

イギリスのディスレクシア・フレンドリー・スクールに関する研究

—英国ディスレクシア協会の評価項目を中心に—

根 矢 悠 花*・新 井 英 靖**

(2018年10月24日受理)

Index of Inspective viewpoints on Dyslexia Friendly School in the U.K.

Yuka NEYA and Hideyasu ARAI

キーワード:ディスレクシア, イギリス, ディスレクシア・フレンドリー・スクール, インクルーシブ教育

本論文では、英国ディスレクシア協会のディスレクシア・フレンドリー・スクールの具体的な取り組みを明らかにすることを目的とした。その方法として、本研究では英国ディスレクシア協会から出されている質的保証の文書資料をもとに、英国ディスレクシア協会が実施している取り組みを整理し、インクルーシブ教育の実現に向けた取り組みを検討した。その結果、英国ディスレクシア協会では、ディスレクシア・フレンドリー・クオリティ・マークを用いた学校評価を行っていることが明らかになった。学校評価に関する資料は、通常学校や通常学級において、どのようにディスレクシアの児童生徒へ指導・支援を実施すればよいかということや、どのような環境整備を行うべきであるかということを示しているものであった。

本稿では、こうしたインクルーシブな教育を展開するためには、個別の指導や支援の方法に限らず、学校づくりの面にも力を入れていくことが必要不可欠であると考えた。

はじめに

2012年の文部科学省の調査では、通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある、特別な支援が必要な児童生徒は6.5%であると報告された(文部科学省, 2012)。この後、障害者差別解消法が制定されることなども関係し、日本においてはインクルーシブ教育を推進するためのシステムや教育実践の検討が進められた。

これまでの研究では、通常の学校の特別な支援が必要な児童生徒のなかに一斉指導をうけても、平仮名の読み書きを十分に習得できない児童も存在していることが明らかにされている(大庭, 2008)。雲井はこうした学習障害(LD)には多様な状態像が含まれ、多くが読み書きの習得と使用に

* 鉾田市立当間小学校 ** 茨城大学教育学部

困難を伴うことを指摘している(雲井, 2016)。このような状態にある子どもをディスレクシアと呼ぶが、それではディスレクシア児は小学校や中学校でどのような学習支援を必要としているのだろうか。

これまで、日本のディスレクシアに関する研究は、主として音韻や文字、情報処理過程を中心とした認知(神経)心理学の分野で行われてきたが、こうした研究の蓄積に比べると、教育の領域でディスレクシアについて本格的な研究が行われるようになってからの歴史はまだ浅い(窪田, 2007)。一方、英国では 1988 年のナショナル・カリキュラム(National Curriculum)制定以降、すべての初等学校で読み書きの能力を向上させるためのリテラシー・アワー(literacy hour)が設けられるようになったことなどを受けて、通常学級の中で「読み書き」の学習に困難を抱えている子どもへの学習支援の方策が検討されてきた(窪田, 2007)。

英国では 1972 年に協会(British Dyslexia Association ; 以下「協会」とする)が設立され、通常の学級における教育的対応が早くから検討されてきたことが指摘している(窪田, 2007)。近年では、協会が学校評価項目を整え、DFS(Dyslexia Friendly School ; 以下「DFS」とする)を認定する取り組みを進めている。本研究ではこうした英国の動向に着目し、協会が DFS をどのような基準で認定しているのかを明らかにすることを目的とした。こうした情報を明らかにすることで、英国では通常学級に通うディスレクシア児をどのように指導・支援することが必要であると考えているかを示すことができ、英国インクルーシブ教育実践の特徴を検討することができる考えた。

研究の方法

本研究では、協会(British Dyslexia Association)が提供している DFS の資料を用いて、協会が DFS を認定する際にどのような観点で学校を評価しているのかを明らかにした。具体的には以下の 2 点の資料をもとに明らかにした。

Cochrane, K., Gregory, J. and Saunders, K., 2012, Dyslexia Friendly Schools Good Practice Guide – Abridged Version. British Dyslexia Association
British Dyslexia Association, 2015, Dyslexia Friendly Quality Mark For Individual Schools.

ディスレクシア児に対する個別的支援の提供

まず、ディスレクシア児の学習ニーズを満たすために、協会はどのような個別的な配慮や支援を提供していたのかについてみていきたい。まず、協会の基準では、ディスレクシア児に対しては、「個別教育計画(Individual Education Plan : IEP)」を作成し、「明確な根拠をもった適切な学習課題が設定されていること」が求められていた。もちろん、これは計画を立てれば良いということではなく、「多様な学習ニーズが満たされ、潜在的にある学力向上のための障壁を克服する」ために「すべてのスタッフが個別的な教授・学習の方略を利用できる」ことが重要であるとされていた(British Dyslexia Association, 2012, 19)。

ただし、こうした対応は個別的に抽出して指導することを原則とするのではなかった。すなわち、協会は、ディスレクシア児が「様々なグループ編成のなかで学んでいる」ので、「混合能力グループで協働的に学習する機会があること」も重要であると同時に、「読み書きや算数の学習課題を共有できるちょうどよいレベルの集団のなかで大人と一緒に学習すること」が重要であると考えていた(British Dyslexia Association, 2012, 19)。具体的には、次のような方法を用いてディスレクシア児の学習を支援することを求めていた(表1)。

表1 ディスレクシア児に対する学習支援の例

- さまざまな学習の方法(マインド・マッピング法や問いを要約する方法など)を用いる
- 1対1の指導や小グループの指導が提供され、ニーズに応じて専門家の支援を用意する
- 小グループでの活動においては、多くの感覚を活用した教授法を用いる
- 可能な場合には、さまざまなパターンで学習内容を記録に残せるようにする(たとえば、箇条書き、ストーリーボード、フローチャート、口頭/録音されたものを文章に起こすなど)

(British Dyslexia Association, 2012, 20)。

また、こうしたディスレクシア児の個別的支援の中には、授業中の支援のみならず、宿題の支援についての項目もあった。たとえば、教師がディスレクシア児一人ひとりの異なる学習スタイルを考慮して、「宿題を別のシートにしたり、宿題カレンダーに書き留めること」や「必要に応じて保護者と話し合う」ことなどが必要であると考えた(British Dyslexia Association, 2012, 20)。

加えて、ディスレクシア児に対する学習支援のなかには教科学習に対する支援だけでなく、ライフスキルや自尊心に関する項目も含まれていた。ライフスキルとは、児童生徒が問題解決能力、意思決定、ストレス・マネージメント、コミュニケーション能力、感情リテラシーなどであり、DFSではこうしたスキルを育てていくことが必要であると考えられた(British Dyslexia Association, 2012, 21; 自尊心を高める視点については表2参照)。

表2 ディスレクシア児に対する自尊心を高める視点

- ・個人を尊重し、その多様性を評価すること
- ・様々な分野での努力や達成を称賛すること
- ・個人の強みを伸ばすこと
- ・成功する機会を与えること
- ・ストレスのない学習環境を提供すること

(British Dyslexia Association, 2012, 24.)

一方、ディスレクシア児に対する学習支援には「教室環境の整備」に関することもある。たとえば、「座席、照明、教材の位置・配置」や、「フォントやレイアウトがわかりやすいことと同等に、白ではない紙に書かれている情報」などへの配慮など、学習を妨げる要因をふまえて考慮することが求められた。特に、板書することに代わる手段としてICTを活用し、適切なテキストサイズに調整したり、ディスレクシア児が学校で利用できるICTソフトウェアを導入するなど、ICTの利用を中心とした支援を取り入れることが例示されていた(British Dyslexia Association, 2012, 23-24)。

このように、協会が DFS を認定する際には、個別的な指導や支援を充実していくことが評価基準に加えられている。そして、このときの個別の指導や支援は、通常のクラスから分離して行われるのではなく、一斉指導のなかで実現できる方法が多く例示されており、インクルーシブ教育を推進することに寄与する項目が多いことが明らかになった。

ディスレクシア児が参加する授業における配慮と工夫

協会が考えるディスレクシアに優しい学校は、必ずしもディスレクシア児に個別的支援が充実している学校というわけではなかった。すなわち、ディスレクシア児が多くの時間を過ごす通常の学級における授業がわかりやすいものであることが DFS の基準として挙げられていた。これは、授業の質を向上させるための配慮や工夫を意図的に実践しなければならないということであり、「学習環境」「教授実践」「評価とアセスメント」という 3 つの側面で構成されていた（全部で 44 項目）。学校評価を実施する際には、44 項目がチェックリストになっており、達成しているかどうかを「Yes」または「No」を記入していくとともに、コメントを残すことができる欄が設けられている。

たとえば、「学習環境」に関するチェック項目は 10 項目が挙げられている（表 3）。ここで示した学習環境は、ディスレクシアのある児童生徒はもちろん、その他の児童生徒にとっても快適な学習環境となるものである。なかでも、項目 1 や項目 6 のような「空調や採光に関すること」、また項目 9 に示された「キーワードや語句を教室内に張り出しておく」といった対応は、いわば教室環境を「構造化」することを求めたものであると考える。

続けて、「授業実践」に関するチェック項目を見てみると、25 項目が挙げられている（表 4）。これらの項目は、必ずしもディスレクシアの障害特性に特化して対応する方法というわけではなく、クラスにいる他の児童生徒と同じ授業に困難なく参加することができるような工夫が多いことが分かる。むしろ、ディスレクシアの児童生徒を含めたすべての子どもにとって分かりやすい、参加しやすい授業を展開することが求められているともいえる。その一方で、項目 12 のように、「思考時間や脳の休憩時間を確保する」といった学習者のニーズに合わせて指導することも必要であるという点が挙げられている。このように、一般的な教授学の方法を強く意識して授業を展開できることを求めながら、ディスレクシア児に配慮することが「教育実践」で重要であると協会が考えているといえる。

最後に「評価とアセスメント」は、9 項目が挙げられている（表 5）。ここでは、「評価とアセスメント」を実施するためには、実践の記録を残し、それを振り返ったり改善したりすることが重要であると考えていることが特徴的である。また、児童生徒自身が、自分へのサポートを利用する方法を理解し、積極的に用いて宿題に取り組めるようにする環境なども必要とされているという点が特徴であると考えた。加えて、学校評価のなかに「宿題」に関する項目もあり、これを評価するために親との連携・協力を図ることも学校評価のポイントとなっていた。

表3 学習環境についてのチェックリスト

<ol style="list-style-type: none">1. 教室は、換気がよくされており、適切な温度である。2. 教室は、自然な光で十分に明るい。3. ディスレクシアの児童生徒が教師の視界に入りやすいように、教室の前方近くに座席が配置されている。4. ディスレクシアの児童生徒が黒板をはっきりと見える位置に、座席が配置されている。5. ディスレクシアの児童生徒には、特に左利きの児童生徒に対して、活動できる十分なスペースが確保されている。6. 教室は、雑音による妨害を避けるために、できる限り静音な状態である。7. 視覚的に混乱することを避けるために、教室内を動きまわるようなことは最小限にしている。8. 設備や資料がある場所をラベルで明確に分類・整理している。9. キーワードや語彙は、最近の話題を下支えすることができるように、教室中に戦略的に配置されている。10. 机上の補助的機器が使用可能であり、その使用が推奨されている。 <p style="text-align: right;">(British Dyslexia Association, 2015, 90)</p>
--

表4 教授に関するチェックリスト

<ol style="list-style-type: none">1. 明確な目標が授業のはじめにはっきりと述べられている(大きな絵が与えられている)。2. 前回の学習と関連している。3. 箇条書きや壁の掲示物等を用いて、重要なポイントや新しい語彙、大切な語彙が明確に説明され、記録されている。4. 教師はあらゆる学習スタイルを考慮に入れて、授業中のすべての学習のポイントに対して複数の感覚的なアプローチを使用している。5. ディスレクシアの児童生徒が黒板や本からの情報を記録したりコピーしたりする必要性を最小限にする。6. 学習ポイントを含む教師用メモや配布資料は、児童生徒のためにすぐに利用できる状態である。7. 児童生徒には、さまざまな方法で、例えば、マインドマップ、図、箇条書き、写真などによって、情報を残すことが奨励されている。8. すべての児童生徒は口頭で発言し、積極的に議論に参加するように奨励されている。9. ディスレクシアの児童生徒は、クラスの前で読んだり書いたりすることを強いられない。10. ディスレクシアの児童生徒のニーズを満たすための個別の資料や機器・ハンドアウトが用意されている。11. グループ作業、ノート共有、バディーとの学習などを含む共同作業が推奨されている。12. 授業のペースは、思考時間や脳の休憩のための時間を組み込んで、学習者のニーズを考慮しなければならない。13. 理解を確認するために、オープンクエスチョンとクローズドクエスチョンの両方が頻繁に投げかけられ、効果的に使用されている。

14. 児童生徒が複数の活動を同時にできるとは思わずに、聞くことと書くことの活動は同じくらいのバランスではっきりと分かるように明確に区別されている。
15. 授業は前の授業から導かれた各学習のポイントをもとに理にかなった順序に従って進められる。これらの学習ポイント間のつながりは頻繁に強調され、明示される。
16. 児童生徒は質問をすることや口頭で発言することが奨励されている。
17. ディスレクシアの児童生徒が情報を更新したり、読み書きしたりするために、時間を延ばすことが許されている。
18. 重要なポイントは、口頭および視覚の両方によって効果的に強調されている。
19. 重要なポイントを示す情報となるようにするなど、色や視覚的な補助などを効果的に使用している。
20. 指示と情報は一度に3つ以上の情報は与えず、小さなステップに分ける。各段階の後に理解の確認をする。
21. 配布資料はディスレクシアに親しみやすいもので、ガイドラインに準拠している。
22. 肯定的で建設的なフィードバックが、適切な間隔で児童生徒に与えられている。
23. ディスレクシアの児童生徒のために、宿題が明確に説明され、宿題のやり方が書かれている(宿題は、授業の最後の数分で与えられるようなことはない)。
24. 評価基準は児童生徒に明確に説明されている。
25. 授業の終了時に、目標と重要な学習ポイントを繰り返し確認している。

(British Dyslexia Association, 2015, 91-93)

表5 評価とアセスメントの取り組みに関するチェックリスト

1. 宿題は、個々の児童生徒に適しているものが与えられ、必要に応じて異なるものが与えられている。
2. それがふさわしいものであるならば、様々な方法で宿題を行うことが奨励される。
3. 宿題は、スペリングの正確さよりも、内容が評価されることが適切な場合もある。例えば、努力に対して評価が与えられるなどである。
4. フィードバックは肯定的かつ建設的に実施されている。
5. 宿題に費やす時間を明確に示さなければならない。
6. 明確で実現可能な宿題の提出締め切りを、児童生徒と共に設定し、確認し、明確に記録されなければならない。
7. 親と児童生徒は宿題に対するコメントで勇気づけられ、そのようなコメントは振り返りや、これからの取り組みの情報を与えることに役立つものである。
8. 児童生徒は、必要に応じて宿題をやるときに追加のサポートを利用する方法を知っている。
9. ノートや個人チェックリストなどのメモがあること。今後の授業で児童生徒が特定の道具や必要なことなどを覚えておくのに役立つ。

(British Dyslexia Association, 2015, 94)

学校経営の側面からみたディスレクシア児への指導・支援

DFS の評価項目には、個別的な指導や支援の方法だけが例示されているのではなく、学校全体での取り組みや、学校外の組織や家庭と連携・協力しながら行われるべき取り組みも含まれていた。

まず、学校全体での取り組みとしては「学校発展計画 (School Development Plan)」の策定が挙げられる。「学校発展計画」は、親を含む幅広い関係者と協議を重ねる中で作られるものであり、継続的に見直され、評価されるものである(British Dyslexia Association, 2012, 13)。DFS では、学校開発計画に「ディスレクシアの児童生徒への支援という項目があり、そこに明確な目標を掲げている」ことが必要である。また、それを実践していくための適切な計画も必要であり、さらには実践した結果について「レビューと評価の方法が明確である」ことも必要である(British Dyslexia Association, 2012, 13)。そして、すべてのスタッフがディスレクシア児のニーズを満たすために実践することを計画文書として示すことを学校は求められる(British Dyslexia Association, 2012, 14)。

また、親がディスレクシア児の特別な教育的ニーズをどのように満たすかという点について、学校の対応を理解し、学校を信頼していることが重要とされている。このためには、親が抱いている学校への不満を知る手続きがあることなども含めて、学校は親が心配していることに積極的に耳を傾け、対応しなければならない (British Dyslexia Association, 2012, 25)。

加えて、協会は、DFS が地域の教育資源等と連携・協力して実践していることも重視している。学校が地方自治体と適切に協力して目標を達成し、基準を満たしている状態を維持していることは当然のこととして、そのほかに、学校は地方当局と共に外部機関の支援を活用したり、研修を利用して、目標水準を維持したり、達成したりすることが DFS に求められている(British Dyslexia Association, 2012, 16)。具体的な連携相手としては、協会の地域支部や、親を支援する団体等が挙げられる。これらの団体が学校に外部支援を提供し、必要な時に連絡できるようにしていることが必要である(British Dyslexia Association, 2012, 26)。

以上のように学校経営方針を明確にすることが重要であるが、DFS として認定されるためには、以下のような視点が示されている (表 6)。

表 6 学校全体で取り組む内容

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・学校全体で意識を向上させる研修が行われていること ・研修を継続的に受けているティーチング・アシスタント、学習支援アシスタントがいること ・学校の中に、またはある一定の集団に OCR(学習障害のある児童生徒に教授する資格)レベル7の資格を有するスタッフ (AMBDA—協会の資格—を含む) ができれば各学校にいること。そうでなければ、地方自治体内のそのような専門的知識のあるスタッフにアクセスできること。 ・休んでいるスタッフが他のスタッフに追いつくための手立てが講じられていること ・ディスレクシアにやさしい指導方法や、児童生徒のプロフィールを非常勤のスタッフにも提供していること ・変化するニーズにあわせて現職教育を見直し、更新していること |
|---|

(British Dyslexia Association, 2012, 14-15)

このように、協会は、DFS の認定には、学校全体での研修や指導の質の向上を継続的に取り組んでいるエビデンスを求めていた。その一方で、家庭や地域の教育資源との連携も重要視しており、学校内に閉じられた支援ではなく、親や養育者の意向を尊重しながら、学校外の資源を活用してディスレクシア児への対応を実施していることが求められていた。

学校スタッフ、理事会および当事者の意見の反映

(1) 本人および学校スタッフに対するインタビュー調査

DFS として認定されるためには、学校視察での評価だけでなく、学校関係者へのインタビューも実施されるようになっていた。そのインタビューは児童生徒、SENCO(Special Educational Needs Coordinator)、教職員が対象となり、表7～表9のような観点で聞き取り調査が実施される。

まず、児童生徒に対する調査項目(表6)についてであるが、項目1から項目5までと、項目9、項目12はディスレクシアの児童生徒自身に関する事、項目6から項目8、項目10、項目11、項目13では、学校や教師、友達に関する事について聞き取りをしていることがわかった。

表7 児童生徒に対するインタビュー項目

<ol style="list-style-type: none"> 1. あなたは学校が好きですか。 2. あなたが学校で好きなことは何ですか。 3. あなたが学校で一番嫌いなことは何ですか。 4. あなたは何が得意ですか。 5. あなたがディスレクシアであるということは、あなたにとってどのような意味がありますか。 6. どのようにしてあなたの教師はあなたを助けてくれますか。 7. 学校にはあなたを助けてくれる人がいますか。 8. あなたがいつも以上に助けを必要としたときに、誰に頼めばよいかわかっていますか。 9. あなたは将来、どのようなことをしたいですか。 10. あなたの友達はディスレクシアについて理解していますか。 11. あなたをもっと助けるために、学校や教師は何ができると思いますか。 12. 宿題を終わらせるときに何か困ったことはありますか。 13. もし、あなたが学校について何か一つ変えることができるとしたら、何を変えて欲しいですか。 <p style="text-align: right;">(British Dyslexia Association, 2015, 95)</p>

この質問項目の特徴としては、学校が好きかどうかという学校への印象をはじめに聞いており、児童生徒にとって居心地の良い場所や楽しい場所として学校が捉えられているかを確認している点である。一方で、学校や教師、友達に関する聞き取りでは、困ったときに助けてくれるかどうかや、誰が助けてくれるのかということを知ることで、学校が行っている支援の質の現状を確認することも含まれていた。また、友達がディスレクシアについて理解しているかどうかを聞き、ディスレクシア児本人が周りの理解についてどのように感じ取っているのかについても確認していた。

また、SENCO に対するインタビューでは、SENCO としての専門性や、学校内での役割がどのように果たされているかを聞き取りしていた（表 8）。

表 8 SENCO に対するインタビュー項目

<ol style="list-style-type: none"> 1. 学校には、ディスレクシアの児童生徒が何人いますか。 2. ディスレクシアの児童生徒のなかで、スクールアクション・スクールアクションプラスを受けている子どもが何人いて、判定書をもっている子どもは何人いますか。 3. 子どもたちにとって心配なことが起きている場合、あなたが実施することのプロセスを私に説明してください。そうした心配を最初に誰がどのようにして判断していますか。 4. あなたはどのスクリーニングやアセスメントを用いますか。 5. あなたは、資格を取得していますか(もしあなたが専門家ではない場合、どのようにして専門家のサポートを利用していますか)。 6. 今後、あなたの役割の一助としてどのような CPD (Continuing Professional Development : 専門職研修) を計画していますか。 7. ディスレクシアの児童生徒には、どのような特別な介入プログラムがありますか。誰がこれらを管理/スーパーバイズしていますか。 8. ディスレクシアの児童生徒の自信, 自尊心, 組織能力などのソフト面はどのようにして発達させますか。 9. ディスレクシアの児童生徒をサポートするために、クラスの中で児童生徒と教師が利用できる追加の資源は何ですか。 10. どのように親とコミュニケーションを取り、どのように親をサポートプロセスに参加させますか。 11. 追加のアドバイスや指導が必要なとき、どのように入手, 利用しますか。 12. LEA(Local Education Authority : 地方教育当局)・CS (Community School : コミュニティ・スクール) はサポートプロセスの中でどのような役割を果たしますか。 13. クラスの教師や TA をどのようにサポートしていますか。 14. 個々のクラスの教師や代理の教師が、そのクラスのディスレクシアの児童生徒のニーズを認識していることをどのように確認していますか。 15. 学校内で特別な試験を申請するプロセスは何ですか。 16. SpLD として判別されている子どもの中に SEBD(severe and complex social, emotional and behavioural difficulties : 情緒行動障害)の問題を抱えている子どもは何人いますか。 17. あなたは、現在ある資源が適切だと感じていますか。また、あなたは何が欲しいと思いますか、そしてそれはなぜですか。 18. DFS という枠組みがあると、次のどの人たちにとって違ってくると感じていますか。 ・あなた ・あなた以外のスタッフ ・子どもたち <p style="text-align: right;">(British Dyslexia Association, 2015, 96-97)</p>

SENCO に対する質問では、項目 1、項目 2 のように、ディスレクシア児の人数や学校訴訟のなかにディスレクシア児が何人いるのかなど、数値データを明確に示すことが求められていた。その一方で、項目 5 や項目 6 のように、SENCO 自身がどのような資格をもっているのかについても聞いており、SENCO としての専門性を調査していた。ここでは、SENCO 自身が資格をもっていなかった場合には、他の専門家とどのようにつながっているのかということも聞いており、専門性を高

めるためにどのように努力しているかということも評価されていた。

さらに項目 4 では、SENCO が自身の専門性を生かして、児童生徒の実態把握をどのように行っているかを尋ねている。これは、指導や支援を充実させるためには、まず一人ひとりの実態をきめ細やかに把握するスクリーニングやアセスメントが重視されていることが推察される。また、項目 3 および項目 7 から項目 15 では、ディスレクシア児に対する指導方法について尋ね、親、学校スタッフ、地域とのコミュニケーションの手段や利用方法など、学校内外との連携・協力を得ながらディスレクシア児を支援することができるかどうかについて確認していた。加えて、項目 7 と項目 8 では、カリキュラムや学校の方針についても聞き取りをしている。特に、教職員が、カリキュラムや学校の方針について理解しているかなど、ディスレクシア児を考慮したカリキュラムのもとで指導や評価が行われているかという点を確認していた。

最後に学校スタッフに対する聞き取りでは、学校内外問わず教職員がディスレクシア児のためにどのような取り組みを行っているかという点を尋ねていた（表 9）。

表 9 教職員に対するインタビュー項目

<ol style="list-style-type: none"> 1. 児童生徒があなたに心配なことの要因を伝えてきたとき、どのようなプロセスで対応しますか。 注意すべきサインや指標としてどのような点を見えていますか。 2. あなたのクラスには何人のディスレクシアの児童生徒がいますか。 3. これらの児童生徒のうち 2 人の困難の特性を私に説明してください。 4. これらの児童生徒には、どのような合理的な調整をしていますか。 5. あなたの教授の中でどのように複数の感覚的アプローチの原理を実施しますか。 6. ディスレクシアにやさしい学習環境をどのようにして保証しますか。 7. クラス内にいるディスレクシアの児童生徒のカリキュラムをどのように多様化していますか。 あなたはディスレクシアに関することと同じくらい知的能力を考慮に入れていますか。 8. この学校の特徴的な方針は何ですか。これはディスレクシアの児童生徒にどのように適用されていますか。 9. これらの児童生徒の、自尊心、組織能力などのソフト面をどのように成長させていきますか。 10. あなたはディスレクシアの児童生徒をサポートするために教室でどのような資源を利用できますか。 11. ディスレクシアに関してどのような研修を受けましたか。この分野でさらに CPD を受ける予定はありますか。 12. あなたはどのようにディスレクシアの児童生徒の親とコミュニケーションを取っていますか。 13. 追加のアドバイスやサポートが必要な場合は、どここの誰のところへ行きますか。 14. LEA/CS はサポートプロセスの中でどのような役割を果たしていますか。 15. あなたがディスレクシアの児童生徒と活動している時、TA をどのようにサポートしていますか。 16. あなたは現在活用している資源は適切だと感じていますか。また、あなたはどのような資源を利用したいですか、それはなぜですか。 17. DFS という枠組みがあると、次のどの人たちにとって違ってくると感じていますか。 <ul style="list-style-type: none"> ・あなた ・あなた以外のスタッフ ・子どもたち 	<p>(British Dyslexia Association, 2015, 100-102)</p>
--	--

たとえば、項目 2 から項目 6 では、ディスレクシア児の人数や困難の特質などのデータを一般の学校スタッフがどれくらい把握しているかという点や、困難の特質に応じてどのような指導や支援が実施されているのかを質問していた。また、項目 9 では、学習面だけではなく冗長面の安定についてどのようにサポートしているかということを探っていた。さらに、項目 7 や項目 8 では、カリキュラムや学校の方針について学校スタッフに尋ねていた。これは、教職員がディスレクシア児に配慮した学校方針やカリキュラムについて理解していることを確認するためのものであると考える。

加えて、項目 13 から項目 15 では、他の教職員や外部の専門家などとの連携・協力について尋ねていた。これは、ディスレクシア児に対する指導・支援で困難が生じたときに、学校内にアドバイスやサポートを受けられる人や機関があるかどうかを探るものであると考えられる。このように、SENCO のような専門的なスタッフではない人にもディスレクシア児を理解し、学校方針をふまえて意欲的に実践していることを確認していた。

(2) 学校理事会および親に対するアンケート調査

以上のような学校スタッフや児童生徒本人に対するインタビューに加えて、学校理事会および親に対するアンケートも実施されていた。その具体的なインタビュー項目は以下の通りである（表 10・表 11 参照）。

表 10 理事会に対するアンケート項目

<p>1. 学校の方針は、特にディスレクシアに言及していますか。</p> <p>2. 学校内で差異を重視する文化が奨励されていますか。その例を挙げてください。</p> <p>3. 特別なニーズとインクルージョンは重点領域であり、明確な目標が設定されていますか。これらの目標はどのようなもので、理事会はその目標の達成状況をどのように監視していますか。また、これらの目標が達成されなかった場合、どのような対応をとりますか。</p> <p>4. 特別なニーズに関してどのような資源が割り当てられていますか。</p> <p>5. 問題が解決されない場合、助けを求めるところを親は知っていますか。そのプロセスはどのようなもので親はこのプロセスをどのくらいの頻度で利用していますか。そして、親はこうしたプロセスをどのようにして知ることができますか。</p> <p>6. 理事会のメンバーがディスレクシアに関する研修に参加する機会がこれまでにありましたか。また、その研修はどのような内容が含まれていますか。</p> <p style="text-align: right;">(British Dyslexia Association, 2015, 98)</p>

表 11 ディスレクシア児の親に対するアンケート項目

<p>1. あなたの子どもは学校でどのように成長していると思いますか。</p> <p>2. あなたは特に心配している分野がありますか。</p> <p>3. 心配なことについて話し合うために誰に連絡すればよいのかを知っていますか。</p> <p>4. あなたが心配なことに対して学校はどのように応答してくれていますか。</p> <p>5. あなたの子どもはどのようなサポートを受けていますか。</p>

6. サポートのレベルがあなたの子どものニーズを満たすのに適切であると感じますか。
7. あなたの子どもは学校での経験に満足していますか。
8. あなたは宿題の量や種類があなたの子どもにふさわしいと感じていますか。
9. あなたの子どもは学習スキルを発達させるためにサポートを受けていますか。
10. 学校は、ディスレクシアに関するトレーニングや情報を提供していますか。
11. 何か追加したいコメントはありますか。

(British Dyslexia Association, 2015, 99)

学校理事会に対するアンケート(表10)では、項目1において学校の方針のなかにディスレクシアに関する言及があるかどうかを尋ねていた。また、項目2では、学校が「差異」を尊重する文化であることを奨励しているかどうかについて、例を挙げて説明することを求めていた。さらに項目6では、学校運営に責任を持っている理事会がディスレクシアに関する十分な研修を受けているかどうかが問われていた。このように、理事会がディスレクシアに関心を持ち、学校運営にそうした視点をもっているかどうかはDFSとして認定されるための重要な点であった。

一方で、親に対するアンケート(表11)では、項目1において、子どもの書字能力や学習能力について尋ねていた。加えて、項目2などでは、親・養育者が学校のどのような分野に対して心配や不安を感じているか、それに対して学校がどのように取り組んでいるかについて尋ねていて、DFSとして認定されるためには、学校での指導に対して親がどのくらい満足しているのかを調査していることがわかった。

このように、協会の学校関係者への聞き取りについては、児童生徒、SENCO、教職員、理事会、親・養育者からさまざまな項目を聞きとり、学校の取り組みを多角的かつ具体的に確認していた。

考察

本研究では、協会の行っているDFSの評価項目について明らかにし、英国においてディスレクシアにやさしい学校をどのようなにとらえているのかを検討することを目的とした。本研究を通して明らかになった点は以下の通りである。

すなわち、協会がDFSとして認定する基準には、ディスレクシアの児童生徒に必要な指導や支援を提供することはもちろんのことであるが、すべての子どもが学びやすい学習環境や授業での指導技術を提供することも含まれていた。特に、学校の方針に差異のある子どもを受け入れられる雰囲気があるか、学校運営に責任をもつ理事会に対しても研修を実施しているかという点が評価項目に含まれており、DFSの認定には、多様な職種が関与した学校づくりの側面が不可欠の要素となっていることが明らかになった。

また、ディスレクシア児の障害特性をふまえ、授業での学習上の困難を取り除くことを目的とした「特別支援」を提供するだけでなく、宿題を含めてディスレクシア児の学びを支えていくことが大切であると考えられていた点もDFSの特徴である。これは、家庭および地域の多様な諸機関等と連携しながら、子どもの学習を支援していくということが重要であると考えていることでもあ

り、「広義のカリキュラムづくり」こそ、ディスレクシアに優しい学校であるということを示唆していると考ええる。

以上のように、本研究では、協会が提示している学校評価項目は、理事会を含めた学校づくりから、カリキュラム開発や授業中の個別的配慮にいたるまで、多面的かつ包括的に提示されていた。これは、学校改善を通してインクルーシブ教育を推進してきた英国 2000 年以降の教育改革の方向性と基本的に一致していると考えられる（湯浅・新井，2018）。ただし、本研究では、DFS を認定するための評価項目に着目して論じてきたので、こうした基準をクリアした学校がどのような実践を行っているのかなど、具体的な学校を紹介できていないわけではない。そのため、DFS として認定された学校は協会が挙げる基準をどの程度、満たしているのかという点については十分に検証できておらず、この点については今後の研究課題であると考ええる。

引用文献

- British Dyslexia Association. 2015. *Dyslexia Friendly Quality Mark For Individual Schools*.
https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https://www.bdadyslexia.org.uk/common/ckeditor/filemanager/userfiles/BDA_Dyslexia_Friendly_Quality_Mark_for_Individual_Schools_-_full_information_pack.docx (2018 年 1 月 5 日最終閲覧)
- Cochrane, K., Gregory, J. and Saunders, K., 2012, *Dyslexia Friendly Schools Good Practice Guide – Abridged Version*. British Dyslexia Association
www.bdadyslexia.org.uk/common/ckeditor/filemanager/userfiles/Educator/Resources/dfs-gpg-abridged.pdf (2018 年 1 月 5 日最終閲覧)
- 窪田知子. 2005. 「イギリスにおけるホール・スクール・アプローチの検討：『分離』との関係に焦点を当てて」『教育方法学研究』30, 71-82.
- 窪田知子. 2007. 「イギリスにおけるディスレクシア児への教育的対応をめぐる動向に関する一考察」『京都大学大学院教育学研究科紀要』53, 233-245.
- 雲井未敏. 2016. 「LD 児の学習支援—発達性ディスレクシア児の読み書き指導に焦点をあてて—」『発達障害研究』38 卷 (1), 43-48.
- 文部科学省. 2012. 「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」. 2012 年 12 月 5 日.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (2018 年 1 月 29 日最終閲覧)
- 大庭重治. 2008. 「平仮名書字につまずきを示す子どもの書字特性の把握と学習支援」『障害者問題研究』35 (4), 254-262.
- 湯浅恭正・新井英靖. 2018. 『インクルーシブ授業の国際比較研究』（福村出版）.