

【国語－１】

実践事例：小学校３年生 ／実施機関：国立大学法人長崎大学

●教科における学習上の予想されるつまづくポイント

- ・ 語句の意味を理解しながら読むことができず、内容の理解が難しい
- ・ 擬音語や擬態語を独自の意味で解釈している
- ・ 話が長くなり端的に話すのが苦手である
- ・ 内容の根拠となる文を探すのが難しい
- ・ 慣用句や会話中に省略された言葉から内容や登場人物の行動、気持ちなどを理解するのが難しい
- ・ 比喻表現を字義通りに解釈する
- ・ 心情の程度を理解するのが難しい
- ・ 感情を表す言葉の理解、表現が難しい
- ・ 発表をするときに主語や目的語が抜ける
- ・ 結論を先に話せず考えがまとまらない
- ・ 考えをもっていてもうまく言葉にできない
- ・ 自分の考えを正しいものとしてとらえ、授業中の対話で友達の発言に共感したり考えが変わったりしにくい
- ・ 異なる意見に対して相手をやりこめるような批判をする

【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

- ・ 発表している途中で要点がずれ、「えー」「まあ」などと言って話をつなげようとするが、言いたいことがまとまらなくなる。
- ・ 文房具を触ったり姿勢が崩れたりして他児の発表や教師の話聞いていないときがある。

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

6月～7月 担任へのアンケート、チェックリスト記入、ケース会議

随時 教科教育スーパーバイザーによる担任からの聞き取り及び授業観察で得た情報の共有

その他 個別支援を開始するにあたり実施した発達検査、語彙能力検査の結果を活用

(2) 実態把握の方法（実施者・方法）

担任に学習面、行動面、対人面とこだわり等に関するチェックリストの記入を依頼した。その後、個別支援担当と教科教育スーパーバイザー、担任による個別の教育支援計画作成のためのケース会議を実施し、「支援ラボ」（外付けの通級指導教室を概念に大学に開設した組織。教育学部教員と附属学校の、発達障害支援に関わる協働的支援の母体であり、発達障害支援を促進する専門スタッフを附属学校へ派遣するとともに、発達障害の可能性のある幼児・児童・生徒への個別支援を行う。）での個別支援及び学校の学習面・生活面の課題の共有と指導方針等について共通理解を図った。

本児の授業の様子を撮影し、大学の教科教育スーパーバイザー、教科メンバー個別支援担当及び附属小学校の教科担当教員等による検討会議を実施した。また、発達検査を実施し指導方針の手がかりを検討した。併せて、教科教育スーパーバイザーが得た担任からの情報や授業観察の様子について、個別支援担当と共有する機会を随時設けた。

3. 指導内容

(1) 教科における学習上のつまずきの内容

授業中は、全般的に頻繁な手まぜや姿勢の崩れが目立ち、教師の全体に向けた指示を聞き逃したり、友達の発表に注意が向いていなかったりする様子が見られる。文章を読んで自分の意見を発表することには積極的であるが、話がまとまらず「えー」「まあ」など言って詰まってしまう。発表の途中で要点がずれることも多い。なお、語彙に関しては学年相応の理解力がある。

(2) つまずいている背景・原因

授業観察及び発達検査の結果から、つまずきの背景・原因となっているのは、「行動面における衝動性・多動性・不注意」と考えられた。担任記入による実態把握チェックリストにおいても、「一斉指導の場面では、話している相手に注意を向けられない」、「着席していても、手足をそわそわ動かしたり、椅子をガタガタさせたりする」、「我慢ができずに自分がしたいことを優先する」といった行動が顕著であることが明らかになった。加えて、友達との遊びなどのルールを破ってしまうエピソードから、自分の気持ちを言語化して適切なコミュニケーションを取ることの困難さも示唆された。

(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

授業では、教師が本児の発言が途切れそうになったときに、適切な言葉で言い換えたりつないだりする指導を行った。併せて、本児の発言から中心となる言葉を抽出して板書し、自分の言ったことを確認できるよう支援を行った。以下に例として、モデルと

して提示された A と B の 2 つの感想文のうち、本児が気持ちを表す言葉に注目して意見を述べる場面を示す。

本児 「なぜなら B はお話を丸ごと入れたぐらいに、まあ、丸ごと…」

教師 (板書しながら) 「そのまま…」

本児 「そのまま入れたぐらいにまあ…」

教師 「そのまま書いている」

本児 「そのまま書いてて、A は自分が考えたことや、まあ気分をくわしく書いているから A がいいと思います。」

また、教師は本児の発言を授業のポイントとなるキーワードとして取り上げ、読むことに対して自信をもたせる働きかけを行った。以下に例として、前述の授業の続きの場面を示す。

教師 「言葉を一個教えるよ。あらすじって言います。あらすじってというのは (中略) ○○君が言ってくれたのは、あらすじに関係するような意見だけど、どんな話かはここだけでだいたい分かる。」

(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)

支援ラボでは、読みや語句の意味が分からないつまづきを事前に軽減すること及び登場人物の確認や内容のおおまかな把握をした状態で授業に臨むことをねらい、教科書の文章 (文学的な文章) を事前に読む個別支援を行った。

留意点として、まず、本児の特性である多動性・衝動性を踏まえ、いすから立ち上がったたり手まぜをしたりしながら読むことを容認しながら指導を行った。そして、教材を提示する際は文章だけでなく、挿絵を活用することで視覚的に内容をイメージできるようにした。また、本児が集中できる時間の短さに配慮し、登場人物を確認するときには教科書のコピーに丸をつけるなど作業を簡略化した。言いたいことがうまくまとまらない特性を踏まえ、あらすじや感想を述べるときは、指導者が発言をつないだり要約したりしながら、自分の意見を確認できるようにした。

(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)

本児の落ち着きのなさをその都度注意するのではなく、目的とする読みの活動ができていることを認めたことで、活動への興味を引き出せたと考える。一度に行う課題を絞り込み、活動を短時間で区切ったことも効果的であったといえる。

教材の提示については、文章だけでなく挿絵に注目させることで長い文章を読み進める際に集中が途切れず登場人物の確認などを進めることができた。

あらすじを述べる場面では、支援者が本児の言葉を要約してつないだり、ヒントとなる言葉を伝えて続きを言わせたりする手立てが、本児の思考の整理につながったと考える。この手立ては、一斉授業で担任教師が行っている方法と同じであり、本児の安心感につながったと思われる。担任教師からは、発表時に言葉につまることが少なくなってきたとの報告があった。

【国語－２】

実践事例：小学校３年生 ／実施機関：国立大学法人長崎大学

●教科における学習上の予想されるつまづくポイント

- ・ 語句の意味を理解しながら読むことができず、内容の理解が難しい
- ・ 擬音語や擬態語を独自の意味で解釈している
- ・ 話が長くなり端的に話すのが苦手である
- ・ 内容の根拠となる文を探すのが難しい
- ・ 慣用句や会話中に省略された言葉から内容や登場人物の行動、気持ちなどを理解するのが難しい
- ・ 比喩表現を字義通りに解釈する
- ・ 心情の程度を理解するのが難しい
- ・ 感情を表す言葉の理解、表現が難しい
- ・ 発表をするときに主語や目的語が抜ける
- ・ 結論を先に話せず考えがまとまらない
- ・ 考えをもっているもうまく言葉にできない
- ・ 自分の考えを正しいものとしてとらえ、授業中の対話で友達の発言に共感したり考えが変わったりしにくい
- ・ 異なる意見に対して相手をやりこめるような批判をする

【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

- ・ 授業中に消しゴムのかすを集めて練るなど、話を聞いていない姿が見られる。ワークシートの記入などの作業をしていないこともある。
- ・ グループで考えを伝え合い発表する活動では、自分がしたい役割でないといらいらしで参加できないことがある。
- ・ 個別支援の場面で、唐突に自分の興味のある話を始めたり作業をやめて他のことをしようとする。

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

6月～7月 担任へのアンケート、チェックリスト記入、ケース会議

随時 教科教育スーパーバイザーによる担任からの聞き取り及び授業観察で得た情報の共有

その他 本児が個別支援を開始するにあたり実施した発達検査の結果を活用

(2) 実態把握の方法（実施者・方法）

担任に学習面、行動面、対人面とこだわり等に関するチェックリストの記入を依頼した。その後、個別支援担当と教科教育スーパーバイザー、担任による個別の教育支援計画作成のためのケース会議を実施し、支援ラボ（外付けの通級指導教室を概念に大学に開設した組織。教育学部教員と附属学校の、発達障害支援に関わる協働的支援の母体であり、発達障害支援を促進する専門スタッフを附属学校へ派遣するとともに、発達障害の可能性のある幼児・児童・生徒への個別支援を行う。）での個別支援及び学校の学習面・生活面の課題の共有と指導方針等について共通理解を図った。

また、教科教育スーパーバイザーが得た担任からの情報や授業観察の様子について、個別支援担当と共有する機会を随時設けた。

3. 指導内容

(1) 教科における学習上のつまずきの内容

見聞きしたことや推論したことを直感的に言葉で答え、特に挿絵など視覚的な情報をもとに答えることが得意である。一方で、目に入ったものに次々と注意が移りやすく、話を聞いて記憶しておくことが苦手である。

個別支援時には、問題文をよく読まずに解いて間違える様子がよく見られる。教科書1、2ページ程度の文章であっても提示されるとすぐに「読みたくない」と拒否的な発言をすることもある。

(2) つまずいている背景・原因

授業観察及び発達検査の結果から、つまずきの背景・原因となっているのは、「行動面における衝動性・多動性・不注意」と考えられた。担任記入による実態把握チェックリストにおいても、「一斉指導の場面では、話している相手に注意を向けられない」、「話をしているとき、別の話題に変わることが多く、興味関心が移りやすい」といった行動が顕著であることが明らかになった。個別支援でもそうした特性が見られるが、一斉指導に比べると落ち着いて自分の気持ちや考えを言うことができ、指示にも従えることが多い。

(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

担任教師は、興味をもった学習内容では活発に発言し、独自の視点から考えを述べるができる本児の強みを生かし、授業を展開するようにした。思いついたことを次々と発言してしまうときには、担任教師はあえて話題に取り上げない、視線を合わせるといった手立てにより本児に注目を促した。また、思考をまとめるためのワークシートの記入作業が止まっているときには、教師がそばに行き指示を行った。

(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）

支援ラボでは、気持ちを落ちつかせたり適切な表現の仕方を学んだりする活動を基盤に、授業で扱う教科書の文章（文学的な文章）を事前に読む個別支援を行った。具体的には、登場人物の気持ちの確認、内容のおおまかな把握、感想を述べる活動に取り組んだ。その際、まず、本児の特性である多動性・衝動性を踏まえ、いすから立ち上がったリ手まぜをしたりしながら読むことも容認しながら指導を進めた。また、本児の集中できる時間の短さに配慮し、文章は指導者が読み上げた。

主人公の気持ちの読み取りを行う活動では、当初指導者が本児の発言を聞き取って付箋紙に書く予定であった。しかし、本児が本文に蛍光ペンで気持ちが読み取れる箇所を線を引き、具体的な言葉を付箋紙に書く方法を提案したため、その提案を取り入れた。

(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）

読み聞かせや質問に対して、注意深く文章を読まず単語や挿絵を見て直感的に反応している場面が多く見られた。しかし、まずは課題に最後まで取り組めたことを認められたことが、活動を成立させたと考える。主人公の気持ちの読み取りを行う活動では、支援者が聞き取りでワークシートを完成させる予定であったが、本児の提案により自ら作業を行う方法に変更した。こうした学習の方法の変更を一斉授業に取り入れるのは困難であるが、個別支援では本児に合わせて柔軟に対応ができ、結果として最後まで主人公の気持ちを書き切る達成感につながったといえる。

担任には個別支援での支援者とのやり取りを伝えた。担任は、主観的な評価であるとしながら「自信をもって発言していた」と述べている。単元終了後、支援者が本児に活動の感想を尋ねた際に「ま、登場人物のことは得したかな」と言ったエピソードは、担任の評価を裏付けるものである。事前に物語を読み、内容理解とともに支援者と意見を共有できたことが自信につながったと考える。

【国語－3】

実践事例：小学校6年生 / 実施機関：国立大学法人長崎大学

●教科における学習上の予想されるつまづくポイント

- ・ 語句の意味を理解しながら読むことができず、内容の理解が難しい
- ・ 擬音語や擬態語を独自の意味で解釈している
- ・ 話が長くなり端的に話すのが苦手である
- ・ 内容の根拠となる文を探すのが難しい
- ・ 慣用句や会話中に省略された言葉から内容や登場人物の行動、気持ちなどを理解するのが難しい
- ・ 比喩表現を字義通りに解釈する
- ・ 心情の程度を理解するのが難しい
- ・ 感情を表す言葉の理解、表現が難しい
- ・ 発表をするときに主語や目的語が抜ける
- ・ 結論を先に話せず考えがまとまらない
- ・ 考えをもっているもうまく言葉にできない
- ・ 自分の考えを正しいものとしてとらえ、授業中の対話で友達の発言に共感したり考えが変わったりしにくい
- ・ 異なる意見に対して相手をやりこめるような批判をする

【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

- ・ 一度読んだ文章を読み返して内容を確認することが少ない。
- ・ 自分の考えを書く際には、はじめに書き方について個別的な支援が必要である。
- ・ 興味や関心のあるものとなないものの差が大きい。
- ・ 整理整頓が難しく、忘れ物が多い。

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

6月～7月 担任へのアンケート、チェックリスト記入、ケース会議

随時 教科教育スーパーバイザーによる担任からの聞き取り及び授業観察で得た情報の共有

その他 本児が個別支援を開始するにあたり実施した発達検査の結果を活用

(2) 実態把握の方法（実施者・方法）

担任に学習面、行動面、対人面とこだわり等に関するチェックリストの記入を依頼した。その後、個別支援担当と教科教育スーパーバイザー、担任による個別の教育支援計画作成のためのケース会議を実施し、支援ラボ（外付けの通級指導教室を概念に大学に開設した組織。教育学部教員と附属学校の、発達障害支援に関わる協働的支援の母体であり、発達障害支援を促進する専門スタッフを附属学校へ派遣するとともに、発達障害の可能性のある幼児・児童・生徒への個別支援を行う。）での個別支援及び学校の学習面・生活面の課題の共有と指導方針等について共通理解を図った。

また、教科教育スーパーバイザーが得た担任からの情報や授業観察の様子について、個別支援担当と共有する機会を随時設けた。

3. 指導内容

(1) 教科における学習上のつまずきの内容

自分の関心がないものだと課題が提示されても「めんどくさい」と言い、取り組みたがらない。特に自分の考えをまとめて書くなどの時間や手間のかかる活動は苦手である。また、できないと思ったらすぐにあきらめてしまう傾向がある。

(2) つまずいている背景・原因

実態把握によりつまずきの背景・原因となっているのは、「感情を適切な言葉で表出するのが難しい」「他者とのやり取りにより気持ちを伝え合う活動に関心をもちにくい」「課題に集中できる時間が短い」ととらえられた。担任記入による実態把握チェックリストにおいても、「語彙が乏しく、言いたいことが言葉としてすぐ出てこない」、「一斉指導の場面では、話している相手に注意を向けられない」、「話し方に感情がなく一本調子だったり、同じことを何度も繰り返し話したりすることがある」といった行動が顕著であった。また、発達検査の結果からは、言葉の理解や操作に困難がある一方で視覚を活用してじっくり見て考える課題には強みがあることが明らかになった。

(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

授業では、学習のめあてやポイントの確認、まとめといった授業展開を全ての教科において行った。板書についても、基本的な構造や配色が教科間で統一されている。そして、登場人物の「生き方の変化」など抽象的なことがらを読み取る際には、変わっていない、少し変わっている、大きく変わっているという順序で児童の意見を取り上げ、議論を行いやすくした。教師は本児の考えがよくまとまらなかったり観点がずれていたとしても、発言できたことを認め、要約や補足を加えて全体での議論へつなげた。

個人で考えをまとめる際には、教師が本児のそばで「この気持ちはどの（誰の）動きで分かるかな」など気持ちが分かる言葉を尋ねる質問をして思考を促した。また、グループでの話し合いでは、苦手意識をもちにくいよう本児に先に発言させたり発言の負担を減らすためにメモをもとに友達からの質問に答えるようにしたりするなどの工夫を行った。

(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）

支援ラボでは、主に3つの取組を行った。1点目に、感情を言葉で表現するための学習として、毎回活動の最初には、10種類の表情のイラストと感情が書かれたシールを選び、指導者が理由を尋ねたり支援者の気持ちも伝えたりしながらのやり取りを行った。併せて感情の理解を促すための学習として、絵カードに描かれた登場人物の表情に注目して本児が説明する活動を行った。本児が感情について選択や表現ができないときは、指導者が「それは〇〇な気持ちだと思うよ」と言って具体的に感情を表す言葉を伝えた。

2点目に、本児が興味に応じたボードゲーム、タブレットパソコン、チェスなどを用いたゲーム性のある活動を通してコミュニケーションを取る学習を行った。また、指導者のほかに学生を1名加え、自然なやり取りが生まれるような場の設定を行った。

3点目に、課題に集中できるよう思考の流れを整理する学習として、たとえば「ゲーム」という一つの言葉をもとに連想して関連することがらを書き出し、それに対する気持ちについても文字化する活動を行った。本児が書きたがらないときは聞き書きすることで興味を持続できるように配慮した。

(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）

感情をシールで選んで表現することについては、「なにもかんじない」「いらいらする」などを比較的多く選んだ。担当者が学校や家庭での様子を想像して質問を加えると「体育大会の練習で疲れた」「クラブ活動が時間どおりに終わらなくていらいらした」と具体的な場面とともに感情を話す場面が少しずつ増えた。

勝ち負けのあるゲームを用いたやり取りでは、勝つことにこだわってルールを変更したり負けそうになると途中でやめたがったりすることがあった。しかし、学生が入った3人での活動では、本児が主体的に学生にタブレットパソコンの操作を質問する、ハンデを与えてチェスで遊ぶといった姿が見られ、コミュニケーションが広がりつつある。

思考の流れを整理する課題では、好みのジャンルの本を読むときの自分の姿を「集中している」、「何も聞こえなくなる」など客観的に捉えて考えを述べたり書いたりすることができた。

【道徳－１】

実践事例：小学校２年生 ／実施機関：国立大学法人長崎大学

●教科における学習上の予想されるつまづくポイント

- ・トラブルを起こしたとき、なぜだめかを説明しても理解が難しい
- ・だめということが分かっているにもかかわらず衝動的にルールを破ってしまう
- ・友達がルールを破ったときに責めるような言い方をする
- ・議論の中で自分の考えを変えず、多面的・多角的なとらえ方になりにくい
- ・友達のアドバイスを素直に聞くことができずに怒ったり言い返したりする
- ・やらないといけないことがあっても、取りかかりが遅かったり自分がしたいことを優先させてしまう
- ・持ち物の管理や机上の整理ができない
- ・ネガティブで自己肯定感の低さを感じさせる発言が多い
- ・競争する活動やそうでない活動であっても一番になりたがる
- ・他者の視点に立って、もし自分だったらどう思うかを想像するのが難しい
- ・人の表情を読むことが難しい
- ・友達の感情を読み取れず、しつこくちょっかいを出したり気に障ることをしたりする
- ・知らない人からのあいさつに応じない
- ・教師のミスに対して友達に言うような口調で指摘する
- ・友達との距離感がつかめず、話をするときに近づきすぎてしまう
- ・集団より一人でいることを好む
- ・友達の過ちを辛辣な言葉で指摘する

【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

- ・友達の発表に注意が向かず手まぜなどをする。
- ・学校生活や遊びなどの中で、こっそりとルールを破ることがある。
- ・競争ではない活動であっても一番になりたがる。

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

6月～7月 担任へのアンケート、チェックリスト記入、ケース会議

随時 教科教育スーパーバイザーによる担任からの聞き取り及び授業観察で得た情報の共有

その他 本児が個別支援を開始するにあたり実施した発達検査の結果を活用

(2) 実態把握の方法（実施者・方法）

担任に学習面、行動面、対人面とこだわり等に関するチェックリストの記入を依頼した。その後、個別支援担当と教科教育スーパーバイザー、担任による個別の教育支援計画作成のためのケース会議を実施し、支援ラボ（外付けの通級指導教室を概念に大学に開設した組織。教育学部教員と附属学校の、発達障害支援に関わる協働的支援の母体であり、発達障害支援を促進する専門スタッフを附属学校へ派遣するとともに、発達障害の可能性のある幼児・児童・生徒への個別支援を行う。）での個別支援及び学校の学習面・生活面の課題の共有と指導方針等について共通理解を図った。

発達検査の結果から指導方針の手がかりの検討を行った。また、本児の授業のビデオ分析を大学の教科教育スーパーバイザー、個別支援担当及び教科担当教員等で検討した。教科教育スーパーバイザーが得た担任からの情報や授業観察の様子を個別支援担当と共有する機会も随時設けた。

3. 指導内容

(1) 教科における学習上のつまずきの内容

授業中は、全般的に頻繁な手まぜや姿勢の崩れが目立ち、教師の全体に向けた指示を聞き逃したり、友達の発表に注意が向いていなかったりする様子が見られる。自分の考えをまとめて書くのが難しく、ワークシートへの記入などの作業中に手が止まることがある。発表時は、言いたいことがうまく表現できず言葉につまるときもあれば、教師の発問が終わらないうちに出し抜けに発言するときもあった。

個別支援では、勝ち負けのあるゲームをしているときにルールを破ることがあり、負けそうになると指導者がルールを変えたことを指摘しても聞こえていないかのようにゲームを終わらせ勝とうとする様子が見られた。

(2) つまずいている背景・原因

授業観察及び発達検査の結果から、つまずきの主な背景・原因となっているのは、「行動面における衝動性・多動性・不注意」と考えられた。担任記入による実態把握チェックリストにおいても、「一斉指導の場面では、話している相手に注意を向けられない」、「着席していても、手足をそわそわ動かしたり、椅子をガタガタさせたりする」、「我慢ができずに自分がしたいことを優先する」といった行動が顕著であることが明らかになった。こうした行動面の困難さに加えて、気持ちを表す言葉の使用や相手の立場を理解し適切なコミュニケーションを行う難しさがつまずきの背景にあると考えられた。

(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

道徳の授業では、さまざまな視点から議論が促されるよう学習の形態を工夫している。例えば、進んであいさつをするよさについて考える授業では、教師は、読み物教材に基づいたグループディスカッション、3人組で「おはようございます」とあいさつを交わすロールプレイ、自分が普段どのようにあいさつをしているかの振り返りの順に展開した。このような工夫により、本児が途中で興味を失わず注意を持続しながらより多くの友達とコミュニケーションするきっかけを作ることができた。

本児が教師に指名され、全体の前でロールプレイを行ったときは、はじめ友達の方を向いていなかったり、おじぎと声を出すタイミングがずれていたりした。教師は本児に「おじぎをして」と声かけをして、まず適切な動作を促すとともに声の大きさについても指導した。そして、本児がロールプレイで行ったあいさつをモデルとして他の児童に示した。

普段の自分のあいさつを振り返りノートにまとめる際は、教師が本児のそばで考えを聞き、まとめるためのやり取りを加えた。この働きかけの中で、教師は本児のノートに印をつけ、全体での発表をすることを事前に伝えるようにした。

(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）

言葉を用いたやり取りの向上をめざし、①学校でのできごとをもとに表情シールに合わせてそのときの感情を説明する課題、②積み木を交代で積む、輪投げ、バドミントンなどの遊びやゲームを通してルールを守ったり指示を聞いて行動したりする課題に取り組んだ。すべての課題において、本児が情緒的に安定して学習できるよう、指導者は受容的にかかわりながら少しずつ適切な行動ができるように働きかけた。

(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）

授業では、発表時に言葉に詰まることが少なくなってきた。一方でノートに書きながら考えをまとめるときには作業が止まってしまうことがあるので、教師が個別に声をかける指導を継続している。また、授業全般を通して個別的な補足がなくても全体への指示を聞いて行動する、教師の表情を見て状況を判断するなどの場面も徐々に見られるようになった。

個別指導の表情シールに合わせて感情を説明する課題では、シールを複数貼ってそれぞれの場面の気持ちを指導者に伝えたり、シールに涙や「？」を書き足したりしてより詳細に自分の気持ちを表現することが増えた。友達から「押された」と勘違いされ悲しい気持ちになったが、その後わざとでないことを伝え分かってもらえたエピソードを話すといった成長が見られた。また、遊びやゲームを通した課題では、時間になってもゲームをやめられず何度も指導者から注意を受けていたが、半年ほど経過してからは遊びをやめ、振り返りのワークシート記入の活動に移ることができるようになった。ルールを守ることに關してはまだ顕著な変容は見られないが、個別支援の場面では指導者の指摘を受け「しょうがない」と言っただけで自分の都合で変えたルールをもとに戻す様子も見られており、指導を継続することで改善が期待できると考える。

【道徳－２】

実践事例：小学校４年生 ／実施機関：国立大学法人長崎大学

●教科における学習上の予想されるつまづくポイント

- ・トラブルを起こしたとき、なぜだめかを説明しても理解が難しい
- ・だめということが分かっているにもかかわらず衝動的にルールを破ってしまう
- ・友達がルールを破ったときに責めるような言い方をする
- ・議論の中で自分の考えを変えず、多面的・多角的なとらえ方になりにくい
- ・友達のアドバイスを素直に聞くことができずに怒ったり言い返したりする
- ・やらないといけないことがあっても、取りかかりが遅かったり自分がしたいことを優先させてしまう
- ・持ち物の管理や机上の整理ができない
- ・ネガティブで自己肯定感の低さを感じさせる発言が多い
- ・競争する活動やそうでない活動であっても一番になりたがる
- ・他者の視点に立って、もし自分だったらどう思うかを想像するのが難しい
- ・人の表情を読むことが難しい
- ・友達の感情を読み取れず、しつこくちょっかいを出したり気に障ることをしたりする
- ・知らない人からのあいさつに応じない
- ・教師のミスに対して友達に言うような口調で指摘する
- ・友達との距離感がつかめず、話をするときに近づきすぎてしまう
- ・集団より一人でいることを好む
- ・友達の過ちを辛辣な言葉で指摘する

【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

- ・字義通りに言葉を受け取る。
- ・相手にうまく伝わるように話すのが難しい。いったん話をし始めるとずっとしゃべり続ける。
- ・自分の興味を優先させて行動する
- ・興味のあることに集中してしまい、他の行動に移るのが難しい。
- ・普段はおとなしく目立たない。指示が理解できないと、情緒的に落ち着かなくなり自分のやりたいように作業などを進めることがある。
- ・教師に指名されて自分の意見を述べた後、周囲の児童がそれをどう思ったかへの興味関心が薄く、あまり注目していない。

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

6月～7月 担任へのアンケート、チェックリスト記入、ケース会議

随時 教科教育スーパーバイザーによる担任からの聞き取り及び授業観察、保護者からの聞き取りで得た情報の共有

その他 本児が個別支援を開始するにあたり実施した発達検査の結果を活用

(2) 実態把握の方法（実施者・方法）

担任に学習面、行動面、対人面とこだわり等に関するチェックリストの記入を依頼した。

その後、個別支援担当と教科教育スーパーバイザー、担任による個別の教育支援計画作成のためのケース会議を実施し、支援ラボ（外付けの通級指導教室を概念に大学に開設した組織。教育学部教員と附属学校の、発達障害支援に関わる協働的支援の母体であり、発達障害支援を促進する専門スタッフを附属学校へ派遣するとともに、発達障害の可能性のある幼児・児童・生徒への個別支援を行う。）での個別支援及び学校の学習面・生活面の課題の共有と指導方針等について共通理解を図った。また、教科教育スーパーバイザーが得た担任からの情報や授業観察（ビデオ撮影を含む）及び保護者から聞き取った情報について、個別支援担当と共有する機会を随時設けた。

3. 指導内容

(1) 教科における学習上のつまずきの内容

本児には「読み取りができないから苦手」「黙って座っていれば終わる」など道徳に対する苦手意識についての発言が見られた。しかしながら、ビデオ分析及び一斉授業の観察からは、教師の指示や板書へ注目、友達の発言に対する注意を向けるといった行動はできており、明らかな問題を抽出できなかった。

そこで、個別支援の時間に、登場人物のさまざまな感情を想像することができる絵本や、過去授業で用いた道徳に関する読み物教材を使用しつまずきの抽出に取り組んだ。その結果、本児は教材・教科書をほとんど見ておらず、話題になっていることがどこに書かれているかの特定が難しいことが明らかになった。また、教材・教科書を使わない場合には、聴覚情報だけでは理解が難しいことが分かった。内容理解にかかわる課題としては、登場人物が多くなると混乱してしまう、発言している人物の特定ができない、書かれていない言外の文脈の理解が難しいことであった。さらに、「どんな？」「どう

して?」「どうやって?」)といった質問に適切に答えることや、感情にかかわる言葉の理解についてもつまずきが見られた。

(2) つまづいている背景・原因

過去の個別支援の記録及び心の理論課題検査発達検査などの結果から、読み物教材の内容理解、話題が教材のどこに書かれているかが分からなくなるつまずきには、聴覚情報と視覚情報の同時処理の難しさ及び空間認知の弱さがそれぞれ考えられた。併せて、ワーキングメモリの弱さがあり聴覚情報だけでは話の理解が難しいことも示唆された。

(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

個別指導で本児は、一斉指導に入る前に、視覚的な補足や説明を加えた教科書や読み物教材を用いて指導者と一緒に内容を確認して授業に臨んだ。一度読んで内容を把握し主な発問について自分の考えをもった上で、授業での議論に参加しやすい状況を作った。

(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)

担任に了解を得た上で、授業で取り扱う前の教材を用いて以下の手立てを行った。

(ア) 読み物教材に関する説明を一場面ずつ行い、説明、質問は一文または短文で行う。

※ (イ)、(ウ) の手立てと組み合わせる。

(イ) 指導者が本児に確認しながら話題にしている内容が教材のどこに書かれているかをカラーペンで囲んだり、振り返りやすいよう番号を書いたりした。

(ウ) 「どうして」「どうやって」などの問い方をせず、登場人物の発言や行動などを特定した上で具体的に答えられるようにした。

※ (ア) (イ) (カ) の手立てと組み合わせる。

(エ) 挿絵の登場人物に吹き出しの紙を貼り、指導者と一緒に考えて書く。

(オ) ワークシートを使わず、教科書や教材に直接質問や情報を付け加える。

(カ) 文中に省略されている「誰が」「どこで」「いつ」「何を」「どのように」の情報を指導者が書き加える。

(キ) 登場人物の誰が発言をしているのかを明確にするために、かぎカッコの前に人物名を色分けして書き加える

(ク) 本児と一緒に話をしながら、登場人物の関係性を図で表し、テーマやポイントを短い文で示す。その際、初めから図式化せずに本児の反応を確認しながら行う。登場人物の動きが図だけでは分かりにくい場合は、マグネットを人物に見立て、動かしながら説明する。

(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)

視覚的情報の処理が優位である本児には、教材の視覚化とともに指導者との話し合いの過程に沿った図の作成、マグネットを使った動作化といった手立てが有効であった。本児は、情報が追加、整理された教材の文章を読んで「ああ、そういうことか」「〇〇さんが△△って言ったから」と発言しており、苦手な教材の読み取りについて改善を実感していることがうかがえた。説明や発問を聞く活動については、場面を特定して説明を短く行い、具体的な質問で問うことが有効であった。今後、一斉授業の中での取り入れ方についてさらに検討を進めたい。

【道徳－３】

実践事例：小学校６年生 ／実施機関：国立大学法人長崎大学

●教科における学習上の予想されるつまづくポイント

- ・トラブルを起こしたとき、なぜだめかを説明しても理解が難しい
- ・だめということが分かっているにもかかわらず衝動的にルールを破ってしまう
- ・友達がルールを破ったときに責めるような言い方をする
- ・議論の中で自分の考えを変えず、多面的・多角的なとらえ方になりにくい
- ・友達のアドバイスを素直に聞くことができずに怒ったり言い返したりする
- ・やらないといけないことがあっても、取りかかりが遅かったり自分がしたいことを優先させてしまう
- ・持ち物の管理や机上の整理ができない
- ・ネガティブで自己肯定感の低さを感じさせる発言が多い
- ・競争する活動やそうでない活動であっても一番になりたがる
- ・他者の視点に立って、もし自分だったらどう思うかを想像するのが難しい
- ・人の表情を読むことが難しい
- ・友達の感情を読み取れず、しつこくちょっかいを出したり気に障ることをしたりする
- ・知らない人からのあいさつに応じない
- ・教師のミスに対して友達に言うような口調で指摘する
- ・友達との距離感がつかめず、話をするときに近づきすぎてしまう
- ・集団より一人であることを好む
- ・友達の過ちを辛辣な言葉で指摘する

【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

- ・順番を待つのが難しい。話している相手を見ずに手まぜなどをしていることも多い。
- ・学習用具をなくしたり忘れていたりすることが多い。
- ・個別支援での課題や指導者の質問などには、「べつに」「何もない」「めんどくさい」「わからない」といったネガティブな言葉で気持ちを表現しがちである。

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

6月～7月 担任へのアンケート、チェックリスト記入、ケース会議

随時 教科教育スーパーバイザーによる担任からの聞き取り及び授業観察で得た情報の共有

その他 本児が個別支援を開始するにあたり実施した発達検査の結果を活用

(2) 実態把握の方法（実施者・方法）

担任に学習面、行動面、対人面とこだわり等に関するチェックリストの記入を依頼した。

その後、個別支援担当と教科教育スーパーバイザー、担任による個別の教育支援計画作成のためのケース会議を実施し、支援ラボ（外付けの通級指導教室を概念に大学に開設した組織。教育学部教員と附属学校の、発達障害支援に関わる協働的支援の母体であり、発達障害支援を促進する専門スタッフを附属学校へ派遣するとともに、発達障害の可能性のある幼児・児童・生徒への個別支援を行う。）での個別支援及び学校の学習面・生活面の課題の共有と指導方針等について共通理解を図った。発達検査の結果から指導方針の手がかりの検討を行った。また、本児の授業のビデオ分析を大学の教科教育スーパーバイザー、教科メンバー個別支援担当及び教科担当教員等で検討した。教科教育スーパーバイザーが得た担任からの情報や授業観察の様子を個別支援担当と共有する機会も随時設けた。

3. 指導内容

(1) 教科における学習上のつまずきの内容

本児の道徳におけるつまずきの内容を、授業観察の記録から以下の2つのエピソードで示す。

(ア) エピソード①

自分の生活を見直し、節度を守り節制を心がける態度をねらった読み物教材を用いた授業から、出かける日の朝、母親に起こしてもらうことをあてにしていた主人公が、寝坊してしまい母親を責める場面での本児の発言を取り上げる。

「さっき、AさんやB君が（お母さんと主人公は明確に起こしてもらう）約束をしていないから自業自得（起きなかった主人公が悪い）って言いましたよね。でも、頼んで『だめ』って言われていないから、約束はしてはいないかもしれないけど、頼んだから（主人公は）起こしてくれるって思ってて…（中略）約束は一応されていないけど（主人公は）頼んだから悪いのはお母さんだと思います」

(イ) エピソード②

男女で仲良くできているかを振り返る場面での本児の発言を取り上げる。

「僕はあんまり（男女仲良くできているかという）中間くらいで仲良くする人も好きな人もいなくて、あれ何だっけ、何かへんなこと言われたりとかして…（中略）僕がその人だったらいらついで殴っちゃいそう」

(2) つまずいている背景・原因

授業中のエピソードの分析や個別支援での指導者との関わりの記録から、考えられるつまずきの背景・原因として、「状況を読み取り、自分のこととして気持ちを表現する難しさ」

「他者の立場に立って気持ちを想像する難しさ」「自分の気持ちを表現する言葉の理解の不十分さ」があげられた。

(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

エピソード①の場面で教師は、あらかじめ「主人公が母親を責める気持ちがわかる」「主人公が母親を責める気持ちがわからない」という選択肢を与えて、個人で考えをノートにまとめる時間を設定した。その上で、数人のグループでの話し合いの時間を与え、途中で席を変わってもよいことを伝えた。本児を含めすべての児童が自分と同じ立場、違う立場で意見を交わす場面を設定した。

エピソード②の場面では、教師はいらいらして人を殴るのはよくないとすぐ修正するのではなく、「殴るの？怖いね」といったん受け止めた。さらに「怒って、嫌だなと思います」と返した本児に対して、教師は「嫌だな、でも嫌だなと思ったんだよね」表現しなかった気持ちを代弁した。

(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）

1点目に、「レジに割り込まれた」、「友達が別の友達の悪口を言ってきた」、「友達に仲間はずれにされた」などの状況が示された教材を見て自分ならどのような気持ちになるかを理由とともに答える学習を行った。本児の特性として感情が思い浮かばない、あるいは課題に対して興味を示さないときにも、指導者は受容的に関わりながら指導を続けた。

2点目に、エピソード①の道徳の授業について、指導者と再度振り返りを行った。具体的には、読み物教材の主人公を自分に置き換えて、人をあてにしてしまった経験やわがままを言ったことについて指導者の質問に答える活動を行った。その際、指導者は新しい見方や捉えについての提示は行わず、本児が自分の考えを自分の言葉で話すことを尊重した。

(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）

現時点では本児のつまずきについて顕著な改善は見られていない。しかし、本児はネガティブな発言はあるものの「学校のことは楽しい」と話しており、個別支援も休むことなく実施できている。これには、担任教師及び個別支援担当の受容的で本児の自己肯定感を下げない関わりが影響していると考えられる。今後は、個別支援において自他の感情認知とともにストレスの対処法を指導者と一緒に考える時間を設け、本児が納得できる課題解決を行っていききたい。