

# 小学校通常学級における読みにつまずく可能性のある

## 児童の早期発見と具体的支援

各務 哲人

Early Detection and Concrete Support for Children with Reading Problems in

Regular Elementary School Classes

Akihito KAGAMI

### 1. 問題の所在

文部科学省の2012年に行われた「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」では、「学習面又は行動面で著しい困難を示す」児童生徒の割合が6.5%であることが報告された。小学校でも授業中離席し学習に取り組めなかったり、対人関係に問題を抱えトラブルを起こしたりする児童が増加傾向にあることは筆者も身をもって体験してきている。また、調査結果から「学習面で著しい困難を示す」児童の割合が4.5%となり、「行動面で著しい困難を示す」児童の3.6%を上回り、最も高い割合を示していることが分かる。

しかし、現場の教師は行動面で問題が顕著に表れる児童の支援・指導に日々追われ、学習面で著しい困難を示す児童の存在は把握しつつも、具体的な支援・指導までなかなか手が回らない現状があると考えられる。川崎(2013)でも、「広汎性発達障害については、障害特性や効果的な指導法や支援についての研修が進んでいる学校も多い。けれども、学習障害については、原因や効果的な手立てなどの理解は、まだ広まっていないのが現状である」と述べている。

さらに、岩田ら(2015)は、「スコットランドの研究では、少年院にいる青年50名のうち25名が読み困難を示すなど、読み書きができないことによって青年たちが学校での居場所を失い、結果的に退学、非行などの二次障害が引き起こされている可能性がある」と述べている。また、松浦・橋本ら(2007)は、男子少年院において約6割がLDの疑いがあると指摘している。本人は努力しているにも関わらず読み書きにつまずき、周囲からもっと勉強するように叱咤され、それでも結果が出ないと努力が足りないと言われ続けてきた児童・生徒は、次第に自己肯定感が低下していき、学習に対して前向きになれず、二次障害として問題行動を引き起こしていることは容易に想像できる。このような現状を踏まえ、義務教育初期の段階、つまり、小学校低学年における読みにつまずく可能性のある児童の早期発見と具体的支援が重要かつ急務であると言える。

また、2014年1月に日本が障害者権利条約に批准したことは記憶に新しいところである。それに先立って、中央教育審議会は2012年7月に「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)」を公表している。報告の中で「合理的配慮」を「障害のある子どもが、他の子どもと平等に『教育を受ける権利』を享受・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を貸さないもの」と定義している。また、障害のある子どもに対する支援については、設置者による教育環境の整備が重要で、「合理的配慮」の基礎となることから、それを

「基礎的環境整備」と位置付けている。したがって、通常の学校においても「基礎的環境整備」を最大限に活用し、できる限り合理的配慮の提供に努める必要が出てくる。すなわち、小学校通常学級における読みにつまずく可能性のある児童に対しては、学習において必要かつ適当な変更・調整を行っていくことが重要である。読みにつまずく可能性のある児童を発見した場合には、その児童の読みに関する認知特性を見極め、個に合った支援をしていく必要がある。

しかしながら、先にも述べたように現場の教師は学習面で著しい困難を示す児童の支援・指導までなかなか手が回らない現状がある。それゆえ、指導者や児童の過度の負担とならず、読みにつまずきを支援していくための具体的な支援方法について考え、実際に検証することが今後読みにつまずく可能性のある児童にとって重要だと考える。

## 2 研究の目的

以上に述べた問題の所在を踏まえ、本研究の目的は小学校通常学級における読むことにつまずく可能性のある児童の早期発見と具体的支援の在り方を検討することである。アセスメントにより読みにつまずきがみられる児童を早期発見し、個の認知特性を把握し、具体的な支援方法を考え、実際に支援を行い、その効果を検証することである。この目的を達成するための課題として、以下の3点のアクションリサーチを設定する。

第1として、読むことにつまずく可能性のある児童の早期発見のために、指導者や児童に過度の負担にならないアセスメントを行う。アセスメントには国立特別支援教育総合研究所主任研究員である海津亜希子氏らが開発したMIM-PMパッケージの特殊音節に関するアセスメントを行う。海津ら(2002)は、「学習に特異なつまずきがあるLDは、LDのない子に比して特殊音節の習得困難が有意にみられ、高学年になるに連れ、頻度は減少するものの、依然、有意差が見られる」としている。MIM-PMアセスメントの良い点は、毎月アセスメントを実施し、児童の状態を把握しながら同時に特殊音節の指導をしていくことができる点である。

第2として、アセスメントで発見した読むことにつまずく可能性のある児童の認知特性をできるだけ明確にすることである。アクションリサーチ1のMIM-PMだけでは、文字情報が入力されてから出力されるまでの間のどこに問題を抱えているのかという認知特性まで把握することは難しい。そこで、個別の支援が必要な児童に対して、学習の様子を観察したり、筆者が作成したシートを用いたりして個の認知特性の把握を図る。

第3として、読むことにつまずく可能性のある児童の認知特性を把握したうえで、個に合った具体的な支援を探り、実際に支援していく。具体的支援方法に関しては、既に多く存在する先行研究や事例なども含め、個の特性により合ったものを選択したり、考えたりしながら実際に支援していく。本研究では、直接的な指導・支援も行っていくが、MIM-PMや個の認知特性の把握で明らかになった抽出児の実態を継続的に担任や通級指導教室担当教諭に伝えていくことを主とする。

## 3 研究の方法

本研究では、A市立B小学校の通常学級の1年生の児童を対象とし、国立特別支援教育総合研究所主任研究員である海津亜希子氏らが開発した多層指導モデルMIM-PMを用いて、読みにつまずく可能性のある児童を早期発見するとともに、読みに関する個の認知特性に合った支援方法を探り、実際に支援をして、

その効果を検証していく。以下、2. 研究の目的で述べた3点のそれぞれの方法について述べる。

### (1) MIM-PM アセスメントによる読みにつまずく可能性のある児童の早期発見

小学校1年生の児童にとっては、発達障害を有していなくても特殊音節習得には困難が見られる。しかし、継続的な特殊音節の指導・支援と定期的なアセスメントを実施することで、児童のスキルが上がっていくのか、停滞してしまうのかに着目し、読みにつまずく可能性のある児童の早期発見を図る。

テスト①は「えにあうことばをみつけよう」、テスト②は「3つのことばをみつけよう」である。各シート1分間で35題の設問をどれだけ正確に処理できるかを測る。テスト①では「きつつき・きつきき・きつつき」の中から正確に「きつつき」を選択できるか、テスト②では「ふくろけしきかたち」を「ふくろ／けしき／かたち」のように3つの単語に正確に分けることができるかを見ていく。日本語の文章の様に、単語間のスペースがない場合、文章を読み解くためには、正確で速やかな単語認識の力が必要になってくる。そのような意味でも、テスト②で求められる力が身につけているか否かは、重要な問題となってくる。

### (2) 個の認知特性の把握

先に述べたMIM-PMを用いることで読みにつまずく可能性のある児童を把握することができる。また、MIM-PMパッケージ内の支援ツールを用いることで多くの児童が特殊音節に関する読み書きのスキルを身に付けることができることは先行研究でも明らかになっている。海津(2015)は、「副産物として、手拍子を用いた特殊音節の動作化の支援ツールを用いることで、1stステージに属する通常の学級内で読み書きのスキルを身に付けることができる児童がさらに力を伸ばすことができていることが分かった」と述べている。しかし、2ndステージや3rdステージに属する児童に対してどのような支援が必要になってくるのかについては、個々の認知特性の把握をすることが重要になってくる。英国のディスレクシア・コンサルタントであるイアン・スマイズがどのような言語にも適用できる読み書きのメカニズムのモデル図を公開している。そのモデルを参考にしながら「読む」ことに関しての文字情報の処理の流れを考えてみる。①視覚(目)から文字情報が入力される。②目から入力された文字情報は脳のウェルニック野で分析される。③分析された文字情報は、脳内の単語文字列・単語音韻列・単語の意味の辞書(心的辞書、レキシコンともいう)で照合される。④照合された文字情報は左前頭葉のブローカ野で処理されて文字や音韻の再生という形で書いたり、話したりという形で出力される。文字情報の入力から出力に至る間にワーキングメモリー領域との関わりや単語文字列辞書・単語音韻列辞書・単語の意味辞書での照合等複雑な過程を経ている。読みにつまずいている児童は、この一連の流れの中のどこかの部分で困難をきたしていることになる。上野(2006)も「ディスレクシア(読み書き障害)の子どもの場合、この音韻処理<sup>1</sup>や正書法的処理<sup>2</sup>のどこかに問題があると考えられるのである。そのため、知的発達に遅れがない、またはIQが高いにもかかわらず、印刷された文字や単語をうまく処理することができないと仮説される」としている。

1) 音韻処理…目から入ってきた視覚情報を、その文字や単語を構成する音と結びつける(分析する)作業。

2) 正書法的処理…単語を分析するだけでなく、瞬時に理解できる。(自動化)

そこで、認知特性を明らかにするために、筆者はRAN(ラピッド・ネーミング: rapid automatized naming)テストを参考にしながら、個が視覚と聴覚ではどちらが有意なのか、また読み書きメカニズムのモデル図の中でどこに困難があるのかを調べるシートを作成した。

イラスト表				

図1 イラスト表

イラスト対応言葉表(縦)				
き	いぬ	いす	とけい	はさみ
ぞう	めがね	でんわ	ながぐつ	いちご
ピアノ	パソコン	フライパン	スプーン	えんぴつ
おじいさん	おばあさん	けいと	ひこうき	アイスクリーム
がっこう	コップ	ヨット	ロケット	かっぱ
じゃがいも	きしゃ	きんぎょ	あくしゅ	かぼちゃ
ぎゅうにゅう	きょうかしょ	チヨーク	きゅうり	きょうりゅう

図2 イラスト対応言葉表(縦)

イラスト対応言葉表(横)				
き	いぬ	いす	とけい	はさみ
ぞう	めがね	でんわ	ながぐつ	いちご
ピアノ	パソコン	フライパン	スプーン	えんぴつ
おじいさん	おばあさん	けいと	ひこうき	アイスクリーム
がっこう	コップ	ヨット	ロケット	かっぱ
じゃがいも	きしゃ	きんぎょ	あくしゅ	かぼちゃ
ぎゅうにゅう	きょうかしょ	チヨーク	きゅうり	きょうりゅう

図3 イラスト対応言葉表(横)

個別の支援が必要だと思われる児童に対して、まず図1を用いて、指導者がイラストに描かれているものの単語を口頭で発し、それに合ったイラストを児童に指さしさせる(聴覚入力)ことを繰り返す。次に指導者がシートのイラストを指さし、児童にその単語を口頭で言わせる(視覚入力)ことを繰り返す。その中で音韻処理等がスムーズにできているかを観察していく。また、児童とのシートでのやり取りの過程で視覚優位であるのか聴覚優位であるのか、さらにはイアン・スマイズの読み書きのメカニズムモデルのどの部分でつまづいているのかを把握していく。図2、図3はイラストを平仮名や片仮名に置き換えたものである。視覚入力や聴覚入力においてイラストは脳内で単語音韻列辞書や単語の意味辞書と照合できても、文字では、単語文字列辞書と単語音韻列辞書、単語の意味辞書と照合できない可能性も考えられることから作成した。文字の縦書と横書きがあるのは眼球運動によって読みやすさに差が生じている場合を考慮したものである。また、白色バックに黒文字であると、白色の刺激が強すぎて読めない、もしくは読みにくい場合のためにイエローバックのイラスト対応言葉表も作成した。

### (3) 個に合った具体的支援について

個に合った具体的支援については、先にも述べたように、既に多くの先行研究がなされている。それらも参考にしつつ、より個の特性に合った支援方法を選択し、実際に支援していく。また、MIM-PMや個の認知特性の把握で明らかになった抽出児の実態を継続的に担任や通級指導教室担当教諭に伝えた。

また、読みにつまづきが見られるということは、まず音韻意識に問題が生じている可能性が考えられる。入力された文字情報と脳の中の辞書とでうまく分析・照合が行われていないためにうまく出力まで達することができないと考えることができる。河野(2012)が述べている、しりとり、音韻削除、音韻合成を直接的な音韻意識改善のための支援として行うこととする。

## 4 これまでの取り組み

### (1) MIM-PMによる読みにつまづき可能性のある児童の早期発見

A市B小学校の1年生4クラスを対象に、平仮名の学習を一通り終える7月から1月までの計5回の

MIM-PM アセスメントを行った。本研究では、1年生4クラスの計99名の中でもMIM-PM アセスメントでの得点が著しく低く、アセスメントを重ねても得点の向上が見られない児童を対象を絞って重点的に個別の支援を実施することとした。また、それ以外の児童については各担任にお願いして、特殊音節に関するクラス全体の支援をお願いした。クラス全体の特殊音節の支援として、MIM-PM アセスメント・指導パッケージ内の教材を使用した。その結果、第1回の7月のアセスメントの3rd ステージの割合は57.8%となり、第4回の11月のアセスメントの3rd ステージの割合は58.6%であった。この結果は、小野(2015)が明らかにした1月の最終アセスメントでは3rd ステージの児童の割合が約3割であったという報告の結果と異なってくることが予想される。この原因として、MIM-PM アセスメント・指導パッケージで取り上げられている特殊音節を身に付けられる手拍子を用いた支援方法を用いなかったことが考えられる。

その中でも、今回は計5回のアセスメントを通して極端に得点が低い2名の児童に着目し、抽出し個の認知特性の把握及び、個に合った具体的支援を行うことにした。

## (2) 個の認知特性の把握について

### 抽出児 A (女児)

A 児は休み時間に接している限りでは、とても明るく元気な女の子である。筆者とコミュニケーションを交わす際にも、筆者に話しかけに対して的を射た返答ができる。また、積極的に筆者に話しかけをしてくれ、口頭でのコミュニケーションには全く問題を感じることもなかった児童である。いわゆるクラス中のしっかり者の女の子という印象であった。しかし、MIM-PM アセスメントの結果や学習の様子を観察していると、読むことに困難を抱えていることが分かってきた。A 児にはイラスト表(図1)、及びイラスト対応言葉表(図2、図3)は用いなかった。その理由としてA 児はプライドがとても高く、自分が苦手なことを他者に見られたり知られたりすることを極端に嫌がること、また、一人だけの取り出しに対して大きな抵抗を抱く恐れがあったからである。また、学校での日常の学習の様子を観察することでA 児の認知特性について把握することができたことも理由として挙げられる。

観察やA 児とのやり取りの中で、A 児は耳から入ってくる文字情報に対してはある程度音韻意識が身に付いており、音と文字とを比較的円滑に結び付けて出力することができる。一方で視覚的な文字情報は、うまく文字と音を結びつけることができずに困難を抱えていることが分かった。また、逆唱課題で「いぬ」を「ぬい」と言えないことから頭の中で文字を操作することにも課題があると考えた。

### 抽出児 B (男児)

B 児は、いつもにこにことして穏やかな雰囲気の子である。しかし、他の1年生と比べると言動にやや幼さを感じる児童である。また、斜視であり、普段は眼鏡をかけて生活しているが、授業中に眼鏡をかけていないこともあった。担任はB 児が学習についていけないことに気付いており、座席を指導・支援のしやすい、また、黒板が見えやすい一番前にしたり、授業の中でも頻繁に声を掛けたり、何をすべきかをB 児と確認したりしている。筆者の授業中の観察では、板書などは何とかノートに書き写すものの、自分の考えや感想をノートに書くことはできないことが分かった。

B 児においては、イラスト表及びイラスト対応言葉表を用いて特性の把握を行った。イラスト表のイラストを筆者が指さし、何が描かれているかを答える課題では、他の児童より時間はかかるものの、正しい名前を答えることができた。しかし、イラスト対応言葉表では、筆者が文字を指さし、何と書かれているか答えさせると、イラストの時よりも大幅に時間がかかった。また、筆者が単語を口頭で読み上げ、当ては

まる言葉を B 児が指さす課題では、時間がかかるとともに、文字の意味をしっかりと理解できておらずに「これ？」といった感じで筆者に確認してきた。これらの観察から、B 児は思い浮かんでいる音と文字とを結びつける段階の音韻意識の問題を抱えていると考えた。もう 1 点は、自分の考えや感想を書き表すことができないことから、思いを表現する語彙を持ち合わせていないのではないかと考えた。

### (3) 個に合わせた具体的支援について

抽出児に対して、MIM-PM アセスメントと個の認知特性の把握で明らかになってきたことを担任や通級指導教室担当教諭に継続的に伝えることを主な具体的支援とした。A 児については、担任に認知特性の把握で明らかになったことを継続的に伝え、学級内で特性に合わせた指導・支援を行った。また、教育相談を通して保護者の理解を得ることができ、家庭でも文字と音とが結びつくように、目に付く様々な物に名札を貼るなどして学校と家庭とが連携した支援ができた。筆者が担任に伝えた内容をいくつか挙げる。

<7月>

- ・MIM-PM アセスメントの結果から、読むことにつまずいている可能性がある。
- ・授業で、教科書やプリントの問題を逐次読みしており、他の児童に比べて読むことに時間がかかる。

<9月>

- ・視覚情報としての文字と、音とを円滑に組み合わせることができていない。
- ・教科書の音読の際、他の児童が発した音を頼りにして、それを聞いて声に出している。

<10月>

- ・促音「っ」がどこに入るのか分かっていない。
- ・聴覚情報は、視覚情報に比べて文字に結び付けたりノートに書いたりできる。等

その結果、10月ごろより MIM-PM アセスメントの得点の向上が見られた(図4)。

B 児においては、A 児と同様に認知特性の把握で明らかになったことを担任に伝え、担任が特性を考慮した学校で行える支援を継続して行ってきたが、目に見える形での改善は見られなかった(図5)。認知特性の把握や具体的支援方法が不十分であったのか、読むこと以外にも困難を抱えているのかなどについても今後検証していく必要がある。

## 5 おわりに

本研究での A 児の「読み」の改善の兆し、B 児の結果、さらには柘植(2002)の「特別な単一の指導方法はないと考えてよい」とあるように、筆者の今後の課題は具体的支援方法をできるだけ多く実践し、その効果を検証し、蓄積していくことだと考える。

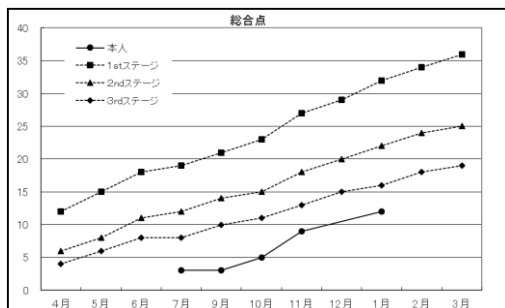


図4 A児のMIM-PMの総合得点の推移

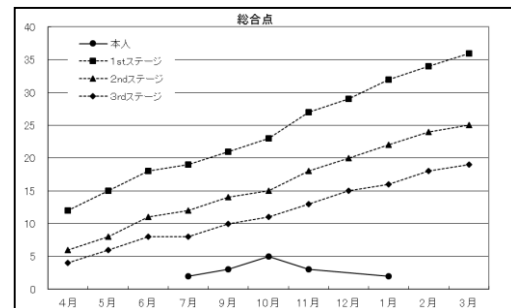


図5 B児のMIM-PMの総合得点の推移