

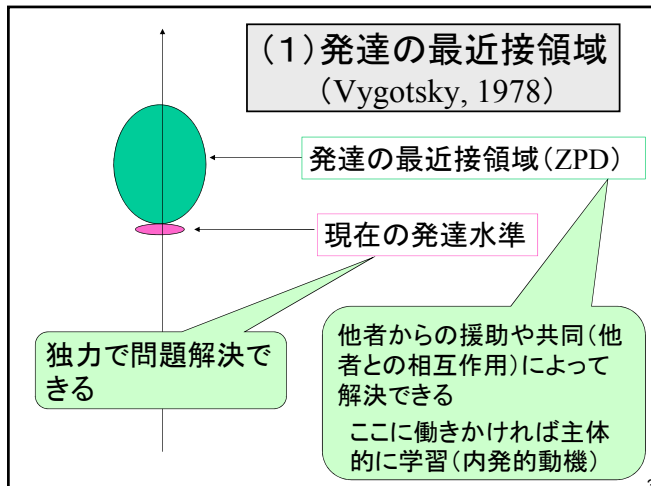
第49回全日本特別支援教育連盟
関東甲信越地区特別支援教育研究協議会
茨城大会

第2分科会 「通常の学級における特別支援(小)」

筑波大学 大六一志
dairoku@human.tsukuba.ac.jp
http://www.human.tsukuba.ac.jp/~dairoku/index.html
於筑波大学
8/7/2015 13:30-16:00

1. 発達の観点による支援の考え方

- (1) 発達の最近接領域
(Zone of Proximal Development) Vygotsky
… 何を支援するか
- (2) 足場作り(scaffolding) Bruner
… どのように支援するか



(2) 足場づくり(Scaffolding)

- 子どもが自力で問題解決できないとき、どういう**ヒント**(援助, プロンプト)で正答できるのか, ということ。
- (1) 初めは子どもを課題に誘い, (2) たくさんのヒント(援助, プロンプト)を与え, (3) 習熟が進むにつれてヒントを撤去し(足場はずし), (4) **自立**に導く。

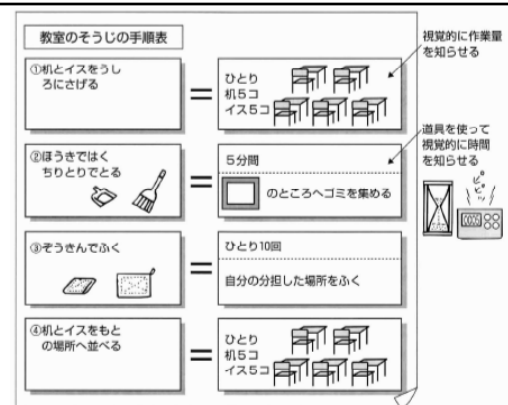
例 しりとり足場 (高橋, 1997)

年少 (語頭音は抽出できるが語尾音は不可)
しりとりを誘う
ヒントとしての絵カード
常に語尾音を教えてあげる
年中 訓練すると語尾音抽出可能
援助なしで遊ぶ

卒業までには必要なサポートを自覚し、調達できるよう。

【課題】 清掃の時間になったが、作業を始めない子どもがいたとき、プロンプトの種類は？

- 先生が子どもの視界に入って、待つ／サインを出す等
- ことばによる間接的ヒント: 「何する時間かな？」
- ことばによる直接的ヒント: 「そうじの時間だね？」
- 身ぶりによるヒント: そうじ道具の場所を指さす
- 身ぶりによるヒント+手順表: 手順表を指さす (手順表自体にも様々なレベルがある)
- 身ぶり+ことばによる間接的ヒント:
周囲の子を指さし「みんな何をしているかな？」
- 掃除道具を目の前に置く
- 先生がお手本を示す(モデリング)
- 手をそえて(介助して)片づける場所まで同行



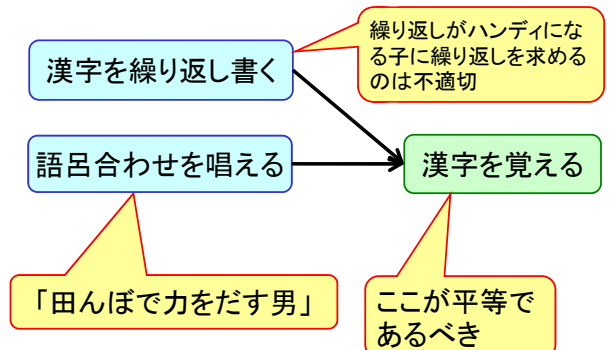
手順を1つずつカードにして、順番に並べて手順表を作る

月森久江(2005)教室でできる特別支援教育のアイデア172 小学校編(シリーズ教室で行う特別支援教育). 図書文化社.

2. 授業のユニバーサルデザイン

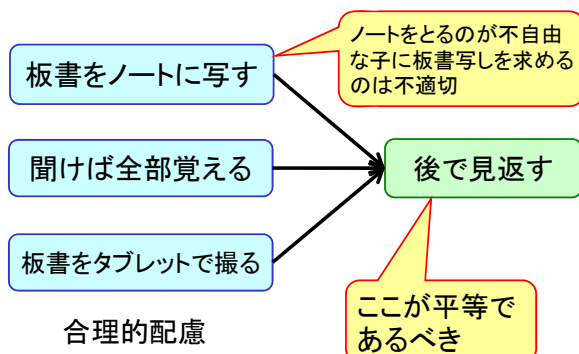
- ▶インクルーシブ教育
 - 誰でも参加できる授業
 - 参加するための合理的配慮(障害のある子だけではない)
- ▶授業のユニバーサルデザイン化のためのポイント
 - 焦点化
 - 目標をしぼること。
 - 目標と手段を混同せぬよう。
 - 共有
 - 視覚化
 - 学習における主体性
 - 聴覚情報はすぐ消える

【基本】支援の考え方:手段と目的は区別する



7追加1

【基本】支援の考え方:手段と目的は区別する



7追加2

集中、動機づけが続かない子にも適応できるユニバーサルデザインの授業

- 構成の工夫:1クール15~20分の短い授業/作業構成で、間に気分転換をはさむ。
- 授業/作業の流れ、各クールの目標を明示する。
- 視覚的理解が高ければ、手続きを丁寧に説明するより、試行錯誤させて手続きを修正する方がいいかも。(同時処理優位)
- 一目で指示やゴールが分かるように工夫する。視覚的手がかり、あるいは簡潔な口頭指示。
- 朝の会などで集中力の基礎トレーニング。
- テンションが過度に上がらぬようモニターする。

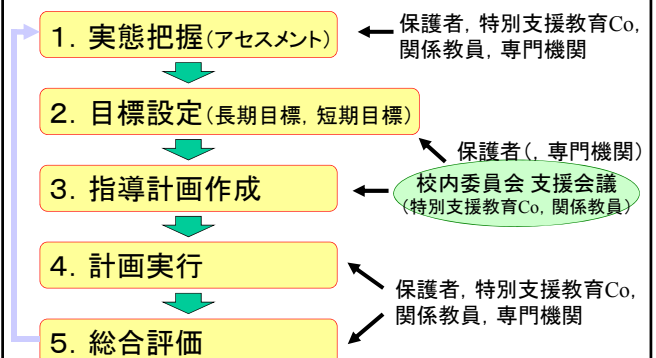
8

エビデンス(科学的根拠)に基づく教育

- 教育にもエビデンス(科学的根拠)が求められるようになりつつある。
海津亜希子編著(2010)多層指導モデルMIM:読みのアセスメント・指導パッケージ. Gakken.
- できない/やる気がない、の原因を子どもの能力/努力に求める前に、授業のあり方に求める。授業改善。
- 校内のアイデア/リソースを共有する(授業研究など)

9

3. 個別の指導計画



10

1. 実態把握

▶つまずいている領域は？

文部科学省チェックリスト

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2012)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結果について。 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf

海津(2012, pp.99-105)のチェックリスト

海津亜希子(2012)個別の指導計画作成ハンドブック:LD等, 学習のつまずきへのハイクオリティーな支援 第2版. 日本文化科学社.

▶つまずいている原因は？

海津(2012, pp.107-112)

WISC-IV知能検査など

原因だけでなく長所(自助資源)も見つける

11

2. 目標設定 (長期目標, 短期目標)

- 指導者の目標ではなく, **子ども本人の目標**したがって, 子どもにもわかる言葉で
- 学習の内容や過程ではなく, 期待される成果・結果を述べる
 - × □□について学ぶ, △△の概念, 等
 - ↓
 - □□を理解する, △△の概念を作文中で使用できる, ○○を日常生活に応用できる等)
- 1つの文には1つの目標(1つの成果・結果)
- ポジティブな表現で

12

- 長期目標は1年スパン, 短期目標は学期または月スパン
- 短期目標は具体的かつ観察・評価可能に
- 短期目標には**条件**を記述する
(例:口頭での説明で, 板書を読んで, 九九カードを参照して, マス目のノートで, 等)
- 短期目標には具体的な達成基準を記述する
(例:100%正答など)
(悪い例:ある程度, かなり, とても, 非常に, きちんと, しっかり)
- 短期目標には評価方法を記述する
(例:業者テストで評価, 教師の手作りテストで評価など)

13

Q. 以下の長期目標は, ①②のどちらが適切か。

- ①「+, -, =などの記号の意味を学ぶ」
②「+, -, =などの記号の意味を理解する」
- ①「100までの大小判断」
②「100までの大小判断がすぐにできる」

Q. 以下の短期目標の問題点を指摘するとともに, 適切な修正の例を述べよ。

「文章を理解する力をつけさせる」

14

3. 指導計画作成

- 通常学級(担任, 支援員), 通級, 家庭の役割分担を明記する。
- 手だて(目標実現の手だて)の書き方の例
指示は簡潔な文で
指示は一度に一つ
板書は赤字箇所のみ写させる
漢字にはふりがなをふる 等

15

ポイント	不適切な例	適切な例
〈目標〉は 子どもが主語 , 〈手だて〉は支援者が主語	〈目標〉情緒の安定を図る 〈手だて〉規則正しい生活をする	〈目標〉落ち着いて一日を過ごす 〈手だて〉毎日のスケジュールを一定にし, 写真カードで順に提示する
〈目標〉と〈手だて〉は対応させる	〈目標〉音やリズムを楽しむ 〈手だて〉鍵盤楽器や打楽器でリズム感を高める	〈目標〉音やリズムを楽しむ 〈手だて〉リズムのはっきりした曲で全身を動かすよう援助する。楽器を持たせて音が出るきっかけを援助する。

16

ポイント	不適切な例	適切な例
〈手だて〉は 具 体的 な様子が わかるように	〈目標〉英語の ゲームや歌を外 国人講師と一緒 に楽しむ 〈手だて〉楽しく 雰囲気を盛り上 げる	〈目標〉英語のゲームや 歌を外国人講師と一緒 に楽しむ 〈手だて〉「ロンドン橋」 では手拍子で励まし、 講師や友だちとのやり とりにつなげる
〈手だて〉には 専門性のある 工夫を	〈目標〉漢字が書 けるようになる 〈手だて〉朝の学 習でノートに繰り 返し書く	〈目標〉2～3個の単語 が書けるようになる 〈手だて〉身近な物を題 材とし、実物を前に友だ ちとゲーム感覚で文字 を書く場面を作る

ポイント	不適切な例	適切な例
同じ文章の中 で主語が変わ らないようにす る	〈目標〉独力で買 い物をする 〈手だて〉買う物 を言葉で表現し、 忘れないように カードを持たせ る	〈目標〉援助を得ながら 買い物をする 〈手だて〉商品のパッ ケージを貼ったカードを 見せて買う物の名称を 一緒に唱え、店にカード を持参してマッチングを 促す。支払いは、教師 が見本を見せて模倣を 促す。
誰にでも当て はまることは 目標にしない	〈国・数の目標〉 読み書き計算の 力を高める	〈目標〉ひらがなの清音 が10個、確実に読める ようになる。

番外 “熟達”の支援

- 発達障害児における弱い能力の多くは、熟達を求められる能力。
- 熟達とは、長期にわたり毎日地道に練習した結果、意識しなくても(考えなくても)速やかに自動的に作業や処理ができること。例えば、読み書き、計算、運転、身辺処理(朝や帰りの仕度、着替え、食事、入浴)など。
- 定型発達児と同じトレーニングを繰り返しても熟達は期待できない。発達障害に特化した課題を、少しずつ毎日、長期にわたりトレーニングする。楽しい課題にする等、意欲が続くよう配慮。

追加