

研究主題 「発達障害のある児童が生き生きと活動する通級指導教室の支援の在り方を探る」

ー通常の学級と通級指導教室(LD・ADHD等)の連携を通してー

鳥栖市立鳥栖小学校 教諭 本村 直美
教諭 古賀 由紀子

1 主題設定の理由

近年、通常の学級の担任から、学習面や行動面で気になる児童が、教科指導等において著しい困難を生じる場合があることは指摘されていた。平成5年に学校教育法施行規則が一部改正され、通級による指導が制度化されたものの、その支援は、言語障害者、情緒障害者、弱視者、難聴者、その他身に故障のある者に対してであり、学習障害等のある児童生徒への対応は検討課題の一つであった。その後、平成17年4月に発達障害者支援法が施行され、学習障害(以下LD)や注意欠陥多動性障害(以下ADHD)を含む発達障害のある児童生徒に対して、支援を行うことに関する国及び地方公共団体の責務等が明らかになった。また、翌年の3月には、学校教育法施行規則が一部改正され、新たにLD及びADHDの児童生徒を通級の対象とするとともに、情緒障害者の中に含まれていた自閉症者が独立して位置付けられた。さらに、平成19年4月には、学校教育法が一部改正され、小・中学校等においては、特別な支援を必要とする児童生徒等に対して、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うこととなった。

本校の通級指導教室(LD・ADHD等)は平成19年度に設置され、平成21年度には1教室増設されて、2教室となった。新設から4年目となり、本教室の取組が鳥栖市内及び近隣の学校に認められ、それに伴い、幼稚園、保育園、小学校、中学校等、学校種を問わず心理検査等も含め、相談件数は増えてきている。さらに、本教室で通級による指導を行う児童の数も増加傾向にあり、通級指導教室に対するニーズはますます高まってきている。今年度、本教室において通級による指導を行っている児童は、鳥栖市内の小学校6校22名で、学校や学年、障害の状態は様々である。在籍学級や保護者との連携が十分に図られていない事例もあるが、個々の障害の克服・改善と日常生活環境への適応を目標として、一人一人の特性に応じて個別の指導計画を立て、指導を行っているところである。

本研究では、まず、通級指導教室において、読み書きなどの認知能力の偏りや弱さの改善、社会的スキルの向上及び習得など個々の状態に応じた指導を行い、在籍学級(通常の学級)との連携を密に取ることで、学習や生活において徐々に成果を上げている事例を分析する。さらに、通級指導教室の設置校としての特色を生かし、積極的に校内支援体制に関わっていくことで、全職員の特別支援教育に対する意識が高まり、通級による指導を受けている児童だけでなく、その他の支援を必要としている児童に対しても効果が期待できると考え、本主題を設定した。

2 研究の目標

通常の学級と通級指導教室(LD・ADHD等)の連携を通して、特別な教育的支援を必要とする児童の支援の在り方を探る。

3 研究の内容と方法

(1) 事例を通して支援の在り方を探る。

ア 支援を通じた事例分析をする。

イ 在籍学級の担任及び保護者との連携を図る。

(2) 校内支援体制における通級指導教室の役割を探る。

ア 発達障害の特性の理解について、校内の全職員に研修を行う。

イ 校内支援体制の中に通級指導教室を位置付ける。

4 研究の実際

本教室に通級している児童の多くは、マイナスの評価を受けやすく、失敗経験も多い。そのため、生活面又は学習面において様々な不適応を起こしている。本教室では、このような児童に対して個々の特性に応じた指導を行い、その指導が児童の生活の場である在籍学級で生かされるように、学級担任と連絡を密に取り合って支援にあたっている。以下、その支援の実際について2つの事例を挙げて述べる。

(1) 事例1「読み書きに困難が見られる男児(A児)」

ア 実態把握

A児が4年時から入級するに当たって、A児とかかわりの深い在籍学級の担任やT Tからの行動観察、通級担当と本人及び保護者面談や授業参観、心理検査等から実態把握を行った(表1)。

表1 A児入級時の様子

学力	聞く	日常会話に大きな問題は感じられない。しかし、聞いたことに対して反応が遅く、特に一斉指導についていくことが難しい。そのため作業が遅れがちである。聞き逃しが多く、担任の言葉掛けが必要である。
	話す	簡単な単語だけで会話をする。また、語尾の音が小さくなるので聞き取りづらい。質問に対して自分がどう答えてよいのか分からなくなると、首をかき上げて黙ってしまう。言語表現力に乏しい。
	読む	平仮名及び片仮名を完全に覚えていない。逐次読みである。読むことに対して強い抵抗感がある。例えば「て」を読む際に、まず、自分の「手」を見て、「て」と声に出して読むので、文字だけを見て音読することにかかるの時間を要する。濁音や半濁音、特殊音節を含む単語は、ほとんど読めない。3文字以上の単語や2文節以上の文章になると、読み誤りが多く、内容も理解していない。しかし、教科書の音読では、何度も練習を重ねていくと、ある程度読めるようになる。漢字の読みは、意味付けをして覚えているようで、読める漢字も比較的多い。
	書く	一つの文字(平仮名や片仮名)を書く際、その都度、声に出し、確認してから書き表す。そのため、書字にかなりの時間を要する。筆圧も弱く、止め、はね、はらい、折れ、曲がり、接筆などがうまくいかず、字形が整わない。また、鏡文字や書き誤りも多い。漢字になると、更に正しく書くことが難しくなり、行やマスからはみ出すことも多い。
	計算する	簡単な計算(四則計算)は、概ねできる。学年相応の文章題を解くのが難しい。
	推論する	学年相応の図形を描くことが難しい。
行動・社会性	注意集中	課題に見通しがあると、集中することができる。しかし、学習全般において理解することが難しいため、注意が散漫になることが多い。
	対人関係	穏やかな性格で、協調性がある。友達と仲良くすることができ、休み時間は外で元気に遊んでいる。周囲の児童の理解もあり、交友関係は良好である。学級の中の仕事も、最後まで責任をもって頑張ることができる。
運動	大変苦手である。身体のバランス感覚に乏しく、ぎこちない動きをする。	
WISC-III K-ABC DTVP	<ul style="list-style-type: none"> 知的発達水準は、平均より下である。 視覚及び聴覚的短期記憶が弱いため、学習したことが身に付きにくいと考えられる。特に、聴覚刺激に対する注意の範囲が短く、聴覚のみの情報を処理することが苦手である。 書字の困難さは、視覚と運動の協応がうまくいかないことと手先が不器用なためと考えられる。 継次処理より同時処理の数値が高く、有意差が見られた。このことから、全体が見える視覚的な手掛かり(写真や挿絵など)を基に、ものごとを推測することは得意であると思われる。 	

イ 個別の指導計画の作成

A児は、学習を進めていく上で必要な力である「読むこと」及び「書くこと」に困難がある。そのため、学習内容が定着せず、自己評価も低い。また、A児は身体の動きが緩慢であり、目と手の協応や敏捷性に弱さがある。そのことから、「読むこと」や「書くこと」への苦手意識が更

に高まっていると考えられる。そこで、文字を正しく読んだり書いたりする力を付けるとともに、身体運動の力を高めることを中心に指導することとし、長期目標を設定した(表2)。その際、次の3点に留意し指導を行った。①ひとまとまりの単語としてとらえる力を付け、文字の習得を行い、読む力の向上を図る。②粗大運動や微細運動を取り入れ、身体のバランス感覚や、手先の巧緻性を高めていく。③短文の視写や眼球運動トレーニングを継続的に取り入れることで書字の困難を軽減する。

表2 A児の指導目標と指導内容

長期目標	1 音読の力を付ける。	2 書字の力を付ける。	3 身体能力及び手の巧緻性を高める。	
学期ごとの指導内容				
4年	1学期	文字と絵のマッチング、きくきくドリル、ジオボード、しっかり見よう	ジオボード、フロスティック練習帳、ぬり絵	ストレッチ、バランスボール、風船バレー、アイロンビーズ、切り絵、ブロックパズル
	2学期	文字と絵のマッチング、きくきくドリル、ジオボード、しっかり見よう、漢字カード、しりとりなどの音韻操作の課題	ジオボード、フロスティック練習帳、ぬり絵、短文の視写や聴写	ストレッチ、キャッチボール、卓球、ストラックアウト、なわとび、アイロンビーズ、折り紙、ティッシュちぎり、ひも結び、
	3学期	文字と絵のマッチング、きくきくドリル、漢字カード、しっかり見よう、しりとりなどの音韻操作の課題	ジオボード、フロスティック練習帳、ぬり絵、短文の視写や聴写	ストレッチ、玉入れ、キャッチボール、ストラックアウト、アイロンビーズ、切り絵、折り紙、ティッシュちぎり、ひも結び、お手玉、パズル
5年	1学期	きくきくドリル、しっかり見よう、漢字カード、短文の音読	ジオボード、フロスティック練習帳、ぬり絵、短文の視写や聴写	ストレッチ、姿勢の保持、お手玉、忍者の修行、アイロンビーズ、ブロックパズル
	2学期	きくきくドリル、しっかり見よう、漢字カード、短文の音読、ビジョントレーニングカード	ジオボード、フロスティック練習帳、短文の視写や聴写、ビジョントレーニング、一行日記	ストレッチ、姿勢の保持、卓球、キャッチボール、バランス平均台、お手玉、アイロンビーズ、ブロックパズル
	3学期	きくきくドリル、しっかり見よう、短文の音読、ビジョントレーニングカード	数字レース、マスコピー、短文の視写や聴写、ビジョントレーニング、二行日記	ストレッチ、姿勢の保持、卓球、キャッチボール、アイロンビーズ、なわとび

ウ 支援の実際

(ア) 長期目標1「音読の力を付ける。」

a 文字と絵カードのマッチング

文字を単なる記号ではなく、絵と文字(単語)を関連付けて(マッチング)意味付けをし、文字の習得を図っていった。具体的な方法として、まず、単語は、日常生活でよく使う言葉や身の回りにある物の名前など、A児が興味をもっているものを選定した。次に、それらの写真や挿絵、実物などの視覚的刺激を与え、文字と照らし合わせて(入力)、すぐに音声化(出力)を行った。それら一連の活動を繰り返し行うことで入力と出力が同時に強化され、文字の習得に効果があった。

漢字の読みに関しては、ジオボードの活用により視覚認知の力を高め、字形や止め・はね・はらいなど、文字の特徴に気付く素地づくりを行った。少しずつではあるが、文字の細部に目を向けることができるようになり、正確に読める漢字が増えてきた。また、「漢字イラストカード」(山田充著・かもがわ出版)を使い、絵を見て、意味付けをすることで覚えていくことができた。同時処理が強いA児にとって、漢

表3 よみかきスクリーニング検査及び漢字検査(入級時と現在の比較)

「読み」の項目	入級時	→現在
平仮名1文字	14/20	20/20
片仮名1文字	11/20	19/20
単語(平仮名)	13/20	17/20
単語(片仮名)	7/20	19/20
単語(漢字)	15/20	18/20
1年生の漢字	71/80	80/80
2年生の漢字	12/160	120/160
3年生の漢字		73/200
4年生の漢字		23/200

字カードの学習は意欲的かつ楽しみながら進めていくことができ、大変有効であった(表3)。

b きくきくドリルBook 2・Book 3(和田秀樹著・シグマベスト)・しりとり

文字が読めない要因として、「音韻意識の弱さ」が挙げられる。そこで「きくきくドリル」を使い、聞き取った単語を再度正確に復唱したり、音韻に区切って発音し、音の数だけ手を叩いたりする活動を取り入れた。そうすることで、単語や文節のまとまりを意識するようになり、徐々に読むスピードが速くなってきた。また、しりどりの活動を取り入れることで、語いを増やすことにもつながった。

(イ) 長期目標2「書字の力を付ける。」

a フロスティック視知覚練習帳(日本文化科学社)・マスコピー・数字レース(大阪医科大学LDセンター 視覚トレーニングプリント)

手と目の協応がうまくいっていないことから、フロスティック視知覚練習帳を継続的に活用し、始筆と終筆も意識しながら直線や曲線などが手本通りに描けるように訓練した。また、「マスコピー」も取り入れ、文字を速く正確に書き写す訓練も行っている。手指をコントロールする力がついてきており、運筆がなめらかになってきた。「数字レース」は、ランダムに並んでいる数字の中から指定されたある数字だけに着目しながら、線を引いていく単純な作業であるが、A児は大変意欲的に取り組み、筆圧の弱さが改善されてきている。逆に単純であるからこそ課題に見通しが立ちやすく、結果も毎回比較できることから意欲の向上につながったものとする。

b 視写と聴写

まず、教師が短文(漢字仮名混じり文)を範読する。次に、A児自身が短文を音読する。そして、その短文を視写し、自分の書いた字を音読する。最後に、教師がその短文を再度音読してそれを聴写する。「読むこと」と「書くこと」を交互に取り入れることで、それぞれの活動がスムーズになり、抵抗感が薄れてきている。しかし、漢字の書字に関しては、定着が難しく、指導方法の工夫が必要である(表4)。

表4 よみかきスクリーニング検査及び漢字検査(入級時と現在の比較)

「書き」の項目	入級時	→現在
平仮名1文字	11/20	20/20
片仮名1文字	1/20	16/20
単語(平仮名)	10/20	17/20
単語(片仮名)	1/20	18/20
単語(漢字)	2/20	14/20
1年生の漢字	15/80	65/80
2年生の漢字	2/160	35/160

(ウ) 長期目標3「身体能力及び手の巧緻性を高める。」

a 姿勢の保持

基礎的な身体能力の向上を図るため、ボディイメージ

をつかむトレーニングを指導の中心として行ってきた。例えば、直立の練習を行う際、平面鏡(姿見)を使って自分自身をモニタリングし、直立を意識させる。これを何度も繰り返すことで、次第に鏡がなくてもまっすぐな姿勢で立てるようになった。また、左右同時に腕を回すことができなかったが、鏡を使うことで、客観的に自分の姿が分かり、上手に回せるようになってきた。視覚刺激に素早く反応することが得意であるA児にとって、この指導は効果的であった。

b 粗大運動

卓球やキャッチボール、縄跳びなどの活動を中心に取り入れた。1年目はボールを投げたり、受け止めたりすることがうまくできずにいたが、繰り返し練習を続けることで、上手になってきている。2年目になると、体のどこの部分を使えばこの動きができるというボディイメージがつかめるようになってきた。卓球では、ラケットにボールを当てることさえ難しかったが、今ではラリーを30回以上続けられるようになり、とても喜んでいる。自分がイメージした通りに身体を動かすことが徐々にできるようになり、その喜びが自信へとつながってきているようである。自分の感情を普段あまり出さないA児であるが、できることが増えてきたり、記録が伸びたりすることで、表情が

明るくなってきている。担任からは、在籍学級の中でも前向きに学習に取り組む姿が多く見られるようになったという報告もあっている。

c 微細運動

手先は不器用であるが、ものづくりは大変好きである。アイロンビーズは苦手な手指の微細運動の一つであるが、完成形を提示することで、見通しをもち、意欲的に活動することができた。苦勞しながらも一つ一つやり遂げたあとの達成感が、次への活動の原動力となった。

(エ) 在籍学級担任及び保護者との連携

本教室で頑張ったことやできたこと、有効だった手立てなどを、主に連絡ノートを通して在籍学級の担任や保護者に伝え、三者が互いに情報を共有し合った。そうすることで、学級や家庭での支援の方向性が見えてきて、より効果的なアプローチをすることができた。通級担当、在籍学級担任、保護者が手を取り合い、本人の努力の過程やその結果を認め励まし、「やればできる。」というプラスのメッセージを送り続けることが、何よりも重要だと考える。

a 家庭学習

A児の実態に合わせた宿題を通級担当が作成し、添削は在籍学級担任が行った。2学期の半ばから、担任の配慮で、在籍学級の他の児童と同じ内容の宿題(漢字)プリントを出してもらった。担任による自作プリント(図1)で、マスの左側には手本を書いたものを拡大している。今までは、なかなか家庭学習に対して自発的な態度が見られなかったが、他の児童と同じ内容の宿題を担当から出してもらい、やる気を出して宿題に取り組めるようになった。また、家庭での温かい言葉掛けが更に意欲を高めている。

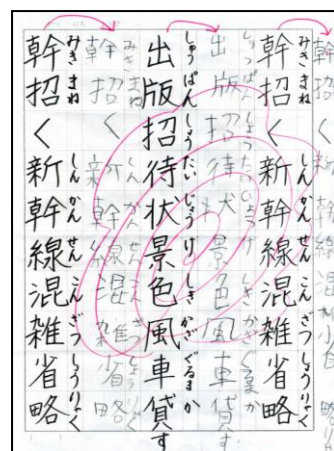


図1 宿題プリント

b テスト

漢字の読みがまだ不十分であるので、全てのテストにルビをふってもらいように、在籍学級担任に協力を依頼した。そうすることで、安心してテストを受けることができた。

(2) 事例2「集団行動が苦手な、対人関係のトラブルが多い男児(B児)」

ア 実態把握

B児が4年時から入級するに当たって、B児とかかわりの深い在籍学級の担任やTTからの行動観察、通級担当と本人及び保護者面談や授業参観、心理検査等から実態把握を行った(表5)。

イ 個別の指導計画の作成

B児は、友達とのトラブルが生じやすく、集団生活への不適応を起こしている。その要因として、相手の話を聞かず、一方的な発言が多いことや、衝動性・多動性のために集団のルールを守れないことなどが考えられる。そこで、コミュニケーションスキルとソーシャルスキルを中心に指導することとし、長期目標を設定した(表6)。指導に当たっては、個別指導だけでは、十分なスキルの獲得が難しいので、ペア学習やグループ学習を取り入れ、小集団での指導も行うこととした。

表5 B児入級時の様子

学 力	聞 く	個別では聞き取れるが、一斉指導の中では難しく、聞き間違いや聞き漏らしがある。説明を最後まで聞かずに課題に取り組むため、分からなくなり、「面倒くさい。」「できない。」と言って止めてしまうことがある。
	話 す	思いつくままに話し、筋道の通った話をするのは難しい。授業中は、よく挙手をするが、人の発言が終わらないうちに話し始めたり、指名されないのに答えたりすることがある。また、指名されても、何を発言してよいのか分からなくなることもある。

	読む	「あります。」を「ありました。」と読むなど、勝手読みがある。また、思い込みで読むことがあり、内容を正しく読み取るのは難しい。
	書く	字は雑な傾向で、平仮名ばかりの文を書く。
	計算する	学年相応の計算力はあるが、ミスが多い。文章題を解くことは、苦手である。
	推論する	早合点や飛躍した考え方をする。
行動・社会性	注意集中	注意を集中し続けることは難しい。根気のいる課題や作業は長続きせず、途中で投げ出してしまう。周りの影響を受けやすく、ちょっとした刺激に気を取られることが多い。新しい場所に行くと興奮して行動に歯止めがきかなくなり、よく転び、怪我をすることがある。授業中は、手足が絶えず動き、そわそわしており、離席をすることもある。
	集団参加	一度気になると、抑制することは困難で、声に出したり、体が動いてしまったりする。例えば、集団で並んでいても、興味を引くものがあると勝手に列から離れることがある。順番を待てなかったり、勝敗を受け入れることができなかったり、ルールが守れなかったりする。特に、勝敗にはこだわりが見られ、負けそうになると、ずるをしたり、自分に都合がよいようにルールを変えたりする。そのことが原因での友達とのトラブルは非常に多い。
	対人関係	自己の感情のコントロールが苦手で、友達から些細なことでも指摘されると、自分の気持ちを抑えきれずに、暴言を吐いたり暴力をふるったり、騒いだりすることがある。また、からかったり、ちょっかいを出したりするなど、友達が嫌がる言動が見られる。同性、異性関係なく突然抱きついたり、くすぐったりすることもある。それらを注意されても、何度も繰り返す。
	運動	運動能力は高く、粗大運動、微細運動ともに問題はない。
	WISC-III 知能検査	検査中の様子は、姿勢の保持が難しく、絶えず体が動いていた。また、注意の集中が続かなかったり、分からないとすぐに諦めたりするので、言葉掛けが必要であった。知的な発達に遅れはなく、言語性IQと動作性IQに有意な差もみられない。言語理解と処理速度が高く、知覚統合が低い。言語性下位検査は、算数以外は全般的に高い。算数の数値が低かったのは、注意を集中して聞くことが難しかったためと考えられる。動作性下位検査は、組合せ、記号探しが高く、絵画完成の数値が低い。

表6 B児の指導目標と指導内容

長期目標	1 人の話を最後まで聞き、テーマに沿って話をする。	2 自己調整の力を付け、状況にあった言動をとるようにする。	3 学習時の集中力を高める。
学期ごとの指導内容			
4年	1学期	きくきくドリル、おはなレタワー、3ヒントかるた まんがワークシート、ロールプレイング、ムシムシマンション、新聞島、ジェンガ、風船バレー	学習プリント、ストラックアウト、バランスボール、アイロンビーズ、折り紙、(きくきくドリル)
	2学期	きくきくドリル、3ヒントかるた、さいころトーク、SSTボードゲーム、同じところ探し まんがワークシート、ロールプレイング、コミック会話、スケルトンボックス、新聞島、盤ゲーム(オセロ、双六、将棋等)、トランプ、ジェンガ、風船バレー、卓球、キャッチボール、調理	学習プリント、ストラックアウト、バランスボール、アイロンビーズ、折り紙、(きくきくドリル)、卓球
	3学期	きくきくドリル、さいころトーク、3ヒントかるた、SSTボードゲーム こんな時どうする？、ロールプレイング、ジェスチャーゲーム、ずばりねらいましょう、ステレオゲーム、盤ゲーム、スケルトンボックス、風船バレー、卓球	学習プリント、なわとび、バランスボール、アイロンビーズ、切り紙(きくきくドリル)、卓球
5年	1学期	きくきくドリル、さいころトーク、Good&New、SSTボードゲーム こんな時どうする？、ロールプレイング、コミック会話、忍者の修行、盤ゲーム、トランプ、卓球、調理	学習プリント、卓球、(きくきくドリル)、マスコピー、数字レース、コラージュ、アイロンビーズ
	2学期	きくきくドリル、いいですね、SSTボードゲーム、Good&New 状況認知絵カード、ロールプレイング、盤ゲーム、トランプ、言葉でコピー、卓球、エアトランポリン	学習プリント、卓球、ドミノ倒し、(きくきくドリル)マスコピー、迷路、コラージュ、アイロンビーズ
	3学期	きくきくドリル、Good&New 状況認知絵カード、ロールプレイング、盤ゲーム、トランプ、卓球	学習プリント、卓球、なわとび、マスコピー、迷路、コラージュ

ウ 支援の実際

(ア) 長期目標1 「人の話を最後まで聞き、テーマに沿って話をする。」

相手の言葉を正確に聞き取り、思いつきで話すのではなく、相手の言葉を受けて話したり、テーマに沿って話したりできるように活動内容を工夫し、指導にあたった。

a きくきくドリルBook 2・Book 3(和田秀樹著・シグマベスト)

個別指導では、毎回「きくきくドリル」を取り入れた。これは、視覚に頼らず聴覚による情報のみで解く教材である。例えば、「指示に従ってマス目に色を塗っていく。」、「聞こえてくる説明について条件の合ったものを探す。」、「話を覚えて後の質問に答える。」、「話を聞いて大事なことをメモする。」などの課題がある。それぞれの課題は、スモールステップで段階的に難易度が上がるように設定されているため、継続的に指導することで、聞く力だけでなく、集中力が向上した。初めは、簡単な課題でも聞き逃し、聞き間違いが見られたが、現在では、注意を集中して正確に聞き取ることができるようになった。WISC-Ⅲ知能検査において、下位検査「算数」の評価点が入級前9ポイント(標準は10ポイント)であったのに対し、現在(小5)は、11ポイントと高くなったのは、この聞く力と集中力の向上によると考えられる。

b 同じところ探し

ペアを作り、2人の共通点を制限時間内に探すゲームである。その際、数を強調しなかったため、B児は、勝敗をあまり意識することなく参加することができた。また、様々な観点で共通点を探ることができるので、積極的に話し合いに参加し、相手の話にも関心をもつことができた。さらに、共通点をチームごとに発表することで、他の児童に対しても、関心をもって聞き、共感することができた。

(イ) 長期目標2「自己調整の力を付け、状況にあった言動をとるようにする。」

主にグループ学習の形態を取り、ゲームを中心として指導に当たった。指導の際には、「何よりも、友達とのかかわりを楽しいと感じられること」、「興味や関心をもって活動できること」を大切にするようにした。そして、ゲームを始める前には、必ず約束やルールの確認をした。また、活動中好ましい言動を取ったときには、すぐにほめ、フィードバックをするようにした。そうすることで、思い込みによるトラブルがほとんどなくなり、徐々に自己調整の力もついてきた。個別指導では、負けたときにどうしたらよいかについての対応スキルの指導や、感情のセルフモニタリングなども行った。

a 「忍者の修行(サーキット)」

ソーシャルスキル(ルール理解、協力、勝敗の受容)・コミュニケーションスキル(提案、助言、共感、主張)・ボディイメージの向上をねらいとして、「忍者の修行」を行った。この「忍者の修行」は、ルールが単純で、順番待ちが少なく、体を動かしながら楽しめるものである。まず、マット、トランポリン、輪投げ、鉄棒などを使って場を設定した。そして、活動の際には、「ゆっくり、そっと、静かに」動くことを意識させ、体の動かし方や力のコントロールも身に付けられるように工夫した(写真2)。



写真2 「忍者の修行」場の設定

準備や後片付けの際、初めはなかなかグループで協力することができずに、時間が掛かっていた。しかし、その原因をグループで話し合い、分担を細かく決めたり、準備をする手順(2人で運ぶものを先にするなど)を決めたりすることで、かなりの時間短縮ができた。B児も、自分勝手な行動を取ると、活動時間が短くなるということが分かり、友達と協力して取り組むことができるようになった。平均台やマットを運ぶ際、友達から「Bくん、向こうを持って。」と言われても、以前であれば「命令された。」と怒るところであるが、素直に応じるこ

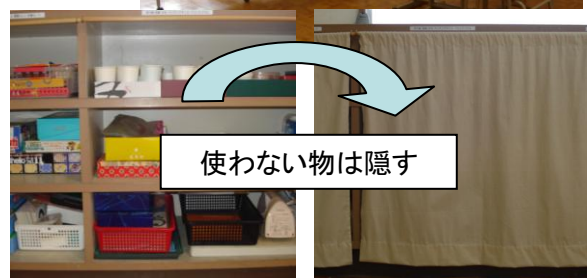
とができるようになり、互いに言葉を掛け合い、配置図を見ながら準備することができた。その後もB児は、友達とトラブルを起こすことなく、最後までゲームに参加でき、成功体験を得ることができた。また、勝敗は強調しないので、B児にとって、ストレスをあまり感じることではなく、安心して、友達とゲームを楽しむことができたと考えられる。

b トランプ

ソーシャルスキル(ルール理解, 勝敗の受容)・コミュニケーションスキル(提案, 共感, 主張)の向上をねらいとした。トランプは、どこの家庭にもあり、B児にとっても身近な遊びの一つである。何をするのか話し合う場面では、B児は自分の意見を強い口調で主張し、友達の意見を受け入れようとしなかった。特に、自分が知らない遊び方には強い抵抗を示していた。そこで、遊び方のマニュアルを作成し、トランプを始める前には、必ず全員でルールを確認するようにした。回数を重ねるごとに、トラブルは減り、楽しく活動することができるようになった。また、新しい遊びにも抵抗がなくなり、友達の意見も素直に受け入れることができるようになった。

(ウ) 長期目標3「学習時の集中力を高める。」

学習に集中できる時間を伸ばし、成功体験を積み重ねるために、集中できる環境を整えた。教室内の環境は、できるだけシンプルにし、余計なものが目に入らないように配慮した(写真3・4)。机の上も、必要な物だけ出すように徹底して指導した。また、学習の前は、必ず学習計画を確認し、見通しをもたせるようにした。さらに、残り時間が視覚的に分かる「タイムタイマー」も利用した。そうすることで、集中できる時間が長くなってきた。学習内容は、アカデミックスキル(基本的な読み, 書き, 計算など)、モータースキル(粗大運動, 微細運動)、ソーシャルスキルなどを組み合わせ、活動に飽きないように工夫した。



(上)写真3 学習室・(下)写真4 学習室棚

(エ) 在籍学級担任及び保護者との連携

在籍学級の担任とは、できるだけ連絡を密にとるように心掛け、児童の情報を共有し、在籍学級での指導に生かせるような支援の在り方を担任とともに考えていった。連絡ノートには、プラスのメッセージを伝えるようにし、B児ができたことを、在籍学級担任・保護者・通級担当の3者で、認め、ほめることで、B児の自尊感情は向上し、自信をもつことができた。次第に、B児の生活は落ち着いていき、投げやりな態度を取ることは少なくなっている。また、友達とのトラブルも減りつつある。

a タッチのものさし

B児は、在籍学級において、同性、異性関係なく突然抱きついたり、くすぐったりする行動が見られ、担任が何度注意をしてもなかなか改善が見られなかった。そこで、通級指導教室で、「タッチのものさし」を利用して、ロールプレイングを行い、友達ゾーンの確認をした。学級担任や保護者にも「タッチのものさし」を渡し、教室や家庭でも指導をしてもらったところ、抱きつきや、くすぐりといった行動はなくなった。

b がんばり表

連絡帳に明日の準備や宿題などの連絡を書かないために、忘れ物をしたり、見通しがとれ

なかったりしていたので、「がんばり表」を作成し、毎日目に見える形で評価できるようにした。めあてを「①連絡帳を書く。」「②朝、宿題を出す。」の2つに絞り、めあてが守れたら担任からシールを貼ってもら。ポイントがたまったら、保護者から褒美がもらえるようにしたところ、約2ヶ月で習慣化することができた。このように、よい行動をほめることでその行動を強化することができた。

(3) 校内支援体制における通級指導教室の役割

ア 校内支援体制づくり

本校では、特別支援教育担当(特別支援学級担当と通級指導教室担当で、特別支援教育コーディネーターを兼任)、生徒指導担当、教育相談担当が主となって、必要に応じて関係者によるケース会議を開き、問題(生徒指導、教育相談、特別支援など)の早期解決に向け、協議している。ケース会議には、担任、当該学年の担任、TT担当、養護教諭、管理職などに加え、特別支援教育担当、生徒指導担当、教育相談担当の3者が協議に参加するようにしている。例えば、「朝の登校しぶり」という一見教育相談上の問題のように見えても、複数の目で、様々な角度から児童の実態を見ていくと、背景にはこだわりやコミュニケーションの難しさなど、本人の特性によることも分かってきた。

このように特別な配慮を必要とする場合は、個々のケースに応じて、学級担任を中心とする教職員が配慮する点の共通理解を図る。必要であれば、教育相談(通級指導教室、スクールカウンセラー)や巡回相談、個別検査などの実施をするかどうかについても検討を行っている。また、毎月1回「子ども支援会議」を開き、全職員に対しても共通理解を図るようにした。さらに、児童の能力を最大限に伸ばすため、個別の教育支援計画と個別の指導計画を作成し、一人一人の教育的ニーズに合った支援を行っている。その作成及び実践までの過程は図2に示す通りである。

その他、職員の理解と啓発を促すために、特別支援教育の研修会を年に4回行っている。その中で、通級指導教室での支援も紹介し、通常の学級における個に応じた指導の工夫や配慮について提案した。

イ 教育相談

特別支援に関する専門性を生かし、保護者や担任に対して教育相談及び様々な心理検査等を行っている。保護者との相談では、子どもの発達に関することや家庭での接し方などについて一緒に考えている。特に、保護者の不安は子どもに直結するので、信頼関係を大事にしながらか対応するようにしている。また、心理検査等を行った場合には、必ず検査報告をし、児童の理解を図っている。その際、保護者を心配させないようにし、今後の児童への関わり方などを中心に話し合うようにしている。必要な場合は、医療機関やその他の専門機関などへの紹介や連携も行っている。そして、

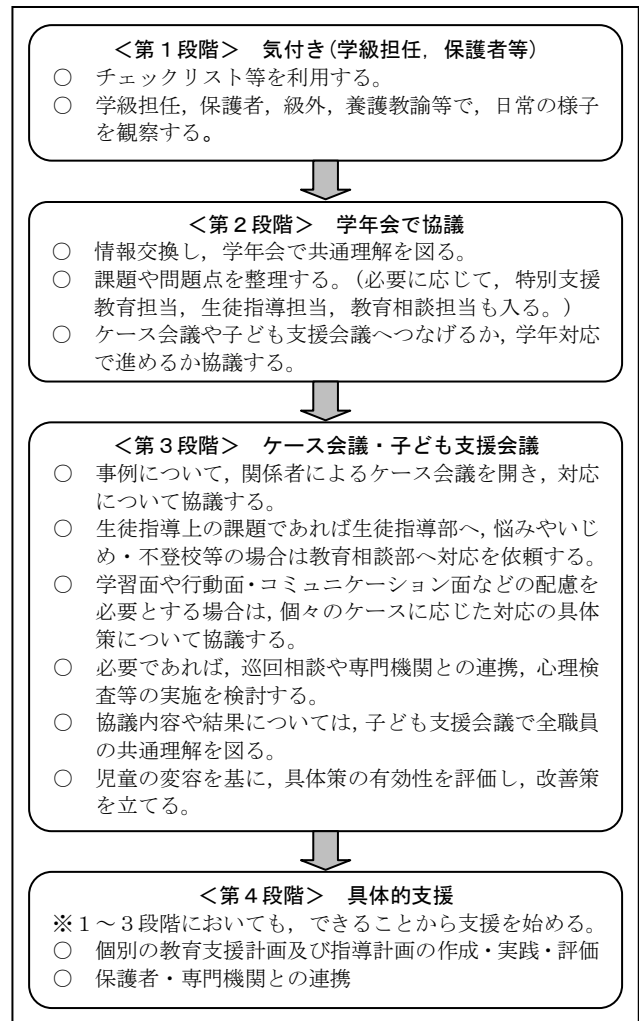


図2 校内支援体制づくり

保護者が学級担任とよい関係が築けるように支援する。

学級担任との相談では、子どものつまずきに応じた指導について一緒に考えている。まず、集団の中での配慮の難しさ、大変さに共感し、徐々に、担任との信頼関係をつくる。その上で、対応について具体的に指導の工夫や配慮事項について提案している。

5 研究の成果

(1) 安心して学習できる場の提供

多くの児童は、通級指導教室に来ることを毎回楽しみにしており、素直に自己表出をしている。次第に失敗を恐れることが少なくなり、学習に対して前向きな姿勢が見られるようになった。これは、在籍学級から気持ちよく送り出してもらっていることや、児童の変化に周りが気づき、プラスの評価を得ることが多くなってきたことがよかったと考えられる。

(2) 児童の自尊感情の高まり

2つの事例のように、通級指導教室において一人一人のニーズに応じた個別の指導をすることによって、成功体験を積むことができた。そのことにより、苦手意識が軽減し、自分自身に自信をもち始めている。また、通級指導教室・保護者・在籍学級担任の3者が連絡ノートを通じて、それぞれの立場から児童のプラス面を紙面で報告し合うことで、児童に対してプラスのメッセージが伝えられ、相乗効果を生み、児童の自尊感情の高まりにつながったと考えられる。

(3) 校内支援体制づくりへのアプローチ

教育相談や心理検査等を行うことで、保護者や担任とともに情報を共有し、子どもの発達に関することや家庭での接し方等について共通理解を図ることができた。また、職員に対して障害のある児童に関しての理解啓発を継続的に図るなど、通級指導教室の設置校としての特色を生かし、積極的に校内の支援体制に関わっていくことで、全職員の特別支援教育に対する意識が高まった。

6 今後の課題

本研究で取り上げた事例のように本校の児童については、通級指導教室の設置校としての利点を生かし、在籍学級との連携も取りやすく、成果を上げることができた。しかし、他の学校の児童については、在籍学級との連携はまだ十分とは言えない。現在の連絡ノートのやり取りや電話連絡に加え、研修会や在籍校訪問等の時期や回数、内容等を検討し充実させたい。また、今後は、鳥栖市内及び近隣の学校にも更に周知されるように、「地域の通級指導教室」として発達障害のある児童への指導方法の工夫・改善、保護者・学校関係者への理解啓発等に取り組み、地域の期待に応えていきたい。

《参考文献》

- ・ 文部科学省 『改訂版 通級による指導の手引き』 2007年 第一法規
- ・ 安住 ゆう子, 三島 節子 『教室・家庭でいますぐ使えるSST』 2009年
かもがわ出版
- ・ 小貫 悟, 名越 斉子, 三和 彩 『LD・ADHDのソーシャルトレーニング』 2004年
日本文化科学社
- ・ 小池 敏英 『アセスメントから始める国語 読解力を育む発達支援
教材』 2010年 学習研究社
- ・ 全国LD親の会 『LD・ADHD・高機能自閉症とは?』 2006年