

学習につまずきのある児童の理解と支援について
～「読み書き障がい（ディスレクシア）」、個に応じた学力補充のあり方～

研究の概要

読み書きが苦手な児童に対して、「目で追って書く」「耳で聞いて書く」「聞いて考えて書く」といった視覚機能を中心とした集中トレーニングを実施したところ、音読に対する困難さや特殊音節の書き誤りの改善を図ることができた

キーワード：ディスレクシア，認知，視知覚，注意・集中の持続，短期記憶，ワーキングメモリ

1 研究の目的

特別支援教育の本格実施から3年が経過し、発達障がいに対する学校現場の理解も進んだ。しかし、その一方で教師は、今行っている支援が適切かどうか、とまどい悩みながら支援を進めていることも多い。背景には、様々な障がいの特性に対する理解が十分ではなく、特性に応じた適切な支援が十分に行われていないことや周囲の理解不足から引き起こされた学習意欲や自己評価の低下といった二次的な問題が支援を行う上での妨げとなっていることなどがある。

そこで読み書き障がいの症状を示す児童に対しアセスメント（実態把握）を行い、認知の視点から苦手とするもの、得意とするものを探り、二次的な問題のケアとサポートのためにも長所活用を中心とした個別指導を行い、支援のあり方について検討する。

2 研究方法

文献を通して以下の3点について理解を深め、個別指導を行いながら実践研究を進めた。

- ①発達障がいの特性と子どもたちのつまずき
- ②アセスメント
- ③認知の視点に基づいた効果的な支援のあり方

3 研究の実際

(1) 個に応じた指導のために（教師の視点）

①発達障がいの特性と子どもたちのつまずき

発達障がいに対して、発達・行動・認知の3つの視点から特性をとらえ支援を行うことが重要である。

3つの視点

- 発達論的視点（現在の発達段階は…） → **できるところから**
- 行動論的視点（原因と結果の関係は…） → **できたらほめる**
- 認知論的視点（情報処理様式の特性は…） → **認知特性を考慮する**

認知の視点から読み書き障がいを考えると、図1のようにとらえることができる。ことばの発達は、「聴覚性言語（音声）→視覚性言語（文字）」の過程をたどる。この過程で視覚記憶につまずきがあれば、

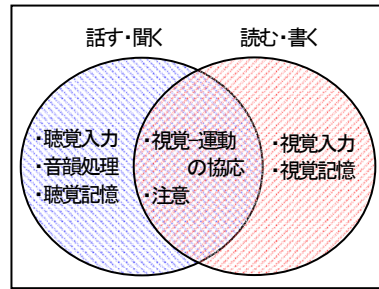


図1 認知の視点からみた読み書き障がい

さっき読んでいたところを忘れて、漢字を正確に覚えられなかったりということにつながる。このように、どの部分につまずきがあるかを明らかにすることで支援の手立てが明確になる。

②アセスメント

認知特性を生かした個別指導を行うため、心理検査（WISC-III、K-ABC）と標準化が図られた読み検査課題および読み書きの症状チェック表、担任からの聞き取りと行動観察をもとにアセスメントを行った。

③認知の視点に基づいた効果的な支援のあり方

支援には、以下に示す3つの方向がある。

3つの方向

- 弱い部分を強化する(短所を克服)
- 弱い部分を迂回する(別的手段・用具を活用)
- 強い部分を利用する(長所を活用)

学習意欲や自己評価の低下に対処するため、「強い部分を利用する(長所を活用)」方向で支援を考えた。個別指導を行う児童は同時処理優位であり、同時的アプローチによる特殊音節を含む単語の読み書き指導を中心に、音読に対する支援、PCソフトを用いた短期記憶の弱さに対するトレーニングを組み合わせて個別指導を行うこととした。

(2) 個別指導の実際

①個別指導1（7～9月）

上記のアセスメントをもとに、以下に示す内容で個別指導を行った。

- 1 特殊音節(拗音・促音など)の同時的アプローチでの指導
- 2 音読に対する指導
- 3 注意記憶の弱さを補う指導

②アセスメントのとりえ直し

個別指導時の様子から内容を見直す必要を感じ、担任・特別支援教育主任と話し合い、支援の方向を再考した。その結果、「語彙、視知覚、衝動性、注意・集中の持続、短期記憶、ワーキングメモリ」などが課題として明らかになった。

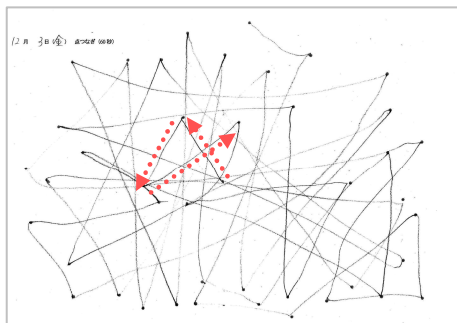
「読み書き障がいとADHDを併存した児童に対して、視覚機能トレーニングを段階的に行うことで効果があった¹⁾」という事例、「視覚機能トレーニングは集中力の面でも有効²⁾」という記述がある。

本児も読み書き障がいとADHDの併存であり、「集中力を高める」「語彙を増やす」ことを意識して個別指導の内容を変更することにした。

③個別指導2（10～2月）

②における話し合いの結果、視覚機能を中心とした内容に変更することとした。主な活動は、「点つなぎ」と「聞き取り書き」、認知の視点から見た活動の意味は以下のとおりである。

- | | |
|--------|---------------------------|
| 点つなぎ | ・視線の移動、注視、共同注意
・目と手の協応 |
| 聞き取り書き | ・短期記憶、ワーキングメモリ
・集中 |



個別指導で使用したプリントを図2に示す。上が「点つなぎ」、下が「聞き取り書き」である。「聞き取り書き」は、書きに要した時間、読みに要した時間の推移を記録していった。同時に、読解プリントを用いて、読み誤り、読みとぼしの箇所、回数を記録し、読み誤りの傾向をつかみ、児童にフィードバックした。これらの

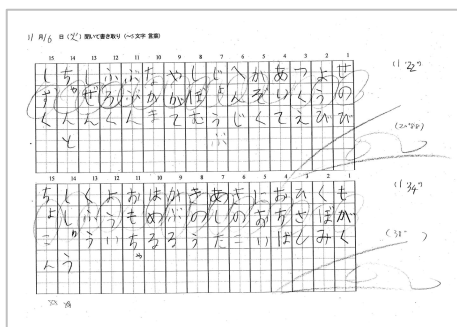


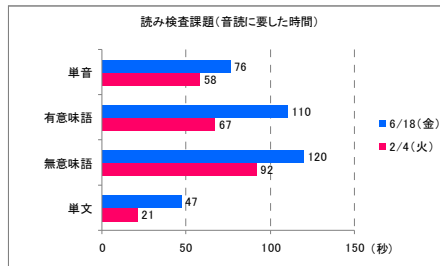
図2 個別指導で使用したプリント

の活動を中心とした個別指導を、2月末までに、計17回行った。その結果、特殊音節などの表記の誤りが見られなくなり、読みの改善が感じられた。

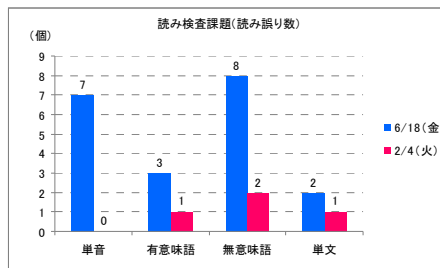
4 研究のまとめ

(1) 個別指導の結果と考察

6月に実施した読み検査課題を再度実施し、個別指導の効果を検証した。読みに要した時間、読み誤り数の比較をグラフ1、2に示す。検査結果と現在の音読の様子から読み書き障がいの症状が改善されているこ



グラフ1 音読に要した時間の比較



グラフ2 読み誤り数の比較

とがわかる。

個別指導に用いたプリントや現在の音読の様子をもとに考察すると、特殊音節などの表記の誤りが見られなくなり、書きに要した時間、読みに要した時間がともに短縮していることから、ことばがまとまりとしてとらえられるようになってきたこと、自分の苦手なところ

やまちがえやすいところを自覚し注意を向けられるようになったことが、その背景にある。

児童が行った「目で追って書く・聞いて書く・聞いて考えて書く」活動の意味を以下に示す。

- | | |
|------------|-----------------------|
| 「目で追って書く」 | … 視線移動、目と手の協応、注視、共同注意 |
| 「聞いて書く」 | … 短期記憶、集中 |
| 「聞いて考えて書く」 | … 短期記憶、ワーキングメモリ、集中 |

このように、個に応じた「目で追って書く・聞いて書く・聞いて考えて書く」活動をすることで、注意をどこに向け、どの部分に焦点づけるかといった力が高まり、ことばをまとまりとしてとらえること、注意を払うことができるようになり、読みの改善につながったと考える。



(2) 今後の課題

- ・読みの困難さが解消されたわけではない
- ・学級内の学習において大きな変化は見られない
- ・全体の中での個別対応が難しい

課題は上記の3点である。1点目は、改善はされてはいるが、完全に解消されたわけではなく、即座に解消できるものでもない。しかし、継続することで徐々に改善されていくと考える。続く2点は、集団の中における課題である。全体の中での個別対応の難しさについては、全ての支援を教師一人が行うのではなく子どもたちの間に協同の学びをつくることと授業のユニバーサルデザイン化を図ることが必要である。解決の道筋は、子どもの困り感に寄り添い「できることから」理想へと近づけていくこと、教師自身の意識改革にあるように感じる。

1) 特異的発達障害 診断・治療のためのガイドライン 代表 稲垣真澄 診断と治療社(2010)

2) 教室でできる特別支援教育 1分間集中トレーニング 上嶋惠 学陽書房(2008)