

第1節 教育的対応の基本

小塩允護 松村勘由 篁 倫子 是枝喜代治

1. 学習障害のある子どもに対する指導形態と場

学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査協力者会議は、平成11年7月に「学習障害児の指導について」を報告し、学習障害のある子どもに対する指導形態と場を、以下のように例示している。

(1) 通常の学級における指導

- ① 担任が配慮して指導
- ② ティームティーチングによる指導

(2) 通常の学級以外の場における指導

- ① 通常の学級における授業時間以外の個別指導
- ② 特別な場での個別指導
- ③ 専門家による巡回指導

これらの指導の場や指導形態について、学習障害のある子どもの多くは通常の学級に在籍していることから、通常の学級における指導を学習障害に対する基本的対応としながらも、それぞれの子どもの学習上の困難に応じて、また校内の人的・物的資源の利用可能性に応じて、通常の授業を超えた個別指導や巡回指導の必要性を明示している。ここで重要なのは、同協力者会議が中間報告において指導に関する基本的考え方として示したように、個に応じた指導を一層充実することであり、どの場においても、どんな指導方法によっても、個々の子どもの特別な教育的ニーズが満たされなければならない。したがって、指導の場や指導方法を判断する際には、特別な教育的ニーズを把握することと、それぞれの場においてニーズを満たすためにどのように現有資源を活用できるかを検討することが必要になろう。ただし、ニーズが高いから、学習上の困難が大きいからといって、自動的に通常の学級以外の場における個別指導になるわけではない。たとえば、それぞれの子どもの障害特性や認知的特性、それらがもたらす教科学習上の困難を把握でき、特性に応じた個別的配慮や授業形態の工夫を柔軟に行える学級であれば、学習上の困難がかなり大きくても十分な効果が期待できる。それぞれの指導の場が対象とする子ども像を固定的、限定的に捉えることなく、子どもの状態や学校の実態に応じて指導の仕方等を変えられる柔軟性を持つことが第一に求められる教育的対応である。

2. 学習障害のある子どもの理解

学習障害のある子どもの教育にあたって「学習障害」の理解が前提となることは当然であるが、同様に前提となるのが「学習障害のある子ども」の共感的理解である。学習障害の子どもたちは、障害に起因する認知的特性からさまざまな困難や苦手な部分を持ち、しかもこの認知機能の障害とその現れとしての学習上の困難は身体的な障害の場合と違って周りから見えにくい。また、学習障害と同時に起こり得る注意欠陥多動障害から、あるいは学習障害に不適切に対応した結果としての二次的障害から、情緒・行動面の困難を持つことも少なくない。

このような困難や苦手を軽減、克服するための指導法は、サムエル・カークが学習障害の用語を提唱して以来40年間にわたり研究されてきたが、未だに全ての困難や苦手に十分対応できるまでには至っていない。したがって、こうした困難を持つ子どもたちは、確たる展望がないまま苦手な部分に取り組むというチャレンジをする一方で、苦手さを受け入れて他の子どもたちとは違う方法で授業に参加したり、問題を解いたりする必要があることも少なくない。今日の学校生活は、3R'sに代表される教科学習と集団生活という学習障害のある子どもにとって最も苦手な領域が多くを占めており、それらの領域で他の子どもたちと同じようにできないことを受け入れるのは、非常に苦しいことであろうと推察する。こうした苦しみを共感的に理解した上で個別に支えることが第2の基本的対応と考える。

3. 個別的対応ができる学級の風土

学習障害の子どもを受け持つ学級担任から、「書取や計算問題などで個別に対応したいが、特別扱いするようで、子どもたちの目がこわい」という類の懸念を聞くことがたびたびある。特別なニーズに応じた個別的対応は決して特別扱いではないが、協力者会議の最終報告に述べられているように、授業時間外に個別指導をする場合にオープン教室を設置して、学習障害以外の問題で学習のつまずきがある子どもも参加できるようにして、当の子どもや周りの子どもたちの抵抗感を少なくする配慮、目立たない支援も必要であろう。

その一方で、誰でも必要に応じて個別的対応が受けられるということを、学級の子どもの保護者に理解してもらうことが重要である。前述のように、学習障害のある子どもには通常の授業時間における個別的配慮や通常の学級以外の場での個別指導など、個別的対応が必須である。それを特別扱いと言うのであれば、特別扱いが必要なのである。アカウンタビリティが確保

された特別扱いには非難されるべきものではない。難聴には補聴器が必要のように、弱視には拡大教科書が必要のように、脚を骨折した場合に車椅子が必要のように、読み書き障害には漢字にルビをふったり音読テープを使ったりすることが必要なのである。こうした特別な教育的ニーズに応じた支援をするためには、支援を受けても本人が抵抗を感じなく、周りも当然のことと受け止める風土が必要である。誰でも必要に応じて特別な個別的対応を受けられるのが当たり前という風土を学級内に創り出すこと、これが第3の教育的対応である。

4. 全校で支援する体制作り

通常の学級で問題を持つ子どもを担任任せにすることが最も悪い対応であると言われている。学習障害のある子どもについても同様であり、特に学習困難が著しかったり二次的障害を伴っていたりする場合に担任が独りで抱え込むことは、担任にとって過重な負担になるばかりでなく、最終的には子ども本人の不利益につながる。

平成14年10月に特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議が示した「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」では、学習障害と見なし得る子どもたちの割合を4.5%と報告している。つまり、どの通常の学級にも少なくとも1人はいることになる。したがって、通常の学級担任が学習障害について理解し、ある程度の対応ができるようになることは、通常の教育専門家として当然求められる資質であろう。しかし、どの集団においても個人差があり、全てにおいて理想的な教員像を描くのは現実的でない。資質向上も必要であろうが、さらに重要なことは、さまざまなニーズのある子どもたちに、学校として、教育の専門家集団として対応できることである。特殊学級や通級指導教室を設置する学校であれば、特殊教育担当教員と協同したティーム・ティーチング、実態把握や指導方法に関して協同で検討する委員会を設けることなどが第一に考えられる。こうしたことを通じて学校としての専門性を充実させ、全校が一体となって、困難のある子ども

を、そしてその担任を支援する体制を作り上げること、これが第4の教育的対応と考える。

5. 学校を支援する体制作り

前段で「学校としての専門性」と述べたが、その専門性とはスペシャリストとしてではなく、ジェネラリストとしての専門性であると思われる。さまざまなニーズを持つ子どもたちに対して、ある程度満足できる水準で対応できること、ゼロ・リジェクトが求められていよう。さらに高い水準での対応が求められたり、困難が著しかったり、未知のニーズや障害であったりする場合には、校外の専門家が学校を支援することが必要になると思われる。

「学習障害（LD）に対する指導体制の充実事業」においても専門家による巡回相談の役割が大きいようであるが、各学校を巡回できるほど学習障害等に関する専門家は少ないと思われる。したがって、そうした専門家を養成する一方で、既にある特殊学級や通級指導教室、養護学校等の特殊教育機関や特殊教育センター、学習障害等を専門とする医療機関等による学校支援体制を作り上げることが必要になろう。これが第5の、そしてこれまで述べてきた教育的対応を支える対応である。

文献

学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議（1995）：学習障害児等に対する指導について（中間報告）

学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議（1999）：学習障害児等に対する指導について（報告）

特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議（2002）：「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」

文部科学省（2002）：「学習障害（LD）への教育的支援—全国モデル事業の実際—」、ぎょうせい