

## 【国語－１】

実践事例：小学校低学年 / 実施機関：国立大学法人福井大学

### ●教科における学習上の予想されるつまづくポイント

自分の感想や考えを文章で表現したり、話したりすること

#### 【指導例】

#### 1. 対象とした児童生徒の実態

##### (1) 対象の障害

- 自閉症 情緒障害 LD（学習障害） ADHD（注意欠陥/多動性障害）  
その他

##### (2) 子供の困難さ

- 見ること 聞くこと 話すこと 読むこと 書くこと 動くこと  
コミュニケーションをすること 気持ちを表現すること  
落ち着くこと・集中すること 概念（時間、大きさ等）を理解すること  
学習（計算、推論等）すること その他

練習を重ねた発表場面や、日常的に繰り返されている場面におけるプロトタイプの発話はしっかりと話すことができるが、臨機応変に場面状況に合わせて話すことは苦手である。

文章を読みとって自身の考えを問われたり、それを文章に表記することが難しく取りかかることができない。「わからない」「できない」という気持ち（思い込み）と、学習内容の理解の両方が重なって、学習活動が滞っていると考えられる。教師など大人の支援を受けて活動することができる。取り組まなければならないと言うことはわかるが、取り組むことができない時には、見かけ上は穏やかな顔で静かにしているため、本人の困りを把握しにくい。

#### 2. 教科における学習上のつまづきを把握するための方策

##### (1) 実態把握の時期

5歳児後半～就学時

##### (2) 実態把握の方法（実施者・方法）

教科教育スーパーバイザーが福井大学附属学園相談室の教育相談コーディネーターとして実施。教科教育スーパーバイザーは教育相談コーディネーターと記す。

- ・参観による観察…保育参観、授業参観による観察（学期2回 年間5回）
- ・担任からの聴取…担任から学校生活や学習状況および配慮等について聴取した。（学期1回）
- ・低学年支援員からの聴取…授業における児童の様子の見取りと、取り組んでいる支援

について聴取した。(参観時に随時)

- ・保護者との面談…就学前から面談を実施し、保護者が捉える対象児の成長の姿や心配などを共有した。(年間2回)

### 3. 指導内容

#### (1) 教科における学習上のつまずきの内容

自分の考えを発表したり、文章に書いたりすること

#### (2) つまずいている背景・原因

実態を把握するための発達検査等は実施していないため、観察や保護者、担任等からの聴取によると、学習内容についての理解が難しい場合と、自信がないことによる緊張が相乗的に重なっていると考えられる。自信のなさや緊張の強さが何に起因するのかは把握していないが、なじんでくるとつまずきの状態がかなり緩和されることから、わからないのではないかと、できないのではないかとという不安感からではないと考えている。

#### (3) (1) に対し実施した指導方法、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

###### 授業における全体指導

###### 学級作り

対象児だけではなく、多様な児童が在籍する学級で、担任は多様な存在の仕方を認め、学級の力で学級の中に居場所を作ろうとしてきた。一見、学級を乱すような行動や出来ないことを、直接的な叱責や指導の対象とせず、解決の糸口を子供たちに問うようにしてきた。気持ちの調整ができずに教室を飛び出す児童には、行動範囲を確認した上で「落ち着いたら戻っておいで」と声をかける、発表を渋る児童には理由を聞いて学級児童達と解決策を探るなどである。

###### グループ編成の工夫

相互に負担感なく自然に頼る一たすける関係がある児童とのグループ編成をこころがけた。対象児の活動への取りかかりが停滞すると横に付いて説明をしたり、発表をすることができないとさりげなく横にたって一緒に声を発したりするなどが自然にできている。

###### 授業における個への指導

###### 机間巡視

机間巡視時には優先順位を付けて、課題内容について再度説明をしたり、聴き取りや例示をして取りかかりを援助したりした。また途中で再び声をかけて進捗状況を確認し、状況に応じて、再度説明をしたり、他の児童の作例を示したりした。

###### 段階的な支援

支援要請については「わからないときには先生を呼ぼうね」などの指導的な対応はせずに、対象児の現段階の行動を捉えて、すぐに声をかけて必要な支援を行った。その結果、穏やかそうな表情で行動が止まっている状態から、たすけを求めてあたりを見渡したり、「先生」と小さな声で呼んだりするようになった。さらにはわからなかったら挙手をするというクラスルールが定着し、挙手によって支援要請をする

ことができるようになった。

支援内容については、段階的にすすめた。

- ・課題内容を説明し、取りかかることができるように「〇〇と書くよ」など具体的な指示をした。
- ・提示された課題内容について対象児から聴き取り、文例を示した。聴き取りはYES-NOの応答や選択肢を示して応答を求めることから始めて、対象児自身の言葉で応答することを求めるようにしていった。
- ・対象児から聴き取って記述内容は確認するが、文例は示さないようにした。

これらの支援は担任または、低学年支援員（福井大学教育学部附属学校低学年学年1名の支援員を配置している）が行った。意見や感想を書く場面では低学年支援員が傍らに付いて指導した。

(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）

取り出しによる個別指導は実施していない。

(4) (3) の効果・評価（児童生徒の様子や変容および授業の評価）

対象児は黙って穏やかそうな顔で行動が止まっている状況から、低学年支援教員を探したり、挙手をしたりしてたすけを求めることができるようになった。1～2文（単文）程度の内容については、他の児童の文章や教師の作例を参照して、真似や引用ではなく自分の言葉で書くことができるようになった。グループ活動で意見を述べたり、全体の場で発表したりするような場面では、グループのメンバーによる積極的な聴き取りや、発表支援（一緒に発表する）により、話をするようになるようになった。

担任の子供同士の協働を育むインクルーシブな学級作りと低学年支援員の適切な係わりにより、対象児は支援要請ができるようになり、学習課題に向かうことができるようになってきた。今後、長文の作文や支援者がいない授業において、対象児の困りがさらに大きくなる可能性もあり、より詳細な実態の把握と整理をして、適切な指導・支援を実施していく。

## 【国語－２】

実践事例：小学校低学年 / 実施機関：国立大学法人福井大学

### ●教科における学習上の予想されるつまづくポイント

平仮名を読んだり書いたりすること・発音のあやまり

#### 【指導例】

#### 1. 対象とした児童生徒の実態

##### (1) 対象の障害

- 自閉症  情緒障害  LD（学習障害）  ADHD（注意欠陥/多動性障害）  
 その他

##### (2) 子供の困難さ

- 見ること  聞くこと  話すこと  読むこと  書くこと  動くこと  
 コミュニケーションをすること  気持ちを表現すること  
 落ち着くこと・集中すること  概念（時間、大きさ等）を理解すること  
 学習（計算、推論等）すること  その他

友達との関係は良好で、自分からコミュニケーションをとろうとするが、発音が不明瞭で、周囲に伝わらないことが多い。発音においては、いくつかの音に関して置換があり、「た・だ行」と「か・が行」の音の聴き取りで混同が見られる。表記も発音通りになることが多い。

行動・注意集中の面では、着席して注意を持続することが難しく、姿勢を保ちににくい様子が見られた。シャツの裾をズボンに入れたり、ボタンを留めたりすることにも意識が向きのにくい面も見られた。

本人に「ことば（話すこと）は苦手」「らりるれろがうまくできない」などと自覚があり、「うまく言えるようになりたい」と話すことがあった。

#### 2. 教科における学習上のつまづきを把握するための方策

##### (1) 実態把握の時期

4月下旬から7月下旬…観察、聴取、構音検査実施

8月から10月…観察、聴取、発達検査・読み書き検査実施

##### (2) 実態把握の方法（実施者・方法）

担任と小学校教育相談コーディネーターから「落ち着きがなく、身なりを整えることや持ち物の整理整頓なども苦手である。表記にも誤りが目立つ」との主訴があった。

・観察：

4月下旬、福井大学教育学部附属学園相談室の教育相談コーディネーター（福井大学教育学部附属学園特別支援学校教育相談コーディネーター2名と福井大学学園室の特別支援教育コーディネーター）が1年生の各クラスの授業を参観した。

以下、担当は福井大学教育学部附属特別支援学校特別支援教育コーディネーター（教科教育スーパーバイザー）が、附属学園相談室教育相談コーディネーターとして取り組んだ。（以下、教育相談コーディネーターと記す。）

・教員からの聴取、ケース会実施：

学級での配慮・支援内容について担任から聴取した。様々な側面からのアプローチが考えられたが、本人や保護者が自覚した上で心配している構音や表記のつまずきについて取り組んでいくこととした。

・諸検査の実施：

保護者の承諾と希望のもと、詳細な実態を把握するための検査を行った。構音検査実施、発達検査（認知の特徴把握）・読み書きスクリーニング検査（読み書きのつまずきの把握）

検査の結果、構音の誤りに一貫性が認められ、舌の動きなどについてのつまずきが明らかになった。また、音の聞き間違いが見られた。

・保護者とのケース会議：

上記の検査は一気に行われたものではなく、検査結果について保護者、担任、小学校教育相談コーディネーターと共有するケース会議を重ねて、対象児の気付きについて共有し、支援に向けての詳細な実態把握のために、重ねて実施されていた。

### 3. 指導内容

#### （1）教科における学習上のつまずきの内容

- ・ひらがなの読み誤り・置換（例：「らいと」を「だいこ」と発音）
- ・ひらがなの書き誤り（例：「かして」を「かしけ」、「にわとり」を「にわこり」と表記）
- ・聞き誤り・音の混同（例：「でんわので」と聞いて、50音表の「で」と「げ」を指し「どっちか分からない」と答える）

#### （2）つまずいている背景・原因

構音器官の運動上のつまずきがうかがわれる。構音・読み・書きで誤りが多い音について、音の区別が明確でない様子がみられたが、医療機関において、聴力・聴覚の異常は指摘されなかった。

また、知的な遅れはうかがわれなかったが、記号や図形などの認知や処理において、困難さが認められた。

#### （3）（1）に対し実施した指導方法、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

###### 授業における全体指導

担任は、教科書の音読や発表の際に、構音の誤りを指摘するのではなく、補い合うような声掛けのモデルを示し、学級全体が互いを受け止め合えるような関係づくりをした。

また、うまくできないときや分からないときなどに、「できない」「分からない」「教えて」「手伝って」と伝える状況づくりをした。

### 授業における個への指導

各種検査やケース会を経て、個別の指導計画を作成した。発音が不明瞭なために他者に伝わりにくいという体験から、コミュニケーションをとることが嫌にならないように、教師は、代替手段を用いることを促したり他者とのやりとりを仲介したりすることとした。

友達や教師とのやりとりで、発音不明瞭のためにうまく伝わらないときには、一音ずつ区切って発音したり、50音表で文字を指さしながら発音して伝えたりするように、担任が支援した。

机間巡視の際には、少し書き進めた段階で表記を確認した。誤りがあるときには、付箋や個人用のホワイトボードなどに正しい表記を示し、書き写すように促した。

#### (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）

構音や文字の読み書きについての特徴をより具体的に把握し、本人に合った方策を見つけるために、1週間に1回程度、個別の取り出し指導を行った。取り出し指導は、学園相談室教育相談コーディネーター（福井大学教育学部附属特別支援学校教育相談コーディネーター）が担当した。

3回の試行期間の活動で、自身の構音の特徴を自覚しつつあり、呼気の出し方や舌の使い方を意識できるようになってきた。取り出し指導の場が、うまくいかないことを率直に表現できる場になっており、「次はこれをしたい」と教材を選ぶなど、意欲的な発言もみられた。通常の学級での日常的な配慮や支援と週1回程度の個別的な学習とを継続することで、学習意欲を保ちながら自己理解を促し、コミュニケーション等の面での効果が期待できると思われた。また、2・3か月に1回程度、保護者を交えたケース会を設け、個別の指導計画をもとにした話し合いをしていくこととした。

12月から3月の間に、計5回（1回45分）の取り出し指導を行い、学級での様子の観察を1回行った。

指導の目標や内容は以下の通り。

	指導・支援目標	場面	指導・支援内容	担当
指導・支援の具体的内容と役割分担	・発音や表記が分からないときに、教師や友達に支援を求める。	学級での学習・活動 取り出しの指導	・表記に誤りがある際には、メモ用紙などに書いて示し、書き写すよう促す。また、正しい発音を示す。	担任 特支援校教育相談コーディネーター
	・生活用品や動物、昆虫など、2～5音程度の興味のある身近なものの名前の表記を見て、発音しながら正しく読んだり書いたりする。	取り出しの指導	・イラストと名称の表記の選択肢（三択程度）を示し、音読しながら選ぶよう促す。誤りを含んだ選択肢も一緒に発音し、文字を見ながら聴くことと発音することで音の弁別を促す。	特支援校教育相談コーディネーター
	・頬や舌、口唇の体操をして、動きをなめらかにする。	取り出しの指導	・鏡を見て、自分と教師の口形等を見比べながら動かすよう促す。	特支援校教育相談コーディネーター

・た行とら行の音を正しく発音する。	取り出しの指導	・構音類似運動、単音の発音、単語（語頭・語中・語尾）の発音を練習する。	特支校教育相談コーディネーター
・うまくできないことや分からないことがあったときに、いつ、誰に、どのように伝えたとよいか知る。	取り出しの指導 学級での学習・活動	・質問や依頼のタイミング、相手、言葉について、集団での活動の中でも活用できるように、状況に応じてモデルを示す。	特支校教育相談コーディネーター

(4) (3) の効果・評価（児童生徒の様子や変容および授業の評価）

学級の学習活動において、音読や発表などの発言の際には、「か行・た行」や「ら行・が行・だ行」の構音に混同が見られるが、周囲の友達のあたたかい雰囲気や担任らの支援・配慮により、意欲が低下することなく活動できている。構音上、置換していても、担任らが本人の言葉を一部復唱して全体に返しているため、「分からない」「伝わらない」という思いが、双方に生まれにくいと思われる。また、表記や発音について、「これで合ってる？」とたずねたり、「教えて」と依頼したりできる場面が増えており、文字の書き誤りは減っている。

取り出し指導では、苦手なさ行やら行の発音で、発声や舌の使い方を意識して発音できるようになってきており、正しく発音できる音が増えた。ICレコーダーで録音した音声や、タブレット端末で撮影した動画を担当者と一緒に振り返ることに意欲的に取り組んでいる。また、「り・び」「れ・で・げ」などの音について、聞いたり発音したりする際に区別が難しい、と自覚しており、「(取り出し指導の)時間を伸ばしたい」と発言したり、「次はいつ？」とたずねたりするなど、前向きな気持ちで少し難しい課題にも向き合っている様子が見える。

家庭からも、「言い間違いに気付いて言い直したり、ゆっくり語を区切って話したりする姿が見られるようになった」との報告があった。

次年度も、取り出し指導の目標や内容、頻度などをケース会で検討しながら、学級での支援・指導と取り出し指導、取り出し指導担当者による学級での様子の観察を継続していく予定である。

### 【国語－３】

実践事例：小学校中学年 / 実施機関：国立大学法人福井大学

- 教科における学習上の予想されるつまずくポイント  
漢字を読んだり書いたりすること、文章を読むこと

#### 【指導事例】

#### 1. 対象とした児童生徒の実態

##### (1) 対象の障害

- 自閉症 情緒障害 LD（学習障害） ADHD（注意欠陥/多動性障害）
- その他

##### (2) 子供の困難さ

- 見ること 聞くこと ■話すこと ■読むこと ■書くこと 動くこと
- コミュニケーションをすること 気持ちを表現すること
- 落ち着くこと・集中すること 概念（時間、大きさ等）を理解すること
- 学習（計算、推論等）すること ■その他

理解力があり、自分の力で学びたいという自律的な気持ちが強い。

漢字の習得に困難さが大きくなり、家庭で頭痛を訴えるようになった。教師の話をしつかりと聴いて理解しようとすることから、ノート記述が遅れたり授業中の板書の視写に手間取ったりするなど、国語以外の教科に支障が起きることが予想された。

友達と話をする場合に、相手のタイミングと合わない場合があり、そんな時に相手からの制止や無視されるようなことがあった。対象児は疎外感を持つこともあるが、関係性悪化までには至っていない。

#### 2. 教科における学習上のつまずきを把握するための方策

##### (1) 実態把握の時期

2学期後半

##### (2) 実態把握の方法（実施者・方法）

###### ・保護者との面談（2回）：

家庭で頭痛を強く訴えるようになり、漢字の読み書きにおける困難の大きさに保護者も悩んでいることがわかった。

###### ・授業参観による観察（6回 国語以外の教科も含む）：

授業参観により学習活動への参加状況を確認。書くこと以外にも全体に、取りかかりが遅くなる傾向があった。一つ一つ、しっかりと聞いて、自分で考えて活動しようとしているからだと考えられた。丁寧に書こうとしているが、ノートの記述には時間がかかっていた。

- ・担任からの聴取（2回）：

担任による対象児の見取りと取り組まれている指導・支援について聴取した。担任は児童の困難を把握しており、保護者とも連携して授業内外で対応している。

### 3. 指導内容

- (1) 教科における学習上のつまずきの内容

漢字の読み書きの困難とそれに伴う板書の視写

- (2) つまずいている背景・原因

漢字学習に空白期間があり、新出漢字と未習漢字の両方を学んでいくことに難渋した。しっかりと理解し学びたいという自律的な気持ちが強く（真面目さと負けず嫌いな面）、自分が漢字の読み書き、それに伴う教科書の音読ができないこと、わからないことが受け入れ難い。

- (3) (1) に対し実施した指導方法、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

#### ワークシートの活用

記述が活動の中心となる学習においてはワークシートを活用し、ワークシートの書き方、記入のきまりを示したり、書く内容を学級内の児童の記述を取り上げて具体的に例示したりした。ワークシートは2種類の大きさに用意して選択できるようにした。自分が書きやすい大きさを選ぶことが出来、書く内容が明確に示されることで取りかかりやすくなった。

#### 「書く」作業の厳選

学習活動の重点化を図り、「書く」作業を厳選した。学級全体に「書かなくてもいいですよ」という表現をして書きたい人は書いてもよいという雰囲気を作ることで、真面目な性格の対象児の心理的な負担（書かなければならないが自分は書けない）を減じるようにした。ただし、注意集中の持続が難しく、話す聴く活動が中心になると手遊び等が増えたり、離席や私語が多くなったりする児童もいるため、「書きません」とは断定しないようにしてきた。

#### 教室内座席の配慮

対象児が困っているときにたすけられる同性の児童と並ぶようにしたが、対象児は自分のペースで自分の力で学びたい気持ちが強く、以後は、特別な配慮はしないようにした。

#### 机間巡視時の配慮

巡視時は課題の遂行状態を確認しつつ、要請がある場合にのみ対応するようにした。自分のペースで取り組んでおり、支援を注意と捉える可能性があったからである。

#### 書くことの配慮

板書は学習後に撮影して渡した。

## 読むことの配慮

教科書の漢字にルビを振った。(次第に不要になっていった。)

### (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)

取り出しによる個別指導は実施していない。

漢字習得について保護者に道村式漢字カードを提案し、保護者が家庭学習で取り組むこととなった。対象児からは漢字を部首等の一定のまとまりで捉える発言もあり、おそらく LD 的な漢字習得の困難さはなく、効率よく漢字の習得ができるような方法に取り組むことで追いつくことが予想された。

### (4) (3) の効果・評価 (児童生徒の様子や変容および授業の評価)

本事例は本人の頑張りたい気持ちと真面目な性格を理解した上で、漢字の読み書きのつまずきに対応した。漢字の読み書きは追いついてきており、ルビを振る必要はなくなってきた。担任の指示を聞き逃したと思われるときに、「～するよ」と指摘すると構えることなく素直に行動を修正できるようになっており、できないことを指摘されているという気持ちはかなり緩和された。

滞りの早期に保護者と担任が連携して情報を共有して取り組むことが出来た。LD 等の学習障害が顕著ではなくても、何らかの要因で学習空白期間 (入院や海外渡航など) があり、そのために学習上の困難が起きることがある。その場合に早期に気づいて対応することの必要性と有効性が示された事例である。

## 【国語－４】

実践事例：中学生 / 実施機関：国立大学法人福井大学

### ●教科における学習上の予想されるつまづくポイント

- ・文章を読むこと
- ・漢字を書いたり読んだりすること

### 【指導例】

#### 1. 対象とした児童生徒の実態

##### (1) 対象の障害

- 自閉症 情緒障害 LD（学習障害） ADHD（注意欠陥/多動性障害）  
その他

##### (2) 子供の困難さ

- 見ること 聞くこと 話すこと 読むこと 書くこと 動くこと  
コミュニケーションをすること 気持ちを表現すること  
落ち着くこと・集中すること 概念（時間、大きさ等）を理解すること  
学習（計算、推論等）すること その他

対象生徒は対人関係やコミュニケーション上に大きな気がかりさを示すことはなく、交友関係は良好である。

課題遂行には時間がかかるが、理解できないわけではない。手指先は器用で筆記道具の操作に困難が見られることもないが、読み書き、特に読みにおいての困難が大きい。生徒自身は低学年時から漢字が苦手であったと言っており、小学校中学年時にはテストでは担任から読み上げる支援を受けていた。

教科書の音読では文字数の多い単語の読みに苦労し、行飛ばしが時折見られることから、読みの苦手さの要因に眼球運動が何らかの影響を及ぼしていることも考えられる。

授業中は一見、怠学的な態度を取ったり、直接的な支援を受け入れなかったりするなどから「どうせできない」と自己肯定感が低くなっていることも考えられる。

#### 2. 教科における学習上のつまづきを把握するための方策

##### (1) 実態把握の時期

4月～8月

##### (2) 実態把握の方法（実施者・方法）

教科教育スーパーバイザーが福井大学教育学部附属学園相談室（以下、学園相談室）の教育相談コーディネーターとして実施。

（以下、福井大学教育学部附属学園は附属学園と、教科教育スーパーバイザーは教育相談コーディネーターと記す。）

- ・参観による観察：授業参観による観察（学期2回 年間5回）
- ・担任および中学校特別支援コーディネーターからの聴取  
：学校生活や学習状況および配慮等について聴取した。（学期2回）
- ・保護者との面談：保護者が捉える対象生徒への心配を共有し、検査結果および指導支援について共通理解をもった。（学期1回）
- ・諸検査の実施：発達検査、読み書きについての検査、視認知についての簡易チェックを実施し、詳細な実態の把握を行った。諸検査は福井大学医学部子どものこころの発達研究センターから学園相談室に派遣されたスタッフが実施した。

### 3. 指導内容

#### (1) 教科における学習上のつまずきの内容

文章を読むこと（一定のスピードで読むこと）

#### (2) つまずいている背景・原因

知的発達全般の遅れはないが、それだけに小学校低学年時からの漢字の苦手さの累積から、自己肯定感の低下がうかがわれる。

視覚情報の認知の苦手さ（図などから情報を把握したり、図形を覚えたりすること）があり、処理のスピードはゆっくりで素早く正確に処理することは苦手である。

#### (3) (1) に対し実施した指導方法、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

対象生徒は授業においては見かけ上怠学的な態度を取ることも多く、教科書や教具の準備が十分でないことも多かった。

##### 授業における全体指導

##### 学級作り、授業作り

- ・クラス全体に対して、共に学ぶクラスメイトであるということを意識化

対象生徒だけではなく、多様な児童が在籍する学級で、教科担任は多様な存在の仕方を認め、学級の力で相互に助け合うことを直接的な言葉で伝えた。例えば「教科書を忘れた人には見せてあげて」「見せてもらった人は感謝して」。小学生にかけられるようなことばであるが、しかし幼稚園から一緒に生徒もおり、よけいな干渉をしないという（よい面でもあるが）やや個人主義的な側面も見せる生徒たちには、他者に関心を持って、他者をたすけることを日常行動として具現化するための言葉かけである。席が近い生徒たちは教科書を共有したり、本生徒に課題への取りかかりの声をかけたり、ノートを代筆したりするなど、協力的であった。

- ・生徒の文脈からの読み解き、期待する行動で示す

一見、学級を乱すような行動や、出来ないことを直接的な叱責や指導の対象とせず、生徒の文脈から読み解いて正当な行動となるようにしたり、応答性を高くして、生徒とのやりとりを丁寧に行ったりした。例えば、授業開始時に立った生徒に「立った教科書を持ってきて。そうすれば意味のある立ち歩きになる。間にあっていない人も今、準備して」

- ・評価をする

全体的に叱責や注意ではなく、発言や行動を意味づけて褒めるようにした。一般的には当たり前行動であっても、その生徒にとっての行動の意味を捉えて評価して返した。例えば、ほとんど教科書を読まない生徒が読んだら「今日は全員が読みました」と評価する。

文字が整っていなかったり、漢字の使用がすくなかったりしても、指摘せずに、書く行為を評価する。

### 授業における個への指導

- ・生徒同士を繋ぐ

グループ活動時には話合いに加わり、生徒の活動への参加を促した。例えば、生徒からの発信を拾い上げて「〇〇さんの言っていることは～ってことなの？」とさりげなくグループ内に問い返し、話題に取り上げられるようにした。

- ・声かけ（ティームティーチングによる指導を含む）を続ける

「〇〇さん、～するよ」と声かけを続けた。机間巡視時には声をかけて課題への取組を促した。生徒の心理的な負担を考慮し、取りかかるまで、そばに付くような指導はしないようにした。直接的な行動の改善や変容にはつがらないが、生徒が一見、怠学的な態度をとっていても、教師は放任しないというメッセージである。

## (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）

### ア. 取り出しによる指導

教員の空き時間を工夫して複数教員が担当し、国語の教科書の対面読みを行った。（1時間×15回）

学級の授業に先行して単元を選び、教科書にルビを振り、文節の交互読み（文章を文節で区切り、教員と対象生徒が交替で読む）から始めた。7文字以上の単語はよみつかえることがあったが、読めないことを指摘するのではなく「これは難しいね」とすぐに教員が、ゆっくりと発音して読み方を伝えるようにした。

単語の交互はすぐに読み滑らかになり、文章の交互読みに進み、さらに単独での読みへと移行していった。教科書の音読には自信を持つようになり意欲的に取り組んだが、継続的な取り出しによる指導は望まなかった。

### イ. 補助手段の提案

対象生徒の苦手さを補う手段としていくつかの手立ての提案をした。

- ・読みの困難を軽減するために教科書やテストにルビをふる
- ・筆記にかける時間を課題遂行に向けるためにパソコンやタブレットの補助代替機器を使用したり、友人のノートをコピーしたりする。
- ・漢字の苦手さを克服するための道村式漢字カードを利用して復習的に取り組む。
- ・読みをガイドするためのカラーバールーペを使用する。

それぞれに関心は示すものの、教室での補助手段の使用については積極的に取り入れようとはしなかった。学級で席の近い生徒はノートを代筆することが時折あった。

#### (4) (3) の効果・評価（児童生徒の様子や変容および授業の評価）

取り出しによる指導では、意欲的に取り組むことができ、教科書の読みが滑らかになったり、行飛ばしや文字数の多い単語の読みについても大きなつまずきは見られなくなったりするなど一定の成果が見られた。しかし、生徒は取り出しによる指導に抵抗感を示すようになった。担任の丁寧な聴き取りにより、「勉強で困っている。たすけてほしい。しかし、個別の取り出しによる指導はつらい。いろいろな人と一対一で学習しなければならない」と述べることができた。自分の困難さを自覚し、訴えることができたことは意義があったが、継続的な安定した取り出し指導の体制作りができず複数体制が続いたことが生徒の負担を大きくしたと考えられる。本取組は、通級指導教室が設置されていない附属学園において、効果的な指導を行うための体制作りが急務であることを示している。

また、補助手段の提案について関心を示すものの、学級での授業における使用には至らなかった。自分は全く学習ができないのではなくて、一定の苦手さがあり、その苦手さを補う補助的な手段があることについて理解が進んだことは生徒自身にとって意義があったが、中学生の段階で新たな手段を取り入れることの難しさがあり、実現しなかった。小学校段階での支援が途切れていることもあり、早期からのつまずきの把握と効果的な指導が継続的に取り組まれることの必要性が示された事例である。

授業においては担任の学級作りや教科担任の授業作りの考え方が生徒たちにも伝わり、教科書の貸し借りや輪読時に読む場所を指摘したり、漢字の読み方を教えたりするなどの姿があった。書く活動が挿入されない意見の交換や討議場面では、発表をすることはなかったが、参加度があがった。継続した安定的な状況にまでは至らなかったが、教師からの声かけにより、授業に参加しようとする様子も見られるようになり、強い指導ではない声かけは、一定の成果はあったと考えている。

今後は複数指導体制や取り出しによる指導について、附属学園内の体制や様々な支援制度を利用して、生徒が安定した指導を受けることができるように検討中である。

## 【算数】

実践事例：小学校中学年 / 実施機関：国立大学法人福井大学

- 教科における学習上の予想されるつまずくポイント  
事象を数字や式によって表すこと、文章題を解くこと

### 【指導例】

#### 1. 対象とした児童生徒の実態

##### (1) 対象の障害

- 自閉症 情緒障害 LD (学習障害) ADHD (注意欠陥/多動性障害)
- その他

##### (2) 子供の困難さ

- 見ること 聞くこと 話すこと 読むこと 書くこと 動くこと
- コミュニケーションをすること 気持ちを表現すること
- 落ち着くこと・集中すること 概念(時間、大きさ等)を理解すること
- 学習(計算、推論等)すること その他

入学時より気がかりさは指摘されてきたが、一定の学力があり学習上のつまずきは大きくは問題視されてこなかった。しかし、注意集中の持続が難しく、授業の展開から外れてしまうため学年が進むにつれて学力への影響もでるようになってきた。算数においては経験に基づく具体的操作的な試行から抽象的な思考へと向かう段階になってきており、授業時の向かい方がつまずきにつながるものが予想された。

対象児に悪意はないものの思いついたことをすぐに口にしたり、行動したりしがちで、そのために他児とのトラブルになったり、授業の妨害的な行動になったりする。叱責の対象になるような言動になることが多いが、叱責は対象児の大人への信頼感を低下させ、自己肯定感に影響を与えることになる。

#### 2. 教科における学習上のつまずきを把握するための方策

##### (1) 実態把握の時期

1学期

##### (2) 実態把握の方法(実施者・方法)

教科教育スーパーバイザーが福井大学教育学部附属学園相談室の教育相談コーディネーターとして実施。(以下、教科教育スーパーバイザーは教育相談コーディネーターと記す。)

- ・参観による観察：授業参観による観察(他の教科の参観も含む。年間6回)
- ・担任からの聴取：担任から学校生活や学習状況および配慮等について聴取した。(学期1回)

### 3. 指導内容

#### (1) 教科における学習上のつまずきの内容

算数は得意な教科であり、計算には意欲的に取り組むが、文章題の苦手意識が大きく、学習意欲が低下する。

#### (2) つまずいている背景・原因

- ・ 注意集中の持続の難しさ（ぱっと見て素早く把握しようとして、課題をしっかりと把握できないままに取り組もうとする。授業場面に集中して参加することが難しく、展開の筋を追って考える学習が積み上がりにくい）
- ・ 文脈を読みとることの難しさ。（他者の意図を理解したり、周りの状況に合わせたりすること）
- ・ 優先順位をつけて計画を立てたり、順序立てて考えたり行動したりすることは得意ではない。

#### (3) (1) に対し実施した指導方法、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

###### 授業における全体指導

###### ・ 具体的でわかりやすい指示

何をすればいいのかを明確にする。

例：「ここまで書いたら鉛筆を片づけて」（ノートを記載するときの指示）

###### ・ 待ち時間を少なくする

授業のテンポが良く緊張感が高くなるので注意が散りやすい対象児の離脱を防ぐ。

例：子供たちの思考を常に働かせるような声かけ。過去経験（前時の学習）を想起させ、思考をなぞりなおす具体的なことばかけ。例：〇〇さんが…といて、◎◎さんが××と言って、それから、□□さんが～と言った。

例：例題の答え合わせ。①～⑩問までで区切る時に板書のスピードで調整し、ゆっくりな児童が追いつく機会を作る。早い児童には「先生を手伝って」と活躍の機会を与える。

###### ・ 授業への参加意識を高める指導

児童の意見や言葉を授業の展開に反映させるようにする。

例：◎さんの発言、△△さんが～と言ったことなど児童の名前とその考えを繋ぐことから、各児童は自分の発言が公式に認められることを意識する。

例：「この後、どうするか先生の動きを予想してみて」操作は代表して教師が行うが、児童が主体的に操作に参加できるように問いかける。

例：考え方をまとめるにあたって、複数の児童の発表で構成していき、他者の考えを取り込み、自分の考えを修正し、よりよいものにしていく過程をクラスで共有している。

例：子供の言動を基本的には止めない、子供の能動性に任せる。PC操作に立つ子を止めず、タイミングを見て「もう、いいよ。～してくれようとしたんだね。ありがとう」と声かけ。→学級として自分の行動が認められるという意識が生ま

れる。

・ 尊重する、否定しない対応

周囲の子供たちが、評価する、たすけあうようになる。

例：発表の声が小さい児童に対して、聞こえなかったら誰か通訳してあげて→苦手をたすけて貰える、誰かの苦手は得意な人がたすければいいという学級の姿勢が生まれる。

・ 認識段階を捉えた指導

児童の思考活動の文脈を学年の発達段階を踏まえて授業を構成した。具体物や半具体物の操作的活動から数字や数式による形式的な思考へと段階的に置き換えることを常に意識した。

例：具体物（オレンジ色のピン球）→半具体物（オレンジ色の色画用紙）での操作→言語活動による思考の具体化（考え方を言葉で書く）→半具体物操作による検証。

また、数字や数式に表現されたことを言葉で表現する場合には、言葉の使い方や文章の構成に配慮し、よりの確な言葉を児童から引き出すように、やりとりをするようにした。

例：主語が抜けています。主語は何ですか？など言葉の足りない部分を補うように問かける補語を加えたいときには、「ちょっと付け加えさせて下さい」と言い、文章の何が変化するのかに着目させる。

「入っているでいいのですけれど、他の言い方はありますか？」と問かける形で他の言葉「並んでいる」を引き出す。

授業における個への指導

・ グループ編成

一定の寛容さで見守ってくれて注意し過ぎることはないが、適宜指示を出してくれる児童と組むようにした。

・ 注意喚起の声かけ

対象児の行動の崩れが大きくなり過ぎないように、呼名をしたり、「〇〇さんが言ったように」など授業に取り入れたりして、注意を喚起するようにした。

・ 評価の声かけ

叱責対象になるような言動が多くなるが、指導叱責の後のフォローをきちんとすることや、プラスの評価をすることで、期待する行動を伝えるように意識した。

例：終了の挨拶時にノートを書いていたことに対して「最後まで頑張っているんだね」と声をかけた。→対象児は早くしようとし、周りは待ってあげようという気持ちになる。

・ 個別の対応

教師と一対一では集中して取り組むことが出来る。定期的な取り出しの指導を設定することはしていないが、短時間であっても一対一の時間を確保するようにした。

(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）

取り出しによる個別指導は実施していない。

(4) (3) の効果・評価（児童生徒の様子や変容および授業の評価）

対象児は周囲の状況から影響を受けて気持ちの浮き沈みが大きく、完全に落ち着いた学習状況にはなっていないが、離席はほとんどなくなった。担任はやむを得ず強い指導や叱責をすることもあったが、学習場面での対象児の行動を正當に評価することで、期待する行動を伝えて学習への意欲を引き出して、落ち着いた状況を増やしていくことができた。対象児童だけではなく多様な児童が在籍する学級において一人ひとりが認め合い、たすけあえる学級とすることを授業作りの中で意識してきたことにより、算数においては文章題の苦手意識は残ったが、対象児の学習意欲の減退や自己肯定感の低下は防ぐことができたと考えている。

今年度の取組を通して、算数としての取組だけではなく、前提として対象児自身の自己理解を深める取組の必要性が浮かび上がってきた。注意集中の持続の難しさや強い指導や叱責の対象となるような行動をとってしまうことなどである。これらは対象児の自己肯定感を下げる要因となる。さらに詳細な実態把握により課題を整理しその背景・要因を探ることと、個別指導も検討する必要があるだろう。つまりき（文章題の苦手さ）に対する取組は十分には効果をみななかったが、対象児の今後の指導支援の取組については貴重な知見を得ることができた。

## 【数学】

実践事例：中学生 / 実施機関：国立大学法人福井大学

### ●教科における学習上の予想されるつまづくポイント

図形の処理や文章題を解くこと。

テストの問題文を読んだり理解したりして、時間内に取り組んで点数をとること。

### 【指導例】

#### 1. 対象とした児童生徒の実態

##### (1) 対象の障害

- 自閉症 情緒障害 LD（学習障害） ADHD（注意欠陥/多動性障害）  
その他

##### (2) 子供の困難さ

- 見ること 聞くこと 話すこと 読むこと 書くこと 動くこと  
コミュニケーションをすること 気持ちを表現すること  
落ち着くこと・集中すること 概念（時間、大きさ等）を理解すること  
学習（計算、推論等）すること その他

漢字の読み書きや文章の読み取りにおいて困難が目立ち、特に、国語と数学で学力が極端に低い。授業中、全体の指導場面では活動に集中できないことが多く、友達と、学習内容に関連のない話をしたり、机に伏せたりする姿が見られる。教師に個別に声を掛けられることで課題に向き合うことがあるが、ワークシートへの記入はほとんどがひらがな表記で、他者から見えないように教科書などを衝立てにして記入する様子がある。板書が難しく、テストで点数をとれないことなどで、学習意欲の低下と自己肯定感の低さも増している。

#### 2. 教科における学習上のつまづきを把握するための方策

##### (1) 実態把握の時期

1学期当初～8月

##### (2) 実態把握の方法（実施者・方法）

教科教育スーパーバイザーおよび福井大学教育学部附属学園特別支援教育学校特別支援教育コーディネーター（以下特支校特コ）が福井大学教育学部附属学園相談室（以下、学園相談室）の教育相談コーディネーターとして実施。以下、教科教育スーパーバイザーは教育相談コーディネーターと記す。

- ・ 参観による観察：授業参観による観察（学期2回 年間5回）
- ・ 担任および中学校特別支援コーディネーターからの聴取  
：学校生活や学習状況および配慮等について聴取した。（学期2回）
- ・ 保護者との面談：保護者が捉える対象生徒への心配を共有し、検査結果および指導支

援について共通理解をもった。(学期1回)

- ・ 諸検査の実施：発達検査、読み書きについての検査を実施し、詳細な実態の把握を行った。諸検査は福井大学医学部子どもこころの発達研究センターから学園相談室に派遣されたスタッフが実施した。

中学校、学園相談室の教育相談コーディネーター、特支校の教育相談コーディネーターが連携して、実態についての見立てや現状での効果的な支援等についての情報を共有し、支援の方向性や内容を検討した。

### 3. 指導内容

#### (1) 教科における学習上のつまずきの内容

整数の加減乗除ができるようになったが、図形の処理や文章題を解くことは難しい。テストの問題文を読んだり理解したりできず、点数がとれない。学習意欲が低下してきている。

#### (2) つまずいている背景・原因

小学校低学年段階で、漢字の読み書きや計算、推論することについてつまずきがあり、苦手意識も強くなってきている。知的発達全般の遅れはうかがえないが、絵や図、記号などの処理につまずきがみられ、処理のスピードもゆっくりしている。長期的に苦手意識や不全感を味わっており、学習意欲をもてない状況にある。

#### (3) (1) に対し実施した指導方法、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

###### グループ編成の配慮

学年全体で習得度別に3学級を5グループ編成にし、少人数指導体制を取っている。

グループ選択は本人の希望を優先し、単元の基礎・基本をじっくりと学ぶグループに所属した。

###### 座席の配慮

教師が声を掛けやすく、周囲からやりとりが目立ちにくいように、本人と相談して、最前列のコーナーの座席にした。また、対象生徒が話しかけやすい生徒を近くの座席に配置した。

###### ノートへの書き写しへの配慮

授業の課題や小問などを6cm×8cm程度の大きさに印刷して全員に配付した。ノートに貼付するだけで問題に取り組めるようにした。

###### グループワークの配慮

グループで話し合う活動の際には、「個別→ペア→グループ→全体」と考え方・話し合い方の流れを決め、見通しを持って安心して取り組めるようにした。

### 机間巡視の際の配慮（読み、書き、取り組む課題の精選）

個々が問題に取り組む活動の際には、すぐに教師が本人の様子を確かめて声を掛けるようにした。板書やプリント教材などの文章を読み上げたり、ひらがなのみの表記を許容したりした。また、課題が複数ある際には、取り組みやすい問題のみを解くように促したり、一緒に解いたりした。

### チームティーチングによる支援

「みんなと一緒に学習したい」という本人・保護者の希望を尊重し、教育相談コーディネーター（特支校特コ）が、2週間に1回程度、チームティーチングによる支援（以下、T.T.支援）を行うことになった。

自分だけが特別に支援されるのははずかしい、との対象生徒の気持ちを尊重し、学級全体を回りながら本人への支援に当たるようにした。教科担任の教師からも、授業の初めに学級全体に対して「数学の先生が、ときどきT.T.で授業に入る。誰でも質問してよい」と説明した。T.T.支援担当者が支援するタイミングについて、教科担任がやりとりを終えてからバトンタッチするようにした。まず、全体で進めている課題について説明したり一部を一緒に問題を解いたりするようにした。理解につながらないようであれば、慎重に対象生徒の課題への取組の様子を確認したりやりとりしたりした上で、授業の内容そのものではなく、対象生徒の理解に合わせた基礎基本的な課題を提示した。

#### (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）

個別の取り出し指導は実施していない。

#### (4) (3) の効果・評価（児童生徒の様子や変容および授業の評価）

学級全体で進められている学習活動に対する意欲の持続は難しい状況にあり、机に伏せることはある。しかし、欠席することはなく、教科担任やT.T.支援担当者の声掛けを受け入れている。グループの話し合いで発言したり、T.T.支援担当者が提示した基礎問題に取り組んだりすることもあった。

グループの話し合いでは、計算式の意味の説明を求められた場面では、他の生徒が「普通に計算するだけ」と答えたのに対して、「〇〇さんの“普通に”は、僕にとって尋常じゃないくらいに難しい」と発言し、前向きに解説を求める様子を見ることがあった。周囲に安心して話せる友達や教師がいることで、苦手なこと、分からないこと、困っていることを表現できたことが、今後の学習につながっていくと思われる。

今後、継続的なチームティーチング体制の必要性やつまずきの大きい学習課題においては取り出しによる指導の必要性を示唆した事例である。

実践事例：幼稚園 ／実施機関：国立大学法人福井大学

●対象とした学校種、学年

■幼稚園（5歳児）

●教科における学習上の予想されるつまづくポイント

言葉から具体的なイメージを想起して行動すること  
注意の集中を持続すること

【指導例1】

1. 対象とした児童生徒の実態

(1) 対象の障害

自閉症 情緒障害 LD（学習障害） ADHD（注意欠陥/多動性障害）

■その他

(2) 子供の困難さ

見ること ■聞くこと 話すこと 読むこと 書くこと 動くこと

■コミュニケーションをすること 気持ちを表現すること

■落ち着くこと・集中すること 概念（時間、大きさ等）を理解すること

学習（計算、推論等）すること ■その他

対象児は診断を受けていない。言語は豊かであるが、相手の文脈に沿ってコミュニケーションをすることには若干苦手さがあり、自分の興味関心から言葉を発する。注意集中の持続が難しく、集団活動では気がそれて、聞き逃しや聞き間違いが起きる。また、聞くことが中心の活動では、寝転ぶなどして離脱する傾向がある。教師の促しによって活動に復帰することが出来る。活動内容は理解できており、集団活動から大きく離脱することはない。

2. 教科における学習上のつまづきを把握するための方策

(1) 実態把握の時期

4歳児後半～5歳児

(2) 実態把握の方法（実施者・方法）

- ・保育参観による観察…幼稚園では毎週半日、福井大学教育学部附属学園相談室の教育相談コーディネーター（教科教育スーパーバイザー）が保育参観を実施しており、気がかりさがある幼児について継続的な観察を実施している。
- ・担任からの聴取…保育場面での様子を、担任が捉えた気がかりな言動について聴取した。
- ・保護者との面談…4歳児から定期面談（年間3回）を実施し、保護者が捉える対象児の成長の姿や心配などを共有した。
- ・発達検査…より詳細な実態把握のために保護者の了解のもと、福井大学教育学部附属学園相談室の教育相談コーディネーター（教科教育スーパーバイザー、特別支援学校コーディネーター）が発達検査を実施した。

### 3. 指導内容

#### (1) 教科における学習上のつまずきの内容

言葉から具体的なイメージを想起して行動すること。

無駄な動きが多く、活動から全体の活動から遅れたり、外れたりする

#### (2) つまずいている背景・原因

言葉（単語）の理解はあるが、他者の文脈に添って話を聞いたり、話をしたりすることに苦手さがある

注意の集中を持続することの苦手さ。気がそれる。

優先順位をつけて計画を立てたり、見通しをもって行動したりすることはうまくはできない。

#### (3) (1) に対し実施した指導方法、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

合わせることの楽しさを経験できる活動を取り入れる…身体運動を通した手遊び歌や踊り、簡単なルールの集団遊び（じゃんけん列車）など、クラス全体で楽しむ活動を取り入れる。

##### 活動がイメージしやすいようにする

- ・話をするときには教師の前に集めて、話をきく気持ちを喚起する

例：「○組さ～ん、集まって、先生の手の中にみんな入って」と手を大きく広げる

- ・指示は短く、具体的に、テンポよくして、キャッチーな言葉を用いて子供の注意を喚起する。

例：大きな身振りを付けて「○組さんのスイッチをいれます」「お片付けのスイッチをいれます」「よ～い、始め」と真面目にいい、子供たちの片付けの取りかかりを滑らかにした。

- ・期待する行動は褒めること

で伝える。

例：「○○さん、すご～い。座って先生のお顔を見てって言ったのを最初から、先生のお顔をずっと見ている」まだ座らない子供や話をしている子供への注意ではなくて評価した。

- ・絵や写真を用いる

例：チャレンジカード日頃、子供たちが取り組んでいる運動遊びを一枚のカードに集めて、それぞれの技を絵で描き子供がイメージしやすい名称を付け、運動遊びへの関心を高めた。



### 個別に声をかける

- ・活動への取りかかりが遅れたり、何をするかわからない様子の中には、具体的な行動を示して、直接に声をかける。「××を～へ持って行って」
- ・気持ちがそれて、寝転んだり、自由発言が出てきたりするときには早めに活動への復帰を促す。

(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）

幼稚園としては原則として個別指導は実施していない。

(4) (3) の効果・評価（児童生徒の様子や変容および授業の評価）

踊りや手遊び歌では他の幼児と集中した活動を行うことができた。また、チャレンジカードでは絵から動きを想起して挑戦し、シールが溜まったカードを教師に見せた。他者とイメージを共有して活動することの楽しさを経験し、友だちと遊びたい、友だちとしゃべりたいという願いも強くなった。自由遊びの時間での鬼ごっこでは子供同士の臨機応変なルールの変更に戸惑い、長く続けることはまだ難しいが、設定された場面では言葉から想起してイメージを共有し、気持ちがそれることなく一緒に行動できることが増えた。卒園式では気持ちがそれないようにという一生懸命さから強い緊張の様子を示すほどに、全体の行動に合わせて、適切に自分の行動を遂行することができた。

話を聞いていないように見える（関心を示していないように見える）、活動の文脈とは違う発言をする、指示された行動とは違う振る舞いをするなどが全くなくなることはないが、教師からの修正の声かけ（注意）を受けて泣くことが見られるようになり、他の人ができて、自分にはできないことがあるという自他の違いにも自覚的になりつつある。

教師の学級全体への保育実践はインクルーシブな取組であり、対象児の困難さにも対応して、子供の心の育ちと行動の変容に繋がった。

- ・イメージを共有して共に活動することの楽しさを経験すること、
- ・子供が話を聴く態勢を作ることを常に意識していること、
- ・評価の言葉で期待する行動を明確に伝えること、
- ・言語指示が行動に繋がるように話すこと

（短く、具体的に、テンポよく、キャッチーな言葉で）

## 【指導例 2】

### 1. 対象とした児童生徒の実態

#### (1) 対象の障害

- 自閉症   □情緒障害   □LD（学習障害）   □ADHD（注意欠陥/多動性障害）
- その他

#### (2) 子供の困難さ

- 見ること   ■聞くこと   ■話すこと   □読むこと   □書くこと   □動くこと
- コミュニケーションをすること   ■気持ちを表現すること
- 落ち着くこと・集中すること   □概念（時間、大きさ等）を理解すること
- 学習（計算、推論等）すること   ■その他

自分の思いを表現することに苦手さがあり、困っていても訴えることができず、困っていることにも係わり手側が気づかない時もある。「静かに困っている」。一度、失敗したことは強く残り、成功体験が積み上がりにくい。新しい状況においてイメージをもって見通しをもって行動することが苦手である。一斉に話を聴くときに、ぼんやりしていたり、他児と話をしている聞いていないことがある。他害や活動への妨害的な行動はなく、真面目で一生懸命な幼児である。教師からの声かけには頼ることができ、何事にも一生懸命に取り組むが、頑張りが身体症状に現れることもある。

### 2. 教科における学習上のつまずきを把握するための方策

#### (1) 実態把握の時期

4歳児後半～5歳児

#### (2) 実態把握の方法（実施者・方法）

- ・保育参観による観察…幼稚園では毎週半日、福井大学教育学部附属学園相談室の教育相談コーディネーター（教科教育スーパーバイザー、以下教育相談コーディネーターと記す）が保育参観を実施しており、気がかりさがある幼児について継続的な観察を実施している。
- ・担任からの聴取…保育場面での様子を、担任が捉えた気がかりな言動について聴取した。
- ・保護者との面談…4歳児から定期面談（年間3回）を実施し、保護者が捉える対象児の成長の姿や心配などを共有した。また対象児は療育を受けており、活動内容や評価についても保護者から情報を得ることができた。

### 3. 指導内容

#### (1) 教科における学習上のつまずきの内容

一定のまとまりある活動について、言葉での説明を聞いて具体的なイメージを想起して行動すること。

## (2) つまづいている背景・原因

複数の要素から成り立つ活動を系列化して捉えることが得意ではなく、ばらばらな一つ一つの活動になり、間に他の活動が挿入されてしまう。たま注意の集中を持続することの苦手さもあって、さらに気持ちが他の方向に向かってしまう。

優先順位をつけて計画を立て、見通しをもって行動することも得手ではない。

## (3) (1) に対し実施した指導方法、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

合わせることの楽しさを経験できる活動を取り入れる…身体運動を通した手遊び歌や踊り、簡単なルールの集団遊び（じゃんけん列車）など、クラス全体で楽しむ活動を取り入れる。

#### 活動がイメージしやすいようにする

- ・話をするときには教師の前に集めて、話をきく気持ちを喚起する  
例：「○組さ～ん、集まって、先生の手の中にみんな入って」と手を大きく広げる
- ・指示は短く、具体的に、テンポよくして、キャッチーな言葉を用いて子供の注意を喚起する。  
例：大きな身振りを付けて「○組さんのスイッチをいれます」「お片付けのスイッチをいれます」「よ～い、始め」と真面目にいい、子供たちの片付けの取りかかりを滑らかにした。
- ・期待する行動は褒めることで伝える。  
例：「○○さん、すご～い。座って先生のお顔を見てって言ったのを最初から、先生のお顔をずっと見ている」  
まだ座らない子供や話をしている子供への注意ではなくて評価した。
- ・絵や写真を用いる  
例：チャレンジカード  
日頃、子供たちが取り組んでいる運動遊びを一枚のカードに集めて、それぞれの技を絵で描き子供がイメージしやすい名称を付け、運動遊びへの関心を高めた。



#### 見通しをもちやすくし、不安感を取り除く

- ・集まったり、一斉活動をしたりする場面では、常に並ぶ場所、居場所を固定し、安心して集まることができるように配慮した。
- ・登園後の朝の決まった活動の系列化を促すように段階的な係わりをした  
一つずつ声をかけて一緒にする→片付けの写真を提示する、順番を付ける→写真を取り除き、行動が滞った場合の声かけだけにする
- ・制作活動では、一工程毎に具体物を示したり、手順を示したりした。
- ・新たな状況での不安が予想されるときには「ここに居て」と教師のすぐ近くに場

所を定めて寄り添うことで不安な気持ちを受けとめて、無理強いはしないようにした。

(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）

幼稚園としては原則として個別指導は実施していない。

(4) (3) の効果・評価（児童生徒の様子や変容および授業の評価）

段階的な配慮により2学期には朝の活動が滑らかになり、定番の活動においては一定のまとまりのある行動の流れとして理解し、行動できるようになった。続いて3学期には制作活動においても示された全行程から、活動をイメージし少し長い過程を見通して頭の中で段取りして、周囲の子供たちの活動も参考にしながらほとんど一人で仕上げる事が出来るようになった。卒園式の不安、小学校就学に向けての不安など新たな状況や見通しが持てないことへの不安感があり、身体症状がでることもあるが、教師に頼り、周りの子供たちの行動を参考にして活動することができるようになっている。

保護者との共通理解のもと、保育全体での取組と子供の特性を理解した段階的な配慮により、子供の困難さに対応して子供の心の育ちを支え、行動の変容に繋がった。