

◆ Ⅲ章 通級による指導 ◆

1 教育課程の編成

(1) 「通級による指導」とは

通級による指導とは、小学校及び中学校の通常の学級に在籍し、通常の学級での学習におおむね参加でき一部特別な指導を必要とする児童生徒に対して、各教科の指導は通常の学級で行いながら、障害に応じた特別な指導を行う指導の形態である。

平成5年度に通級による指導が開始された段階では学習障害者、注意欠陥多動性障害者は通常の学級で留意して指導するとされていたが、平成18年度の省令の一部改正により通級による指導の対象となった（学校教育法施行規則第140条）。当該児童生徒の在籍する学校に通級指導教室が設置されていない場合には他の学校に通って指導を受けることになるが、その場合当該児童が在籍する学校の校長は、通級指導教室での指導を自校の授業とみなすことができる（学校教育法施行規則第141条）。そのため、指導を受けた時間は全て出席扱いとなる。

平成14年度に文部科学省が実施した全国実態調査において、小学校及び中学校の通常の学級で特別な教育的支援を必要としている児童生徒が6.3%の割合で在籍している可能性が示された。

こうした状況をふまえ制度改正がなされ、平成18年度から新たに学習障害（以下、「LD」）・注意欠陥多動性障害（以下、「ADHD」）の児童生徒も「通級による指導」の対象となり、一部特別な教育的支援を受けることができるようになった。制度改正を受け、平成21年度現在、LD・ADHD等通級指導教室が長野市立川中島小学校、塩尻市立塩尻西小学校、上田市立北小学校、箕輪町立箕輪中部小学校、飯田市立松尾小学校に設置されている。

(2) 教育課程の編成と指導内容

通級による指導において行うこととしている障害に応じた特別の指導は、特別の教育課程によるもので自立活動及び各教科の内容を補充するための指導となっている。指導の対象となっている児童生徒は、通常の学級で大半の指導を受けることを前提としているため、指導内容は障害による学習上又は生活上の困難の改善又は克服を目的とする指導（自立活動）が中心となる。また、教科の指導は、あくまでも「内容の補充」が目的であるため、視覚や聴覚等の補助具や具体的な教材を活用し、特に必要のある場合において行うことができる。自立活動の時間がごくわずかで、大半が教科の内容の補充指導に充てられるのは「通級による指導」の本来の趣旨に沿うものとはいえない。指導時数については、年間35～280単位時間以内で行うことを標準としているため、週あたり1～8単位時間となる（LD及びADHDについては月1単位時間から指導を行うことが可能）。

① 他校からの通級

通級指導教室を設置している学校では、学校教育法施行規則第141条に基づき、他校に在籍する児童生徒の指導が可能となっている。他校で指導を受ける場合の取り扱いに関して必要な事項をまとめた「他校通級実施要綱」が設置市町村ごとに定められている。この要綱は、平成5年4月1日よりスタートした「通級による指導」の制度に合わせ、教室が設置された市町村で定められている。

② 指導の方法と形態

通級による指導では、個々の障害による学習上、又は、生活上の困難を改善・克服することを主たる目的として指導を行うため個別の指導が中心となるが、必要に応じてグルー

プ指導を組み合わせることができる。LD や ADHD の場合には対人関係の課題も抱えているため、個別の指導とグループ指導を組み合わせた指導形態が効果的である。

③ 個別の指導計画の作成にあたって

通級による指導では、個に応じた指導が基本となるため、児童生徒の実態を的確に把握することが必要となる。そのために、通級による指導の担当者は保護者や在籍学級の担任から情報収集したり、諸検査や医師の診断結果等の情報を加えたりして総合的に実態をとらえていくことが必要である。総合的なとらえを基に学習上又は生活上の困難を改善・克服するための具体的な配慮事項・指導事項を段階的・系統的に組み立て、指導と評価を積み重ねながら、児童生徒の変容に即した対応と指導計画の修正・改善を柔軟に行うことが求められる。

(3) 通級による指導の運営

① 指導の開始から終了まで

悩みを抱える本人や保護者、学級担任等からは様々な訴え（以下、「主訴」）が寄せられる。相談を通して通級による指導が必要かどうかを判断し、年度の途中であっても必要に応じて指導を開始することができる。また、主訴が改善された時点で本人や保護者、学級担任等と相談し終了となる。なお、通級による指導の開始から終了までの手続きの一例をここに示すが、市町村によって手続きが異なるため、教室が設置されている各市町村に問い合わせることが必要である。

指導開始までの流れ

○：担当者または学校がすること

1 相談の申し込み（電話やFAXで申し込みがある）

- 教室案内や相談用の案内を作成し、関係機関や保護者に配布する。
「相談してもよいことなのか、どうなのか」この時点で悩んでいる保護者は多い。
- 連絡を受けたら、相談の日時を決める。

2 保護者から悩みや子どもの様子の聞き取り（保護者から子どもの情報を集める）

- 今までの様子や困っていることなどを聞く。
障害等の正しい理解をしてもらうための情報提供をする場合もある。
- 子どもの初回面接のおおまかな日時を決める。

3 子どもとの初回面接（担当者の目と耳を働かせ、子どもをとらえる）

- 子ども全体の全体像をとらえていく。
子どもにとっては初めての場所・相手であるため、緊張していることが多い。
- 面接時の様子や状態によっては、面接内容を変更し、柔軟に対応していく。

4 在籍校や学級担任との懇談（学校での様子や担任から見た子どもの様子を聞く）

- 在籍校では主に特別支援教育コーディネーターが窓口となって連絡、調整をする。
通級による指導について理解を得るための説明が必要になることもある。
- 初回面接での子どもの様子を伝える（在籍校の担任と顔合わせの機会となる）。
通級による指導の中ではつかめない学校での様子を聞くことも重要になる。
- 在籍校の校内就学指導委員会で検討し、関係機関へ報告をする。

5 通級の手続き（通級による指導が必要と認められた場合には、通級の手続きをする）

市町村によって手続き等が異なるため、手続き等については市町村の教育委員会の担当者に直接問い合わせること（終了についても同様）。

6 通級の開始・終了

- 通級による指導を開始するに当たり、具体的な通級方法（曜日・時間等）を決める。
- 通級指導教室における指導目標・内容を設定する。
- 個別の指導計画を作成する。
「通級による指導の記録簿」を作成し「指導要録」へも記載する。

② 「指導要録」への記載

通級による指導を受けている児童生徒については、在籍する学校の指導要録にある「指導に関する記録」の「総合所見及び指導上参考となる諸事項」に「(通級指導を受けている) 学校名, 授業時数, 指導期間, 指導の内容や結果等を記入する」こととなっている。

(言語障害等通級による指導の記入例)

「〇月〇日より, 〇〇〇学校ことばの教室にて, 通級による指導を週〇単位時間受けた。改善のあとが見られるが, さらに継続して指導を受ける必要がある。」

「本年度も引き続き, 〇〇〇学校ことばの教室にて, 通級による指導を週〇単位時間受けた。改善のあとが見られるため(卒業のため), 通級による指導を終了した。」

(LD・ADHD等通級による指導の記入例)

「〇月〇日より, 〇〇〇学校まなびの教室にて, 通級による指導を週〇単位時間受けた。社会性や作文の力が向上してきているが, さらに継続して指導を受ける必要がある。」

「本年度も引き続き, 〇〇〇学校まなびの教室にて, 通級による指導を月〇単位時間受けた。認知面・社会性が向上したため(卒業のため), 通級による指導を終了した。」

③ 「通級による指導の記録簿」の作成

記録簿の様式や記載すべき事項について定めたものはないが, 通級による指導を行っている市町村や学校において一定の書式を示すことが望ましい。指導要録の記載に準じ当該児童生徒の氏名, 在籍している学校名, 指導を受ける場所, 指導の時数, 指導の期間, 指導の内容や結果等を記入する。指導を終了した児童生徒の記録簿については除籍簿を作成し指導要録に準じた期間保存するが, 耐火書庫等指導要録と同様の場所への保管を行う。

ア 通級による指導の記録簿(書式の一例)

平成 年度 通級による指導の記録

児童生徒索引

番号	児童・生徒氏名	在籍学校名・学年	番号	児童・生徒氏名	在籍学校名・学年
1			16		
2			17		
3			18		
4			19		
5			20		
6			21		
7			22		
8			23		
9			24		
10			25		
11			26		
12			27		
13			28		
14			29		
15			30		

通級している児童生徒氏名と在籍校, 学年を記入する。

教室歴

年 月 日	担当者氏名	記 本	校長印	担当印

教室がスタートした4月1日の「男子〇人, 女子〇人, 人計〇〇」を記入する。

教室措置

年 月 日	児童・生徒氏名	索引番号	教育措置の内容	校長印	担当印

通級の開始や終了について記入する。

記帳簿① ~通級児童生徒の索引~

通級による指導の記録

児童生徒	ふりがな氏名	生年月日	現住所	年度	索引番号

在籍校に関わる記録

保護者	ふりがな氏名	現住所	在籍校名	所在地

在籍している学校名・所在地を記入する。

通級指導を受ける場所 〇〇市立〇〇小学校 〇〇〇の教室 〇〇市 〇〇 △△△△番地

年度	学年	校長 氏名 印	担当 氏名 印	在籍校長 氏名	学級担任 氏名
年度					

通級している学校の校長名と担当者名を記入し, 年度末に捺印する。

在籍している学校の校長名と学級担任名を記入する。捺印は要らない。

通級開始日 平成 年 月 日 通級終了日 平成 年 月 日

記帳簿② ~個人表の表紙~

児童生徒氏名		在籍学校名		
年度	学年	索引番号	指導の記録	所見
			自立活動 教科の補充	
年度			自立活動として指導している内容を簡単に記入する。	
年度			教科の補充に関わる指導を行っていない場合には空欄になる。	
年度				指導を通して改善されたや今後の課題を記入する。
年度				

記帳簿③ ～指導の記録記入表～

④ 外部の関係者との連携

ア 学級担任や保護者との連携

学級担任や保護者にも指導の様子を把握してもらうための一つの方法として、連絡帳や連絡ファイルの活用が考えられる。連絡帳等には指導の様子を毎回記入し、学級担任や保護者からコメントをもらったり、子どもの様子を記入してもらったりして支援に生かしていくことが重要である。

通級による指導を行っている児童生徒については、一人一人の実態に応じて、通常の学級で配慮することやクラスの子どもたちがあらかじめ理解しておきたいことがある。

例えば「難聴」では「きこえにくさについて理解してほしいこと」「補聴器について知っておいてほしいこと」などがある。また「吃音」では「自分ではコントロールできないこと」「周りに理解してもらえない苦しみがあること」などが考えられる。「LD、ADHD等」の場合においても、吃音と同様に「自分ではコントロールできないこと」「周りに理解してもらえないこと」「自己肯定感が低くなってしまうこと」などが考えられる。そのような場合には、子どもたちが在籍している学校・学級に直接出向き、担任と懇談したり、クラスの子どもたちに向け

出席（指導時数）の記録

児童氏名													
年度	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	年度ごとの合計
年度						0							時間
年度													時間
年度													時間
年度													時間
年度													時間
備考	年 月 日 通級開始 年 月 日 通級終了									終了時までの 総指導時数		時間	

記帳簿④ ～出席の記録～

小学校
 年 組 担任の先生へ

平成〇〇年 〇月

記入者： 小学校 〇〇の教室
担当 〇〇 〇〇

年間指導経過報告書

児童名： 〇〇 〇〇

◇指導のねらい

拍をとって読みながら発語の流暢性の向上を図る。吃音症状からくさる言いにくさを自分なりに意識化する。相手の話の内容を聞き取り、一つの話のやり取りで会話を続ける。

◇指導の経過

拍をとって読む指導を中心に進めました。吃音になりにくく2音節からの読み指導からはじめ、2語文へと進めました。また、練習の中にカルタ取りやフリートークなどを通じたコミュニケーション活動も取り入れました。

◇児童の様子

授業中の表情は常に笑顔で、自ら積極的に話しかけてくる姿が多く見られました。読みの練習を続けていく中で、1音1音丁寧に音声を発する姿が見られるようになり、2語文での読みの場面では、吃音症状がほとんど見られなくなりました。

◇今後の課題・問題点

現在、長文については教師と声をそろえて読んでいますが、今後は単独で長文を読んだ時に吃音症状が軽減できる読みの段階に進めていきたいと考えています。また「吃音になるのは自分が悪いわけではない。」ということを意識しながら自己肯定感が高まるような支援をしていくことも考えています。

指導要録への記入のお願い

指導要録の「指導上参考となる諸事項」欄への記入について、文部科学省の通達の中で述べられています。

以下の文章の記入をお願いします。

本年度も引き続き、 小学校ことばの教室にて、通級指導を週あたり2時間受けた。
改善のあとが見られるが、更に継続して指導を受ける必要がある。

以下よろしくお願ひします。

学級担任へ渡す報告書（例）

て説明をしたりする。また、通常参加している授業を参観することで、個別指導では分からない集団での様子やクラスでの発言の様子などを知ることができる。学級担任と連絡を取り合い、学校長の許可を得た上で訪問を定期的にも実施することも必要である。

なお、通級による指導での様子や指導の経過報告として個々に作成している「指導経過報告書」は、学級担任に渡すことで、通級指導教室の役割について認識を深めることができる。

イ 特別支援学校・医療機関等との連携

LD・ADHD等の児童生徒の場合、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターや相談支援担当者からの依頼を受けて、保護者や本人と相談して、通級による指導につながるケースがある。また特別支援学校の相談支援担当者に、児童生徒の状況について相談し発達検査等を依頼することもある。医療機関との連携としては、児童精神科や小児科の医師に学校での状況を説明したり、保護者・本人が受診したりして、診断を仰ぐケースがある。

難聴の児童生徒であれば、ろう学校（特別支援学校）や長野県難聴児支援センター、耳鼻咽喉科、補聴器販売店等を利用していたり、耳鼻疾患や口蓋裂の児童生徒であれば、耳鼻咽喉科、口腔外科、形成外科等へ通院し、定期的に受診している。その他にも、初回面接で「聴こえ」や「鼻咽腔機能」等に疑いを感じたときには、医療機関での精密検査を依頼する必要があるため、医療機関との相互の連絡が必要となる。その際、学校で気になった点や具体的な点を記入し、児童生徒が医療機関を受診する際、医師に手渡してもらう「情報提供書」を作成する。

平成 年 月 日	
情報提供書	
科	病院 先生
<small>謹啓 本校の教育活動について、日頃より格別のご高配をいただき厚くお礼申し上げます。さて、下記の児童の日頃の様子・指導について、ご報告申し上げます。今後ともよろしくお願ひ申し上げます。</small>	
児童名：	年 月 日生 歳（小 ）男・女
主 訴： （診断）	
様子及び指導経過：	
<small>今後の見通しや対応を含め、よろしくご指示の程お願ひ申し上げます。</small>	

医療機関への情報提供書（書式例）

2 通級による指導の実際

(1) 言語障害通級指導教室(ことばの教室)

① 具体的な指導内容

通級指導教室の大きな特徴は、主訴(通級理由)をきっかけとして通級による指導が始まるということである。本人・保護者・教師それぞれに悩みや願いがあり、指導を通して改善・克服していくであろうこと(獲得するであろう事)を目標におおまかな年間の指導計画を立てていく。ことばの教室での指導は言語指導が中心となるため「きく」「はなす」「よむ」「かく」といった学習が中心となる。ことばの教室では、主訴の改善・克服といったねらいが明確にされているため「支援」ではなく「指導」という言葉を用いている。

子どもたちへの「指導」をより効果的にするための働きかけとして、子どもを取り巻く家庭や学級では「支援」が必要となる。

指導内容(ア～エ)

ア 発音に障害がある子ども【構音障害】

発声発語器官	→視診
聴力等の状態の把握	→囁語検査, 気導純音聴力検査
構音器官の運動機能向上	→構音類似運動検査
聴覚的認知力の向上	→語音抽出, 語音弁別, 聴覚記憶力
系統的な構音指導	→構音検査, 指導音の決めだし, 教材教具の工夫, 般化

イ 話しことばのリズムに障害がある子ども【吃音】 ※「指導の実際」で事例紹介

話しやすい環境の設定	→教室環境, 聞き手の構え
自由な会話(フリートーク)	→話しきる, 聞き手のモデル, 話し方のチェック
周囲の理解(家庭・学校)	→教育相談, 吃音の正しい理解と説明, 吃音の授業
直接的言語指導(読む・話す)	→伴奏読み, 反唱, 音読
心理的安定	→安心できる教室, 悩みの共有, 耐性の向上

ウ ことばの発達に遅れがある子ども【言語の遅れ】

話しやすい環境の設定	→教室環境, 聞き手の構え
自由な会話(フリートーク)	→話しきる, 聞き手のモデル, 話し方のチェック
ことばを促し, 育てる指導	→歌・手遊び, 見せ聞かせ, 読み聞かせ, 体験活動
文字・語彙の指導	→音節の認識, 1音1文字~2文字以上, カタカナ漢字
文・綴り方の指導	→単語の概念拡大, 文意識, 構文, 日記, 読み取り

エ きこえに障害のある子ども【難聴】(「特別支援学校編 ろう学校 参照」)

聴力・補聴器の管理	→気導純音聴力検査, 自由音場聴力検査, 補聴器調整
言語指導	→単語の概念拡大, 文意識, 構文, 日記, 読み取り
発音・発語指導	→構音検査, 指導音の決め出し, 教材教具の工夫
教科の補充	→教科書の補足説明, 教科ごとのことばの押さえ
進路指導	→中学校・高等学校・ろう学校との連携
保護者・通常の学級との連携	→教育相談, 難聴理解の授業, 学級での生活サポート
福祉サービスの理解・利用	→聴力の程度と身体障害者手帳, 制度の活用
情報保障(要約筆記)	→通常の学級での授業支援, 外部機関との連携

② 言語障害通級指導教室（ことばの教室）の指導の実際

ヒビキさんは吃音の症状があり、3年生から通級している。4年生から5年生にかけて文字の読み学習を継続し、現在3音節の単語読みがスムーズにできている。学習を進める中で「はれぶたかるた」（作：矢玉四郎）にも興味を持ち、学習にカルタ遊びも取り入れた。教室にあった矢玉四郎の本にも興味を持ち「はれときどきぶた」のシリーズを教師と一緒に声を合わせて読み始めた。

1 本時の指導計画 題材名「ゆっくりはっきり読もう」（自立活動）

- (1) 本時の主眼 「はれぶたかるた」の読み札や「あしたぶたの日ぶたじかん」の本を教師と一緒に読んだり、一人で読んだりしながら練習し、カルタ取りや一斉音読することができる。
- (2) 教師のねらい 吃音になりにくい速さでカルタの読み札（2～3語文）の読みを練習し、その練習の読み方を生かしながら、教師の声に合わせて吃音にならずに本を一斉音読することができる。
- (3) 本時の位置 96時間扱い中 70時
- (4) 指導上の留意点
- ・フリートークでは話したいことが話せるよう、聞き手（教師）が会話スピードを上げずに話し方のペースを保つこと。
 - ・フリートークは、話し方の練習ではないので、吃音の自己意識を確かめるような問いかけはしないこと。
 - ・吃音の症状が強い時には、2語文での読みでなく、2～3音節の読みに切り替えること。
 - ・課題をやり遂げるごとに、文字パズルのタイルを一枚ずつ渡していく（最後に並べて単語にする）。
- (5) 本時の流れ

◇ 学習活動	○ 予想される児童の姿	△ 教師の支援 ☆ 評価	時間	備考
1 先生と話をする（フリートーク）				
◇モーモー車を動かすことができたか話す。 ◇自分は何をやったのか話す。 ◇最近の吃音の様子も話す。	○前時の授業の中で、印象的だったことを話す。 ○話をしたいことが次々と思いつき起こされると吃音の回数が増え、言いにくい場面が多くなる。 ○「あの～」 「え～」などのことばを入れたり身振りを交えたりして話を続けようとする。	△話している内容をメモに取り、話す内容を考える間をとる。 △相づちをうちながら会話のリズムが崩れないようにする。 △吃音になっても、1文を話しきるまで待つ。	7	●原稿用紙
2 今日の予定を確認する				
①モーモー車の話 ②読みの練習（読み札） ③or④カルタ取り ④or③先生と本読み	○ホワイトボードのところに行き、今日の予定を考える。 ○カルタ取りと本読みのどちらを先にやるか決める。	△ヒビキが予定を書こうとする場合には、マーカーを渡す。	3	●ホワイトボード ●マーカー

3 読みの練習をする（単語・単語カードの復習から「はれぶたかるた」2語文の読み札へ）			
◇単語カードから読みの復習をする。 ◇「はれぶたかるた」から読み札を出す。 ① 教師の後に続けて読む。 ② 一人で読む。 ③ 教師とジャンケンをし負けた人が読む。	○教師の提示する読み札の速さに合わせて読む。 ○読み札を出す人、読む人のどちらをやるかジャンケンをして決める。 ○語頭音が吃音になってしまう。 ○先生と一緒に読んでから、もう一度自分で読む。	△読み札を一定のリズムで提示して読みのリズムを整える。 △吃音になってしまい、うまく読めないときにはその単音カードを除いて読む。 △意識的にうまく読めた場面を確認していく。	●文字パズル ●「はれぶたかるた」の読み札 ●単音文字カード ●単語文字カード 15
4 「はれぶたかるた」のカルタ取りをする（読み札は2～3語文）			
◇絵札を机に並べる。 ◇ジャンケンをして読み役を決める。 ◇読み手は読んだ後、拾い手にもなる。	○自分が取った枚数を数える。 ○読み手になったときには、拾う方に意識が向いてしまう。 ○意識して、最後まできちんと読んでから拾う。	△枚数を数える時には、一斉音読の要領で声を合わせながら数える。 △読み終わってから拾うようにルールを決める。	●カルタ絵札 10
5 「はれときどきぶた」の本を教師と一斉音読する（前時の続きから）			
◇前時の続きを探し、読むページを開く。 ◇先生と一緒に声をそろえて読む。	○先生と一緒に声を合わせて読む。 ○吃音にならないよう淡々と読んでいく。 ○雰囲気を変えて読もうとする。	△時間があれば「」の部分で一人で読んでみるように促す（吃音になりやすい時はやらない）。	●「はれときどきぶた」の本 5
6 文字パズルと次時の確認をする			
◇文字パズルを単語にする。 ◇次時の通級日と時間を確かめる。	○どのような言葉になるかイメージしながら並び替える。 ○次時の確認をしてあいさつをする。	△わからないときには語頭の文字を教える。 △連絡帳に予定を書く。	●文字パズル ●連絡帳 5

(6) 評価の視点

- ① カルタの読み札を使った読み練習やカルタ取りでは、吃音にならないようにゆっくり読む姿が見られたか。
- ② 「はれときどきぶた」の本の一斉音読や「はれぶたかるた」を使ったカルタ取りでは、教師と交代で読み札を読みながら楽しく活動することができたか。

(7) 本時における学習材

- 「はれぶたかるた」の読み札を使った読み
- 「はれぶたかるた」を使ったカルタ取り
- 「はれときどきぶた」の本の教師と声を合わせた読み（一斉音読）

(8) カルタと本を用いた「読み」の学習に期待する価値

- ① 文を読むことで、話す内容を考えずにことばに出すことができ、楽に声を出す経験が繰り返してできる。
- ② 同じ語頭音で始まる2語文で書かれた「はれぶたかるた」の読み札を学習に用いることで、リズムよく読め、なめらかな読みが期待できる。
- ③ カルタで遊びながら、無意識に楽しく読み学習ができる。
- ④ 教師と一緒に声をそろえて読むことで、なめらかにことばを発する経験ができる。

※使用教材：「はれときどきぶた」 矢玉四郎 岩崎書店（1980）

「はれぶたかるた」 矢玉四郎 岩崎書店（1998）

個別指導計画表①（記入例）

〇〇小学校 ことばの教室

NO.

通級開始：平成 年 月 日

通級終了：平成__年 __月 __日

ふりがな
児童生徒名

生年月日 年 月 日

所属学校名

住 所

TEL

FAX

自宅住所

TEL

FAX

保護者名

父

母

通級相談

H__年__月__日（ ） 来室者__父, 母__ 担当__〇〇__

電話にて相談の申込があり,父母と懇談

インテーク

H__年__月__日（ ） 来室者__母, 相談児童__ 担当__〇〇__

母と懇談後日時を相談し,児童の様子を知るために来室

主訴

【保護者のニーズ】

- ・息を吸いながら話そうとするので,引きつるようなしゃべり方になる。
- ・ことばがうまく言えなくて,体全体で発声したり,言い換えたりする。

【本人のニーズ】

- ・しゃべるとき, ちょっとつかえちゃうときがある。

症状および状態（医師の診断がある場合には記入）

- ・吃音（一次性から二次性への移行期）

医学的所見

【受診歴・治療歴等】

- ・特になし

発育歴・生育歴

（省略）

学級での様子

- ・男の子と遊ぶというよりは,女の子や担任と過ごすことが多い。
- ・何事にもはりきって取り組む。（友だちに対してやや指示口調になることもある）
- ・元気でニコニコしていることが多いが,担任に甘えてくることもあり,ちょっとしたことで泣いてしまうこともある。

可能性の芽

- ・何事にもはりきって取り組めるよさがあり,コミュニケーション意欲は高いだろう。
- ・元気でニコニコしていることが多く,表情の豊かさ,明るさがある。

相談概要

- ①吃音の始まり……小2の冬頃。日常の何気ない会話のなかで吃音になるようになった。兄達が本人をからかったため、わざとやっていることではないので絶対にかからかってはいけなと厳しく叱った。
- ②その後の様子……波があり、3年生の頃は気にならなかったが、4年の連休明けあたりから9月頃にかけて目立つようになった。
- ③本人の意識……クラスの友だちに指摘されたことがあったり、本人も友だちに言われるのが嫌だと言っていた。クラスにもことばの教室に通っているA君がいて、ことばの教室のことはよく知っている。早く申込みをしてほしいと言っている。
- ④家庭での様子……3人兄弟の末っ子で、人なつこい。やさしいが気が弱く、泣き虫の面がある。外で遊ぶよりは、家で絵を描いたりパズルをしたりすることが多い。
- ⑤保護者の考え……（父）一生懸命話をしようとしていますが、スーッとことばが出せないのが気になります。日常生活に支障がないようになればいいと思います。
（母）いつか治まるかな、と思っています。少しでもよい方向にいけばよいと思っています。

⑥インタビュー……吃音意識について 「しゃべる時、ちょっとつかえちゃう時があるけど、だいじょうぶだよ。」
会話の様子
音の連発 あり
語の連発 あり
語句の連発 あり
母音部分の伸発 あり
随伴症状（口角のひきつり） あり
意識したとたんに、吃音になる頻度が増えた。
横読みよりも縦読みの方が吃音になる頻度が多い。

諸検査等の記録

【言語検査】

構音検査 r音の不明瞭さがみられる

【聴力検査】

気導純音聴力検査
平均聴力レベル→ 右 裸耳 ○○ dBHL
左 裸耳 ○○ dBHL

自由音場聴力検査
右 補聴器 有・無 ()
左 補聴器 有・無 ()

【発達検査】

ITPA
 WISC-III (H○.○.○実施)
FIQ:○○ VIQ:○○ PIQ:○○ 動作性優位

K-ABC:

【その他】



《 所 見 》

初回印象	教室の様子に興味を示し、キョロキョロしていたが、緊張している様子はない。 「先生、あれ、何。」と積極的に質問してきた。 また、詩の斉読では、上手に読めたとやったことを振り返り、通級することに意欲的な姿が見られた。
------	--

問題の有・無																									
言語を支えている力	<table border="1"> <tr> <td style="width: 5%;">身体が元氣</td> <td> 粗大運動→ 有・無 () 巧緻動作→ 有・無 (靴の紐を結ぶ時、ちょうちょ結びが難しかった) 持久力 → 有・無 () 生活習慣→ 有・無 () その他 → () </td> </tr> <tr> <td style="width: 5%;">心が元氣</td> <td> 表情 → 有・無 () 意欲 → 有・無 () 感情表出→ 有・無 () その他 → () </td> </tr> </table>	身体が元氣	粗大運動→ 有・無 () 巧緻動作→ 有・無 (靴の紐を結ぶ時、ちょうちょ結びが難しかった) 持久力 → 有・無 () 生活習慣→ 有・無 () その他 → ()	心が元氣	表情 → 有・無 () 意欲 → 有・無 () 感情表出→ 有・無 () その他 → ()																				
身体が元氣	粗大運動→ 有・無 () 巧緻動作→ 有・無 (靴の紐を結ぶ時、ちょうちょ結びが難しかった) 持久力 → 有・無 () 生活習慣→ 有・無 () その他 → ()																								
心が元氣	表情 → 有・無 () 意欲 → 有・無 () 感情表出→ 有・無 () その他 → ()																								
言葉で伝える	<table border="1"> <tr> <td>発話量</td><td>→ 有・無 ()</td></tr> <tr> <td>語想起</td><td>→ 有・無 (「あのね」「うんとね」などのことばが多い。吃音との関連もありそう)</td></tr> <tr> <td>明瞭度</td><td>→ 有・無 (r音と歯科矯正のため不明瞭になりやすい)</td></tr> <tr> <td>声質</td><td>→ 有・無 ()</td></tr> <tr> <td>声の大きさ</td><td>→ 有・無 ()</td></tr> <tr> <td>スピード</td><td>→ 有・無 ()</td></tr> <tr> <td>音節のキレ</td><td>→ 有・無 (歯科矯正のため不明瞭になることがある)</td></tr> <tr> <td>構音</td><td>→ 有・無 (r音に不明瞭が見られる)</td></tr> <tr> <td>使用語彙</td><td>→ 有・無 ()</td></tr> <tr> <td>使用構文</td><td>→ 有・無 (相手の問いかけを受けて答えることが多い)</td></tr> <tr> <td>表記</td><td>→ 有・無 (漢字に余計な線が入り、誤ることがある)</td></tr> <tr> <td>その他</td><td>→ ()</td></tr> </table>	発話量	→ 有・無 ()	語想起	→ 有・無 (「あのね」「うんとね」などのことばが多い。吃音との関連もありそう)	明瞭度	→ 有・無 (r音と歯科矯正のため不明瞭になりやすい)	声質	→ 有・無 ()	声の大きさ	→ 有・無 ()	スピード	→ 有・無 ()	音節のキレ	→ 有・無 (歯科矯正のため不明瞭になることがある)	構音	→ 有・無 (r音に不明瞭が見られる)	使用語彙	→ 有・無 ()	使用構文	→ 有・無 (相手の問いかけを受けて答えることが多い)	表記	→ 有・無 (漢字に余計な線が入り、誤ることがある)	その他	→ ()
発話量	→ 有・無 ()																								
語想起	→ 有・無 (「あのね」「うんとね」などのことばが多い。吃音との関連もありそう)																								
明瞭度	→ 有・無 (r音と歯科矯正のため不明瞭になりやすい)																								
声質	→ 有・無 ()																								
声の大きさ	→ 有・無 ()																								
スピード	→ 有・無 ()																								
音節のキレ	→ 有・無 (歯科矯正のため不明瞭になることがある)																								
構音	→ 有・無 (r音に不明瞭が見られる)																								
使用語彙	→ 有・無 ()																								
使用構文	→ 有・無 (相手の問いかけを受けて答えることが多い)																								
表記	→ 有・無 (漢字に余計な線が入り、誤ることがある)																								
その他	→ ()																								
言葉がわかる	<table border="1"> <tr> <td>語彙理解</td><td>→ 有・無 ()</td></tr> <tr> <td>文法理解</td><td>→ 有・無 ()</td></tr> <tr> <td>読解</td><td>→ 有・無 ()</td></tr> <tr> <td>指示・状況理解</td><td>→ 有・無 ()</td></tr> <tr> <td>状況説明</td><td>→ 有・無 ()</td></tr> <tr> <td>その他</td><td>→ ()</td></tr> </table>	語彙理解	→ 有・無 ()	文法理解	→ 有・無 ()	読解	→ 有・無 ()	指示・状況理解	→ 有・無 ()	状況説明	→ 有・無 ()	その他	→ ()												
語彙理解	→ 有・無 ()																								
文法理解	→ 有・無 ()																								
読解	→ 有・無 ()																								
指示・状況理解	→ 有・無 ()																								
状況説明	→ 有・無 ()																								
その他	→ ()																								
発語の準備	<table border="1"> <tr> <td>形態</td><td>【口唇・歯・舌・硬口蓋・軟口蓋・口蓋垂・アデノイド・顎 など】</td><td>→ ()</td></tr> <tr> <td>機能</td><td>【口唇・舌・軟口蓋・鼻咽腔 など】</td><td>→ (H . 月～ 歯科矯正中)</td></tr> <tr> <td>協調運動</td><td>【噛む・吸う・吹く・飲み込む・舐める など】</td><td>→ (特に問題なし)</td></tr> <tr> <td>呼吸</td><td></td><td>→ (特に問題なし)</td></tr> </table>	形態	【口唇・歯・舌・硬口蓋・軟口蓋・口蓋垂・アデノイド・顎 など】	→ ()	機能	【口唇・舌・軟口蓋・鼻咽腔 など】	→ (H . 月～ 歯科矯正中)	協調運動	【噛む・吸う・吹く・飲み込む・舐める など】	→ (特に問題なし)	呼吸		→ (特に問題なし)												
形態	【口唇・歯・舌・硬口蓋・軟口蓋・口蓋垂・アデノイド・顎 など】	→ ()																							
機能	【口唇・舌・軟口蓋・鼻咽腔 など】	→ (H . 月～ 歯科矯正中)																							
協調運動	【噛む・吸う・吹く・飲み込む・舐める など】	→ (特に問題なし)																							
呼吸		→ (特に問題なし)																							
聴く力	<table border="1"> <tr> <td>音・語音への反応</td><td>→ 早・普・遅 ()</td></tr> <tr> <td>聴き入る姿勢</td><td>→ とれる・とりにくい ()</td></tr> <tr> <td>語音抽出・弁別</td><td>→ 正確・不正確 ()</td></tr> </table>	音・語音への反応	→ 早・普・遅 ()	聴き入る姿勢	→ とれる・とりにくい ()	語音抽出・弁別	→ 正確・不正確 ()																		
音・語音への反応	→ 早・普・遅 ()																								
聴き入る姿勢	→ とれる・とりにくい ()																								
語音抽出・弁別	→ 正確・不正確 ()																								

指導時数 (自立活動 2 時間 / 週)

(教科の補充 時間 / 週)

指導目標

話す楽しさ 周囲の友だちや先生に話をじっくり聞いてもらい、自ら話す楽しさを味わうことができる。

読む楽しさ カルタや本の読みを通して、内容の楽しさを感じながら読むことへの興味や意欲を高めることができる。

スムーズな読み カルタを使った読みの練習から、2～3音節の文字数の少ないことばで、つかえずに読むことができる。

[コミュニケーション(1)～(5)] [心理的な安定(1)～(3)] [人間関係の形成(1)～(4)]

指導の方針

指導の内容 (今すべき事)

- ・環境調整…………… (周囲のかかわり) 教師の明瞭な言葉使い
一文を話しきるまで聞く姿勢で待つ
- ・フリートーク… (思い切り話す) たくさん話して満足感を味わう
- ・読み指導…………… (スムーズな発話経験の積み重ね) 単音読みや斉読を通して流暢な発話イメージをもつ

指導の方法 (系統的な段階を踏まえて)

- 間接指導……………環境調整→ 教師は、一音一音の拍と明瞭度を意識して話しかける。
一文を話しきるまで話しかけず、聞く姿勢で待つ。
- フリートーク → 教師は、ゆっくり話しかけたり、途中で相づちを入れたりしながら会話を続ける。
- 直接指導……………文字の読み→ 吃音になりにくい文字を、吃音にならない長さで読む
(母音以外の文字) (1文字ずつ)
- 物語の斉読→ 教師と声をそろえて絵本を読む

(記入日：HOO年 3月OO日) (記入者：ことばの教室担当 ○○)

その後の指導の様子

指導の内容

- ・環境調整 → 教師は、一音一音の拍と明瞭度を意識して話しかける。
一文を話しきるまで話しかけず聞く姿勢で待つ。
- ・フリートーク→ 自分が通っている太鼓教室の話が話題の中で多かった。
- ・物語の斉読 → 絵本のブックリストを作ることを中心に進めてきた。

今後の方向

話すことには意欲的で、ことばの教室に来て話すことを楽しみにしている。
吃音を意識し始めているので、今後は読みの指導にも入っていきたい。

ことばの教室（言語障害通級指導教室） 【小5 男児 自立活動/週2時間 自校通級】の年間学習計画（当初の計画に実践の歩みを加えたもの）

通級理由	自分から進んで友だちに話そうとしたり、人の前に立って発言したりする時に訥音になってしまふ。(保護者) しゃべる時、ちよとつつかえちやう時がある。(本人)											
ねがい	日常生活を送る上で、支障がないよう少しでもよい方向になっていけばよいと思っています。 ことばの教室で読む練習をしたい。先生といろいろ話したい。カルタ取りで先生と勝負したい。『はれとどきぶた』シリーズ本を読みたい。 読みの練習を通して、訥音になりにくい速さや声の大きさをつかむ。クラスや異学年の友だちの中でも、積極的に話せる。											
獲得するであろう事	話を教師にじっくり聴いてもらえる喜びを感じることで、話をする楽しさ味わうことができる。 学級・児童会活動等の中で、話したり伝えたりする楽しさや喜びを味わうことができる。 『はれとどきぶた』に関連したカルタや本の読みを通して内容の楽しさを感じながら読むことができる。 カルタを使った読みの練習から、2～3音節の文字数の少ないことばでは、つかえずに読むことができる。 本の斉読をすることで、長い文章でもつかえずに読むことができる。											
学習の流れ	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3
話す	フリートークから作文へ ○随海学習の思い出 ・楽しかったこと ○合唱団の練習のこと ・果大会出場のこと ○図書委員会のこと ・集会での発表 ・練習している曲の話題											
声に出して読む	読みの練習をしよう ○文字カードを読む・単音節の読み方(文字カード) → 2～3音節の読み方(文字カード) → 2語文の読み方(短文カード) → カルタの読み札の読み方(2語文) 『はれとどきぶた』の作者矢玉四郎の本を読む ○図書館で矢玉四郎さんの本を探そう ・日本の物語のジャンルであること											
カルタ取り	『はれとどきぶた』で遊ぼう ○『ふためぐり』(坊主めぐり)をしよう ・カルタ遊びの楽しさ ○カルタ取りをしよう I (2～3音節読み札) ・カルタ取りの楽しさ ○カルタ取りをしよう II (2語文読み札) ・読み札が読める楽しさ											
文字パズル	課題を達成した時にもらった文字カードを単語になるように組み合わせよう ○組み合わせた文字を単語カードに書く ・臨海学習に關係する言葉の想起 ・クララに關係する言葉の想起											
学級	5年音楽集會	臨海学習	水泳学習	P.T.A.バザー(コーヒー屋さん)	運動會(応援団)	キャンプ	音楽會	演劇発表	学校祭(モーター車の説明)	学習発表會	卒業式(よびかけ)	
合唱団	新入団員募集	課題曲練習	信州教育會演奏會	合唱コンクール(〇〇地区→県大会)	ABC子ども音楽コンクール	音楽會発表	音楽會発表	ツリー点灯式	み～な音楽祭	6年生を送る音楽の夕べ		
児童会	前期児童會	課題曲講習會	自由曲講習會	ABC子ども音楽コンクール	後期児童會	給食委員會	後期児童會	クラブ発表會	クララ発表會	児童會引継ぎ		
委員会	前期児童會	春の読書週間	前期児童會集會	前期児童會集會	給食委員會	後期児童會	後期児童會集會	大空紙飛行機クラブ(作文発表)	後期児童會集會	後期児童會集會	6年生を送る會	
図書委員会	図書委員會	水曜おはなし會(休み時間の紙芝居)	前期児童會集會	前期児童會集會	給食委員會	後期児童會	後期児童會集會	大空紙飛行機クラブ(作文発表)	後期児童會集會	後期児童會集會	6年生を送る會	

(2) LD・ADHD等通級指導教室

① 具体的な指導内容

LD・ADHD等通級指導教室における指導は、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服することが主たる目的であり、基本的には自立活動が中心となる。特に必要があるときは、各教科の内容を補充するための特別の指導、いわゆる各教科の補充指導が行われる。単に通常の学級の各教科の遅れを補充するための指導ではなく、障害の状態に応じた指導をすることが大切である。

自立活動の内容である、①健康の保持 ②心理的な安定 ③人間関係の形成 ④環境の把握 ⑤身体の動き ⑥コミュニケーションを踏まえた指導として、

- ・円滑な対人関係やコミュニケーション能力を育てる
- ・刺激を調整・選択して注意力を高める
- ・自分の感情や欲求をコントロールする
- ・聞く、読む、話す、書く、計算する、推論する困難さを補う
- ・自分の得意なこと、不得意なことを知る などがある。

そのほか、社会的技能、対人関係の指導としてソーシャルスキルトレーニング（SST）やコミュニケーション能力を高める指導があり、グループ指導を活用することも有効である。

各障害の特性に応じた内容として整理してみると、

ア 学習障害（LD）

聞く（注意の持続、注意深く話を聞かせる etc）、話す（話したいことをメモして自信を持って話す etc）、読む（文字をゆっくり見極めながら音読する、図解して主題や要点をとらえる etc）、書く（漢字の部分に着目して正しく書く etc）、計算する（数概念を確認しながら計算力を高める etc）、推論する（図形の弁別、空間操作能力を育てる、位置関係の理解 etc）ことの指導や、ソーシャルスキルの指導、対人コミュニケーションの指導などがある。

イ 注意欠陥多動性障害（ADHD）

不注意による間違いを少なくする指導（刺激を調整し、注意力を高める etc）、衝動性や多動性を押さえる指導（身近なルールを継続して守り感情や欲求をコントロールする etc）、ソーシャルスキルの指導、対人コミュニケーションの指導などがある。

ウ その他（発達性協調運動障害など）

粗大運動、微細運動を通しての不器用さの改善、ビジョントレーニング（視機能・視知覚の改善）、感覚統合などがある。

これらの中から、児童生徒一人一人の障害の状態や発達段階等に即して、指導目標を設定し、指導内容や指導方法の工夫等の配慮が必要である。

自立活動について → 特別支援学校編 P.115

〔参考文献〕

「改訂版 通級による指導の手引 解説と Q&A」文部科学省編著（第一法規）（平成 20 年 3 月）

② LD・ADHD等指導教室の指導の実際

知的な遅れはなく通常学級で学習できるが、高機能広汎性発達障害の診断があり、日常生活での会話や適切な話し方等のコミュニケーション面・社会性面で課題が見られるタロウさん。WISC - III検査から、結果を予測する力や時間的な順序を認識しにくいことから作文を順序立てて書くことの苦手が伺われ、また全体を部分に分解する力をつけるために視機能・視知覚のトレーニングも必要と考えた。通級指導教室で三つの内容(ビジョントレーニング, 作文の指導, 個別のソーシャルスキルトレーニング)に一定時間ずつ集中して取り組んだ結果、視知覚面の改善や作文力が向上し、以前より社会性もついてきた。

☆ 学習指導案 「問答ゲームをしよう」(自立活動)

(1) 本時の主眼

- ・指示通りに手足を動かしたり、ボールを自分の左右前後に移動してキャッチしたりする運動を通して、右左の概念を確実にする。
- ・「問答ゲーム」の規則にしたがって、「あなたはなつとうが好きですか」「あなたは雪の日が好きですか」の質問に対する答えを、結論を先に述べた後で理由を説明することができる。
- ・自作ビデオ「電話で『お母さんいますか』」を視聴し、電話をかけてきた人の機嫌が悪くなってしまう理由を考え、実際に同じ場面をロールプレイしてみることで、「いますか?」という言葉に「代わってほしい」という意味が含まれていることに気付く。

(2) 本時の位置 14時間中 第4時

前時：風船バレー、左右前後の動き、問答ゲーム、ソーシャルスキル「君はいくつ?」

次時：左右前後の動き、結論と理由の作文(続き)、ソーシャルスキル「テストの点数」

(3) 指導上の留意点

- ・本人の失敗を直そうとする言葉がけをせず、成功したことを誉めるようにする。

(4) 展開

	学習活動	○予想される反応 △支援 ☆評価	時間	備考
導入	1 始めのあいさつ。今日の予定を知る。	○がんばるぞ。 △黒板で今日の予定を確認する。	3	黒板
展開	2 ウォーミングアップ ①教師と同じ動きをする(鏡でなく右なら右, 左なら左)。 ②キャッチボール(前後左右)。指示された位置に動いてボールをキャッチする。	○右左を間違っても、よく動くだらう。 △教師が模範を示し、同じ動きをするよう指示する。 ・右手で右足をさわる。左手で左足。右手で左足。左手で右足。 ・右手で右耳をさわる。左手で左耳。右手で左耳。左手で右耳。 ・同様に、手を目に当てる等の動き。 △投げる前に「右に投げよ」「左後ろに投げよ」「右前に投げよ」等と言う。 △よい動きを認めて称賛する。 ☆教師と同じ動きができたり、前後左右をまちがえずに動けたりしたか。	7	中くらいの大きさの、取りやすいボール
	2 問答ゲームの規則にしたがって、質問に答える。「あなたはなつとうが好きですか。」「あなたは雪の日が好きですか。」「あなたはスポーツが好きですか。」「あなたは算数が好きですか。」(理由を2つ)	○考えながらプリントに書くだらう。 △ヒントの吹き出しを参考にしよう伝える。(結論を先に述べた後で理由を説明すること、理由の言い方がいろいろあること)。 △ナンバーリングについて説明し、まず四角枠の中に言葉を入れ、次に自由に書くようにする。 ☆好きか嫌いかの結論を先に述べ、理由を順序よく書くことができたか。	20	作文プリント(自作)

展 開	3 ビデオ【電話で「お母さん いますか?」】を視聴し、電話 をかけてきた人の機嫌が悪く なってしまった(ぶんぶん怒っ ている)場面一旦映像を止 めて、理由を考える。プリン トに考えを記入し、発表し、 実際に同じ場面をロールプレ イする。	○「お母さんに代わってほしい」という理由を書くだろう。 △怒っている理由として「いますか?」という言葉に「代わっ てほしい」という意味が含まれていることに気付かせる。 ○始めはうまくできなくてもロールプレイしながら気づく だろう。 △教師が電話をかける役になり、本人に電話を受ける役を 演じてもらう。 ☆「お母さんいますか」に対し「お待ちください」等と言っ て、お母さんと呼ぶ行動ができたか。	10 自作ビデオ 電話機
ま と め	4 電話のマナーで分かったこ とを書く。	△プリントに記入し発表してもらう。 ○「いますか?」と言われたら、お母さんに代わる。 ☆スキルを理解した感想が書けたか。	5 プリント

③ 授業の様子

- ・ 参観者がいたが、本人は授業の始めからとてもはりきっていて、よく運動し、活動した。
- ・ 作文では、結論と理由を的確に書いて、はっきりした声で発表できた。
- ・ 実際に電話の場面をロールプレイした際、電話を受ける役のタロウくんは「いますよ」と答えたものの、その後の言葉がすぐには出てこなかった。「お母さんいますか?」と言われても代わってほしいという意味にすぐには気づけなかったようだ。しかし教師が繰り返し訊ねると「お待ちください」と答え、参観に来ていた母親に電話を代わる姿が見られた。



前後左右に動いてキャッチボール

④ 成 果

- ・ ウォーミングアップで教師と同じ動きをする場面では、左右の概念がまだ曖昧だったが、継続してトレーニングすることで、確実にようになってきた。
- ・ 作文では、「あなたは算数が好きですか?」に対して、「ほくは算数が好きです。なぜかというところからです。」という文章を抵抗なく書けるようになった。
- ・ ソーシャルスキルトレーニングを継続してきたことで、2学期後半の体育(通常の学級)で、今まで見ていただけのことが多かったタロウさんが、自らバッテリーボックスに入って打ち、周りの友達からも「タロウさん、明るく元気になった」と言われるようになったり、ポートボールでは集団の中に入って一緒に行くようになったりした。さらに3学期始業式で全校の前で目標を発表し、文面を自分で直前まで手直ししたり、「ゆっくり」「大きく」といった読むポイントを意識したりして、堂々と発表できるようになった。

⑤ 課 題

- ・ 作文については、まだ自由作文となると抵抗があるので、日記を継続して書くことも並行して取り入れ、自由に書くことに抵抗を少なくしていきたい。
- ・ ソーシャルスキルトレーニングを継続することで、日常生活でも学んだことを生かして使う場面もあるが、常に生かしているとは言えない。学級・家庭・地域生活での場面において般化していくことが課題であり、般化できるような指導を行っていく必要がある。



電話で「お母さんいますか?」

個別の指導計画

教育課題個人表 (A表)

児童氏名 タロウさん (〇〇小〇年)

生育歴・諸検査・連携の記録など

- 【家庭環境】・父, 母, 兄 (小〇), 本人の4人家族
・夫婦共働きで, 放課後は学童保育に通っている。
・母は, 本児の障害を理解しようとし, 教育熱心である。
- 【生育歴 既往歴】・出産期: 正常分娩
・乳幼児期: 〇歳で言葉が遅いと言われ保育園年中時に個別に先生が付いた。〇歳で〇〇病院〇〇Drに受診, 「高機能広汎性発達障害」との診断を受ける。
- 【相談通級歴】・小〇の〇学期から, 〇〇年〇月まで〇〇小学校ことばの教室に通級。〇〇病院作業療法士にも相談し「言語性学習障害かもしれない」と言われた。

【諸検査の結果】

- ・WISC-III (〇〇年〇月〇日, 〇〇小にて実施)
VIQ:〇〇 PIQ:〇〇 FIQ:〇〇
- ・言語性=動作性。下位検査間にアンバランスがある。言語に関する理解力がやや低い。複雑な言語指示は理解しにくいことが予想される。また結果を予測する力や時間的な順序の認識や時間概念など, 順序立てて作文することの苦手が推測される。また全体を部分に分解する力, 非言語的な概念にも課題が見られ, 視知覚のトレーニングも必要。

日常生活の姿

- ・通常の学級の教科の授業にすべて参加でき, 漢字の読み書きに大きなつまずきはなく, 国語の音読や算数, 図工なども得意である。
- ・通常の学級では, 休み時間に一人であることが多かったが, 徐々に友だちと遊ぶ姿も見られるようになってきた。
- ・友だちが「今日は遊べる?」と電話してきた時, 本人は予定がなくてもすぐ「遊べない」と返事してしまうことがある。
- ・文章を組み立てて書くことが苦手だが, その日の日記ならば思い出して書ける。

可能性の芽

- ・通常の学級で友だちと生活できるので, ソーシャルスキルトレーニングで人とかかわるスキルを身に付け学級で般化できれば, よりよい仲間とのかかわりやコミュニケーションが取れそうだ。
- ・言葉を羅列するのではなく, 適切に組み立てて文章を書く練習を繰り返すことで, 作文の力がつきそうだ。

願い

- ・社会性を身に付け, 相手を思いやる言葉やコミュニケーション方法を学んでいってほしい。
- ・作文が上手に書けるようになってほしい。

教育課題

- ☆様々な場面で, 相手の言葉や表情などから立場や考えを推測し, 相手とかわる際の具体的な方法 (ソーシャルスキル) を身に付ける。
[人間関係の形成 (3) (4)] [コミュニケーション (5)]
- ☆形や位置関係を正しくとらえ, 眼や体や手先などを動かすことができる。
[環境の把握 (2)] [身体の動き (1)]
- ☆言葉を適切に組み立てて文章を書くことができる。
[身体の動き (1)] [コミュニケーション (3) (5)]

<指導の方向>

- ・週1時間の通級により, ソーシャルスキルトレーニングを中心に指導し, 社会性や人とのコミュニケーションの取り方を学ぶ。
- ・つなぎ言葉や主語述語を用いて作文したり, 文章を適切に構成したりできるように作文の指導を行う。
- ・視機能・視知覚や運動面の様子も把握し, 形や位置関係を正しくとらえたり, 眼や体や手先をうまく動かしたりできるようにする。
- ・通常の学級においては, 本人にとって分かりやすい環境作り (視覚的な支援, 指示は少なく端的に) 等に心がけるとともに, 本人が集団の中で自分を発揮できる場面を設け (音読など), 周りの子どもたちから認められ, さらに自信がつくようにしていく。

指導計画表（短期）（その1） 1学期の評価

氏名 タロウ（〇〇小学校〇年）				
記入者 〇〇小学校 LD・ADHD 通級指導教室 〇〇 〇年 1学期				
観 点	ねらい	支援方法	形 態	評 価
社会性、コミュニケーション、対人関係行動（ソーシャルスキル）	<ul style="list-style-type: none"> 相手の顔を見て話したり聞いたりできる。 相手とのちょうどよい距離や声の大きさ、ていねいな言葉遣いで話せる。 順番やルールを守って、人と遊ぶことができる。 [人間関係の形成(2)(3)(4)] [コミュニケーション(5)]	<ul style="list-style-type: none"> SST「名前のスキル」で相手の顔を見て名刺を渡したり、「お話のスキル」で実際にちょうどよい距離を測ってみたり、声の大きさレベル1～5を試してみたりする。他にSST「質問のスキル」「お願いのスキル」等でも練習する。 「連想ゲーム」、「おちたおちた」等のゲームで言葉を掛け合う。一緒にロールプレイし、よい所を称賛する。 ボードゲーム（モノポリー、ビーフォー等）トランプゲーム（スピード、ラスイチ等）等で一緒に遊び、その場でよい行動を称賛したり、望ましい行動を示したりする。 	まなびの教室で個別指導（→通常の学級や家庭等で般化）	<ul style="list-style-type: none"> 個別のSSTを積み重ねる中で、始めは恥ずかしがっていたが、自分から相手を見ることができ、声や距離、言葉遣いもよくなった。「連想ゲーム」「おちたおちた」等のゲームで言葉の掛け合いを楽しめた。 理科「豆電球のおもちゃ作り」で友だちの物を持って友だちがテープを貼りやすくする場面が見られた。 ボードゲームは勝ち負けにあまりこだわらず、穏やかな気持ちで行うことができた。
運動視機能視知覚	<ul style="list-style-type: none"> ジャンプやバランス等の運動が向上する。手先を慎重に動かす。上下左右等の目の動きをよくする。 [環境の把握(2)] [身体の動き(1)]	<ul style="list-style-type: none"> トランポリンやキャッチボール等で一緒に練習する。ジェンガ等のゲームで楽しみながら手先を慎重に動かすことを学ぶ。パソコンソフト等で目のトレーニングを進める。 	まなびの教室	<ul style="list-style-type: none"> 何度か続ける中で慣れてきて、通常の学級の体育でも、なわとびやマットや跳び箱を、すすんで運動できた。
作文	<ul style="list-style-type: none"> 言葉の羅列でなく、つなぎ言葉や主語述語を使った作文が書ける。（教科の補充） 	<ul style="list-style-type: none"> 「作文プリント」を自作し、枠を用いて部分を埋めていくことから始める等の工夫をして、作文指導を積み上げる。 	まなびの教室	<ul style="list-style-type: none"> 練習を継続することで、単語だけでなく文章を構成して書けてきた。黙々と取り組んだ。

指導計画表（短期）（その2） 2学期の評価

氏名 タロウ（〇〇小学校〇年）				
記入者 〇〇小学校LD・ADHD 通級指導教室 〇〇 〇年 2学期				
観 点	ねらい	支援方法	形 態	評 価
社会性、 コミュニケー ション、 対人関係行動 (ソーシャル スキル)	<ul style="list-style-type: none"> ・言葉の意味を一義的でなく、文脈や周囲の状況により理解したり、言外の意味に気づいたりして、望ましい行動ができる。 ・順番やルールを守って人と遊ぶことができる。 <p>[人間関係の形成(2)(3)(4)] [コミュニケーション(5)]</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・学校放送番組を参考にしてビデオを作成し、視聴したりロールプレイしたりして個別のSSTを行い、よい行動を称賛する。 ・1学期に引き続き、導入としてボードゲームやトランプゲーム等を取り入れて一緒に遊び、その場でよい行動を称賛したり、望ましい行動を示したりする。 	まなびの教室で個別指導(→通常の学級や家庭等で般化)	
運動 視機能 視知覚	<ul style="list-style-type: none"> ・ジャンプやバランス等の運動が向上する。 ・眼球をよく動かして物の動きをとらえる。 <p>[環境の把握(2)] [身体の動き(1)]</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・大中小の球を用いたキャッチボール、風船バレー、等の運動で、一緒に練習する。 ・形パズルやパソコン教材を利用し、目のトレーニングを継続する。 	まなびの教室	
作 文	<ul style="list-style-type: none"> ・文章を構成して作文を組み立てて書ける。(教科の補充) 	<ul style="list-style-type: none"> ・「作文プリント」を自作し、別の教材も用いて練習する。 ・テーマを設けて長い作文にも取り組む。 	まなびの教室	