

LDのある生徒の事例

～通常の学級のための学校での授業改善を切り口とした個への支援～

＜本事例報告の概要＞

中学校3年生の男子。専門家チームによってLDと判断されたわけではないが、支援が必要な生徒として校内委員会において名前が挙がった。行動面では課題はみられないものの、LDI-R（LD判断のための調査票：上野・篁・海津、2008）を実施したところ、同じ学年の生徒と比べ、「計算」領域が「つまずきあり」、「推論する」、「英語」、「数学」で「つまずきの疑い」と評価され、総合判定で「LDの可能性が高い」と判定された。当校は、通常の学級のための学校であるが、数年前から「学力向上－全ての生徒にわかる授業、魅力ある授業を目指して－」をテーマに研究に取り組み、教科の枠を超えて教員同士が協議できる土壌がある。それゆえ、まずは授業改善といった切り口からであったが、それだけでは対応できない個々の子どもの特別な教育的ニーズへの対応の必要性へと視点が移行していったと考えられる。一方で、こうした特別支援教育に関するリソースが少ない学校にとって、どのように生徒の実態を把握し、専門的な指導・支援にスピーディーに、フットワーク軽くつなげていくかについては大きな課題である。

1. 対象生徒について

中学校3年生の男子。専門家チームによってLDと判断されているわけではないが、研究推進委員会の中で今年度から結成されている分科会「個別指導分科会」で、支援が必要な生徒として名前が挙がった。

本分科会には、社会、数学、理科、音楽の教科担任、及び養護教諭が属しているが、話し合いの中では、本生徒の学力や行動面について「国語は平均的だが、数学と英語につまずきがみられる。行動面では、心の優しいまじめな生徒」と評していた。それだけに、「まじめに取り組んでいるにもかかわらず、それが成績の向上につながってこない」「何とか、本生徒の努力を成績に反映させたい」ということが、本生徒を個別指導分科会におけるフォローアップ対象として選んだ理由のようであった。

その後、本生徒に対して質問紙であるLDI-R（LD判断のための調査票：上野・篁・海津、2008）を実施したところ、同じ学年の生徒と比べ、「計算する」領域が「つまずきあり」、「推論する」「英語」「数学」がいずれも「つまずきの疑い」と評価され、総合判定で「LDの可能性が高い」と判定された（図1）。なお、「行動」「社会性」については、「つまずきなし」と評価されており、本生徒の教育的ニーズは学習面についてのみということがわかっている。

具体的には、

- ・ 繰り上がりや繰り下がりのある計算が時々困難である。
- ・ 計算をするのにとても時間がかかる。
- ・ 文章題を解くのが困難である。

という状態である。

さらに「英語」については、

- ・簡単な単語でもときどき言い間違える。
- ・bとd、pとqなど似たような文字をときどき読み間違える。
- ・簡単な単語でもつづりを書き間違える。
- ・英文を読んで理解することが困難である。

という状態であった。

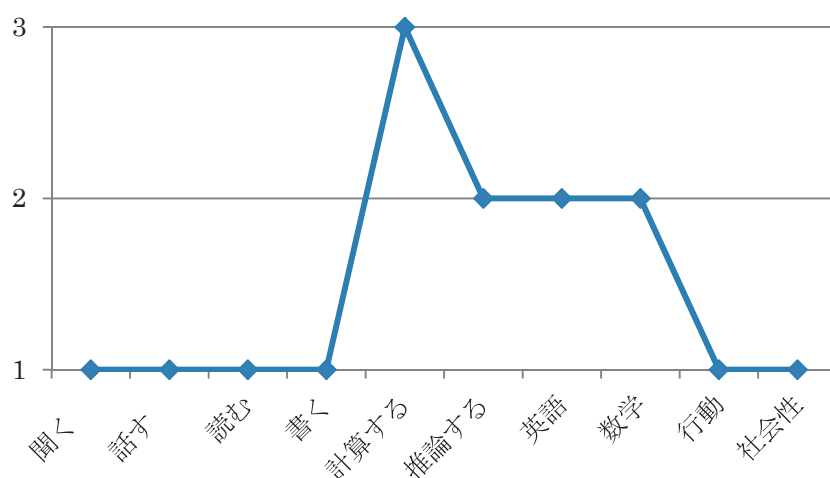


図1 対象生徒のLDI-Rのプロフィール

注) 1:「つまずきなし」、2:「つまずきの疑い」、3:「つまずきあり」

2. 対象生徒の中学校、及び地域における基礎的環境整備の状況

本校及び本地域で認められる基礎的環境整備について以下に列挙する。

(1) ネットワークの形成・連続性のある多様な学びの場の活用【※基礎(1)】

- ・区立の教育相談室がある。
 - ・区立の適応指導教室や相談学級（主に不登校対象）がある。
 - ・区の特別支援学校の特別支援教育コーディネーターに相談を依頼することがある。
- また、特別支援教育コーディネーターは、学校を訪問し、生徒を観察して助言を行っている。

(2) 専門性のある指導体制の確保【※基礎(2)】

- ・当校には特別支援学級や通級指導教室は設置されていない。
- ・全ての教員が参加する研究分科会の設置

当校は、区の教育研究推進校として平成22・23年度に「学力向上－全ての生徒にわかる授業、魅力ある授業を目指して－」に取り組んできた。教科の枠を越えた取組をめざし、研究推進委員会のもと4つの分科会（「アセスメント」、「教材・教具」、「学習

評価」、「授業構成」)が構成され、全ての教員がいずれかの分科会に属するようにしていた。なお、各分科会で必ず一度は、仮説に基づいた提案授業を行うようにしていた。本年度は、前年度までの課題を整理した結果、「アセスメント・評価分科会」、「授業構成・授業規律分科会」、「個別指導分科会」という3分科会に再編成されている。

- ・ 共通の視点で授業を協議できる学校独自のファイルの作成

共通の視点で互いの授業について協議ができ、さらには、日々の実践をセルフ・チェックすることを可能にした「〇〇中ファイル」を作成・活用している。

(図2、図3)。

- ・ 授業参観週間の設定

授業を互いに見合い、良い点をフィードバックし合う活動が実践されている。

- ・ 授業研究会の充実

授業研究会では、全ての教員が発言できるよう、授業を見て「良かったと思ったこと」「疑問点」について付箋紙で書き出し、それらを小グループで話し合った後、全体会で共有するようにしている(図4)。

また、講評では、かならず授業研究で扱った教科の専門家(多くは区の指導主事)と、特別支援教育の専門家とを呼び、多角的な視点でコメントが提供されるような配慮をしていた。

- ・ 生徒への授業に関するアンケートの実施

授業がわかりやすいか等について尋ねるアンケートを実施している。

- ・ 校長の専門性

当校の校長は、特別支援学校教諭免許状を有している。学力向上への取組の一手として特別支援教育の視点が有効と考え、研究授業の際には、必ず該当教科の専門家と特別支援教育の専門家とを招いていた。このように、授業を観察した上での講評が多角的になされるようマネジメントをすることで、教員らの授業作りに特別支援教育の視点が含まれるよう導いていた。

また、保護者・地域の人々を対象とした学校主催の講演会でも、特別支援教育に関するテーマを取り上げ、地域における特別支援教育の理解・推進に努めていた。

2. 〇〇中ファイル ～ 一人一人の「学び」を保障する～		
準備する	動かす	見つける
アセスメント〔生徒の実態把握〕		
1. アセスメントシートを作成する ①クラス ②教科 ③単元 ④基礎テスト 2. 注目すべき生徒のリストアップをする 3. 授業に臨む前に、生徒の反応を予想して手だてを考える 4. 教材を忘れた生徒への準備(手だて)を行う 5. 教員間の情報交換のための座席表メモ枠を作成し、活用する 6. 1人で悩まず、授業の状況などを情報交換し、チームで解決の糸口を見つける	1. アセスメントをもとにしたグループを編制する 2. 座席に配慮し、学習形態を整える ①ペアリング ②グループ 3. 1時間の授業で学習形態を工夫する ①理解の時間 ②練習する時間(個人・ペア) ③班発表 → 教え合い 4. 学びの中で個々の生徒の状況を把握し、学習集団をよりよい方向に動かす	1. お互いの授業を見合い、分析・課題を共有する 2. アセスメントを基にした授業を展開し、成果と課題をみつけ、今後の授業に生かす
教材・教具〔感覚(見る・聞く・触る・味わう・嗅ぐ)に働きかける〕		
7. 生徒の生活に結びつくような教材を準備する 8. 視覚的な手がかりや具体物を使って教える	5. 作業内容を視覚的に提示する 6. 作業時間を「〇〇まで」と黒板に書きはっきりさせる 7. 作業内容を図と文章の両方を使って指示する 8. 生徒が実際に体験できるような教材・教具を提示	
授業構成〔生徒に「やった」「できた」「わかった」実感をもたせる〕		
9. 教師が授業の到達目標を確認する 10. 教室環境の整備をする 11. 板書計画を立てる	9. 本時の授業内容を授業時に示し、1時間の流れについての見通しをもたせる 10. 毎授業で行い定着させる継続的な作業と、授業の目標達成のための作業を両方取り入れる 11. 個々の力を引き伸ばしていくための学び合い活動を取り入れる 12. 全員にやり切らせる基本的な課題と、能力のある生徒の力をさらに伸ばす発展的な課題を設定する 13. 学び合い活動や課題への取り組み成果を発表・発表できる場面をつくる	3. 机間指導を2つの目的で意図的に行う ①生徒のつまずきをみつける ②生徒の良さを見つけ紹介する 4. 発問を工夫し、生徒の考えを引き出す 5. 授業中の生徒の発問・反応・意見を大切に、生かしていく授業展開をする
学習評価〔生徒の達成感を高める〕		
12. 複数の評価方法を準備する ①生徒の自己評価 ②生徒の相互評価 ③教師→生徒の評価 ④生徒→教師の評価 ⑤教師の自己評価 13. テスト用紙の工夫をする ①生徒が見やすく使いやすい冊子形式などで作成する ②問題と解答欄を並べる ③字の大きさや行間を工夫する	14. 多様な評価方法を工夫する ①言語活動による評価(音読テスト・スピーチ) ②身体活動による評価(実技テスト・技能テスト) ③コミュニケーション活動による評価 (ペア・グループ活動) 15. 発表生徒にクラス全員が評価する場面を作る	6. 生徒とつながるために、ノート・ワークなどの作業物に押印やコメントをする 7. 生徒が授業に集中する環境を作るために、導入で小テストなどを使用する 8. 到達目標に対して生徒が自分の伸びを確認できるように、自己評価できるシートを作成する 9. 今日の課題が達成できた時に押印をするなどし、生徒が視覚的に達成感を味わえるようにする 10. ふりかえりチェックシートなどを使い、本時の内容を理解したかを確認する場面を作る 11. 定期テストを返却後、同じ問題をやり直して提出するよう指導し、繰り返し学習する機会を作る
学びの定着を図る授業規律		
1. 授業時のきまりを作成する ①服装 ②あいさつ ③物の置き場所 ④話を聞く姿勢・発言の仕方	⑤教材・教具の取り扱い方 ⑥ノートのとり方 ⑦忘れ物チェック	2. 家庭学習の定着 ①宿題 ②定期考査への取り組み ③新聞やテレビの活用

図2 〇〇中ファイル(「一人一人の学びを保障するための授業の視点」の項目)

〔1学期〕					
	実施期間	ファイル項目	番号	自己評価(4・3・2・1)	成果と課題
1	4/11(月)～4/28(金)	準備する・動かす・見つける	7	3	植物の花のつくりを、1人1人が花を分解することにより、理解が深まった。生徒が理科とつながっていることを意識できるように授業づくりを心がけた。
2	5/2(月)～5/13(金)	準備する・動かす・見つける	12 ①	2	授業(実験)の最後にワークシートに自己評価面(思いやり・授業への集中度など)を記入することを行ってみた。このことが生徒の意欲向上につながるのではないか。
3	5/16(月)～5/27(金)	準備する・動かす・見つける	3	2	1時間の流れの中で、授業の場面場面で行うことにより、授業にメリハリがでる。場面場面とスムーズに行う授業の出し方が重要である。
4	5/30(月)～6/10(金)	準備する・動かす・見つける	3	3	教室の授業では、生徒の活動を細かく観察することにより、生徒の意欲が向上した。理科室の授業では、理解の時間により集中力を高めることができた。
5	6/13(月)～6/24(金)	準備する・動かす・見つける	1	3	同じクラスでも、授業教科や担当の先生により、雰囲気や集中力に違いがあることが改めてわかった。他の先生方の良い所も自分の授業に活用していきたい。
6	6/27(月)～7/8(金)	準備する・動かす・見つける	12	3	発展的な課題をポイント・ポイントで出していくことにより、能力の高い生徒の集中力が高まってきた。
7	7/11(月)～7/19(火)	準備する・動かす・見つける	9	3	振り返ること、くり返し学習することなどで、頭の中が整理できているように感じた。
7回分の点数合計				19	〔1学期のまとめ〕 授業としていく上で、ファイル項目を意識していったことにより、わかりやすい授業につながった。 生徒がグループ学習する際の生徒の
1学期(7回分)平均				2.7	

知れし方が
課題

共有 → 23年度 → ☆研究推進委員会 → 先生個人のフォルダ → ファイル チェックシート(1学期・2学期・3学期)

図3 ○○中ファイルからどの項目を重点的に取り組むか、さらには取り組んだ結果の自己評価について記述する表。

4. 記録用紙 ★ 7/1 (金) 厳守				
授業者	月/日 クラス	時間目	良かった点	記録者
	6/24(金) 1-3	4	・大きな声で説明がわかりやすい。 ・指示も細かいところまでしっかりとしている。 ・テスト問題を忘れて生徒への対応も丁寧。 ・全体的にメリハリがあってわかりやすい。	
授業者	月/日 クラス	時間目	良かった点	記録者
	6/30(木) 1-1	4	・音読をすることによってみんながしっかりと教科書を用き、集中できている。 ・板書がわかりやすい。生徒が集中によく ・説明が具体的にわかりやすい。話を聞いて ・生徒のちよととふとふとにも丁寧に対応されている	

図4 授業参観後のフィードバック資料

(3) 個別の指導計画の作成【※基礎(3)】

特別支援教育校内委員会は週に一度、時間割内に位置づけられている。そして、校内委員会で取り上げられた生徒に対し、個別の指導計画が必要に応じて作成されている。個別の指導計画は、特別支援教育コーディネーター（養護教諭）が中心になって、各教科の教員と連携して作成している。

(4) 専門性のある教員、支援員などの人的配置【※基礎(6)】

スクールカウンセラーが週に1度来校している。必要に応じて区のエducationセンター等に照会し、アセスメント等が行われる。

特別支援教育の支援員は週に6時間配置されている（前年度までは、個別の指導計画を作成していることを条件に支援員の配置が決定されていたが、今年度から、区内全小中学校に配置されることになった）。

その他にも、生活指導関連の支援員の配置（週に上限19時間）があるが、こちらは審査があるため、必ずしも配置されるとは限らない。

3. 対象生徒に対する合理的配慮の実践

(1) 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮【※合理(1)－1－1】

対象生徒の部分でも述べたように、本生徒は、まじめに授業に取り組んでいるにもかかわらず、それらが成績に結びつかないということであった（例えば、理科では、1学期には、ノートの得点が20点満点中、5点しか得られていなかった）。その要因としては、認知的特性の背景もあることが推測されたが（心理アセスメント等未実施のため不明）、行動

観察からも、授業中うつむいたままで、不明な点があっても教員に自主的に尋ねることが難しいこと（わからないことをそのままにしまう）、作業がゆっくりである（完成できない）ことが挙げられた。

そこで、本生徒に対しては机間指導の重点化を行っていた。具体的には、理科の授業で、全体へ指示した後、本生徒のところへ行行って「どこを見れば作業ができるか」を指示し、本生徒が作業を始めるのを確認したり、提出プリントは前もって穴を開けておき、ファイリングできるまで近くで確認したりする等の配慮を行っていた（図5）。また、社会科の授業においても、本生徒を指名し解答を促す際には、本生徒の隣に行行ってヒントを小声で与え、解答しやすいような配慮が行われていた。このように、学習に必要な技能、態度、習慣が身につけられるよう支援していた。



図5 本生徒のところへ行行って提出プリントが記入されているか、ファイルに綴じられているかを確認している

（2）心理面・健康面の配慮【※合理（1）－2－3】

本生徒は、理科が好きであり、それに関した活動であれば積極的に取り組む場面もみられている。そこで、数学や英語では難しさがみられるが、得意な理科で有能感が得られるよう、発表の場を与えている。

（3）専門性のある指導体制の整備【※合理（2）－1】

先述したように研究推進委員会のもと、個別指導分科会が設置されている。個別指導分科会では、本生徒を対象生徒の一人にし、個別の指導計画を作成している。個別の指導計画はA4判1枚であるが、教科ごとに目標を設定するため、教員らが教科ごとの目標や手立てを一目で共有できるようになっている（図6）。

校長も個別指導分科会に参加し、教員らが本生徒へ支援しやすいような環境づくりを心

がけている。具体的には、近隣の特別支援学校のセンター的機能を活用したり、区の教育委員会の指導主事らを招き、本生徒への指導におけるアドバイスを得る機会を確保したりしている。

平成24年度		個別の指導計画			
対象生徒	3年 組	記載日	24年9月1日～ 月 日	責任者	
長期目標	数学の基礎計算力を身につける。			評価	
	記入日	記載者	本生徒の目標	目標設定の理由 (本生徒の実態)	目標についての 評価
数	9/4		基礎計算力を身につける。	ノートは書いてあるが、演習の場面では、計算ができていない。	
社	9/4		基礎の整理化。 ノートのマ	数学の教科書が、ノートの整理化も必要。	
理	9/30		数学のノートとワークを整理し、知識を整理する。	1学期のノートを整理し、知識を整理する。	
音					
美					
他教科					
生活面					

図6 本生徒に関する個別の指導計画

4. 取組の成果と課題

昨年度まで2年間「学力向上－全ての生徒にわかる授業、魅力ある授業を目指して－」をテーマに取り組んできた学校である(図7～11)。このように、もともとは、「授業改善」をテーマに全教員が取り組んできた。その中で、教科の枠を超えて議論ができることをめざし、授業を行う際の共通の視点を学校独自で作成した。

こうした取組によって、以前は区で実施している学力調査の5教科の正答率の平均が66.5%に対して、当校では平均61.7%であったのが、取組後には5教科の正答率の平均60.8%に対して、当校の平均が64.9%と区平均を上回る結果となった。あわせて、教員らが授業改善の視点をもって授業に臨む前後で生徒へ実施したアンケート調査では、「授業の取組の中でがんばってみようと思った場面は増えましたか」という項目について「とても増えた／増えた」と回答した割合が、1年生で66.9%、2年生では62.9%、3年生では79.3%といずれも肯定的な意見が6割を超えるようになったとしている。

教員らの間でも、教科の枠を超えて話し合う土壌ができていく様子が窺え、今年度からは「アセスメント・評価分科会」「授業構成・授業規律分科会」「個別指導分科会」という3分科会編成で全教員が参加している。分科会ごとの議論も活発であり、今年度も各分科会で研究授業を提案することになっているが、授業者も立候補で決まってしまうほど、教員らが積極的に関与している様子がうかがえた。

中でも、「個別指導分科会」については、それまで取り組んできた「全ての生徒にわかる

授業」の実践があったからこそ、次に課題として見えてきたのが「個への配慮の重要性」であったと聞いている。授業改善を行ってきたからこそ見えてきた、それだけではフォローしきれない生徒への支援・配慮が次の課題として明確化したと推測する。

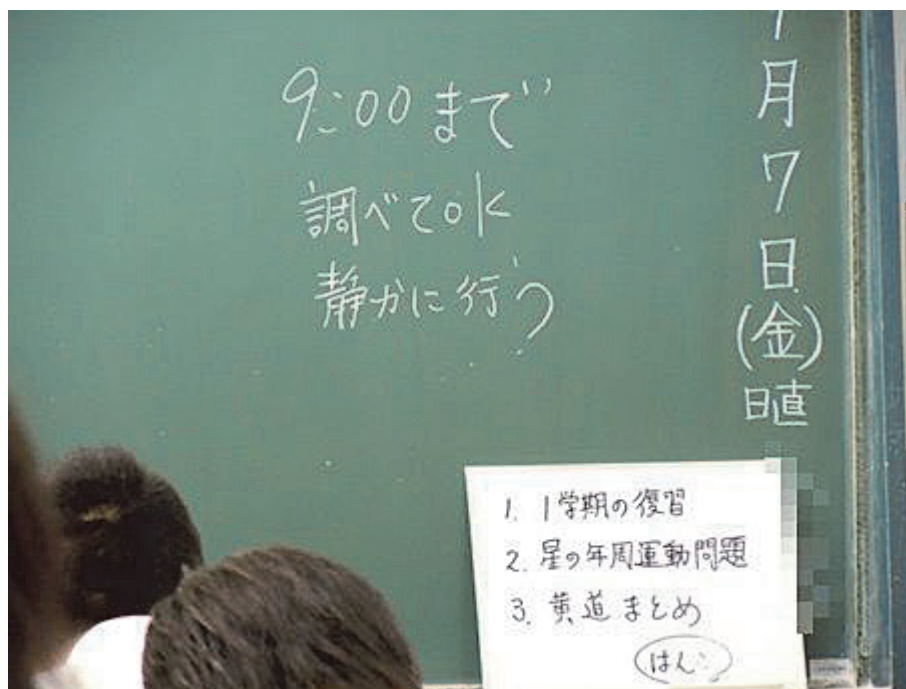


図7 授業の見通しが持てるような配慮

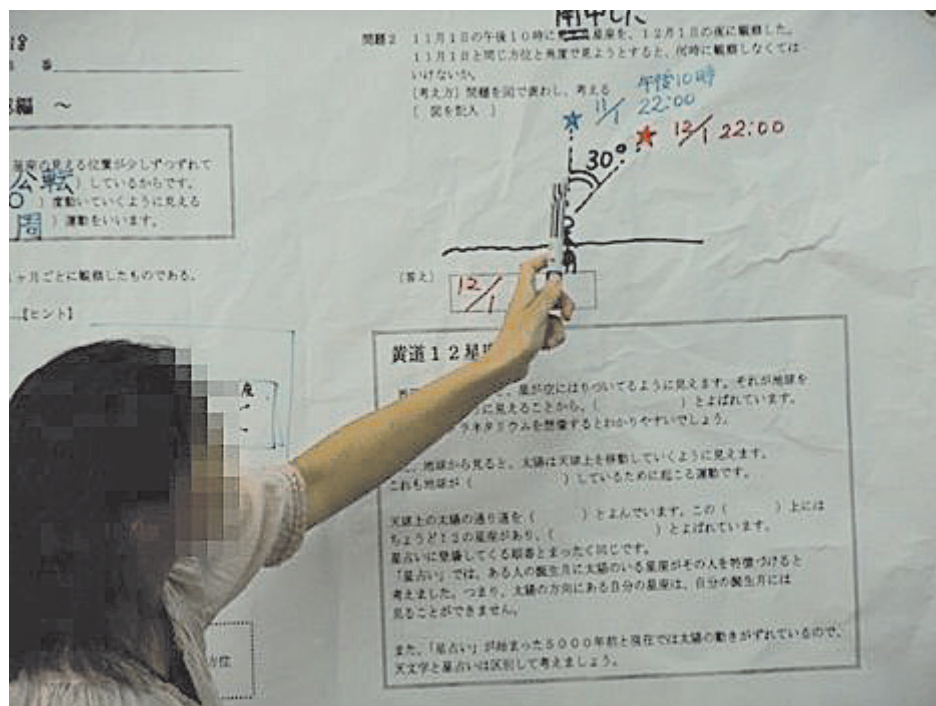


図8 生徒に配布したプリントと同様のものを拡大して説明



図9 具体物（視覚的教材）を用いての授業



図10 授業形態の工夫（例えば、アスペルガー症候群の生徒が、支援やアドバイスを受け入れやすい生徒と同じグループにすることで、安心して、積極的に取り組むことができるよう、グルーピングも配慮されていた）

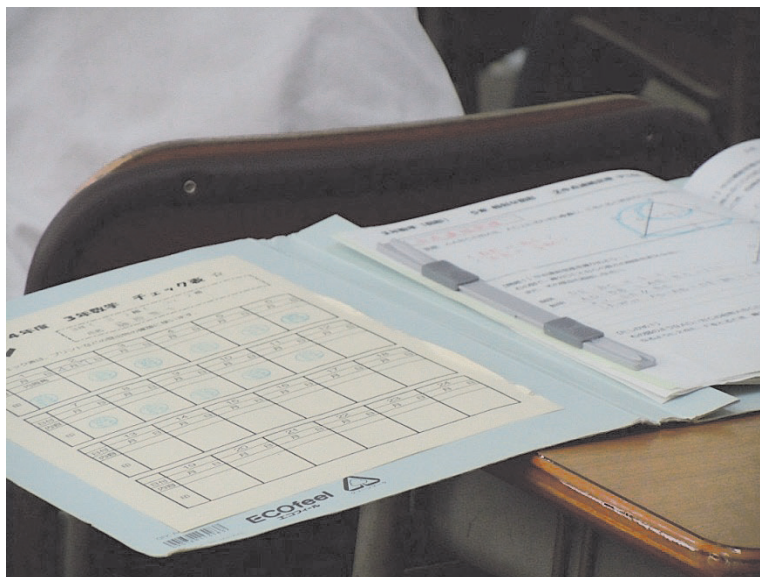


図 11 生徒がプリント提出にモチベーションがもてるように
はんこを押すように工夫されたファイル

5. 本事例の考察

本事例の具体的な成果としては、学校内の全教科の教員が、机間指導時や質問時に共通して本生徒に声かけを意識して行うようになったことが挙げられる。特に、本生徒が最も苦手としていた数学においても、こうした配慮を行うことで、徐々に本人だけで問題演習に取り組むことができる場面が増えていった。さらに、数学では、夏休みの部活前に4日間、30分から60分の個別指導（補習）を行った結果、夏の課題にも取り組むことができた。その結果、2学期の中間テストの結果では、1学期の期末テストと比べると、2倍以上の得点の伸びがみられていた。

苦手科目の評価については、依然、相対的にはテストの得点は低い。さらなる伸びを期待するには、丁寧な声かけや、補習（練習機会の増加）に加え、本生徒のつまずき要因の解明、さらには本生徒の認知特性に合った指導の提供も考えていく必要がある。すなわち、詳細な実態把握（心理アセスメント等も含め）を行うことで、なぜ本生徒がつまずいているのか、つまずきの背景にあるメカニズムは何か、それらを把握した上でどのような支援が最適か、といった検討である。今回、本生徒については、校内で構成されている「アセスメント・評価分科会」、「授業構成・授業規律分科会」、「個別指導分科会」のうちの「個別指導分科会」で話題にのぼり、支援が開始されたという経緯があった。もし、校内に、特別支援教育や、詳細な実態把握に明るいスタッフが一人でもいれば、支援のバリエーションはさらに広がったのではないだろうか。

そうしたリソースがない当校にとっては、校外から専門家を呼び、助言を仰ぎながら、個別の指導計画を作成していくことが考えられるが、調整等の煩雑さからそうした手続きは今回取られてこなかった。しかし、毎年、個別の指導計画を必要とする生徒がいるであろうことを想定すると、年度当初に、詳細な実態把握および個別の指導計画作成の際の助言を得る機会を恒例化していくということも考えられよう。

また、学校側が挙げた課題として最も大きかったのは、35 から 40 名のクラスにおいて、配慮を必要とする生徒が複数存在する場合の対応の難しさや、今回、効果が認識されたものの個別指導（補習）時間確保の難しさである。そこで、こうした具体的な課題場面での人員配置や時間設定等、指導環境の工夫や指導方法の具体については、学校内外において、様々に知恵を出し合い、広く共有していくことが求められる。

本生徒のような行動面では課題がなく、学習面で得手・不得手のある LD の可能性のある子どもについては、支援の必要性が理解されにくい現状がある。現に、本生徒についても、支援の必要性が教員らに認識されたのは中学校 3 年生になってからのことであった。普段の行動観察からのみでは、なかなか教育的ニーズが把握できない生徒も存在することを考えると、こうした生徒のニーズも早期に把握できる実態把握（アセスメント）の整備が重要と考える。

当校は、通常の学級のみであり、特別支援教育に関して専門的知見を有するスタッフはいない。それゆえ、まずは授業改善といった切り口から開始し、それだけでは対応できない個々の子どもの特別な教育的ニーズへの対応に視点が移行していった点は興味深い。授業改善に教員らで取り組む中で、まずは教員全てが共通の視点で語り合える素地や、互いの授業を参観し、コメントを交わらせることのできる風土は、個々の子どもへの指導方針の共有でも十分に有益であると考ええる。通常の学級の中の中学校において、特別な教育的ニーズ、特に、学習面のみのニーズに対応するため、教科の枠を超えて、個別の指導計画が作成されたことの背景にも、簡便な個別の指導計画の書式に加え、こうした風土の存在があった。紙面上に見られる互いの本生徒への見取り、配慮の視点が、教員間で共有され、影響し合ったことは、個別の指導計画の書面上からも十分に推察された（例：ある教員の配慮の方法が、他の教員にも広がる等）。

最後に、基礎的環境整備、中でも、「専門性のある教員、支援員などの人的配置」、「個に応じた指導や学びの場の設定等による特別な指導」が十分に整っておらず、結果として特別支援教育に関するリソースが少ない学校にとっては、どう生徒の実態把握を解釈し、専門的な指導・支援にスピーディーに、フットワーク軽くつなげていくかについては今後の大きな課題である。

このような校内で十分な体制が組めない場合には、地域ネットワークの形成により、連続性のある多様な学びが実現できるよう支援していく必要がある。もっとも手続きに煩雑さを伴うネットワークでは、実現も長続きもしない。いかに、校外であっても、校内でのネットワークのようにつながっていけるか、そうしたスムーズなネットワーク作りを行政も含めて構築していく必要がある。

ただし、専門的な知見が得られにくいからと言って事を始められずにいるのではなく、限られたリソースの中でも、意識を高く持ち、工夫しながら、まずはできることを始めてみる事が重要であり、それが更なる充実した支援へとつながっていくことをこの事例は示唆している。

引用文献

- 1 LDI-R -LD 判断のための調査票一、上野 一彦・篁 倫子・海津 亜希子（2008）、日本文化科学社

ADHDのある児童の事例

～通級による指導での教科の補充指導を活かした取組～

＜本事例報告の概要＞

小学校3年生のADHDのある男児である。知的発達レベルは同年齢の児童と比較してやや低く、数や符号などの系列の短期記憶が弱い、日常的な事柄に関する一般的な知識は豊富である。授業は積極的に参加しており、発言もよくするが、しばしば突然話し始めたり、指示が最後まで聞けなかったりする。学習は、基本的な読み書きや計算はできるが、算数などの文章問題の読み取りに弱さがある。また、板書を写すことが苦手である。対象児童は、在籍校にある通級による指導（通級指導）を週に1回（1時間）受けている。通級指導教室では、通常の学級との支援の連続性を意識し、今年度から通級指導の中に、“教科の補充指導”の時間も積極的に取り入れている。本事例においては、算数でのこのような取組が、通常の学級での対象児童の学習の充実、及び学級担任の支援や配慮の向上につながった。一方で、教科の補充指導のための実態把握や教材準備に課題があることが認識できた。

1. 対象児童について

ADHDのある小学校3年生の男児で、医学的診断がある。2年生から週1回（1時間）自校の通級による指導（通級指導）を受けている。

知的発達レベルは同年齢の児童と比較してやや低く、数や符号などの系列の短期記憶が弱い、日常的な事柄に関する一般的な知識は豊富である。

授業には積極的に参加しており、発言もよくする。しかし、不注意や衝動性があり、しばしば、突然話し始める、指示や話が最後まで聞けない、などの特徴がみられる。学業成績は中の下レベル。基本的な読み書きや計算はできるが、算数の文章問題の読み取りや作文の課題が苦手である。また、不器用で、動作がぎこちない。サッカーでは地面を蹴ったり、故意ではなくボールをもたない人の足を蹴ったりすることがある。板書を写すことも苦手で、文字や数字をノートどこに、どのような順序で書いたらいいか迷ったり、視覚的な短期記憶が弱いと書こうとする内容を途中で忘れていたりして、作業がしばしば遅れる。

学級（37名）の中では受け入れられている。友達ともよく遊んでおり、トラブルも多くない（3年生4～10月の間に2回友達とけんか、サッカーで怪我）。授業でわからないことがあると、隣の友達がそっと助けてくれるなど、周囲の児童が本児への対応をよく心得ている様子がうかがえる。

2. 対象児童が在籍するA小学校及びB市における基礎的環境整備の状況

(1) B市内の関係機関における連携、ネットワークの強化【※基礎(1)】

教育相談コーディネーター連絡協議会(年に約5回)を中心に、市内の関係機関の連携強化を図っている。また、教育委員会の学校教育課、特別支援学校(2校)、相談指導教室、通級指導教室、市福祉課、児童相談所、市子育て支援課、医療センターなどから構成される相談支援チームがあり、定期的な会議(年に3～5回)、及び巡回相談を行っている(年に約4回)。その他、以下のような特徴がある。

- ・市子育て支援課と教育委員会との連携：保護者に対するアンケートなどにより、幼稚園・保育園と小学校の間の情報共有を進め、就学指導、早期支援の充実を図っている。
- ・医療センターとの連携：市の事業として子ども発達医療相談が行われている。本事例の対象児童は、1年生の終わりにこの相談事業により通級指導教室とつながった。
- ・特別支援学校のセンター的機能：近隣に特別支援学校が2校ある。要望を出せば小・中学校は巡回相談を受けることができる。
- ・市福祉課における巡回リハビリテーション：医師、ST、などの専門家による相談が受けられる(年1回)。

(2) A小学校における通級指導教室の存在【※基礎(1)】

A小学校にはB市の児童(LD、ADHD、自閉症スペクトラム、言語障害等)が利用できる通級指導教室が設置されている。担当教員は3名(担当児童約40名、児童一人あたりの指導時間週1・2時間)。ケース会議や訪問観察などを通じて、児童の在籍校・学級、及び、関係機関(児童相談所、医療、ST、など)との連携強化に力を入れている。また、今年度からは、特に通常の学級との支援の連続性を意識して、通級指導の中に、“教科の補充”の内容も積極的に取り入れている(p93(3)参照)。

(3) A小学校における特別支援学級の存在【※基礎(1)】

A小学校には特別支援学級が設置されている。在籍のすべての児童は、通常の学級と交流及び共同学習を行っている。校内支援の一環で、通常の学級に在籍する児童の個別学習を行うこともある。

(4) A小学校におけるコーディネーター、及び校内支援体制【※基礎(2)】

養護教諭が特別支援教育コーディネーターを担当している。通級指導教室や特別支援学級と連携して、特別支援教育チームを作り、そのチームを中心に定期的に校内委員会を開いている。校内委員会では、ケース会議、研修会の計画、巡回相談、スクールカウンセラーの調整、授業参観、教室・授業支援(初任の教員を対象に週1で入る)、などを行って

いる。通常の学級では、研修会などを通して、わかりやすい授業づくりに取り組んでいる。

(5) A小学校における個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成等【※基礎(3)】

特に、小学校から中学校への移行期において通級指導教室では保護者と一緒に個別の教育支援計画を作成し、小・中学校の連携強化を図っている。対象児童については個別の指導計画を作成している。

(6) A小学校における教材の確保【※基礎(4)】

拡大コピー機を積極的に使っているが、利用枚数に限りがある。

3. 対象児童に対する合理的配慮

学校訪問日の授業見学、及び担任への聞き取り調査から読み取れる合理的配慮について

(1) 教育内容

①学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮【※合理(1)－1－1】

対象児童は、板書を写すことが苦手で、文字や数字をノートのどこに書いたらいいか迷ったり、視覚的な短期記憶が弱いため書こうとする内容を途中で忘れていたりしていた。そこで、担任は、黒板に手がかりとなる升目を書いて板書していた。また、机間指導を行い、どこを見て、どのような順序で書けばいいのかを直接指示していた(写真1)。さらに、時々、友達同士で教え合う場面を作るなど、自分のノートがうまくできているかを随時確認できるような工夫があった(写真2)。

なお、対象児童のノートをとることの困難については、通級指導教室の担当者と共有されており、後述(p93(3)参照)のような通級指導の中の教科の補充指導でも支援が行われている。



写真1 机間指導



写真2 学び合い

（２） 教育方法

①情報・コミュニケーション及び教材の配慮【※合理（１）－２－１】

対象児童は、不注意や衝動性があり、全体での指示は通らない、最後まで話が聞けない、突然話し始める、などの特徴がある。そこで、学級担任は、指示が理解できているかを常に確認するようにしていた。また、指示を行う時は、（ア）全体の指示→（イ）わかりやすく具体的に全体に指示→（ウ）個別に指示→（エ）言葉を代えて指示、のように段階的に指示の仕方を代えるように工夫していた。

また、対象児童は、一度にたくさんの情報—特に言葉や文章による情報—を整理することが苦手である。そこで、担任は、できるだけ具体物を使ったり、視覚的な手がかりを使ったりして情報を整理できるように工夫していた。写真３は、“大きな数”の導入のところで、数の大きさや単位を実物、色画用紙、マグネットなどを使っている様子である。



写真３ 具体物、視覚的手がかりの利用

②心理面・健康面の配慮【※合理（１）－２－３】

対象児童は、よく考えないで、思いついたことを衝動的に発言することがある。そこで、担任は、間違った回答をしても、それが失敗体験につながらないようにするための工夫をしていた。具体的には、机間指導により事前に学習状況を把握して、対象児童が自信をもって発表できる機会を設けたり、また、予期せぬ間違った内容についても学級のみんなの学びを深めるための大切な意見として上手に取り上げていた。さらに、発言する前に意見や回答をノートやワークシートに書く活動を取り入れ、それを使って、写真２のように、お互いに教え合い学び合う機会を積極的に取り入れていた。

（３） 支援体制

①専門性のある指導体制の整備【※合理（２）－１】

対象児童は、現在、週１回１時間、通級指導を受けている。不注意や衝動性の特性を踏まえ、自立活動の指導において対象児童は主に自己コントロールの方法を学んでいる。具体的には、①ルールを守って活動する、②より良く活動に従事できるようにスケジュールやルールの作り方を知る、③活動を振り返り、状況や感情の表現方法を知る、などの指導

が行われている。

また、算数一特に文章問題の読み取り一の困難が高いことから、算数の補充指導の時間が設けられ、対象児童のつまずきや認知の特性に応じた学習支援が行われている。

この補充指導では、在籍級との支援の連続性を保つために以下のような工夫が行われている：①通級指導教室担当が月1回通常の学級の授業を観察し、対象児童のつまずきを実態把握する、②対象児童が授業内容を忘れないうちに①の授業観察後できるだけ早く指導を行う、③教材やノートなどできるだけ同じものを利用する、④授業風景や板書の写真、教科書のコピーなどを利用し、必要に応じてノートに貼れるようにする、⑤問題の解き方やノートの取り方など、授業内容に直結する具体的な学習スキルを学ぶ、⑥定期的に在籍級の担任と情報交換を行う、⑦授業内容の週予定を共有する。表1に指導の例を示した。

表1. 授業での対象児童のつまずきと通級指導教室での指導の例

授業での対象児童のつまずき	通級指導教室での指導の例
足し算・引き算の文章問題：足し算・引き算の計算はできるが、文章から問題の意図をつかむことが難しい。	問題を最後まで読む練習をする。視知覚による情報処理が得意であることを踏まえ、問題を図に表して考える。キーワードとなる用語（例“あわせて”）に線をひいたり、キーワードを用いて問題文を作り替えたりする。
“大きな数”で数字や式をノートに書く：どのようにノートをとっていいかわからない。書いてもうまくいかないため、何回も消して、ノートが黒くなる。	授業内容を復習しながら、位取りのそろえ方や等号・不等号を使った式の書き方を学ぶ。ノートの拡大プリントを使って書き易くする。
道のりを求める文章問題：複数の中継地点があると、どのような順番で道をたどるのか、混乱してしまう。	“まず地図上で出発地と目的地を確認する”など、優先順位を考えて情報を整理し、正しい道順を読み解く方法を学ぶ。
コンパスを使って三角形を書く：コンパスの針の置き方がわからない。すべてコンパスで書こうとし、定規を利用しようとならない。	コンパスを使って三角形を書く手順を文章化（可視化）する。授業内容を復習しながら、手順を一つずつ確認し、コンパス、定規の使い方を学ぶ。

算数の補充指導の成果として、担任から以下のような意見や感想が述べられた。

- ・対象児童が以前よりも自信をもって活動したり、発表したりできるようになった。
- ・友達から認められる機会が増えた。
- ・対象児童だけでなく、他の児童の学習のつまずきを意識するようになった。

また、通級指導教室担当からは、

- ・授業後にすぐ復習できることで、学習スキルが定着しやすい。
- ・子どもが安心して学習に取り組める。
- ・担任の支援や配慮が向上する（下記の合理的配慮を参照）。

などの効果が述べられた。しかし、それと同時に、

- ・通常の学級と通級指導教室の機能的な連携が重要である。
- ・授業観察後すぐの指導では十分な教材準備ができないことがある。
- ・計画的・系統的に支援を行うための工夫が必要である。

などの課題も述べられた。

（４）施設・設備

①発達、障害の状態及び特性に応じた指導ができる施設・設備の配慮

【※合理（３）－２】

対象児童は気が散りやすいため、個別学習においては、防音の学習ルームや、ホワイトボード、衝立などにより刺激量を調整した学習スペースが有効である。また、時々、衝動的にカットになってしまうことから、気分をリフレッシュしたり、情緒を安定させたりするためのカームダウンスペースが用意されている。

４．取組の成果と課題

対象児童は、ADHDの主症状である不注意や多動性・衝動性により、学習面でも多くのつまずきがある。順序立てて情報を整理したり、手順に従って活動したりすることが苦手なため、とりわけ、“文章問題”のような情報の整理・統合を必要とする課題を苦手としている。

このような対象児童に対して、通常の学級では、

- ・不注意や衝動性に配慮した指示の出し方
- ・認知特性に配慮した机間指導や環境整備
- ・失敗経験を軽減するための心理面への配慮

などを行っていた。これらは、対象児童にとって効果的で、かつ、必要不可欠な合理的配慮と考えられる。また、基礎的環境整備として利用した通級指導教室では、自立活動に加えて算数について教科の補充指導を展開した。このような授業と連続性のある個別指導により、対象児童は、在籍級では習得が難しい学習スキル（情報を整理・統合するための方法）を効率よく獲得できると考えられる。

こうした基礎的環境整備、及び合理的配慮の具体的な成果について、担任や通級指導教室担当からは、

- ・“学習スキルが定着した”、“以前よりも自信をもって活動できるようになった”、などの対象児童の学習への効果、

- ・“友達から認められる機会が増えた”のような周囲の児童との関わりの変化、
- ・“対象児童や他の児童の学習のつまづきを意識するようになった”、“担任の支援や配慮が向上する”、などの担任の専門性の向上、に関わる意見や感想を聞くことできた。また、見学した授業の様子からは、こうした成果が、対象児童のみでなく、クラスの風土や他の児童の支援にも良い影響を与えていると推察できた。

一方で、通級指導教室担当者からは

- ・“教科の補充指導をうまく行うには、通常の学級と通級指導教室の機能的な連携が重要となる”、“授業観察後すぐの指導では十分な準備ができないことがある”、“計画的・系統的に支援を行うための工夫が必要である”、などの教科の補充指導の課題が挙げられた。

5. 本事例の考察

本事例の最も大きな特色は、通級指導教室において自立活動に加えて行った教科の補充指導にある。教科の補充指導を展開することを通じて通常の学級と連続性のある支援を行うことで、対象児童のようなADHDのある児童の在籍級での学習活動をより確かなものにし、ひいては、それが担任の的確な合理的配慮の実施にも資することが期待できる。通常の学級に在籍するADHD等の発達障害のある児童生徒個々人のニーズに応じた支援、すなわち、合理的配慮や支援の連続性を支える基礎的環境整備などを考える上で、このような本事例を通して得られた見解は欠かせない観点の1つと思われる。

現在、通級による指導については、“障害の状態の改善または克服を目的とする指導（自立活動）が中心となり、特に必要があるときは各教科の内容を補充するための指導（教科の補充指導）も行うことができる”と位置づけられている。しかし、本事例の結果をふまえると、ADHD等の発達障害のある児童生徒の通級指導では、教科の補充指導を“特に必要がある時に行う”だけではなく、個々人のニーズに応じて“より積極的に行う”ような枠組みの必要性もあると考えられる。一方、教科の補充指導の在り方については、明確なとらえ方は示されておらず、発達障害のある児童生徒の指導に関しては、それを位置づけるための実践例も十分に積み上げられているわけではない。また、本事例においては、実態把握や教材準備の難しさなどの教科の補充指導を実施する時の課題も確認できた。実践事例を重ね、その機能や効果の検証を行うと共に、個々人のニーズに応じて必要な自立活動、及び教科の補充指導が行える通級指導教室や支援体制の在り方を検討していくことが今後の課題と考えられる。