

特別支援教育に関する研究

—通常学級における発達障害の指導の在り方—

高知市立昭和小学校 教諭 山崎 雅子

1 はじめに

通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要としている児童には、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥/多動性障害）、高機能自閉症、アスペルガー症候群が挙げられるであろう。この中の自閉性障害やアスペルガー症候群は障害児発達支援基礎用語辞典では広汎性発達障害（PDD）として表記している。広汎性発達障害とは、医学用語で自閉症関連の障害を広義にさす言葉で広汎性とは障害とされた発達領域が広くその程度が深いという意味である。障害特性としては相互的人間関係のスキル及びコミュニケーションスキルの発達に重度の障害をもつと同時に常同的な行動パターンや興味や関心の狭さといった特徴をもつ（上野、2006）。このように PDD 児には、文脈理解力の弱さや対人的認知の弱さなどの社会的認知障害があり人々がそれぞれ異なった視点のもと行動しているという社会的相互作用を理解することができない。つまり周囲の世界から意味のあることを抽出したり他者の感情や意図を理解したりすることに困難さをもっているのである。そのため PDD 児は日常生活において社会性のつまずきから社会的不適応を起こすことがある。

このような PDD 児に対して社会性の適応状況を高めるための指導としてソーシャルスキルトレーニング（social skill training : SST）がよく用いられる。この SST の技法は、定型発達児において用いられており、ソーシャルスキルの欠如によって仲間関係がうまくいかないなど何らかの社会的不適応を示す特定の子どもに対して実施されてきた。しかし、近年では少子化や核家族化、共同体意識の薄れた地域社会という社会状況の中でソーシャルスキルを学習する機会が減少し、特定の子どもだけでなく現代の子どもたちの社会性の低下が叫ばれているため、予防的・発達の観点から、学級に在籍するすべての子どもたちに対して SST を実施する取組がなされている。このような SST を PDD 児に対して行う場合は、具体的な社会的場面を設定し、その社会的状況を教えるとともに他者の気持ちや意図、状況に応じた行動の具体的方法を直接教えていく必要がある。定型発達児に対する SST 技法が有効である場合もあるが、大抵の場合、障害特性に合わせた技法を用いなければならない（内田、2007）。現在、高知大学教育学部特別支援教育相談室では、PDD 児への小集団社会性指導の開発を行っている。有効な指導法としては、環境・指導内容・教示という 3 つの視点による構造化をもとに、ソーシャルストーリーTM法を加えた言語的教示、モデリング、リハーサル、フィードバック、定着化（般化）という 5 つの指導手法を用いての小集団の SST である。

本研究では、通常学級に在籍する PDD 児の社会性指導において、専門機関（高知大学教育学部特別支援教育相談室）が有効な指導法として行っている小集団社会性指導で習得したスキルを生活の中に用いられるような指導や支援の在り方を学級担任と連携しながら探っていきたい。また、生活の中で生じるであろう課題に対して、それを未然に防ぐための指導や支援の在り方も探りたい。

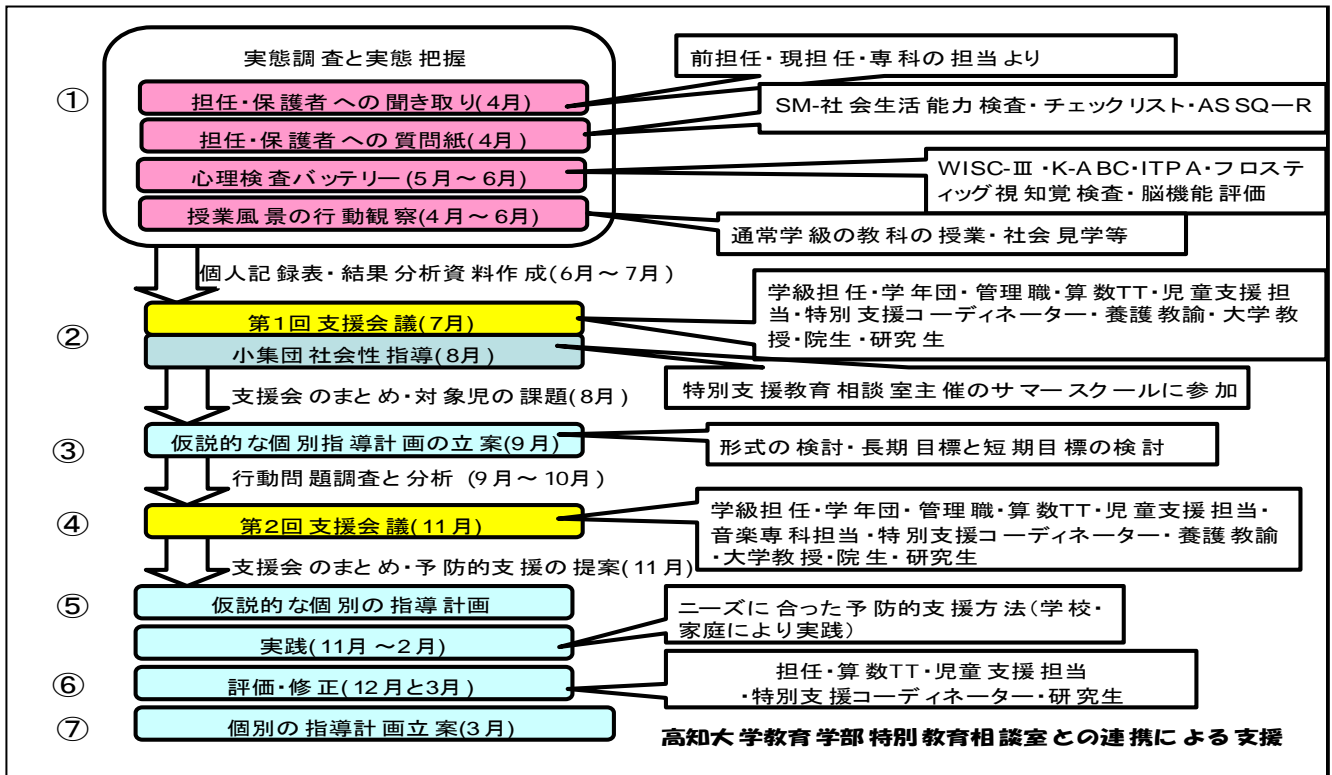
2 研究の目的

- (1) 広汎性発達障害児の社会性指導において、専門機関による短期集中型小集団社会性指導で習得したスキルを生活の中に用いられるように、学級担任と連携のもと学校や家庭での指導の在り方を検討する。
- (2) 学校や家庭の中で生じるであろう課題を未然に防ぐための指導の在り方を検討する。

3 研究の方法

本研究は、勤務校において通常学級に在籍している広汎性発達障害児（4年生 男子1名）を対象とした一事例研究とする。基本的な方法は、寺田(2006)が提唱する障害特性に応じた地道な「計画—実施—評価 plan—do—see」をサイクルとし、学校(筆者も含む)・保護者・専門機関の連携による丁寧な実態把握をもとに支援会議を行い仮説的な個別の支援方針案と個別の指導計画を立案する。そして、仮説的な支援方針や個別の指導計画にそった実施と評価・修正を行いながら、児童の特性にあった最終の個別の支援方針や個別の指導計画の立案を行う。

Table1 対象児の支援プロセス



- (1) 対象児のプロフィール（個人情報のため略する）
- (2) 研究の目的に迫るための具体的方法

専門機関による社会性指導で習得したスキルを活かすために、担任と連携のもと構造化と予防的支援の2つに焦点をあてその支援の有効性を探る。

- ① 短期集中型小集団社会性指導（サマースクール）で習得したスキルを活かした方法

Table2 構造化による方法

環境の構造化	活動の構造化
<ul style="list-style-type: none"> ・席は前列の端にし、不必要な刺激を取り除く。 ・学習用具で普段使わないものは集めて保管する。 ・教室を離れる学習では、行く場所やすわる場所を明確にする(すわる場所にはテープなどの目印を貼っておく)。 ・その日の予定や時間割などのスケジュールを小黒板で提示する(変更の場合は早めに知らせる)。 ・手順表を貼る。 ・作業用や支援の先生用の机として対象児の机の横に配置し安心感を与える。 ・机やイスの移動の消音のため足にテニスボールを着用。 ・その場に居づらくなったら、担任や支援の先生にそのこ 	<ul style="list-style-type: none"> ・初めて取り組むことには、前もって伝えたりその様子を見せたり、実際行ってみたりして取り組む。 ・サマースクールで活用した SST の確認カードを利用する(発表の仕方、待ち方、聞き方、遊び方、今はこうする時、譲り合い等がソーシャルストーリー™で描かれている)。 ・授業の流れはパターン化し、それをカードに示し確認しながら行う。・・・補足資料1 ・課題は明確にし、分量や質を工夫する。 ・「話します」の言葉をきちんと言い、ゆっくりはっきり明確に話す(曖昧な言い方はしないよう心がける)。 ・何に付いて話すか、ポイントがいくつなのかを示して話

<p>とを伝え、クールダウンを行ってよい場所とどれくらいで帰ってくるか時間を約束しておく。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・使ったものの片付けや整理する場所を決めておく。 ・家庭でも一定した片付けの場所を決めておく。 ・家庭でも一日のスケジュール表、一週間のスケジュール表を作る。 	<p>し、終わりはいつなのか、何をしたら終わりなのか伝える。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・具体物や写真、絵、図など視覚的な物を使って指示や説明を行う。 ・わかりやすい板書にする(ふきだし、チョークの色)。 ・少人数での学習形態を試みる。 ・コミック会話を使ってトラブル等困ったことの話を行い、状況を理解させクールダウンを図る。 ・算数 TT や児童支援担当の先生から援助を得る。 ・本人と活動内容(何を、どこまでやるか)を相談して行う。
---	--

② 課題に対しての支援方法

Table3 予防的支援による方法

課題となる行動を起こさせない支援	ソーシャルストーリー™の読み聞かせによる支援
<ul style="list-style-type: none"> ・1学期の支援会と夏休みの小集団社会性指導で明らかになった課題①授業中の離席②授業中や学校行事での突然の大声(「分からない」「いやだ」)③生活の中で起きるパニックを通常学級における課題となる行動と捉え、この行動の実態を把握するために、調査期間を設定した。 ・調査の結果、課題となる行動の内容が「注意の受け入れ」と「ねばならない思考」と分析され、それぞれの行動に対する事前の手立てと望ましい声かけの仕方を支援とする。 ・課題となる行動が起きる前に自ら援助の要求(「先生、来てください」「どうしたらいいですか」など)が出せるように約束をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・売店での買い物の仕方の課題に対して、売店に行く前に買い物の仕方のソーシャルストーリー™を担当が読み聞かせる。 ・音楽会での成功体験を積み自己評価を高める課題に対して、練習に取り組む姿のソーシャルストーリー™を母親が家庭で読み聞かせる。 ・整理整頓を身につける課題に対して、片付けの仕方のソーシャルストーリー™を担当と母親が読み聞かせる。

4 指導の経過

(1) 1学期の取組

① アセスメントのための実態把握と分析(4月～6月)

ア 実態調査(4月・5月・6月)

高知大学特別支援教育相談室との連携により、基礎情報・背景的情報・行動面の特性や性格特性の実態調査を行う。方法は、前担任・現担任や保護者からの聞き取り調査による情報収集・授業風景の行動観察・保護者や担任への社会性に関する質問紙で行った。聞き取り調査と授業風景の分析は、生育暦から現在に至るまでの状態像を相談室で利用している「個人記録票」として資料作成をした。社会性に関する質問紙についても相談室が利用している「S-M 社会生活能力検査」「社会性チェックリスト」「社会性・言語・行動・興味に関する質問紙 ASSQ-R」の3点を保護者と担任に記入を依頼し、対象児の社会性についての状態像を分析しまとめた。

イ 実態把握(5月・6月)

高知大学特別支援教育相談室(療育福祉センターも含む)との連携により、全般的な知的発達水準認知能力の特性心理の分析を行った。方法は以下の検査を実施した。

Table4 各検査名と内容

○WISC-III 知能検査 (療育福祉センター)	・知能水準による判別から、知能診断という目標への到達を目指す知能検査
○K-ABC 心理・教育アセスメントバッテリー (相談室)	・心理学的観点、教育的観点から、アセスメントを同時に行うことにより、一人一人の子どもに適した教育的支援の方向性を示唆するという特性を持つ検査
○脳機能評価法 (相談室)	・視覚・聴覚等の基本的な働きや注意機能が分かるため、見るものや聴くものや注意力に対する働きを調べることができる検査
○ITPA 言語学習能力診断検査 (相談室)	・子どもの知的活動における特性をコミュニケーション過程という側面から分析的に把握し、治療教育の手がかりを得ることを目指している検査

○フロスティグ視知覚発達検査 (相談室)	・「視覚と運動の協応」「図形と素地」「形の恒常性」「空間における位置」「空間関係」 という5の側面から視知覚の機能の評価ができる検査
-------------------------	---

ウ 各検査結果と対象児の状態像との関連(6月)

「個人記録票」、社会性に関する「質問紙」の結果分析、「各発達検査」の結果分析をもとに状態像との関連を探り、対象児の共通課題と今後の方向性をまとめた。

② 共有し合う校内支援会議1(7月)

第1回支援会議の実施 [平成19年7月11日(火)]

勤務校にて、学校関係者(管理職、学級担任、学年団、算数TT、児童支援担当、専科、養護教諭特別支援コーディネーター、筆者)・高知大学教育学部教授・大学院生(各検査担当者)による校内支援会議を実施する。支援会議の内容は各検査結果から考えられる対象児の状態像と今後の課題の方向性についての共通認識をもつことであった。

③ 短期集中型小集団社会性指導<サマースクール>(8月)

高知大学教育学部特別支援教育相談室が夏休みに主催する短期集中型小集団社会性指導に対象児が参加した。この社会性指導では、言語的教示、モデリング、リハーサル、フィードバック、定着化(般化)という5つの指導手法を基にソーシャルストーリー™(補足資料2)を複合した手法を用いてソーシャルスキルの「基本的な社会的知識やサイン」、「他者理解」、「自己表現」、「社会的問題解決」という4つの領域に対して小集団SSTを実施した。筆者が指導者を担当し、大学院生が対象児のアシスタントを担当した。この社会性指導から、各スキルに対する言動から今後の課題と有効な支援を探った。

(2) 2学期の取組

① 仮説的な支援方針と仮説的な個別の指導計画の立案(9月)

ア 第1回支援会での共通理解やサマースクールでの課題を活かして担任、特別支援コーディネーター、筆者で長期目標・短期目標を設定した。

イ 仮説的な支援方針案と仮説的な個別の指導計画を立案した。

② 仮説的な支援方針と仮説的な個別の指導計画の実施(9月～)

ア 課題となる行動の生起調査からの実態把握と予防的支援の実施に向けての提案を行う。

イ 予防的支援の具体的実践として音楽会での木琴パート演奏をみんなと一緒に演奏することを目指し、その目標達成のために予防的支援を学校と家庭との連携により行う。

③ 学生支援員(10月～)

小中学校段階の特別支援教育推進のための緊急的な定数措置として10月中旬から高知大学教育学部大学院生が毎週木曜日の1・2時間目に対象児の支援に入っている。この支援員はサマースクールでアシスタントを行ってくれた大学院生である。

④ 共有し合う支援会議2(11月)

第2回支援会議の実施 [平成19年11月13日(火)]

勤務校にて、学校関係者(管理職、学級担任、学年団、算数TT、児童支援担当、専科、養護教諭、特別支援コーディネーター、筆者)・高知大学教育学部教授・大学院生(学生支援員)による校内支援会議を実施する。課題となる行動の生起調査の分析と今後の予防的支援について共通理解を行う。

⑤ 仮説的な個別の指導計画の評価(12月)

ア 予防的支援後の課題となる行動の生起調査を再度調査し、前回の調査結果との比較を行う。

イ 仮説的な支援方針と仮説的な個別の指導計画の評価と修正を行う。

(3) 3学期の取組

① 学生支援員(1月～3月)

学生支援員の行動記録から課題を分析し、有効な支援を探る。

② 最終の支援方針と個別の指導計画の立案(1月)・・・補足資料2

ア 1学期と2学期の対象児の変容についてまとめる。

イ 支援のまとめとして、次年への引継ぎのため有効であった支援の資料を作成する。

5 研究結果

(1) 短期集中型小集団社会性指導で習得したスキルを学校や家庭で活かした方法

Table5 構造化による方法

環境の構造化	活動の構造化
<ul style="list-style-type: none"> ・合同学習ですわる場所にテープを貼っておくことやいる場所を指示しておくことで、離席をしたり、うろうろしたりすることが少なくなった。 ・予定の変更を早めに伝えたり視覚的な指示・説明を増やしたりしたことで様々な場面での適応ができてきた。 ・テニスボールを全員がイスにつけて消音効果を行っていたため、机とイスの移動での耳ふさぎや行動の遅れがなくなった。 ・居づらくなったら、先生に「1分間トイレに行ってもいいですか」と許可をもらい、トイレに行く。 ・クールダウンのため教室を出て行き、一定時間を過ぎると「ただいま」と言って自分の席に着く。 ・机の上の片付けは声がかげがなくてできないことが多い(家庭でも声がかげが必要)。 ・取り出した物の片付けは、もとの場所にしまうことできている(家庭と学校)。 ・一人で家から近くの公園に遊びに行く時は時計を持ち、帰ってくる時間を決めている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習の流れのカードを提示すると自分で終わったところにシールを貼りながら落ち着いて取り組むことができる。 ・学習の順序や見通しがつくと SST 確認カードを見ながら、自分の行動を確認することができるようになった。 ・全体への指示を自分のものとして聞くことができ始めた。 ・具体的な指示なら、どの先生の指示でも理解することができてきた。 ・合同学習では、事前に予定を伝え、学習の流れを持たせているため1学期のような何をしていたか分からなくて離席をしたり、「いやだ」の大声をあげたりする姿は見られなくなった。しかし、指示を聞いて全体が一斉に動き出す場合や全体での自由な話し合い活動になるとどうしていいのかわからなくなる。その場合、友達が声をかけたり児童支援の先生が指示を行ったりすると参加できる。 ・理科の実験や体験学習では前もってやってから行うとスムーズにできたが、アルコールランプの実験ではうまくいかなかった。 ・隣の子が SST の確認カード「声の大きさ」を使って今は話をしてはいけないことを知らせると話をやめた。

(2) 課題に対する支援方法

① 予防的支援による方法

ア 課題となる行動を起こさせない支援

*調査期間 I 期間—9月25日～10月1日、10月9日～16日(計11日間) II 期間—12月10日～22日(計11日間)

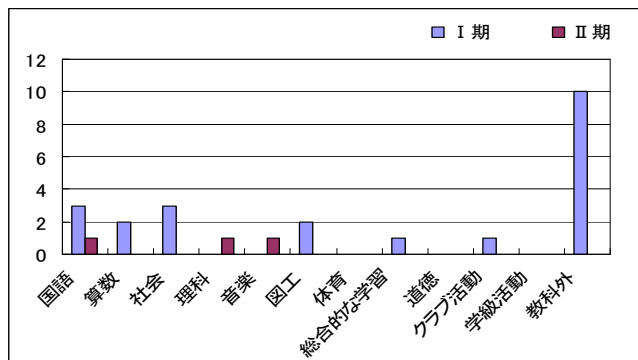


Fig.1 課題となる行動の生起する科目

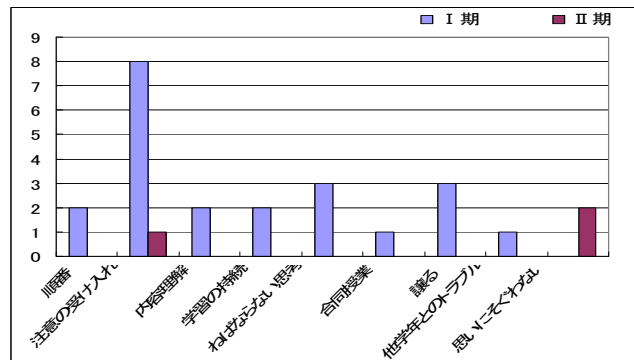


Fig.2 課題となる行動の内容

課題としていた①授業中の離席、②授業中や学校行事での突然の大声(「分からない」「いやだ」)、③生活の中で起きるパニックの生起調査のI期とII期を比較してみると、課題となる行動の科目では教科外(休み時間・始業前・給食・掃除・習熟タイム)、つまり日常生活場面で多かったが、それを未然に防ぐために予防的な支援を行うことによって課題となる行動の回数が

軽減された。さらに、課題となる行動の内容でも、「注意の受け入れ」と「ねばならない思考」をはじめ他の行動が減少した結果となった。しかし、担任以外の先生に対して自分の思いにそぐわないことへの受け入れや、理科実験授業のように教室を移動し通常と違った雰囲気での授業では「いやだ」の大声と離席の行動が見られた。

イ ソーシャルストーリー™の読み聞かせによる支援

売店での買い物の仕方のソーシャルストーリー™は、筆者が相談室との連携によって作成したものを使った。読み聞かせは、母親から売店で買い物をするという連絡を受けた日に、担任が対象児に対して売店に買い物に行く前に読み聞かせを行った。すると、他の物へ目移りすることなく、自分が母親と約束をした物だけを買うことができた。おつりがある場合のソーシャルストーリー™の読み聞かせも行うと、混乱することなくもきちんと受け取ることができた。ただし、お金の価値やもらったおつりが合っているかの確認はできていない。

音楽会に向けてのソーシャルストーリー™は、母親が作成したものを使った。タイトルは①「がんばっていい気持ち」②「たよりになるUくん」の2パターンである。①のストーリーには「何度も歌うことをいやがらず、頑張って我慢をして練習をしよう」という内容が含まれていた。②のストーリーには「歌声がきれいで、上手だったので音楽の先生からほめられる」という内容が中心に書かれていた。その結果、①の何度も歌うことを我慢して練習をする内容のソーシャルストーリー™では期待される効果があまり得られず、読み聞かせの様子でも気が入らないような態度や練習中に大声をあげたり、自己否定をしたりする様子が見られた。逆に、②の音楽の先生から歌声を褒められた内容のソーシャルストーリー™では、読み聞かせの様子では嬉しそうにし注意の受け入れもよく、翌日の練習も頑張っており取り組んでいた。

6 考察

(1) 短期集中型小集団社会性指導で習得したスキルを学校や家庭で活かした方法

小集団の社会性指導で習得したスキルを生活の中に用いられるには、環境と活動の構造化によつての指導が有効だったと思われる。環境と活動の構造化を学校や家庭でも同じように取り入れたことで、複雑さをシンプルに、また裏のわかりにくさを表のわかりやすさにすることにつながったのではないと思われる。このように、PDD 児の障害特性を把握した上での構造化による指導は、新学年への引継ぎとして担任が変わっても一貫して行っていくことが大切であると考えられる。

(2) 課題に対しての方法

① 予防的支援による方法

興津や関戸(2007)の「機能的アセスメントに基づいた支援」での先行研究に提唱されているように課題となる行動を同定し、その行動を起こさせない予防的支援を意識しながら実施していったことは有効であったと示唆される。有効であったと示唆される要因としては、①黒板にその日の詳しい時間割をはり、一日の見通しを持たせたる、②SST の確認カードを使って時間帯や手順の見通しを持たせたる、③視覚的に分かりやすい授業の流れを示す(流れ・始まりと終わり・課題・発問の仕方・指示の出し方・板書・作業)、④その時(場面)にしていいことといけないことの約束を明確にする④常に同じやり方で内容や設定を変えない、⑤ソーシャルストーリー™の読み聞かせを行いながら売店での買い物指導や音楽会への取り組みや整理整頓指導を行う、⑥望ましい行動(物を借りる場合・お礼を言う場合)をSSTによって学習する、⑦望ましい声かけ(肯定的な)を意識して行う、⑧困ったことがあったら先生や友達に援助要求をするという対処の仕方を伝える、⑨なるべく多くの経験や体験をさせて自信や達成感を持たせる(失敗した時の対処も考慮する)⑩できた時や良かった時は賞賛シールを貼るようにして、次への意欲を持たせる⑩担任や支援者達との信頼関係の形成等が挙げられる。このように、学校生活における環境と自分とがどのような関係にあるかを支援者側がシンプルにわかりやすく提示することがPDD 児の課題となる行動を

起こさせないことにつながり、安心して生活がおくれることにつながっていったのではないかとと思われる。

新たな課題として、担任以外の先生に対して思いのそぐわないことの受け入れや、理科の実験授業のときのように教室を移動し通常と違った授業では「いやだ」の大声や離席が起こり、課題となる行動を起こさせる状況をつくっている支援者側の環境的要因に課題があるのではないかとと思われる。この場合、支援の方法や配慮の仕方についてもう一度見直す必要がある。また、課題となる行動が起きてからの対処は、自己評価を下げ二次的障害を引き起こすことにもつながっていく恐れがあることを支援者側は捉えておく必要がある。

② ソーシャルストーリー™による支援

母親が作成した二つのソーシャルストーリー™（①我慢を強いる物語②褒められる物語）には、Carol Gray(2006)が提唱しているように「ソーシャルストーリー™の判定基準とガイドライン」に沿った表記のストーリーの書き方でないと期待する効果は得られないということが分析できた。よって、今後ソーシャルストーリー™の作成には、表記内容を十分検討する必要があるように思う。特に母親が作成する場合は、特別支援教育相談室との連携によって作成されたソーシャルストーリー™を読み聞かせていくことが望ましいと思われる。ソーシャルストーリー™は、少ない日数での読み聞かせや不規則な読み聞かせでも、予防的支援の一つとして有効であった。

7 まとめ

本研究では、広汎性発達障害児が専門機関の小集団社会性指導で習得したスキルをどのように用いれば学校や家庭生活において有効であるかということを担当との連携をもとに探ってきた。研究結果で明らかになったように、環境と活動の構造化を行うことによって習得したスキルを生活に活用することができた。また、課題となる行動を起こさせない予防的支援は新しいスキルの獲得に有効であった。このように広汎性発達障害児には、つまずきが起こり得る将来像があるからこそ、ふるまい方を教え、課題となる行動を未然に防ぐ指導が必要となるのである。今後、通常学級に在籍する広汎性発達障害児を対象とした専門機関による定期的な社会性指導の実施や土曜スクール等での社会性指導の実施を深く願う。

<謝辞>

本研究を進めるにあたり、ご協力いただきました児童、保護者、学級担任をはじめとする教職員の皆様、各関係機関の皆様方に厚くお礼申し上げます。そして、研究全般にかかわりご指導いただきました高知大学教育学部 寺田信一教授に心より感謝申し上げます。

<主な参考文献・引用文献>

- ・藤野博、『自閉症スペクトラム障害児に対するソーシャルストーリーの効果—事例研究の展望—』、東京学芸大学紀要1部門、2005年
- ・関戸英紀、『通常学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童に対する支援—有効な支援を行うための要件の検討—』、特殊教育学研究、2004年
- ・興津富成、関戸英紀、『通常学級での授業参加に困難を示す児童への機能的アセスメントに基づいた支援』特殊教育学研究、2007年
- ・福田誠・井上雅彦『高機能自閉症におけるソーシャルストーリーによる行動変容—家庭生活におけるストーリーの段階的導入による読み聞かせ効果の検討—』、Jpn. learn. Disabilit、2007年
- ・梅谷忠勇、生川善雄、堅田明義『特別支援児の心理学—理解と支援—』、北大路書房、2007年
- ・上野一彦・花熊暁、『軽度発達障害の教育—LD・ADHD・高機能PDD等への特別支援—』、日本文化科学社、2006年
- ・内田菜穂子、『広汎性発達障害児への社会性指導における指導者の教示の構造化』、高知大学大学院修士論文、2007年 他

補足資料 1

○高知大学教育学部特別支援教育相談室の小集団社会性指導で使った SST の確認カードの利用例

(1) 確認カードの使い方の一例

<合同学習の場面>

児童支援担当の先生が隣にいて、必要な時に声をける。



確認カードを利用して、授業の流れを確認しながら学習に参加している。

(2) 確認カードの中にあるソーシャルストーリー™の一例

<発表したいことがある時>

<話す順番を待つこと>

はっぴょうしたいことがあるとき (はなすじゅんばんをまつこと)

	<p>① わたしは じゅぎょうちゅうに はっぴょうをしたくなるときがあります。</p>		<p>① わたしは じゅぎょうちゅう、 はっぴょうしたくて てをあげます。</p>
	<p>② はっぴょうをしたいとおもったときは、てをあげます。</p>		<p>② ほかのともだちも はっぴょうしたくて、てをあげるでしょう。せんせいはほかのともだちの なまえをよぶことがあります。ほかのともだちが はっぴょうしているときには、わたしはしずかにきくようにします。</p>
	<p>③ そして、せんせいになまえをよばれるまじわかにまつようにします。てをあげると、せんせいはわたしが はっぴょうしたいことがわかります。</p>		<p>③ そのつぎにわたしの なまえをよんでくれるかもしれません。せんせいは てをあげているひとの なまえをじゅんばんに よんでくれるでしょう。</p>
	<p>④ せんせいが なまえをよんでくれたら わたしは はっぴょうしようとおもいます。わたしが はっぴょうするまえに てをあげるようになったら、せんせいは よろこんでくれるでしょう。</p>		<p>④ わたしは せんせいが なまえをよんでくれるまで、 てをあげて しずかに じゅんばんをまつようにしようとおもいます。</p>

*作成は高知大学教育学部特別支援教育相談室が行っている。

補足資料2

○平成19年度		3学期 個別の支援方針案					
対象児	高知市立A小学校 4年生 男子	記載日	平成20年1月	記載者		筆者	
主訴		通常学級での指導を望む(社会面・学習面)。苦手なことや嫌なこともチャレンジしてほしい。					
実態把握 (行動観察、社会性チェックリスト、心理検査結果等から)		今後予測される事柄		手立て			
聞く	<ul style="list-style-type: none"> 注意集中力が難しかったために複数の指示の時には聞きもらしがある 長い説明や話の聞き取りが苦手 言語理解に弱さがある 	教科全体	<ul style="list-style-type: none"> 注意集中力が難しく注意の持続も短いため、理解や習得が難しいだろう 	⇒課題は明確にし、分量や質を工夫する 1つ1つ順番に課題を出す ゆっくりと短く分かりやすく話す 授業の流れをパターン化する	<ul style="list-style-type: none"> 勝手な解釈の発言があるだろう 授業中の離席と大きな声(「嫌だ」、「わからない」の発言)が見られるだろう 	⇒授業中のルールのSST確認カード「話を聞くととき」発表するときを使う	<ul style="list-style-type: none"> 困った時や分からない時は、援助要求(「先生、来てください」「先生、教えてください」「先生、席を離れていいですか」「○○さんどうするの」等)をだせばいいことを引き続き伝える 自ら要求してきたら「それでいいんだよ」と認める。
	<ul style="list-style-type: none"> 自分勝手な解釈が見られることがある 		<ul style="list-style-type: none"> 順序立てて説明するのが難しいだろう 内容と違った発言が見られるだろう 	⇒話の順番や説明を短冊カードにして順番に少しずつ並べて説明をする		⇒違った発言の内容でも受け止め承認をし、もう一度考えさせられるようなヒントをあたえる	
話す	<ul style="list-style-type: none"> 思ったことは話すことができる 順序立てたり、筋道を立てたりして話すのは苦手 発問に合った発言ができない場合がある 	国語	<ul style="list-style-type: none"> 音読は大好きで上手に読むことができる 読解は難しく、特に心情面においての読み取りが困難 	⇒得意な音読を通して「できるんだ」と言う自己有能感を味あわせる	<ul style="list-style-type: none"> 学習内容が高度になっていくため心情面理解が難しいだろう 	⇒概要の把握に焦点をあてて考えられるように児童支援の先生の協力を得る	⇒物語文のお話(ストーリー)をまとめてみるようにする
読む	<ul style="list-style-type: none"> 丁寧な書き、板書をノートに写すことができる 簡単な感想は書けるが、心情理解は困難 要点をまとめることが困難 		<ul style="list-style-type: none"> 説明文の要点をまとめることが難しいだろう 	⇒要点を書いた文を視写したり、同じ文章で大事なことばだけを空白にしておき、文中からぬき出して入れたりする	⇒いつ、だれとどこで、何をしたかを順序良く書けるよう、事前に話をし、担任が情報収集をしておく 書き方の手順表を持たせておく 今までの活動写真や情報収集によって写真や資料(作文に関係すること)などを準備しておく 日記の場合、保護者から事前にその時の様子を聞いておき、ヒントになる言葉を選んで声かけをしておく		
書く	<ul style="list-style-type: none"> 丁寧な書き、板書をノートに写すことができる 簡単な感想は書けるが、心情理解は困難 要点をまとめることが困難 	<ul style="list-style-type: none"> 作文や日記や文集の中に空想の世界の登場人物が出てくるだろう 	⇒いつ、だれとどこで、何をしたかを順序良く書けるよう、事前に話をし、担任が情報収集をしておく 書き方の手順表を持たせておく 今までの活動写真や情報収集によって写真や資料(作文に関係すること)などを準備しておく 日記の場合、保護者から事前にその時の様子を聞いておき、ヒントになる言葉を選んで声かけをしておく	⇒継続して授業の流れをパターン化する 「間違ってもいいんだよ」「間違いは誰にでもあることだからね」と声をかけ落ち着かせておいてから、直しを1問ずつ取り組む テストは「100点でなくても直したら100点だよ」という約束をしておく			
計算する	<ul style="list-style-type: none"> 四則の計算はできる やり方を一度覚えればできることが多い 自分から分からない時は「○○先生」と援助要求ができてきた 	<ul style="list-style-type: none"> 間違っただけの直しに対してこだわりが見られるだろう テストが100点でないことへのこだわりが見られることがあるだろう 	⇒継続して授業の流れをパターン化する 「間違ってもいいんだよ」「間違いは誰にでもあることだからね」と声をかけ落ち着かせておいてから、直しを1問ずつ取り組む テストは「100点でなくても直したら100点だよ」という約束をしておく	⇒テストは「100点でなくても直したら100点だよ」という約束をしておく			



計算する	推論する	その他の教科	認知特性
<ul style="list-style-type: none"> 文章問題の理解と立式が難しい 定規を使っての図形学習は理解と習得が困難 	<ul style="list-style-type: none"> 理科でのグループ学習や社会の調べ学習では一斉の指示が聞き取りにくい 総合的な学習の合同学習では、離席や活動場所から別の部屋への移動が見られた やる事が理解できていないことがあって友だちから注意を受けることがあった 一斉でみんなが動く場合、パニックになる場合がある 	<ul style="list-style-type: none"> 集団参加における不応答や友人関係の不成立が認められる 全般的な知的水準は「平均の下」である 視覚優位で視覚的推理能力も高い 絵や図の理解や操作は得意である 音声情報を系列的に高速で聴覚処理することが困難で、短期記憶に保持することや注意集中力が難しく注意の持続も短いところに弱さが見られる 基本的な数の概念などの数を扱う能力や語を正確に聞き取り文の意味理解にも弱さがある 	<ul style="list-style-type: none"> 四則が絡まった計算問題や()を使った計算問題は苦手だろう 図形の学習(広さを調べよう)では定規や分度器を使っている測定となるために困難になるだろう 広さを表す新しい単位「平方センチメートル」の理解が難しいかもしれない 複雑な文章問題になると理解が難しく一人での立式が難しいだろう
<ul style="list-style-type: none"> 面積の学習(広さを調べよう)では定規や分度器を使っている測定となるために困難になるだろう 面積の学習が始まるため、広さの概念を身につけるため色鉛筆を使って長方形や正方形をぬり、広さを調整させる 	<ul style="list-style-type: none"> 文章問題の理解と立式が難しい 定規を使っての図形学習は理解と習得が困難 	<ul style="list-style-type: none"> 理科の実験授業や社会の調べ学習では、グループの友だちに助けてもらう場面が多く見られるだろう 総合的な学習での二分の一成人式では、合同学習や合同練習が多くなり見通しが立ちにくいだろう 在校生として卒業式への参加を行なうため、4~6年生の練習が多くなり、時間制変更や練習のやり直しなどがあり、見通しが持ちにくいだろう 	<ul style="list-style-type: none"> 面積を表す単位は「cm²」と書くことと面積の量を視覚的に表してはつきり教える 面積を表す単位は「cm²」と書くことと面積の量を視覚的に表してはつきり教える 少人数での授業を試みる TTの先生の支援を得て、問題文のキーワードに注目させ意味理解を助言し、番号を振りながら順番に解いていく
<ul style="list-style-type: none"> 理科の実験授業や社会の調べ学習では、グループの友だちに助けてもらう場面が多く見られるだろう 	<ul style="list-style-type: none"> 理科の実験授業や社会の調べ学習では、グループの友だちに助けてもらう場面が多く見られるだろう 	<ul style="list-style-type: none"> 総合的な学習での二分の一成人式では、合同学習や合同練習が多くなり見通しが立ちにくいだろう 在校生として卒業式への参加を行なうため、4~6年生の練習が多くなり、時間制変更や練習のやり直しなどがあり、見通しが持ちにくいだろう 	<ul style="list-style-type: none"> 実験の内容や手順を個別に前もって教えておく 友だちへの援助要求がだせるようにする(「どうする」「何をしたらいい」「分からないからおしえて)」 授業中のルールのSST「話を聞くととき」発表するとき確認カードを用いる 直前の時間制の変更はしない 時間制の変更がある場合は(総合的な学習の二分の一成人式・卒業式)どこにどのように並ぶどんな練習や学習があるのか前もって知らせるようにする 練習で居づらくなったら、先生に言ってその場を離れていいことを約束しておく 児童支援担当の先生に支援についてもらう
<ul style="list-style-type: none"> 先を見通したり、相手のことを考えたりすることが難しいだろう ルールの理解が難しい 	<ul style="list-style-type: none"> 休み時間の過ごし方(一人で好きなことをして遊ぶことが多い)と起こりうるトラブル 机の上や身のまわりの整頓が苦手だろう 清掃活動の取り扱い 	<ul style="list-style-type: none"> 集団参加における不応答や友人関係の不成立が認められる 全般的な知的水準は「平均の下」である 視覚優位で視覚的推理能力も高い 絵や図の理解や操作は得意である 音声情報を系列的に高速で聴覚処理することが困難で、短期記憶に保持することや注意集中力が難しく注意の持続も短いところに弱さが見られる 基本的な数の概念などの数を扱う能力や語を正確に聞き取り文の意味理解にも弱さがある 	<ul style="list-style-type: none"> 面積を表す単位は「cm²」と書くことと面積の量を視覚的に表してはつきり教える 面積を表す単位は「cm²」と書くことと面積の量を視覚的に表してはつきり教える 少人数での授業を試みる TTの先生の支援を得て、問題文のキーワードに注目させ意味理解を助言し、番号を振りながら順番に解いていく
<ul style="list-style-type: none"> 先を見通したり、相手のことを考えたりすることが難しいだろう ルールの理解が難しい 	<ul style="list-style-type: none"> 休み時間の過ごし方(一人で好きなことをして遊ぶことが多い)と起こりうるトラブル 机の上や身のまわりの整頓が苦手だろう 清掃活動の取り扱い 	<ul style="list-style-type: none"> 集団参加における不応答や友人関係の不成立が認められる 全般的な知的水準は「平均の下」である 視覚優位で視覚的推理能力も高い 絵や図の理解や操作は得意である 音声情報を系列的に高速で聴覚処理することが困難で、短期記憶に保持することや注意集中力が難しく注意の持続も短いところに弱さが見られる 基本的な数の概念などの数を扱う能力や語を正確に聞き取り文の意味理解にも弱さがある 	<ul style="list-style-type: none"> 面積を表す単位は「cm²」と書くことと面積の量を視覚的に表してはつきり教える 面積を表す単位は「cm²」と書くことと面積の量を視覚的に表してはつきり教える 少人数での授業を試みる TTの先生の支援を得て、問題文のキーワードに注目させ意味理解を助言し、番号を振りながら順番に解いていく
<ul style="list-style-type: none"> 先を見通したり、相手のことを考えたりすることが難しいだろう ルールの理解が難しい 	<ul style="list-style-type: none"> 休み時間の過ごし方(一人で好きなことをして遊ぶことが多い)と起こりうるトラブル 机の上や身のまわりの整頓が苦手だろう 清掃活動の取り扱い 	<ul style="list-style-type: none"> 集団参加における不応答や友人関係の不成立が認められる 全般的な知的水準は「平均の下」である 視覚優位で視覚的推理能力も高い 絵や図の理解や操作は得意である 音声情報を系列的に高速で聴覚処理することが困難で、短期記憶に保持することや注意集中力が難しく注意の持続も短いところに弱さが見られる 基本的な数の概念などの数を扱う能力や語を正確に聞き取り文の意味理解にも弱さがある 	<ul style="list-style-type: none"> 面積を表す単位は「cm²」と書くことと面積の量を視覚的に表してはつきり教える 面積を表す単位は「cm²」と書くことと面積の量を視覚的に表してはつきり教える 少人数での授業を試みる TTの先生の支援を得て、問題文のキーワードに注目させ意味理解を助言し、番号を振りながら順番に解いていく