

平成29年度 長崎大学

**「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」
中間報告書**



長崎大学 教育学部

平成 29 年度 長崎大学

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』**

中間報告書

目 次

はじめに

事業の中間報告にあたり.....	1
中間報告によせて.....	2

事業概要・計画.....	3
--------------	---

進捗報告

1. ビデオ録画による授業分析会での知見のまとめ.....	12
(1) 分析の手順	
(2) 分析結果	
2. 支援ラボでの個別の取り組み.....	16
(1) 支援ラボの概要	
(2) 支援ラボ内での取組	
3. 対象校と支援ラボとの連携.....	36
(1) 個別の教育支援計画	
(2) ケース会議	
(3) 校内委員会	
(4) ラボカフェ	
4. 成果報告.....	46
5. 運営協議会.....	49

今年度の取組のまとめと来年度に向けて.....	58
-------------------------	----

1. 今年度の取組のまとめ
2. 来年度に向けた課題

協力体制.....	60
-----------	----

事業の中間報告にあたり

長崎大学教育学部 教授 吉田 ゆり

長崎大学教育学部では、平成 26・27 年度に文部科学省の発達障害に関する教職員等の理解啓発・専門性向上事業のうち、「発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援事業」を、平成 28 年度には「発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期・継続支援事業」を受託し、教育学部附属小学校・附属中学校を指定校として、発達障害の可能性のある児童生徒の支援について積極的な推進につとめてきた。これらの事業の中心は、①外付けの通級指導教室の機能を持つ“支援ラボ”の整備運用、②発達障害支援アドバイザーを活用した指定校における環境整備、③“支援ラボ”と指定校との連携の 3 つであった。事業は一定の成果をあげ、指定校における発達障害支援は着実に進んだと言える。

これらの成果をもとに、本年度は、文部科学省の発達障害に関する教職員等の理解啓発・専門性向上事業のうち、「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授業」を選択して応募し、採択を頂くことができた。

平成 29 年度は、附属小学校を指定校として、『国語』及び『道徳』の 2 教科を指定し、研究を開始した。

これまでの支援ラボにおいて行ってきた取組により、発達障害の可能性のある児童 20 数名の実証的アセスメントに基づく実態把握はすでにできており、現在も支援ラボにおける個別支援、指定校との情報共有、個別の教育支援計画の立案への助言と共有などは継続されている。一方で、これまでも、授業における工夫については環境整備の一環として実施してきたが、特定の教科を選んで教科指導法研究に取り組む段階までは進んでいなかった。

この、支援ラボでの個別支援の取組の成果を特定の教科指導法の研究に直接的に活用することは、これまで指定校内で進めてきたユニバーサルデザインの実現と両輪で実施することで、発達障害の可能性のある児童生徒の学びの促進へ、直接的に効果をもたらすものと考えている。

今年度は、対象児童の在籍するクラスの『国語』『道徳』の授業をビデオ録画し、それを指定校の『国語』『道徳』の担当教員、教科教育スーパーバイザー、特別支援教育を専門にする研究チームを交えて論議する機会を繰り返し、非常に有意義な討論を重ねることができた。本報告書は、こうした成果をまとめ中間報告とするものである。

長崎県においては、発達障害のある児童生徒の教育的支援のあり方やインクルーシブ教育の推進は、地域の重点課題である。また国立大学教育学部附属学校の意義として、地域教育のモデル校となることが求められている。

教育学部と教育学部附属小学校が協働したこの研究事業の成果が、長崎県の教育において活用され、さらなる支援のあり方の討議の端緒と成っていくことを願い、本年度の活動について報告するものである。

中間報告によせて

附属小学校長 富野 聡

グローバル化や情報通信技術の進展に伴い、変化が激しく、先行きが不透明になりつつある中、豊かな未来を創造していくためには、獲得した「知」を生かしながら、新たな知を創出していくことが重要になってくる。このような状況を踏まえて、本校では、研究主題「新たな価値を見いだす子どもの育成」を掲げ、主題に迫るために下記の3つの資質・能力を高める研究を行っている。

○主体性

○論理的・批判的思考力

○メタ認知

3つの資質・能力は、それだけを取り出して育成できるというものではなく、各教科等の本質を見据えた学びを積み重ねる中で育まれるということが、様々な研究で明らかになっている。そこで、「各教科等の本質を見据えた21世紀型の学びの追究」を副主題として掲げ、主題に迫ることにした。

このように研究の方向性として、各教科等における指導方法に焦点を当てているが、子どもたち個々を見た場合、行動や対人関係などで気になる児童や特定の学習において顕著な落ち込みや苦手意識を持っている児童など、特別な支援を要する児童が多数在籍する。しかし、本校には通級指導教室が開設されていなかったり、児童を支援するための加配措置等が行われていなかったりするなど、十分な環境が整っていない。そのためこれまでは、発達に課題のある児童や支援の必要な児童については、学級において担任が個々に支援や指導を行っていたのが現状であった。そのような中、平成26年度・平成27年度は、文科省委託研究事業「発達障害のある可能性のある児童生徒に対する早期支援研究事業」、平成28年度「発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期・支援継続研究事業」により、大学に開設された支援ラボ（支援スペース）においてセッションを受けられるようになったり、発達支援アドバイザーの指導や支援を受けられるようになったりするなど、本校の児童はもちろんのこと、教職員にとっても大きな環境の改善であり、学校経営を充実させる上でも重要な柱となってきた。

さらに平成29年度は、「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」が始まり、先に述べた本校研究との関わりにおいても、その成果が大いに期待できる。具体的な取組の概要は次のとおりである。

○発達障害の可能性のある児童が、明らかな学習上のつまずきを示している教科「国語」及び「道徳」における個別支援と連動した指導方法の検討と方向性の検討

- ・教科におけるつまずきと連動した社会性の育ちを支援するプログラムの検討と実施
- ・社会性の育ちを支援する支援プログラムと連動した対象児童に向けた指導方法の開発
- ・授業において利用できる補助的教材の開発
- ・対象児童にもわかりやすいクラスワイドでの授業の改善・工夫

研究と教育実習が使命とも言える附属学校であるが、特別な支援を要する児童に焦点を当てた研究は、校内における研修など必要に応じて取り組んでいたものの継続的には行っていなかった。そのような中、平成26年度から始まった「発達障害の可能性のある児童生徒に対する研究事業」は、大変意義深いことである。さらに本年度の取組である障害特性等を考慮した教科の指導法の研究に対する期待は大きい。今後はさらに研究を深めながらも、その成果を地域に積極的に発信していきたい。

長崎大学（教育学部）における本事業の概要と計画

長崎大学教育学部 教授
吉田 ゆり

1. 事業の目的

本事業は、文部科学省の『平成29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』のうち、『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』に応募し、採択された受託研究である。このうち、長崎大学（教育学部）が応募した課題は、「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在り方の研究」である。特定の科目（2教科以上）を指定することが求められたこの課題において、これまでの研究の蓄積から、我々は「国語」（特に読解・表現）及び「道徳」を選択した。

以下、本事業の概要と計画を記す。

(1) 長崎大学（教育学部）の事業における目的及び目標

①目的

本事業は、発達障害の可能性のある児童に向けた「国語」（特に読解・表現）及び「道徳」の指導方法及び指導の方向性を見いだすことを目的とする。

②目標

本研究事業の対象となる児童は、前年度までに受託した事業（平成26～27年度「発達障害の可能性のある児童・生徒の早期支援事業」及び平成28年度「発達障害の可能性のある児童・生徒の早期継続支援事業」）において研究対象となっている、発達障害の可能性のある児童が中心である。その多くが、すでに指定校での支援と、大学での個別支援プログラムを実施、継続中である。約30名の児童のうち、「国語」（特に読解・表現）及び「道徳」について、困難が報告されている児童である。

本事業では、25名～30名を対象に想定した。これらの児童に対し、国語及び道徳におけるつまずきの要因の分析を授業観察とアセスメントにより行い、その結果を踏まえて、個別支援プログラムを実施し、授業と連動を踏むことで、各対象児童の、国語及び道徳の教科の理解促進をねらう。

これらの研究により得られた知見を今後の、発達障害のある児童の国語及び道徳の指導方法の方向性や可能性を探ることが目標である。

(2) 事業開始の背景

平成26年度～28年度における取組の概要

本事業に先立ち、平成26年から28年度にとり組んだ委託事業の概要と成果は以下の通りである。

①取組の柱と事業内容

平成26年度～28年度に受託した「発達障害の可能性のある児童・生徒の早期支援（継続）事業」の内容は以下の通りである。

表 1 これまでの取組の概要

取組の3つの柱	
・発達障害支援アドバイザーの活用による一斉指導の場における指導方法の改善・工夫 ・放課後個別指導の場である、“外付けの通級指導教室”をコンセプトとした支援ラボでの個別支援の実施 ・発達障害支援アドバイザーと支援ラボの協働により、在籍する児童生徒への支援	
事業内容	
①学習面や行動面で何らかの困難を示す児童生徒の明確化 ②学習面や行動面で何らかの困難を示す児童生徒に対する支援 ③放課後補充指導等の個別の指導・支援（支援ラボ）における指導方法の工夫内容	

取組の成果 長崎大学教育学部は、平成 26 年度及び平成 27 年度に発達障害の可能性のある児童生徒早期支援研究事業（以下、早期支援事業と表記）、平成 28 年度には発達障害の可能性のある児童生徒早期継続支援事業（以下、早期支援継続事業と表記）に採択され、特別支援教育の推進を行ってきた。今回の指定校である長崎大学教育学部附属小学校は、3 年間指定校のひとつとして取組の中心となってきた。本学の早期支援事業及び早期支援継続事業での取組は、①指定校への発達障害支援アドバイザー派遣による児童生徒の明確化（早期気づきと早期支援の実現）、②大学及び発達障害支援アドバイザーとの連携による授業の工夫・改善、③外付けの通級指導教室をコンセプトにした、大学に開設された“支援ラボ”（以下、支援ラボと表記）による個別支援、の 3 つであり、それぞれ一定の成果を上げたと言える（長崎大学教育学部, 2017, 印刷中）。

特に③支援ラボによる個別支援では、対象となる児童生徒のアセスメントののち、学習のつまづきを支援するプログラム、社会性の育ちを促進するプログラム、行動問題の解決のためのプログラムの 3 本を柱に、情動調整のためのプログラムを追加して提示し、実態に合わせて選択・組み合わせて実施している。

取組の課題

以上の取組は、委託事業終了後の現在まで、可能な形を模索しながら継続している。

なかでも、社会性の育ちを促進するプログラムにおいては、対象児童生徒の学校生活の観察、保護者への聞き取りなどから得られた実態に応じて、ソーシャルスキルトレーニング（以下、SST と表記）を中心に課題を構成し、実施、再度の修正を行ってきた。対象となった児童は各事例とも、構造化された課題場面での学習を通して、学校生活場面でのいざこざやトラブルは激減したことが報告されている。しかし、発達期がすすむにつれて、思春期特有の発達課題も増え、発達期に応じて期待される他者の心的状態の推測や抽象的思考による課題解決が求められるなか、新たな課題も生じている。そのひとつが、教科学習におけるつまづきの顕在化である。社会性の育ちを促進するプログラムは、個々の児童生徒の実態に合わせてプログラムを組んできたが、教科学習に関する指導との連動については、これまでも授業の様子の確認や担任教諭との情報共有、指導助言を行ってきたが、指導法開発までは至らなかった。

(3)教科『国語』『道徳』選択の理由

行動面（対人関係やこだわり等：自閉スペクトラム症等を想定）で困難を示す児童生徒においては、他者の心的状態の推論（心の理論）や実行機能の発達に特徴があることが知られている。こうした特性に対し、SST などを中心にした課題学習が行われることが多く、パッケージ化された教材等も多く開発され、SST の有効性を示した研究が多く報告されている。その

一方で、SSTで獲得したスキルが、実際の場面では般化せずうまく機能しない場合があることも知られている。さらに、言語性能力の高さと実行機能の乖離が指摘されることもあり、「知識上はわかっているのに理解してはいない」ことも多い。

また、学習面で困難を示す児童（限局性学習症を想定）においても、学習における読み・書き・算数・数的推論の能力の他、聞く・話す能力の使用と習得につまずきがあることから、聴覚情報の記憶や理解など処理の側面のほかにも他者の説明や心情を適切な言葉で説明したり、要約すること、うまく言葉にすること・喚語のむずかしさなどの困難が指摘されている。うまく伝えられなかったり小馬鹿にされたと感じ、情動調整がうまくいかずにキレるといわれるような暴力的に見える行為が生じることも知られている。

我々の取組においても、個別支援においては、行動問題の解決や算数や読み書きなどの学習のつまずきは、徹底したアセスメントと、適した教材を活用した個別支援、学校との連携により、一定の成果をあげてきた。SSTを中心としたプログラムは前述の通り、学校生活のなかでのいざこざやトラブルの激減という成果をあげている。しかしながら、漢字学習や知識学習以外の国語、及び道徳の教科学習には反映しにくく、的外れな発言や極端な成績の低迷などにつながり、本人も特定教科の学習に対して自信や動機をなくし、苦手感も強く感じられる事例が多くみられている。

これは、他者の心情の理解や自己表現、感情の記述など社会性の育ちの困難さと、聞く・話すといったコミュニケーションの困難さという障害特性によるものであることは自明であるが、教科の指導法において、障害特性等がほぼ考慮されていない事によるものであると思われる。

社会性の育ちの支援（SSTなど）と連動した指導方法の可能性の検討

個別支援を行っている児童は、生活のなかではSSTなどで少しずつ獲得されたスキルが運用されつつある。しかし、教科内容として求められる場面ではなかなかうまくいかず、SSTで獲得したスキルとの乖離も多くみられている。こうした背景から対象児童の能力の向上のみならず、授業そのものの工夫や改善など、教科内容自体の研究が不可欠であるといえる。

本来、SSTを中心とした社会性を支援するプログラムにおいては、他者の心情の理解や自己表現、感情の記述など社会性の育ちの困難さと、聞く・話すといったコミュニケーションの困難さなど、発達障害の子ども達の障害特性をふまえた、構造化された提示や場面設定を工夫した教材により、個別での教示やロールプレイ等によって行われている。しかし、道徳や国語は、非常に類似したゴールを持ちながら、一斉授業で、例えば登場人物の心情を継次的に追い、情報を抜き出すことを求めている。こうした点は、教材やインストラクションの工夫により解決すること多いのではないかと考えられる。しかし、未だ蓄積の少ない研究領域である。

長崎県の課題から 特に発達障害と道徳については、長崎県の抱える課題もある。長崎県は、平成26年の発達障害児童生徒が関連した重大事案(佐世保市内女子高校生逮捕事案)をうけて、教育現場の課題分析のなかでいくつかの課題があったことを示している（長崎県教育委員会, 2015）。平成15年の長崎男児誘拐事件より長崎県は特別支援教育の推進を様々な方法で、重点的に実施しており、そのひとつが道徳教育を中心にした「命を大切にすること」であった。しかし平成26年の事案より、従来の心情に訴える道徳教育では、発達障害の可能性のある児童生徒には十分な教育効果を期待できないことが指摘されている。

では発達障害の可能性のある児童生徒には、道徳教育をどのように考えていけば良いのか。また、国語教育においても心情理解や文脈の理解、聞く力・話す力、表現する力をどのように指導するのか。長崎県でもこの検討や研究、報告はいまだ行われておらず、現場は窮したままである。本研究事業により、附属小学校が、発達障害の可能性のある児童生徒への国語・道徳

の指導方法の検討と方向性の研究をおこない一つのモデルを示すことで研究成果の還元を行うことは、附属小学校の意義としても大きいと思われる。

〈長崎県の課題：教育委員会の資料から〉

これまで本県で行われてきた「命を大切に教育」は、道徳教育を中心に、学校の教育活動全体を通じて行われてきた。副読本、心のノート、講話、地域交流等を通して、命の大切さや思いやり、礼儀や規範意識などを、児童生徒の心情に訴えながら、心を育む教育がなされてきた。こうした教育は、「自分のことだけでなく、相手の立場に立って考え、共感することができる＝人の気持ちがわかる」ことが前提であり、それができる児童生徒には、十分な教育効果が期待できる。

しかし、(中略)児童生徒の中には、認知機能の問題（発達特性としての想像性や共感性の欠如等）や家庭環境の問題（児童虐待による他人への信頼感や自己肯定感の極端な低下等）などにより、「人の気持ちがわからない、わかりにくい」児童生徒がいることが明らかとなっており、このような児童生徒に対しては、従来の心情に訴える道徳教育では十分な教育効果を期待できないことが指摘されている。

このような児童生徒に対しては、心情に訴える教育だけではなく、人とうまく関わっていくためのスキル（社会生活に必要な知識と行動）を、実際の具体的な場面を通して、意図的・計画的に、徹底して教え込む教育が必要となる。

長崎県教育委員会「特別な配慮が必要な子どもの教育支援に関する取組～早期からの見守りと継続した支援システムの構築～」平成28年3月（P7）より抜粋

2. 研究計画

(1) 研究指定校

長崎大学教育学部附属小学校

(2) 研究対象

すでに指定校での観察と、個別支援プログラムを実施、継続中であり、「国語」（特に読解・表現）及び「道徳」について、困難が報告されている児童20～25名である。研究期間中に追加されることも予想される。

対象児童は、発達障害の診断を受けた児童及び発達障害の可能性のある児童生徒であり、自閉スペクトラム症、限局性学習症、注意欠如多動症が主である。

(3) 研究の枠組み

研究計画 前述のように、研究目的は、指定校である附属小学校に在籍する発達障害の可能性のある児童生徒が、明らかな学習上のつまずきを示している教科「国語」（特に読解・表現）及び「道徳」について、大学支援ラボにおける個別支援（社会性の育ちを支援するプログラム）の成果と連動し、指導方法及び指導の方向性を見いだすことを目的とする。特に我々が目標とするのは、対象児童の授業観察と、SST等を中心とした個別支援と連動した国語・道徳の指導方法の検討と方向性の検討をおこなうことである。

年度ごとの取組 研究は2年計画である。年度ごとの取組目標は以下の通りである。

○1年目の取組：対象とする発達障害の可能性のある児童生徒について、国語及び道徳においてみせる困難を、授業観察を中心に集約し分析する。その一方で、発達や教科に関連するアセスメントを行い、SST等を中心とした個別支援を行う。両者の結果を照らし合わせながら、教科におけるつまずきを実証的に分析することを目標とする

○2年目の取組：1年目の取組を継続しつつ、その成果を受け指導方法の検討を行う。

研究の枠組み 対象児童の「国語（主に読解・表現）」及び「道徳」授業における困難等のデータ収集分析と考察に至る研究モデルを図1に示す。研究のためのデータ収集・分析は2つ

の方向を設定した。ひとつには、これまで継続している“外付けの通級指導教室”である『教育学部支援ラボ』での個別支援の経過からのデータ収集、ふたつには、これまで担任や発達障害支援アドバイザーの授業観察により報告させた国語・道徳の授業における困難を改めて実証的に抽出する授業分析である。このふたつの方向により収集したデータを、研究チームにより分析、考察を行った。

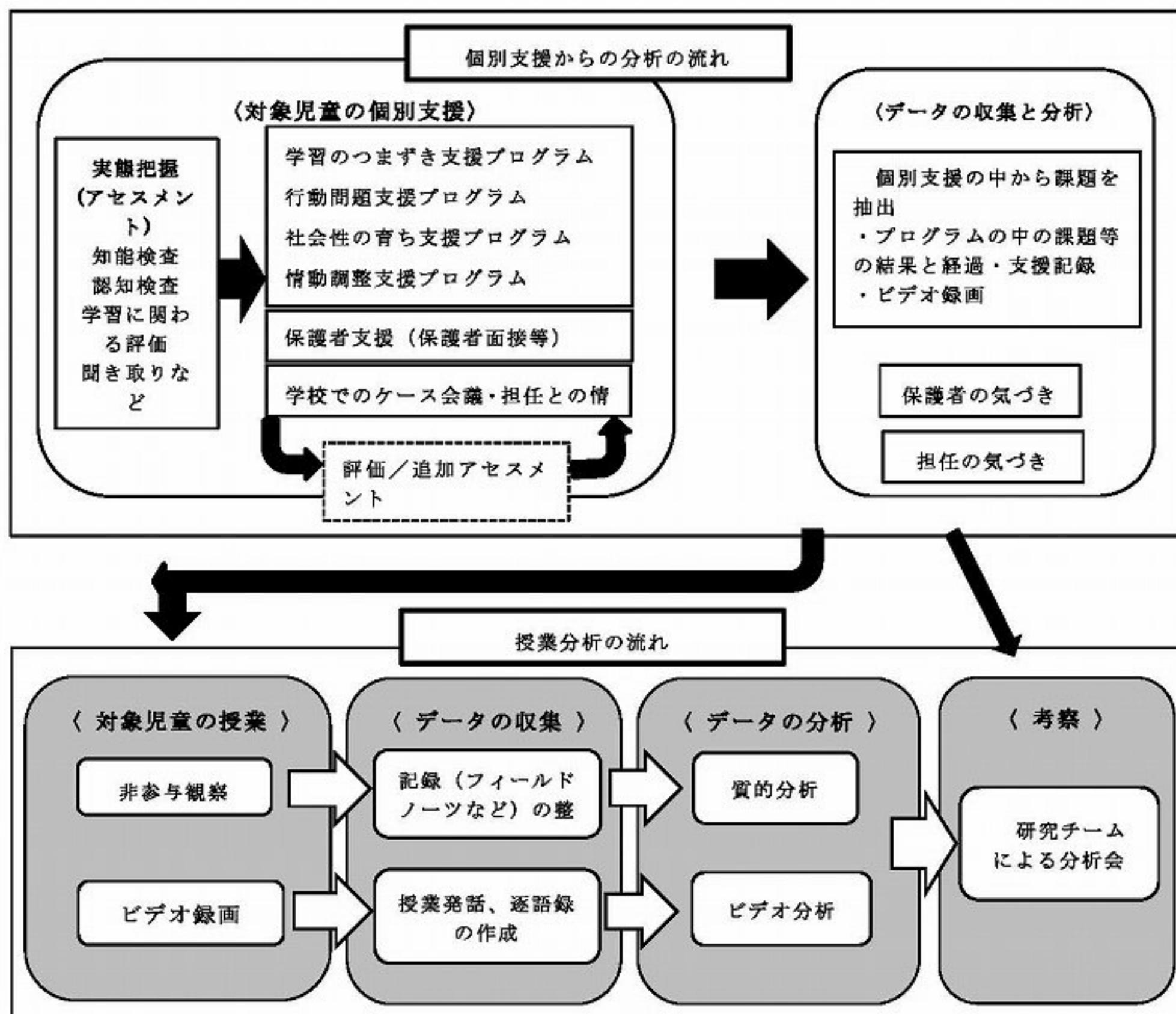


図1 研究モデル：対象児童の「国語（主に読解・表現）」及び「道徳」授業における困難等のデータ収集分析と考察

(4) 教科ごとの計画

【個別支援】学校や社会生活のみならず、教科におけるつまずきと連動した社会性の育ちを支援するプログラム（SST等）の検討と実施。

【授業（個別配慮）】社会性の育ちを支援する支援プログラム（SST等）と連動した、対象児童に向けた指導方法の検討。児童個々の障害特性を考慮した、授業において利用できる補助的教材の開発など。

【授業（UD）】対象児童にもわかりやすいクラスワイドでの授業の改善・工夫（ユニバーサルデザインの視点）。

①国語(特に物語文や説明文の理解)についての研究計画

国語については、以下の研究を計画した。

国語に特化した教育指導法の検討(予想される指導方法の例)

障害特性を踏まえた指導方法の工夫、単元ごとの教材の検討を行う。例えば以下のような指導方法の工夫の有効性を検討し、よりよい指導法を探索する。

表2 国語における予想される指導方法の例

- ・単元・授業の目標やねらいを示した補助的なワークシートの作成
- ・板書とリンクしたワークシートの活用
- ・視覚刺激優位の子どもに適した補助教材を iPad などのタブレットで提示
- ・状況や登場人物の意図の読み取りにくい教材・資料について、補助的に理解しやすいような補助教材を作成
- ・状況や登場人物の意図の読み取りにくい教材・資料について、教師の授業進行や情報追加の工夫
- ・作文や文章表現において、思考を引き出し論理的に説明したり記述したりすることが難しい場合の、ポストイットやマインドマップを利用した文章作成の工夫
- ・要約やまとめが難しい場合に、文章分割や関連を示した図を作成する
- ・適切な言葉の想起・喚語の困難などを示す子どもに対し、場面で期待されるような語の選択肢シートを提示するなどの工夫

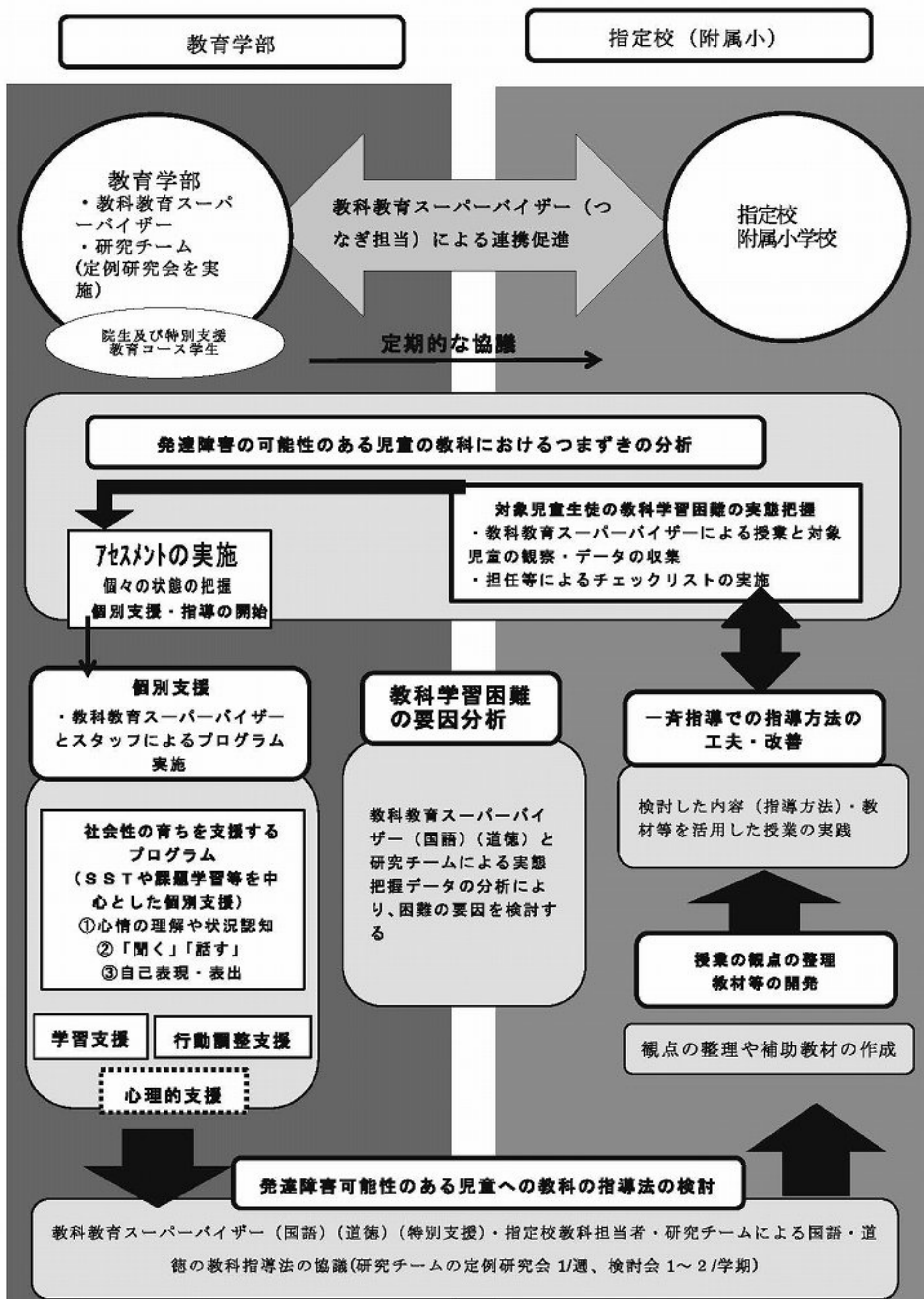
②道徳についての研究計画

障害特性を踏まえた指導方法の工夫、単元ごとの教材の検討を行う。例えば以下のような指導方法の工夫の有効性を検討し、よりよい指導法を探索する。

表3 道徳における予想される指導方法の例

- ・単元・授業の目標やねらいを示した補助的なワークシートの作成、板書の工夫
- ・状況や登場人物の意図の読み取りにくい教材・資料について、補助的に理解しやすいような補助教材を作成。カード化や紙芝居形式、PCによりスライド形式でのプレゼンテーションへの変換などの工夫
- ・状況や登場人物の意図の読み取りにくい教材・資料について、教師の授業進行や情報追加の工夫
- ・意見や感想をまとめる場合、発表する際の、ポストイットやマインドマップを利用した文章作成の工夫
- ・他者の感情の認知が難しい場合、表情カードや表情シートを活用した教材の活用や、感情語リスト等を活用した指導法の工夫
- ・自己の感情の表現が難しい場合の感情語シートなど補助教材の導入
- ・状況の認知が難しい場合の、ロールプレイの導入

(4) 実施内容の概念図



3. 研究チームの構成と教科教育スーパーバイザーの配置・活用

本研究事業では、事業の実施・推進の中心的役割を担うものとして、教科教育スーパーバイザーを配置・活用する。

①本事業における配置計画及び活動内容

○教科教育『国語』『道徳』の視点に関するスーパーバイザー

（全体協議を年に3回、その他、月1回程度の指導助言を行う。さらに併行して随時、研究チームへの指導助言を行う。）

- ・本事業全体（研究チーム）への指導助言
- ・各教科、授業の指針、方法についての指導助言
- ・対象児童の所属する授業記録の確認と指導助言
- ・授業担当者に対する指導助言
- ・指導方法等の協議における指導助言

○特別支援教育の視点に関するスーパーバイザー

（週3～5回の活動）

- ・本事業全体及び各教科、授業の指針、方法についての指導助言
- ・対象児童の所属する授業の観察と記録の分析
- ・対象児童のアセスメントの担当
- ・対象児童の個別支援プログラムの担当

○統合のための研究チーム

（研究定例会週1回その他、調整のための活動を月に1回程度、指定校との協議は年数回行う）

- ・本事業推進のための調整、協議の中心として、研究の進行ととりまとめを行う
- ・スーパーバイザー（教科教育）（特別支援教育）の連携の調整
- ・対象児童のアセスメント及び個別支援プログラム実施の指導助言

②教職員との連携に係る工夫

指定校は、特別支援教育コーディネーター2名、「道徳」担当教員2名（現在は特別支援教育コーディネーターと兼任）、「国語」担当教員2名が中心に研究に参加する。

指定校との連携は教科教育スーパーバイザー（特別支援：A）が担当する。スーパーバイザーを中心に連携・つながりを随時必要に応じて行う。

③教科教育スーパーバイザーの専門性と配置

教科教育スーパーバイザーは、各人の専門性（教科教育や特別支援教育）に関する経歴・所有資格等を考慮して配置を行った。

- | |
|---------------------------------|
| ○教科教育『国語』『道徳』の視点に関するスーパーバイザー：2名 |
| ○特別支援教育の視点に関するスーパーバイザー：3名 |
| ○統合のための研究チーム：4名 |

教科教育『国語』『道徳』の視点に関するスーパーバイザー

- ・山岸賢一郎（長崎大学教育学部 准教授） 専門分野：道徳教育，教育哲学
教育学部にて「道徳教育論」他を担当。子どもの〈ふり〉をテーマに教育哲学的アプローチを用いた研究。附属小学校にて道徳教育領域の共同研究を展開している。
- ・平瀬正賢（長崎大学教育学部 准教授） 専門分野：教科教育学（国語教育学）
教育学部にて小学校国語の授業を中心に担当。読書、「読む力」「書く力」を中心に研究を行

い、附属小学校にて国語科教育の共同研究を展開している。

(上記2名は大学常勤職のため、謝金・賃金は発生しない)

特別支援教育の視点に関するスーパーバイザー

- ・長友睦子（元長崎大学教育学部附属特別支援学校教諭）

永年特別支援学校教諭として勤務し、長崎県教員を退職後、再任用教諭として附属特別支援学校に勤務した。附属小学校・附属中学校との交流学习を担当し、指定校の様子に詳しい。

- ・松尾かなみ（現・長崎大学教育学部発達障害支援アドバイザー・臨床心理士）

平成27年度・28年度早期支援事業にて発達障害支援アドバイザーとして雇用。支援ラボにおいて、児童生徒のSST他個別支援を担当している。

- ・倉富ひろみ（臨床心理士）

平成29年度事業より新規雇用。臨床心理士として多岐にわたる現場経験を持つ。

統合のための研究チーム

統合のための研究チームは、これまでの指定校での取組の中心的メンバーであり、すべて発達障害を専門領域とする大学教員である。

- ・吉田ゆり（長崎大学教育学部 教授） 専門分野：発達障害児の心理的支援

臨床心理士・臨床発達心理士(SV)。発達障害のある児童生徒の社会性の育ち、情動調整に関する研究。大学にて発達障害児の理解と支援科目を担当。

- ・高橋甲介（長崎大学教育学部 准教授） 専門分野：発達障害児の認知・社会性支援

発達障害のある児童生徒のコミュニケーション支援に関する研究。大学にて障害児の心理科目を担当。

- ・石川衣紀（長崎大学教育学部 准教授） 専門分野：障害児教育学。

教育学部にて特別支援教育における教育課程論等を担当。

- ・田山淳（長崎大学教育学部 准教授） 専門分野：障害児生理・病理学。

臨床心理士。発達障害児の理解と支援科目を担当。

- ・その他、教職大学院に在籍する大学院生

進捗報告

1. ビデオ録画による授業分析会での知見のまとめ

教育学研究科 友永 光幸

(1) 分析の手順

①対象のクラスと授業（単元）

○国語「いちねんせいのうた」小学1年、「漢文を読んでみよう」小学6年

研究チームでは、登場人物の様子や気持ちを考えたり登場人物同士の関係をとらえたりする物語の読解におけるつまずきに注目していた。しかし、国語全体に占める物語の単元は全体の半分もない。一方で、他の国語の単元にも文章の内容と自分の経験とを結び付けて自分の思いや考えをまとめ発表する場面や、身近なことや経験したことなどから話題を決め必要な事柄を思い出す場面など、学習面で困難を示す児童にとっては物語の読解と同様につまずくと予想される。そのため、まず物語以外の授業分析を行うこととした。

○道徳「いそいでいても」小学2年、「うばわれた自由」小学6年

道徳では道徳的価値の理解にとどまらず、ものごとや他者の意見を多面的・多角的に考える活動により自らの考えを深めていくため、他者の立場の理解や抽象的な話題の理解に困難性がある児童にはつまずきやすい学習内容が多いと予想される。今回は低学年段階から主として他の人とのかかわりに関する「礼儀」を取り扱った主題を、高学年段階から主として自分自身に関する「自由・責任」を取り扱った主題をそれぞれ選定した。

②対象児

対象児は、支援ラボでの個別支援が継続的に行っている児童のうち、事前の教科教育スーパーバイザーによる授業観察により「言葉での説明が苦手で、発表の場で話が長くなったり話題が飛んだりする」「自分の意見を強く主張しすぎて相反する意見に関心をもったり自分の意見を変えることが少ない」など学習上のつまずきが顕著だった者から選定した。

○国語：小学1年A児、小学6年B児

○道徳：小学2年C児、D児、E児、小学6年B児 ※B児は国語、道徳いずれも分析対象

③分析方法

分析に当たって授業の映像のほかに、対象児及び他の児童の発言、教師の発問などを文字起こしした資料、対象児の個別支援に係る実態、目標及び内容をまとめた資料を作成した。

③-1. 対象のクラスのビデオ撮影

対象校ではクラスごとに保護者向けに月2回程度、時間割と授業計画をたより（以下、「週報」と表記）として発行している。研究チームの中から調整役のスタッフが週報を収集し、それをもとに撮影計画を作成した。撮影期間は平成29年10月～11月で、研究チームの主担当を中心に撮影を行った。記録時間は、(1)分析の手順①で示した各授業につき1単位時間（45分）であった。

なお、撮影期間中は対象クラスに限らず、支援ラボで個別支援を行っている対象児童のクラスの国

語及び道徳の授業も並行して撮影した。

③-2. ビデオ分析会の実施

○国語 平成 29 年 11 月 29 日（水）

- ・参加者 対象校国語科主任 橋元教諭、教科教育スーパーバイザー（国語）平瀬准教授、教科研究統括 吉田教授、道徳領域研究主担当 石川准教授、支援ラボスタッフ 高橋准教授、田口学校経営スーパーバイザー、国語科研究主担当友永

○道徳 平成 29 年 12 月 1 日（金）

- ・参加者 対象校道徳領域主任 野口教諭、道徳領域研究主担当 石川准教授、支援ラボスタッフ 高橋准教授、支援ラボスタッフ 畑中事業事務担当、国語科研究主担当友永

③-3. ビデオ分析会での分析

○国語：小学 1 年 A 児、小学 6 年 B 児

A 児は、頻繁に後を向く、いすをガタガタさせるなどの行動が頻繁に見られた。考えをまとめたり説明したりするのが苦手であるが、詩の一部に入る共通の言葉を探して発表する場面では、事前のノートのまとめができていなかったため、教師は発言を補う質問や言葉の言い換えをしていた。周囲の児童は真剣に聞いた上で、A 児の発言を発展させたり異なる意見を述べたりしていた。B 児は、発問に対してつぶやく場面で自分の知識を全部話してしまい話が長くなったり話題がそれたりすることがあるが、教師は一見関連のなさそうなつぶやきを拾い全員に返して違う視点からの気づきを促す活動に生かしていた。B 児のつぶやきが全て拾われることはないが、本人が不満そうにする様子は見られなかった。

○道徳：小学 2 年 C 児、D 児、E 児、小学 6 年 B 児

2 年生には C、D、E 児の 3 名が支援ラボで個別支援を行っている。今回の分析会でつまずきが顕著に表れていたのは C 児であった。C 児は机の引き出しを半分開けた状態で授業とは関係のないノートに絵などを描いたりしている姿が頻繁に見られた。絵を描きながら挙手をすることもあるが、教師は「引き出しをしまいなさい」等の個別的な注意をせずに発言を認め、ロールプレイにも参加をさせていた。あまりにも聞いていない様子が見られる状況になると、教師が C 児の机の横に座り指示を出すことで C 児を含め全員が理解して次の活動を行えるよう工夫していた。6 年生の B 児は、国語と同様に自分が考える自由の定義を何度も大きな声でつぶやいていたが、それをもとに他の児童が違う視点で発言する展開が見られた。教師は B 児をキーに授業を展開しながらも他の児童の考えにも丁寧に言葉を返し全体で議論する場を作っていた。

(2) 分析結果

①（特性からくる）対象児の教科（国語・道徳）内でのつまずき

○学習を成立させる前提となる行動上のつまずきとして、頻繁に後を向く、いすをガタガタさせる、絵を描くなど学習に関係ない活動をするなどがあった。これらは、低学年段階の児童に特に顕著に見られた。

○学習上のつまずきとして、

- ・想像力を膨らませながら話を聞く・読む（特に教科書、プリント、板書から離れた話題で）
 - ・自分の経験や価値観を振り返る
 - ・要点をまとめる（結論を先に述べて理由をつけるなど）
 - ・他者の意見を参考に自分の意見を変えたり膨らませたりする（○さんは～と言ったけど私は△と思うなど）
 - ・気持ちを表す言葉（「はっとした」など）や婉曲的な表現の理解
- などがあった。これらは国語、道徳の両方で低学年、高学年ともに見られた。

②教科内での教員の動き・言動への特別支援教育的意味づけ

授業分析会で明らかになった学習上のつまずきについては、これまでの授業観察や個別支援の取組を裏付けるものであった。しかし、授業での教師の動きを確認すると、対象校においては、つまずきを事前に防いだり乗り越えたりする多くの手立てが含まれていることが明らかになった。

そこで、指定校がこれまで取り組み発展させてきた指導方法の中から特別支援教育的な要素を抽出し、意味づけを行った。

その結果、他者の心情の理解や自己表現、感情の記述など社会性の育ちの困難さと聞く・話すといったコミュニケーションの困難さなど、児童の障害特性に対応した有効な手立てが多く含まれていることが明らかになった。

具体的には、まず、間違いやうまく説明できないことを責めず意見をつなげたり、言いたいことを代弁したりといった全員で考えを深める学級作りを土台に、教師が多様な考えが求められる課題の設定や、一定の方向に偏りがちな子どもたちの意見に「本当にそうかな」と揺さぶりをかけて「自分の考えを話したい」「友達の考えを聞きたい」と思う状況を作る問いかけを工夫している点が挙げられる。対象校の教師は、ユニークな発言を積極的に認め、周囲の児童に議論を呼び起こすきっかけとしているが、これも国語や道徳につまずきのある児童が意欲を失わず学び続ける原動力となっている。さらに、個人で思考する十分な時間の確保、声に出して思考させる、考える視点を短い言葉でイラストとともに視覚的に提示するといった工夫が児童の思考の整理に役立っている。

このように既存の指導の中に発達障害の子どもにとって有効な指導方法があり、それを特別支援教育の視点から意味づけることで改善策できるつまずきがあることを指定校の教科担当者と共通理解した。

③ユニバーサルデザインの学級経営と授業作り

対象校の授業を分析した結果からは、全ての学級において学習面につまずきのある児童だけでなく全ての児童にとって分かりやすいユニバーサルデザインの学級経営と授業作り教師の工夫が確認できた。これは、注意がそれる原因となる掲示物の整理や視覚的に文字等を捉えやすくするチョークの色使いといった物理的環境の整備とは異なり、長年児童の学びの質を高めるために対象校が積み上げてきた財産といえる。

しかし、学習規律の形成や教科等における授業作りは、現時点では各担任が独自の工夫で取り

組んでいる状況であり、共通の指導法研修等を行っているわけではない。今後は、特別支援教育の視点を全ての教師が自覚できるような大学側からの働きかけが必要である。また、1年生から学年を追って授業を分析し「つまづかない」工夫が学習に困難のある児童をどのように支えているかを明らかにするとともに、授業のユニバーサルデザイン化だけでは押さえられないつまづき、つまり国語及び道徳に関連して取り組むべき個別支援の内容の検討も求められる。



授業分析の様子①



授業分析の様子②

2. 支援ラボでの個別の取り組み

(1) 支援ラボの概要

長崎大学教育学部では、平成 26 年度より文部科学省受託事業の取組の一つとして、長崎大学教育学部附属幼稚園・附属小学校・附属中学校を対象として、外付けの通級指導教室をコンセプトに「教育学部支援ラボ」（以下、支援ラボ）を立ち上げた。支援ラボでの取り組みは以下のとおり。利用までの流れは図 1 に示す。

①放課後補充指導等の個別支援（週 1 回～月 1 回程度）

- ・アセスメント
- ・適したプログラムの選択
 - 「学習のつまづきを支援するプログラム」
 - 「社会性の育ちを促進するプログラム」
 - 「行動問題の解決のためのプログラム」
 - ＋「情動調整のためのプログラム」
- ・支援計画の立案・実施

②保護者支援

- ・対象児のセッションと併行して保護者面談を実施
- ・定期・不定期での保護者面談の実施

③校内・園内での観察

- ・対象児の学校・園内での様子を観察する

④学校・園・担任・特別支援教育コーディネーターとの連携

- ・個別の支援計画の作成
- ・支援ラボ担当者と学級担任による年 2 回のケース会議の実施

⑤関係機関との連携

- ・保護者・学校と協議しながら医療機関等を紹介、連携する

支援の流れ

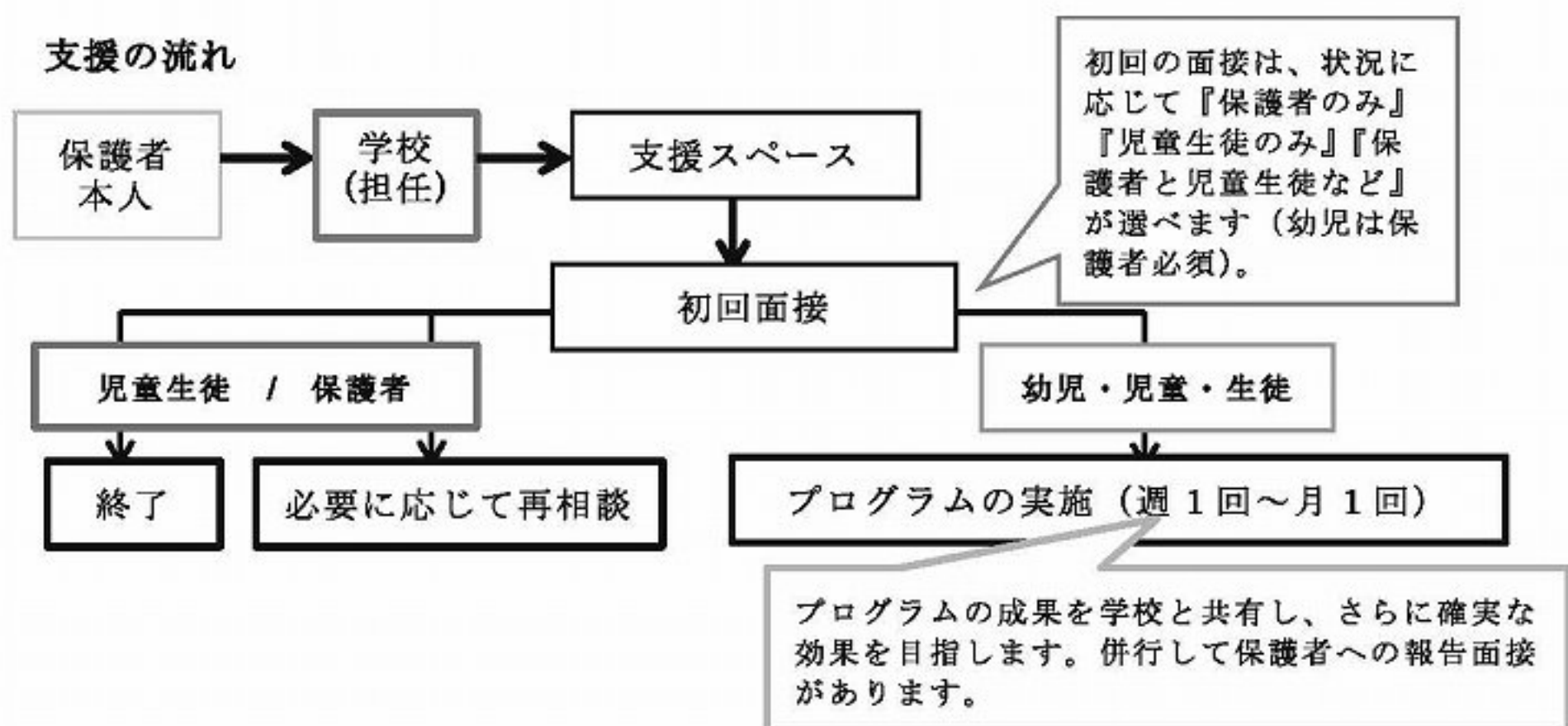


図 1 支援ラボ利用の流れ

（『長崎大学教育学部附属幼稚園・小学校・中学校の保護者のみなさんへ』より抜粋）

平成 29 年度においては、年度当初に図 2 に示すパンフレットを附属幼稚園・附属小学校・附属中学校に通う全児童・生徒の保護者を対象に、学校園を通じて配布した。平成 30 年 2 月現在、支援ラボへの申込みがあり、継続した支援対象の児童・生徒は 33 名（定期観察・保護者支援のみも含む）である。担当者と選択したプログラム内容について以下の表に示す。

表 支援ラボ担当者と個別支援プログラム内容

	対象児	担当者	プログラム
1	A	吉田	学習・社会性・行動・情動調整／保護者面談
2	B	今里(附属特支)	
3	C	栗林	社会性・行動／保護者面談
4	D	吉田	社会性／保護者面談
5	E	内野	情動調整
6	F	友永	学習・社会性・行動
7	G	吉田	社会性／保護者面談
8	H	倉富	社会性・情動調整
9	I	吉田	社会性・行動／保護者面談
10	J	吉田	学習・社会性／保護者面談
11	K	友永	社会性・行動・情動調整
12	L	倉富	社会性・行動・情動調整／保護者面談
13	M	田口	社会性・情動調整
14	N	栗林	社会性・行動
15	O	田山	保護者面談
16	P	吉田	情動調整／保護者面談
17	Q	栗林	社会性・情動調整
18	R	栗林	学習・情動調整
19	S	田山	学習・行動／保護者面談
20	T	高橋	情動調整
21	U	友永	社会性・行動
22	V	高橋	学習／保護者面談
23	W	友永	学習・行動
24	X	内野	情動調整
25	Y	吉田	保護者面談
26	Z	吉田	社会性・情動調整／保護者面談
27	AA	長友	社会性（予定）
28	AB	長友	社会性／保護者面談
29	AC	長友	学習
30	AD	吉田	学習・社会性／保護者面談
31	AE	吉田	アセスメント／保護者面談
32	AF	長友	学習
33	AG	長友	社会性・情動調整／保護者面談

附属幼稚園	稲吉幸恵先生
附属小学校	野口拓也先生 塚原大樹先生
附属中学校	織田朱美先生

支援ラボスタッフ

教育学部・教育学研究科に所属する、教育心理学、特別支援教育を専門とする教員 他

大学院教育学研究科子ども理解・特別支援教育実践コースの院生

教育学部 特別支援教育コースの学生(3、4年生)

教育学部 小学校教員養成コース 子ども理解専攻の学生(3、4年生)

この事業は、文部科学省委託事業の助成を受けて、教育学部が附属学校園の幼児・児童・生徒を対象として実施しています。

(平成 29 年 6 月 7 日作成)

お申し込みは、担任または特別支援教育コーディネーターを通してお願いします。

お申し込みいただきましたら、支援ラボより連絡をさせていただきます。

放課後の個別支援は、ご相談の上決定いたします(状況によりご希望に添えないこともありますのでご了承ください)。

個人情報保護を厳守し、保護者及び本人の同意の下、事業報告や研究発表に協力頂くことがあります。

教育学部支援ラボ
〒852-8521

長崎市文教町1-14

長崎大学教育学部

支援ラボスタッフルーム

電話：095-819-2408

FAX：095-819-2408

(月・水・金 9:00～15:00)

その他の時間の連絡は、担当の教員までお願いします。

地域教育総合支援センター
教育臨床支援部門事務局
電話：095-819-2291

『教育学部支援ラボ』 のご案内



長崎大学

地域教育総合支援センター

教育臨床支援部門

支援の概要

支援ラボでは、気がかりなところのあるお子さんとその保護者のかたへ、各附属学校・園と連携しながら、必要な支援を検討し、実施します。

例えば

- ・学習が思うようにすすまない
- ・いつも同じところでつまづく
- ・特定の教科だけがわかりにくい
- ・不器用さがめだつ
- ・イライラすることが多い
- ・お友達とトラブルが多い
- ・忘れ物が極度に多い
- ・いつも動きまわり落ち着きがない
- ・周囲の雰囲気を読みにくい
- ・うまく話が伝わりにくい

お子さんの学習や行動に気になることがあるなど、学校での生活や学習上の気がかりがある場合には、どうぞお気軽にご相談下さい。



支援の流れ

○まずは保護者の方とお会いして、お話を伺います。

○支援ラボと学校と連携して、専門スタッフが授業中の様子を観察し、情報共有をおこないます。

○お子さんの状態を確認するために、必要に応じてアセスメント(知能検査、学力検査、心理検査など)を行うこともあります。

○お子さんの状況に応じた支援をプランニングします。

○教育学部にて、継続的な個別支援を行います(主に放課後に実施します)。

★個別支援での状況や成果は、学校と共有して、役立てます。
★保護者の方のみの相談も可能です。
★初回面談と保護者面談は大学の教員が担当します。その後の継続支援は、院生・学生スタッフやアドバイザーなども参加します。

支援プログラム

放課後・週1回程度・教育学部で行います

お子さんの状態にあわせた教材等を活用して、得意な分野を活かしながら、苦手な分野にアプローチします。

- 学習のつまづきに向けてのプログラム

「聞く・話す」ことや、ソーシャルスキル、ライフスキルの獲得をめざし、総合的な社会性の育ちを支えます。

- 社会性の育ちを支援するプログラム

変わって欲しい、ちょっと困るなど、気になる行動を、その原因にアプローチしながら解決へつなげます。

- 行動の実容に向けてのプログラム

イライラする、自信がない、直ぐに攻撃的になってしまうなど、心の不安定さや不安に向き合いながら、すこしずつ調整を試みます。

- 情動調整を支援するプログラム

お子さんの状態に合わせたプログラムを選択、組み合わせ支援を行います。

図 2 支援ラボパンフレット

(2) 支援ラボ内での取組

①対象児 A

教育学研究科 友永 光幸

1. 対象児童

小学校高学年男子児童。平成27年8月から支援ラボでの個別支援を始める。

2. 児童のプロフィール及び主訴

保護者の初回面接時の主訴は、「クラスの友達とうまく過ごせずトラブルが多い」「周りを見て行動するのが苦手」であった。授業の観察からは、自分の考えを全体に伝えることには意欲的に取り組む反面、休み時間の集団での遊びとなると一人でいることが多い様子が見られた。担任からは、些細なことで頻繁に友達とトラブルが起こり、自分が納得できないと指示に素直に従えないこともあると報告されていた。

3. アセスメント

平成27年9月に WISC-IV を支援ラボにて実施した。その結果、全般的な知的能力の発達水準は「平均の上一高い」を示しており、特に言語理解の強さが見られた。また、担任記入による実態把握チェックリスト（長崎市教育委員会）を平成27年から29年度まで毎年実施した。学習面では全体的に高い評価点であるものの「相手に分かりやすく、筋道を立てて話すのが難しい」の項目のみ、全ての年度において低かった。行動面では必要以上にしゃべり続けたり質問が終わらないうちに答えたりするような多動性、衝動性の特性が顕著であった。

4. 個別支援の内容

支援ラボの個別支援では、平成27年度の開始時期から「対人場面において適切なコミュニケーションや対応の仕方を知る」ことを目標にしてきた。平成29年度は担当者の変更があったが、前任者との引継ぎのもと継続した取組を行った。

第Ⅰ期（平成27年度）

絵カードや模擬的なやり取りなどを通した場面及び状況の把握と適切な行動の仕方、暗黙のルール
の理解、他者との適切な方法でのやり取りの課題に取り組んだ。適切なルールやマナーを一方向的に理
解させるのではなく本児の考えを受容しながらやり取りを進めたことで、学校で納得のいかなかった
できごとを話すなど積極的な姿が見られた。場面を設定してのやり取りでは、自分の気持ちと相手の
気持ちには違いがあることや相手の気持ちを考える必要性への気づきが見られ始めた。

第Ⅱ期（平成28年度）

場面及び状況の把握と適切な行動の仕方、暗黙のルールの理解、他者との適切な方法でのやり取り
の課題に継続して取り組んだ。この時期には、新たにできるだけ短く話をまとめられるように、タブ

レットパソコンのアプリを用いてキーワードを整理したり、ゲームを通して適切な行動やルールを理解できるよう SST ボードゲームを導入したりした。いずれも興味をもって取り組み、自分独自の対処法だけでなく、社会的に認められやすい行動や言動についても理解が進んだ。個別支援ではそうした変容が見られた一方で、学校では友達とトラブルが起きると相手が悪いと決めつけてかかわってしまうなど「わかってはいても実際にはできていない」ことが課題として挙がっていた。

第Ⅲ期（平成 29 年度 6 月～2 月）

前年度の「わかってはいても実際にはできていない」という課題に加えて、担当者の変更、さらに文科省の新規事業を受託し、国語、道徳におけるつまずきと連動した支援ラボでの個別支援をいっそう充実させるため、目標は継続しながら個別支援の内容を一部変更することを保護者に提案し、合意形成を図った。

具体的には、①体の動きを通して人との距離感やかかわるタイミングを把握するためのキャッチボール、②自分の考えや発言を振り返るための担当者によるメモや図式化、③得意な言語でのやりとりを生かしたより簡潔な話題の展開を新たに導入した。

①については、柔らかいスポンジ製のボールを使い、「目を合わせてから投げる」「相手の取りやすい位置をねらう」「逸れてしまったときに謝る」「取りにくいときには相手に要望を伝える」といった活動を行った。もともと体を使うのは苦手であり初めはぎこちない様子が見られたが、徐々に積極性が出てきた。また、一定のリズムでボールがやり取りできる楽しさを理解するにつれ、担当者が取れる範囲や速さを思い図って活動できるようになった。

②については、さまざまな対人場面を取り扱ったが、特に、実際に起きた友達とのトラブルを話題にしたことで「〇〇のときは△△すべき」といった一般論ではなく一つ一つ言葉を選んで話す様子が見られた。担当者は、本人が言った内容の要点を小型のホワイトボードや紙に書きとり言語で返すとともに視覚的にも確認を促した。また、例えば「腹が立つ」と言ったときには担当者が温度計の図に目盛りを入れさせてレベルを確かめたり、メモに基づいて行動を動作で表したりすることで、自分の気持ちの移り変わりや人との考え方の違いに気づくことも見られるようになった。

③については個別支援の中でも、得意な分野で饒舌になると担当者の話をさえぎって話すことがあったため、担当者が決めた話題を制限時間内に話す課題に取り組んだ。「修学旅行の思い出を 2 分で」など制限時間を明確に示し、タイマーで計時すると簡潔に話すことを意識した言動が増えた。併せて、担当者が話したキーワードのメモを見せて振り返りを行うことで、「話が長い」「話がそれる」様子を視覚的に実感できていた。

5. まとめ

担当者との個別支援での場面では、適切なコミュニケーションや対応の仕方が徐々に身についてきた。体を通したやりとりや実際に起きたことを話題に取り上げるといった活動の工夫により、「いや、ほんとの気持ちは〇〇ですかね」「まあ、そう思わない人もいるかな」などの自分に向き合った上での発言もみられるようになった。今後はつい話が冗長になったり自分の意見を強く主張しすぎたりするなど授業中のつまずきに焦点を当てて、個別支援で成果のあった取組を学校での指導方法に反映していきたい。

②対象児 B

発達障害支援アドバイザー 栗林 かなみ

1. 対象児童

小学校低学年児童。

2. 児童のプロフィール及び主訴

保護者の主訴は「自分の気持ちを言葉で伝えることがあまりうまくいかず、手を出すことが時々ある」。遊びの中でトラブルになったときの対処法として、言葉で主張することが難しいため、拗ねる・その場を立ち去るなどの行動をすることが多い。また、切り替えの難しさも見られ、遊びを途中でやめることができない。

保護者面接からは幼少期から発語が遅く、言い間違えも多かった。危機回避力も乏しく、よく怪我をしていた。興味のあることはいつまでも集中して行うことができるが、興味のないことは全くしようとしなかったことが述べられた。発達障害支援アドバイザーによる学校での様子の観察からは、集団で過ごす際に自分の思い通りにならない場面になったときの気持ちのコントロールの困難さが報告された。また、他児の言動をネガティブに捉えやすい傾向を持ち、他児に嫌がらせをしてしまうこともしばしば見られるようであった。

3. アセスメント

授業観察、担任記入による実態把握チェックリスト、支援ラボにおいて WISC-IV を実施した。その結果、行動面における衝動性・多動性・不注意に困難さを示した。さらに、「相手の感情、立場を理解できず、人が嫌がることを言ったり、したりする」等の対人関係コミュニケーションの困難さも示された。

4. 個別支援の内容

平成 29 年 10 月より、大学内の支援ラボにおいて、原則として週 1 回 1 時間の個別支援を実施した。

第 I 期（29 年 10 月～）ラポール形成及び行動観察

支援ラボ来室への動機づけ及び本児の行動観察を目的としてプレイセラピーを中心とした支援を実施した。やりとり遊びの際、保護者の主訴同様、言葉でのやり取りの難しさが見られた。特に、支援者の質問が理解できなかったときや答えることが難しい質問に対して、反応をしないという行動を選択することが多く見られた。

棚の上にある遊具を取るために棚や机に登る、ボールを蛍光灯目がけて投げるなどの危険な行動も多く見られた。その都度、危険な行動を制止した後、プレイルームでのルールを言葉で伝えて確認する作業を行った。個別支援を開始して 10 回程になると、衝動的な行動は減少し、棚の上の物が欲しい場合には、「あれ取って。」など言葉で支援者に伝えることができるようになった。

退出時の切り替えにも難しさが見られ、終了時間になってもプレイルームを出ることができない期間が続いた。「あと 1 回したら終わり」など回数での切り替えを実施したが、様々な条件をつけて 1 回では終わることができない状況を作る場面が見られた。しかし、「あと 20 秒」と時間を提示し、本児と支援者で数えながら帰りの準備をし始めると、ゲーム感覚で時間内に退

出しようとする姿が見られた。本児の場合は、遊びの回数よりも時間での区切りのほうが効果的であることが分かった。

第Ⅱ期（29年12月～）

ある程度のラポールが形成されたと判断したため、前半に SST や言葉のやり取り課題を実施し、後半にやり取り遊びを主とした個別支援へ切り替えた。

主訴に基づいて、言葉でのやり取りを中心とした課題を設定した。セッションの初めには、「今日の気分」を表情シールから選択し、その理由について話をする時間をもった。回数を重ねるごとに、支援者とのやり取りを楽しむ姿が見られるようになった。わざと表情シールを何枚も貼り、「今日の気分はどれでしょうか？」と支援者へ質問することが増えた。支援者が質問に答えると、「〇〇〇（エピソード）があったから××（感情）です。」と相手に伝わるように説明することに慣れてきた様子が見られた。課題においては、本児がどう動いてよいか分からない状況になると、固まってしまう姿が見られ、自ら援助行動を起こすことは難しい様子であった。支援者が「〇〇はどう？」などヒントを与えることに関して抵抗はなく、そこから動き始めることができた。

行動面においては課題実施中、落ち着きがなく、姿勢保持が難しい様子が見られた。課題ごとに席を立ち、遊具を触りに行くことを繰り返した。課題に対する気持ちの切り替えとして席を立つ行動が表れていると判断し、離席自体は制止せず、戻ってくるように指示を出すことで席へ戻り課題へ取り組むことができるようであった。

また、セッション全体を通して小さな嘘をつくことがしばしばあった。プレイルームの遊具に本児が落書きをし、それを支援者へ見せ、「落書きがしてある。僕が見つけた。」と主張することもあった。その際には、本児が描いたことを言及せず、「みんなの物に落書きするのは駄目だね」と落書き行動自体を否定し、一緒に消す作業を行った。セッション中の小さな嘘や誤魔化しは、支援者へのアピール行動と捉えられるため、負の行動を強化することがないようにその場の行動に合わせて声かけを行うことで、行動変容へつなげる必要があることが分かった。

5. まとめ

本事例は、言葉でのやり取りを目的として SST 絵カードややり取り遊びを中心に支援を行っている。支援者とのやり取りでは、期間が短い中でも多少の行動変容も見られている。セッション中に見られる誤魔化しや嘘などは、学校生活でも同様の出来事があることが報告されている。個別支援でのやり取りで効果的であったものを学校ともケース会議等で共有し、日常生活に汎化できるよう支援していくことが必要である。今後も個別支援の中で、主訴に基づいた語彙を増やす活動や言葉の扱い方などの課題も取り入れながら継続して関わっていきたいと考える。

③対象児 C

教育学部 吉田ゆり

(1) ラボ内での取組

対象児童

小学校低学年女児

児童のプロフィール及び主訴

2年生女児。1年2学期、担任のすすめで支援ラボの個別支援を開始した（10月）。

保護者の主訴は、取りかかりが遅い、やらないと行けないことを言われたときに自分のことを優先してしまう、すぐに動かない、授業をじっと座って聞けない。また小児科医に自閉スペクトラム症の疑いを指摘されている。

支援開始時のアセスメント

WISC-IV（7歳8ヵ月時）IQ117、言語理解 127、知覚推理 115、ワーキングメモリ 106、処理速度 94。言語理解が『平均の上-非常に高い』に位置している。言語理解と知覚推理には有意差がない。言語理解とワーキングメモリには有意差があり、語音数列（14）はできるが数唱（8）算数（9）の評価点がやや低く、聴覚情報を自分なりに意味を見いだすことで処理はできるが、単純な情報や算数の文章題のような課題は不得意であることが分かる。すなわち、有意味でお話などのストーリー性のある内容は得意であるが、単純な無意味に見える聴覚情報の処理は苦手であることが分かった。

言語理解と処理速度には 33 の差があり、知識や指示されたことの内容があっても「取りかかりが遅い」「すぐに動かない」などの主訴は本検査で指示されたと言える。また、言語理解や明示的知識はあるが、推理や問題の処理において、示されたルールを運用したり処理をすることについては学習の支援や工夫が必要であることが分かった。

以上のことから、社会性の育ち支援プログラムを中心に、週1回の支援を継続している。

対象児童の環境

保護者の養育力が高く、本児の状況に合わせた支援に対する理解や意欲も高い。国語及び道徳の授業についての研究についても快諾を頂き、文書で了解を得た。

(2) 本児の『道徳』学習のつまずきについての課題の抽出

① 授業の様子から：読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習

対象授業：平成 29 年 2 月 9 日

教材：にわのことり（文溪堂）こころのノート pp38-39

授業観察（非参与観察）

分析資料：指定校が公開した指導案（2017）をもとに、筆者が観察した本児の様子を記入した（表 1）。

表 1 分析した対象授業の概要

日付：平成 29 年 2 月 9 日	対象：1 年〇組	授業者：担任
本資料は、やまがらの誕生日に招待されたみそさざいが一度はうぐいすの家に行くものの、寂しい思いをしているであろうやまがらのことを考えて、やまがらの家へ行く。やまがらは大喜びでみそさざいを迎えた、という内容である。自分だけの喜びではなく、友達の気持ちを考え、うけとめることによって生まれる喜びに気づくことができると思う。		

表 道徳の授業「にわのことり」の指導案と本児の様子

指定校が公開した指導案					本児の様子(観察)
過程	児童の取組	教師の関わり		時間	考察の視点(表内①～) 検討事項へ
意識化	1 これまでの大テーマ学習の取組を振り返ったり、アンケートなどの結果を知ったりして、本時の課題となる価値を捉える。	学習材 1 ・道徳シート ・アンケート結果	○ 学習材 1 を提示し、これまでの友情の学習で積み上げてきた価値の広がりや深まりを実感できるようにする。 道徳シートにある「友達を大切にしているか」の結果を提示し、これまでの大テーマ学習を通して、自分がどれくらい友達を大切にしているかを客観的に見るようにする。	5	教師に注視して聞いている ・姿勢保持はされておらず、椅子に寄りかかりあちこちをみている。⇒⑤
	大テーマ 「わたしはともだちを大せつにしているのだろうか」		ここで、アンケート結果から、本時のねらいである「やさしくする」「声をかける」ことで、本当に友達を大切にしていることになるのかを問う。すると子どもたちは、これまでの生活経験や自分たちが行ってきた取組とつなげて考えるであろう。そこから大切にするために必要なことは何かを考える意識を高め、本時の共通の課題を設定する。		発問を聞いているようだが挙手はしない。 ⇒⑤ 発言者の方を見ている。椅子の背に寄りかかり椅子が浮いている ⇒⑤
価値の追求・把握	2 資料を基に話し合う。 (1) 資料と出会う	学習材 2 ・文カード ・挿絵	○ 挿絵を提示し、資料に入る前に登場人物を紹介することで、話の内容が分かりやすくなるようにする。 登場人物を紹介する際に、小鳥たちは友達であることを押さえ、主人公である、「みそさざいが迷いました」という一文を提示する。児童がみそさざいの気持ちになって話を聞くことで、価値と資料への導入を図ることができるようにする。	2 5	黒板に注視 教師に注視 「みそさざいが迷いました」のところで「この、 <u>迷うって言うのが私分らないんだよなあ</u> 」とつぶやく。⇒①
	(2) 主人公の心の揺れに共感し、自分の考えを話す。	学習材 3 ・道徳シート	○ 「楽しくありませんでした」という言葉に着目し、その理由を考えることで、やまがらが寂しいだろうと心配している主人公の気持ちに共感することができるようにする。 そこで、「自分だったら、みそさざいのように考え、やまがら		道徳シートの「楽しくなかったのはどうしてか」の問いに「 <u>楽しいことがなかったから</u> 」と書く。⇒②
共通の課題 「友達を大切にするために必要なことは何？」				／	

価値の追求・把握	(3) 役割演技をつくり、今日学んだことについて考える。 学習材 4 ・お面	2 5	教師の発問に「(やまがらの家に)行く。そりゃあ」とつぶやく。 ⇒③自我関与「自分だったらどうするか」
	4) 資料を提示し、価値を追求していく。 学習材 5 ・「ともだちはいいもんだ」歌詞 課題追求発問 「目と目でもものが言えるとはどんなことだろう」 学習材 3 ・道徳シート		教師がやまがら役をやったあと、2回目としてやまがら役は他児が行う。そのあと指名されて前に出てやまがら役をする。みそさざい役(他児)「さびしいかったでしょう。ごめんね」(本児)やまがら役として「いいよ」と答えた。 ⇒④役割演技 歌詞に合わせて歌う
価値の自覚化	【研究との関わり】 ○ 多面的・多角的な思考を促す資料提示 読み物資料から学んだことを、今度は自分のこととして考えることができるように、資料「友達はいいいもんだ」の歌詞を提示し、教師が「目と目でもものが言えるとはどんなことだろう」と課題追求の発問をする。友情の大テーマ学習で歌ってきた歌の歌詞の意味を改めて考えるよう促すことで、子どもたちは資料の内容とこれまでの生活経験や取組を関係付けたことを根拠にして話すであろう。そこから出される考えを板書に分類、整理していくことで心が通じ合っていることが大切だということに気づき、これから更に友達を大切にしていこうとする心情を育むことができるようにする。	1 0 ／	道徳シートに「はなしをしなくてもわかるといふこと」と記入する。
意欲化	3 本時の学びを確認し、振り返りを書く。 学習材 ・道徳シート	5	○ 本時の学習と大テーマについて関連させた振り返りを書くように促す。そうすることで、本

	4 歌「ともだちはいいもんだ」を歌う。	学習材 6 ・音源	時の学習と自分の生活をつなぐ考えを書くことができるようにする。 ○ これまでの友情の学習と本時の学習、この歌の歌詞の意味をつなげて考えながら歌うように促すことで、友達がいる素晴らしさを感じることができるようにする。	
	【研究との関わり】 ○ 道徳シートの活用 複数時間学習を行う内容項目「友情」に関連させ、本時の学習を振り返り、これからの自分へとつなげていくために道徳シートを使用する。振り返り欄には、本時の学習について、大テーマから見た今の自分を振り返るようにする。右側には、自分は友達をどれくらい大切にしているか、自分の考えを記入する。これまでの考えと比べることで、3回の大テーマ学習に関連した振り返りや、これからの実践に向けた意欲化を図ることができるようにする。			

検討事項①「迷うって言うのが、よくわからない」(表内①)

「みそさざいは、どちらにしようか、まよいました。でも、みんなといっしょに、うぐいすのいえにいきました」は「みそさざいはまよいました」の一文が提示され(マグネットシートが黒板に貼られる)「みそさざいはどうして迷ったのでしょうか。」と教師から発問があった。

この際本児は自席で「迷うって言うのが、わたしにはよくわからないんだよなあ」とつぶやいている。教師や周囲の反応は特になかった。

発問に対して児童達が挙手し、以下の発言が得られ、本児は挙手することなく黙ってこれらの発言を聞いていた。

発言例・うぐいすの約束のほうさがきだったのだから、うぐいすの家に行くべきである。

- ・みんながいくのなら、一人だけ行かないわけにはいかないからうぐいすの家に行くべきだ。
- ・練習は誰かがいないと困るから、みんな行った方が良い。
- ・やまがらの家は山の奥で行くのが大変だからしかたがない
- ・とりなのでとべるから、山の奥でも関係ないのでは?
- ・やまがらが誰も来ないと寂しいだろうと思ったから。

わからないというつぶやきは、3つの解釈が可能と考えた。

葛藤状況認知の理解の困難

この場面から「迷う」という言葉が示す“どうしたらよいのか決断がつかない”葛藤状況を認知できなかったことが考えられる。

他者の心情理解の困難

みそさざいという他者が葛藤状況にあるという心情理解の困難が考えられる。

- ・みそさざいはとうぜんうぐいす(あるいはやまがら)の家に行くべきだ
- ・みんながうぐいすの家に行くのだからみそさざいもうぐいすの家に行くはず。

言葉の理解の困難

「迷う」という、葛藤にある心情をあらわす言葉の理解の困難の想定には以下の2つの側面

が検討できる。

- ・「迷う」という言葉を理解できない。
- ・「迷う」という状態の理解が難しい。

授業中には、これらを解釈する情報が得られなかった。

検討事項②どうしてみそさざいは楽しくなかったのか(表内②)

想定されているのは、“やまがらがひとりで寂しい思いをしているのではないかと心配で楽しくなかったからみそさざいは、心から楽しむことができずに楽しくなかった”という心情理解であろうと思われるが、本児は「楽しいことがなかったから」と答えている。

なぜ楽しいことがなかったのか.文中には、うたをうたう・ごちそうをたべるという、“楽しい”状況が書かれている。可能性として以下が挙げられる。

一般的価値の理解の困難

本児自身が、うたを歌う、ごちそうをたべることが楽しいことというとらえ方をしていない。

他者の価値感の想定の困難

みそさざいにとってうたを歌う、ごちそうを食べるが楽しいことだと想像していない。

文表出の稚拙さ

文の直ぐ後ろに「やまがらさんはさびしいだろうな」と書いてあるため、やまがらの気持ちを想像して楽しめなかったと理解しているが、文表記として楽しいことがなかったという表現になっている。

みそさざいは、こっそりぬけだしました	やまがらさんは、さびしいだろうな	うたっていても、ごちそうをたべて	うぐいすのいえで	みそさざいは
--------------------	------------------	------------------	----------	--------

検討事項③「自分だったらどうするか」(表内③)

うぐいすの家をぬけだして独りやまがらの家に向かったみそさざいであるが、ここで教師は「みそさざいのように考えて、やまがらの家に行くことができますか？」と発問した。本児は他児等が挙手をする中、挙手することはなく「やまがらの家に行く。そりゃあ。」とつぶやいている。このつぶやきの意味することについて、以下が考えられる。

他者の心情理解(視点取得)

自分がみそさざいだったら、という他者の心情理解(視点取得)ができていたのかが不明である。

心情の理解に基づく行動化の課題

自分がみそさざいだったらどう行動するか、という他者の心情理解(視点取得)に基づいてどう行動すべきか、行動を選択できていたのかが不明である。

★自我関与に関わる課題 ★道徳的価値の理解の課題

対象児童の要因だけではなく、教師の指導の課題も存在する。教師の発問の意図は、自我関与を中心としており、道徳的価値のあり方の検討に主眼を置いている。『みそさざいのように考え、やまがらの家に行くことができるだろうか』と自我関与が中心の発問をする。主人公と自分を重ねて考えることができるようにし、自分が行くことの意味を考え、友達のために行動するみそさざいの強さなどについて、価値を追求していくことができるようにする。」(表内)と記載されているように、自我関与を中心とした検討において、本児の理解と困難を想定していたかが重要である。また、自我関与が中心の発問から、「友達のために行動すること」が道徳的に価値を持つという展開に本児が参加できていたのか、確認ができない点において、課題であろう。

検討事項④指導技術としての役割演技の有効性（表内④）

やまがらとみそさざいのお面が示され、教師がやまがら役を行い、やまがらの心情を含めた台詞を述べたのち、2回目としてみそさざい役に他児（女児）、やまがら役を本児が指名された。前に出てお面を受け取り、本児は頭にお面をつけ、子ども達の方を向いた。みそさざい役の子どものとなりに距離を取らずに立ち、体が斜めになっていた（周囲には十分な空間があった）。教師のやまがら役の場面は、注視し聞いていたように思われた。みそさざい役の方には目を向けず、フロアの児童達の方をみていた。

みそさざい役（他児）「さびしかったでしょう。遅くなってごめんね。」

やまがら役（本児）「いいよ」

みそさざい役の発言後すぐに「いいよ」と非常に早口で述べた。モデルとして提示された教師のやまがらの台詞とは異なり、非常に短くシンプルに終了した。他児と本児の役割演技におけるやりとりは、間違いではないが展開に至らず、教師の意図通りであったようにはとらえられなかった。

他者の心情理解（視点取得）

役割演技において、“やまがらの気持ちになって”演技ができていたかは非常に曖昧で不明であった。「ごめんね」と言われた時には「いいよ」と答える、パターン化された行動であるようにも見えた。

表出・表現の稚拙さ

あるいは心情理解ができていたが、表現としての稚拙さがあり、簡単で間違っていない台詞を選択した可能性もあると思われた。

対人的距離の取り方の困難 視線の使い方の困難 ★役割演技の困難

台詞の選択も課題だが、相手役の発話の直後の発話であり、問のない、非常に早口な台詞は、他者がいることを意識した演技とは言えないであろう。また、相手役との距離の近さは空間の使い方の困難を示し、台詞を言った際の視線も相手役の方は見なかったことから、役割演技を行うのは非常に困難であり、手立てが必要であろうと考えられる。

★モデル提示の模倣・活用など有効性の検討

教師が示したやまがら役が、本児の演技にモデルとして模倣、活用されたようには見えなかったことから、モデルを活用するためには、指導の工夫が必要であることが示唆されよう。

検討事項⑤ 積極的授業参加行動の視点から

本児は、この授業に限ったことではなく積極的授業参加行動の困難が再三指摘されてきていた。

この授業で抽出されたことは以下の通りである。

- ・教師の発話に対する注視は維持されている。
- ・必要最低限の黒板への注視は維持されている。
- ・姿勢保持はされていない。椅子に寄りかかりあちこちみている、椅子をがたがたさせ、椅子の脚が中に浮いている。

- ・挙手はしないことが多い。
- ・ワークシートを書くように指示があったときの取りかかりが遅い。
- ・周囲に話しかけることはしない。
- ・授業の進行に邪魔にならない程度の不規則発言（本稿では“つぶやき”と称している）は見られる。



(3) 保護者の気づきからの課題の抽出

保護者の気づきからの課題の抽出も併行して行った。

5月より、定期的な保護者面接にて、保護者（母親）に、今年度の支援計画について説明するとともに、道徳及び国語の授業の研究を行うことについて説明し、了解を得た。同時に、保護者面接が学期に1回（緊急時には追加）が原則であることにより何か困ったことがあったとき、授業や日常生活で気づいたことや知らせたい様子について、特に道徳・国語について気づいたことがあればメールでやりとりをすることとした。また、メールの文面は個人情報等に留意した上で、分析データとして利用することについても同意を得た。

分析手続き

【分析対象データの収集期間】平成29年5月～平成30年1月17日

【分析対象データ】期間中の対象メール数：12通

12通のメール文面を、内容のまとまり（エピソード）を1単位として切り出してカード化し、今回の研究に関連のある道徳及び国語に関わるカードを抽出した。カードは6カードとなった。それぞれのカードの内容について以下に分析を行った。

結果

道徳及び国語に関わるカードについて以下に示し、カード化し、コード化を行った。（今回の発表にあたり発語内容については分析に差し支えない程度に個人情報や状況を削除している）

カード1	日付：6月21日	リソース：メール	タイトル：「道徳は授業に集中できない様子です」
昨日、道徳の授業参観に行ってきた。 相変わらず手混ぜが多く①、先生が、机の上に何も出さないようにと言われたにも関わらず、鉛筆を転がしていました②。そして、机にだらんと伏せて③、お友達に、「Aちゃん！」と注意されていました…。 授業内容は聞いていたらしく、時々挙手していましたし、記述では、Aだけ正解を書き、先生から誉められて照れていました。④ (担任の)先生は、授業態度について「聞いています」と言われ、「授業を聞いているから、しっかり書けるんです」と言われました⑤⑥。			

- コード化
- ① 「聞く」態度の困難：聞いているように見えない
 - ② 「聞く」態度の困難：聞いているように見えない
 - ③ 姿勢保持の困難
 - ④ 内容の理解：正しく答えられる
 - ⑤ 「聞く」態度の維持：正しく答えられる
 - ⑥ 教員の特性理解：担任が正しく特性を理解している

カード3	日付：6月24日	リソース：メール	タイトル：「他者のお世話と思いやり」
私も△先生から、A(が)骨折したお友達のお世話⑦をしていたと聞いています。人のお世話をする余裕があるのかしら、と思いながら、優しい心が育っているんだなと安心⑧もしました。			

カード3	日付：7月3日	リソース：メール	タイトル：「他者のお世話と思いやり」②
先日の骨折したお友達のお世話なのですが、どうもやりすぎてしまう⑨ようです。お節介になりすぎてしまって、相手のお子さんにはAの気持ちは分かりにくいだろうなと思う場面をみました⑩。思いやりというのは難しいですね。困っている人のお世話をするものだ、が先走っている⑪ように見えました。			

コード化 ⑦⑧ 他者の心情理解：他者への思いやりの行動化 道徳的価値観
 ⑨⑩⑪ 他者の心情理解の困難：他者への思いやりの行動化の困難
道徳的価値観と行動化の困難：

カード3	日付：6月24日	リソース：メール	タイトル：〈感情を理解するときには、イラストや表情は参考にしない〉
今日、本と一緒に読んでいたのですが、A はあまり表情というか、相手の顔を見ないな、⑬と感じました。私の顔も見ませんが、本の挿絵に登場人物の顔がなんども出てくるのですが、それはあまりお話とは関係がないようです。⑭「喜んだ」とあればよろこんだんだな、と思うようですが。			

カード3	日付：6月24日	リソース：メール	タイトル：「他者のお世話と思いやり」
先日、支援ラボで「顔のお勉強をした」と言っていました。 （表情カードで、相手の表情から気持ちを知る課題をしていたことを伝える） 確かに表情はみないです。私の顔も、じっとみているのですが、それに対する反応⑮が続きません。 A 自身も、あまり表情が変わらないので、そういうものだと思っていたのですが、言われてみると、表情が読みにくいし、お友達表情も、あまり気にしないです。⑯			

コード化 ⑮⑯ 表情理解の困難：表情を心情理解の手がかりにしていない
 ⇒登場人物への自我関与

カード3	日付：7月3日	リソース：メール	タイトル：文章は読み飛ばし
学力は全く問題なし、との事ですが、問題を、順序よく、飛ばさずに読むようになるには、どうすればいいの、対策を思いつきません。分かっているのに、得点に結びつかないのが、勿体ないなあと思って見えています。			

コード化 ⑰ 「読み」のスキル

（４）個別支援での取組

アセスメント結果との検討

「迷う」などことばの理解について 言語理解について WISC-IVでは、言語理解指標（VCI）は127点であり、平均の上-非常に高いに位置している。また、言語理解指標に分類される下位検査も、類似(13)単語(14)理解(17)知識(15)が高い一方、語の推理(9)にはやや弱さが指摘できたことから、読み物への苦手さはなく、本児としては楽しんで読むことができたであろうと推測する。また、『にわのことり』に出てくる単語についても理解はできていたと考えた。

しかしながら、WISC-IVでは、「迷う」などの状態を表すことばや感情を表すことばの理解までは確認が取れなかったことから、この点の確認が出来ていない。追加検査として行った PVT-Rにおいても、語彙年齢10歳2ヵ月（生活年齢8歳6ヵ月）であり、抽象語を含む語彙には困難がないことが再確認されたが、状態を表すことばや感情を表すことばの理解の確認はできず、個別支援での取組により、確認が必要と判断した。

表情理解 TOM 心の理論課題検査（文教資料協会）の導入課題での表情理解においてはすべて通解した。今後、基本表情以外を含む表情語の確認が必要である。

他者の心情理解・他者の視点取得 他者の心情理解や視点取得について、TOM 心の理解課題検査（文教資料協会）を実施した。結果から、誤信念課題についてはいずれも正答しており、困難はないと判断できた。一方で、心の理論課題アニメーション版（教育出版）については、ボールのもんだい（サリーとアン課題）、トランプのもんだい（スマーティ課題）、ハムスター

のもんだい（ストレンジ・ストーリーズ「罪のない嘘」課題）、おもちゃばこのもんだい（妨害と欺き課題）は通過したものの、やきいものもんだい（ジョンとメアリー課題）は通過しなかった。

ゆうた君となつきちゃんはやきいも屋さんはずっと公園にいて思っていました。しかし、二人ともお互い相手の知らないところでやきいも屋さんはこれから駅前に行くことを知ります。そのような状況で、ゆうた君の考えについてのなつきちゃんの考え（ゆうた君はやきいも屋さんがまだ公園にいて思っている）を考えることができるかどうかをチェックします。（アニメーション版・心の理論課題より）

ボールのもんだいやトランプのもんだいは、誤信念課題でも、他者の視点取得（相手の視点に立つことが求められる課題）である。これらは検査では通過しているが、道徳授業の困難分析では、困難が指摘されている。

ここから支援の方向性としては、誤信念などは通過していることから、おそらく生活経験的に視点取得はできていても、読み物のようなお話の中で理解できるかということとは乖離があることが仮説として導き出せる。すなわち、道徳的価値は、知識として獲得できるものの、それが自我関与として理解・表現できるかということ、そこに困難が生じている可能性があることが仮定できる。この仮説検証を個別支援のなかで行った上で、道徳の授業における支援の方法の検討を行う必要がある。また、誤信念課題は通過しているが、いわゆる“誤信念以外の課題”とされるやきいものもんだい（ジョンとメアリー課題：アイスクリーム課題ともいわれる）は二次的信念の理解を調べる課題である。二次的信念の理解は、他者から見た自分を知るものである。10歳前後に確立するとも言われ、本児の発達期においては、まだ獲得されていない可能性もある。しかし、道徳においてはまさしく自我関与に関わるものであり、本児が、道徳の授業において自我関与にかかわる発問においての反応が乏しく、母親の記録分析からも同様の困難が分析されることから、二次的信念の理解の基礎となる部分の獲得につまずきがあることも推測された。例えば“マインド・リーディング”（Howlinら、1999）指導プログラムなど参考にした課題の構成を行うことが示唆された。

役割課題（ロールプレイ）の導入について 本児は役割課題については、一見そつなくこなしたようには見えたが、会話は紋切り型であり期待されたような展開にはつながらず、立ち位置や台詞の発話の間の取り方も課題が見られた。特性としては想定できることではあるが、授業内において有効な表出になるかということと課題があると考えられた。個別支援において導入の工夫を検討するとともに、授業のなかでの工夫ポイントを検討する必要があると思われた。

授業態度について 授業態度については、支援開始時の保護者の主訴にあるように、集中しているようには見えず、周りからも注意をされてしまうことも多かった。保護者の情報からも何度も指摘されていることが多い。（①② **「聞く」態度の困難** **姿勢保持の困難**）。しかしながら、正確に答えられていることも多く（④ **内容の理解**）積極的授業参加行動として評価すれば困難として指摘できる。しかし「聞く」態度としては姿勢保持も難しく集中しているようには見えないが、本人なりには聞いており、ワークシートの記入や役割演技、話者への注目はできており、課題への非従事もない。担任の特性への正しい理解があれば（⑥ **教員の特性理解**）、授業態度を困難としてとらえることはせず容認できると思われた。

（５）今年度の取組のまとめと今後の課題

今年度は、授業観察と保護者からの情報提供をデータに、困難がどこにあるか、一方で長所として活用できそうなポイント探しを行った。この分析結果を踏まえた個別支援プログラムを再構成し、来年度の取組に活かしたい。

④対象児 D

長崎大学教育学部 高橋 甲介
長崎大学教育学部特別支援教育コース 糸原 瑞乃

1. 対象児童

小学生女児。自閉スペクトラム症の疑い。地域の医療機関に半年に1回の頻度で通っている。相手の感情や場の空気を感じ取ることなどにおいて困難がみられ、学校場面での対人関係等に関する行動面の主訴により、約3年前より支援ラボの個別指導を利用している。利用の頻度は月に2～3回程度である。個別指導開始時の課題構成としては、ソーシャルスキルトレーニングやアンガーマネージメントなどの課題が中心であった。しかしながら近年は行動面に関する困難についての保護者からの報告は少なくなり、主に学習面における困難についての報告の割合が大きくなっていた。

平成29年度の個別指導を開始するにあたり、保護者に対してニーズ調査をしたところ、各問いに対して以下のような内容についての回答があった。

① 学校場面での現在および将来的なニーズ（心配している事柄）

このような時に	このような行動をする（行動ができない）
・ 作文を書かなければならない時 ・ 参考書などで調べものをする時 ・ 困ったことがある時	・ 全く書けない ・ 全く同じフレーズでないと見つけられない。融通がきかない。 ・ なかなか自分のことばで伝えられない

② 家庭場面での現在および将来的なニーズ（心配している事柄）

このような時に	このような行動をする（行動ができない）
・ 宿題を教えてと頼んだ時 ・ 持て余した時、ゲームや読書の時	・ 母の教えたやり方ではなく自分のやり方ですようとする。融通がきかない。 ・ 猫を捕まえて自分のところに確保しておこうとする。

以上のように、主に学習面のニーズが多くあげられた為、本年度は学習面、特に教科としては国語の領域に含まれる「作文」と「要約（口頭による説明）」の指導を中心に課題設定を行った。これらの課題設定は、今後の学校生活においても求められる機会の多い活動であることも考慮された。本報告では主に「作文」の指導についての経過について報告を行う。

2. アセスメント

国語に関する学力のアセスメントとして、平成29年5月に「教研式 Reading-Test（読書力診断検査）」を行った。その結果、「読解力」の評定は「4」、「語彙力」の評定は「5」、「文法力」の評定は「4」、「読解力」の評定は「3」、これらすべての下位項目を総合した「読書力」の評定は「4」であった。評定値の範囲は1～5（平均は3）であることから、本児童の「読書力」は、同年齢集団を基準として平均以上である結果が示された。つまり、文章の「理解」に比べて「表

出（産出）」において特に困難がある可能性が考えられた。

3. 指導について

個別指導の課題の一つとして作文を書く時間を設けた。この作文の時間については本年度開始以前から設けられており、対象児童が作文を書きやすくなる条件について検討がなされていた。しかしながら本年度開始当初も、作文用紙を出すと書くことを嫌がる様子を毎回見せていた。また、1枚書くように指示しても「無理」と拒否する様子がみられていた。

本年度は、作文用紙1枚必ず書くことをルールとして明示した（1枚書けたら○をつける自己チェックシートを用意した）。また、作文を書く前には指導者（学部学生）と一日にあったことや最近のことについて話す機会を必ず持つようにした。その中で指導者は対象児童の話に対して受容的な態度を取ることにした。指導者は対象児童と色々な話をした後、その中で多く書ける内容について書くように促した。また、「自分の気持ちを必ず入れること」、「誰が読んでもわかるように題材について説明する文章を入れること」を教示した。後者については、他の指導員は話に出てきたことについて知らないという状況や知らないポイントを具体的に伝え、その指導員にもわかるように書くことを具体的に伝えた。作文を書く前の会話等は段階的に減らしていき、出来るだけ自分で書く内容を決められるようにした。

4. 指導の経過について

図1に作文に書いた総文字数と最大の一文の長さの文字数の推移を示した。総文字数を見ると、後半になるにつれて安定して1枚（400字）程度の作文が出来ている様子がみられた。また、当初は一文の長さがとても長くなる傾向がみられたので、一文を短くするような教示や指導を適宜行うこととした。その結果、後半は一文の長さが100字以内に収まることが安定するようになった。また、作文を書く際の嫌がる様子も少なくなり、後半では「1枚じゃ収まらないかも」といった発言も聞かれるようになった。指導開始後9回目の作文では500字程度自発的に書く様子もみられた。

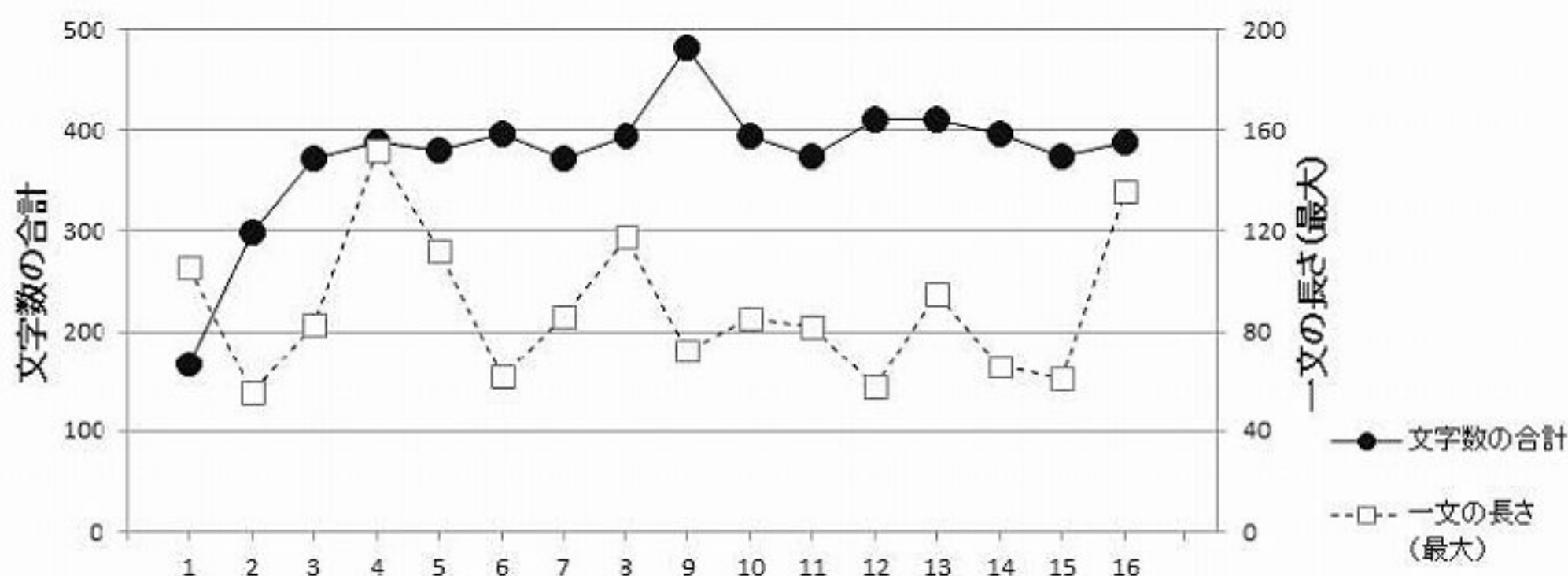


図1 作文の総文字数と一文の長さ（最大）の推移

図2に、対象児童が書いた作文を示した。左が指導開始の前年度の作文、中央が指導した年度の5月における作文、右が指導した年度の作文である。主観的な評価であるが、より状況等がわかりやすい詳細な内容の作文が書けるようになっていくことが伺える。

X-1 年 10 月	X 年 5 月	X 年 10 月
私が実習生との思い出で楽しかったことは、けいどろです。なぜなら私を全力で追いかけてくれたからです。一度■年の実習生対子供でやった時に、楽しかったからです。走っている時間が長いからです。逃げられてもすぐに追いかけてくるし、いつどこから来るのか分からないので、実習生とけいどろをするのが大好きです。	昨年では、スポーツテストでは、ソフトボール投げで、あまり飛ばなかったのが、今年は 25m ぐらいとばせるようにがんばりたいです。長座体前くつでは、去年 30 cm 以下だったのと、反復横跳びでは、クラスでは、あまりできていない方にいったのと、状態おこしでは、クラスでいい方にいったので、状態おこしでは、去年よりいい結果がだせるようにがんばりたいです。	今年の実習生のお別れ会では、毎年のように、最初にドッキリをしました。ドッキリは最終日の朝の会に一人指名して、転校するというウソの話を出します。ここで私達は笑いをこらえるために、練習をして、笑わずにすることができました。5 時間目の後半、転校する子と一緒に図書室にいて、「転校する子のお別れ会」と言って、いってもらい帰ってきた時に「実習生のお別れ会」と教えると泣いた先生が二人いて、すごく心に残った実習だったのかなとうれしく思いました。その後はゲームをして、バツゲーム実習生がすることになって「■■■■ゲーム」をしました。その後学級の歌の中、私も少し泣いてしまいました。その後プレゼントわたしで、感動したのか、あまり話せませんでした。その後、クラスの子が作ったスライドショーを見て、ばく笑して、お別れ会が終わりました。■年間の中で最幸の実習生だったなと思いました。

図 2 作文の内容の変化

5. まとめ

本対象児童の場合、①作文を書くあるテーマについて会話を行うことにより、何を書くかについてのイメージについて事前に選択肢があるようにしておく、②作文のルールを具体的に明示しておく、③そのような支援がある条件のもと、ある程度の長さの作文が書ける経験（できる体験）をすること、により作文を書くことに対する苦手意識が低減していったように考えられる。文章を書くことの困難さの背景には様々な要因があり、本事例の方法が他の作文困難に有効であるかどうかは検討が必要であるが、文章の理解はあるが作文に困難がある事例、特にテーマの選択（何を書くか決めること）に困難がある事例、作文に苦手意識を持っている事例等においては参考になるかもしれない。

3. 対象校と支援ラボとの連携

学校経営スーパーバイザー 田口 眞弓

(1) 個別の教育支援計画

個別の教育支援計画については、平成27年度より、指定校で共通の様式を用いて作成している。個別の教育支援計画は、本事業の「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」を進めていくためには、有用なツールである。特に以下に示す②個別の指導計画では、個々の取組において、今回取り上げた教科の『国語』『道徳』の指導に関連した、個別の指導内容や支援方法等を具体化し実践していく事例につながった。

また、個別の教育支援計画については、指定校で2年間の実践を積み重ねており、教職員間でも形式や内容についても共通理解が図られつつある。そのため、②個別の指導計画を作成するにあたっては、学級における指導と支援ラボにおける個別支援の共通理解を図ることで、教科指導法についても情報を共有し検討をすることができた。特に個別の指導計画の学習面や生活面の目標に対する指導の項目で、心情理解やマナーに関することなど、国語や道徳につながる指導内容や指導方法が挙げられた。

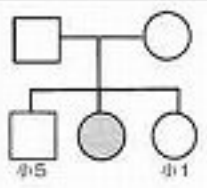
今年度の個別の教育支援計画の作成にあたっての手順、配慮点については、以下の通りである。

- 個別の教育支援計画の様式については、児童の実態が捉えやすく、記入業務に時間がかからないような形式を模索した。実態把握チェックリストについては、長崎市で作成されたものを使っている。個別の指導計画の様式については、学校と支援ラボにおける指導を一覧にし、指導のつながりや流れが見えやすいようにした。
- 個別の教育支援計画については、次年度以降に引継いでいくようにする。また、それぞれの指定校で引継ぐことができるように形式については、同じ形式のものを使用することにした。
- 個別の教育支援計画としては以下の5つの様式を作成した。

- ①個人理解票（様式1）
- ②個別の指導計画（様式2）
- ③実態把握チェックリスト（様式3）及びプロフィール表（様式4）
- ④個別の教育支援計画作成のためのアンケート（様式5）
- ⑤ケース会議の記録（ケース会議についてで提示）

- 個別の教育支援計画作成にあたっては、事前に支援ラボの発達支援アドバイザーが担任に依頼したアンケートを基に、支援や指導の糸口や方向性をケース会議の折に確認を行った。児童の個人理解票については、それぞれの立場から共有しておいた方がよい情報を一覧にし、個人像を捉えやすいものを作成できた。個別の指導計画については、支援ラボの担当者やアドバイザーと連携しながら支援や指導の具体性や教材などについても記載するようにした。
- 個別の教育支援計画については、個人ファイルを作成するとともに、作成したものをデータ化し管理していくようにし、継続的な支援ができるようにしていく。

様式1

個人理解票 (様式1) 申込日: 平成26年 月 日		記入日: 平成27年8月7日	
なまえ ----- 名前 生年月日 平成 年 月 日 (満 歳) クラス 年 組 担任 先生 連絡先 習い事		家族の様子 家族構成  困り感 ・相手の感情や状況、場の空気を感じ取るのが苦手 ・常識が自然には身につくにくく、自分の行動の 不適切さの理解や実感が乏しい 保護者の様子 ・父親は教師、母親は療育関係の仕事をしているため、 本人の障害についての理解は高い ・母親は本人の障害について、新学期に必ずクラス 担任に話している ・家庭の協力が得やすく、連携している体勢が取ら れている  社会性・情緒面 ・場にあった言動、マナーについては理解や意 識が難しい所がある	
学校の様子 学習面 ○学習面 ・気分がのっている時は意欲的に自分の考えを発表する ・算数では論理的思考ができる ・体育は得意で、本人も自信を持っている ・教師の説明が多い授業、何をしたいのか、活動内容が曖昧な授業では集中ができていない様子が窺われる ○生活面 ・同地区(長与地区)の友達と仲がよい ・特に同じクラスの△△さんの事はとても信頼してい て、本人のよき理解者でもある ・男子児童から名前を呼ばれ、注意されることがある		身長 141.6cm 体重 35.5kg 診断名・既往歴・服薬等 ・長崎県子ども医療福祉センターにて受診し、平成24年9 月の時点でPDD疑い、LDリスク。知的には問題はない が、ASDの要素はあるのではとのこと ・半年に一度子ども医療福祉センターに通院している ・皮膚の過敏性あり(帽子のあこひも、1層き等) ・読解力Reading-Test(読解力診断検査)・読解力判定 4、読解力判定3、文法力判定3、読解力判定2(判定範 囲1~5)学年の集計を基として、読解力が「やや劣 る」という結果 ・S-M社会生活能力検査実施、SA9歳7ヶ月 苦手なこと ・大きな動きの身体運動 ・体育 メモ ・姿勢の保持が難しい ・自学学習の課題を自分で考える事が難しい	

様式2

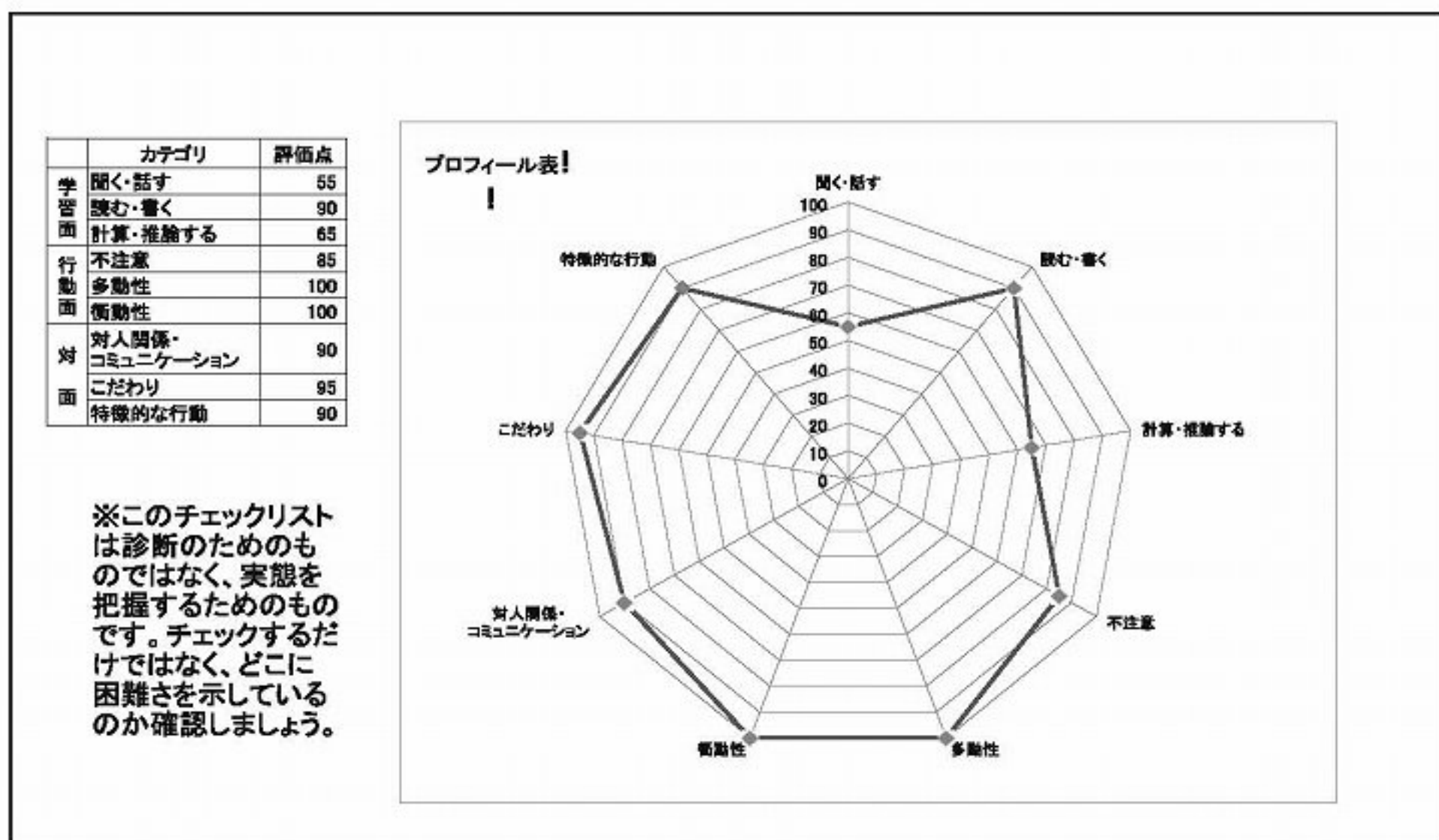
個別の教育支援計画 (様式2: 個別の指導計画編) (小・中学校用)				
記入者		記入年月日		平成 27 年 8 月 4 日
校 年	氏名	性 別	生年月日	保護者氏名
小 5	山田 太郎	男	2015 年 10 月 10 日	山田 太郎
目標に対する実態・意図	○姿勢や動作、言動において生活年齢や性別に不相応な行動がみられる。 ○対人場面や不適切な言動が見られることがある。 ○新規場面などを苦手とする様子がみられる。 ○算数などでは論理的な思考ができる。 ○教師の説明が多い授業では、集中が続かない時がある。 ○活動内容を自分で考えたり、何をしたいか曖昧な内容では、自分から取り組みないで戸惑うことがある。 ○同地区の友達とは仲良くできている。 ○姿勢やあくびなど場の雰囲気を考えて自分で行動をコントロールするのが難しく、無意識にマナーにかける行動になることがある。 ○自分のルールやこだわりで行動することがあり、周りと話し合ったり、状況に応じた応答ができないことがある。			
目標の区分	支援ラボ	学校(学習面)		学校(生活面)
1年間の目標	○生活年齢や性別に応じたマナーを知る。 ○対人場面において適切なコミュニケーションを知る。	○自学学習の内容について、教師にアドバイスを求め自ら課題に取り組む。		○姿勢やマナーについて知り、教師の言葉かけやサインで自分の様子に気づき、姿勢などを直すことができるようになる。
指導の場	支援ラボでのセッション	学校の帰りの時間(放課後)		授業や給食など生活全般
指導内容 (働きかけ等) 教材・教具	<指導内容> ○ルールを守る。 ○状況に応じた適切な行動の仕方を知る。 ○他者と適切な方法でやりとりする。 <指導方法(働きかけ)> ○ルールは絵カードや実際の動作などを加えて具体的に示す。 ○ルールを守れた成果については、シールなどを使い、視覚的に確認できるようにする。 ○保護者からの情報をもとに適切なやりとりができなかった対人場面については4コマ漫画を使い、登場人物の思いや適切な言動を文章で書かせ、行動を意識できるようにする。 <教材・教具> ○スケジュール表 ○ルールを記入する表 ○トークン表 ○シール ○対人場面が描かれた4コマ漫画 <指導内容> ○アドバイスを求める言葉を知る。 ○教師に自分から尋ねる。 ○自分で課題を決める。 ○自学学習ノートに自ら取り組む。 <指導方法(働きかけ)> ○自学学習は原則、自分で課題を考えて取り組むのがルールであるが、課題のヒントとなるアドバイスを教師に受けてもよいことを知らせ、自分から尋ねてくることのできるような場面を設定する。 ○「先生アドバイスをお願いします。」というフレーズを知らせ、週に3日程度、課題を尋ねていい日として自分から尋ねに行くことができるようにする。 ○課題のアドバイスの際には、他の児童への配慮も考え、自学学習に支障をきたさないようなヒントを出すようにする。 ○家庭で母親に課題の内容を尋ねないで設定できた時は、シールなどを使い達成感などをもてるようにする。 <教材・教具> ○自学記録表 ○シール <指導内容> ○話を聞く時の姿勢について知る。 ○格好いい上級生のマナーについて知る。(あくび、鼻いじり、相手との距離感) ○言葉かけやサインで気づく <指導方法(働きかけ)> ○学級全体で、姿勢やマナーの内容について、学活や道徳などで取り上げ学習する場を設定する。 ○学級全体で、上級生になることへの期待感を持たせつつ、姿勢やマナーについて意識できるようにする。 ○個別に姿勢やマナーについて意識したり、気づかせたりする場合は、はじめは簡単な言葉かけを行い、徐々にサインや視線などで気づかせるようにしたい。 ○しっかり姿勢やマナーが守れていた、意識したりしている時は、称賛する言葉かけなどを行うことで、自分からしようという気持ちを持つことができるようにする。 <教材・教具> ○マナーカード ○お話しポン ○緑磁石シール			

様式3

実態把握チェックリスト(小学校)						
対象児童氏名	学年	性別	転入者氏名	属性・他	氏名	
		男・女		病児		
記入方法 ①児童の実態として適切と考えられる番号を記入する。						
1:非常にそう思う 2:少しそう思う 3:あまりそう思わない 4:全然そう思わない						

カテゴリ	チェック項目	得点	得点		
			得点合計	評価点	
学習面	聞く・話す	1. 全体への指示を理解せず、聞こえていないことが多い。 2. 気づかぬうちに机に対して、背を向けていたり、関係のないことを言ったりする。 3. 聞いた内容をすぐに忘れる。 4. 指図が正しく、言いたいことが言葉としてすぐに出てこない。 5. 相手に分かりやすく、論理を立てて話すのが難しい。	3 2 2 2 2	11	55
	読む・書く	6. 文字を組み合わせるが途中で文章組みができない。 7. 言葉が得意でも、文章の内容を理解していないことが多い。 8. 本を読むとき、同じ行を繰り返したり、行を飛ばしたり、勝手に読みを止める。 9. 文字の形が混同し、練習してもうまく書けなかったり、文字が解文字になったりする。 10. 内容が分かりにくい文章を書く(主述の関係、助詞の使い方、語彙・文法・文章の構成 など)。	3 3 4 4 4	18	90
	計算・推論する	11. 計算が苦手である。 12. 文章題を解いて立式できない。またはいいかげんに立式する。 13. 位取りに関する理解が難しい(十五を「105」、三十四十七を「300047」「047」などと書き誤る など)。 14. 量を比べたり、ほかたりすることが難しい(低学年・長さや重さ、時計など 高学年・面積や角度、体積 など)。 15. 図形の弁別・構成・分解が難しい(低学年・図形の弁別や性質 高学年・見取り図・展開図の理解 など)。 16. 図形や遊びの活動で図形を真似し続けることができない。	3 3 3 3 3 3	13	65
行動面	不注意	17. 不注意な失敗が多い。 18. 整理整頓が苦手、机の中や周りに物が散らばっている。 19. 一斉指導の場面では、黙っている相手に注意を向けられない。 20. 学習や活動に必要な物をなくしたり、置けたりすることが多い。	3 3 3 3 3	17	85
	多動性	21. 静かにいても、手足をさわさわ動かしたり、椅子を動かしたりする。 22. 授業のとき歩き回ったり、教室から出て行ったりする。 23. 無言で無言状態にまっすぐ立っていられたなかったり、人にちょっかいをだしたりする。 24. 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。 25. 必要以上に大きな声で発言したり、しゃべり続けたりする。	4 4 4 4 4	20	100
	衝動性	26. 質問が解らないうちに勝手に答へたりする。 27. 我慢ができず「自分」がしたいことを優先する。 28. 順番を待つのが難しい。 29. ちょつとしたことで泣いたり、かんしゃくを起したりする。 30. 自分の思い通りに行かないと、人や物に当たる。	4 4 4 4 4	20	100
対人関係・コミュニケーション	対人関係・コミュニケーション	31. 会話中、話題を合わせて話すことが苦手である。 32. 相手の感情、立場を理解せず、人が嫌がることを言ったり、したりする。 33. 言葉の裏面的なことをしか理解せず、冗談や皮肉、たとえが通じないことが多い。 34. 教室での活動に参加したり、関与を求めたりすることが苦手である。 35. 一人で遊ぶことが多く、友達とのルールのある遊びやゲーム遊びなどが苦手である。	4 4 3 3 4	18	90
	こだわり	36. 授業の予定の変更(時間割や場所など)や、予想しない出来事に対応することが苦手である。 37. 自覚の生活環境(特定の物や物の位置)や行動パターン等においてこだわりがある。 38. 音や光・熱・臭いの刺激が強く感じられている(興味・関心の壁が大きい)。 39. 感覚的な過敏性がある。触覚・聴覚・嗅覚(悪臭)・視覚など。 40. 特定の物(時計・カレンジャー・運動用品・GM・車・動物・電機 など)の強固な知識がある。	3 4 4 4 4	19	95
	特徴的な行動	41. 話し方に感情がなく「お話し」だったり、同じことを何度も繰り返したりすることがある。 42. 動作が不器用でぎこちない(背座・スクワット・なわとび など)。 43. 身体運動が苦手である(マット・跳び箱 など)。 44. 場の空気を察せず、場にあてはまらない行動をする。	3 4 3 4	18	90

様式4



様式5

記入例

個別の教育支援計画作成のためのアンケート（小学校用）

学年・組	〇年 △組	児童名	附属太郎
------	-------	-----	------

※以下の項目について、記入例を参考にいただき、簡単に結構ですので学校での状況を記入してください。

（記入スペースが狭く、お手数をおかけしますが、よろしくおねがいいたします。）

(1)授業学習面について

①児童が得意な学習や意欲的に取り組む場面について

- 算数の計算問題、計算は速く正確にでき、自分からどんどん問題にチャレンジする。
- 理科の生物に興味があり、図鑑などを使って調べて、グループ学習でもよく意見を言う。
- 体育の授業では、水泳が得意で授業を楽しみに自信をもっている様子が見られる。
- 社会の歴史が好きで、史実や年号などをよく覚えていて、授業でもよく挙手をしたり発表したりする。
- グループで活動するより、自分一人で調べたり、書いたりする学習への取り組みが意欲的である。

②児童が苦手な学習や集中できない場面について

- 国語では、文章の内容を読み取ることが難しく、自分の意見や気持ちを発表することも苦手である。
- 音楽の授業では、歌や楽器が苦手で、授業中離席したり、友だちに話しかけたりすることが多い。
- 算数では、文章問題が苦手で、立式ができず、消しゴムや鉛筆などで遊んでしまうことがある。
- 調べ学習などでは、何をどう使って調べてよいのか分からず戸惑っているが、自分から教師に助けを求めることができないことが多い。

③教師の支援が必要な場面や状況について

- 板書をノートに視写する場面では、教師が側で教えたり、本人用の教材を準備するなどの支援が必要である。
- 授業に集中できていない時は、指名したり、個別に言葉かけをしたりする支援が必要である。
- 本人が苦手な場面では、クラスや班の友だちに教師が声かけをして一緒に行わせるような支援が必要である。
- 頑張っている場面では、教師が意識して言葉かけや称賛を行い自信をもたせるような支援が必要である。

(2)生活面について

①児童の仲間関係について（○仲の良い友だち、●苦手な友だち）

- △△君や〇〇さんと仲がよく一緒に行動したり、話をしたりしている。
- さんがよく助けてくれている。
- 友だちがいない、一人でぼつんとしていることが多い。
- ◇◇君や☆☆さんと言ひ合いになったり、ぶつかったりすることが多い。

②クラスにおいて児童の困る行動について（ルールやマナーに関して）

- 教師や友だちが説明したり、話したりしている時に自分の思いついたことを挙手などせずすぐ口にする。
- 忘れ物などミスした時に自分から報告ができない。
- 話を聞く時の姿勢がぐずれやすく、あくびをしたり、足を投げ出したりして座っていることが多い。
- 教師や友だちの注意やアドバイスを素直に聞くことができず、すぐ言い返したり、無視したりすることが多い。

③クラスにおいて児童が生き生きとしていたり、集中していたりする状況について

- 昼休みに自分の好きなアニメの本等を見たり、読んだりしている時は集中していてニコニコしている時が多い。
- 飼育していたり、自分が見つけてきたりした小動物（昆虫など）を見ている時は嬉しそうにしている。
- 手先が器用で、ハサミを使って、紙で自動車や電車などを作っている時は真剣で集中している。
- 教師や友だちに自分の好きな電車や自動車（特定のもの）について説明している時は楽しそうにしている。

④教師の支援が必要な場面や状況について

- 持ち物等の整理整頓に際しては、整理用のグッズや名前シールなどの特別に準備する支援が必要である。
- 本人の気持ちが友だちに伝わらない時は、ケンカになる前に本人の気持ちを代弁したり伝えられる状況作りをする支援が必要である。
- 話を聞いただけでは、状況が理解できない時は、絵や写真、文字などの視覚的な支援が必要な時がある。

(3)児童の特徴について

- <得意なこと・好きなこと>
- 空想の動物や怪獣などの絵を描くこと
 - タブレットやパソコンなどIT機器の操作
 - アイドルなどの歌やダンスの模倣
 - 歴史や地理などの本を見たり読んだりすること

- <苦手なこと・嫌いなこと>
- 工作や絵を描くこと
 - 身体を動かすこと
 - 初めての人と話すこと
 - 机の中の整理整頓
 - 大きな音や話し声
 - 手先を使った細かい作業
 - 友だちからの助言や注意

(4)個別の指導計画の長期（1年間）目標として考えられる内容について

①学習面で考えられる内容（場面や時間などを設定すれば、1年間で改善や達成ができると考えられること）

- 国語の学習ではマス目などを使って、ノートに文字を丁寧に書くこと
- 算数の繰り上がり、繰り下がりの筆算では、マス目の計算用紙を使い計算すること
- 音読の時は、補助具（リーディング・スリットなど）を使って読むこと
- ハサミを使って○、△や□などの図形を線に沿って丁寧に切ること

②生活面で考えられる内容（場面や時間などを設定すれば、1年間で改善や達成が考えられること）

- あくびをする時は、手を当てるなどマナーを意識すること
- 友だちと話す時、相手との距離を意識して話すこと
- 忘れ物をしたら自分から報告すること
- 手を挙げ、指名されてから発言すること
- 自由遊びなどの場面で自分から友だちの輪の中に入ること

お忙しい中、ご協力ありがとうございました。

個別の指導計画の目標については、ご相談しながら設定していきたいと思ひます。よろしくおねがいいたします。

(2) ケース会議

指定校においては、年に2回定期的にケース会議を実施した。担任と支援ラボの個別支援の担当者との日程調整を行い放課後の30分から1時間程度を設定し実施した。7月に実施したケース会議では、支援ラボ担当者からアセスメントや支援状況を報告し、担任からは学校での様子を伝えてもらい、指導方法や支援の内容等について情報の交換を行った。また、学級担任による児童の実態把握チェックリストやアンケートの回答、教科教育スーパーバイザーによる観察等をもとに個別の教育支援計画（個人理解票、個別の指導計画等）を作成するための話し合いの場ともなった。特に個別の指導計画で設定する1年間の目標については、学級担任と共通理解を図り設定することができた。本事業で取り上げた教科『国語』『道徳』の指導法についても、個別の指導計画の中の指導内容や指導方法と関連する情報について共通理解を図ることができた。特に気持ちの表現やコミュニケーションに関連する内容、対人関係や社会のルールに関する事など、日常での具体的な場面や支援方法等について、ケース会議中に話し合いが持たれる場合もあった。

取組の総括としてのケース会議を2月後半～3月に設定した。学校や支援ラボの個別支援の様子について情報交換を行うと共に個別の指導計画の目標についての評価を行った。評価については、事前に担任が作成した評価をもとに話し合いを実施した。次年度に向けた展望や引き継ぎについても共通理解を図るようにした。

ケース会議の記録については、以下のような事例が挙げられる。個別の指導計画の中にも『国語』の内容に関するものが挙げられている事例である。

ケース会議記録

記録：〇〇

児童： 〇年〇組 氏名 〇〇 〇

日時：2017年 〇月〇日（ ） 16:00 ～ 16:30

出席者：担任、支援ラボ担当者、教科支援スーパーバイザー

1. 大学（支援ラボ）での取り組み等について

- ・ 学生に恋愛の話を聞いたり、話したりしている。自分のことより周りの友達の話をよくする。
- ・ 中学年の時は年に数回、保護者が呼び出されるようなトラブルがあったが、今は、それがなくなった。
- ・ うまく自分の気持ちや状況を説明することが苦手で、相手に伝わらないことがあるので、言いたいことを作文にして話すということに取り組んでいる。作文では、どうにか順序立てて書けるようになってきた。学生に話したいことがあると止まらないくらい話すことがある。
- ・ ラボでは、国語的なことを中心に進めている。作文などは自由なテーマで書くように言うと、何を書いているかわからず戸惑う様子がある。そのような時は、「ヒントをください。」と相手に援助を求めるトレーニングにつなげるようにしている。
- ・ 相手の話を聞きながら、その話に相槌を打つようになった。
- ・ 特に好きな人（先生やお父さん）との距離感が、周りから見ると引いてしまう状況（同学年の子と比べ）がある。本人は気にしていない様子である。

2. 学校での様子等

- ・ 融通が聞かない場面が多く、状況に応じての行動は、難かしが、決まったことはちゃんとやる。
- ・ 自由が苦手で、自由にしなさいと言われると困っている状況がある。
- ・ 保護者の話では、活動に見通しが持てないと不安定な状況になるので、活動の予定などを知らせてもらうといいとのことだった。
- ・ 保護者の話だと友達同士の関係で、上下関係が気にして、言いたいことが言えなかったり、逆に場の雰囲気を読まずに大げさに発言してしまい、引かれてしまったりすることがあるようだ。
- ・ 体育の授業が得意で、特に跳び箱が上手である。

- ・ 授業では、ノートに書くことに集中してしまい、話を聞いていないことがある。
- ・ 保護者の話では、自分の思いを相手に伝えたり、相手の気持ちを押し量ったりすることが難しい。
- ・ 空気が読めず、はっきり言うので周りがびっくりすることがある。（特に嫌いな子にはズバッとということがあり、周りはびっくりする。）
- ・ 好き嫌いがはっきりしていて、好きな先生や友達とは、手をつないだり、べったりそばにいたりする。幼さを感じる。
- ・ 落ち込んでいる時は、無表情になり、話さなくなるので見ていて、すぐ分かる。
- ・ クラスでは部活の子と仲良くしている。

3. 今後の見通し（支援の方向性、個別の教育支援計画等）

支援ラボ

- ・ 自分の思いを作文して話をする活動。
- ・ 困った時に援助を求めるトレーニング。

学校（教科）

- ・ 発表時に自分の思いをまとめて話す。
- ・ 国語の物語文で、登場人物の状況や気持ちを読み取る。

学校（生活）

- ・ 自分の思いを伝える場面を増やす。
- ・ 相手の気持ちを考える場面を増やす。

(3) 校内委員会

指定校においては、平成28年度より校内委員会が組織され、特別支援教育の視点から支援の必要な児童について情報交換や支援についての協議を行うようになった。それ以前は、校内委員会という名称ではなく、「いじめ防止委員会」として、課題を抱える児童について情報交換や支援や指導方法などの協議がなされていた。平成29年度より、校内委員会に大学の教職員や支援ラボのスタッフも参加するようになった。話し合いの内容については、必要に応じて担任や関係職員にも共通理解が図れるよう、職員連絡会や学年会で情報を共有できるようにしている。また、支援ラボスタッフも定期で行われる「ラボカフェ」（週1回1時間程度のスタッフミーティング）において、校内委員会でのぼった話題については情報共有し、必要に応じて学校内での観察や保護者面談を大学教員と相談しながら実施した。

本授業の受託を受け、校内委員会で、事業内容や授業観察、授業のビデオ撮影などについて、依頼や説明を行った。（校内委員会を通して配布した資料については以下に提示）校内委員会では、事業の進捗などの報告を行い、事業について指定校と大学が情報を共有し、連携しながら事業を進めることができた。ビデオ撮影の日程等を組む際には、全担任から週の授業予定（2週間ごとに作成される時間割が記載されたもの）を提出してもらう等の協力も得ることができた。週の授業予定の提出については、継続して実施されていることで、大学の教職員や教科指導スーパーバイザーによる、「道徳」や「国語」の授業参観や観察の実施を計画的に行うことが容易になった。

校内委員会は、月ごとに実施され、今年度は以下の内容について主に協議を行った。なお、長崎大学では本事業のほかに、「発達障害に関する教職員等の理解啓発・専門性向上事業」の「特別支援教育の視点を踏まえた学校経営構築研究開発事業」も同年度で受託している。校内委員会は二事業双方に関連しているため、以下の表内ではどちらの取組内容も記載している。

<指定校における校内委員会年間の取組>

月	協議内容	具体的な内容及び取組
4 ～6	○文科省の本受託事業について ○課題のある児童についての情報交換	・大学職員より事業の説明 ・「道徳」「国語」の授業観察の実施の仕方について提案 ・児童の個別の支援方法 ・学級での支援の方法 ・保護者への対応 ・大学との連携
7	○課題のある児童についての情報交換 ○支援ラボでの個別支援についての情報交換 ○ケース会議と個別の教育支援の作成について ○ケース会議の実施 ○SDQ アンケート依頼について	・児童の個別の支援方法 ・学級での支援の方法 ・保護者への対応 ・ケース会議の持ち方 ・個別教育支援計画の内容等の確認 ・支援ラボ利用児童について情報交換及び個別の指導計画の目標の確認 ・SDQ アンケートの意義や意図についての説明
8	○SDQ アンケートの実施	・各担任における SDQ アンケートの実施

9	○SDQ アンケートの進捗状況について ○「道徳」「国語」の授業のビデオ撮影依頼 ○課題のある児童についての情報交換 ○夏季休業中に対応した事例について情報交換 ○個別の教育支援計画の活用について	・「道徳」「国語」授業のビデオ撮影の仕方 ・発達支援アドバイザーによる観察 ・学級での支援方法 ・保護者との面談 ・個別の教育支援計画について担任と支援ラボの担当の情報共有にて確認
10	○「道徳」「国語」の授業のビデオの撮影の実施の資料配布について ○撮影対象の授業の担当教員との事前相談 ○SDQ アンケートの結果と分析 ○課題のある児童についての情報交換 ○支援ラボでの個別支援についての情報交換 ○新規支援ラボ利用児童の個別の教育支援計画について	・授業のビデオ撮影の実施についての資料配布を職員連絡会で実施 ・大学職員より SDQ アンケートの結果と分析について説明 ・児童の個別の支援方法 ・学級での支援方法 ・個別教育支援計画の内容等の確認
11	○特別支援教育の視点を踏まえた学年会の進め方について ○課題のある児童についての情報交換 ○支援ラボでの個別支援についての情報交換	・学年会実施の意義や意図について説明及び学年会のワークシート（記載例も含む）を配布 ・学年会実施の意義や意図については、全職員で共通理解を図る ・児童の個別の支援方法 ・学級での支援方法
12	○文科省の受託事業について ○課題のある児童についての情報交換 ○支援ラボでの個別支援についての情報交換	・大学職員より中間報告について説明 ・児童の個別の支援方法 ・学級での支援方法
1	○課題のある児童についての情報交換 ○支援ラボでの個別支援についての情報交換 ○個別の指導計画の評価について ○ケース会議について ○卒業児童や転出児童の引き継ぎについて	・児童の個別の支援方法 ・学級での支援方法 ・個別の指導計画の評価の内容及び書き方の確認 ・ケース会議の日程及び持ち方についての確認 ・引き継ぎの内容等についての検討
2	○次年度の文科省の受託事業について ○課題のある児童についての情報交換 ○支援ラボでの個別支援についての情報交換 ○卒業児童や転出児童の引き継ぎについて ○ケース会議の実施	・受託授業の概要について説明 ・児童の個別の支援方法 ・学級での支援方法 ・支援ラボ利用児童の引き継ぎについて資料等（個人ファイル）の扱いの確認 ・支援ラボ利用児童についてケース会議において情報交換及び評価を実施
3 (予定)	○課題のある児童についての情報交換 ○支援ラボでの個別支援についての情報交換 ○ケース会議の実施 ○卒業児童や転出児童の引き継ぎの実施	・児童の個別の支援方法 ・学級での支援方法 ・支援ラボ利用児童についてケース会議において情報交換及び評価を実施

		・引き継ぎの資料（個人ファイル）の引き継ぎ実施
--	--	-------------------------

<校内委員会で配布した資料>

**附属小
職員連絡会資料**

2017.10.17

支援ラボ：田口眞弓

★ 今回は、「支援ラボ」と「文部科学省受託事業」について、先生方にお知らせをさせていただきたいと思います。

★ 「支援ラボ」について

平成 26 年度の文科省受託事業により、取り組みが始まりました。教育学部内に専門家チームで形成された支援体制「支援ラボ」を作り、対象となる附属小・中の児童生徒のうち保護者からの希望がある児童生徒を中心に支援を実践してきました。現在、小・中合わせると 40 名を超える児童生徒及び保護者の個別の支援や観察・相談等を行っています。先生方とケース会や個別の教育支援計画の作成などで、情報を共有し、連携しながら実践を重ねていっている状況です。



★ 文科省受託事業について

「支援ラボ」の運営に関わる費用については、受託事業費より出されています。大学の予算で運営されているわけではなく、事業を受託することで運営を継続している状況です。今年度は、「発達障害に関する教職員等の理解啓発・専門性向上事業」の中の「特別支援教育の視点を踏まえた学校経営構築研究開発事業」「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」の 2 つの事業を受託し研究を進めています。

先生方へのお願い

★ 「特別支援教育の視点を踏まえた学校経営構築研究開発事業」について

夏休み中に先生方に、ご協力いただいたアンケート（SDQ）の結果や分析について、10 月の校内委員会で説明をさせていただきました。結果や分析につきましては、11 月以降に学年会で話題にさせていただきたいと思います。その際、先生方で検討していただく内容につきましては、支援ラボの方で用紙（検討視点）を準備するようにしたいと考えています。

★ 「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」

研究教科としては、以前にお話しさせていただきましたように「国語」と「道徳」について研究を進めています。ユニバーサルデザイン化された先生方の授業を見せていただき、発達障害の可能性のある児童にとって有効な指導方法について研究を進めていきたいと考えています。つきましては、先生方の「国語」「道徳」の授業をビデオで撮らせていただければと思います。ビデオで撮らせていただきたい授業については、必ず事前（1 週間程度前）に、ご相談をさせていただくようにします。週報の提出についても、ご協力ありがとうございます。週報でクラスの様子や時間割等を知ることができ助かっています。お手数をおかけしますがよろしくお願いいたします。

(4) ラボカフェ

事業開始当初より、大学スタッフの定期ミーティングとしてラボカフェを開催した。場所は支援ラボスタッフルームにて、毎週 1 回昼食時の 1 時間程度で実施。出席者が各自相談内容及び連絡事項を持ち込む形で情報共有を行った。協議内容は、教科教育スーパーバイザー及び発達支援アドバイザーをとおして、指定校の管理職及び担任もしくは養護教諭へフィードバックされた。必要時には、校内委員会で情報共有をはかってもらった。

ラボカフェ内で協議された主な内容は以下のとおり。

○授業分析に関する進捗報告及び相談

- ・各授業の撮影状況の報告
- ・撮影候補の学級の決定等に関する相談
- ・授業分析の日程の確認
- ・授業分析結果の報告 等

○個別の支援状況（支援ラボ）に関する報告及び相談

- ・個別の支援内容の相談
- ・対象児のアセスメントに関する相談

○校内委員会で話題にのぼったことに関する報告

- ・新規支援対象となる児童の把握
- ・支援ラボ対象児童の学校での様子を共有
(校内でのトラブルや、登校しぶり等)

○事務的な連絡事項

- ・ケース会議の日程調整
- ・予算管理や必要物資の確認

4. 成果報告

平成 29 年 11 月 12 日に開催された教育実践研究フォーラム in 長崎大学にて、ポスター発表をおこなった。以下に、抄録に掲載した発表内容と発表ポスターを示す。

文部科学省委託事業「発達障害に関する教職員等の理解啓発・専門性向上事業」 実践報告－取り組みの概要－

○鈴木保巳・吉田ゆり・田山淳・高橋甲介・石川衣紀・友永光幸・
内野成美・山岸賢一郎・平瀬正賢・畑中大路（長崎大学教育学部）、
田口眞弓・長友睦子・栗林かなみ・畑中綾佳（長崎大学教育学部支援ラボ）

Key Word: 発達障害支援，教科指導法研究，学校経営構築研究

1. 事業概要

平成 29 年度、長崎大学教育学部は、2 つの文部科学省委託事業「発達障害に関する教職員等の理解啓発・専門性向上事業」に採択された。教科の学習上のつまずきなど特定の困難を示す児童に対する指導方法及び指導の方向性の在り方を研究する『①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』と、学校全体の取り組みとして特別な教育的ニーズを有する児童への効果的な支援システムの構築の在り方を研究する『②特別支援教育の視点を踏まえた学校経営構築研究開発事業』である。

2. 事業指定校

- ①長崎大学教育学部附属小学校
- ②長崎大学教育学部附属幼稚園・小学校・中学校

3. 実践内容

『①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』（図 1）：発達障害の可能性のある児童が、その障害特性から苦手とすることの多い教科である国語と道徳に焦点化した。その上で他者の心情理解・自己表現・感情の表出や理解とその記述などについて、社会性の育ち支援プログラム（ソーシャルスキルトレーニング：SST など）と連動した指導方法を研究開発し、支援ラボ（外付けの通級指導教室に相当）における実践と修正を経て教室での指導に活用できる情報を指定校にフィードバックする。

『②特別支援教育の視点を踏まえた学校経営構築研究開発事業』（図 2）：全幼児児童生徒に対して、行動面・学習面に関する簡便なスクリーニング検査や担任からの聞き取りを行い、支援ニーズやリスクを把握する。大学と附属学校園のメンバーで構成する特別支援教育コアチームが主導し、関係する教員間で支援ニーズの実態やリスクの有無情報の共有化を図り、学校内での配慮・対応について協議する。これを基に、次年度の特別支援教育体制を充実させるための学校経営計画を作成する。

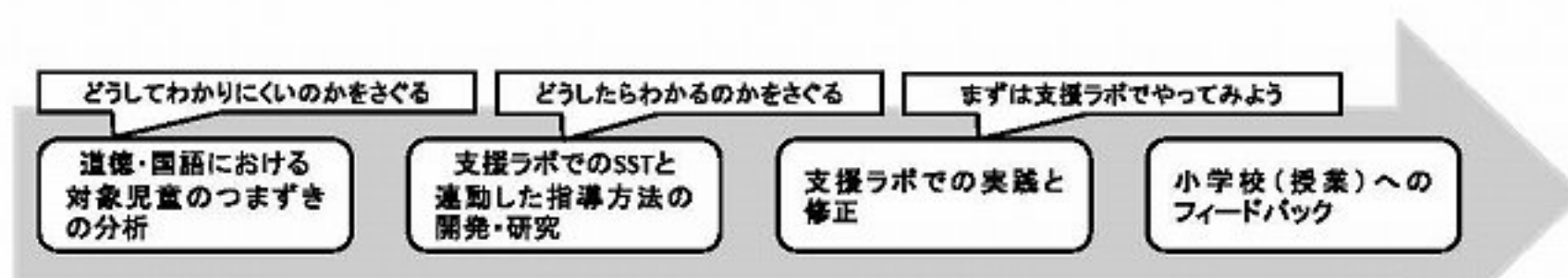


図1 教科指導法研究事業の概念図

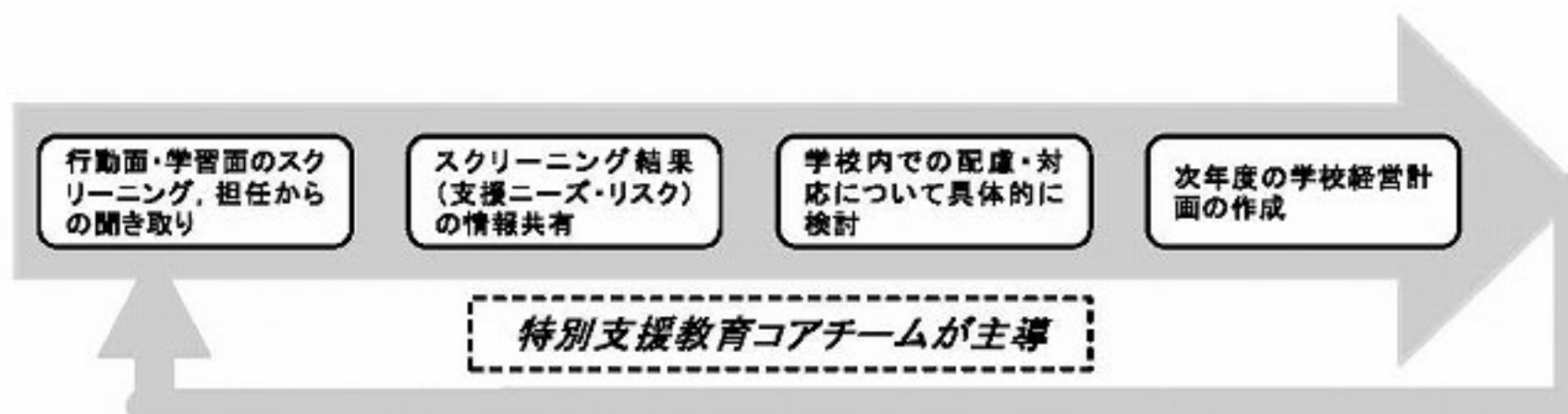


図2 学校経営構築研究開発事業の概念図

※ 発表ポスターは次ページ

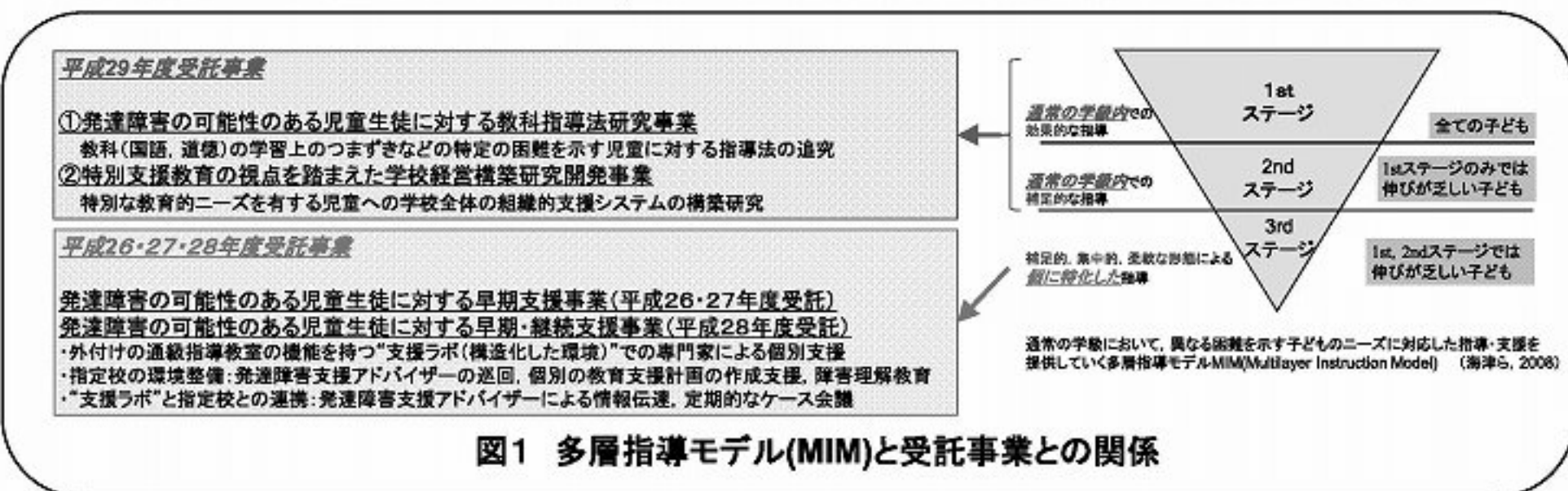


文部科学省委託事業「発達障害に関する教職員等の理解啓発・専門性向上事業」実践報告－取り組みの概要－

○鈴木保巳・吉田ゆり・田山淳・高橋甲介・石川衣紀・友永光幸・内野成美・山岸賢一郎・平瀬正賢・畑中大路(長崎大学教育学部)
田口眞弓・長友睦子・栗林かなみ・畑中綾佳(長崎大学教育学部支援ラボ)

【事業概要】

平成29年度、長崎大学教育学部は、ふたつの文部科学省委託事業「発達障害に関する教職員等の理解啓発・専門性向上事業」に採択された。教科の学習上のつまずきなど特定の困難を示す児童に対する指導方法及び指導の方向性の在り方を研究する『①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』と、学校全体の取り組みとして特別な教育的ニーズを有する児童への効果的な支援システムの構築の在り方を研究する『②特別支援教育の視点を踏まえた学校経営構築研究開発事業』である。通常の学級において、異なる困難を示す子ども達のニーズに対応した指導・支援を提供していく多層指導モデル(MIM: Multilayer Instruction Model(海津ら, 2008))の具現をめざす取り組みである(図1)。



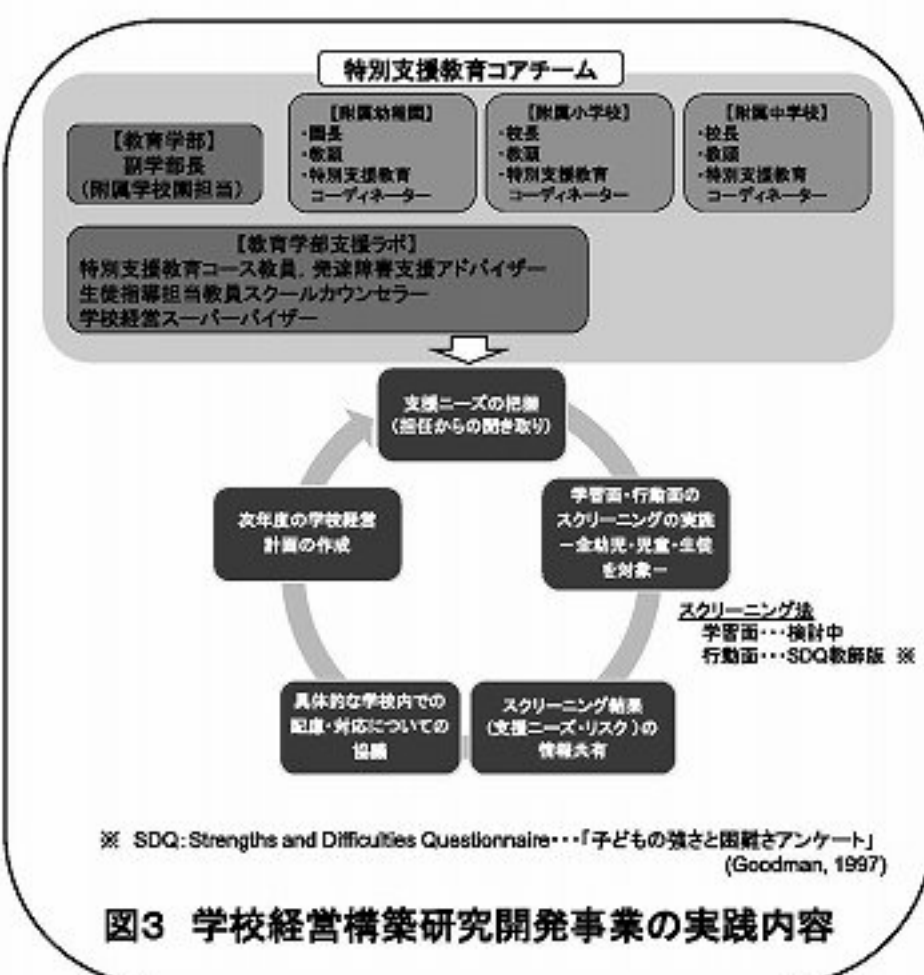
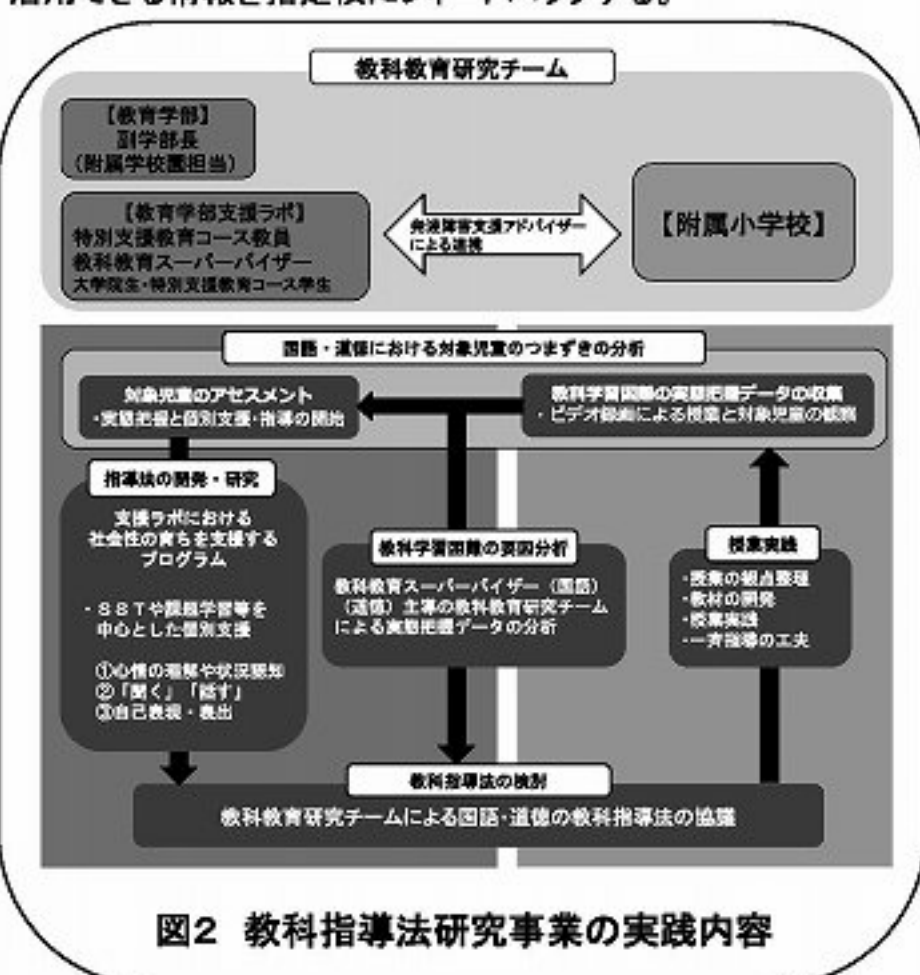
【事業指定校】

- ①長崎大学教育学部附属小学校
- ②長崎大学教育学部附属幼稚園・小学校・中学校

【実践内容】

①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(図2):発達障害の可能性のある児童が、その障害特性から苦手とすることの多い教科である国語と道徳に焦点化した。その上で他者の心情理解・自己表現・感情の表出や理解とその記述などについて、社会性の育ち支援プログラム(ソーシャルスキルトレーニング:SSTなど)と連動した指導方法を研究開発し、支援ラボ(外付けの通級指導教室に相当)における実践と修正、教科教育研究チームによる検討を経て教室での指導に活用できる情報を指定校にフィードバックする。

②特別支援教育の視点を踏まえた学校経営構築研究開発事業(図3):全幼児児童生徒に対して、行動面・学習面に関する簡便なスクリーニング検査や担任からの聞き取りを行い、支援ニーズやリスクを把握する。大学と附属学校園のメンバーで構成する特別支援教育コアチームが主導し、関係する教員間で支援ニーズの実態やリスクの有無情報の共有化を図り、学校内での配慮・対応について協議する。これを基に、次年度の特別支援教育体制を充実させるための学校経営計画を作成する。



5. 運営協議会

- (1) 「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」および
「特別支援教育の視点を踏まえた学校経営構築研究開発事業」運営協議会委員・
関係スタッフ

運営協議会委員

所属・職名	氏名
長崎大学教育学部附属小学校 校長	富野 聡
長崎大学教育学部附属中学校 校長	森 浩司
長崎大学教育学部附属幼稚園 園長	大町 美紀
長崎大学教育学部附属小学校 特別支援コーディネーター	野口 拓也
長崎大学教育学部附属中学校 特別支援コーディネーター	織田 朱美
長崎大学教育学部附属特別支援学校 特別支援コーディネーター	高谷 有美
長崎大学教育学部附属幼稚園 特別支援コーディネーター	稲吉 幸恵
長崎県教育庁（教育委員会） 義務教育課 係長	馬場 耕成
長崎県教育庁（教育委員会） 特別支援教育室 指導主事	蒲田 紀孝
長崎県教育センター 主任指導主事	川波 寿雄
長崎市教育委員会 長崎市教育研究所 主査	柴田 心
長崎市教育委員会 長崎市教育研究所 指導主事	上原 敏勝
福島大学名誉教授（元附属小学校校長）	松崎 博文
長崎県立長崎特別支援学校（元佐世保特別支援学校校長）	中村 敦
地域教育総合支援センター所長・長崎大学教育学部 教授	藤本 登
長崎大学教育学部 准教授	平瀬 正賢
長崎大学教育学部 准教授	山岸 賢一郎
長崎大学教育学部 准教授	畑中 大路
長崎大学教育学部 教授	鈴木 保巳
長崎大学教育学部 教授	吉田 ゆり
長崎大学教育学部 准教授	内野 成美
長崎大学教育学部 准教授	高橋 甲介
長崎大学教育学部 准教授	石川 衣紀

長崎大学教育学部 准教授	田山 淳
長崎大学教育学部 准教授	友永 光幸

スタッフ

学校経営スーパーバイザー	田口 眞弓
教科教育スーパーバイザー	栗林 かなみ
教科教育スーパーバイザー	長友 睦子
教科教育スーパーバイザー	倉富 ひろみ

事務局

長崎大学教育学部 本事業 事務担当職員	畑中 綾佳
---------------------	-------

(2) 運営協議会の開催

平成 29 年 7 月 21 日に長崎大学教育学部にて、本事業の運営協議会を開催した。本運営協議会は、長崎大学教育学部が受託する「特別支援教育の視点を踏まえた学校経営構築研究開発事業」及び「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」の双方を兼ねるものとした。以下に、その議事録を掲載する。

平成 29 年度 文科省委託事業
 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
 特別支援教育の視点を踏まえた学校経営構築研究開発事業
 第 1 回 運営協議会 議事録

文責：栗林かなみ・畑中綾佳

日 時：平成 29 年 7 月 21 日（金） 15:00～17:00
 場 所：長崎大学 教育実践総合研究棟 2 階 【205】演習室 - 1
 出席者：運営協議会委員 21 名、スタッフ 2 名、事務 1 名
 司 会：石川 衣紀（教育学部・准教授）

《議事録》

1. 開会の挨拶

- ・事業の説明
- ・地域のモデルとなるような 地域に発信していくための課題があるため、御意見を頂きた

い。

2. 今年度新運営協議会委員及びスタッフの紹介

3. 昨年度の文科省事業報告

・支援ラボの実績

資料「平成 28 年度報告書」p. 4 より

文科省事業に関しては、3 年間ほぼ同様の内容で受託しており、発達障害の可能性のある児童への支援を充実させることを目的として支援を行っている。

資料「支援ラボ利用者一覧」より支援ラボの説明

6 名の支援から開始し、現在 23 名が継続的に個別支援を受けている

・発達障害支援アドバイザーの活動

資料「平成 28 年度報告書」p. 44 より

学校内での支援の充実を図るため、アドバイザーを置いている。

その役割は、学校と大学が連携して支援ラボ事業を円滑に行えるようにすること。

主に、学校を巡回して学校のニーズを集める人、個別支援を行う人、学校で直接支援を行う人を置いていた。

個別の教育支援計画の作成を共に行うことや、学校の先生との情報交換を行っている。昨年度は、先生方への研修の計画も行った。

・各附属校園から

【中学校 森校長】

「平成 28 年度報告書」の「事業の終了に当たって」にも書いているとおり、附属学校の子どもたちの困り感が見えておらず、教員もそうした視点から見てこなかったという状況があった。また、子どもたちや保護者もなかなか表に出せないという雰囲気があった。しかし、何らかの困り感を感じている生徒は存在しており、学校組織として取り組むことへの手助けとして、支援ラボ事業は非常によかった。今年度、小学校から中学校へ支援ラボ利用者が 2 名入学している。おそらく、中学校の中にもこのような子どもたちはまだ居るはず。支援ラボには、利用者一覧に入っていない生徒も対応していただき、そこでも一定の効果を感じられた。これからも本校の実態を把握するためのアンケートや観察等において連携協力していきたい。

【小学校 特別支援教育コーディネーター：野口教諭】

支援ラボに興味をもっておられる保護者が増えている。ますます利用者が増えるだろう。支援ラボだけでなく、そのほかの子も見えていただけること、アドバイザーに直接話を聞いてもらえるためありがたい。今年から発達障害支援アドバイザーの田口先生に校内委員会にも参加もしていただく。教科指導として国語・道徳に関しても、協力していきたい。

【幼稚園 大町園長】

（事業開始の）始め、幼稚園は対象ではなかったはずだが、幼稚園も気になる子はたくさんいるとのことで幼稚園にも発達障害支援アドバイザーの先生に観察・相談に入ってもらえるようになった。昨年 1 名が支援ラボにつながり、ハートセンター（療育機関）にもつなげるこ

ができた。担任や保護者から困り感を聞いていただいた。今年は、担任だけでは手が足りないという子どももあり、長友先生に観察してもらっている。教員からしても勉強になるお話を聴ける。

4. 今年度の文科省事業

【事業代表：吉田教授】

今年度は、標題のとおり二つの事業を受託した。

発達障害支援アドバイザーの派遣と外付けの通級として活動してきた（支援ラボ）を継続しつつ、かつ、次のステップへとこの活動をさらに発展させていく必要があると考えたため。

事業関連に特化した支出しかできないものの、予算がおりたため、今までできなかったことも発展的に実施したい。

また、教育学部の総合実践センターが吸収合併されて全学組織の中に位置づいたことで、教育学部支援ラボとして教育学部が主体となって運営できるようになった。

今後のテーマ研究の推進については、学校構築は幼・小・中が対象となり、教科指導法は附属小学校が対象となる。

・本事業計画の概要

【吉田教授】

①構築研究

支援ラボの取り組みをもとに、スクリーニングを実施したいと考えている。

スクリーニングの目的は、ニーズの把握と情報共有。

スクリーニングは、厚労省ホームページからもダウンロードできる SDQ という、担任への質問紙と、高知大学で実践的に取り入れられている KULUS α を実施したいと考えている。

学校経営スーパーバイザーとして、松崎先生・中村先生に入っていただき、指導・助言をお願いしたい。

学校経営構築研究事業は大学内の担当割で主に高橋先生と鈴木先生が中心となり進めて行く。

②教科研究

教科研究では、国語と道徳の二教科を指定する。

国語では、読み書きではなく、道徳と共通するような部分（心情理解等）を SST と連動して実施したいと考えている。対象児童は、支援ラボに通う児童。

国語・道徳の授業を撮影させていただき、映像の分析をしながら子どもたちの特性に応じた指導法を研究し、実施していく。

通常の支援ラボの個別支援を実施しながら、相談しつつ進めさせていただくことと思うので、附属校園の先生にも相談にのっていただきたい。

支援ラボでの取り組みを地域の学校へ広めていくという話もいただいているが、現在は附属のなかでもっと丁寧にやっていきたいと考えている。現在行っているケース会議のなかでも、担任の先生からは支援ラボ以外の子どもについて心配し、状況を伝えていただくこともあるため。

地域に広めるというより、地域にモデルを示している段階である。

5. 意見交換

・スーパーバイザーよりコメント

【福島大学名誉教授 松崎氏】

私が校長に着任したとき福島大学附属小は 24 クラス 886 名が在籍する学校であった。4 月に 24 名の担任にアンケートをとったところ、72 名 (8.1%) の「気になる児童」がいることがわかった。不登校気味、対人関係、家庭環境など、担任が気になる子が附属でもたくさんいることが分かった。また東京学芸大学の先生方が文科省の調査と同様のアンケートを全国の附属小学校でも実施し、33 校が解答し、特別な支援を必要とする児童が約 1.0% 程度在籍しているという調査結果があった。そのころ、附属小学校でも特別支援教育の充実を校内研修等でも行うなど、浸透し始めたところであった。

附属小学校で開催する公開研究でも特別支援教育のセミナーを実施し、それに特別支援学校の教員も来るようになった。また（大学の地域貢献支援事業などの）機会を見つけて附属小学校を会場にして特別支援教育の研修会（SST 研修会）を行うようにした。

福島大学附属小には校長着任時既に「少人数支援室（リソースルーム）」があり、専任の教員を置き、その担当教員にはどのクラスにも立ち入り自由にして、気になる子を観察してもらった。また疲れた児童が休む場所としても利用できるように、子どもたちの希望も取り入れて、その後少人数支援室を「ほっとルーム」と命名した。またそこを保護者への相談場所としての機能も持たせた。附属小学校でも ADHD 等の診断を受けているケースもあり、（配慮が必要な）児童は少ない数ではない。当時、全職員が共通認識を持つため、勉強会を行った。また附属中では読字障害（dyslexia）だった生徒が英語の授業でつまずき、支援の必要性が明らかになるなどの事例もあった。

福島大学では、附属 4 校園が連携して特別な支援を要する児童生徒に支援を行っていた。具体的には附属幼稚園に「子育て支援室」、附属中学校に「教育相談室」、そして附属特別支援学校には発達支援相談室「けやき」を設置し専任の教員を配置したが、保護者の中には特別支援学校へ行かせることへの抵抗感があった。認定講習や免許更新講習等の各種の講習会で現場の教員に機会あるごとに尋ねて来たが、多くの教員が現場には 6.3% よりもっと多くの児童生徒がいると答えていた。

・松崎先生より質問 附属校園におけるコーディネーターとは？

→（吉田教授より）各学校にいるが、コーディネーターが年間 3～4 回集まっており、連携がとれている。中心になるルームがあるというわけではない。指導員として各学校を年間数十件回ったが、教員自身の学級経営力、指導力を整えなければ特別支援を行うことは難しいと感じる。

【長崎特別支援学校 中村氏】

特別支援学校での経験が長く、発達障害児への対応、実際に指導したことがないため、本事業の力になれるか不安がある。

特別支援コーディネーターが外で助言するが、本校の中で実践できているのかと言う不安もあった。特別支援学校は果たして変わったのか？

・中村先生より質問 「支援ラボ利用者一覧」のそれぞれの個別支援の回数の違いは？

→（吉田）支援開始した時期や頻度によって違うため、回数に差がある。

【附属特別支援学校 特別支援教育コーディネーター：高谷教諭】

コーディネーターの連絡協議会、報告会を実施している。
のびのび教室を開き、外部の幼稚園保育園の子どもも大学の先生に見てもらっていた。何らかの形でこの事業にも関わらせていただいている。

【附属幼稚園 特別支援教育コーディネーター：稲吉教諭】

気になる子や対象の子をどう小学校につなげていけばよいかを考えている。
年4回小学校との交流を行っており、その様子を支援ラボのアドバイザーの先生にも観察してもらっている。

【長崎県教育センター 主任指導主事：川波氏】

教育センターでは、7月実施の特別支援学級担任及び通級指導教室担当者（2年目）研修講座で長崎大学の支援ラボの取り組みを含めた講義をお願いしている。

教育センターと連携することで、地域に発信することになり、教育センターとしても受講者のニーズに応じた研修が実施できるため今後も協力していきたいと思う。特別支援を踏まえた教科指導については教員への研修を充実させていく必要があるため、支援ラボの取り組みをうまく発信していきたい。

スクリーニングについては、地域に発信できるような結果にまとめてほしい。

特別支援教育に係わる指導員への研修充実に向け、支援ラボの取り組みを紹介したい。長崎県内10地区に設置されている特別支援コーディネーターの連絡協議会においても発信できればと思う。

【長崎県教育庁 特別支援教育室指導主事：蒲田氏】

保護者の見立てと教員の見立てのズレをなくしたいと考えており、教師や保護者が持っている児童像を共有するため、見守りシートを作成している。

その結果、保護者からの相談が増えた。今まで抱えていた悩みを学校へ伝えることができ、同時に、保護者の見方を教師が知ることもできた。

能力開発事業で、8月にサマースクールという形で、大学と共同でワークショップを行う。
今後は公立小学校の授業のユニバーサル化が課題であると考えている。

【長崎県教育庁 義務教育課指導主事：鶴田氏】

この事業で得られたことから、公立小中学校へ還元できることを考えていきたい。

【平瀬准教授】

国語科の観点から言えば、ことばと関わることで自分をよりよくするということがあげられると思う。

ことばを増やすことで表現ができることから、語彙指導が深くかかわってくると考える。

【山岸准教授】

スクリーニングについては非常にユニークだと感じた。運用によっては、子どもを支えるものになるが、同時に倫理的な課題もある。情報を誰かが握っていることは保護者に関してプレッシャーになる。情報の開示に関してどう考えているのか。また、知りたくなかったということはどう考えるのか、その逆もある。

「その子だけでなく他の子も」線引きしない支援は素敵である。
やりとりの中でニーズを引き出すことはできないだろうか、スクリーニングをせず、グレーゾーンの中で支援をし続けることも方法の1つともいえる。
困り感はある中になく、困らない授業つまり子どもたちが困りそうな箇所を支える授業がある。
これは（教科内だけでなく）学級経営などいろんなものに関わっている。
空気を読まない発言をする児童が目立つクラスと目立たないクラスがあるように感じる。そこを分析していきたい。

【吉田教授】

道徳に注目したのは、授業を見学した際に、支援ラボに通う子どもたちの特性で、授業中に困りがちな子でも、困っていない状況があるところを見たため。
ラボの子たちは（特性上授業中に）困るはずなのに困っていないという授業そのものを財産にしたい。
佐世保の事件の原因究明において、道徳教育で思いやりを育てるだけでは、防げなかったということが挙げられた。→道徳の内容が本当の意味で伝わっていなかった。
3年間事業を継続する中で、支援ラボと保護者との関係もできてきた。
子どもたちもラボに通うことをオープンに語るできるようになってきた。
今ならスクリーニングをできると感じ、先生方に提案させていただいた。森校長先生にも後押ししてもらったと思っている。

【地域教育総合センター センター長：藤本教授】

地域教育総合支援センターのセンター長をしている。このセンターに教育臨床支援部門が組み込まれた。そこでは地域教育を大学がどう支えるかという窓口になりたいと思っている。
そのために、このセンターでは単なる支援ではなく研究的な要素を入れていきたいと考えている。研究成果としてのコンテンツなどを地域に還元していくことが必要。まさにこの事業が体现していると思う。
内部には、センター内に支援ラボを位置付けることに疑問の声もあるが、先を見据えると有用であることは明らか。特に経営構築研究の成果は、地域に還元できるし、センターとしても支援できればと考えている。

【内野准教授】

支援ラボが始まる前から、総合教育実践研究棟にて教育相談を実施している。今後も支援ラボと協力しながらやっていきたいと考えている。
授業の中で困り感を出さないために、どの子も大事にすることが重要ではないか。支援が必要な子だけでなく、まわりの子も大切にされているという余裕があるから、支援の必要な子が目立たない存在になるのかなと感じた。

【畑中准教授】

学校経営・教育経営・教育行政が専門。研究対象としては、ミドルリーダーがどう学校経営にかかわるのか、どう育成をするのかという点で関心を持っている。
研究にかかわる学校の先生へのインタビューの中で、特別支援に関することがまずあがってく

るようになった。学校の先生方はそこで困っているように感じている。
学校経営は力のある先生に仕事が振られる傾向があり、特別支援もその一つではないかと思う。そういう状況からどう制度設計していくかを考えていきたい。

【石川准教授】

特別支援教育が始まって1, 2年くらいの頃に、文科省と同様の附属学校園に質問紙を送り調査をしたが、校長からお叱りの電話がかかってくるのが、少なくない件数であった。校長の言い分としては、そのような子どもは附属にはおらず調査対象に該当しないと考えていたようだ。調査は、文科省調査結果の6.3%よりかなり少ない数字で結果が出た。
附属校園が最後のとりでと考えていた。附属の中で特別支援教育はその役割に入っていないと考えられていた。

【山岸准教授】

教育哲学・道徳教育が専門。
スクリーニングをしているときには、私たちは子どもたちのニーズに神経をとがらせている。このことを、私たちは忘れてはいけないと思う。
困り感をもつ子どもが増えたのではなく、自分たちが気づけるようになったと言うことを考えておかなければならない。

【石川准教授】

地域への還元方法については今後どうするかを考えなくてはいけないのでは？

【吉田教授】

川波先生のいうように、研修を行えることを強みとする教育センターと連携して、研修を実施することが可能であるということに、気づけたのでよかった。
今までは、単独で講演会・報告会をやって、自分たちで動いて地域へ発信していたが、提案していただいたおかげで（地域にも）広がっていくように感じた。

まとめ

これから各校でスクリーニングをやるが、こちらの技術の向上も必要であるので、今後も先生方の力をこれからもお借りしたい。

6. 事務連絡

7. 閉会の挨拶

【鈴木教授】

多方面から多くの意見をいただき、大変ありがたかった。皆様からの意見を取り入れさせていただき、地域のモデル事業として、今後も進めさせていただきたい。今後ご協力をお願いしたい

以上

<補足>

配布資料「支援ラボ利用者一覧」は匿名で作成し、会議終了後に回収した。

今年度の取組のまとめと来年度に向けて

教育学部 吉田 ゆり

今年度は、我々が平成 26 年度より開始した教育学部附属学校園を対象とした一連の“発達障害の可能性のある児童生徒”支援の転換期として、教科指導法のうち『国語』及び『道徳』に着目して実施した転換期とも言える取組であった。

今年度の取組のまとめと来年度に向けた課題を以下に示す。

1. 今年度の取組のまとめ

年度当初には、これまで個別支援を中心として小学校との連携をはかってきた、発達障害の可能性のある児童 20 数名の支援状況を概観し、本年度の研究の対象児を絞り込む作業から始めた。その後、対象児の在籍する『国語』及び『道徳』の授業をビデオ録画し、教科教育スーパーバイザー、研究チームと指定校の教科担任を交えてのビデオ分析会を繰り返すことで、これまでの取組や先行研究から想定されてきた、『国語』『道徳』の困難については、明確化のための作業に取り組み始めることができた。

(1) 困難（つまずき）の明確化

『国語』『道徳』に共通するつまずきとしては、想像力、他者の心情理解、メタ認知の発達に基づく自分の経験や価値感をまとめ表出すること、要約、感情や心的状態を示す言葉や婉曲的表現の理解などを、確認することができた。

(2) 指導法への示唆

今年度、最も収穫であったと思われたのは、(1)困難（つまずき）の明確化の作業から、本人の特性としては困難（つまずき）と思われるような行動を授業の展開に活用する、教師の関わりであった。

発達障害、特に自閉スペクトラム症の特性を示す児童の中には、授業中に、いわゆる“不規則発言”と言われるような行為がみられることがある。特別支援教育的視点としては、授業妨害につながるような発言は積極的に無視し、誤学習を抑制することが支援の一つとして示されることがある。妨害や注目を集めたいことを目的とする発言行動は、こうした積極的無視が有効であることも多い。しかし、本年度の研究において、授業のビデオ分析を行った結果、対象児からは、発言は多く見られたが、妨害や注目要求行動を意図する発言は見られなかった。

一方で、対象児童の発言は、授業においては非常に有益な情報を得ることができることもわかった。

事例 A 児は、確かに思いついたことを口にし発言していた。これに対し、教師が、A 児の発言の意図を汲んだ形で発言を補う質問や言葉の言い換えをすることで、周囲の児童の A 児の発言を発展させたり異なる意見を引き出すことができていた。

事例 B 児は、教師の発話について、挙手することなく自分の意見をつぶやくことが多い。それは、自分が知っていることを全部話をしてしまい、話が冗長になることも多いため、教師の授業進行の意図と、必ずしも一致しているとはいいにくい様に思われた。しかし、教師は、この一見関連なさそうなつぶやきを拾い、全員に返すことで、現在の流れとは異なる視点からの気づきを促す活動へと展開した。

事例 C 児は、やはり時々つぶやきを見せることがある。C 児は、表情があまり変わらず、自己表出が少ない児童である。「私、～がわからないんだよな」というつぶやきは、C 児が現在の

授業を理解しているのか、なににつまずいているのかを知る重要な指標となった。

さらに、対象児だけではなく、学級全体に「当然～なはずだ」という、これまでに学んだ明示的な知識や道徳的価値に対して疑問を抱かせ、再考し、どうしてそうなのかを考える状況を作ることに役立てていることがわかった。指定校自体が、自由に発言する雰囲気を持っていることもあるが、クラス全体が、多様性を学ぶことにつながり、対象児童が学習意欲を失うこと泣く学びのなかにある。こうした教師の関わりへの特別支援教育的意味づけを行い、積極的に指導法に活かしていくことが重要であると思われる。

(3) 授業態度

対象児の多くが、授業態度については課題を示しており、姿勢保持や挙手、発言などに特徴的な観察結果が得られた。しかし、指定校においては授業態度を悪いと決めつけず、容認しながら本質的な授業への参加を促す取組をしていることで、子ども達の意欲を維持していると考えられた。

(4) 個別支援と教科学習の連動

今年度は、『国語』『道徳』を意識した個別支援の構成を行うことができた、ソーシャルスキルトレーニングや情動調整プログラムにおいて、授業での困難が明確になった心情理解の困難や表情理解課題を実施し、困難が障害特性に基づくものであることを確認するとともに、理解の糸口や手立てを探すことができた。

2. 来年度に向けた課題

今年度の取組は、『国語』『道徳』の授業に共通する困難（つまずき）の明確化を、授業分析や個別支援などから明確化すること、手立ての糸口をつかむことであった。継続して困難を明確化していく必要はあるが、一定の成果は得られたと思われる。しかし、『国語』『道徳』それぞれの課題分析にまでは至らなかった。

来年度にむけては、これらの成果をもとに、『国語』『道徳』のそれぞれの具体的な指導方法のあり方の検討を行う予定である。このため、現在特定の学年にとどまった研究を学年を追い分析をすること、対象児童の拡大などを図りつつ、すすめていきたい。

協力体制

1. 協力体制表

	No.	所属 職名・氏名	備考
附属学校	1	長崎大学教育学部附属小学校 校長・富野聡	
	2	長崎大学教育学部附属中学校 校長・森浩司	
	3	長崎大学教育学部附属幼稚園 園長・大町美紀	
	4	長崎大学教育学部附属小学校 特別支援コーディネーター・野口拓也	
	5	長崎大学教育学部附属中学校 特別支援コーディネーター・織田朱美	
	6	長崎大学教育学部附属特別支援学校 特別支援コーディネーター・高谷有美	
	7	長崎大学教育学部附属幼稚園 特別支援コーディネーター・稲吉幸恵	
教育委員会	8	長崎県教育庁（教育委員会）義務教育課 係長・馬場耕成	
	9	長崎県教育庁（教育委員会）特別支援教育室 指導主事・蒲田紀孝	
	10	長崎県教育センター 主任指導主事・川波寿雄	
	11	長崎市教育委員会長崎市教育研究所 主査・柴田心	
	12	長崎市教育委員会長崎市教育研究所 指導主事・上原敏勝	
学外有識者	13	福島大学名誉教授・松崎博文	学校経営スーパーバイザー
	14	長崎特別支援学校・中村教	学校経営スーパーバイザー
教育学部	15	地域教育総合支援センター 前所長／長崎大学教育学部 教授・藤本登	
	16	長崎大学教育学部 准教授・平瀬正賢	教科教育スーパーバイザー 専門：国語科教育法
	17	長崎大学教育学部 准教授・山岸賢一	教科教育スーパーバイザー 専門：教育哲学・道徳教育
	18	長崎大学教育学部 准教授・畑中大路	学校経営スーパーバイザー 専門：教育経営学
	19	長崎大学教育学部 教授・鈴木保巳	研究チーム 専門：障害児生理学
	20	長崎大学教育学部 教授・吉田ゆり（副学部長：附属校園担当）	研究チーム（統括／道徳） 専門：障害児心理学 資格：臨床心理士、臨床発達心理士（SV）

教育学部	21	長崎大学教育学部 准教授・内野成美	研究チーム・個別支援及び保護者相談等 専門：教育心理学 資格：臨床心理士、学校心理士、特別支援教育士
	22	長崎大学教育学部 准教授・高橋甲介	研究チーム・個別支援担当 専門：障害児心理学
	23	長崎大学教育学部 准教授・石川衣紀	研究チーム（道徳） 専門：障害児教育学
	24	長崎大学教育学部 准教授・友永光幸	研究チーム（国語）・個別支援担当 実務家教員（県教委派遣：特別支援学校教諭）
	25	長崎大学教育学部 准教授・田山淳	研究チーム（国語）・個別支援担当 専門：臨床心理学 資格：臨床心理士

編集委員

長崎大学教育学部	教授	鈴木	保巳
	教授	吉田	ゆり
	准教授	田山	淳
	准教授	高橋	甲介
	准教授	石川	衣紀
	准教授	友永	光幸
支援ラボスタッフ		田口	眞弓
		長友	睦子
		栗林	かなみ
		倉富	ひろみ
		畑中	綾佳

平成 29 年度 長崎大学
「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」
中間報告

発行：2018 年 3 月 19 日

発行責任者 鈴木 保巳・吉田 ゆり

編集 長崎大学教育学部 支援ラボ スタッフ

発行所 長崎大学教育学部

〒852-8521

長崎県長崎市文教町 1-14

印刷 九州印刷株式会社

