

学習障害

(2) 学習障害 (LD) のある子供の気付きと実態把握

① 学校における気付き

ア 学級担任や教科担任としての気付きと理解

発達障害において、一人一人に適切な教育的支援をしていくスタートについては、共通する部分も多いですが、児童生徒の出している様々なサインに対しての担任の気付きがまずは大切になります。サインに気付いたら、「いつ」「どこで」「どのような時」「どんな問題が起こるか」を観察し、問題となっているつまずきや困難さを正確に把握します。サインを見逃してしまったために、適切な対応が遅れてしまうことや問題行動などにつながることもあります。学級担任や教科担任として、児童生徒の出すサインに気付く感性をもつことが大切です。

児童生徒のつまずきや困難さに気付いたら、学級担任や教科担任が一人で考えるのではなく、同じ学年の教員や校内の特別支援教育コーディネーター、特別支援学級担任や通級指導教室の担当者、養護教諭等の協力を得て、複数の目で検討することが必要です。

学級担任や教科担任の児童生徒のサインに対しての気付きは、次のような場面や機会にあります。そのいくつかを例に挙げます。

(ア) 児童生徒の困っている状況からの気付きと理解

- 教科書を読む時に、単語を言い換えて読んでしまう。
- 文字を書く時に、他の児童生徒に比べてとても時間がかかる。
- 特殊音節等がなかなか身に付かず、書き間違えることが多い。
- 会話には問題がないが、文字を読むことが困難で練習をしても改善しない。

(イ) 指導上の困難からの気付きと理解

- 他の児童生徒より丁寧に文字の指導をしても、なかなかひらがなが覚えられない。
- 時間をかけて漢字練習をしてくるが、テストで書くことができない。

(ウ) 保護者相談での気付きと理解

- 家庭学習にはまじめに取り組むが、とても時間がかかる。
- 練習したときは覚えているが、次の日になると覚えた漢字を忘れてしまう。

学級担任や教科担任は気付きの記録をとっておくとともに、どのような対応や支援をしたか、児童生徒の反応なども記録するようにします。この記録は、校内委員会で提示する資料づくりや個別の指導計画の立案・作成、保護者面接等の際の貴重な資料となります。

イ 学校体制としての気付きと理解

児童生徒のつまずきや困難さの状況の把握、その原因の理解、指導方針等は学級担任や教科担任だけの対応では正しいかどうかの判断が難しく、不安も出てきます。特に原因の理解については正しく把握しなければ、その後の指導も間違った方向で進めてしまう可能性もあります。学年会や校内委員会は、学級担任や教科担任のそうした不安を取り除く場であることが望まれます。そのためには、率直に悩みを話せる雰囲気のある学校であることが何よりも大切になります。こうした校内での支援体制づくりが、LDに限らず、発達障害の児童生徒には重要です。

(ア) 学年体制としての理解

●学年会で学年の児童生徒等についての情報交換と共通理解の時間を確保し、話し合いを行います。

●同学年の学級で対応の仕方を共通理解した上で、指導を行うようにします。

●中学校では、教科担任間で情報交換を行い、連携を図ります。

(イ) 校内委員会など学校体制での理解

●担任として把握している情報を提供し、個別の指導計画の作成を通して共通理解を図るようにします。

●誰が、いつ、どこで支援していくか学校体制としての方針を出して実践していきます。

(ウ) 研修と理解

●全職員が参加する障害理解や指導法に関する校内研修を開催します。

●学級での指導にすぐに活かせるよう、具体的な研修内容を企画します。

●教育センターなどの校外の研修にも積極的に参加して理解を深めます。

② 学校における実態把握の方法

学校における実態把握については、学級担任をはじめ児童生徒にかかわる教員の気付きを促すことを目的とすることが重要です。障害種別を判断するためではなく、学習面や行動面において特別な教育的支援が必要かどうかを判断するための観点であることに留意が必要です。障害種別の判断については、LDの場合は、教育委員会に設置された専門家チームや専門機関が行うことが原則です。

学級担任や教科担任が、子供のつまずきや困難さに対して、指導の工夫や配慮をしても学習状況に改善が見られないときには、学年や学校全体での話し合いにつなげていく必要があります。校内委員会等において、担任の気付きや該当児童生徒に見られる様々な様子を整理し、保護者や専門家からの意見等も参考にしながら、総合的に実態把握を行っていきます。その際、つまずきや困難さだけを把握するのではなく、できていることや努力していること、得意なこと、興味・関心のあることなどについても情報を集めることが大切です。

実態把握に当たっては、LD の判断基準を参考にしながら、以下のような観点で見っていきます。

ア 特異な学習困難がある

現在及び過去の学習の記録等から、国語、算数等の評価の観点の中に、著しい遅れを示すものが一つ以上あることを確認します。この場合、著しい遅れとは、小学校 2、3 年生の場合は 1 学年以上の遅れ、小学校 4 年生以上又は中学生の場合は、2 学年以上の遅れを目安としています。

イ 全般的な知的発達の遅れがない

知能検査等で全般的な知的発達の遅れがないこと、あるいは現在及び過去の学習の記録から、国語、算数（数学）、理科、社会、生活（小学校 1 年生及び 2 年生）、外国語（中学生）の教科の評価の観点で、学年相当の普通程度の能力を示すものが一つ以上あることを確認します。

ウ 他の障害や環境的な要因が直接の原因ではない

学習困難が他の障害や環境的な要因によるものではないことを確認します。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に重複して該当する場合もあるので、その障害や環境等の状況などの資料により確認します。