

常学校内での対応としてどのようなことが行われているのか、その対応の必要性の判断は誰が行っているかについても、テーマが医学系論文の対象とならず、記載はみられなかった。医学系論文では専ら主訴を持って医療現場を受診された場合における、支援方法についての症例報告、病態解明に関する研究報告、明瞭な診断基準作成の試みや疾患の重症度の評価法についての論文であった。

医学論文における診断補助検査一覧

WISC

若宮ら 単音課題

橋本ら 単語課題

小枝ら TOKEN 単文課題

稲垣ら 特異的発達障害の診断・治療のための実践ガイドライン

宇野ら 小学生読み書きスクリーニングテスト(STRAW)

教研式 全国標準読書力診断検査

Kaneko Reading Test

絵画語彙発達検査(PVT-R)

宇野ら 標準抽象語理解力検査(宇野ら)

金子ら RAN 課題

原 音韻認識課題

小林ら RAN 課題

<資料2>英国におけるディスレクシアの評価・対応の実態

研究協力者

宇野彰（筑波大学）

A. 研究目的

英国での dyslexia の診断基準および診断評価者の調査

B. 研究方法

英国の研究者3名と豪州の研究者3名に連絡を取り、e-mailにて発達性 dyslexia の診断評価法と診断する職種について情報を得た。その結果、返事が間に合った英国の3名と豪州から1名の情報を得た。3名の身分と所属は下記の通りである。

Wydell TN 教授 (department of Psychology, Brunel University) 日本語と英語のバイリンガル例において英語にのみ読み書き障害が認められた論文が有名である。

Snowling M (Head of psychology, University of York) 前国際科学的読み協会会長。世界の発達性 dyslexia の研究会を牽引している。

Rankin Q (Tutor for dyslexia, Royal College of London) 学生の20-30%が発達性 dyslexia であると言われている大学での dyslexia 学生へのサポートの専門家リーダーである。

Castle A 教授 (Head of Maqorie Center, Maqorie University) 発達性 dyslexia の下位分類として音韻性と表層性があり得ることをデータで初めて示した。

C. 研究結果と考察

1. Wydell 教授

ディスレクシアの診断評価法として英国全体としての standard なものは無いと思います。それぞれ使うディスレクシア・テストが Standard 化されているのみです。例えばブルネル大学や Royal Society of Arts など、大学が使用しているコンピュータ化された Screening Test が幾つかあり、それを使って、各々の学生でディスレクシアを疑われた学生、あるいは自分で疑っている学生が Dyslexia and Disability Office にて、最初に Screening を受け、その結果により、大学が推薦する Chartered Psychologist や Educational Psychologist による deep テストをしてもらい、その結果が REPORT に書かれます。そこでディスレクシアの診断があれば、その REPORT で大学側は諸々の Provisions (例えば、試験時に30分なり多く時間が与えられる) を学生に与え、住民票のある Local Council (東京で言えば区に当たる) からコンピューターなどが買い与えられます。テストをし、REPORT を書いて、大体400ポンドです。

小学校の児童の場合は、先生がもしかするとディスレクシアかなと疑いをもった児童を幾つかの学校を受け持つ Educational Psychologist (大抵は Local Council の教育部に雇われています) に連絡をして、テストを受けさせます。ここで Educational Psychologist がどのテストを使うのかは、彼らの自由です。キー・ポイントは使用するテストそのものが Standard 化されていて、標準値などが分かるということなのです。ここでも REPORT が出され、その REPORT により、STATEMENTED になれば、Local Council から教育補助がでます。この場合も個人にノート・パソコンが与えられる場合もあれば、その子供用に Teaching Assistant (TA) が一人付くか、あるいはそのディスレクシア児のいるク

ラスの TA が付くかは、各々の学校の校長先生が決められるある種の自由があるのです。

中学校も小学校と同じなのですが、ほとんどが、小学校でディスレクシアと診断が付いている児童が中学生になるので、個々で新しくディスレクシアと診断される児童の数は少ないと思います。

高校ではどうかというと、義務教育ではないので、Provisions とかは大学より少ないと思います。それで、試験を受けて入学する英国のグラマー・スクールでどのくらいのディスレクシアの生徒がいるのかを実験調査したのが、私の 2009 年の Dyslexia の論文なのです。ローラ・シャピローさんが First Author です。この調査では非常に Articulate な女子学生（つまり弁の立つ）がペーパーの上ではどうも成績が悪く、先生らは、彼女の態度に問題ありと考えていたのですが、私の調査では明らかにディスレクシアの兆候があると伝えたら（私はこの学生の学生番号しか知らず実際どの子であるかは先生のみご存知）先生らは皆口を揃えて「今やっとな彼女の Behaviour が納得できました」と言ってらっしゃいました。

こういう状況ですので沢山のテストが作られ、色々な出版社から出版されているのです。

2. Snowling 教授

一般的には、SWRT (The Stumbling Words Reading Test) : 正確性、単語の音読速度、読解力がかかわる opposite of close test: (宇野のコメント: 読みの到達度に関するスクリーニング検査)、を用い

平均より 1 標準偏差低い軽度群(SS <85; defined as Poor Decoder - Mild),

平均より 1.5 標準偏差値低い中度群(SS <77.5; defined as Poor Decoder - Moderate)

平均より 2 標準偏差値低い重度群(SS <70; defined as Poor Decoder - Severe).

(Given that reading skills are normally distributed, around 16% of pupils are expected to have reading standard scores below 85, 7% below 77.5 and 2% below 70.)

実際の snowling 教授の臨床上では

- (1) 知能検査,
- (2) 読み書き検査
- (3) 音素認識課題

もし読み書きで平均を下回るようなら dyslexia を疑い、認知検査である音韻検査を行って確認する。さらに、言語発達障害や ADHD などの併存障害があれば、言語やワーキングメモリテスト、処理速度検査などの検査を追加して行う。

Snowling 教授は、音読できても意味が理解できないタイプも developmental dyslexia に含めるべきだと主張している。(宇野のコメント: 成人での後天性 dyslexia の分類と同様の考え方と思われる。現在は特異的言語障害: SLI の下位分類とされている。)

(対応に関して)

a substantial proportion of children with decoding difficulties were not on the SEN (special educational needs) register which indicates that their reading difficulties were not formally recognised within school.

3. Rankin 先生

使用している検査

(1) 読み書きにかかわる検査

WRAT 4 Reading Test (Single Word Reading, Prose Reading Passage, Timed Oral Reading, Timed Silent Reading, Advanced Reading Comprehension Test)

Spelling WRAT 4, Copying, Free Writing (20 minutes)

The Wide Range Intelligence Test (Verbal Abilities, Visual (Non-Verbal) Abilities)

(2) 認知検査

Comprehensive Test of Phonological Processing, Rapid Naming Test of Word Reading Efficiency (TOWRE), Digit Memory Test, Pictorial Memory, Symbol Digit Modalities Test (宇野のコメント: 標準化されている検査を用いている。Rankin 先生の症例報告書を読むと、全体に総合的に判断しており、cut-off ポイントが決まっているわけではないようだ。)

4. Castle 先生

一つだけの standard とされる方法はない。実際上は、読み関する標準化されたテストで-1.5 標準偏差未満であること。知能によって dyslexia を除外する必要はないという研究がある (see the work of Siegal) が、大体 IQ が 85 より上のスコアを示した児童を対象としている。認知検査には基づいてはいない。というのはいろいろな認知障害説があり、まだ明確でないからである。読み書きの習得で判断すべきであると考えからである。

SLI の症状があっても dyslexia に診断から除外していない。しかし、分析する際は語彙力のような因子を使用している。

まとめると、IQ は 85 より高い例で読み／書きが-1.5 標準偏差より低い例を dyslexia と診断している。

5. まとめ

以上の 4 名の臨床と研究を実践している英国と豪州の実際について小括する。

4 人に共通しているのは、読み書きに関して客観的な標準化された検査を行っていることである。また、知能に関しても、IQ を診断に使う場合も使わない場合もあるが測定しているという共通点があった。異なっていた点は、3 人は要素的な認知検査を重要視しているが、1 人は診断の際は認知検査は使わなくて良いのではないかと考えている点であった。SLI を発達性 dyslexia の診断評価から除外していない (1 名) もしくは除外すべきではない (1 名) と考えている、ということは裏返して考えれば、SLI を発達性 dyslexia の診断評価から除外されていることがまだ多いという現状を示しているのかもしれない。

4 人の先生方からの英文では、dyslexia の診断評価に reading だけでなく writing もしくは spelling も加えていることは、dyslexia を診断名として今回は扱っていたと考えることができる。

日本では、STRAW (読み書きスクリーニング検査) 改訂版 (2012 予定) により、音読と書字、ひらがな、カタカタ、漢字の正確性による成績の違い、高校 3 年生までの音読速度 (流暢性)、年長児からの音読力が予測できる検査が発売される予定である。これに K-ABC の改定版 (2012 予定) が加わることで、検査に関する資源としてはある程度は英国や豪州水準に近づける診断評価が可能になることができる水準まで到達しているのではないかと、と思われる。

診断評価者は、4 人全員心理学領域で評価していた。今回の対象者が心理学領域の先生であったことも影響していると思われる。

＜資料3＞イタリアにおけるディスレクシアの実態

研究協力者

緒方明子（明治学院大学）

A. 研究目的

学習障害をイタリアではどのように定義しているのか、また、学校教育の中でどのような支援制度が準備されているのかを明らかにする。

B. 研究方法

文献研究

C. 研究結果と考察

1. イタリアにおける障害のある子どもの判断と学校教育を受けるまでの過程

子どもの家族や学校長等の関係者からの申請に基づき、以下のような手順で判定書が作成され、支援が開始される。

①地域保健機関（小児神経精神医学・心理学・リハビリ医療部）が障害のある生徒を判定し、判定書を作成する。

判定書は、ICD10 コードによる症状の分類について、記載される。

②地域保健機関は、障害のある生徒の「機能診断書」を作成し、学校関係者にその内容を説明する。「機能診断書」には、子どもの障害の種類や程度、症状について記載される。

③判定書及び機能診断書を受けて、教育機関は生徒の受け入れ及び授業への出席に必要な措置の手配を開始する。

④障害のある生徒の学校生活が始まったのち、12 月中に、「動態・機能プロフィール」を準備するため、専門の資格を有する支援教師・教育心理学担当教師等も含めた学級協議会（教員チーム）のミーティングを開始する。プロフィールの作成には、地域保健機構の当該生徒担当者および家族も協力する。

⑤学級協議会は、地域保健機構や保護者の協力を得て「個別の指導計画」を作成する。「個別の指導計画」には、クラスの特徴、支援する人的リソース、使用する補装具や設備・備品、通学時間、学校内での活動計画、想定される週時間割り、個別のカリキュラム等が記載される。

2. 学習障害児教育法について

2010 年 10 月に、学習障害をもつ児童生徒をもつ児童生徒のための法律が制定された。この法律が制定された目的と意義を萩原（2011）は以下のように述べている。

①学習障害を知的障害と区別して学校教育を保障することが規定された。

②学習障害の範囲を限定した。

③読字障害はイタリアの児童生徒の約 4 % を占める。

また、学習障害の定義については以下の通りである：

①特異な学習障害（*disturbi specifici di apprendimento*）

読字障害、書字障害、正書障害及び計算障害を、適切な認知能力を有し神経性の病理および感覚器

官の欠損を確認できないにもかかわらず、日常生活における活動に甚大な制約を与える可能性のある特異な学習障害として認定する。

②読字障害

読むことを習得すること、特に文字を解読しまたは正確に速く読むことに関し困難を呈する特異性障害

③書字障害

文字を書くことに関し困難を呈する特異性障害

③正書障害

言語情報のコード変換を行うことに関し困難を呈する特異性障害

* disortografia (伊) disorthographia (英) -正しい書き方、欧米では特にスペリング。書字障害と一括して取り扱われていることが多い。

④計算障害

簡易な計算及び数字の処理に関し困難を呈する特異性障害

上記の障害は、単独で現れる時と、2つ以上が並行して現れるものを含む。

3. 支援のための教育的および指導的措置

①LD と診断された児童生徒は、各教育段階及び大学教育において、柔軟性を有する指導である所定の免除的措置及び援助的措置を利用する権利を有する。

②以下の事項を保障する：

- a) 適切な方法及び教育的方法を採用し、個別化され、かつ、個人の必要に応じた指導法の利用
- b) 代替的な学習方法及び情報技術を含む援助的手段の導入及び習得すべき知識にとっては重要ではない学習努力を免除する措置
- c) 外国語教育については、適切と思われる場合には免除する可能性も留保したうえで、口頭の伝達を促進し、かつ、進度の緩やかな学習を保証する援助的手段の利用

③国家試験、大学入試及び大学の試験に関しても、LD の児童生徒に対しては、学校及び大学での教育を受けている期間、適切な形態の考査及び評価が保障される。

引用文献

萩原愛一 イタリアの学習障害児教育法 外国の立法, 2011, 247, 101-110.

武田哲郎・宍戸和成 イタリアにおける障害児教育と教育課程について 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 21 世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究資料 主要国における特殊教育に対応した教育課程の調査研究, 2004, 50~82.

＜資料4＞米国におけるディスレクシアの現状

研究協力者

小林マヤ（上智大学）

A. 研究目的

LD の評価基準・対応・試験の際の配慮内容に関し、米国の情報・資料を収集し、整理検討を行う。

B. 研究方法

現存の研究論文、インターネット公開資料、筆者の米国での臨床経験より、調査、報告を行った。

C. 研究結果と考察

米国では、LD の評価には標準化された多様な検査を使用し、基準は一定していないものの、学位が博士レベルの心理学者や、医師、神経内科医がスペシャル・エデュケーション・スタッフの意見を活用しながら診断を行っている。試験の際の配慮・措置は、州によりまちまちで、それらの妥当性にはまだまだ研究が必要なのが現状である。

引用文献

Johnstone, C. J., Altman, J., Thurlow, M. L., & Thompson, S. J. A summary of research on the effects of test accommodations: 2002 through 2004 (Technical Report 45). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes, 2006.

<米国の追加情報>

- ◆ ディスレクシアに関する診断や判断が、どこでどのような職種の人に、どんな方法を用いて行われているのか

職種	方法	診断基準
<p>◆ 学習障害 (MA では Specific Learning Disability) 診断を得意・専門としている (Dyslexia を専門としているわけではない)</p> <p>サイコロジスト</p> <p><u>Educational Psychologist</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ 修士 2 年 ◆ その後 1 ~ 3 年 : Education Specialist (EdS) ◆ 博士課程 4 ~ 6 年 : Doctor of Education (EdD), PhD <p><u>Clinical Psychologist</u></p> <p><u>Developmental Psychologist</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ 修士 2 年、博士課程 4 ~ 6 年 ◆ PhD, PsyD <p>医師</p> <p><u>Developmental-Behavioral Pediatrician</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ 医学部 4 年 ◆ 研修 3 年 ◆ Pediatrics の認定証 ◆ さらなる臨床 ◆ the American Board of Pediatrics が認定 (2002 年より) <p><u>Developmental Neurologist</u></p> <p><u>Pediatric Neurologist</u></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. これまでの発達生育歴、家族歴、既往歴、行動面 2. 知能検査 (主に WISC) 3. 認知系の検査 (言語、記憶、聴覚処理、視覚処理、視覚運動、問題解決、実行機能・executive functioning) 4. 読み書きに関わる言語系の検査 (別紙参照) 5. 各教科の現在の成績 Woodcock-Johnson® III Normative Update (NU) Tests of Achievement が一般的 (スペシヤル・エデュケーションの教師が実施可能) 6. 教室での観察 (民間の機関が診断する場合は無いことも多い)、言語系の授業における児童のパフォーマンスの分析 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 公立学校ではチームの判断によることが多い (サイコロジスト、スピーチ・セラピスト、OT, リソース・スペシャリスト、リーディング・スペシャリスト、担任、など) ◆ 公立学校ではある一定の基準が存在すると思われる (例、読み、言語、書き能力が、1.5SD より下) ◆ 公立学校では、診断で使用する検査が限定されていることが多い ◆ 病院、クリニックなどでは、左記の専門家による単独診断が多い ◆ 公立でニーズが認められない場合は、民間の機関による診断を持って IEP に挑むことが可能であるため、診断基準については幅がある

<読み書きに関わる検査（一般的なものの一部）>

音韻認識（主にスピーチ・セラピストが実施）

- ◆ Comprehensive Test of Phonological Processing (CTOPP)
- ◆ The Phonological Awareness Test (TPAT)
- ◆ Test of Phonological Awareness (TOPA)
- ◆ The Lindamood Auditory Conceptualization Test® (LAC®)

フォニックスの知識・読み（Decoding）・読解の検査

- ◆ Woodcock Reading Mastery Test-Revised (WRMT-R)
よく使われる下位検査
 - Word Identification（有意味語を読む）
 - Word Attack（無意味語を読む）
 - Passage Comprehension（筆記能力を必要としない読解テスト）

読みの流暢性

- ◆ The Gray Oral Reading Test, Fourth Edition (GORT-4)（音読と読解）
- ◆ Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS)

語彙（主にスピーチ・セラピストが実施）

- ◆ Test of Language Development (TOLD)
- ◆ Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT)（理解語彙）
- ◆ Expressive Vocabulary Test (EVT)（表出語彙）

スペリング

- ◆ Test of Written Spelling Fourth Edition (TWS-4)

書字

- ◆ Test of Early Written Language (TEWL)
- ◆ Test of Written Language (TOWL)

包括的な言語検査（主にスピーチ・セラピストが実施）

- ◆ CELF - Clinical Evaluation of Language Fundamentals
- ◆ Test of Language Competence (TLC)
- ◆ **Oral and Written Language Scales (OWLS)**

構音検査（主にスピーチ・セラピストが実施）

- ◆ Arizona Articulation Proficiency Scale, Third Revision (Arizona-3)
- ◆ Goldman-Fristoe Test of Articulation 2

< 学校内・試験時の配慮 (Accommodation & Modification) >

- IEP もしくは 504 チームのよってどのような配慮が必要か決定する
- Section 504 of the Rehabilitation Act

配慮の例

a) 環境調整

- 教室内は整理整頓、すっきりと
- 座席は指導が届きやすい位置へ

b) 指示・教授方法

- 指示は、口頭と書字の二通り以上の方法で出す
- 指示は短く簡潔にそして繰り返す
- マルチセンソリー（多感覚）・アプローチを使用しての指導
- 板書・プリントに使う文字は大きく
- 事前にノート・授業に関する資料のコピーを渡す
- 授業の音声録音の許可

c) 児童の授業参加

- 書字の代わりに口頭による回答を許可
- 一度の課題量を減らす
- ノートを筆記でとる代わりにタイピングを許可

d) 時間

- 宿題・試験の時間もしくは期限延長
- 頻繁に休憩をとることを許可する

＜試験時の配慮＞

Massachusetts Comprehensive Assessment System (MCAS) MCAS を例に . . .

- ◆ 1993 年から始まった、小学 3～10 年生（日本の高校 1 年生）までの児童全てが参加する州による学力テスト
- ◆ 高校を卒業するためには、10 年生は MCAS をパスしなければならない
- ◆ 重度障害児童のために MCAS Alternate Assessment が存在する（ガイドラインは州の HP に公表されている。）
- ◆ IEP もしくは 504 チームによる試験時の科目別の配慮が決定されていれば、それを実施してテストを受けることが可能。

科目

- English Language Arts
- Mathematics
- Science and Technology/Engineering

解答形式

- ◆ 選択式（マークシート）
- ◆ 短い筆記：数字、短い語句
- ◆ 短い筆記：小学 3 年生のみ、読解問題に対し筆記で答える
- ◆ オープン・リスポンス： グラフ、絵、文章
- ◆ 作文

MCAS のガイドラインに記されている配慮のリスト

<p>時間</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ 休憩を頻繁にとる ◆ 試験を受ける時間帯を変更する <p>環境</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ 小さいグループ（10 人以下で受ける） ◆ 他の児童とは違う部屋で受ける ◆ 個別に受ける ◆ 児童が好む場所で受ける <p>テストの実施方法</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ 児童をよく知る人物が試験を実施する ◆ 音を遮るものを装着する ◆ 文字を多くする機器や、色つきのオーバーレイを使用する ◆ 実施者がテストの実施方法を音読、手話で説明する（試験内容、読解部分では無い） ◆ 18 フォントの大きな文字の試験問題を使用する ◆ 点字の試験問題を使用する ◆ 試験問題に印をつける ◆ テスト問題を順序良く追えるように、試験実施者が援助する 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 音量を大きくする装置を使う ◆ 試験実施者が試験問題を音読する ◆ 試験実施者が試験問題を手話で伝える ◆ 自動音声翻訳機を利用 <p>整理整頓、チェックリスト、参考リストの持ち込み</p> <p>グラフィック・オーガナイザーやチェックリストを使用する（グラフィック・オーガナイザーで許可されているものは HP で公開されている）</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ 算数のチェックリスト ◆ 足し算、引き算、掛け算、割り算の表 ◆ 算数記号の意味 <ul style="list-style-type: none"> ◆ 児童が自分で本文を読み上げる、解答を音声で録音する ◆ 試験実施者が解答を正しく記入しているかチェックする ◆ タイプライターを使用して解答する ◆ 解答を直接試験問題に記入する、特殊な紙を計算用、下書き用として使用する
---	--

<資料5>フィンランドにおけるディスレクシアの実情

研究協力者

月森久江（杉並区立済美教育センター）

A. 研究目的

フィンランドにおける教育の現状情報を収集し整理して、今回の研究である日本の評価基準と活用ガイドライン作成に活用する。

B. 研究方法

ユバスキュラ大学に留学されていた成蹊大学の牟田悦子教授と、マッティ・クオレラハティ教授との共同研究論文より、情報を収集する。また、クオレラハティ教授より情報提供された大学入試センターやフィンランド教育についての情報を翻訳し活用する。

C. 研究結果と考察

フィンランドの学校教育では、学習障害という分類はなく、知的障害と学習障害はカテゴリーとしては、developmental delay に含まれる。

severe developmental delay が知的障害、mild developmental delay が学習障害に相当して、dyslexia や算数障害を含みます。

ただし、言語発達の障害による学習の困難は、dysphasia という別の分類になります。

障害の分類は、http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tau_004_en.html

対応の概要は、special education に移行する（IEPを作成し、通常の教育のシラバスから離れる）かどうか判断され、個別のニーズを中心とした判断となり、かならずしも医学的な障害名の特定は必須ではない。

パートタイムの special education は、special education に移行しなくても（判断なしでも）だれでも受けられ、22%もの子どもが受けていることが、フィンランドの最大の特徴である。dyslexia や算数障害の子どもの多くも受けている。

大学入試での配慮は、大学入試センター資料を受け取り翻訳中だが、各大学によって、対応は異なるようである。

引用文献

Matti Kuorelahti・牟田悦子 「誰か支援が必要な人はいませんか？」ーフィンランドの通常の学級にいる特別なまたは個別のニーズのある子どもたちー LD 研究, 2011, 20, 13-18.

<資料 6> 日本と米国におけるディスレクシアの実態

研究協力者

鳥居深雪（神戸大学）

B. 研究方法

・教育委員会が作成したパンフレット、リーフレット、Web 上で公表されている情報をもとに各地の LD の評価基準、対応、試験の際の配慮内容について調査した。

C. 研究結果と考察

- ・日本においては、文部科学省の定義が基準になっているが、医学的な診断が優先されており、LD について教育的に評価するための明確な基準は存在しない。学校ごとの判断に委ねられているのが実態である。
- ・高等学校における特別支援教育は、緒に付いたばかりで教育委員会からの啓蒙段階にあり、具体的な取り組みは進んでいない。また、学校差が著しい。
- ・大学入試センター試験における発達障害への配慮が始まったことで、高等学校においても試験等における配慮が検討されており、今後、徐々に具体化される可能性は高い。しかし、センター試験における発達障害への配慮は、医師による診断の有無が必須であり、スペシャルニーズの有無による判断とはなっていない。
- ・アメリカにおいては、州、学校区、学校による差があるものの、具体的な評価基準は DSM をもとに規定されており、また、評価についても、専門職としてのサイコロジストが確立しているので、医学的な診断よりも、スペシャルニーズの存在により評価されている。
- ・LD については、医学的な診断と言うよりも教育的なスペシャルニーズの判断が重要であると考えている。しかし、日本の学校教育は、学級集団としての展開が主であるため、児童生徒個々のニーズについては、客観的な指標が作成されてこなかった。LD の客観的な判断、支援のためには今後、客観的な教育診断基準を作成することが必要である。読み書き、算数・数学について、各学年の達成度診断テストの作成が急務である。特にすべての教科で必要になる読み書きについて、スペシャルニーズの把握するための方法を検討する必要があると考える。

引用文献

大阪府教育委員会 「明日からの支援に向けて」 高等学校で学ぶ困り感のある生徒のための「わかる」授業づくり，2011.

千葉県教育委員会 高等学校教員のための資料 一人一人の可能性を引き出す「特別支援教育」，2010. <https://www.revisor.mn.gov/rules/?id=3525.1>

<LD の評価基準、対応、試験の際の配慮内容>

日本国内

都道府県市など設置母体による違いもあるが、原則的に学校による対応の違いが大きい。LD に特化した対応というよりも、障害がある生徒に対する支援として取り組まれている。

全日制普通科の中では、学力的に支援の必要な生徒が多い学校は、試験などに際しても特別な配慮をしているところがある。特に、定員割れをしている学校では、重度の知的障害の生徒が入学しているケースもあるため、配慮なしには教育が成り立たない実態がある。

生徒の特性によっては、工業科などの職業科には馴染みやすいケースもある。発達障害の有無というより、学校生活の適応状況によって、具体的な支援は異なる。

定時制(多部制)、通信制の高校は、もともと多彩な生徒が入学している実態があったので、柔軟な対応を行っている学校も多い。ADL の向上に取り組んだり、障害を前提としての職場実習や就労支援を行ったりするなど、特別支援学校の教育内容と重なる学校も存在する。

ここでは、個々の学校の取り組みではなく、自治体における基本方針について報告する。

1. 大阪府

大阪府教育委員会では、「明日からの支援に向けて」高等学校で学ぶ困り感のある生徒のための「わかる」授業づくり、として全 97 ページの冊子を作成している。以下は、冊子内で LD に関すると考えられる部分である。(イタリックは本文のまま引用した部分である)

A. LD の評価基準 「学習障がい (LD) のある生徒の学びの特徴」として記述

LD のある生徒は認知能力にかたよがりがあり、学習に困難をきたすことから、学習内容に対する理解や定着の困難さとして表れることがあります。国語、社会、数学、理科などの教科において、比較的顕著に表れますが、体育、音楽、美術、工芸などについても、その学習に多様な影響を及ぼすことがあります。

<聞くこと> 例えば、音声は聞こえていても、意味のある言葉として、また、ことばとして捉えられていなかったり、文脈全体の意味を理解していなかったりすることにより、説明や指示の理解が困難な状態になることがあります。

<話すこと> 話すことにおいては、適切な言葉が見つけれなかったり、発音しにくい音や言葉があったり、うまく組み立てることができなかったりすることにより、考えや思いをうまく人に伝えることができないことがあります。

<読むこと> 読むことでは、形や位置を識別し、記憶することができなかったり、文字と音を適切に結び付けられなかったりすることにより、文章を理解し、内容を整理して把握することが困難な状態となることがあります。

<書くこと> 書くことでは、文字を思い出して表出するまでの過程や、文字情報を分析する視覚認知において課題があることにより、文字や文章を書くこと、綴ること、計算すること、形を整えることが困難な状態となることがあります。計算することでは、「数」が「量」や「順序」を表していることを理解する力や、計算すべき数や繰り上がりを記憶す

る力などに課題があるために、繰り上がりの計算ができない、数を論理的に操作できないなどの状態になることがあります。

<予想・推論> 物事を予想や推論することでは、視覚・空間認知の困難さ、抽象的・論理的思考の不足、視覚と運動をうまく関係づけてコントロールできないことなどにより、図形の理解が苦手、模写ができない、時間・場所の認識が弱いなどの困難さとして合えられることがあります。

B. 対応 LD に特化せず記述

(1) 『学び』の特徴を生かす教科指導の留意点」として（心情面が主）

- ① 授業における生徒の状況把握の必要性
- ② 生徒のニーズに応じた適切な目標設定についての記述

発達障がいのある生徒を指導・支援する際に、「表面的」な生徒の行動面での気づきや固定的な考え方で指導・支援を進めると、うまくいかないことがあります。配慮や支援は、生徒の状況やニーズをふまえたことであることが大切です。そのためには、共感と生徒の心情の理解が大切です。

- ③ 授業の組み立てについて

導入：授業の見通しを最初に示す。また、初めの3分程度を前回の授業の振り返りに使う

展開：説明を聞く場面、作業的な場面、発表する場面等をバランスよく組み合わせる工夫。板書について、あらかじめプリントを配布する工夫。

振り返り：授業の終わりに振り返りを行う

- ④ 寄り添う気持ちと共感について
- ⑤ 研究授業と授業評価について

(2) 『わかる』授業へのアプローチ」として記述（具体的な配慮等）

- ① 「わかる」授業

i. 困り感のある生徒のための「学びの環境」について

学習環境への配慮 掲示板を用途に応じて使い分ける、ICTを活用した視覚的な支援

3つの環境 「物理的な環境」「心理的な環境」「学び方の環境」

ii. 困り感のある生徒の行動面から見た「授業の場面」についての考え方

同時に複数のことを処理することが困難な生徒に対し、場面を整える

3つの場面 「認知的な場面」「作業的な場面」「言語的・推論的な場面」

学び方の違いを認め合う取り組み

振り返りシート

生徒自身の自己理解

iii. 「学びの環境」と「授業の場面」について

生徒の気づきと自己理解

- ② 教材・教具の工夫

視覚的な支援、プリント教材、絵カード、机間指導

- ③ 教育課程編成の工夫

新学習指導要領や、キャリア教育との関連

- ④ 「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」の作成・活用
「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」の作成についてだけでなく、大学進学に向けた入試制度の配慮から求められる高等学校の取り組みについても解説

C. 評価等について

(1) 指針：府立高等学校における障害のある生徒に対する学習指導及び評価について (H13.9.12 通知)

4 評価にあたっては、評価のあり方や評価の方法を生徒の障がいの状況に即して検討するとともに、指導の目標に照らして生徒の変容を多角的、総合的に評価すること。その際、特に、知識の量のみを測るのではなく、生徒の学習の過程や成果、進歩の状況などを積極的に評価すること。

5 評価の通知については、生徒が自らの学習過程を振り返り、新たな自分の目標や課題を設定し意欲的に学習に取り組めるよう、必要に応じて、その形式・方法及び時期等を工夫すること

(2) 評価の配慮・工夫 診断の有無にかかわらず、気づきを共有し、教職員間でもよく議論すること

(3) 評価のあり方 高等学校に入学する生徒の多様性から、授業計画→授業実施→授業評価のプロセスにおける評価のあり方を改めて見直すことが必要になってきています。

D. その他

大阪独自の制度として、通常の高専内に「自立支援コース」「共生推進教室」を設置している

- (1) 自立支援コース 「共に学び、共に育つ」教育を進めるために、知的障害のある生徒のためのコースを設置。高専版特別支援学級に近い。生徒の学籍は、所在する高専に所属。教員定数等は高専の基準のまま。
- (2) 共生推進教室 他県では特別支援学校分教室として実施しているものを、府教委が学校長・教員に「兼務命令」を出すことで、同じ高専の教員、生徒、という設定になる。生徒の学籍は特別支援学校に所属。予算・教員定数は特別支援学校基準。

2. 千葉県

- ・現在、専門家チーム会議で高等学校における特別支援教育の提言を取りまとめ中
- ・高校入試については、県内の公立中学校あての文書で「高校長が中学校長と協議の上、学力審査等の構成さが保たれ、かつ実施可能な範囲内において適切な配慮ができる」と示しており、中学校長からの配慮申請があれば、障害に対応している。(LDに対してではなく、一般的な障害の対応)
- ・以下は、千葉県教育委員会「高等学校教員のための資料 一人一人の可能性を引き出す『特別支援教育』」リーフレットよりLDに関すると考えられる部分をまとめたものである。(イタリックは本文のまま引用した部分である)

A. LD についての説明

学習成果が上がらない生徒 教科間にムラがある、学習したことが持続しない

例えば：数学の計算は得意であるが、漢字は苦手である

ノートを取ることは苦手である

音読の際に、語句や行を抜かして読んでしまう

作文を書くのが苦手である

教科によって、取組状況や学習成果の差が大きい

グラフのよみとり、作図が苦手である

聞くと理解できるが、読んで理解することは難しい

B. 対応

ここがポイント (支援にあたって)

生徒の困っている状況を理解し、高校生として生活年齢を考慮しながら、必要と思われる支援を行うことが大切です。生徒自身が支援を必要と感ずることが大切です。支援のおしつけは、逆に生徒の自尊心を傷つけ、反抗する結果になります。また、対人関係のトラブル等から、いじめが発生しているケースもありますので、注意が必要です。

個に応じた指導 学習指導について

本人の情報処理能力の特性(視覚優位、聴覚優位)を理解し、授業中の情報の提示の仕方を工夫したり、可能な限り、学習集団や学習の形態、保管する内容等を工夫することが大切です。

アメリカ合衆国

1. ペンシルバニア州ピッツバーグノースアレゲニー学校区

LD に特化した支援ではない。SEN がある生徒全般に対する支援

○学習サポートプログラム (LEARNING SUPPORT PROGRAM : LS)

この学習サポートプログラムは、特異的学習障害、軽度～中度の知的障害、神経学的障害、自閉症、他の健康障害の生徒をサポートする。生徒は、各自の学習レベルとニーズに応じたクラスに振り分けられ、一人一人に特定の目標や学習内容が提供される。このプログラムを受けるためには、個別の検査と判断のための面接を受けなければならない。IEP は、生徒と、学習支援担当教員、保護者、通常学級担任、地域教育機関代表、学区代表の協働により作成される。学習支援教室では、IEP に基づき、直接指導、リソース、読解・学習スキル、他の学習領域の支援が受けられる。

<英語>Grade9~12 (高校1年生～大学1年生に該当)

このコースは、IEP によって書き言葉の領域で指導が必要だと判断された生徒のために用意されている。コースの内容は、IEP で同定された生徒のニーズに基づく。

<数学>Grade9~12 (高校1年生～大学1年生に該当)

このコースは、IEP によって、数学的計算と問題解決の領域で指導が必要だと判断された生徒のために用意されている。コースの内容は、IEP で同定された生徒のニーズに基づく。

<リソース>

リソースは、IEP を持つ生徒のための指導が受けられる自習時間である。生徒は、学習方法や物事の管理、テストの準備、学習内容のチェックなどの支援を受けられる。

<読み>

Grade9~12 (高校1年生～大学1年生に該当)

このコースは、読みについて直接指導が必要な生徒のためにある。読みの目標は、各生徒の理解のレベルを改善することである。音韻の要素と構造分析スキルについて、あるいは、複数の音節からなる語の理解力を改善、向上させるために、解説し教える。読みの授業では、語彙や文章の読解について教える。カリキュラムは、州の基準（生徒が期待される能力が PSSA を達成する）と目的の調整を含む。さらに、流暢さ、文章読解、文献の解釈の領域での生徒の技能の不足を指導する。

<社会・理科・保健>

Grade9~10 (高校1年生～2年生に該当)

このコースでは、現代社会で自立するために必要な情報を教える。この教科では、生徒の生活に影響がある、社会の組織や情勢などについても教える。時事問題や政治についても取り上げる。理科では生物、環境、日常生活に必要な科学的知識などの実用的な内容を学ぶ。さらに、自分の権利や安全を守るための公的機関の使い方や、一人暮らしのための技能をも扱う。保健では、日常生活の医学や傷病の応急処置、人との関係、ドラッグやアルコール、虐待について取り上げる。健康教育は通常教育と連携し、生徒のニーズに応じてコーディネートされる。

<日常生活技能>

Grade11~12（高校3年生～大学1年生に該当）

このコースでは、高校を卒業した後、自立生活を営むための訓練や指導を行う。自立、掃除、料理などの技術を学ぶ。実践的な教育を行う。この時間に、職業指導の実習もフレキシブルなスケジュールで行われる。

<学習方法>

Grade11~12（高校3年生～大学1年生に該当）

このコースでは、大学のカリキュラムに準拠し、大学レベルの内容を学習するために必要な技能を学ぶ。大学レベルの読解力、時間管理、ノートを取る、授業を聞き取る、教科書を読む、テストの準備、テストを受けるといった能力について指導する。主に、大学進学を希望する生徒が受ける。

2. ミネソタ州

第一節. 特異的学習障害の定義

「特異的学習障害」は、基本的心理的過程のひとつ又はそれ以上の障害である。それは、次のようなものを含む：話されたまたは書かれた言語の理解又は使用、聞く、考える、話す、読む、書く、綴る、算数の計算をする能力の不足、認知障害や脳障害、微細脳損傷、ディスレクシア、発達性失語を含む。

その障害は

A. 子どもが、獲得、組織化、記憶、検索、操作、情報の提示等の問題があるために、通常の発達の機会と通常教育の指導を受けているにもかかわらず、年齢相応、あるいは学年の標準的な学力の基準を満たさない場合、明らかになる。

そして、

B. 主に学業において表れるが、他の発達の、機能的、社会適応技能の領域にもまた、影響を与える。また、次のような障害が併存する可能性があるが、それは主な原因ではない：視覚、聴覚、運動障害；認知障害；情緒障害；あるいは、環境的、文化的、経済的影響、英語能力の制約、あるいは読みや算数の指導不足

第二節. 判断基準

子どもが次の判断基準の A、B と C、または A、B と D を満たす時、特別支援教育と特異的学習障害のための関連サービスを受ける必要と資格がある。それぞれの基準に関する情報は、保護者から調査し、評価データの一部として含まなければならない。評価データは、子どもの障害の影響が、さまざまな状況下で起こることを確認しなければならない。子どもは、親が評価を要請しなかったり、または IEP チームがこの必要性を撤回したりしない限り、評価の前にミネソタ州法（セクション 125A.56）で定義される二つの介入を受けなければならない。子どものニーズを評価するための決定は重要である。

A. 以下の領域の一つ以上について、十分な成績を上げられない：会話表現、ヒアリング、書字、基本的な読みの技能、文章読解、流暢な読み、計算、文章題、通常学級での授業での反応として、そして次のどちらか：

(1)上でリストされる領域の一つ以上で年齢または学年相応の基準に十分に達していない。それは、科学的な調査による介入（SRBI）に基づく手続きに従って、判断しなければならない；または

(2)年齢や所属する学年のレベルまたは知的発達に見合った学業成績において、強いものと弱いものというパターンを示しているかどうか、学習障害の判断チームによって決定される。文書には、次のようなものによって学業成績の低下を示さなければならない：

記録レビュー； 学習作品； 教師による指導記録； 州統一テスト； 正式な診断用のテスト； カリキュラムに基づく評価； そして、一般教育の目標とされたサポートプログラムの結果。

B. 対象となる子どもは、様々な状況において必要とされる情報処理の能力を含む基本的心理学的処理の領域で一つ以上の障害がある。以下に示す：情報の入力、組織化、プランニン