

研究主題

通常の学級に在籍する児童・生徒の学習障害(LD)、注意欠陥／多動性障害 (ADHD)、高機能自閉症等に対応した教育的支援に関する研究

抄 録

本研究のねらいは、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童・生徒の実態に応じた指導の手だてや学校における組織的な支援の在り方を探ることである。これらのねらいを達成するために、調査研究や事例研究を通して次の項目について研究を進めることとした。

- ・通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童・生徒の実態や特別支援教育の推進状況
- ・学校の組織的な支援の核となる校内委員会の設置手順及び活動内容
- ・児童・生徒の教育ニーズに応じた個別指導計画例及び特別な教育的支援の具体例

そこで、東京都の全公立小・中学校の全児童・生徒を対象とした実態調査を実施するとともに、特別支援教育の推進状況について抽出調査を行った。その結果、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童・生徒の割合が東京都の通常の学級に在籍する全児童・生徒の4.4%であることや、抽出調査した学校のうち、校内委員会を設置している学校が3分の1程度であることなどが分かった。さらに、これらの調査結果を詳細に分析することで、学習面に著しい困難を示す児童・生徒の実態を学習指導要領に示された学習内容との関連から考察するとともに、校内委員会の運営上の課題などを明らかにした。

次に、調査結果を踏まえつつ、事例研究を通して学校の組織的な支援の在り方について探った。校内委員会については、その組織の在り方や設置手順を明らかにするとともに、継続的・計画的な運営を促すための資料として年間活動計画例を作成した。個別指導計画については、継続的な授業観察を基に、通常の学級における個別指導計画の具体例及び作成の手順、個別指導計画表の様式などの資料並びに特別な教育的支援の具体例を作成した。この個別指導計画を作成するに当たっては、校内委員会がその中心的役割を果たすことにより、多くの教職員が支援にかかわることとなり、学校としての組織的な支援につながる事が分かった。

目 次

研究の背景とねらい	5
1 研究の背景とねらい	5
2 研究の方法	6
通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童・生徒の実態及び特別支援教育 の推進状況	7
1 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童・生徒の実態調査	7
(1)調査の概要	
(2)調査結果の概要	
(3)学習面及び行動面の領域から分析した調査結果	
(4)学年別に分析した調査結果	
(5)学習内容との関連から分析した調査結果	
2 特別支援教育の推進状況についての調査	24
(1)調査の概要	
(2)調査結果の概要	
学校全体の組織的支援	28
1 校内委員会	28
(1)校内委員会の意義と役割	
(2)校内委員会の現状	
(3)校内委員会の設置と活動内容	
2 個別指導計画	32
(1)基本的な考え方	
(2)事例研究	
(3)作成上の留意点と課題	
3 特別な教育的支援の具体例	36
研究の成果と課題	42
1 成果	42
(1)調査研究	
(2)事例研究	
2 今後の課題	42

研究の背景とねらい

1 研究の背景とねらい

本研究は、特殊教育から特別支援教育への転換に伴う教育の場の整備に関する動向を踏まえつつ、これまでの特殊教育の対象ではなかった、通常の学級に在籍する児童・生徒の学習障害(LD)、注意欠陥/多動性障害(ADHD)、高機能自閉症等(以下『LD等』と記す。)に対して必要とされる特別な教育的支援の充実を図ることをねらいとしたものである。

研究にかかわる社会的な状況として、ノーマライゼーションの進展がある。障害者とともに生活できる社会を構築していくために、法律等の整備が行われた。その一環として、「障害者基本法」の改正(平成5年12月)、「障害者基本計画」の策定(平成14年12月閣議決定)が行われた。改正された「障害者基本法」の基本理念は、障害者の一層の社会参加を促すとともに、「障害者基本計画」では、教育・育成における基本方針を明確に示している。

このような社会的な状況の下、文部科学省は、「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」(平成15年3月)において、特別支援教育の対象とする障害として、通常の学級に在籍する児童・生徒の学習障害(LD)、注意欠陥/多動性障害(ADHD)、高機能自閉症を位置付けるとともに、『障害の程度等に応じ特別な場で指導を行う「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」への転換を図る。』とし、学校制度の改善や特別な教育的支援の充実などの方向を示している。

このような国の方針を背景に、東京都も今後の特別支援教育の在り方について検討を重ねてきた。東京都心身障害教育改善検討委員会は、「これからの東京都の特別支援教育の在り方について(最終報告)」(平成15年12月)を示し、『LD等』の特別な教育的支援を必要とする児童・生徒への教育内容や方法の充実を図るために、個別の教育支援計画の一部である学齢期における個別指導計画に基づいて個に応じた指導を行うことや、すべての小・中学校に校内委員会を設置し、組織的に支援する必要性を指摘している。

これまで通常の学級においては、児童・生徒一人一人の教育ニーズに応じた特別な教育的支援が十分に行われてきたとは言えない状況がある。その理由として、一つには通常の学級の担任等の『LD等』についての理解が十分ではないことが考えられる。例えば、特別な教育的支援を必要とする児童・生徒を、「勉強が苦手な子」「落ち着きのない子」などととらえていることも多くあったのではないと思われる。また、別の理由として、学校としての組織的な支援が十分ではなかったことが考えられる。通級指導学級と通常の学級との連携の下、特別な教育的支援が行われている場合はあるものの、多くは特別な教育的支援を必要とする児童・生徒が在籍する通常の学級の担任の努力に負う部分が多くあったと思われる。

これからの特別支援教育においては、通常の学級の担任の力だけに頼るのではなく、校内委員会を核として学校全体で組織的に特別な教育的支援を行う必要がある。また、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童・生徒の実態を把握するとともに、児童・生徒の個別の教育ニーズに応じた個別指導計画を作成し、それに基づいた指導を行うことも必要である。

そこで、研究のねらいを、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童・生徒の実態や特別支援教育の推進状況を明らかにし、学校における組織的な支援の在り方や児童・

生徒一人一人の教育ニーズに応じた指導の手だてを探ることとした。

2 研究の方法

研究のねらいを達成するために、調査研究や事例研究を通して、次の項目について研究を進めることにした。

(1) 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童・生徒の実態及び特別支援教育の推進状況についての調査と分析

東京都においては、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童・生徒への組織的な支援は十分ではなく、また児童・生徒の実態も明らかになっていない。そこで、東京都のすべての公立小・中学校に対して調査を実施し、児童・生徒の実態を明らかにすることにした。あわせて、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童・生徒への学校全体の組織的な支援の状況についても抽出調査を行うことにした。

調査内容については、客観性と信頼性を確保する観点から、国が行った「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の実態調査」(平成14年2月から3月に実施)の調査内容に準拠することにした。また、特別支援教育の推進状況に関する調査は、校内委員会の設置状況や活動内容、個別指導計画の必要性など、学校の組織的な支援に関連する内容で構成することにした。

(2) 学校の組織的な支援の核となる校内委員会の組織や設置までの手順及び活動内容の提示

校内委員会を設置する目的やその構成員などについては、「学習障害児の指導について(報告)」(平成11年文部省)において試案として示されている。また、その後の答申や先行研究においても、校内委員会を設置して学校の組織的な支援を実施することの重要性が指摘されている。そこで、先行研究や関連のある答申等の分析から、校内委員会の設置の手順や組織及び活動内容について検討し、研究協力を得た学校に対して資料を提供するほか、継続的な協議を行うことにした。それらの学校には、提供した資料を基に校内委員会の設置を依頼し、その過程を校長等と協議することにより資料の有効性と課題を明らかにした。さらに、校内委員会を設置している学校に対する追加調査を行い、その組織や設置の手順、運営上の課題等を明らかにし、年間活動計画例を作成することにした。

(3) 児童・生徒の個別の教育ニーズに応じた個別指導計画例の作成及び特別な教育的支援の具体例の作成

個別指導計画は、児童・生徒一人一人の教育ニーズに応じた特別な教育的支援を計画的・継続的に実施するために欠かせないものである。そこで、まず心身障害教育における個別指導計画を参考に作成手順や様式を検討する。次に、検討した手順や様式を基に、研究協力を得た学校の児童・生徒を対象とした個別指導計画を作成し、実践を依頼する。そして、特別な教育的支援の実践結果について校長や通常の学級の担任等と協議することにより、個別指導計画の作成手順の妥当性や具体的な手だての有効性、個別指導計画表の様式等についての検証を行うことにした。

また、各学校が個別指導計画に基づき具体的な支援を実践するために、事例研究を通して特別な教育的支援の具体例を作成することにした。

通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童・生徒の実態及び特別支援教育の推進状況

1 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童・生徒の実態調査

(1) 調査の概要

- ・ 調査名
「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童・生徒に関する実態調査」
(『調査』)
- ・ 調査目的
東京都の公立小・中学校における通常の学級に在籍する児童・生徒の学習障害(LD)、注意欠陥/多動性障害 (ADHD)、高機能自閉症等の特別な教育的支援を必要とする児童・生徒の実態を把握し、今後の特別支援教育の基礎資料とする。
- ・ 調査時期 平成 15 年 7 月から 9 月まで
- ・ 調査方法 質問紙法
- ・ 調査内容
質問項目及び判断基準は、平成 14 年 2 月から 3 月にかけて文部科学省が実施した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」に準ずる。
- ・ 調査の実施から回収まで
当センターで質問紙を作成し、各区市教育委員会等を通して、各学校へ調査を依頼した。各学校では、通常の学級の担任や主幹等の複数の教員で調査を実施し、校長が対象児童・生徒数を当該区市教育委員会等へ報告した。各区市教育委員会等では、管下の小・中学校からの報告を集計し、当センターに報告した。
- ・ 調査対象
調査対象は、東京都の全公立小・中学校の通常の学級に在籍する全児童・生徒であり、対象人数等は表 1 の通りである。

表 1 調査対象学校数及び対象児童・生徒数

	地域	対象学校数	対象児童・生徒数	回収率
小学校	東京都内 全域	1,343 校	532,028 人	100%
中学校		652 校	220,040 人	
合計		1,995 校	752,068 人	

- ・ 留意事項
本調査は、通常の学級の担任等の判断に基づくもので、専門家チームによる判断ではなく、医師の診断によるものでもない。したがって、本調査の結果は、LD、ADHD、高機能自閉症の割合を示すものではない。

(2) 調査結果の概要

表 2 「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を示す」と通常の学級の担任等が回答した児童・生徒の割合

学習面が行動面で著しい困難を示す	4.4%
学習面で著しい困難を示す	2.9%
行動面で著しい困難を示す	3.0%
学習面と行動面ともに著しい困難を示す	1.5%

「学習面で著しい困難を示す」とは、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」の一つあるいは複数で著しい困難を示す場合であり、一方、「行動面で著しい困難を示す」とは、「不注意」や「多動性・衝動性」の問題、あるいは「対人関係やこだわり等」の一つか複数で著しく示す場合である。

図 1 学習面と行動面の重複の割合

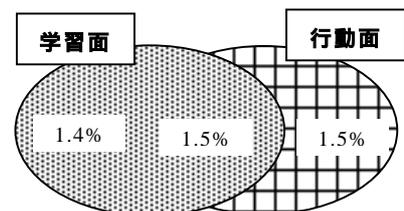


表 3 男女別集計

男	6.5%
女	2.2%

「知的発達に遅れはないものの学習面が行動面で著しい困難を示す」と通常の学級の担任等が回答した児童・生徒の割合は、表 2 に示すように 4.4% である。また、表 3 に示すように男女別では男子が 6.5%、女子が 2.2% であり、男子と女子の比は、約 3:1 となっている。

学習面と行動面との重複の割合は、表2や図1に示す通りである。図1の数値を見ると、学習面の割合、行動面の割合、学習面と行動面の重複の割合はほぼ同様である。これは、学習面や行動面で著しい困難を示す児童・生徒のうち約半数が、「学習面と行動面ともに著しい困難を示す」ことを表している。

表4 校種別集計

	全体	小学校	中学校
学習面か行動面で著しい困難を示す	4.4%	5.1%	2.8%
学習面で著しい困難を示す	2.9%	3.5%	1.7%
行動面で著しい困難を示す	3.0%	3.4%	2.0%
学習面と行動面ともに著しい困難を示す	1.5%	1.7%	1.0%

表4は、表2を校種別に集計したものである。学習面、行動面、その重複のすべてにおいて小学校の割合が高いことが分かる。

<まとめ>

「学習面か行動面で著しい困難を示す」児童・生徒の割合は、小学校で5.1%、中学校で2.8%であった。この割合は、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童・生徒が、40人学級においては、小学校では2人、中学校では1人程度存在することを表している。各学校では、児童・生徒の実態把握に努めるとともに、一人一人の教育ニーズに応じた特別な教育的支援を実践していくことが求められる。

(3) 学習面及び行動面の領域から分析した調査結果

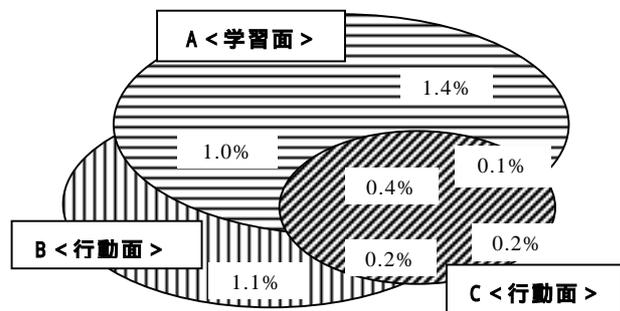
表5 学習面と行動面における各領域の割合

学習面	A	「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」に著しい困難を示す	2.9%
行動面	B	「不注意」又は「多動性 - 衝動性」の問題を著しく示す	2.7%
	C	「対人関係やこだわり等」の問題を著しく示す	0.9%

表6 A・B・C各領域の重なり状況

A かつ B	1.4%
B かつ C	0.6%
C かつ A	0.5%
A かつ B かつ C	0.4%

図2 学習面と行動面における各領域の重なり状況



「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」に著しい困難を示すとは、その一つあるいは複数で著しい困難を示す場合である。

(2)では、学習面と行動面の2つに分け集計と分析を行った。(3)では、行動面をさらに「不注意」又は「多動性 - 衝動性」の問題と「対人関係やこだわり等」の問題の2つに分け、学習面(「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」)と合わせた3つの領域で集計し、分析を行った。なお便宜上、学習面の『「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算す

る」「推論する」に著しい困難を示す』をA領域、行動面の『「不注意」又は「多動性 - 衝動性」の問題に著しい困難を示す』をB領域、行動面の『「対人関係やこだわり等」の問題に著しい困難を示す』をC領域とすることにした。

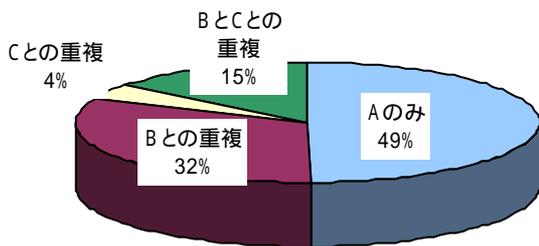
学習面及び行動面と各領域の関係

学習面は、A領域一つで構成されているので、その割合は表2の学習面の数値と一致する。一方、行動面は、BとCの2つの領域で構成されている。図2に示すように、B及びC領域には重複があるので、B及びC領域の割合を合計しても表2の行動面の数値とは一致しない。

各領域とその重複について

ア A領域で著しい困難を示す児童・生徒の他の領域との重複

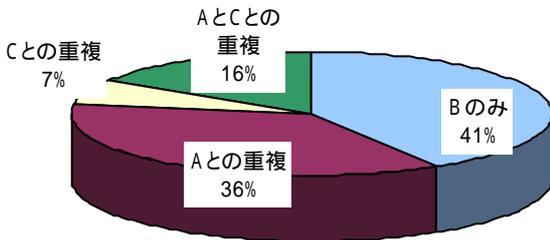
グラフ1 学習面(A領域)で著しい困難を示す児童・生徒の他の領域との重複の割合



グラフ1は、A領域で著しい困難を示す児童・生徒の重複の割合を示したものである。B領域との重複は32%であり、C領域との重複は4%である。また、B及びCの2つの領域ともに重複しているのは15%である。

イ B領域で著しい困難を示す児童・生徒の他の領域との重複

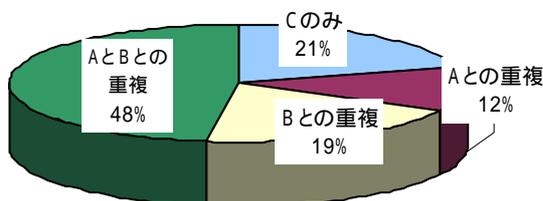
グラフ2 行動面(B領域)で著しい困難を示す児童・生徒の他の領域との重複の割合



グラフ2は、B領域で著しい困難を示す児童・生徒の重複の割合を示したものである。A領域との重複は36%であり、C領域との重複は7%である。また、A及びCの2つの領域ともに重複しているのは16%である。

ウ C領域で著しい困難を示す児童・生徒の他の領域との重複

グラフ3 行動面(C領域)で著しい困難を示す児童・生徒の他の領域との重複



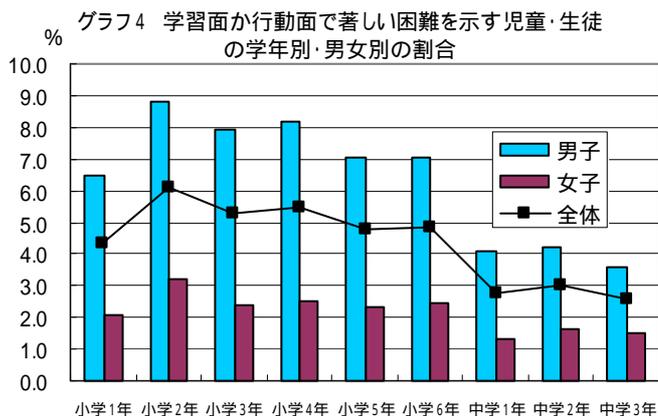
グラフ3は、C領域で著しい困難を示す児童・生徒の重複の割合を示したものである。A領域との重複は12%であり、B領域との重複は19%である。また、A及びBの2つの領域ともに重複しているのは48%である。

<まとめ>

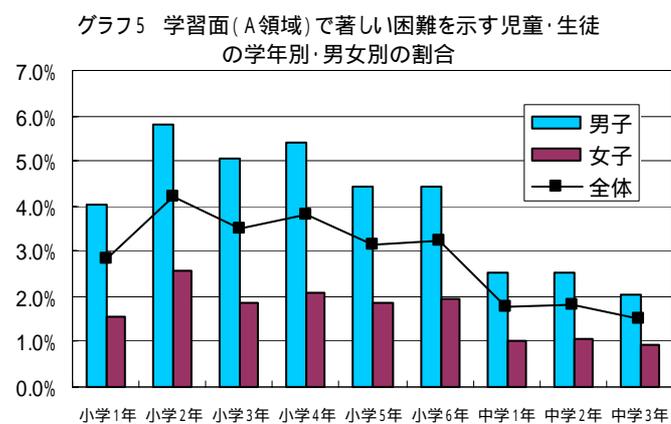
各領域の重複の割合から分析すると、学習面や行動面で著しい困難を示す児童・生徒の実態の特徴は、2つ又は3つの領域において重複がある児童・生徒の割合が50%を超えていることである。この傾向は、特にC領域に困難を示す児童・生徒の実態に顕著であり、約80%の児童・生徒が他の領域と重複している。特別な教育的支援を行うに当たっては、これらの重複の状況を踏まえて詳細に実態把握をするとともに、学習面・行動面の両面からの支援が必要である。

(4) 学年別に分析した調査結果

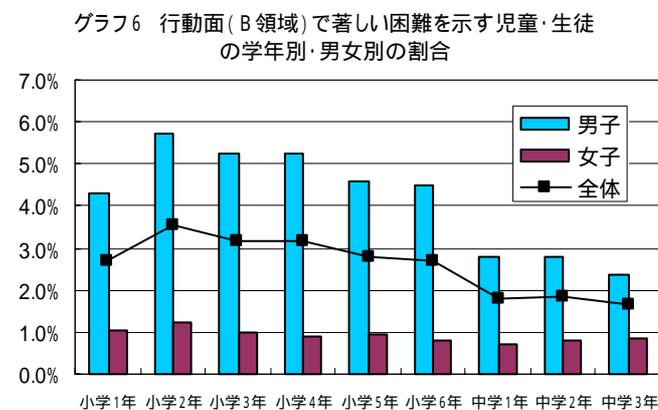
領域別の調査結果



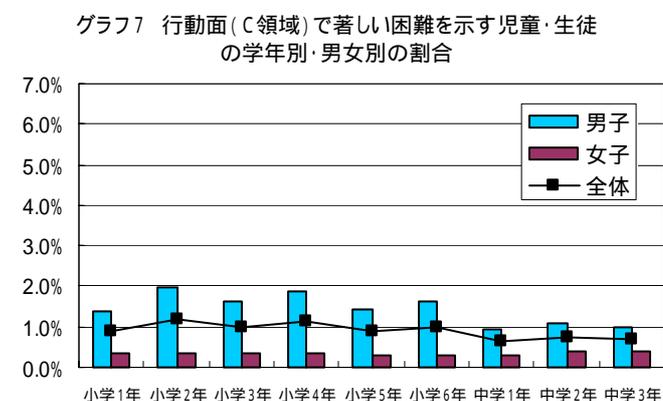
グラフ4は、表2における「学習面か行動面で著しい困難を示す」児童・生徒の割合を学年別・男女別に表したものである。全体・男子・女子のすべてに共通する特徴は、小学2年の数値が最も高く、中学3年に向けて減少していくことである。



グラフ5は、学習面(A領域「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」)で著しい困難を示す児童・生徒の割合を学年別・男女別に表したものである。全体・男子・女子いずれも小学2年の数値が最も高く、中学3年に向けて減少していくことはグラフ4と同様である。推移の様子は、男女ともほぼ同様である。



グラフ6は、行動面(B領域「不注意」又は「多動性 衝動性」)で著しい困難を示す児童・生徒の割合を学年別・男女別に表したものである。小学2年における数値が最も高いことは、学習面(A領域)と同様である。男子の推移の様子は、学習面(A領域)での推移の様子とほぼ同様であることに対して、女子は数値の変化はほとんど見られない。



グラフ7は、行動面(C領域「対人関係やこだわり等」)で著しい困難を示す児童・生徒の割合を学年別・男女別に表したものである。小学2年における数値が最も高いことや男子の推移の様子は、グラフ5・6と同様である。女子の割合の推移の様子にほとんど変化が見られないのは、行動面(B領域)と同様である。

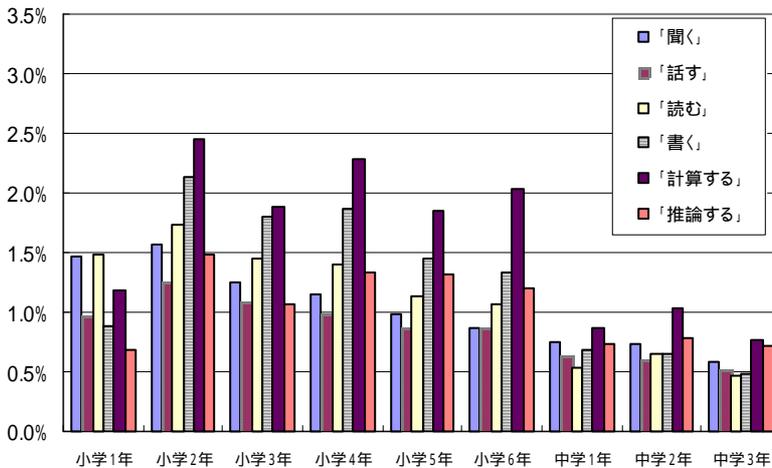
<まとめ>

調査結果を学年別に分析したところ、全体・男子・女子いずれもすべての領域で小学2年が高い。また、数値の大小はあるものの、男子は各領域いずれも同様の推移を示している。一方、女子は、A領域では男子と同様の推移を示すものの、B及びC領域では学年進行に伴った特徴的な変化は見られない。A領域における推移の様子は、男女とも同様であることから、各学年の学習内容等が調査結果に影響を与えているものと推測される。

項目別の調査結果 (*項目別の調査は、複数回答である。)

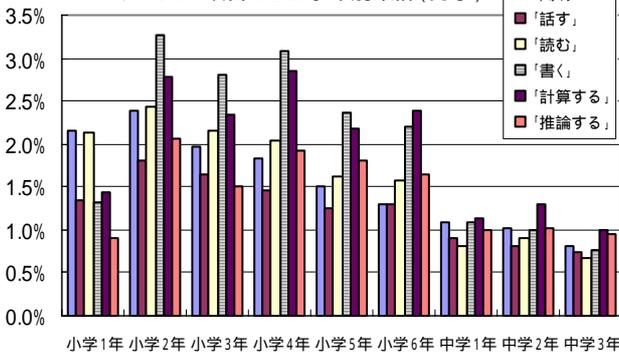
ア A領域の項目(「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」)

グラフ8 A領域の項目ごとの学年別集計

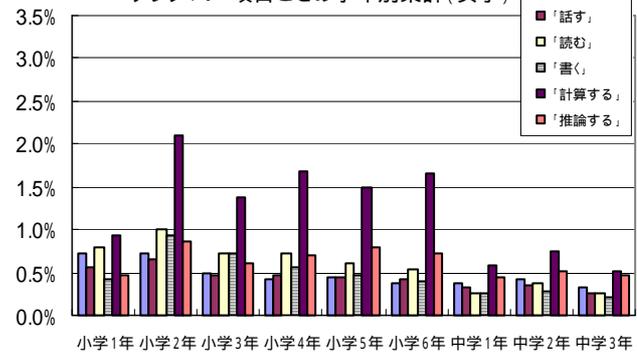


グラフ8は、A領域の各項目の数値を学年別に集計したものである。どの項目も小学2年の数値が最も高い。その後の推移の様子は、項目によって異なるものの、中学3年に向けて減少していく。各項目の中で、最も数値が高いのは「計算する」であり、次に高いのは「書く」である。

グラフ9 項目ごとの学年別集計(男子)



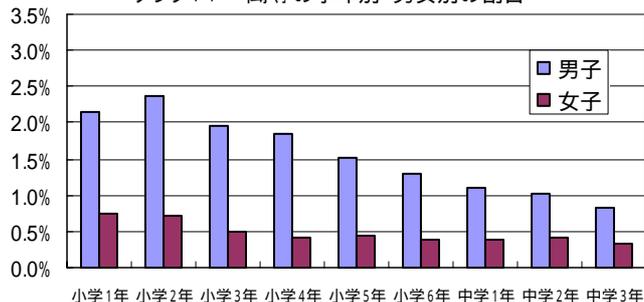
グラフ10 項目ごとの学年別集計(女子)



グラフ9・10は、グラフ8を男女別に集計したものである。男女とも小学2年の数値が最も高い。男子の数値の特徴は、「書く」が最も高く、次いで「計算する」が高いことである。女子の数値の特徴は、「計算する」が他の項目と比べて高く、「計算する」以外の項目は、ほぼ同様の数値及び推移を示すことである。以下、グラフ11から16まで各項目の割合を学年別・男女別に示す。

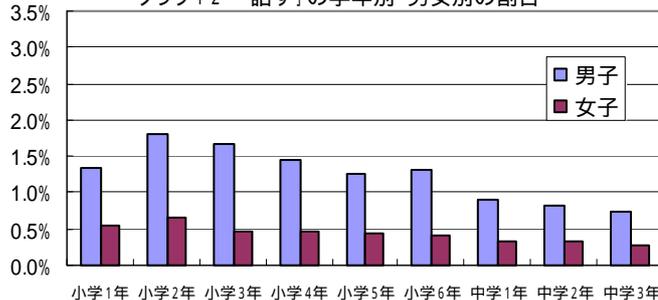
「聞く」

グラフ11 「聞く」の学年別・男女別の割合



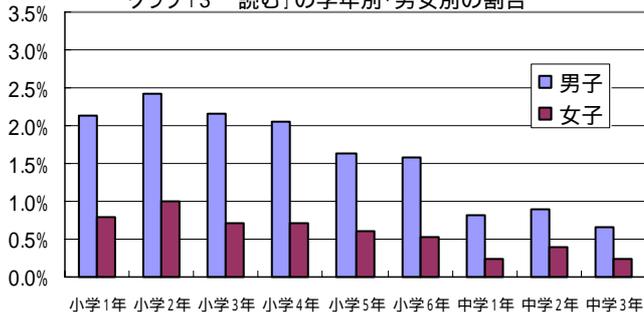
「話す」

グラフ12 「話す」の学年別・男女別の割合



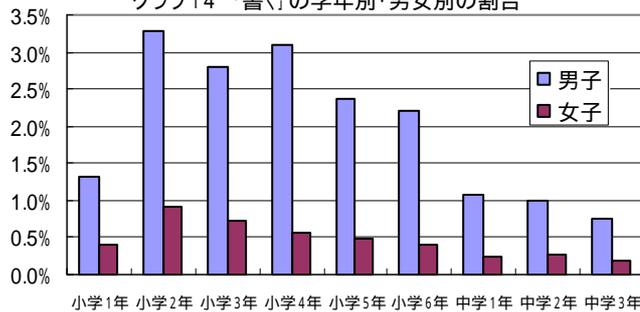
「読む」

グラフ13 「読む」の学年別・男女別の割合



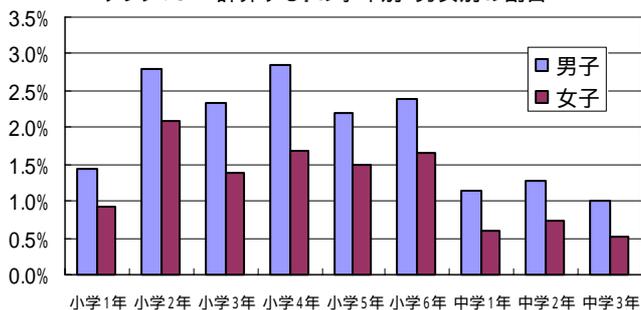
「書く」

グラフ14 「書く」の学年別・男女別の割合



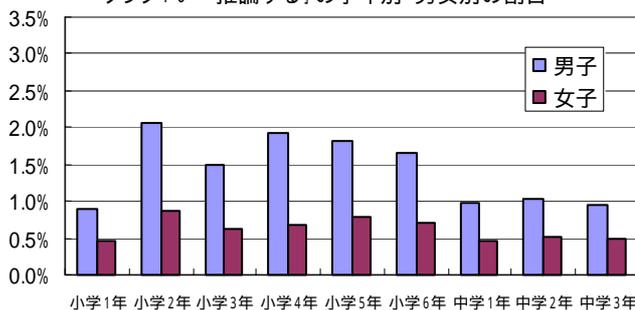
「計算する」

グラフ15 「計算する」の学年別・男女別の割合



「推論する」

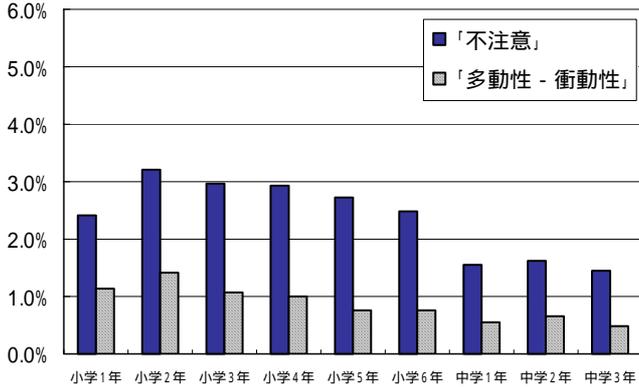
グラフ16 「推論する」の学年別・男女別の割合



「聞く」「話す」「読む」「推論する」の項目では、それぞれの学年の数値及び推移はほぼ同様の傾向を示している。一方、「書く」の項目は、「聞く」「話す」「読む」「推論する」の項目と比較して男子の数値が高く、「計算する」の項目は、他の項目と比較して女子の数値が高い。また、「書く」「計算する」の数値を男女比で見ると、「書く」は男子が高く、「計算する」は女子が高くなるなど、他の項目とは異なる特徴が見られる。そこで「書く」「計算する」の項目に絞って、「(5)学習内容との関連から見た調査結果」においてさらに分析する。

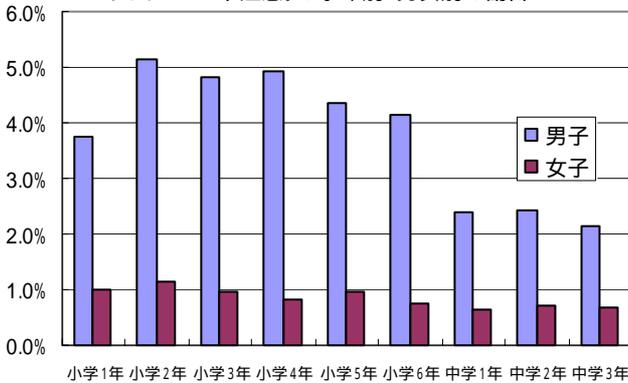
イ B領域の項目(「不注意」「多動性-衝動性」)

グラフ17 項目ごとの学年別集計

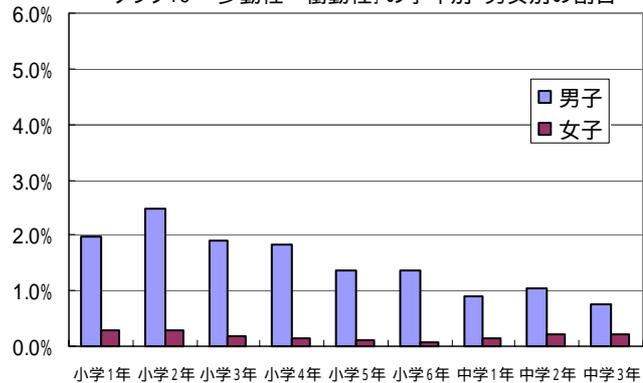


グラフ17は、B領域を「不注意」と「多動性-衝動性」の項目ごとに、学年別集計をしたものである。両方の項目に共通することは、小学2年の数値が最も高く、中学3年に向かって減少していくことである。この特徴は、他の領域の項目と同様である。また、「不注意」と「多動性-衝動性」を比較すると、学年により違いはあるものの、「不注意」の数値が「多動性-衝動性」の数値のほぼ2倍以上となっている。

グラフ18 「不注意」の学年別・男女別の割合



グラフ19 「多動性-衝動性」の学年別・男女別の割合



グラフ18・19は、グラフ17を男女別に集計したものである。男子の数値の特徴は、「多動性-衝動性」の数値に比較して、「不注意」の数値がおよそ2倍程度の値を示していることである。女子の数値の特徴は、男子に比べ全体的に数値が低く、「不注意」では1%前後であり「多動性-衝動性」では0.3%以下である。なお、C領域(「対人関係やこだわり等」)は、項目が一つであるので、(4)領域別の調査結果のグラフ7において分析した通りである。

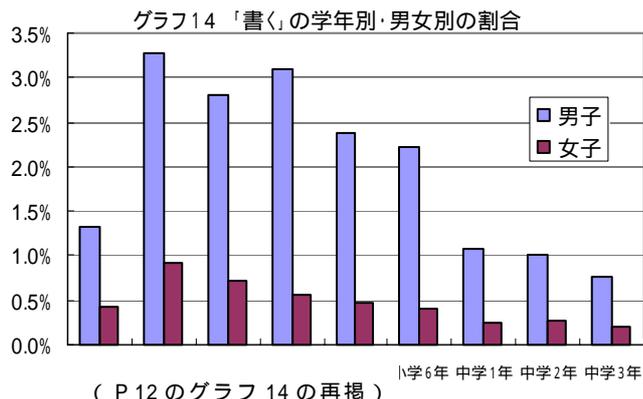
<まとめ>

項目ごとに、学年別・男女別に分析したところ、男子はおよそ領域全体の傾向と同様の推移を示し、男子の数値は全項目及び全学年で女子の数値を上回っている。女子は男子に比べ、多くの項目で全体的に数値が低く、学年進行に伴う変化はあまり見られない。

(5) 学習内容との関連から分析した調査結果

『調査』は通常の学級の担任等の判断に基づいて行われたもので、学習障害(LD)や注意欠陥/多動性障害(ADHD)、高機能自閉症の割合を示すものではない。算出された数値には、医療機関において診断されている児童・生徒と、医療機関における診断はないが学習面や行動面で著しい困難を示す児童・生徒が含まれている。したがって、「書く」や「計算する」の項目の分析に当たっては、学習障害の特性からの分析と学習内容からの分析が必要だと考えられる。様々な学習障害の特性の一例にもふれるとともに、学習指導要領に示された各学年の学習内容との関連で分析を行う。

「書く」の項目



「書く」の項目の調査結果には、次の特徴がある。

- ・男女とも小学2年の数値が最も高く、中学3年に向けて減少する。
- ・小学1年と小学2年を比較すると男女とも2倍程度に増加している。
- ・他の調査項目と比較して、全体的に男子の数値が高い。

ア 学習障害(LD)の特性からの分析

表7の「書く」に関する調査の質問項目は、文字を書くことと文章を作成することなどで構成されている。文章に自分の考えなどを表現することは、言語発達の最も高度な段階であり、考え方を順序よく整理したり、書く内容を記憶したり、実際に書いたりする能力などのすべてが統合されて可能となる。この過程の一つにでも障害があれば、文章に自分の考えを表すことに困難が生じると考えられる。

「書く」過程に生じる障害として、文章を構成することに障害がある場合が考えられる。例えば、話し言葉を理解することに障害がある場合は、言葉の意味を理解することに限界があり、文字や数字を写すことはできても、文章を構成することは難しい。また、別の障害として、文章を作成することはできるが、文字を書くことに障害がある場合が考えられる。その場合は、目と手の協応運動に障害があったり、書く運動パターンを身に付けることに障害があったりすることなどが考えられる。

イ 学習内容と調査結果の関連

(ア) 質問項目と学習指導要領の関連

表7 「書く」に関する「調査」の質問項目と学習指導要領との関連

調査の質問項目	学習指導要領との関連	
	小学校	中学校
読みにくい字を書く。(字の形や大きさがそろっていない。まっすぐに書けない。)	言語事項 (文字に関する事項、書写に関する事項)	言語事項(書写に関する事項)
独特の筆順で書く。		言語事項(書写に関する事項)
漢字の細かい部分を書き間違える。		言語事項(漢字に関する事項)
句読点が抜けたり、正しく打つことができない。	言語事項 (表記に関する事項)	「B書くこと」や言語事項(話や文章、文についての指導事項)
限られた量の作文や、決まったパターンの文章しか書けない。	「B書くこと」 言語事項(文及び文章の構成に関する事項)	「B書くこと」や言語事項(話や文章、文についての指導事項)

表7は、『調査』において、「書く」の項目に当たる質問内容と学習指導要領とのかわりを示したものである。小学校の国語科における指導内容と質問項目との関連は、「B書くこと」の領域と言語事項のうちの文字に関する事項や表記に関する事項、文及び文章に関する事項に見られる。中学校の国語科との関連もほぼ小学校と同様であるが、「読みにくい字を書く」や「句読点が抜けたり、正しく打つことができない」について

(1) 教科書での扱いからの分析

「書く」の項目では、小学1年から小学2年にかけて男子・女子とも数値が2倍程度に増えている。通常の学級の担任等が、どのような具体的な学習内容を基に「書く」の項目について判断したのかを明らかにするために、教科書での扱いを小学1・2年に絞り分析した。なお、分析に当たっては、東京都で採択の割合が高い3社の教科書を取り上げた。

表 10 「書く」に関連する学習内容の教科書での扱い

調査の質問項目			読みにくい字を書く。(字の形や大きさがそろっていない。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ある文章しか書けない。
領域等			言語事項			B「書くこと」	
			文字	書写	表記、文及び文章の構成		
小学1年	A社	1学期	・平仮名 ・漢字(0字)	・姿勢、持ち方 ・平仮名(字形・書き順・止め・はね・はらい、むすび、ひらがなの文等)	・句読点 ・濁音、半濁音、促音、長音、拗音、撥音、助詞	・手紙文	
		2・3学期	・片仮名 ・漢字(80字) 漢字の成り立ち	・片仮名 ・漢字(画・点・形・書き順・止め・はね・はらい、画の長さ・方向等)	・かぎ、句点 ・助詞	・観察文、カレンダーの文、アルバム作り等	
	B社	1学期	・平仮名 ・漢字(0字)	・姿勢、持ち方 ・平仮名(字形・書き順・止め・はね・はらい、むすび、ひらがなの文等)	・句読点、かぎ ・濁音、半濁音、促音、長音、拗音、撥音、助詞 ・文の形(主述の関係)	・絵日記、心が動いたこと等	
		2・3学期	・片仮名 ・漢字(80字) 漢字の成り立ち、なかまの漢字	・片仮名 ・漢字(画・点・形・書き順・止め・はね・はらい、画の長さ・方向等)	・かぎ ・文の形(主述の関係)	・知らせたいこと、誕生カード、作文等	
	C社	1学期	・平仮名 ・漢字(0字)	・姿勢、持ち方 ・平仮名(字形・書き順・止め・はね・はらい、むすび、ひらがなの文等)	・句読点 ・濁音、半濁音、促音、長音、拗音、撥音、助詞	・絵とことば、話したいこと等	
		2・3学期	・片仮名 ・漢字(80字) 漢字の成り立ち、なかまの漢字	・片仮名 ・漢字(画・点・形・書き順・止め・はね・はらい、画の長さ・方向等)	・かぎ ・文の形(主述の関係) ・助詞	・作文、観察文、書きたいこと等	
小学2年(1学期)	A社	・漢字(78字) ・同じ部分をもつ漢字	・姿勢、持ち方 ・漢字(字形、書き順、点画の方向等) ・片仮名	・主語と述語 ・句読点、かぎ	・ニュース作り、手紙文、観察の文等		
	B社	・漢字(86字)	・姿勢、持ち方 ・漢字(字形、書き順、点画の方向等) ・片仮名	・句読点、かぎ ・濁点、長音、拗音、促音、助詞	・作文、観察文等		
	C社	・漢字(68字)	・姿勢、持ち方 ・漢字(字形、書き順、点画の方向等) ・片仮名		・心に残ったこと、作文等		

表 10 から、小学 1 年と小学 2 年の学習内容の違いについて次のことが分かる。

(文字に関して)

- ・小学 1 年の 1 学期では漢字の配当がないが、小学 2 年の 1 学期では 80 字前後の配当があり、小学 1 年の 2・3 学期で学習する 80 字と合わせると 160 字程度となる。
- ・小学 1 年の 1 学期では平仮名のみであるが、小学 2 年の 1 学期までに片仮名及び漢字が加わる。

(書写に関して)

- ・小学 1 年の 1 学期及び小学 2 年の 1 学期は、ともに姿勢・持ち方の指導を行っている。
- ・小学 1 年の 1 学期は、平仮名を書写することであるが、小学 2 年の 1 学期までに漢字や片仮名及びそれらの書き順が加わる。

(表記に関して)

- ・小学 1 年の 1 学期には句読点や濁音、半濁音、促音、長音、拗音やかぎ(「」)及び助詞が扱われる。これらの内容は、その後繰り返し指導される。

(文及び文章の構成)

- ・小学 1 年の 1 学期には主述の関係について初歩的な指導が行われる。この内容は、その後繰り返し指導される。

(書くことに関して)

- ・小学 1 年の 1 学期には、書くことに対しての初歩的な指導が中心であり、単元を構成して文章を書く扱いはない。小学 2 年の 1 学期までには、それまで学習した文字、書写、表記、文及び文章の構成の言語事項を基に、文章を書く学習が取り入れられる。

以上のように、教科書での扱いを分析すると、小学 1 年の 1 学期に比較して、小学 2 年の 1 学期における学習内容が格段に増えていることが分かる。このことが、小学 1 年から小学 2 年にかけて男子・女子ともに数値が 2 倍程度に増えている理由の一つではないかと推測される。

「計算する」の項目

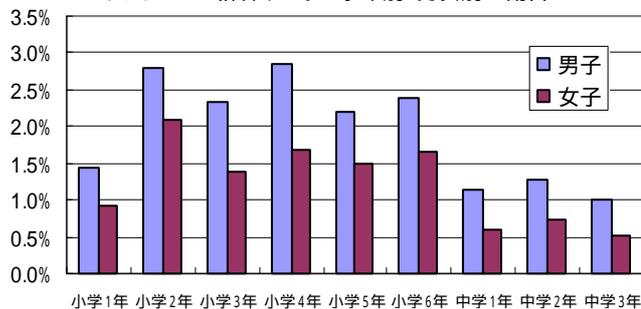
「計算する」の項目には次のような特徴がある。

- ・男子は小学 2 年と小学 4 年、女子は小学 4 年の数値が高く、男子・女子ともに数値の上下を伴いながら中学 3 年に向けて減少する。
- ・小学 1 年と小学 2 年を比較すると、男子・女子ともに 2 倍程度に増加している。
- ・他の項目と比較して女子の数値が高い。

ア 学習障害(LD)の特性からの分析

P 19 の表 11 を見ると、調査の質問項目は、数の意味の理解やその表し方及び計算の意味の理解及び技能にかかわる項目から構成されている。数の意味やその表し方が理解でき

グラフ 15 「計算する」の学年別・男女別の割合



(P 12 のグラフ 15 の再掲)

るということは、例えば、5 という数字をよんだりかいたりすることができることだけではなく、その数の表す大きさや意味などを理解することである。また、計算ができるということは、加法などの演算処理ができ、答えを求められることだけではない。例えば、 $5 + 4 = 9$ のような計算ができて、その数量的な意味やその計算の具体的な場面と関連が理解できなければ、計算ができたとは言えない。児童・生徒が計算を行う場合には、自らの経験を基に具体物を数に抽象化し、算数の言語（数字や記号・用語等）を用いて式を立て、計算のきまりにしたがって処理する過程を通ることが要求される。この過程に一つでも障害があれば、計算することに困難を生じる。例えば、数の大きさについての理解が十分でない場合には、 $5 - 8$ のように立式し、計算を行ってしまう可能性があり、10 のまとまりの意味についての理解が十分でない場合は、繰り上がりや繰り下がり の理解に困難を生じる可能性がある。

以上のようなことが、「計算する」の項目の数値が他の項目と比較して高くなる理由の一つではないかと推測することができる。

イ 学習内容と調査結果の関連

(ア) 質問項目と学習指導要領の関連

表 11 「計算する」に関する質問項目と学習指導要領との関連

調査の質問項目	学習指導要領の目標や各領域との関連	
	小学校	中学校
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とかく)	目標：基礎的な知識と技能 領域：数と計算（数の意味と記数法）	目標：数量に関する基礎的な概念 領域：数と式（数について）
簡単な計算が暗算でできない。	目標：基礎的な知識と技能	目標：数学的な表現や処理の仕方
計算するのにとても時間がかかる。	領域：数と計算（四則計算）	領域：数と式（式について）
答えを得るのにいくつか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つの式を必要とする計算)	目標：見通しをもち筋道を立てて考える能力 領域：数と計算（四則計算）	目標：事象を数理的に考察する能力 領域：数と式（式について）
学年相応の文章題を解くのが難しい。	目標：見通しをもち筋道を立てて考える能力 領域：全領域	目標：事象を数理的に考察する能力 領域：全領域

表 11 は、『調査』において、「計算する」の項目に当たる質問内容と学習指導要領とのかわり合いを示したものである。小学校では、算数科の目標や「数と計算」領域における指導内容との関連が見られる。中学校の数学科との関連もほぼ小学校と同様であるが、領域構成が異なるため関連のある領域は「数と式」である。

表 13 中学校学習指導要領における数学科の目標及び「数と式」領域における目標や内容（一部掲載）

目標	「数と式」領域		
	目標	数について(概略)	式について
第1学年	数量、図形などに関する基礎的な概念や原理・法則の理解を深め、数学的な表現や処理の仕方を習得し、事象を数理的に考察する能力を高めるとともに、数学的活動の楽しさ、数学的な見方や考え方のよさを知り、それらを活用する態度を育てる。	正の数、負の数 ・負の数の必要性を知り、意味を理解すること。	正の数、負の数 ・四則計算の意味を理解し、簡単な計算ができること。 ・文字を用いた式 ・文字を用いることの意義を理解すること。 ・乗法・除法の表し方を知ること。 ・簡単な一次式の加法と減法の計算ができること。 ・一元一次方程式 ・方程式及び文字や解の意味を理解すること。 ・解くことができ、利用することができること。
第2学年	文字を用いた式について、目的に応じて計算したり変形したりし、連立一次方程式について理解し、それを用いる能力を養う。		文字を用いた式 ・整式の加法、減法及び単項式の乗法、除法の計算ができること。 ・数量及び数量の関係をとらえるために文字式を利用できることを理解すること。 ・目的に応じて、式を変形できること。 ・連立二元一次方程式 ・二元一次方程式とその解の意味を理解すること。 ・連立二元一次方程式とその解の意味を理解し、解くことができ、利用することができること。
第3学年	数の平方根について理解し、数めたる概念に基づいて目的に達成できるようにする。	正の数の平方根 ・必要性と意味を理解すること。 ・自然数の素因数分解	平方根を含む式の計算ができること。 ・単項式と多項式 ・単項式と多項式の乗法及び多項式を単項式で割る除法の計算ができること。 ・式の展開や因数分解ができること。 ・二次方程式 ・必要性を知り、その解の意味を理解すること。 ・解くことができ、利用することができること。

表 12 と表 13 は、調査の質問項目と関連のある学習指導要領の領域や内容についてそれぞれ、小学校、中学校別に整理し、概略を示したものである。小学校における「数と計算」領域、中学校における「数と式」領域は、それぞれの学年に目標が設定されているとともに、指導内容が具体的に示されている。また、学習する数や量、図形といった学習の対象やその範囲などが明確に示され、系統的に配列されている。このことは、学習内容を確実に積み上げ、既習の学習との関連を図ることで新たな学習内容を獲得していくという算数・数学科の特性を示している。

「計算する」の項目にかかわる質問内容は、数の意味の理解や計算の意味の理解及び技能から構成されている。小学校における数の意味についての学習は、整数、小数、分数の順(小数と分数の指導順序については、教科書によって異なる。)に複数の学年にわたって指導され、その範囲を広げていく。これらを受け、中学校では、正の数・負の数、平方根の指導が行われる。このような指導の在り方は、計算についても同様であり、数の概念の広がりとともに計算の範囲や対象とする数の種類を広げていく。このようなことから考えると、小学校において男子・女子ともに「計算する」の項目の数値が高いのは、既習事項の確実な定着の下、新たな数の概念や計算の仕組みを理解していくという教科の特性がかかわっているのではないかと推測される。

(1) 教科書での扱いからの分析

「計算する」の項目では、小学1年から2年にかけて男子・女子ともに数値が2倍程度に増えており、小学2年・4年・6年の数値が男子・女子ともに高くなっている。通常の学級の担任等が、具体的にどのような学習内容を基に「計算する」の項目について判断をしたのかを探るために、調査の対象となった1学期の学習内容に絞り教科書での

取り扱いを分析することにした。なお、分析に当たっては、東京都において採択の割合が高い2社の教科書を取り上げた。

表 14 「計算する」に関連する学習内容の一学期における教科書での取り扱い

調査の質問項目		学年相応の数の意味や表し方についての理解が難しい。	簡単な計算が暗算でできない。	計算するのにとても時間がかかる。	答えを得るのにいくつかの手続きを要する問題を解くのが難しい。	学年相応の文章題を解くのが難しい。
領域等		数と計算				全領域(*)
		数	計算			
小学1年	A社	10までの数 ・よみ方、かき方、順序、合成・分解等	加法 ・1位数 + 1位数 = 1位数 (又は 10) 減法 ・1位数 (又は 10) - 1位数 = 1位数	/	/	・加法、減法に関する問題 ・問題作り
	B社		加法 ・1位数 + 1位数 = 1位数 (又は 10)			・加法 ・問題作り
小学2年	A社	1000までの数 ・よみ方・かき方、単位、位取り・数の構成、相対的な大きさ、系列、順序	加法 (繰り上がりあり) ・何十 + 何十、2位数 + 2位数、筆算 減法 (繰り下がりあり) ・何十・百何十 - 何十 2位数 - 2位数、筆算 等	・()を用いた計算	・加法、減法 ・差に着目した問題	
	B社		加法 (繰り上がりあり) ・何十 + 何十、 ・2位数 + 2位数、筆算、交換法則 減法 (繰り下がりあり) ・百何十 - 何十	・加法2回の計算	・加法、減法に関する問題	
小学3年	A社	/	乗法 ・0の乗法、乗法のきまり 除法 (商も除数も1位数) ・除法の意味の理解、倍を求める除法	/	/	・除法に関する問題 ・除法にかかわる問題作り
	B社		加法と減法 ・3位数同士の加法、筆算 ・3位数同士の減法、筆算、計算の工夫 乗法 ・乗法のきまり、0の乗法 ・何十・何百 × 1位数 ・2から3位数 × 1位数、筆算、暗算			・加法を2回活用 ・乗法を2回活用 ・()を用いた計算
小学4年	A社	千万より大きな数 ・よみ方・かき方、単位、位取り・数の構成、相対的な大きさ、仕組みのまとめ等	除法 ・何十・何百 ÷ 1位数 ・2から3位数 ÷ 1位数、筆算、暗算 ・倍を求める計算	・乗法と除法の混合	・除法に関する問題 ・差に着目した問題	
	B社		除法 ・2から3位数 ÷ 1位数、筆算、きまり ・何十・何百 ÷ 何	/	・除法にかかわる問題	
小学5年	A社	小数(小数第3位まで) ・意味、仕組み、位取り、構成、整数との比較、10倍や100倍、1/10や1/100 * B社のみ偶数・奇数	乗法と除法(被乗数、被除数が小数) ・小数の乗法や除法の意味理解、筆算 ・倍を求める除法 加法・減法を用いた概算	/	/	・小数の乗法や除法に関する問題
	B社		乗法(被乗数、乗数ともに小数) ・小数の乗法の意味の理解、計算のきまり			・()を用いた計算
小学6年	A社	倍数と約数 ・倍数と公倍数の意味 ・約数と公約数の意味 ・最小公倍数と最大公約数の意味 等	概数の計算 ・乗法や乗法を使った概算 分数の加法と減法 ・通分、約分 ・異分母の分数の加法と減法	/	/	・約数や倍数を活用に関する問題 ・異分母分数に関する問題
	B社					

* 『学年相応の文章題を解くのが難しい』は、全領域にかかわるが、表14では、数と計算領域のみ示した。

表 14 を基に、各学年の 1 学期における指導内容を概観すると、数に関しては教科書の違いによる指導内容に差は見られない。一方、計算の扱いについては教科書により違いが見られる。例えば、小学 1・2 年における減法、小学 3 年における加法・減法・除法などの扱いである。以上のような教科書における扱いを踏まえて、「計算する」の項目の数値に見られる特徴と学習内容の関連について以下の特徴を考察することとする。

小学 2 年の数値は、小学 1 年の 2 倍程度に増えること

小学 1 年の 1 学期と小学 2 年の 1 学期における学習内容の違いは、扱う数の範囲が、小学 1 年では 10 までの数であったが、小学 2 年では 100 より大きな数へ広がっていることである。また、計算では、加法や減法に繰り上がりや繰り下がりが伴うことや筆算などが挙げられる。10 までの数を学習する場面では、10 のまとまりや位取りをあまり意識する必要はない。しかし、数が大きくなることで、10 のまとまりを基に十進位取り記数法にしたがって、数をよんだり表記したりすることが必要となる。小学 2 年の 1 学期においては、このような学習内容について著しく困難を示しているのではないかと推測できる。

小学 4 年の数値が高くなること

小学 4 年の 1 学期における教科書の内容を調べたところ、数については、千万より大きな数、計算については、3 位数 ÷ 1 位数などにおける割り進みを含めて除法が扱われている。児童の身の回りにはない億や兆など桁数の多い数の理解や、3 位数 ÷ 1 位数の計算において割り進む学習は、いずれも十進位取り記数法の理解が前提となっている。これらのことから、4 年で数値が高くなる理由の一つとして、数の構造や記数法の理解、乗法と減法が必要となる除法の計算処理などの学習内容に著しく困難を示すのではないかと推測できる。

小学 6 年の数値が高くなること

小学 6 年の 1 学期における教科書の取り扱い、数については倍数や約数、計算については、倍数や約数の理解を前提として通分や約分が必要となる異分母分数の加法や減法である。分数は 4 年で指導されるが、2 つの数の組み合わせで一つの数を表していることや同じ大きさを表す分数が複数存在すること、整数や小数とは異なり十進位取り記数法に従っていないことなどから、意味を理解することが難しい数である。したがって、小学 6 年以前においてすでに分数の意味を理解することに著しい困難を示す児童が、異分母分数の計算においても困難を示している場合と、倍数や約数の理解に著しい困難を示す児童が、その結果、通分や約分が必要な異分母分数の加法・減法においても著しい困難を示す場合があるのではないかと推測できる。

2 特別支援教育の推進状況についての調査

(1) 調査の概要

- ・ 調査名 「特別支援教育の推進状況についての調査」(『調査』)
- ・ 調査目的 東京都の公立小・中学校における特別支援教育の推進状況について明らかにし、研究の基礎資料を作成する。
- ・ 調査時期 平成15年7月から9月まで
- ・ 調査方法 質問紙法
- ・ 調査内容 当センターで作成した質問項目を用いて、校内委員会の設置状況及び特別支援教育コーディネーターの役割、通常の学級の担任が求める支援及び心身障害学級の担任が実施可能な支援等について把握する。
- ・ 調査対象 東京都の公立小・中学校から無作為に抽出された学校における校長、通常の学級の担任及び心身障害学級の担任(設置校のみ)

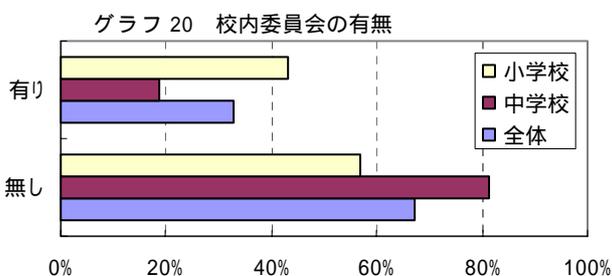
表 15 調査対象校長及び通常の学級の担任、心身障害学級の担任数

	小学校	中学校	合計
校長	44人	32人	76人
通常の学級の担任	591人	347人	938人
心身障害学級の担任	95人	51人	146人
合計	730人	430人	1,160人

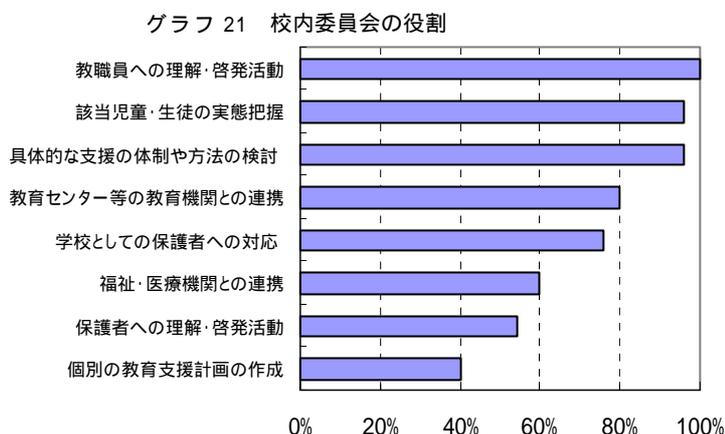
(2) 調査結果の概要

校長を対象とした調査の結果

校長を対象とした調査では、校内委員会の有無や特別支援教育コーディネーターに期待する役割について質問した。さらに、校内委員会を設置している校長に対しては、設置の過程や活動状況等について追加の調査(『追調査』と記す。)を行った。

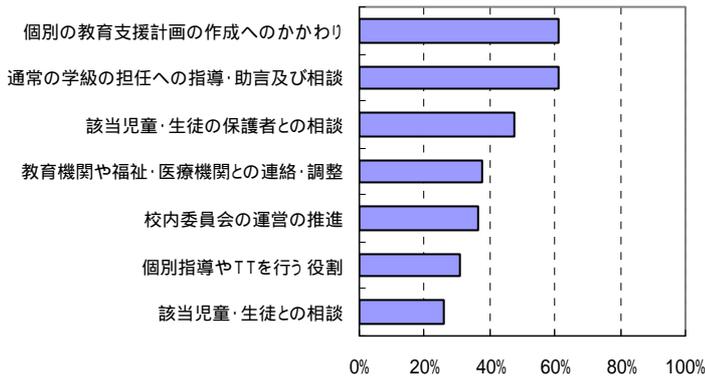


グラフ 20 は、校内委員会の有無について校種別に集計したものである。全体の約3分の1の学校で校内委員会を設置している。また、小・中学校別では、校内委員会を設置している学校は、小学校では約40%、中学校では約20%であった。



グラフ 21 は、校内委員会を設置している学校における、校内委員会の役割について集計したものである。最も多いのが、「教職員の理解・啓発」であり、すべての学校で校内委員会の役割としている。また、「該当児童・生徒の実態把握」と「具体的な支援の体制や方法の検討」は、95%を超えており、多くの学校で校内委員会の役割としている。

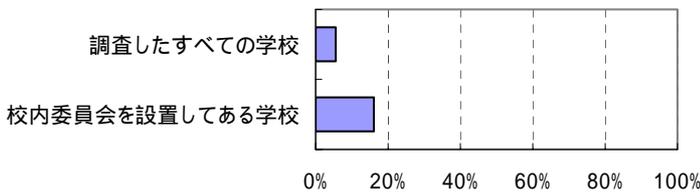
グラフ 22 特別支援教育コーディネーターに期待する役割



グラフ 22 は、校長が特別支援教育コーディネーターに期待する役割について、特に必要と考えている項目を3つ選択した結果を集計したものである。「個別の教育支援計画の作成へのかかわり」と「通常の学級の担任への指導・助言及び相談」は約 60% であり、各項目の中で最も高い数値を示した。一方、「個別指導や TT を行う役割」や「該当児童・生徒との相談」は他の項目と比較して低い。

グラフ 23

特別支援教育コーディネーターの役割をする教職員がいる学校の割合

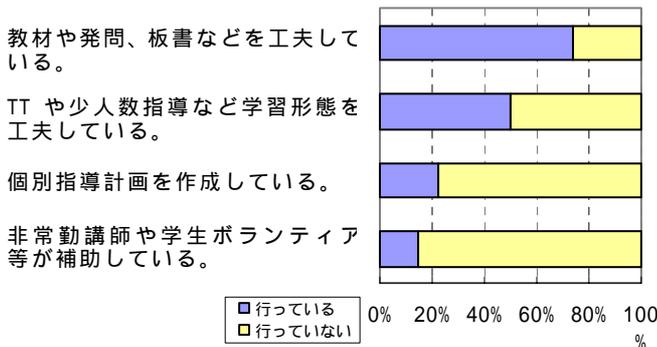


グラフ 23 は、特別支援教育コーディネーターの役割を担っている教員の有無を集計した結果である。特別支援教育コーディネーター又はその役割を担う教員がいる学校は、調査をした学校の約 5%、校内委員会を設置している学校では約 15%であった。

通常の学級の担任を対象とした調査の結果

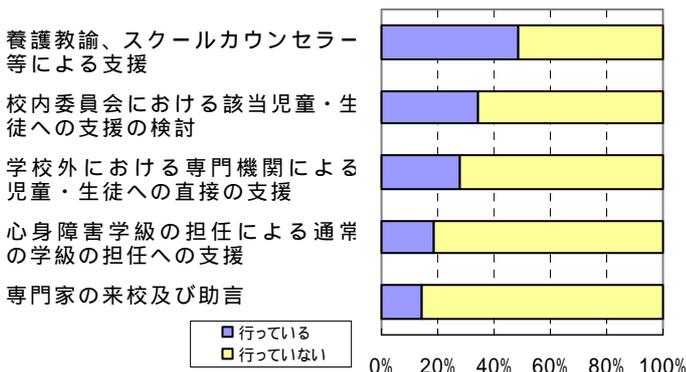
通常の学級の担任を対象とした調査では、現在担任している学級で行っている特別な教育的支援や今後必要だと考えている支援について質問した。

グラフ 24 学習指導や生活指導における支援



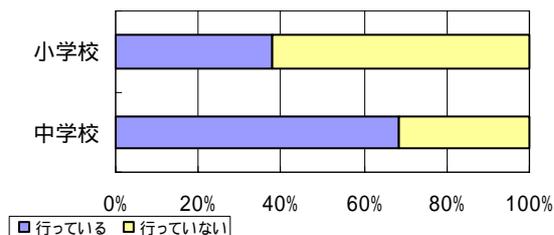
グラフ 24 は、通常の学級の担任が行っている学習指導や生活指導における支援について集計したものである。「教材や発問、板書などを工夫している」の項目の割合が最も高く、約 75%であった。一方、「個別指導計画を作成している」や「非常勤講師や学生ボランティア等が補助している」は 20% 前後であり、他の項目と比べ低い。

グラフ 25 学校全体や専門機関との協力による支援



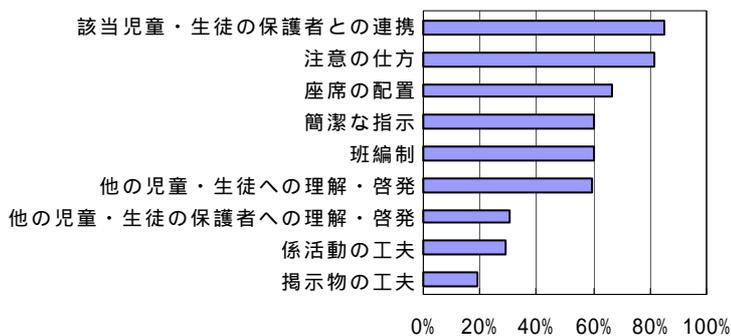
グラフ 25 は、学校全体や学校外の専門機関等との協力による支援について集計したものである。行っている割合は、すべての項目で 50% 未満となり、なかでも「心身障害学級の担任による通常の学級の担任への支援」と「専門家の来校及び助言」は 20% 未満であり、他の項目に比べて低い。

グラフ 26 養護教諭、スクールカウンセラー等による支援



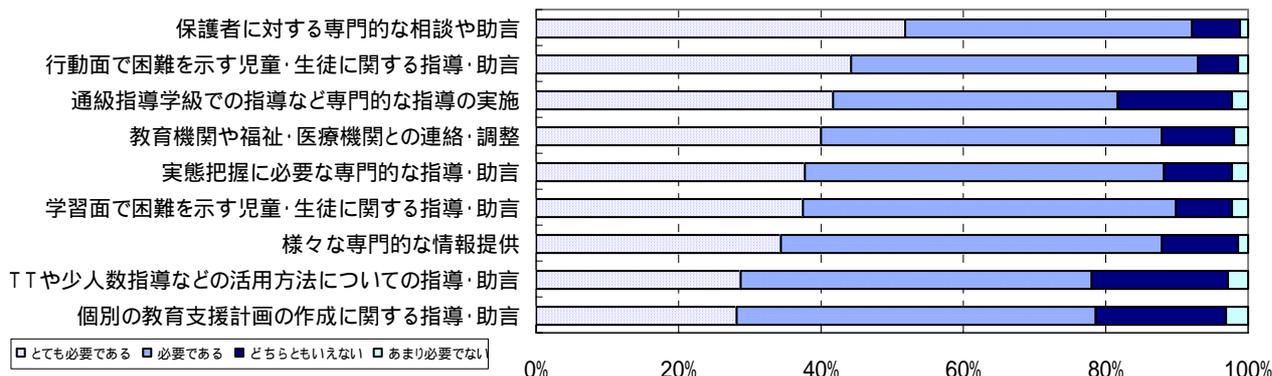
グラフ 26 は、グラフ 25 の中で最も数値が高かった「養護教諭、スクールカウンセラー等による支援」について、小・中学校別に集計したものである。中学校では、養護教諭やスクールカウンセラーによる支援が、小学校と比較すると2倍近く行われていることが分かる。

グラフ 27 学級経営上の配慮



グラフ 27 は、学級経営上の配慮について集計したものである。「該当児童・生徒の保護者との連携」や「注意の仕方」の項目は、80%以上行われているが、「他の児童・生徒の保護者への理解・啓発」「係活動の工夫」「掲示物の工夫」の項目は30%以下である。

グラフ 28 特別な教育的支援を必要とする児童・生徒を担当する上で、通常の学級の担任が必要と考える支援

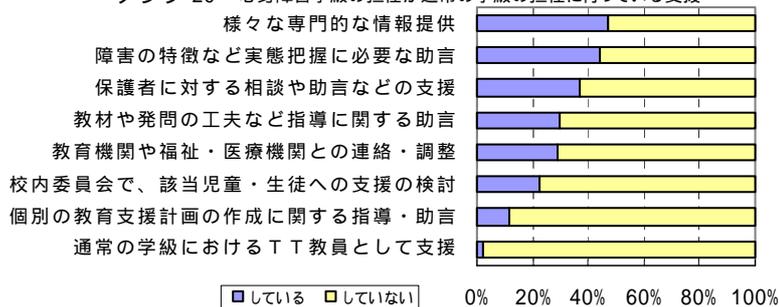


グラフ 28 は、今後特別な教育的支援を必要とする児童・生徒を担当する場合、必要と考えている支援について集計したものである。すべての項目とも「とても必要である」「必要である」を合わせると75%以上である。特に、「保護者に対する専門的な相談や助言」や「行動面で困難を示す児童・生徒に関する指導・助言」が他の項目と比べ高い数値を示した。

心身障害学級の担任を対象とした調査

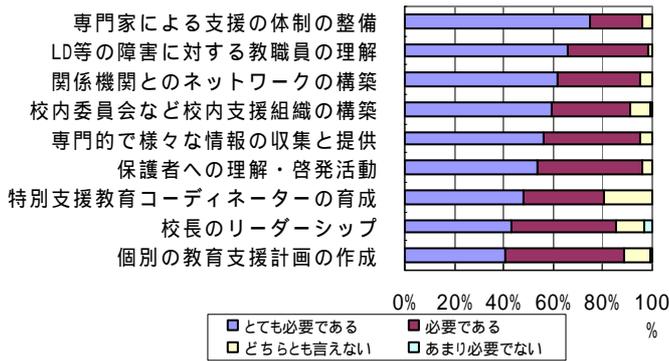
心身障害学級の担任を対象とした調査では、特別な教育的支援を必要とする児童・生徒や在籍している通常の学級の担任に対して行っている支援や特別支援教育の推進のために必要と考えていることについて質問した。

グラフ 29 心身障害学級の担任が通常の学級の担任に行っている支援



グラフ 29 は、該当児童・生徒が在籍している通常の学級の担任に対して行っている支援を集計したものである。すべての項目とも、50%未満であった。中でも「個別の教育支援計画の作成に関する指導・助言」や「通常の学級のTT教員として支援」は、他の項目と比べ低い。

グラフ 30 特別支援教育の推進に必要な支援



グラフ 30 は、特別支援教育の推進に必要な支援を集計したものである。すべての項目とも「とても必要である」「必要である」を合わせると、その割合が 80%以上となった。特に、「専門家による支援体制の整備」や「LD 等の障害に対する教職員の理解」、「関係機関とのネットワークの構築」は「とても必要である」と答えた教員が 60%以上となった。

<まとめ>

校内委員会について

校内委員会を設置している学校は、調査した小・中学校の 3 分の 1 程度であり、今後も設置を進めていく必要がある。特に中学校においては、設置している学校が 20%未満であり、まず、校内委員会の必要性についての理解・啓発を図る必要がある。

グラフ 21 によると、多くの学校が「教職員の理解・啓発」や「該当児童・生徒の実態把握」「具体的な支援の体制や方法の検討」を校内委員会の役割として挙げている。これらの役割は、個別指導計画作成において必要なことであることから、校内委員会が中心となって個別指導計画を作成することが妥当であり、かつ可能であると考えられる。

グラフ 26 にあるように、中学校において養護教諭、スクールカウンセラー等が支援にかかわっている割合は約 70%であり、小学校と比較して高い。このことは、すべての公立中学校に配置されているスクールカウンセラーの専門性を校内支援体制に活用しようとしていることの表れだと考えられる。

特別支援教育コーディネーターについて

校内委員会を設置している学校を対象にした『追調査』によると、特別支援教育コーディネーターを指名している学校は、調査した学校の約 5%であり、校内委員会の組織はあるものの推進役がないという実態が明らかになった。また、指名された特別支援教育コーディネーターの主な役割は、学校と外部の専門機関等との連絡・調整を図ることであった。学校全体としての組織的な支援を計画的・継続的に行うなど、校内委員会を活性化するためにも今後、特別支援教育コーディネーターを育成する必要がある。

個別の教育支援計画（個別指導計画を含む）について

校長が、特別支援教育コーディネーターに期待する役割では、「個別の教育支援計画に関する役割」が最も高い。一方、通常の学級の担任の約 80%は、個別指導計画作成について専門的な指導や助言を必要と考えているものの、実際に個別指導計画を作成している割合は、20%程度である。また、心身障害学級の担任の約 90%が個別指導計画を必要と考えているものの、実際に通常の学級の担任に指導・助言をしている割合は、10%程度である。このように、校長をはじめとして教員は、個別指導計画の必要性を認識しているが、実際の作成や実践は十分ではないことが分かる。その理由として、通常の学級における個別指導計画作成の手順や具体的な内容の理解が図られていないことが考えられる。

学校全体の組織的支援

本研究では、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童・生徒への組織的な支援として校内委員会の設置と個別指導計画の作成について検討を行った。校内委員会については、その意義と役割を確認し、調査の結果から現状を把握した上で、設置までの手順と年間活動計画例を示した。個別指導計画については、小学校2校での授業観察と検討から具体的な支援策を考え、作成手順やその様式を示すとともに、特別な教育的支援の具体例をまとめた。

1 校内委員会

(1) 校内委員会の意義と役割

校内委員会については、「これからの東京都の特別支援教育の在り方について(最終報告)」で、『特別な支援を要する児童・生徒やその保護者に対して、適切な教育や支援を行うことを目的として各学校に設置される委員会のこと』とされている。また、『校内委員会を設置するに当たっては、生活指導部会や進路指導部会など既存の校務分掌組織を活用することも有効である。』と示されている。

校内委員会の構成員としては、校長・教頭・主幹・主任・その他必要と思われる者(教育相談担当教諭・養護教諭・通常の学級の担任・心身障害学級の担任・スクールカウンセラー等)が考えられる。これらの構成員を中心として、特別な教育的支援を必要とする児童・生徒の理解と指導のために、校内における共通理解・校内研修の充実・専門機関等との連携を学校全体の組織的な取組みとして推進していく必要がある。なお、指導に当たっては、学校が積極的に保護者との信頼関係を築くことも重要である。

(2) 校内委員会の現状

調査の結果、校内委員会を設置している学校は、調査した学校全体の約3分の1(小学校19校・中学校6校)であった。これらの学校に『追調査』を実施したところ、以下のことが明らかになった。

設置について

ア 設置理由

理由の一つとして、小学校の校長の約半数が、学校経営方針に校内委員会の設置を位置付けていることが挙げられる。また、「心身障害学級の担任からの要望」「児童の様子から必要を感じて」「特別な教育的支援を必要とする生徒が入ってきたため」等、小・中学校ともに組織的対応の必要性を感じて設置した学校も複数ある。

イ 設置方法

ほとんどの学校が、既存の委員会を活用して校内委員会を設置している。小学校では生活指導部や教育相談部を活用する例が多い。また、中学校では生活指導部・保健部など様々な分掌を活用して設置している例が多く、新規の組織として設置した2校は、特別な教育的支援を必要とする生徒への対応に限らず、いじめや不登校を視野に入れた活動を計画している。これは、文部科学省の「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」における「不登校やいじめに対する学校内や地域の教育相談体制の充実による対応等」と「有機的な連携に十分留意して」という特別支援教育を推進する上での小・中学校の在り方についての指摘を踏まえていると考えられる。

ウ 構成

構成員については、校長、教頭、各主任(教務・生活指導・保健・学年・心身障害学級)教育相談担当、スクールカウンセラーを挙げている学校が多く、小学校では主幹や特別な教育的支援を必要とする児童が在籍する学級の担任、中学校では進路指導主任を加えている例もあった。調査した時点では、ほとんどの学校で特別支援教育コーディネーターは未定であり、教頭や生活指導主任、教育相談担当などがその役割を担っている例が多い。中学校では、進路指導主任が特別支援教育コーディネーターの役割を担っている例も見られた。小・中学校の特別支援教育コーディネーターには、特別支援教育における指導の専門性と組織としての内外の連絡・調整能力が求められており、その養成が課題となっている。

運営について

ア 活動内容

活動内容としては、児童・生徒の実態把握、具体的な支援についての検討、保護者との対応、通常の学級の担任への助言、養護学校等との交流による情報交換、他校の実践例の紹介、校内研修の実施などを挙げている学校が多い。さらに、いじめや不登校への対応を行っている学校も見られる。また、情報が得られない場合や診断がない場合の保護者との連携、通常の学級の担任が得た情報の共有化、個に応じた指導のための環境作りなどについても必要性が指摘されている。

一方、校内委員会を設置したものの活動がまだ始まっていない学校、さらに校務分掌組織上存在しているが一度も開催されていない学校もある。また、区市町村教育委員会からの指導により設置した例や、教頭が当面の期間、校内委員会の中心的役割または特別支援教育コーディネーターの役割を担う例もある。

イ 活動状況

校内委員会の開催については、週1回・月1回・学期1回程度など定期的に決めている学校が多い。その一方で、開催を不定期としたり該当児童がいないので開催していなかったりする学校もあり、計画的・継続的な活動が行われていない例が見られる。

特別支援教育についての校内の共通理解を図る方法として、養護学校、各区市の教育相談所、心身障害学級の担任会、通級指導学級等、外部の機関と連携して校内研修を実施している学校もある。また、小学校では、保護者の了解を得て児童が通院している病院と連絡を取り合うなど医療機関との連携が図られている例もあり、今後、保健所や児童相談所など様々な関係機関との連携を図ることも必要である。

(3) 校内委員会の設置と活動内容

校内委員会が未設置の学校はもとより、設置している学校においても、具体的な活動が進んでいるとは言えない状況である。校内委員会の設置と同時に具体的な活動を進めることが重要である。そのためには、特別支援教育についての校内研修を継続し、教職員及び保護者や地域の理解を深め、運営方法を工夫し、実際に機能させていくことが必要である。

そこで、本研究では、A小学校の校内委員会の設置にかかわり、設置の手順や設置後の運営方法について具体的に探った。

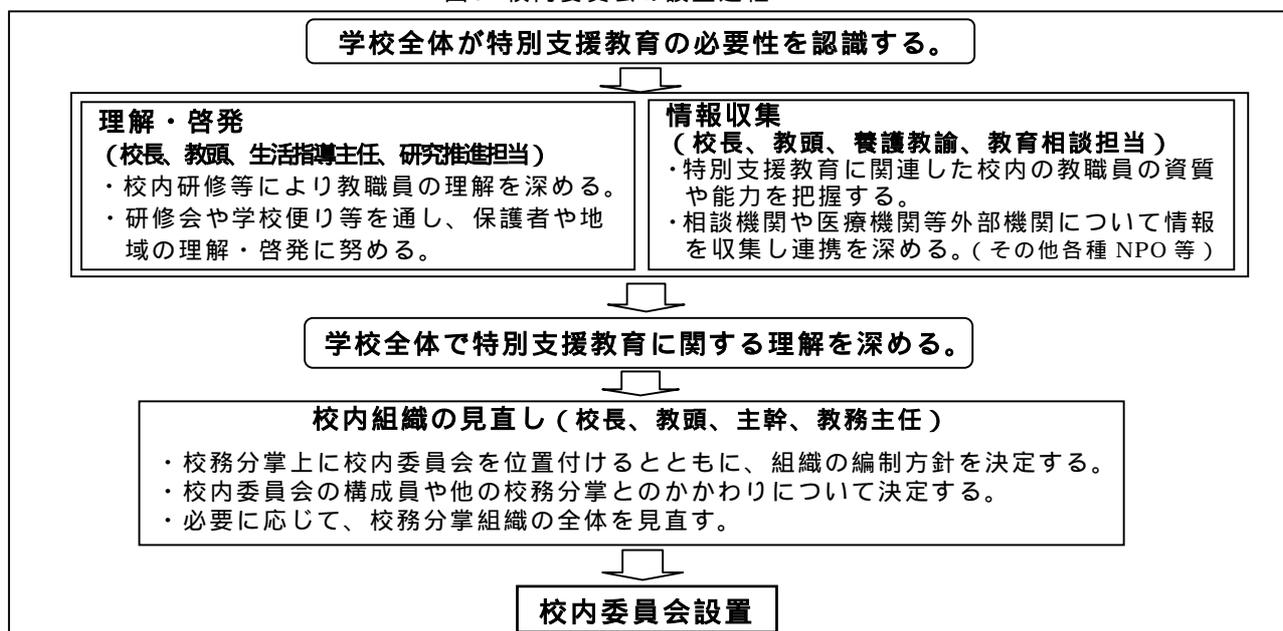
校内委員会の設置

A小学校の校長は、校内委員会の設置以前から特別支援教育に関する様々な研修を受け、そこで得た情報を積極的に教職員に提供したり、養護学校の教員を講師に迎え校内研修を行ったりしていた。これにより、特別支援教育についての全教職員の理解の下、校内委員会を設置することができた。また、校長は地域の特別支援教育に関するネットワークを構築するために、専門機関との情報交換を密に行ってきた。

校内委員会においては、校長、教頭をはじめ、教育相談に詳しい教員、養護教諭、心身障害学級の担任等が、専門的な指導力を発揮することが求められる。校内委員会を設置し終えたA小学校の今後の課題は、これまで校長が率先して行ってきた活動をどのように組織として引き継ぎ、発展させるかである。

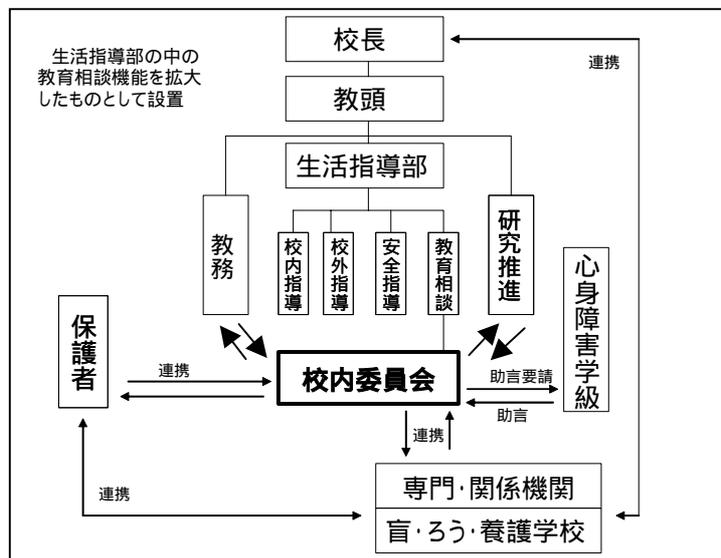
図3は、A小学校の取組みを参考に校内委員会の設置過程を整理したものである。

図3 校内委員会の設置過程



校内委員会の設置方法は、新しい組織を作る方法と既存の組織を活用する方法がある。A小学校では、図4のように生活指導部内の教育相談の機能を拡大し、校内委員会を設置した。

図4 A小学校の校務分掌組織図



校内委員会の組織は、学校規模、校務分掌組織、心身障害学級の有無等、学校の実情に合わせた様々な形態や運営が考えられるが、重要なことは設置後、実際に組織として機能させることである。そのためには、学校経営方針において校内委員会の活動内容等を具体化するなど、学校全体の取組みとして常に意識できるようにすることが必要である。

校内委員会の活動内容

ア 校内研修の推進

グラフ 21 (P24) に示したように、校内委員会を設置している学校のすべての校長が、校内委員会の役割として「教職員への理解・啓発」を挙げている。また、当センターが行った「特別支援教育に関する公開講座」には多数の参加者があり、特別支援教育に対する関心の高さを示している。これらのことは、特別支援教育を推進するためには、教職員や保護者の理解・啓発が必要であることを示している。

そのために、各学校は校内委員会を中心として、特別支援教育についての理解・啓発を図る研修を行い、全教職員や保護者等がその必要性についての認識を高めるとともに、具体的な支援の方法についても計画的に研修を行っていくことが重要である。これらの研修を計画的・継続的に行っていくためには、表 16 のように内容を明確にした校内研修計画を作成することが必要である。

表 16 校内研修計画例

内 容	講師
特別支援教育の概要と必要性について	教育委員会特別支援教育担当者
校内委員会、個別指導計画等に関する基本的な考え方について	
LD、ADHD、高機能自閉症等の理解	医師、心理学の専門家、巡回指導員、心身障害学級の担任等
LD、ADHD、高機能自閉症等の事例研究	
個別の課題について（基本的な理解が図られた後）	
ア 保護者との連携の方法 イ 実態把握の方法・チェックリストの使用法 ウ 取り組んだ指導方法とその成果の確認 等	

イ 年間活動計画の作成

校内委員会が計画的・継続的な活動を行うためには、具体的な年間活動計画を作成する必要がある。また、校内委員会の中に役割に応じた小委員会を設け、日常的に活動できるようにしていくことも有効である。緊急に特別な教育的支援を行う必要が生じた場合は、状況に応じて随時校内委員会を開催することも必要である。

表 17 の年間活動計画例は校内委員会設置直後という想定の下、特別支援教育に関する教職員の理解・啓発や個別指導計画の作成を中心に計画している。次年度以降は、外部の専門機関との連携等を加え、活動内容をさらに充実させる計画である。

表 17 校内委員会設置直後の年間活動計画例

月	活動内容	中心となる組織
4 月	年間活動計画案の作成 実態把握 保護者との面談	校内委員会 生活指導全体会 小委員会
5 月	年間目標及び1学期の目標の設定 と具体的な支援の検討 個別指導計画表の作成（1学期）	
6 月	校内研修会（特別支援教育の概要）	研究全体会
7 月	評価	小委員会
8 月	目標や手だての修正及び設定 個別指導計画表の作成（2学期）	校内委員会
9 月	校内研修会（事例）	生活指導全体会
10 月	保護者との面談	小委員会
11 月	事例経過報告、支援方法の見直し	校内委員会
12 月	評価 目標や手だての修正及び設定	小委員会 校内委員会
1 月	個別指導計画表の作成（3学期）	校内委員会
2 月	保護者との面談	小委員会
3 月	次年度の年間活動計画の作成	校内委員会

2 個別指導計画

(1) 基本的な考え方

「これからの東京都の特別支援教育の在り方について(最終報告)」によると、個別指導計画とは、『児童・生徒一人一人の教育ニーズに応じた指導をきめ細かく行うため、学校と保護者が共に作成する児童・生徒一人一人の指導計画のこと。』である。盲・ろう・養護学校及び心身障害学級においては従来から作成されており、児童・生徒一人一人の実態に応じた目標を設定し、具体的な手だてに基づいた指導が行われてきた。個別指導計画を作成することによって期待される教育的効果として、次の4点が考えられる。

保護者や児童・生徒の一人一人の教育ニーズを的確にとらえることができる。

学校全体での組織的支援が可能になる。

専門機関等との連携により、幅広い支援が可能になる。

就学前から学校卒業後までの継続的な支援が可能になる。

通常の学級においては、これまでも児童・生徒一人一人の課題に配慮した指導が行われてきている。しかし、計画的・継続的な指導を実践するために、指導計画を作成したり、他の教員と共通認識をもって指導したりすることは少なかった。

特殊教育から特別支援教育への転換期を迎え、通常の学級でも特別な教育的支援を必要とする児童・生徒一人一人の教育ニーズを把握し、目標と指導内容・方法を具体的に示して、適切な支援と評価を重ねることが求められている。また、通常の学級の担任が一人で指導を行う方法から、校内委員会を中心として学校全体で組織的な支援を行う方法に移行する必要がある。しかし、調査の結果にあるように、通常の学級の担任は個別指導計画が必要だと感じているが、学校で作成し、活用している割合はまだ低い。その理由として、作成手順や内容が不明確であることと、有効性が認識されていないことの2点が挙げられる。

そこで本研究では、A小学校の協力を得て、継続的な授業観察や校長や通常の学級の担任との協議を定期的に行うことで、個別指導計画表(P37)の試案を作成するとともに、個別指導計画や校内の協力体制を活用した支援の進め方を明らかにした。

(2) 事例研究

通常の学級の担任は、B児について「授業中の一斉指示に従えず、学習に集中できないことが多い、友達に対して水をかける、たたく等の行動があり、うまく関係が結べていない。」ととらえていた。このことから、B児は特別な教育的支援が必要な児童であり、今後の指導の在り方について検討する必要があった。

表18に基づき、B児についての個別指導計画作成の具体的な経過及び個別指導計画を活用した支援の進め方について、以下に述べる。

表18 A小学校で実施した個別指導計画の作成手順

実態把握
ア 授業観察 授業観察シートを用いて、学習面での特性や、学習活動における他の児童とのかかわりについての観察
イ 検討 授業観察の結果や日常生活の様子、家庭とのかかわり等について検討
個別指導計画表の作成
ア 目標の設定 共通理解された課題を基に、本研究で目標を設定
イ 具体的な手だての設定 学期の目標を達成するための指導方法を検討し、具体的な手だてを設定
具体的な手だての実践と評価 児童の変化を基に、目標や具体的な手だての内容についての検討と次学期の目標と手だてを設定

表 20 個別記録シート

* は授業観察者から出された意見			
児童の様子	他の児童とのかかわり	担任の対応	家庭とのかかわり
著しい学力の遅れはない。 * 指示理解は可能 * 作業は早い、雑になる。 算数では具体物を使い、一対一対応を行うことで理解できる。 興味や関心が強いものは、状況に関係なくやり続ける。	他の児童のそばに行くときたいたりけったりするので、問題になることが多い。 * 他の児童とのかかわりをもちたがっているがそれが「ぶつ」「ける」になってしまうようだ。 言葉によるコミュニケーションがうまくとれない。	指示が通らないときそばに行き顔を見て指示すると理解する。再度指示すると理解する。 自分の世界に入り込んでしまったときは、代替案を出すようにしている。	・ 入学後、学校の勧めで医療機関で診察を受けた。 ・ 他の児童の保護者から、安全面等の苦情があり、保護者会がもたれてきた。

個別指導計画表の作成

ア 目標の設定

実態把握から B 児の課題が複数明らかになった。そして、B 児の発達段階や通常の学級での支援ということを考慮し、目標を焦点化するとともに、解決に向けて順次取り組んでいくことにした。その結果、B 児の年間目標として「友達に対しての優しい言動を増やし、友達とのよりよい人間関係をつくる」ことと「指示を確認して行動する」ことを設定した。さらに、年間目標達成のためにステップを細かく分け、学期ごとの目標としてより具体的な行動目標を設定した。

イ 具体的な手だての設定

表 21 は学期ごとの目標を達成するための具体的な手だての例であり、本研究において文献や先行研究を参考にするとともに、心身障害学級の担任の経験と指導に関する専門的な知識や技術を生かして設定した。通常の学級の場合、常に学級全体とのかかわりを考慮することが必要である。本事例においても、特別な教育的支援を行う上で、個別対応が必要かどうか明らかにすることにした。また、個別対応をする場合、A 小学校の校内組織でどのような役割分担が可能かを考慮に入れ具体的な手だてを考えた。

表 21 B 児の個別指導計画表「目標と具体的な手だて」例

目 標	(年間目標) 友達に対しての優しい言動を増やし、友達とのよりよい人間関係をつくる。 指示を確認して行動する。		
	1学期	2 学 期	3学期
		<ul style="list-style-type: none"> 自分の気持ちや困ったこと等を言葉で話す。 友達の顔を見て話す。 指示を復唱してから行動する。 	
具 体 的 な 手 だ て		言葉を提示しながら、気持ちを言葉で整理して表現させる。 「そういうときは・・・と言おう」と指導する。 行動目標を本人と相談して1つ決め、達成したらシールなどで評価し意欲を高める。 クラス全体にソーシャルスキルを身に付けるための活動を取り入れる。 視線を合わせてから指示を出す。 簡潔な言葉で指示する。	
評 価 と 課 題		通常の学級の担任のそばだと、落ち着いて友達とかわれるようになった。友達同士のやりとりや、通常の学級の担任の他の子に対する接し方を学ぶようになった。一対一の指示や視線を合わせて確認してからの指示は、理解を図る上で有効であった。学習面では、国語の読みに困難が見られる。	

具体的な手だての実践と評価

作成した個別指導計画表を基に、通常の学級の担任がB児に支援を行い、B児の変容や新たに取り組んだ支援を書き加えていった。学期末に再度授業観察を行い、「目標の達成状況はどうであるか」「具体的な手だては有効であったか」を評価の観点として、通常の学級の担任と検討を行った。観察者からは、B児が他の児童に積極的に話しかけたり、また他の児童もB児を誘って一緒に行動したりしようとする様子が観察されたことが報告された。通常の学級の担任からは、B児は、友達への話し方や接し方が少しずつ分かってきており、友達と言葉でやりとりするまでに成長したことが報告された。そこで、次のステップとして「『ありがとう』『ごめんね』を自分から言えるようにする。」という行動目標を設定した。学習については「読み」に関する困難さが以前より強く認識されるようになったことから、「読み」に関する目標と具体的な手だてを次学期の個別指導計画に加えることとした。

(3) 作成上の留意点と課題

作成上の留意点

ア 実態把握

- ・詳細に実態把握をするためには、複数の教員で「教師の指示に対する反応の仕方」や「他の児童とのかかわり」など、様々な角度から授業を観察すること。
- ・観察後にはできるだけ早く検討を行い、児童・生徒の課題を明確にすること。

イ 個別指導計画表の作成

- ・年間の目標は、課題の解決の優先性を考えて焦点化して設定すること。
- ・学期ごとの目標は、児童・生徒及び教職員が何をすればよいかを明確に分かり、達成への見通しがもてるように、ステップを細かく分け具体的に設定すること。
- ・具体的な手だてを設定する際は、心身障害学級の担任や各教育委員会に配置されている教育相談員、医療機関など専門家の助言を受けること。

ウ 具体的な手だての実践と評価

- ・定期的に授業観察と検討を行い、そのときの児童の課題を明確にすること。
- ・随時、目標や支援の方法を修正・改善し、児童・生徒の教育ニーズに応じた支援を行うこと。

作成上の課題

事例研究から、個別指導計画にかかわる一連の計画的・組織的な対応が、児童・生徒の教育ニーズに応じその成長を促すことや、個別指導計画を作成する上での課題が明らかになった。課題の一つは、個別指導計画の作成者である。これまで述べてきた手順にしたがって、通常の学級の担任が一人で個別指導計画を作成することは困難である。また、調査の結果によると、特別な教育的支援を必要とする児童・生徒は、各学校で複数在籍すると考えられることから、特別支援教育コーディネーターが一人で作成することにも困難があると考えられる。このようなことから、通常の学級の担任や特別支援教育コーディネーターを含めて校内委員会が連携して内容を検討したり、個別指導計画表に記入したりすることが必要である。通常の学級の担任は、児童・生徒の日常の様子等の情報を提供し、特別支援教育コーディネ

ーターは具体的な手だてに関する専門的な知識・情報を収集し提供するなど、役割分担をして内容の検討をしたり記入したりすることが望まれる。

もう一つの課題としては、P 37 に示す個別指導計画例を参考に、各学校の実情や児童の実態に応じて個別指導計画表に記載する内容を決定することである。教育ニーズを的確にとらえ、その児童・生徒一人一人のより多くの可能性を見付けるためには、保護者との連携をさらに図っていくことも必要である。

3 特別な教育的支援の具体例

児童・生徒の教育ニーズは一人一人異なるため、個別指導計画も一人一人異なったものになる。そこで、各学校が個別指導計画に基づいた具体的な支援を実践していくための資料として、特別な教育的支援の具体例を示すこととした。なお、P 38 以降の事例には、個別指導計画に基づいて、2学期の目標を達成するための具体的な支援例を掲載しており、個別指導計画表そのものではない。各事例における児童・生徒の傾向は以下の通りである。

事例 1……文字の読み書き、計算に困難がある児童

事例 2……落ち着きがなく感情のコントロールが難しい児童

事例 3……不安とこだわりが強い児童

事例 4……友達との関係作りが難しい児童

個別指導計画表(例)

興味・関心・得意なこと 入学前・前学年での様子
通常学級の担任が、前学年での様子や幼稚園での様子について記入する。
本人の興味・関心や得意なこと等について、手だてに活用できる情報を記入する。

保護者の思いや願い家庭での対応等
通常学級の担任と保護者で話し合いながら記入することが望ましい。
家庭での対応についてうまくいった点などを聞き、学校での対応の資料とする。

専門機関とのつながり
通常学級の担任が、保護者の了解を得て、医療機関及び相談機関を活用した経験等について記入する。

来年度の課題と思われること
(年度末)
校内委員会で、年度末の児童の様子について話し合い、次年度への資料とする。

目標
通常学級の担任を含め、校内委員会で検討して記入する。
年間目標は、複数の課題のうち改善の優先性を考えて焦点化し、設定する。
学期ごとの目標は、年間目標達成のためのより具体的な目標を設定する。

評価
通常学級の担任もしくは校内委員会で検討して記入する。
児童・生徒の変容をまとめ、目標の達成状況と具体的手だての有効性を記入する。

具体的な手だて
通常学級の担任を含め校内委員会で検討して記入する。
目標に対しての指導方法について具体的に記入する。
個別の対応等について校内組織の中で「誰が、どのように」行うかを明確にする。
心身障害学級の担任や区の相談員等の専門的知識及び経験を有する人の助言を受け記入する。
手だてを实践した効果を記入する。
工夫したり改善したりした手だてを書き加える。

個別指導計画表		児童・生徒名() 年 月 日		記載者()	
興味・関心や得意なこと 入学前や前学年での様子		保護者の思いや願い 家庭での対応等		専門機関とのつながり	
				来年度の課題と思われること	
目 標	(年間目標)				
	1 学 期		2 学 期		3 学 期
	学 習 行 動		学 習 行 動		学 習 行 動
具 体 的 な 手 だ て					
評 価 と 課 題					

事例1 文字の読み書き、計算に困難がある児童への教育的支援の例

1 児童の実態

- ・学年等 ……小学1年。他の学習には遅れが見られず、絵や会話での表現は優れている。
- ・「読む」 ……平仮名を一字ずつ追うことは可能だが、単語を一語として読むことができない。話し言葉はスムーズであり、言葉も豊かである。
- ・「書く」 ……時間はかかるが、黒板の文字を書き写すことはできる。
- ・「計算する」 1桁同士の加法を間違えることが多い。

2 具体的な支援

(1) 個別指導計画の一部 **指導のポイント** 「具体物を用いた支援」「達成感」「褒める機会」

目標	年間	読む書く	音声言語を文字に書き表すことができる。
		計算する	具体物を用いて、加法・減法ができる。
	一学期	読む書く	平仮名や数字を音読できる。
		計算する	具体物の数と、数字を関連付けることができる。
目標達成に向けた具体的な手立て	一斉授業で考えられる工夫	読む	<ul style="list-style-type: none"> ・文字を押さえさせながら、大きな声ではっきりと読ませる。 ・ゆっくりとした範読に合わせ、教師と一緒に読ませる。 ・文節や語句に傍線や丸をつけ、区切りが分かるようにする。 ・厚紙などで1行だけ見えるカバーを作り、それを使いながら読ませる。
		書く	<ul style="list-style-type: none"> ・書こうとする文を声に出しながら書かせる。 ・板書と同じ見本をカードで提示し、それを見ながらノートに書かせる。 ・ノートは大きめのマスものを使用させる。 ・書いた内容を確認し、きちんと書けたときは発表させて褒める機会を作る。
		計算する	<ul style="list-style-type: none"> ・タイルやカード、可能ならば実物などを用いて具体的に提示する。 ・計算の仕方や計算の順序を、声に出して言いながら計算させる。 ・繰り上がりや繰り下がりのときに小さく書き込む数字を、丸で囲むなどして意識しやすいようにする。 ・プリント1枚あたりの問題数を減らし、達成感を味わいやすくする。
	事前の準備や日常の練習	読む	<ul style="list-style-type: none"> ・少しずつ行数を増やししながら、毎日音読させる。 ・文字を書いたカードを数秒見せ、単語を素早く読み取る練習をさせる。 ・音読だけに指導が偏ることなく、内容を理解しているか確認しながら指導を進める。
		書く	<ul style="list-style-type: none"> ・1行日記や1行作文を行う。 ・点線で書いた文字などをなぞり書きさせ、丁寧に書く練習をさせる。 ・大きなマスのノートを使い、はみ出ないように書く練習をさせる。 ・迷路ゲームのプリントなどで、鉛筆の動かし方を練習させる。
		計算する	<ul style="list-style-type: none"> ・横罫ではなく、マスのノートを使わせて筆算の位がそろえるようにする。 ・遊びや買い物、お手伝いなど実生活の中で計算する場面を多く設ける。 ・授業では、計算練習の時間を確保する。 ・宿題は、問題数をあまり多くせず、達成可能な量にする。
学級の児童全体への配慮	授業の場面	読む	<ul style="list-style-type: none"> ・本の読み聞かせでは、興味のある本を取り上げる。 ・まだ音読に慣れていない児童は、ゆっくり読んでよいことを全員に伝える。
		書く	<ul style="list-style-type: none"> ・個別指導の間に、他の児童には練習を行わせる。 ・五十音表をわきに置いて練習してもよいことを全員に伝える。
		計算する	<ul style="list-style-type: none"> ・進度に合わせて何種類かの発展問題を用意し、早く終わった児童には練習を行わせる。 ・算数セットなど、必要ならば具体物を使ってもよいと全員に伝える。 ・小さな声なら、順序を言いながら計算してもよいと全員に伝える。
	生学活級の指導面や		<ul style="list-style-type: none"> ・道徳の時間や朝の会等で、誰にでも得意・不得意があるから、困っているときは誰でも助けることを伝える。 ・その児童だけ補習をしたり特別な扱いをしたりする場面をできるだけ少なくすることで、本人が劣等感を感じたり、他の児童が偏見をもったりしないようにする。 ・発言に間違いがあっても「おいしい」「みんなに助けてもらおうか」等の言葉で対応する。 ・友達の失敗を笑わないことを、クラスの約束とする。 ・どの児童もよいところがあり、それを認め合うクラスづくりをする。

(2) 校内の支援体制

- ・校内の教職員の協力の下、国語と算数の授業を行う。
- ・学校として、学習のステップを細かく分けたプリント等を整えていく。
- ・保護者に専門的な助言をするために、校内委員会を中心に専門家や関係機関との連携を図る。
- ・児童の実態について、校内委員会などを通じて教職員で共通理解をする。

事例 2 落ち着きがなく感情のコントロールが難しい児童への教育的支援の例

1 児童の実態

- ・学年等・・・小学2年。学力に遅れはなく、発想力が豊かである。順序立てて話すと相手の気持ちを理解することができる。
- ・生活面・・・注意が散漫で落ち着きがなく、授業中の離席も多いが、教室を飛び出してしまうことはない。注意されたときなど興奮しやすく、友達に乱暴な言葉を言ったりたたいたりしてしまうこともある。落ち着くまで数分から数十分の時間がかかる。授業中、出し抜けに答えを言ったり、他の児童の発言中に割り込んで話し始めたりする。休み時間は友達とサッカーをするなどして遊ぶことができる。

2 具体的な支援

(1) 個別指導計画の一部 **指導のポイント** 「言葉で表現」「落ち着く場所の確保」「端的な注意」

目標	年間	<ul style="list-style-type: none"> ・落ち着いて席に座って授業を受ける。 ・先生や友達の話をよく聞き、自分の思いを言葉で伝え、みんなと仲良くする。
	一学期	<ul style="list-style-type: none"> ・授業の最初と最後の各10分間は、席に座っている。 ・自分の気持ちを言葉で話す。
	学習場面や生活場面	<ul style="list-style-type: none"> ・連絡帳に「できたよシール」の欄を作り、授業の最初と最後の各10分間、着席できたらシールを貼る。 ・休み時間等、サッカーなどで思い切り体を動かす機会を設け、ときには担任も一緒に遊ぶ。 ・プリントを配る係など、授業中に体を動かす機会を作る。 ・授業の始めと終わりには必ず号令をかけ、始まり・終わりを意識させる。 ・できそうな問題やノートに正解が書かれている問題を答えさせ、活躍できる場を設ける。 ・離席したとき「何をしようとしているのかな」と声を掛け、きちんと離席の理由を確認させる。 ・体育館や校庭などの広い場所で活動するときには、フラフープや三角コーンなどを置き、座る場所を分かりやすくしておく。 ・他の児童の発言中に割り込んで話し始めたときなど「さんの言いたいことは預かります。後で聞きます。」と指導し、授業の流れで話してもよい時間や休み時間に話を聞く。
目標達成に向けた具体的な手立て	学習場面や生活場面	<ul style="list-style-type: none"> ・友達をたたくなど危険な行為については、その場で「たたいてはいけません。」等の短い言葉で、強く毅然と注意をする。気持ちが落ち着いたら、視線を合わせ、手を握り「たたいては...」と声を掛け「はいけません」と一緒に言う。その後は、冷静に短く注意する。 ・思い通りにならないことや気に入らないことがあったとき、興奮して暴れてしまいそうになったら、授業中であれば手を挙げて学級担任に助けを求めるとし、休み時間など近くに学級担任がいない場合はその場を離れて学級担任に助けを求めるとする。それができたら「よく我慢できたね。先生に教えることができたね。」とその行動を褒める。 ・興奮したときやイライラしたときなど、なかなか言葉で言い表せない場合は、自分の気持ちを「悲しい」「痛い」などの絵カードで表現させる。 ・教職員の協力の下、あらかじめ落ち着くための場所(保健室、校長室等)を決めておき、興奮が収まらないときに活用する。 ・興奮しそうだと感じたとき、深呼吸や手を胸に当てるなど自分を抑える方法を教える。 ・落ち着くことができたり、落ち着くまでの時間が短くなったりしてきたら褒める。
	他の児童への配慮	<ul style="list-style-type: none"> ・教室の整理整頓をみんなで徹底する。 ・挙手をしてから発言することをクラスの約束にする。 ・その児童だけが特別ではなく、一人一人を大切にしていることを日ごろから指導する。 ・その児童の特性(長所を重点において)について指導する。 ・問題が起きた場合、学級担任にすぐに知らせに来るように指導する。 ・たたかれるなど嫌なことをされた児童は我慢するのではなく、嫌だという意思表示をするように指導する。 ・友達との問題が起きたときは教師が適切に指導する。

(2) 校内の支援体制

- ・その児童が興奮したとき落ち着ける場所を確保する。
- ・保護者の了解の下、治療の状況について主治医から情報を得る。

事例3 不安とこだわりが強い児童への教育的支援の例

1 児童の実態

・学年等…	小学1年。人なつっこく大人とのコミュニケーションはとれる。学力に遅れはない。不意の予定変更や突然の大きな音に、パニックを起こしやすい。
・学習面…	国語や算数のプリント等は、やり方が分かり見通しがもてると積極的に行う。見通しがもてなかったり課題に対して興味を失ったりすると、授業中でも手をたたいたり、大きな声で独り言を言ったりする。
・生活面…	友達の気持ちを考えたり、自分の感情を表現したりすることが不得意である。学級担任に対する信頼感が強く、不安になったときは話を聞いてもらうなどしている。環境の変化が苦手で、遠足で行く場所が気になったり、日程の変更が納得できなかつたりする。触れられることに敏感であり、ポンと肩をたたかれたりする程度でも「たたかれて痛い」と怒ることがある。

2 具体的な支援

(1) 個別指導計画の一部 **指導のポイント** 「具体的な表現」「応援者」「全校の共通理解」

目標	年間	こだわりや過敏から生じる不安を軽減し、安定して学校生活を送れるようにする。 学習に参加する時間を増やし、一斉や個別の課題に取り組む。
	二学期	予定表や時計を使い、見通しをもちながら1日を過ごす。 ・授業中の大きな声での独り言を減らす。 ・授業の半分の時間は学習に参加する。
	学習場面	・遠足に行く場所の写真やパンフレットなどを見せ、分かりやすく理解させるとともに、目的地や途中ですることを具体的に知らせておく。 ・時間割表やその日の予定は、イラストなどでできるだけ分かりやすいようにしておく。また、教室を移動するときは、移動する先が分かるように写真などを提示しておく。 ・プールや遠足など、天候等で予定変更がある場合、「雨のときは体育館で体操をします。プールで泳ぎません。」などと、具体的に変更例を知らせておく。 ・注意を促すときには、具体的に表現にする。例えば、離席を注意する場合、「フラフラしない」「立ち歩いちゃいけません」ではなく、「席に座ります」と言う。座れたら褒める。
		・声の大きさを5段階で示した「声のものさし」をつくり、場面にあった声の大きさを教える。例えば、独り言の場合、それを禁止するのではなく、まず「声のものさし」で1段階を指し示し、小さな声で言うことを伝える。 ・一斉指導と個別指導とに分けて学習を進める。個別指導においては、その児童に応じた学習内容を用意しておく。 ・不得意な音楽の場面では「歌わなくてもよいから友達が歌うのを静かに聴こうね」と伝えておく。 ・国語では、好きなことである読んだり書いたりすることと、不得意なことである人の話をじっくり聞くことを交互に取り入れ、授業への関心を高める。 ・授業中、「今は静かに着替える時間だよ」、「分まで話を聞こうね」などと、課題や時間を具体的に指導する。
生活場面	・友達をたたくなど危険な行為に対しては、短く強く、毅然とした態度で注意する。注意する言葉は、抽象的ではなく、「席に座ります。」など具体的な行動を示す内容にする。 ・興奮しているときは、場所を変え、まず落ち着かせる。落ち着いたらところで「～が嫌だったの？」などと、その児童の思いを言葉で表す。 ・「今度同じことがあったら、～するのはやめて」とって、お話ししよう。」や「たたいてしまった友達に「痛くしてごめんなさい」と言えるかな？」など、望ましい行動を具体的に示す。言えたら、すぐに褒める。	
	・個別に声をかけたり、支援したりしやすい位置に座席を配置する。例えば、外が気になる窓際や教室から飛び出しやすい廊下側でなく、中央で前の席などにする。 ・掲示物は簡潔で必要最小限のものにし、気が散らないようにする。 ・「困ったときは教えてね。」「いつでも応援するからね。」など、日ごろから応援者であることを伝えておく。	
他の児童への配慮	・「ものの感じ方は人それぞれ違う」ことを学級全体の児童に話し、その児童は音が大きく聞こえたり、みんなよりずっと痛く感じたりすることを伝えておく。 ・その児童との上手なコミュニケーションの取り方について「肩をたたくなど急に体に触られるとびっくりするから、まず相手を見てから話すようにしましょう」などと具体的に教える。 ・周りの児童がよいかかわりをしたときは、すぐ具体的に褒める。 ・それぞれの児童が努力している面や成長した面を学級全体に伝え、互いを認め合う雰囲気を作っていく。	

(2) 校内の支援体制

・登校時や休み時間等、担任がいないうちに友達との問題が起きやすい。校内の研修会などを通して、児童の実態と問題を起こした場合の対処方法について共通理解をし、全教職員の協力の下、指導を行う。
・特別教室の表示は、学習内容が分かるようにイラスト等で表示しておく。

事例4 友達との関係作りが難しい児童への教育的支援の例

1 児童の実態

・学年等…	小学1年。全体的に幼く、器用さに欠ける。平衡感覚もよいとは言えない。分かる内容であれば、適切に答えることができる。パニックを起こすことはない。
・学習面…	音読を一人ですることは難しいが、友達や教師が読んだ後から復唱することはできる。計算は2桁の繰り上がりのある加法に困難を示している。体育では活発に活動するが、ルールを守れず友達から注意を受けるときがある。
・生活面…	ボール遊びが好きで、休み時間には一人でボールを投げたりけったりして遊んでいる。着替えに時間がかかったり、靴の左右を間違えて履いたりする。また、ボールをうまく扱えないなどの理由から、みんなと同じように遊べない傾向にある。

2 具体的な支援

(1) 個別指導計画の一部 **指導のポイント** 「学習ステップの細分化」「遊びの仲介役」「短い指示」

目標	年間	基礎的な学習内容の定着を図るとともに、運動機能を向上させる。 友達と一緒に遊ぶなど、集団行動ができるようになる。
	二学期	<ul style="list-style-type: none"> 他の人が読める程度の字体で、一人で平仮名や片仮名を書くことができる。また、漢字に振り仮名が振ってあれば一人で音読することができる。 一人で、2桁同士の繰り上がりや繰り下がりのある加法や減法の計算ができる。 0号ボールを使用して、キャッチボールができる。 休み時間、友だちとボール投げ等で遊ぶことができる。
目標達成に向けた具体的な手だて	学習場面	<ul style="list-style-type: none"> 問題文の字を大きくする、漢字に振り仮名を振る、問題数を達成可能な量にする、学習ステップを細分化する、解答欄を広くするなど、プリントの工夫をする。 保護者と連携をとり、その児童が「できる」と思える範囲の量を宿題とする。(例：平仮名や片仮名を書く練習、2桁同士の加法や減法の計算等) 接続詞や修飾語などの意味が分からないことが多いので、「これから～をします。」「～を片付けます。」など、なるべく短く、具体的な指示をする。 計算では、タイルなどの具体物を示しながら指導を進める。 色分けをしたり線を引いたりして書く、大きな字でていねいに書くなど、板書を工夫する。 興味のある工作で、作品のデザイン等のよいところを紹介し、みんなの前で褒める。 0号ボールのキャッチボールでは、両手で投げるから片手で投げる、近い距離から少しずつ離れて投げるなど、細かな学習ステップを踏みながら進める。 ドッジボールでは、その児童がゲームを楽しめるようにルールを工夫し、みんなと遊ぶと楽しいという経験を積ませるようにする。 平均台の上を歩くことや、フラフープに飛び移ったりするなどの運動を積極的に取り入れる。
	生活場面	<ul style="list-style-type: none"> 国語では物語文の役割読みをする。漢字に振り仮名を振り、自分が読む場所に印をつける。 音楽の時間、二人組やグループでできる歌遊びやゲームをする。 相手の動きを意識するため、体育の準備等で用具を二人一組で運ぶ。
	他の児童への配慮	<ul style="list-style-type: none"> 字を読んだり計算したりする機会を意図的に設けるために、家庭でもお手伝いや買い物の経験を積ませよう保護者の協力を依頼する。 洋服の前後、靴の左右など目立たない程度の印を付け、それを手掛かりに衣類の着脱をするように指導する。 興味のある金魚の世話をしている係にして、水を代えたり餌をやったりする仕事を行わせる。 休み時間に、学級担任等が遊びに加わる。 朝の会や帰りの会で、二人組やグループでできる歌やゲームをする。 給食当番や掃除当番等で自分がやりたい役割があるとき、「～の係をしたいと思います。」と、みんなに伝えてからやるように指導する。

(2) 校内の支援体制

<ul style="list-style-type: none"> 校内委員会を通して児童の実態や指導方法について共通理解を図るとともに、行動等に対して配慮する。 心身障害学級の担任が、学習のステップを細かく分けた指導の在り方や教材の作成などについて、専門的な助言をする。

研究の成果と課題

1 成果

(1) 調査研究

学習面と行動面に著しい困難を示す児童・生徒の重複の割合が多いことから、児童・生徒の実態の詳細な把握や、学習面と行動面の両面からの特別な教育的支援が必要である。

学習面に著しい困難を示す児童・生徒の実態は、学年により違いがある。このことについて「書く」「計算する」の項目から詳細に分析した結果、学年による違いは、学習指導要領に示された各学年の学習内容と関連があるのではないかと推測される。また、学年別の分析の結果、小学校低学年の数値が高くその後徐々に減少していくことから、特に小学校低学年においては児童の教育ニーズを十分に把握した上で、学習のステップを細かくするなど指導の改善を図る必要がある。

行動面に著しい困難を示す児童・生徒の実態は、「不注意」の項目の数値は「多動性 - 衝動性」の2倍以上であったり、女子の数値には学年進行に伴う変化があまり見られなかったりするなど、項目や性別による特徴が見られる。これらの特徴を踏まえ、各学校では、児童・生徒の実態を継続的に把握する必要がある。

校内委員会の設置状況やその役割が明らかになるとともに、活動内容を明確にすることや計画的・継続的な活動を行う必要があることが分かった。

(2) 事例研究

校内委員会の設置手順を明らかにするとともに、運営上の課題を解決するための資料として年間活動計画例を作成した。

個別指導計画の作成については、専門的な指導・助言が必要であり、校内委員会がその作成にかかわることの必要性が明らかになった。また、個別指導計画の作成手順や留意点を整理するとともに、個別指導計画例を作成した。

各学校が特別な教育的支援を行う上で参考となる資料として、児童一人一人の個別の教育ニーズに応じた特別な教育的支援の具体例を示した。

2 今後の課題

本研究において、特別な教育的支援を必要とする児童・生徒の実態、校内委員会の役割や個別指導計画の作成手順やその内容について明らかにすることができた。しかし、個別指導計画を用いた実際の指導についての検証は十分ではない。通常の学級に在籍する児童・生徒の特別な教育的支援をより一層進めていくためには、調査から得た児童・生徒の実態を踏まえ、各教科等や行動面の指導について個別指導計画を用いた指導の在り方を具体的に示す必要がある。また、学校の組織的な支援の核となる校内委員会をより活性化するために、中心となって活動する特別支援教育コーディネーターの育成を図ることが求められる。