

1. はじめに “都合よく使われがちな” 発達障害”

集中が続かない、立ち歩きが目立つ、喧嘩が絶えない児童や生徒を見ると注意欠陥多動性障害（ADHD）ではないか、こだわりが強く、他者の気持ちが想像しづらいと自閉症スペクトラム（ASD）ではないか、と決めつけてしまったり、学力が低いから知的障害と見なしたり、本人のやる気や努力が不足していると決めつけてはいないだろうか。発達障害の中でも限局性学習障害（以下 SLD）は軽度知的障害や境界域と誤解されやすく、正しいアセスメントの元に適切な支援を実践することが難しい。知的障害、怠学のケースまでひとくくりに SLD という捉え方をしてしまう教員が教育現場の多くを占めてはいないだろうか。

こう聞くと教員の知識やスキル不足に問題があると捉えられるかもしれないが、そういうことではない。SLD の捉え方が医療分野と教育分野で異なるため、学校側が SLD を疑ったとしても、医療機関では異なる診断を示す場合がある。知的障害があると感じられる児童の保護者が特別支援教育に拒否的な態度を示す場合、学校も本当は違うと分かっているながら、SLD の疑いがあるという理由で比較的受け入れやすい通級の利用を勧め、それから固定学級への転学を促すケースもよく見られる。逆に教育にある程度関心の高い保護者の場合、実際には知的障害や怠学と思われる児童を SLD だとみなして、他の考えを受け入れないこともある。このような諸事情のために、それぞれの立場から都合のよい形で SLD という言葉を使っているケースが多く、ますます SLD を正しく捉えることが難しくなっている実態が見られる。

この研究の目的は、SLD を正しくアセスメントするための知識やスキルを整理した上で、SLD をもつ児童・生徒とその家庭が、個々の特性に合った支援や自助努力の方法を選択できる環境を提供することである。なお、アメリカ精神医学会が発行する DSM-5 から、学習障害は正式には限局性学習症と表記することになっているが、日本では学習障害という呼び方が一般的であること、本文が文部科学省の定める学習障害の定義に沿った内容であることから、ここでは限局性学習障害（SLD）と表記している。

2. SLD を抱える児童とフォーマルアセスメントの結果について、先行事例から学ぶ。

SLD の支援に関しては、大学教員や心理士など、専門性の高い方の先行研究が既に多数発表されている。WISC（ウェクスラー式児童用知能検査）や KABC（カウフマン式知能検査）といったフォーマルアセスメントの結果と照らして、発達の課題と検査結果の関連をある程度知識として知っておく方がより良い支援を行えるだろう。

「心理アセスメントを適用した「読み書き困難」事例の先行研究（表 1：小島美和（2010）」によると、読字、書字障害と、知覚統合（WISC-IIIの結果による）の弱さとの間に関連があることが伺える。ここでいう知覚統合は、WISC-IVの知覚推理、WISC-Vの視空間指標・流動性推理指標にあたる指標である。表の W は“Weak”＝弱い、S は“Strong”＝強い、の意味である。読字、書字障害が理由で特別支援教室に入級する児童がつまづくポイントを確認すると、形を正しく捉えられない、上下が逆になると同じ図形だと認識できない、眼球運動や視野が狭い、などが共通の課題として見られることが多い。知能検査の各指標は概ね平均域にあるにも関わらず、これらの力が有意に低い数値を示している場合には、SLD を前提とした支援を計画するべきだろう。WISC-Vからは、IIIの知覚統合、IVの知覚推理を視空間指標・流動性推理に分け、空間認識と推論の力を明確に分けて図ることができるよう

になった。さらに、10の主要下位検査に加えて語音整理、算数の2つの二次下位検査を実施することで、量的推理、聴覚ワーキングメモリー、非言語性能力、一般知的能力、認知熟達度の5つの補助指標を算出できるようになった。例えば主要指標のワーキングメモリーと補助指標の聴覚ワーキングメモリーを比較することで、聴覚と視覚のどちらが覚えやすいのかを判断できるなど、WISC-IIIでは分からなかった児童の実態をより詳細に数値化し、比較しやすくなったといえる。例えば下の表で言えば、A児は知覚統合が苦手な処理速度の方が得意であることが分かる。しかし、それは見た形や位置を正しく捉えられないためなのか、次にどうなるかを予想することが難しいのか、他児と比較してどの程度の力であるかが分からなかった。しかし、Vなら数値化して比較できるので、本人にとって得意か苦手かというだけではなく、同年齢の他児と比較してどの程度の力をもっているのかを明示することができるようになったのである。

表1 「読み書き困難」事例の心理アセスメントとそれにもとづく指導報告

事例	診断障害名 (学習面での困難)	介入開始 年齢	WISC-III 結果	他検査の結果	指導方法	報告者 (発表年)
A	AD/HD (読み書き 困難)	7歳10ヶ月	W: 知覚統合(組合せ、 絵画完成) S: 符号、絵画配列 知覚統合<処理速度	Reyの複雑図形 模写、再生ともに 低い	—	酒井ら (2002)
B	発達性読み 書き障害 (書字困難)	8歳1ヶ月	W: 知覚統合 (積木模様、組合せ、 絵画完成、絵画配 列)	Reyの複雑図形 模写の時点で低い 記憶課題や語彙検 査は平均	聴覚法を用い た漢字指導	川崎・宇野 (2005)
C	広汎性 発達障害 (不器用、 学習困難)	8歳1ヶ月	W: 知覚統合、処理速度 (積木模様、組合せ 符号)	K-ABC 得度尺度が高い	音声言語リハ ーサルと部分 再生による漢 字指導	青木・勝二 (2008)
D	AD/HD (読み書き 困難)	小学3年生	W: 処理速度 (符号、積木模様、 記号探し) S: 組合せ	K-ABC 位置さがしが低い Reyの複雑図形 図の細部から書き 始める	—	栗屋ら (2003)
E	極低出生 体重児 (書字困難)	10歳3ヶ月	W: 注意記憶、処理速度 (算数) 知覚統合>処理速度	眼球運動の検査 不随意眼球運動	眼球運動トレ ーニング	奥村ら (2007)
F	学習障害	小学4年生	W: 処理速度 (符号) 知覚統合>処理速度	K-ABC 短期記憶の弱さ 視機能評価 眼球の動きや手の 動きを伴う動作の 困難	部首、意味に 着目した書字 の支援 漢字課題の方 法 自己の書字障 害を受容し対 処していくス キルの習得支 援	玉村ら (2009)
G	未診断 (漢字書字 困難)	11歳1ヶ月	群指数間に有意差なし W: 知識、数唱	—	粘土を使った 多感覚指導法	山路 (2008)

W: 評価点 (IQ値) が低い S: 評価点 (IQ値) が高い

3. 学習上の困惑感を抱える児童や生徒の躓きを見取るポイントと指導方法

ここでは文部科学省が限局性学習障害と定義している、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する、6つの能力のつまずきに加えて、眼球運動や視野の広さを「見る」課題とし、7つの領域に沿って、教員が実践できるSLDの見取り方と支援方法のアイデアについて

て触れる。

① 読字障害、書字障害

読み、書きのつまずきはSLDと聞いて真っ先にイメージされる課題と言える。それだけに先達による研究も進められており、例えばNPO法人スマイル・プラネットには、読み、書きのつまずきを簡易に分析できる無料webツール「読み書き簡易アセスメント」と、この結果を元にした「プレ漢字プリント」という指導教材が用意されている。これを使えば、読みのつまずきが特殊音節か、表記と音の結びつきなのか、文字の形を認識しづらいのか、といったつまずきのポイントを把握し、そのポイントにあった教材を利用することができる。また「多層指導モデルMIM」(学研)は、小学校低学年の読み書きにつまずきをもつ児童を想定し、単語をまとまりとして捉える力を測るアセスメントツールと、拗音や促音といった特殊音節のルールを動作化し、理解しやすい指導方法を1パッケージ化している。このように、読み書きのつまずきの場合、アセスメントツールと指導方法はセットで提案されることが多い。そのためか、読み書きのつまずきをまとめてディスレクシアと捉えられがちだ。

一般的にはそれでも良いが、教員は厳密に読字障害(ディスレクシア)と書字障害(ディスグラフィア)に分けるべきだろう。理由は2つある。

1つは知的障害と読字障害、書字障害を混同しないためだ。読字障害は書字障害も併発することが多く、授業のスピードについていくことが難しくなりやすい。そのために学習に対する意欲を失いやすく、学力が向上しづらい。結果的に軽度知的障害や境界性知能との判別が難しいのである。教員は、個々の児童生徒の実態を踏まえて、なぜ知的障害ではなく、読字障害、あるいは書字障害と捉えられるのか、保護者に判断基準を明確に説明できなければならない。そのためにはそれぞれの特徴を正しく理解する必要がある。

もう一つは、特に特別支援教室、通級担任に当てはまることだが、できるだけ短期間で指導効果を発揮するためだ。特別支援教室や通級を利用する児童生徒は、在籍学級の授業を抜けて特別な支援を受けている。特別支援教室や通級を利用する時間が長くなれば長くなるほど、他の児童や生徒が受けている授業を受けられない時間を増やすことになる。宿題やプリントなどの自主学習で、抜けた授業の内容を埋められる力があることが、特別支援教室や通級を利用する際の前提条件ではあるが、児童生徒の学ぶ権利を守る意味からも、できるだけ速やかにつまずきを緩和し、自分のクラスで授業を受けられる時間を保障すべきだろう。書字障害のみをもつ児童生徒に対して、読字障害をもつ児童生徒に対して行うような、単語をまとまりでとらえたり読み上げ機能を活用したりする練習は不要だろう。効率のよい指導を行うために、個々の実態を正しく把握し、指導計画を立てられる力が特別支援教室や通級担任には求められる。

知的障害と読字、書字障害とを区別するには、最初に口頭指示をどの程度正しく理解し、自主的に行動できるかを確認すると良い。集団への一斉指示を正しく理解できるか、会話の意図を正しく理解できるかといった「耳から聞いた情報を正しく処理できる力」を、日常生活の様子から確認する。口頭での指示が概ね正しく理解でき、行動上の問題がないにもかかわらず、文章を正しく読めない、内容を理解できない場合は、読字障害が疑われる。

次に、文章を正しく読めるにもかかわらず、書字に時間がかかる、あるいは正しい形を書くことが難しい場合は、書字障害が疑われる。このように、実際の支援を通して障害の内容をより具体的に見極め、より適切な支援を提供することは、毎日、対象となる児童や生徒に接する教員にしかできないことである。私が指導した児童の中に、支援開始当初は簡単な漢字が書けずに苦労していることから、書字障害を改善する指導を計画したが、効果が上がら

ず、連絡帳で担任や保護者から情報を得たり日々の生活態度を観察したりするうちに、「勉強する意味が分からない、だからやらない」という趣旨の言葉を度々口にしており、本人が漢字を書けるようになりたい意欲がもてないことが、書字の苦手が改善されない原因だと分かった。その後、書字障害ではなく、学習への興味関心を引き出す活動を取り入れることで、書字への拒否感を緩和することができた。フォーマルアセスメントの結果にとらわれず、日々の生活の様子から、本人の性格や特性を分析するインフォーマルアセスメントもまた、適切な支援を行なうために欠かせないと思われた事例だった。

人が文章を読む際には、目で見えた文字を脳内の音声記憶と照らし合わせ、正しい読み方を選んで表出（音声化）しなければならない。読字障害が疑われる場合は、この表記と音のつながりのどこかにつまづきがあると考えられる。指導方法を考える場合、読みの力を段階的に確認すると指導方針を考えやすくなる。第一段階として、一音と一語（表記）がどれだけ正しく結びつけられているかを確認する。一文字ずつ書くことはできるが、読む時につまづく場合は聴覚記憶への変換がうまくいっていない可能性がある。iPad アプリの「ひらがな/カタカナ」(hk2006) や、国立大学法人鳥取大学が開発し、国立生育医療研究センターが管理している「音読指導アプリ for web」などを利用すると指導しやすい。ひらがなやカタカナが正しく結びついているようなら、次に単語のまとまりでとらえて読めるかを確認する。私はMIMや明治図書のiPadアプリ「ひらがなトレーニング」を利用している。単語のまとまりで読めることが確認出来たら、文章となった時に、句読点ごとに意味を正しくとらえながら読めるかを確認する。分析するための特別な教材は必要なく、普通の授業時の様子を確認することで把握できる。見立てに自信がないという教員には、MIMやスマイル・プラネットで配布されている読み書きスキル簡易アセスメントなど、読みの躓きを把握する目的で作られたツールを活用すれば、より適切な分析を行うことができるだろう。

しかし、読字障害の場合、いくら指導を続けても一定以上の力を身につけることが難しい場合がある。この場合、GIGA 端末の読み上げ機能やイマーシブリーダーを利用して読みたい文章を音声化し、耳で聞いて文章を理解する手法を、児童や生徒自身が身に付けられるような練習を行う必要がある。Daisy 図書も効果的だが、決まった一部図書や教科書しか利用できないことが欠点である。それよりはインターネットにさえつながっていれば、ほとんどの端末で同じように利用できる読み上げ機能を活用できる方が有効だろう。テキストを機械的に読み取るため、本当は訓読みしてほしい字を音読みするなど、多少の間違いはみられるのは確かである。しかし、長い目で見れば卒業後も、一生を通じて活用できるスキルとなる点で、Daisy 図書よりも有効的な支援方法であると考えられる。

これらの支援を通じてもなかなか読字障害が改善されない場合もある。それをあらかじめ想定しておき、読字障害の有無に関わらず、自分の考えを表現できる練習も並行して行うことが大切だと思う。

一番に挙げられるのは音声入力だが、読字障害の児童生徒がパソコンを扱う場合、親指シフト（富士通）やかな入力などが、いわゆる QWERTY より実用的である。特に親指シフトは1キーに2文字対応させたことで、覚えなければならないキーの数が最も少なく（かな入力は48、親指シフトは31）、「指がしゃべる入力方式」と言われるように、頭の中で考えたことをそのままキーボードに打ち込むような感覚で入力できるという。親指シフトの弱点は入力方法を有効化するためのソフトをインストールする必要があるために、GIGA 端末ではやや使いづらいこと、キーボードの配置を覚えたくとも一般のキーボードには親指シフト対応表記がプリントされていないため、ブラインドタッチを覚えるまでやや面倒な思いをしなければならない、といった部分だ。それよりは、多少習得が難しくなっても、JIS 表記がプリ

ントされているかな入力の方が安心して練習できるメリットがある。

また、今後はパソコンよりスマートフォンの方が主要な端末となるだろうから、フリック入力やフラワー入力(ジャストスマイル)、GODAN入力(Google)など、スマートフォン独自の入力方法を提案し、個々にあったものを選択させる支援も効果的だろう。あ行がタッチした指に隠れて見えづらくなるフリック入力より、すべての文字が隠れることなく見えて、濁音や小文字、半濁音などもスライドするだけで入力できるフラワー入力は、特に読字障害の児童生徒に勧めたい方法だが、ATOKのサブスクリプションに課金をし続けなければならない点がデメリットである。

まとめると、読字障害の児童生徒が自分の考えを表出する方法として、パソコンなら親指シフトかかな入力、スマートフォンなら一番はフラワー入力で、それぞれのメリットとデメリットを勘案して個々に最適な入力方法を選択する、というのが望ましいと考える。

書字障害は頭の中で考えた文章(音)を正しい形で想起する(書字)ことが難しい状態である。読字障害同様、音と形の結びつきにつまずきが生じた状態であり、併発する場合も多い。しかし、前述したように読めるようになれば書けるようになる、あるいはその逆というようにはいかず、それぞれに適した支援方法は異なるものであるから、できるだけ正しい知識と分析力を養い、混同しないことが大切だろう。書字障害は、読字障害を併発している場合を除いて読む力には問題が感じられないのに、字を書くとなかなか思い出せない、大まかに似た形を書くことはできるが、細部を間違える、規定の枠にちょうど良い大きさで書けない、ミミズがはい回ったような字になってしまうといった様子になって現れる。文字の形がうまく覚えられないタイプは、どのような間違え方をしているのかを確認する。指定した枠からはみ出したり、形の大きさがまちまちだったりする場合は、学年にかかわらずマス目の入ったノートの利用を許可すると書きやすくなることがある。似たような形を書くのだが、止め、はらいなど細部を間違える場合は、九九のように筆順を覚え歌で覚えさせたり、アプリなどでなぞり書きをさせたりすると覚えやすく、取り組みやすい。書字が苦手な児童には、耳で聞いたことの方が理解しやすい児童も多い。

「自由自在 小学漢字新字典」(受験研究社)には、小学校で習う漢字全てに筆順に沿った覚え歌が掲載されている。覚え歌は漢字を覚えやすい単位にまで細分化した形を音にし、歌いながら筆順に従って形を書けば漢字が完成するように工夫されている。昔ながらの何十回と同じ漢字を書き取りさせる指導方法があるが、書字に抵抗感の強い児童にとっては苦行でしかなく、効果が上がりにくいどころか、場合によっては登校拒否の原因にさえなる場合がある。そこで私は、iPadアプリの「常用漢字筆順辞典」(NOWPRODUCTION)を活用している。こちらは特別支援教員向けの研修で紹介してもらったものだが、学びたい漢字の筆順をなぞる形で教えてくれる。書字に抵抗感のある児童はもちろん、間違いを非常に嫌がる児童の抵抗感も軽減し、取り組みやすい形で漢字の練習をすることができるようになる。

これらの指導でも書字の力が上達しない場合は、既に各校に配布されているGIGA端末の機能を利用し、書字以外の表出方法を認めるなど、書字が苦手な児童でも安心して自分の考えを表現できる環境を整えることを検討すべきだろう。例えば、GIGA端末のカメラ機能を使い、板書内容を撮影、保存する。くりかえし書き取りをするような宿題の代わりに、前述したスマイル・プラネットの漢字プリントを練習することを認める。プリントに直接手書きする方法だけではなく、ワードやドキュメントでの回答を認める。書字障害は字を書くときに形をすぐに思い出せないが、読むことに問題はなく、ローマ字を覚えることも問題はないはずだ。ワード、ドキュメントならタイピングで入力できるし、インターネットにつながっていれば、音声入力で自分の考えを表現することも可能となる。書字以外の表出方法を認め

ることが、書字困難に苦しみ、意欲を失っている児童生徒が格段に学習に取り組みやすくなり、学習への意欲をもちなおす有効な支援となりうるのである。

なお、手先の巧緻性や見る、聞く力の課題にまつわる書字の困難さについては後述する。

② 計算

読み、書きに次いで多くみられるのが計算する力のつまずき、算数障害（ディスカリキュリア）である。読み書きや国語をはじめとする他教科で標準的な理解力をもっているにもかかわらず、算数が極端に苦手な場合にこれを疑う。もちろん読字、書字障害を併発しているケースもあるが、全教科とも年齢相応の学力に満たず、クラスや家庭でもルールやマナーを正しく理解することが困難な場合は、知的な課題がある可能性を疑うべきだろう。

保護者が「我が子は算数障害ではないか」と相談された場合は、学力全般が2、3学年下の基準なのか、それとも耳から指示したことや理解したことを他の児童と同じように理解し、学習活動に参加することができるのか、といった基準に当てはめて、算数障害かそうではないかを明示できると良いだろう。判断に困った場合は、次のような様子が見られないかを見取ると良いだろう。ルール理解が難しく、周囲の行動を真似るために周りの様子を伺う仕草が多かったり、ワテンポ遅れて行動したりする、その際に不安な表情を見せる、などだ。このような姿が見られるのなら、軽度知的障害や境界性知能の児童生徒である可能性が高まるだろう。

算数障害は数字、記号、アルファベットを使うために、前述した二つの症状と比べて国家間や使用言語の差によらず、だいたい同じような割合で発症すると言われる。読字、書字障害と比べると、算数障害はその存在をあまり知られておらず、単なる努力不足、学力が低いだけで誤解されやすい。教員は自身の経験だけで安易に判断するのではなく、児童の状態を客観視してとらえることを勧める。知能検査の結果からは標準的な能力を持っていると考えられるにもかかわらず、算数の能力だけが有意的に低い場合は、努力不足や学力の問題ではなく算数障害ではないかと考えて支援計画を立てるべきだろう。算数全領域が苦手なのか、九九が覚えられない、筆算が苦手、数の大小が把握できないなど、一部領域が苦手なのか、個々のケースによって支援方法が変わるため、どの領域が苦手であるのかを把握することが大切である。

具体的な支援方法としては、おはじきを使った具体物で数量感覚と数字を結び付ける、長さや量に関しては単位換算定規を使うなど、とにかく抽象的になりやすい単位を具体化し、実感させるという方法が効果的である。分数も数字を丸暗記ではなく、円を2分の1、3分の1に分けたパズルを使い、どのパーツを組み合わせたら1になるか、など具体物を通して体験的に学ぶことで理解度が高まる。

③ 見る力、聞く力

医療機関の診断ではSLDの診断に含まれないが、見る、聞く力のつまずきは、教育現場においては大きな悪影響をもたらすものである。見る力とは視力のことではなく、眼球運動、周辺視野の広さ、形を正しく認識する力などを指す。眼球をうまく動かすことができないと、動きのある対象物を負い続けたり視線移動をした後に目的のものがどこにあるかを見つけたりすることが難しくなる。そのため、キャッチボールやドッジボールで最後まで玉を追いかけられずに目をつぶったりすぐに当てられたり、思いがけず人にぶつかるなどのケガを負いやすい。また、板書をノートに写し書きする際に、どこを写していたのか、どこに写せば良いのかわからなくなる、つまずきやすい、人とぶつかりやすいと言っ

た様子があれば、眼球運動や周辺視野の力に課題があると見当をつけられる。

これらの課題は、ビジョントレーニングや身体協調運動の取り組みで改善を図ることができる。ビジョントレーニングに関する書籍は多数出版されており、アプリでも「しっかり見よう」（理学館）や「視覚認知バランサー」（LEDEX）など、指導方法が確立されている分、取り組みやすいと言える。

ここで扱う聞く力とは、聞き続けられる集中力や聞いた内容を覚えること、聞いた内容を正しく捉え、想像し、理解できる力を指す。例えば一斉指示を聞き落としがちだったり、誤解して捉えていたり、会話が噛み合わないといった様子が目立つ状態がこれにあたる。うるさい環境が苦手で、音楽の時間に抵抗感を示す児童がしばしば存在するが、これは感覚過敏（HSC）の問題に分類される問題だと思われるので、ここでは扱わない。

口頭指示を正しく理解し、相手の伝えたい事柄を想像できるようになるためには、語彙力が必要となる。「聞く聴くドリル①～③」（文英堂）や、コグトレ（三輪書店）などを利用した、聴覚記憶を音声・文字化する練習が有効的だと考えられるが、最善の方法は読書だろう。

見る力を向上させても、身体の動かし方がぎこちなければ成果を発揮することは難しい。私の特別支援教室では眼球運動と同時に粗大運動から微細運動へと、体幹から手指の順に巧緻性を高める練習を意識して行っている。粗大運動については、「不器用な子どもたちへの認知作業トレーニング」（三輪書店）に基づく各種運動やコーディネーション・トレーニングに取り組ませている。微細運動とは、イメージ通りに指先を動かし、形作る動作であり、具体例として、あやとり、折り紙、タングラムなどが挙げられる。

④ 話す力、推論する力

話すためには自分の考えを頭の中でわかりやすい文章にまとめ、音声化しなければならない。推論するには、筋道を立てて考えた内容をもとに、きつこうなるであろうと先の見通しを想像できる力がなければならない。これらにつまずきがある場合は、聴覚記憶と視覚記憶の連携に齟齬がある、正しい語彙力が不足しているなど、複数の課題が背景にあると考えられる。この課題については前述した見る力、聞く力の課題を緩和する支援、日常会話や読書を通じて語彙力を高める指導で改善できると見込まれる。

私の特別支援教室では、低・中学年には「今日楽しかった話」として、5W1Hに沿った話型を提示し、自分たちの経験やその時に感じた気持ちを発表しあい、互いに質問をしあう時間を設けている。高学年にはyes/noで考えられる簡単なテーマを提示し、ディベート形式でそれぞれの立場から意見を交換し合う時間を作っている。個別指導では「論理脳ドリル」（実業之日本社）を使い、文章を論理的に正しく理解し、表出する力を高める指導を行っている。

4. 適切な進学先、就職先の選択に必要な、データ・情報の整備

ここまで、SLDの分析方法や支援方法について述べてきた。しかし、SLDの問題が最も大きな影響を与えるのは、高校や大学などの進路選択や就職時だろう。知能検査の結果からは、考えたり想像したりする力は標準以上の力をもっているにもかかわらず、SLDと考えられるつまずきのために、本来の力より、学力の低い高校に進学せざるを得ないケースは全国各地で起こっているだろう。あるいは、大学への進学をあきらめて、読字や書字の力をあまり必要としない仕事を選択せざるを得ないケースが起こっているかもしれない。しかし、義務教育の期間に、個々のつまずきを正しく見取ることができる教員がおり、適切な指導、支援を

受けることで自信を失わず、本来の力を発揮できる教育環境を選ぶことができたら、その後の人生も自分に合った働き方を選ぶことができる可能性が高まるのではないか。

それを実現するための資料が、数年前から作成を義務付けられている「個別の教育支援計画」である。個別の教育支援計画は特別支援学級や特別支援学校の在籍児童生徒を除くと、いまだ一部の児童、生徒に対して作成されるに留まっているが、学校生活を通じて受けてきた合理的配慮や指導の工夫が一冊のファイルとしてまとめられるものであるから、特別支援教育利用の有無にかかわらず、配慮が必要な児童生徒にすべからず作成されるべきものである。私立はもちろん、公立学校の教員でも自分が作成しなければならない資料であるにもかかわらず、それを知らない教員は多い。一生を通じて、児童生徒が必要とする合理的配慮を得る根拠となる大切な資料であることを知り、できる限り用意する努力をしていただきたいと願う。

5.まとめ

保護者や児童が必要としているものは、診断名ではなく、障害の具体的内容と、それを克服する方法や手順、さらに、適切な進路を進路やその先の就職まで見据えた具体的な道筋であると思う。我々現場教員は、SLDを含めた発達障害を診断する権限は与えられていない。しかし、SLDだと見立てた上で、必要な配慮、支援を行ない、それらを進学先、就職先に上方として伝える方法は、既に用意されている。個別の教育支援計画や個別指導計画、連絡ノートなどがそれにあたる。これらは、文部科学省などから、教員の見立てや支援情報を記入して家庭に渡すよう求められているツールである。保護者や児童生徒は、進学や就職の際、必要に応じて彼らが必要とする合理的配慮を求めることができる。その根拠となる大事な情報共有を目的としたツールで、過去に学校でどのような配慮を受けたかという実践記録である。我々教員がSLDだと考えた根拠とそれに基づく合理的配慮や支援実践の記録こそが卒業後の彼らを助けることができる。そう考えれば、教員が診断名にこだわる必要はないだろう。

アセスメントスキルや進路、就職に関する情報まで把握して提案する力を、すべての教員が身につけることは難しい。しかし、公立小中学校の多くに併設されている固定学級や通級といった特別支援学級で特別支援教育にかかわる教員は、SLDに関する基礎的な知識や支援方法を身につけ、SLDと考えられる児童、生徒の困惑感を分析し、家族に進路や就職まで考えた具体的な見通しを含めたアセスメントの結果を伝えることができる。このような専門性を備えた教員を広範に育成するためには、特別支援教育に関わっている教員の専門性を一層向上させることが重要だと考える。

引用文献

「小島美和 (2010) : 心理アセスメントを適用した「読み書き困難」事例の先行研究. 文学部心理学論集 (関西大学文学部心理学会編). 第4巻, p. 55-63



川上 尚司

かわかみ ひさし

<略歴>

1968年10月 東京都港区生まれ
1993年10月 東京学芸大学初等教育教員養成課程国語専修 卒業
1994年4月～1997年3月 目黒区立鷹番小学校 特殊学級
(つくし学級) に補助教員として勤務
1997年4月～2005年3月 社会福祉法人東京サレジオ学園
(児童養護施設) 児童指導員
2008年4月～2014年3月 西東京市立東伏見小学校情緒障害等
通級指導学級担任
2014年4月～2020年3月 武蔵村山市立第八小学校情緒障害等
通級指導学級、特別支援教室担任
2020年4月～ 八王子市立第八小学校特別支援教室担任
現在に至る

<研究歴>

◎1998年～2005年 児童養護施設児童指導員として「家族機能解体後の機能不全家族再統合支援の方法研究」に取り組む
◎2000年～2003年 児童養護施設児童指導員として、「いじめ・虐待を乗り越えたサバイバーへの心身ケア」の施設内研究を行う
◎2009年～現在 K-ABC 心理・教育アセスメントバッテリー初級・中級検査者資格講習受講
◎2014年 「情緒通級等指導学級利用児童への LCSA 活用の実践 ―言語力・コミュニケーションスキルのアセスメント結果を踏まえた効果的な学習・SST 指導方法について―」により、平成 26 年度日本教育公務員弘済会教育賞 奨励賞受賞
平成 26 年度日本教育公務員弘済会教育実践報告書「校内問題解決型ケース会議研修と実践報告」
KABC-II 初級中級検査者資格講習受講。
◎2015年 WICS-IV 知能検査技術講習会受講
◎2016年～現在 マイクロソフト認定教育イノベーター (MIEE)
◎2022年 公認心理師資格取得

<勤務校>

八王子市立第八小学校
〒192-0032 東京都八王子市石川町 2065
電話 042-642-0937