

発達障害児における読み書きに関する実践的研究[†]

— 通級指導教室に通級する事例を中心として —

田島 成子*・佐久間 宏**

足利市立山前小学校*

宇都宮大学教育学部**

本研究では、学習障害等における読み書き困難の原因となる背景について、またその原因に応じた指導法について検討した。そして、先行研究の成果を踏まえ、それぞれのニーズに合わせた漢字を覚える際のキーワード法や語呂（言葉）で漢字を覚える方法、音読の際の分かち書きの活用などの指導法を展開することで、児童が苦手としている読み書きが改善していくことが明らかになった。今後の課題としては、個々の児童生徒のニーズに応じた指導が行えるよう担当者の専門性を高めていくことが必要である。

キーワード：発達障害児、話しことばの成熟、音韻意識の発達、読み書き障害、指導法

はじめに

本研究では、学習障害等における読み書き困難の原因となる背景について、またその原因に応じた指導法について検討する。読み書き困難の背景としてはとしては、大石（1997）は、読み書きの基礎としての話しことばの成熟について言及している。また大石・斎藤（1999）は、読み書き障害の背景としての音韻認識の未成熟を示唆している。さらに大石（1994）は、視覚性読み書きの障害の問題についても指摘している。

本研究では、以上のような先行研究の成果を踏まえ、それぞれのニーズに合わせた個別の指導法を開発すると共に、子どもを取り巻く人々との連携の在り方を明らかにしていきたい。

また学童期における読み書きの苦手な子どもが、それが原因となって学習や生活全般に対して自信や意欲をなくしがちである。しかし、早期に適切な指導を受けられた時、心身の健全な発達が促される。このような心の問題にも焦点を当てて検討していきたい。

I. 読み書きと言語発達

日本語の文字体系には仮名と漢字があり、仮名はそれが表す音の単位が大きく、しかも音との対応が固定的なので、学習しやすい文字体系である。ただ漢字はアルファベットと同様に文字と音との対応の関係が規則的でなくそれに加えて文字の種類が多いので、仮名や漢字を使う日本語の文字体系は必ずしも学習しやすいとはいえない。また読み書きには、抽象的な意味の語彙の増加や構文の複雑化（埋め込み文・受動文など）や複数の文章にまたがった内容の理解や音の単位への気づき（音韻意識）のなどの話し言葉の発達がある。

学童期の言語発達は、語彙数の増加や新たな文法規則の獲得など、それまでに達成された言語機能の量的な拡充だけでなく、意味の抽象化や相手の視点にたった語用能力の獲得など、幼児期の言語発達とは質的に異なる側面をもつ。その最も大きなものが文字言語の獲得であり、それによって話し言葉も含めた言語発達が高次化される。この高次の言語力を学習言語という。読み書きを学習してからは、話し言葉が書き言葉の発達を促し、また書き言葉が話し言葉の発達を促す。具体的には、本で体験したことのない知識を得て、会話に生かすことができるなどである。相互の関連を図1が示すように互いに発達を促進し合い、言語発達がより高いレベルになる。

[†] Shigeko TAJIMA* Hiroshi SAKUMA** : A Practical Study on Reading and Writing to Children with Developmental Disability.

* Yamamae Elementary School, Ashikaga

** Faculty of Education, Utsunomiya University

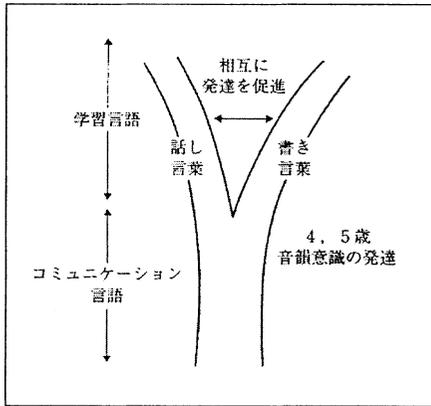


図1 コミュニケーション言語・学習言語・読み書きの発達の関係(大石, 2001)

II. 読み書き障害の概要

読み書き障害の定義は、文字を音に変換する過程の障害であり、音韻の障害を原因とする。また読解困難や語彙の不足などの二次障害をもたらす。

読み書き障害の種類としては、音韻性読み書き障害・視覚性読み書き障害が挙げられる。音韻性読み書き障害では、文字と音との対応学習が困難である。視覚性読み書き障害では、視覚-構成行為に困難を生じる。視覚性読み書き障害には、見て文字の区別が付きにくい読みと書字の障害(入力系の障害)と見ることに問題はないが正しく書けない書字障害(出力系の障害)の二つに分けられる。また読み書きの経験が少ないことにより、語彙が少ない、文法規則を覚えない、推論という認知能力が発達しないなどの学習言語の発達の遅れを伴う。そのため、読解や作文の問題が生じる。

III. 読み障害に対する指導法

○平仮名の文字-音対応

キーワード法を活用する。キーワード法とは、『あはあいのあ』というように意味のある物と関連づけて平仮名を習得する。

○漢字の指導法

文字と音との対応学習が困難な場合、漢字に意味を付け加えることで覚える。漢字を単語として、文章中に挿入する。文脈の中で漢字を使うことにより、漢字の読みが覚えらる。また漢字の書き順を語呂合わせで覚えたり、漢字のパーツの組み合わせで覚える場合もある。

(例) 後→ノライヌのくムがターと飛び出す

(例) 百→一本の白い牛乳、百円だ。

(例) 田+丁=町(パーツの合体)

○文章の読み

漢字に振り仮名を振ったり、全体のイメージ化を図ったり、分かち書きをしったりするなどの支援を行う。

○読解の指導法

キーワードに線を引かせたり、絵や図を活用し、意味理解を助ける工夫をする。

○作文の指導法

四コマ漫画や具体的な質問などの書く内容の枠組みを与える。また書くことを躊躇するようなら、ワープロを積極的に使わせる。

IV. 通級指導教室における指導事例

事例A児 視覚認知に問題をもつ事例

(1)対象児

- ・A児(9歳 男児)
- ・通常学級在籍

(2)学習困難の特徴

- ・漢字を思い出すことができなかつたり漢字を思い出して正確に書いたりすることができない。
- ・漢字練習をしていても練習しているうちに、初めに練習し始めた漢字と別の漢字になってしまう。
- ・音韻処理に問題を持ち、特殊音節の表記がうまくできない。
- ・全体的に自信がなく、学校生活全般に対して消極的である。

(3)アセスメント

- ・WISC-III
FIQ: 93、VIQ: 104、FIQ: 80
VC: 103、PO: 84、FD: 100、PS: 92
- ・K-ABC

継次処理: 92、同時処理: 87、認知処理過程 88
習得度尺度: 96

(4)指導の手続き

- ・漢字をことばに置き換えて覚えることにより、漢字習得の支援を行う。
- ・特殊音節の音韻処理については、シンボルマークを活用し指導する。

例) 促音 きって →□△□

拗音 でんしゃ→□□○

長音 おとうさん→□○□□

- ・読みの抵抗を減らすため、教材文の内容がイメージ化できるようにスモールステップによる支援を行う。

〈読みのスローステップ〉

- ①教師の範読を聞く。
 - ②挿絵を見ながら、粗筋を聞く。
 - ③教師と児童で一文読みを繰り返す。
- 〈分かち書きの支援〉
- ④漢字には、振り仮名を振る。
 - ⑤意味の切れ目に線を引き、音読の際の意味を意識させる。

(5) 指導場所・指導時間

- ・通級指導教室
- ・週1時間（45分）【平成18年4月～現在】

(6) 結果

- ・漢字の習得については、『漢字九九カード』を活用した。漢字の筆順をことばによって意味づけすることは、言語性に優れている A 児にとって覚えやすかった。

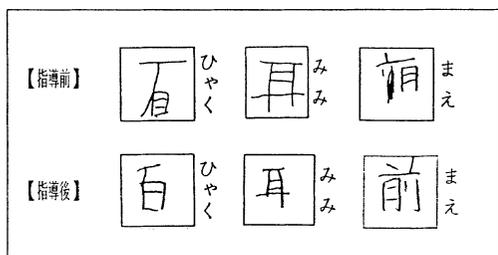


図2 A児の漢字

- ・振り仮名を振ることや分かち書きをする支援は、A児にとって分かりやすかった。3年生にはいると、自ら教材文に印を付ける姿が見られた。
- ・A児の指導を重ねるにつれて、字を書くことに対して自信がもてるようになってきた。1年生の時に書いた連絡帳（図3）と比べ、3年生の時に書いた作文（図4）を示す。A児が、自信をもって字を書いたり、作文を書いたりしている様子が分かる。
- ・2年生時と3年生時に実施した S-M 社会生活能力検査の結果を図5に示す。図5の結果からも、A児が読み書きの習得に伴って、意志交換や集団参加などの学校生活に対して前向きに取り組む姿が見られるようになった。A児が明るく元気になったと担任から連絡をもらった。

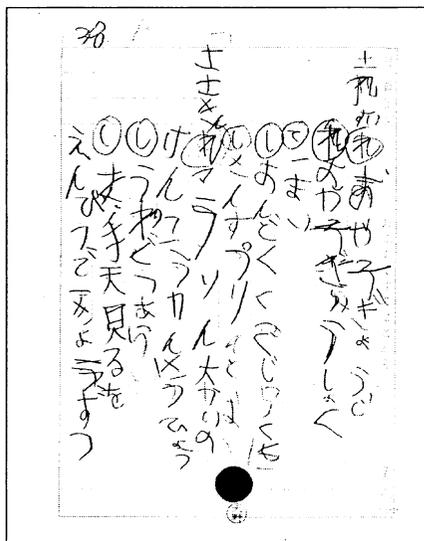


図3 A児の作文（1年生11月）

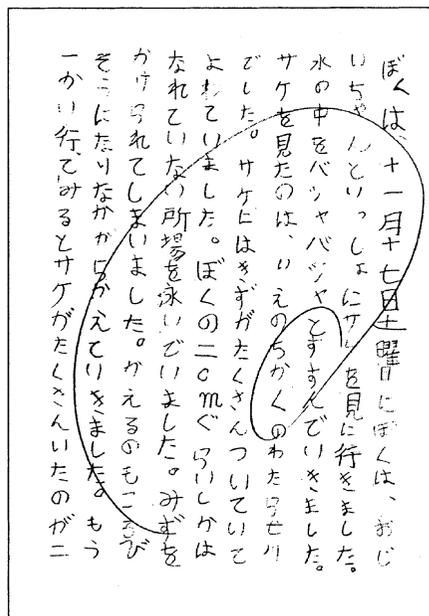
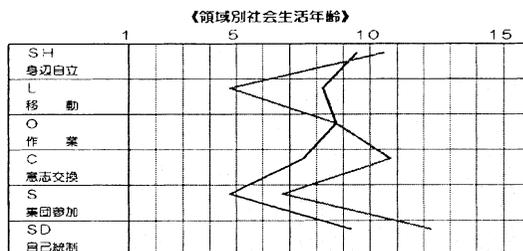


図4 A児の作文（3年11月）



— 平成18年10月17日（8歳2ヶ月）担任記入
 — 平成19年10月25日（9歳2ヶ月）母親記入

図5 S-M 社会生活能力検査の変化

事例B児 言語性の問題をもつ事例

(1)対象児

- ・ B 児 (12 歳 女子)
- ・ 小学校 6 年生、通常学級在籍

(2)学習困難の特徴

- ・ 文字の読み書きが苦手である。
- ・ B 児の話は、事実の羅列が多い。会話の中で、「あれ」や「これ」が多い。
- ・ 問題文を読んで答えるのは苦手である。しかし読んでもらえば 70～80 点くらい得点できる。
- ・ 学校生活全般に対して消極的である。
- ・ 初めてのことやよく分からないことには、身体が固まってしまいがちである。
- ・ B 児にとって、分かりやすく見通しのもてる学校生活を構造化するため、担当、担任、家庭、校内支援教員との連携を図る。

(3)アセスメント

- ・ WISC-Ⅲ (9 才 3 ヶ月)
VIQ : 77、PIQ : 92、FIQ : 82
VC : 73、PO : 93、FD : 94、PS : 100
- ・ S-M 社会生活能力検査 (9 才 11 ヶ月)
身辺自立 9-6 移動 5-7 作業 9-6
意志交換 5-8 集団参加 4-2 自己統制 8-6
社会生活年齢 7 才 8 ヶ月、社会生活指数 (SQ) 71

(4)指導の手続き

- ・ 平仮名の際に、図 6 のようなキーワード法を活用した。平仮名に意味を付け加えることで習得を促す。

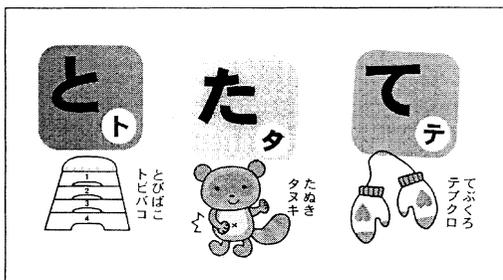


図 6 キーワード法

- ・ 漢字を文脈の中で覚えることにより、漢字に意味を添えることで漢字の習得を促す。具体的には、下記に示すような練習を繰り返した。

(例) 姉・番・用を文の中に入れよう。

- ① () と妹は、にている。
- ② 給食当 () をやる。
- ③ 火の () 心は、しっかりやろう。

- ・ 視覚的補助を行い、音韻意識を高める指導を行った。

- 例) 促音 きって → □△□
拗音 でんしゃ → □□○
長音 おとうさん → □○□□

- ・ B 児の話にまとまりをもたせるため、指示語や接続詞の使い方の指導をした。教材としては、起承転結のはっきりした四コマ漫画を使用した。漫画の粗筋に添って、指示語や接続詞の活用の仕方について支援した。
- ・ B 児にとって、分かりやすくまた見通しをもった学校生活を送るため、学級担任がクラスにおいて一日の流れを黒板に明示したり、変更は予め B 児に知らせたり等の配慮をする。
- ・ クラスにおいて指導する際、プライドの高い B 児に配慮し、学級担任はモデリングを活用した。(平行線の書き方の指導では、担任が B 児の横で平行線を引く。B 児は、それを模倣する。)
- ・ 校内支援体制のチャレンジ (取り出し指導) 担当と連携を図ることで、通級指導教室での B 児の学習内容をチャレンジの時間にフィードバックすることができた。そのため、学習内容の定着が図られた。またチャレンジルームにおいて、位置関係を利用したかけ算九九の指導によって、かけ算九九をほぼ習得することができた。

(5)指導場所・指導期間

- ・ 通級指導教室 (週 1 時間) 個別指導 (平成 15 年 4 月～平成 19 年 3 月)
- ・ 校内支援体制における取り出し指導 (週 2 時間) 個別指導 (平成 18 年 4 月～平成 19 年 3 月)

(6)結果

- ・ 漢字を書いたり、かけ算九九の習得ができるようになったため、自主学習を進んでやるようになった。(図 7)

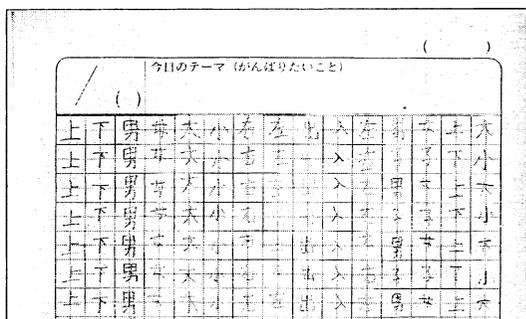


図 7 B 児の自主学習

- ・読み書きの習得に伴って、学習・生活の両面で意欲的に取り組める B 児の姿が見られるようになった。
- ・B 児 4 年生時と 6 年生時の S-M 社会生活能力検査の結果を図 8 に示す。この図からも B 児が苦手としていた移動・作業・意志交換・集団参加において改善が見られた。自信をもって積極的に関わっている B 児の様子がうかがわれる。クラスの中でも生き生きと活動している B 児の様子の報告が、担任から寄せられた。

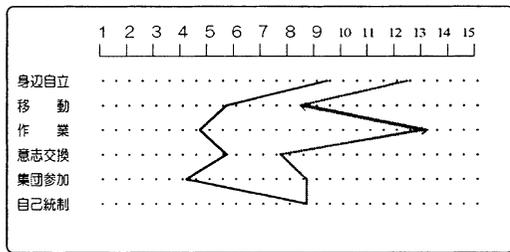


図 8 S-M 社会生活能力検査の変化
(左 9 才 11 ヶ月、右 11 才 9 ヶ月)

- ・B 児は、3 年生になり自分から進んで作文を書くようになった。図 9 に示すように表記面において誤りが目立つが、絵と文で自分の気持ちを表そうとする B 児の意欲が感じられる作品である。

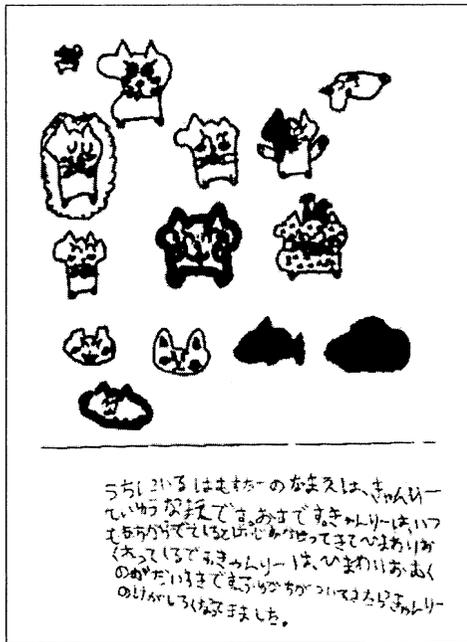


図 9 B 児 3 年生時の作文

- ・作文の中で、自分の考えをまとめて書くことが出来るようになってきた。B 児の卒業文集を図 10 に示す。卒業文集の中で、B 児は友達に助けられ、励まされて頑張ってこられた自分について書いている。学級担任は、B 児が周りへの気づきができたことに B の成長を感じていた。

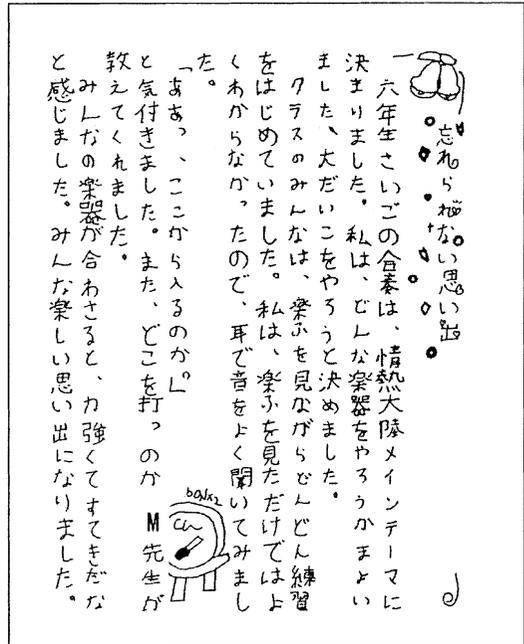


図 10 B 児の卒業文集

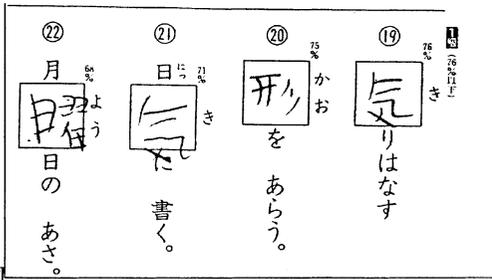
事例C児 意味理解に問題をもつ事例

(1) 対象児

- ・C 児 (10 歳、男児)
- ・小学校 4 年生、通常学級在籍

(2) 学習困難の特徴

- ・漢字を書くのが苦手である。形を思い出せなかったり、同じ音や同じ意味グループからうまく漢字を選んだりすることができない。
- ・キーワードの意味理解が不十分なため、課題が達成できない。そのため、算教科では計算は得意であるが、文章題は題意がくみ取れず課題が達成できない。また図 11 に示すように国語科でもうまく文脈に合わせてことばを選ぶことが難しい。
- ・友達や担任教師に自分の言いたいことがうまく言えない。そのため、相手に自分の気持ちが伝えられず、泣いてしまったり、イライラしたりすることがある。



11 同じ音グループの漢字誤り

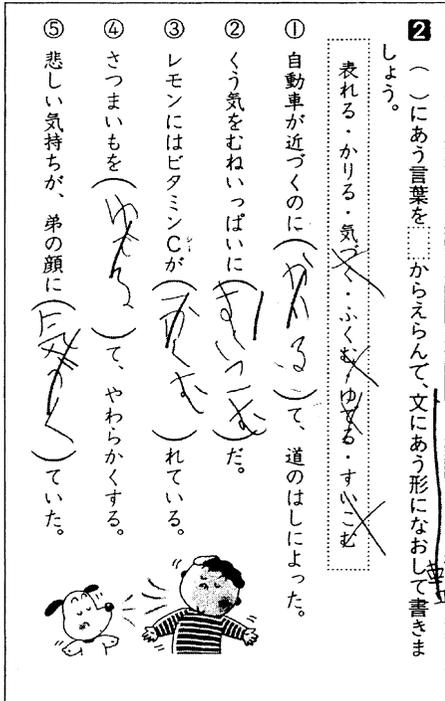


図12 C児のプリント回答

(3) 知能検査の結果

・ WISC-III

FIQ : 88、VIQ : 96、PIQ : 80

VC : 91、PO : 79、FD : 115、PS : 78

(4) 指導の手続き

・算数の文章題では、文章の内容を図や絵で表し理解することで、課題が達成できるように支援をする。

(算数文章題解決のための手順)

- ①文章のキーワードに線を引く。
- ②文章の内容を図や絵に表す。
- ③式を書く。
- ④答えを書く。

・得意な継次処理を活用し、漢字のパーツの合体の方法で習得のための支援を行う。(図13)

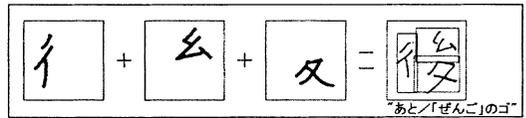


図13 漢字の練習法

・作文指導では、具体的な枠組みを与え、作文の内容を考えやすいように支援した。(図14)

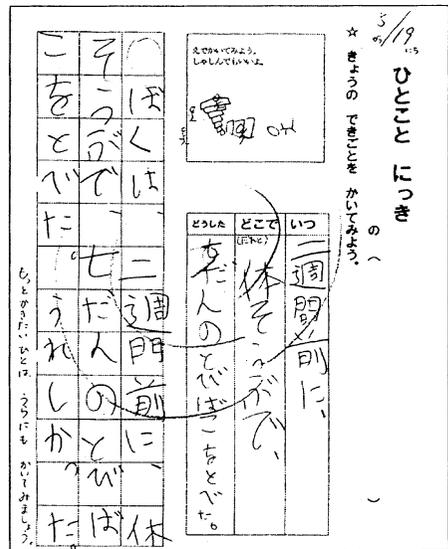


図14 作文の具体的な枠組み

(5) 指導場所・指導期間

・通級指導教室(週1時間) 個別指導(平成15年4月～現在まで)

(6) 結果

・漢字をパーツの合成で覚えることは、C児にとってやりやすかった。

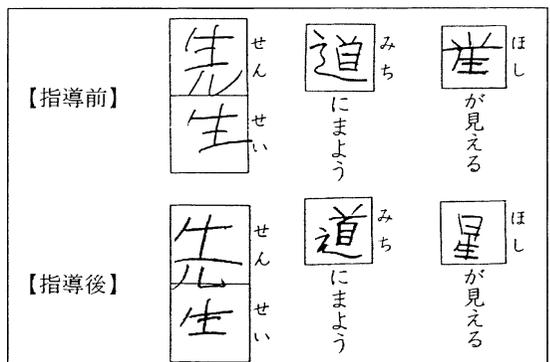


図15 漢字の指導の結果

- ・ 作文は、具体的な枠組みがあることで、出来事を思い出しやすくなった。(図 15) また設問に従って書くことでまとまりのある作文を書けるようになった。(図 16)

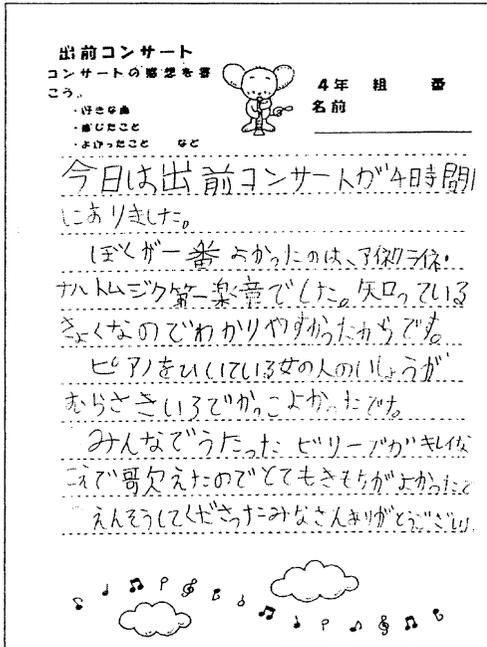


図 16 C 児作文「出前コンサート」

- ・ 文章題の課題解決のため、図や絵を活用した。これは、C 児にとって設問文の意味理解の助けとなった。(図 17)

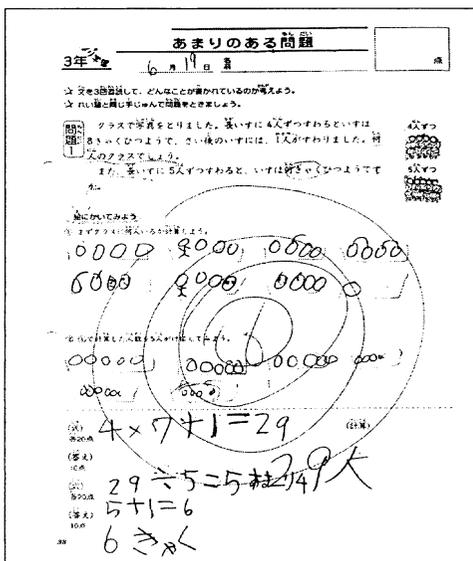


図 17 絵や図を活用した問題と答案

- ・ C 児の指導を通して、安定した学校生活を送っている様子が、Q-U テストの結果からもうかがえる。(図 18)

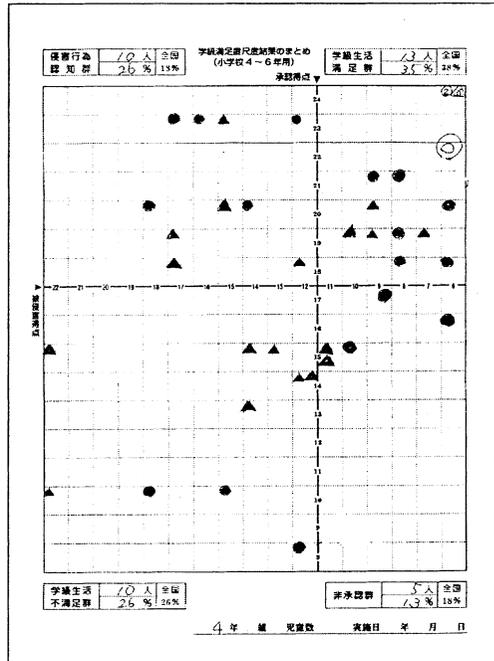


図 18 Q-U テストの結果 (○印が C 児)

V. まとめ

研究を進める過程で、個々の実態を把握するためのアセスメントの重要性を強く感じた。また個々の児童にとって適切な指導法が異なるため、担当者の専門性の高さが要求される。さらに指導の効果を上げるため、校内及び専門機関との連携が不可欠であることがよく分かった。

また読み書きの困難をもつ児童が、単に読み書きがうまくいかないということにとどまらず、学習全般に対して不全感や不達成感を持ってしまうということが分かってきた。ひいては、学校生活全般に対して、意欲的に取り組めない、もしくは明るく前向きな学校生活を送れない場合も起こりうる。これは、読み書きの困難さが学校生活全般に関わるものであるからである。そのため、早めの適切な対応が大切である。

通級指導教室で6年生の1年間読み書きの指導を受けた児童が、苦手な漢字を思い出して書けるようになったことで自信を回復し、前向きな学校生活を送るようになった。卒業文集において「中学校では新しい自分で頑張りたい。」と述べている。

