

(2) 組織的段階 - 個別指導の場をどのようにして作り出すか -

ア 援助の場や形態

一斉指導での学級担任や教科担任の気づきによる個別的配慮や援助で変化が見られなければ、援助は「通常の学級という場、一斉指導の形態、個別的配慮」以外の場・形態・方法も考える必要があります。

すなわち、一斉指導での個別的配慮や援助だけでは補えないほど、学習困難の特異性が大きい場合や、LDとしての可能性がさらに高いと考えられる場合は、通常の学級に在籍したまま、それ以外に、援助内容・担当者・時間・場所など一定の教育計画を定めた個別指導の形態をもつことができる援助の場が必要です。

なぜなら、学習困難がLDによるものであれば、認知や学習行動における困難が中枢神経系の機能障害に起因すると考えられるため、その援助は、平均的な指導や叱咤激励的なかわりだけでは効果が少ないばかりでなく、事例のように、一人一人異なった別々の具体的方法で行える個別指導の形態を必要とするからです。また、社会的スキルが未熟な事例も多く、その習得のためには小集団指導という形態も求められるからです。小集団指導は、通常の学級での一斉指導に比べて、個別に援助する方法をとりやすい形態でもあります。

つまり、一斉指導の形態における援助や配慮が、困難の特異性に応じた個別的なものでなければならないのと同様に、次の組織的な段階の援助でも個別的対応＝個別指導の形態が重要なキーポイントになります。

そこで個別指導の形態がとれる場としては、とりだし指導がまず考えられますが、学校の条件によっては入り込み指導、複数教員による指導の活用、通級による指導の活用などが考えられます。なお、全般的な知的障害などがあれば「障害児学級での指導」も選択肢の一つになります。

平成8年度の当センターによる実態調査(調査実施校の在籍児童総数6086名)では、既になんらかの援助を受けている児童は120名でした。援助は受けていないが必要と考えられる141名と合わせた児童261名のうちLDとして可能性がある(心理検査や医学検査、生育歴などの分析を必要とする)のは、70名(総数の約1.2%)でした。

70名中、既になんらかの援助を受けている児童は29名でその内訳(担任の個別指導、通級による指導の活用、とりだし指導、複数教員による指導の活用など)は、表6のようになります。

表6 既に援助を受けている児童に対する援助の内訳(平成8年度実態調査から)

援助の場や形態	人数*
通級による指導を活用し援助する。	22
担任が授業時間内に配慮・工夫して援助する。	15 (3)
担任が放課後にとりだし指導の形で援助する。	8
複数教員による指導を活用して(担任外教員が入り込み授業の形で)援助する。	7
担任外教員が授業時間内にとりだし指導の形で援助する。	6 (1)
担任外教員が放課後にとりだし指導の形で援助する。	1 (1)

\* 2種以上の援助を重複して受けている児童も含む。( )は該当欄の場・形態だけの援助を受けている児童数

担任の授業時間内または放課後の援助が延べ23名の多数です。それは、他の援助（担任外教員による指導、通級による指導の活用など）を受ける児童には、担任の援助も当然行われているからだと考えられます。しかし、「担任による個別的段階の援助」だけを受けている児童も3名あります。調査実施校を通級指導教室のある小学校から選んだため、「通級による指導の活用」が多数(22名)を占めたのは、当然の結果ですが、「複数教員による指導」を活用した担任外教員の入り込み授業や、放課後のとりだし指導を行う援助も延べ14名あります。

事例研究の研究協力校も調査実施校から選んだため、7例中6例が通級による指導になっていますが、事例6のように担任外教員のとりだし指導、事例7のように通級指導教室担当者の入り込み指導のような形態も生かしている事例があります。各学校の条件によって選択できる指導の場や形態は異なりますが、様々に工夫され取り組まれていることがうかがえます。