

# 中学校における通級による指導の 充実に関する研究

—通常の学級とのつながりを重視した自立活動を通して—

## 【研究の概要】

通級による指導の対象となる児童生徒数は、平成5年度の制度化から年々増加しており、中学校においても通級による指導のニーズは高まっている。そこで、本研究では、通級による指導と通常の学級とのつながりを重視した自立活動を通して、通級による指導の対象生徒が自分の特性を理解し、学習上又は生活上の困難を改善・克服するための方法を提示し、中学校における通級による指導の充実に役立てる。

キーワード：自立活動・特性の理解・「見立て」

平成 30 年 3 月  
岩手県立総合教育センター  
長期 研修 生  
所属校 盛岡市立厨川中学校  
高 橋 直 子

## 目 次

|      |                              |    |
|------|------------------------------|----|
| I    | 研究主題                         | 1  |
| II   | 主題設定の理由                      | 1  |
| III  | 研究の目的                        | 2  |
| IV   | 研究の目標                        | 2  |
| V    | 研究の見通し                       | 2  |
| VI   | 研究の構想                        | 2  |
| 1    | 研究についての基本的な考え方               | 2  |
| (1)  | 通級による指導について                  | 2  |
| (2)  | 中学校における通級による指導の現状と課題について     | 3  |
| (3)  | 自立活動について                     | 4  |
| (4)  | 通級による指導と通常の学級とのつながりの重要性について  | 5  |
| (5)  | 対象生徒の目指す姿について                | 6  |
| 2    | 通級による指導の手立て                  | 6  |
| (1)  | 対象生徒の「見立て」と共通理解              | 6  |
| (2)  | 自立活動の指導内容の選定                 | 9  |
| (3)  | 通級による指導と通常の学級とのつながりを重視した自立活動 | 10 |
| 3    | 検証計画                         | 11 |
| 4    | 中学校における通級による指導の充実に関する研究構想図   | 12 |
| VII  | 授業実践の結果と考察                   | 13 |
| 1    | 授業実践の目的                      | 13 |
| 2    | 授業実践の概要                      | 13 |
| (1)  | 実践日程                         | 13 |
| (2)  | 実践の内容                        | 13 |
| (3)  | 実践の記録                        | 13 |
| 3    | 授業実践の実際                      | 14 |
| (1)  | 自立活動の指導の留意点                  | 14 |
| (2)  | 対象生徒Aの実践                     | 15 |
| (3)  | 対象生徒Bの実践                     | 25 |
| (4)  | 通常の学級とのつながりを重視した指導者間の共通理解    | 36 |
| 4    | 実践の分析と考察                     | 38 |
| (1)  | 対象生徒の「見立て」と共通理解              | 38 |
| (2)  | 自立活動の指導内容の選定                 | 38 |
| (3)  | 通級による指導と通常の学級とのつながりを重視した自立活動 | 39 |
| VIII | 研究のまとめ                       | 41 |
| 1    | 全体考察                         | 41 |
| 2    | 研究の成果                        | 41 |
| 3    | 今後の課題                        | 41 |
|      | <おわりに>                       | 42 |
| IX   | 引用文献及び参考文献                   | 42 |

## I 研究主題

中学校における通級による指導の充実に関する研究

ー通常の学級とのつながりを重視した自立活動を通してー

## II 主題設定の理由

通級による指導は平成5年1月に文部省告示第7号により、同年4月1日から開始され、平成18年度には学校教育法施行規則の一部改正により、学習障がい・注意欠陥多動性障がいも対象に加えられた。文部科学省の調査によると平成28年度の通級指導対象者は前年度から8,206人増の98,311人で過去最多となり、調査を始めた平成5年度から増加の一途をたどっている。本県でも平成28年度の通級指導対象者は1,315人で全国調査と同様に増加しており、中学校での通級指導教室は今年度新たに5校が設置され9校となった。また平成28年12月に学校教育法施行規則の一部改正により、通級による指導が「障がいによる学習上又は生活上の困難を改善し、又は克服することを目的とする指導とし、特に必要があるときは、障がいの状態に応じて各教科の内容を取り扱いながら行うことができるものとする」とされ、自立活動としての指導を行うことが明確化された。さらに、近年のインクルーシブ教育システムの推進において、個別の教育的ニーズのある児童生徒に対し、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある多様な学びの場を用意しておくことが必要とされている。

しかし、本県の中学校における通級による指導の現状を見ると、指導・支援が進んでいるとはいえない。中学校は、生徒にとって学習や対人関係等のつまずきが顕著になる時期である。その中で支援を必要とする生徒の多くは、問題をうまく解決できずに自信を失ったり、他者との違いを気にしたりすることから、指導・支援を受け入れ難く、困難さを抱えたまま通常の学級で過ごしている状況が見受けられる。また、教科担任制により対象生徒の情報が指導者間で共有されにくく、困難さの把握や具体的な支援の共通理解が図られないまま、それぞれの指導が続けられている状況にある。さらに、自立活動の指導が求められている通級による指導の理解が進まず、対象生徒の困難さに合わせた指導ではなく、教科補充のための場として受け止められている。

このような状況を改善するためには、対象生徒が段階を踏みながら、自分の特性を理解することや他者との違いを理解し受け入れ、その中で自分の特性をどのように生かしていくかを学ぶ必要がある。そのための手立てとして、通級による指導と通常の学級での指導を互いに関連させた指導を行う。具体的には、通級による指導で通級指導教室担当者が対象生徒との個別の関わりを大切にしながら、学習や生活の場面で抱える困難さを改善・克服するための自立活動を行う。対象生徒は通級による指導で学んだことを通常の学級で実践し、それをまた通級による指導でふり返りをする。この繰り返しの経て、対象生徒ができる体験を積み重ねることにより達成感を得、自分の特性を理解し自信を持つことができるようになることを考える。これを実現するためには通級指導教室担当者が中心となり、学級担任、教科担任の間で対象生徒の情報を共有しながら「見立て」を行い、具体的な支援の共通理解を図り、通級による指導の目的に沿った指導が必要である。そうすれば、対象生徒だけではなく、学校全体として通級による指導の必要性が理解されるようになることを考える。

そこで、本研究は、対象生徒が自分の特性を理解し、学習上又は生活上の困難を改善・克服するための学びとして、通級による指導と通常の学級とのつながりを重視した自立活動を実践していくことが、中学校における通級による指導の充実につながると考え、主題を設定した。

### Ⅲ 研究の目的

通級による指導の対象生徒が、障がいによる学習上又は生活上の困難を改善・克服し自立するために必要な力を身に付ける指導の充実を図り、中学校における通級による指導の推進に役立てる。

### Ⅳ 研究の目標

通級による指導と通常の学級とのつながりを重視した自立活動の授業実践を通して、通級による指導の対象生徒が自分の特性を理解し、学習上又は生活上の困難を改善・克服するための方法を提示する。その実践した内容を通級による指導の方法や留意点等として資料にまとめる。

### Ⅴ 研究の見通し

中学校における通級による指導において、対象生徒の状況を踏まえ、通級による指導と通常の学級とのつながりを重視した自立活動の指導・支援の方法を考案する。考案したものを基に自立活動の学習の展開を考え授業実践、分析と考察を行い、対象生徒の変容等の結果を事例として資料にまとめる。

### Ⅵ 研究の構想

#### 1 研究についての基本的な考え方

##### (1) 通級による指導について

平成5年の文部省告示第7号による、学校教育法施行規則の一部を改正する省令に基づき、通級による指導が制度化された。通級による指導とは、小学校又は中学校の通常の学級に在籍している比較的軽度の障がいのある児童生徒に対し、その障がいに応じた特別の指導を、週に数回程度行う指導のことである。

通級による指導の対象となるのは、学校教育法施行規則第140条に該当する児童生徒で、平成18年3月に学校教育法施行規則の一部改正により、言語障がい、自閉症、情緒障がい、弱視、難聴、学習障がい（以下LD）、注意欠陥多動性障がい（以下ADHD）、その他の障がいのある者が対象となると定められた。対象となる児童生徒は、各教科等の授業を通常の学級で受けつつ、個々の障がいによる学習上又は生活上の困難を改善・克服するための特別の指導を特別の場で受けることができる。特別な指導とは特別支援学校小学部又は中学部学習指導要領を参考とし、「自立活動の内容」を取り入れる等して、個々の障がいの状態に応じた具体的な目標や内容を定めて指導を行い、特に必要がある場合には、個々の障がいの状態に応じて各教科の内容を補充するための指導を行うことができるとされている。特別な場とは通級指導教室のことである。

また、平成28年12月に文部科学省は学校教育法施行規則の一部改正を行い、障がいに応じた特別の指導の内容の趣旨を明確化し、告示の一部改正により「自立活動としての指導」が障害による学習上又は生活上の困難を改善し、又は克服する目的で行われるよう周知及び指導を徹底することとした。このことから、単なる学習の遅れを補充するための教科補充ではなく困難さを改善・克服するための指導が明確化されたと捉えられる。

通級による指導の時間数は、自立活動と教科補充を合わせて年間35単位時間（週1単位時間）～年間280単位時間（週8単位時間）が標準とされている。LD及びADHDの児童生徒

については、月1単位時間程度でも指導上の効果が期待できる場合があることから、指導時間数の標準を年間10単位時間（月1単位時間程度）の指導を下限とし、上限は既に通級による指導の対象となっている障がいと同様に年間280単位時間（週8単位時間程度）とされている。

## (2) 中学校における通級による指導の現状と課題について

通級による指導を受けている児童生徒数は、平成5年度の調査開始から、増加の一途をたどっている。平成28年度通級による指導実施状況調査結果（文部科学省）によると、通級による指導を受けている児童生徒数は、過去3年間で17.4%増加しており、平成28年度では、98,311名であった。このうち中学生は10,383名で前年度から1,046名増加している。障がい種別では、特にLDとADHDが増加傾向にある。このLDとADHDを取り上げてみると、平成28年度では、LD、ADHD併せて5,168名で前年度から468名の増加している。本県においても同様に、平成28年度では、LD、ADHD併せて33名で前年度から12名増加している（平成28年度岩手の特別支援教育 特別支援教育資料 岩手県教育委員会）。

中学校は、生徒にとって学習や対人関係等のつまづきが顕著になったり、年齢的に心身に大きく変化するため不安感が増したりする時期である。伊藤ら（2015）は、『『通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査』の補足調査の結果からみた通級指導教室の役割と課題』において、通級による指導をめぐる抵抗感に関する課題として、「共に学んできた学級の雰囲気や担任の対応による影響が大きい」こと、小・中学校共通の課題としては、「学習に遅れが出ることへの不安、周囲の友達の理解に対する不安である」と述べている。さらに中学校における課題をみると、「異なる状況に置かれたりすることで、仲間から外れてしまうことに敏感になる時期である」こと、「通級指導教室に通うことは、他の友達との違いを意識させられる機会となる」と述べている。これらの調査結果からも、支援を必要とする生徒の多くは、問題をうまく解決できずに自信を失ったり、他者との違いを気にしたりすることから、指導・支援を受け入れ難く、困難さを抱えたまま通常の学級で過ごしている状況にあることが考えられる。

指導する側の課題としては、教科担任制であるため、指導者が生徒の困難さに気づきにくい、指導者の間で話を共有する時間がない、通級指導教室担当者任せになってしまう等、共通理解が図られていないことが挙げられる。このことについて別府（2013）は、「中学校では教科担任制や職種の違いから生徒の全体像がつかみにくく、教員集団でも評価が一致しにくい」と指摘している。また、個別の指導計画・支援計画の作成についても、誰が作成をするかが明確にされていないことや、在籍学級と通級指導教室の指導内容の連携ができていないことが課題として挙げられる。佐々木（2012）は、個別の指導計画の作成に関わる指導者の連携について、「校内において個別の指導計画の意義をどう捉え、その作成に向けた環境をどう整えていくか等といった、全校レベルでの取組が必要である」と指摘している。

さらに、通級による指導が、教科補充のための場として受け止められたまま指導が進められており、自立活動の指導が求められている内容の理解が進まず、対象生徒の困難さに合わせた指導が十分になされているとはいえない。大城ら（2012）は、「児童生徒の特性を生かした学び方や基礎的事項の習得を図っていくことが大切であることを認識して、『自立活動』と『教科の補充指導』の位置づけを考えていかなければならない」と述べている。これらのことから、中学校においては、通級による指導の必要性は感じていても、対象生徒の通級による指導の抵抗感や指導者側の

共通理解や連携の難しさが課題として考えられる。

(3) 自立活動について

通級による指導は、特別な教育課程の編成により行われる。平成 28 年 12 月に学校教育法施行規則一部改正により「障がいによる学習上又は生活上の困難を改善し、又は克服することを目的とする指導とし、特に必要があるときは、障がいの状態に応じて各教科の内容を取り扱いながら行うことができるものとする」とし、自立活動を行うことが明確化された。

自立活動の指導内容は、人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と、障がいによる学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素で構成されている。内容は「健康の保持」「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」の 6 区分 26 項目（新学習指導要領より 27 項目）に分類・整理【表 1】されている。

【表 1】 自立活動の指導内容例

| 区分        | 項目   | 指導内容（例）  |
|-----------|--|--|
| 1 健康の保持   | (1)生活のリズムや生活習慣の形成に関すること<br>(2)病気の状態の理解と生活管理に関すること<br>(3)身体各部の状態の理解と養護に関すること<br>(4)健康状態の維持・改善に関すること                                   | (4)の指導例<br>・体力の維持（ランニング、ウォーキング、運動量の確保）   |
| 2 心理的な安定  | (1)情緒の安定に関すること<br>(2)状況の理解と変化への対応に関すること<br>(3)障がいによる学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること  | (2)の指導例<br>・予定変更に対しての混乱や不安を軽減する。<br>・状況の変化に対応する方法を身に付ける                          |
| 3 人間関係の形成 | (1)他者との関わりの基礎に関すること<br>(2)他者の意図や感情の理解に関すること<br>(3)自己の理解と行動の調整に関すること<br>(4)集団への参加の基礎に関すること  | (4)の指導例<br>・集団の雰囲気や一緒に活動するための手順やルールの理解<br>・ソーシャルスキルトレーニング                        |
| 4 環境の把握   | (1)保有する感覚の活用に関すること<br>(2)感覚や認知の特性への対応に関すること<br>(3)感覚の補助及び代手段の活用に関すること<br>(4)感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関すること<br>(5)認知や行動の手掛かりとなる懸念の形成に関すること | (4)の指導例<br>・ボディーイメージの認知<br>（大きさの確認、身体の左右・上下・前後の確認等）<br>・目と手の協応<br>（なぞり書き、貼る・はがす） |
| 5 身体の動き   | (1)姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること<br>(2)姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関すること<br>(3)日常生活に必要な基本動作に関すること<br>(4)身体の移動能力に関すること<br>(5)作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること      | (1)の指導例<br>・姿勢保持<br>・筋力の維持・強化<br>（ストレッチ、呼吸法等）                                    |

|             |   |  |
|-------------|---|--|
| 6 コミュニケーション | (1)コミュニケーションの基礎能力に関すること<br>(2)言語の受容と表出に関すること<br>(3)言語の形成と活用に関すること<br>(4)コミュニケーション手段の選択と活用に関すること<br>(5)状況に応じたコミュニケーションに関すること | (5)の指導例<br>・状況に合わせたコミュニケーション<br>（電話、静かにすべき場所）<br>・相手を意識したコミュニケーション（アイコンタクト、うなずき、声の大きさ）<br>・集会での発表や司会方法 |
|-------------|---|--|

各教科が学習指導要領に示された内容のすべてを指導すべき内容として示した基準であるのに対し、自立活動の内容は、区分ごと示された内容の中から、対象生徒に必要な項目を選定し、それらを相互に関連づけて具体的な内容を設定することとなる。そのため、指導に当たっては、対象生徒の困難さを改善・克服するために、どの区分のどの項目から具体的な指導をするか、さらに対象生徒のもつ困難さの中で何を優先させて指導していくか、指導後の姿がどうなっていればよいか等、「見立て」が重要になってくる。対象生徒は、「見立て」に基づいた通級による自立活動を通して、抱えている困難さを改善・克服することができるようになり、自分の特性を理解することも可能になると考える。

#### (4) 通級による指導と通常の学級とのつながりの重要性について

通級による指導は、通常の学級に在籍する生徒が、困難さの改善に向けた学びを行うものであることから、通級による指導と通常の学級とのつながりが重要である。通級による指導と通常の学級とのつながりは、インクルーシブ教育システムの考え方において、個別の教育的ニーズのある児童生徒に対して、多様で柔軟な仕組みとしての連続性のある多様な学びの場としても捉えることができる。通級による指導だけがうまく機能すれば良いのではなく、対象生徒が通常の学級で適応できるようになることが目標であるため、通級による指導と通常の学級とのつながりは重要になってくる。通級による指導と通常の学級のつながりで大事にしたいこととしては、まず、通級による指導の理解が考えられる。通級による指導の場（通級指導教室）について、伊藤ら（2015）は、「通常の学級で学習することが難しいから行く場ではなく、自分の力を引き出すために行く場であるという意識がもてることである。」と述べている。通級指導教室担当者は、対象生徒が共に学ぶ通常の学級の雰囲気や担任の対応が影響することが予想されるため、学級担任、教科担任も含め、対象生徒の状況・情報を共有し、学習や生活の場面での指導や配慮すること等、共通理解を図ることが必要である。連携がなされた指導が行われれば、それが他の生徒にも伝わり、対象生徒との関わり方の理解につながり、対象生徒が安心できる雰囲気・場所になるものと考えられる。そして、対象生徒にとっても他の生徒にとっても、お互いを理解し、お互いの良さを認め合うようになり、さらには社会生活をする上で必要な周囲とのふさわしい関わり方、状況に合わせた判断ができる、困難さを自分なりの方法で解決できる力等が身に付くようになるものと考えられる。

また、安藤（2010）は、通級による指導の成果は、「常に通常の学級での各教科の指導と関連づけられ、その経過や結果は改めて通級による指導の時間にフィードバックされる」としている。さらに、「通級による指導と通常の学級の指導との関連をいかに図り、個別の指導計画としてどのように具現化していくのかを明確化することを求めるものといえる」とも述べている。このことか

らも、対象生徒の指導を行う際に、通級による指導と通常の学級の指導を別々に捉えるのではなく、つながりを意識して指導を行うことが重要であるということがいえる。

(5) 対象生徒の目指す姿について

本研究では、通常の学級とのつながりを重視した自立活動を通して、通級による指導の対象生徒の目指す姿を次のように捉えることとする。

ア 通級による指導の場において

自立活動を通して、自分の得意なことや苦手なこと等の特性を認めることができ、その上で得意なことを生かして行動化できる。また、苦手な部分を改善しようとする意欲をもつ。

イ 通常の学級において

友達との関わりで、その場の雰囲気を感じ取ったり、考えの違いを受け止めたりすることができる。得意なことは自信をもって伸ばしていき、苦手な部分は周囲に合わせるのではなく、自分なりの方法で解決しようと努力し、又は周囲に協力を求めることができる。

2 通級による指導の手立て

(1) 対象生徒の「見立て」と共通理解

通級による指導を実践するにあたっては、対象生徒の「見立て」が重要になる。「見立て」とは、対象生徒の状況を把握し、どのような支援に結び付けていくか総合的に見ていくことである。その際、通級指導教室担当者が中心となり、学級担任、教科担任、関係する教職員、場合によっては保護者の協力を得、共通理解を図りながら情報収集する必要がある【図1】。

| 対象生徒の「見立て」 |  | 誰が行うか          |
|------------|--|----------------|
| 1          | 状況の把握<br>学習の様子・生活の様子、障がいの状態、発達や経験の程度等 【表2】                         | 共通理解を図りながら<br> |
| 2          | 背景として考えられる要因<br>得意なこと、不得意なこと、抱えている困難さ 【表3】                         |                |
| 3          | どのような指導・支援が必要か<br>何を優先に、何を目標に、本人や保護者の願いなど、困難さを改善・克服するために必要なこと 【表3】 |                |

【図1】 対象生徒の「見立て」と共通理解



「見立て」の具体的な方法として、対象生徒の学習・生活の様子や障がいの状態、発達や経験の程度等の状況について把握するための情報収集をする【表2】。

【表2】情報収集のためのチェックシート例

|                                       |                       |              |       |   |     |   |   |      |
|---------------------------------------|-----------------------|--------------|-------|---|-----|---|---|------|
| No                                    | <b>秘</b> 子ども理解チェックシート |              |       |   | 記入日 | 年 | 月 | 日    |
|                                       |                       |              |       |   | 生徒名 |   |   |      |
| 1 気にならない、2 まれに気になる、3 時々気になる、4 とても気になる |                       |              |       |   |     |   |   |      |
|                                       |                       | 項 目          | ✓を記入! | 1 | 2   | 3 | 4 | 特記事項 |
| 1                                     | 学習面                   | 学習意欲に乏しい     |       |   |     |   |   |      |
| 2                                     |                       | 読みの困難さ       |       |   |     |   |   |      |
| 3                                     |                       | 書くことの困難さ     |       |   |     |   |   |      |
| 4                                     |                       | 文章問題の困難さ     |       |   |     |   |   |      |
| 5                                     |                       | 計算の困難さ       |       |   |     |   |   |      |
| 6                                     |                       | 宿題・家庭学習の不足   |       |   |     |   |   |      |
| 7                                     | 生活面                   | 身辺自立の困難さ     |       |   |     |   |   |      |
| 8                                     |                       | 整理整頓ができない    |       |   |     |   |   |      |
| 9                                     |                       | 忘れ物が多い       |       |   |     |   |   |      |
| 10                                    |                       | 提出物が出ない      |       |   |     |   |   |      |
| 11                                    |                       | あいさつ・返事ができない |       |   |     |   |   |      |
| 12                                    | 心理・社会面                | 攻撃的・暴力       | ☆     |   |     |   |   |      |
| 13                                    |                       | 万引き・器物破損等    | ☆     |   |     |   |   |      |
| 14                                    |                       | 多動・離席が多い     | ☆     |   |     |   |   |      |
| 15                                    |                       | パニックになる      | ☆     |   |     |   |   |      |
| 16                                    |                       | 落ち着きがない      |       |   |     |   |   |      |
| 17                                    |                       | 感情の起伏が大きい    |       |   |     |   |   |      |
| 18                                    |                       | チック・場面緘黙     |       |   |     |   |   |      |
| 19                                    |                       | 友達がいらない      |       |   |     |   |   |      |
| 20                                    |                       | 感情表現が苦手      |       |   |     |   |   |      |
| 21                                    |                       | 人の気持ち理解苦手    |       |   |     |   |   |      |
| 22                                    |                       | 気が散りやすい      |       |   |     |   |   |      |
| 23                                    |                       | 協調性不足        |       |   |     |   |   |      |
| 24                                    | ルールが守れない              |              |       |   |     |   |   |      |
| 25                                    | 登校状況                  | 登校渋り         | ☆     |   |     |   |   |      |
| 26                                    |                       | 欠席多い         | ☆     |   |     |   |   |      |
| 27                                    |                       | 休み明け欠席多い     | ☆     |   |     |   |   |      |
| 28                                    |                       | 別室登校あり       | ☆     |   |     |   |   |      |
| 29                                    | 遅刻・早退が多い              |              |       |   |     |   |   |      |
| 30                                    | 家庭状況                  | 経済面に配慮必要     |       |   |     |   |   |      |
| 31                                    |                       | 養育態度に問題あり    | ☆     |   |     |   |   |      |
| 32                                    | 虐待の疑い                 | ☆            |       |   |     |   |   |      |
| 33                                    | 保健                    | 食物アレルギー      |       |   |     |   |   |      |
| 34                                    |                       | 偏食           |       |   |     |   |   |      |
| 35                                    |                       | 喘息           |       |   |     |   |   |      |
| 36                                    |                       | てんかん         |       |   |     |   |   |      |
| 37                                    |                       | その他・疾病・服薬等   |       |   |     |   |   |      |
| 38                                    | 特記事項                  |              |       |   |     |   |   |      |
|                                       |                       | 合計           |       |   |     |   |   |      |

| 連 携 |             |
|-----|-------------|
|     | 学年会で検討      |
|     | コーディネーターに報告 |
|     | 家庭との連携必要    |
|     | 支援チーム必要     |
|     | 個別の支援計画作成必要 |
|     | 専門機関との連携必要  |

|  |                             |
|--|-----------------------------|
| ※合計4以上・・・学年会で検討    8以上・・・校内教育支援委員会に報告（☆は1つでも要報告） | 記入者（                      ） |
|--|-----------------------------|

把握したことを基に、背景として考えられる要因や、困難さの何を優先に、何を目標にして、対象生徒や保護者の願いは何か等、学習上又は生活上の困難さを改善・克服するための指導・支援をどのような内容で行うかまとめる【表3】。

【表3】アセスメントシート例

| 通級による指導 アセスメントシート1  |  |    |     | No.(29- ) |     |
|---------------------|--|----|-----|-----------|-----|
| 氏名                  |  | 性別 |     | 学年        | 年 組 |
| 生育歴（診断名、検査結果、関係機関等） |  |    |     |           |     |
| 環境について              |  |    |     |           |     |
| 家族構成                |  | 学校 |     | 友人関係など    |     |
| 本人について              |  |    |     |           |     |
| 行動（生活）              |  | 学習 |     | 対人・社会性    |     |
| 今までの支援について          |  |    |     |           |     |
| 行動（生活）              |  | 学習 |     | 対人・社会性    |     |
| 本人の願い               |  |    |     |           |     |
| 保護者の願い              |  |    |     |           |     |
| 作成者                 |  |    | 作成日 | 年 月 日     |     |

| 通級による指導 アセスメントシート2       |    |     |        | No.(29-)name( OOOO ) |        |
|--------------------------|----|-----|--------|----------------------|--------|
| 状況<br>(○得意なところ、興味・関心、強さ) |    |     |        |                      |        |
| (△気になるところ、苦手、弱さ)         |    |     |        |                      |        |
| 背景として考えられる要因             |    |     |        |                      |        |
| 長期目標（通常の学級での姿）           |    |     |        |                      |        |
|                          | 目標 | 手立て | 得意をいかす | 苦手を補う                | 苦手を育てる |
| 通級による指導                  |    |     |        |                      |        |
|                          |    |     |        |                      |        |
|                          |    |     |        |                      |        |
| 通常の学級との連携                |    |     |        |                      |        |

「見立て」から個別の指導計画を作成する【表4】。

【表4】個別の指導計画例

| 通級による指導 個別の指導計画（自立活動） |                                     |         |                  |        |  | 年度と整理番号    | No. (29- )   |  |
|-----------------------|-------------------------------------|---------|------------------|--------|--|------------|--|--|
| 氏名                    |                                     |         | 性別               | 学年     | 年 組  |            |  |  |
| 状況把握<br>6区分26項目に当てはめる | 1健康の保持                              | 2心理的な安定 | 3人間関係の形成         | 4環境の把握 | 5身体の動き   | 6コミュニケーション |  |  |
|                       | 得意なこと                               |         |                  |        |  |            |  |  |
| 状況把握<br>6区分26項目に当てはめる | 苦手なこと                               |         |                  |        |  |            | 障がいの状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などについて情報収集し、学習上又は生活上の困難の視点から整理する。         |  |
|                       | 指導目標                                |         |                  |        |  |            | 状況把握に基づき、優先的な指導が必要と思われる内容を目標設定する。（指導者側を主語とした表記とする）                     |  |
| 選定項目                  | 1健康の保持                              | 2心理的な安定 | 3人間関係の形成         | 4環境の把握 | 5身体の動き   | 6コミュニケーション |  |  |
|                       | 選定項目                                |         |                  |        |  |            | 6区分26項目の中から、指導目標を達成するために必要な項目を選定する。（全区分からの選定ではなく、対象生徒に必要な区分及び項目のみとする。） |  |
| 具体的な指導内容              | 通級による指導では                           |         |                  |        | 指導開始日<br>指導時数<br>指導形態  |            |  |  |
|                       | 通常の学級では                             |         |                  |        | 対象生徒は、通級による指導で行った内容を実践してみる。指導者はその様子を観察、または、教材や指示の仕方等を工夫（通級指導教室との連携）する。 |            |  |  |
| 学期                    | 目標（本人の目指す姿）                         |         | 手立て              |        | 評価・変容  |            |  |  |
|                       | 具体的な指導内容を通しての、本人の目指す姿を達成目標として、設定する。 |         | 通級による指導<br>通常の学級 |        | 通級による指導<br>通常の学級<br>指導の経過をふまえた目標達成の状況と手立てとの関連から、記述により評価する。             |            |  |  |

※このシートは指導者間で共有できるようにファイリングしておく

これらのシートを対象生徒それぞれのファイルにまとめ、指導者間で共有できるようにしておく。新たな情報が得られた場合は加筆し、学期末や年度末の際に見直しや修正を行い、引き継ぎができるようにする。

(2) 自立活動の指導内容の選定

自立活動の指導内容は、対象生徒の「見立て」から優先的な指導が必要と思われる内容を6区分26項目（新学習指導要領より27項目）の中から選定し、個別の指導計画シートに記録をする【表5】。

【表5】 自立活動の選定例

| 通級による指導 個別の指導計画（自立活動） |  |                                   |                                    |        |                                       | No. (29-☆)                              |  |   |   |   |  |
|-----------------------|--|-----------------------------------|------------------------------------|--------|---------------------------------------|---|--|---|---|---|--|
| 氏名                    |  | ☆☆〇〇                              |                                    | 性別     | 〇                                     | 学年                                      | 〇  | 年 | ☆ | 組 |  |
| 状況把握<br>⑥区分⑥項目に当てはめる  | 1健康の保持   | 2心理的な安定                           | 3人間関係の形成                           | 4環境の把握 | 5身体の動き                                | 6コミュニケーション                              |  |   |   |   |  |
|                       | 得意なこと  |                                   |                                    |        |                                       |   | ゲーム好き<br>世話好きで周りのことによく気がつく<br>運動が得意  |   |   |   |  |
| 苦手なこと                 |  |                                   |                                    |        |                                       | ・急な予定変更が苦手<br>・自分の興味を優先し、順番守れない         |  |   |   |   |  |
| 指導目標                  | ①予定表を提示し、予定変更がある場合は分かるように訂正する。<br>②予定変更がありそうな場合は、前もって予告する。       |                                   |                                    |        |                                       |   |  |   |   |   |  |
| 選定項目                  | 1健康の保持   | 2心理的な安定                           | 3人間関係の形成                           | 4環境の把握 | 5身体の動き                                | 6コミュニケーション                              |  |   |   |   |  |
|                       |  |                                   |                                    |        |                                       |   | (1)情緒の安定に関すること<br>(3)障がいによる学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること<br>(3)自己の理解と行動の調整に関すること<br>(4)集団への参加の基礎に関すること<br>(5)認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること<br>(1)姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること<br>(1)コミュニケーションの基礎的能力に関すること |   |   |   |  |
| 具体的な指導内容              | 通級による指導では<br>・SST 2(1) 2(3) 3(3) 3(4) 4(5)<br>・コグトレ 5(1)         |                                   |                                    |        | 指導開始日                                 |   | H〇〇.   |   |   |   |  |
|                       | 通常の学級では<br>・時間割等が書いてある予定黒板を毎朝確認する<br>・予定が変わって分からなくなりそうな時は周りの人に確認 |                                   |                                    |        | 指導時数                                  |   | 週2時間   |   |   |   |  |
| 〇学期                   | 目標（本人の目指す姿）  |                                   | 手立て                                |        |                                       | 評価・変容                                   |  |   |   |   |  |
|                       | その日の予定など、確認する習慣をもつことができるようになる。急な予定変更でも慌てないようにする。                 |                                   | 通級による指導<br>予定表を作る<br>変更の対応の仕方を確認する |        |                                       | 通級による指導<br>声かけがなくても自分から予定の確認ができるようになった。 |  |   |   |   |  |
|                       |  | 通常の学級<br>予定変更がある場合は最初に変更した部分を予告する |                                    |        | 通常の学級<br>前もって変更の予告をした際、後の活動がスムーズにできた。 |   |  |   |   |   |  |

※このシートは指導者間で共有できるようにファイリングしておく

困難さを改善するために、教科の指導が必要となる場合はそれも加える。指導の例を次に示す。

【困難さを改善するための教科の指導の例】

英単語や英文を書くことに困難さが見られる生徒の場合は、指導者は対象生徒が書く際に、どの部分に困難さがあるか、得意なことでも生かせることは何かを探りながら指導にあたる。また、一度に多くのことを指示せず、スモールステップで行う。

| 書くことの困難さ            | 指導の例  |
|---------------------|---|
| 字が整わない場合            | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ノート幅やマス目等枠を用いて書く。</li> <li>・英単語や英文のなぞり書きをする。</li> </ul>                                     |
| (板書等)書き写すのに時間がかかる場合 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・教科担任の了解を得、板書を撮影し、それを見ながら書き写す。</li> <li>・友達ノートをコピーして書き写す。</li> <li>・書く際の制限時間を設ける。</li> </ul> |

(3) 通級による指導と通常の学級とのつながりを重視した自立活動

ア 指導者の共通理解

対象生徒の個別の指導計画を基に、通級による指導の内容や通常学級での様子を通級指導教室担当者が中心となり学級担任、教科担任と情報を共有し、観察や声かけ、座席の配置等の配慮をし、指導を行う。授業後はふり返りをし、指導の効果について共有する。時間をもつことが困難な場合は記録を取り、回覧等の方法をとる。

イ 対象生徒の活動

通級による指導で学習したことを、通常の学級での生活や学習の場面で実践する。すぐできるようになるとは考えにくいいため、通常の学級でできたこと、改善すること等を自己評価し、ふり返る。これを繰り返し行うことで、できる体験を増やす。

ウ 通常の学級の生徒への指導

対象生徒の理解のために、学級担任から通級による指導を受けていることの趣旨を他の生徒に伝え理解を求める。その際、伝え方(担任は言葉づかいや雰囲気等)に配慮する。伝えた上で、他の生徒に対象生徒に対して力になれること等、協力を求める。学級の状況を見て、学級の生徒が受け入れられる場合には、学級活動の時間やHRを利用し、通常の学級でも同じスキルを身に付ける目的で自立活動を取り入れた学習を試みる。

3 検証計画

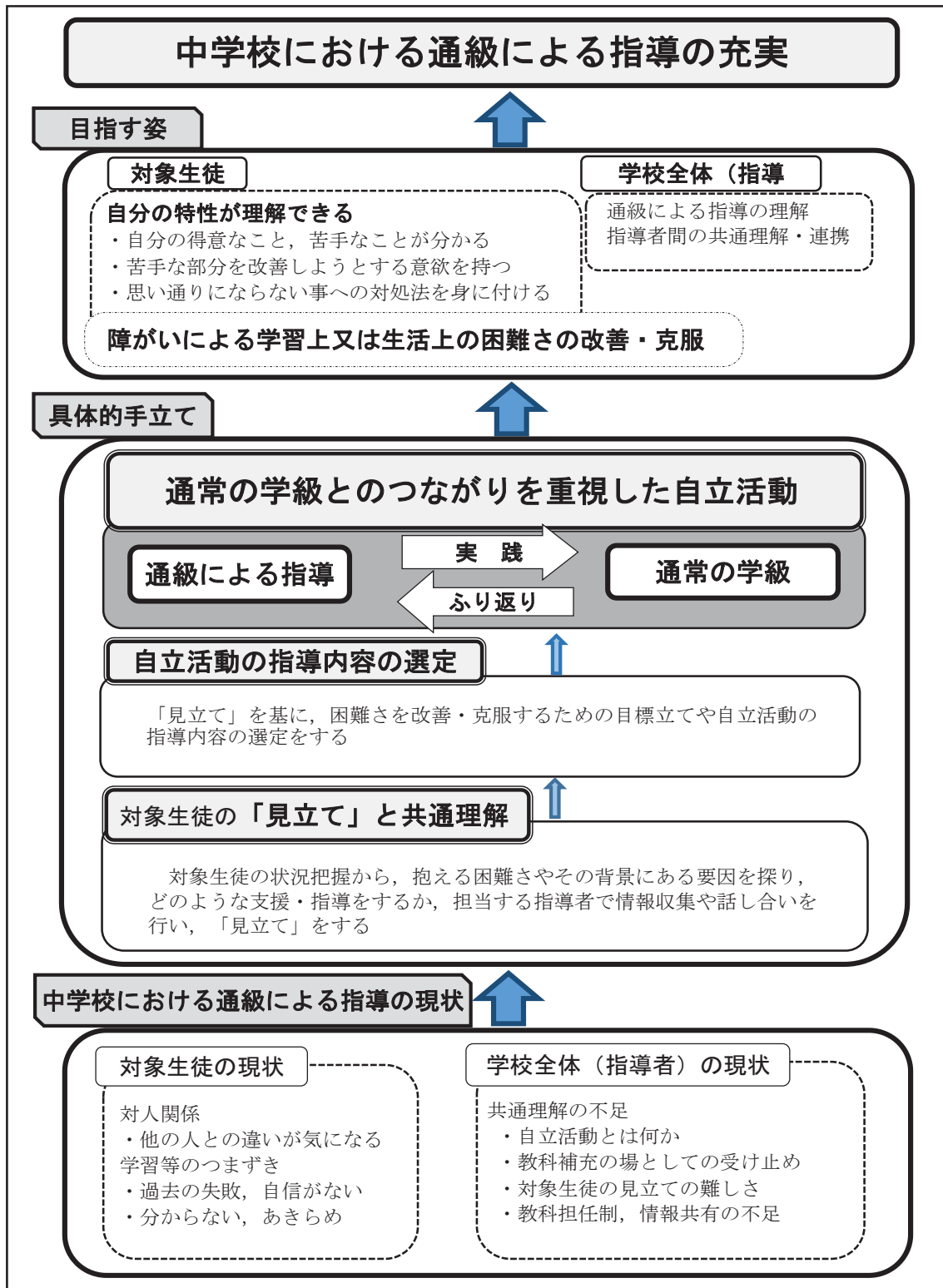
中学校における通級による指導の充実について、授業実践を通して、対象生徒の変容と通級による指導と通常の学級とのつながりについて、下記【表6】に示す通り、質問紙法を用いて検証していくこととする。

【表6】検証計画

| 検証項目                | 検証内容                                       | 検証対象                          |
|---------------------|--|-------------------------------|
| 対象生徒の変容             | 通級による指導<br>①自分の得意なこと、苦手なことの特性を認めることができたか   | 通級指導教室<br>担当者                 |
|                     | ②得意なことを生かして行動化することができたか                    |                               |
|                     | ③苦手な部分を改善しようとする意欲をもつことができたか                |                               |
|                     | 通常の学級<br>①場の雰囲気を感じ取ることや、考えの違いを受け止めることができたか | 学級担任                          |
|                     | ②苦手なことへの自分なりの解決法をもつことができたか                 |                               |
|                     | ③困ったとき周囲に協力を求めることができたか                     |                               |
| 通級による指導と通常の学級とのつながり | 通級による指導と通常の学級とのつながりを重視した、指導者の共通理解について      | 通級指導教室<br>担当者<br>学級担任<br>教科担任 |

4 中学校における通級による指導の充実に関する研究構想図

中学校における通級による指導の充実に関する研究構想図を【図2】の通り示す。



【図2】 中学校における通級による指導の充実に関する研究構想図

## Ⅶ 授業実践の結果と考察

### 1 授業実践の目的

自立活動の授業実践を行い、対象生徒の変容や通級による指導と通常の学級とのつながり、指導者の理解の視点から、中学校における通級による指導の充実が図られたかを検証する。

### 2 授業実践の概要

通級指導教室に通う生徒2名を対象に行う。ここでは、対象生徒A、対象生徒Bと示す。

#### (1) 実践日程

9月から10月にかけて、対象生徒Aは7回、対象生徒Bは5回の日程で実践を行う。

#### (2) 実践の内容

実践の内容について、【表7】に示す。

【表7】実践の内容

|   | 実践の流れ      | 役割（誰が）                        | 詳細  |
|---|------------|-------------------------------|---|
| ① | 対象生徒の「見立て」 | 通級指導教室<br>担当者<br>学級担任         | 情報収集を基に対象生徒の状況を把握するために、アセスメントシートや個別の指導計画等を作成する。   |
| ② | 共通理解       | 通級指導教室<br>担当者<br>学級担任<br>教科担任 | 「見立て」の共有と個別の指導計画や指導内容等について打ち合わせの場を設ける。<br>「学級」「通級指導教室」「教科」の役割を確認する。<br>※教科は、通級指導教室利用時の在籍学級の時間割の教科 |
| ③ | 授業計画立案     | 通級指導教室<br>担当者                 | 「通級指導教室」での自立活動の計画を立てる。<br>※「学級」「教科」での指導・支援の方法も含めながら   |
| ④ | 授業実践       | 通級指導教室<br>担当者<br>学級担任<br>教科担任 | 授業計画をもとに、対象生徒の様子を意識しながらそれぞれの場で指導を行う。  |
| ⑤ | ふり返り       | 通級指導教室<br>担当者<br>学級担任<br>教科担任 | 授業実践期間中の対象生徒の変容について、各指導場面でのふり返りを行う。   |

#### (3) 実践の記録

自立活動の授業実践の記録として、通級による指導の方法や留意点を資料にまとめる。

ア 通級による指導の流れを時系列に示し、指導の留意点等を記述する。

イ 自立活動の授業の実践例を、自立活動の指導項目ごとにまとめる。

ウ 対象生徒の学習の様子やふり返りの記録、学級担任、教科担任とのやりとりを記録用紙にまとめる。

これらを、指導者間でいつでも閲覧できるように、1つのファイルにまとめる。

### 3 授業実践の実際

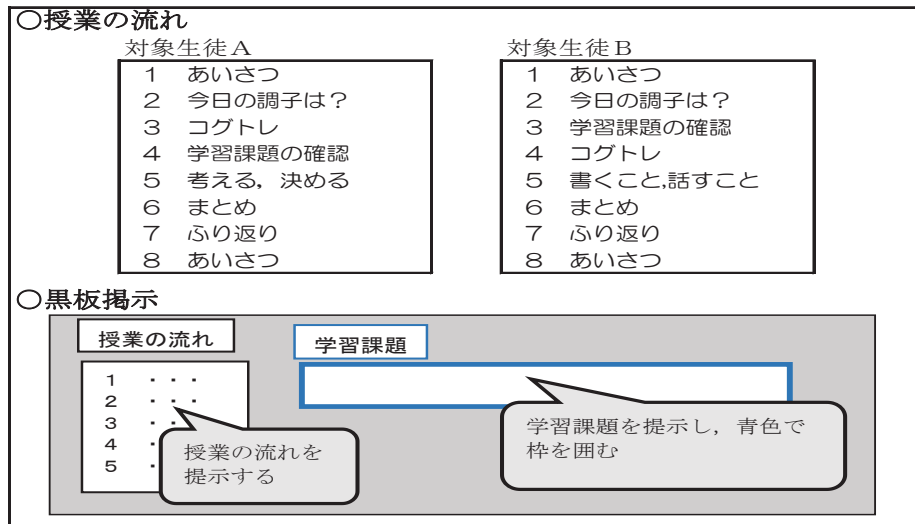
対象生徒A, Bとも初回は自立活動についてオリエンテーションを行い、その中で学習の仕方や自分について考える学習を行った。2回目以降はそれぞれ困難さに応じた自立活動を行った。

#### (1) 自立活動の指導の留意点

自立活動の指導を行うにあたり、以下の3項目に留意して実践を行った。

##### ア 授業の流れの工夫

対象生徒が、抵抗感をもたずに通級指導教室の授業を受けられるようにするために、通常の学級と毎時間の授業の流れを一定にし、提示した。一定にすることで対象生徒が安心でき、提示することで見通しを持つことができる。また、教室が変わっても授業にスムーズに入ることができるようにするために、黒板に提示する場所も通常の学級と統一【図3】した。このことで、対象生徒の緊張感を和らげることができ、自立活動の指導区分にある「心理的な安定」にも結び付けることができると考える。対象生徒それぞれの授業の流れについては、困難さを改善するためのトレーニングの場面を、対象生徒Aは学習内容が「考える」ことが主なため、学習課題の確認の前に行い、対象生徒Bは学習内容に含めながら指導を行うため、学習課題の確認の後に設定した。



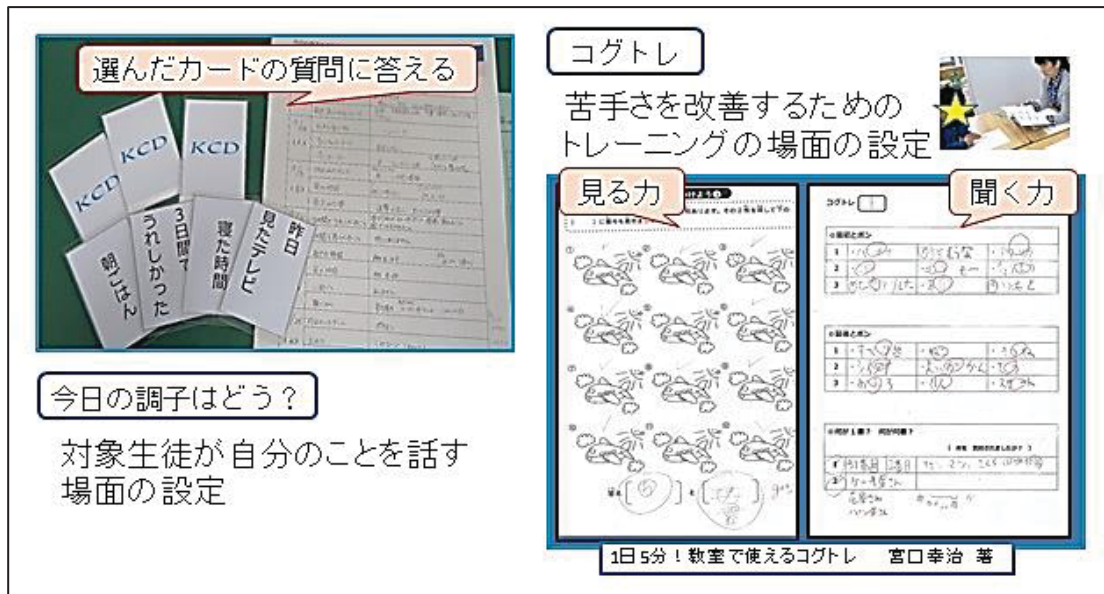
【図3】 授業の流れ

##### イ 対象生徒の困難さに合わせた指導

対象生徒の困難さに合わせた指導について、2つ例を挙げる。1つ目は自分のことを表現することの苦手さを改善するために、毎時間、対象生徒が自分のことを話す場面を設定したことである。カードに書かれてある項目について話す方法で、話始めの方法も決めて行う。これにより、話すことへの抵抗感が少なく、自分の近況やその日のコンディションも落ち着いて話すことができる。また、指導者側も対象生徒のコンディションを知ることができるため、授業の進め方に生かすことが可能となる。2つ目は困難さを改善するためのトレーニングの場面を設定したことである。特に認知機能の強化を目的としたトレーニングである「コグニティブトレーニング<sup>1</sup> (以下コグトレ)」は、対象生徒の持つ困難さである聞く力や見る力の改善のために有効であると考え、行った。実際に使用した教具を【図4】に示す。

<sup>1</sup> コグニティブトレーニング. 認知機能の強化を目的としたトレーニング (社会面, 学習面, 身体面への包括的支援)

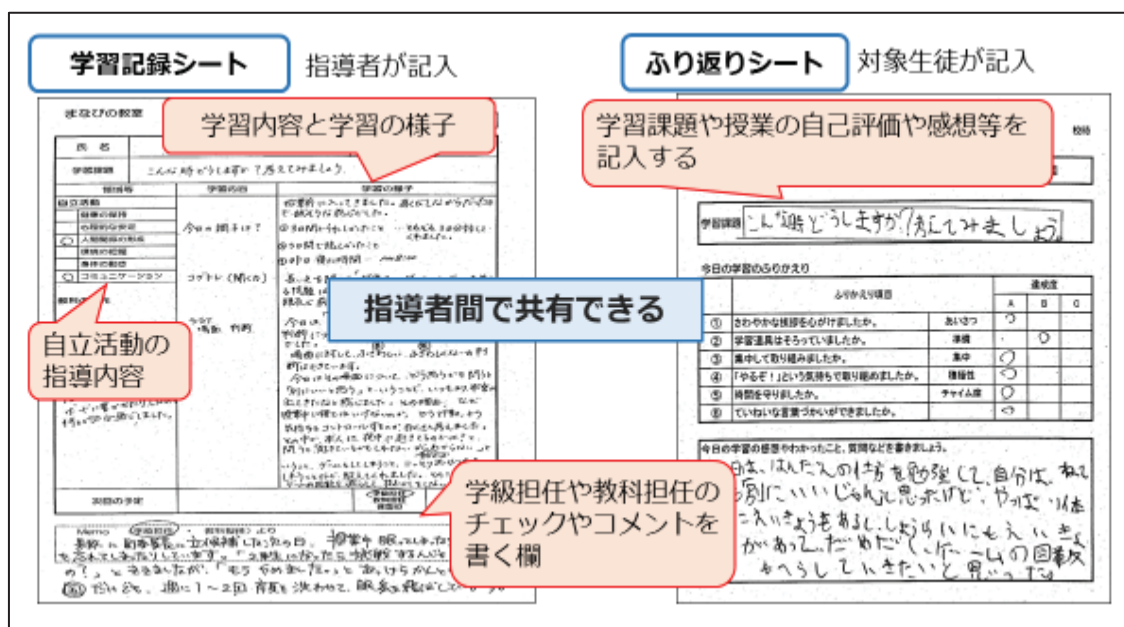




【図4】対象生徒の困難さに合わせた指導

ウ 学習の記録による共通理解

対象生徒の通級指導教室での様子を記録に残し、指導者間で対象生徒の状況を共有するために、学習記録シートとふり返しシートを用いた。学習記録は通級指導教室担当者が記入し、その日の授業の内容や対象生徒の様子を記録する。ふり返しシートは対象生徒が通級による指導の時間に、どのように授業に臨んだかを記録する。これら2つを一枚のシートにまとめ、学級担任や教科担任と報告も兼ねて共有する【図5】。共有することで、互いに対象生徒の学習内容や対象生徒の意識を把握することができ、学級指導や教科指導に生かすことができると考える。



【図5】学習の記録

(2) 対象生徒Aの実践

ア 対象生徒Aの「見立て」と共通理解

対象生徒Aには、欲求を抑える力や善悪を判断する力が弱いことに起因したトラブルがあり、

保護者、本人、担任、通級指導教室担当者との話合いの結果、通級による指導を受けるに至った。対象生徒Aの「見立て」は、通級指導教室担当者、学級担任が中心となって行った。アセスメントシートを用いた「見立て」について【表8】に示す。

【表8】対象生徒のアセスメントシート1, 2

| 通級による指導 アセスメントシート1  |           |    |     |           | 通級による指導 アセスメントシート2    |   |   |  |  |  |  |
|---|-----------|----|-----|-----------|-----------------------|---|---|--|--|--|--|
| No.(29-2)   |           |    |     |           | No.(29-2 )name(対象生徒A) |   |   |  |  |  |  |
| 氏名  | 対象生徒A     | 性別 |     | 学年        | 年                     | 組 |   |  |  |  |  |
| <b>生育歴</b> (診断名、検査結果、関係機関等)<br>・アスペルガー、多動症の診断を受ける。服薬あり。<br>・WISC-IV<br>・LDI-R A型 (LDの可能性が高い)<br>・新版S-M社会生活能力検査  |           |    |     |           |                       |   | <b>状況</b><br>(○得意なところ、興味・関心、強さ)<br>視覚優位、絵を描くのが好き、集中力、向上心、推定力、新しい課題にも柔軟に対応、丁寧、正確<br>(△気になるところ、苦手、弱さ)<br>欲求を抑える力、体力、整理整頓、善悪の判断、言語表出、抽象的言葉の理解、聞く、社会性、長期記憶、数学 |  |  |  |  |
| <b>環境について</b><br>家族構成<br>・父、母、本人の3人家族<br>・両親とも教育熱心であり、本人のためになることを第一に考えている。  |           |    |     |           |                       |   | 学校<br>・欠席はない。<br>・徒歩で通学している。  |  | 友人関係など<br>・良好である。  |  |  |
| <b>本人について</b><br>行動(生活)<br>・話すことが苦手であるが、時間をかけると話すことができる。忘れ物が多い。欲求を抑える力が弱く、ゲームをしたい、ゲームに使うカードが欲しい等欲求を抑えられないことが度々あった。向上していきたいという気持ちを持っており、ダイアリーの記事から見ても改善している。   |           |    |     |           |                       |   | 学習<br>・実技教科、特に美術が好きである。各教科とも忘れることが多く定着しない。特に数学を苦手としている。   |  | 対人・社会性<br>・「はい」「いいえ」で答えることはできるが、自分の考えを述べるときには、時間が必要である。相手に伝えようとする気持ちは持っているが、語彙数が少なく、言葉の意味を間違えて使うことがある。 |  |  |
| <b>今までの支援について</b><br>行動(生活)<br>担任による支援と家庭との連携   |           |    |     |           |                       |   | 学習<br>反復学習を担当が行っていた。  |  | 対人・社会性<br>小学校時代は特になし   |  |  |
| <b>本人の願い</b><br>・じっくりと落ち着いて考える時間がほしい。<br>・数学が分かるようになりたい。  |           |    |     |           |                       |   |   |  |  |  |  |
| <b>保護者の願い</b><br>・計算問題を理解できるようになってほしい。<br>・我慢して、約束を守るようになってほしい。<br>・整理整頓をし、忘れ物をしないようになってほしい。  |           |    |     |           |                       |   |   |  |  |  |  |
| 作成者   | 通級指導教室担当者 |    | 作成日 | 平成29年〇月〇日 |                       |   |   |  |  |  |  |
| <b>通級による指導</b><br>得意をいかす<br>得意の判断を身に付け、欲求を抑えることができる<br>得意な絵や推定力をいかす<br>ハズル(じっくり取り組む)理論ドリル<br>ルールを示したカードを見ながら、問題を解くことができる<br>苦手を補う<br>手本や例を示す保護者との連携<br>分かりやすくシンプルに伝える<br>時間の確保<br>計算カード<br>説明+図示(視覚的補助) |           |    |     |           |                       |   | <b>通常学級との連携</b><br>情報交換、ダイアリーの記入指導  |  |  |  |  |
| <b>memo</b><br>負荷がかかるとほど注意力が上がる。注意を向けなければ力が発揮できる。(WISCIVのWMLより)   |           |    |     |           |                       |   |   |  |  |  |  |

アセスメントシートから見た、対象生徒Aの状況をまとめたものを【表9】に示す。

【表9】対象生徒Aの状況

| 対象生徒Aの状況   |
|--|
| アスペルガー症候群、多動症の診断、服薬あり。視覚優位。<br>○絵を書くことが好き。集中力や向上心があり、新しい課題にも柔軟に対応できる。物事に丁寧に取り組むことができる。<br>△体力がない。整理整頓が苦手。欲求を抑える力が弱く、それが原因でトラブルになることがある。抽象的な言葉の理解が弱い。社会性や善悪を判断する力が弱い。 |

「見立て」をアセスメントシートに項目ごとに記入することにより、生徒の状況がより具体的に分かり、これを基に通級指導教室担当者と学級担任で、指導・支援の方法について考えることができた。学級担任は、気持ちのコントロールや判断力を身に付けることのほか、忘れ物が多いこと等から、整理整頓の苦手さが気になることを挙げた。また、成功体験を積み、自己肯定感を高め、学習意欲が向上するようになることを願っていた。通級指導教室担当者は整理整頓の苦手さが気になるが、欲求を抑える力を身に付けること、定期テストの結果等から教科の指導も必要であると考えた。そして、現時点では対象生徒Aが、場面にふさわしい判断ができ、トラブルなく過ごすことができるようになるために、気持ちのコントロールや判断力を身に付けるための力が弱いことを改善することが優先であ

ると考え、それを改善するための学習を通級による指導で行うこととした。そこで、指導時間2時間のうち、ソーシャルスキルトレーニングの要素を取り入れた自立活動と、教科を取り入れた自立活動の指導を各1時間ずつ行うこととし、通常の学級の時間割では、数学の時間に通級指導教室に通うことを決めた。指導者間では、困難さの部分だけではなく、得意な部分にも着目し、対象生徒の良さも確認しながら話し合うことができ、自立活動の指導内容の選定をする際の手掛かりを得ることもできた。

#### イ 自立活動の指導内容の選定

「見立て」を基に、対象生徒Aの個別の指導計画を作成し【表10】、自立活動の指導内容の選定を行った。

【表10】対象生徒Aの個別の指導計画

| 通級による指導 個別の指導計画（自立活動）          |  |  |  |                              |   | No. (29-2)                |       |  |
|--------------------------------|--|--|--|------------------------------|---|---------------------------|-------|--|
| 氏名                             | 対象生徒A  |  |  | 性別                           |   | 学年 年 組                    |       |  |
| 状況把握<br>の区分<br>の項目<br>に当てはめる   | 1健康の保持   | 2心理的な安定  | 3人間関係の形成   | 4環境の把握                       | 5身体の動き                                  | 6コミュニケーション                |       |  |
|                                | 得意なこと  | ・向上心<br>・推理力<br>・柔軟な対応                                   |  | ・視覚優位<br>・集中力<br>・丁寧、正確      | ・絵を描くのが好き                               |                           |       |  |
|                                | 苦手なこと  | ・感情のコントロール<br>・善悪の判断<br>・多動                              | ・整理整頓<br>・社会性  |                              | ・体力                                     | ・言語表出<br>・抽象的言葉の理解        |       |  |
| 指導目標                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>・善悪の判断を身に付けさせ、欲求を抑えなければならない場面で、抑えることができるスキルを身に付けさせる。</li> <li>・本人の認知の特徴を把握し、自分に合う学習方法を考え、身に付けさせる。</li> <li>・得意な絵や推理力をいかし、聞く力を強化する。</li> </ul> |  |  |                              |   |                           |       |  |
| 選定項目                           | 1健康の保持   | 2心理的な安定  | 3人間関係の形成   | 4環境の把握                       | 5身体の動き                                  | 6コミュニケーション                |       |  |
|                                |  | (1) 情緒の安定に関すること<br>(2) 障がいによる学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること | (3) 自己の理解と行動の調整に関すること<br>(4) 集団への参加の基礎に関すること   | (5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること | (1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること                | (1) コミュニケーションの基礎的能力に関すること |       |  |
| 具体的な指導内容                       | 通級による指導では<br>・SST 2(1) 2(3) 3(3) 3(4)<br>・パズル 2(3)<br>・計算カード・時間の確保 3(3) 4(5)<br>・コグトレ 5(1)   |  |  |                              | 指導開始日 H29.<br>指導時数 週2時間<br>指導形態 個別指導2時間 |                           |       |  |
|                                | 通常の学級では<br>・説明+図示(視覚補助)<br>・メモの習慣化   |  |  |                              |   |                           |       |  |
| 〇学期                            | 目標（本人の目指す姿）  |  | 手立て  |                              | 評価・変容                                   |                           |       |  |
|                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>・良いこと、悪いことを例を挙げたことについて判断できる。</li> <li>・パズルなどを通し、自分の長所（見る力・推理する力）気づく。</li> <li>・数学の学習を通し、計算カードを見ながら計算することができるようになる。</li> </ul>                 |  | 通級による指導<br>・SST<br>・パズル<br>・計算カード<br>・コグトレ<br><br>通常の学級<br>・保護者との連携<br>・まなびの教室との連携<br>・次の日の予定をメモする習慣をつける(ダイアリーの記入) |                              | 通級による指導                                 |                           |       |  |
|                                |  |  |  |                              |   |                           | 通常の学級 |  |
| ※このシートは指導者間で共有できるようにファイリングしておく |  |  |  |                              |   |                           |       |  |

ここでは対象生徒Aに善悪の判断を身に付けさせ、欲求を抑え、場面にふさわしい行動ができるようになることを優先に指導内容を考えた。1つの困難さに対し、背景には様々な要因が含まれていることから、自立活動の指導内容も1つに絞るのではなく、関連するものを合わせながら指導することが必要であると考えた。

## ウ 自立活動の実践

### (ア) 自立活動の概要

個別の指導計画を基に、対象生徒Aは善悪を判断する力や気持ちをコントロールする力が弱いことから、生活上の困難さを改善するためにソーシャルスキルトレーニングを中心とした内容の自立活動を7回行うことにした。その自立活動の概要を【表11】に示す。

【表11】 判断力や気持ちのコントロールに関すること（生活上の困難さ）

| 回数<br>実施日  | 区分<br>(項目)     | 題材名               | 学習内容  |
|------------|----------------|-------------------|---|
| 1<br>9/8   | 2 (3)<br>3 (3) | まなびを始めよう<br>自分のこと | オリエンテーション、自立活動について、<br>学習の仕方について<br>得意なことや、苦手なことを考える<br>ソーシャルスキルトレーニング(以下SST)<br>「自己理解チェック」 |
| 2<br>9/15  | 2 (1)<br>3 (3) | こんな時どうする?①        | SST「気持ちのコントロール」   |
| 3<br>9/28  | 3 (4)<br>6 (1) | こんな時どうする?②        | SST「気持ちのコントロール2」<br>・学級の活動の場面をイメージして<br>(文化祭、合唱練習、学級展示等)                                    |
| 4<br>10/6  | 2 (1)<br>3 (3) | こんな時どうする?③        | SST「善悪の判断」  |
| 5<br>10/13 | 5 (1)          | こんな時どうする?④        | SST「善悪の判断2」<br>・学級での活動の場面をイメージして  |
| 6<br>10/20 | 6 (1)          |                   |   |
| 7<br>10/25 | 2 (3)<br>3 (3) | 自分のこと             | 自分のことについて、取組の成果や課題を考え、もう一度振り返る  |

### (イ) 実践の実際

自立活動は、学級の活動で困難さを感じる場面を取り上げ、場面にふさわしい気持ちのコントロールの仕方や善悪の判断について考える内容で行った。場面をイメージできるイラストや気持ちを引き出すために手掛かりとなる言葉を提示する等、教具も工夫した。対象生徒Aは、ふさわしい判断や行動の仕方を知識としては理解できているが、自分の本音を出すことや実際の行動に結び付けることが難しく、授業の中でもそのような場面が見られた。しかし、違う考え方があることを知ったり、自分が考えたことに対し、さらに考えを深めたりすることで、それまで出なかった本音が出るようになった。その本音が出るようになった4回目の授業の様子を以下に示す。

#### ① 学習指導案

題材名「こんな時どうする?」10月13日(金)

この題材の4回目の授業。SSTを用いて1, 2回は「気持ちのコントロール」に関する内容、3回目より「善悪の判断」に関する内容で行った。

題材名 「こんな時どうする？」

2 題材について

(1) 題材について

自立活動の区分指導項目

3 (3) 人間関係の形成 (自己の理解と行動の調整に関すること)

6 (1) コミュニケーション (コミュニケーションの基礎的能力に関すること)

日常生活や学級の活動の場面で起こる出来事に遭遇した際、周囲の様子を見ながら場面にふさわしい善悪の判断ができるようにする方法を身につける学習である。

3 本時の構想

(1) 本時の目標

周りの様子を見て、場面にふさわしい善悪の判断について考えることができる。

(2) 展開

| 段階        | 学習活動  | 指導上の留意点   | ◆評価◇教具  |
|-----------|---|---|---|
| 導入<br>15分 | 1 あいさつ<br>2 今日の調子は？<br>3 コグトレ (聞く力)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>姿勢や声の大きさを意識できるように声かけをする</li> <li>話し方を意識できるようにする</li> <li>生徒が聞き取りやすいように、声の大きさや読み上げる速さを工夫する</li> </ul>   | ◇学習の流れの提示<br>◆一人でも学級でやる時と同じようにできたか<br>◆姿勢の保持ができたか<br>◇用紙の準備 |
| 展開<br>25分 | 4 学習課題の確認<br><div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;">                         こんな時どうしますか？考えてみましょう                     </div> 課題を復唱し、学習記録用紙に記入する。<br>5 自立活動<br>①自分の考えをもつ<br>・授業や休み時間、部活動の場面を想定し、ふさわしい善悪の判断について考える<br>②周りの様子を考え、その場にふさわしい善悪の判断の仕方について<br>①を生かして考える | <ul style="list-style-type: none"> <li>丁寧に書くことができるように促す</li> <li>場面をイメージできるようにする</li> <li>授業や休み時間、部活動の場面を思い出しながら、考えることや発表ができるようにする</li> <li>学校生活では、自分だけではなく周りに関わり合いながら行動していることに対する気づきを促す</li> </ul> | ◇学習記録用紙<br>◆理由も考えることができたか<br>◆集団で行動するときのポイントを考えることができたか     |

|                   |                        |  |                       |
|-------------------|------------------------|--|-----------------------|
| 終<br>末<br>10<br>分 | 6 まとめ<br>自分が取り組むことを決める | <ul style="list-style-type: none"> <li>考えた方法の中から、実際に取り組むことを決め、取組内容が多くなりすぎないように働きかける</li> <li>行動の仕方を具体的にイメージできるようにロールプレイをする</li> <li>授業全体をふり返り、次回に見通しをもてるように働きかける</li> <li>姿勢や声の大きさを意識できるように声がけをする</li> </ul> | ◆自分で取り組むことを決めることができたか |
|                   | 7 ふり返り                 |  |                       |
|                   | 8 あいさつ                 |  |                       |

(3) 通常の学級とのつながり

|         | 対象生徒   | 学級担任  |
|---------|--|---|
| 学級で試すこと | <ul style="list-style-type: none"> <li>学校生活（学級）で試すことのできそうなことを決め、通級による指導で学習したことを実践する</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>通級による指導の学習記録をチェックする</li> <li>学級での活動の場面で声がけをする</li> </ul> |

② 対象生徒Aの様子

| 学習内容  | 学習の様子   |
|---|---|
| <p>今日の調子は？</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>質問カードを用い3つの質問に応える。</li> <li>①3日間であれしかったこと</li> <li>②3日間で悲しかったこと</li> <li>③起きた時間</li> </ul> <p>コグトレ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>聞く力</li> </ul> <p>自立活動</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>場面をみて、ふさわしいか、ふさわしくないかの善悪の判断の方法について</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>やり方にも慣れ、スムーズに答えた。関連した質問にも答えることができた。</li> <li>眠そうな様子について、尋ねると前回より自分から語る場面が多かった。</li> <li>①の質問に答える際、3日分思い出して答えていた。</li> <li>前半は良かったが、後半の問題では内容の理解不足や眠気があったのか集中力を欠いた。</li> <li>プリントに記入する際、言葉の書き間違いを指摘すると「あ～」と言いながら、間違いを正す場面が何度かあった。</li> <li>(説明を聞いている間、眠そうにしていたため、声がけをする)</li> <li>イラストの細かい部分(教科書の上に伏せて寝ている)を見て場面の状況を把握することができた。そしてふさわしい(善)かふさわしくない(悪)かの判断ができた。</li> </ul> |

場面「授業中に寝ること」



- ・また、この場面についてどう思うかを問うと、今までは、「正しい行動」や「こう答えるべき」というような反応を示していたが、今回は「別にいいと思う」と本音を出した。(それをもとに、ふさわしい判断の仕方を深めることができた。)
- ・なぜ「別にいいと思う」か？  
「寝たい時に無理に起きなくていいと思ったから」  
「前の日に勉強等が遅くまでかかって、次の日に寝ても仕方がないと思う」
- ・行動としてだめな理由は？  
「態度として悪い」「あいさつとかしているときにそのまま知らないで寝過ごす」
- ・さらに、授業は何のためにあるか？  
「将来、大学に入学したり、調理とかテクニックを身に付けて将来、ちゃんと生きられるように、そのために勉強している」「会社で計算とかパソコンの操作とかできるようにするため、できないとクビになるから授業中は寝てはいけない」
- ・普段の生活で、身に覚えのあることも出せ、改善方法まで考えることができた。  
「夜更かしをしないで、起きられるようにする。朝起きたら、走ったり冷たいタオルで顔を冷やしたりしてコンディション作りをする」
- ・実際に試してみることは？  
「ゲームの回数を減らす」そして「〇〇の授業で5回に2回は寝ない」

③ 授業の成果と課題

対象生徒Aは、今まで授業の中ではどのような問いをしても、「こうあるべき」という気持ちが強くて、正しいことやふさわしいと思われることしか語らず、自分の今の状況を認めることや自分の本音を出すことができない状況にあった。この授業の成果は、対象生徒Aが自立活動を通してようやく本音が出せ、実体験から「ああ、そうかあ。」というような自分の状況に気付く場面が見られるようになったことである。今後この気付きから、自分の課題が分かり改善していこうという気持ちに結びつけることが可能になると考える。課題は、個別指導では他者の考えと交流する場面を設けることができず、考えが深まらなかったことである。このようにグループ学習が設定できない場合は、対象生徒が1人であってもチームティーチング等、複数の指導者で対応することで、多様な考えに触れる場が必要と考える。

エ 対象生徒Aの変容

(ア) 自己評価から見た対象生徒Aの変容

実践授業の初回は自立活動のオリエンテーションを行い、「良いところチェック、自己理解」シ

ートを用いて自分の良さを考える学習をした。良いところだと思う項目に自分でチェックする方法で、対象生徒Aは、チェック項目に○の数が多ければ良いところが多いという捉え方をした。そのため、チェック項目に○が少なかったAは「自分はこんなに、悪い所があったんだと改めて思った」と感想に書いた。このことから、自分のことを考える経験が少ないこと、自己肯定感が低いことを予想することができた。そこで、チェック項目の内容に注目させ、自分の良さは○の多い少ないで判断するものではないことを説明した。2回目以降の授業では、自分の特性に気付くことや苦手な部分を改善しようとする意欲面の変容を見るために、授業の自己評価も用いて行った。対象生徒Aは毎回、自己評価が高く、評価の内容を吟味せず、感覚で評価しているように見受けられた。明らかにできないと思ったときのみ評価が下がった【表 12】。

【表 12】対象生徒Aの授業の自己評価

| 回数 | あいさつ |   |   | 集中 |   |   | 積極性 |   |   |
|----|------|---|---|----|---|---|-----|---|---|
|    | A    | B | C | A  | B | C | A   | B | C |
| 1  | ○    |   |   | ○  |   |   | ○   |   |   |
| 2  | ○    |   |   | ○  |   |   | ○   |   |   |
| 3  | ○    |   |   | ○  |   |   |     | ○ |   |
| 4  | ○    |   |   |    | ○ |   |     | ○ |   |
| 5  | ○    |   |   | ○  |   |   | ○   |   |   |
| 6  | ○    |   |   | ○  |   |   | ○   |   |   |
| 7  | ○    |   |   | ○  |   |   | ○   |   |   |

数回の授業実践ではあったが、授業ごとに自分の状況に気付くようになった。最後の実践では、もう一度「良いところチェック、自己理解」シートを用いて、ふり返りを行った。自己理解チェックシートでは評価の数字が低かった項目が高くなっている。特に「自分がいっぱいいっぱいになった時の解決法をもっている」の項目は評価が1から5と高くなった。この項目は、対象生徒Aが意識して改善したいことに挙げた項目でもあった。また、記述したふり返りでは、対象生徒Aが自分に合う解決法について具体的に書くことができた。

自立活動を通して、自分のことや身近に起きている状況について、考える経験をすることや考えを深めることができ、自分についての捉え方が、初回よりも前向きな捉えになっていることがふり返りシートから読み取れる。また、これをきっかけに今後、自分が改善したいことへの意欲にもつながっていくと考える。実際の記録を【表 13①, ②】に示す。



【表 13①】「自分の良さ」を考えるチェックシート

### 自分の良いところチェック

氏名: A

★ 良いところリストから、自分にあてはまると思うところのチェックらんじんに○を付けましょう。また、ここに書いてあること以外に良いところが見つかったら、書いてみましょう。

| No. | 良いところ                       | チェックらん |
|-----|-----------------------------|--------|
| ①   | ていねいに字を書いている                | ○      |
| ②   | いつも時間内に終わらせている              |        |
| ③   | いろいろなことを知っている               | ○      |
| ④   | 忘れ物をしない                     |        |
| ⑤   | 宿題を忘れない                     |        |
| ⑥   | 先生の話をよく聞いている                | ○      |
| ⑦   | おこなうので準備ができる                |        |
| ⑧   | 先生のほうを見て話を聞いている             | ○      |
| ⑨   | わからないことは質問をしている             | ○      |
| ⑩   | 学校を休まない                     | ○      |
| ⑪   | 字がきれい                       |        |
| ⑫   | 良い意見やアイデアが書える               |        |
| ⑬   | 計算が早い                       |        |
| ⑭   | 足が早い                        |        |
| ⑮   | リーダーシップ(みんなをまとめる力)がある       |        |
| ⑯   | 運動神経がいい                     |        |
| ⑰   | スポーツ(サッカー、野球、バスケットボールなど)が得意 |        |
| ⑱   | 泳ぎが得意                       |        |
| ⑲   | マットや秋ぼづが得意                  |        |
| ㉑   | ダンスが得意                      |        |
| ㉒   | 楽器の演奏や歌を歌うのが得意              |        |
| ㉓   | 絵が得意                        | ○      |

### 自己理解チェックシート

氏名: A

★ 自分のことをふり返ってチェックしてみよう。  
 1・・・まったく違う、ありえない 2・・・おぼろげではまらない  
 3・・・まあそうだね 4・・・かなりあてはまる  
 5・・・その通り、まらぬない

| No. | 項目   | 記入日 | 記入日 |
|-----|--|-----|-----|
| ①   | 自分は何かあった時によい方向に考えるタイプである。  | 1   | 3   |
| ②   | 自分は気持ちのコントロールがうまくできる(思い通りにならなくても、頼りすぎない)タイプである。                                | 1   | 3   |
| ③   | 自分は何もことを手探りでやる(やる順番を考え、締め切りを設定してやる)ことが上手なタイプである。                               | 5   | 5   |
| ④   | 自分ではできなかったことを人やお金の助けを借り、すなおに認めることができるタイプである。                                   | 1   | 3   |
| ⑤   | 自分は相手の気持ちやその場の雰囲気を感じて行動ができるタイプである。   | 2   | 3   |
| ⑥   | 自分は苦手なこともあきらめず、自分のペースで頑張ろうと思うタイプである。<br><small>あきらめず頑張ることは決していいことではない。</small> | 2   | 4   |
| ⑦   | 自分は自分の長所と短所を知っている。<br><small>それと、長所(うまい)と短所(遅い)には注意を要する。</small>               | 5   | 5   |
| ⑧   | 自分は、もう自分がいつかいいいいになった時の解決方法を持っている。  | 1   | 5   |
| ⑨   | 自分は人の話を十分聞いていると思う。   | 2   | 3   |
| ⑩   | 自分は人と上手におしゃべりや話し合いができていと思う。  | 3   | 3   |
| ⑪   | 自分は話をすると、相手の表情や声の感じなどを意識している。  | 4   | 5   |
| ⑫   | 自分は友だち関係では特に頼みはない。   | 5   | 5   |
| ⑬   | 自分はこうありたいと思う目標や理想がある。  | 3   | 4   |

この中で、これから特に意識してチャレンジしたいことは何ですか。 12/8 5

【表 13②】「自分の良さ」をふり返るシート

### 「自分のこと」

学習日 9月8日(金)  
氏名 A

|    |  |            |
|----|--|------------|
| 1  | 自分の良いところチェックをして、感じたことはどんなことですか。<br><u>長所が1つはいいけど自分はそんなに思っているところはないと改めて思った。</u>   |            |
| 2  | 自己理解チェックで、いちばんその通りと答えた質問は何番でしたか。   | 3, 12, 7   |
| 3① | 自己理解チェックで、まったく違うと答えた質問は何番でしたか。   | 1, 2, 4, 9 |
| 3② | まったく違うと答えた質問の中で、改善したいところは何番ですか。<br>また、改善するためにどのようにすれば良いか考えてみましょう。<br><u>1, 2, 4, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100</u><br>笑われる。 | 4          |
| 4  | この学習を通して、自分についてどう思いましたか。<br><u>チェックシートで最初に7か9がたまたま5か3つあったから、あと1か2か所を改善して5をもっと増やしたい。</u>  |            |

### 「自分の良いところ」ふり返りシート

学習日 10月16日(水)  
氏名 A

今回の授業の初めに、「良いところチェック」と「自己理解」について学習しました。ここで、もう一度「自分について」ふり返ってみましょう。そうすれば、もっと「自分を高めたい」と意識することができるようになります。

意識してチャレンジすること

|    |   |
|----|---|
| 項目 | ① できるだけ早く人のせいにして、楽をしよう。<br>② 自分だけの力で問題を解決しよう。   |
| 1  | 良かった点(頑張ったこと)はどんなところですか?<br>① 寝る前に必ず歯を磨くこと。<br>② 歯を磨くこと。<br>③ 今日の社会は非常に面白いという意思を持つこと。 |
| 2  | 改善点(こうすればもっと良くなる)はありますか?<br>① 歯を磨くことを寝る前に必ずやること。                                      |
| 3  | 感想(今回の授業を通して)<br>今回の授業をやったことで考えたことがたくさんあり、思っていたよりも多い。                                 |

(イ) 指導者から見た対象生徒Aの変容

今回の実践で、対象生徒Aがどのように変容しているか、通級指導教室担当者と学級担任に調査を行った。

- ① 通級による指導の場で、自分の特性を知り困難さを改善・克服するためにどのように変容したかを【表 14】に示す。

【表 14】 通級指導担当者から見た対象生徒Aの変容

| ①自分の得意なこと、苦手なことの特性を認めることができる。 |  |   |   |
|-------------------------------|--|---|---|
| 段階                            | 項目                                     | 前 | 後 |
| 4                             | 長所短所、得意不得意を自分で話す（伝える）ことができる            | 1 | 2 |
| 3                             | 日常生活（学習）の場面である程度自覚（納得）することができる         |   |   |
| 2                             | 自己理解チェックシートをもとに自分の長所短所、得意不得意に気付くことができる |   |   |
| 1                             | 自己理解チェックシートに取り組む                       |   |   |
| ②得意なことを生かして行動化することができる。       |  |   |   |
| 段階                            |  | 前 | 後 |
| 4                             | 得意なことを日常生活（学習）に生かして実際に行動することができる       | 1 | 2 |
| 3                             | 得意を生かして行動しようとする気持ちになる                  |   |   |
| 2                             | 得意な理由を自分なりに説明（分析）できる                   |   |   |
| 1                             | 得意なことが分かる（気付く）                         |   |   |
| ③苦手な部分を改善しようとする意欲をもつ          |  |   |   |
| 段階                            |  | 前 | 後 |
| 4                             | 苦手を克服しようという気持ちになり、チャレンジする              | 1 | 2 |
| 3                             | 苦手を克服する方法を自分なりに考えられる                   |   |   |
| 2                             | 苦手な理由を自分なりに説明（分析）できる                   |   |   |
| 1                             | 苦手なことが分かる（気付く）                         |   |   |

対象生徒Aが通級による指導を受ける前は、提示された課題には取り組めるが、自分の特徴については、気付くことができるという段階であった。通級による指導を受けるようになってからは、自分の得意不得意について説明できる段階になっている。自立活動で自分の特性について学んだことで、物事について普段よりも深く考えることができるようになり、自分の特性を理解し自分の言葉で表現できるようになってきていると捉えることができる。通級指導教室担当者は指導を通して、「対象生徒Aの物事を考えるときに見られる固さに変化が見られ、本音の部分を出すようになってきた」と感じている。そのため、「対象生徒Aの実態に合わせた指導がより具体的にできるようになっている」と述べている。このことから、自立活動で考える場面を設けた指導は有効であったと捉えることができる。

- ② 通級による指導を受けることにより、通常の学級の場で周囲との関係等が、どのように変容したかを【表 15】に示す。

【表 15】学級担任からみた対象生徒 A の変容

| ①場の雰囲気を感じ取る、考えの違いを受け止める |                                |   |                  |
|-------------------------|--------------------------------|---|------------------|
| 段階                      | 項目                             | 前 | 後                |
| 4                       | 様々な考えがあるということを受け止める（認める）       | 1 | 場面に<br>よって<br>違う |
| 3                       | 相手の考えを聞くことができる。自分の考えと比べることができる |   |                  |
| 2                       | 状況を自分なりに判断でき、それに合う振る舞いができる     |   |                  |
| 1                       | 全体の場の雰囲気を感じ取ることができる            |   |                  |
| ②苦手なことへの自分なりの解決法をもてる    |                                |   |                  |
| 段階                      | 項目                             | 前 | 後                |
| 4                       | 解決の方法を考える事ができ、その方法を使って対処できたか   | 1 | 2                |
| 3                       | 苦手な解決の方法を考えることができたか            |   |                  |
| 2                       | 苦手なことを解決しようとする気持ちになれたか         |   |                  |
| 1                       | 苦手なことが分かる（受け止める）               |   |                  |
| ③周囲に協力を求めることができたか       |                                |   |                  |
| 段階                      | 項目                             | 前 | 後                |
| 4                       | 協力してほしいことを、自分で周囲に伝えることができたか    | 3 | 3                |
| 3                       | 協力してほしいことを先生や他者に伝えてもらうことができたか  |   |                  |
| 2                       | 周囲に協力してもらおうという気持ちづくりができたか      |   |                  |
| 1                       | 協力を求めることが難しい（できない）             |   |                  |

対象生徒 A が自分の特性を理解し、通常の学級でどのように生かしているかについて、通級による指導を受ける前と受けるようになってから、それぞれの段階で見ると大きな変容はないが、「②苦手なことへの自分なりの解決法をもてる」では、自立活動で学習したことが反映されている。また、場面によって違うと評価した部分は、対象生徒 A の日々のコンディションにも左右されることが見て取れる。対象生徒 A が通級による指導を受けていることについて、学級担任は「通級指導教室の時間を安心できる時間と捉えているので、本人のためになっている。」「生活をふり返り、次の具体的な行動を考えることができているので、有意義で落ち着いた時間になっている」と述べている。また、周囲の生徒との関係について、「『対象生徒 A には困難なことがある』と、周囲の生徒が納得できる関係になっているのでとても良い」と述べている。このことから、対象生徒 A だけでなく、周囲の生徒も共に成長していると捉えることができる。

### (3) 対象生徒 B の実践

#### ア 対象生徒 B の「見立て」と共通理解

対象生徒 B は、小学校 4 年生から通級による指導を受け、卒業と同時に終了となり本校に入学した。学習困難の理由から、保護者の要望もあり中学校 1 年生から通級による指導（当時はサービス通級の的なもの）を受けており、現在は週に 2 時間受けている。「見立て」は 1 年次にも行っていたが、個別の指導計画の作成までには至らず、2 年次で通級指導教室担当者が、担任、教科担任にも意見を求めながら「見立て」を行った。アセスメントシートを用いた「見立て」について、【表 16】に示す。

【表 16】対象生徒Bのアセスメントシート1, 2

| 通級による指導 アセスメントシート1  |       |    |    | No.(29- 1 ) |   |
|---|-------|----|----|-------------|---|
| 氏名  | 対象生徒B | 性別 | 学年 | 年           | 組 |
| <b>生 育 歴</b> (診断名, 検査結果, 関係機関等)<br>WISC-IV<br>服薬あり<br>LDI-R A型<br>新版S-M社会生活能力検査   |       |    |    |             |   |
| <b>環境について</b><br>家族構成<br>父, 母, 兄, 妹, 本人の5人家族<br>学校<br>○○市立☆☆小学校卒業<br>友人関係など<br>仲のよい友達がいる  |       |    |    |             |   |
| <b>本人について</b><br>行動(生活)<br>ストレスが溜まると不調を訴えていたが, 今は学級も部活も楽しいと感じている。環境が変わったときに対応する力が弱い。<br>学習<br>文章題から計算式を作るのが難しい。図形の角度を求めるような計算が難しいと感じている。英語では, 長文や書く学習が苦手。<br>対人・社会性<br>トラブルを自分で解決する力が弱い。普段は大人しく, 素直である。 |       |    |    |             |   |
| <b>今までの支援について</b><br>行動(生活)<br>周囲の状況の変化に戸惑っているときには, 具体的に説明をし, とるべき行動の仕方を助言した。<br>学習<br>通級指導教室で週2時間の指導を行った。<br>対人・社会性<br>担任, 部活動顧問による支援  |       |    |    |             |   |
| 英語と数学の点数を上げた。   |       |    |    |             |   |
| <b>本人の願い</b><br>5教科全て通級させたいと考えている。分からないところをすぐに聞いて解決してほしい。   |       |    |    |             |   |
| 作成者 ★☆☆☆☆ 作成日 平成〇年〇月〇日  |       |    |    |             |   |

| 通級による指導 アセスメントシート2  |                                   |  |       | No.(29-1)name(対象生徒B)                          |  |
|---|-----------------------------------|--|-------|---|--|
| <b>状況</b><br>(○得意なところ, 興味・関心, 強さ)<br>素直, 短期記憶, 習慣化すると繰り返しできる (生活の中で得た知識), 欠陥しない, 生活リズム意味づけを伴っての理解, 聴覚的な情報の選別<br>(△気になるところ, 苦手, 弱さ)<br>長期記憶, 整理, 言葉の概念, 応用, 言語表出 (話す, 書く), 場をよむ, 視覚的な推理・処理空間の認知, 多動, 不器用 |                                   |  |       |   |  |
| <b>背景として考えられる要因</b><br>WISCIVにおいて, 『指標得点間』には大きなばらつきがある」ので, 単純に比較できない。ADHDの診断あり LDI-R A型<br>S-M社会生活能力検査<br>小学校〇年生から小学校LD等通級指導教室へ通級, こだわりの強さ, 固さ  |                                   |  |       |   |  |
| <b>長期目標 (通常の学級での姿)</b><br>・言語の意味を理解し, コミュニケーション能力を豊かにする。<br>・文字を適切な大きさで素早く書ける。<br>・数学で身に付いた計算方法を確実に答えに結び付ける。  |                                   |  |       |   |  |
| 目標  | 手立て                               | 得意をいかす   | 苦手を補う | 苦手を育てる  |  |
| 言語の意味の理解  | (家庭学習で繰り返しノートに書く練習)<br>コグトレ (聞く)  |  |       | 新しく学習する言葉の意味をスモールステップで具体例を示しながら習得させる          |  |
| 文字を適切な大きさで見やすく素早く書く (不器用さ)  | 構成を言葉で補足する                        | 書くスペースの確保 (合理的配慮)<br>書く量を減らす<br>時間を決めて書く (タイマーの使用) |       | ビジョントレーニング<br>コグトレ (見る・推理)<br>パズル<br>ペンの持ち方指導 |  |
| 身に付いた計算方法を確実に答えに結び付ける   | 計算方法カード<br>スモールステップ<br>言葉での説明を加える | 書くスペースの確保<br>時間を決めて書く<br>問題数を減らす                   |       | 学習方法の習熟化                                      |  |
| 図を示す時には, 補足説明をしてもらう   |                                   |  |       |   |  |
| <b>通常の学級との連携</b>  |                                   |  |       |   |  |
| memo<br>集中力を削ぐ原因の1つがベンケース, たくさんのペン, 消しゴムが入っておりバンバンである。そこから選ぶ時間, 思ったよう書けないのでペンを変える時間, 単にじじる時間がある。筆記用具の精選が必要。   |                                   |  |       |   |  |

アセスメントシートから見えた, 対象生徒Bの状況をまとめたものを【表 17】に示す。

【表 17】対象生徒Bの状況

|   |
|---|
| 対象生徒Bの状況<br>ADHDの診断, 服薬あり。こだわりが見られる。<br>○計算が得意である。以前はストレスが溜まると不調を訴え, 場にそぐわない行動をすることもあったが, 今は改善されてきている。<br>△短期記憶に優れているが時間が経過すると忘れる。予定変更や言葉で表現すること, 語句の理解に苦手さがある。書く学習が苦手。 |
|---|

この「見立て」から, 対象生徒Bは生活上の困難さはある程度改善されてきていると考え, 通級指導教室担当者, 学級担任との話し合いでは対象生徒B本人や保護者の願いにもあるように, 学習面での困難さの改善を中心に指導を行っていくことに決めた。特に, 定期テスト等の結果を見ると, 数学と英語に落ち込みが見られるため, 指導する教科を2つに絞った。これを数学と英語の教科担任にも伝え, 授業の様子や困難さがどこにあるか等意見をもらいながら, 自立活動の指導内容の選定を進めた。

イ 自立活動の指導内容の選定

「見立て」を基に, 対象生徒Bの個別の指導計画を作成し【表 18】自立活動の指導内容の選定を行った。

【表 18】対象生徒Bの個別の指導計画

| 通級による指導 個別の指導計画（自立活動） |   |                                      |   |  |  | No. (29- 1 )     |  |
|-----------------------|---|--------------------------------------|---|--|--|------------------|--|
| 氏名                    | 対象生徒B   |                                      |   | 性別   |  | 学年 年 組           |  |
| 状況把握<br>6区分26項目に当てはめる | 1健康の保持  | 2心理的な安定                              | 3人間関係の形成  | 4環境の把握   | 5身体の動き   | 6コミュニケーション       |  |
|                       | <b>得意なこと</b><br>・習慣化するとできる<br>・欠席しない<br>・素直<br>・意味づけを伴っての理解   |                                      |   |  |  |                  |  |
|                       | <b>苦手なこと</b><br>・視覚的な推理処理<br>・場をよむ<br>・長期記憶<br>・整頓<br>・空間認知<br>・多動<br>・不器用<br>・言語表出（話す、書く）<br>・言葉の概念                                |                                      |   |  |  |                  |  |
| 指導目標                  | ・言語の意味を理解させ、コミュニケーション能力を豊かにする。<br>・書字を適切な大きさで、見やすく素早く書くことにより、計算ミスを軽減させる。<br>・数学で身についた計算方法を確実に答えに結び付けさせる。                            |                                      |   |  |  |                  |  |
| 選定項目                  | 1健康の保持  | 2心理的な安定                              | 3人間関係の形成  | 4環境の把握   | 5身体の動き   | 6コミュニケーション       |  |
|                       |   | (3)障がいによる学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること | (1)他者との関わり基礎に関する事   | (2)感覚や認知の特性の対応に関する事<br>(4)感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関する事<br>(5)認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関する事 | (5)作業に必要な動作と円滑な遂行に関する事   | (3)言語の形成と活用に関する事 |  |
| 具体的な指導内容              | <b>通級による指導では</b><br>・ピシヨントレーニング(視空間認知)、コグトレ、パズル 5(5) 4(4)<br>・日常会話 6(3) 2(3) 3(1)<br>・書くトレーニング 2(3) 4(2)(4) 5(5)<br>・家庭学習方法の改善 4(2) |                                      |   |  | <b>通級開始日</b> H29.4.<br><b>指導時数</b> 週2時間<br><b>指導形態</b> 個別指導2時間 |                  |  |
|                       | <b>通常の学級では</b><br>・図示+説明(聴覚的補助)<br>・家庭学習指導  |                                      |   |  |  |                  |  |
| 〇学期                   | <b>目標（本人の目指す姿）</b>  |                                      | <b>手立て</b>  |  | <b>評価・変容</b>   |                  |  |
|                       | ・計算のつまづきの原因を明らかにする。<br>・忘れずに、通級に通う習慣をつける。<br>・単語と単語の間をあけて書くことができる。<br>・視空間認知を高める。   |                                      | <b>通級による指導</b><br>・ピシヨントレーニング<br>・日常会話(一日の過ごし方等)<br>・計算(連立方程式)の解き方<br>・英語の書字、単語練習<br><b>通常の学級</b><br>・まなびの教室との連携<br>・家庭学習指導 |  | 通級による指導<br><br><br><br><br><br><br><br><br><br>通常の学級           |                  |  |

※このシートは指導者間で共有できるようにファイリングしておく

ここでは対象生徒Bの諸検査の結果も参考に学習面での困難さに着目し、教科の数学と英語を取り入れ、書くことやコミュニケーション等の困難さの改善も含めた指導内容を考えた。対象生徒Aの場合と同じく、1つの困難さに対し、背景には様々な要因が含まれていることから、自立活動の指導内容も1つに絞るのではなく、関連するものを合わせながらの指導を考えた。

ウ 自立活動の実践

(7) 自立活動の概要

個別の指導計画を基に、学習の困難さを改善するために教科指導を取り入れた、対象生徒Bの自立活動の概要を【表 19】に示す。

【表 19】対象生徒B 書くこと、話すことに関すること（学習上の困難さ）

| 回数<br>実施日  | 区分<br>(項目)   | 題材名               | 学習内容  |
|------------|--------------|-------------------|---|
| 1<br>9/6   | 2(3)         | まなびを始めよう<br>自分のこと | オリエンテーション, 自立活動について, 学習の仕方について, 教科の学習について得意なことや, 苦手なことを考える<br>SST「自己理解チェック」 |
| 2<br>9/12  | 5(5)<br>6(3) | スイスイ, スーラスラ       | 書く「丁寧に, バランスよく」<br>読む「黙読, 音読, 声のボリューム」 【英語】<br>学級で試すことを決める                  |
| 3<br>9/27  | 4(2)<br>5(5) | ミルミルとスイスイ         | コグニティブトレーニング (以下コグトレ)「見る」<br>書く「丁寧に, 時間を決めて」 【英語】<br>学級で試したことのふり返り, 修正      |
| 4<br>10/12 | 4(2)<br>6(3) | Look to talk      | コグトレ「見る, 考える」<br>話す「単語, 英文」 【英語】  |
| 5<br>10/25 | 2(3)<br>3(3) | 自分のこと             | 自分のことについて, 取り組みの成果や課題を考え, もう一度ふり返る  |

(イ) 実践の実際

対象生徒Bは、話すことや書くことに苦手さがあり、学習上の困難さの改善のために教科の内容を合わせた自立活動を5回行い、英語で実際に学習している進捗と合わせて行った。話すことについては、話す前の聞くことに重点をおいて指導を行った。注意深く聞くことで話す内容が分かり、声の大きさや速さも意識して話すことができるようになった。書くことについては、英単語をまとまりで捉えることや英文をバランス良く書き進めるために筆記具をスムーズに動かすこと、手本を良く見て書くことを重点に指導した。対象生徒Bの書くことの特徴が現れ、改善するための手掛かりが見えた3回目の授業を以下に示す。

① 学習指導案

題材名 [ミルミルとスイスイ] 9月27日 (水)

書くことの困難さを改善するために、英語 program 6 の内容を用いて自立活動を行った。

| 通級指導教室 自立活動学習指導案 B③ |  |
|---------------------|--|
| 1                   | 題材名 「ミルミルとスイスイ」  |
| 2                   | 題材について   |
| (1)                 | 題材について   |
|                     | 自立活動の区分指導項目  |
|                     | 4 (2) 環境の把握 (感覚や認知の特性への対応に関すること)   |
|                     | 5 (5) 身体の動き (作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること)   |
|                     | 「丁寧にバランスよく書くことができる」ための学習。「書くこと」については、丁寧に書くことやバランスよく書くために、手本を見ることや鉛筆の持ち方等を意識させ、ノートに区切りを付け、その中に入るように書くことを意識できるようにする。また制限時間を決め、 |

時間内に見通しを持って書き進める。どちらも英単語や英文を取り扱い行う。生徒の困難さに合わせて書く量を調整しながら行うことができる学習であるとする。

### 3 本時の構想

#### (1) 本時の目標

「よく見る」を意識しながら、書き出しから最後まで丁寧に書くことができる。

#### (2) 展開

| 段階        | 学 習 活 動   | 指導上の留意点   | ◆評価◇教具  |
|-----------|---|---|---|
| 導入<br>10分 | 1 あいさつ<br>2 テストのふり返り<br>3 今日の調子は？<br>・選択したカードの質問に答える  | ・姿勢や声の大きさを意識できるように声がけをする<br>・生徒が自分の言葉で表現できるように話すきっかけを作る   | ◆一人でも学級でやる時と同じようにできたか<br>◇用紙の準備   |
| 展開<br>25分 | 4 学習課題の確認<br><div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;">よく見てスムーズに書こう！</div><br>・課題を復唱し、学習記録用紙に記入する。<br>5 学習内容<br>自立活動，教科（英語）<br>①コグトレ<br>・見る力<br>②書くこと<br>・なぞり書き<br>・英単語<br>・英文 | ・丁寧に書くことができるよう促す<br><br>・集中して取り組めるよう，かける声の大きさに留意する<br><br>・ノートの書き方を意識できるようにする<br>鉛筆の持ち方，ゆっくり<br>・書くごとに，チェックし丸を付けたら，ポイントを声がけする<br>※集中の妨げにならないように声がけの声を大きさを調節する | ◇学習の流れの提示<br>◇学習記録用紙<br><br>◆集中して取り組めたか<br><br>◇ノートの体裁を整える<br>◆丁寧に書くことを意識しながら書くことができたか<br>◆あきらめず取り組むことができてきているか |

|                   |                                 |   |                       |
|-------------------|---------------------------------|---|-----------------------|
| 終<br>末<br>15<br>分 | 6 まとめ<br>手本を見ながら書く              | ・座る姿勢に気を付けさせながら書くように声がけをする                        | ◆単語の間を空けて書いているか（バランス） |
|                   | 7 ふり返り<br>本時の学習をもとに、学級で試すことを考える | ・授業全体をふり返り、学級で試すことを具体的に考え、意欲を持てるよう、ノートにメモをするように促す |                       |
|                   | 8 あいさつ                          | ・姿勢や声の大きさを意識できるように声がけをする                          |                       |

(3) 通常の学級とのつながり

| 学級                              | 対象生徒  | 教科担任   |
|---------------------------------|---|--|
| 授業のノート<br>で<br>試<br>す<br>こ<br>と | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「学習課題」と「まとめ」を丁寧に書く</li> <li>・英文は単語のまとまりを意識して書く</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・机間巡視等で丁寧に書かれているかチェックする</li> <li>・対象生徒が立てた2つの目標を意識して書いているか、励ましの声がけをする</li> <li>・頑張りやできたことを評価する</li> </ul> |

② 対象生徒Bの様子

| 学習内容  | 学習の様子   |
|---|---|
| <b>今日の調子は？</b><br><ul style="list-style-type: none"> <li>・質問カードを用い3つの質問に答える。</li> <li>①昨日見たテレビ</li> <li>②この3日間でうれしかったこと</li> <li>③寝た時間</li> </ul> <b>テストのふり返り</b><br><ul style="list-style-type: none"> <li>・先週の間テストについて</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・前回答え方を決めていたため、スムーズに答えられた。答えた質問にさらに具体的に質問をすると、表情が緩む場面もあった。</li> <li>・良かったことや改善点、これからのこと等、自分の言葉で答えることができた。</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>提出物・・・期限までに出した。<br/>         抱負・・・よい点数（60点）を取りたい。<br/>         次のテスト（期末）で目標を達成させたい。</p> </div> |
| <b>自立活動</b><br>コグトレ<br><ul style="list-style-type: none"> <li>・見る力</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・5分間で取り組んだ。見方を聞くと、絵を部分で見えて違いを探しているとのことだった。違っている部分に印をつけながら取り組むことを声がけしたが、制限時間で見つけることができず、次回も挑戦すると自分で決めた。</li> </ul>  |



|   |   |
|---|---|
| <p>書くこと</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・なぞり書き</li> <li>・英単語</li> <li>・英文</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・鉛筆の動きをスムーズにするために、時間を決めて線のなぞり書きをした。書きやすい線について質問をすると時間がかかる線が書き難いということではなかった。また、英単語のまとまりを意識して書くことができた。アルファベットの筆順を指摘すると、すぐ正しい書き方に直した。さらに、枠の中に入れるよう意識していた。英文は自分で書く文を選び、慎重に書いた【図6】。</li> <li>・書くことが主な学習内容だったが、集中して取り組んでいた。</li> <li>・書き方をほめると、笑みも見られ表情が良かった。</li> </ul> |
|---|---|



【図6】 実際に使用した学習シート

### ③ 授業の成果と課題

この授業の成果は、コンディションを話すことやテストのふり返りの場面で、対象生徒Bが話しやすいような問いかけをし、話し出すまで待つことで、リラックスした雰囲気が作れたこと、対象生徒Bができるようになりたいという気持ちで授業に取り組めたことである。取り組む中で、良い点と課題点を評価し、確認しながら進めた。また、書く様子から、姿勢が崩れたり、左から右へ書き進める際に最初はぎこちなく後半がスムーズになったりするのは、対象生徒Bの筆記具の持ち方が原因の1つになっていることが分かった。このように、授業の中で特徴が見えたことにより、書くことの困難さを解決する手掛かりを見つけることができた。課題は、書くことへの指導が中心になったことである。対象生徒Bも集中して取り組んでいたが、どうすれば書きやすくなるのか対象生徒B本人にも考えさせる場面を設けてもよいと感じた。

エ 対象生徒Bの変容

(ア) 自己評価から見た対象生徒Bの変容

初回の「良いところチェック，自己理解」シートを用いて，自分の良さを考える学習では，チェック項目に○の数が多ければ良いところが多いという捉え方をした。対象生徒Bはその後の授業の中で，「自分には良いところがない」と話していた。このことから，対象生徒Aと同様に自分のことを考える経験が少ないこと，自己肯定感が高くないことを予想することができた。そこで，対象生徒Bにもチェック項目の内容に注目させ，自分の良さは○の多い少ないで判断するものではないことを説明した。2回目以降の授業では，自分の特性に気付くことや苦手な部分を改善しようとする意欲面の変容を見るために，授業の自己評価も用いて行った。対象生徒Bは自己評価も慎重で指導者側から見て良かったと評価できることでも，「自分はそうじゃない（できていない）」と評価が低かった。これは対象生徒Bの「自信のなさ」も関係していると思われたが，実践期間中は徐々に自己評価が高くなり，授業内容に慣れてきたことにも関係があると考えた【表20】。

【表20】対象生徒Bの授業の自己評価

| 回数 | あいさつ |   |   | 集中 |   |   | 積極性 |   |   |
|----|------|---|---|----|---|---|-----|---|---|
|    | A    | B | C | A  | B | C | A   | B | C |
| 1  |      |   | ○ |    | ○ |   |     |   | ○ |
| 2  |      | ○ |   |    | ○ |   |     | ○ |   |
| 3  | ○    |   |   | ○  |   |   |     | ○ |   |
| 4  |      | ○ |   | ○  |   |   |     | ○ |   |
| 5  |      | ○ |   | ○  |   |   |     | ○ |   |

最後の実践では，もう一度「良いところチェック，自己理解」シートを用いてふり返りを行った。自己理解チェックシートでは評価の数字が低かった項目は高くなった。また，記述したふり返りを見ると，意識してチャレンジしたい項目の「テストの点数を上げる」では，「テストの点数を上げるために努力することができたこと。苦手な英語を自主学習ノートで勉強したこと。」と具体的に記述することができた。これまでは「努力した」等，端的な表現が多かったが自分の考えを深めることができるようになり，それが具体的な表現になったと考える。これまでは「自信のなさ」がうかがえる反応が多く見られたが，授業を重ねるうちに徐々に表情や反応が良くなり，自分についての捉え方が，前向きになっていることが学習の様子やふり返りシートから読み取れた。対象生徒Bは学習に対する意欲が高いため，今後も自分に合う学習方法を身に付けられれば，学習の困難さを改善でき，今よりも自分に自信を持つことができるようになると思われる。実際の記録を【表21①，②】に示す。

【表 21①】「自分の良さ」を考えるチェックシート

| 自分の良いところチェック  |        | 自己理解チェックシート   |     |
|---|--------|---|-----|
| ★ 良いところリストから、自分にあてはまると思うところのチェックらんこを付けましょう。また、ここに書いてあることが外に良いところが見つかったら、書いてみましょう。 |        | ★ 自分のことを 振り返ってチェックしてみよう。<br>1・・・まったく違う、ありえない 2・・・あまりあてはまらない<br>3・・・まあそうだな 4・・・かなりあてはまる<br>5・・・その通り、まちがいない |     |
| 良いところ   | チェックらん | 項目  | 記入日 |
| ① ていねいに字を書いている  |        | ① 自分は何かあった時により冷静に考えるタイプである、   | 2/3 |
| ② いつも冷静に、終わらせている  |        | ② 自分も気持ちをコントロールがうまくできる（思い通りにならなくても、騒いだりはしない）タイプである。   | 4/5 |
| ③ いろいろなことを知っている   |        | ③ 自分もものごとを手際よくする（やる順番を考え、締め切りを逆算してする）ことが上手なタイプである。  | 2/2 |
| ④ 忘れ物をしない   |        | ④ 自分でできなかったことも人や物のせいにはせず、すなおに認めることができるタイプである。   | 2/3 |
| ⑤ 宿題を 忘れない  |        | ⑤ 自分は相手の気持ちやその場の雰囲気を感じて行動ができるタイプである。  | 3/3 |
| ⑥ 先生の話を よく聞いている   | ✓      | ⑥ 自分は苦手なこともあきらめず、自分のペースで準備しようと努力している。   | 3/3 |
| ⑦ おくれないで準備ができる  | ✓      | ⑦ 自分は自分の長所と短所をわかっている。それは・・・長所（授業で自分の長所を伸ばしたい）、短所（・・・）   | 3/4 |
| ⑧ 先生の偉うを見て 話を聞いている  |        | ⑧ 自分は、もう自分がいい悪いもなくなった時の解決方法をもっている。  | 2/5 |
| ⑨ わからないことは質問している  |        | ⑨ 自分も人の話を十分聞いていると思う。  | 3/4 |
| ⑩ 学校を休まない   | ✓      | ⑩ 自分も人と上手におしゃべりや話し合いができています。  | 2/3 |
| ⑪ 字がきれい   |        | ⑪ 自分も話ををする時、相手の表情や声の感じなどを意識している。  | 2/3 |
| ⑫ 深い意見やアイデアが言える   |        | ⑫ 自分も仮定や想像では特に極みはない。  | 5/5 |
| ⑬ 計算が早い   |        | ⑬ 自分もこうありたいと思う目標や理想がある。   | 3/3 |
| ⑭ 足が早い  |        |   |     |
| ⑮ リーダーシップ（みんなをまとめる力）がある   |        |   |     |
| ⑯ 運動神経がいい   |        |   |     |
| ⑰ スポーツ（サッカー、野球、バスケットボールなど）が得意   |        |   |     |
| ⑱ 泳ぎが得意   |        |   |     |
| ⑲ マットや鉄ぼうが得意  |        |   |     |
| ⑳ ダンスが得意  |        |   |     |
| ㉑ 楽器の演奏や歌を歌うのが得意  |        |   |     |
| ㉒ 絵が得意  |        |   |     |
| ㉓ まほうだい   | ✓      |   |     |

この中で、これから、特に意識してチャレンジしたいことは何個ですか。 字 3 個

【表 21②】「自分の良さ」をふり返るシート

| 「自分のこと」     |  | 「自分の良いところ」ふり返りシート   |  |
|-------------|--|---|--|
| 学籍日 9月6日(水) |  | 学籍日 10月25日(水)   |  |
| 氏名、B        |  | 氏名、B  |  |
| 1           | 自分の良いところチェックをして、感じたことはどんなことですか。<br><u>良いところが少ない。</u>   | 今回の授業の初めに、「良いところチェック」と「自己理解」について学習しました。ここで、もう一度「自分について」振り返ってみましょう。そうすれば、もっと「自分を高めたい」と意識することができるようになります。                       |  |
| 2           | 自己理解チェックで、いちばんその通りと言えた質問は何個でしたか、 <u>12</u> 個   | ◎意識してチャレンジすること  |  |
| 3①          | 自己理解チェックで、まったくちがうと言えた質問は何個でしたか、 <u>1</u> 個   | 項目 ① 今のままでもよい、② できることをやってみよう、③ がんばることも必要  |  |
| 3②          | まったく違うと言えた質問の中で、改善したいところは何個ですか、 <u>3</u> 個<br>また、改善するためにどのようにすれば良いか考えてみましょう。<br><u>集中力を高める</u><br><u>集中力を高めるための努力をする</u>         | 1 良かった点（頑張ったこと）はどんなことですか？<br><u>できたことと人のせいロシロシとを中々ことごとく</u><br><u>テストの点数を上げるために努力をすることごとく</u><br><u>あと、自分も英語を勉強したいと意識したこと</u> |  |
| 4           | この学習を通して、自分についてどう思いましたか。<br><u>自分の中で悪いことはよくしていいことは</u><br><u>忘れていこうと思いましたが</u><br><u>それが自分のいいことはもっとよくしていいこと</u><br><u>思いました。</u> | 2 改善点（こうすればもっと良くなる）はありますか？<br><u>テストの点数を上げるために数学の勉強を</u><br><u>すること。</u><br><u>ものがとを順番よく進めるとも期限を守ること。</u>                     |  |
|             |  | 3 感想（今回の授業を通して）<br><u>改善点は分かって、良くなることは思いました。</u>  |  |

(イ) 指導者から見た対象生徒Bの変容

今回の実践で、対象生徒Bがどのように変容しているか、通級指導教室担当者、学級担任、教科担任に調査を行った。

① 通級による指導の場で、自分の特性を知り困難さを改善するためにどのように変容したかを

【表 22】に示す。

【表 22】通級指導教室担当者から見た対象生徒Bの変容

| ①自分の得意なこと、苦手なことの特性を認めることができる。 |   |   |   |
|-------------------------------|---|---|---|
| 段階                            | 項 目   | 前 | 後 |
| 4                             | 長所短所、得意不得意を <b>自分で話す（伝える）</b> ことができる            | 1 | 2 |
| 3                             | 日常生活（学習）の場面である程度 <b>自覚（納得）</b> することができる         |   |   |
| 2                             | 自己理解チェックシートをもとに自分の長所短所、得意不得意に <b>気付く</b> ことができる |   |   |
| 1                             | 自己理解チェックシートに <b>取り組む</b>                        |   |   |
| ②得意なことを生かして行動化することができる。       |   |   |   |
| 段階                            | 項 目   | 前 | 後 |
| 4                             | 得意なことを日常生活（学習）に生かして <b>実際に行動</b> することができる       | 1 | 1 |
| 3                             | 得意を生かして <b>行動しようとする気持ち</b> になる                  |   |   |
| 2                             | 得意な理由を自分なりに <b>説明（分析）</b> できる                   |   |   |
| 1                             | 得意なことが <b>分かる（気付く）</b>                          |   |   |
| ③苦手な部分を改善しようとする意欲をもつ          |   |   |   |
| 段階                            | 項 目   | 前 | 後 |
| 4                             | 苦手を克服しようという <b>気持ちになり、チャレンジ</b> する              | 1 | 2 |
| 3                             | 苦手を克服する方法を <b>自分なりに考えられる</b>                    |   |   |
| 2                             | 苦手な理由を自分なりに <b>説明（分析）</b> できる                   |   |   |
| 1                             | 苦手なことが <b>分かる（気付く）</b>                          |   |   |

対象生徒Bが通級による指導を受ける前は、自己評価にも見られた「自信のなさ」が通級指導教室担当者から見ても感じ取れる評価であった。対象生徒Aと同じように自分の特徴については、気付くことができるという段階であった。通級による指導を継続するようになって、自分の得意不得意に向き合うことができるようになってきているため、苦手であった言葉で表現することも改善点については説明できる段階になっている。自分を表現する力に乏しい面もあるが、自立活動で教科の指導と併せてコミュニケーションや人間関係の形成について学ぶことにより、その乏しい面も改善されてきていると捉えることができる。

② 通級による指導を受けることにより、通常の学級の場合でどのように変容したかを【表 23】に示す。

【表 23】学級担任からみた対象生徒Bの変容

| ①場の雰囲気を感じ取る、考えの違いを受け止める（学習面も含む） |  |   |   |
|---------------------------------|--|---|---|
| 段階                              | 項 目  | 前 | 後 |
| 4                               | 様々な考えがあるということを受け止める（認める）                         | 2 | 2 |
| 3                               | 相手の <b>考えを聞く</b> ことができる。自分の <b>考えと比べる</b> ことができる |   |   |
| 2                               | 状況を自分なりに <b>判断でき</b> 、それに合う振る舞いができる              |   |   |
| 1                               | 全体の場の雰囲気を <b>感じ取る</b> ことができる                     |   |   |

| ②苦手なことへの自分なりの解決法をもてる（学習面も含む） |  |   |   |
|------------------------------|--|---|---|
| 段階                           | 項目                                     | 前 | 後 |
| 4                            | 解決の方法を考える事ができ、その方法を使って対処できたか           | 2 | 2 |
| 3                            | 苦手の解決の方法を <b>考える</b> ことができたか           |   |   |
| 2                            | 苦手なことを解決しようとする <b>気持ち</b> になれたか        |   |   |
| 1                            | 苦手なことが <b>分かる</b> （受け止める）              |   |   |
| ③周囲に協力を求めることができたか（学習面も含む）    |  |   |   |
| 段階                           | 項目                                     | 前 | 後 |
| 4                            | 協力してほしいことを、自分で周囲に <b>伝える</b> ことができたか   | 2 | 2 |
| 3                            | 協力してほしいことを <b>先生や他者</b> に伝えてもらうことができたか |   |   |
| 2                            | 周囲に協力してもらおうという <b>気持ちづくり</b> ができたか     |   |   |
| 1                            | 協力を求めることが <b>難しい</b> （できない）            |   |   |

対象生徒Bが自分の特性を理解し、通常の学級でどのように生かしているかについて、以前から継続して通級による指導を受けていることもあり、それぞれの段階で見ると変容は見られないが、対象生徒Bが安定した状態で通常の学級で過ごすことができていると捉えることができる。また、対象生徒Bが通級による指導を受けていることについて、学級担任は「1つ1つ丁寧に解説してもらえることで、目的や意味を理解しながら、活動を進めることができているように感じる」と述べている。これは、学級担任の通級による指導について期待する「様々な場面で視野を広くし、多面的に考える力を身に付けさせたい」という願いにも、対象生徒Bは近づいていると捉えることができ、成長していることが分かる。

③ 通常の学級での授業の様子を【表 24】に示す。

【表 24】教科担任からみた対象生徒B

| ① 教室での対象生徒Bの様子                 |  |
|--------------------------------|--|
| 授業全般                           | 困難が見られるところ（気になるところ）                    |
| 指示通りに動いて活動する。周りと同じように頑張っている。   | 声が小さく聞きづらいところもあるが頑張っている。自信がない。         |
| ② 書くこと、話すことについて対象生徒Bの特徴        |  |
| 書くこと                           | 話すこと                                   |
| 字が見にくい而努力している。                 | 与えられた課題だけは取り組む。<br>みんなの前では恥ずかしいかもしれない。 |
| ③ テストや課題から見られる特徴               |  |
| 得意なこと                          | 苦手なこと（課題）                              |
| 理解できていないことが多いが、リスニングや記号はよく当たる。 | 長文読解，作文                                |

#### ④ 英語の学習の仕方について

|                           |                        |
|---------------------------|------------------------|
| 普通の学習                     | テストの点数UPへの近道           |
| 読む、話すに力を！<br>1対1の方が良いのでは？ | Basic Diary（基本文）を書くこと。 |

教科担任から見る対象生徒Bは、苦手さもあるが学ぶ意欲はあり、授業態度も大変よいとのことだった。英語の場合は話す場面が多いことから、対象生徒Bにとって、授業の内容はさらに難しく感じているのではないかと捉えているようであった。そこで、④の項目にあるように、対象生徒Bが学習する際にどこに力を入れて学習をすればよいのか、状況に合わせて助言をしている。これを、通級による指導や対象生徒B自身の家庭学習等で取り上げることができれば、成果や達成感も得られると考える。教科担任の場合は、学級担任や通級指導教室担当者と比べ、対象生徒に接する時間が限られているため、対象生徒の変容を捉え難い部分もあることが現状であるということが分かった。

通級による指導では、対象生徒の状況や抱える困難さによって、変容が大きく見られたり、見られなかったりすることがある。しかし、対象生徒の困難さに合った指導が行われれば、少なからず改善の方向へ変容していくことが分かった。したがって、対象生徒の変容を見るための判断の仕方については、吟味を重ねながら判断することが必要であると考えます。

#### (4) 通常の学級とのつながりを重視した指導者間の共通理解

通級による指導は、対象生徒が通常の学級で適応できるようになることが目標であるため、指導者間の共通理解も通級による指導と通常の学級とのつながりが重要になる。学級担任と通級指導教室担当者間では、「対象生徒の状況に合わせた授業を行うため」「対象生徒の困難さを把握し、克服するため」「対象生徒の状況の共通理解を図り、困難さを把握するため」に、教科担任と通級指導教室担当者間では、「通常の学級の学習内容とのつながりをもたせるため」「通級指導教室の学習内容を通常の学級での実践につなげるため」「対象生徒の困難さを把握し、克服するため」の視点でやりとりを行った。そのやりとりを【表 25①, ②】に示す。

【表 25①】 学級担任⇔通級指導教室担当者との共通理解

| 目的                                  | 事前  | 自立活動   | 事後  | 手段   |
|-------------------------------------|---|--|---|--|
| 通級指導教室の授業を忘れないようにするため<br>【前日又は当日の朝】 | ・通級指導教室担当者は学級担任に、通級の時間を対象生徒に知らせることを伝える。<br>・学級担任は、朝や通級の時間前に対象生徒に知らせる。<br>○学級担任も対象生徒も習慣化できた。 |  | ・通級指導教室担当者は、学級担任に対象生徒が忘れずに通級に来たことを伝える。  | ・職員室内にいない場合は通級カードを机上に置く。<br>※事前に通級カードの説明をしておく                          |
| 対象生徒の状況に合わせた授業を行うため<br>【毎時間】        | ・授業前に通級指導教室担当者は学級担任に、対象生徒のその日までに困難な状況等があったか、指導して欲しいこと等を聞く。                                  | 学級担任から聞いた対象生徒のコンディションによって学習内容や量を変更する。  | ・学級担任は、授業後の対象生徒の様子を観察する。<br>・変容が見られない時は、要因を話し合う。（空き時間、放課後）  | ・口頭で聞いたり伝えたりする。<br>・学習記録シートの活用   |
| 対象生徒の困難さを把握し、克服するため                 | ・学級担任は対象生徒の困難さを、通級指導教室担当者に伝える。<br><br>困難さ①人間関係<br><br>困難さ②家庭学習<br><br>困難さ③提出物（整理整頓等）        | ・生徒の困り感を引き出す。<br>・生徒ができる方法を、対象生徒と一緒に検討したり、教えたりする。<br><br>困難さ①学級担任に聞いたことを、対象生徒にそれとなく聞く。<br><br>困難さ②内容や量について考える。<br><br>困難さ③忘れない方法を考える。（やり方を教える） | ・通級指導教室担当者は、学級担任に自立活動の中で話し合ったことを伝える。<br>・学級担任は、家庭の協力も必要な場合、保護者に連絡をする。<br><br>困難さ①学級担任は、自立活動で学習したことを基に、対象生徒に声かけをする。<br>困難さ②家庭学習への配慮<br>・対象生徒ができる量に調整する。<br>・通級で学習した内容の復習に変更する。<br>困難さ③提出物をやり終えるために<br>・保管する場所を決める。<br>・提出日を確認し、前日と当日に声かけをする。 | ・口頭で伝える。<br>・学習記録シートの活用<br><br>・家庭への連絡ファイルの場合には、保護者に連絡をする。<br>・電話で伝える。 |
| 【随時】                                | ・学級担任、通級指導教室担当者は、対象生徒から困っている事を聞き出し、共有しておく。  | 困ったときに誰に聞か（助けを求めらるか・・・学級で、授業で、部活で）を考える。  | ・学級担任、通級指導教室担当者は、声かけをしたり、授業でやったことを思い出させたりする。<br>・学級担任は、対象生徒の困っていること等の相談にのる。<br>※昼休みや帰りの会後   | ・口頭で聞いたり伝えたりする。<br>・学習記録シートの活用   |
| 対象生徒の状況の共通理解を図り、困難さを把握するため<br>【随時】  | ・通級指導教室担当者は対象生徒について授業を通して気になっていることを、学級担任に聞く。  |  | ・学級担任に学級での様子を観察してもらい、学級担任からの意見を聞く。  | ・口頭で聞く<br>・学習記録シートの活用  |

【表 25②】 教科担任⇔通級指導教室担当者との共通理解

| 目的  | 事前   | 自立活動                                  | 事後  | 手段  |
|---|--|---------------------------------------|---|---|
| 通級指導教室の授業を忘れないようにするため<br>【前日又は当日の朝】                         | ・通級指導教室担当者は教科担任に、通級の時間を対象生徒に知らせることを伝える。<br>・教科担任は、対象生徒が忘れていれば声かけをする。<br>○教科担任も対象生徒も習慣化できた。   |                                       | ・通級指導教室担当者は、教科担任に対象生徒が忘れずに通級に来たことを伝える。  | ・職員室内にいない場合は通級カードを机上に置く。<br>※事前に通級カードの説明をしておく |
| 通常の学級の学習内容とのつながりをもたせるため<br>【前日又は当日の朝】                       | ・通級指導教室担当者は、教科担任に、通常の学級での学習内容を聞く。  | 予習の要素を入れた学習をする。（書き方、問題の解き方等）          | ・通級指導教室担当者は、教科担任に自立活動で学習した内容を伝える。<br>・教科担任は対象生徒に、ア 授業中に声かけをする。<br>イ 発言をさせる時に配慮する。（答えやすい、簡単な）り対象生徒を励ます。                            | ・口頭で聞く。<br>・授業後は口頭で伝え、学習記録シートを活用。             |
| 【教科単元の始めの授業】  | ・教科担任と通級指導教室担当者は、単元の最初の時間は、説明もあるため、通級ではなく通常の学級で授業することを予め確認しておく。<br>・教科担任に、単元の中で必要な事項に触れてもらう。 | ※対象生徒は、通常の学級での教科の授業に参加し、大まかな単元の見直しを持つ | ・通級指導教室担当者は、単元をどのように学習していくか、教科担任に確認する。<br>・教科担任は、通級でできることを通級指導教室担当者に助言する。   | ・口頭で聞く。                                       |
| 通級指導教室の学習内容を通常の学級での実践につなげるため<br>【通級の時間でのソーシャルスキルトレーニングの授業後】 | ・通級指導教室担当者は教科担任に前時に学習したことがどれだけできているかを聞く。   | ソーシャルスキルトレーニング                        | ・通級指導教室担当者は、教科担任に自立活動で学習した内容を伝える。<br>・教科担任は、対象生徒が実際に試せているか、観察したり声かけをしたりする。できていたら褒める。  | ・口頭でお互い伝えたり、報告したりする。<br>・学習記録シートの活用           |
| 【テスト前】  | ・通級指導教室担当者は、教科担任に課題や提出物、配布物の確認をする。   | 何をいつまでにやるか、決めて見直しを持たせ、やり方を確認する。       | ・通級指導教室担当者は、対象生徒と確認したことを教科担任に伝える。<br>・教科担任は、対象生徒に、決めた通りに課題を進めたり、提出物が出しやすくなるように、声かけをし、できたかをチェックする。<br>・通級指導教室担当者は、教科担任から状況を教えてもらう。 | ・口頭で聞く。                                       |
| 対象生徒の困難さを把握し、克服するため<br>【随時】                                 | ・通級指導教室担当者（学級担任）は、教科担任に、授業中の対象生徒の気になることを聞く。  | 気になることを改善するための方法を考える。                 | ・教科担任は、対象生徒に、自立活動で決めたことを実践しているか、観察、声かけをし、できているときは褒める。   | ・口頭で聞いたり報告したりする。<br>・学習記録シートの活用               |

#### 4 実践の分析と考察

##### (1) 対象生徒の「見立て」と共通理解

対象生徒の抱える困難さがどこにあるか、どのような指導・支援が必要であるか把握するために、学級担任や教科担任から対象生徒の生活面、学習面、対人面等の情報を得、「見立て」を行った。アセスメントシートを用い、項目ごとに見ていくことにより、対象生徒の特徴をより具体的にすることができた。「見立て」をする際には、苦手さや困難さなどできない部分を中心にすることが多いが、困難さだけでなく得意な面にも注目することで、それを生かした指導・支援の方法の幅が広がると考えた。そのため、このアセスメントシートの活用は、客観的に対象生徒の状況を把握することや時間的な面からも、通級指導教室担当者や学級担任、教科担任間で共通理解するために有効であった。また、共通理解を図ることで、対象生徒の指導に一貫性をもつことができるため、対象生徒自身の安定や指導の効果も期待できると考える。

改善点としては、対象生徒の困難さの背景として考えられる要因等、「見立て」たものが適切なものであるかどうかを吟味することである。特別支援教育コーディネーターやスクールカウンセラー等の専門的な視点からの意見を得る等して、より確実なものにすることも必要である。さらに「見立て」を進める際に、対象生徒の特徴を捉えるより具体的な手掛かりとなるもの【表 26】が示せれば、「見立て」が進めやすくなり、これをもとにした共通理解も図られていくと考える。

【表 26】対象生徒の特徴を捉える具体的な手掛かりの例（抜粋）

| 困難さを捉えるための手掛かり表 |   |  |  |
|-----------------|---|--|--|
|                 | 状況  | 困難を生じる背景   | 支援の方向性   |
| 読む              | ・ 単語や文節の途中で区切って読む                                   | ・ 言葉のまとまりの捉え   | ・ 読む部分に色をつける   |
|                 | ・ 漢字が読めない<br>訓読みと音読みの混乱                             | ・ 音韻認識(文字と音のつながり)<br>—文字一音<br>—文字複数音<br><br>・ 意味理解(知識とつながり)<br>語彙力 | ・ 音声で聞く<br>言葉のまとまり、息継ぎ、<br>リズムの把握<br><br>・ 漢字や言葉を調べる |
| 書く              | ・ 黒板を書き写すことが難しい<br>・ 思い出せない<br>・ 調べられない             | ・ 視線の動き<br>・ 記憶<br>・ 意味理解(知識とのつながり)<br>語彙力                         | ・ 部分の分解と合成<br><br>・ 漢字や言葉を調べる                        |
|                 | ・ 読みにくい字を書く<br>形が整わない<br>大きさが整わない、マスから出る<br>まっすぐでない | ・ 手指の巧緻性<br>・ 目と手の協応<br>・ 図形構成<br>・ 環境・道具との不一致                     | ・ なぞり<br><br>・ 代替え                                   |
| 社               | ・ 場に応じたあいさつができない<br>・ 謝ることができない<br>・ 約束を守れない        | ・ 他者意識が育っていない<br>・ 状況の把握<br>・ ソーシャルスキルの未定着                         | ・ 見通し<br>・ 安心感<br>・ 行動のふり返り                          |

##### (2) 自立活動の指導内容の選定

対象生徒の抱える困難さを改善するために、様々な困難さの要因の中から、現時点で改善が必要と思われる自立活動の指導内容の選定を行った。指導内容は対象生徒の状況に合わせ、トレーニングの要素を含めた内容や教科の内容を取り入れて行うことが有効であった。また、指導内容は対象生徒の「やってみよう」「この方法ならできる」「上手くできた」というような、向上心が高まる内容であることがふさわしい。自立活動の指導内容の選定は、対象生徒の抱える困難さを改善するための指導方法の1つと捉えることができる。「見立て」から個別の指導計画を作成しているため、自立活動の指導内容について、大きく食い違うことはないと考えているが、指導を進め



ていく中で、新たな特徴が見えてくることがある。その新たな特徴が対象生徒の抱える困難さに関連することも考えられるため、このような場合は、その特徴が対象生徒にどのように影響しているかを全体的に見たり、焦点を当てて見たりした上で、臨機に指導内容を加え修正していく柔軟な考え方が指導者には必要である。

(3) 通級による指導と通常の学級とのつながりを重視した自立活動

ア 指導者の共通理解

学級担任、教科担任、通級指導教室担当者は通級指導教室と通常の学級の共通理解について、【表 27】に示す通りに述べている。

【表 27】通級による指導と通常の学級とのつながりを重視した指導者の共通理解に対するふり返り

|           |  |
|-----------|--|
| 学級担任、教科担任 | <p><b>対象生徒について</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>こまめに情報交換をし、対象生徒ができるようになったことをタイミング良く褒めることができる。</li> <li>毎回の授業の様子を文書、直接の説明があり、対象生徒の様子がよく分かる。</li> <li>学級では聞けないような話を聞いてもらったり、個別でないと分からない状況を知ることができる。</li> </ul> <p><b>通級指導教室への要望として</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>今後も連携を密に、対象生徒の成長となる取組を継続していきたい。</li> <li>時間に限りがあるので「どこまでできたら良しとするのか」等、自分ができなくてイライラするときの対処の仕方を、様々教えてもらうようお願いしている。</li> </ul> <p><b>学級担任による保護者との連絡について（通級指導教室の様子等）</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>理解するまでに時間がかかることを分かってもらい、本人のやる気も上がってきたことを伝えている。</li> <li>頻繁に電話しているので学校の様子が見えて安心しているようである。</li> <li>対象生徒の家庭学習の取組に対して、保護者が積極的に関わるようになってきている。</li> </ul> |
| 通級指導教室担当者 | <ul style="list-style-type: none"> <li>共通理解を図ることで対象生徒の指導に一貫性がもてる。</li> <li>対象生徒の気になることはその都度、学級担任に連絡している。</li> </ul>  |

成果として挙げられるのは、指導者間で対象生徒の共通理解を図ることにより、指導に一貫性が得られたことである。学級担任や教科担任とは、学習記録シートを活用して通級による指導の学習内容と生徒の様子を伝えたり、それぞれの空き時間や放課後等に情報交換をしたりすることで、対象生徒の状況を把握することができた。また、指導者間の日常会話から、対象生徒についてそれぞれの場面の様子を共有し合うこともあり、その日常会話に他の指導者が加わることもあった。この日常会話も、対象生徒に対する理解が広がっていくための大切な時間である。

その一方で、中学校においては行事が多い時期や指導者それぞれの多忙さを考えると、時間をかけて対象生徒について話し合うことは難しい。しかし、対象生徒の共通理解をより深めるための話し合いは欠かせない。これを改善するためには、指導者が集まって話し合う場を設定することが必要と考える。話し合いについては、教務に時間設定を依頼し、学期の始めや終わり、定期テスト等の区切りの時期に行うのがよいのではないかと、また、定期的に行うには、短時間でも朝活動の前や、放課後活動に入る前に行うことが有効であろうと感じた。

今回の実践で活用した学習記録シートの回覧は、中学校における教科担任制からみても有効な共通理解のためのツールであり、それによって対象生徒がどの時点で変容が見られたか等の、細かな情報を記録として残すことができると考える。

## イ 対象生徒の活動

自立活動の実践で取り上げた内容は、学級担任や教科担任からの情報で実際に通常の学級で見られる場面や学習している内容を取り上げたため、通級による指導で学習したことを実際に通常の学級で試すことのできる内容であった。対象生徒は自分で決めた困難さの解決方法を、通常の学級で試し、上手くできたときには、通級指導教室の授業の際に、その達成感を自ら報告することができた。対象生徒の授業中や授業を終えて教室に戻る際の表情が明るく変わったことやふり返りの記述等からみても、この「できた」という成功体験によって、周囲と良好な関係を築くことができ、自己肯定感も高めることができたと捉える。

通級による指導では、通常の学級と学習内容や場所は異なっても、授業の流れや掲示を同様にすること、授業の受け方についても通常の学級と同様にすることで緊張や混乱が軽減される。また、自立活動で取り扱う内容は個別の指導計画が基になるが、教科を取り扱う場合は、通常の学級で学習している内容の予習の要素を取り入れながら困難さを改善していくことが効果的である。学級で起こっている出来事等を取り扱うことは、対象生徒が体験した場面や予想される場面をイメージしやすく、困難な状況になったときの解決方法を知ることや見通しを持つために効果的である。対象生徒は、自立活動で学習したことを生かし、通常の学級に戻った際に自信をもって対処することや安心して過ごすことができるようになる。よって、通級指導教室担当者は、対象生徒の特徴を捉え、自己肯定感を高めるために、得意を生かしたり、苦手さを補ったりしながら、克服させたいという思いをもって、対象生徒の自立活動を計画することが必要であると考えられる。

## ウ 通常の学級の生徒への指導

通常の学級の生徒への指導については、学級の生徒に対して、学級担任が中心となって対象生徒の抱える困難さを理解して協力してもらうための話をする事等、普段からの学級の雰囲気づくりが重要になると考える。実際に行った対象生徒Aの実践例としては、学級の生徒に対象生徒Aの困難さと配慮することについて周知を図ったことが挙げられる。対象生徒Aが自分ではコントロールの難しい癖を学級の生徒がどう思っているか気にしており、そのことを理解してもらいたいと学級担任に訴えた。学級担任は、保護者の要望も聞いた上で、通級指導教室担当者と対象生徒Aの困難さのことを「いつ、どの場面で、どのように伝えるか」等を考慮しながら話し合いを行った。実際に学級の生徒に伝える場面では、学級の生徒の反応を見ながら、Aの困難さについて学級担任が伝え、共通理解を図ることができた。また、学級では、低身長の対象生徒Aが座る際の姿勢を保つための足台を使うことに理解を示し、行事や集会で教室からの移動距離を考慮し、椅子を持って移動する際、階段では他の生徒が代わりに持ち運ぶこと等、対象生徒Aに対する配慮も見られるようになった。学級の生徒に伝えたことで、対象生徒Aに対する理解が進み、からかい等はなく良好な関係を保っている。

このように指導者間の情報共有の中で、学級の雰囲気や生徒達の状況を把握した上で、協力体制が得られると判断した場合は、学級の生徒達に対象生徒の状況を伝えて理解を促すことも可能である。学級にとって生徒達がお互いを理解し合い、良好な関係を築くための方法を考えることのできる場となり得る。また、対象生徒自身が自己理解を進めていくためには必要な指導と考える。ゆえに、普段から、お互いを認め合うような学級の雰囲気づくりが重要であると考えられる。

## Ⅷ 研究のまとめ

### 1 全体考察

本研究は、中学校における通級による指導の充実を目指していくために、通常の学級とのつながりを重視した自立活動の授業実践を通して、通級による指導の対象生徒が自分の特性を理解し、学習上又は生活上の困難を改善・克服するための方法を、提示しようとするものであった。対象生徒の状況に応じて、「見立て」を基にした自立活動の指導内容の選定、自立活動の実践を通して、対象生徒は自分について考える経験や、困難さをどのように解決していくかを学び、自分について理解を深めることができた。この実践を通して、中学校における通級による指導の充実に結び付く成果を得ることができたと考える。

### 2 研究の成果

中学校の通級による指導では、対象生徒の抱える困難さや指導者による困難さの状況把握によって捉え方が異なることもあるため、学習したことをすぐに成果に結びつけるのは難しい面もある。しかし、通級指導教室担当者が中心となり学級担任や教科担任と協力し、対象生徒の様々な情報を集め「見立て」をすることは、共通理解の上でも、個別の指導計画を作成したり、自立活動の指導内容を選定したりしていく上でも、有効であった。自立活動の実践では、個別の指導計画を基に対象生徒の状況に合わせ、困難さの改善のために自分が所属する通常の学級での場面や教科の内容を取り入れた自立活動をすることにより、対象生徒自身の困難さを改善するための方法を見出すことができた。また、自立活動で学習したことを、通常の学級で試し、ふり返りを繰り返すことにより、対象生徒の「できた」「できるようになりたい」という、自己肯定感を高めることができた。そのことは、授業中や授業後の対象生徒の表情が明るく変化したことやふり返りの記述等から察することができた。通級による指導では、授業の中でその都度変化する表情を観察し、その状況を適切に把握しながら授業を進めることができた。一斉指導では見落としがちな部分も、個別に関わるができるため十分に観察することができ、生徒の状況を確認しながら、困難さの改善のための学習内容の組み立てができたことが成果として挙げられる。

### 3 今後の課題

今後、通級による指導をより充実させるために2つのことを課題として挙げる。

1つ目は通級指導教室担当者の通級による指導の視点についてである。通級指導教室担当者は、指導を進めていく上で、対象生徒の困難な部分を改善させることだけに注目して指導するのではなく、対象生徒の生活面、学習面、環境面の特徴をより全体的に捉える視点をもつことが必要であると考えられる。その視点がもてれば、使う道具や身体の動かし方、授業の進め方を工夫することができ、困難さの改善につながる。

2つ目は、指導者間の共通理解のための時間の確保である。中学校では対象生徒の指導に複数の指導者が関わるため、共通理解が重要であるが、現状からは難しい状況があった。今回の実践では、共通理解のためのツールとして、記録シートの回覧とそれを基に短時間で打ち合わせるものが有効であった。今後は、対象生徒の指導の方向性の共通理解を図り、区切りの時期等に担当者が集まって話し合う場を設定することや、日常で担任や教科担任と短時間で打合せができる方法やツールを考えること、諸会議等で通級による指導の報告や話題提供の場を設けることが必要であると考えられる。このように、時間の確保ができるようになれば、学校全体で共通理解ができ、通級による指導の理解も進むものと考えられる。

<おわりに>

長期研修の機会を与えてくださいました関係諸機関の各位、並びに所属校の諸先生方と生徒のみなさんに心から感謝を申し上げ、結びの言葉といたします。

## IX 引用文献および参考文献

### 【引用文献】

安藤隆男(2010),『特殊教育とインクルーシブ教育の創造的融合による特別支援教育革新のための総合的研究 第3部 特別支援教育における専門性と基本的課題 第14章 特別支援教育における教職の専門性と新たな協働の同僚性の構想』,平成18年度-平成21年度科学研究費補助金(基盤研究A,研究成果報告書(研究代表者,中村満紀男),pp.323-332

国立特別支援教育総合研究所 研究代表者 伊藤由美(2015),『通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育支援を必要とする児童生徒に関する調査』の補足調査の結果から見た通級指導教室の役割と課題』,研究紀要42,pp.27-39

国立特別支援教育総合研究所,研究代表者 大城政之(2012),『発達障害を対象とする通級指導教室における支援の充実に向けた実際的な研究—「発達障害を対象とした通級指導教室の基本的な運営マニュアル(試案)」の作成に向けて—』,平成23年度研究成果報告書 p.58

佐々木朋広(2012),『LD等を対象とした中学校通級指導教室の現状と課題 ~中学校通級指導教室を担当する教員へのインタビュー調査から~』,秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要34,pp.81-91

別府悦子(2013),『研究時評 特別支援教育における教師の指導困難とコンサルテーションに関する研究の動向と課題』,特殊教育学研究,50(5),pp.463-472

### 【参考文献】

相原章子(2011),『LD等を対象とする通級指導教室の現状と課題~学級担任との連携に視点をあてて~』,秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要33,

岩手県教育委員会(2006),『平成18年度特別支援教育指導資料NO.31 通級指導教室経営の手引』

岩手県教育委員会(2017),『平成28年度 岩手の特別支援教育(特別支援教育資料)』

大森英明(2009),『特別支援学校 学習指導要領の基本用語辞典』,明治図書

岡本邦広(2014),『研究時評 学校における問題行動を示す発達障害児の指導・支援に関する連携方法の現状と課題』,特殊教育学研究52(3),

国立特別支援教育総合研究所,研究代表者 大城政之(2011),『平成22年度 発達障害を対象とする通級指導教室と通常の学級との連携の在り方に関する研究』,研究成果報告書

国立特別支援教育総合研究所,研究代表者 伊藤由美(2014),『「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育支援を必要とする児童生徒に関する調査」の補足調査』,調査報告書

国立特別支援教育総合研究所,研究代表者 梅田真理(2016),『平成26~27年度 発達障がいのある子どもの指導の場,支援の実態と今後のあり方に関する研究』,研究成果報告書

笹森洋樹,大城政之(2014),『はじめての「通級指導教室」担当BOOKと先読みカレンダーで早わかり! 通級指導教室運営ガイド 明治図書

笹森洋樹,廣瀬由美子,三苫由紀雄(2009),『新教育課程における 発達障害のある子どもの自立活動の指導』,明治図書

全国特別支援学級設置校長協会(2012),『「特別支援学級」と「通級による指導」ハンドブック』,東洋館出版社

全国特別支援学校知的障がい教育校長会編,全国特別支援学級設置校長協会協力(2009),『特別支援教育Q&A 支援の視点と実際』,ジアース教育新社

高橋あつこ,海老原紀奈子(2007),『LD,ADHDなどの子どもへのアセスメント&サポートガイド 教室での観察を活かす』,ほんの森出版

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所(2014),『すべての教育のためのインクルーシブ教育システム構築研修ガイド』,ジアース教育新社

鳥居深雪(2010),『思春期から自立期の特別支援教育』,明治図書

藤井和子(2015),『研究時評 通級による指導に関する研究の動向と今後の課題 ー自立活動の観点からー』,特殊教育学研究 53(1)

宮口孝治(2016),『教室で使えるコグトレ 困っている子どもを支援する認知トレーニング 112』,東洋館出版社

文部科学省(2007),『改訂版 通級による指導の手引き 解説とQ&A』,第一法規

文部科学省(2009),『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編(幼稚部・小学部・中学部・高等部)』,海文堂出版

NPOフトゥーロ LD発達相談センターかながわ(2012),『あたまと心で考えようSSTワークシート 思春期編』,かもがわ出版

#### 【参考 Web ページ】

岩手県総合教育センター(2016),『タブレットPCの活用促進パッケージ《アセスメントツール・個別の指導計画》』

<http://www1.iwate-ed.jp/tantou/tokusi/h28/h28-1704-2sokusinpakke-ji.pdf> (平成29年11月8日閲覧)

文部科学省(2017),『学校教育法施行規則の一部改正等について(通知)』

<http://www.mext.go.jp/b-menu/hakusho/nc/06050814/001.pdf> (平成29年4月19日閲覧)

文部科学省(2017),『学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の交付について(通知)』

<http://www.mext.go.jp/a-menu/shotou/tokubetu/1387824.htm> (平成29年4月19日閲覧)

文部科学省(2016),『教育課程部会における審議の取りまとめについて p6』

[http://www.mext.go.jp/b-menu/shingi/chukyo/chukyo3/063/sonota/icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377130\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/b-menu/shingi/chukyo/chukyo3/063/sonota/icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377130_01.pdf) (平成29年5月24日閲覧)

文部科学省(2017),『平成27年度 通級による指導実施状況調査結果について』

[http://www.mext.go.jp/component/a-menu/education/micro\\_datail/icsFiles/afieldfile/2017/04/07//1383638-03.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a-menu/education/micro_datail/icsFiles/afieldfile/2017/04/07//1383638-03.pdf) (平成29年4月18日閲覧)

文部科学省(2017),『平成28年度 通級による指導実施状況調査結果について』

[http://www.mext.go.jp/a-menu/shoutou/tokubetu/material/\\_icsFiles/afieldfile/2017/04/07/1383567\\_03\\_pdf](http://www.mext.go.jp/a-menu/shoutou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2017/04/07/1383567_03_pdf) (平成29年4月18日閲覧)