

プロジェクト研究報告書

**小・中学校に在籍する
特別な配慮を必要とする児童生徒の
指導に関する研究**

—LD, ADHD等の指導法を中心に—

(研究年度 平成15年度～17年度)

Learning disability

Attention deficit hyperactivity disorder

平成18年3月

独立行政法人
国立特殊教育総合研究所

はじめに

第1章 研究の概要	1
1. 研究の目的	
2. 研究の方法	
3. 研究の成果	
4. 研究の組織	
第2章 指導ガイドと評価	3
1. 「LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド」の作成	
2. アンケートによる指導ガイドの評価 資料	
第3章 LD・ADHD・高機能自閉症等の指導内容と自立活動	21
1. 文献から見るLD・ADHD・高機能自閉症等の指導の整理	
2. LD・ADHD・高機能自閉症等の自立活動との関係	
3. LD・ADHD・高機能自閉症等に必要な自立活動について	
第4章 通常の学級における配慮を必要とする子どもたちへの支援	35
1. 通常の学級での配慮の実態に関する調査（調査1）	
2. 通常の学級で配慮を必要とする子どもたちと配慮の実際に関する調査（調査2）	
3. 配慮リストの作成とその評価 資料	
第5章 小・中学校における個別の指導計画	79
1. 個別の指導計画の役割	
2. 書式及び記載内容	
3. 作成の手順	
4. 作成上の留意点 資料	
第6章 研究のまとめと今後の課題	99
1. 研究の目的と成果について	
2. 今後の課題	

はじめに

平成 13 年の 1 月に、21 世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議の答申として「21 世紀の特殊教育の在り方について―一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について―(最終報告)」が文部科学省から公表され、平成 15 年 3 月には「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」が公表された。この中で基本的方向として、障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う「特殊教育」から障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換を図っていくことが示された。この特別支援教育における新たな取組の一つとして、従来特殊教育の対象とされていなかった通常の学級に在籍する学習障害(LD)児、注意欠陥／多動性障害(ADHD)児、高機能自閉症児についても教育的支援を行っていく方針が提示された。

本プロジェクト研究は、この政策課題に沿って実施されたものであり、特に通常の学級におけるLD・ADHD・高機能自閉症のある児童生徒に対する指導や支援の内容・方法、教育課程の在り方等について明らかにすることであった。そして、この研究成果をLD・ADHD・高機能自閉症のある児童生徒の指導・支援にあたる教師が実践の中で活用しやすいマニュアルとしてまとめ、特別支援教育の拡充を図るという政策課題に実際に対応していくことが大きな目的の一つとされた。これに対して「LD・ADHD・高機能自閉症等の子どもの指導ガイド」を中間報告書として作成し、広く普及を図るため出版社より市販をした。

この他に、本プロジェクト研究では、現在行われている指導法を自立活動に該当すると考えられるものとそうでないものに分ける研究を行い、今後のLD・ADHD・高機能自閉症のある児童生徒に対する指導や支援のあり方を指導法の視点から検討する研究を行った。さらに、通常の学級における支援として現在どのような配慮等が行われており、その中でどのような課題があるかを調べ、現場で参照しやすい配慮リストの作成を試みた。また、気付きから指導・支援の実践、評価までを計画的に実践するためには欠かせない「個別の指導計画」を通常の学級に在籍する児童生徒について作成するための考え方や要件、課題について検討しまとめた。

以上のような研究を行った成果から、先述した「LD・ADHD・高機能自閉症等の子どもの指導ガイド」としてまとめたもの以外について本報告書にまとめた。本プロジェクト研究の成果を通して、この分野における研究の一層の発展と、現場におけるLD・ADHD・高機能自閉症等の子どもへの支援の充実に寄与できることが、本研究に参加した全ての者の願いである。

平成 18 年 3 月

プロジェクト研究代表

独立行政法人

国立特殊教育総合研究所

総合研究官 渥美 義賢

第 1 章 研究の概要

第1章 研究の概要

1. 研究の目的

LD・ADHD・高機能自閉症等に関する本研究所の研究成果や国内外の文献・資料を収集・整理すると共に、教育相談等における事例研究を基に、小・中学校に在籍することが多いLD・ADHD等の児童生徒に対する指導の内容・方法、支援、および教育課程の在り方について総合的・実地的な研究を行い、その成果を学校現場に普及することを目的とする。

2. 研究の方法

- (1) LD・ADHD等に関するこれまでの研究所の研究業績や国内外の研究成果の収集・整理を行い、LD・ADHD等に関する指導法を明らかにする。
- (2) 通常の学級や通級指導教室における先進的な取り組みから、教育的ニーズと教育の場とを考慮した実地的な指導方法を明らかにしていく。
- (3) 研究成果は、指導解説書の作成並びにホームページ上での成果公開を通して普及していく。

3. 研究の成果

- (1) 15年度
 - ① 文部科学省「小・中学校におけるLD・ADHD・高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン」作成への協力
 - ② 学習障害児指導者養成研修（4週間）プログラムの作成と実施への協力
- (2) 16年度
 - ① 「LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド」を作成・発刊
 - ② 自立活動の調査
 - ③ 通常の学級での配慮に関する調査（1）
 - ④ LD・ADHD・高機能自閉症児担当指導者養成研修プログラムの作成と実施への協力
- (3) 17年度
 - ① 指導ガイドの評価調査
 - ② 通常の学級での配慮に関する調査（2）
 - ③ 小・中学校における個別の指導計画の検討
 - ④ LD・ADHD・高機能自閉症児担当指導者養成研修プログラムの作成と実施への協力

4. 研究の組織

(1) 所外研究協力者

有澤 直人	東京都江戸川区立下鎌田小学校教諭
市川 宏伸	東京都立梅ヶ丘病院長
梅村 博之	青森県教育庁県立学校課特別支援教育室指導主事
黒川 君江	東京都文京区立小日向台町小学校教諭
小西 喜朗	滋賀県甲賀市立甲南第一小学校教諭
須田 初枝	社会福祉法人けやきの郷理事長
高山 恵子	NPO法人えじそんくらぶ代表
柘植 雅義	文部科学省初等中等教育局特別支援教育課特別支援教育調査官
花輪 敏男	山形県立上山高等養護学校長
益子 道夫	水戸市立国田中学校教頭
山岡 修	全国LD親の会会長
山田 政利	東京都大田区立志茂田小学校教諭

(2) 研究協力機関

青森県教育庁
東京 YMCA 東陽町センター

(3) 研究パートナー

鳥取県西伯郡名和町立名和小学校

(4) 所内研究分担者

渥美 義賢	教育支援研究部	研究代表者
大柴 文枝	教育相談センター	
海津亜希子	企画部	
小林 倫代	教育相談センター	
是枝喜代治	教育支援研究部（平成16年度まで）	
笹森 洋樹	教育支援研究部（平成17年度）	サブチーフ
佐藤 克敏	教育支援研究部	
篁 倫子	教育支援研究部	サブチーフ
玉木 宗久	教育支援研究部	
花輪 敏男	教育支援研究部（平成16年度まで）	サブチーフ
廣瀬由美子	教育支援研究部（平成15年度）	
松村 勘由	教育研修情報部（平成15年度）	
棟方 哲弥	企画部	
涌井 恵	教育支援研究部（平成15年度）	
渡邊 章	教育研修情報部（平成15年度）	－以上50音順－

（篁 倫子）

第 2 章 指導ガイドと評価

第2章 指導ガイドと評価

1. 「LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド」の作成

LD・ADHD・高機能自閉症等に関する本研究所の研究成果及び国内外の実証的研究の報告を収集・整理し、教育相談等の実践事例を基に、指導解説書を作成することとした。

(1) 目的

LD・ADHD・高機能自閉症等のある子どもは通常の学級に在籍することが多いが、通級による指導を受けている場合や特殊学級に在籍している場合もある。そして、指導・支援にあたる教師の専門性も実に多様であり、発達障害や特別支援教育についての知識をほとんど持たない教師から、従来からの特殊教育の対象である知的障害や情緒障害、言語障害、視覚障害、聴覚障害などの教育に経験豊かな教師まで様々である。

このような子ども並びに教師の多様なニーズに応えるため、気になる子どもに対する通常の学級での指導・配慮の工夫を提案し、また一人一人の子どもの教育的ニーズに応えられるような個別的な指導におけるポイントを提案し、通常の学級の教師に役立ち、特別支援教育を担当する教師にも参考になる指導解説書を作成する。

(2) 「LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド」の内容と特長

(資料参照)

本書は全3章で構成されているが、中心となるのは第2章の「指導の方法と理論：具体例をとおして」である。ここではLD10事例、ADHD8事例、高機能自閉症9事例の計27事例を掲載している。

各事例は、つまずきの捉え方と指導方法について、「教室における指導・配慮」と「より個に応じた指導」の2つの状況において解説されている。教室での子どもの気になる行動とそれに対する担任教師の取り組みが述べられ、それによって改善した点と依然として残る課題が書かれている。

事例の後に「実態把握のポイント」「推測できるつまずきの要因」「指導の意味」が続いており、教師が行った指導・配慮の意味が解説されている。すなわち、①教師は生徒のつまずきや気がかりな点をどのように把握したか、②教師はつまずきの背景にある要因をどのように推測したか、③教師が行った指導・配慮にはどのような意図や意味があるのか、と解き明かしをするのである。

そして、次のステップとして、子ども独自の学習ニーズに対応する指導が「より個に応じた指導」として解説されている。これらの内容は通常の学級で行うことは難しい面もあると思われるが、子どものつまずきを補うためには必要と考えられる指導である。取り出して個別的に指導を行ったり、通級指導教室や特殊学級などで指導が行われたりという可能性もある。

本ガイドは、マニュアルのような知識と対処法を提供することを目的とせず、子どもによくみられるつまずきについて、教師がこれまでの経験を踏まえて考えること、想像することを大切にしている。なぜなら、主体的に学ぶことは教師自身のスキルアップや起きやすいつまずきへの予

防的対応、すべての子どもに通じた指導を可能にすると考えからである。

ガイドの巻末に資料として「子どもと教師のための支援シート」が付けられている。これは、子どものつまずきや教師が指導上困っている点を整理し、それを基に教職員間や校内委員会で話しあう際の資料となるワークシートである。これは教師へ整理の視点を提供するものであり、すべてを記入することが求められるものではない。シートを作成する上で目指した点は、通常の学級の教師が実際に活用できること、加えて個別の指導計画へと発展していくものであることである。

（３） 成果の普及

本指導ガイドは出版社から刊行された。

「LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド」

著 作：独立行政法人国立特殊教育総合研究所

出版社：東洋館出版社

2005（平成 17 年）3 月 25 日発行

章末に、資料としてLD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド（抜粋）と子どもと教師のための支援シート、指導ガイドの評価シートを参考のために載せる。

2. アンケートによる指導ガイドの評価

(1) 目 的

「LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド」の評価を行い、指導ガイドの改訂に向けた指針を得ることとする。

(2) 方 法

① 方 法

アンケート（別紙資料）を用いて対象となる教師に評定を依頼し、郵送にて回収した。アンケート用紙は3部構成になっている。【Ⅰ】は指導ガイド全体と各章について、読みやすさや理解のしやすさを問うもので、「大いにそう思う」「そう思う」「あまりそう思わない」「全く思わない」の4段階で評定を求めている。【Ⅱ】は「第2章指導の方法と理論：具体例をとおして」で例示された指導事例（LD10事例、ADHD8事例、高機能自閉症9例の計27事例）について、記載されている指導・配慮の実際場面での活用の度合いと、工夫が必要となる場合の具体的な工夫についてを尋ねた。そして、【Ⅲ】は改定の際の課題や新たな視点等について自由に記述を求めた。

② 対 象

研究協力者および協力機関を通して、小・中学校の教師、巡回指導員等でLD・ADHD・高機能自閉症等の指導経験のある特殊教育諸学校教師、教育センター等職員の教師に評定を依頼した。なお、評定者には事前に指導ガイドを読み、利用した上でアンケートに回答することを求めた。

(3) 結 果

① 回答数と評定者

有効回答は42件となった。評定者の所属機関は小学校8名、中学校5名、盲学校2名、聾学校3名、養護学校18名、センター等3名、不明3名であった。さらに、小・中学校の内訳は通常の学級5名、通級指導教室担当者6名、特殊学級担任2名であった。

② 全体と各章について

読みやすさ、あるいは理解しやすさの点では、全体の平均が4段階評定の3.3となり、「そう思う」から「大いにそう思う」の間であった。さらに詳しく調べるために、回答のあった42件を大括りに特殊教育諸学校と小・中学校その他の2グループに分けて分析を行った。その結果、2つのグループ間に有意な差が現れたのは、「資料：子どもと教師のための支援シート」の活用の可能性を問う設問のみであった。特殊教育諸学校グループでは2.9であり、小・中学校グループでは3.4となり、検定の結果、特殊教育諸学校グループに比べて小・中学校グループがより高く評価（t検定： $p<.001$ ）していた。

それぞれの項目別の平均値は以下の通りであった。

表1 指導ガイド全体と各章の読みやすさ、理解しやすさなどについて

設問	得点(mean)		
	全体	特殊諸学校G	小・中学校G
本全体は読みやすい、使いやすいですか？	3.26	3.22	3.32
本全体は理解しやすいですか？	3.29	3.26	3.32
第1章「指導にあたって」は理解しやすいですか	3.27	3.26	3.28
第2章「指導の方法と理論：具体例をとおして」は理解しやすいですか？	3.48	3.43	3.53
第3章「LD・ADHD・高機能自閉症の概論」は理解しやすいですか？			
Ⅰ LD・ADHD・高機能自閉症等のいわゆる軽度発達障害について	3.12	3.04	3.21
Ⅱ LDの理解	3.12	3.22	3.26
Ⅲ ADHDの理解	3.12	3.17	3.17
Ⅳ 高機能自閉症の理解	3.25	3.27	3.22
資料：こどもと教師のための支援シートは活用できますか？	3.15	2.91	3.44**
			p<.001

③ 具体例をとおしての指導方法と理論（第2章）について

LD・ADHD・高機能自閉症の指導について、それぞれ「教室における指導・配慮」「より個に応じた指導」の2つの状況設定での指導法が説明されている。これらについて、「活用場面がない」「活用できる」「工夫して活用する」の3つの選択肢を設け、回答を求めた。また、具体的な工夫についても短い記述を求めた。

結果は、表2の通りであった（値は名義尺度として χ^2 検定にて検討）。全体として、活用できるとした回答が多かった。その一方で「教室における指導・配慮」に比べて「より個に応じた指導」は、“工夫して活用する”と答えた割合が多かった。有意差は、LDの指導（ χ^2 検定：p<.05）、ADHDの指導（ χ^2 検定：p<.01）、高機能自閉症の指導（ χ^2 検定：p<.01）の全てに見られた。

表2 指導の方法と理論：具体例をとおして

	LDの指導			ADHDの指導			高機能自閉症の指導		
	活用場面がない	活用できる	工夫して活用する	活用場面がない	活用できる	工夫して活用する	活用場面がない	活用できる	工夫して活用する
教室場面	4%	89%	7%	3%	90%	8%	3%	91%	6%
個別指導	4%	85%	12%	6%	79%	15%	3%	86%	12%

さらに、特殊教育諸学校のグループと小・中学校等のグループで比較を行ったところ、「教室における指導・配慮」と「より個に応じた指導」の全てを通じて、特殊教育諸学校のグループに比べて、小・中学校等のグループの方が、より“工夫して活用する”と回答する割合が多かった（ χ^2 検定；p<.01）。

④ 指導ガイド改定に向けての意見（自由記述）

指導ガイドの構成、事例内容、対象年齢等について、改定に向けての新たな視点を記載してもらった。その内容は大きく以下の4つの視点・側面に整理される。

具体的な工夫として記述された内容を資料4に載せる。“工夫して活用する”と回答しなかった場合の要望と読めるものについても、記入のあった内容をそのまま記述した。

表3 指導ガイド改定への意見

1. 内容・構成に関すること ○二次的障害の事例 ○年齢的变化に応える実践事例とガイド：低学年と高学年、中学校・高校で使えるガイド ○運動面の不器用の事例	2. 技術的なこと ○用語の解説が必要： ロールプレイ、モジュール等 ○文字が多い。写真・図・絵などを活用
3. 校内支援体制等に関すること ○学級全体を育てるという視点からのガイド（他の子どもたちへの対応） ○校内での支援体制作りの事例	4. 保護者支援、地域や他機関との連携に関すること ○保護者の説明・保護者との協力の事例 ○地域や医療機関などの専門機関との連携の事例

⑤ まとめ

本研究の中間成果報告として作成し、発刊された「LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド」の評価を行った。日常、小・中学校や養護学校などでLD等の子どもの指導・相談にあたる教師は、本書を高く評価していたと言える。

本書では障害別の指導事例を挙げて、教室での配慮・指導とより個に応じた指導を解説しているが、通常の学級では示された指導・配慮をさらに工夫して実践する必要性もあることが示された。

また、指導法についての新たな解説書には、中学校、高等学校で活用できるもの、二次的障害などへの対応、学級経営、校内支援体制、保護者支援、専門機関との連携等の内容を取り上げることが要望されている。

（簗 倫子、棟方哲弥）

資料

資料 1 : L D ・ A D H D ・ 高機能自閉症の子どもの指導ガイド（抜粋）

資料 2 : 子どもと教師のための支援シート

資料 3 : 指導ガイドの評価シート

資料 4 : 指導ガイドの指導方法と理論（第 2 章）についての具体的な工夫（自由記述）

Contents

目次

第1章

はじめに

指導にあたって 5

第2章

指導の方法と理論：具体例をととして 13

I

LD の指導 14

- 1 指示を理解することが苦手〈聞く〉 14
- 2 筋道をおって話すことが苦手〈話す〉 16
- 3 音読が苦手〈読む〉 18
- 4 読解が苦手〈読む〉 20
- 5 書くことが苦手〈書く〉 22
- 6 作文が苦手〈書く〉 24
- 7 計算が苦手〈計算する〉 26
- 8 算数の文章題が苦手〈計算する〉 28
- 9 図形問題が苦手〈推論する〉 30
- 10 位置や空間を把握することが苦手〈推論する〉 32

II

ADHD の指導 34

- 1 不注意な間違いが多い 34
- 2 注意を集中し続けることが難しい 36

- 3 指示に従えず、また仕事を最後までやりとげない 38
- 4 授業中や座っているときに席を離れてしまう 40
- 5 質問が終わらないうちに出し抜けに答えてしまう 42
- 6 日々の活動で忘れっぽい 44
- 7 ほかの人がしていることをじゃましてしまう 46
- 8 かんしゃくを起こす 48

III

高機能自閉症の指導 50

- 1 集団の中に入れない 50
- 2 状況に関係のない発言をする 52
- 3 会話が発展しない 54
- 4 文章やことばの意味理解が困難 56
- 5 予定の変更に対応できない 58
- 6 パニックを起こす 60
- 7 ルールの理解が難しい 62
- 8 過敏性がある 64
- 9 こだわりがある 66

第3章

LD, ADHD, 高機能自閉症の概論 69

I

LD, ADHD, 高機能自閉症等のいわゆる軽度発達障害について 70

II

LD の理解 76

III

ADHD の理解 84

IV

高機能自閉症の理解 95

資料：子どもと教師のための支援シート

指示を理解することが苦手

教室における指導・配慮

たろう君は、先生の話を聞くのが苦手です。先日も「ノートの、宿題を書いたページを開きましょう」という指示に、周りを見ながらノートを出しただけでした。

担任の先生は、たろう君が話を聞くことができるときと、できないときの状況の違いを観察しました。周りがうるさくても1対1で話かけると、その内容を理解することが多かったのですが、ちよっと複雑な内容の指示は、1対1でも理解することが難しいことが分かりました。



担任の先生が行ったことは、

①たろう君に近寄り、アイコンタクトをとって注意を

ひきながら話す

②話しに関係のある絵を用意する

③黒板に順をおって指示内容を書く

指導後…

たろう君は、ほんやりよそ見をしていることが減り、先生の話を聞いたり、黒板をみたりして指示に従うことができるようになりました。

しかし、依然課題も残っています。やや複雑な内容の話になると、聞き返したり、確認しないときには間違えたことをしたりしてしまうことがあります。

実態把握のポイント

- 先生が指示を出しているときの子どもの様子を観察する
- 指示を理解することが難しい場面と理解できる場面との違いは何かをみる

推測できるつまずきの要因

- 聞くべき音（声）に集中できない
- 聞いた内容の理解が難しい
- 聞いた内容を覚えていられない

指導の意味

- ①のように、子どもに近づいたり、視線を合わせたりして話すことは、自分に関係していることを話していると子どもに意識させることができます。そして、聞くべき音（声）

を選択しやすくします。

- ②や③のように話に関係する絵や写真を示したり、板書したりして視覚的に確認できるようにすることは、聞いただけでは理解が難しい子どもにとって、分かりやすい方法になります。

クラス全員に向けた注意や指示が、クラスの中にいる自分にも向けられているとは思えず、指示が聞けない子どもがいます。アイコンタクトだけでなく、名前を呼んで注意を向けたことを確認してから話し始めるようにすることも必要です。

上記のほかにも、先生は次のような点に配慮することが大切です。

- ◆ 指示代名詞はできるだけ使わない
 - ◆ 教室全体が聞きやすくなるような環境をつくる
 - ◆ 話た内容を確認する
 - ◆ 必要な情報を「短く・はっきり・ゆっくり」話す
 - ◆ 複数の指示がある場合は、一つの指示による行動ができてから、次の指示を出す
- これらの配慮は、たろう君だけでなく、クラス全員の子どもたちに有効な対応です。

より固に应じた指導

先生の指示通りに行動するには、「話を聞く」という聴覚的な情報を受け取り、その内容を理解して、行動に移すという過程がスムーズに行われる必要があります。この過程のどこかでつまずいても指示とおりの行動はできません。学校に入るまで軽度難聴の子どもが見逃されていた例もあります。まず、聴力に問題がないかどうかを確認することが必要です。

また、「話を聞く」という場面では、注意が集中し続けられない場合、聴覚弁別が弱く、周りの音にまどわされて必要な音を聞き分けられない場合、聞いただけでは理解できない場合などがつまずきとして考えられます。たろう君の場合は、周りが少々うるさくても1対1で話をすると、聞き取ることができたので、先生の指示とおりに行動することが困難な要因としては、聴覚性の言語理解や短期記憶に課題があると考えられます。

さらに、ことばの課題であるならば、言語理解と言語表出との違いがあるかどうかとも確認しておく必要がありますし、よく分からないときには、自分から聞き返すようにすることも指導していきます。

個別の指導場面では、「集中して聞き取る」とことや「大事な条件を聞き取る」ことをねらいにして、以下のような活動が考えられます。

- ◆ 様々なことば遊びを行う
(文字当てごっこ・ことば集め・しりとり・伝言ゲーム・なぞなぞ等)
- ◆ 言語習得器を使う、等しながら聞き取り練習をする
- ◆ 先生のことばの復唱を行う
- ◆ 「聞いたことを書く」(聴写) 練習を行う(将来的にはメモを取ることにつなげていく)

資料2 子どもと教師のための支援シート

学年 組 氏 名 (男・女) 記入日 年 月 日 記入者(担任)

STEP1(気づきを大切に):担任として気になる点・困っていること		STEP2(気づいていますか):子どもの長所		付加情報:一年前の様子
STEP3(多面的な実態把握):子どもの様子 学習面		STEP4(対応の振り返り):これまでの指導・配慮 具体的な内容:		保護者の願い・子どもの声
		実行プラン (誰が、いつ、どのように):		
生活・行動面		具体的な内容:		
		実行プラン (誰が、いつ、どのように):		特記事項 (次の日程、参加メンバーなど)
その他(友人関係、家庭での様子など)		具体的な内容:		
		実行プラン (誰が、いつ、どのように):		

STEP1からSTEP4:校内委員会等で子どもへの支援を検討するためにとても大切な情報です。本マニュアルの事例・解説を参考にして記入してください。

STEP5では、検討事項を模造紙やホワイトボードに大きな文字で書き出して、検討メンバー全員でアイデアを交換し、決定すると良いでしょう。

LD・ADHD・
高機能自閉症の子どもの
指導ガイド の評価シート

I. 本全体と各章についてお伺いします。

該当する評価の口に印をつけてください。また、具体的な感想・ご意見は
[] にお書きください。

1) 本全体は読みやすい、使いやすいですか？ (文字・体裁など) 具体的に	大いに思う	そう思う	あまり思わない	全く思わない
[]	☐	☐	☐	☐
2) 本全体は理解しやすいですか？ 具体的に	☐	☐	☐	☐
[]	☐	☐	☐	☐
3) 第1章「指導にあたって」は理解しやすいですか？ (文字・体裁など) 具体的に	☐	☐	☐	☐
[]	☐	☐	☐	☐
4) 第2章「指導の方法と理論：具体例を通して」は 理解しやすいですか？	☐	☐	☐	☐
[]	☐	☐	☐	☐
5) 第3章LD・ADHD・高機能自閉症の概論				
(1) 「LD・ADHD・高機能自閉症等のいわゆる軽度発達障害 について」は理解しやすいですか？	☐	☐	☐	☐
(2) 「LDの理解」は理解しやすいですか？	☐	☐	☐	☐
(3) 「ADHDの理解」は理解しやすいですか？	☐	☐	☐	☐
(4) 「高機能自閉症」は理解しやすいですか？	☐	☐	☐	☐
6) 資料：子どもと教師のための支援シートは活用できますか？	☐	☐	☐	☐

II. 第2章「指導の方法と理論：具体例を通して」について伺います。
該当する評価の口に印をつけてください。「工夫して活用する」の場合は、具体的な
工夫を簡単に記載していただくと幸いです。

1. LDの指導	活用場 面が 無い	活用 でき る	工夫 して 活用 する	(具体的な工夫)
(1) 指示を理解することが苦手<聞く> 教室における指導・配慮	☐	☐	☐	[]
より個に応じた指導	☐	☐	☐	[]
(2) 筋道をおって話すことが苦手<話す> 教室における指導・配慮	☐	☐	☐	[]
より個に応じた指導	☐	☐	☐	[]
(3) 音読が苦手<読む> 教室における指導・配慮	☐	☐	☐	[]
より個に応じた指導	☐	☐	☐	[]
(4) 読解が苦手<読む> 教室における指導・配慮	☐	☐	☐	[]
より個に応じた指導	☐	☐	☐	[]
(5) 書くことが苦手<書く> 教室における指導・配慮	☐	☐	☐	[]
より個に応じた指導	☐	☐	☐	[]
(6) 作文が苦手<書く> 教室における指導・配慮	☐	☐	☐	[]
より個に応じた指導	☐	☐	☐	[]
(7) 計算が苦手<計算する> 教室における指導・配慮	☐	☐	☐	[]
より個に応じた指導	☐	☐	☐	[]

Ⅱ. 第2章「指導の方法と理論：具体例を通して」について伺います。(続き)

	活用 場 面 が 無 い	活用 で き る	工夫 し て 活 用 す る	(具体的な工夫)
(8)算数の文章題が苦手<計算する> 教室における指導・配慮	☐	☐	☐	☐
より個に応じた指導	☐	☐	☐	☐
(9)図形問題が苦手<推論する> 教室における指導・配慮	☐	☐	☐	☐
より個に応じた指導	☐	☐	☐	☐
(10)位置や空間を把握することが苦手<推論する> 教室における指導・配慮	☐	☐	☐	☐
より個に応じた指導	☐	☐	☐	☐
2. ADHDの指導				
(1)「不注意な間違いが多い 教室における指導・配慮	☐	☐	☐	☐
より個に応じた指導	☐	☐	☐	☐
(2)注意を集中し続けることが難しい 教室における指導・配慮	☐	☐	☐	☐
より個に応じた指導	☐	☐	☐	☐
(3)指示に従えず、また仕事を最後までやりとげない 教室における指導・配慮	☐	☐	☐	☐
より個に応じた指導	☐	☐	☐	☐
(4)授業中や座っているべきときに席を離れてしまう 教室における指導・配慮	☐	☐	☐	☐
より個に応じた指導	☐	☐	☐	☐

Ⅱ. 第2章「指導の方法と理論：具体例を通して」について伺います。(続き)

	活用 場 面 が 無 い	活用 で き る	工夫 し て 活 用 す る	(具体的な工夫)
(5)質問が終わらないうちに出し抜けに答えてしまう 教室における指導・配慮	☐	☐	☐	☐
より個に応じた指導	☐	☐	☐	☐
(6)日々の活動で忘れっぽい 教室における指導・配慮	☐	☐	☐	☐
より個に応じた指導	☐	☐	☐	☐
(7)ほかの人がしていることをじやましてしまう 教室における指導・配慮	☐	☐	☐	☐
より個に応じた指導	☐	☐	☐	☐
(8)かんしゃくを起こす 教室における指導・配慮	☐	☐	☐	☐
より個に応じた指導	☐	☐	☐	☐
3. 高機能自閉症の指導				
(1)集団の中に入れない 教室における指導・配慮	☐	☐	☐	☐
より個に応じた指導	☐	☐	☐	☐
(2)状況に関係のない発言をする 教室における指導・配慮	☐	☐	☐	☐
より個に応じた指導	☐	☐	☐	☐
(3)会話が発展しない 教室における指導・配慮	☐	☐	☐	☐
より個に応じた指導	☐	☐	☐	☐

II. 第2章「指導の方法と理論：具体例を通して」について伺います。(続き)

	活用場面が無い	活用できる	工夫して活用する	(具体的な工夫)
(4) 文章やことばの意味理解が困難 〔教室における指導・配慮 より個に応じた指導	☐	☐	☐	☐
(5) 予定の変更に対応できない 〔教室における指導・配慮 より個に応じた指導	☐	☐	☐	☐
(6) パニックを起こす 〔教室における指導・配慮 より個に応じた指導	☐	☐	☐	☐
(7) ルールの理解が難しい 〔教室における指導・配慮 より個に応じた指導	☐	☐	☐	☐
(8) 過敏性がある 〔教室における指導・配慮 より個に応じた指導	☐	☐	☐	☐
(9) こだわりがある 〔教室における指導・配慮 より個に応じた指導	☐	☐	☐	☐

III. 本書を指導にあたる教員・関係者にとって、より良いものにしていきたいと考えております。
改訂の場合の加筆、変更、新たな視点等について、どうぞご意見をお聞かせください。

本の構成、事例の内容・対象年齢、一斉指導および個別指導での指導・配慮など

例1. 本にはなかったが、ADHDの子どもには○○○○のような問題がしばしばみら

例2. ○○○○などの思春期の問題を取り上げてほしい。

回答者について

学校名 _____ お名前 _____

◎ 現在、担当している学級についてお尋ねします。

1. 学級の種類 _____
通常学級／特殊学級 (障害種別： _____) ／通級指導教室 (障害種別： _____)

2. 学年と児童生徒数
小1 _____人、小2 _____人、小3 _____人、小4 _____人、小5 _____人、小6 _____人
中1 _____人、中2 _____人、中3 _____人

3. 通常学級で特別な支援を受けている児童生徒 _____人
通級による指導 _____人 それ以外の配慮・支援を受けている _____人

教員経歴についてお尋ねします。

1. 経験年数 _____年
2. 特殊教育経験年数 _____年 (ある場合の学校・障害種別 _____)

ご協力ありがとうございます。

資料4 指導ガイドの指導方法と理論（第2章）についての具体的な工夫（自由記述）

【 LDの指導 】

<教室における指導>

- ・指導の対象となる一人一人の子ども（支援を要請された場合のそれぞれのケース）に応じて、より具体的な実態把握、要因の説明、指導の方法等について説明していくこと。
- ・指示の中心になる単語の1文字を板書するなどして記憶にとどめる（この練習）。
- ・具体物（絵）などは使えると思います。
- ・話をする手がかりを文字にして示し、話し方に従って話をする練習をする。
- ・助詞を○で囲む。
- ・慣れていないことばにラインを引く。
- ・手をたたいてリズムカルに音と文字のマッチング（？）するなどの工夫を加える。
- ・通級では可能かもしれないが、通常の学級では家庭の協力が必要だと思います。
- ・身の回りの文章（お知らせ、薬の飲み方等）から必要な情報を読み取る練習をする。
- ・図やキーワードの位置を明確にしたワークシートを工夫したい。
- ・テストの点の工夫は出来そうです。
- ・文字の形を捉えさせるには、十字マス入りのマスを使うことが基本。
- ・書き出しをあたえる。
- ・絵や写真を提示する。
- ・できたものをどう発表やおたより、クラスの中で伝えさせられるか、やったことが評価してもらえるか、わかることも意欲をひきだす上でプラスになると思います。
- ・言葉を入れればほぼ完成するような、ワークシート（作文メモ）を工夫する。
- ・ゲーム的な要素を入れ、楽しみながらできそうです。
- ・実際には紙を線に沿って切る、折り紙を2つに折る等も困難な場合があります。こういった事への支援の工夫もあるとよりわかりやすいと思います。
- ・教室にも絵マークを使ったり表示をしたりします。

<より個に応じた指導>

- ・指導の対象となる一人一人の子ども（支援を要請された場合のそれぞれのケース）に応じて、より具体的な実態把握、要因説明、指導の方法等について説明していくこと。
- ・言語習得器の具体的な説明及び呈示。
- ・カード等を利用して。
- ・ゲームを通してできるようです。
- ・メモを取ることにつなげる学習方法は就労に向けて役立つので、メモ枠の工夫をしてみたい。
- ・国語の授業で単元を組む。
- ・20の扉についてももう少し知りたかったです。

- ・文字かたまりとして視覚認識できる工夫をする。
- ・文字を追わせながら教師が読み聞かせるなど。
- ・文字と音を結び付ける指導などを加える。
- ・楽しい音の出る打楽器等を使って、文字→音への変換をリズムにのせて練習してみる。
- ・通級では可能かもしれないが、通常の学級では家庭の協力が必要と思います。
- ・ペープサート等の利用。
- ・理解したことを絵で描かせる。絵を選ばせる（顔を図案化した記号など）。
- ・モール、粘土等を使って、文字を作ってみる。筆やマジック、サインペン、オイルパス等で大きく書く。
- ・ADHD・LDにかぎらず、作文を不得意とする生徒の実践例を活用。
- ・まず、十分に話しをさせてから。
- ・教師と話合いながら作文の内容を掘り下げたら教師がそれをまとめ、子どもは清書するというやり方もあると思う。
- ・気持ちを表す言葉をできるだけたくさんさがして、使えるようにする。
- ・子どもによっては、タイルや百玉そろばんで十進数の考え方をしっかり理解させる。
- ・同じパターンの問題を数多く練習させることで、文章→イメージがスムーズにできるようになる。
- ・答えの見当をつけてから取りかかるようにする。
- ・図形を見るポイントを細かくアドバイスして、辺や角等に注目させるようにする。
- ・器具を使ったゲーム感覚の作図ゲームのようなことをしています。
- ・目印を意識させながら（言葉をかけながら）、一緒に動いてみる。友達と、一人で、・・・と段階をおっていく。

【 ADHDの指導 】

＜教室における指導＞

- ・机上に板書と同じ物を準備して渡す。さらに1行ずつ表れる隠すシートを使う。
- ・「見なおす」ということの具体的なやり方を教える。
- ・小学生でもシールを貼るなどの工夫ができます。
- ・教材として何か楽しい教具を準備するなどの工夫。
- ・具体例が欲しい。
- ・次の活動が何か自分でわかるように、チェック表などをつくる。
- ・視覚的な手がかりの活用を加えて考える。
- ・具体的で短く、簡潔な指示を心がけたい（どの子にも）。
- ・クラスの中で場所は前がいいのはわかっているけど、他のメンバーとの関係でいつもとは限らず、工夫がいります。
- ・ルールを写真（絵）や文字カードにして、貼ったり持たせたりする。

- ・具体的な例示と引きつける教材教具の工夫。
- ・日頃から発言する時の言葉づかいを整理させ、学習中は考えてから発言するようさせた。
- ・手順表を写真や文字カードにして、はったり持たせたりする。
- ・物によっては学校に置かせる。
- ・提出物などはゴムでとめてまとめておく。
- ・わかりやすく特に⑦が有効だと思います。周囲へのフォローも含めて。
- ・メモをとることに時間がかかることもあり、今ならボイスレコーダなどがあって、活用できるなと思いました。
- ・とてもわかりやすいと思います。担任がいらいらせず一貫した対応を取ることが大切だと思います。
- ・他の子どもに対する指導も合わせて考え、学級の中で本人の生活が少しでもスムーズにいくようにしたい。
- ・その子の落ち着く方法を考える。かんしゃくを起こしやすい状況を考え、未然に手を打てるようにする。
- ・人手が必要です。

＜より個に応じた指導＞

- ・家庭の協力を得る時の配慮点などを示す。
- ・板書に際に色チョークを使いメリハリをつけるなど。
- ・板書と同じに書いたプリントをはる。または、重要な語句のみを書き込みワークシートをつかう。
- ・どの部分でつまづいているかを、しっかり把握することでつながるとわかりました。
- ・もう少し具体的なやり方を工夫したい。
- ・少なすぎませんか？
- ・個別の指導時間の確保。
- ・小集団、教室、チューター等、活動できる場を増やした1時間の授業を構成してみたい。
- ・具体例が欲しい。
- ・通級ではできています。通常の学級では厳しいとおもいます。
- ・SOS発進の方法（カード等の色キャラクターなど視覚的、興味を考慮する。
- ・より細かな行動観察。
- ・これは教室における指導でも大切なことで、個別に指導できると思います。
- ・一つ一つの仕事ができた時には、それを認める言葉かけを必ず忘れないようにする。
- ・T、Tの活用。
- ・個人差があるので難しいが、約束をして守る。できたらほめる（認める）の繰り返しと思う。
- ・シールやカードなどの交換で発言できる機会を日々の生活の場でルーティンとして取り組む。

- ・家庭との連携の際の配慮事項。
- ・具体的な例示と引きつける教材教具の工夫。
- ・家庭との連携の際の配慮事項。
- ・ＩＣレコーダでの音声メモの活用。
- ・家の玄関などに「忘備箱」を用意して、前日のうちに全部そこに入れる習慣づけなど家庭の協力を得るようにする。
- ・メモの取り方、メモのチェックの仕方を工夫する。(チェックリスト式のメモ、付箋の活用等)
- ・大事なことがある日には、手首にゴム（リボン？）をつけて家に帰します。それが目印になり家庭でも気をつけてもらっています。
- ・できるならば、個別に学習できる環境を。
- ・大事な部分で周りの環境との関わりも大きいと考えます。
- ・もう少し具体的に示してあるとわかりやすいと思います。
- ・とても困っている点なので、少ないと思います。
- ・その場の記録により、原因をさぐる。
- ・通常ではもっとも難しいところかと思っています。
- ・もう少し具体的にになると良いのでは。

【 高機能自閉症の指導 】

＜教室における指導＞

- ・具体的な例示と引きつける教材教具の工夫。
- ・大切と思いました。
- ・休み時間をうまく使えば活用できます。
- ・似た言葉、反対の意味の言葉を選ぶ。動作化する。
- ・パニックも、その個によって対応の仕方のよい、悪いが変わるので、①～⑥のあたりの点を知った上で工夫したいです。
- ・パニックを起こさせない、起こしてもひどくさせない為の工夫をする。
- ・人手が必要です。
- ・学級としてのルールのとらえ方をその子を含めた集団として、共通理解していくこと。
- ・学級経営で全体の子ども達にひとりひとりの個性として協力を求める。
- ・「まいいか」「しかたがない」など、自分を納得させる言葉を決め、使うようにする。
- ・家庭の協力が不可欠。

＜より個に応じた指導＞

- ・視覚的に活動内容を知らせ、短期間からの参加を促す。
- ・通常ではもっとも難しいところかと思っています。
- ・コミック会話、ソーシャルストーリーなど、個々の課題にあった設定で簡単に作ってい

けるものを工夫したい。

- ・ソーシャルストーリーの学習。
- ・大切と思いました。
- ・会話のルールと会話している時の気持ちを丁寧に伝えていくようにする。
- ・似た言葉、反対の意味の言葉を選ぶ。動作化する。
- ・気持ちのこもった言葉を大切にしながら、意味のある言葉（語彙）を増やしていくようにする。
- ・より本児にとってわかりやすいスケジュールの作成。
- ・カームダウンできる場の設置。
- ・かんしゃくと同様に原因をさぐる努力。
- ・「予定の変更に対応」を利用。
- ・家庭との協力。
- ・不快な聴覚刺激のある場面で、快な音楽をヘッドフォンで聴く。
- ・こだわりへの対応として行動分析の手法を用いてみる。
- ・集団の力によっても、ある種のこだわりは薄められると思います。（配慮は必要ですが、圧倒的なパワーに頼ることもできます。）

第3章 LD・ADHD・高機能自閉症等の指導内容と 自立活動

第3章 LD・ADHD・高機能自閉症等の指導内容と自立活動

はじめに

LD・ADHD・高機能自閉症等の子どもたちに対しては、通常の学級、通級指導教室等の様々な機会を捉えて、様々な場で指導が展開されている。しかし、現行の学習指導要領では、このような子どもたちの指導内容や教育課程については明確に示されていない。そこで、本稿では、LD・ADHD・高機能自閉症等の子どもたちに対してこれまでに発表されている指導内容・方法を整理し、「個別・特別な場」で行われている指導内容・方法と自立活動との関係について、整理する。

1. 文献からみるLD・ADHD・高機能自閉症等の指導の整理

LD、ADHD、高機能自閉等の子どもたちに対して、どのような指導が行われているのかを整理するために、指導法がまとめられている冊子、研究指定校の報告書など8冊の中から指導内容・方法のすべてを抽出した。

抽出した指導内容・方法を子どもの困難な状態に対応させ、「書くこと」「聞くこと」「算数」「話すこと」「読むこと」「情緒の安定」「対人関係・社会性」「不注意」「限定された興味やこだわり」「多動・衝動性」という10領域に分類して整理した。

「聞くこと」について指導内容・方法を整理したものを表1に示した。表1に示したように指導内容・方法は、指導形態別に「個別・特別な場」「通常の学級の中で」「小集団」に分けて整理した。

例えば、「聞くこと」の領域の中で「いくつかの指示を一度に言われると、憶えておくことができず、すぐに忘れる」という子どもの困難な状態に対して、個別・特別な場では、「複数の指示の聞き取り」「復唱」「聴写」という学習を行っている。通常の学級の中では、「必要な情報を短いことばで端的に伝える」「具体物を提示したり、黒板に書いたりして、見て分かりやすい支援を行う」ことを実践している。

このように当然のことではあるが、子どもの困難な状態の対応には「個別・特別な場」「通常の学級の中で」「小集団」等の指導形態により、その指導内容・方法が異なっている。

上記のように指導内容・方法を表にまとめていく作業を行っている中で、具体的な指導内容・方法は、いくつかの対応の種類に整理することができた。例えば、学習面（「書くこと」「聞くこと」「算数」「話すこと」「読むこと」の領域をまとめた）では、「スキルの向上」「基礎学力の習得」「教材の工夫」「教示・指示の工夫」「動機付け・意欲・達成感」「量の調整」「具体化」「視覚的な手がかり」「スモールステップ」「目標の明確さ」「学習の手順」「見本の提示」等の対応の種類があった。

「多動・衝動性」の領域における指導内容・方法について、対応の種類を加えたものを表2に示した。「多動・衝動性」の領域では、「環境調整」「振り返り」「見通し」「禁止」「自己教示」「自己決定」「教材の工夫」「視覚的な手がかり」「目標設定」「約束・ルール」「量の調整」「スキルの形成」などの種類が示された。

対応の種類では、領域別に特徴的なものと、共通なものが示された。たとえば、「限定された興味・関心」では「過敏性」が特徴的な対応の種類であった。また「対人関係」では「分担・協力の意識」や「モデル提示」が特徴的である。

一方、各領域に共通して見られた対応の種類は「環境の調整」「スキルの形成」などであった。

表1 「聞くこと」の指導内容・方法

領域	困難な状態	指導形態 (個別・特別な場)	指導形態 (通常の学級の中で)	指導形態 (小集団)
聞く こと	音を聞き分けることに困難を示す	音の聞き出し 音の語中位置弁別 音の異同弁別・正誤弁別 音の比較・照合 読み聞かせ 朗読 物語の聞き取り 手拍子の数当て 文字当てごっこ、ことば 集めなど興味を持って聞 きたいと思えるゲームな どを設定する しりとり 伝言ゲーム なぞなぞ	ことばを意識づけるように話す 文字による確認 指示代名詞を使わない 視覚的な情報を併用する 正しい発音を聞かせる 教室全体が聞きやすくなるような環境を作 る	しりとり 伝言ゲーム なぞなぞ
	話を聞いているが 理解に困難を示す 話の意味理解		丁寧な言葉かけを行う 言葉の意味を図や絵を使って説明する 興味を引き出す課題の工夫を行う 動作化を通して理解を図る わからない部分の確認	動作化を通し て理解を図る
	話を聞いていない、 聞き漏らす		周りを静かにして聞きやすい状態にする 先生と子どもの距離を短くして集中させる 話の流れの見通しを持たせるために、予め要 点をあげる、その後具体的な説明をする 話は「短く、はっきり、ゆっくり」話す 話している人をしっかり見ようと注意を促 す 板書や具体物、絵を見せながら話す メモをとるように促す	
	全体への指示が分 からない		視線を合わせながら話す 名前を呼びながら話す 話した内容を確認する	聴写
	いくつかの指示を 一度に言われると 覚えておくことが できず、すぐに忘れ てしまう	複数の指示の聞き取り 復唱 聴写	必要な情報を短い言葉で端的に伝える 具体物を提示したり、黒板に書いたりなど目 でわかりやすい支援を行う	
	教室の外から入っ てくる音や声が気 になる		座席を前にする 興味を引きつけてから話をする 注目しやすいように図や絵などを利用して 見てわかる教材等を取り入れる	

表2 「多動・衝動性」の指導内容・方法

No.1

困難な状態	対応の種類	指導形態(個別・特別な場)	指導形態(通常学級の中で)	指導形態(小集団)
過剰な動き	環境調整		机の中や上に、子どもが遊びそうな物を置かないようにする。片付けるときには子どもと一緒にいき、授業に備えることの意識化を図る	
	動機づけ	「5分」といった目標を立て、着席行動を持続できたら、シール等のほうびを与える。このシールが数枚たまったら、好きな遊びができるなどの特典を約束しておく		
	自己教示	今からしようとする行動を言葉で言う習慣をつけさせる		
過剰なおしゃべり	視覚的手掛かり	静かにする事を知らせる絵を見せて、視覚的に知らせる		
	環境調整		座席に配慮し、担任のそばに座らせる。突発的に話し始めたら、手をつないだり背中をさすったりして、気づかせる	
	視覚的手掛かり	「声のもののさし」を子どもと一緒に作り、声の大きさのコントロールができていないときに指示して練習させる		
発言	計画性	発言のポイントを明確にしてから話すように促す		
	スキルの形成	他人の話を遮ったり、論点がずれているときは謝るように促す		
	手掛かり	タイミングが分かるようにする		
発言のルールを理解と実行	手掛かり	発言のタイミング		
	ルール	挙手の決まり		
	スキルの形成	簡潔な話し方		
話が終わらないうちに出し抜けに答えてしまう	教示		話したい気持ちを受け止め、後で話すことを伝える	
	手掛かり		話したいことがあっても自分で数を数えたりして、はやる気持ちを抑える	
	ルール		発言のルールを決める	
	ルール		発言カードで発言回数をコントロールする	
授業中でもかまわずしゃべってしまい、とめることができない	教示		授業中でのルールを伝える	
	ルール		時には受け止めることをしながら、いつなら話をしているか伝える(具体的に時間を示したり、何が終わったらできるのかを示す)	

困難な状態	対応の種類	指導形態(個別・特別な場)	指導形態(通常学級の中で)	指導形態(小集団)
授業中でも走り回ったり、高いところに登ったりする	見通し		授業が始まる前に、授業中何をするか見通しを伝える	
	視覚的手掛かり		してはいけないことを目で見てもわかるように示しておく	
我慢できず、かんしゃくをおこしてしまう	禁止		危険な場合は制止し、安全を確保する	
	スキルの形成		困った時は周囲の助けを呼ぶ、その場から離れる等を教える	
	自己決定		行動の選択を示し、本人に選ばせる	
	振り返り、スキルの形成	状況を振り返り、やり方を言葉で示す		
興奮しやすい	教示	困ったときはいつでも、周囲の大人に助けを求めていることを知らせておく		
	意識化、スキルの形成	内面に起こった嫌な感情を認識させる。その感情が起こった時には、その場から離れることも1つの手段として選択させる		
	動機づけ		その場を離れたり助けを求めたりすることで、感情の高ぶりを回避できたときは、おいに認めて誉める	
	動機づけ		興奮し泣きわめくようなときは、知らないふりをする	
	環境調整		怒りの感情を引き起こす原因や前兆を探り、可能な限り取り除く	
考えなしに行動する	スキルの形成	「なにかしたくなったら手を挙げる」「先生」と呼ぶなど合図を送ることを身につけさせる		
	スキルの形成		行動後に「何をしたかったのか」話させ、「それなら、〇〇したらよかったね」と望ましい行為を具体的に示す	
結果の受け入れ、気持ちの立て直し	手掛かり	切り替えのキーワードの獲得		
	スキルの形成	フェアプレイの理解		
	スキルの形成	気持ちの立て直し		
	経験			チームプレイの経験
行動の自己選択と実行	スキルの形成	ロールプレイ		
	振り返り	自己評価		
	振り返り	他者の評価の受け入れ		

困難な状態	対応の種類	指導形態(個別・特別な場)	指導形態(通常学級の中で)	指導形態(小集団)
行動の振り返り、因果関係の理解	振り返り	1日の振り返り		
	振り返り	日記		
	振り返り	反省		
	振り返り	絵カードによる行動整理		
自分の状態の把握、説明、解決方法	振り返り	気分、感情、不安の原因の自己分析		
	スキルの形成	一呼吸の置き方(つぶやく、訴える、報告する)		
邪魔をする	スキルの形成	何かしたいことや言いたいことを思いついたときに、手を挙げるなどして周囲の物に知らせる習慣を形成させる		
	見通し		全体の流れを中断させるような行為になったときには、「○○をしたかったんだね」と一度共感的に気持ちを受け止めてから、「でも、今はこれをしているから、後でね」と静かに諭す	
他の人がしていることを邪魔する	教示		言いたい時やしたい時は合図するように伝える	
	見通し、スキルの形成			見通しを持たせ、待つことを教える
たち歩いたり、手遊びをするわけもなく体を動かしている	見通し		授業が始まる前に授業中何をするのか見通しを伝える	
			休み時間等に十分体を動かす	
	環境調整		授業中(板書消しなど)に離席してもよい設定をする	
目当ての意識化、守り方	目標設定	努力目標の見つけ方		
	目標設定	1日の目標の立て方		
	約束・ルール	契約書(約束)		
自分の役割と実行	経験	係、当番、日直等の仕事の経験		
	振り返り	チェック表による確認		
リラックスの仕方	環境調整、スキルの形成	落ち着く場所や方法の獲得		
	振り返り	不安の説明		
	スキルの形成	解決の仕方		
ルールの理解	スキルの形成	順番		
	視覚的手掛かり	時間の守り方(タイマー、チャイム)		
	ルール	遊びのルール(ドッチボール、トランプ、すごろく)		
	見通し、視覚的手掛かり	行動の見直し(カレンダーの活用)		

困難な状態	対応の種類	指導形態(個別・特別な場)	指導形態(通常学級の中で)	指導形態(小集団)
相手の立場を理解することができない	振り返り	本人・相手・先生の気持ちを表現して状況の理解を促す		
	振り返り	どうすれば良かったかを考えさせ、再現させる(ロールプレイ)		
見たり、聞いたりした物に興味を引かれすぐに席を立ってしまう	環境調整		座席や教室などを工夫して、刺激となる物を整理する	
			注意喚起を机間指導等で行い、課題に注意を向ける支援を行う	
着席	計画性		授業中の決まりを子どもと相談して決める	
	ルール		席を離れる際にいる場所を決める	
	教材の工夫		授業中に動くことができるよう(プリントを配る)にする	
	量の調整		身体を動かす機会を作る	
	振り返り		理由を尋ね自覚する機会を設ける	
	手掛かり		いる場所が分かりやすいようにする	
順番が守れない	量の調整			待つ負担を軽減しながら待つことになれさせる
	視覚的手掛かり		視覚的に順番が見えるなど列に並んで待つための工夫をする	
	動機づけ			待つことができたら誉め、少しずつ時間の延長を図る
	教示		順番がわかるように伝える	
	ルール		自分の順番が来るまで、ある一定の範囲であれば歩き回っていいことにする(徐々に範囲を狭くする)	
	ルール		後何人になったら戻ってくるという約束をし、待つ人数を徐々に増やしていく	
	振り返り		子どもの行動が乱暴になったり、攻撃的になったりしたら、その場で強く短く叱る。気持ちが落ち着いたら「どうしたらよかったか」を一緒に考える	
	動機づけ		少しでも我慢して待てたら、大いに誉める。少しでも長く待てるように助言や励ましを与える	
あらゆる行動	動機づけ		望ましい行動が見られたらすぐにほめる	
			危険な場合は制止し、安全を確保する	

2. LD・ADHD・高機能自閉症等の指導と自立活動との関係

(1) 目的

LD・ADHD・高機能自閉症等のある子どもに必要な教育内容として「自立活動」が必要かどうかを明らかにし、必要であるとしたら、実践されている指導内容・方法が、現在設定されている自立活動の項目のどれに該当するのか、また現在設定されている自立活動で対応できるかどうかを検討することが目的である。

(2) 検討の手順

- ① 「1. 文献からみるLD・ADHD・高機能自閉症等の指導の整理」で示された指導内容・方法のうち、明らかに通常の学級における配慮事項であるものを除いた575件を選出した。
- ② この575件の指導内容・方法について原則として4名の研究者（一部は3名）が以下のような評価を行った。
 - ア. 抽出された全ての指導内容・方法が、自立活動と考えられるか、もしくは通常の学級における配慮と考えられるか。
 - イ. LD・ADHD・高機能自閉症等に必要な自立活動と考えられた指導内容・方法を、現行の自立活動の教育内容に当てはめて分類すると、どの項目に該当するのか。第一候補と第二候補の回答を求めた。
 - ウ. LD・ADHD・高機能自閉症等は新たに支援対象と考えられているものであるため、その指導内容・方法は現行の自立活動の教育内容に必ずしも当てはまるとは限らないことが考えられる。そのため、当てはまると考えられた現行の指導内容・方法と自立活動の教育内容との適合度を3段階（適合度1から3、3が最も高い適合度）で評価した。

(3) 検討の結果

① 自立活動と考えられる指導内容・方法の割合

- ア. 自立活動か否かについては、総計で2,335回答であった。
- イ. 指導内容・方法が自立活動に当たるとした回答数は、1,799回答(77%)であった。
- ウ. 評価者間で自立活動とみるか配慮とみるかについて見解の別れた指導内容・方法があったが、評価者の2/3以上（4人で評価した場合3人以上、3人で評価した場合2人以上）が自立活動とした指導内容・方法の件数は575件中399件（69%）であり、この399件の指導内容・方法は自立活動に該当するものと考えてよいと思われた。また、評価者全員が自立活動とした指導内容・方法は354件（61%）で、評価者全員が配慮とした指導法は27件（0.5%）であった。

② 自立活動と考えられた指導内容・方法の内容

ア. LD・ADHD・高機能自閉症等に必要な自立活動であると評価者が考えた、第二候補を含む 1799 回答の指導内容・方法について、現行の自立活動のどの領域に該当すると評価されたかを、領域毎に集計した結果を図 1 に示した。評価者が最も多く分類した領域は『環境の把握』であり、回答数は 713 で全体の 40%を占めた。次いで、『コミュニケーション』が 492 回答（27%）、『心理的な安定』が 350 回答（19%）で、最も少なかったのは『健康の保持』で 12 回答（1%）あった。

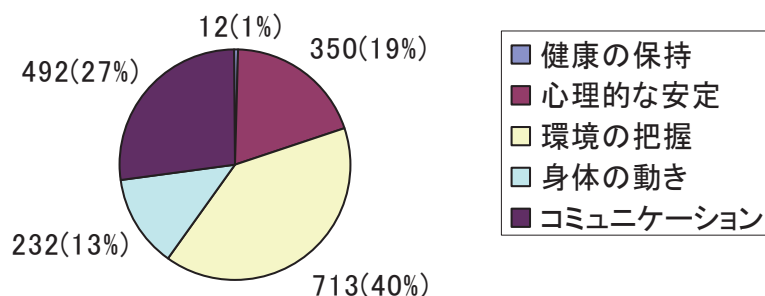


図 1 自立活動の 5 領域と指導内容・活動数

イ. LD・ADHD・高機能自閉症等に必要な自立活動であると評価者が考えた 1799 回答の指導内容・方法について、現行の自立活動の 22 項目のどの項目に該当するか、また、各項目ごとに、分類する際に現行の自立活動に非常によく当てはまるかどうかの適合度と共に図示したものが図 2～6 である。

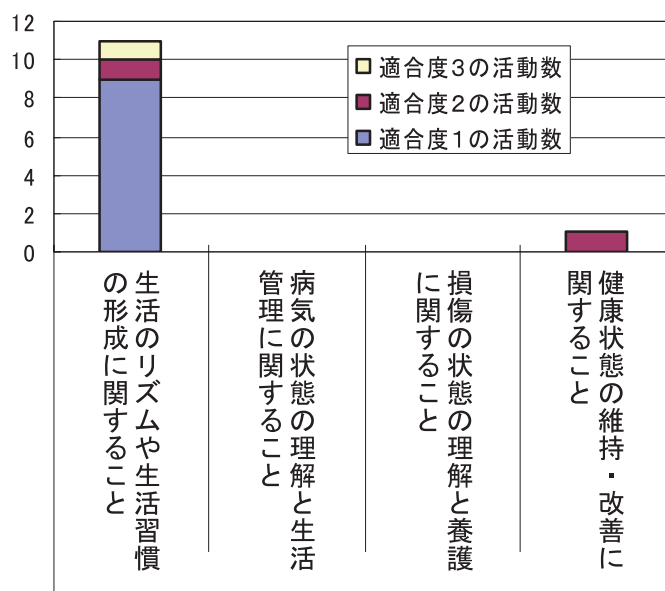


図 2 健康の保持の詳細

・『健康の保持』では、「生活のリズムや生活習慣の形成」に含まれる指導内容・活動が 11 件あった。そのうち適合度 3 のものは 1 件であった。

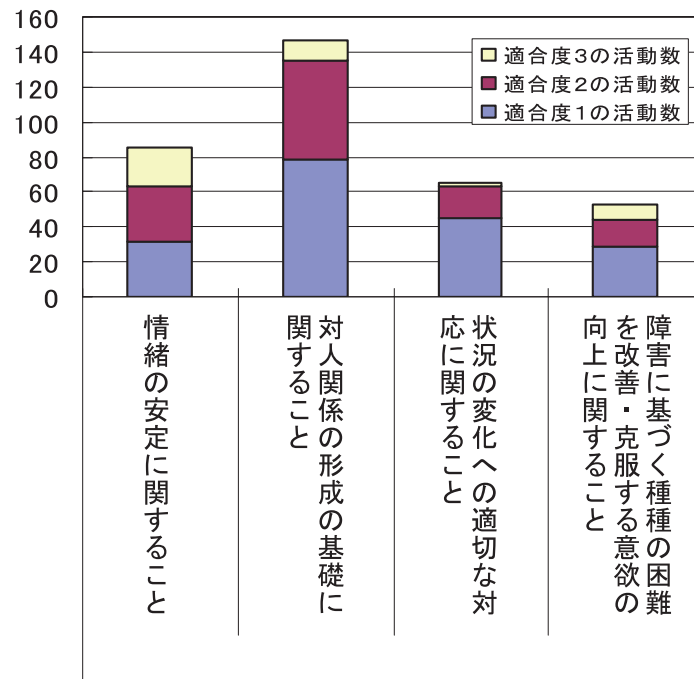


図3 心理的な安定の詳細

・『心理的な安定』では「対人関係の形成の基礎」に含まれる指導内容・活動が147件、「情緒の安定」が85件あった。「対人関係の形成の基礎」に含まれる指導内容・活動のうち適合度3のものは12件、「情緒の安定」で適合度3のものは22件あった。

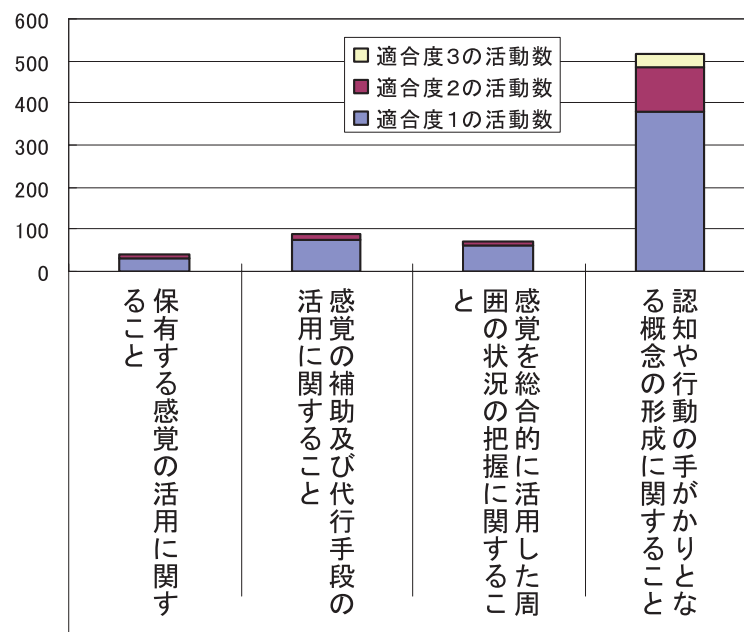


図4 環境の把握の詳細

・『環境の把握』では、「認知や行動の手がかりとなる概念の形成」に含まれる指導内容・活動が515件、「感覚の補助及び代行手段の活用」が87件あった。「認知や行動の手がかりとなる概念の形成」に含まれる指導内容・活動のうち適合度3のものは30件であり、その他の項目に適合度3のものはなかった。

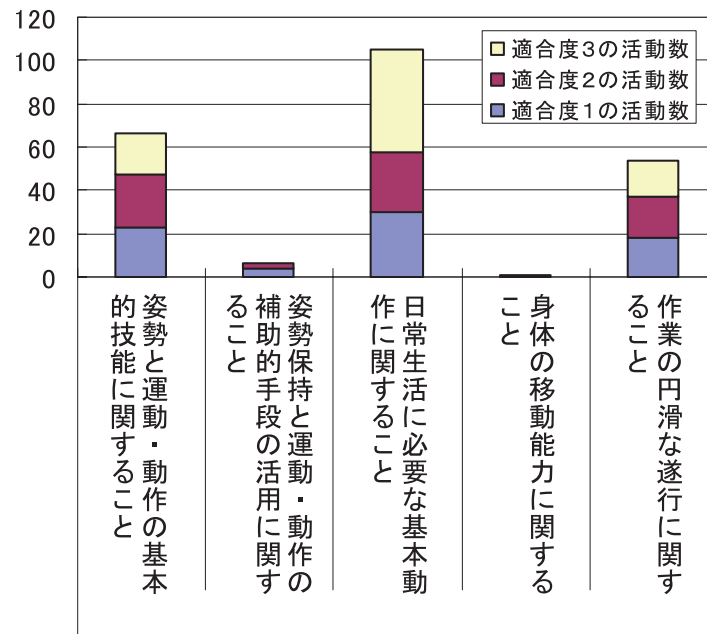


図5 身体の動きの詳細

・『身体の動き』では、「日常生活に必要な基本動作」に含まれる指導内容・活動が105件、「姿勢と運動・動作の基本的技能」に66件、「作業の円滑な遂行」に54件あった。これらのうち適合度3のものは、「日常生活に必要な基本動作」に47件、「姿勢と運動・動作の基本的技能」に19件、「作業の円滑な遂行」に17件であった。

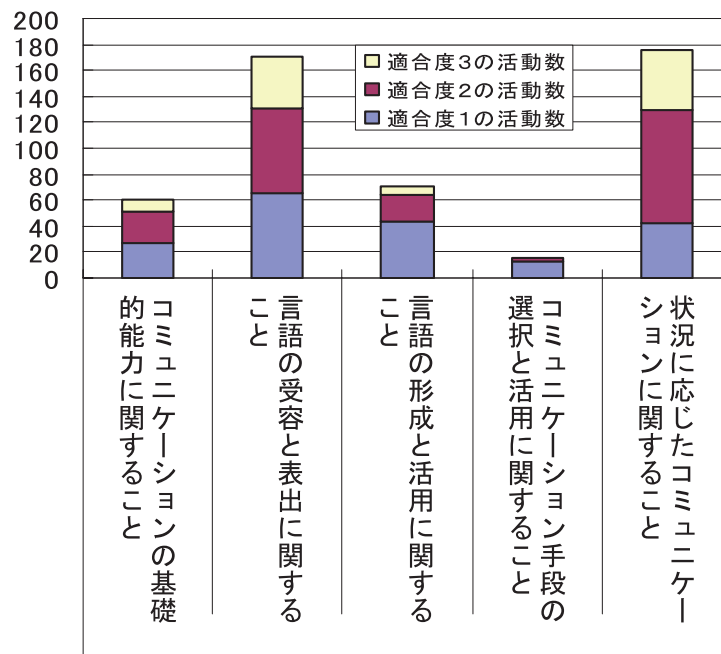


図6 コミュニケーションの詳細

・『コミュニケーション』では、「状況に応じたコミュニケーション」に含まれる指導内容・活動が176件、「言語の受容と表出」に170件あった。これらのうち適合度3のものは、「状況に応じたコミュニケーション」に46件、「言語の受容と表出」に39件であった。

③ 評価者間の一致率と適合度

ア. LD・ADHD・高機能自閉症等に必要な自立活動であると評価された 1799 回答の指導内容・方法を現行の自立活動 22 項目に当てはめて分類する際に、評価者間で選択された項目に違いがみられた。評価した 575 件の活動について、評価者間での一致率の高いもの（評価者 4 人中 3 人以上で一致がみられた件、評価者が 3 人の場合 2/3 以上）と低いもの（上記の括弧内以外のもの）に分けて集計した。その結果を図 7 に示したが、一致率の高かった活動件数は 164 件（41%）で一致率の低かった活動件数は 235 件（59%）であった。

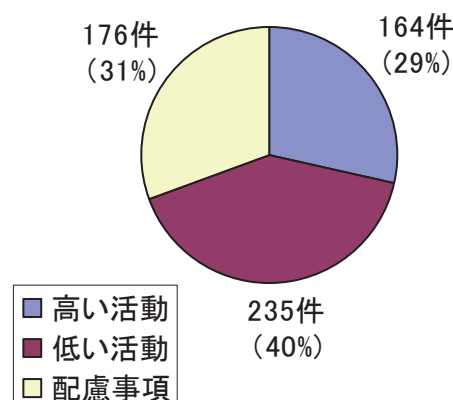


図 7 一致率による分類

イ. 一方、自立活動と考えられた 399 件の指導内容・方法に関する 1573 回答における適合度をみると、適合度が高い（適合度 3）が 215 回答（14%）、適合度が中等度（適合度 2）が 466 回答（30%）で、適合度が低い（適合度 1）が 92 回答（57%）であった

ウ. 上記のように、現行の自立活動 22 項目に当てはめて分類する際の評価者間の一致率および適合度は共に高くなかった。一致率と適合度の関係は表 3 の通りであり、統計的に有意に $\chi^2(1) = 37.0$ 、 $(p < 0.01)$ 適合度が低い場合に、一致率も低くなっていた。

表 3 適合度と一致率の関係 (%)		
	一致率高	一致率低
適合度 3	45.6	54.4
適合度 1	34.9	65.1

エ. このように、軽度発達障害に必要な自立活動と考えられる指導内容・活動を、現行の自立活動の 22 項目に当てはめて分類するに際しては、非常によく当てはまる項目が少ないこと、自立活動の複数の項目にそれなりに該当するため一つの項目に属するように選択できないことなどが明らかになった。以下に評価者によって分類された自立活動の項目が異なっていた実例をあげる。

（小林倫代・佐藤克敏・玉木宗久・海津亜希子・棟方哲弥）

3. LD・ADHD・高機能自閉症等に必要な自立活動について

ここでは、評定者全員が自立活動と判断しているが、当てはめた自立活動の内容がまちまちである（評定者間の一致率の低かった）指導内容・方法例を示し、一致率および適合度が高くなかったことの理由を報告する。

（１）不注意な児童に対する指導として

「課題の計画や手順の理解が難しい」児童に対して、「メモや復唱させて、確認する」という指導内容・方法がある。

この指導内容・方法の自立活動の項目への回答は、「言語の受容と表出に関すること（適合度１）」「感覚の補助及び代行手段の活用に関すること（適合度１）」「障害に基づく種類の困難を改善・克服する意欲の向上に関すること（適合度２）」「認知や行動の手がかりとなる概念の形成に関すること（適合度１）」と４者それぞれがまちまちな回答であった。

「復唱させて、確認する」活動は、不注意によって、言語のコミュニケーションが結果的にうまくいかないことを改善するという意味で、最適な内容ではないが「言語の受容と表出に関すること」に当てはまらないことはない。

また、「感覚の補助及び代行手段の活用」と回答したのは、不注意ですぐ忘れてしまうことを「メモ」という代行手段で改善するということで当てはまると考えられたと思われる。この場合、「感覚」の補助ではなく「注意力」の補助ということになる。

「障害に基づく困難を改善する意欲」としたのは、メモによって不注意による忘れ物の多さを補うことができることを示しており、そのような方法によって障害（この場合は不注意からくる困難）を克服しようという意欲を持たせられる可能性があるのではないかと考えられている。

「認知や行動の手がかりとなる概念の形成」としたのは、メモや復唱することで、忘れ物の少ない行動パターンについての概念形成に役立つと考えられたものである。

このように、自立活動のどの内容にもある程度当てはまるが、どれもそれだけで説明できるものではない。この指導内容・方法では、「障害による（この場合、不注意）困難の補助及び代行手段の活用」という自立活動の内容であれば、かなり当てはまるのではないかと考えられる。

（２）多動・衝動性のある児童に対する指導として

多動・衝動性のある児童に対して、ロールプレイを用いた指導内容・方法がある。

回答は、「状況に応じたコミュニケーションに関すること」（第二候補は「状況の変化への適切な対応に関すること」）、「認知や行動の手がかりとなる概念の形成に関すること」（第二候補は「状況に応じたコミュニケーションに関すること」）、「対人関係の形成の基礎に関すること」、「認知や行動の手がかりとなる概念の形成に関すること」と「認知や行動の手がかりとなる概念の形成に関すること」とした評価者が２人いたが、一致率は５０％であった。

ロールプレイは設定の仕方で多様な目的をもちうるので、その目的をどう考えるかで評価が異なってくる。

「状況に応じたコミュニケーションに関すること」は多動・衝動性のある児童がしばしば状況に合わない衝動的な行動を示すことに対して、ロールプレイにより状況を把握することを指導する考えた評価した（適合度２）。このため、第二候補の「状況の変化への適切な対応に関すること」

も状況の把握に関連しており、状況の変化に対してロールプレイを通して適応を学ばせることを重要と考えた（適合度2）。

「認知や行動の手がかりとなる概念の形成に関すること」とした評価者は2人いたが（両者とも適合度は1）、ロールプレイの役割をより広く捉え、認知や行動のてがかりとなる概念の形成のための指導と考えた。ロールプレイはこの目的にも使用できる方法であるので。

「対人関係の形成の基礎に関すること」とした評価者はロールプレイの役割を対人関係の形成の基礎を形成するための指導として捉えた（適合度1）。

ADHDの児童の多動・衝動性の改善のための指導としてロールプレイを応用する場合には多様な目的で使用可能であるため、様々な項目が該当しうる。ロールプレイの場合には、幅広い目的で使われる可能性があるため、自立活動の一つの項目として集約することは難しい。複数の項目に該当することを前提として考えた方がよい指導方法と考えられる。

（ちなみに、高機能自閉症の児童のために、「場にあった会話」を指導するためのロールプレイについては4人の評価者全員が「状況に応じたコミュニケーションに関すること」としており一致している）

このように検討結果の一致率や適合度の低さは、指導内容・方法が自立活動のどの内容にもある程度当てはまるが、それで十分に説明できるものではないことを示している。

（渥美義賢）

<文献>

- ・北海道立特殊教育センター：研究紀要，17，2004.
- ・北海道立特殊教育センター：PEARLS OF WISDOM ―HOW We should care for LD, ADHD, HFA―，2004.
- ・熊本県熊本市慶徳小学校：一人一人のニーズに応じる教育へ，2004.
- ・東京都文京区立駒本小学校：高機能自閉症等軽度の障害のある児童の特別な教育的ニーズに応じた教育課程の在り方に関する研究，2004.
- ・神戸市立本山中学校：通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等，特別な教育的配慮が必要な生徒への指導の在り方及び支援の態勢の確立についての研究，2004.
- ・大阪府吹田市立吹田第2小学校：先生いっしょに考えてー子どもの理解のためにー，2003.
- ・京都府教育委員会：LD・ADHD・高機能自閉症支援ガイドー一人一人の理解と一人一人のニーズに応じた支援のためにー，2004.
- ・特別支援教育推進体制モデル事業に係る調査研究運営会議：特別な支援を必要とする子どもの参考資料，2004.

第4章 通常の学級における配慮を必要とする 子どもたちへの支援

第4章 通常の学級における配慮を必要とする 子どもたちへの支援

はじめに

LD・ADHD・高機能自閉症等の子どもたちは、学校生活の多くの時間を通常の学級で過ごしている。しかしながらこれらの子どもたちが通常の学級の中で過ごすにあたって、様々なニーズを抱えていることも多い。このような子どもたちに対して、通常の学級の担任教師が、学級の中で様々な配慮をすることは、このような子どもたちが心地よく、分かりやすく生活できるようになるだけではなく、学級全体の雰囲気作りや運営面にもよい影響を与えると思われる。

そこで、第3章で整理された通常の学級における指導内容・方法や本研究の一環で作成した「指導ガイド」（独立行政法人国立特殊教育総合研究所，2004）に示されている指導内容・方法、外国の文献等を参考にして、通常の学級における配慮項目のリストを作成した。これらの配慮項目を通常の学級の担任教師は実践しているのかどうか、その子どもの特性に応じた配慮にはどのようなことが行われているのかについて調査し、その結果を踏まえて配慮リストの作成を行った。

本稿では、配慮リスト作成に至るまでの二つの調査の内容と結果、作成した配慮リスト及びそのリストを使用した通常の学級の担任教師の感想を報告する。

1. 通常の学級での配慮の実態に関する調査（調査1）

（1）目 的

今日、通常の学級では、LD・ADHD・高機能自閉症等の子ども（以下、「LD等の子ども」と略す）をはじめとして、様々な教育的ニーズのある子どもが在籍している。そのため、学級担任には、教材・教具、課題の分量や提示方法、評価の基準、学習の集団の大きさ、テストの手続きなど、を子ども個々人のニーズにあわせて調整していくことが望まれる。

LD等の子どもの教育において、このような配慮の実施は不可欠な要件であるが、学級担任がどのような配慮を、どの程度実施できるのか、その実態はわが国ではあまり知られていない。この調査では、LD等の子どもに実施されている配慮の内容を整理し、小学校の学級担任を対象にして（a）学級担任が感じている配慮の実施の容易さ（配慮の容易さ）、（b）配慮の実施状況（実施状況）、（c）配慮を実施するための要件（実施要件）、を明らかにすることを目的とした。

（2）方 法

① 調査対象

5つの県からそれぞれ小学校21校を抽出し、合わせて105校の通常の学級担任（以下、「学級担任」と略す）に調査を依頼した。ただし、学校の抽出に際しては学校規模によるサンプルの偏りを調節することを前提とした。そのため、それぞれの県における小規模校（各学年1学級）、中規模校（各学年2学級）、大規模校（各学年3学級以上）の比率を3：2：1に操作している。調査の依頼に対して応答があった56校（回収率53.5%）から502名の学級担任の回答を得た。本研究では、このうち下記に述べる通常の学級における配慮の項目すべてに回答した411名のデー

タを分析に利用した。

② 調査票

調査用紙については、資料として添付した（資料１）。

ア．通常の学級における配慮の項目

まず、LD等の子どもに関する我が国の実践報告（神戸市立本山中学校，2004；大坂府吹田市立吹田第二小学校，2003；北海道立特殊教育センター，2004a；2004b 熊本市立慶徳小学校，2004；京都府教育委員会，2004；東京都文京区立駒本小学校，2004）や関連する文献（Blazer，1999；国立特殊教育総合研究所，2005）から、通常の学級において実施されている配慮項目を抽出した。次に、予備調査を行い、不適切な表現や内容を修正して、さらに、KJ法により項目を分類してLD等の子どもへの配慮に関わる内容が残らず含まれているかを確認し、必要に応じて項目数を調整した。最終的に、項目は「聞く」「話す」「読む」「書く」「推論する・計算する」「不注意」「情緒面・行動面」「作業・領域全般」「条件整備」の9つのカテゴリについての68項目となった（資料２）。

イ．配慮の容易さ、実施状況、実施要件

配慮の容易さについては、以上の68のすべての項目に対して、その配慮を容易に実施することができるかを尋ねることにより測定した。回答は1～4点（難しい、やや難しい、やや容易、とても容易）の4件法で評定を求めた。

実施状況については、配慮の容易さについての質問の評定が3～4点の人一配慮の実施が容易だと感じている人一を対象にし、回答は、単一回答法によりカテゴリ化した（1．全ての児童を対象として現在配慮している、2．気になる児童を対象として現在個別に配慮している、3．実施していない）。

実施要件については、配慮の容易さについての質問の評定が1～2点の人一配慮の実施が難しいと感じている人一を対象とし、回答は複数回答法によりカテゴリ化した（1．空き教室、支援機器、その他の備品や設備などの物的条件の整備があれば実施することができる、2．教材の準備などの時間的条件の整備があれば実施することができる、3．TTなど人的条件があれば実施することができる、4．保護者や児童、管理職、教員等の共通理解があれば実施することができる、5．1～4の条件を整えても通常の授業の中では難しいが、通級指導教室や放課後の個別指導であれば実施することができる）。

ウ．学級担任の属性

学級担任の属性として以下の変数を調べた。

- (a) 教職年数
- (b) 特殊教育担当経験
- (c) 担当学級における学年（学年）
- (d) 児童数
- (e) 通級指導教室もしくは特殊学級から支援を受けている児童数（通級等児童数）
- (f) (e)を除く、気になる児童数（気になる児童数）
- (g) ティームティーチングや介助員の利用（TT等利用）

- (h) 授業準備や教材研究に費やしている時間（準備・研究時間）
- (i) 授業準備や教材研究に費やしている時間に対する満足感（準備・研究時間の満足感）
- (j) 職場でのサポート（サポート）

回答は、人数、年数、及び学年については数字の記入を求めた。また、特殊教育担当経験（ある、ない）やT T等利用（いる、いない）、準備・研究時間（1時間以下、2～3時間、4～5時間、6～7時間、8時間以上）、準備・研究時間の満足度（そう思う、ややそう思う、あまりそう思わない、そう思わない）については単一回答法によりカテゴリ化した。サポートは井田、福田（2004）の尺度を一部修正して、回答方法には1～4点（そう思わない、あまりそう思わない、ややそう思う、そう思う）の4件法を用いた。

③ 調査の手続き

調査は2005年2～3月に郵送法による無記名方式で行った。依頼文書、調査票、返信用封筒をそれぞれの学級担任が所属する学校長宛てに送付し、調査の実施と調査票の回収を依頼した。

（3）結果と考察

① 学級担任の属性

分析対象となった学級担任の属性を表1に示した。教職経験年数の平均は14.5年（ $SD=7.81$ 、範囲1-34、 $n=405$ ）、学級の児童数の平均は28.3名（ $SD=7.35$ 、範囲4-42、 $N=411$ ）、通級等児童数の平均は0.3名（ $SD=0.55$ 、範囲0-3、 $n=328$ ）、気になる児童数の平均は2.1名（ $SD=1.98$ 、範囲0-11、 $n=340$ ）であった。サポートについては、主因子法による因子分析を行った結果、固有値1以上の基準で1因子が抽出されたため（寄与率=57.6、因子負荷量 >0.72 、 $\alpha=0.91$ ）、尺度のすべての項目を加算平均し、職場でサポートを受けていると感じているほど高得点になるように得点化（1～4点）した。このサポート得点の平均は3.1点（ $SD=0.59$ 、範囲1.1-4.0、 $n=409$ ）であった。

表1 学級担任の属性

		N
特殊教育担当経験	有	96
	無	313
担当学級における学年	1年	74
	2年	73
	3年	74
	4年	76
	5年	58
	6年	56
チームティーチングや介助員の利用	有	163
	無	234
通級指導教室もしくは特殊学級から 支援を受けている児童	有	71
	無	257
気になる児童	有	258
	無	82
授業準備や教材研究に費やしている時間 (週当たり)	1時間以下	23
	2～3時間	120
	4～5時間	139
	6～7時間	67
	8時間以上	55
授業準備や教材研究に費やしている時間 に対する満足度	そう思う	9
	ややそう思う	23
	あまりそう思わない	205
	そう思わない	174
		N=411

② 配慮の容易さ

それぞれの配慮の項目に対する評定を得点化した。これを本調査では容易度得点と呼ぶ。容易度得点は1～4点の範囲で、配慮の実施が容易であるほど高い値になるようにした。表2には、項目ごとに容易度得点の平均と標準偏差を示した。最も高い平均得点は「授業で使うノート、教材、文房具など最低限必要なものだけを机上に用意させる」の3.6点、最も低い平均得点は「テストの回答に代筆者やテープレコーダー、パソコンなどの使用を認める」の1.8点で、両者の容易度得点の差は顕著であった。このことは、配慮の内容によって実施の容易さが異なることを示している。

また、容易度得点の平均が高いものの中には、「授業で使うノート、教材、文房具など最低限必要なものだけを机上に用意させる」、「名前を呼んだり、声かけをしたり、目を合わせたりして、注意を引きつける」、「約束ごとが守れたり、望ましい行動をとれたりしたときには、すぐにほめる」など、活動の準備や予告、または、賞賛や注意喚起の工夫により、学級の活動に対する動機付けを高めたり、適切な行動を促したりする項目が含まれた。それに対して、容易度得点の平均が低いものの中には、「テストの回答に代筆者やテープレコーダー、パソコンなどの使用を認める」、「ノートをとる代わりにテープレコーダーやノートのコピー、パソコンを利用するなどの方法を認める」、「予め板書の内容をプリントなどにして渡しておき、手元におかせる」など、通常はすべての子どもが利用しないような新しい教材や設備／備品を必要とする項目が含まれた。このことは、学級担任が、実施が容易、あるいは困難と感じている配慮の内容の特徴を示している。

表2
容易度得点

No	項目	M	SD
24	授業で使うノート、教材、文房具など最低限必要なものを机上に用意させる	3.59	0.54
19	名前を呼んだり、声かけをしたり、目を合わせたりして、注意を引きつける	3.58	0.60
42	約束ごとが守れたり、望ましい行動をとれたりしたときには、すぐにほめる	3.58	0.57
13	板書の書式（左から右へ書くなど）をきめておく	3.50	0.68
64	グループを編制する際には、メンバーに留意する	3.44	0.63
1	あたりまえのことであっても適切な行動（いすに座っている、大声を出さないなど）が出来ていたら言葉で誉める	3.44	0.58
52	子どもが話そうとしていることを適切なことばで表現したり、補ったりする	3.42	0.58
28	教師のそばの座席にしたり、落ち着いた子どもの間にするなど座席の位置を工夫する	3.40	0.64
38	何についての作文を書くか事前に予告しておく	3.36	0.65
50	守るべきルールや約束ごとのいくつかを子どもと相談して決める	3.33	0.64
6	子どもどうしが互いの良さを認め合う機会をつくる	3.33	0.62
12	提出期間・テスト時間を長したり短くしたりして調節する	3.32	0.69
5	マス目のある用紙を使用し、問題を写したり、計算したりするときの位取りを分かりやすくする	3.27	0.74
14	指示や教示を行うときには近くで行い、必要があれば肩などに手を置いて行う	3.20	0.72
61	テストの解答において許容度をひろげる（例：漢字のとめ、はねなど）	3.19	0.70
43	他の子どもたちにその子の特性について理解してもらえるように工夫して伝える	3.16	0.75
32	プリントや教材を整理するための箱やかごを用意する	3.14	0.68
25	話の見通しを持たせるために、予め要点をあげる	3.14	0.78
48	シールなどによるポイント性を取り入れる	3.13	0.77
44	話をするときには、指示代名詞を使わないで、具体的に、短く、はっきり、ゆっくり、繰り返し話す	3.12	0.65
56	「いつ」「だれが」「どこで」「どうした」という疑問詞を提示し、それにあわせて話をさせる	3.09	0.70
54	形の特徴や位置の関係などなるべく言葉で説明を加えるようにする	3.06	0.68
3	子どもの特性を踏まえて役割を分担する	3.04	0.62
15	問題行動への対処の仕方などを予め決めておき一貫した態度や行動をとる	3.04	0.67
51	作業や課題は一度に達成することが可能な量になるように小さなまとまりに分ける	3.04	0.79
63	混乱したときどうすればいいのかを伝える（困った時は周囲の助けを呼ぶ、かっとしたらその場を離れるなど）	3.03	0.74
17	書きやすいペンや鉛筆、消しやすい消しゴムを利用させる	3.03	0.71
36	子どもの話をじっくりと話を聞き、子どもが話した内容についてそのポイントを整理して確認する	3.02	0.74
65	漢字の構成要素（へんやつくり）を色分けして示したり、部首の意味を教えたりする	2.99	0.79
37	問題や宿題の量を子どもに合わせて少なくする	2.99	0.78
59	視覚的な手がかり、もしくは具体物を使って教える	2.98	0.78
8	事前に読むところを伝え、家で練習してもらう	2.98	0.73
67	黒板に指示内容を書いたり、話に関係のある絵を用意したりする	2.95	0.79
16	道具を使うときは手を添えて使い方を教える	2.94	0.78
21	テストの時に、読むことが苦手な子どもに対して問題文を読み聞かせ内容を伝える	2.92	0.77
30	漢字にふりがなをふる	2.92	0.79
40	予定を変更する場合は、直前になって知らせるのではなく、事前に伝え、変更後の予定を視覚的に確認できるように明示する	2.91	0.80
11	定規やコンパスは使いやすい大きさのもの、メモリの見やすいものを使用させる	2.90	0.79
34	少人数の授業（ペアやグループ学習など）の時間を設ける	2.90	0.90
10	活動にメリハリをつける（例えば、穏やかなものとアクティブなものを準備したり、途中で体を動かす活動を入れたり、休憩をいれたり、板書消しやプリント配りなどの役割を与えたり）授業を構成する	2.89	0.78
9	要点やキーになる言葉や読み間違う言葉などに印をつけて提示する	2.84	0.77
41	話の内容や重要なポイントが理解できているかどうか個別にきいたり、言語化させたりして確認する	2.84	0.78
2	発表の時には、あらかじめ話すことを書いておいてから発表させるようにする	2.82	0.75
57	写真など、作文を書くときの手がかりを用意する	2.82	0.75
68	文章の大事なところや段落の関係について、絵、写真、図、文字、もしくは実際の動作を利用して、理解させる	2.81	0.75
18	課題のどこから始めるのか、どこまで終わったのかを分かりやすくするために、付箋を付けたり、シールをはったりするなどの目印をつける	2.81	0.83
29	メモをとるようにさせ、メモをなくさないように置き場所をきめて確認する。	2.77	0.80
55	子どもが話しやすいように、いくつかの選択肢を示したり、実物や写真や絵などを用意する	2.70	0.80
60	混乱を引き起こす原因やもの（大きな音や声、ざわざわした雰囲気、注意を引く刺激など）を可能な限り取り除く	2.69	0.76
46	ノートのマス目の大きさや罫線の幅、プリントの文字などを拡大する	2.68	0.90
20	単語ごと（もしくは文節ごと）に横線を入れたり、分かち書きにしたりする	2.66	0.84
26	ＴＴを活用した授業を計画する	2.64	0.94
35	子どもが意欲的に取組める教材（興味を引く教材、見やすい教材、図や絵などを取り入れた教材）を作成する	2.64	0.75
53	個別の指導の時間を設ける	2.61	0.85
4	教科書の字を拡大する	2.57	0.96
66	授業のとき掲示板にカーテンを引くなどして刺激を調節する	2.54	0.83
49	テストの用紙を拡大したり、問題用紙に載せる問題数を少なくする	2.54	0.96
7	注目を引くために起こしている大声を出す、席を離れるなど不適切な行動については反応しない	2.51	0.96
62	課題の手順、作業の終了、約束事、必要な物などについて、文字や絵などでリストを作成し、随時確認できたり、ふり返ったりできるようにする	2.50	0.77
27	スリットをあけた厚紙をつかったり、定規・指をあてることで他の行を見えないようにして読んだり、書いたりさせる	2.47	0.84
45	活動内容や課題の難易度を子どもに合わせて用意し、子どもが選択できるようにする	2.46	0.77
23	ポイントを利用して黒板に注意を向けやすいようにする	2.40	0.99
33	落ち着いて学習したり、混乱したときに落ち着ける空間を準備する	2.35	0.89
47	作業がしやすいように、大きめの机を用意したり、立って作業できる場所を設定したりする	2.22	0.87
31	予め板書の内容をプリントなどにして渡しておき、手元に置かせる	2.17	0.83
22	言葉の意味を調べるとき電子辞書の使用を認める	2.08	0.97
58	ノートをとる代わりにテープレコーダーやノートのコピー、パソコンを利用するなどの方法を認める	1.96	0.87
39	テストの回答に代筆者やテープレコーダー、パソコンなどの使用を認める	1.83	0.88

③ 実施状況

先述したように、実施状況については、配慮の容易さについての質問の評定が3～4点の人一配慮の実施が容易だと感じている人一に回答を求めた。それぞれの配慮の項目において、実施状況の各カテゴリに対する回答度数、及びその相対度数（各カテゴリの回答度数/すべての回答度数×100）を配慮項目ごとに算出した。表3にはその結果を示した。例えば、項目6（「子ども同士が互いの良さを認め合う機会をつくる」）についてみると、カテゴリ1（全ての児童を対象として現在配慮している）に回答した人は339名、カテゴリ2（気になる児童を対象として個別に配慮している）に回答した人は33名、カテゴリ3（実施していない）に回答した人は6名で、その相対度数はそれぞれ89.7%、8.7%、1.6%であることがわかる。これは、実施が容易と感じている学級担任の89.7%が全ての児童を対象として項目6の配慮を実施していることを意味している。

表3に示すように、68の配慮項目のうち、カテゴリ1へ回答した人が多かった項目は44項目、カテゴリ2へ回答した人が多かった項目は11項目、カテゴリ3へ回答した人が多かった項目は13項目であった。このことは、配慮の実施が容易だと感じている学級担任は、多くの配慮の項目を、個別にではなく、全ての児童を対象として実施していることを示している。他方で、カテゴリ3へ回答した人が多かった13の配慮項目については、実施が容易だと感じている学級担任の多くが、実際には実施していないことが示された。これらの項目には「言葉の意味を調べるとき電子辞書の使用を認める」、「テストの回答に代筆者やテープレコーダー、パソコンなどの使用を認める」、「ノートをとる代わりにテープレコーダーやノートのコピー、パソコンを利用する」、「教科書の字を拡大する」、「予め板書の内容をプリントなどにして渡しておき、手元に置かせる」など、通常はすべての子どもが利用しないような新しい教材の準備や設備／備品を必要とする内容が多く含まれていることを考慮すると、上記のような主観と行動との間にギャップが生じた理由として次のようなことが考えられる：(a) 実際には新しい教材の準備時間や設備／備品がないために実施できない；(b) 支援を個別化する必要があるために通常の学級では実施しにくい。また(c) 有効な配慮として認識されていないために実施していない、という理由も考えられる。

表3
実施状況の各カテゴリに対する回答度数

項目No	回答カテゴリ		
	1	2	3
1.「全て児童を対象として配慮している」の回答が多い			
6	339 (89.7)	33 (8.7)	6 (1.6)
24	343 (87.9)	31 (7.9)	16 (4.1)
35	198 (83.2)	29 (12.2)	11 (4.6)
34	228 (82.0)	27 (9.7)	23 (8.3)
13	308 (82.1)	17 (4.5)	50 (13.3)
42	315 (80.2)	67 (17.0)	11 (2.8)
67	227 (77.2)	24 (8.2)	43 (14.6)
36	251 (77.5)	59 (18.2)	14 (4.3)
68	187 (72.5)	29 (11.2)	42 (16.3)
50	277 (74.1)	64 (17.1)	33 (8.8)
10	211 (70.1)	43 (14.3)	47 (15.6)
38	260 (69.5)	35 (9.4)	79 (21.1)
26	155 (68.3)	35 (15.4)	37 (16.3)
25	232 (68.2)	52 (15.3)	56 (16.5)
59	210 (68.4)	71 (23.1)	26 (8.5)
64	263 (68.1)	92 (23.8)	31 (8.0)
43	236 (66.5)	81 (22.8)	38 (10.7)
52	253 (64.9)	126 (32.3)	11 (2.8)
65	192 (64.0)	32 (10.7)	76 (25.3)
19	253 (64.4)	124 (31.6)	16 (4.1)
44	222 (62.4)	100 (28.1)	34 (9.6)
60	155 (62.8)	44 (17.8)	48 (19.4)
40	185 (61.7)	36 (12.0)	79 (26.3)
5	210 (60.7)	74 (21.4)	62 (17.9)
55	137 (57.3)	46 (19.2)	56 (23.4)
1	214 (56.2)	140 (36.7)	27 (7.1)
57	146 (54.5)	44 (16.4)	78 (29.1)
54	192 (56.3)	95 (27.9)	54 (15.8)
51	176 (51.9)	98 (28.9)	65 (19.2)
48	174 (52.7)	45 (13.6)	111 (33.6)
15	171 (52.6)	116 (35.7)	38 (11.7)
3	179 (52.2)	140 (40.8)	24 (7.0)
32	167 (49.9)	41 (12.2)	127 (37.9)
12	186 (50.3)	157 (42.4)	27 (7.3)
17	154 (49.8)	54 (17.5)	101 (32.7)
2	141 (49.8)	92 (32.5)	50 (17.7)

項目No	回答カテゴリ		
	1	2	3
45	89 (49.7)	63 (35.2)	27 (15.1)
56	170 (49.3)	64 (18.6)	111 (32.2)
11	127 (45.0)	41 (14.5)	114 (40.4)
47	56 (45.5)	17 (13.8)	50 (40.7)
66	91 (45.7)	16 (8.0)	92 (46.2)
62	83 (42.8)	47 (24.2)	64 (33.0)
9	125 (43.7)	78 (27.3)	83 (29.0)
8	113 (37.8)	90 (30.1)	96 (32.1)
2.「気になる児童を対象にして個別に配慮している」の回答が多い			
53	71 (34.1)	132 (63.5)	5 (2.4)
14	101 (29.1)	207 (59.7)	39 (11.2)
16	88 (29.6)	178 (59.9)	31 (10.4)
21	40 (13.1)	181 (59.3)	84 (27.5)
28	100 (26.7)	223 (59.6)	51 (13.6)
37	62 (20.1)	162 (52.6)	84 (27.3)
61	116 (32.7)	183 (51.5)	56 (15.8)
7	60 (28.4)	103 (48.8)	48 (22.7)
41	124 (44.1)	126 (44.8)	31 (11.0)
63	108 (31.9)	143 (42.2)	88 (26.0)
30	67 (22.4)	127 (42.5)	105 (35.1)
3.「実施していない」の回答が多い			
22	5 (3.8)	10 (7.7)	115 (88.5)
39	8 (9.8)	12 (14.6)	62 (75.6)
58	16 (17.4)	7 (7.6)	69 (75.0)
4	49 (23.0)	21 (9.9)	143 (67.1)
31	25 (20.3)	18 (14.6)	80 (65.0)
49	31 (15.0)	48 (23.3)	127 (61.7)
27	29 (14.6)	48 (24.2)	121 (61.1)
23	58 (32.2)	15 (8.3)	107 (59.4)
29	60 (21.9)	55 (20.1)	159 (58.0)
46	45 (18.9)	60 (25.2)	133 (55.9)
18	66 (24.4)	66 (24.4)	138 (51.1)
33	39 (24.2)	52 (32.3)	70 (43.5)
20	60 (25.5)	73 (31.1)	102 (43.4)

Note. 数値は、それぞれのカテゴリに対する回答度数を示す。()の中の数値は、相対度数(各カテゴリの回答度数/すべての回答度数×100)を示す。

④ 実施要件

先述したように、実施要件については、配慮の容易さについての質問の評定が1～2点の人ー配慮の実施が難しいと感じている人ーに回答を求めた。それぞれの配慮の項目において、実施要件の各カテゴリに対する回答度数、及びその相対度数（各カテゴリの回答度数/すべての回答度数×100）を配慮項目ごとに算出した。表4には、その結果を示した。例えば、項目47（「作業がしやすいように、大きめの机を用意したり、立って作業できる場所を設定したりする」）についてみると、カテゴリ1（空き教室、支援機器、その他の備品や設備などの物的条件の整備があれば実施することができる）に回答した人は、214名、カテゴリ2（教材の準備などの時間的条件の整備があれば実施することができる）に回答した人は34名、カテゴリ3（ITなど人的条件があれば実施することができる）に回答した人は23名、カテゴリ4（保護者や児童、管理職、教員等の共通理解があれば実施することができる）に回答した人は43名、カテゴリ5（1～4の条件を整えても通常の授業の中では難しいが、通級指導教室や放課後の個別指導であれば実施することができる）に回答した人は30名で、その相対度数はそれぞれ62.2%、9.9%、6.7%、12.5%、8.7%であることがわかる。これは、実施が難しいと感じている学級担任の62.2%は、空き教室、支援機器、その他の備品や設備などの物的条件の整備があれば、項目47の配慮を実施することができることを意味している。

表4に示すように、68項目のうち、カテゴリ1へ回答した人が多かった項目は9項目、カテゴリ2に回答した人が多かった項目は21項目、カテゴリ3に回答した人が多かった項目は27項目、カテゴリ4に回答した人が多かった項目は9項目、カテゴリ5に回答した人が多かった項目は0であった。このことは、配慮の実施が難しいと感じている人の多くも、何らかの条件を整えれば、通常の学級の中で配慮を実施することができる可能性があることを示している。

表4
実施要件の各カテゴリに対する回答度数

項目No	回答カテゴリ				
	1	2	3	4	5
1.「空き教室、支援機器、備品や設備などの物的条件の整備」の回答が多い					
47	214 (62.2)	34 (9.9)	23 (6.7)	43 (12.5)	30 (8.7)
23	151 (60.9)	35 (14.1)	24 (9.7)	23 (9.3)	15 (6.0)
66	142 (58.7)	20 (8.3)	25 (10.3)	27 (11.2)	28 (11.6)
33	197 (57.6)	8 (2.3)	65 (19.0)	50 (14.6)	22 (6.4)
22	114 (35.4)	17 (5.3)	31 (9.6)	107 (33.2)	53 (16.5)
58	158 (35.3)	48 (10.7)	70 (15.7)	103 (23.0)	68 (15.2)
32	31 (34.8)	20 (22.5)	13 (14.6)	13 (14.6)	12 (13.5)
39	145 (31.5)	44 (9.5)	92 (20.0)	91 (19.7)	89 (19.3)
60	66 (31.4)	8 (3.8)	50 (23.8)	34 (16.2)	52 (24.8)

2.「教材の準備などの時間的条件の整備」の回答が多

35	24 (11.2)	143 (66.5)	35 (16.3)	5 (2.3)	8 (3.7)
31	12 (3.6)	209 (62.4)	65 (19.4)	10 (3.0)	39 (11.6)
55	23 (11.1)	127 (61.4)	41 (19.8)	4 (1.9)	12 (5.8)
57	18 (10.8)	102 (61.4)	28 (16.9)	8 (4.8)	10 (6.0)
38	0 (0.0)	19 (61.3)	5 (16.1)	5 (16.1)	2 (6.5)
67	11 (7.7)	82 (57.7)	38 (26.8)	2 (1.4)	9 (6.3)
65	4 (3.1)	73 (57.5)	39 (30.7)	3 (2.4)	8 (6.3)
62	12 (4.4)	142 (52.4)	80 (29.5)	12 (4.4)	25 (9.2)
46	29 (13.6)	104 (48.8)	47 (22.1)	14 (6.6)	19 (8.9)
45	21 (6.2)	162 (47.9)	115 (34.0)	19 (5.6)	21 (6.2)
25	3 (4.1)	35 (47.3)	25 (33.8)	0 (0.0)	11 (14.9)
68	20 (10.2)	87 (44.4)	68 (34.7)	7 (3.6)	14 (7.1)
40	10 (8.7)	51 (44.3)	29 (25.2)	9 (7.8)	16 (13.9)
59	28 (21.5)	56 (43.1)	37 (28.5)	2 (1.5)	7 (5.4)
4	48 (19.4)	105 (42.5)	52 (21.1)	10 (4.0)	32 (13.0)
5	6 (8.0)	31 (41.3)	27 (36.0)	4 (5.3)	7 (9.3)
9	5 (3.1)	66 (41.0)	62 (38.5)	11 (6.8)	17 (10.6)
27	31 (11.2)	111 (39.9)	103 (37.1)	10 (3.6)	23 (8.3)
30	5 (3.5)	56 (38.9)	54 (37.5)	19 (13.2)	10 (6.9)
49	24 (9.4)	96 (37.5)	53 (20.7)	50 (19.5)	33 (12.9)
10	6 (4.8)	42 (33.9)	39 (31.5)	11 (8.9)	26 (21.0)

3.「ITなど人的条件」の回答が多い

16	4 (3.0)	13 (9.8)	96 (72.7)	10 (7.6)	9 (6.8)
14	3 (4.5)	6 (9.0)	45 (67.2)	5 (7.5)	8 (11.9)
26	16 (7.1)	29 (12.9)	150 (67.0)	26 (11.6)	3 (1.3)
19	1 (5.3)	3 (15.8)	12 (63.2)	0 (0.0)	3 (15.8)
34	28 (16.8)	16 (9.6)	101 (60.5)	16 (9.6)	6 (3.6)

項目No	回答カテゴリ				
	1	2	3	4	5
21	16 (11.7)	15 (10.9)	77 (56.2)	9 (6.6)	20 (14.6)
18	14 (8.0)	45 (25.7)	92 (52.6)	10 (5.7)	14 (8.0)
41	4 (2.8)	37 (25.5)	74 (51.0)	7 (4.8)	23 (15.9)
3	3 (5.1)	8 (13.6)	30 (50.8)	9 (15.3)	9 (15.3)
63	6 (7.1)	4 (4.7)	43 (50.6)	23 (27.1)	9 (10.6)
20	8 (3.5)	75 (32.9)	114 (50.0)	8 (3.5)	23 (10.1)
24	1 (4.2)	3 (12.5)	12 (50.0)	4 (16.7)	4 (16.7)
54	4 (5.6)	18 (25.0)	36 (50.0)	2 (2.8)	12 (16.7)
44	2 (3.4)	15 (25.4)	28 (47.5)	2 (3.4)	12 (20.3)
7	8 (3.7)	2 (0.9)	102 (47.2)	65 (30.1)	39 (18.1)
2	2 (1.4)	42 (29.8)	65 (46.1)	2 (1.4)	30 (21.3)
1	0 (0.0)	1 (4.2)	11 (45.8)	3 (12.5)	9 (37.5)
29	11 (7.1)	26 (16.7)	71 (45.5)	15 (9.6)	33 (21.2)
28	2 (5.9)	4 (11.8)	14 (41.2)	12 (35.3)	2 (5.9)
56	2 (3.0)	21 (31.3)	27 (40.3)	1 (1.5)	16 (23.9)
52	2 (11.1)	6 (33.3)	7 (38.9)	2 (11.1)	1 (5.6)
36	6 (6.3)	32 (33.7)	36 (37.9)	2 (2.1)	19 (20.0)
51	6 (6.9)	29 (33.3)	32 (36.8)	7 (8.0)	13 (14.9)
6	0 (0.0)	7 (25.9)	9 (33.3)	6 (22.2)	5 (18.5)
53	25 (9.0)	75 (27.0)	85 (30.6)	36 (12.9)	57 (20.5)
50	1 (3.0)	8 (24.2)	10 (30.3)	9 (27.3)	5 (15.2)
48	17 (19.5)	13 (14.9)	22 (25.3)	18 (20.7)	17 (19.5)

4.「休養日1ヶ所、官班職、教員寺の共通班所」の回答が多
い

17	13 (12.5)	6 (5.8)	9 (8.7)	73 (70.2)	3 (2.9)
43	4 (7.1)	8 (14.3)	6 (10.7)	35 (62.5)	3 (5.4)
8	2 (1.7)	23 (19.8)	14 (12.1)	66 (56.9)	11 (9.5)
61	0 (0.0)	5 (10.0)	5 (10.0)	26 (52.0)	14 (28.0)
37	2 (1.8)	24 (21.2)	14 (12.4)	58 (51.3)	15 (13.3)
15	4 (3.8)	10 (9.5)	29 (27.6)	52 (49.5)	10 (9.5)
11	44 (32.8)	25 (18.7)	13 (9.7)	48 (35.8)	4 (3.0)
64	1 (5.9)	4 (23.5)	5 (29.4)	6 (35.3)	1 (5.9)
12	4 (8.9)	5 (11.1)	11 (24.4)	14 (31.1)	11 (24.4)

その他

13	3 (8.8)	6 (17.6)	9 (26.5)	7 (20.6)	9 (26.5)
42	2 (22.2)	2 (22.2)	2 (22.2)	1 (11.1)	2 (22.2)

Note. 数値は、それぞれのカテゴリの回答度数を示す。()の中の数値は、相対度数(各カテゴリの回答度数/すべての回答度数×100)を示す。

(4) まとめ

この調査の結果の概要は以下の通りである。

- ① 配慮の内容によって、実施の容易さは異なっていた。
- ② 学級担任が実施しやすい配慮の内容は、学級の活動に対する動機付けを高めたり、適切な行動を促したりするもので、また、それは、全ての児童を対象として、あるいは学級全体に対して行われるようなものであった。それに対し、実施が難しい配慮の内容は、新しい教材の準備や設備／備品、または支援の個別化を必要とするものであった。
- ③ 配慮の実施が容易と感じている学級担任は、多くの配慮項目を個別にではなく、全ての児童を対象として実施していた。
- ④ 新しい教材の準備や設備／備品、支援の個別化を必要とする配慮については、実施が容易と感じている学級担任の多くも実際には実施していなかった。
- ⑤ 配慮の実施が難しいと感じている人の多くも、本調査で取り上げた物的条件、時間的条件、人的条件、あるいは共通理解の条件のいずれかの条件を整えば、通常の学級の中で配慮を実施することができることが示された。

本調査の最も重要な見解は、②に示したように、学級担任が、実施が容易、あるいは困難と感じている配慮の内容の特徴を示したことである。より良い支援を提供していくためには、さらに、これら2つのタイプの配慮について以下のようなことを検討していく必要がある。 (a) 学級担任が容易と感じている配慮、つまり、学級全体に対して行われるような配慮は、LD等の子どもの個々人のニーズに対してどの程度効果的なのかということ、 (b) 学級担任が困難と感じている配慮を実施していくために、新しい教材の準備時間や設備／備品、支援の個別化、あるいはそのための学級担任の知識やスキルをどのように確保していくのかということである。

(玉木宗久、海津亜希子、小林倫代、佐藤克敏)

2. 通常の学級で配慮を必要とする子どもたちと配慮の実践に関する調査

(調査2)

(1) 目的

通常の学級に在籍する特別な配慮を必要とする児童について、児童の特性に応じた通常の学級で必要となる配慮、実施することが困難な配慮を検討し、通常学級における配慮の在り方について検討する。

(2) 方法

質問紙法により調査を行った。調査対象として、本研究の研究パートナー校及び研究協力校等の6校の小学校に勤務する通常学級の教員に調査を依頼し、48名の教員から回答を得た。質問紙は、以下の3種から構成した(資料3参照)。

① フェースシート

教師経験や学級内の児童数等教員の属性に関するもので、調査1と同様の質問項目・回答方法で回答を依頼した。

② 配慮を必要とする子どものチェックリスト

文部科学省の全国調査の際に使用したLD・ADHD・高機能自閉症等それぞれに対応したチェックリストであり、全国調査と同様の4件法もしくは3件法で回答を依頼した。

③ 配慮項目リスト

調査1の配慮項目と同じ68項目のリストである。ただし、全ての項目について、必要性(「とても必要」から「ほとんど必要ない」までの4件法)、実施状況(有無)、実施の容易度(「とても容易」から「とても難しい」までの4件法)について、回答するように依頼した点で調査1とは異なっていた。なお、②及び③は学級で気になる子ども全員について、対応づけて回答するように依頼した。

また、通常学級の担任が回答した配慮の必要性に関する妥当性を検討するために、③の配慮項目全てに対して、本プロジェクト研究の所内スタッフ6名が聞く・話す等の困難を示す児童に必要だと考える配慮項目を必要ない(0点)から必要である(3点)の4件法により評定した。

(3) 結果の概要

6校の小学校の48名の教員から、65名の児童について回答を得た。回答を得た学級の児童総数は1,268名である。

① 児童の内訳

回答を得た65名の児童の内、「配慮を必要とする子どものチェックリスト」(②)の結果から56名がLD・ADHD・高機能自閉症等の評価基準を満たす児童とみなされた。この56名の内6名は、LDのチェック事項で全ての事項が高い得点を示した。そのため、知的障害の可能性も疑われた。

回答を得た学級の児童の総数は1,268名であるため、ここで得られたLD・ADHD・高機能自閉症等の疑いのある児童50名は全体の3.9%となる。ただし、本調査では気になる児童についてのみチェックを依頼したものであり、全てを網羅しているとは限らない。学級内にここで取り上げられた児童以外にもLD・ADHD・高機能自閉症等の児童が在籍している可能性は残されている。

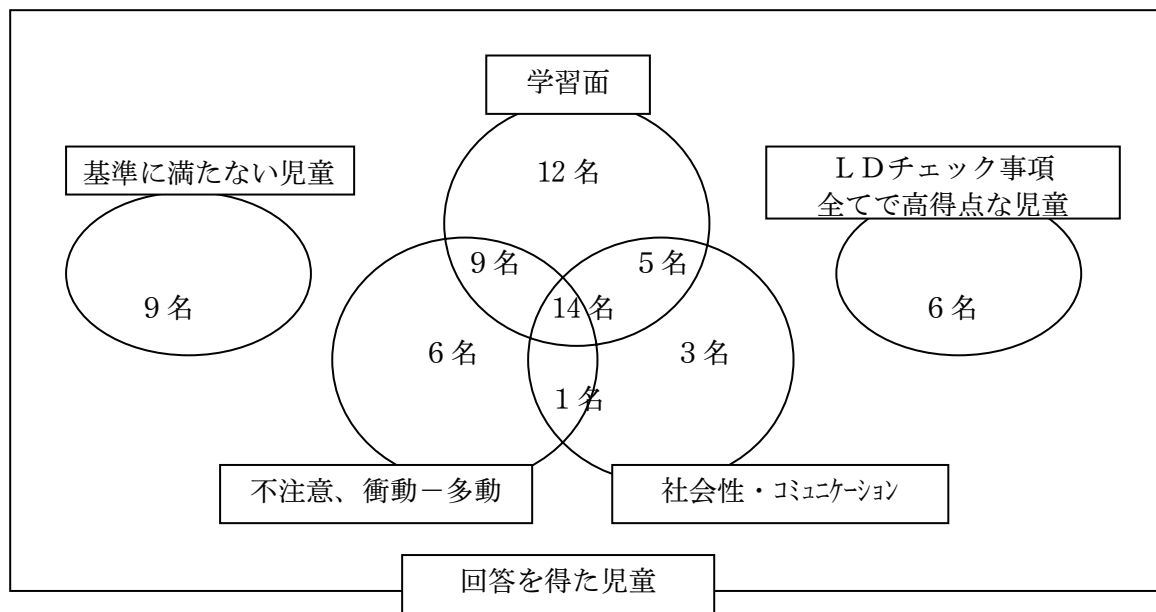


図1 児童の内訳

② 教員の属性

フェースシートから、回答した教員が担任をしている学年、教職年数について図2及び図3に示した。1年生の担任が最も多く10名であった最も少ないのは3年生と5年生の5名であった。また、教師経験年数は初任から最長で37年であった。

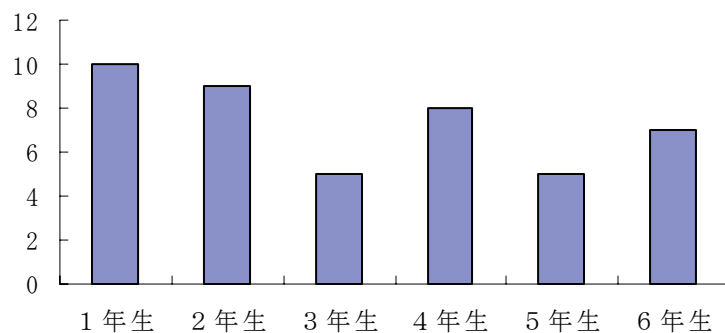


図2 担任学年

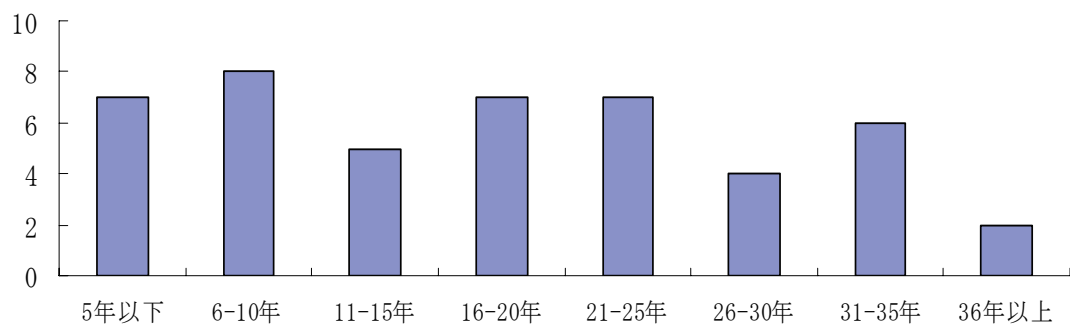


図3 教師経験年数

児童総数は前述したように1,268名で、1学級平均27.6名（標準偏差＝5.7）であった。特殊教育担当の経験のある教師は6名で全体の13%、ティームティーチングを活用している学級は21学級で全体の45.7%、特殊学級や通級指導教室からの支援がある学級は、24学級で全体の52.2%、ティームティーチング及び特殊学級や通級指導教室からの支援がない学級は10学級21.7%であった。

図4に授業準備・教材研究にかけている時間を示した。4～5時間と8時間以上が多く、1時間以下は0であった。また、図5に授業準備・教材研究にかけている時間に関する意識を示した。

「そう思わない」と回答した教員が全体の50%を占めており、「あまりそう思わない」を合わせると全体の約90%を占めていた。ほとんどの教員は、授業準備・教材研究の時間が十分ではないと感じていることがわかる。

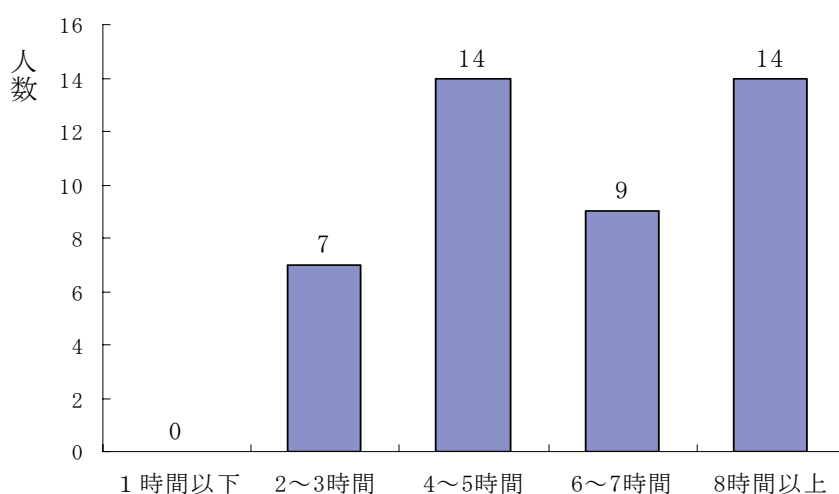


図4 授業準備・教材研究にかけている時間

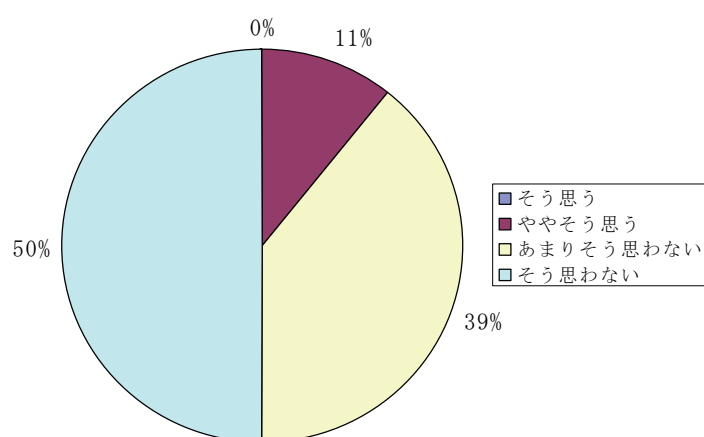


図5 授業準備・教材研究にかけている時間の意識

図6に教師間サポート（「仕事で落ち込んでいる時、慰めや励ましをしてくれる」、「忙しいときに仕事を分担する、負担を軽くするなど手伝ってくれる」などの配慮事項が含まれる）に関する意識を示した。教師間サポートについては、1点が「そう思う」であり4点が「そう思わない」と得点化されており、得点が低い方がサポートがあると感じていることを示している。結果は、最もサポートがあると感じている情緒的サポートについても平均3.4であり全体的に教師間のサポートがあるとはあまり感じていないことがわかる。

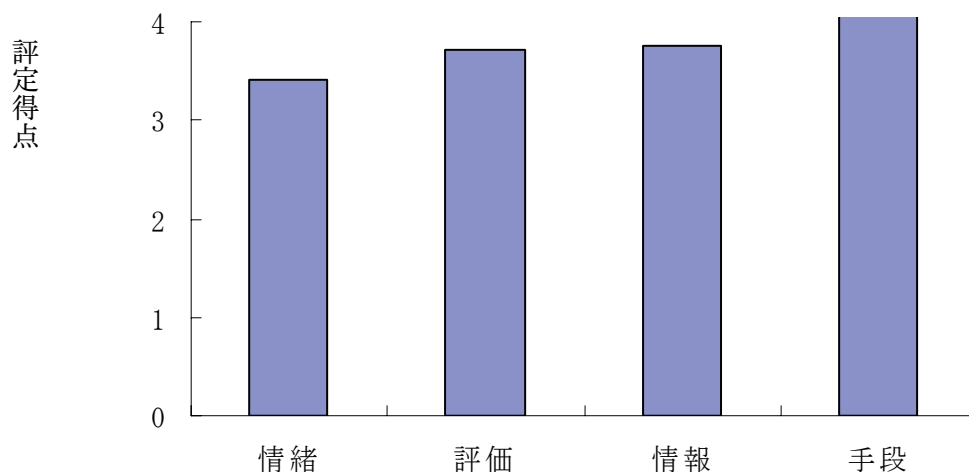


図6 教師間サポートに関する意識

③ 児童の特性と必要と考えられる配慮項目

「配慮を必要とする子どものチェックリスト」(②)で評価基準を満たした65名の児童の特性とその学級担任が必要とした配慮事項の結果と、研究者が一般的に必要なと考えた配慮事項についての関係を調べた。

児童の特性と配慮項目の関係を表5に示した。表中の数値は、研究者が評定した結果の平均であり、得点が高い方が必要度の高いことを示している（評定は、0（必要ない）から3（必要である）の4段階評定で行った。）また、教員の回答において相関が示された事項には研究者の評定した数値の右側に「5%の有意水準で相関のあった項目」に*印、「1%の有意水準で相関のあった項目」に**印を付けて示した。研究者の評定（評定2以上）と教員の回答による相関有、もしくは研究者の評定（評定2未満）と教員の回答による相関無を一致した項目と見なし、両者の結果の一致率を算出した。その結果、一致率は72.5%であった。対象となった半数以上の児童に障害が重複して認められることが結果に影響していると思われるが、本結果は子どもの特性に応じた必要な配慮事項があることを示している。

表5-1 児童の特性と配慮項目の関係について（クラス全体に対する配慮事項）

領域	配慮項目	聞く	話す	読む	書く	計算 する	推論 する	不注意	多動 一衝動	HFA/AS
クラス全体に対する配慮事項	子どもどうしが互いの良さを認め合う機会をつくる	2. 3	2. 3 **	2. 2	2. 2	2. 2	2. 2	2. 8 **	3. 0 *	3. 0
	他の子どもたちにその子の特性について理解してもらえるように工夫して伝える	2. 2	2. 2 *	2. 0 *	2. 0	2. 0	2. 0	2. 3	2. 8 *	2. 8 **
	個別の指導の時間を設ける	2. 0	2. 0 **	2. 0 **	2. 0 **	2. 0 **	2. 0 **	1. 7 **	2. 0	2. 0
	T Tを活用した授業を計画する	2. 3	2. 3 **	2. 3	2. 3 **	2. 3 **	2. 3 **	1. 8 **	2. 7	2. 5
	子どもが意欲的に取り組める教材（興味を引く教材、見やすい教材、図や絵などを取り入れた教材）を作成する	1. 8	1. 7 *	2. 3	2. 3	2. 2 **	2. 2 **	2. 0 **	2. 2 **	2. 2 **
	活動内容や課題の難易度を子どもに合わせて用意し、子どもが選択できるようにする	1. 7	1. 7 **	2. 0	2. 0 *	2. 0 **	2. 0 **	1. 7 *	1. 7	1. 3
	少人数の授業（ペアやグループ学習など）の時間を設ける	1. 7	1. 7	2. 0	1. 7	2. 0	2. 0	1. 5 *	1. 7	1. 7
	活動にメリハリをつけて（例えば、穏やかなものとアクティブなものを準備したり、途中で体を動かす活動を入れたり、休憩をいれたり、板書消しやプリント配りなどの役割を与えたり）授業を構成する	1. 5	1. 5	1. 5	1. 5	1. 5 **	1. 5	1. 8	2. 8	1. 8
	子どもの特性を踏まえて役割を分担する	1. 8	1. 8 **	1. 8	1. 8	1. 8	1. 8	2. 5	2. 5 *	2. 8 **
	話をするときには、指示代名詞を使わないで、具体的に、短く、はっきり、ゆっくり、繰り返し話す	2. 8 **	1. 5 **	0. 5	0. 5	0. 5	0. 5 *	1. 3	1. 0 *	1. 8 **
	名前を呼んだり、声かけをしたり、目を合わせたりして、注意を引きつける	2. 3	1. 2	1. 2	1. 2	1. 2	1. 2	2. 8 *	1. 8	1. 3

子どもが話そうとしていることを適切なことばで表現したり、補ったりする	0. 5 **	3. 0 **	0. 2	0. 2	0. 0	0. 7 *	0. 5 *	1. 0	1. 7 *
「いつ」「だれが」「どこで」「どうした」という疑問詞を提示し、それにあわせて話をさせる	0. 2	2. 5 **	0. 2	0. 5	0. 2 *	0. 8 **	0. 7	1. 2	1. 0
子どもの話をじっくりと話を聞き、子どもが話した内容についてそのポイントを整理して確認する	1. 0	2. 7 *	0. 5	0. 5	0. 5	1. 0	1. 0 *	1. 5 **	2. 0 **
事前に読むところを伝え、家で練習してもらう	0. 3	0. 3	3. 0 *	0. 3 **	0. 2 **	0. 5 *	0. 7 *	0. 7	0. 8
要点やキーになる言葉や読み間違える言葉などに印をつけて提示する	0. 3	0. 3	3. 0 **	0. 5	0. 2 **	1. 0 **	1. 3	1. 0	1. 3
提出期間・テスト時間を長したり短くしたりして調節する	0. 8	0. 8 *	2. 3 **	2. 3	1. 2	1. 2 *	1. 8	1. 8	1. 0
板書の書式（左から右へ書くなど）をきめておく	1. 3	1. 3	2. 0	2. 2	1. 5	1. 5	2. 2	1. 5	1. 5
何についての作文を書くか事前に予告しておく	0. 5	0. 5	0. 5	2. 7 *	0. 5	0. 8	0. 3 **	0. 5 *	2. 2 *
作業や課題は一度に達成することが可能な量になるように小さなまとまりに分ける	1. 5	1. 5	1. 5	2. 0 *	2. 0 *	1. 5 *	2. 3	2. 8	1. 7 *
マス目のある用紙を使用し、問題を写したり、計算したりするときの位取りを分かりやすくする	0. 2	0. 2	0. 5	1. 8 *	2. 5 **	0. 3 **	1. 3	0. 8	0. 8
形の特徴や位置の関係などなるべく言葉で説明を加えるようにする	0. 5 *	0. 5 *	0. 7	1. 0	1. 0	2. 5	0. 5	0. 2	0. 2
授業で使うノート、教材、文房具など最低必要なものだけを机上に用意させる	0. 5	0. 5	0. 5	0. 5	0. 5	0. 5	2. 8 **	2. 7 **	1. 0
プリントや教材を整理するための箱やかごを用意する	0. 7	0. 7	0. 7	0. 7 *	0. 7	0. 7	3. 0 *	2. 3	1. 2

あたりまえのことであっても適切な行動（いすに座っている、大声を出さないなど）が出来ていたら言葉で誉める	1. 0	1. 0	1. 0	1. 0	1. 0	1. 0	2. 0 **	3. 0 **	2. 8 **
守るべきルールや約束	1. 5	1. 5	1. 5 *	1. 5	1. 5	1. 5	2. 3 *	2. 8 **	2. 5 **
束ごとのいくつかを子どもと相談して決める									
約束ごとが守れたり、望ましい行動をとれたりしたときには、すぐにほめる	1. 3	1. 3	1. 3	1. 3	1. 3	1. 3	2. 2 **	2. 8 **	2. 2
グループを編制する際には、メンバーに留意する	1. 7	1. 7 *	1. 7	1. 5	1. 5	1. 5 *	2. 0	3. 0	3. 0 **
問題行動への対処の仕方などを予め決めておき一貫した態度や行動をとる	1. 0	1. 0	1. 0	1. 0	1. 0	1. 0	1. 8 **	3. 0 **	2. 7 **
シールなどによるポイント性を取り入れる	1. 2	1. 2	1. 2	1. 3	1. 3	1. 2	1. 8 **	2. 3 *	2. 0
話の見通しを持たせるために、予め要点をあげる	1. 8 *	1. 0	0. 5 *	0. 5	0. 3 *	1. 7 **	1. 0 **	1. 0	1. 7

表5-2 児童の特性と配慮項目の関係について（特定の子どもに対して特に意識して行う配慮事項）

領域	配慮項目	聞く	話す	読む	書く	計算 する	推論 する	不注意	多動 一衝動	HFA/AS
特定の子どもに対して特に意識して行う配慮事項	話の内容や重要なポイントが理解できているかどうか個別にきいたり、言語化させたりして確認する	2. 7 **	1. 2 **	1. 3 *	1. 2	0. 7	1. 8 *	1. 7 *	1. 3	1. 2
	黒板に指示内容を書いたり、話に関係のある絵を用意したりする	3. 0	0. 8 **	1. 5	1. 3	0. 8	1. 3	1. 8 **	1. 5 **	2. 3 **
	視覚的な手がかり、もしくは具体物を使って教える	2. 3 *	1. 8 **	1. 8 **	1. 8 **	1. 8 **	2. 8 **	1. 5 **	1. 8	2. 8
	発表の時には、あらかじめ話すことを書いておいてから発表させるようにする	0. 3	2. 8 **	0. 3 *	0. 5 **	0. 2 **	0. 5 **	1. 0	1. 0	1. 2
	子どもが話しやすいように、いくつかの選択肢を示したり、実物や写真や絵などを用意する	0. 5	2. 2 **	1. 0	0. 5	0. 3	1. 0	1. 0	1. 2 *	1. 3 **
	文章の大事なところや段落の関係について、絵、写真、図、文字、もしくは実際の動作を利用して、理解させる	1. 3	1. 0 **	2. 8	1. 0	1. 0	1. 8	1. 0 *	1. 0 **	1. 8 **
	テストの時に、読むことが苦手な子どもに対して問題文を読み聞かせ内容を伝える	0. 3 *	0. 3 **	2. 7 **	0. 3 **	0. 2 **	0. 2 **	0. 8 **	1. 3	0. 3
	課題のどこから始めるのか、どこまで終わったのかを分かりやすくするために、付箋を付けたり、シールをはったりするなどの目印をつける	1. 2	1. 2	2. 0	1. 8 **	1. 2 **	1. 2 **	2. 0	1. 7	1. 5
	漢字にふりがなをふる	0. 3	0. 3	2. 8 **	0. 5 **	0. 2 **	0. 3 **	0. 8	0. 8 *	0. 7 **
	単語ごと（もしくは文節ごと）に横線を入れたり、分かち書きにしたりする	0. 3 *	0. 5	3. 0 **	1. 5 **	0. 2 **	0. 5 **	1. 0	0. 8	0. 8
	教科書の字を拡大する	0. 3	0. 3	2. 8	1. 0	0. 3 *	0. 3	1. 0	0. 8	0. 2
	テストの用紙を拡大したり、問題用紙に載せる問題数を少なくする	1. 0	1. 0	2. 5	1. 7	1. 3 **	1. 0 *	1. 5	1. 5	1. 0

スリットをあけた厚紙をつかったり、定規・指をあてることで他の行を見えないようにして読んだり、書いたりさせる	0. 3	0. 3 *	2. 8 **	2. 5 *	0. 3 *	0. 3 *	1. 5	0. 8	0. 3
ノートのマス目の大きさや罫線の幅、プリントの文字などを拡大する	0. 3	0. 3	2. 0	3. 0 *	0. 8 *	0. 8 *	1. 0	1. 0	0. 5
問題や宿題の量を子どもに合わせて少なくする	1. 3	1. 7 **	2. 0 **	2. 2 **	1. 7 **	1. 7 **	2. 0 *	2. 0	1. 5
書きやすいペンや鉛筆、消しやすい消しゴムを利用させる	0. 2	0. 2	0. 3	3. 0 **	1. 0 **	0. 7 *	1. 0 *	1. 0	1. 0
テストの解答において許容度をひろげる（例：漢字のため、はねなど）	1. 0 *	1. 0 **	1. 0 **	2. 5 **	1. 0 **	1. 0 **	1. 8 **	1. 0	0. 8
漢字の構成要素（へんやつくり）を色分けして示したり、部首の意味を教えたりする	0. 3	0. 3 *	1. 5	2. 8 **	0. 3 **	0. 3 **	1. 0	0. 8	0. 5
写真など、作文を書くときの手がかりを用意する	0. 3	0. 3	0. 5	2. 5	0. 3	1. 3	1. 0	1. 3	1. 7
メモをとるようにさせ、メモをなくさないように置き場所をきめて確認する。	1. 5	1. 0	1. 0 *	1. 0	0. 3	0. 5	2. 5 **	1. 2	0. 7
指示や教示を行うときには近くで行い、必要があれば肩などに手を置いて行う	1. 7 *	0. 8	1. 0	0. 8	0. 7	0. 8	2. 8 *	1. 8	1. 0
教師のそばの座席にしたり、落ち着いた子どもの間にするなど座席の位置を工夫する	1. 0	1. 0	1. 3	1. 0	1. 0	1. 0 *	2. 5 **	2. 8 **	2. 0
混乱を引き起こす原因やもの（大きな音や声、ざわざわした雰囲気、注意を引く刺激など）を可能な限り取り除く	1. 0	1. 0	1. 0	1. 0	1. 0	1. 0	2. 5 **	2. 8 **	2. 7 **
課題の手順、作業の終了、約束事、必要な物などについて、文字や絵などでリストを作成し、随時確認できたり、ふり返ったりできるようにする	0. 8	0. 8	0. 8	0. 8	0. 8	0. 8	2. 3	2. 3 *	2. 8 **

混乱したときどうすればいいのかを伝える（困った時は周囲の助けを呼ぶ、かっとしたらその場を離れるなど）	0.5	0.5	0.5 *	0.5 *	0.5 *	0.5	0.8	2.2	2.8 **
注目を引くために起こしている大声を出す、席を離れるなど不適切な行動については反応しない	0.3	0.3 *	0.3	0.3	0.3	0.3	1.2	2.7 *	2.2 **
落ち着いて学習したり、混乱したときに落ち着ける空間を準備する	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.8	2.8 **	2.8 **
予定を変更する場合は、直前になって知らせるのではなく、事前に伝え、変更後の予定を視覚的に確認できるように明示する	0.5	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3	0.8	0.8 *	3.0 **
道具を使うときは手を添えて使い方を教える	0.3 *	0.3 **	0.3 *	1.5 **	0.3 **	0.5 **	1.7 *	1.2	1.2
定規やコンパスは使いやすい大きさのもの、メモリの見やすいものを使用させる	0.5	0.5	0.5	1.7	1.0 *	1.8 *	1.3	1.0	0.7

*クラス全体に対する「配慮事項」及び「特定の子どもに対して、特に意識して行う配慮事項」の分類は調査1の結果を基に行った。

④ 必要と考えられる配慮項目とその実施状況

全ての児童 65 名について、「配慮事項のチェックリスト」(③)の配慮の必要性及び実施状況について検討した結果が表 6 である。当該児童にとって必要性があると回答された配慮項目の総数は、1,787 件であり、そのうち実施していると回答された配慮項目の総数は 1,406 件あり、その平均は、22.1 項目であった。一方当該児童にとって必要性はあるが実施していないと回答された配慮項目の総数は、381 件あり、平均 6.5 項目であった。必要性は高いが実施していないと回答された配慮項目の割合は 21.3%であり、約 8 割の配慮項目は必要があれば通常の学級の中で実施されていた。

表 6 必要と考えられた配慮項目に関する実施状況

	平均	最大値	最小値
実施	22.1 項目	57 項目	25 項目
未実施	6.5 項目	1 項目	0 項目

図7に必要であると判断した教員の人数を横軸、実施している割合を縦軸とした分布図を示した。全体的な傾向として、必要であると判断した教員が多いほど実施している割合が高い傾向がみられた($r^2=0.65$)。ただし、同じくらいの数の教員が必要であると判断した項目において、実施している割合にばらつきが見られた。このばらつきの要因を探るために、必要であると判断した教員を10人毎に群化して、実施している割合が高い項目と低い項目を抽出し(平均値から1標準偏差を超える項目と未満の項目)、それぞれの事項について、関連する特性、授業の事前準備の有無、配慮の対象について検討した。実施の割合が高い配慮項目について、必要であると回答した教員の人数が10人以上の項目を10人ずつの群として表7に示した。また実施の割合が低い配慮項目について、同様の群に分け表4に示した。これらの選択した配慮項目は図7において、○で囲んだ項目である。

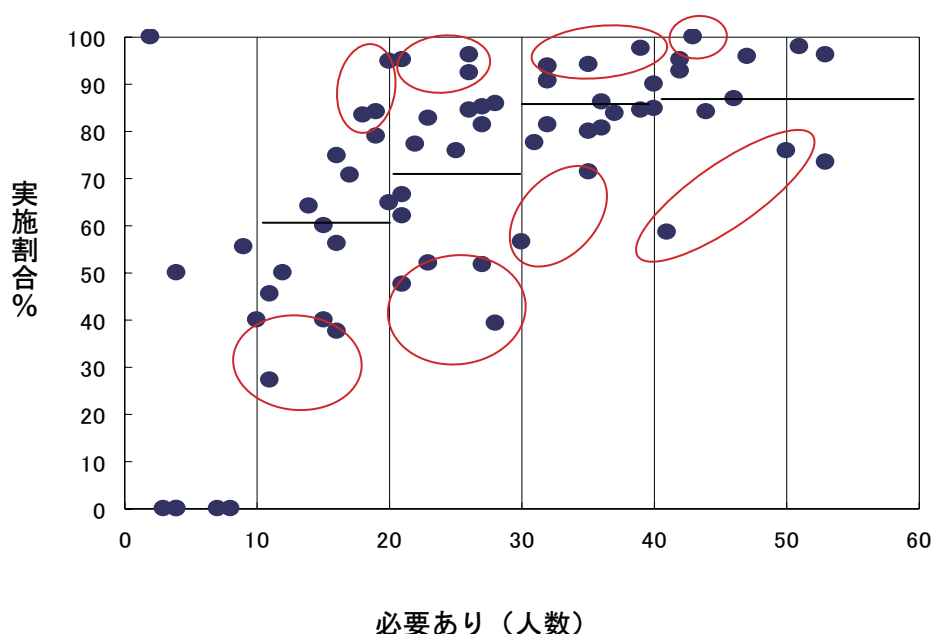


図7 必要ありと回答した人数と実施の割合に関する散布図

表7から、実施している割合が高い配慮項目においては、必要であると回答した教員が多い項目では、配慮の対象が全ての児童を対象としていたものであり、逆に必要であると回答した教員が少ない項目では個別の児童を対象とした配慮項目になる傾向があった。授業の事前準備は2つの配慮項目を除いて全てなしと判断されたものであった。また、関連する特性をみると学習面に比べ行動面に関する配慮項目が多く、行動面に対応している配慮事項が全10項目中7項目であるのに比べ、学習面に対応している配慮事項は4項目であった。実施している割合が低い配慮項目について、表8をみると配慮の対象は個別の児童を対象とするものが8項目、全体の児童を対象とするものが4項目であった。これは必要であると回答した教員の人数にあまり影響されておらず、全体として個別の児童を対象とした配慮項目が多いことを示している。同時に、授業における事前準備についても、事前準備が必要な配慮項目が7項目、事前準備が必要でない配慮項目が5項目であり、若干事前準備が必要な配慮項目が多かった。しかしながら、表7にみられたような必

要であると回答した教員が多い項目で、配慮の対象が全ての児童を対象とするものになる傾向はみられなかった。関連する特性としては、行動面に対応している配慮項目が5項目、学習面に対応している配慮事項が10項目であった。

表7 実施の割合が高い配慮項目

群	配慮項目	実施 (%)	必要	関連する特性	事前準備	配慮の 対象
10 人 から 19 人	落ち着いて学習したり、混乱したときに落ち着ける空間を準備する	83.3	18.0	多動－衝動、 自閉	なし	個別
	活動にメリハリをつけて（例えば、穏やかなものとアクティブなものを準備したり、途中で体を動かす活動を入れたり、休憩をいれたり、板書消しやプリント配りなどの役割を与えたり）授業を構成する	84.2	19.0	不注意、多動－ 衝動、自閉	あり	個別
20 人 から 29 人	注目を引くために起こしている大声を出す、席を離れるなど不適切な行動については反応しない	95.0	20.0	多動－衝動、 自閉	なし	個別
	テストの時に、読むことが苦手な子どもに対して問題文を読み聞かせ内容を伝える	95.2	21.0	読む	なし	個別
	作業や課題は一度に達成することが可能な量になるように小さなまとまりに分ける	92.3	26.0	書く、計算する、 不注意、多動－ 衝動	あり	全体
	形の特徴や位置の関係などなるべく言葉で説明を加えるようにする	96.2	26.0	推論する	なし	全体
30 人 から 39 人	提出期間・テスト時間を長くしたり、短くしたりして調節する	93.8	32.0	話す、読む	なし	全体
	指示や教示を行うときには近くで行い、必要があれば肩などに手を置いて行う	94.3	35.0	不注意	なし	個別
	あたりまえのことであっても適切な行動（いすに座っている、大声を出さないなど）が出来ていたら言葉で誉める	97.4	39.0	不注意、多動－ 衝動、自閉	なし	全体
40 人 以上	約束ごとが守れたり、望ましい行動をとれたりしたときには、すぐにほめる	100.0	43.0	不注意、多動－ 衝動	なし	全体

以上の結果から、必要があり実施の割合が高い配慮項目の特徴は、全ての児童を対象とした配慮項目であって、同時に授業の事前準備が必要ないものが多いこと、学習面に比べ行動面に対応する配慮項目が多いことが示された。また、個別の児童を対象とした配慮項目は必要だと考える教員が少ない傾向があると考えられた。一方、実施の割合が低い配慮項目としては個別の児童を対象とした配慮項目であり、事前準備が必要な配慮項目であること、行動面に比べ学習面に対応する配慮項目が多いことが示された。

本結果から、配慮項目の実施を促す要因として、全ての児童を対象とした配慮項目であること、授業の事前準備の必要がないこと、行動面の課題に対するアプローチであることが示された。

表 8 実施割合が低い配慮項目

群	配慮項目	実施 (%)	必要	関連する特性	事前準備	配慮の対象
10人から19人	作業がしやすいように、大きめの机を用意したり、立って作業できる場所を設定したりする	40.0	10.0	—	なし	個別
	ノートのマス目の大きさや罫線の幅、プリントの文字などを拡大する	27.3	11.0	書く	あり	個別
	メモをとるようにさせ、メモをなくさないように置き場所をきめて確認する。	40.0	15.0	読む、不注意	なし	個別
	ポインタを利用して黒板に注意を向けやすいようにする	37.5	16.0	—	なし	全体
20人から29人	要点やキーになる言葉や読み間違い言葉などに印をつけて提示する	47.6	21.0	読む	あり	全体
	子どもが話しやすいように、いくつかの選択肢を示したり、実物や写真や絵などを用意する	52.2	23.0	話す	あり	個別
	写真など、作文を書くときの手がかりを用意する	51.9	27.0	書く	あり	個別
	事前に読むところを伝え、家で練習してもらう	39.3	28.0	読む	あり	全体
30人から39人	少人数の授業（ペアやグループ学習など）の時間を設ける	77.4	31.0	読む、計算する、推論する	なし	個別
	発表の時には、あらかじめ話すことを書いておいてから発表させるようにする	71.4	35.0	話す	なし	個別
40人以上	子どもが意欲的に取組める教材（興味を引く教材、見やすい教材、図や絵などを取り入れた教材）を作成する	58.5	41.0	読む、書く、計算する、推論する、不注意、多動・衝動、自閉	あり	個別
	T Tを活用した授業を計画する	73.6	53.0	読む、書く、計算する、推論する、不注意	あり	全体

⑤ 配慮の実施に関係する要因

配慮の実施しやすさとその要因を調べるため、教員の環境と配慮の実施状況・実施総数との関係を明らかにした。

教員の環境要因としては、「フェースシート」(①) から明らかになった教育経験・学級の在籍児童数・授業準備等の時間・教師間サポート等の結果を使用し「配慮事項のチェックリスト」(③) の配慮の必要性・実施状況・実施総数との相関関係を調べた。

その結果、学級の在籍児童数と負の相関があったのは、配慮事項の実施総数であった。これは学級の在籍児童が多いほど配慮の実施の総数が少ないという結果を示している。

授業準備時間と負の相関があったのは、配慮の必要性が高いが実施していない配慮事項の項目数であった。これは、授業準備の時間が多い程、必要性が高いが実施していない配慮事項の項目数が少なくなるという結果を示している。言い換えれば、必要性の高い配慮事項については授業準備の時間が多いほど実施されているといえる。

授業準備・教材研究の時間に関する教員の意識（時間をかけていると思うか思わないか）と相

関があったのは、必要性が高いが実施していない配慮事項の項目数であった。これは、授業準備・教材研究の時間について、時間をかけていると思っている教員ほど、必要性が高いが実施していない配慮事項の項目数が少ないという結果を示し、上記に述べた実際の時間数との相関と同様の結果を得た。

教師間サポートと負の相関があったのは、必要性が高く実施している配慮事項の数と配慮事項の実施総数であった。これは、教師間のサポートが充実しているほど、必要性が高く実施している配慮事項の項目数と配慮事項の実施総数が多いという結果を示している。

本結果から、配慮の実施に関して学級の在籍児童数、授業の準備時間、教師間サポートと関係があるということが示された。学級の在籍児童数、授業の準備時間は地域の状況や学校全体の体制というようなハード面との関係が強いが、教師間サポートについては、ソフト面として対応することが可能なことである。校内支援体制を構築する際には、単に枠組み（システム）だけを作るのではなく教師間のサポート意識を高めるような工夫が望まれる。また、上述したように「事前準備」が必要な配慮項目の実施が難しいという結果は、授業準備の時間や授業準備・教材研究の時間に関する教員の意識と必要性が高いが実施していない配慮項目との相関と同様の結果を示しており、授業準備の困難さが影響している可能性があると考えられる。

表 9 配慮の実施と関係があった教員の属性

	必要性高一実施	必要性高一未実施	実施総数
学級の在籍児童数	-0.22	0.19	-0.25*
授業準備時間（時間数）	-0.09	-0.32**	0.07
授業準備・教材研究の時間（意識）	-0.11	0.27*	-0.21
教師間サポート	-0.32**	0.09	-0.30*

* は 5 %、** は 1 % の有意水準

（４）調査２のまとめ

調査２の結果の概要は以下の通りである。

①担任が気になる児童についてチェックした結果、LD・ADHD・高機能自閉症等の疑いのある児童数は全児童の 3.9%であった。

②子どもの特性に応じた配慮項目があった。

③配慮事項として実施されやすい項目は、「クラス全体に対する配慮項目」であり、かつ「事前準備」が必要とされないものであった。また行動面に対しての配慮項目の方が学習面に対しての配慮項目よりも実施されやすかった。

④配慮の実施は、学級の在籍児童数、授業準備の時間、教師間サポートと関係があった。

授業準備の時間やと配慮の実施との関係は、④で示した「事前準備」が必要な配慮項目の実施が難しいという結果と同様のものであり、質の高い支援をするためには、授業の準備時間をどのように確保するのかということを検討する必要があるだろう。また、配慮の実施と教師間サポートに相関が見られることから、校内支援体制を構築する際には、単に枠組み（システム）だけを作るのではなく教師間のサポート意識を高める工夫が重要であると考えられる。

（佐藤克敏、小林倫代、玉木宗久、海津亜希子）

3. 配慮リストの作成とその評価

「1. 通常の学級での配慮の実態に関する調査（調査1）」と「2. 通常の学級で配慮を必要とする子どもたちと配慮の実践に関する調査（調査2）」の結果を踏まえて、配慮リストを「クラス全体に対する配慮事項」と、「特定の子どもに対して特に意識して行う配慮事項」で構成した。以下に、その内容を示す。

（1）配慮リストの構成（資料4参照）

配慮項目は、リスト1（クラス全体に対する配慮事項）と、リスト2 a～b（特定の子どもに対して特に意識して行う配慮事項＜学習面＞＜行動面＞）から構成されている。

さらに参考資料として、リスト1（クラス全体に対する配慮事項）とリスト2（特定の子どもに対して特に意識して行う配慮事項）に示されている項目と＜聞く＞＜話す＞＜読む＞＜書く＞＜計算する＞＜推論する＞＜不注意＞＜多動－衝動性＞＜社会性・コミュニケーション＞という9つの領域との関連性を示した表を用意した。

この表を参考にすることによって、対象となる子どもの課題から、教師が配慮すべき事項を見いだしたり、逆に教師自身の対応が子どものどのような課題に対応しているのかを確認したりすることができるようになっている。

① リスト1 クラス全員の子どもに対して実施する内容

リスト1では、クラス全体の雰囲気作りを考えており、授業の事前準備／授業のわかりやすさ／子ども同士の関係作り／子どもに対する教師の基本的態度等の一般的なことについての確認が含まれている。クラスに配慮を要する子どもがいなくても、クラス全体への配慮として、このリストの中の数項目を選択し実践に映していくことが大切である。

② リスト2 a～b クラスの中の特定の子どもに対して実施する内容

- a. 学習面に関する配慮事項
- b. 行動面に関する配慮事項

リスト2は通常学級の中でも特定な子どもに焦点を当てた配慮事項を示している。クラス全体に対するものではないので、クラス全体にたいしては実施しにくい事項も含まれている。しかし特定の子どもの特徴に合わせたaかbのリストを選び、リストの中の数項目を実践していくことが必要である。

たとえば、行動面で配慮を必要とする子どもがクラスにいる場合は、リスト2 bの中から2～3項目を選択し、実践に映していくことになる。

③ 参考資料

リスト1（クラス全体に対する配慮事項）及びリスト2（特定の子どもに対して特に意識して行う配慮事項）の項目と＜聞く＞＜話す＞＜読む＞＜書く＞＜計算する＞＜推論する＞＜不注意＞＜多動－衝動性＞＜社会性・コミュニケーション＞という9つの領域との関連を示したのが、参考資料の表である。これらの表を参考にして、子どもの課題を確認したり、新たな配慮事項を選択したりすることができる。

(2) 配慮リストの実施後の意見と今後の課題

作成した配慮リストについて、教育相談事例の小学校の担任等、関係のある小学校の通常学級の担任に活用してもらい、意見や感想を求めた。

この配慮リストが有効だった点として、以下のような意見があげられた。

- ・クラス全体と個別への配慮と視点を変えてクラスを見ることができるようになった。
- ・子ども一人に対して、より細かく見るようになった。
- ・学習面と行動面に分けられているので、チェックしやすい。
- ・自分のかかわりを振り返る機会となった。

また、配慮リストの改善点や要望としては、以下のような意見が出された。

- ・低学年用と高学年用に分けて（できれば学年別に）示されていると良い。
- ・示されている項目の内容をより具体的に示して欲しい。
- ・関連領域を配慮項目順ではなく、領域ごとにまとめて提示して欲しい。（資料4参照）

これらの意見を踏まえて、今後の課題として、以下の点が考えられる。

- ・学年別の配慮内容の検討
- ・項目の具体的な記述
- ・実践後の効果の検証

おわりに

通常の学級における教師のかかわり方やクラスの雰囲気等により、LD、ADHD、高機能自閉等の子どもたちのクラスでの過ごし方は大きく変わってくる。今回の2つの調査は小学校の通常の学級を担当している先生方にご協力をお願いした。お忙しい中、突然の依頼にもかかわらず快く調査にご協力いただいた先生方に深く感謝している。

特別支援教育の進展の中で、このリストがより洗練されたものとなるように、課題としてあげられたことをうけ、通常の学級の中での実践を通し検討を続けていきたい。また、このリストの改訂と共に、幼稚園・保育園を対象とした配慮リストの作成も検討していきたい。

(小林倫代・佐藤克敏・玉木宗久・海津亜希子)

<文献>

- ・E. R. Julian, D. J. Ingersoll, P. M. Etienne, A. E. Hilger: The Impact of Testing Accommodations on MCAT Scores: Descriptive Results, ACADEMIC MEDICINE, Vol. 79, No. 4, 2004.
- ・北海道立特殊教育センター：研究紀要, 17, 2004.
- ・北海道立特殊教育センター：PEARLS OF WISDOM -HOW We shouLD care for LD、ADHD、HFA-, 2004.
- ・熊本県熊本市慶徳小学校：一人一人のニーズに応じる教育へ, 2004.
- ・東京都文京区立駒本小学校：高機能自閉症等軽度の障害のある児童の特別な教育的ニーズに応じた教育課程の在り方に関する研究, 2004.
- ・神戸市立本山中学校：通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等、特別な教育的配慮が必要な生徒への指導の在り方及び支援の態勢の確立についての研究, 2004.
- ・大阪府吹田市立吹田第2小学校：先生いっしょに考えて－子どもの理解のために－, 2003.

- ・京都府教育委員会：LD・ADHD・高機能自閉症支援ガイドー一人一人の理解と一人一人のニーズに応じた支援のためにー、2004.
- ・特別支援教育推進体制モデル事業に係る調査研究運営会議：特別な支援を必要とする子どもの参考資料、2004.
- ・独立行政法人国立特殊教育総合研究所：LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド、東洋館出版、2004.

資料

資料 1：通常の学級での配慮に関する調査①

資料 2：通常の学級における配慮の項目

資料 3：通常の学級で特別な配慮を必要とする子どもたちへの支援に関する調査②

資料 4：通常の学級における配慮について

通常の学級での配慮に関する調査①のお願い

本研究所のプロジェクト研究「小・中学校に在籍する特別な配慮を必要とする児童生徒の指導に関する研究－LD・ADHD等の指導法を中心に－」にご協力いただきありがとうございます。
この研究の一環として、私たちは、通常学級の担任が、学級に在籍している気になる子どもへの指導や配慮としてどのようなことを行っているかについて配慮事項のチェックリストを作成しました。このチェックリストを学校現場で有効に活用して頂くために、項目内容を通常の学級の担任が実施できるかどうかを調査することにいたしました。

配慮事項のチェックリスト（2枚目）の回答欄に、下記のような方法で評定をお願いします。

回答の方法

回答欄① 実施の容易度

通常学級の担任が一般的に実施可能かどうか（実施することが容易かどうか）を判断し、回答欄に次のア～エのいずれかを記入ください。

ア：とても容易 イ：やや容易 ウ：やや難しい エ：とても難しい

回答欄② 実施状況

ア、イと回答した人は、次のことについて最も当てはまる数字を一つだけ選び、ご記入ください。

1：全ての児童を対象として現在配慮している

2：気になる児童を対象として現在個別に配慮している

3：実施していない

回答欄③ 実施の要件

ウ、エと回答した人は、次のことについて当てはまる数字をすべて選び、ご記入ください（複数回答可）。

1：空き教室、支援機器、その他の備品や設備などの物的条件の整備があれば実施することができ

2：教材の準備などの時間的条件的整備があれば実施することができ

3：T Tなどの人的条件の整備があれば実施することができ

4：保護者や児童、管理職、教員等の共通理解があれば実施することができ

5：1～4の条件を整えても通常の授業の中では難しいが、通級指導教室や放課後の個別指導であれば実施することができる

学期末を控えお忙しいところ大変恐縮ですが、趣旨をおくみとりの上ご協力をお願い致します。
なお回答はお一人ずつ小封筒に入れ、貴校にてとりまとめ返信用封筒にて3月12日までに返送いただきますようお願いいたします。お手数をおかけしますがどうぞよろしくお願い致します。
なお、この件に関するお問い合わせは、下記までご連絡下さい。

独立行政法人国立特殊教育総合研究所
小林倫代・佐藤克敏・玉木宗久・海津亜希子
電話：046-848-4121（代表）

回答者について _____ 小学校 _____ 年担任

◎はじめに、あなたの教師経験について、お伺いします

- 1 教師経験年数は _____ 年
2 特殊教育担当の経験は _____ あり _____ ない
3 特殊教育担当の経験がある場合：
 盲学校 _____ 年 豊学校 _____ 年 養護学校 _____ 年 特殊学級 _____ 年 通級指導教室 _____ 年

◎あなたが担当している学級についてお伺いします

- 3 学級の児童数は _____ 人 4 T.Tや介助員等は ①いる ②いない
5 通級指導教室を利用している、もしくは特殊学級から支援を受けている児童数は _____ 人
 主として抱えている課題が行動面にある _____ 人 全体で _____ 人
 学習面にある _____ 人 全体で _____ 人
6 上記4以外の児童の中で気になる児童は _____ 人
 主として抱えている課題が行動面にある _____ 人 全体で _____ 人
 学習面にある _____ 人 全体で _____ 人

◎学校で教材研究に費やす時間についてお伺いします。最も当てはまる番号一つに○をつけてください。

- 7 あなたが授業準備や教材研究に現在かけている時間は、選にどのくらいですか？
①1時間以下 ②2～3時間 ③4～5時間 ④6～7時間 ⑤8時間以上
8 あなたは十分な時間を授業準備や教材研究にかけられていると感じていますか？
①そう思う ②ややそう思う ③あまりそう思わない ④そう思わない
◎あなたは職場で普段どの程度の助け合いや支援があると感じていますか。最も当てはまる番号一つに○をつけてください。
9 仕事で落ち込んでいる時、励めや励ましをしてくれる
①そう思う ②ややそう思う ③あまりそう思わない ④そう思わない
10 忙しいときに仕事を分担する、負担を軽くするなど手伝ってくれる
①そう思う ②ややそう思う ③あまりそう思わない ④そう思わない
11 仕事に活かせる知識や情報を教えてくれる
①そう思う ②ややそう思う ③あまりそう思わない ④そう思わない
12 努力を評価してくれる
①そう思う ②ややそう思う ③あまりそう思わない ④そう思わない
13 仕事での悩みなど親身に話を聞いてくれる
①そう思う ②ややそう思う ③あまりそう思わない ④そう思わない
14 仕事の負担が大きい時に手伝ってくれる
①そう思う ②ややそう思う ③あまりそう思わない ④そう思わない
15 問題を解決するのに有益なやり方やコツを教えてくれる
①そう思う ②ややそう思う ③あまりそう思わない ④そう思わない
16 実力を評価し、認めてくれる
①そう思う ②ややそう思う ③あまりそう思わない ④そう思わない

	回答欄		
	実施の容易度 ア、イ、ウ、エのいずれか一つを記入してください	実施状況 1、2、3のいずれか一つを記入してください	実施の要件 1、2、3、4、5の当てはまるものすべてを記入してください
1	あたりまえのことであっても適切な行動（いすに座っている、大声を出さないなど）が出来ていたら言葉で誉める		
2	発表の時には、あらかじめ話すことを書いておいてから発表させるようにする		
3	子どもの特性を踏まえて役割を分担する		
4	教科書の字を拡大する		
5	マス目のある用紙を使用し、問題を写したり、計算したりするときの位取りを分かりやすくする		
6	子どもどうしが互いの良さを認め合う機会をつくる		
7	注目を引くために起こしている大声を出す、席を離れるなど不適切な行動については反応しない		
8	事前に読むところを伝え、家で練習してもらう		
9	要点やキーになる言葉や読み間違う言葉などに印をつけて提示する		
10	活動にメリハリをつけて（例えば、穏やかなものとアクティブなものを準備したり、途中で体を動かす活動を入れたり、休憩をいれたり、板書消しやプリント配りなどの役割を与えたり）授業を構成する		
11	定規やコンパスは使いやすい大きさのもの、メモリの見やすいものを使用させる		
12	提出期間・テスト時間を長したり短くしたりして調節する		
13	板書の書式（左から右へ書くなど）をきめておく		
14	指示や教示を行うときには近くで行い、必要があれば肩などに手を置いて行う		
15	問題行動への対処の仕方などを予め決めておき一貫した態度や行動をとる		
16	道具を使うときは手を添えて使い方を教える		
17	書きやすいペンや鉛筆、消しやすい消しゴムを利用させる		

	回答欄		
	実施の容易度 ア、イ、ウ、エのいずれか一つを記入してください	実施状況 1、2、3のいずれか一つを記入してください	実施の要件 1、2、3、4、5の当てはまるものすべてを記入してください
	配慮事項の項目		
18	課題のどこから始めるのか、どこまで終わったのかを分かりやすくするために、付箋を付けたり、シールをはったりするなどの目印をつける		
19	名前を呼んだり、声かけをしたり、目を合わせたりして、注意を引きつける		
20	単語ごと（もしくは文節ごと）に横線を入れたり、分ち書きにしたりする		
21	テストの時に、読むことが苦手な子どもに対して問題文を読み聞かせ内容を伝える		
22	言葉の意味を調べるとき電子辞書の使用を認める		
23	ポインタを利用して黒板に注意を向けやすいようにする		
24	授業で使うノート、教材、文房具など最低必要なものだけを机上に用意させる		
25	話の見通しを持たせるために、予め要点をあげる		
26	T Tを活用した授業を計画する		
27	スリットをあけた厚紙をつかったり、定規・指をあてること で他の行を見えないようにして読んだり、書いたりさせる		
28	教師のそばの座席にしたり、落ち着いた子どもの間にするなど座席の位置を工夫する		
29	メモをとるようにさせ、メモをなくさないように置き場所をきめて確認する。		
30	漢字にふりがなをふる		
31	予め板書の内容をプリントなどにして渡しておき、手元に置かせる		
32	プリントや教材を整理するための箱やかごを用意する		
33	落ち着いて学習したり、混乱したときに落ち着ける空間を準備する		
34	少人数の授業（ペアやグループ学習など）の時間を設ける		

	配慮事項の項目	回答欄		
		実施の容易度 ア、イ、ウ、エのいずれか一つを記入してください	実施状況 1、2、3のいずれか一つを記入してください	実施の要件 1、2、3、4、5の当てはまるものをすべて記入してください
35	子どもが意欲的に取組める教材（興味を引く教材、見やすい教材、図や絵などを取り入れた教材）を作成する			
36	子どもの話をじっくりと話を聞き、子どもが話した内容についてそのポイントを整理して確認する			
37	問題や宿題の量を子どもに合わせて少なくする			
38	何についての作文を書くか事前に予告しておく			
39	テストの回答に代筆者やテープレコーダー、パソコンなどの使用を認める			
40	予定を変更する場合は、直前になって知らせるのではなく、事前に伝え、変更後の予定を視覚的に確認できるように明示する			
41	話の内容や重要なポイントが理解できているかどうか個別にきいたり、言語化させたりして確認する			
42	約束ごとが守れたり、望ましい行動をとれたりしたときには、すぐにほめる			
43	他の子どもたちにもその子の特性について理解してもらえようように工夫して伝える			
44	話をするときには、指示代名詞を使わないで、具体的に、短く、はっきり、ゆっくり、繰り返して話す			
45	活動内容や課題の難易度を子どもに合わせて用意し、子どもが選択できるようにする			
46	ノートのマス目の大きさや罫線の幅、プリントの文字などを拡大する			
47	作業がしやすいように、大きめの机を用意したり、立って作業できる場所を設定したりする			
48	シールなどによるポイント性を取り入れる			
49	テストの用紙を拡大したり、問題用紙に載せる問題数を少なくする			
50	守るべきルールや約束ごとのいくつかを子どもと相談して決める			
51	作業や課題は一度に達成することが可能な量になるように小さなまとまりに分ける			

	配慮事項の項目	回答欄		
		実施の容易度 ア、イ、ウ、エのいずれか一つを記入してください	実施状況 1、2、3のいずれか一つを記入してください	実施の要件 1、2、3、4、5の当てはまるものをすべて記入してください
52	子どもが話そうとしていることを適切なことばで表現したり、補ったりする			
53	個別の指導の時間を設ける			
54	形の特徴や位置の関係などなるべく言葉で説明を加えるようにする			
55	子どもが話しやすいように、いくつかの選択肢を示したり、実物や写真や絵などを用意する			
56	「いつ」「だれが」「どこで」「どうした」という疑問詞を提示し、それにあわせて話をさせる			
57	写真など、作文を書くときの手がかりを用意する			
58	ノートをとる代わりにテープレコーダーやノートのコピー、パソコンを利用するなどの方法を認める			
59	視覚的な手がかり、もしくはは具体物を使って教える			
60	混乱を引き起こす原因やもの（大きな音や声、ざわざわした雰囲気、注意を引く刺激など）を可能な限り取り除く			
61	テストの解答において許容度をひろげる（例：漢字のとめ、はねなど）			
62	課題の手順、作業の終了、約束事、必要な物などについて、文字や絵などでリストを作成し、随時確認できたり、ふり返ったりできるようにする			
63	混乱したときどうすればいいのかを伝える（困った時は周囲の助けを呼ぶ、かっとしたらその場を離れるなど）			
64	グループを編制する際には、メンバーに留意する			
65	漢字の構成要素（へんやつくり）を色分けして示したり、部首の意味を教えたりする			
66	授業のとき掲示板にカーテンを引くなどして刺激を調節する			
67	黒板に指示内容を書いたり、話に関係のある絵を用意したりする			
68	文章の大事なところや段落の関係について、絵、写真、図、文字、もしくはは実際の動作を利用して、理解させる			

資料2 通常の学級における配慮の項目

No	項目
話す	
52	子どもが話そうとしていることを適切なことばで表現したり、補ったりする
36	子どもの話をじっくりと聞き、子どもが話した内容についてそのポイントを整理して確認する
55	子どもが話しやすいように、いくつかの選択肢を示したり、実物や写真や絵などを用意する
2	発表の時には、あらかじめ話すことを書いておいてから発表させるようにする
56	「いつ」「たれが」「どこで」「どうした」という疑問詞を提示し、それにあわせて語をさせる
聞く	
44	話をするときには、指示代名詞を使わないで、具体的に、短く、はっきり、ゆっくり、繰り返して話す
25	話の見通しを持たせるために、予め要点をあげる
41	話の内容や重要なポイントが理解できているかどうか個別にきいたり、言語化させたりして確認する
67	黒板に指示内容を書いたり、話に関係のある絵を用意したりする
読む	
27	スリットをあけた厚紙をつかったり、定規・指をあてることで他の行を見えないようにして読んだり、書いたりさせる
68	文章の大事なところや段落の関係について、絵、写真、図、文字、もしくは実際の動作を利用し、理解させる
9	要点やキーになる言葉や読み間違う言葉などに印をつけて提示する
30	単語ごと（もしくは文節ごと）に横線を入れたり、分ち書きにしたりする
20	漢字にふりがなをふる
8	事前に読むところを伝え、家で練習してもらう
4	教科書の字を拡大する
21	テストの時に、読むことが苦手な子どもに対して問題文を読み聞かせ内容を伝える
書く	
46	ノートのマス目の大きさや罫線の幅、プリントの文字などを拡大する
31	予め板書の内容をプリントなどにして渡しておき、手元に置かせる
17	書きやすいペンや鉛筆、消しやすいい消しゴムを利用させる
65	漢字の構成要素（へんやつくり）を色分けして示したり、部首の意味を教えたりする
13	板書の書式（左から右へ書くなど）をきめておく
38	何についての作文を書くか事前に予告しておく
57	写真など、作文を書くときの手がかりを用意する
23	ポイントを利用して黒板に注意を向けやすいようにする
計算する・推論する	
59	視覚的な手がかり、もしくはは具体物を使って教える
11	定規やコンパスは使いやすい大きさのもの、メモリの見やすいものを使用させる
5	マス目のある用紙を使用し、問題を写したり、計算したりするときの位取りを分かりやすくする
54	形の特徴や位置の関係などなるべく言葉で説明を加えるようにする
不注意	
19	名前を呼んだり、声かけをしたり、目を合わせたりして、注意を引きつける
18	課題のどこから始めるのか、どこまで終わったのかを分かりやすくするために、付箋を付けたり、シールをはったりするなどの目印をつける
24	授業で使うノート、教材、文房具など最低必要なものを机の上に用意させる
14	指示や教示を行うときには近くで行い、必要があれば肩などに手を置いて行う

32	プリントや教材を整理するための箱やかごを用意する
62	課題の手順、作業の終了、約束事、必要な物などについて、文字や絵などでリストを作成し、随時確認できたり、ふり返ったりできるようにする
29	メモをとるようにさせ、メモをなくさないように置き場所をきめて確認する。
行動面・情緒面	
42	約束ごとが守られたり、望ましい行動をとれたりしたときにはすぐにほめる
1	あたりまえのことであって適切な行動（いすに座っている、大声を出さないなど）が出来ていたら言葉で誉める
43	他の子どもたちとその子の特性について理解してもらえらるよう工夫して伝える
63	混乱したときどうすればいいかを伝える（困った時は周囲の助けを呼ぶ、かっとしたらその場を離れるなど）
50	守るべきルールや約束ごとのいくつかを子どもと相談して決める
7	注目を引くために起こしている大声を出す、席を離れるなど不適切な行動については反応しない
6	子どもどうしが互いの良さを認め合う機会をつくる
64	グループを編制する際には、メンバーに留意する
40	予定を変更する場合は、直前になって知らせるのではなく、事前に伝え、変更後の予定を視覚的に確認できるように明示する
48	シールなどによるポイント性を利用する
60	混乱を引き起こす原因やもの（大きな音や声、ざわざわした雰囲気、注意を引く刺激など）を可能な限り取り除く
3	子どもの特性を踏まえて役割を分担する
15	問題行動への対処の仕方などを予め決めておき一貫した態度や行動をとる
作業／領域全般	
16	道具を使うときは手を添えて使い方を教える
51	作業や課題は一度に達成することが可能な量になるように小さなまとまりに分ける
35	子どもが意欲的に取組める教材（興味を引く教材、見やすい教材、図や絵などを取り入れた教材）を作成する
10	活動にメリハリをつけて（例えば、穏やかなものとアクティブなものを準備したり、途中で体を動かす活動を入れたり、休憩をいれたり、板書消しやプリント配りなどの役割を与えたり）授業を構成する
61	テストの解答において許容度をひろげる（例：漢字のとめ、はねなど）
45	活動内容や課題の難易度を子どもにも合わせて用意し、子どもが選択できるようにする
条件整備（場、時間、道具、人材）	
28	教師のそばの座席にしたり、落ち着いた子どもの間にするなど座席の位置を工夫する
37	問題や宿題の量を子どもに合わせて少なくする
12	提出期間・テスト時間を長したり短くしたりして調節する
53	個別の指導の時間を設ける
26	T Tを活用した授業を計画する
34	少人数の授業（ペアやグループ学習など）の時間を設ける
22	言葉の意味を調べるとき電子辞書の使用を認める
66	授業のとき掲示板にカーテンを引くなどして刺激を調節する
49	テストの用紙を拡大したり、問題用紙に載せる問題数を少なくする
47	作業がしやすいように、大きめの机を用意したり、立つて作業できる場所を設定したりする
58	ノートをとる代わりにテープレコーダーやノートのコピー、パソコンを利用する方法を認める
33	落ち着いて学習したり、混乱したときに落ち着ける空間を準備する
39	テストの回答に代筆者やテープレコーダー、パソコンなどの使用を認める

通常の学級で特別な配慮を必要とする子どもたちへの支援に 関する調査②のお願い

本研究所のプロジェクト研究「小・中学校に在籍する特別な配慮を必要とする児童生徒の指導に関する研究－LD・ADHD等の指導法を中心に－」にご協力いただきありがとうございます。

この研究の一環として、私たちは、通常学級で特別な配慮を必要とする子どもたちに対してどのような支援が必要かということについて検討をすすめております。

- 以下の（１）～（４）の手順で調査に回答してくださいますようお願い致します。

- （１） フェースシート（Ａ）に記入します。
- （２） 学級の中の気になる子どもを想定して番号をつけます。気になる子どもとは、知的発達に遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難のある子どものことを意味します。（作業シート（Ｂ））
- （３） 作業シート（Ｂ）で確認しながら（２）の子ども１人１人に対して「配慮を必要とする子どものチェックリスト（Ｃ）」に回答します。回答方法は下記のとおりです。
- （４） 作業シート（Ｂ）で確認しながら（２）の子ども１人１人に対して「配慮事項のチェックリスト（Ｄ）」に回答します。回答方法は下記のとおりです。

- 手順（３）、（４）の回答方法

手順（３）「配慮を必要とする子どものチェックリスト（Ｃ）」の回答の方法

「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」に関する項目、「不注意・衝動性」に関する項目、「対人関係やこだわり等」に関する項目について、当てはまる回答欄に○をつけてお答えください。

手順（４）「配慮事項のチェックリスト（Ｄ）」の回答の方法

回答欄① 配慮の必要性

その子にとって必要な配慮はどのようなものですか。回答欄に次の①～④のうち最も当てはまるものいずれか一つをご記入ください。

①：とても必要 ②：わりに必要 ③：多少必要 ④：ほとんど必要でない



回答欄② 実施状況

現在その子に実施している配慮はどのようなものですか。回答欄に次の①、②のうちいずれか一つをご記入ください。

①：実施している ②：実施していない



回答欄③ 実施の容易度

回答欄②に②と回答した人は、実施することが容易かどうかについて、次の①～④のうち最も当てはまるものいずれか一つをご記入ください。

①：とても容易 ②：やや容易 ③：やや難しい ④：とても難しい

学期末を控えお忙しいところ大変恐縮ですが、趣旨をおくみとりの上ご協力をお願い致します。なお回答はお一人ずつ小封筒に入れ、貴校にてとりまとめ返信用封筒にて3月12日までに返送いただきますようお願いいたします。

独立行政法人国立特殊教育総合研究所

小林倫代・佐藤克敏・玉木宗久・海津亜希子

(代表 046-848-4121)

フェースシート (A)

回答者について _____ 小学校 _____ 年担任

◎はじめに、あなたの教師経験について、お伺いします

- 1 教師経験年数は _____ 年
2 特殊教育担当の経験は _____ 年 養護学校 _____ 年 通級指導教室 _____ 年
3 学級の児童数は _____ 人 4 T.T.や介助員等は ①いる ・ ②いない
5 通級指導教室を利用している、もしくは特殊学級から支援を受けている児童数は _____ 人
全体で _____ 人
主として抱えている課題が行動面にある _____ 人
学習面にある _____ 人
全体で _____ 人
主として抱えている課題が行動面にある _____ 人
学習面にある _____ 人

◎あなたが担当している学級についてお伺いします

- 3 学級の児童数は _____ 人 4 T.T.や介助員等は ①いる ・ ②いない
5 通級指導教室を利用している、もしくは特殊学級から支援を受けている児童数は _____ 人
全体で _____ 人
主として抱えている課題が行動面にある _____ 人
学習面にある _____ 人
全体で _____ 人
主として抱えている課題が行動面にある _____ 人
学習面にある _____ 人

◎学校での授業時間以外の過ごし方についてお伺いします。最も当てはまる番号一つに○をつけ
てください。

- 7 あなたが授業準備や教材研究に現在にかけている時間は、週にどのくらいですか？
① 1時間以下 ② 2～3時間 ③ 4～5時間 ④ 6～7時間 ⑤ 8時間以上
8 あなたは十分な時間を授業準備や教材研究にかけられていると感じていますか？
① そう思う ② ややそう思う ③ あまりそう思わない ④ そう思わない
◎ あなたは職場で普段どの程度の助け合いや支援があると感じていますか。最も当てはまる番号
一つに○をつけてください。

- 9 仕事で落ち込んでいる時、励めや励ましをしてくれる
① そう思う ② ややそう思う ③ あまりそう思わない ④ そう思わない
10 忙しいときに仕事を分担する、負担を軽くするなど手伝ってくれる
① そう思う ② ややそう思う ③ あまりそう思わない ④ そう思わない
11 仕事に活かせる知識や情報を教えてくれる
① そう思う ② ややそう思う ③ あまりそう思わない ④ そう思わない
12 努力を評価してくれる
① そう思う ② ややそう思う ③ あまりそう思わない ④ そう思わない
13 仕事での悩みなど親身に話を聞いてくれる
① そう思う ② ややそう思う ③ あまりそう思わない ④ そう思わない
14 仕事の負担が大きい時に手伝ってくれる
① そう思う ② ややそう思う ③ あまりそう思わない ④ そう思わない
15 問題を解決するのに有益なやり方やコツを教えてくれる
① そう思う ② ややそう思う ③ あまりそう思わない ④ そう思わない
16 実力を評価し、認めてくれる
① そう思う ② ややそう思う ③ あまりそう思わない ④ そう思わない

作業シート (B)

手順 (2)

まず、気になる子どもを想定して
いくください。気にな
る子どもとは
知的発達に遅れ
はないものの、学
習面や行動面で
著しい困難のあ
る子どもを意味
します。

手順 (3)

次に想定した子ども1人1人につ
いて「配慮を必要とする子どもの
チェックリスト (C)」を記入します。
チェックリストの右上所定の欄に番
号を記入することを忘れないでくだ
さい。
すべての項目について記入し終わっ
たらこの欄に○をつけます。

手順 (4)

最後に想定した子ども1人1人につ
いて「配慮事項のチェックリスト
(D)」を記入します。
チェックリストの右上所定の欄に番
号を記入することを忘れないでくだ
さい。
すべての項目について記入し終わっ
たらこの欄に○をつけます

気になる子ども の番号	配慮を必要とする子どもの チェックリスト (C)	配慮事項のチェックリスト (D)
1		
2		
3		
4		
5		
6		

配慮を必要とする子どものチェックリスト（C）

番号

＜「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」に関する項目＞

	ない	まれにある	ときどきある	よくある
聞き間違いがある（「知った」を「行った」と聞き間違える）				
聞きもしがある				
個別に言われると聞き取れるが、集団場面では難しい				
指示の理解が難しい				
話し合いが難しい（話し合いの流れが理解できず、ついていけない）				
適切な速さで話すことが難しい（たどたどしく話す。とても早口である）				
ことばにつまったりする				
単語を羅列したり、短い文で内容的に乏しい話をする				
思いつくままに話すなど、筋道の通った話をするのが難しい				
内容をわかりやすく伝えることが難しい				
初めて出てきた語や、普段あまり使わない語などを読み間違える				
文中の語句や行を抜かしたり、または繰り返し読みだりする				
音読が遅い				
勝手読みがある（「いきましました」を「いきました」と読む）				
文章の要点を正しく読みとることが難しい				
読みにくい字を書く（字の形や大きさが整っていない。まっすぐに書けない）				
独特の筆順で書く				
漢字の細かい部分を書き間違える				
句読点が抜けたり、正しく打つことができない				
限られた量の作文や、決まったパターンの文章しか書かない				
学年相応の数の意味や表し方についての理解が難しい（三千四十七を300047や347と書く。分母の大きい方が分数の値として大きいと思っている）				
簡単な計算が暗算できない				
計算をするのにとっても時間がかかる				
答えを得るのにいくつもの手続きを要する問題を解くのが難しい（四則混合の計算。2つの立式を必要とする計算）				
学年相応の文章題を解くのが難しい				
学年相応の量を比較することや、量を表す単位を理解することが難しい（長さやかさの比較。「15cm は150mm」ということ）				
学年相応の図形を描くことが難しい（丸やひし形などの図形の模写。見取り図や展開図）				
事物の因果関係を理解することが難しい				
目的に沿って行動を計画し、必要に応じてそれを修正することが難しい				
早合点や、飛躍した考えをする				

＜「不注意」「多動性－衝動性」＞に関する項目

	ない、もしくはほとんどない	ときどきある	しばしばある	非常にしばしばある
学校での勉強で、細かいところまで注意を払わなかったり、不注意な間違いをしたりする				
手足をそれぞれ動かしたり、着席していても、もじもじしたりする				
課題や遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい				
授業中や座っているべき時に席を離れてしまう				
面と向かって話しかけられているのに、聞いていないようにみえる				
きちんとしていなければならない時に、過度に走り回ったりよじ登ったりする				
指示に従えず、また仕事を最後までやり遂げない				
遊びや余暇活動に大人しく参加することが難しい				
学習課題や活動を順序立てて行うことが難しい				
じっとしていない。または何かに駆り立てられるように活動する				
集中して努力を続けなければならない課題（学校の勉強や宿題など）を避ける				
過度にしゃべる				
学習課題や活動に必要な物をなくしてしまう				
質問が終わらない内にし出し抜けて答えてしまう				
気が散りやすい				
順番を待つのが難しい				
日々の活動で忘れっぽい				
他の人がしていることをささげたり、じやましたりする				

< 「対人関係やこだわり等」 >に関する項目

	いいえ	多少	はい
大人びている。ませている			
みんなから、「〇〇博士」「〇〇教授」と思われている（例：カレンダー博士）			
他の子どもは興味を持たないようなことに興味があり、「自分だけの知識世界」を持っている			
特定の分野の知識を蓄えているが、丸暗記であり、意味をきちんとは理解していない			
含みのある言葉や嫌みを言われても分かんず、言葉通りに受けとめてしまうことがある			
会話の仕方が形式的であり、抑揚なく話したり、間合いが取れなかったりすることがある			
言葉を組み合わせ、自分だけにしか分からないような造語を作る			
独特な声で話すことがある			
誰かに何かを伝える目的がなくとも、場面に関係なく声を出す（例：唇を鳴らす、咳払い、喉を鳴らす、叫ぶ）			
とても得意なことがある一方で、極端に不得手なものがある			
いろいろな事を話すが、その時の場面や相手の感情や立場を理解しない			
共感性が乏しい			
周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言ってしまう			
独特な目つきをすることがある			
友達と仲良くしたいという気持ちはあるけれど、友達関係をうまく築けない			
友達のそばにはいるが、一人で遊んでいる			
仲の良い友人がいない			
常識が乏しい			
球技やゲームをする時、仲間と協力することに考えが及ばない			
動作やジェスチャーが不器用で、ぎこちないことがある			
意図的でなく、顔や体を動かすことがある			
ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な日常の活動ができなくなることがある			
自分なりの独特な日課や手順があり、変更や変化を嫌がる			
特定の物に執着がある			
他の子どもたちから、いじめられることがある			
独特な表情をしていることがある			
独特な姿勢をしていることがある			

配慮事項のチェックリスト（D）

	配慮事項の項目	回答欄		
		必要性 ①、②、③、④のいずれか一つを記入してください	実施状況 ①、②のいずれか一つを記入してください	実施の容易度 ①、②、③、④のいずれか一つを記入してください
1	あたりまえのことであっても適切な行動（いすに座っている、大声を出さないなど）が出来ていたら言葉で誉める			
2	発表の時には、あらかじめ話すことを書いておいてから発表させるようにする			
3	子どもの特性を踏まえて役割を分担する			
4	教科書の字を拡大する			
5	マス目のある用紙を使用し、問題を写したり、計算したりするときの位取りを分かりやすくする			
6	子どもどうしが互いの良さを認め合う機会をつくる			
7	注目を引くために起こしている大声を出す、席を離れるなど不適切な行動については反応しない			
8	事前に読むところを伝え、家で練習してもらおう			
9	要点やキーになる言葉や読み間違う言葉などに印をつけて提示する			
10	活動にメリハリをつけて（例えば、穏やかなものとアクティブなものを準備したり、途中で体を動かす活動を入れたり、休憩をいれたり、板書消しやプリント配りなどの役割を与えたり）授業を構成する			
11	定規やコンパスは使いやすい大きさのもの、メモリの見やすいものを使用させる			
12	提出期間・テスト時間を長したり短くしたりして調節する			
13	板書の書式（左から右へ書くなど）をきめておく			
14	指示や教示を行うときには近くで行い、必要があれば肩などに手を置いて行う			
15	問題行動への対処の仕方などを予め決めておき一貫した態度や行動をとる			
16	道具を使うときは手を添えて使い方を教える			
17	書きやすいペンや鉛筆、消しやすい消しゴムを利用させる			

	配慮事項の項目	回答欄		
		必要性 ①、②、③、 ④のいずれか 一つを記入し て下さい	実施状況 ①、②のい ずれか一つ を記入して ください	実施の容易 度①、②、 ③、④の いずれか一 つを記入し てください
	課題のどこから始めるのか、どこまで終わったのかを分か りやすくするために、付箋を付けたり、シールをはったり するなどの目印をつける			
18	名前を呼んだり、声かけをしたり、目を合わせたりして、 注意を引きつける			
19	単語ごと（もしくは文節ごと）に横線を入れたり、分かち 書きにしたりする			
20	テストの時に、読むことが苦手な子どもに対して問題文を 読み聞かせ内容を伝える			
21	言葉の意味を調べるとき電子辞書の使用を認める			
22	ポイントを利用して黒板に注意を向けやすいようにする			
23	授業で使うノート、教材、文房具など最低必要なものだけ を机の上に用意させる			
24	話の見通しを持たせるために、予め要点をあげる			
25	ＴＴを活用した授業を計画する			
26	スリットをあけた厚紙をつかったり、定規・指をあてるこ とで他の行を見えないようにして読んだり、書いたりさせ る			
27	教師のそばの座席にしたり、落ち着いた子どもの間にする など座席の位置を工夫する			
28	メモをとるようになさせ、メモをなくさないように置き場所 をきめて確認する。			
29	漢字にふりがなをふる			
30	予め板書の内容をプリントなどにして渡しておき、手元に 置かせる			
31	プリントや教材を整理するための箱やかごを用意する			
32	落ち着いて学習したり、混乱したときに落ち着ける空間を 準備する			
33	少人数の授業（ペアやグループ学習など）の時間を設ける			
34				

	配慮事項の項目	回答欄		
		必要性 ①、②、③、 ④のいずれか 一つを記入し て下さい	実施状況 ①、②のい ずれか一つ を記入して ください	実施の容易 度①、②、 ③、④の いずれか一 つを記入し てください
	子どもが意欲的に取組める教材（興味を引く教材、見やすい教 材、図や絵などを取り入れた教材）を作成する			
35	子どもの話をじっくりと話を聞き、子どもが話した内容につい てそのポイントを整理して確認する			
36	問題や宿題の量を子どもに合わせて少なくする			
37	何についての作文を書くか事前に予告しておく			
38	テストの回答に代筆者やテープレコーダー、パソコンなどの使 用を認める			
39	予定を変更する場合は、直前になって知らせるのではなく、事 前に伝え、変更後の予定を視覚的に確認できるように明示する			
40	話の内容や重要なポイントが理解できているかどうか個別に きいたり、言語化させたりして確認する			
41	約束ことが守れたり、望ましい行動をとれたりしたときには、 すぐにはめる			
42	他の子どもたちにもその子の特性について理解してもらえよ うに工夫して伝える			
43	話をするときには、指示代名詞を使わないで、具体的に、短く、 はつきり、ゆっくり、繰り返し話す			
44	活動内容や課題の難易度を子どもに合わせて用意し、子どもが 選択できるようにする			
45	ノートのマス目の大きさや野線の幅、プリントの文字などを拡 大する			
46	作業がしやすいように、大きめの机を用意したり、立って作業 できる場所を設定したりする			
47	シールなどによるポイント性を取り入れる			
48	テストの用紙を拡大したり、問題用紙に載せる問題数を少なく する			
49	守るべきルールや約束ごとのいくつかを子どもと相談して決 める			
50	作業や課題は一度に達成することが可能な量になるように小 さなまとまりに分ける			
51				

配慮事項の項目

	回答欄		
	必要性 ①、②、③、 ④のいずれか 一つを記入し て下さい	実施状況 ①、②のい ずれか一つ を記入して ください	実施の容易 度①、②、 ③、④の いずれか一 つを記入し てください
	子どもが話そうとしていることを適切なことばで表現したり、 補ったりする		
52	個別の指導の時間を設ける		
53	形の特徴や位置の関係などなるべく言葉で説明を加えるよう にする		
54	子どもが話しやすいように、いくつかの選択肢を示したり、実物 や写真や絵などを用意する		
55	「いつ」「だれが」「どこで」「どうした」という疑問詞を提示 し、それにあわせて話をさせる		
56	写真など、作文を書くときの手がかりを用意する		
57	ノートをとる代わりにテブプレコーダーやノートのコピー、パ ソコンを利用するなどの方法を認める		
58	視覚的な手がかり、もしくは具体物を使って教える		
59	混乱を引き起こす原因やもの（大きな音や声、ざわさわした雰 囲気、注意を引く刺激など）を可能な限り取り除く		
60	テストの解答において許容度をひろげる（例：漢字のとめ、は ねなど）		
61	課題の手順、作業の終了、約束事、必要な物などについて、文 字や絵などでリストを作成し、随時確認できたり、ふり返った りできるようにする		
62	混乱したときどうすればいいかを伝える（困った時は周囲の 助けを呼ぶ、かっとしたらその場を離れるなど）		
63	グループを編制する際には、メンバーに留意する		
64	漢字の構成要素（へんやつくり）を色分けして示したり、部首 の意味を教えたりする		
65	授業のとき掲示板にカーテンを引くなどして刺激を調節する		
66	黒板に指示内容を書いたり、話に関係のある絵を用意したりす る		
67	文章の大事なところや段落の関係について、絵、写真、図、文 字、もしくは実際の動作を利用して、理解させる		
68			

通常の学級における配慮について

独立行政法人国立特殊教育総合研究所
研究グループ 小林・佐藤・玉木・海津

＜作成の目的とお願い＞

この配慮項目リストは、通常の学級を担任している先生方を対象に、担任している学級全体あるいは学級内で気がかりな子どもに対して、どのような配慮を行ったらいのかを探り、実践するために作成したものです。

今後、学級内における気になる子どもの対応について、通常学級を担任している先生方の自己評価に活用できるように作成したいと考えています。そこで、以下の説明に従ってリストに記入し実践した後、別紙の調査用紙にご回答下さいますようお願い致します。

＜配慮項目リストの構成＞

配慮項目は、リスト1（クラス全体に対する配慮項目）と、リスト2 a～b（特定の子どもに対して特に意識して行う配慮項目＜学習面＞＜行動面＞）から構成されています。

さらに参考資料として、リスト1（クラス全体に対する配慮項目）とリスト2（特定の子どもに対して特に意識して行う配慮項目）の項目と＜聞く＞＜話す＞＜読む＞＜書く＞＜計算する＞＜推論する＞＜不注意＞＜多動＞＜衝動性＞＜社会的性・コミュニケーション＞という9つの領域と＜関連性＞を示した資料を用意しました。配慮項目の項目と領域との関連性を参考にして、対応を進めてください。

◎リスト1

通常学級	全体
.....	
.....	

クラス全員の子どもに対して実施する
内容

リスト1は、クラス全体の雰囲気作りを考えており、授業の事前準備／授業のわかりやすさ／子ども同士の関係作り／子どもに対する教師の基本的態度等の一般的なことについての確認が含まれています。

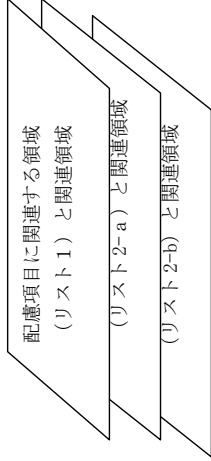
◎リスト2 a～b

通常学級	特定の子ども
.....◎	◎
.....	

クラスの中の特定の子どもに対して
実施する内容
a 学習面に関する配慮項目
b 行動面に関する配慮項目

リスト2は通常学級の中でも特定の子どもに焦点を当てた配慮項目を示しています。クラス全体に対するものではないので、クラスの中では実施しにくい項目もあるかもしれません。クラスの状態やその子どもの実態を踏まえ、その子どもの特徴に合わせたリストを選択し、その項目を参考にして配慮を実践します。

◎参考資料



リスト1（クラス全体に対する配慮項目）及びリスト2（特定の子どもに対して特に意識して行う配慮項目）の項目と＜聞く＞＜話す＞＜読む＞＜書く＞＜計算する＞＜推論する＞＜不注意＞＜多動＞＜衝動性＞＜社会的性・コミュニケーション＞という9つの領域との関連を示しています。

＜実施手順＞

＜学級全体への配慮（リスト1）＞

1 通常学級の担任は、記入者名、担当している学年、チェックをした月日を第1回目の年月日に記入します。

2 学級担任は、リスト1の配慮項目を読み、クラス全体に対して既に対応している項目かどうかを判断します。「これまでの対応」欄にその対応の実際を判断し、次のような記号をつけます。

○：いつも配慮していた
△：たまに配慮していた
×：実施しなかった

3 今後は、どのような配慮を実施していくこうとすることを判断して、実施しようとする配慮項目の「今後の計画」の欄に○をつけます。

4 約1ヶ月後を目処に「今後の計画」欄で○をつけた項目について、配慮していたかどうかについて「実施」欄に自己評価します。また、「実施」欄で○△をつけた項目については「効果」欄に効果の程度を記号で表します。効果があがらない場合は、目標の修正をします。第2回目の年月日に評価した月日を記入します。

実施欄に記入する記号

○：いつも配慮していた
△：たまに配慮していた
×：実施しなかった

効果欄に記入する記号

◎：とても効果があつた
○：効果があつた
△：あまり効果がなかった
×：効果がなかった

＜特定の子どもに対する配慮（リスト2 a, b）＞

5 リスト2を用意し、クラスの中で気になる特定の子どもを念頭におきます。リスト1と同様に記入者名、担当している学年、チェックをした月日を第1回目の年月日に記入します。また、学年の後には子どもの氏名を記入します。

気になる子どもの特徴や課題が学習面あるいは行動面に明確に現れている場合には、子どもの特徴に対応したリスト2 a あるいは b を選択します。明確に区別できない場合は、a b 2 枚のリストを使用します。

- 6

リスト2の配慮項目を読み、念頭においた子どもに対して、既に対応している項目かどうかを判断し、「これまでの対応」欄に次のような記号をつけます。

○：いつも配慮していた
△：たまに配慮していた
×：実施しなかった
- 7

今後は、どのような配慮を実施していこうとするかを判断して、実施しようとする配慮項目の「今後の計画」欄に○をつけます。
- 8

約1ヶ月後を目処に「今後の計画」欄で○をつけた項目について、配慮していたかどうかについて「実施」欄に自己評価します。また、「実施」欄で○△をつけた項目については「効果」欄に効果の程度を記号で表します。効果が出ていない場合には、①子どもの実態を見直す、「参考資料」の関係する領域に示されている項目を参考に、②対応の仕方を見直す等を行い、目標の修正をします。第2回目の年月日に評価した月日を記入します。

実施欄に記入する記号
○：いつも配慮していた
△：たまに配慮していた
×：実施しなかった

効果欄に記入する記号
◎：とても効果があった
○：効果があった
△：あまり効果がなかった
×：効果がなかった

9

上記の一連の作業を実施した後で、別紙の調査用紙にお答え下さい。

なお、この調査についてのお問い合わせは、下記までご連絡下さい。
独立行政法人国立特殊教育総合研究所
小林倫代・佐藤克敏・玉木宗久
電話：046-848-4121（代表）
- 75 -

通常学級における学級全体への配慮項目（リスト1）

記入者：

学 年： 年 組
第1回目 年 月 日
第2回目 年 月 日

	配 慮 項 目	これまでの対応	今後の計画	評価 実施	効果
1	子どもどうしが互いの良さを認め合う機会をつくる				
2	他の子どもたちにもその子の特性について理解してもらえらえるように工夫して伝える				
3	子どもの特性を踏まえて役割を分担する				
4	グループを編制する際には、メンバーに留意する				
5	問題行動への対処の仕方などを予め決めておき一貫した態度や行動をとる				
6	守るべきルールや約束などのいくつかを子どもと相談して決める				
7	話をするときには、指示代名詞を使わないで、具体的に、短く、はっきり、ゆっくり、(繰り返し) 話す				
8	名前を呼んだり、声かけをしたり、目を合わせたりして、注意を引きつける				
9	子どもが話そうとしていることを適切なことばで表現したり、補ったりする				
10	授業で使うノート、教材、文房具など最低必要なものだけを机の上に用意させる				
11	T Tを活用した授業を計画する				
12	事前に読むところを伝え、家で練習しておくようにする				
13	何についての作文を書くか事前に予告しておき、資料を準備させておく				
14	マス目のある用紙を使用し、問題を写したり、計算したりするときの位取りを分かりやすくする				
15	プリントや教材を整理するための箱やかごを用意する				
16	要点やキーになる言葉や読み間違う言葉などに印をつけて提示する				
17	板書の書式(左から右へ書くなど)をきめておく				
18	書きやすいペンや鉛筆、消しやすいいろしゴムを利用させる				
19	作業や課題は一度に達成することが可能な量になるように小さなまとまりに分ける				
20	視覚的な手がかり、もしくは具体物を使って教える				
21	話の見通しを持たせるために、予め要点をあげる				
22	「いつ」「だれが」「どこで」「どうした」という疑問詞を提示し、それにあわせて話をさせる				
23	子どもの話をじっくりと話を聞き、子どもが話した内容についてそのポイントを整理して確認する				
24	提出期間・テスト時間を長したり短くしたりして調節する				
25	形の特徴や位置の関係などなるべく言葉で説明を加えるようにする				
26	あたりまえのことであっても適切な行動(いすに座っている、大声を出さないなど)が出来ていたら言葉で誉める				
27	約束ごとが守られたり、望ましい行動をとれたりしたときには、すぐにほめる				
28	シールなどによるポイント性を取り入れる				

通常学級における個別の配慮項目（リスト2 a -学習面）

記入者：

学年対象児： 年 組 氏名
第1回目 年 月 日
第2回目 年 月 日

	配 慮 項 目	これまでの対応	今後の計画	評価 実施	効果
1	子どもが意欲的に取組める教材(興味を引く教材、見やすい教材、図や絵などを取り入れた教材)を作成する				
2	活動内容や課題の難易度を子どもに合わせて数種類用意し、子どもが選択できるようにする				
3	少人数(ペアやグループ学習など)の時間を設ける				
4	話の内容が分かりやすいように、黒板に指示内容を書いたり、話に関係のある絵を用意したりする				
5	子どもが話しやすいように、実物や写真や絵などを用意したり、いくつかの選択肢を示したりする				
6	文章の大事なところや段落の関係について、絵、写真、図、文字、もしくは実際の動作を利用して、理解させる				
7	教科書の字を拡大する				
8	読みやすく、書きやすいように、テストの用紙を拡大したり、問題用紙に載せる問題数を少なくする				
9	スリットをあけた厚紙をつかったり、定規・指をあてることで他の行を見えないようにして読んだり、書いたりさせる				
10	作文を書くときの手がかりとして、写真などを用意する				
11	書きやすいようにノートのマス目の大きさや罫線の幅、プリントの文字などを拡大する				
12	作業しやすいように定規やコンパスは使いやすい大きさのもの、メモリの見やすいものを使用させる				
13	個別的な指導の時間を設ける				
14	話の内容や重要なポイントが理解できているかどうか個別にきいたり、言語化させたりして確認する				
15	発表が苦手な子どもには、あらかじめ話すことを書いておいてから発表させるようにする				
16	テストの時に、読むことが苦手な子どもに対して問題文を読み聞かせ内容伝える				
17	課題のどこから始めるのか、どこまで終わったのかを分かりやすくするために、付箋を付いたり、シールをはったりするなどの目印をつける				
18	漢字にふりがなをふる				
19	読むことが苦手な子どもには、単語ごと(もしくは文節ごと)に横線を入れたたり、分ち書きにしたりする				
20	問題や宿題の量を子どもに合わせて少なくする				
21	書くことが苦手な子どもにはテストの解答において許容度をひろげる(例：漢字のつめ、はねなど)				
22	漢字の構成を理解しやすくするために漢字の構成要素(へんやつくり)を色分けして示したり、部首の意味を教えたりする				
23	不器用な子どもには道具を使うときは手を添えて使い方を教える				

通常学級における個別の配慮項目（リスト2 b－行動面）

記入者： 年 組 氏名
学年対象児： 年 月 日
第1回目 年 月 日
第2回目 年 月 日

	配 慮 項 目	これまでの対応	今後の計画	評 価	
				実施	効果
1	子どもが意欲的に取組める教材（興味を引く教材、見やすい教材、図や絵などを取り入れた教材）を作成する				
2	注目を引くために起こしている大声を出す、席を離れるなど不適切な行動については反応しない				
3	少人数（ペアやグループ学習など）の時間を設ける				
4	活動にメリハリをつけて（例えば、穏やかなものとアクティブなものを準備したり、途中で体を動かす活動を入れたり、休憩をいれたり、板書消しやプリント配りなどの役割を与えたり）授業を構成する				
5	混乱を引き起こす原因やもの（大きな音や声、ざわざわした雰囲気、注意を引く刺激など）を可能な限り取り除く				
6	課題の手順、作業の終了、約束事、必要な物などについて、文字や絵などでリストを作成し、随時確認できたり、ふり返ったりできるようにする				
7	落ち着いて学習したり、混乱したときに落ち着ける空間を準備する				
8	予定を変更する場合は、直前になって知らせるのではなく、事前になんて、変更後の予定を視覚的に確認できるように明示する				
9	作業しやすいように定規やコンパスは使いやすい大きさのもの、メモリの見やすいものを使用させる				
10	個別的な指導の時間を設ける				
11	課題のどこから始めるのか、どこまで終わったのかを分かりやすくするために、付箋を付けたリ、シールをはったりするなどの目印をつける				
12	問題や宿題の量を子どもに合わせて少なくする				
13	忘れものの多い子どもにはメモをとるようにさせ、メモをなくさないように置き場所をきめて確認する。				
14	指示や教示を行うときには近くで行い、必要があれば肩などに手を置いて行う				
15	教師のそばの座席にしたり、落ち着いた子どもの間にするなど座席の位置を工夫する				
16	混乱したときどうすればいいのかを伝える（困った時は周囲の助けを呼ぶ、かっとしたらその場を離れるなど）				
17	不器用な子どもには道具を使うときは手を添えて使い方を教える				

リスト1 の対応表

配 慮 項 目	学級経営的	授業の事前準備	子どもの課題							社会性・コミュニケーション
			聞く	話す	読む	書く	計算する	推論する	不注意	
1 子どもどうしが互いの良さを認め合う機会をつくる	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
2 他の子どもたちにその子の特性について理解してもらえらえるように工夫して伝える	○		○	○	○	○	○	○	○	○
3 子どもの特性を踏まえて役割を分担する	○								○	○
4 グループを編制する際には、メンバーに留意する	○								○	○
5 問題行動への対処の仕方などを予め決めておき一貫した態度や行動をとる	○									○
6 守るべきルールや約束などのいくつかを子どもと相談して決める	○								○	○
7 話をするときには、指示代名詞を使わないで、具体的に、短く、はっきり、ゆくり、(繰り返し) 話す	○		○							
8 名前を呼んだり、声かけをしたり、目を合わせたりして、注意を引きつける	○		○						○	
9 子どもが話そうとしていることを適切なことばで表現したり、補ったりする	○			○						
10 授業で使うノート、教材、文房具など最低必要なものだけを机上に用意させる		○							○	○
11 T Tを活用した授業を計画する		○	○	○	○	○	○	○		○
12 事前に読むところを伝え、家で練習しておくようにする		○		○						
13 何についての作文を書くか事前に予告しておき、資料を準備させておく		○			○					○
14 マス目のある用紙を使用し、問題を写したり、計算したりするときの位取りを分かりやすくする		○					○			
15 プリントや教材を整理するための箱やかごを用意する		○							○	○
16 要点やキーになる言葉や読み間違う言葉などに印をつけて提示する		○			○					
17 板書の書式（左から右へ書くなど）をきめておく	○			○						
18 書きやすいペンや鉛筆、消しやすいいろし消しゴムを利用させる		○			○					
19 作業や課題は一度に達成することが可能な量になるように小さなまとまりに分ける		○				○	○	○	○	○
20 視覚的な手がかり、もしくは具体物を使って教える		○	○					○		○
21 話の見通しを持たせるために、予め要点をあげる			○							
22 「いつ」「だれが」「どこで」「どうした」という疑問詞を提示し、それにあわせて話をさせる		○		○						
23 子どもの話をじっくりと話を聞き、子どもが話した内容についてそのポイントを整理して確認する				○						
24 提出期間・テスト時間を長したり短くしたりして調節する					○	○				
25 形の特徴や位置の関係などなるべく言葉で説明を加えるようにする							○			
26 あたりまえのことであっても適切な行動（いすに座っている、大声を出さないなど）が出来ていたら言葉で誉める								○	○	○
27 約束ごとが守れたり、望ましい行動をとれたりしたときには、すぐにほめる									○	○
28 シールなどによるポイント性を取り入れる										○

リスト2 a の対応表

	配 慮 項 目	子どもの課題						
		学級経営的	授業の事前準備	聞く	話す	読む	書く	計算する 推論する 不注意 多動－衝動 社会性・コミュニ
1	子どもが意欲的に取組める教材（興味を引く教材、見やすい教材、図や絵などを取り入れた教材）を作成する	○				○	○	○
2	活動内容や課題の難易度を子どもに合わせて数種類用意し、子どもが選択できるようにする		○			○	○	○
3	少人数（ペアやグループ学習など）の時間を設ける	○				○	○	○
4	話の内容が分かりやすいように、黒板に指示内容を書いたり、話に関係のある絵を用意したりする		○	○				
5	子どもが話しやすいように、実物や写真などを用意したり、いくつかの選択肢を示したりする		○		○			
6	文章の大事なところや段落の関係について、絵、写真、図、文字、もしくは実際の動作を利用して、理解させる		○	○				
7	教科書の字を拡大する		○	○				
8	読みやすく、書きやすいように、テストの用紙を拡大したり、問題用紙に載せる問題数を少なくする		○		○			
9	スリットをあけた厚紙をつかったり、定規・指をあてることでの他の行を見えないようにして読んだり、書いたりさせる				○			
10	作文を書くときの手がかりとして、写真などを用意する		○			○		
11	書きやすいようにノートにマス目の大きさや罫線の幅、プリントの文字などを拡大する		○			○		
12	作業しやすいように定規やコンパスは使いやすい大きさのものの、メモリの見やすいものを使用させる		○			○	○	
13	個別的な指導の時間を設ける		○	○	○	○	○	○
14	話の内容や重要なポイントが理解できているかどうか個別にきいたり、言語化させたりして確認する		○	○				
15	発表が苦手な子どもには、あらかじめ話すことを書いておいてから発表させるようにする				○			
16	テストの時に、読むことが苦手な子どもにも対して問題文を読み聞かせ内容を伝える					○		
17	課題のどこから始めるのか、どこまで終わったのかを分かりやすくするために、付箋を付けたリ、シールをはったりするなどの目印をつける					○	○	
18	漢字にふりがなをふる					○		
19	読むことが苦手な子どもには、単語ごと（もしくは文節ごと）に横線を入れたり、分ち書きにしたりする					○		
20	問題や宿題の量を子どもに合わせて少なくする					○		
21	書くことが苦手な子どもにはテストの解答において許容度をひろげる（例：漢字のとめ、はねなど）						○	
22	漢字の構成を理解しやすくするために漢字の構成要素（へんやつくり）を色分けして示したり、部首の意味を教えたたりする						○	
23	不器用な子どもには道具を使うときは手を添えて使い方を教える						○	○

リスト2 b の対応表

	配 慮 項 目	子どもの課題									
		学級経営的	授業の事前準備	聞く	話す	読む	書く	計算する	推論する	不注意	多動・衝動
1	子どもが意欲的に取組める教材（興味を引く教材、見やすい教材、図や絵などを取り入れた教材）を作成する		○			○	○	○	○	○	○
2	注目を引くために起している大声を出す、席を離れるなど不適切な行動については反応しない	○									○
3	少人数（ペアやグループ学習など）の時間を設ける		○			○					
4	活動にメリハリをつけて（例えば、穏やかなものとアクティ ブなものを準備したり、途中で体を動かす活動を入れたり、 休憩をいれたり、板書消しやプリント配りなどの役割を与え たり）授業を構成する		○							○	○
5	混乱を引き起こす原因やもの（大きな音や声、ざわざわした 雰囲気、注意を引く刺激など）を可能な限り取り除く		○							○	○
6	課題の手順、作業の終了、約束事、必要な物などについて、 文字や絵などでリストを作成し、随時確認できたり、ふり 返ったりできるようにする		○							○	○
7	落ち着いて学習したり、混乱したときに落ち着ける空間を準 備する										○
8	予定を変更する場合は、直前になって知らせるのではなく、 事前に伝え、変更後の予定を視覚的に確認できるように明示 する		○								○
9	作業しやすいように定規やコンパスは使いやすい大きさのも の、メモリの見やすいものを使用させる								○		
10	個別的な指導の時間を設ける			○	○	○	○	○	○	○	○
11	課題のどこから始めるのか、どこまで終わったのかを分かり やすくするために、付箋を付けたリ、シールをはったりする などの目印をつける						○				
12	問題や宿題の量を子どもに合わせて少なくする										
13	忘れものの多い子どもにはメモをとるようにさせ、メモをな くさないように置き場所をきめて確認する。						○	○		○	
14	指示や教示を行うときには近くで行い、必要があれば肩など に手を置いて行う		○								
15	教師のそばの座席にしたり、落ち着いた子どもの間にするな ど座席の位置を工夫する		○							○	○
16	混乱したときどうすればいいのかを伝える（困った時は周囲 の助けを呼ぶ、かっとしたらその場を離れるなど）		○								○
17	不器用な子どもには道具を使うときは手を添えて使い方を教 える								○	○	

第5章 小・中学校における個別の指導計画

第5章 小・中学校における個別の指導計画

1. 個別の指導計画の役割

個別の指導計画については、平成16年1月の文部科学省「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育手支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」において以下のように記されている。

『個別の指導計画は、児童生徒一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かな指導が行えるよう、学校における教育課程や指導計画、当該児童生徒の個別の教育支援計画を踏まえて、より具体的に児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応して、指導目標や指導内容・方法を盛り込んだものである。平成11年3月告示の盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領において、重度障害者の指導、自立活動の指導に当たり作成することとされており、小・中学校におけるLD・ADHD・高機能自閉症の児童生徒についても、必要に応じて作成することが望まれる。』

障害のある児童生徒を生涯にわたって支援する視点から、教育、医療、福祉等の関係機関の関係者及び保護者等が児童生徒の障害の状態等に関わる情報を共有化し、一人一人のニーズを把握して、教育的支援の目標や内容、関係者の役割分担などについて計画を策定するのが「個別の教育支援計画」である。これに対して「個別の指導計画」は、一人一人の児童生徒に対して効果的な指導を行うために教育課程を具現化したものであり、教科や領域ごとに、一人一人に関して具体的な指導目標、内容・方法等を示したものである。

あらゆる「計画」には、「作成(Plan)」「実施(Do)」「評価(Check)」「改善(Action)」のプロセスとサイクルが大切であり、「個別の教育支援計画の策定」「個別の指導計画の作成」においても、PDCAのプロセスとサイクルを通して教育的支援をよりよいものに改善していくことが望まれる。

上記のガイドラインを参考に、小・中学校におけるLD・ADHD・高機能自閉症の児童生徒に対する個別の指導計画の役割を整理すると以下ようになる。

- (1) 一人一人の障害の状態に応じたきめ細かな指導が行える。
- (2) 目標や指導内容、児童生徒の様子等について、関係者が情報を共有化できる。
- (3) 校内の教職員の共通理解や校内体制づくりに役立つ。
- (4) 個別的な指導だけでなく、集団の中での個別的な配慮・支援についても検討できる。
- (5) 児童生徒自身にとってもめざす姿が明確になる。
- (6) 指導を定期的に評価することにより、より適切な指導への改善につながる。
- (7) 引継ぎの資料となり、一貫性のある指導ができる。

2. 書式及び記載内容

個別の指導計画は、作成することよりも活用すること、どのように役立てるかが最も重要である。日々の指導の実践が効果的に行われるように、指導に携わる複数の教師が情報を共有化し、指導の一貫性や統一性を図るためのものであり、担任が替わっても継続的な指導が

できるように引き継がれるものである。

（１）書式及び記載内容

個別の指導計画の書式や記載内容について、文部科学省では特に定めてはいない。小・中学校の現場では、必要な部分だけを書きとめた比較的簡便なものから、児童生徒の情報が詳細に記されたものまで様々な書式のものが使用され始めている。学習面や行動面等の領域で整理したもの、教科ごとに計画したもの、指導時間で分けたもの等いろいろ工夫が見られるが、実際に学校で活用している例はまだ少ない。

小・中学校における個別の指導計画は、学級担任や教科担任を中心に特別支援教育コーディネーター等が協力して立てていくことが想定される。経験の浅い担任でも指導の焦点が絞りがやすく、目標を適確に把握して指導できるように、書式や記載内容については活用のしやすさを優先すべきである。個に応じて作成すべきものであるが、一人一人に応じて書式を変えるよりも、ある程度学校で書式を決めておく方が取り組みやすいと思われる。作成に当たっては、学級担任や教科担任が、自分の行っている指導・支援の工夫や配慮をまず書き込み、足りない情報等を校内委員会等において話し合い、付け足していく方法が進めやすい。

記載内容については、教育的ニーズの把握のための「実態把握」、目標や指導内容、手立て、方法等を記した「指導計画」、そして指導実践の「記録」と「評価」までが入る。それらがA4版2～3枚程度になっていると、記入者の負担は少なく、指導経過の中での児童生徒の変容に合わせて随時修正がしていける。記入に当たっては、担当する複数の教師の意思の疎通と共通理解が図れるように、また、保護者や専門機関の関係者とも情報を共有化するために、できるだけ専門的な用語は避け、誰にでもわかりやすい表現に心がけることも大切である。

書式については、文部科学省の「小・中学校におけるLD（学習障害）・ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」に、資料として個別の指導計画の様式例が目的別にいくつか示されている。また、本研究の成果として作成した「LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド」に掲載している『子どもと教師のための支援シート』は、気づきから実態把握、実態から目標設定、目標から指導内容や手立ての工夫等、校内委員会等で個別の指導計画を作成するにあたり、気づきから校内支援を検討するための児童生徒の情報を整理しやすいシートになっている。（第2章参照）

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">① 実態把握（教育的ニーズの把握）② 指導計画（目標・内容・方法等）③ 指導の記録（児童生徒の様子、教師の手立てや配慮事項等）④ 評価（目標に対する児童生徒の評価、指導や手立ての評価） |
|---|

短期目標に合わせて定期的に評価することにより、指導計画は見直し改善していくようにする。必要に応じて、指導計画は修正したり書き加えたりすることになる。指導の記録と共に個人用のファイルを用意し、綴じ込んでいくようにすれば、指導者が活用しやすい。実態把握の情報については、学校で保管している他の調査票と重なる場合もあるので、コピーを取るか資料のある場所を明記すればわざわざ転記する必要はない。

(2) 作成者

小・中学校における個別の指導計画は、日常の行動観察から最も児童生徒の状態がわかっている通常の学級の担任を中心に作成していくことが望ましいが、多くの通常の学級の担任にとって、学級経営という視点での経営案は作成したことがあっても、個々の児童生徒についての課題を分析して深く掘り下げていくという経験は少ないと思われる。現状では、通常の学級の担任が一人で実態把握から課題や目標を絞り込み、指導計画を立てていくことはかなり難しい。特別支援教育コーディネーター、特殊学級担任、生徒指導や教育相談担当の教師、養護教諭等の校内委員会のメンバーが協力し、児童生徒の情報を整理しながら話し合い作成していくことになる。

特別な教育的支援が必要かどうかの判断や具体的な支援の手立て等については、必要に応じて、専門家チームや巡回相談員、支援担当地域の養護学校の教師等からも専門的な視点からの指導・助言を受けるようにする。また、通級による指導を受けている児童生徒の場合は、通級指導教室の担当教師も作成にかかわり、通級指導教室において受けている指導内容等について、在籍学級の個別の指導計画に反映させるようにする。

A. 通常の学級だけで指導を受けている子ども

作成に関わる者

- 1) 通常の学級担任 ◎
- 2) 校内のコーディネーター ○
- 3) 特殊学級or通級指導教室の担当教師 ○
- 4) 校内委員会のメンバー ○
- 5) 専門家チーム、巡回相談員 △
- 6) 支援担当地域の養護学校教師 △
- 7) 保護者 △

B. 通常の学級に在籍して通級による指導も受けている子ども

作成に関わる者

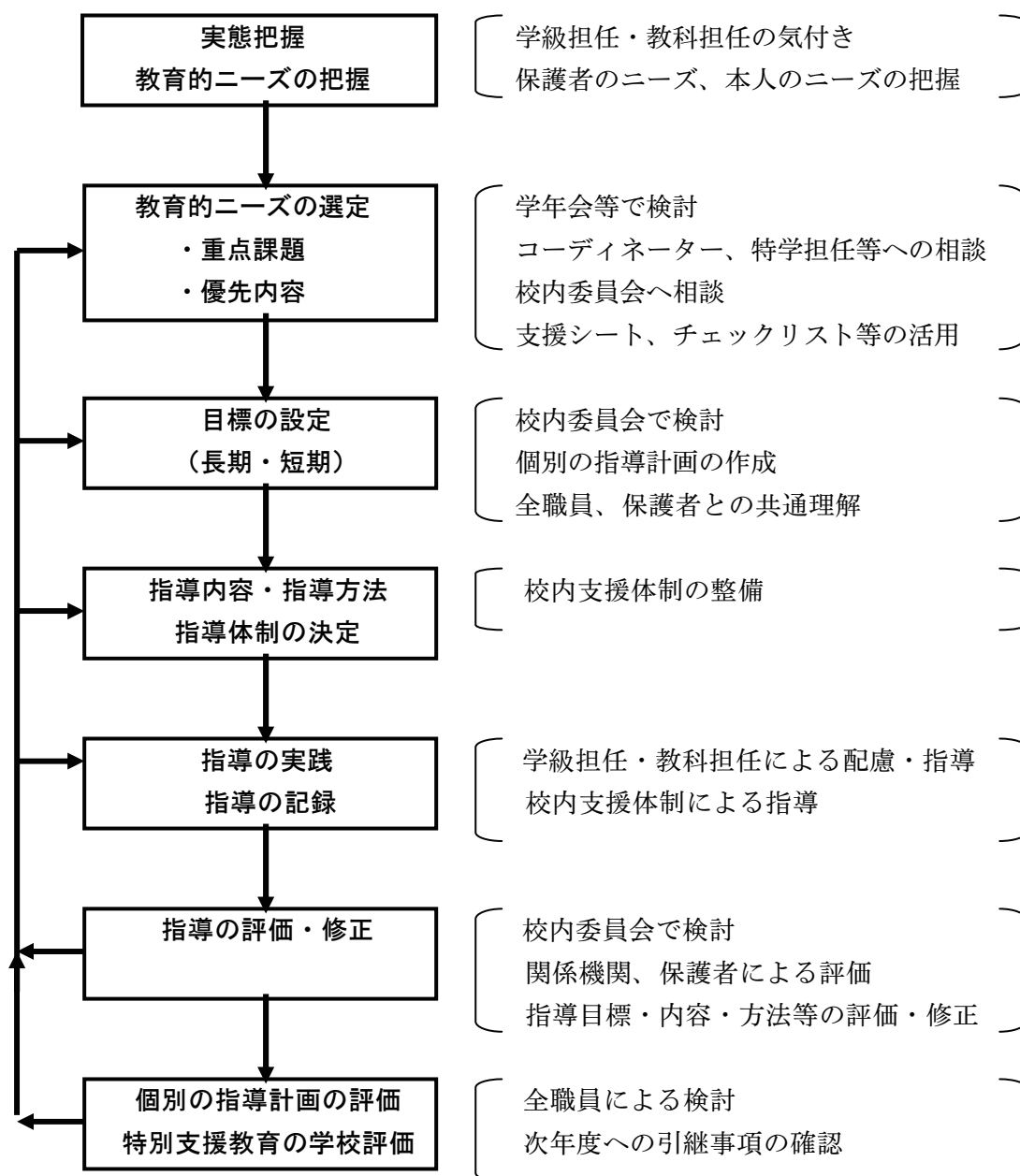
- 1) 通常の学級担任 ◎
- 2) 通級指導教室の担当教師 ◎
- 3) 在籍校のコーディネーター ○
- 4) 校内委員会のメンバー ○
- 5) 専門家チーム、巡回相談員 △
- 6) 支援担当地域の養護学校教師 △
- 7) 保護者 △

◎は責任者orキーパーソン
○は必要な作成支援者
△は関係者

3 作成の手順

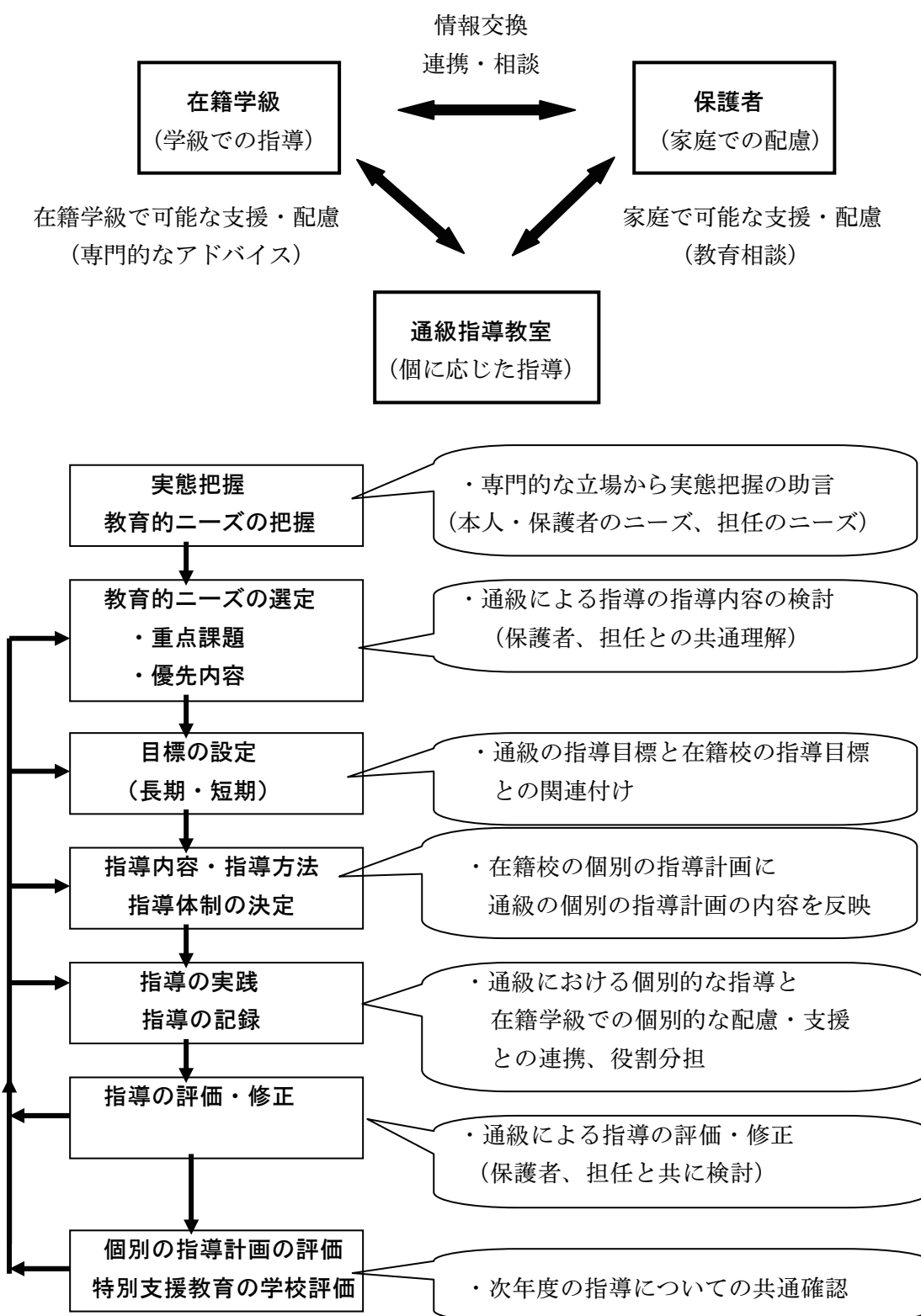
作成に当たっては、担任が一人で考えるのではなく、学年会や他の教師からの情報を得たり、保護者から家庭生活の様子を聞いたり、また、専門機関から諸検査の結果等の資料を適切に得たりしながら実態把握を行い、校内委員会において、コーディネーターを中心に重点課題や優先内容についてよく協議し、作成していく。

【個別の指導計画作成の手順】



【通級指導教室との連携】

通級による指導を受けている場合には、個別的な指導の場である通級指導教室での指導と在籍学級の中での担任による指導との役割分担を明確にする。在籍学級での個別の指導計画を作成するに当たっては、通級指導教室の担当との連携を密にし、通級で作成された個別の指導計画の内容が反映されるようにしていく。（記入例1、記入例2）



記入例1 通級指導教室（情緒障害）－実態把握－

児童名	○ ○ ○ ○	在籍校	○○小学校○年○組	作成日	○○年○月 日
保護者の願い ・落ち着いて学習に取り組む。 ・友達となかよくする。 ・相手の話をきちんと聞く。		家庭・地域の様子 ・スイミング（週1回） ・学童保育（週3回）		関係機関 ・地域療育センター （担当：○○）	
対人・社会性 ・大人には人なつこいが、子どもには自分から関わりを求めない。 ・夢中になるとまわりの状況に関係なくいつまでも続けている。					
行動・情緒 ・些細な刺激に注意が逸れやすく、落ち着いて席に着いていることが難しい。 ・興味があることに対して興奮しやすい。					
コミュニケーション ・相手の話を最後まで聞かないため、思い違いが多い。 ・一つの話題で会話することが難しく、話題が転々としてしまう。					
認知・学習 ・書字に困難がある。筆圧も弱く苦手意識がある。絵を描くことは好きである。 ・記憶力がよく、駅名や虫の名前などをよく覚えている。					
運動・動作 ・全身を使った協応運動のバランスがよくない。 ・はさみやのり付けなどの微細な運動にもぎこちなさが目立つ。					
生活習慣 ・持ち物の管理が難しく、忘れ物やなくし物が多い。 ・整理整頓が苦手で、机のまわりやロッカーから物が出ていることが多い。					
通級指導教室の様子 ・だれに対しても親和的であるが、特定の相手に対しての意識が薄い。 ・自分の興味や関心が優先した言動が多い。 ・文脈や経緯から状況を読み取ることが難しい。 ・興味のあることないことで集中の差が激しい。 ・粗大運動、微細運動ともに協応がよくない。			在籍校の様子 ・一斉で活動することが難しい。 ・授業中の立ち歩きが多い。 ・ちょっとしたことに注意が逸れやすい。 ・予想のつかない突飛な行動をとることがある。		
担当の願い ・相手に注目して対応する。 ・場面や状況に意識を向ける。 ・集中して最後までじっくり取り組む。			学級担任の願い ・落ち着いて学習に取り組む。 ・自分の持ち物を管理する。 ・話を最後まで聞く。		

記入例2 通級指導教室（情緒障害）一月別指導計画ー

○ 月				
指導場面		指導内容	指導のねらい	支援の手立て
小 集 団 指 導	朝・ 帰 り の 会	当番活動 持ち物調べ 予定の確認 ふりかえり	・ 係の役割を意識する。 ・ 二人組で協力して活動する。 ・ 自分の持ち物を意識して管理する。 ・ 学習の予定をプリントに書き、一日の見通しをもつ。 ・ 自分の行動の一日をふりかえる。	・ 手順表などの視覚的な手がかり ・ リストや図を活用 ・ 一時間ずつ確認 ・ ふりかえりシート
	社 会 的 ス キ ル	絵画配列 （お話づくり） ジェスチャー	・ 時間の推移や因果関係がわかり、簡単なお話をつくる。 ・ ことばを使わずに身体表現で相手に伝える。 ・ 出題者に注目して解答する。	・ 「そして」「それから」等指導者が接続詞を補足 ・ 話さないためのマスク ・ 伝わりやすいモデル ・ ステージなどの活用
	集 団 遊 び	カードゲーム フルーツ バスケット	・ 相手を意識して活動する。 ・ 順番やゲームのルールを守る。 ・ 勝ち負けに対して適切に対応する。 ・ ルールに従って活動する。	・ 順番を番号等で明示 ・ 個人用のルールカード ・ 適切な対応を評価 ・ ルールを大きく表示
	運 動	動物歩き サーキット 風船 バレーボール	・ 全身を使いバランスよく運動する。 ・ 困難でもあきらめずに最後まで取り組む。 ・ チームで声をかけ合い、協力して活動する。	・ 側で身体の動きを補助 ・ できているところを評価 ・ 声のかけ方のモデル ・ 協力していることを評価
個 別 指 導	こ と ば ・ 数	スリーヒント クイズ カルタづくり 絵描き歌	・ ヒントを最後まで聞いてから答える ・ 絵を手がかりに簡単な文章を考えて書く。 ・ 勝手に描かずに、歌の指示に合わせて描く。	・ ヒント記入用紙 ・ 書く前に話をさせ修正 ・ 一つ一つの区切りを強調
在籍校 の様子		・ 友達との関わりはまだ少ないが、誘われると受け入れる場面が増えている。 ・ 会話は一方的なものばかりではなく、自分が理解できないと聞き返すなど相手を意識したやりとりが出てきている。 ・ 班での活動は参加できる場面が増える。大勢の中ではまだ順番やルールへの意識は薄く、割り込んだり好きなときに取り組んだりする。 ・ 夢中になっているときでも、指示で切り替えができるようになってきている。		

4 作成上の留意点

（１）気付き

特別な教育的支援が必要かどうかの鍵を握るのは、担任の気付きであるが、判断はとても難しい。学級全体に落ち着きがないと、担任は集団指導に重きを置き、個々の特別な教育的支援にまで手が回らない。個々の目先の行動への対応に追われると、学級集団がまとまらなくなる。LD・ADHD等の児童生徒は、うまく取り組めない面はあるが、上手に取り組める面もあるため、特別な支援の必要性を担任は感じにくい。発達障害という視点よりも、「わがまま」「やる気がない」等の態度の問題と捉えやすい。しかし、性格特性であっても、家庭環境に問題があっても、発達障害が背景に考えられる場合でも適応状態に困難さが見られるのであれば、そこに何らかの支援が必要であることに変わりはない。学級担任の「少し気になる」ことが「気付き」の出発点となる。

学級担任や教科担任が特別な教育的支援の必要な児童生徒に気付いたら、担任が一人で抱え込まずに、まず学年会等で話し合い、支援の手立てを工夫してみる。学年単位での対応が難しい場合は、コーディネーターや特殊学級担任等に相談し、校内委員会での事例検討に出していくようにする。

日頃の行動観察から、「いつ」「どこで」「どのような時に」「どんな問題が起きるか」、つまりきや困難さの様子を把握しておくことが大切である。授業中の態度や友達関係の様子などから、児童生徒が出している小さなサインを見のがさない目をもつことを担任には期待される。また、担任が見逃していたり見誤っていたりする面を、他の学級や学年の教師が気付き、補っていけるように、常に児童生徒のことについて教師同士が情報交換できるような学校の雰囲気づくりも大切である。

（２）実態把握（教育的ニーズの把握）

実態把握は、個別の指導計画を作成するもとになるものである。指導に携わる者及び関係者の共通理解が重要であり、話し合いの資料としての情報を共有化するために、シート等を活用していく。

学校生活の様子については、学級担任が書きやすい視点で整理するとわかりやすい。学習面、行動面、対人関係等の領域で分類したり、学習面をさらに教科ごとに分けたりする方法もある（資料１、資料２、資料３）。どうしてもうまく取り組めていない面ばかりに注目しがちになるが、得意な面やよいところも取り上げることで、児童生徒の全体像が見えてくる。学校生活の様子だけでなく、家庭生活や地域での様子等、関わりのある人たちから情報を集め、できるだけ多面的に実態を捉えるようにする。

支援の対象となる児童生徒のつまりきや困難さが、LD・ADHD・高機能自閉症等の特性から生じているかどうかを見きわめるためには、行動観察だけでなく、チェックリスト等を活用するようにする。また、認知発達の特徴を把握するために、WISC-ⅢやK-ABC等の心理検査を実施して資料とする。医療機関等の専門機関を利用している場合は、必要に応じて、障害の状況や諸検査の結果等の情報を得るようにするが、その際、児童生徒の状態像を診断名や障害名による特性にあてはめて見すぎないようにする。チェックリストの活用についても、発達障害の視点から児童生徒の特徴をつかむ必要があるかどうかを見るためであり、障害かどうかを判

断するためではないことに留意が必要である。

実態把握をもとに校内委員会等で事例の検討をしながら、特別な教育的支援の必要な児童生徒について個別の指導計画を作成していく。実際には担任を中心にコーディネーターや特殊学級担任等の協力を得ながら作成していくことになる。まず、担任が特別な教育的支援の必要な児童生徒に対する自分の捉えとこれまで行っている配慮や支援の工夫についてまとめ、それをもとにシート等に整理した実態と照らし合わせながら話し合いを進めていく。つまずきや困難さについて考えられる原因や背景、これまでの配慮や支援の工夫についての効果や問題点等から現状の課題を整理し、これからの特別な教育的支援について検討していく。必要に応じて、教育委員会に設置された専門家チームや巡回相談員、支援担当地域の養護学校の教師、通級指導教室の教師、関係機関の専門家等からも指導・助言を受けるようにする。

文部科学省の調査で6.3%と示されたように、校内で特別な教育的配慮の必要な児童生徒は数人いる可能性は高い。事例の検討は限られた時間の中で効率良く進めることが求められる。対象となる児童生徒の膨大な資料を必要とせず、課題を絞り込んで話し合いを進めることができるインシデント・プロセス法などは、自分ならどう考えるという参加型であるため、校内研修会や学年会等で教師がグループで取りくみやすい事例検討の方法の一つである。

事例検討の目的は、複数の教師により子どもを多面的に捉えること、課題についての共通理解を図ること、課題の把握から目標を設定すること、そして参加者全員で具体的な支援のアイデアを出し合うことである。

支援内容の検討に当たっては、以下のような点がポイントになる。

- ・事例に対しての具体的な支援になっていること。
- ・事例提案者（学級担任・教科担任）にとっても支援になっていること。
- ・学級の他の児童生徒への支援にもつながるものであること。
- ・毎日の指導の中で、実行し継続できる支援内容であること。
- ・指導の評価の基準が明確になっていること。

目標を決めて指導の計画を立てていくためには、担任のニーズだけでなく、本人のニーズ、保護者のニーズを明らかにしておくことも大切である。ニーズがなければ指導の成果は期待できない。担任が特別な教育的支援が必要と感じても、本人や保護者のニーズがそれほどない場合もある。その場合には、本人や保護者にニーズが出てくるまで、情報交換をしながら話し合いを続けることも必要になる。

（３）目標の設定

目標は実態把握に基づいて立てる。対象となる児童生徒の教育的ニーズに合った適切な目標でなければならない。特にLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒の場合は、学校生活における課題がたくさん出てくることが考えられるので、認知面や行動面に留意しながら、重点課題や優先内容を絞り込んでいくことが必要になる。長期的な観点と短期的な観点で、児童生徒が達成可能な目標を設定する。立派な目標を立てても、実現が難しい目標では達成意欲につながらない。そのためには、指導内容を段階的に取り上げ、具体的な目標を設定するようにする。また、目標は達成したことを確認できることが大切であり、できるだけ客観的な評価ができるように表記の仕方等を工夫する。

目標設定のポイントとなる観点には以下のようなことがある。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">①つまずきや困難さの実態把握に基づいて立てる。②達成が可能な目標を立てる。③達成が観察できる具体的な表現を使う。④現在の達成レベルとこれからの目標レベルを明らかにする。⑤複数の目標を一つにしない。⑥目標達成の評価の基準を明確にする。⑦段階的になるように工夫する。⑧教師の手立てではなく子どもができることを目標にする。 |
|---|

（４）指導内容・方法、支援体制の決定

特別な教育的配慮の必要な児童生徒への指導は、本人への課題設定等の個別的な対応（指導内容の個別化）と学級集団の中での個別的な対応（指導方法の個別化）の両面から考えていく（記入例３）。目標に照らして、めざす姿を明確に意識して指導していく。特にLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒の場合は、学習面のつまずきの状態からつまずきに対する指導のみを考えるのではなく、つまずきの原因をよく分析して、一人一人の特性に応じた支援の手立てを考えていく必要がある。また、まわりから認められることで自己評価を高め、自己有能感を得ていくことを念頭に置くことも大切である。学級からの取り出しで、困難さに対する個別的な指導を行うだけでなく、集団の中で評価される場面をできるだけ設定していくようにする。そのためには、学級の児童生徒がお互いを認め合える学級集団をつくっていくことが重要である。

本研究で作成した「LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド」は、つまずきについての見方と指導方法について、教室における指導・配慮とより個に応じた指導という２つの観点でまとめ、具体的な指導・配慮についてわかりやすく工夫してある。（第２章参照）

支援の手立てには以下のようなことがポイントになる。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">①教材・教具の工夫 ②指示・教示の工夫 ③学習場面の工夫 ④集団編成の工夫⑤活動内容の工夫 ⑥援助の方法の工夫 ⑦手順や計画の工夫 ⑧指導体制の工夫 |
|---|

校内支援の体制については、各学校における人的配置や物的環境整備にも大きく左右されるが、一人一人の教育的ニーズに応じた体制をできる限り整備していく。現状では無理という姿勢では、いつまでたっても体制を整備することは難しい。指導の担当者、指導の場等、現況にどのような工夫ができるかを考えながら、計画を立てていく必要がある。

記入例3 個別的な指導、学級の中での配慮

課 題	支援の手立て		評 価
	個別的な指導	学級の中での配慮	
・板書を写すのに時間がかかる	・個別に声かけをして黒板に注目させる ・ノートと黒板の書式を揃える	・大事なところは色で目立つようにする ・ワークシートを使う	
・算数の文章題が苦手	・問題を読み上げてから解かせる ・大事なところに下線を引かせる	・絵や図を使って出題する ・問題文を論理的に整理する	
・学習の準備や片づけができない	・個別に声をかけ、一つずつ確認する ・個人用の整理箱を用意する	・大きな手順表を掲示する ・机やロッカーの整理の仕方を図示する	
・給食や掃除等の当番活動に参加できない	・教師や友達とペアで活動させる ・個人用の手順表を使う	・慣れるまで活動内容や場所が決まった担当にする	
・予定の変更に対応できない	・事前に何度も説明する ・個人用に図・表を使う	・変更前、変更後がわかる大きな図・表を使い説明する	
・指示に従えず、自分勝手な行動が多い	・1回にひとつの指示を具体的に指示する ・適切な行動はすぐにほめる、ポイントにする	・活動の流れや行動のルールをわかりやすく説明する、図示する ・友達のよいところを認め合うようにする	
・思っていることをうまく話せない	・「だれ」「いつ」等に合わせて話をさせる	・適切なことばを補いながら話をさせる	
・思いついたことを場面に関係なく一方的に話す	・相手の話を最後まで聞いてから話すように声かけする	・話すときは手を挙げるルールを徹底する	
・注意の持続が難しく最後まで取り組めないものが多い	・個別に声をかけ活動に集中させる ・課題の量を調整する	・最後まで到達できなくても、できたところまでを評価する	
・教科書の音読で読み誤りが多い	・コピーして文節で区切ったプリントを用意する ・定規をあてて読ませる	・友達が読むときも指でなぞらせる ・意識してゆっくり読む	

（５）指導の実践と記録

特別な教育的支援は、指導の担当者が変わっても継続されなければならない。指導の実践について、できるだけ具体的に必要事項を記録しておく必要がある。指導の記録は評価のための重要な資料になることを念頭に置き、小さなことでもこまめに記載するようにする。「誰が」「いつ」「どこで」「どのような」指導を行い、児童生徒が「どう反応したか」、そして指導者は「どのように対応したか」等についてわかるようにする。

記録事項については以下のようなものを入れておきたい。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">①指導者名、指導時間、指導期間②指導場面、指導の形態（集団・少人数・個別）、状況等③指導内容と具体的な指導のねらい④児童生徒の様子（意欲的、消極的などの取り組みの様子も含めて）⑤活用した教材・教具⑥手立ての工夫や配慮事項 |
|---|

（６）評価

評価には、目標に対する児童生徒の評価（変容）と指導や手立てに対する評価、そして個別の指導計画や特別支援教育に関する総括的な評価が考えられる。

児童生徒の評価は、できるだけ基準を明確にし、客観的な評価を行う。「かなりできる」「だいたいできる」等のあいまいな表現は避け、達成が観察できる具体的な頻度や回数等の表現を使うようにする。また、例えば自立を目標にした「一人でできる」という表現にも段階がある。「すべて一人で」から「声かけで」「指さしで」「軽く手を添えて」等、指導前の状態によってはいずれも「一人でできる」という評価に該当してしまうことになりかねない。目標の達成が場面によって異なることもある。その場合は、場面ごとの評価を明記するようにする。指導内容と指導のねらいに対しての児童生徒の反応を記載した日々の記録が、評価のための資料となる。指導の記録の用紙に評価の欄を設けておくとし書き込みやすい。また、目標が一度達成したように見えても、必ずしもそのまま安定していくとは限らない。目標が達成できたという評価をしてもそれで課題を終わりにしないで、その後の経過を確認することも必要である。

指導や手立てに対する評価は、指導者が替わったり引き継いだりする場合にも重要な事柄であり、指導者間で共有化することが不可欠である。見直しが必要なところは随時、改善を図っていくが、効果的な指導や手立てについてもきちんと記し、伝えていく。

児童生徒の評価と指導や手立てに対する評価については、個別の指導計画で決めた一定の指導期間ごとに見直し、改善を図っていく。総括的な評価については、学校の運営計画とも関連付けて年度末の反省と共に行うことになる。いずれも評価のための記録用紙等を活用し、保護者や関係者が客観的な視点で評価し、情報を共有化できるようにしておく。（資料４、資料５）

小・中学校におけるLD・ADHD・高機能自閉症の児童生徒に対する個別の指導計画は、盲・聾・養護学校や特殊学級に在籍する児童生徒の場合とは異なり、個別の指導計画に学校の教育課程の内容のすべてを網羅する必要はない。特別な教育的支援が必要と思われる児童生徒の具体的な支援内容が記載されるものであり、特定の領域の特化した内容になることも考えられる。大切なのは、個別の指導計画を作成することがゴールではなく、話し合いの結果としてまとめられた個別の指導計画をいかに適切な支援として活用していくかである。特別な教育的支援が必要な児童生徒への支援が、学級の他の児童生徒への支援にもつながり、教師の指導や保護者の養育にとってもメリットがあることが理想である。

この章では、小・中学校における個別の指導計画について、基本的な在り方と作成の手順について取り上げた。毎日の指導に直接携わる通常の学級の担任を中心に作成していくことになるが、個々の事例について特化して情報を深く掘り下げていくという経験は必ずしも豊富とは言えない教師が多い。専門的知識を提供できる立場にある特殊学級や通級指導教室の教師、特別支援教育コーディネーター等がサポートしながら協力して作成していくことになる。たしかに児童生徒の実態は多面的に捉え、情報をたくさん集めていくことは重要なことであるが、特別支援教育はすべての教師がその担い手になっていかなければならないことを考えると、はじめからたくさんの情報が盛り込まれた膨大な資料を作成するよりも、まず、経験の浅い通常の学級の担任でも取りかかることができることから始めていきたい。作成した教師に負担感ばかりが重くのしかかるのではなく、教師自身が作成して良かったと思えることが大切である。そして、誰もがそう思えるように、校内研修や事例検討を繰り返しながら、学校全体のレベルを上げていくことが大切である。

最後に個別の指導計画の作成に当たって大切にしたい観点をあらためて上げておく。

- ① 校内のすべての職員で支援体制をつくる。
- ② 関係者の指導・支援の一貫性や統一性を図る。
- ③ 生涯を見通した目標と支援の手立てを考える。
- ④ 児童生徒の実態を多角的に捉える。
- ⑤ 学級の他の児童生徒の支援につなげて考える。
- ⑥ 指導に携わる教師への支援を考える。
- ⑦ 保護者への支援を考える。
- ⑧ 家庭や地域の教育的ニーズを踏まえる。
- ⑨ まわりの児童生徒や保護者、地域への理解を図る。
- ⑩ 医療、福祉等の関係機関と連携し、専門的な助言を受ける。

(笹森洋樹・大柴文枝)

<文献>

- (1) 文部科学省：小・中学校におけるLD・ADHD・高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）、2004.
- (2) 柘植雅義編：通常学級での特別支援教育PDCA、教育開発研究所、2005.
- (3) 東京コーディネーター研究会：高機能自閉症、ADHD・LDの支援と指導計画、ジアース教育新社、2005.

資料

資料 1：個別の指導計画（プロフィール）

資料 2：個別の指導計画（教科・領域等）

資料 3：個別の指導計画（実態把握シート）

資料 4：総括的評価

資料 5：目標についての評価、手立てへの評価

資料 1 個別の指導計画（プロフィール）

氏名		学年 組	記入日 月 日	記入者
障害 の状 況等				
家庭 環境				
関係 機関				
学 校 生 活 の 様 子	領域	気になること・困っていること	興味のあること・得意なこと	
	学習			
	行動			
	対人			
	言語			
	生活			
本人 の 願い				
保護 者の 願い				
教師 の 願い				

資料２ 個別の指導計画（教科・領域等）

氏名		学年 組	記入日 月 日	記入者
教科・領域等	担当	目標・課題	具体的な手立て	評価
国語				
社会				
数学				
理科				
音楽				
美術				
保健体育				
技術家庭				
英語				
選択A				
選択B				

資料3 個別の指導計画（実態把握シート）

氏名	年 組 担任名
生育歴	家庭環境
諸検査結果	関係機関

支援が必要なこと
指導の方針

	学校での様子	これまでの対応
授業場面		
休み時間		
当番活動		

担任の願い	本人の願い	保護者の願い
-------	-------	--------

資料4 総括的評価

記入日 年 月 日

○目標に対する評価

評価項目	評価	検討課題
短期目標は妥当であったか	4・3・2・1 良 否	
短期期間は妥当であったか	4・3・2・1 良 否	
指導内容は適切であったか	4・3・2・1 良 否	
指導方法は適切であったか	4・3・2・1 良 否	

○全般についての評価

評価項目	評価	検討課題
実態把握は適切であったか	4・3・2・1 良 否	
優先課題は妥当であったか	4・3・2・1 良 否	
長期目標は適切であったか	4・3・2・1 良 否	
指導形態は適切であったか	4・3・2・1 良 否	
指導体制は適切であったか	4・3・2・1 良 否	
評価は適切になされたか	4・3・2・1 良 否	

【子どもについての評価】	【今後の方針】

資料5 目標についての評価, 手立てへの評価

対象児童 生徒	記載日	年 月 日	年 月 日	記載者
------------	-----	-------	-------	-----

単元名	本児の目標	設定の理由 (本児の実態)	目標の評価	↓	具体的な手立て	手立ての評価
教科 全体				↓		
国語				↓		
算数				↓		
他の 教科				↓		
生活 行動				↓		
家庭						

第6章 研究のまとめと今後の課題

第6章 研究のまとめと今後の課題

1. 研究の目的と成果について

本研究の第一の目的は、小・中学校に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等のある児童生徒に対する指導法を文献的研究と事例的研究の両方から明らかにし、その成果を実際の指導にあたっている教師に広く普及していくことにあった。

これについては本報告書の第2章に報告したように、文献・資料の収集整理を行うと共に、当研究所の教育相談の事例や研究協力者・機関の協力を得た事例などを総合的に研究し、その結果に基づき「LD・ADHD・高機能自閉症等の子どもの指導ガイド」を中間報告書としてまとめ、さらに一層の普及を図るため市販書籍として発刊した。本書は全3章から成っている。第1章の「指導にあたって」では、LD・ADHD・高機能自閉症等のある児童生徒が理解や、指導に際しての基本的な姿勢及び考え方、そして本書の利用の仕方等について述べてある。第2章は「指導の方法と理論：具体例をとおして」では、事例を提示しつつ、担任の気付きと配慮の試み、実態把握のポイント、推測できるつまずきの要因、指導の意味、それらを踏まえての具体的な指導の方法を順に述べてある。最後の具体的な指導の方法については、まず通常の学級で行う配慮について述べ、さらに、より個別的な指導の方法について述べてある。第3章は「LD・ADHD・高機能自閉症の概論」で、それぞれの障害の様々な面における特性等について述べてある。

「LD・ADHD・高機能自閉症の概論」については、実際にLD・ADHD・高機能自閉症等のある児童生徒の指導にあたっている教師や、彼等を支援している特殊教育諸学校教師、教育センター等職員にアンケート調査を行って評価を行った。その結果、全般的に高い評価が得られたが、一方で内容や構成、説明の仕方等についての様々な改善点の指摘があった。すなわち、二次障害の事例を含めること、事例を幼稚園から高等学校段階まで広げてその年齢や発達段階に対応した事例の記述とすること、校内の支援体制作りの事例を含めること、用語の解説を入れ、図や絵を活用してより分かりやすくすること、保護者や地域との連携した事例を含めること、等の指摘があった。これらの評価結果は、今後より一層わかりやすく内容の充実した改訂版を作成していく際に参考となる多くの課題を示唆するものであった。

本報告書の第3章では、小・中学校に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等のある児童生徒に対する教育的支援について、自立活動と考えられるものと、通常の学級における配慮と考えられるものとに分けて整理する研究を行った。LD・ADHD・高機能自閉症等のある児童生徒については、通常の学級における適切な配慮が非常に重要であると同時に、障害による困難の中には個別指導や小集団指導が必要なことがあり、また一斉指導の中では実施が困難であって個別的な指導が必要な場合もある。そこで、文献からLD・ADHD・高機能自閉症等のある児童生徒に対する指導法を575件抽出し、それがより個別的な指導と関連のある「自立活動」に該当するのか、通常の学級における配慮に該当するのかを検討した。その結果、69%の指導法が自立活動に該当すると考えられたが、それらの指導法が現行の自立活動のどの領域の自立活動に該当するかという点についてみると、評価者間の一致率及び評価者の考える適合度共に高いとはいえない結果であった。

第4章では、通常の学級における配慮について、現在どのようなことが、どの程度実施されているか、実施する際の課題にはどのようなことがあるのか、についての調査を行った結果を報告した。さらに、児童の実態と実施されている配慮との関連についても調べ、これらの結果に基づいて通常の学級担任が参考にできる「配慮リスト」の作成を行った。

調査に先立って、先に述べた自立活動に関する研究の際に文献から抽出した指導法や「LD・ADHD・高機能自閉症等の子どもの指導ガイド」に記載した配慮や指導の方法、諸外国の文献等を参考にした指導法をもとに、予備調査を行った上で68項目の通常の学級における配慮項目のリストを作成した。

調査1ではこれらの配慮項目について、通常の学級の担任教師が実施しようとする時の難易度及び実施の有無、実施のための課題について調べた。回答の得られた56小学校の502名の学級担任についての結果から、学級の活動に対する動機付けを高めたり適切な行動を促したりするような配慮で学級全体に対して行われるようなものは実施しやすいことが分かった。また、実施されていないことの多い配慮項目については、空き教室、支援機器、その他の備品や設備などの物的条件の整備が課題であることが示唆された。

調査2では調査対象を研究協力者の所属する小学校や研究パートナー校等の6校にしぼり、気になる児童の実態を含めて配慮項目に関する調査を行った。その結果、児童の実態に応じて実施されている配慮項目があること、必要と考えられている配慮項目の中で実施されているものは事前準備の必要がないものが多く、学習面への配慮よりも行動面への配慮に関するものが多いこと、教師間のサポートが充実しているほど実施されている配慮項目が多いこと等が明かになった。

調査1及び調査2の結果に基づき、配慮が必要と思われる子どもの課題から、教師が配慮すべきことを見だして実践に結びつけやすいように配慮リストを作成した。これは、クラス全体に対する配慮項目からなるリスト1と、特定の子どもに対して特に意識して行う配慮で学習面における配慮項目からなるリスト2a及び行動面における配慮項目からなるリスト2bから構成されている。この配慮リストについて、教育相談事例の小学校の担任等に活用してもらったところ、「クラス全体と個別への配慮と視点を変えてクラスを見ることができるようになった」等、有用性があるとの評価を得ることができた。

第5章では、小・中学校においてLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対する教育的支援を充実させる上で重要であると考えられる個別の指導計画の作成に関して検討した結果を報告した。個別の指導計画は、平成16年1月の文部科学省「小・中学校におけるLD（学習障害）・ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育手支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」において「小・中学校におけるLD・ADHD・高機能自閉症の児童生徒についても、必要に応じて作成することが望まれる」とされているものである。検討の結果として、作成、実施、評価、改善のプロセスとサイクルが大切であること、これに対応した実態把握、指導計画、指導の記録、評価が記載できるような書式が望ましいことが考えられた。さらに、現状では作成は担任が行うことが原則であるとしても、その際に、特別支援教育コーディネーター、特殊学級の担任、生徒指導や教育相談担当の教員、養護教諭等の校内委員会のメンバーの協力を得ること、また必要に応じて専門家チーム等校外の資源も活用することが必要と考えられた。これらを踏まえた作成のプロセスや、作成に際しての留意点を整理した。

以上のように本プロジェクト研究では、小・中学校の在籍するLD・ADHD・高機能

自閉症等のある児童生徒に対する配慮や指導の方法そのものを明らかにすると共に、それが自立活動に該当するか否か、通常の学級における配慮の実施に関する実態把握と配慮リストの作成、小・中学校における個別の指導計画の作成に関する検討等、配慮や指導の実施に際して関連する事柄についての検討を行った。実際的な配慮や指導について市販書籍として発刊した「LD・ADHD・高機能自閉症等の子どもの指導ガイド」は比較的高い評価を得ることができ、配慮や指導を行っている現場にも普及しつつある。本報告書は、配慮や指導の方法そのものよりも、それらの実践の基盤になる研究の成果をまとめたものであり、今後の一層の研究の発展に資することを主な目的として上記のような研究成果の報告を行った。

2. 今後の課題

LD・ADHD・高機能自閉症等のある児童生徒等に対する教育的支援に関する研究としては、本プロジェクト研究における上記のような成果を踏まえた上で、なお以下のような課題があると考えられる。

(1) LD・ADHD・高機能自閉症等のある児童生徒の指導等についての深化

本プロジェクト研究では、小・中学校に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等のある児童生徒を対象として研究を行ってきたが、国の施策として幼稚園や高等学校における特別支援教育の充実を目指していることを踏まえ、研究の対象を広げていく必要がある。また、指導法についても国内外の研究の進展を踏まえつつ、より具体的で幅広く応用が可能になるように指導内容・方法の充実を図っていく必要と思われる。

(2) 「LD・ADHD・高機能自閉症等の子どもの指導ガイド」の改訂

(1) で示したような研究の発展に基づき、また本研究の中で得られた評価結果を参考にし、内容の充実や読みやすさ、理解しやすさ等についての改善を図った改訂版の作成と発刊が必要と思われる。

(3) 校内支援体制との関連させた研究の充実

LD・ADHD・高機能自閉症等のある児童生徒等の指導は、実践の場面では学校内外の支援体制と密接な関連がある。現在、校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーターの指名、専門家チームの設置、特別支援学校（仮称）による地域支援などが進んできている中で、各学校で利用可能な資源を有効に活用することで、LD・ADHD・高機能自閉症等のある児童生徒等への教育的支援が充実できる。このような学校内外の資源の有効活用の方法も含めた指導法の研究が重要になっていると思われる。

(4) 個別の指導計画の作成に関する研究

個別の指導計画の作成は、LD・ADHD・高機能自閉症等のある児童生徒等の指導を適切に行い、その指導の質を向上させていくためにも欠かせない。しかしながら、現状では通常の学級担任が個別の指導計画を作成しようとする様々な困難が伴うことが少なくない。本プロジェクト研究において、通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等のある児童生徒等について作成する個別の指導計画について検討を行った。これを踏まえて、具体的な作成のプロセスや作成を支援できるような研究を行っていく必要があると思われる。

(渥美義賢)

(執筆分担)

はじめに 渥美 義賢

第1章 篁 倫子

第2章 篁 倫子、棟方 哲弥

第3章 小林 倫代、佐藤 克敏、玉木 宗久、海津亜希子、棟方 哲弥、渥美義賢

第4章 小林 倫代、佐藤 克敏、玉木 宗久、海津亜希子

第5章 笹森 洋樹、大柴 文枝

第6章 渥美 義賢

プロジェクト研究報告書

小中学校に在籍する特別な配慮を必要とする児童生徒の指導に関する研究
—LD・ADHDの指導法を中心に—

平成18年3月発行

発行 独立行政法人国立特殊教育総合研究所
住所 神奈川県横須賀市野比5-1-1