

適切な実態把握による個に応じた具体的な指導内容の構築の在り方について

ー新任通級担当教員の実践に役立つ実態把握シートと指導モデルの提案ー

専門支援部特別支援課 長期研修員 糠谷 章子

1 主題設定の理由

文部科学省（以下「文科省」）が発表した「平成 28 年度通級による指導実施状況調査結果について」において、通級による指導を受けている児童生徒数は、平成 26 年度の 83,750 名から平成 28 年度の 98,311 名に増加しており、特に自閉症、学習障害（以下「LD」）、注意欠陥多動性障害（以下「ADHD」）に該当する児童生徒の増加が著しいことが示された。

伊藤ら（2017）は、発達障害の児童生徒の通級による指導の課題について、「必要とする児童生徒数に見合う通級指導教室の新設及び増設」「本人・保護者のニーズの把握」「担当する教員の専門性の確保と養成・配置」という順に挙げている。伊藤らと類似するのは、福岡県教育センター（2014）や京都府総合教育センター特別支援教育部（2017）であり、担当教員の専門性について、「連携や教室経営」「児童生徒の困難さに応じた学習指導」等の課題を指摘している。

一方、平成 28 年度長期研修員が通級指導担当者研修会（悉皆）で行った質問紙調査では、通級指導教室の担当教員から三つの課題が浮き彫りとなった。一点目は、「実態把握の困難さ」に関することである。「児童生徒の得意なことやよさが把握できない」「学習のつまずきが分かりにくい」等の回答が得られた。二点目は、「指導に関すること」である。「児童生徒や保護者、在籍学級担任の思いに寄り添った指導実践や支援の仕方が分からない」等の回答が得られた。三点目は、「関係者との連携に関すること」である。「保護者との面談時間の確保が難しい」「在籍学級担任や特別支援コーディネーターとの情報の共有ができていない」等の回答が得られた。

伊藤らの指摘から、担当教員は、本人、保護者のニーズを聞き入れることが大切であることが分かる。また、福岡県教育センター、京都府総合教育センター特別支援教育部の指摘と質問紙調査から、担当教員は、適切な実態把握を行い、その情報から個に応じた指導の計画、実践の一連の力量が求められており、さらに関係者間の連携により児童生徒の学習上又は生活上の困難さの軽減につながることを示唆された。このような状況の中、通級指導に係る教員定数を基礎定数化するための「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」の一部改正法が成立した。丸山（2017）は、今後、各自治体において通級指導に係る教員の安定的かつ計画的な採用、配置が行われることが予想されると述べている。通級指導教室の新任担当教員が増加することで、担当教員の専門性の確保は喫緊の課題となるであろう。

以上のことを踏まえ、本研究では通級による指導の現状を調査するとともに、担当教員に求められる力について示す。さらに、小・中学校通級指導教室の指導実践から示唆を得て、実践に役立つ実態把握シートと効果的な指導のモデルを提案することにより、その有

用性について検討する。そして、本県における新任担当教員の指導力の向上に貢献したいと考える。

2 研究の目的

通級指導教室の現状と課題を踏まえ、実態把握の視点を示した「実態把握シート」と通級指導教室における「指導モデル」を作成し提案する。そして、指導実践を行い、これらの有用性を検証する。

3 研究の方法

- (1) 通級指導教室に関する先行文献等から、実際の指導において必要と思われる情報を収集し、必要な情報や専門的な知識・技能等を整理する。
- (2) 本県の発達障害を対象とした小・中学校の通級指導教室における担当教員に質問紙調査や聞き取り調査を行うこと、研究協力校の小・中学校の通級指導教室を調査することによって、通級指導教室の現状と課題を把握する。
- (3) (1)、(2) より実態把握の視点を示した「実態把握シート」と通級指導教室における「指導モデル」を作成し、提案する。
- (4) 研究協力校において「実態把握シート」と「指導モデル」に基づいた指導実践を行い、その取組から有用性を検証する。

4 研究の内容

担当教員の専門性とは具体的にどのようなものかどうかなを探るために、先行文献より示唆を得たいと考えた。そして、担当教員の現状と課題を探るために質問紙調査を行った。

(1) 先行文献からの情報収集

通級による指導は、障害のある児童生徒が通常の学級に在籍して教科等の大半の教育を受けながら、一部の教育については、その障害の特性に応じて特別の指導を特別な場で受ける、もう一つの教育の場である（図1）。対象となる障害の種類は、学校教育法施行規則第140条において言語障害、自閉症、情緒障害、弱視、難聴、LD、ADHD、その他障害のある者で特別の教育課程による教育を行うことが適当な者と定められている。

本研究では、発達通級指導教室に在籍する自閉症、LD、ADHDの障害のある児童生徒を対象としている。通級による指導の必要となる児童生徒の判断については、指導者が児童生徒の理解を深め、より望ましい教育の在り方を検討するために、文科省が作成した「児童・生徒理解に関するチェックリスト」を通級指導教室の入級審査の資料とし活用している市町がある。指導は学習上又は生活上の困難さを軽減するために行わ

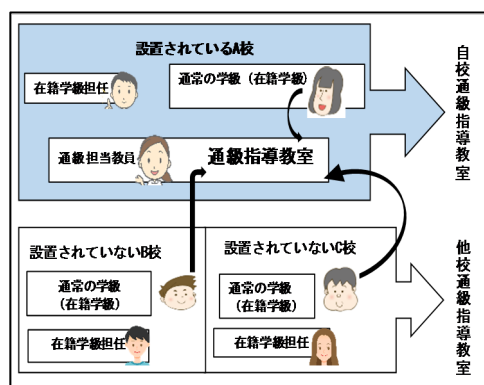


図1 通級による指導の概念図

（福岡県教育センター 研究紀要 No.190 より抜粋）

れる。「人間として基本的な行動を遂行するため、障害に基づく個々の困難を改善・克服を目的とする指導」、すなわち自立活動の指導(図2)と、「障害の状態に応じて各教科の内容を補充するための特別の指導」である。自立活動の指導の手順としては、①個々の児童生徒の実態(障害の状態、発達や経験の程度、成育歴)の的確な把握②個々の実態に即した指導の目標の明確化③個々の指導の目標を達成させるために必要な項目の選定④選定した項目を関連付けた具体的な指導内容の設定と示されている。

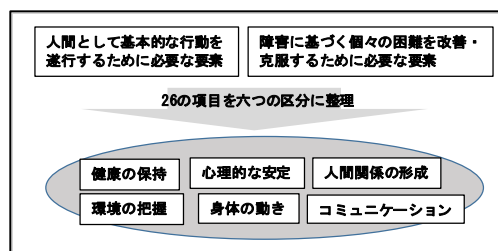


図2 自立活動の内容の考え方

(福岡県教育センター 研究紀要 No.190 より抜粋)

①の実態の的確な把握について、中尾(2009)は、「児童生徒の特性を知るための情報収集と客観的評価(以下「アセスメント」)について、心理検査や学力検査が判断材料となるフォーマルなアセスメントと、行動観察・書字・運動能力等で経験例との重なりで判断するインフォーマルなアセスメントがある」と示している。アセスメントについて、海津(2007)は、「児童生徒の標準学力検査と到達度学力検査等の包括的な水準を捉え、状況により聞く・話す・読む・書く・計算する・推論する等の領域に焦点を当てて押さえていく必要がある」と指摘している。

次に、②の通級指導教室の指導の目標について、月森(2012)は、「指導目標を具体的に設定することが必要であり、そのために、在籍学級担任や特別支援教育コーディネーター、担当教員が、本人や保護者からのニーズを聞き入れ、できるだけ本人や保護者のニーズに近い目標を設定することが重要である」と示唆している。

さらに、④の指導内容の設定について、福岡県教育センター特別支援教育部(2014)は、同じ障害のある児童生徒でも、つまずきや困難さは様々であり実際の指導を行う際は、困難さだけではなく得意なことや好きなこと、興味・関心があることを把握し指導に生かす(長所活用型指導)ことが有効であると分析している。

(2) 本県の小・中学校通級指導教室の現状と課題～担当教員への質問紙調査～

特別支援課と共同で、平成29年7月28日に行われた通級指導担当者研修会(悉皆)に参加した県内の小・中学校の担当教員46人(小学校44人、中学校2人)を対象に、質問紙調査を行った。質問紙は、校種、教職経験年数、通級担当年数等の基本情報と、「発達障害を対象とした通級指導教室の担当者として、困っていることや日頃課題と感じていること」という質問に自由記述で答えてもらう形式で行った。結果の分析(表1)は、発達障害研究担当の指導主事と元特別支援学校長である特任教官と筆者の3人で行った。質的調査分析法である修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチの手法を採用した。手順は、①記録からキーワードを洗い出し、一つのデータは1枚の付箋にして、見出しをつける②関連するキーワードを類型化し、カテゴリーにまとめる③更に類型化しコア・カテゴリーにまとめるである。一つの質問に内容の違う回答が複数記述されているものについては、さらに分類し整理した(図3)。

回答から、担当教員の多くは、「連携・理解」に関することで課題を感じていることが分かった。在籍学級担任や保護者、専門家、在籍校の管理職との情報交換、指導内容の共有等を望んでいることが窺えた。このことから、通級による指導を支える土台となるものは、関係者との「連携・理解」であると考えられる。

担当教員の専門性という視点で見ていくと、「指導・技術」に関することに具体的な内容が見取れた。先に述べた中尾、海津がアセスメントの大切さを提言しているが、アセスメントに課題を抱えている担当教員がいることが分かった。それは、「実態把握の情報からの指導の方向性について悩む」「その子に応じた目標設定・課題設定がそれでよかったのか悩む」といった回答から窺える。「資質」に関することでは、「見立てが分からない」という回答があった。児童生徒の特性や指導のターゲットと思われる課題の見立てには、専門的な知識と豊富な経験が必要であると感じた。

(3) 先行文献と質問紙調査からの考察

先行文献より、「自立活動の指導の手順」「アセスメント」「長所活用型指導」の大切さが理解できた。一方、質問紙調査から、通級による指導において、実態把握の情報から、特性や指導のターゲットと思われる課題を見立て、指導目標と指導計画を立てていることが分かった。そして、その指導を支える土台となる必要不可欠な要素が、関係者間の連携であることも分かった。以上のことから担当教員は、適切な実態把握を行い、その情報から具体的な指導目標を設定し、個に応じた指導の実践・評価の一連の力量を備えることが求められると考えた。専門的な知識や通級による指導の経験が不足している新任担当教員は、児童生徒の適切な実態把握を行う点でつまずきやすいと思われる。適切な実態把握を行う手立てと、実態把握の情報から個に応じた指導の構築が行えるような手立てを提案することが、新任担当教員の専門性の向上の寄与につながると思った。そこで、適切な実態把握を行うための視点を示した「実態把握シート」と、関係者間で連携を図り個に応じた指導が構築できる「指導モデル」の作成を考えた。

表 1 担当教員の課題 カテゴリー一覧

コア・カテゴリー	カテゴリー	キーワードをもとにした見出し
連携・理解	・情報共有 ・理解 ・連携	・指導内容の共有 ・情報交換 ・在籍校の理解 ・周囲の児童生徒の理解 ・管理職の理解 ・在籍学級担任との連携 ・保護者との面談 ・保護者との連携 ・管理職との連携 ・専門家との連携 ・連携、協力の在り方
体制	・入退級 ・教室 ・教員	・入級の基準 ・退級の基準 ・教室数の不足 ・教員数の不足 ・次世代の担当教員への引継ぎ
指導・技術	・アセスメント ・個に応じた指導、支援 ・評価	・個別の教育支援計画の活用 ・課題設定 ・目標設定 ・実態把握の情報からの指導 ・指導の評価 ・通級で身に付けた力の見取り ・教材の情報 ・不登校児への支援
教室の運用	・指導時間割の設定	・個別指導 ・小集団指導 ・教材準備等の時間の確保
資質	・専門的知識 ・相談スキル	・専門的知識がない ・見立てが分からない ・見取り方が分からない ・保護者からの相談への対応
その他	・不安感	・児童生徒の進路の不安 ・孤立感 ・不安感 ・相談できる人の存在の有無

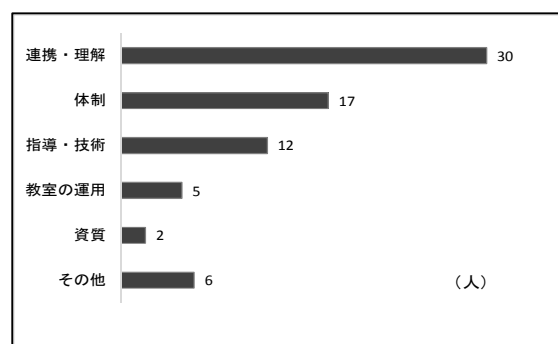


図 3 担当教員の課題について (複数回答) n=46

(4) 担当教員からの聞き取り調査

担当教員が行っている実態把握や指導の具体や課題を深く知るため、聞き取り調査を行った。A県内の東部地区・中部地区・西部地区（政令市含む）に設置されている

5校において、4年以上経験している担当教員5人を対象とし、平成29年5月から8月にかけて個々に聞き取り調査を実施した。

5人の教職経験等については表2に示した。3人が小学校担当教員で、2人が中学校担当教員である。

3人が特別支援学校教諭免許状を保有しており、4人が特別支援学校もしくは特別支援学級の担当経験がある。聞き取り調査は、「担当教員としての役割や配慮していること、課題は何か」という質問に答えてもらう半構造化の形式で行った。結果の分析（表3）にあたっては、特別支援の専門的な知識を有する指導主事と筆者で行い、質

的調査分析法である修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチの手法を援用した。手順は、質問紙調査と同様に行った。結果は、「実態把握の方法、進め方」「指導に関すること」「制度、運用」の三つのコア・カテゴリーに分類された。「実態把握の方法、進め方」においては、児童生徒の人との関わり方、授業態度や学習スタイル等学習上の表れ等の行動観察、検査の活用、関係者への情報の聞き取りの機会を設けていることが分かった。それは、中尾や海津が述べているフォーマル、インフォーマルなアセスメントと同様であった。そして、先に述べた月森が提言している「本人・保護者のニーズ」について、担当教員が大切な要素であると捉えていることが分かった。「指導に関すること」では、児童生徒のターゲット行動や特性に焦点を当て、関係者の面談等で長期及び短期目標の設定をし、指導内容を共通理解した上で構築しようとしていた。指導内容は、自立活動と教科の補充で、より効果的な指導を行うために、スモールステップで行い、PDCAサイクルの指導を展開していた。さらに担当教員は、在籍学級担任や保護者と連携を図るシート等を活用し、通級での児童生徒の様子や指導内容の情報交換を行っていたことも窺えた。また、児童生徒の強みを生かした指導を行っており、長所活用型の指導も展開されていることが理解できた。「制度、運用」では、実態把握やターゲット行動

表2 聞き取り調査を行った担当教員

	性別	教職経験 (通級年数)	校種	特別支援 学校教諭 免許状有無	特別支援学校 学級の経験の 有無
A	女	23 (6)	小	有	無
B	女	18 (4)	中	無	有
C	女	33 (8)	小	有	有
D	男	21 (5)	小	無	有
E	男	41 (10)	中	有	有

表3 聞き取りによるカテゴリー一覧

コア・カテゴリー	カテゴリー	キーワードをもとにした見出し
・実態把握の方法、進め方	・在籍学級担任からの聞き取り ・保護者からの聞き取り ・行動観察法 ・検査の活用	・本人、保護者のニーズ ・提出物、忘れ物の状況 ・準備物、片付けの状況 ・対人関係、交友関係 ・成育歴、家族構成 ・習い事、放課後の過ごし方 ・学校、地域の人材の把握 ・授業態度、学習スタイル等の行動観察 ・ノートの使い方、書字、絵画、工作等の作品の観察 ・ロッカー、机の様子を観察 ・周囲の子どもの関わり方、本人の関わり方の観察 ・運動能力、感覚過敏、鈍麻、視力・聴力検査の結果 ・心理検査実施の有無、結果、活用状況 ・標準学力検査、定期テスト等の結果 ・教科、領域別の習得度、誤答に共通した表れ
・指導に関すること	・具体的な目標の設定 ・個に応じた指導の在り方 ・関係者間の連携の在り方 ・評価、見取り	・長期目標、短期目標を具体的に設定すること ・自立活動、教科の補充 ・本人の強みを生かした指導内容 ・ターゲット行動や特性に焦点をあてた指導内容 ・PDCAサイクルによる指導 ・スモールステップで行う指導 ・コミュニケーションスキルの形成 ・本人の心理的な不安定が図れているか ・本人の効果の実感 ・自己理解の深まり ・関係者間の連携を図るシートの活用 ・般化のための連携 ・効果が表れないときの指導の見直し ・指導の効果が在籍学級において生かされているかの見取り
・制度、運用	・時間の確保 ・運営 ・形態 ・合理的な配慮	・実態把握、ターゲット行動や特性の見極めの時間の確保 ・関係者間での情報交換の時間の確保 ・文書作成のための時間の確保 ・自校通級、他校通級の成果と課題の共有 ・通級指導で抜けたときの児童生徒への学習保障 ・個別指導 ・小集団指導 ・通級、入級の審査 ・本人から在籍学級への配慮の申請

と特性の見立て、関係者間での情報交換、文書作成の時間の確保等に悩みを感じていた。個別指導か小集団指導か等の指導形態に関することや入級と退級の基準にも課題を感じていることが窺えた。

聞き取り調査の結果から、担当教員は「適切な実態把握の情報からターゲットと思われる課題や特性を見立て、目標を設定し、長所を活用した指導の構築、評価の一連の力量」が求められることが示唆された。担当教員が連携シートを活用し、関係者との連携理解を深めようとしていることも分かった。これは、先行文献と質問紙調査と類似した結果であった。聞き取り調査から得た具体的な実態把握の視点をもとに、「実態把握シート」と、関係者間の連携を図る通級における「指導モデル」の二つを作成し提案することにした。

(5) 「実態把握シート」と通級指導教室における「指導モデル」の作成

7 「実態把握シート」の作成

聞き取り調査から得た多面的な実態把握を行うための視点を整理して、「実態把握シート」(図4)を作成した。月森の指摘や聞き取り調査の結果から、一番大切なことは、学びの主体である本人または保護者のニーズ・願いを聞き入れることが分かった。そこで、①に「本人または保護者のニーズ・願い」を設定し記入する。次に、関係者からの聞き取りや行動観察等の情報を基に、②人とのかかわり、③学習面のあらわれ、④生活上のあらわれ、⑤家庭環境・その他の項目ごとの視点に沿って、児童生徒の表れを記入する。その際大切なことは、先に述べたような長所活用型の指導が展開されるために、児童生徒の長所をできるだけ把握することである。

情報収集後に、どの項目で困難さや課題が顕著であるか分かるように、項目ごとに枠を区切った。①から⑤までの情報を基に関係者で情報共有し、困難さや課題となる表れに下線や囲いをして情報を絞っていく。⑥のターゲットと思われる課題を中央に書き込むことで、困難さや課題を「見立てる」ことができる。⑥を明確にすることで、具体的な目標設定に導けるようにしたいと考えた。見立てについては、質問紙調査において、担当教員が課題と感じているところであった。新任担当教員は、専門家チームや専門的な知識を有する人のアドバイスが必要となる可能性が大いにある。⑦では児童生徒を取り巻く環境やリソース資源を明記する。今ある教育資源を効果的に生かせるかどうか把握することは、児童生徒が通級による指導で身に付けた力を発揮する

① 本人または保護者のニーズ・願い	
② 【人とのかかわり】 - 挨拶・返事・しぐさ・距離感 - 言葉遣い・声の大きさの調整 - 瞬きの回数、表情(表情筋の動き) - 教師とのやりとり(場面に応じた表情や態度) - 話のつじつま(冗談が通じる) - 協調性・人との距離感 - 感情のコントロール(怒りの表出の仕方) - 交友関係 (仲の良い友達も・トラブルになりやすい友達も) - 言葉の受け止め方(嫌いな言葉) - アイコンタクト	③ 【学習面のあらわれ】 - 読み、書き、話す、聞く・視線 - 字形、計算、推論・板書や模写 - ケアレスミスの有無・発問への反応 - 姿勢の保持(傾け、傾き、過緊張、低緊張) - 手先の動き(道具の使用) - 作品提示物(筆圧、空間構成、絵) - ノートや教科書、筆箱の様子 - 机の中や上の様子 歩、走、跳の運動、タイミング - 得意、不得意なこと - 教科の好き、嫌い - 指示理解(集団・個別) - 集中、意欲の続く場面 - 座席の位置
④ 【生活上のあらわれ】 - 提出物や忘れ物 - 生活経験・順番が待てる - 予測を立てる - やる気の入り方 - 得意、不得意なこと - けがの頻度 - 好きなこと、嫌いなこと - 食事(偏食の有無) - クールダウン(方法、場所) - こだわりの有無(環境の変化、身なり) - 自分なりの秩序 - 休み時間、放課後の過ごし方 - 仕事や清掃活動・困っていることを話せる - 支度、片付け・環境の変化への適応 - 時間やスケジュールの管理	⑤ 【ターゲットと思われる課題】 - 感覚過敏の有無 - 聴覚認知や弁別能力の弱さ - 視覚認知の弱さ - 学習上の困難 - こだわりの有無 - 注意持続の弱さ - 多動、衝動 - 記憶の容量の少なさ - コミュニケーションの困難さ - 心因性のストレス
⑤ 【家庭環境・その他】 - 家族構成 - 習い事の有無 - 家庭生活での役割(お手伝い) - 通学についての希望 - 保護者への支援の有無 - 連絡の取り方 - 医療、福祉との連携(療育、手帳の有無等) - 成育歴 - 心理検査等諸検査の実施の有無	
⑦ 在籍学校の様子やリソース資源 - 在籍学校の児童生徒の対象児童生徒を受け入れている様子や雰囲気 - 授業の様子や雰囲気 - 在籍校のなかで、活用できる人的な資源はあるか	

図4 筆者が作成した「実態把握シート」

ことにつながる大切な要素であると考えた。適切な支援や指導が行われるために、①から⑦の項目に示した視点で実態把握を行う必要がある。

イ 通級指導教室における「指導モデル」の作成

実態把握の情報から指導目標を設定し、個に応じた指導の構築、評価の一連の力量を向上するための通級指導教室における「指導モデル」を考えた（図5）。「指導モデル」には、二つの調査から示唆を得た関係者間の連携が児童生徒の成長に必要な要素であるという視点を盛り込んだ。「指導モデル」は「実態把握シート」を用いた実態把握からスタートすることとした。

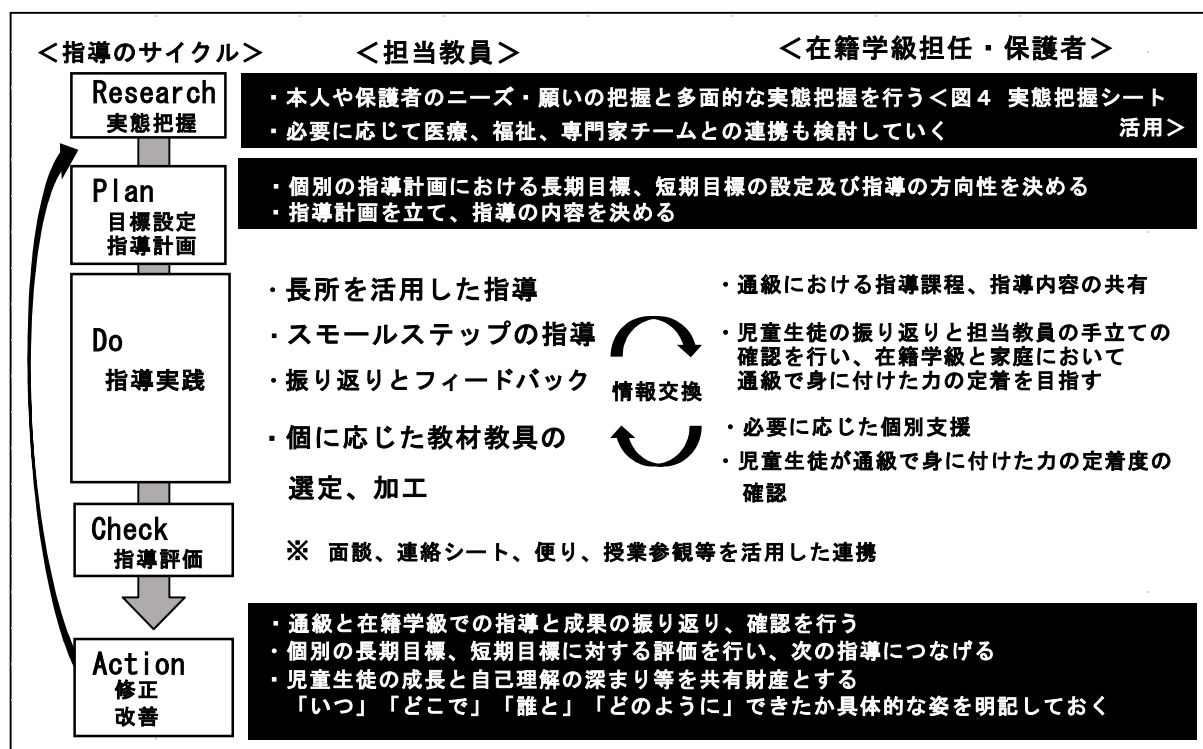


図5 通級指導教室における「指導モデル」

「実態把握シート」の情報を基にターゲットと思われる課題を設定し、長期目標と短期目標を関係者間で共通理解する。担当教員と在籍学級担任は、児童生徒のターゲットと思われる課題を改善・克服するための「指導計画」と「指導内容や手立て」を決定していく。聞き取り調査から、「スモールステップ」の手立ては、児童生徒の意欲を上げることが分かった。そこで、内容が簡単過ぎず難し過ぎないように「スモールステップ」の手立てを行うようにする。また、先行文献と聞き取り調査より示唆を得た「長所活用型指導」を展開するために、実態把握の情報から得た児童生徒の長所を活用した指導内容を考えていく必要がある。Edgar Dale は、記憶のピラミッド(1969)において、「見たり聞いたりしたことより、話したり行ったりすることで学びが促進される」ことを示した。振り返りは、児童生徒が自ら行ったことを話すという活動であり、学びが深まると考えられる。したがって、児童生徒の学びが深まるように「振り返り」と「フィードバック」を丁寧に行う手立てを入れる。それにより自分に合った

学習方法を見つける意欲につながり、身に付けた力を日常生活において発揮しやすくなることが推測される。児童生徒に合った学習方法については、関係者間で共有し、記録を残すことで次の指導につながる。

個に応じた指導とは、すなわち個の課題に合った教材教具の選定、加工をすることである。教材の選定、必要に応じた加工を行うことで、ターゲットと思われる課題を軽減することに迫ることができると思われる。その際、児童生徒が、いつ、どこで、誰と、どのようにしたらよい表れにつながった等の具体例を関係者間で共有し、記録を積み上げていくことが大切である。その記録の積み上げが、児童生徒の成長の確認と、次の指導につながる材料となると推測される。

質問紙調査から、担当教員の抱える課題に「児童生徒が通級による指導で身に付けた力を発揮できないと感じている」という回答があった。そのような場合は、聞き取り調査の回答に見られた「効果が表れないときの指導の見直し」を行う必要がある。もう一度、実態把握の情報から「ターゲットと思われる課題」の再考と指導内容の見直しが大切になってくる。

(5) 「実態把握シート」と「指導モデル」を活用した実践

ア 指導実践Ⅰ 読み書きに困難さを示す小学2年生の児童への指導

指導実践の期間と場所：平成29年9月、A市のB小学校通級指導教室

対象児童と指導：小学2年生の児童Cさんの個別指導（計4回）

筆者と担当教員のティームティーチングによる指導で行った。研究の主旨を保護者に伝え了解を得て、指導モデルを検証することを前提とした。

(7) 実態把握 (Research)

主に読み書きの困難さが見られ、「自分で音読みができるようになりたい」等のニーズがあることが分かった。Cさんの長所は、耳から情報を得た学習（以下「聴覚認知」）が得意であること、体験的な学習が理解に結び付きやすいことが分かった。また、検査の結果より眼球のスムーズな動きの困難さと、正確な形を見極める力（以下「視覚認知」）や形を理解するための左右、上下、斜めの空間認知の力が弱いことが明らかになった。ターゲットと思われる課題に結び付く実態は、実態把握シート（図6）で下線を引き明確にした。

① 文字の斜めの線が上手く書けない。図形・文字を見ること読むことが苦手。自分で音読みができるようになりたい。文章の意味が分かるようになりたい。		
② 【人とのかわり】 ・友達との協調性がある。 ・他者と気持ちの共有ができる。 ・自分の考えや思いをしっかり話す。 ・友達の意見や話を聞く。 ・言葉の表面を受け取ることがある。 ・友達に指示を出す。	③ 【学習面のあらわれ】 ・個別学習を行っている、集中できる。 ○聞く、話すことは困ることが少ない。 ○できる方法を見つけると繰り返し取り組む。 ・特殊音節の読み書きが苦手である。 ・抜き読み、繰り返し読みなどがある。 ・文章の読み取りが苦手、内容にそぐわない答えを書くことが多い。 ・図形の弁別が苦手である。 ・線の交わりが区別できない。 ・網路びや跳び箱が苦手。	
④ 【生活上のあらわれ】 ・校舎内で迷子になる ・不注意なところがあり物や人にぶつかりよくけがをする。 ・身支度に時間がかかる ・体を動かすことが好きである。 ・友達や教師と話すことが好きである。 ・給食当番等の仕事は、喜んでできばきと取り組む。	⑤ 【ターゲットと思われる課題】 ・視覚認知の力を高める活動が必要。 ・図と地の区別、形態へのイメージが弱い。 ・単語の意味と固まりを意識させる手立てが必要。 ・語彙を増やす手立てが必要	⑥ 【家庭環境・その他】 ・宿題は母親と一緒に取り組む ・教科書の漢字にルビをふっている（予習） ・繰り返し音読すると、文章を暗記することがある ・野球、サッカー等が好きで、休日は運動をして過ごす ・心理検査を小学校1年生で実施した（WISC-WAVER） ・視力は問題なし、眼科の受診もない ・家族は、母、兄、妹
⑦ 在籍学級の様子やリソース資源 ・個別支援で、特殊音節の理解の手立てとして手拍子を打って理解させている。 ・在籍学級担任が出している宿題は、個別のプリントを用意している。 ・テストの際、文章の読み上げを行っている。 ・友だちとの関係は良好である。		

図6 Cさんの実態把握シート

(イ) 目標設定・指導計画 (Plan)

個別の指導計画の長期目標を「自分で文章を読み取り問題に答えることができる」とし、短期目標を「ひらがなとカタカナの特殊音節を正しく読む」「1年生で習う長さの文章を文節で区切って読む」とした。通級による指導では、「長所である聴覚認知の力を活用し、視覚認知の力を高める指導を行う」「Cさんに合った学習方法を見つけるための手立てを考える」ことを担当教員と確認した。具体的な指導内容は図7に示した。学習の基礎的なスキルである視覚認知の弱さからくるつまずきが多く見られることから、聴覚認知の力を活用し、「視覚認知の力を高める活動」に取り組むことにした。そして、特殊音節の言葉を固まりとして捉え、文節で区切って読むことができるように、「聴覚認知の力を生かし絵と文字、音韻を結び付ける活動を行う」、自分に合った学習方法を見つける手立てとして、「Cさんが振り返りをし、担当教員が学びの価値付けを行う（以下「フィードバック」）」ことにした。また、指導はスモールステップで行うことを関係者で確認した。

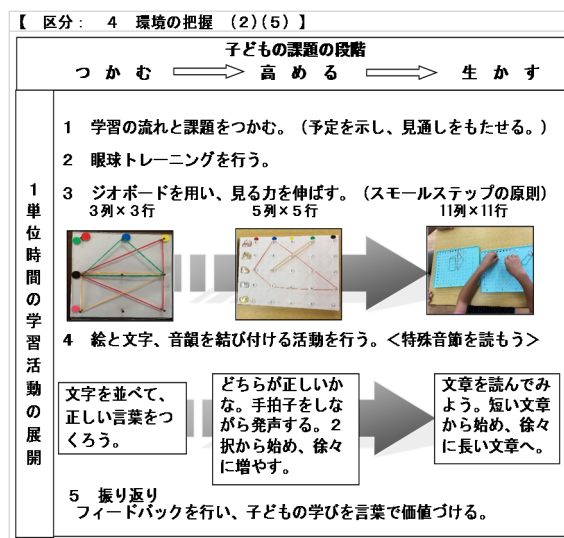


図7 授業実践Ⅰ 指導計画と内容

(ウ) 指導実践 (Do)

a 聴覚認知の力を生かし、視覚認知の力を高める活動

眼球の動きをスムーズにするため、左右の2枚の絵を見比べて間違いを探す活動を行った。Cさんは活動後、「左上から右上に移動し、だんだん下に向かって探すとやりやすい」と話した。フィードバックでは自分の方法を言葉で説明できたことを価値付け、次からもその方法で行ってみることを提案した。「図形の弁別や斜めの線の感覚を養う」ことをターゲット課題の一つと決め、視覚認知の力を高める活動にジオボードを選定した。選定理由は、様々な図形が作成でき、ゴムを数本使うことで線の交錯が意識できることから、Cさんの弱みである視覚認知の力と空間認知の力を高めることができると考えた。指導は、列と行を徐々に増やすスモールステップで行った。Cさんがピンの位置を正確に探せない様子から、上下に交錯する輪ゴムの線が分かるように色付きの輪ゴムを使う、ピンの列と行の先頭に色やキャラクターのシールや番号等の印を付けることでピンの位置情報

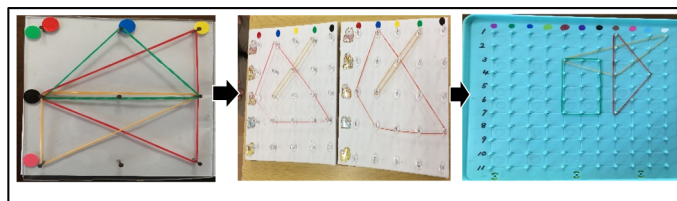


図8 Cさんの実態から筆者が作成・加工したジオボード

を言語化できるように加工を施した(図8)。長所である聴覚認知の力を生かすため、「まず〇〇(キャラクターの名前)の青のピンに掛けて、次に〇〇の赤のピンに掛けて・・・」と、Cさん自身が声に出して活動をするようにした。Cさんは、回数を重ねるごとに輪ゴムの色やジオボードの列や行の印を手掛かりに、図形の作成が正しくでき、上下のゴムの交錯の区別が理解できるようになった。また、活動の回数を重ねるごとに、図形の角度の大きさを感覚的に正しく捉えることができるようになった。

b 絵と文字、音韻を結び付ける個別の指導について

絵と文字表記をパソコン画面に表示し(図9)、文字と音韻を一致させながら覚えられるように、手拍子を打ちながら言葉を発声するようにした。Cさんの苦手な促音は、少しずつ取り入れた。最初は、表記と発声、手拍子が一致せず、正しくできるまで繰り返し行うことがあった。しかし、徐々に正しく早くできるようになった。活動直後、Cさんは「つまる音がどこの間に入るか分からなかったけれど、手拍子を打つと分かってきた」と話した。



図9 絵に合う文字探し
(多層指導モデルMIIMを参考に筆者作成)

(I) 評価・修正改善 (Check・Action)

視覚認知の力を高める活動で、Cさんが自分に合った方法を見つけられたことは成果であった。しかし、似たような色の線が交錯する場面では困難さが見られたため、活動を継続していくことを担当教員と確認した。特殊音節についても、引き続き通級による指導を行うことにした。そして、在籍学級においては、「苦手な特殊音節は手拍子をする、交互読み等の個別支援を行う」、家庭においては、「予習の際、教科書の漢字にルビを振る」ことを関係者間で情報を共有する連携シートや直接話をする面談、電話連絡で確認した。

(II) 指導実践 I の結果

実践後に関係者からそれぞれ聞き取り調査を行った。保護者はCさんの家庭での様子から、「本読みが以前より正しくできるようになった」「指導の前には特殊音節のある単語を間違っても見本がなければ直せなかったが、今は自分で発声し気付くようになった」「斜めの線について以前ほどの困難さが見受けられない」と話した。担当教員からは、「Cさんのターゲットとなる課題が明確になったことで、個に応じた、より効果的な指導ができた」「Cさんに合った学習方法をこれからもフィードバックという手立てで支援していきたい」という回答があった。在籍学級担任については、担当教員を通じて聞き取りを行った。Cさんの学級での様子について、「特殊音節の理解が以前に比べ深まっている」「テストも自力で受ける回数が増えた」ことが確認できた。

自分で発声し間違いに気が付くことができることや特殊音節の理解が深まったこ

とから、長所である聴覚認知の力を活用して、視覚認知の力を高めることができたと考えられる。

イ 指導実践Ⅱ 進路に不安を抱える中学3年生の生徒への指導

指導実践の期間と場所：平成29年10月から11月、A市のB中学校通級指導教室
対象生徒と指導：中学3年生の生徒Dさんの個別指導（計5回）

筆者と担当教員のティームティーチングによる指導で行った。研究の主旨を保護者に伝え了解を得て、指導モデルを検証することを前提とした。

(7) 実態把握から指導へ

中学3年生のDさんのニーズは、高校進学への不安を解消することであった。Dさんは「初めて行くことに対して理解や推測が苦手」「板書をノートに書き写すことが苦手」という特性があることが聞き取りによって分かった。心理検査の結果から、「聴覚認知の力が優位であり、視覚認知の力に困難さがある」「上下の視線の移動がスムーズにいかず、黒板とノートのピントを上手に合わせることに困難さがある」ことが明らかになった。そこで、指導内容は「強みである聴覚認知の力を生かし、視覚教材を用いて具体的なイメージを持たせることで見通しを持つことができる」とした。指導を通して、Dさんがより自己理解を深め、自分に合った学習方法を見つけることができるようにしたいと考えた。



図10 Dさんが記入した「わたしってどんな人」

Dさんが抱えていた進路の不安の具体は何か、そして長所や得意なこと等を明確に掴むために、「わたしってどんな人」のシートに、得意なことや自分について振り返ったこと等を付箋紙に書き出して貼った。そして、類型化していった（図10）。活動中の行動観察から、高校の通学に不安がある様子が窺えた。Dさんは普段の生活で電車の乗り換えの失敗経験が多いことから、電車の乗り換えに対して強い不安を抱えていた。そこで、2回目の指導から、Dさんが実際に通る場所の写真を用い、具体的にイメージできるようにした。活動中は、道のりと乗り換えの手順をDさんが繰り返し声に出すようにした。声に出すことで、Dさんの強みである聴覚認知の力を生かすことができると考えた。実際に通る場所の写真を見て、どのような情報を活用したら乗り換えが上手にいくか手順を確認した。活動中、Dさんは、普段の生活で駅のホームに間違えずに行けるが、時刻や行先を確認しないで来た電車に乗ってしまっていたことに気付いた。そのような気づきを生かし、必要な情報の収集の仕方を整理していった。例えば、電車の時刻表の見方、電光掲示板の情報の主な内容、ホームの番号、放送等からの情報や電車の行先の表示場所である。何が必要な情報で、どこから情報を得たらよいかを写真で確認していった。

振り返りでDさんは、「電車の行先と時刻が合っていれば、行きたい駅に行けそう」

「間違えないこつが分かった」「どこを見たら情報があるか分かった」と話した。

(イ) 指導実践Ⅱの結果

指導実践Ⅱでは、Dさんのニーズである高校進学 of 具体的な不安を把握し、聴覚認知の強みを生かす指導内容を計画した。さらに、Dさんにとって身近な場所の写真を教材として使用することで見通しを持てるようにした。指導実践後、Dさんは、「写真を使って高校までの行き帰りの仕方を学習したことでイメージを持つことができた」「電車の乗り継ぎの仕方やトラブルの対処法を詳しく知ることができた」「高校進学が楽しみになった」等、話した。保護者は、「Dの特性を含め、どのようなところでつまずきやすいか理解できた」「高校進学だけではなく、何年か先の自分の姿をDが描けていないことが実感でき、家庭で話し合うきっかけにしようと思った」と話した。担当教員は、「Dさんに合った教材教具を選定・加工したことで、課題を自分ごととして捉える姿が見られ、生活に生かそうとする意欲が高まったことが感じられた」と回答した。指導後のDさんの姿から、ニーズを把握し、個に合った教材を選定・加工することで、具体的なイメージを通した学びにつながったことが見取れた。また、長所である聴覚認知の力を活用することで、視覚認知の力を高めるDさんの姿が認識できた。

ウ 指導実践Ⅰ、Ⅱの分析と考察

「実態把握シート」に基づき実態を把握し、指導のターゲットと思われる課題を決定したところ、CさんもDさんも共通して視覚認知の力に困難さがあるが、Cさんは「図形の弁別や線の交錯を見極める困難さ」、Dさんは「上下の視線の移動の困難さ」と、つまずきに違いが見られた。

長所である聴覚認知の力を活用した指導を実践したところ、CさんもDさんも、振り返りと家庭や在籍学級での姿から成果を見取ることができた。このことから、長所を活用した指導の手立ては、困難さの軽減につながったといえる。障害の特性や課題のみに特化した指導だけでは、児童生徒に大きな負担をかけることが予想される。長所を活用した指導は困難さを軽減するとともに、副次的な効果として児童生徒にとってできることが増え、意欲をあげることができた。よって、長所を活用した指導は、通級による指導に欠かせない重要な要素の一つであると考えられる。

次に、「教材教具の選定・加工」と「スモールステップ」の手立てについてである。Cさんの指導では、「空間認知の力」をターゲットと思われる課題とし、教具にジオボードを選定した。Cさんに必要な加工をジオボードに施し、スモールステップの手立てを行った。その結果、Cさんの活動が正しく早くできるようになり、困難さの軽減が図られたと考えられる。Dさんの指導では、実際の通学の際のポイント地点の写真を視覚教材に用いることで、具体的なイメージにつながった。結果として、Dさんの振り返りと保護者の話から、Dさんの不安を軽減することができたと考えられる。

「振り返りとフィードバック」の手立てにおいては、2人とも各活動後即時に振り返りを行った。担当教員が振り返りの視点を示すことで、自分に合った学習方法に気

付き、今までの方法と比較ができた。そして、児童生徒が自分に合った学習方法を見つけ出す過程を、担当教員が認めることは、児童生徒が自信を持ち、日常生活に生かそうとする意欲につながることが連携シート等から確認できた。

通級による指導の目的は、限られた時間内で個に応じた指導を構築し、学習上又は生活上の困難さの軽減を図ることである。「実態把握シート」を活用し、「指導モデル」に沿った指導実践から、児童生徒の困難さの軽減が認められた。従って、「実態把握シート」と「指導モデル」は、通級による指導において有用性があるといえる。

5 研究のまとめ

(1) 研究の成果

ア 指導実践において、多面的な視点を示した「実態把握シート」を活用することで、児童生徒の実態が適切に把握できた。そして、実態把握の情報から具体的な指導目標を立てることができた。

イ 「指導モデル」に沿った指導実践を行った結果、関係者間の連携を図ることができ、児童生徒の課題の困難さの軽減につながり得ることが分かった。また、適切な実態把握から指導目標の設定、個に応じた指導内容を構築する一連の指導につなげることができた。

(2) 今後の課題

ア 「実態把握シート」の活用と「指導モデル」に沿った指導実践を行い、児童生徒の課題の困難さの軽減につながり得ることが分かった。しかし、実践事例が2例であるため、さらに「実態把握シート」と「指導モデル」の補充や見直し等を行うことで、実践の蓄積をしていくことが必要である。

引用及び参考文献

- ・伊藤由美、笹森洋樹、梅田真理、江田良一、海津亜希子、玉木宗久、渥美義賢、若林上総、横山貢一、棟方哲弥、西村崇宏、小松幸恵 「発達障害等のある子どもの通級による指導の在り方に関する現状と課題」 日本LD学会 2017
- ・大塚玲、石田元美 「静岡県における発達障害を対象とした小学校通級指導教室の現状と課題」 静岡大学教育学部研究報告第63号 2013
- ・海津亜希子 『個別の指導計画作成ハンドブック』 日本文化科学社 2007
- ・海津亜希子 『多層指導モデル MIM 読みのアセスメント・指導パッケージ つまづきのある読みを流暢な読みへ ガイドブック』 学研教育出版 2014
- ・京都府総合教育センター特別支援教育部 「通級指導教室における読み書きに困難のある児童生徒への ICT 活用 研究報告」 2017
- ・静岡県教育委員会 『生きる力～ライフスキル～』 静岡県教育委員会学校教育課 2013
- ・月森久江 『教室でできる特別支援教育のアイデア中学校・高等学校編』 図書文化社 2012
- ・中尾繁樹 『子どもの特性を知るアセスメントと指導・支援』 明治図書 2009
- ・本田恵子 『脳科学を活かした授業をつくる』 みくに出版 2006
- ・福岡県教育センター 「通級による指導に関する調査の結果」 研究紀要 No.190 2014
- ・丸山洋司 「祝 通級指導に係る教員定数の基礎定数化実現～特別支援学校教育費の憂慮すべき状況～」 東洋館出版社 2017
- ・文部科学省 「改訂版 通級による指導の手引き 解説とQ&A」 第一法規 1993
- ・文部科学省 「児童・生徒理解に関するチェックリスト」 文部科学省ホームページ
- ・文部科学省 『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編』 海文堂出版 2009