

## 「読む」ことに困難を抱える児童の学習指導

水内 豊和<sup>1</sup>・松井 剛太<sup>2</sup>・七木田 敦<sup>3</sup>

### Teaching Strategies and Materials for Children with Special Educational Needs on Reading: A Case Study

Toyokazu Mizuuchi<sup>1</sup>, Gota Matsui<sup>2</sup> and Atsushi Nanakida<sup>3</sup>

The present study examined strategies and materials for teaching children with special educational needs on reading how to read a Japanese sentence. The participant in this case study was a 5th grade elementally school boy with learning difficulties on various academic area, and individual teaching is continued since at the first time of consultation. Two points of view of teaching strategies and materials were examined. First, learning objectives is established for understanding for the context and the situation of written narratives, and comic stripe materials were used. Second, his learning problem to be solved is awaked to read a passage aloud; spell his way through a book, skip a few lines, and the others. Specialized materials were prepared for emphasizing to have take a careful look at lines reading. Although he initially had difficulty reading, he gradually became able to comprehend words.

**Key words:** children with learning problems for reading, special education needs, individual teaching which tailored to meet the needs of each child

#### I. はじめに

平成15年3月、これまでの障害児教育の対象とされていなかった学習障害(LD)児、注意欠陥/多動性障害(ADHD)児、そして高機能自閉症児等が、通常学級に在籍する児童・生徒の中に多数(約6.3%、40人学級にして2~3人)存在することが調査によって指摘された(文部科学省, 2003)。従来、こうした子どもは、ともすると本人の努力不足や問題児などとみられていたことも少なくない。近年のLDやADHDへの関心の高まりから、ようやく個に応じた特別な手立てが必要であるとの認識が教育現場にも浸透してきたものの、一方で、どのように学習場面で個別に対応すればいいのかということについてはいまだ情報が不足しているのも現状である。加えて学級にいる、明確にLDとは言い切れないが、その周辺児である学習に困難を抱える児童・生徒に

対しても、適切な教育的支援が望まれている。

特に3R'sと称される「読み・書き・計算」の習得は、義務教育段階以降の系統的学習において、基本的前提かつ必要条件であることは疑う余地もない。中でも「読み」は、近年ますます幼児期段階での識字率が高まっていることもあり(国立国語教育研究所, 1972; 島村・三神, 1994)、小学校に入学して以降、教科学習という枠組みの中で指導を受ける時には、すでに遅れという形で問題が顕在化し、さらに学年進行による習得度の開きが拡大するのは想像に難くないであろう。先の調査以外にも、国立特殊教育総合研究所(1995)の報告では、国語(ならびに算数)についてそれぞれ2学年以上の遅れのある児童の割合は2年生で3.5%であり、その割合は学年があがるにつれて増加し、6年生では実に9.1%となっているように、個々の子どもに適切な早期からの教育的対応の必要性が伺える。

そこで本研究では、大学附属研究施設において実施した「読み」の困難を抱える児童に対する指導実践を取り上げ、個別的な指導法ならびに教具の工夫の在り方について検討したので報告する。

<sup>1</sup> 富山大学教育学部

<sup>2</sup> 広島大学大学院教育学研究科博士課程前期

<sup>3</sup> 広島大学大学院教育学研究科附属幼年教育研究施設

## Ⅱ. 「読み」指導に関する研究動向

読み・書きの困難については、学校教育の中で、一般に、低学年ではまず、文字の読み・書きを習得する上での困難さとして現われ、学年進行に伴い、読んで理解できない、思ったように書けない、といった問題に移行していくことがほとんどであるという(山根, 1996)。さらに、「読み」の指導は、一般に学齢期から始まるが、「読み」の困難・障害は、就学に至るまでの生活経験などのプレアカデミックな学習が影響していることは十分に予想される。

そして、安易に教科学習においてのみの課題と考えられていたことが、LD児ではこのような読みの段階的な問題に基づいて派生していることが少なくなく、「そのことに気づかず、遅れた学習のみを取り上げ、誤った対策を講じていること」が多い(大石, 1997)という指摘もある。LD児の抱える、いわゆるディスレキシア(読字障害)では、音韻の認知に原因があるような聴覚性の言語障害、聴覚性言語能力に障害はなくとも視覚認知に問題をもつものは文字の判別は困難である。そして視覚認知、聴覚認知に障害がなく、文字を正しく読むことができても、書かれた文章のイメージが持てないものもある。

いずれにせよ、「読み」の障害や困難は、読んで理解できないという点で同じであり、そのことは、国語の評価に影響するし、読めないことにより、社会、理科などにも影響を与え、計算は可能であっても文章題が理解できないなど、学校における学習に広く影響を与え、また学年進行とともにその問題は大きくなる。

いわゆる「読み」に困難を示す児童を対象とした指導については、これまでも多くの実践研究が報告されている。ここでは、主としてLDを対象とした「読み」の実践について概観する。

山田(2003)は、特に書字の特徴からLDが疑われた事例から書字の指導について報告している。小学校3年生の対象児は拗音、促音が書けない、文字や単語が抜ける、などの問題があり、検査の結果、左右障害から来る読み書き障害が疑われた。そこで、左右障害の指導では、3物品の左右を確認し、口頭指示で置き換える、指示に従って、右上、右下というように紙に鉛筆で線を引いた。視覚トレーニングでは、点つなぎプリントで図形を視写した。文字の習得では、26cm四方の画用紙に大きく平仮名を墨で書いて、運筆の指示を左右を意識させるように書く、その文字をなぞりながら、運筆の指示を声に出して読み繰り返す、そして徐々に紙を小さくし、

運筆の指示を声に出して読みながら鉛筆で書いた。拗音の指導では、拗音カードを用い、カードの読み、拗音を聞いてカードを取るといった指導がなされた。その結果、一つ一つの課題に焦点を当てた指導により、左右障害、拗音の習得については大きく改善されたことを報告している。

また、宇野(2003)は、文字という図形と、文字に対応した音価とを別個に学習することの意義を示している。対象児は小学校3年生で音韻認識能力の障害、図形の長期記憶力の中でも遅延再生能力の低下が推測された。指導は得意な認知能力を活用するという考えに基づき50音表を音の系列に沿って、音のみにて学習した後、書字の練習をするという方法で週5日間、一日5分~20分自宅で行った。その結果、音読、書字ともほぼ完璧に習得するに至った。ここでは、特に対象児の音声言語の長期記憶力が十分高かった能力を活用することで有効な方法となりえたこと、また図形と音価とを同時に覚えなければならぬ負担を軽減したことを成功の要因として挙げている。

「読み」にならないで「書き」「計算」は、先述したように基本的学習スキルとしてその的確な習得は重要である。たとえば、田辺・服部(2002)は、現在および将来のニーズに応じて、読み・書き・算数のスキル(functional academics)に焦点を当てた指導を報告している。対象児は1歳6ヵ月検診で言葉の遅れを指摘され、1学年でLDと診断された小学校5年生である。WISC-III、K-ABCの結果から読み書き困難の背景には視覚性の問題が大きく関係していると考えられた。指導は、“functional academics”の視点で目標設定し、課題内容は最低限に絞り、かつスモールステップで構成した。題材には、本人の動機付けが高い、アニメやゲーム、トランプ、ワープロを使用して、反復学習による定着を狙った。週1回、50分の指導を小学校2年生の9月から5年生の6月までに約100回行った結果、学校や家庭で読み書きを自然に行える場面が増えており、指導場面で習得した読み書きが日常生活で機能していると思われる。しかし、既存の読書力検査等では、“functional academics”がどれだけ獲得されたかを評価するのは難しいという課題も示唆された。

そのほかにも、「読み」は単に国語という教科だけの問題でないことから、他教科との関係で「読み」指導を扱った研究もある。中山・森田・前川(1997)は、それぞれ小学2年時、小学校4年時にLDと診断された2名の中学生男児を対象に、刺激等価性パラダイムに基づく見本合わせ法による英語の読み獲得訓練を行っている。ここでは、CAI教材を使用し、

絵や文と英文を合わせる見本合わせを週1回1時間半、全15試行で実施した。CAI画面は7通りあり、画面1では訓練する英文・英単語について再度、読み・意味のテストを、画面2、3では、英文を見本刺激とし、その英文を表す絵・意味を選択刺激として見本合わせを、画面4、5では、CAIで再生される英文の読み(音)を見本刺激とし、その英文を表す絵・意味を選択刺激として見本合わせを、画面6では、英文を見てその読み・意味を答えるテストを、そして画面7では、CAIで再生される英文の読み(音)を聞いて英文を選択するテストを行った。結果、2名ともに読みが獲得された英文・英単語が9割以上であることを示し、見本合わせ法による訓練の効果が実証された。

また、伊藤(2003)は、特にアラビア数字の読みに特異的な困難を示す言語性LDの事例を取り上げて新たな知見を報告している。対象児は幼児期に表出言語の発達に遅れが認められた言語性LDである。音便のつまずき、ダ行とラ行の音の混乱、九九の読みのつまずきという3つの問題点が挙げられ、指導の焦点とされた。音便のつまずきについては、リズムに置き換える練習をして、音韻の持つ規則性を獲得させ、つまずきを減少することができた。ダ行とラ行の混乱については、ダ行の音には「ダメ」のラベル、ラ行の音には「ライオン」のラベルを付し、音を視覚的なラベルに置き換えることによって、音の識別の規則性を獲得させ、つまずきを減らした。九九の学習については、本児特有の読みを生かし、数字の規則性を理解させるため、数字→本児特有の読み→正しい読みというステップを意識させた。伊藤は音韻を意識させるだけでなく、読みの規則性を習得させる必要性を訴えている。

このように、個々の子どもの特性に応じた指導方略に基づく「読み」指導は効果的であることを十分に示しており、その指導方法や教材教具の工夫は、通常学級内での個別的対応に活用できるだろう。

さらに「読み」という行為をより細かい認知段階において分析し、子どもの認知特性と照らして指導を行う実践も報告されている。

安藤(1994)は、知的に正常で話し言葉に問題がなく、学習場面での聴覚的言語理解や言語表出は良好であるにもかかわらず、平仮名や漢字混じりの単語が逐次読みになり、書字に鏡映、形態的誤り、統合困難がみられた事例について、形態处理的アプローチからの指導を通し、その読字過程を検討している。対象児は8歳男子で医学的検査の結果、読み書き障害、ADHD、潜在性てんかんと診断されている。ここでは、①形態細部の弁別力を高め、部分と

全体が統合された階層的構造に気づかせる、②文字形態のプロトタイプを捉えさせ、視覚的検索による単語同定を促進させる、③聴覚回路を活用し、意味情報の活性化と語彙の充実による読みの促進を図る、という3つの指導目標が立てられ、形態弁別課題、位置再現課題、スティック構成課題、形態情報累積処理課題の4つの課題を行った。その結果、文字情報に含まれる要素の弁別や個々の配置については高い訓練効果が得られたが、形態情報の累積処理という観点からは十分な効果が得られなかったことを課題としている。

また、島田(2001・2002)は、記憶研究において提唱された処理水準説を参考にして、指導法の検討を行っている。この理論では、文字により情報が入力された時、文字の持つ形態的な属性、音韻的な属性、意味的な属性が符号化されるとし、最も浅い水準では形態処理のみが実行され、やや水準が深まると音韻処理が実行され、最も深い水準では意味処理が実行されるとしている。この理論に基づく指導法により2名の通常学級に在籍する小学生を対象とした読み指導がなされ、その効果が報告されている。対象児はいずれも、乳幼児期に問題となる所見は認められなかったものの、小学校低学年あたりからLDが疑われた事例である。心理検査結果では、WISC-IIIなどで言語性劣位のディスクレパンシーが認められた。男児Aに対しては、4学年の3学期から5学年の2学期まで1年間指導し、男児Gに対しては、4学年の1、2学期の7ヵ月間、週1回、1時間指導した。指導方法は、形態処理→音韻処理→意味処理に従って課題が設定され、形態認知課題、特殊音節課題、音節合成課題、朗読課題、意味処理課題などが採用された。その結果、プリテストとポストテストの実施により全体的な誤読率の軽減が報告された他、音韻的誤読の減少からこれらの指導による音韻意識の形成への有効性が示されている。

これらの実践研究にみられる共通傾向としては、子どもの得意な認知方略に基づいた指導の必要性が挙げられよう。アセスメントの結果により、個々の子どもの得意な認知、苦手な認知を明らかにすることができるが、特に指導においては得意な認知が重要な意味を持つと考えられる。たとえば宇野(2003)の指導においては、対象児が音声言語の長期記憶が得意であることを利用した指導が功を奏している。言語性・非言語性、あるいは継次処理・同時処理といった認知特性に着目し、その優位な能力を伸ばす長所活用型指導がLD児などに対して有効であることはこれまでも多く指摘されている。子どもの心理的負担も加味すると、得意な認知処理を

利用して自己効力感を養うことも指導のうちの重要な目的となりうるだろう。

さらに、生活に根付き、後々まで必要となる能力を指導することが挙げられる。田辺・服部(2002)は、“functional academics”に着目し、将来的に必要な能力に焦点を当てた指導を行っている。基礎学力の指導も大切ではあるが、生涯発達、生涯学習といった観点からは余暇指導なども含めたソーシャルスキルも養っていく必要がある。その際、個々の子どもや保護者のニーズに応じ、また卒業後のことも視野に入れて、地域に根ざした指導を行うことが重要となるだろう。

### Ⅲ. 「読み」指導を行ったケースの検討

LDなどの学習上の困難を抱える子どもに対しては、子どもの個性や長所に配慮した教材を準備し、活用することが効果的である。筆者らは、学習の様々な領域に困難を抱えている児童に、国語、算数、ソーシャルスキルを指導してきた。今回は、国語の「読み」の指導について、方法と指導経過を検討し報告する。

#### 1. 事例の概要

対象児であるA児は、初回相談当時10歳8ヵ月で通常学級在籍の小学5年生である。すでに医療機関でLDとの診断を受けていたが、筆者らが学習指導を依頼されたのを期に、A児の現状の確認と指導法の検討のため、評価の手続きを踏んだ。

#### (1) 保護者からの情報

保護者からの面接では、A児は生後から幼児期に特に問題はみられなかったが、就学以降の学習困難と基本的な生活習慣の未確立を主訴としていた。また両親とも仕事が多忙なため、A児とほとんどかかわる時間が取れず、そのためA児はテレビゲームばかりしてしまうということであった。他に、A児の得意な点としては、アニメの「ポケットモンスター(ポケモン)」に非常に興味があり、登場するキャラクターの名前と特徴とをすべて覚えているとのことであった。

#### (2) 教師からの情報

担任教師に、A児の現在の学習状況を聞いたところ、全般的に学年相応の学習は困難で、特に算数は困難ということであった。聞く、話すことも興味・関心のあることが中心で、特に集中して聞くことおよび体育が苦手である。しかし漢字や九九、国旗と国名などの記憶は得意である。生活面では、落ち着いた行動を取ることや自己コントロールが苦手である。また、トイレ後の手洗いなどの基本的な生活習慣

が確立していない。

#### (3) 行動観察からの情報

A児は、自分が今何をしていたのか忘れていることがある。話の文脈に添えず、自分の興味のあることをおもむろに話す。確信の持てないことにはすぐに「わかりません」と答える。また、学校での様子を観察したところ、授業中活発に挙手するものうまく意見を言えなかったり、自分もできていないことを友人に注意し、トラブルになる場面もみられた。

#### (4) 各種検査からの情報

A児が11歳5ヵ月時にWISC-IIIを実施した。言語性IQ74、動作性IQ64、全検査IQ67(信頼区間95%で62-75の範囲)であり、全般的な知能水準は低い。しかし、各下位検査間では言語性、動作性ともに能力のばらつきがみられ、実際の面接の様子からは、知能検査の結果だけをもって、一概に知的障害とはいえない状態であった。K-ABCでは、継次処理と同時処理、認知処理と習得度とのどの尺度間にも有意な差はみられなかった。しかし、同時処理の下位検査では一部にアンバランスさがみられた。またプロフィール分析からは分析能力、推理能力、聴覚的言語理解に弱さがみられた一方で、長期記憶能力は強いことが示された。フロスティック視知覚発達検査では、目と手の協応や空間認知能力に問題はみられなかった。読むことに関する独自のテストでは、行間・字間や、語のまとまりを把握する能力は小学1~2年生程度と解釈された。特に、飛ばし読みや勝手読みが多くみられた。

#### (5) 学習・生活面の特徴

読み:文章を飛ばし読みしたり、改行を間違えたり、勝手に語を作って読むなど、かなりの困難がみられた。

書き:極度に読みにくい文字を書くこともなく、漢字はよく覚えており、難しい漢字も積極的に使いたがる。作文は、社会的認知の低さもあって不得意である。

算数:繰り上がりが未習得で、暗算が要求される20程度の簡単な加減の計算も苦手である。九九は完全に暗記できているが、文章題になると、読みの不得手と関係して、問題の意味理解ができない。

ソーシャルスキル:忘れ物が非常に多い。また身だしなみについても意識が低い。その他基本的な生活習慣の習得ができていない、会話の流れを汲めないといった課題がみられた。


#### (6) 総合的評価と対応の方針

これらの情報から、A児には認知能力にアンバラ

6月8日(木) 名前 A児

なんで書いているのかな? せりおを考えて書いてみよう。

**No.004 ヒトカゲ**



①書つたのはだれ? (ヒトカゲ)  
 けさみなところにみ  
 ちたまりかていまる日朗画  
 でもボ、てきたのかな?

②書つたのはだれ? (ヒトカゲ)  
 はーお 実たいおち  
 う夜 800かお流なきやて食  
 も食へたしおさーて実たか  
 ホヤみまナー

③書つたのはだれ? (サトシ)  
 ヒトカゲ走る道にミルおま  
 せはよか、たのにおーおま  
 かヒトカゲ、ヒトカゲしかも  
 ねんていゆてるしね。

図1 子どもの興味に基づく国語の教材

ンスがあり、中でも、聴覚的な認知能力の弱さが学習困難(特に聞く、話す)を引き起こしていることが推測された。一方で、WISC-IIIにおける「絵画完成」、K-ABCにおける「絵の統合」が他の検査に比べてかなり高く、有意味な視覚刺激の処理は比較的良好と考えられた。視覚的な長期記憶が優れていることは、漢字や国旗、キャラクターの暗記が得意なことを裏付けている。また主訴や観察から、基本的な生活習慣やソーシャルスキルにつまずきがみられた。以上の情報を考慮し、A児にはLDとしての教育的対応が適当と考え、個別指導プログラムを作成し、週1回2年間の個別指導(国語、算数、およびソーシャルスキル)を実施した。特に、国語では、自尊心に配慮しつつ小学校1年生の教科書や低学年対象の物語を用い、簡単なレベルから、読むことと書くことを重点的に取り組むことにした。

なお、障害児を含め、特別な教育的ニーズを抱える子どもの指導に際しては、何より子どもの学習に対する内発的動機付けを高めることが重要である。このような子どもは、授業場面において、健常児が経験するよりも高い割合で挫折や失敗を経験し、同様に自信喪失や自己嫌悪感をより多く抱いている(川村, 1993)。A児についてもインテークから、学

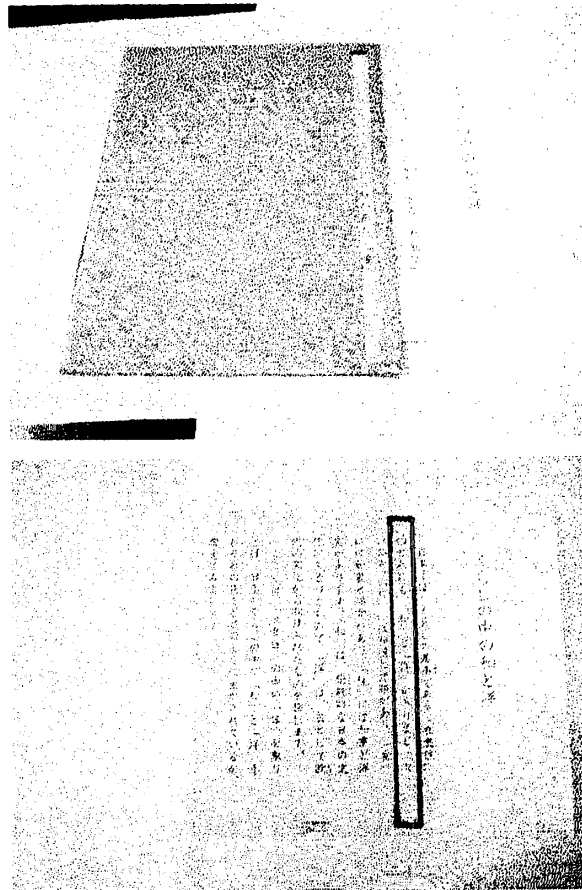


図2 読みの学習と補助教具  
 「スリット版」(上)と「クリアー版」(下)

校や家庭で多くの失敗経験を有し、自己評価を下げている様子が伺えたため、指導に当たっては、特にこの点を留意した。

指導はチームプレイで当たり、A児の学習のつまずきや問題について各月および各日ごとにケースカンファレンスを開催し、指導内容の確認を行っている。指導のプログラムは各回ごとに保護者に説明した。

ここでは、国語の中でも、特に「文脈・場面の理解や登場人物の心情理解」、ならびに「文章の音読と意味理解」に関する指導の結果を示す。

## 2. 文脈・場面の理解や登場人物の心情理解の指導 (1) 指導の内容と方法

A児は、文章の内容について、単純にひとつの要素を問うような質問は答えられるものの、「それはどうしてか」と理由をたずねると答えられない。これは、短期記憶に問題があり、今まで読んだ内容をとどめておくことができず、文章全体の内容理解が難しいということに加えて、文字を読むことに意識を集中することで意味理解には注意が集中できず、結果、内容理解が難しい、ということが想定された。このような場合、範読したり、絵を見せたりして、

学年	出版社	教科書名	題材名	文字サイズ(point)	平均字間(cm)	平均行間(cm)	常用漢字数(数)	製本サイズ				
国語	東京書籍	新編あたらしいこくご1ねん	「おつきさま」	—	本文:22	0.4	1.5	80	B5			
			「あの子はだあれ」	タイトル:22 本文:18	0.2	0.7	160	B5				
			「水玉」	タイトル:20 本文:16	0.1	0.7	200	B5				
			「古いしらかばの木」	タイトル:20 本文:14	0.1	0.5	200	A5				
			「すずめのおくりもの」	タイトル:20 本文:14	0.1	0.5	185	A5				
			「まぼろしの町」	タイトル:20 本文:14	0.1	0.5	181	A5				
			「島で見たことから」	タイトル:20 本文:14	0.1	0.5	—	A5				
			「春のいぶき」	タイトル:20 本文:12	0.1	0.4	—	A5				
			「イメージからの発想」	タイトル:20 本文:12	0.1	0.4	—	A5				
			算数	啓林館	新訂さんすう1ねん	—	—	本文:18	0.2	0.7	—	B5
						—	—	本文:16	0.2	0.6	—	B5
						—	—	本文:16	0.1	0.5	—	B5
						—	—	本文:14	0.1	0.5	—	A5
—	—	本文:12				0.1	0.5	—	A5			
—	—	本文:12				0.1	0.5	—	A5			
数学	—	新訂数学1年	—	—	本文:11	0.08	0.4	—	A5			
			—	—	本文:11	0.08	0.4	—	A5			
			—	—	本文:11	0.08	0.4	—	A5			
補足	国語	平均字間:小1・2では、句点、文節ごとに1.2cmずつあけている。										
	算数	平均字間:小1・2では、文節ごとに0.8cmずつあけている。										

表1 小学校ならびに中学校で用いられる国語・算数(数学)の教科書の文章スタイル

視覚的、聴覚的な補助手段を取り入れて指導することが有効であり、具体的には以下のような方略を指導に際して用いた。

- ・身近な内容の本を選んで興味・関心を向ける。
- ・絵を見せたり範読したりして内容理解を助ける。
- ・読み取った内容を実行させたり、絵に描かせるなどイメージ化を図ったりして理解を助ける。
- ・読む動機付けを工夫する。例) 指示文の通り実行すると、室内に隠された宝が見つかるゲーム

## (2) 指導の結果と考察

指導開始から約半年間は、低学年向けの短い物語などを用い、特に読むことを重点的に指導した。その際、本を手にしたさず、常にもものさしや指を当てて読ませた結果、つまずかずに読めることがわかり、A児も読むことに自信を持つようになった(この点は別節で後述する)。その後、読むことに加え書くことも取り入れたが、場面理解や心情理解は困難であり、また、作文においても、事実の羅列にとどまり内容に乏しかった。従って、A児の興味や起承転結のわかりやすさを考慮し、せりふの一部を消したポケモンの4コマ漫画を用いて、A児にストーリーを考えさせる教材を作成し、取り組ませた(図1)。

完成後は、さらにポケモンに関する詳しい説明文を読んだ上で、指導者とA児がそれぞれ登場するポケモンになりきりロールプレイを行った。

A児はポケモンに詳しく、関心を持っていた。ポケモンは全151種類あり、全部集めて「ポケモン図鑑」を作ることを大きな目標とした。この課題を取り入れることで、読むこと(および書くこと)に非常に意欲的に取り組む姿がみられた。調子のよい時には予定以上の課題数に取り組むこともあった。ロールプレイも、役を指導者と交互になり替わって行った。

これまでに国語学習として約50(重複を含む)の

ストーリーに取り組んだが、そのどれも意欲的に取り組むことができた。各課題の難易度は、せりふの消してあるコマ数や内容により指導者側の意図的な操作が可能であるが、これまで他の指導中によくみられた「わからない」「考えられない」と言っていた安易なあきらめや、集中力が切れて突然寝てしまうといったことはまったくみられなかった。発話主の把握や話の流れの理解もよくできているようであった。また、これまでは皆無であった感嘆符や疑問符、感嘆語の使用も多くみられるようになった。ロールプレイの表現も、ポケモンになりきり、感情移入も非常に巧みであった。

このようにポケモン4コマ漫画課題は、A児にとって興味を抱きやすく、また内容や場面・状況が理解しやすい教材であり、書くことを含めた国語指導に適した教材であることが示唆された。しかし4コマ漫画は、ある程度絵で内容が推測できるため、物語などの文章を読んで内容や登場人物の心情を理解できるよう、般化について、今後検討の必要性がある。

## 3. 文章の音読と意味理解の指導

### (1) 指導の内容と方法

A児の場合、教育相談の当初より、平仮名は完全に習得しており、また漢字についても学年不相応な難しい漢字を知っており使用するなど、一つ一つの文字を読むことは比較的容易であった。しかし、音読が苦手で、文字や行をとばして読む、助詞や文末を読み間違える、といった状態を示していた。このような場合、読む部分を強調するといった視覚的な補助手段の活用が有効であり、具体的には以下のような方略を用いて指導を行った。

- ・単語の最初の文字に色を付ける。
- ・指で文字を追いながら読ませる。
- ・ラインを引かせたり、定規を当てたりして読む

部分を強調する。

- ・子どもの読みに合わせて指導者が追読したり、範読に合わせて読ませたりして、読みに変化を持たせる。
- ・分担読み（一文ずつ交代して読む）をする。

このような方略は、学年レベルを下げた教材（教科書ではなく学年相応の本で「ひこいちとんちばなし」など）を用いて小学校卒業段階まで続けられたが、そのことに対して次第にA児が自尊心から拒否を示すようになった。そのため中学校以降は、これまで同様のA児が読めて意味も取れるような難易度の低い教材と、それに加えて学年相応にやや近い教材の両方を用意し、後者の読み指導に対しては、以下のような指導法略と教具の工夫を行った。

・読む部分だけが強調されて見える教具の活用(図2)

- ・文字が大きく、文字数の少ない文章で、文節ごとに分けて書いた(分かち書き)本を選んで読ませる。
- ・行間を教科書よりも広くして見やすくする。また、教科書を分かち書きに作り直す。

#### (2) 指導の結果と考察

図2は、今読んでいる部分がわかるように強調した教具である。上は厚紙を一行分のみが見えるように切り抜いたものである(スリット版)。下は透明なプラバンにマジックで一行分を囲んだものである(クリアー版)。まずスリット版で読みの学習を行い、習得が進むにつれて透明版に、そしてさらに、定規を当てて読ませる、指を当てて読ませる、というように難易度を上げていった。しかし、このような特別な教具を用いだしてしばらくした中学校1年生の時期、A児は自尊心から、教具の使用を拒否した。その際、学校と異なり本指導場面では本を持って読まなくてもいいこと、教具は指導場面でのみ使い、学校では使わなくてもいいことを約束した。それ以降、スリット版や透明版などの教具に対して、A児は「A君専用マシン」と命名するなど、その使用への抵抗感は無くなった。

また表1は、現行の小学校国語、ならびに算数の授業で用いられている検定済み教科書において各学年で最初に取り扱われる題材について、そこで用いられる文字の大きさ、字間、行間、などを一覧にして示したものである。学年進行とともに数値が小さくなっていることがわかる。A児の場合、読みの程度に合わせて、小学校1年生段階の文字の大きさから次第に難易度を変えていく配慮をしたが、そのことだけでもかなり音読が容易になることもあり、この文字に関する要因は「読み」の指導に大きく影響しているようであった。

A児は、指導を通じて読みが上達する様子を、指導者らの賞賛や、エラー数の視覚的な提示により、随時フィードバックしたことで自覚し、国語の文章のみならず積極的に様々な文書も読むようになった。

補足すれば、このような読みの向上は、単に読むことの学習を行ったことだけによるものではなく、対象児にとって読むことが集中できる環境的な配慮(ブラインドを下ろす、机の上に必要なものを置かない、指導の前にトイレを済ます、消しゴムの有無の確認やシャープペンの芯をあらかじめ補充しておくなど)も大きく影響していると考えられる。個別の指導では、学習の準備(身だしなみや学習道具の用意)についても自己点検できるように配慮した。

また、読んだ文章に対してその意味内容を問う質問を随時したが、この指導プログラムを通じ、意味理解の面においても若干向上していると推測された。しかし、この点はそのほとんどでA児のなじみのある教材を用いていることもあり、既知の場合や練習による効果も否定できず、文章を、初見で読み、内容を理解できるようにするには、まだ指導上工夫すべき点が多いであろう。

指導プログラムでは、読みを複数人の前で披露する機会も設けた。この点については、当初はかなり躊躇していたが、次第に人前で音読することにも慣れたようで、自信にもつながっているようである。

#### IV. おわりに

「読み」は、すべての基礎学習であると同時に、人が取り入れる情報の9割が視覚的情報であるといわれることもあり、生涯必要な能力である。本論では、大学の教育相談の個別指導場面において、教材教具を工夫した「読み」指導の事例を報告した。こうした指導による「読み」のスキルの習得や能力向上という結果については、読みの流暢さやエラー数、活動への自信の表われ、保護者や学校担任からの聞き取りなどから総合的に判断したものであるが、客観的指標に基づく評定の不備は否めず、今後の課題である。

また、このような指導法略を実践するには、ひとえに子どもの教育に携わる教師と保護者との連携体制の確立によるところが大きいと考えられる。本事例でいえば、小学校段階では、家庭および担任教師と情報交換を行い、授業時間内での個別的配慮や生活面での指導を行うことができた。しかし、中学校以降は、A児の家庭的な事情もあって、関係者間での連絡が不十分に終わってしまった。そのことは習

得したスキルを家庭や学校で般化するという面でも課題を残した。今後、特殊教育から特別支援教育へという流れが、特別な教育的ニーズを有する子どもにとって真に有用となるためには、そうした関係機関間の連絡・調整の部分についても検討する必要があるだろう。

### 引用文献

- 安藤壽子(1994)形態処理過程に視点を当てた読み書き障害の指導. LD (学習障害) 一研究と実践一, 3(1・2), 53-58.
- 伊藤一美(2003)数字の読みにつまずきを示した事例. LD & ADHD, 7(6), 23-25.
- 川村秀忠(1993)新版学習障害—その早期発見と取り組み—. 慶應通信.
- 国立国語教育研究所(1972)幼児の読み書き能力. 東京書籍
- 国立特殊教育総合研究所(1995)教科学習に特異な困難を示す児童・生徒の類型化と指導法の研究.
- 文部科学省特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議(2003)今後の特別支援教育の在り方について(最終報告).
- 森永良子(1999)言語と学習能力の発達障害. 脳と行動(臨床精神神経学講座21巻). 中山書店.
- 中山健・森田陽人・前川久男(1997)見本合わせ法を用いた英文の読み獲得訓練. 特殊教育学研究, 35(5), 25-32.
- 大石敬子(1997)学童期LD児の言語の問題—言語性読み書き障害児の場合—. LD (学習障害) 一研究と実践一, 5(2), 39-48.
- 島田恭仁(2001)学習障害児の読み指導に関する事例研究. 鳴門教育大学研究紀要(教育科学編), 16, 125-134.
- 島田恭仁(2002)学習障害児の読み指導—言語情報の連合・表出過程に困難をもつ事例—. 鳴門教育大学研究紀要(教育科学編), 17, 139-148.
- 島村直己・三神廣子(1994)幼児の平仮名の習得—国立国語研究所の1967年の調査との比較を通して—. 教育心理学研究, 42, 59-69.
- 田辺朋江・服部由起子(2002)“Functional academics”の獲得を目指した境界知能のLD児への学力指導(その1)—読み書き指導の実践報告—. LD研究, 11(2), 171-176.
- 宇野彰(2003)音の学習と文字の学習を独立させる. LD & ADHD, 6, 26-28.

- 山田充(2003)読み書き障害児の指導. LD & ADHD, 6, 29-31.
- 山根律子(1996)読み書き障害の心理学的メカニズム. LDとは—症状・原因・診断理解のために, 147-149.

### 読み指導に際しての参考文献

- 藤田和弘・熊谷恵子・青山真二(2000)長所活用型指導で子どもが変わる—国語・算数・遊び・日常生活のつまずきの指導—. 図書文化.
- 平山諭・江田裕介・西川公司(2000)教科別にみる学習障害児の指導—基礎から高校進学まで—. 福村出版.
- 前川久男・石隈利紀・藤田和弘・松原達哉(1995)K-ABCアセスメントと指導—解釈の進め方と指導の実際—. 丸善メイツ.
- 尾崎洋一郎・草野和子・中村敦・池田英俊(2000)学習障害(LD)及びその周辺の子どもたち—特性に対する対応を考える—. 同成社.
- 鈴木健治・佐々木徳子(1992)LD児の指導法入門—その心理とはたらきかけの実際—. 川島書店.
- 竹田契一・太田信子・西岡有香・田畑友子(2000)LD児サポートプログラム—LD児はどこでつまずくのか, どう教えるのか—. 日本文化科学社.
- 上野一彦・二上哲志・北脇三知也・牟田悦子・緒方明子(1997)LDの領域別指導事例集—集団参加から教科指導まで—. 学習研究社.

### 付記

本研究の一部は、日本LD学会第9回大会において発表した。

### 謝辞

5年間の個別学習において努力を重ね、また4月から新たな地でがんばることになったA児とそのご家族に対し、深く感謝申し上げます。

また、本論で示した事例の個別指導は、1999年9月から2004年2月まで継続されました。その間、筆者の他に、以下の方々もA児の指導に当たりましたのでここに記します。(敬称略、所属は執筆時現在)。増田貴人(島根女子短期大学講師)、久保田めぐみ(広島大学大学院教育学研究科博士課程前期)、守田香奈子(広島大学大学院教育学研究科博士課程前期)