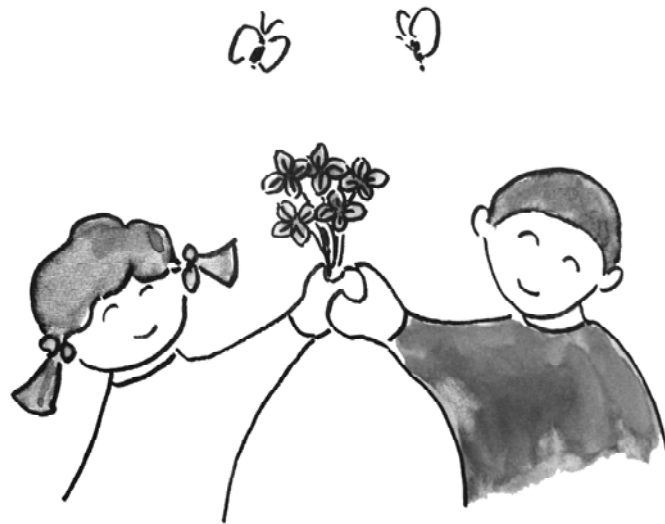


〈特別支援教育ガイドブック〉

読める！書ける！

～ すべての子どもが楽に
読み書きを学ぶために ～



京都府総合教育センター

目 次

はじめに	1
この冊子の構成と使い方	2
第1部 読み書き能力を高め、定着させるための指導	
1 授業に参加し、宿題に取り組むことによって定着する大多数の子どもたちと ていねいな配慮や指導、特別な指導が必要な子どもたち	3
2 補習や家庭学習におけるていねいな支援が必要な子どもへの指導	4
3 発達がゆっくりしているなど、当該学年での理解や定着に困難がある 子どもへの指導	7
4 認知特性を十分に把握して、その特性にあった指導が必要な子どもへの指導	11
5 漢字の指導に焦点をあてて	11
用語解説	16
第2部 読み書きに著しい困難がある子ども	
1 適切な指導や支援につながるアセスメントと教育的な指導、支援	19
2 指導事例より	21
3 事例に学ぶ	30
第3部 各分野の専門家からのメッセージ	
視覚の視点から	34
聴覚の視点から	39
感覚と運動の視点から	42
言語発達の視点から (発達の視点から〈1〉)	46
発達と教育の視点から (発達の視点から〈2〉)	51
おわりに	55
執筆・編集スタッフ	56

はじめに

「先生、土曜日の『ど』って『土(つち)』でいいねんなあ。」「『きって』って、つまる音やし、小さい『っ』でいいなあ。」「先生、くつつきの意味わかってきたわ。」

これは、分からなくて困っていた読み書きの課題ができるようになり、いい表情で担任の先生に話す子どもたちの言葉です。

平成19年度から特別支援教育が法的に位置付けられ、特別支援教育を推進する校内体制の整備や学校を支援するシステムの構築が進められてきました。特別支援教育コーディネーターを中心とした校内委員会の取り組みが各学校で進められていることは、保護者や地域の方に広く紹介されています。また、就学前から小学校、中学校、高等学校と一貫した支援体制の構築も、関係機関が連携して進めています。

当初、学校で取り組まれた課題の多くは、「行動面やコミュニケーション等で問題行動があるケース」でした。しかし最近では、校内支援体制が整い始め、先生方の気付きの視点が広がり、「LD」や「読み書き困難」にも着目されるようになってきました。また、行動上の課題に支援の見通しがついたときに、ようやく学習上の課題が見えてくるケースがあり、特に読み書きに著しい困難がある子どもへの支援が重要なテーマになり始めています。行動面の課題への支援もさることながら、「個々の教育的ニーズに応じた支援を行い、いかに学力を付けるか」が大切になってきています。

京都府総合教育センターでは、「気になる行動」への理解を深めるため、平成20年度に「自閉症のある子どもへの支援ガイドブック」を作成しました。その中で、①自閉症のある子どもへの適切な対応の意味をもう一度捉え直すために「陥りやすい対応の誤り」を整理して見直すこと、②自閉症の子どもを含め一人一人の子どもにあった授業づくりなど学力をつけるための教育指導の工夫・改善を図ることが大切であること の二つの点について提示しました。

平成21・22年度の研究事業では、テーマを「LDの特性に応じた指導内容の開発～読み書き障害(困難)に視点をあてて～」とし、8名の研究協力員(小学校から3名、府立特別支援学校から5名、大学から1名)の先生方の協力を得て、次の方法で研究を行いました。

- (1) LDの中核をなす読み書き障害(困難)の事例について、視覚、聴覚、感覚・運動、発達など多面的な視点でアセスメント(支援のための総合的な見立て)を行う。
- (2) アセスメントを踏まえて、指導内容を検討し、個別の指導計画を作成して指導する(1年次)。
- (3) 指導内容及び指導方法を評価する。評価を踏まえてアセスメントを見直し、PDCAサイクルで指導を進める(2年次)。

そして、研究の一環として、〈特別支援教育ガイドブック〉「読める!書ける!～すべての子どもが楽に読み書きを学ぶために～」を作成しました。

読み書きに困難のある子どもを指導・支援されている先生方をはじめ、すべての先生方や保護者の方々が、「読み書きで困っている子ども」を理解し、支援するために活用していただければ幸いです。

この冊子の構成と使い方

この冊子は、3部構成で編集しています。

第1部は、読み書き能力を高め、定着させるための指導についての手引きです。

「補習や家庭学習におけるていねいな支援が必要な子ども」、「発達がゆっくりしているなど、当該学年での理解や定着に困難がある子ども」、「認知特性を十分に把握して、その特性にあった指導が必要な子ども」それぞれに対する、効果的な指導内容や方法を詳しく紹介し、その意味と指導上の留意事項などを整理しています。

第2部は、アセスメントの意味と方法、適切な支援につながるアセスメントの要件について整理した後、読み書きに著しい困難のある子どもについて、典型的な3ケース（視覚認知の課題があるケース(A)、聴覚認知の課題があるケース(B)、感覚の統合と運動の課題があるケース(C))の指導事例を紹介しています。

「アセスメント → 指導のねらいの設定 → 指導内容・方法の設定 → 指導結果とその評価 → 再アセスメント → ……」というP-D-C-Aサイクルによるプロセスを、実際の事例に基づいて紹介し、各タイプの特徴や指導のポイント、これらの事例から学びたいことを整理しました。

第3部は、読み書き困難に関連する各分野の専門家からのメッセージです。

視覚障害、聴覚障害、感覚統合や運動障害、言語発達、定型発達と教育の各専門家が、「子どもをどのように理解して支援するのか」、「読み書きの土台となる力をどのように育てればいいのか」などについて、読み物の形で分かりやすく説明しています。

個に応じたていねいな指導が必要な子ども（個に応じたていねいな指導は必要だが、必ずしも特異的な認知特性を踏まえた特別な指導法までは考えなくてもよい子ども）を指導されている先生は、第1部を読んでみてください。専門用語をほとんど用いず、先生方にも保護者にも分かりやすく書いてあります。次に第3部を読み、それから第2部を読むと、専門用語が多い第2部の記述も理解しやすくなります。

特異的な認知特性を踏まえた特別な指導が必要な子ども（明らかに読み書き障害がある子ども）を指導されている先生は、第2部の中から指導されている子どもと似ているケースの部分を読み、次に第3部を読んで、もう一度第2部に戻ってみてください。第2部は専門用語が多いので少々読みにくいかもしれませんが、子どもの理解や指導のヒントになる記述があります。

子どもは一人一人違います。ここに取り上げたケースや指導法はあくまでも典型例であり、先生方が支援されている子どもにぴったりと合うとは限りませんが、先生方が一人一人の子どもの指導や支援について考えるときのヒントになればと願っています。

*をつけている言葉は、用語解説に説明があります。

この冊子では、「児童生徒」や「幼児児童生徒」という用語を使わず、「子ども」という用語を用いています。また、公用文では漢字で書く言葉をひらがなで書くなど、読みやすくする工夫をしています。

第1部 読み書き能力を高め、定着させるための指導

1 授業に参加し、宿題に取り組むことによって定着する大多数の子どもたちと ていねいな配慮や指導、特別な指導が必要な子どもたち

子どもたちの多くは、授業に参加して宿題に取り組めば、必要な読み書きの技能を獲得し、定着させていきます。少なくとも、生活や基礎的な学習に必要な読み書きの技能は確実に身につけます。

小学校の国語科の授業では、教師による「範読」、皆で声を揃えての「斉読」、子どもたちが順番に音読する「指名読み」が繰り返され、音読の宿題が出されます。同じ教材を何度も音読することにより、子どもたちの多くは暗唱してしまいます。そしてスムーズに音読できるようになり、音読することに慣れていきます。

こうして、子どもたちの多くは、授業に参加し、宿題に取り組むことによって、音読に抵抗がなくなり、初見の文でもそれほど苦勞せずに音読できるようになるのです。

ひらがなの読み書きに慣れた頃から作文指導（「せんせいあのね」など）が始まり、子どもたちは文を書くことに慣れていきます。担任はコメントを書いて子どもの意欲を高めるとともに、誤った表記を赤ペンで直して返します。

こうした作文指導や板書の視写などにより、子どもたちの多くは、書くことに抵抗がなくなり、それほど苦勞せずに書くことができるようになるのです。

ひらがなに比べて、漢字の読み書きには努力が必要です。多くの小学校では、新出漢字をていねいに指導した後、漢字の宿題を出し、漢字ドリルなどを使って繰り返し練習させています。

こうして、子どもたちの多くは、漢字の読みをほぼ正確に覚えます。また、覚えきれない漢字があっても多くの漢字を正確に書けるようになり、文の中でも使えるようになっていくのです。

このように、子どもたちの多くは、授業に参加して宿題に取り組めば、必要な「読み」「書き」「漢字」の技能を獲得し、定着させていくのです。

しかし、中にはそれが難しい子どもがいます。その場合には、次のようなことが考えられます。

想定される原因と、それぞれの原因によって読み書きに困難のある子どもへの支援のためにはこの冊子のどこを見ていただくと参考になるかを以下に整理しました。

- 学習習慣がついていないため、読み書きの技能の定着に必要な学習が不十分である。
→ 2「補習や家庭学習におけるていねいな支援が必要な子どもへの指導」
- 聞く力の弱さや言語発達の課題があり、読み書きの土台となる力に弱さがある。
→ 2「補習や家庭学習におけるていねいな支援が必要な子どもへの指導」
第3部の「言語発達の視点から」、「発達と教育の視点から」
- 発達全体に弱さや遅れがあり、まだ学年教材を十分に理解する力が育っていない。
→ 3「発達がゆっくりしているなど、当該学年での理解や定着に困難がある子どもへの指導」
第3部の「言語発達の視点から」、「発達と教育の視点から」
- 視知覚や聴知覚、感覚・運動等の特異的な課題による「読み書き障害」がある。
→ 4「個別的な認知特性を十分に把握して、その特性に合った指導が必要な子どもへの指導」
第2部「読み書きに著しい困難のある子ども」の2「指導事例より」
第3部の「視覚の視点から」、「聴覚の視点から」、「感覚と運動の視点から」

2 補習や家庭学習におけるていねいな支援が必要な子どもへの指導

読み書きの技能の習得が難しい、定着していないからといって、読み書き障害（LD）があると即断してはいけません。

読み書きの技能の習得や定着に困難がある子どもたちの多くは、特異的な認知の特性からくる読み書きの困難があるのではなく、生活習慣・学習習慣の未確立や、言語発達など読み書きの技能の土台となる力の充実が十分ではないため、他の子どもたちと同じペースや同じ練習量では習得や定着が難しい子どもたちです。

「読み書き障害（特異的な認知の特性による読み書きの困難）がある子どもではないか」と考える前に、「基本的には他の子どもと同じ内容をスモールステップで、ていねいに、繰り返して学習することが必要な子どもではないか」と考えてみるのが大切です。

それでは、こうした子どもへの指導について考えてみましょう。

(1)教科書の音読をていねいに、繰り返して

音読が苦手な子ども、特に毎日の授業で習っている教科書ですらうまく読めない子どものほとんどは、読むのが苦手だけでなく、「書き言葉の文体（適切な助詞が入り、主語と述語が揃っている文）でスムーズに話す」ことが苦手です。書き言葉の文体になじんでいないのです。

音読の練習をすることによって、論理的思考の土台でもある「書き言葉になじむ」こと、「書き言葉の文体が耳から入ってくる」経験を積むことができます。文字を正確に追わせることをねらいとするよりも、「書き言葉になじむ」「耳と口を鍛える」ことをねらいとする方が有効です。特異的な認知の困難がなければ、楽に文字を追うことができるようになります。

具体的な音読の指導例（最もていねいに指導する場合）と留意事項です。

◇用意するもの

- ・国語科の教科書（学校で今学習しているところ、慣れてきたら次に学習するところ）

◇方法（①～⑥をおおむね2回ずつ繰り返しながら、この順に毎日行う。）

- ①大人（親、教師等）が、ゆっくりと音読して聞かせる。

（子どもには目で追わせる。目で追いきれない場合は、指で追わせる。子どもが目で追っていることを確認しながら、文節または句読点できっちり区切ってゆっくり読む。）

- ②文節で区切りながら大人が読み、続いて子どもに読ませる（復唱させる）。

- ③読点まで続けて大人が読み、続いて子どもに読ませる（復唱させる）。

- ④句点まで続けて大人が読み、続いて子どもに読ませる（復唱させる）。

（④がまだ困難な場合は、④を飛ばして⑤に進む。）

- ⑤子どもと声を合わせて読む。（子どもに唱和する感じで）

- ⑥一人で読ませる。（自信がなさそうな所は、小声で唱和してやる。）

◇留意事項

- ・「楽に取り組むことができ、持続可能であること」が鍵である。

→1日あたり1ページ以内の量にする。

（初めのうちは1段落だけでよい。できたからといって、急に量を増やさないこと。）

毎日取り組む。最低3か月は続ける。

- ・「書き言葉になじむ」「耳と口を鍛える」ことをねらいとする。

→ゆっくり、はっきり読んで聞かせる。

- ・「意欲を持って取り組む」「自信を持てるようにする」ことをねらいとする。

→基本的に間違いを指摘することは不要。大人がうまく唱和して修正させる。

できるようになったところ、努力しているところを見つけて、そこを的確に褒める。

◇音読の自信をつけてきてから（発展）

- ・読み間違いを指摘して、確実に修正させる。（「口が覚える」まで）
- ・日本語のリズム（2拍フット*）でスムーズに読ませる。
- ・句読点では必ず区切って読ませる。
- ・段落では適当な間合いを取って読ませる。

* 2拍フット：「用語解説『2拍フット』とは？」（P16）参照

（2）聴写（聞き書き）をていねいに、繰り返して

読み書きが苦手な子どもの多くは、聞く力が育っていません。こうした子どもには、「聞き書き（聴写）」の練習が効果的です。

メモ（ノート）を取るためには、聞き取って、それを文字にしなければなりません。板書を写すときも、文字を一度（頭の中で）音声に置き換えてからそれを文字に「復元」していかなければならないので、音声を文字に置き換える力が必要となります。

聞き書き（聴写）の練習によって、聞き取る力を高め、文節や文の単位で音を文字にする経験を積むことができます。「耳を鍛える」「書き言葉になじむ」「書くことに慣れる」ことをねらいとして指導しましょう。特異的な認知（聴知覚）の問題があっても、それが著しくなければ、聞く力と書く力が高まります。

具体的な聴写の指導例と留意事項です。

◇用意するもの

- ・国語科の教科書（学校で今学習しているところ又は既に学習したところ）
または、道徳の副読本など、難しい言葉が少なく分かりやすい読み物
- ・原稿用紙または原稿罫のノート

◇方法（基本）

- ・短時間で終わることを伝え、「できるだけていねいに書く」よう指示する。
- ・大人（親、教師等）がゆっくりと読み上げ、そのとおりに書かせる。
（子どもがほぼ正確に聞き取って書ける長さに区切って読み上げる。
→慣れていない段階では、文節ごとに区切って読み上げる。
慣れてくれば、句読点で区切って読み上げる。）
- ・読点は「てん」、句点は「まる」、カギ括弧は「かぎかっこ」「かぎかっこじる」、段落は「だんらく」または「次の行。1字あけて」と言って間をおく。
- ・子どもが聞き返したときは、もう一度ゆっくり、はっきりと読み上げる。

◇子どもによって変えるところ

<漢字>

基本的に「漢字で書いても、かなで書いてもどちらでもよい」と指示し、必ずしも漢字で書くことを要求しない。（「正確に聞き取り、そのまま書く」ことをねらいとする。）

漢字を十分習得していない子どもに対しては、絶対に漢字で書くことを要求しない。

漢字を書くのが苦にならない子どもには、漢字で書かせてもよい。

<間違ったときの対応>

「区切りごとに指摘する（この場合も、どう書けばよいのかまで教える段階と、間違っているところだけを指摘してもう一度書かせる段階がある。）」方がよい子どもと「全部書き終わってから指摘する」方がよい子どもがいる。

◇留意事項（基本的には、音読と同じ）

- ・「楽に取り組むことができ、持続可能であること」が鍵である。
→1日あたり5分以内で終わる量にする。
(初めのうちは1日1文だけでよい。楽に書けるようになって、1日200字(原稿用紙半分)で十分。)
毎日取り組む。最低3か月は続ける。
- ・「書き言葉になじむ」「耳を鍛える」「書くことに慣れる」ことをねらいとする。
→ゆっくり、はっきり読んで聞かせる。
- ・「意欲を持って取り組む」「自信を持てる」ことをねらいとする。
→子どもの小さな変化（間違えても楽に書けるようになってきたところや間違えなくなったところなど）を見つけて、そこを的確に褒める。

(3)視写(書き写し)をていねいに、繰り返して

読み書きが苦手な子どものほとんどは、書き写し(視写)が苦手です。

「ただ写すだけではないか。丸写しのどこが難しいのか。」と思われる方がいるかもしれませんが。しかし、視写は、音読や聴写に比べてはるかに複雑な過程によって成立しています。

私たちは、文字の形を見てその形を書いているのではありません。目で見た文字を(頭の中で)音声にして、その音声を再び文字に直して書いているのです。また、1字ずつ転写していたのでは、意味も分かりませんし、疲れてしまいます。そのため、慣れないうちは1語ごとに、慣れてくると2～3語をまとめて、さらに慣れると読点または句点までを黙読し(頭の中で音声化し)、その音声を再び文字に復元するのです。この過程では、正確に見る力、見た文字を文節や文の単位で音に置き換える力、それを正確に短時間記憶しておく力、文字に復元する力のすべてが必要です。さらに、注意の持続も求められます。

書き写し(視写)の練習によって、見る力(対象をしっかりと見る力、見分ける力、追視する力、注視点を移す力、言葉をまとまりとして見る力など)を高め、注意を持続させる経験を積むことができます。内言語を育てることにつながり、黙読する力を育てる上でも有効です。特異的な認知(視知覚)の問題がなければ、この取り組みによって読み書きの総合的な力が高まります。

ただ、子どもによっては相当苦勞するのだということを十分に理解して指導しましょう。視知覚の課題が大きい場合には、その子どもの認知特性について十分にアセスメントし、視写の練習に無理がないかどうか、有効かどうかを十分に吟味してください。

具体的な視写の指導例と留意事項です。

◇用意するもの

- ・国語科の教科書(学校で今学習しているところ又は既に学習したところ)
または、道徳の副読本など、難しい言葉が少なく分かりやすい読み物
- ・原稿用紙または原稿罫のノート

◇方法(基本)

- ・短時間で終わることを伝え、「ゆっくりでもよいから正確に写すこと、ていねいに書くこと」を指示して、書かせる。
- ・書き終わったら、教材と対比させ、赤ペンを使って自分で間違いを直させる。
自分で見つけられなかったところは指摘して、赤ペンを使って自分で直させる。
- ・同じところを、もう一度視写させる。

◇子どもによって変えるところ

<教科書等に目を戻したときに書いているところが分からなくなる子どもの場合>

教科書等から直接写させるのではなく、子どもと同じ原稿用紙に大人が書き写したものを教材として使う。

◇留意事項

- ・「楽に取り組むことができ、持続可能であること」が鍵である。
→1日あたり10分以内で終わる量にする。
(初めのうちは1日1文だけでよい。1か月以内に1日200字程度まで増やしたい。) 毎日取り組む。最低3か月は続ける。
- ・「集中して取り組む」「書くことに慣れる」ことをねらいとする。
→「できるだけいねいに書く」ことを求める。
- ・「意欲を持って取り組む」「自信を持てる」ことをねらいとする。
→子どもの小さな変化(間違いを見つけられるようになってきたこと、間違えなくなってきたところ、言葉や文をまとめて写せるようになってきたところなど)を見つけて、そこを的確に褒める。

これまで、「読み書きの技能の習得や定着に困難がある子どもたち」の多数を占める子ども(生活習慣・学習習慣の未確立や、言語発達など読み書きの技能の土台となる力の充実が十分ではないため、他の子どもたちと同じペースや同じ練習量では読み書き技能の習得や定着が難しい子ども)への指導について整理してきました。

これは決して、「授業に参加して宿題に取り組めば必要な読み書きの技能を獲得し、定着していく多くの子どもたち」への指導とは異なる「特別な指導」ではありません。他の子どもと同じ内容をスモールステップで、ていねいに、繰り返して学習させる指導です。

こうした子どもへの漢字指導も、考え方としては同様です。

ただ、漢字の読み書きについては、子どもの学年、どこまで習得しているのか、筆順を身につけているか否かなどによって指導内容が異なります。また、認知の特性による特別な困難がなくても、子ども一人一人に固有の認知の特性(同時処理が得意か継次処理が得意か、視覚的記憶が得意か聴覚的記憶が得意かなど)によっても異なります。

ミニ用語解説

継次処理とは、「一つ一つの情報が次々と異なる時間系列にのって提示されたときにそれを統合する」情報処理であり、同時処理とは、「一度に複数の情報を統合する」情報処理のことである。

漢字の習得や定着の指導に当たっては、その子どもの得意なチャンネルを見つけ、それを生かしながらていねいに指導していきましょう。少なくとも、いたずらに反復練習を課すことだけは避けなければなりません。(「5 漢字の指導に焦点をあてて」(P11) 参照)

3 発達がゆっくりしているなど、 当該学年での理解や定着に困難がある子どもへの指導

(1) 読み書きの系統的な学習と発達的なレディネス

幼児期後半の子どもたちにとって、文字を読んだり書いたりすることは憧れです。それまでに話し言葉の力や手指操作の力を豊かにしてきた子どもたちの多くは、系統的な文字指導をしなくてもひらがなの読み書きを覚えていきます。

親や保育所・幼稚園の先生など親しい大人や友達との会話、読み聞かせなどを楽しむ中で、聞く力と豊かな話し言葉の力を蓄えていきます。また、「しりとり」「なぞなぞ」などの言葉遊びや

様々なごっこ遊びを経験することにより、音韻意識*（音韻認識*）を高め、言葉で思考する力を高めていきます。また、身体を使った様々な活動や遊びを経験することにより、姿勢を保持する力や集中力、身体をコントロールする力（手指などの末端を安定してコントロールするための土台の力）を高めていきます。さらに、道具を使った活動や遊びを経験し、自由に絵を描いたりする活動をする中で、手指を自由にコントロールする力をつけていくのです。

小学校に入ると、段階的に系統的な文字学習が始まります。「幼児期に蓄えた力を土台にして、満を持して読み書きの学習が始まる」といった方がよいかもしれません。子どもたちの多くは既にひらがなの読み書きを知っていますが、小学校では文字と発音の正確なマッチング、筆順、正確な形や用法を学びます。清音、濁音や半濁音、特殊音節（長音、拗音、促音など）の順に正確な表記と法則を学びます。

しかし、発達がゆっくりしているために系統的な学習に必要な発達のレディネスがまだ整っていない子どもがいます。

こうした子どもも、繰り返し学習によって、その子どもの発達段階に見合った読み書きの技能をつけることはできますが、意味理解、正確さ、応用力などでは学年相当の力をつけることはできません。

読み書きの基本的な技能の獲得に最低限必要な発達の力について整理しておきます。

- ・日本語のリズム（2拍フット*）でスムーズに話すことができる。
- ・言葉を1音ずつ切って発音することができる。
- ・閉じた図形や縦横の線を描くことができる。（○や+を描くことができる。）
- ・「しりとり」ができる。（語頭と語尾の音を抽出することができる。）
- ・縦横の線が組み合わされた図形を描くことができる。（□を描くことができる。）
- ・斜めの線の入った図形を描くことができる。（△を描くことができる。）

（子どもたちの多くは、初めの3項目はおおむね3歳、次の2項目はおおむね4歳過ぎ、最後の項目はおおむね5歳半頃に獲得します。また、この力をどんな場でも楽に使えるためには、多くの子どもたちが幼児期後半に体験する豊かな活動とおおむね6歳以上の発達の力が必要です。）

*音韻認識：「用語解説『音韻認識』とは？」(P17)参照

(2)最適な時期を見極めた「再学習」の意義と有効性

(1)で見てきたように、発達がゆっくりしているために系統的な学習に必要な発達のレディネスが整っていないまま入学し、学年相当の力をつけることができない子どもがいます。また、全体的な発達の遅れはなくても、言語発達の弱さや他の要因によりレディネスが整っていないまま入学し、学年相当の力がついていない子どももいます。

このような「(意味理解、正確さ、応用力などでは)学年相当の力をつけないまま進級していかなければならなかった子ども」には、学年が進み発達のレディネスが十分に整った段階で、下学年で習った内容の“ポイント”の「再学習」の機会を提供することが望まれます。下学年のときには意味が分からず苦勞してただ覚えていただけの内容の意味が分かるようになり、正確さや応用力が格段に高まります。

再学習は単なる補習や繰り返し学習ではありません。意義のある再学習にするための重要な留意点を整理しておきます。

- ・発達のレディネスが十分に整っていることを確かめて実施する。（実施の前提）
（基本的には、幼児期後半の発達の力が確かに、かつ豊かに育っていることを確かめて実施する。）

- ・「分かって、できる」ことをねらいとする。
「正答させる」「高く積む」のではなく、「土台を固める」ことに徹する。
- ・教え込むのではなく、子どもからの表現を徹底して引き出し、子ども自身に整理させる。
そのために、ねらいや教材を絞り込み、十分な時間を取って実施する。
- ・再学習は、トップダウンではなく、ボトムアップに徹する。

補習や「取り出し指導」を実施するときに陥りやすいのは、「中途半端に程度を下げて教える」ことです。これを「薄めた指導」と言います。これでは、「楽にできるようになる」ことにも、「分かって、できる」ことにもつながらず、子どもの自尊心も阻害されます。特に、何度やっても定着しない、学んだことの応用がきかない場合は、大抵こうなっています。

そうならないためには、ねらいを絞り込み、指導者がそのねらいを明確に意識して指導することです。

再学習を含め、補習や「取り出し指導」は、基本的には次のいずれかでなければ効果はありません。

- ①「できること」のみをねらう。ていねいに指導して確実にできるようにし、自信をつけさせる。この場合は、可能な限り学年を下げない方がよい。＝トップダウン（普通の補習の場合、①が効果的なことの方が多ようです。）
- ②「分かって、できる」ことをねらう。徹底して学年を下げ、土台を固める。この場合、子どもからの表現を徹底して引き出し、分かる喜びを感じさせ、自信をつけさせる。＝ボトムアップ（再学習の場合は、②に徹しなければ意味がないと考えておいた方がいいでしょう。）

この再学習に「2 補習や家庭学習におけるていねいな支援が必要な子どもへの指導」で述べた繰り返し学習を併用すれば、仮に学年相当の力を十分獲得させることができなくても、一生生きて使える読み書きの力の基礎を確実に獲得させ、定着させることができます。

(3) ひらがなの表記の再学習(法則の再学習と習熟)

再学習（発達的なレディネスが整ったことを確かめ、「分かって、できる」ことをねらいとして下学年の学習内容の重要なポイントを学び直す学習）が特に効果的なのは、ひらがなの表記の法則です。

ひらがなの表記は、特殊音節を除いて基本的に1音に1文字が対応しており、英語などのような複雑さはありません。しかし、私たちが意識せずに使っているひらがなの表記にも、一部の例外を含めた一定の法則があります。

◇基本的に、1音に1文字が対応している。

◇例外として、1音に「用法の異なる」2文字が対応しているものがある。

* 「じ」と「ぢ」、「ず」と「づ」

- ・「じ」の使用が基本だが、「鼻血」のように「ぢ」が濁った場合のみ、「ぢ」と表記する。
- ・「ず」の使用が基本だが、「づ」と表記する「つづく」のようないくつかの例外がある。

* 「わ」と「は」、「お」と「を」、「え」と「へ」

- ・助詞として使用する「は」「を」「へ」は、「わ」「お」「え」と発音する。
(「くっつき」の『は』は、「わ」と発音するが、「は」と表記する。)

◇拗音（「きゃ」「きゅ」「きょ」など）は、1音を2文字で表す。

- ・キャ（発音記号[kja]で表される音）は、「き」＋「ゃ」の2文字で表記する。

◇長音は、2音分の長さを持つ1音であるが、2文字で表す。

- ・カー（発音記号で[ka:]で表される音）は、ひらがなでは「か」＋「あ」の2文字で表記する。

* 「あ段(あ列)」「い段」「う段」の長音は、「あ」「い」「う」をつける。

(「お母さん」の「カー([ka:])」は、「か」が「あ段」なので、「か」に「あ」をつける。

「おかあさん」と表記されているが、「カア」ではなく、「カー」と発音する。)

* 「え段」の長音は、原則として「え」ではなく、「い」をつける。

(「英語」→「え」は「え段」であるが、「ええご」ではなく、「えいご」と表記する。

「えいご」と表記されているが、「エイゴ」ではなく、「エーゴ」と発音する。)

* 「お段」の長音は、原則として「お」ではなく、「う」をつける。

(「王様」→「お」は「お段」であるが、「おおさま」ではなく、「おうさま」と表記する。

「おうさま」と表記されているが、「オウサマ」ではなく、「オーサマ」と発音する。)

* 「え段」と「お段」には、例外がある。

・「ええ(同意の感嘆詞)」「ねえ(呼びかけの感嘆詞)」「姉さん(ネーサン)」

→「えい」「ねい」「ねいさん」ではなく、「ええ」「ねえ」「ねえさん」と表記する。

・「大きい」「多い」「遠い」など

→「おうきい」「おうい」「とうい」ではなく、「おおきい」「おおい」「とおい」と表記する。

小学生に整理して教える「お段の長音の例外」は、「大きい」「多い」「遠い」「通る」「氷」「十(ト一)」「狼」です。

多くの小学校では、「遠くの大きな氷の上に、多くの狼、十ずつ通った(とおくのおおきなこおりのうえに、おおくのおおかみ、とおずつとおった)」という覚えやすいフレーズで教えています。(「遠くの大きな氷の上に多くの狼が10匹ずつ通っている」絵にこのフレーズをつけて、黒板の横に掲示している教室もあります。)

<参考までに>

お段の長音で「お」がつくのは、「おほき(大き)」「おほし(多し)」「とほし(遠し)」「とほる(通る)」「こほり(氷)」「おほかみ(狼・大神)」「とを(十)のように、もともと「う」ではなく、「ほ」や「を」がついていた言葉です。

「う」をつける「王(おう)」は、古語では「わう」と書いて「オー」と発音します。同じく、「香」は「かう」と書いて「コー」、「草」は「さう」と書いて「ソー」と発音します。

◇促音「っ」は、無声の1音分の部分を「っ」と表記する。

・[ki]+[無声]+[te]と発音する「切手(きって)」の無声部分を「っ」と表記する。

◇撥音「ん」は、子音[n][m]の部分を「ん」と表記する。

◆上記の組合せとして、拗長音がある。

・京都の「キョー」は、拗音「きよ」(お段) + 「う」 = 「きょう」と表記する。

◆カタカナの場合、長音だけはひらがな表記の法則と異なる。

カタカナの長音は、「あ」「い」「う」「い(え)」「う(お)」を付加するのではなく、伸ばす文字の次に「ー」を付加する。

このように論理的に整理すると結構難しいことを、通常の学級の子もたちは小学校1年の1学期に、ひらがなの50音を習った後の短期間で学んでいるのです。

もともと小学校1年の子もたちが、抽象的な論理としてこのことを理解しているわけではありませぬし、この時期に論理を教え込むことは適切ではありません。

しかし、「丸覚え」ではなく「何となく分かる」ためには最低限次の感覚(学習上のレディネス)が必要です。

- *日本語のリズム（2拍フット*）が感覚として身についている。
- *語頭、語中、語尾のいずれにあっても、特定の音を抽出することができる。
- *音の空白を意識することができる。（促音理解の必要条件、撥音理解にも関係）
- *「50音表」の構造が分かる。（拗音、長音、拗長音理解の必要条件）
 - ・意識すれば、ア行以外の音が「子音+母音」でできている感覚を持つことができる。（同じ「行」の5音は、発音の初めが同じ口の形で始まることが分かる。同じ「段(列)」の音は、発音を伸ばすと同じ母音になっていることが分かる。）
 - ・「行」と「段」という2次元の構造が分かる。（感覚的に分かるレベルで可）
- 「50音表」の構造（2次元構造）の分かり方は、発達段階によって違います。
 - ・認識の発達段階が6歳以前では、法則的に理解することはできません。
 - ・認識の発達段階が6～7歳では、具体を積み重ねて法則をつかむことができます。
 - ・認識の発達段階が9歳を越えると、論理として理解し応用することができます。

子どもの発達のペースは様々なので、1年生の1学期にはひらがなの表記を法則的に理解することが難しい(無理な)子どもがいることは確かです。しかし、こうした子どもも、学年が上がり、発達上のレディネスが整ってくると、驚くほど簡単にこの法則が理解できるようになります。

この時が再学習に最適の時期です。1年生の時にはこの法則が全く理解できなかった子どもも、2年ほど遅らせて指導すると、ほとんどの子どもが理解します。多くの子どもから「先生、分かった、分かった!」「へえ、そんなことだったのか!」「面白い!」という言葉が返ってきます。

この時こそが、繰り返し練習の最適な時期です。分かれば面白くなって意欲が湧き、機械的な練習にも意欲的に取り組むようになります。それまで何度指摘しても同じ間違いを繰り返していた子どもが、自分で間違いに気づき、間違えなくなっていくます。

4 認知特性を十分に把握して、その特性にあった指導が必要な子どもへの指導

ここまで、読み書きにつまずきのある子どもたちの多くは、特別な方法で指導しなくても、他の子どもが経験するのと同じ活動を、その子どもの発達段階や言語発達の状況、習熟の度合いに合わせて、適切な時期に「スモールステップで、ていねいに、繰り返し」指導することにより、必要な読み書きの技能を獲得させ定着させることができることを述べ、その方法（国語科の指導の中で工夫され蓄積されてきた方法）を整理してきました。

しかし、それでは辛い思いをさせるだけで、読み書きの技能の獲得や定着が困難な子ども（個別的な認知特性に応じた特別な方法で指導しなければならない子ども、すなわち明らかに読み書き障害と考えられる子ども）も少数ながら存在します。

こうした子どもへの指導については、「第2部 読み書きに著しい困難がある子ども」で整理しました。「視覚認知に課題があるケース」「聴覚認知に課題があるケース」「感覚の統合と運動に課題があるケース」の3つの典型的な指導事例を紹介しています。

なお、特異的な認知の障害がなくても、認知の特性はすべての子どもそれぞれに異なる（誰にでも「得意なチャンネル」と「不得意なチャンネル」があり、楽に学べる方法はそれぞれ異なる）ので、どんな子どもに対しても、個々の認知の特性を踏まえた指導は効果的です、第2部は、認知の特性に応じた指導の典型例として参考にしていただければよいと思います。

5 漢字の指導に焦点をあてて

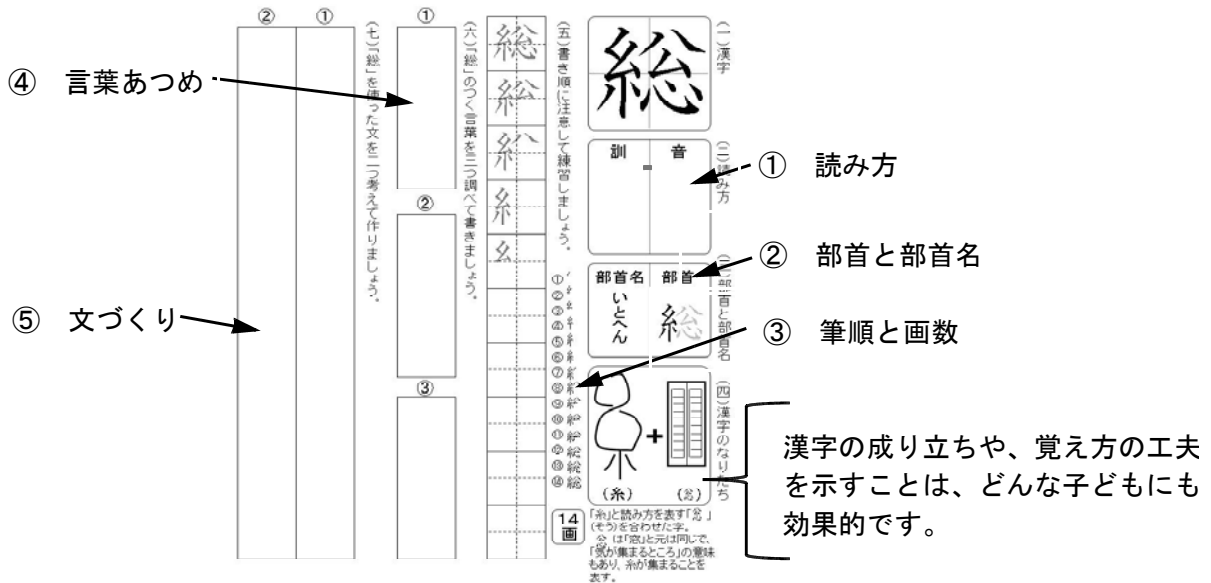
子どもたちの多くは、「新出漢字をていねいに指導された後、漢字の宿題に取り組み、漢字学習

ノートや漢字ドリルを使って繰り返し練習する」ことで、漢字の読みをほぼ正確に覚え、多くの漢字を書けるようになり、文の中でも使えるようになります。しかし、ひらがなの読み書きでつまづいた子どもたちの多くが漢字学習でもつまづき、漢字学習になると相当苦勞する子どもたちが少なくないことを考えると、漢字の読み書きに関しては、一人一人の認知特性を考えて、その子どもが楽に学べる方法を見つけないといけません。

本研究はケース研究として行ったため、漢字の読み書きのつまづきを類型に分け、その要因を検討して指導方法を整理することはできませんでしたが、漢字の読み書きに困難がある子どもへの指導にあたって参考となる視点だけ提起しておきたいと思います。

まず、小学校でよく使用されている漢字学習ノートの構成を紹介しながら、漢字の習得に困難がある子どもの指導にあたっての留意事項を整理します。漢字学習ノートはいくつかの出版社から刊行されていますが、その構成はほぼ共通で、一つ一つの漢字について、数項目で構成されています。

各出版社から刊行されている漢字学習ノートに共通している項目をもとに再構成した例を示し、「項目(○番号)」ごとに「漢字の習得に困難がある子どもへの配慮事項(→の部分)」を整理しましたので、参考にしてください。



- ①読み方 (子どもに書かせるようになっている。まだ学習していない読み方は印刷されている。)
- 言語理解に課題がある子ども、語彙数が少ない子どもの場合は、機械的に読み方を書かせてもすぐに忘れてしまいます。その言葉の意味を理解させておくことが大切です。
- ②部首と部首名 (部首が色づけされており、部首名が印刷されている。)
- 漢字の構造を理解している子どもにはこれで十分ですが、構造を理解していない子どもは、部首だけ強調されても漢字の構造を理解する手がかりになりません。
- 漢字を見ただけでは頭の中で分解して構造をつかむことが難しい子どもや、逆に構造をつかめば覚えやすい子ども(継次処理が苦手で、空間的な同時処理が得意な子ども)に対しては、部首の強調だけではなく、パーツの集合として漢字を理解できるための工夫が必要です。
- ③筆順と画数 (筆順が分かるように色分けし、書く順番が数字で示されている。)
- 筆順の指導は大切です。法則的な筆順があるから構造がつかみやすい、動的に漢字を覚える(「手が覚える」)ことができるからです。しかし、継次処理が苦手な子どもにとっては過重な

負担となり、かえって覚えられないことがあります。

手本を見てその漢字を模写（初めはなぞって、途中からなぞらずに模写する。）

→ 書いて覚えることはほとんどの子どもにとって必要であり、効果的です。「手が覚える」ことにより再生することが容易になります（見なくても書けるようになります）。しかし、手の動きに困難がある子ども、目と手の協応に困難がある子どもの場合は、量が多いと加重負担になります。少なくとも、間違っただま何度も書かせることだけは止めましょう。間違っただ形を「手が覚えて」しまいます。

④その漢字のつく言葉あつめ（例：「総」なら、「総理大臣」などと書く。）

→ 配慮事項は、基本的に①と同じです。

⑤その漢字を使った文づくり

→ 配慮事項は、基本的に①と同じです。

（別）漢字の成り立ちや覚え方など（絵と文で分かりやすく書かれている）

→ これはどんな子どもにも興味を持たせることができ、効果的です。

読み書きの技能の獲得と定着には、視覚認知の諸能力、聴覚認知の諸能力、協調運動（特に目と手の協調）に関わる力、意味理解の力、記憶する力など様々な力が土台となりますが、特に漢字の読み書きに関しては、視覚系の力と意味理解など言語能力の比重が高いと思われます。

眼科医で視知覚の発達や読み書き障害の研究をされている川端秀仁先生（かわばた眼科院長、日本眼科学会認定専門医、浦安市教育委員）は京都府立盲学校主催の公開研修会の中で、漢字の読み書きに関わって次のように指摘されています。

漢字の読み書きでつまづいている子どもの理解と指導法を工夫する参考にしてください。

<漢字の読み書き>

実際の文章中の漢字を読むには、漢字の形態情報を視覚的に認識（視知覚→視覚認知→視覚記憶）し、候補の漢字を絞り込み、さらにその漢字の持ついくつかの読みの中から前後の文脈を勘案し、該当する意味を選ぶ必要がある。

漢字を書くには、へんやつくりなど漢字の基礎要素を理解していること、全体と部分がどのように構成されているか正確に構造を理解すること、記憶保持と想起が必要。なお、構造の記憶には言語化が必要である。

実際の文章を聞き取って書くには、音韻情報から想起される多くの漢字から前後の文脈を勘案して該当する漢字を選ぶ必要がある。

<漢字の読み書き困難の実態の整理>

- ・漢字の形態が把握できているか？（識別課題）
- ・正確な模写ができるか？（目と手の協応の問題なのか、漢字の構造が把握できていないのか）
- ・漢字の形態想起ができるか？（構造が再現できているか、正確な形態となっているか）
- ・意味との関連が正確か？

<視機能の面からの検討>

- ・眼疾患、屈折・調節機能の問題は？（近見視力、遠近のピントの切り替えのスムーズさも）
- ・注視、眼球運動の問題は？
- ・眼位、輻輳・両眼視機能の問題は？
- ・視知覚、視覚認知の問題は？（形態・空間認知についてのチェック）
- ・目と手・身体の協応の問題は？

追 補

第1部を適切に活用していただくために、長年「ことばの教室」担当者として読み書きに困難のある子どもの指導に携わってきた、本プロジェクトチームの青山研究協力員に、その経験を踏まえたコメントを書いてもらいました。

小学校低学年から読み書きでつまづく子どものうち

- ① 補習やていねいな家庭学習(基本的に他の子どもたちと同じ内容をスモールステップで、ていねいに、繰り返して学習すること)によって日常生活や学習活動に必要な読み書きの技能を身につけることができる子ども<本稿2参照>
- ② 発達がゆっくりしているので、学年教材を使ってていねいな指導をただけでは十分な効果が出ず、発達のなしディネスが整った時点で、「分かって、できる」ことをねらいとする「再学習」(下学年の内容)をすることによって、日常生活や学習活動に必要な読み書きの技能を身につけることができる子ども<本稿3参照>
- ③ 視知覚等に大きな問題があり、特異的な認知特性を十分に把握し、その特性に合った指導が不可欠な子ども(dyslexia などのシビアな読み書き障害があり、常識的な指導方法ではほとんど効果がない子ども)<本稿4及び第2部参照>

の比率はどのようなだろうか？

京都府立盲学校 青山 芳文
(元小学校「ことばの教室」担当)

経験上、私は ①：②：③ がおおむね 7：2：1 ではないかと考えています。

(私が以前「ことばの教室」で読み書き困難のある子どもを指導していた経験からのものです。なお、現在これらの子どもの個人データを持っていませんので、あくまでも経験上の印象です。)

ここでの「日常生活や学習活動に必要な読み書きの技能」には、「文をスムーズに読むこと」「聴いて書くこと」「見て写すこと」を含んでいますが、「学習したほとんどの漢字を覚えて書くこと」は含んでいません。漢字の学習には複雑な認知過程が組み合わされています(本稿5参照)。「学習したほとんどの漢字を覚えて書く」ことまでを含めると、③群の子どもがさらに多くなると思われます。

①群の子どもにも、ただ繰り返して指導すればいいと言っているわけではありません。

「スモールステップで、ていねいに」というのは、機械的に繰り返すのではなく、その子どもの得意な力を使って習熟を図り、苦手な領域も楽になるような支援をするということです。また、「分かっていること」でも構造的に整理し直すと確実性が増すので、①群の子どもにも、②群の子どもにも効果のある「再学習」は有効です。

②群や③群の子どもの多くが、中学校の英語学習で再び大きくつまづいています。英語の初期指導(特に Reading, Writing の領域)においても、第1部に記したようなていねいな指導が必要です。おそらく、ひらがなの読み書きでつまづいていた子どもには、英語

の読み書きの法則を整理した指導法（Phonics など）が効果的ではないかと思います。

私は、昭和53年度から平成3年度までの14年間、宇治市の小学校（3校）の「ことばの教室」の担当をしていました。宇治市のことばの教室では、教室開設当時から、狭義の言語障害だけではなく、今で言う発達障害の子どもを含め「特別な教育的ニーズのある子ども」の通級指導をしていました。ここには読み書きでつまづいている多くの子どもたちがいました。読み書きに関する支援が必要な子どもは、仮に聴覚・言語の課題よりも視知覚の課題の方が大きくても指導対象とし、言語指導の観点を踏まえながら読み書きの指導をしていました。

この枠組みで指導していた子どもは毎年20名ほどで、14年間に私自身が読み書きの指導をした子どもの数は、実数で100名以上になります。（読み書きの指導をしていても、知的障害のある子どもはこの100名には数えていません。この100名は、FIQが70以上の群と考えてください。）

指導内容は、基本的に本稿2及び3で整理し紹介している内容でした。（一部の子どもを除き、漢字の指導は行っていません。）

この中に、③群の典型の子ども（①や②の指導では効果がなかった子ども）が2名いました。

1名は、当時MBDという診断を受けていた子どもで、空間認知障害（シビアナ視知覚の問題）がありました。今で言うLDの概念を私が持つようになったのは、この子どもとの出会いを通してです。成人した今でも、この人の手書きの手紙は、私にも正確に読めないところがあります（この人がパソコンで書いた手紙は、違和感なく読むことができます）。計算障害や推論（空間的推論）の問題など、読み書き以外の困難もありましたので、小学1年生から中学3年生までの間、継続して様々な支援を続けました。この支援を通して、個別的な（特異的な）認知特性を理解しなければ適切な指導ができない子どもがいることを学ばせていただきました。

もう1名は、知的な遅れが全くないにもかかわらず、5年生になっても書いた文章は誤字だらけのひらがなの羅列で、本人を含めて誰も読むことができませんでした（おそらく、典型的な読みの障害 dyslexia だったのだらうと思います）。この子どもの読み書きに関する指導については、全く「お手上げ」で何もできませんでした。特異的な認知特性のある子どもの読み書き指導のノウハウを知らなかったとはいえ、申し訳なかったとしか言いようがありません。

この2名ほどではありませんが、100名の中の10名程度（約1割）は、①や②の指導もそれなりに効果がありましたが、独特の分かり方（特異的な認知特性と極めて苦手なチャンネル）があり、他の子どもとは違う相当の工夫が必要だった子どもです。この子どもたちは全員、英語の読み書きでもつまづきました。私はもともと小学校の教員なので英語の指導は専門外ですが、「英語の読み書きの法則を整理した指導法 Phonics」の本を買ってきて、中学校に進学した彼らに英語の読み書きの初歩の支援もしました。

②群の典型の子どもは20名（約2割）ほどだったように思います。

基本的に他の子どもとは違う指導法が必要なわけではありませんが、学年教材を使っていないに指導するだけでは十分な効果がなかった子どもたちです。この子どもたちの場合は、①の指導を行いつつ、2年ほど遅らせて再学習をすることで、日常生活や学習活動に必要な読み書きの力がついたように思います。

用語解説

「2拍フット」とは？

ひらがな表記では、一部の特殊音節を除き、基本的に「1文字に1音(1モーラ*)が対応」していますが、話し言葉では「2音(2モーラ)をひとかたまりのリズムで発音」していきいます。

(「モーラ」の定義は次のページ)

2音(2モーラ)ずつをひとかたまり(1フット)にして、強弱のアクセントをほとんどつけずに発音していくのが日本語の話し言葉のリズムです。

具体的な文例で説明しましょう。

次の文を、スムーズにリズムカルに読んでみてください。

「私の名前は井上です。」

決して、「ワ/タ/シ/ノ/ナ/マ/エ/ワ/イ/ノ/ウ/エ/デ/ス」とは読みません。

「ワタ/シノ/ナマ/エワ/イノ/ウエ/デス」というリズムで読むのです。

切手は「キ/ッ/テ(キ/×/テ)」ではなく「キッ/テ(キ×/テ)」、チョコレートは「チョコ/レ/エ/ト」ではなく、「チョコ/レー/ト」となります。(×印は音の空白部分)

このような「2音(2モーラ)でひとかたまり」のリズムのことを「2拍フット」と言います。これが、日本語の話し言葉のリズム(音読のリズム)です。

意味の区切りに合わせて、2音目を空白(無声)にして話すこともあります。

次の文を、聞き手に分かるようにリズムカルに読んでください。「これは切手です。」

「これ/はき/って/です」(「これ/はき/×/て/です」とはなりません。

「これ/は×/き/って/×/です」(「これ/は×/き×/て×/です」となります。

「これ/は×/き/って/で/す」(「これ/は×/き×/て/で/す×)でもよいでしょう。

例えば、「き/っ(×)/て」という「1音(1モーラ)1フット」の指導は、2拍フットのリズムと矛盾するため、ていねいに指導しないと混乱させることがあります。

促音や撥音を指導する際、「1文字1音(1モーラ)」ということばかりに目を奪われ、「1音(1モーラ)1フット」のリズムを強調して指導すると、「音読がごちこちなくなる」、「促音などの音の空白に混乱を起こす」ことがあることを覚えておきましょう。

聾学校の先生や「ことばの教室」の担当者ではない先生には、「2拍フット」という言葉はなじみがないかもしれません。(2拍フットのリズムは、日本語を自然に話す人なら感覚としてつかんでいるものなので、改めて教えているのは聴覚に障害のある子どもへの言語指導の場と外国語を母語としている人を対象とした日本語教育の場だけではないかと思えます。)

聾教育では、話し言葉の指導にあたって、日本語のリズムである2拍フットの感覚を身につけさせることを非常に大切にします。

聞こえに問題のない子どもたちの多くは2拍フットのリズムを無意識に身につけてしまっているのですが、聴力に問題はなくても「話し言葉のリズムがスムーズではない子ども」や「音韻認識*を含め聴覚認知に課題がある、読み書きに困難のある子ども」の指導にあたっては、このことを十分に理解しておくことが大切です。

文字(狭義の読み書き)ばかりに目を奪われ、読み書きの土台である話し言葉へのアプローチをないがしろにすることがないように、留意しておきたいものです。

また、私たちは1音1音を区切って話しているではありません。

音と音を連続させ(これを「音のわり」と言います)、2音(2モーラ)ずつをひとかたまりとしてなめらかに音をつなぎ、句点や読点で大きく区切って話して(読んで)いるのです。特に、小学校1年生の斉読を聞いていると、このリズムがはっき

りと分かります。

<参考までに>

英語は2拍フットではありません。

次の文を英語のイントネーションで読んでみてください。

“This is a pen.”

「ディス/イズ/ア×/ペン」(2拍フットで読むと、4つのかたまり)ではありません。

「This-is-a/pen」(アクセントはThisの“i”とpenの“e”で、2つのかたまり)となります。

「モーラ」とは？

ひとつのかたまりになって発音される単位で日本語の基本リズム単位。音節と似ているが、撥音、長音、促音も1単位(1モーラ)として数える点異なる。1個のモーラは、通常、1個の子音と1個の母音とからできていて(/CV/)、等時的に生起する。例えば、/た/は1個の子音/t/と1個の母音/a/とからなり、1個のモーラ“ta”と発音する。拗音を除き、単語の仮名文字数とモーラ数は一致すると考えてよい。「きって」は3モーラ、「ねえさん」は4モーラ、ただし「じどうしゃ」は「しゃ」で1個のモーラなので、4モーラ。

(日本文化科学社「LD・ADHD等関連用語集【第3版】」/日本LD学会編 より)

「逐次読み」とは？

ひらがな文字を一つずつ区切って読むこと。

ひらがなの学習の始めは、一つ一つの文字を音に直し、それらの音をまとめて単語としての意味を理解する。学習が進むと、一つ一つ文字を追って音に直すことをせずに、文字の連鎖から、単語の区切りを見つけ、それを語としてまとめて読む。健常な読みの発達では、1年生の間に逐次読みからまとめ読みに移行するが、読字障害児や知的発達障害児は、逐次読みが長く続くことがある。

(日本文化科学社「LD・ADHD等関連用語集【第3版】」/日本LD学会編 より)

「音韻認識」とは？

話し言葉の音の単位(日本語では拍)に気づくことで、文字学習の認知的土台をなす。音韻意識、音韻の気づきなどとも言う。子どもは4、5歳頃から言葉を語尾から逆さに言う、しりとりをするなどの言葉遊びを始める。これは音韻意識がこの頃に発達するため、この発達を土台の一つとして、ひらがなの学習が始まる。音韻意識は、日常会話を営むのに必要な言語発達とは、ある程度独立して発達する。話し言葉が単位をもつことがわからないと、ひらがなの音-文字対応は学習できず、さらに単語の読み・書きも、音の合成・分解の操作が必要となるため、こうした音韻認識の不全が読み・書きの学習に大きく影響すると考えられ、読字障害児の多くは音韻意識の発達に遅れを持つ。

(日本文化科学社「LD・ADHD等関連用語集【第3版】」/日本LD学会編 より)

「体性感覚、固有感覚」とは？

感覚には、身体の中で限られた場所ではしか感じるできない感覚(特殊感覚)と全身の広い場所で感じるができる感覚があります。

視覚や聴覚は目、耳といった限られた場所ではしか感じるできない感覚なので、特殊感覚になります。一方、体性感覚は、身体の広い場所に存在する皮膚(触覚)や筋肉、関節(固有感覚)から感じ取る感覚です。触覚を感じ取る皮膚は、身体の表面にあるので

表在感覚、固有感覚を感じ取る筋肉や関節は皮膚の奥にあるので深部感覚とも言います。

固有感覚は、普段は無意識に感じているのでその重要性がわかりにくい感覚ですが、人の発達や生活にとっては欠かすことのできない重要な感覚です。

目を閉じてみてください。自分の肩や肘がどのような状態になっているのか（関節が曲がっているのか、伸びているのか）が驚くほど正確にわかるはずですが。目を閉じていても、右の肘と左の肘を同じぐらいの角度に曲げることができるはずですが。階段を昇るとき、足を上げる高さを意識しなくても、ほどよい高さに上げることができるのも、固有感覚があるからです。固有感覚は身体がどのように動いているのか、腕や足、指が伸びているのか曲がっているのか、筋肉にどのくらい力が入っているのかなど、姿勢や運動に関する情報を感じ取ります。

何度も同じ運動を繰り返すことで運動を記憶できるのも、固有感覚があるからです。文字学習でも、書く運動を繰り返すことにより、固有感覚で文字を覚えるのです。

発達に障害のある子どもの中には固有感覚をうまく感じ取ることができない子どもがいます。力加減が難しい、手先や運動が不器用、ボディイメージの問題がある（自分の身体がどのような状態になっているのかが分かりにくい）ため、運動模倣が苦手（運動会の表現が苦手）、何回練習しても文字を覚えられない、などが見られる場合には、固有感覚の問題があることが考えられます。

また、触覚の過敏性がある子どもや脳の目覚めが悪い子どもには、狭いところに入る、強く抱かれることを求める、鉛筆や爪を常に噛んでいるなど、固有感覚に感覚欲求がある場合があります。

固有感覚は、視覚や聴覚と異なり、普段意識していない感覚ですので、この感覚に問題がある子どもを理解することはとても難しいことです。しかし、発達に障害がある子どもの多くには、固有感覚をはじめとした体性感覚の問題があります。

感覚の視点から子どもを理解してみてください。今まで見えなかったことが見えてきます。

「前庭感覚」とは？

前庭感覚は平衡感覚ともいわれます。

その名のとおり私たちの姿勢バランスに重要な働きをしています。前庭感覚が感じる感覚刺激は、頭の傾きや回転（加速度）です。前庭感覚を意識的に感じるのは、ジェットコースターやコーヒーカップなどに乗ったときですが、私たちは地球にいる限り重力という加速度を前庭感覚として常に感じているのです。

前庭感覚を処理するための脳機能は、生まれる前（胎児の時）に、ほぼ成熟します。生まれた直後から重力を感じ、適応しなければならぬためです。その証拠に、生まれてすぐの赤ちゃんでも、腹ばいになると、瞬間的ですが重力に逆らって頭を挙げるすることができます。そして、生まれて1年の間に、子どもは頭だけでなく自分の身体すべてを重力に抗して持ち上げ、立って歩くことができるようになります。

前庭感覚をうまく感知できないとどうなるのでしょうか。

重力をうまく感じ取れないと、姿勢をまっすぐにすることができません。前庭感覚は、脳の皮質を通らずに背中を伸ばす筋肉を収縮させます。意識しなくとも重力に逆らって背中を伸ばすことができるのです。また、前庭感覚は目を動かす筋肉の調整とも関係します。頭をふっても、ジャンプをしても視界がぶれないのは、頭の傾きや動きを感知して、反射的に目を動かす筋肉へとつなげているからです。さらに、近年の研究では、前庭感覚と両手の協調性や継次処理能力との関係も示唆されています。

発達に障害のある子どもの姿勢の悪さや眼球運動の問題、両手の協調性の未熟さを考えるにあたって、前庭感覚の処理過程の問題を検討してみることが大切です。

第2部 読み書きに著しい困難がある子ども

1 適切な指導や支援につながるアセスメントと教育的な指導、支援

適切な指導や支援のためには、的確なアセスメントが必要です。

第2部2で紹介する事例では、すべて「アセスメント→指導のねらいの設定→指導内容・方法のプランニング→指導→指導結果の評価→再アセスメント→……」というP-D-C-Aサイクルにより指導を行っています。

そのことにより、指導改善が図られ、指導による効果が生まれているのです。

ここでは、まず「子どもを理解し、適切な支援につながる教育的なアセスメント」のポイントについて述べ、指導事例から学びたいことを整理します。

(1)適切な支援につながるアセスメントのポイント

A アセスメントとは、支援のための見立てです

アセスメントとは、支援のための見立て（子どもを理解し、適切な支援を創り出すための総合的な見立て）です。見立てが正しくなければ適切な支援になるはずがありません。

必要な支援は、子どもの状況によって大きく異なります。子どもに合った支援、子どもに適した効果的な支援を考えるためには、的確なアセスメントが必要（前提）となります。

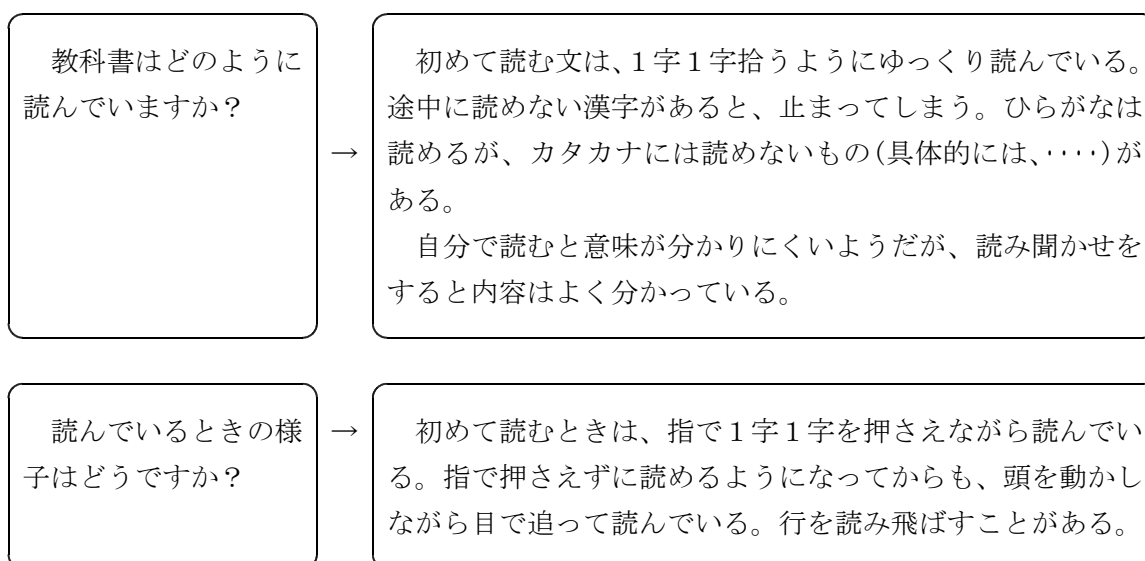
イ 具体的な事実を正確に把握する

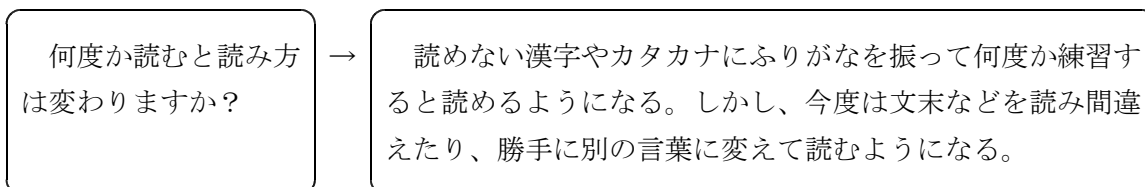
アセスメントにあたってまず大切なことは、事実を正確に把握することです。そして、その事実を冷静に整理することです。このときに大切なのは、具体的な事実です。

「読み書きに困難がある」「文が読めない」「特殊音節の習得と使用が難しい」「漢字の習得が難しい」というのは、一見事実に見えますが、これは事実ではなく解釈です。アセスメントのための事実とは、具体的なものでなければ適切な支援につながりません。

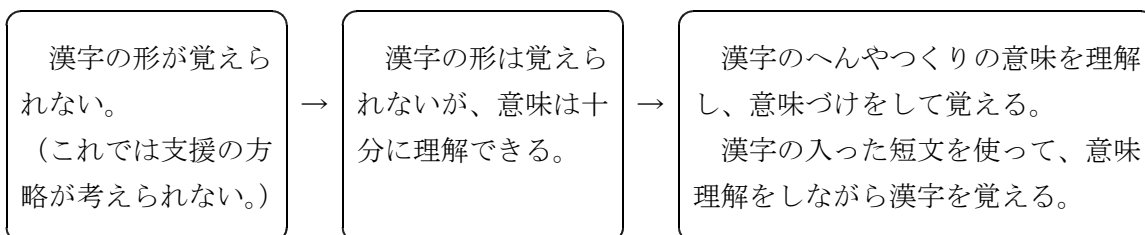
<具体的な事実の整理（例）>

抽象的に「文が読めない」と整理するのではなく、具体的に事実を整理してみましょう。





「できない」事実だけを集めても支援につながるアセスメントには役立ちません。支援方を具体化するときに役立つのは、むしろ「できる」事実（今できていること、このようにすればできることなど）です。



具体的な事実を把握していくと、ある事実と別の事実との間に矛盾があるように思えることが多く出てきます。思い込みによる不的確な見立てに陥らないですむように、どちらも事実としてしっかりと把握しておきましょう。また、一見矛盾があるように見えることを整理して深めていくと、その子ども特有のつまずきの背景が見えてくることがあります。

「なぜ？」と考えるところから子どもの特性への気づきや支援のヒントが生まれます。

ウ 事実を冷静に整理して、そのわけを考える

事実の把握だけでは、支援の手立てにはつながりません。

具体的な事実を把握したら、その事実を冷静に整理し、そのわけを考えてみましょう。これがアセスメント（見立て）です。

事実（現象）を把握するだけではなく、様々な事実がなぜ起きているのか、そのわけを考え、事実の背景やつながりを説明できる仮説を考えるのです。その中で、その子どもへの支援の基本と具体的な支援のアイデアが見えてきます。アセスメントをするにあたって、専門家の助言が役立つこともあります。支援のアイデアについては医療職や心理職よりも私たち教育職の方がずっと高い専門性を持っています。子どもの状態をしっかりと把握し、整理しながら効果的な方法の一つずつ考え実践していきましょう。

初見の文は逐次読み*になる。慣れてくると読み飛ばしや勝手読みになる。

↓ *逐次読み：「用語解説『逐次読み』とは？」(P17)参照

正確に理解している言葉が少なく、言葉の切れ目がわからないため、初見の文は逐次読みになる。また、慣れてくると文字を手がかりに「記憶した文を読んでいる」ので読み飛ばしや勝手読みになると考えられる。

↓

日常生活で使用する言葉は理解しているが、習得している語彙数が少ない。
聴力損失はないが、聞く力が弱い。

エ P-D-C-Aのサイクルで子どもの評価と指導の評価を更新しながら指導を行う

このようにして整理したアセスメント（見立て）に沿って指導や支援の計画を立てて、指導や支援を始めるわけですが、アセスメントはその時点での見立てであり、あくまでも仮説です。実際に指導や支援をする中で、新たな事実が見つかり、アセスメントは修正されていきます。また、指導や支援をすることにより実態が変化しますので、新たなアセスメントが必要になります。

指導や支援に当たっては、少なくとも一定期間ごとに子どもの評価（子どもの変化の評価）と指導の評価を関連づけて一体的に行いながら、当初に整理した基本的なアセスメントを常に検討し、修正していくことが大切です。この過程を繰り返すことによって、子ども理解が深まるとともに、より適切な支援が生まれてきます。

子どもに合わない指導は指導の効果が無いだけでなく、子どもの自尊感情を損ない、学習意欲を減退させるので、このことは特に重要です。

このように、「できること」と「できないこと」のギャップを考え、仮説を立てて支援することが大切です。また、繰り返し学習をさせる場合には、意味のない繰り返し学習にならないように十分に留意しましょう。

2 指導事例より

まず、典型的な読み書き困難のある子どもの指導事例を3ケース紹介します。

「文が読めない（音読に著しい困難がある）」「特殊音節の習得と使用が難しい」「漢字の習得が極端に難しい」ということは3ケースとも共通していますが、ケースAは「視覚認知に課題があるケース」、ケースBは「聴覚認知に課題があるケース」、ケースCは「感覚の統合と運動に課題があるケース」というように、読み書き困難の背景が全く異なる3ケースです。

各事例とも、それぞれ次のように整理して紹介しています。

- ◆ ケースの概要 <指導開始前>
(読み書き困難の具体像)
- ◆ アセスメント <この時点での仮説>
(読み書き困難の背景分析)
- ◆ 指導のねらい→指導内容・方法→指導結果とその評価 <指導開始後の1年間>
- ◆ 残された課題・新たな課題、指導内容・方法の再検討
(再アセスメント)
- ◆ 再アセスメントを踏まえた指導内容・方法→指導結果とその評価 <次年度>
- ◆ 指導後の状況
(改善された点と残された課題等)

ここで紹介するケースは、本研究で2年間継続して検討してきた実際の事例をベースにしていますが、個人情報保護の観点から、共通する困難のある他のいくつかのケースを含め、本質を損わない範囲で再構成した架空のケースにしています。

3ケースの紹介の後には、「視覚認知に課題があるケース」、「聴覚認知に課題があるケース」、「感覚の統合と運動に課題があるケース」の各タイプを対比しながら、それぞれの読み書き困難（「文が読めない」「漢字の習得が困難」「特殊音節の習得と使用が困難」）の現れ方と背景、そして背景を踏まえた指導のポイントについて整理しています。（P28～29の表1、表2）

(1) ケースA：視覚認知に課題があるケースの指導事例

Aさんは小学5年生です。

初めて見る文は一字ずつ指でたどりながら読むので、自分で読んでも意味が理解できません。練習しても、逐次読み*が続きます。読んでもらおうと理解でき、日常会話に問題はありません。

漢字は何度練習しても覚えられず、小学2年生程度の漢字がやっと読める状態です。特殊音節は、聞いて正しく書くことはできるのですが、文中では正しく読めないことがあります。

視写では、ひらがなはある程度まとめて写せますが、漢字は何度も確認しながらへんやつくりなどの部分ごとに写すので、非常に時間がかかります。板書を写すのが苦手で、連絡帳が書けないので、保護者が教科名のシールを作り対応している状態です。



アセスメント

全体的な発達に遅れはないが、文字→音、音→文字の変換に困難が見られ、「視覚-運動」系の発達に弱さがある。(WISC-III：動作性<言語性 動作性では、「完成」と「迷路」以外のSS(評価点)は8以下、「配列」と「記号」のSSは6)

頭を動かしながら文字を追っており、まとまった範囲を同時に見て把握するのが困難である(追視、注視点移行、周辺視等の弱さがある)可能性も考えられる。

また、視覚的な短期記憶の弱さだけでなく、聴覚的な短期記憶にも若干の弱さが見られるなど、記憶に苦労していることがうかがえる。(全体としては弱さの見られないWISC-IIIの言語性でも、聴覚的短期記憶に関わる「数唱」と「算数」のSSは8)



単語や文節をまとまりとして見ていないために逐次読みになり、拗音も2文字を同時に見ていないために正しく読めない。

漢字も、読めないまま単に形を模写することになってしまうので、繰り返して練習しても覚えることができない。漢字が読めないことと視覚的な短期記憶の弱さから、板書や教科書等の視写に極端に時間がかかり、読み書きのある学習活動が加重負担になっている。



指導のねらい(第5学年当初)

- ①単語や文節をまとまりとして把握することにより、スムーズに読めるようにする。
- ②特殊音節(拗音や拗長音)を即座に読めるようにする。
- ③読める漢字を増やす。
- ④連絡帳を自分で書けるようにする。



指導内容・方法(第5学年当初)

- ①短文にスラッシュを入れて、まとまりで読む練習をする。読めない漢字にはふりがなを振る。
- ②フラッシュカードを使い、拗音や拗長音をまとまりで読む練習をする。
- ③日常生活で使用頻度、必要度の高い漢字に絞って漢字の持つ意味を説明したり、自分の体験等につなげたりして覚える。
- ④黒板の明日の連絡欄をデジカメで写し、視写の練習をする。視写の速度を速めるために、時間を計ったりする。

指導結果とその評価(第5学年末)

- ①単語(4文字程度の単語)はひとまとまりとして読むことができるようになり、文を読むのがよりスムーズになった。
- ②単語レベルで読めるようになってきた。
- ③読める漢字が増えた。
また、意味が分かる漢字に限り、量を限定し、フラッシュカードを使って漢字の読みの練習を行い、効果が見られた。
- ④本児にも保護者にも相当な負担になっていた連絡帳の記入が、教科名が早く書けるようになることで、書く時間が短縮し、本児の自信につながった。



残された課題、新たな課題

- ・拗音や拗長音を読み間違ったときには自分で修正できるようになったが、まだ拗長音を習慣的に読むことが難しい。
- ・漢字の読み替えが苦手。(例：旅行は読めるが、旅は読めない)
似た形の、関連した言葉で読んでしまう。(例：波→およぐ、鉄→ぎん)
1字だけを見て、知っている他の言葉で読んでしまう。
(例：学級→がくしゅう、平和→しょうわ、品物→しょうひん)



指導内容・方法の再検討（再アセスメント：特に指導の検証に視点を当てて）

- ・「文字の集合をまとまりとして見る」指導を継続する。単語だけではなく、「単語＋助詞」までまとまりとして見る指導を工夫する。
- ・短期記憶の困難、特に視覚的短期記憶の困難という特性を踏まえた漢字の指導を工夫する。機械的な繰り返し練習はさせず、意味理解を中心とした漢字の指導を行う。
(自分で説明させるなど、十分な言語活動を保障し、理解を深めさせる。意味が理解できる漢字については、学年相応の読みの力をつけることを目標とする。学年相応の書きの力は目標とせず、必要な漢字を選択し、量を絞って練習させる。)



指導内容・方法（第6学年当初）

- ①「単語＋助詞」のひとまとまりを意識して、短文を読む練習をさせる（読めない漢字にはふりがなをつけておく）。
- ②拗長音の単語カードの「ゃ」「ゅ」「ょ」の部分を強調し、その部分に着目して読む練習をする。
- ③漢字の読みの指導にあたっては、何よりも意味理解を重視し、基本的にその漢字を使った短文で指導する。「読み替え漢字を使った短文」や「よく似た意味の漢字を使った短文」でも指導する。意味理解を確実にするために、自分で説明させる。(言語でのやりとりを重視して指導)
- ④漢字にまつわるエピソードを伝え、興味を持たせるとともに、意味を理解させる。へんからは意味、つくりからは音が想像できることを伝え、想起する手がかりにさせる。
- ⑤日常生活やテスト問題などに多用され、意味が理解できるようになった漢字は、フラッシュカードで読みの定着を図る。
- ⑥漢字の書きの指導にあたっては使用頻度などの視点から優先度を考えて選択し、量を絞って練習させる。

指導結果とその評価（第6学年末）

- ①文節のまとまりを意識しながら、音読することができるようになった。
- ②強調した文字に着目することで、読み間違いが少なくなった。
- ③漢字の読みは、読み替えやよく似た意味の漢字を対比的に指導することにより、漢字に着目→意味を考える→知っている語彙とつなげて読むという作業を通して読むことができるようになった。自分で説明することで、漢字そのものに着目できるようになり、読み間違いが少なくなった。
- ④へんとつくりの意味や漢字にまつわるエピソードは、想起の手がかりになるとともに、漢字への興味喚起、意味理解の深まりにも役立った。
- ⑤実際に使い、意味の分かる漢字に限定して繰り返し見て覚えることは効果があった。
- ⑥興味・関心のある漢字や想起につながるヒントをもらった漢字は、少しずつ書けるようになった。書けることが次の学習のモチベーションにつながった。



文の読みは、まとまりを意識することでかなりスムーズに読めるようになった。
漢字についても、少なくとも読みに関しては抵抗感が薄れ、意味を理解しながら読めるようになってきた。漢字の書きについては今後の課題であるが、日常生活で使用頻度の高い漢字を優先して学習することで、本人の自尊感情も高まり、学習に対する意欲も向上した。

(2) ケースB：聴覚認知に課題があるケースの指導事例

Bさんは小学3年生です。
 自分の思いや考えを言葉で言い表すことが苦手で、文末の発音も曖昧です。
 初見の文は逐次読み*ですが、繰り返して読みの練習をするうちに覚えて、すらすらと「読める」ようになります。しかし、今度は読み飛ばしや「勝手読み」になってしまいます。
 特殊音節は正しく読めますが、聞いて正しく書くことはできません。
 漢字の形はおおむね正確に覚えているようですが、読み方と一致していません。読み替えはほとんどできません。文を書くと、送りがなの誤りがあり、頻繁に当て字（同じ読み方の全く意味の違う誤字）を書いています。



アセスメント

全体的な発達のペースは比較的ゆっくりで、「視覚－運動」系に比べて「聴覚－音声」系の発達に弱さが見られる。（新版K式：言語社会<認知適応、WISC-III：言語性<動作性）
 日常生活で使用する言葉は理解しているが、習得している語彙数は少ない。聴力損失はないが、音韻意識*が弱く、構音の不明瞭も残っている。就学時点では、音の聞き分けが十分できていなかった。聴覚的入力の際には不注意や一見衝動的に見える思い込みがある。



正確に理解している言葉が少なく、また言葉の切れ目が分からないために、初見の文では言葉をまとまりとして把握できず、逐次読みになる。慣れてくると文字を手がかりに「記憶した文を読んでいる」ので飛ばし読みや「勝手読み」になると考えられる。
 特殊音節が、正しく読めるのに正しく書けないことも、音韻意識の未熟から来るものだと考えられる。
 漢字を図形としておおむね正しく把握しているにもかかわらず、漢字の読み替えの困難や誤った当て字の使用があるのも、言語発達の弱さの表れだと考えられる。



指導のねらい（第3学年当初）

- ①聞く力を高め、音韻意識を向上させる。（語彙数を増やすこともねらいとする。）
- ②単語や文節をまとまりとして把握することにより、文を読めるようにする。
- ③特殊音節を正しく書けるようにする。
- ④自分の言葉で表現できるようにする。（人に自分の気持ちを伝えることを目標に）



指導内容・方法（第3学年当初）

- ①様々な言葉遊びを経験させ、簡単な文の聴写を続ける。
- ②単語のまとまりがつかみやすいよう、助詞に印をつけて読むようにする。
- ③特殊音節の単語カードを使って聞き分けと表記のマッチングをする聴写の練習をする。
- ④学習の「振り返り」を文章で表現する。

指導結果とその評価（第3学年末）

- | | | |
|---|---|--|
| ① | → | ①傾聴意識が高まった。 |
| ② | → | ②1文字1文字に注意して読み取るようになったが、今度は文節としてのまとまりが捉えにくくなり、スムーズな読みにはなっていない。 |
| ③ | → | ③拗音や拗長音は正しく書けるようになったが、促音や撥音に混乱が見られる。（特に促音） |
| ④ | → | ④じっくり考えて表現することの良さを感じることができるようになった。 |



残された課題、新たな課題

- ・読むことへの抵抗感は減少したものの、スムーズに文を読むことはできない。
- ・拗音や拗長音は正しく表記できるようになったが、促音を正しく表記することができない。
- ・意味を考え、漢字を使用することができない。(第3学年では、重点課題にしなかった。)
- ・テストの問題文や選択肢を最後まで読まずに答えを書くので、分かっているにもかかわらず「結果を出す」ことができない。(学習意欲や自己肯定感の低下につながる。)



指導内容・方法の再検討（再アセスメント：特に指導の検証に視点を当てて）

- ・文字を正確に読むことを意識させると、かえって逐次読みが強化されるので、日本語のリズムである2拍フット*(2モーラ*でひとかたまり)で区切って読む指導を行う。
- ・促音(1音分が空白)や撥音(1音分が無声に近い「ん」)を指導する際に、「1音=1拍」を意識させてきたことが混乱を助長したと考えられるので、2拍フットを意識させながら指導する。(指導者側が「音声言語は2拍フット、ひらがなは原則1拍フットという矛盾」を明確に意識することにより、子どもに混乱を起こさせないようにする。)
- ・以上の見直しにより、ひらがなの読み書きが楽にできるようになると考えられるので、漢字の指導(特に、漢字の意味を理解することをねらった漢字の読みの指導)に着手する。



指導内容・方法（第4学年当初）

- ① 2拍フットを意識した音読練習を徹底する。(ひらがなの多い幼児向けの絵本から教科書教材へ) 促音や撥音の指導にあたっては、いたずらに1音ずつ区切るのではなく、2拍フットで指導する。
- ② 漢字の指導にあたっては、意味理解を重視し、読みと意味(イメージ)を一致させる指導を行う。
- ③ 「間違い直し」を通して、選択肢をすべて読んでから答えればできることを体験させる。

指導結果とその評価（第4学年末）

- ① 逐次読みや不自然な区切り方がなくなり、初見でもスムーズに読めるようになった。(1文字ずつを見ないために、かえって単語や文節のまとまりで文字をとらえるようになった。) 促音や撥音の表記が正しくなった。(日本語のリズムと文字との不一致の混乱が解消した。)
- ② 漢字を単に「音」を表す形として捉えていたが、意味のある形として漢字を意識化させることができた。ドリルにある短文を説明することで、意味を意識して読むようになった。
- ③ 間違いの原因が読み間違いであったり、選択肢を最後まで読んでいないことが原因であることに気づくことができた。



読みの指導の中心を「2拍フットのリズムの指導」を中心としたことで、「1文字ずつしか見ない」状態が改善された。最低でも2文字ずつ見ることができるようになり、単語や文節をまとまりとして捉えられるようになった。その結果、逐次読みがなくなり、スムーズに、楽に読めるようになった。読み飛ばしや「勝手読み」もほとんど見られなくなった。読みへの抵抗が格段に少なくなった。

漢字の習熟は今後の課題であるが、文中の漢字を含め文の意味を理解しながら読み書きをするようになった。

その結果、学習意欲や自己肯定感が高まっただけではなく、第4学年の2学期には、各教科の成績が向上した。

*モーラ：「用語解説『モーラ』とは？」(P17)参照

(3)ケースC：感覚の統合と運動に課題があるケースの指導事例

Cさんは小学1年生です。

知的発達に遅れがない（年齢相応以上の力がある）にもかかわらず、ひらがなの学習が終わった後もひらがなの読み書きが十分にできません。自分の名前も6月までは書けませんでした。特に書くことには抵抗が強く、計算はできるのにプリントに答えを書こうとはしません。

授業中は離席が多く、粘土や工作をして過ごしながら、時々授業に参加するような状態です。



アセスメント

知的発達は高く、標準化された知能検査の結果では落ち込んでいる領域は見られない。
 (WISC-III：全IQ115, 群指数はすべて100以上で、下位項目でも、数唱SS(評価点)8, 迷路SS9以外はすべてS10以上)

体を動かす遊びは好きであるが、縄跳びなど、リズム、協調性が必要となる活動では不器用さが目立つ。感覚統合検査の結果は、左右の協調運動、体性感覚*（触覚・固有感覚*）・運動の継次的処理が必要とされる検査に難しさがあったが、極端に低いスコアは見られなかった。眼球運動は、遊びや学習場面ではぎこちなさが見られたものの、評価場面では非常に努力しコントロールしていたため、生活場面とのギャップが見られた。

↓ *体性感覚：「用語解説『体性感覚、固有感覚とは?』(P17)参照」

検査場面では過剰に注意を集中させて答えていた。眼球運動、左右の協調運動など、本来は無意識レベルで処理できる能力に意識を向けなければならないことが、読み書きの難しさに関連していると考えられる。特に、読みに不可欠な眼球運動や文字をまとまりとして読む能力、書きに必要な眼と手の協応、体性感覚*の継次的処理に課題があると考えられる。

一方、知的発達が高いため、常に「できるはずなのにできない」苦しさに直面しなければならず、極端な自己肯定感の低下による適応不全に陥っている。



指導のねらい（第1学年当初）

- ◇「できる楽しさ」を知り、自尊感情を高める。
- ①傾聴姿勢を育て、聞く力をつける。（聞くことが楽しいという気持ちを育てる中で）
- ②課題に集中して取り組む態度を育てる。（授業に参加できるようにすることもねらいとする。）
- ③単語などをまとまりとして把握することで、少ない努力（意識）で読めるようにする。
- ④左右の協調運動、眼球運動、リズム、タイミング等の継次処理が必要な運動機能を高め、読み書きの基盤となる能力を促進させる。（まず、全身レベルから）



指導内容・方法（第1学年当初）

- ①楽しみながら、「聞く聞くドリル」「なぞなぞ」「3ヒントクイズ」などをする。
- ②集中して取り組めば成功する（勝てる）ゲームをする。（「間違い探し」「魚釣りゲーム」など）
- ③絵カードやひらがなの文字カード、単語カードを使って、2～3文字をパッと見て読む練習をする。
- ④左右の協調運動、リズム、タイミングの要素が入った活動を行う。

指導結果とその評価（第1学年末）

- ①指導者との安定した関係性が育ち、ゲームの説明など相手の話を最後まで聞くことができるようになった。
- ②ゲームに集中して取り組めるようになった。「勝ったり、負けたり」することが許せるようになったが、自分が勝てるようにルールを勝手に変えてしまう様子も見られる。
- ③単音、2文字の読みはほぼ定着した（3文字は未定着）。読みに対する抵抗が強く、文を読むのを嫌がる。教科書を意図的に持参しないこともある。
- ④不器用さが著しく、協調運動が特にぎこちない。



残された課題、新たな課題

- ・フラッシュカードで練習した2～3文字のひらがなの単語は読めるようになってきたが、それ以外は1文字ずつがやっと読める状態である。
音韻意識*が弱く、文字をまとまりで読むことができないので、文が読めない。
- ・見る→音を想起する→読むの継次処理を自動レベルで処理することが難しい。
- ・書くことに対しての抵抗が、依然極めて強い。
- ・個別指導により落ち着いた生活を送れるようになってきたが、友達とのつながりや授業への参加は十分にできていない。



指導内容・方法の再検討（再アセスメント：特に指導の検証に視点を当てて）

- ・「2拍フット*」のリズムで読むことを徹底する。
4文字以上の単語をスムーズに読むことができることをねらう。
- ・書くことの困難は、視知覚や聴覚的な課題というよりも、感覚統合の課題、協調運動や巧緻性の課題であると考えられるので、書く練習は「感覚刺激」を活用し、「動き」を感じられるようにして行う。
- ・自分の気持ちや考えを相手に伝えることができるよう、また、コミュニケーションの楽しみを感じることができるよう、個別指導の時間の中に自分の興味あることや話したいことを自由に話す時間をつくる。



指導内容・方法（第2学年当初）

- ① 2文字ずつを丸で囲み、読ませる。
(2拍フットで読むリズムを身に付けることを最重点のねらいとして)
- ② 書く練習は、動きの感覚が分かりやすいように、a)机にシェービングクリームを塗り、その上に手で書かせる。b)下敷きの代わりにサンドペーパーを敷いて書かせる。c)大きな紙を用い、上肢全体を使い大きく書かせる。
- ③ セラピーボールやトランポリンなどを使った全身運動の遊びを行う。(運動の「切り換え」「組立て」の力を養う。)
- ④ 自分の興味あること、話したいことを相手に伝える。

指導結果とその評価（第2学年末）

- ① 2文字ずつ意識して、2拍フットのリズムで読むことにより、少なくとも3～4文字の単語はスムーズに読めるようになり、読むことに対する抵抗がかなり軽減された。
- ② 何もない状態で練習するよりも記憶に残るようになった。こうしてひらがなは書けるようになったが、漢字の記憶には依然困難さが見られる。
- ③ 全身運動に取り組むことにより、身体をコントロールする力は高まってきた。しかし、書くことの難しさを含め、本児の様々な困難が感覚・運動に関わる弱さから来ているので、長期にわたる継続的な指導が必要である。
- ④ 自分の気持ちを相手に伝えることができるようになり、穏やかに過ごせるようになった。



2拍フットのリズムの指導を中心にしたことで、文字をまとまりとしてつかむことができるようになった。単語がスムーズに読めるようになり、自分から進んで音読練習をするようになった。プリントやテストの問題なども指でたどりながら自分で読み、取り組むことができるようになった。

書くことについての抵抗感は以前に比べて軽減したが、漢字の習得には苦勞している。今後も、感覚、運動の機能を高める指導を継続するとともに、書く指導の工夫が必要である。

なお、授業に参加できるようになり、学習意欲が向上した。

表1 タイプ別（「視覚系の課題」「聴覚系の課題」「感覚と運動の課題」）読み書き困難の具体像（典型例）と原因・背景（口の中）

	タイプⅠ（視覚系の課題）	タイプⅡ（聴覚系の課題）	タイプⅢ（感覚と運動の課題）
文が読めない	<p>相当練習しても、「逐次読み*」が続く。 聞いて理解する力は年齢相応またはそれ以上であるが、読むと文字を追うのが精一杯で、意味理解をしながら読むに至らない。</p> <p>眼と顔全体の動きの分離が不十分で、眼だけを動かして文字を追っていくのに苦労しており、追視にもエネルギーがいる。周辺視の弱さが著しく、複数の文字をまとまりとして見るのが難しい。</p>	<p>初見では「逐次読み」だが、大意が分かる と「勝手読み」となる。句読点で区切って復唱させても、リズムカルに復唱することや、正確に覚えることが困難。</p> <p>聞き取る力が弱く、知らない言葉や正確に覚えていない言葉が多い。そのため、単語や文節を正確にひとまとまりとして読み取ることが難しく、「聞いて覚えて音読する」ことが難しい。</p>	<p>リズムカルに話すことや文字を覚えるのが極めて困難。知的発達に遅れがなくても、読めない文字が多く、正しく書ける文字は少ない。</p> <p>不器用さが著しい。加減しながら（力を抜きながら）身体や心をコントロールすることが難しく、日本語の話し言葉のリズムが確立していない。追視や注視点移行もぎこちない。</p>
漢字の習得が困難	<p>まじめに練習するが、「正確な形」を覚えられない。何度も書いて練習した直後は覚えているが、記憶できない（特に書字に顕著）。覚えた漢字の意味は正しく理解している。</p> <p>追視だけではなく、注視点移行にも苦労しており、視写をするのに相当のエネルギーを使い、それだけで疲れてしまう。</p>	<p>一度覚えた文字は、おおむね「正確な形」を覚えているが、意味の定着が難しい。特に読み替えが難しく、書字では当て字（同じ読み方の全く意味の違う誤字）を使う。</p> <p>音の正確な記憶が困難で、読み方の定着にも困難がある。また、意味の理解が不正確で、適切に使用できない。</p>	<p>書くことに極めて強い抵抗感がある。筆圧が強すぎて上手に形を取ることができない。読み方を覚えている漢字はあるが、書ける漢字は少ない。</p> <p>感覚統合の困難と著しい不器用により、「手が覚える」ことができず、漢字の習得に大きな困難がある。不全感も強い。</p>
特殊音節の習得と使用が困難	<p>音を聞いて正しく書けるが、文の中にある特殊音節を正しく読むことができない。</p> <p>1文字1文字を追っていくため、特殊音節をまとまりで読むことができない。</p>	<p>文の中にある特殊音節は正しく読めるが、音を聞いて正しく書くことができない。</p> <p>「1音節＝1文字とはならない」感覚がつかめず、混乱を起こしている。</p>	<p>特殊音節が他の読み書きに比べて特に困難なわけではないが、定着しない。</p> <p>感覚統合の困難と不器用による様々な困難のため、混乱を起こしている。</p>
基本課題	基本的に、視覚系の課題による困難	基本的に、聴覚系の課題による困難	基本的に、感覚と運動の課題による困難

表2 原因(背景)を踏まえた指導のポイント(表1のタイプ別に)

	タイプⅠ 視覚系の課題による困難	タイプⅡ 聴覚系の課題による困難	タイプⅢ 感覚と運動の課題による困難
基本課題を踏まえて	読み書きに偏重しない授業に心掛け、聞いて理解し、活動できる支援を重視するとともに、「楽に見る」支援を工夫する。	授業の中でも「見て分かる」活動を用意するとともに、学校生活、家庭生活全般の中で聞く力を育て、語彙数の増加を図る。	自分の感覚や身体をうまくコントロールできないいらいだちを理解し、少ない抵抗で諸活動に参加できるような支援を工夫する。
文の読み	教室での音読は、事前の個別指導などで聞き覚えることにより参加させる。 単語や文節が「まとまり」として見えるよう、単語や文節を色分けしたり、スラッシュやスペースを入れたりするなど、教材の工夫をする。	教室での音読は、斉読では声を出しながら聞くことを、個人読みでは正確に読めるようになった短い部分を読ませるようにする。 音読の個別指導に当たっては、覚え間違いを確認しながらすすめる。知らない言葉があれば意味を理解させる。「2拍フット*」でリズムカルに読むことを重視する。	教室での音読は、斉読では声を出しながら聞くことを、個人読みでは正確に読めるようになった短い部分を読ませるようにする。 音読の個別指導に当たっては、正確に文字を追って読むことよりも、「2拍フット」で楽にリズムカルに読むことを重視する。
漢字	何度も書いて練習させるのではなく、意味理解を重視しながら、パーツの合成で覚えさせる。無理がなければ、筆順の法則を理解させてから、手の動きで漢字を覚え、定着できるような指導を重視する。 読みの定着はフラッシュカード等を使用。	漢字指導に当たっては、何度も書いて練習させるのではなく、意味理解を重視し、一つの漢字について、日常的に使う別の読み方を同時に指導する。	新出漢字の学習にあたっては、手の動きが感覚として分かるような工夫や「空書き」をさせるなど、感覚と運動をフルに活用する。 (固有感覚*や前庭感覚*の充足を含め、日常的に身体を動かして様々な感覚の充足・満足を図ることを前提として)
特殊音節	フラッシュカード等を使い、まとまった単位で読む練習をさせる。 (楽にできるものに絞って、あくまでも短時間に限り、繰り返し練習させる。)	日本語のリズム(2拍フット)を踏まえながら、「1音=1文字以外のルール」を整理し、法則的に指導する。自分が書いたものを読み返し、自己修正させる。	清音・濁音・簡単な漢字への抵抗が少なくなってから、特殊音節の法則性を整理して学習させ、「分かって覚える」ことを重視する。間違っている間は、何度も練習させない。
認知特性に応じた支援	眼球運動や視知覚向上の必要性についてのアセスメントを行い、必要な場合には視知覚運動の訓練を行う。	家庭環境・教室環境を含め、聞く力を育てるための言語環境を整え、総合的な言語力の向上を図る。	固有感覚や前庭感覚の充足を含め、日常的に身体を動かして様々な感覚の充足・満足を図りながら、感覚の統合を支援する。

※「認知特性に応じた支援」については、指導事例(P22~27)及び第3部参照、(タイプⅠ:「視覚の視点から」(P34)「感覚と運動の視点から」(P42)、タイプⅡ:「聴覚の視点から」(P39)「言語発達の視点から」(P46)、タイプⅢ「感覚と運動の視点から」)

*固有感覚、前庭感覚:「用語解説『体性感覚、固有感覚』とは?、『前庭感覚』とは?」(P17~18)参照

3 事例に学ぶ

(1) 具体的な事実を正確に把握すること、事実を冷静に整理してそのわけを考えること

1で整理したように、支援につながるアセスメントをするためには、具体的な事実を正確に把握すること、事実を冷静に整理してそのわけを考えることが大切です。

2で紹介した3ケースとも、「拗音など、特殊音節の読み書きが定着しない」ことが共通していましたが、具体的な事実を整理してみると違いがあります。

- (A) 音を聞いて正しく書けるが、文中の特殊音節を正しく読むことができない。
- (B) 文中の特殊音節は正しく読めるが、音を聞いて正しく書くことができない。
- (C) 特殊音節を含めてスムーズに読むことができず、書くことに著しい困難がある。

詳細については各ケースの記録をもう一度見ていただきたいと思います、その原因はケースによって大きく違っていました。

- Aは「聴覚認知には問題がないが、視覚認知に大きな弱さがあるケース」、
- Bは「視覚認知には問題がないが、聴覚認知と言語発達に大きな弱さがあるケース」、
- Cは「視覚認知や聴覚認知などの個別的な問題ではなく、感覚の統合と運動に著しい弱さがあるケース」でした。

この違いが、「拗音など、特殊音節の読み書きが定着しない」ことは同じでも、その現れ方に違いを生み出しています。

私たちは子どもの「頭の中」を見ることができません。心理検査によってその原因をある程度推測することはできますが、こうした事実をていねいに整理していくことにより、心理検査だけでは分析しきれないことを含めてアセスメントを深めることができるのです。

また、3ケースに共通していることに「初見の文を読むと逐次読み*になる」ことがありました。文字を単語や文節単位のまとまりとしてとらえられないため、正確に読もうとすると逐次読みになることは同じなのですが、苦勞していること（具体）が違うのです。

- (A) 視覚認知の弱さにより、まとまりとして単語や文節を見ていない。
- (B) 正確に理解している言葉が少ないため、言葉の切れ目が分からない。
- (C) 諸感覚の統合が難しく、手の動きの感覚で文字を覚えることにも著しい困難があるため、ひらがなも完全に習得できていなかった。また、発声発語器官をスムーズに動かして、リズムよく読むことができない。その結果、うまく読めない。

当然、効果がある指導法はそれぞれに違います。

Aさんには「文節の間にスラッシュを入れたり、拗音の部分の色づけすることにより、言葉がひとまとまりとして見えるようにする支援（視覚認知の弱さがあるので、視覚認知に過重な負担をかけないで読めるための支援と、視覚認知向上に向けた支援）」、

Bさんには「傾聴態度を育て、分かる言葉を増やししながら、2拍フット*のリズムで読む練習をすることにより、文字を連続体としてとらえる支援、音の『わたり』を重視した支援（聴覚認知と言語発達に弱さがあるので、言語発達の支援をしながら、聴覚認知が楽にできるような支援）」、

Cさんには「触覚や運動感覚を重視した文字指導を行い、ひらがなを獲得させた後、2拍フット*の読み方を指導してリズム感覚を向上させる支援（感覚の統合と運動に著しい弱さがあるので、諸感覚を統合するための活動を充実させ、触覚や運動感覚を活用した文字習得と定着の支援、リズムカルに発声できるようなリズム重視の支援）が有効でした。

(2) 支援のヒントは「できること」と「できないこと」のギャップから学ぶ

私たちは、すぐに「できないことをできるようにするためにどうしたらよいか」と考えてしまいます。字が読めなければ字を教え、そして読ませる。しかし、特別な支援が必要な子どもの場合に

は、特に「なぜできないのか」「どうすればできるようになるのか」を考えて指導しなければ、本来 unnecessary 苦勞を子どもに強いることになってしまいます。

漢字の習得に大変苦勞している子どもがいます。仮にDさんとしましょう。

視写や板書の書き写しには時間がかかりますが、漢字を含めて正確に写すことができます。細部の間違いもほとんどありません。しかし、手本を写しながら真面目に何度練習しても、一向に覚えられません。ひらがなの言葉を漢字で書くテストはほとんどできません。

Dさんはどうして漢字が覚えられないのでしょうか？

その原因は子どもによって様々ですが、「できること（細部まで正確に視写することができる）」と「できないこと（ひらがなで書かれた言葉を漢字で書くテストはほとんどできない）」のギャップからいくつかの仮説が考えられます。

例えば、「Dさんは、その漢字が読めても読めなくてもただひたすら手本を見て写しているのでは？」という仮説が考えられます。こうしたことは、私たちが考えている以上に多くあるのです。真面目に宿題をしてくるので、子ども自身が書いている漢字を読むことができないことに私たちが気づいていないことがあるのです。

Dさんは「漢字の書き方が覚えられない」以前に、「漢字の読み方を覚えていない」のです。それが分かれば有効な指導方法が明らかになってきます。「漢字の形に意味を持たせ、漢字の意味を考えながら、漢字の読み書きを覚えさせる」という指導方法が浮かんできます。

このように、指導は「できること」と「できないこと」のギャップを考え、仮説を立てて支援することが大切です。また、繰り返し学習をさせる場合には、意味のない繰り返し学習にならないように十分に留意しましょう。

ケースの取り組み(実際の支援)から学びたいこと

京都府総合教育センター 今田 三保
(本研究プロジェクト担当者)

具体的に、できることを増やす指導

何よりも大切なことは、子どもの意欲（モチベーション）を高めることです。読み書きに困難がある子どもは、強い戸惑いや不安、自分はダメなんだという否定的な気持ちをかかえています。それでも、「少しでもできるようになりたい」という思いで取り組んでいるのですから、できるだけ早く、「やればできる」という経験をさせてあげることが重要です。

Cさんは、個別指導を開始するまで、自分の名前が書けませんでした。知的発達が高く、学習内容は理解できるのに、読み書きになると一切できない。そんなつらい思いを少しずつ解きほぐすことができたのは、「ことばの教室」での学習や遊びを通して、楽しみながら「やればできる」という経験を積み重ねたからです。そして、「やってみよう」という意欲から、「もっとやりたい」という意欲を引き出すことに成功しました。Cさんは現在、自ら弟に教科書の読み聞かせをするぐらい、読むことに自信が持てるようになっています。

集団指導と個別指導

必要な個別指導の頻度は、子どもの状況によって変化していきます。

(Aさん) 定期的に週1回の指導を継続して行っている。

(Bさん) ずっと週1回の定期的な指導を行ってきたが、2拍フット*のリズムで読むことを定着させる時期には、毎日10分間の指導を追加した。現在は、昼休みに10分間「ことばの教室」に通い、漢字学習をしている。(短時間の繰り返し学習が、非常に効果的になった。)

(Cさん) 入学当初の混乱していた時期には、毎日1時間の個別指導を行っていたが、現在では週1回(1~2時間)の定期的な指導を行っている。

このように、子どもの状況によって指導内容や方法を柔軟に考える必要があります。

また、教室でみんなと一緒に学ぶことになる内容を事前に個別指導で予習することにより、自分の学級で力が発揮できるようになり、自信につながります。自分一人のできること、学級の中でできることが増えていくことが自信を高め、実際に使える力がついていくことにつながります。

なお、担任以外の教員が個別指導を行う場合、担任と情報を共有し、共通の観点で指導、支援することが最も大切です。

本当に必要な支援とは

読み書きに困難があるなど、学習につまずきのある子どもに対して必要なのは、その子どもに合った学びのスタイルを探し出すことです。

各ケースを指導した先生方は、それまで何百人もの子どもを指導してきたベテランの教員です。その先生が、指導の効果がでないことに悩み、「どうしてだろう、なぜ難しいのだろう?」と子どもと向き合い、試行錯誤しながら効果的な指導を編み出してきたのです。また、一つ一つの現象を、他領域の専門家と一緒にあらゆる角度から考え合い、互いに意見をたたかわせる中で新しい視点が生まれてきました。

私たちは、これまでの経験の中で蓄積してきた一定の方法で子どもを指導しています。習得が難しい子どもには、繰り返し指導することで何とか習得できることを期待します。それが間違っているわけではありません。しかし、それでもうまくいかない場合には、子どもの現状と背景をもう一度理解し直し、指導方法を見直すことが必要です。

Bさんのケースで振り返ってみましょう。

長年個別指導をしてきたにもかかわらず、音読については大きな変化が見られなかったBさんですが、豊教育で蓄積されてきた言語指導から学び、2拍フットでのリズムを重視した読みの指導と、意味理解と読み方を重視した漢字の指導により、読む技能が向上し始め、読むことへの自信がついてきました。この時期、Bさんは「ことばの教室」の先生と、毎日10分間だけ習った漢字の読みを復習しています。

その結果、授業ごとに行われる漢字テストでも、「点数が取れる」ようになってきました。漢字の読み書きのテストでもほとんど満点が取れるようになったのです。

Bさんにとって必要だった漢字学習は、漢字を繰り返し書くことではなく、漢字の意味を理解しながら、漢字の正しい読み方を確認することだったのです。

「分かった!できる!」と実感すると、子どもは自ら練習するようになります。Bさんは、先生が出張の日には「次の日の漢字も一緒に教えて。」と先生にお願いするようになるなど、学習意欲の向上が見られます。さらに、読み書きが楽になったというだけでなく、自信がつき、各教科の成績の向上も見られるようになりました。

繰り返しの練習はその子どもに合っていてこそ効果があるのです。もし、Bさんに漢字を書く練習ばかりさせ続けていたら、いくら練習しても成果は見られなかったでしょう。

子どもに合わない指導を繰り返し行うことは意味を持たないどころか、子どもを苦しめるだけです。回数や時間は少なくても、その子どもに適した方法で支援することがいかに重要かということはこのケースから学ぶことができます。

アセスメント(支援につながる見立て)をしっかり行い、その子どもに合った指導法を探り、実践する。実践後は必ず、その方法で効果があったのかを検証することが必要です。そして、

効果が見られない場合はもう一度アセスメントに戻り、指導法を再検討することが重要です。

また、効果があったとしても、その方法をいつまでも続けていけばよいというわけではありません。子どもは常に変わっていきます。

私たち教師自身が固まることなく、常に柔軟に子どもの状況に合わせた支援ができる力を付けていきたいものです。

読み書きに困難のある子どもの自己肯定感

京都府総合教育センター 大森 直也
(本研究プロジェクト担当者)

読み書きに困難のある子どもは、読むことや書くことに関して「できない」ことが繰り返されます。その結果、自己肯定感が損なわれていくことが少なくありません。

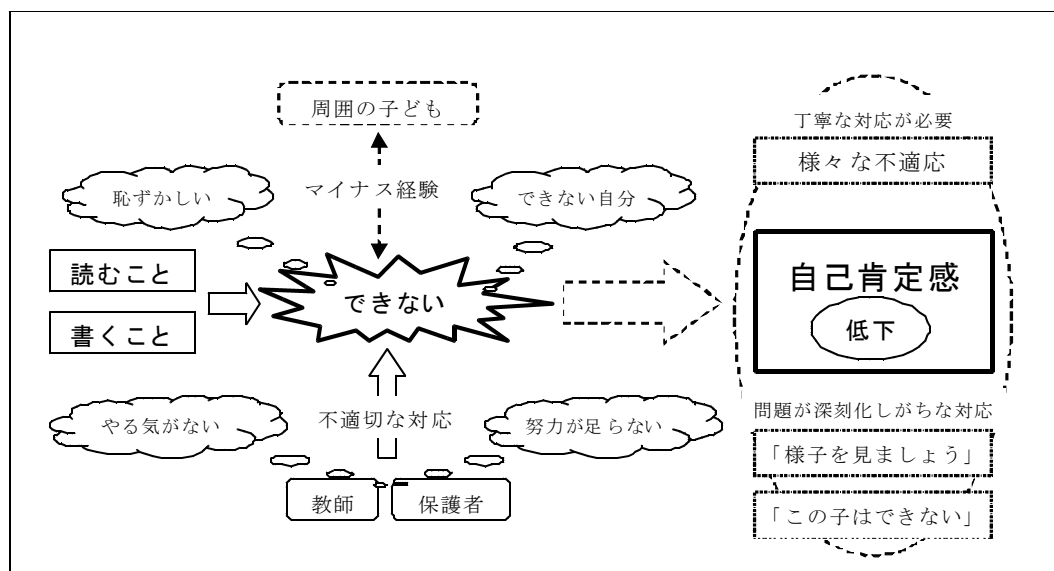
先生や保護者が「努力不足」や「わがまま」だと考え、単に間違いを指摘したり、課題の繰り返しを要求したりすると、ただでさえ苦手だと思っている読み書きがますます苦痛になってしまいます。また、授業中に他の子どもと同じように読めない、書けないことから、辛い思いをしているはずで

このような状況が積み重なると、スモールステップでいいいな繰り返し学習をすれば身につくはずの学習にも向かえなくなってしまう。そして、これらを「やる気」の問題として対応することが続くと、ますます自己肯定感が損なわれていきます。

自己肯定感が損なわれた子どもは、学習意欲が低下するだけでなく、対人関係などにおいても様々な不適応が起こりやすくなります。

また、「そのうちできるようになるかもしれないから、様子を見ましょう」と放置したり、「この子はできないから仕方がない」と配慮をしなかったりすると、自己肯定感を低下させ、問題を深刻にします。

大切なのは、「できない」ことから生まれる子供の気持ちを理解し、「できない」内容を分析し、無理なく「できる」はずの内容と支援方法を検討し、支援を始めることです。



第3部 各分野の専門家からのメッセージ

視覚の視点から 大半の人たちとは違う世界を見ている子どもの理解と支援

京都府立盲学校 大牧 万里子

私たちは、外界から受け取った情報をもとに自己を調整し、外界に働きかけて生活し成長していますが、外界からの情報の80パーセント以上は視覚から得る情報であると言われています。視覚情報は、時間を追って聞いていかなければならない聴覚情報(音)とは異なります。同時に広い範囲を見ることができるので、視覚を使うと一瞬のうちに極めて多くの情報を得ることができるのです。

見るための脳や目の機能はとても精緻にできており、呼吸するのと同じように、意識しなくてもうまく視覚からの情報を得ています。

ところが、人々が当たり前のようにしている「見ること」に苦勞している子どもたちがいるのです。こうした子どもたちが、その困難さを訴えることは滅多にありません。急速に進行する疾患でないかぎり、以前からずっとその状態が続いているので、本人自身が「見ることはそんなものだ」と思っています。

子どもが持っているはずの力を、学習や運動など日常生活の中で十分に発揮できていない状況や、本人が困っている内容から気づいてあげなければならないのです。

「見ること」に困難がある子どもがいることに気づきましょう

*弱視の子どもたちがいます。

弱視は、近視や遠視と違って、眼鏡などで矯正しても良好な視力が得られません。

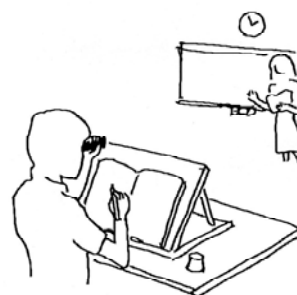
成長の過程で近視になる人は大勢いますし、老眼になれば誰もが見えにくくなりますが、近視や老眼では、眼鏡をかけなくても鮮明に見える距離があり、さらに眼鏡などで矯正すれば一定の距離の範囲は鮮明に見えるのです。また、鮮明に見えていた経験があるので、「はっきり見えるということがどういうことか」が分かっています。

しかし、先天的な弱視の子どもは、「鮮明に見えるとはどういう状態か」を知らないまま大きくなるのです。近づいて見たり触れたりすることで、ある程度確かなイメージをつかむことができますが、そういう経験ができないものは、「ぼんやりした像」でしか把握できず、意味のある情報として記憶に蓄積されることがありません。何となく見えていても、「しっかり分かった」という実感を伴う学習を積み上げることが難しいのです。

視機能や視知覚は、誕生後から小学校低学年までの時期に、網膜に鮮明な像を結び、脳で解析・統合し他の感覚情報と合わせて認知する、絶え間ない経験の積み重ねを通じて発達すると言われています。ですから、可能な限り鮮明に見よう早期から支援をすることが非常に大切です。

<こうした子どもには、次のような配慮や対応が必要です>

- ・視覚補助具（ルーペ、単眼鏡、拡大読書器）の活用
- ・文字の最適なフォントやサイズの選択、書見台の活用
- ・学習環境・教材等の配慮
- ・視経験の不足への配慮



*** 視力測定の結果が良くても、「近見視力」が低い子どもたちがいます。**

学校で行われている視力測定は、「遠見視力」を測定するもので、対象物から5m離れて識別できる視力を測定するものです。視力測定では良好な値がでていのに、近距離が見にくい（「近見視力」が低い）子どもがいます。こうした子どもの場合、手元で本を読んだり文字を書いたりするときには、鮮明な像が得られていないか、眼の焦点を合わせる神経と筋肉に過重な緊張を与えながらより鮮明な像を得ようとしているのです。

近くのを苦勞せずに見ることができるといことは、学習を進める上で大切な条件です。

小学校高学年になると文字が小さくなる上、より速い読書速度が求められます。近見視力が低いと、学習能率に影響したり、見ることにエネルギーを使うために疲れやすくなったりします。当然、意欲や集中力や持続力にも影響を与えます。

学校では近見視力の測定が行われていないので、こうした子どもがどれだけの頻度でいるのか明らかではありませんが、「近見視力が1.0未満の子どもが1割近くいる」という研究成果を発表している眼科医もおられます。

また、学校教育に関わる眼科医の中には、「元々近くのものに焦点が合いやすい近視の子どもは、遠見視力を高めるための眼鏡を装用したまま近くを見ると、眼の焦点を合わせるため神経と筋肉により過重な緊張を与える。手元を楽に見られるように、授業中は眼鏡をかけない方がよい。黒板を見るためには、座席の位置を配慮すればよい。」と言われる方もおられます。

「手元が『楽に』見えているか」という視点を持ち、子どもたちの見え方に配慮することが大切です。

<近見視力が弱い子どもには、次のような対応が必要です>

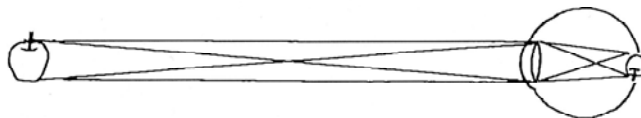
- ・ 近用眼鏡の装用
- ・ 文字の最適なフォントやサイズを選択、書見台の活用

ひとくちメモ（遠見視力と近見視力）

人は、遠くを見るときには眼球内の筋肉を緩め（＝調節力を働かせない状態）、近くを見るときには緊張させて水晶体の屈折を強めて（＝調節力を働かせた状態）見えています。

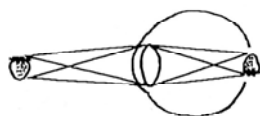
<遠見視力とは>

遠くを見るとききの視力を表します。ふつう、人の目は5m以遠で無調節状態になるので、5mの距離で測定しています。



<近見視力とは>

近くを見るとききの視力を表します。近くを見るときは調節力を強く働かせた状態なので、遠見視力と同じ結果が出るとは限りません。近見用の視標を用い、距離30cmで視力を測定します。



*眼球をスムーズに動かしたり調節したいことが困難な子どもたちがいます。

物を見るとき、私たちは眼球を頻繁にかつ俊敏に動かして対象物をとらえ、ピントを合わせながら網膜に結ばれた鮮明な像を脳で解析して認識します。眠っているとき以外は、日常生活のすべてのシーンで、学習しているときも体を動かしているときも、ほとんど止まることなく眼球を動かし、視点を移動させたりピントを合わせ直したりしています。

眼球の動きが俊敏で滑らかでないと、全体を眺めながら部分を見ること、物を見比べたり視点を移しながら作業したりすること、動いているものを見たり動きながら見たりすることなどに苦勞をすることになります。学習活動では、文字を上手に追えないため読むことが難しい、視写や板書を写すことができなかつたり極端に時間がかかつたりする、体育の球技などでの技能獲得が難しいなどの状況が生まれてきます。

<こうした子どもには、次のような活動や支援が必要です>

- ・目と手や体を同時に働かせる遊びなど
- ・「眼球運動トレーニング」が有効な場合があります
(症状によっては避けたほうが良い場合があるので、眼科医の意見を聞いた上で行います)
- ・環境や教材の工夫(座席の位置、文の行間・字間、「読みの定規」やマーカーの使用など)

*寄り目の苦手な子どもたちがいます。

斜視があると、大抵は周囲に気づかれて眼科を受診することが多いですが、目の向きには違和感がなくても、寄り目と開き目がスムーズにできない子どもたちがいます。最近の小中学生の中には、意外に高い頻度でそのような子どもたちがいるのではないかとの指摘も聞かれます。

私たちは物を見るときにピントを合わせるだけではなく、見る対象が遠ければ両目の向きはほとんど平行にし、近ければ両眼の向きを寄せて見えています。

一般的に視力測定は片眼ずつ行いますが、左右それぞれの視力が良くても、近くを見る際に寄り目が上手にできないと、物が二重に見えたり、手元で行う作業が不正確で時間がかかつたりします。疲れを訴えることが多く、長続きしないことの原因にもなります。

<こうした子どもには、次のような活動や支援が必要です>

- ・両眼視トレーニング
- ・眼鏡による補助がうまく合う場合があります

— ひとくちメモ (斜視)

斜視は、片方の目が見たい物の方に正しく向いているときに、他方の目が内または外、上、下などに向いて、見たい物に視線を合わせられない異常です。視線の外れる目が左右のいずれか固定しておらず交互に表れることもあります。

眼球を動かす筋肉は6種類あります。私たちは普段、左右各6種類の眼筋を絶妙にコントロールして、見たい物の方に眼球の向きを合わせています。

斜視の相談があったら必ず眼科の受診を勧めてください。斜視の種類と原因は様々あり、眼科医はそれに応じて治療方法を判断します。乳幼児の斜視は、放っておくと弱視になってしまうことがありますので早い対応が必要です。



***ほんの少しの光量の違いだけなのに、まぶしさや暗さを極端に感じる子どもたちがいます。**

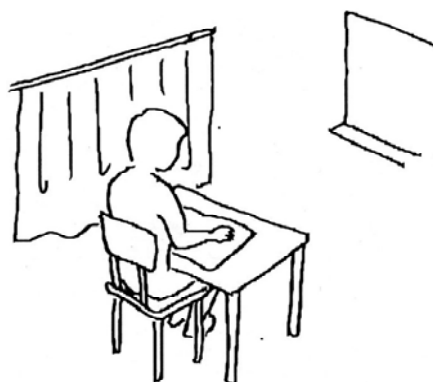
「暗いと見えにくい」「明るすぎるとまぶしい」のは誰もが経験することですが、これが極端な子どもがいます。ほんの少し暗いと極端に視力が落ちる子どもや、ほんの少し明るいともまぶしくてかえって見えなくなる子どもです。同時にこの両方がある子どももいます。

こうした子どもと話をするときには、子どもに窓を背にさせてあげましょう。少なくとも、子どもが明るい窓を見なくてもよいポジションで座らせるなどの配慮が必要です。そうでないと、子どもからは相手の顔の表情が全く見え、シルエットだけが見えているのです。それでもまぶしすぎる場合は、カーテンを閉め、昼でも室内灯をつけたり、天井照明を抑えて机の上を照らすためのスタンド照明を使ったりすることが必要です。

また、明るさ（暗さ）の変化に目が慣れるのにとっても時間がかかる子どももいます。私たちが暗いトンネルに入ったときや出たとき、一瞬見えにくい状態を経験することがありますが、その状態が長く続くと考えてください。

<こうした子どもには、次のような支援が必要です>

- ・照度や光の入射角度への配慮（特に重要）
（教室内の座席の位置、照明器具、ついたて等）
- ・反射光への配慮
- ・つばのある帽子や遮光眼鏡の使用
- ・教材等の配慮（高コントラスト）



***網膜に映った像を脳で解析・統合して認識することが困難な子どもたちがいます。**

こうした子どもは、視力的には見えていても、物の形、色、向き、位置関係、物の動きなどのいずれか（または複数）を正しくとらえることができません。文字を読んだり書いたりすること、図形の学習や体育の学習、物を整理したり探したりすること、目的地に移動することなどに困難が生じます。

<こうした子どもには、次のような活動や支援が必要です>

- ・「視覚以外の感覚情報を併用する学び方」を育てること
- ・「視知覚訓練」が有効な場合があります

「見ること」に困難のある子どもに出会ったら

***当人の訴えを聞くことが大切です。**

見えにくいと感じても、「普通に見えている人に、見えにくいことを分かってもらう」のは難しいので、訴えることをあきらめてしまったり、せっかくな訴えても放置されたり不適切な対応をされたりすることがよくあります。

見え方の困難は人によって違います。教材を拡大することで見やすくなる子どもは多いのですが、拡大すると1文字ずつしか見えなくなり、かえって読みにくくなる子どももいます。また、照明を明るくするとまぶしくなり、かえって逆効果になる場合もあるのです。

さらに、環境調整の支援だけではなく、視機能訓練や視知覚訓練が効果をあげることがあります。

当人の訴えに耳を傾け、検査結果や行動観察と合わせて、どのように見えているのか、どんな困難を感じているのかを、想像力を働かせて理解し支援するようにしましょう。

*** 視覚の面だけで判断をしないことが大切です。**

読み書きができないと、見え方に問題があると思われがちですが、そうでないことも多いのです。

例えば「漢字が書けない」というケースの場合、視覚機能に困難があるのか、聴覚情報処理や言語発達、手指の協調運動など他の要因があるのかを判断した上で適切な支援を行うことが必要です。

また、主たる原因が視覚ではない場合でも、視覚的な要因がつけ加わっていることで一層困難になる場合もあります。

「文の読みがたどたどしい」というケースの中には、文字を音に変換することの難しさがある上に、眼球運動にも弱さがあるために、努力してもなかなか実らないということもあるのです。

現象が同じでも要因はそれぞれ異なりますので、総合的なアセスメントを行うことが必要です。

*** 視知覚に課題のある「読み書き困難」な子どもの指導には、盲学校の教育手法が参考になります。**

[例] ・時間的、空間的な全体像をあらかじめ知らせておく。

- ・ 見るときに、言葉による説明を加える。言葉で説明させる。
- ・ 部分と全体との関係で見よう意識づける。
- ・ 順序立てて覚えるようにさせる。
- ・ 手でなぞるなど、形や文字を運動的に覚えさせる。

この冊子では紹介していませんが、視力や視野への配慮や、視覚に頼らない学習方法を中心に、具体的な指導方法に関して、盲学校の教育実践には多くの蓄積があります。

視力や視野の問題ではない視知覚の課題がある子どもの支援についても、盲学校のノウハウが参考になります。盲学校の地域支援センター（京都府視覚支援センター）にご相談ください。

「見ること」に困難がある可能性を検討するための簡単チェックリスト

- 文字の読み間違いが多い。
- 文字を読むのに時間がかかる。
- 文字を覚えにくい。
- 文字の形が整わない。
- 視写(書き写し)したり、板書を写したりするのが難しい。
- 行を飛ばしたり同じところを読んでしまったりする。
- 図形の問題が苦手。
- 形の全体的な把握が苦手。
- 手先の作業が、うまくこなせない。
- 集中して作業を続けるのが難しい。
- 探し物をうまく見つけられない。
- 指差しの方向を見つけれない。
- ボールをよけられない。
- 目を細めたり、目をしかめたりして物を見る。
- 片目を閉じて物を見る。
- 対象とずれたところに目を向けて見る。
- 物を見るとき目が小刻みに揺れる。
- 目がすぐ疲れる。

*以上の項目に多く該当するからといって、視覚的な要因とは断定できないことに留意してください。

聴覚の視点から

京都府立聾学校 細矢 義伸

はじめに

名前を呼べば振り返る、会話が成立する、授業の中でもやり取りができるなどがあれば、私たちは相手が聞こえていると判断します。「聞こえている」ことは間違いありませんが、すべての子どもが同じ程度に聞こえているとは限らないのです。難聴はないと思っている子どもでも、精密な聴力検査（聴力測定）をすると、聴力に問題がある（軽度の難聴がある）ことがあります。

発達障害が認知されるようになったつい最近までは、明らかな他の障害や全体的な発達の遅れがないにもかかわらず、言葉が遅れている、発音がおかしい、集中力に欠ける、指示に従えない、読み書きに困難があるなどの状況があれば、まず「耳を疑え（軽度または中等度の難聴を疑え）」と言われていました。そして、「難聴がない」ことが明確になった上で、言語の問題、情緒の問題、他の認知の問題を考えていったのです。

発達障害が認知されるようになったのはいいのですが、聴覚の問題が見過ごされるようになってはいないでしょうか。

聴覚の問題や聴覚障害と発達障害との共通点と相違点などを考えてみたいと思います。

聴覚障害の有無を含め、様々な場合があります

軽度の聴覚障害（軽度の難聴）があると発達障害に似た状態を呈するため、正確な評価が必要です。そして、その評価をもとに、聴覚をどの程度活用するのか、視覚など他の感覚を利用した支援をどのように進めていくのかを考えなければなりません。

正確な評価をするために、支援すべき子どもが次の3つのグループのどこに入るのかを見立ててみましょう。

- (1) 軽度（または中等度）の難聴がある場合
- (2) 難聴はないが、聞き取りに問題がある場合
- (3) 難聴はなく、聞き取りにも問題がない場合

それぞれの場合の見立てのポイントと対処方法について述べていきます。

(1) 軽度の難聴がある場合

軽度の難聴のサインをあげてみましょう。

授業中集中できない。	→ 座席を前にしたら集中できる。
聞くのが苦手、聞き返しが多い。	→ 静かな場面で一对一で話すと聞き取れる。
言葉の発達がやや遅れている。	→ 特定の50音の行に偏った誤りがある。
発音に異常がある。	→ 特定の子音の発音に特有の誤りがある。
指示どおりに動けない。	→ 一对一で指示すると指示通り動ける。
こだわりが多い。	→ 一对一の時にはこだわりは出ない。
場面に合わせたことばの使い方ができない。	→ 一对一で会話していると問題はない。

左側（→の左側）の状況があれば、右側（→の右側）の状況があるかないかを整理してみましょう。

右側（→の右側）の状況があっても発達障害がないとはかぎりませんが、右側の状況がある場合には発達障害よりもまず「しっかり聞こえているか」を確かめてください。

可能であれば、精密に聴力検査（聴力測定）や語音検査ができる機関で診断を受けることを勧めます。聾学校の地域支援センター（京都府聴覚支援センター）でも、聴力測定や語音検査を実施しています。

難聴は、耳鼻咽喉科での治療により改善することがあります。治療による改善が望めない場合でも、補聴器等によって支援することで「きこえの状態」を改善することが可能です。また、補聴器が必要でない場合でも、「聞こえにくい」ことが分かっているならば、周りが配慮することができます。

また、難聴は発見が早ければ早いほど、その状態に応じた対応や配慮により、二次的な問題を最小限にすることができます。補聴器が必要な難聴の場合の多くには、言葉の発達に問題がでてきまうので、聴力検査が受けられる発達年齢であれば早く受診することが望ましいです。対応が遅れると、支援を行っても効果が出ない場合があります。

しかし、軽度の難聴があることが分かったとしても、「発達障害はない」と即断してはいけません。中には、軽度の難聴と発達障害が重複している子どももいます。

軽度の難聴は学習障害やADHDの子どもとよく似た特性を呈することが多いため、難聴から来る困難なのか、発達障害から来る困難なのか、その両方が関係しているのかなどを見分ける必要があります。

そのためには、まず難聴の有無を明らかにし、難聴があればその対応をすることが大切です。

(2)難聴はないが、聞き取りに問題がある場合

「難聴はないが、聞き取りに問題がある」とはどの程度の範囲を言うのかということについては、海外では「聴覚処理障害（Auditory Processing Disorders）」と称して、境界線や問題点が明らかになってきていますが、国内では未だ明確な境界線はなく、研究途上です。

ここでは私個人が遭遇した事例を表記することとどめたいと思います。

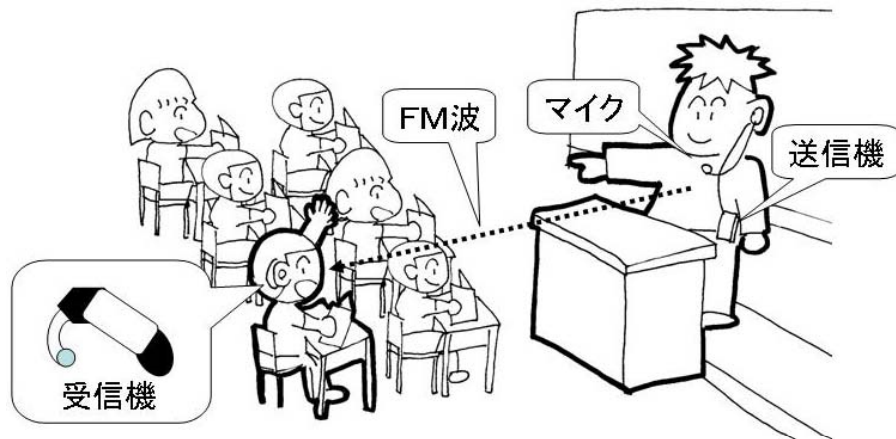
これらのケースは、共通して雑音下での聞き取りに問題がありました。静かな場面では正常聴力と同じ聞き取りが可能なのですが、雑音の多い場面になると極端に聞き取れなくなるのです。

一部の大学病院や聾学校の京都府聴覚支援センターで行っている精密な語音検査を、静穏下と雑音下で比較すると「静穏下で100%聞き分けできていた無意味音節が、SN比5dBの雑音（雑音が語音よりも5dB小さい状況）の中では、50%以下しか聞き取れない」という結果です。雑音下で聞き取るのは誰でも難しいのですが、多くの人はSN比5dBの雑音の中でこれだけ聞き取れなくなることはありません。つまり、この子どもたちは、騒がしい場面では“極端に”言葉が聞き取りにくくなるのです。

このケースの場合、「FMシステム」のように、「雑音が軽減でき、語音が増幅できる」システムを利用するとかなり軽減できました。

（「FMシステム」とは、マイクの部分が本人の耳や胸にある普通の補聴器とは違い、マイクの部分を先生が付け、子どもがレシーバーを耳に付けて話者の声のみを増幅するシステムで、教室で難聴の子どもが先生の話を重点的に聞いて授業の内容を理解するための支援機器です。次のページの絵をご覧ください。）

このようなケースへの支援方法はまだまだ未確定な部分が多いのですが、こうした機器の利用を症状にあわせて対処することによって、困難を軽減していくことが可能なように思われます。



(3) 難聴はなく、聞き取りにも問題がない場合

この場合は、難聴や「物理的な聴覚入力」の問題ではなく、「聴覚入力に対する弱さ」が問題となり、発達障害などに起因することが想定できます。機器などによる支援によって困難を改善する見込みが少ないため、教育的な対応が望まれます。

こうした子どもたちは聴覚からの入力が苦手であると考え、聴覚刺激を少なくして視覚から情報を入力する方法を考えます。楽に学ぶためには、この視点が大切なことは言うまでもありません。

しかし、私は「精選して聴覚刺激を入れる」ことも大切だと考えています。聴覚からしか得られない刺激や内容もあるからです。大切な刺激を使わないのではなく、子どもに負担なくうまく利用するほうが効率的な場合があるので紹介します。

私は、聾学校で聴覚障害（聾や高度難聴から中等度難聴、軽度難聴）の子どもたちの指導や、相談をしてきました。強い聴覚障害がある場合、自分の発声や発音を聞き取ることが困難なため、幼児段階から様々な方法で発音を矯正し、言語を指導されてきました。基本的な視点は、「聴覚以外の感覚の活用」と「残存聴力の活用（聴覚の活用）」両方の組み合わせです。

聴覚からの入力が弱いという点では、このタイプの発達障害の子どもも同じなので、聴覚障害教育のノウハウを活用することで支援の幅が広がると考えています。

くたたとえばこんな時は？ —文字の誤りを直すときの注意点—>

誤った文字を訂正させる場合、手間がかからないように、つい「誤った文字だけを訂正させる」ことが多いのではないのでしょうか。文字の誤りは、発語している言葉の音韻が誤っているか、あいまいになっていることが原因になっていることが多いので注意が必要です。

そもそも単語を習得していく場合、語を一音一音記憶していくのではなく、ひとまとまりの言葉として「語のイントネーション」や「音韻と音韻のわたり」も含めて覚えていくのです。そのため、訂正するときはしっかりと聞かせて、少なくとも単語や文節、必要な場合には文のすべてを書き直させた方が効果的です。

子どもは、一音一音ずつ習得していったわけではなく、まとまりとして言葉を覚えていきます。訂正するときも一音節だけを訂正するのではなく、まとまりとして訂正する必要があります。

おわりに

有効な方法はいくつもあります。しかし、子ども一人一人によって原因や必要な支援方法が異なるため、まず正しい評価（適切な見立て）が欠かせません。有効だとされる教育方法をそのまま使用するのではなく、「何のためにこの指導を行うのか」を明確にし、その裏付けをしながら指導や支援を進めていきましょう。

感覚と運動の視点から

京都大学大学院医学研究科
作業療法士 加藤 寿宏

人の進化と文字を読むこと、書くこと

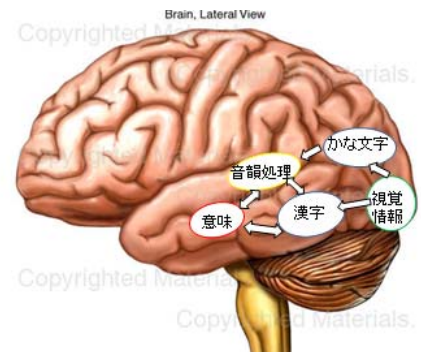
人が地上に誕生したのは5万年以上前であり、洞窟画が描かれたのは3万年以上前とされています。しかし、文字が発明されてからはまだ5千年しか経過していません。この進化の過程を人の一生80年として換算すると、絵を描くことは48歳、文字を読むこと、書くことができるのは72歳からとなります。文字を読むこと、書くことは、進化の過程の最後の産物であるが故に、発達過程においてもとても難しい課題なのです。この文字の読み書きを小学校に入学する6歳からはじめるのですから、文字の学習でつまづく子ども達がいることは何ら不思議なことではありません。

脳と文字を読むこと、書くこと

進化の過程は脳の発達の過程と言ってもいいでしょう。子どもの発達も脳の発達が基盤となります。文字を読むこと、書くことは脳の連合野が担っています。連合野は進化の最終段階で発達した脳の部分で、哺乳類の中では人が最も発達しています。そのため、子どもの発達過程においても、連合野は他の脳の部位に比べ発達に時間がかかります。

連合野は、脳に入ってきた複数の感覚情報が統合される部分です。文字は、主に左の脳の連合野である角回、外側後頭回（かな読み）と下側頭回後部（漢字の読みと書き）とよばれるところで処理されているといわれています（少し難しいですが図を参照してください）。ここは視覚（見る感覚）、聴覚（聞く感覚）、体性感覚（触る感覚と運動の感覚）の3つの感覚が統合される部分です。

文字学習に視覚と聴覚が必要なことは容易に理解できると思いますが、体性感覚は普段は無意識で処理されているため、大切さに気づくことが難しい感覚です。書くときに筆記具を持ち、手を動かすことは当然ですが、漢字を思い出せないときや、曖昧なとき、私たちは書いて（手で机に、筆記具で紙に書いて）思い出そうとします。これは、書くという運動感覚を通し学習している、すなわち文字学習が運動学習の要素を多く含んでいることを実感できるエピソードです。



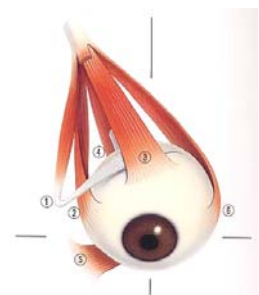
視覚(見ること)と読むこと・書くこと

■ 2種類の目の運動（追視と注視点移行）

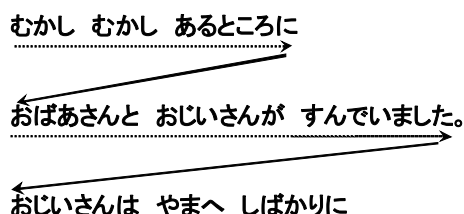
見たものを目で捉え、脳で理解する過程は大きく3つに分けることができます。

最初の過程は、目というレンズに対象物（文字）を写す過程です。近視、遠視、未熟児網膜症はこの過程での問題で、眼鏡や手術により対処します。

次の過程はレンズを対象に向けることで、そのためには目をスムーズに動かす必要があります。片方の目（眼球）には6つ（左右両方で12）の筋肉がついており、その筋肉が協調して動くことで目をスムーズに動かしています（眼球運動）。



文章を読むときには文字を目で追います。読むことの難しい子ども、例えば「逐次読み*になる、文字を読み飛ばす、行を読み飛ばす、板書を写すことが難しいなどは、この眼球運動のぎこちなさが原因となっている場合があります。右の図は、横書きの文字を読むときの眼球運動を表しています。「むかし むかし…」と、点線で示した文字を横に追っていく眼球運動（追視）で行の最後まで読みますが、行の最後まできたら、次の行の最初の文字「お」まで素早く眼球を動かし視点を移します（注視点移行）。この2つの眼球運動は脳での処理メカニズムが異なるため、文字の読み飛ばしと行の読み飛ばしの頻度には差が出る場合があります。



文字を書くためには、この追視と注視点移行が不可欠です。文字を学習するには、まず教科書や黒板の見本を写す必要があります。写すためには、見本の文字と自分が書いている文字を見比べる必要があります、注視点移行が必要となります。また、書いている手元を見続け、文字を構成する線の方向が正しいかどうかを目で追い続けなければならないので、追視も必要となります。

板書を写すときには、注視点移行が特に重要となります。自分のノートと黒板を交互に素早く見ながら、かつ適切な場所に視線を止めることが必要です。板書を写すのは、机上の教科書やプリントからノートに写すよりも注視点移行の範囲が広がるため、注視点移行の苦手な子どもは、より困難が目立ちます。

さらに、子どもの中には眼球を動かす方向に得手不得手がある場合もあります。例えば、横方向に動かすよりも縦方向に動かすことが苦手な子どもの場合、横書きの方が縦書きよりもスムーズに読めます。そして、教科書やプリントとノートの位置は横の方が写しやすい、縦の位置関係（ノートと黒板）にある板書は苦手だということが考えられます。

そして、最後の3つめが脳で視覚情報を認知するという過程です。

■中心で見えるものと周辺で見えるもの

私たちが見ている世界は、中心にはっきりと見える部分（中心視）があり、その周辺に何となくぼんやりと見える部分（周辺視）があります。

文字を読んでいるときをイメージしてみてください。読んでいる文字だけを見ているだけでなく、その文字を中心に周囲の文字も周辺視によりぼんやりと見えていることがわかります。この周辺視により、一文字一文字ではなく単語やフレーズとして捉えることができるのです。一文字だけ見えるぐらいの太さの筒を片目で覗きながら、文章を読んでみて下さい。逐次読みになったり、単語の区切りが減茶苦茶になったり、読んでも意味が分からなかったりするのではないのでしょうか。

文をスムーズに読むためには、周囲の文字もぼんやりと見えていることが重要なのです。

文節の間に区切り（スラッシュ）を入れることで読みやすくする方法がよく行われていますが、これは周辺視が上手く使えない子どもにも有効です。では、そのスラッシュは何色で入れていますか？周辺視で見える範囲は色により異なり、緑、赤、黄、青の順で見える範囲が広がっていきます。とすれば、一番見える青色を使うことが有効な手段となるかもしれません。見やすさは子どもにより異なりますが、色による違いがあることを知ることで、何気なく行っている支援をより深く考えるきっかけになると思います。

周辺視が上手く使えない子どもが小学校で最初につまづく学習は、運筆練習での線引きです。点と点をつなぐ時、私たちは鉛筆の先を中心視で捉えながらも、終点（向かう点）を周辺視で捉えています。ぼんやりであっても終点が見えていることで、まっすぐな線が引けるのです。周辺視で捉

えられる範囲が狭い子どもも、短い線であればまっすぐ引けるので、繰り返し練習すれば長い線も引けるようになって考えがちなのですが、見えていない所に向かって線を引くことは、練習しても難しい課題なのです。

それでは、どうすれば良いのでしょうか。周辺視で捉えやすい視覚情報の一つに「動き」があります。勉強中に自分の周囲を人が通るとうっとうしいのは、周辺視が動きを捉えやすいためです。これを学習に利用することはできないのでしょうか。先生が「終点」を指で軽く叩くように動かすことで、周辺視として捉えやすくなります。先ほど述べた色による違いを利用し終点の色を変えることも有効かもしれません。さらに、周辺視は平面よりも立体を捉えやすいため、点の上に小さな指人形を置くことも有効な方法の一つです。これらを組合せ、指を青色で塗り、終点を軽く叩くように指示すると最も効果があがるかもしれません。

最近あまり見かけませんが、昔、中学校の先生が指示棒で黒板を叩きながら説明していました。これは、音だけでなく、「動き」によって注目させるという意味でも有効だったかもしれません。ただ、いったん注目した後には動かされると、気になって仕方がありませんが……。

体性感覚*(触る・動かすこと)と読むこと・書くこと

小学校低学年の新出漢字の学習では、空書を使います。

漢字を覚える方法と学習効果との関係についての研究(佐々木ら1982)があります。そこで比較されている学習方法は以下の3つです。

- | | |
|---------|---------------------------|
| ①「空書なし」 | : 目で見て覚える。 |
| ②「空書」 | : 空中で手を動かし覚える。 |
| ③「紙上空書」 | : 紙の上(机の上でもよい)で手を動かして覚える。 |

一番学習効果があった(正答率が高かった)のは③です。

この3つを感覚の視点から分析すると、①は視覚のみ、②は視覚+運動の感覚、③は視覚+運動の感覚+触覚(紙の上をなぞるので、指から触覚が入ります)で学習しています。

視覚のみでなく、体性感覚(触る感覚と運動の感覚)を用いることで文字学習がしやすくなることが証明されているのです。

■ 3指で持つこと

小学校1年生になると、まず鉛筆の正しい持ち方を学習します。

親指と人差し指、中指の3本の指で鉛筆の3方向(3面)を支え持つのが正しい持ち方です。この3方向からの支えは、運筆のあらゆる方向を体性感覚で感じるのに適しています。低学年で使うことのある三角鉛筆は、3本の指がぴったりフィットするため、持ち方を安定させると同時に3方向からの体性感覚情報を感じとりやすくするのに適しているのです。そのため、文字を学習するのに適した形となります。私は、発達に障害がある子どもにもこの鉛筆をよく利用します。また、3指で持ちやすくするには、ペンホルダーの利用も有効です。日本では種類が少なく、一人一人に合ったものを見つけることが難しいのですが、外国にはたくさんの種類があります。ネットで何種類かを取り寄せておいて、子どもに合ったものを見つけてみてください。

<http://specialchildren.about.com/od/sensoryintegration/a/siproducts.htm>

(このHPは特別支援教育で使用できる教材、遊具等を取り扱っている店を掲載しています)

最近、3指で正しく鉛筆を持っていない子どもがたくさんいます。文字学習を始める時には、正しい持ち方を身につけさせたいものです。

■鉛筆を持つ力（力加減）

3本の指で持つこと以上に大切なことは、持つ力（力加減）です。

最近、鉛筆を強く握り過ぎていたり、握りが弱かったりする子どもがたくさんいます。どちらも文字学習にはマイナスに作用します。

握り過ぎは筋肉に力が入りすぎている、すなわち、筋肉が過剰に収縮している状況です。鉛筆を思い切り強く握って書いてみて下さい。指先や肘、肩をどちらの方向に動かしているのか、感じ取りにくくなりませんか？ 私たちが運動するとき、例えば肘を伸ばす時は、肘を動かすすべての筋肉が収縮するわけではなく、伸ばす筋肉は収縮し、曲げる筋肉は緩んでいます。「伸ばす筋肉のみ収縮している」感覚を脳に伝えることで、肘を伸ばしているという運動感覚が分かるのです。力を入れすぎている（過剰に筋肉を収縮している）のは、曲げる筋肉も伸ばす筋肉も両方とも収縮している状態です。そうすると、実際には肘が動いているのに、脳に届く筋肉の情報は両方収縮している、脳は「肘が動いていない状況」として捉えるのです。

それでは、握りが弱い子どもはどうでしょうか。筋肉が収縮しにくく、運動感覚を感じ取りにくいのだということが理解できると思います。

鉛筆を強く握り過ぎている場合など、鉛筆ではなく指で書いた方が覚えやすいことがあります。私がよく利用するのは、シェービングクリームを机に塗り、指で文字を書く方法です。鉛筆を握らないことで余分な力が抜け、動かす方向が感じ取りやすくなります。ホワイトボードを利用することもあります。ホワイトボードは鉛筆に比べ抵抗が少ないため、力を入れすぎずに書くことができます。握りが弱い子どもには、クレパスで書く、紙やすりを下敷きにするなど、書く動作に抵抗をかける工夫をすると良いでしょう。不器用で運動コントロールが難しく、書いている線を止めたり、方向を切り替えたりすることが難しい子どもにもこの方法は有効です。

■右利きと左利きの文字学習

発達に障害がある子どもの中には左利きの子どもも多くみられます。利き手が変わっても今まで述べてきた考え方に変わりはありません。ただ、左利きの場合、書いている文字が左手に隠れて見えにくくなるため、紙を斜めにする、手首を曲げるなど、右利きの子どもにはあまり見られない特徴があります。しかし、原則は同じで、3指、力加減、手首の位置は右利きの子どもと異なっても、その状態で繰り返すことができるか、が重要です。

■量より質の繰り返しの学習

文字学習が運動学習の要素を多く含んでいることは前述しましたが、運動学習を効率よく行うには、同じ運動を繰り返すことが重要です。

それでは、たくさん繰り返せばいいのでしょうか。

文字のきれいさや癖は個人差がありますが、大切なのは、癖やきれいさが常に安定しているかどうかです。癖字であったとしても、同じ書体で繰り返し書けば、繰り返し学習の効果があります。

しかし、発達に障害がある子どもの中には、同じ文字を書いても、別の人が書いたように見える子どもがいます。このような場合、同じ漢字を10回書かせても、10個の文字の形やバランスが異なれば、1回1回異なる運動により書いたこととなります。繰り返し書いたにも関わらず、運動学習にはなっていないのです。

量ではなく、文字の形、バランス等が安定した文字を書くこと、すなわち質が大切です。

言語発達の視点から(発達の視点から<1>)

京都府立盲学校 青山 芳文
(元小学校「ことばの教室」担当)

個別的な認知特性の前に、言語発達の視点で考えてみましょう

子どもたちの中には、著しくたどたどしい読み方(「逐次読み*」など)になる子どもや、言葉を変えて読んでしまう(「勝手読み」になる)子どもがいます。

発達障害の知見を踏まえ、個別的な認知特性に着目した子ども理解が進んできたことはいいのですが、読み書きにつまずいている子どもに対して、すぐに「dyslexia(読みの障害)がある」「LDがある」とか、「視知覚に問題がある」「眼球運動に問題がある」「音韻意識*に問題がある」「感覚統合の問題がある」と考えてしまっていないでしょうか。

個別的な認知特性をアセスメントしなければ支援につながらない子どもがいることは確かです。しかし、読みが苦手な子どもの理解と支援にあたっては、発達障害による個別的な認知特性として考える前に、発達の視点、特に言語発達の視点を踏まえて理解することが大切です。

読みに苦勞している子どもの疑似体験をしてみましょう

まず、「逐次読み」や「勝手読み」になってしまう体験をしていただきますよう。

次の文を音読してください。大きな声で、できるだけ「さっさ」と読んでください。

〔表記1〕

はしめよりわれはとおもひあかりたまへるおほむかたかためさましきものにおとしめそねみた
まふおなしほとそれよりけらふのかういたちはましてやすからすあさゆふのみやつかへにつけ

「逐次読み」や「勝手読み」にならずに読めましたか。

この2行は、「いずれの御時にか、女御更衣あまたさぶらい給ひける中に……」で始まる日本文学の古典中の古典、源氏物語の「桐壺」の一節(冒頭の文に続く一節の原文)です。

皆さんは多分 dyslexia(読みの障害、読字障害)ではないと思いますが、古典に馴染んでいる方以外は、速く読もうとすると「勝手読み」に、正しく読もうとすると「逐次読み」になってしまったのではないのでしょうか。

それでは、文節の間に区切り(スペース)を入れ、句読点をつけますので、もう一度音読してみてください。(〔表記2'〕は、現代読みに合わせて濁点をつけました。)

〔表記2〕

はしめより われはと おもひあかりたまへる おほむかたかた、めさましきものにおとしめ
そねみたまふ。おなしほと、それより けらふの かういたちは、まして やすからす。(以下略)

〔表記2'〕

はじめより われはと おもひあがりたまへる おほむかたがた、めさましきものにおとしめ
そねみたまふ。おなじほど、それより げらふの かういたちは、まして やすからず。(以下略)

いかがですか。格段に読みやすくなったのではないのでしょうか。

今度は、文節の間のスペースをなくしますが、漢字で書ける単語は漢字で書き、読みにくい漢字にはルビ（現代表記）をふります。最後にもう一度音読してみてください。

〔表記3〕

始め(初め)より我はと思ひ上がり給ひける^{お(おん)}御方々、目覚ましきものに^{おとし} 𑖀^{それ}め嫉み給ふ。同じ
ほど、それより^{げろう} 下^{こうい} 藤の更衣たちは、まして安からず。朝夕の宮仕えにつけ……

いかがですか。更に読みやすく、意味が分かるようになったのではないのでしょうか。

「逐次読み」や「勝手読み」になってしまうわけ

〔表記1〕は、なぜ読みにくいのでしょうか。そのわけは、次の2つです。

- (1) 文節の区切りが分からない。(単語や文節が「ひとまとまり」で見えない、つかめない。) →どこで区切るかが分からないので、すらすらと(2拍フット*のリズムで)読めない。
- (2) 意味が分からない。(意味の分からない言葉が多すぎる。) →意味が分からないので、一字一字にとられるか、勝手に読んでしまう。

〔表記2〕が〔表記1〕より読みやすいのは、「区切りが明確になっている」からです。〔表記3〕がさらに読みやすいのは、「意味が分かるようになったから」です。

読みに苦労している子どもたちのほとんどに、「文節の区切りが分からない(単語や文節が「ひとまとまり」で見えない、つかめない)」ことと「意味の分からない言葉が多い(獲得している語彙数が少ない)」ことが見られます。獲得している語彙数が多いにもかかわらず読みに困難のある子ども(読みの障害のある子ども)がいることは確かですが、読みに苦労している子どもの大多数は、正確に分かっている言葉が少ない(獲得している語彙数が少ない)のです。

大切なのは、「区切りが分かるように支援すること」と「分かる言葉を増やすこと」

「区切りが分かる」と「言葉の意味が分かる」ことは、相互に関連しています。

もう一度、源氏物語を音読したときのことを思い出してください。

区切りが分からないまま〔表記1〕を読んだ方は、意味がほとんど分からなかったのではないのでしょうか。一方、区切りを明確にした〔表記2(2')〕では、分からない言葉が減り、仮に意味が分からない言葉があっても、全体の意味はほぼつかめたのではないかと思います。

さらに、漢字を使って視覚的に意味が分かるようにした〔表記3〕では、スペースを入れていないにもかかわらず、文節の区切りが分かって読みやすくなり、全体の意味もつかめたはずです。

このように、区切りが分かって(単語や文節のまとまりをつかんで)読めば意味理解が進み、分かる言葉が多くなれば区切りが分かって読みやすくなるのです。

このように考えると、読みに苦労している子どもへの支援には、次の2つが大切だということが分かります。

(1) 文節の区切りが分かりやすいようにして読ませる。

◇ 文節と文節の間にスラッシュを入れる、色分けをする、スペースを入れた教材を提供するなど、区切りを明確にして、単語や文節がひとまとまりで見えるための手助けをする。

【他の子どもたちと同じ活動ができ、教科のねらいを達成できるように支援する。＝学習参加をねらいとした支援（「今、ここで」の支援）】

◇ 個別的な認知特性についてのアセスメントを行い、単語や文節が「ひとまとまり」で見える（そのような目の動きができる、文字の流れを頭の中でスムーズに音韻化できるなどの力）を育てる。

【自分の力で楽に読むための土台となる力を育てる。＝スキルの向上のための土台を育てることをねらいとする、長期的な見通しを持った指導・支援】

(2) 分かる言葉、使える言葉（語彙数）を増やす。

分かる言葉を増やす(豊かに、確かにする)ことの大切さ

部屋の隅で遊んでいて大人同士の会話を聞いていないと思っていた子どもが、急に話に入ってきてびっくりした経験はありませんか。「人の声が好き」「聞く(聴く)のが好き」な子どもに育ち、家庭に豊かな会話がある子どもは、幼児期後半になると驚くほど大人同士の会話を聞いています。

この頃の子どもたちがよく発する言葉があります。……「○○って何のこと？」

尋ねられた言葉の中に知らない言葉があったとき、会話の中に聞いたことのない言葉があったとき、テレビのニュースなどで聞き慣れない言葉があったときなどに発する「○○って何のこと？」という言葉です。

こうした子どもは、獲得している語彙数が多いのです。「○○」以外の言葉の意味が正確に分かっているから分からない言葉(○○)を正確に聞き取り、その意味を尋ねることができるのです。他の部分分かっているから分からないところが分かる、明確な質問をすることができるのです。

そうすると、分かる言葉は加速度的に増えていきます。ほとんどが分かっている言葉なので、分からない言葉を正確に抽出することができ、疑問を持ち、質問することができる。その結果、分かる言葉がますます増えるという良い循環です。

逆に、語彙数が少ない(分かっている言葉の数が少ない)と、分からない言葉を抽出する(分からない言葉を聞き分け、分からないと意識する)ことも難しくなります。何度聞いても、何度読んでも、初めて聞いたり読んだりしたような気がするので、正確に分かる言葉が増えていかないという悪循環です。

言葉を育てること(ここでは、分かる言葉、語彙数を増やすこと)は、技術的な指導だけではできません。「この方法で、これだけすればよい」という単純なハウツウはなく、家庭を含めた言語環境の改善とていねいで長期的な支援(教育と子育ての総合力)を要します。

学習の手段としての技能である「読み」の力をつけるためにも、学習の内容を理解する言語力を育てるためにも、「分かる言葉を増やす(豊かに、確かにする)」ための総合的な支援をおろそかに

することはできません。

「分かる言葉を増やす」ための支援(長期的な支援)

分かる言葉を増やすことを含め、言葉を育てるための支援のポイントを整理します。

まず、「耳を育てる」(「人の声が好き」「聞く(聴く)のが好き」な子どもに育てる)ことから

言葉を育てるためには「耳を育てる(聞く力を高める)」ことが大切(土台)です。

「耳を育てる(聞く力を高める)」と言っても、聞く訓練をするわけではありません。「人の声が好き」「聞く(聴く)のが好き」という子どもに育てるということです。

家庭での豊かな会話(特に親との豊かな会話)が大切

(1) 分かりやすく、ていねいな語りかけが鍵

家庭での豊かな会話、特に親との豊かな会話が大切です。

そのためには、どうすればよいのでしょうか。「分かりやすく、ていねいに語りかける」ことです。とげとげしい言葉をかけ続けると、子どもから「聞く力」を奪ってしまいます。

「最近の子どもは単語でしか話さない」と嘆く前に、大人自身が自分を振り返ってみましょう。命令文ではない文体で、穏やかに明瞭に語りかけていますか。「ていねいな語りかけ」というのは長文のことではありません。だらだらと語りかけられると、子どもは「聞き流す」ことを覚えてしまいます。大人の側が「誠実に(命令文ではない文体で、穏やかに明瞭に)語りかけ」ればいいのです。

「家庭」「親」と書いてきましたが、学校(教室)でも全く同じことです。私たち教師は職業柄、だらだらと説明したり、命令文の文体で子どもに話すことが多いことを自覚し、「命令文ではない文体で、穏やかに明瞭に誠実に語りかける」ことを意識しておきましょう。

教材を楽に読み、理解するためには、書き言葉の文体になじんでおかねばなりません。いたずらに「読み」の訓練ばかりするよりも、「耳や口」が書き言葉の文体(適切な助詞が入り、主語と述語が揃っている文体)になじんでおくことが結局のところ近道なのです。

(2) 子どもの話に耳を傾けることが大切

「聞く力」は「話す力」とともに育っていきます。

「聞く力」が育つ土台が「人の声が好き」「聞く(聴く)のが好き」だとすれば、「話す力」の土台は「人に伝えることが好き(人に伝えたいと思う)」「話すのが好き」ということです。

話す力には、2つの面があります。

一つは、相手に分かるように正しく話す力です。必要に応じて、書き言葉の文体で端的に話す力です。この力を高めることは、文をスムーズに正確に読むことと、文を論理的に理解することにつながります。

もう一つは、自分の思いや考えを語る力です。文法的に正しく話す力を育てることが大切なのは言うまでもありませんが、自分の思いや考えを語る力が育っていないとコミュニケーション

ンには役立ちません。文章を読んで作者の意図や考えを理解するためにも、この力は大切です。

自分の思いや考えを語る力は、指導や訓練では育ちません。「聞いてくれる人がいるから（自分の思いや考えを）語る」のです。子どもの話に耳を傾けましょう。長時間でなくてもいいのです。

(3)人への基本的信頼感を高め、自己肯定感を育てることもつながる

分かりやすくていねいな語りかけがあり、豊かな会話がある家庭や教室では、子どもたちは「人として尊重されている」と感じることができます。その結果、「耳が育ち、言葉が育つ」だけでなく、人への基本的信頼感が高まり、自己肯定感が育っていきます。

特に、幼児期後半から学童期前半には本の読み聞かせが有効

子ども同士の豊かな遊びの経験も大切

幼児期後半から学童期前半には本の読み聞かせが有効です。心地よい読み聞かせを十分経験した子どもは、「人の声を聞くのが好き」になり、人の声に耳を傾けるようになります。同時に、学力や情緒の土台である「豊かな想像力」が育ちます。

また、話し言葉の発達や想像力の発達に、子ども同士の遊びの豊かな経験が必要なことは言うまでもありません。

見ること・聞くことの楽しみを土台に、読むことへの喜びを育てる(読書の習慣へ)

こうした経験が豊かな子どもたちの多くは、文字に親しむようになった後、読書好きの子になっていきます。見ることや聞くことの楽しみを土台に、読むことの喜びを育てることができ、読書の習慣へとつながっていきます。読書好きになり、読書の習慣がつけば、読む力がますます育ちます。

読書には、会話にはないメリットがあります。それは、目の前に筆者がいなくても、読者の心の中で筆者とのやり取りが成立し、考えが深まることです。自分一人で目の前にいない人と対話できることです。

発達と教育の視点から(発達の視点から<2>)

京都府立桃山養護学校 今泉 祥子

「LD(学習障害)」って何?! — 「読み書き困難」と表現する方が正確です。

巡回相談をしている中で、いろいろな子どもたちと会いました。効果的な指導をするために、事前に必要な情報を得てから子どもと会うのですが、よく「この生徒はLDです。その対応を教えてください。」と依頼されるのです。また、校内研修会に呼ばれて、「うちの学校は、LDだけ支援しています。」という話を聞くことがあります。そんな時、思わず「うーん」と考え込んでしまいます。「LDとだけ言われても、実態がわからないよなあ。」「これだけの情報で、どう支援するの?」というのが、私の正直な感想です。

文部省(現文部科学省)による学習障害(LD)の定義は次のとおりです。—1999年(平成11年)—

学習障害とは、基本的に全体的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定の能力の習得と使用に著しい困難を示す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、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接的な原因となるものではない。

(行動や社会性の問題だけのものは除外されています。)

ポイントは「全体的な知的発達に遅れはない」という点です。

保護者からの相談でも「知的遅れはないんです。LDです。」と言われる方が多く、「LDは、知的発達に遅れがないことが要件である」という認識は広がりつつあるように感じます。また、それだけではなく、「発達の遅れ」や「知的障害」ではなく「学習障害(LD)」の方が受け止めやすいという保護者や教員がたくさんいるということかもしれません。

実際には、「学習障害(LD)」と訴えたり判断されたりしている子どもたちの中に、知的障害のある子どもや環境要因による学習不振の子どもが多く含まれていると思われます。

LD I-RというLD推定のための調査票があります。基礎的学力(8領域)と行動・社会性(2領域)でLDを推定しようとするものです。ここで見る基礎的学力の内容は「聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する」及び「英語、数学(中学のみ)」です。この調査票だけで判断してしまうと、知的障害のある子どもたちは全員LDになってしまいます。

聞く、話す、読む、書く、計算する、推論するなどにつまずきのある子どもを支援するためには、LDか否かの判断の前に、その子どもの知的な発達水準(level of development)を正しく把握することがとても大切です。LDと判断するには「その発達水準と乖離した聞く、話す、読む、書く、計算する、推論するなどの困難が明らか」、読み書き障害と判断するには「その発達水準と乖離した読み書き困難が明らか」な場合に限定しなければなりません。また、そうでなければ、指導や支

援にあたって誤った目標や内容を設定することになってしまいます。

発達水準をおさえるとは、どういうこと？

小学校低学年の子どもでひらがなの表記の誤りが目立つ場合は、4歳頃から始まる音韻意識（音節分解、音韻抽出など、音韻を意識的に操作することができる力）が形成されているかどうか判断の重要な観点のひとつです。

かな文字の読みの指導は、音韻意識を獲得し、語頭音の抽出ができる段階（4歳過ぎの発達段階）ではじめて可能になります。ということは、4歳後半の発達の力を獲得していない子どもがひらがなを読めなくても書けなくても、読み書きの力が弱いことにはなりません。こうした子どもに対して読み書き困難というのは当を得ていないのです。発達水準を考慮せず、「繰り返し指導すれば書けるようになるはずだ」と考えるのは間違いです。

文部科学省のLDの定義から考えても、「読み書き障害がある」というには、IQが85以上であるにもかかわらず、読みのレベルあるいは書きのレベルのいずれか、またはその両方に明らかな困難がある場合に限るべきだと考えます。

IQが70～85のようにゆっくりとしたペースで発達している子どもの読み書き困難や学習困難については、スキルを高める指導だけに陥ることなく、ていねいなアセスメントを行った上で、発達全体に視点をあてた適切な指導や支援がなされる必要があります。

1999(平成11年)の文部省(現文部科学省)の「学習障害及びこれに類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」の報告には、次のような指摘があります。

「知能検査の結果が、知的障害との境界付近の値を示すとともに、聞く、話す、読む、書く等のいずれかの学習上の基礎的能力に特に著しい困難を示す場合の教育的な対応については、その知的発達の遅れの程度や社会的適応性を考慮し、学習障害として通常の学級等において学習上の基礎的能力の困難を改善することを中心とした配慮を行うか、知的障害として特殊学級において学習上の困難への対応を工夫することが適当である。」

発達水準を検討せずに、聞く、話す、読む、書く等の指導を行うことなく、発達水準を十分に考慮して指導内容や指導方法を検討することの必要性が指摘されています。

指導・支援の考え方

「読み書き困難」のある子どもたちは、適切に指導しなければ何度も同じところで間違えるという特徴があります。努力だけでは自然に改善されないため、子どもに合った個別の指導が不可欠です。

同じ字を読んだり書いたりしても、できたりできなかつたりすることがあります。間違っただけを覚えているのではなく、覚えられないので同じ字を違う書き方で何度も書いてしまうのです。本人は、何が正しいのか、どの字がまっているのかがわからず、判断できていないのです。そのため、常に大きな不安を感じています。

この場合、繰り返しのドリル学習には効果がありません。効果がないだけでなく、繰り返して

ドリルをさせることで「自分はできない」という気持ちを強化し、「自分には価値がない」という自己不全感を一層強めてしまいます。字がますます乱れてしまったというケースもたくさんあるのです。

週に1～2回、その子どもの実態に合わせて、読み書きの改善のための支援を個別に行うことが効果的です。それは、補習の時間でも、「ことばの教室」でも、支援員の先生と協働して行う個別支援でもかまいません。読み書きの改善が少しずつ進むだけではなく、いろいろな悩みや不安を語り、「自分はここにいてもいいのだ」「受け止められている」という安心感を持つことにより落ち着き、生きることや勉強することに意欲的になっていきます。

「読み書き障害」は、ていねいな支援が長期にわたって必要な障害であるということを忘れてはいけません。指導することによって「書くことが嫌だ」という気持ちに変化し、せつかく「字を覚えたい、書きたい」という意欲を持ち始めても、「覚えても覚えても追いつかない」「書こうと思うけど、他の人よりずっと時間がかかる」と感じてしまっている子どもがたくさんいるのです。

読み書きにつまずきのある子どもたちには、「読む」「書く」力を着実につけていくとともに、教育の環境や条件を整え、読み書きの困難があっても授業の内容が理解できるように配慮していくことも大切な支援のひとつです。例えば、「漢字にふりがなをつけた授業メモを作って配布する」、「板書全体を写真にとって渡す」などの支援が考えられます。こうした支援により、読む、写す、書くことだけにエネルギーを費やすのではなく、授業の内容を理解することに集中できます。これらは、読み書きの困難がそのまま学習困難に結びつかないようにするための支援です。

漢字指導の目標をどこにおいたらいいのでしょうか？

「300字の漢字を知っていれば新聞の80%は読める」と言われています。とするならば、漢字の読み書きが著しく困難な子どもの場合、将来の社会生活を考えると、当該学年の漢字の読み書きが十分できなくても、基礎的な300字の漢字を意味がわかって確実に読めるようになることが最低限の目標になるのではないのでしょうか。

こうした子どもの場合、「文字の形の正確さ」と筆順をどこまで求めればよいのでしょうか。

「止め」「はね」「はらい」「そり」「曲がり」は正しくなくても、識別できれば許容範囲と考えましょう。「不特定多数の人が読めれば合格」と考えることが必要です。筆順には、文字の形、大きさ、配列などが整うようにするねらいがありますが、筆順が違っていても「わかりやすく、読みやすく、整えて」書いていけばこれも良しと考えられます。

文字を使って文を書く目的の第一は、きれいな整った字を書くことではなく、書き言葉で他者に内容を「伝える」「コミュニケーションする」ことだからです。

発達の・教育的な指導と支援(指導や支援にあたって大事にしたいこと)

最後に、発達の・教育的な指導や支援で大切にしていることを再度まとめておきます。

何よりも大切なことは、その子どもの人格に働きかけるという教育の基本を大事にすることです。

「自分はダメだ」と思い込んでいる子どもに対して、「まんざらではない自分」を意識すること

によって生まれる自己への信頼感や「自分は愛され、必要とされている」と感じることによる自己肯定感を育てることが大切です。

そのためには、子どもとしっかり向き合い、じっくり毎日の学習や生活の悩みを聞くことを大切にすることです。

特に指導を始めてすぐの段階では、「字を書くのは嫌」「私は（ぼくは）できない」と思い込んでいるので、次のようなことに留意しましょう。

- ・字を書いたら褒める。
- ・字の形の善し悪しや筆順にはこだわらない。
- ・長い間書かせ続けない。（繰り返しは3回程度までにとどめる。機械的な反復はさせない。）
- ・鉛筆で書かせるだけでなく、多くの感覚を活用する指導を行う。
- ・単に漢字の形を覚えさせるのではなく、意味やイメージとつなげられるように指導する。
- ・「間違ってもよい」「漢字って面白い」という気持ちを育てる。

自己への信頼感や自己肯定感を育てるためにも、読み書きへの直接的な指導は効果的に行うことが重要です。「読めるようになった」「書けるようになった」という達成感を持たせ、自己への信頼感や自己肯定感を育てるためにも、「読み書き困難」の改善を図ることです。この中でこそ、自分なりの覚え方や書き方の方略を学んでいく意欲が生まれていくのだと考えています。

漢字の直接指導では、意味やイメージを持ちながら学習することが重要です。漢字は、それぞれが意味のある文字です。字の意味やへん・つくりの意味する中身がわかり、漢字の構成を理解することで、漢字に興味を持てるようになる子どもがたくさんいます。漢字のイメージを絵でつかむ「漢字カルタ」、唱えながら漢字の書き方や構成を学ぶ「漢字九九」などの教材が有効です。こうした漢字の指導を通して漢字の全体の形をとらえる力がついてくる子どもがいます。細かい部分にこだわらなくてすむため、全体を見るときの視点が定まってくるようです。

指導や支援は、学習の主体である子どもたちの「学びたい」という思いに応え、教材を工夫して長期の教育的な見通しと短期の目標を持って行わなければなりません。

特別支援学校の地域支援センターでは、読み書きのアセスメント、発達検査、実際の教材についての紹介など、読み書きの困難についての相談も行っています。ご相談ください。

おわりに

この冊子は、読み書きに困難がある子どもへの指導を実践的に研究する中で得られた研究成果をもとに、“すべての子どもが楽に読み書きを学ぶ”ことを目指して作成したものです。

読み書きは子どもの学習の土台となる重要な活動です。しかし、読み書きの得意な子どももいれば、苦手な子どももいます。そして、読み書きでつまづいている子どもはことのほか多くいるのです。中には他の子どもとは全く別の学び方が必要な子どももいます。

そのような子どもを十分理解し、それぞれの子どもにとって最適な学習方法を提供していくためには、一定の指導法とその効果を知っておくことが大切です。

また、特別な教育的支援の必要な子どもに対しては、その子どもに合った指導法を工夫するために、P-D-C-Aサイクルで指導を進めていくことが重要です。

目の前の子どもの困難を、様々な視点で理解できる柔軟な知識や技能を身につけ、実践に活かしていきたいものです。

先生方が、こども一人一人に合わせた読み書き指導の工夫を実践していくために、この冊子を活用していただけたら幸いです。

教室にいるすべての子どもが、笑顔で、楽しく、読み書きを学んでくれることを心から願っています。

執筆・編集スタッフ（京都府総合教育センター LD研究プロジェクトチーム）

氏名	所属・職名	備考
加藤 寿宏	京都大学大学院医学研究科准教授	研究協力員（助言者）
青山 芳文	京都府立盲学校長	
岡野 康子	宇治市立南小倉小学校教諭	研究協力員
小林 圭	亀岡市立千代川小学校教諭	
奥村 康枝	福知山市立昭和小学校教諭	
大牧 万里子	京都府立盲学校総括主事	
細矢 義伸	京都府立聾学校総括主事	
今泉 祥子	京都府立桃山養護学校教諭	
高橋 広行	京都府総合教育センター特別支援教育部長	総合教育センター 特別支援教育部職員
大森 直也	京都府総合教育センター研究主事兼指導主事	
今田 三保	京都府総合教育センター研究主事兼指導主事	

京都府総合教育センター

〈特別支援教育ガイドブック〉

読める！書ける！

～ すべての子どもが楽に読み書きを学ぶために ～

平成23年3月

京都府総合教育センター

〒612-0064 京都市伏見区桃山毛利長門西町

TEL : (075)612-2953 (特別支援教育部)

FAX : (075)612-3267
