

第2節 指導方法

I. 通常学級での指導

チームによる支援を考える：事例A

伊藤逞子 久保田雅子 篁 倫子

1. はじめに

平成11年の文部省（当時）調査研究協力者会議による報告ではLDのある児童の指導の場を基本的には通常の学級としている。通常の学級の授業における支援の可能性を探ることは重要なことである。効果的な支援を進めるためには、どの様に校内支援体制を整えることが有効か、対象児童とその指導者を中心としてどのようにチームを組むことができるかに焦点をあて、指導形態の検討も含めて通常の学級での指導方法を考える。

2. 個別の支援方針の作成

LDの判断を専門家チームへ依頼した児童については判断結果と教育的助言についての報告書が提出される。（第1章第2節事例A参照）。その所見に沿って児

童の特性を確認することが支援の第一歩である。そのため、専門家チームが聞く、話す、読む、書く、計算する、推論するの6つの領域における当該児童の特徴を、実際の教科での課題に関連させて整理することは重要であり、かつ学校で指導にあたる教師の理解を助けるものとして不可欠なことである。ここでは、A児の6つの基礎的学力の特徴と教科上の課題を結び付けて理解するために「個別の支援方針」を作成した。（図1）

3. 個別の指導計画の作成

通常学級の指導場面では、さらに各教科に沿った実態把握、目標、課題、具体的な手だての確認が必要となる。この「個別の指導計画」は巡回相談員の援助のもと、担任教師が作成した。具体的には教科ごとにつまづきやすい部分、効果的にアプローチするための手だてとして活用できる部分を確認する（図2、図3）

4. 指導形態の確認

実際の支援の可能性を探るための指導形態について検討する。

- ① 担任1名による一斉指導か

平成13年		個別の支援方針		専門家チーム作成	
対象児	A 小学校 2年 ○組 (名前) A	記載日	平成 13年 9月		
主訴	読むことや書くことに特異な困難を示す 不器用さが顕著である				
実態把握 (行動観察, 検査結果 等から)		今後予測される事柄		手だて	
聞く	・注意集中困難による複数指示の聞きもらしがある	教科全体	・聞き漏らすことにより理解や習得が難しい ・形をとらえたり模写することが苦手なため学習が身に付きにくい	・個別にこまめに声かけをする ・書き写すことを少なくするように工夫する ・プリントやワークシートを活用する	
話す	・単語を想起することが難しい ・順序立てた話が不正確	国語	・漢字の習得が難しい ・読解の習得が難しい ・文字の乱れから書字による解答が遅れる ・文の構成や書字の困難により、作文が苦手	・漢字や品詞、構文等をカードにして使用する	
読む	・逐字読みや読み違いをする ・読解問題は読まずに解答する	算数	・図形学習でつまづく ・法則の理解・相互関係の理解が難しい	・順序立てて法則を提示する ・特別な定規等を作成し使用する	
書く	・文字の模倣が難しい ・カタカナの未習得	その他の教科	・図工・体育・音楽の実技がうまくできない	・一つずつ順を追って確実に積み重ねていくようにする	
計算する	・筆算の桁がずれ、誤答する	生活面	・視覚の弱さと不器用さから集団行動が遅れる	・早めに声かけをすることで、先を見通して準備に取りかからせる	
推論する	・法則の理解が難しい	家庭			
その他	・形の模写や道具を使用することが不得意				

図1 A児の個別の支援方針

平成13年

個別の指導計画

対象児	2年 ○組 (名前) A	記載日	平成 13年 9月	記載者	担任A及び巡回相談員
-----	--------------	-----	-----------	-----	------------

実態把握(理解・つまずき・意欲・態度等)		目標・課題	具体的な手だて	手だてへの評価
教科全体	・注意を集中することが難しい ・読むことと書くことをつまずきがある ・順序立てて話すことが苦手	・教師の存在を意識する ・教師の2回以内の声かけで集中して指示を聞き取る	教科全体 ・短い言葉で指示する ・本人と教師間で分かるサインを用いる	
国	・書字のつまずきがある ・内容を読みとり表現することが苦手	・思ったことをまず言葉で表現し、整理したものを書き表す	国 ・読み聞かせを部分で行う ・書くことをまず口頭で表現させ、整理する ・書かせるときは文字数を少なくする	
算	・物差しを使用することが苦手 ・文章題や図形の理解のつまずき	・嫌がらず物差しを使えるようにする ・文章題を解くためのキーワードを理解する	算 ・大事な点を鉛筆などで押さえたりマーカーでチェックして確認させる ・色分けしたキーワードのカードや図形のカードを用いる	
生活	・体験したことを発表したり文章に書いたり、観察したものを表現したりすることが苦手	・体験して感じたことなど積極的に言葉で表現する	生活 ・体験する際に、見たり触ったりするポイントを具体的に言葉で指示する	
音	・楽器の使用、リズム打ちが難しい	・指を指示に従って順序よく動かす	音 ・個別で十分に動きを練習する	
図	・下書きにそって塗ることが苦手 ・イメージする形を描くことが苦手	・5色以上の色で模様を塗り分ける ・形取りなどによって形を確認する	図 ・下書きを書いておく又は反対に下書だけ書かせる、作業を単純化する	
体	・縄跳びができない ・ボールを投げたり、捕ったりすることが苦手	・体全体でのリズムを習得する ・弾んだボールを受け止める練習をする	体 ・受け止めやすい高さで、弾ませることから順を追って練習する	
生活面	・給食の白衣を着るのが遅い ・机の中の整頓が苦手 ・生活力が弱い	・ボタンのはめ方に慣れる ・箱や枠などを使って片づけ方を覚える	生活面 ・適宜に声かけをして注意を促したり、順序立てて指示する	
他			他	
家庭	・保護者と担任の共通理解に必要な支援を確認しあい、得意な面を伸ばすようにして、不得手から生じる心理的負担を減らす		家庭	・家庭学習を精選して量を減らす ・絵本の読み聞かせを親子で楽しむ

図2 A児の個別の指導計画①

平成14年

個別の指導計画

対象児	3年 ○組 (名前) A	記載日	平成 14年 5月	記載者	担任B
-----	--------------	-----	-----------	-----	-----

実態把握(理解・つまずき・意欲・態度等)		目標・課題	具体的な手だて	手だてへの評価
教科全体	真面目な学習態度でまわりに迷惑をかけることはないが、一斉指導の中で、指示を正しく聞いて行動することが苦手で、時間がかかる	教師の指示を聞いて、行動する力を身に付ける	教科全体 分かりやすい言葉で指示をする A児にあった言葉かけをしていく 自信が持てるようにはげます	
国	集中して聞くことが困難 漢字が不正確 複写の困難	できるだけ全体指導の中で聞けるようにする 文字を正しく書けるようにする	国 分かりやすい説明・指示を心がける 板書をわかりやすく、ていねいに書く	
算	かけ算の計算のしかたなどは進んで説明しようとしているが、位取りが正しく書けないためミスが多い	位取りをそろえて計算し、計算まちがいをへらす	算 線をいれたり、わくを作ったり、適切な個別指導を心がける	
社	普段は問題ないが、台地図づくりの時、○を△に書きなさいと指示すると、△はできない	最後まで取り組んで仕上げるようにする	社 わくをつくったり、見る視点を明確にする	
理	普段は問題なし 観察力と観察結果を表現する力が不十分	大きくよく見てかけるようにする	理 音楽を共に聞く機会をふやす 個別指導、反復練習	
音	楽器の使用、リズム打ちの不器用さ リコーダ演奏の困難	リズム感を良くする 一曲でも演奏できるようにする	音	
図	発想、想像力の不足 表現する力不十分	造形活動を楽しみ、作品を完成させる	図	
体	ダンスなどの表現力不足 ソフトバレーボールなどの参加意欲不足	からだ全体でのリズムの習得 グループの一員として行動できるようにする	体 一緒にリズムをとる機会を多くする 体を動かす機会を多くする	
他の教科			他の教科	
生活面	自分で聞いて行動することが苦手 行動がおくれがち 依頼心が強い 整理整頓が苦手(いろいろなものをなくす)	できるだけ助けをかりずに行動できるようにする 配られたものは連絡帳袋に入れられるようにする	生活面 良い人間関係が築けるようにする	
他			他	
家庭			家庭	

図3 A児の個別の指導計画②

② 加配を活用したチーム・ティーチングか

- a. 担任教諭が T 1、級外教諭が T 2
- b. 級外教諭が T 1、担任教諭が T 2

③ 取り出しによる個別指導か

平成13年度は、指導形態を最も一般的な学級担任による一斉指導とした。その中で、学年会での教材研究に重点をおき、『学年チーム』による支援体制の充実に焦点を当てて指導方法を探った。

平成14年度は、校内体制の特徴を生かす形として、『加配を活用したチーム・ティーチング』による指導形態の中で個別対応を増やした指導の効果について検証した。

5. 指導についての基本的な考え方の確認と検討

A 児のように、『視知覚統合力』『同時処理』に困難を示し『読むこと・書くこと』につまずきを示していることが明らかな場合、『聴覚的な情報処理』『継次処理』の能力を有効に使うことで学習が進められることが望ましい。

また、『すべての場面において認知特性を考えた対応』を目指すという姿勢が求められていると言えよう。しかしながら、通常の学級で教科学習を進める中で支援を考えるにあたっては、実際に取り組み可能かどうかを考慮することも重要であると考え、次のような過程を経て、指導の一場面を抽出するに至った。

〔第1段階〕

- ① すべての教科および活動の中での『読む・書くのつまずき』『視知覚統合のつまずき』をとらえて指導方法を探るか。
- ② 「特定の教科の単元」に絞って指導方法を探るか。
検討の結果、A 児の担任の意向を重視して、通常学級の担任にとって取り組みやすい②を採用した。

〔第2段階〕

- ① 『読む・書く』が中心となる「国語」にするか
- ② 『視知覚統合』の困難からのつまずきが予想される「算数」の単元を取り上げるか。
- ③ 保護者が気がかりなこととして面談時に強調していた「図工」にするか。

検討の結果、平成13年度は、時期的な条件を考慮して、最も無理なく取り組めると思われることから①を採用した。第2学年2学期後半であったため、単元は物語文「スーホの白い馬」を取り上げた。

平成14年度は、加配の活用が算数であったことから②を採用した。第3学年2学期であったため、単元はわり算を取り上げた。

【平成13年度】

『学年チーム』の力を活用した指導
ーワークシートと視聴覚教材の有効利用ー

担任 A : 30代女性。LD については名称は聞いているという程度の知識

教科 : 国語

教材 : 物語文「スーホの白い馬」

(1) 教材研究

第2学年の3学級の担任に巡回相談員が加わり、4名による学年会での教材研究

- ・教材全体の目標の確認
- ・副教材、視聴覚教材、ワークシート等についての検討
- ・全体目標の他に A 児とその周辺の児童について個別の目標を設定することの確認およびその検討

(2) 個別の目標の設定

A 児の学級担任を中心に、A 児の特性を考慮した個別の目標を設定

- ・読みに関する目標…内容を知って滑らかに読む。
- ・書きに関する目標…重要なことばを書きとめる。枠や線を意識して読みやすく書きこむ。漢字については今回は正確さを要求しない。
- ・読み取りに関する目標…モンゴルの雄大さ、馬頭琴の音色の繊細さを捉え、スーホと白馬の気持ちを読み取る。
- ・表現に関する目標…ことばを整理し、順序立てて主に口頭で発表する。

これらの目標の設定にあたっては、学年会の席上で、A 児に限らず各学級に数名ずつ同等の目標を設定して指導することが望ましい児童が存在する、との見解で一致した。A 児に配慮した授業の実施とともに、他の学級でも同様の授業を試みることの有効性が話し合われた。

(3) 指導案の作成 (図4)

(4) 補助教材、教具、ワークシート等の準備

学年チームがそれぞれの得意分野で教材の発掘・準備・使用方法の工夫を行った。

- ① 補助教材 (A 教諭) ・絵本「スーホの白い馬」
- ② 視聴覚教材 (A 教諭・B 教諭) ・ビデオ「権名誠のドキュメンタリー」・写真 a. インターネットより・写真 b. ユネスコ協会の資料より (借入) ・馬頭琴のミニチュア模型 (借入) ・衣装 ユネスコ協会の資料より (借入)

単元別指導計画【領域：基礎学力・教材の内容把握】【教科：国語科】【題材：物語文：スーホーの白い馬】

目標	①八つの場面の内から一つ以上の場面について吹き出しに台詞を入れて進んで発表をする。 ②一つ以上の場面でその内容に同化することができる。
----	--

	指導内容	配慮点	反応	評価の観点	評価
学級	①八つの場面それぞれについて吹き出しに台詞を入れる ②場面ごとに発表する	・吹き出し部分の用紙は書き込みやすい物にする ・個別の問いかけは具体的に少なめにする ・口頭での答えをメモする ・書き写ししやすいようにメモ等を児童の机上に示す		・発表場面で進んで手を挙げる ・喜んで発表する ・好きな場面を選んで選ぶことができる ・書かれた内容や書字は問わない	
学年	①モンゴルの様子を知る	・ビデオやパネル、実物などで見せる			
家庭	①絵本の読み聞かせをする	・1度に全部読まなくても良い ・楽しめたら何度でも読む		・読み手と楽しい時間を過ごす	

留意点	・ビデオやテープで馬頭琴やホーミーの鑑賞をし、悲しみの共感に結びつける。 ・写真、絵、パネル、実物（衣装）による情報補助を得て、モンゴルに興味関心を持ち、イメージを膨らませる。
-----	---

日常の配慮	①個別の問いかけを増やす ②書く内容の精選（字数を少なく） ③書きやすい用紙を用意する（ワークシート）	教師の自己評価	
-------	--	---------	--

図4 単元別指導計画

③ ワークシート（C教諭） ・初発感想・スーホについての確認のワークシート1（図5）、話の順序の確認・気持ちの読み取りワークシート2（図6）、話の重要部分の確認、その他

(5) 配慮事項

- ① 座席の位置…〔注意集中の困難に対する配慮〕〔聴覚的情報を受け取りやすくするための配慮〕
前から2番目、窓側から3番目とする。
理由……教師が声を掛けやすい・周りの刺激が少ない・助け合うことができる仲間関係がある
- ② 個別の声かけ…〔注意集中の困難に対する配慮〕
・A児の近くに寄って声かけする。
・3次限目までは声かけを多めにする。
（通常3～4回のところ5～6回）
・4次限目までにワークシートを使った学習のすすめ方を理解させることで声かけの回数の減少を目指す。
・名前を呼ぶ場合と、やるべき事を言うだけの場合とを組合せる。
- ③ 個別の目標に沿った配慮…〔読み・書きの困難に対する配慮〕〔継次処理能力を生かすための配慮〕
・読みに関する目標の達成のために…読み聞かせを繰り返すことで読みの抵抗を減らし、内容を味わいやすくする。
・書きに関する目標の達成のために…ワークシートの効果的な利用によって書きの抵抗を減らすと同時に、重要なことばを順次書きとめることで内容を捉えやすくする。
・読み取りに関する目標の達成のために…補助教材や視聴覚教材を多用することで、想像しにくい部分を

補い、モンゴルの雄大さ、音の美しさを捉える。ワークシートで場面ごとの内容を確認する。

・表現に関する目標達成のために…ワークシートによってことばを選んで整理し、順序立てて、発表しやすくする。

(6) A児の反応

- ① ワークシートによる学習
・初発感想…枠と幅の広めの罫線があることで思ったことを書くことが出来た。但し全部を埋めようとして不必要なことまで書く。
・主人公についての確認…考えを台詞の形にまとめるものはできたが、書くことができなかった。書く内容によってふきだしの形が種類分けされているなど一般的には分かりやすいはずだが、A児にとっては複雑だったと思われる。ふきだしの形を変えるだけでなく、シートを2枚に分けたほうが整理しやすかったと思われる。
・白馬の気持ち…穴埋め形式は書きやすいので、ことばの整理や確認のときは有効と思われる。文末を台詞の形にしてまとめるのは難しい。
・8つの場面を構造化して示すワークシートは、A児にとってはかえって混乱が考えられ、無い方が単純で分かりやすいとして使用しなかった。
- ② 読みの抵抗について
・家庭での過度な学習による拒否感を避けるために、母親には読み聞かせを一緒に楽しむことのみ行なうように指示した。その結果、何度も聞くことによって音が入っているため読みが滑らかに進んだと思わ

れる。

③ 表現について

- ・書いて表現する場合には前半はほぼ意図に沿って書かれるが途中から内容が外れる。注意を与えても効果が見られない。
- ・口頭で答えさせる場合には、設問も単純で答えが短くてよい場合が多かったため、ほぼ適切な解答が得られた。

④ 声かけについて

- ・注意集中できる時間が短いため、こまめな声かけが必要であった。ワークシートの使い方が分からないというのではなく、集中時間の短さにより、学習がはかどらない。但し、真面目な性格であるため促せばすぐに取り組む。

(7) 評価

学年会での検討の中で担任が、「現段階ではプリントやチェックリストによる評価ではA児の目標達成度は計れないのではないかと。どれだけの場面に共感でき、積極的に発言できたかを、回数ではなく表情、声などを含めて見るべきである。」と提案し、学年としてその考えに賛同したために、数値によって表されるもの以外の評価を含めた。単元終了後にも物語の印象が残り、スーホと白馬に対する親しみが日常の中でも表現されれば重要な目標の一つが達成されたと考えられる、というのが学年として一致した考えとなった。取り上げた教材の性質によるものでもあろう。担任による評価は以下の通りであった。

- ア. 注意集中の困難による気持ちの散漫さは見られたが、今までと比較して、概ね積極的に学習に取り組んだ。
- イ. ワークシートへは積極的に取り組んだ。但し、前半は適切だが途中から内容がずれる。設問を単純化し解答の枠を小さくするとそれることが少ない。
- ウ. 口頭での発表については回数が増え、生き生きと発表した。
- エ. 音読は喜んで取り組み、滑らかであった。
- オ. 文字は学習が進むにつれて乱れる、という今までと同様の状況が見られた。
- カ. テストの得点については目立った向上は認められなかったが、回答数が増えた。
- キ. 授業中の爪かみ、鼻いじりが減少した。
- ク. 休憩時間に、内容について話をしに来た。単元が終了後も、スーホやモンゴルの話題がしばらく続いた。
- ケ. A児だけでなく、学級全体、学年全体が作品に親しんでいる様子が見られた。

(8) 考察と課題

今回は、読みと書きの抵抗を減らし、聴覚的な情報を増やし、ワークシートを利用して情報を継次的に提示し、整理することによって内容の読み取り、場面での共感を可能にすることを狙った指導方法によって、一応の目標は達せられたと考える。

しかしながら書字の困難については、枠・ます目・罫線等で学習をやすく補ってはいるが、書字そのものについては充分に対応できていない。今後は個別の対応をふくめた継続的な支援によって書字の能力を伸ばすことが課題として残る。

学年チームを中心とした支援体制は、学習の進度、児童の発達の状態等について共通の課題があるために、指導内容・個別の目標の設定・補助教材の検討及び準備、具体的な指導方法等について、互いに理解し、補い合うことを可能にする。

また、学年として対象児童の認知特性を理解し、アプローチの方法について検討することは対象児童以外の児童に対しても新たな捉え方を促すこととなり、これまで気付きにくかった他の児童のつまずきに気付くという効果をもたらした。

さらに、教科学習と共に日常生活の中でも、いくつもの場面で支援を必要とする児童にとって、学年チームによる理解と支援は、学校生活全般での支援が得られる状況を作り上げたことにつながった。

専門家チームからの判断と結果報告を校内委員会が受け、実際の指導に結び付けるにあたっては、指導の責任が担任教諭に偏って委ねられることにならぬよう留意し、学年チーム等を核として校内支援体制を作り上げ支援を広げることが重要である。学年が変わり、学級編成や担任が変わっても支援が継続するための体制作りである。

付記：『書字の指導』

平成14年度4月から、漢字のプリント学習を継続し

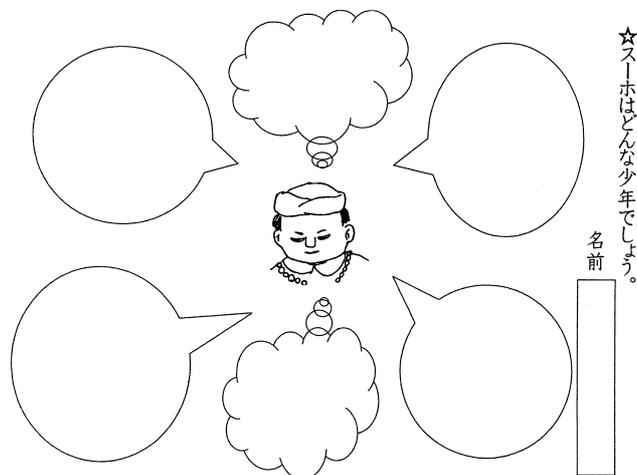


図5 ワークシート 主人公についての確認



図6 ワークシート 気持ちの読み取り

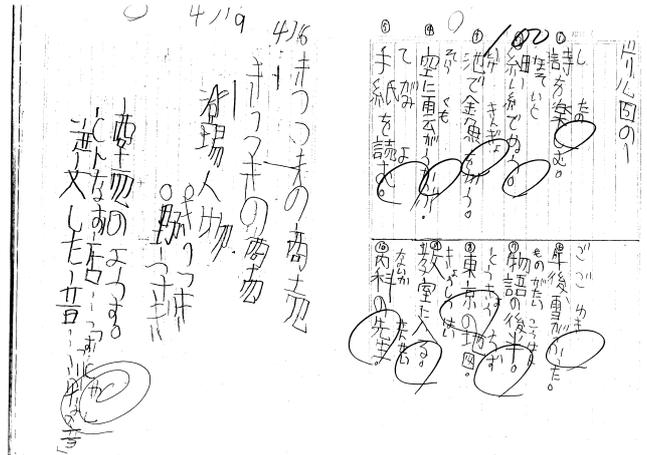


図9 A児の書字 第3学年4月 図10 第3学年9月

たことにより書字の向上が見られた。(図7～図11)
 配慮すべきこととして次の3点に留意した。① 少量におさえ、負担を少なくした。② 家庭学習とし、他児の作業速度との違いを意識せず、落ち着いて取り組めるようにした。③ 毎日継続した。
 第2学年9月の書写では、形の取り方の困難さと共に、筆圧の弱さ、不安定さが目立つ。



図7 A児の書字 第2学年9月



図11 A児の書字 第3学年9月末

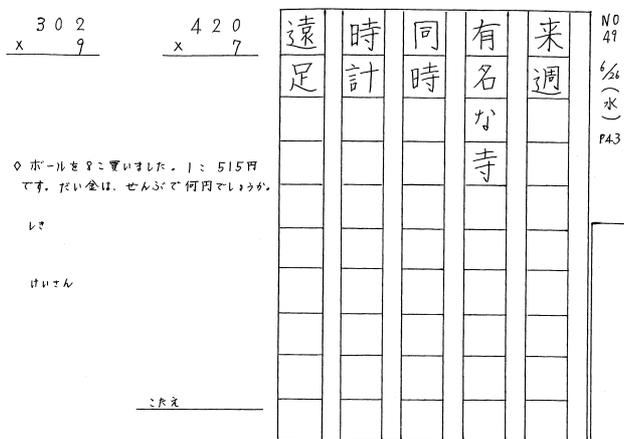


図8 家庭学習用プリント見本 第3学年6月

第3学年4月、漢字のプリント学習の開始直後、筆圧は安定したが、形の取り方の困難さはまだかなりみられる。しかし、5ヶ月を過ぎた頃には形の取り方がしっかりしてきた。プリント学習は学級の全児童を対象として現在も継続中である。

【平成14年度】

『チーム・ティーチング (T.T.) の加配』の力を活用した指導

一担任による個別対応の機会を保障する一
 担任D：40代女性。前任校でLDと判断された児童の担任経験あり

教科 : 「算数」
教科 : わり算 (等分除)
T.1 : 加配による算数科担当教諭
T.2 : A 児の担任教諭

(1) 教材研究

① 学年会による検討

通常の学年会での確認

② T.1 による検討

第3学年の3学級全体について重要な部分やつまずきやすい部分を抽出。この段階ではA児についても念頭に置くが特に一人に絞って考えるのではなく周辺の児童を含めて考える。

③ T.1・T.2 による検討、共通理解

常時、授業ごとに児童のつまずきや定着度について情報交換。担任がT.2として付くことにより、児童の特性を細かく捕らえた上での検討が加えられる。

(2) 補助教材・教具等の準備

T.1 による手作り教材の作成を含む

- ・「分ける」ための具体物 (ブロック)
- ・「分けて置く」ためのプリント (子どもの顔と皿の絵の印刷)
- ・教科書と同じ絵のマグネットカード数種類
- ・手もとの教科書と見比べて考える拡大図
- ・キーワード(「同じ数」)を色で強調した問題文のカード
- ・その他

(3) 配慮事項 (担任が T.1 との間で確認した事項)

- ① 学習活動の中で、導入・課題提示・作業などのくぎりを明確にし、分かりやすい授業展開を心がける。
- ② 楽しく分かりやすい教具の工夫をする。
- ③ 一区切りずつ子どもの状態を確認してから次のステップに進むよう、T.1、T.2 の連絡を徹底する。
- ④ プリント類を工夫する。(文字は大きめにすっきりはつきり・量はすくなめに・ひとかたまりとして見えるように罫線の工夫)
- ⑤ ノートの拡大を用意してノートのとりかたの混乱を最小限に押さえる。
- ⑥ つまづいている子のためのプリントを用意する。
- ⑦ 集中して話が聞けるように周りの刺激を調整する。
- ⑧ 机上の整理整頓をしてから作業を進められるように声かけする。
- ⑨ 指示が正しく聞けているかの確認をする。
- ⑩ 家庭との連携を心がける。
- ⑪ 学習の継続を可能にして、学習の定着を考える。

(4) T.T. の効果 (担任が効果としてあげた事項)

- ① T.2 が、学習の準備、体制作りをすることで学習への取りかかりがよい。…机上の整理、授業が始まる状況への対応に困難があることへの対処。
- ② T.1 は個別の支援にとらわれずに一斉指導の導入を担当できる。
- ③ 担任がT.2 であるため、つまずきを早くみつけて個別の対応を自然にできる。
- ④ T.2 がつまずきの内容を細かく把握し、T.1 に伝えることで教材の工夫やプリントの工夫が可能になる。
- ⑤ 担任としてつまずきに対応する宿題のプリントを出して補うことができる。
- ⑥ 注意の持続の困難を声かけや傍からの刺激で補うことができる。

(5) 考察

T.T.による指導の有効性に付いては、従来から認められていたことであり、担任がT.2として気がかりな子どもへの個別的対応を充分行えるような配慮は、本児の場合にも有効であった。

特に、本児のように学年が上がるにつれて他児との差が広がり、つまずきが顕著に現れる傾向が見られる場合に、担任1名で授業を行う中では対応できない場面が多くなると思われる。子ども自身の不全感からくる不安を理解し対応するためには、対象児をよく理解する指導者による個別対応の機会を増やす必要がある。

今回の場合は、それが担任であるとの考えのもとに担任がT.2を担当して一応の成果が得られた。それぞれの場に合わせ、適切な人材による個別対応の保証が望まれる。

また、担任が専門家チームからの報告書をもとに、本児の特性を理解し、実態を詳しく把握していたため、通常以上に早いつまずきへの対応が可能だったといえよう。さらに、本児以外の児童への個別の配慮の質も、全体として高まったといえる。

(6) 今後の課題

本児の場合、国語科に比べて算数科、特に計算は学習の内容的に見れば、つまずきが少ない分野であり、計算問題での正答率は70~80%である。但し、まとめのプリントになると十分に点数が伸びない。担任の指摘によれば、文章で本児の変化、できたこと、などを書いていけば伸びていることが確認されるが、通常学級での到達点には到らないことが多い。所見欄や個人面談によって本人の成長をできる限り評価し、表現しているが充分には補いきれない。LDであると判断された児童にとって、通常の学級における評価をどう考えるかは、今後の課題である