平成30年度 発達障害に関する教職員等の理解啓発・専門性向上事業 (発達障害の可能性のある児童生徒に対する教科指導法研究事業) 成果報告書(I)

実施機関名(白川町教育委員会)

1. 問題意識・提案背景

(1) 問題意識

教科のつまずきの研究は、過去、多くの先人によって進められてきた。しかしながら、 そのつまずきの原因の想定は、発達障害に伴う行動特性を、その原因の一つとする視点が ないまま、教師の今までの指導の経験則に従って原因を推定し、手立てや支援を工夫して きたのである。発達障害の行動特性を十分につかめていなかった今までの現状を打開し、 能力的に偏りのある児童生徒の実態を正しく理解し、得意なこと、できていることを見定 め、よさを伸ばしながら学習への意欲や自信を育めるようにしていきたい。そのためにも、 具体的な支援の手立てを明らかにした分かりやすい授業づくりへの取り組みが必要である。

(2)提案背景

中学校の教科毎のつまずきの事例研究を進める中で、児童生徒のつまずきの背景と発達障害の行動特性との関わりが大きい傾向にあることが分かった。そこで、平成22年3月に国立特別支援教育総合研究所より報告された「発達障害のある子どもへの教科教育の支援に関する研究」をもとに、発達障害のある子どもにはどのような学習の難しさがあるのか、現状把握をすることにした。小学校、中学校の通常の学級の担任及び教科担任に対し、聞き取り調査及びアンケート調査を行い、そのレポートを参考にして、つまずきを類別した。それは

- 1) 指導過程に関わるもの
- 2) 教師の指導力に関わるもの
- 3) 子ども一人一人の学び方・意欲・態度に関わるもの

である。1)から3)は、相互に関連するものであるが、今回は本研究に関わる3)について言及したい。

3)に関わる特総研アンケート結果によると「意欲・態度」「理解する力」「考察する力」「手の器用さ(巧緻性)」「記憶する力」「表現する力」に関わるものに類別されるのではないかと考えた。さらに授業のなかで具体的に「聞く・話す・読む・書く」の4つの言語活動の視点を加えて、具体的なつまずきを分類整理しながら、行動特性と言語活動との関連を考慮した支援方法を考えていくことにした。

2. 目的 目標

この研究は、障害の特性からくるつまずきと学習内容との関連を考察し、指導の手立てを工 夫することを目的とする。

学習面・行動面での個々の児童生徒の学習面・行動面での障害の特性から予想される教科の 学習でのつまずきの発見から支援方法、そして実践、評価を実施し、障害の特性からくるつま ずきとの関連を考察し、指導の手立てについての具体的事例を多く蓄積することを目標とする。

		学習上のつます	ずき (の背	景や要因を発達障害の行動特性か	ら考察する手が	「かり(平成30年1月	月作成)	
見た状態	項目	具体的な授業での状態		check	行動等の特性	発達の様相	状態の背景となる環境	指導の方向	
	1	・話が聞けない、文章を読み切れない等、注意	浸	0	・ 衝動性の強さ「周りのことを考えない強い衝動行動	a)自己統制能力の未発	・色々な刺激(周囲の雑音や	A)不快な刺激を遮断し、安定できる環	
落ち着	2	・その時々の気分の変化が激しい			(ADHD)」 小歌転動性「注意散漫性ともいう」	選 b)体幹(体の中軸部、頭	色彩、物の動き等の不要な 刺激に反応)	づくり	
きがな	3	3・細かな所まで注意が払えない、不注意な問題 いあり 0 4・注意を集中し続けることが難しい		り(情緒不安定(自閉症等)「心情が安定せず、感情の起	部、頭部、胸部、腹部、	・特定の刺激	3)気が散る刺激を遮断し、集中できる 負づくりC)通級等で集中する経験やB		
11	4			0]伏が激しい」 - I)服覚過敏「人間がもつ感覚に対する、外部からの刺激	尾部)機能の未発達 c)状況認知・状況判断	分かり難い指示分かり難い活動内容	間を設ける等、できることからスタート	
	5			に、拒否的、感情的に反応」	の未発達	・適切な躾不足	D)見通せない等不安材料の解消		
衝動的	6	・自分の思い込みだけで行動		0	ア 動動性の強さ「周りのことを考えない強い衝動行動 DHD)」	a) 適時適切な行動の未 発達	・誤った行動などの誤学習	A)内言語(思考や黙読などの言語活動 の発達を促すことにより、言語で思考。	
な行動	7	7・最初に思いを修正できないこだわりのある行動 8・質問が終わらないうちに出し抜けに答える			のこだわり行動「特定の行動へのこだわり」	b)自己統制能力の未発	・気を引きたい、認められた	る力をつけて、自己コントロールがで	
	8			ツッハーツグ	達		ようにする.		
ļ	9	9 ・時間的順序に従った思考や物事の処理が困難			7.後は/06.関外間向に従って独市のかたとまたもの理の	a)認知発達の未熟さ			
見通し	10	選択の幅や自由度が高いと優先順位が混乱、条件や情報が多すぎ、整理ができず混乱	· * * * * * * * * * * * * * * * * * * *		刃継時(時間的順序に従って物事のなされるさま)処理の 困難さ	(①物の名前や用途を 知る②「これとあれは同	経験不足	A)視覚支援や実際の行動支援など.	
難しさ	11	・指示に従えず、仕事を最後までやり遂げられない			「選択すべきものの自由度が高いと優先順位がつけられ	じだ」③分類「これとあれば違う」)因果関係の理解	わかりにくい指示わかりにくい活動内容	人に分かる方法で手順を軟える。	
1	12				ずに混乱」				
	13	・興味を示すものと示さないものが明瞭							
- 404-11	14	・空想やファンタジーに浸る	やファンタジーに浸る		THE LANGE HE				
こだわり の強さ・	15	15 - 同じ失敗を繰り返す		ア)限定された認知・思考 「限定された興味に熱中、空想やファンタジーに浸る。同			A)本人のこだわりが何かを理解する		
切替え	16				じ行為や思考を繰り返す」	a)自己統制能力の未発 達		B)本人のこだわっていることを生かし 活動を仕組み、できたことを認める。	
の難し	17	・ある行動や考えに強くこだわり、簡単な日常の ができなくなることがある			ハイメージの堅さ「0か100か」	_			
	18	自分なりに独特な日課や「順があり変更や変化を 動がる							
	19	・相手の気持ちと人となりの理解や推量が苦手 ・大勢の人の前で自りをきらけ出すことに不安 ・仲間を気にせず、自分の思い込みだけで行動 ・他からの指揮、注意を、影情的に拒否			力状況認知・対人認知 「相手の容姿や行動、評定などを手がかりに、その相手の 意図や欧水、態度、感情、パーソナリティ等、内面的な特性 や心理過程を推し置る力。	a)相手の気持ちで場面 状況の理解が未発達 b)口腔機能、コミュニケーショ	む環境 ・本人からの働きかけが受け入れられない環境 ・伝わってよかったという成	A)本人が好きなことを一緒に行いま 的理解・相手の言ってることに注意 耳を傾け、相手の感情やその感情や つに至かご有景を理解するに努め b)本人ができる表現方法で要求や ちを伝達できるようにし、できたら受 める。	
	20								
コミュニケー ショ	21								
ンが苦	22				の社会性の障がい				
手	23				「人前での発表や発言、電話、先生や見知らぬ人との話、 多くの人の前での話、歌の披露等、極度の不安」				
	24	・球技やゲームをする際、仲間と協力することに が及ばな	考え		多くの人の前での話。駅の板器等、を度の不安」 ウコミュニケーションの障がい			C)コミュニケーション手段を広げる	
ļ	25	・目やす足等個別の動きを一緒に動かす運動が	が苦手			11+20-7 #14#A			
手先が	26	・消してムを使うと紙が破れる。字が汚い]アリア 微性の低さ - 「運動一般が苦手、字が汚いとかハサミ使いが下手」	a)協調運動機能 (協調的運動、全身運		1. + 00 to 00 - 0 to 00	
器用 (巧緻性	27	・グラみ使いが下手	が下手			動(粗大運動)や微細運	・経験不足(便利な生活・	A)専門機関での体幹機能の強化	
と視知	28	黒板の板書をノートに写すのが苦手			∩視知覚機能 「黒板の字や図形をノートに書き写すのが苦手、読む速	動(手先の操作))の未発		B)ビジョントレーニング(視覚機能の	
覚機能の両方	1	・行を飛ばしたり、同じ行を繰り返して読む			度が遅い、行を飛ばしたり、同じ行を繰り返し読む、探し物	-	· 依存的	續)	
の困難	30	0・探し物を旨く見つけることが苦手		を上手く見つけるのが苦手、図形を理解しにくい、上下左	b)体幹(体の中軸部、頭 部、頭部、胸部、腹部、		C)各種機能を高める学習		
き)	31	・図形を理解しにくい。		7	右の認識が苦手、鏡文字を書く」	部、現部、胸部、腹部、 尾部)機能の未発達			
まずきの原因として						☆思のスパイラル ☆心身の発達の未熟さ		☆指導ができるところから開始を	
えら	ħ	る具体的状態を描	出	1	☆「できない」のではなく、特有のとらえ方や考え方、表 現の仕方をしていると理解する	☆心身の発達のアンバ	できても褒められない→自 己肯定感の低さ→二次障 害	できていること、指導すればできるこ 環境を整えればできることを整理	
						ラ	□ ☆「できる状態」が整って い	☆支援は段階的に外すことが重	

目標の具現化の手立てとして、発達障害の行動特性の資料としては、平成30年1月作成『学習上のつまずきの背景や要因を発達障害の行動特性から考察する手がかり』(大垣市立ひまわり学園西濃発達支援センター 中野たみ子氏作成 ※資料1)を参考に、個別の支援計画、指導計画の記録等の個別の情報も活用し、外部機関とも連携して対象児童生徒の特性を確認し、実態把握を行う。さらに国立特別支援教育総合研究所「通常の学級における配慮リスト」を参考に、できるだけ簡単・簡便に確実に実施できる工夫として「支援の手立てリスト」(※資料2)を作成した。授業のどの段階で、だれにどのような支援が必要か実践を重ね、評価、改善を行い、適切な支援ができることを目指した。

		<	話	す	読	₹.	8	<
特性	・耐き問違いがある(「知った」 を ・耐きもらしがある ・間の川言われると聞き取れるが ・試し合いが難しい(流れが理解 (特景:注意(高線して関く)し 複数の情報を優端に処理	、集団では難しい できずついていけない)	・適切な速さで括すことが難しい ・ごとはだつまったりする ・単語を増列したり、短く内容が ・迷いつくままに話すなど、筋適 ・内容をわかりやすく伝えるこ ・内容を打断の部味や使い方、文 物事を順序正しく理解すること	を を を を を を で を で を で を で を で を で で で で で で で で で で で で で	・初めて出てきた様や高級あまり使わない場合物達える ・文中の時間や行を扱かしたり、接り返し網ルだりする ・音能が難しい ・勝手おみがある(いも楽した)を「いました」等) ・文学の遊成在正しく前の歌ることが難しい。(音形、音楽)や の深るを理解さることが楽しい。(哲分:音分との別名を光明なることが楽しい。)		・読みにくい字を書く(字形や大きさが整っていない まっすつ部けない)、 独特の知識な言く ・実字の部かい部分を書き簡素できる。 ・切読みが掛けたり、正しく打つことができない ・関心れに書や探きまたパターの次章しか割りない (単表: とのように表現したらよいが分からない。明今立てて物事 を名えたり、イメージを振りませることが難しい)	
	学級全体への支援	個別的な支援(書き込み用)	学級全体への支援	個別的な支援	学級全体への支援	個別的な支援	学級全体への支援	側別的な支援
目標・輝	 活動が分かり易い目標 ・内容を異体的に示す 「~ 税明するゴ~~ 嵩くことが できる」等の表現にする ・ 目標に2つ以上の内容を入れ ない ・ 約束が守れたときは即ぼめる 	 級り返りシートの活用 シールなどによるポイント制の利用 子供剤士が互いに深め合う機会を設ける 	① 活動が分かり易い目標 ・内容を具体的に示す 「〜殻明する「「〜帯くことが できる」等の表現にする ・目標に2つ以上の内容を入れ ない ・約束が守れたとさは即居める	・綴り返りシートの活用・シールなどによるポイント制の利用	●活動が分かり易い目標 ・内容を具体的に示す 「へ説明する『へ書くことが できる」等の表現にする ・日標に2つ以上の内容を入れ ない ・ 約束が守れたときは即ほめる	 誤り返りシートの透用 シールなどによるポイント制の利用 	② 窓敷が分かり場い目標・ ・内容を具体的に示す 「~ 股明する」「~ 書くことが できる」等の表現にする ・目標に2つ以上の内容を入れ ない ・ 約束が守れたときは即ほめる	 - 振り返りシートの活用 ・ シールなどによるポイント制の利用
価	② 分かり易い提示・板書や紙に書くなどして見て 分かる提示にする③ 授業の振り返りを必ず行う		② 分かり易い提示・板書や紙に書くなどして見て 分かる提示にする③授業振り返りを必ず行う		②分かり易い提示・板害や無に書くなどして見て 分かる提示にする③ 授業振り返りを必ず行う		⑤ 分かり易い提示・板書や紙に書くなどして見て 分かる提示にする③授業振り返りを必ず行う	
授業の構成	 ● 学園の跳れを明示する ・ 協めに学習内容を示す ・ 「へについて話します」と現点 をあげる ・ 我料書のページ」等、手がか りとなる収書をする ・ 理解できているか確認する ・ 地示や話の内容を復鳴させる 	 授業の流れを示したカードの 用意 	 ● 然の途中で適切なことはを	- 「いつ」 「だれが」「だこで」 等、5W1日 を予め記入され だカードを刊慮したり掲示し たりする。	② 部の時間を十分にとる ・部の時間を十分にとる ・部のが目前の時間を十分による ・部のは違いる ・部のについて丁字に確 語する	 続めことに一生頻合で理解できていない場合があり、 きていない場合があり、 めたことの意味を丁寧に理解させる 	 ② 文字を書くときは客談化して書かせる 「たてたてよこよこ」等借えながら書かせる ② 全管を行う ② 作文を書くときの手がかり を用窓する ・SW1 Hや「はしめに」「次に」 の経験はを使い順呼を分かり場 くする 	・「いつ」「だれが」「どこで」 等件文の手がかりとなる5 WIH を予め記入されたカード やワークシートの適用
学習規律	 ● 静かに聞く姿勢の指示 ・同く姿勢を指示してから話す ・「相手を見て習く」等学級のルールとして掲示する ② 分からないときのルールを 決める ・「飼いてください」「もう一度 言ってください」 	ルールはイラストが入ってる と分かり録い近くの子ともが収えられるような支持的関係を作る	分からないときのルールを 決める うまく話せないときの合図を 決める 司 関連手を高減して話をさせる ・聞き手を見て話す ・選切な声質や速さで話させる	○「まだピンとこない?」「ここ までは分かった?」等及 達へ の確かめの言葉をはさむ	⑦ 分からないときのルールを 決める ・ 急収で納み方が分からないと きの合図を決める ・ 本の持ち方、読むときの姿勢 を指導する ・ 別気をで一息入れて続ませる ・ 遠辺な严の大きさで誘ませる		⑦ 分からないときのルールを 決める ・うまく書けないときの合図を 決めたり、反連から叙えても らえる支持的関係をつくる 電・側の姿勢や華辺用貝の 使い力を教える ・よい姿勢も単型用する はなど手提示する	
指示の出し方	② 注目させてから指示する ・全景が注目しているか確認 ● 知いことはで簡繁に指示 ・一つの指示で一つの活動 ・声の大きさ、別場・遠さに気 を付ける 形示代名詞を使かない 「3つ取します」等 例 大切な指示は文字で示す ② 具体物や絵を使って話す	・注目させるときの合図の工夫 ・声の大きさの関系の活用 ・必要な子ともには個別に指示 ・側に行き注目させてから掲示 を出す	② せかさす最後まで話をさせる ・減す端間を確保する ・途中で話をさえざら思い。 ・多歌の仕方を提示する ・多歌に語す内容をメモさせ、 メモを見ながら発表する ・発表の仕方のパターンを提示 する	 「これから~について発表します」等、シナリオを決め、紙に書いて提示する。 		・リーディングスリットの活用、 ふりがな、教科書の文字の拡大 ディジー教科書の活用等の配 遊をする	節を聞くとき書くときの計能を分ける かいやすい適良を使わせる がいかすい適良を使わせる ・終確の湯さ、太さ、ベンの種 城、河しやすい消しゴム等 ・	書くとき、聞くときの書く同 帰間を明確にする・必事や路にする・必事や路にする・必束・カル・カール等、 支援ツールを活用する
板書ノート	 3 話を聞くとき書くときの時間を分ける・ 板書や指示を出しながらノートを取らせない。		②発言を板書で補う ・板書に括の内容に関する言葉 を描くことで話しやすくする	 漢字の偏とつくりや部音を色 チョーク等で色分けする 指し棒やポインターを使って 注目させる 	特で囲む等級み級い工夫 ・アンダーライン等を活用し、 大事なところを強調する ・改事の工夫をする ・文字の大きさや余白に配慮 ・投票の流れが分かり、パター ン化した板雷 ・		 故書の工夫をする ・文字の大きさや会白に配慮 ・授業の流れが分かり、パターン化した板書 ・ ノートの使い方の指導 ・ 日付、見出し、国み、下線、記号等ノートの仕方を共通化 ・ マス目の活用(文字の重なり) 	 審告まとめる文字数を決める等、書く型と見通しを分がり易くする
学習環境	(5) 静かな環境を作る ・教室内に余分な音刺激がない ように配慮する (6) 座席を配慮する	 聞くことが苦手な子どもに何 がうるさいか、何の音が気に なるのかを確認する 	・少人数で話しやすい雰囲気を 作る ・支持的に教え合う雰囲気をつ くる		〈テスト等〉 ⑤ ブリントの文字の大きさ、 余白に配慮する。 ⑥ 読んで理解する時間を十分 に選係する	・時間愛に問題文を読んて理解 することが難しい場合は、読 み難かせる	学年に恋じマス目や影線の ある解答機にする	資料 2

実践を重ねることは、通常学級の学級担任の専門性向上につながる。本町では「子ども発達支援システム」が形成されており、町発達支援連携協議会の設置に伴い、これまでも大学教授、特別支援学校専門アドバイザー、国立特別支援教育総合研究所主任研究員、地区教育事務所指導主事との連携を図ってきた。特に通級指導教室の専門性向上と通常学級との連携が発達障害のある児童生徒への適切な支援のために重要であり、定期的に大学教授の助言と支援及び支援方法の開発を行ってきた。その成果を通常学級の学級担任に還元させるために確実に共通理解を図ることも目標である。障害の多様化と経験の浅い若年教師が増加している今日、様々な対応のバリエーションを地道に累積していくことも本事業への取組の意義である。

3. 主な成果

- ・学習のつまずきへの支援について、対象となる児童生徒の行動特性について、正しく理解しようとする通常学級担任の意識が高まった。行動特性の見極めや具体的な支援方法について通級 指導教室担当と交流する機会が多くなり、児童生徒のよさを生かす観点から、授業づくりを考える姿勢が見られるようになった。
- ・教師は、児童にとって分かりやすい課題把握となるように、積極的にICTを活用したり、思 考ツールとしてワークシートを工夫したりして、視覚的な支援が定着してきた。授業の見通し や既習学習のストックなどを提示することで、支援を要する児童生徒が集中して作業に取り組 んだり、課題意識を持って自分で必要な資料を探したりでき、主体的な姿が報告されている。
- ・授業導入部での「想定されるつまずき」を明らかにし、「つまずきが一つ減る」ことでスムーズ に学習に取りかかれることが「意欲・態度」の持続につながった。「支援リスト」があるため、 授業のどの活動の時、どのような具体的な支援を行うのかを焦点化して考えることができる。 焦点化することで、教師の分かりやすい授業づくりについて、明確な方向性をもって授業準備 と実践を行うことができるという反省が多くあった。同時に適正な支援であったかどうかを、 教師が振り返り、反省することができ、効果的な実践の累積につながっている。

【実践した教科毎の主な成果】

<国語科>

対象となる児童生徒のつまずきが、読み書き障害とされる読字、文章理解、書字、文章記述等のどれに類するものかを、担任は通級指導教室担当教諭と連携しながら、正しく把握して授業準備をすることへの意識が高まった。個々の実態にあった学習プリントを準備して選択したり、文章のイメージが具体的につかめるように体験を入れる工夫をしたり、書き方話し方のモデルを示したりして、実態に応じた分かり易い授業の工夫が児童生徒の学習意欲の継続につながった。

<算数科·数学科>

どの小・中学校においても授業の導入でICT機器を活用し、短時間で視覚的な分かり易い課題把握に努め、児童生徒の集中力を高めることができた。児童生徒の行動面や学習面の特徴とつまずきの状況に応じて、文章題を耳で聞いて理解したり、文章題の示している場所を身近な場所に置き換えて提示したり、キーワードに線を引いたり、図式化するなどして、より具体的で明確な支援を実践した。教師が1対1で対応するのではなく、グループで分からないところを聞き合ったり、解き方に気づき合うことで、数量や図形への苦手意識を軽減でき、理解したことを必ず言語化することで理解が深まった。

<社会科>

導入部分での写真や動画の視聴により、本時の課題がイメージでき、集中して聞き取ることができた。資料の必要な部分や着目させたい部分を囲んで視野を狭めたり、大きく拡大することで、気づいてほしい変化をとらえることができていた。学習カードを工夫し、課題について調べる手順について、学び方の見本を示し、終末のまとめまでスムーズにできた。社会の動きと身近な生活がつながっていることが実感できるように、特別活動など他の教科と関連づけて実際に体験を取り入れることで、社会的事象に興味関心が持てるようになった。

<体育科>

動作のイメージをICT機器を使って視覚化するだけでなく、聴覚、運動感覚からもイメージできるようにした。例えばインターバルのリズムを声に出したり、ボールを渡す方向を声に出してリードしたりすることで、「上手くできる」感覚をつかませることができた。勝敗に強くこだわる児童生徒については、ルールを分かり易く丁寧に説明したり、実態に応じてルールの変更を行ったりして、自分や他者の動きについて自分で判断し、納得する姿を認め励ましながら、体育のゲームを通して個々のソーシャルスキルを高めていくことにつながった。

<理科>

実験手順が多く、何をどんな手順で行うのか混乱しがちな生徒について、プリントを準備するとともに仲間と一緒に作業し、確認しながら「まねる」ことで、最後まで実験に集中することができた。生徒の実態から、教科書の記述で分かりづらいところを丁寧に説明しながら進めるとともに、写真を見せて、観察させる視点を明確にして観察することで、自分で発見し気づくことができた。また、物質の状態のモデル図を用意し、条件を比較しやすくすることで関係性を考える意欲が高まった。

<英語科>

既習単語、新出単語の発音が分からず音読に時間がかかる生徒について、ローマ字表で、アルファベットと音のつながりになれさせ、フォニックスを活用することでアルファベットと音のつながりが少しずつ分かるようになり、発音することへの抵抗がなくなってきた。集中して自力で音読できることを目標にし、読み仮名をつけた教科書のコピーを配付して復唱することで、毎時学習した英文は音読ができるようになった。

<音楽科>

正しいリズムで演奏できない生徒について、リズム感のよい生徒とペアにしたり小集団で相談したりすることで、仲間の演奏をまねたり、叩き方、奏で方を自ら尋ねたりしながら、演奏することに楽しみを持って取り組んだ。合唱練習においては、譜面上の音符の動きと歌詞を同時に見ることが困難であるため、音符の動きによって言葉の動きを変えた図形楽譜を用いることで、言葉と音の高さを意識しながら歌うことができていた。タブレットを活用し見本としてイメージさせることも有効であった。

4. 取組内容

- ① 教科の学習上のつまずきなど特定の困難を示す児童生徒に対する指導方法及び指導の方向性 のあり方の研究
 - (1) 対象とした学校種、学年

小学生・・1年 2年 6年

中学生・・・1年 2年 3年

(2) 教科名

小学生・・・国語科 算数科

中学生・・・国語科 社会科 数学科 音楽科 英語科 体育科

(3) 実施方法

ア. 教科指導法研究事業運営協議会の設置状況、活動内容

<教科指導研究事業運指委員会>

- ·白川町小中学校長 ·岐阜県教育委員会 指導主事 ·可茂教育事務所 指導主事
- ·岐阜教育大学 教授 ·国立特別支援教育総合研究所 主任研究員
- ・特別支援学校 専門アドバイザー

<活動内容>

平成30年4月 教科教育スーパーバイザーを決定し派遣開始 年間計画に基づき、実際の学校現場で指導を受ける

平成30年7月 町特別支援教育担当者協議会において実践発表を行い、教科指導法研究 事業運営委員会より、講師として指導・支援に対する助言をうける

イ. 教科教育スーパーバイザーの配置状況、活動内容

(ア) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

主任研究員 涌井 恵 氏(臨床心理士 臨床発達心理士)

- ・応用行動分析学の立場から発達障害や知的障害のある子どもを対象にソーシャルスキル や集団指導に関する臨床的な研究
- ・どの子もともに育ち、伸びるUDな授業を目指し、発達障害のある子どもの在籍する通常学級での協同学習や「学び方を学ぶ」授業の研究

(イ) 大学教授

- ・行動問題を示す発達障害児への支援方法の開発
- ・行動問題の機能的アセスメント
- ・気になる子や困った行動を示す障害児への教育的支援
- (イ) 特別支援学校 専門アドバイザー
 - 発達障害児童生徒の特性
 - ・発達障害への支援方法

<配置計画及び活動内容>

授業研究会への要請に基づき配置。発達障害児の在籍する通常学級での協同学習及 授業のUD化について助言をうけた。また、校内研究会や公開授業等に、町教委から 要請し、支援を必要とする児童生徒のアセスメントと支援の仕方への助言をうけた。

ウ. 本事業のために受託団体が実施した研修・指導主事のの訪問等

実施時期	実施内容	実施内容の評価
平成30年	<研修>	〇町が指名した担当者が研
4月	赴任式後に、白川町発達支援及びUDの取組を	究の方向性を説明し、情報の
	着任者に指導する	共有をすることができた

5月	<自校研修>	○研究主任の提案で、年間の
	 教科のつまずきとその支援や指導の工夫につ	研究実践計画を作成し、情報
	 いて、発達障害の行動特性との関わりから検討	共有しながら、今年度の実践
	することを確認する	の方向性を確認できた
6月	<校内授業研究会>	○各校の計画に基づき、教育
	1) 年間計画に基づく、実践研究授業を行い、	事務所の指導主事または特
	評価検討委員会を実施する	総研の主任研究員を招聘し
	2)対象児童生徒の行動特性と授業におけるつ	指導を受け、具体的な指導の
	まずきを推定し、手立てを考えて実践評価する	あり方について研修した
7月	<郡の研修講座 発表内容検討会>	〇互いの発表資料をつきあ
	教科のつまずき事例発表に向けた7月の郡の	わせ、提案資料を完成させた
	研修講座で発表する内容の検討を行った	
7月25日	<郡の研修講座>	〇教育事務所の指導主事ま
	全体会で研究概要を説明し、小・中各教科毎の	たは、大学教授を招聘し、公
	分科会で書く実践を発表 約120名参加	表及び講話を実施した
10月23	<東海北陸へき地複式研究発表会>	○参会者の意見などを受け、
・24日	佐見中学校が「授業のUD化」関わる内容の研	次なる課題と研究の方向性
	究発表会を開催した	を明確にした
	<町教委指定 蘇原小学校公表会>	
11月23	<日本 L D 学会 新潟大会参加>	○参会者へ助言をしたり、他
・24日	「中学校における通級指導教室の効果的運用	の分科会や講演会に参加す
	に関する事例的考察」をテーマとしたポスター	ることで新しい情報を得た
	発表を行った	りすることができた
31年3月	<成果刊行物作成>	〇情報の共有化を図ること
	一年の研究の成果をまとめ、製本化する	ができた

(4) 取組の概要

ア 教科における学習上のつまずきを把握するための方策

- (ア) 支援を必要とする児童生徒の学習面・行動面の記録等(個別の支援計画、指導計画、発達障害の行動特性の資料)、既にある個別の情報を大いに活用し、簡単・簡便にチェックしながら、できるだけ客観的なデータをもとに具体的な支援が考えられるようにする。
- (イ) 「聞く・話す・読む・書く・計算する・推論する」等、類別された個々の具体的な困難 さに対する指導法を教科の特性や付けたい力に照らし合わせて明らかにする。
- (ウ) 児童生徒を見る観点で、教職経験や特別支援教育の経験にも左右される。通級指導教室 担当の教師や関わっている支援員等、複数の目で見ていくことで、確かな把握につなげ ていく。

イ 実施した指導方法(工夫した点)

(i)授業における全体指導、個への指導について

(ポイント1) 教材研究の充実と課題の焦点化

単元や単位時間を通して身につけさせたい力を明らかにし、本時つけたい力について最も有効な学習課題を絞り込み、「~を説明できるようにしよう。」等、具体的に何ができればよいのかが分かり易い焦点化された学習課題を設定している。

(ポイント2) 簡潔明瞭な課題提示の仕方

どの小・中学校においても授業の導入でICT機器を活用し、短時間で視覚的な分かり

易い課題提示に努め、児童生徒の集中力が持続できるようにしている。また、授業の見通 しや既習学習のストックを提示することで、課題意識を持って自分で必要な資料を探す姿 が見られ、既習学習とつなげて、主体的に問題解決ができることにつなげている。

(ポイント3) 支え合う関係を構築していく課題追求のあり方

課題追求の場面では3人程度の小集団チームで仲間とともに追求し合う「協同学習」を導入している。協同学習は、児童生徒のつぶやきや声を聴き合い、一人一人の思考を丁寧にすり合わせていく授業であり、メンバー全員が課題解決に至ることを目標とし、何でも話せる雰囲気の中で、仲間とともに高まり合えるという安心感と期待感が育っていく。自分の考えをアウトプットすることは「思考力・判断力・表現力」の向上にもつながる。課題解決を図るとき、支援は教師ばかりではない。友達の意見をどう受け止めていくか、受け応えの仕方にも支援の効果があり、例えば「適切な言葉で置き換える」「相づちを打って確かめる」「動作を入れて話す」等の受け応え方は、注意して聞き取ることが難しく単発的な発言になりがちな児童生徒についての支援となるとともに、優れたコミュニケーション能力が育っていくことを感じている。

(ポイント4)振り返り学習の工夫と充実

課題追求の場において「一緒ならできる」と取り組んだ児童生徒が、最後は仲間との学習活動から個に返る場である。それぞれのグループで追求してきたことを、グループ内で一人で説明することができ、その後、自分のノートに書きまとめる活動を位置づけている。振り返って話すことは、短期記憶の練習や想起、表出など、脳への刺激を与える。振り返る活動を通して、「何が分かり、何ができるようになったのか」を確かに自覚し、最後まで取り組めたことを実感することが、学びの楽しさや学びの定着につながる。そのために、振り返りの時間の確保と、話すため、書くための情報として、児童生徒の実態に応じて、どのような資料を準備しておくかも重要である。

(ii) 個別指導について(取り出し指導、通級による指導との連携など)

- ・学級担任と通級指導教室担当者との「連絡ノート」を活用することで、個別の指導内容について共有し、「伝えるカ」「書くカ」「自分の考えと比べるカ」等の学習の仕方に関わる具体的な支援方法について、共通の方向性を持って適切な指導を持続できるようにしている。
- ・支援員やTTと連携し、授業時の観察において、つまずいている内容について把握し合い、 個に応じた助言や解法の仕方等、授業の振り返りの時間を十分に確保して、指導にあたっ ている。
- ・学習生活に関わる「心理的な安定」「コミュニケーション能力」「社会的な行動基準」等の 視点から、学習障害の傾向を持つ児童生徒の特性を踏まえた通級指導教室での取り組みに ついて、学級担任が学級の仲間に正しく発信することで理解を求め、教員も児童生徒も「よ さを生かす」ことへの意識が向上してきた。

5. 今後の課題と対応

- ・「児童生徒のよさを生かす」観点から、教職員の児童生徒の実態を踏まえた授業づくりへの 意識が高まってきているが、教育課程の過密化や若年教員の増加等も踏まえ、具体的な個 別指導のあり方や指導法の蓄積等、複数の目で見極めて丁寧に実施できるように、校内支 援体制の整備をしていけるとよい。
- ・支援内容は、学年や教科によって変わってくる。小規模の中学校では、教科担当は一人の場合が多い。教科学習のねらいや評価を児童生徒の実態から、どう導き出していくのか悩んでいる教師もいる。他校とネットワークを広げ、地域で情報交流できる仕組みづくり作

りが実現できるとよい。

・授業や個別の場において、つまずきに対する個への指導を行ったことで、徐々に自己表出する方法を理解し、学習意欲が向上してきた報告が多く見られた。適切な支援があってこそ引き出された個々のよさを、支援のない場においても継続した力になるように、どう定着させていくか、支援の加減を減らしていく実践について、進めていけるとよい。

6. 問い合わせ先

組織名:白川町教育委員会

(1) 担当部署 白川町教育委員会学校教育係

(2) 所在地 岐阜県加茂郡白川町河岐 1645-1

(3) 電話番号(4) FAX 番号(574-72-2317(574-72-2340

(5) メールアドレス kyouiku@town. shirakawa. lg. jp