

〈通常の学級「個別指導計画」部会〉

研究主題

「通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童・生徒一人一人の教育ニーズに応じた個別指導計画の研究開発」

研究の概要

- 通常の学級に在籍するLD、ADHD、高機能自閉症等の特別な教育ニーズがある児童・生徒に対する個別指導計画の作成、活用について、次の3点について研究開発を行った。
- 1 通常の学級の実態に即した適切かつ効果的な個別指導計画の書式の開発
 - 2 通常の学級担任が簡便に個別指導計画を作成できる支援ソフトの開発及び支援のヒントのデータベースの作成
 - 3 授業研究を通しての、個別指導計画で示した支援の手だての有効性の検証

I 研究の目的

平成16年1月に文部科学省から示された「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」（以下、「ガイドライン」という。）には、特別支援教育を支える仕組みとして、「多様なニーズに適切に対応するための個別の教育支援計画の策定」、「校内や関係機関を連絡調整するキーパーソンである『特別支援教育コーディネーター』の指名」、「質の高い教育的支援を支えるネットワークである『広域特別支援連携協議会』等の設置」があげられている。

その中で、「個別の教育支援計画」は、教育、医療、福祉等の関係機関、保護者等が障害の状態等にかかわる情報を共有し、教育的支援の目標、内容、関係者の役割分担等を示すのに対して、「個別指導計画」は、児童・生徒一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かな指導が行えるよう、学校における教育課程や指導計画、当該児童・生徒の個別の教育支援計画を踏まえて、学校における指導目標、指導内容・方法等を示したものであるとされている。

盲・ろう・養護学校や心身障害学級においては、従来から個別指導計画に基づく指導を行っているが、通常の学級の特別な支援を必要とする児童・生徒のニーズに応じた個別指導計画の作成と活用は、特別支援教育の転換への成否にとって重要な課題となっている。

本研究では、通常の学級の実態に即した適切かつ効果的な個別指導計画の書式の研究開発を行うとともに、個別指導計画を簡便に作成できるソフトを開発し、個別指導計画を活用した授業研究を通して、その有効性を検証することを目的とする。

II 研究の内容・方法

1 通常の学級における個別指導計画の在り方

本部会では、個別の教育支援計画との関係や、ガイドラインにある「教職員の専門性の向上」、「専門機関との連携の推進」の視点との整合性を図る必要から、以下の方針により研究を進め

た。

(1) 個別の教育支援計画を視野に入れた個別指導計画であること

「個別の教育支援計画」は、盲・ろう・養護学校では、平成17年度からすべての幼児・児童・生徒について策定されている。東京都特別支援教育推進計画には、今後、平成19年度までに、小・中学校においても「個別の教育支援計画」を策定することが示されている。盲・ろう・養護学校や心身障害学級は、個別指導計画の作成・活用がほぼ定着しており、その上で「個別の教育支援計画」が策定されることになるが、通常の学級においては、個別の教育支援計画も個別指導計画もなじみが薄い。本来、個別の教育支援計画に示された学校での支援目標を具体化した指導計画が「個別指導計画」であることを考えると、両者は共に必要なものであるが、本研究では、まず目の前にいる「困っている子ども」の教育的支援に役立つ「個別指導計画」を考えた。このことから、個別指導計画の記載される内容は、ポイントを絞った目標、手だて等を具体的に示していく必要がある。

(2) 担任が作成可能な個別指導計画であること

本来、個別指導計画の作成に当たっては、専門委員会等のアセスメントや、保護者及び校内の様々な立場の教職員の観察等による実態把握を十分に行った上で、LD、ADHD、高機能自閉症等(以下、「軽度発達障害」という。)の特性に基づく困難に焦点を当てた、指導目標や支援の手だてがたてられることが望ましい。しかし、「気になる児童・生徒」が学級内にいた場合、その児童・生徒に対する日常的な支援を検討し、実施することは、担任として頻度が多く必要性も高い。そのためには、担任が普段の教育活動の一環として作成できる個別指導計画であることが必要である。

また、担任として得られる情報は、他の心身障害教育の現場で得られるような詳細なものではない。その少ない情報のもとで作成可能なものであることが必要である。

(3) 校内の特別支援教育推進を活性化するツールとして活用できること

校内での特別支援教育を推進していくに当たり、現在、校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーターの指名、また、専門委員会との連携が進められているところであり、チームアプローチによる、児童・生徒の支援を具体的に検討する際の資料としても、個別指導計画

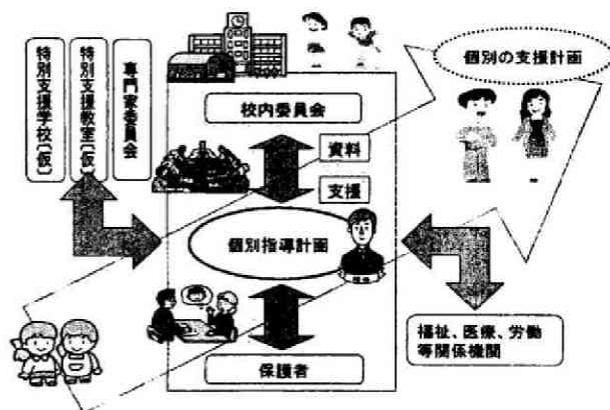


図1 通常の学級における個別指導計画の位置付け
(イメージ図)

を作成・活用していく必要がある。しかし、現段階では、専門委員会の数も少なく、校内に軽度発達障害についての専門知識をもつ教員も少ないことから、十分な支援ができていない現状がある。そこで、支援の活性化のためには、軽度発達障害に関する専門的知識をサポートできる支援ソフトの活用が有効であると考えた。学級担任が、支援ソフトを活用して作成した個別指導計画は、ある意味では担任の仮説であり、その仮説に基づいて行った教育活動とその評価を、校内委

員会に提出し、指導方針等について多角的に検討を深める際の資料として活用していくことも重要である。

2 個別指導計画の書式と作成支援ソフトの開発

(1) 個別指導計画の書式の作成

通常の学級での個別指導計画の作成・活用の条件には、先に挙げたように、①教員自身の教育活動の評価と具体的な手だての発見ができること、②事務的かつ時間的な制約をカバーできること、③軽度発達障害のある児童・生徒等の指導の専門性を補うことができることとことがある。これらの視点に、先に述べた作成の方針を考慮し、独自の書式を検討、開発することとした。

(2) 「個別指導計画の作成支援ソフト」の開発

専門委員会等の専門的な指導・助言が得られない状態でも、通常の学級担任のみで個別指導計画を作成する場合がある。そこで、本部会では、基本的な指導方法を示唆する「個別指導計画作成支援ソフト」（以下、「作成支援ソフト」という。）の研究開発を行った。

基本的なシステムとしては、はじめに、児童・生徒の気になる実態を選択すると、その起因や背景の仮説が提示される。その中からより児童・生徒に近いと思われるものを選択すると、指導や手だてのヒントが自動提示され、個別指導計画に反映されるものとした。

この開発に当たって、検討・配慮したことは以下のとおりである。

- ・できるかぎり豊富なデータベースを作成し、多様な仮説と指導のヒントが提示されるようなものとする
- ・データベースを追加・修正可能なシステムにしてバージョンアップを可能にする

なお、基礎的資料が少ないため、今回のソフトのデータベース作成の段階では、中学校における支援のヒント・対応例を十分検討することができなかった。中学校における支援のヒント・対応例については、各校の実践を踏まえて、充実させていく必要がある。

(3) 通常の学級における個別指導計画を活用した授業研究

実際に個別指導計画を作成、活用した事例を幾つか取りあげ、その事例を含めた学級における指導案の作成、検討、授業研究を行った。これらの研究を通して、以下の研究を進めることとした。

- ① 作成支援ソフトの有効性を検証する
- ② 通常の学級における特別支援教育の具体的な進め方を模索する
- ③ 特別な支援を必要とする児童・生徒とその授業の進め方を研究する
- ④ 一斉指導と個別の支援の在り方を研究する

III 通常の学級における個別指導計画

1 個別指導計画の書式・項目の検討

通常の学級において、担任及び児童・生徒自身が「困っていること」に対して、学級担任が児童・生徒の課題となるところを的確に把握し、その原因と考えられる軽度発達障害の特性を踏まえた支援や配慮を行うことで、「困っていること」が軽減されると考えられる。また、通

常の学級での学級集団の指導の観点から考えると、個別的な支援と同時に他の児童・生徒への配慮や学級経営そのものの方針や手だてが得られるものにする必要がある。さらに、本人・保護者の願いも十分に踏まえる必要がある。ここでは日々の指導の実践に活用しやすいように項目・内容を精選し、表1のように書式を設定した。以下に内容と記入方法について説明する。

なお、個別指導計画を作成するには、その前に実態把握表を用いて、児童・生徒の実態を把握することが望ましい。（実態把握表については、60ページ等を参照。）

(1) 「本人・保護者の願い」

本人・保護者の希望や願いを日ごろから把握しておく必要がある。気になる児童・生徒については、面談等を利用して率直な願いを聞き、たくさんの情報を得て、手だてを考える際の材料とする。

(2) 「実態／目標」

児童・生徒の日常生活や学習の中で、担任又は本人が課題と感じていることを「実態」として記入する。課題と感じている実態を的確にとらえないと、目標や具体的手だてを導き出すことができないので、担任の細かな観察が必要である。

「目標」には、その「実態」の要因と考えられることを記入する。記入にあたっては、「やらないのではなく、できないのでは」「暴れている本人が一番困っている」等の視点から行うことが大切である。

(3) 「支援のヒント・対応例」

「実態／目標」に対して、関係者のこれまでの対応等も参考にしながら、対象児童・生徒にとって有効と思われる支援のヒントや対応例を記入し、具体的な指導の手だてを考える材料とする。支援のヒントとしては、言葉かけの仕方、補助の仕方、課題提示の仕方、教材、教具の工夫、教室環境（座席等）の整備の工夫に加え、学習集団、チームティーチング、個別指導、専門家との連携、校内体制の工夫等がある。

今回開発する作成支援ソフトは、この「支援のヒント・対応例」をデータベース化し、児童・生徒の実態から導き出すことを目的とするものである。

(4) 「指導の手だて／評価」

児童・生徒の実態・目標をもとに記入した「支援のヒント・対応例」をもとに、学校・学級の体制等を考慮しながら、具体的な指導の手だてを記入する。また、学期の終了時には、その手だてが有効であったかをすぐ下の「評価」の欄に記入する。

(5) 「学級経営」

軽度発達障害のある児童・生徒を学級集団の中でどう育てていくのか、また、お互いを尊重し合えるような学級全体の意識をどう育てていくのかという視点で、具体的な手だてを考えていく。

(6) 「学期の目標」

本人・保護者の願いを共通理解した上で、学習活動又は学校生活の中にどう位置付けていくかを考えて設定する。このとき教科等の一般的な目標を記入するのではなく、およそ一学期内で達成できる学習面及び生活面の目標を児童・生徒の実態に応じて具体的に設定する。

表 1 小・中学校の通常の学級における個別指導計画の書式

作成年月日 平成 年 月 日 立 文

個別指導計画 (学期用)

ふりがな 氏 名		性別	在籍学級	年 組
			担任氏名	
本人・保護者の願い				
本 人				
保 護 者				
児童・生徒の実態と目標		支援のヒント		指導の手だてと評価
学 習				
全 身 運 動 ・ 手 指 の 動 作				
生 活				
対 人 関 係				
学 級 経 営				
学期の目標				

2 個別指導計画作成支援ソフトを構成するデータベースの内容について

(1) データベースの構成

データベース作成に当たっては、小・中学校の通常の学級の担任が、個別指導計画作成に抵抗感なく取り組めるように、専門的な用語を避ける等の配慮を行った。一方で、内容的には、軽度発達障害に関する専門的な視点から、児童・生徒の実態をとらえ、具体的な指導の手だてを引き出せるような内容を目指した。

作成支援ソフトを構成するデータベースは、図2のような構造をもっている。

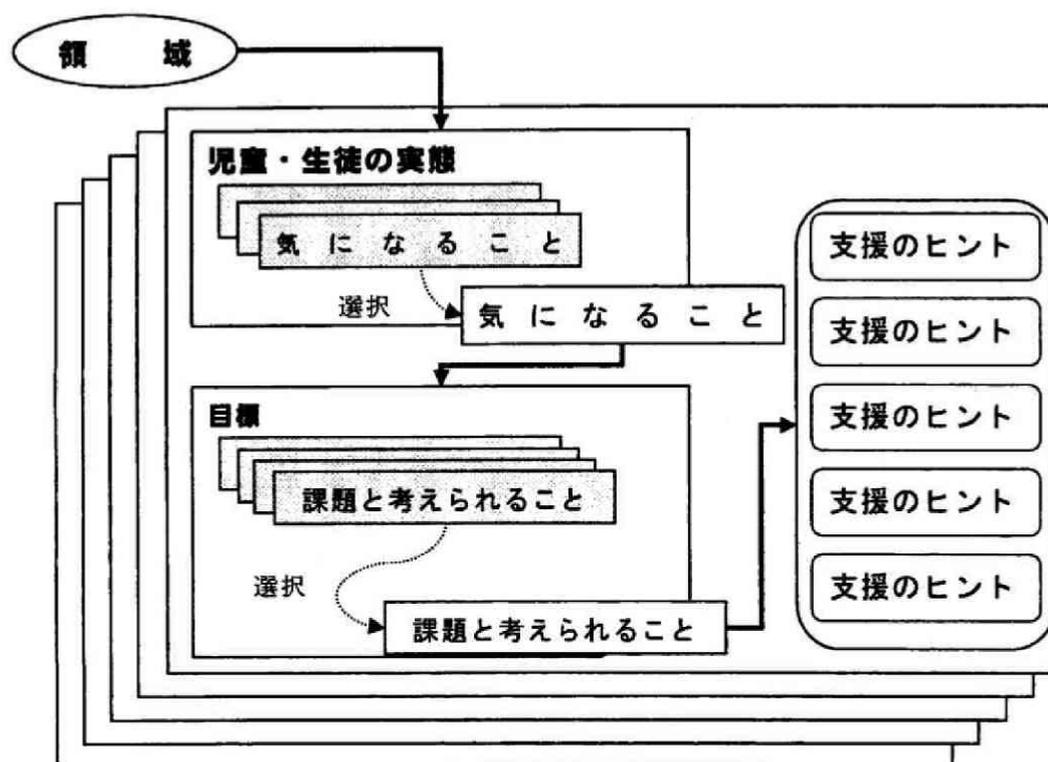


図2 データベースの構造

※ なお、作成支援ソフトは、原稿執筆と並行して作成しており、以下に示すデータベースの内容及び個別指導計画例は、原稿執筆時点での暫定版である。

(2) 「領域」

「領域」は「学習」、「全身運動・手指の動作」、「生活」、「対人関係」、「学級経営」の5領域である。児童・生徒の様子で気になることをあげ、それらを整理して「領域」としたもののだが、「学級経営」の領域については、対象となる一児童・生徒の様子ということではなく、対象の児童・生徒を含む学級全体の指導に当たって、課題となる事柄を取り上げた。

(3) 「気になること（児童・生徒の実態）」

個別指導計画を立てるに当たって、児童・生徒の様子で「気になること」を出発点として作業を進め、それを個別指導計画の「実態」に当てることにした。児童・生徒のいろいろな活動場面を思い浮かべたときに、想起しやすい言葉を選んでいる。また、項目が多くなりすぎて選択に手間取ることのない数に収めること、逆に、ニュアンスの違いがあったとしても、実態に即して把握できるように選択肢の表現の幅を広げること等を意識して項目をあげた。

作成支援ソフトでは、領域を選択し、領域ごとの「気になること（児童・生徒の実態）」

の中から、児童・生徒の様子に当てはまるものを選択する。表2に「気になること（児童・生徒の実態）」の全項目を載せた。実際に気になっていたり、対応を迫られていたりすることばかりに気をとられてしまうことのないように、作成支援ソフトのデータベースの全項目一覧表を利用し、児童・生徒の全体像をとらえることも大切である。

表2 「気になること（児童・生徒の実態）」の項目一覧

番号	領域	気になること
1	学習	最後までやり通せない
2		話を聞いて理解することが難しい
3		ひらがながなかなか習得できない
4		文を読むとき、字を抜かしたり行を飛ばしたりする
5		漢字の習得が難しい
6		作文を書くことができない
7		計算でつまづく
8		計算はできるが文章題が苦手
9		作図がうまくいかない
10		図形問題につまづく
11	全身運動・手指の動作	体の動きがぎこちない
12		物をぶつける、つまづく、ぶつかることが多い
13		器械運動が苦手
14		ボール運動が苦手
15		縄跳びができない
16		合図に合わせた動きが苦手
17		はさみが上手に使えない
18		楽器（リコーダー、鍵盤ハーモニカ）が苦手
19		プリント等ぐちゃぐちゃにしてしまう
20	生活	座ってられない
21		トラブルがもとで教室を飛び出す
22		いつの間にか教室からいなくなる
23		持ち物を忘れる
24		整理整頓ができない
25		宿題を忘れる・やってこない
26		時間の感覚がない
27		持ち物を忘れる
28		係活動・掃除をやらない
29		物の位置や順序を覚えられない
30		自分のやり方や決まり事のおりにしないと気が済まない
31		特定の大事な物が手放せない
32		夢中になるとやめられない
33		意見を変えられない
34		特定の音・物・場面を嫌がる
35		登校しぶりがある
36		負けを受け入れられない
37	対人関係	すぐに暴力を振るう
38		喧嘩が多い
39		すぐ怒る、きれる
40		自分勝手である
41		乱暴な言葉・暴言を言う
42		友達とのトラブルが多い
43		話さない

44		一人でいても平気である
45		友達と上手に遊べない
46		友達ができない・少ない
47		失礼なことを言う
48		周りから浮いてしまう
49		周りから浮いてしまう・受け入れられにくい
50	学級経営上のヒント	他にも支援を必要としている児童・生徒がいる
51		周囲に対象児童・生徒を特別扱いしているという不満がある
52		対象児童・生徒をからかったりはやし立てる者がいる
53		学校の状況を保護者に上手に伝えられない
54		保護者と共通理解が十分に図られていない

(4) 「課題と考えられること（児童・生徒の目標）」

例えば、「文章を読むとき、字をぬかしたり行を飛ばしたりする」場合、その原因が、「形を細かく見分ける機能がうまく働かない」ことにあるのか、「漢字が読めないため、たどたどしくなる」ことによるのかによって、その対応は当然違ってくる。

そこで、「気になること（児童・生徒の実態）」一つ一つに対して、その原因と想定されることを「課題と考えられること（児童・生徒の目標）」として数例ずつあげている。様々な軽度発達障害に起因する事柄等を想定しているが、診断名等にとらわれることなく、児童・生徒の実態をしっかりにとらえなおしながら、「課題と考えられること」の項目を選び、それを個別指導計画の「児童・生徒の目標」に当てることとした。「課題と考えられること」の例は、データベースの中から表3に示した。

なお、本来、児童・生徒の目標は「～できる」のように、肯定文で記述されるべきものであるが、今回作成するソフトでは、担任が提示された項目から該当するものを選択するという手順を踏まえるため、選択のしやすさを考慮し、否定文の形で提示することとした。

表3 「課題と考えられること（児童・生徒の目標）」の例

気になること	課題と考えられること
最後までやり通せない	集中力が続かない
	言葉を理解することが苦手
話を聞いて理解することが難しい	言葉を理解することが苦手
	「分からないこと」を上手に伝えられない
	他のことに気がとられてしまう
	家庭環境や友達関係で悩み、生活が無気力になっている
	聞いたことを覚えておくことが苦手
ひらがながなかなか習得できない	私語が多い
	形を細かく見分ける機能がうまく働かない
	ひらがなをスムーズに思い出せない
	手先が不器用である
	音の感覚がつかめず、拗音が抜ける
文を読むとき、字を抜かしたり行を飛ばしたりする	音の感覚がつかめず、たどたどしくなる
	漢字が読めないため、たどたどしくなる
	読字に対する抵抗感が強い
	眼球のスムーズな動きができない
漢字の習得が難しい	漢字をスムーズに思い出せない

	手先が不器用である
	漢字に対する抵抗感が強い
	作文に対する抵抗感が強い
作文を書くことができない	経験そのものを思い出すことが難しい
	経験を順番に思い出すことが難しい
	構成の仕方が分からない
	長い文で書くことが難しい
	感想を求められることが苦痛になっている
	助詞の使い方がおかしい
	書字に対する抵抗感が強い
	推敲に対する抵抗感が強い
	具体的な様子や気持ちを表す語いを知らず、多様な文を書くことができない
計算でつまづく	きちんと理解できておらず、意欲がない
	数の概念や操作がしっかりと身に付いていない
	計算途中の繰り上がり繰り下がり等の数を覚えていられない
	桁をそろえて書けない、どこに書いていいか分からない
	計算の手順を覚えることが苦手
	計算の仕方が分からない
計算はできるが文章題が苦手	漢字の読みの力や、文章の読み取りが弱い
	問題の意味や計算の意味が理解できていない
作図がうまくいかない	指示されている言葉が示していることが理解できていない
	手先が不器用である
図形問題につまづく	問題や解説の言葉が示していることが読みとれていない
	図を読みとりにくい

(5) 「支援のヒント・対応例」

一つ一つの「課題と考えられること」すなわち「児童・生徒の目標」に対応させて、「支援のヒント・対応例」を挙げている。支援のヒントには通常の学級担任の対応を想定したものには○、校内体制の工夫による対応を想定したものには△、専門機関の対応を想定したものには□の記号を付けている。

その中から、実際の具体的な指導場面に応じて、採用すべき支援のヒントを選ぶ。

「気になること」の中から、2例について、課題と考えられること、支援のヒントの全体像を表4と表5に示す。

表4 支援のヒントの例 ①

気になること→「ひらがながなかなか習得できない」

課題と考えられること	支援のヒント・対応例
形を細かく見分ける機能がうまく働かない	○似た字の違いを具体的に指で示し、注目すべき違いに視点を合わせる
	○「はね」や「はらい」等にこだわらず、シンプルな字を指導する
	○ノートやワークシートのマス目を本人が書きやすい大きさにする
	○字の大きさを、本人にとって読みやすい大きさにする
	○字の形やきれいさにこだわらず、書けたことを評価する
ひらがなをスムーズに思い出せない	△カルタ等を使って、具体物とひらがなを組み合わせで指導する。※「あ」は、「あひるの、あ」
	○ひらがな表を用意して下敷き等に使用し、想起の手がかりを与える
	○ひらがなの書き順を「文」にする。※「た」は「よこ、ななめ、よこ、よこ」と書きます
	○身体を大きく使った空書をし、身体感覚も利用して定着を図る

	△本人にとって親しみやすい語句や興味のある分野の語句を利用して、字を覚える
手先が不器用である	○正しい運筆・持ち方のための補助具を用意する
	○本人の筆圧に合った硬度の鉛筆を用意する
	○ノートやワークシートのマス目を本人が書きやすい大きさにする
	○身体を大きく使った空書をし、身体感覚も利用して定着を図る
	○字の形やきれいさにこだわらず、書けたことを評価する
音の感覚がつかめず、拗音が抜ける	△拗音をゆっくり発音して、聞き取る力を身に付ける
	○読むとおりに手を叩いて、促音が挿入されていることを確かめる

表5 支援のヒントの例②

気になること→「友達とのトラブルが多い」

課題と考えられること	支援のヒント
他の人がしていることに関心を払っていない	○言葉による説論でなく、関係や気持ちを図示する等、視覚的に示していく
ルールや、順番等の抽象概念が理解できない	○分かりにくいルールを整理する
	○決まりを図示する
	○その児童に分かる簡単なルール遊びに、周りの児童を巻き込む △児童が主体的にルールを決め、活動できる場を設定する。(小集団指導等)
周囲の行動や言われたことを誤解してしまう	○かかわった児童・生徒を呼び、間に入って状況を整理する。相手の真意をていねいに伝える
	△似た場面の再現遊び等で気持ちを考えさせる
昔のトラブルや、未解決のことにこだわっている	○個別に呼んで、話を聞く。→肯定的に受け入れられるように促す
	△時間の感覚(過去、現在、未来についての感覚)を育てる
	□専門的な機関での診断を受け、心理的な安定のための指導を個別に受ける
一旦考えて行動することが難しい	○(対症療法的)トラブルが起きやすい児童と席を離す
	○会話における、ルールを決める。「(「ねえちょっと」「今いい?」等円滑にかかわれる言葉を具体的に教える
	○小さなことでよいので「我慢」を教えられる場面を探す。そして、約束が守れたらほめることを繰り返す
	○手が出てしまう状況を整理する。児童なりの理由がないか探し、周りの児童と共有する
	□衝動性を押さえる方法を学ぶ専門的な指導を受ける
本児にとっては面白いことを他児に注意され、受け入れられない	○落ち着いてから気持ちを聞く。→適切な行動を考えさせる
	○周りの児童が本児にきつくかかわっていないか確かめる
相手の気持ちや表情が理解できない	○会話のルールを決める(例:気持ちが分からなかったら、「怒ってるの?」と聞く等)
	○相手の感情を言葉で説明する
	○相手に言葉で気持ちを言うように指導する

(6) 内容の拡充、改善について

この作成支援ソフトは、各学校、各学年、各学級での取組で効果的であった指導や、特徴的な児童・生徒の様子等をデータベースに加えていくことで、その学校、その学年に即した使いやすいものにしていく必要がある。実際の指導の手だての検討に当たっては、この作成支援ソフトの使用以外に、ケース検討会、巡回相談、専門委員会からの助言、通級指導学級での指導等の場で、一人一人の児童・生徒についての支援が検討される。それらの成果を、このデータベースの拡充、発展に生かしていく必要がある。

3 作成支援ソフトの作成

これまでに作成してきた通常の学級における個別指導計画の書式と、指導の手だてを考えるためのヒントを集めたデータベースを関連付け、パソコン上で操作できるようにするためのプログラムとして、作成支援ソフトを作成した。作成は、次の方針で行った。

(1) 学校の実践を踏まえてデータベースの更新・充実が可能なこと

今回作成したデータベースは、実践例の一部である。各学校が、児童・生徒に対する実践を踏まえ、より効果のあった内容を追加する等の更新・修正を加えるようにすることで、より学校や児童・生徒の実態にあったデータベースとすることが可能となる。

そこで、データベース部分については、各学校で修正可能なシステムとすることとした。

(2) より簡単な操作で作成できること

個別指導計画の作成に対する通常の学級の担任の負担感を軽減するために、キーボードから直接入力する項目を最小限に抑え、マウス等による選択部分を多くした。

(3) より多くのパソコン環境で利用できること

データベースの処理を伴う本システムの場合、データベース専用ソフトウェアにより作成することが、効率化・多機能化の面から望ましい。しかし、データベース専用ソフトウェアを導入している学校はワープロソフトウェアや表計算ソフトウェアに比べ少なく、さらに、データベースソフトウェアの利用経験のある教員はごく限られている。

そこで、最も広く市販されている表計算ソフトウェアに附属しているデータベース機能と、特定の操作手順を自動処理する機能（マクロ）を組み合わせることにより、作成したシステムがより多くのパソコン環境で、より多くの教員が活用できるようにする。

このように作成したソフトウェアの操作画面は、図3及び4に示したとおりである。

なお、今回作成したソフトウェアは、図5の「作成支援ソフトウェアを活用した個別指導計画作成のフローチャート」に示したとおり、作成を支援するためのものであり、個別指導計画そのものを作成するものではない。児童・生徒の実態にあった個別指導計画とするためには、最後に行う指導の手だてを決定するときだけでなく、プロセス全般にわたり、教員による判断・評価が必要である。この判断・評価に当たっては、よりの確なものとするよう、複数の教員により行うことが望ましい。

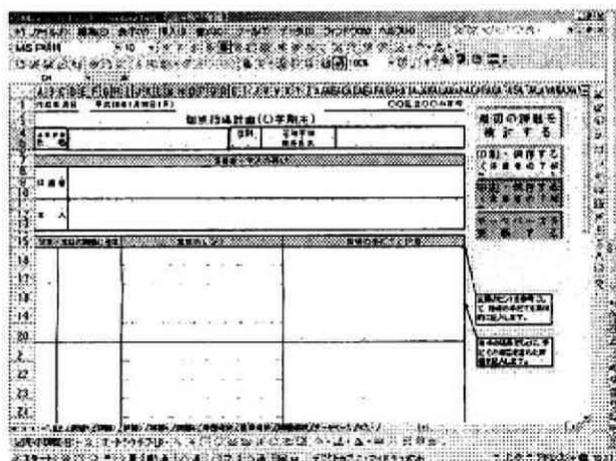


図3 操作画面①（初期画面）

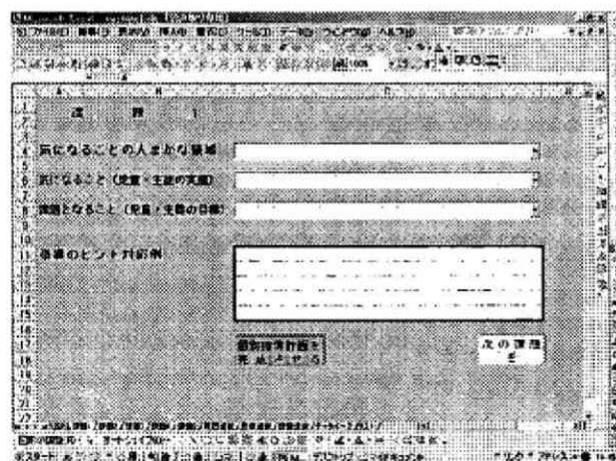


図4 操作画面②（課題入力画面）

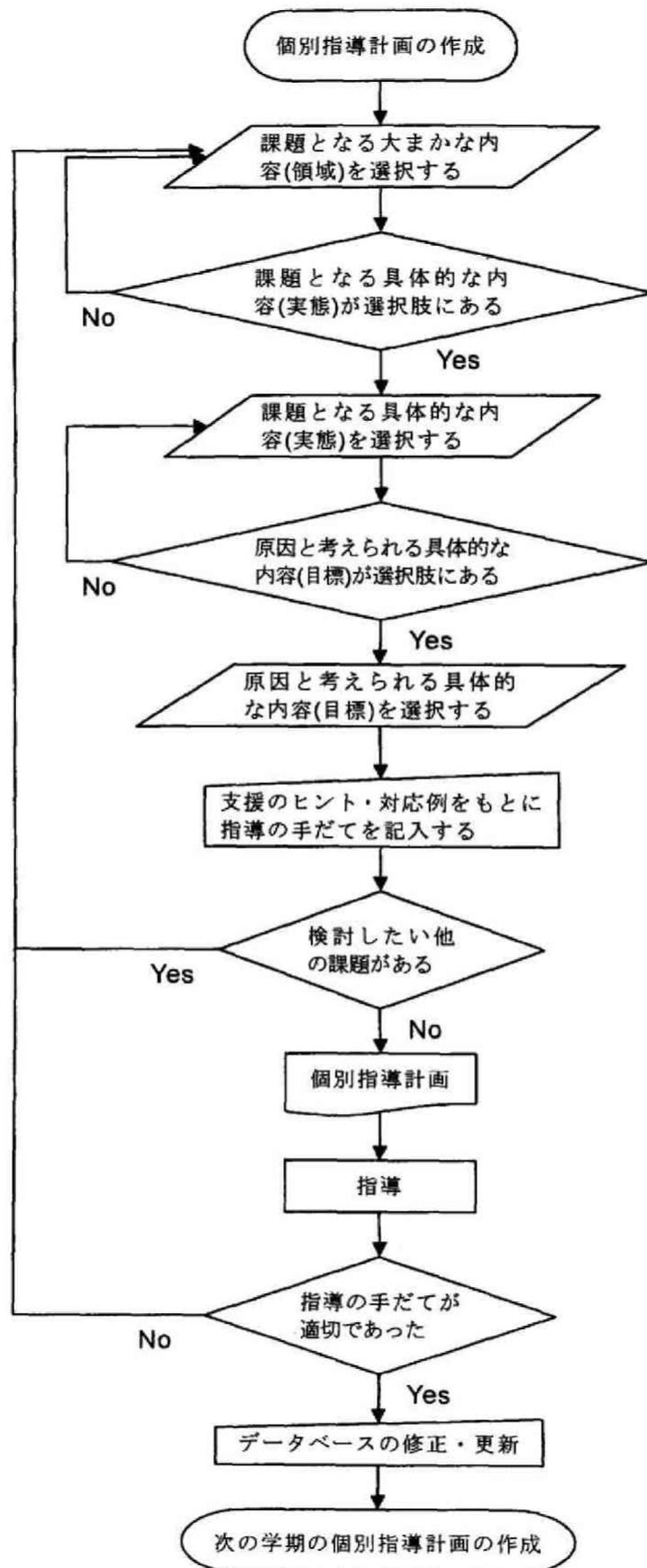


図5 「作成支援ソフトウェアを活用した個別指導計画作成のフローチャート」

IV 個別指導計画の活用

1 個別指導計画の作成例

(1) 事例A (小学校2年生)

ア 事例の概要

本児は、人なつこく、友達も多い児童である。やる気はおう盛であるが、集中力が続かない。しかし、授業の流れの核となる重要な発言もする。1年生の時には、まれに言葉につまったり、発音の誤りがあったりしたが、しだいに、どちらも改善されてきた。作文は好きでたくさん書くが、表記上の誤りが多い。

2年生になり、漢字の止め、払い等を重点的に指導してきた。本児は何回も書いて覚えようとしているのだが、多くの漢字の形がどこか少し違っていた。初回のテストで○を出せず、指導することが続いた。書き順を正確に覚えていない様子があった。

ある日、本児の保護者から、「最近学校に行きたくないと言う。」との訴えがあった。

イ 個別指導計画作成までの経過

本児は、やる気もあり、まじめに学習をしているのに、その結果が出ないので自信を失っていると考えた。担任として何とかしたいと考えたが、適切な方策が浮かばず、学年会で本事例を話題にしてみた。そこで、『作成支援ソフト』を紹介された。ソフトを使用し作成したものが14ページの個別指導計画である。

ウ その後の対応

書き順を言葉で言いながら指導すること、空書の指導の時、前を向いていない状態だけはつからないようにすることをまず始めてみた。また、漢字テストのやり直しの時、誤った部分だけを訂正するのではなく、その文字全部を「のぎへんに火だね」と言葉も添えて再指導するようにした。

本児は、吃音について教育相談を受けていた。保護者が、個別指導計画について担当の先生に話をしたことから、心理発達検査を受けることになった。その結果、「言語性能力と動作性能力のどちらも高い水準にあるが、注意力と、聞いたことを一時的に覚えている能力が少し弱い。一回思い込んでしまうとそこから離れられず、自分で訂正しにくい。」との説明を受けた。忘れ物が多かったり、靴の左右を誤ったりすることについても、本児の能力のアンバランスさから来ているものなので、自信を失わないような配慮をしながら、丁寧な指導が必要とのアドバイスを受けた。

エ 個別指導計画作成・活用の利点

個別指導計画を活用した丁寧な指導を行った結果、児童の学習意欲、態度等に変化の兆しが見られ、保護者の理解が進んだ。その結果、さらに詳細な心理発達検査を受け、本児の特性の理解が深まった。

オ 今後の課題

本児は幼くて学習が進まないのではなく、能力のアンバランスを考えなくてはならないと分かった。本児にあった学習指導の工夫を開発する必要がある。

(2) 事例B (小学校4年生)

ア 事例の概要

本児に対する学級担任の評価は「テストの点数は良いが、わがまま、トラブルが多い」児童であった。学習に関しては基本的な計算は学年相応にでき、漢字は得意なほうであった。授業中は手を挙げて発言するが、時折、的外れなことを言うこともあった。自分の意に添わないとやらない、好きなことに夢中になると、切り替えられない等こだわりの強さも見られた。思い通りに行かないとかんしゃくを起こし、クラスから出て行ったりすることも見られた。担任は3年生からの持ち上がりで、本児の保護者とは何かあるたびに電話連絡をし、個別の対応をしてきたが、明らかな改善はみられなかった。保護者によると、「小さいころからマイペース、友達も少なく、どちらかという一人遊びが好きだった。でも、好きなことには集中力もある。ちょっと個性的な子だが、いいところもたくさんあることを分かってほしい。」との話だった。

最近はかんしゃくを起こすと、ものを投げる等の場面も見受けられるようになってきた。また、「わがまますぎる」からとクラスの他の子からの風当たりも強くなり、孤立しがちな様子もうかがえた。

イ 個別指導計画作成までの経過

本年度より校内委員会が立ち上がり、養護教諭が特別支援教育コーディネーターとして指名されていた。個々の担任が抱え込まず、学校全体で子どもたちを見守っていこうという方針のもと、月一回の話し合いを行っていた。担任から、最近、行動面の課題について全体に相談したいとの意向で、話し合いが行われ、本児の課題点を全教職員で共有した。そして、具体策について何か1つでもということで『作成支援ソフト』を活用した。

ウ その後の対応

校内委員会での話し合いにより、二つの具体策が出た。1か月後の校内委員会で報告を行ったところ、「集団から離れてしまうようなトラブル自体は減ってはいないが、そのあとの状況がひどくならず、担任が把握できる範囲でおさまる」という一定の成果が見られた。また、担任との話し合い以後、本児の中で少しずつ調整しようとする前向きな様子が見られるという報告もあった。一方、相変わらず、トラブルはあり、根本的な解決になっていないのではという意見も出た。そこで専門的な立場の人に相談してみるということになった。担任は保護者に連絡し、手だてについて専門的な立場の人に相談してよいかとの確認をし、了解をとった後、通級指導学級の担任に授業観察に来てもらうよう依頼した。授業観察後、通級指導学級の担任から、本児は、わがままではなく、状況の理解が苦手な自然とそのような振る舞いになっているとの助言をもらった。

エ 個別指導計画作成・活用の利点

作成支援ソフトを校内委員会で活用することにより、本児の行動特性に関する課題点を共有し、共通の対応ができるようになる等、理解が深まった。

オ 今後の課題

保護者と通級指導学級の担任、学級担任の三者で面談をもち、より深い本児の理解につなげていきたい。

(3) 事例C (小学校4年生)

ア 事例の概要

本児は、休み時間や放課後に遊ぶ際等に、友達とのトラブルが目立つ児童である。4年生になってから、特にトラブルが多くなった。その内容としては、友達への暴力、暴言等である。本児は、学級内でのトラブルで非難されることに過剰に反応し、情緒的にも不安定になり、学習に集中することも難しい状態である。本児の言動を恐れる児童も出て、問題は大きくなってきた。

保護者は、診断を受けるまでには至らないものの、本児の行動特性が他の子と違うことを認めており、担任と対処法について話し合いを重ねていた。

こうした時期に、校内委員会が設置され、教育委員会を通じて、近隣の養護学校の特別支援教育コーディネーターの巡回相談を受けることとした。養護学校のコーディネーターは、まず、この事例の児童の様子を観察し、多動性や衝動性が認められることを学級担任に伝え、学級内での本児への対応の仕方について、共に考えることから始めた。

イ 個別指導計画作成までの経過

校内委員会に養護学校の特別支援教育コーディネーターも参加し、今後の対応について話し合った。その場で、『作成支援ソフト』を使って個別指導計画作成することを勧められた。

ウ その後の対応

でき上がった個別指導計画をもとに校内委員会が開かれ、話し合いの結果、本児へのトラブルの際の対応の仕方について、次のように確認された。

- ・担任も含めた周囲から本児だけが非難される場面を回避すること
- ・本児のどのような行動や言動を相手が嫌だと感じたのか、周囲の子どもの気持ちを代弁し、本児に説明すること
- ・本児が感じていることを暴力・暴言ではなく、言語的な表現方法で表現できるように指導すること
- ・衝動的な行動を起こしてしまったことを振り返らせて、どのようにすれば良かったのか考えて行動するように指導すること
- ・カッとしたときに気持ちを落ち着かせる仕方を教えること

また、校内委員会の中で、養護学校の特別支援教育コーディネーターによる「多動性や衝動性のある児童の実態と対応の仕方について」として、校内研修会が行われた。

エ 個別指導計画作成・活用の利点

本児の具体的な実態を場面ごと整理し、それぞれに対して作成支援ソフトを活用して対応策を考えることによって周囲の理解が進み、感情的な衝突が少なくなった。

オ 今後の課題

今後は、担任と保護者が密接に連絡を取り合いながら、本児をより良い方向に指導していく関係づくりを築いていく必要がある。また、本児の保護者は、本児の実態を認識しているので、できるだけ早く専門機関を受診して、医療面の診断も含めた対応策を検討する必要がある。

カ 事例Cの個別指導計画

作成年月日 平成〇年〇月〇日

〇〇〇立〇〇小学校

個別指導計画（〇学期用）

ふりがな氏名	じれい事例C	性別	在籍学級	4年〇組
			担任氏名	〇〇 〇〇

本人・保護者の願い

本人	・友達と仲良くしたい。友達と楽しく過ごせるようにしたい。
保護者	・友達とのトラブルが少なくなり、落ち着いて学校生活を過ごせるようになって欲しい。

児童・生徒の実態と目標	支援のヒント	指導の手だてと評価
4 対人関係 すぐ怒る、きれる 感情のコントロールが苦手である	<input type="checkbox"/> 怒りの感情の度合いを表す図を使って、自分の怒りの度合いを客観的に把握させる。 <input type="checkbox"/> 〇のような場面では怒らないのか把握し、怒る状況を作らないように環境を調整する <input type="checkbox"/> 「イライラ」、「許せない」等自分の気持ちの変化を意識する指導を行う <input type="checkbox"/> 暴れなくなるくらい怒りと、気分を害したのでは違うという感情の違いを理解させる <input type="checkbox"/> イライラしてきたら、気分転換する方法を考え（水を飲みに行く等）一緒に取り組む	・我慢できた場面を評価する。 ・感情を暴力などで表した場合、どういう気持ちでそうなったのか言葉にさせる。 ・担任が個別にかかわる時間が増えて、本人も自分の言い分を聞いてもらえる機会ができたことで、情緒的に少し安定してきている。
4 対人関係 友達とのトラブルが多い 他の人がしていることに関心を払えない	<input type="checkbox"/> 言葉による説諭でなく、関係や気持ちを図示するなど、視覚的に伝えていく	・トラブルの際、関係図を作りながら本児の話しを聞き、視覚にうたえて指導する。 ・話を聞いたり、本人に関係図等を使って自分の行動を振り返らせたりすることで、ある程度クールダウンを図ることができた。
3 生活 喧嘩が多い 状況がつかめず、自分だけが攻撃されているように感じている	<input type="checkbox"/> △からかいやいじめの対象になっていないかの把握をし、学校全体で指導する <input type="checkbox"/> 〇本人の受け取り方、言い分をじっくり聞いた後で、相手の言い分を説明し考えさせる	・本児の話を聞くことで、クールダウンさせる。トラブルの相手の児童や周囲の児童とともに、解決策を話し合い、一方的に自分が責められているのではないことを知らせる。 ・トラブル相手の児童や周囲の児童と話し合う雰囲気をつくることによって、本児が孤立感から解放されている。また、周囲の児童の本児への理解も、以前よりは深まっている。
4 対人関係 すぐに暴力を振るう やりとりの流れがよく理解できておらず、直前の発言だけに反応する	<input type="checkbox"/> 〇落ち着いたところで、相手の児童も含めやりとりを書き出し、因果関係を確認する <input type="checkbox"/> 〇トラブルの相手と一緒に行動を振り返り、適切な言葉と行動を考える	・自分の行動を振り返ることができるようにしていく。 ・個別に話を聞く時間を少しずつながらとってあげるようになってから、教室からの飛び出しは少なくなってきている。
5 学級経営のヒント 周囲の児童・生徒へのはたらきかけ 対象児を特別扱いしていると周囲の児童が言う	<input type="checkbox"/> 〇日常的に他の児童へのはたらきかけも丁寧にする <input type="checkbox"/> 〇特別なはたらきかけをしている目的を周囲によく説明する	・問題が起きたときだけでなく、学級活動などを通して、対象児童の実態について、理解を深めていく。 ・対象児だけを責めるような状況にならないよう、日常的にトラブルが起きやすい場面などを想定し、どのように行動したらよいか、クラス全体に考えさせる。 ・クラス全体で考える活動を通して、本児がかかわっていない他のトラブルも少なくなり始めた。

学期の目標

・トラブルの際、教師や周囲の児童と一緒に考えていくという雰囲気をつくる。 ・図を使って自分の置かれた状況を考えさせたり、感情を言葉にしたりする練習をする。
--

(4) 事例D (中学校1年生)

ア 事例の概要

本生徒は小学校中学年ぐらいから対人的なトラブルが増えたようだった。特徴として、各場面でトラブルの原因となった自分の言動は忘れてしまう一方、自分が受けた嫌な言動だけは強く記憶に残っているとのことだった。小学校の頃は、そのような時、本生徒の保護者は、いつも周囲の児童の言動を原因としてあげ、本生徒に非はないと主張し、現状に目を向けようとしないう傾向にあった。また、本生徒は学年で一番体格がよかったため、トラブルの場面で、まれにではあったが突然手を出してしまうことがあり、相手児童の大きなけがにつながることも危惧されていた。そのような状況から周囲の児童からは次第に敬遠されるようになっていったらしい。

学習面においては、本生徒は数学に高い能力を示し、特に計算力は秀でていた。一方で特に苦手なのは国語で、語いや漢字の知識に乏しく、心情をとらえる等の学習活動は特に苦手としていた。

中学校入学2か月後、同じ班の男子生徒から掃除の仕方について何回も同じ注意を受けた本生徒は、机を両手で振り上げてその生徒に投げつけようとした。

イ 個別指導計画作成までの経過

本生徒は、日常的には決して攻撃的ではなく、どちらかといえば穏やかな存在であったが、集団とのかかわりの中で、暴力を伴うトラブルも時に起こった。また、本生徒の保護者が学校の指導に対して拒否的で反感を抱いていることも大きな障害となっていた。

中学校では教科担任制であるため、担任や学年集団だけでは生徒の実態を網羅的にとらえることが難しい。そのため、担任・学年・各教科担当の教員により観察・指導・情報交換を繰り返し行ったが、現状の変化はあまりなかった。そこで『作成支援ソフト』を使用し個別指導計画を作成した。

ウ その後の対応

学級の集団及び本生徒個人には担任と学年を中心に、各教科担任も配慮しながらの指導を継続していった。その中で、学級での目立ったトラブルは以前よりは多少は減っていった。そのため、周囲には入学当初の受容的な雰囲気は少しずつ戻ってきた。

エ 個別指導計画作成・活用の利点

学級担任、教科担任等として本生徒とかかわる機会の少ない教員を含めた、全校の一貫した姿勢による指導が可能となり、少しずつではあるが、改善の兆しが見られるようになった。

オ 今後の課題

本生徒の行動面でのトラブルは少しずつ抑えられていく中で、学習部分のつまづきは依然として解消されていない。集団の中では周囲の目を気にして、自分だけに集中して指導者がつくことには拒否的なところが多い。また、必要な支援の意義を本人・家庭に正しく認識させるとともに効果的な学習指導の工夫を開発する必要がある。

また、学級や学年を中心とした周りの集団の不満や反発を軽減できるような配慮も求められる。

カ 事例Dの個別指導計画

作成年月日 平成〇年〇月〇日

〇〇区立〇〇中学校

個別指導計画（〇学期用）

ふりがな 氏名	じれい 事例D	性別	在籍学級	1年〇組
			担任氏名	〇〇 〇〇

保護者・本人の願い	
本人	<ul style="list-style-type: none"> ・相手が何を言いたいのか分からないときがある。 ・苦手な勉強が嫌なので、どうしたら良いか。
保護者	<ul style="list-style-type: none"> ・かっとなると思わぬ暴力をふるってしまうのを抑えさせたい。 ・国語の力をつけさせたい。 ・周りの生徒が刺激しないように配慮して欲しい

児童・生徒の実態と目標	支援のヒント	指導の手だてと評価
1 学習 漢字の習得が難しい 漢字をスムーズに思い出せない	<ul style="list-style-type: none"> ○漢字の成り立ちを教え、そのイメージを使って覚えられるようにする ○漢字の構成を言葉にして覚える ※「女は、くのいちと書きます」 △部首やつくりをカード構成にして、組み合わせる □生活上の言葉を漢字にして覚える 	<ul style="list-style-type: none"> ・漢字を指導するときは身近な用例を板書して示す。 ・細部にはこだわらず、書けたときはほめる。 ・大まかな枠の中で練習することにより本人に対して肯定的な評価をすることができ、意欲を高めることができた。
1 学習 作文を書くことができない 経験を順番に思い出すが難しい	<ul style="list-style-type: none"> ○実際にやりとりをしながら、順番を思い出させる ○事実関係を順番どおりに簡単なメモにとらせ、作文を書くときの参考にさせる △短冊で思い出したことを書いていき、それを順番や構成を考えてつなげていく 	<ul style="list-style-type: none"> ・話しながらメモを作らせ、順番に並べさせてみる。 ・無理に「感じたこと」を要求せず、「あったこと」を書いていくことに慣れさせる。 ・気持ちを表す言葉を具体的に教える。 ・メモを箇条書きにする段階には慣れてきた。メモとメモの間をつなぐ内容について考えさせ、少しずつふくらませていく練習をしていく。
4 対人関係 特定の音、もの、場面を嫌がる 多くの人にとっては気にならないことが非常に苦痛である	<ul style="list-style-type: none"> ○本児の特性を理解しつつ、可能な範囲で参加させる(特別ルールをつくる) ○特別ルールを採用する場合クラスの児童たちへの理解を求める ○人によって嫌なことが違うことをクラスで話し合い、認め合う 	<ul style="list-style-type: none"> ・トラブルが起こりやすい場面を整理して、どのようなこだわりがあるのかを教職員で共通理解する。こだわりの種類についても伝え、和らげたいものについては 教師が間に入って指導していくことを伝える。 ・こだわっているものや場面における代替の選択肢を本人と相談して決めていく。 ・まだ、自分の中でのこだわりの種類分けが行動に反映される場面が少ない。一日何回か声をかけ、状況を確認していく。
4 対人関係 すぐ怒る、きれる 感情のコントロールが苦手である	<ul style="list-style-type: none"> □怒る行動を、細かい目盛りで見直す(怒るまでの状況、怒り方、具体的な行動等) ○教師の工夫で怒る場面を減らすことが可能なら、調整する □「イライラ」、「許せない」等自分の気持ちの変化を意識する指導を行う □暴れたくなるくらいの怒りと、気分を害したのでは違うという感情のものを育てる ○イライラしてきたら、気分転換する方法を考え(水のみに行く等)一緒に取り組む 	<ul style="list-style-type: none"> ・状態のよいときに感情の目盛りについて本人ともよく話して、我慢できないという状態になる前に、授業者にその状態を伝えるようにさせる。 ・授業時間以外のときにそのような状態になった場合はまず自分からその場を離れ、周囲の生徒からすぐに職員室に連絡するというようなシステムをつくる。 ・我慢できなくなる瞬間はまだわずかにしか減らない。今後も、周囲の生徒に連絡の担当者を何名か決めて協力してもらおう。
5 学級経営上のヒント 保護者と対象児童・生徒の状態を共通理解する必要がある 学校が家庭での状況を十分把握していない	<ul style="list-style-type: none"> △家庭ではそのような場合どうはたらきかけているか教えてもらう 	<ul style="list-style-type: none"> ・家庭でははたらきかけを学校でも試し、試した結果を保護者に伝えるとともに、学校で独自に行ったはたらきかけの結果も保護者に伝える。 ・人のいない静かな場所に移動すると、比較的短時間で落ち着くことが多いことがわかった。今後は、トラブルが起きたときに、本生徒をできるだけ一人にする状況をつくり、話をじっくりと聞くようにしていく。

学期の目標
<ul style="list-style-type: none"> ・既習の漢字を使いながら、400字程度の作文を書けるようにする。 ・気に入らないこと、嫌なことであっても、すぐに起こったり八つ当たりしないようにする。

2 個別指導計画を活用した授業研究

(1) 研究授業

小学校第2 学年国語科学習指導案

1 単元名 「サンゴの海の生きものたち」 (説明文)

2 単元のめあて

◎ 海の生き物たちがどのようにかかわり合っているのかを読み取り、共生の仕組みの不思議に興味をもつ。

○ 単元の評価規準

【国語への関心・意欲・態度】

海の生き物の共生関係や、説明文の組み立てに興味をもって読もうとする。

【読む能力】

「サンゴの海の生きものたち」が互いに役立っていることを、事柄の順序を考えながら読んでいる。

3 本単元について

(1) 教材について

サンゴの海の生き物を自然の中で目にしたことのある児童はそれほど多くない。しかし、アニメ映画等でクマノミの名前を知ったり、イソギンチャクや本教材で扱われている魚等を水族館や図鑑等で見たりした児童は多いことから、児童が親しみをもちやすい教材である。

本教材では、これまで読んできた説明文に比べ、説明がやや複雑になっている。説明に登場する生き物の数も多く、名前自体言いにくいものもある。生き物の関係もやや入り組んでいる。そのため、第一段落の「たがいに、やくに立つようにかかわり合って」という記述に着目させることで、AがBに利益を与え、BもAに利益を与える共生関係を理解させる。

(2) 本単元における指導上の工夫

○ 授業全体の工夫

- ・ 「しょく手」「ホンソメワケベラ」等、児童にとって分かりにくい言葉がでてくるが、提示資料を工夫することで、視覚的にとらえさせ、言語への抵抗をなくし、理解を深められるようにする。
- ・ 「クマノミ」と「イソギンチャク」、「ホンソメワケベラ」と「大きな魚」の2つの共生の例が挙げられているので、最初の「クマノミ」と「イソギンチャク」で、読み取りやワークシートの記入の仕方をおさえておき、「ホンソメワケベラ」と「大きな魚」では既習事項をもとに進める。特にワークシートは、「クマノミ」と「イソギンチャク」のときは、教師側で補助的な言葉や文を書き込んでおき、共生関係について理解できるようにする。「ホンソメワケベラ」と「大きな魚」では、補助的な言葉や文をできるだけ少なくし、自分でまとめられるようにする。

4 対象児の実態

(1) 学習・生活・対人関係等の様子

授業中いつも静かに座っていることができる。当番活動や係活動も友達と一緒にいることができる。しかし、友達と仲よくしたい気持ちはあるが、自分から声をかけられない。状況の把握が難しく、その場の状況にあった適切な判断ができなかったり、状況に合わない言動をしてしまったりすることが多い。

漢字や片仮名はよく書け、自信がある。しかし、全体的な発音の明瞭さが低く、構文力、語い力に課題がある、特に、自分の気持ちや感想を話したり書いたりすることに著しい困難がある。助詞の使い方が適切でないために、文意がうまく伝わらないこともある。1年の3学期に行った検査でも、動作性より言語性が低く、特に、日常生活における事柄の理解が低かった。

運動はあまり得意ではなく、手先も器用とはいえず、鍵盤ハーモニカやはさみ等は、上手には扱えない。

(2) 個別指導計画について

ア 表6参照 (P. 28)

イ 本児の課題と指導の工夫

(個別指導計画の「学習」の部分から本時の学習内容に合わせて具体的な内容を設定)

	課題	原因と考えられること	指導の手だて
学 習	自分で学習を進めることが難しい。	次に何をすればよいか見通しをもてない。	手だて1 学習の進め方を話し合い、黒板に箇条書きにする等視覚化して手順の見通しがもてるようにする。 手だて2 パターンに強い特性を生かし、同じパターンの学習を繰り返し、理解を深めていく指導を行う。
	気持ちや心の動きを読み取ることができない。	場面の構造や人と人との関係、気持ちの動きを理解することが難しい。	手だて3 黒板に人物の絵カードを貼って場面を視覚化したり、ロールプレイ等をしてしりして、考えやすくする。 手だて4 説明的な文章の学習で活躍できる場面をつくって自信をもたせ、文章への抵抗を小さくする。
	文章を読むことに消極的である。	発音が不明瞭になったり、言葉がたどたどしくなったりしてしまう。	手だて5 学級全体で発音練習をしたり、ゆっくり読むことのよさを全体に説明したりした上で、本人にも声をかける。
	文章を書くことが難しい。	助詞の使い方をまちがってしまう。	手だて6 「誰が何をどうする」のSOVで話す練習をする。

5 単元の指導計画（全10時間）

第1次（2時間） 本文の範読を聞いたり、教科書の写真を見て海の中のイメージを広げたりして、学習のめあてを確認する。

第2次（4時間） 「サンゴの海の生きものたち」に登場してくる生きものたちの、かかわり合いを読み取る。

・イソギンチャクとクマノミとのかかわり合いをまとめる。（2時間）

・ホンソメワケベラと大きな魚とのかかわり合いをまとめる。（2時間）

本時2/2

第3次（4時間） 海の生きものに関心をもって調べ、「海の生きものずかん」を作る。

6 本時の指導（本時6/10）

(1) 本時のねらい

・ホンソメワケベラと大きな魚とのかかわり合いについて読み取り、まとめる。

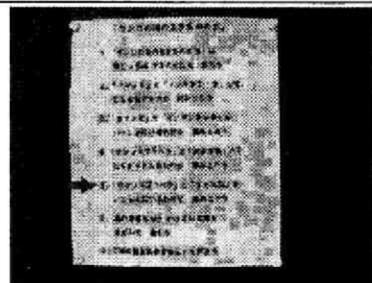
(2) 本時の展開

学習内容	全体への支援◎支援、○評価	対象児への◎支援、○評価
1. 教科書を読み、本時のめあてを確認する。	◎単元の流れ図で確認したあと、本時の学習の流れ図を確認する。	◎ 手だて1 対象児が見通しをもてたことを、表情や言葉で確認する。
ホンソメワケベラと大きな魚がいっしょにいるわけを読みとろう		
2. 大きな魚とホンソメワケベラとの関係を考えながら読む。 ①大きな魚にとって、ホンソメワケベラがいるといいことを考える。 ②ホンソメワケベラにとって、大きな魚がいるといいことを考える。	◎体や口の中に虫がつくとどうなのか発問する。 ◎自分で虫がとれるか発問する。 ・自分ではとれない。 ◎虫がなくなるとどうか考えるよう発問する。 ・気持ちいい、嬉しい。 ◎なぜ「そうじをする」のか発問する。 ・とった虫が食べ物になる。 ◎大きな魚の虫を食べると便利なのは何か発問する。	(イソギンチャクとクマノミのときと同じパターン 手だて2 、個人の音読については 手だて5) ◎体や口の中に虫がついている状態が想像できないようなら、友達に大きな魚役をやって見せてもらう。 ◎手がないので自分ではとれないことを押さえる。 ◎虫で体がもぞもぞすることがなくなったら、自分だったらどんな気持ちか考えるよう言葉がけをする。 ◎単なる掃除ではなく、虫をとって「食べる」ことがホンソメワケベラにとって大事だということを押さえる。 ◎自分で考えつかなくても、友達の意見を聞いて理解できる

<p>3. ホンソメワケベラと大きな魚になって、お互いの台詞を考える。</p> <p>4. ホンソメワケベラと大きな魚とのかかわり合いについてまとめる。</p>	<p>・食べている間に敵に襲われない。 ・比較的すぐ食べ物が見つかる。</p> <p>◎お互いに台詞を考えて言うことができるよう二人組を作る。</p> <p>○お互いが、自分にとって得になっていることは何かを押さえている。</p> <p>◎その立場になりやすいよう、お面を用意しておく。</p> <p>◎ホンソメワケベラと大きな魚の立ち位置を少し離して設定する。</p> <p>◎ワークシートを用意しておく。</p> <p>○叙述に即して「共生関係」を読み取っている。</p>	<p>よう、必要に応じて補足説明する。</p> <p>◎手だて3 台詞を考えやすい方の立場になれるよう、相手の児童に声をかけたり、お面を渡したりする。</p> <p>○どちらかの立場で「～してもらって嬉しい」「～してくれてありがとう」と言える。</p> <p>◎自分で考えられない場合は、相手の児童と一緒に考えたり、他の児童の台詞を聞いたりするよう言葉がけをする。</p> <p>◎手だて2 うまく書けない場合は、クマノミのときと同じヒント入りシートを渡す。</p> <p>◎友達の言った台詞を思い出そう言葉がけをする。</p> <p>○立場を替えて考えることができる。</p> <p>◎手だて6 授業中に書き終わらない場合は、放課後に個別指導を行って書けるようにする。</p>
--	--	--

(3) 対象児に対する具体的な支援と指導の評価

	具体的な支援	指導の評価
<p>手だて1</p>	<p>単元の流れ図と本時の流れ図を黒板に貼り、学習している場面を明らかにする。</p>	<p>単元の流れ図と本時の流れ図を黒板に貼り、今、どこのところなのか赤い矢印で提示することによって、本児は、あらかじめ授業の流れをつかむことができた。特に単元の流れ図は、昨年度から、国語少人数学習でも取り入れていたので、本児が学習の見通しをもつ上で有効であった。しかし、本時の流れ図については、学習パターンの踏襲をしていたことと、ゆっくり流れ図を見ているゆとりがなかったことで、有効であったとは言い難かった。今回は、本児が一番前の席であったため、掲示自体を比較的小さく作ったが、後ろの席からも見みえるような大きさに作る必要があった。</p>



前時までの「クマノミ」と「イソギンチャク」との共生関係の読み取りの手順（音読→内容の読み取り→台詞→ワークシートのまとめ）をしっかりと覚えておく。

「イソギンチャク」は「クマノミ」がいることが「うれしい」「めいわくだ」「いたほうがいい」「いないほうがいい」等の選択肢を用意し、考えられるようにする。その後「クマノミ」についても同じように行う。

前時の「イソギンチャク」と「クマノミ」の学習では、「イソギンチャク」は「クマノミ」がいることが「うれしい」「めいわくだ」「いたほうがいい」「いないほうがいい」等の選択肢を用意し、考えさせる場面も想定していたが、「イソギンチャク」も「クマノミ」も、これらの選択肢を使用せず、ワークシートを完成させることができた。

この読み取りの学習手順（音読→内容の読み取り→台詞→ワークシートのまとめ）は、ほぼ確実におさえられていたので、それを踏襲しながら、本時の「大きな魚」と「ホンソメワケベラ」の学習を進めることができた。

しかし、「大きな魚」にとって「ホンソメワケベラがいるといい」ことはすぐ書けたが、「ホンソメワケベラ」にとって「大きな魚がいるといい」というのは分かりにくかったようである。それについては、教科書の記述と併せて、ワークシートの設問に課題があったと考えられる。

つまり、教科書では、「イソギンチャクとクマノミ」に比べ、「大きな魚とホンソメワケベラ」の共生関係がとらえにくい文章になっている。その中から児童が共生関係についての記述を抜き出していかななくてはならない。また、ワークシートでは「大きな魚はホンソメワケベラに～してもらう」という表現から「ホンソメワケベラさん、～してくれてありがとう」という台詞を書くという課題設定をしていたが、「してもらう」から「してくれてありがとう」への表現の移行が、本児にとって、難しかったことが要因として考えられる。視点の転換が困難である本児のためには、ワークシートの設問をさらに工夫していく必要がある。

3 サンゴの海の生きものたち
● ホンソメワケベラと大きな魚は

● 生きもののおもちになつて、ふき出しに書きましよう。

大きな魚は、ホンソメワケベラに

ホンソメワケベラは、大きな魚に

してくれて、ありがとう。

大きな魚さん、してくれてありがとう。

3 サンゴの海の生きものたち
● ホンソメワケベラと大きな魚は、おそろいで生活しているか書きましよう

● 生きもののおもちになつて、ふき出しに書きましよう。

大きな魚は、ホンソメワケベラに

ホンソメワケベラは、大きな魚に

してくれて、ありがとう。

大きな魚さん、してくれてありがとう。

<p>手だて3</p>	<p>ホンソメワケベラと大きな魚のお面を用意し、動作化するを通して、台詞が考えられるようにする。うまく台詞がまとめられない場合は、友達の台詞を参考にして、同じように言うてみるよう声をかける。</p>	<p>いつもはなかなか課題に取り組む様子を見せないが、ホンソメワケベラと大きな魚のお面を用意し、声をかけると、すぐお面を手にして考え始めた。このことから動作化を取り入れることが、本児にとって有効な手だてであったと判断できる。また、「イソギンチャク」や「クマノミ」、「ホンソメワケベラ」等の掲示物を使って動かす等、文章を視覚化したことも理解を促進した。</p> <p>うまく台詞がまとめられない場合は、友達の台詞を参考にして、同じように言うてみるよう声をかけたことも、「大きな魚」の台詞は考えられても「ホンソメワケベラ」の台詞がうまく考えられなかった本児には有効にはたらいた。</p>
<p>手だて4</p>	<p>うまくできた場合はすかさずほめたり、友達に紹介したりする。また、うまくできない友達に教えてあげるように伝える。</p>	<p>うまくできた場合はすかさずほめたり、クラス全体に返したりする活動を通して、隣席の児童との台詞のやりとりがスムーズにできた。そのやりとりを、さらにクラス全体の前で発表することで、友達からの拍手をもらい、自信へつなげることができた。</p>
<p>手だて5</p>	<p>「ホンソメワケベラ」「そうじ魚」等の発音しにくい言葉をクラス全体でも練習する。</p>	<p>「ホンソメワケベラ」「そうじ魚」等の発音しにくい言葉をクラス全体で練習したために、本児は、気持ちのあせりから発音が不明瞭になってしまった。そこで、声の大きさについてクラス全体をほめてから、もう少し落ち着いて発音するよう声かけをしたところ、本人にとって満足いく発音ができた。</p>
<p>手だて6</p>	<p>ワークシートのまとめが書けないときは、クマノミのときと同じヒント入りシートを渡し、同じ方法で考えられるようにする。 (手だて2)</p>	<p>ワークシートのまとめが書けないときは、クマノミのときと同じヒント入りシートを渡し、同じ方法で考えられるようにしたが、自らはヒント入りシートは選択しなかった。進捗状況から判断して、教師が声をかけ、ヒント入りシートに変えることで、ヒントなしのときよりは、自分で進めることができた。うまく文が書けず、鉛筆が止まっているときに、どんな文が書きたいか聞き、それに合うよう文を言うてあげることで、自分でシートに書くことができた。しかし、授業時間の中で、SOVで話す練習をするところまではできなかった。</p>



その他の手だて	<p>立場の転換（視点の転換）が難しいときには、一つの立場についてまず確実に押さえられているか確認し、その立場での考えを確実に理解させてから、もう一つの立場で考えさせる。</p>	<p>本児にも、単元終了時には「ホンソメワケベラ」と「大きい魚」双方にとって利益があるというところまで、理解させたい。</p> <p>本時の学習で、本児は、「大きな魚」の立場を押さえることはできたが、「ホンソメワケベラ」の立場を押さえることはできなかった。</p> <p>その原因は、「手だて2」の欄で考察しているが、他にも学級には、立場や視点の転換が困難な児童がいるので、それらの児童も合わせて、様々な場面をとらえて、立場や視点を転換しながら考えることができる力を身に付けるような指導を工夫していく必要がある。</p>
---------	---	--

(2) 個別指導計画作成・活用の利点

本児にとって、「授業の見通しの視覚的表示」、「展開における視覚的な教材の活用」、「うまくやりとりのできる友達との二人組の組み合わせ」、「適時・適切な教師の言葉がけ」等が有効であることが、授業研究を通して明らかになった。また、「授業の見通しの視覚的表示」、「視覚的な教材の使用」は、対象児のみならず他の児童にとっても学習を進める上で効果的であった。

授業では、担任が、あらかじめ個別指導計画によって、対象児の課題及び支援の手だてを明確にしておくことで、適切な場面で適切な支援を行うことがスムーズにできた。いわば、引き出しに必要な道具を取りそろえておき、必要に応じて取り出せるようにしておくことが大切であると考えられる。

(3) 今後の課題

発音や文章を構成する力等は、一朝一夕に向上するものではなく、普段からの練習が大切である。

本児が、安心して他のクラスの児童の前で、音読したり発表したりできるためには、学級づくりも不可欠である。また、通常の学級においては、対象児の他にも配慮を要する児童もおり、そのような児童への支援も同時に考えていかななくてはならない。対象児へ配慮しつつ、最終的にはすべての児童に分かりやすい授業を目指していく必要がある。

表 6 対象児の個別指導計画

作成年月日 平成17年8月26日

〇〇〇立〇〇小学校

個別指導計画（2学期用）

ふりがな 氏名	じ E児	性別 男	在籍学級 担任氏名	2年〇組 〇〇 〇〇
------------	---------	---------	--------------	---------------

本人・保護者の願い	
本人	・作文を上手に書けるようになりたい。
保護者	・他人とのコミュニケーションをうまくとれるようになって欲しい。 ・本人が夢中になれることを見つけ、それを伸ばしていきたい。 ・運動が苦手なので、積極的に体を動かして欲しい。

児童・生徒の実態と目標	支援のヒント	指導の手だてと評価	
1 学習	最後までやり通せない	〇説明は、絵や図を使って視覚的な支援を行う	・説明するときは、絵や図、具体物などの視覚的な支援を行いながら具体的に行う。 ・全体の中で今何をやっているのか、あと何をやれば終了なのか、図などを使って、見通しが持てるようにする。 ・1回で行う説明や指示は、できるだけ短くし、一つの課題が終わったら、次の課題の説明や指示を行うようにする。
	言葉が理解することが苦手		
1 学習	話を聞いて理解することが難しい	〇担任や友人が手本となるモデルになる行動をして見せる	・本児とコミュニケーションが取りやすい、児童を隣同士の座席とし、指示等を十分理解していないと判断されるときは、やるべきことを担任が動作にして示したり、隣りの児童の様子を真似るようにさせる。
	言葉が理解することが苦手		
4 対人関係	話さない	〇授業の中で、発表すること話すことを楽しめる教材を工夫する 〇子どもに限らないで、休み時間などに安心して話せる相手を作る	・休み時間に他の児童と遊べるように、友達の間を教員が取り持ったり、みんなで遊べる遊びをするよう声をしたりする。
	話すことに、自信がない		
4 対人関係	失礼なことを言う	〇その場でより適切な言い方のモデルを見せる。 □一対一、または少人数で、会話ややりとりを学ぶ専門的な指導を受ける	・実際の場面をとらえて適切な言葉を教え、自分で言えるようにする。
	場に応じた適切な言葉が使えない		
1 学習	作文を書くことができない	〇書いた文を友人同士で相互に推敲しあう。 □「誰がなにをどうしている」のSOVで話す・書くの練習をする	・書いたり、話したりする機会を増やし、その中で正しい言葉の使い方を教え、練習を重ねる。
	助詞の使い方がおかしい		

学期の目標	
・場面に応じた言葉(ありがとう～してくださいなど)を使えるようにする。 ・クラス全体の指示で動ける場面を増やす。 ・「～が(は)～を～する。」の作文を、自分の力で書けるようにする。	

v 研究の成果と課題

1 研究の成果

(1) 通常の学級における個別指導計画の書式の開発

通常の学級の個別指導計画は、軽度発達障害のある児童・生徒の、障害に基づく種々の困難に対し、その原因を探り、対処法や指導の手だてを整理し、それらの児童・生徒が、学級集団の中で、学習や生活に意欲的に取り組めるようにするものである。

そのために、以下の観点から通常の学級の個別指導計画の書式の項目、内容を検討した。

ア 必要な場面の実態とそれに応じた支援のヒントが整理できること

軽度発達障害のある児童・生徒の困難は、特定の教科・領域等や、生活面に特定されていることが多い。そのため、網羅的な書式である必要はなく、必要な場面の実態とその場面に応じた支援のヒントが整理できればよい。そのため、「学習」、「全身運動・手指の動作」、「生活」、「対人関係」、「学級経営」の側面から、必要に応じて内容を選択できるようにした。

イ 実態・目標から支援のヒントが得られるデータベースを作成すること

小・中学校の通常の学級における個別指導計画は、学級担任が他の児童・生徒の学習・生活指導を行う中で作成できるよう、簡便である必要がある。また、基礎知識がなくても指導のヒントが得られるものであることも重要である。実際の活用にあたっては、そのヒントをもとに、担任（又は校内委員会等の組織）が、個々の児童・生徒の特性に応じた、指導の手だてを設定する必要がある。そこで、実態・目標から支援のヒントが得られるデータベースを作成し、作成支援ソフトを使用することでデータベースから選択された支援のヒントをもとに、指導の手だてを、担任が記入できるようにした。

ウ 共通の方針に沿って指導に当たることができること

学級担任が、特別な支援を要する児童・生徒に対して一人でも作成できるとともに、校内委員会等の組織を活用して作成し、担任以外の管理職、教員、保護者等が共通の方針をもって当該の児童・生徒の指導に当たることができるものである必要があることから、1枚の書式で記述するようにした。

以上の方針をもとに通常の学級の個別指導計画の書式を作成した（5ページ）。

(2) 作成支援ソフトの開発

実態（気になること）・目標（課題と考えられること）、支援のヒントのデータベースは、できるだけ多くの事例を集めることにより、有効性を高めることができることから、更新、追加ができるようにした。

作成支援ソフトは、市販の表計算ソフトを活用して作成し、軽度発達障害に対する基礎知識がなくても操作できるよう、表示されたリストから、実態と合う項目を選択すると、その下位項目に複数の支援のヒントが表示され、それを選択できるようにした。このことにより、指導の手だてを様々な観点から検討することが可能となった。

(3) 個別指導計画を通常の学級の指導への活用

ア 作成場面の例

- ・担任が一人で作成する。

- ・特別支援教育コーディネーターが担任の支援者として作成支援ソフトを紹介し、共に作成する。
- ・作成後、校内委員会で協議し、巡回相談員等のアドバイスを加え、より具体的な手だてを付け加えた。

イ 活用の成果

「やる気がなく集中力が続かない」「学習は優秀だがわがままである」「突然激昂し暴力をふるう」といった児童・生徒の実態の背後には、軽度発達障害の特性と考えることが妥当な原因があり、そのことを作成支援ソフトが示す支援のヒントにより担任が気づき、児童・生徒への見方・とらえ方が変容した。そのことが、有効な支援のきっかけになり、状況の改善や周囲との折り合いをつけることにつながった。

ウ 授業での活用

通常の学級では、教科のねらいを踏まえて授業を展開し、学級全体の児童・生徒の学習状況を評価する必要がある。その中で、特別な支援を要する児童・生徒の個別指導計画を作成し、支援が必要なポイントを整理しておくことで、担任は支援が必要な場面で意図的に必要に応じて支援を行うことができた。

2 今後の課題

個別指導計画を作成するに当たっては、本来校内委員会で専門家も交えた検討を行い、作成することが望ましい。

本部会で開発した作成支援ソフトを活用して、「できるところから」支援を行っていくことが必要である。

今後は、校内委員会の機能を校内に確立し、支援機関の支援や、様々なアセスメントや教育相談機関からの支援等を受けて、個別指導計画を作成し、それを授業に生かすことによって、児童・生徒の教育ニーズにこたえることができるようにしていくことが課題である。