

通常級に在籍するLD児への支援

— 評価から指導方針決定まで —

入 山 満 恵 子

1. はじめに

平成24年度文部科学省調査によると、通常級に在籍する発達障害児（LD含む）は約6.5%に上るといふ（2012 文部科学省）。そのなかでも、「学習が著しく困難」とされる数は4.5%であり、30人学級であれば該当する児童がいてもおかしくないということである。とはいえ、「学習が著しく困難」な背景は一様ではなく、さまざまな要因が考えられる。つまり、「知的水準が境界域」、あるいは「集中力を持続できず持っている力を学習に発揮できない」などである。そして、そのなかに「読み書きの力が他の能力に比し、著しく劣っている」いわゆる「学習障害」のなかでも「読み書き障害」といわれる児童たちがいることも十分考えられる。学習障害は、医学的枠組みで障害をとらえる「医学モデル」と、教育界で確立された「教育モデル」ではその障害概念がやや異なっている。学習障害について、医学モデルではDSM-IV-TRのような診断基準で「読字障害」「書字表出障害」「算数障害」に限定している。これは、医学モデルが1980年代に、知的発達はいのくに読み書きや算数などの学習に困難を示す子どもの報告を出発点としている（2010, 大石）からである。

一方、後者の「教育モデル」では基本的に「全般的な知能は正常である」「学習上の基礎的な能力として重要な聞く、話す、読む、書く、計算する、推論するといった能力の一つないし複数に困難がある」「原因は中枢神経系の機能障害が推定される」「主因が聴覚障害や環境の問題ではない」としている（1999, 文部省）。つまり、医学モデルでは障害

領域を読字、書字、算数に限定しているのに対して、教育モデルではその幅をやや広げているといえる。

このように、医療と教育では学習障害の概念が多少異なり、さらに日本では学習障害と判断するに有効な、標準化された検査がまだ少ないため、判断には曖昧さを伴うきらいがある。つまり、彼らは知的にもさほど低くなく、また行動面でも大きな問題を起こさないこともあり、周囲の目から「困っている」ようにみえない。そして、遅れているといわれる学習面も、なにと比較しどの程度の遅れをもって「学習障害」と判断するのか、との点に関して基準が明確になっていないこともあり、相当慎重に検討せねばならない。そこで本稿では、ある通常学級で「学習障害」のなかでも書字に困難を示す「書き障害」ではないか疑われた事例について、評価の過程を整理し、どのような点に着目すべきか検討した。また、評価結果をもとに決定した支援方針と、これらのプロセスの上で生じた問題についても併せて報告する。

2. 方法

1) 経緯

本事案はN市教育委員会サポート事業に関連して、学校側から「他の力に比べて書くことがかなり困難である児がいるのでみてほしい」との訴えで介入することになったものであった。具体的に、このサポート事業では、低学年のうちから「知的に正常だが学習で著しく困っている子どもたち（すなわち、学習障害の可能性が高い子ども）」の早期発見と支援を目的とし、地域の各小学校へ該当者の有無、支援のニーズ調査等を推し進めていた。そこでこの主旨に沿った支援を必要とする学校が手を挙げ

れば、専門家を派遣の上、現場の教師たちとともに対応を考えることが主な活動であった。この活動において、筆者が「専門家」として当該小学校に派遣され、子どもの実態を掘り下げた上で学校とともに対応を検討した。

2) 対象

今回、対象となったのはN市内普通学級2年生に在籍する児童4名(男子3名, 女子1名)であった。このうち、「書き障害」が疑われた男児1名をAとし、他をB(男), C(男), D(女)とした。特に、このAについては担任から「書字に問題があるのではないか」との見立てがあった。その理由として、「板書に時間がかかっている」「描画も幼い」「筆順が独特、漢字もあまり使わない」との点が挙げられていた。一方で、Aは成績がよく(2年時NRTは国語63, 算数66, 知能偏差値53)、能力間のアンバランスさが目立ち、今後の支援策の手がかりを得たいとのことで本事案の対象となった。他、Bについては「全体的に遅れ気味」、Cについては「何事もマイペース」との指摘があり、Dのみ、その時点では特に担任からの訴えはなかった。「書き障害」が疑われたA以外に、この3名が評価対象になった背景については後の「考察」で触れる。

3) 評価方法

Aを含めた4名について、同一の検査課題を実施し客観的に能力の把握をすることとなった。検査課題とその目的は表1の通りである。

今回の評価では、主にAの書く力、すなわち書字能力を掘り下げることが目的であったが、一口に「書字」と言ってもそこには様々な能力が要求される。たとえば鉛筆等を扱う「手指の微細運動能力」、形をとらえ、整えるための「視覚認知能力」「構成能力」、見ながらコントロールして書くための「手と目の協応」、ことばの音を文字に変換する能力、すなわち「decoding」、そして書字活動全般を支える「知的能力、言語能力」など、非常に多くの力が要求されるのである。したがって、これら諸側面の力を測る必要があった。しかし一方で、学校側から1人あたりの面談時間は30分程度との制約が出されたため、その限られた時間内で書字にかかわる多側面をみることができるよう検査バッテリーを組んだ(表1)。

3. 結果

1) 各種課題結果

4名の言語能力、知的能力の評価結果は以下、表

表1 実施した検査課題

検査名	目的
PVT-R(絵画語い発達検査)	言語理解能力をみる
ITPA より「ことばの類推」	言語表出能力をみる
K-ABC より「積木模様」	言語に拠らない知的発達レベルをみる
聴写課題(有意味語、無意味語、漢字)	音と文字の変換能力(decoding)をみる
模写課題	視覚認知、構成力をみる

*実際に鉛筆を使用する課題では、課題遂行時の手指の微細運動等も観察した

表2 言語能力と知的能力の結果

	年齢	言語理解		言語表出		知的能力
		評価点 (平均 10)	相当年齢	評価点 (平均 36)	相当年齢	評価点 (平均 10)
A(書字)	8	12	8:7	34	7:7	11
B(全体的に低め)	7	4	5:11	19	5:3	4
C(マイペース)	7	12	8:5	24	5:5	4
D(健常)	8	11	8:3	37	7:11	8

2の通りであった。

表中にもあるように、書字の訴えをもつAについては、言語能力、知的能力ともに問題ない値であった。したがって、Aの書字能力の困難さは、言語能力および知的能力の低さに起因するものではないと判断した。一方、教師が「全体的に遅れ気味」と指摘したBについては、言語の理解、表出ともに生活年齢に比し2年近くの遅れがみられ、また言語に拠らない知的能力をみる課題でも評価点が4と平均から2SD（標準偏差）相当の遅れを示し、教師の指摘を裏付ける結果となった。また、「マイペース」との指摘があったCも、言語理解は評価点12と比較的良好だったものの、言語表出、知的能力ともに平均を大幅に下回った。特に知的能力についてはBと同じ評価点4だが、本児の場合は、検査時の様子から、課題に取り組む姿勢に集中力を欠き、その結果値が本来持っている力に比し低く出てしまった可能性がある。

さらに、特に指摘を受けていなかったDについてはどの値もほぼ平均的であった。

次に、読み書きに困難がある子どもの背景にあるといわれる、ことばの音を文字に変換する力（decoding）をみるための聴写課題の結果が表3、実際書字の様子が図1の通りである。実施した課題は標準化検査ではないため、参考のために小2の平均値を参考として併せて記載した（約100名程度の平均値）。表3にもあるように、書字に困難のあるAの成績は平均と比較して大きな落ち込みはみられず、本児の書字困難の背景に「音-文字変換」の問題はないといえる。課題時の様子も、聞き取った音は苦勞せず文字に変換することができていた。筆圧は安定していて、運筆もスムーズで運動的な困難さも感じさせなかった。さらに、枠線内に納めて文字を書くことができた。しかし、一方で筆順が相当

でためて、下から上へ、右から左へ線を引くようなことも少なくなかった（最終的には文字として完成した）。そのことも影響してか、特に漢字では平仮名に比べて文字の形や大きさのバラつきが目立った。また、誤り方で一部意味性錯書と思われるものがあった（「早い」を「走い」）。

また、Bは全体的に値が低く、特に古語の聴写では10問中正解が2問であったが、その様子は「書けない」というより、「意味の分からない言葉に戸惑い、記憶できずそのうちわからなくなる」といった誤り方であり、特に書字のみに困難を来しているとは言えなかった。また、C、Dはそれぞれ特に問題のある値ではなかった。

上記以外に、書字に関係ある能力として「視覚認知」を確認するため、模写課題を実施した（図2）。Aは直方体の模写で苦勞し、何度も書き直しをしているが、立体図形はこの学年の子どもたちにとっても比較的難しい課題であるため（健常Dの模写も参照）、この点だけで本児が「異常」とは判断できない。大伴（2009）も、「立方体の模写は早い子で6歳後半、遅い子は8、9歳台でも難しい」との報告をしている。直方体以外の模写も、歪みがみられる図形も少なくなかったが、概ね形はとらえられており、視覚認知に明らかな異常があるとの決め手にはならなかった。

これらの結果から、Aは知的能力や言語能力に大きな遅れがなく、また文字と音の変換（decoding）にも大きな困難さは認められなかった。さらに視覚認知（視覚的な捉え方、見え方）にも明らかな異常は認められなかった。しかし、描線の書き方が不自然であること（下から上へ、右利きにもかかわらず右から左へなど）、担任からは「ボールや縄跳びなどが苦手で、ぎこちない動きが目につく」という訴えがあったことから、以下の点での苦手さは否定

表3 文字-音変換 (decoding) をみる聴写課題の結果

	平仮名 (有意味語)	古語 (子どもには意味が不明な語)	漢字 (小1レベル)
A(書字)	10/10	10/10	7/10
B(全体的に低め)	7/10	2/10	6/10
C(マイペース)	9/10	10/10	7/10
D(健常)	10/10	10/10	8/10
小2 平均正答数 0内SD	8.6(2.0)	6.9(2.4)	8.8(1.7)

⑩	⑨	⑧	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①	練習
ぶくぶいしょぶ	しゃっくり	びっこいしよ	しっっはっ	ちよっぴり	いびぶしが	しよっま	いっしよ	まっぱ	めがね	いぬ

⑩	⑨	⑧	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①	練習
先生	耳	X	休む	入る	左手	X	虫	石	X	川

図1 Aの聴写課題の様子(平仮名と漢字)。

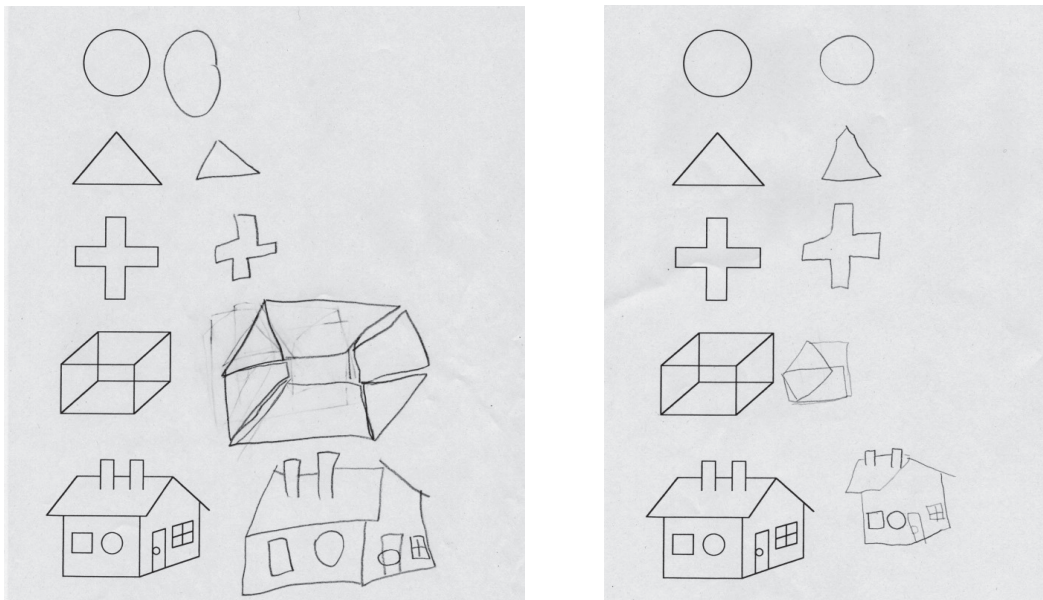


図2 書字が問題とされるA(左)と、健常と考えられるD(右)の模写課題

できないと考えた。すなわち、模写課題や描線、漢字の書き方から見受けられる「構成能力の苦しさ」と、目や手などを同時に用いる「協調運動の苦しさ」である。加えて、今回、検査バッテリーに組み入れられていない「視覚記憶」の側面も今後注意深く様子を見ていかねばならないと考えた。

2) 評価を受けての指導方針立案

各種評価から、Aの書字困難の背景には「協調運動の苦しさ」「構成能力の苦しさ」が影響を与えていると考えた。そこで、当面の指導方針として、

- ①描線の基本的な書き方の指導(左から右に、上から下へを徹底して書く)
- ②「なぞり練習」で現在の描線の癖をとるために、iPad、PCなどのツールも積極的に活用する(なぞり練習専用アプリケーションの活用等)
- ③マス目のノートを使う、描画の際は補助線を入れる、大まかな構成の手助けをする
- ④書く際に「ことばでのアドバイス」をつける(例えば人物画を描く際、『頭は小さく、体は頭2つ分くらい大きさで』、漢字を書く際は『1番目に左から右へ、その後上から下で止まったらはねる』)など。この方法は「視覚記憶」が弱い場合も言語能力が高い本児には手がかりになると考えた。
- ⑤漢字書字に際して、意味の取り違いのような誤り

方がみられたため、漢字学習の際は文字を単独で繰り返し練習するのではなく、短文のような形にし、前後の文脈で意味が捉えられる工夫をするの5点を立てた。

これらの指導方針は家庭や学校で実現可能であることを前提に、担任らと協議の上決定した。またこの内容は、保護者にも周知し共有することとした。

4. 考 察

通常級に在籍し、「学習障害」(「書き障害」)と疑われた児童を含めた4名についてその評価の過程を整理した。特に判断が難しいとされる「読み書き」については、その行為に係わる多様な側面を丁寧に評価しなければ、その背景を明らかにすることは困難である。本稿で紹介した事例Aも、担任の気付きによって今回の評価に至ったわけであるが、場合によっては放置されてもおかしくないケースであった。つまり、知的には高く、言語力も学年相応に発達しており、学校の日常生活で本児の抱えている困難さは非常に見えにくいのである。一方で、漢字が苦手、描画が稚拙など書字活動全般に困難を来しているわけだが、教室内で目立った問題行動はなかったため、ともすると見過ごされやすいケースであろう。したがって、こうした事例は「日常的にかかわっている支援者(保護者も含む)が、まず

その苦手さに気がつくこと」が支援の重要な第一歩といえる。

そこからようやく問題の掘り下げを始めることができる。また、子どもの苦手さに気付くことができても、「書くことが苦手なら、何回も繰り返して練習させればよい」との短絡的な支援法は、学習障害の子どもたちには厳禁である。Aのように知的に高い場合は特に、苦手なことの単純な繰り返しに嫌悪感が増大するか、何回やってもできない自分に自信を失うか、挙句の果てには学校そのものに抵抗感を抱きかねない。したがって、この「問題を掘り下げするための評価」は気付きと同様、非常に重要なプロセスとなる。評価によって子どもの特性を明らかにし、それに応じた支援を展開しなければ効果は期待できない。たとえば、Bのような「全体的遅れ」タイプの子どもには、スモールステップで繰り返し練習することが、またCには特に書字に困り感はないため、コミュニケーション面で「人の話を聞き、それに適切なことばで応じる言語表出面の指導」が効果的と考えられる。そしてAのようなタイプには、もちろんスモールステップで繰り返す練習は重要だが、その前に苦手さの特性を知り、その点を補う手段を講じた上で取り組むことが効率的であろう。通常、Aほどの力があればこれほど書字に困ることはないはずだが、評価で明らかになった「協調運動」「構成能力」の特異的な弱さがAの書字習得を阻んでいるといえる。逆に、このことが現時点でそれほど問題にならないのは、この弱い面を他の力がカバーしているからともいえる。しかし、書字活動は今後の学習活動の中心であり、かつ高次レベルの作業を求められるため、低学年のうちに苦手さ以上の困難さが判明したことはある意味幸運であった。苦手以上の困難さを持つ子どもには、早い時期に、「どうすればより書きやすくなるか」を本人と周囲が考え、その手段を子ども自身が身に付けていくことが、将来的な学習の自立につながることになる。

また、今回の取組みでは、通常級（集団）のなかで個別に子どもたちを評価したことでそれぞれ対象者の個の問題に対応することが可能となったが、この一連のプロセスで生じた問題点にも触れておきたい。

学習障害と判断するのは、先述したように非常に難しい。したがって、多くの側面から分析を行い、最終的にその子どもがどこで躓いているのか、どの程度の遅れなのかを判断していく。つまり、様々な検査を実施しなくては行けないのである。しかし本

事案では、Aだけをクラスから取り出し検査等を実施することについて、「周囲の子どもたちから不審がられる」との理由から現場の教師や保護者の理解を得ることが難しかった。したがって、前項「方法」内の「対象」で述べたように、「書き障害」と考えられるAだけでなくB、C、Dを評価することになったのである。しかし、学習障害は特に、個別評価なくして特定領域の苦手さを判断できない。このケースに限らず、一般的に学校や保護者によっては「評価のための検査」に不信感を持っていることが少なくない。特に、保護者は「検査によって出た結果で、子どもに対する教師の評価が下がるのではないか」「在籍クラスの変更を勧められるのではないか」などの恐れを抱いていることがある。これは保護者が悪い、ということではなく、実際これまで「検査」というものがそうした使い方をされてきてしまった弊害といえる。そして教師は、検査本来の目的を理解していなければ保護者が納得できるような説明はできず、結局検査そのものが「悪いこと」のような印象が先行してしまっているようにも感じられる。しかし、気になる点が明らかであるにもかかわらず検査ができない、というのは、「気になる点はあるが様子をみましょう」と無責任な対応をしていることと同義である。したがって文部科学省は、「個別のニーズに対応すること」を支援方策で謳うのであれば、教育現場で精査のための検査、評価が適切に実施できる環境整備（人材育成を含め）を進めるべきである。

このように、現時点での学習障害の発見と適切な支援には、個別の丁寧な評価が不可欠であるし、同時にそれがどの学校でも実現可能な環境を整えることが急務であろう。学習障害の存在は実地調査からも明らかであり、そうである以上、発見と支援に遅れをとることは許されないのである。

1) 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について (2012)

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfi/2012/12/10/1328729_01.pdf 2013.9.1閲覧

2) 大石敬子(玉井ふみ 深浦順一編)(2010) 第4章 学習障害：言語発達障害学

3) 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協力者会議『学習障害児に対する指導について（報告）』

4) 大伴潔（2009）視空間課題としての立方体模写の発達の検討：漢字書字との比較，東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要5巻p.105-112 2009.