

第2章 実態把握の方法と判断基準の検討

概要

「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」（平成11年7月）の最終報告の後、全国15の都道府県・政令指定都市に「学習障害児に対する指導方法等に関する実践研究」事業が委嘱された（文部科学省平成12年度・13年度）。

本プロジェクト研究の目的と内容は上記事業のそれらと多分に共通するところがあるため、事業と共同して取り組みむことにより、当研究所の研究成果を全国的事業の中で検証し、その成果をより広く、より迅速に普及することが可能になると考えた。

そこで、委嘱を受けたA県との共同研究を計画し、平成12年度に開始した。具体的には、A県A市の研究協力校における校内支援体制づくりを支援する。同時に、本研究分担者で専門家チームを構成し、最終報告書の中の試案（平成11年7月）を基に実態把握の基準と方法、および有効な指導方法と必要な支援体制について検討することである。また、事業並びに本研究の成果が地域にも普及していくことを目指し、A市教育委員会との連携づくりも視野に入れた。本章では、このA県との共同研究を軸に、学習障害の実態把握の基準と方法についての研究結果を記述する。

第1節では、校内委員会の役割と児童生徒の実態把握の在り方について、研究協力校A校での実際の取り組みを通して検討する。

第2節にて、専門家チームの役割と作業過程を明らかにし、A校から判断を委ねられた3つの事例を取り上げ、評価と判断の内容と方法について検討する。

また、専門家チームから校内委員会へ判断および指導に関する助言を伝える際の方法と課題について、第3節で考察している。

第1節 学校における実態把握

篁 倫子 松村勸由 柘植雅義

1. 校内委員会

1) 校内委員会の立ち上げ

A 市立 A 校ではこれまで、各学年から 1 名の教員と級外教員のうちの加配担当 1 名から構成されている児童指導部会の場で「気になる子」について話し合われてきた。会は月に 1 度開かれ、生徒の様子について話し合い、よりよい指導の在り方を探り、結果は職員会議へ報告することになっていた。加えて、学期に 1 回は職員全体で情報交換がされる。この児童指導部会に「校内委員会」の役割を担わせることが適していると A 校は判断し、ここに養護教諭と教頭、校長に参加を要請することにした。

試案では校内委員会の構成員は校長、教頭、担任教師、その他学年主任、教育相談担当教諭、養護教諭、前担任教師など必要と思われる者、が挙げられている。また、校外の専門知識を有する者の参加が薦められている。本研究では、A 校職員へ学習障害の理解・啓発を促しながら、校内委員会の構築を迅速に進めるため、A 県から派遣された巡回相談員と研究スタッフがこの校内委員会へ参加することとした。すなわち、本例は専門家チームが校内委員会へ参加して会の構築を支援するという、特別なケースであると言える。

2) 校内委員会の役割

A 校児童指導部会で話題にされる子どものほとんどは、生活・行動面で気にある子ども、指導や対応に苦慮する子ども、家庭に代表される校外での生活面で問題がみられる子どもたちであった。具体的には、多動、授業に参加できない(しない)、他児とのトラブルが多い、緘黙、不登校、あるいは家族機能の問題等である。そして、これら児童の中には学習上の遅れやつまずきを合わせ持つ子どももいたが、教職員の苦慮と心配の焦点は子どもの行動・生活上の課題にあてられがちであった。

こういった学校の現実の中で専門家チームが試みたことは、主に 3 つある。その第一は、教師が認識しているところの子どもの問題・課題と、指導・対応について教師が抱えている課題と困惑の声に、しっかりと耳を傾けることである。そして、問題の背景にある事柄の理解とその解決・改善に向けての対策を共に考えた。

第二に、それら行動面や生活面で気になる子どもたちが、学習面ではどのような状態にあるのか、課題や

つまずきはないのか、と教師に問いかけることであった。時に、これらの子どもたちの行動面の問題の背景には深刻な学習のつまずきが隠れている。しかし、それらは行動面の問題に覆われるか、周りが目に見えた問題に対処することに精一杯であるために、扱われないうままになっている現実視点を当てた。

第三は、学習面上の遅れやつまずきはあるものの、「できる子どももいれば、できない子どもも数いる」という小中学校の学級の普遍的事実の上で、行動上の問題を示さないがために見過ごされている子どもたちへ、再度注意を向けるよう働きかけることである。これらの児童は教科指導の工夫と配慮を誰よりも必要とする子どもであり、その中でも学習障害のある子どもがいることを、時間をかけて教師に伝えていった。

専門家チームが参加する校内委員会を進めていくうちに、2 時間におよぶ会が、気になる子どものことをより丁寧に話し合い、教師とは異なる視点を持つ専門家の見方・捉え方を聞くことができる有効な時間として実感されていった。そして、児童生徒について全教職員の理解を深めるためにも、会を校内全体のものとして位置付けたいとの希望が学校側から出された。そのため、12 年度末より 13 年度にかけて、月 1 回の校内全体研修会として校内委員会が発展しながら、体制を変えていった。その中には、学習障害の理解と支援に関する研修会も含まれた(詳しくは、第 4 章第 1 節を参照)。

次に、児童生徒の教科学習および生活・行動面の実態と話し合われた内容とを書き表し、記録することが実態把握に不可欠であることから、「個別記録シート」(図 1)を作成した。シートの記入は、教師が問題としている点を確認したり、気になる子どもをしっかりと見直す作業となり、児童生徒の理解に大いに役立つ。同時に、記録されたシートを基に話しあうことにより、その児童に直接関わらない教職員にも共通の理解をもたらすことになる。さらに、話し合われた内容と提案された指導・対応の一案を書きとめることにより、担当教師は指導に生かしやすくなる。当初、教師側には新しく不慣れな試みである個別シートへの記入に、多少なりとも抵抗を感じている節もあったが、生徒へのより良い対応には、校内での理解と支援とが不可欠であると認識した教師は積極的にシートへ記入していった。年度末には、次年度に学級担任が交代する学年は、それぞれの担任が気になる生徒についてシートに書き込み、次の担任への引き継ぎ資料として活用された。

このように、A 校の校内委員会は教師が気になる児童生徒について学校全体で話し合える場であることに加えて、問題とされる点についての捉え方や具体的な

児童名： 学年 組 (男・女) 記入日 年 月 日 記入者

| <担任として気になる点・困っていること> | | <児童の長所> | |
|------------------------------|---------|----------|-------|
| 児童の様子 | これまでの対応 | 今考えられる対応 | 家庭の様子 |
| <教科学習> ・国語 ・算数 ・その他 | | | 備考 |
| <生活・行動> | | | |
| <その他> | | | |

図1 個別記録シート

指導や支援について、新たな視点や専門的な意見を得られる場、そして教師が保護者との対話や対応に苦慮している現実を話題にできる場として発展していった。

14年度には、校内委員会は従来の児童指導部会と、学期に1回の職員全体会を運営する役割を果たした。

学習障害等についての教職員の理解啓発はもとより、研究実践校としての取り組みに対する保護者の理解啓発を計ることも校内委員会の役割として重要なことである。A校では13年度当初に校報に記事を載せ、また保護者向け講演会（教職員も参加）を開催して、学習障害の理解啓発と、保護者との協力体制の基盤作りを進めた。A校での取り組みの詳細は第4章第1節に述べられる。

2. 実態把握の内容と方法

1) 実態把握の内容

学校においてなされる学習障害に係る実態把握は、表1に示したように、①国語または算数の基礎的能力に著しい遅れがあること、この遅れの背景に②全般的な知的発達に遅れがないこと、③他の障害や環境的な要因が直接の原因ではないと考えられること等を確認することにある。

2) 実態把握の方法

学習状況、つまづき、学力、行動・生活面の特徴などを把握するには、何よりも授業や生活の中での指導を通しての観察が重要である。そして、校内委員会での話し合いは、児童生徒の理解を深める上で不可欠であった。A校での実態把握は以下の観察および評価を基に進められた。

(1) 個別記録シート（図1）

校内委員会で話題にされた児童生徒はいずれも担任により、個別の記録シートが作成された。

(2) 巡回相談員による授業観察

担任より要望があった例、および学習障害ではないかと保護者からの相談のあった例につき、巡回相談員が授業観察を実施した。

(3) 学習のつまづきの把握のためのチェックリスト（資料1）

A県が校内での実態把握のために作成したチェックリストを使用し、担任教師へ記入を依頼した。このチェックリストは国語は聞く、話す、読む、書く、算数は数、図形、数学的思考、運動は粗大運動と微細運動、社会性は行動特徴、対人関係、生活習慣のそれぞれの領域における、学習障害等の子どもによくみられるつまづきの項目から成っている。

表1 校内委員会での実態把握

（「学習障害児に対する指導について（報告）」（1999年7月）より抜粋改変）

① 国語または算数の基礎的能力に著しい遅れがある

国語、算数等の評価観点の中、あるいは聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する能力のいずれかに著しい遅れがあること。著しい遅れとは2、3年は1学年以上の遅れ、4年以上は2学年以上の遅れを目安とする。

把握の方法：学業成績、日常の学習状況（提出作品、ノート、授業態度等）、保護者からの情報、学力検査（集団）、あるいは学習のつまづきに関するチェックリストなど

② 全般的な知的発達に遅れがない

全般的な知的遅れがないことが予想されるか、教科別評価の観点で、学年相当の能力を示すものが一つ以上ある。もしくは、集団式知能検査等によって知的能力に遅れがないことを確認

把握の方法：学業成績、日常の学習状況、集団式知能検査

③ 他の障害や環境的な要因が直接の原因ではないと考えられること

学習困難が特殊教育の対象となる障害によるものではなく、また、明らかに環境的な要因によるものでもないと考えられる。ただし、他の障害や環境的な要因による場合であっても、学習障害の判断基準と重複している場合は、その障害や環境等の状況を把握する。

把握の方法：日常の学習状況と行動観察、児童生徒の記録、および保護者からの情報等による。

(4) 保護者との面談

保護者と担任、校長（場合によって巡回相談員を含む）との間で面談が持たれ、保護者がみる子どもの様子と学校への保護者の期待などについて、話し合われた。

3. 校内委員会から専門家チームへ

A校では保護者向けの講演会の後、保護者から子どもの気になる点について相談を希望する例が3件あった。この3例のうち2例は、校内委員会で気になる児童として挙げられなかった児童である。

3例について、上に述べた校内で実態把握がなされた（事例の詳細については次節に記述）。その結果、3例とも①国語または算数の基礎的能力に著しい遅れがあり、この遅れの背景に②全般的な知的発達に遅れがないこと、③他の障害や環境的な要因が直接の原因ではないだろう、ことが確認された。保護者は子どもの

学習面でのつまずきの背景とその対応策を知りたいと希望し、専門家チームへ判断を求めることに同意した。

なお、校内委員会で検討された中には学習障害が疑われる事例はこれ以外にも数件あったが、保護者から問題の認識あるいは理解を得ることに至らなかった。これらについては、引き続き担任が保護者との連絡を取り合い、教師－保護者の信頼関係を築きながら、子どもの学習状況についての保護者の理解を深めていくよう努めることにした

校内委員会では、学習上のつまずきを認め、学習障害が疑われる児童の保護者に対して、教師はどのような説明をすることが望ましいのか、それについての指示と助言がほしいとの声があった。表2は、その一つのモデルを示したものである。

参考文献

文部省（1999）：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「学習障害児に対する指導について（報告）」

表2 校内委員会での保護者への説明

A. 教師側から問題および判断依頼を提起する場合

- 1) 学習面のつまずきがあり、指導において特別な配慮と工夫が必要と思われる点があります（校報も参考）。
- 2) まず、どんなところで学習につまずいているのか把握し、どんな手だてがお子さんに有効であるか校内委員会において検討します。
- 3) 現在、校内委員会は担任、児童生徒部会、校長の校内教職員に加えて、今回の実践研究に協力をいただいている国立特殊教育総合研究所のスタッフ（専門家チーム）、A県の巡回相談員の〇〇先生が加わっています。
- 4) 学習のつまずきとその背景要因を検討するために、①巡回相談員が授業を観察し、子どもの学習状況を把握し、担任教師と話し合いを持ちます。②必要となる心理教育検査をその専門家が実施します。
- 5) どのようなサポート*が必要か、また誰がどのように行うのかを専門家チームで判断し、学校において実行し、そしてその成果を評価していきます。この過程では、保護者のご意見を伺います。

B. 保護者側から問題を提起された場合

- 2) 以降同じ

*サポート（支援）の内容

- ① 教師へのコンサルテーション
指導上の工夫（指導計画、実行、評価）に関する相談
- ② 保護者との面談
- ③ 学校内で何ができるか
- ④ A市としての支援
- ⑤ 特総研の関与：専門家チームとして。必要と認められれば、数例については個別の指導を行うことも可能

資料 1

チェックリスト

*この用紙は、お子さんの学校での様子をよりよく理解させていただくためのものです。
 あてはまる項目の□にレ印をつけてください。

平成 年 月 日記入

記入者氏名 ()

| | | | |
|------|--------|-----|-------------------|
| フリガナ | | 男・女 | 生年月日 (年齢) |
| 名前 | | | 昭・平 年 月 日 (歳) |
| 在籍校 | 市立 小学校 | 学年 | 第 学年 |

| | 項 | □ : チェック欄 内 容 |
|--------|-------|---|
| 国 語 | 聞く | <input type="checkbox"/> 集団の中で、言葉の指示や注意が理解できない <input type="checkbox"/> 聞いたことをすぐ忘れてしまう <input type="checkbox"/> 話を聞くとき注意の集中・持続時間が短い |
| | 話す | <input type="checkbox"/> 幼稚な言葉を使ったり、特定の音節の発音ができない <input type="checkbox"/> 単語などが出にくい <input type="checkbox"/> 順序を整理して話すことが難しい <input type="checkbox"/> 話題がとびやすい <input type="checkbox"/> 一つ話題に固執する |
| | 読む | <input type="checkbox"/> 似た文字を間違えて読みやすい <input type="checkbox"/> 漢字の読み間違いが多い (音読みと訓読みの混乱、順序の逆転等) <input type="checkbox"/> 助詞や文末を読みまちがえる (勝手読み) <input type="checkbox"/> 一字一字は読めるが拾い読みである <input type="checkbox"/> 文節を区切って読めない <input type="checkbox"/> 文字や行をとばして読むことが多い <input type="checkbox"/> 読むときに過度に緊張する <input type="checkbox"/> 話のあらすじや文章のたいたいを読み取ることができない |
| | 書く | <input type="checkbox"/> 「く」と「へ」、「し」と「つ」等の似た文字を間違えて書く。 <input type="checkbox"/> 鏡文字が多い <input type="checkbox"/> 枠やマスの中に文字が書けずにはみ出す <input type="checkbox"/> 黒板や教科書の文字を視写するのに時間がかかる <input type="checkbox"/> 拗音や促音を正しく書けない <input type="checkbox"/> 話したことや伝えたいことを文章で書くのが苦手である |
| 算 数 | 数 | <input type="checkbox"/> 89を98と読んだり、ジュウゴを105と書いたりする <input type="checkbox"/> 数唱において、二度言ったり、抜かすなどして時間がかかる <input type="checkbox"/> 数字の「3」と量の「3個」などを対応させて理解することができない <input type="checkbox"/> $+$ ・ $-$ ・ \times ・ \div の記号の意味が理解できない <input type="checkbox"/> 繰り上がりのある足し算ができない <input type="checkbox"/> 繰り下がりのある引き算ができない <input type="checkbox"/> 筆算表記で、位を揃えることが難しい (2年生以上) <input type="checkbox"/> 九九の暗唱や、九九を使った計算ができない (2年生以上) |
| | 図形 | <input type="checkbox"/> 形 (○△□など) の仲間分けができない <input type="checkbox"/> おおよその形を視写することができない <input type="checkbox"/> 図形などを書くことが苦手である。 <input type="checkbox"/> 定規やコンパスを使うことが難しい (2年生以上) |
| | 数学的思考 | <input type="checkbox"/> 簡単な文章題を読んで立式することができない <input type="checkbox"/> 表 (時間割表など) の意味が分からない <input type="checkbox"/> 時間の流れや暦の意味が理解できない |

| | 項 | 内 容 |
|-------|------|---|
| 運 動 | 粗大運動 | <input type="checkbox"/> バランスをとるのが難しい <input type="checkbox"/> スキップができない <input type="checkbox"/> リズムに合わせて体を動かすことが苦手である <input type="checkbox"/> 相手の動きに合わせて、同じ動きができない <input type="checkbox"/> 前転ができない <input type="checkbox"/> ボールの扱いがぎこちない |
| | 微細運動 | <input type="checkbox"/> 紙の端をそろえて折ることができない <input type="checkbox"/> はさみで線に沿って切ることができない <input type="checkbox"/> 鉛筆や消しゴムの使い方がぎこちない <input type="checkbox"/> 閉じた丸が描けない |
| 社 会 性 | 行動特徴 | <input type="checkbox"/> 席にじっと座っていることが難しい <input type="checkbox"/> 注意がそれやすく、持続することが難しい <input type="checkbox"/> 気に入らないことがあると乱暴な行動をとる <input type="checkbox"/> 我慢できずにかんしゃくを起こす <input type="checkbox"/> 掃除・給食当番をやらない <input type="checkbox"/> 作業が極端に遅い <input type="checkbox"/> 好きなことにしか集中できない <input type="checkbox"/> ゲーム等で負けることを受容ができない <input type="checkbox"/> できそうもないとすぐ諦めたり怒ったりする <input type="checkbox"/> ある物音や雰囲気への恐怖心が強い（運動会のピストルの音等） |
| | 対人関係 | <input type="checkbox"/> いじめられやすい <input type="checkbox"/> 人のいやがることをしたり、言ったりする <input type="checkbox"/> よく人にちょっかいを出し、注意を引こうとする <input type="checkbox"/> 自分勝手に遊びを続けられない <input type="checkbox"/> ルールがわからなくて、遊べない <input type="checkbox"/> 挨拶やお願いなどの仕方が身についていない <input type="checkbox"/> 冗談が通じない <input type="checkbox"/> 相手の気持ちが読み取れない |
| | 生活習慣 | <input type="checkbox"/> 宿題や提出物、学校で使う物の忘れ物が多い <input type="checkbox"/> ノートや教材等をいつも違った場所に置き、机やロッカーの中が乱雑になる <input type="checkbox"/> ボタンかけ、ファスナー締め、靴ひも結び等がうまくできない <input type="checkbox"/> 偏食や過食、小食がみられる <input type="checkbox"/> 食器を使って食事をするのが上手でなく、食べこぼしが多い |

第2節 専門家チームにおける評価と判断

1. 専門家チームの役割と評価の方法

箕 倫子 原 仁 小塩允護

1. 専門家チームの構成と役割

専門家チームは、都道府県または政令指定都市の教育委員会に設けるとされている。ここでの専門家チームは既述したように、本研究内に置かれた。すなわち、教育（特殊教育を含む）、心理学、並びに医学の専門家は研究スタッフ（所内研究分担者）がそれぞれその役割を果たした。また、巡回相談員は、A県から委嘱を受け、学習障害児の指導経験が豊富で教員経験もある者が充てられ、チームの一員に含まれた。つごう、専門家チームの内訳は心理専門家3名、教育専門家3名、医師1名および巡回相談員1名である。

なお、本来ならば専門家チームを運営し、中心的な役割を果たすはずの「教育委員会職員」はここに含まれていない。実際の教育的対応を考える場合、地方自治体や市町村の教育行政の実情に照らした検討は不可欠である。本研究ではこの点を補うため、A市教育委員会へ協力を依頼した。その結果、教育センター指導主事が専門家チームと共に校内委員会へ参加してもらうことになった。

専門家チーム設置の目的は言うまでもなく、地域の学校から挙げられてきた事例（児童生徒）について、学習障害か否かの判断をするために適切な評価を行い、

その判断に基づいて望ましい教育的対応、指導方法等についての助言をすることにある。

校内委員会と専門家チームのそれぞれの役割と作業過程を図1のように整理した。校内委員会から判断の要請があった時点で、初めて巡回相談員もしくは教育担当者が学校へ派遣されることになるのが一般的な手順となるだろう。そして、校内委員会から提出された資料に基づき、さらに必要とされる情報収集を学校へ依頼するか、もしくは巡回相談員を通して収集する。同時に、専門家チームでの必要な評価を開始することになる。

本研究の専門家チームは、図1の破線で示したように、校内委員会へ関与している、参加型専門家チームと言える。従って、学校での実態把握についても巡回相談員を中心に専門家チームが支援しているわけである。しかし、専門家チームでなされるべき評価はすべて、保護者の同意を得て専門家チームへ判断を依頼された時点で開始している。

2. 評価の内容と方法

学習障害の判断基準、すなわち評価すべき内容は、定義と試案を基に表1のように整理される。これらを実行する手法はいく通りかあるだろうが、以下に、本チームで実施した評価の方法と手続きを述べる。

(1) 知的能力の評価

知能検査／認知能力検査として、本邦で最も頻繁に利用されている日本版 WISC III：Wechsler Intelligence Scale for Children (1998)（以降、WISC III）並びに K-ABC:Japanese Kaufman Assessment for Children (1993、

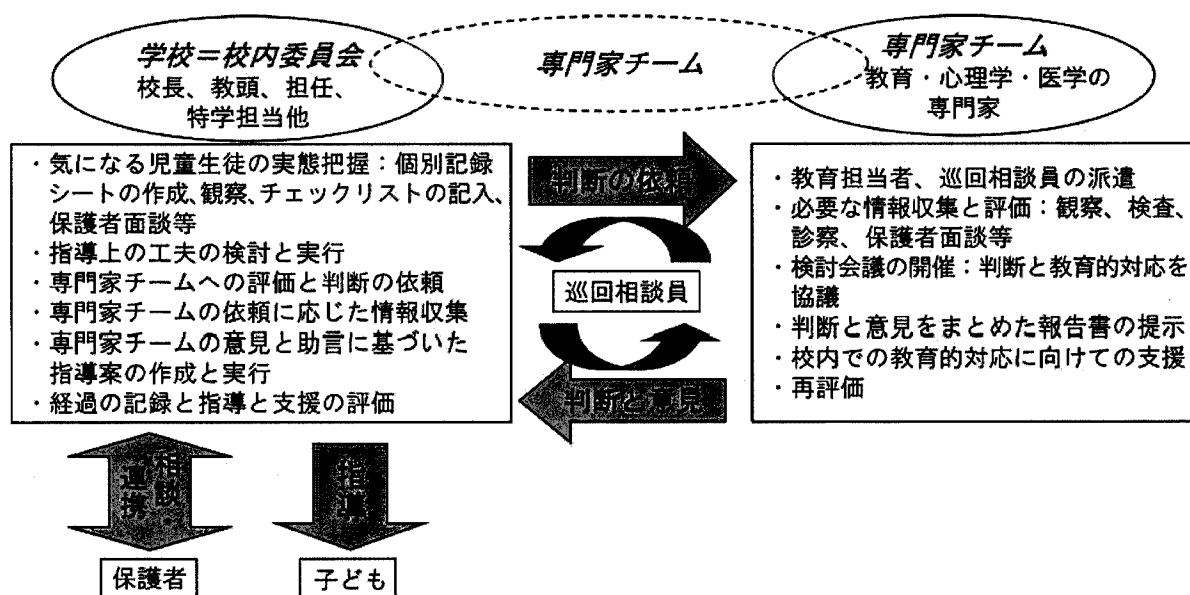


図1 実態把握・判断の体制と手続き

以降 K-ABC) を用いた。WISC III は全般的な知能水準および諸能力の水準と特徴を測定するものとしては現存する中で最も有用な検査法と言える。本研究では「知的遅れがないこと」とは、本検査の全知能指数 (FIQ) が 70 以上であることと定めた。

他方、K-ABC は知能・認知能力の処理過程に焦点を当てた検査法であり、個人の情報処理の仕方の得手、不得手がわかり、WISC III と併用することで、その特長はさらに発揮される。検査はチームの心理専門家 (臨床心理士) が施行した。

(2) 基礎的学力の評価

基礎的学力は校内での実態把握で得られた情報 (提出物、授業観察、担任と保護者からの聞き取り等) および、学力検査の結果に基づき評価することにした。

学力検査には TK 式観点別到達度学力検査 (1996) を使用した。本検査を採用した理由は、学習目標をどの程度到達したかを測定すると同時に、標準得点が算出されることにより、その児童生徒の相対的位置や観点間のバランスなども評価可能だからである。検査は心理専門家、教育専門家により実施された。

(3) 医学的な評価および生育歴・教育歴等の情報収集
チームの医師 (小児神経学、小児発達学専門) は本人の診察と保護者からの聞き取りを行い、学習障害の発生と関連するよう状態あるいは中枢神経学的機能障害が疑われるかどうかを評価する。結果は医学的評価シート (資料 1) に整理された。

(4) 他の障害や環境的要因が直接の原因でないこと

医学的評価と保護者との面談から他の障害、特に注意欠陥多動性障害や広汎性発達障害の有無、および環境的要因等の把握を行い、現在の状態との直接的な関係の評価した。

また、心理専門家は保護者と面接し、生育歴・教育歴の情報収集を行った。

以上の評価は、いずれも国立特殊教育総合研究所教育相談にて実施された。

3. 判断および報告

必要な資料が整った段階で、専門家チームで検討会を開き、そこで学習障害の判断を行う。

その後、評価に基づいて教育的対応、有効な指導方法、および支援体制について教育と心理学の専門家が中心となり、意見を勘案した。

専門家チームの意見は報告書としてまとめ (事項の事例にて紹介)、口頭の説明を加えて校内委員会へ渡された。また、保護者に対しての結果説明も面談で行われた。

参考文献

文部省 (1999) : 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「学習障害児に対する指導について (報告)」

表 1 専門家チームにおける判断基準

- | |
|--|
| <p>① 知的能力の評価 全般的な知的発達に遅れがないこと、および認知能力の特徴やアンバランスを確認する。 把握の方法：個別式知能検査・認知能力検査の実施</p> <p>② 基礎的学力の評価 国語、算数等の学習における聞く、話す、読む、書く、計算する、推論するのいずれかの基礎的能力 (学力) の水準とアンバランスを確認する。 ただし、高学年では、基礎的能力の遅れが全般的にみられることもある。 また、校内委員会へ不足の資料を求めることもある。 把握の方法：標準学力検査等の実施、学業成績、日常の学習状況の観察 (提出課題、ノート、授業態度等)、保護者との面談</p> <p>③ 医学的な評価 中枢系機能障害もしくは学習障害を発生させる可能性のある疾患などが存在するかを検討する。 把握の方法：主治医の診断書や意見書、医療機関での医学的評価、保護者との面談 (既往歴、生育歴等の情報収集)</p> <p>④ 他の障害や環境的要因が直接の原因でないことの判断 他の障害や環境的要因が学習困難の直接的原因はなことを確認する。ただし、注意欠陥多動性障害との重複や、一部の広汎性発達障害との近接性を考慮し、慎重な判断を行う。また、発達性言語障害、発達性協調運動障害との重複はあり得ることに留意。知的障害とは基本的に重複しないが、過去の判断のみに頼らない。 把握の方法：知的能力の評価 (①)、医学的な評価 (③)、校内委員会で収集された資料、保護者との面談</p> |
|--|

(「学習障害児に対する指導について (報告)」 (1999 年 7 月) より抜粋改変)

資料1 医学的評価シート

医学的評価シート

診療年月日①： , , ,
 ②： , , ,
 ③： , , ,

診療医師名 _____ 印

生徒氏名 _____ 生年月日 (, , 生)

学校名 _____ 学年 _____

診療担当医の先生へのお願い：
 学習障害との判断は専門家チームの合意の上で決定されます。この「医学的評価シート」は、専門家チームの判断のための資料として用いられます。医学的に、学習障害の診断をするための診察ではありません。中枢神経系の機能障害の有無を判断し、学習障害の判断に役立てるものです。ご協力をお願いします。

診察場所・時間・同席者・本人の態度などに関するコメント：

- 1 -

医学的検査所見に関するコメント：

注1：さらに医学的検査が必要と判断される場合はその検査名と理由をご記入ください。

- 4 -

診察所見とそのまとめ：

注1：理学所見、神経学的所見、神経学的徴候所見などについてご記入ください。
 注2：使用した検査シートなどありましたら添付してください。
 注3：さらに必要な診察(眼科、耳鼻科、整形外科など)があると判断される場合はその理由をご記入ください。

- 2 -

併存障害名・合併する身体疾患：

注1：いわゆる「Dyslexia」と診断可能であればその根拠を示してください。
 注2：他の障害や身体疾患が診断可能であれば、診断名とその根拠をご記入ください。
 注3：特に、ADHD、広汎性発達障害、発達性協調運動障害の3つの障害に関しては、その可能性の有無について言及してください。

- 5 -

生育歴・既往歴・家族歴とそのまとめ：

注1：現在までに受診している医療機関、利用している療育期間等があればご記入ください。
 注2：現在までに受けた医学的治療とその転帰についてご記入ください。

聴取した者の氏名 _____ (本人との続柄 _____)

- 3 -

家庭環境・養育態度などに関するコメント：

- 6 -

II. 評価と判断の実際：事例

篁 倫子 海津亜希子 佐藤克敏

はじめに

A校の校内委員会で、学習障害の疑いがあると判断され、保護者の了解を得て専門家チームへ繋げられた事例は3例である。この3例に対して、国立特殊教育総合研究所の教育相談を窓口として、専門家チームの中で例担当グループを定めて対応した

ここでは校内委員会で作業、専門家チームへの評価・判断の依頼、専門家チームでの作業の実際を、3事例を通して記載する。

事例A

篁 倫子 海津亜希子 原 仁

(1) 事例の概要

2年男子。学習障害の理解啓発と研究協力の紹介を兼ねた校報が1学期前半に配布された。それを読んだ保護者から「もしかしたら、うちの子どもに学習障害の傾向があるのでは」と担任教師へ相談が持ちかけられた。本児（A児）は校内委員会で気になる児童生徒として教員から上げられたことはなかった。担任は「ゆっくりだが、学習態度は素直で、特に指導上に問題を感じる生徒ではなかった」と印象を述べた（その後、担任が産休に入り、2学期から担任教師が交代した）。

(2) 校内での実態把握

A児の担任から校内委員会で経緯が報告され、巡回相談員による授業観察をはじめとする校内での実態把握が開始された。

① 学習状況（担任教師）

<国語> 思っていることを上手に話せない。拾い読みになりがちである。「スマート」を「スマト」と読む。音読は練習してできるようになる。短文は理解できるが、長文になると困難。文字の形がうまくとれない。

<算数> 数字についての記憶は良い。単位の換算につまずく（5m = 500cmがわからない）。文章題のつまずきは順序だてて指示すれば理解できるようになる。定規やコンパスを使うことが難しい。

<その他> 生活面では全般にとっかかりや作業が遅い。名札つけ、ボタンかけに手間取る。体操やダンスが同じようにできない。運動がかなり苦手である。絵が描けない。

② 授業観察（巡回相談員）

礼儀正しく、やり取りもはきはきしており、人なつこい。授業態度も良好。しかし、一斉授業の中では注意、指示理解、実行、課題完了の種々の面でのつまずきを抱えていると観察された。

③ チェックリスト（担任）※前節資料1参考

チェック項目

- 話す—順序を整理して話すことが難しい
- 読む—一字一字は読めるが拾い読みである（追「練習すると克服できる」）
- 書く—黒板や教科書の文字を視写するのに時間がかかる。
 - 話したいことや伝えたいことを文章で書くのが苦手である。
- 図形—おおよその形を視写することができない。図形などを書くことが苦手である。
 - 定規やコンパスを使うことが難しい。
- 粗大運動—バランスをとるのが難しい。スキップができない。相手の動きに合わせて、同じ動きができない。ボールの扱いがごちこちない。
- 微細運動—紙の端をそろえて折ることができない。はさみで線にそって切ることができない
- 対人関係—いじめられやすい（追「クラス内ではないが、他学年から一度あった」）。
- 生活習慣—ボタンかけ、ファスナー締め、靴ひも結び等がうまくできない（追「ゆっくりすればできることもある」）。

校内での実態把握が開始されて間なく、巡回相談員、担任、校長が同席して保護者（両親）との面談を行った。A児の抱える問題が学習障害に関わるものか、学校ではA児に対してどのような指導と支援を実践することが必要かについて、判断と指針を得るため、専門家チームへの評価・判断を求めることに合意がなされた。

(3) 専門家チームでの評価と判断

専門家チームでの評価は2学期に開始され、評価・判断の結果を校内委員会へ報告するまでにおよそ1ヶ月半を要した。

① 知的能力、認知能力

イ. WISC-IIIの結果（図1）

一般的な知的発達の水準は正常範囲にある。言語性課題は知識以外はいずれも評価点10を越えており、言語性IQは年齢平均水準にある。一方、視知覚統合力を必要とする下位検査は低得点で、動作性IQは年齢からすると明らかな遅れを認める値となった。群指数では本児の認知特性が明確に表れている。言語理解（意味理解、概念化、記憶、言語駆使・表現等）および

| 下位検査評価点 | | | | | | | | | | | | | |
|---------|----|----|----|----|----|----|-------|----|----|----|----|----|---|
| 言語性検査 | | | | | | | 動作性検査 | | | | | | |
| 知識 | 類似 | 算数 | 単語 | 理解 | 教唱 | 完成 | 符号 | 配列 | 積木 | 組合 | 記号 | 迷路 | |
| 7 | 12 | 12 | 13 | 11 | 10 | 6 | 8 | 7 | 5 | 1 | 9 | | |
| 19 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| 18 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| 17 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| 16 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| 15 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| 14 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| 13 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| 12 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| 11 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| 10 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| 9 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| 8 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| 7 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| 6 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| 5 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| 4 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| 3 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| 2 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| 1 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |

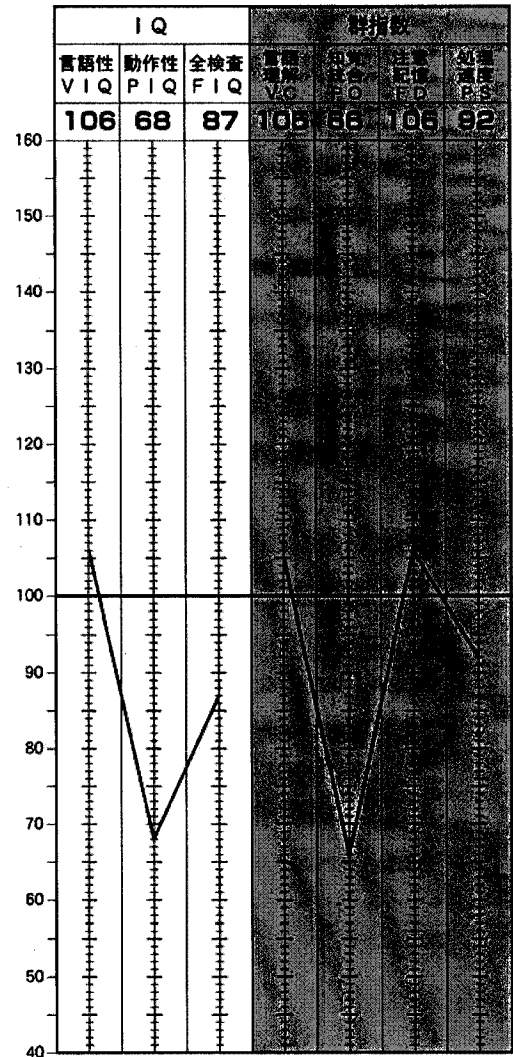


図1 A児のWISC-IIIの結果(7歳6ヵ月時)

(聴覚的)注意記憶は十分年齢相応に発達していると判断される。しかし、視知覚統合の能力が劣っており、前者との差も39と極めて大きい。また、「符号」や「記号」にみられる平均的な処理速度指数は、比較的単純な視覚認知・弁別とその短期記憶の力は劣っていないことを支持している。検査態度からは注意散漫あるいは衝動性の高さがいくぶん見られた。

ロ、K-ABCの結果(図2)

刺激を同時に処理することを非常に苦手とし、それと比し、順序だてて刺激を処理する、継次的な処理の方を得手とすることが明らかになった。また、認知処理尺度の結果は、WISC IIIのIQと比べた場合、若干低い

値であった。視覚-運動協応性の稚拙さは顕著である。

所見：本児は、全般的には正常範囲の知的水準に位置している。しかしながら、言語能力(聞いて理解し、考えて、口頭で表出)は年齢相応である一方、視覚認知・統合、空間操作等の能力(目で見て、分解・統合し、答えを主に動作、作業で表出)が明らかに劣っている。また、情報処理の特徴を重ねると、視覚的情報(課題)を同時的に処理することを求められる時に最も困難を示すと言える。これは、継次的な情報処理を用いることで学習が補完されていることが期待できる。

得点プロフィール図

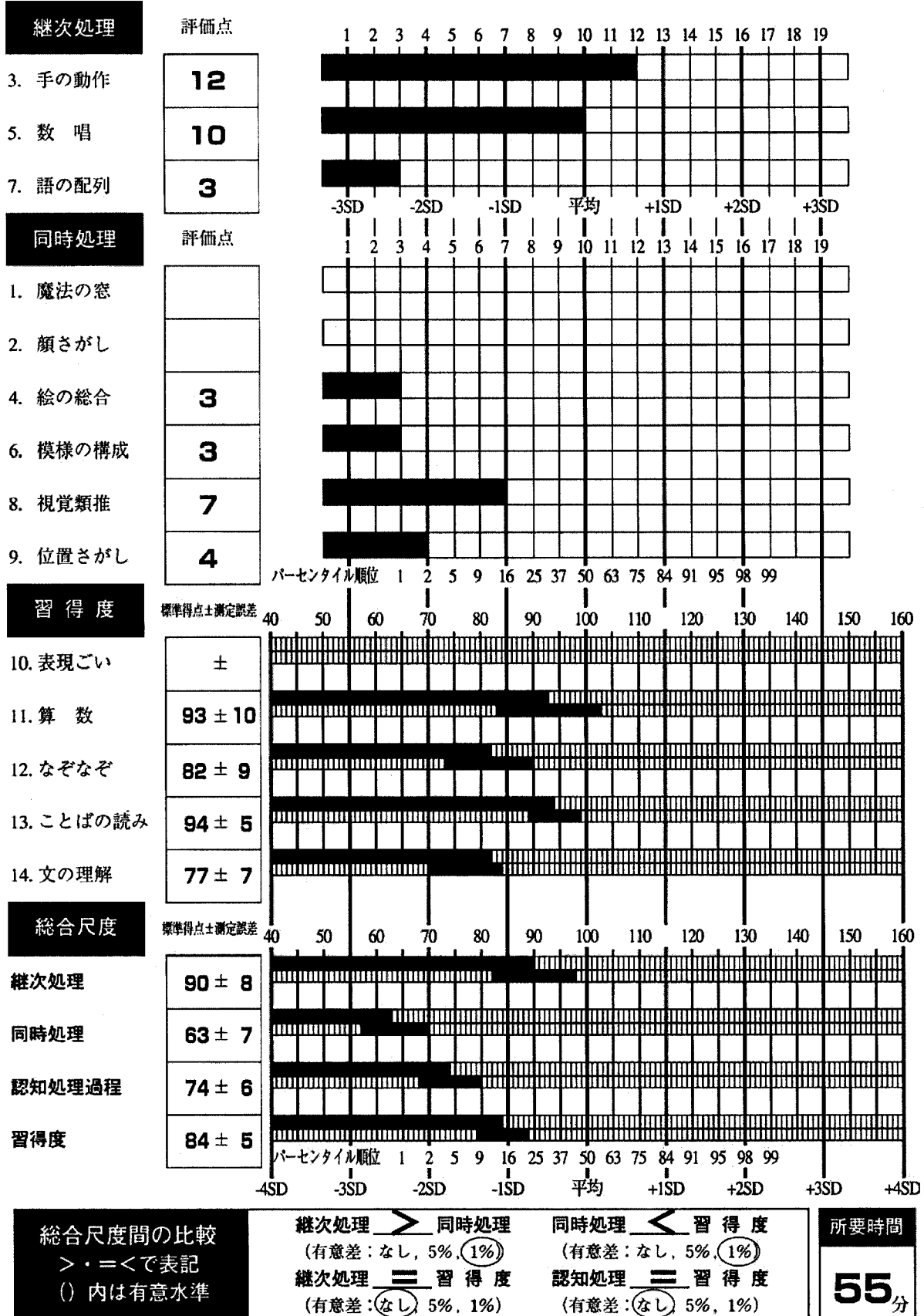


図2 A児のK-ABCの結果(7歳7ヵ月時)

② 基礎的学力

イ. TK 式観点別到達度学力検査：国語 1 年
標準得点 30 評定 1（3 段階）

| 観点項目 | 正当率 | 到達度 |
|------------------------|-----|-----|
| 表現の能力 | 50 | C |
| 理解の能力 | 23 | C |
| 言語についての理解の 知識・理解・技能 | 62 | C |

- ・逐次読みで、ひらがなでも読み間違いが目立ち、速度は非常に遅い。長文になると文章を読まないで、回答してしまう。従って、読解問題はことにできない。
- ・書字は丁寧に取り組むが、文字を形作るのに大変苦勞している。かたかなの習得は不完全であり、漢字は 1 年既出のものは、おそらく視覚的には大方正しく再生できているが、正しく書けない。
- ・集中が途切れやすい。反応時間は速く、短い。

ロ. TK 式観点別到達度学力検査：算数 1 年
標準得点 45 評定 2（3 段階）

| 観点項目 | 正当率 | 到達度 |
|---------------------|-----|-----|
| 数学的な考え方 | 73 | B |
| 数量や図形についての 表現・処理 | 83 | B |
| 数量や図形についての 知識・理解 | 81 | B |

- ・数・量の概念はできている。加減の立式もでき、計算は速く、正確である。筆算では桁がずれることがある。
- ・図形の知識、弁別等は目立った問題がないが、模写が困難。
- ・課題への集中は国語の時より良好であった。

所見：国語の全領域に 1 学年あるいはそれ以上の遅れがあり、算数においては、明らかな遅れはみられないと判断された。また、読むこと、読解、書くことに顕著なつまづきが見られる。

③ 医学的評価

医学的評価シートに添って診察と保護者面接は行われた。生育歴・既往歴・家族歴では熱性および無熱性けいれんの既往があるが、脳機能評価では異常なく、その後も再発なく今日に至る。診察および生育歴より、運動発達が極めてゆっくりであり、手指の巧緻性など

も未熟であることが特徴といえる。発達性協調運動障害が確実である。注意欠陥／多動性障害はその傾向がみられる。

④ その他の評価

家庭は両親と本児の 3 人家族で、丁寧に養育されてきた印象がある。乳幼児期から運動を中心に発達の遅れがみられたが、それらも時間をかけながらもできるようにと保護者は体験的に理解していたので、できるだけ焦らずに見守るよう努めてきたとのこと。

A 児は小さい頃から、読み聞かせを好み、その記憶も驚くほど良い一方、絵や文字といった視覚的なものになかなか興味を示さない、覚えにくいというアンバランスな特徴を持っていた。最近になってやっと人らしい人物画をかけるようになった。

就学してからはやはり学習、特に国語の面で苦勞している。まだ、ひらがなはまだ完全には書けない。算数は好み、九九も覚えた。家庭学習は 1 時間くらいしている。

また、人に対しては親和性があり、友だちもいて、今は学校生活を楽しんでいる様子である。

これらの情報より、現在 A 児が抱える学習上の問題は、発達性協調運動障害だけでは説明されず、また、他の環境的要因が直接の原因となっているとも考えられない。

⑤ 専門家チームによる判断

評価結果を専門家チームで検討した。A 児は全般的な知的発達に遅れは認められないが、認知能力のアンバランスは際立っている。そして、現在の学習面では、国語において、特に読むことと書くことに特異な困難を示している。これらの状態は発達性運動協調障害等の障害、あるいは他の環境的要因によって生じているとは考えにくく、学習障害の結果と理解される。よって、本児は学習障害を有すると判断する。

(4) 教育的対応の検討

以上の評価と判断を基に、A 児に対する適切な指導方法、教育的配慮等を検討した（内容は図 3 の報告書に詳細に記載）。

A. 教育の場と形態

全体の学習状況から判断すると、通常の学級での指導が基本となる。必要に応じて加配の運用、通級指導教室の利用、取り出しの個別指導などを行う。

B. 指導上の基本的配慮事項

認知機能の特徴および基礎的学力の状態からいくつかの留意点があげられる。

指示理解にみられる困難は本児の注意力の問題が関係している可能性があるため、指示は注意を喚起しながら与えていくことが必要であり、また、そこに順序

性を持たせることが有効である。

視覚統合力の顕著な弱さに加えて、運動協応の不器用さがある。書字や作図にはかなりの困難をきたしている。従って、課題の内容とその提示の仕方については配慮と工夫を要する。例えば、耳から入る言語情報、言語的意味を付加、かつ順序性を与えることが有効となるだろう。すなわち、課題は部分から全体へ、順序性を持って、聴覚的・言語的手がかり等を利用した学習方法が有効になると考えられる。

C. 教科に関わる指導方法

<国語>

音読・黙読においては、文のまとまりを意識させる。耳から聞いたことを覚えることに長けているので、文や詩の暗唱、群読等を通して、読むことへの意欲を高める。

書くことについては、文字サイズの配慮や、罫線・マス目の活用などが現時点では不可欠のこととなるだろう。

<算数>

図形の視写や模写も教材の内容と提示の仕方に工夫をすることが必要である。

D. その他の配慮事項

読むこと、書くことについては個別の指導を要する

と考えられるので、時間を設けることも検討されたい。また、家庭学習の積み重ねが重要であるので、保護者との連絡、保護者への支援も考慮することが望まれる。

一斉指導においては、座席配置の配慮、注意を喚起するための声かけなども、適宜行う。

A児は基本的な学習へ向かう姿勢を形成しているとみられる。この点を損うことのないよう、苦手領域の補習を強調するのではなく、より得手とすることを盛り込み、学習および学校生活への意欲を育てていくことが大切である。

(5) 報告書の作成と提出

以上の評価・判断および教育的対応に関する助言を報告書としてまとめ、口頭による説明を加えてA学校へ提出した(表1)。

なお、試案では専門家的意見の適用期間として概ね2、3年としている。適用期間の設定は、すなわち、児童生徒に対する教育的対応の効果を評価し、引き続き特別な支援と配慮を要するかを見直すことの必要性を意味している。本研究では「再評価」を行うに十分な指導期間を経しておらず、また再評価の具体的な内容・方法等についても検討中である。

表1 事例Aの専門家チーム報告書

| | | | | | | | | | |
|---|------|-----|---|----|----|----|---|----|---|
| 学校名 | A小学校 | 2学年 | 組 | 性別 | 男子 | 氏名 | A | 担任 | A |
| 1. 判断の結果 | | | | | | | | | |
| 学習障害である。 主に、読むことと書くことに特異な困難がある。 | | | | | | | | | |
| 2. 判断の根拠 | | | | | | | | | |
| A. 知的能力の評価 | | | | | | | | | |
| [1] 全般的な知的発達 | | | | | | | | | |
| 知能検査を実施し、全般的な知的発達は正常範囲にあることが確認された。 | | | | | | | | | |
| [2] 認知能力のアンバランス | | | | | | | | | |
| 言語理解力は年齢平均的水準にあり、言語の聴覚的な情報を処理する過程は意味理解、記憶、連合、表出においても年齢相応に発達していることを示している。一方、視知覚統合力は年齢からすると明らかに不十分であり、視覚認知、その記憶、体制化、表出において劣っている。本児の場合、刺激を同時に処理することは非常に不得手であり、それと比べて順序だてて継次的に処理することの方が得手とする。従って、視覚的情報を同時的に処理することを求められる時に最も困難を示す。しかし、継次的な情報処理を用いることで学習が補完されていることも予想される。また、視覚-運動協応性の稚拙さは顕著である。 | | | | | | | | | |
| B. 国語・算数の基礎的能力の評価 | | | | | | | | | |
| 観点別到達度学力検査を実施し、国語については、おおよそ1年生段階の到達度、算数の計算についてはおおよそ2年生段階の到達度であると判断された。また、以下項目で学習困難な状況があり、主に国語において特異な困難が認められた。 「聞くこと」おそらく注意が散漫なため、指示理解が不正確になりやすい。複数の指示は聞き漏らしが多い。 「話すこと」順序立てての話が苦手である。単語の想起が困難な面がある。 「読むこと」ひらがな、漢字の読みでは、逐字読みや読み間違いが見られる。文章の音読になるとさらに困難が目立ち、読みの速度は遅く、読み間違いも多くなる。読解問題は読まずに回答してしまう。 「書くこと」文字の形や大きさなどが整わず、書字にあきらかな困難がみられる。ひらがなよりも漢字でより困難が目立つ。ひらがなは間違いなく書くが、かたかなは完全には習得できていない。漢字は1年生の配当のものも完全でない。文字の模写に苦勞している。 [計算] 数の概念は獲得している。計算は速く、正確である。ただし、筆算では桁がずれて誤ることがある。 | | | | | | | | | |
| C. 医学的な評価 | | | | | | | | | |
| 読み書き障害の疑い。発達性協調運動障害は確実。視覚運動協応に顕著な困難。 | | | | | | | | | |
| D. 他の障害や環境的要因が直接的原因でないことの判断 | | | | | | | | | |
| [1] 他の障害や環境的要因 | | | | | | | | | |
| 保護者との面談から、本児は発達期において、始歩や始語に遅れがみられた。その後も運動面の発達は同齡児と比べて遅かった。両親（保護者）は一人っ子である本児を愛情豊かに養育されてきたと思われる。本児なりの発達を見守る姿勢と、同時にそれを促進するような支援や教育を考えたい意向とを持っている。環境的には学習を阻害すると考えられる要因は見当たらない。 | | | | | | | | | |
| [2] 他の障害の診断 | | | | | | | | | |
| 医学的には発達性協調運動障害を持つと診断された。観察からも、いわゆる不器用さは顕著であった。これは学習上の問題を生じる一要因となっているだろう。しかし、本児の学習上の困難さはその認知機能のアンバランスが最大の原因として考えられる。 | | | | | | | | | |
| 3. 指導を行うにふさわしい教育形態と配慮事項 | | | | | | | | | |
| A. 教育形態 | | | | | | | | | |
| (1) 通常の学級における指導を基本とする。 (2) 必要に応じて加配の運用、通級指導教室（言語）での指導、個別による指導などを行う。 | | | | | | | | | |

| |
|---|
| <p>B. 指導上の基本的配慮事項</p> |
| <p>本児の認知機能の特徴および基礎的学力の状態からいくつかの留意点があげられる。</p> <p>(1) 言語理解力は年齢相応であることから、指示理解にみられる困難は本児の注意力の問題によるところが大きいだろう。重要な情報は、注意を喚起し、注意の集中を確認しながら与えることは必要である。</p> <p>(2) 視覚統合力が劣っていることから文字や図形の認知(把握)に弱さがある。加えて、運動協応性の不器用さから、書字や作図にはかなりの困難をきたしている。従って、一連の課題には、視覚的情報の内容と提示の仕方に工夫を配するとともに、耳から入る言語情報を付加することが有効となるだろう。</p> <p>(3) 本児の情報処理様式の特徴から、課題は部分から全体へ、順序性の重視、聴覚的・言語的の手がかり等を利用した学習方法が有効になると考えられる。</p> |
| <p>C. 教科に関わる指導方法</p> |
| <p><国語></p> <p>[聞く] 声かけ、合図などの注意喚起に留意する。</p> <p>[話す] 話す事柄を整理させる。(内容の柱・その順序の構成等話し方の技術の習得)</p> <p>[読む] 挟み読み・ひと目読み等の方法を使い、まとまりを意識し読む。 聴覚的記憶力があるので、文や詩の暗唱、群読等の教材を活用し、読むことへの意欲を高める。</p> <p>[書く] 文字サイズとマス目を配慮したノートを活用する。 漢字学習については、口唱法での学習が有効である。 板書の視写や模写を助けるために、教材とその提示の仕方を工夫する。</p> <p><算数></p> <p>[図形] 板書の視写や模写を助けるために、教材とその提示の仕方を工夫する。</p> |
| <p>D. その他の配慮事項</p> |
| <p>(1) 個別指導の時間の設定 書字、読字については特に、担任等による個別指導が有効と考えられるので、全体の学習環境を考えながら、検討を要する。</p> <p>(2) 通級による指導 利用可能であれば、個別的な指導内容を設定する。</p> <p>(3) 保護者への支援 学習の要点や指導上の工夫についての情報の提供等を通して家庭学習との協調を進める。保護者への支援を考慮することが望まれる。</p> <p>(4) 環境整備</p> <p>① 一斉指導場面での座席の配慮</p> <p>② 視覚的な言語環境を整備する(文字情報の構造化)。</p> <p>(5) その他 本児の中に形成されつつある学習へ向かう姿勢を損なうことなく、学習を進めていくことが必要である。そのためには、苦手領域の補習を強調するのではなく、より得手とすることを盛り込み、学習および学校生活への意欲を育てていくことが大切である。ワープロの活用等代替システムにも触れさせる。</p> |
| <p>4. 再評価</p> |
| <p>(指導方法および配慮事項による教育的対応の効果の有無、並びに引き続き特別な支援や配慮を要するか否かを、必要な指導期間を経た後に評価する予定である)</p> |

事例 B

海津亜希子 篁 倫子 原 仁

(1) 事例の概要

5年女児。本児の保護者が、2学期に開かれた学習障害の理解啓発を目的とした保護者向け研修会に参加した。そこでの話を聞く中で「勉強によって得意なものと苦手なものとの差がはげしい」という説明が、保護者が抱く本児のイメージと重なった。それならば、どうしてこのような状態が生じるのか、どのようにしたら勉強を補償していけるのかについて相談したいということで、本児への介入が始まった。当初、担任は、本児に対する印象を「算数を理解するのに特に時間がかかり、また、わからないということも伝えてこないで、全体的に遅れていると思った」と述べていた。

(2) 校内での実態把握の結果

B児の経緯について、担任より校内委員会にて報告があり、校内での実態把握が開始された。

① 学習状況 (担任)

国語

自分の思っていることを皆の前で発言することに対して消極的である。読むことについては特に気になったことはない。書くことは、話すことに比べると内容も豊かである。

算数

全般的に理解することが難しい。面積を出す問題では、複雑な形、変形された形になるとできなくなる。また、簡単な文章題を読んで立式することも困難である。その他

活動が極端に遅い。ノートや宿題等の忘れ物が目立つ。

② 授業観察 (巡回相談員)

とてもおとなしく、発言する様子も、また「わからない」ということを訴えることもしない。授業には参加している。作業もゆっくりなため、その時間の課題を達成できずに終わってしまう様子が観察された。

③ チェックリスト (担任)

チェックされた項目

数学的思考：簡単な文章題を読んで立式することができない

粗大運動：ボールの扱いがぎこちない

行動特徴：作業が極端に遅い

生活習慣：宿題や提出物、学校で使う物の忘れ物が多い

校内委員会で話し合われた結果、B児の有する問題が学習障害と関わるものなのか、学校ではB児に対して、どのような指導と支援を行うことが必要なのかについての更なる検討の必要性が生じたため、専門家チームへの判断を求めることで合意がなされた。

(3) 専門家チームでの評価と判断

専門家チームでの評価は2学期の後半に開始され、評価・判断の結果を校内委員会へ報告するまでにおよそ1ヶ月半を要した。

① 知的能力、認知能力

イ. WISC-Ⅲの結果 (図1)

全検査IQの値から全般的な知的発達水準は平均域といえる。各IQについては、言語性IQが平均域であるのに対し、動作性IQの水準は平均の下であった。言語性・動作性のIQ間の差は19で、有意な差(5%水準)があるといえる。

各群指数については、言語理解指数が102で本児の中では最も高く、その他の群指数との間に、いずれも有意な差(5%)が認められた。

ただ、同じ群指数内でも差が大きく、下位検査間の差についても注を要する。例えば、部分と全体との関連を考慮して空間操作、物の構成を行う「積木模様」と「組合せ」の差については、「積木模様」が幾何的な図形を扱うのに対し、「組合せ」は人形や自動車等、有意な図形を扱うといった違いが一つは考えられ、そうした検査課題の特徴と本児の認知能力の特性が作用し合ったのではないかと推測された。

ロ. K-ABC (WISC-Ⅲとの結果と絡めて) の結果 (図2)

認知処理過程尺度の標準得点から、ここでも知的発達水準は平均域ということが確かめられた。

次に継次処理尺度と同時処理尺度の水準および差についてであるが、いずれも90台であり、有意な差はなかった。但し、ここでも同一尺度を構成する下位検査間で大きな差がみられ、特に同時処理の中でも「模様の構成」は6と低かった。この下位検査も先のWISC-Ⅲとの「積木模様」と類似した内容の検査であり、やはり空間操作の難しさが確認された。

習得度尺度については、「なぞなぞ」「ことばの読み」「文の理解」といった国語的な課題が平均～平均以上であったのに対し、「算数」は71とほぼマイナス2標準偏差に相当する位置にあった。この点、担任による本児の様子との報告とも合致していた。

ハ. まとめ

2つの検査結果から、本児の全般的知的発達水準は平均域ということがいえる。言語理解力は、年齢相応の発達水準を示しており、言語的な情報を処理する過程(理解、表出面ともに)は良好である。一方、視覚的な情報を認知すること自体には明らかな問題はみられないが、空間操作能力においては問題が認められる。また、記憶面に関しても若干の弱さが推測された。例えば、聴覚的短期記憶を求める「数唱」では、両検査とも安定して復唱できたのが4～5桁であること、視

| 下位検査評価点 | | | | | | | | | | | | |
|---------|----|----|----|----|----|-------|----|----|----|----|----|----|
| 言語性検査 | | | | | | 動作性検査 | | | | | | |
| 知識 | 類似 | 算数 | 単語 | 理解 | 教唱 | 完成 | 符号 | 配列 | 積木 | 組合 | 記号 | 迷路 |
| 10 | 7 | 8 | 11 | 13 | 8 | 10 | 4 | 7 | 4 | 11 | 9 | |
| 19 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| 18 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| 17 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| 16 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| 15 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| 14 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| 13 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| 12 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| 11 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| 10 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| 9 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| 8 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| 7 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| 6 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| 5 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| 4 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| 3 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| 2 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| 1 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |

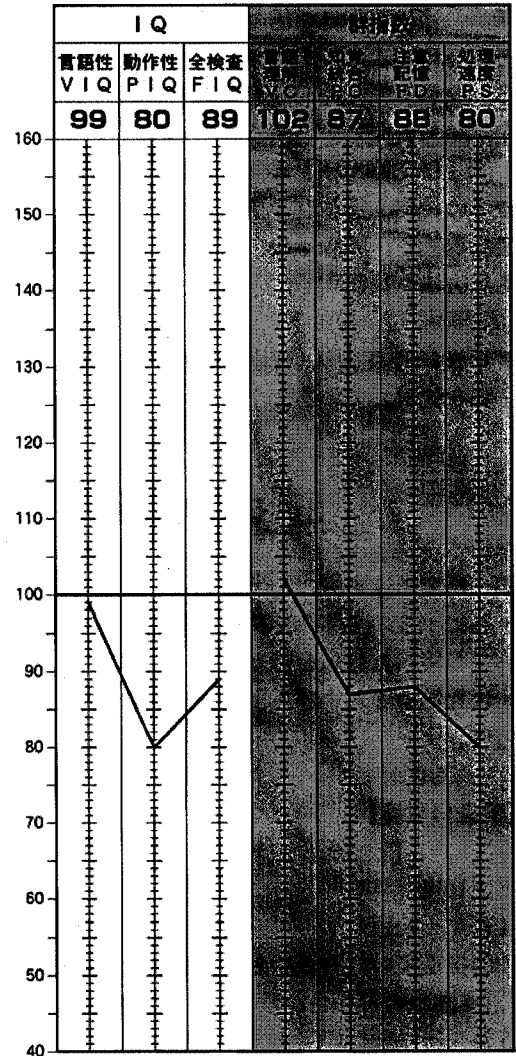


図1 BのWISC-IIIの検査結果(10歳10ヵ月時)

得点プロフィール図

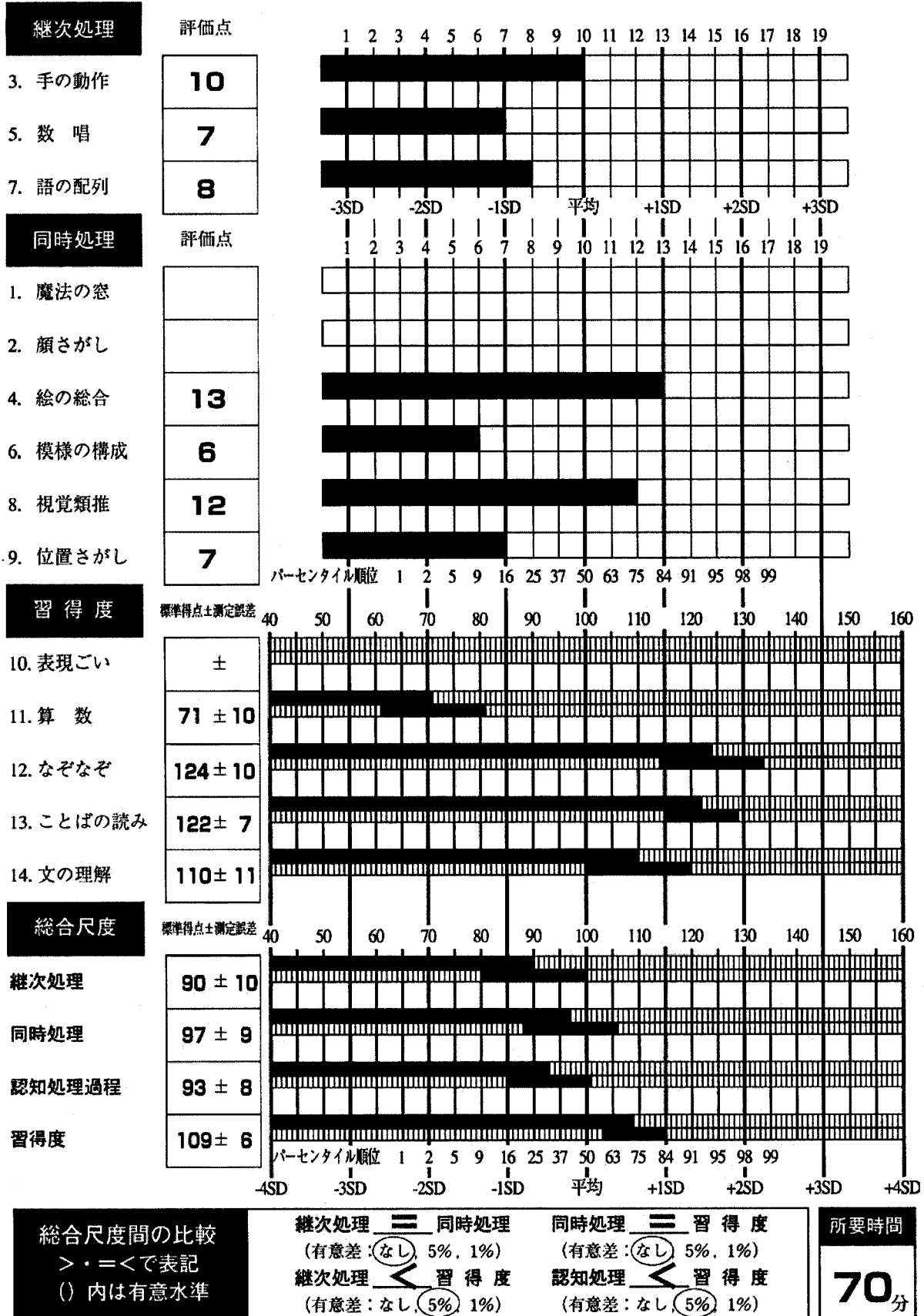


図2 BのK-ABC検査結果(10歳11ヵ月時)

覚的短期記憶を問う WISC- III の「符号」や K-ABC での「位置探し」の低さがこれらの根拠になると思われた。

② 基礎的学力

イ. TK 式観点別到達度学力検査：国語 4 年

4 年生については、標準得点が 53、評定は 2（3 段階の中）であった。観点ごとの正答率および到達度については以下に示す（表 1）。

表 1 TK 式観点別到達度学力検査（国語 4 年）

| 観点項目 | 正答率 | 到達度 |
|--------------------|-----|-----|
| 表現の能力 | 87 | A |
| 理解の能力 | 73 | B |
| 言語についての理解の知識・理解・技能 | 75 | B |

4 年生についての評定が 2 であったので、3 年生の問題も実施したところ、標準得点が 55、評定は 3（3 段階の上）であり、内訳は「表現／理解の能力」がともに A、「言語についての知識・理解・技能」のみ B であった。したがって、国語については 2 学年以上の遅れはみられないと判断した。

内容について細かくみていくと、「読み」については、速度および内容理解の正確さともに良好であった。一方、「言語についての知識・理解・技能」の低得点の原因は漢字で、3 年配当の漢字においても正答率 50% に満たなかった。全く想起できないものが半数以上であったが、「式」と書くところを、「左」と書いてしまうといった誤りもみられた。

ロ. TK 式観点別到達度学力検査：算数 4 年

4 年生については、標準得点が 37、評定は 2（3 段階の中）であった。観点ごとの正答率および到達度については以下に示す（表 2）。

表 2 TK 式観点別到達度学力検査（算数 4 年）

| 観点項目 | 正答率 | 到達度 |
|-----------------|-----|-----|
| 数学的な考え方 | 50 | B |
| 数量や図形についての表現・処理 | 42 | B |
| 数量や図形についての知識・理解 | 53 | B |

4 年生についての評定が 2 であったので、3 年生の問題も実施したところ、標準得点が 39、評定は 2（3 段階の中）であった。観点ごとの正答率および到達度については以下に示す（表 3）。

表 3 TK 式観点別到達度学力検査（算数 3 年）

| 観点項目 | 正答率 | 到達度 |
|-----------------|-----|-----|
| 数学的な考え方 | 38 | B |
| 数量や図形についての表現・処理 | 75 | B |
| 数量や図形についての知識・理解 | 52 | B |

このように算数については、2 学年下の問題であっても、評定は 2 であり、何らかのつまずきがあると判断した。3、4 年共通してつまずきを示した項目について以下に述べる。

「計算する」領域は、比較的演算スキルも安定していたが、間に 0 が入るような数字の計算（例：430002-58495、 809×9 ）は度々不正解であった。「量と測定」領域では、単位の変換（例：Km → m、）や、巻き尺や分度器の読み等、不正確であった。「図形」領域も困難で、定義された図形を選択できなかったり、作図も難しかった。「数量関係」では、グラフの読み取りが困難であったが、文章題を読んだの立式は正確であった。

③ 医学的評価

医学的評価シートに沿って、診察と保護者面接が行われた。主訴からすると、発達性計算障害が疑われるが、まずは、読み書きに全く問題がないかを調べる必要があると判断は保留であった。ADHD、広汎性発達障害の疑いはない。やや不器用ではあるが、発達性協調運動障害とは診断できない。

④ その他の評価

保護者との面談によると、本児は、乳幼児期、ことば、運動の発達ともにゆっくりであったが、遅れはみられなかった。但し、ことばの理解は十分と思われる反面、無口でことば数は少なかった。就学後、学習面の問題が出てきたので、保護者が家庭で学習をみていた。家庭環境面では、現在、父親が単身赴任する等、生活上の変化に伴い、本児にも心理的負担がかかっていることは予想される。しかし、学習上の困難は、その発現時期から判断して、これらの環境要因が直接の原因となっているとは考えにくい。

⑤ 専門家チームによる判断

知的能力の評価、基礎的学力の評価、医学の評価、その他の評価結果を専門家チームで検討した。その結果、全般的な知的発達に遅れはないが、認知能力のアンバランスがあり、特に算数につまずきが認められること、このつまずきの原因として、他の障害や、環境的要因が直接の原因とは考えられないことから、本児を学習障害と判断した。

(4) 教育的対応の検討

以上の評価と判断を基に、B児に対する適切な指導方法、教育的配慮等を検討した。

A. 教育の場と形態

本児の全体の学習状況から判断すると、通常の学級での指導が基本となる。ただ、必要に応じて加配の運用、取り出しの個別指導等を行うことが望ましい。

B. 指導上の基本的配慮事項

本児の認知能力特性および基礎的学力の状態からいくつかの留意点が挙げられる。以下にそれを示した。

- ① 困難な領域への配慮：文字や図形の操作、記憶力を要する課題には、提示の仕方や内容説明の際の工夫が必要である。
- ② 強い能力の活用：言語的手がかりの利用や、身近な生活体験と関連づけて示すことが有効であろう。また、記憶に関しては、意味づけ等の配慮が有効である。
- ③ その他：反応はゆっくりとしているが、内容を理解し、推論をすすめる能力はあるので、本児が情報を処理するに足る時間的余裕も配慮する必要がある。

C. 教科に関わる指導方法

教科に関わる指導方法としては以下のことが挙げられる。

① 国語

現在の達成度の維持を図るとともに、有能感を味わわせる機会を多く設定する。漢字学習については、ただ繰り返し書いて覚えさせるというやり方ではなく、意味づけを行う等して、記憶することへの負担を軽減する必要がある。

② 算数

「数と計算」領域は、大きなつまずきはないが、間に0の入った計算や、余りのある除法に関しては、計算の手続きを再度確認する必要がある。

「量と測定」「図形」「数量関係」領域に関しては、基本的な概念が正確に習得されていないところが多々あ

る。目でみて覚えたり、頭の中だけでイメージしたり、作業や活動を通して概念を導き出ししたりするよりは、「言語的な説明を用いて、身近な体験等と関連づけて」説明をした方が、本児の理解は促進されると予測される。新たに学ぶ課題（概念）については、ことばで明確に定義づけを行い、一つずつ整理することが有効と考える。

D. その他の配慮事項

その他の配慮事項として、以下のようなことが考えられた。

① 個別指導（放課後等）

特に算数と漢字学習についての個別もしくは配慮指導が望まれる。

② 保護者への学習情報の提供

家庭での補習学習への助言、また必要に応じて教材（宿題）の提供を行うことが考えられる。

③ その他

本児は、とてもおとなしく、自分から積極的に活動することはないが、グループ編成等で配慮を行うことにより、積極性や心理的な安定の確保が促されると考えられる。

(5) 報告書の作成・提出

以上の評価・判断および教育的対応に関する助言を報告書としてまとめ（表4）、口頭による説明を加えてA学校へ提出した。

なお、試案では専門家的意見の適用期間として概ね2、3年としている。適用期間の設定は、すなわち、児童生徒に対する教育的対応の効果を評価し、引き続き特別な支援と配慮を要するかを見直すことの必要性を意味している。本研究では「再評価」を行うに十分な指導期間を経ておらず、また再評価の具体的な内容・方法等についても検討中である。

表4 事例Bの専門家チーム報告書

| |
|---|
| 学校名 A 小学校 5 学年 O組 性別 女子 氏名 B 担任 E |
| 1. 判断の結果 |
| 学習障害と判断される。 算数と書くことに特異な困難がある。 |
| 2. 判断の根拠 |
| A. 知的能力の評価 |
| [1] 全般的な知的発達 |
| 知能検査を実施した結果、全般的な知的発達は正常範囲にあることが確認された。 |
| [2] 認知能力のアンバランス |
| 認知能力はWISC-III検査およびK-ABC検査によって評価した。言語理解力は、年齢相応の発達水準を示しており、言語的な情報を処理する過程（理解、表出面ともに）は良好である。一方、視覚的な情報を認知すること自体には明らかな問題はみられないが、空間操作能力においては問題が認められる。また、聴覚および視覚的短期記憶の問題も疑われる。空間操作や記憶面の困難さに対しては、言語的な手がかりを用いることで学習が補償されていることが予測される。思考能力は長けているが、全体的に処理を要するのに時間がかかるようである。 |
| B. 国語・算数の基礎的学力の評価 |
| 観点別到達度学力検査を実施し、国語については、おおよそ4年から5年生段階の到達度にあるが、漢字を書くことについては2学年以上の遅れが認められる。また、算数においては全般的に1～2学年程度の遅れがみられ、おおよそ3年生段階の到達度であると判断された。 「聞くこと」：特に困難は認められない。 「話すこと」：口数は少ないが、こちらの問いに対する応答は的確である。 「読むこと」：単語および文章とも読みに関する速度、正確さに目立った問題はみられない。読解も良好である。 「書くこと」：特に、漢字を書くことに困難がある。3年配当の漢字でも正当率50%に満たない。書字は丁寧である。 「数と計算」：加・減・乗法については正確に行うことができるが、間に0が入る計算、余りのある除法については手続きが習得されていない。但し、演算方法の選択、立式は正確に行うことができる。 「量と測定」：単位の概念が安定していない。また、角度についての問題も難しい。 「図形」：求められた図形（例：二等辺三角形）を探すことが難しい。作図も困難。 「数量関係」：グラフや表の読み取りが難しい。 |
| C. 医学的な評価 |
| 訴えからすると、発達性計算障害が疑われるが、読み書きの問題の有無を調べる必要がある。ADHDあるいは広汎性発達障害等は疑われない。現在まで脳機能検査は受けていないので、とりあえず脳波検査を受けることを勧める。やや不器用であるが、発達性協調運動障害とは診断できない。 |
| D. 他の障害や環境的要因が直接的原因でないことの判断 |
| [1] 他の障害や環境的要因 |
| 保護者との面談から乳幼児時期の運動、言語の発達はゆっくりではあるが、遅れはみられなかった。但し、ことばの理解は十分と思われる反面、無口でことば数が少なかった。また、母親の後追いや人見知りが強く、母子分離の面では未だに不十分などところがある。就学後、読み書きの問題が出てきたので、家庭で保護者（母親）が学習をみてきた。家庭環境面では、ここ1年あまり父親が単身赴任をしていること等、生活上の変化に伴い、本児にも心理的負荷がかかっていることは予想される。しかし、学習上の困難はその発現時期と内容から判断して、これらの環境要因が直接の原因となっているとは考えにくい。 |
| [2] 他の障害の診断 |
| 学習上の困難を生じると予想される疾患、その他の障害は認められない。 |

| |
|--|
| 3. 指導を行うにふさわしい教育形態と配慮事項 |
| A. 教育の場と形態 |
| (1) 通常の学級における指導を基本とする。 (2) 必要に応じて加配の運用、個別による指導等を行う。 |
| B. 指導上の基本的配慮事項 |
| <p>本児の認知能力特性および基礎的学力の状態からいくつかの配慮点が挙げられる。</p> <p>(1) 文字や図形の操作、記憶に弱さがある。これらの力を要する一連の課題には、提示の仕方や内容説明の際に、工夫を配することが考えられる</p> <p>(2) 本児の認知能力特性から、言語的な手がかりの利用が有効と思われる。また、身近な生活体験と関連づけて示すことも有効であろう。何かを記憶する時には、単に繰り返し覚えさせるのではなく、意味づけ等することが重要である。</p> <p>(3) 反応はゆっくりとしているが、内容を理解し、推論をすすめる能力はあるので、本児が情報を処理するに足る時間的余裕も配慮する必要がある。</p> |
| C. 教科に関わる指導方法 |
| <p>(1) 国語 国語に関しては、本児の得意とする領域なので、現在の達成度の維持を図るとともに、有能感を味わわせる機会を多く設定する。 但し、漢字学習については配慮を要する。具体的には、ただ単に繰り返し書いて覚えさせるというやり方ではなく、意味づけを行う等して、記憶することへの負担を考える必要がある。</p> <p>(2) 算数 「数と計算」：現時点では、大きなつまずきはないが、間に0が入った計算、余りのある除法に関しては、計算の手続きが安定していないので、これらについての手続きを再度確認にする必要がある。 「量と測定」「図形」「数量関係」：これらのつまずきについては、まず、基本的な概念が正確に習得されていないところが多々みられた。これらに関しては、目で見て覚えたり、頭の中だけでイメージしたり、作業や活動を通して概念を導き出したりするよりは、「言語的な説明を用いて、身近な体験等と関連づけて」説明をした方が、より本児の理解が促進されると予測される。これから新たに学ぼうとしている課題（概念）については、それぞれことばで明確に定義づけを行い、一つずつ整理することが必要と考える。</p> |
| D. その他の配慮事項 |
| <p>(1) 個別指導（放課後等） 特に算数と漢字学習についての個別もしくは配慮指導が望まれる。</p> <p>(2) 保護者への学習情報の提供 家庭での補習学習への助言、また、必要に応じて教材（宿題）の提供を行うことが考えられる。</p> <p>(3) その他 本児は、とてもおとなしく、自分から積極的に活動することは少ない。しかし、親しい友人と一緒にあれば活動範囲も広がるため、グループ編成等で配慮を行い、積極性や心理的な安定を確保することが考えられる。</p> |
| 4. 再評価 |
| (指導方法および配慮事項による教育的対応の効果の有無、並びに引き続き特別な支援や配慮を要するか否かを、必要な指導期間を経た後に評価する予定である) |

事例 C

佐藤克敏 原仁 小塩允護 涌井恵

(1) 事例の概要

4年男子。保護者は、3年の1学期にパニックをおこし家に帰って来たことと算数と国語の学習に困難を示した経緯から、担任より「学習障害かもしれない」と児童相談所を紹介された。児童相談所では、知能テストの結果から、学習障害ではないだろうということであったが、学校の様子等から、子ども医療センターを紹介した。子ども医療センターの医師の診断では、特に問題はないが、書くことが難しいため、同センターの言語治療科を紹介した。言語治療科では検査の結果から、書字障害を疑い、月1回の指導を開始した。また、この時期、事例Cは校内委員会で、担任から気になる児童として取り上げられ、検討された。図1に4年次の担任が校内委員会に提出した個別記録シートを示した。「指導上特に気になる点、困っていること」として書くことに抵抗があり困難を示していること、自分のできないことに対して敏感になっており、困ったことがあると帰宅しようとする、集団行動が無理な時があることが記された。

子ども医療センターの言語治療科には、月に1回指導のために通っていたが遠いこともあり、4年生の5月に国立特殊教育総合研究所の教育相談を訪れた。同

学年の2学期に、母親は保護者を対象として学校で行った学習障害の理解啓発のための講演を聞き、担任に対して相談した。保護者からの依頼を受けて、再度校内委員会で検討した結果、専門家チームに判断の依頼をした。

(2) 校内委員会の実態把握の結果

① 学習状況 (担任教師)

書くことと算数に困難を示しており、学習活動に参加せず、教室からでてしまう、床に寝ころぶ、机に伏せるなどの行動を示す。しかしながら、話を聞いていないわけではなく、質問に答えることができる。算数と国語の時間にこれらの行動は多くなる。家庭環境が落ち着いたこともあり、最近では以前に比べるとこれらの行動は少なくなった。本児はプライドが高く、うまくできないことまたはそれが予測されることなどを避ける。できない、苦手ということ認めない傾向がある。算数の計算では、必要があれば電卓を使用することを認めており(他児も同様)、その結果、計算問題に取り組むことは以前より多くなった。本を読むことが好きで、朗読もうまい。知識的に優れている。友人関係には特に問題はないが、かっとすると激しい言葉や手がでることもある。

個別記録シート 児童名： 4学年 組 事例C

(男・女)

記入日 2001年3月30日

記入者： N

| | | | | |
|---|----------------|---|--|--|
| <p><指導上特に気になる点・困っていること></p> <ul style="list-style-type: none"> 文字や図形や絵などを書くことになり抵抗があり、困難な場面がある(しばしば) 自分のできないことに対して、かなり敏感になっていて、こまったことがあるとたまたま帰宅しようとするそぶりを見せる。 集団行動が無理な時がたまにある。 | | <p><児童の長所></p> <ul style="list-style-type: none"> 比較的正義感が強く、弱い立場の者を守ろうとする。 みんなが決めたことは比較的尊重する。 理解力に優れ、知識も豊富である。 | | <p>家庭の様子</p> <ul style="list-style-type: none"> 家庭環境の難しさがある。 母親とは、お互いに分離不安の状態があるが、母親は前向きに子どもの対応を考えている。 兄弟は下に3人。 |
| <p>児童の様子</p> | <p>これまでの対応</p> | <p>今考えられる対応</p> | | |
| <p><教科学習></p> <p>国語</p> <ul style="list-style-type: none"> 文章理解力は優れている。読書は好んで読む。知識は豊富である。 作文や漢字練習など、文字を書くことが苦手。1対1で相談に乗ってあげると作文するが、本人は劣等感を持っているようだ。 <p>算数</p> <ul style="list-style-type: none"> 掛け算九九もほぼ憶え、加減計算もほぼ問題ない。 図形作成など込み入った作業になるとパニックに陥る。 <p>その他</p> <ul style="list-style-type: none"> ボール運動は好んでやるが、マットや鉄棒など器械運動は苦手のようである。 | | <ul style="list-style-type: none"> 個別に励ましたりして対応したが、うまくいかないことも多かった。国語の時間は自分で図書(教室)をしていたり、眠っていることが多かった。 TTだったこともあり、比較的個別指導することによって、授業に参加し、理解ができていた。 コンパスの作業等は困難だった。 | | <p>プライドが高く、まわりの目を気にするので、時々取り出し指導ができるよのだが。</p> |
| <p><生活・行動></p> <ul style="list-style-type: none"> 友達や教師となれるまで(信頼関係ができるまで)時間がかかる。 自分が苦手なことを強いられたり、うまくいかないことがあると帰宅しようとするパニックに陥ったことがしばしばあった(1学期)。 友達と慣れたこともあり、机に座っている時間が少しずつ増えた。しかし、1日に必ず教室で何時間が寝てしまう(1学期は保健室で2~3時間眠ることが多かった)。 | | <ul style="list-style-type: none"> グループ編成の時に、彼が信頼している友達がいるグループにした。 友達関係が広がるにつれて、友達に励まされることでがんばれたことも多い。 | | <p>疲れていた、集中力がどうしてもでない時は、教室の床に寝てしまっていたが、ともかく、机のところに1時間いられるように励ましていきたい。</p> |
| <p><その他></p> <ul style="list-style-type: none"> 友達をととても大切に、グループの中で行動(遊び時間)することを好む。ボール運動をほとんどの休み時間にやっていた。 | | <ul style="list-style-type: none"> パニックに陥ってしまった時は、しばらくそっとしておいたほうがよい。帰宅したがった時は、全体的に否定せず、安全措置をとってから帰宅させるのも一考。回数をすこしずつ減らしていく方法で対応した。 | | <p>自分の気持ちを整理処理させる方法を学ばせていく必要がある。</p> |
| | | <p>備考</p> <ul style="list-style-type: none"> 児童相談所に1年間通った(児相とは継続はしない方向らしい)。 児相からの紹介で、横浜子ども医療センターに通い、検査を行った(脳波など)。 ※3月の段階で LDの中で書くという部分で何らかの障害があるらしいとの判定が出た。 直るものではないので、この事実を認識しつつ、どう生活の中で折り合いをつけていくかを今後も探っていく方向。 月に1回程度の通院予定。 | | |

図1 担任が校内委員会に提出した事例Cの個別記録シート

② 授業観察 (巡回相談員)

机に伏せているが、担任の話をよく聞いており、質問は理解している。アドバイスをすると、課題に取り組もうとするが、わからない状態でしばらくすぎると、机に伏せる。作業が終わると担任に報告するが、ちょっとしたことでも担任に報告したり、呼びかけたりする傾向があり、このような行動は他児に比べると多いと思われる。

③ チェックリスト (担任)

チェックされた項目

話す：一つの話題に固執する

書く：話したいことや伝えたいことを文章で書くのが苦手である

図形：図形などを書くことが苦手である。定規やコンパスを使うことが難しい。

行動特徴：気に入らないことがあると乱暴な行動をとる。我慢できずにかんしゃくをおこす。掃除・給食当番をやらない。できそうもない

とすぐに諦めたり怒ったりする。

学校で行った学習障害の理解啓発のための講演を聞いた保護者から担任に対して相談があり、校内委員会でも検討した結果、専門家チームに学習障害か否かの判断を依頼することとなった。

(3) 専門家チームでの評価と判断

専門家チームでの評価は3学期の初めから開始され、評価・判断の結果を校内委員会に報告するまでおよそ2ヶ月を要した。

① 知的能力、認知能力

イ. WISC- IIIの結果 (図2)

WISC- IIIは、児童相談所に相談した際に実施したものである。WISC- IIIの検査結果から、言語性及び動作性ともに年齢水準以上であり、顕著なアンバランスは認められなかった。群指数では、言語理解が最も高く、注意記憶が最も低かった。言語性検査における下位検

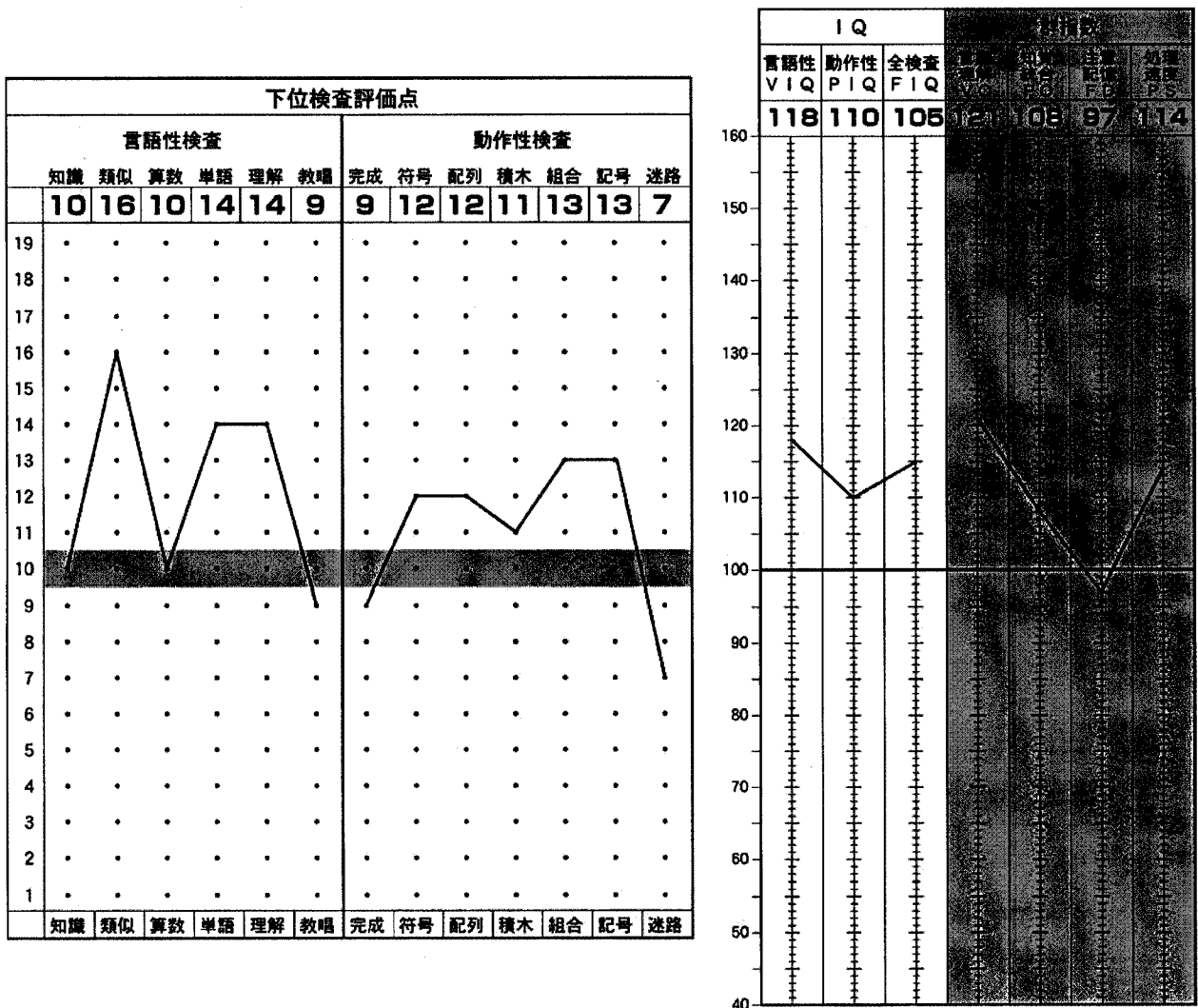


図2 WISC- IIIのプロフィール (9歳1ヵ月時)

得点プロフィール図

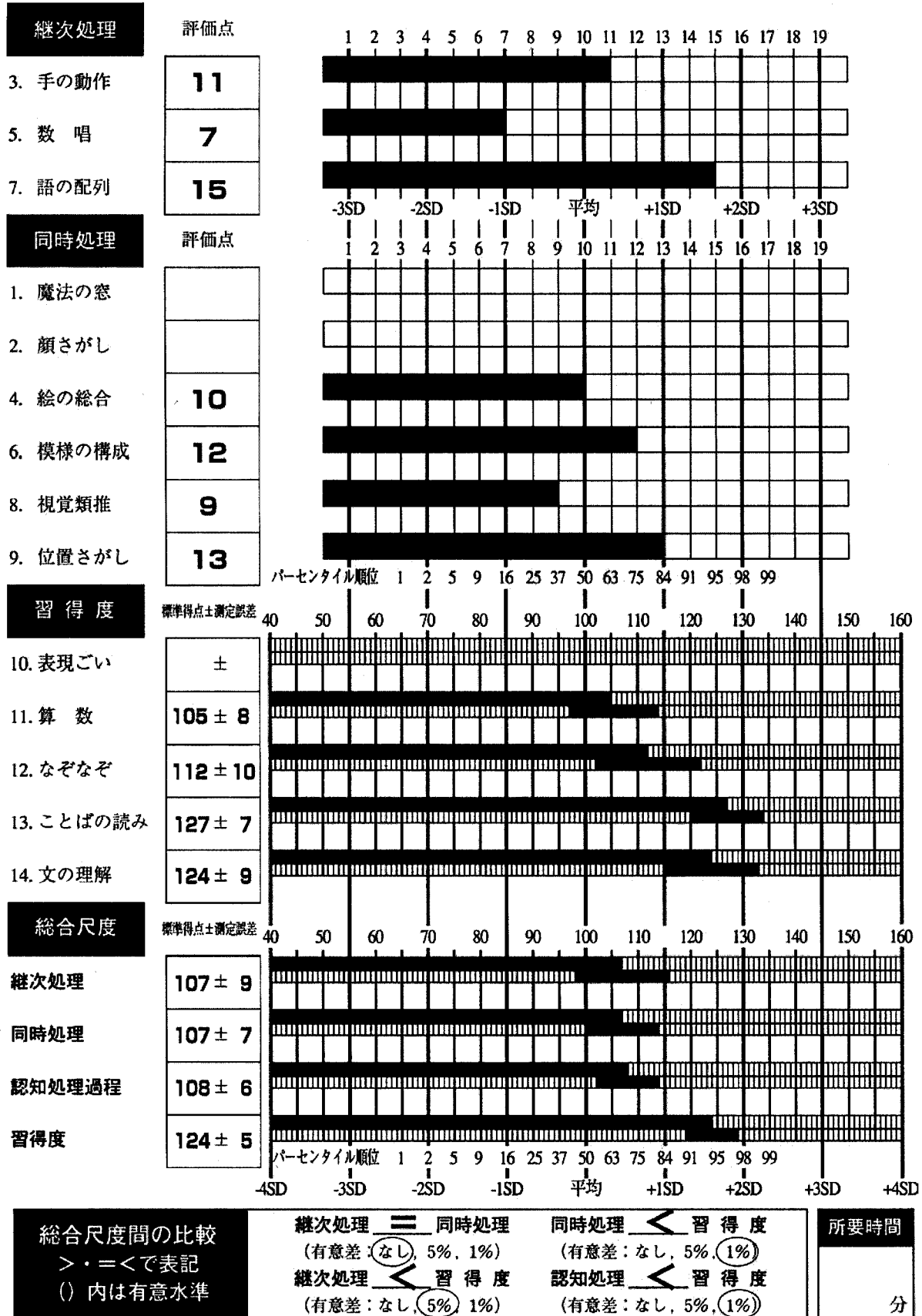


図3 K-ABC検査のプロフィール(9歳7ヵ月時)

査では、類似、次いで単語、理解が高い得点を示したが、数唱は評価点9と年齢水準ではあるが他の評価点と比べると比較的低い得点を示した。動作性検査では、迷路が評価点7と他の検査に比べ低い得点を示した。

ロ. K-ABCの結果(図3)

K-ABCは、子ども医療センターの言語治療科において実施されたものである。K-ABCの結果もWISC-IIIと同様に、総合的に年齢水準以上の結果を示した。各尺度間の比較では、習得度尺度に比べ、同時処理尺度、継次処理尺度、認知処理過程尺度が低い得点を示した。認知処理過程尺度の下位検査をみると、数唱の得点が低く、語の配列の得点が高いという結果を示した。習得度尺度では、算数の得点が低く、言葉の読みの得点は高かった。

WISC-IIIとK-ABC検査の結果から総合的に判断すると、注意記憶を除き、年齢水準相当以上の得点が得られており、知的能力に問題はないと思われた。WISC-IIIにおける注意記憶は、97であり、年齢水準相当である。しかしながら、他の検査結果と比べると本事例の能力の中では比較的弱いと考えられる。また、両検査の下位検査の結果から、WISC-IIIとK-ABCともに数唱の得点が、他の下位検査に比べ低かった。本結果は、聴覚的な情報を順序にしたがって再生することもしくは注意や記憶を要すると考えられる課題において、比較的不得意な可能性があることを示していると考えられた。

② 基礎的学力

イ. TK式観点別到達度学力検査：国語3年生
標準得点47 評定2(3段階)

| 観点項目 | 正答率 | 到達度 |
|------------------------|-----|-----|
| 表現の能力 | 93 | A |
| 理解の能力 | 92 | A |
| 言語についての理解の 知識・理解・技能 | 57 | B |

国語では、漢字の読み、読解及び表現(選択問題による)で、学年相当以上の結果を示しており、「聞くこと」「話すこと」「読むこと」については特に困難が認められなかった。しかしながら、漢字の書字、文法の知識(主従関係、修飾)に困難を示した。本児は「書くこと」特に画数の多い漢字に顕著な困難を示した。「書くこと」については1年生程度の水準であると思われる。

ロ. TK式観点別到達度学力検査：算数3年生
標準得点39 評定2(3段階)

| 観点項目 | 正答率 | 到達度 |
|---------------------|-----|-----|
| 数学的な考え方 | 46 | B |
| 数量や図形についての 表現・処理 | 50 | C |
| 数量や図形についての 知識・理解 | 67 | B |

算数では、割り算、3桁のかけ算、分数の計算、不等号の知識、単位の変換に関する知識に困難を示した。また、九九が確実に獲得されておらず、最初から唱えないと答えを引きだすことができないものが多かった。特に、6の段、7の段、8の段において、誤ることが多かった。割り算及び分数は計算方法を獲得していなかった。計算問題については2年生水準であると予測される。また、算数では特に複雑な問題になると回避する傾向が強かった。

③ 医学的評価

書字障害の疑い。ADHDの可能性は低いが、興奮しやすいところがあり、その際には他者に手を出してしまうこともある。集団参加の拒否、かんしゃくを起ししやすい等の問題は、ADHD、広汎性発達障害の結果生じているものではなく、本児の気質的要因もしくはこれまでの環境的要因が影響している可能性があると思われる。また、やや不器用であるが発達性協調運動障害ではない。

④ その他の評価

保護者との面談では以下のことについて述べられた。発達面では顕著な遅れはみられなかった。しかしながら、人見知りや後追いがなく、遅れが気になって電話相談をしたことがあった。幼稚園に就園することを本人がいやがったため、そのまま家庭で過ごした。就学前の親子サークルに参加したが、集団に加わらなかった。お絵書きをいやがった。見たものを描くことはできる。文字を書きたがらない。かっとなると気持ちを抑えることができず、興奮すると手を出してしまうことがある。テレビを見ているときなど周りの話し声をいやがる。学校等でのざわざわした音がいやだという。約束やルールはよく守る。ただし、弟にも強要するため、けんかになることが多い。

⑤ 専門家チームによる判断

以上の評価結果を専門家チームで検討した。全般的な知的能力に遅れはなく、検査に含まれる全ての認知能力で年齢相当の発達が示されたが、若干の偏りがあった。学習面では、「計算すること」と「書くこと」に困難を示しており、特に「書くこと」については顕著

な困難があると判断された。ただし、環境的な要因とそれに付随する学習経験の少なさも疑われる。以上のことから本児について学習障害の疑いがあると判断した。

(4) 教育的対応の検討

指導方法の検討については、資料にある専門家チームの報告書に詳細な内容を示したので、これを参照して欲しい。ここでは、その概要を述べる。

A. 教育の場と形態

通常の学級における指導を基本とするが、必要に応じて通級指導教室での指導、個別による指導などを行う。

B. 指導上の基本的配慮事項

本児の場合、学習活動から逃れようとする傾向が顕著であり、参加を促すことに留意しながら、クラスにおける一斉の学習活動に積極的に参加できる機会を増やしていくことが必要であると思われる。同時に、本児はプライドが高く、うまくできないことまたはそれが予測されることなどを避ける傾向があった。算数や国語の基礎的な知識に関する底上げをはかることは本児の学習活動への参加を促進させる要因となる。そのため本児の障害である書くことに関する指導と、二次的な症状から派生している算数や国語の基礎的な知識に関する底上げをはかる指導は、放課後等を利用した個別指導の時間を設定する、通級指導教室において指導する機会を作るなど、何らかの個別もしくは小集団の指導があることが望ましいと考えられた。

C. クラスにおける一斉の指導における配慮事項

本児の場合、学習活動から逃れようとする傾向が顕著であるため、できる限り授業に参加するような手だてが必要であると思われた。クラスにおける一斉の指導では、書字が強調される機会を減らすこと、学習への参加を認める声かけと時々注意を喚起すること、短時間で集中して行える課題を提示し、集中して学習する機会を作ること、またすでに担任によって行われていた計算問題の際に電卓を使用することなど、の方法が有効であると思われた。

D. その他の配慮事項

本児は、算数の不等号の知識や単位の変換に関する知識、割り算や分数の計算方法、国語の文法の知識など、獲得することが可能であると思われる知識的な側面も未獲得の部分があった。そのため、算数や国語の基礎的な知識に関する底上げをはかる指導も必要であ

ると考えられた。同時に、本児の苦手とする聴覚的な情報を順序にしたがって再生する方法に基づいて指導するよりも、本児の場合応用する能力や別のやり方を工夫する能力が優れており、その論理性、考え方、意味的な背景を教えることが望ましいと思われた。漢字学習では、簡単な部首に分割して構成する、漢字の意味的な情報の提供、部首の名称と意味の学習、部首の書字による再生等複雑な漢字をできるだけ単純化し、言語（意味をつけることが望ましい）に置き換えることを通して指導する等、九九の計算では、具体物を同数ずつ集めるながら増加するルールを視覚的に覚える、9の段であれば9のルール（ $9 \times 4 = 36$ 、 $3 + 6 = 9$ ）等を利用するなどの方法をとることも有効であると考えられた。また、本児が特に困難を示している書字については、手書きに替る手段（ワープロ等）の指導の機会があることが望ましいと思われた。このような個別的・集中的に指導した方が望ましい内容については、通級による指導や個別指導の時間を設定する方が効果的であると思われる。

また行動上の問題として、母親から他者の感情を理解する、自分の行動をコントロールすることが苦手である等、また担任からも、感情的になると手を出してしまう、学校を抜け出し家に帰ってしまう、自分より劣ると思った子どもをバカにしたり、いじめたりする等の行動があったことが報告された。家庭環境が落ち着いたこともあり、このような行動はかなり改善されてきているものの、適切な社会的スキルの形成を図ることが必要であると考えられた。肯定的な側面を中心とした自己評価の機会と他者評価（相互評価）の機会を設定し、適切な社会的スキルが認められる機会を作ること、必要に応じて望ましい社会的スキルを教えること（実行することも含め）が必要であると思われた。

(5) 報告書の作成・提出

以上の評価・判断および教育的対応に関する助言を報告書としてまとめ、口頭による説明を加えてA学校へ提出した（表1）。

なお、試案では専門家的意見の適用期間として概ね2,3年としている。適用期間の設定は、すなわち、児童生徒に対する教育的対応の効果を評価し、引き続き特別な支援と配慮を要するかを見直すことの必要性を意味している。本研究では「再評価」を行うに十分な指導期間を経ておらず、また再評価の具体的な内容・方法等についても検討中である。

表1 事例Cの専門家チーム報告書

| | | | | | | | | | |
|---|------|-----|---|----|----|----|-----|----|---|
| 学校名 | A小学校 | 4学年 | 組 | 性別 | 男子 | 氏名 | 事例C | 担任 | S |
| 1. 判断の結果 | | | | | | | | | |
| <p>学習障害の疑いがある。 主に書くことに特異的な困難がある。</p> | | | | | | | | | |
| 2. 判断の根拠 | | | | | | | | | |
| A. 知的能力の評価 | | | | | | | | | |
| [1] 一般的な知的発達 | | | | | | | | | |
| <p>知能検査を実施し、一般的な知的発達は正常範囲にあることが確認された。</p> | | | | | | | | | |
| [2] 認知能力のアンバランス | | | | | | | | | |
| <p>K-ABC、WISC-IIIの検査結果から認知能力に顕著なアンバランスは認められない。言語の理解、視覚的な情報を処理する能力、処理の早さ、事物の関係性や全体から物事を処理する能力、順番を支えとして物事を処理する能力等は平均よりも優れている。しかしながら、下位検査では聴覚的な情報を順序にしたがって再生することや注意や記憶を要すると考えられている課題が正常の範囲ではあるが他の項目と比べて劣る傾向があった。</p> | | | | | | | | | |
| B. 国語・算数の基礎的能力の評価 | | | | | | | | | |
| <p>学力検査を実施した結果、以下のことが指摘される。 国語では、漢字の読み、読解及び表現（選択問題による）では、学年相当以上の結果を示しており、「聞くこと」「話すこと」「読むこと」については特に困難を認められない。しかしながら、漢字の書字、部首の知識、文法の知識（主従関係、修飾）に困難を示した。本児は「書くこと」特に画数の多い漢字に顕著な困難を示しており、「書くこと」については1年生程度の水準であると思われる。 算数では、割り算、3桁のかけ算、分数の計算、不等号の知識、単位の変換に関する知識に困難を示した。「数」では、九九が確実に獲得されていないようである。九九では最初から唱えないと答えを引き出すことができないものが多かった。また、7の段等に誤りが認められた。割り算及び分数では計算方法を獲得していない。計算問題については2年生水準であると予測される。また、算数では特に複雑な問題になると回避する傾向が強い。</p> | | | | | | | | | |
| C. 医学的な評価 | | | | | | | | | |
| <p>書字障害の疑い。ADHDの可能性は低いが、興奮しやすいところがあり、その際には他者に手を出してしまうこともある。やや不器用であるが発達性協調運動障害ではない。</p> | | | | | | | | | |
| D. 他の障害や環境的要因が直接的原因でないことの判断 | | | | | | | | | |
| [1] 他の障害や環境的要因 | | | | | | | | | |
| <p>保護者との面談では、生育歴に遅れは認められなかったが、幼児期に集団への参加を拒否する、かんしゃくを起こしやすい等が報告された。</p> | | | | | | | | | |
| [2] 他の障害の診断 | | | | | | | | | |
| <p>やや不器用であるが発達性協調運動障害ではない。集団参加の拒否、かんしゃくを起こしやすい等の問題は、ADHD、広汎性発達障害の結果生じているものではなく、本児の気質的要因もしくは環境的要因が影響している可能性があると思われる。</p> | | | | | | | | | |
| 3. 指導を行うにふさわしい教育形態と配慮事項 | | | | | | | | | |
| A. 教育形態 | | | | | | | | | |
| <p>① 通常の学級における指導を基本とする。 ② 必要に応じて通級指導教室での指導、個別による指導などを行う。</p> | | | | | | | | | |
| B. 指導上の基本的配慮事項 | | | | | | | | | |
| <p>昨年度までの様子と比べると現在はかなり落ち着いてきており、うつぶせて実際に寝てしまう、無断で教室からでいく等の目立つ行動はほとんどなくなったようである。これは、家庭環境が落ち着いてきた時期と重なっており、家庭環境の変化が本児の行動に落ち着きを与えた要因の一つであると推測される。 現状では、書字が必要となる活動、あるいは手続きが複雑で手間がかかる活動、あるいはうまくいかないことが予測される活動の際に、それらの活動から逃れようとする傾向がある。このような学習活動から逃れようとする傾向は、書字に困難を示すことの二次的な症状であると思われるが、現段階では、国語、算数等の学習において困難なく獲得できると思われる知識的な内容についても未獲得であったり、曖昧であったりする部分があるため、以下のことに留意しながら、クラスにおける一斉の学習活動に積極的に参加できる機会を増やしていくことが必要である。</p> | | | | | | | | | |

C. クラスにおける一斉の指導における配慮事項

- ① 書字が強調される機会を減らし、簡単な要点のメモを残すように指導する。また、書字に替わる選択、○×、口頭等による反応を認めることも有効であろう。
- ② 集団での指導では、学習への参加を認める声かけと時々注意を喚起することが必要である。
- ③ 本児は課題の量や複雑さ等、見ためから労力が必要であると推測される課題の時に逃れようとする傾向が強くなる。よって、短時間で集中して行える課題を提示（量の配慮）し、集中して学習する機会を作ることが必要である。問題の難易度、数等から本児や他の児童も含めて自分が取り組む問題を選択できるような工夫が有効かと思われる。課題を提示してから本児が解らない状態で時間をおくよりも、課題を提示した後、1問もしくは2問は援助を与え、できそうだという意識が持てるように配慮することも有効であろう。すでに担任により計算問題において電卓を使用しても良いという方法が導入されており、このような方法も有効である。

D. その他の配慮事項

① 通級等の個別指導の時間の設定

算数及び国語等の知識問題の底上げが必要である。本児は、応用する能力や別のやり方を工夫する能力が優れており、論理性、考え方、意味的な背景を教えることはこのような力を生かすことを可能とすると思われる。漢字の成り立ちや部首の意味を知ることが本児の漢字の書きを促進させることにつながられる可能性がある。また、特に算数において困難を示している九九については、数の少ない2の段、3の段、分かりやすい5の段（お金）であれば具体物を同数ずつ集めながら、増加するルールを視覚的に覚える、9の段であれば9のルール（ $9 \times 4 = 36$ 、 $3 + 6 = 9$ ）等を利用することも可能である。作文をかく、記録を残す等書字が必要となる学習機会を作るためにも手書きに替る手段（ワープロ等）の指導の機会があることが望ましい。また、このような手段を身に付けることは、本児の将来にとって大変役立つと思われる。漢字学習では、簡単な部首に分割して構成する、漢字の意味的な情報の提供、部首の名称と意味の学習、部首の書字による再生等複雑な漢字をできるだけ単純化し、言語（意味をつけることが望ましい）に置き換えることを通して指導することが望まれる。

② 保護者への学習情報の提供

基礎的学習教材の提供と家庭学習を行う際の助言、また可能であれば母親の心理的ケアとサポートがあることが望ましい。

③ 行動上の問題に対する対応

母親から他者の感情を理解する、自分の行動をコントロールすることが苦手である等、また担任からも、衝動性があり、感情的になると手を出してしまう、学校を抜け出し家に帰ってしまう、自分より劣ると思った子どもをバカにしたり、いじめたりする等の行動があったことが報告されている。このような行動は、本人の気質的要因もしくは環境的要因が影響している可能性があると思われる。4年生になり、家庭環境が落ち着いたこともありこのような行動はかなり改善されたことは、家庭環境におけるストレスが影響していた可能性を示唆するものである。また、担任がかつとなったときにはその場を離れる等の方法を教えたことによって、手を出すことも減ったようである。このようにかつとしやすいことに対して何らかの対処をおこなおうと考えるよりも、かつとしたときにどのようにすれば他者に対して手を出さずにすむのかという方法を教えることが有効であると思われる。他者とのつきあい方を実際に経験すること、より適切な方法を知ること等が必要となる。

本児は約束事を強く守ろうとする傾向がある。学習活動に限らず、肯定的な側面を中心とした自己評価の機会と他者評価（相互評価）の機会を設定する等、1つ、2つの約束事を本人と話しあって決め、約束を護ったことを評価される機会を作ること、必要に応じて社会的スキルについて望ましいスキルを教えること（実行することも含め）が有効となると思われる。④その他1時間全てに集中することを望むよりも、短時間で集中して行える課題を設定することにより、学習活動に参加する機会を増やしていくことが望ましい。

4. 再評価

（指導方法および配慮事項による教育的対応の効果の有無、並びに引き続き特別な支援や配慮を要するか否かを、必要な指導期間を経た後に評価する予定である）

Ⅲ. 専門家チームから校内委員会へ

海津亜希子 佐藤克敏 涌井 恵

ここでは、専門家チームで話し合われ、検討された内容を、どのように学校に伝えていくかについて取り上げる。つまり、専門家チームによる報告が、学校側にとって、実際の子どもの支援として想定しやすく、より速やかな支援につなげていくためには、どのようなかたちでなされるのがよいのかについて、実践を基に提言したい。

先のⅡでは、事例ごとの専門家チームによる報告書が挙げられている。この中には、「判断の結果」「判断の根拠」「指導を行うにふさわしい教育形態と配慮事項」「再評価」の欄が設けられている。さらに、「判断の根拠」として「知的能力の評価」「国語・算数の基礎的能力の評価」「医学的な評価」「他の障害や環境的要因が直接的要因でないことの判断」が順次述べられる。同様に「教育を行うにふさわしい教育形態と配慮事項」においても、「教育形態」「指導にあたっての配慮事項」「個別指導」「各教科に関わる事柄」「その他の留意事項」について各々記される。これらの内容は、文部省（現、文部科学省）による「学習障害児に対する指導について」の報告を基にして構成されている。

この報告書は、学校側の情報を基に、専門家チームが、ある一人の子どもの実態を明らかにし、支援の方向性について示唆する内容が含まれており、多くのプロセスを踏んだ結果として作成されたものがある。つまり、初めに校内委員会で話し合いがなされ、次に、学校側は専門家チームにかけるときの多くの資料を用意し、それらを基に専門家チーム側があらゆる角度からその子どもを熟考するといった一連のプロセスの結果でもある。これらを一つの書類にまとめるのは容易なことではないが、本来の目的、すなわち、子どもの真の状態像を理解し、それを支援につなげていくという目的を達成するには、判断に際しての詳細な根拠と、支援のあり方について、報告書という一つの形式に集約することは必須である。

しかし一方で、報告書を受け取る側の学校が、詳細で、専門的とも言える実態把握の結果と、実際の子どもの結びつけられるかについては、今一度考える必要があるのではないだろうか。

伝える側の課題

専門家チームで作成した報告書を学校側へ持参し、内容について説明をしたところ、専門的な用語（例「視覚認知」）が入っており、すぐには理解が難しいといっ

た感想が聞かれた。報告書という文字情報と、ことばによる付加的な説明を受けた（同席の）教員でさえ、このような印象をもったことに対し、学校側に伝える報告書というものに関して何らかの改善、補足が必要であることを感じた。

実態把握についての記述

－認知特性からの捉え方－

学習障害（LD）のある子どもについて実態把握する場合の主流の一つに、定義に沿って行うという方法がある。つまり「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」といった領域ごとに捉える。ここで、このような認知処理の過程から捉える際の利点について挙げてみたい。確かに、LDは情報処理の過程にその特徴がみられるため、これらの枠で捉えていくことは理解の一助になり、状態像をイメージするのに役立つ。「聞く」「読む」等の機能は、教科という枠を越えて関わるものであるため、汎用性があり、その後の子どもが示す学習活動の様子についての予測がある程度可能である。

以上のような利点がある一方、難点もある。学校の中では普段、このような枠組みよりも、教科の枠組みによって捉える方が一般的であるため、「聞く」「話す」「読む」・・・といった領域ごとの実態が、普段の学習場面とどのように直接結びつくか明確でないところもある。そうすると必然的に、支援を具体化するのも難しくなる。

－教科からの捉え方－

次に、教科の面から子どもの実態把握を行うことについて検討する。こちらの利点は、ともかく、学校側にとって、非常に理解しやすい枠組みということが挙げられよう。教科の枠組みは、普段、教員が行っている活動に即しており、その点でイメージしやすく、具体的な支援にも結びつけやすい。

しかし、こちらの難点は、教科という枠には、たくさんの認知機能が関与するため、実態把握の視点が（例：「何が要因でつまづくのか」）ぼやけてしまうという危惧がある。また、単元によって、必要とする能力も変わる。例えば、算数の中でも、わり算と立方体では、発揮する能力も異なるため、その度に子どもが示す様子も異なり、子どもの統一した全体像が見えにくい。

－認知特性から教科へ－

上述したように、「認知特性からの捉え方」「教科からの捉え方」各々に利点・難点がある。そこで、両者の利点を活かしつつ、難点を補う法はないか検討した。

その結果、

- ① 基本的には、教科の枠で捉え、そこから目標を設定したり、手だてを考える
- ② しかし、教科のつまずき（または長所）の背景要因として、子どもの認知特性はしっかりと把握しておくこと

が重要ではないかと考えた。

つまり、その子どもが有する認知特性が、教科学習にどう反映されるか、両面から捉えることができるようにすべきと思われた（図1）。

「個別の支援方針」の提案

専門家チームから学校へ実態把握の結果等の伝え方について検討を重ねた結果、専門家チームの報告書に加えて、図1のような重要なポイントを含んだ「個別の支援方針」なるものを作成することにした。

これは、報告書ほど詳細ではないが、学校教育の枠組みに沿っての実態把握の提供を可能にするものである。また、個別の指導計画ほど具体的な指導計画には至らないが、大まかに、また期間にしばられない支援の方針を提供するものである。図2に「個別の支援方針」の例（前項の事例Bを対象に作成したもの）を挙げる（図2）。

報告書と個別の支援方針の必要性

～実践を通して～

実際に報告書と個別の指導方針を学校側に提示し、数名の教員に聞き取りを行った結果、次のように集約できた。

個別の支援方針は、教科に沿った見方も提供してい

るので、違和感なく、理解ができ、指導に対する具体的なイメージも湧きやすいといえる。しかし、LDのような外からでは見えにくい子どもを捉えていく際に、報告書のような「医学的な根拠」や「認知能力のアンバランス」といった詳細な根拠も押さえておく必要がある。

これらを参考にまとめると、まずは報告書上で専門的かつ詳細に記述し、そこから具体的な指導へとつなげる際に、必要な部分を簡略かつ図式化し、個別の指導方針として提示することの意義はあると思われた。

「個別の支援方針」から「個別の指導計画」へ

「個別の支援方針」を作成するに至った経緯がもう一つある。LDの子どもは、十人いれば、その分だけの状態像を表す。よって、ある決まった指導方法だけでは対応しきれない。このような背景を考えると、今後、学校教育の中においても、LDに対して、さらに言えば、彼らが多くの時間を費やす通常の学級において、個別の指導計画を作成することは有益であり、このことは今後の検討課題にすべきであろう。

このように今後、通常の学級の教員が個別の指導計画の作成に関わるようになった時には、やはり、教科という枠で、目標を設定したり、手だてを講じると考える方が実状に即している。そうしたことを考慮しても、報告書から一足飛びに個別の指導計画を立てるとするのは、教員の負担を強いることにもなる。すなわち、報告書と個別の指導計画の橋渡し役が必要であり、本稿の「個別の指導方針」をそれに代わるものとして提案したい。

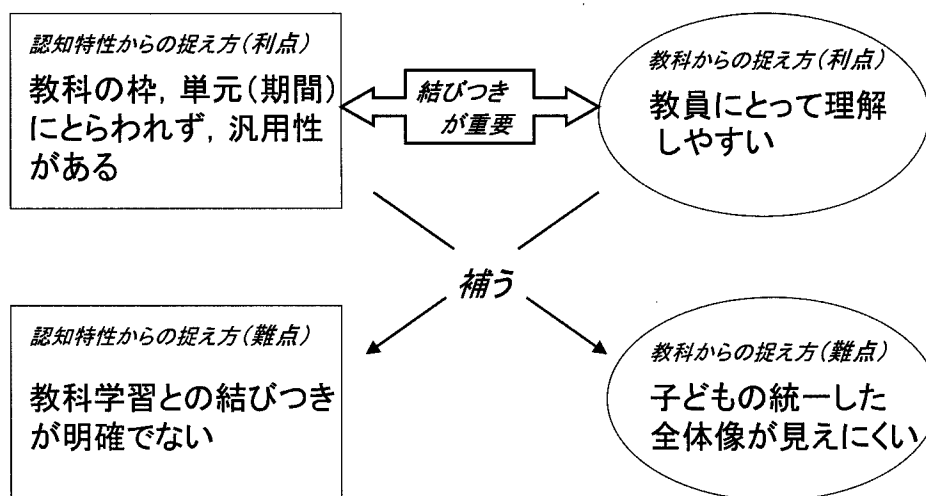


図1 専門家チームから学校へ実態把握の結果を伝える際のポイント

個別の支援方針

専門家チーム作成

| | | | |
|-----|----------------------|-----|----------------|
| 対象児 | A 小学校 6 年 O 組 (名前) B | 記載日 | 平成 O 年 O 月 O 日 |
|-----|----------------------|-----|----------------|

| | |
|----|--------------------|
| 主訴 | 算数および書くことに特異な困難がある |
|----|--------------------|

| 実態把握 (行動観察, 検査結果 等から) | | 今後予測される事柄 | 手だて | |
|-----------------------|---|-----------|--------|---|
| 聞く | ・特に困難は認められない | ⇒ | 教科全体 | <ul style="list-style-type: none"> ・本児は処理するスピードがゆっくりなため、(理解できる力は十分にもっていないながらも)その速度についていけない可能性がある ・ゆっくり話す ・本児が考える時間を十分にとる ・情報を与える際には、言語的な説明を添えることが有効 |
| 話す | ・口数は少ないが、こちらの問いに対する応答は正確である | | 国語 | <ul style="list-style-type: none"> ・得意な教科なので、この教科を通して自己有能感を味わわせる(「自分ではできるんだ」) ・漢字については、意味づけを行う(偏やつくりの意味や、漢字の成り立ち等を教える) ・漢字については補習の必要あり |
| 読む | ・音読/黙読の速度、正確さに目立った問題はみられない ・読解も良好である | | 算数 | <ul style="list-style-type: none"> ・「立体」「体積」「単位量あたりの大きさ」といった単元に困難を示す可能性がある ・5年生までの既習内容についても所々忘れていく可能性がある ・未習得のものに関して、今一度復習するやり方、定義等を、言葉で明確に整理する ・「立体」や「体積」等、頭の中だけで考えさせるのではなく、なるべく具体物を使う ・身近な事柄を例に挙げる |
| 書く | ・漢字を書くことに困難がある。(3年生の漢字の正答率 50%以下) ・書字は丁寧である | | その他の教科 | <ul style="list-style-type: none"> ・家庭科や、図画工作などの手先の運動を必要とするものや、体育のような全身を使った運動を必要とするものについても、やや困難が生じると予測される ・専科の先生と連絡を取り、困難が予想される課題に対しては、配慮してもらう ・グルーピングの際の配慮(例: 体育のチーム等で) |
| 計算する | ・加・減・乗法については正確 ・除法(約め)は安定していない ・間に0が入る計算は難しい(例: 430002 - 58495) | | 生活面 | <ul style="list-style-type: none"> ・自信のなさが徐々に意欲の低下につながる可能性がある ・少しでもいいので、本児がゆっくり話せるような時間を設ける ・自己有能感を味わわせるような機会を設定する ・グルーピングの際の配慮 |
| 推論する | ・単位の概念が安定していない ・角度についての問題が難しい ・グラフや表の読み取りが難しい ・図形問題が難しい | | 家庭 | <ul style="list-style-type: none"> ・学校で使う物、宿題等の忘れ物に対して、配慮が必要になるであろう ・家庭と連携をとり、情緒の安定を促す ・可能な範囲で、家庭での学習のフォローを呼びかける |
| その他 | <ul style="list-style-type: none"> ・全般的な知的発達水準は正常域 ・反応はゆっくりだが、内容を理解し、考えを推し進める能力はある ・言語的な手がかりや、身近な生活体験と関連づけて提示すると有効 ・頭の中だけで図形等を操作することは難しい ・何かを一途に覚えることは困難 | | | |

図2 個別の支援方針(例)

まとめ

専門家チームがいかに的を射た内容の報告書を作成したとしても、それらが学校側に伝わらなければ意味をなさない。子どもに直接関わることができるのは学校であり、指導・支援の担い手は教員だからである。実態把握から得られた情報を活かして、指導・支援に

結びつけていくかの判断は最終的には学校側にある。学校側が、実際の子どもの指導・支援方法として納得のいくものにするには、どのようなかたちで報告すべきかを、専門家チームとしては、常に意識しておく必要があると思われた。

第2章のポイント

A. 学校における実態把握

1. 児童生徒の実態把握は、教師による、指導に基づく学習状況の把握が最も基本となる。
2. 複数の人による対象児童生徒の観察が不可欠である。特に、校外からの専門家(巡回相談員など)の参加は非常に有効である。
3. 特異な学習困難の把握は教科別、観点別で行う場合にも、標準学力検査などの客観的手法を併せて利用することが役立つ。一方、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する等の基礎的学力(基礎的能力)の評価は、このような捉え方が教育の中で十分に浸透していないこと、標準化された検査法がないこと等の理由により、校内での実態把握には課題が残る。基礎的学力と教科との関連を明らかにできるような新たな評価方法の開発と導入、並びに専門家の協力が必要であろう。

B. 校内委員会の構成と役割

1. 校外の専門家の参加は、専門的な知識・見方を投入することにおいてだけでなく、教師間のコミュニケーションを促進する働きをすることにおいても、重要である。
2. 校外からの専門家の参加は、教師と保護者間のコミュニケーションを図り、教師と保護者の日常的な信頼関係を保護する意味でも、有効である。

C. 専門家チームにおける評価と判断

1. 専門家チームの担当者は学校へ出向いて対象児童生徒の授業観察をしたり、別の場面を設定して検査・面談するなど、直接的な評価は判断へ向けての重要な柱となる。専門家チームにはフットワークの良い機能が望まれる。
2. 聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する等の基礎的学力(基礎的能力)のアンバランスは、学習状況から認められても、既存の学力検査の上では反映されずに全般的な遅れとして表れることが少なくない。
3. 本研究では、学力検査、認知機能検査、および学習行動を総合的に解釈して基礎的学力を把握したが、これらの手続きには明確さ、普及性、評価者間信頼性において課題が残る。基礎的学力(基礎的能力)を把握する客観的で共通の評価方法をもつことが是非必要である。

D. 専門家チームの構成と役割

1. 学習障害を教育、心理学、医学等の諸側面から、総合的に判断することは可能であり、適切である。そのための専門家チームの構成員は試案によるもので妥当と考えられる。が、それぞれの専門家は複数含まれる必要があるだろう。
2. 具体的な教育形態および教育内容を助言する場合にも、市町村教育委員会との連携あるいは市町村教育委員会職員の専門家チームへの参加が望まれる。
3. 学校への意見(判断とその根拠、ふさわしい教育形態と配慮事項等)は文書に加えて口頭による説明が必要となるだろう。特に、実際の指導計画を勘案する段階にも校内委員会への支援が必要となる場合もある。