

【寄稿】

学校現場における読み書き障害のある 子どもへの支援体制

梅田 真理

1. 学習の困難への気づき

平成24年に行われた「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」(文部科学省)の結果では、通常の学級で何らかの特別な支援を必要とする児童生徒の割合は6.5%であり、そのうち4.5%が学習面で著しい困難を示す児童生徒であった(図1)。このうち、「不注意」又は「多動性-衝動性」の問題を著しく示すもの、「対人関係やこだわり等」の問題を著しく示すものとの重なり

を外すと、学習面の問題のみ示す子どもは2.9%(図内二重線部分)と推定される。この、2.9%の子どもたちは、多動や対人関係のトラブルなどの行動上の問題がみられない子どもたちである。

では、この2.9%の子どもたちが学校生活で困難を示すのはいつであろうか。入学して学習が始まり夏休みが始まる7月までには、国語の学習は加速度的に進み、簡単な文章が読めるレベルに到達する。また、書くことに関しても短文の視写ができるようになることが目標となる。この時点で2.9%の子どもたちはすでに困難を感じている

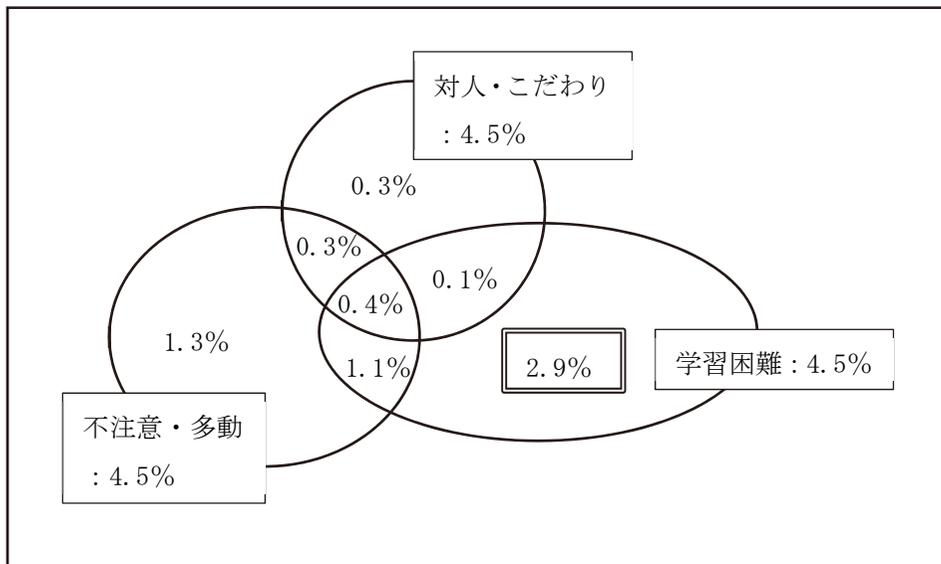


図1 特別な教育的支援を必要とする子どもたち(文部科学省,2012より抜粋して作成)

はずである。しかしながら、日本における学習障害の判断は、平成11年の「学習障害児に対する指導について(報告)」にあるように、「国語又は算数(数学)の基礎能力に著しい遅れを示すものが1以上あることを確認する。この場合、著しい遅れとは、児童生徒の学年に応じ1～2学年以上の遅れがあることを言う。」(下線筆者)とされている。この基準を用いるとすると、小学校1年生段階では学習の困難があるという判断は難しい。もちろん、医学的な診断は、DSM-5の「限局性学習障害(Specific Learning Disorder:以下SLDとする)」があるが、現状ではSLDの診断ができる医師は限られているだろう。つまり、行動上の問題のない、学習の困難のみを示す子どもの早期発見は非常に難しいと言える。

(1) 誰が気づくのか

では、気づかなくてよいのだろうか。先にも述べたように、小学校入学後夏休みを挟んで学習内容は飛躍的に増える。基本的には教科書を読み、黒板の文字を書き写すことができなければ、国語以外の学習にも遅れが生じることになる。しかし、会話や日常生活の様々な動作、基本的な生活習慣などに問題がなければ、「もう少し様子を見てみよう」と問題が先送りされることも多い。

一方で、行動上の問題を示す子どもたちに対しては、学級経営上の困難が「教師側」に生じるため、対応が早期に行われる。もちろん、このことは行動上の問題が多発することで生じる可能性のある二次障害を防ぐことには有効である。だが、教師にとって判断材料が十分でない「困っている子どもたち」については、気づいていても対応されない場合があることは事実であろう。本来は、子どもの身近にいる学級担任こそが、学習の困難にまず気づく必要がある。

(2) いつ気づくのか

学級担任は毎日の学習や生活の様子をよく見ている。特に小学校1年生の担任であれば、学校生活に順調に慣れているか、学習に遅れはないかな

どについては、常に情報収集をしているのではないだろうか。平成29年3月に出された「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」(文部科学省)でも、子どもが示す様々なサインに気づくことや、そのサインを見逃さないことが大切であると述べられている。

一方で、学級担任が小1の段階で「遅れがある」と言い切ることは難しい。しかし、ここで大切なことは、学級担任は学習に困難な点があることを判断する必要はなく、気づきを校内の支援体制へ伝えることである。もちろん、学級全体への支援として学習内容や指導方法を工夫することは必要であるが、それでも気になる子どもについては教員間で情報を共有することが重要である。

小1段階での気づきを無駄にせず、次の学年へつなげ、できるだけ早期に対応できるようにする必要がある。

2. 校内支援体制の活用

学級担任の気づきを支援につなげるためには、校内体制の整備と活用が必須となる。平成28年度の特別支援教育資料(文部科学省.2017)によると、公立の小中学校では、校内委員会も特別支援教育コーディネーターもほぼ全ての学校で設置されている。しかし、実際に支援までつながる子どもは、行動上の問題を示す子どもを含めても、まだ一部にとどまっている。平成28年度の児童生徒数9,889,544人(文部科学省)に対して、冒頭に挙げた平成24年の調査結果6.5%から推測される「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数」は約64万人であるが、実際に通級による指導を受けている子どもは、平成28年度で約10万人である(文部科学省.2017)。もちろん、64万人全てが通級による指導を必要としているわけではないが、多くの子どもが支援を受けられていない状況であることは事実であろう。学級担任の気づきから支援に至る流れを、校内体制として確立しておくことが重要である。

(1) 個の対応からチームでの対応へ

学習の困難、特に読み書きの困難は小1段階の学習でも必須であるため、ここでつまずくとその後の学習に遅れが生じる場合が多い。また、ほとんどの学習で読み書きを使うため、そのつまずきは学習全般への意欲低下を招くことにもつながりやすい。学級の子どもへの対応について、「自分の責任」と捉える学級担任も多いが、特別な支援を必要とするかどうかの判断や具体的な支援内容の検討については、学級担任が個々に行うものではなく、校内支援体制の中でチームとして行うべきものである。特別支援教育コーディネーターを中心としながら、まずは気になる子どもについて話し合うケース会議（関係者による少人数の会）をもち、より多面的に子どもの実態把握を行うことが大切である。

(2) 校内委員会の活用

ケース会議等で子どもの実態把握ができれば、支援の必要性について校内委員会での検討を行う。読み書きの困難については、入学前に医学的な診断を受けている子どもはほとんどいないだろう。したがって、校内委員会では子どもの示す困難さについて、特別な支援が必要であるかどうかの判断をする必要がある。ここで大切なことは、現状のつまずきのみでなく今後起こりうる学習上の困難を想定しながら検討することである。ともすれば、行動上の問題が大きい子どもの方が早い対応を迫られるために、学習のみの困難さは後回しにされかねない。しかし、早期の対応がその後の学習の遅れを防ぎ、意欲の低下等の二次障害を防ぐことにもつながる。

また、早い時期の気づきであれば、読み書きの困難による差はそれほど大きくない場合も多い。他の子どもとともに学級全体でできる指導の工夫も取り入れながら、対応を進めることも大切である。このような内容も含め、特別な支援のニーズとその内容について、校内委員会を活用することが重要である。

(3) 柔軟な支援体制の構築

実際の支援については、例えば通級指導教室や支援員等によって行われることが多いが、学校によってはそのような資源がない場合もある。ないからできない、ということではなく、「何ができるか」を考えることが重要である。

いくつかの例を挙げてみたい。

- ・夏休み明けに、1年生で学習の様子が気になる子どもについて話し合う機会をもつ。
- ・教科担当で協力し、読み書きの入門時期のプリントを何種類か準備して、いつでも学級担任が使えるようにしておく。
- ・始業前の10分程度を活用し、読み書きのスキルアップタイムを週に2回ほど設ける。
- ・放課後に図書室等で宿題をする会（放課後勉強会など）を開催し、誰でも利用できるようにしておき、気になる子どもは教師から声がけして誘う。担当者は輪番等とし多くの教師が関わるようにする。

ここに挙げたものは、どれも実際に学校で実施された例である。どの学校も、学級担任の気づきを学校全体で共有し、改善に向けて取り組んでいた。もちろん、これが全てではなく、それぞれの学校の特色や施設設備、教職員数などに応じて柔軟に考えていけばよいと思う。

入学時に意気揚々と校門をくぐる1年生のランドセルには、新しく始まる学習に対する夢や期待が一杯に詰まっているはずである。その夢や期待を失わせることのないよう支えていくことは、学習上のつまずきを見逃さないことから始まるように私は思う。全ての学校で、そのことを意識した校内支援体制が構築されることを期待している。

【文献】

文部科学省(2012): 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果.

文部科学省(2000): 学習障害児に対する指導につい

て(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.

文部科学省(2017):発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン.

文部科学省(2017):特別支援教育資料(平成28年度).

文部科学省(2016):文部科学統計要覧(平成29年度版).

日本精神神経学会(2014):DSM-5 精神疾患の分類と診断の手引き. 医学書院.

小野次郎(2015):通常の学級における多層指導モデルMIM-つまずきのある読みを流暢な読みへ-. LD研究, 24(3), 317-323.