

プロジェクト研究報告書

**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15年3月

# まえがき

「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」は、国立特殊教育総合研究所における学習障害に関する継続研究の第3期にあたるものである。それぞれは4年間の研究であり、平成3年度に開始された第1期特別研究「教科学習に特異な困難を示す児童生徒の類型化と指導方法の研究」（平成3年度～6年度）は学習につまずく児童の実態を全国調査によって明らかにした。これらの結果を基に第2期の特別研究「学習困難児の指導方法に関する実証的研究」（平成7年度～10年度）が計画され、学習障害・学習困難の概念・アセスメント、児童生徒への指導、学校や家族への支援について総合的な観点から研究された。そして、今期のプロジェクト研究（平成11年度～14年度。平成13年度より特別研究改めプロジェクト研究）はそのテーマに初めて学習障害と掲げ、本障害のある児童生徒に対する教育について具体的かつ統合的な研究を実施した。

本研究開始間もない平成11年7月に「学習障害児に対する指導について（報告）」（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）が公表されたことは周知のとおりである。報告では、教育において学習障害の定義が示され、判断・実態把握基準、指導方法および指導の形態と場について言及された。さらに試案として判断・実態把握の体制・手続きおよび留意事項が示された。この最終報告に至る過程には本研究所および一連の特別研究が様々な研究成果を提供してきたことは言うまでもなく、したがって、最終報告の試案の妥当性を検証していくことも本研究の目的に含まれている。

本報告書は5章で構成されており、第1章研究の概要に続き、第2章は学習障害の実態把握の在り方を、校内委員会および専門家チームの構築・役割という体制づくりを含め、評価・判断の方法から論じている。第3章では指導方法について、それぞれ異なる教育の場における実践研究を報告している。続く第4章では、学習障害児に対する教育を発展させるために必要な支援体制を検討しており、最終章で、全国での取り組みに関する調査等の結果を報告している。

従来から、本研究所で実施された研究は実証的かつ実地的であることを旨とした点で一貫している。すなわち、研究は教師、学級、学校、教育委員会、地域の協力を得て進められ、その成果はこれらの人・現場にとって有用であることを目指している。さらに、本報告書では、例えば章の概要とポイントを設けるなど、読者にとって読みやすく、内容が整理されやすいものであることをこれまで以上に心がけている。

我が国での学習障害に関する数々の研究は今、確かな実りをもたらす時期に至っていると見えよう。本報告書がその実りの一つとなり、学習障害児の教育にかかわる方々の日々の努力を助け、ひいては児童生徒がより適切な指導と支援を受けられる教育の実現に資することを願うものである。

独立行政法人 国立特殊教育総合研究所理事長  
細 村 迪 夫

## 研究の組織

### 所内研究分担者

原 仁	病弱教育研究部	研究代表者	(平成14年度9月まで)
篁 倫子	〃	推進班、研究代表者	
武田 鉄郎	〃		(平成11年度)
森 美加	〃		(平成11年度)
海津亜希子	〃		(平成13年度～)
山下 皓三	知的障害教育研究部		(平成12年度まで)
小塩 允護	〃	推進班	
柘植 雅義	〃		(平成13年度9月まで)
竹林 地毅	〃		(平成12年度)
干川 隆	〃		(平成11年度)
肥後 祥治	〃		(平成14年度9月まで)
涌井 恵	〃		(平成12年度～)
佐藤 克敏	〃		(平成13年度～)
松村 勘由	聴覚・言語障害教育研究部	推進班	
寺崎 裕志	情緒障害教育研究部		(平成11年度)
花輪 敏男	〃		(平成12年度～)
大柴 文枝	〃		
是枝喜代治	〃	推進班	
棟方 哲弥	情報教育研究部		
廣瀬由美子	分室		

研究協力者 (省 略)

研究協力機関 (省 略)

# 目 次

## まえがき

## 研究の組織

第1章 研究の概要	1
1. 研究の目的	1
2. 研究の枠組み	1
3. 研究の経過	2

## 第2章 実態把握の方法と判断基準の検討

### 概要

第1節 学校における実態把握	7
1. 校内委員会	
2. 実態把握の方法と内容	
3. 校内委員会から専門家チームへ	

### 第2節 専門家チームにおける評価と判断

I. 専門家チームの役割と評価の方法	13
II. 評価と判断の実際：事例	
＜事例A＞	16
＜事例B＞	23
＜事例C＞	30
III. 専門家チームから校内委員会へ	37

### 章のポイント

## 第3章 指導方法の検討

### 概要

第1節 教育的対応の基本	41
--------------	----

### 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＞	43
＜個別の指導計画の作成を通して：事例B＞	50
＜学習活動への参加を促す支援：事例C＞	54

II. 情緒障害通級指導教室での指導	是枝喜代治、花輪敏男 寺崎裕志、木村幸恵	58
III. 特殊学級および通常学級での指導	藤田直子、廣瀬由美子 肥後祥治、柘植雅義	65
IV. 民間機関での柔軟性を活かした指導	海津亜希子、涌井 恵 佐藤克敏、平木こゆみ	70

章のポイント

## 第4章 支援体制の検討

概要

### 第1節 校内委員会の構築

I. A小学校における校内委員会の構築と実践	鈴木慶子、篁 倫子、松村勘由	79
II. B小学校における校内支援体制（「支援委員会」）の構築過程	廣瀬由美子、肥後祥治、柘植雅義、藤田直子	82

### 第2節 巡回相談員の役割

伊藤逞子 86

### 第3節 市町村の支援体制

肥後祥治、廣瀬由美子、藤田直子  
柘植雅義、海老原紀奈子 89

### 第4節 都道府県の支援体制 — 神奈川県での支援体制 —

松瀬三千代 95

### 第5節 中学校期の地域資源を利用した支援

大柴文枝、松村勘由 99

章のポイント

## 第5章 調査研究

概要

### 第1節 ティーム・ティーチング(TT)による指導

涌井 恵、花輪敏男、篁 倫子  
干川 隆、森 美加 105

- I. TTによる指導と配慮児童に関する実態調査
- II. LD児に対するTTによる支援の可能性

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

小塩允護、柘植雅義、肥後祥治 115

### 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 122

章のポイント

# 第1章 研究の概要

## 1. 研究の目的

本研究は、平成3年度から4年間続いた特別研究「教科学習に特異な困難を示す児童生徒の類型化と指導法の研究」、また平成7年度から10年度まで継続された特別研究「学習困難児の指導方法に関する実証的研究」を受けて、さらに研究を深め、学習障害児の評価と判断、適切な指導方法、およびその支援体制に関してより実証的な成果を得るために企画された。

## 2. 研究の枠組み

### 1) これまでの研究成果

国立特殊教育総合研究所における研究の枠組みは種々あるが、既存の研究部の所管事項を越える研究課題の場合は、特別研究として企画され、実施されている。その特別研究のひとつに「教科学習に特異な困難を示す児童・生徒の類型化と指導法の研究（平成3－6年度）」があった。この研究の成果の中でも、特に注目されたのは、小学5、6年生の10%弱に、国語あるいは算数の両者あるいはどちらかで、2学年以上の遅れがあると担任教師が判断している事実を明らかにした調査報告であった。これらのすべてが学習障害児であるとは考えられないが、小学生の学習困難の実態を示す数値として、後に続く研究にあらたな知見と影響を与えることとなった。

さらに継続的に研究をすすめることになり、特別研究「学習困難児の指導方法に関する実証的研究（平成7－10年度）」が企画された。この研究では、学習障害という概念に限定せず、その周辺の問題も含む「学習困難」という、より広義の概念を用いた。すなわち、学習困難児とは、主に、通常の学級で学ぶ（在籍は特殊学級例も含む）学習上で困難を示す児童・生徒を指す。そこには、学習障害児はもちろんのこと、行動面や情緒面で困難を示す児童・生徒も含まれていた。また、この研究の特徴は、アセスメントの在り方、児童への指導・支援、学校への支援、家庭・地域での支援という、総合的な支援とシステムをテーマにした点である。

ほぼ同時期に、文部省科学研究費補助金（国際学術研究）による「学習に困難を示す児童生徒の指導方法と援助システムの開発に関する共同研究（平成7－9年度）」が並行して実施された。ここでは learning disabilities : LD（学習障害）概念を特殊教育の中に位置付けて対処している米国とカナダ、一方、学習障害概念を使用せずと同様の子どもたちに対応している

豪州とニュージーランド、これら4カ国の特殊教育関係の専門家との共同研究を実施した。いわば国内研究を特別研究が、国際研究を前述の国際学術研究がそれぞれ担うという、両輪のような研究体制がひかれたのである。このような学習障害についての学問的検討、事例を基にした文献研究、そして国際的視点からの検討等の研究成果は今期の特別研究の基礎となったことは言うまでもない。同時に、我が国において、学習障害あるいは学習困難をいかに評価・判断し、いかなる教育的対応をしていくべきかの重要かつ実践的な課題は、本研究へと引き継がれて検討されることとなった。

### 2) 基本方針

第3期目をむかえた本研究の特徴をあげるならば次の2点となる。第1に、過去2期の特別研究の課題名で扱われたのが「教科学習に特異な困難を示す児童・生徒」と「学習困難児」であったが、今回は明確に「学習障害児」としたことである。特別研究が連続3期に渡って、同様のテーマを扱うこともまれたが、そのつど用いる語が変更されるもの異例であろう。この事実は、学習障害児の実態は何かという、繰り返し提起され、議論される課題に対応している所以でもある。しかし、2期8年の研究は学習障害の概念の理解を深め、その一致を得るために必要な時間であったとも言える。

第2に、本研究は、その開始直後の平成11年7月に公表され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による「学習障害児に対する指導について（報告）」に対応するものでもある。報告書の中では「・・・具体的な指導方法を体系化し、一層効果的にするものとするため、今後、国立特殊教育総合研究所において、内外の各方面での実施されている研究の成果を取りまとめしていくことが望まれる（7ページ）」と記載され、指導の形態と場についても通常の学級およびそれ以外の場における指導に関する国立特殊教育総合研究所での研究へ期待が示されている。3期目の特別研究において、これらの課題のすべてに結論を得るのは困難だが、可能な限り実証的な成果を示すことを目指すものである。

### 3) 枠組み

(1) 学習障害の実態把握・判定基準の検討を行う。前述の最終報告書の判断・実態把握基準（試案）（校内委員会と都道府県・政令指定都市レベルに設置される専門家チームとの協力体制）に沿って、その実効性と有用性を検証していく。

(2) 学習障害児への個別の指導計画の作成、TTの

活用、適切な指導の場の選択さらにこれらの児童生徒を指導する教師がそなえるべき資質についても検討する。なお、前回の特別研究は小学生主体であったが、中学生も研究対象とする。

(3) 研究協力校と共同で、学習障害児等への小中学校での校内支援体制の構築の試行をする。その際、通級指導教室、特殊学級、養護学校、教育センター等の活用方法も検討する。

\*平成13年度より、特別研究はプロジェクト研究と名称を変更している。

### 3. 研究の経過

#### □ 研究の進め方

- ・月に一度の全体会を開き、研究の計画・推進についての検討と報告を行う。
- ・研究協力者および外部講師を招き、学習・協議を行う。

#### 【平成11年度】

平成11年

4月

- 推進班の打ち合わせ・研究計画の検討等  
(推進班の打ち合わせは、以降随時行う)

5月

- 全体会  
・研究の概要について：目的・推進体制・研究計画等

6月

- 全体会  
・研究計画および予算について
- 学習・協議会  
「学習障害（学習障害）問題への東京都の取り組み」  
砥柄敬三氏 東京都立教育研究所

7月

- 全体会  
・文部省の調査研究協力者会議の報告  
・研究計画について：事例研究、調査研究(ex. ティームティーチング：TT)、学習困難調査票
- 学習・協議会  
「学力とは ～学力の評価～」  
有元秀文氏（国立教育研究所 国語教育研究）  
長崎榮三氏（国立教育研究所 科学教育研究室）

9月

- 全体会

- ・事例研究の進捗状況
- ・TT 調査研究の進捗状況
- ・学習困難調査票の進捗状況

10月

- 全体会  
・事例研究の進捗状況  
・TT 調査研究の進捗状況  
・学習困難調査票の進捗状況
- 講演会  
「米国におけるLD児担当の教員養成の実際」  
Dr. Sharon Vaughn（米国テキサス大学 特殊教育教室）

11月

- 全体会  
・TT 調査研究の進捗状況  
・事例研究の進捗状況  
・学習困難調査票の進捗状況

12月

- 全体会  
・調査研究の進捗状況  
・事例研究の進捗状況  
・学習困難調査票の進捗状況  
・研究協議会日程調整 3月17日に決定

平成12年

1月

- 全体会  
・調査研究の進捗状況  
・事例研究の進捗状況  
・学習困難調査票の進捗状況  
・研究協議会の準備（役割分担など）
- 学習・協議会  
「学習障害（学習障害）を支援するシステム・学校心理学の視点」 石隈利紀氏（筑波大学心理学系）

2月

- 全体会  
・事例研究の進捗状況  
・調査研究の進捗状況  
・学習困難調査票の進捗状況  
・研究協議会の準備（プログラムの検討など）

3月

- 全体会  
・事例研究の進捗状況  
・調査研究の進捗状況  
・学習困難調査票の進捗状況  
・巡回指導等支援事業の現地調査報告  
・研究協議会の準備（最終確認）  
・平成12年度 研究協力機関の検討

○研究協議会開催 3月17日

## 【平成12年度】

平成12年

4月

○全体会

- ・平成11年度研究協議会の反省
- ・平成12年度の研究計画の検討
- ・事例研究TT調査、学習困難票の研究分担
- ・神奈川県実践研究事業(文部省委嘱事業)との連携
- ・平成12年度の研究協力者及び研究協力機関の決定

5月

○全体会

- ・事例研究の進捗状況
- ・TT調査の進捗状況
- ・学習困難票の進捗状況の報告
- ・神奈川県(文部省委嘱事業推進)との共同研究の開始:第1回打ち合わせ会の報告

6月

○全体会

- ・神奈川県研究協力校との打ち合わせ:今年度の研究計画について
- ・事例研究の進捗状況
- ・TT調査の進捗状況
- ・学習困難調査票の進捗状況
- ・原部長による在外研究の報告(シドニー)

7月

○全体会

- ・神奈川県との連携:研究協力校の児童指導部会と校内委員会、専門家チームとしての関わり
- ・事例研究の進捗状況
- ・TT調査の進捗状況
- ・学習困難調査票の進捗状況
- ・平成12年度の後半の研究計画について:研究協力者による講演、巡回指導実践県への訪問等

9月

○全体会

- ・研究協力校 研究協力校への巡回指導員の派遣
- ・横須賀市との連携
- ・事例研究の進捗状況
- ・TT調査の進捗状況:文献研究
- ・学習困難調査票の進捗状況:全国都道府県・政令指定都市特殊教育センターを対象とした「学習障害の実態把握に関するアンケート調査」の実施計画

10月

○全体会

- ・事例研究の進捗状況

・TT調査の進捗状況

・「学習障害の実態把握に関するアンケート調査」の実施

・平成12年度研究協議会の日程とプログラムの検討

11月

○全体会

- ・平成12年度の研究協議会:プログラムの検討
- ・研究協力校における全体研修会の開催  
事例研究の進捗状況
- ・TT文献研究の進捗状況

12月

○全体会

- ・神奈川県との共同研究:研究協力校での保護者への説明の必要性
- ・平成12年度研究協議会の準備・プログラム
- ・事例研究の進捗状況の報告
- ・TT文献研究の進捗状況
- ・「学習障害の実態把握に関するアンケート調査」の結果報告
- ・平成13年度の研究協力機関と研究協力者

平成13年

1月

○研究協議会開催 1月12日

2月

○全体会

- ・12年度協議会の反省
- ・神奈川県との共同研究
- ・事例研究の進捗状況
- ・学習困難調査票
- ・13年度研究計画:実施計画と予算

○学習・協議会

「読み書き障害の指導」大石敬子氏(国際福祉医療大学)

3月

○全体会

- ・神奈川県との共同研究
- ・学習困難調査票

## 【平成13年度】

平成13年

4月

○全体会

- ・13年度の体制と計画
- ・神奈川県との共同研究(文部科学省委嘱事業)の今年度計画
- ・事例研究の進捗状況

- ・TT、その他指導法の情報収集報告（仙台市訪問）
  - ・学習困難調査票
- 5月
- 全体会
    - ・神奈川県との共同研究
    - ・事例研究の進捗状況
    - ・民間機関（YMC A）での研究計画
- 6月
- 全体会
    - ・神奈川県との共同研究
      - a) 5月8日の運営会議報告
      - b) 各研究協力校での研究の実施
    - 対象事例の抽出、専門家チームでの判断、指導の展開、研究プロジェクトの広報
    - ・事例研究の進捗状況
    - ・東陽町YMC Aでの研究状況
  - 学習・協議会
 「学習障害児の算数困難と算数指導」熊谷恵子氏（筑波大学心身障害学系）
- 7月
- 全体会
    - ・神奈川県との共同研究：協力校での広報、対象事例の抽出、巡回指導の報告
    - ・事例研究の進捗状況
    - ・東陽町YMC Aでの研究状況
- 9月
- 全体会
    - ・神奈川県との共同研究：対象事例の実態把握開始
    - ・事例研究の進捗状況
    - ・東陽町YMC Aでの研究状況
    - ・13年度協議会の日程調整
    - ・横須賀市教育研究所の動向
    - ・14年度「学習障害児等指導者専門講習会」について
- 10月
- 全体会
    - ・神奈川県との共同研究
      - a) 神奈川県学習障害調査研究専門部会報告
      - b) 協力校での対象事例の実態把握
    - ・事例研究の進捗状況
    - ・東陽町YMC Aでの研究状況
- 11月
- 全体会
    - ・神奈川県との共同研究：協力校での保護者向け研修会開催、対象事例の判断（専門家チームによる報告）
    - ・事例研究の進捗状況
    - ・東陽町YMC Aでの研究状況
  - 学習・協議会

「学習障害児の理解と指導～認知神経心理学の立場から～」宇野彰氏（国立精神神経センター）

- 12月
- 全体会
    - ・神奈川県との共同研究：専門家チーム報告書提示について
    - ・事例研究の進捗状況
    - ・東陽町YMC Aでの研究状況
    - ・13年度研究協議会について

平成14年

- 1月
- 全体会
    - ・神奈川県との共同研究：対象事例の決定と評価の進捗状況
    - ・事例研究の進捗状況
    - ・東陽町YMC Aでの研究状況
    - ・13年度研究協議会の日程決定

2月

- 全体会
  - ・神奈川県との共同研究
    - a) 協力校でのケース担当者会議
    - b) 第2回神奈川運営会議（1月25日）
  - ・事例研究の進捗状況
  - ・東陽町YMC Aでの研究状況
  - ・13年度研究協議会のプログラム等について
  - ・最終報告書案の検討

3月

- 全体会
  - ・神奈川県との共同研究：今年度の反省と来年度（事業終了後）の体制
  - ・事例研究の進捗状況
  - ・東陽町YMC Aでの研究状況
  - ・13年度研究協議会の準備・作業に関する最終確認
  - ・最終報告書案の検討
  - ・学習障害事業実施都道府県訪問について
- 学習・協議会
 「学習障害児の社会性指導」牟田礼子氏（成蹊大学）、笹森すみえ氏（川崎市立西野川小学校）
- 研究協議会開催 3月15日

【14年度】

平成14年

- 4月
- 全体会
    - ・13年度協議会の反省
    - ・文科省平成12年度・13年度学習障害等に対する指

導充実事業委嘱県視察報告：岡山、神戸、香川、和歌山

- ・14年度研究計画：12年度全国センター調査の追調査
- ・事例研究の進捗状況
- ・最終報告書について（案1）

5月

- 全体会
- ・事例研究の進捗状況
- ・12年度全国センター調査の追調査
- ・最終報告書について（案2）

6月

- 全体会
- ・事例研究の進捗状況
- ・夏の学習障害専門家養成研修について
- ・調査研究：学習障害事業に参画した担当職員等に対する調査計画

7月

- 全体会
- ・事例研究の進捗状況
- ・調査研究：学習障害事業に参画した担当職員等に対する第一次調査案

9月

- 全体会
- ・事例研究の進捗状況
- ・調査研究：学習障害事業に参画した担当職員等に対する第一次調査実施報告
- ・最終報告書について（案3）
- ・研究代表者の転出にかかる事項

10月

- 全体会
- ・事例研究の進捗状況
- ・最終報告書について（案4）、原稿執筆者の決定

11月

- 全体会
- ・事例研究の進捗状況
- ・最終報告書について
- ・14年度協議会の開催と日程について

12月

- 全体会
- ・事例研究の進捗状況
- ・最終報告書目次決定、原稿締め切り等
- ・協議会日程決定報告

平成15年

1月

- 全体会
- ・報告書の作成日程確認

・協議会内容について

2月

- 全体会
- ・報告書の印刷・校正日程
- ・協議会プログラム・役割分担

3月

- 全体会
- ・報告書校正経過
- ・協議会プログラム・役割分担
- 研究協議会開催 3月17日

## 第2章 実態把握の方法と判断基準の検討

### 概 要

「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協力者会議」（平成11年7月）の最終報告の後、全国15の都道府県・政令指定都市に「学習障害児に対する指導方法等に関する実践研究」事業が委嘱された（文部科学省平成12年度・13年度）。

本プロジェクト研究の目的と内容は上記事業のそれらと多分に共通するところがあるため、事業と共同して取り組みむことにより、当研究所の研究成果を全国的事業の中で検証し、その成果をより広く、より迅速に普及することが可能になると考えた。

そこで、委嘱を受けたA県との共同研究を計画し、平成12年度に開始した。具体的には、A県A市の研究協力校における校内支援体制づくりを支援する。同時に、本研究分担者で専門家チームを構成し、最終報告書の中の試案（平成11年7月）を基に実態把握の基準と方法、および有効な指導方法と必要な支援体制について検討することである。また、事業並びに本研究の成果が地域にも普及していくことを目指し、A市教育委員会との連携づくりも視野に入れた。本章では、このA県との共同研究を軸に、学習障害の実態把握の基準と方法についての研究結果を記述する。

第1節では、校内委員会の役割と児童生徒の実態把握の在り方について、研究協力校A校での実際の取り組みを通して検討する。

第2節にて、専門家チームの役割と作業過程を明らかにし、A校から判断を委ねられた3つの事例を取り上げ、評価と判断の内容と方法について検討する。

また、専門家チームから校内委員会へ判断および指導に関する助言を伝える際の方法と課題について、第3節で考察している。

## 第1節 学校における実態把握

篁 倫子 松村勘由 柘植雅義

### 1. 校内委員会

#### 1) 校内委員会の立ち上げ

A市立A校ではこれまで、各学年から1名の教員と級外教員のうちの加配担当1名から構成されている児童指導部会場で「気になる子」について話し合われてきた。会は月に1度開かれ、生徒の様子について話し合い、よりよい指導の在り方を探り、結果は職員会議へ報告することになっていた。加えて、学期に1回は職員全体で情報交換がされる。この児童指導部会に「校内委員会」の役割を担わせることが適しているとA校は判断し、ここに養護教諭と教頭、校長に参加を要請することにした。

試案では校内委員会の構成員は校長、教頭、担任教師、その他学年主任、教育相談担当教諭、養護教諭、前担任教師など必要と思われる者、が挙げられている。また、校外の専門知識を有する者の参加が薦められている。本研究では、A校職員へ学習障害の理解・啓発を促しながら、校内委員会の構築を迅速に進めるため、A県から派遣された巡回相談員と研究スタッフがこの校内委員会へ参加することとした。すなわち、本例は専門家チームが校内委員会へ参加して会の構築を支援するという、特別なケースであると言える。

#### 2) 校内委員会の役割

A校児童指導部会で話題にされる子どものほとんどは、生活・行動面で気になる子ども、指導や対応に苦慮する子ども、家庭に代表される校外での生活面で問題がみられる子どもたちであった。具体的には、多動、授業に参加できない(しない)、他児とのトラブルが多い、緘黙、不登校、あるいは家族機能の問題等である。そして、これら児童の中には学習上の遅れやつまずきを合わせ持つ子どももいたが、教職員の苦慮と心配の焦点は子どもの行動・生活上の課題にあてられがちであった。

こういった学校の現実の中で専門家チームが試みたことは、主に3つある。その第一は、教師が認識しているところの子どもの問題・課題と、指導・対応について教師が抱えている課題と困惑の声に、しっかりと耳を傾けることである。そして、問題の背景にある事柄の理解とその解決・改善に向けての対策を共に考えた。

第二に、それら行動面や生活面で気になる子どもたちが、学習面ではどのような状態にあるのか、課題や

つまずきはないのか、と教師に問いかけることであった。時に、これらの子どもたちの行動面の問題の背景には深刻な学習のつまずきが隠れている。しかし、それらは行動面の問題に覆われるか、周りが目に見えた問題に対処することに精一杯であるために、扱われないうまになっている現実に視点を当てた。

第三は、学習面上の遅れやつまずきはあるものの、「できる子どももいれば、できない子どもも数いる」という小中学校の学級の普遍的事実の上で、行動上の問題を示さないがために見過ごされている子どもたちへ、再度注意を向けるよう働きかけることである。これらの児童は教科指導の工夫と配慮を誰よりも必要とする子どもであり、その中でも学習障害のある子どもがいることを、時間をかけて教師に伝えていった。

専門家チームが参加する校内委員会を進めていくうちに、2時間におよぶ会が、気になる子どものことをより丁寧に話し合い、教師とは異なる視点を持つ専門家の見方・捉え方を聞くことができる有効な時間として実感されていった。そして、児童生徒について全教職員の理解を深めるためにも、会を校内全体のものとして位置付けたいとの希望が学校側から出された。そのため、12年度末より13年度にかけて、月1回の校内全体研修会として校内委員会が発展しながら、体制を変えていった。その中には、学習障害の理解と支援に関する研修会も含まれた(詳しくは、第4章第1節を参照)。

次に、児童生徒の教科学習および生活・行動面の実態と話し合われた内容とを書き表し、記録することが実態把握に不可欠であることから、「個別記録シート」(図1)を作成した。シートの記入は、教師が問題としている点を確認したり、気になる子どもをしっかりと見直す作業となり、児童生徒の理解に大いに役立つ。同時に、記録されたシートを基に話しあうことにより、その児童に直接関わらない教職員にも共通の理解をもたらすことになる。さらに、話し合われた内容と提案された指導・対応の一案を書きとめることにより、担当教師は指導に生かしやすくなる。当初、教師側には新しく不慣れな試みである個別シートへの記入に、多少なりとも抵抗を感じている節もあったが、生徒へのより良い対応には、校内での理解と支援とが不可欠であると認識した教師は積極的にシートへ記入していった。年度末には、次年度に学級担任が交代する学年は、それぞれの担任が気になる生徒についてシートに書き込み、次の担任への引き継ぎ資料として活用された。

このように、A校の校内委員会は教師が気になる児童生徒について学校全体で話し合える場であることに加えて、問題とされる点についての捉え方や具体的な

児童名： \_\_\_\_\_ 学年 \_\_\_\_\_ 組 \_\_\_\_\_ (男・女) 記入日 \_\_\_\_\_ 年 \_\_\_\_\_ 月 \_\_\_\_\_ 日

記入者 \_\_\_\_\_

<担任として気になる点・困っていること>		<児童の長所>		家庭の様子
児童の様子		これまでの対応	今考えられる対応	備考
<教科学習> ・国語  ・算数  ・その他				
<生活・行動>				
<その他>				

図1 個別記録シート

指導や支援について、新たな視点や専門的な意見を得られる場、そして教師が保護者との対話や対応に苦慮している現実を話題にできる場として発展していった。

14年度には、校内委員会は従来の児童指導部会と、学期に1回の職員全体会を運営する役割を果たした。

学習障害等についての教職員の理解啓発はもとより、研究実践校としての取り組みに対する保護者の理解啓発を計ることも校内委員会の役割として重要なことである。A校では13年度当初に校報に記事を載せ、また保護者向け講演会（教職員も参加）を開催して、学習障害の理解啓発と、保護者との協力体制の基盤作りを進めた。A校での取り組みの詳細は第4章第1節に述べられる。

## 2. 実態把握の内容と方法

### 1) 実態把握の内容

学校においてなされる学習障害に係る実態把握は、表1に示したように、①国語または算数の基礎的能力に著しい遅れがあること、この遅れの背景に②全般的な知的発達に遅れがないこと、③他の障害や環境的な要因が直接の原因ではないと考えられること等を確認することにある。

### 2) 実態把握の方法

学習状況、つまずき、学力、行動・生活面の特徴などを把握するには、何よりも授業や生活の中での指導を通しての観察が重要である。そして、校内委員会での話し合いは、児童生徒の理解を深める上で不可欠であった。A校での実態把握は以下の観察および評価を基に進められた。

#### (1) 個別記録シート（図1）

校内委員会で話題にされた児童生徒はいずれも担任により、個別の記録シートが作成された。

#### (2) 巡回相談員による授業観察

担任より要望があった例、および学習障害ではないかと保護者からの相談のあった例につき、巡回相談員が授業観察を実施した。

#### (3) 学習のつまずきの把握のためのチェックリスト（資料1）

A県が校内での実態把握のために作成したチェックリストを使用し、担任教師へ記入を依頼した。このチェックリストは国語は聞く、話す、読む、書く、算数は数、図形、数学的思考、運動は粗大運動と微細運動、社会性は行動特徴、対人関係、生活習慣のそれぞれの領域における、学習障害等の子どもによくみられるつまずきの項目から成っている。

## 表1 校内委員会での実態把握

（「学習障害児に対する指導について（報告）」（1999年7月）より抜粋改変）

### ① 国語または算数の基礎的能力に著しい遅れがある

国語、算数等の評価観点の中、あるいは聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する能力のいずれかに著しい遅れがあること。著しい遅れとは2、3年は1学年以上の遅れ、4年以上は2学年以上の遅れを目安とする。

把握の方法：学業成績、日常の学習状況（提出作品、ノート、授業態度等）、保護者からの情報、学力検査（集団）、あるいは学習のつまずきに関するチェックリストなど

### ② 全般的な知的発達に遅れがない

全般的な知的遅れがないことが予想されるか、教科別評価の観点で、学年相当の能力を示すものが一つ以上ある。もしくは、集団式知能検査等によって知的能力に遅れがないことを確認

把握の方法：学業成績、日常の学習状況、集団式知能検査

### ③ 他の障害や環境的な要因が直接の原因ではないと考えられること

学習困難が特殊教育の対象となる障害によるものではなく、また、明らかに環境的な要因によるものでもないと考えられる。ただし、他の障害や環境的な要因による場合でもあっても、学習障害の判断基準と重複している場合は、その障害や環境等の状況を把握する。

把握の方法：日常の学習状況と行動観察、児童生徒の記録、および保護者からの情報等による。

### (4) 保護者との面談

保護者と担任、校長（場合によっては巡回相談員を含む）との間で面談が持たれ、保護者がみる子どもの様子と学校への保護者の期待などについて、話し合われた。

## 3. 校内委員会から専門家チームへ

A校では保護者向けの講演会の後、保護者から子どもの気になる点について相談を希望する例が3件あった。この3例のうち2例は、校内委員会で気になる児童として挙げられなかった児童である。

3例について、上に述べた校内で実態把握がなされた（事例の詳細については次節に記述）。その結果、3例とも①国語または算数の基礎的能力に著しい遅れがあり、この遅れの背景に②全般的な知的発達に遅れがないこと、③他の障害や環境的な要因が直接の原因ではないだろう、ことが確認された。保護者は子どもの

学習面でのつまずきの背景とその対応策を知りたいと希望し、専門家チームへ判断を求めることに同意した。

なお、校内委員会で検討された中には学習障害が疑われる事例はこれ以外にも数件あったが、保護者から問題の認識あるいは理解を得ることに至らなかった。これらについては、引き続き担任が保護者との連絡を取り合い、教師－保護者の信頼関係を築きながら、子どもの学習状況についての保護者の理解を深めていくよう努めることにした

校内委員会では、学習上のつまずきを認め、学習障害が疑われる児童の保護者に対して、教師はどのような説明をすることが望ましいのか、それについての指示と助言がほしいとの声があった。表2は、その一つのモデルを示したものである。

#### 参考文献

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「学習障害児に対する指導について（報告）」

表2 校内委員会での保護者への説明

#### A. 教師側から問題および判断依頼を提起する場合

- 1) 学習面のつまずきがあり、指導において特別な配慮と工夫が必要と思われる点があります（校報も参考）。
- 2) まず、どんなところで学習につまずいているのか把握し、どんな手だてがお子さんに有効であるか校内委員会において検討します。
- 3) 現在、校内委員会は担任、児童生徒部会、校長の校内教職員に加えて、今回の実践研究に協力をいただいている国立特殊教育総合研究所のスタッフ（専門家チーム）、A県の巡回相談員の〇〇先生が加わっています。
- 4) 学習のつまずきとその背景要因を検討するために、①巡回相談員が授業を観察し、子どもの学習状況を把握し、担任教師と話し合いを持ちます。②必要となる心理教育検査をその専門家が実施します。
- 5) どのようなサポート\*が必要か、また誰がどのように行うのかを専門家チームで判断し、学校において実行し、そしてその成果を評価していきます。この過程では、保護者のご意見を伺います。

#### B. 保護者側から問題を提起された場合

- 2) 以降同じ

#### \*サポート（支援）の内容

- ① 教師へのコンサルテーション  
指導上の工夫（指導計画、実行、評価）に関する相談
- ② 保護者との面談
- ③ 学校内で何ができるか
- ④ A市としての支援
- ⑤ 特総研の関与：専門家チームとして。必要と認められれば、数例については個別の指導を行うことも可能

資料 1

## チェックリスト

\*この用紙は、お子さんの学校での様子をよりよく理解させていただくためのものです。

あてはまる項目の□にレ印をつけてください。

平成 年 月 日記入

記入者氏名 ( )

フリガナ		男・女	生年月日 (年齢)
名 前			昭・平 年 月 日 ( 歳)
在籍校	市立 小学校	学年	第 学年

	項	□ : チェック欄 内 容
国 語	聞 く	<input type="checkbox"/> 集団の中で、言葉の指示や注意が理解できない <input type="checkbox"/> 聞いたことをすぐ忘れてしまう <input type="checkbox"/> 話を聞くととき注意の集中・持続時間が短い
	話 す	<input type="checkbox"/> 幼稚な言葉を使ったり、特定の音節の発音ができない <input type="checkbox"/> 単語などが出にくい <input type="checkbox"/> 順序を整理して話すことが難しい <input type="checkbox"/> 話題がとびやすい <input type="checkbox"/> 一つ話題に固執する
	読 む	<input type="checkbox"/> 似た文字を間違えて読みやすい <input type="checkbox"/> 漢字の読み間違いが多い (音読みと訓読みの混乱、順序の逆転等) <input type="checkbox"/> 助詞や文末を読みまちがえる (勝手読み) <input type="checkbox"/> 一字一字は読めるが拾い読みである <input type="checkbox"/> 文節を区切って読めない <input type="checkbox"/> 文字や行をとばして読むことが多い <input type="checkbox"/> 読むときに過度に緊張する <input type="checkbox"/> 話のあらすじや文章のだいたいを読み取ることができない
	書 く	<input type="checkbox"/> 「く」と「へ」、「し」と「つ」等の似た文字を間違えて書く。 <input type="checkbox"/> 鏡文字が多い <input type="checkbox"/> 枠やマスの中に文字が書けずにはみ出す <input type="checkbox"/> 黒板や教科書の文字を視写するのに時間がかかる <input type="checkbox"/> 拗音や促音を正しく書けない <input type="checkbox"/> 話したことや伝えたいことを文章で書くのが苦手である
算 数	数	<input type="checkbox"/> 89を98と読んだり、ジュウゴを105と書いたりする <input type="checkbox"/> 数唱において、二度言ったり、抜かすなどして時間がかかる <input type="checkbox"/> 数字の「3」と量の「3個」などを対応させて理解することができない <input type="checkbox"/> $+$ $-$ $\times$ $\div$ の記号の意味が理解できない <input type="checkbox"/> 繰り上がりのある足し算ができない <input type="checkbox"/> 繰り下がりのある引き算ができない <input type="checkbox"/> 筆算表記で、位を揃えることが難しい (2年生以上) <input type="checkbox"/> 九九の暗唱や、九九を使った計算ができない (2年生以上)
	図 形	<input type="checkbox"/> 形 (○△□など) の仲間分けができない <input type="checkbox"/> おおよその形を視写することができない <input type="checkbox"/> 図形などを書くことが苦手である。 <input type="checkbox"/> 定規やコンパスを使うことが難しい (2年生以上)
	数 学 的 思 考	<input type="checkbox"/> 簡単な文章題を読んで立式することができない <input type="checkbox"/> 表 (時間割表など) の意味が分からない <input type="checkbox"/> 時間の流れや暦の意味が理解できない

	項	内 容
運 動	粗大運動	<input type="checkbox"/> バランスをとるのが難しい <input type="checkbox"/> スキップができない <input type="checkbox"/> リズムに合わせて体を動かすことが苦手である <input type="checkbox"/> 相手の動きに合わせて、同じ動きができない <input type="checkbox"/> 前転ができない <input type="checkbox"/> ボールの扱いがぎこちない
	微細運動	<input type="checkbox"/> 紙の端をそろえて折ることができない <input type="checkbox"/> はさみで線に沿って切ることができない <input type="checkbox"/> 鉛筆や消しゴムの使い方がぎこちない <input type="checkbox"/> 閉じた丸が描けない
社 会 性	行動特徴	<input type="checkbox"/> 席にじっと座っていることが難しい <input type="checkbox"/> 注意がそれやすく、持続することが難しい <input type="checkbox"/> 気に入らないことがあると乱暴な行動をとる <input type="checkbox"/> 我慢できずにかんしゃくを起こす <input type="checkbox"/> 掃除・給食当番をやらない <input type="checkbox"/> 作業が極端に遅い <input type="checkbox"/> 好きなことにしか集中できない <input type="checkbox"/> ゲーム等で負けることを受容ができない <input type="checkbox"/> できそうもないとすぐ諦めたり怒ったりする <input type="checkbox"/> ある物音や雰囲気への恐怖心が強い（運動会のピストルの音等）
	対人関係	<input type="checkbox"/> いじめられやすい <input type="checkbox"/> 人のいやがることをしたり、言ったりする <input type="checkbox"/> よく人にちょっかいを出し、注意を引こうとする <input type="checkbox"/> 自分勝手に遊びを続けられない <input type="checkbox"/> ルールがわからなくて、遊べない <input type="checkbox"/> 挨拶やお願いなどの仕方が身についていない <input type="checkbox"/> 冗談が通じない <input type="checkbox"/> 相手の気持ちが読み取れない
	生活習慣	<input type="checkbox"/> 宿題や提出物、学校で使う物の忘れ物が多い <input type="checkbox"/> ノートや教材等をいつも違った場所に置き、机やロッカーの中が乱雑になる <input type="checkbox"/> ボタンかけ、ファスナー締め、靴ひも結び等がうまくできない <input type="checkbox"/> 偏食や過食、小食がみられる <input type="checkbox"/> 食器を使って食事をすることが上手でなく、食べこぼしが多い

## 第2節 専門家チームにおける評価と判断

### 1. 専門家チームの役割と評価の方法

篁 倫子 原 仁 小塩允護

#### 1. 専門家チームの構成と役割

専門家チームは、都道府県または政令指定都市の教育委員会に設けるとされている。ここでの専門家チームは既述したように、本研究内に置かれた。すなわち、教育（特殊教育を含む）、心理学、並びに医学の専門家は研究スタッフ（所内研究分担者）がそれぞれその役割を果たした。また、巡回相談員は、A県から委嘱を受け、学習障害児の指導経験が豊富で教員経験もある者が充てられ、チームの一員に含まれた。つごう、専門家チームの内訳は心理専門家3名、教育専門家3名、医師1名および巡回相談員1名である。

なお、本来ならば専門家チームを運営し、中心的な役割を果たすはずの「教育委員会職員」はここに含まれていない。実際の教育的対応を考える場合、地方自治体や市町村の教育行政の実情に照らした検討は不可欠である。本研究ではこの点を補うため、A市教育委員会へ協力を依頼した。その結果、教育センター指導主事が専門家チームと共に校内委員会へ参加してもらうことになった。

専門家チーム設置の目的は言うまでもなく、地域の学校から挙げられてきた事例（児童生徒）について、学習障害か否かの判断をするために適切な評価を行い、

その判断に基づいて望ましい教育的対応、指導方法等についての助言をすることにある。

校内委員会と専門家チームのそれぞれの役割と作業過程を図1のように整理した。校内委員会から判断の要請があった時点で、初めて巡回相談員もしくは教育担当者が学校へ派遣されることになるのが一般的な手順となるだろう。そして、校内委員会から提出された資料に基づき、さらに必要とされる情報収集を学校へ依頼するか、もしくは巡回相談員を通して収集する。同時に、専門家チームでの必要な評価を開始することになる。

本研究の専門家チームは、図1の破線で示したように、校内委員会へ関与している、参加型専門家チームと言える。従って、学校での実態把握についても巡回相談員を中心に専門家チームが支援しているわけである。しかし、専門家チームでなされるべき評価はすべて、保護者の同意を得て専門家チームへ判断を依頼された時点で開始している。

#### 2. 評価の内容と方法

学習障害の判断基準、すなわち評価すべき内容は、定義と試案を基に表1のように整理される。これらを評価する手法はいく通りかあるだろうが、以下に、本チームで実施した評価の方法と手続きを述べる。

##### (1) 知的能力の評価

知能検査／認知能力検査として、本邦で最も頻繁に利用されている日本版 WISC III：Wechsler Intelligence Scale for Children（1998）（以降、WISC III）並びに K-ABC:Japanese Kaufman Assessment for Children（1993、

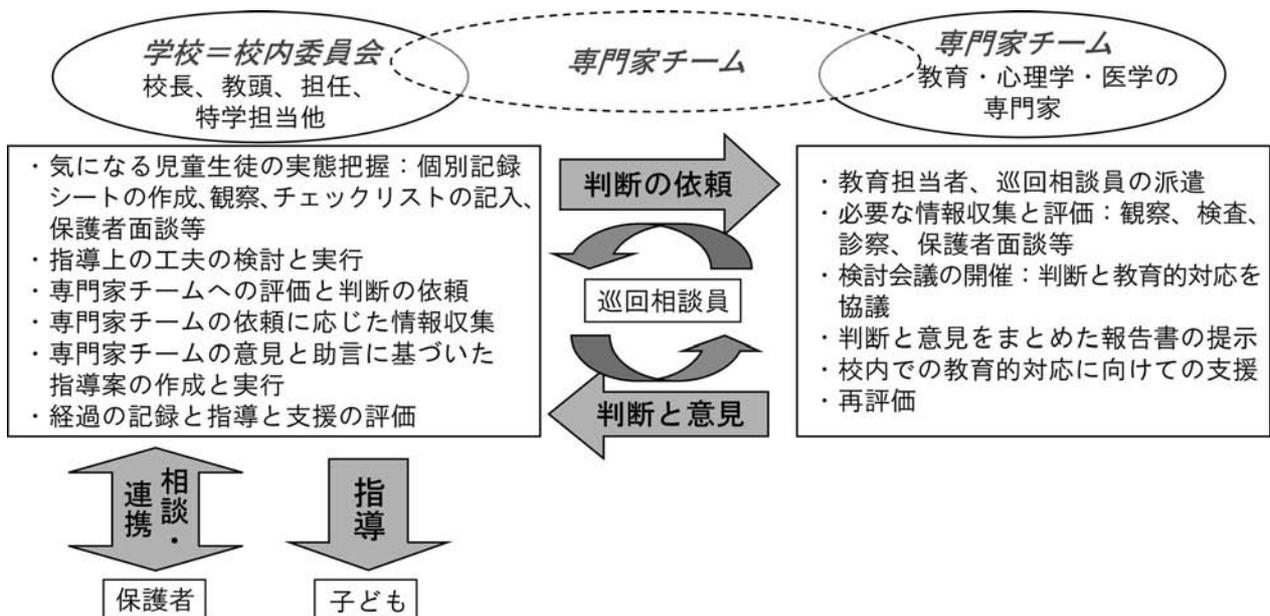


図1 実態把握・判断の体制と手続き

以降 K-ABC) を用いた。WISC III は全般的な知能水準および諸能力の水準と特徴を測定するものとしては現存する中で最も有用な検査法と言える。本研究では「知的遅れがないこと」とは、本検査の全知能指数 (FIQ) が 70 以上であることと定めた。

他方、K-ABC は知能・認知能力の処理過程に焦点を当てた検査法であり、個人の情報処理の仕方の得手、不得手がわかり、WISC III と併用することで、その特長はさらに発揮される。検査はチームの心理専門家 (臨床心理士) が施行した。

## (2) 基礎的学力の評価

基礎的学力は校内での実態把握で得られた情報 (提出物、授業観察、担任と保護者からの聞き取り等) および、学力検査の結果に基づき評価することにした。

学力検査には TK 式観点別到達度学力検査 (1996) を使用した。本検査を採用した理由は、学習目標をどの程度到達したかを測定すると同時に、標準得点が算出されることにより、その児童生徒の相対的位置や観点間のバランスなども評価可能だからである。検査は心理専門家、教育専門家により実施された。

## (3) 医学的な評価および生育歴・教育歴等の情報収集

チームの医師 (小児神経学、小児発達学専門) は本人の診察と保護者からの聞き取りを行い、学習障害の発生と関連するような状態あるいは中枢神経学的機能障害が疑われるかどうかを評価する。結果は医学的評価シート (資料 1) に整理された。

## (4) 他の障害や環境的要因が直接の原因でないこと

医学的評価と保護者との面談から他の障害、特に注意欠陥多動性障害や広汎性発達障害の有無、および環境的要因等の把握を行い、現在の状態との直接的な関係性を評価した。

また、心理専門家は保護者と面接し、生育歴・教育歴の情報収集を行った。

以上の評価は、いずれも国立特殊教育総合研究所教育相談にて実施された。

## 3. 判断および報告

必要な資料が整った段階で、専門家チームで検討会を開き、そこで学習障害の判断を行う。

その後、評価に基づいて教育的対応、有効な指導方法、および支援体制について教育と心理学の専門家を中心となり、意見を勘案した。

専門家チームの意見は報告書としてまとめ (事項の事例にて紹介)、口頭の説明を加えて校内委員会へ渡された。また、保護者に対しての結果説明も面談で行われた。

## 参考文献

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「学習障害児に対する指導について (報告)」

表 1 専門家チームにおける判断基準

<p>① 知的能力の評価          全般的な知的発達に遅れがないこと、および認知能力の特徴やアンバランスを確認する。          把握の方法：個別式知能検査・認知能力検査の実施</p> <p>② 基礎的学力の評価          国語、算数等の学習における聞く、話す、読む、書く、計算する、推論するのいずれかの基礎的能力 (学力) の水準とアンバランスを確認する。          ただし、高学年では、基礎的能力の遅れが全般的にみられることもある。          また、校内委員会へ不足の資料を求めることもある。          把握の方法：標準学力検査等の実施、学業成績、日常の学習状況の観察 (提出課題、ノート、授業態度等)、保護者との面談</p> <p>③ 医学的な評価          中枢系機能障害もしくは学習障害を発生させる可能性のある疾患などが存在するかを検討する。          把握の方法：主治医の診断書や意見書、医療機関での医学的評価、保護者との面談 (既往歴、生育歴等の情報収集)</p> <p>④ 他の障害や環境的要因が直接的原因でないことの判断          他の障害や環境的要因が学習困難の直接的原因はなことを確認する。ただし、注意欠陥多動性障害との重複や、一部の広汎性発達障害との近接性を考慮し、慎重な判断を行う。また、発達性言語障害、発達性協調運動障害との重複はあり得ることに留意。知的障害とは基本的に重複しないが、過去の判断のみに頼らない。          把握の方法：知的能力の評価 (①)、医学的な評価 (③)、校内委員会で収集された資料、保護者との面談</p>
--

(「学習障害児に対する指導について (報告)」 (1999 年 7 月) より抜粋改変)

## 資料1 医学的評価シート

<h3>医学的評価シート</h3>	
診療年月日①：     ,     ,     ,	診療医師名 _____ 印
②：     ,     ,     ,	
③：     ,     ,     ,	
生徒氏名 _____	生年月日 (     ,     ,     生)
学校名 _____	学年 _____
診療担当医の先生へのお願い： 学習障害との判断は専門家チームの合意の上で決定されます。この「医学的評価シート」は、専門家チームの判断のための資料として用いられます。医学的に、学習障害の診断をするための診察ではありません。中枢神経系の機能障害の有無を判断し、学習障害の判断に役立つものです。ご協力をお願いします。	
診察場所・時間・同席者・本人の態度などに関するコメント：	
- 1 -	

医学的検査所見に関するコメント：
注1：さらに医学的検査が必要と判断される場合はその検査名と理由をご記入ください。
- 4 -

診察所見とそのまとめ：
注1：理学所見、神経学的所見、神経学的徴候所見などについてご記入ください。
注2：使用した検査シートなどありましたら添付してください。
注3：さらに必要な診察(眼科、耳鼻科、整形外科など)があると判断される場合はその理由をご記入ください。
- 2 -

併存障害名・合併する身体疾患：
注1：いわゆる「Dyslexia」と診断可能であればその根拠を示してください。
注2：他の障害や身体疾患が診断可能であれば、診断名とその根拠をご記入ください。
注3：特に、ADHD、広汎性発達障害、発達性協調運動障害の3つの障害に関しては、その可能性の有無について言及してください。
- 5 -

生育歴・既往歴・家族歴とそのまとめ：
注1：現在までに受診している医療機関、利用している療育期間等があればご記入ください。
注2：現在までに受けた医学的治療とその転帰についてご記入ください。
聴取した者の氏名 _____ (本人との続柄 _____)
- 3 -

家庭環境・養育態度などに関するコメント：
- 6 -

## Ⅱ. 評価と判断の実際：事例

篁 倫子 海津亜希子 佐藤克敏

### はじめに

A校の校内委員会で、学習障害の疑いがあると判断され、保護者の了解を得て専門家チームへ繋げられた事例は3例である。この3例に対して、国立特殊教育総合研究所の教育相談を窓口として、専門家チームの中で例担当グループを定めて対応した

ここでは校内委員会での作業、専門家チームへの評価・判断の依頼、専門家チームでの作業の実際を、3事例を通して記載する。

### 事例A

篁 倫子 海津亜希子 原 仁

#### (1) 事例の概要

2年男子。学習障害の理解啓発と研究協力の紹介を兼ねた校報が1学期前半に配布された。それを読んだ保護者から「もしかしたら、うちの子どもに学習障害の傾向があるのでは」と担任教師へ相談が持ちかけられた。本児（A児）は校内委員会で気になる児童生徒として教員から上げられたことはなかった。担任は「ゆっくりだが、学習態度は素直で、特に指導上に問題を感じる生徒ではなかった」と印象を述べた（その後、担任が産休に入り、2学期から担任教師が交代した）。

#### (2) 校内での実態把握

A児の担任から校内委員会で経緯が報告され、巡回相談員による授業観察をはじめとする校内での実態把握が開始された。

##### ① 学習状況（担任教師）

＜国語＞ 思っていることを上手に話せない。拾い読みになりがちである。「スマート」を「スマト」と読む。音読は練習してできるようになる。短文は理解できるが、長文になると困難。文字の形がうまくとれない。

＜算数＞ 数字についての記憶は良い。単位の換算につまずく（5m = 500cmがわからない）。文章題のつまずきは順序だてて指示すれば理解できるようになる。定規やコンパスを使うことが難しい。

＜その他＞ 生活面では全般にとっかかりや作業が遅い。名札つけ、ボタンかけに手間取る。体操やダンスが同じようにできない。運動がかなり苦手である。絵が描けない。

##### ② 授業観察（巡回相談員）

礼儀正しく、やり取りもはきはきしており、人なつっこい。授業態度も良好。しかし、一斉授業の中では注意、指示理解、実行、課題完了の種々の面でつまづきを抱えていると観察された。

##### ③ チェックリスト（担任）※前節資料1参考

###### チェック項目

話す—順序を整理して話すことが難しい

読む—一字一字は読めるが拾い読みである（追「練習すると克服できる」）

書く—黒板や教科書の文字を視写するのに時間がかかる。

—話したいことや伝えたいことを文章で書くのが苦手である。

図形—おおよその形を視写することができない。図形などを書くことが苦手である。

—定規やコンパスを使うことが難しい。

粗大運動—バランスをとるのが難しい。スキップができない。相手の動きに合わせて、同じ動き

ができない。ボールの扱いがぎこちない。

微細運動—紙の端をそろえて折ることができない。はさみで線にそって切ることができない

対人関係—いじめられやすい（追「クラス内ではないが、他学年から一度あった」）。

生活習慣—ボタンかけ、ファスナー締め、靴ひも結び等がうまくできない（追「ゆっくりすればできることもある」）。

校内での実態把握が開始されて間なく、巡回相談員、担任、校長が同席して保護者（両親）との面談を行った。A児の抱える問題が学習障害に関わるものか、学校ではA児に対してどのような指導と支援を実践することが必要かについて、判断と指針を得るため、専門家チームへの評価・判断を求めることに合意がなされた。

#### (3) 専門家チームでの評価と判断

専門家チームでの評価は2学期に開始され、評価・判断の結果を校内委員会へ報告するまでにおよそ1ヶ月半を要した。

##### ① 知的能力、認知能力

###### イ. WISC-Ⅲの結果（図1）

全般的な知的発達の水準は正常範囲にある。言語性課題は知識以外はいずれも評価点10を越えており、言語性IQは年齢平均水準にある。一方、視知覚統合力を必要とする下位検査は低得点で、動作性IQは年齢からすると明らかな遅れを認める値となった。群指数では本児の認知特性が明確に表れている。言語理解（意味理解、概念化、記憶、言語駆使・表現等）および

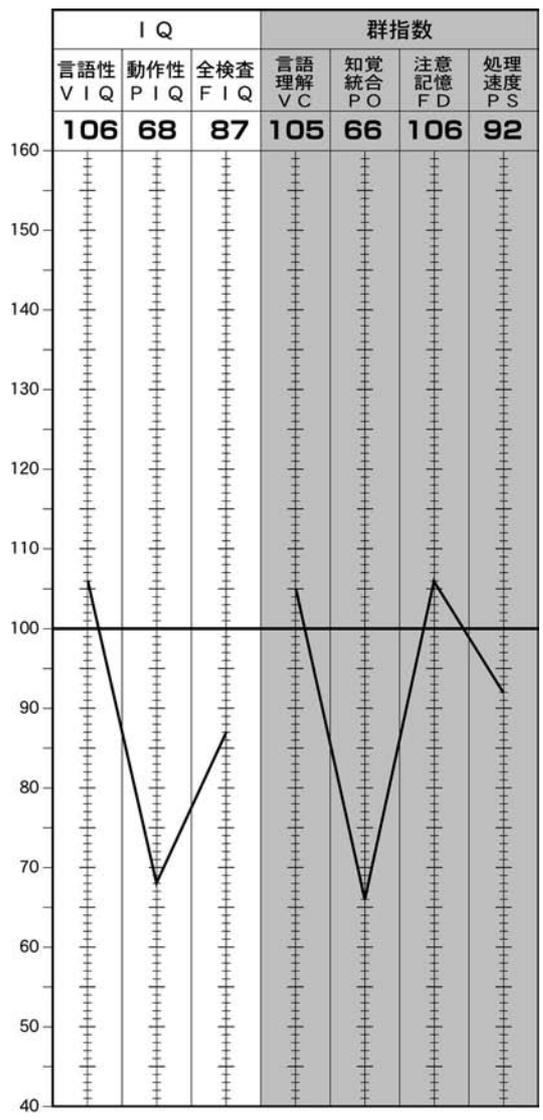
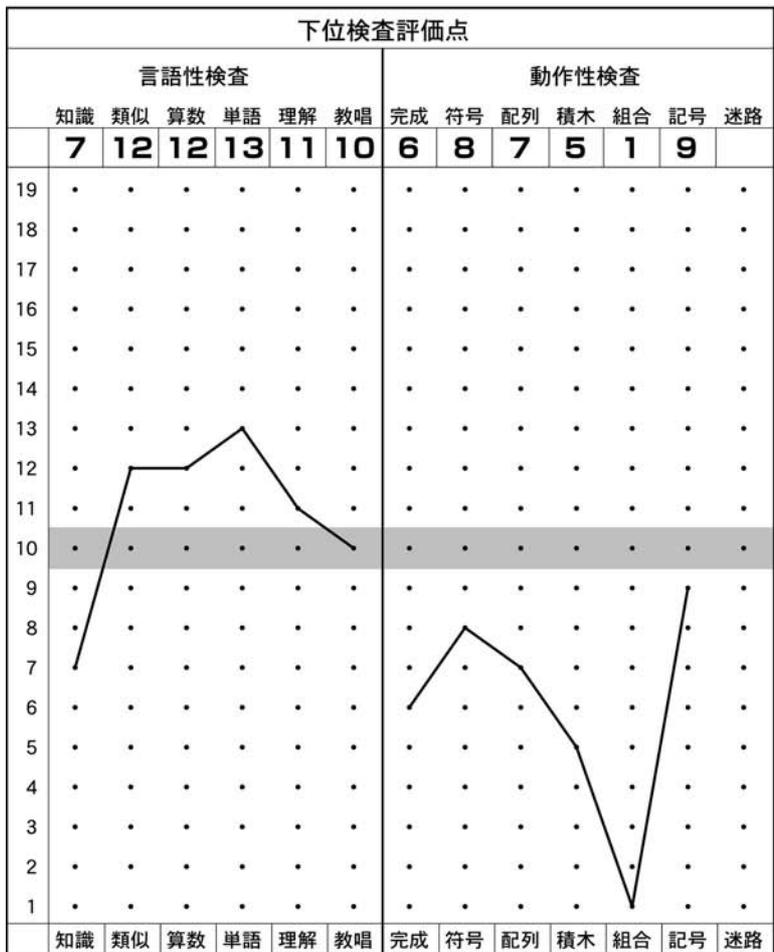


図1 A児のWISC-Ⅲの結果（7歳6ヵ月時）

(聴覚的)注意記憶は十分年齢相応に発達していると判断される。しかし、視知覚統合の能力が劣っており、前者との差も39と極めて大きい。また、「符号」や「記号」にみられる平均的な処理速度指数は、比較的単純な視覚認知・弁別とその短期記憶の力は劣っていないことを支持している。検査態度からは注意散漫あるいは衝動性の高さがいくぶん見られた。

ロ. K-ABCの結果 (図2)

刺激を同時に処理することを非常に苦手とし、それと比し、順序だてて刺激を処理する、継次的な処理の方を得手とすることが明らかになった。また、認知処理尺度の結果は、WISCⅢのIQと比べた場合、若干低い

値であった。視覚-運動協応性の稚拙さは顕著である。

所見：本児は、全般的には正常範囲の知的水準に位置している。しかしながら、言語能力（聞いて理解し、考えて、口頭で表出）は年齢相応である一方、視覚認知・統合、空間操作等の能力（目で見て、分解・統合し、答えを主に動作、作業で表出）が明らかに劣っている。また、情報処理の特徴を重ねると、視覚的情報（課題）を同時的に処理することを求められる時に最も困難を示すと言える。これは、継次的な情報処理を用いることで学習が補完されていることが期待できる。

## 得点プロフィール図

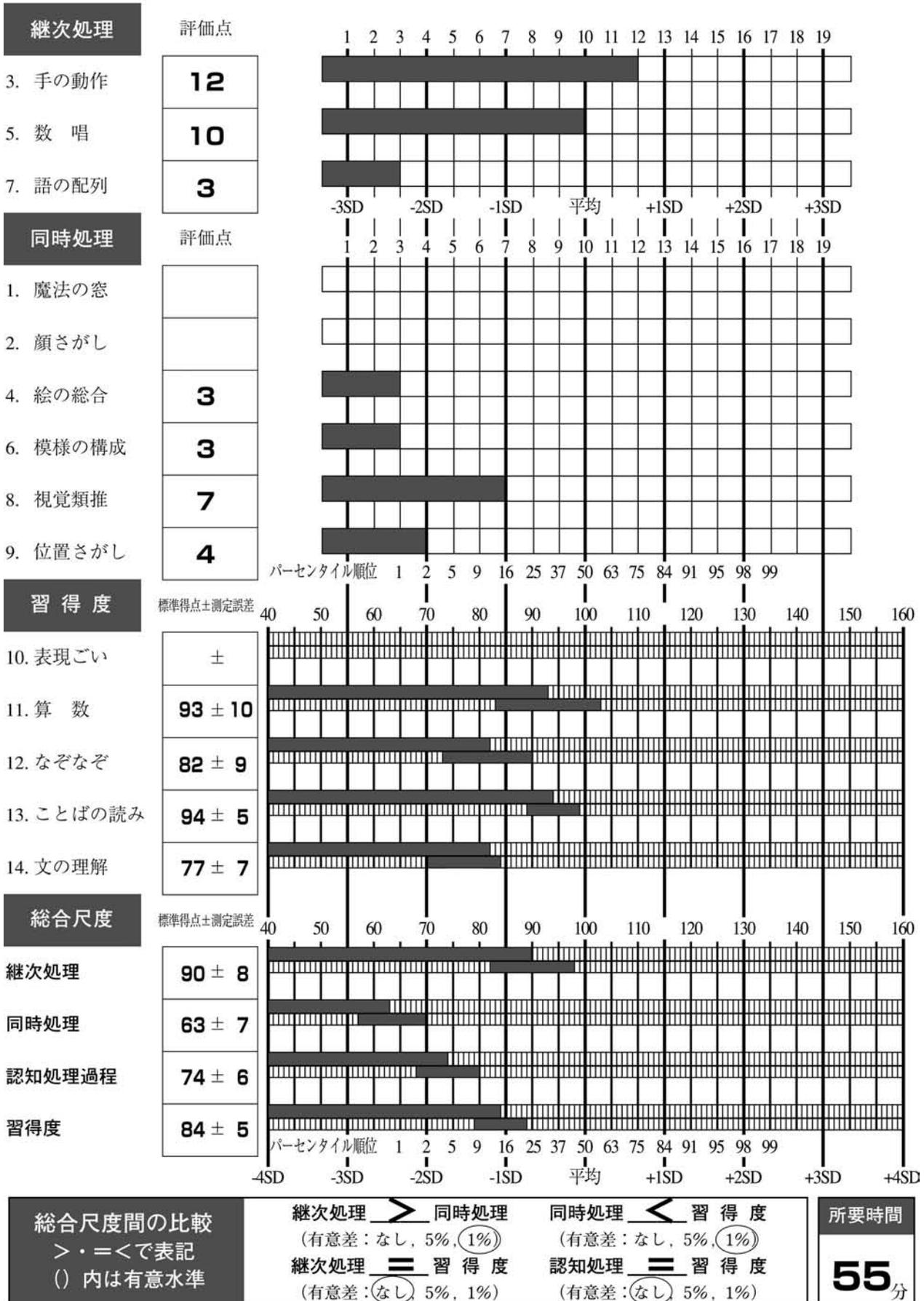


図2 A児のK-ABCの結果(7歳7ヵ月時)

## ② 基礎的学力

イ. TK 式観点別到達度学力検査：国語 1 年  
標準得点30 評定 1（3 段階）

観点項目	正当率	到達度
表現の能力	50	C
理解の能力	23	C
言語についての理解の 知識・理解・技能	62	C

- ・逐次読みで、ひらがなでも読み間違いが目立ち、速度は非常に遅い。長文になると文章を読まないで、回答してしまう。従って、読解問題はことにできない。
- ・書字は丁寧に取り組むが、文字を形作るのに大変苦労している。かたかなの習得は不完全であり、漢字は 1 年既出のものは、おそらく視覚的には大方正しく再生できているが、正しく書けない。
- ・集中が途切れやすい。反応時間は速く、短い。

ロ. TK 式観点別到達度学力検査：算数 1 年  
標準得点45 評定 2（3 段階）

観点項目	正当率	到達度
数学的な考え方	73	B
数量や図形についての 表現・処理	83	B
数量や図形についての 知識・理解	81	B

- ・数・量の概念はできている。加減の立式もでき、計算は速く、正確である。筆算では桁がずれることがある。
- ・図形の知識、弁別等は目立った問題がないが、模写が困難。
- ・課題への集中は国語の時より良好であった。

所見：国語の全領域に 1 学年あるいはそれ以上の遅れがあり、算数においては、明らかな遅れはみられないと判断された。また、読むこと、読解、書くことに顕著なつまづきが見られる。

## ③ 医学的評価

医学的評価シートに添って診察と保護者面接は行われた。生育歴・既往歴・家族歴では熱性および無熱性けいれんの既往があるが、脳機能評価では異常なく、その後も再発なく今日に至る。診察および生育歴より、運動発達極めてゆっくりであり、手指の巧緻性など

も未熟であることが特徴といえる。発達性協調運動障害が確実である。注意欠陥／多動性障害はその傾向がみられる。

## ④ その他の評価

家庭は両親と本児の 3 人家族で、丁寧に養育されてきた印象がある。乳幼児期から運動を中心に発達の遅れがみられたが、それらも時間をかけながらもできるようにと保護者は体験的に理解していたので、できるだけ焦らずに見守るよう努めてきたとのこと。

A 児は小さい頃から、読み聞かせを好み、その記憶も驚くほど良い一方、絵や文字といった視覚的なものになかなか興味を示さない、覚えにくいというアンバランスな特徴を持っていた。最近になってやっと人らしい人物画をかけるようになった。

就学してからはやはり学習、特に国語の面で苦労している。まだ、ひらがなはまだ完全には書けない。算数は好み、九九も覚えた。家庭学習は 1 時間くらいしている。

また、人に対しては親和性があり、友だちもいて、今は学校生活を楽しんでいる様子である。

これらの情報より、現在 A 児が抱える学習上の問題は、発達性協調運動障害だけでは説明されず、また、他の環境的要因が直接の原因となっているとも考えられない。

## ⑤ 専門家チームによる判断

評価結果を専門家チームで検討した。A 児は全般的な知的発達に遅れは認められないが、認知能力のアンバランスは際立っている。そして、現在の学習面では、国語において、特に読むことと書くことに特異な困難を示している。これらの状態は発達性運動協調障害等の障害、あるいは他の環境的要因によって生じているとは考えにくく、学習障害の結果と理解される。よって、本児は学習障害を有すると判断する。

## (4) 教育的対応の検討

以上の評価と判断を基に、A 児に対する適切な指導方法、教育的配慮等を検討した（内容は図 3 の報告書に詳細に記載）。

### A. 教育の場と形態

全体の学習状況から判断すると、通常の学級での指導が基本となる。必要に応じて加配の運用、通級指導教室の利用、取り出しの個別指導などを行う。

### B. 指導上の基本的配慮事項

認知機能の特徴および基礎的学力の状態からいくつかの留意点があげられる。

指示理解にみられる困難は本児の注意力の問題が関係している可能性があるため、指示は注意を喚起しながら与えていくことが必要であり、また、そこに順序

性を持たせることが有効である。

視覚統合力の顕著な弱さに加えて、運動協応の不器用さがある。書字や作図にはかなりの困難をきたしている。従って、課題の内容とその提示の仕方については配慮と工夫を要する。例えば、耳から入る言語情報、言語的意味を付加、かつ順序性を与えることが有効となるだろう。すなわち、課題は部分から全体へ、順序性を持って、聴覚的・言語的手がかり等を利用した学習方法が有効になると考えられる。

#### C. 教科に関わる指導方法

##### <国語>

音読・黙読においては、文のまとまりを意識させる。耳から聞いたことを覚えることに長けているので、文や詩の暗唱、群読等を通して、読むことへの意欲を高める。

書くことについては、文字サイズの配慮や、罫線・マス目の活用などが現時点では不可欠のこととなるだろう。

##### <算数>

図形の視写や模写も教材の内容と提示の仕方に工夫をすることが必要である。

#### D. その他の配慮事項

読むこと、書くことについては個別の指導を要する

と考えられるので、時間を設けることも検討されたい。また、家庭学習の積み重ねが重要であるので、保護者との連絡、保護者への支援も考慮することが望まれる。

一斉指導においては、座席配置の配慮、注意を喚起するための声かけなども、適宜行う。

A児は基本的な学習へ向かう姿勢を形成しているとみられる。この点を損うことのないよう、苦手領域の補習を強調するのではなく、より得手とすることを盛り込み、学習および学校生活への意欲を育てていくことが大切である。

#### (5) 報告書の作成と提出

以上の評価・判断および教育的対応に関する助言を報告書としてまとめ、口頭による説明を加えてA学校へ提出した(表1)。

なお、試案では専門家的意見の適用期間として概ね2、3年としている。適用期間の設定は、すなわち、児童生徒に対する教育的対応の効果を評価し、引き続き特別な支援と配慮を要するかを見直すことの必要性を意味している。本研究では「再評価」を行うに十分な指導期間を経ておらず、また再評価の具体的な内容・方法等についても検討中である。

表1 事例Aの専門家チーム報告書

学校名	A小学校	2学年	組	性別	男子	氏名	A	担任	A
<b>1. 判断の結果</b>									
学習障害である。 主に、読むことと書くことに特異な困難がある。									
<b>2. 判断の根拠</b>									
A. 知的能力の評価									
[1] 全般的な知的発達									
知能検査を実施し、全般的な知的発達は正常範囲にあることが確認された。									
[2] 認知能力のアンバランス									
言語理解力は年齢平均的水準にあり、言語の聴覚的な情報を処理する過程は意味理解、記憶、連合、表出においても年齢相応に発達していることを示している。一方、視知覚統合力は年齢からすると明らかに不十分であり、視覚認知、その記憶、体制化、表出において劣っている。本児の場合、刺激を同時に処理することは非常に不得手であり、それと比べて順序だてて継次的に処理することの方が得手とする。従って、視覚的情報を同時的に処理することを求められる時に最も困難を示す。しかし、継次的な情報処理を用いることで学習が補完されていることも予想される。また、視覚-運動協応性の稚拙さは顕著である。									
B. 国語・算数の基礎的能力の評価									
観点別到達度学力検査を実施し、国語については、おおよそ1年生段階の到達度、算数の計算についてはおおよそ2年生段階の到達度であると判断された。また、以下項目で学習困難な状況があり、主に国語において特異な困難が認められた。 「聞くこと」おそらく注意が散漫なため、指示理解が不正確になりやすい。複数の指示は聞き漏らしが多い。 「話すこと」順序立てての話が苦手である。単語の想起が困難な面がある。 「読むこと」ひらがな、漢字の読みでは、逐字読みや読み間違いが見られる。文章の音読になるとさらに困難が目立ち、読みの速度は遅く、読み間違いも多くなる。読解問題は読まずに回答してしまう。 「書くこと」文字の形や大きさなどが整わず、書字にあきらかな困難がみられる。ひらがなよりも漢字でより困難が目立つ。ひらがなは間違いなく書くが、かたかなは完全には習得できていない。漢字は1年生の配当のものも完全でない。文字の模写に苦労している。 〔計算〕数の概念は獲得している。計算は速く、正確である。ただし、筆算では桁がずれて誤ることがある。									
C. 医学的な評価									
読み書き障害の疑い。発達性協調運動障害は確実。視覚運動協応に顕著な困難。									
D. 他の障害や環境的要因が直接的原因でないことの判断									
[1] 他の障害や環境的要因									
保護者との面談から、本児は発達期において、始歩や始語に遅れがみられた。その後も運動面の発達は同齡児と比べて遅かった。両親（保護者）は一人っ子である本児を愛情豊かに養育されてきたと思われる。本児なりの発達を見守る姿勢と、同時にそれを促進するような支援や教育を考えたい意向を持っている。環境的には学習を阻害すると考えられる要因は見当たらない。									
[2] 他の障害の診断									
医学的には発達性協調運動障害を持つと診断された。観察からも、いわゆる不器用さは顕著であった。これは学習上の問題を生じる一要因となっているだろう。しかし、本児の学習上の困難さはその認知機能のアンバランスが最大の原因として考えられる。									
<b>3. 指導を行うにふさわしい教育形態と配慮事項</b>									
A. 教育形態									
(1) 通常の学級における指導を基本とする。 (2) 必要に応じて加配の運用、通級指導教室（言語）での指導、個別による指導などを行う。									

<p>B. 指導上の基本的配慮事項</p>
<p>本児の認知機能の特徴および基礎的学力の状態からいくつかの留意点があげられる。</p> <p>(1) 言語理解力は年齢相応であることから、指示理解にみられる困難は本児の注意力の問題によるところが大きいだろう。重要な情報は、注意を喚起し、注意の集中を確認しながら与えることは必要である。</p> <p>(2) 視覚統合力が劣っていることから文字や図形の認知（把握）に弱さがある。加えて、運動協応性の不器用さから、書字や作図にはかなりの困難をきたしている。従って、一連の課題には、視覚的情報の内容と提示の仕方に工夫を配するとともに、耳から入る言語情報を付加することが有効となるだろう。</p> <p>(3) 本児の情報処理様式の特徴から、課題は部分から全体へ、順序性の重視、聴覚的・言語的手がかり等を利用した学習方法が有効になると考えられる。</p>
<p>C. 教科に関わる指導方法</p>
<p>&lt;国語&gt;</p> <p>[聞く] 声かけ、合図などの注意喚起に留意する。</p> <p>[話す] 話す事柄を整理させる。(内容の柱・その順序の構成等話し方の技術の習得)</p> <p>[読む] 挟み読み・ひと目読み等の方法を使い、まとまりを意識し読む。 聴覚的記憶力があるので、文や詩の暗唱、群読等の教材を活用し、読むことへの意欲を高める。</p> <p>[書く] 文字サイズとマス目を配慮したノートを活用する。 漢字学習については、口唱法での学習が有効である。 板書の視写や模写を助けるために、教材とその提示の仕方を工夫する。</p> <p>&lt;算数&gt;</p> <p>[図形] 板書の視写や模写を助けるために、教材とその提示の仕方を工夫する。</p>
<p>D. その他の配慮事項</p>
<p>(1) 個別指導の時間の設定 書字、読字については特に、担任等による個別指導が有効と考えられるので、全体の学習環境を考えながら、検討を要する。</p> <p>(2) 通級による指導 利用可能であれば、個別的な指導内容を設定する。</p> <p>(3) 保護者への支援 学習の要点や指導上の工夫についての情報の提供等を通して家庭学習との協調を進める。保護者への支援を考慮することが望まれる。</p> <p>(4) 環境整備 ① 一斉指導場面での座席の配慮 ② 視覚的な言語環境を整備する（文字情報の構造化）。</p> <p>(5) その他 本児の中に形成されつつある学習へ向かう姿勢を損なうことなく、学習を進めていくことが必要である。そのためには、苦手領域の補習を強調するのではなく、より得手とすることを盛り込み、学習および学校生活への意欲を育てていくことが大切である。ワープロの活用等代替システムにも触れさせる。</p>
<p>4. 再評価</p>
<p>(指導方法および配慮事項による教育的対応の効果の有無、並びに引き続き特別な支援や配慮を要するか否かを、必要な指導期間を経た後に評価する予定である)</p>

## 事例 B

海津亜希子 篁 倫子 原 仁

### (1) 事例の概要

5年女児。本児の保護者が、2学期に開かれた学習障害の理解啓発を目的とした保護者向け研修会に参加した。そこでの話を聞く中で「勉強によって得意なもの苦手なものとの差がはげしい」という説明が、保護者が抱く本児のイメージと重なった。それならば、どうしてこのような状態が生じるのか、どのようにしたら勉強を補償していいのかについて相談したいということで、本児への介入が始まった。当初、担任は、本児に対する印象を「算数を理解するのに特に時間がかかり、また、わからないということも伝えてこないで、全体的に遅れていると思った」と述べていた。

### (2) 校内での実態把握の結果

B児の経緯について、担任より校内委員会にて報告があり、校内での実態把握が開始された。

#### ① 学習状況 (担任)

##### 国語

自分の思っていることを皆の前で発言することに対して消極的である。読むことについては特に気になったことはない。書くことは、話すことに比べると内容も豊かである。

##### 算数

全般的に理解することが難しい。面積を出す問題では、複雑な形、変形された形になるとできなくなる。また、簡単な文章題を読んで立式することも困難である。

##### その他

活動が極端に遅い。ノートや宿題等の忘れ物が目立つ。

#### ② 授業観察 (巡回相談員)

とてもおとなしく、発言する様子も、また「わからない」ということを訴えることもしない。授業には参加している。作業もゆっくりなため、その時間の課題を達成できずに終わってしまう様子が観察された。

#### ③ チェックリスト (担任)

チェックされた項目

数学的思考：簡単な文章題を読んで立式することができない

粗大運動：ボールの扱いがぎこちない

行動特徴：作業が極端に遅い

生活習慣：宿題や提出物、学校で使う物の忘れ物が多い

校内委員会で話し合われた結果、B児の有する問題が学習障害と関わるものなのか、学校ではB児に対して、どのような指導と支援を行うことが必要なのかについての更なる検討の必要性が生じたため、専門家チームへの判断を求めることで合意がなされた。

### (3) 専門家チームでの評価と判断

専門家チームでの評価は2学期の後半に開始され、評価・判断の結果を校内委員会へ報告するまでにおよそ1ヶ月半を要した。

#### ① 知的能力、認知能力

##### イ. WISC-Ⅲの結果 (図1)

全検査IQの値から全般的な知的発達水準は平均域といえる。各IQについては、言語性IQが平均域であるのに対し、動作性IQの水準は平均の下であった。言語性・動作性のIQ間の差は19で、有意な差(5%水準)があるといえる。

各群指数については、言語理解指数が102で本児の中では最も高く、その他の群指数との間に、いずれも有意な差(5%)が認められた。

ただ、同じ群指数内でも差が大きく、下位検査間の差についても注を要する。例えば、部分と全体との関連を考慮して空間操作、物の構成を行う「積木模様」と「組合せ」の差については、「積木模様」が幾何的な図形を扱うのに対し、「組合せ」は人形や自動車等、有意な図形を扱うといった違いが一つは考えられ、そうした検査課題の特徴と本児の認知能力の特性が作用し合ったのではないかと推測された。

##### ロ. K-ABC (WISC-Ⅲとの結果と絡めて) の結果 (図2)

認知処理過程尺度の標準得点から、ここでも知的発達水準は平均域ということが確かめられた。

次に継次処理尺度と同時処理尺度の水準および差についてであるが、いずれも90台であり、有意な差はなかった。但し、ここでも同一尺度を構成する下位検査間で大きな差がみられ、特に同時処理の中でも「模様の構成」は6と低かった。この下位検査も先のWISC-Ⅲとの「積木模様」と類似した内容の検査であり、やはり空間操作の難しさが確認された。

習得度尺度については、「なぞなぞ」「ことばの読み」「文の理解」といった国語的な課題が平均～平均以上であったのに対し、「算数」は71とほぼマイナス2標準偏差に相当する位置にあった。この点、担任による本児の様子の報告とも合致していた。

##### ハ. まとめ

2つの検査結果から、本児の全般的知的発達水準は平均域ということがいえる。言語理解力は、年齢相応の発達水準を示しており、言語的な情報を処理する過程(理解、表出面ともに)は良好である。一方、視覚的な情報を認知すること自体には明らかな問題はみられないが、空間操作能力においては問題が認められる。また、記憶面に関しても若干の弱さが推測された。例えば、聴覚的短期記憶を求める「数唱」では、両検査とも安定して復唱できたのが4～5桁であること、視

下位検査評価点												
言語性検査						動作性検査						
知識	類似	算数	単語	理解	教唱	完成	符号	配列	積木	組合	記号	迷路
10	7	8	11	13	8	10	4	7	4	11	9	
19	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
18	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
17	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
16	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
15	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
14	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
13	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
12	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
11	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
10	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
9	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
8	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
7	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
5	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
4	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
3	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
2	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.

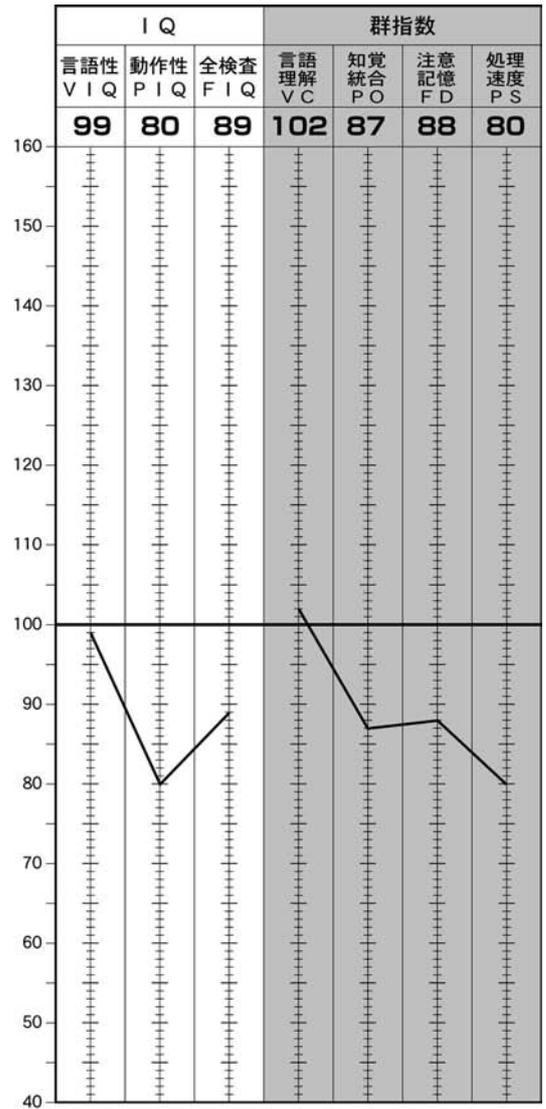


図1 BのWISC- IIIの検査結果（10歳10ヵ月時）

## 得点プロフィール図

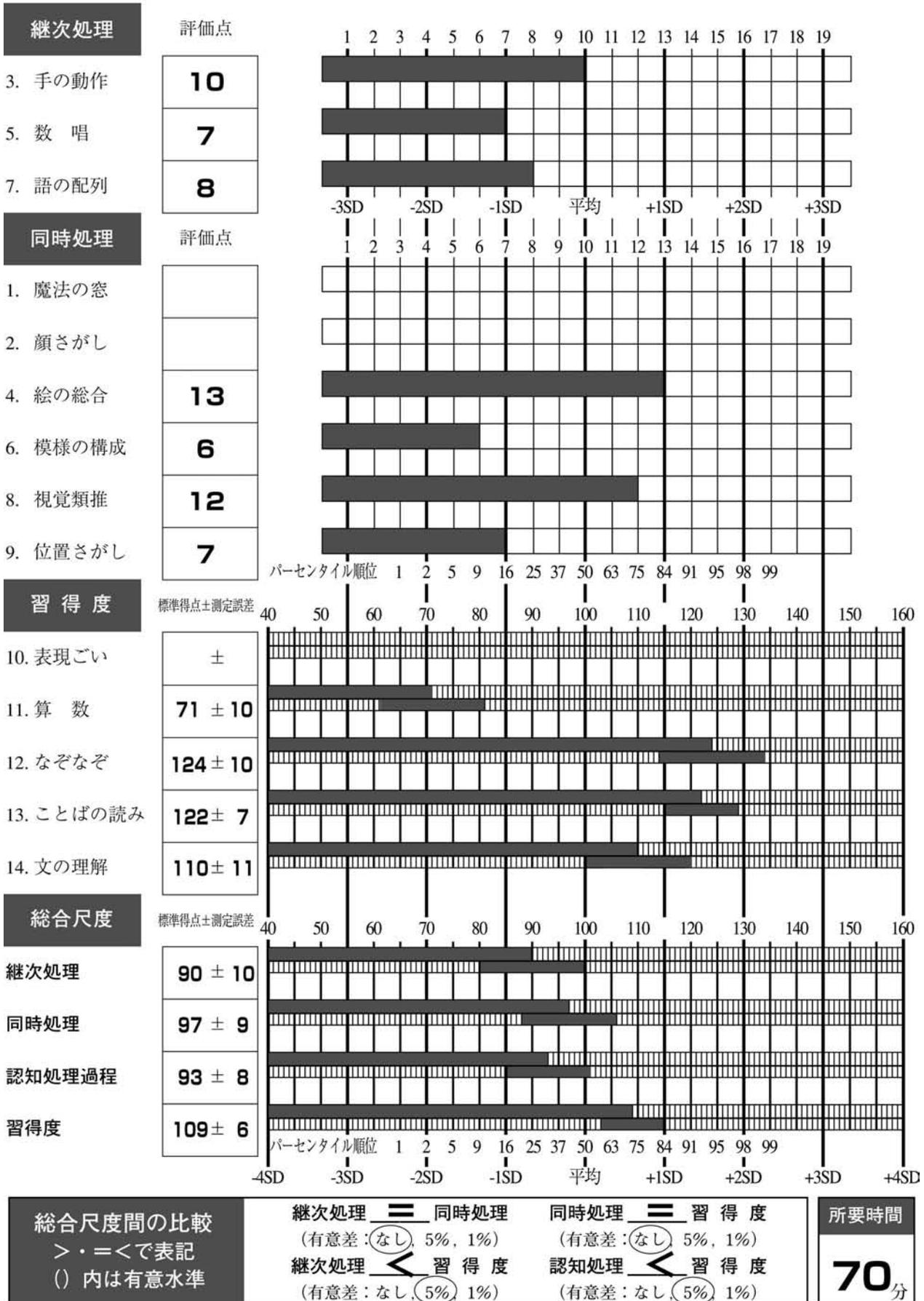


図2 BのK-ABC検査結果(10歳11ヵ月時)

覚的短期記憶を問う WISC- III の「符号」や K-ABC の「位置探し」の低さがこれらの根拠になると思われた。

## ② 基礎的学力

### イ. TK 式観点別到達度学力検査：国語 4 年

4 年生については、標準得点が 53、評定は 2（3 段階の中）であった。観点ごとの正答率および到達度については以下に示す（表 1）。

表 1 TK 式観点別到達度学力検査（国語 4 年）

観点項目	正答率	到達度
表現の能力	87	A
理解の能力	73	B
言語についての理解の知識・理解・技能	75	B

4 年生についての評定が 2 であったので、3 年生の問題も実施したところ、標準得点が 55、評定は 3（3 段階の上）であり、内訳は「表現／理解の能力」がともに A、「言語についての知識・理解・技能」のみ B であった。したがって、国語については 2 学年以上の遅れはみられないと判断した。

内容について細かくみていくと、「読み」については、速度および内容理解の正確さともに良好であった。一方、「言語についての知識・理解・技能」の低得点の原因は漢字で、3 年配当の漢字においても正答率 50% に満たなかった。全く想起できないものが半数以上であったが、「式」と書くところを、「左」と書いてしまうといった誤りもみられた。

### ロ. TK 式観点別到達度学力検査：算数 4 年

4 年生については、標準得点が 37、評定は 2（3 段階の中）であった。観点ごとの正答率および到達度については以下に示す（表 2）。

表 2 TK 式観点別到達度学力検査（算数 4 年）

観点項目	正答率	到達度
数学的な考え方	50	B
数量や図形についての表現・処理	42	B
数量や図形についての知識・理解	53	B

4 年生についての評定が 2 であったので、3 年生の問題も実施したところ、標準得点が 39、評定は 2（3 段階の中）であった。観点ごとの正答率および到達度については以下に示す（表 3）。

表 3 TK 式観点別到達度学力検査（算数 3 年）

観点項目	正答率	到達度
数学的な考え方	38	B
数量や図形についての表現・処理	75	B
数量や図形についての知識・理解	52	B

このように算数については、2 学年下の問題であっても、評定は 2 であり、何らかのつまずきがあると判断した。3、4 年共通してつまずきを示した項目について以下に述べる。

「計算する」領域は、比較的演算スキルも安定していたが、間に 0 が入るような数字の計算（例：430002-58495、 $809 \times 9$ ）は度々不正解であった。「量と測定」領域では、単位の変換（例：Km → m、）や、巻き尺や分度器の読み等、不正確であった。「図形」領域も困難で、定義された図形を選択できなかつたり、作図も難しかった。「数量関係」では、グラフの読み取りが困難であったが、文章題を読んだの立式は正確であった。

## ③ 医学的評価

医学的評価シートに沿って、診察と保護者面接が行われた。主訴からすると、発達性計算障害が疑われるが、まずは、読み書きに全く問題がないかを調べる必要があるため判断は保留であった。ADHD、広汎性発達障害の疑いはない。やや不器用ではあるが、発達性協調運動障害とは診断できない。

## ④ その他の評価

保護者との面談によると、本児は、乳幼児期、ことば、運動の発達ともにゆっくりであったが、遅れはみられなかった。但し、ことばの理解は十分と思われる反面、無口でことば数は少なかった。就学後、学習面の問題が出てきたので、保護者が家庭で学習をみている。家庭環境面では、現在、父親が単身赴任する等、生活上の変化に伴い、本児にも心理的負担がかかっていることは予想される。しかし、学習上の困難は、その発現時期から判断して、これらの環境要因が直接の原因となっているとは考えにくい。

## ⑤ 専門家チームによる判断

知的能力の評価、基礎的学力の評価、医学の評価、その他の評価結果を専門家チームで検討した。その結果、全般的な知的発達に遅れはないが、認知能力のアンバランスがあり、特に算数につまずきが認められること、このつまずきの原因として、他の障害や、環境的要因が直接の原因とは考えられないことから、本児を学習障害と判断した。

#### (4) 教育的対応の検討

以上の評価と判断を基に、B児に対する適切な指導方法、教育的配慮等を検討した。

##### A. 教育の場と形態

本児の全体の学習状況から判断すると、通常の学級での指導が基本となる。ただ、必要に応じて加配の運用、取り出しの個別指導等を行うことが望ましい。

##### B. 指導上の基本的配慮事項

本児の認知能力特性および基礎的学力の状態からいくつかの留意点が挙げられる。以下にそれを示した。

- ① 困難な領域への配慮：文字や図形の操作、記憶力を要する課題には、提示の仕方や内容説明の際の工夫が必要である。
- ② 強い能力の活用：言語的手がかりの利用や、身近な生活体験と関連づけて示すことが有効であろう。また、記憶に関しては、意味づけ等の配慮が有効である。
- ③ その他：反応はゆっくりとしているが、内容を理解し、推論をすすめる能力はあるので、本児が情報を処理するに足る時間的余裕も配慮する必要がある。

##### C. 教科に関わる指導方法

教科に関わる指導方法としては以下のことが挙げられる。

###### ① 国語

現在の達成度の維持を図るとともに、有能感を味わわせる機会を多く設定する。漢字学習については、ただ繰り返し書いて覚えさせるというやり方ではなく、意味づけを行う等して、記憶することへの負担を軽減する必要がある。

###### ② 算数

「数と計算」領域は、大きなつまずきはないが、間に0の入った計算や、余りのある除法に関しては、計算の手続きを再度確認する必要がある。

「量と測定」「図形」「数量関係」領域に関しては、基本的な概念が正確に習得されていないところが多々あ

る。目でみて覚えたり、頭の中だけでイメージしたり、作業や活動を通して概念を導き出したりするよりは、「言語的な説明を用いて、身近な体験等と関連づけて」説明をした方が、本児の理解は促進されると予測される。新たに学ぶ課題（概念）については、ことばで明確に定義づけを行い、一つずつ整理することが有効と考える。

##### D. その他の配慮事項

その他の配慮事項として、以下のようなことが考えられた。

###### ① 個別指導（放課後等）

特に算数と漢字学習についての個別もしくは配慮指導が望まれる。

###### ② 保護者への学習情報の提供

家庭での補習学習への助言、また必要に応じて教材（宿題）の提供を行うことが考えられる。

###### ③ その他

本児は、とてもおとなしく、自分から積極的に活動することはないが、グループ編成等で配慮を行うことにより、積極性や心理的な安定の確保が促されると考えられる。

#### (5) 報告書の作成・提出

以上の評価・判断および教育的対応に関する助言を報告書としてまとめ（表4）、口頭による説明を加えてA学校へ提出した。

なお、試案では専門家的意見の適用期間として概ね2、3年としている。適用期間の設定は、すなわち、児童生徒に対する教育的対応の効果を評価し、引き続き特別な支援と配慮を要するかを見直すことの必要性を意味している。本研究では「再評価」を行うに十分な指導期間をとおらず、また再評価の具体的な内容・方法等についても検討中である。

表4 事例Bの専門家チーム報告書

学校名 A 小学校 5 学年 O組 性別 女子 氏名 B 担任 E
<b>1. 判断の結果</b>
学習障害と判断される。 算数と書くことに特異な困難がある。
<b>2. 判断の根拠</b>
A. 知的能力の評価
[1] 全般的な知的発達
知能検査を実施した結果、全般的な知的発達は正常範囲にあることが確認された。
[2] 認知能力のアンバランス
認知能力はWISC-III検査およびK-ABC検査によって評価した。言語理解力は、年齢相応の発達水準を示しており、言語的な情報を処理する過程（理解、表出面ともに）は良好である。一方、視覚的な情報を認知すること自体には明らかな問題はみられないが、空間操作能力においては問題が認められる。また、聴覚および視覚的短期記憶の問題も疑われる。空間操作や記憶面の困難さに対しては、言語的な手がかりを用いることで学習が補償されていることが予測される。思考能力は長けているが、全体的に処理を要するのに時間がかかるようである。
B. 国語・算数の基礎的学力の評価
観点別到達度学力検査を実施し、国語については、おおよそ4年から5年生段階の到達度にあるが、漢字を書くことについては2学年以上の遅れが認められる。また、算数においては全般的に1～2学年程度の遅れがみられ、おおよそ3年生段階の到達度であると判断された。 「聞くこと」：特に困難は認められない。 「話すこと」：口数は少ないが、こちらの問いに対する応答は的確である。 「読むこと」：単語および文章とも読みに関する速度、正確さに目立った問題はみられない。読解も良好である。 「書くこと」：特に、漢字を書くことに困難がある。3年配当の漢字でも正当率50%に満たない。書字は丁寧である。 「数と計算」：加・減・乗法については正確に行うことができるが、間に0が入る計算、余りのある除法については手続きが習得されていない。但し、演算方法の選択、立式は正確に行うことができる。 「量と測定」：単位の概念が安定していない。また、角度についての問題も難しい。 「図形」：求められた図形（例：二等辺三角形）を探すことが難しい。作図も困難。 「数量関係」：グラフや表の読み取りが難しい。
C. 医学的な評価
訴えからすると、発達性計算障害が疑われるが、読み書きの問題の有無を調べる必要がある。ADHDあるいは広汎性発達障害等は疑われない。現在まで脳機能検査は受けていないので、とりあえず脳波検査を受けることを勧める。やや不器用であるが、発達性協調運動障害とは診断できない。
D. 他の障害や環境的要因が直接的原因でないことの判断
[1] 他の障害や環境的要因
保護者との面談から乳幼児時期の運動、言語の発達はゆっくりではあるが、遅れはみられなかった。但し、ことばの理解は十分と思われる反面、無口でことば数が少なかった。また、母親の後追いや人見知りが強く、母子分離の面では未だに不十分などところがある。就学後、読み書きの問題が出てきたので、家庭で保護者（母親）が学習をみてきた。家庭環境面では、ここ1年あまり父親が単身赴任をしていること等、生活上の変化に伴い、本児にも心理的負荷がかかっていることは予想される。しかし、学習上の困難はその発現時期と内容から判断して、これらの環境要因が直接の原因となっているとは考えにくい。
[2] 他の障害の診断
学習上の困難を生じると予想される疾患、その他の障害は認められない。

<b>3. 指導を行うにふさわしい教育形態と配慮事項</b>
A. 教育の場と形態
(1) 通常の学級における指導を基本とする。 (2) 必要に応じて加配の運用、個別による指導等を行う。
B. 指導上の基本的配慮事項
本児の認知能力特性および基礎的学力の状態からいくつかの配慮点が挙げられる。 (1) 文字や図形の操作、記憶に弱さがある。これらの力を要する一連の課題には、提示の仕方や内容説明の際に、工夫を配ることが考えられる (2) 本児の認知能力特性から、言語的な手がかりの利用が有効と思われる。また、身近な生活体験と関連づけて示すことも有効であろう。何かを記憶する時には、単に繰り返し覚えさせるのではなく、意味づけ等することが重要である。 (3) 反応はゆっくりとしているが、内容を理解し、推論をすすめる能力はあるので、本児が情報を処理するに足る時間的余裕も配慮する必要がある。
C. 教科に関わる指導方法
(1) 国語 国語に関しては、本児の得意とする領域なので、現在の達成度の維持を図るとともに、有能感を味わわせる機会を多く設定する。 但し、漢字学習については配慮を要する。具体的には、ただ単に繰り返し書いて覚えさせるというやり方ではなく、意味づけを行う等して、記憶することへの負担を考える必要がある。 (2) 算数 「数と計算」：現時点では、大きなつまずきはないが、間に0が入った計算、余りのある除法に関しては、計算の手続きが安定していないので、これらに関する手続きを再度確認する必要がある。 「量と測定」「図形」「数量関係」：これらのつまずきについては、まず、基本的な概念が正確に習得されていないところが多々みられた。これらに関しては、目で見て覚えたり、頭の中だけでイメージしたり、作業や活動を通して概念を導き出したりするよりは、「言語的な説明を用いて、身近な体験等と関連づけて」説明をした方が、より本児の理解が促進されると予測される。これから新たに学ぼうとしている課題（概念）については、それぞれことばで明確に定義づけを行い、一つずつ整理することが必要と考える。
D. その他の配慮事項
(1) 個別指導（放課後等） 特に算数と漢字学習についての個別もしくは配慮指導が望まれる。 (2) 保護者への学習情報の提供 家庭での補習学習への助言、また、必要に応じて教材（宿題）の提供を行うことが考えられる。 (3) その他 本児は、とてもおとなしく、自分から積極的に活動することは少ない。しかし、親しい友人と一緒にであれば活動範囲も広がるため、グループ編成等で配慮を行い、積極性や心理的な安定を確保することが考えられる。
<b>4. 再評価</b>
(指導方法および配慮事項による教育的対応の効果の有無、並びに引き続き特別な支援や配慮を要するか否かを、必要な指導期間を経た後に評価する予定である)

## 事例 C

佐藤克敏 原仁 小塩允護 涌井恵

### (1) 事例の概要

4年男子。保護者は、3年の1学期にパニックをおこし家に帰って来たことと算数と国語の学習に困難を示した経緯から、担任より「学習障害かもしれない」と児童相談所を紹介された。児童相談所では、知能テストの結果から、学習障害ではないだろうということであったが、学校の様子等から、子ども医療センターを紹介した。子ども医療センターの医師の診断では、特に問題はないが、書くことが難しいため、同センターの言語治療科を紹介した。言語治療科では検査の結果から、書字障害を疑い、月1回の指導を開始した。また、この時期、事例Cは校内委員会で、担任から気になる児童として取り上げられ、検討された。図1に4年次の担任が校内委員会に提出した個別記録シートを示した。「指導上特に気になる点、困っていること」として書くことに抵抗があり困難を示していること、自分のできないことに対して敏感になっており、困ったことがあると帰宅しようとする、集団行動が無理な時があることが記された。

子ども医療センターの言語治療科には、月に1回指導のために通っていたが遠いこともあり、4年生の5月に国立特殊教育総合研究所の教育相談を訪れた。同

学年の2学期に、母親は保護者を対象として学校で行った学習障害の理解啓発のための講演を聞き、担任に対して相談した。保護者からの依頼を受けて、再度校内委員会で検討した結果、専門家チームに判断の依頼をした。

### (2) 校内委員会の実態把握の結果

#### ① 学習状況 (担任教師)

書くことと算数に困難を示しており、学習活動に参加せず、教室からでてしまう、床に寝ころぶ、机に伏せるなどの行動を示す。しかしながら、話を聞いていないわけではなく、質問に答えることができる。算数と国語の時間にこれらの行動は多くなる。家庭環境が落ち着いたこともあり、最近では以前に比べるとこれらの行動は少なくなった。本児はプライドが高く、うまくできないことまたはそれが予測されることなどを避ける。できない、苦手ということ認めない傾向がある。算数の計算では、必要があれば電卓を使用することを認めており(他児も同様)、その結果、計算問題に取り組むことは以前より多くなった。本を読むことが好きで、朗読もうまい。知識的に優れている。友人関係には特に問題はないが、かっとすると激しい言葉や手がでることもある。

個別記録シート 児童名： 4学年 組 事例C (男・女) 記入日 2001年3月30日 記入者： N

<指導上特に気になる点・困っていること> ・文字や図形や絵などを書くことになり抵抗があり、困難な場面がある(しばしば) ・自分のできないことに対して、かなり敏感になっていて、こまったことがあるとたまたま帰宅しようとするそぶりを見せる。 ・集団行動が無理な時がある。		<児童の長所> ・比較的正義感は強く、弱い立場の者を守ろうとする。 ・みんなが決めたことは比較的尊重する。 ・理解力に優れ、知識も豊富である。		家庭の様子 ・家庭環境の難しさがある。 ・母親とは、お互いに分離不安的状况があるが、母親は前向きに子どもの対応を考えている。 ・兄弟は下に3人。
児童の様子 <教科学習> 国語 ・文章理解力は優れている。読書は好んで、知識は豊富である。 ・作文や漢字練習など、文字を書くことが苦手。1対1で相談に乗ってあげると作文するが、本人は劣等感を持っているようだ。 算数 ・掛け算九九もほぼ覚え、加減計算もほぼ問題ない。 ・図形作成など込み入った作業になるとパニックに陥る。 その他 ・ボール運動は好んでやるが、マットや鉄棒など器械運動は苦手なようでやろうとしない。	これまでの対応 ・個別に励ましたりして対応したが、うまくいかないことも多かった。国語の時間は自分で図書(教室)をしていたり、眠っていることが多かった。 ・TTだったこともあり、比較的個別指導することによって、授業に参加し、理解ができていた。 ・コンパスの作業等は困難だった。	今考えられる対応 プライドが高く、まわりの目を気にするので、時々取り出し指導ができるよとのだが。	備考 ・児童相談所に1年間通った(児相とは継続はしない方向らしい)。 ・児相からの紹介で、横浜子ども医療センターに通い、検査を行った(脳波など)。 ※3月の段階で ・LDの中で書くという部分で何らかの障害があるらしいとの判定が出た。 ・直るものではないので、この事実を認識しつつ、どう生活の中で折り合いをつけていくかを今後も探っていく方向。 ・月に1回程度の通院予定。	
<生活・行動> ・友達や教師となれるまで(信頼関係ができるまで)時間がかかる。 ・自分が苦手なことを強いられたり、うまくいかないことがあると帰宅しようとするパニックに陥ったことがしばしばあった(1学期)。 ・友達と慣れたこともあり、机に座っている時間が少しずつ増えた。しかし、1日に必ず教室で何時間か寝てしまう(1学期は保健室で2~3時間眠ることが多かった)。	・グループ編成の時に、彼が信頼している友達がいるグループにした。 ・友達関係が広がるにつれて、友達に励まされることでがんばれたことも多い。	疲れていたり、集中力がどうしてもでない時は、教室の床に寝てしまっていたが、ともかく、机のところに1時間いられるように励ましていきたい。		
<その他> ・友達をととても大切に、グループの中で行動(遊び時間)することを好む。ボール運動をほとんどの休み時間にやっていた。	・パニックに陥ってしまった時は、しばらくそっとしておいたほうがよい。帰宅したがった時は、全面的に否定せず、安全措置をとってから帰宅させるのも一考。回数をすこしずつ減らしていく方法で対応した。	自分の気持ちを整理処理させる方法を学ばせていく必要がある。		

図1 担任が校内委員会に提出した事例Cの個別記録シート

② 授業観察（巡回相談員）

机に伏せているが、担任の話をよく聞いており、質問は理解している。アドバイスをすると、課題に取り組もうとするが、わからない状態でしばらくすぎると、机に伏せる。作業が終わると担任に報告するが、ちょっとしたことでも担任に報告したり、呼びかけたりする傾向があり、このような行動は他児に比べると多いと思われる。

③ チェックリスト（担任）

チェックされた項目

話す：一つの話題に固執する

書く：話したいことや伝えたいことを文章で書くのが苦手である

図形：図形などを書くことが苦手である。定規やコンパスを使うことが難しい。

行動特徴：気に入らないことがあると乱暴な行動をとる。我慢できずにかんしゃくをおこす。掃除・給食当番をやらない。できそうもない

とすぐに諦めたり怒ったりする。

学校で行った学習障害の理解啓発のための講演を聞いた保護者から担任に対して相談があり、校内委員会で検討した結果、専門家チームに学習障害か否かの判断を依頼することとなった。

(3) 専門家チームでの評価と判断

専門家チームでの評価は3学期の初めから開始され、評価・判断の結果を校内委員会に報告するまでおよそ2ヶ月を要した。

① 知的能力、認知能力

イ. WISC- IIIの結果（図2）

WISC- IIIは、児童相談所に相談した際に実施したものである。WISC- IIIの検査結果から、言語性及び動作性ともに年齢水準以上であり、顕著なアンバランスは認められなかった。群指数では、言語理解が最も高く、注意記憶が最も低かった。言語性検査における下位検

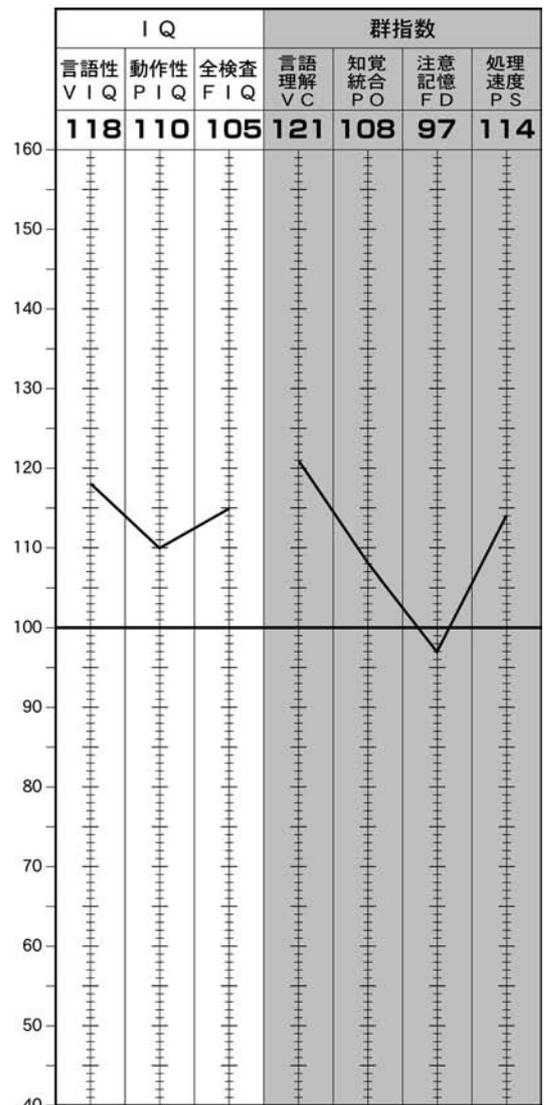
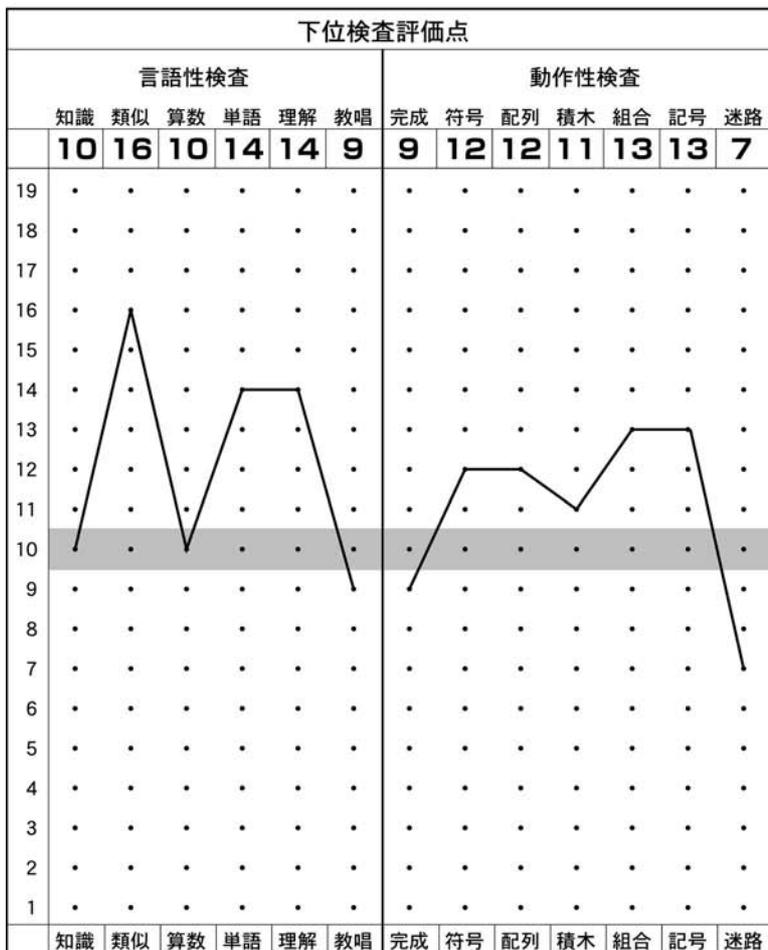


図2 WISC- IIIのプロフィール（9歳1ヵ月時）

## 得点プロフィール図

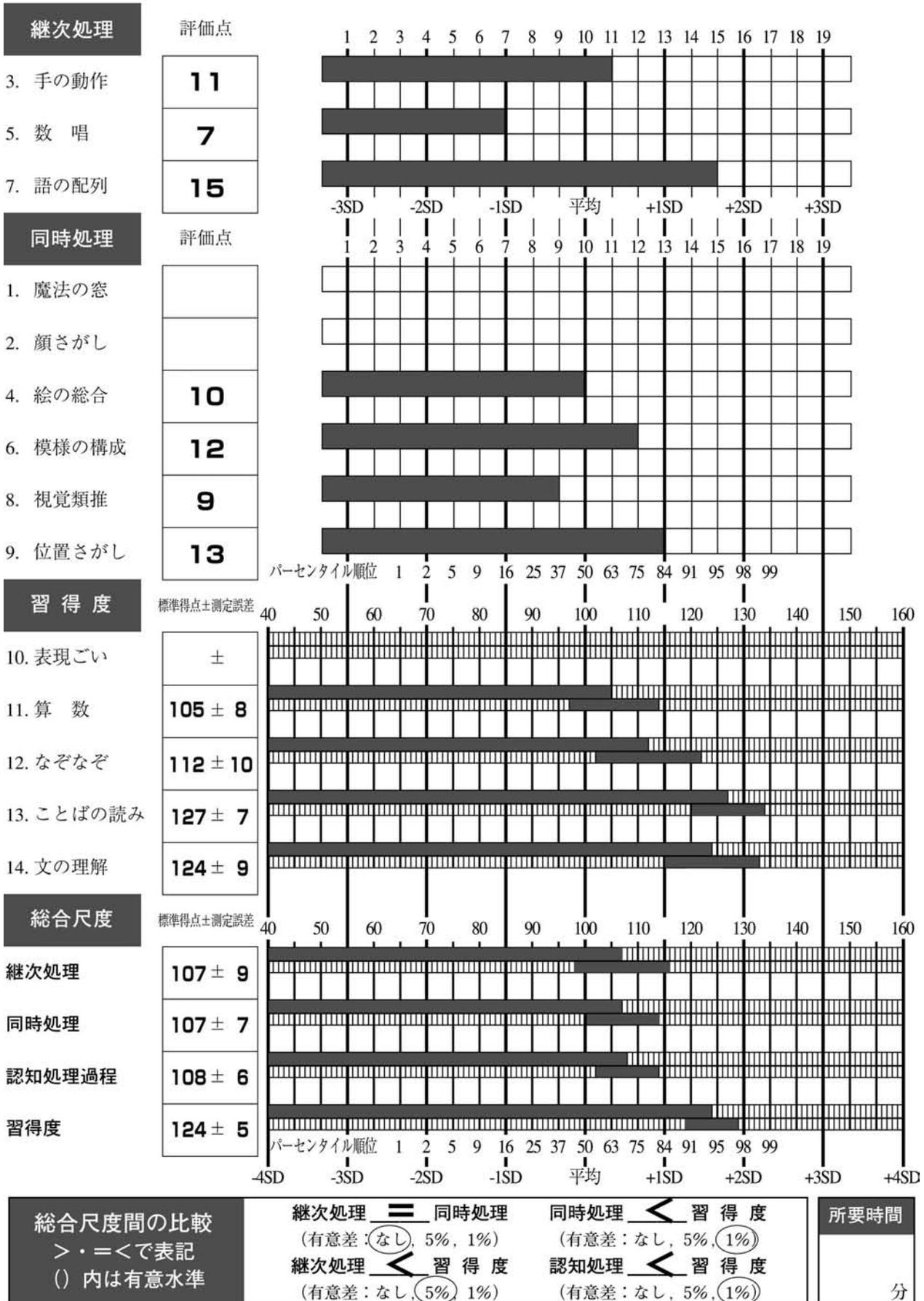


図3 K-ABC検査のプロフィール(9歳7ヵ月時)

査では、類似、次いで単語、理解が高い得点を示したが、数唱は評価点9と年齢水準ではあるが他の評価点と比べると比較的低い得点を示した。動作性検査では、迷路が評価点7と他の検査に比べ低い得点を示した。

ロ. K-ABCの結果(図3)

K-ABCは、子ども医療センターの言語治療科において実施されたものである。K-ABCの結果もWISC-IIIと同様に、総合的に年齢水準以上の結果を示した。各尺度間の比較では、習得度尺度に比べ、同時処理尺度、継次処理尺度、認知処理過程尺度が低い得点を示した。認知処理過程尺度の下位検査をみると、数唱の得点が低く、語の配列の得点が高いという結果を示した。習得度尺度では、算数の得点が低く、言葉の読みの得点は高かった。

WISC-IIIとK-ABC検査の結果から総合的に判断すると、注意記憶を除き、年齢水準相当以上の得点が得られており、知的能力に問題はないと思われた。WISC-IIIにおける注意記憶は、97であり、年齢水準相当である。しかしながら、他の検査結果と比べると本事例の能力の中では比較的低いと考えられる。また、両検査の下位検査の結果から、WISC-IIIとK-ABCともに数唱の得点が、他の下位検査に比べ低かった。本結果は、聴覚的な情報を順序にしたがって再生することもしくは注意や記憶を要すると考えられる課題において、比較的不得意な可能性があることを示していると考えられた。

② 基礎的学力

イ. TK式観点別到達度学力検査：国語3年生  
標準得点47 評定2(3段階)

観点項目	正答率	到達度
表現の能力	93	A
理解の能力	92	A
言語についての理解の 知識・理解・技能	57	B

国語では、漢字の読み、読解及び表現(選択問題による)で、学年相当以上の結果を示しており、「聞くこと」「話すこと」「読むこと」については特に困難が認められなかった。しかしながら、漢字の書字、文法の知識(主従関係、修飾)に困難を示した。本児は「書くこと」特に画数の多い漢字に顕著な困難を示した。「書くこと」については1年生程度の水準であると思われる。

ロ. TK式観点別到達度学力検査：算数3年生  
標準得点39 評定2(3段階)

観点項目	正答率	到達度
数学的な考え方	46	B
数量や図形についての 表現・処理	50	C
数量や図形についての 知識・理解	67	B

算数では、割り算、3桁のかけ算、分数の計算、不等号の知識、単位の変換に関する知識に困難を示した。また、九九が確実に獲得されておらず、最初から唱えないと答えを引きだすことができないものが多かった。特に、6の段、7の段、8の段において、誤ることが多かった。割り算及び分数は計算方法を獲得していなかった。計算問題については2年生水準であると予測される。また、算数では特に複雑な問題になると回避する傾向が強かった。

③ 医学的評価

書字障害の疑い。ADHDの可能性は低い、興奮しやすいところがあり、その際には他者に手を出してしまうこともある。集団参加の拒否、かんしゃくを起こしやすい等の問題は、ADHD、広汎性発達障害の結果生じているものではなく、本児の気質的要因もしくはこれまでの環境的要因が影響している可能性があると思われる。また、やや不器用であるが発達性協調運動障害ではない。

④ その他の評価

保護者との面談では以下のことについて述べられた。発達面では顕著な遅れはみられなかった。しかしながら、人見知りや後追いがなく、遅れが気になって電話相談をしたことがあった。幼稚園に就園することを本人がいやがったため、そのまま家庭で過ごした。就学前の親子サークルに参加したが、集団に加わらなかった。お絵書きをいやがった。見たものを描くことはできる。文字を書きたがらない。かっとすると気持ちを抑えることができず、興奮すると手を出してしまうことがある。テレビを見ているときなど周りの話し声をいやがる。学校等でのざわざわした音がいやだという。約束やルールはよく守る。ただし、弟にも強要するため、けんかになることが多い。

⑤ 専門家チームによる判断

以上の評価結果を専門家チームで検討した。全般的な知的能力に遅れはなく、検査に含まれる全ての認知能力で年齢相当の発達が示されたが、若干の偏りがあった。学習面では、「計算すること」と「書くこと」に困難を示しており、特に「書くこと」については顕著

な困難があると判断された。ただし、環境的な要因とそれに付随する学習経験の少なさも疑われる。以上のことから本児について学習障害の疑いがあると判断した。

#### (4) 教育的対応の検討

指導方法の検討については、資料にある専門家チームの報告書に詳細な内容を示したので、これを参照して欲しい。ここでは、その概要を述べる。

##### A. 教育の場と形態

通常の学級における指導を基本とするが、必要に応じて通級指導教室での指導、個別による指導などを行う。

##### B. 指導上の基本的配慮事項

本児の場合、学習活動から逃れようとする傾向が顕著であり、参加を促すことに留意しながら、クラスにおける一斉の学習活動に積極的に参加できる機会を増やしていくことが必要であると思われる。同時に、本児はプライドが高く、うまくできないことまたはそれが予測されることなどを避ける傾向があった。算数や国語の基礎的な知識に関する底上げをはかることは本児の学習活動への参加を促進させる要因となる。そのため本児の障害である書くことに関する指導と、二次的な症状から派生している算数や国語の基礎的な知識に関する底上げをはかる指導は、放課後等を利用した個別指導の時間を設定する、通級指導教室において指導する機会を作るなど、何らかの個別もしくは小集団の指導があることが望ましいと考えられた。

##### C. クラスにおける一斉の指導における配慮事項

本児の場合、学習活動から逃れようとする傾向が顕著であるため、できる限り授業に参加するような手が必要であると思われた。クラスにおける一斉の指導では、書字が強調される機会を減らすこと、学習への参加を認める声かけと時々注意を喚起すること、短時間で集中して行える課題を提示し、集中して学習する機会を作ること、またすでに担任によって行われていた計算問題の際に電卓を使用することなど、の方法が有効であると思われた。

##### D. その他の配慮事項

本児は、算数の不等号の知識や単位の変換に関する知識、割り算や分数の計算方法、国語の文法の知識など、獲得することが可能であると思われる知識的な側面も未獲得の部分があった。そのため、算数や国語の基礎的な知識に関する底上げをはかる指導も必要であ

ると考えられた。同時に、本児の苦手とする聴覚的な情報を順序にしたがって再生する方法に基づいて指導するよりも、本児の場合応用する能力や別のやり方を工夫する能力が優れており、その論理性、考え方、意味的な背景を教えることが望ましいと思われた。漢字学習では、簡単な部首に分割して構成する、漢字の意味的な情報の提供、部首の名称と意味の学習、部首の書字による再生等複雑な漢字をできるだけ単純化し、言語（意味をつけることが望ましい）に置き換えることを通して指導する等、九九の計算では、具体物を同数ずつ集めるながら増加するルールを視覚的に覚える、9の段であれば9のルール（ $9 \times 4 = 36$ 、 $3 + 6 = 9$ ）等を利用するなどの方法をとることも有効であると考えられた。また、本児が特に困難を示している書字については、手書きに替る手段（ワープロ等）の指導の機会があることが望ましいと思われた。このような個別的・集中的に指導した方が望ましい内容については、通級による指導や個別指導の時間を設定する方が効果的であると思われる。

また行動上の問題として、母親から他者の感情を理解する、自分の行動をコントロールすることが苦手である等、また担任からも、感情的になると手を出してしまう、学校を抜け出し家に帰ってしまう、自分より劣ると思った子どもをバカにしたり、いじめたりする等の行動があったことが報告された。家庭環境が落ち着いたこともあり、このような行動はかなり改善されてきているものの、適切な社会的スキルの形成を図ることが必要であると考えられた。肯定的な側面を中心とした自己評価の機会と他者評価（相互評価）の機会を設定し、適切な社会的スキルが認められる機会を作ること、必要に応じて望ましい社会的スキルを教えること（実行することも含め）が必要であると思われた。

#### (5) 報告書の作成・提出

以上の評価・判断および教育的対応に関する助言を報告書としてまとめ、口頭による説明を加えてA学校へ提出した（表1）。

なお、試案では専門家的意見の適用期間として概ね2,3年としている。適用期間の設定は、すなわち、児童生徒に対する教育的対応の効果を評価し、引き続き特別な支援と配慮を要するかを見直すことの必要性を意味している。本研究では「再評価」を行うに十分な指導期間を経ておらず、また再評価の具体的な内容・方法等についても検討中である。

表1 事例Cの専門家チーム報告書

学校名	A 小学校	4学年	組	性別	男子	氏名	事例C	担任	S
<b>1. 判断の結果</b>									
<p>学習障害の疑いがある。 主に書くことに特異的な困難がある。</p>									
<b>2. 判断の根拠</b>									
A. 知的能力の評価									
[1] 全般的な知的発達									
<p>知能検査を実施し、全般的な知的発達は正常範囲にあることが確認された。</p>									
[2] 認知能力のアンバランス									
<p>K-ABC、WISC- IIIの検査結果から認知能力に顕著なアンバランスは認められない。言語の理解、視覚的な情報を処理する能力、処理の早さ、事物の関係性や全体から物事を処理する能力、順番を支えとして物事を処理する能力等は平均よりも優れている。しかしながら、下位検査では聴覚的な情報を順序にしたがって再生することや注意や記憶を要すると考えられている課題が正常の範囲ではあるが他の項目と比べて劣る傾向があった。</p>									
B. 国語・算数の基礎的能力の評価									
<p>学力検査を実施した結果、以下のことが指摘される。 国語では、漢字の読み、読解及び表現（選択問題による）では、学年相当以上の結果を示しており、「聞くこと」「話すこと」「読むこと」については特に困難を認められない。しかしながら、漢字の書字、部首の知識、文法の知識（主従関係、修飾）に困難を示した。本児は「書くこと」特に画数の多い漢字に顕著な困難を示しており、「書くこと」については1年生程度の水準であると思われる。 算数では、割り算、3桁のかけ算、分数の計算、不等号の知識、単位の変換に関する知識に困難を示した。「数」では、九九が確実に獲得されていないようである。九九では最初から唱えないと答えを引き出すことができないものが多かった。また、7の段等に誤りが認められた。割り算及び分数では計算方法を獲得していない。計算問題については2年生水準であると予測される。また、算数では特に複雑な問題になると回避する傾向が強い。</p>									
C. 医学的な評価									
<p>書字障害の疑い。ADHDの可能性は低いが、興奮しやすいところがあり、その際には他者に手を出してしまうこともある。やや不器用であるが発達性協調運動障害ではない。</p>									
D. 他の障害や環境的要因が直接的原因でないことの判断									
[1] 他の障害や環境的要因									
<p>保護者との面談では、生育歴に遅れは認められなかったが、幼児期に集団への参加を拒否する、かんしゃくを起こしやすい等が報告された。</p>									
[2] 他の障害の診断									
<p>やや不器用であるが発達性協調運動障害ではない。集団参加の拒否、かんしゃくを起こしやすい等の問題は、ADHD、広汎性発達障害の結果生じているものではなく、本児の気質的要因もしくは環境的要因が影響している可能性があると思われる。</p>									
<b>3. 指導を行うにふさわしい教育形態と配慮事項</b>									
A. 教育形態									
<p>① 通常の学級における指導を基本とする。 ② 必要に応じて通級指導教室での指導、個別による指導などを行う。</p>									
B. 指導上の基本的配慮事項									
<p>昨年度までの様子と比べると現在はかなり落ち着いてきており、うつぶせて実際に寝てしまう、無断で教室からでていく等の目立つ行動はほとんどなくなったようである。これは、家庭環境が落ち着いてきた時期と重なっており、家庭環境の変化が本児の行動に落ち着きを与えた要因の一つであると推測される。 現状では、書字が必要となる活動、あるいは手続きが複雑で手間がかかる活動、あるいはうまくいかないことが予測される活動の際に、それらの活動から逃れようとする傾向がある。このような学習活動から逃れようとする傾向は、書字に困難を示すことの二次的な症状であると思われるが、現段階では、国語、算数等の学習において困難なく獲得できると思われる知識的な内容についても未獲得であったり、曖昧であったりする部分があるため、以下のことに留意しながら、クラスにおける一斉の学習活動に積極的に参加できる機会を増やしていくことが必要である。</p>									

### C. クラスにおける一斉の指導における配慮事項

- ① 書字が強調される機会を減らし、簡単な要点のメモを残すように指導する。また、書字に替わる選択、○×、口頭等による反応を認めることも有効であろう。
- ② 集団での指導では、学習への参加を認める声かけと時々注意を喚起することが必要である。
- ③ 本児は課題の量や複雑さ等、見ためから労力が必要であると推測される課題の時に逃れようとする傾向が強くなる。よって、短時間で集中して行える課題を提示（量の配慮）し、集中して学習する機会を作ることが必要である。問題の難易度、数等から本児や他の児童も含めて自分が取り組む問題を選択できるような工夫が有効かと思われる。課題を提示してから本児が解らない状態で時間をおくよりも、課題を提示した後、1問もしくは2問は援助を与え、できそうだという意識が持てるように配慮することも有効であろう。すでに担任により計算問題において電卓を使用しても良いという方法が導入されており、このような方法も有効である。

### D. その他の配慮事項

- ① 通級等の個別指導の時間の設定  
算数及び国語等の知識問題の底上げが必要である。本児は、応用する能力や別のやり方を工夫する能力が優れており、論理性、考え方、意味的な背景を教えることはこのような力を生かすことを可能とすると思われる。漢字の成り立ちや部首の意味を知ることが本児の漢字の書きを促進させることにつなげられる可能性がある。また、特に算数において困難を示している九九については、数の少ない2の段、3の段、分かりやすい5の段（お金）であれば具体物を同数ずつ集めながら、増加するルールを視覚的に覚える、9の段であれば9のルール（ $9 \times 4 = 36$ 、 $3 + 6 = 9$ ）等を利用することも可能である。作文をかく、記録を残す等書字が必要となる学習機会を作るためにも手書きに替る手段（ワープロ等）の指導の機会があることが望ましい。また、このような手段を身に付けることは、本児の将来にとって大変役立つと思われる。漢字学習では、簡単な部首に分割して構成する、漢字の意味的な情報の提供、部首の名称と意味の学習、部首の書字による再生等複雑な漢字をできるだけ単純化し、言語（意味をつけることが望ましい）に置き換えることを通して指導することが望まれる。
- ② 保護者への学習情報の提供  
基礎的学習教材の提供と家庭学習を行う際の助言、また可能であれば母親の心理的ケアとサポートがあることが望ましい。
- ③ 行動上の問題に対する対応  
母親から他者の感情を理解する、自分の行動をコントロールすることが苦手である等、また担任からも、衝動性があり、感情的になると手を出してしまう、学校を抜け出し家に帰ってしまう、自分より劣ると思った子どもをバカにしたり、いじめたりする等の行動があったことが報告されている。このような行動は、本人の気質的要因もしくは環境的要因が影響している可能性があると思われる。4年生になり、家庭環境が落ち着いたこともありこのような行動はかなり改善されたことは、家庭環境におけるストレスが影響していた可能性を示唆するものである。また、担任がかつとなったときにはその場を離れる等の方法を教えたことによって、手を出すことも減ったようである。このようにかつとしやすいことに対して何らかの対処をおこなおうと考えるよりも、かつとしたときにどのようにすれば他者に対して手を出さずにすむのかという方法を教えることが有効であると思われる。他者とのつきあい方を実際に経験すること、より適切な方法を知ること等が必要となる。  
本児は約束事を強く守ろうとする傾向がある。学習活動に限らず、肯定的な側面を中心とした自己評価の機会と他者評価（相互評価）の機会を設定する等、1つ、2つの約束事を本人と話しあって決め、約束を護ったことを評価される機会を作ること、必要に応じて社会的スキルについて望ましいスキルを教えること（実行することも含め）が有効となると思われる。④その他1時間全てに集中することを望むよりも、短時間で集中して行える課題を設定することにより、学習活動に参加する機会を増やしていくことが望ましい。

## 4. 再評価

(指導方法および配慮事項による教育的対応の効果の有無、並びに引き続き特別な支援や配慮を要するか否かを、必要な指導期間を経た後に評価する予定である)

### Ⅲ. 専門家チームから校内委員会へ

海津亜希子 佐藤克敏 涌井 恵

ここでは、専門家チームで話し合わせ、検討された内容を、どのように学校に伝えていくかについて取り上げる。つまり、専門家チームによる報告が、学校側にとって、実際の子どもの支援として想定しやすく、より速やかな支援につなげていくためには、どのようなかたちでなされるのがよいのかについて、実践を基に提言したい。

先のⅡでは、事例ごとの専門家チームによる報告書が挙げられている。この中には、「判断の結果」「判断の根拠」「指導を行うにふさわしい教育形態と配慮事項」「再評価」の欄が設けられている。さらに、「判断の根拠」として「知的能力の評価」「国語・算数の基礎的能力の評価」「医学的な評価」「他の障害や環境的要因が直接的要因でないことの判断」が順次述べられる。同様に「教育を行うにふさわしい教育形態と配慮事項」においても、「教育形態」「指導にあたっての配慮事項」「個別指導」「各教科に関わる事柄」「その他の留意事項」について各々記される。これらの内容は、文部省（現、文部科学省）による「学習障害児に対する指導について」の報告を基にして構成されている。

この報告書は、学校側の情報を基に、専門家チームが、ある一人の子どもの実態を明らかにし、支援の方向性について示唆する内容が含まれており、多くのプロセスを踏んだ結果として作成されたものがある。つまり、初めに校内委員会で話し合いがなされ、次に、学校側は専門家チームにかけられるための多くの資料を用意し、それらを基に専門家チーム側があらゆる角度からその子どもを熟考するといった一連のプロセスの結果でもある。これらを一つの書類にまとめるのは容易なことではないが、本来の目的、すなわち、子どもの真の状態像を理解し、それを支援につなげていくという目的を達成するには、判断に際しての詳細な根拠と、支援のあり方について、報告書という一つの形式に集約することは必須である。

しかし一方で、報告書を受け取る側の学校が、詳細で、専門的とも言える実態把握の結果と、実際の子どもの結びつけられるかについては、今一度考える必要があるのではないだろうか。

#### 伝える側の課題

専門家チームで作成した報告書を学校側へ持参し、内容について説明をしたところ、専門的な用語（例「視覚認知」）が入っており、すぐには理解が難しいといっ

た感想が聞かれた。報告書という文字情報と、ことばによる付加的な説明を受けた（同席の）教員でさえ、このような印象をもったことに対し、学校側に伝える報告書というものに関して何らかの改善、補足が必要であることを感じた。

#### 実態把握についての記述

－認知特性からの捉え方－

学習障害（LD）のある子どもについて実態把握する場合の主流の一つに、定義に沿って行うという方法がある。つまり「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」といった領域ごとに捉える。ここで、このような認知処理の過程から捉える際の利点について挙げてみたい。確かに、LDは情報処理の過程にその特徴がみられるため、これらの枠で捉えていくことは理解の一助になり、状態像をイメージするのに役立つ。「聞く」「読む」等の機能は、教科という枠を越えて関わるものであるため、汎用性があり、その後の子どもが示す学習活動の様子についての予測がある程度可能である。

以上のような利点がある一方、難点もある。学校の中では普段、このような枠組みよりも、教科の枠組みによって捉える方が一般的であるため、「聞く」「話す」「読む」…といった領域ごとの実態が、普段の学習場面とどのように直接結びつくか明確でないところもある。そうなるとう必然的に、支援を具体化するのも難しくなる。

－教科からの捉え方－

次に、教科の面から子どもの実態把握を行うことについて検討する。こちらの利点は、ともかく、学校側にとって、非常に理解しやすい枠組みということが挙げられよう。教科の枠組みは、普段、教員が行っている活動に即しており、その点でイメージしやすく、具体的な支援にも結びつけやすい。

しかし、こちらの難点は、教科という枠には、たくさんの認知機能が関与するため、実態把握の視点が（例：「何が要因でつまづくのか」）ぼやけてしまうという危惧がある。また、単元によって、必要とする能力も変わる。例えば、算数の中でも、わり算と立方体では、発揮する能力も異なるため、その度に子どもが示す様子も異なり、子どもの統一した全体像が見えにくい。

－認知特性から教科へ－

上述したように、「認知特性からの捉え方」「教科からの捉え方」各々に利点・難点がある。そこで、両者の利点を活かしつつ、難点を補う法はないか検討した。

その結果、

- ① 基本的には、教科の枠で捉え、そこから目標を設定したり、手だてを考える
- ② しかし、教科のつまずき（または長所）の背景要因として、子どもの認知特性はしっかりと把握しておくこと

が重要ではないかと考えた。

つまり、その子どもが有する認知特性が、教科学習にどう反映されるか、両面から捉えることができるようにすべきと思われた（図1）。

### 「個別の支援方針」の提案

専門家チームから学校へ実態把握の結果等の伝え方について検討を重ねた結果、専門家チームの報告書に加えて、図1のような重要なポイントを含んだ「個別の支援方針」なるものを作成することにした。

これは、報告書ほど詳細ではないが、学校教育の枠組みに沿っての実態把握の提供を可能にするものである。また、個別の指導計画ほど具体的な指導計画には至らないが、大まかに、また期間にしばられない支援の方針を提供するものである。図2に「個別の支援方針」の例（前項の事例Bを対象に作成したもの）を挙げる（図2）。

### 報告書と個別の支援方針の必要性

～実践を通して～

実際に報告書と個別の指導方針を学校側に提示し、数名の教員に聞き取りを行った結果、次のように集約できた。

個別の支援方針は、教科に沿った見方も提供してい

るので、違和感なく、理解ができ、指導に対する具体的なイメージも湧きやすいといえる。しかし、LDのような外からでは見えにくい子どもを捉えていく際に、報告書のような「医学的な根拠」や「認知能力のアンバランス」といった詳細な根拠も押さえておく必要がある。

これらを参考にまとめると、まずは報告書上で専門的かつ詳細に記述し、そこから具体的な指導へとつなげる際に、必要な部分を簡略かつ図式化し、個別の指導方針として提示することの意義はあると思われた。

### 「個別の支援方針」から「個別の指導計画」へ

「個別の支援方針」を作成するに至った経緯がもう一つある。LDの子どもは、十人いれば、その分だけの状態像を表す。よって、ある決まった指導方法だけでは対応しかねる。このような背景を考えると、今後、学校教育の中においても、LDに対して、さらに言えば、彼らが多くの時間を費やす通常の学級において、個別の指導計画を作成することは有益であり、このことは今後の検討課題にすべきであろう。

このように今後、通常の学級の教員が個別の指導計画の作成に関わるようになった時には、やはり、教科という枠で、目標を設定したり、手だてを講じると考える方が実状に即している。そうしたことを考慮しても、報告書から一足飛びに個別の指導計画を立てるとするのは、教員の負担を強いることにもなろう。すなわち、報告書と個別の指導計画の橋渡し役が必要であり、本稿の「個別の指導方針」をそれに代わるものとして提案したい。

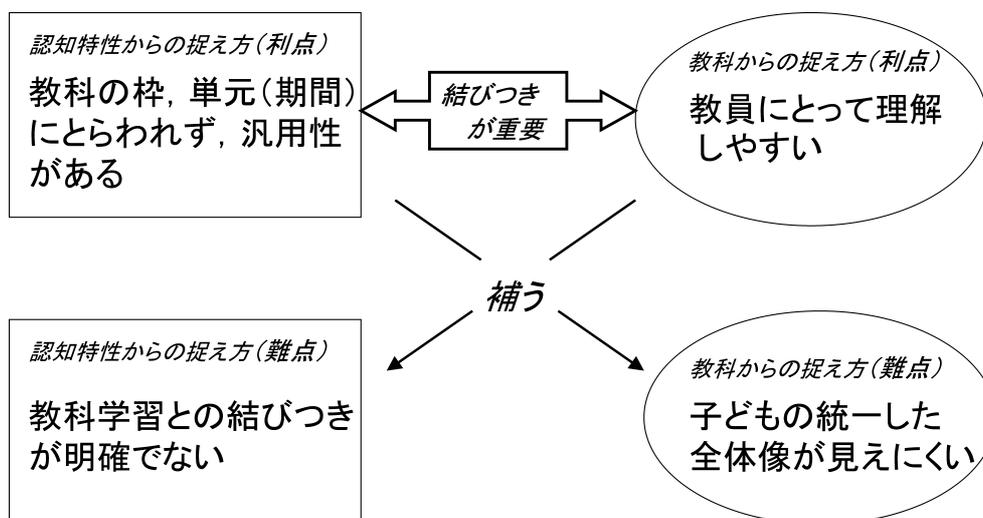


図1 専門家チームから学校へ実態把握の結果を伝える際のポイント

## 個別の支援方針

専門家チーム作成

対象児	A 小学校 6 年 ○ 組 (名前) B	記載日	平成 ○ 年 ○ 月 ○ 日
-----	----------------------	-----	----------------

主訴	算数および書くことに特異な困難がある
----	--------------------

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	・特に困難は認められない	教科全体	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ゆっくり話す</li> <li>・本児が考える時間を十分にとる</li> <li>・情報を与える際には、言語的な説明を添えることが有効</li> </ul>
話す	・口数は少ないが、こちらの問いに対する応答は正確である		
読む	<ul style="list-style-type: none"> <li>・音読/黙読の速度、正確さに目立った問題はみられない</li> <li>・読解も良好である</li> </ul>	国語	<ul style="list-style-type: none"> <li>・得意な教科なので、この教科を通して自己有能感を味わわせる (「自分是可以るんだ」)</li> <li>・漢字については、意味づけを行う (偏やつくりの意味や、漢字の成り立ち等を教える)</li> <li>・漢字については補習の必要あり</li> </ul>
書く	<ul style="list-style-type: none"> <li>・漢字を書くことに困難がある。(3年生の漢字の正答率 50%以下)</li> <li>・書字は丁寧である</li> </ul>	算数	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「立体」「体積」「単位数あたりの大きさ」といった単元に困難を示す可能性がある</li> <li>・5年生までの既習内容についても所々忘れていく可能性がある</li> </ul>
計算する	<ul style="list-style-type: none"> <li>・加・減・乗法については正確</li> <li>・除法(余りあり)は安定していない</li> <li>・間に0が入る計算は難しい(例: 430002 - 58495)</li> </ul>	その他の教科	<ul style="list-style-type: none"> <li>・家庭科や、図画工作などの手先の運動を必要とするものや、体育のような全身を使った運動を必要とするものについても、やや困難さが生じると予測される</li> </ul>
推論する	<ul style="list-style-type: none"> <li>・単位の概念が安定していない</li> <li>・角度についての問題が難しい</li> <li>・グラフや表の読み取りが難しい</li> <li>・図形問題が難しい</li> </ul>	生活面	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自信のなさが徐々に意欲の低下につながる可能性がある</li> </ul>
その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一般的な知的発達水準は正常域</li> <li>・反応はゆっくりだが、内容を理解し、考えを推し進める能力はある</li> <li>・言語的な手がかりや、身近な生活体験と関連づけて提示すると有効</li> <li>・頭の中だけで図形等を操作することは難しい</li> <li>・何かを一途に覚えることは困難</li> </ul>	家庭	<ul style="list-style-type: none"> <li>・家庭と連携をとり、情緒の安定を促す</li> <li>・可能な範囲で、家庭での学習のフォローを呼びかける</li> </ul>

図 2 個別の支援方針 (例)

### まとめ

専門家チームがいかにか的を射た内容の報告書を作成したとしても、それらが学校側に伝わらなければ意味をなさない。子どもに直接関わることができるのは学校であり、指導・支援の担い手は教員だからである。実態把握から得られた情報を活かして、指導・支援に

結びつけていくかの判断は最終的には学校側にある。学校側が、実際の子どもの指導・支援方法として納得のいくものにするには、どのようなかたちで報告すべきかを、専門家チームとしては、常に意識しておく必要があると思われた。

## 第2章のポイント

### A. 学校における実態把握

1. 児童生徒の実態把握は、教師による、指導に基づく学習状況の把握が最も基本となる。
2. 複数の人による対象児童生徒の観察が不可欠である。特に、校外からの専門家(巡回相談員など)の参加は非常に有効である。
3. 特異な学習困難の把握は教科別、観点別で行う場合にも、標準学力検査などの客観的手法を併せて利用することが役立つ。一方、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する等の基礎的学力(基礎的能力)の評価は、このような捉え方が教育の中で十分に浸透していないこと、標準化された検査法がないこと等の理由により、校内での実態把握には課題が残る。基礎的学力と教科との関連を明らかにできるような新たな評価方法の開発と導入、並びに専門家の協力が必要であろう。

### B. 校内委員会の構成と役割

1. 校外の専門家の参加は、専門的な知識・見方を投入することにおいてだけでなく、教師間のコミュニケーションを促進する働きをすることにおいても、重要である。
2. 校外からの専門家の参加は、教師と保護者間のコミュニケーションを図り、教師と保護者の日常的な信頼関係を保護する意味でも、有効である。

### C. 専門家チームにおける評価と判断

1. 専門家チームの担当者は学校へ出向いて対象児童生徒の授業観察をしたり、別の場面を設定して検査・面談するなど、直接的な評価は判断へ向けての重要な柱となる。専門家チームにはフットワークの良い機能が望まれる。
2. 聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する等の基礎的学力(基礎的能力)のアンバランスは、学習状況から認められても、既存の学力検査の上では反映されずに全般的な遅れとして表れることが少なくない。
3. 本研究では、学力検査、認知機能検査、および学習行動を総合的に解釈して基礎的学力を把握したが、これらの手続きには明確さ、普及性、評価者間信頼性において課題が残る。基礎的学力(基礎的能力)を把握する客観的で共通の評価方法をもつことが是非必要である。

### D. 専門家チームの構成と役割

1. 学習障害を教育、心理学、医学等の諸側面から、総合的に判断することは可能であり、適切である。そのための専門家チームの構成員は試案によるもので妥当と考えられる。が、それぞれの専門家は複数含まれる必要があるだろう。
2. 具体的な教育形態および教育内容を助言する場合にも、市町村教育委員会との連携あるいは市町村教育委員会職員の専門家チームへの参加が望まれる。
3. 学校への意見(判断とその根拠、ふさわしい教育形態と配慮事項等)は文書に加えて口頭による説明が必要となるだろう。特に、実際の指導計画を勘案する段階にも校内委員会への支援が必要となる場合もある。

## 第3章 指導方法の検討

### 概 要

平成11年7月に出された「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」の最終報告書では、学習障害児に対する指導に関して、個々の実態に応じた指導を行うことの必要性と共に、個に応じた指導の充実を図る観点から、教科学習の困難の程度に応じた指導形態や指導の場として、通常の学級における指導、チームティーチングによる指導、通常の学級以外の場における指導、専門家による巡回相談等の内容が提言されている。

本章では、これらの提言を受け、プロジェクト研究の中で実施してきた学習障害あるいはそれに類する児童生徒に対する指導事例をもとに、通常の学級、特殊学級等の各指導の場における支援体制の在り方や指導方法について検討した結果を報告する。

第1節では、学習障害あるいはそれに類する児童生徒に対する教育的対応の基本について略述した。また、第2節では、通常の学級、情緒障害通級指導教室、言語障害特殊学級、民間機関における各指導事例を通じて、学習障害あるいはそれに類する児童生徒の支援体制及び指導方法について検討した。

## 第1節 教育的対応の基本

小塩允護 松村勘由 篁 倫子 是枝喜代治

### 1. 学習障害のある子どもに対する指導形態と場

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協力者会議は、平成11年7月に「学習障害児の指導について」を報告し、学習障害のある子どもに対する指導形態と場を、以下のように例示している。

#### (1) 通常の学級における指導

- ① 担任が配慮して指導
- ② ティームティーチングによる指導

#### (2) 通常の学級以外の場における指導

- ① 通常の学級における授業時間以外の個別指導
- ② 特別な場での個別指導
- ③ 専門家による巡回指導

これらの指導の場や指導形態について、学習障害のある子どもの多くは通常の学級に在籍していることから、通常の学級における指導を学習障害に対する基本的対応としながらも、それぞれの子どもの学習上の困難に応じて、また校内の人的・物的資源の利用可能性に応じて、通常の授業を超えた個別指導や巡回指導の必要性を明示している。ここで重要なのは、同協力者会議が中間報告において指導に関する基本的考え方として示したように、個に応じた指導を一層充実することであり、どの場においても、どんな指導方法によっても、個々の子どもの特別な教育的ニーズが満たされなければならない。したがって、指導の場や指導方法を判断する際には、特別な教育的ニーズを把握することと、それぞれの場においてニーズを満たすためにどのように現有資源を活用できるかを検討することが必要になろう。ただし、ニーズが高いから、学習上の困難が大きいからといって、自動的に通常の学級以外の場における個別指導になるわけではない。たとえば、それぞれの子どもの障害特性や認知的特性、それらをもたらす教科学習上の困難を把握でき、特性に応じた個別的配慮や授業形態の工夫を柔軟に行える学級であれば、学習上の困難がかなり大きくても十分な効果が期待できる。それぞれの指導の場が対象とする子ども像を固定的、限定的に捉えることなく、子どもの状態や学校の実態に応じて指導の仕方等を変えられる柔軟性を持つことが第一に求められる教育的対応である。

### 2. 学習障害のある子どもの理解

学習障害のある子どもの教育にあたって「学習障害」の理解が前提となることは当然であるが、同様に前提となるのが「学習障害のある子ども」の共感的理解である。学習障害の子どもたちは、障害に起因する認知的特性からさまざまな困難や苦手な部分を持ち、しかもこの認知機能の障害とその現れとしての学習上の困難は身体的な障害の場合と違って周りから見えにくい。また、学習障害と同時に起こり得る注意欠陥多動障害から、あるいは学習障害に不適切に対応した結果としての二次的障害から、情緒・行動面の困難を持つことも少なくない。

このような困難や苦手を軽減、克服するための指導法は、サムエル・カークが学習障害の用語を提唱して以来40年間にわたり研究されてきたが、未だに全ての困難や苦手に十分対応できるまでには至っていない。したがって、こうした困難を持つ子どもたちは、確たる展望がないまま苦手な部分に取り組むというチャレンジをする一方で、苦手さを受け入れて他の子どもたちとは違う方法で授業に参加したり、問題を解いたりする必要があることも少なくない。今日の学校生活は、3R'sに代表される教科学習と集団生活という学習障害のある子どもにとって最も苦手な領域が多くを占めており、それらの領域で他の子どもたちと同じようにできないことを受け入れるのは、非常に苦しいことであろうと推察する。こうした苦しみを共感的に理解した上で個別に支えることが第2の基本的対応と考える。

### 3. 個別的対応ができる学級の風土

学習障害の子どもを受け持つ学級担任から、「書取や計算問題などで個別に対応したいが、特別扱いするようで、子どもたちの目がこわい」という類の懸念を聞くことがたびたびある。特別なニーズに応じた個別的対応は決して特別扱いではないが、協力者会議の最終報告に述べられているように、授業時間外に個別指導をする場合にオープン教室を設置して、学習障害以外の問題で学習のつまずきがある子どもも参加できるようにして、当の子どもや周りの子どもたちの抵抗感を少なくする配慮、目立たない支援も必要であろう。

その一方で、誰でも必要に応じて個別的対応が受けられるということを、学級の子どもや保護者に理解してもらうことが重要である。前述のように、学習障害のある子どもには通常の授業時間における個別的配慮や通常の学級以外の場での個別指導など、個別的対応が必須である。それを特別扱いと言うのであれば、特別扱いが必要なのである。アカウンタビリティが確保

された特別扱いは非難されるべきものではない。難聴には補聴器が必要なように、弱視には拡大教科書が必要なように、脚を骨折した場合に車椅子が必要なように、読み書き障害には漢字にルビをふったり音読テープを使ったりすることが必要なのである。こうした特別な教育的ニーズに応じた支援をするためには、支援を受けても本人が抵抗を感じなく、周りも当然のことと受け止める風土が必要である。誰でも必要に応じて特別な個別的対応を受けられるのが当たり前という風土を学級内に創り出すこと、これが第3の教育的対応である。

#### 4. 全校で支援する体制作り

通常の学級で問題を持つ子どもを担任任せにすることが最も悪い対応であると言われている。学習障害のある子どもについても同様であり、特に学習困難が著しかったり二次的障害を伴っていたりする場合に担任が独りで抱え込むことは、担任にとって過重な負担になるばかりでなく、最終的には子ども本人の不利益につながる。

平成14年10月に特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議が示した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」では、学習障害と見なし得る子どもたちの割合を4.5%と報告している。つまり、どの通常の学級にも少なくとも1人はいることになる。したがって、通常の学級担任が学習障害について理解し、ある程度の対応ができるようになることは、通常の教育専門家として当然求められる資質であろう。しかし、どの集団においても個人差があり、全てにおいて理想的な教員像を描くのは現実的でない。資質向上も必要であろうが、さらに重要なことは、さまざまなニーズのある子どもたちに、学校として、教育の専門家集団として対応できることである。特殊学級や通級指導教室を設置する学校であれば、特殊教育担当教員と協同したティーム・ティーチング、実態把握や指導方法に関して協同で検討する委員会を設けることなどが第一に考えられる。こうしたことを通じて学校としての専門性を充実させ、全校が一体となって、困難のある子ども

を、そしてその担任を支援する体制を作り上げること、これが第4の教育的対応と考える。

#### 5. 学校を支援する体制作り

前段で「学校としての専門性」と述べたが、その専門性とはスペシャリストとしてではなく、ジェネラリストとしての専門性であると思われる。さまざまなニーズを持つ子どもたちに対して、ある程度満足できる水準で対応できること、ゼロ・リジェクトが求められていよう。さらに高い水準での対応が求められたり、困難が著しかったり、未知のニーズや障害であったりする場合には、校外の専門家が学校を支援することが必要になると思われる。

「学習障害(LD)に対する指導体制の充実事業」においても専門家による巡回相談の役割が大きいようであるが、各学校を巡回できるほど学習障害等に関する専門家は少ないと思われる。したがって、そうした専門家を養成する一方で、既にある特殊学級や通級指導教室、養護学校等の特殊教育機関や特殊教育センター、学習障害等を専門とする医療機関等による学校支援体制を作り上げることが必要になろう。これが第5の、そしてこれまで述べてきた教育的対応を支える対応である。

#### 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(1995)：学習障害児等に対する指導について(中間報告)
- 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)：学習障害児等に対する指導について(報告)
- 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議(2002)：「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」
- 文部科学省(2002)：「学習障害(LD)への教育的支援—全国モデル事業の実際—」、ぎょうせい

## 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 O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	・ボタンのめはめ方に慣れる ・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 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	
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	
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って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

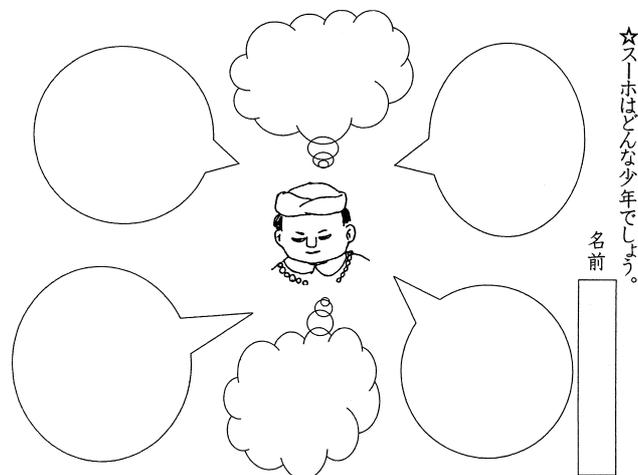


図5 ワークシート 主人公についての確認



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

# I. 通常学級での指導 個別の指導計画の作成を通して：事例B

海津亜希子 鈴木慶子

## 1. はじめに

学習障害は全般的な知的発達に遅れはないが、認知能力面の発達に部分的な遅れがあり、様相も個々人異なるため、状態像が把握しにくい。また、このような認知能力面の偏りと関連するように、学力面でも得手不得手の差が大きい。部分的なつまずきゆえに、気づかれにくく、対応が十分でなかったり、ともするとこのつまずきが、本来の要因でないところに帰結されることもある。LD イコール一つの状態像ではないため、必然的に、一人ひとりを丁寧にみていくことが重要になる。

そこで、「LDの基本的な教育の場が通常の学級であること」と「LDの理解には詳細な実態把握が不可欠であること」から、通常の学級の中で、LDに効果的な支援を実現する方法はないかと考えた。その一つとして、ここでは、通常の学級の中におけるLDのための「個別の指導計画」の立案を提案したい。

LDの指導についての計画案は、IEP (Individualized Education Program) と呼ばれることが多い。確かに、LDの認知特性を事前にアセスメントし、それに基づいて目標や課題の内容を決定していく過程はもともとの(米国の)IEPと重なる。しかし、米国のIEPは作成や実施状況等について、保護者が相当に権限を有すること、なおかつ法的な要件があり、IEPに関わる教師らにはその実施状況について明確な責任が科せられる点ではわが国で言うところのIEPとは異なる。

一方、わが国では、今年度より完全実施されている新学習指導要領に、盲・聾・養護学校の「自立活動」において、「個別の指導計画」作成の義務化が明記された。確かに、これは盲・聾・養護学校の「自立活動」についてであり、これを通常の学級という場に適用することに対しては一考を要する。しかし、「個別の指導計画」が公的な教育用語であること、この「個別の指導計画」作成の目的が「個々の児童又は生徒の障害の状態や発達段階等の的確な把握に基づき、指導の目標及び指導内容を明確にする」ことにあることから考慮しても、これらがLDの指導計画にも通じると判断できると思われ、ここでは「個別の指導計画」という用語を用いることにした。

以上のことから、本研究では、通常の学級の中で立案するLDのための「個別の指導計画」が、LDのある子どもへの効果的な支援につながるのかについて、約

1年を通じた実践研究を基に考察することを目的とする。

## 2. 対象の概要

### 1) 対象となる児童

事例(以下、事例Bとする)については第2章第2節事例Bを参照されたい。

### 2) 対象となる教師

教師Eは40代前半の女性。事例Bについては5年生当初から現在までこの教師が担任している。LDに関しては、本等より知ってはいた。意欲的に教材研究等を行っている。

## 3. 手続き

専門家チームからの報告書(第2章第2節II)と個別の支援方針(第2章第2節III)が校内委員会を通じ、担任教師Eに渡された。そこからは図1のような手順で行った。話し合いは概ね1ヶ月に1回のペースで行った。

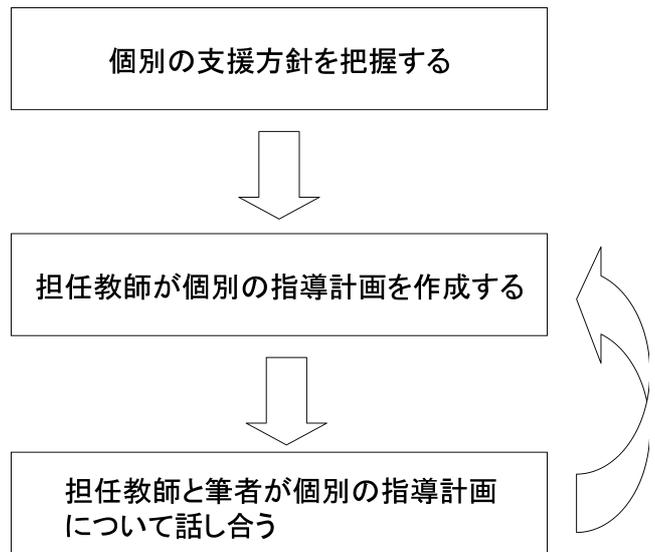


図1 個別の指導計画作成に向けての担任教師とのやりとり

### 1) 個別の指導計画について

個別の支援方針をもとに担任教師Eが作成した。作成にあたっては以下の点を考慮した。

- ①個別の指導計画といっても、個別指導のための計画ではなく、通常の学級(集団)の中で、対象とする子どもに対してどのような支援(配慮)ができるかの計画案であることを確認する
- ②学校教育の中では、教科(単元)で捉えることが違和感なく受容できると判断し、教科ごとに目標や手

だてを考えることにする

- ③すべての教科にわたって目標を設定するのは、教師にとっても負担が大きいと考え、教師が当該児童にとって必要と思われる教科のみを取り上げて、目標を立てることにする
- ④目標や手だては抽象的な文言でなく、なるべく具体的な文言で設定することにする
- ⑤計画を立てる期間はあまり長期にわたっても立てにくいと思われたため、1ヶ月を目処に立案することにする

## 2) 担任との話し合いについて

概ね1ヶ月に1度、担任Eと筆者との間で1時間半前後で行うことにした。具体的には、筆者は担任Eが立てた個別の指導計画を見て、「どうしてそのような目標を立てるに至ったのか」「どうしてそのような手だてを講じようと思ったのか」「事例Bの様子はどうか」等について尋ねることにした。また、担任Eからの「どうしてそのようなつまずき方をするのか」等の疑問については、可能な限り、答えることにした。そして、お互いの考えを出し合っ、効果的な手だてを考えたり、次の課題をみつけるといったスタンスで行うこととした。

## 4. 介入の経過

### 1) 担任Eによる事例Bの個別の指導計画

担任Eが立てた事例Bの個別の指導計画から、その内容の一部を表1に示した。これは、本児がLDと判断される根拠にもなった「算数」のつまずきで、個別の支援方針に記したように、本児が苦手とする空間操作を要する主な単元について、その目標と手だてを抜粋したものである。

これをみると、特に手だてでは、個別の支援方針で挙げられたような、「具体物の使用」や「日常生活場面の利用」等、本児に合った手だてがとられていること

がわかる。

### 2) 個別の指導計画立案後の事例Bの変化

事例Bに対して個別の指導計画の立案とそれに基づく指導の展開が開始されたのは、6年生の5月からである。そこで、指導計画に基づく介入前の5年生時と介入後の6年生時とで比較した。ここでも、本児が困難を示すことが予測される算数の単元を取り上げた。つまり、5年生時では「図形の合同と角」「面積」「正多角形と円」の単元を取り上げ、これらの単元テスト(業者テスト)の結果と、6年生時の「立体」「体積」「比」の単元テストの結果とで比較した。なお、より本児の「算数」における様子の変化を明らかにするために、それらの単元のクラスの平均点も合わせて図示した(図2、3)。この図から、事例Bの成績が上昇しているのに加え、クラスの平均点との差も縮まっている様子がうかがえる。

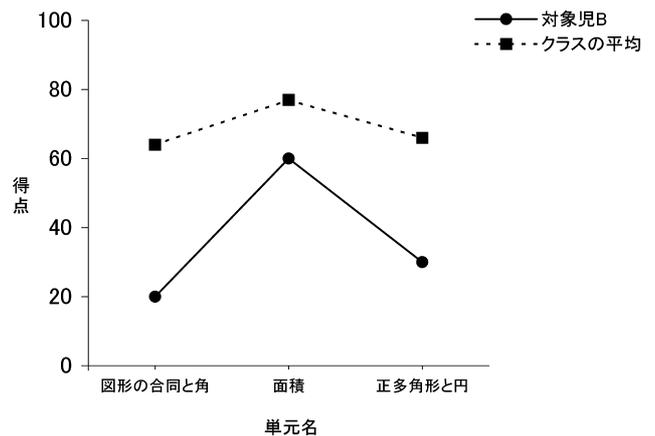


図2 算数の単元テスト(5年生)の得点

表1 担任教師が設定した個別の指導計画の中での目標と手だて(特定の単元のみ抜粋)

月	単元	対象児Bに対する目標	手だて
5~6	立体	いろいろな立体では、直方体や立方体の構成要素やそれらの位置関係に着目して考察する…… 楽しく積極的に学習できるようにしたい	課題の工夫(身の回りの直方体・立方体探し、直方体・立方体が身近でたくさん使われている訳を考える活動など) 教具の工夫(構成要素の学習では、見取り図や展開図を見ただけでは理解できない場面もあると思うので、立体模型や箱などを常に側に置いて、学習を進めさせる)
7	体積	体積は1立方センチメートルや1立方メートルを単位としてのいくつかで表されていることを理解させたい	立方体の積木や、直方体・立方体の箱を用意し、手にとって大きさを比べたり、1立方センチメートルの積木を積んで、そのいくつかを調べたりすることができるようにする
10	比	比を用いて考える場面を日常生活の中から探すことができる	「乳酸菌飲料を薄める場面」「料理の場面」など、日常的な場面を取り上げ、比の良さを実感させたい

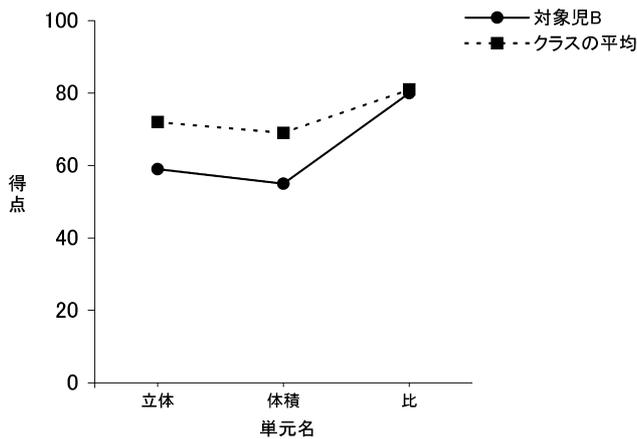


図3 算数の単元テスト（6年生）の得点

## 5. 考察

以上の結果から、Bを対象として立案した個別の指導計画が、本児の苦手とする学習領域の成績に効果を上げたことは明らかといえる。本研究で取り上げたような通常の学級におけるLD等への個別の指導計画については、未だほとんど研究されていない。その背景の一つに、通常の学級という集団の中で、個に焦点を当てて計画を立てるという作業は時間も労力もかかり、担任にとっては負担を強いることが挙げられる。しかし、今回、教師が当該児童にとって必要と思われる教科のみ取り上げたことは、教師の負担軽減につながったように推測された。

そして、この担任からは、個別の指導計画を作成することで、「対象児Bの様子を細かく見ることができた。個別の指導計画を立てていなかったら、Bに対する声かけも実際の半分くらいしかできていなかったかもしれない」という感想が得られた。この感想からも、個別の指導計画を立てることで、子どもの状態像の理解が促されたと言えよう。さらに、どのような課題での困難が予想されるか、それに対してどのような手だてが必要かといった視点も同時に養われることが、表1からも察することができる。

もう一つ、効果が上げられた要因として考えられることは、担任が子どもの状態像の見立てや指導の仕方について、他者と話し合う機会が得られたことが挙げ

られよう。通常の学級の教師は往々にして、一人で計画、実施、評価することを余儀なくされる。しかし、この過程に複数の者とのやりとりを入れることで、子どもに対する疑問が解決されたり、子どもの見立てへの妥当性が得られたり、指導に関するアイデアが広がる等の利点があると思われた。

本研究においても、このようなやりとりを介することで、個別の指導計画も当初の書式から種々の変化をみせた。図4に示したのは、後半に作成した個別の指導計画である。ここでは、当初、「実態」としていたところを、本児の実態と目標とをより関連させるため「目標設定の理由」と変更した。また、子どもの目標に対する評価と、指導者が行った手だてがその子どもにとって効果的であったかどうかの評価とを区別するため、「子どもに対する評価」と「指導者自身の手だてに対する評価」の2つの評価欄を設けることにした。

こうして、複数の者が意見や考えを出し合い、教師にとって利用しやすいもの、子どもにとっての効果がより得られやすいものを模索していくことも重要であろう。

## 6. 今後の課題

LD等の子どもは、ほとんどの時間を通常の学級の中で過ごす。これらの子どもたちにとって、通常の学級の中で、その子に合った支援が少しでもなされることの意義は非常に大きい。

しかし、担任教師のみが有するリソースだけに依存するのではなく、その他の人的および環境的なリソースも用意し、サポートしていくことを忘れてはならない。また、今回、筆者が行ったような、通常の学級の担任を支援していく役割を誰が担うかについても検討していくことが必要であろう。

さいごに、この担任から「事例Bの個別の指導計画を基に行った授業内での手だてが、結局はクラスの他の子どもたちへの支援にもなった」との感想が得られた。このように、担任にそれほど負担がかからない個別の指導計画作成の在り方を今後も提案していくとともに、これを作成することによって、対象児だけでなく、ひいてはクラスの子どもたちへも効果が波及するといった根拠を、研究を通して示していく必要がある。

平成14年度

## 個別の指導計画

対象児	6年 ○ 組 (名前) B		記載日	平成14年9月25日～11月5日		記載者	担任 E	
	単元名	本児の目標	目標設定の理由 (本児の実態)	目標についての評価		具体的な手だて	手だてへの評価	
教科全体		指名された際、自分の考えを説明することができる。	自分から進んで発言することが少ないので。	○		教科全体	ノートやプリントにメモしたことであれば言えるので、書かれたノートなどをみて発言できそうな内容だった場合は、指名して発言させる。	○
国	海の命	「海の命」「山の命」を併せて読み、主題について考え感想をまとめることができる。  漢字の学習に根気よく取り組む。	読むことには自信を持っているので、さらに豊かな読みをさせたいので。  以前は熱心に漢字練習に取り組んでいたが、9月後半は、あまり熱心に取り組めていないので。	○  △	←	国	他の作品なども併せて読ませる。  まめに声かけをする。 保護者の協力を仰ぐ。	○  △ <small>保護者からの 励ましのあつた日はできる</small>
算	比  分数のかけ算	比を用いて考える場面を日常生活の中から探すことができる。  分数の既習事項を思い出すことができる。	2量の関係は捉えにくいことが予想されるが、生活場面との関連でなら、理解できそうだから。  久しぶりの分数についての学習なので、分数について忘れていた部分もあると思われるので。	× 未提出  ○	←	算	「乳酸菌飲料を薄める場面」「料理の場面」など、日常的な場面を取り上げ、比の良さを実感させたい。  単元の学習に入る前に、分数の復習プリントを用い、分数についての理解を確認する。	○ 犬のシャンプーの話等は興味を示す ○
社	新しい時代の幕開け					社		
理	土地のつくりと変化					理		
音	風をきって (合奏)					音		
図	怒った顔・笑った顔・君の顔は					図		
体	サッカー 跳び箱運動				←	体		
家	生活に役立つものを作ろう	手順を一つ一つ確かめながら、着実に製作に取り組み作品を完成させる。	昨年度の「ナップザック作り」では、端から長さを測って印を付ける際苦労していたので	○		他の教科	家庭科担当教師に、昨年度のつまずきの様子を伝える。	○
生活面						生活面		
家庭	家庭での様子も安定しているようだ。学校や友だちの話をよくする。							

図4 通常の学級の教師による個別の指導計画

# I. 通常学級での指導 学習活動への参加を促す支援：事例 C

佐藤克敏 佐藤みどり

## 1. はじめに

事例 C は書くことに顕著な困難を示す事例である。またかっとすると激しい言葉や手をだす、苦手な課題には取り組もうとしないなど、書くことだけでなく、二次的な障害を示していた。ここでは、事例 C に対して担任が提供した手だてを中心として、事例のエピソードを取り上げ、学習活動への参加を促す通常学級における支援について検討する。

## 2. 5 年生までの事例の概要

乳幼児期には、発達面で顕著な遅れは見られなかったが、人見知りや後追いがなく、遅れが気になる面もあった。幼稚園に集団に加われず、就園することを本人がいやがったため、家庭で過ごした。幼児期にはお絵書きを嫌がり、じっとしていることが苦手であった。

就学後、書くことは苦手であったが、その他の学習面ではあまり気にならなかった。3 年の 1 学期にパニックをおこし家に帰って来たことがあり、算数と国語の学習に顕著な困難を示しだした。学習活動に参加せず、教室からでてしまう、床に寝ころぶ、机に伏せ

るなどの行動を示していた。しかしながら、話を聞いていないわけではなく、質問されれば適切な答えを返すことができた。4 年生の後半には、家庭環境が落ち着いたこともあり、以前に比べるとこれらの行動は少なくなったと当時の担任からの報告がある。また、4 年生の時には算数の計算で、必要があれば電卓を使用することを認められており(他児も同様に使用できる)、その結果、計算問題に取り組むことは以前より多くなってきた。友人関係には特に問題はないが、かっとすると激しい言葉や手がでることがあった。

その他、テレビを見ているときなど周りの話し声を嫌がったり、学校等でのざわざわした音を嫌がったりする面がある。約束やルールはよく守るが、弟にも強要するため、けんかになることが多かった。

知的能力、認知能力及び基礎的学力等詳細な情報については、報告書の第 2 章 2 節に記した。

## 3. 5 年生当初の様子と（長期）目標の設定

図 1 に 5 年生当初の事例 C の個別の指導計画を示した。実態把握の欄では、教科全体として「記録する課題に取り組もうとしない」こと、「時々教室からでていく」ことが示されている。各教科別に見てみると、国語で「書くことに対して苦手意識をもっている」、算数で「計算能力がやや劣っている」、音楽で「リコーダーの演奏は苦手である」、図工で「対象をじっくり見て書くことができないが、努力している」、生活面で「まれ

### 個別の指導計画

平成 14 年 5 月

対象児	5 年 組 C	記載日	平成 14 年 4 月 29 日	記載者	s	
実態把握 (理解・つまづき・意欲・態度等)		目標・課題		具体的な手だて		評価
教科全体	興味関心のある教科や内容は大変意欲的に取り組むが、記録する課題には取り組もうとしない。時々教室から出ていく。	あきらめずにながらばつめてみて、向上した事を認めていく。		教科全体		
国語	読むこと・話すこと・聞くことについては特に問題なし。書くことに対して苦手意識をもっている。			国語	漢字テストを定期的に位置づけ、書く活動に意識をもたせる。	
算数	数量の観念はある。計算能力がやや劣っている。	下学年までの学習内容が十分履修されていないことへの劣等感をなくす。		算数	授業中の計算は個別指導を行う。	
社会	特に問題はない。			社会		
理科	特に問題はない。			理科		
音楽	歌は楽しそうに歌う。リコーダーの演奏は苦手である。			音楽		
図工	対象をじっくり見て描くことができないが努力している。	じっくり取り組むようにさせ、できたことに対して評価したい。		図工		
体育	特に問題はない。			体育		
他の教科	特に問題はない。			他の教科		
生活面	生活態度は落ち着いているが、まれに思い通りにならないとかっとなる。	落ち着いてから自分の行動を反省させ、改善できることを見つけさせる。		生活面	相手に互いをあたえることの重大さを考えさせる。	
他	掃除・給食当番などは大変真面目に取り組む。			他		

図 1 5 年生当初の事例 C の個別の指導計画

に思い通りにならないとかつとなる」という点が弱い部分として記載されている。逆に、教科全体として「興味関心のある教科や内容は大変意欲的に取り組む」、国語で「読むこと・話すこと・聞くことについては問題なし」、算数で「数量の観念はある」、音楽で「歌は楽しそうに歌う」、生活面で「生活態度は落ち着いている」、その他で「掃除・給食当番などは大変まじめに取り組む」ということが示されている。

4年生時に九九が未習得であったが、5年生になる前に、九九の表をトイレにはって憶えることを通して、改善されてきていた。想起に時間がかかることもあるが、数を足しあげることによって答えを導く方略をとらなくても、ほぼ全ての段について答えを導き出すことが可能となっていた。社会性の面では、落ち着いてきており、かつとして物をなげたり、椅子を持ち上げたりするような激しい行動は少なくなっていた。

以上の様子から、事例Cの目標として、イ、授業に参加する機会が増加する、ロ、書く活動に取り組む機会が増加する、という2点を中心とすることとした。

#### 4. 担任が提供した手だてと事例のエピソード

図2に事例Cに対して担任が提供した具体的な手だての例と分類の模式図を示した。具体的な手だての例は担任が作成した個別の指導計画に記述されたものと、ミーティングの際に担任によって報告されたものである。これらの具体的な手だての例を基に、手だてを、①文字を書く機会を作る、②約束をする、③グループ活動の設定、④目標の設定と振り返り、の4種類に分類した。また、これらの手だてはそれぞれ独立して提供されたわけではなく、組み合わせられて提供された。以下にそれぞれの手だてにそって、事例のエピソードを取り上げる。

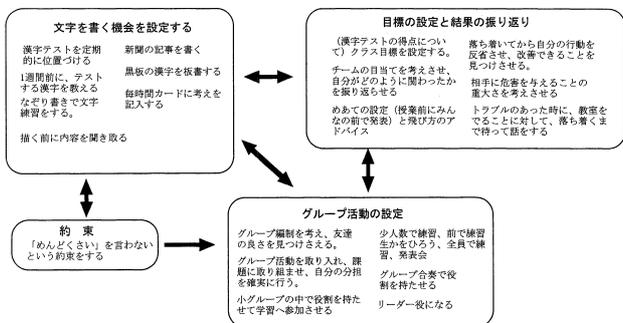


図2 提供された手だての例と手だての種類の様式図

##### ① 文字を書く機会を設定する

本事例は、書くことに困難を示しており、書く活動に抵抗を示す傾向が強かった。そこで、本事例が取り

組める内容や方法で、量を調整しながら文字を書く機会を設定することとした。具体的には、「学級の新聞を作成し、月に2回自分の感じたことを担当部分を書く」「漢字テストに出題される問題を黒板から書き写す」「漢字のなぞり書きの練習をする」「書く前に内容を聞き取る」といった活動であった。なお、「漢字のなぞり書きの練習をする」以外は、学級の生徒全てに対して行っている手だてである。

学級で作成している新聞において、本事例が書いた記事の例を図3に示した。短い文章であるが、毎回自分の担当の時には強い抵抗を示さずに、取り組んでおり、自分の与えられた役割を遂行することができている。

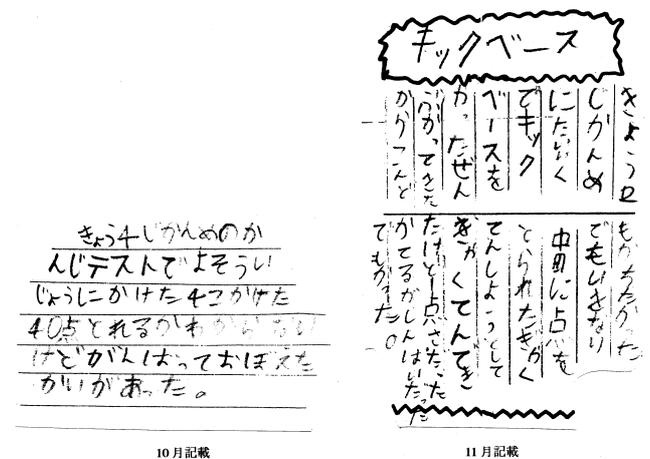


図3 事例Cの書いた記事の例

##### ② 約束をする

6月に「めんどくさい」を言わないという約束を本事例と担任の間で行った。これは、書くもしくは計算するといった授業の際に、担任が本事例に行うように促すと、「めんどくさい」という言葉がよく返ってきたことから、実施したものであった。結果は、約束した後1度「めんどくさい」と言いかけたことがあったようであるが、全く口にすることは無くなったと報告された。

##### ③ グループ活動の設定

1学期後半から、授業にグループでの学習活動を取り入れた。グループでの活動は、4人程度の人数の少ないグループで、作業を行うものであり、社会、音楽、体育で試みられた。社会では、「放課後残ってでも最後まで課題をこなした」「自分から休み時間にインターネットで調べものをした」、音楽では「教えあいながら、苦手なリコーダーの練習に取り組む」「練習してくるから楽譜をちょうだいといった」、体育では、「参加していないときに、友達のやっていることを見ることが増

加した」等がエピソードとして報告された。

#### ④ 目標の設定と振り返り

振り返りを行うという手だては、学年当初から、特にかつとしたときの行動に対して提供されていた。ここでは、まずトラブルが起こった時、本事例の興奮が静まってから、1対1で話しをするという手順がとられた。事例と話をする際には、本児の気持ちを基本的に受け止めた後、まず、なぜそうなったのか、その時にどうすればよかったのか、何がいけなかったのかについて話しを聞いた。トラブルの多くは、事例が引き起こしたものであるというよりは、他児からの言動がきっかけになることが多かったが、振り返りの際には、自分の何がいけなかったのか、どうすればいいのかについての確に答えることができた。かつとなって教室から出ていったときも、しばらくしてから担任が本事例を探しに行くと、「落ち着いたら戻るから大丈夫」と担任に答え、しばらくしたら必ず戻ってきた。5月の遠足の時のエピソードからは、トラブルからある児童を殴ってしまったが、自分の「どうしてもゆるせなかった」という気持ちと「殴ってしまったのは悪かった」という事実を的確に述べることができ、殴ってしまった生徒に謝っている。12月にも同様のことが生じているが、担任に対して、自分の気持ちと悪かった点を的確に述べ、相手の児童に自分から謝罪にいつている。

最近では、目標設定、グループ活動、振り返りが組み合わされて使用されている。例えば、9月の体育(走り幅跳び)では「跳んだ距離をグラフ化し、フォームを友達同士でアドバイスしあう」、10月には跳び箱の時間には、「授業前に、それぞれのグループでそれぞれのメンバーの自分の目標を話しあい、授業後に、目標を達成できたかどうかを振り返る」ということを行っている。10月には跳び箱が苦手なため、「練習に参加しないこともあったが、担任の勧めによって素直に参加した」、11月の跳び箱や縄跳びの時間の時には、「順番を守り練習に参加した」と報告された。

また、書く機会を増加させるための手だてとしても、上記したような手だては利用されている。10月には、漢字のテストにおいて、「クラスの平均目標点を決め、それが達成されたらパーティーを開く」という手だてを提供した。本事例の漢字テストの得点の推移を図4に示した。得点は上下しており、クラスの平均目標点の設定が、漢字を憶えるということに対して有効であったかどうかを判断することは困難であるが、漢字の勉強に対する意識付けにはなっていると思われる。5月には「漢字練習はしないが、視写には取り組む」「漢字の宿題を提出した」等のエピソードが報告された。ただし、本事例は憶えるために書くことを行わず、見

て憶えるという方略を使用した。最近では、漢字の練習において、「1回だけではあるが、書いてくるようになった」「自発的に黒板を書き写す」、書くことということと少し異なるエピソードではあるが、「家で勉強の話題が出る」というエピソードが報告された。

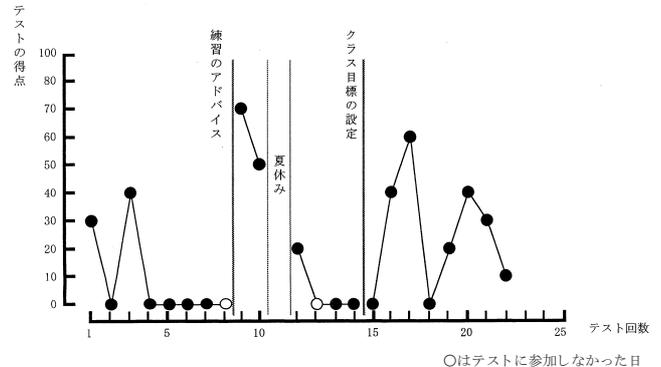


図4 漢字テストにおける得点の推移

## 5. 考察

ここでは、事例Cに対して担任が提供した手だてを中心として、事例のエピソードを取り上げ、通常学級における支援について検討することを目的とした。担任とのミーティングから、本事例の授業への参加や書くことに対して担任が特に有効であったと感じている手だては、グループ活動を設定し、役割をそれぞれの児童に割り当てたことと目標を設定し、振り返る機会を持ったことであると報告された。また、全体として落ち着いてきており、書く機会が増加してきたこと、苦手な跳び箱やリコーダー等授業に参加する機会が増えていること、机に伏せることはあるが、教室から出ていたり、歩き回ったりすることはほとんど無くなったことが報告されている。

本事例の場合、専門家チームにおける報告書にもあるように、約束やルールを強く守ろうとする傾向があった。上述した手だては、本事例のこのような傾向を活かした手だてであったと考えられる。つまり、グループ活動では、自分の役割があり、この役割に対して予め教示されていたため、それを守ろうとした可能性は高い。自分の目標を設定させる手だては、事例自身が自分の目標を考えてそれを達成しようとすることを目指したものであり、約束より本事例の意図をより反映させた手だてであり、同等以上の効果があったものと思われる。また、担任からは音楽で「教えあいながら、苦手なリコーダーの練習に取り組む」と報告されているような、互いが教えあい、助言しあいながらグループ活動に参加していたこと、グループになった他の子ども達は、本児に否定的な感情を抱いておらず、

本事例を同等の仲間として認めているということが担任から強調された。このような、グループの中で活動できたこともグループ活動が効果的に機能した要因の一つであったと思われる。

自分の行ったことを振り返る機会を設定することは、目標を達成できたのか、達成できたとすれば何が良かったのか、逆に達成できなかったとすれば、何が良くなかったのか、次にどのようにすればいいのか等考える機会を持つことができる。グループ活動に加えて、このような振り返る機会を設定したことは、自己評価と他者からの評価、もしくは他児に対する本事例からの評価を行う機会、支援しあう機会を増加させたものと思われる。これは、他児をモデルにする、自分を振り返る基準を明確にする、問題解決のスキルを他児から学ぶ等、具体的な改善策を身に付けることを可能とするものであろう。また、上述したように、本事例とグループとなった他の子ども達との間に良好な人間関係が形成されていたことは、他児をモデルにしたり、他児からの評価を受け入れたりすることが有効に機能する要因であろう。担任からの報告にみられる、音楽では「教えあいながら、苦手なリコーダーの練習に取り組む」、体育では、「参加していないときに、友達のやっていることを見ることが増加した」などの本児の行動は、苦手な学習活動を回避せずに、参加する手だてとしてこのような方法が有効であったことを示すものと思われる。

本事例のトラブルに対して、担任は学年当初から叱るというパターンで対応していない。本事例の興奮が静まってから、1対1で話しをする、事例と話をする際には、本児の気持ちを基本的に受け止めた後、まず、

なぜそうなったのか、その時にどうすればよかったのか、何がいけなかったのか等について話しを聞くなかで、自分の行動を振り返らせるといった手だてがとられている。このような手だてを提供することによって、本事例と担任の間に信頼関係ができていたことも、本事例の学習活動への参加が増加したことに強く影響したと思われる。

ここで取り上げた手だては、本事例に特化したものではなく全ての児童に対して、提供されたものである。通常学級の中で、特別な教育的ニーズのある児童の支援を展開するためには、全ての児童の学習の促進をめざしながら、個に応じた配慮を考える視点が必要であると考えられる。ここで取り上げたような、グループ活動や目標の設定と振り返りなどは、遂行可能な機会が得られる活動であること、グループ内の人間関係が良好であること、明確な自分の役割があり、これを遂行しようとする動機付けがある事などの要因を満たせば、特定の児童だけでなく全ての生徒を対象として提供することが容易であり、同時に有効な手だてであろう。

担任は、授業に参加する機会や書く機会は増加したと感じており、授業中に立ち歩いたり、机に伏せたりする機会は減少したようである。しかしながら、机に伏せることは今でも無くなってはいない。また、いくつか書くことができるようになった漢字はあるが、文字や絵を想起する際の困難は残っている。今後は、徐々に書くことの困難に対するアプローチを導入することも含めた手だてを考えることが必要となると考えられる。

## Ⅱ. 情緒障害通級指導教室での指導

是枝喜代治 花輪敏男 寺崎裕志 木村幸恵

### 1. はじめに

平成11年7月の「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」の報告である「学習障害児に対する指導について」では、学習障害児に対する指導の形態や場の一つとして、平成5年度から実施されている「通級による指導」に類似した指導の場を設けていくことの必要性が提言されている。また、学習障害児のうち言語障害あるいは情緒障害と重複している者の場合は、学習障害児であっても、それぞれの通級による指導の場において、言語障害あるいは情緒障害についての必要な指導を受けることが可能であるとされている。ここ数年の情緒障害通級指導教室では、学習上、行動上のさまざまな課題を抱える子ども達が増えていく傾向にあり、こうした子ども達への支援の在り方が大きな課題の一つとなっている。ここでは通常の学級以外の場における指導の一つとして、情緒障害通級指導教室に通級する学習障害児の指導事例を通して、通級指導教室における指導方法や内容、通常の学級担任との連携の在り方、通常の学級における学習障害児への配慮点等について、特殊教育の側から検討していく。

### 2. 通級指導教室における指導方法、内容の検討

#### 事例D

#### 1) 対象児について

対象とした児童は、LDリスクと注意集中困難を抱える男子で、小学校入学と同時に週2回（7時間）の通級指導を受けてきた。2年生からは週1回の指導となり、現在も継続的な指導が行われている。入級時の検査の結果（田中ビネー検査（CA= 5 ;09、IQ=104、MA= 6 ;00））から、知的発達はほぼ年齢相応であることがうかがえた。通常の学級、通級指導教室以外では、小学校入学後、在住する市内のAクリニック主催のLD教室で週1回の指導を受けている。

#### 2) 在籍学校での様子（1年生の入級当初）

学習面では、板書の読み取りや書字に困難さが認められ、情緒面・行動面では、自分の思いと異なると座り込むなど頑固な面も見られたが、ある程度自分の思いが満たされれば集団の中へ戻っていくことができる状況にあった。

#### 3) 通級指導教室での入級当初の様子

認知・学習面では板書の読み取りが困難で、音読は拾い読みの段階である。左右の概念が未確立で、自分の名前は書け、文字の視写もできるが、筆圧が弱く形を作るのが困難である。運動・動作面では不器用さが見られ、枠からはみ出さずに色を塗ることが難しい。身体運動は好きで、模倣もするが、一つ一つの動きは不確実である。

対人関係・社会性の面では、友達への働きかけもあるが自己中心的なかわり方が多く、順位を過度に気にしたり、友達に対しては規範を厳しく要求したりすることもある。

これらの実態を考え合わせ、D児に対する通級指導教室での指導目標を次のように設定した。

#### 4) 個別の指導目標と手だて

- ① 書字及び読字の困難さを改善するために、視覚-運動能力の伸長をはかる。

[手だて]

- ・本児の努力に対しては十分な評価を与え、視覚-運動、注意、記憶力に関する課題を設定する。
- ② コミュニケーション能力の向上のために、語彙の拡大と表現能力の伸長をはかる。

[手だて]

- ・具対物や半具対物と言葉とを随伴させたり、簡易にまとめた内容をフィードバックしたりすることで、相互的な会話における楽しさの雰囲気を作り出す。
- ③ 自己中心性を改善し集団適応を促すために、対人意識や集団所属感を高め、集団活動上のルールを獲得をはかる。

[手だて]

- ・大人とのレポートを形成しながら、子ども同士のかわりの場を意図的に設定する。活動の見通しやルールを事前に提示して進める。

#### 5) 通級による指導の経過

D児の書字の困難さは視覚-運動能力の弱さに起因すると捉え、直接的な文字の指導をするのではなく、書字に必要な視覚-運動機能を高める指導を通級指導の中で実施してきた。また、失敗経験の積み重ねが学習等に対する抵抗感を強めているものと考え、成功経験を重ね、自己有能感の向上を図ることに配慮した。また、集団適応を考えた場合、自己中心的な言動の改善は大きな目標であると考え、対人意識を高め相互的なコミュニケーション能力を身につけることを意識し

て指導を行った。

### ① 視覚-運動機能について

図工や運動場面において様々な課題を体験的に指導した。初めは上手くできないことが多かったが、その都度何に気を付けて取り組めば良いのかを、本児に理解できるように提示するよう努めた。それにより、D児が上手くできない理由を把握でき、実際に数回の指導で課題を遂行できるようになることが多かった。

視覚-運動機能の弱さに起因していると思われた書字能力についても、補助刺激の活用や代替方法の利用により、大きな改善が見られた。書字については、当初見られていた自信のなさや回避的な反応はほとんど見られなくなり、むしろ意欲的に取り組むようになった。

### ② コミュニケーション能力について

数枚の絵刺激で構成される一連の話を言葉で説明させた後、その話のタイトルを考えさせることで、内容を要約して話すことを求めた。

また、「お話タイム」を設けて、テーマに沿った話をさせ、友達同士お互いに話題に関連した質問をしたり感想を言い合ったりする課題を設定した。発表の場面では、表現の仕方をフィードバックしたり文字で表して再認させたりした。その結果、表現の仕方に気を付けたり、訂正をスムーズに受け入れたりすることもできるようになった。そして、一方的で話が冗長になりがちであったD児が話をまとめて表現できるようになり、話題に関連したことで会話ができる場面が増えてきた。

### ③ 対人意識、集団所属意識について

対人意識はあるが注目要求行動が多く、小集団内でも自分と指導者との関係を強く持ちたがっていた。当初はこの言動も認め、D児の情緒的要求が充足されるように努めた。また、指導場面の中に友達と一緒に活動したり、役割を意識させたりする課題を数多く設定することを心がけた。実際の体験に加え、ホワイトボード等を利用した視覚的な「めあて」を提示することで、他者の存在や集団を意識して言動の調整ができるようになり、友達への積極的で適切なかわりも見られるようになった。しかし、この変容は通級場面のものであり、他の小集団場面や母親に対しては、まだ自己中心的な言動が目立っているようである。

## 6) 考察

### ① 視覚-運動機能について

視覚-運動能力については、特定の課題が特に有効であるということではなく、活動の中で様々な動きを

経験していくことが効果的であったと考える。その際、ただ漠然と体験させるだけではなく、子ども自身が何を目的にして動けばよいのかを明示して、目的意識を持った動きを体験させることが重要であると考えられる。

### ② コミュニケーション能力について

他者とのやりとりにおいて話題を特定することや「お話作り」における「タイトル」や「セリフ」を考える課題(図1)が効果的であったと思われる。話題を事前に提示することによって、話題についての見通しを持ちやすくなり、話題がずれた時の修正が容易にできるようになった。また、話の「タイトル」や「セリフ」を考えることは、自身の話を端的に表現することにつながり、様々な表現方法を獲得する上で役立つと考えられた。

### ③ 対人意識、集団所属意識について

入級当初の段階で、本人自身が安心して充足できるために、指導者とのラポートを受容的なかわり方で確立していった。このことは初期対応として効果的であったと考える。しかし、子どもの要求に対する受容はあくまでもラポートを確立させるためのものであることを十分承知して取り組んでいく必要がある。

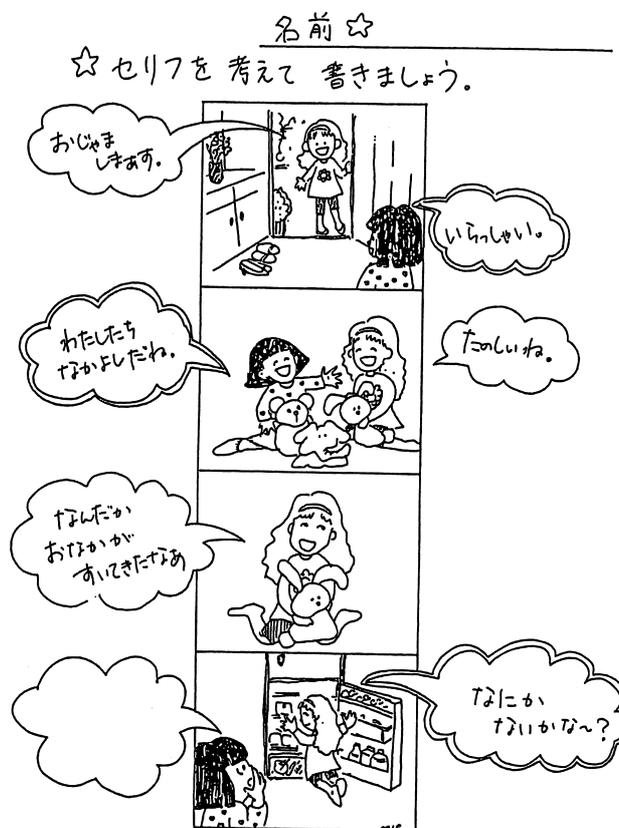


図1 数枚の絵刺激による話し言葉の学習プリント例

7) まとめ

学習障害として捉えたD児の書字及び読字の困難さは、視覚-運動やコミュニケーションの指導を通して改善された面はある。しかし、指導の内容が効果的であったとしても、指導者側の経験や知識から予想された以上の速さで改善が図られた。書字の困難さは、視覚-運動系の能力の未熟さよりも身体意識やそれに基づいた身体の動かし方を十分に獲得できていなかったことが、また、読字の困難さは言葉の音韻的な把握の弱さが背景にあると考えられる。さらに、これらの力が十分に獲得されなかった根本的な要因は、D児がこれまで正確に物事を捉えたり、注意を向けるべき観点を捉えたりすることができなかったことが影響していると考えられた。つまり学習障害としての捉えと共に、

注意集中困難からくる影響を、さらに詳細に検討していく必要があると考える。

現在、D児は小学校4年生となり、2年生以降は週1回の通級に切り替え、継続的な通級指導（5名のグループ指導）を実施している。表1には、平成14年6月に作成したD児の個別教育計画の抜粋を示した（指導経過・評価は年度途中のため未記入）。書字については、入級当初のように細かなステップを踏んだ配慮は必要とせず、ボードに書いた文字を視写できるようになっている。また、正しく書けたことを誉めることが書く意欲を増すことにもつながり、形や大きさも揃い、素早く丁寧に書くことができるようになってきている。さらに、視覚的な記憶よりも聴覚的な記憶が比較的良好であるというD児の特性を考慮し、集団での指導と

表1 個別教育計画（書式2）

児童名	D	指導回数	午前 週 1 回 午後 週 回
指導目標			
<ul style="list-style-type: none"> <li>○自分の気持ちを素直に表現するとともに、相手の考え方も受け入れる。</li> <li>○困った場面での身の処し方について知る。</li> <li>○空間認知力を養いながら、書字能力を高める。</li> </ul>			
領域別短期目標	指導内容・方法	指導経過・評価	
<p>心理的な安定</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○相手の言葉やルールを受け入れ、言動をコントロールしようとする姿勢を養う。</li> <li>○困ったときの対処の仕方について知る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・あらかじめ明示されている望ましい言動に添って行動できるように心がける。</li> <li>・困った場面での対応の仕方を知り、取り入れるように心がける。</li> <li>・他児の言動に注目することで、他児の意見や気持ちについて考える。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・</li> </ul>	
<p>コミュニケーション</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○相手の話を最後まで聞く。</li> <li>○気持ちを素直に表現できる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話すときと聞くときのルールに従って、発表や会話ができる。</li> <li>・援助を受けながら、話を要約して簡潔に話したり、意味を明確に捉えたりできる。</li> <li>・自分が考えた語彙と一致しなくても、意味合いが通じることは受け入れながら語彙概念を育てる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・</li> </ul>	
<p>環境の把握</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○場面状況のつながりを知る。</li> <li>○書字能力を高める。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日常場面や状況画を用いながら、事実の確認ができる。</li> <li>・音と文字の一致をはかれるように、確認したり、修正したりする。</li> <li>・適切な課題を通し、書く習慣を身につける。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・</li> </ul>	
支援の手だて			
<ul style="list-style-type: none"> <li>・言動のコントロールや理解を促すために、ルールは視覚的に提示する。</li> <li>・簡潔に指示を出す。また、指示は復唱させる。</li> <li>・書字的な課題などについては、個別に配慮する。</li> </ul>			

並行し、個別指導として数字や絵カード等を用いて短期記憶（数唱や逆唱、本人の関心のある絵カード等を用いてカードを選択させる課題等）を高める指導を実施している。今後は、学習上のつまずきが本人の努力が足りないからではないことを、周囲の者が十分理解して対応することや、D児が理解し易い方法や手続き、提示の仕方などを本人と共に工夫していくことが必要となろう。また、対人関係を含めて、通級指導教室の取り組みの中で効果的であった内容を、通常の学級の中でも可能な範囲で般化できるように、学級担任との連携を深めていくことが大切であると考えます。

### 3. 通常の学級担任との望ましい連携の在り方

#### 事例E

##### 1) 対象児について

対象とした児童は入級時より言語理解の弱さが認められた男子で、4年生の2学期に医療機関から「典型的な学習障害」という診断を受けている。WISC-III知能検査ではFIQ=90という結果で、かけ算の九九の未習得等、学習上の課題は多く、特に文字を書くことに関しては苦手意識が強い傾向にあった。これらの個人情報を含め、通級担当者で検討した結果、本児は学習上の様々なつまずきを抱えている児童であると考えられた。

##### 2) 在籍学校での様子（4年生の入級当初）

3年時のクラスは、途中で学級担任が交代するなど、他の要因も重なり、クラス全体に落ち着きがなく、課題に取り組む時間がなかなか保障されない面があった。E児自身も教室内で立ち歩くなどの行動が目立っていた。

##### 3) 通級指導教室での入級当初の様子

入級時は4年生4人のグループによる週1回の通級から始めたが、通級による指導開始当初は他児とのトラブルが絶え間なかった。母親との二人の時間が確保される楽しみもあり、通級教室へは、ほとんど休まずに登校してきた。

##### 4) 個別の指導目標

- ① 基本的な生活習慣や学習態度を身につける。
- ② 小集団の一員としての意識を高め、みんなと協力していく態度を養う。
- ③ 状況を判断して行動する力を養う。
- ④ 情緒の安定を図り、感情をコントロールして落ち着いて物事に取り組む態度を育てる。

### 5) 通級による指導の経過

#### <4年生>

4年生の2学期（10月）より、グループ指導の中に個別学習の時間を設定した。注意集中度が弱いため、15～20分を1コマとして3～4コマの課題を学習する形式で実施した。4名のメンバーは、ほんの些細なことでも触発し合うことが多かったため、個別学習を取り入れた。その結果、2学期以降はトラブルも減ってきた。個別学習の時間は状況画を用いて、その絵から分かることを自由に話していく課題等を通し、状況の理解や言葉の理解を深めてきた。一つ一つの事柄については理解しているが、物事の関係性については曖昧な部分も見受けられた。

苦手と思われることに対しては最初から拒否的な態度を示すことが多かった。しかし、カードゲームやトーンチャイムの演奏など、本人の関心のあるものを利用することで、苦手なカタカナが覚え易くなり、黒板に掲示した楽譜を素早く読み取ることができるようになっていった。書字の課題に関しては、1年間の通級による指導を通じて、①興味のあるものを利用して字に親しませること、②ポイントを明確に提示して字の成り立ちを伝えること、③書字読字について自信をつけることで情緒面での改善を図ること、④パソコン等の代替機器の活用などが、今後のE児への課題であると考えられた。これらの課題に関しては、通級指導の個別の時間を含めた各場面で対応していくこととした。表2には、E児の4年生2学期の指導内容の概要を示した。

#### <5年生>

5年生では、6年生2名、5年生5名の計7名のグループで週1回の通級による指導を実施した。質問形式のクイズやゲームを通して人とのかかわり方や、コミュニケーションの仕方を学習する機会を設けた。書字は当初は極力苦手で、予定表も最初の文字だけを書いたり、授業後の感想は「ない」と、なるべく書かないで済ませるような参加姿勢であった。また、内容を省略して書く（例えば、「おんがく」は「お」の頭文字で済ませる）ことが多かった。苦手意識が強いため、最初はそれでも良しとする形で進めた。その後、本人に言わせて教師が書いたり、「お」は音楽会の「お」か、終わりの会の「お」か分からないことを説明したりすることを通して、書く文字数は徐々に増えていった。書字の指導に際しては、書くことに対する苦手意識が強いため、本人の努力を認めながら成功体験を積み上げていく方向性が大事であると考えられた。5年生の2学期以降は学校の行事との重なりや本児が参加した

い授業が増えてきたことで、通級への欠席が目立ってきた。通常の学級の友達とも上手にかかわっており、E児にとって通級の場の意味合いが薄れてきたようである。E児の活動できる場所が在籍校で増えてきていること、書字の問題は周りの理解を得ながら本人のできる範囲で取り組むことができていることを考え、6年生での通級指導は経過観察（毎週の定期指導は行わず、月或いは学期に1回の指導）とした。

#### 6) 通常の学級での様子の変化

5年生から担任が変わり、クラスの雰囲気も落ち着きを取り戻してきた。担任の対応も学級の一人としてE児のことを常に気かけ、特に5年生1学期には直接的に話すのではないが、E児の自宅に3回ほど本人宛の手紙を書き、E児が頑張っている姿勢を評価する

対応をしてくれた。

学習上の課題は残るものの、E児が関心を示している百人一首を国語の授業に毎回取り入れるなど、担任教師の配慮もあり、クラスの友達とのかかわりも徐々に増えてきた。また、クラスの友達とのかかわりが一番の支えとなり、放課後、友人と一緒に、時には6時過ぎまで校庭で野球を楽しんでいる姿も見受けられた。それに伴い、通級の指導を受けるよりも友達との日頃のかかわりの方が面白くなり始め、通級への欠席が目立ってきたものと考えられた。

#### 7) 通常の学級担任と通級指導担当者との連携

事例対象児が通級する情緒障害通級指導教室では、通常の学級担任との連携を重視して、学期に一度、通級児の在籍級での様子を見学する機会を設けると共に、

表2 B児の4年生第2学期における集団及び個別学習の指導内容（グループ及び個別）

	主な課題	主なねらい
登 校	* プレイルームでの自由遊び	・ 他者への意識 ・ 自発的な働きかけ ・ 時間の概念
はじめの会	* カレンダー学習 * 生活調べ * プリント記入 * お話タイム（簡単な質疑応答） * 係り活動と「今日の目当て」	・ 相手からの働きかけの受容 ・ 片付け ・ 一斉指示行動 ・ 他者への関心 ・ 持ち物管理 ・ 注意集中, 注視, 傾聴 ・ 時間の理解 ・ 意思の伝達 ・ 書字 ・ 発表のルール
運 動	* 着替え * 整列・体操 * いろいろな歩き方 * サーキット（平均台・マット運動・肋木など） * スクーターボード * 縄跳び * キャッチボール * 的当て * ドッジボール	・ 着替えの手順, 持ち物管理 ・ 衛生面への意識 ・ 一斉指示行動 ・ ルールの理解（順番など） ・ 動作模倣 ・ 四肢の協調 ・ バランス ・ 他者への意識 ・ 勝敗の意識 ・ 感情のコントロール
オレンジタイム （ソーシャルスキルトレーニング）	* オレンジ通信を読んで、行動を振り返ろう * 話し合いを通して * 紙芝居（場面や気持ちを考える） * お話を聞いて（気持ちの伝え方を考える） * ○×ゲーム（正しい行動を知る）	・ ルールの理解 ・ 一般知識 ・ 音読 ・ 読字 ・ 語彙 ・ 行動の想起 ・ 他者への意識 ・ 注意集中, 注視, 傾聴 ・ 状況の把握 ・ 時間の経過 ・ 興味関心 ・ 記憶 ・ 言葉による表現 ・ 感情のコントロール ・ 概念形成 ・ 道徳的規範の確認 ・ 道具の扱い ・ 一斉指示行動 ・ 目と手の協応 ・ 位置関係
図 工	* 折り紙（「魚」「鳥」） * お面づくり	・ 手先の巧緻性 ・ 物, 色の弁別 ・ 注意集中, 注視, 傾聴 ・ 感情のコントロール
音 楽	* 階名唱 トーンチャイム演奏 「きらきら星」, 「かえるのうた」, 「大きな栗の木の下で」	・ 興味関心 ・ 楽器の扱い ・ 協力 ・ 注意集中, 注視, 傾聴 ・ ルールの理解 ・ 聴覚認知 ・ リズム感 ・ 微細運動 ・ 階名の理解 ・ 他者への関心
ゲ ー ム	* ゲームの選択 * 話し合い活動 * ゲームの活動	・ 興味関心 ・ 注意集中 ・ 手指の巧緻性 ・ 数量概念 ・ ルールの理解 ・ 記憶の保持 ・ 他者への意識 ・ 勝敗の意識 ・ 感情のコントロール ・ 空間認知
帰りの会	* 学習内容, および行動の想起, 反省	・ 自分の行動の想起 ・ 気持ちの表現 ・ 持ち物管理 ・ 時間の理解 ・ 指示理解
パズル	* 積み木模様を作ろう	・ 手指の巧緻性 ・ 空間認知 ・ 手と目の協応
ことば	* 状況画の説明をしよう * 最近のことを話そう	・ 状況の読みとり ・ 言葉による表現 ・ 語彙 ・ 感情の表出
箱 庭	* 思いを表そう・・・自由な発想で	・ 興味関心 ・ 感情のコントロール ・ 片付け
図 工	* 砂絵（パネル, 写真立て） * アイロンビーズ	・ 興味関心 ・ 手と目の協応 ・ 集中力 ・ 構成力
ゲ ー ム	* オセロをしよう	・ ルール理解 ・ 空間認知 ・ 感情のコントロール

在籍学級の担任に通級の指導場面を見学に来てもらう形で相互の連携を深めている。その他、学期末には学級担任向けに「通級指導の記録」を作成し、通級指導教室での指導の概要について伝達している。また、緊急時は電話連絡等を用いて、緊密な連携が取れるように配慮している。

ここでは、通級指導担当者とE児を受け持つ学級担任との連携の実際を通して、通級指導担当者と通常の学級担任との望ましい連携のあり方について検討していく。

#### ① 巡回相談の必要性和その時間の保証

通級指導担当者と共にE児の在籍する小学校を訪問し、授業を参観した。授業中は担任教師の指導力も影響し、スムーズな授業への参加が行われていた。後ろの壁面には児童全員の学期の目標が記されていたが、E児の文面には鏡文字が含まれており、文字の認識やその出力に困難さがあるものと推察された。また、文章のみでは理解が困難なため、担任教師のところに問題文を聞きに行く行動が多く、そのことで問題の内容を理解できるようになったことから、聴覚的に優位な傾向があるものと考えられた。放課後、担任と学校長、教頭を含めて懇談の機会を持ち、通常の学級においてE児に配慮していく点について話し合った。特に、書字読字の問題について検討した内容を以下に示した。

- a. 問題文にルビを振るなどの配慮をしていく。
- b. 文字での読みとりが困難であることから、文章を読んで聞かせるような配慮を個別的にしていく。
- c. パソコン、ワープロ等の代替機器を活用していく。

短い時間ではあるが、1時間を通して授業を観察すると児童の行動特徴や学習上の様々な課題を垣間見ることができる。また、熟練したベテランの教師でも、学習障害児の文字を認識していく上での特性や、効果的な指導方法や配慮点について、知識として十分備えていない面もある。

時間的に制約の多い通級担当者が、通級児の参加する授業を時間をかけて見ることは物理的に難しい面もあると考えられる。しかし、「今後の特別支援教育の在り方について」(中間まとめ)に示されているように、通常の学級に在籍する児童生徒に対するコーディネーター的役割等を考えていく場合、通級担当者が在籍学校や担任に対し、巡回相談のできる時間を保障し、通常の学級に在籍する学習障害児等の配慮点について、適切なアドバイスをしていけるような支援体制を組んでいくことは、今後、検討すべき課題の一つであると考えられる。

#### ② 相互の立場で通級児を支援することの必要性

E児の場合、通級指導担当者と通常の学級担任とは

前任校の同僚(非常に希なケースではあるが...)であり、在籍学校との連携という点では、相互の立場を十分に理解し、E児の支援に向けた望ましい連携が取れているケースであると考えられる。しかし、さまざまな要因から在籍する学級担任との連携がうまく行えていないケースも希ではない。特に、密度の濃い連携が物理的に難しいと考えられる他校通級の場合、より頻回に通常の学級担任に通級の指導場面を実際に見てもらうことで、在籍学級での配慮点について検討してもらう良い機会とすることが大切であろう。

### 4. 通常の学級における学習障害児の配慮に向けて

2つの事例検討を基に、通常の学級に在籍する学習障害児の配慮点について、先行知見を加味し、検討を加えた。

#### 1) 学級経営の視点から子どもの良い面を認めていく

学習障害のある子どもは教科学習における特異的な問題を抱えており、学級の中で配慮することで上手く適応できるケース、TT等の補助的な人的資源が必要なケース、通級による指導が必要なケースなど、個人により様々なケースがあると考えられる。

小学校高学年段階では本人の弱い部分、隠したい部分に焦点を当てて対応するよりも、一般にいわれている得意な部分を伸ばしていく対応を心がける必要がある。例えば一つの演出として、学級通信のような形でクラスの子どもの(マイナス面ではなく)良い面、頑張っている部分を教室の後方に掲示しておくなど、子ども達が各自の良い面に目を向けられるような学級経営上の工夫も必要であろう。

#### 2) 文字や形の認識の困難さ、偏り等への配慮

学習障害のある子どもの教科学習に関しては、文字による内容を理解し易くするために、文章の行間や文字間を読みやすい間隔にする、読みやすい文字(フォント)の大きさの工夫、文章の区切り目が分かり易くなるように、分かち書きの工夫をすること等も必要とされる配慮であろう。また、読字に困難がある子どもには、問題文を読み上げて取り組ませたり、板書の順番等を工夫していく配慮が、書字に困難のある子どもに対しては、パソコン・ワープロ等の教育機器を用いた学習支援が効果的な場合もある。

認識の力や理解力が十分でないケースでは、抽象的な内容よりも、より具体性のある内容の方が見通しを持って取り組むことができる。時には、ドリル的な課題内容を効果的に活用することも必要であろう。さらに、子どもが内容を理解する上で、その子の方略に適

したもの、例えば視覚的な優位さ、継時的な処理の傾向などを考慮して、個別的な課題内容を構成していく配慮も必要となろう。

### 3) 自己肯定感・自己有能感を育てるための配慮

学習障害の子どもには学習上の問題が起因となり、2次的に心理的・社会的問題を引き起こすケースも希ではない。このような子ども達に対しては、教師側がちょっとした演出の工夫をすることが効果的な場合もある。例えば、担任の先生が直接誉めるよりも、教頭先生や学年主任の先生が間接的に誉めることの方が、子どもの心に強い印象を刻む場合もある（先生は僕（私）のことを考えていてくれる... 等）。E児の担任が取り組んだように、意図的に自宅に手紙を書く等の手だてを用いて、担任と本人とが共有できる約束事を作ることなども時には必要であろう。

### 4) 見通しの持てやすい指示や手だての工夫

子どもが活動に対して、見通しを持って取り組める配慮も大切である。例えば、手だてを構造化することで、次に何をするのかを理解し、安心して課題に取り組めるケースもあると考える。文化祭の「劇の練習」などでは、細かいパートの練習から取り組むよりも、全体の流れを掴んだ上で、この練習のパートは「劇」のこの部分に当たるということを理解させ、指導を展開していく配慮が必要となろう。

### 文 献

- 1) 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：学習障害児に対する指導について、1999.
- 2) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議：今後の特別支援教育の在り方について（中間まとめ）、2002.

### Ⅲ. 特殊学級及び通常の学級での指導

藤田直子 廣瀬由美子 肥後祥治 柘植雅義

#### 1. はじめに

B小学校には、情緒障害特殊学級と言語障害特殊学級（以下言語学級）があり、学習障害（以下LD）や注意欠陥／多動性障害（以下ADHD）の疑いがある児童は、主として言語学級に在籍して学習をしている。このような児童に対しては、特殊学級での学習より通常の学級との交流の時間（以下交流学級）を多くし、特殊学級担任が交流学級に行き、ティームティーチング（以下TT）の形態で指導や支援を行う等の配慮をしている。また、在籍はしないが、言語学級を週1～2時間程度利用して学習しているADHDの児童もいる。

B小学校は、平成11年度より本プロジェクト研究の研究協力校として、研究所のスタッフと月1回程度、LDやADHDの疑いがある児童の指導方法について、協議を重ねてきた。そこで、本報告では、LDやADHDの疑いがある児童の指導方法について、特殊学級での指導と交流学級での指導を中心に、交流学級担任との連携の視点からまとめていく。

#### 2. 対象児童の概要

F児（現在小学校5年生男子）は、田中ビネー知能検査、WISC-Ⅲ、ITPAを実施した結果から、LDの疑いがあると思われる児童である。音読はすらすら読めるが、吃音があるために、日常会話は音の繰り返しが頻繁である。漢字の書き順は正確ではないが、読み書きはほとんど習得している。しかし、物語の情景や登場人物の気持ちを読み取ったり、作文を書いたりすることは苦手である。算数は得意であるが、1桁の計算は指を使って行っている。また、体育の基本的な運動は非常にぎこちない動作が多い。授業中は一方通行的な話を頻繁にするため、教師や友達から注意されることが多い。日常生活では、状況判断が素早くできないために行動が遅くなり、友達や教師の支援が必要である。

G児（現在小学校5年生男子）は、F児と同じように田中ビネー知能検査、WISC-Ⅲを実施しているが、心理検査や行動観察の結果から、ADHDの疑いがあると思われる児童である。軽度難聴のため補聴器を使用している。科学的な知識は大人顔負けである。好きな活動には熱中するが、規律やルールが守れず友達から注意される場面が多い。授業場面では、反応が

早く、教師が質問するなりすぐに答えてしまい、担任は困っている現状である。授業中に話を聞く場面や自力解決の場面では、物をかむことが多い（つめ、消しゴム、袖口、教科書やノート、名札など）。日常生活の場面では、その場の雰囲気や相手の気持ちを考えることが苦手なため、自分の思いを通そうとして友達とトラブルになることが多い。

#### 3. 児童のニーズと個別の指導計画

児童の個別の指導目標を設定するにあたり、保護者と交流学級担任に対してニーズ調査を実施した。また、S-M社会生活能力検査等の結果を含めて、保護者、交流学級の担任、言語学級担任の共通のニーズを把握し、個別の指導計画を立案した。ここではF児を例にして報告する。表1はF児が3年生の時（平成12年度：本研究プロジェクト2年次）の個別の指導計画である。

#### 4. 特殊学級（言語学級）での指導

F児、G児を指導するにあたり、言語学級担任の主な役割は以下の4つと考えて支援にあたっている。

- ① 対象児らが通常の学級に適応するために必要な技能の習得を支援する。
- ② 対象児らが通常の学級に適応するために適した環境作りをする。
- ③ 対象児らが交流学級で学習や生活をする場合に、必要な支援をする。
- ④ 交流学級の担任及び学級の児童に、障害がある児童への理解が深まるような情報を提供する。

そこで、言語学級では、個別の指導計画をもとに、集中力を高めることとコミュニケーションの技能を高めることを優先課題として、「よく見ること」「よく聞くこと」「発言のルールを守ること」について指導した。

表2に、F児の個別学習の目標と学習方法及び評価についての概要を示す。

個別学習の内容については、交流学級担任と情報交換を行い、毎学期ごとに成果や課題を確認しあった。以下は、交流学級担任のF、G児に対する感想である。それによると、①朝の漢字学習の取り組みが熱心にできた（G児）、②集中できるようになったので、計算が短時間でできるようになった（G児）、③手を挙げるようになった（G児）、④教えてくださいとか聞いていいですかと言えるようになった（F児）、⑤集団行動に遅れなくなった（F、G児）、⑥授業中自分勝手に発言

表1

## 平成12年度 第1学期 個別の指導計画

学年	3年	氏名	F児	作成日	H. 12. 4. 21	作成者	藤田 直子
目 標		主 な 指 導 内 容				指導場面及び指導形態	
コ ミ ュ ニ ケ ー シ ョ ン 技 能	・話を聞くとき、勝手に質問せず、最後まで黙って話を聞くことができる	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「お話をしよう」の活動を通して、定着を図る</li> <li>①3分程度の話を聞くあいだの状況をテープに録音し、私語の有無を自己評価する。</li> <li>②話をする人からの遠近により、4段階のレベルを設定する。</li> <li>③私語0が3回続いたら、レベルアップする。</li> <li>④交流学級での学習の様子を録画し、私語の有無を自己評価する。</li> </ul>				ことば 一小集団	
	・発表のルールを守って発表することができる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「お話をしよう」の活動を通して、定着を図る</li> <li>①指名を待つときは、手を挙げて待つ。</li> <li>②「はい～です」「はい～と思います」という答え方をする。</li> <li>③友達の発表が終わるまで、黙って聞く。</li> <li>④話題に合わない受け答えのときは、言い直しをする。</li> </ul>				ことば 一小集団	
	・自力解決が困難な課題に向かったとき、適切な質問の仕方ができる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「パズルゲーム」の活動を通して、定着を図る</li> <li>①最初の10分は質問せず、考える。</li> <li>②残り5分は質問していい時間とし、手を挙げて「先生」と呼ぶ。</li> <li>③質問は、小声です。</li> </ul>				ことば 一小集団	
	・不明瞭な発音が分かり、正しく発音することができる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・詩の音読を通して、正しい発音に近づける</li> <li>①「ぎ・ぜ・ぞ」と「だ・で・ど」の聞き分けの練習をする。</li> <li>②正しい舌の使い方を練習する。</li> <li>③詩は、発音の仕方の難度により、レベル分けしておく。</li> <li>④詩の朗読を録音し、発音の正誤を自己評価する。</li> </ul>				ことば 一個別	
	・吃音を和らげる方法を身につける。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・動作法で上半身の緊張を和らげる。</li> </ul>				ことば 一個別	

## 援助指導計画

(交流学級担任 T教師)

	目 標	主 な 指 導 内 容	援助者
日 常 生 活 技 能	・身支度や自分の持ち物の出し入れが決められた時間でできる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ランドセルの用意をするとき、時間割の順番に従って入れる。</li> <li>・上履きが昇降口で履けるように、靴箱に指示カードを入れておく。</li> <li>・登校後の準備の手順と時間を掲示する。</li> <li>・学習の準備と片付けのルール明確にする。(特別な場合は、黒板に書く。)</li> <li>・給食の準備と片付けの手順をカードにして持たせ、順番に従ってできるようにする。</li> </ul>	母親 藤田 T教師・藤田 T教師
	・箸を上手に使うことができる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・豆つかみの練習をする。</li> </ul>	母親
	・雑巾を上手に絞ることができる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・雑巾の絞り方を練習する。</li> </ul>	母親

することが減った (F児) というように学習効果が認められる記述があった。

対象児ら自身は、言語学級での学習を①楽しい (F、

G児)、②落ち着いてできる (G児) と言っており、言語学級で学習したことは③自然に役に立っている (F児) と自己評価していた。

表2 F児の個別学習の目標と学習方法及び評価

課題	目標	学習方法	評価
ドミノを並べよう	・指示に注意を向け、指示通りにドミノを並べることができる。	5色のドミノの並べ方を音声で「赤・青・黄」と指示したり、色の配色カードで視覚的に指示したりする。児童は指示に注意を向け、指示通りにドミノを並べる。	音声指示では正確にドミノを並べることができたが、視覚指示では、誤りが多かった。週1時間ずつ約3ヶ月学習を続け、4色の視覚指示を正確に並べられるようになった。
迷路ができるかな	・迷路のスタートからゴールまで、一定の時間は私語を挟まずにやり遂げることができる。 ・5～8mm幅の迷路中を両側の線に触れずに通過することができる。	迷路は、市販されている一般的なものを使用した。実施回数が進むにつれて、迷路の難度が高まるように設定したので、黙って活動する時間が徐々に長くなる。	実施回数が進むにつれて難しくなり、所要時間は長くなっているのに対して、私語は減少した。周囲の線に接触した回数も減少し、集中力が高まった。
ジグソーパズルで遊ぼう	・一定時間は自力解決し、その後は、ルールに従って援助を求められることができる。	動物の写真を4～12ピースに分割したパズルを作成した。ピースの形は三角形と四角形である。10分間は自力解決し、その後は、挙手して援助を求めてよいこととする。	最初のころは、パズルに慣れていないせいもあって、私語が多かったが、慣れてくると10分間は黙って実施することができた。援助を求めるときには手を挙げることも定着した。
お話をしよう	・話を聞くときは途中で質問せず、最後まで黙って聞くことができる。 ・発表や質問は、手を挙げて待ち、指名されてから答えることができる。	3分程度の話を聞く間の状況を録音したり、交流学級での学習の様子を録画したりしたのを見たり聞いたりして、私語の有無を自己評価する。また、話しの内容について、ルールを守って質問したり答えたりする。	録音や録画したものを通して自己評価ができたので、改善しようという意識が高まり、私語が減少した。挙手をし、指名を待って発言することも定着した。しかし、交流学級での定着は、完全ではなかった。
動物になって散歩しよう	・音声指示に従って、散歩コースを指示通りに進むことができる。 ・友達の活動の正誤を正確に記録することができる。	5m程のコースに手型と足型が貼ってあり、そのコース上を「手、足、足、手・・・」という音声指示に従って進んでいく。友達が行うときには、その様子を良く見て、正誤を記録する。	音声指示に従って進むことはすぐにできるようになった。しかし、正誤の記録は、活動の後半に間違いが見られたので、週1時間程度、約3ヶ月学習を続け、正確に記録できるようになった。

## 5. 交流学級（通常の学級）での指導

言語学級担任が、対象児らの支援者として交流学級に入る場合念頭に置いていたことは、対象児らが友達と良い関係作りができるように配慮することや個別の学習で高められた力が交流学級で上手く使えるようになったかを評価することであった。後者については、「4. 特殊学級（言語学級）での指導」で、対象児らの変容について述べてきたので、ここでは、前者の友達関係の調整による効果について報告する。

交流学級での授業展開はグループ学習の形態が多く、その際に、言語学級担任は、対象児らと友達の意思疎通の調整を行い、適切な行動のモデルを示した。また、言語学級担任は対象児のみに関わるのではなく、一般的なT Tとしての役割も果たした。一般的なT Tとし

での関わり方をするすることで、他の児童にとっても有益な支援ができ、さらに、対象児らが特別視されることを防ぐことも可能であった。このような支援で、対象児らはグループの一員としての責任を果たし、友達とのトラブルも無く学習することが可能となった。

一斉指導の場面では、できるだけ行動や学習の自己管理ができるような支援を行った。例えばシールの活用、開始と終了の時刻の表示、机とは別の作業スペースの確保などである。これらのことによって対象児らには、①課題が最後までできるようになった、②学習のペースをつかむことができた、③自分の状況に合わせて学習の場を選ぶことがあった等の支援の効果が見られた。交流学級担任は、①一斉の学習形態で対象児らが理解できない点を補ってもらえた、②他の子どもにも関わってもらえたので助かった等、肯定的に評価

してくれた。

## 6. 交流学級（通常の学級）担任との連携

F児、G児は交流学級での学習が中心なため、交流学級担任と綿密に連絡を取り合うことが重要であった。研究所のスタッフからの情報を交流学級の担任へ提供することで、担任は、板書の工夫や発問の工夫、学習環境の工夫等をして、対象児らに分かりやすい学習を展開してくれた。さらに、言語学級担任と一緒にLD等の研修会にも参加し、障害がある児童を理解しようと心がけてくれた。また、言語学級担任は、交流学級で対象児らに直接支援したり、交流学級の担任と協議したりすることで、対象児らの交流学級での実態や課題を知ることができ、個別学習にフィードバックして生かすことができた。

言語学級担任と交流学級担任が協議した結果、交流学級担任が行った主な支援を表3に示す。

## 7. まとめ

今回の研究においては、対象児らのニーズ調査や心理検査、授業中における行動観察から得られた情報をもとに個別の指導計画を作成し、研究所のスタッフと協議しながら支援方法を考えることができたので、対象児らのニーズに応じた指導や支援を行うことができた。支援の効果についてもスタッフと共に評価していき、一つ一つの支援が、言語学級と交流学級においてそれぞれが関連しあって効果を高めることが可能であった。

対象児らの優先課題については、言語学級での個別学習を通して学習効果が認められ、対象児らは、交流学級での学習にも適応できるようになってきている。交流学級での適応が上手くいったのは、言語学級での学習によるものだけではなく、言語学級担任が交流学級でTTとして支援を行ったことによる効果も大きいと考えられる。言語学級担任は、交流学級でTTとして支援しながら、対象児らの学習効果を確認することや、新たな学習課題を把握することができた。そうし

表3 F児G児に対する交流学級での支援

<b>刺激の少ない環境作り</b> <ul style="list-style-type: none"><li>・ 座席は前列の端にする。</li><li>・ ロッカー側の座席のときは、空きロッカーを荷物入れに使用してもいいことにする。</li><li>・ ロッカー側でないときは、収納ケースを使用してもいいことにする。</li><li>・ 学習用具で普段使わないものは、集めて保管する。（全児童）</li><li>・ 学習の始まりや終わりに、机上の整理をするように声掛けをする。</li><li>・ 凶工など、作業スペースがたくさん必要な学習では、広い机を使用してもいいことにする。</li><li>・ 課題が早く終わった児童がやるべきことをはっきりさせておき、落ち着いた学習環境が持続できるようにする。</li><li>・ 学習コーナーをいくつか用意しておき、学習進度の違いによって、学習の場を選んでよいこととする。</li></ul>
<b>分かりやすい指示、分かりやすい情報提供</b> <ul style="list-style-type: none"><li>・ 大きな声でゆっくり話す。</li><li>・ 順序良く話す。</li><li>・ 何について話すのか、話しのポイントがいくつなのか最初に伝えておく。</li><li>・ 話し始めるときは、注意が向くように声を掛ける。</li><li>・ 学習課題やまとめは、色分けして板書する。</li><li>・ 学習の順序に従って、右から、左から、上からというように規則正しく板書する。</li><li>・ 学習の終了時刻は、板書して明示する。</li><li>・ 板書の内容は精選し、文字数をできるだけ少なくする。</li><li>・ 理科や算数は、「学習の進め方」をあまり変更せずに進める。</li></ul>
<b>自己管理ができるような工夫</b> <ul style="list-style-type: none"><li>・ 漢字の小テスト、ドリル、算数の単元末ワークシートは、合格シールで進度が確認できるようにする。</li><li>・ 日程や時刻の変更は、板書しておく。</li><li>・ 掃除や給食当番表は、一人一人の仕事内容がわかるような掲示にする。</li><li>・ 作品や学習用具を持ち帰るための紙袋は、あらかじめ用意しておく。</li><li>・ 学習用具がたくさん必要な学習の場合は、机の上や周りのどこに何を置くか決めておく。</li></ul>

### 成功経験を多くするための工夫

- ・手を挙げたら必ず指名し、手を挙げないときは指名しない。
- ・課題の最後に間違いを訂正するのではなく、途中で確認し、間違いがあったらその都度訂正するようにする。
- ・作文は、原稿用紙1枚から数枚程度とし、児童一人一人に個別の目標を持たせる。
- ・ドリルなどは必ず終わらせるようにするために、休み時間を活用してこまめに指導する。
- ・言語学級の学習のためにやれなかった実験などは、別に時間を取って指導する。
- ・体育館などへの展示作品はしっかりと仕上がるように十分指導し、そうでないものは本人が満足できれば良いとする。
- ・体育では、能力に合った運動ができるように、学習の場が選択できるようにしておく。

### 友達とのトラブルを避けるための工夫

- ・座席は、関係の良好な児童と一緒にできるように配慮する。
- ・対象児らの隣になる児童は、対象児らの行動に影響されにくい子にする。
- ・友達同士で学び合うときは、上手に教えられる児童とグルーピングする。
- ・対象児らが失敗したり迷惑をかけたときは、担任が適切に判断して注意し、関わった児童が直接注意しない約束にしておく。

て、それらを言語学級の学習に生かしながら、さらに支援することが可能となった。

さらに、言語学級での学習や交流学級でのTTとしての支援といった対象児への直接的支援とは別に、交流学級担任への情報提供のような間接的支援も、対象児への有効な支援方法の一つとなった。言語学級担任は、研究所のスタッフからの情報を交流学級担任へ提供したり、交流学級担任と支援方法を協議したりす

ることによって、交流学級の担任は、対象児らが学習しやすい環境作りを心がけてくれた。

以上のことから、LDやADHDの疑いがある児童にとって、言語学級での指導と交流学級での指導は、いずれも欠かすことのできないものであり、特に言語学級担任と交流学級担任との密接な連携が、その重要な役割を果たすことも明らかになった。

## IV. 民間機関の柔軟性を活かした指導

海津亜希子 涌井恵 佐藤克敏 平木こゆみ

### 1. はじめに

本稿では、LDのある子どもへの一つの支援の場として、民間機関が果たす役割について実践報告をもとに検討する。

民間機関で行われている活動の内容は、子どもに対する指導や、保護者への相談をはじめ、子どもを取り巻く学校との連携、研究、(地域等への)啓発、指導者研修等、多岐にわたっている。

そこで、前半は、実際に民間機関が行っているLDの支援について事例も挙げながら紹介する。

また、民間機関の存在自体が柔軟であり、基本的には個との契約により指導が開始されるため、指導方法に関しても、その子どもにかみ合うまで、様々な試みがなされる。このような民間機関の柔軟性を活かして、公教育に提起できるような指導法の開発もなされている。

本研究グループでも、民間機関の場を借り、保護者の承認を得た上で、現在、公教育においては取り組みが難しい、または、一般化していないが、今後考え得る指導方法についての実践研究を行った。後半では、このことについて報告する。

### 2. 東京YMCA ASCAクラスでの試み

#### 1) ASCAクラスの成り立ち

通常の学級に在籍するLDを始めとする軽度の発達障害のある児童生徒は、その問題が軽微であるがゆえ見えにくく、適切な教育的支援を受けられずに不利をこうむることが多い。こういった特別なニーズを必要とする児童生徒の正しい理解と適切な対応のため、全国のYMCAではこれまで様々なLD支援プログラムを提供してきた。ASCAクラスもこういったプログラムの中の一つに位置付けられるが、特に専門的アプローチによる指導を行うためのクラスとしてスタートした。東京YMCA東陽町センターASCAクラスは、1996年度の西東京センターに続いて1998年度に開設され、現在5年目を迎えている。

#### 2) ASCAクラスのシステム

文部省(現、文部科学省)による定義では、LDとは全般的な知的発達に遅れはないにも関わらず、いくつかの心理学的過程の特異的な偏りをもつことから、読む、書く、計算するなど、学力でのつまずきがその

主たる症状であるとされている。しかしLDは、学力だけではなく、社会性、情緒、行動面などの問題も重複しやすい関連症状である(上野ら、2001)と言われている。ASCAクラスでは、LDのある子どもたちのこういった問題の克服や軽減を目指して、学習および社会性の指導を行っている。

#### 3) ASCAクラスの概要

##### (1) 対象児童生徒

ASCAクラスには、現在小学1年生から中学3年生までのLD、ADHD、高機能自閉症等の子どもたち約40名が在籍している。

##### (2) クラス編成

今年度は、社会性指導クラス、社会性及び学習指導クラス、個別学習指導クラスという3形態のクラスを設置した。

社会性指導クラスでは、数名から10名までを対象にしたグループ指導を行っている。各クラス、2名の指導者(講師)と数名のボランティアという指導体制で、週に1回、60分(中学生は隔週120分)の授業を行っている。

社会性及び学習指導クラスでは、約40分間の個別学習の時間と、50分のグループ指導で構成されている。週に1回、計90分の授業である。

個別学習指導クラスは、学習でのつまずきが問題の中心である児童生徒を対象に、個別の学習指導を行っている。週に1回、60分の授業である。

##### (3) 入会から指導計画作成までの流れ

ASCAクラスでは、入会から指導計画を決定するまで、次の二つの手続きを踏むことにしている。

###### ① 保護者からの情報収集

ここでは、保護者より以下の情報を得る。

- a) 主訴(保護者や対象児のニーズ)
- b) 生育歴(妊娠周産期の情報、家族構成や家庭環境、身体、運動発達の様子、言語、コミュニケーション発達の様子、身辺自立、行動特性等)
- c) 既往歴
- d) 教育歴、相談歴
- e) 学力面の様子
- f) 運動面の様子
- g) 行動、生活の様子

###### ② 子どもの実態把握(心理・教育アセスメント等)

次のような検査を行い、全般的な知的発達水準、および認知能力特性、学力面の様子、行動面の様子を把握する。

- a) WISC- III
- b) K-ABC
- c) 学力検査
- d) 行動観察
- e) 各種チェックリスト（ソーシャル・スキル・チェックリスト；岡田，2002）（学習領域スキル別つまずきチェックリスト；海津2000）
- f) 行動観察

#### (4) 個別の指導計画の作成およびカンファレンス

以上のような実態把握を終えると、次に個別の指導計画の作成へと進む。個別の指導計画は、1年間の目標を設定した長期目標と、その目標を達成するための具体的な短期目標で構成されている。短期目標は通常1ヶ月から1学期程度の目標で、達成するための配慮点、介入方法を併記している。目標設定の際には、「対象児や保護者のニーズ」、「どの程度基礎的なつまずきであるか」、「何から優先すべきか（長期的視点か現在の適応か）」等、様々な点を考慮している。

指導が始まると、月に1度、および学期ごとにカンファレンスを開き、設定した目標の達成度、指導内容や方法等の評価を行っている。その結果を受け、次の学期や年度に向けての目標の修正と、新たな目標の設定を行っている。

個別の指導計画を立てることの効果として、牟田(1999)は、①指導の焦点がしぼれ、経験の少ない担当者でも指導目標を的確に把握して指導することができる、②教師間の共通理解が得やすくなり、指導に一貫性や統一性がはかれる、③書式を統一することで引き継ぎが有効に行われる、④家庭との連携にも目が向くという四つを挙げている。ASCA クラスでも、個別の指導計画を立てることによりこれらの効果を得ている。

#### 4) 対象とする子どもへの指導

##### (1) 指導内容

社会性指導クラスでは、数名から10名までのグループを組み、ソーシャル・スキルの獲得や、社会的経験の積み上げを目的としたソーシャル・スキル・トレーニング（以下SST）を行っている。SSTと呼ばれているものには様々な指導があるが、ASCA クラスでは、限られた時間内でできるだけ効果を上げるため、教示、モデリング、リハーサル、フィードバックなどのSSTの技法を随所に取り入れた指導方法を試みている。各クラス、ゲームを多く取り入れたり、イベントの計画、実行など社会体験を多く取り入れたりしながら、社会性指導プログラムを展開している。

一方、学習指導を行っているクラスでは個別指導の

時間を設け、学習のつまずきに対して、その子どもの認知特性を考慮した指導方法が用いられている。

##### (2) 心理的側面への支援

ASCA クラスに参加する児童生徒の多くは、対人場面や学習場面において失敗体験を重ね、自信や意欲を失ってきていることも少なくない。したがって、いずれのクラスにおいても、子どもたちの動機づけや成就体験に十分配慮した指導を行うことを心がけている。自己有能感や自尊心、他者への信頼感、安心感の回復は、困難をもつ子どもたちにとって、これからの社会適応のための重要なポイントになると考えている。

##### 5) 子どもを取り巻く環境へのアプローチ

子どもへの指導と同時に、保護者や学校など子どもを取り巻く環境にアプローチすることで、子どもの社会適応の向上を図っている。このように、環境調整をすることで、ASCA クラスで学んだことが日常場面でも般化しやすいという利点もある。そこで、以下のような取り組みも行っている。

##### (1) 保護者へ

ASCA クラスでは、毎回モニターを通して、保護者に授業の様子を公開している。保護者の中には、子どもへの対応の仕方のヒントを見出す人や、家庭では見られない集団内での子どもの姿を見ることで理解を深める人も多い。また、学期に2～3回保護者面談を行い、子どもたちに関する相談に応じている。

##### (2) 学校との連携

子どもが家庭に次いで多くの時間を費やす学校で、どのように過ごしているか、またどのような問題を見せているかの情報が得られることは、指導指針を立てる上でも大変有効な情報となる。また、学校と我々の指導が一貫していることも、子どもや保護者にとっては重要であるため、可能な限り、学校との連携を図り、子どもについての情報交換を行っている。

##### 6) 指導者養成

以上のような試みの他に、ASCA クラスでは、指導者養成活動も行っている。この指導者養成には、二つの特徴がある。

一つ目は、学生を対象にした指導者養成である。社会性指導クラスでは、臨床心理学や教育学を学んだ2名の講師と、数名のボランティアスタッフという体制で指導に当たっている。このボランティアスタッフには、教員養成系の大学を始め、いくつかの大学で臨床心理学や教育学を学ぶ大学院生などが多く、実習や研

修の場として参加している。彼らの中には、その後、講師として ASCA クラスに残る者もいるが、教員、教育相談員、スクールカウンセラーとなって現場へ出て行くケースが多い。そして、現在、LD に詳しい教員や相談員として各地で活躍している。

もう一つは、もう少し対象を広げた養成講座である。YMCA 東陽町センターでは、今年度、LD の理解促進と指導者養成を目的とした新たなプログラムを提供した。具体的には、夏休みに 3 日連続の「ボランティアセミナー」を開催して、LD 支援に関心をもつ人々に、LD についての概論や指導法等を伝えた。今後、この養成活動も継続的かつ系統的なものにしていきたいと考えている。

#### 7) 地域に対しての啓発活動

ASCA クラスでは、これまでも学校等からの見学の受け入れや、研修会の開催などを行ってきた。今年度 5 年目を迎えるということで、一層の理解と支援を促進するべく、地域へのより主体的な働きかけを行っている。その最初の試みとして、今年は、大学や研究機関の専門家に講師を依頼し、地域の教育関係者や、保護者を対象にした連続講座を開いた。来年度以降、地域の教員などを対象にした事例検討会の開催や、地域の教員、保護者や子どもへの LD 相談窓口も検討している。将来的には、地域に、LD やその周辺の子もたちを理解する人たちのネットワークを作り、コミュニティーとして支えていく方法を模索していきたいと考えている。

#### 8) 指導の実際 (ケースを通して)

ASCA クラスの指導の実際を、小学校 4 年生の女児 H のケースを通して報告する。

(1) 対象児：小学 4 年生の H。女児

(2) 主訴：読み書きを中心とする教科学習の基礎技能の遅れと、学習全体への拒否感の強まり。

(3) クラス：社会性及び学習指導クラスに週 1 回参加している。このクラスには本児を合わせた 4 年生 4 名が参加している。

(4) 実態把握

＜心理教育アセスメント＞ (図 1, 2)

WISC- III の全検査 IQ、K-ABC の認知処理過程尺度の値から、一般的な知的発達水準は平均域にあると推測される。しかし、K-ABC の習得度が認知処理尺度を有意に下回り、知的能力に見合わない学力の水準であ

ることが確かめられた。

下位検査では、特に WISC- III の「知識」「算数」「理解」等、教示文の長い下位検査の得点が低めであることから、聞いたことを保持しながら処理することに弱さを持つ可能性が考えられる。また、WISC- III の「積木模様」や K-ABC の「模様の構成」の低さから、空間的な構成力にも弱さをもつと思われる。

以上のことから、対象児は全体的な知的水準は標準域ながら、読み書きや、算数に特異な遅れをもつ LD 児であると判断される。本児の認知特性である聴覚的な情報処理の弱さが読み書きのつまずきに、注意集中の悪さは、計算でのケアレスミスや複雑な手続きを必要とする文章題でのつまずきに、そして、構成する力の弱さは、主に漢字の習得において困難をもたらしているのではないかと推測される。

本児は、自分が努力してもなかなか勉強で成果を出せないと感じ始めており、その結果、挫折感や無力感を強めるとともに、勉強全体に対する拒否感を強めてきていた。

#### (5) 個別の指導計画に基づいた指導と評価

以上の実態把握の結果をもとに個別の指導計画の書式 (海津ら、2000) にまとめた (表 1)。ここでは学習面における個別の指導計画について紹介する。

＜目標の設定＞

学習全般に影響が及んでいる「読み書き能力の向上」を目標とした。課題の選択では、本児の興味のある教材、能力に合った量と質を選び、強い拒否感の軽減を図ることとした。

算数では、「3 年生レベルの数、量の概念の獲得」を目標とし、基礎的な項目、今後生活に直結する内容から指導することにした。そしてこれら学習面での目標に加え、苦手な課題にも取り組む際のセルフコントロールの促進を目指し「学習態度の形成」も目標に入れた。以上三つの長期目標を立てた。

＜評価＞

1 学期 (5 月から 7 月) に行った指導と評価について、ここでは長期目標①を取り上げることとする。

長期目標である「学習態度の形成」については、1 学期の短期目標を「苦手な課題にも丁寧に取り組む」と設定した。配慮点としては、学習態度についての約束を具体的に提示し (「すべてこなす」「間違いを直す」「字を丁寧に書く」「落書きをしない」、課題 (プリントなど) が一つ終わるごとに各々について振り返らせた。その際、約束一つが守れるにつきトークン (ビーズ 1 個) を与えるという方法を取った。本児の傷つきを考慮し、なるべくプラスの評価をすることから始め、マイナスの評価も少しずつ増やしていった。その結果、

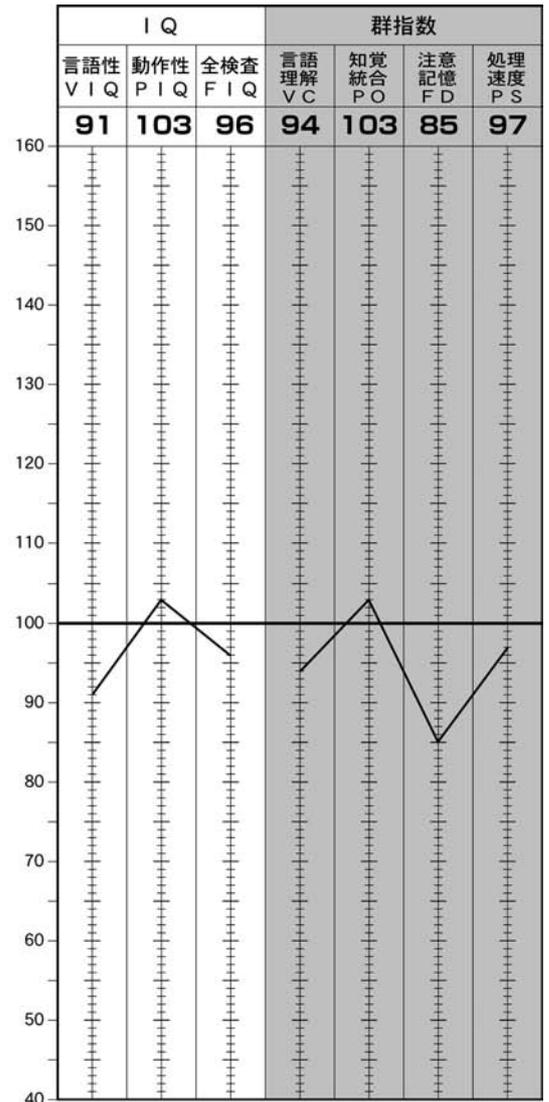
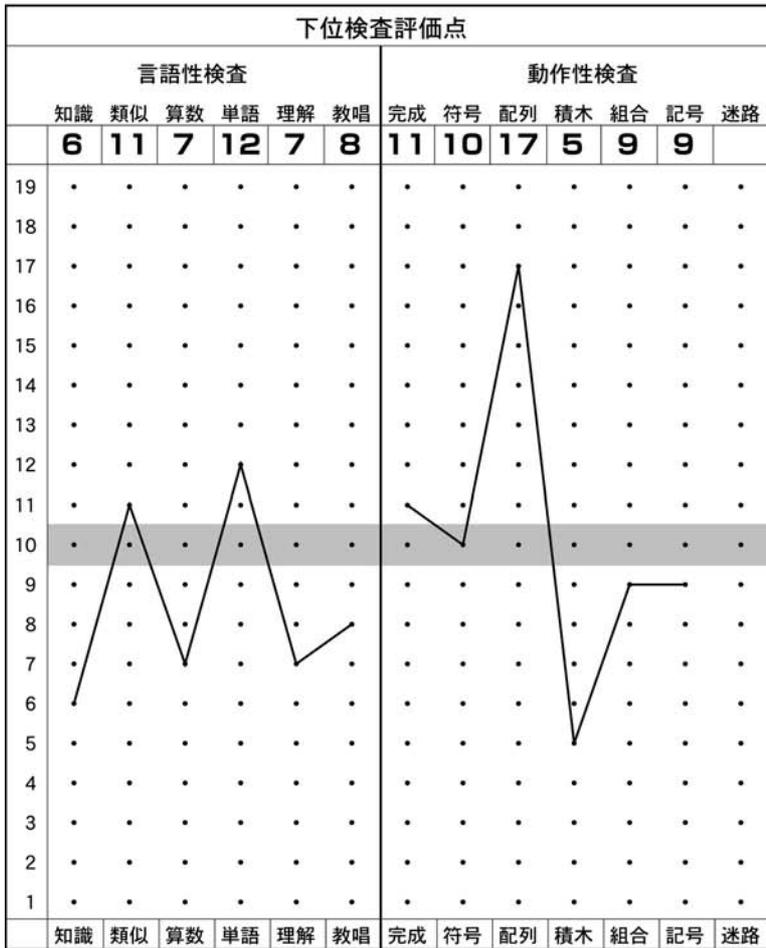


図1 HのWISC-Ⅲ検査結果（9歳8ヵ月時）

早い段階で効果が現れ、その後学習態度は急激によくなっていた。この背景には、約束と評価の関係が明確であったこと、またカラフルなビーズをトークンとすることで本児の動機づけを高めたことなどが、その理由として挙げられる。

(6) 保護者や学校との連携

対象児は目立った問題行動をみせないことから、学校ではLDとの認識を持たれていなかった。そのため、授業中やり残した学習課題をすべて宿題として持ち帰られ、家庭での負担が大きくなるとともに、本児のストレスも高まっていた。そこで、ASCAクラスでは、保護者の要望もあり、対象児に関しての情報を担任に伝える機会を持った。具体的には、本児の実態把握の結果、個別の指導計画の内容を、わかりやすい表現に直して提出した。その結果、様々な配慮がなされるよ

うになり、対象児の学校でのストレスが徐々に軽減しつつあるとの報告を受けている。

(7) まとめ

学校へ上がって最初の段階で読み書きの習得につまずき、その後学習全体につまずきへと問題を大きくしたケースである。対象児は知的に低くないことから、自分の出来なさに気づき、挫折感や無力感を強め、学習全体を拒否することになったと思われる。そこで本指導では、対象児の興味のある課題を対象児に合わせて提供し、まず学習全体への拒否感の軽減を図った。その結果、徐々に取り組みがよくなり、読みに関する能力は向上している。また、その言動から自尊心を取り戻しつつある様子が伺える。

しかし、対象児の学習能力と、学校で要求される学習レベルとのギャップはますます広がりつつある。今



表1 民間機関での個別の指導計画

氏名	H 児	生年月日	1992年 ○月 ○日 (10歳3ヶ月 学年 小4)	指導形態	週/月 1日 (水) 曜日:各 40分: 集団/個別
		記載時	2002年 5月 15日(記載者 A)	指導領域	聞く/話す/読む/書く/計算する/推論する/社会性

長期目標	設定日	評価日	評価
① 学習態度の形成	2002 5/15	(2003年 3月)	
② 読み書き能力の向上	2002 5/15	(2003年 3月)	
③ 3年生レベルの数、量の概念の獲得	2002 5/15	(2003年 3月)	

対応する長期目標	当期 (5/22~7/17) の短期目標と配慮点	評価	対応する長期目標	末期 (9/11~12/18) の短期目標と配慮点
①	目標 苦手な課題にも丁寧に取り組む。すべてこなす・間違いを直す字を丁寧に書く・落書きをしない	(+) 始めの1~2回は、苦手な課題を与えられると、なかなか取り組もうとしないなどの様子が見られたが、その後は4つの約束を守って取り組めるようになった。	①	目標 苦手な課題にも丁寧に取り組み、見直す。すべてこなす・間違いを直す・字を丁寧に書く落書きをしない・見直す
	配慮点 約束内容を授業前に確認、課題ごとにまもれたかどうか振り返らせる。守れた場合、各項目ごとにビーズを1個与える。			配慮点 約束内容を授業前に確認、課題ごとに守れたかどうか振り返らせる。守れた場合、項目ごとビーズ1個を与える。1項目追加。
②	目標 興味を持てる文章を読み、その内容に関する質問に答える。	(土) 犬への興味から、少しずつ長い文章が読めるようになった。しかし設問が複雑になると答えられないこともあった。また、書くことを求める設問に答えることを面倒がり、雑な字で書く事が多かった。	②	目標 いろいろな文章を読み、その内容に関する質問に答える。
	配慮点 犬種に関する文章を準備する、絵や写真が入った課題を準備するなどの工夫をして、読みに対する抵抗感を減らす。			配慮点 犬種に関するテーマのほか、時事ニュースなどもテーマとして取り入れる。学年レベルに近い文章、漢字も少しずつ取り入れ語彙を増やす。
②	目標 2年生レベルの漢字の習得。	(+) 色筆での書き順学習になれ、素直に取り組めた。漢字は既に習得できているものもあったことから、毎週4字の課題は、ほぼこなすことができた。漢字カードを使ったゲームは、指導の中の息抜きになり、楽しみにしていた。	②	目標 2年生レベルの漢字の習得。
	配慮点 白抜き漢字・書き順シートに色筆で書かせ、書き順を意識させる。毎週4字ずつ習得させ、3週に1回復習テストを行う。漢字カードを作りゲームを楽しませる。			配慮点 漢字カードを作りゲームを楽しむ。白抜き漢字・書き順シートに色筆で書かせ、書き順を意識させる。毎週4字ずつ習得。3週に1回復習のテストでは8割以上めざす。
③	目標 一万までの数の概念を獲得し、正確に読み書くことができる。	(土) 一、十、百、千、万と書いて位取りを確認することに少しずつ慣れた。しかしまだ完全には定着していない。来学期、次の課題に入る前、1~2回復習する予定。	③	目標 短い文章を正しく書く。(1回/2W)
	配慮点 数字に漢数字の位取りをさせる。			配慮点 4コママンガに関する質問に答える。表記の見直しを促し、の間違いを修正させる。
			②	目標 時間を理解する。
			③	配慮点 「～前」「～後」など、時間を尋ねる言葉の理解を促す。授業の中生活の中で、時間を意識させる。

後とも、二次的な情緒面の問題を防ぎ、自分の苦手な面を認識しながらも自尊感情を持ち続けられるよう、保護者、学校と連携し合い、一貫した手立てを考えていく必要があると考えている。

(文責：平木こゆみ)

【参考文献】

海津亜希子 (2000) : LD 児の学力におけるつまずき要因の考察 “学習領域スキル別つまずきチェックリスト” を使って、LD (学習障害) 研究と実践、8(2), 63-82.

海津亜希子 その他 (1999) : LD 児への指導システムの開発と地域ネットワークにおける役割機能の構築。安田生命社会事業団研究助成論文集、35, 27-40.

小貫悟 (1998) : 西東京 YMCA における “ASCA (あすか)” の取り組み LD (学習障害) 研究と実践、6(2), 32-37.

文部省 (1999) : 学習障害に対する指導について (最終報告) 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者協力者会議

牟田悦子 (1999) : 個別指導計画 LD (学習障害) 研究と実践、7(2), 2-10.

岡田智 (2002) : LD 児へのソーシャル・スキルの教授

法の開発 - 指導用尺度及び動機付け介入を含む SST パッケージの作成と検討 - 東京学芸大学教育学研究科修士論文 (未公開) .

上野一彦・牟田悦子・小貫悟 (2001) : LD の教育 - 学校における LD 判断と指導. 日本文化科学社.

3. 学力と社会性の促進のための協同学習

— 集団場面の指導方法の発展に向けて —

1) はじめに

1999年に文部省 (現文部科学省) から発表された「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最終報告書」では、学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、読む、書く、聞く、話す、計算する、推論する能力のうち、特定のものの習得と使用に著しい困難を持つことと定義されている。学習障害児の中には、学習におけるつまずきから、二次的に社会的スキルや対人関係の問題、行動上の問題を抱えている者も少なくない (上野, 2000)。また、学習におけるつまずきの経験を重ねることにより、自分はいつもしない、自分はいつも失敗するといった否定的な

自己イメージを持つようになってしまう者も多い。これらの問題は、より年長になるにつれて、顕著な問題になるわけだが、年少の頃から予防的な配慮や介入をしておくことが好ましいことは言うまでもない。学習障害児においては、学業の問題と共に、社会的スキルや仲間関係などの社会性や、自己概念・認知に関する介入も求められている。これら三つの点に対して効果があると言われている指導方法の一つに協同学習 (cooperative learning) がある (Mesch, Lew, Johnson, and Johnson, 1986; Nevin, Johnson, and Johnson, 1982)。旧来の単なるグループでの学習とは異なり、協同学習は、グループで共有された (学習) 目標を達成するために仲間と一緒に取り組み、そして自分自身のためになる成果と同時にグループの仲間全員のためになる成果を追求するように構造化されている。主にヨーロッパ諸国やアメリカのインクルージョンの成果について検討した最近の研究報告 (Meijer, 2001) では、通常学級における協同学習は、学習障害児を含めた障害のある子どもと障害のない子どもの学業と社会的なインクルージョンに効果的であることが指摘されている。日本では、通常学級に在籍する子どもの約6%が学習上または行動上の問題を抱えていると言う調査結果 (文部科学省, 2002) が示されており、これらの子ども達への指導・支援方法の開発が急務となっている。学業に関する指導については、これまでの実践や研究の成果として、認知スタイルのタイプ分けによる個別指導の手だてや (熊谷・青山・藤田, 2000) や学習課題 (小池, 2002) などが示されているが、集団指導場面における有効な指導方法のノウハウが十分に蓄積され、明らかになっているとは言い難い。そこで、本稿では、協同学習という集団場面での指導方法に着目し、その具体的内容について紹介する。

## 2) 協同学習の基本的構成要素

米国では協同学習の活用はすでに19世紀からなされており、米国教育界の中心的な位置を占めていた。民主的社会における教育哲学を論じた先駆者であり、「学校と社会」(1899)の著者でもあるデューイ (Dewey, J.) も協同学習を積極的に活用・奨励していた。しかし、1930年代の終盤になって、米国公立学校では個人間の競争が強調されるようになった。その後、再び協同学習は興隆し、現在ではほとんどの大学の教員養成課程に協同学習による指導法の講義が設けられており、さらに、他課程・他科目の講義そのものや、ほとんどの小学校においても協同学習が取り入れられているという (Johnson, Johnson, Holubec, 1993)。

健全児や特別なニーズのある児童を対象に数々の協同学習に関する研究を行っている Johnson ら (1993)

は、効果的な協同学習の基本的構成要素として次の5つを挙げている。

- (1) 相互協力・相互依存関係：目標、ご褒美、教材、役割などについて協力を必要とするような関係を作る。大抵の場合、これには集団随伴性 (Group-oriented contingency) (小島, 2000) が用いられている。これは、応用行動分析の用語であり、グループ全体またはグループのある代表者によって自分を含むグループへの報酬・ご褒美 (強化) が決定されることと定義される。
- (2) 対面的一積極的相互作用：仲間同士、援助したり、励ましたり、誉めたりしあうことで子ども達がお互いの (学習の) 成功を促進し合うという機会を教師が最大限保証する必要がある。
- (3) 個人の責任：個人毎の作業を評価するなどして、自分のやるべきことはやると言う責任感を持たせる。これは、自分がやらなくても仲間がやってくれるという「ただ乗り」を防ぐものである。
- (4) 小グループでの社会的スキルの使用：自己主張、妥協、意見の対立の解決など様々な社会的スキルを教えなくてはならない。
- (5) グループの改善手続き：どんな風に仲間を援助したことがよかったかなどの振り返りの機会を設定することにより、協同学習グループの中で仲間同士が上手く課題に取り組める関係を維持するよう意識させたり、グループの成功を喜び合い、仲間の積極的な行動を引き出すことができる。

また、Johnson ら (1993) は、協同学習グループでの学習と旧来の単なるグループでの学習の違いを表2のようにまとめている。

表2 協同学習グループと旧来の学習グループの違い (Johnson ら, 1993)

協同学習グループ	旧来の学習グループ
相互協力関係がある	協力関係なし
個人の責任がある	個人の責任なし
メンバーは異質で編成	メンバーは等質で編成
リーダーシップの分担をする	リーダーは指名された一人だけ
相互信頼関係有り	自己に対する信頼のみ
課題と人間関係が強調される	課題のみ強調される
社会的スキルが直接教えられる	社会的スキルは軽く扱うか無視する
教師はグループを観察、調整する	教師はグループを無視する
グループ改善手続きが取られる	グループ改善手続きはない

### 3) 協同学習の実践と課題

日本においては、学習障害児を含む集団における協同学習の効果について検討した研究はまだほとんど報告されていない。そこで、東京 YMCA (ASCA クラス) の協力を得て、まずは学習障害児2名のペアに対して協同学習による指導を試行的に行った。特殊学級や通級指導教室、ひいては通常の学級での集団場面への応用も視野に入れつつ、協同学習による指導において教師が配慮すべき点や、具体的指導方法について探ることをねらいとしていた。

2名で学習を行っても注意の転導や散漫などの問題が生じないI男(小4)とJ男(小3)を対象とし、両者が共通に苦手とする漢字学習を協同学習の課題として選択した。ペアで見直しをすれば必ず満点が取れるような課題を設定し、肯定的な相互作用を交換できるよう場面を構造化した。しかし、当初、J男は消しゴムで回答を消すことへの抵抗感が強く、間違いを指摘されるとパニックになるため、必ず満点が取れるような課題を選定するのに時間がかかった。指導期中盤から、ペアのプリントの見直しの時に、間違えた問題についてヒントや説明をする様子が見られるようになった。協同学習においては、実際指導を行う際には、ペアで見直し等の活動を行うために、課題遂行がほぼ同時間に終了するように配慮する必要があること、また、課題には協力的な要素が含まれている必要があり、対象児の指導課題設定にひと工夫が必要となること、教師が配慮すべき点として明らかになった。また、必ずしもペア同士で同一の課題をする必要はないが、別々の課題を用意した場合、教師が課題の順序や手続きを間違えやすく、教師にとっては負荷がやや大きくなるのが分かった。

今後の課題として、協力的な要素を含む課題設定と対象児のペアリングの関係について検討する必要がある。認知的スタイルの同じ者同士あるいは異なる者同士のペアとそれぞれのペアに適した協同学習課題はどのようなものか調べる必要がある。また、実際的で実践可能な協同学習プログラムを開発するためにも、教師の負担をどのように和らげるか、あるいはどのような段階を踏んで導入すれば実行しやすいものになるのかについても検討が必要であろう。今回協力して頂いた ASCA クラスでは、現行の学校制度にとらわれることなく新しい指導法や教材に関する開発の取り組みができた。このように、学校場面では実行困難な先駆的な取り組みを積極的に行えるという点で、民間指導機関の役割は大変重要であると考えられる。

(文責：涌井恵・海津亜希子・佐藤克敏)

### 文献

- Johnson, D. W. and Johnson, T. R., Holubec, E. J. (1993) *Circles of learning: Cooperation in the classroom.* Interaction Book Company. (杉江修治ら訳 1998. 学習の輪—アメリカ協同学習入門—, 二瓶社)
- 小池敏英・雲井未敏・渡邊健治・上野一彦編 (2002) *LD 治の漢字学習とその支援.* 北大路書房.
- 小島恵 (2000) 発達障害児・者における集団随伴性による仲間同士の相互交渉促進に関する研究の動向. *特殊教育学研究*, 38, 79-84.
- 熊谷 恵子・青山 真二・藤田 和弘 (2000) 長所活用型指導で子どもが変わる〈Part 2〉—国語・算数・遊び・日常生活のつまずきの指導—. 図書文化社.
- Meijer, C. J. W. (Ed.) (2001) *Inclusive education and effective classroom practices.* European Agency for Development in Special Needs Education.
- Mesch, D., Lew, M., Johnson, D. W. and Johnson, R. (1986) Isolated teenagers, cooperative learning, and training of social skills., *The Journal of Psychology*, 120, 323-334.
- 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)」.
- 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最終報告書」
- Nevin, A., Johnson, D. W. and Johnson, R. (1982) Effects of group and individual contingencies on academic performance and social relations on special needs students. *The Journal of Social Psychology*, 116, 41-59.
- 上野一彦 (2000) 学習障害 (LD) の判断・実態把握基準. 山口薫編, *学習障害・学習困難への教育的対応—日本の学校教育改革を目指して—*. 文教資料協会

### 4. 今後の課題

LDのある子どもへの支援の場として、民間機関が果たす役割について報告してきた。

今後の民間機関の在り方としては、当該の子どもや保護者への支援はもちろんのこと、LD等への専門性を活かして、学校へのコンサルテーションや、理解・啓発活動、指導者養成等、コミュニティー単位で充実させていく上での、一つのキーステーションとして機能することが考えられた。

また、あわせて、民間機関で行われている先駆的な研究成果を、どう公教育のなかへ、さらに言及すれば、どう通常の学級の中における取り組みとして、般化させていけるかについても、実践から得られた有益な知見をもとに、外部へ発信していくことが期待される。

## 第3章のポイント

通常の学級、通級指導教室、特殊学級、民間機関等における各指導事例を通して、以下のような知見が示された。

### A. 通常の学級での指導から

専門家チームから学習障害が疑われると判断された3名の指導事例を通して、以下のような内容が示された。

1. 対象児の認知特性に配慮した対応を試みたことで、読み書きに関するスキルの向上が認められた(A児)。
2. 学年のチームによる対応を試みたことで、対象児以外の児童に対する理解が促され、学級編制や担任が替わった場合でも、継続的な支援が得られる状況を学校の中で作り上げることができた(A児)。
3. 「算数科」におけるティームティーチング(TT)での指導を通して、他児を含めた気がかりな子どもへの個別の対応が十分に実施でき、本児に対しても効果的であった(A児)。
4. 学習障害児のための「個別の指導計画」を作成していくことが、子どもの状態像の理解と実際の支援に役立った(B児)。
5. 約束やルールは強く守るという対象児の傾向を活かして、グループ活動の中で各児童に役割を割り当てたことや、目標を設定し、振り返る機会を設けたことが、児童の授業への参加を促し、書く機会を増やすことにつながった(C児)。

### B. 情緒障害通級指導教室での指導から

1. 学習障害が疑われる通級児の事例から、通級指導の場で効果的であった内容を通常の学級の中で一般化できるように、担任との連携を深めていくことの必要性が示された(D児)。
2. 通級担当者が通常の学級担任に対し、専門的な立場からアドバイスできるような支援体制や時間の保障など、巡回相談的な役割の必要性が考えられた(E児)。

### C. 特殊学級及び通常の学級での指導から

1. 個別の指導計画を作成し協議してきたことで、言語障害特殊学級に在籍する学習障害およびADHDの疑いのある対象児(F児、G児)のニーズに応じた指導や支援が行えた。
2. 対象児が交流学級(通常の学級)でうまく適応できたのは、言語学級での学習と共に、言語学級担任が交流学級でTTとして支援してきた効果が大きいと考えられた。
3. 言語学級担任から交流学級担任への情報提供などの間接的な支援が効果的であった。このことは特殊学級担任と交流学級担任との密な連携の重要性を示している。

### D. 民間機関における指導から

1. 学習全体のつまづきを示す対象児に対し、民間機関の柔軟性を活かし、本人の興味のある課題等を提供するなどの個別の対応を実施したことで、対象児の学習に対する拒否感が軽減し、自尊心が向上してきた様子が見えてきた(H児)。
2. 保護者の要望を受け、民間機関で実施している個別の指導計画の内容を学級担任に提示したことで、学級における様々な配慮が行われ、対象児の学校でのストレスが軽減した(H児)。
3. 民間機関で試行的に実施した協同学習による指導の結果から、幾つかの示唆が得られた(I児、J児)。現行の学校制度にとらわれない指導法や教材開発など、柔軟性を活かすことのできる民間機関の役割は地域におけるキーステーションとして大変重要なものとなる。

なお、各事例等の中で記載されている個別の指導計画(個別支援計画、個別教育計画、援助指導計画等)の呼名に関しては、各自治体や学校等での呼名をそのまま引用した。(文責 是枝喜代治)

## 第4章 支援体制の検討

### 概 要

学習障害児等の児童生徒への支援を実現していくために必要とされるリソース、体制、および連携をそれぞれ学校段階、区市町村段階、都道府県段階、あるいは地域段階で、どのように構築し、整備し、活用していくかを、実践例を通して報告した。

第1節では、校内委員会の構築について2つの小学校の取り組みを、第2節では、巡回相談員の役割について、第3節では、区市町村の支援体制について、第4節では、都道府県での支援体制について、第5節では、中学校期における支援についてそれぞれ実践例を報告した。

## 第1節 校内委員会の構築

### I. A小学校における校内委員会の構築と実践

鈴木慶子 篁 倫子 松村勘由

#### 1. はじめに

この報告は、文部科学省委嘱「学習障害（LD）児に対する指導体制の充実事業」のA県における研究協力校として、また、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、指導体制に関する実証的研究」の研究協力校として、学習障害（LD）児等に対する校内支援体制の構築にむけて取り組んだ実践報告である。

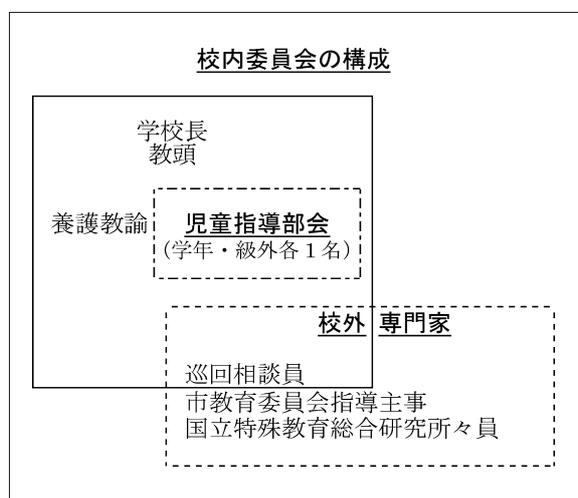
#### 2. 校内委員会の組織

特別な支援を必要としている児童を把握し、校内でできる支援方法を考えたり、専門家チームへのアセスメントを依頼したりするための組織として、校内委員会を設けた。

##### 1) 校内委員会の構成

学校長、教頭、養護教諭、児童指導部の教諭（各学年1名と級外より1名）で構成され、巡回相談員、国立特殊教育総合研究所々員、市教育委員会指導主事が専門的な立場で加わることとなった。

本校には特殊学級がないため、様々なケースに対し、校内の職員だけでは、どのように対応していったらいいのか判断に迷うことが多い。そこで、巡回相談員や国立特殊教育総合研究所々員、市教育委員会指導主事に校内委員会への参加と助言を受けることとした。



##### 2) 校内委員会の役割

校内委員会が行ったこととしては次の3点が挙げられる。

- ① 校内での研修会・事例検討会
- ② 保護者合同の講演会
- ③ 専門家チームへのアセスメントの依頼等

#### 3. 校内委員会の取り組み

##### 1) 校内での研修会・事例検討会について

校内委員会発足当初、委員会の中で児童の実態把握や研究の進め方等について話し合いをもっていたが、教諭全体で児童理解を深め、支援にあたっていく必要があるということが明らかになったため、教諭全員が参加しての学習障害に対する研修会や事例検討会を行うようにした。研修会・事例検討会は毎月1回開催した。事例検討の中では、各学級の特別な支援を必要としている児童の実態や実際に行われた支援等が報告され、巡回相談員、国立特殊教育総合研究所々員、市教育委員会指導主事からの助言を得てよりよい支援のあり方を探るようにした。

研修会・事例検討会の後、校内委員会を開き、事例検討会で話題になった児童や継続的に個別の支援を行っている児童について、さらに検討を深めたり今後の支援のあり方や保護者への対応の仕方等について話し合った。

##### 2) 保護者合同の講演会について

校内委員会や研修会・事例検討会の中で、よりよい支援をしていくためには、保護者の理解と協力が不可欠であるということが明らかになった。そこで、学習障害についての理解を促す保護者向けの便りを作成し配布した。（内容は、国立特殊教育総合研究所々員に検討を依頼した。）

さらに、専門家から、直接、話を聞くことにより、保護者の理解をより深めようと考え、保護者合同の講演会を実施した。平成13年度は、「学習障害とはどのような障害か」「だれがどのようにLDと判断するのか」「LD児への支援のあり方」「LDのある子どもの困難」「LDのある子どもへの支援」について、講演（講師は国立特殊教育総合研究所々員）を実施した。平成14年度は、特別な支援を必要としている児童はLD児以外にもいることから、「学習につまずきのある子・落ち着きのない子の理解とその支援」について講演を実施した。

3) 専門家チームへのアセスメントの依頼等について  
学習障害への理解を促す保護者への便りや講演会により「専門家に相談にのってもらいたい」という保護者からの申し出がいくつかあった。それらについて、校内委員会で対応を検討し、巡回相談員や国立特殊教育総合研究所々員と連携し相談の場を設けた。急ぎの相談で、相談機関へ行きたいというケースについては、国立特殊教育総合研究所の教育相談センターを紹介した。学校内で相談を受けたいという保護者については、保護者と学級担任、校長、巡回相談員で話し合いの場を設けた。そのケースは話し合いの後、専門機関でのアセスメントを受けた。また、学校内で保護者と学級担任、巡回相談員で話し合いをし、校内で可能な支援体制を考えたケースもあった。

児童の状況や保護者の希望により対応は異なり、各々のケースにどのように対応するか、どのような支援が校内では可能か等について、校内委員会では話し合いがもたれている。

#### 4. 校内委員会の発足と今後のあり方について

研究協力校の委託を受け、校内委員会を発足することになった時、母体となったのは、それ以前から校内にあった児童指導部（各学年1名と級外より1名）である。児童指導部では毎月1回会合を持ち、月の生活目標に対する指導のあり方についての反省、児童の様子についての情報交換等を行ってきた。この中では特別な支援を必要としている児童についても話題となっていた。ここでの話し合いの内容は職員会議の場で報告され、さらに各学級で気になる児童（学習につまずきのある児童・不登校・場面緘黙・家庭に問題を抱えている児童等）についても、職員会議で情報交換が行われ、どのように支援していったらよいか話し合われてきた。

研究協力校の委託を受け、児童指導部で行ってきた特別な支援を必要とする児童についての話し合いをさらに充実させるために、前述したように構成員を増やし、よりよい支援のあり方を探るようにした。月の生活目標等に関する話し合いは、校内委員会発足後も児童指導部の会合を持ち、校内委員会とは別に行っている。

研究協力校の委託を受けたことで、専門機関との連携を行うことができた。専門家の校内委員会への参加と助言を受けることができた。特に、特殊学級がない本校の場合は、支援を行うための重要な手がかりとなった。また、巡回相談員には、支援を必要としている児童に対する指導について、授業での子どもの様子を観察していただき、具体的なアドバイスを受けてたり、

保護者への助言をいただくことができた。専門の立場で児童を客観的にみて、アドバイスを受けることができたことは、学級担任にとっても保護者にとっても有意義だった。

研究協力校の委託の期間の終了後も、このように校内委員会を組織していくことが必要であると考えている。続けて、専門家チームの校内委員会への参加と協力が得られることが望ましい。

保護者から相談があったケースについて、どの機関と連携をとればよいか考えたり、保護者と支援方法を考える際に専門の立場からの意見を受ける機会が必要である。

また、こうした実践を積み上げていくことで、ケースによっては、専門家チームへアセスメントの依頼や助言を受けず、校内委員会だけで、支援方法を検討することが可能になると考えている。

#### 5. 校内支援体制とリーダーシップについて

##### 1) 学校長の役割

特別な支援を必要とする児童への校内体制の構築と運営は、学校長を中心にその指導の下で行ってきた。

支援が必要とされる児童への支援体制（取り出し指導等）の整備は、学校長を中心とした組織的な取り組みが不可欠である。

また、就学に関わる相談ケース、他機関への相談を勧めるケース等で、担任との話し合いだけでは、保護者の理解を得にくい場合がある。こうしたケースについて、学校長が児童の実態を把握した上で話し合いに加わると、よりよい支援方法を探ることができる。学校長が、保護者に対して児童理解を深めるための働きかけを行ったり、支援を得られる他機関の情報を伝えることも効果的である。学校長の役割は大きい。

##### 2) 児童指導部・校内委員会のまとめ役の役割

校内支援体制の構築には、母体となった児童指導部のチーフの役割が大きい。児童指導部の機能を整理し、校内委員会を発足させていく過程での推進役となった。

校内委員会のまとめ役は、校内委員会の開催等の運営を行ったり、校内の特別な支援を必要としている児童の把握や情報の管理（個別記録シート等の活用等実態の把握や支援内容の記録・管理）を行っている。また、個々の事例について、学級担任・管理職・関係職員の間での連絡・調整を行う等校内での連携を進めたり、学校長の指示の下で、専門家チーム等外部機関との連携を推進している。

校内支援体制の構築と校内委員会の運営には、キーパーソンとしてのまとめ役の役割が大きい。

## 6. おわりに

この実践は、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、指導体制に関する実証的研究」の研究協力校として密接な連携協力体制の下で校内支援体制の構築への取り組みを行った事例である。

既存の組織（児童指導部会）の機能を拡大し、校内委員会を組織し、生徒指導の一つの機能である「気にか

かかる児童、配慮の必要な児童への支援」の考え方を基にしてLD等の児童への支援に繋げていくことができた。

教育的資源としての国立特殊教育総合研究所の機能を活用したり、県の委嘱を受けての巡回相談員の支援を受けることができたことも有効であった。

校内の組織化と運営に関わる学校長の指導性とキーパーソンとなった児童指導部のまとめ役の役割も大きい。

### 実践・研究の経過（資料）

平成12年・平成13年 文部科学省委嘱「学習障害（LD）児に対する指導体制の充実事業」のA県における研究協力校の委嘱を受ける。

平成12年4月より、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、指導体制に関する実証的研究」の研究チーム（以下「LDプロジェクト研究チーム」）と連携し、学習障害（LD）児等に対する校内支援体制の構築にむけて取り組みを始める。

#### [平成12年度の取り組み]

－組織の立ち上げと啓発活動の推進－

＜校内委員会の組織＞

学校長の指示の下、児童指導部会で校内支援体制の構築に向けての話し合いを開始する。

児童指導部会を中心に、学習障害（LD）児等に対する校内支援委員会（以下「校内委員会」）を組織する。

県教育委員会指導主事、市教育委員会指導主事、市教育研究所指導主事、巡回相談員、プロジェクト研究チームが加わり、「学習障害（LD）児に対する指導体制の充実事業」に関わる説明を受ける。学習障害（LD）児及びその支援についての概要の説明を受け、校内支援体制の構築に向けてのプラン例の提示を受ける。

＜校内での啓発＞

校内委員会では、校内支援体制の構築に向けて、校内教職員全体での理解が不可欠であることから、プロジェクト研究チームのスタッフを講師とした校内研修会の開催を計画し実施する。

＜事例検討会＞

校内教職員の理解を進めるためには、具体的な事例を通すことが必要と考え、各学級で気になる子ども達の情報交換会を月1回実施し、学習障害（LD）児等

の理解と指導のイメージを持つ。

＜個別シートの作成＞

専門家チームとの話しあいで作成された個別シートに担当が記入し、児童理解の共有を図る。

#### [平成13年度の取り組み]

－事例検討全体会の実施、校内委員会と専門家チームの連携によるアセスメントおよび個別指導計画の立案、保護者向け講演と相談－

＜事例検討全体会の実施＞

月1回の事例検討を教職員全体で行った。

＜保護者への啓発・講演と相談活動＞

児童への支援は保護者の理解と協力が必要と考え、保護者への啓発資料を作成し配布し、講演会（LDプロジェクト研究チームのスタッフに講師を依頼）を実施し、合わせて相談を始める。

＜専門家チームによるアセスメントと個別指導計画＞

相談事例を対象に校内委員会での事例検討を進める。さらに、専門家チーム・巡回指導員にアセスメントを依頼し、その結果に基づいて、個別指導計画に基づく学級での支援や校内での支援体制を検討する。

#### [平成14年度の取り組み]

－事例検討会の実施と巡回相談員との連携による個別支援体制の構築－

＜事例検討全体会の実施＞

学期1回の児童指導部全体会に合わせて事例検討会を実施する。専門家チーム、巡回指導員の参加を受けて、全職員で事例の検討を行う。校内での指導に助言を受ける。

＜個別支援体制の構築＞

事例の個別検討会を月2回程度行う。学級担任と専門家チームスタッフ・巡回相談員との個別協議を行い、個別指導計画に基づく指導・支援の検討を行う。

## Ⅱ. B小学校における校内支援体制（「支援委員会」）の構築過程

廣瀬由美子 肥後祥治 柘植雅義 藤田直子

### 1. はじめに

B小学校における取り組みは、平成11年度より実施された、本プロジェクト研究の研究協力校としての実践であり、私達スタッフは、当時から月に1回程度学校訪問を行い、特に研究協力者の先生と協議を行う中で、校内の支援体制の構築過程を明らかにするとともに、その体制作りの充実と有効性について研究を進めてきた。ここでいう校内の支援体制とは、平成11年度の文部科学省（当時は文部省）に置かれた、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から出された、「学習障害児に対する指導について（報告）」の中の「校内委員会」と同様な機能をもつ組織である。

そこで、本報告では、B小学校における校内の支援体制の構築過程について、研究所のスタッフとの連携の視点からまとめていく。

### 2. 学校概要

B小学校は、B県の南に位置する地方都市の、新興住宅地の中に開設された比較的歴史の新しい学校である。保護者は、都内等から新居を購入して転居してきたケースが多く、ほとんどが新住民で構成された学校である。

児童数は約450人、教職員数は24人で、音楽とチームティーチング（以下TT）の専門教員もいる。また、市の予算から各学校にアシスタント・ランゲージ・ティーチャー（ALT）が配属され、1～6年生まで週14時間の英語教育が実施されている。

学級数は全部で15学級あり、言語障害特殊学級（以下言語学級）と情緒障害特殊学級（以下情緒学級）も含まれている。

### 3. 校内の支援体制構築の過程（Ⅰ）

平成11年度は、B小学校の職員研修において、研究所のスタッフによる「特別な教育的支援を必要とする児童の理解と対応について」の講義を2回実施した。また併せて、校内における特別な支援が必要な児童の実態調査も実施した。この背景には、①通常の学級に、学習障害（以下LD）や注意欠陥／多動性障害（以下ADHD）等の特別な教育的支援を必要としている児童がいると思われたこと、②そのような児童の通常の

学級での対応の現状を明らかにすること、③特別な教育的支援を必要とする児童の理解と、具体的な対応についての情報提供等があった。

#### 1) 特別な教育的支援を必要とする児童の実態調査

通常の学級担任を対象に、各学級における特別な教育的支援が必要と思われる児童の実態調査を行った。それによると、LDやADHD等の状態像を示す児童も含めて、通常の学級に在籍している児童では20人ほどであり、特殊学級の在籍児童と合わせると、B小学校には、およそ30人ほど特別な指導や教育的支援を必要とする児童がいることが明らかになった。

このような児童の主な状態像は、「学習の遅れ」に関する記述が目立った他に、「集中力がない」「友達関係でトラブルが多い」「忘れ物が多い」「授業態度に落ち着きがない」「人の話が聞けない」「興奮しやすい」等の記述も多くみられた。また、その具体的な対応では、「机間指導の際個別に声をかける」「休み時間や放課後残して学習指導をする」「友達とのトラブルでは両者の意見を聞く」等があった。

#### 2) 特別な教育的支援を必要とする児童理解のための校内研修

言語学級には、LDの疑いがある児童とADHDの疑いがある児童が在籍している。彼らは、交流教育として通常の学級で指導を受ける時間が多く、さらに前述した調査からは、学校全体でおよそ30人の児童が、何らかの特別な指導や教育的支援を必要としていることから、研究所スタッフによる職員研修を2回実施した。

第1回目は、「通常の学級で特別な教育的ニーズのある児童の理解」というテーマで、校内の実態調査を基に、LDやADHD等の障害特性の理解を中心に研修を行った。

また第2回目は、「行動上の問題への取り組みをどう考えるか」ということで、問題行動の理解とその具体的な対応について研修を行った。

これらの研修に関する職員の感想は、「自分の学級に気になる子どもが数人いるので、大変勉強になった」とか、「特殊教育の研修を全職員で受けることで、障害や問題行動に関する教師の意識が変わっていくように感じた」「気になる子どもの具体的な対応については、全職員が良く知っている児童のケースを例にしながら、事例研究を行えるとさらに良く理解できると思う」といった、研修に関する肯定的な意見が大部分であった。

### 3) 支援体制構築に向けてキーパーソンに対する情報提供及び協議の実施

特別な教育的支援を必要とする児童に対して、校内で支援体制を構築するためには、リーダーシップをとり校内のキーパーソンとなって行動できる人が必要であった。

そこで、B校の支援体制を構築するために、言語障害特殊学級担任（以下協力者）にキーパーソ的な役割を担ってもらうため、研究所のスタッフと協力者は、月に1回程度具体的な協議を進めていった。スタッフからは、「学習障害児に対する指導について（報告）」等を中心とした様々な特殊教育に関する情報提供を行うとともに、協力者とB校の既存の各委員会の機能を見直しながら、支援体制の土台作りを行った。

以後、協力者の大きな役割は、スタッフと実施した協議内容等を基に、校内の支援体制構築とその充実に向けて実際的な活動を行うことであった。また、研究所スタッフの主な役割は、協力者の具体的な活動を支えるための情報提供やスーパーバイズであった。

## 4. 校内の支援体制構築の過程（Ⅱ）

平成12年度から13年度は、校内の支援体制を試行錯誤しながら整えた時期である。その間、キーパーソンとして活動した協力者の仕事は、個人からチームへの活動と変化し、支援体制は正式に校務分掌上に位置づけられ、年間活動計画が整理されていった。

### 1) 既存の委員会の整理・統合

平成12年は、①「配慮を要する児童に対する支援の取り組み」の構想と運用の検討、②年間計画作成及び活動の実施、③支援委員会を通して具体的な支援方法の検討、といった3点を主目的に、キーパーソンの役割を果たしている協力者や、時には教務主任、学校長らと協議を実施した。12年度の支援委員会の活動に関する成果と課題は、以下の通りである。

成果としては、①校内の「生徒指導部」・「保健体育部」・「特殊教育部」の活動が整理され、大きな1つの枠組みとして「配慮を要する児童に対する支援委員会（以下「支援委員会）」が再組織され、年間計画が作成されたこと、②「支援委員会」に関する職員の感想から、会議の内容に関して肯定的な意見が多かったこと、③必要に応じて実施したケース会議では、学年や個に応じた支援が可能であったこと、④「支援委員会」で使用する記録様式を共通化したことで、共通の視点で協議ができたことがあげられた。一方課題としては、①支援方法や記録方法の更なる改善や改良、②「支援委員会」実施のための計画立案や運用・評価に関して、

チーム（ワーキング）で行う必要性があげられた。

### 2) 「支援」の観点の整理

B校では、「校内委員会」と同様な機能をもつ委員会を「支援委員会」と呼び、学校全体で特別な指導や支援を必要としている児童に対して、「教育相談的支援」「特殊教育的支援」「保健教育的支援」の3つの観点から整理した。

教育相談的支援とは、いじめ問題や不登校、帰国子女の言葉等の問題等を中心に支援を考えることであり、特殊教育的支援とは、特殊学級在籍児童やLD・ADHD・高機能自閉症等のある児童、軽度の知的障害のある児童、学力不振児童といった、主に学習の問題や発達面から支援を必要としている児童の支援を考えることである。また、保健教育的支援とは、健康管理や身体上の配慮を必要とする児童の支援を考えるものであり、このように3つの観点からみることで、特別な指導や支援を必要とする児童が洩れることのないように配慮した。

### 3) 「支援小委員会（ワーキング活動）」の設置

前述したように、校内の支援体制構築に関しては、キーパーソ的な役割を担っていた言語学級担任（協力者）の活動は大きな推進力であった。「支援委員会」の年間計画を作成し、その活動の運営と結果の報告等を全職員に提供し、さらに職員から出された感想や評価をまとめる作業等、その活動にも個人レベルで行える限界が出てきた。

そこで、平成13年度からは、「支援委員会」の企画や運営、評価に関する活動をチームで行うこととして、「支援小委員会」を設置した。このワーキングチームは、生徒指導主事を委員長として、生徒指導部と特殊教育部、保健教育部から各1名ずつ選出され、合計4名で構成されている。また、平成14年度からは、「支援推進委員会」と名称を変更し、校務分掌上にも明記されている。

### 4) 「支援委員会」の年間活動計画

平成14年度は、試行錯誤して実施した「配慮を要する児童に対する支援委員会（支援委員会）」が組織上明確に位置付けられ（図1参照）、表1のような年間活動計画が作成されて定着しつつある。なお「支援委員会」は全職員がメンバーとなっている。

年間の活動について説明すると、まず5月・7月・2月に行われる「支援会議（1）～（3）」と「支援状況連絡会」は、全職員で行っている会議である。特に、「支援会議（1）～（3）」は時間を特設して行う会議であり、特殊学級に在籍する児童や、通常の学級に在



と13年度の2年間は、主に協力者の校内での活動の支援であった。校内支援体制の構築を実現するために、協力者とともに互いのアイデアを出し合い協議を重ねる中で、①具体的には既存の各委員会の機能を見直すこと、②それらの委員会を整理し統合すること、③「支援委員会」という校内体制で年間活動計画を作成すること、④計画にそって実際の活動を実施すること、⑤実施した活動の評価をすること、⑥評価から修正可能な部分を検討すること、⑦「支援委員会」を校務分掌上の組織として位置づけること、⑧「支援委員会」を運営するための組織（「支援推進委員会」：キーパーソンからチームの運営）を作ること等を確認し、実施することができた。そして平成14年度は、これらの組織における様々な活動がさらに充実するために、会議の運営内容やその方法等の取り組みに力を入れた年であった。

これら一連の活動がスムーズに実施できた背景を考えると、協力者の前向きな意欲と学校長の理解が大きかったように考える。本研究を4年間実施する中で、現在の学校長は2人目であるが、先の学校長は、研究内容に理解を示し研究協力校になることを快く承諾して下さった。また現在の学校長は、校内で特別な支援が必要な児童に対して、全職員で取り組む支援体制は是非必要との考えから、スタッフや協力者の考えを理解して、学校長自ら組織化を行う上でのアイデアを出して下さった。

また、協力者においては、スタッフとの協議に関しても常に前向きな姿勢で取り組んで頂き、実際の活動を行うにあたっては、スタッフでは分かり得ない職員間の調整を上手く取り計らいながら、一つ一つ丁寧な手順で活動を実行し、常に職員からそれらの活動の評価をもらうことで、結果的には、職員全体が本研究の実践者になっていったように思える。

最後に、B小学校における私達スタッフは、平成13～14年度に文部科学省で実施した「学習障害児（LD）に対する支援体制の充実事業」における、巡回相談事業の巡回相談員的な機能を果たしたと考えられる。その意味では、B小学校において、校内支援体制を構築するにあたり効果をあげることは可能であった。しかし今回、専門家チームの機能に値する外部支援が得られなかったことから、校内で特別な教育的支援を必要とする児童に対して、モデル事業でいうような学習障害か否か等といった教育的判断や、望ましい教育的対応に関する専門家の意見を得ることが困難であった。このことは、B小学校の職員からも希望としてあげられていたことで、巡回相談員としての機能をもつ専門家と同時に、専門家チームのような役割を果たす機関が必要であった。学校では、その児童の障害等に関する専門家からの教育的判断が得られていない現状では、「支援委員会」で児童の対応や支援方法を検討しても、当然ベストなものとは言えない不安がつきまとうであろう。

以上のことから、校内支援体制が構築する過程や、「支援委員会」等の充実を考えると、学校に対する専門機関のサポートは非常に重要であると考えられる。また、今回のように専門家と言われる外部の人間が、校内支援体制を構築する等の共同研究を実践する場合、その経験から重要だと考えたことを以下に挙げると、①窓口となる協力者の、学校における立場を理解すること、②協力者に対して必要な情報提供は十分に行うこと、③協力者から研究に必要な学校内の情報をもらうこと、④学校管理者に対しても必要な情報提供は行うこと、⑤協力者とは対等の関係で協議を行い、役割を明確にしながら互いに補助し合うこと、⑤協力者の活動に関して、具体的なアドバイスや方向性が示せるよう専門性を磨くこと等が考えられる。

## 第2節 巡回相談員の役割

伊藤逞子

### はじめに

平成12年度に15都道府県及び政令指定都市で始まった文部科学省の委嘱研究「学習障害児に対する指導方法等に関する実践研究」は平成13年度より「学習障害(LD)児に対する指導体制の充実事業」と名称を改め全国47都道府県で拡大するかたちで展開された。この事業は、①平成12年度7月に文部省(当時)から出された報告において示された判断・実態把握の基準等が具体的に有効であるかを検証するための事業、②指導内容の充実を図るため、専門的知識・経験を有する相談員が教育委員会職員や学校の教員に対し、学習障害児に対する巡回相談を行う巡回相談事業の2つを組合せたものである。その委嘱を受けたA県の巡回相談員として共同研究に参加した12・13年度と、研究協力者として14年度に継続して行った巡回相談事業から、巡回相談員の役割について報告する。多くの巡回相談員が心理分野の専門家である中で、今回は教育の実践の分野から巡回相談事業に参加した者としての特徴を含めての報告である。

### 1. 教員の理解促進

－ 校内研修会(含事例検討)への協力 －

平成11年の文部省の協力者会議による報告書や平成13年、14年の文部科学省の協力者会議による特別支援教育に関する報告書等によって「LD(学習障害)」ということばについては認知が広がりつつある。しかし、今回の協力校のように、特殊学級(特別支援学級)や通級指導教室等を併設していない学校では、発達障害に関する専門的知識を有する教員が殆どの場合いないため、理解や支援への取り組みには至っていないことが多い。初年度は、養護教諭(LDに関する研修会に数回参加の経験あり)、校内コーディネーターの役割を果たす教諭(障害児教育担当)の他は、LDということばは聞いているが具体的には分からないという教員が殆どで、LDということばに始めて出会ったという教員もいたため、まず、「LD(学習障害)とは」と題した基礎研修の会を設定して理解を進めた。

教室巡回によって児童の実態に接している巡回相談員が研修会の講師の一人としてこれに参加することは、より具体的な事例を含めた内容を取り上げることができることから、教師にとって理解しやすいという点で効果的である。

さらに、校内研修会を重ねる中で、教師の気付きによる事例が数多く報告されるようになった。当初、報告された児童は、教師側の困り感が強いという点から行動の問題によるものが多く、また、学習のつまずきが顕著な場合は、全体的な知的遅れが考えられる場合が多い。しかし、それらの事例について実際に教室巡回で対応、観察し、特徴を伝え、LDというより別の発達障害と考えられる場合や重複する障害が考えられる場合等について整理する中で、見過ごされていたLD本来の「認知能力の偏りに起因する学習のつまずき」に目を向けるという児童理解のあり方に気付くことを促すことができる。即ち、教師側の困り感から児童側の困り感への転換である。LDに限らず、見えにくいつまずきによって困難な状況にある多くの児童に対する教師の気付きを促すという点からも、重要なことと言える。

### 2. 校内支援体制の整備

－ 校内委員会への参加 －

A小学校(この章の第1節I「A小学校における校内委員会の構築と実践」で報告)では、新規に委員会を立ち上げるのではなく、既存のリソースである児童指導部が校内委員会の役割を果たす形がとられた。

既存のリソースを使う場合、正しく効果的に機能を果たすために、これまでの委員会の性格の上に校内委員会としての新しい役割を確認する必要がある。他の専門家と共に巡回相談員が校内委員会に参加し、各学級、各学年から上がってくる児童の問題を教員と共に受けとめ、専門的に整理することで、委員会の質を高め、充実させることが「気付きの委員会」とも言われる校内委員会が確立し、支援が継続して行われるために重要である。

専門家チームに判断を求めるか否かの検討の際の助言や、判断を求めたい事例があがった場合に保護者の理解が得られるかどうか、どのような形で保護者に児童理解をすすめることができるか、といった問題については、学校或いは担任という立場からだけでなく、時には専門家からの助言が必要となる。また、何らかの支援は必要と思われながらも、専門家チームに判断を求めるには至らない場合や、保護者の理解を得ることが難しいという例は、専門家チームに判断を求める事例より数が増えることが考えられる。それらの事例についても、現実にはどのように支援して行けばよいかを校内委員会として考えねばならない。必要なアセスメントの実施、具体的な支援方法の提示について等、校内委員会として取り組むことになる場合、巡回相談員としての助言及び支援への協力が求められることとなる。

### 3. 実態把握

#### ー 学校全体としての児童理解・実態把握と 個別の実態把握 ー

巡回相談員として、最も基本的な役割といえるのが実態把握であろう。これには2つの側面がある。①「LD（学習障害）及びその周辺の学習につまずきのある児童がどのくらいの割合で存在するか」の実態把握、②「LD（学習障害）児に対する特別支援教育を実施する為の、児童のプロフィール把握」のアセスメント実施である。特に②は判断をするにあたっては、児童への実際の支援を進めるにあたっては、重要な部分である。心理検査・学力検査を巡回相談員が行う場合もあるが、本プロジェクト<sup>①</sup>では、正式の心理検査・学力検査は、国立特殊教育総合研究所において、専門家チーム<sup>②</sup>によって実施された。巡回相談員は、授業を中心とした活動の中での学力のチェック、特性の把握を行った。また、担任が行うスクリーニング・学力のチェックについて担任との間で検討し、確認し合った。

### 4. 保護者の理解促進

#### ー 保護者全体に向けての啓発への協力と 保護者からの相談依頼への対応 ー

LDと判断し、それに沿った支援を進めるためには、心理検査・学力検査・医師による診断等が必要とされる。それには保護者の理解がなければならない。また、どの子どもにも特別なニーズがあり、ニーズに合った個別の支援が行われることが望ましい、という21世紀の特別支援教育の考え方を広げていくために、保護者全体に対する啓発が必要である。

A小学校では当初研究協力校であることを保護者に周知させていなかったが、時期を選び、全保護者へお知らせを配布した。専門家チームの医師によるLDについての基礎的な説明と、学校長による「誰にでも有り得る特別なニーズについて学校が特別支援教育に取り組んでいる」ことを知らせるものであった。適切な表現であるかどうかは校内委員会でも検討され、巡回相談員としての意見も含めた上で作成された。

同時に、LDについて・特別支援についての講演会を、保護者・教員の両者を対象に設定し、実施した。このような場合には、巡回相談員も講師の一人として参加し、できるだけ具体的に分かりやすく話をすることが求められる。

また、講演会終了後に、保護者から、気がかりな事や思い当たる事など、相談の申し出があり、それへの対応も巡回相談員の重要な役割であった。申し出のあった事例の中から、専門家チームにつながり、LDで

あると判断された事例がある。また、保護者によっては専門機関につながることを受け入れない場合も少なくないが、保護者・担任と共に学校や家庭での配慮や支援方法を考えることで、児童の負担の軽減、児童の行動の安定、学習面での良好な変化、保護者の気持ちの安定等を得られたという事例もある。

対象児童の保護者に対して、児童のプロフィールの説明、支援についての共通理解を進めることなどに付いては、専門家チーム・校内委員会と慎重に協議した上で必要に応じて対応する。

### 5. 校内委員会と専門家チームをつなぐ

#### ー 校内委員会から専門家チームへと

専門家チームから校内委員会・学級担任へー  
校内支援体制の整備の項で述べたように、校内委員会で検討された特定の児童について専門家チームに判断を求める場合に、学校は保護者と連絡を取り、児童の特性を理解してより効果的な支援を可能にするためのアセスメントの重要性を保護者が理解しやすいように具体的に説明・解説することが必要となる。状況によっては巡回相談員が相談を受け対応する場合がある。

専門家チームが判断するにあたっては、教室巡回によって得られた情報を提供する。

専門家チームによる判断が出され、報告書が提出された場合に、校内委員会はその内容を受けとめ、具体的な支援の実践に繋げるための確認をする。その際に巡回相談員による解説を必要とする場合もある。さらに直接の支援者（指導者、主として担任）が、報告書の内容を理解し、支援計画をたてるにあたって、必要とされる場合に相談に乗り、解説、助言等を行う。

### 6. 具体的な支援のあり方の検討・指導者への支援

専門家チームの意見を参考にして対象児童の特性を考えた支援方針を確認する際に、要請に応じて共に検討する場合は多い。考えられた支援内容や方法が、対象児童の特性にあったものであるかどうかを担当者と共に考える。

また、支援の効果を確認し、修正等をするにあたって、支援者（指導者）を支援することも大切である。

支援の実践にあたっては学校全体が対象児童を理解し、支援することが大切である。とはいえ、最も日常的に生活及び教科学習の指導にあたる担任教諭が中心的存在となる場合が一般的であろう。それを学年会がチームとして支え、更に校内委員会が支えるとしても、個別のニーズに合わせた具体的な指導の有り方を考え、内容を組み立て、方法を考え、実践し、効果を

検証し、指導内容を改善して行くのは、現実としては担任教諭に委ねられる部分が多い。

担任にのみ負担がかかることの無いように、校内支援体制を確認し続けることも忘れてはならない。

## 7. 通常学級の授業での支援の補助

一斉授業で対象児童への十分な支援は困難な場合も多い。巡回相談員が授業に実際に関わる事は一般的には不可能であろうが、場合によって要所部分に関わることで対象児童の学習を助けることができる。対象児童だけでなく、学級全体の学習を援助することが可能である。

しかし本来的には巡回相談員が授業そのものに参加しての援助ではなく、観察によって、児童の特性の再チェック、指導方法の有効性のチェックなどを行い、指導者が一人で授業するときの問題点や、T. T. で指導するときのための留意点等を伝えることで、指導者と共に支援の質を高めることにつとめるべきであろう。

## 8. 通常学級の授業以外の場での支援

LDのある児童の「弱い部分」を補う形の指導方法を探ることは、一斉授業においてもある程度可能であるが、十分な達成感を得させるまでには至らない場合が実際には多いと思われる。さらに「弱い部分」そのものに働きかけ、力を付けることには限界があり、授業の中だけでは出来ない場合が多い。状況に応じての個別或いは小グループによる指導が望まれる。

システムとしてそれを可能にするだけの物理的、人的な条件が整うことが望まれるが、それが充分でない場合の補助的手段として巡回相談員が個別或いは小グループの指導に関わることも考えられる。また、シス

テムがある程度整った場合にも、専門的な知識・技術をもって助言を加えることは支援の質を高める、或いは維持するために有効であろう。

A小学校の場合、14年度は「行動上の問題等、授業を進めるにあたっての妨げとなり得る問題を有する場合」に取りだし授業を行う、という申し合わせに従って、学習を補うための取り出しは見送られたが、学習障害児等への理解が深まる中で、今後は学習を補うための取りだし授業も検討されている。

## おわりに

### － 支援者を支援する －

巡回相談員は「児童を支援する指導者を、支援する」という立場にあるといえよう。そして、よりよい支援を実現するためには、巡回相談員自身もまた支援されることが必要である。巡回相談員への支援の充実は、巡回指導員の質を高め、支援するための力を強めることになる。地域によって、状況によって異なるかもしれないが、現時点においては、巡回指導員を支援するという役割を、専門家チームに期待したい。

本プロジェクトの場合、専門家チームはその役割を十分に果たしていた。

### <注>

- (1) 文部科学省委嘱「学習障害（LD）児に対する指導体制の充実事業」のA県における実践研究及び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、指導体制に関する実証的研究」として取り組んだ。
- (2) このプロジェクトに参加している国立特殊教育総合研究所の医師、心理専門家、教育専門家で構成されている。

## 第3節 区市町村の支援体制

### 特殊学級担任を媒介とした校内支援体制の学校間移転に関する取り組み

肥後祥治 廣瀬由美子 藤田直子  
柘植雅義 海老原紀奈子<sup>注1)</sup>

#### 1. はじめに

—なぜ校内支援体制の学校間移転か—

学習障害等などがあることにより特別な教育的支援を必要とする子どもたちの支援方略として、校内委員会を設置し、それを中心に通常学校における彼らに対する支援を行うことは、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協力者会議が平成11年にだした「学習障害児に対する指導について(報告)」において初めて公的に提案された。この考え方は、従来の治療教育モデルに基づく専門家による専門的な支援を子どもへ提供するという取り組みから、彼らが在籍する通常学校に対する支援、子どもを支援するという教師文化の再構築といった新しい取り組みのパラダイムを内包していると考えられた。

平成11年度に始まったこの「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」の一環として、我々は校内委員会の立ち上げとその推進に関する実証的な研究を行ってきた。その概要は廣瀬が報告した「B小学校における校内支援体制(「支援委員会」)の構築過程」(この章の第1節Ⅱ)の中で述べられている。この研究の中核メンバーであった廣瀬、柘植、肥後は、計画段階でB小学校における校内委員会の立ち上げが成功した後、それらを地域の他の学校に移転することの可能性を模索していた。しかし、我々の念頭に中心的に存在したのは、B小学校における校内委員会の立ち上げであり、この取り組みが成功しなければ地域への校内委員会の移転は、絵に描いた餅にすぎないことも議論されていた。また、一方でプロジェクトを立ち上げることにより、人的・経済的資源の投入を行い、プロジェクト実施期間中に何らかの成果が達成され、システムが機能することは珍しいことではないことや、プロジェクト終了により人的・経済的資源が撤去され、プロジェクト実施のキーパーソンが異動することにより、達成された成果や組織の機能も失われることも珍しくないことも議論された。この過程から、プロジェクトの成功もさることながら、プロジェクト終了後の成果の維持発展を考えることが重要となっていくという共通認識を持つに至った。

中核メンバーの3人はこの認識に立ち、B小学校の校内委員会の立ち上げに係わってきた。この視点にたって学校を支援する際の基本戦略は次の4つに整理できると考えられた。それらは、「過剰な資源の投入の制御」、「既存の資源の機能化」、「治療教育パラダムからの脱却」、そして「キーパーソンの転出に対する準備」であった。これらの基本戦略は、これから述べる校内委員会の学校間移転を実施する上でも重要な考え方であったのであるが、逆に4番目の「キーパーソンの転出に対する準備」に対して、特殊学級担当者を媒介とする校内委員会の学校間移転は、重要な戦術として位置づけられていた。

先に述べたように学校の教職員が異動するのはごく当然であるため、この異動により学校の機能が変容したり、失われることもごく当然に起こっていた。この現象を制御する方法として、同じ校内に同じ機能を果たす第2、第3のキーパーソンを作り上げることがこれまでも取り組まれてきた。一つの学校から見れば、転出した教師はすでに他の学校教師であり、自校の資源としてはあてにできない。したがって、自校内に他のキーパーソンを養成することは理にかなっている。しかし、地域における社会的資源の点から考えるとその地域の他の学校に転出した教師は、その地域の社会的資源であり続けるはずである。また、一方で学校が異なれば、前任校で果たしていた役割をその教師がそこで期待されるかどうかはわからないという現状もある。このような状況は、特殊教育サービスにおける人的資源の制約がある地域においては、無駄の多い人的資源の活用と開発方法であると考えられる。

転出した教師を自校の資源として機能させ可能性を残し、なおかつ転出した教師を転出先において委員会立ち上げに機能させていく方法はないか。この問いへの答えとして考えられたのが、地域の特殊教育部会を媒介とした校内委員会の学校間移転への取り組みであった。この地域の学校の多くには特殊学級があり、ないところは教務主任等が参加して月一回のペースで特殊教育部会が行われていた。この特殊教育部会の構成員の中にも学習障害等を持ちながら支援を必要としている子どもたちの為の校内委員会の設立に関心を持っている教師たちがいた。この特教育部会というこの地域のネットワークの当事者に各校の校内委員会の立ち上げに係わってもらえることができれば、このネットワークを介して転出した教師からの知識の享受やサポートを転出元の教師が受けることが可能となる。また、特殊学級の教師は、クラス数が少ないことや教室経営の独自性から、校内で孤立を感じる事が少なくないといわれている。教師の精神面での支援を行う上でもこの特殊教育部会を有効に機能化させることは、

重要であった。さらに特殊教育部会において共通の課題に取り組むことは、ネットワーク内での相互支援関係を強化し、問題解決に関する知識や方法を分け合うことを推進し、本来一人では取り組むことがむずかしいような課題に対しても取り組むことが可能になる素地をつくっていく。以上の経過から、当初希望することから始まった「特殊学級担任を媒介とした校内支援体制の学校間移転」の取り組みが始まった。

## 2. 対象地域と特殊教育部会

対象とした学校がある地域（市）は、某県南部にあり、首都圏のベッドタウンとしての役割を果たしている地域である。平成15年1月現在の人口は約5万2千人で、平成元年の時点から見ても、人口は毎年千人から三千人の範囲で増加してきたが、ここ5、6年はその増加率が鈍化してきている。総面積は約36キロ平方メートルであり、この中に9つの小学校と4つの中学校がある。知的障害特殊学級が5学級（小学校4校、中学校1校）、情緒障害特殊学級7学級（小学校4校、中学校3校）、言語障害学級2学級（小学校2校）がこの地域に設置されている。この地域の特殊教育部会は、すべての学校から参加されており、特殊学級がある学校においては、特殊学級担任がその特殊教育部会の参加者である特殊教育研究部員になることになっており、ない学校においては、教務主任等が特殊教育研究部員として参加していた。内訳は、特殊学級担当者15名、通常学級担当者が1名、教務主任が2名となっている。先に報告した廣瀬のB小学校はこの地域の1つの小学校であった。

## 3. 校内支援体制の学校間移転への取り組みの経過 I（平成13年度）

先に述べたとおり、校内支援体制の学校間移転のアイデアは、この取り組みのもとになるB小学校における校内委員会の立ち上げに関する取り組みの時点（平成11年度）ですでにあった。また、この上記の取り組みを行う上での基本戦略の一つである「キーパーソンの転出に対する準備」にもとづく戦術の一つとして、特殊学級担任を媒介とした校内支援体制の学校間移転は重要であるとの認識もあった。しかし、この取り組みが実際に実行に移されるためには、B小学校での校内委員会の立ち上げの成功とその運用面での成果が必要であった。また、同時に特殊教育部会のメンバーにおける校内委員会への関心の高まりが是非とも必要であった。

校内支援体制の学校間移転への取り組みが具体的に始まったのは平成13年度からであった。B小学校での校内委員会が軌道にのりつつあり、特殊教育部会が校内支援委員会の立ち上げについて関心を持っていることが部会員との情報交換の中で明らかになったのがこの時期であったからである。これ以降の校内支援体制の学校間移転への取り組みは、この研究の企画の中核メンバーの3人と、特殊教育部会の中核メンバーによる二人三脚によって取り組まれることになった。

平成13年度は、特殊教育部員の状況や実態把握とそれに基づく研修計画の作成と実施に取り組んだ。

### 1) 部員の状況と実態の把握

校内委員会を組織する上で、核となることが期待される特殊教育部員の状況を把握するためのアンケートを実施した。その結果、以下の4つの問題点が明らかになってきた。

- ① キーパーソンとなる特殊教育担当者が校内委員会構築のために必要な基礎的な情報を理解していない
- ② 校内委員会の構築に関する情報が少ない
- ③ 特殊教育担当者として通常学級における支援方法がわからない
- ④ 専門機関と効果的な連携が取りにくい状況である

### 2) 研修計画の作成と実施

上記の問題点をふまえて、作成した研修計画とその概要に関しては、表1に示したとおりであった。

研修第2回目の校内委員会の必要性を認識するための情報のプログラムで提供した情報は、通常学校で特別な支援を必要としていると考えられる子どもの存在を示す資料（義務教育段階における特殊教育サービスを受けている者と長期欠席者の数の推移、算数と国語で2学年以上遅れがある児童の人数と比率に関する資料、我が国及び先進諸国において特殊教育サービスを受けている子どもの比率に関する資料など）、学習障害の定義や指導のあり方に関する資料（みつめよう一人一人を、学習障害児に対する指導について）、特殊教育行政の方向性に関する資料（21世紀の特殊教育のあり方について）、をもとに講義を行った。

研修第4回目のプログラムとしては、各参加者が実際に校内委員会を立ち上げることを各学校で行う他の教師へむけた説明をイメージした校内支援体制作りに向けた取り組みに関するワークショップを行った。ワークショップは、当日参加した特殊教育研究部員13名を4グループに分け、研究所スタッフも加わった4～5名からなる4つのグループに分け、4つのテーマについてグループ協議、全体での情報のシェアリングで確

表1 平成13年度校内委員会構築に向けた研修計画とその概要

	日付	内容
第1回	5月25日	アンケート調査(実態調査)
第2回	6月26日	校内委員会の必要性を認識するための情報(講義) 講師 特殊教育研究所主任研究官(1名)
第3回	8月3日	小学校における校内支援体制づくりの実践報告(講義) 講師 B小学校 特殊学級担任教師
第4回	1月10日	校内支援体制作りに向けた取り組みに関するワークショップ(協議) 講師 特殊教育研究所主任研究官(2名) アンケート調査(各学校における進捗状況の把握)
第5回	2月25日	支援体制作りに向けての各学校の具体的な取り組みの検討会

表2 ワークショップのテーマと協議の結果出された内容

テーマ	協議の結果の発表された内容の概要
テーマ1 個別に配慮を必要とする児童生徒とはどんな児童生徒ですか	不登校、自閉症、多動、情緒不安定、非行、生活指導上の問題、身体面での問題(肢体不自由、肥満、病弱、夜尿)、学習の遅れ、人間関係がうまくいかない、身辺自立ができていない、家庭環境が悪い、コミュニケーションがうまくとれない、緘黙、外国籍(日本語や文化の問題)などの子ども
テーマ2 それらの子どもたちはどのような状況になっていますか	(不登校)適応指導教室や家庭訪問、特学の利用、校内で空き時間の先生が対応 (学力不振)朝自習時にTTが対応したり特学にくる、週1回学習の時間をもうける、中学では一斉指導中の個別の指導の時間を利用、希望者を放課後指導、特学の利用 (その他)学力不振の外国籍の子どもが特学にいるが、違和感を感じている様子、また、交流級でも他児とうち解けられていない。通常級でなにもせずいたり適切な支援を受けられない子どもがいる。特学在籍の子どもで教員だけでなく介助員についてもらったり、保護者がついたりしている。
テーマ3 それらの子どもたちをサポートする必要がありますか。どうすればサポートが可能ですか	<サポートは必要である> 職員の研修、研修時間の確保、生徒指導部など今ある組織の活用、人員の配置、少人数学級の実施、専門家のアドバイスや専門性のある人を身近に配置する、教師が専門性を高める、多様な通級施設の設置、管理職の理解、普段の指導の見直し、小中一貫した指導
テーマ4-1 校内の支援に関する委員会の立ち上げの問題、あるいは運用上の問題はどこにありますか	時間がとれない 管理職の理解が得られない 担当者に知識がない
テーマ4-2 ではどうすればいいですか	どの学級にでもいる児童であることの理解を得る 教師の力量を高め、特胆の専門的な知識があれば支援する組織を立ち上げることができるのではないか 生徒指導部等既存の組織を分ける必要があるか、数を増やさず、機能を統合して進める 身近にある資源(今まで蓄積されたもの)、ボランティア、保護者を利用する 一人で悩まないようにどんな研修が必要なのか部会で協力して考える

認をする形式を取った。このワークショップを通して校内委員会等の支援体制のイメージの明確化を試みた。

五回目の具体的な取り組みの検討会では、どのような方法であれば、それぞれの学校に校内委員会等の支援体制を構築できるかが検討され、次年度にむけた構想が調査された。表2にその結果を示している。

#### 4. 支援体制の学校間移転への取り組みの経過Ⅱ (平成14年度)

2年目の取り組みの目標は、1年目に取り組み始めた校内委員会等の支援体制構築をより確実なものにすることが目的となった。具体的には、支援体制の構築に関する各校における課題の把握と検討、各校での支援を充実する為の研修を実施することとなった。また、特殊教育部会に参加していない教師にも活動の理解と支援を求めることを意図した研修会を企画した。この実施にあたっては、市内の校長会の協力のもと実施することが可能となった。14年度の研修計画と概要は、表3に示した通りであった。14年度の特教育部会の研修内容は、指導を具体化しその成果を評価するために重要となる記録用紙の活用（第1回）とケース検討の行い方の研修（第3回）が行われた。部員どうしでは、校内委員会等の場での有意義な議論の方法論のあり方の研修が進み、一方でこの試みを側方から支援する教師集団を開拓することが取り組まれた。第2回の研修の合同研修会の終了後参加者からは、「支援委員会の必要なことが理解できたが、中学校なので時間の確保がむずかしい」、「生徒指導部を定期的に開きながら全職員で支援にあたりたい」、「今まで通りプロジェクトチームを活用しながら個別に支援していくと思う」、「個別の支援の必要な児童生徒が増加傾向にあるので、校内の支援体制を組織整備することは、非常に重要であることが理解できた。校内で少しずつ支援体制構築に向けて努力していきたいと思う」等の感想があげられた。

表3 平成14年度の研修計画とその概要

	日付	内容	
第1回	6月14日	各学校における校内支援体制の現状と課題(協議) 記録用紙調査	
第2回	8月2日	市内の生徒指導部・特殊教育部・養護教諭部・部会合同研修会(講義) 学校を取り巻く状況と子どもの支援体制の構築 —M市で試みられていること— 講師 特殊教育研究所主任研究官(1名)	
第3回	11月29日	特別な教育的支援の必要な児童生徒の支援内容方法	
第4回	2月	支援組織の検討及び支援内容の検討と課題	

平成14年度6月時点での各校における取り組みの現状とそれ以前の状況を整理したものを表4に示した。平成13年1月の時点でB校に支援組織があるのみであったが、平成14年の6月の時点では、小学校3校と中学校1校に校内委員会に類する支援組織ができたことがわかる。

#### 5. まとめ

B小学校を拠点とした地域の小学校・中学校への支援体制の移転に関する2年間(平成13年度～14年度)の取り組みについて紹介してきた。2年間の間にこの地域にB校の他の小・中学校の4校に校内委員会と同じ役割をはたすための組織が設置されてきたことは、研究を企画してきた我々にとっても予想外の結果であった。このような短期にこのような成果が達成できたことについては、今後詳細な検討の必要があると考えている。また、B小学校での取り組みから数えると足かけ4年間にこの地域の公立小中学校で起こったことの追跡を行わなければ、その意味を正しく解釈することは難しいであろう。なぜならこれら2つの取り組みが、プロジェクト終了後の出来事を予測しながら取り組まれたためである。つまり、この2つの取り組みの本当の評価は、このプロジェクトが終了して初めてその意味が問えるものだからである。しかし、この2つの取り組みを現時点で総括をすることは、研究の蓄積が豊富とはいえない組織づくりの研究領域において無駄なことではないと思われる。ここでは、B小学校での校内委員会(支援委員会)の立ち上げを検討した際の基本線戦略との関連で検討を加えてみたい。

「はじめに」の部分でも述べ、また「まとめ」の最初の段落でものべたが、B小学校における取り組みの際に研究を企画した側が関心を払ったのは、プロジェクト終了後のB小学校の姿であった。プロジェクト終了後に、プロジェクト期間の実りを維持して行きたい。それが研究を企画した側の共通の思いであった。そこ

表4 各小中学校における校内委員会等の支援体制

新設された校内委員会等の支援組織

校名	平成13年1月	平成13年2月 次年度の構想	平成14年6月での現状
1小	1 生徒指導部(不定期)	変更なし	変更なし
2小	1 生徒指導部(年3回) 2 就学指導(年3回) 3 職員会議(月1回)	1 支援委員会(仮称)を組織(月1回) 2 研修(年3回) 3 職員会議(月1回支援状況連絡会)	1 生徒指導委員会 2 教育相談部(月1回) 3 職員会議(月1回支援状況連絡会)
3小	1 学校独自(月1回) 2 就学指導(年3回) 3 特殊教育部	1 個別支援会議(全職員月1回) 2 個別支援委員会(月1回) 3 ケース会議	1 個別支援会議(全職員月1回) 2 個別支援委員会(月1回) 3 ケース会議 ※特殊教育から特別支援教育部へ名称変更
4小	1 生徒指導部(不定期) 2 職員会議(月1回)	1 研修 2 ケース会議	1 研修 2 職員会議(月1回)
5小	1 生徒指導部(月1回) 2 研修(年3回)		1 個別指導委員会 2 生徒指導部会(月1回) 3 職員会議(月1回)
6小	1 生徒指導部(不定期) 2 就学指導(年2回) 3 職員会議(月1回)	1 ケース会議(月1回) 2 職員会議(月1回)	1 生徒指導部会(月1回) 2 就学指導委員会 3 職員会議
B校	1 学校独自 2 就学指導 3 特殊教育部	1 支援委員会 2 支援推進委員会 3 ケース会議	1 支援委員会(月1回) 2 支援推進委員会 3 ケース会議 ※特殊教育から特別支援教育部へ名称変更
7小	1 職員会議		1 生徒指導部会 2 職員会議
8小	1 生徒指導部(不定期) 2 就学指導(不定期) 3 職員会議(月1回)	1 生徒指導部 2 ケース会議	1 生徒指導部(月1回) 2 教育相談部(月1回) 3 職員会議(月1回)
1中	1 職員会議	1 学年会	1 生徒指導部 2 教育相談部 3 職員会議1
K中	1 生徒指導部 2 長欠対策 3 就学指導 4 職員会議	1 支援委員会(仮称)を組織 2 職員会議 3 ケース会議	1 支援推進委員会 2 ケース会議 3 職員会議(月1回)
2中	1 教育相談部(不定期) 2 長欠対策(不定期) 3 特殊教育部(不定期) 4 就学指導(不定期) 5 職員会議(月1回)	1 支援委員会(仮称)を組織	1 既存の組織の役割確認 2 生徒指導部 3 職員会議(月1回)
3中	1 生徒指導部(月1回) 2 就学指導(不定期) 3 長欠対策(不定期) 4 職員会議(月1回)	1 生徒指導部の充実	1 生徒指導部 2 職員会議 3 プロジェクトチーム

で、それに向けた基本戦略を明確にしていった。その戦略は「過剰な資源の投入の制御」、「既存の資源の機能化」、「治療教育パラダムからの脱却」、そして「キーパーソンの転出に対する準備」の4つに整理できると考えられるが、この基本戦略が13年度から具体化した校内支援体制の学校間移転の取り組みにも色濃く反映されることになった。これらの戦略は、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

方法に関する調査協力者会議(以後、調査協力者会議)によって提案された校内委員会を設置し、専門家委員会に取り組みをスーパーバイズさせる取り組み方とは、方向性を異にするものであると考えられる。なぜなら調査協力者会議の提案した方法は、トップダウンによる支援体制構築になりやすく、また、専門家と教師の関係性も従来の治療教育的パラダイムに基づく専門家-非専門家といった関係性と捉えられやすいと考えら

れるからである。研究を企画したメンバーは、先の基本戦略を意識することで、調査協力者会議の提起した専門家チームとは異なる機能を持つ専門家チームとして機能できたのではないかと考えられる。つまり我々は、子どもを支援する教師文化をトップダウン的に伝達するのではなく、子どもを支援する教師文化の重要性をグラスルーツ的に再認識してもらえよう係わったといえるのではないかということである。このようなスタンスであったことが、研究企画グループが特殊教育部会の研修会における講師をつとめたり（当然のことながら、研修会における講演やワークショップの内容も先の4つの基本戦略に乗っ取ったものであったことはいうまでもない）、特殊教育部会のメンバーの企画への助言をするといったレベルの関わりにもかかわらず、他校へ支援のシステムの移転が開始された大きな理由の一つでないかと考えている。

今回の支援体制の学校間移転に関する取り組みから導き出されることの中で今後検討に値することのもう一つは、教員研修の在り方ではないかと考えている。従来の特教育に係わる教師の専門性の向上は、個々の教師の特教育に関する知識、技術の習得に多大な関心が払われていた。これは、治療教育パラダイムにおいてはごく当然と帰結といえるが、このモデルで普通学校における特教育サービスの従事者を養成すると、教師の専門家－非専門家といった色分けがすすみ、子どもを支援するという教師文化の再構築とは、逆の結果を導きかねない。障害に関する知識と技術は、学校においては子どもを支援するという教師文化の再構築という土台の上で初めて有効に機能すると考えられる。このように考えると、通常の学校における支援の必要な子どもへのサービスを調整することを期待される者には、子どもを支援するという教師文化の再構築に係わる知識や技術が、いわゆる特教育の知識や技

術に先立って要求されるのではないかとと思われる。B小学校における支援システムの立ち上げと、それを基礎にした支援体制の学校間移転が機能し始めた背景には、「治療教育パラダイムからの脱却」という基本戦略があったのではないかと考えている。

本年度をもって、我々のB小学校とその地域へのアプローチは終了する。ここでは、現時点でのこの取り組みの意味合いの検討を試みてみた。しかし、それ今後のB小学校、周囲の学校そしてそこで学ぶ子どもたちの状態を通して再評価されなければならないであろう。そしてその時こそが、2つのプロジェクトの根幹にすえられた基本戦略を採用した意味が吟味される時であると考えている。

## 文献

海老原紀奈子. 地域での広がりを求めて－B市の実践－. 茨城県研修センター発表資料, 2002

海老原紀奈子・藤田直子・廣瀬由美子・肥後祥治. LD・ADHD等のある児童生徒への支援の在り方(4)－研修会における各学校への波及効果－. 日本LD学会第11回大会発表論文集, 322-324, 2002.

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. 学習障害児に対する指導について (報告), 1999.

注1) 海老原は、「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」の公式な研究協力者ではなかったが、本報告で紹介した取り組みにおいて中核的な役割を果たした一人であり、彼女の協力がなければここで紹介した成果はなかった。したがって、本報告書の著者の一人として名を連ねてもらった。

## 第4節 都道府県の支援体制

### －神奈川県での支援体制－

松瀬三千代

#### 1. はじめに

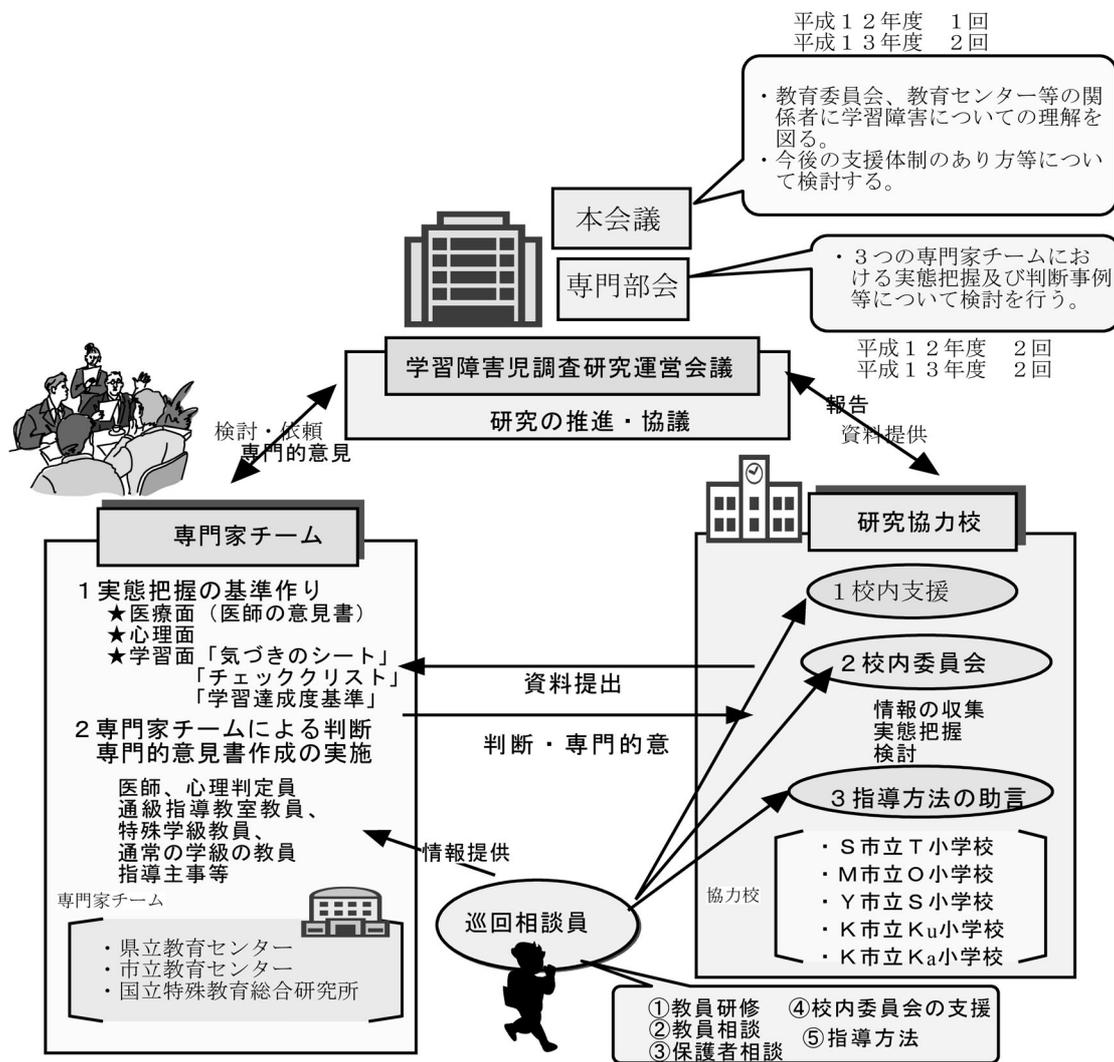
本県は、平成12・13年度にわたって文部科学省より「学習障害（LD）児に関する支援体制の充実事業」の委嘱を受け、①学習障害（LD）児〔以下学習障害（LD）児を、LD児と記す。〕の実態把握の方法について、②LD児の判断の基準について、③LD児の指

導等にあたっての校内体制の在り方について、④LD児の効果的指導方法等についての四項目を研究課題として実践研究を進めた。

これらの研究実践の結果を基に、LD児等に対して県として今後どのような支援体制作りをしていく必要があるかについて考察してみたものである。

#### 2. 今回の実践研究実施のための研究体制について

国から示された研究体制のガイドラインに基づき、県教育委員会に調査研究運営会議を設置し、さらに教育センター等に専門家チームの設置し、研究協力校を指定した上で各校に巡回相談員の派遣を行うなど、図



#### ★専門家チームが協力校への支援を試みた3つの方式

- ①広域型・センター方式（県教育センター）
- ②センター経由・学校支援方式（市教育センター）
- ③近接・密着支援方式（国立特殊教育総合研究所）

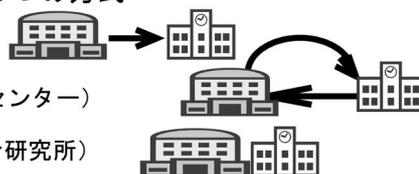


図1 平成12・13年度文部科学省委託「学習障害（LD）児に対する指導体制の充実事業の神奈川県の研究体制」

1に示すような研究体制作りで取り組んだ。

### 1) 調査研究運営会議の設置

本県においては、調査研究運営会議を本会議と専門部会に分けて設置し、本会議では、特に特殊教育以外の教育行政関係者等を構成員とした。それは、LD児等の理解啓発を図るとともにさらに今後の支援体制のあり方を検討し、施策を進めていく必要性を認識してもらうためであった。

### 2) 専門家チームの設置

専門家チームについては、支援体制を全県的に推進していく重要な機能となることや県内の教育センター等の専門的機関がLD児に対する専門家チームとしての機能を果たしていけるように、広域での教育専門機関である〔県立第二教育センター（現県立教育総合センター）、川崎市総合教育センター、国立特殊教育総合研究所〕に専門家チームを設置した。専門家チームは、医者、臨床心理士、通常の学級及び特殊学級担当教員、言語の通級指導教室の担当教員、養護学校の教員、国語・算数の教科の指導主事、特殊教育の指導主事等、また国立特殊教育総合研究所にあつては、所内の各専門職員にて構成した。専門家チームが、LD児かどうか判断し、意見を述べるのみでなく、その子どもの教育ニーズ（指導内容・方法等）について具体的に示し、学校を支援する役割があることを鑑みて、教育指導経験者を多く構成員とした。また、本県においては、養護学校等における障害児教育支援機能の整備を図ってきていることから、今後、養護学校等が地域の特別な教育ニーズのある児童生徒やその保護者、また幼稚園、小・中学校・高等学校の教員への一次相談センター的な役割をもち、地域の専門的な教育資源の一つを担うことを視野に入れて、養護学校の教員も構成員とした。

### 3) 研究協力校及び巡回相談員の派遣

研究協力校は、近隣もしくは所管する市町村の小学校5校にお願いした。研究協力校は、特殊学級の設置されている学校もあればないところもあった。また、すべての学校において、児童指導委員会、生活委員会、校内就学指導委員会等、名称はまちまちであるが、校内で課題等のある児童について周知し、検討する委員会が設置されていた。研究協力校の小学校には、巡回相談員を月1回から2回程度派遣した。LDについて教員への理解を深めたり、相談にのるためのものである。巡回相談員は教育センターの心理職にある者、民間のLD教育研究協会の職員、大学の講師、元言葉の通級指導教室の担当教員などをお願いをした。これらの方たちは発達障害について十分熟知しており、中に

は通常の小学校教員を経験した方もいた。

## 3. 実践研究結果から見えてきたこと

### 1) 専門家チームの役割

3つの専門機関に設置した専門家チームと関わり合いをもつ研究協力校は、結果的であるが、図1に示したように地域の特性を生かした3つの型で実施された。①広域・センター方式、②センター経由・学校支援方式、③近接・密着支援方式。①では、専門家チームを設置したセンターと協力校が距離的に離れていたため、児童の実態把握や保護者への相談、校内委員会作りの支援については巡回相談員やこれらをコーディネートした特殊学級の担当者に担うことが多く、専門家チームでの判断は、間接的な資料やこれらの人材による意見等によることが多くなった。②では、専門家チームを設置している教育センターに以前から相談に来ているケースが対象児であったため、医者はじめチームの何人かが児童や保護者に直接観察・面談等ができ、より多面的な実態把握の下で判断することができたが、協力校での校内支援体制作りが急務の課題となった。③では、研究所と協力校が近隣にあつたため、専門家チームが、巡回相談員と協力して、児童の観察や教員への研修・相談を行うことから校内委員会の立ち上げ直接を支援し、そこからあがってきた児童をさらに直接観察し、判断することができた。

いずれにしても、LD児の教育支援にあつては、教育、心理、医学の分野での知識・技能や経験のある専門家によるチームを作ることが不可欠であり、LDかどうかの判断にあつては、発達障害に詳しい小児精神科の医師、もしくはこれらの医師からの情報を得ることが必要である。さらに、OT（作業療法士）からの情報も得られるようにしておくことも必要である。これらのことから、市町村の数多くの小・中学校に専門家チームが対応することができるためには、できるだけ市町村単位での教育機関に専門家チームが設けられるようにしていくことが求められてくる。

### 2) 巡回相談員の役割

今回の実践研究で、巡回相談員の担う役割は大きかった。まず、教員は児童に関する悩み対して気軽に相談することができた。そのことにより教員の児童への心理面・学習面・行動面での気づきが明確になり、指導方法等へ反映することができた。特にLDはじめ発達障害についての理解が深まっていくという大きな成果が得られた。また、保護者に対しても、担任に代わって専門的な立場から相談・助言をすることができた。校内委員会をより充実させていくには、専門的な見地

からの的確な助言が必要であり、これらを行うことができる巡回相談員の役割は大きかった。さらに校内委員会であげられた対象児の判断を専門家チームに委ねる場合、巡回相談員がその情報提供者として専門家チームへの橋渡しを行うことができ、対象児のよりの確な実態を専門家チームに伝えられ、判断等にあっては重要であった。また、巡回相談員には、専門家チームからの教育的意見を基に個別的教育計画を作成したり、評価や見直しに対して援助する役割も今後考えられる。

年々小・中学校には、教員の配置のみならずスクールカウンセラー等の専門職が配置されることが多くなってきているが、さらに発達障害を熟知し、アセスメント、カウンセリング、コンサルテーションができる人材が必要となってくるのが巡回相談員の派遣の試みを通して示唆される。

### 3) 校内委員会の役割と校内支援に向けて

今回、各学校にすでにあった児童指導委員会や生活委員会等を活用して、校内の様々な担当者を構成員とした。ここでは、校内委員会を設置したことにより児童の情報を収集し、実態把握を行い、検討協議して専門家チームとの連携を図るという一連の組織的な試みを実施することができた。このことにより教師間の児童に対する理解の共有化を図ることができ、これら通して学年間の教師チームや校内での組織チームによる

指導体制の工夫ができ、学校全体での支援体制を作ることができた。

従って、図2示すような校内資源の工夫、外部資源の活用した校内の支援体制をつくることによって、LDはじめ特別な教育ニーズのある子どもたちへの支援が可能になるのではないだろうか。具体的に述べると、まず、①学校全体で児童生徒の理解を図ることからはじめ、②教師間の連携の開始（学年会、ケース会議等による複数の教師による児童の多面的な理解と教師間での指導の工夫）③校内委員会の設置と検討の実施④学校全体での連携と支援の実施（特殊学級担当者等との指導の協力と連携）⑤外部資源の活用を行っていく。現時点では、専門家チームの設置や巡回相談員の派遣など制度化されていないものもある。よってこれらが整備されることが学校における支援体制作りには不可欠であると言え、今後の重要な課題である。

### 4. 今後県としての支援体制について

LD児にに対する支援体制の充実、これからの学校教育のあり方示唆するものであると考える。これからの学校教育においてはLD児をはじめ、様々な子どもがもつ教育課題に応じた支援が受けられる観点から、学校内部や外部の人、時間、場所などの様々な資源の整備を図っていくことが求められる。そこで、県としては、図3に示した事柄について今後検討し整備して

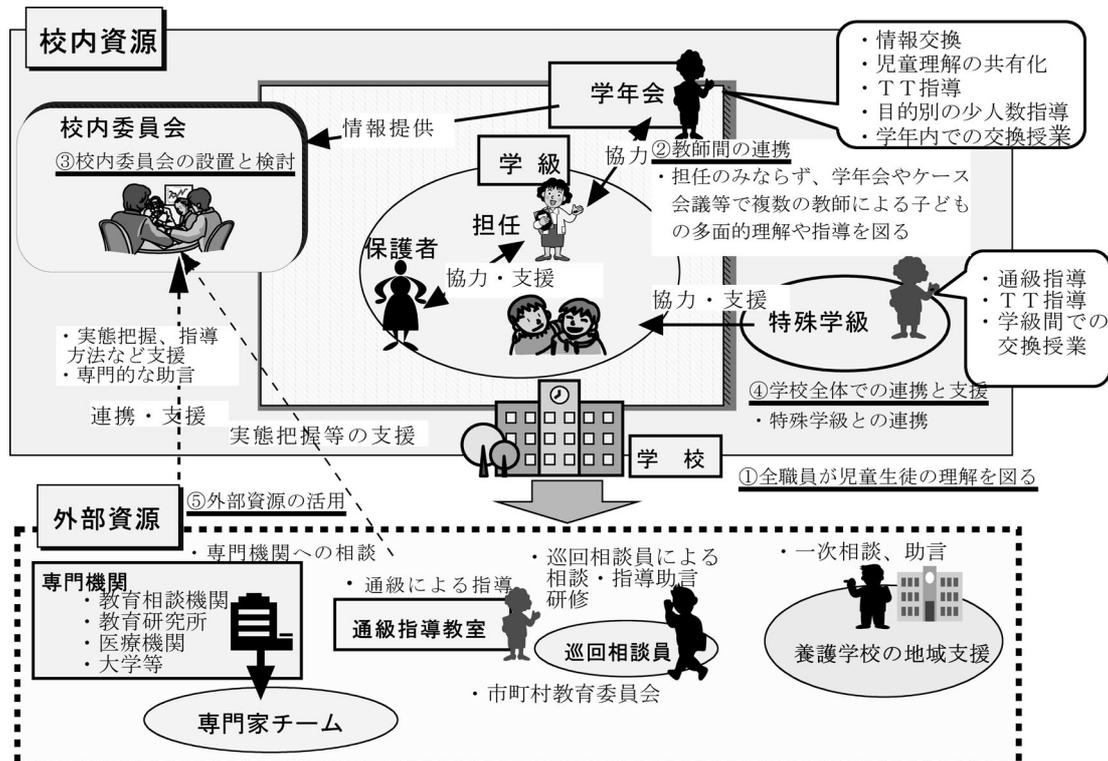


図2 校内支援体制作りのための校内資源の工夫と外部資源の活用の試み

いく必要があると考える。

### 1) 教育センター等の整備

- ① 校内支援体制（教員の児童生徒への理解の共有化、学年間での協力指導、校内委員会での検討、特殊学級等との連携指導、巡回相談員、専門家チームや他機関との連携）を機能・充実させるためのコーディネーターやLD児等を支援する支援教師の人材を育成する。
- ② 各地域の教育機関に編成された専門家チームや巡回相談員をバックアップするため、より高度な専門的知識・技能を有する専門家によるスーパーバイザー制度を確立する。
- ③ 通常の学級教員や学校の管理職に対すしてLDを含む発達障害についての理解や校内支援あり方についての研修を市町村教育委員会と連携し、実施する。
- ④ 認知特性に応じた各教科における指導方法の検証とカリキュラム開発および情報収集と提供を行う。
- ⑤ 国立等の教育研究所、大学、医療機関、福祉・労働機関等とのネットワークによる連携の強化。

### 2) 市町村教育委員会への支援

- ① 今回、県教育センター等の専門家チームで試みたLD等の判断手続き等のノウハウを市町村の教育センターや教育研究所等に提供し、各市町村において専門

家チームを編成し、効果的に活動できるよう支援する。

- ② 各学校において校内支援体制作りに必要となる巡回相談員の人材養成及び確保に努める。また、巡回相談員の知識・技能を高めるための研修・研究制度を支援する。
- ③ 通級指導教室の拡充に関する支援を実施する。

### 3) 各小・中学校学校等への支援

LD等を含む発達障害についての理解や校内支援あり方、また学校経営等についての資料を作成し、研修などを通して、教員や学校の管理職の資質の向上が図れるよう支援していく。

### 4) 養護学校等の地域支援機の整備と充実

養護学校等が地域の特別な教育ニーズのある児童生徒や保護者、幼稚園、小・中学校、高等学校の教員への一次談窓口として教育相談を行ったり、指導方法の助言、情報の提供、教材教具の貸し出し、研修会の提供等の役割が果たせるよう、養護学校等における校内の機能整備図っていく必要がある。また、LD等ははじめ特別な教育ニーズのある児童生徒に対しての相談・助言等の対応が可能な教員の配置、また教員の専門性をより一層高めていくような研修制度等の整備を図ることが求められる。

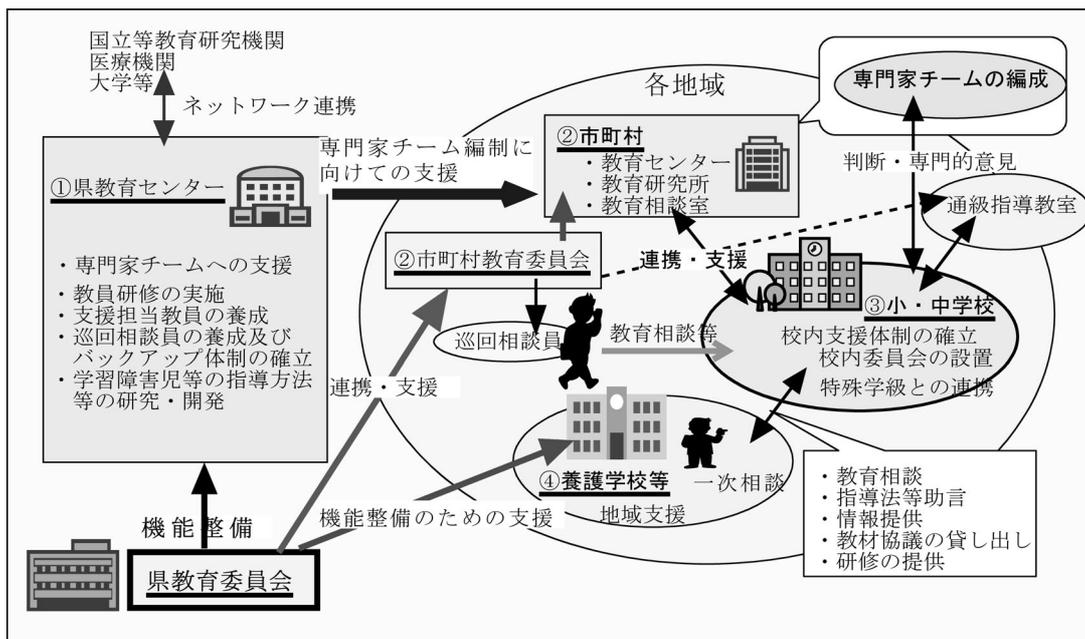


図3 LD児等支援体制に向けて県としての検討課題・整備（試案）

## 第5節 中学校期の地域資源を利用した支援

大柴文枝 松村勘由

### はじめに

特別研究「学習困難児の指導方法に関する実証的研究」(平成7年～平成10年)で対象とした2名の子ども達のその後の経過を追い、中学校期における子どもの実態、指導方法、支援体制について検討した。小学校からの移行をどう進めたか、中学校期の支援はどう行ったか。高校への進学にどう取り組んだかを中心にその概要を報告する。

### 1. 子ども達のプロフィールとこれまでの経緯

#### 1) 子ども達のプロフィール

幼児期に発音が不明瞭であったり、不器用等を主訴として、地域の療育センター(以下、Aセンター)に通った2人の子ども達である。その後、学習障害と診断された2人の子ども達は、「親の会」を利用したり、地域の学習塾(障害児を対象とした民間の学習塾 以下、B学習塾)を活用しながら、地域の小学校・中学校の通常の学級で教育を受け、現在、高校に在学中である。

#### <A男について>

幼児期に、ことばの遅れを心配し、小児専門病院、民間の発達クリニックを受診・相談、その後、Aセンターで、不器用さ、ことばの遅れの心配について、ST、OTの指導を受けている。

小学校の通常の学級に就学する。就学後のWISC-Rの検査ではIQが境界線であった。また、Aセンターの医師から学習障害との診断を受け、B学習塾での個別指導を受けている。

小学校在学中は、不器用さへの配慮と学習面での配慮支援が必要とされた。給食の白衣の着脱時や図工科・家庭科での作業について配慮が必要とされた。学習面では、全般に遅れがちであった。地域の学習塾での個別指導で予習的な学習を行い学校での学習に臨んだり、算数の計算問題に習熟することで自信を持つことが出来た。

#### <B男について>

幼児期に、発音が不明瞭であるということで、STの構音指導と構文指導を受けた。

小学校の通常の学級に就学後、Aセンターの医師よ

り読字障害等を伴う学習障害であると診断され、B学習塾での個別指導を受ける。

B学習塾での個別指導では、文字の読み書き、文章の読解指導を中心に学習した。

学校の学習では、事前に教科書に読み仮名を振ったり、テストでは、問題文を読んでもらうなどの配慮を受けた。

#### 2) 地域療育センター(Aセンター)での取り組み

Aセンターでは、0歳から18歳までの障害や障害の心配のある子どもと家族を対象に相談・検査・評価・療育・訓練および指導を行っている。

A男、B男は幼児期に、それぞれ不器用さや言語の不明瞭さなどの心配で相談と指導を受けている。

Aセンターでは、設立当初より、地域に根ざした療育活動を基本として、利用者相互の自主的な支援体制を構築することに取り組んできた。

学習障害についても、ST、OTが中心となって保護者の学習会活動に取り組み、その後、親の会として独立し運営を進めるようになっていった。

A男、B男の保護者もこの親の会の活動に参加し、「母親学習会」でのLDについての学習や情報交換を行ってきた。また、会員相互の親睦と子ども達の仲間作りをねらいにしたリクレーション活動の「遊びの会」にも参加した。

#### 3) 地域の学習塾(障害児を対象とした民間のB学習塾)での取り組み

B学習塾は、通常の学級に在籍している発達にまづきのある子ども達を対象にしている。幼児期に発達のみまづきがあり通常の学級に就学した子ども達の中で、学習面での支援が必要な子ども達がいる。こうした子ども達は、学校教育の中では個別的な支援が受けにくいという状況があり、学習面でのフォローにポイントをおいた個別指導を行う場として活動が開始された。

A男、B男ともにAセンターでの親の会活動の中で情報を得て利用するようになった。

B学習塾は、その後、中学校期の学習のサポートと高校進学・入試への対策に対応、子ども達に利用された。

### 2. 小学校期から中学校期への移行期の取り組み

#### 1) 保護者から中学校への情報の伝達

##### <A男について>

中学校入学前に、保護者の希望で、両親が中学校の校長と面談する。子どもの状況とこれまでの経過について説明する。(入学後の個人面談で担任との話し合

いをすることを確認する。)

#### < B男について >

地域療育センター（Aセンター）のケースワーカーと市の教育センター指導主事と保護者が進学する中学校を訪問し、校長、教頭と話し合いを持つ。子どもの状況とこれまでの経過について説明する。（Aセンターで指導を受けた子どもの中で同じ中学校に進学する3名のLD児の保護者と同行）

#### 2) 小学校から中学校へ

3月の中旬、次年度の1年担任予定の教諭が、小学校を訪問し引き継ぎを行う。交友関係に関する情報は、学校編成にあたっての配慮のための資料となった。読字困難な状況と指導上の配慮について説明され、内容は、引き継ぎ票によって、中学校の学級担任へ伝えられた。（B男の場合）

#### 3) 小学校から中学校への移行について

小学校から中学校への引き継ぎは、保護者からのアプローチと小学校からのアプローチの両面から行われている。

子どもの個別的な情報は保護者から伝えられる内容が多いが、交友関係など学級編成など集団での状況に関わる内容や学習指導上の配慮については、小学校の教師から伝えられることが必要であろう。

### 3. 中学校期の学校生活と配慮

#### < A男について >

##### (1) 学校生活全般について

A男の在籍校は大規模校で、「サポート級」と呼ばれている知的障害、情緒障害、肢体不自由の3つの特殊学級が認可されている。A男は、この学級について説明を受けているが、3年間を通じて利用することはなかった。

A男については、担任が学年会で説明していたが、他学年所属の教科担当教師には説明されておらず、落ち着いた本人の行動に対する指導が不適切になったというトラブルが、進学当初に起こった。

A男のクラスには、個別的なサポートの必要な生徒が複数いることもあり、学級全体での本人についての理解は比較的進めやすい状況であった。

進学当初のA男は、小学校と異なる学校生活の仕組みや習慣の理解把握に、多くの時間を要した。特に、翌日の時間割をメモするのに時間がかかること、教科による教室移動や学校行事に伴う移動で、行く場所が分からなくなること、体育館や格技室における靴の使

用のルールに伴う戸惑いや躓きが、大きかった。これらのことについては、最初は担任が声をかけていたが、その後、A男と同じ部活（バスケット部）に所属する生徒にサポートを依頼した。2学期には、中学校生活に慣れてきたこともあり、A男はこのサポートをうっとうしく思うようになった。

中2時は、委員会の仕事（学習委員、保健委員）にも真面目に取り組む一方、部活中心の学校生活だった。素直に熱心に練習に取り組み、ルールの分からないところは友だちに聞いていた。他校との練習試合の集合場所が分からず、友達に繰り返し尋ね嫌がられる面もあった。部の顧問は、後で別室に呼んで手帳に記録させるといった配慮を行った。

中3時は、学校が学年全体について交友関係を重視し、配慮した学級編成を行った。さらにA男の学級では、席替えや班編成について、単に生徒の自主性に委ねるのではなく、2～3人のグループができるよう担任が配慮した。A男のペアは、部活で一緒に、友達関係の調整のできる生徒で、A男が班長となった。

クラス担任は毎年替わったが、学年主任がバスケット部の顧問で、3年間を通じて継続した配慮がなされた。

##### (2) 教科学習について

どの教科でもまじめな学習態度で臨んでいるが、周囲の子どもと同じようにはできないことが多い。とくに不器用さからくるハンディは大きかった。例えば、調理実習で食材を切ること、リコーダーで一曲を通して吹くこと、はんだこての使用、彫刻などである。

プリント学習では、取り組んでいる箇所が分からなくなり、周囲に聞くことをしていた。英語は読み書きよりも、話す・聞くの学習のほうが取り組みやすかった。

選択教科ではA男は体育を選び、この時間に行ったバスケットとサッカーでは、ドリブルの技術を認められ、この科目の通知簿の評価も高かった。このことは、A男の自信となった。

テストについては、出題範囲の提示だけでは困難で、数学や英語では具体的な問題の内容を示す配慮がなされた。また、内容を選択肢で尋ねる形式で問題を出すなど出題の工夫も一部教科では行われた。

本人および保護者は、教科での個別的なサポートについては、補助の先生がつくことより、他の生徒に知られない所でのサポートが行われること、選択科目については特定の教科の選択だけではなく、全科目にわたり学習内容について選択できる工夫がなされるといっていると、筆者らに語った。

#### < B男について >

##### (1) 学校生活全般について

B男は、サポート級のある小規模校が在籍校であった。B男の場合も、自分はサポート級の生徒とは違うということで、そこを利用していない。

1年生時の担任が、入学直後の4月の学年会でB男について説明し理解を求め、他学年担当の教科担任には、個別に説明した。また校長が教育センターへ依頼し、5月校内でLD研修会を行った。

1年生の1学期中間テスト後に、LD3人の生徒の親と、校長、教頭、各教科担任のうち3人の教師との話し合いが行われた。その場には中間テストの得点一覧と、この3人の生徒について、各教科担任が記述した学習状況の一覧表が提示された。小学校時代に最も評価が高く、B男自身が得意と思っている数学だけが、平均点の半分を得点できていたが、他の教科はそれに及ばない状況であった。

B男は既に述べたように読字障害があるが、中学校進学を控えた11歳6か月時のWISC-R検査でも知的能力の遅れは認められていない。本人の有するこのような特徴もあって、中学校生活での不応感度は徐々に高まっていった。また、他の生徒からの言葉によるからかいやいじめもあった。B男は中学校の3年間を通して長期欠席に陥ることはなかったが、中2では、「体がだるく疲れている」といった訴えの登校しぶりがあり、月2～3日程度休むようになった。この傾向は3年時にはやや軽快したが卒業まで続いた。

こうした状況もあり、2年生時に替わった担任は、学校で起こったことについて、家庭に具体的に事実を伝えることを行った。家庭では、学校で起こった出来事について本人が口を閉ざしているため、担任から事実の報告を受けることは、学校での様子が分かり安心感をもつことができたこと、筆者らに語った。そして、このことを通し担任への信頼は厚いものとなった。

3年生への進級に際し、家庭から学校側に担任を持ち上がりにして欲しいという希望が出され、受け入れられている。また、クラス編成などについても、親の会で一緒の同学年の他の2人の親と共に、具体的な提案を行った。その一つは、男女別に分かれた体育の授業は、男子生徒50名に対して1人の教師が担当するため、教師の目が届きにくく、この時間中にいじめを受けることが多々あったこともあり、複数の教師で担任してもらえるよう申し出た。また、仲間が一緒の学級になることで、教師の目の届かないところで起こったことや、仲間同志の視点からの話も聞きやすいと考え、B学習塾での仲間であるLDの生徒3人を同じ学級にしてほしいと希望した。これらのことも校内の検討を経て、配慮された。

B男は、文化祭ではグループ活動に参加し、作業の片付けなど他の生徒の仕事も引き受けきちんとする優

しい性格で、マラソン大会は嫌という気持ちもあったが、練習での走り方を担任から褒められ、当日は懸命に走り家族も応援に来るなど、学校行事は自分なりに楽しんだ。夏期の自由課題として提出された習字作品は、家庭で祖父から習ったもので、校外のコンクールで入選し、本人の励みになった。また、自己紹介や弁論大会では、学級担任が事前に原稿を用意させ、家庭で練習して臨むことで、やり遂げることができた。

部活については3年間バトミントン部に所属した。練習試合に出るなど顧問からの配慮はあったが、疲れで休むこともあり、特に学校生活を充実させる励みにはならなかった。

## (2) 教科学習について

授業での傾聴態度はよく、一生懸命やっているが、授業の進捗にはついていけない。

国語は、2・3年時の学級担任の担当教科であったこともあり、積極的な工夫が行われた。例えば読解はプリント学習が中心で、プリントは同類の設問を複数用意し、習熟度に応じて選択し解答できるように作成してあるため、本人も自分のペースで学習でき、読み取った内容を文章にすることも徐々にできるようになっていった。授業の進め方は、内容を明示し、予告して学習に参加させるという配慮が行われた。

数学では、連立方程式も大体分かるなど計算が大好きで、3年間を通じてテスト結果で補習対象になることはなく、本人は得意科目としていた。各クラスには、本人より低得点の生徒が10人近くいる状態であった。一方、英語は大の苦手であった。

テストについては、入学当初、問題に読み仮名をつける等の配慮がなされたことはあったが、教師集団の中から公平という観点からの問題の指摘があり、この配慮は徹底されなかった。数学の担任は、漢字で書いてある用語を理解してほしいという考えであり、社会のテストでは全部ルビが振られた。B4用紙で4枚というテストでは、量が多くB男は全問を読み通すことができなかった。また、テストが必須問題と選択問題から構成されていて、意味が理解できず解答できないこともあった。

## 4. B学習塾での支援

### 1) 学習サポートについて

A男、B男は、ともに中学校時代を通じて小学校期に引き続きB学習塾を利用した。

学習する教科は、A男は数学と英語、B男は数学と国語で、この学習サポートは個別指導で行われた。学習内容は、小学校高学年頃から2人とも、学校の学習

進度に合わせ、新しい学習内容に入る前に、事前に先取りする形の予習をすることで、授業に安心して参加することができるようになっていた。また、テスト時は、発表されたテスト内容に対応した復習を行うことで、若干であればテストで得点もできていた。この2つの点から、2人にとって学習塾は大切な場であった。

A男は、中学時代、部活動の疲れや学習内容の難しさもあり、学習塾の個別指導でも学習に集中しないことが増えたが、テストの直前は勉強した。

B男は、学校を休んだ日も学習塾には行った。学習塾の指導者は、2年生時に専門家の助言で、英語の苦手感に対しワープロのローマ字入力の指導を行い、ローマ字を使っての学習も進めた。また、パソコンでCDを使い、漢字の読みの学習を行った。B男は「僕は受験生だから」と個別指導の時間より30分早く来て、自主的に漢字学習に取り組み、中学卒業時まで、小1～3年相当の漢字の読みと部首について習得した。

## 2) 高校進学への対応について

中学校卒業後の進路指導は、それぞれの中学校で2年生の後半から始まった。

A男とB男の場合、LD親の会を通して入手している情報も多く、進学先の選択はスムーズで、2年時には、進学先はほぼ絞られていた。これについては、本人の抱える困難さと通学距離を考慮した選択であったので、家庭の希望と学校の方針は一致していた。

入試対策としては、B学習塾で教科学習のサポートのための個別指導とは別枠で、グループ指導の時間を設定し行われた。

このグループ指導は、A男とB男を含め、いわゆる軽度発達障害のある中学3年生の生徒5人で構成され、土曜日の午後に行われた。5人のメンバーは、ほぼ同レベルの力をもっていて、最初に1時間指導を受け、その後の30分間は、仲間同志でポケモンカードなどの遊びをして、自由に楽しんだ。

指導内容は、面接練習や作文の練習など、一般常識的なことが中心であった。過去の受験問題集から練習問題を選び、「〇〇高校を受けてみよう」という“ごっこ遊び”の形式で進められた。面接や作文は、設問やテーマにそってまず口頭でやり取りし、その後に筆記するという手順で指導された。テーマは、「家族」「志望の動機」「中学校での部活動」「私の長所・短所」「将来の夢」などであった。

面接指導では、指導者が丁寧な言葉で質問しても、仲間同志や家族との会話で使用している「おふくろ」「おやじ」「お母さん」「お父さん」「オレ的には」などという表現をするので、まず面接の場での基本的な言葉使いを教えていく必要があった。また、椅子に座り

姿勢を保持することができず、5分間姿勢を保つことができるようになるのに1年間を要した。なおA男は「先生受けがいい」という自己意識があり、面接学習をたびたび休んだ。

A男、B男にとってB学習塾での支援は、教科学習の補い、テストや高校受験への対策という面からも重要であったが、特にグループ指導終了後の30分間の5人の仲間との遊びや会話は、背伸びする必要のない等身大の自分として同年齢の仲間と交流できるもので、学校でも家庭でも得難い居場所であったと考えられる。

## 5. 高校生活について

A男とB男は共に、定時制（昼間の3年間課程）のC高校に、作文と面接試験のある推薦入試で合格し、入学した。

C高校は、入学を希望する生徒を対象とした学校見学会を午後4時以降などに10数回実施している。学校を良く知った上で、この学校で学ぶという本人の意欲を重視した選抜を行っている。学校側は教科学習、社会人としてのマナー習得の双方に力を注いでいて、生徒たちは身だしなみを整えることや、挨拶の励行が指導されている。

1年生は、英語・数学・国語は自主作成した教材を用いた習熟度別の学習を行っている。中学校時代までの学力が不十分な生徒も多く、「勉強って、そんなに難しくなかった」など学ぶ楽しさを体験しながら、基礎学力を身に付けることを目標としている。

テスト成績によっては、追試と補習が課せられる。補習では目標を設定しそれをクリアすることが求められ、与えられた課題について努力する姿勢が大切とされている。例えば、B男の国語の補習課題は、教科書写し3回で、やや長い単元が対象であった。高1の1学期を終えてみて、テスト範囲は事前に知られることが分かったので、家庭では、勉強の応援はできると考えている。数学・国語については、家庭の希望により、高1の夏休みからB学習塾での週1回のグループ指導が再開された。

部活動は全員参加で、運動部と文化部があり、仲間と楽しむこと、自分らしさを作ることを目指している。A男は中学時代からの希望であった軟式野球部、B男は中学校と同じバトミントン部に所属し、夏休みは家でもラケットの素振りの練習をしている。

高1の夏休み時における本人たちの進学先への感想は、次のようであった。A男は「中学校は楽しかった。高校では言葉使いや挨拶に先生たちがうるさいのは分かっていたが、思った以上だった」。B男は「中学より楽しい。学校見学に行って、真面目で挨拶をきちんと

するところがいいと思った。実際、入学してみて、予想通りで、厳しすぎることはない」ということであった。

## 6. まとめ

### 1) 小学校から中学校への移行時の情報伝達について

小学校からは交友関係など学級編成に関わる情報は伝わるが、本人の抱える学習上の困難やそれらに対する学習指導上の配慮についての情報は、引継ぎ票で伝えられる範囲にとどまることもあり断片的である。後者の情報については、小学校時代に関わっていた専門機関（Aセンター）のスタッフや保護者が学校側や担任に直接伝えることの方が役割が大きかったと考えられる。

### 2) 中学校内での情報伝達と共通理解について

A男、B男の学校では、学年会において学級担任が生徒について説明する機会はあるが、中学校は教科担任制であるため、1人の生徒に多数の教師たちが関わり、他学年にも教科を担当する教師がいる場合もある。しかし、この2つの中学校では、学校内に生徒が抱える問題について3年間を通して配慮するキーパーソンがいない。また、生徒の抱える問題に関する生徒個々についての個人ファイルもない。そのため、LDへの理解や躰きへの配慮についての情報伝達が不十分になっていると思われる。したがって、学級担任が替わる毎に専門機関（Aセンター）のスタッフが学校訪問をして情報伝達していた。口頭による説明以外にも専門機関や学習塾での取り組みも含めた個人ファイルがあると、機会あるごとに本人の抱える困難を確認し、配慮の在り方などについて共通理解をしていきやすいと思われる。

### 3) 中学校での支援体制について

中学校では、交友関係や生徒指導上の配慮については学校全体が共通の視点に立つことができるが、B男のテストでの問題文に読み仮名を振ること（ルビ振り）に見られるように、学習面での配慮やサポート体制については、学校全体が統一した配慮を行う段階に現状では至っていない。学習障害等に関わる支援については中学校の中での実践の歴史が浅いことが大きな要因と思われる。

部活動は、生徒にもよるが、A男にみるように顧問の教師が3年間を通じて生徒に関わることができ、中学校生活全体を支える居場所になることが学習障害のある生徒についても示された。

A男、B男がサポート級を利用しなかったのは、B学習塾のサポートがあったことにも理由があると思わ

れる。また、A男は、中学校入学直後は移動などに戸惑いがあり、サポートを必要としたが、新しい生活に慣れるにしたがい、そのサポートを煩わしく感じるようになってきた。このことは、中学校年齢の生徒の特徴として、サポートに際し自尊心への配慮が必要であることを示していると思われる。したがって、学校教育の中でサポート体制を構築していく際にこの点が重要となる。

さらにまた、B男は中学校でいじめを経験し登校しづりがあった。これらは、学習障害のある生徒達に起こりやすい二次障害と言えるだろう。したがって、いわゆる不登校やいじめの背景には学習障害等の問題があることに留意していくことが必要であろう。

### 4) 高校進学について

LDと診断されているA男、B男は、推薦入試制度を利用して比較的無理の少ない高校へ入学した。入学後のB男は、中学時代の登校しづりを乗り越え、進学先のC高校について中学校より楽しいと述べている。学校見学などを通して、学校の状況を承知した上で自分に合った進学先を選択した結果であろう。また、親の会を通じて多くの情報があったことも、適切な進路選択ができたことにつながっていると思われる。

### 5) B学習塾の利用について

中学校時代の私塾利用は、結果的には中学校のテストと高校入試への対策の意味合いが大きかった。またB男には、ローマ字入力や漢字の読み練習など、学友には知られずに、本人自身の学習の困難に向かい合うことのできる場でもあった。さらに、A男、B男には仲間同士が対等の関係で交流できる場であったことにも、大きな意味があったと思われる。

## おわりに

学習障害等の児童生徒への中学校期における支援について、小学校からの移行、高等学校への進学に向けての取り組みを中心に、学校での指導の状況と地域資源の活用について報告した。地域療育センター、教育センターの支援を受けて、子どもの実態や指導に関わる情報の引き継ぎを行ったり、障害のある子どもを対象にした民間の学習塾を活用等を通して、進学に備えたり、課題に対応した。また、この学習塾がLDの子ども達の仲間が集う情報の交換や心の交流を行う場として機能し子ども達の中学校生活を支えたことも注目される。

## 第4章のポイント

### 第1節 校内委員会の構築について

A校の実践 特殊学級・通級指導教室が設置されていない学校の実践

児童指導部（生徒指導部）の教師が中心となり、既存の組織（生徒指導）の機能を拡大して校内委員会を組織

B校の実践 言語障害特殊学級が設置されている学校の実践

特殊学級担任が中心となり、既存の組織（生徒指導、特殊教育、保健指導）の機能を整理統合して校内委員会（支援委員会）組織を構築

学校長のリーダーシップ、キーパーソンの教師の役割が大きい。

専門家スタッフによる支援が必要

### 第2節 巡回相談員の役割

授業に参加し子どもの観察、担任への具体的な助言や支援

専門家チームと連携し、実態把握と判断、個別指導計画の立案への支援

学級担任、校内委員会を支援

学校と専門家チームをつなぐ役割

### 第3節 市内各校の支援体制構築への取り組み

先進校（B校）の取り組みを市内各校に移転する取り組み

支援体制を構築するために、市内特殊学級担任で構成される特殊教育部会の組織を活用

先進校の取り組みの指導性が発揮された。

キーパーソンとなった特殊学級担任の果たした役割は大きい。

### 第4節 都道府県での支援体制構築への取り組み

神奈川県が行った文部科学省「学習障害（LD）児に関する支援体制の充実事業」の取り組みの概要  
「調査研究運営会議」「専門家チーム」「巡回相談員」「研究協力校」を設置した実践研究で、校内の理解啓発、教師間の連携、校内支援体制の構築、外部資源（専門家チーム・専門機関等）との連携などの重要性が確認された。

### 第5節 中学校期の地域資源を利用した支援

小学校から中学校への支援に関わる情報の引き継ぎ

中学校での支援の状況と地域資源（民間の学習塾）の利用

地域資源を活用しての高校進学に向けた取り組み

支援に関わる情報の引き継ぎと活用、個別的な支援の場の確保等が課題となった。

# 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

本研究近隣の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
<b>I. 担当者のプロフィール</b>					
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	8	8	2	8	7
TT担当年数	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。		
<b>II. TT実施対象と内容</b>					
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	○	○		○
選定理由	つまづきを示す児童が多いから	○	○	○	○
	学校の研究テーマとの関連から	○			
	その他(子どもの興味関心をいかす)				○
実施学年	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		○		○
選定理由	つまづきを示す児童が多いから	○(3年生)	○	○	
	学校の研究テーマとの関連から	○			
	その他				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	平均24(単元のスケジュールに合わせて週によって異なる)	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	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づき、課題が理解できる」、「余裕をもって指導にあたる」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、児童のつまづきを「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發揮できた」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た。		○
	③余裕をもって指導にあたるようになった。	○	○
	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發揮できた。		○
	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 てに	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 とつ 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ていた。学習障害のある児童を担当したくない教師は、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校しかなかったため、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るとともに、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):チ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):チ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

	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学習が遅れている児童にとって特に効果があった。	-	○	○	○	○
⑤学習が遅れている児童にとって特に効果があった。	-	○	○	○	○
⑥体系的学習や問題解決的な学習が促進されるようになった。	-	○	○	○	○
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その他	-	○	○	○	○
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た。	○	○	○	○	○
③余裕をもって指導にあたれるようになった。	○	○	○	○	○
④授業をもっと指導するための指導方法につながった。	○	○	○	○	○
⑤児童が互いの専門性や特性を尊重できた。	○	○	○	○	○
⑥学級単位の指導のほかに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	○	○	○	○	○
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授業の設計図を用意することが必要。	○	○	○	○	○
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ない気がしない。	○	○	○	○	○
⑥従来の一斉授業よりも授業による負担や疲労が増す。	○	○	○	○	○
⑦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よいか戸惑っている。	○	○	○	○	○
③緊張しているようだ。	○	○	○	○	○
④その他	○	○	○	○	○
III. 配慮が必要とする児童について					
(1)学習面において	クラスに1~2人	クラスに5~7人(1学期の終わりに5~5人になる)	6年9人, 5年1人	3年7人, 6年2人	6人
(2)情緒・行動面において	クラスに1~2人	1人	6年2人	5	0
(3)その他	0人	不登校1人	0人	0	0

(注:○は肯定,△はどちらでもない,×は否定,-は無回答を示す.)

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.

資料1 T T面接調査の概要(続き)

意見	A小学校	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)	A小学校 教科によって判断が難しい(例えば算数>社会)。	情緒1名、肢体1名、脳損傷1名	—	D小学校 自閉症1名、多動1名、LD(実際は多動児)1名、肢体2名	E小学校 知的?1名
IV. 学習障害について	情緒1名、肢体1名、脳損傷1名	情緒1名	—	—	—
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?	x	○	x	x	△
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?	x	○	○	○	○
①いつ	—	—	—	—	—
②どのような状態だったか?	—	—	—	—	—
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ますか?	—	—	—	—	—
①どのような状態ですか?	—	—	—	—	—
②その児童に対して何か配慮をされていますか?	—	—	—	—	—
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か?	—	—	—	—	—
②きめ細かな指導ができるようになったか?	—	—	—	—	—
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か?	—	—	—	—	—
④その他	—	—	—	—	—
2. TTの困難と限界について	—	—	—	—	—
①TTで気になる児童を支援するには限界を感じる。	—	x	—	—	—
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	—	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?	○	○	○	○	○
②TTの共通理解の不足がある	x: TTの実施は根づいており、保護者は当たり前のように感じている。	x: 授業見学が可能である。保護者には懇話会で説明している。	x: PTA広報誌・総会でTTの説明を行っている。	x: PTA広報誌・総会でTTの説明を行っている。	x: 公開授業の開催、TT便りの発行を行っている。
保護者から他の学年でもTTをして欲しい	—	○	○	○	○
・時間が多い	—	—	—	—	—
・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、感じておられ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問題を解消していく。学級崩壊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してTTをもう一つ増やしてほしい。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、子どもにもプライド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いるだけになってしまっている。低学年のうちから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。	算数はできない子のためのTTと違ってしまわないでやらない。できる子、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、一緒に生かしている他の児童からこの子は生かしていないと思われ、算数で能力別TTを行う場合は、複数学年合同でクラスを構成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はなくなってしまう。

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
<b>I. 配慮を必要とする児童について</b>					
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		
<b>II. TTの成果について伺います</b>					
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發揮	○	○	○	○	
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				○	
<b>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</b>					
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か戸惑っている.					
③緊張しているようだ.					
<b>IV. その他(自由記述)</b>					
	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したい。	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、相当数が集団不適應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ってい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。つまずきに対応する場合に用いられ、比較的學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、

表一 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ことが必要である。	・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している。		
今後への要望	・スタッフの確保。全学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実際的である。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殊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部分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殊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%）
コナズ評定尺度	2（4%）
S-M式社会生活能力検査	3（6%）
D-S-M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%)
バンダー・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、特殊教育担当者ほ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%)
		2(12%)
	養護学校長	1(6%)
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「答える立場がない」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

- ・ 個人情報の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。
- ・ 通常の学級以外の場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

全国の教育（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<sup>1</sup>とコンジョイント分析<sup>2</sup>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、別の職にある場合であっても、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<sup>1</sup>: 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<sup>2</sup>: 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)
<b>運営委員</b> 複数の方をご推薦下さい。 以下、同様	
<b>専門家チームのメンバー</b>	
<b>教育委員会における 当該委嘱事業担当指導主事</b>	
<b>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</b>	
<b>巡回相談員</b>	
<b>校内委員会が設置された学校(複数)の 学校長</b>	
<b>各校内委員会担当者 (キーパーソン)</b>	

## 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。

プロジェクト研究報告書  
「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15年3月 発行

研究代表者 篁 倫 子  
発 行 独立行政法人国立特殊教育総合研究所  
〒239-0841  
神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号  
電話 046-848-4121 (代表)  
FAX 046-849-5563

---