

第5章 調 査 研 究

概 要

本章では、平成11年度から14年度までの研究期間で適宜実施してきた調査研究について詳述している。この4年間で学習障害をめぐる環境には大きな変化があり、その変化に即応する調査研究を心がけてきた。

第1節は、平成11年度に実施したティーム・ティーチング（以下、TTと記す）に関する実態調査である。学習障害等の子どもに対するTTについては、本プロジェクト研究の前身である平成7年度－10年度の特別研究「学習困難児の指導方法に関する実証的研究」において、文献研究及びA小学校の事例研究として報告しているが、平成11年7月の「学習障害児に対する指導について（報告）」で教育的対応の一つとして例示されたことから、さらにTTの有効性、実行可能性を検討すべく、TTを実践する小学校5校を対象に面接調査とアンケート調査を実施した。

第2節は、平成12年度に実施した学習障害の実態把握と対応に関する実態調査である。平成12年度から、文部科学省による「学習障害児（LD）に対する指導体制の充実事業」が始まり、これを契機に各自治体における学習障害への取り組みが推進されると予想されたことから、都道府県及び政令指定都市の教育（特殊教育）センター等における学習障害の実態把握方法並びに校内委員会と専門家チームの設置状況を調査し、今後の方向性について検討した。

第3節は、平成14年度に実施した充実事業関係者の意識調査である。前記充実事業は、平成13年度から全都道府県に拡大されており、それらの事業に校内委員会や専門家チームのメンバーとして、また巡回相談員として関与したさまざまな立場の関係者を対象に、充実事業で示された指導体制を自治体内に広げていくためにはどんな方策が必要になるかを検討した。

第1節 ティーム・ティーチング(TT) による指導について

涌井恵 花輪敏男 篁倫子 森美加 干川隆

I. TT による指導と配慮児童に関する実態調査

1. 目的

文部省(現文部科学省)は第6次義務教育諸学校教職員配置改善計画(平成5～12年度)において「個に応じた多様な教育」の展開を意図し、TTのための教職員の配置を行ってきた。これに対し、平成11(1999)年7月に発表された文部省(現文部科学省)の「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議」の報告書では、ティーム・ティーチング(以下、TT)による指導が学習障害児への支援方法の一つとして提案されている。学習障害児はその特性から通常の一斉授業形態による指導では十分に学習内容を理解することができないことがあるが、個別の指導方法がとられれば、通常学級でも十分に学習できる者が相当数存在する、というのがその理由である。しかし、TTが及ぼす子どもの学力や教員に与える効果について、実証的に検討した研究は非常に限られており(国立教育研究所, 1999)、さらに学習障害児の在籍する学級におけるTTの実践例や効果については現在のところ、ほとんど報告されていない。

したがって、「個に応じた多様な教育を展開することができる教職員配置をするため」に実施されているTTによる指導が、学習障害児に対する指導方略の一つとして、今後どの程度、実行可能性があるのかを検証する必要がある。通常学級の担当教員における学習障害の認知度はあまり高くなく、学習障害児は学級・学校内では配慮が必要な児童として取り上げられることが多いと考えられる。そこで、本調査では、TTによる指導と配慮児童の実態を把握し、学習障害児への支援リソースの一つとしてのTTを検討することを目的とした。

2. 方法

1) 調査対象

本研究所周辺のY市教育委員会より、TTに関する積極的な取り組みを行っている学校として紹介された小学校5校を対象校とし、①TT担当教師(各学校1名)を対象に面接調査を行い、②学校長を対象にアンケート調査を行った。表1に対象校の概要を示した。

①の実施率と②の回収率は100%であった。

表1 対象校の概要

対象校	A 小学校	B 小学校	C 小学校	D 小学校	E 小学校
児童数	563	688	322	587	548
通常学級数	18	21	12	18	17
特殊学級数	0	0	1*	2**	0
教職員数	34	38	28	39	30

注*: 情緒, 注**: 知的と情緒

2) 調査期間

2000(平成12)年1月31日～2000(平成12)年2月29日

3) 調査方法

TT担当教師に対する面接調査(以下、TT担当教師面接調査)では、本研究所所属2名が聴取者となり、半構造化された面接を行った。面接は、TT担当教師の勤務校へ訪問して行った。調査項目は、①担当教師自身のことについて、②TT実施の学年とクラスについて、③TTの効果について、④TTを実施していく上での困難・問題について、⑤配慮を必要とする児童について、⑥配慮を必要とする児童へのTTの対応について、⑦学習障害について、⑧支援体制について、⑨その他の9項目にわたっていた。

学校長対象のアンケート調査は、TT担当教師面接調査のために学校訪問した際に、学校長へアンケート調査を依頼し、郵送にて回収を行った。調査項目は、TT担当教師面接調査と共通であった。

3. 結果と考察

表2に、面接を実施したTT担当教員のプロフィールとTT実施内容を示した。どの学校も教職経験約15年以上のベテラン教師が配置されていた。特殊教育の経験や特殊教育免許のある者はいなかった。C小学校では算数のTTに大学院で算数教育を学んだ教員を充てていた。TTを実施している教科として、算数をあげた学校が3校と最も多かった。実施学年は各校様々であった。TT実施教科・学年の選定の理由として一番多くあげられたのは、「つまづきを示す児童が多いから」という理由であった。1997年に行われた国立教育研究所のTTの実施状況に関する調査結果では、「個人差が顕著であるから」という理由が最も多く挙

がっており、本調査でも同様の結果が得られたと言える。また、教職経験の長い教員を配置しているという点も、国立研究所の調査結果(1997)と同様であった。なお、D小学校では、音楽の授業は交流・TT授業となっており、特殊学級在籍児童3名が参加しているということであった。授業の形態については、1学級主補方式はどの学校でも取り入れられていた。学年合同TTや、ボランティアを活用したTT、課題別・コース別グループ学習など多様なTTを取り入れていた学校は3校であった。

次に、TTの効果や困難・問題点について述べる。TT担当者も学校長も、5校全てが児童、教師にとっ

てTTは有効であると述べ、困難や問題はほとんどないという評価であった。学校長は学校運営上も有効であると答えていた。表3にTTの効果(5校中4校以上の回答があったもの)、表4にTTを実施していく上での困難、問題(1校でも回答があったもの)について、TT担当者と学校長の回答結果をまとめて示した。また、資料1にTT担当者面接調査の結果を、資料2に学校長対象のアンケート調査結果を示した。

児童にとっての効果として、TT担当者と学校長から共通して回答があったのは、「学習への理解の深まり」、「習熟度に応じた学び方ができた」、「学級担任以外の教師との人間関係が広がった」といった効果が報

表2 面接を実施したTT担当教員のプロフィールとTT実施内容

	A小学校	B小学校	C小学校	D小学校	E小学校
I. 担当者のプロフィール					
TT担当者教職経験年数	22	17	20	28	16
現在の学校での着任年数 年	8	8	2	8	7
TT担当年数 年目	3	2	1	4	1
特殊教育の経験	無	無	無	無	無
特殊教育免許の取得	無	無	無	無	無
その他			大学院で算数教育を学んだ。		
II. TT実施対象と内容					
TT担当者数	3人	3人	1人	2人	1人
実施教科	生活科・社会	算数	算数	理科・音楽, 理科	算数, 社会
教科 個人差が顕著になる教科であるから		○	○		○
選 定 つまずきを示す児童が多いから		○	○	○	○
の 理由 学校の研究テーマとの関連から	○				
理 由 その他(子どもの興味関心をいかに)					○
実施学年 年生	全学年	1年生, 2年生, 3年生	5・6年生	3年生, 6年生	3年生, 4年生
当 該 学 年 個人差が顕著になる学年であるから			○		○
選 定 つまずきを示す児童が多いから		○(3年生)	○	○	
の 理由 学校の研究テーマとの関連から	○				
理 由 その他		1・2年生は基礎をしっかりと理解させるため。			地域・体験学習充実のため
担当学級数	18	3, 4, 3	4	3, 3	3
担当時間数 週に 時間	平均24(単元のスケジュールに合わせるので週によって異なる)	6, 4, 15	20	15, 9	15
授業形態	・タイプⅠ:1学級主補方式。 ・タイプⅡ:学年合同TT。 ・ボランティアも活用。	・主に1学級主補方式(1・2年生はT1:担任、T2:TT担当。3年生はT1:TT担当, T2:担任)。	・主に1学級主補方式(T1:TT担当, T2:担任)。 ・2クラス合同で3名の教師によるコース別TTを行うこともある。	・多様な形態(1学級主補方式、課題別グループ学習、1学級が別々の教室でグループに分かれての学習など)	・主に1学級主補方式(T1:TT担当, T2:担任)。
TTを導入して 年目	3年目	2年目	1年目	3年目以上	3年目以上
その他特記事項		TT導入に合わせて、学年の児童を互いに見合おうということを申し合わせた。		音楽の授業は交流授業で特学在籍児童3名が参加している。	

告された。加えて、TT担当者は、「学習への興味・関心・意欲の増加」、「学習が遅れている児童への効果」を指摘し、また、「わからないときにすぐ質問できる」という利点があることが挙げられた。

一方、教員にとっての効果としては、「児童の学習上のつまずき、課題が理解できる」、「余裕をもって指導にあたれる」ということがTT担当者と学校長から共に挙げられた。TT担当者は、児童のつまずきを「その場ですぐに」判断できるという利点を挙げていた。その他、TT担当者からは、「学習指導内容や教材の理解が深まった」、「お互いの専門性や特性を発揮できた」ということが挙げられた。後者に関しては、TT実施の経過の中で教師自身の雰囲気が変わったという報告もあった。また、TT担当者からは、全ての学校において、教師の人間関係の深まりと協力体制ができたことが挙げられた。児童に関する問題や話題の共有ができ、児童に対する共通理解ができるようである。また、特に若い教員にとっての研修として有効であることが3校のTT担当者から挙げられた。

TT実施の困難や問題（表4）として、TT担当者や学校長から「事前の打ち合わせが不十分で授業進度が遅れる」「授業観や方針等の違いに戸惑う」、TT担当者から「管理職・同僚からのプレッシャー」、校長か

ら「人間関係の煩わしさ」が挙げられたが、どれも1・2校のみからの回答であった。しかしながら、TT担当者の面接では、他の教員に遠慮している印象を受けた。TT担当者は困難や問題はないと否定しつつも、教員の組み合わせで上下関係が同じだと難しい、TT実施前には誰と組むのか不安であったり緊張したといった事柄や、TTというと価値観の違いや人間関係を嫌がる人もいると聞いたという本音も聞くことができた。TTが上手く軌道に乗れば、職員間の協力関係やコミュニケーションが促進されるが、その前段階には、教師に大きな心の壁があることが伺える。

配慮を必要としている児童については、学校長よりもTT担当者の方が、配慮の必要な児童としてより多くの人数を挙げた。このような教師と管理職間の認識の差があると、配慮を要する児童や学習障害のある児童に対する校内の支援体制づくりはなかなか難しいのではないかと考えられる。ところで、学校によっては特殊学級が適当との就学判定を受けている者も在籍していた。このような実情を考えると、学習障害のある児童だけでなく、これらの児童にも配慮したTTの指導方法の開発が今後必要となってくるのではないかと考えられる。

学習障害については、この用語を5校全てが知って

表3 TTの効果

質問項目		回答者	
		学校長	TT担当教員
児童にとって	①クラス全体の学習への理解が深まった。	○	○
	②クラス全体の学習への興味・関心・意欲が増した。		○
	③児童の習熟の程度に応じた学び方を習得することができた。	○	○
	④学習が遅れている児童にとって特に効果があった。		○
	⑤学習が進んでいる児童にとって特に効果があった。		
	⑥体験的な学習や問題解決的な学習が充実するようになった。	○	
	⑦仲間と学び合うことにより互いの交流が深まった。		
	⑧学級担任以外の教師とも授業で接することにより教師との人間関係が広がった。	○	○
	⑨わからないときにすぐ質問できる		○
教師にとって	①児童の学習上のつまずき、課題が理解された。	○	○
	②学習指導の内容や教材について理解が深まってきた。		○
	③余裕をもって指導にあたれるようになった。	○	○
	④個を生かすための指導方法につながった。	○	
	⑤教師が互いの専門性や特性を発揮できた。		○
	⑥学級単位の指導から学年単位の指導がなされるようになった。		○
	⑦教師の人間関係が深まり協力体制ができた。		○

注：○印は5校中4校で回答のあったものを示す。

表4 TTを実施していく上での困難、問題

質問項目		回答者	
		学校長	TT担当教員
と児童に	①教師の対応が異なることにより戸惑っている。		
	②どちらの先生に質問してよいか戸惑っている。		
	③緊張しているようだ。		
教師にとって	①事前の打ち合わせなどが不十分でかえって授業の進度が遅れるようになった	○	○
	②授業に対する考え方や方針等の違いに戸惑いを感じる。	○	○
	③管理職や同僚から指導力を試されているようなプレッシャーを感じる。		○
	④他の教師に合わせねばならず、人間関係のわずらわしさを感じる。	○	
	⑤児童から教師としての比較をされているようでいい気がしない。		
	⑥従来の一斉授業よりも授業による負担や疲労が増す。		

注：○印は1校でも回答のあったものを示す

いると答え、3校のTT担当者がこれまでに学習障害のある児童を受け持ったことがあると答えた。多動や学業面のアンバランスなどが見られる児童を学習障害と見なししていた。学習障害のある児童を担当したことがない教師は、具体的な状態像を持っていなかった。全体的に学習障害に対する理解は低かった。

配慮を必要とする児童の中には特殊学級が適当と判定された児童が含まれている学校もあったが、配慮を必要とする児童についても特殊教育からの支援等を期待している教師はいなかった。自校に特殊学級がある学校は2校しかなかったのも、特殊教育に対する情報の乏しさからこのような結果が示されたのではないかと推察されるが、対象数が少ないので、今後の検討が必要である。国立特殊教育総合研究所・知的障害教育研究部が行った知的障害特殊学級実態調査(2000)によると、小学校では約9%の特殊学級担任が通常学級担任とTTで指導を行っていたが、今回の対象校のうち、特殊学級のある学校では、特殊学級担任と通常学級担任によるTTの実践は全くなされていなかった。

文部科学省の「特別支援教育の在り方について(中間まとめ)」(2002)では、通常の学級に在籍する特別な教育的支援の必要な児童生徒に対して、少人数指導や個別指導を行うTTの活用の提唱しているほか、特殊学級、通級指導教室の教員等、障害のある児童生徒の教育に関するノウハウを持つ者が学校全体の指導体制の充実のため、コーディネーターとしての役割を果たすことを求めている。今回の調査では、特殊教育からの支援等を期待している教師はいなかったことから、特殊教育の側からの情報を広く伝えとともに、支援リソースとしての活用をアピールしていく必要があることが示唆される。

TTの支援体制については、ほとんどの学校が満足していた。また、保護者に対しては、PTAでの広報や懇談会、公開授業、TT通信等の配布などによって理解・啓発活動を行っており、共通理解の不足はほとんど無いという回答であった。

また、TT担当教員にTTに対する意見を自由に述べてもらったところ、習熟度別・能力別のTTを実施すると、低学力の子どもに対して他の児童はこの子は「できない子」と思うようになるといった問題や、また、子ども自身のプライドの問題も挙げられた。これに対する対策として、学級を分けるのではなく、複数の学級を解体してグループを構成した方がよいのではという意見がいくつか出された。こうすることによって、差別感を薄めることができると考えているようであった。差別や偏見を生むことなく、お互いの個性や多様性を認め合える学習集団や学級、学校を形成することが望まれる。習熟度別のTT実施の成功のポイントと

して、異学年交流行事、学年単位でのTTによる授業や行事の実施などによって、学校・学級としての連帯感が高まっており、一人一人の違いを認め合う学校・学級経営が行われていること、学習集団編成の根拠を明らかにし、児童生徒が納得していることが指摘されている(並木, 2002; 小山, 2002)。また、どの学習集団で学ぶのかを教師が決めるのではなく、児童に希望を聞くことで、差別感・抵抗感をなくし、学習意欲を高め、学習効果を上げている実践が報告されている(小山, 2002)。平成13～17年度までの5年間にわたる「第7次公立義務教育教職員定数改善計画」が開始され、「基礎学力の向上ときめ細かな指導」を目指し、「少人数指導」のための教員加配措置が取られ、学年を解体して行うTTと少人数指導の実践も報告され始めており(小山, 2002)、学習障害児への指導方法としてそれらの発展が期待される。

4. まとめ

最後に、まとめとして、次の3点をTTが学習障害児の支援に果たす可能性として挙げる。

第1に、今回調査から、学習が遅れている児童に対してや、児童の学習上のつまずき・課題の理解という点に対するTTの効果が上げられ、学習障害児の学習においても、TTによる支援が効果的である可能性が示唆された。

第2に、TTによって教員がお互いに学び合う効果があることが示されたことから、学習障害児が在籍する学級においてTTを実施した場合、ある教員が持っている学習障害児の指導のノウハウを他の教員へ伝播・伝授することができるという利点があると考えられる。つまり、他の教員の指導方法を観察学習する機会として、TTは機能できるだろう。

第3に、TTの実施によって児童の共通理解が高まったり、教員間の協力体制ができたことが報告された。こうした効果は、もし学習障害児が学級にいた場合、学級担任一人が抱え込まずにすむ支援体制の強化に有用に働くと考えられる。これらの点をふまえて、学習障害児の参加しているTTの事例研究を実証的に検討することが今後の課題であろう。

文献

- 国立教育研究所 (1997): ティームティーチングによる指導の効果に関する研究 (第一次報告書)。
- 国立教育研究所 (1999): ティームティーチングによる指導の効果に関する研究 (第三次報告書)。
- 国立特殊教育総合研究所・知的障害教育研究部(2000): 知的障害特殊学級における教育課程および指導方法

資料 1 T T 面接調査の概要

に実態調査報告書。

小山隆文(2002)：心のバリアフリーを目指した協力体制を軸に，現代教育科学, 553, 36-38.

文部省(1999)：学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議報告書「学習障害児に対する指導につい

て(報告)」。

文部科学省(2002)：「今後の特別支援教育の在り方について(中間まとめ)」。

並木康成(2002)：一人一人の違いを認め合う学級集団づくり，現代教育科学, 546, 53-55.

(注：○は肯定、△はどちらでもない、×は否定、－は無回答を示す。)									
A小学校		B小学校		C小学校		D小学校		E小学校	
I. TTの効果について									
1. 児童にとって	①クラス全体の学習への理解が深まった。	○	○	○	○	○	○	○	○
	②クラス全体の学習への興味・関心・意欲が増した。	○	○	○	○	○	○	○	○
	③児童の習熟の程度に応じた学び方を習得することができた。	○	○	○	○	○	○	○	○
	④学習が遅れていた児童によって特に効果があった。	○	○	○	○	○	○	○	○
	⑤学習が進んでいる児童によって特に効果があった。	○	○	○	○	○	○	○	△
	⑥身体的な学習や問題解決的な学習が充実するようになった。	○	○	○	○	○	○	○	△
	⑦仲間と学び合うことにより互いの交流が深まった。	○	○	○	○	○	○	○	△
	⑧学校担任以外の教師とも授業で接することにより教師との人間関係が広がった。	○	○	○	○	○	○	○	△
	⑨その他	○	○	○	○	○	○	○	△
	⑩教師にとって	○	○	○	○	○	○	○	△
2. 児童にとって	①児童の学習上のつまづき、課題が理解された。	○	○	○	○	○	○	○	○
	②学習指導の内容や教材について理解が深まってきた。	○	○	○	○	○	○	○	○
	③余裕をもって指導にあたるようになった。	○	○	○	○	○	○	○	○
	④態度を生かすための指導方法につながった。	○	○	○	○	○	○	○	○
	⑤教師が互いの専門性や特性を尊重できた。	○	○	○	○	○	○	○	○
	⑥学校単位の指導のほか学年単位の指導がなされるようになった。	○	○	○	○	○	○	○	○
	⑦教師の人間関係が深まり協力体制ができた。	○	○	○	○	○	○	○	○
	⑧その他	○	○	○	○	○	○	○	○
	⑨その他	○	○	○	○	○	○	○	○
	⑩その他	○	○	○	○	○	○	○	○
II. TTを実施していく上での困難、問題について									
1. 教師にとって	①事前の打ち合わせなどが不十分でかえって授業の進度が遅れるようになった。	○	○	○	○	○	○	○	△
	②授業に対する考え方や方針等の違いに戸惑いを感じる。	○	○	○	○	○	○	○	△
	③管理職や同僚から指導力を試されているようなプレッシャーを感じる。	○	○	○	○	○	○	○	○
	④他の教師に合わせねばならず、人間関係のわずらわしさを感ずる。	○	○	○	○	○	○	○	○
	⑤児童から教師としての比較をされているように感じない。	○	○	○	○	○	○	○	○
6. 従来の一斉授業よりも授業による負担や疲労が増す。	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	7. その他	○	○	○	○	○	○	○	○
	8. その他	○	○	○	○	○	○	○	○
2. 児童にとって	①教師の対応が異なることにより戸惑っている。	○	○	○	○	○	○	○	○
	②どちらの先生に質問してもよく戸惑っている。	○	○	○	○	○	○	○	○
	③緊張しているようだ。	○	○	○	○	○	○	○	○
	④その他	○	○	○	○	○	○	○	○
III. 配慮を必要とする児童について									
(1) 学習面において	①児童は課題に応じてそれぞれ	○	○	○	○	○	○	○	○
	②児童は課題に応じてそれぞれ	○	○	○	○	○	○	○	○
	③緊張しているようだ。	○	○	○	○	○	○	○	○
	④その他	○	○	○	○	○	○	○	○
(2) 情緒・行動面において	①児童は課題に応じてそれぞれ	○	○	○	○	○	○	○	○
	②児童は課題に応じてそれぞれ	○	○	○	○	○	○	○	○
	③緊張しているようだ。	○	○	○	○	○	○	○	○
	④その他	○	○	○	○	○	○	○	○
(3) その他	①児童は課題に応じてそれぞれ	○	○	○	○	○	○	○	○
	②児童は課題に応じてそれぞれ	○	○	○	○	○	○	○	○
	③緊張しているようだ。	○	○	○	○	○	○	○	○
	④その他	○	○	○	○	○	○	○	○

資料 1 T T面接調査の概要 (続き)

意見	A小学校 教科によって判断が難しい(例えば算数>社会)	B小学校	C小学校	D小学校	E小学校
その児童にあると予想される問題の確認について (1) 知的障害 (全般的な知能の遅れ)	情緒1名、肢体1名、脳損傷1名	情緒1名	—	—	知的? 1名
IV. 学習障害について					
1. 「学習障害」という用語はご存知ですか?	○	○	○	○	○
2. 障害の概念、状態をご存知ですか?	×	○	×	△	勉強ついていけない
3. これまでに学習障害と思われる児童を受け持ったことはありますか?	×	○	○	×	○
(1) いつ	—	新採の頃	2年前	—	現在
(2) どのような状態だったか?	—	漢字はできるが、数字の操作ができずハニツリになる。	机のつたり、机を振り回したりする。	—	数の概念が蓄積されていかない
4. 現在の担当のクラス内に学習障害を疑わせる児童はいいますか?	—	×	×	×	上記
① どのような状態ですか?	—	—	—	—	指導上の工夫
5. その児童に対して何か配慮をしていますか?	—	—	—	—	—
V. 配慮を必要とする児童へのTTの対応について					
1. TTの対応について	—	○	○	○	—
① 他の学習スタイルや能力に応じた指導ができるようになった	—	○	○	○	○
② きめ細かな指導ができるようになった	—	○	○	○	○
③ 児童のニーズに応じた教材を提供することができるようになった	—	○	○	○	○
④ その他	配慮を必要とする児童はあまりいなかった。	—	—	—	—
2. TTの困難と限界について					
① TTで気になる児童を支援するには限界を感じる。	—	×	—	—	○: 時間の限界がある。
② 障害や障害児への対応などの知識が必要である。	—	—	—	—	—
③ 障害に関する専門家との連携協力が必要である。	—	—	—	—	—
④ その他	—	—	—	—	—
VI. 支援体制について					
1. 特殊学級の有無	無	無	有: 6年生1名のみ在籍。	有	無
① 気になる児童がいたときに特殊学級の教師と相談したことはありますか?	—	—	無	—	—
2. TTの支援体制について					
① 現在のTTの校内支援体制に満足していますか?	○	×	×	×	○
② TTの共通理解の不足がある	保護者は当たり前のよう感じている。	保護者は当たり前のよう感じている。	保護者は当たり前のよう感じている。	保護者は当たり前のよう感じている。	保護者は当たり前のよう感じている。
・保護者から他の学年でもTTをして欲しい	—	—	—	—	—
・時間数が多い	—	—	—	—	—
・先生の勉強不足、意識改革の必要性	—	—	—	—	—
・スタッフの不足	○	○	○	○	○
③ その他	—	—	—	—	—
VII. その他					
1. TTの考え方や受け止め方、その運営・実施、その効果等、TTについて日ごろ考えたり、感じてもらえることを自由に述べてください。	TTは教育のキーワード。学級の壁、学校の壁を崩していくことが現在の教育現場での課題を解消していく。学級前導や教師の心身症の解消となる。教員数が少ない中で、可能な限り工夫を凝らす。TTをもっと増やすという。子どもの興味・関心を高めることができる。教師の先入観を変えるべき。	同じ教材では対応できない児童がいる。学年があがると、子どもにもプライトが出てきて下学年の学習に履れない。分らないまま、授業に参加してはいるが、低学年のうちにきうしたがつて、低学年のうちにきめこまかな対応をしておくべき。	・特殊の子のためのTTが欲しい。 ・教材の工夫、子どもを引きつける工夫が必要。	算数ではできない子のためのTTと なってしまうのではない。 ・子・できない子全ての子にとって益のある理科のTTを考えている。でき ない子への支援が全面に出ると、 一緒に生活している他の児童から この子はできないと罵られる。算 数で能力別TTを行う場合は、複数 学級合同でのクラスを併体すると良 いのではないか。	総合的な学習の時間の導入によ り、今後算数のTTはなくなってい く。

資料2 TTアンケート調査（管理職）の概要

（注：○は肯定、×は否定を示す。）

	A小学校	B小学校	C小学校	D小学校	E小学校
I. 配慮を必要とする児童について					
1. それぞれの児童の状態と様子一別紙	0	2	9	2	2
2. 学習障害について	○	×	○	○	○
(1)「学習障害」という用語およびその状態をご存知ですか	○	×	○	○	○
(2)現在の担当クラス内に学習障害を疑わせる児童はいますか	×	判断できない	○	判断できない	×
(3)その児童に対してどのような配慮をされていますか			TTの中で1対1で対応、学習内容を変える		
II. TTの成果について伺います					
1. 児童にとっては					
①クラス全体の学習への理解が深まった。	○	○	○	○	○
②クラス全体の学習への興味・関心・意欲が増した。	○	○	○	○	○
③児童の習熟の程度に応じた学び方を習得することができた。	○	○	○	○	○
④学習が遅れている児童にとって特に効果があった。	○	○	○	○	○
⑤学習が進んでいる児童にとって特に効果があった。	○	○	○	○	○
⑥体験的な学習や問題解決的な学習が充実するようになった。	○	○	○	○	○
⑦仲間と学び合うことにより互いの交流が深まった。	○	○	○	○	○
⑧学級担任以外の教師とも授業で接することにより教師との人間関係が広がった。	○	○	○	○	○
その他（資料・教具の準備効率のアップ）	○	○	○	○	○
2. 教師にとって					
①児童の学習上のつまづき、課題が理解された。	○	○	○	○	○
②学習指導の内容や教材について理解が深まってきた。	○	○	○	○	○
③余裕をもって指導にあたれるようになった。	○	○	○	○	○
④個を生かすための指導方法につながった。	○	○	○	○	○
⑤教師が互いの専門性や特性を発揮	○	○	○	○	○
⑥学級単位の指導から学年単位の指導がなされるようになった。	○	○	○	○	○
⑦教師の人間関係が深まり協力体制ができた。	○	○	○	○	○
3. 学校運営上（自由記述）					
教師の相互信頼・協力への理解	○				○
学年全体での対応	○				
研究テーマ「開かれた学校を目指した協力指導」に貢献		○			
新しい教育の方向を示す一例として具体的に示すことができた			○		
児童の学習への意欲に積極的にかかわろうとする教師の姿勢が見られた			○		
TTによる教育効果の高まりが感じられる				○	
III. TTを実施していく上での困難、問題についてうかがいます					
1. 教師にとって					
①事前の打ち合わせなどが不十分でかえって授業の進捗が遅れるようになった。	○				
②授業に対する考え方や方針等の違いに戸惑いを感じる。				○	
③管理職や同僚から指導力を試されているようなプレッシャーを感じる。				○	
④他の教師に合わせねばならず、人間関係のわずらわしさを感じる。					
⑤児童から教師としての比較をされているようでいい気がしない。					
⑥従来の一斉授業よりも授業による負担や疲労が増す。					
2. 児童にとって					
①教師の対応が異なることにより戸惑っている。					
②どちらの先生に質問してよい戸惑っている。					
③緊張しているようだ。					
IV. その他（自由記述）					
	マイナス面なし。子ども一人一人を違う観点から評価。ボランティアTTの導入により校外に開かれた学校へ。	TTのあり方そのものの多様化	時間数・形態について学校がもっと自由に実施できれば	教師の学習なしに一人歩きしてきたのが近年ようやく本来の姿に軌道修正されてきた。学習障害児にとって、現システムの適用がよいかどうかはこれからのあり方らしい。	加配教頭が増えればさまざまな場面でTT方式が可能になる。TT方式のさらなる創意工夫・実践が必要

Ⅱ. LD に対する TT による支援の可能性

1. 学習障害児に対する支援について

学習障害児の大部分は通常の学級の中で教育を受けている現状にあるが、通常の学級の一斉指導のみでは限界があるのは明らかである。一人一人異なった多様な教育的ニーズを有しており、それに対する個別的な指導が必要である。個別指導体制の充実化が求められている。

リソースとして、担任教員、特殊学級担任教員、加配としての TT 教員、通級指導教室教員、その他の教員が考えられ、指導方法としては、TT（複数によるアプローチ）、小集団指導、取り出し指導等があげられる。TT は個に応じた指導法のひとつであるので、学習障害児に対する指導においても有効であると考えられる。ここでは、文献及び学校事例から、学習障害児への支援リソースのひとつとして、TT による支援の実態及びその有効性と課題について検討してみた。

2. 文献調査から

「学習障害児を対象とした TT の取り組み」について実態を明らかにしようと、国内の文献にあたってみたが、TT の実践事例をみると、はじめから主訴を学習障害とするものはごく少数であり、相当数が集団不適応など他の理由で取り上げられていた。指導が進むにつれて発達的な偏りに気づき、学習上の困難が見つかるという例がほとんどであった。つまり結果的に学習障害児を対象として TT 方式で対応しているというものであった。

(1) 学習形態

TT 方式といってもその学習形態は様々である。どのような学習形態がとられているか、代表的なものをあげてみる。

① 主補協力方式

一つの学級をチーフとサブの二人の教師が協力して指導する方式である。チーフは主に全体の指導をし、サブは個別の指導にあたるものである。つまりきに対応する場合に用いられ、比較的学校では取り入れられている方式である。

② コース（課題）別選択方式

複数の学習コースが設定されており、児童が自分の興味・関心に応じて選択する方式である。個性伸長、学習意欲の向上が期待できるものである。

③ 習熟度別方式

理解度・習熟度に応じたグループを編成し指導する方式である。理解段階の学習を経た後、定着、習熟、発展のグループを編成し、指導するものである。

④ 作業速度対応方式

作業が完了したら次の学習に進む方式である。作業を伴う学習で用いられる。時間の無駄をなくすることができる。

⑤ 合同方式

複数の学級又は学年全体が合同で学習する方式である。導入段階の課題意識を持たせる場面や、終末段階の学習発表会等の場面で用いられる。

⑥ ローテーション方式

教師を固定しておき、児童生徒が移動する方式である。教師は、分担した内容を専門に指導する。児童生徒は時間を区切って順に移動し、それぞれの教師のところで学習するものである。

⑦ サイクル方式

ローテーション方式の逆で、児童生徒を固定し、教師が移動して指導する方式である。教師は一つの学習内容について専門的に指導する。

⑧ ジグソー方式

学習グループを解体・再編成する方式である。一度グループを編成し、その後課題別に再編成して学習を進め、元のグループに学習成果を持ち帰るというものである。

(2) 指導の傾向

TT 方式による指導の傾向をみると、低学年では、発達の偏りを是正するための基礎的な指導が中心であるが、学年が進むにつれて、教科学習の理解を促す具体的な解決法や苦手な部分を補う補助的手段の活用法など、より直接的な指導が多くなっている。

3. 学校事例から

ここでは小学校 3 校、中学校 1 校の事例について述べる。TT の実践について表 1 にまとめてみた。

全体的には「学習障害」というよりも「学習の遅れ」に対応しているという印象が強かったが、様々な工夫をしながら実践していた。

TT、小集団指導、取り出し指導等の個に応じた指導法については、どの学校でも実施したいと考えており、

表－１　ＴＴ実践の学校事例

学 校 名	A 小学校	B 小学校	C 小学校	D 中学校
実施教科	算 数	算 数	社 会	数 学
教師の人数・配置	2名（担任と非常勤講師）	3名（担任と教頭、教務主任）	3名（担任と教務主任、司書補助）	2名（担任と加配教員）
スタッフ確保のための工夫	加配（非常勤講師）利用	教頭と教務主任に依頼。通年は無理だが単元を限定して依頼すれば可能。	図書室における「調べ学習」を設定し、司書補助の支援を利用。	加配措置による教員（常勤）を利用
学習形態	主補協力方式	習熟度別方式	サイクル方式	主補協力方式
工夫した点	・対象児のみならず、他の児童にも配慮するようにした。	・学習グループを小分けにした。 ・学習グループを自分で選択できるようにした。	・特に学習の進め方につまずいている子に対して時間をかけた。 ・「ヒント・カード」を用意してやり、自分で学習が進められるようにした。	・事前に個々の実態把握に努めた。それらを参考に関わり方や教材研究等の準備にあてた。
教師による評価	・個に応じた学習内容・スピードで対応できた。 ・他の児童と同じ授業を進めることができた。	・子供の実態に応じた学習コースが設定でき、個に応じた指導ができた。 ・主補協力方式より効果があった。 ・事前の教材研究が深まった。	・個に応じた指導ができた。 ・ていねいに指導することができた。 ・「ヒント・カード」を準備できたことが良かった。	・実態把握ができた。 ・事前の教材研究が深まった。 ・学力に応じた目標の設定ができ、生徒の学習意欲が高まった。
児童生徒による評価	・よく分かるようになった。	・理解が進んだ。 ・学習意欲が高まった。	・「調べ方」が分かった。これから自分でいろいろなことが調べられると思う。	・理解が進んだ。
問題点	・つまずきが大きいと、同じ学習内容で教室の中で学習を進めていくことは不可能になってくる。（取り出し指導が必要）	・差別意識や劣等意識が懸念されたが、グループ分けを細かくすること、学習するグループを自分で選択するようにすることによって、実際は問題はなかった。	・つきっきりになってしまうこともあった。効果的な支援の方法を今後も探っていく必要がある。	・基礎段階でつまずいている生徒は、同じ学習内容で進めることは不可能であった。
その他		他の教科や活動など様々な場面で、グループによる学習や複数教員による指導の経験を積み重ねるようになっている。		
今後への要望	・スタッフの確保。全校級でも可能なように。	・スタッフの確保が一番の課題。ぜひ加配などの措置を。	・スタッフの確保。	・スタッフの確保。 ・加配措置を希望。 ・加配教員の弾力的な運用。

加配措置などスタッフの確保の希望がたいへん多い。

現状では加配措置など十分とは言えない状況にあるが、市町村教育委員会単位での非常勤講師の採用、緊急雇用対策の利用、教頭・教務主任が担当、学年の中で日課を調整する（５時限授業日を学級によって異なる曜日に設定し、６時限目にサブとして他の学級に入るといったもの）など、スタッフの確保のために様々な工夫がなされていた。

学習形態に関しては、チーフとサブによる主補協力方式が多くみられた。教科等の特性をふまえていろいろな学習形態を採用する必要がある。今後、多様な学習形態についての理解と実践が求められる。

習熟度別方式や作業速度対応方式については「差別意識、劣等意識が生じるのではないか」という心配も教師側・保護者側双方から指摘されたが、グループの規模をなるべく小さくすること、どのグループで学習するのか自分で選択すること、グループでの学習や活動を数多く経験していることなどの条件が整えば問題はなかったといえる。

教科の特性にもよると思われるが、遅れが大きい場合、同じ学習内容で進めることには限界があり、別カリキュラムにならざるを得ない。その場合、他児童への影響（その子の学習内容に関心を持ってしまう・差別感を持ってしまう等）や本人の劣等感などの問題も生じてくることが考えられる。このような場合は、む

しろ取り出し指導のほうが实际的である。しかし、別カリキュラムにもかかわらず「いかにも」同じ内容で学習を進めているような実践例もあった。例えば算数の時間、掛け算をやっている時に、同じようなプリントだが×を＋にかえてやらせたり、漢字練習の時に、学年相当の字はなぞり書きにし、その中にその子の課題を混ぜ込んでおいたりする試みである。

TT方式や小集団指導で効果をあげているところをみると、特に次のような２点があげられた。

- ・TT方式やグループ学習に慣れていること

教科のみならず、学校行事、縦割りによる給食・清掃活動などいろいろな場面で経験していること、教科等の特性を生かした様々な学習形態を経験していること等がみられた。これらの経験が重要であると思われる。

- ・きちんと評価されること

児童の自主性が評価されることによって学習意欲がますます高まることが確認された。また、主補協力方式ではサブのサポートでうまくいった事に対して、チーフもきちんと評価するということが効果的であった。

４．まとめ

TT方式に関しては教師側から次のような点があげられている。

- ・個に応じた指導ができる。
- ・多面的な子どもの実態把握ができるようになった。
- ・子どもの実態に応じた学習コースの設定ができた。
- ・事前の教材分析が深まった。
- ・その他
また児童生徒側からは次のようなことがあげられた。
- ・つまずきを乗り越えられた。
- ・学習意欲が向上した。
- ・学ぶ力が身についた
- ・その他

いずれも TT方式に対して有効性を指摘している。

反面、課題としては次のようなことがあげられている。

- ・グループ分けによる差別意識、劣等意識を生じさせないこと。
 - ・教師間の役割分担を明確にすること。(特に主補協力方式におけるサブは単なる介助とは異なるはず)
- これらの課題克服するためには、次のようなことが必要であろう。
- ・多様な学習形態を取り入れること
 - ・多様な場面でTTの活用を図ること
 - ・TTの実践が学校全体のものになること
 - ・十分な話し合いと共通理解によって協力体制をつくること
 - ・教員の適正配置に努めること
 - ・柔軟な指導体制を整えること
 - ・児童生徒本人の自己評価、選択を尊重すること
 - ・保護者の理解を得ること
 - ・TT方式の長所を取り入れ、学習障害児の指導に活

かすこと

- ・TT制度のフレキシブルな活用を図ること
- ・すでにTTを導入している学校では、積極的にTT担当教員の協力を得て個別的な支援への運用を進めること
- ・小グループ数を増やし個別の配慮を必要とする児童生徒への指導を充実させること

一人一人異なった教育的ニーズを有する学習障害児に対する指導法のひとつとして、TT方式は有効な方法であるといえよう。今後も、学習障害児指導により有効なTT方式を探っていく必要がある。

また、TT方式をはじめとし、特殊学級担任教員、通級指導教室教員あるいはその他の教員などのリソースを活用する具体策を探っていくことも必要である。

なお、TT方式は、他の問題(AD/HD等)に対しても有効と考えられる。スタッフの確保や学習形態の吟味・検討など課題も多いが、今後、個別の支援が必要な軽度発達障害児に対しては有効な方法として期待できるものと考えられる。

参考文献

- 1) 川崎市立立野川小学校：個人差に応じた学習指導の研究 初等教育資料 No,517 (1988)
- 2) 内外教育 (1999.7)
- 3) TTによる学級教育の改革とは 現代教育科学 No,546 (2002)

第2節 各自治体における学習障害の実態把握と対応ー平成12年度全国調査からー

小塩允護 肥後祥治 柘植雅義

目的

平成4年6月に発足した、学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議（主査：山口薫）は、平成7年3月の中間報告を経て、平成11年7月に「学習障害児に対する指導について」（報告）を示した。この報告は、学習障害の定義を示すと同時に、この時点で考えられる学習障害への教育的対応を取りまとめている。また、別紙として、学習障害の判断・実態把握基準（試案）を示し、校内委員会及び専門家チームによる判断手順の枠組みを提案した。翌年の平成12年度に、文部科学省は、提案された学習障害の判断基準や実態把握の体制について、その有効性を検証するとともに、小・中学校を指定して実践的に研究を行い、その調査研究を踏まえて学校における学習障害に対する指導体制の充実を図ることを研究内容とする「学習障害児（LD）に対する指導体制の充実事業」に着手し、15地域に研究委嘱した。この充実事業は平成13年度には全都道府県に委嘱が拡大され、学習障害への指導体制の整備に向けて全国展開することとなった。

本調査は、この充実事業が15地域に委嘱された平成12年度半ばに企画されたものであった。調査の目的は、①平成8年度に「学習困難児の指導方法に関する実証的研究」の一貫として行われた全国の特設教育センターに対する調査のうち、実態把握方法に関するパートを再度調査することで、この5年間における変化を検討すること、②事業委嘱を受けた15地域を含め各自治体が校内委員会と専門家チームの設置に関してどのように取り組んでいるか、また取り組もうとしているかを把握することで、今後の方向性を検討すること、であった。

対象と方法

調査対象は、平成8年度に対象とした全国特設教育センター協議会加入機関55カ所（当研究所を除く）に、センター協議会に未加入であるが学習障害等の子どもの教育相談を行っていると考えられる4カ所の教育センターまたは教育委員会を加えた計59機関であった。

調査は郵送アンケート方式を用い、以下を質問項目

とした。1）学習障害の判断・スクリーニング等のためのチェックリスト・質問紙等の利用、2）認知能力の把握のための心理検査の利用、3）学力を把握するための学力検査等の利用、4）校内委員会を設置する学校の有無、5）自治体における専門家チーム設置の有無、6）専門家チームの役割についての自由記述、7）学習障害の実態把握・支援や校内委員会・専門家チームによる手順等についての自由記述。

平成12年12月に調査を実施した。

結果

対象とした59機関のうち56機関から回答が得られ、回収率は95%となった。このうち1機関は教育相談業務を担当しておらず、他の担当部局から回答が得られたが、調査様式に合致した回答でなかったため、自由記述以外については無効回答とした。したがって、有効回答数は55となった。また、センターによっては充実事業に関与していないために担当部局に問い合わせた結果を回答された機関もあった。

以下に、質問項目ごとに結果を示す。

1. 学習障害の判断・実態把握について

1) チェックリスト・質問紙等の利用状況

学習障害の判断やスクリーニング等の目的でチェックリスト、質問紙等を利用しているかどうか、利用している場合にはどんなものを利用しているかを尋ねた。その結果を表1に示す。

チェックリスト等を利用していると回答したのは、55機関中37機関（67%）であり、その多く（37機関中の87%）はPRSを利用している。この結果は平成8年度の調査結果とほぼ同じである。その他の上野式行動質問紙、S-M式社会生活能力検査等を利用する機関は約1割未満であり、それもPRSと併用することが多く、単独で利用することは殆どない。

8機関が独自に開発したチェックリスト等を利用し

表1 チェックリスト・質問紙等の利用

	度数（比率）
利用していない	18（33%）
利用している	37（67%）
（利用するチェックリスト等）	
PRS	32（58%）
上野式行動質問紙	6（11%）
コナース評定尺度	2（4%）
S-M式社会生活能力検査	3（6%）
DSMチェックリスト	1（2%）
独自に開発したチェックリスト等	8（15%）

N=55

ていると回答しており、そのうち4機関はそのチェックリストだけを利用している。これらの独自に開発したチェックリスト等がある場合には、実物の送付を依頼したが、その結果、開発はしたがセンターでの教育相談に利用してはいない場合を含め、9機関から送付があった。以下に、開発したセンターとチェックリスト等の名称、その概要を示す（○はセンター等で開発し利用しているとの回答があったもの、●は開発したが利用していないとの回答があったもの）。

●北海道立特殊教育センター：学校生活チェックリスト<試案 小学校低学年用>

登校時・朝の会・学習（準備・国語・算数・体育・音楽・図工）・休み時間・給食・帰りの会・放課後の86項目について、0－3点で評定。チェックリストからの指導内容・方法例が添付。

○石川県教育センター：学習に困難を示す児童生徒に関する調査票

学校生活での様子（生活習慣・授業中の態度・情緒面・対人関係）の評定と、学業に関する状況（各教科）についての学年相応か否かの評定。

○福井県特殊教育センター：①児童の学習上のつまずきに関する実態調査（低学年用・高学年用）、②児童個票設問綴

①は国算の特異な困難の評定（国総研版）と指導上の工夫等の記述、②は音図体と社会性・行動のチェックリスト（国総研版）と行動や対人面の質問紙。

○京都府総合教育センター：スクリーニング用リスト
言語（4・5・6学年共通・中学生用各20項目）、学習面【図形・数・日常生活での数に関する力等】（4学年用・5学年用・6学年用・中学生用各20項目）、学習面【音楽・図工・体育】（4・5・6学年共通・中学生用各20項目）の計60項目の困難チェックリスト。

○永松記念教育センター：学習及び行動面に困難（特色）を示す児童・生徒のスクリーニング・テスト（STALA）

言語・学習・注意・運動・社会性・生活各5項目計30項目についての3段階評定。

評定結果を得点化してレーダーチャートで表し、得点に基づく判定基準もある。

●岡山県教育センター：学習につまずきを示す児童に関する調査票

校内委員会が利用する児童抽出用調査票。読字・

書字・計算・図形認識・言語・聴覚認識・その他計16項目の困難チェックリスト。

○山口県教育研修所：学習障害及びそれに類似する学習上の困難を有する児童についてのチェックリスト
12項目の困難チェックリスト。2項目以上該当で1次スクリーニング。2次スクリーニングは知的な遅れがないことと特定の教科の困難であることの確認。

○北九州市立養護教育センター：観点別分類表
学力（読む13項目・書く13項目・算数10項目）、言葉（聞く14項目・話す15項目）、社会性（29項目）、注意力（12項目）、運動（24項目）についての3段階評定。

●長崎県教育センター：学習及び行動において指導上特別な配慮を要する児童のスクリーニング・テスト（試案）・・・ホームページで公開中

主領域の（聞く・話す）、（読む・書く）、（計算する・推論する）、参考領域の（動作・生活）、（自己調整・対人関係）の各8項目計40項目についての3段階評定。

2）心理検査の利用

学習障害のある子どもの認知能力を把握するために心理検査を利用しているかどうか、利用する場合にはどんな検査を利用するかを尋ねた。その結果を表2に示す。

回答が得られた機関の84%にあたる46機関が心理検査を利用しており、そのうち、WISC-Ⅲ等のウェクスラー式知能検査は殆どの機関が利用している（46機関中98%）。また、K-ABCやITPA、フロスティグ視知覚発達検査の利用率も高い。その他の検

表2 心理検査の利用

	度数（比率）
利用していない	9（16%）
利用している	46（84%）

（利用する心理検査）	
ウェクスラー式知能検査	45（82%）
ビネー式知能検査	13（24%）
新版K式発達検査	2（4%）
グッドイナフ人物画知能検査	14（26%）
K-ABC	36（66%）
ITPA	24（44%）
フロスティグ視知覚発達検査	24（44%）
ベンダー・テスト	6（11%）
その他	5（9%）

N = 55

査として回答があったのは、バウムテスト、語音明瞭度検査、トークンテスト等である。平成8年度の調査結果と比較すると、心理検査を利用しない機関が増えていること（前回調査6%→本調査16%）、ビネー式知能検査（54%→24%）やITPA（60%→44%）の利用率が減っていること、K-ABCの利用率が増えていること（44%→66%）が目立っている。

心理検査を知能検査、認知能力検査、言語能力検査、視知覚検査に分けて、各機関が何種類の検査を利用しているかを示したのが表3である。心理検査を利用していると回答した46機関の約4割は、4種類の検査を全て利用しており、1種類の検査（殆どが知能検査）だけを利用する機関は約2割である。約8割の機関は種類の異なる検査を複数利用しており、学習障害の子どもたちの基礎的心理的過程を把握しようとする姿勢がうかがわれる。

表3 利用する心理検査の種類

知能検査	認知能力検査	言語能力検査	視知覚検査	度数（比率）
○	○	○	○	18（39%）
○	○	○	—	5（11%）
○	○	—	○	4（9%）
○	—	○	○	1（2%）
○	○	—	—	8（17%）
○	—	—	○	1（2%）
○	—	—	—	8（17%）
—	○	—	—	1（2%）

N = 46

3) 学力検査等の利用

学力を把握するために標準学力検査等を利用しているか、利用している場合にはどんな検査を利用しているか、利用していない場合にはどのような方法で判断しているかを尋ねた。その結果を表4に示す。

学力検査等の利用状況については、チェックリスト等や心理検査の利用状況とは対照的に、多くの機関が検査を利用していない。中でも標準学力検査を利用する機関は13%しかなく、平成8年度の調査結果(34%)をさらに下回っている。多くの機関は、担任との面接や子どもの行動観察によって学力を判断している（学力の判断方法について回答が得られた39機関中では、それぞれ85%と77%）。さらに、通知票や定期考査の結果、日頃のプリント・作品・ノート・学習態度から判断する機関も、39機関中では25～40%程度ある。多くの機関は、これらの方法を2～4種類組み合わせて利用している。

2. 校内委員会と専門家チームの設置状況について

1) 校内委員会の設置状況

センターまたは教育委員会の管轄内で「学習障害児

表4 学力検査等の利用

	度数（比率）
利用していない （利用していない場合の判断方法）	47（86%）
通知票	15（27%）
担任との面接	33（60%）
定期考査の結果	11（20%）
行動観察	30（55%）
プリント・作品・ノート等	10（18%）
国総研のチェックリスト	3（6%）
利用している （利用する学力検査等の内訳）	8（15%）
標準学力検査	7（13%）
読書力診断テスト等	3（6%）

N = 55

等の実態把握や支援のための校内委員会」を設置した（または設置を検討中の）学校があるかどうか、ある場合にはその学校数と、委員会の名称、設置の仕方を尋ねた。表5は、設置した学校がある機関、設置を検討中の学校がある機関、設置した学校も検討中の学校もない機関及びそれらの学校数を示している。

設置した学校があると回答した機関は、この設問に回答した54機関中14機関、設置を検討中の学校があると回答した機関は同様に5機関である。これらの機関の多くは平成12年度に充実事業の委嘱を受けた15地域の機関であるが、受けていない地域でも2機関が既に設置した学校、4機関が設置を検討中の学校があると回答している。校内委員会を設置した学校、設置を検討中の学校ともに、どの機関でも小学校を挙げており、その学校数は地域により1校から4校までであり、19地域の平均は2.5校である。中学校については、既設置、検討中ともに3機関が挙げており、学校数の平均は2.2校である。

校内委員会の名称については、「校内委員会」が多いが、他に「学習障害（LD）校内委員会」、「校内学習障害等支援委員会」、「LD理解委員会」、「学習指導委員会」、「配慮を要する児童に対する支援委員会」などがあった。また、設置の仕方については、新たに設置

表5 校内委員会の設置

	機関数（比率）	小学校数	中学校数
設置した学校がある	14（26%）	35	7
設置を検討中の学校がある	5（9%）	13	6
設置・検討中の学校はない	35（65%）	—	—

N = 54

したものが11機関、既にあった委員会に新たな機能を持たせたものが9機関、複数の委員会を合体させたものが1機関である（重複回答）。

2) 専門家チームの設置状況

センターまたは教育委員会に「学習障害児等の実態把握や支援のための専門家チーム」を設置しているかどうか、設置している場合には委員会の構成メンバーを尋ねた。委員会を設置しているのは17機関（55機関中31%）であり、このうち4機関は充実事業を受けていない地域であった。

17機関の専門家チーム構成メンバーを表6に示す。調査協力者会議の試案で例示された教育委員会職員、特殊教育担当教員、通常の学級の担当教員（ここでは教科教育担当者）心理学の専門家、医師を全てメンバーとする機関は8機関であり、うち2機関ではそれらに加えてST（言語聴覚士）やOT（作業療法士）を含めている。他の9機関では、例示された5つの職種のいずれかを含めていないが、特殊教育担当者はどの専門家チームにも含まれている。

教育委員会職員以外の構成メンバーの立場を示したのが表7である。特殊教育担当の立場は、（特殊）教育センター職員、特殊学級担任、大学教官の順に多い。養護学校の教員や校長も30%程度の機関で見られる。表7の他の専門領域に比べると、特殊教育担当者の立

表6 専門家チームの構成メンバー

構成メンバー	該当機関数							
教育委員会職員	○	○	○	○	○	○	○	15
特殊教育担当者	○	○	○	○	○	○	○	17
教科教育担当者	○	○		○		○	○	13
心理学の専門家	○	○	○	○	○		○	14
医師	○	○	○		○	○	○	14
ST・OT等	○		○					3
該当機関数	2	6	1	2	2	1	2	1
N=17								

場は多様で、総数も多く、多くの専門家チームでは2、3種類の立場の異なる特殊教育担当者が入っているようである。教科教育担当者については、小中学校の通常の学級担任や校長が殆どのチームに入っている。また、心理学の専門家については、大学教官が半数以上の専門家チームでメンバーとなっており、療育センター等の臨床心理士や心理判定員も半数のチームでメンバーとなっている。医師については、児童精神科医よりも小児神経科医の方が多くのチームに入っている。

3) 専門家チームの役割（自由記述）

この設問では、専門家チームが設置されている場合にはチームの役割及び活動内容を、設置されていない

表7 専門家チーム構成メンバーの立場

専門領域	立場・専門	構成メンバーとする機関数（%）
特殊教育 (N=17)	教育センター職員	14 (82%)
	特殊学級担任	10 (59%)
	養護学校教員	5 (29%)
	大学教官	9 (53%)
	通級指導教室担任 (元) 指導主事	3 (18%)
	養護学校長	2 (12%)
教科教育 (N=13)	通常の学級の教員	12 (92%)
	教育センター職員	2 (15%)
	小学校長	2 (15%)
心理学 (N=14)	大学教官	8 (57%)
	教育センター職員	2 (14%)
	教育センター非常勤職員	1 (7%)
	療育センター等の臨床(学校)心理士	5 (36%)
	児童相談所の心理判定員	2 (14%)
医学 (N=14)	小児神経科医	9 (64%)
	児童精神科医	5 (36%)
	小児科医	1 (7%)

場合にはセンターとしてチームに期待することを、自由記述で尋ねた。

専門家チームが設置されている17機関からは、全て回答が得られた。専門家チームの役割については、充実事業を受けている地域が多いため当然であるが、調査研究協力者会議の試案に示された①学習障害か否かを判断すること、②望ましい教育的対応の内容を検討して提示すること、の2点が主な役割である。したがって、活動内容もこれら2点に関する協議・ケース会議が主な活動であるが、この他、学校に出向いての出張教育相談や巡回指導（6機関）、学校で行われる校内研修会の講演・助言（2機関）、学習障害の判断・実態把握体制に関する試案の作成（1機関）を活動内容とする機関もある。充実事業を受けていない機関では、学習障害等の理解・啓発及び指導手引き書となる冊子の編集・作成、学校と家庭との連携のあり方等に関する助言、学習障害及び学習上特別な配慮が必要な児童生徒に対する調査研究、学習障害等専門教員の養成及びそれら専門教員を含めての協議、を専門家チームの活動内容としている。

専門家チームを設置していない35機関からは、34の回答が得られた。これらの機関が専門家チームに期待する役割は、上記2点が主なものであるが、「学校の期待に応えられる組織」とか「即応性・機動性・柔軟性のある対応」、「学校に出向いて子どもの状態を把握した上での助言」など、学校現場のニーズに具体的に即応できる専門家チームの体制を求める声強い。その他には、教職員の研修講師派遣（2機関）、校内委員会や学校・担任・保護者への継続的支援（2機関）、保護者への説明（1機関）、周りの子どもへの対応の仕方についての助言（1機関）を求める声がある。

4) 将来必要とされる専門家チームの数（自由記述）

将来的に、専門家チームがいくつぐらい必要になるかを自由記述で尋ねた。40機関から回答が得られたが、うち2機関は「考えていない」、または「答える立場にない」との回答であったので、有効回答数は38である。このうち、都道府県は32、政令指定都市は6であった。

都道府県では、「教育事務所ごとに1チームずつ」という回答が20機関（32機関中63%）と最も多く、その最大数は12チームである。また、療育圏ごと、福祉圏域ごとなど「ブロック別・地区別に1チームずつ」という回答も9機関（28%）あり、その最大数は8チームである。他には、「市町村就学指導委員会と同数」、「養護学校を中心に12チーム」、「現在のところ1チーム」という回答がそれぞれ1機関ずつある。

政令指定都市では、「各行政区に拠点校方式」や「教育事務所ごとに1チームずつ」、「6地区に3チーム」、「2地区に1チームずつ」、「就学指導委員会の中の1部会」、「1つで十分」という回答があり、都道府県に比べると必要と考えるチーム数が少ないようである。

3. 学習障害児等の実態把握・支援及びその手順等に関する意見（自由記述）

学習障害児等の実態把握・支援やそのための校内委員会と専門家チームによる手順等についての意見・要望を自由記述で尋ねた。その結果、半数以上の29機関から回答が得られた。さまざまな意見や要望が寄せられたが、以下の4カテゴリーに大別した。なお、それぞれの意見・要望は箇条書きに修正を加えている。

① 校内委員会をめぐる意見・要望

- ・ 先ずは校内で課題解決を図ることが重要で、難しいケースを専門家チームに上げる。
- ・ 学習障害以外の支援も検討する場としたい。
- ・ 従来の委員会と校内委員会との関係を整理する必要がある。
- ・ 校内委員会でしっかりした把握をして絞り込むことが必要。そのため、校内委員会向けのマニュアル作りが急務。
- ・ LDサスペクトまでの把握を校内委員会ができるようにしたい。
- ・ 校内員会が重要でそのための人材育成や保護者への理解啓発が必要。ケースが上がるまでの条件整備を大切にしたい。
- ・ 校内委員会の設置とその機能が最大の課題。
- ・ 校内委員会を設置するように啓蒙していくことが必要。
- ・ 校内委員会から専門家チームに上げる手順と基準の明確化が必要。また、その際の保護者への理解のさせ方が課題。

- ・ 校内委員会に校外の専門家が参加することが必要。
- ・ 学習障害の理解や校内委員会作りのための冊子がほしい。

② 専門家チームをめぐる意見・要望

- ・ 医師や巡回指導者の確保が課題。
- ・ 提出資料の明示、判断基準の明確化、教育的対応の理由や手段の明示。
- ・ 判断基準や提出資料の指針がない。
- ・ 教育センターが果たすべき役割が課題。
- ・ 専門家チーム編成の段取り（旅費等のシステム化）が必要。
- ・ 専門家チームの会議が定例化されるように予算措置・日程調整が必要。
- ・ 就学指導委員会には7障害の部会があり、LD専門家チームをその中に位置づけるのも有効ではないか。
- ・ 教育委員会内に専門家チームを常設することが困難。判断のためより指導・相談チームの方がニーズに合うし取り組みやすい。

③ 校内委員会と専門家チームによる判断・支援システム全体に関する意見・要望

- ・ 個人情報保護と保護者の理解が課題。
- ・ 教育行政上の支援（人的措置・経費・研修等）が必要。
- ・ 通常の学級担任がLDの理解を深め、適切に支援できるようなシステムを活性化したい。
- ・ 行政機関の既存の手続き・システムの簡便化が必須条件。
- ・ LDの診断名や枠組みが先行しすぎであり、保護者・学校が共通理解できる情報を望む。

④ 実態把握・指導法をめぐる意見・要望

- ・ 個別指導が必要になるがその手当がつかない。通級の設置を望む。
- ・ 具体的な指導・支援方法のガイドブックやマニュアルがほしい。
- ・ 標準学力検査が安価で簡便にできることが必要。
- ・ 教員の加配などの予算措置が必要。
- ・ 学力検査の開発が課題。
- ・ 通常の学級以外での個別指導や巡回指導など指導形態・場所の工夫が必要。

考察

1. 学習障害の判断・実態把握について

全国教育（特殊教育）センター等を対象とした今回の調査から、学習障害の判断やスクリーニングのた

めにチェックリストを利用するセンターは約70%、認知能力の把握のために心理検査を利用するセンターは約80%と、かなり多くのセンターがこうした目的で既存の検査類を利用しているが、学力の把握のために標準学力検査等を利用するセンターは約10%と非常に少なく、さらに平成8年度の調査時より20%以上少なくなっていることが明らかになった。また、スクリーニング等のために利用するチェックリストとしてはPRSを使うセンターが多い一方、独自のチェックリストを開発したセンターも少なからずあること、さらに、心理検査を利用する場合には、殆どのセンターが知能検査を含め目的の異なる複数の検査を実施していることも明らかになった。

調査研究協力者会議による「学習障害の判断・実態把握基準（試案）」では、専門家チームにおける判断基準として、医学的な評価、他の障害や環境的要因が直接的原因ではないことの判断の他に、①全般的な知的発達の遅れがないことの確認、②認知能力にアンバランスがあることの確認、③国語等の基礎的能力に著しいアンバランスがあることの確認を挙げている。そして、これらを確認する方法として、①では個別知能検査の実施、②では複数の心理検査の実施、③では標準的な学力検査等の実施や調査を挙げている。今回の調査結果をこれら提言された試案に照らしてみると、多くのセンターでは①及び②に関しては既に十分実施していると考えられるが、③に関しては担任との面接や子どもの行動観察、通知票などを通じて総合的に判断するのが通例であり、標準学力検査はあまり普及していないと考えられる。このことは、学力のアンバランスはさまざまな日常資料を通じて総合的に判断すべきであるとの考え方をうかがわせる一方で、「学力検査の開発が課題である」とか「標準学力検査が安価で簡便にできることが必要」など前述の自由記述に見られるように、学習障害のある子どもの学力を短時間で正確に把握する検査が得られないという状況もうかがわせる。学習障害については、第一に学力のアンバランスを把握すること、第二に学力のアンバランスを説明し得る認知的能力のアンバランスを把握すること、第三に認知的能力のアンバランスを推測し得る中枢神経系の機能障害を把握すること、という三層構造で理解する必要があると思われる。学習障害の発症メカニズムとしては第三、第二の視点が重要になるだろうが、学校教育の最前線では、学習障害の現れである学力のアンバランスを把握することが先決であり、アンバランスを把握できる学力検査の開発が課題である。

2. 校内委員会・専門家チームについて

本調査を実施した平成12年12月時点で「学習障害児

(LD)に対する指導体制の充実事業」を委嘱されていた地域は15地域であった。このうち13地域から本調査の回答が得られ、12地域では校内委員会・専門家チームを設置済み、1地域では校内委員会の設置は検討中であるが専門家チームは設置済みとの回答があった。また、委嘱を受けていない地域でも、1地域が校内委員会・専門家チームともに設置済み、2地域が校内委員会設置済み、4地域が校内委員会の設置を検討中、3地域が専門家チーム設置済みと回答していた。これらを全て合わせると23地域になり、全国の都道府県・政令指定都市の約4割が、委嘱事業を契機として、学習障害をめぐる支援体制の構築に向けて取り組み始めていることを示している。

校内委員会の設置の仕方については、新たな委員会を設置したとの回答と既存の委員会に学習障害への対応機能を付加したとの回答がほぼ半々であった。小中学校には既に多くの委員会があり、新たな委員会を設置する場合でも、既存の委員会から学習障害等に関わる部分を抜き出して作られることが多いと推測されるが、自由記述で指摘されたように、まずは学習障害等に対応する校内委員会を設置すること、そしてそれが十分に機能することが重要であり、既存の委員会との整理・統合が必要になると思われる。委員会の名称についての回答に見られた「配慮を要する児童に対する支援委員会」など、学習障害を含めた広い範囲の困難に対応する委員会を設置することも効果的かつ効率的であろう。こうした校内委員会の設置に向けて、学習障害等、小中学校の通常の学級に在籍してさまざまな困難を抱える子どもについて理解を促すための研修が必須であり、当初から校外の専門家による支援が望まれよう。

専門家チームの構成メンバーや役割については、調査研究協力者会議による「試案」に沿った回答が多かった。しかし、具体的な活動については、専門家チームのメンバーが小中学校に出向いて実際に子どもを見て指導・助言したり、校内研修会の講師となったり、担任や保護者を直接支援したりするなど、学習障害の判断と適切な教育的対応の提言に至るプロセスでより積極的な関与を求める回答が多かった。この点で、今回の調査項目に入れなかったが、充実事業に含まれている巡回相談員の位置づけが非常に重要になる。

将来的に必要な専門家チームの数については、教育事務所ごととか行政単位ごと、地区ごとに1チームずつという回答が圧倒的に多かった。その最大数は12チームであり、1チームがやっとという現状から見ればその数は非現実的に思われるかもしれないが、上述のように専門家チームによる学校現場への積極的な関与を期待するとすれば、かなりのチーム数が必要と

なる。専門家チームの核は、医師でも心理職でもなく、校内委員会との調整を行いながらチームの協議に加わる学習障害等の専門知識・技術を持った教員だと思われる。したがって、各自治体で有効に機能するチームを一定数確保するためには、学習障害等、小中学校の通常の学級で困難を抱える子どもやその担任に対応できる知識・技術を持つ教員の養成が急務である。

文献

学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議(1999)：学習障害児に対する指導について（報告）

篁 倫子・原 仁（1999）：特殊教育センターにおける学習困難をもつ児童生徒への対応ー平成8年度全国調査よりー、国立特殊教育総合研究所特別研究報告書「学習困難児の指導方法に関する実証的研究」、125－128.

第3節 学習障害児等の教育支援を促進させる要因に関するデルファイ法とコンジョイント分析による研究（経過報告）

棟方哲弥 小塩允護 篁 倫子 佐藤克敏

注）本調査研究は現在進行中であり、現在までに、文部科学省委嘱事業として行われた「モデル事業」ならびに「巡回相談事業」への参画者を把握するための調査票を各都道府県教育委員会の送付し、606件の対象者のリスト得たところである。当初の予測に反して、電子メールアドレスを記入した回答が少なく、各対象者に個別に連絡をして、リストの充実作業を行ってきた。調査の実施が上記のような理由で遅れているために、本報告書では、調査の経過を中間報告する。

年度末までに得られたデータは、ウェブ、あるいは、学会等で報告する予定である。

はじめに

文部科学省は、平成11年7月「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議」報告の後、学習障害児の判断・実態把握の基準、手続き等の有効性について検討を行うために学習障害児の判断・実態把握体制等に関するモデル事業、次いで、学習障害児に対する指導方法、内容に関する実態の把握のために、学習障害児等に対する指導充実事業（巡回相談事業）を都道府県に委嘱を行った。

我々が行った聞き取り調査によれば、教師がLDについて理解を深めたこと、保護者へのLDに関する理解啓発が可能となったこと、気がかりな児童として、MR、ADHD、言語性LD、非言語性LD等が見いだされたこと、巡回相談員の学校訪問等により、教師や保護者、児童にとって効果的な働きとなったこと、巡回相談員の助言等で、通常の学級での個別指導計画が作成されるようになったことが挙げられた。上記の成果を可能にした背景の一つには、協力校への教員加配があった。

したがって、事業で実施した内容を、そのまま自治体全体に広めるには、各学校への相当数の教員加配などを行うことが必要となるが、十分な加配は、現実的に困難という。また、専門家チームに教育の専門家が入っていなかったチームが存在したこと、LD等の特別な指導が必要な児童の受け皿が少ないこと、LD児らの指導を特別なものと捉える前に通常の学級担任が

教師として何が可能かを明確にしておく必要があることなど、様々な問題点が指摘された。

その一方で、通常教育全体の底上げについて、実際の指導に役立つ教材開発や教材のステップアップ、インターネット等の活用が有効ではないかという意見が出された。

わが国において今後、広く学習障害児等への効果的な支援を行うためには、このような問題意識を踏まえて、現実的、かつ、効果的な、学習障害児等への教育支援のための施策の在り方を明らかにする必要があると我々は考えた。

そこで、本調査研究においては、モデル事業ならびに巡回相談事業に参画した担当職員等を対象として、その経験を今後の学習障害児等への具体的な行政施策に活かすための調査・分析を計画した。具体的には、デルファイ法とコンジョイント分析の応用である。

なお、本調査研究は、文部科学省が各都道府県に委嘱した学習障害児等への支援事業である「モデル事業」ならびに「巡回相談事業」の経験を、今後の学習障害児等への具体的な支援のための行政施策に活かすためのものであり、したがって、調査対象者は、委嘱事業に参画した経験（1年以上が望ましい）のある者とし、現在、別の職にある場合にも、本人を対象として調査を企画した。

目的：文部科学省が各都道府県に委嘱した学習障害児等への支援事業である「モデル事業」ならびに「巡回相談事業」の成果と、これに関わった専門家の知見を今後の学習障害児等への具体的な支援のための行政施策に活かすこと。

方法：本調査は、大きく2つに分かれる。1 つめは、支援を促進する要因、あるいはこれからの施策に重要と思われる要因を同定すること。2 つめは、それらの条件あるいは要因の重要度を解析することである。

調査対象者は、委嘱事業に参画した経験のある者とし、もし現在、別の職にある場合にあっては、当時のご担当者本人を対象とする。原則として、電子メールにより調査を行うこととし、電子メールでの通信ができない場合は、同じ形式の調査票を印刷して送付する。

デルファイ法とはアンケート調査を用いて専門家の意見を収斂させる手法である。具体的には、複数回実施されるアンケート調査では、前回の集計結果を回答者に提示する。これを個々の回答者が全体の意見の傾向を見ながら課題を再評価することで意見が収斂され

るという手法である。また、コンジョイント分析とは、回答者グループが、それぞれに好ましいと考える条件あるいは要因の重要度を解析する方法であり経験者の主観的、直感的な潜在ニーズを定量的に分析することができる手法とされる。

本調査では、統計パッケージ SPSS の Conjoint 分析を使って、全概念法と行うこととした。

調査時期：

平成14年9月中旬（アンケートの対象者を教育委員会の推薦にて決定）

平成14年10月から平成15年1月までデータ入力、プログラム作成等。

平成15年2月初旬以降（デルファイ法1回目アンケート発送）

平成15年2月中旬（デルファイ法2回目アンケート発送）

平成15年2月下旬（コンジョイント分析用調査発送）

平成15年3月（分析，考察，原稿執筆）

平成15年3月（まとめ）

現在，ウェブサーバーを用いた質問紙のプログラムとシステムを構築している。

以下に名簿作成依頼状と、用いた調査票を付録として載せる。

参考文献

1. 学習障害児に対する指導方法等に関する実践研究調査研究運営会議（2002）：平成12・13年度学習障害児に対する指導方法等に関する実践研究（報告書），東京都教育庁学務部義務教育心身障害教育課。
2. 香川県教育委員会（2002）：学習障害児に対する指導方法等に関する実践研究最終報告書。
3. 国立特殊教育総合研究所（2001）：プロジェクト研究「学習障害児の実態把握，指導方法，支援体制に関する実証的研究（平成13年度研究のまとめ）」，独立行政法人国立特殊教育総合研究所。
4. 真城知己（2002）：SPSSによるコンジョイント分析：教育・心理・福祉分野での活用法，東京図書。
5. 瀬谷重信（1981）：分散型データベースの将来予測 - デルファイ法予測 -，情報処理，Vol.22, No.3, 186-195。
6. SPSS Japan Inc.（1997）：SPSS 11.0J for Windows Conjoint 8.0J, SPSS。

付録 1 依頼状

特研病第 2 - 2 号
平成14年 9 月 2 日

各都道府県指定都市教育長 殿

プロジェクト研究「学習障害児の実態把握、指導方法、
支援体制に関する実証的研究」

研究代表者

独立行政法人国立特殊教育総合研究所
病弱教育研究部長

原 仁
(公印省略)

「学習障害」にかかる調査の依頼について

時下ますますご清栄のこととお喜び申し上げます。日頃より独立行政法人国立特殊教育総合研究所の事業へのご協力を賜りまして誠に有り難う存じます。

文部科学省は、平成11年 7 月「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議」報告の後、学習障害児の判断・実態把握の基準、手続き等の有効性について検討を行うために学習障害児の判断・実態把握体制等に関するモデル事業、次いで、学習障害児に対する指導方法、内容に関する実態の把握のために、学習障害児等に対する指導充実事業（巡回相談事業）を都道府県に委嘱するなどしております。

今後、わが国において学習障害児等への効果的な支援を行うためには、これらの事業の実施によって得られた知見を最大限に利用することが重要と考えられます。そこで本研究所では、別紙 1 のとおり、モデル事業ならびに巡回相談事業に参画した担当職員等を対象として、その経験を今後の学習障害児等への具体的な行政施策に活かすための調査・分析を計画致しました。

つきましては、別紙 1 にあります調査の目的ならびに内容をご理解の上、調査対象者をご推薦頂きまして、別紙 2 に、ご氏名、職名、連絡先（e-mail あるいは電話番号）をご記入下さい。平成14年 9 月13日（金）を目途にご返信をお願い申し上げます。その後で、推薦された方々に対して研究所より、直接ご連絡をさせて頂きまして調査をさせて頂きます。

（※注意事項： 本調査研究は、文部科学省が各都道府県に委嘱した学習障害児等への支援事業である「モデル事業」ならびに「巡回相談事業」の経験を、今後の学習障害児等への具体的な支援のための行政施策に活かすためのものです。したがって、推薦される調査対象者は、委嘱事業に参画した経験（1 年以上が望ましい）のある方です。現在、別の職にある場合にも、本人を対象としてご推薦下さい。）

上記、ご高配の程、何卒お願い申し上げます。

最後になりますが、学習障害をはじめ障害のある児童生徒の教育がより一層進展致しますことを祈念申し上げます。

本件連絡先：独立行政法人国立特殊教育総合研究所

電話番号：0468-48-4121

知的障害教育研究部 小塩允護（研究部長 内線320）

知的障害教育研究部 佐藤克敏（内線 323）

病弱教育研究部 篁 倫子（内線 342）

情報教育研究部 棟方哲弥（内線 371）

別紙 1 調査研究概要

研究題目：わが国における学習障害児等の教育支援を促進させる要因に関するデルファイ法¹とコンジョイント分析²による研究

一文部科学省委嘱事業として行われた「モデル事業」ならびに「巡回相談事業」への参画者を調査対象として一

研究実施者：独立行政法人国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究「学習障害児の実態把握、指導方法、支援体制に関する実証的研究（研究代表者 原 仁）」調査研究担当グループがおこないます。

目的：文部科学省が各都道府県に委嘱した学習障害児等への支援事業である「モデル事業」ならびに「巡回相談事業」の成果を今後の学習障害児等への具体的な支援のための行政施策に活かすことを目的とします。

方法：本調査は、大きく2つに分かれます。1つめは、支援を促進する要因、あるいはこれからの施策に重要と思われる要因を同定します。2つめは、それらの条件あるいは要因の重要度を解析します。調査対象者は、委嘱事業に参画した経験のある方とします。もし現在、別の職にある場合にあっても、当時のご担当者本人を対象とします。原則として、電子メールにより調査を行います。電子メールでの通信ができない場合は、同じ形式の調査票を印刷して送付します。

調査時期：

平成14年9月中旬（アンケートの対象者を教育委員会の推薦にて決定）

平成14年9月中旬以降（デルファイ法1回目アンケート発送）

平成14年9月下旬（デルファイ法2回目アンケート発送）

平成14年10月初旬（コンジョイント分析用調査発送）

平成14年11月（分析、考察、原稿執筆）

平成14年12月（まとめ）

デルファイ法¹：アンケート調査を用いて専門家の意見を収斂させる手法。複数回実施されるアンケート調査では、前回の集計結果を回答者に提示する。個々の回答者が全体の意見の傾向を見ながら課題を再評価することで意見が収斂される。

コンジョイント分析²：回答者グループが、それぞれに好ましいと考える条件あるいは要因の重要度を解析する方法。経験者の主観的、直感的な潜在ニーズを定量的に分析することができる。

別紙 2 (返信封筒にて 9月13日(金)までに、ご投函下さい。)

調査対象者記入用紙

教育委員会名称 _____

役割	氏名・所属・職名・e-mail アドレス (電話番号)
運営委員 複数の方をご推薦下さい。 以下、同様	
専門家チームのメンバー	
教育委員会における 当該委嘱事業担当指導主事	
特殊教育教育センター 等における当該委嘱事業担当指導主事	
巡回相談員	
校内委員会が設置された学校(複数)の 学校長	
各校内委員会担当者 (キーパーソン)	

第5章のポイント

1. TTに関する実態調査から

- ・学習障害を意識したTTは行われていない。
- ・TTによりそれぞれの子どもの学習上のつまずきや課題についての教員側の理解が促される。このことは、学習障害にもTTが効果的であることを示唆する。
- ・TTにより学習障害の指導のノウハウが教員同士で共有される可能性がある。
- ・TTにより子どもの実態についての共通理解が高まり、そのことは校内支援体制の強化につながる。

2. 学習障害の実態把握と対応に関する調査から

- ・殆どの教育（特殊教育）センターは複数の心理検査を利用して認知能力を把握している。
- ・殆どのセンターは、学力検査を利用せず、担任との面接や子どものノート・作品等の日常的な資料を基に総合的に学力を把握している。
- ・校内委員会を設置している（または設置を検討している）小中学校があるのは3割のセンターである。
- ・専門家チームを設置しているのは3割のセンターである。
- ・専門家チームが各学校に出向くなど学校に対する直接的な関与が期待されている。
- ・将来的に期待される専門家チームの数は教育事務所ごとに1つである。