

通常の学級における 特別な教育ニーズのある児童生徒に対する支援の在り方

A D H Dの児童に対する個別支援計画の活用を通して

通常学級の特別支援教育研究会議

木村 司¹ 菊池 三枝² 増子 美穂³ 星島 真理子⁴
渡邊 美智子⁵ 奥島 美雪⁶

要 約

近年、通常の学級に在籍する特別な教育ニーズのある児童生徒について、その背景が明らかになるにつれ、特性に合った支援の必要性が叫ばれてきた。個別指導や小集団指導のような特別な場の設定が有用であることは明らかだが、そうした指導の場の確保は難しい現状がある。そこで、本研究会議では、特に学習・行動両面で支援の必要性が高いA D H D児に注目し、通常の学級で学級担任が行える支援の在り方を探ることにした。研究会議で児童生徒の実態をつかみ、支援の手立てを「個別支援計画」としてまとめ、作成した。作成にあたっては、通常の学級で使い勝手の良い形式を検討した。そして、日頃児童生徒への対応に悩んでいるそれぞれの学級担任に「個別支援計画」を提案し、活用してもらった。その有用性を教科の学習場面の観察を通して検証した。その結果、児童生徒に対する適切な支援が増え、児童生徒の変容がみられ、学級担任の個別的支援の実効感が高まった。このことから、こうした取組は有用であると言える。また、学級の他の児童生徒にも良い波及効果も見られた。

キーワード：特別な教育ニーズ，個別支援計画，A D H D，個別的支援の実効感

目 次

主題設定の理由・・・・・・・・・・	214	対象児童生徒・・・・・・・・・・	219
1．特別な教育ニーズ・・・・・・・・	214	事例研究の進め方・・・・・・・・	219
2．個別支援計画の作成と活用・・	214	3．研究の実際・・・・・・・・・・	219
研究の内容・・・・・・・・・・	215	? 対象事例・・・・・・・・・・	219
1．研究の仮説・・・・・・・・・・	215	児童の実態把握・・・・・・・・	219
2．研究の方法・・・・・・・・・・	215	個別支援計画の書式・・・・・	219
? 研究の構造図・・・・・・・・	215	授業観察・・・・・・・・・・	220
? 対象児童・・・・・・・・・・	216	観察の結果・・・・・・・・・・	225
? 個別支援計画の作成・・・・・	216	? その他の事例及びヒント集・・	226
? 授業観察・・・・・・・・・・	216	研究のまとめ・・・・・・・・・・	226
観察学級・・・・・・・・・・	216	1．研究の成果・・・・・・・・・・	227
観察の方法・・・・・・・・・・	217	2．今後の課題・・・・・・・・・・	227
? その他の事例及びヒント集・・	219	参考文献・指導助言者・研究協力者	228

1 川崎市立川崎小学校教諭（長期研修員）
3 川崎市立下沼部小学校教諭（研修員）
5 川崎市立宮前平中学校教諭（研修員）

2 川崎市立大島小学校教諭（研修員）
4 川崎市立井田小学校教諭（研修員）
6 川崎市立犬蔵中学校教諭（研修員）

主題設定の理由

1．特別な教育ニーズ

2001年1月、文部科学省に特別支援教育課ができ、時期を同じくして「21世紀の特殊教育の在り方について」の最終報告が出された。このことについて上野一彦氏は「これまでの特殊教育の範囲を軽度の発達障害をもつ児童生徒にまで広げて、その特別な教育ニーズに応える教育支援をしていこうとする基本姿勢がその背景にある」と述べている。特に、十分に理解されず、支援されてこなかったLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）、高機能自閉症などの児童生徒に対する理解と支援が必要であることが明言されている。

通常の学級に在籍している特別な教育ニーズのある児童生徒は、学習や対人関係、コミュニケーションの面などで様々な困難を抱え、そのために教室で不適応状態を引き起こしている場合が多い。そうしてみると、LD、ADHDといった判断や診断がなくても、同じように支援を必要とする状態像の児童生徒が、通常の学級に多く存在することが分かる。そして、担任もそのような児童生徒をどう理解し、どう指導すべきか様々な悩みを一人で抱え込んでいることが少なくない。

当センターでは、昨年度まで、LD児等の小集団指導を中心に研究を推進し、対人関係能力の向上、保護者や学級担任の負担や不安感の軽減といった点で一定の成果が得られた。しかし、通常の学級の担任が特別に時間や場所を設定して指導したり、あるいは担任以外の教員などの人的資源を確保したりするのは難しい現状がある。また、研究の中で重要とされた認知の特性に応じた指導を、教科学習の場面でどのように推し進めていけるか、という課題も残った。そこで、通常の学級の中で、通常の学級の担任が、学校生活の大半を過ごす教科学習時間において、特別な教育ニーズのある児童生徒の特性に合った支援をすることの必要性や有用性を明らかにしたいと考え、以下のような主題を設定した。

通常の学級における特別な教育ニーズのある児童生徒に対する支援の在り方

2．個別支援計画の作成と活用

昨年度までの研究の中心であったLD児の支援については、学習だけでなく、行動上の問題をどう支援するかも大きな課題であった。これは、他の様々な特別な教育ニーズのある児童生徒にとっても大きな課題である。その中でも、特に行動上の問題をもち、注意・集中、対人関係の苦手なADHD児に対する支援は、学習・行動両面で必要性が高い。そこで本研究では、中心事例としてADHD児の支援に注目することにした。

学校生活の大半を過ごす教科学習時間の中で、例えば板書を写すことが難しい、注意・集中の時間が短いなど、その児童生徒のもつ行動・認知の特性に合った支援を取り入れることは、担任が感じる教えづらさの解消につながると思う。また、この学習面の支援によって、児童生徒自身も学習時間に感じていた分かりづらさが軽減し、分かる場面が増えることで授業の流れにのって落ち着きを取り戻すなど、適応的行動が促進され、行動面の支援につながるものと思う。そのような支援について、児童生徒の状態像を整理し、支援の手がかりとするために「個別支援計画」として作成・活用し、検討を繰り返すことを通し、特別な教育ニーズのある児童生徒に対する支援の在り方を探ることができ

ると考えた。

「個別教育計画」や「個別指導計画」は、児童生徒の実態に合わせて独自の指導目標をたて、そこから学習内容や支援の手立てについて、学校生活や日常生活も含めてトータルに立案されるものである。新指導要領の中では、盲・聾・養護学校において、特別な教育ニーズに応じて「個別指導計画」を作成することが謳われているが、一人一人のニーズに応じた教育は、通常の学級に在籍する特別な教育ニーズのある児童生徒に対して必要であることは言うまでもない。しかし、通常の学級に在籍する特別な教育ニーズのある児童生徒の中には、個別の教育目標、計画のもと支援される必要がある場合だけでなく、学級全体の各教科等の指導計画のもと、他の児童生徒と概ね共通の学習内容で、共通の課題に取り組む児童生徒が多い現実がある。そのような児童生徒に対しても、支援の手立てについては個別に配慮されるべきである。そこで、本研究会議では、通常の学級の担任が、通常の学級の中で行うこうした支援の手立てについてまとめた計画を「個別支援計画」と位置付けることとした。

以上のような点から、副主題を次のように設定した。

A D H D の児童に対する個別支援計画の活用を通して

研究の内容

1 , 研究の仮説

学級集団に対して同じ各教科等の指導計画のもと、他の児童生徒と概ね共通の学習内容で、個別的に支援を必要とする状況に対して、その手立てを明確にしたものを「個別支援計画」とし、それを作成する。その際、通常の学級においても使い勝手の良いものを開発する。また、学校外で作成した個別支援計画であっても、支援を必要とする状況に対して有効であることを検証する。作成と検証の繰り返しによって、支援の在り方を明らかにしていく。

このような点から、仮説を以下のように設定した。

A D H D 児の行動・認知の特性に配慮し作成した個別支援計画を、学級担任が活用することで、『個別的支援の実効感』が高まる。

『個別的支援の実効感』

「個別的支援」とは、個人を対象にした支援形態を指すのではなく、個別的にであっても、全体的にであっても、その子を支援している状態を指すものとする。

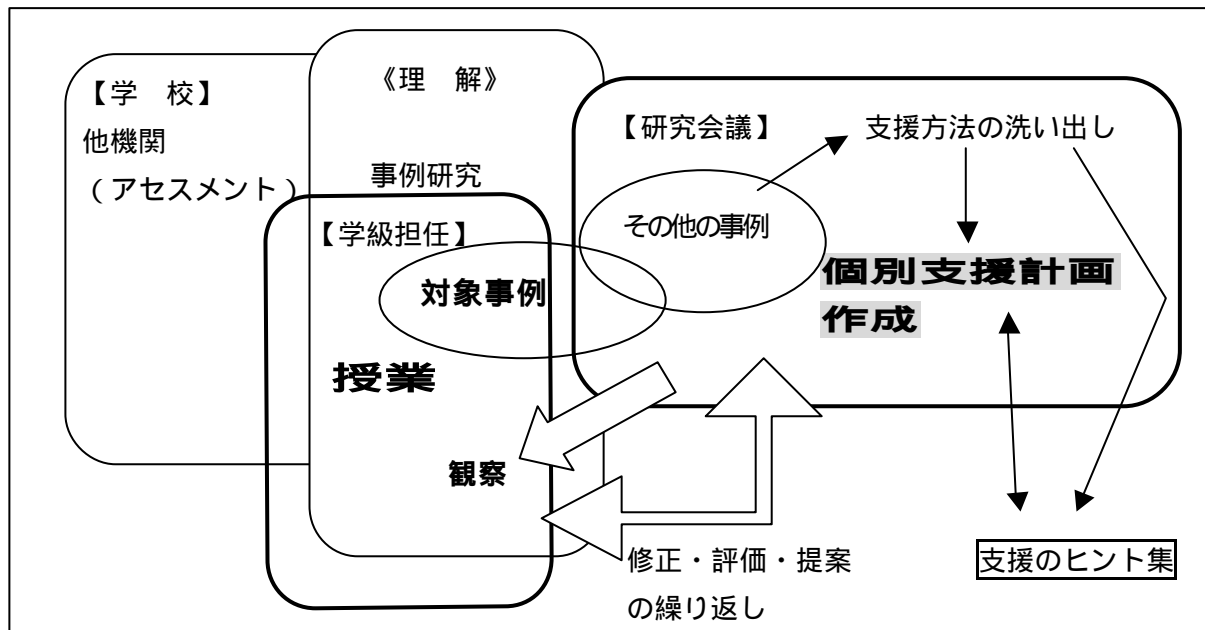
「個別的支援の実効感」とは、通常の学級の中で学級担任がその子に効果的な支援ができていると感じる程度と定義する。具体的には「この子に合った支援ができている」「一斉授業の中でも児童生徒が授業にのってきた」「今日はこの授業でこうした支援が効果的だった」と学級担任を感じる程度とする。

2 , 研究の方法

(1) 研究の構造図

研究の対象児、対象学級を小学校から1ケース抽出(以下対象事例と呼ぶ)する。児童の実態把握、担任のニーズの把握を授業観察・聞き取りをする中で行い、個別支援計画を研究会議で作成する。それを学級担任に提案し、活用してもらう。授業観察・聞き取りは継続して行う。学級担任からのフィードバックをもらい、研究会議で成果と課題について検討を繰り返す。その繰り返しの中で、学級担

任の個別的支援の実効感の変容を追っていく。また、小学校2校、中学校2校（以下その他の事例と呼ぶ）の事例研究を通して、具体的場面での支援方法を洗い出し、対象事例の個別支援計画の支援方法に生かすと共に、多様なニーズのある他の児童生徒にも生かせるよう相互試行しながら、支援の手立てのヒント集としてまとめる。このような研究の場・内容を図1のように構造図に表した。



研究の構造図

(図1)

(2) 対象児童

- ・川崎市立小学校4年男子・A児。保護者に研究の主旨を理解していただき、協力の了解を得て、対象児に決定した。
- ・個別に場を設定する、あるいは個別に密度濃く付き添うなどの特別な扱いをしないという前提での研究協力のため、本研究の主旨や対象になっていることなどを本人には知らせない。
- ・学級担任からの聞き取り、研修員からの情報提供、授業観察、児童のノートやプリント類、心理検査（保護者から提供された他機関での検査結果・所見を参考にした）から、実態を把握する。
- ・ADHDの診断を受けている（LDという判断もされている）。服薬なし。知的には正常の範疇で、入学後、担任のアドバイスもあり、落ち着きのなさなどを主訴に相談機関を訪ねている。

(3) 個別支援計画の作成

研究会議で児童の実態を把握し、支援の手立てを洗い出す。既存の個別指導計画の書式などを参考に、通常の学級で使いやすく、児童の実態に応じた書式を検討し、作成する。作成した個別支援計画を学級担任に提案し、使いやすさ、内容についての評価をフィードバックしてもらい、必要に応じて新たな支援の手立てを盛り込むなど、検討・提案・活用・評価を繰り返す。

(4) 授業観察

観察学級

）学級の様子

保護者会を通して学級の授業観察の同意を得たA児の在籍学級。地域のつながりが強く、商店街や企業を学区に抱える小規模校。3年時から学級編成替えがなく担任のみ代わった4年生の学級。成員は35名。人懐こい児童が多く、逸脱した行動に対してもそのことを厳しく追及するのではなく、そのことを理解し受け入れ、その行動に引きずられない雰囲気のある学級である。学級担任は経験年数約

10年の男性中堅教諭で、研究の趣旨を理解し快く研究協力を承諾してくれた。もともと係活動などに工夫をこらして児童の活躍の場を作ったり、授業中にこまめにノートの点検をして児童が自分で学習を理解できたかどうか確認しやすくしたりするなど、様々な工夫を学級経営に生かしている担任である。

）観察期間

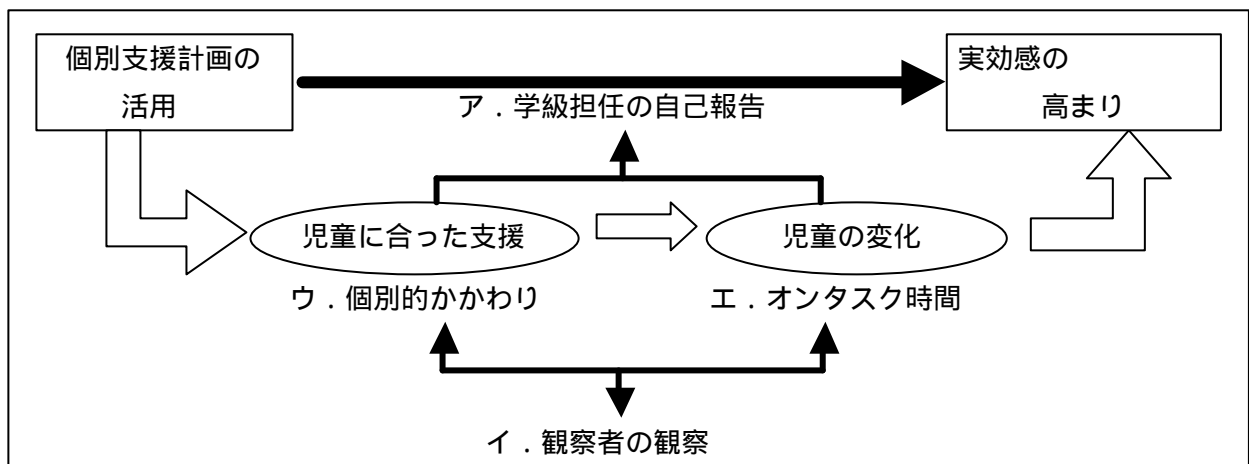
- ・個別支援計画活用前・・・5月1回，6月1回
- ・8月に個別支援計画提案
- ・個別支援計画活用後・・・平成13年9月から平成14年2月までのほぼ週1回。

観察教科：学習の内容による変動が少ないと予想された算数の授業を観察（一日の流れが状態像の変化にも関係すると考え，算数を含めた半日）

回数：算数を含んだ16回，算数を含まない5回の計21回。

- ・観察者・・・研修員と指導主事の1～2名。「客観的データ」の客観性を裏付けるため，観察者2名で，以下に述べるデータの一致率を算出し，双方とも90%前後で一致したので，1名でとったデータについても有効と判断し1～2名で観察する。

観察の方法



観察の方法と仮説の関係

(図2)

個別支援計画の活用を通して、それまで担任の工夫により行ってきた支援に加え、児童のもつ特性を理解し、それに合った支援が可能になる。それによって児童が変化し、担任も「この子を支援できている」と感じるようになるであろう。その総体で、個別支援の実効感の高まりととらえることとする。学級担任からの自己報告により、それを把握していく。また、担任の児童に対する支援の変化や、担任と児童の相互作用は、担任の主観以外にも具体的に状態像の変化に現れると考えられるので、その部分を観察者の観察により、客観的に見取る。

これらのことをふまえ、以下のようにア～エの4つの観点で授業観察することにより仮説を検証することとする。

<主観的データ>

ア、学級担任からの自己報告

観察日毎に、感想や実施した手立てとそれがどう役立ったか、児童の変化は感じられたかなど学級担任に自由に口述してもらい、観察者が記録する。

イ、観察者による観察

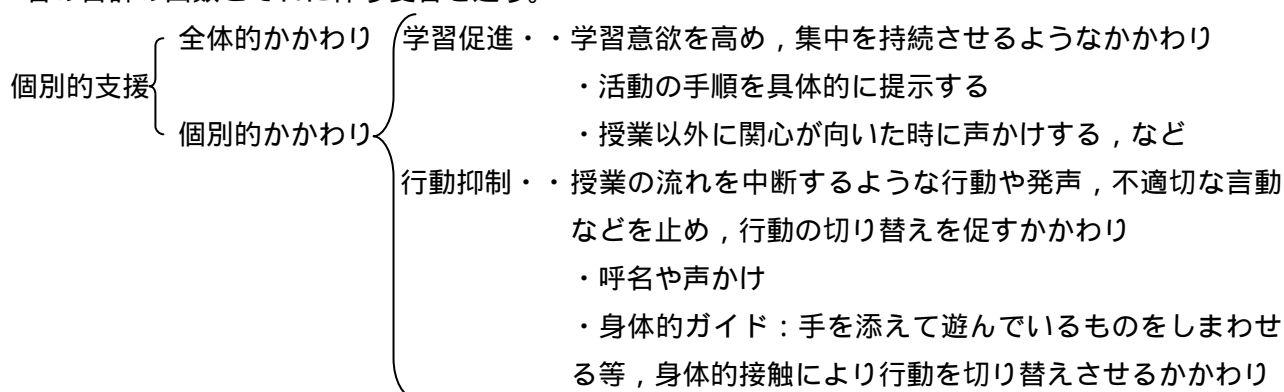
個別支援計画を活用し、学級担任の支援がどう変わったか、その担任の支援を受けて児童がどんな反応を示し、どう変容したか、支援と児童の相互作用について観察者が記録する。

<客観的データ>

主観的データでは、研究に参与している観察者や、成果を求める立場の担任の観察なので、ねらいに即した報告がされやすい。それを補い、客観的な裏付けをとるために、以下のウ・エの2つの観点で観察する。尚、客観性を保つため、意図的に学級担任が研究の主旨に沿ったかかわりを強調しすぎないように、観察の観点については知らせない。

ウ、個別のかかわり

担任が全体に向けて話している時に呼名し注意を喚起する、机間指導の時などを使って、個別に活動の手順を示すなどの個人を対象にした支援形態を、個別のかかわりとする（個別支援計画の活用と共に、学習促進の中身が変化し、学級全体へ向けての言葉かけなどのかかわりにより、対象児童の行動が抑制されたり、適応的行動が促進されたりするという場面が増えることが考えられる。その場面を「全体的かかわり」とする）。個別のかかわりは、以下の2つのかかわりが考えられ、両者の合計の回数とそれに伴う変容を追う。



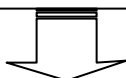
尚、ここで取り上げる行動抑制とは、「だめ」という叱責や警告、強い口調にはよけい反発し、逆効果になりやすいことが指摘されているADHD児に対し、強く抑制するのではなく、「こうあって欲しい」と願う行動を具体的に静かな口調で話すなど、行動を切り替えるための働きかけとする。

エ、オンタスク時間

児童が“先生の話をしている”というのは観察者からとらえにくいので、授業の流れに沿った活動を周りの児童と同じように行っている時間、発問や指示・説明に対して、その内容に関与した視線・活動が見られる時間をオンタスク時間として測定する。また、測定した累計時間が、児童が実質的に関与が求められる時間の中で、どの位の割合かを集中時間率として算出する。

これらの観点ア～エについて、以下のような変化が見られるかどうかを検討する。

- ア、学級担任の自己報告に、「この支援の手立てによって児童がこうなった」という変化の手応えについての報告が増える。
- イ、観察者が、学級担任の支援の変化や、それによる児童の変化を観察できるが増える。
- ウ、個別のかかわりは、学習促進・行動抑制の合計の回数が減る。
- エ、オンタスク時間は増える（集中時間率が高くなる）。



これらのことをもって、仮説「ADHD児の行動・認知の特性に配慮し作成した個別支援計画を、

学級担任が活用することで、『個別的支援の実効感』が高まる」が検証されることとする。

(5) その他の事例及びヒント集

対象児童生徒

- ・小学校3年生男子・・離席や教室からの飛び出しが多い。整理整頓が苦手で、机の周りに物が散らかっている。文字の読み書きが苦手。
- ・中学校1年生男子・・中度の難聴があり、学習に対する意欲がわきにくい。着席はしているが、授業中の話には集中していないことが多い。
- ・中学校3年生男子・・カッとなりやすく、物に当たったり、人に手を挙げてしまったりすることもある。目立つことは好きで、行事では活躍する。

事例研究の進め方

対象事例としてADHD児に対する支援の手立てを探っていく中で、例えばADHDの診断はなくても多動や不注意な行動が見られる、学級の中で様々な学習上の困難を抱えているなど、他の事例についての検討と、対象事例の支援の手立てを相互試行していくことを通し、対象児・支援ニーズに応じた活用・応用ができるよう検討していく。そして、支援を必要とする状況に対して考えられる手立て、実際に有効だった手立てについて「支援のヒント集」としてまとめる。

3. 研究の実際

(1) 対象事例

児童の実態把握

対象児・A児の実態は、

- ・注意集中が困難で、離席、挙手せず思うままに発言する。 ・片付けが苦手である。
- ・連絡帳を書かず、忘れ物が多い。
- ・工作などの作業・活動への反応は良く、アイデアも豊富である。
- ・意欲はあるが、それをどう順序だてて取り組めば良いかわからない。
- ・「どうせ僕はできないから」とすぐ口にするなど自尊心が低く、そのために課題に取り組み始めるのが遅くなる。
- ・バランスをとることが苦手で、椅子に足をあげた姿勢でいることが多い。

というような実態であることが把握できた。

個別支援計画活用前の授業観察では、行動抑制のために、呼名や身体的ガイドなどの個別のかかわりが見られた。1時間の個別的なかわりは6～8回必要であった。集中時間率は10～30%と低く、明らかに他の児童より集中できていない実態が把握できた。

個別支援計画の書式

個別支援計画書式

(表1)

平成 年度	個別支援計画 (年組さん)				
	学習	運動	社会性	生活	注意・集中
児童生徒の実態					
支援方針					
支援の手立て					

先行研究では、個別指導の場を想定した支援の手立てについて提示されているものは多い。しかし、通常の学級の中で担任が使いやすい形で、個別的支援についてまとめられた書式は、多くが検討段階であり、本研究においても、それらの資料や既存の個別指導計画の書式などを

集め、実態に合う形式を検討した。

学級担任とのミーティングにより、現時点で配慮して行っていること、目指す子ども像、感じている教えづらさなどを聞き取り調査し、対象児童にあった学習指導はどうすればいいか悩んでいることなどを把握した。こうした担任のニーズや児童の実態に即して、学級担任が一読して分かりやすいということ、通常の学級でできる範囲の支援の手立てであることなどを考慮して記入し、表1の書式で担任に提案した。

授業観察

ア、学級担任の自己報告

表2-3のように、提案された個別支援計画の中から実施してみた具体的手立てについて「児童に効果的だった(表2-3・)」「児童に変化は感じられないが、自分にとって役立っている(表2-3・)」「対象児童の実態や気持ちにそぐわない(表2-3・)」などと担任が感じたことについて、口述してもらい、関連する支援の手立てにそって記録した。また、次の観察日までの1週間の出来事や、他の児童とのかかわりについても広く報告されたので、同様に記録した。さらに、観察教科以外で効果的だった手立て、保護者や学級の他の児童、他の学級の教員にも広げて取組んだ手立て、担任の側から工夫して新たに盛り込んだ手立てについて、表2-1, 2-2に表した。

観察教科以外に広げた報告

(表2-1)

担任の自己報告	関連する支援の手立て
算数は基本的には好きなので、課題量を少なくして「ここまででいいよ」と言っても聞かず、みんなと同じ分だけ最後までやろうとする。課題量は同じにし、時間を少し延ばしたり、提出期限を延ばしたりするようにしている。本児の苦手な漢字の学習では、課題を少なくすることで集中が持続できるので、励みになっているように感じられる。	同じ内容で、量を調整して課題を出す。
白紙の紙でも、見本を書いてあげると、集中して丁寧に書いていた。行、列、文字の大きさをほぼ揃えて書けていた。これは、他の時間にも使えそうだ。	罫線の無い用紙に文字を書く時、文字の大きさ、書く位置、割り付けの仕方など見本をみせる。

保護者、学級の他の児童、他の学級の教員に広げた報告

(表2-2)

担任の自己報告	関連する支援の手立て
いつからどのように行かうか、様子をうかがいつつ、実施した。教室の落し物が増えてきたので、それを種類ごとに袋分けする作業の手伝いを頼んだら、喜んで袋に入れる作業をし、ちゃんと入れられた。それを受けて、「自分の持ち物もこうやって入れておく？」と尋ねると「やる」というので、保護者に連絡し、袋の用意をしてもらった。本児が自分から、「忘れそうだから預かって」と担任のところに持ってきて、その袋を持ち帰っている。	持って帰るものを入れるファイルや袋を用意し、先生が預かって本人が入れ、帰りに渡す。
クラス全体で忘れ物が多かった時をねらって、本児以外の子ども巻き込んで、全体にラベルシールの取組について投げかけ、多くの子が一緒に行った。連絡帳に書くより書く量が少ないことや、楽しんで書けることから、それは喜んで書いて帰っていた。また、そうして書いていった時は忘れ物が少なかった。他のクラスの教員にも、「こんなことをやっています」というのを話してみた。	特別持ってくるものだけラベルシールに書いて好きな所に貼って帰らせる。

効果的でなかったものについても、支援が必要とされた場面について、新たな方針が担任から提案

支援方針	学習	運動力 (粗大・微細・体育)	社会性 (対人関係)	生活	注意・集中
<p>達成感を味わえる場面を意識的に設定し、自信をもたせる。見通しをもって生活できるように、活動の時間、場所、方法などを具体的に示し、落ち着いて生活できるように支援する。意欲や関心が結果に結びつくよう、具体的に手順を示すようにする。</p>	<p>学習内容を予告する。話し時に「話をしよう」と等、注意を引きつけてから話し始める。授業の流れの中に種別場面を意識的に認める。同じ内容で、量を調整して課題を出す(本人にだけ分かるように伝える)。小グループの活動や単元全体の流れの中に意識的に促す。学習の内容に関することや学習態度など、具体的にどこが良かったかを伝えて頻りにほめる。当たり前のようにできていることでも、どこが良かったかを伝えてほめる。新聞作りでは割り付けの見本を見せたり、野線をつけた用紙を使用したりする。ノートの使い方に、どこに、何を書いたかわかるように日付を書く。できるだけ大きく書く。</p>	<p>リコーダーは演奏する部分を限定して少ない練習でできるような課題を提示する。体育では種々のモデルを教師や友だちが示す。体育は本人が活躍できる場面を設定し、動機づけをする。校庭遊具を使ったサーキット運動など、授業の始めの時間を活用して、できるだけ多く取り入れる。 ・集団の中から離れてしまったりは、まだあるものの、モデルを示し、やることを具体的に示すことで自分から集団の中に戻ってくるので、それを持つようにしている。 ・カリキュラムを工夫し、「体づくり」「体ほくし」などの単元を帯でとるなどして、継続的に行えるようにしている。</p>	<p>・給食を運ぶ人をグループ内で決め、運ぶことに意味づけと責任をもたせることをする。 ・友達との話のズレをきちんと言葉にして言わせ、納得させる。 ・用務員さんのお手紙は、決めた約束を守れた時のごほうびとして行方ルールにしている。 ・給食時間の準備の時は、声かけ先回りして運んできてもらうこともあるが、本人も周りもそれに対する不満が感じない様子。当番制はやっている。</p>	<p>・毎日の帰りの会で1分間の片づけタイムを設け、クラス全員で片づけを行う。持って帰る物を入れるファイルや袋を用意し先生が預かっておいて本人が入れ、先生が帰りに渡す。 ・運動服に書くより楽しんで書くことや、目に見えない所を記録しておくことや、特別持っている物をラベルシールに書いて好きな所に貼って帰らせる。 ・姿勢を維持出来るよう体をホールドする椅子の工夫をする。</p>	<p>イライラしてきた時に避ける場所を決めておく(自分で作ったタンボールバスなど)。 注意を引きつけるよう、視覚に訴える教材を多用する。 先生や友達や学級全体に向けて話しているときに口をはさず、それに反応しない。良い慣き方をしている子をほめ、モデルになるようさりげなく示す。 ・指示用の大きな教材は印刷が良く、思いと長く注意がそれている時に教材を提示したら、パッと顔があがった。 ・「どうせ俺は・・・」となりやすい児童なので、できるだけ口をはさずでも反応してあげてくれたが、それに便乗してしまう児童もいて、結果として本児が友達と叩かれ責められていじめてしまうことが度々あった。自分としては、反応しないことへの抵抗も多少あるが、良い発言以外付かないことで、本児がよい発言を叩かれないようにしているように思う。 ・自分で作った落ち着く場所(教室に置いていたタンボールハウス)は、本人が要らないと言うまで、置いておいたが、3学期になって片付けた。それまでも、置く場所も廊下にするなど、それを使うことはほとんどなくなっていたが、時々思い出したように修理していた。1月中旬になって、片付けるか尋ねると、「もう要らない」ということだったので本人が片付けた。</p>

・クラス全体で忘れ物が多かった時をねらって、本児以外の子どもを巻き込んで、全体にラベルシールの取組について投げかけ、多くの子どもが一緒に書いた。連絡帳を書くより書く量が少なかったことや、楽しんで書くことから、それは喜んで書いていった。また、そうして書いていった時は忘れ物が少なかった。
・母親に協力してもらい、袋の用意をし、実施した。本人が「忘れそうだから預かって。」と担任に伝えられている。
・机の中からあふれたものの置き場を作り、物をなくさないよう配慮した。

実施していないものは、児童の実態にそぐわないと感じた(実施したのも、していないものもある)ものは実施してみても児童に効果的だったと感じたものは実施してみても児童に変化は感じられなかったもの、担任にとって役立ったと感じたものは特に報告されていないものは今までも配慮していたが改めて支援の手立ての確認をしたもの

されるなど、「困っている状況」から「明確な対処」を決断するきっかけにはなつたと見える。

全体的には、個別支援計画が指導の中で学級担任にとって役に立っていること、それによって授業が進めやすく、楽になっている状況がうかがえた。また、「これまでは本人がやればできる力を持っているのに、やらないでいると思っていた」との報告が先にあったが、「やればできると思っていたことの中には、本人の努力が足りないということだけでなく、やり方が分からずにできないでいることや、もともと苦手なことでできないこともあるのだということが分かり、子どもの理解が変わった」という報告もあった。

イ、観察者の観察

担任の自己報告にあったような児童の変化が、多くの場面で同様に観察できた。また、担任の支援の在り方の変化や、担任の報告以外の児童の変化の観察もできた。

担任の報告になかった観察

(表3)

観察できた様子	関連する支援の手立て
授業の始めに意図的に注意を引き付ける声かけをすることで、それまでうろうろするなどして授業の準備がすぐに始められなかった本児がさっと着席するなどスムーズに切り替えができた場面を観察できた。	・学習内容の予告 ・“話をするよ”と注意をひきつけてから話し始める。
大まかにでも目安になる線があることで、全く目安になるものがないより、書きやすいと思われる。書字を苦手とする本児に対し、見本を提示したことにより、いつもより集中して丁寧に書こうとする本児の姿が観察された。また、本児と同様に、書くのが苦手な他の児童も、その支援を受けることができた。	罫線の無い用紙に文字を書くとき(新聞作りなど)には、文字の大きさ、書く位置、割り付けの仕方など見本を見せる。

全般的に、学級担任の個別的なかわりが他の児童にも聞こえるようにはなく、本児にだけ分かるように、さりげなくそばに行つてすることが増えた。「どうせ僕はできないから」と投げやりになっていた自尊感情の低さに配慮したこうした支援により、本児のそのような発言はほとんどなくなつてきたように思われる。また、視覚的に注意を引き付ける教材を工夫し、多用することによって、全般的なかわりの中でも本児の注目を集めやすくなつたことや、問題を解くなどの作業に対し、短い間隔でフィードバックすることにより集中が持続したことなども観察できた。

ウ、個別のかかわり

集中時間率、個別のかかわりと学習内容、児童の観察時までの活動状況はそれぞれ関連すると考え、それらと合わせて表3にまとめた。

集中時間率・単元と主な学習内容・児童の様子

(表4)

日付	集中時間率	単元	個別のかかわり		具体的な観察
			促進	抑制	
			合計		
9/18	38.2%	わり算	2	2	集中が細切れに途切れるが、板書の視写、短時間の問題練習は集中。指示された場所がわからず周りをきよるきよるする場面も。
4					
9/25	54.5%	表と折れ線グラフ	3	2	黒板に大きくした表を提示するとパッと視線が向く。表をグラフに表す作業に集中しているが、担任が説明を始めるので顔を上げるように指示しても反応せず作業を続けている。
5					

10/ 2	29.5%	表と折れ線 グラフ	1	3	板書の視写, グラフを書く活動は集中していた。この時間も授業の進行を気にせず, 自分の作業を進める場面が見られる。
			4		
10/ 9	47.8%	表と折れ線 グラフ	4	1	表からグラフを書く作業を行う。線を引くのと, 表から数字を拾い出すのに時間がかかっていたようだが集中は持続。
			5		
10/23	35.8%	式と 計算	4	1	計算の順番が分からなくなり, 「できない」といって途中投げ出すが, 担任の机間指導時の個別のかかわりにより, やり方の説明を受け, 再度集中。後半, 答の確認で友だちの発表になると集中が途切れる。
			5		
10/30	42.6%	式と 計算	1	0	+, -, ×, ÷, () の混ざった式も計算。説明の時は全く視線が別に行ってしまう。隣の席の児童が担任の話を書くよう促す場面も。
			1		
11/ 6	82.4%	問題 練習	0	0	「まとめの練習」でほとんど個々に活動。課題量が多かったが, かなり集中してやっている。
			0		
11/13	32.2%	小数	2	1	指示を聞き逃して活動が分からなくなり手遊びを始める。担任からやることを指示され, やるべきことが分かると集中。小数は苦手な様子だが, 目盛りを読むなど具体物があることで集中できたのでは。
			3		
11/20	48.0%	問題練習	0	4	自習でずっと問題練習。集中してプリントをやり, 早く終わってしまうが, 訂正の指示をされ新たに取組む。早く終わりたい様子。
			4		
11/27	26.5%	小数の計算	5	1	前の週に席替えが行われた。数の大きさの関係(例えば0.01の10倍は0.1など)の説明。かなり頻繁に担任が全体への注目の声かけをするが, 集中できていない。
			6		
12/ 4	46.8%	小数の 計算	10	4	小数の計算。前時の問題練習の丸つけでノートのどこに書いたか分からなくなり, 探したが見つからず手遊びを始める。この日, 担任より「冬休みが近くなって落ち着かない感じ」との報告あり。
			14		
12/11	55.5%	問題 練習	3	0	だいぶ小数の理解が進み, 小数のまとめの問題練習も投げ出すことなく取組む。
			3		
1/22	48.3%	面積	4	0	導入で1平方センチメートルの説明とマス目を使って, 決められた数値の面積の形作り。形作りにはかなり張り切って取組む。
			4		
1/29	72.5%	面積	2	1	面積の単位の換算。~平方メートル= ~a, ~ha を算出する。説明と問題を解く活動が短い時間で交互に行われたことや, できているかどうかのフィードバックも頻繁で, かなり集中が持続。
			3		
2/ 5	43.4%	分数	3	1	分数の1時間目。その日の学習内容(3年で習ったことと, これから新たに学ぶこと)を時間の初めに予告している。本児にとっては苦手単元のように, 「分からなさそう」とつぶやく。
			4		
2/12	77.6%	分数	1	0	仮分数を帯分数で, 帯分数を仮分数で表す学習。仮分数を帯分数にするのに難しさを感じている様子だが, 説明の時も問題を解く時も, よく集中している。やはり短い時間で説明と活動が行われている。
			1		

・学習促進と行動抑制の合計

個別のかかわりの学習促進と行動抑制の合計の回数は, 個別支援計画活用前は6~8回必要だった本児が, 月ごとの平均でほぼ3~4回(表5)となったことから, 個別のかかわりは減ったと言って良いだろう。

合計の月平均（表5）

月	月平均回数
9月	4.5回
10月	3.75回
11月	3.25回
12月	8.5回
1月	3.5回
2月	2.5回

学習促進と行動抑制の合計の回数は漸次減るという予想通り，11月までは減ったが，12月に増え，またそれ以降は漸次減っている。回数の増えた12月は，「冬休み前で落ち着かない」「席替えをして少し落ち着かない」という担任からの報告と一致する変動である。座席の位置は，注意・集中の苦手な本児にとって，重要な支援の一つであると考えられる。

学習促進

本児の苦手な学習内容の時には，担任の促進的にかかわりの頻度が多くなっていた。担任が児童の状態を素早く見取り，適切に対応した結果，手順を理解し，取組むようになり，結果として授業に関与することができていた。例えば，計算は得意だが，表やグラフを読み取る・図を書くなど順序だてて行う学習や，手指の操作など微細運動を伴う学習がやや苦手で，具体的に手順や方法を示してあげることで落ち着いて課題に取り組んでいた。

個別の促進的にかかわりは，観察者の観察から，明らかに他の児童より多い様子がうかがえた。しかし，それは担任の短い間隔でのフィードバックにより，集中が切れてしまう前に注意を引き付けることになったと思われる。また，机間指導の時を使ってさりげなく行われるなど，自尊感情の低さに配慮しつつ，個別的に学習内容の理解が深まるよう支援するというように，担任の学習促進の在り方が変わってきた。

行動抑制

課題が早く終わってしまった時，自分の興味が授業と関与しないものに移り，その時間が長くなると，抑制のために個別にかかわるといった場面が見られた。かかわり方としては，活用前の観察時には全体の前での呼名もあったが，個別支援計画活用後は全体の前で叱責するような場面はほとんどなく，そばに行きかけて声をかける，身体的ガイドによって今すべき行動を伝えるなど，行動抑制の仕方にも，学習促進と同様に変化が見られた。このように，本児の自尊感情に配慮したかかわりにより，本児がどんな行動を求められているのかを理解し，自ら行動調整することにつながったと思われる。

行動抑制の回数の月平均（表6）

月	抑制回数
9月	2回
10月	1.25回
11月	1.5回
12月	2回
1月	1回
2月	0.5回

また，抑制の回数を月ごとに平均してみると表6のようになった。抑制の回数は漸次減らず，12月までは増減を繰り返す，12月以降減ってくるという結果となった。数値が一番上がった12月は，本児の苦手な小数の単元の学習があり，やはりここでも11月下旬の席替えの影響をうけたようである。座席の位置は注意集中の苦手な児童には重要な配慮事項であるが，あえて集中しづらい位置で学習すること

になったのも，特別な支援の必要度を漸次減らしていくためには，大切な試みであろう。

エ，オンタスク時間

学級担任の発問，指示等に沿って，授業の流れに関与した時間を測定した。その時間の累計を，学習に関与していなければならない実質時間の割合で表し，集中時間率として算出した。

オンタスク時間の測定の結果，どの練習問題をやるか，何について問われているかなど，やるべき作業がはっきり分かっている時は，注意・集中が持続する傾向が明らかになった。

また，教師の説明や友だちの話を聞く時間が長くなると，1回1回のオンタスク時間が短く細切れになり，その結果集中時間率が低くなることも明らかになった。しかし，教員や友だちの話を聞くこ

とも、授業には欠かせない要素である。よって、注意・集中の持続が苦手な本児に対しては、話を聞く時間と、具体物を使う・問題を解くなどの作業を短い時間で交互に行うなど、本児の良さを生かして、集中力が持続するよう支援することが有効である。

さらに、集中時間率の変化を探るため、月ごとに平均してみると、表7のようになった。

集中時間率の月平均（表7）

月	集中時間率
9月	46.4%
10月	38.9%
11月	47.3%
12月	51.2%
1月	60.4%
2月	60.5%

個別支援計画活用前は、10～30%だった集中時間率が、ほぼ30%以上で安定し、11月以降は漸増していることから、集中時間率は上がったと言える。10月に数値が下がっているのは、学習内容の得意・不得意が関係すると考えられ、各単元の平均集中時間率も算出した。

単元での平均集中時間（表8）

単元	集中時間率
表と折れ線グラフ	43.9%
式と計算	39.2%
小数	35.2%
面積	60.4%
分数	60.5%

表8によると、最も低いのが小数の単元である。この単元は、特に1/10倍、1/100倍という数の関係が具体的にイメージしにくいなど、分かりにくいのために、興味を失いやすいと考えられる。注意・集中の苦手な本児にとって、こうした興味を失いやすい単元では、特に机間指導

の時間などをうまく使って、個別的に支援することが必要である。その視点から、この単元での個別のかかわり（表4）を見ると、やはりその頻度が著しく増えているのがわかる。つまり、集中時間率が下がってもおかしくない苦手な単元において、通常より丁寧な支援が行われたことで、30%台の集中時間率をкаろうじて維持することができたと推測される。

ウ、エの結果から、個別のかかわりや集中時間率の数値が、座席などの環境要因や単元の内容によっては順調に変化しないことがあっても、児童の状態を素早く見取り、特別な教育ニーズに対して適切に支援が行われたことにより、高い集中時間率で授業に関与できたと言える。

観察の結果

個別支援計画の活用前と活用後を各項目ごとに表9に表した。

活用前と活用後の比較

（表9）

	ア．担任の自己報告	イ．観察者の観察	ウ．個別のかかわり	エ．オンタスク時間
活用前	学習の面では特別な準備はしていなかった。係活動で本児が活躍できる場を作り、自信をもたせる工夫をしていた。	担任の支援には、全体の前での呼名による指示、促進、抑制もあった。本児は明らかに集中できていない様子が観察された。	学習促進と行動抑制のトータルで、6～8回必要だった。	10～30%の集中時間率だった。
活用後	その時点、その教科、担任のみの活用から広がりが見られる報告、担任のこれまでの在り方が変わったという報告、明らかに本児の反	担任が報告した本児の変化を観察者も同様に観察でき、授業の予告や注意の喚起について、担任が支援の手立てを取り入れて継続的	月ごとの平均でほぼ3～4回となった（単元の内容や座席などの環境要因によって約8回必要な月もあったが、それ以外は漸次減って	単元によって、変動はあったものの、月ごとの平均で30%以上を保ち、後半は漸増していった。このことから、概ね集中時間率が高

<p>応に効果ありと感じた報告、「この支援によって児童がこうなった」という変化の手応えの報告が増えた。</p>	<p>に実施したことが観察された。担任の支援は、効果的なものに変化し、児童の学習を支える場面が増えたと言える。</p>	<p>きた)。後半は学習促進の方に比重が移っていった。個別のかかわりをする必要が下がった結果ととらえられる。</p>	<p>まったと言える。</p>
---	---	--	-----------------

このように、ア～エまでを総合し、「ADHD児の行動・認知の特性に配慮し作成した個別支援計画を、学級担任が活用することで、『個別的支援の実効感』が高まる」とした仮説が検証されたと言える。

(2) その他の事例及びヒント集

その他の事例と対象事例の相互試行の過程では、対象事例で作成した個別支援計画の書式に、ケースによっては使いにくい項目があることが分かった。このことから、同じ支援を必要とする状況であっても、児童生徒のもつ背景によって支援の手立てが異なることを確認し、広く活用可能な支援のヒント集の形式を検討し、支援を必要とする状況に対して考えられる背景、その背景に対応する支援の手立てがそれぞれ対応するよう記述した。

そして、様々な支援を必要とする状況、背景に応じた支援の手立てを集積し、「支援のヒント集」を作成した。以下がその例である。

支援のヒント集の例【学習】

(表10)

支援を必要とする状況	考えられる背景	支援の手立て
<p>文章題が苦手ななかなか取り組もうとしない。 <算数></p>	<ul style="list-style-type: none"> 文章を目で追って読むことに困難さがある。 文章を読むことはできるが、意味が理解できない。 文章を読めて理解もできるが、どの演算を使ったらいいかわからない。 	<ul style="list-style-type: none"> 教師や友だちが読んで聞かせる。 絵や図に置き換え、問われている内容のイメージをつかみやすくする。 具体物などを使って、式の組み立てを理解しやすくする。
<p>課題になかなか取り掛かれない(そのために、手遊び、離席、「分からない」とすぐ口に出すなどの状態が見られる)。 <学習全般></p>	<ul style="list-style-type: none"> その課題が自分の苦手な課題なので、やる気がおきず、とりかかりが遅くなる。 集中の困難さから、課題の指示を聞き逃したり、他の刺激に反応して注意がそれたりして取り掛かりが遅くなる。 何をやるかも分かっている、やる気もあるのに、どうすればそれが実現できるか手順が分からない。 	<ul style="list-style-type: none"> みんなと違う課題でも自分ができるとならやる、という子なら確実にできる課題も用意しておき、まずは課題に取り組ませる。 全体への指示の後、必ず個人的にもう一回指示を出す。 具体的に手順を前もって示してあげる。

研究のまとめ

1. 研究の成果

個別支援計画の作成と活用について

学級担任にとって役立ったこと、それによって児童の変化が見られたこと、それが数値的にも裏付けられたことから、通常の学級で使いやすい個別支援計画の作成とその有用性が検証できたと言える。

内容や教科によっては、個々の場面に応じた支援も必要となるが、個別支援計画で提案された手立てを担任なりに広げたり、応用したりする手がかりにはなりうると思われた。このことから、まず学校で行なえる最初の支援として、教室場面でしっかり実態把握し、その特性にあった支援の手立てを考えなければならぬことが明らかになったと言える。

有効な支援の在り方

個別支援計画の作成と活用を通して、以下のような支援の手立てが通常の学級の教科学習場面で実施可能で効果のあることが分かった。

< 教示の仕方 >

- ・授業の始めに学習内容の予告をする。
- ・「今から話すよ」などと注意を引き付けてから話し始める。

< 教材 >

- ・図や表を拡大して貼り出すなど、視覚にうったえる教材を工夫し、多用する。
- ・どこに何を書くかを具体的に示したり、見本になるものを提示したりする。

< 授業の流れ >

- ・注意・集中が持続するように、説明や友だちの意見など話を聞く時間と活動の時間を短い間隔で交互に繰り返す。
- ・練習問題などに取組む時は、問題を解いてからできるだけ短い時間でフィードバックし、学習意欲を持続させる。

有効な支援の選択

個別支援計画の作成にあたって、実態把握については、その他の事例の事例研究からも、同じような支援を必要とする状況であっても、児童生徒のもつ背景によっては適切な支援が異なることが分かってきた。すなわち、より詳しい実態把握があつてこそ、適切な支援の手立てを選択することができるわけである。

波及効果

有効だった支援の手立ての中には、学習内容を予告したり、注意を喚起してから話し出したりするなど、本児だけでなく、他の児童にも効果があつたものがあった。課題を遂行しやすい教材や見本の提示、持ち物を記憶しやすくするためのラベルシールの使用なども、本児に有効であつただけでなく、他の児童も巻き込むことで、本児の自尊感情を傷つけずに済む二重の効果があつた。

このように、学級担任が個別支援計画を活用する過程で、いくつかの支援が本児に対してだけでなく、学級の他の児童にも有効だったことが示唆された。通常の学級における特別な教育ニーズのある児童生徒に対して行われる支援が、その児童生徒に対して有効なだけでなく、学級の他の児童生徒に対しても有効であるという波及効果が得られたことは、大きな成果であろう。

2. 今後の課題

本研究では、学校外の立場からの担任支援という形で個別支援計画を作成してきたが、それを校内で作成するには、支援の手立てを考える手がかりが必要であろう。より現場で使いやすく、支援を必要とした時にすぐに活用できるものとなるよう、さらに検討していきたい。また、支援チームが担任を巻き込んで共に支援計画を立てる在り方も追究していくことも必要であろう。

また、研究の結果の中で、対象児を想定して試みた支援の手立てが、他の児童にも生かされた場面の観察や、担任の自己報告があつた。今後、通常の学級における特別な教育ニーズのある児童生徒へ

の支援の在り方をさらに深く追究していくとすれば、こうした学級全体への波及効果についての、より客観的な検証が重要と考えられる。

さらに、今回は小学校でのケースを中心として研究を進めてきたが、その過程で、中学校でこのような取組をすることの難しさについての課題が出てきた。教科担任制の中学校においては、生徒にかかわる複数の教師が、実態について共通理解し、同じ方針で支援をするということの難しさがあると思われる。また、児童生徒の成長にともなって、自尊感情の低下など二次的な問題が生じてくることも考えられる。しかし、生徒を多面的にとらえられる良さもあり、それを生かした取組も考えられる。

また、本研究では、学習場面を中心に観察し、担任支援を軸に研究を進めたこともあり、保護者には情報提供での協力というかわりだけであった。しかし、児童生徒の学習も含めた生活全般について考えた時、やはり保護者のニーズにも配慮し、家庭での支援について協力を仰ぐことが必要であろう。本研究の中でも、担任が個別支援計画で提案された手立てを保護者にも広げて、協力を得るということもあった。生活全般ということでは、例えば給食、専科の先生の時間、保健室の利用など、あらゆる場面でのそれぞれ必要な支援も考えられる。文部科学省のLD児に対する指導の充実事業の中にも謳われているように、校内全体での支援についても追究する必要があるだろう。こうしたことから、今後、保護者も参加して生活全般に支援を広げていくことや、校内の支援体制をつくること、さらに地域の人材や他機関等も利用し、より充実した支援体制をつくることなどの研究も望まれる。

本研究を進めるにあたり、適切にご指導・ご助言いただいた多くの先生方、ご協力いただいた保護者・児童の方々と担任の先生、支援して下さった研修員所属校の校長先生はじめ、教職員の皆様に心より感謝申し上げます。

【参考文献】

- | | |
|--|-------|
| 中沢潤他『心理学マニュアル・観察法』北大路書房 | 1997年 |
| 茂木俊彦・上野一彦・稲沢潤子『障害を知る本 LD(学習障害)の子どもたち』 | 1998年 |
| 石隈利紀『学校心理学』誠信書房 | 1999年 |
| リンダ・J・フィフナー『ADHDの子の学校生活』中央法規出版 | 2000年 |
| 上野一彦・牟田悦子・小貫悟『LDの教育～学校におけるLDの判断と指導』日本文化科学社 | 2001年 |
| キャスリン・ドナー『きみもきつとうまくいく・ADHDワークブック』東京書籍 | 2001年 |

【指導助言者】

- | | |
|---------------------------------------|--------|
| 成蹊大学教授 | 牟田 悦子 |
| 明治学院大学教授(川崎市総合教育センター専門員) | 金子 健 |
| 川崎市立大戸小学校長(平成13年度川崎市立小学校障害児教育研究会長) | 木下 早苗 |
| 川崎市立菅中学校長(平成13年度川崎市立中学校教育研究会障害児教育部会長) | 関 恵 |
| 川崎市立養護学校長(平成13年度川崎市障害児教育研究会長) | 浅尾 稔 |
| 川崎市教育委員会学校教育部指導主事 | 高木 正之助 |
| 川崎市総合教育センター指導主事 | 高橋 あつ子 |

【研究協力者】

- | | |
|-----------|-------|
| 川崎市立小学校教諭 | 飯塚 正行 |
|-----------|-------|