

通常学級担任と協働した個別の指導計画の作成と

分かりやすい教材の活用

泉 セシリア（長崎大学大学院教育学研究科教職実践専攻）

西川 崇（長崎大学大学院教育学研究科）

小原 達朗（長崎大学教育学部）

現在、通常学級には学習面又は行動面で著しい困難を示す児童が6.5%程度在籍しているとされ、個別の教育的ニーズの把握や適切な指導及び必要な支援が求められている。本研究では、①小学3年生の学級に学習支援で入り、学習面又は行動面で困難を示す児童について学級担任と協議しながら実態把握を行い、個別の指導計画を作成し、目標の達成を目指した。さらに、②学級全体に対して算数科の授業の内容や発表等に関する学習調査を行い、児童の得意不得意を踏まえて授業実践を行った。その際に、授業の見通しや指示を視覚化する等、特別支援教育の視点を取り入れた授業を行った。その結果、個別の指導計画を作成することで、学級担任と情報を共有しながら支援を行うことができた。また、授業では視覚的教材を用いることの利点と多くの改善点を見つけることができた。

キーワード：個別の指導計画 視覚的教材 特別支援教育

問題と目的

平成19年の学校教育法一部改定により、特別支援教育が制度化され、その対象として学習障害や注意欠陥多動性障害、高機能自閉症等の発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されることになった。通常学級で特別な支援を必要としている児童生徒の教育的ニーズを把握し適切な支援を行うために、個別の指導計画の作成が望まれている。個別の指導計画とは、児童生徒一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かな指導が行えるよう、学校における教育課程や指導計画、当該児童の個別の教育支援計画等を踏まえて、より具体的に児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応して、指導目標や指導内容・方法、評価の観点等を明確にしたものである。個別の指導計画は特別支援学校において作成が義務付けられており、小・中学校においても平成20年に改訂された学習指導要領総則の中で、「児童生徒の実態から必要に応じて個別の指導計画を作成すること」と述べられている。現在、小学校における個別の指導計画の作成率は文部科学省（2013）の「特別支援教育体制整備状況調査」において約80%となっており、今後更に作成率の向上が目指されている。また、文部

科学省（2012）は「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」の調査結果において、通常学級に在籍する学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合は6.5%程度であると述べている。同調査では、著しい困難を示すとされた児童生徒のうち何らかの支援を受けている児童生徒の割合は、約60%であるとされたが、その内容は「授業時間内に教室内で個別の配慮・支援を行っている」など担任に委ねられているものが多い。また、通常学級に著しい困難を示す児童生徒が約2～3人在籍しているということは、学級経営や授業における学習環境や指導方法を検討する視点が重要になってくると考える。

この間、通常学級に在籍する全ての児童生徒にとって分かりやすい、過ごしやすいという視点から授業づくりや学級づくりについての実践研究が全国各地で進められており、「授業のユニバーサルデザイン」、「教育のユニバーサルデザイン」等が定義付けられている。佐藤（2014）は、通常学級におけるユニバーサルデザインを『発達障害等を含む配慮を要する子どもには「ないと困る支援」であり、どの子どもにも「あると便利で役に立つ支援」を増やす。その結果として、すべての子どもたちの過ごしやすさと学びやすさが向上する。』と定義している。また、阿部（2014）は、教育のユニバーサルデザインの3つ柱として「授業のユニバーサルデザイン化」「教室環境のユニバーサルデザイン化」「人的環境のユニバーサルデザイン化」を提唱している。

本研究では、特別支援教育コーディネータ的な動きとして、通常学級に在籍している学習面又は行動面で困難を示す児童に対し、学級担任教師と協働で個別の指導計画を作成し、具体的な支援方法や目指す児童像を明確にする。さらに、授業者として授業実践を行い、前述した佐藤（2014）、阿部（2014）の通常学級におけるユニバーサルデザインの定義を踏まえ、学習面又は行動面で困難を示す児童に分かりやすく、かつ、すべての児童の学びが充実するように、様々な視覚的な教材を取り入れ、児童が見通しをもって、集中できる授業づくりの工夫を行い、その効果を明らかにすることを目指す。

学校教育実践実習 1

5月から7月にかけての週に1回（計10回）の実践実習では、児童の観察、授業の参観・学習指導、特別な支援を要すると思われる児童の実態把握、個別の指導計画の作成を行った。対象児童は、長崎市内のB小学校第3学年の男児2名とした。児童の実態把握は、①学級担任の授業を観察、②筆者が学習支援に入った際の観察、③学級担任への聞き取りの方法で行い、これらから得られたことをもとに、長崎市教育研究所作成の実態把握チェックリスト（小学校）様式を用いて行った。

個別の指導計画の作成

個別の指導計画の作成の手順としては、実態把握、指導目標の設定、手立ての設定の順で行った。個別の指導計画の様式は、長崎市教育研究所作成の様式を使用した。

1. 児童の実態把握

児童の実態把握は実習5日間の観察・記録、学級担任との情報共有、実態把握チェックリスト(小学校)(以下「チェックリスト」と表記する。)を用いて行った。チェックリストは、右図のカテゴリごとにチェック項目が5つあり、合計45個のチェック項目がある(図1)。各項目について「全然そう思わない」「あまりそう思わない」「少しそう思う」「非常にそう思う」の4段階で素点を入力し、評価点が算出されるようになっている。観察は週1回だったため、その他の日の様子や、観察の中で見られた児童の行動については学級担任への聞き取りで情報収集を行った。チェックリストは、学級担任にもつけてもらい、筆者と学級担任がつけたチェックリストを見比べ、評価点が異なるところは協議を重ね、お互いが納得する評価点にした。

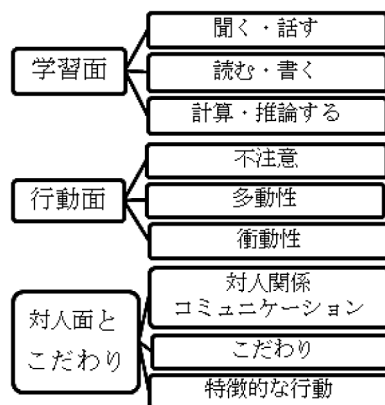


図1 チェックリストの
カテゴリ

A児:(表1)とても元気があり、学級で一番声が大きい。読書が好きで、休み時間になるとすぐに本を出し読書をしている。また、知識が豊富で、大人でも知らないようなことを知っている。授業での態度は、非常に積極的であるが、指名してほしいという気持ちから毎回大声で「はい!はい!はい!」と手を挙げており、指名されなくても答えを言っていた。また、自分が思ったことをそのまますぐに口にするとところがあり、発表の際に指名されないとき「くっそ」と言った

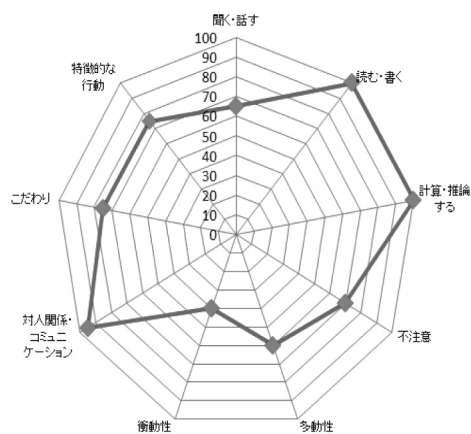


図2 A児のチェックリスト
による実態把握(部分)

り、「静かに取り組みましょう」と言われても答えを言いながら取り組んだりするなど、日ごろから落ち着きのない行動が目立っている。集団での活動が苦手で、理科や社会の授業におけるグループ活動の際には、自分の意見を言ったり、人が話している時に自分の意見をかぶせたりして人の話を聞けないところがあり、班

の児童と口論になることがあった。学級担任から指導を受けると反応はするが、すぐに同じことをしてしまうことが多々ある。

B児：(表2) 体格は同年代の児童と比べると小柄だが、とても元気があり、休み時間や昼休み時間は友達と一緒に遊んでいる。話をするのが好きで、自分から近寄ってきて自分の話をするが、話が急にとんだり、こちらから質問をすると固まったり違う回答が返ってきたりすることがある。マイペースで授業の準備が遅かったり、他の児童より行動がワンテンポ遅れたりすることもある。授業中の手交ぜを頻繁にしており、集中が長く続かずノートをとるのに時間がかかってしまう。学習支援で授業に参加していると、「今何したらいいの?」と聞いて来たり、特に国語科の考えをまとめる時間に鉛筆が止まったりしていることがある。

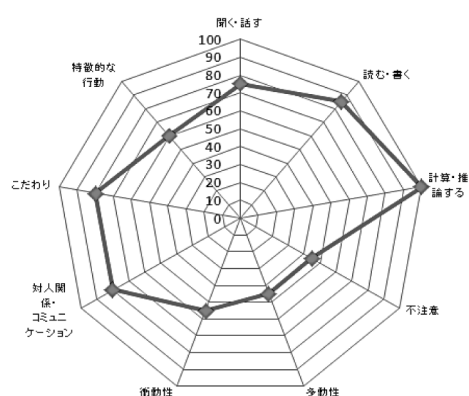


図3 B児のチェックリストによる実態把握(部分)

2. 指導目標・手立ての設定

児童の実態把握を踏まえて前期目標をたて、それに関する手立てを考えた。本来個別の指導計画では、1年間の長期目標と学期の短期目標を設定するが、今回は2学期制の前期課程での実習だったため、前期の短期目標を設定することに重点を置くことにした。

A児：A児は学習の遅れは見られず、学力は学級で上位に位置している。そのため行動面と対人面に着目して目標を立てた。A児は、行動面の様子では特に、場の空気を読んで発言することが苦手である。また、自分の声の大きさを調整したり、相手の話を最後まで聞いたりすることも苦手であることから、前期目標(表1-2)を設定した。

手立てとしては、表1-2に記した以外に、興奮状態で立ち上がったたり、話が止まらなかったりするときに、隣に行き背中に手を添えて落ち着くように促したり、「静かに手を挙げたら指名してもらえるかもよ。」といった声掛けを行ったりした。

B児：B児は、学年の初めは周りの児童と比べて行動のスピードが遅く、授業についていけない様子だった。また、手遊びも多く、ノートをとっている途中で他に意識が飛んでしまい集中できないことがあった。それらの実態を踏まえて、前期目標(表2-2)を設定した。

手立てとしては、表 2-2 で記した以外に、手遊びをしている際に、毎回注意をするのではなく、肩を叩いて授業に集中できるようにした。また、給食を食べるのが遅いので、話していて進んでいないときは「どんどん食べるよ。」「ここまで食べてから話そうか。」といった声掛けを行った。

表 1-1 A 児の実態

		できること・よいところ	苦手とすること
学 校 で の 様 子	学 習 面	国語 ハキハキ読むことができ、文章から読み取るという活動も得意である。 算数 計算問題の間違いはあまりなく、進んで挙手する。 その他	国語 グループでの音読では、周りに合わせられず、注意を受けてもあまり変化がない。 算数 筆算をするとき、定規を使っていてもまっすぐ線をひくことが苦手。 その他
	行 動 面	<ul style="list-style-type: none"> ・授業中は先生の話をよく聞いている。 ・本が大好きで読んでいるときはとても集中している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・思ったことをすぐに口に出してしまうことが多く、教師が話している途中又は指示を出している途中で割り込んで入り、最後まで聞くということができないことが多い。 ・話すときの声のボリュームを調整できず、大きな声で話すことがある。
	対 人 面 と こ だ わ り 等	<ul style="list-style-type: none"> ・授業の中で友達と対話するとき、積極的に話に行くことができる。 ・歴史が好きのため、歴史の話をするときはとても得意気に話す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・対話の際に自分の話ばかりし、友達の話の後回しにしてしまう。 ・歴史が好きで発表の際に全く関係のない歴史の話を混ぜて発表しようとする。 ・友達と言い合いになることが多く、少しのことですぐに起こってしまう。
そ の 他	<ul style="list-style-type: none"> ・休み時間はずっと本を読んでおり、友達と遊んだり話したりしない。 ・授業中、みんなの前で発表する際に手がそわそわ動く。 ・発表の答えを短くまとめることが苦手で、周りの友達から「結論は？」と言われることが多々ある。 		

表 1-2 A 児の目標・手立て

前期目標	手だて
<ul style="list-style-type: none"> ・思ったことを一度考えてから話すことができる。 ・自分が話してもよいときなのかを考え、適切な声の大きさを話すことができる。 ・自分を優先させるのではなく、相手の話もしっかり聞くことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・関係のない話を始めたら、「その話は今の学習に関係のある話ですか？」と尋ね、自分なりに考える機会を与える。 ・視覚情報(おしゃべり信号と声のものさし)を提示しながら指示を出す。 ・対話を行うときに、大切にすることを一緒に振り返る。 ・対話を行うときの話し始める順番をジャンケンで決める。

表 2-1 B 児の実態

		できること・よいところ	苦手とすること
学 校 で の 様 子	学 習 面	国語 つまらずに文章を読むことができる。 算数 自分の考えをまとめて、全員の前で発表することができる。 その他	国語 読み取りが苦手で、どこを見たらいいのか理解できていない。 漢字が苦手 算数 ノートをとるのがゆっくりで、ついていけないことがしばしばある。 その他
	行 動 面	<ul style="list-style-type: none"> ・発表している人からだを向けて話を聞くことができる。 ・みんなが一斉に動くときは、混雑を避けて人が少なくなってから動く。 	<ul style="list-style-type: none"> ・落ち着きがなく、わざと滑ってこけることがある。 ・授業中の手遊びが多い。 ・周りの児童より準備や活動が遅く、ついていけない場面が多々ある。 ・給食を食べるのがとても遅い。
	対 人 面 と こ だ わ り 等	<ul style="list-style-type: none"> ・友達が多く、休み時間になると楽しそうに遊んでいる。 ・対話のとき、真剣に人の話を聞くことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・いきなり話に沿わない話をしてることがある。 ・教師を叩いたり蹴ったりすることがある。

表 2-2 B 児の目標・手立て

前期目標	手だて
<ul style="list-style-type: none"> ・みんなと同じペースで活動を行うことができる。 ・授業中の手遊びを減らす。 	<ul style="list-style-type: none"> ・日直が次の授業の準備をするように終わりの挨拶の際に促す。 ・集中が途切れている際は、近くに行き何をするのか1つずつ指示を出す。 ・授業に必要最低限の筆記用具を机に出すようにする。

学校教育実践実習 2

9月の実践実習（10日間）では、授業実践を行った。また個別の指導計画対象児に対して学習支援に入りながら目標達成の手立てを行った。

授業実践では、算数「あまりのあるわり算」を行った。学級の児童に対して学習実態調査を行ったり、視覚的な教材を活用した授業づくりや様々な工夫を行ったりした。

1. 本単元に関わる学習実態調査

児童の学習実態調査としてアンケートを実施した（表3）。全部で15項目を設定し、項目1～4は本単元に関連するかけ算やわり算の学習レディネスに関すること、項目5～7は黒板を見ること・読むことに関すること、項目8～10は字を書くことに関すること、項目11～15は自分の考えを伝えたり話したりすることの内容にした。今回実施した学習実態調査は、山本・上村（2014）を参考に作成した。

学習実態調査より、わり算ができない児童は0であるが、九九が言えない児童がいることから、3名程度はわり算を理解できていないことが伺える。前もって各児童の得意・不得意を把握しておくことで、指名や机間巡視等での指導を有効に使うようにした。黒板を見る・読むについては、黒板のまわりに貼っていたカード等を取り除いたり、青色と黄色のチョークは線引きに用いて文字を書く際は白色や赤色を用いるようにしたりした。書くことについては、ノートに写し終わるまで持つことを心がけたり、考えをまとめるのが苦手な児童には机間巡視で声をかけたりした。伝えたり話したりすることについては、多くの児童が苦手と感じていたため、発表の機会を多く設けたり、児童の発言にしっかり反応を返したりすることを心がけたりした。

表3 学習実態調査 アンケート結果

質問	回答状況（○：はい、△：いいえ）
1. かけ算九九は全部言える。	△ 3名
2. かけ算九九を使って、わり算の計算ができる。	△ 0名
3. ○図を使って問題を解くことができる。	△ 1名
4. 「あまり」と「不足」は同じ意味だと思う。	○ 5名
5. 授業中、黒板のまわりにあるものが気になることがある。	○ 5名
6. チョークの色で見えない色がある。	○ 5名 (青1名、黄4名)
7. 黒板の文字が読みづらい（見にくい・ぼやける・かさなる）。	○ 5名 (ぼやける、小さい字)
8. 自分の考えを、話して伝えるより書いて伝えるほうがいい。	○ 11名
9. 字を書くのが遅い。	○ 6名
10. 黒板の字をノートに写すことが苦手。	○ 3名
11. 発表することが苦手。	○ 11名
12. 間違えるのがはずかしくて、あまり発表できない。	○ 9名
13. ともだちとの対話が苦手。	○ 0名
14. ともだちとの対話は好きだけど、みんなの前で話すのは苦手。	○ 9名
15. 自分の考えを字で書いてまとめることが苦手。	○ 10名

2. 授業実践 算数

授業実践では、算数「あまりのあるわり算」の授業を行った。わる数とあまりの大小関係を理解するという内容で、○図やミニプリント等を用いて授業を行った。授業の流れとしては、導入段階で「 $17 \div 4 = 3$ あまり 5」と間違った解答を出し、「なぜ $17 \div 4$ の答えは 3 あまり 5 ではなく 4 あまり 1 になるのか」という疑問を投げかけた (図 4)。さらに、他の式では答えはどうなっているのかを見るために、ミニプリントを用いた (図 5)。ミニプリントに答えを入れ、あまりの並びを見て、各自であまりの決まりを考え、15 分でノートに書く。その後、対話で自分の考えを友達同士で自由に述べ合い、最後に全体で考えを共有し、わり算のあまりはいつもわる数より小さいというまとめとした。

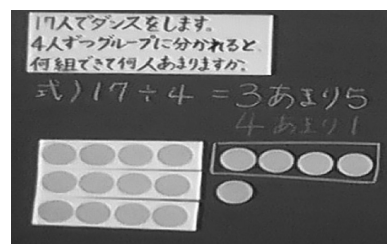


図 4 ○図

$17 \div 4 =$	あまり
$18 \div 4 =$	あまり
$19 \div 4 =$	あまり
$20 \div 4 =$	あまり
$21 \div 4 =$	あまり
$22 \div 4 =$	あまり
$23 \div 4 =$	あまり
$24 \div 4 =$	あまり

図 5 ミニプリント

授業実践算数科指導案

第3学年 算数科 学習指導案

平成 27 年 9 月 ○ 日 5 校時

B 小学校

第3学年 1 組 男子 15 名 女子 14 名

授業者 泉セシリア

I. 単元 余りのあるわり算

II. 単元の目標

○余りのあるわり算の考え方を、具体的に操作したり、図や絵に書いたりして考えとともに計算の仕方を進んで身に付けようとする。(算数への関心・意欲・態度)

○既習のわり算と関連付けて、余りのあるわり算の意味や計算の仕方について考え、説明することができる。(数学的な思考)

○余りのあるわり算ができ、問題に応じて余りの処理をすることができる。(数量や図形についての技能)

○余りの意味、余りとわる数の大小関係及び余りのあるわり算の確かめ方が分かる。(数量や図形についての知識・理解)

III. 単元観

本単元では、余りのきまり、余りとわる数の大小関係及び余りのあるわり算の計算方法を理解するために、具体物を用いた活動を行っていく。また、単元の導入段階では、わり切れるわり算の時と同じように、包含除及び等分除であまりのあるわり算の計算方法を考えることで、まとまりがいくつできたかを九九で求め、わられる数からそれを引き、余りへと結び付けることができるようにする。単元のまとめの段階では、わる数と余りの大きさについて具体物を用いて理解できるような活動を位置付ける。また、日常生活の中で、余りをそのままにせず、処理する場面もあるため、いくつかの場面を設定し、余りを切り上げるか、切り捨てるかを適切に処理していき、自分の意見を友達に説明する活動を通して、考えを深めていくことができるようにする。

IV. 本時の学習 (2/6)

(1) ねらい

あまりのあるわり算では、わる数より余りが大きくなることはないという決まりに気づき、正確な答えを求められるようにする。

(2) 展開

児童の活動	教師の支援・評価	UDの視点	時間
<p>1.本時の学習の見通しとルールを確認する。</p> <p>2.前時を振り返る。 ○問題を解く。</p> <p>17人でダンスをします。4人ずつグループに分かれると、何組できて何人ありますか。</p> <p>17÷4=3あまり5 =4あまり1 ○</p> <p>2.本時のめあてをつかむ。 ○わられる数が増えたと商やあまりがどのように変化するか考える。</p> <p>17÷4=あまり 18÷4=あまり 19÷4=あまり 20÷4=あまり 21÷4=あまり 22÷4=あまり 23÷4=あまり 24÷4=あまり</p> <p>3.考える時間 ○あまりの決まりを各自で見つける。</p>	<p>○授業のはじめに見通しが持てるように、視覚教材を用いる。 ○視覚教材（おしゃべり番号）のルールを説明・確認する。</p> <p>○教師が、間違えた答えを提示し、答えが間違っている理由をみんなで確認する。</p> <p>○答えの求め方がわかったら、17÷4から24÷4まで各自解き、答え合わせをする。 ○プリントではわり切れるところもありという言葉をいれておき、答えがどうなるか深める。 ○答えが5になるという児童と4あまり4になるという児童に分かれることが予想されるため、どちらに対しても「なぜ？」という問いをかける。 ○1.2.3とあまりが並んでいることから何か決まりがありそうだな、とめあてにつなげる。</p> <p>めあて:あまりの大きさの決まりを見つけよう。</p> <p>○何を考えたいか理解できていない児童に対しては、まず20÷4の答えを出すところから一緒にする。 ○机間指導を行いながら児童の考えを把握し、思考が止まっている児童には視点を焦点化できるよう「わる数と余りに注目してごらん」等の助言を行う。 ★余の意味、余りと除数の大小関係及び余りのある除法計算の仕方が分か</p>	<p>○1時間を通して、見通し表を用いる。</p> <p>○丸印を用いて視覚的に間違いを確認する。 ○振り返りが終わったら見通し表の「ふり返り」をとる。 ○問題文は全員で読んで、話したい欲を発散できるようにする。</p> <p>○プリントは切らなくても貼れる大きさにし、両面テープをつけておく。</p>	10
			5
			10
			15
			5

3. 視覚的な教材の活用

① 見通し表

1時間の授業がどのように進むのか見通しをもって授業を受けることができるように、「振り返り」「めあて」「考える」「対話」「発表」「まとめ」「練習」という文カードを黒板の右端に順番に貼った（図6）。それぞれの活動が終わるごとにその活動の文カードをはずしていき、何をやる時間なのか視覚的にわかるようにした。

児童から「今みんな何をしているの?」といった声があったため、見通し表を用いることで、今何をやる時間なのか、次は何をするのか視覚的に理解することができた。

授業の中で児童が文カードを積極的にはずしてくれる場面もあり、授業の流れを確認しながら学習に取り組んでいたように思われる。

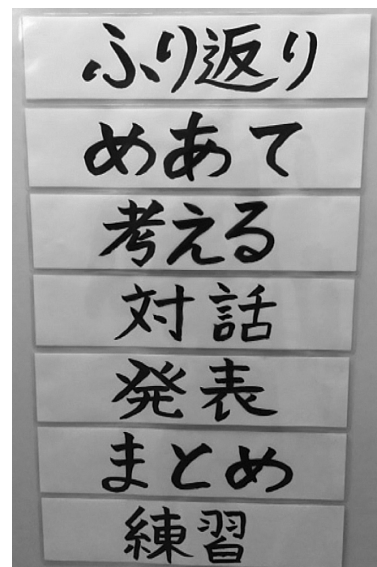


図6 見通し表

② おしゃべり信号

おしゃべりのルールを視覚的に分かりやすくしたもので、青色は自由に友達と考えを述べ合う時間、黄色は発表の時間で聞く姿勢や発表する姿勢を大事にする時間、赤色は先生の話聞く時間と設定した(図7)。ルールを授業前に児童に伝え、授業内の場面ごとに教師が色を変えるという教材である。

授業中に前後左右の友達とおしゃべりをする児童が数名いることと、個別の指導計画対象児であるA児に対して、話していい時間と聞く時間を視覚的に理解できるようにおしゃべり信号を用いた。

児童が活動を行う際、おしゃべり信号の色を気にしている姿も見受けられた。特に、授業中に声の大きさがコントロールできないA児は、おしゃべり信号を気にしながら授業に参加している様子が伺えた。

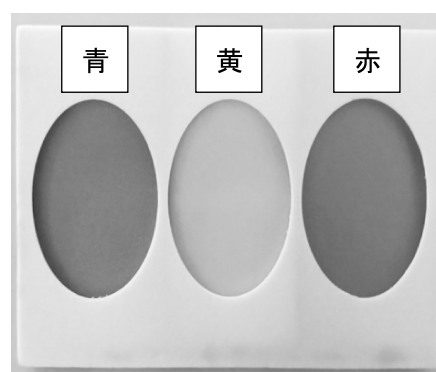


図7 おしゃべり信号

③ 対話ルール

対話を行う際のルールで、「じゃんけんをする」「短く分かりやすく話す」「声の大きさ」という3つを提示した(図8)。

「1.じゃんけんをする」では、対話の際の3年生の実態を見ているといきなり自分から話し出す児童が多く見受けられた。そのため、じゃんけんで勝った方から話し始めるというルールによって、自分が先に話したいという欲求を抑え、順番を意識してほしいと考えた。

「2.短く分かりやすく話す」では、自分の考えを口に出すときに上手くまとまっておらず、相手が首を傾げていることや「よく分からない」という声が聞こえることがあった。そのため、ルールを提示したあと、例文として「私は～だと思えます。なぜなら～」を提示した。

「3.声の大きさ」では、みんなが一斉に話し始め、一人一人が大きな声を出すと聞こえなくなってしまうため、おしゃべりくらいの声の大きさを意識して話すように提示した。

最初にじゃんけんをするようにしたことで、対話よりも勝負に意識が向いてしまう児童も見受けられた。良かった点としては、例文を使って相手に伝える児童の姿があり、短く自分の考えを発表することができていた。

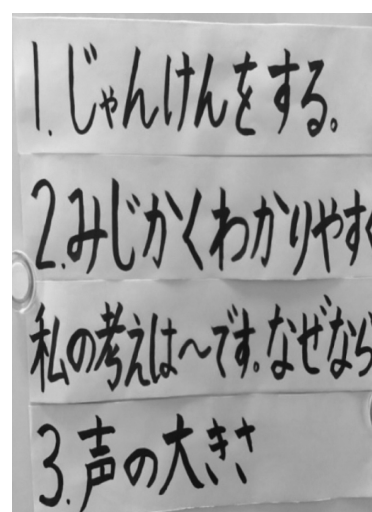


図8 対話ルール表

④ タイマー

問題を解く時間や考える時間、対話の時間等を今から何分間というように明確に知らせ、メリハリのある授業にすることを目的としてタイマーを用いた。考えをノートにまとめる時間では、タイマーが鳴ったことでスムーズに次の活動に移ることができた。反省として、タイマーの音が対話の時間に全く聞こえなかったことと、小さなタイマーだったため残り何分なのか見通しが持てないことが挙げられる。電子黒板に、タイマーを映し出すという方法が効果的であったと考える。

総合的考察

1. 個別の指導計画の作成

実態把握チェックリストを用いる際に、学級担任と一緒に素点をつけることで客観的な実態把握を行うことができた。また、協議を重ねていく中で、学級担任、または筆者が見えなかった児童の行動特徴やエピソードを共有することができ、多面的に理解が深まった。その上で、学習支援に入る際にも、より効果的な支援方法や声掛けの仕方などについて見出すことができ、学級担任と共有することができた。これらの過程を経て、個別的支援の意図を共通理解することができ、効果的な学習支援を行うことができた。

今回は、前期課程での実習だったため、前期の評価を後期課程に生かすことができなかった。個別の指導計画は、一年間という長期的な視点と一学期という短期的な視点を持ち、評価を生かし改善されていくものであるため、今後は長期的な視点も入れた個別の指導計画の作成を行う必要がある。

2. 授業実践

学習実態調査をもとに、授業を行うことでどの児童がどこでつまづくかを事前に把握することができた。また、児童の実態を把握していたため、机間巡視を有効に使うことができ、書くスピードが遅い児童を意識して授業を進めていくこともできた。

授業実践における課題としては、授業の焦点化にあると感じた。学習実態調査での場の構造化や視覚的教材でのルールの視覚化、時間の構造化等を意識することができたが、一時間の授業の中で何を教えるのか焦点が絞られておらず、多くの活動を盛り込んでしまい、時間内にまとめることができなかった。

3. 視覚的教材

今回の実践で、視覚的教材を活用する利点として、個別の指導計画対象児童のA児はおしゃべり信号を気にしながらしゃべっても良い時なのかを意識しているように見受けられた。B児は授業中についていけないときがあるため、見通し表で今何をしているのかを確認しながら授業に取り組んでいた。他の児童も「次は〇〇ですか」と授業の流れを意識していた。

視覚的教材の課題としては、ルールの設定が児童の実態とあっておらず、じゃんけんをすることで勝負の雰囲気になってしまった点や、タイマーが小さすぎて

音が聞こえなかった点など、さまざまな改善点を見つけることができた。

結論

1. 複数人で実態把握・個別の指導計画を作成することで、客観的かつ具体的な実態把握や指導方法の検討を行うことができた。また、学級担任と放課後に対象児童の情報交換や支援方法等を協議することで、意図的な支援を授業の中や学校生活の中で効果的に行うことができた。
2. 授業の内容に関する学習実態調査をするのではなく、黒板の見え方・字を書くこと・考えを話すことに関しても調査することで、授業の中での児童の困り感を事前に把握することができ、授業に生かすことができた。
3. 授業中の児童の発言や行動から、視覚的教材は見通しをもって授業に参加するための有効な手段であることが分かった。児童の実態や学級経営とからめた学習規律とその教材の在り方を検討する必要がある。

文献

文部科学省（2013）：特別支援教育体制整備状況調査：

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFile_s/afieldfile/2013/05/14/1334912_1.pdf 閲覧日 2016/01/06

文部科学省（2012）：通常学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査：

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf 閲覧日 2016/01/06

長崎市教育研究所：実態把握チェックリスト・個別の指導計画（小学校）

山本崇・上村恵津子（2014）：「授業のユニバーサルデザイン化」を基盤とした学習指導の在り方—学級全員の参加・理解を促進する授業の在り方を考える—：信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要，115-119

柘植雅義（2015）：ユニバーサルデザインの視点を生かした指導と学級づくり：金子書房

佐藤慎二（2014）：実践 通常学級ユニバーサルデザイン I—学級づくりのポイントと問題行動への対応—：東洋館出版社

東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会 with 小貫悟（2010）：通常学級での特別支援教育のスタンダード—自己チェックとユニバーサルデザイン環境の作り方—：東京書籍

小貫悟・桂聖（2014）：授業のユニバーサルデザイン入門—どの子も楽しく「わかる・できる」授業の作り方—：東洋館出版社

阿部利彦（2014）：通常学級のユニバーサルデザインプラン Zero：東洋館出版社