

「読み・書き」に困難を抱える児童生徒の理解と学びの充実 —— 「読み・書き」サポートブック作成に向けて ——

平 良 みどり* 西 田 敦 子** 知 念 元 喜**

キーワード インクルーシブ教育 学習障害 読字障害 書字障害 発達障害
ディスレクシア 実態把握 サポートブック
読みのつまずき 書きのつまずき



I はじめに

2006年の国連総会で「障害者権利条約」が採択されインクルーシブ教育が示された。これは、障害のある者となない者が共に学ぶことを通して「共生社会」の実現に貢献しようという考えに基づくものである。そのインクルーシブ教育を推進・確立していくためには、特別支援教育は欠かせないものだといえる。国内における特別支援教育は、平成19年の学校教育法の一部改正により、障害のある幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う教育としてスタートした。障害のある子供たちの自立や社会参加に向け、主体的な取組を支援するという視点に立ち、発達障害も含めた特別な支援を必要とする子供達が在籍する全ての学校において実施されることとなった。

特別支援教育の現状について「通常の学級に在籍す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」有識者会議参考資料（2021 文部科学省）では、令和元年度と平成21年度を比較すると特別支援教育の対象となる児童生徒の割合は2.3%から5%へと増加傾向にあることを示している。その中でも、通級による指導（以下、通級指導）を受けている児童生徒数は13万人で全体の1.4%を占めていることから通常学級に在籍し特別な支援を要する児童生徒が多いことがうかがえる。教師の特別支援教育に関する専門性の向上は喫緊の課題であるといえる。本県においても、令和2年度の沖縄県内の小中高等学校の通級指導を受けている児童生徒は2,157人であり、障害種内訳では学習障害622人、ADHD505人、自閉スペクトラム症311人、情緒障害503人、言語障害206人、その他10人の順で、学習障害の人数が一番多い。学習障害については、「通常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」（2012年文部科学省）における調査結果で、「学習面で著しい困難を示す」児童生徒の割合は4.5%と推定されている。しかし、この調査結果には「かなり困難」「やや困難」というレベルの子供たちが含まれていない。このことから、学級の中で学習に困難を抱えつまずいている子供はもっと多いのではないかとことが考えられる。また、学習に困難を示している子供たちに対して、「授業時間以外の個別の配慮・支援を行っていますか」の問いに対して「行っていない」との回答が67.1%であり、多くの子供が支援を受けることができていないという実態が明らかとなった。

本総合教育センター特別支援教育班による教育相談や各種研修会では、教師から学習障害についての相談や質問の中でも、特に読むことや書くことに困難を抱えている児童生徒の支援や指導についての問い合わせが多い。「読み・書き」に対する困難は、気付いた時には学習到達度に1～2学年相当の遅れが見られ、どのように支援や指導を行えば良いのか分からないといった教師側の困り感も強く反映されている。「読み・書き」障害とは、学習障害の一つで知的発達に問題はないものの「読み・書き」の能力に著しい困難を持つ状態をいう。しかし、特定の分野でできないことを除けば発達の遅れは見られないため、本人は一生懸命勉強を頑張っているのに良い結果が伴わないことから、「努力不足」「さぼっている」「怠けている」などと誤解されやすい傾向にある。支援の必要性が認知されにくい上に、その特性から学びを積み重ねていくことに困難が生じるため、結果的に学業不振や自信の低下につながりやすい。親や教師など周りの大人が学習障害を正しく理解し、早期から適切な支援を行うことは、子供たちの「わかった」「できた」「楽しい」を支える土台となり、学びの充実につながると考える。

以上のことから本研究では、小・中・高等学校の教師に対して「読み・書き」に困難を抱える子供たちへの正しい理解と支援や指導に生かしてもらうために、2ヶ年計画で『「読み・書き」サポートブックWEB版』（以下、サポートブック）を作成する。それが子供たちの学びの充実に資することへとつながると考え本テーマを設定した。今年度は、サポートブックの作成に向けて、小・中・高等学校における「読み・書き」に困難を抱える児童生徒の実態及び指導する教師の困り感の把握を目的とした調査研究を行う。

*沖縄県立総合教育センター研究主事 **沖縄県立総合教育センター指導主事

Ⅱ 研究内容

1 「読み・書き」に困難を抱える児童生徒の理解に関する教師の意識調査

(1) 調査目的

サポートブックの作成に向けて、小学校、中学校、高等学校における「読み・書き」に困難を抱える児童生徒の実態及び指導する教師の困り感等を把握する。調査項目は表1のとおりである。

表1 調査項目

【基礎情報】

① 学校名 ②校種 ③学年 ④学級(通常学級・特別支援学級・通級指導教室・その他)

【障害理解】

⑤「読み・書き」障害(読字障害・書字障害)について知っていますか？

【『読み・書き』に困難を抱える子供たちの実態】

⑥指導している児童生徒の中で「読み・書き」において気になる子はいいますか？

⑦あなたが担当している学級には何人いますか？

⑧どのような状態か(複数回答) ※⑦については、回答にばらつきがみられたため、考察の対象外とした

【『読み・書き』に困難を抱える子供たちの支援について】

⑨支援方法を知っていますか？

⑩「読み・書き」に困難を抱える児童生徒に何らかの支援を行っていますか？

⑪どういった支援を行っていますか？ ⑫「⑪の回答」以外の支援を行っている方はご記入ください

【教師の困り感】

⑬「読み・書き」に困難を抱える児童生徒に対して困っていることはありますか？

⑭「読み・書き」に困難を抱える児童生徒に対する支援体制がありますか？

⑮質問、相談、気になることがありましたらご自由にお書きください

(2) 調査対象

沖縄市内の小学校 16 校、中学校 8 校、県立中学校 1 校、県立高等学校 6 校の教師(臨任を含む)を対象に実施

(3) 調査期間

令和4年7月1日(金)～8月31日(水)

(4) 調査方法

Forms を活用した選択及び入力式のアンケート

(5) アンケートの回収状況

小学校 185 人、中学校 77 人、高等学校 69 人、計 331 人からの回答

2 調査結果

(1) 「読み・書き」障害についての理解

今回の調査では 331 人の回答が得られた。担当している学級は通常学級 231 人、特別支援学級 79 人、通級指導教室 2 人、その他(専科等)19 人である。以下、設問ごとに見ていく。

設問5「『読み・書き』障害(読字障害・書字障害)について知っていますか？」の質問に対して「詳しく知っている」は5%、「知っている」が63%、「少し知っている(聞いたことがある)」が30%、「知らない」は2%であった。回答者のほとんどが「読み・書き」障害について知っているということが分かった(図1)。

(2) 「読み・書き」に困難を抱える児童生徒の実態

設問6「指導している児童生徒の中で『読み・書き』において気になる子はいいますか？」では、

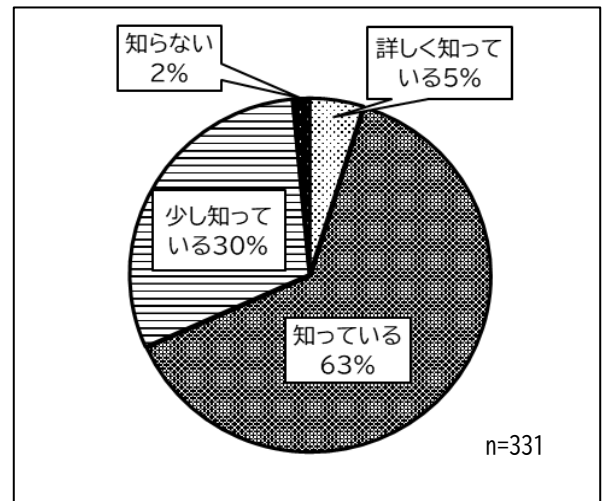


図1 設問5「読み・書き」障害(読字障害・書字障害)について知っていますか？

「いる」73%、「いない」27%となっており、多くの教師が「気になる子がいる」と答えている（図2）。校種別にみると、小学校85%、中学校75%、高等学校38%の教師が指導している児童生徒の中に「読み・書き」において「気になる子がいる」と回答しており（図3）、小、中、高へと校種が上がるにつれ「気になる子がいる」と回答する割合が低くなっていることが分かる。

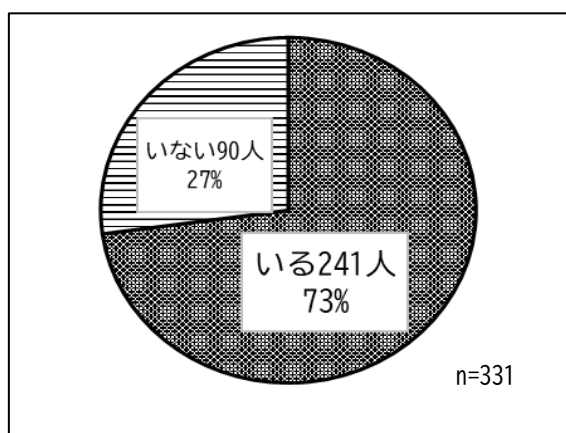


図2 設問6 指導している児童生徒の中で「読み・書き」において気になる子はいませんか？

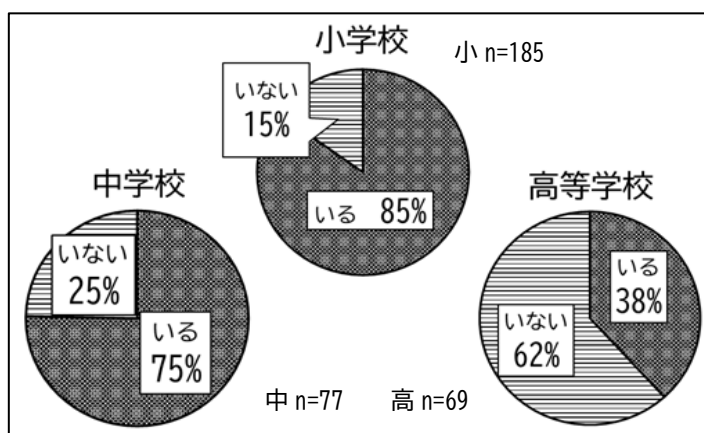


図3 校種別「読み・書き」において気になる子

設問8「どのような状態か（複数選択）」についての回答では、「読むことに関する困難」においては「文章を読んで理解することが難しい」「音読がたどたどしい」「初めて出てきた語や普段あまり使わない語を読み間違える」等が児童生徒の状態として多く見られる。また、「書くことに関する困難」では「漢字を覚えることが苦手」「時間内に書き写すことができない」「読みにくい字を書く（字の形や大きさが整っていない）」等が状態として多いことが分かった（表2）。

(3) 「読み・書き」の困難に対する支援

気になる児童生徒が「いる」と答えた教師への設問9「支援方法を知っていますか？」では、「詳しく知っている」0%、「知っている」22%、「少し知っている」59%、「知らない」19%であった（図4）。このことから、支援方法については、詳しくは知らないが少しなら知っているという教師が多いことが分かる。学校種別にみると、小学校70%、中学校55%、高等学校35%の教師が何らかの支援方法を知っていると答えていることになる。

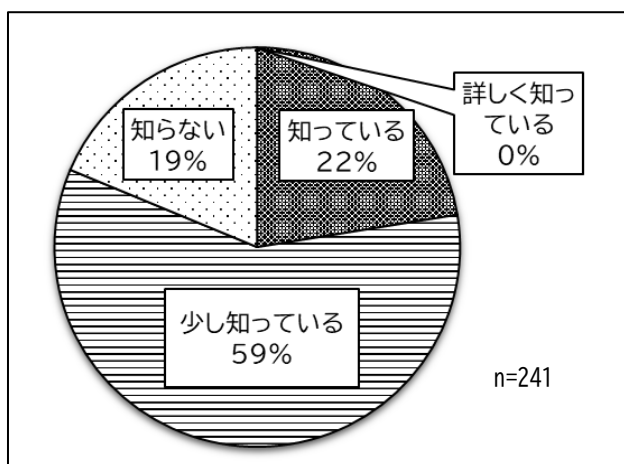


図4 設問9 支援方法を知っていますか？

表2 設問8 どのような状態か(複数選択)

【 読むことに関する困難 】
- 文章を読んで理解することが難しい [145人] - 音読がたどたどしい [128人] - 初めて出てきた語や普段あまり使わない語を読み間違える [104人] - 勝手読みがある [92人] - 読むことを嫌がる・英単語を含む [78人] - 文中の語句や行を抜かしたり、または繰り返して読んだりする [71人] - 言葉に詰まったりする [71人] - 適切な速さで話すことができない [37人]
【 書くことに関する困難 】
- 漢字を覚えることが苦手 [156人] - 時間内に書き写すことができない [152人] - 読みにくい字を書く [150人] - 板書をするのが難しい(嫌がる、苦手、どこを書いているのかわからなくなる) [146人] - 漢字の細かい部分を書き間違える [134人] - 書くことを嫌がる(英単語を含む) [123人] - 句読点の抜け、正しい使用ができない [91人] - なぞれない [26人]

設問 10「あなたは『読み・書き』に困難を抱える児童生徒に何らかの支援を行っていますか？」という質問では、「いつも行っている」37%、「時々行っている」60%、「特に行っていない」3%という回答から、半数以上の教師は何らかの支援を行っていることが分かる(図5)。ただし、「時々行っている」の回答が60%を占めていることから、支援が必要とされる子供に対して継続的な支援がされていない可能性があることも考えられる。

また、設問 11「どういった支援を行っていますか」に対しては、「分量の調整」が最も多く、次いで「ルビをふる」や「座席の工夫」「板書の工夫」等、基本的な支援を含め、様々な支援が行われていることが分かる(表3)。設問 12「11の回答以外の支援を行っている方はご記入ください」の回答は表4のとおりである。

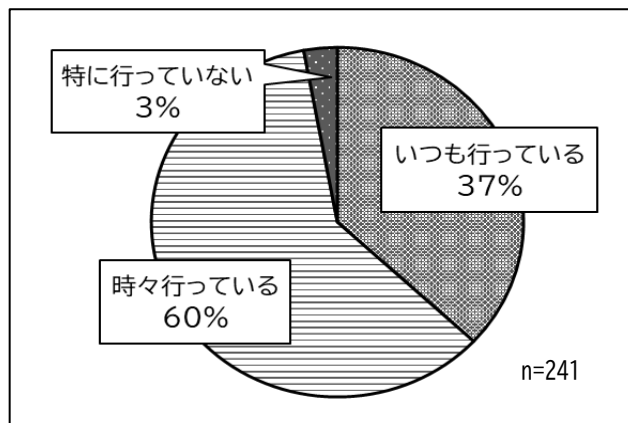


図5 設問 10 「読み・書き」に困難を抱える児童生徒に何らかの支援を行っていますか？

表3 設問 11 どういった支援を行っていますか(複数回答)

・分量の調整 [143 人]	・ルビをふる [138 人]
・座席の工夫(教師・黒板の近く) [134 人]	・板書の工夫(焦点化) [117 人]
・宿題の軽減 [85 人]	・読み方の工夫(スリット等) [75 人]

表4 設問 12「設問 11 の回答以外」の支援を行っている方はご記入ください

【直接的な関わり】

まめな声掛け/個別対応/多めの机間指導/支援員による支援/チームティーチング/休み時間や放課後に一緒に取り組む/コーディネーターへの相談本人の困り感の確認

【書くことへの支援】

図や写真等のスライドを活用/マス目付き黒板を使用/なぞり線を引いている/筆順ごとに色を変えている/赤字を入れる/ビジョントレーニング/写し書き用のプリントを活用/線の練習/代筆/マークシート型テストにする/板書時間の確保/書けなくても考えを聞くようにしている/指の体操

【読むことへの支援】

音声教材/別教材(絵本や読める本)を音読に使う

【漢字の学習】

下学年の漢字学習/部首漢字/反復練習/漢字ニンニン体操/唱え漢字

【その他】

通級で本人が使いやすい道具を提案してもらって学級で使用/カードやカルタ等遊びを取り入れた活動/コグトレを取り入れている/個のペースに合わせる/テスト時の別室受験

設問 13「『読み・書き』に困難を抱える児童生徒に対して困っていることはありますか？」では、42%が「指導方法が分からない」と答えている。つまり、気になる児童生徒に対して何らかの支援や指導は行っているものの、その内容に対しては不安を感じながらの指導であることが考えられる。次いで、「家庭との連携が難しい」37%、「校内の支援体制がない」11%、「児童生徒(本人)との関係作りがうまくいかない」7%、「相談できる人がいない」3%となっている(図6)。

「家庭との連携が難しい」が多いこと

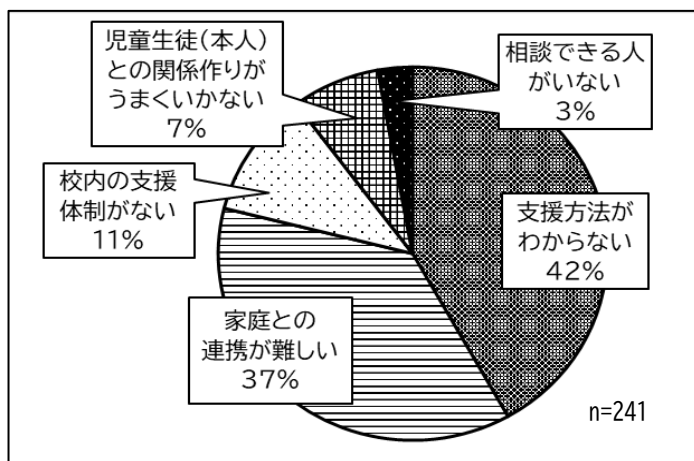


図6 設問 13 「読み・書き」に困難を抱える児童生徒に対して困っていることはありますか？

や「児童生徒（本人）との関係づくりがうまくいかない」ということは、子供の実態把握や信頼関係作り、指導方針、教育相談等も含めた連携の難しさが反映していると考えられる。「校内の支援体制がない」11%や「相談できる人がいない」3%からは、特別支援教育に関する校内組織体制の充実が求められていると捉えることができる。

設問 14『読み・書き』に困難を抱える児童生徒に対する支援体制がありますか？」では、「学年会」32%、「校内委員会での共通理解やケース会議」26%、「支援員配置」22%、「コーディネーターを通した専門家の活用」11%、「管理職の協力」9%であった。学年会や校内委員会等が支援体制の中核となっていることが分かる(図7)。

設問 15「質問、相談、気になることがありましたらご自由にお書きください」では、「支援方法を知りたい」が一番多く、「支援員の配置を要望したい」「データベースでの資料が欲しい」等の回答があった(表5)。

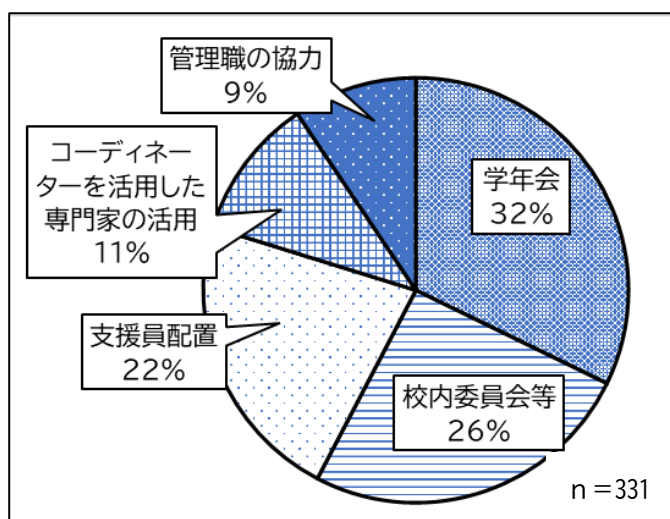


図7 設問 14 「読み・書き」に困難を抱える児童生徒に対する支援体制がありますか？

表5 設問 15 質問、相談、気になることがありましたらご自由にお書きください

・支援方法を知りたい	・支援員の配置を要望したい
・データベースでの資料が欲しい	・中学校へ進学してからのことが心配
・使えるアプリやグッズ(ツール)について知りたい	・二次障害が気になる
・チェックテストについて知りたい	・判断が難しい

(4) アンケートの考察

今回の調査では、沖縄市内の小・中・高等学校の教師 331 人の回答から『読み・書き』に困難を抱える児童生徒の理解と支援について、教師の意識とその実態を分析した。

その結果、大部分の教師が「読み・書き」障害（読字障害・書字障害）について知っているということが分かった。しかし、「詳しく知っている」は5%しかいないことから、読むことや書くことに対する困難の原因等については、正しく理解できていない状況であることが考えられる。

また、73%の教師が実際に指導している児童生徒の中に「読み・書き」において「気になる子がいる」と答えており、子供たちの困難さを認識していることが分かった。

「読み・書き」に困難を示す児童生徒の状態では、「読むこと」に対する困難や「書くこと」への困難に気付いている教師が多く、特に「書くこと」についての困難の状態像への回答は多かった。形に残りやすく確認する機会が多いため、児童生徒の状態に気づきやすいのではないかと考える。

気になる児童生徒への支援については「いつも行っている」37%、または「時々行っている」60%と回答しており、ほとんどの教師が子供の困難に対して気づき、何らかの支援を行っていることが分かる。

どのような支援を行っているかを具体的に見ると、多岐にわたって様々な支援を行っていることが分かった。

だが、設問 13 の「あなたが『読み・書き』に困難を抱える児童生徒に対して困っていることはありますか」では、「指導方法がわからない」と答えた教師が42%いる。このことから、「支援を行っている」と答えた教師は多くても、支援について困惑し、試行錯誤をしている可能性が考えられる。また、困っていることの2番目には「家庭との連携が難しい」が挙げられている。家庭との連携では、子供の困難を正しく理解した上で指導方針を立て、それを保護者と確認しながら進めることが重要であるが、十分な実態把握から指導方針が示されていない状態で保護者と相談を行うことで、

連携が上手くいかない状況を招いているのではないかと推察される。

子供たちの学びが充実し、安心して学校生活を送ることができるようにするためには、子供たちの困難に応じた支援及び指導が必要である。状態に応じた支援を見極めるために様々な角度から実態把握を行い、適切な支援や指導の方針を明確に持ち、具体的な指導に繋がられるような教師サポートが必要であると考える。

3 読むこと書くことに困難を抱える児童生徒の理解について

(1) 学習障害（LD）とディスレクシア

文部科学省では、平成11年に「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議」において、学習障害（LD）を明確に定義することは難しい点はあるとしつつ次の通り明確化を図った（表6）。

表6 学習障害（LD）の定義

学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。
(文部科学省 平成11年7月)

近年においては、令和3年の「障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～」の中で、「学習障害の場合、他の障害や環境的な要因が直接的な原因ではないことを確認することが必要であり、知的障害とは重複しない点に留意する必要がある。」と示されている。

国際的には、2013（平成25）年に改定された米国精神医学学会の診断基準（DSM-5）で、神経発達症群／神経発達障害群の中の7つの診断名の中の一つ限局性学習症（SLD）と分類された。

また、国際ディスレクシア協会では、神経生物学的な原因に起因する特異的な学習障害として言語の音韻的要素の障害によるものと指摘している。読字に困難があると当然ながら書字にも困難が生じてくるだけでなく、二次的に読解や読む機会の減少から語彙の発達や背景となる知識の増大を妨げるものとなり得ることを指摘している（表7）。

読み書きの困難については、読字障害（ディスレクシア）や書字障害（ディスグラフィア）、発達性ディスレクシアということもある。本研究では、障害の診断によるものではなく読み書きに困難を抱える子供を対象に広く捉えている。

表7 発達性ディスレクシアの定義（国際ディスレクシア協会）

Dyslexia は、神経生物学的原因に起因する特異的な学習障害である。その特徴は、正確かつ（または）流暢な単語認識の困難さであり、綴りや文字記号音声化の拙劣さである。こうした困難さは、典型的には、言語の音韻的要素の障害によるものであり、しばしば他の認知能力からは予測できないものであり、また、通常の授業も効果的ではない。二次的には、結果的に読解や読む機会が少なくなるという問題が生じ、それは語彙の発達や背景となる知識の増大を妨げるものとなり得る。
(国際ディスレクシア協会 宇野彰訳引用)

読み書きの困難の根底には、音韻処理の困難と単語を音に変換するデコーディングがある。通常、表記された文字とその読みの対応は自動化されるが、ディスレクシアの子供たちは自動化がされにくいといわれている。ディスレクシアは文字を読むことが難しいと言われることが多いが、正しくは、読むことが極端に遅い上、よく間違えるという状態にあることをいう。文字を一文字ずつ読むことで時間がかかる上、間違えることもあるといった状態は、読むことに疲弊し意味理解まで至らなかったり、読むことに対する拒否感が生じたりすることがある。このような状態が続くと、語彙や知識の獲得が難しく学業不振や心身症、不登校といった二次障害に陥りかねず、早期対応が求められる。

(2) 学習基盤を支える「読み・書き」について

「通常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」(2012 年文部科学省)における調査結果では、「学習面で著しい困難を示す」児童生徒の割合は4.5%と推定されているが、その中でも、「読む」又は「書く」に著しい困難を示す割合は2.4%となっている。本研究調査(2022)では、沖縄市の小学校において85%、中学校において75%、高等学校において38%の教師が児童生徒の読み書きについて「気になる」と回答していた。この割合の高さについては、「著しい困難」ではなく「気になる」という点で、認識される対象範囲が広いということと、質問項目に応じた教師の授業における観察が細やかになされ判断されていることが考えられる。また、小中高と校種が上がるにつれて、その割合が減少していることについては、子供たちが「読み・書き」の困難が改善されるようになった可能性もあるが、「読み・書き」の困難が起因となって学習性無力感を生じ、本人による怠学であると見られたり、生徒指導、心身症、不登校、二次的な障害等による視点において「気になる」対象となってしまっていることも考えられる。また割合が少なくても、その対象となる児童生徒は継続して「読み・書き」の困難を抱え続けている可能性が高く、より深刻である。

以上のことから、学習基盤を支える「読み・書き」について、児童生徒は「なぜ困難を示すのか」、その困難の背景を理解し、適切な支援・指導を行うことが、主体的に学ぶ児童生徒の育成において大切であると言える。

学級の中で、読むことや書くことに困難を抱える子供たちは、学習において次のようなつまずきの姿を見せている(図8)。以下、「読み」「書き」に困難を抱える児童生徒について見ていく。

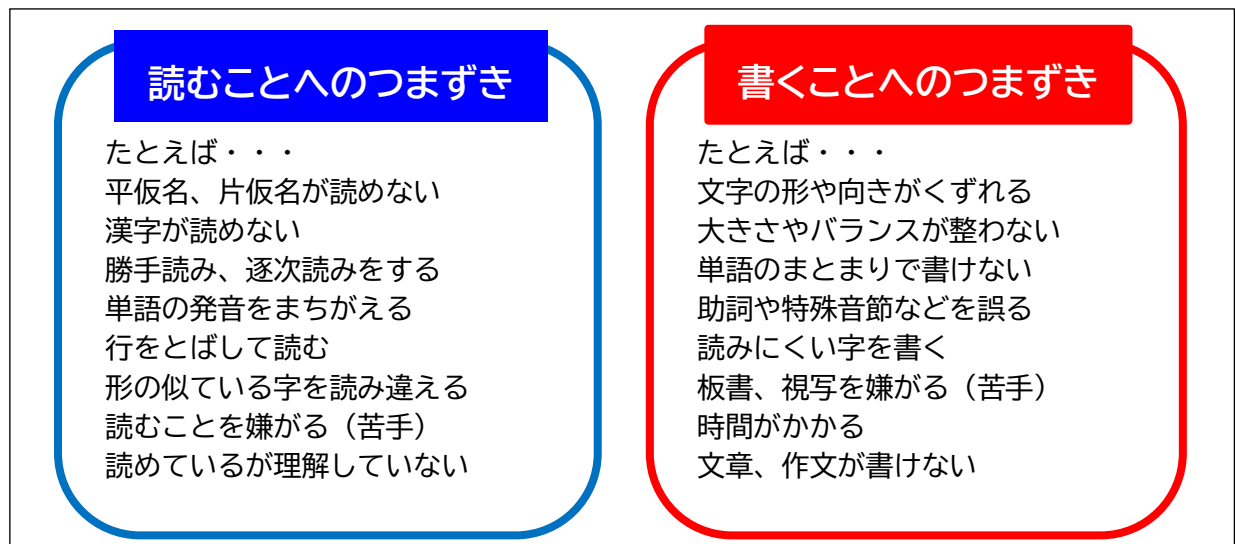


図8 読むこと・書くことへのつまずき

(3)「読み」に困難を抱える児童生徒について

「読む」ということは、次のことが困難なくできるということである。

- ① 言葉がいくつかの音のかたまりでできているかが分かる(りんご→3、らっぽ→2)。
- ② 言葉(音のかたまり)を頭の中で操作できる(しりとりで最後の音が判別できる等)。
- ③ 音と文字が対応できる(「こ」→「子・古・個・孤・湖」「ね≠ぬ」「い≠り」「人≠入」等)。
- ④ 特殊音節が分かる、区別できる。
(「しよ→拗音、おかあさん→長音、こっぷ→促音、ごん→撥音、しゃっくり→拗促音」等)。
- ⑤ 文意に応じて文字を判別し、音に変換できる(「五時→ごじ」「時計→とけい」)。
- ⑥ 前後の文脈に応じて単語文字の意味を考える(「にわにはにわのにわとりがいます」)。
- ⑦ 読んでいる場所を覚えていられる、読んだ内容を覚えていられる。
- ⑧ 文法知識を活用して文全体の意味を考える。
- ⑨ 文字、言葉のかたまりに焦点を当てて目で追うことができる、文字の形が記憶できる。

これらのことがスムーズに行えず、文字や文章を読む際に、「逐次読み」「たどたどしい読み」「内容が理解できていない」などの困難を示す場合がある。一方、単語や話を聞いて理解することができる場合もある。聞いて理解することはできるが文字を読むことに困難を示す、あるいは、文章を読んで理解することが難しいのはなぜか。それについては、文字や文章を介する際に、視覚認知するための困難や、文字からその音(読み)を想起する音韻認識の困難が考えられる。子供たちは、

ひらがな、カタカナ、漢字、アルファベット、数字、記号等が含まれた文章を日常的に使用して学んでいる。それらを読む場面において、脳はそれぞれ対応する文字の形（形状）や読み方（音韻）を結びつけて出力（想起）している。

ところが困難を示している子供は、たとえば、「森」という漢字が「もり」と読むことを学習していても、その文字（森）を見たときに「もり」と思い起こすことができずに音読でつまずいたり、ルビつきで「森」を見ても、瞬時に「もり」と読み起こす（音韻認識する）ことができなかったりする場合がある。また、「森林」という文字を見て、時間をかけて「もり・はやし」という訓読みを想起できても、「しん・りん」という音読みにパターンを換えてどちらが相応しいか選択することが難しい状態にあることが考えられる（図9）。つまり、読むために必要な力（表8）についても考えなくてはならない。

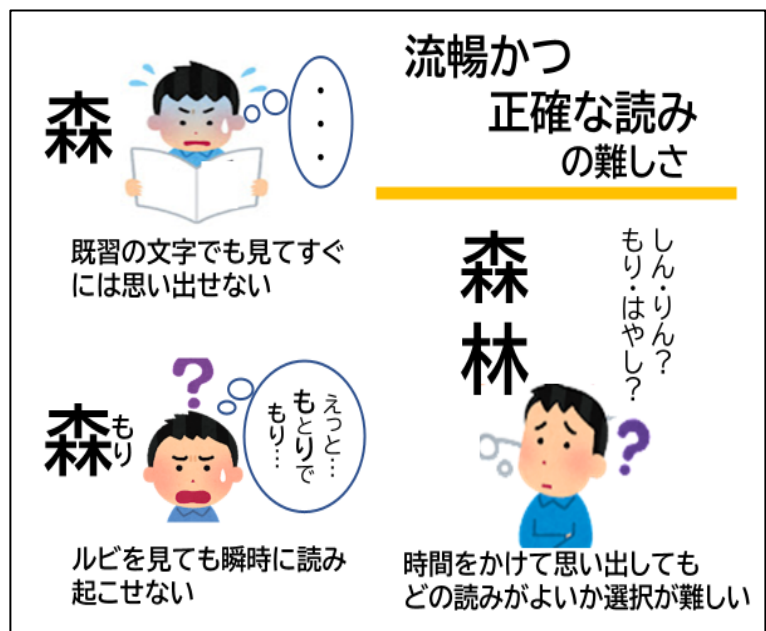


図9 流暢かつ正確な読み

こうしたことを、当たり前のこととしてできる子供たちがいる一方で、一連の流れの中で困難を抱えてしまう子供たちがいることを念頭に置くことは児童生徒理解において大切な視点である。このようなつまずきから、自信をなくして声が小さくなったり、いつ当てられるか不安で安心して学べなかったり、極度の緊張から学習に集中できないことも想定される。また、日常的に教師から注意や訂正を受けたり、周りの友達からの心ない言葉に傷つき学習意欲が減退することも考えられる。

表8 「読む」ために必要な力

【音韻認識】

言葉がいくつかの音のかたまりかわかり、それを操作することができる。

【視覚情報処理】

文字を細部まで正確にとらえる。

【デコーディング】

見た文字を音に変換する。単語を声に出して読むだけでなく、黙読している時も頭の中で音に変換して読む。

【読みの流暢性】

文字と音の変換を、正確に、しかも流暢にできる。

【眼球運動】

文字を目で追う、視線を移す。

【語彙力・文法理解・メタ認知】

文章を読みながら内容を理解したり、認識、修正、調整することができる。

(4) 「書き」に困難を抱える児童生徒について

「書く」ということは、次のことが困難なくできるということである。

- ① 線の交わりや曲がり、方向や傾きが正確に捉えられる（「ぬ・め・り・ん・せ」「か・が」等）。
- ② 文字の全体的な形を捉える（漢字の部首と傍の位置、似ている文字の区別等）。
- ③ 似ている音を区別したり、形の似ている文字を区別することができる。
（「ら⇄だ」「meeting≠read」、同音異字「書記≠初期≠暑気」、「語≠話」「b≠d」等）。

- ④ 言葉のかたまりを記憶し、書こうとする文字の音や形を正確に思い出すことができる。
- ⑤ 視線を移しても、視線を留める場所や書く位置が分かる（板書⇄ノート、資料⇄ノート等）。
- ⑥ 知っている言葉と書こうとする文字が結びついている（語彙）。
- ⑦ 書くための材料を構成することができる（プランニング）。

「書き」は「読み」の困難と密接に関連する。前述した学習障害とは別に、正確かつ流暢に単語を認識することの困難さ、つづりの稚拙さ、単語を音声に変換する（デコーディング）の弱さから、「読み」と「書き」の困難を「読み書き障害」（ディスレクシア）として区別する場合もある。また、文字を読むことに困難はないが、書くことへのみ困難を示す場合もある。

たとえば、文字を書くときに「りんご」と聞いて、ひらがなの「り」「ん」「ご」を想起しなくてはならない。「ご」は「こ」の濁音であることも含めて書くわけだが、一つ一つの文字の捉え方（聴覚・視覚情報処理）や文字との結びつき（視覚認知）

、それらを筆記するための動作（目と手の協応）が必要となる。また、「ひらがな」「カタカナ」「漢字」「数字」「英語」を使い分けて書く際には、表音文字の「ひらがな」「カタカナ」を書く場合と、表意文字の「漢字」や発音に応じて構成する文字を綴る「英語（英単語や英文）」の場合とでは、それぞれ困難の背景と要因が異なる（図10）。書くことに困難を抱える子供たちは、「書く」ために必要な力（表9）がスムーズに発揮できずに、つまずきの姿を見ている。

表9 「書く」ために必要な力

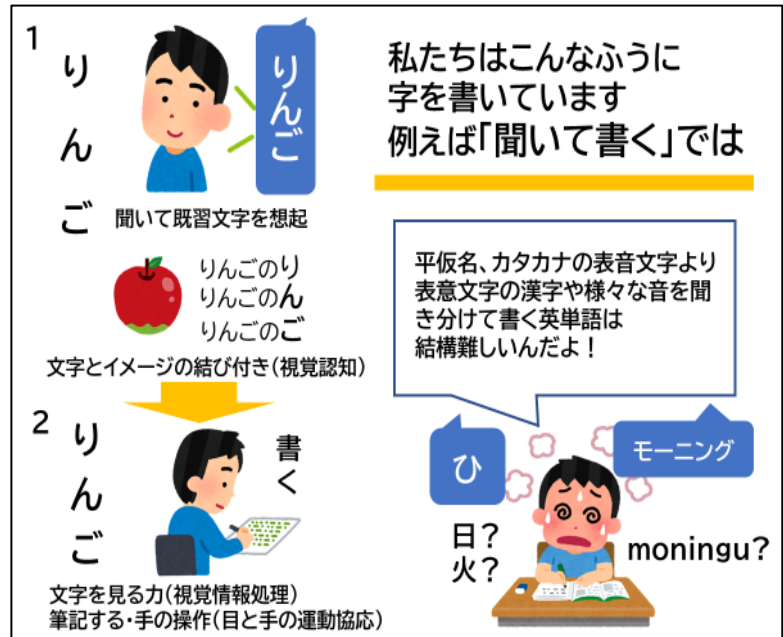


図10 聞いて書く

【単語認識・表出】

単語を構成するひらがな、カタカナ、漢字、アルファベットなどの文字認識と文字の系列（順序ないし位置情報）の認知により、文字や文章を想起して書くことができる。

【デコーディング】

見た文字を音に変換する。単語を声に出して読むことだけでなく、黙読している時も頭の中で音に変換して読むことができる。

【視覚・運動の協応】

目で見た通りに書くための目と手の協応、鉛筆を持つ力加減等の操作、文字の形を整えることができる。

【視空間認知】

文字の形を正しくとらえることができる。

点の位置や線の方向、長さやバランスなどの見当をつけることができる。

【ワーキングメモリ・再生・文法理解】

作業や課題の遂行中に、一時的に記憶を保持し処理する。

聞いたことをまとめる（聴覚情報処理）。見たことを記憶し処理する（視覚情報処理）。

情報を自身の経験や知識と結びつけ処理し、それらを再生・表出することができる。

(5) 児童生徒が安心して読んだり書いたりするために

「読み・書き」に困難を抱える子供たちが安心して読んだり書いたりすることができるためには、子供の困難を理解した工夫や支援が効果的である（図11）。

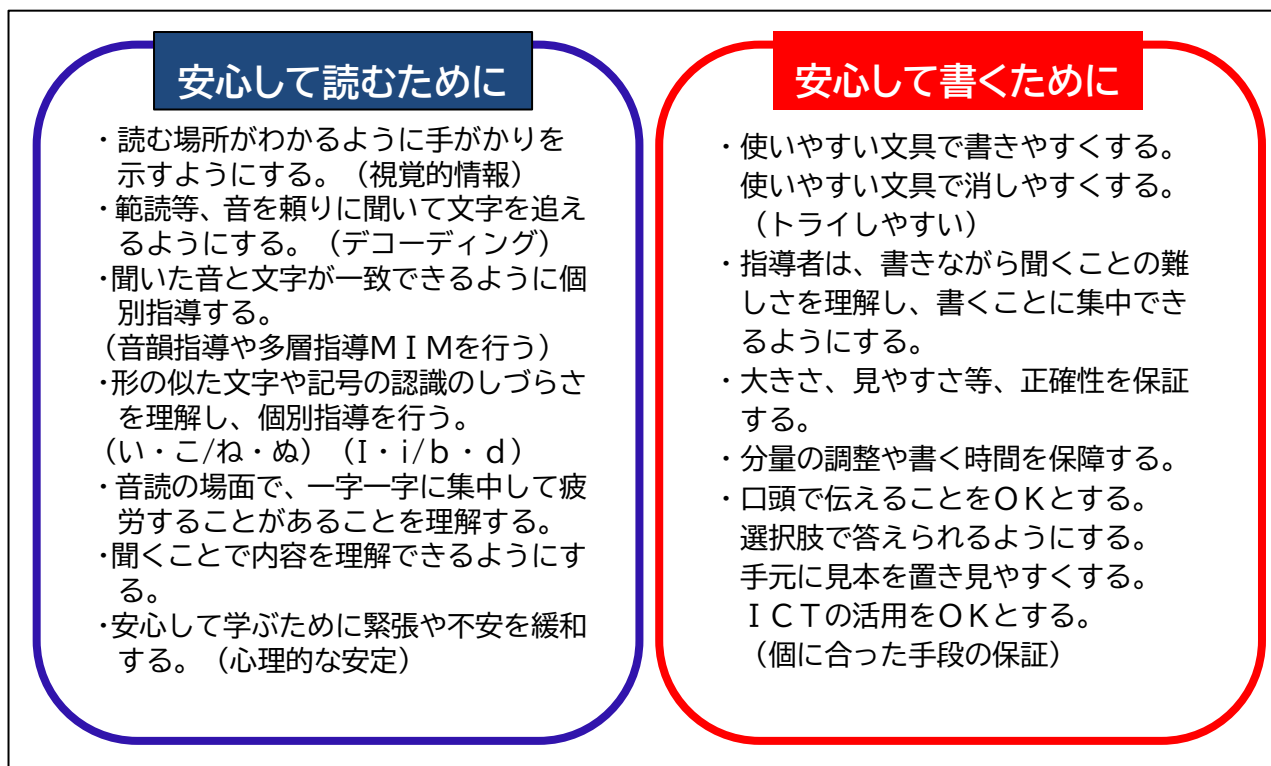


図 11 安心して読んだり書いたりするために

4 実態把握について

(1) アセスメントとは

アセスメントとは、検査や面接をはじめ、様々な方法を用いて子供の状態を測定・評価しながら、そこから得られた情報を総合的に解釈し、その上で有効な援助や支援の方策を仮説として立てる過程のことである。心理検査等はアセスメントツールの一つであり、実態把握はアセスメントの一部である。アセスメントの方法としては、観察法、面接法、検査法がある(図 12)。

アセスメントの目的は、有効な支援や指導の計画や手立てを検討するために、子供の情報を収集することである。子供を正しく理解するためには、医学的な情報、心理学的な情報、教育的な情報等の結果を総合的に解釈し、その情報に基づいて、援助や支援の仮説を立てる。つまり、様々な角度からアセスメントを行い、子供の障害名やできないことにとらわれるのではなく、できることにも目を向け強みを見出し、支援や指導に生かすことが大切である。

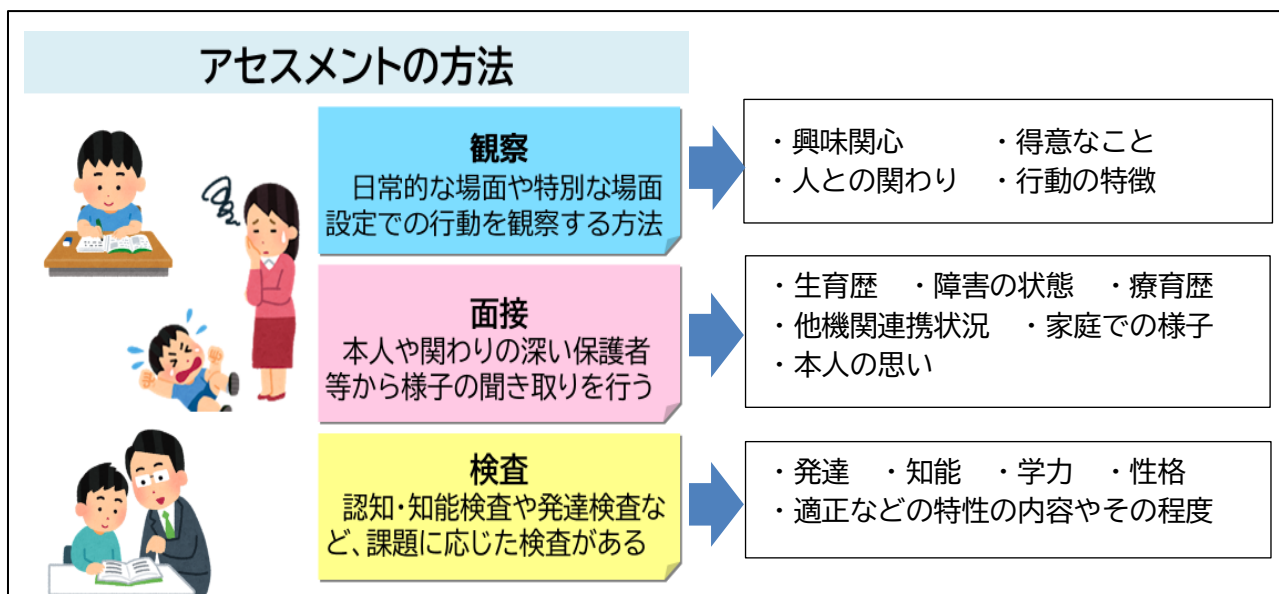


図 12 3つのアセスメント法

観察法や面接法は、担任や関係職員等が日常的に行える実態把握である。特に観察では、家庭環境、家族関係、睡眠、朝食、体調、友人関係、得意・苦手な教科、教師との関係、教室環境等も丁寧に観察し、つまずきの背景となることが見られないか等を合わせて、児童生徒の実態を把握する。また、面接では、本人や保護者の気持ちや困り感を確認することが大切である。

検査法には、様々なツールがあり、基本的に子供の状態に合わせて検査を選ぶ。知能検査等の標準化された検査については、検査結果の信頼性を高めるためにも専門家が検査を行うべきである。

(2) 読み書きのアセスメントツール

読むことや書くことに困難を抱える児童生徒の状態は一人一人異なる。多角的に情報を収集しながら適切な実態把握でアセスメントすることが大切である。検査法として、読み書きのアセスメントツールとしては、以下の書籍や検査等がある(表10)。これらのアセスメントツールでは、得意な分野や苦手な分野、特性や障害の状態、読み書きにおける困難の状態等の情報を得ることができる。必要に応じて活用し、観察や面接等で得られた情報とあわせて、総合的に解釈を行うことが望ましい。

表10 読み・書きのアセスメントツール

- 『多層指導モデルM I M読みのアセスメント・指導パッケージ』海津亜希子 学研
内容・流暢な読み、特殊音節の読み書き、音韻認識
- 『はじめのいっぽ』井上賞子、杉本陽子 学研
内容・目・耳からの情報処理、衝動性、推し量ること、動き、感覚等の困難
- 『気づいて・育てる発達障害の完全ガイド』黒澤玲子 講談社
内容・LDを含む発達障害全般
- 『WAVES』見る力を育てるビジョン・アセスメント 学研
内容・見るために必要な視覚関連基礎スキル
- 「日本版K A B C - II」個別式心理教育アセスメントバッテリー 日本版K A B C - II作成委員会
内容・認知尺度→得意な情報処理力「継次・同時・計画・学習」
習得尺度→基礎学力「語彙・読み・書き・算数」
- 『誤り分析で始める！学びにくい子への「国語・算数」つまずきサポート』村井敏宏 明治図書
- 『L D I - R』LD判断のための調査票 日本文化科学社
- 「改訂版S T R A W - R」読み書きスクリーニング検査 インラルナ出版
- 「W I S C - IV」「W I S C - V」知能発達検査 日本文化科学社

5 「読み・書き」サポートブック

(1) 「読み・書き」サポートブックとは

「読み・書き」に困難を抱える子供たちは、小中高等学校において、特に通常学級で把握されている割合が高くみられる。沖縄市内の小中高等学校へのアンケートでは、気になる子へ支援はしているが、支援や指導の内容に不安があることがうかがえた。

そこで、「読み・書き」に困難を示している子供たちへ適切な支援及び指導を行うために、教師が困ったときに活用できる「読み・書き」サポートブックWEB版を作成する。内容は「1. 読み・書きの困難」「2. 実態把握について」「3. 指導方法」「4. 教材の紹介」

「5. 実践例」の5つのカテゴリーに分け、具体的にまとめ構成する(表11)。WEBページには、教師のニーズに応じて検索することが出来るよう、サポートブックはチャート式で掲載する。

想定している支援対象は小学校低学年から中学校までの児童生徒とするが、高等学校でも似たような状態を示す生徒が見られるため、小学校から高等学校まで活用できると考える。使用方法は、子供の困難の状態を「読み」または「書き」のどのタイプかを確認しスタートする。続いて、それ

表11 5つのカテゴリー

1. 読み・書きの困難
2. 実態把握について
3. 指導方法
4. 教材の紹介
5. 実践例

それぞれの困難の要因、具体的な支援や指導方法へとチャート式で読み進めていくことができるようにする(図13)。併せて、「実態把握について」「読み書きの困難」「教材の紹介」と「実践例」を掲載し、閲覧者の理解を深め、支援に取り入れやすいようにする(図14)。

(2) 制作にあたって

サポートブックの制作にあたっては、活用のしやすさを意識し、次の点に留意した。

- ① WEB ページへ掲載。
(沖縄県立総合教育センター)
- ② スマートフォン等、様々な端末からでもアクセス可能。
- ③ シンプルな操作性。
- ④ 沖縄県の全ての教職員が閲覧可能なOPENアカウントでの公開。

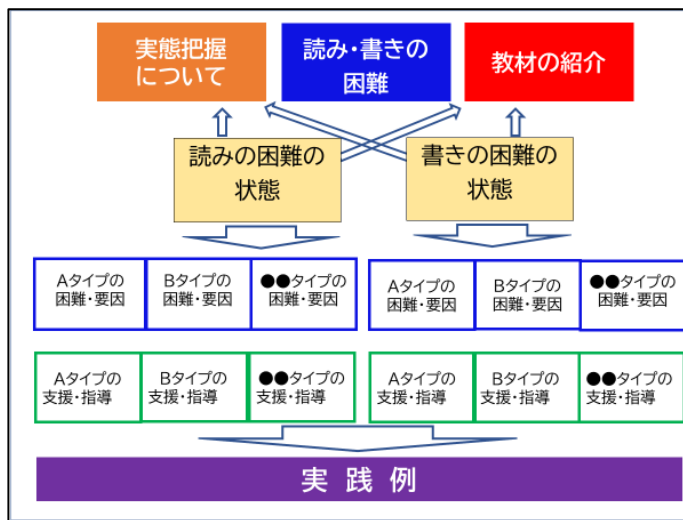


図13 チャートの流れ

Ⅲ まとめ

子供たちの状態は様々であり、その困難の度合いにも違いがある。その中に読字障害や書字障害が含まれている可能性はあるが、それと断定するのではなく、困難の背景にその特性に近いものがあり、読むことや書くことに影響しているのかもしれないと捉え、支援や指導を行うことに留意することが大切である。また、読み書きの困難は低学年のうちに気付かれることが多く、その支援や指導もできるだけ早期のうちから展開することが効果的である。

さらに、支援や指導を行う中で子供自身の反応にも注目したい。すぐに効果が見られる場合と継続後にゆっくりと効果が表れる場合もある。子供の状態を観察し、支援や指導が適しているかの見極めと子供本人の声も判断の基となる。例えば、その支援や指導の仕方での読むことや書くことが楽になっているか、提案した教具は使用しやすいか等、本人との相談と確認を行う。その結果を踏まえ継続や修正を行い、上手いかない時は、再度実態把握に戻り、より良い支援と指導を導き出していくことが大切である。

今年度は、「読み書き」に困難を抱える児童生徒を指導する小・中・高等学校の教師の支援と指導のサポートを目指し、教師の意識調査を行った。その調査結果を基に、「はじめに」「読みの困難の状態」「書きの困難の状態」「読み・書きの困難の要因」「実態把握について」を作成した。

次年度は、全てのタイプの「困難の要因」と「支援と指導」について内容を整理し掲載する。また、「教材の紹介」と「実践例」もニーズにあった内容を収集しまとめ、実際の運用を目指す。

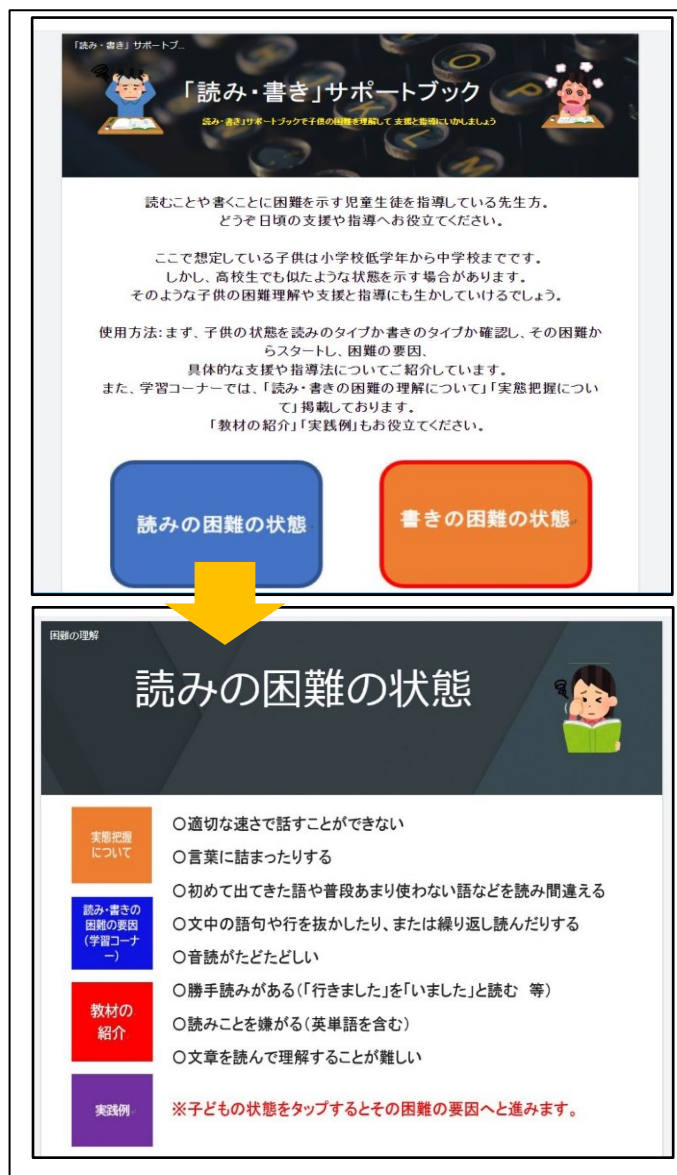


図14 読み書きサポートブックのイメージ