

第1回 ディスレクシアセミナー in Fukui

～発達性ディスレクシアの臨床と支援～ プログラム 資料集

日時：2018年7月29日(日)
場所：福井県立大学 永平寺キャンパス

セミナー内容

- 9:50～10:00 開会の挨拶……………平谷 美智夫
平谷こども発達クリニック 院長
- 10:00～11:20 ディスレクシアとは-音韻の問題に焦点をあてて……………原 恵子
上智大学 言語科学研究科 准教授
- 11:30～12:30 ディスレクシア 350 例の背景因子の検討及び総合的な支援……………平谷 美智夫
平谷こども発達クリニック 院長
- 13:30～14:50 ひとりの困ったをみんなのよかったに変える教育とは
～インクルーシブ教育が目指す目的の共有を～……………神山 忠
岐阜市立鶉学校 主幹教諭
- 15:00～16:00 福井県特別支援教育センターのディスレクシア支援の取組……………為国 順治
福井県特別支援教育センター 指導主事
- 16:10～17:00 平谷こども発達クリニック取り組み紹介（クリニックスタッフ）
- ① ディスレクシア診断のための読み・書き評価……………神 智史
言語聴覚士
 - ② 支援器機グループ教室：学校現場で活用出来るアプリ……………堀内 萌
言語聴覚士
 - ③ ディスレクシア生徒を対象とする学習支援室……………竹内 正宏
元特別支援学級担任
- 17:00～17:20 質疑応答
- 17:20～17:30 閉会の挨拶……………平谷 美智夫
平谷こども発達クリニック 院長

主 催：平谷こども発達クリニック
後 援：一般社団法人 日本LD学会
一般財団法人 特別支援教育士資格認定協会

セミナー開催にあたって

Dyslexia（読字障害）は、世界のすべての地域で確認され人口の3～7%に見られる、学習障害のなかで最も頻度が高い障害です。言語によっても現れ方が異なり、英語圏で頻度が高く研究も進んでいます。日本では、長い間その頻度は低いと思われ診断も対応も遅れています。平谷こども発達クリニックではDyslexiaを重要なテーマとして実践し、2018年3月までに約350例を診断、日本においても決して稀な疾患ではなく、多くの子どもたちが単にやる気がないあるいは併存する注意欠如多動症や自閉スペクトラム症に隠され見逃されていることを報告してきました。福井県特別支援教育センターは、学校訪問を主体とした教育相談を多く行う中で、Dyslexiaの児童生徒の支援にも携わっています。当クリニックとセンターおよび学校が連携して“教育場面での合理的な配慮”が実施されるようになってきています。平仮名・カタカナ・漢字・英語と4種類の文字を扱う日本語文化圏でのDyslexiaの研究と教育は我々の課題です。

発達障害＝学習障害（LD）と一括されていた時代を経て、近年は自閉症スペクトラム障害（広汎性発達障害と呼ばれていた）やADHDが注目を浴びDyslexiaは稀な疾患であると誤った観念が流布し注目されないまま時間が過ぎました。私は前職の福井県小児療育センターでは、学習障害（当時Dyslexia概念は私の中でも希薄でしたが）に正面から取り組むことは不可能と判断して、ADHDや自閉症スペクトラムの臨床に携わっていました。2001年、現在地にクリニックを開設したとき、Dyslexiaを臨床の柱に据え、日本の第一人者である大石敬子先生（当時宇都宮大学教授）を定期的に福井に招請しました。当クリニックでのDyslexiaの第1例目を2004年第4回日本ディスレクシア研究会に発表しました。以後わが国のdyslexia研究の進歩と並行し、特別支援教育センターとも協力する形でクリニックの診断・療育支援体制も整備されてきました。

本日の講義内容から

原先生からDyslexiaの基本的な病態である音韻に焦点をあててお話しいただき、350例のDyslexia診断例を通して発達障害全般の中でのDyslexiaの位置づけと医学と教育の連携した支援について私が報告します。午後からは、Dyslexiaを持つ人の苦労を自ら体験し乗り越えてこられた神山先生に当事者としてまた教員としてお話しいただきます。Dyslexiaのお子様をお持ちの保護者さまに勇気を与えていただけたらと思います。私は全国多くの地方の療育体制の実体を知る人間として、福井県特別支援教育センターの発達障害児童へ支援のレベルは日本一であると常々思っています。Dyslexiaの指導の中心的な役割を果たしてこられた為国先生にセンターの取り組みをお話しさせていただきます。最後に平谷こども発達クリニックでの取り組みを言語療法士の榊君より読み書き評価を、支援機器グループの活動を同じく言語聴覚士の堀内さんより報告していただきます。最後に竹内先生より学習支援室について報告します。竹内先生は、昨年3月まで福井市内の特別支援学級を担当されていましたが、2017年4月より平谷こども発達クリニック学習支援室を担当していただいています。

本日は、西は九州から東は東京までDyslexiaに関心のある多くの方にご参加いただいています。また、メイン会場では教員や療育関係者、サブ会場ではDyslexiaの生徒のお父さんやお母さんがライブで参加しています。Dyslexiaの生徒の親と先生が同じ講義を聴くことで9月からの教室での支援がさらに充実することを期待しています。

2018.7.29 平谷こども発達クリニック 理事長 平谷美智夫
セミナー事務局責任者 山名寿美子（言語聴覚士）

<講師紹介>

原 恵子 氏（上智大学言語科学研究科 准教授）

言語聴覚士。専門は小児の言語・コミュニケーション障害。20年以上にわたり、発達障害のある児童が多く受診するクリニックで、ディスレクシアのある児童の評価と指導に携わる。2010年より現職。言語聴覚士の育成と、ディスレクシアの障害メカニズムの解明と指導法の開発をテーマに研究に取り組んでいる。主な著書：『ディスレクシア入門』（共著、日本評論社）、『言語治療ハンドブック』（共著、医歯薬出版）、『発達の視点からことばの障害を考える』（チャールズ・ヒューム、マーガレット・J・スノウリング著、原監訳）（上智大学出版）など

神山 忠 氏（岐阜市立鶉小学校 主幹教諭）

ご自身に読み書き障害（ディスレクシア）の特性があり、学齢期には学習上の困難、いじめ、非行などを経験されました。高校卒業後は自衛隊に入隊し、夜間の短大に通って教員免許を取得されました。その後、中学校で12年間（通常学級・特別支援学級担任）、特別支援学校で13年間勤務されています。15年前にはご自身に読み書き障害があることをカミングアウトされ、それ以降「誰もが適切な教育が受けられるように」という思いを胸に各地で講演活動を行っておられます。国の委託事業を受けてDAISY教科書の開発普及などにも携わっておられます。主な著書（共著）：「発達障害のある学生支援ガイドブック」（ジアース教育新社）「こんなサポートがあれば！2」（エンパワメント研究所）

—目 次—

1. 資料編

- 1) DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル-限局性学習症／限局性学習障害-診断基準 P2-3
-限局性学習症／限局性学習障害- 解説部分 P4-6

- 2) 「文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針」 P7-16
・LDに関連する特別な配慮についての記載
(P11 意思疎通の配慮の具体例・P14 相談体制の整備に関する留意点など)

- 3) 参考資料 クリニックから発信された資料
 - ①平谷美智夫「AD/HD・HFPDD（高機能広汎性発達障害）・LDの関連性に関する臨床研究」
LD研究（日本LD学会機関誌）Jpn,J,Learn.Disabilit.,2005.14（3）253-260 P17-23
 - ②平谷美智夫「学習障害」
小児科診療ガイドライン（最新の診療指針 第3版 2016年3月18日 総合医学社） P24-28
 - ③平谷こども発達クリニックのLD・ディスレクシア関連の臨床研究 P29
ディスレクシア関連の論文, 2017年度のディスレクシア関連の学会発表

2. 各演者の発言内容

- 1) ディスレクシアとは-音韻の問題に焦点をあてて- (原惠子先生) P30-36

- 2) ディスレクシア 350例の背景因子の検討及び総合的な支援 (平谷美智夫) P37-52

- 3) ひとりの困ったをみんなのよかったに変える教育とは
～インクルーシブ教育が目指す目的の共有を～ (神山忠先生) P53-58

- 4) 福井県特別教育センターのディスレクシア支援の取組 (為国順治先生) p 59-93

- 5) 平谷こども発達クリニック取り組み紹介
 - ①ディスレクシア診断のための読み・書き評価 (榊智史) P94-100
 - ②支援機器グループ教室：学校現場で活用出来るアプリ (堀内萌) P101-104
 - ③ディスレクシア生徒を対象とする学習支援室 (竹内正宏) P105-110

今回はディスレクシアについての各種資料を印刷しておきました。

限局性学習症/限局性学習障害 Specific Learning Disorder

DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル

(DIAGNOSTIC AND STATISTICAL MANUAL OF MENTAL DISORDERS)

限局性学習症/限局性学習障害 診断基準

A. 学習や学業的技能の使用に困難があり、その困難を対象とした介入が提供されているにもかかわらず、以下の症状の少なくとも1つが存在し、少なくとも6カ月間持続していることで明らかになる

(1) 不的確または速度が遅く、努力を要する読字(例：単語を間違っまたはゆっくりとためらいがちに音読する、しばしば言葉を当てずっぽうに言う、言葉を発音することの困難さをもつ)

(2) 読んでいるものの意味を理解することの困難さ(例：文章を正確に読む合があるが、読んでいるもののつながり、関係、意味するもの、またはより深い意味を理解していないかもしれない)

(3) 綴字の困難さ(例：母音や子音を付け加えたり、入れ忘れたり、置き換えたりするかもしれない)

(4) 書字表出の困難さ(例：文章の中で複数の文法または句読点の間違いをする、段落のまとめ方が下手、思考の書字表出に明確さが無い)

(5) 数字の概念、数値、または計算を習得することの困難さ(例：数字、その大小、および関係の理解に乏しい、1桁の足し算を行うのに同級生がやるように数学的事実を思い浮かべるのではなく指を折って数える、算術計算の途中で迷ってしまい方法を変更するかもしれない)

(6) 数学的推論の困難さ(例：定量的問題を解くために、数学的概念、数学的事実、または数学的方法を適用することが非常に困難である)

B. 欠陥のある学業的技能は、その人の暦年齢に期待されるよりも、著明にかつ定量的に低く、学業または職業遂行能力、または日常生活活動に意味のある障害を引き起こしており、個別施行の標準化された到達尺度および総合的な臨床評価で確認されている。17歳以上の人においては、確認された学習困難の経歴は標準化された評価の代わりにしてよいかもしれない。

C. 学習困難は学齢期に始まるが、欠陥のある学業的技能に対する要求が、その人の限られた能力を超えるまでは完全には明らかにはならないかもしれない(例：時間制限のある試験、厳しい締め切り期限内に長く複雑な報告書を読んだり書いたりすること、過度に重い学業的負荷)。

D. 学習困難は知的能力障害群、非矯正視力または聴力、他の精神または神経疾患、心理社会的逆境、学業的指導に用いる言語の習熟度不足、または不適切な教育的指導によってはうまく説明されない。

注：4つの診断基準はその人の経歴(発達歴、病歴、家族歴、教育歴)、成績表、および心理教育的評価の臨床的総括に基づいて満たされるべきである。

◆コードするときの注：障害されているすべての学習領域と下位技能を特定せよ。1つ以上の領域が障害されている場合、以下の特定用語に従って個別にそれぞれコードするべきである◆該当すれば特定せよ

315.00 (F81.0) 読字の障害を伴う

読字の正確さ

読字の速度または流暢性

読解力

注：失読症は単語認識の正確さまたは流暢性の問題、判読や綴字の能力の低さにより特徴づけられる学習困難の様式について用いられる代替用語である。失読症がこの特別な困難さの様式を特定するために用いられた場合、読解力または数学的推理といった付加的な困難さを特定することも重要である。

315.2 (F81.81)書字表出の障害を伴う

綴字の正確さ

文法と句読点の正確さ

書字表出の明確さまたは構成力

315.1 (F81.2)算数の障害を伴う

数の感覚

数学的事実の記憶

計算の正確さまたは流暢性

数学的推理の正確さ

注：失算症は数値情報処理、数学的事実の学習、および正確または流暢な計算の実行の問題に特徴づけられた困難さの様式について用いられる代替用語である。失算症がこの特別な算数の困難さの様式を特定するために用いられる場合、数学的推理または語の推理の正確さの困難といった付加的な困難さを特定することも重要である。

◆現在の重症度を特定せよ

軽度：1つまたは2つの学業的領域における技能を学習するのにいくらかの困難さがあるが、特に学齢期では、適切な調整または支援が与えられることにより補償される。またはよく機能することができるほど軽度である。

中等度：1つまたは複数の学業的領域における技能を学習するのに際立った困難さがあるため、学齢期に集中的に特別な指導が行われる期間がなければ学業を習熟することは難しいようである。学校、職場、または家庭での少なくとも1日のうちの一部において、いくらかの調整または支援が、活動を正確かつ効率的にやり遂げるために必要であろう。

重度：複数の学業的領域における技能を学習するのに重度の困難さがあるため、ほとんど毎学年ごとに集中的で個別かつ特別な指導が継続して行われなければ、それらの技能を学習することは難しいようである。家庭、学校、または職場で適切な調整または支援がいくつも次々と用意されていても、すべての活動を効率的にやり遂げることはできないであろう。

記録の手順

障害されている学習領域と限局性学習症の下位技能の、おのおのを記載しなければならない。ICD のコードをつける必要があるため、読字の障害、書字表出の障害、算数の障害を、それぞれと対応する下位技能の障害とともに、別々にコードをつけなければならない、例えば、読字障害と算数障害があり、下位技能として、読字の速度や流暢性、読解力、計算の正確さや流暢性、および数学的推理の正確さにおける障害を認める場合は、「引 5.00

(F81.0)読字障害を伴う限局性学習症、読字の速度または流暢性の障害および読解力の障害を伴う」、および「315.1 (F81.2)算数障害を伴う限局性学習症、計算の正確さまたは流暢性の障害および数学的推理の正確さの障害を伴う」としてコードし記録される



診断的特徴(1-3)

限局性学習症は、読書の行動的徴候に関連する認知レベルにおける異常の基礎となるような生物学的原因をもつ神経発達症である。生物学的原因としては、言語的または非言語的情報処理の正常な相互作用が妨げられる。

・限局性学習症の本質的な特徴の1つとして、長年にわたる正規の学校教育期間中または発達期中に始まり、基本となる学業的機能を学習することの持続的な困難さ(基準があげられる。基本的な学業的機能としては、単語を正確かつ流暢に読むこと、読解力、算数、算術、算数の計算、そして数学的推論(数学的問題を解くこと)が含まれる。脳の成熟に伴って現れる発達過程と一致して獲得される言語、文字、算術、計算は単に学習機会が不足したのではないものである。限局性学習症は学業的機能を学習することの困難さ(例:歴史、理科、社会科)の学習を妨げることもあるが、これらの基本的な学業的機能を学習することの困難さは、他の教科(例:歴史、理科、社会科)の学習を妨げることよりも、一時的な困難さ(例:読書)よりも顕著である。この困難さは失読症として呼ばれる。限局性学習症の最も一般的な徴候の1つである学業的困難は、観察可能な遅延的なさまざまな行動や症状として現れる(基準-A6)に類似したものであり、これらの臨床的表現は、観察された限り臨床画像によってわかってきたり、成績差、評価尺度、過去の教育的歴史、心理学的評価の結果などによって確認されたりする。学業的困難は持続的であって、一時的なものではない。小児期や思春期の子どもにおいても、持続的とは、家庭や学校で特別な援助を提供されたにもかかわらず、学習における進捗が(目以上)遅延していること、その人が同世代に比べて進捗が(目以上)遅延している状態がないことと定義される。例えば、単語を学ぶ学習の困難さは、音声学的技能や識字法の教育が受けられずに遅延している状態から改善されないと仮定される。限局性学習症を示しているにもかかわらず、毎年次の学年、その子どもの評価的困難さは、小児期または思春期に明らかとなる読書や計算の学業的困難の証拠となる。困難さが現在も継続しているものとしてとらえられ、それは通知票、評価済みの課題、または過去に受けた全体的評価などの累積された証拠によって示される。

DSM-5 限局性学習症の解説部分を2枚のスライドにそのまま転記しました。

診断的特徴(2-3)

2番目の本質的な特徴は、読書のある学業的機能でその人の成績がその年齢の平均よりも十分に低いことである(基準B)。学業的機能を学習する困難についての頑固な臨床的指標の1つは、その年齢より低い学業成績や、並外れた高水準の努力や支援があったにもかかわらず、一般的な成績を維持できていることなどである。子どもにおいては、低い学業的機能は学業成績を明らかに妨げる(通知票や教師による評価で示されるように)、その他の臨床的指標としては、特に成人においては、その学業的機能を要する活動(自己評価や他者評価によって示されるように)しかし、職業成績やそれらの技能を要する日常活動を開始している(自己評価や他者評価によって示されるように)しかし、この診断基準には、心理測定の証拠が必要である。それは個別に施行され、心理測定の信頼性に信頼するに足るもので、かつ文化的に適切な到達尺度で、一般水準または診断基準に対応したものである。学業的機能を要する活動(自己評価や他者評価によって示されるように)しかし、その人が限局性学習症をもつかもしれない境界点に存在しないことを確認して分布するため、その人が限局性学習症をもつかもしれない境界点に存在しないことを確認して分布するため、その人が限局性学習症をもつかもしれない境界点に存在しないことを確認して分布するため、その人が限局性学習症をもつかもしれない境界点に存在しないことを確認して分布するため、その人が限局性学習症をもつかもしれない境界点に存在しないことを確認して分布するため、その人が限局性学習症をもつかもしれない境界点に存在しないことを確認して分布するため、その人が限局性学習症をもつかもしれない境界点に存在しないことを確認して分布するため、その人が限局性学習症をもつかもしれない境界点に存在しないことを確認して分布するため、その人が限局性学習症をもつかもしれない境界点に存在しないことを確認して分布するため、その人が限局性学習症をもつかもしれない境界点に存在しないことを確認して分布するため、その人が限局性学習症をもつかもしれない境界点に存在しないことを確認して分布するため、その人が限局性学習症をもつかもしれない境界点に存在しないことを確認して分布するため、その人が限局性学習症をもつかもしれない境界点に存在しないことを確認して分布するため、その人が限局性学習症をもつかもしれない境界点に存在しないことを確認して分布するため、その人が限局性学習症をもつかもしれない境界点に存在しないことを確認して分布するため、その人が限局性学習症をもつかもしれない境界点に存在しないことを確認して分布するため、その人が限局性学習症をもつかもしれない境界点に存在しないことを確認して分布ため

診断的特徴(3-3)

3つ目の異なる特徴は、大多数の人で学習困難が低学年のうち容易に明らかになることである(基準C)。しかし、一部の人は、学習の要求が増大してその人の限られた能力を超えてしまう高学年になるまで、他の本質的な診断的特徴は、学習困難が4つの理由で「特異的」とみなされることである。その1つ目の理由は、それが知的能力障害(知的発達遅延)全般の発達遅延(読書または読解障害)であり、それは神経系または運動症群(以下に示す)に由来しないことである(基準D)。限局性学習症は、その他の面では正常水準の知的機能(一般におおむね70以上のIQ)と同等であると認められる(以下に示す)を示す。学習に支障を及ぼす、限局性学習能力の困難が、知的能力障害や全般の発達遅延でみられるようなより全般的な学習困難の一部ではないという意味で、「予期せぬ学業不振」という表現が限局性学習症の特徴を定義する際には用いられる。限局性学習症は、知的「才能がある」とされた人にも起こりうる。このようになる人は、学習上の特徴(例:時間制限のある試験)によって必修課題を学習したり達成したりすることに障壁がもたらされるまでは、代償的方法、並外れた高水準の努力、または支援によって、真に十分な学業機能を維持できているかもしれない。2つ目の理由は、その学習困難が、経済的または環境的不利益、長期間の欠席、またはその人の地域社会において通常提供されるような教育の不足といったより一般的要因によるものではないということである。3つ目の理由は、その学習困難が、学業的機能を学習することにおける問題にしばしば関連するが、神経学的徴候の存在によっても区別できるような神経症候(例:小児脳卒中)または運動症群、または読書または聴覚障害によるものではないということである。最後の理由は、その学習困難が1つ以上の学業的機能や領域(例:単語を学ぶこと、数値を訂正したり計算したり)に限定されている場合があるということである。

包括的な評価が必須である。限局性学習症は、正規の教育が開始された後にのみ診断が可能となるが、その始まる前から正規の学校教育の期間中すなわち、発達期だという証拠があれば、小児期、思春期または成人期以降においても診断は可能である。限局性学習症の診断に十分な唯一の情報源は、過去および現在認められるような学業的困難さ(学業的職業的または社会的機能に与える影響、過去または現在の通知票、学業的機能を要する作品集、履修記録)に基づいた評価および過去または現在における個々の標準化された学業成績検査の点数といった、その人の病歴、発達歴、教育歴、および家族歴の総覧に基づいた臨床診断である。もし、知能、感覚系、神経系、または運動機能が疑われる場合、限局性学習症の臨床評価を行う際には、それらの発動に対する適切な手法も組み込むべきである。したがって、包括的評価には、限局性学習症と心算認知機能評価に精通した専門家がかかわることになる。限局性学習症は、通常成人期まで持続するため、学習困難の顕著な変化(改善または増悪)が認められたり特別な目的で求められたりしなければ、再評価はめったに必要とされない。

診断を支持する関連特徴
就学前の期間において、高にはばないがしばしば注意、言語、または運動技能の遅れが限局性学習症に発現し、それ
が特異的に限局性学習症に併発する場合がある。描画、デザイン、およびその他の視覚空間に関する能力は平均以上の
能力であるのに、読字は遅延が速く努力を要し、そして不正確であり、さらに読解力や書字表出が乏しいといったよう
に、能力のプロファイルにもむらがあることがある。限局性学習症をもつ人は、(常にではないが)一般的に認知
処理の心理学的検査において低い成績を示すしかし、これらの認知的な異変が学習困難の原因なのか、関連したも
のなのか、あるいは結果なのかは、不明なままである。また、読字の学習困難に関連した認知的欠陥については十分な
裏づけがあるが、限局性学習症の他の特徴(例:読解力、算数計算、書字表出)に関連した認知的欠陥は十分特定され
ていないか、わかっていない。さらに類似した行動上の症状または検査の得点をもつ人がさまざまな認知的な欠陥を
伴っていることがわかっており、このような処理の欠陥の多くは他の神経発達症(例:注意欠如・多動症、自閉スペクトラ
ム症、コミュニケーション障害、発達性協調運動症)でも認められる。したがって認知処理の欠陥は診断の評価
に必須ではない。限局性学習症は、子ども、青年、および成人における自覚意識および自教企図の希少性の増加に関
連している。

限局性学習症については認知の生物学的指標はない。集団としては、限局性学習症をもつ人は、認知処理、認機構造お
よび記憶機能にわたる限局性の変化を示す。遺伝的要因も、集団レベルにおいて明らかである。しかし、認知機能検査、神
経画像または遺伝子検査は、現時点では診断に有用ではない。

有病率
読字、書字、および算数の学習領域にわたる限局性学習症の有病率は、異なる言語や文化にまたがる学齢期の子ども
にわたって5~15%である。成人における有病率は知られていないが、約4%のようである。

症状の発現と経過

限局性学習症は、子どもが読字、書字、書字、および算数を学んでいる小学校の年齢で発症し、気づかれ、そ
して診断される。しかし、言語の遅れまたは欠陥、韻を踏むことまたは教えることで困難または書字に必
要とされる微細運動技能の困難などの前兆は、正規の学校教育が開始される前の幼児期に起こることが
多い。徴候は行動に現れることもある(例:学習に携わること、反抗的行動)限局性学習症は生
理持続するが、その経過や臨床表現は多様であり、その環境の課題要求水準、その人の学習困難の範囲
および重症度、その人の学習能力、併存症、利用可能な支援制度および個人などの相互作用などによって
変化する部分がある。たとえば、日常生活における読字の流暢性や読解力、書字表出、教字に関する
技能などの問題は、一線に成人期まで持続する。

症状の徴候の変化が年齢とともに起こるため、限局性学習症をもつ人は、生涯にわたって学習困難が持続
的または変動的に続くことになるかもしれない。限局性学習症の例には、言語音声を用うゲーム(例:繰り返し、韻を踏む)で
遊ぶことに興味がないことがあり、単語を覚えるのに苦労することもある。限局性学習症をもつ就学前期の
子どもは、幼児語や読んだ絵本の語を多用し、文字教字、または曜日の名前を覚えるのに苦労することが
ある。彼らは自分の名前、数字を認識でき、数を数えることを学ぶのに苦労することもある。限局性学習
症をもつ幼穉期年代の子どもは、文字を認識したり書いたりすることができない。自分の名前を書くことがで
きない。または創作した綴りを使つ場合がある。彼らは、話し言葉を音節に分解すること(例: "cowboy" を、
w と "boy" に分ける)や韻を踏む語(例: cat, bat, hat)を認識することに苦労するかもしれない。幼穉期年代
の子どもは、文字とその発音を結び付けることに苦労したり(例: b という文字は "ブ" と発音される)、言葉を
認識することができなくなったりする場合もある(例: コロコ語の語(例: dog, man, cat)のどれかを "at" と同じ音で始
まるかわからない)。

小学生年代の子どもの限局性学習症は、典型的には文字と音声の対応(特に英語を話す子ども
において)流暢な単語読読、綴字、または数学的事実を学習することの著しい困難として現れ、音読に時
間がかかり、不正確で努力を要したり、話されたまたは書かれた数字が表す大きさの理解に苦労する子ども
もいる。低学年(小学校1~3年生)の子どもの場合は、音素を認識したり操作したりすることで問題が繰り返している
かもしれない。1音節の単語(例: bat、mat、or、apple)を認識しないことや、ありふれた不規則な綴りの単
語(例: said, two)を認識できないことがあるかもしれない。彼らは読み間違いをおかすことがあり、それは、
音素と文字を結び付けることに問題があることを示している(例: got、big と読む)。また、数字と文字を結び
立てることに苦労するかもしれない。小学校1~3年生の子どもの場合は、数学的事実、または足し算や引き算
などの計算方法を覚えることに苦労する場合があります。読字や算数が難しい子どもは、長い多音節語を誤って発音した
り(または一部をばれて読んだ)りする場合があります(例: convertible を comible と、う animal を animal と書い
た)。似た響きの単語を混同するかもしれない(例: volcano を tornado と混同する)。彼らは日付、名前、および電
話番号を覚えることに問題をかかえ、宿題や試験を時間内に終わらせることに苦労するかもしれない。中
学年の子どもの場合は、時間がかり努力を要し、不正確に読むことがあったり、たまた、理能力が乏
しい場合があり、短い機能語(例: that, the, an, in)の読みが難しくても、彼らは非常に読字が下
手で、書字作品が下手であるかもしれない。彼らは単語の最初の部分を正しく正しく、その次を乱暴に
推測したり(例: clover と c、改訂)し、日読に対して恐れをいだいたり、または音読を拒否したりするかも
しれない。

対照的に、青年は単語の判読を習得しているかもしれないが、読字にはやはり時間がかり努力を要
し、読解と書字表出(読字が下手なこと含む)において目立つた問題や、数学的事実または数学的問題
解決に不十分な習熟を示す可能性がある。青年期から成人期にかけての間に、限局性学習
症をもつ人は非常に多くの綴字間違いを繰り返すことがあり、単語や一連の文章をのらり非常に
苦労しながら、そして多音節語を発音する困難を伴いながら読んで、かもしれない。彼らは理解し
たり要点を得たりするために、資料を何度も読む必要があるかもしれない。書かれた文章から推論を
するときに苦労するかもしれない。青年や成人が読字または算数が必要な活動(例えば、読書)を行うことがあ
る(例えば、読書、説明書を読むこと)限局性学習症をもつ成人は、読字の問題、時間がかり努力
を要する読字、または仕事に関連した書籍中の数値情報から重要な推論を行うことの問題などが持続
している。彼らは、余裕でも仕事関連の活動でも読字または書字を要するものを選び、または印刷に
近い代替手段を用いたりする場合がある(例: 文章から音声/音声から文章への変換ソフト、オーディオ
ブック、複雑な媒体)。

他の臨床表現としては、教の基本的な感覚を習得できないこと(例: 1対の教または点のどちらがより大
きい値を示しているかを理解すること)や読字または算数の習熟不足のような、生涯にわたる限局性の
学習困難があげられる。学習技能を要する活動に従事することを回避または拒否することは、子ども、
青年、成人に共通してみられる。身体恐怖やパニック発作を含む深刻な不安エピソードまたは不安症は
生涯にわたって広くみられ、限局性および広範性の学習困難に伴うものである。

危険要因と予後要因
環境要因: 早産および極低体重出生は、出生前のニコチンへの曝露と同様に、限局性学習症の危険性を増加させる。
遺伝的要因と生理学的要因: 限局性学習症は、特に読字計算および綴字に影響している場合、系系に集積するようである。これらの学習困難は、その程度が家族で、それをまたない人の親族に比べて、読字または計算の限局性学習症の相対危険度が明らかに高い例、それぞれ4~8倍および5~10倍高い。
読字困難(失読症)の家族歴と同様の読み書きの能力から、子どもの読み書きの問題または限局性学習症を予測できるが、遺伝的要因および環境要因が組み合わさった役割が示唆されている。
学習能力または学習能力低下の表現型のほとんどが力強い遺伝性を示すことを含む(例: 遺伝率は0.6以上と推定される)。アルファベット言語および非アルファベット言語において、読字能力および読字能力低下の両方に高い遺伝性がみられる。学習困難の発症型の間での共変動は高く、1つの表現型に関連する遺伝子は、もう1つの表現型にも強く関連することを示唆している。
経過の修飾要因: 就学前の不注意行動に明らかな問題がある。後の読字および計算困難しかし、必ずしも限局性学習症とは限らない。および学校の効果的な介入に反応しないこととを予測する。就学前の会話または言語の遅れや障害、または認知処理の障害(例: 音韻認識、ワーキングメモリー、連呼称速度)は、後の読字や書字表出の限局性学習症を予測する。注意欠如多動症との併存は、注意欠如多動症を伴わない限局性学習症に比べて、より不良な精神保健上の転帰が予測される。転帰に基づいた介入を用いて、系統的、集中的個別化された指導により、ある人では学習困難を改良または改善し、また他の人では代償的戦略の使用を促進し、それによって介入なしでは不良となる転帰を改善させるかもしれない。

文化に関連する診断的事項
限局性学習症は言語、文化、人種および社会的状況にまたがって生じるが、その徴候は会話および書字の記号体系や文化的、教育的習慣の性質によって異なることもある。例えば、読字や数を扱う認知処理の必要要件は、表記法によって大きく異なる。英語では、読字の学習困難の観察できる際立った臨床的特徴は単語にゆとりなく読むことであり、音声と文字がより直接的に位置づけられている他のアルファベット言語(例: スペイン語、ドイツ語)や非アルファベット言語(例: 中国語、日本語)では、ゆとりなく正確な読字である。英語学習者においては、読字困難の原因が英語の習熟度不足なのか限局性学習症なのかの考察が、詳細に含まれなければならない。英語学習者における限局性学習症の危険要因としては、英語学習の困難さや同輩に追いつくことの失敗だけでなく、限局性学習症の家族歴や母国語の言葉の遅れなどがあげられる。文化または言語の違いが疑われる場合(例: 英語学習者の場合のように)、読字またはその人の第一言語または母国語の言語習熟度を第二言語の言語習熟度と同じように考慮に入れる必要がある。この例の場合、英語、また、評面ではほとんどの文化と言語における教育歴および学習歴のみならず、その人が生活している言語的および文化的状況を考慮すべきである。

性別に関連する診断的事項
限局性学習症は、女性より男性においてより多くみられ、男女比はおおよそ2:1~3:1の範囲)確認時の先入観、定義や評価法のばらつき、言語、人種、または社会経済的状況のような要因によるものとは考えられない。
限局性学習症の機能的結果
限局性学習症には、学力がより低く、高校中退率がより高く、卒業後の教育率がより低く、心理的苦痛の度合いが高く、全般的な精神的健康がより不良で、失業率や不完全雇用率がより高く、そしてより所得が低いといった生涯にわたる負の機能的結果を伴う。学校の中退とそれに伴って起こる抑うつ症状は、自殺念慮を含む精神的健康の転帰力と関連する危険性を増加させるが、高水準の社会的支拂はより良好な精神的健康の転帰を予測する。
鑑別診断
学力の正常変異: 限局性学習症では、十分な教育の機会があり、同輩集団と同様の指導を受けており、その人の話す第一言語とは異なる場合でも、指導に用いられる言語の能力があるといった状況においても学習困難が持続するため、他の要因(例: 教育機会不足、一貫して不十分な指導、第二言語による学習)による学力の正常変異とは区別される。
知的能力障害(知的発達遅延): 限局性学習症は、その学習困難が正常水準の知的機能(すなわち、70点以上のIQ)の存在下で生じるため、知的能力障害に関連する全般的な学習困難とは異なる。知的能力障害が存在する場合、限局性学習症は学習困難がその知的能力障害に通常関連するよりも過剰である場合のみで診断できる。
神経系または感覚器の障害による学習困難: このような症例では神経学的検査で異常所見を認めるため、限局性学習症は神経系または感覚器の障害(例: 小児脳卒中、外傷性脳損傷、聴覚障害、視覚障害)による学習困難とは区別される。
神経認知障害群: 限局性学習症における特異的な表現は発達期に生じ、その困難さは以前の状態からの顕著な低下としては現れないため、限局性学習症は神経認知障害に関連する学習の問題から区別される。

注意欠如多動症: 注意欠如多動症ではその問題が学業的技能を習得することにおける特異的な困難さを必ずしも反映し、むしろそのような技能を実行することの困難さを反映している。しかし、限局性学習症と注意欠如多動症に関連する学業成績不良と限局性学習症とは区別される。しかし、限局性学習症と注意欠如多動症の併発は、偶然によって起こると考えられるよりも高頻度である。もし、両方の障害の基準を満たすならば、両方の診断を下すことができる。
精神病性障害: 限局性学習症は、統合失調症または精神病に伴う学業と認知処理の困難さとは区別されるが、それはこのような疾患ではこれらの機能領域における低下がしばしば急速に認められるからである。
併存症
限局性学習症は、神経発達症(例: 注意欠如多動症、コミュニケーション障害、発達性協調運動症、自閉スペクトラム症)または他の精神疾患(例: 不安障害、抑うつ障害、双極性障害)と併発することが多い。これらの併存症は限局性学習症の診断を必ずしも除外しないが、同時に起こることからの疾患は単独で学習を含む日常生活の活動を妨げるため、検査および鑑別診断により困難にするかもしれない。このため、そのような障害が学習の困難さによるものとするには、臨床的な判断が要求される。基準AIに記載されている根本的な学業的技能を学習することの困難さが別の診断で説明できるような所見がある場合は、限局性学習症の診断を下すべきではない。

文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別的
解消の推進に関する対応指針 目次

第1 趣旨

- 1 障害者差別解消法の制定の経緯
- 2 法の基本的な考え方
- 3 本指針の位置付け
- 4 留意点

第2 不当な差別的取扱い及び合理的配慮の基本的な考え方

- 1 不当な差別的取扱い
(1) 不当な差別的取扱いの基本的な考え方
(2) 正当な理由の判断の視点
(3) 具体例
- 2 合理的配慮
(1) 合理的配慮の基本的な考え方
(2) 過重な負担の基本的な考え方
(3) 具体例

第3 関係事業者における相談体制の整備

第4 関係事業者における研修・啓発

第5 文部科学省所管事業分野に係る相談窓口

文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別的
解消の推進に関する対応指針

第1 趣旨

1 障害者差別解消法の制定の経緯

我が国は、平成19年に障害者の権利に関する条約（以下「権利条約」という。）に署名して以来、障害者基本法（昭和45年法律第84号）の改正をはじめとする国内法の整備等を進めてきた。

障害を理由とする差別的解消の推進に関する法律（平成25年法律第65号。以下「法」という。）は、障害者基本法の差別的禁止の基本原則を具体化するものであり、全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられことなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現に向け、障害者差別的解消の推進することを目的として、平成25年に制定された。

2 法の基本的な考え方

(1) 法の対象となる障害者は、障害者基本法第2条第1号に規定する障害者、すなわち、身体障害、知的障害、精神障害（発達障害を含む。）その他の心身の機能の障害（以下「障害」と総称する。）がある者であって、障害及び社会的障壁により継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける状態にあるものである。

これは、障害者が日常生活又は社会生活において受ける制限は、障害のみ起因するものではなく、社会における様々な障壁と相対することによって生ずるものといわゆる「社会モデル」の考え方を踏まえている。

したがって、法が対象とする障害者は、いわゆる障害者手帳の所持者に限られない。なお、難病に起因する障害は心身の機能の障害に含まれ、高次脳機能障害は精神障害に含まれる。

(2) 法は、日常生活及び社会生活全般に係る分野を広く対象としている。ただし、事業者が事業主としての立場で労働者に対して行う障害を理由とする差別を解消するため措置については、法第13条の規定により、障害者の雇用の促進等に関する法律（昭和35年法律第123号）の定めるところによることとされていることから、この対応指針（以下「本指針」という。）の対象外となる。なお、同法第34条及び第35条において、雇用の分野における障害者に対する差別的禁止が定められ、また、同法第36条の2及び第36条の3において、障害者が職場で働くに当たっての支障を改善するための措置（合理的配慮の提供義務）が定められたことを認識し、同法第36条第1項及び第36条の5第1項の規定に基づき厚生労働大臣が定める各指針を踏まえて適切に対処することが求められることに留意する。

3 本指針の位置付け

本指針は、法第11条の規定に基づき、また、障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本方針（平成27年2月24日閣議決定。以下「基本方針」という。）に即して、法第8条に規定する事項に関し、文部科学省が所管する分野における事業者（以下「関係事業者」という。）が適切に対応するために必要な事項を定めたものである。

なお、事業者とは、商業その他の事業を行う者（国、独立行政法人等、地方公共団体及び地方独立行政法人を除く。）、すなわち、目的の営利・非営利、個人・法人の別を問わず、同種の行為を反復継続する意思をもって行う者であり、個人事業者や対価を得ない無報酬の事業を行う者、学校法人、宗教法人、非営利事業を行う社会福祉法人及び特定非営利活動法人を含む。なお、主たる事業に付随する事業、例えば、学校法人が設置する大学医学部の附属病院や宗教法人が設置する博物館等も、本指針の対象となる。このほか、本指針で使用する用語は、法第2条及び基本方針に定める定義に従う。

また、本指針は、法附則第7条の規定又は法の附帯決議に基づいて行われる法の見直し、法施行後の具体的な相談事例や裁判例の集積等を踏まえ、必要に応じ見直しを行うものとする。

4 留意点

本指針で「望ましい」と記載している内容は、関係事業者がそれに従わない場合であっても、法に反すると判断されることはないが、障害者基本法の基本的な理念及び法の目的を踏まえ、できるだけ取り組むことが望まれることを意味する。

なお、関係事業者における障害者差別解消に向けた取組は、本指針を参考にして、各関係事業者により自主的に取組が行われることが期待されるが、自主的な取組のみによってはその適切な履行が確保されず、関係事業者が法に反した取組を繰り返す、自主的な改善を期待することが困難である場合などは、法第12条の規定により、文部科学大臣は、特に必要があると認められるときは、関係事業者に対し、報告を求め、又は助言、指導若しくは勧告をすることができるとされている。

こうした行政措置に至る事実を未然に防止するため、文部科学大臣は、関係事業者に対して、本指針に係る十分な情報提供を行うとともに、関係事業者からの照会・相談に丁寧に対応するなどの取組を積極的に行う必要があることから、文部科学省においては、第5のとおり、相談窓口を設置することとする。

第2 不当な差別的取扱い及び合理的配慮の基本的な考え方

1 不当な差別的取扱い

(1) 不当な差別的取扱いの基本的な考え方

関係事業者は、法第8条第1項の規定のとおり、その事業を行うに当たり、障害を理由として障害者でない者と不当な差別的取扱いをすることにより、障害者の権利利益を侵害してはならない。

ア 法が禁止する障害者の権利利益の侵害とは、障害者に対して、正当な理由なく、障害を理由として、財・サービスや各種機会の提供を拒否する又は提供に当たって場所・時間帯などを制限する、障害者でない者に対しては付さない条件を付すことなどによる権利利益の侵害である。

なお、障害者の事実上の平等を促進し、又は達成するために必要な特別の措置は、法第8条第1項に規定する不当な差別的取扱い（以下単に「不当な差別的取扱い」という。）ではない。

イ したがって、障害者を障害者でない者より優遇する取扱い（いわゆる積極的改善措置）や、法に規定された障害者に対する合理的配慮の提供による障害者でない者との異なる取扱い、合理的配慮を提供等するために必要な範囲で、プライバシーに配慮しつつ障害者に障害の状況等を確認することは、不当な差別的取扱いには当たらない。

不当な差別的取扱いとは、正当な理由なく、障害者を、関係事業者の行う事業について本質的に関係する諸事情が同じ障害者でない者より不利に扱うことである点に留意する必要がある。

(2) 正当な理由の判断の視点

正当な理由に相当するのは、障害者に対して、障害を理由として、財・サービスや各種機会の提供を拒否するなどの取扱いが客観的に見て正当な目的の下に行われたものあり、その目的に照らしてやむを得ない場合である。関係事業者においては、正当な理由に相当するか否かについて、個別の事案ごとに、障害者、関係事業者、第三者の権利利益（例：安全の確保、財産の保全、事業の目的・内容・機能の維持、損害発生防止等）の観点から、具体的場面や状況に応じて総合的・客観的に判断することが必要である。個別の事案ごとに具体的場面や状況に応じた検討を行うことなく、抽象的に事故の危険がある、危険が想定されるなどの一般的・抽象的な理由に基づいて、財・サービスや各種機会の提供を拒否する又は提供に当たって場所・時間帯などを制限する、障害者でない者に対しては付さない条件を付すなど障害者を不利に扱うことは、法の趣旨を損なうため、適当ではない。

関係事業者は、個別の事案ごとに具体的な検討を行った上で正当な理由があると判断した場合には、障害者にその理由を説明するものとし、理解を得よう努めることが望ましい。

(3) 不当な差別的取扱いの具体例

不当な差別的取扱いに当たり得る具体例は別紙1のとおりである。

なお、1(2)で示したとおり、不当な差別的取扱いに相当するか否かについては、個別の事案ごとに判断されることとなる。また、別紙1に記載されている具体例については、正当な理由が存在しないことを前提としていること、さらに、それらにはあくまでも例示であり、記載されている具体例だけに限られるものではないことに留意する必要がある。

がある。

2 合理的配慮

(1) 合理的配慮の基本的な考え方

関係事業者は、法第8条第2項の規定のとおり、その事業を行うに当たり、障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合において、その実施に伴う負担が過重でないときは、障害者の権利利益を侵害することとならないよう、当該障害者の性別、年齢及び障害の状態に応じて、社会的障壁の除去の実施について必要かつ合理的な配慮（以下「合理的配慮」という。）をすよう努めなければならない。

ア 権利条約第2条において、「合理的配慮」は、「障害者が他の者との平等を基礎として全ての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」と定義されている。

法は、権利条約における合理的配慮の定義を踏まえ、事業者に対し、その事業を行うに当たり、個々の場面において、障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合において、その実施に伴う負担が過重でないときは、障害者の権利利益を侵害することとならないよう、社会的障壁の除去の実施について、合理的配慮に努めなければならないとしている。合理的配慮は、障害者が受ける制限は、障害のみに起因するものではなく、社会における様々な障壁と相対することによって生ずるものという、いわゆる「社会モデル」の考え方を踏まえたものであり、障害者の権利利益を侵害することとならないよう、障害者が個々の場面において必要としている社会的障壁を除去するための必要かつ合理的な取組であり、その実施に伴う負担が過重でないものである。

合理的配慮は、事業者の事業の目的・内容・機能に照らし、必要とされる範囲で本来の業務に付随するものに限られること、障害者でない者との比較において同等の機会の提供を受けるためのものであること及び事業の目的・内容・機能の本質的な変更には及ばないことに留意する必要がある。

イ 合理的配慮は、障害の特性や社会的障壁の除去が求められる具体的場面や状況に応じて異なり、多様かつ個別性の高いものであり、当該障害者が現に置かれている状況を踏まえ、社会的障壁の除去のための手段及び方法について、2（2）で示す過重な負担の基本的な考え方に掲げた要素を考慮し、代替措置の選択も含め、双方の建設的対話による相互理解を通じて、必要かつ合理的な範囲で、柔軟に対応がなされるものである。さらに、合理的配慮の内容は、必要かつ合理的な範囲で、社会情勢の変化等に応じて変化するものである。合理的配慮の提供に当たっては、障害者の性別、年齢、状態等に配慮するものとする。

なお、合理的配慮を必要とする障害者が多数見込まれる場合、障害者との関係性が

長期にわたる場合等には、その都度の合理的配慮の提供ではなく、後述する環境の整備を考慮に入れることにより、中・長期的なコストの削減・効率化につながる可能性がある点は重要であることから、環境の整備に取り組みことを積極的に検討することが望ましい。

ウ 意思の表明に当たっては、具体的場面において、社会的障壁の除去に関する配慮を必要としている状況にあることを言語（手話を含む。）のほか、点字、拡大文字、筆談、実物の提示、身振りサイン等による合図、触覚による意思伝達など、障害者が他人とコミュニケーションを図る際に必要な手段（通訳を介するものを含む。）により伝えられる。

また、意思の表明には、障害者からの意思の表明のみでなく、知的障害や精神障害（発達障害を含む。）等により本人の意思の表明が困難な場合には、障害者の家族、介助者、法定代理人その他意思の表明に関わる支援者等、コミュニケーションを支援する者が本人を補佐して行う意思の表明も含む。

なお、意思の表明が困難な障害者が家族やコミュニケーションを支援する者を伴っておらず、本人の意思の表明もコミュニケーションを支援する者が本人を補佐して行う意思の表明も困難であることなどにより、意思の表明がない場合であっても、当該障害者が社会的障壁の除去を必要としていることが明白である場合には、法の趣旨に鑑み、当該障害者に対して適切と思われる配慮を提案するために建設的対話を働きかけるなど、自主的な取組に努めることが望ましい。

エ 合理的配慮は、障害者等の利用を想定して事前に行われる建築物のバリアフリー化、介助者や日常生活・学習活動などの支援を行う支援員等の人的支援、情報アクセシビリティの向上等の環境の整備を基礎として、個々の障害者に対して、その状況に応じて個別に実施される措置である。したがって、各場面における環境の整備の状況により、合理的配慮の内容は異なることとなる。また、障害の状態等が変化することもあるため、特に、障害者との関係性が長期にわたる場合等には、提供する合理的配慮について、適宜、見直しを行うことが重要である。

オ 介助者や支援員等の人的支援に関しては、障害者本人と介助者や支援員等の人間関係や信頼関係の構築・維持が重要であるため、これらの関係も考慮した支援のための環境整備にも留意することが望ましい。また、支援機器の活用により、障害者と関係事業者双方の負担が軽減されることも多くあることから、支援機器の適切な活用についても配慮することが望ましい。

カ 同種の事業が行政機関等と事業者の双方で行われる場合には、事業の類似性を踏まえつつ、事業主体の違いも考慮した上での対応に努めることが望ましい。

さらに、文部科学省所管事業分野のうち学校教育分野については、障害者との関係性が長期にわたるなど固有の特徴を有することから、また、スポーツ分野についてはスポーツ基本法（平成23年法律第78号）等を踏まえ、文化芸術分野については文化芸術振興基

本法（平成13年法律第148号）等を踏まえて、各分野の特に留意すべき点を別紙2のとお示す。

(2) 過重な負担の基本的な考え方

過重な負担については、関係事業者において、個別の事案ごとに、以下の要素等を考慮し、具体的場面や状況に応じて総合的・客観的に判断することが必要である。個別の事案ごとに具体的場面や状況に応じた検討を行うことなく、一般的・抽象的な理由に基づいて過重な負担に当たると判断することは、法の趣旨を損なうため、適当ではない。関係事業者は、個別の事案ごとに具体的な検討を行った上で過重な負担に当たると判断した場合には、障害者にその理由を説明するものとし、理解を得るよう努めることが望ましい。

- ① 事務・事業への影響の程度（事務・事業の目的・内容・機能を損なうか否か）
- ② 実現可能性の程度（物理的・技術的制約、人的・体制上の制約）
- ③ 費用・負担の程度
- ④ 事務・事業規模
- ⑤ 財政・財務状況

(3) 合理的配慮の具体例

合理的配慮の具体例は別紙1のとおりである。

なお、2(1)イで示したとおり、合理的配慮は、具体的場面や状況に応じて異なり、多様かつ個別性の高いものであり、掲載した具体例については、

- 前提として、2(2)で示した過重な負担が存在しないこと
- 事業者に強制する性格のものではないこと
- これらはあくまでも例示であり、記載されている具体例に限られるものではないこと

に留意する必要がある。関係事業者においては、これらの合理的配慮の具体例を含む本指針の内容を踏まえ、具体的場面や状況に応じて柔軟に対応することが期待される。

第3 関係事業者における相談体制の整備

関係事業者においては、障害者、その家族その他の関係者からの相談等に的確に対応するため、既存の一般の利用者等からの相談窓口等の活用や窓口の開設により相談窓口を整備することが重要である。また、ホームページ等を活用し、相談窓口等に関する情報を周知することや、相談時の配慮として、対話のほか、電話、ファックス、電子メール、筆談、読み上げ、手話、点字、拡大文字、ルビ付与など、障害の特性に応じた多様なコミュニケーション手段や情報提供手段を用意して対応することが望ましい。なお、ホームページによる周知に際しては、視覚障害者、聴覚障害者等の情報アクセスIBILITYに配慮し、例えば、音声読み上げ機能に対応できるよう画像には説明文を付す、動画を掲載する場合に字

幕、手話等を付すなどの配慮を行うことが望ましい。

また、実際の相談事例については、プライバシーに配慮しつつ順次蓄積し、以後の合理的配慮の提供等に活用することが望ましい。

さらに、文部科学省所管分野のうち学校教育分野については、障害者との関係性が長期にわたるなど固有の特徴を有することから、特に留意すべき点を別紙2のとお示す。

第4 関係事業者における研修・啓発

関係事業者は、障害者に対して適切に対応し、また、障害者及びその家族その他の関係者からの相談等に的確に対応するため、研修等を通じて、法の趣旨の普及を図るとともに、障害に関する理解の促進を図ることが重要である。普及すべき法の趣旨には、法第1条に規定する法の目的、すなわち、全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現を目指すことが含まれる点にも留意する。

特に学校教育分野においては、教職員の理解の在り方や指導の姿勢が幼児、児童、生徒及び学生（以下「児童生徒等」という。）に大きく影響することに十分留意し、児童生徒等の発達段階に応じた支援方法、外部からは気付きにくいことももある難病等をはじめとした病弱（身体虚弱を含む）、発達障害、高次脳機能障害等の理解、児童生徒等の間で不当な差別的取扱いが行われている場合の適切な対応方法等も含め、研修・啓発を行うことが望ましい。また、スポーツ分野や文化芸術分野においても、指導者等関係者の理解の在り方や指導の姿勢がスポーツや文化芸術活動に参加する者等に大きく影響することに十分留意した研修・啓発を行うことが望ましい。

研修・啓発においては、文部科学省や同省が所管する独立行政法人等が提供する各種情報を活用することが効果的である（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所が運営する「インクルーシブ教育システム構築支援データベース」や独立行政法人日本学生支援機構が作成する「大学等における障害のある学生への支援・配慮事例」、「教職員のための障害学生修学支援ガイド」等）。また、研修・啓発の内容によっては、医療、保健、福祉等の関係機関や障害者関係団体と連携して実施することも効果的である。

第5 文部科学省所管事業分野に係る相談窓口

- 生涯学習・社会教育分野 生涯学習政策局生涯学習推進課及び同局社会教育課
- 初等中等教育分野 初等中等教育局特別支援教育課
- 高等教育分野 高等教育局学生・留学生課
- 科学技術・学術分野 科学技術・学術所管部局事業所管各課室
- スポーツ分野 スポーツ庁健康スポーツ課
- 文化芸術分野 文化庁文化所管部局事業所管各課室

別紙1

不当な差別的取扱い、合理的配慮等の具体例

- 1 不当な差別的取扱いに当たり得る具体例
障害のみを理由として、以下の取扱いを行うこと。
 - 学校、社会教育施設、スポーツ施設、文化施設等において、窓口対応を拒否し、又は対応の順序を後回しにすること。
 - 資料の送付、パンフレットの提供、説明会やシンポジウムへの出席等を拒むこと。
 - 社会教育施設、スポーツ施設、文化施設等やそれらのサービスの利用をさせないこと。
 - 学校への入学の受入、受験、入学、授業等の受講や研究指導、実習等校外教育活動、入寮、式典参加を拒むことや、これらを拒まない代わりとして正当な理由のない条件を付すこと。
 - 試験等において合理的配慮の提供を受けたことを理由に、当該試験等の結果を学習評価の対象から除外したり、評価において差を付けたりすること。
- 2 不当な差別的取扱いに当たらない具体例
 - 学校、社会教育施設、スポーツ施設、文化施設等において、合理的配慮を提供するたために必要な範囲で、プライバシーに配慮しつつ、障害者である利用者に障害の状況等を確認すること。
 - 障害のある幼児、児童及び生徒のため、通級による指導を実施する場合において、また特別支援学級及び特別支援学校において、特別の教育課程を編成すること。
- 3 合理的配慮に当たり得る配慮の具体例
 - (1) 物理的環境への配慮や人的支援の配慮の具体例
 - ①主として物理的環境への配慮に関するもの
 - 学校、社会教育施設、スポーツ施設、文化施設等において、災害時の警報音、緊急連絡等が聞こえにくい障害者に対し、災害時に関係事業者の管理する施設の職員が直接災害を知らせたり、緊急情報・館内放送を視覚的に受容することができる警報設備・電光表示機器等を用意したりすること。
 - 管理する施設・敷地内において、車椅子利用者のためにキャスター上げ等の補助をし、又は段差に携帯スロープを渡すこと。
 - 配架棚の高い所に置かれた図書やパンフレット等を取って渡したり、図書やパンフレット等の位置を分かりやすく伝えたりすること。
 - 疲労を感じやすい障害者から別室での休憩の申出があった際、別室の確保が困難である場合に、当該障害者に事情を説明し、対応窓口の近くに長椅子を移動させて臨時の休憩スペースを設けること。

- 移動に困難のある学生等のために、通学のための駐車場を確保したり、参加する授業で使用する教室をアクセスしやすい場所に変更したりすること。
- 聴覚過敏の児童生徒等のために教室の机・椅子の脚に緩衝材を付けて雑音を軽減する、視覚情報の処理が苦手な児童生徒等のために黒板周りの掲示物等の情報量を減らすなど、個別の事案ごとに特性に応じて教室環境を変更すること。

②主として人的支援の配慮に関するもの

- 目的の場所までの案内の際に、障害者の歩行速度に合わせた速度で歩いたり、介助する位置（左右・前後・距離等）について、障害者の希望を聞いたりすること。
- 介助等を行う学生（以下「支援学生」という。）、保護者、支援員等の教室への入室、授業や試験でのパソコン入力支援、移動支援、待合室での待機を許可すること。

(2) 意思疎通の配慮の具体例

- 学校、社会教育施設、スポーツ施設、文化施設等において、筆談、要約筆記、読み上げ、手話、点字など多様なコミュニケーション手段や分かりやすい表現を使って説明をするなどの意思疎通の配慮を行うこと。
- 情報保障の観点から、見えにくさに応じた情報の提供（聞くことで内容が理解できる説明・資料や、拡大コピー、拡大文字又は点字を用いた資料、遠くのものや動きの速いものなど触ることができないものを確認できる模型や写真等の提供）、聞こえにくさに応じた規範的な情報の提供、見えにくさと聞こえにくさの両方がある場合にに応じた情報の提供（手のひらに文字を書いて伝える等）、知的障害に配慮した情報の提供（伝える内容の要点を筆記する、漢字にルビを振る、単語や文節の区切りに空白を挟んで記述する「分かち書き」にする、なじみのない外来語は避ける等）を行うこと。また、その際、各媒体間でページ番号等が異なり得ることに留意して使用すること。
- 知的障害のある利用者等に対し、抽象的な言葉ではなく、具体的な言葉を使うこと。例えば、サービスを受ける際の「手続」や「申請」など生活上必要な言葉の意味を具体的に説明して、当該利用者等が理解しているかを確認すること。
- 子供である障害者又は知的障害、発達障害、言語障害等により言葉だけを聞いて理解することや意思疎通が困難な障害者に対し、絵や写真カード、コミュニケーションボード、タブレット端末等の ICT 機器の活用、視覚的に伝えるための情報の文字化、質問内容を「はい」又は「いいえ」で端的に答えられるようにすることなどにより意思を確認したり、本人の自己選択・自己決定を支援したりすること。
- 比喩表現等の理解が困難な障害者に対し、比喩や暗喩、二重否定表現などを用いずに説明すること。

(3) ルール・慣行の柔軟な変更の具体例

- 学校、社会教育施設、スポーツ施設、文化施設等において、事務手続の際に、職員や教員、支援学生等が必要書類の代筆を行うこと。

- 障害者が立って列に並んで順番を待っている場合に、周囲の理解を得た上で、当該障害者の順番が来るまで別室や席を用意すること。
- 他人との接触、多人数の中にいることによる緊張のため、不随意の発声等がある場合、緊張を緩和するため、当該障害者に説明の上、施設状況に応じて別室を用意すること。
- 学校、文化施設等において、板書やスクリーン等がよく見えるように、黒板等に近い席を確保すること。
- スポーツ施設、文化施設等において、移動に困難のある障害者を早めに入場させ席に誘導したり、車椅子を使用する障害者の希望に応じて、決められた車椅子用以外の客席も使用できるようにしたりすること。
- 入学試験や検定試験において、本人・保護者の希望、障害の状況等を踏まえ、別室での受験、試験時間の延長、点字や拡大文字、音声読み上げ機能の使用等を許可すること。
- 点字や拡大文字、音声読み上げ機能を使用して学習する児童生徒等のために、授業で使用する教科書や資料、問題文を点訳又は拡大したものやテキストデータを事前に渡すこと。
- 聞こえにくさのある児童生徒等に対し、外国語のヒアリングの際に、音質・音量を調整したり、文字による代替問題を用意したりすること。
- 知的発達遅れにより学習内容の習得が困難な児童生徒等に対し、理解の程度に応じて、視覚的に分かりやすい教材を用意すること。
- 肢体不自由のある児童生徒等に対し、体育の授業の際に、上・下肢の機能に応じてポール運動におけるポールの大きさや投げ距離を変えたり、走運動における走る距離を短くしたり、スポーツ用車椅子の使用を許可したりすること。
- 日常的に医療的ケアを要する児童生徒等に対し、本人が対応可能な場合もあることなどを含め、配慮を要する程度には個人差があることに留意して、医療機関や本人が日常的に支援を受けている介助者等と連携を図り、個々の状態や必要な支援を丁寧に確認し、過剰に活動の制限等をしないようにすること。
- 慢性的な病気等のために他の児童生徒等と同じように運動ができない児童生徒等に対し、運動量を軽減したり、代替できる運動を用意したりするなど、病気等の特性を理解し、過度に予防又は排除することなく、参加するための工夫をすること。
- 治療のため学習できない期間が生じる児童生徒等に対し、補講を行うなど、学習機会を確保する方法を工夫すること。
- 読み・書き等に困難のある児童生徒等のために、授業や試験でのタブレット端末等の ICT 機器使用を許可したり、筆記に代えて口頭試験による学習評価を行ったりすること。
- 発達障害等のため、人前での発表が困難な児童生徒等に対し、代替措置としてレポートを課したり、発表を録画したもので学習評価を行ったりすること。
- 学校生活全般において、適切な対人関係の形成に困難がある児童生徒等のために、能動的な学習活動などにおいてグループを編成する時には、事前に伝えたり、場合によっては本人の意向を確認したりすること。また、こだわりのある児童生徒等のために、話し

- 合いや発表などの場面において、意思を伝えることに時間を要する場合がありますことを考慮して、時間を十分に確保したり個別に対応したりすること。
- 理工系の実験、地質調査のフィールドワークなどでグループワークができない学生等や、実験の手順や試薬を混同するなど、作業が危険な学生等に対し、個別の実験時間や実習課題を設定したり、個別のティーチング・アシスタント等を付けたりすること。

分野別の留意点

学校教育分野

1 総論

権利条約のうち、教育分野について規定した第24条は、教育についての障害者の権利を認めることを明言し、「インクルーシブ教育システム」(inclusive education system、障害者を包容する教育制度)及び生涯学習の確保を締約国に求めている。

これらは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が一般的な教育制度から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な合理的配慮が提供されること等が必要とされている。

障害者基本法においては、第4条第1項において「何人も、障害者に対して、障害を理由として、差別することその他の権利利益を侵害する行為をしてはならない」と、また、同条第2項において「社会的障壁の除去は、それを必要としている障害者が現に存し、かつ、その実施に伴う負担が過重でないときは、それを怠ることによつて前項の規定に違反することとならないよう、その実施について必要かつ合理的な配慮がされなければならない」とされている。さらに、国及び地方公共団体は、教育基本法(平成18年法律第120号)第4条第2項において「障害のある者が、その障害の状態に応じ、十分な教育を受けられるよう、教育上必要な支援を講じなければならない」とされているほか、障害者基本法第16条第1項において「障害者が、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育を受けられるようにするため、可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、教育の内容及び方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じなければならない」とされている。

学校教育分野においては、これらの規定も踏まえて既に権利条約等への対応のための取組が進められており、合理的配慮等の考え方も、中央教育審議会初等中等教育分科会が平成24年7月に取りまとめた「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」(以下「報告」という。)及び文部科学省高等教育局長決定により開催された「障がいのある学生の修学支援に関する検討会」が平成24年12月に取りまとめた「障がいのある学生の修学支援に関する検討会報告(第一次まとめ)」により示されている。

教育基本法第4条第2項による義務を負うのは国及び地方公共団体であるが、障害者基本法第4条及び同条を具体化する法の理念を踏まえ、学校教育を行う事業者においても、これらの有識者会議により示された考え方を参考とし、取組を一層推進することが必要である。また、専修学校及び各種学校を設置する事業者においては、後述する初等中等教育段階又は高等教育段階のうち相当する教育段階の留意点を参考として対応することが望ま

しい。

なお、有識者会議により示された考え方は、特別支援教育及び障害のある学生の修学支援の全体に関するものであり、現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明を受けて行う合理的配慮の提供にとどまらず、これらに基づき取組を推進することにより、当該意思の表明がない場合にも、適切と思われる配慮に関する建設的対話を働きかけるなどの自主的な取組も推進され、自ら意思を表明することが必ずしも容易ではない児童生徒等も差別を受けることのない環境の醸成につながるものが期待される。

2 初等中等教育段階

(1) 合理的配慮に関する留意点

障害のある幼児、児童及び生徒に対する合理的配慮の提供については、中央教育審議会初等中等教育分科会の報告に示された合理的配慮の考え方を踏まえて対応することが適当である。具体的には、主として以下の点に留意する。

ア 合理的配慮の合意形成に当たっては、権利条約第24条第1項にある、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とすることを目的に合致するかどうかの観点から検討が行われることが重要である。

イ 合理的配慮は、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じ、設置者・学校(学校教育法(昭和22年法律第26号)第1条に規定する学校(大学及び高等専門学校を除く。))をいう。(以下同じ。)及び本人・保護者により、発達の段階を考慮しつつ合意形成を図った上で提供されることが望ましく、その内容を個別の教育支援計画に明記することが重要である。

ウ 合理的配慮の合意形成後も、幼児、児童及び生徒一人一人の発達の程度、適応の状況等を勘案しながら柔軟に見直しができることを共通理解とすることが重要である。

エ 合理的配慮は、障害者がその能力を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであるインクルーシブ教育システムの理念に照らし、その障害のある幼児、児童及び生徒が十分な教育を受けられるために提供できているかという観点から評価することが重要である。例えば、個別の教育支援計画や個別の指導計画について、各学校において計画に基づき実行した結果を評価して定期的に見直すなど、PDCAサイクルを確立させていくことが重要である。

オ 進学の移行時においても途切れることのない一貫した支援を提供するため、個別の教育支援計画の引継ぎ、学校間や関係機関も含めた情報交換等により、合理的配慮の引継ぎを行うことが必要である。

なお、学校教育分野において、障害のある幼児、児童及び生徒の将来的な自立と社会参加を見据えた障害の早期発見・早期支援の必要性及びインクルーシブ教育システムの理念

に鑑み、幼児教育段階や小学校入学時点において、意思の表明の有無に関わらず、幼児及び児童に対して適切と思われる支援を検討するため、幼児及び児童の障害の状態等の把握に努めることが望ましい。具体的には、保護者と連携し、ブライバシーにも留意しつつ、地方公共団体が実施する乳幼児健診の結果や就学前の療育の状況、就学相談の内容を参考とすること、後述する校内委員会において幼児及び児童の支援のニーズ等に関する実態把握を適切に行うこと等が考えられる。

(2) 合理的配慮の具体例

別紙1のほか、報告において整理された合理的配慮の観点や障害種別の例及び独立行政法人国立特別支援教育総合研究所が運営する「インクルーシブ教育システム構築支援データベース」や「特別支援教育教材ポータルサイト」も参考とすることが効果的である。

なお、これらに示されているもの以外は提供する必要がないということではなく、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されることが望ましい。

(3) 相談体制の整備に関する留意点

学校教育法第81条第1項の規定により、私立学校を含め、障害により教育上特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒が在籍する全ての学校において、特別支援教育を実施することとされている。

学校の校長（園長を含む。以下同じ。）は、特別支援教育の実施の責任者として、自らが特別支援教育や障害に関する認識を深めるとともに、リーダーシップを発揮しつつ、特別支援学校のセンター的機能等も活用しながら、次の体制の整備を行い、組織として十分に機能するよう教職員を指導することが重要である。

ア 特別支援教育コーディネーターの指名

各学校の校長は、各学校における特別支援教育の推進のため、主に、2（3）イに述べる校内委員会や校内研修の企画・運営、関係諸機関や関係する学校との連絡・調整、保護者からの相談窓口などの役割を担う教員を「特別支援教育コーディネーター」に指名し、校務分掌に明確に位置付ける。

また、校長は、特別支援教育コーディネーターが合理的配慮の合意形成、提供、評価、引継ぎ等の一連の過程において重要な役割を担うことに十分留意し、学校において組織的に機能するよう努める。

イ 特別支援教育に関する校内委員会の設置

各学校においては、校長のリーダーシップの下、全校的な支援体制を確立し、障害のある又はその可能性があり特別な支援を必要としている幼児、児童及び生徒の実態把握や支援方策の検討等を行うため、校内に特別支援教育に関する校内委員会を設置する。

校内委員会は、校長、教頭、特別支援教育コーディネーター、教務主任、生徒指導主事、通級による指導担当教員、特別支援学級担当教員、養護教諭、対象の幼児、児童及び生徒の学級担任、学年主任、その他必要と認められる者などで構成する。

学校においては、主として学級担任や特別支援教育コーディネーター等が、幼児、児童及び生徒・保護者等からの相談及び現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明を最初に受け付けることが想定される。各学校は、相談等を受けた学級担任や特別支援教育コーディネーター等と本人・保護者との対話による合意形成が困難である場合には、校内委員会を含む校内体制への接続が確実に行われるようにし、校長のリーダーシップの下、合意形成に向けた検討を組織的に行うことが必要である。

このような校内体制を用いてもなお合意形成が難しい場合は、設置者である学校法人等が、法的知見を有する専門家等の助言を得るなどしつつ、法の趣旨に即して適切に対応することが必要である。

(4) 研修・啓発に関する留意点

基本方針は、地域住民等に対する啓発活動として、「障害者差別が、本人のみならず、その家族等にも深い影響を及ぼすことを、国民一人ひとりが認識するとともに、法の趣旨について理解を深めることが不可欠であり、また、障害者からの働きかけによる建設的対話を通じて相互理解が促進されるよう、障害者も含め、広く周知・啓発を行うことが重要である」としている。

この周知・啓発において学校教育が果たす役割は大きく、例えば、障害者基本法第16条第3項にも規定されている障害のある幼児、児童及び生徒と障害のない幼児、児童及び生徒の交流及び共同学習は、障害のない幼児、児童及び生徒が障害のある幼児、児童及び生徒と特別支援教育に対する正しい理解と認識を深めるための絶好の機会であり、同じ社会に生きる人間として、お互いを正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていくことの大切さを学ぶ場である。また、障害のある幼児、児童及び生徒の保護者、障害のない幼児、児童及び生徒の保護者ともに、このような学校教育に関わることににより、障害者に対する理解を深めていくことができる。

学校においては、学校教育が担う重要な役割を認識し、幼児、児童及び生徒の指導や保護者との連絡に携わる教職員一人一人が、研修等を通じて、法の趣旨を理解するとともに、障害に関する理解を深めることが重要である。

3 高等教育段階

(1) 合理的配慮に関する留意点

障害のある学生に対する合理的配慮の提供については、大学等（大学及び高等専門学校をいう。以下同じ。）が個々の学生の状態・特性等に応じて提供するものであり、多様かつ個別性が高いものである。合理的配慮を提供するに当たり、大学等が指針とすべき考え方を項目別に以下のように整理した。ここで示すもの以外は合理的配慮として提供する必要がないというものではなく、個々の学生の障害の状態・特性や教育的ニーズ等に応じて配慮されることが望まれる。

- ① 機会の確保：障害を理由に修学を断念することがないよう、修学機会を確保すること、また、高い教養と専門的能力を培えるよう、教育の質を維持すること。
- ② 情報公開：障害のある大学進学希望者や学内の障害のある学生に対し、大学等全体としての受入れ姿勢・方針を示すこと。
- ③ 決定過程：権利の主体が学生本人にあることを踏まえ、学生本人の要望に基づいた調整を行うこと。
- ④ 教育方法等：情報保障、コミュニケーション上の配慮、公平な試験、成績評価などにおける配慮を行うこと。
- ⑤ 支援体制：大学等全体として専門性のある支援体制の確保に努めること。
- ⑥ 施設・設備：安全かつ円滑に学生生活を送れるよう、バリアフリー化に配慮すること。

(2) 合理的配慮の具体例

別紙1のほか、独立行政法人日本学生支援機構が作成する「大学等における障害のある学生への支援・配慮事例」や「教職員のための障害学生修学支援ガイド」も参考とすることが効果的である。

なお、これらに示されているもの以外は提供する必要があるというのではなく、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されることが望ましい。

(3) 相談体制の整備に関する留意点

大学等の学長（校長を含む。以下同じ。）は、リーダーシップを発揮し、大学等全体として、学生から相談を受けた時の体制整備を含む次のような支援体制を確保することが重要である。

ア 担当部署の設置及び適切な人的配置

支援体制を整備するに当たり、必要に応じ、障害のある学生の支援を専門に行う担当部署の設置及び適切な人的配置（専門性のある専任教職員、コーディネーター、相談員、手話通訳等の専門技術を有する支援者等）を行うほか、学内（学生相談に関する部署・施設、保健管理に関する部署・施設、学習支援に関する部署・施設、障害に関する様々な専門性を持つ教職員）との役割を明確にした上で、関係部署・施設との連携を図る。

なお、障害のある学生の所属学部や学科、担当教職員により提供する支援の内容が大きく異なるなどの状況が発生した場合は、学長及び障害のある学生の支援を専門に行う担当部署を中心に、これらの事案の内容を十分に確認した上で、必要な調整を図り、さらに再発防止のための措置を講じることが望ましい。

また、障害のある学生と大学等との間で提供する合理的配慮の内容の決定が困難な場合は、第三者的視点に立ち調整を行う組織が必要となるため、このような組織を学内に設置することが望ましい。

これらの調整の結果、なお合意形成が難しい場合は、大学等の設置者である学校法人等が、法的知見を有する専門家等の助言を得るなどしつつ、法の趣旨に即して適切に対応することが必要である。

イ 外部資源の活用

障害は多岐にわたり、各大学等内の資源のみでは十分な対応が困難な場合があることから、必要に応じ、学外（地方公共団体、NPO、他の大学等、特別支援学校など）の教育資源の活用や障害者関係団体、医療、福祉、労働関係機関等との連携についても検討する。

ウ 周囲の学生の支援者としての活用

障害のある学生の日常的な支援には、多数の人材が必要となる場合が多いことから、周囲の学生を支援者として活用することも一つの方法である。

一方で、これらの学生の支援者としての活用に当たっては、一部の学生に過度な負担が掛かることや支援に携わる学生と障害のある学生の人間関係に問題が生じる場合があることから、これらに十分留意するとともに、障害の知識や対応方法、守秘義務の徹底等、事前に十分な研修を行い、支援の質を担保した上で実施することが重要である。

(4) 学生・教職員の理解促進・意識啓発を図るための配慮

障害のある学生からの様々な相談は、必ずしも担当部署に対して行われるとは限らず、障害のある学生の身近にいる学生や教職員に対して行われることも多いと考えられる。それらに適切に対応するためには、障害により日常生活や学習場面において様々な困難が生じることについて、周囲の学生や教職員が理解していることが望ましく、その理解促進・意識啓発を図ることが重要である。

(5) 情報公開

各大学等は、障害のある大学進学希望者や学内の障害のある学生に対し、大学等全体としての受入れ姿勢・方針を明確に示すことが重要である。

また、各大学等が明確にすべき受入れ姿勢・方針は、入学試験における障害のある受入れ者への配慮の内容、大学構内のバリアフリーの状況、入学後の支援内容・支援体制（支援に関する窓口の設置状況、授業や試験等における支援体制、教材の保障等）、受入れ実績（入学者数、在学者数、卒業・修了者数、就職者数等）など、可能な限り具体的に明示することが望ましく、それらの情報をホームページ等に掲載するなど、広く情報を公開することが重要である。なお、ホームページ等に掲載する情報は、障害のある者が利用できるように情報アクセシビリティに配慮することが望まれる。

スポーツ分野については、スポーツ基本法第2条第5項において、「スポーツは、障害者が自立的かつ積極的にスポーツを行うことができるよう、障害の種類及び程度に応じた必要な配慮をしつつ推進されなければならない。」と規定されている。スポーツに関する施設及びサービス等を提供する事業者においては、障害の有無にかかわらず誰もが楽しく安全にスポーツに親しむことができる環境を整備し、障害者がスポーツに参加する機会の拡充を図るとの基本的な考え方を踏まえて対応することが適当である。

文化芸術分野について、文化芸術振興基本法の前文は、「我が国の文化芸術の振興を図るためには、文化芸術活動を行う者の自主性を尊重することを旨としつつ、文化芸術を国民の身近なものとし、それを尊重し大切にしよう包括的な施策を推進していくことが不可欠である」との理念を掲げている。文化芸術分野の事業者においては、この理念に基づき、障害の有無にかかわらず、誰もが文化芸術活動に親しむことができるよう、適切に対応することが重要である。

具体的には、以下の点に留意する。

- 合理的配慮は、一人一人の障害の状態や必要な支援、活動内容等に応じて決定されるものである。本人・保護者等とよく相談し、可能な限り合意形成を図った上で決定し、提供されることが望ましい。
- 障害者が使用する用具等が施設の管理・維持に与える影響の程度については、具体的場面や状況により異なるものであるため、当該場面や状況に応じて、柔軟に対応することが重要である。

特集●軽度発達障害再考

第14回大会大会企画シンポジウム：今、あらためてLDを考える—軽度発達障害のとりえ方—

AD/HD・HFPDD（高機能広汎性発達障害）・LDの 関連性に関する臨床的研究

平谷美智夫

Key words: LD (learning disorders, learning disabilities), developmental dyslexia, AD/HD (attention deficit/hyperactivity disorder), HFPDD (high-functioning pervasive developmental disorder), MBD (minimum brain dysfunction)

I はじめに

ADHDとPDDには共通の症状が多く、ともに言語の障害や学業不振を有する者も多く、LDとの鑑別が困難な場合も少なくない。さらに、同一家族内に異なる発達障害の者がいたり、同一人物が発達過程で、たとえば幼児期にはPDD、成長してからLDという異なる診断を持つような場合も少なくない。LDの診断基準の曖昧さと診断バッテリーの完成度の低さなどがさらに理解を困難にしている。診断は、単に三つのいずれかの疾患名をつけることではなく、児童の療育につながる特性（重複を認めた療育につながる診断）を明らかにすることであり、この診断に至る作業を抜きにした療育（教育）はありえないと筆者は考えている。

1980年代、軽度発達障害に相当する用語であったMBDはLDとADHD（当時は意識されていなかったが、アスペルガー障害も含まれていたと思われる）を包含するものであった。重複した症状を持つ児童が多いこと、LD（＝学習障害）は読み書き・算数障害を現す意味合いが強いことな

どを考慮すると、軽度発達障害全体を現す用語としてMBDという言葉を再度持ち出した上で三つの診断名を考えてもよいのではないかと考えている。教科指導は教育の原点であるので、LDの定義を明確にした上で、LD診断バッテリーを整備し、LD指導法（教科指導）を追求することは重要な課題であることも強調しておきたい。

上記のことを明らかにする目的で、クリニック開設（平成13年4月）以来4年3カ月間に受診した886名について1）～6）の検討を行った。

- 1) クリニックでプロフィールを作成した632例のまとめ (表2)
- 2) 平成16年度に詳細な検討を行えた7歳以上のケース72例についての検討 (表3)
- 3) ADHDからPDDへの診断変更例 (表4)
- 4) 2親等以内の家族が受診した58家系、124名についての検討 (表5)
- 5) 幼児期にPDD、学童期にADHD、中学生でディスレクシアと診断されたケース (表6-1, 6-2)
- 6) ADHDやHFPDDに学業不振が合併するケースのとりえ方

II LDの定義・概念の変遷 (表1)

学習障害（以下LD）は表1のように定義される。文部省の定義（文部省，1999）によると、

Michio Hiratani: A Clinical Study of the Relation among Learning Disabilities, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, and High-functioning Pervasive Developmental Disorder
平谷こども発達クリニック

表1 学習障害の定義

- 1 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(文部省)：最終報告 1999

学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、計算する、または推論する特定のものの習得と使用に著しい困難を示すさまざまな状態を指すものである。学習障害はその原因として、中枢神経に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、精神薄弱、情緒障害などの障害や環境的な要因が直接の原因となるものではない。

- 2 DSM-IV (1996) によるLDの定義

読字障害

- A. 読みの正確さと理解力についての個別施行による標準化検査で測定された読みの到達度が、その人の生活年齢、測定された知能、年齢相応の教育の程度に応じて期待されるものよりも十分に低い。
- B. 基準Aの障害が読字能力を必要とする学業成績や日常の活動を著明に妨害している。
- C. 感覚器の欠陥が存在する場合、読みの困難は通常それに伴うものより過剰である。

算数障害

- A. 個別施行による標準化検査で測定された算数の能力が、(以下読字障害の下線部に同じ)
- B. C. 読字障害のB.Cに基本的に同じ
- 書字表出障害 略

LDとは聞く・話す・読む・計算する・または推論する特定の能力の障害であるとされ、読字障害・書字障害・算数障害をLDとするDSM-IVの定義(医学の定義：米国精神医学界の診断基準：DSM-IV-TR, 2004)とさほど矛盾するところはない。どちらの定義においてもLDの中核症状は読み書き・計算の障害である。しかし、実際には「教育の定義は広い」という説明のもとで、LDという用語を軽度発達障害すべてを包含するMBD(微細脳機能障害)に近いものとする傾向があり、LDの概念を混乱させてきた。加えて、通常学級の担任が、多動・衝動性・対人関係を主症状とするAD/HDやアスペルガー障害への対応に手がとられ、学業不振が主症状であり行動上の問題の少ないLD児童までは手が回らないという事情もある。結果としてわが国では、ディスレクシアを中心とする本来のLD理解が深まらなかった。

III 診断はなぜ必要なのか(診断名は療育・教育のキーワード)

「診断はいつでもよい、いかに療育するかが大切だ」という人がいる。診断を無視(軽視)して自立に向けた正しい療育ができるとは思えない。正確な診断・早期治療を基本とする医学領域においても、時には確定診断のないままでの治療を余儀なくされる場合もあるが、それでもわれわれは確定診断のための努力をほらう。診断がつけば、治療方法や合併症、長期予後などについての有用な情報を収集でき、見通しを持った治療が可能になるからである。

軽度発達障害では、通常の病気の場合よりも診断がより重要である。肺炎に罹った子どもの親は、起炎菌や薬剤について知らなくても、信頼できる医師に子どもを任せておけば1週間後には元気な子どもを連れて帰ることができ、以後は肺炎とは無縁で生きてゆけるが、軽度発達障害では保護者の果たす役割は肺炎の看護よりはるかに重要である。生涯にわたる療育に本当に責任を持って参加できるのは親しかいないからである。自閉症の子を持つ親が、LDあるいはADHDと言われたとすると、その保護者には自閉症療育についての情報がきわめて入りにくくなる。自閉症の子を持つ親は早くから自閉症療育の基本的な知識や技術を習得する必要がある。診断名は、保護者・教育関係者・医療(療育)関係者が連携するキーワードとなるものである。

私のクリニックでは、療育に先立ってかなりの時間を割いてプロフィールを作成する。プロフィールは全5ページにおよび、生育歴、発達歴、学校での様子、発達テストの結果、ADHDやPDDの診断の根拠などの個別的な記載のあと、最後のページに認知・行動特徴を項目ごとにまとめ、その上に診断名を書くようにしている(平谷, 2001)。そして、両親の参加のもと約1時間かけてプロフィールに従って説明し、診断書を手渡す(告知)。この診断書は単にADHDやPDDなどの診断名だけでなく、児の認知・行動特徴がまとめられてい

表2 発達障害のまとめ（N＝632）

診断名	N	年齢分布	N
PDD	346	3歳未満	28
(HFPDD)	213以上)	3～6歳	223
ADHD	195	7～9歳	204
LD	49以上	10～12歳	106
精神遅滞	49	13～15歳	57
境界線級知能	10	16歳以上	14

平谷こども発達クリニックを受診した発達障害886例のうちプロフィールを完成した632例をまとめた。

HFPDDとLDの症例数が～以上となっているのは、HFPDDでは知的水準の判定の不可能な低年齢群が混じっていること、LDでは、診断バッテリーがないために診断不可能な症例が多いためである。

るので、以後の療育や教育を考える基礎データとなる。告知のあと、心理スタッフが数回にわたり十分な時間を割いて診断について説明し、療育を開始する。この際、保護者には信頼できる参考図書を推薦している。

IV 発達障害886名の検討（平成13年4月クリニック開設以来平成17年6月末までの受診者）

1. プロフィール作成者632例の内訳（表2）

886例の内訳は、PDD：551例（HFPDD 308例以上、ADHD併存99例、LD併存14名以上）、ADHD：325例（LD併存29名）、LDは実際にはかなりいると考えられるが、確実な診断は困難な上に前任の職場でのケースでは今日の評価に耐えるだけの診断プロセスを経っていないので症例数はあげなかった。表3では前述のプロフィールを作成し、診断告知に至った632例をまとめた。ADHDよりもPDDが多く、PDDのうちHFPDDのしめる割合がおそらく70%を超えていることがわかる。LDについては、今後検討すべきことが多い。学齢期以降の子どもの割合が多いのは、学校関係者との連携が以前より強かったからであろう。HFPDD、特にアスペルガー障害が増えるにつれて、定型発達群との違いが微妙なケースも多く、従来のDSM-IVの診断基準では、診断が難しくなってきた。

表3 平成16年度に初診の7歳以上の発達障害72例の診断のまとめ

	N	男	女	併存障害（症状）
LD	12	12	0	(ADD-I 3 ADD-C 4 PDD 2)
PDD	45	37	8	(ADD-I 15 ADD-C 12 LD 2)
ADHD	24	23	1	(ADD-I 7 ADD-C 15)

LDのうちADHD・PDD合併例は重複して計算しており児童数は72例

診断が比較的安定した平成16年度にプロフィールを完成した症例のうち、診断がほぼ確定しうる7歳以上を対象とした。LD単独は3例のみで、ADHDやPDD合併例が多い。PDDに、ADHD特にADD-Iの合併が多い。またPDD 45例のうち33例（73%）がIQ 70以上のHFPDDであった。（ADD-C：混合型ADHD、ADD-I：不注意優勢型ADHD）

2. 平成16年度に詳細な検討を行えた7歳以上のケース72例についての検討（表3）

LD 12例中9例がADHDやPDDの合併例である。これは、多動・衝動性などの行動上の問題で受診して初めて、LDを指摘される場合が多いからと考えられる。ADHDのサブクラスでは、全体としてはADD-C（混合型注意欠陥多動性障害）のほうが頻度は高いが、PDDに併存したADHDでは逆にADD-I（不注意優勢型注意欠陥多動性障害）が多かった。筆者が1999年にまとめた61例では、ADD-Iが15例、ADD-Cが45例であったことにくらべると、ADD-Iの割合が多くなっている（平谷，2001）。DSM-IVでは、PDDと診断されるとADHDという診断はないとされるが、実際には両者が合併していると考えたほうが症状をよく理解できる場合が多く、しかも中枢刺激剤が奏功するケースも少なくなかった。またPDD 45例のうち33例（73%）がIQ 70以上のHFPDDであった。ADHDに学業不振が合併している場合、その要因が不注意（ADD-I）によるのか、LDとすべきか迷う場合も少なくなかった。

3. ADHDからPDDへの診断変更例（表4）

アスペルガー障害を含むHFPDDには、中核となる共通した認知・行動特徴に加えてさまざまな合併症がある。PDDやLDとの鑑別に関連する合併症状には注意力の障害（不注意優勢型注意欠陥

表4 AD/HD から PDD 診断変更例の分類

誤診例：PDDの行動特徴の見落とし例	29例
変更例：多動が著しくPDDの特徴が目立たなかった	6例
合併例：診断変更時にもADHDの特徴を認める	17例
Methylphenidate 有効例	42/48例

ADHDからの診断変更例55例（PDD 551例）を、分類した。

- ①誤診例：HFPDD特にアスペルガー障害の概念を十分に理解していなかった時期のケースで、初診時の所見を読み返すと明らかにPDDの行動特徴が記載され、PDDの診断基準を満たしていた
- ②変更例：低年齢児童や精神遅滞を合併している児童で、多動や衝動性が著しく、対人関係や固執傾向といったPDDの特徴がまだ目立っていない時にADHDと診断
- ③合併例：ADD-Iと診断し、中枢刺激剤（リタリン）も著効したが、ADHDの特徴に加えてPDDの特徴が目立ってきた

多動性障害：ADD-I様症状）、多動・衝動性（混合型注意欠陥多動性障害：ADD-C様症状）、読み書き・作文が苦手、文章表現力の弱さ、算数が苦手、学業不振などの学習障害様症状がある。これらの合併症のためにPDDの特徴を見失うことがあり、診断基準が明らかに異なるADHDとPDDの混同が生ずる。クリニックでADHDからPDDに診断変更が55例（PDD 551例中）を3群に分類した。誤診例は最近はずいぶん少なくなった。変更例についても、ADHDと診断しながらもPDDの可能性を記載しておくケースが増えてきている。合併例については、最近はADHD+PDDと診断を併記するようにしている。

4. LD・ADHD・HFPDDの家族スタディ(表5)

3疾患はともに家族集積性（濃厚な遺伝素因の関与）があり、同一家族内に複数の発達障害が出現することは珍しくない。平成16年4月までに2親等以内の家族が複数受診したケースを検討した。インテークの段階で家族歴が予想されても受診しなかったケースは含まれないので、実際にはもっと頻度が高い。長女がADHD、長男がHFPDD、次男がLDという家系もあった。このように、同一家族内に、異なった発達障害が高頻度に発生しており、臨床的にも遺伝子のレベルでも3

表5 LD・ADHD・HFPDDの家族スタディ

ADHD+ADHD	27家系
(ADD-C+ADD-I)	10家系
ADHD+PDD	1家系
PDD+PDD	15家系
(HFPDD+PDD (MR))	4家系

2親等以内の家族が受診した57家系、125名（ADHD 68, PDD 45, LD 12）を解析。同一家系内に異なった発達障害が発生していることがわかる。（平成16年4月調査）

疾患に深い関係があることが伺える。

5. 幼児期に典型的なPDDの特徴、学童期にADHDに類似した症状をも持ちながら、中学生にはADHD・PDDの特徴は消失しLD（ディスレクシア）と診断されたケース(表6)

幼児期の症状は紛れもないPDDであるが、平成7年（当時7歳8カ月：小学2年生）の初診時はHFPDDの概念の理解が不十分でADHDと診断した。中枢刺激剤（リタリン）が奏功し、覚醒レベルや注意力、運動面などに著明な改善が見られた。小学3～4年生までは読み書きの困難さや学業不振に加えて集団適応のまずさなどの問題があったが、中学生になった頃には、ADHDやHFPDDの特徴はまったくなく、学業成績こそ振るわないが人を思いやる気持ちや我慢する力が育ち、落ち着いて物事を深く考える力が養われてきた。しかし漢字の読み書きと英語は極端に苦手、中3の時、大石敬子先生の指導で、表6-2の結果を得、音韻障害をベースに持つ読み書き障害と診断した。

V 考 察

上記の我々のデータをもとに、これまでの報告や総説を参考にして考察する。

1. LD診断の問題点

LDの基本は、表1のごとく中枢神経の何らかの機能障害が原因で全般的な知的発達に遅れがないのに読み書き・算数の能力が十分に低いことである。診断する上での要点を宇野（宇野，2004；

表6-1 幼児期に典型的なPDDの症状があり、学童期にはむしろADHDの症状が目立ち、中学生になってLD（読み障害・書き障害）と診断された男児の発達経過・認知行動特徴（初診時7歳8カ月）

1 発達経過・認知行動特徴

①前置胎盤早期剥離・足位分娩 ②言葉の遅れと独特の言語理解・概念形成不良（言語まとめ参）③対人希薄 ④固執
 ⑤音に過敏 ⑥パニック ⑦鉛筆やシャツを噛む ⑧多動・注意散漫 ⑨覚醒水準低下 ⑩粗大運動が不得手で不器用
 ⑪微細神経学的徴候陽性、⑫姿勢保持困難 ⑬左利き方向音痴 ⑭暑さ寒さに弱く、高熱を出しやすい ⑮WISC-R
 (CA=6:10) VIQ=88 PIQ=123 FIQ=105 ⑯小学校高学年以降ADHDやHFPDDの特徴は消えた ⑰中枢刺
 激剤が、⑧⑨⑩⑪⑫に対して著効した

2 言語の問題のまとめ（初診～小学校低学年）

①始語2歳・2語文4歳1カ月 ②言語指示が入らない ③助詞が抜ける、文法的な誤りが多い ④話の前後がゴチャ
 ゴチャになる ⑤「あ」の文字を見て、「あ」という音を探すのに手間がかかる ⑥「目で読ませて」と言うことが多い
 ⑦文字や図形の形を捉えることが苦手。漢字も困難 ⑧誰かに読んでもらおうと文章理解可 ⑨書くことが苦手：漢
 字はほとんど書けない。鏡文字 ⑩適当・曖昧さの理解困難 ⑪勝手読み

⑪独特の言語理解

「電車が来ます。ご注意ください」→「ごじゅう円あげなかったらどうなるの？」と不安そうに聞く
 傘が6本あります。4本壊れました。何本残りますか。→ $6-4=2$ お母さん変だよ。なぜ日本になるの

3 幼児期の言葉の発達経過

2:6 始語：父母を主として人に対して「チャーチャン」。定位の指さし(+)：空飛ぶヘリコプターをさして「アッ」
 3:3 自発語：ゾーチャン・キリン・ワンワン・マンマ(りんごのこと)・ブーブ
 4:1 ずっと話している。しかし相手とのやりとりにはならない
 4:2 独特の表現が出だす：好きくない・見らしてやろうか・青いの海
 5:3 文字を覚えだすが鏡文字。質問に的確に答えられない。『寝る』というところ「アノネ コウヨウ」と言って
 床に寝て「ゲーゲー」と言う
 5:6 文字(かな50音)が読める。読み書きでちとさを間違える。的確な単語で答えられない：
 用途は分かるのでジェスチャーで「コウシテ コウスル」と表す
 助詞の間違が多い。聞き違が多い：デンシンバシラ→でんきんばしら
 6:1 動詞が出てこない
 名詞の置き換え・いい違えがある：喚語困難に類似
 まな板→包丁の画板 ガス→やかんの燃やすもの ふとんをしく→ふとんを開く ほうき→掃除機 など

1 発達経過・認知行動特徴の②③④⑤⑥⑧⑩⑪(⑮)よりPDDは疑う余地はなく、⑰よりADHDも十分考えられる。
 2・3より就学前にPDD+ディスレクシアと診断して言語指導すべきケースである。

表6-2 言語の問題に関する評価（14歳9カ月～15歳2カ月）大石敬子先生の指導による

検査	結果	誤り例
聞き取り（無意味音節の復唱）	正答率50%で、小学1, 2年生レベル	のとおそもこ→もとそもこ
日本語音韻認識（語の逆唱）	反応時間が長く小学4年生レベル	
読み書き	語尾、文末の読み誤り多く、作文はだらだら文。 漢字音読は小学校中学年レベル	踊る→わたる 委ねる→たずねる 「教室」「宿題」書けない
読書力検査①単語の意味 ②文章速読（読解）	13歳6カ月レベル（意味） 9歳6カ月（読解）	
英単語読みと和訳の正答率	中1で習う単語のそれぞれ69%・62%	ローマ字読みの誤り table→/ダブル/
英語音韻認識（語頭子音削除）	英語を習っていない小6年生よりできる	

本症例の言語の問題点は、①連続した音の聞き取りに問題をもつ、②文字-音の対応の規則を覚えられない。
 ①のために言語発達が遅れ、①と②のために読み書きの学習が遅れたと考えられる。

2005) は下記のように述べている。すなわち、「全般的知能の評価, 学習到達度の評価, 認知機能の評価の3点が学習障害を評価診断するために必須であり, 読み書きの学習到達度についてはわが国に標準検査はまだないが, ひらがな・カタカナ・漢字の読み書きに関する標準値を2005年度にインテルナ出版から出版予定。認知機能の評価は, 音韻処理過程, 意味処理過程と視覚情報処理過程双方の認知機能を測定することが有効である。文字の学習とは『図形』と『音』の双方に関する長期記憶であり意味記憶であるので, 音韻処理過程のみでなく図形に関する何らかの機能の測定も必要である。学習到達度を測定していないときは見逃しやすく, 認知機能の検査が実施されていないときは過剰にLDと診断評価してしまう危険性がある」。ディスレクシアの重要な要因である音韻認識については大石(2001)の報告がある。実用的なLD診断バッテリーの開発が待たれる。

2. ADHDとLDの関係

ADHDの児童に学習困難例が多いが, 注意散漫によってもまた多動によっても学業は障害されるので, 学業困難例がLDであるかどうかの判断は困難である。ADHDへのLDの合併頻度は, 読み障害・書き障害・算数障害といった本来のLDの診断基準が個々の研究者で違いがあったり, 上述のように診断バッテリーがまだできていないため, バラツキが大きい。筆者(平谷, 2001)の経験では不注意優勢型では, 幼児期の言葉の遅れに始まり深刻な学業不振をきたす者が多く, 同様にLDにADHD特にADD-Iが合併すると読み障害がより深刻になることをWillcuttやMayesが報告している(Willcutt, 2000; Mays, 2000)。

3. ADHDとPDDの鑑別・併存の可能性について

我々の症例でも, PDDにADHDの合併例が多く(表2・3), ADHDからPDDへの診断変更例も50例以上も認められたこと(表4)と同様の事態はわが国のみでなく, 海外でも観察されてい

る。DSMやICD-10では, 重複診断は認められないという立場であるが, 療育の上からも重複診断を認めようとする立場の人たちも現れている。米国のGoldstein(2004)は, PDD 27例のうち16例がDSM-IVのADHDの診断基準を満たし, 7名(26%)がADD-C, 9例(33%)がADD-Iであり, ADHDとPDDの重複診断を考慮すべきであると述べている。Clarkら(1999)は, AD/HDの診断のついた子どもたちに対しDSM-IVの診断基準を当てはめたところ, 対人関係・コミュニケーション・常同的行動のいずれにおいても高い頻度(65~80%)でPDDの兆候がみられ, ADHDとPDDの密接な関係は診断上も治療の上でも考慮しなければならないと述べている。逆にADHDへのPDDの合併頻度については, Yoshida & Uchiyama(2004)は高機能のPDD群の67%(53名のうち36名)がADHDの診断基準を満たしていた, と報告している。表4で示したようにADHDからPDDへの診断変更例の中に, 多動や衝動性が強く固執などのPDDの特徴が観察しがたい幼児期にADHDとPDDの鑑別が難しいことをRoeyers(1998)も述べ, 4歳までにPDD-NOSとAD/HDを鑑別すること自体が困難であるとさえ主張している。DAMP(Deficits in Attention Motor control, and Perception)症候群は北欧の研究者から提唱された概念であるが, PDDとADHDさらに不器用さをそのまま診断名とした障害概念で, ADHDとPDD合併例を表しうる診断名で興味深い(Gillberg, 2005)。ADHDとPDDの関係については, 平林(2003)の優れた総説があるので参考にされたい。

4. 発達障害の遺伝の立場から

ADHD・PDD・LDの罹患性が遺伝的要因によって規定されていることは周知の事実である。PDDでは現在六つの遺伝子座が候補として見いだされており, これらの遺伝子の集まり方で症状が形成されると考えるとPDDの家族の中に発端者(PDDの患者)のほかに十分な当該遺伝子を持つ者がおればPDDと診断されるが, 当該遺伝

子をいくらか持っている者がいたとするとPDDと診断するほどではないがPDDの特徴を少し持つ者がいることがよく理解できる(Dawson, et al., 2002)。ADHDにも同様の候補遺伝子があり、ある遺伝子はPDDと共通している可能性も示唆されている。表5の家族スタディの結果は、これらの事実を裏付けるものである。遺伝子が確実に同定され、臨床に使われるようになると、障害の成因と本態についての理解が深まり、リスクのある個人について臨床症状の出現以前の確実な診断も可能となり早期からの介入も可能となるなど、飛躍的な発展が期待される。

5. 同一人で成長に従って症状が変化することについて

表6のケースは、一般的にはPDD-NOSとされる。PDD-NOSは、幼少時期には言語遅滞をはじめ、さまざまな自閉症の症状があったものが、その後言語獲得とともに知能水準も正常に達し、自閉症の症状も著しく消退化した症候上の非定型をさしている。我々のクリニックにPDD-NOSと考えられるケースは多くいるが、思春期の現在も多少ともいわゆるPDDの雰囲気を持っているが、このケースのようにPDDの三つの要素がまったくみられないケースは希である。幼児期の記録がなければまずPDDは考えられないケースである(平谷, 2005)。いずれにしても加齢とともに症状が変わり、診断名も変わりうるのが軽度発達障害である。

6. ADHDあるいはPDDに合併した学業困難例のとらえ方 (ADHDとLD, PDDとLDの関係)

ADHDとLDの関連については2. でふれたとおりであるが、PDDにもLDあるいはLD様症状が合併する。HFPDDで学年上位の成績を収める者がいる一方で、同じようなIQレベルでありながら学業困難例に遭遇することがある。HFPDDに学業不振が合併する原因については、検討を開始したばかりで、まだ十分なデータは持ち合わせ

ていないが、学年でトップクラスの成績をとる生徒がいることを考えると、HFPDD自体では、学業成績には基本的には問題はなく、以下の障害や環境が合併(存在)した場合にのみ学業不振が出現するのではないかと考えている。

合併症としては、ADHD(特に不注意優勢型で著明となるが混合型でも生じうる)、LD、視空間認知障害、極端な不器用さ(ワープロでは作文や文章が書けるのに手書きを強要されると書けなくなる)、環境因子として大きいのは、個別教育プログラムが皆無に等しく、つまずきのプロセスを無視した意味のない繰り返し学習が強要されるわが国の教育環境などがあげられる。

VI まとめ

LD・ADHD・PDDはそれぞれ独立した疾患であるが、症状には重なりがあり重複するケースが多い。時には三つが重なると考えたほうが適切なケースも存在する。ADHDとLDの重複診断があった場合は、投薬などの狭い意味での医療も含めてADHDとLD双方の療育技術を一人の児童に注げばよい。診断は治療に直接つながるものであり、また療育技術は一般に典型例への対応をとおして獲得されるものであることを考慮すると、診断とは、単に三つの診断名のどれかをただつけることではなく、個々の児童の特性を明らかにすることである。ADHDとPDDについては、診断基準や両者の関連はかなり明確になってきたが、今後LDの臨床実践と研究のために診断バッテリーの開発が待たれる。

〈参考文献〉

- American Psychiatric Association (2000): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders fourth edition text revision*. Author, Washington DC. 高橋三郎・大野裕・染矢俊幸訳(2004): DSM-IV-TR 精神疾患の診断・統計マニュアル 新訂版. 医学書院.
- Clark, T., Feehan, C., Tinline, C., et al. (1999): Autistic symptoms in children with attention deficit-hyperactivity disorder. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 8, 50-55.
- Dawson, G., Webb, S., Webb, S., et al. (2002): Defining

学習障害

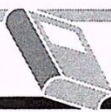
ひらたに みち お
平谷美智夫
平谷こども発達クリニック

ガイドラインの現況

学習障害 (LD) が他の発達障害や児童精神医学疾患と異なるところは、教育サイドとの連携が絶対に欠かせない点である。LD は教育領域では learning disabilities, 医学領域では learning disorders と表現される。LD には読字障害、書字表出障害、算数障害などの下位分類があるが、その定義には曖昧な部分があり、広い範囲の状態を含み医療の関わりは限定的にならざるを得ないので LD の診断・治療のガイドラインは存在しない。

LD のなかで読字障害 (dyslexia) は中核であり、エビデンスがかなり蓄積され¹⁾、稲垣らによって「特異的発達障害 診断・治療のための実践ガイドライン」が刊行された²⁾。本ガイドラインはエビデンスに基づいて特異的読字障害の診断手順、病態、疫学、臨床症状、診断・評価および検査法、治療的介入、併存症・二次障害について詳述され、また特異的算数障害についても診断・概論・支援等について記載されている。しかし、最も研究が進んだ読字障害ですら、ひらがな・カタカナ・漢字・英語が必須である我が国の教育現場での正確な理解や指導

は困難であり、算数障害や書字表出障害については、さらに不明な部分が多い。



どういう疾患・病態か

学習障害 (以下、LD) とは、知的な発達に異常はなく、視覚や聴覚などの末梢感覚器の障害がなく、本人が怠けているのでもなく、生育環境や教育環境に問題はないにもかかわらず、その知的能力から期待される文字の読み書きや計算などの特定の領域の習得に困難な状態をいう。中枢神経系の機能異常が背景にあると考えられる。

発達障害の医療・療育においては医療と教育の連携が欠かせないが、教科学習と密接な LD はより教育と深い関連がある。文部科学省の定義 (表 1:3) では医学界の定義 (DSM-IV-TR 表 1:2) よりも LD を広く捉えており、両者の理解が必ずしも一致していなかった。2013 年 5 月に刊行された DSM-5 (表 1:1) で LD の概念が拡大され、医学界での LD の理解もこれからの課題である。

DSM-5 (表 1:1) では、読みの正確さと流暢さ・内容理解・綴り字の困難さ・書字表出の困難さ・数字の概念・数学的推論のどれか一つでも困難さがあり、感覚器官の障害や他の精神神経疾患や環境要因がなければ、限局性学習症/限局性学習障害 (specific learning disorder) と診断する。さらに、限局性学習症では、①読字の障害、②書字表出の障害、③算数の障害、が該当する場合は、それぞれ特定するようにと指示され、読字障害 (reading disorder) の代替用語としてディスレクシアが認められている。参考までに、LD についての DSM-5・DSM-IV・文部科学省の分類・国際ディスレクシア協会 (International Dyslexia Association: IDA) のデイ

表1 学習障害の定義

<p>1: DSM-5 (2013) による限局性学習症/限局性学習障害 (Specific Learning Disorder) の診断基準</p> <p>A. 学習や学業的技能の使用に困難があり、その困難を対象とした介入が提供されているにもかかわらず、以下の症状の少なくとも1つが存在し、少なくとも6ヵ月間持続していることで明らかになる：</p> <p>(1) 不的確または速度が遅く、努力を要する読字（例：単語を間違えて、またはゆっくりと、ためらいがちに音読する、しばしば言葉をあてずっぽうに言う、言葉を発音することの困難さをもつ）</p> <p>(2) 読んでいるものの意味を理解することの困難さ（例：文章を正確に読む場合があるが、読んでいるもののつながり、関係、意味するもの、またはより深い意味を理解していないかもしれない）</p> <p>(3) 綴字の困難さ（例：母音や子音を付け加えたり、入れ忘れたり、置き換えたりするかもしれない）</p> <p>(4) 書字表出の困難さ（例：文章の中で複数の文法または句読点の間違いをする、段落のまとめ方が下手、思考の書字表出に明確さが無い）</p> <p>(5) 数字の概念、数値、または計算を習得することの困難さ（例：数字、その大小、および関係の理解に乏しい、1桁の足し算を行うのに同級生がやるように数学的事実を思い浮かべるのではなく指を折って数える、算術計算の途中で迷ってしまい方法を変更するかもしれない）</p> <p>(6) 数学的推論の困難さ（例：定量的問題を解くために、数学的概念、数学的事実、または数学的方法を適用することが非常に困難である）</p> <p>B: 学習や学業的技能困難の程度について：(詳細略)</p> <p>C: 学業困難の発症年齢について：(詳細略)</p> <p>D: 知的能力障害・感覚器の障害・精神神経疾患心理社会的要因などでは説明できない：(詳細略)</p>
<p>2: DSM-IV-TR (2002) による学習障害 (Learning Disorders) の定義</p> <p>読字障害 Reading Disorder</p> <p>A. 読みの正確さと理解力についての個別施行による標準化検査で測定された読みの到達度が、その人の生活年齢、測定された知能、年齢相応の教育の程度に応じて期待されるよりも十分に低い</p> <p>B. 基準 A の障害が読字能力を必要とする学業成績や日常の活動を著明に障害している</p> <p>C. 感覚器の欠陥が存在する場合、読みの困難さは通常それに伴うものより過剰である</p> <p>算数障害 Mathematics Disorder</p> <p>A. 個別施行による標準化検査で測定された算数の能力が（以下、読字障害の下線部に同じ）</p> <p>B. C. (読字障害の B. C に基本的に同じ)</p> <p>書字表出障害 Disorder of Written Expression</p> <p>A: 個別施行による標準化検査で測定された書字能力が（以下読字障害の下線部に同じ）</p> <p>B: 基準 A の障害が文章を書くことを必要とする学業成績や日常の活動（_____）を著明に障害している</p> <p>C: (読字障害の C に基本的に同じ)</p> <p>特定不能の学習障害 Learning disorder Not Otherwise Specified: (略)</p>
<p>3: 我が国教育界の分類 LD: Learning disabilities (基本症状であり明確な分類ではない)</p> <p>① 聞くことの障害: 話し言葉の音の弁別がうまくできない</p> <p>② 話すことの障害: 統語の障害と語彙不足</p> <p>③ 読むことの障害: 文字・単語レベルで発音できない</p> <p>④ 書くことの障害: 文字レベルで書けない・単語の綴りが書けない</p> <p>⑤ 計算することの障害: 位取りの理解ができない</p> <p>⑥ 推論することの障害: そこに直接示されていない事柄を推測できない</p> <p>(①②の聞く・話すことの障害は、DSM ではコミュニケーション障害に含まれる)</p>
<p>4: 国際ディスレクシア協会 (International Dyslexia Association, 2005) によるディスレクシアの定義</p> <p>dyslexia (ディスレクシア) は、神経生物学的原因に起因する特異的学習障害である。それは、正確かつ流暢な語の認識の困難さと綴りや文字記号の音韻化 (decoding) の障害により特徴づけられる。これらの困難さは、典型的には言語の音韻的要素の困難さであり、それは他の認知能力や教育環境に障害がないにもかかわらず存在する。二次的結果として、読解能力の低下や読み経験の不足が生じ、語彙や知識の増加が障害される。</p>

スレクシアの定義を表1:4に示す。ICD-10の定義もIDAものと類似している。

限局性学習症に分類される学習困難は、読字障害を除いて多くは病態理解に必要なエビデンスや検査方法も乏しく、診断そのものにあいまいさが伴い、治療は教育そのものになることも多く、医療が診断・治療の対象とすることは困難である。しかし、発達障害を受け入れている医療機関には多数のLD併存児童が受診しているため、LDの診断・指導ができ、専門機関に情報を提供しうる高度の専門性をもつスタッフを揃える必要がある。Dyslexiaについて稲垣、小枝は、「症状の普遍性とその背景にある病態の解明、家族集積性や遺伝に関する知見、脳病理所見、予後に関する知見などが明らかになりつつあり、一つの疾患単位として認知されてきており、はっきりとした医療の対象となる疾患である」と述べている¹⁾。

本稿では、LDの中核でありエビデンスがかなり蓄積された読字障害(dyslexia)を中心に述べ、書字表出障害と算数障害については簡単に触れる。

■読字障害：デイスレクシア(dyslexia)

a) 概念

DSMにおけるreading disorder(読字障害)では、①単語の読字の正確さ、②読字の速さや流暢さ、③読んだものの理解、のいずれかで著しい困難さをもつと定義されている。①②のみの障害を有する場合の代替用語がdyslexiaであり、DSM-5では失読症と訳されている。つまりDSMでは読字障害はdyslexiaより概念が広い。本稿ではdyslexiaを狭義の読字障害ととらえる。dyslexiaは読み障害と直訳されるが、読み障害があれば書き障害も伴うので、我が国では読み書き障害とも訳されている。

b) 臨床症状

文字通り、『読むのが苦手』が基本症状で

あり、基本症状に関連した症状が年齢に応じて出現する。就学前の児童では、話し言葉の問題(言葉の遅れ)に関連した症状、小学生以降では単語の発音を間違える、流暢に話せない、事物の名前を的確に言えない、読むスキルの習得が遅い、読むときに単語を飛ばす、音読を嫌がる、などの症状が出る。年長児では時間とともに読書の正確さが改善されるが、これに釣り合う読みの滑らかさは得られないとする報告があり、彼らは読書に依然として時間がかかる。綴り字の困難は、ほとんどの場合、口頭での読書に認められる音韻性の障害を反映している。思春期～青年～成人期には、人名や地名を覚えるのが苦手、言葉を思い出すのが苦手、すらすら読めない、試験を時間内に終わることができない、などの症状が出る。LD・注意欠如多動性障害・自閉症スペクトラム障害は、家族性かつ遺伝性であることが多いので家族歴は重要である。

c) 病態について

読みという行為には「文字を音に変えるデコーディング(decoding)」と「読んだ内容を理解する(reading comprehension)」の2つのプロセスがある。dyslexiaはdecodingに困難があると考えられ、その機序としてアルファベット文化圏では音韻処理障害説、急速聴覚処理障害説、小脳障害説、二重障害説、大細胞系機能障害説などが提唱されているが、音韻処理障害説が最も有力である。脳内メカニズムについては、シェイウィツ(Shaywitz)によるfMRIを駆使した詳細な研究がある。それにより、文字を音に変えるdecodingは左大脳半球の頭頂側頭部で行われ、文字のdecodingを獲得したあと、文章を滑らかに読むために後頭側頭部の活性化が必要であるが、デイスレクシアではこの2つの部位の活性が遺伝的に低いことが明らかにされた⁴⁾。

後述のように、音韻処理能力の欠陥説が有力である。米国ではLDと診断される児童の80%以上がディスレクシアといわれ、子どもの5~17.5%に存在するといわれる。我が国での正確なデータはないといえる。



治療に必要な検査と診断

dyslexiaの診断基準を満たすか否かが判断でき、注意欠如多動性障害や自閉症スペクトラム障害の合併の有無を判断できること、二次障害の有無を判断できる所見などを得ることが必要である。

a) 問診・診察

発達歴・養育歴・教育歴・家族歴・病歴を詳細に聴取し、診断の手がかりとなる臨床症状（前頁の臨床症状の項参照）を見落とさない。神経学的診察にて、脳性麻痺などの器質的疾患を鑑別し、追視・片足立ち・左右の認知などの微細神経学的所見をとる。また不安、抑うつ、登校しぶり、身体的な不調などのLDトラウマのチェックも必須である。

b) 全般的知能が正常範囲であることを確認

WISC-IVや田中ビネーによる知的水準の判定。その他、論理的思考や情報処理尺度や習得度などを把握できるK-ABCや言語機能評価のためにITPAなども使用される。

c) 稲垣の読み書き症状チェックリスト²⁾

読字・書字の際の心理的負担・スピード・読み書きの様子・仮名の誤り・漢字の誤りの各5項目（合計10項目）について、さらに複数の具体的なチェック項目とカットオフポイントが記載されており、スクリーニングとしても有用である。

d) 読み検査課題（稲垣：特異的発達障害 診断・治療のための実践ガイドライン²⁾

単音連続読み（ひらがな50文字を連続し

て読む課題）・単語連続課題（有意味語30個、無意味語30個それぞれの連続音読課題）・単文音読課題（Token testに採用されている3つの文章の音読課題）いずれの課題も音読に要する時間（音読時間）と読み誤りなどのエラーを計測する。判定などは引用文献²⁾参照。

e) 音韻認識に関する検査

モーラ分解と抽出、音節削除課題（「つくえ」から“く”をぬかすと「つえ」など、しりとり、語頭音による語想起課題（「あ」の付く語を挙げる）などにより評価する。

Rapid Automatized Naming Test (RAN課題)：不規則に繰返し配列された5~7のターゲット（ターゲットのカテゴリーは絵や色名や文字・数字など）を繰返し呼称や音読するときのスピードをはかる検査。



治療の実際

治療（療育）の基本は、他の一般的な小児慢性疾患の場合と同じく、早期発見・早期療育と生涯にわたる見通しをもった指導にある。早い段階では読書に関する問題の矯正教育が重要。具体的には音韻認識、フォニックス（音声で覚えた言葉を文字に移行する過程をスムーズに行えるようにするための指導法）、音素認識、滑らかな読書、語彙、解読などの指導などがある。同時に、LDであるために受ける学業・就労での挫折などの心理的なつらさや自己評価の低さなどのLD traumaに対する個別カウンセリング療法も必要である。しばしば並存する注意欠如多動性障害や自閉症スペクトラム障害への対応も重要である。

小学校高学年からは、教室での機器の使用や録音図書の用意、試験の制限時間の延長などの特別な配慮を行う。

1 書字障害

DSM-5の限局性学習症の診断基準の「(3)綴り字の困難さ」, 「(4)書字表出の困難さ」に該当する。書字学習過程には、音韻と文字形態の対応を学習するだけでなく、文字を構成する線分を抽出し、抽出した線分を空間的に正しく配列する能力が必要とされる。さらに各線分は正しいストロークで継時的に出力される必要がある。つまり、視覚認知、運筆能力、構成能力などが要求される。

発達性ディスレクシアでは必然的に書字障害を伴うが、読み障害のない書き障害を書字表出障害とよぶ。自閉症スペクトラム障害においては高頻度で書字障害を経験する。書字障害の児童の多くは担任にも理解されず、字を書くことが苦手なために学習はもとより学校そのものが嫌いになる場合も少なくない。今後の重要な課題である。

2 算数障害

DSM-5で、「(5)数字の概念、数値、または計算の困難さ」, 「(6)数学的推論の困難さ」に該当する。発達歴・養育歴・教育歴・家族歴・病歴を詳細に聴取し、神経学的所見を確認し、知能テスト等で全般的知能が正常範囲であることを確認する。検査としては、計算能力、算数的推論(論理的思考)、数の量的把握に関する検査も実施する。訴えが図形の問題に限局しておれば、Reyの複雑図形などの形態認知課題を施行する。

Butterworthは計算障害では、数の多少を瞬時に把握する数のモジュール(数学脳)の異常があるため、わずか2、3個の数を瞬時に判断できず、一桁の計算ですら極めて難しくなると述べている⁵⁾。

専門医に紹介するタイミング

就学前では、知的水準からは説明し難い言

葉の遅れや、ひらがなが読めない、数概念の弱さなど、就学後は読み書きや算数の困難がみられたとき、さらに注意欠如多動性障害や自閉症スペクトラム障害児にLD様の症状がみられたときには専門機関を紹介する。

専門医からの ワンポイントアドバイス

LDは注意欠陥多動性障害や自閉症スペクトラム障害にしばしば合併する障害であるので、行動上の問題を主訴として来院した児童の読み書きにも関心をもち、LDの早期発見に努める必要がある。指導は専ら学校教師・言語聴覚士などの専門領域であるので、小児科医は併存する障害に対する狭義の医学的支援を確実にいき、LDが疑われた児童を特別支援教育を含めた読み書き指導の専門施設に紹介することが重要である。

文 献

- 1) 稲垣真澄, 小枝達也, 加我牧子 他: 第56回日本小児神経学会学術集会 シンポジウム2: 発達性ディスレクシア序論(稲垣・小枝), 先人の歩みから(加我), 臨床診断の実際(稲垣), 脳機能における特徴(北), 治療介入の考え方(関): 診断と治療の進歩, 脳と発達 47: 181-211, 2015
- 2) 稲垣真澄 編集: 特異的発達障害 診断・治療のための実践ガイドライン. 診断と治療社, 2010
- 3) Shaywitz SE, Shaywitz BA: Dyslexia. In "Nelson Textbook of Pediatrics 20th ed" ed. Kliegman RM. Saunders Elsevier, pp205-206, 2015
- 4) Peterson RL, Pennington BF: Developmental dyslexia. Annu Rev Clin Psychol 11: 283-307, 2015
- 5) Butterworth B: The Mathematical Brain. Curtis Brown Group, London, 1999 (藤井留美 訳: なぜ数学が「得意な人」と「苦手な人」がいるのか. 主婦の友社, 2002)

平谷こども発達クリニック開院以来のLD・ディスレクシア関連の臨床研究

1: 雑誌・書籍で出版されたLDディスレクシア関連発表

- ① 平谷美智夫 ADHD/HFPDD (高機能広汎性発達障害)・LDの関連性に関する研究 LD研究 14-3 253~260 (2005)
- ② 平谷美智夫 思春期の問題: 学習障害. 小児科診療 68, 1096~1099 (2005)
- ③ 平谷 美智夫 分担執筆
学習障害の診断基準 64~67 (第2章) 学習障害への対応 68~71 (第2章)
五十嵐隆総編集 平岩幹男専門編集 小児科臨床ピクシス ②発達障害の理解と対応 中山書店 2008. 10. 27 発行
- ④ 平谷美智夫分担: 学習障害の適切な診断と治療的アプローチとは?
五十嵐隆夫総編集 平岩幹男専門編集 EBM小児疾患の治療 2010~2011 版 中外医学社 622-628 2011. 2. 1 発行
- ⑤ 藤岡徹、村田里佳、石坂郁代、河野俊寛、大石敬子、滝口慎一郎、平谷美智夫
発達性ディスレクシア児の学習面での問題に対する教員の認識についての検討~注意欠陥/
多動性障害と広汎性発達障害の併存が与える影響について~ LD研究 24(3) 347-355 2015年8月
- ⑥ 藤岡徹、石坂郁代、河野俊寛、大石敬子、平谷美智夫:
発達性ディスレクシアと診断された児童の併存症と診断時の主訴の検討 LD研究、2014年、23(2)、p340-346
- ⑦ 平谷美智夫: よくみられる疾患・見逃せない疾患の診療 学習障害
日本医師会雑誌 S251~252 第141巻・特別号(1) 2012年
- ⑧ 藤岡徹・村田里佳・石坂郁代・河野俊寛・大石敬子・滝口慎一郎・平谷美智夫、
発達性ディスレクシア児の学習面での問題に対する教員の認識についての検討
~注意欠陥/多動性障害と広汎性発達障害の併存が与える影響について~ LD研究 24(3)、347-355、2015年8月
- ⑨ 大石敬子、原恵子、平谷美智夫: 発達性読み書き障害 (dyslexia) 10 事例の音韻障害の検討
「小児の精神と神経」2012年 第52巻第3号 P209-222
- ⑩ 平谷美智夫: 医療が特別支援教育と連携してできること LD ADHD & ASD (明治図書) 2013年No. 46: 7
- ⑪ 平谷美智夫 社会心理学的疾患 学習障害
小児科診療ガイドラインー最新の診療指針ー第3版 579-583 編集: 五十嵐隆 総合医学社 2016. 3. 18 発行
- ⑫ 平谷美智夫 ディスレクシア (先生の知りたい再診医学 がここにある) 日本学校保健研修社 『健』2018. 3

2: 学会発表 (2017年度のディスレクシア関連の学会発表のみ掲載)

- ① 山名寿美子 (平谷こども発達クリニック ST)・山口大輔・熊下由加・榊智史・堀内萌・高塚真緒・奥村智人河野俊寛・石坂郁代
・松浦直己・平谷美智夫, 幼児期より療育を受け、就学後にDDと診断される児童
第17回発達性ディスレクシア研究会 (2017.7.1~2 於島根大学)
- ② 榊智史 (平谷こども発達クリニック ST)・山口大輔・山名寿美子・熊下由加・堀内萌・高塚真緒・河野俊寛・石坂郁代・松浦直己・
平谷美智夫:
発達性ディスレクシアを持つ児の知的能力と稲垣式音読検査課題による読みの流暢性の比較・検討
第17回発達性ディスレクシア研究会 (2017.7.1~2 於島根大学)
- ③ 仲嶺実甫子 (平谷こども発達クリニック心理)・山口大輔・山名寿美子・熊下由加・榊智史・堀内萌・服部恵・河野俊寛・石坂郁代・
平谷美智夫 ディスレクシアの診断を有する児童生徒における不登校の背景要因の検討
第17回発達性ディスレクシア研究会 (2017.7.1~2 於島根大学)
- ④ 藤岡徹・平谷美智夫・石坂郁代・河野俊寛・伊藤一美: 限局性学習症の日常生活に目を向けて
~教科学習以外で生じる困難と支援~ 第26回日本LD学会 自主シンポジウム
- ⑤ 平谷美智夫・川谷正男・巨田元礼・仲嶺実甫子・服部恵・滝口慎一郎・荻野和夫・小坂浩隆・友田明美
読字障害(発達性ディスレクシア Developmental Dyslexia: DD)308例より
第1報: 保護者と関係機関の連携により自立に至ったDDの2例および不登校に陥った症例分析
第58回日本児童青年精神医学会 (2017.10.5~7 奈良)
- ⑥ 平谷美智夫・川谷正男・巨田元礼・仲嶺実甫子・服部恵・滝口慎一郎・荻野和夫・小坂浩隆・友田明美
読字障害(発達性ディスレクシア Developmental Dyslexia: DD)308例より
第2報: 第2報: DD308例の背景要因の検討 ー高い頻度の注意欠陥多動性障害・自閉症スペクトラム障害の併存とそれを意識し
た病態理解と治療・療育の重要性ー 第58回日本児童青年精神医学会 (2017.10.5~7 奈良)
- ⑦ 山名寿美子・山口大輔・熊下由加・榊智史・堀内萌・高塚真緒・平谷美智夫
幼児期より療育を受け、就学後に読字障害(Developmental Dyslexia)と診断された児童の臨床特徴の検討
第13回こどものSTの会 (2017. 11. 18 徳島)

クリニック第1例のディスレクシアの学会発表: 第4回発達性ディスレクシア研究会 (2004年 横浜)

発達過程で高機能広汎性発達障害、注意欠陥多動性障害、学習障害(Dyslexia, Dysgraphia)と診断された症例から3疾患の関連を考察する
平谷美智夫¹⁾ 大兼政由梨¹⁾ 河村佳保里¹⁾ 川村麻悠子¹⁾ 清水聡²⁾ 三橋美典³⁾ 安居敏子⁴⁾ 大石敬子⁵⁾
¹⁾平谷こども発達クリニック ²⁾福井県立大学 ³⁾福井大学 ⁴⁾彦根子ども療育センター ⁵⁾宇都宮大学

ディスレクシアとは—音韻の問題に焦点をあてて—

原 恵子（上智大学大学院言語科学研究科）

0. はじめに

0.1 読みの障害を表わす用語

読み書き障害、読み書きのLD、発達性読み書き障害、発達性ディスレクシア...

‘読み’に困難があれば、ほとんどは‘書き’にも困難がある⇒‘読み書き障害’

‘書き’だけの障害は少ない

0.2 発達性ということ

- ・子どもは 言語のすべての側面が発達途上
- ・発達とは絶えざる変化の過程
- ・読み書きの基盤の能力に弱さをもって発達する
- ・読み書きの基盤に問題がなく健常な言語発達をとげた後の後天性の問題との異なり
- ・成人の読み障害（後天性の失読症）のモデルを適用することの是非

0.3 ‘発達性’の問題の影響：成人期を視野にいれて

読み書きの困難さが、自立した社会人となるうえでどのような影響を与えるのか

0.4 読み書きの困難さの主訴の多様性、読み書きの問題の原因の多様性、原因を見分けることの重要性

例えば... 平仮名の覚えが悪い、読み誤りが多い、読み方がたどたどしい、行をとばす、音読の宿題はすらすら読んでいるようだが、実は読めない（暗記している。初見の文章が読めない。）、平仮名の字が思いだせない、カタカナが読めない、平仮名ばかりの作文しか書かない、読みかえの漢字が覚えられない、漢字が書けない、作文が書けない、長い文を読むのを嫌がる・拒否する、本を読まない、漫画すら手にしない、読解問題が苦手、算数の文章題ができない、英語が苦手 etc.etc.

これらが全てディスレクシアではありません。

知的な問題？ 興味関心の問題？ 注意の問題？ 理解の問題？ 成熟の遅れ？

ディスレクシア？

見分けるためには、ディスレクシアについて知ることが必要

1. 発達性ディスレクシアとは？

1.1 文部科学省の定義

学習障害とは、基本的には全般的な知的発達の遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算するまたは推論する能力のうち特定のものの習得に著しい困難を示すさまざまな状態を指すものである。

学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。(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)、1999)

1.2 国際ディスレクシア協会の定義(2002)

ディスレクシアは神経学的な原因による特異的な学習障害である。その特徴は、正確かつ、あるいは流暢に単語を認識することの困難さ、つづりの稚拙さ、単語を音声に変換する(ディコーディングの)弱さにある。こうした困難さは、他の認知能力や学校での効果的指導からは予測しえない言語の音韻的な側面に関する弱さが主として原因である。二次的に、読解の問題を引き起こしたり、読みの経験が少なくなることによって、語彙や予備知識の発達を阻害することが起こりうる。

(下線、太字は筆者)

1.3 医学分野の分類

1.3.1 DSM-5(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 精神疾患の診断と統計マニュアル)(アメリカ精神医学会)

限局性学習症/限局性学習障害 (Specific Learning Disorder)

- ・読字の障害を伴う
- ・書字表出の障害を伴う
- ・算数の障害を伴う

1.3.2 ICD-10(International Classification of Diseases 国際疾病分類)(WHO 世界保健機構)

学力の特異的発達障害 (Specific developmental disorders of scholastic skills)

- ・特異的読字障害
- ・特異的綴字[書字]障害
- ・特異的算数能力障害[算数能力の特異的障害]
- ・学力の混合性障害
- ・他の学力の発達障害
- ・学力の発達障害、特定不能のもの

★日本の公的診断書(精神障害者保健福祉手帳、自立支援医療や意見書等)

1. 4. どのくらいいるのか？

- ・文科省の 2012 年度調査
学習面での著しい困難 4.5%、「読む」または「書く」に著しい困難 2.4%
- ・宇野らによる小学生の調査
漢字の「読み」 6.9%、「書き」 6%
- ・細川の仙台市での読み障害の疑いに関する調査
仙台市での読み障害の疑い 0.7～2.2%
- ・英語圏
10%(Snowling, 2000)～12%(Shaywitz et al., 1999)

1.5. 臨床像

- ・全く読めないわけではない
- ・正確に流暢に読むことが困難
- ・重症度による顕在化の時期、臨床像の異なり スペクトラム
- ・いつ、どんな問題が顕在化するのか

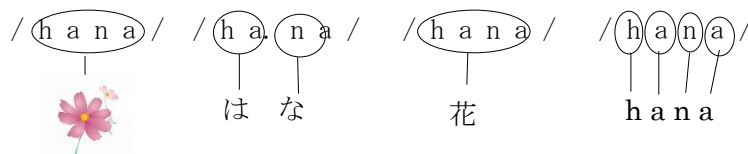
2. 「読む」「文字」とは？

2. 1 「読む」再考

- ・人類の進化から ヒトの歴史の 97%は文字がなかった
 - ・一人の人間の発達から 話しことばの発達が先行する
 - ・世界の言語から 文字を持つ言語の圧倒的少なさ
- ⇒ まず、音声言語ありき

2. 2 文字の機能 文字は言語か？

- ・文字＝目に見えない音声言語を正確に記録するための記号
 - ・目に見えない、瞬時に消えてゆく音声をどうしたら記録できるか？
 - ・音声言語の分節化
 - ・分節化の単位と視覚的な記号の対応
 - ・言語によって異なる分節化の単位



3. 読みの発達

3. 1 エマージェントリテラシー

読み書きできずとも、「読む」「書く」という行為の意味、文字の機能の機能への気づきがある

そのような姿が見られるか？

3.2 文字習得のJ字/U字カーブ

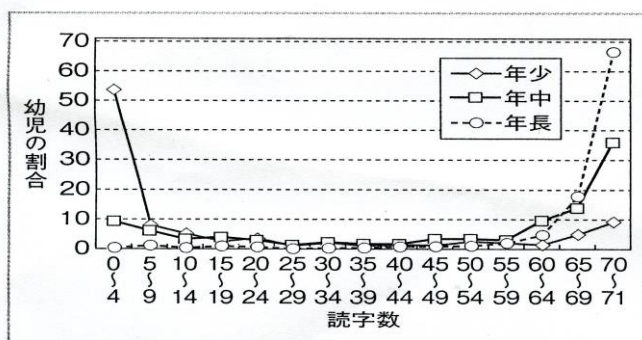


図 3-5 71 文字範囲での読字数の分布

[島村, 三神, 1994 に基づいて作成]

- ・就学前に文字習得は始まっている
- ・文字習得は、基盤が整っていれば、一気に進む。
- ・文字習得の基盤は何か？

3.3 文字習得が始まる頃の言語発達

子どもは就学までに、日本語話者として十分な能力を備えて小学校に入学する

- ・日本語の音韻をほぼ全て正確に聞き分けられ、発音できる
- ・3000 語以上の語彙
- ・基本的文法力
- ・ことばの使い方（語用）の知識の芽生え

⇒話しことばを土台として読み書きが発達する

読み書きが苦手という主訴に対しては、話しことばの発達のチェックを！

話しことばのどの部分が文字習得とかかわるのか？

4. 文字学習の基盤としての音に関する力:話しことばと書きことばの橋渡し

4.1. 話しことばと書きことば

- ・話しことば： 労せず自然に獲得される 目に見えない空気の振動
- ・書きことば： 意識的な学習が必要 目に見える形で音声を記録する
- ・話しことばと書きことばの橋渡し

1) 話しことばが音の粒から構成されていることに気づく

話しことばを音の粒に分ける（音韻意識）

2) 音のピースに文字をはめる

4.2 文字と音の対応

①文字数、②音の粒の大きさ、③文字・音対応の規則性の程度

【仮名文字】 ①71 文字、②モーラ ③ほぼ一対一で規則的 例外はごくわずか

【漢字】 ①数万 小1～小6 で約 1000 文字、成人の平均漢字識字数 3000 字

②1 文字に 1 以上のモーラ（複数のモーラが多い）

③文字・音対応は不規則、複雑

- ・間：人間、時間、つかの間、この間
- ・/ka/：科、火、加、可、下、香、蚊、課、化…
- ・「春、夏、秋、冬」vs.「春夏秋冬」
- ・送り仮名 空、空白、空き、空っぽ
行く、行かない、行った

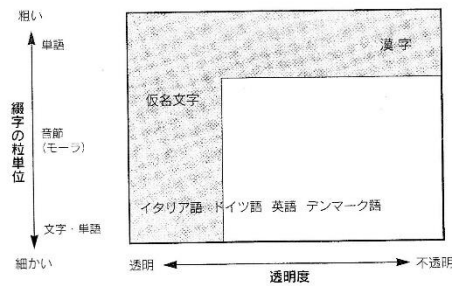
cf. 【英語アルファベット】①26 文字

②音素

③文字・音対応が不規則な語が多い

- ・文字 a： make /ei/, cat /æ/
- ・音 /i:/： meet, Pete, piece, peace、
/k/： kick, cut, school, quick

表2 「粒性と透明性－綴字から音韻への対応に関する一仮説」



注 濃い領域で透明性に関わる部分は、ほぼ100%の透明性であることを示す。

(Wydell, and Butterworth, 1999)

(図は『ディスレクシア』(マーガレット・J・スノウリング 東京書籍 2008 年)より)

★小学3年後半からの漢字学習の質的転換に注意

漢字（熟語）指導は語彙指導

4. 3 音韻意識

- ・話しことばの中の音の粒に気づくこと
- ・音の粒を操作できる能力 例) しりとり、逆さまことば、「た」ぬきことば

- ・音韻意識の弱い幼児は読み書きの問題を持つ可能性が高い
- ・読み書きの問題をもつ児童は音韻意識の弱さをもつ

4. 3. 1. 音韻意識の単位(音の粒)

さまざまの大きさの音の粒

言語によって、どの大きさの粒に感受性が高くなるかが異なる

日本語ではモーラ意識が重視される (cf. 子どものことば遊び、俳句、川柳、短歌)
(平仮名 1 文字に相当する)

4. 3. 2. 日本語における音韻意識の発達

・4歳後半

- ・音韻分解 「あたま」は「あ」＋「た」＋「ま」
但し促音、長音への気づきはもっと後です
- ・語頭音・語尾音の抽出 あたま」 ○△□ なら、○/ □は何？

・5歳前半

- ・語中音の抽出 「あたま」 ○△□ なら、△は何？
- ・しりとり
- ・2モーラ語の逆唱 「うし」を逆さまから言うと？ → 「しう」

・6歳～

- ・3モーラ語の逆唱 「あたま」を逆さまから言うと → 「またあ」
- ・3・4モーラ語の音抜き 「あたま」から「た」を取ると → 「あま」
「うたごえ」から「た」を取る → 「うごえ」

5. 読みの2つのレベル:ディコーディングと読解

5. 1. ディコーディング

文字・単語を音声に変換すること（音読、黙読）→単語が分かる

ディスレクシアはディコーディングの問題

ディコーディングができなければ読解はできない

5. 2. 読解

読んで（ディコーディングしたものを）理解すること

読解を支えるもの

読字力（文字の形をとらえる、文字・音の変換、単語のまとまりがわかる etc.）

ことばの意味理解（語彙）、文法（構文）、一般的知識、文脈の理解、文脈からの推論、情報の統合、テーマの抽出、記憶力、注意力、眼球の運動 etc. etc....

6. 単語認識の正確さ・流暢性・正確さ

- ・流暢性とは：正確かつ容易に、そして適切なイントネーションですらすらと読むこと。

読解に必須の要素

- ・流暢性に必要なこと:ディコーディングの‘自動化’、自動性

読むという複雑な行動を、いとも簡単にさほどの注意力・集中力を必要とせずにできること。

- ・なぜ、流暢性・自動化が必要なのか？

ディコーディングに注意力・集中力を必要としなければ、意味理解・読解にエネルギーを注ぐことができる

★通常は小3までに獲得される

7. 語彙

7.1 語彙と読みの関係

語彙が豊かであると単語がよみやすくなる、語彙の豊かさが読解を支える

しかし...

ディスレクシアを持つ子どもは言語の音を扱うことが苦手なので、語彙が乏しいことがある。

また、読みの困難さがあるので...

読むことが難しい、読むことが嫌い、読みたくない、読まない

⇒ことば（語彙）が増えない、知識が増えない、学習全般に影響という悪循環が生まれやすい

7.2 漢字熟語の重要性

小学校中学年以降の漢字学習の質的転換

- ・低学年 すでに意味・音韻表象は獲得している語に対応する漢字を学習する。

具象的、親密度の高い語彙

- ・高学年 新規語彙の意味・音韻表象・漢字をまとめて学習する

抽象性が高く、親密度が低い語彙の学習

学習に必要な語彙

★漢字（特に漢字熟語）の学習は、語彙学習として考える

8. 音韻の問題があるということは

- ・音韻の問題： { 話しことばの音の形を正確にとらえられない
音を効率的に使えない



- ・モノの名称を覚えにくい 特に固有名詞
- ・ことばがすぐに出てこない
- ・ことばを間違えている
- ・復唱が苦手
- ・ワーキングメモリーの弱さ

etc. etc.

演題名 **読字障害(発達性ディスレクシア Developmental Dyslexia:DD) 308 例より 第1報: 保護者と関係機関の連携により自立に至った DD の2例および不登校に陥った症例分析**

平谷美智夫 他 第 58 回日本児童青年精神医学会 2018.10.6 於:奈良

【目的】学習障害(以下 LD)とは、知的な発達に異常はなく、視覚や聴覚などの抹消感覚器の障害がなく、本人が怠けているのでもなく、生育環境や教育環境に問題はないのにもかかわらず、その知的能力から期待される文字の読み書きや計算などの特定の領域の習得に困難な状態を言う。DSM-5 では、読みの正確さと流暢さ・内容理解・綴り字の困難さ(読字障害)・書字表出の困難さ・数字の概念・数学的推論のどれか一つでも困難さがあり、感覚器官の障害や他の精神神経疾患や環境要因がなければ、限局性学習症/限局性学習障害(Specific Learning Disorder)と診断する。読字障害(Reading Disorder)の代替用語として Dyslexia(以下 DD)が認められている。発達障害の医療・療育においては医療と教育の連携が欠かせないが、LD については両者の理解が必ずしも一致していなかった。本研究では、当クリニックで診断された DD の中から、早期からの療育を受け医療と教育の連携により自立に至った 2 例を紹介し、DD と ADHD と ASD の相互関係、支援の在り方について考察する。学習場面に対する苦痛が過度なものとなる LD トラウマはがその要因の一つとなりうる不登校についても触れる。

【方法：対象と結果】

【症例 1】幼児期に自閉症、学童期に ADHD、中学で DD と診断された 1995 年初診男児。

現病歴及び初診時の診断：幼児期より多動と言葉の遅れがあり、自閉症と診断され、療育を受け、入学後 LD の疑いがあり 1995 年 10 月 A センター受診。対人希薄、固執、聴覚過敏、パニック、多動、注意散漫・不器用などより混合型 ADHD・広汎性発達障害、独特の聴覚及び視覚言語の問題より言語性 LD(当時 DD の概念は臨床現場にはなかった)と診断。経過：中枢刺激剤(リタリン)が著効。SST、新しく出てくる学習の予習、社会や理科の資料の読み方、長文読解などを実施。2001 当クリニック受診(主治医が A センターを退職し、開業)。行動上の問題はほぼなくなったが、中学生になって学業不振のみが表面に出るようになり、中学 3 年生時(14 歳 9 か月～15 歳 2 か月)、重度の音韻障害をベースに持つ DD と診断。WISC-III で FIQ=99 と知的な遅れはなかった。専門学校で特別な配慮を受け卒業、現在職場でリーダーとして活躍。

【症例 2】不注意型 ADHD+DD の女兒(小 2)

現病歴：幼児期より文字への興味はなく平仮名は就学前には読めなかった。気が散りやすく整理整頓が苦手。忘れ物も多い。評価：濁音・拗音の読み誤りなし。初見の文章の読みはたどたどしい。文節を区切って読むことが苦手。書字：「は」と「わ」を書き間違える。偏と旁が逆・線が足りないなど。WISC-III VIQ=81 PIQ=71 FIQ=74。診断と治療経過：上記診断。担任・学校との連携を重視し、診断直後より学校側と支援会議を重ね、教育現場での特別な配慮を依頼。OROS-MPH(コンサータ)が注意集中の改善に奏功し学業や集団適応を支え、平行して言語個別指導(読み書き指導)と代替え機器の指導を実施。学習塾とも連携を深めた。学業成績も向上したが、中学進学後学業成績が低迷、一般入試での高校進学が困難な状況となったが、DD の生徒に読み書きによる学力判定は生徒の学習理解を正當に判定していない不公平な評価であるとの診断書を 2 度にわたり提出。学校側の理解を得て、学校推薦を獲得し志望校に合格した。

【不登校の症例より】

308 例の中に不登校のケースは少なくない。不登校の要因は、併存する ASD や ADHD に拠る場合も少なくないが、読み書きの苦手さや併存率の高い計算障害が予想以上に児童を苦しめている。このような問題が児童に学習場面での不適応感を抱かせ、不登校にいたるケースについて若干の検討を加える。

【考察】ADHD や ASD の診断・治療・療育に携わる医療・療育関係者は、DD の併存が想像以上に高頻度であることを認識し、DD の併存の有無を必ずチェックし、DD が診断されれば特別な配慮を含む DD 支援を実施することが重要である。紹介する症例については本学会の発表に文書同意を得た。

演題名 **読字障害(発達性ディスレクシア Developmental Dyslexia:DD) 308 例より 第2報: DD308 例の背景要因の検討 一高い頻度の注意欠陥多動性障害・自閉症スペクトラム障害の併存とそれを意識した病態理解と治療・療育の重要性一**

【目的】第1報の症例のごとく、DDはADHDやASDを併存する 경우가多く、ADHDやASDに基づく困難さを合わせ持つ。DDについて小枝は、「症状の普遍性とその背景にある病態の解明、家族集積性や遺伝に関する知見、脳病理所見、予後に関する知見などが明らかになりつつあり、一つの疾患単位として認知されてきておりれっきとした医療の対象となる疾患である」と述べている。当クリニックでは平成13年の開設以来、LDを重要なテーマと位置付けた臨床活動を展開してきた。2002年の第1例(第1報:症例1)以来、DD診断例は308例に達し、多くの知見が蓄積された。当クリニックでは近年DD診断が急増している。①稲垣らの特異的発達障害:診断・治療のための実践ガイドライン(以下ガイドライン)で診断基準が明確になったこと、②ADHDやASDにDDが高頻度で併存する事実より、就学年齢の児童では主訴に関わらず読み書き評価をルーチン化したこと、③啓蒙活動が進んだことにより読み書きの問題で紹介受診する児童が増えたことによる。当クリニックでDDと診断された児童の背景要因をまとめた。

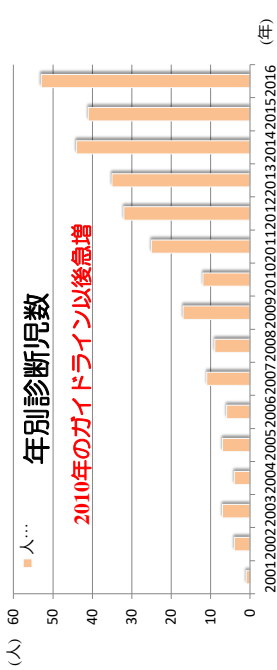
【方法】1)発達障害全般についての診断プロセス:乳幼児期からの詳細な発達歴聴取、園や学校での様子(担任のレポート)、ADHDやASD関連のアンケート、神経学的診察、WISCや田中ビネー実施、行動観察 2)読み書き評価:読み書きに関する本人の困り感聞き取り、担任からのレポート 3)読みの正確性と流暢性の検査:ガイドラインと小学生の読み書きスクリーニング検査(STRAW) 4)音韻認識検査:モーラ分解と抽出、音節削除課題 4)Rapid Automatized Naming Test (RAN 課題)。2015年以前のケースも多いので診断名はDSM-IVによるものもあるため、広汎性発達障害(特定不能も含む)を本研究では自閉症スペクトラム障害と表現した。

【結果】2017.3までに308例をDDと診断。()は症例。ADDI:不注意優勢型 ADDC:混合型 ADHD。年間診断数:2001~2006(6年間:26). 2007~2009(3年間:35). 2010(14). 2011(23). 2012(30). 2013(34). 2014(43). 2015(40). 2016(52)。男/女:258/50。併存症①計算障害(50)(DD以外の限局性学習障害では計算障害のみをあげた):②その他の発達障害 ADHD(218). (ADDI(83). ADDC(107). ADHD 疑い(30). ASD:166(ADHD+ASD:134 ASD単独:32)。③DD単独(31)。IQ分布:101≤(48)86~100(115). 71~85(109). 70≥(28)(無意味語速読検査では境界域IQと正常IQにおいて流暢性に有意差なしとの結果を持っており、ボーダーライン、軽度知的障害であっても読字障害と診断可能と判断している)、不明(8)。始語(m)18≤(57). 14~17(22). 14≤(136). 不明(93)。2語文(m)30≤(45). 30>(179).不明(84)。歩行開始(m)15≤(66). 14≤(211)不明(31)。在胎週数 36≥(30). 37≤(211)、不明(25)。生下時体重 1500≤(3). 1500~2500(33). 2500≥(255). 不明(17)。就学前に受診し就学後にDDと診断された例(39)きょうだい例(きょうだい2~3名がクリニックで発達障害と診断され、少なくとも1名がDDと診断:対象は2011.4~2015.3診断例)。28組61名:3人兄弟3組。4人兄弟1組。男女比42/19.同胞例のDD6名。DD34名:DD単独5名、DD+ADHD:28) DD+ADHD+ASD(16)DD+ASD(17) OROS-MPH(コンサータ)は154例に使用され119例に有効。

【まとめと考察】①男児が多い ②DD単独例は31例と少ない。③併存症ではADHDが多くASDのみの併存は少なくADHD+ASDが多い。④早産児・低出生体重児は多くない。⑤言葉の遅れ、特に2語文の遅れはASD併存群で高い。⑥DD児の兄弟ではADHDやASDが多くDDは少ない。⑦IQ60~70前後の軽度知的障害児にもDDは存在する。⑧就学前より療育に通い就学後DDと診断される例も少なくない。早期発見可能。⑧計算障害の合併も多い。宿題の定番である漢字ドリルと計算ドリルにDD児は悲鳴を上げている。多くの児童はLDトラウマを受けており、早期発見・早期介入が必要。クリニックにおけるDD指導プログラムも紹介する予定である。本学会発表に当たっては、オプトアウトを十分な期間を設けた

ディスレクシア350例の背景因子の検討及び総合的な支援 平谷こども発達クリニック 平谷美智夫

ディスレクシアセミナー in Fukui 2018. 7.29



(第58回日本児童青年精神医学会2017.10) で発表した内容をお話します。抄録二編を参照して下さい

読字障害(発達性ディスレクシアDevelopmental Dyslexia:DD)308例より 第1報:保護者と関係機関の連携により自立に至ったDDの2例/不登校に陥った症例分析

【目的】学習障害(LD)とは、知的な発達に異常はなく、視覚や聴覚などの抹消感覚器の障害がなく、本人が怠けているのではなく、生育環境や教育環境に問題はないのににもかかわらず、その知的能力から期待される文字の読み書きや計算などの特定の領域の習得に困難な状態を言う。DSM-5では、**読みの正確さと流暢さ・内容理解・綴り字の困難さ(読字障害)**、**書字表出の困難さ・教字的推論のどれれか一つでも困難さ**があり、感覚器官の障害や他の精神神経疾患や環境要因がなければ、**限局性学習症(限局性学習障害(Specific Learning Disorder))と診断する。読字障害(Reading Disorder)の代替用語としてDyslexia(DD)が認められている。**発達障害の医療・療育に医療と教育の連携では、**当クリニックで診断されたDDの中から、早期からの療育を受けて医療と教育の連携により自立に至った2例を紹介し、DDとADHDとASDの相互関係、支援の在り方**を考察する。学習場面に対する苦痛が過度となるLDトラウマがその要因の一つとなりうる不登校にも触れる**(第58回日本児童青年精神医学会2017.10奈良)**

発達過程で
自閉症スペクトラム障害
注意欠陥多動性障害
学習障害(Dyslexia)
と診断された症例から
3疾患の関連を考察する

平谷美智夫 他
第4回日本発達性ディスレクシア
研究会 (2004年: 横浜)

平谷こども発達クリニックでディスレクシアと診断された最初のケース

相談にきた目的:

1歳6カ月健診の頃より多動と言葉の遅れがあり、発達に偏りがあるように思えた。**入学後LDの疑いがあると言われ「言葉の教室」で指導を受けている。今後の療育に対して医療面からの支えが欲しい**

妊娠、出生、発達歴:

在胎40週、生下時体重3306g

前置胎盤早期剥離・足位分娩

運動発達に遅れはなし。

片言24m. 2語文:4yと

言葉の遅れがある。

幼児期に自閉症、小学生低学年に注意欠陥多動性障害、中学生に学習障害と診断された高1男子 3

病歴・認知行動特徴のまとめ 初診～数年(5～7歳ころ)

1) 独特の言語理解 (5～6歳ころ)

①**独特の言語理解**

ひとつとして言葉が入らない

助詞が抜けたたり文法的に誤りの

多い話し方。

→**話をしてはいけません**

→**難しではいけないと理解**

②**構音不明瞭: タとラ行が混同**

③**読み書きに問題がある:**

知能の割に苦手。勝って読み・

鏡文字・内容が理解できない。

文字の形や図形などを捉える

ことができない。

3) **対人希薄** (一人遊び。最近

決まった友達と遊べるようにな

ったが、友達の名前などはほと

んど覚えられない)

4) **こだわり** (関心のあること

ばかりやりたりがる、何度も同じ

話題を持ち出した)

5) **聴覚過敏** (騒がしいと耳を

ふさぎすぎくまる、トイレや人

のいない所を恐がった)

6) **パニック**。怒ると手当たり

次第に物を投げたり本棚をひっ

くり返した。かみついた

1) (～6) より自閉症と診断

病歴・認知行動特徴の まとめ（初診～数年）

- 7) 話の前後がグチャグチャになる
記憶が曖昧で話の前後がゴチャゴチャになる。「あしたスイミングへ行っただけど、そうずっと前」
- 8) 鉛筆やシャツを噛む
- 9) 歩き始めてから多動激しく家中に鍵が必要。注意散漫・忘れ物多い
- 10) 覚醒水準低下21時～7時までぐっすり眠っても小1年まで昼寝した

- 1) 1) 粗大・微細運動が苦手
① 縄跳び・ボール遊び・ハサミ・折り紙・枠の中に字を書くのが苦手
- ② 微細神経学的徴候(SNS)：
左右分らず・追視困難・左利き
- ③ ③ 同じ姿勢を保ちにくい。学習中椅子姿勢が悪い。注意した時だけしゃんとする
- 1) 2) 方向音痴 いつも行く図書館の場所がわからない時がある。2列に並ぶとき左右列かわからない
- 1) 3) 左利き
- 1) 4) 暑さ・寒さに弱い

幼児期に自閉症、小学生低学年に注意欠陥多動性障害、中学生に学習障害と診断された高1男子

言語の問題のまとめ（一部略）

⑥ 独特の言語理解

- 「電車が来ます。」**「注意下さい」**
「ごじゅう円あげなかつたらどうなるの？」と聞く
傘が6本あります。4本壊れました。何本残りますか。
6-4=2 お母さん愛だよ。なぜ日本になるの？
⑦ 文字を音声に変えることが難しそう：
「あ」の文字を見て「あ」という音を探するのに手間がかかる
⑧ 「目で読ませて」と言うことが多い。
⑩ 読み書き：勝手読み・鏡文字・内容理解できない
⑫ 誰かが読んでやると理解できる。試験も正解できる。
⑬ 漢字はほとんど書けない。書くことへの抵抗大きい。
⑭ 6:1 動詞が出てこない。名詞の置き換え-いい遣えがある：
喚語困難に類似 まな板→包丁の画板 ほうき→掃除機

幼児期に自閉症、小学生低学年に注意欠陥多動性障害、中学生に学習障害と診断された高1男子

6

言語評価（実施年齢 14-15歳）

① 音韻を聞き取り操作する力

- 1) 無意味音節の復唱聞き取り検査
母音部分が同じ無意味音節の復唱
結果：正答率50%以下
のおそもこ→もとそもこ
省略や別の音に言い換える誤り
多い（小学1,2年生レベル）
- 2) 語の逆唱（日本語音韻認識）
かみなり→りなみか など
反応時間が長く小学4年生レベル
→音韻の聞き取りに重度の問題あり

幼児期に自閉症、小学生低学年に注意欠陥多動性障害、中学生に学習障害と診断された高1男子

7

② 読み書き検査

- 平仮名文章の音読：
語尾・文末の読み誤り多い、
書字もだたらだら文だが書ける
漢字音読：
小4・5年で習う漢字
踊る→「わたる」
釘づけ→「はりつけ」
5年生の漢字 58%
漢字書き：「教室」「宿題」など書けない
漢字の読み書き：
小学校3～4年生レベル

彼に読み書きの英語教育が必要？

本人に利益なく自信を失わせるだけ

幼児期に自閉症、小学生でADHD、中学生でDyslexiaと診断された男子

言語評価 (5-5) 英語の読み書き

- 音読：中1で習う基本的な単語 (dog little など30語)
正解69% 誤りの特徴 (ローマ字読みの誤り多い)
often → オフテン table → タブル knife → ケニフ
和訳 正解 62
結果：英語の不規則な文字-音対応が学習されていない。漢字の読みを覚えるのと同じで困難

8

中学3年生になり学習障害と診断変更

乳幼児期: ①言葉の遅れ ②構音障害 ③対人関係希薄 ④こだわり
 ⑤音に過敏 ⑥かんじやく ⑦多動 ⑧覚醒水準の低下 (よく眠る)
 ⑨不注意散漫 ⑩不器用より
 (ふりかえってみて) 自閉症と診断される

学童期: ①②③④⑤は消失し ⑥⑦⑧⑨⑩に加えて
 ⑪WISC-R (CA6: 10 VIQ=88 PIQ=105) で説明できない学業不振
 ⑫不注意集中不良・不器用さなどが中枢刺激剤によく反応
 注意欠陥多動性障害と診断

中学生~高校生: ①~⑩はほとんど消失
 ⑪語彙語用障害類似の独特の言語障害 ⑫読み書き障害 ⑬学力からは想像しづらい深い洞察力 ⑭運轉した音の聞き取りに問題
 ⑮文字一音の対応の規則を覚えられない

音韻障害をベースに持つ読み書き障害(Dyslexia)

40期形に自閉症、小学生部学生に注意欠陥多動性障害、中学生に学習障害と診断された高1男子 9

介護実習報告書のパソコン入力承諾のための診断書のお願(母親より)

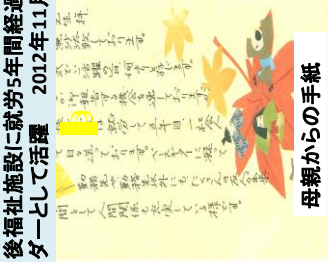
平谷先生:
 OOは介護福祉専攻の1年生です。地域の介護老人福祉施設実習が組み込まれ...昨秋の2週間の実習では、日々の報告書を帰宅後パソコンで作成し、所定の用紙に鉛筆で下書きをし、ボールペンでなぞり、鉛筆を消しゴムで消す方法までおりました(一般論) 今回の実習期間は1か月で...書く量が増えますと、手書きでは負担が大きすぎます...実習先の施設では報告書は手書きでの指導が入りました。大学の先生には、OOの適り易い方法を理解いただいておりますが...実習先の施設職員の指導方法を尊重すべきことと認めますので、大学の先生と相談、了解の上で、実習先のケースバイケースで提示できる証明が必要です。(以下略)

診断書 診断: 読字障害 (Dyslexia)

下記の順序による学習障害の青年です。
 ①種類の聞き取りに重度の障害を持つ
 ②文字と音の対応を覚えることが苦手
 WISC-III (14歳) FIQ (総合知能指数) = 111
 知的レベルや抽象思考もかなりのレベルにありながら、想起した言葉を文字に変換することが苦手なため読み書きが制限されています。
 ...手書きを要求されると本人の負担は想像以上に重くなります。パソコンによる漢字変換という助けがあれば、彼の能力に合った文章を作成することは可能です。実習でパソコン使用を認めて下さいますようお願いいたします。
 2007年2月10日 平谷OL 平谷美智夫

幼児期に自閉症、小学生でADHD、中学生でDyslexiaと診断された男子

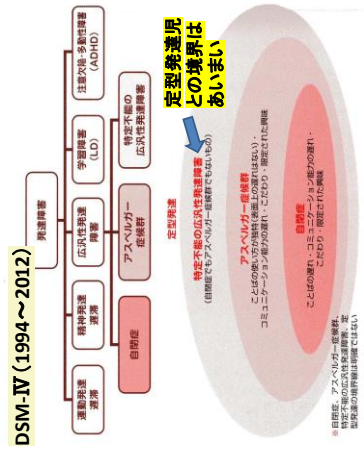
特別な配慮を受け、専門学校卒業
 後福祉施設に就労5年間経過。J-1
 ダーとして活躍 2012年11月8日



母親からの手紙

一番無意味だったのは読み書きを中心とした学校での勉強
 強だったとの母親の述懐
 2013年1月16日

発達障害(神経発達症)の分類



米国精神医学会の精神疾患の診断・統計マニュアルによる

- DSM-5 (2013~)
- 1: 知的能力障害 (知的発達障害) 精神遅滞
 - 2: 社会的コミュニケーション障害 特定不能の広汎性発達障害の一部
 - 3: 自閉症スペクトラム障害
 - 4: 自閉症+アスペルガー+特定不能一部
 - 5: 注意欠如・多動性障害
 - 6: 限局性学習障害
- DSM-IVより範囲が広がっている
- 自閉症スペクトラム症
 ⇨ 自閉症スペクトラム障害
 障害 ⇨ 症のように呼ぶ考えになっている

広瀬宏之著: 図解 よくわかるアスペルガー障害 ナツメ社

読字障害(発達性ディスレクシアDevelopmental Dyslexia: DD)308例より
第1報: 保護者と関係機関の連携により自立に至ったDDの2例(第2例)

現病歴: 幼児期より文字への興味はなく平仮名は就学前には読めなかった。
気が散りやすく整理整頓が苦手。忘れ物も多い。評価: 濁音・拗音の読み誤りなし。
初見の文章の読みはだいたい。文節を区切って読むことが苦手。書字: 「は」と「わ」を書き間違える。肩と旁が逆・縁が足りないなど。WISC-III PIQ=81 FIQ=71 FIQ=74
診断と治療経過: 上記診断。担任・学校との連携を重視し、診断直後より学校側と
支援会議を重ね、教育現場での特別な配慮を依頼。OROS-MPHI(コンサー)が注意
集中の改善を導き、指導し学業や集団適応を支え、平行して言語個別指導(読み書き指導
)と代替え機器の指導を実施。学習塾とも連携を求めた。学業成績も向上したが、中
学進学後学業成績が低迷、一般入試での高校進学が困難な状況となったが、DDの
生徒に読み書きによる学力判定は生徒の学習理解を正當に判定していない不公平
な評価であるとの診断書を2度にわたり提出。学校側の理解を得て、学校推薦を獲
得し志望校に合格した。
(第58回日本児童青年精神医学会2017.10.奈良)

診断書 (進路判定会議に学校長あてに提出)

ディスレクシア+ADHDのSさんに特別な配慮をお願いします。2015.6.9 平谷美智夫
知的水準は高く、小学校では本人の努力、家族・担任・クリニックの支援で一定の成
績も残せましたが、努力にも限界があります。また中学では【成績?】が下位に低迷
し高校進学が難しい状況です。現在の【成績?】は彼女の教科理解を反映していま
し。DDの生徒の理解度を彼女の最も苦手な読み・書きで評価する方法が間違っている
ことは科学的に明らかです。クリニックで診断された250例近いDD児童の多くは理不
尽な評価方法(試験のやり方)で潰されています。Sさんへのこれまでの支援は現在
日本では最高レベルであると自負しています。高校推薦を決定するにあたり、大学入
試で認められた特別な配慮を彼女に認められるよう最大限の努力を払っていただき
たく切にお願いします。これは基本的人権であると認識しています。

6月の判定会議で志望校推薦が決まったが、1月の学力検査の結果が悪く推薦
困難となった。再度特別支援教育の趣旨に基づき推薦を依頼する診断書を2
月に提出。2月9日正式に推薦決定。現在元気に高校に通学している。
本生徒にはDDの支援すべてが実施された: ①読み書きの指導 ②併存症
(ADHD)の治療 ③特別な配慮 ④代替機器使用

ADHD・ディスレクシア(読字障害)合併例2年生

主訴: ①読み書きが苦手 ②集中力がない
話しことば: 就学まで特に問題なし
読み書き: 文字に興味なく、絵本の読み聞
かせも最後まで聞くことは出来なかった。
平仮名は就学前には読めなかった。
清音の一部・拗音・促音は書き間違える
初見の文章の音読はだいたいだが、
数回読むと覚えて読み誤りは少なくなる。
→音読ができると担任勘違い=IDを見落とす
・「は」と「わ」を書き間違える。
・漢字は苦手。肩と旁が逆・縁が足りない。
多い・送り仮名の誤りなど。
例) 飲む→ 欠食 祭り→ 祭

目録例

読字の変化に目を覚ますものがありま
す...記憶の定着も上がってき...少し
ずつ書けるようになってきました

運動場で運動会の音楽が鳴って
いるのに授業の黒板をみていた
ことには驚きました22日

コンサータ服用開始(8.31)か
月後(9.29)の担任報告: 書字・
対人関係・注意集中に著しい効果

DSM-5における学習症と国際ディスレクシア協会の定義

①読みの正確さと流暢さ ②意味理解 ③綴り字の困難さ
④書字表出・文章表現の困難さ ⑤数字の概念 ⑥数学的推論
のどれか一つでも困難さがあり、感覚器官の障害や他の精神神経疾患や環
境要因がなければ、低局性学習症(Specific Learning Disorder)と診断する
DSM-IVに比べて広くとっている。読字障害(Reading Disorder)の代替用語
としてDyslexia(以下DD)が認められている。

国際ディスレクシア協会の定義

「神経生物学的原因に起因する特異的学習障害である。その特徴は
正確かつ/または流暢な単語認識の困難であり、綴りや文字記号の音
声化が拙劣であることにある。こうした困難さは典型的には言語の音
韻的要素の障害によるものであり、工夫された授業が受けられた
としても、それは関係なしに存在する。二次的には読解力の低下
や読む機会を減少させた問題が生じ、語彙の発達や背景となる知
識の増大を妨げるものとなりうる」

日本の子ども音韻認識と読みの発達

(大石敬子)著者の了解を得て一部改変)

音韻認識:『子どもは4～5歳になると言葉には音の単位(日本語の話し言葉の音の単位をモーラという)があることに気づき、言葉がいくつの音でできているか、初めの音は何かなどに興味をいだくようになる。このことを音韻への気づきという。音韻の発達は話し言葉の発達の中で育まれるが、音韻への気づきが育たない子どもがいる。これらの子どもたちのなかにディスレクシアの子どもが含まれる。子どもはモーラの単位を認識したあと、平仮名の文字・音の対応も特にならなくても覚えます。『あ』という文字をみると『あ』という音を取り出すことができます。文字・音の対応は覚えましたが、音の取り出しに努力が必要とき、読みはなかなか熟達しません。』このように、音声言語に含まれる音韻単位に意識的に注意を向ける、あるいは心的に操作する能力を音韻認識(phonologic awareness)という。

学習障害の適切な診断と治療的アプローチとは?
EBM:小児疾患の治療 2011～2012 中外医学社 平谷より

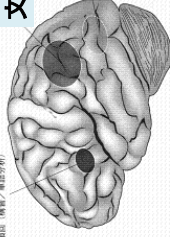
脳の読字神経回路 Shywitz et al

ディスレキシアの人は②と③に機能低下がある。先天性(典型的なディスレキシア)と後天性(言語環境が劣悪)の場合がある

①ブローカー野
(構音/単語分析)
単語をゆっくり分析する

②頭頂側頭部(単語分析)
読み方を習いはじめたばかりの時は、単語を分析、分解して文字と音を関係づける

③後頭側頭部(単語形態)
読むことに習熟した人のスピードの早い読み



(図解書注 後頭のことと視覚字は関係ない?)

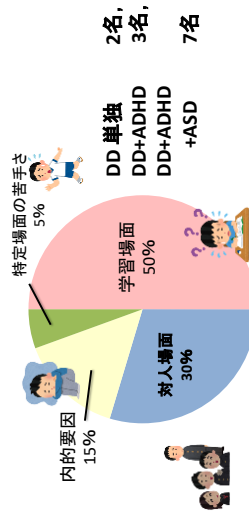
読字障害(Developmental Dyslexia: DD)308例より 第1報:保護者と関係機関の連携により自立に至ったDDの2例 【不登校の症例より】

- ・【不登校の症例より】
- ・308例の中に不登校のケースは少なくない。不登校の要因は、併存するASDやADHDに拠る場合も少なくないが、読み書きの苦手さや併存率の高い計算障害が予想以上に児童を苦しめている。このような問題が児童に学習場面での不適応感を抱かせ、不登校にいたるケースについて若干の検討を加える。
- ・【観察】ADHDやASDの診断・治療・療育に携わる医療・療育関係者は、DDの併存が想像以上に高頻度であることを認識し、DDの併存の有無を必ずチェックし、DDが診断されれば特別な配慮を含むDD支援を実施することが重要である。紹介する症例については本学会の発表に文書同意を得た。

(第58回日本児童青年精神医学会2017.10奈良)

DD児における不登校事例背景要因の検討

不登校の要因となったエピソードの割合



学習場面はDD児の大きな負担となり、学習に関する困難は抑うつや自己肯定感の低下など生活の質の低下をも招いていると考えられる。合理的配慮をすすめるそれらの問題の発生を予防する必要がある。

仲嶺(平谷CL 心理士)・平谷他:第17回日本ディスレキシア研究会 2017.7

クリニックでの読み書き評価 (稲垣のガイドライン以後)

- ① 読み・書きに関する聞き取り
 - ② 担任のレポート
 - ③ **読みの正確性と流暢性の検査**
 - ④ 小学生の読み書きスクリーニング検査
 - ⑤ 音韻認識検査：モーラ分解と抽出、音節削除課題
 - ⑥ rapid automatized naming test (RAN 課題)
 - ⑦ 視覚認知検査：
Rey複雑図形・フロスティック・ペンントンなど
- ☆発達障害全般 (ASD・ADHDなど) の診断

以上を組み合わせ、**DSM-IV-TR・DSM-5で診断**

特異的発達障害 診断・治療のための 実践ガイドライン

— わかりやすい診断手順と支援の実例 —

単音連続読み検査

は	び	け	い	り	び	せ	じ	と	よ
み	て	り	お	ぼ	に	え	ら	に	に
ぬ	ぎ	む	び	じ	か	き	ち	そ	ぎ
し	ぐ	しゃ	き	つ	ひ	さ	り	し	に
ちゃ	の	が	ま	ぶ	り	れ	く	び	や

- ① 単音
- ② 有意味語
- ③ 無意味語
- ④ 単文(3つ)
連続読み

- ・音読時間
- ・読み飛ばし
- ・読み誤りを記載

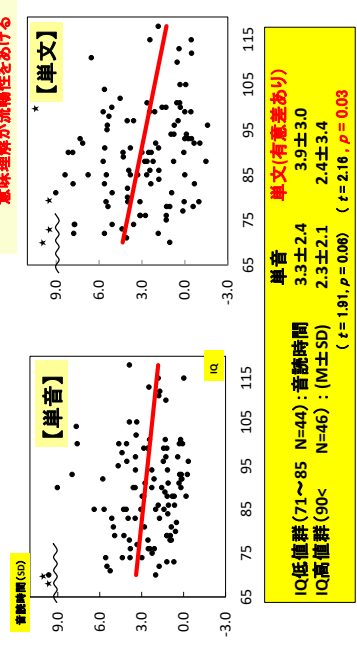
上野 彰 監修 三才出版社

ディスレクシア・ADHD:10歳男子

稲垣式(音読検査)	年齢:10歳		標準偏差
	音読時間	読み誤り	
単音	53.8 秒	27.2±6.2	4.3 SD
	読み誤り	0 個	1.1±1.5
有意味語	39.1 秒	20.5±5.4	3.4 SD
	読み誤り	1 個	0.2±0.4
無意味語	59.9 秒	40.3±9.8	2 SD
	読み誤り	2 個	1.7±1.8
単文(3つ)	音読時間	(①)6.8 (②)3.8 (③)4.2秒)	0.2 SD
	合計	14.8 秒	9.5±2.0
	読み誤り	0 個	0.5±0.6
			2.7 SD
			-0.8 SD

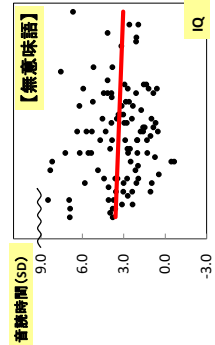
単音・有意味・無意味語・短文すべてで読み速度が遅い(流暢性が低い)

読みの流暢性とIQ(IQ<91 vs 71~85)



神・平谷他 第17回 ディスレクシア研究会 2017.7(松江)

読みの流暢性とIQ(IQ<91 vs 71~86)
稲垣式音読検査



単語：IQが高くても流暢性は上がらず
単語：IQが上がると流暢性も上がる
語彙：理解力が上がる⇒言葉・文全体から判断できる

IQ低値群 (71~85 N=44)	音読時間	有意義語 (有意義あり)
IQ高値群 (90< N=46)	(M±SD)	
	3.7±2.4	5.4±3.4
	3.2±1.8	4.1±2.7
	(t=1.04, p=0.30)	(t=2.09, p=0.04)

発達性ディスレクシアを持つ児童の知的能力と稲垣式音読検査課題による読みの流暢性の比較・検討
稲智史 (平谷CLST)・平谷美智夫他・第17回発達性ディスレクシア研究会 (2017.7.1~2 於島根大学)

知的能力 (IQ) と読みの流暢性の関係について
ディスレクシアの小学生のWISCのFSIQと稲垣式音読検査の
有意義語・無意味語の音読時間の相関 (IQ=90.9±10.9)

N=75	有意義語	無意味語
低学年FSIQ	-0.20	0.04
中学年FSIQ	-0.41 P<01	-0.11
高学年FSIQ	-0.62 P<0.01	-0.26

無意味語では全ての学年でIQとの相関は見られなかった
⇒文字→単語への意味のレベルの障害はIQの影響を受けない？
有意義語では学年が上がると中程度の相関あり
⇒有意義語の読みにも語彙力も関係するため学年が上がるとIQが影響？

発達性ディスレクシアと診断されたIQ70から85の境界線級知能を持つ症例
についての検討 山口大輔(平谷CLST)・平谷美智夫他
第13回日本ディスレクシア研究会(2013年7月7日 広島)

単音読み・無意味語：読み速度低下、
有意義語・単語：読み速度正常範囲 のケース
DD+ごく軽度のASD傾向と高い知的水準 (FSIQ=119)

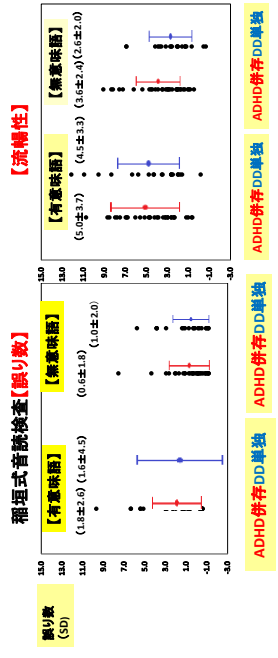
家で：かんしゃくがはげしく登校を渋るようになり受診。
教員レポート：学校でかんしゃくなく、友達と仲良く遊べ、成績良好。読み書きに
問題なし。自分の思いを出すことは少なく、負けることや思い通り

稲垣式	音読時間:M±SD	Z Score
単音読み	111.1 (37.7±7.7)	9.5
有意義語	45.3 (33.8 ±12.7)	0.9SD
無意味語	89.1 (59.9±14.4)	3.0SD
単語	12.2 (16.5±5.5)	-0.8SD

STRAW (小学生の読み書きスクリーニング)
音読(正確性) ひらがな一文字 問題なし 15/20
書字(正確性) ひらがな一文字 ありかたべーできない

知的に高い
⇒有意義語・単語は語彙
力や意味理解の強みで
流暢性をカバーできるが
単音・無意味語は意味が
なく初めて見る言葉でも
ありかたべーできない

ADHD併存の有無と読み誤り(稲垣式)
ADHD併存 VS DD単独群



ADHD併存は読み誤りに影響しなかった

書字がMPH(コンサータ)により改善した書字障害+ADDC

MPH投与前

MPH投与後

DD(Dyslexia): 読めず書けず ASD(自閉症スペクトラム障害): 読めるが書けない
ADHD: 字が汚い。MPH(コンサータ)有効

字を書く意味や目的・職場で
手書き文字がほとんど要求さ
れない事実を考えると
“止め”や“はね”
の些細な違いに
Xを与えることを疑問に思う。

字を書くことが嫌で勉強嫌いに
なる (漢ド・計ドをほどほどに)

小学生からワープロ入力を
漢ドの変わりにパソコンで正しい
漢字変換を宿題にして欲しい

自閉症スペクトラム(ASD)に高頻度で併存する書字障害
小学校3年生から字を書かなくなった。試験はすべて白紙

WISC-III: 言語性IQ=114 動作性IQ=114 全IQ=115

1: 漢字の読みテスト(11問中10問正解)
草履 雪崩 百合 日和 五月雨 姑獲鳥 流石
八百長 数珠 抽斗 玄人 (読めなかった文字)

2: エンピツ: なまりのふでと書くんだよ
さみだれ: ごがつのあめと書くんだよと言えないのに書けない

ASD児童の多くは読めるのに書けない。書くのが苦手→勉強嫌い→学校
嫌いになるが、ASD特性ゆえに書字に苦手が軽視され勝ち。
書字の問題は日本では特に重要・文字の本来の持つ意味・意義の再考

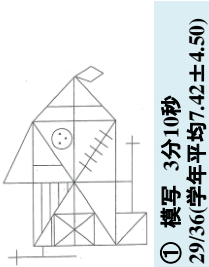
Rey複維図形(あるDyslexiaで見られた結果)

② 3分後再生
28/36 学年平均(15.85±7.29)

① 模写
23/36(学年平均27.42±4.50)

フロンティアツグ視知算検査もよく描け
ており空間認知に問題はなさそう

Rey複雑図形 (あるDyslexiaで見られた結果)



② 3分後再生
構成できず要素4項目のみかく



結果: 空間認知(想起)に問題あると思
われる。(漢字はアルファベットに比べて複雑)
漢字は音声を伴い、形態が記憶されている場
合が多い

上段:市販ドリルの短文の漢字部分のふりがながなと送りかなを書き写す。

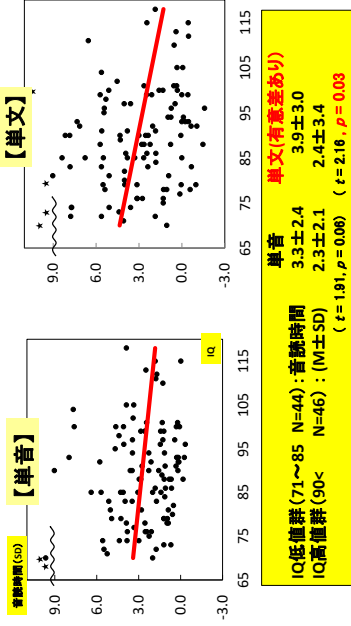
下段:児は母親が写してくれたノートに漢字を書き書き写し作業はDD児には過酷な作業。母親・同居の叔母が深夜まで書き写し作業代行。

漢字を書くのを苦手としている
〇〇には辛く私がノートにひらがなを書くので夜中の仕事になって大変です

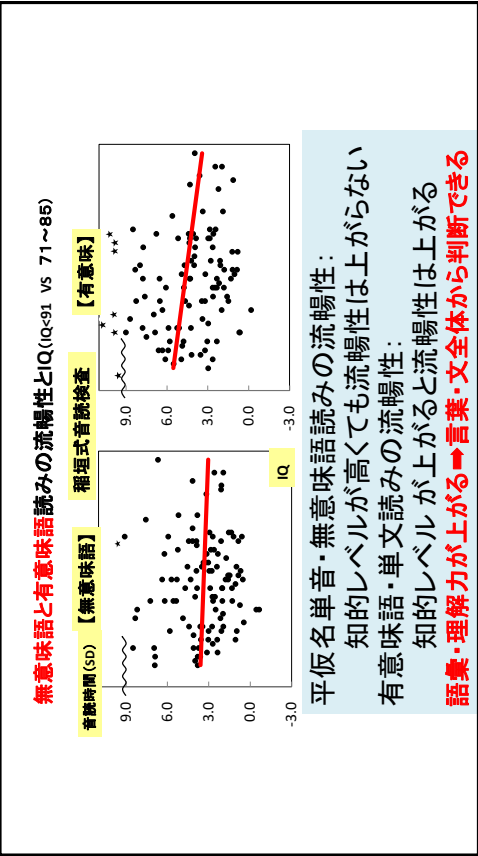
担任にDD児童の読み書き困難さを認識していただき、意味のない(?)宿題を再考し、宿題の目的の明確化を依頼する診断書提出

書字がMPHにより改善した書字障害+ADDC

単音と単文読みの流畅性とIQ(IQ<91 vs 71~85)



神・平谷他 第17回 ディスレクシア研究会 2017.7(松江)

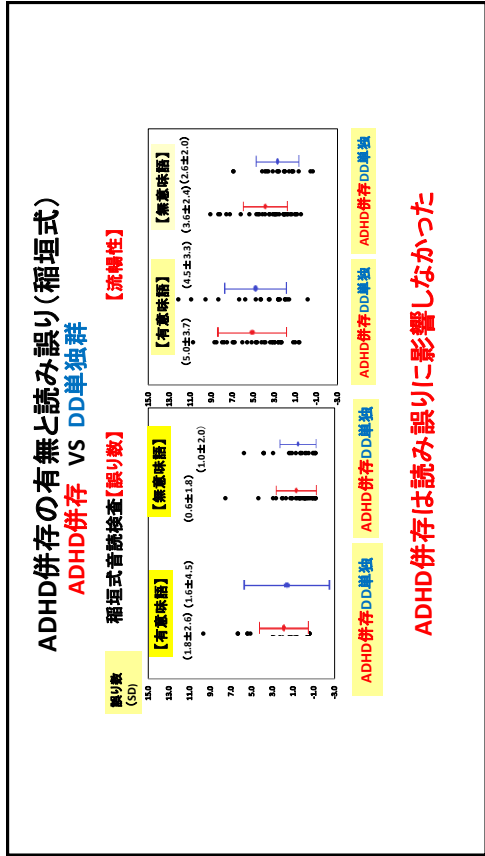


単音読み・無意味語：読み速度低下、有意味語・単文：読み速度正常範囲のケース
DD+ごく軽度のASD傾向と高い知的水準 (FSIQ=119)

家で、かんしゃくがはげしく塾校を辞めるようになり受診。
 教員レポート：学校でかんしゃくがなく、友達と仲良く遊ぶ、成績良好、読み書きに問題なし。自分の思いを出すことは少なく、負けることや思い通り

音読時間：M±SD Z Score
 111.1 (37.7±7.7) 9.5
単音読み
有意味語 45.3 (33.8 ±12.7) 0.9SD
無意味語 89.1 (59.9±14.4) 3.0SD
単文 12.2 (16.5±5.5) -0.8SD

STRAW (小学生の読み書きスクリーニング)
 音読(正確性) ひらがな一文字 問題なし
 書字(正確性) ひらがな一文字 15/20



Dyslexia308例の背景因子

併存症

ADHD	244	計算障害	>51
ADDI(不注意型)	99	性別 男/女	258/50
ADDC(混合型)	112	コンサータ効果	
分類不明	32	投与者	154
PDD(広汎性発達障害)	183	有効	119
ADHD+PDD	158	2語文	30≤
ADHD単独	86	30>	179
PDD単独	25	不明	84
DD単独	44	LD Trauma	
		(塾校辞り・その他)	

平谷こども発達クリニック(2001~2017.3) 過去の症例が多いのでDSM-IVで表記
 PDD:NOSを含む ADHD:NOSも含む

クリニックでのDDD支援 (支援機器G・学習支援室)



- ペーシニック
 1. タブレット (iPad) の操作を学ぶ
 2. アプリの使い方を知る
 3. アプリを活用して課題に取り組み

- アドバンス
 1. アプリを活用し課題に取り組み
 2. 情報を要約する
 3. 自分の考えをまとめ、発表する

- アドバンスplus
 1. 支援機器を活用し課題に取り組み
 2. 自分の学習方法を、他者へ伝える力を身に付ける
 3. 自分に合った支援を用いて、テスト受験をする

- 個別指導
 1. 支援機器についての紹介
 2. アプリの活用方法を学ぶ

学習支援室: (退職教師とST・OT・心理)で週3回開催 (1G:5~6名、スタッフ3名)

結語

- ① Dyslexiaは稀な疾患ではない。**ADHD・ASDではルーチンにスクリーニングすべきである。**
- ② DD児は教科学習の基礎となる読み書きに苦勞し、深刻なトラウマを受けている。DD+計算障害の児童にとって宿題の定番である**漢字ドリル・計算ドリル**は過酷である。**LD/Trauma**として勉強嫌い⇒学校嫌い⇒不登校も稀ではない。
- ③ 読み書きの苦手さは**生涯続く特性**であり、生涯にわたる支援が必要。職業選択(進路指導)は重要である。
- ④ 中学生では、特に**英語学習に深刻なダメージ**を受け、高校進学の際、**学校教育・入試などで特別な配慮が必要**

結語: 読字障害 (DD) 児童の抱える困難さ

- 1: **読み書き・学習場面**
 - ① 読字困難に加えて書字困難を持つ(読み書き障害)
 - ② 計算障害を併存していることも多い。漢字・計ドに悲鳴を上げている。
 - ③ 本人のIQと著しい教科理解・抽象概念の弱さを持つことも多い
 - ④ 教科理解が正當に試験結果に反映されていない場合も多い
- 2: **読み書き・学習場面以外の場面**
 - ① 併存するADHD・ASD・知的な低さなどに由来する困難を抱えている。ADHDやASDの特性に目を奪われないように。(ADHD・ASDではDDチェック)(ポーターラインディスプレイ)
 - ② 知的障害〜境界線級知能の児童にもDDはいる。
 - ③ 教科学習の基礎となる読み書きに苦勞し、深刻なトラウマ(LD)トラウマを受けている。DD+計算障害の児童に漢字・計ドは過酷。頭を苦しめるだけになっていることがある? LD/Trauma・勉強嫌い⇒学校嫌い⇒不登校も稀ではない。
 - ④ 生涯続く特性であり、生涯にわたる支援が必要。職業選択(進路指導)は重要である。
 - ⑤ 中学生では、英語学習に深刻なダメージを受け、高校進学の際、**学校教育の障害**となっている。

American Academy of Pediatrics Clinical Practice Guideline: Recommendations for treatment of children and youth with ADHD

For elementary school-aged children (6-11 years of age), the primary care clinician should prescribe US Food and Drug Administration-approved **medications** for ADHD (**quality of evidence A/strong recommendation**) and/or evidence-based parent and/or teacher-administered behavior therapy as treatment for ADHD, preferably both (**quality of evidence B/strong recommendation**). The evidence is particularly **strong for stimulant medications** and sufficient but less strong for atomoxetine, extended-release guanfacine, and extended-release clonidine (in that order) (quality of evidence A/strong recommendation). The **school environment, program, or placement** is a part of any treatment plan. * 薬物治療を行動療法と同時に開始

① The clinician should prescribe a stimulant treatment. ** 25% of patients have an optimal response at a low, medium, or high dosage; another 25% be unresponsive or have side effects

② Over **, physician should increase the medication dose. ** to achieve maximum benefit.

③ If **, the clinician should use an alternative class of stimulants that was not used previously. ** If **, clinicians may choose to prescribe atomoxetine

米国小児科学会ガイドラインは薬物療法が第一選択治療

その他の課題

- ① 就学前のディスレクシアの早期発見
高校卒業後のディスレクシアの生徒の実態調査(職業選択)
- ② カタカナ・漢字の読み書きの診断基準
- ③ 英語が苦手な生徒とディスレクシアの関係
ディスレクシアの生徒のほとんどは英語が苦手
英語が苦手な生徒 全てがディスレクシアではない
→ 中学・高校の英語教師のディスレクシアへの無関心
- ④ 算数障害はほとんど手付かず (教育委員会の無策さ！深刻)
- ④ 教員全体の意識改革 (DD児童・不注意型ADHD児童はクラスの問題にならないので単に成績が悪い で見逃されている)

ブルーストとイカ：メアリアン・ウルフ著 読書は脳をどのように変えるのか？ ①

私たちははげしく、生まれながらにして文字が読めたわけではない。人類が文字を読むことを発明したのは、たかだか数千年前なのである。ところが、この発明によって、私たちの脳の構造そのものが組み直されて、考え方に広がりが生まれ、それが人類の知能の進化を一新させた。読むというのはまさに、歴史上最も素晴らしい発明のひとつだ。歴史を記録できるようになったこと自体、その所産のひとつである。私たちの祖先が読み方を発明できた理由はただひとつ、人間の脳が、既存の脳内の構造物間に新しい接続を生み出すという、驚くべき能力を備えているからだ。

読書の学習は、幼児がひざに抱かれて、初めてお話を読んでから始まる。生後五年間にそんな機会がどれほどあったか、なかったかが、後の読字能力を予測する最良の判断材料のひとつになる。……階級制度が目に見えない線で私たちの社会を分けている。音声言語と書記言語を操る機会が豊富な環境を子どもたちに与えている家庭は、そうした環境を与えていない家庭、あるいは与えることのできない家庭と、徐々に一線を画していく。ある着明な研究では、言語で恩恵を受けていない家庭の子どものうち言語の刺激を受ける機会が豊かな家庭の子どもたちが耳にする単語の数は、幼稚園に上がるまでに早くも三〇〇万語の聞きが生じると確認されている。

読書により脳の構造が組みなおされる
＝新しい接続(神経繊維の連絡)が生み出される

ブルーストとイカ：メアリアン・ウルフ著 読書は脳をどのように変えるのか？ ②

数十年前の研究により、子どもが編や好きな人の朗読を聞いて過ごした時間の長さには、数年後の読字レベルを予測するよい判断材料になると確認されている。なぜか？ 上に挙げた場面を、もう少し突っ込んで考えてみよう。年端もいかない子どもが大人のひざに載って、色とりどりの絵を眺め、昔話や新しい物語に耳を傾けながら、ページに記されている線は文字であり、文字は単語を作り、単語は物語を作り、物語は何度でも繰り返して読めるものであることを学んでいる。この幼い頃の場面に、**子ども**の**読字の発達に不可欠な前提条件の大半が含まれている。**

子どもが初めて、ただただしくも文字を理解しようとし始めた時から、読字は、体験すること自体が目的ではなく、むしろ、ものの考え方を覚え、文字通りにも比喩的にも脳を変化させる最良の媒体なのである。

・・・読字がもたらす生物学的変化と知的変化は、私たちの考え方を換えるための嗜好のベトリ皿だ。こうした換皿には……………これらの学問分野を統合して書記言語の三つの側面、
 ① 文字を読む脳の進化(人間の脳はどのようにして読み方を学んだか) ② 文字を讀む脳の発達(幼い脳はどのようにして読み方を学ぶか、また、読字は私たちにどう変化させるか)、③ 文字を讀む脳のバリエーション(脳が文字を讀めない場合*)に対する新しい見方を紹介することにある。

*** ディスレクシアの早期発見が重要だと私は思います**

ひとりの困ったをみんなのよかったに変える教育とは ～インクルーシブ教育が目指す目的の共有を～

岐阜市立鷯小学校
主幹教諭 神山 忠

はじめに

上記の演題で講演を考えております。その話をする背景には何かあるかを考えていただけることが「ひとりの困ったをみんなのよかったに変える教育とは」につながるのだと感じています。

そうした思いで「ディスレクシア 当事者の主張・雑感（半生の反省より）」と題して次の文を読んでいただくとありがたいです。

学習障害がある当事者の文章。きっと読みづらい部分や、分かりにくい表現等があると思いますが、それも特性の一つであり、困難さがあっても「理解と支援があれば」これだけの文が書けるのだと感じてもらえるととても嬉しいです。

1. 私の第一言語は…

きっと日本人なら「あなたの第一言語は？」と問われたら「日本語です」という回答になるでしょう。しかし、本当にそうなのだろうかと疑問に感じながら今まで生きてきました。

言語の定義は難しいが、ここで言う言語とは自分が物事を理解し処理しやすいリテラシー的なものをさしています。「りんご」と言う聴覚情報が入ってきたときにどのように入力して理解しているかを例にして考えてみます。

A-頭の中に「りんご」というひらがなが思い浮かぶ人。

B-頭の中に「り・ん・ご」と音が響きわたる人。

C-頭の中に「apple」とつづりが浮かぶ人。

D-頭の中に「りんご」のイメージが浮かぶ人。

E-頭の中に「りんご」を食べたことを思い出す人。

この他にも細かく分類すると多様なリテラシーに分かれるでしょう。このように文字や言葉の元となる理解しやすいリテラシーに目を向けると、必ずしも文字や言葉が重要ではなく理解しやすい形態は多様であると分かり合えるといいのではないのでしょうか。

実は、私はDのイメージで理解するタイプの人間です。そんな私が日本語で「りんご」と書かれても漢字で「林檎」と書かれても、その文字からイメージにつなげるまでに時間と労力を要することとなります。しかし、りんごのイラストを示してもらえれば即理解につながります。このようなことから私にとっての第一言語は「イメージ」と言えるのではないのでしょうか。

そんな私が日本語の文字で表記された教科書で学習する場合は、他言語で書かれた教科書で学んでいる状況と同じです。想像してみよう、小学校に入学した児童が知らない国の言語で書かれた教科書で理科や社会を学習しているとしたら、学習内容にアクセスする前に言語の壁が立ちばだかり学びは思うように進まないことが理解できることでしょうか。そのような学齢期を過ごしてきた私の半生を振り返ることで、今後どのような方向に向かっていくと誰もが自分の強みを生かして社会参加・社会貢献していけるかのヒントとなればと願っています。

2. 小学生時代の作戦と出来事

入学したころのことを思い出してみると、みんなの真似をすることでその場をやり過ごしていました。国語の教科書を一齐に読むときも、みんなの声に合わせるように少し遅れて小さめの声を発していました。それを繰り返すうちに文章を暗記するようになっていきました。低学年の短い文章であれば、そうして記憶することで指名されて一人で読むときには何とか読めているように振る舞うことはできました。

徐々に長い文章になっていくと、その作戦は効力を失っていきました。そこで、次に取った作戦は分かち書きです。分かち書きに書き直すことで、意味のまとまりを把握することもでき、息継ぎをする場所も分かり、多少は文字を文字として認識しやすくなりました。

しかし、すべての教科書を分かち書きに変えることは不可能でした。そこで次に取った作戦は、赤ペンで斜線を入れて区切っていくスラッシュ作戦です。当初は、正しい位置で初めから斜線で区切ることができなかったので、間違えても訂正できるように鉛筆で区切ることをしていました。しかしそれだと、印刷されている文字も黒色で鉛筆の色も黒色で、自分が区切った線と文字とが絡まってしまいうように見え、よ

り見にくい教科書になってしまいました。そこで赤色鉛筆で区切るようにしました。ここでも問題が発生。色鉛筆の芯の太さは、通常の鉛筆よりも太く、太い線が入った紙面も見づらかったです。最終的にたどり着いたのは、当時はまだ高価だった赤色のボールペンで区切ることです。

赤ペンで区切った教科書であっても、学年が上がっていくと行間が詰まってきて、一度に目に飛び込んでくる文字の量が多くて目まいを起こすような、乗り物酔いをしているような感覚に陥るようになっていきました。

そこで次に取った作戦は、定規あて作戦です。読むべき行に当てて、目線がずれないようにするだけでなく、必要のない行の文字を隠すことで少しでも読みやすくしました。初めは竹製の30センチものさしを使っていましたが、当時の教科書の大きさには大きすぎたのでプラスチック製のちょうど良い長さの定規を使うようにしました。しかし、それは透明だったので、見やすさの向上にはあまりつながりませんでした。

そこでたどり着いたのは、お土産のお菓子の箱をばらした厚紙を切って重ねて定規状のものを作りました。これのポイントとしては、白いきれいな面が上になると光の反射（光沢）が集中力を削ぐことになったため、灰色の面を上になるようにして教科書にあてることです。そこで、両面が灰色になるように貼り合わせてちょうどいい大きさと強度になるように作りました。使い初めは、読む行の下にあてて次の行以降を見えなくする使い方をしていましたが、気がつけばその定規状のものを二つ使って前の行も隠すようにあてて対応するようになっていました。そして最終的にたどり着いたのは、スリット状にくりぬく作戦です。大きめにスリット状にすると筆箱に入りきらなかったため、二つ折りにしました。その折り目は、スリットの中央ではなく、スリットの底面つまり読む行の下にあてるところで折り目をつけて、必要に応じてその折り目を広げてスリットにしたり、折りたたんで定規状で使ったりしていました。

小学4年の時にラッキーなことがありました。近所の電気屋さんから壊れたオープンリールの録音機をもらい受けました。（デンスケと呼んでいたことを覚えています。）それまでもラジオやテレビなど壊れたものをもらっては、自分で分解して遊んでいました。そのオープンリールの録音機を分解して掃除をして組み立てると問題なく使えるようになりました。電気屋さんにそのことを伝えるとすごく褒めてもらえました。でもカセットテープが普及し出したのでもうその録音機は必要ないということでした。ご褒美に新しい録音用のリールを何本かもらえました。そのデンスケに三歳年上の姉に教科書を読んでもらって録音して授業に備えることをしました。

しかし、録音した音声に合わせて教科書を目で追うのもなかなか難しかったです。そこでページの変り目になったら、わざとページをめくる音が入るように録音してみました。最終的にカスタネットを使い、ページをめくるときには2回「カチカチ」、見開きのページの変り目は1回「カチッ」と鳴らして録音することで、どこの部分を読んでいるのかが分からなくなることが防げました。また、早聞きにもこのころから取り組むことにつながりました。これが私の特性に応じた機器活用の幕開けとなりました。

3. 中高生時代の作戦と出来事

中学生になって、文字中心の学習に拍車がかかると私の困難さも当然増していきました。そんな中でも数学だけは、比較的学習について行けました。数式だけの問題なら難なく解くこともでき、文章題の解くコツがつかめ解けるようになったことで自信をつけることができました。

どのようにしたかと言うと、素早く文章題を読み解くことは困難でしたが、時間をかけながら文章題を模式化（図に起こす）ことに取り組みました。コツをつかめばどんどんと、できるようになっていきました。いくら長い文章題であっても国語に比べれば文章の量的には知れていました。それを自分の第一言語であるイメージに書き砕くことで数式に落とし込めて、解答できることができ自信につながりました。「自分は、その手法を使って文章を白紙に図式化することをすれば、時間と手間はかかるが他の文章も正しく理解できる。」と感ぜられるようになりました。

また、数学でフローチャートを学んだ時に「なんてわかりやすい表記なんだろう！」と感動しました。「文章もこう表記されれば分かるのに…」と思った記憶があります。それ以来ノートの取り方を変えました。それまでは「黒板を写しなさい」「ノートを取りなさい」と言われると写生をするかのように書き写していましたが、しかし、それは自分で書いた文字であるのに自分で読み返すことのできないものでした。それを「キーワードを書き出し」「その位置関係」「意味合いを線でつないで」表記する、いわゆるマインドマップ的なノートの取り方にしていきました。それを復習時に時系列等に応じてフローチャート式にまとめ直して自分のものにしていきました。

高1の時に、姉からカシオのポケコンを「もう使わないから」ともらえました。ディスプレイは半角12文字1行しか表示されませんが、BASICでプログラミングできる電卓の進化版でした。それを使

って、独学で数学の問題を解くプログラムを作ったことがあります。同じような問題が何問の出される宿題を一気に済みたいと考え、方程式をプログラムにして変数のみ入れ替えれば解答が出るだけでなく、途中の式も表示されるものを作りました。そのころから機器への関心は高まっていきました。

こうした得意分野もありましたが、図式化しにくい教科はなかなか点数が取れませんでした。しかし、第一言語がイメージである私であっても、文字を字面としてとらえ「この文字のかたまりは、あのイメージと同じこと…」と言う形で字面と意味、音と意味、字面と音それぞれを関連付けて自分の中に蓄積していくことは意識して取り組んでいきました。つまり、英単語を習得するかのよう語彙の獲得を日本語であっても心がけていきました。これもあってか小学校時代の教科書をこの時期に振り返って見てみると、意外と意味が汲み取れるようになっていました。語彙が増えたことと小学校の教科書の行間、文字間、文字の大きさ等がようやくこの時期になってこなせる段階に至ったのかも知れません。つまり、自分に合った書式で、自分の処理できる語彙や量であれば時間がかかるが処理できないわけではないと考えています。

4. 社会人・大学生になってからの作戦と出来事

いろいろとあって高校卒業後に自衛官となった私は、文字による教育から解放されて力を発揮することができました。口頭による教育と実物操作しながら身体で習得する自衛隊の訓練は、自分の学びにぴったりとマッチしていました。そこで自信をつけた私は「自分のように学齢期に苦しむ子どもは自分を最後にしたい」と思うようになり夜間の短大に通い教員を目指すことにしました。運が良かったことに夜間の短大の入試は社会人枠で受験でき口頭試問と面接のみでした。筆記試験ではなく口頭で答える試験は、私の力の表出に合っていて何とか合格することができました。

夜間の短大では、自分の得意な方法を用いて単位を取っていきました。講義はすべてマイクロカセットテープに録音し、板書は写真で撮影しました。当時の写真はフィルムのカメラしかありませんでしたが、ハーフのカメラというものがありませんでした。2枚撮りのフィルムでもその倍の48枚から50枚くらい撮影できました。黒板と白チョークでの板書の撮影はモノクロフィルムで対応できました。それを現像して引き伸ばし字面を読み取れるようファイリングしました。少しの時間でもあれば録音した講義を3倍速で聞きながら撮影した写真を見て学習を進めていました。

教員免許も取得し卒業することはできましたが、なかなか教員採用試験に合格することはできませんでした。3年間かけてひたすら勉強しました。他県の問題、過去の問題を時間をかけて徹底的に取り組みました。もちろん当時の教員採用試験には合理的配慮は無かったです。しかし、自分で白紙の持ち込みを試験官に申し出ました。その用紙を計算用紙のように文章題を図式化すれば正しく問いを理解して答えられるからです。しかし前例がないからと言うことで認められませんでした。そこで、問題用紙の裏面や余白を使い、問題の解読作業をしてから回答することで合格に漕ぎ着けました。

5. 教員になってからの作戦と出来事

教員になってより文字の扱いは必至（必死）でした。ICT 機器がない時期は、時間をかけてアナログ的アプローチで取り組んでいました。助かったのは、ワープロの普及で手書きの文字ではなく活字の文字が増えてきたことです。手書きよりも処理しやすいのです。例えば、データでもらって文字を大きくしたり行間、文字間隔、書体を変えたりして見やすいレイアウトにして対処できました。

中学校の技術科の教員になった私が、たまたま雲形定規を使って製図をしていたときのことでした。透明で黄色の雲形定規が乗った部分の文字が、くっきりと見え文字として認識でき目に飛び込んできました。それ以来スリットの代わりに黄色のプラスチックシートをつかうようにして文字に向かうようになりました。

徐々に ICT 機器が進歩し、それに合わせて読み上げ機能、OCR 機能、分かち書き機能などを使うようにして勤務に支障のないようにしています。その対処法は、今でも模索し進化し続けています。

また、ネット社会の恩恵も活用し調べ物をして読み上げ機能で知りたい情報に難なくアクセスすることができています。それと同じくらい利用しているのは、コールセンター（ヘルプデスク）です。困ったときには、各企業のコールセンターにためらわずに電話するようにしています。

6. 支援者としての作戦と出来事

読み書き障害と言っても一人一人その困難さや特性は様々だと感じています。そこで大切にしているのは、本人の思いです。学齢期の相談の場合、保護者の思いが先行してしまうこともあります。それも受け止めながら最優先するのは本人の思いでなければならぬと心しています。その思いを聞いて行く過程に

において、個人内要因と環境要因が見えてきます。それがはっきりとしてきたら、本人に合う作戦を一緒に考えていくようにします。自分の得意を生かしてその場をやり過ごせるようなスキルも身につけてもらえるように努めています。そして、その子に合う ICT 機器の活用法も積極的に紹介しています。

また、環境要因に関しては、学校と保護者と連携できる関係づくりをするとともに「どうした環境整備・環境調整をすることで学びの困難さを軽減できるか」を一緒になって模索し合えるような関係づくりの中で進めています。

これが支援の模範解答と言うのはなく、私がいまだに自分に合う作戦を模索しているように、その年齢や環境に応じてベターな作戦を開拓できることが重要だと考えています。そのためにも柔軟に ICT 機器等も活用できることを心掛けています。

7. 図書館に期待すること

今から20年ほど前にマルチメディアDAISYとの出会いがありました。その時の衝撃は大きなものでした。自分が今まで試行錯誤してきた作戦のほとんどがそこに集約されていました。読まれる部分がハイライトされて音声読み上げされる機能は私のような特性の者には大変助かるものでした。

そして、今の私の読書スタイルは、音声で聞きながら実際の本を目で追うというものです。書籍の内容やその時の心理的・身体的状況によって読書のスタイルは異なっています。(これは多くの人か黙読するか音読するか斜め読みするかの違いに似ているのかも知れません。)

障害者差別解消法が施行されている現在、公共図書館にはマルチメディアDAISYは蔵書してもらいたいと願っています。

また、録音図書も通常の図書館にも置いてもらいたいです。

対面朗読もありがたいですが、まだ気持ち的に控えたい段階から脱していません。「負担をかけてしまう。」「迷惑ではないか？」という気持ちからです。

また、私に関しては肉声よりもTTSの方が抑揚がないためスッと頭に入ってきます。そして、速聴に慣れているので、それを肉声の早読みで対応できるかというところが難しいと思っています。

視覚障害の診断や手帳がないディスレクシアの者にとっては、図書館の各種サービスを受けるのにはハードルが高いと感じています。(私はサピエ図書館の利用を申請して活用していますが、リーダーや検索システムが視覚障害者向けなのでディスレクシアで使っている人は少ないです。)

また通常の方たちは、公共図書館を無料で利用しています。しかし、サピエ図書館は寄付金(協力金)を依頼されています。このあたりも釈然としない点です。

今後、高齢化が加速度的に進む日本において、視覚障害等の手帳がなくとも様々な図書館サービスが受けられるような体制が早急に求められでしょう。読書の多様化が認められる社会になっていかないと、図書館の存在意義が問われる社会になるかも知れないと感じています。

著作権法との絡みはあるでしょうが、受益者と著作権者の利益を両立させながらも、多くの受益者が権利として書物に親しめる方向に向かってもらいたいです。

「マラケシュ条約」批准と「読書バリアフリー法」制定を目指している我が国。これに先立って、公共図書館が現行でできることを模索してもらえると嬉しいです。法ができたから重い腰を上げるのではなく、批准に向けての備えとして過度な負担にならない範囲で取り組んでもらえると、批准や法律施行のタイムラグなくサービスが提供できると考えます。著作権法はあるけれど、それより優先される人権としての情報保障があると感じています。

8. 答えのない時代を生き抜くために

原子力発電は必要なのか?という問いに対して……。いまだ核廃棄物の処理の方法が確立されていなく、総費用がいくらに上るかもわからない発電方法。そして、ひとたび原発事故が起きたら甚大な被害に発展する発電方法。この原子力発電は必要なのかという問いに対して、どのような答えがあるのでしょうか。

1 + 1 = 2 というような答えはない問題です。

これからの時代には、よりこうした問題に立ち向かうことが必要な力が求められることでしょう。

視点を変えて、次の問題にどう回答が正解になるだろうか? 鉱山でトロッコに乗っていました。ブレーキが効かなくなり暴走を始めました。進む先の線路上には3人の工夫がこちらに気が付かずいます。よく見るとその工夫たちの手前に線路が分かれるポイントがあります。しかしもう一方の先は少し行くともう線路がなく、崖になっています。あなたならそのポイントでどちらに進みますか?

こうした問いは極端で日常生活にはあり得ない判断かも知れません。しかし、車の自動運転をプログラムしようとする、どう判断するように設定するかが求められます。例えば、自動運転で速度を出して走行しています。10メートルほど先にベビーカーに赤ちゃんを乗せた若い夫婦が車に気がつかずに通りを横切ろうと道に出てきました。道路の両側はコンクリートの壁と電柱が立っていて今からハンドルを切って回避することは無理です。それをすると車は大破し運転手は亡くなるでしょう。この状況で自動運転の判断は3人の歩行者を犠牲にする制御プログラムにするか、運転手を犠牲にするプログラムにするか。または、歩行者の人数が違えば判断に影響するようにするかなど、一人では解答が出せない課題を解決していかなければならない社会に既になっているんです。

そこで、この課題に対して、よりよい解にするために必要なのが多様な意見の交流です。自分と同じ感覚や似た境遇で育ってきた人との交流ではなく、自分とは異なった感覚や境遇の人との交流でよりよい解にブラッシュアップできるのだと思います。

違った者同士が、建設的対話を重ねて行ければ、より良い社会の創造ができていると思っています。そう考えると、誰もが居ている存在であり、誰もが居なければいけない存在だと感じられると思います。共生・共存という言葉がありますが、私の感覚的には共存・共生のように感じています。共に存在し合うことで、共に生きていきやすい社会の創造につながる感じです。

9. 弱肉強食なのか？

近年、障害者問題を語るときに気になるのは、弱者・強者とか優生・劣等という視点で見ることです。(問題)トラとウサギではどちらが強いでしょう。どう戦ってもトラの勝だと思われがちです。しかし、実際は絶滅危惧種に挙げられているのはトラです。ウサギは農作物に被害を与えるほど繁殖している現状です。

個体レベルで考えれば、トラであってもウサギであっても寿命以外で命を失うことはあり得ます。もっと言えば、人間も含めて絶対に死にます。ゆえに、個体レベルでは「全肉全食」で、種レベルでは「適者生存」と言えるのでしょうか。

優れているというのは、種の長いスパンでのごく短い時期に適しただけのことではないでしょうか。種として「適者生存」を維持していくには、「多様な特性を排除しない社会を築くことが鍵だ」と気づいた人類だから国連主導で障害者を取り巻く環境改善が進んだのだと感じています。

しかし、人権という側面が前面に出て、理性的に物事が捉えられて説明されている側面が強い気がします。

一方、理性的と言うのは、くせ者です。経済的に厳しい家庭だったら子どもを1人で我慢することは理性的な判断のように感じます。また、多様な生き方があり、稼ぎがあれば一人で充実していたら独身で過ごすというのもその人の考えであり尊重すべき考えです。

しかし、種として考えるとすっきりしない思いになるのはわたしだけでしょうか。種が絶える生き方は果たして理性的なのか？そんな疑問が湧いてきます。

だが、それは大した問題ではないと思っています。その人自身が種を残すことは無くとも、種の多様性を認め、生きやすさに貢献できていればいいことだと考えています。

もっと言えば、長く生きたから価値のある人生で、短命だったら価値のない人生ということも無いと思います。生き方の中で、周囲への影響が必ずあるのでそこに価値を見出していききたいです。

今、すごいスピードで医療や人工知能等が進歩しています。その中で遺伝子工学も人間が踏み込んでいのか迷う領域まで手が加えられるようになってきました。

実際、農作物や養殖・畜産物には、遺伝子操作をして栄養価を高めたり収穫量を増やしたり、病気になりにくくしたりされ私たちの食卓を豊かにしています。

だからと言ってその技術を人間に適用してよいのか疑問を感じる瞬間があります。先も述べましたが、種として優れているかはごくごく短いスパンで見ただけの話です。その技術を使って多様性を失わせてしまうことは、種の「適者生存」の可能性を奪うことになるかも知れません。

人権、理性という縛りではなく、種の繁栄という視点で障害者問題をとらえて深く考える議論が必要なのを感じる今日この頃です。

日本の人口推移をみると心配になります。教育が充実し経済も豊かになり、国際的にも大国になっています。しかし、今までに経験したことのない人口減少率です。年齢分布も自国だけでは支えきれないほどのアンバランスさです。これらの原因も「浅い人権感覚や理性」の捉えから来る自己の損得勘定で人生設計することかも知れません。

優秀でないと生きにくく、子どもももてない社会と言うのは本来的ではないと思います。

「SDG's」ってご存知ですか？ 国連で採択されたことです。誰一人として取り残さないための世界づくりとして取り組んでいることです。人の困難さは、周囲から求められる水準によって決まる部分があります。誰でも高いものを求められ続けると苦しいです。そこで「持続可能な開発目標」という視点で進んでいくことを推奨しています。

昨今の異常気象も、持続不可能な開発を推し進めてきたからかもしれません。それは、各国が単体で取り組んで何とかなるレベルではない状況に至っています。それを解消し人類としてのより良い生き方を目指して制定されたものです。この取り組みを国任せでなく、一人一人の問題だと感じられるように広めていきたいと願っています。

おわりに

次の言葉は誤解を生むかもしれませんが、「ゆっくりな人がいるから早い人がいる」それなのにゆっくりな人を排除してしまったらどうなるでしょうか。

早い人でも本当は、時には速度をゆるめたい気持ちになったり、立ち止まってみたくなったりするでしょう。それが許されない時代になってしまうことでしょうか。

また、同じ道であっても、ゆっくり歩いてみると、普段の速度では気がつかなかったステキな風景に気がつくことができます。そんな気づきも許されないような生き方は、豊かと言っていいのでしょうか。

個性の強い子、学びがゆっくりな子を排除する影響は、集団全体に返ってくるのだと考えています。

「強制教育から共生教育へ」

「競争社会から共創社会へ」

一人一人が当事者という気持ちで舵を切っていけるような歩みをしていきたいです。

社会も、過去の優生保護法の過ちをしっかりと認識して、どんな障害があっても、どんな病気であっても、どんな特性があっても堂々とメインストリートを歩けるように向かって行けるようにして行こうではありませんか。

その思いや取り組みの行為自体が種の幸福的生存と存続になるのだと感じています。

「ひと」らしくあるために

努力では何ともならないこと、誰にでもありませんか？

でも、自分にしかできないことってありますよね。

これで良いのではないのでしょうか？

もし、人の理想が完全自立であるなら、
人が全員誰にも頼らずに生きていけたなら、
人は人でなくなるのかも知れません。

「お互い尊敬し合う」そんなこともなくなりますよね。

そんな社会よりも、「もちつもたれつ」の社会。

この方が人間らしい生き方だと思います。

誰もが命を授かったと同時に、

一人一人にさずかった素敵な物があります。

その人にしか無い、さずかった良さが絶対にあります。

それを大切にしていれば良いのではないのでしょうか。

人に勝ち負けや優劣を付ける必要はない。

みんなが輝いて助け合い、尊重し合って共に生きて行ければいい。

だれもが存在価値を実感して生き甲斐を持って生きるために。

2018年7月29日(日)
 ディスレクシアセミナー in Fukui

福井県特別支援教育センターにおける ディスレクシア支援の取組



福井県特別支援教育センター
 為 国 順 治

1

福井県特別支援教育センター

(1983年設立)

- 18歳までの特別な教育的ニーズのある子どもたちを支える県の教育機関
- 福井県の特別支援教育の推進
- 教育相談(訪問相談), 研修業務
- 所長、指導主事(12名)で構成



2

知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で**著しい困難を示す**とされた児童生徒の困難の状況 (H24 文科省)

()%
合計 6.5%

多動性・衝動性・不注意

学習面の著しい困難

対人関係・こだわり等

()%

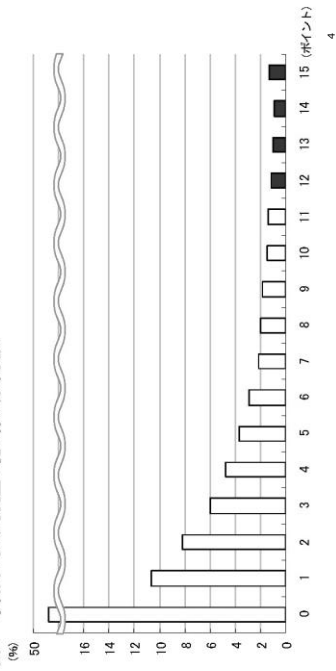
()%

3

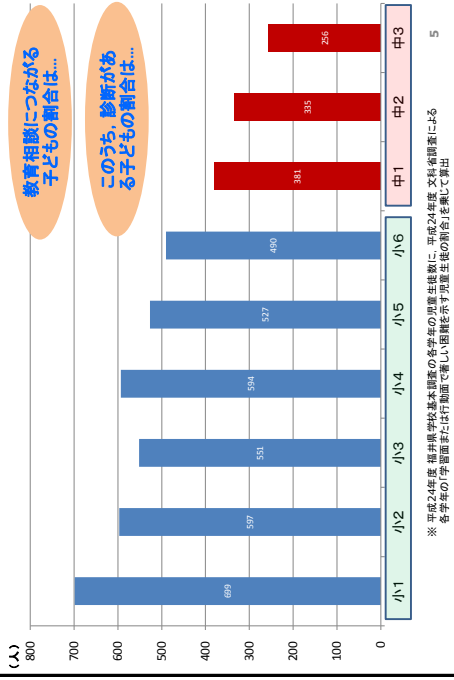
学習面における児童生徒全体の分布状況

「通常の学級に在籍する発達障害のある児童生徒の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」(H24.12.25刊行)

図1 学習面における児童生徒全体の分布状況

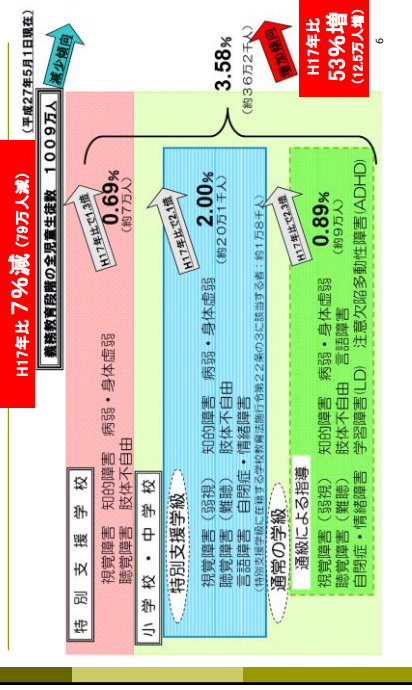


福井県の気がかりな児童生徒数の推計値※（H24度）



5

特別支援教育の対象の概念図（義務教育段階） （H28.5 文科省）



福井県特別支援 教育センターの ダイスレクシア支援

本日、お話しする内容

- ① 福井県特別支援教育センターのダイスレクシア支援（教育相談，研修，啓発）
- ② 教育分野における「合理的配慮」について
- ③ 小学校 低学年での早期発見・早期支援
- ④ 事例紹介
- ⑤ 指導や支援に活用できる教材等の紹介

7

福井県特別支援教育センターの 教育相談の現状（平成29年度）

- ◆教育相談の受理件数：1,370件、延べ相談回数：9,178回
- ◆年齢層は、就学前 21%、小学 59%、中学 16%、高校 4%
- ◆教育相談の **74%** が発達障害関連
- ◆学齢期（小・中・高）の相談の **33%** が学習面の主訴を含む
- ◆小・中学校の教育相談の対象は、**89%** が「通常の学級」に在籍
- ◆教育相談の形態：延べ相談回数の **60%** が訪問相談

9

(1) 学校支援(教育相談)

学校または保護者からの教育相談申請を受けて

特別支援教育センターの「教育相談」の基本的な流れ

- 学校は特支センターへの相談に関して保護者了解を得る
- 教育相談申請書の提出
- 所員が学校を訪問しての相談が中心
 - ① 授業観察
 - ② 担任からの聴取
 - ③ (必要に応じて) 検査、アセスメント
 - ④ 保護者を交えた支援会議
 - ・家庭や校内でできる支援策の検討 → 個別的教育支援計画
 - ・(ケースによっては) 医療機関等の紹介
- 学校・家庭における支援の実施
- 支援の振り返り、次年度や進学先につなげる(移行支援)

10

(1) 学校支援(教育相談)

学校または保護者からの教育相談申請を受けて

様々な相談ケース

- ◆ 年長児だが、文字に興味関心を示さない
- ◆ 小学1年生の夏休みになっても「ひらがな」が定着しない
- ◆ 小学2年生。毎晩、家庭学習が修羅場である
- ◆ 小学3年生ころから漢字が覚えられなくなった
- ◆ 中学校に入学し、英語がお手上げになっただ
- ◆ 中学校では、人一倍努力しても成績が上がらない
- ◆ 高校には合格したが、英語の成績が悪く、留年の危機にある
- ◆ 事故や病気をきっかけに、読みや書きに困難が生じた

11

(1) 学校支援(教育相談)

学校または保護者からの教育相談申請を受けて

- ① 授業観察
- ② 担任、保護者からの聴取
- ③ (必要に応じて) 検査・アセスメント

基本	
<ul style="list-style-type: none"> ・WISC-IV (WAIS-III) ・稱量ガイドライン ・STRAW ・JRAWSS-II ・SOBA-SET 	<ul style="list-style-type: none"> 読みの流暢性・正確性 書字の正確性 書字速度、黙読速度 <p>「子どもの自尊感情をどう育てるか：そばセット(SOBA-SET)で自尊感情を測る」近藤 卓、ほんの森出版、2013</p>

オプション	
<ul style="list-style-type: none"> ・STRAW-R ・JRAWSS-English ・WAVES 	<ul style="list-style-type: none"> 読みの流暢性・正確性(中・高) 漢字音読の正確性(漢字音読年齢) 英単語の理解(中・高) 視覚認知

12

(1) 学校支援(教育相談)

学校または保護者からの教育相談申請を受けて

- 観察・聴取した事項
- アセスメント結果の分析
(ミスがないように結果処理)
- 支援目標の立案
- 具体的な指導・支援策の立案
- 保護者・学校を交えたケース
会で指導・支援策を決定

ここが一番難しい

複数の所属(3~4名)、
あるいは所属全員(12
名)でケース検討を行う

※ 別紙のシートも活用

※ 学校からは、担任、特別支援
教育コーディネーターが参加
(必要に応じて、学年主任や
管理職も加わる)

13

(1) 学校支援(教育相談)

学校または保護者からの教育相談申請を受けて

教育相談の中で留意していること

- ◆ 困難さがある子どもに対する**学校の対応力**が
伸びるように (特別支援教育センターは、ここを支援する)
→ **担任**だけでなく、**特別支援教育コーディネーター**、
管理職、**学年主任**などへも働きかける
 - 学校としての組織的な関与を引き出す
(ケース会への参加、合理的配慮の決定過程)
 - 保護者と学校の関係づくりのサポート
(支援について合意形成していける関係)
- ◆ 各学校に、**LD支援のモデルケース**をつくる
→ 校内研修等で、支援事例を共有する

14

(1) 学校支援(教育相談)

学校または保護者からの教育相談申請を受けて

教育相談の中で留意していること

- ◆ 教育相談にはつながらないが、学級・学校の中の
同様の苦手さがある他の子どもの存在
- ◆ 可能な限り、下記の点も支援する
 - ・通常の学級の「授業改善」、
 - ・読み書きに困難さがある児童(軽度~重度)への
組織的な対応(早期発見・早期支援の取組など)
- ◆ 成功例: 「Aさんと同様の苦手さがある子どもが
同じ学級に3人いますので、Aさんと
合わせて同じ支援をすることにしました」

15

(2) 学校支援(所員による校内研修等)

内容

- ◆ LDに関する基本的事項についての講義
 - ・年齢階別の指導・支援
 - ・教材等の紹介
 - ・個別の教育支援計画、個別の指導計画について
 - ◆ 合理的配慮についての講義・演習
 - ◆ 校内事例の共有
 - ◆ 早期発見・早期支援など、組織的な対応を行っている
先進校の取組紹介 (→ 次スライド参照)
- 管理職や特別支援教育コーディネーターと相談の上、
各学校のニーズに合わせた内容で実施する

16

**先進校の
取組紹介**

**福井県教育総合研究所
「通信型研修」で発信**

G240 実践から学ぶ特別支援教育
～平成28年度 特別支援教育センター実践研究発表会より～

第1章 小学校の事例より(26分)
「学びにくさを抱えた子どもたちへの段階的な支援の在り方」
坂井市立高棟小学校 河口 朱実 先生

第2章 中学校の事例より(24分)
「通常学級に在籍する、特別支援が必要な生徒への支援の充実」
福井市明道中学校 河村 幸子 先生

研修資料(プレゼン配付資料)もpdfで掲載されています。
小学校や中学校の校内研修では是非ご活用ください。

(3) 外部講師による研修講座①

※ 講師の肩書きは当時のもの

日 時	テーマ	講 師	参加者
H24.7.25	学習障害の子どもへの支援 —当事者からのメッセージ—	岐阜市立岐阜特別支援学校 教諭 神山 聡 氏	209
H24.8.21	読み書きに困難がある子への支援 —早期からの支援のために—	鳥取大学地域学部 教授 小枝 達也 氏	231
H25.8.6	読み書きに困難のある子どもへの支援 —実態把握と学習支援の実践—	奈良県公立小学校こよほの教室 教諭 村井 敏宏 氏	203
H26.8.8	読み書きに困難のある子どもへの支援 —医療と教育の別個的・連動的な連携を考える—	平谷こども発達クリニック 院長 平谷 美智夫 氏	168
H27.5.19	【 管理職対象研修 】学校経営の充実をめざして —読み書き障害の実態とその把握、指導、支援に向けて—	金沢星稜大学 人間科学部 教授 河野 俊寛 氏	200
H27.7.23	読み書きに困難がある子への支援 —今、目の前にいる子の「わかつた!」を目標として—	松江市立意東小学校 教諭 井上 貴子 氏	251

18

(3) 外部講師による研修講座②

※ 講師の肩書きは当時のもの

日 時	テーマ	講 師	参加者
H28.8.9	特別支援教育におけるICT活用 —アシティブ・テクノロジーの効果的な導入をすすめるために—	国立特別支援教育総合研究所 総括研究員 金森 克浩 氏	86
H28.8.12	読み書きに困難がある子どもへの支援 —実態把握から管理職対応の検討、指導の実践まで—	金沢星稜大学 人間科学部 教授 河野 俊寛 氏	233
H29.7.27	通常学級で活用できる読み書きに困難のある子どもへの早期把握・早期支援 —多層指導モデル(MIN)を用いた実践から—	国立特別支援教育総合研究所 主任研究員 海津 亜希子 氏	261
H30.7.24	通常学級で活用できる読み書きに困難のある子どもへの早期支援 —多層指導モデル(MIN)の具体的な実践を通して—	福岡県飯塚市通称指導教室担当 教諭 杉本 陽子 氏	

※ 福井県特別支援教育センターの web サイトでは、各講座(H24～)の概要や受講者の声を掲載しています。
<http://www.fukuisec.ed.jp/>

19

(4) 啓発冊子による情報発信 (H30.7)

「読み」や「書き」に困難さがある児童生徒に対するアセスメント・指導・支援パッケージ



◆ 県内の学校に2冊ずつ
配付します(8月～9月)

◆ 当センターのwebサイトで pdf 版を公開します。

<http://www.fukuisec.ed.jp/>

20

教育分野における 「合理的配慮」 について

平成28年4月から
障害者差別解消法が施行されました

- 「不当な差別的取扱い」を禁止し、「合理的配慮の提供」を求めています。そのことによって、障害のある人もない人もともに暮らせる社会（共生社会）の実現を目指しています



22

「差別」に関する考え方の転換

- 「障害者の権利に関する条約」
(2006年12月 国連総会で採択)
(2007年9月 日本国政府の署名)

国内法の整備

- 『障害者基本法』改正 (2011年8月)
- 『障害者自立支援法』成立 (2012年6月)
- 『障害者差別解消法』成立 (2013年6月)
- 『障害者雇用促進法』改正 (2013年6月)

施行
(2016年4月)

([] 日本国の批准)
世界で140番目の批准国

23

障害者基本法の改正 (H23.8)

(第2条) 障害者の定義

新	旧
身体障害、知的障害、精神障害(発達障害を含む)、その他の心の機能の障害がある者であって、障害及び社会的障壁により継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける状態にあるもの	身体障害、知的障害又は精神障害があるため、継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける者

社会的障壁とは

(内閣府Webサイトより) http://www6.cao.go.jp/shougai/euisshin/new/205-05_06_kokumin.html
障害のある方にとって、日常生活や社会生活を送る上で障壁となるような、社会における事物(通行、利用しにくい施設、設備など)、制度(利用しにくい制度など)、慣行(障害のある方の存在を意識していない慣習、文化など)、観念(障害のある方への偏見など)その他一切のもの

24

障害者基本法の改正 (H23.8)

(第16条) 教育

新	旧
<p>国及び地方公共団体は、障害者が、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえ、十分な教育が受けられるようにするため、可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、教育の内容及び方法の改善及び充実に努める等必要な施策を講じなければならない。</p> <p>国及び地方公共団体は、前項の目的を達成するため、障害者である児童及び生徒並びにその保護者に対し十分な情報の提供を行うとともに、可能な限りその意回を尊重しなければならない。</p>	<p>国及び地方公共団体は、障害者が、その年齢、能力及び障害の状態に応じ、十分な教育が受けられるようにするため、教育の内容及び方法の改善及び充実に努める等必要な施策を講じなければならない。</p> <p>国及び地方公共団体は、障害者の教育に関する調査及び研究並びに学校施設の整備を促進しなければならない。</p>

25

障害者差別解消法

(H25.6公布、H28.4施行)
(障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律)

第7条の2

行政機関等は、その事務又は事業を行うに当たり、障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合において、**その実施に伴う負担が過重でないときは**、障害者の権利利益を侵害することとならないよう、当該障害者の性別、年齢及び障害の状態に応じて、**社会的障壁の除去の実施について必要かつ合理的な配慮をしなければならない。**

- ・配慮を得ることは、「周囲の善意」から「障害者の権利」へ
- ・合理的配慮の提供は、**法的義務**に（学校法人等は努力義務）

※ 教育の本質や評価基準を変えてしまおうことを求めるものではない 26

合理的配慮とは (品川,2016)

- Reasonable Accommodation (適合, 調整, 和解)
- 日本語の「配慮」には、「思いやり、気遣い」の意味があるが、Reasonable Accommodation → 「理に合った心配りや気遣い」ではない → 「**必要かつ適当な、変更および調整**」
- 「合理的配慮」
変更や調整をすることで「活動制限」や「参加制約」を生む「社会的障壁」を取り除くこと

27

合理的配慮の提供手順 (品川,2016)

- (1) **本人・保護者からの要請**を受けて検討スタートすることが基本
 - (2) 提供するかどうか、決定するのは学校の設置者・学校
 - ・合理的配慮の提供を決定するために、実態把握が必要
 - 行動観察、検査、聞き取り等
- ★ 医学診断がなければ、配慮できないということではない
心身機能や身体構造に課題があったり活動が制限されたり参加が制約されている人すべてが対象になる
- (3) 上記の結果と、本人保護者の希望を踏まえて、学校設置者および学校は「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」を作成する。

28

合理的配慮の提供手順 (品川,2016)

- (4) 計画を作る際、「いつ」「何を」「どのように」に配慮するのかを検討し、**本人および保護者を含む関係者全員の合意形成**を図った上で決定し、提供する。
 学校設置者及び学校は、体制面、財政面を勘案しながら、「均衡を失した」もしくは「過度の負担」について、**個別に**判断する。
- (5) 合理的配慮は一度決めたら卒業までずっと続ける、というものではなく、**柔軟に見直していく必要がある**。
 実施した結果を定期的に確認・評価し、PDCAサイクルを回す。

29

差別解消法と「対応指針」「対応要領」

「障害者差別解消法」(H25.6公布, H28.4施行)

基本方針 (内閣府) 政府全体の方針

対応指針

文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針(H27.11)

対応要領

障害を理由とする差別の解消の推進に関する**福井県教育委員会**職員対応要領(H28.3)

取組を進める上で役立つよう、「不当な差別的取扱い」や「合理的配慮」について、具体例や望ましい事例を示すもの

30

(自治体の作成は努力義務)

参考資料

「文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針」(H27.11)

Google等で、「文部科学省 対応**指針** pdf」で検索

「障害を理由とする差別の解消の推進に関する福井県教育委員会職員対応要領」(H28.3)

Google等で、「福井県教育委員会 対応**要領** pdf」で検索

「前橋市立学校における障害者差別解消対応要領」(H29.1)

Google等で、「前橋市教育委員会 対応**要領**」で検索³¹

障害を理由とする差別の解消の推進に関する福井県教育委員会職員対応要領 (H28.3)


合理的配慮に当たり得る配慮の具体例
 (ルール・慣行の**柔軟な変更**の具体例)

・読み書きに困難のある児童生徒等のために、授業や試験での**等のICT機器の使用**を許可したり、筆記に代えて**による学習評価を行う**たりする。

32

障害を理由とする差別の解消の推進に関する
福井県教育委員会職員対応要領（H28.3）


合理的配慮に当たり得る配慮の具体例
（ルール・慣行の柔軟な変更の具体例）

・入学試験において、本人・保護者の希望、障害の状況を踏まえ、別室での受験、試験時間の延長、点字や拡大文字、の使用等を許可する。

33

障害を理由とする差別の解消の推進に関する
福井県教育委員会職員対応要領（H28.3）



合理的配慮に当たり得る配慮の具体例
（ルール・慣行の柔軟な変更の具体例）

・点字や拡大文字、音声読上げ機能を使用して学習する児童生徒等のために、授業で使用した教科書等を点訳または拡大したもののやを事前に渡す。

34


障害を理由とする差別の解消の推進に関する
福井県教育委員会職員対応要領（H28.3）

合理的配慮に当たり得る配慮の具体例
（ルール・慣行の柔軟な変更の具体例）

・発達障害等のため、人前での発表が困難な児童生徒等に対し、代替措置としてを課したり、発表をで学習評価を行ったりする。

35

障害を理由とする差別の解消の推進に関する
福井県教育委員会職員対応要領（H28.3）

第5条 職員が、障害者に対し不当な差別的取扱いをし、または過重な負担がないにもかかわらず合理的配慮を提供しなかった場合には、その態様等によっては、職務上の義務に違反し、または職務を怠った場合等に該当し、に付されることがある。

36

障害を理由とする差別の解消の推進に関する 福井県教育委員会職員対応要領 (H28.3)

第4条 職員のうち、職員を監督する地位にある者(以下「監督者」)は、

- (1) 日常の執務を通じた指導等により、障害を理由とする差別の解消に関し、その監督する職員の注意を喚起し、障害を理由とする**差別の解消に関する認識を深めさせること。**
- (2) 障害者およびその家族その他の関係者から**職員による不当な差別的取扱いまたは職員の合理的配慮の不提供に対する相談、苦情の申出等があった場合は、迅速に状況を確認すること。**
- (3) 合理的配慮の必要性が確認された場合は、監督する職員に対し、**合理的配慮の提供を適切に行うよう指導すること。**

37

文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する**対応指針** (H27.11) (抜粋)

合理的配慮に関する留意点

(イ) 合理的配慮は、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じ、**設置者・学校及び本人・保護者**により、発達の段階を考慮しつつ**①**を図った上で提供される**ことが望ましくその内容を②**

に明記することが重要である。

(ウ) 合理的配慮の合意形成後も、幼児、児童及び生徒一人一人の発達の程度、適応の状況等を勘案しながら

③ができることを共通理解とすることが重要である。 38

文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する**対応指針** (H27.11) (抜粋)

合理的配慮に関する留意点 (つづき)

(工) (中略) 個別の教育支援計画や個別の指導計画について、**各学校において計画に基づき実行した結果を①して定期的に見直す**など、PDCAサイクルを確立させていくことが重要である。

(オ) 進学等の移行時においても途切れることのない一貫した支援を提供するため、個別の教育支援計画の引継ぎ、学校間や関係機関も含めた情報交換等により、**合理的配慮の②を行うことが必要**である。 39

練習問題 (合理的配慮)

- ① 漢字を覚えることが苦手な中学3年生に、中3の新出漢字の学習を免除する。
- ② 書字に時間がかかる生徒に、板書を免除する。
- ③ 痲癢を起こすと対人トラブルが多い生徒に対して、専用のクールダウンの場を用意する。
- ④ 教員の目からは支援が必要であると思われるが、本人や保護者からの申し出がないので、様子を見ている。
- ⑤ 難聴の生徒が在籍するクラスで、教科担任はFM補聴器のマイクを首から下げて授業を行う
- ⑥ 読字に困難がある生徒が在籍するクラスで、教科担任は授業で配付する資料のpdfデータを事前に渡す。⁴⁰

読み書きに困難さがある児童生徒に 対して行う「合理的配慮」の例

【漢字学習の困難さに対して】

- ・目標の調整：「書き」よりも、「読み」と「意味理解」
- ・漢字テストの変更：
 - ・正しい漢字を選択肢の中から選ぶ方式に変更
 - ・読み仮名のみでのテストへの変更
- ・宿題の変更：
 - ・「ブレ漢字プリント」などに変更

【音読の困難さに対して】

- ・音読の宿題を、テイジー教科書を聞くことに置き換える

【評価場面での配慮】

- ・総ルビ問題の使用、用紙の拡大
時間の延長、代読（読み上げ）、PC入力

41

「県立高入試 学習障害で代読決定 奈良」 (2012年2月9日、読売新聞)

文字の読み書きが困難な学習障害「ディスレクシア」がある奈良県内の中学3年の男子生徒（15）が、県立高校の入試で要望していた問題の代読について、県教委と受験校は7日、生徒の求めに応じて問題文を代読し、用紙も見やすくすることを決めた。県教委は「**中学校の試験で代読を受けてきた実績を評価した**」と理由を説明。同じ学習障害を持つ生徒らへの朗報となった。

学習障害児を県内の「通級指導教室」で教えている教諭（51）は「今回の代読は、中学校でも行っていたことから実現した。こうした支援を小学校から中学校、高校へと丁寧に引き継いでいくことで、児童・生徒の可能性が広がる」と話している。

42

パソコンと口述筆記で受験 神奈川 書字障害の生徒、県立高校に合格

(2015年5月26日 毎日新聞)

文字を書くことが困難な「書字障害」と、視覚・触覚過敏など複数の障害があり、中学校にほとんど通えなかった生徒が今春、**パソコンと口述筆記での受験**を認められ、神奈川県立弥栄高校に合格した。文部科学省によると、公立高校の入試でパソコンの利用が認められるのは全国的にも珍しい。生徒は、入学の授業でもタブレットの利用を認められ、学校で学ぶ喜びをかみしめている。

43

大学入試センター試験 受験上の配慮（平成31年度）

□ 発達障害の関連では・・・

配慮する事項(例)

- ・試験時間の延長（1.3倍）
- ・チエック回答
- ・拡大文字問題冊子の配付
（一般問題冊子と併用）I4P,22P
- ・注意事項等の文書による伝達
- ・別室の設定
- ・試験室入口までの付添者の同伴

【H31年度の変更点】

その他の配慮として、**パソコンの利用**や**座席の指定等**が記載された

※ ただし、パソコンの利用や「受験場の配慮案内」に記載されていない配慮を希望する場合は、**大学入試センターへの事前相談が必要**

■申請に必要な書類

- ① 本人or保護者が希望する措置について書く「受験上の配慮申請書」
- ② 医師が診断名と、現在の症状について書く「診断書」
- ③ 高等学校が作成する「状況報告書」

44

大学入試センター試験 受験上の配慮(平成31年度)

■ 状況報告書(校長名と公印, 記載責任者名と印)

下記の項目について、「している」「していない」または「していない」を選択した上で、**具体的な内容を記載**する

- ① 「読み」「書き」等における配慮
- ② 定期試験等の評価等における配慮
- ③ 個別の指導計画の作成(作成している場合は提出)
- ④ 個別の教育支援計画の作成(同上)
- ⑤ その他の支援・配慮
- ⑥ 各種アセスメント結果等

45

「入試における合理的配慮」に 関心が集まっていますが...

日頃の学習における配慮が大切(在籍校、進学先)

- (例)
- ・授業場面での配慮
 - ・宿題の配慮(変更・調整)
 - ・評価場面での配慮

◆ 上記の経過が、「**個別の教育支援計画**」
「**個別の指導計画**」に記載されていることが重要

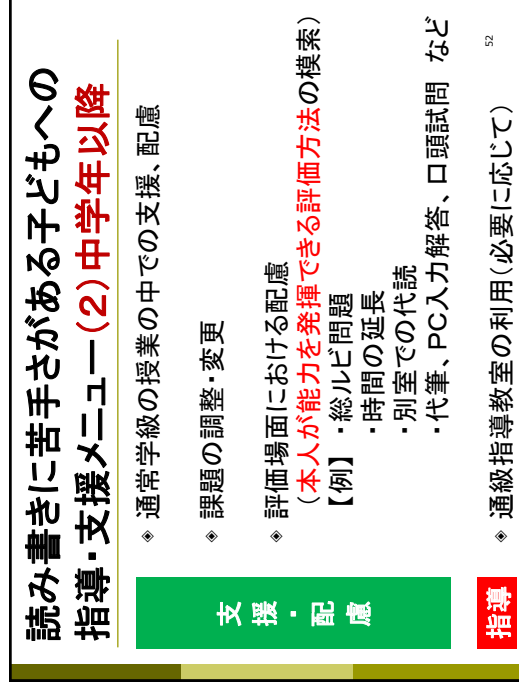
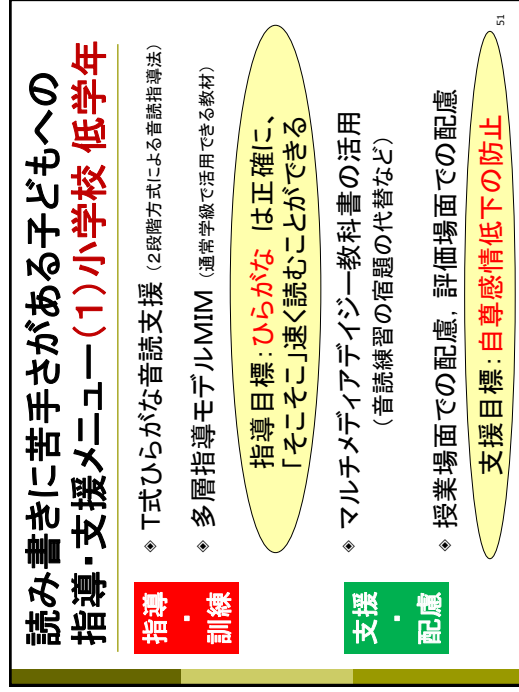
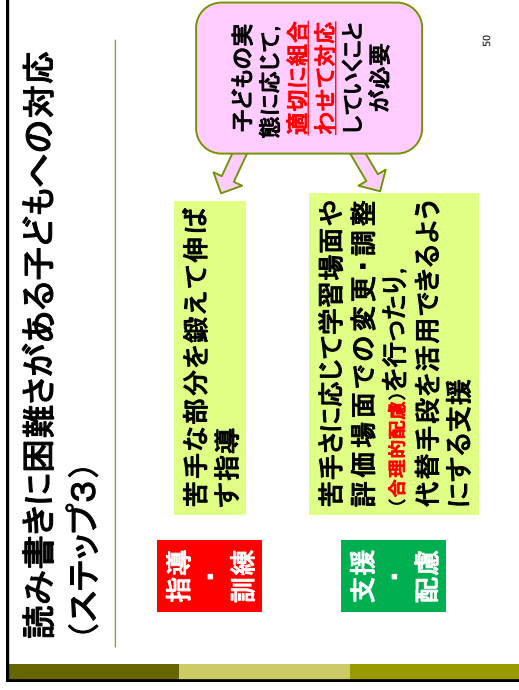
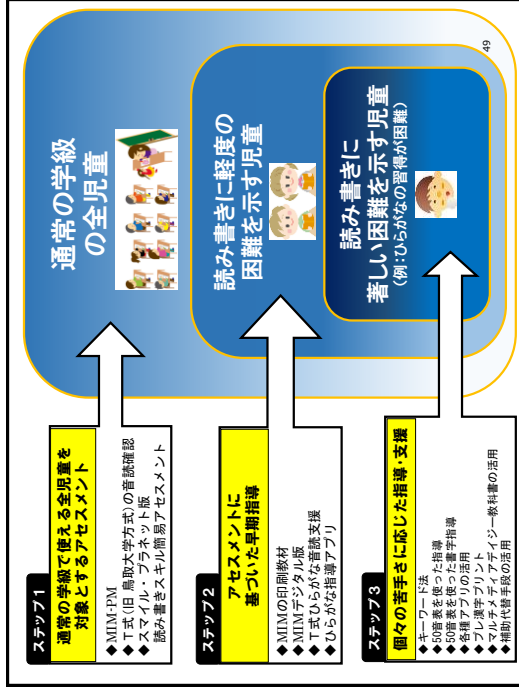
◆ 本人が「別室での受験」などに抵抗を
示すケースも多い(年単位の時間が必要なことも)

46

小学校 低学年での 早期発見・早期支援

通常の学級の児童 (流暢で正確な読みに関して)





事例紹介

教育相談ケースより(小6～高1)

事例紹介 Aさん **【小学6年】**

54

事例紹介 Aさん **【中学校】**

55

事例紹介 Aさん **【高校】**

56

指導や支援に 活用できる 教材・ツール等 の紹介

「音韻認識力をはぐくむ！」

ひらがなトレーニング」明治図書

iPad



ひらがなの習得の基礎スキルとして、音への集中やモーラ感覚の向上をねらって作られたアプリ。

拗音・促音が苦手な場合や、音韻認識に苦しさがあるお子さんの学習に活用することができる。

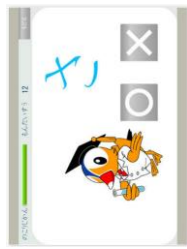
- ・インストール後は、オフラインでも使用できる。
- ・App Storeで、「ひらがなトレーニング」で検索すると表示される。
- ・**有料アプリ(720円)**



ディスレグシヤ音読指導アプリ

(単音直音統合版) 鳥取大学

iPad
iPhone
Android



- ・指導者や保護者が、子どもと一緒にひらがなの音と文字を関連付ける練習をするために開発されたアプリ
- ・右のような画面が表示されて2秒後に、その文字の音声が流れる。
- ・音声が出るまでに正しく読むことができた場合には O を、音声が出るまでに読めなかった場合は、x を、音声が流れた場合には、x を押す。
- ・文字はランダムに出題されるが、通算3回正答した文字は出題されなくなる。
- ・1日1回(5分間)のみ使用可。
- ・より難易度が高い「単語版 ビギナー」「単語版 チャレンジヤー」のアプリも公開されている。

10人までユーザー登録が可能

無料アプリ

オフラインでも利用可能

59

多層指導モデルMIMM (学研)

「読みのアセスメント・指導パッケージ」



つまづきのある読みを流暢な読みへ

“読み”につまづきを示すLDなど、学習面に困難さのある子どもたち。なかでも、“初期の読み”において、最大の難関のひとつの**特殊音節**に焦点を当て、文字や語句を正しく読んだり書いたり、なめらかに読んだりできることを目指すパッケージです。

学研

価格：本体18,000円＋税

60

【特徴1】 読みのつまづきを発見する

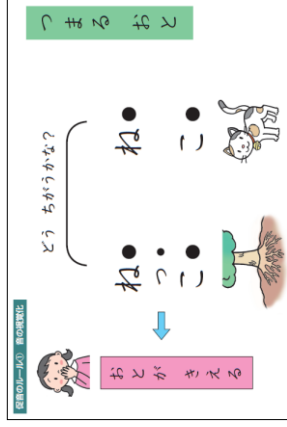
11回分の「アセスメント用プリント」を収録。

1回分のアセスメントは、テスト①「絵に合うことばさがし」とテスト②「3つのことばさがし」の2部で構成されています。

テスト①は「正しい表記の語を素速く認識する力」、テスト②は「語を視覚的なかたまりとして素速く認識する力」をみるものです。

- ・集団実施可能(所要10～15分)
- ・クラスの一覧表や個票を作成できる

【特徴2】 読みのルールを視覚的に提示する

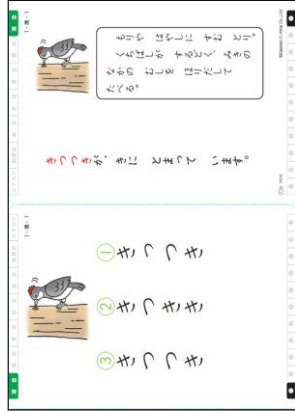


「ルール説明用カード」は、特殊音節(促音・長音・拗音・拗長音)のルールの明確化に使用するカードです。音の視覚化・音の動作化・説明用カード・拗音さんかくシートがあります。

【特徴3】 ことば絵カードで効果的な指導

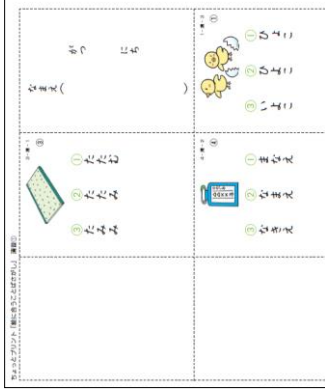
「ことば絵カード」は、アセスメント用プリント集と連動しています。

カードの表面は「3つの選択肢の中から絵に合う語を選択する課題」、裏面は「正答が含まれた短文、表面の語の意味」になっています。



【特徴4】 豊富なプリント類で、読みの力をアップさせる

「絵に合うことばさがし」は、特殊音節の正確な表記の習得を促すものです。また「3つのことばさがし」は、いくつかの語のまとまりを認識する力を養うことを目指しているプリントです。ほかにもいろいろな教材が収録されています。



関連情報

・「動画で分かる！特殊音節指導の工夫」の紹介

・「MIM デジタル版」の紹介

65

デジタル化された教科書①

マルチメディアデザイン教科書

(公益財団法人 日本障害者ハビリテーション協会 web サイトより)

マルチメディアデザイン教科書は、通常の教科書と同様のテキスト、画像を使用し、**テキストに音声**をシクロ(同期)させて読むことができます。

ユーザーは音声を聞きながらハイライトされたテキストを読み、同じ画面上で絵をみることもできます。

- ・デザイン教科書のダウンロード提供 (無償)
- ・デザイン教科書のCDを郵送 (1教科¥2,000)

【再生用ソフト】

- ・Windows用：「**デザインポッド**」(ダウンロード無料)⁶⁶
- ・iPad用：「**デザインポッド**」(無料アプリ)・「**リーダーダー**」(有料アプリ¥3,000)

デジタル化された教科書①

マルチメディアデザイン教科書

・音声を1回聴いたら音読1回とカウントするなど、音読の**宿題の代替**として利用する。

・通級指導や個別指導の時間に、**音読練習**や**内容理解**に活用する。

・自宅での**予習**でデザイン教科書の朗読を聴き、単元の内容を予め頭に入れておく。

・音声を聴いて文節の切れ目を確認しながら、**紙の教科書にスラッシュを書き込む**。

・総ルビのデータを見て、**読めない漢字のふりがな**を自分で教科書に書き込む。

67

活用例

デジタル化された教科書②

AccessReading

	マルチメディアデザイン教科書	AccessReading
小・中学校の教科書	福井県内で採択されている教科書(小学校4教科、中学校5教科)は、すべて提供されている。(H30.3現在)	福井県内で採択されている教科書(小学校4教科、中学校5教科)は、すべて提供されている。(H30.3現在)
高等学校の教科書	提供されている教科書の種類が少ない。新規に作成する場合は、ポランテアによる作成になるため、教科書3冊分の費用の負担が必要。	提供されている教科書の種類が多い 。 提供されていない教科書についても、申請があれば無償で作成し、提供してもらえる。
音声読み上げ	教科書の文字データに同期して、読み上げ音声(人間による録音または合成音声)がデータの中に含まれている。 漢字を認識することはしない 。	提供されるデータは word 形式、または Epub 形式で、音声は含まれていない。 PCやタブレット端末の音声読み上げ機能を利用して読み上げる 。音声読み上げ機能の制限により、 漢字を認識する場合があります 。

68

AccessReading

(高等学校の教科書の場合)

障害により読むことに困難のある児童生徒などに向けた教科書・教材の電子データや書籍データを提供しています。配信は、著作権法第37条および教科書バリエーション法に基づいて、東京大学先端科学技術研究センター内の大学図書室および人間支援工学分野が共同で運営しています。個人、保護者、教員や学校が申請できます。

★ iPad では、iBooks で再生できますが、有料の「アプリ」や「合成音声」を使うと、より使いやすく、聞かすやすくなります



有料アプリ: Voice Dream Reader
(¥1,800)

有料の合成音声: misaki (¥360) など

※ 海外製アプリのため、縦書き文書の読み上げには適しません。タッチ&リードは縦書き対応。

光村図書の学習者用デジタル教科書 (小学校3～6年、中学校1～3年)

特別支援学級、通級による指導、個別指導、個別指導などで活用することがあります。通常の学級の一斉指導では使用できません(指導者用デジタル教科書を活用)。

価格:各学年1,500円(1端末、1年間使用可能)

購入方法:学校に出入りする情報関連の会社を通して注文します。(個人では購入不可)

Windowsストア版の場合

- OS Microsoft Windows 8.1(32ビット/64ビット)以上
- ディスプレイ 解像度:1,920×1,080ピクセル以上、サイズ:10インチ以上

iPad版の場合

- 対象タブレット iPad(第4世代以降)/iPad Air/iPad Air2 ※iPad miniは非対応
- OS iOS 8(バージョン8.1以降)
- ディスプレイ 解像度:2,048×1,536ピクセル以上(Retinaディスプレイ)

※H28年度～ 福井県の丹南・嶺南地区中学校は「東京書籍」の国語教科書

プレ漢字プリント【標準版】

「プレ漢字プリント」とは、東京学芸大学教授 小池 敏英 氏1年生のときには漢字の学習に積極的に取り組んでいた児童の中に、2年生になつて、漢字の学習が苦手になる児童が出てきます。ドリルをすぐに放り出してしまふ子、教科書などの音読が苦手な子、漢字の小テストが半分もできない子、ノートに文字がぐちゃぐちゃな子…。その原因には、学習障害(LD)だけではなく、読み書きの発達の違い、注意力が育っていないことなど、さまざまなことが考えられます。しかし、どんな児童であっても、適切な支援によって、学習を進めることは可能です。もし、「くりかえし漢字ドリル」にどうしても取り組めないのであれば、無理やドリルで区画練習させるのではなく、その児童に合った他の手立てを考へてみるのが大切です。その一つの手立てとなるように作ったのが「プレ漢字プリント」(1～3年生の漢字に対応)です。

- ・プリント1枚で一つの漢字
- ・小1～小3の学習漢字を用意
- ・PDFダウンロード可能 → A4用紙に印刷可能(無料)

1 読み方クイズ * 黒い部分に「国語」をよむ。□は空の部分をよむ。よむ。

終わる ↓ 終わる

2 かくれはクイズ * 黒い部分が「犬」か「夕」か。○をよむ。よむ。

犬 前 終 星 火 八 終 夕 夜 野 青 終 立 記 帰 虫 友 妹

3 かん字をばらそう * □は「冬」をよむ。□は「冬」をよむ。よむ。

し あ い が 終 わ る

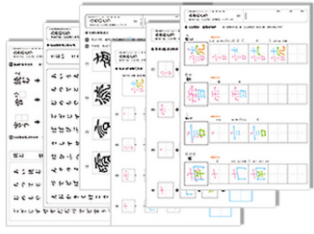
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

4 かん字をばらそう * □は「冬」をよむ。□は「冬」をよむ。よむ。

し あ い が 終 わ る

認知特性別 スマイル式プレ漢字プリント



児童の認知特性に合わせてプリントを選べる

児童の認知特性（得意・不得意）に合わせた内容のプリントを選んで使える新しいプリントシステムです。現在、2年生の光村版教科書に対応しています。ひらがなの語彙から漢字まで、6種類のプリントから選ぶことができます。

- ・児童に合わせて6種類から選んで使えるプリント
- ・光村の教科書(小1～小6)の単元別に用意されている
- ・A4の用紙にプリントが可能(無料)

73

各单元ごとに以下の6種類のプリントが用意されている

- ① ひらがな読みプリント
- ② 漢字読みプリント
- ③ 漢字書字プリント(1)
- ④ 漢字書字プリント(2)
- ⑤ 漢字書字プリント(3)
- ⑥ 漢字保持プリント

※ 対象児の苦手に応じた種類のプリントを使用する
(①～⑥全てをやらる必要は無い)

【活用例】

- ・単元に入る前の予習として活用
- ・宿題の変更・調整として活用(漢字ドリルの代替等)

74

スマイル式 プレ九九プリント



東京学芸大学 特別支援教育担当
小川敬彦 教授

1. 認知特性のチェック ～数唱～
2. 苦手な段チェック
3. プリント練習(ダウンロード無料)
(パターンⅠ・パターンⅡ・お楽しみプリント)
・**パターンⅠ**: 聞いて覚えるより、見て覚える方が得意
・**パターンⅡ**: 見て覚えるより、聞いて覚える方が得意
4. 克服確認チェック

75

プリントの例

9のだんの 九九

カードにあう 数を **○** で むすぼう。

(例)

9×7	9×2	9×5	9×9	9×6	9×3	9×1	9×4	9×8
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

(他)

○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○

8のだんの 九九

8のだんの 答えに ○ を つけて センゾシしよう。

(例)

2	16	11
19	8	4
5	24	3

センゾシしよう

32	48	64
8	16	53
24	35	17

8のぞし

8	16	24	32	40	48	56	64	72
---	----	----	----	----	----	----	----	----

76

iPad

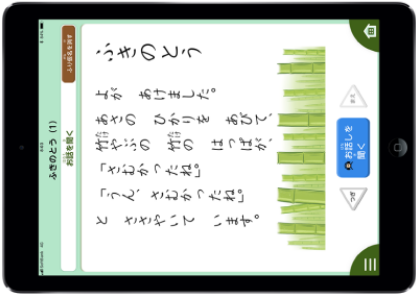
スマイル式 「読書力」サポートアプリ

- ・iPad専用アプリ(無料)
- ・国語の教科書(光村図書)の一部の教材を収録。
- ・学校で学習する前に取り組んでおくと、授業にスムーズに入ることができる。

収録教材(H30.5現在)

- 【小1】 おおきなかぶ
- 【小2】 ふきのとう
- 【小3】 きつぎの商売、すがたをかえる大石
- 【小4】 白いぼうし
- 【小5】 千年の釘にいとむ
- 【小6】 カレーライス

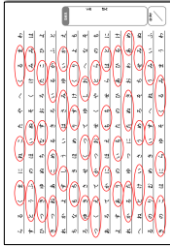
77



- ①お話を聞く
作品の朗読を聞くことができます。
- ②お話を音読する
児童本人が音読を練習して、聞くことができます。
- ③音読の練習
作品に出てくる言葉を3つの中から選ぶ練習です。
→言葉に見慣れることで、早く読むことができます
・漢字や、特別な読み方の言葉(小さい「や」「つ」など)も練習できます。
- ④読み取りにチャレンジ
作品を読んでから、問題に答えることを通して、作品の内容理解を深めます。

78

学校でも実施可能な簡易検査 スマイル・ブラネット版 読み書きスキル簡易アセスメント



(webサイトの説明より)

- ・読み書きスキル簡易アセスメントは、読み書きの達成の程度と、読み書きを支える基礎スキルについて評価します。
- ・このアセスメントは具体的な教育的支援につなげるためのものです。
- ・各学年の課題は、スマイル・ブラネットのwebサイトからダウンロードできます。
- ・webサイトに課題の得点を入力すると「評価コメント」が表示されます。
- ・小学校1年～6年までの学年別に課題が用意されています。
- ・低成績の児童には、課題に合わせたプリント(スマイル教材)が紹介されています。
- ・上記のすべてを無料で使用することができます。

79

総ふりがなテスト

国語 4年 総合 88

4 課目学習と練習として「読めしむらり」として

読む能力 検定

教科書「一つの花」を読みと答えましょう。

① 読み取り

ゆみ子がはぐりおぼえた。答えました。

(1) なにという言葉ですか。

(2) ゆみ子は、だれの口ぐせを

(3) その言葉言うゆみ子を、はじめて聞きましたか。一つ

() なんてかしいことな

() なんてかわいそうな

() なんてすていかからず

ご採用ありがとうございます

総ふりがなテスト (1名分)

漢字の読みかたに困る児童がテストに取り組みやすくするために、問題文のすべての漢字にふりがなをふりました。

光文書院



anki pocket
東京書籍

iPod touch

Android

iPad

iPhone


★有料の学習用データ(抜粋)

漢字検定8級(小3修了程度)	120円
漢字検定7級(小4修了程度)	120円
漢字検定6級(小5修了程度)	120円
漢字検定5級(小6修了程度)	120円
漢字検定4級(中学校在学程度)	120円
漢字検定3級(中学校卒業程度)	120円
NEW HORIZON 1 単語パック	360円
NEW HORIZON 2 単語パック	360円
NEW HORIZON 3 単語パック	360円
NEW HORIZON 1 基本文パック	360円
NEW HORIZON 2 基本文パック	360円
NEW HORIZON 3 基本文パック	360円
中学校 社会 歴史要点	360円
中学校 理科(1年~3年)重要用語	各360円



サクサク仕分けて
どんどん覚える!

81



タッチ&リード
atacLab Co., Ltd.

iPad


¥2,000

(1) 印刷物の文字を認識し、音声で読み上げられるようにする
文字認識(OCR):印刷物をカメラで撮影し、その中の文字を認識します。印刷された本やプリントなどを、簡単な操作でタッチ&リードに取り込むことで、音声で読み上げることができるようになります。**読み書き・横書きの両方の文章を認識**することができます。また、**日本語と英語に対応**しています。

(2) 指でタップした部分の文章を音声で読み上げる
読み上げ:読みたい部分をタップすると、その部分をハイライト表示して読み上げます。認識された文字やあらかじめPDFに含まれている文字をタップして読ませることが出来ます。

(3) 写真やPDFに書き込む
書き込み:手書きの線、文字、写真、録音音声を書き込むことができます。
線の色や太さ、文字のフォントの種類やサイズ、写真のサイズも調整できます。

82



anki pocket
東京書籍

iPod touch


Android

iPad

iPhone

★有料の学習用データ(抜粋)

漢字検定8級(小3修了程度)	120円
漢字検定7級(小4修了程度)	120円
漢字検定6級(小5修了程度)	120円
漢字検定5級(小6修了程度)	120円
漢字検定4級(中学校在学程度)	120円
漢字検定3級(中学校卒業程度)	120円
NEW HORIZON 1 単語パック	360円
NEW HORIZON 2 単語パック	360円
NEW HORIZON 3 単語パック	360円
NEW HORIZON 1 基本文パック	360円
NEW HORIZON 2 基本文パック	360円
NEW HORIZON 3 基本文パック	360円
中学校 社会 歴史要点	360円
中学校 理科(1年~3年)重要用語	各360円



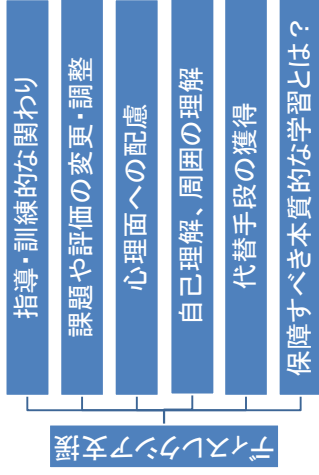
サクサク仕分けて
どんどん覚える!

81

まとめ

83

まとめ



・ディスレクシア以外の特性が併存する場合…

85

まとめ

現状における支援のゴールは？

様々な指導法や教材が開発されてきているが、現時点では、

読み書きの困難さを「改善すること」はできても「解消すること」は困難

「苦手なところを重点的に指導し、ほかの子どもに追いつくこと」を目標として掲げると、

子どもも指導者も不全感・挫折感を抱くことになる

86

まとめ

現状における支援のゴールは？

他の子どもたちと同じようにスラスラと読んだり書いたり
はできるようにならない。

しかし、子どもが

「自分のせいではないこと」

「味方になってくれる先生がいること」

「自分にとって少しでもやりやすいやり方があること」

を知っていくことは、その子どもの人生を支える上で最も
重要で大きな力になることではないだろうか。

市川奈緒子・2016. 読み書き障害のある子どもに対する支援
— 学校における「今すべき」支援とは —
白梅学園大学・短期大学紀要52. pp73-90

87

ありがとうございました

読み・書き困難ケース検討のためのシート(H30度)

学校名【	】	学年【	】
児童・生徒名【	】		

センター所員が支援の糸口を模索するための状況確認シート

知的発達状況	
医療機関、福祉との連携状況	

苦手さの所在	読み(苦手さの程度)	
	書き(苦手さの程度)	
	算数・数学	
	漢字	
	ローマ字・英語	

他の特性・疾患の状況	ASD特性	
	ADHD特性	
	その他	

■頑張ることができている面

■困っている面・気がかりな点

学校での状況	学習状況(一斉/個別)		
	テスト結果等		
	その他の学校生活		
	担任/学校の理解		
	試してみた支援(有効:◎)		

■頑張ることができている面

■困っている面・気がかりな点

家庭での状況	宿題等の状況		
	家庭生活の状況		
	家族の理解・働きかけ		
	試してみた支援(有効:◎)		

心理面の状況	自己肯定感、自尊感情	
	自己理解の状況	
	その他	

■家庭

■学校

支援目標を考えるために	支援目標(中・長期)		
	支援目標(短期)		
	具体的な支援方法、分担		

教育

学校教育法の改正で、教科書をデジタル化した教材、いわゆる「デジタル教科書」が、来年四月から教科書として扱われる。特に、紙の教科書を読むことが難しい児童、生徒らは、デジタル版だけを授業で使うこともできる。デジタル教科書が開く新たな学びの可能性は、現場の様子を交え二回で伝える。(佐橋大)

長野市の南部小学校の特別支援学級では、読み書きに困難を感じる児童たちが、タブレット端末を使い、教科書を読んでいた。

ある男子児童の端末には、国語の教科書が映し出されていた。児童が画面上のスタートボタンを押すと、端末が教科書の文章を読み上げ始めた。読んでいる部分が黄色くなる。指導する山崎幸子教諭は「声で内容を伝え、読み上げている箇所を明示することで、文字を目で追う負担が減り、子どもたちは内容を理解しやすくなる」とデジタル教材の効果を語る。「本の楽しさを知った」と話す児童もいる。

同校で使っているデジタル教材は、教科書を音声情報付きでデジタル化した「マルチメディアデジタル教科書」だ。文字の拡大や書体の変更、ふりがなの添付など、字を読みやすくする設定変更も簡単にできる。文字を大きく印刷した拡大教科書と違い、

「デジタル教科書」が開く未来 ①



児童たちがタブレット端末で使っているデジタル教材「マルチメディアデジタル教科書」。読み上げている部分を、黄色く色付けして示す。長野市の南部小学校で。

「読字困難」をサポート

かさばらず、音声でも情報を伝えられるのが大きな特徴。同校では児童約六百人のうち、約二十人が、特別支援学級での個別学習も、授業の予習に家で使っている。

読むことが困難になる理由はさまざまだ。脳の特性で、視覚で捉えた文字が音の情報と結び付きにくかったり、文字が揺らいで見えたり、左右逆に見えたり、紙の材質や文字の書体によっては非常にまぶしく感じたり。「文字」との読み取りに苦労するので単語や熟語、文章の理解に、なかなかたどり着かない。文字を読む負担を減らし、

子どもたちが楽しく学べるようにと、教科書会社が教科書のデジタル版を作っているほか、二〇〇八年施行の「教科用特定図書普及促進法(教科書バリアフリー法)」に基づき、四団体がデジタル教材を作っている。その中で最も利用の多いのがマルチメディア「デジタル教科書」だ。出版社が提供された教科書の電子データを見えたり、紙の材質や文字の書体によっては非常にまぶしく感じたり。「文字」との読み取りに苦労するので単語や熟語、文章の理解に、なかなかたどり着かない。文字を読む負担を減らし、

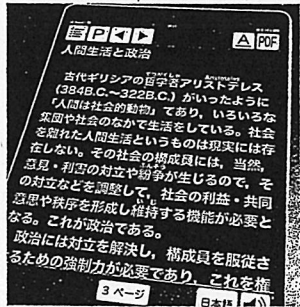
音声や拡大機能 普及に地域差

来年4月から「教科書」扱いになるデジタル教材について、文科省は「何が該当するか省令で定める」とするが、同省の有識者会議の議論などから、教科書会社が制作するデジタル版を認めるとみられる。デジタル教科書は有償になる。

同省は、教科書会社が作る「デジタル教科書」だけでは、障害にきめ細かく対応するには不十分とみており、教科書バリアフリー法に基づくデジタル教材を併存させ、教材作成を支援する予算の枠組みも維持する方針だ。








「バリアフリー法」の教材と併存


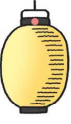





年度より70%増えた。ただ、同協会は「必要な子のごく一部しか行き渡っていない」とみる。公立小中学校の通常学級の児童、生徒を対象に二一年に文科省が行った調査では、知的発達に遅れはないが、読み書きに著しい困難のある子が2・4%いた。同協会は、特別支援学級の児童生徒も含めて、小中学校で約二十四万人が読み書きに困難があると推定している。教材の普及の地域差も大きい。協会によると、教材が十分知られていないことに加え、学校の無理解も普及を阻んでいるという。


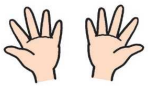





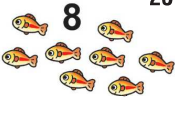

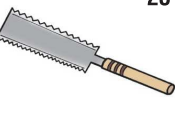

書体を変えて文字を拡大し、白黒反転させたデジタル教材


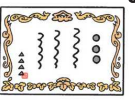



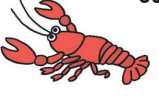

そんな中、福井県はマルチメディアデジタル教科書の普及が進んでいる。県教委も積極的に申請に関わり、読み書きの苦手を克服する通級指導などで使っている。同県では昨年度、三百二十三人が利用を申請した。協会は読み書きに困難のある子の三割が使用したと推定。この割合は全国平均の十倍近い数字だ。同県教委によると、通級指導教室でマルチメディアデジタル教科書を使い音読の練習を積むことで、人前でも音読できるようになる事例もある。

<p>7</p>  <p>ボタン ボタ ボタン</p>	<p>6</p>  <p>べんきよ べんきよう べんきよお</p>	<p>5</p>  <p>かぼちや かぼちよ かぼちや</p>	<p>4</p>  <p>はっけん はけん はっけん</p>	<p>3</p>  <p>おとと おとおと おとうと</p>	<p>2</p>  <p>おんかく おんがく おがく</p>	<p>1</p>  <p>きつつき きつきき きつつき</p>
--	--	--	---	--	---	--

<p>14</p>  <p>エスカレーター エスカレーター エスカレーター</p>	<p>13</p>  <p>ちようちん ちようちん ちようちん</p>	<p>12</p>  <p>しやくじ しやくじ しやくじ</p>	<p>11</p>  <p>ほぺた ほぺた ほぺた</p>	<p>10</p>  <p>ごちそ ごちそお ごちそう</p>	<p>9</p>  <p>しごと しごと しごと</p>	<p>8</p>  <p>かろた かるた かたる</p>
--	--	---	--	---	---	---

<p>21</p>  <p>ハンカチ リンカチ ハカチ</p>	<p>20</p>  <p>りやうて りよて りやうて</p>	<p>19</p>  <p>ちやわん ちやんわ ちやわん</p>	<p>18</p>  <p>まつくろ まくろ まつくろ</p>	<p>17</p>  <p>こおさく こさく こうさく</p>	<p>16</p>  <p>うわばき うわはき うばわき</p>	<p>15</p>  <p>ひよこ ひよこ ひよこ</p>
---	---	--	---	--	--	---

<p>28</p>  <p>パイナップル パイナップル パイナップル</p>	<p>27</p>  <p>こうちよせんせい こうちゆうせんせい こうちようせんせい</p>	<p>26</p>  <p>さんりんしよ さんりんしゃ さんりんしゆ</p>	<p>25</p>  <p>はっぴき はっぴき はっぴき</p>	<p>24</p>  <p>うんどおかい うんどうかい うどうかい</p>	<p>23</p>  <p>のこぎり のこぎい のこぎり</p>	<p>22</p>  <p>かえる かえろ かいる</p>
---	---	---	---	---	---	--

<p>35</p>  <p>ヘリコプター ヘリコプター ヘリコプター</p>	<p>34</p>  <p>しょうじよう ひょうじよう しょうじよ</p>	<p>33</p>  <p>しんじよ しんじゆ しんじゆ</p>	<p>32</p>  <p>いぶん いっぶん いぶん</p>	<p>31</p>  <p>せんぶうき せんぶうき せんぶき</p>	<p>30</p>  <p>ざりがに ざりかに ざいがに</p>	<p>29</p>  <p>こたつ こたつ こたつ</p>
---	--	---	---	--	---	--

片 () 拗長 () 拗 () 促 () 長 () 濁 () 清 ()

テスト①の合計

14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
クリーニングカンガルーゼリー	きゅうじつうちゅうしんこきゅう	おちやぎよせんひやく	はらっぱとってきつぷ	すうじおうえんどうろ	けがあいだはがき	となりあしたなまえ	メロンテレビトンネル	べんきょうほうちようきようだい	おもちゃやがいのもでんしゃ	しっぽきつてがつき	ようふうくうきふくろう	ふじさんあいずかばん	ふくろけしきかたち

28	27	26	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15
サンドイッチトンネルレモン	まんじゅうしゃしょうぎょうぎ	こんにやくりよこうくじやく	もつきんまつさおひっこし	ろうかどうもろこしおじいさん	はしごぎぶとんおとしだま	ふくろつのさつまいも	マシンマラソンスケート	きょうみょうじぎょうれつ	かぼちやじよしちよきん	しっぽきつぷいっぴき	ぞうこうていうんどうかい	ごはんながればしばめん	かいものりすすいか

片() 拗長() 拗() 促() 長() 濁() 清()	35	34	33	32	31	30	29
	ホットケーキロケットジャングル	ひょうたんちゅうがくせいけんきゅう	じゅんばんおうじょおたまじゃくし	おっとせいなっとうねっしん	ぞうきんふうとうてんとうむし	すずめみつばちがいこく	りすくすりはかせ

片() 拗長() 拗() 促() 長() 濁() 清()

テスト②の合計

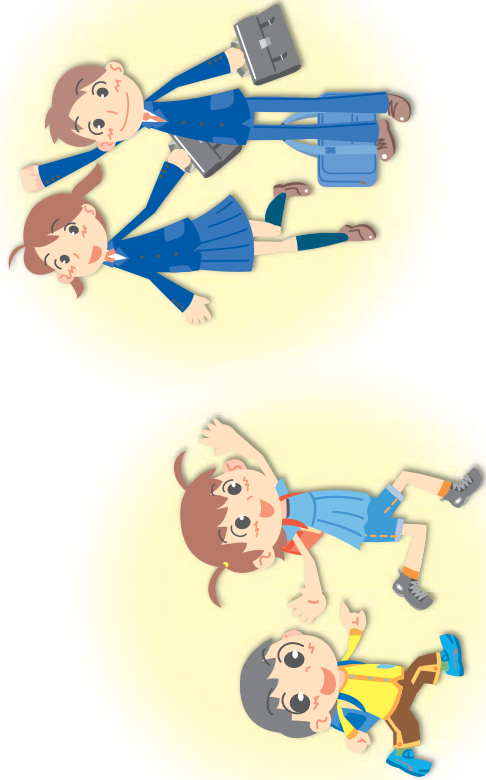
テスト①と②の合計



「読み」や「書き」に困難さがある 児童生徒に対する アセスメント・指導・支援パッケージ



— 第 1 版 —



福井県特別支援教育センター



Web 掲載について

本冊子の pdf (オールカラー版) は、福井県特別支援教育センターの web サイトの特設ページに掲載します。必要に応じて印刷して御活用ください。また、今後、正誤表や追加の情報も web サイト上に随時、掲載いたします。 <http://www.fukuisec.ed.jp/>

御意見や情報提供、お問い合わせは、web サイトに設置したフォームよりお願いいたします。



目次

はじめに	1
基本的知識	6
合理的配慮について	10
合理的配慮の提供における留意点（内閣府障害者施策担当が配布している資料より）	15
合理的配慮に関するQ&A（国立特別支援教育総合研究所のインクルDBより）	16
第1部 年齢段階別の指導・支援編	
読み書きに困難さがある子どもたちの育ちと指導・支援の全体像	22
1 小学1～2年生に対する支援	
(1) 概説	25
(2) 通常学級の全員を対象としたアセスメントと指導	
① 多層指導モデルMIMを活用した特殊音節の指導	29
多層指導モデルMIMとは	
MIM-PM（めがせ よみめいじん）	
東京書籍のweb サイト「動画で分かる！特殊音節指導の工夫」の紹介	
MIM デジタル版の紹介	
MIM を活用した指導例（坂井市立高橋小学校の実践紹介）	
② T 式ひらがな音読支援（旧 鳥取大学方式）	38
鳥取市における取組の紹介	
ディズレクシア音読指導アプリ	
(3) 個別指導場面や家庭で活用できる教材や指導法	
① ひらがなの基礎的な指導：「キーワード法」を活用した指導	44
② ひらがなの基礎的な指導：「50 音表」を活用したひらがな指導（聴覚法）	47
③ ひらがなの基礎的な指導：「50 音表」を手掛かりにした書字指導	48
④ ひらがな、カタカナの指導に使えるアプリ紹介	49
⑤ 漢字の指導に使えるアプリ紹介	52
⑥ 小学校の国語教科書（光村図書）に準拠したアプリ紹介	58
⑦ アプリ等を探す際に参考となる web サイト紹介	59

⑧ スマイル式ブレ漢字プリント（小1～小6）	60
⑨ 「ミチムラム式漢字カード」による漢字指導（小1～中3）	63
【コラム】読み書きの困難さが著しい子どもへの支援	65
(4) 補助代替手段の活用	
① デジタル化された教科書（マルチメディアデザイン教科書）の活用	66
② 「魔法の定規（リーディングルーラー）」の活用	68
③ 「わくわく算数教科書ノート（啓林館）」の活用	69
(5) 事例紹介	
【注釈】 本書に掲載されている事例の扱いについて	71
① 読み書きの指導と課題量の軽減（平成28年度の研究紀要より）	72

2 小学3～6年生に対する支援

(1) 概説	73
(2) 個別指導場面や家庭で活用できる教材や指導法	
① スマイル式ブレ漢字プリント（小1～小6）	76
② 「ミチムラム式漢字カード」による漢字指導（小1～中3）	76
【コラム】 漢字はどこまで厳密に採点すればいいの？	77
③ ローマ字の指導に使えるアプリ等	78
(3) 補助代替手段の活用、合理的配慮の検討	
① 学習者用デジタル教科書（比村図書出版：国語）の活用	80
② 読みの困難さへの対応：iPadの「音声読み上げ機能」の活用	83
③ 書字の困難さへの対応：iPadの「フリック入力」の活用	86
④ 書字の困難さへの対応：デジタルメモ「ポメラ」の活用	87
⑤ 総ルビ問題の活用	88
⑥ デジタル化された教科書（マルチメディアデザイン教科書）の活用	89
⑦ わいわい文庫（マルチメディアデザイン図書）の活用	89
(4) 事例紹介	
【注釈】 本書に掲載されている事例の扱いについて	92
① 読み書きの困難さに対して配慮を行った事例（小3）	93
② 漢字学習における配慮例（小4）	94
③ 授業やテスト場面の配慮例（小4）	95

第2部 アセスメントの紹介

アセスメントについて……………141

1 集団実施に適する簡易なアセスメント

- ・MIM-PM, T式ひらがな音読支援の簡易アセスメント……………143
- ・スマイル・ブラネット版 読み書きスキル簡易アセスメント……………144

2 基本のアセスメント

- ・全般的な知的能力の発達を測定する検査
 - 田中ビネー知能検査V……………146
 - WISC-IV……………147
 - K-ABC II……………148
- ・実践ガイドライン……………149
- ・STRAW-R (改訂版)……………150
- ・URAWSS-II……………152

3 より詳細なアセスメント

- ・URAWSS-English……………153
- ・CARD (包括的領域別読み能力検査)……………154
- ・『見る力』を育てるビジョン・アセスメント「WAVES」……………155

参考図書……………156

巻末資料……………157

T式ひらがな音読支援の1年生向け簡易アセスメント 問題用紙、記録用紙一式 (10頁)

おわりに……………169

④ 中学校に合理的配慮を引き継いだ事例 (小6～中1)……………96

【コラム】通常学級の担任の視点から……………97

【コラム】学習面以外の苦手さも併存するケースについて……………98

(5) 他の児童・生徒に対する理解・啓発について……………99

① 障害理解授業の実践……………102

② iPadを教室で使用する前の理解授業……………104

3 中学生・高校生に対する支援

(1) 概説……………105

(2) 個別指導場面や家庭で活用できる教材や指導法

① 学習者用デジタル教科書 (光村図書出版：国語) の活用……………108

② anki Pocket (東京書籍) の活用……………111

(3) 補助代替手段の活用

① デジタル化された教科書 (マルチメディアデジ教科書) の活用……………112

② デジタル化された教科書 (AccessReading) の活用……………113

③ 読みの困難さへの対応：タブレット端末の音声読み上げ機能の活用……………119

④ 読みの困難さへの対応：iPadアプリ「タッチ&リード」の活用……………120

⑤ 書字の困難さへの対応……………121

(4) 事例紹介

【注釈】本書に掲載されている事例の扱いについて……………123

① テストにおける時間延長の取組 (小学校、中学校)……………124

② 事故の後遺症による書字困難への配慮の取組 (中学校)……………125

③ 英語の単語テストでの配慮の取組 (中学校)……………127

④ テスト問題へのルビ振り、代読等の取組 (中学校～高等学校)……………129

(5) 合理的配慮

・代読 (読み上げ) の実施方法……………131



・大学入試センター試験で配慮を受けるには？……………132

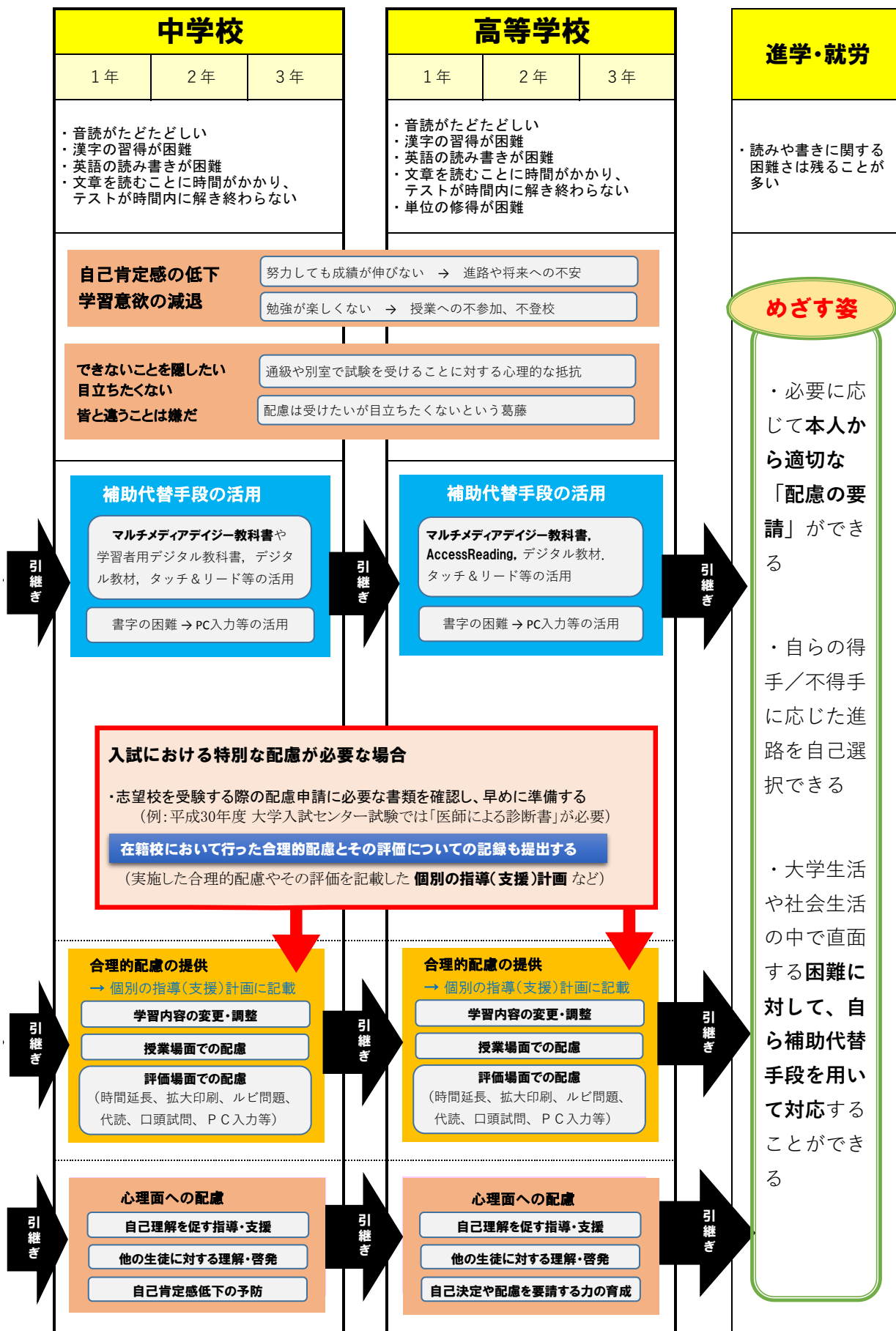
【コラム】教育以外の場面で合理的配慮は受けられるの？

(自動車運転免許取得の際や資格試験等の受験の際に)……………135

【インタビュー】高校生にインタビューしました……………136

読み書きに困難さがある子どもの育ちと指導・支援の全体像(例)

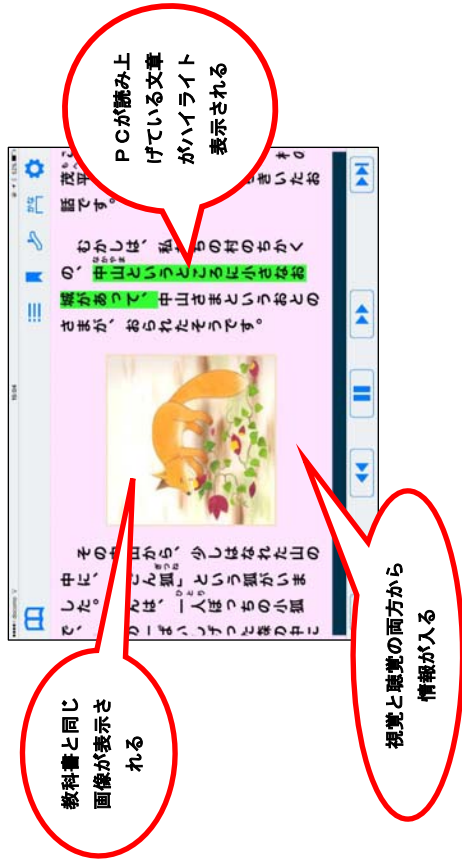
	就学前	小学校					
		1年	2年	3年	4年	5年	6年
<p>読み書きに困難さがある子どもに見られる状態像(典型的な例)</p> <p>・文字への関心が薄い</p> <p>・ひらがなが習得できない</p> <p>・音読がたどたどしい</p> <p>・長文の読解が苦手である</p> <p>・字形が整わない</p> <p>・文章を読むことに時間がかかり、テストを時間内に解き終えることができない</p> <p>・勝手読みがある</p> <p>・漢字を覚えることが困難</p> <p>・ローマ字の習得が困難</p> <p>・計算はできるが文章題が苦手</p>							
<p>陥りやすい子どもの状況(例)</p> 		<p>自己肯定感の低下 学習意欲の減退</p> <p>他児ができることを自分ではできない → 自分は頭が悪い</p> <p>勉強が楽しくない → 授業への不参加、不登校</p> <p>できないことを隠したい 別室で学習することは嫌</p> <p>目立ちたくない</p> <p>皆と違うことは嫌だ 自分だけが配慮を受けるのは「ずるいこと」だという思い</p> 					
<p>望まれる指導や支援</p> <p>※本人の困難さを適切にアセスメントし、本人に合った指導や支援を選択する</p> <p>※読み書きは自分の世界を広げてくれる楽しいもの、役に立つもの、という経験を十分に積ませる</p>		<p>読み書きの困難さを補うための補助代替手段の活用</p> <p>音読の苦手さ → マルチメディアデジ教科書の活用</p> <p>タブレット端末等 ICT 機器の活用 (学習に活用できるアプリ等)</p> <p>学習者用デジタル教科書の活用</p> <p>書字の困難 → PC入力やボメラ等の活用</p> <p>ひらがなの正確な読み書きを習得するための指導</p> <p>キーワード法による指導</p> <p>多層指導モデルMIMによる指導 (一斉/個別)</p> <p>各種 ICT 教材 (ひらがな習得アプリ等)</p> <p>T式ひらがな音読支援</p> <p>50音表を使った指導</p> <p>苦手さが顕著な場合は朝活動の時間を活用した指導や通級による指導を検討する</p> <p>※ 皆と違う学習形態への抵抗感が少ない低学年の時期にスタートできるとよい</p>					引継ぎ
<p>合理的配慮の提供</p> <p>※ 本人・保護者と学校の合意形成に基づいて提供</p> <p>※ 本人の意向の尊重</p> <p>※ 定期的な評価と見直し</p> <p>※ 個別の指導(支援)計画への記載</p>		<p>合理的配慮の提供 → 個別の指導(支援)計画に記載</p> <p>学習内容の変更・調整 (宿題の調整、漢字学習の目標調整等)</p> <p>授業場面での配慮 (児童に合わせた教材や学習方法の調整)</p> <p>評価場面での配慮 (時間延長、拡大印刷、ルビ問題、代読、代筆、PC入力等)</p>					引継ぎ
<p>心理面への配慮</p> <p>※ 自分の長所と困難さ(対処法)について理解を深める</p> <p>※ 他の児童生徒への理解・啓発も重要</p>		<p>心理面への配慮</p> <p>自分の長所と困難さ(対処法)について、発達段階に応じた適切な理解を促す働きかけ</p> <p>他の児童に対する理解・啓発</p> <p>自己有用感を高める働きかけ、自己肯定感低下の予防</p>					引継ぎ



小学生～高校生 (4) 補助代替手段の活用 ① デジタル化された教科書（マルチメディア教科書）の活用

マルチメディア教科書とは？

パソコンやタブレット端末の画面に、通常の教科書と同じテキストと画像（図や写真、グラフなど）が表示され、ハイライトされたテキスト部分の朗読音声が生再生されます。



- ・小・中学校向けのデジタル教科書は、(公財) 日本障害者リハビリテーション協会が提供しています。通常の教科書では読むことが困難な児童・生徒は、デジタル教科書を利用することができます。医学的診断は必要ありません。
- ・申請は、保護者、担任、通級指導担当、校長、教育委員会、支援者、本人などが行うことができます。申請フォーム（web サイト）から申請する方法と、申請書をプリントアウトして FAX で申請する方法があります。申請は年度ごとに必要です。
- ・福井県内の各地区が採択している教科書（小学校：平成 27 年度～、中学校：平成 28 年度～）については、web サイトからデジタル教科書 5 教科すべてが提供されています。
- ・費用は、web サイトからデジタル教科書のデータをダウンロードして利用する場合、無料で使用するにあたっては、パソコンやタブレット端末に再生用のソフトウェアを用意する必要があります。無料で提供されているものと、機能が充実した有料のものがあります。
- ・再生ソフトの機能により、文字の大きさや色、読み上げるスピードを変更することができます。ルビ表示の有無や、縦書き・横書きを変更できるソフトもあります。
- ・教科書のデータをダウンロードする際には、パソコンやタブレット端末等がインターネットに接続している必要がありますが、ダウンロードをした後はオフラインで使用できます。

子どもに応じたデジタル教科書の使い方

- ・音声を1回聴いたら音読1回とカウントするなど、音読の宿題の代替として利用する。
- ・通級指導や個別指導の時間に、音読練習や内容理解に活用する。
- ・自宅での予習でデジタル教科書の朗読を聴き、単元の内容を予め頭に入れておく。
- ・音声を聴いて文節の切れ目を確認しながら、紙の教科書にスラッシュを書き込む。
- ・総ルビのデータを見て、読めない漢字のふりがなを自分で教科書に書き込む。

報告されている成果

- ・読むことへの抵抗感、苦手感、心理的負担が減った。
- ・読むことに関心、興味ができて文章の理解度が良くなった。
- ・以前は、文字を拾い読みしていたが、言葉の固まりとしてとらえられるようになった。
- ・デジタル教科書で予習をすることにより、音読がスムーズにできるようになり、みんなの前で読むことへの抵抗が減った。授業に自信をもって取り組むようになった。
- ・以前は、母親と一緒に予習ができていなかったが、デジタル教科書を使うことにより子ども一人で予習をすることができるようになった。

再生用ソフトウェアの紹介（一部）

- ① 「**ディジーポッド**」(無料) **Windows**
http://www.dinf.ne.jp/doc/daisy/book/daisytext_pod.html
- ② 「**イーリーダー**」(¥3,000) **iPad** 無料で試用できる2分版もあります
<http://www.plectalk.com.jp/products/e-reader/>
対応 OS: iOS 7.0以降。
主な機能：ルビ表示のOn/Off機能。複数使用者の本棚や設定を保存。
- ③ 「**ディジーポッド**」(無料) **iPad iPhone iPod touch**
<https://itunes.apple.com/jp/app/deijipoddo/id1109664926?mt=8>
対応 OS: iOS 9.0以降。
- ④ 「**ボイス・オブ・ディジー**」(¥2,600) **Android**
対応 OS: Android 4.1～4.4 (注：Android 5.0以降は未対応)
<https://play.google.com/store/apps/details?id=jp.co.cypac.voda&hl=ja>

問合せ先

・**福井県では県教育委員会が小・中学生の利用について一括申請をしています。**利用したい場合は、福井県特別支援教育センター (0776-53-6574) までお問い合わせください。

・(公財) 日本障害者リハビリテーション協会 情報センター デジタル教科書担当
Tel : 03-5273-0796 URL : <http://www.dinf.ne.jp/doc/daisy/book/daisytext.html>

中学生	(4) 事例紹介③ 英語の単語テストでの配慮の取組(中学校)	
対象児の実態		
<ul style="list-style-type: none"> ・中学2年生男子。 ・小学3年生のときに医療機関で読字障害と診断された。 ・中学1年生から週1時間の通級指導を受けてきた。 ・中学2年生になり、英語学習における困難さが顕在化してきた。 		
取組の経過		ポイント
<p>1. 苦しさの程度の測定と本人との話し合い</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保護者の要望を受け、相談機関の職員が中学校の英語科教員立会いの下、英単語の読み書きについての検査を実施した。(URWSS-EngLish: p.153 参照) ・単語の和訳の問題では、英単語を読んでも20問中1問も回答できなかったが、同じ問題を英語科教員が読み上げると、20問中13問で正答できた。単語の英訳の問題では、20問中1問しか正しいスペルを書くことはできなかったが、ひらがなやカタカナで発音を表記する方法では、20問中6問が正答だった。 ・検査後に、相談機関の職員から、①通常の評価方法においては英単語の読み書きに関して「著しい困難さ」が認められること、②「読み上げ」や「カナ表記を認める」などの配慮は有効性が確認されたことを本人に伝える。 ・併せて「読み書きにおいて著しい困難さがある場合、必要な配慮を受けることが可能だが、その検討は本人や保護者からの申し出を受けてスタートすることが基本」であることとを伝える。本人からは「配慮を試してみたいが、特別な配慮を受けていることは、なるべく他の生徒に知られたくない」との発言があった。 ・翌月の定期考査や英単語テストにおいて、英語のスペルに自信がない場合はカナ表記を併記し、その場合はカナ表記を採点対象とする配慮について協議した。本人の意向を汲み、隣席の生徒との相互採点になる英単語テストでは実施せず、教師による採点となる英単語テストの再テストや定期考査で行うという原案ができた。 		
<ul style="list-style-type: none"> ・検査を実施して苦しさの程度を確認 ・英単語の読み書きに著しい苦しさがあることと、評価場面において「音声読み上げ」や「カナ表記を認める」などの配慮が有効であることを確認 ・本人への検査結果の説明 		<ul style="list-style-type: none"> ・合理的配慮の検討の仕方について、本人への情報提供 ・合理的配慮は必ず本人の意向を確認しながらすすめる ・本人との協議で合理的配慮の案を作成 ・本事例では、別室受験の必要がない方法など、本人が受け入れやすい配慮から試行した

2. 合理的配慮に関する合意形成		学校組織としての検討
<ul style="list-style-type: none"> ・翌週、管理職、特別支援教育コーディネーター、英語科教員、担任、学年主任が校内委員会を開き、検査結果と本人の要望をふまえて原案が了承された。 ・翌週に学校で保護者や相談機関職員が参加して支援会議を開き、上記の合理的配慮の試行が決定された。 		<ul style="list-style-type: none"> ・学校組織としての検討 ・保護者との合意形成
3. 合理的配慮の実施と評価、記録		合理的配慮の試行
<ul style="list-style-type: none"> ・単語テストや定期考査で試行してみたところ、英単語テストでは日本語をみて英単語を書く課題で、カナ表記により正解となり、これまでは平均点の1/3に満たなかった点数が平均点の半分を超えようになった。考査ではこれまで全く得点できなかった英作文でカナ表記により得点を得ることができた。本人も継続を希望した。一方で、英語を読む必要がある課題では、変化がなかった。 ・上記の結果や評価を担任は個別の指導(支援)計画に記載した。 		<ul style="list-style-type: none"> ・「個別の指導(支援)計画」への明記
4. 合理的配慮の実施と見直しと引き継ぎ		配慮についての見直し(PDCAサイクル)
<ul style="list-style-type: none"> ・学年末には、再度、学校で保護者や相談機関職員が参加して支援会議を開いた。合理的配慮の実施により一定の効果があったことを確認した。 ・今後は、英語の読みの苦しさに対応した配慮も実施されれば、さらに効果が期待できることを踏まえ、通級による指導の時間を活用して読みの配慮も通級指導の場などを活用して試行できるように本人に提案することになった。 ・評価面での合理的配慮に対応し、通級による指導や家庭学習では「聞く」「話す」学習に重点を置くことを検討した。 ・次年度の春休みには、担任と英語の教科担任が異動することになり、前年度に実施した配慮や今年度の支援の方向性について個別の指導(支援)計画を使って引き継ぎを行った。 		<ul style="list-style-type: none"> ・今後の方向性について協議 ・関係教員の異動に伴う引き継ぎの実施
取組の成果		
<ul style="list-style-type: none"> ・本人が受け入れることができる配慮から試行し、その結果を踏まえて次の対応を協議することで、徐々に自分に合う配慮について本人が理解を深めることができた。 		
参考情報		
<p>「文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針」(平成27年11月) http://www.jfd.or.jp/info/2015/sabekai/09-mext-shi-shin.pdf</p>		

小学生～高校生

(5) 合理的配慮

代読（読み上げ）の実施方法

対象となる児童生徒

対象となるのは、読み速度（流暢性）が著しく遅く、時間延長等の配慮では十分に力を発揮できない児童生徒です。読みに関する検査結果など、根拠を踏まえた実施が必要です。

代読の方法

- ・平成30年3月現在、代読の方法について、国などが示した統一的方法はありません。
- ・対象の児童・生徒の読みの困難さに対応する代読になるよう、個別のケースごとに構築されていますが、下記のような原則を踏まえることが重要であると考えられます。

（参考：ATACカンファレンス 2015 京都 セッション13 「障害のある子どもが入試で配慮を受けるために」 平林ルミ氏（東京大学先端科学技術研究センター 助教）の発表より）

- ・本人の「読み」の代替となるような読み上げが求められる。つまり、代読者のペースで冒頭から一回機械的に読み上げるのではなく、本人が聞きたい箇所を、本人が聞きたいスピードで、必要な回数読み上げるようにする。
- ・そのためには、本人と代読者のコミュニケーションで、本人が代読者に対して適宜リクエストを出すことが必要である。
- ・代読者は、「呼んで欲しいところを何度でも読むから、指で示してね」、「読む場所は、順番に前からでなくてでもいいよ」、「読むスピードについても、もっと速くとか、もっと遅くなど、自分に丁度良いスピードになるよう、読んでいる途中でいいいから教えてね」など本人に伝え、理解させる。
- ・必要に応じて、設問中の「本文中の下線部 a」や、「本文中の①」などについて、代読者が本文中の当該箇所を指で指し示すことも、必要な児童生徒には実施する。
- ・上記の「読む」、「指し示す」以外、解答のヒントを与えるような言動は一切行わない。

<準備>

- ・試験で実施する前に、本人が代読について理解できるように、過去問等で試行しておく。
- ・読み上げない箇所（漢字の読みを回答するような問題）については、代読者が読まないよう、予め問題作成者がマーカーでチェックしておくなどの事前の取り決めが必要である。

<その他>

- ・必要があれば、時間の延長との組み合わせも検討する。
- ・代読の支援が有効で、入試でも申請する場合、入試では初対面の代読者となることに備えて、当該生使用の代読マニュアルを作成して事前に提出することや、校内で複数の代読者による実施を行い、生徒がさまざまな代読者に慣れさせておくようにする。
- ・将来的にはタブレット端末等の読み上げ機能を活用した配慮の実施も想定されている。


さらに詳しく ⇒ 平林ルミ・中邑賢龍. 2013. 読み書き障害のある中学生に対する定期試験における配慮—個別評価に基づき代読措置を求めた事例—. 臨床発達心理実践研究 8, pp62-72

大学入試センター試験で配慮を受けたケースの紹介



平成19年から東京大学先端科学技術研究センターが中心となり、障害のある生徒の高等教育への進学をITで支援する「D0-IT Japan」の活動が行われてきました。D0-IT Japanでは、読み書きの手段としてのIT活用を支援し、高校や大学への進学の道を拓くことに取り組んできました。

読みの困難のための合理的配慮の手段の1つが「代読」です。平成27年1月、大学入試センターに音声での受験を求めると交渉を行った読字障害のある生徒が、「代読」での受験を認められました。このことについて、D0-IT Japanディレクターの准教授 近藤 武夫氏は次のように述べています⁶。



これは非常に大きな一歩でした。しかし、彼にとって、代読ではまだ不完全な部分もありました。受験生としては、もっと早く読むでほしいこともあるでしょうし、私たちと同じように、途中で次の設問に移ったり、ページ飛ばしをしたりすることもあつたでしょう。しかし、係員に読み上げをお願いする代読は「もっと早く読んで」とか「次の設問について」とは、なかなか頼みにくいわけです。その生徒は、日頃、コンピュータによる音声読み上げ機能を流暢に使いこなしていて、音声読み上げの速度を自由に調整して使ったり、自分が読み上げたいと思っている場所を自由に指定して読み上げさせていました。今回、代読は認められたものの、実は彼が求めていた配慮はコンピュータによる音声読み上げでした。それが彼にとつての「適切な配慮」だったということです。

「代読」にも「PC読み上げ」にも、それぞれメリット・デメリットがあります。門目 紀子氏、平林ルミ氏は文献⁷の中で次のように述べています。

代読は特別な機器が必要なく、音声で聞くことが効果的かどうか試してみるための方法として簡便である。(中略) アナウンサーの話す速度は1分間に350文字程度だが、タブレットPCの合成音声でのH君が快適と感じた速度は1分間に620文字を読むスピードであった。従って、H君がより快適に文章を読むためには代読よりも音声読み上げ機能の利用の方が効果的である。

上記の受験生のように、必ずしも希望した配慮が入学試験で認められないこともあります。しかし、本人が皆と同じ場で学んでいく上で「より有効な合理的配慮の手段を探索していく」とは、高校や大学における学習の質に直結する重要なテーマであるといえるでしょう。

⁶ 「多様な自己決定が尊重される社会を目指して — 東京大学先端科学技術研究センター『D0-IT Japan』(後編) 2015年10月29日 <https://www.ashita-lab.jp/special/5878/>

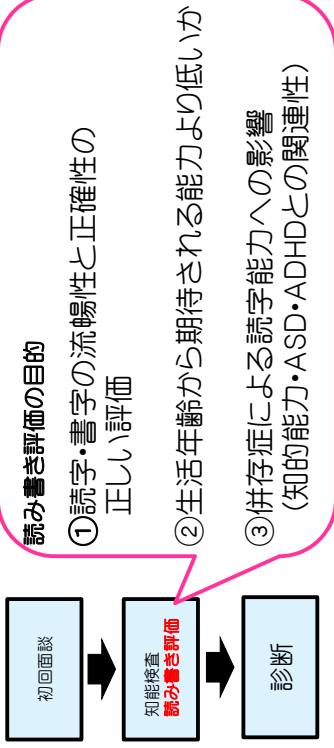
⁷ 門目紀子・平林ルミ. 2016. 高校・大学入試でのICT利用の事例. 近藤武夫, 『学校でのICT利用による読み書き支援』. 金子書房, pp. 74-75

ディスレクシア診断のための読み書き評価

～平谷こども発達クリニックの取り組み～

言語聴覚士 神 智史

クリニックでの診断の流れ (小学生以上)



読みの流暢性と正確性評価のための検査

特異的発達障害
診断・治療のための
実践ガイドライン
(稲垣先生ら)



STRAW-R
標準読み書き
スクリーニング検査
改訂版
(宇野先生ら)



読みの流暢性
(スラスラと読めるか)

読みの正確性
(正しく読めるか)

読みの流暢性
(スラスラと読めるか)

読みの正確性
(正しく読めるか)

書きの正確性
(正しく書けるか)

音読検査



平仮名の音読

- ・単音：平仮名50字（よ、ず、ざゆ…）
- ・有意味語：やくにん、せぎたん、がくせい…
- ・無意味語：たあせの、いきこけ、おづぐ…
- ・単文
「青い丸にさわってから赤い四角にさわってください」

読みの正確性
(正しく読めるか)


読みの流暢性
(スラスラと読めるか)

ADHD・ASDを併存するディスレクシア(7歳男児)の読み評価

項目	結果	同学年平均	標準偏差
単音			
音読時間	97.23 秒	38.8±8.5	6.9 SD
読み誤り	10 個	0.9±0.8	11.4 SD
有意味語			
音読時間	92.67 秒	37.8±14.0	3.9 SD
読み誤り	1 個	0.5±0.8	1.9 SD
無意味語			
音読時間	102.67 秒	65.4±15.3	2.4 SD
読み誤り	2 個	2.3±2.1	-0.1 SD
単文(3つ)			
音読時間	(①)15.56 (②)11.55 (③)11.88) 秒		
合計	38.99 秒	18.3±7.0	3.0 SD
読み誤り	1 個	0.5±0.6	0.8 SD

単音・有意味・無意味語・単文すべてで、音読時間が延長(流暢性が低い)

ADHD・ASD併存のディスレクシア(7歳男児)の音読検査の特徴



としより	しゃしん
かねもち	ばいぎん
かけあし	めじるし
もちぬし	しゆるい
ふるしき	ふるさと

「しゃ、しよ..しゃん」



「しよ、しよるい」

- ・読みがたどたく (逐次読み)、時間がかかる。
- ・拗音など特殊音節の誤りが多い。

発達性ディスレクシア児の知的能力と音読検査課題による流暢性との比較・検討

第44回 日本コミュニケーション障害学会(2018年5月12日 於 神奈川県)

神智史¹、山口大輔²、山名寿美子⁴、熊下由加¹、堀内萌¹、高塚真緒
平谷美智夫¹、河野俊寛³、石坂郁代⁴

¹平谷こども発達クリニック ²愛知淑徳大学健康医療科学部

³金沢星稜大学人間科学部 ⁴北里大学医療衛生学部

《はじめに》

【従来の発達性ディスレクシアの診断基準】

- ◆ 読みのレベルが子どもの知能から期待されるものより低い事とされる
「IQディスレクシアモデル」が主流であった。
(Rutter & Yule, 1975 ; Reynolds, 1981)
- ◆ DSM-IVの**読字障害**の定義でも「読みの到達度が、その人の生活年齢、**知能**、**教育**の程度から期待されるものより充分に低い」とされていた。

【IQディスレパシーモデルについての議論】

- ◆ IQに対して読み能力がどれだけ低ければ乖離とみなすのか、**基準が曖昧**
- ◆ 教育現場において、ディスレパシーが出現してからでは**介入が遅くなる**という指摘
- ◆ DSM-5 (2013) の定義においても「IQ70±5以上の知能において、読みの正確性、流暢性の問題、綴りの能力の低さを持つもの」となり**IQと読み能力の乖離に関する文言が省かれた**

第44回 日本コミュニケーション障害学会 (2018年5月12日 於 神奈川県) 9

《目的》

- ◆ 欧米では「正常知能、境界知能の読みの弱さはどちらも**音韻処理能力の弱さが背景にある**」という報告がある。

Stanovich (1988) の phonological-Core Difference Model

- ▶ 「IQ乖離群と、IQ一致群はどちらも同じ**音韻処理の問題が核となる障害を持つ**」と報告
 - ▶ Stuebing(2002) は meta-analysis などで上記結果を裏付けた。
- 日本語者でも同様なのか？
- ▶ 山口(2015)の先行研究(第15回ディスレシア研究会)で日本語話者においても上記内容を示唆した。

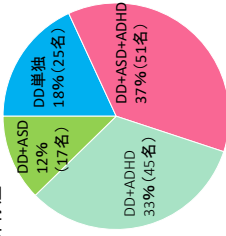
↑ **今回、症例数を増やし再度比較・検討を行った。**

第44回 日本コミュニケーション障害学会 (2018年5月12日 於 神奈川県) 10

《方法》 発達性ディスレシア138名の背景因子

実施学年	1年生 (N=14) 2年生 (N=31) 3年生 (N=38) 4年生 (N=17) 5年生 (N=12) 6年生 (N=26)
性別	男児111名・女児27名
IQ分布	70~85 (N=56) 86~100 (N=93) 101以上 (N=17)

併存症

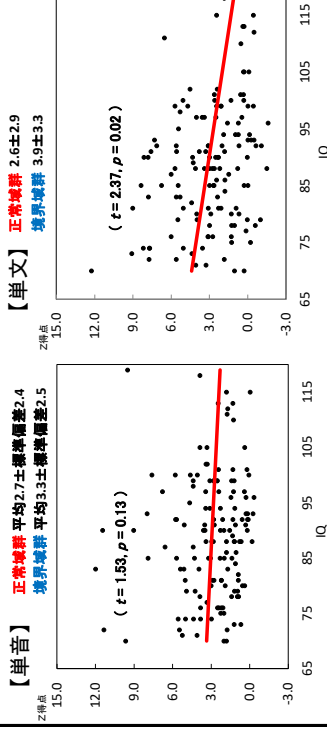


- ① 上記138名を**正常域知能群 (IQ86以上) 82名**、**境界域知能群 (IQ70~85) 56名**に分けて音読検査のz得点を検定 ($p < .05$) を用いて比較。
- ② PVT-Rの評価点と読みの流暢性との相関を検証。

第44回 日本コミュニケーション障害学会 (2018年5月12日 於 神奈川県) 11

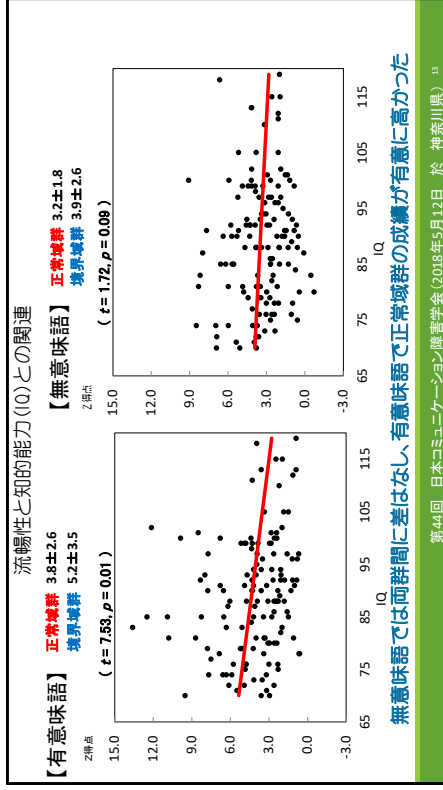
《結果》

流暢性と知的能力 (IQ) との関連



単語では両群間に差はなし、**単文で正常域群の成績が有意に高かった**

第44回 日本コミュニケーション障害学会 (2018年5月12日 於 神奈川県) 12



理解語彙(絵画語い)発達検査:PVT-R)と流暢性の相関

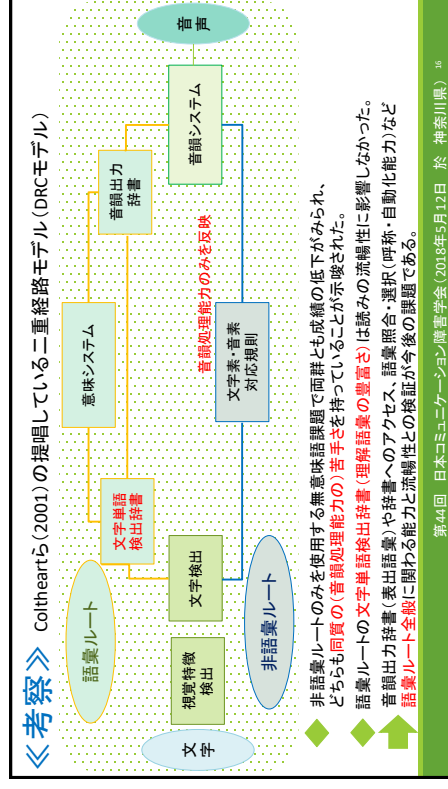
	単音	有意味語	無意味語	単文
r値	-0.14	-0.09	-0.08	-0.19
t値	0.15	0.39	0.43	0.05

(138名中101名)

何れの項目でも、理解語彙と流暢性との相関はみられなかった。

第44回 日本コミュニケーション障害学会 (2018年5月12日 於 神奈川県) ³⁴

- ◆ 単音 ($t = 1.53, p = 0.13$) 無意味語 ($t = 1.72, p = 0.09$) の流暢性が正常域・境界域群間に有意差はなかった。
 - ◆ 有意味語 ($t = 2.57, p = 0.01$) と単文 ($t = 2.37, p = 0.02$) で正常域群が境界域群に比して、流暢性が高かった。
 - ◆ PVT-Rの評価点(理解語彙)と読みの流暢性との相関はみられなかった。
- 第44回 日本コミュニケーション障害学会 (2018年5月12日 於 神奈川県) ³⁵



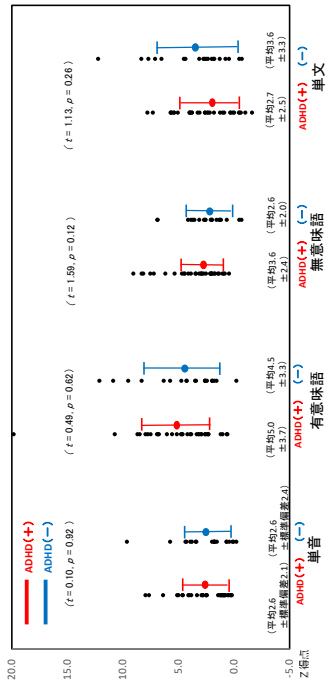
ADHD併存の流暢性と読み誤りに与える影響
【DD単独児とDD+ADHD児との比較】

- ◆ 欧米において、ディスレクシアと診断された者のADHDの合併率は9～60%であると報告がある。
Willcutt and Pennington (2000) などによる
- ◆ 当クリニックにおいて、DDと診断された症例308名のうち218名(71%)がADHDを併存していた。

→
DD単独児とADHD併存児では読みの苦手に差はあるのか？

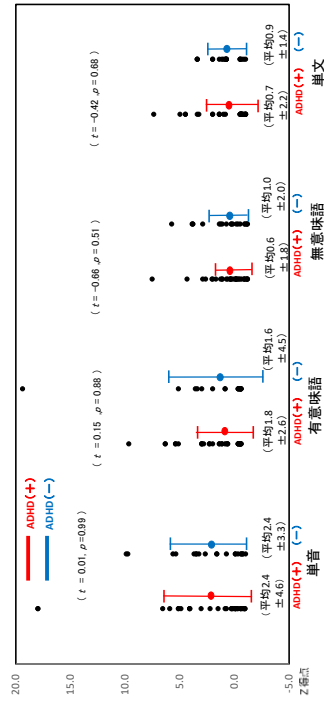
【方法】
DD単独児20名とDD+ADHD児33名を
稲垣式音読検査のz得点をt検定 ($p < .05$) を用いて比較した。

ADHD併存の流暢性に与える影響 (稲垣式音読検査での比較)



ADHD併存の有無で、流暢性に差はみられなかった

ADHD併存の正確性に与える影響 (稲垣式音読検査での比較)



ADHD併存の有無で、正確性に差はみられなかった

STRAW-R (標準読み書きスクリーニング検査)

Standardized Test for Assessing the Reading and Writing (Spelling) Attainment of Japanese Children and Adolescents: Accuracy and Fluency

読み

- 平仮名 (1文字・単語) ★
- カタカナ (1文字・単語) ★
- 漢字 (1文字・単語) ★
- 文章 (長文) ★

書き

- 平仮名 (1文字・単語) ★
- カタカナ (1文字・単語) ★
- 漢字 (1文字・単語) ★

- 読みの正確性 (正しく読めるか)
- 読みの流暢性 (スラスラと読めるか)
- 書きの正確性 (正しく書けるか)

★稲垣式音読検査との相違点
①カタカナ・漢字の読み
②書きの書面ができる。

インテリナ出版株式会社
宇野彰・春原則子 他

ADHD・DCDを併存するディスレクシア(12歳男児)の書字の評価

	正答数	同学年平均	標準偏差
ひらがな	18/20 個	19.8±0.6	-3.0 SD
カタカナ	20/20 個	19.7±2.0	0.2 SD
漢字	13/20 個	19.9±0.5	-2.3 SD
1文字	8/20 個	19.2±2.4	-4.7 SD
単語	0/20 個	14.6±5.4	-2.7 SD

※DCD=発達性協調運動障害

21

ADHD・DCDを併存するディスレクシア(12歳男児)の書字の評価

答案用紙(全学年共通) <単語 書取用>

ひらがな	カタカナ	漢字
どりょく	サンギョク	白木
かうけい	X	木
はんぞい	オウガイ	トリス
かんぜん	コ	上全
たば	モビカ	0
れごし	トリカ	作

細筋で形成の誤りが
みられる

拗音の誤りがみられる

22

(その他 読み書きに関する能力をみる検査)

PVT-R 絵画語い発達検査



評価項目

理解語彙の評価
→どれだけ言葉を知っているか

日本文化科学社 上野一彦、長崎洋子 他

23

WAVES 「見る力」を育てるビジョン・アセスメント



評価項目

- ・眼球運動
→スムーズに読む
- ・視知覚
→文字を正確に捉える、書く
- ・目と手の協応
→文字を正確に書く

学研 奥村智人 他

24

URAWSS-English (中学生の英単語の読み書きの理解)



評価項目

- 英単語の理解、書字
- 音声理解と文字理解での比較
- 英語表記、仮名表記での比較

株式会社 atedach 村田美和 他

2

評価をもとに 子どもの一人ひとりにあった支援・療育を実施

読み書き能力に対するアローチ

音韻意識の促し
読みのルールの指導

語彙力・言語
能力の向上

文字・漢字の形態認知、
意味理解の促し

学習面の環境設定に關わるアローチ

拡大プリント、わかち書き
のりがないをふるなどの読
みの表記の配慮

支援機器、
デイジー教科書
などの代替方法の提案

学習量・段階の調整
学校との連携などの
環境調整

etc...

etc...

3

支援機器グループ教室

グループ指導で言語聴覚士として大切にしていること
(学校現場でも活用できるアプリの紹介)



平谷こども発達クリニック
言語聴覚士 堀内萌

クリニックにおけるディスレクシア児童の指導

- ① 言語個別指導の場でのDD(ディスレクシア)支援
 - > 語彙の拡大・音と絵の意味づけ・**支援機器の活用**
- ② 支援機器グループ
- ③ 学習支援室



【本日の流れ】

- ◎ 支援機器グループについて
- ◎ 実際の取り組み
 - > iPad・メールを活用する目的
 - > 指導の目的
- ◎ 今後の課題

支援機器グループ

【目的】

- ◎ 読み書きの苦手さに対し、iPadの活用方法を学ぶ
- ◎ 他児との交流を図る

概要

- > 開催日
月1回(土曜日)
- > 対象
 - ① 当クリニックにて学習障害(ディスレクシア)と診断を受けている
 - ② 支援機器を学習の補助として取り入れたいと思っている
 - ③ グループ活動へ参加することが出来る
- 上記の①～③が当てはまる小学校3年生～中学校3年生のお子様
- > 担当者
河野 俊寛(言語聴覚士): 金沢星稜大学人間科学部教授
堀内 萌(言語聴覚士): 平谷こども発達クリニック
高塚 真緒(言語聴覚士): 平谷こども発達クリニック

支援のステップ



ゴール

アドバンス+G
 昨年度参加人数:3名
 (※今年度は未開催)

情報の持参や教科書・プリントの取扱いから始め、お子様が活用できるアプリの選択・決定を行い、取り組み込む。

アドバンスG
 参加人数:3名
 担当者: 河野・高塚・(堀内)
 15:40~16:40

最初から最終まで、1人で課題に取り組み、課題の最終に自分の考えの発表をする。

ベーシック+G
 参加人数:3名
 担当者: 河野・高塚・(堀内)
 14:30~15:30

ベーシックGと同様の内容を行う。担当者や保護者の支援を求めながら、1人で取り組み時間が増える。

ベーシックG
 参加人数:11名
 担当者: 河野・堀内・高塚
 13:20~14:20

メールでの課題解説、返答の方法、ひらがな50音・キーボード・リンク入力などの入力操作を学び、読み書きの音字と対し、活用できるアプリに一通り体験する。

スタート

参加の検討

参加にあたり、お子様に支援体制グループについて説明を行う。iPadなどの代用機器が自分に必要を理由を知り、自分についての理解を深めてもらい、参加の有無については、お子様の意思を尊重する。

グループ指導の流れ (月1回)

- ① 課題をメールにて送信(※事前に送信)
- ② プロジェクターを使用し、課題の説明・活用アプリの紹介(5分)
- ③ 各自、課題に取り組み(40分)
- ④ メールにて課題を提出(10分)
- ⑤ 活動のおさらい(5分)

- <ベーシックコース・シラバス>
- 1 (5月) 音声読み上げの方法を知る(設定含む)
 インターネットを使った検索方法(キーワード検索)を知る
 各組に合った入力方法を調べる
 メールのおまかせを知る
 - 2 (6月) 自分で使える写真撮影の方法を知る
 写真の整理・管理の方法を知る
 写真のアルバム管理の方法を知る
 - 3 (7月) マインドマップアプリ (simplymind) の使い方を知る (IPADの使い方)
 - 4 (8月) カレンダーに予定を入力する方法を知る
 フェイシュボーンを使った予定管理について知る
 - 5 (9月) 紙のプリントを、iPadに写真で取り込み込んで解読する方法を知る (IPADの使い方)
 - 6 (10月) 紙のプリントを、iPadにOCRで取り込み内容を認識する方法を知る (しまむへえの使い方)
 - 7 (11月) デジタル辞書のダウンロード、読み方を知る (Booksの使い方)
 自分に合ったフォントの種類・大きさ、背景色を知る
 - 8 (12月) 復習 (写真・IPAD)
 - 9 (1月) 復習 (Books)
 - 10 (2月) 復習 (フェイスブック・ペン画)
 - 11 (3月) 復習 (IPAD)
 - 12 (4月) 復習 (しまむへえ)

実際の取り組み (ベーシックグループ)

- ①メールにて課題を確認
- ②プロジェクターを用いて説明



ベーシックグループのみなさんへ

今日17:24

こんにちは
 河野です
 今日の課題は次のとおりです。

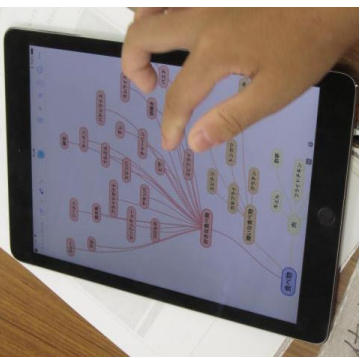
1 メールに添付してあるファイルを、シンプルマインドプラス (simplymind+) で開く
 2 開いたシンプルマインドプラス (simplymind+) にある「食べ物」を分類する (分類の仕方は自分で考えましょう)
 3 分類した結果を、用紙に、メールで提出する。
 4 シンプルマインドプラス (simplymind+) を新しく開き、学校のカーバン (ランドセル) の中身をまとめる
 5 まとめた結果をメールで用紙に提出する

では、課題の提出を待っています。

書く時、simplymind

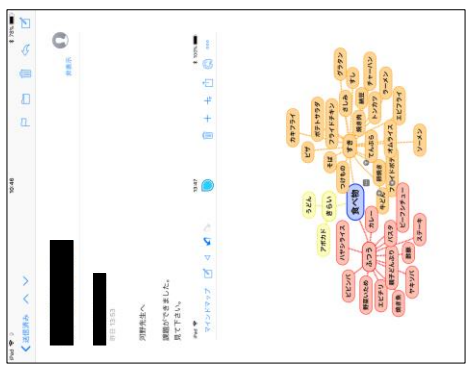
実際の取り組み (simple mindの活用)

③アプリを活用し、課題に取り組む



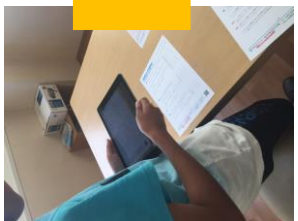
実際の取り組み

④メールにて課題を提出



実際の取り組み (アドバンス+グループ)

①撮影



②回答



③完成



iPad・メールの活用について

【iPad】

- ◎ 1台でさまざまなお客様の読み書きの苦しさに対応することが出来る
- ◎ 他者に頼ることなく、1人で取り組むことが出来る
- ◎ モチベーションが上がり、意欲的に取り組むことが出来る

【メール】

- ◎ 何度も見返し、確認することが出来る
- ◎ 集団の中でも、個別でのコミュニケーションをとることが出来る
- ◎ 他者の意見に左右されず、自分の思いを伝えることが出来る

指導の目的

文字を讀むことが苦手→読み上げ機能を活用する
文字を書くことが苦手→音声入力、キーボード入力を活用する
忘れ物が多い→アラームを付けた行動が苦手→確認することを習慣化する

◎マネジメントスキルを高める

自分の苦手なことへの対処方法を学び、身に着ける

◎ソーシャルスキルの獲得

学校や家庭を想定し、他者との関わり方を学ぶ

◎ピアサポート

仲間から刺激を受け、自分の行動を振り返り、自己認識を高める

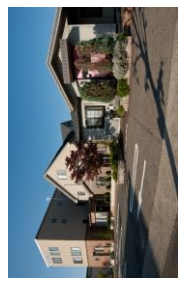
個別に取り組む中で、「わかりません」と
言っていて相手に理解が深められ
家庭を離れてももう一度、「専ら操って
もらい」で受け止めてくれる
気持ちで受け止めてくれる
子どもが増えて喜ばれます

保護者の意見

「子供が自分で考えながら取り組む様子が見られて、とても嬉しい。また、知る・学ぶ・考えることが出来るため、子供だけではなく保護者も勉強になります。」

「読み書きの苦手さに対して、iPadの具体的な活用方法が分かる。振り返るためのプリントももらえるため助かる。」

今後の課題



平谷クリニック



学校



家庭



お問い合わせ

支援機器グループ

hiratani.ipad@gmail.com

ディスレクシア児童を対象とする
学習支援室



竹内正宏

1

3つのねらい



- できた！わかった！→学ぶ楽しさ
- 友達ができる→ふれあう喜び
- 学ぶ力・友達とかわる力の基盤

2

学ぶ力・友達とかわる力の基盤

- ・ワーキングメモリー ・ 注意力
- ・ 集中力 ・ やる気 ・ 続ける力
- ・ がまんする力 ・ ていねいさ
- ・ 負を受け入れる力 など



3

対象となった児童



- のべ17名 (2017.6~2018.3) 男16女1
- 低(小1~2)中(小3~4)高(小5~6)
各グループ4~6名
- 診断名 DD16 書字障害1
併存症 (ADHD12 ASD9)
- 学校における在籍
通常学級14 (通級5) 特支学級3



スタッフ

元教員 心理士 言語聴覚士
 特別支援教育専攻の大学生

5



活動内容

- 時間** 週1回 17:00～18:30
- 内容** 1 アタマげんき学習
 2 宿題
 3 なかよし遊び

6



どこどこ（アタマげんき学習）



7

どこどこ（アタマげんき学習）



8

五色百人一首



五色名格言 暗唱かるた

- ・ ルールを守る力
- ・ 言葉のリズム ・ 文字を読む力

TOSSオリジナル教材 五色百人一首・名文・格言暗唱かるた

13

ソーシャルスキルかるた



- ・ ルールを守る力
- ・ 文字を読む力
- ・ かかわる力
- ・ 生活習慣

TOSSオリジナル教材 ソーシャルスキルかるた

14

MIM (低 アタマげんき学習)




多読指導モデルMIMの「読みのアセスメント-指導」パッケージ: つまずきのある読みを流暢な読みへ 学研教育みらい

池津亜希子(2010). 多読指導モデルMIM読みのアセスメント-指導パッケージ: つまずきのある読みを流暢な読みへ 学研教育みらい

15

2 宿題



16

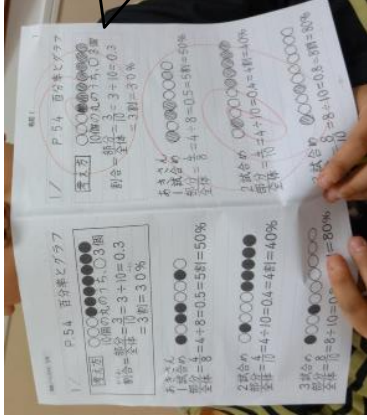
スペシャル課題（2 宿題が終わったら）



(公財)日本障害者リハビリテーション協会 情報センター
 デイジー教科書担当 宛 E-Mail: daisy_c@nhi.nu.jp

常用漢字筆順辞書:無料

ノートを
ゆったり
ていねいに
書く練習



18

スペシャル課題（2 宿題が終わったら）



3 なかよし遊び

すごろく



ふれあい囲碁



風船バレー 大根ぬき 並びっこベースボール など

19

成果と課題



できた！わかった！（学ぶ楽しさ）

保護者の願い → 漢字、計算、読み書き

→ 個別対応の試み

20

個別デイ
(課題への対策)



漢字の
練習法


特殊
音韻


国語B
問題

算数教
科書の
使い方

21

成果と課題







友達ができる (ふれあう喜び)

**表情が暗い、学校で友達のいない子
保護者「子供が楽しみにしていません」**

22

成果と課題





学ぶ力・友達とかかわる力の基盤

成果の見えにくさ

23

資料：平谷子ども発達クリニック学習支援室の歩み

- 1) 不器用な子どものためのスポーツ遊びの教室(平成5年6月 隔週土曜日。於療育センター)
- 2) 嶺南スポーツ教室 (①の嶺南支部としてH11年秋教質市で開設)
(平成9年8月より開催)
- 3) はぐくみ療育教室開設
スポーツ教室に加えて福井駅近くに一軒家を借りて、毎日16時～18時学習塾開催
利用者の保護者がグループを作り → LD親の会およびアスベの会が発足
はぐくみ療育教室はクリニックからスタッフを派遣していたが、建物老朽化により後に閉鎖
- 4) クリニック内での学習支援
①作文教室などいろいろな工夫したが、長続きさせることが困難
②学研教室として学習教室開催(大手学習塾との連携に期待したが講師が見つからず閉鎖)
③紙芝居の津田節子先生の支援で学習教室開催(2年で閉鎖:教室の目的が曖昧)
④竹内先生に手伝っていただき2017.5より現学習支援室開催 **順調に発展している。**
- 5) 学習支援室の課題

24

