

主題研究

通常の学級において学習上困難を示す 児童生徒への指導の在り方に関する研究 - 指導の方法と教育的配慮についての検討 - （第2報）

特別支援教育室 佐藤 淳

研究の概要

この研究は、通常の学級において学習上困難を示す児童生徒の指導方法と教育的配慮についての試案を作成し、その試案に基づき実践を行い、通常の学級において学習上困難を示す児童生徒の指導の在り方を明らかにし、特別な教育的支援を必要とする児童生徒への指導法の改善に役立てようとするものである。

研究完結年度である今年度は、昨年度作成した指導試案をもとに学習面、生活面を中心とした指導実践を行った。その結果、対象児の学習面、生活面における変容や担任の対象児に対する見方等の変容が見られた。これらのことから、指導試案に基づく指導は、有効であることが確かめられた。

キーワード：学習障害 焦点化・計画化 言語化・パターン化 ソーシャルスキル 段階化
ほめる・認める

研究の目的

児童生徒の中には、何らかの発達障害があるために集団参加が困難だったり、一斉指導では課題を提示されても十分理解することが難しく、もっている力を十分に発揮することができないなど学業面や運動能力面で不振と言われている子どもがいます。これらの児童生徒の中には、学習障害、注意欠陥多動性障害、高機能自閉症などの障害が見られることが多くあり、そのほとんどが通常の学級に在籍しています。こうした児童生徒には本人の認知機能や認知レベルに合わせた指導を行い、集団での指導において常に配慮した指導を行う必要があります。

しかし、教師は、これまでの経験の中で児童生徒を理解しようとすることが多く、児童生徒、本人の努力不足や保護者の養育が十分でないという認識にとどまり、理解が不十分な場合が多く見られます。そのため、子どもの特性や認知処理機能の実態に応じた問題点への改善の手だてが不十分であるとともに、集団の中でどのように指導したらいいのか苦慮している現状が見られます。

このような状況を改善するには、学習障害、注意欠陥/多動性障害、高機能自閉症等の理解を深め、児童生徒の実態を明らかにして、その認知処理機能等、個々の障害の特性に応じた指導を行うことが必要です。また、対象児童生徒の行動を支える学級集団を育て、位置づけていく教育的アプローチも考えていく必要があります。

そこで、本研究では、通常の学級において学習上困難を示す児童生徒の指導の方法と教育的配慮についての指導試案を作成し、この試案に基づき指導実践を行い、通常の学級に在籍する学習上困難を示す児童生徒の指導の在り方を明らかにし、特別な教育的支援を必要とする児童生徒への指導法の改善に役立てようとするものです。

通常の学級において学習上困難を示す児童生徒への指導の在り方についての基本的な考え方

1 学習上困難を示す児童生徒への指導の観点

昨年度行った県内小・中学校各12校の抽出調査の結果等から、学習上困難を示す児童生徒への指導上の困難さは、「学力不振」「衝動性」の問題など対象児の問題行動等の改善を図る指導と「友人関係」「劣等感」など周囲の理解や正しい自己理解を促す指導の二点があることが明らかになりました。また、指導上においては、この二点の他に、家庭との連携や校内体制の整備などの「家庭・校内・関係機関との調整を図る指導」の必要性が明らかになりました。これらのことから、学習上困難を示す児童生徒への指導では、【表1】のように三つの指導の観点から考えていく必要があるととらえました。

表1】 三つの指導の観点

指導の観点	内 容
指導1 問題行動等の改善を図る指導	多動や問題行動、特定の能力の習得と使用の困難などの問題への直接的な指導によって、問題の改善や能力を補償する手だてを構築する指導
指導2 周囲の理解や正しい自己理解を促す指導	対象児童生徒の級友である児童生徒に対して、対象児童生徒に対する正しい認識を促すとともに、対象児童生徒の正しい自己理解の向上を目指す指導
指導3 家庭・校内・関係機関との調整を図る指導	家庭、校内、関係機関との連携・調整を図り、対象児童生徒にとってより適切な教育環境を設定し一層の教育効果を図るための指導

2 学習上困難を示す児童生徒への指導の基本構想図

本研究においては学級での指導を研究対象にするため、【表1】の指導1及び指導2を取り上げることにしました。また、指導1、指導2に対応する具体的な手だてを検討するための基本構想図を、下に示す【図1】のとおりまとめました。この基本構想図では、第一段階において、具体的な姿から指導課題を焦点化し、第二段階において、焦点化が図られた課題に対応する手だてを指導試案1～3からの選択するという二段階による活用を考えました。その後、選択された指導試案をもとに、具体的な指導計画を作成し指導にあたることにしました。

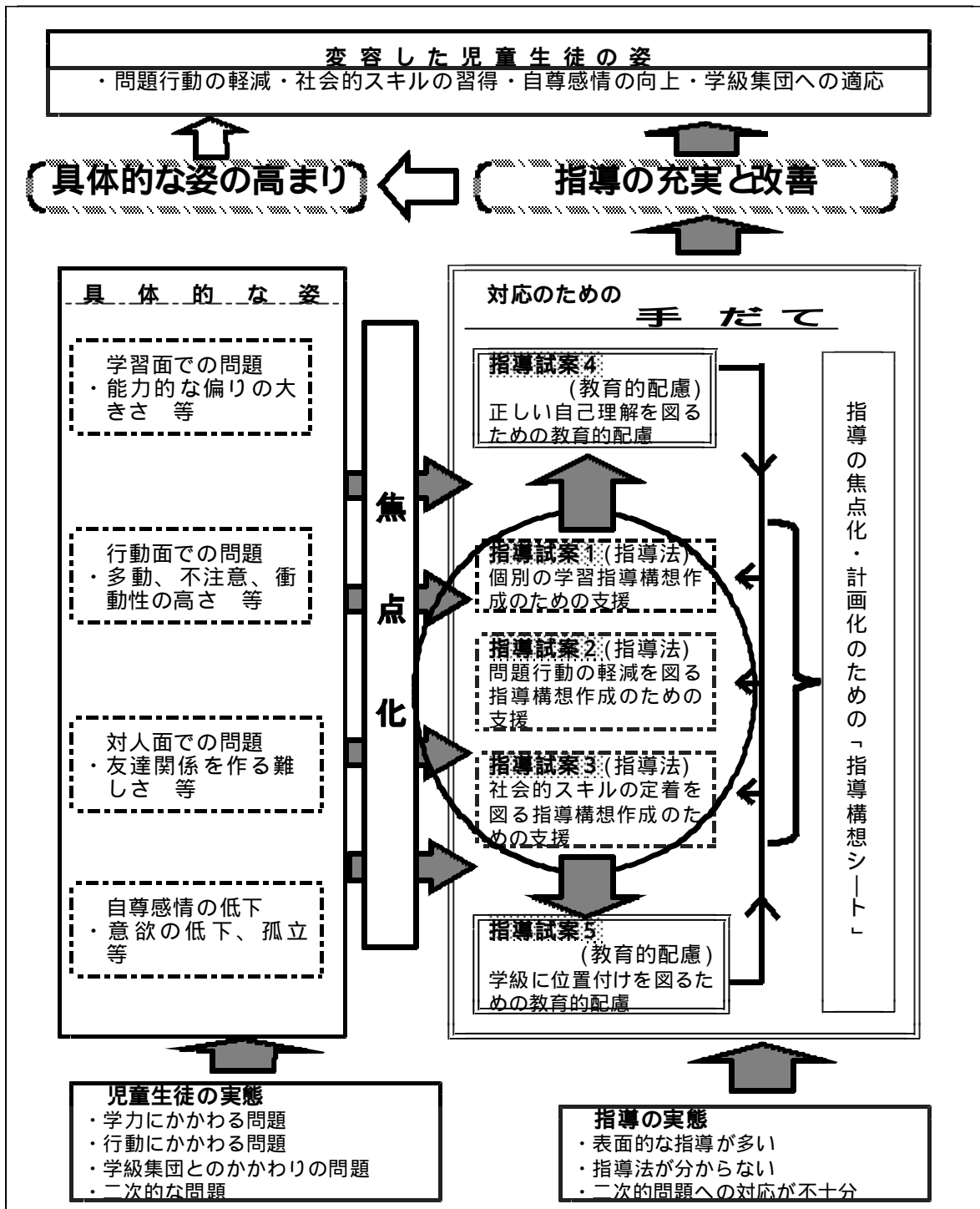


図1】 学習上困難を示す児童生徒への指導の基本構想図

指導試案に基づく指導実践

1 指導試案に基づく指導実践計画

(1) 研究対象児のプロフィール

研究対象児（以下、A児と略）は、平成13年度から当室の教育相談に来所し、現在まで月1～2回の相談を継続している児童です。主なプロフィールは、下記のとおりです。

検査結果からは、特に、WISC - の結果に言語性IQと動作性IQに5%水準で有意差が見られ、言語性能力が優位でした。また、群指数においても、言語理解(VC)が他の項目に比べすべて優位である一方で、知覚統合(PO)の落ち込みが見られました。このように、主に学習障害タイプに見られるような能力間のアンバランスが見られました。

子どもの実態（A児 小学3年男子）

初回来談（小2時）での前担任の主訴の概要

- ・一斉指導での学習についていくことが難しい。普通の教え方では学力が身に付かない。
- ・漢字を書くことが難しいとともに、平仮名、数字にも鏡文字や不正確な字がある。また、マスに納めて書くことができない。
- ・体を動かすことは好きだが、ルールのある遊びができない。
- ・不器用で細かい作業ができない。

諸検査の結果（平成13年実施）

- 【WISC - 】FIQ 71 VIQ 85 PIQ 61
VC 88 PO 59 FD 76 PS 78
- 【K - ABC】 継次処理 86±8 同時処理 81±7
認知処理過程 81±1 習得度 81±5
- 【S - M社会性能力検査】SQ 85（担任記入）

(2) 指導実践計画の立案

ア 担任の抱える指導上の困難さ

担任及び学級の主なプロフィールは、【表2】のとおりです。また、実践前の聞き取りでは、現在の担任もA児の指導に困難さを感じており、「学習」「生活」「行動」「対人関係」の四領域で計30項目が指導上の困難さとしてあげられました。

イ 指導課題の焦点化

担任の指導上の困難点を次頁【図2】の「指導構想シート」にまとめ、当面の課題を焦点化をしました。その結果、指導試案1を基にした学習面における「授業での学習指導」と、指導試案3を基にした生活面における「机の中の整理」を取り上げ指導にあたることとしました。

ウ 指導にあたっての手がかり

先に述べたA児のプロフィールと検査結果から、次の四点に留意しながら指導にあたることとしました。

- ・言語的な手がかりの重視
- ・定着化のための学習の重視
- ・視知覚認知の弱さへの配慮
- ・「こだわり」の強さへの対応

2 指導試案に基づく指導実践

(1) 指導試案1に基づく学習面(3年算数科「かけ算のしかたを考えよう」)への指導

【表2】担任プロフィール等

担任のプロフィール	学級の様子
<ul style="list-style-type: none"> ・教職経験2年目 ・対象児を担任して1年目 ・LD等に関する知識はない 	<ul style="list-style-type: none"> ・38人学級(1学年3学級) ・算数の授業では、2クラスに分けて少人数指導を行っている
担任の抱える指導上の困難さ	
具体的内容	
学習面	<ul style="list-style-type: none"> ・学習への遅れが顕著 ・授業中にボーッとしている ・書くことができない (以下、10項目省略)
生活面	<ul style="list-style-type: none"> ・机の中が整理できない ・持ち物の整理ができない ・鉛筆を机の中でけずる (以下、3項目省略)
行動面	<ul style="list-style-type: none"> ・ルールや決まりが理解できない ・こだわりが強い (以下、3項目省略)
対人関係面	<ul style="list-style-type: none"> ・コミュニケーションが取りにくい ・かんしゃくをおこす ・一人遊びが多い (以下、3項目省略)

ア 個別の指導計画シートの作成

指導にあたって、指導試案 1 に基づき個別の学習指導構想シートを【図 3】のとおり作成し、次の三点を指導の方針としました。

- ・ A 児の学習実現状況から、単元の指導においては、A 児の個人目標を設定すること
- ・ 一単位時間の指導において自力解決場面、問題習熟場面の 2 カ所で意図的に指導を行うこと
- ・ A 児の認知特性（言語化、パターン化）に合わせた学習プリントを用意すること

イ 指導の実際

(ア) 授業の概要

単元名

「かけ算のしかたを考えよう」

指導形態

授業は、担任一人による一斉指導で行われました。ただし、少人数指導によって、学級を二分しての指導のため、A 児を含む 18 名への授業となりました。

(イ) 指導の実際

(「第 2 小単元 - 第 5 時の指導」の指導から)

指導の構想

本時の目標

2 位数 × 1 位数(一の位の数との部分積が二桁)の筆算の仕方を理解し、行うことができる。

A 児への対応の計画

[自力解決場面での指導]

自力解決場面では、他の児童が本時の課題である「 16×4 」の筆算の仕方を考えている時間に、補助プリントに取り組みせました。補助プリントは、次のような観点から A 児の理解を促すことを目的に作成しました。

- ・ 「 16×4 」の筆算の仕方について、言語的な情報をもとに理解させる。
- ・ 同じ問題を 1 枚に 1 題掲載し、計 11 枚用意する。
- ・ 11 枚の内容を、枚数が増えるに従って、言語的な情報等の援助を段階的に削除し、最後には、な

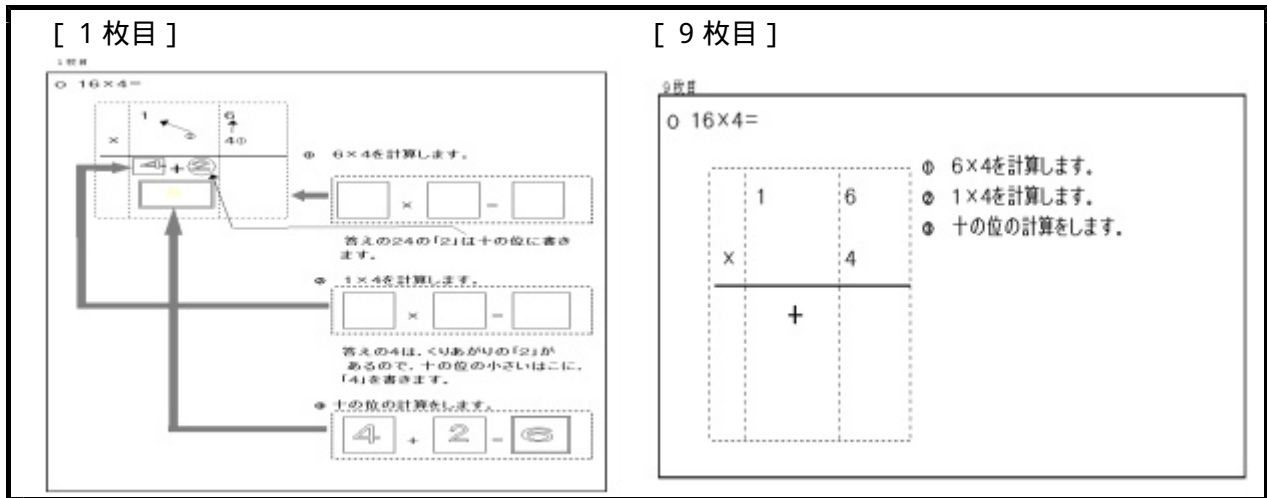
	改善・指導を要する点	優先度の高い課題	当面(1ヶ月)の課題
学習	A学力が身に付かない B書くことがうまくできない C授業中に違うことをする	A	領域 内容
生活	A机の中が乱雑 B持ち物の整理ができない C忘れ物が多い	A	学習 内容
行動	Aルールが理解できない B集中をしない Cこだわりがある	A	領域 生活
対人関係	Aかんしゃくをおこすことがある Bコミュニケーションをとりづらい C一人遊びが多い	B	生活 内容

【図 2】指導構想シート

学習上の課題	・自力解決は難しい ・集中力が続かない	指導の手がかり	言語的な情報理解が得意 パターンの学習が有効
教科名	算数	単元名	かけ算のしかたを考えよう
指導時間数	13 時間 扱い	指導時間数	13 時間 扱い
1 指導目標	<ul style="list-style-type: none"> ・ 単元目標をそのまま適用 ・ 単元目標の一部変更 ・ 単元目標の全部変更 		
2 指導の内容	<ul style="list-style-type: none"> ・ 単元の学習内容をそのまま適用 ・ 単元の学習内容を細分化して詳しく学習させる ・ 単元の学習内容一部を前段階の学習に振り替える ・ 単元の学習内容と違う学習内容に振り替える 		
3 指導の方法	<ul style="list-style-type: none"> ・ 直接の指導を中心 ・ 間接的指導(プリントなどの補助教材)中心 		
4 指導の時間	<ul style="list-style-type: none"> ・ 一斉指導の中で個別的に配慮 ・ 個別の時間を取って指導 		
5 その他の配慮事項	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自力解決の場面、問題習熟の場面で、個別のプリントを用意して教師のかかわりを増やす。 ・ プリント構成を単元をとおしてパターン化して習熟を促す。 		

んら援助がなくても自力でできるようにする(【図4】参照)。

[問題習熟場面での指導]



【図4】 補助プリントの実際(【1枚目】、【9枚目】)

問題習熟場面では、教科書の練習問題をプリントとして取り組ませました。補充プリントと同じように、最初の問題には言語的な情報等を載せ、段階的に削除しました。なお、他の児童には、教科書の問題が終わった後に習熟プリントに取り組ませることで、担任がA児への個別的なかわりをしやすい状況を設定しました。

指導の実際

授業は、【図5】のとおり行われました。

	学 習 活 動	教師による A児への対応	A児の行動		「A児の行動」具体的内容
			プラス 行動	マイナス 行動	
5	本時の学習課題の提示 ・問題文の説明 ・立式 ・ノートに式を書く	学習用具の準備の指示	[プラス行動]	[マイナス行動]	教師の話聞く 筆箱などをいじる
10	解決の見通しの確認 ・式の発表 ・答えの予想 ・前時までの学習との違いの確認				ノートに板書する 筆箱などをいじる
	自力解決	以下省略			ポットとする プリントに取り組む

【図5】 授業の実際(一部)

評価

この時間のA児の評価規準は、習熟プリント最終問題の2問「 12×8 」、「 35×2 」を何ら手がかりのない状態で自力で正しく計算することでした。今回、A児はこのねらいを達成しており、この時間のねらいは達成することができたととらえました。

(2) 指導試案3に基づく生活面(「机の中の整理」)への指導

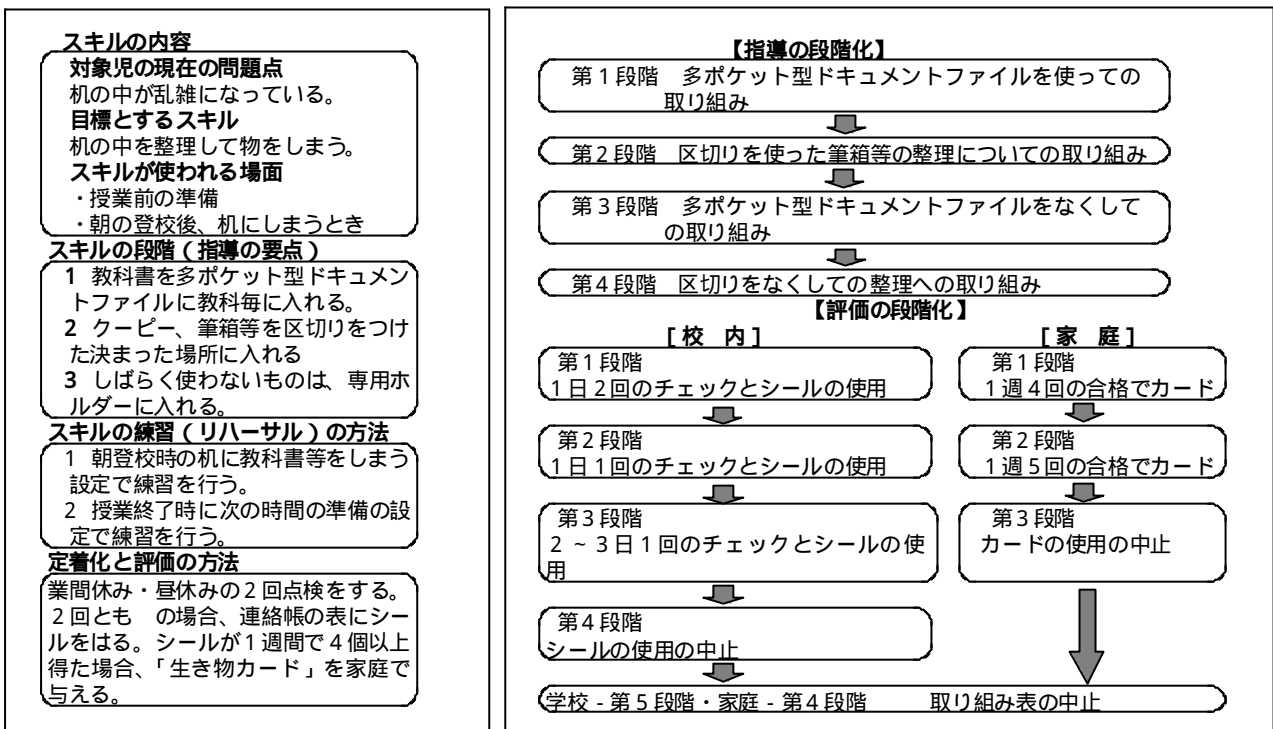
ア ソーシャルスキル指導構想シートの作成

指導前のA児の「机の中の整理」の問題点は次のとおりでした。

- ・教科書や学習用具(はさみ、のり等)をしまう場所が一定せず左右どちらの整理箱にも入っている。

・学習に不要なもの等がそのまま入っている。 ・机の中にゴミを入れたままにしている。
 そこで、指導にあたって、指導試案3に基づきソーシャルスキル指導構想シートを【図6】のとおり作成し、次の四点を指導の方針としました。

- ・A児にとってわかりやすい状況、できる状況を段階的に作ることで定着させていくこと
- ・取り組みへの意欲を喚起するとともに、A児の強化子を用いること
- ・【図7】のように指導及び評価の段階化を行うこと
- ・家庭と連携をするため、取り組みカードを家庭に持ち帰り、家庭で強化子を与えること



【図6】ソーシャルスキル指導構想シート 【図7】「机の中の整理」指導及び評価の段階化

イ 指導の実際

取り組みは、8月末から11月末まで四期にわたって行いました。【表3】は、一期の取り組みの様子です。

【表3】 一期の指導の様子

一期の指導の観点					
<ul style="list-style-type: none"> ・教科書が整理箱のどちらにも入っているなど分類基準が理解されていない ・教科書を教科毎に分類しようとする意識が低い 		課題	評価(内容・方法)	期 間	取り組みの状況 (- 指導内容 - A児の取り組みの様子)
一 期	<ul style="list-style-type: none"> ・教科書を多ポケット型ドキュメントファイルに分類してしまう 	【学校】 ・1日2回 ・決まった時間 ・完全評価 【家庭】 ・1日2個の でシール ・1週間シール4枚でカード1枚	8月21日 ~30日	A児に取り組み方について、指導(リハーサル)を行う シールに興味をもつ 自分からファイルを教師に持っていくなど積極的に取り組む	
			9月2日 ~6日	ファイルを活用しての教科書の整理が定着しはじめる	
			9月9日 ~13日	自分からファイルを持っていくことはなくなったが教科書の整理は定着する 新たな課題を検討	

~~~~~ (以下省略) ~~~~~

ウ 取り組みの成果と課題

この取り組みをとおして、「A児の整理をする技能」の成果と課題は、次のとおりです。

### 【成果】

- ・教科書を教科毎にそろえてしまうこと
- ・学習に不要なものなどを入れないように意識すること
- ・左右の整理箱を使い分けること
- ・机の中で鉛筆やクーピーの削りかす、ゴミを捨てないこと

### 【課題】

- ・左の整理箱の中を補助具を使わないで整理すること
- ・必要のない教科書を持ってこないこと

実践の結果、A児の机の中の整理に関する課題はほぼ改善されました。しかし、現在でも木枠、小物ケースなどの補助具を使用しており完全に自力で整理ができる状態にはなっていません。今後も、A児のこれらの課題の原因を明らかにして、指導計画を立てていく必要があります。

### (3) 指導試案5に基づく学級に位置付けを図るための教育的配慮にかかわる実践

#### ア 「教育的配慮チェックシート」による課題の設定

##### (ア) 実践前の学級の実態

実践前の学級のA児に対するかかわりについては、非常に良好で、実践前の観察でも次のような場面を見ることができ、A児への理解があることが感じられました。

### 【エピソード1～算数の授業場面～】

- ・A児が挙手をして答えたが、間違った答えを言ってしまった後に、級友から「おいしい～」という声が挙がった。

### 【エピソード2～国語の授業場面～】

- ・班毎に、チームの名前を付ける話し合いをしていた際、自分の意見が採用されなかったためプリントを丸めて投げ出す行為があった。その後の全体での発表では、すでに決まっていた話し合いの結果をA児への配慮から「まだ、話し合いが終わっていない」と報告しA児の納得を得るまで話し合いを続けた。

こうしたエピソードに見られるように、学級では、A児の間違いに対して冷やかすことがないとともに、問題行動に対しても、A児の感情を尊重し、かかわっていこうとする姿が見られました。

##### (イ) 取り組む課題の設定

先に述べたような学級の実態を受けて、次のような手順で課題の設定を行いました。

A児が学級に理解されていることの価値付け

A児が学級に理解されていることの要因の話し合い

「教育的配慮チェックシート」による課題の設定

上記の活動をもとに、チェックシート項目の「小さい進歩・努力をほめる」「よい行動はその場でほめる」がこれからの実践において必要性のあることが確認され、「ほめる」「認める」ことを課題意識をもって取り組んでいくこととしました。

##### イ 取り組みの様子

担任が、「ほめる」「認める」ことに課題意識をもち、具体的に取り組んだことの中には、次のような内容があげられます。

### ・班長の承認

2学期が始まってまもなくA児は、新しい班の班長に立候補をした。果たして役職を行うことができるかという不安があったが、担任はA児のやる気を認め、班長として取り組ませることにした。

### ・「ほめことば」の意識化

「机の中を整理する」取り組みにおいては、当初、1日2回は必ず点検する機会があった。そこで、点検表へのチェックをしながら、「ほめことば」を意識的に言うことでA児の努力を認めるようにした。



その他、日常的にA児を「ほめる」「認める」ことを意識した指導を心がけ指導にあたりました。

### ウ 取り組みの成果と課題

A児への「ほめる」「認める」ことを意識した指導の成果と課題は次のとおりです。

#### 【成果】

- ・生活面での取り組みの関係上、1日2回は必ずほめられる機会ができたことによって、A児の自信が芽生え、何事にも積極的に取り組もうとする姿が増えてきたこと
- ・「ほめる」行為をとおして、A児と担任とのかかわる機会が増え、A児と担任との間のコミュニケーションが以前と比べてスムーズに成立するようになったこと

#### 【課題】

- ・「ほめる」「認める」というテーマの必要性は認識されたが、具体的な取り組みとセットでないと継続した取り組みは難しいこと

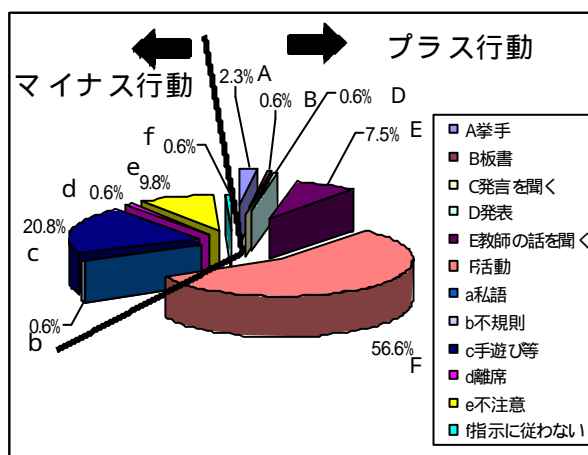
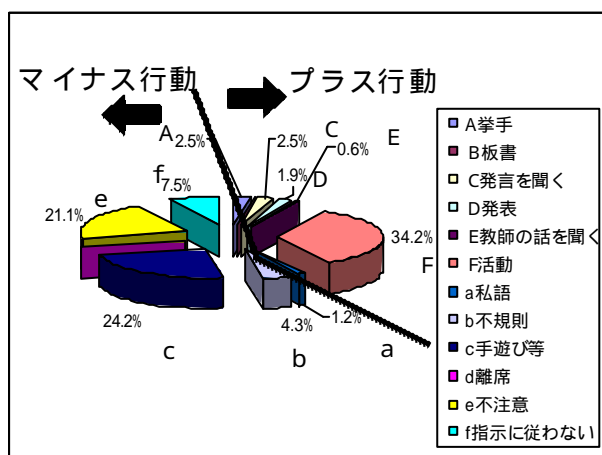
実践後のA児は、さまざまな面で意欲を見せるようになりました。これは、ほめられる、認められる機会が増えたことによって自分自身に自信が芽生えてきた結果と思われる。一方で、取り組み方については、課題にあるように、具体的な取り組みの必要性などが明らかになりました。

### 3 実践結果の分析と考察

#### (1) 実践前後のA児の授業への取り組みの状況の変容

【図8】、【図9】は、A児の実践前後の授業への取り組み状況の変容を示したものです。これは、実践前後の4時間の授業を対象に、タイムサンプリング法(時間標本法)によって1分毎のA児の参加状況を「プラス行動のカテゴリー」と「マイナス行動のカテゴリー」によって分類したものです。この結果から、プラス行動が実践前と実践後で、41.7%から67.6%へと増加したことや実践後の「指示に従っての活動」(22.4%増)、「教師の話を聞く」(6.9%増)が増加し、マイナス行動の「ボーッとするなど不注意な状態になる」(11.3%減)が減少したことなどが明らかになりました。

以上のプラスの変容は、授業展開がほぼ同じスタイルで行われたため、学習に見通しをもつことができたことやA児の特性や学習状態にあったプリントが準備されることで、できる状態が続き学習への意欲が高まったことなどが理由として考えられます。一方で、実践前と実践後を比べて、「友だちの発言を聞く」「発表する」の2項目については、マイナスの結果が出ており課題を残しました。



【図8】 実践前の授業への取り組みの状況

【図9】 実践後の授業への取り組みの状況

#### (2) 実践前後の授業中における担任のA児への対応の変容

次頁【表4】は、実践前後（どちらも計4時間の授業を対象）の授業中における担任のA児への対

応の変容を示したものです。この表から、A児への対応を積極的に行おうとする意識の向上や指導的対応の増加が見られます。これは、具体的な指導場面が明確になったことや担任がA児の認知特性を理解し、具体的な指導が可能になったことが理由と考えられます。

表4 授業中における担任のA児への対応の変容

|     | A児への支援の割合 | 支援の内容 |       |
|-----|-----------|-------|-------|
|     |           | 調整的   | 指導的   |
| 実践前 | 15.5%     | 88.9% | 11.1% |
| 実践後 | 38.5%     | 25.8% | 74.2% |

(3) 担任のA児に対する意識の変容

右の感想は、実践後、担任によって書かれたものの一部抜粋です。この感想からA児を新たな視点から理解するようになったことや指導の見通しをもつことができるようになったことが読みとれます。

・授業中に「これできる」「分かる分かる」というつぶやきが多く聞かれた。これまで、A児を勉強嫌いと見ていたが、「分かりたい」という思いを他の児童と同じようにもっていることが、分かり反省した。  
 (\*新たな視点での児童理解)  
 ・机の整理は、始め「ごほうび」欲しさから行っていたが、次第に、習慣へと定着していった。段階をおって指導する有効性が分かった。(\*指導の見通しの確立)  
 \*下線及び( )内は、研究担当者による注釈

この他にも、A児の指導において困難

を感じる点を実践前は30個でしたが、実践後は5個に減少するとともに、その内容も、指導にかかわる内容が多くなっているなど、大きな変容が見られました。

## 学習上困難を示す児童生徒への指導の在り方に関する研究のまとめ

### 1 指導方法について

学習上困難を示す児童生徒への指導を、「指導課題の焦点化」と「指導試案を選択しての指導計画の立案と実践」の二段階を想定し指導にあたりました。それぞれの成果と課題は、次のとおりです。

(1) 指導課題の焦点化と計画化について

学習上困難を示す児童生徒を担当する担任は、多くの課題をもっています。その解決のための第一段階として、指導課題を焦点化、計画化し、取り組むべき目標を一つないし二つにしぼって取り組むことは有効でした。指導者にとっては、指導すべき課題が明らかになることや他の課題については、順次指導を行うという見通しがあるため心理的負担が軽減されることになりました。一方で、担任だけでは取り組めない課題もあることから学校体制の必要性や課題を設定する際の手がかりが示される必要性も明らかになりました。

(2) 指導試案1について

指導試案1では、学習における対象児童生徒の学習状況や認知特性から、個人の目標を設定するとともに、指導の方法を検討する手順を明らかにしました。今回の指導実践では、対象児への目標設定のレベルや内容が適切であったとともに、指導法が、対象児の認知特性に合致していたことが成果を上げた要因であったと考えられます。一方で、「適切な目標の設定」や「対象児童生徒と学級集団との調整」などの課題も明らかになりました。

(3) 指導試案2、3について

指導試案2では、段階的な取り組み方の設定を行うことを中心とした問題行動の軽減を図るための手順を明らかにしました。指導試案3では、意図的場面での学習成果を日常生活場面で生かすことを中心とした社会的スキル定着を図るための手順を明らかにしました。今回の指導実践では、指導課題を対象児のできるレベルから始め、次第に難易度を上げながら取り組んだことは、対象児にとって「できた」という満足感につながり、意欲的に取り組む態度に結びつく大きな要因であったと考えられま

す。また、評価についても、当初、目に見える具体的なシール等、トークンシステムを用い、段階的に強化を削減していったことは、スキルの定着のため有効であったと考えられます。一方で、スモールステップの指導原理等を活用した指導課題の段階化の方法等が通常学級担任においてもできるような手引き等の援助が必要であるなどの課題も明らかになりました。

## 2 教育的配慮について

指導試案4では、「学校生活での配慮」と「自己理解カードの活用」からなる正しい自己理解を図るための教育的配慮を明らかにしました。指導試案5では、「対象児童生徒安定のための配慮」と「周囲の理解を促すための配慮」からなる学級の位置付けを図るための教育的配慮を明らかにしました。

今回、具体的なチェックシートで自らの指導や配慮を振り返ることは、自らの実践を改善していく良いきっかけにすることができました。一方で、こうした配慮などの取り組みが学級経営の一環として行われる必要性などが課題として明らかになりました。

# 研究のまとめと今後の課題

## 1 研究のまとめ

### (1) 実態調査について

この実態調査では、通常の学級に在籍する指導上困難を示す児童生徒の指導にあたってどのような困難があり、どのような手だてが現場で行われているのか明らかにすることができました。

### (2) 指導試案の作成と活用について

#### ア 指導試案の作成と指導実践計画の立案

指導試案は、指導構想をする際の手順や指導の観点を示すとともに、試案を具現化した具体的なシートをあわせて提示しました。これらのことは、指導を構想する手がかりを提示する意味で有効でした。また、指導にあたっては、指導課題を焦点化・計画化し、1～2個という限定された内容を提示して取り組むことを想定しました。このことは、指導者の心理的な負担が軽減されるとともに、指導に見通しをもつことができやすいという成果や、対象児童生徒の意欲を高めるうえでも有効でした。

#### イ 指導試案に基づく指導実践

指導実践は、指導試案に基づいて、担任及び研究担当者の話し合いで指導計画を立案し、その後、担任が指導にあたりました。具体的な指導の観点や指導の方法が明らかになることによって、担任は有効な指導を行えるようになりました。また、指導によって、対象児の理解が深まったり、行動が改善されたりするなど目に見える成果があらわれ、指導者は、対象児の指導に自信と見通しをもつことができるようになりました。その結果、対象児に対する肯定的な見方ができるようになるとともに、対象児への指導課題も減少していくことにつながりました。

## 2 今後の課題

今後の研究の課題は、「指導試案及び構想シート等の改善」と「指導事例の蓄積」です。さまざまな障害のタイプ別の指導やさまざまな学年別の指導などを蓄積することで、指導試案、構想シート等の改善が行われ、障害別や発達段階別の指導の手だてを明らかにすることが可能となると考えます。

### 【参考文献】

- 國分 康孝監修 「ソーシャルスキル教育で子どもが変わる小学校」 図書文化社 1996年  
上野 一彦他編著 「LDの領域別指導事例集」 学習研究社 1997年