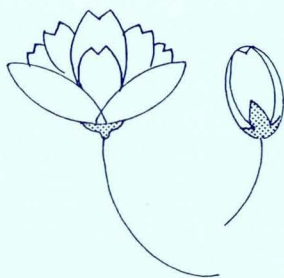


難読児のための

手引書



1995年

広島大学総合科学部 難読相談室

は し が き

この手引書は、1993年から1994年にかけて広島大学総合科学部東千田キャンパスで、隔週土曜日に開いた「ことばの扉教室」のスクーリングの実践経験に基づき、さらに海外の研究資料等を参考にして作成しました。ことばの扉教室は、ボランティアの先生の根気強い熱心な指導、児童・生徒のみなさんのがんばり、保護者のご理解に加えて、マツダ財団の研究助成のおかげにより、1年半の期間、継続することができました。その実践の中で、私たち自身も大いに勉強しました。成功も失敗もありました。喜びも悲しみもありました。その取り組みを今振り返ってみると、難読症が手ごわいことを認める戦いでもありました。しかし、それを認識することから新たなチャレンジ精神が生まれてきます。

難読症と難読児たちを正しく理解していただき、難読児たちが自信をもって生活し、能力を発揮できるための一助となるべく、本書をまとめました。ここから、保護者や教師や研究者が出発し、成果を上げていただけるものと信じています。

ことばの扉教室の運営にあたり、多くの方々にお世話になりました。教室の便宜をはかっていただいた広島大学総合科学部外国語連絡室と総合科学部広島事務室、児童・生徒の教育相談について多くのご助言をいただいた広島大学教育学部心理教育相談室の相談員のみなさん、さらに研究助成という形で支えてくださったマツダ財団に深く感謝申し上げます。本書は、以下の陣容のもとで作成されました。

ボランティア教師陣（平成6年12月1日現在）

上栗好子（主婦）

宮本由美子（主婦）

北角道香（NHK アナウンサー）

はしがき

柏木育子（会社員）

中本洋子（主婦）

矢野裕子（広島大学文学部学生）

田原智恵（広島大学総合科学部学生）

梅田佳代（広島大学教育学部学生）

松岡博信（比治山女子大学講師）

山下淳子（山陽女子短期大学講師）

山田 純（広島大学総合科学部教授）

高橋 功（広島大学教育学部学生）

溝口 剛（広島大学教育学部学生）

研究者

松岡博信（比治山女子大学講師）

山下淳子（山陽女子短期大学講師）

山田 純（広島大学総合科学部教授）

助言者

川瀬啓子（安田女子短期大学教授）

C. K. リオン（サスカッチャン大学教授）

助 成

財団法人マツダ財団

責任者

山田 純（広島大学総合科学部難読相談室）

目 次

第1章 難読症を正しく理解するために	1
第1節 難読症とは	1
第2節 基本的な対策	3
第3節 海外の有名人たちと難読症	8
第4節 難読症の原因	13
第2章 子どもたちのプロフィール	23
第1節 知能指数（IQ）とは	23
第2節 子どもたちの知能指数	25
第3節 新しい基準	28
第3章 指導の基本と方法	34
第1節 学習プロフィール	34
第2節 学習したことば	38
第4章 ことばの扉教室	43
第1節 教室の実践風景	43
第2節 漢字学習について	56
第3節 漢字の知識 K君の事例	60
第4節 英語学習と難読症	70
第5節 ことばの扉教室の評価	76
参考文献	79
あとがき	81

第 1 章

難読症を正しく理解するために

第 1 節 難読症とは

一般的には、つぎの 3 つの条件が揃ったとき、難読症であると言われて
います。

- 1) 知的障害がなく、知能は普通の範囲内、場合によっては非常に優れて
いることもあります。(創造力、概念把握、推論、想像力、長期記憶な
どに障害がない) しかし、難読児たちは、多くの場合、知能指数がボー
ダーライン上という結果を示します。これは、よく読めないことの結果
であると解釈できます。
- 2) 学習環境が十分に整っている。絵本や本なども身の回りにあり、親が
読み聞かせをすることも少なくない。
- 3) 読み書きが異常に困難であり、自分から読んだり、書いたりしようと
はしない。

診断法としては、つぎの症状が複合的に見られると、難読症の可能性が
あります。(また、簡単な診断としては、バンガー・ヒロシマ難読症診断
検査があります。これで得点が低ければ、難読症の可能性が高くなります)

- 1) 音読がたどたどしい。(イントネーションが乱れる。文字を飛ばす。
語中にポーズを置く。ひっくり返して読む。似た字を混同する)
- 2) 書くのが苦手である。(書くのが遅い。字形が整っていない。鏡文字
を頻繁に書く。文字を飛ばす。似た字で代用する)
- 3) 簡単な数字の処理ができにくい。(電話番号 1 回聞いただけではうま
くかけられない。引算や九九が苦手である。しかし、だからといって必
ずしも算数・数学的思考力が低いわけではない)
- 4) 知能は平均の範囲内 (80-120)、ときにはそれ以上。ただし、教研式

難読症とは

のような時間のプレッシャーのある知能テストは、難読児には不利であり、それによるIQを鵜呑みにすべきではありません。(おもしろいことに、教研式では、難読症の場合、「意味部門」は5段階評価の1であっても、「図形部門」では3や4になったりします)

5) その他

- ・生まれたときの体重は？(3000g前後であれば、普通)
- ・歩き始めた時期は？(14か月頃までであれば、普通)
- ・しゃべり始めた時期は？(13か月頃までであれば、普通)
- ・言い間違いは？(「エベレーター」や「ツベクルリン」など言うことがある)
- ・走るのは？(遅い場合が多い)
- ・シャツのボタンをはめるのは？(苦手な場合が多い)
- ・左右の混同は？(対面して「右手で私の左耳を指さしてちょうだい」や「右手で私の右手を触ってちょうだい」などの指示に即座に正しく反応できるかどうか?)
- ・自分の指の名前が全部正しく言えるかどうか？(難読児の中には指の名前を知らなかったり、間違える子どもが多い)

外見的特徴

一見ただけではわからないけれども、およそつぎのようなケースがあります。

- 1) 難読児は、動作がゆっくりでおっとりした感じの子どもに多い。
- 2) 運動や体操があまり得意ではない。
- 3) 軽い知恵遅れの子どものと間違われることも少なくない。
- 4) いじめの対象になることも多い。
- 5) 時間のプレッシャーがない状況下ではすばらしい能力を発揮することも多い。
- 6) 少し太り気味か少し痩せ気味の子どもに多い。

- 7) 内向的でどちらかといえば、1人遊びを好む。
- 8) 劣等感を持ちやすい。
- 9) 疲れやすく、周囲からは怠け者のように見られがちである。

これらは、一応の目安です。中には、運動がとても得意な子どもがいたり、外向的で学業以外ではとても活発な子どももいます。

第2節 基本的な対策

難読症は、状態の一種で、病名ではありません。難読児は、埋もれた宝石であり、磨けば輝く宝物です。見つけ出して、磨くことは、本人はもとより、日本の社会にとってもきわめて大事なことです。難読児は、右脳型人間が多いようで、美術、音楽、技術、メカなどに強い場合が少なくありません。ただし、難読児は、ユックリスト、私たちはセッカチストと言えるかもしれません。セッカチ型の流儀をあまり押しつけないようにしましょう。基本的には、つぎの2つで難読症に対応すべきです。

その1 自信をつける

一旦、難読症であることがわかれば、それだけで世の中が急に明るくなり、元気が出てくることもあります。何故なら、過去の不可解な問題も難読で説明でき、それ以外には何ら問題がないことを本人が一番よく理解できるからです。しかし、そのような感じが得られない場合は、つぎの事項を参考にして周囲の人、特に教師と親が支援してください。

- 1) 読み書きイコール学力というのが誤りであることを本人に理解させます。読み書きは、人間の発明した大切な道具ですが、たくさんある中のひとつの道具に過ぎないことも事実です。その道具の使い方が苦手であるからといって、その子どもが無能であると思うのは、大変な誤りです。
- 2) 難読児は、長い間続いた誤解の犠牲になり、自信喪失のため、何事にも引っ込み思案になっています。新しいことにチャレンジすることは避ける傾向があります。しかし、何かを始めたとき、さりげなくほめてや

基本的な対策

ることが自信回復の第一歩となります。例えば、「このところは、じょうずだねえ」と言えば、その部分はそれ以降、子どもの注意の対象になるでしょう。

- 3) 時間的なプレッシャーはできる限りかけないように工夫する。宿題などは、長時間かけて全部やり遂げるよりも、精選してほかのお子さんが費やすよりも短めの時間で終えるようにすべきです。遊ぶ時間も確保してください。
- 4) 難読児は、多くの場合、学業不振児とか落ちこぼれといった烙印をおされてきています。実際に学業成績がかんばしくないといことは、認めざるを得ません。しかし、読み書きができないために生じる結果であるということもでもあります。難読相談で、ある京都に住むお母さんが切実に訴えていました。「うちの子どもは、決して頭が悪いとか、知識が乏しいということはありません。筆記試験でなく、口述試験であれば、うちの子どもの行ける高校はあります」 私たちは、このお母さんの悔しさが痛いほどよくわかります。その中学3年生の苦しみと不幸も推測できます。世の中、不公平だと公憤をおぼえます。もし目が不自由ならそれを考慮した入試が行われます。難読児には、難読を考慮した入試は行われていません。現時点では、難しい問題がありますが、一刻も早く適正な配慮をしてゆくべきです。

その2で述べる対策と併行して、話しことばというもっと強力な道具を駆使して、理科、社会、算数・数学などの勉強をすることができます。また、複雑な概念間の関係についてはエレガントにまとめた図形や図式を用いて教えることも肝要です。

- 5) 勉強以外の活動や趣味を広げてみましょう。外国の例では、男の子の場合、魚釣りや狩り（日本では昆虫採集にあたる？）や水泳が好まれるという傾向があるようです。自分の好きな活動や趣味でリラックスすることは必要です。そのためにも、遊びの時間を確保することが大切になってきます。

その2 難読症と闘う

難読症は、自然克服できるものから生涯にわたって多かれ少なかれ尾を引くものまで程度の差があります。速効薬は今のところ存在しないと言わざるをえません。しかし、子どものタイプに応じてつぎの方法を組み合わせ、少しずつ読み書き能力を培ってください。

1) 初見での読速度が著しく遅く、これが読解を妨げていると言えます。

しかし、2回目の読みはかなり速くなり、3回目ではさらに速くなります。これをグラフに表すと、図1のようになります。当面の対策として、子どもの速度と理解度のおよその関係を把握して、試験のときなどで文章を読むときは、3回くらい読む習慣をつけてください。

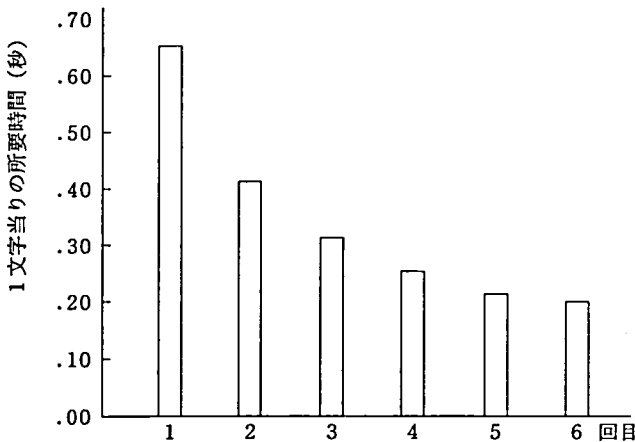


図1 試行数と音読速度

2) 子どもの音読を聞いて、つまったり、すぐ反応できない表現や語句はフラッシュカードを作り、5-6枚を1セットとして、ランダムに提示します。それぞれのカードがおよそ0.5秒くらいで言えるようになると、そのセットは、まずは一応マスターしたことになります。(例えば、「雪」「冬」「ちょっと」「やっと」「やっぱり」のカードを作り、パッと見せて、できる限り速く音読反応をさせます) このようにして一瞥語彙

(一瞥してすぐに反応できる語)を増やしていきます。そのような語が100-200くらいになれば、文章理解に効果が始まると思われます。

- 3) シャドウイングは、親または教師が子どもより少し速いスピードで音読して、子どもが少し遅れて読むやり方です。子どもは、あとからついて音読をする代わりに文字を指で追っていてもよいでしょう。ここでの目的は、文字をひとつひとつゆっくり読むのではなく、いくつかの文字群をまとめた読み方ができるようにすることです。そのため、自分に合ったスピードの範読を聞きながら文字群の処理の仕方を会得します。読物は、子どもにとっておもしろいものであれば、何でもかまいません。実益も兼ねて、社会や理科の教科書を時に使用するのも一策です。これは、時間を決めて(10-20分)毎日、根気よく続けるしかありません。

ある主婦の方からうかがった話です。中学生のときまで、まったくといっていいほど、文章が読めませんでした。学校の成績もさんざんでした。それを見かねた親戚のおばさんが教科書などをほぼ毎日、自分の代わりに声を出して読んでくれました。おばさんに社会や国語の教科書を音読してもらいながら、読んでいると思われる箇所を目で追い、読まれている内容を耳から理解してゆきました。そして、およそ1年くらいしたとき、「ああ読むとは、そういうことだったのか」と、まさに目からうろこが落ちる思いがしたそうです。それからは、もう大丈夫でした。読解力もつき、成績もどんどん上がってがいました。

- 4) 音読あるいは朗読は、読みの学習時期には重要な言語活動のひとつです。これは、誰にとっても易しい活動とは言えません。難読児にとってはなおさら困難です。無理強いすることは、よくありませんが、ある程度読めるようになれば、少し気取って読むように指導してみることも一案です。テレビのアナウンサーや人気ニュース・キャスターのように読みます。それで案外、音読がおもしろいと思うようになれば、自発的に練習するようになります。こんなところに隠れた才能があるかもしれません。時には、そのパフォーマンスをビデオカメラで撮影してみるのも

よいかもしれません。

- 5) 幼児の場合、読み聞かせの重要性は強調してもし過ぎることはありません。それに加えて、話しことばの遊びも隠れた効果をもっています。

しりとり遊びや音取りゲーム（例えば、子音を取るもので、大人が「テレビ」というと子どもは「エエイ」と言います）や手拍子ゲーム（例えば、親が「ペンギン」と言うと、子どもはそれに合わせて手を4回たたきます）これは、専門用語でメタ言語知識の訓練と呼んでいます。メタ言語知識は、読み書きの学習において決定的な役割を演じると言われています。

- 6) このほか、子どもの特徴に合わせていろいろな工夫をすることが望ましいと言えます。何故ならば、読み書きは、コミュニケーションのひとつであり、コミュニケーションの形態と内容はひとりひとり異なるからです。幼児の場合には、スタインバーグ・田中美穂著 『2歳から童話が読める：漢字もスラスラの4段階 ER 方式』ごま書房（1989年）730円、を推薦します。この中にはいろいろなアイデアがいっぱいです。修正すれば、部分的に小学生まで応用できます。（ついでながら、山田純著『子どものことば：小さなことばの不思議』有斐閣新書（1985年）618円も幼児のお母さん方には役立つと思います）

未来に向かって

難読症にはわからないことがたくさんあります。広島大学総合科学部の難読相談室には難読症に関する文献（英文）が70冊以上あります。残念ながら、邦文で書かれたものは、ゼロです。これからは、当相談室でも遅ればせながら本格的な研究をおこなってゆきます。もしご家庭で訓練して十分な成果が得られたり、意外な問題や現象が生じたりした場合、ご一報ください。重要なものは、それを広くほかのお母さん方へお伝えしたいと思います。お手紙の場合は、724 東広島市鏡山1-7-1 広島大学総合科学部難読相談室まで、電話は、0824-24-6443 または 0824-24-6420

です。

外国の文献につきのような一節があります。

アダムは問題をかかえています。

私たちが問題をかかえています。

アダムの問題は読み書きがうまくできないという問題です。

私たちの問題はアダムの問題がよくわからないという問題です。

難読児が自力で自然克服できない場合、支援できるのは私たち大人しかいません。英知を集め、日本の難読症児の救済のためにがんばりたいと思います。

スローガンはつぎの通りです。

- 1) 難読児を学ぼう。
- 2) 難読児を支援しよう。

第3節 海外の有名人たちと難読症

アメリカやイギリスでは、難読症についての研究が盛んであり、一般の人々の理解も高いようです。だから、多くの難読児が読み書きをマスターしたり、十分にマスターできずとも、それにへこたれることなく、ほかの才能を伸ばして世に貢献しているように思われます。たとえば、イギリスの環境大臣であるマイケル・ヘゼルタインやロンドン大学の数学者のカルピス・ジャンソンスや女優のスーザン・ハンプシャーといった人々です。過去においては、発明王エジソンや物理学者のアインシュタインや詩人のイエーツもそうだったと言われています。ただし、今となっては、そのような歴史的人物が子どものころ実際にどのような状況だったかは、判然としません。ここでは、信頼できる3つの自伝的な話を引用し、若干のコメントを加えておきます。

1) トム・クルーズ

「少年時代のトム・クルーズの人生を特徴づけるひとつの問題があった。

難読症 (dyslexia) という『病気』である。これについては、彼自身の証言を引用したほうがいだろう。

『難読症にはさまざまなレベルがあるんだ。文字を逆から読むとか、右と左の区別がつかないとか。ぼくの場合は、行をとばすのと、文字を逆に読むことだった。ある学習技術を適用することで、何でも読めるようになった。今では、誰もぼくが難読症だったことがあるなんてわからない。たぶん、子どものときに、間違っった学習の仕方をしていたんだ』

難読症は、ことばをあやつる未来の俳優に、ある個性を付与する働きをもたらしたと想像できないだろうか。あるいは、難読症という症状をかって1人の少年にもたらした何かが、今、トム・クルーズの演技的個性をもたらしたものと想像できないだろうか。もっとも、この病気にはトムだけでなく、母親や姉妹もかかっていたという。勝手な推測はやめよう。少なくとも幼いトム少年はそのことで深刻に悩んだに違いないのだから」(22 ページ) 石原郁子 (編)『トム・クルーズ』芳賀書店 1994 年

トムの言う「ある学習技術」とはどのようなものだったのか、わかりません。また、どのようにして「間違っった学習の仕方」に気づいたのかもわかりません。しかし、日本の難読児たちの場合に当てはめると、「間違っった学習の仕方」とは、学校や塾で行われている指導法であることは明らかです。学校や塾の指導法は、難読児でない子どもには優れた指導法と言えるかもしれません。けれども、それは、私たちの難読児には適していないのです。適していないことを難読児たちは、難読を示すことによって実証しています。私たちは、それを取って代わる指導法を見つけなければなりません。何らかの優れた学習方法が存在することをトム・クルーズは示唆してくれました。私たちは、第3章や第4章で述べる指導の基本がトムの暗示する「ある学習技術」に類似する指導ではないかと思ひます。

2) 数学者カルピス・ジャンスンズ

これは、1987年4月、フランスのヴェルサイユで開催された第3回、

フィッセ学会での話です。この学会の目的は、人間と動物の思考や理性的な行動の認知的なメカニズム行動を科学的に研究することを促進することでした。その内容は、『言語なき思考』(Thought without language)という学術書として、1988年にオックスフォード大学出版から出版されました。その中に異色の短い1章があります。それは、若き数学者のジャンソンスの回顧録です。彼は、難読症者でありながら、ロンドン大学で数学を教える数学者なのです。フィッセ学会で口頭発表をしました。自分のそれまでの人生についてです。その発表内容は、自分が文章を書くことができないために、妻のジャンソンス夫人によってまとめられ、学術書の1章となり、多くの研究者の貴重な資料となりました。ここでは、長くなりますが、主な部分を翻訳してまとめた形で引用させていただきます。

「ぼくは、小学校に入るまでは、科学技術の世界に浸って多くの時間を過ごしました。テレビで、動物や植物など自然に関する番組から多くを学びました。母は、入学前に読み書きを教えようとしたのですが、進歩はあまりありません。その時は、あまり気にもしませんでした。

でも、小学校に入って、わかりました。ぼくは、みんなよりも偉いと思っていたけれども、みんなは、ぼくよりもスラスラ読み書きができるようになったのです。はじめは、目が悪いのかもしれないということでしたが、そうではありません。ともかく、数字や複雑な図についてはよく読めたし、できたからです。

読み書きの能力は、どんどんみんなから遅れていきました。10歳ころになると、学校の先生からは、知能が平均以下だと思われていました。授業で誰も答えられないような質問に答えても、そうなのです。そのころ、ぼくは、絵を描くのが好きでした。動物や植物の絵をかいて先生に見せました。でも、先生は、ぼくがそれを描いたんだということを信じてくれませんでした。そして、とうとうぼくは特殊学級に入れられました。それにもめげず、一流中等学校の入試をめざしました。でも、結果は散々でした。結局、地元の中等学校に入りました。そこでも、ぼくのことをわかってく

れる先生はいなくて、そのままでは大学に行けないのは明らかでした。そのころでした。テレビでディスレキシアの番組を見たのです。そして、母も、ぼくの問題はこれだと確信しました。それから、母はもっとよい中等学校を見つけてくれました。そこでの四苦八苦の末、ケンブリッジ大学のオリバー・ザングウィル教授との出会いがありました。教授は、ぼくの知的能力をただちに理解してくれました。教授の助言を受けつつ、ぼくは、14歳になって、サマーセットのミルフィールド校に転校しました。ここでは、ぼくが大学に進学することがばかげたことではない、とってくれました。また、ぼくのディスレキシアが完全に直るいう楽観的な約束はせず、現実的な対応をしてくれました。

ミルフォード校では、数学の初級クラスから上級クラスに移りました。数学のシャーロック先生は、素晴らしい先生で、ぼくは数学がとても好きになりました。数学の記号は、読んだり書いたりするのに苦労はなく、実に魅力的でした。ぼくは、数学の本の一部を少し読んで、その記号を用いて数学的な考えにふけていました。間もなく、ぼくは学校で一番数学ができる生徒になりました。

大学入試は、艱難辛苦、悪戦苦闘でしたが、問題を口頭で読んでもらうなどして、キングズ・カレッジに入ることができました。そののちも、数学を続け、優れた指導教官にも恵まれて、博士号を取得しました。博士論文は、ぼくが口頭でしゃべった内容がある人に取り上げてもらい、完成させました。そのある人とは、ぼくの良きパートナーであり、今はぼくの妻です。それから、ロンドン大学の数学の講師になりました。講義で、黒板に単語を書かなければならないときは、それらしい文字をぐちゃぐちゃと書きます。学生は、ディスレキシアではないので、その語を正しく推測できます。ぼくがディスレキシアだとは思っていないようです。

小さい頃から、ぼくは、ことばを使わずに考えるほうがやさしいと思いました。今でも、数学は図式的に考えます」 Kalvis M. Jansons. "A personal view of dyslexia and of thought without language." L.

Weiskrantz (ed.) *Thought without language*, pp. 498–503. Oxford: Oxford University Press, 1988.

イギリスでも、難読症についての誤解が少なくないことがうかがえます。しかし、ジャンスズさんが日本に生まれていたとしたら、どうでしょうか。初級レベルでは、日本語の読みの学習のほうが、英語のアルファベット表記の読みの学習よりもやさしいのですが、数学者になれたかどうか、はなはだ疑問です。日本の大学生の中にも、数学や物理は得意だけれども、国語や英語が苦手な学生は少なくありません。しかし、国語や英語がもっと苦手で、大学に入れない生徒も多いのではないのでしょうか。あるいは、芸術が得意でも、そのほかの科目ができないために、大学レベルの芸術を学ぶ機会が得られない生徒もいるはずですよ。

なお、ジャンスズさんが、両手使いで、左右を混同しやすいとか、偏頭痛を起しやすいつか、お父さんも読み書きがとても困難であるといったことも報告されています。

3) オリンピックの選手

ここでの話は、いじめの問題にもかかわっています。エイズと闘ったライオン少年がオリンピックの選手から励まされます。その選手は、難読症であったために友だちからからかわれたりしたようです。

「だけど、新聞は、ぼくがもうすぐ死ぬんじゃないかなんて報じはじめた。

ぼくは、できるだけいい面だけを見るようにしていた。ココモにいたときに比べると、ここでは好きなことがいろいろとできたしね。ある日、グレッグ・ルーガニスがうちを訪ねてきてくれた。グレッグはダイビングのチャンピオンで、オリンピックで4つも金メダルをとった人なんだ。グレッグがはじめてうちに来たのはまだココモにいたところだった。テレビでぼくのことを見たんだって。

グレッグは、ぼくが学校でいやがらせを受けたときの話を聞いたんだと

思うよ。こんなことを言っていたからね。グレッグは学校にいたころ、バカだってからかわれたことがあったから、そういう子どもの気持ちがわかるんだってさ。先生にまで知能が遅れているって思われていたらしいんだ。でも、18歳になったときに難読症という病気だったということがわかったんだそうだ。つまり字をちゃんと読むことができない病気だよ」ライアン・ホワイト『エイズと闘った少年の記録』心にのこる文学7 加藤耕一(訳) p.144. ポプラ社、1992年。

オリンピックの選手のような運動神経の発達した人でも難読症でありうることに注目しましょう。もし難読症であることがわからなかったなら、おそらく、グレッグは、水泳が得意でも、劣等感を持ったまま、オリンピックを目指すような人物にならなかったかもしれません。また、難読症がわからないままの学業不振が学校などでいじめの標的になることも危惧されます。なお、ここでは難読症が「病気」だとされていますが、第2節で述べたように「病気」ではありません。

第4節 難読症の原因

よく難読症の原因は何かと問われます。遺伝や出産時前後の問題に起因するわけですが、詳しいことはよくわかりません。遺伝については、染色体の異常を指摘した研究報告がありますが、それがどの程度一般的であるかは、不明です。出産にかかわる問題は、いろいろなケースがあるようです。特に注目すべきは、陣痛促進剤の乱用です。薬害・医療被害情報センター(神戸市)が発行した『安全なお産のために - 陣痛促進剤を使わないで』の中では、オキシトシンの副作用による母子への影響が述べられています。それによると、母親の被害としては、死亡やショック症状など、赤ちゃんの場合は、死産、仮死産で脳性麻痺、仮死産でてんかんなどが報告されています。実際、愛媛県宇和島市では、医師が陣痛促進剤を不適切に使用して、母親の子宮が破裂、生まれた子どもも脳性小児麻痺になり、松山地裁がその病院長に総額約3,500万円の賠償を命じています(1992

年9月)。新聞によれば、「全国で被害が数十件あるといわれる陣痛促進剤の安易な使用に、警鐘を鳴らす判決となった」とあります。

学術的な研究では、表面上は、正常に赤ちゃんが成長しているように見えても、脳の左半球の角回と呼ばれる領域やウェルニッケ域などに細胞の微細な変質などを報告しています。そのような微細障害は、ひとつに上記のような薬害が考えられます。大阪のある内科医の先生からのお便りの中で、超音波エコーもひょっとして胎児に悪影響を与える場合があるのではないか、と危惧されていました。これについても、外国の文献では、はっきりとした相関関係は見いだされていませんが、調査方法が厳密でないため、具体的なことはわかりません。

以下では、私たちが行ったアンケート調査結果について報告します。これも厳密な調査ではなく、この結果について深い解釈をすることができませんので、ひとつの参考程度にとどめていただきたいと思います。

1992年度は、広島大学総合科学部難読相談室に全国から約250の相談がありました。その中から難読症の可能性のありそうな方が約200件ありましたので、その方々につきのようなアンケートの回答をお願いしました。

アンケートのお願い 広島大学総合科学部難読相談室

当相談室では、「難読症児を学ぶ」のスローガンを掲げ、アンケート調査を実施しております。質問項目の中にはプライバシーに関わるものや非礼なものもありますが、調査の意義をご賢察たまわり、ご協力お願い申し上げます。プライバシー等は、当相談室が責任をもって、固くお守りいたします。

(1) お子さんについて

- 1) 「難読症を正しく理解するために」を読んで、お子さんをどう判断しましたか。該当するものに○をしてください。(ア)難読症 (イ)多分、難読症 (ウ)わからない (エ)多分、難読症ではない (オ)難読症ではない

2) 勉強以外、日常生活では (ア)他の子どもと何ら変わらない (イ)ほとんど変わらない (ウ)ややぎこちない (エ)ぎこちなくほかの子どもと違う

3) 生まれた時の体重は_____グラム

4) 双子ですか。 (ア)はい (イ)いいえ

5) 年齢は_____歳

6) 性別は (ア)男子 (イ)女子

7) 視力は (ア)正常 (イ)問題あり (具体的には?)

8) 利き手は、ハシ、ハサミ、鉛筆、ボール (投げ)、歯ブラシを使う時、(ア)すべて右手 (イ)ほとんど右手 (ウ)半々 (エ)ほとんど左手 (オ)すべて左手

小さいときは、(ア)-(オ)のどれでしたか。

9) 体格は (ア)肥満 (イ)やや肥満 (ウ)普通 (エ)やや痩せ型 (オ)痩せ型
(中・高校生の場合は小学校時代で答えてください)

10) 走るのは (イ)速い (イ)やや速い (ウ)普通 (エ)やや遅い (オ)遅い
(中・高校生の場合は小学校時代で答えてください)

11) つぎのうち現在当てはまる病気には○を、過去に当てはまる病気には◎をして下さい。

(ア)花粉アレルギー (イ)食物アレルギー (ウ)喘息 (ぜんそく) (エ)大腸炎 (オ)甲状腺異常 (カ)偏頭痛 (キ) (眼の) ブドウ膜炎 (ク)小児脂肪便症 (ケ)湿疹 (コ)糖尿病 (どのタイプ?))

(カ)その他_____

(2) お母さんについて

1) 妊娠中、ストレスや緊張感などは (ア)ひどく受けた (イ)やや受けた (ウ)ほとんど受けていない (エ)全く受けていない

2) 妊娠期間は_____か月_____日

3) 妊娠中、お酒は (ア)よく飲んだ (イ)やや飲んだ (ウ)ほとんど飲んで

難読症の原因

いない (ニ)全く飲んでいない

- 4) 妊娠中、超音波エコー検査は何回受けましたか。_____回
- 5) 妊娠5-6か月ころ超音波エコー検査を受けましたか。(ア)はい (イ)いいえ
- 6) 妊娠5-6か月ころ病気になりましたか。
(ア)はい(病名は?) (イ)いいえ
- 7) 出産は (ア)難産 (イ)普通 (ウ)安産
- 8) 出産時、陣痛促進剤を使用しましたか。(ア)はい (イ)いいえ
- 9) 流産したことは (ア)ある (イ)ない
- 10) その他、妊娠や出産について気付きがありましたら、お書き下さい。

(3) 身内の方(本人からみて、両親、おじいさんおばあさん、兄弟姉妹)について

- 1) 左利きの方は (ア)いる(どなた?) (イ)いない
- 2) 身内の方で、次の病気にうち該当するものを列記してください。
(ア)花粉アレルギー (イ)食物アレルギー (ウ)喘息(ぜんそく) (ニ)大腸炎 (オ)甲状腺異常 (カ)偏頭痛 (キ)(眼の)ブドウ膜炎 (ク)小児脂肪便症 (ケ)湿疹 (コ)糖尿病(どのタイプ?) (サ)その他_____

両親

おじいさんおばあさん

兄弟姉妹

- 3) 身内の方で、読むのが苦手な方はいらっしゃいますか。
(ア)はい(どなた?) (イ)いいえ
- 4) お子さんの兄弟姉妹の人数は、兄__人、姉__人、弟__人、妹__人

ご協力ありがとうございました。なお、申し上げにくいことですが、当相談室は、広島大学の正式機関ではあるものの、財政的な援助は全くありません。すべてボランティア活動によって支えられています。つきまして

は、恐れ入りますが、切手（62円）と封筒をご用意いただき、この回答済みアンケート用紙を下記宛にお送りください。よろしく願い申し上げます。730 広島市中区東千田町1-1-89 広島大学総合科学部難読相談室

この調査では、厳密な意味での対象群がありません。ただし、子どもについては、小学4年生の健常児と一応比べてみました。また、アンケートの回答に基づいて、回答者の中で難読群と非難読群を分けて比較することはせず、難読児だけを選びました。その子どもと母親の特徴をごく簡単にまとめると、つぎのようになります。

難読児について

- 1) 左利きが多いのではないか。
- 2) アレルギー体質が多いのではないか。
- 3) 走るのが遅かったり、運動が苦手な傾向があるのではないか。
- 4) 肥満あるいはその逆の痩せ型が多いのではないか。

母親について

- 1) 妊娠期間中にストレスをもつケースが多いのではないか。
- 2) 難産が多いのではないか。
- 3) 流産の経験者が多いのではないか。
- 4) 陣痛促進剤の使用者が多いのではないか。

難読児の1)と2)については、図2と図3に、3)については、図4のようにまとめられます。図2では、難読児に左利きが多い傾向が示されています。図3では、難読児の疾病率が一般に高く、特に左利きの難読児の疾病率が高くなっています。図4は、難読児の肥満と走ることの間係を示しています。理論式は、 $Y = -0.327X^2 + 1.814X + 0.233$ ですが、あまりうまく適合していません ($R^2 = 0.135$, $F(2,56) = 4.37$, $p < 0.05$)。しかし、

難読症の原因

難読児が走るのが遅いのは、体型的に痩せていたり、肥満であったりするからかもしれません。食べ物の好き嫌いとの関係がそこにあるかもしれません。医学的な事例研究では、過食症の低カリウム心臓合併症で死亡した難読症の女性について報告があります (Humphreys, P., Kaufmann,

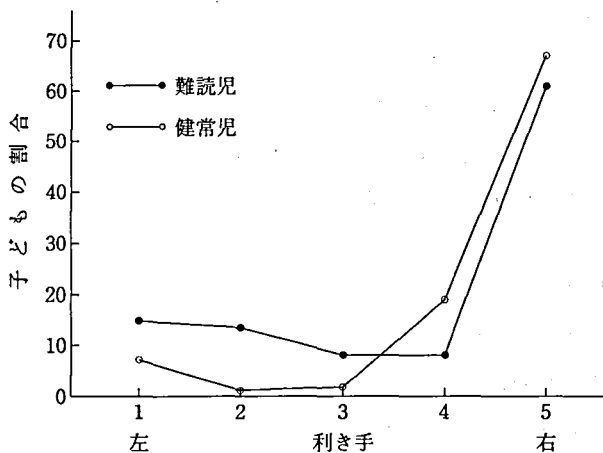


図2 難読児と健常児の利き手

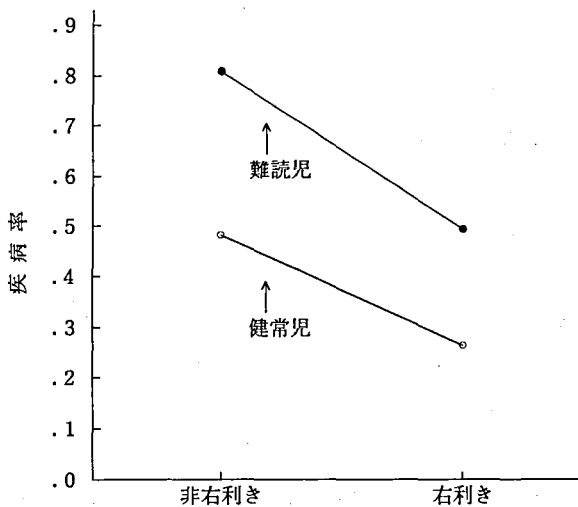


図3 難読児と健常児の利き手と疾病率

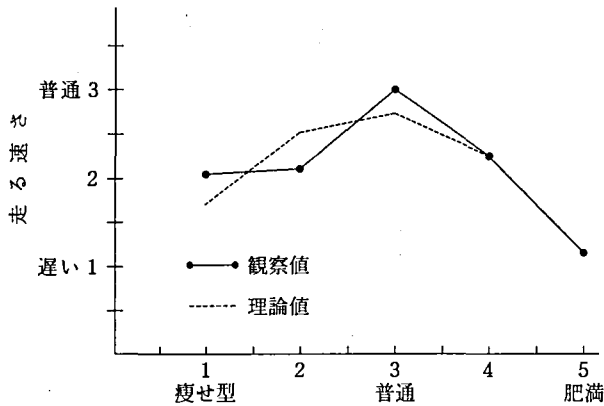


図4 難読児の体型と走る力

W.E., and Galaburda, A.M. “Developmental dyslexia in women: neuropathological findings in three patients.” *Annals of Neurology*, 28, 727–738. 1990)。それによると、大脳の両半球に分子レベルの神経細胞転位が認められています。それが難読症と過食症の両方にかかわっていたかどうかは、わかりません。そのほか、ビタミンやミネラルの欠乏とIQ（知能指数）との相関関係が議論を呼んだことがあります（Benton, D. and Roberts, G. “Effects of vitamin and mineral supplementation on intelligence of a sample of school children,” *Lancet*, Jan, 23, 140–143, 1988）、難読症との関連も今後の課題になります。

このような結果からただちに妊娠・出産の状態と難読症を結びつけることはできませんが、これからお母さんになる人やその周囲の人々が配慮すべきことを示唆しているとも言えます。

難読症は、脳の機能の問題です。ここで、脳の働きを概観しておきましょう。図5は脳の左半球を表しています。これは、ゲシュウィンという高名な神経学者によるものです（Geschwind, N. “Specializations of the human brain.” *Scientific American*, 241, 180–189, 1979）。上半分は、口頭で言う場合の情報経路を示しています。耳から入ってきた音圧は、第

表1 妊娠と難読症

	ハグダールたちの調査		私たちの調査 難読児(47人)	
	難読児(105人)	健常児(105人)		
妊娠中のストレス	42%	24%	45%	
出産 安産	49%	58%	28%	
	普通	37%	36%	49%
	難産	11%	2%	23%
流産の経験	28%	16%	36%	

1 聴覚野にゆき、ウェルニッケ域に到達します。ここで、言語理解がなされると考えられています。その言語情報は、内部のアーチ状神経束を通して、発話機能を司るブローカ域にゆきます。そして、その語を口頭で表出するために、運動野に伝えられます。

図5の下半分は、音読をするときの情報経路で、これが難読症を理解する上で参考になります。まず、漢字などの図形が光波として、目に入ります。それは、後頭葉の第1視覚野にゆきます。そこから、角回と呼ばれる領域にゆき、ウェルニッケ域に情報が到達します。それ以降は、上半分の図と同じ経路で進みます。私たちの難読児が聴解力がかなりあって、読解力が劣るということであれば、問題は、ウェルニッケ域以降にあるのではなく、それ以前、すなわち角回にあるのではないか。これがゲシュウィンドの仮説です。実際に、難読者の脳の死後解剖では、角回到微細障害があるということも報告されています。ゲシュウィンドは、残念ながら、1988年に亡くなりました。これについての研究も、現在のところ不十分と言わざるをえません。

上で「聴解力がかなりあって」と述べました。しかし、本書の第4章で検討しますが、聴解力にも問題がないわけではありません。これについては、広島大学総合科学部教授の難波紘二先生（医学博士）からご教示をいただきました。Newsweek 1994年9月12日号によれば、難読児は、文字が表す音がはっきりと聞き取れないので、その文字群の表す音を口に出

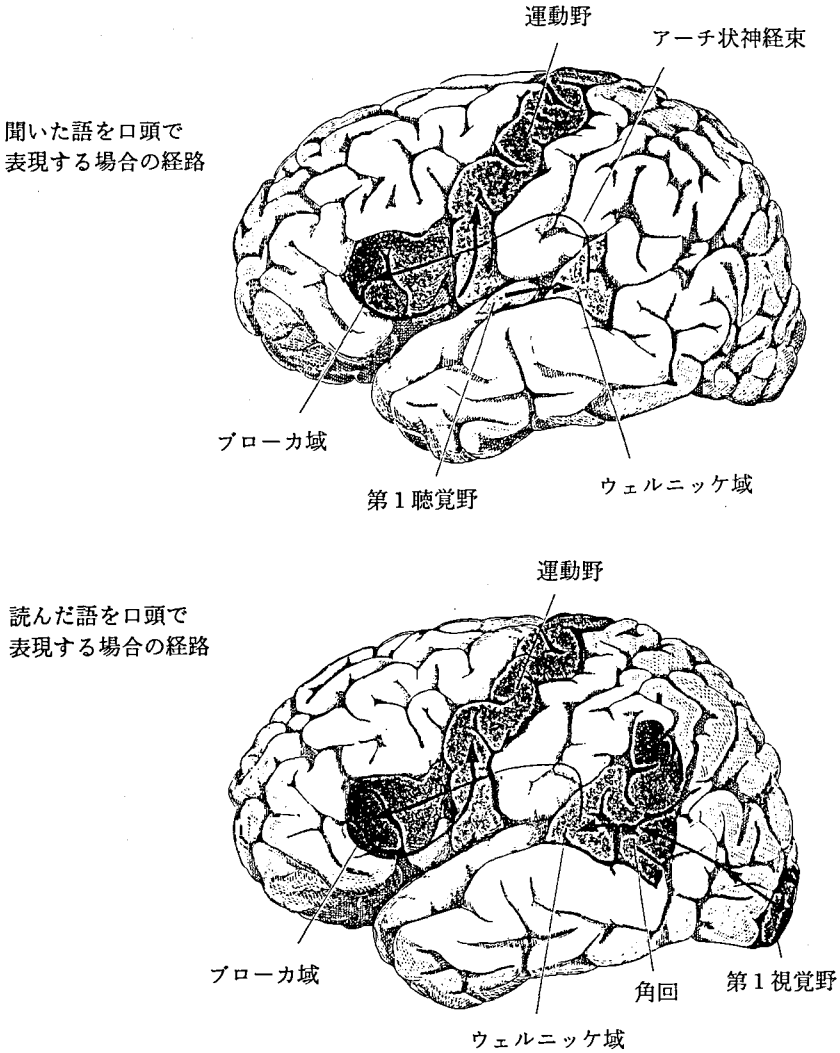


図5 脳の働き

難読症の原因

して言えないのではないか、という新しい解釈が出されています。それは、音声情報の伝搬にかかわる内側膝状核が少なく、発達が不十分であるという理由からです。実際に、左半球の断層写真からそのような解釈が裏付けられます。しかしながら、まだまだ不確定なことが多く、医学的な研究もこれからのようです。

第 2 章

子どもたちのプロフィール

第 1 節 知能指数 (IQ) とは

IQ は厳しい

知能指数 (IQ) は、通例、WISC-R などの知能検査を行って測定します。これは、時に厳しい結果を示します。日常生活における振る舞いがほかの子どもと比べても何ら変わらないように見えても、IQ が 60 とか 70 といった成績が出て、親はびっくりし、愕然とすることも少なくありません。たとえば、ある小学 2 年生は、1 人で電車に乗って子ども博物館に行き、そこでいろいろなコーナーを見て回り、それからデパートの待ち合わせ場所に時間通りに行き、お母さんに会います。それから一緒におもちゃ売り場に行き、おもしろそうなおもちゃを買ってもらい、家に帰ります。この小学 2 年生の知能は、普通の範囲内にあるように見えますが、WISC-R で測定した結果は 75 でした。

WISC-R の具体例 (著作権上、実際のものを引用することはできません)ので、以下では、実際のものに類似した問題を作って示しています)

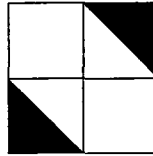
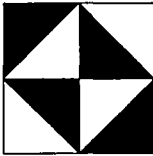
A. 言語性

- 1) 知識 「すだれ」はどんなときに使うの？
- 3) 類似 「猫」と「うさぎ」はどこが似ている？
- 5) 算数 「太郎君はノートを 7 冊持っています。次郎君はノートをその 3 倍持っています。次郎君はノートを何冊持っていますか」
- 7) 単語 「雑誌」って何？
- 9) 理解 「子どもが自動車にはねられて、おおけがをしました。自動車は逃げました。君がその近くにいたら、どうする？」
- 10) 数唱 「3-9-5-6-1 を繰り返して言ってちょうだい」

IQは厳しい

B. 動作性

- 2) 絵画完成 自転車の車輪でスポークが1本抜けている絵を見せながら、「この絵はどこがおかしい？」
- 4) 絵画配列 子どもが鬼ごっこをしている4枚の絵を見せながら、「これは、子どもたちが鬼ごっこをしているお話です。お話の順になるように正しく並べ変えてちょうだい」
- 6) 積木模様 左図や右図を見ながら、それと同じ模様になるように、立方体を並べます。立方体の面は、すべて白、すべて赤、対角線の上は白で下は赤、というように色分けされています。



- 8) 組合せ 犬の絵を5つに分解したものを並べ変えて元通りにします。
- 10) 符号 見本を見ながら、対応する記号をできるだけ早く書き写す。たとえば、3のマスには「」を書き入れます。

1	2	3	4	5	6
>	↓	」	〔	ゝ	#

3	6	1	5	3	2	1	4	6	3

- 12) 迷路 これは、通常よく見られるものです。鉛筆で迷路を辿り、制限時間内に外にうまく抜け出ることができるかどうかを試します。
以上が知能指数 (IQ) を測る道具、知能検査の例です。これらを見て、

人間の知能を測っていると感じましたか。むしろ、認知的な敏捷性を測っているように思われませんか。もちろん、認知的に俊敏に反応できるに越したことはありませんが、これで、得点が低いからと言って、あまり悲観するようなたぐいのものでもなさそうですね。

第2節 子どもたちの知能指数

広島大学難読相談室を訪れた子どもたちのうちから6名を選んで、その知能指数を下に示します。

言 語 性									
子ども	年齢	性	知識	類似	算数	単語	理解	数唱	合計
A.	9 ; 01	男	5	7	5	7	9	3	79
B.	8 ; 06	男	4	5	6	2	8	8	69
C.	8 ; 03	男	5	4	2	8	7	6	71
D.	13 ; 10	男	5	2	3	3	9	3	66
E.	14 ; 09	男	1	4	1	2	2	3	51
F.	12 ; 01	男	11	15	7	12	14	8	115

動 作 性										総計
子ども	年齢	性	完成	配列	模様	組合	符号	迷路	合計	
A.	9 ; 01	男	11	11	9	9	8	16	97	86
B.	8 ; 06	男	2	9	6	5	6	5	69	66
C.	8 ; 03	男	2	10	6	1	13	5	75	70
D.	13 ; 10	男	7	11	3	3	3	6	76	68
E.	14 ; 09	男	6	4	7	5	1	10	62	52
F.	12 ; 01	男	10	8	7	9	5	11	84	98

これらの結果だけからみると、この6名のうち、A君とF君だけが、いわゆる普通の範囲内にあることになります。これらIQの結果は、難読児を評価・指導する際の妥当性の高いデータでしょうか。(Cf. L.S. Siegel "IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities." *Journal*

of Learning Disability, 1989, 22, 469-486.) 一体、IQは何を測定しているのでしょうか。言語性知能は、主として語彙力(類似・単語・理解)と世の中の知識(知識・類似・理解)と短期記憶力(算数・数唱)にかかわっています。しかし、これらは、私たちが描く知能からかけ離れている感があります。知能とは、問題解決をしたり、論理的に物事を処理したり、与えられた環境や状況に適応したりする能力を指します。それに対して、言語性知能が表す能力は、読書などによって培うことが多いものであると言えます。たとえば、「すだれ」は、現在、あまり使われません。だから、その語に出会うのは、物語の場面ということになるでしょう。そうすると、本を読むことがうまくできない難読児は、その語に出会うチャンスがないこととなります。たとえ、その語を学習する能力があったとしても、です。

世の中の知識についても、ほぼ同様です。日常会話から知識を得ることも少なくありませんが、まとまった知識は、多くが書物から得られます。もちろん、学校の授業はきわめて大切ですが、それを十分に消化するためには教科書がよく読めなければ、不利です。また、短期記憶は、算数の簡単な問題を解いたり、日常生活を送る上で重要です。難読児の中には、この短期記憶力が弱い子どもが多いと言えます。しかし、短期記憶が知能の重要な要素であるとは思われません。いずれにせよ、難読児は、言語性知能が低いという結果になります。

動作性知能は、問題ないと思われるかもしれませんが、よく吟味すると、ここにも問題が潜んでいます。絵画完成は、絵の欠けた部分の名前を言ったり、指さしたりしますが、これには語彙力がかかわってきます。絵画配列は、絵を並べてひとつの物語になるようにします。これは、世の中の知識を必要とします。積木模様と迷路とジグソーパズルである組合せは、いずれも視覚空間の操作能力が求められます。また、符号は、手指の細かい運動能力が必要です。研究によれば、難読児や学習障害児は、これらの能力がもともと弱い場合が多いと言われています。このような能力も、知能の重要な要素であるとは思われません。読み書き能力の高い子どもは、読

み書き活動の中で「司」と「同」や「交」と「父」を容易に弁別します。そのような子どもにとって、積木模様を作ったり、見慣れない「ㄣ」や「↓」を書き写すことはそれほど困難ではありません。しかし、もとより視覚空間の認知が苦手で、手指の運動技能が弱い難読児が、読み書き活動も著しく少ないとすれば、このような課題の結果がどうなるかは、容易に想像できます。

しかも、これらの課題は制限時間があります。難読児はユックリストです。せかせか行うことを好みません。知能は、速度とはあまり関係がないと考えてよいでしょう。平凡なアイデアを即座に出すよりも、何時間も何日もかかろうとも、すばらしいアイデアを出すほうがよろしい。このように見てくると、WISC-Rの結果をそれほど心配する必要はないことがわかります。

お母さんの反論と心配

ここまで説明すると、あるお母さんはこう言います。「うちの子のWISC-Rの結果が悪かったことをそれほど心配しないでいいことはわかりました。でも、知能が低くないという保証はありますか。WISC-Rの結果も低く、知能も低いということではないでしょうか」 残念ながら、現在のところ、私たちの直観に合うような知能の測定法はありません。しかし、難読児と思われる子どもがファミコンをしているときの様子を見てください。敵をやっつけようとして、いろいろな作戦や戦術を使っています。普通児と思われる子どもに劣ることはないとする、この子の知能も普通の範囲内にあるとも思われます。難しいことですが、特定の条件下に子どもをうまい具合に置き、その振る舞いを詳しく観察する必要があります。そして、その場面で知的反応ができなかったとしても、1回きりの反応で判断するのはよくありません。その場面を練習し、訓練するべきです。ちょうど、生まれながらに野球がうまい子どもがいないのと同じです。何度も何度も効果的な練習して上手になります。いずれにせよ、潜在的な

新しい基準

運動能力の場合と同じように、潜在的な知能を測定するのは難しいと言わざるを得ません。

WISC-Rの結果が妥当性の高いデータではないとは言え、上に述べたような観点からヒントを引き出すことができる場合もあります。WISC-Rの結果をもう1度見てみましょう。

A君の場合、迷路はきわめて優れていて、絵画完成と絵画配列と理解は平均的です。このことから、物事を筋道を立てて処理する能力は十分であると言えそうです。この能力は、スポーツなどの試合運びといったことに限らず、社会の多くの場面で大事な能力と言えます。

B君の場合も、配列と理解がほぼ平均のあたりにあり、A君と同じようなことが言えそうです。

C君の場合も、配列の成績が希望を与えてくれます。また、符号がよく、手先の器用さが注目されます。

D君も、上に示されているように、精神遅滞児というように判定されましたが、配列と理解が平均の範囲内にあり、そのような判定は、D君の潜在力を看過しています。

E君は、学業成績が著しく悪く、ご両親がとても心配しています。成績が悪いことは、知識や算数や符号が最低点であることから明らかです。しかし、迷路が普通であることは、どこかに活路が見出せることを示唆します。非常に残念ですが、それがどこなのかは、わかりません。まじめで優しい性格のD君は、特定の社会環境に順応可能であると予測できます。

第3節 新しい基準

深層にある言語能力

IQよりも言語能力のほうが難読症により大きな意味をもっていると思われれます。エリック・レネバーグという有名な心理言語学者は、つぎのように言っています。

「言語を獲得するのに高い知能は必要ない。12歳でIQが50, 20歳で

IQ が 30 であれば、調音がまずかったり、文法的な誤りをすることはあるが、完全に言語を所有している」(E. Lenneberg, *New directions in the study of language*, MIT Press, 1964, p. 80.)

ここでの言語能力とは、話しことばとか書きことばとか手話とは中立で、抽象的なものです。もしレネバーグの言うことが事実なら、私たちの難読児たちは、仮に IQ が 60 でも、言語能力はあることになります。もちろん、IQ が低く、言語能力も低いというケースもありますが、事実、私たちは、難読児たちが話しことばを使って日常生活をしていることを知っています。ここで最も大事なことは、難読児たちが、その言語生活をほんとうに何ら不自由なく送っているのかどうかということです。もし話しことばについて、発話や発話理解が十全であるとすれば、耳と口による言語活動は、OK だということです。それは、とりもなおさず、基底にある言語能力は万全であるという意味です。もしそうなら、難読児たちは、それをベースにして、今度は、目と手指による言語活動を学ばばよいことになります。ただし、すでに述べたように、往々にして視覚空間操作と手指の運動技能が苦手です。しかし、それでもそのハンディーは、表層的・技術的なものであり、何らかの解決法は見つけられそうです。したがって、やはり核心的なことは、深層にある言語能力がしっかりしているかどうかです。

つまり、読むことについて言えば、聞いて理解（聴解）できるのであれば、何らかの補助があれば、見て理解（読解）できるはずである、ということです。言い換えると、耳と目の能力は、それほど差がありません。

(耳の鼓膜に与える音波の複雑なパターンも、目の網膜に与える光波の複雑パターンも、同じくらいの効率で左脳のウェルニッケ野に情報を伝えるということです)

しかし、期待に反し、多くの研究によれば、難読児たちは、話しことばの情報授受や情報操作が普通児に比べて微妙に劣るようです。私たちは、つぎのような発話理解力検査をしました。下にあげた(1)から(4)の文をテープレコーダーに録音し、子どもは図1のような絵をいくつか見ながら、テ

新しい基準

プの文を2回聞き、適切な絵に○をします。テープの文および正答率は、次ページに示す通りです。

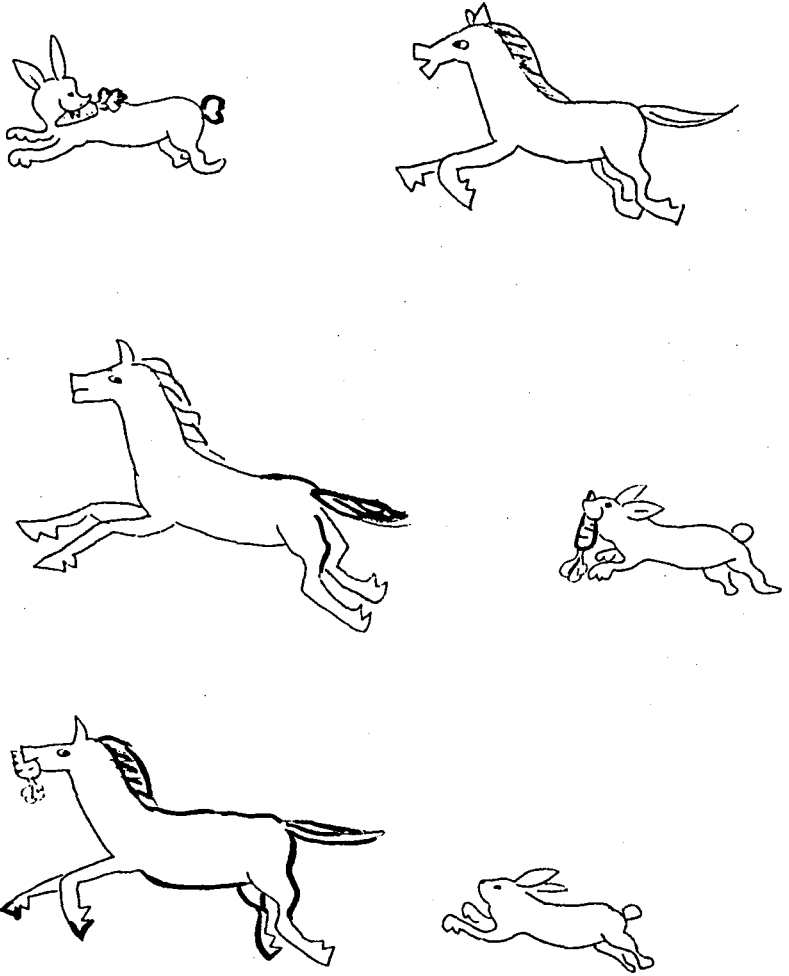


図1 うさぎと馬の追いかけっこ

ことばの扉教室

話ことばの理解力の検査

1994年2月5日(土)

小学生グループ(8名)

構文理解(聴解力)

正答率

- 1 うさぎが追いかけているのは馬です。(62.5%)
- 2 うさぎを追いかけているのは馬です。(75%)
- 3 馬が追いかけているのはうさぎです。(75%)
- 4 馬を追いかけているのはうさぎです。(75%)
- 5 うさぎは馬に追いかけています。(75%)
- 6 馬はうさぎに追いかけています。(87.5%)
- 7 うさぎに馬は追いかけています。(62.5%)
- 8 馬にうさぎは追いかけています。(75%)

正答率

- 9 馬がにんじんをくわえているうさぎを追いかけています。(50%)
- 10 うさぎがにんじんをくわえている馬を追いかけています。(50%)
- 11 馬がにんじんをくわえてうさぎをおいかけしています。(50%)
- 12 馬がにんじんをくわえてうさぎに追いかけています。(62.5%)
- 13 にんじんをくわえているうさぎを馬が追いかけています。(100%)
- 14 にんじんをくわえている馬をうさぎが追いかけています。(87.5%)
- 15 うさぎをにんじんをくわえた馬が追いかけています。(37.5%)
- 16 うさぎににんじんをくわえた馬が追いかけています。(12.5%)

第1文から8文までは、2枚の絵の中からひとつを選びます。ですから、でたらめに答えても50%の正答率が得られることになります。平均的には、50%のランダム反応よりも統計的に有意に高い結果になっていますが、概して聴解力は十分に高いとは言えませんでした。第9文から16文までは、4枚の絵の中から正しい絵をひとつ選ぶ課題ですので、ランダム反応

では、25%の正答率になります。この中では、第13文と第14文がよくできています。これらは、言語学では、スクランブルがかかった文と呼ばれています。目的語が前置されていますが、この形になると情報処理が容易になると言えます。

ともあれ、聞いて理解できる第13文などについては、読んで理解できるようになることは遠い先ではないでしょう。しかし、第16文のような複雑な文は、聞いて理解することがとても難しく、したがってそれを読んで理解することも大いに困難を伴います。そのような文の読みの指導は、聞いて理解できるようになるまで、保留します。

読解力と聴解力

このように、聴解力は読解力の基礎であると言えます。その意味でも、小さいころの読み聞かせは、大切です。私たちは、ある読書力検査を行いました。ただし、別の機会に、同じ読書力検査を話ことばで実施しました。つまり、聴解力検査をしたこととなります。たとえば、図2を提示し、文章(A)を読ませる代わりに、聞かせて答えさせます。



文章(A) 見る・聞く・かぐ・味わう・さわる。この五つのはたらきが絵で現してある。さわるはたらきの絵に○を、かぐはたらきの絵に×をつけよう。

図2 聴解力（読解力）検査

ここでは、事例としてR君の場合を見てみましょう。R君は、13歳1か月です。これを生活年齢と呼びます。また、WISC-Rで精神年齢が算出

されます。そして、この聴解力・読解力の検査で、読書年齢と聴解年齢がわかります。結果は下の通りです。

R君 (13;01) の場合

生活年齢 (CA) 13;01

精神年齢 (MA) 9;01 (-4;00)

聴解年齢 (LA) 8;06 (-4;07)

読書年齢 (RA) 7;03 (-5;10)

ここでは、「聴解年齢 (LA: Listening Age)」という新しい概念を導入しました。さらに加えて、「発話年齢 (SA: Speaking Age)」という概念も考えられます。発話年齢は、現在のところ測定できませんが、ある程度は推定できます。R君の場合、読書年齢 (RA) < 発話年齢 (SA) < 聴解年齢 (LA) < 精神年齢 (MA) < 生活年齢 (CA) の順に能力が並んでいると考えられます。そうすると、読書年齢を発話年齢に近づける。さらには読書年齢を聴解年齢に近づける。そのような至近目標をもって、読書指導を始めることが最も理にかなった基本であると結論できます。すなわち、自分がしゃべることば (語彙や構文) を読んで理解できるようにする。自分が聞いて理解できることばを読んで理解できるようにするということです。

難読症とは、読書年齢と発話年齢の差、読書年齢と聴解年齢の差、読書年齢と精神年齢の差が大きいこと、というように定義することができます。そして、その差を埋める順序は、ここにおのずと定まってくることになります。(ただし、すでに述べたように、知能検査が出す精神年齢の解釈は、必ずしも妥当ではないということに注意してください)

第 3 章

指導の基本と方法

第1節 学習プロフィール

第2章の新しい基準を念頭に置き、子どものための学習プロフィールを作ってゆきましょう。これは、まさに手作りの読書指導と読書記録の試みです。私たちのことばの扉教室では、つぎの2ページに示すような「お子さんのプロフィール」と「学習プロフィール」の用紙をたくさん刷って、お母さん方に配りました。

学習プロフィールの作成方法

1 読書語彙カード

- 1) お母さんは、お子さんとやさしく対話をします。そのとき、お子さんが発話した語で、キーワードであったり、おもしろそうであるが、読めそうにない語をさりげなくカードに書きます。そのような語を4-6語集めます。(おもしろそうな語には、いろいろな基準があります。たとえば、お子さんに興味のある内容を表す語、コミュニケーションの上で大切と思われる語、読み物の中に出てきそうな語などです) たとえば、放課後の話しをした場合、お子さんがおもしろそうに、その日のできごとを話すうちに「放課後」「体育館」「ラケット」「卓球」「逆転」といったことばを使ったとします。これらは、いずれも読めそうにないと判断すれば、すべてカードに書きます。
- 2) その日のうちの適当なときに(カードを作った直後でもよい)、もう1度その話題を出して、カードを1枚ずつ見せながら読み方を教えます。もし最初から読めるものがあれば、たとえば「ラケット」は予想に反し

お子さんのプロフィール (記録 平成 年 月 日)

氏名 () 生年月日 年 月 日

- 1) 生まれたときの体重 (g)
- 2) 現在の身長 (cm) 現在の体重 (kg)
- 3) 視力(右目 左目)
- 4) 利き手 (右利き 左利き 両手 その他)
- 5) 利き目 (右目 左目 両目 その他)
- 6) 現在かかっている病気 ()
- 7) 既往症 ()
- 8) 得意な/好きな教科 ()
- 9) 不得意な/嫌いな教科 ()
- 10) 好きな食べ物 ()
- 11) 嫌いな食べ物 ()
- 12) 趣味 ()
- 13) WISC-R 総計 () 言語性 () 動作性 ()
- 14) 読書力検査 標準521 BI型(金子書房)
 - 総合 ()
 - A. 語の認知 ()
 - B. 文の理解 ()
 - C. 節(文章)の理解 ()
 - D. 漢字読み ()
- 15) 聴解力検査
 - E. 文の理解 ()
 - F. 節(文章)の理解 ()
- 16) 潜在力
 - G. 文の理解 $G = E - B$ ()
 - H. 節(文章)の理解 $H = F - C$ ()

学習プロフィール

月 日 から 月 日までの学習活動

1) 漢字語カード作り

A) よく読めるようになった漢字語 (N=)

B) 読めるようになった漢字語 (N=)

C) まだ読めない漢字語 (N=)

2) 読み聞かせ

A) 読み聞かせをした本

作者 ()

書名 ()

分量 (ページから ページまで)

回数 (回)

C) コメント

★無限への挑戦は、この小さな1枚のプロフィールの積み重ねです。これ
が十枚と増えてゆくつれ、すばらしい変化が生まれると信じておりま
す。継続は力なり。その継続は、お母さんや周囲の大人のご尽力にかっ
ています。ぜひ、最後まで続けていただきますようお願いいたします。

広島大学総合科学部難読相談室

て読めるかもしれませんが、それは特に必要ではありませんので、捨ててもよいでしょう。残りのカードは、お子さんが注意するような雰囲気の中で何回か繰り返し、教えてください。たとえば、「授業が終わって、『放課後』・・・」と言って「放課後」のカードをおもむろに見せます。以下、最後まで1セットが終わると、順番を変えて、何回か見せて読み方を尋ねたり、答を言ったりします。

- 3) そのようなやりとりをしながら、お母さんは、そのカードの語がどのくらい読めるようになったかを判断します。たとえば、「放課後」のカードは即座に読めて、もう十分に覚えて、ほかの漢字と混ぜてもすぐに言えそうだと判断すれば、「よく読めるようになった語」の欄にその語を記入します。(その欄は「漢字語」となっていますが、低学年の場合はカタカナ語でもひらがな語でも、最初にそれらが読めなかったのであれば、記入してください) 1セット4-6枚で提示すると読めるが、完全に覚えたとは言いがたいようであれば、「読めるようになった語」に記入します。1セット4-6枚で提示し、読めたり読めなかったりで、覚えていないような感じがするなら、「まだ読めない語」の欄に記入します。これらの判断は、お母さんの勘を働かしてください。はじめのうちは、誤った判断も少なくないでしょう。また、お子さんの記憶が揺れていることもあります。しかし、だんだん正確になっていくはずです。
- 4) 後日、「読めるようになった語」や「まだ読めない語」のカードの中から4-6枚ほど適当なものを選び、再度それらの学習を試みてください。できれば、コミュニケーションの形で提示します。たとえば、「ケンちゃんのクラスでこれが一番うまい子は誰？」と尋ねながら、「卓球」というカードを見せると、つぎからはそのカードの学習が促進されるかもしれません。そして、それらについて、3)と同じ要領で記入します。もし「逆転」が依然として読めないようでしたら、もう一度「まだ読めない語」の欄にそれを記入するか、コメントの欄に記入します。それは、手ごわい語です。しばらくは、そのような語は無視して、新たな語を増

学習したことば

やすほうが効率的かもしれません。

これらは、1週間くらいの期間に区切って、毎日少しずつ（1-3セットくらい）「学習プロフィール」に記入します。カードはカードで、どんどん増えてゆきます。段ボール箱にカードが一杯になったら、実に壮観です。それは、お子さんの心の一部であり、宝物です。

2 読み聞かせのテクニック

- 1) おもしろそうな物語を近くの図書館から数冊借りてきます。それは、お子さんが選んでもいいし、お母さんの判断に委ねてもよいでしょう。
- 2) 一緒に文章を見ながら、お母さんは、お子さんが目や指で追っていきけるややゆっくりしたスピードで上手に朗読し、読み進んでいきます。ひと区切りできそうなところで小休止します。そして、物語がどう展開してゆきそうか、お子さんに推測させます。たとえば、シートン動物記の『オオカミ王ロボ』では、「ロボはつかまえたシカをどうすると思う？」といった質問をします。できるだけおもしろい質問をして、サスペンスを出してください。これは、予測・期待をしながら、物語の中に入って深いレベルの情報処理をしてゆくためです。これによって読み聞かせが楽しくなってゆくと思います。また、このとき、お子さんの口から出てくることばをカードに書き、読書語彙拡大の手段にすることもよいでしょう。
- 3) このようにして、読んだところまで1週間くらいに区切って、「学習プロフィール」に記入します。お子さんが特におもしろそうに読み聞かせを楽しんだ箇所や有益な箇所などがあれば、コメントの欄にお書きください。

第2節 学習したことばのいろいろ

具体例として、小学校3年生のJ君の学習プロフィールをちょっと見てみましょう。夏休みのころであり、学習量は少しです。お母さんのコメン

トは「夏休みなので、しっかり頑張ろうと思っていたが、学校の宿題やほかの子（兄弟）の用事もあり、思うに任せなかった」ということでした。耳からことばを教えることは、お母さんが主として口を動かすだけで自然にできますが、目からことばを学習するには、紙と鉛筆が必要であり、慣れるまでは、むしろお母さんのほうが大変だと言えます。

」君の学習プロフィール

7月17日から7月30日までの学習活動

1) 漢字語カード作り

A) よく読めるようになった漢字語 (N=11)

腹	落とし穴	一瞬	映る	綿	漫画
覚える	苦しむ	生麦	着く	着る	

B) 読めるようになった漢字語 (N=11)

温泉	主人公	大丈夫	冗談	生意気	連続
犯人	大変	苦心	生米	木の葉	

C) まだ読めない漢字語 (N=24)

助ける	悔しい	切符	任す	残る	規則
勝負	復活	黙る	態度	隠れる	釣る
殴る	腕	変わる	譲る	結構	震える
選手	苦手	小川	一生	楽をする	大木

2) 読み聞かせ

A) 読み聞かせをした本

作者 (寺村輝夫)

書名 (『こまったさんのカレーライス』)

B) 読み聞かせをした本

作者 (高木実・高木幸子)

書名 (『はじめまして世界地図』)

学習したことば

7月31日から8月15日までの学習活動

1) 漢字語カード作り

A) よく読めるようになった漢字語 (N=9)

切符 助ける 生意気 楽をする 震える 大木
小川 苦手 温かい

B) 読めるようになった漢字語 (N=2)

生米 大変

C) まだ読めない漢字語 (N=32)

釣る 隠れる 黙る 復活 勝負 腰
規則 残る 任す 悔しい 木の葉 苦心
冗談 大丈夫 主人公 選手 結構 譲る
変わる 態度 温泉 早速 捨う 倒す
断る 額 席 汗 若い 牢屋
殴る 腕

2) 読み聞かせ

A) 読み聞かせをした本

作者 (灰谷健次郎)

書名 (『ろくべえ まってろよ』)

B) 読み聞かせをした本

作者 (アンデルセン)

書名 (『はだかの王様』)

8月16日から8月19日までの学習活動

1) 漢字語カード作り

A) よく読めるようになった漢字語 (N=10)

黙る 木の葉 主人公 温泉 早速 捨う
額 若い 牢屋 大変

B) 読めるようになった漢字語 (N=5)

復活 残る 苦心 連続 腕

C) まだ読めない漢字語 (N=19)

釣る 隠れる 勝負 腰 規則 任す
 悔しい 犯人 大丈夫 選手 結構 譲る
 変わる 態度 倒す 断る 席 汗
 殴る

2) 読み聞かせ

A) 読み聞かせをした本

作者 (アンデルセン)
 書名 (『はだかの王様』)

B) 読み聞かせをした本

作者 (アンデルセン)
 書名 (『そらまめの上にてねた王女さま』)

C) 読み聞かせをした本

作者 (スピリ)
 書名 (『アルプスの少女』)

8月20日から9月2日までの学習活動

1) 漢字語カード作り

A) よく読めるようになった漢字語 (N=9)

野球 汗 変わる 犯人 勝負 腕
 自然 息 生米

B) 読めるようになった漢字語 (N=2)

態度 苦心

C) まだ読めない漢字語 (N=18)

連続 残る 復活 断る 殴る 席
 倒す 譲る 結構 選手 大丈夫 冗談
 悔しい 任す 規則 腰 隠れる 釣る

学習したことば

2) 読み聞かせ

A) 読み聞かせをした本

なし。

この読書指導について、2点だけ気づきを述べておきます。第1は、読み聞かせをした物語の中に豊富な語彙があるということです。たとえば、『はだかの王様』を読んだのであれば、「裸」や「王様」などは、キーワードであり、物語の世界に浸った余韻に乗じて、その読み方を教えて欲しいと思います。これについて、今の児童用の物語において平仮名が乱用されているのは残念です。第2は、まだまだ読めそうにないと思われる漢字語は、何度何度も提示するよりも、しばらくはそのカードは保管しておいて、別のことばの学習を試みるほうがよいと思われます。子どもに学習できるという感触を与えることが最優先です。

第 4 章

ことばの扉教室

第 1 節 教室の実践風景

家庭でいきなり読書教育をするといっても、どこからどのように始めるかわからないので、手本を示して欲しい。そのような保護者の方々の要望に少しでも応えたく、広島大学難読相談室では、ボランティアの先生とともに、1993年4月から広島大学総合科学部（東千田キャンパス）で毎月第1・第3土曜日、午後2：30-4：00「ことばの扉教室」を開きました。そこでは、個々の難読相談を受けの一方、子どもを能力別にクラス分けして、スクーリングをおこないました。クラスは、小学校の低学年と高学年および中学校の3クラスでした。暑いときも、寒いときも、雨が降ったり、台風が来そうなときもありました。ボランティアの先生方はとても熱心でしたし、保護者の方々も遠路はるばると来ていただきました。この教室を楽しみに毎回、参加されるお子さんもいましたが、何度か授業を参観し、それから来られなくなったケースや断続的に参加されたケースもありました。以下では、宮本由美子先生の実践記録に基づいて、小学校低学年の様子を紹介します。

「ことばの扉教室」での指導に携わって

宮 本 由美子

まず、セミナーでは「読み聞かせと漢字学習を指導の柱として、これにことば遊びやクローズ練習などをうまく組み入れていく」という方向性が示されました。その後、毎回のセミナーでさまざまな試みの提案や検査の要請がありました。検査のための時間も多く、求められた内容すべてをこなすというわけにもゆきませんでした。具体的な教材の選択や教材研究や授業の進め方はすべて私たちに任されていたので、まさに手探りの授

業でした。「惨敗！」といった日もありましたし、「おっ！」と手ごたえの感じられた日もありました。

1993年4月17日（対象は1年生）

指 導 内 容	子どもの反応
<p>1. ことば遊び（メタ言語活動）</p> <p>1) 名前の中の字で遊ぼう。 例. たーかーゆーき</p> <p>A) 「と」のつくことばを言ってみよう。</p> <p>B) 「たーかーゆーき」を反対から言うと？</p> <p>C) 「たーかーゆーきーけーいーこ」を使ってことばを作ろう。</p> <p>2) 歌を歌おう。</p> <p>A) 「チューリップ」の歌を「い」を抜いて歌ってみよう。</p> <p>B) 「ちょうちょ」の歌を「な」を抜いて歌ってみよう。</p> <p>3) 反対のことばを考えてみよう。</p> <p>A) 「小さい」の反対は？</p> <p>B) 「遠い」の反対は</p> <p>C) 「明るい」の反対は？</p> <p>4) しりとりゲームをしよう。</p>	<p>2-3個ずつ言えた。</p> <p>音からではできない。</p> <p>板書すると言えた。</p> <p>難しい。少し文字を加えると、徐々にできてきた。</p> <p>照れてあまりのってこない。</p> <p>「反対のことば」の意味もよくわからないようである。</p> <p>3つで打ち切る。</p> <p>身近な物の名前が多く出る。</p>
<p>2. 読み聞かせと内容理解</p> <p>1) 教材『たからものとんだ』（もりやまみやこ作）</p> <p>A) 「たからもの」って何かね？と問いかけておいて、教師が朗読。（約13分）</p> <p>2) 内容理解</p> <p>A) 登場人物は？</p> <p>B) それぞれの宝物は何？</p> <p>C) どのようにしてその宝物を手に入れた？</p> <p>D) きつねの子の気持ちは？</p>	<p>物語が長すぎて集中力が続かない。</p> <p>AとBはほぼわかった。</p> <p>CとDはまだ1年生には無理な質問であった。</p>

コメント

ことば遊びは何とかできました。難読児にこのようなメタ言語活動を行って難読症の出現を食い止めたという研究がイギリスでなされています。ここでは、サンプルとして適当な語を選びましたが、家庭で継続的にいろいろなことばを試してみると、やがてそれが読み書き学習の推進力になると思われます。楽しいことば遊びであれば、子どものほうからねだってくるでしょう。このゲームも子どもが飽きる直前にやめることがポイントです。また、おもしろさを長期にわたって維持することは、指導者側にとってチャレンジングな課題であり、工夫が求められます。



読み聞かせは、集中して聞ける時間が6-7分が限度のようでしたし、短い物語でなければ内容把握も難しいようでした。したがって、長い物語の場合、句切りのよいところで、休止すべきでした。理想的には、サスペンスを高めるためにおもしろそうな場面でやめることも上策です。「つぎにどうなるかなあ？」と言いながら、子どもたちにわいわいと議論させることができれば、おのずと理解が深まります。このような言語活動は、話しことばを媒体としていますが、基本的には、書きことばの世界、物語の世界での言語活動です。耳から、物語の構造や書きことばでよく使われる構文や語彙を学んでゆきます。それは、つぎに目から学ぶときにしっかりとした基礎になります。

物語に出てくるキーワードは、板書すると、きわめて効果的です。ここでは、「宝物」や「飛ぶ」などを漢字で提示すると、すぐに覚えるでしょう。できれば、話の流れの中で、ときにはさりげなく、ときにはドラマティックに板書すると、効果は一層高まります。(これは、石井式漢字指導法のテクニックです) 学年配当にない、といったようなことを心配する必要はありません。やさしく覚えられるものはどんどん教えてください。

ともあれ、何よりもこの教室に参加する子どもについて知ることから始めなければ、指導が非常に難しいことを痛感しました。現在、どのくらい読み書きができるのか。理解力はどうか。学習能力はどうか。これらを知っ

た上で、教材の選択や指導法を考えなければいけません。そのためには、読書力検査などを急がねばなりません、すぐにというわけにもいきませんので、今は、今日の感触を参考にしてつぎを考えるしかありません。

1993年5月1日（対象は低学年・中学年）

指 導 内 容	子 ども の 反 応
<p>1. 漢字学習</p> <p>1) 色を表す漢字の読み方を覚えよう。 色紙に書いた漢字を見せて、色覚的に印象づける。</p> <div style="display: flex; align-items: center; gap: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">赤</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">青</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">緑</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">金</div> </div> <p>などのカード</p> <p>2) 絵カードを使って事物を表す漢字の読み方を覚えよう。</p> <div style="display: flex; align-items: center; gap: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">鳥 表</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">  裏 </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">花 表</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">  裏 </div> </div> <p>などのカード</p>	<p>とても興味を持ち、よく学習できた。 何度も繰り返すことができ、色紙を使わずに、全部読めるようになった。</p> <p>この学習もスムーズにできた。</p>
<p>2. 内容理解・漢字学習・音読練習を念頭に置いた読み聞かせ</p> <p>1) 教材は、『ティッチ』（絵本）バット・ハッチソンス作。絵も見せながら、ゆっくり読み聞かせを行（約3分）。</p> <p>2) 内容理解</p> <p>A) 誰が出てきた？ B) 3人の持ち物は？ C) 大きい物と小さい物を比べてみよう。</p> <p>3) 漢字学習 「男の子、自転車、木、家、風車、手、種、植木鉢」</p> <p>A) 絵を見せ、イメージとともに覚える。 B) 読み聞かせながら、ストーリーの流れの中で覚える。</p> <p>4) 音読練習 A) 『ティッチ』を少しずつ輪読する。</p>	<p>じっと絵本に見入っている。</p> <p>OK. 何度も絵本を読み返し、みんなで確認する。</p> <p>全員が全部読めるようになった。 短い文章なので抵抗はあまりない。Y君は文末およびカタカナ語がうま読めない。</p>

コメント

今日は大成功だったと思います。色紙と絵カードを使った指導で、子どもたちは楽しみながら学習し、ちゃんと漢字を覚えて帰りました。





漢字は、字画の複雑さではなく、その表す意味が子どもに受け入れやすいかどうかで学習の難易が決まることが実感されます。意味にハイライトを当てるためには、実際のきれいな色彩や絵が威力を発揮しました。絵なら何でもよいというわけではありません。指導者側にとっては難しいことですが、子どもが喜んでコメントしたくなる絵や子どもを魅了する絵が望まれます。もちろん、優れた絵本の中にそのような絵は多く見い出せませんが、それだけでは十分ではありませんので、普段から少しずつ集めておくとういでしょう。絵のじょうずなお母さんならご自分でどしどし描いてください。少しくらい下手でも、子どもは案外喜んでくれるので手作りの絵の利用をお勧めします。

読物も、思い切って絵本したのが功を奏したようです。文章理解は、「短いので何度も繰り返して読める」とか「絵がヒントとなる」ので、うまくいったようです。

ストーリーの流れの中で漢字を教えることは、「ああ、この字はあの話のところにあった。確か、こういう文章だったから、…」といった想起が可能になり、棒暗記ではない生きた学習となったと思います。「石井式漢字教育」で有名な石井勲先生は、日本昔話を幼稚園児にしながら、黒板に「雀」や「柿」や「猿」などを随時書いてゆき、話が終わったあと、園児にそれぞれの漢字の読み方を尋ねました。園児たちは、すべて正しく答え、参観に来られていたお母さん方を驚かせました。私たちのお子さんの場合も同じような効果的な学習が期待できます。本日の授業では、ストーリーの展開に伴う絵本と漢字とが強く連合し、難読児にとって好ましい学習の一端を得た感がありました。いつまでも絵に頼ってばかりではいけないのですが、ボランティアの先生方との話し合いでは、まずは、ここから始めてみようということになりました。一方では、魅力あるお話や読み

聞かせができることが、教師の側に課せられた課題です。

1993年6月19日（対象は低学年・中学年）

指 導 内 容	子どもの反応
<p>1. ことば遊び</p> <p>1) 五十音表のアプリケを使って遊ぼう。</p> <p>え  う </p> <p>い  あ </p> <p>A) 果物や動物の形のアプリケを見せて名前を早く言う。</p> <p>B) 仲間分けをする。 果物 [にんじん・りんごなどの絵] 勉強のときに使うもの [鉛筆やノートなどの絵]</p> <p>C) 「あ」や「か」などの文字アプリケを見せて、その文字で始まる語を考える。</p> <p>2) 指の名前を覚え、その漢字も言えるようにしよう。</p> <p>A) 「親指、人差指、中指、薬指、小指」</p> <p>B) 手遊び歌「親指さん、かけて、…」も交えて指導。</p> <p>2. 読み聞かせ（内容理解、漢字、音読）</p> <p>1) 教材は、『ぐりとぐら』なかがわりえこ作。絵も見せながら、ゆっくりと朗読する。</p> <p>2) 内容理解</p> <p>A) 道で見つけた大きなものは？</p> <p>B) 卵で何を作ることにしたの？</p>	<p>一番に言おうとはりきって大声で答える。</p> <p>手を使って分ける。 作業を楽しんでいる。 「何のグループ？」という範ちゅう化の質問にも答えられた。</p> <p>指の名前を知らない子どもが多い。 手遊び歌で繰り返すうちに覚える。漢字も読めるようになる。</p> <p>6分間であったが、興味深く聞く。</p> <p>OK.</p> <p>OK.</p>

- C) 持って帰るのに困った2人はどうした？
 D) カステラ作りのために用意したものを思い出して書いてみよう。

3) 漢字指導

- A) 「森、大きい、卵、石」およびカタカナ語『ぐりとぐら』を要約し、一部を漢字やカタカナに直した十行程度のプリントを用意した。
 (今回は音読練習に力を入れるため、漢字学習は少なめにとどめた)
- B) フラッシュカードを作り、文章中の読みにくいカタカナ語(リュックサック、ボール、マッチなど)や平仮名語(ちょっとなど)をすばやく読む練習を加えた。

4) 音読練習

- 上記のプリントを使用し、つぎの順序で練習。
- A) 教師の範読を聞かせながら、文字を目または指で追う。
 B) 少しずつ範読のあとについて音読させる。
 C) 教師と声を合わせて音読する。
 D) 子どもたちに斉読させる。
 E) 1人で読む練習をする。
 F) 友達(そして親)の前で1人で読む。

OK.

思い出すことはできるが、書くことに抵抗がある。字の間違いが多い。
 1人1-3語書き、1人1つずつ発表。

漢字はすぐに覚える。

拗音や促音はやはり難しい。

初めはたどたどしい読み方をしてた子どもも少しずつなめらかに読めるようになる。

1人で読めると拍手。

コメント

「難読症の子どもは指の名前を知らないケースが多い」というセミナーでの話から、今回は、指の名前を学び、その漢字を読めるようにすることを目標のひとつにしました。確かに、子どもたちは、指の名称をほとんど知りませんでした。手遊びをして、自分の指に触れ、五感を使うように心がけました。こうすることで、より鮮明に記憶を刺激するし、楽しんで学

習できると思ったからです。結果は成功でした。ただし、指の名称を知らないのは、難読症およびそれに関連する状況の結果であって、原因ではありません。だから、指の名前を覚えたからといって、ただちにこれまでの問題が氷解するわけではありません。しかし、このような難読症の結果をひとつひとつ解消してゆくことが、難読症に対処してゆくことでもあります。

「楽しく学ぶ」は、ことばの扉教室の最大のキーワードです。この点では、アプリケを使ったことば遊びは、子どもたちに好評でした。幼いうちからこうしたことば遊びにいそむことは、子どものことばを豊かにしてゆく上でとても大切です。このような言語活動で難読症の出現を未然に防ぐ、と言っても過言ではありません。

読み聞かせの教材は、前回に参加したS君が、料理が大好きというので、卵でカステラを作るという内容のこの絵本を選びました。リズムカルで楽しい文章で綴られています。授業中の手ごたえからも、適切であったと思います。音読については、フラッシュ・カードによる学習が実にスムーズにいきました。漢字だけでなく、読みにくいひらがな語やカタカナ語をカードに書いておき、ぱっと見せてすぐに読めるように練習する。こうしてすぐに読めるようになった語は、一瞥語と呼ばれます。この一瞥語彙が増えれば、徐々に速読へとつながってゆきます。

なお、今回は、少し書くことを加えてみましたが、これにはかなりの抵抗がありました。やはり、理解力（読む力）を十分に整えたときに発表力（書く力）を併行的に導入すべきであり、今はまだその時期ではないのかもしてません。書く指導は、もう少しやさしい形態を工夫する必要がありますがありました。

1993年7月3日(対象は低学年・中学年)

指 導 内 容	子 ども の 反 応
<p>1. 読語練習・復習</p> <p>1) 漢字語の復習 これまでに学習した漢字(語)をフラッシュ・カードを使って復習。</p> <p>2) クローズ練習(空白を文字や語で埋める)</p> <p>A) 語レベルの練習 ロケ○ト、ライ○ン、チ○コレート、 きんぎ○など。</p> <p>B) 文レベルの練習 いもうと○3歳です、など。 文章レベルの練習も用意したが、現段階で使用すべきでないと判断、中止した。</p> <p>2. 読み聞かせ 教材「ちょうちょだけになぜなくの」『くまの子ウーフ』神沢利子作</p> <p>1) 「頭の中で絵を描くように様子を思い浮かべながら聞こう」と指示して、朗読(約5分)。 内容理解をチェック。「ちょうちょが止まったのはどこ?」わからなければ(黒板の「絵」という文字を指して)「ここよね。これ何て読む?」と尋ねる。「そこで、(黒板の「羽」を指して)これを閉じたりしてたよね。これ何?」といった質問をする。</p> <p>2) 漢字「絵、紅茶、羽、新聞、てんとう虫、肉、地面」</p>	<p>これは毎回行っているので、反応もよい。</p> <p>これは非常に難しかった。拗音と促音の同定が特に困難。</p> <p>真剣に聞いている。 適切な箇所で笑いがあった。</p> <p>このような質問にはうまく答える。</p> <p>読めるようになる。</p>

コメント

今回の言語活動には、やや抵抗がありました。前半のクローズ練習でかなり時間を使いました。語彙の乏しさとメタ言語知識の点で問題があり、

今後は何らかの工夫が必要です。

読み聞かせの教材は、小学校2-4年生向けの『くまの子ウーフ』の中の一遍を選びました。5年生の子もいるので、内容が4年生くらいのレベルのもの、という配慮のためです。今回は、挿し絵を見せずに朗読をしました。朗読中に適切な箇所であまり笑いがあつたので「手ごたえあり、わかっているな」と思いました。しかし、細かい情景描写の理解は今一歩で、その原因を調べるという課題を教師側に残しました。

以上が宮本由美子先生の指導風景でした。つぎに、同じく小学校低学年の担当の上栗好子先生のコメントの一部を紹介します。

お母さん方は、「子どもがなかなか本を読まない」と嘆くけれど、この教室で読み聞かせをした教材の『なんじゃもんじゃ』のプリントを子どもが楽しそうに何度も読んでくれたとか、教材本『エルマ』の続編をねだられて買ったという、お母さん方からの嬉しい報告がありました。子どもは、教室で先生が自分たちに読んでくれることを喜び、それを今度は、自分のお母さんにしてあげるのです。こうして、読書の世界へ少しずつ入ってゆくように思われます。

ところが、ある子の場合、本読みが上達した矢先に、家庭の事情で2か月ほど教室を休みました。その間、家庭で何もせずに過ごし、久々に教室を訪れました。そして、本読みができなくなっていることが、お母さんにもはっきり認識できました。お母さんは「何かはじめのほうに戻ったみたい。落ちるのはすごく早い。毎日少しずつ指導することが大切だと思いました」と言っています。しかし、残念ながら、その後も同じことが何度か繰り返されました。私たちは、お母さんに、子どもの発達段階で伸び悩みの時期もあるので、あきらめずにコツコツ積み重ねるように訴えましたが、親子の間に健全な読書指導・学習習慣が確立することの難しさも実感しました。

T君の場合、アデノイド肥大で耳が聞こえにくく、手術を勧められたけれども、放置したままで、アレルギー専門の病院に通院中とのことでした。

そのお母さんが、医師に「プラスチック」を「プラチク」と聞き違えると訴えると、アレルギー性副鼻腔炎により耳管狭さくを起こして聞き取りにくいのだという説明を受けています。「聞こえ」が読字・読書学習にきわめて重要であることを説明し、学校の担任の先生にもこの状態をよく理解してもらうように勧めました。

以上が上栗先生のコメントの一部ですが、ここで音声の聞き取りと読字学習の関連について少し説明します。英語のような言語の読みを学習するためには、最小言語単位である音素を十分に知覚できなければならない、とよく言われます。たとえば、概して難読児は、pの音とbの音を聞き分けるのをやや苦手としているようです。そうすると、“bat”を“pat”と読み間違える場合、その原因は2つの文字の形が似ているだけでなく、類似する音声的な弁別ができにくいためでもあると考えられます。

日本語は音節が基本単位ですので、音節は聞き取りやすく、同定しやすいと言われています。音節を同定できることは、仮名文字の学習に関与してきます。たとえば、話しことばの「ペンギン」という語が4つに分割できることがわからなければ、「ペンギン」とか「ペンキ」とか「ペンシル」の読み方を学習するのが難しくなります。(ただし、これらをまるごと覚えるという方法もありますが、いずれは分割できるようになることを前提としています)しかし、このように分割するするのは、幼児にとっては、必ずしも容易なことではありません。なぜなら、話しことばの「ペンギン」は音響的には連続的であり、私たちは、日本語の規則にしたがって4つに

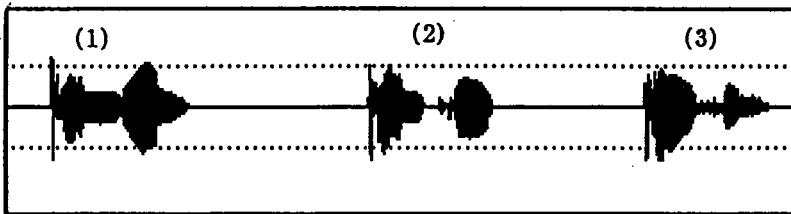


図1 奇妙な図形の4分割と3分割

分けるという約束をしているからです。下の図を見てください。(1)を4つに、(2)を3つに、(3)を4つに分割しなければならない場合、どこで区切れればよいでしょうか。実は、これらは、ある成人(男性)が(1)ペンギン(2)ペンキ(3)ペンシルという語を発音した際の波形です。答は、下の図に

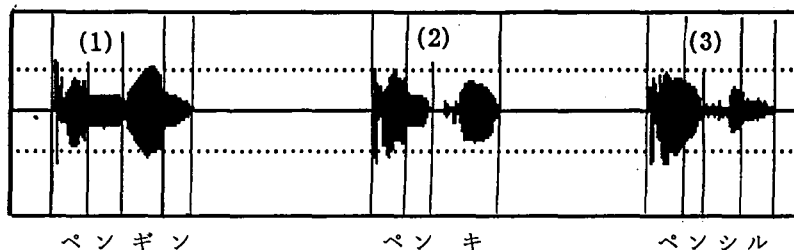


図2 3つの語の波形

示す通りです。

これについて、特徴を3つ指摘しておきます。第1は、同じ「ペ」でも音響的には、3語の中で少しずつ異なっています。日本人であれば、これらを同じ音として知覚しなければなりません。「ン」についても同様です。「ペンギン」の場合、1番目の「ン」と2番目の「ン」はかなり違ってきます。それゆえ、ひとつひとつの音節を抽象的に正しく認知しなければなりません。それは仮名学習においても重要な意味をもちます。

第2に、「ペンシル」の場合、「シル」は音響的には「シ」から「ル」までなだらかに推移しており、はっきりと区分することはできません。しかし、仮名学習ではそれを分けて、それぞれに1文字を対応させなければなりません。これができなければ、仮名学習はとても困難になります。幼児に、「ペンギン」と言いながらそれに合わせて手をたたかせると、「ペーンギーン」と言って4つたたき子ども、「ペーンギン」と言って3つたたき子ども、「ペーンギン」と言って2つたたき子どもといった具合にいろいろです。しかし、4分割する子どもと2分割する子どもとでは、仮名文字の学習あるいは知識に差が出てきます。

第3は、それぞれの音節の継続時間がとても短いということです。図2の「ペンギン」は、それぞれ、0.153秒、0.153秒、0.144秒、0.144秒、「ペンキ」は、0.162秒、0.099秒、0.279秒、「ペンシル」は、0.144秒、0.072秒、0.180秒、0.144秒です。このような瞬間的な言語単位を的確にとらて、紙面上の仮名文字と対応させることは、考えてみれば、驚嘆に値いする人間の能力と言えます。

ちなみに、英語の場合は、音節よりも小さい音素という単位に分割しなければならないので、英単語を読んだり、書いたりすることは仮名学習よりももっと難しいと言えます。参考のために、“person”（人）と“push”（押す）という語の波形を下に示しておきます。それぞれ5つと3つに分割しなければなりません。英語の読み書きの難しさがよく理解できると思います。

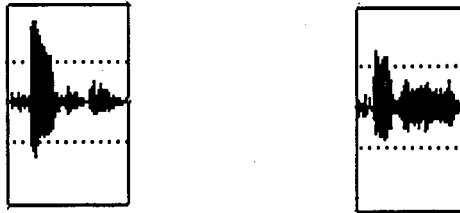


図3 英単語 person と push の波形

(person は 0.504 秒、p = 0.09 秒、er = 0.117 秒、s = 0.117 秒、on は分割困難、合わせて 0.12 秒。push は 0.45 秒、p = 0.072 秒、u = 0.099 秒、sh は 0.279 秒)

第2節 漢字学習について

聞いて理解できる語を見て理解できるようにすることが、難読児の当面の課題のひとつになります。語は、子どもにとって有意味度が高ければ高いほど、学習が容易になりますし、まさにそのような語の読みを先にできるようにすることが肝要です。丸暗記学習は、学習条件上、有意味度を低くさせる学習法であり、推奨できませんが、ここでは、保護者の方々に漢字学習のキーワードである「有意味度」の大切さを理解していただくために、3年生のS君に6個の漢字をまとめて学習してもらいました。目標の漢字は、「靴、熊、梅、姿、妻、宝」でした。これを、順番に見せて、読み方をS君に尋ねます。読めなければ、教師がその読み方を1回示します。これを、第0試行と呼びます。つぎに、順番を変えて、またひとつずつ尋ねます。読めなければ、またその読み方を教えます。それが第1試行になります。問題は、どのような漢字を何試行で学習するかです。結果は、下の通りです。○は正反応、?は無反応です。

試行	靴	熊	梅	姿	妻	宝
0	?	ひと	まいにち	?	?	しつ
1	○	○	?	ようす	?	○
2	○	○	?	あらわれる	つまる	たからもの
3	○	○	?	?	○	○
4	○	○	○	○	○	○
5	○	○	○	○	○	○

この反応からわかることは、およそつぎのようなことです。「靴」と「熊」は、実に1回で覚えました。字形は複雑ですが、これらは、有意味度が高いために簡単に覚えられます。これらは、教育漢字に含まれていないから学習を先送りにすべきである、と考えるはいけません。今覚えられる漢字はどんどん与えるべきです。幼児は、耳から1日平均数語（5－9語）を学習すると言われています。小学生も目から1日数語は難なく学習できます。難読児もそれに準じた学習が可能です。S君は、第2試行で、「宝」

を「たからもの」と読んでいます。これは、S君にとって「たからもの」のほうが「たから」よりも有意味度が高いことを示唆します。したがって、日常場面では、「宝物」のほうを先に教えるほうが有効です。たとえば、お母さんは、「今から、お母さんの『宝物』を見せてあげよう」と言いながら、「宝物」と書いたカードとネックレスをドラマチティックに見せるといったコミュニケーション活動が考えられます。

「梅、妻、姿」は、S君にはまだ難しいようです。これらは、S君の話しことばにも現れそうにない語です。「梅」は「毎日」の「毎」の部分に注目して誤反応をしています。文字の内部分析ができることの表れと解釈できそうですが、「宝」と「室」の混同は、視覚的な弁別力について問題を残します。第1試行で「姿」を「ようす」と反応しています。これは、意味的類似性に加えて、音声的類似性 (/sugata/ と /yousu/) のためであると言えます。第2試行で「姿」を「あらわれる」と言っています。これは、「すがたがあらわれる」という大きな句を想起し、それを2分し、後者を誤って選択したと考えられます。このような誤選択は、難読兎に多く見られますが、普通兎にもあります。大学生でも時に見られます。たとえば、コンピュータのスクリーンに「郵」をパッと提示し、できる限り早く音読するように指示した場合、「びん」という反応をすることがあります。これは、もちろん「ゆうびん」の誤選択のためです。ともあれ、「姿」を「あらわれる」と反応したことは、学習が一步進んだことを意味していると言ってよいでしょう。

つぎに、教授・学習の進行を見てみましょう。以下のやりとりは、ことばの扉教室で、保護者の方々のためにおこなったデモンストレーションのひとつです。対象は、小学4年生のY子さんでした。

教師 好きな物と嫌いな物をYさんに聞いてみます。まず、「好きな物」と書いたカードを見せながら)好きな物ね。これ、それから、もうひとつ(「嫌いな物」のカードを見せながら)嫌いな物。今から6種類の漢字を覚えてもらいます。さて、Yさんが朝起きて、これ(「歯磨

き」のカード)をします。歯磨きね。それから今日は学校の、... えっと、これ(「遠足」のカード)読める?

Y子 うん。

教師 じゃあ、これは読めるので使いません。そして、遠足に行って、いろんなおやつがあります。これは(「お菓子」のカード)?

Y子 (首を横に振る)

教師 これは読めません。Y子さんの好きなお菓子です。だから、このカードは好きな物のカードのほうに置いてちょうだい。いい?

Y子 (うなづいて、カードを取る)

教師 で、遠足が終わって、学校に戻ります。学校は汚れているので、これ(「掃除」のカード)をします。読める?

Y子 (首を横に振る)

教師 普通、授業が終わってするものは? 掃除。掃除、好き?

Y子 嫌い。

教師 じゃあ、「嫌い」のカードのほうに置いて。そして、ホームルームで一番いやなもの(「宿題」のカード)をもらいます。

Y子 (カードを見ずに)宿題!

教師 こらこら、これ(カード)を見て。

Y子 (ちらっと見て、「嫌いな物」のほうに置く)

教師 そして、1日が終わり、これ(「お風呂」のカード)に入ります。お風呂です。お風呂好き?

Y子 うん。

教師 では、カードは全部で6枚のカードを復習します。(「好きな物」のカードを見せる)

Y子 好きな物。

教師 これは(「嫌いな物」のカード)?

Y子 嫌いな物。

教師 はい、よろしい。じゃあ、これ(「お風呂」)。

Y子 お、ふ、ろ。(自信なさそうに答える)

教師 そう、よく読めたねえ。つぎは、これ(「宿題」のカード)。

Y子 しゅく、だい?

教師 よし、じゃあ、これは(「掃除」のカード)

Y子 …。

教師 これ、好き、嫌い?

Y子 嫌い!

教師 (笑いながら)読めないけど、嫌い?

Y子 (思い出そうとしている様子)

教師 掃除よ。

Y子 (うなづく)

教師 じゃあ、これ(「お菓子」のカード)。

Y子 おやつ。

教師 うん、ちょっと違いよ。お菓子。

Y子 (うなづく)

このあと、もう1度、カードを見せると、Y子さんは全部正しく答えられました。このやりとりは、教師側に少々作為的なところがありますが、わずかに数分しかかかっていません。このやりとりで、2点ほど注目するところがあります。ひとつは、Y子さんが、「掃除」を読めなかったけれど、それが何か嫌いな物であることを記憶にとどめていた点です。「掃除」の痕跡が記憶庫にあるわけで、1回の「掃除」のカードの提示で、部分的な学習がなされています。もうひとつは、「お菓子」を「おやつ」と間違えたことです。両者は、意味的に類似しており、ここでも部分的な学習がなされたことを物語っています。このような意味的な誤りは、難読児の漢字学習に非常に多く起こります。したがって、Y子さんの場合も、ここで教授・学習活動が終わらずに、「お菓子」が一応読めるところまでゆくべきです。

それでは、実際にどのような漢字知識体系が形成されているのか、K君の事例を見ながら、考えてみましょう。

第3節 漢字の知識 K君の事例

広島大学教育学部の学生、梅田佳代さんは、数名の中学生を指導しました。難読児が読むことにつまずく原因は、いくつか考えられます。そのひとつが漢字の読みです。どのような漢字がなぜ読めないのか、それを明らかにする必要があります。誤りの特徴次第で、指導の力点の置きどころも左右されるからです。そこで、読書指導と併行して、難読児たちが基本漢字をどのように読み誤るかを調べました。ここでは、K君の場合を見てみましょう。K君は、中学2年生ですが、読むことがとても苦手です。

K君には、小学校の教育漢字996文字の主な読み方、合計2,005通りのうち何通り読めるか、延べ長時間にわたるテストを受けてもらいました。1日75項目から150項目を日を変えて、読んでもらったのです。提示した漢字は、国立国語研究所（『児童・生徒の常用漢字の習得』）が児童・生徒に対して実施した大規模な調査に用いられものを、比較のためそのまま使用しました。テストの例は表1に示す通りです。これは、2,005通りの中から75通りを無作為に選び出し、無作為に配列しています。そのため、小学校1年で習うやさしいものから6年生の難しいものまでいろいろと混じっています。

このテストの結果は、きわめて示唆に富むものでした。まず、学年別に正答率をまとめると、つぎページの表2のようになりました。教育漢字のいろいろな読み方の知識の平均は、80%でした。また、表2で気づくように、4年と5年の間に大きな落差があります。小学校1年から4年までの漢字は漢字の画数が学年進行にしたがって複雑になっていますが、それは読みの学習については影響しないと言えます。

それでは、996文字のうち、どのような読み方でもよいので、正しく読めた漢字について、K君と国立国語研究所の結果を見てみましょう。国立国語研究所の調査結果は、煩雑な形で示されていますが、ここでは、学年配当の漢字をその当該学年の児童がどれだけ読めるか、を見ることにします。

表1 教育漢字のテストの例

1 喜劇	26 乱暴	52 松竹梅
2 お参り	27 流れる	53 収める
3 静まる	28 赤組	54 卒業
4 的の中心	29 欠席	55 割る
5 末っ子	30 行列	56 調べる
6 音色	31 結果	16 満員
7 道の四つ角	32 分かれる	57 仮の住まい
8 赤十字	33 退ける	58 危険
9 大木	34 始まる	59 吸収
10 汽車	35 口紅	60 退く
11 流行	36 旅行	61 大仏
12 喜ぶ	37 少ない	62 内閣
13 散歩	38 知る	63 紅白
14 静める	39 分ける	64 大阪城
15 事典	40 暗い	65 発展
16 仮面	41 橋をかける	66 地下鉄
17 入場券	42 始める	67 国旗
18 授業	43 消える	68 木曜日
19 退院	44 調子	69 伝記
20 複雑	45 目と鼻	70 少し
21 拡大	46 氷山	71 険しい
22 天皇	47 四つ	72 医者
23 故障	48 散る	73 仏様
24 痛める	49 日記	74 消す
25 翌日	51 満ちる	75 昔の城

K君は教育漢字の93.4%が読めます。これは、当該学年の児童の全国平均、92.7%と比べても満足できます。特に、小学校4年までは、ほぼ100%で、当該学年児童よりも優れています。ところが、表2のように、やはり4年と5年との間に落差があり、小学校5年の配当漢字がやや読めなくなっています。そして、それよりもっと大きな落差が5年と6年の

表2 K君の学年別漢字のいろいろな読み方の知識

学 年	総項目数	正 答 率
1	237	86.9
2	367	85.3
3	415	86.0
4	362	82.0
5	326	70.5
6	298	68.8
総 計	2005	80.2

表3 K君と当該学年の児童が読める漢字の割合

学 年	総項目数	正 答 率	
		K 君	当該学年児童
1	76	100.0	93.5
2	145	100.0	94.9
3	195	98.5	93.2
4	195	98.5	93.3
5	195	89.7	90.6
6	190	78.9	92.0
総 計	966	93.4	92.7

間に見られます。表2と表3を合わせると、K君の漢字の読みは、小学校4年までは何とかうまく知っているのですが、5年にひとつのハードルがあり、さらに6年にもうひとつ大きなハードルがあることがうかがえます。

もう少し具体的に、同じ漢字の中でどの読み方が難しいのか、表2を音読みと訓読み別に分けてみましょう。結果は、表4のようになっています。平均では、訓読みのほうが音読みよりも難しいようです。これは、表1のテスト形式には示していませんが、実際には、音読みの場合、2文字漢字のうちの一方にルビがふってあるので、たとえば「行列」であれば、はじめの「ぎょう」がヒントになって、「ぎょう」のつくことばを捜し、「ぎょ

うれつ」が想起されやすくなった可能性があります。もちろん、訓読みでも、「仏様」や「目と鼻」のようなものもあるものの、平均すると音読みの場合にそのようなヒントが多いようです。

表4 K君の学年別漢字の音・訓の知識

学 年	訓 読 み		音 読 み	
	項 目 数	正 答 率	項 目 数	正 答 率
1	168	87.0	69	87.0
2	200	82.0	167	89.0
3	210	82.9	205	89.3
4	160	70.0	202	91.9
5	129	51.2	197	83.2
6	125	64.8	173	71.7
総 計	992	74.9	1013	85.4

つぎに、どのような漢字が読めないのか、どのような誤りをしているのかを調べてみましょう。表3との関連で、どのような漢字が一般的に難しいのか、まず、国立国語研究所の結果を見えます（表5）。さて、これらの漢字53字は、K君にとっても難しいはずです。この53字中K君がまったく読めなかった漢字は、27字（50.9%）でした。それらは、つぎのページの表6の通りです。

ここには、いくつかの要因が関与しているようです。まず、第1は、頻度です。「巷、式、拾う、拝む」は、その意味はとても簡単ですが、ほとんど目にすることはありません。目にするようになれば、すぐ読めるようになるやさしい漢字です。それに対して、「持参、退く、築く、皇后、著者、陛下、名称」は、意味はやさしいですが、K君が耳にしそうにないことばです。いわば、知らない語の中に入りそうなものです。そのほか、「服従、仁義、納入」は、頻度も低く、その意味や使い方が少し難しいように思われます。

第2の要因は、字形の問題です。すでに、字画の複雑さそのものは学習

表5 一般的に難しい漢字（正答率）

学年	70%-79%	60%-69%	50%-59%	40%-49%	30%-29%	20%-29%
1	学空十					
3	岸宮去 幸持拾 待炭					
4	改拳量	告勢				
5	益快居 絹限採 賛収衆 設善築	除退余		称		
6	尅我兼 至宗従 熟誠納 拝否陛	后需仁 俗討弍	著		是	勸

表6 K君がまったく読めなかった漢字（A）

学年			
3	持（持参、持つ）	拾（拾う）	待（期待、待つ）
4	勢（姿勢、勢い）		
5	退（退院、退く、退ける）	余（余分、余る、持て余す）	
	称（名称）	絹（絹織物）	採（採集、採る）
	設（建設、設ける）	築（建築、築く）	
6	尅（尅）	兼（兼ねる）	后（皇后）
	従（服従、従う、従える）	熟（熟す）	需（需要）
	仁（仁義）	俗（風俗）	著（著者）
	討（討論）	弍（弍）	陛（陛下）
	納（納入、納める、納まる）	勸（勧める）	拝（拝見、拝む）
	是（是正）		

困難の原因ではないと述べました。しかし、字形は、紛らわしさというもうひとつの側面があります。これについては、後述することにして、表5の中でK君にとって難しくない漢字を見てみましょう。

表6と表7の漢字の頻度を比べるとどうでしょうか。海保博之・野村幸正（著）『漢字情報処理の心理学』（教育出版）の巻末に教育漢字の頻度表が出ています。それに基づいて、表6と表7の漢字の頻度の平均を比べて見ました。表6では、0.031 (SD=.036)、表7では、0.083 (SD=.150) でした。表7のほうが、0.052ほど頻度が高くなっていますが、この差は統計的に有意な差ではありません ($t=1.68$, $df=40$, $n.s.$)。つまり、頻度の差は認められないわけです。したがって、K君が表5の漢字を読めたり、読めなかったりするのには、頻度以外の要因によると考えなければなりません。では、意味の難しさでしょうか。しかし、表7にも、「誠実、否定」のように難しそうなものもあります。

表7 K君が読める「難しい」漢字

学年			
1	学（見学、学ぶ） 空（空気、青空、空く、空ける、空っぽ）	十（十月、十本、十日）	
3	岸（海岸、川の岸）	去（去年、過去、去る）	
4	挙（選挙、挙げる、挙がる） 告（広告、告げる）		
5	益（利益） 善（改善、善くない）	賛（賛成）	衆（観衆）
6	我（我さきに） 否（否定）	宗（宗教）	誠（誠実）

K君がまったく読めなかった漢字は、表6以外にもあります。それを表8にまとめました。合計39字で、その頻度の平均は、0.031 (SD=0.031) であり、特に低いということはありません。表6と表8の漢字が難しい理由は、K君の反応を吟味すると、推測できそうです。結論的には、(1)刺激

K君の事例

項目である図形としての漢字の同定、および(2)反応項目としての漢字に対応することば(語)の同定、のうちどちらか、あるいは両方が不十分であるということです。これは、当たり前といえば当たり前のことですが、指導をしていく上での留意点であります。

まず、(1)図形としての漢字の同定を詳しく見てみます。これは、字形の混同と言ってもよいでしょう。たとえば、「陞」を「りく」と反応しています。これは、「陞」と「陸」の字形の混乱によると思われます。以下では、このような誤りのときは、「陞 → 陸」というように表記します。表6と表8のうち、このような誤りをまとめると、表9のようになります。ただし、これは、あくまでK君の反応に基づいて私たちが推測したものであり、間違った推測をしたものもあるかもしれません。

表8 K君がまったく読めなかった漢字(B)

学年			
4	栄(栄養、国が栄える、優勝に栄える)	脈(山脈)	
5	衛(衛生) 張(主張、張る) 財(財産) 預(預金、預ける、預かる) 蚕(養蚕、蚕がくわをたべる) 肥(肥料、肥える、肥だめ、肥やす、肥やし)	恩(恩人) 統(大統領) 旧(新旧) 綿(綿織物、ふとんの綿)	損(損害) 銭(金銭) 祝(祝日、祝う) 祝(祝日、祝う)
6	看(看板) 穀(穀物) 策(対策) 尺(尺度) 就(就職) 潮(満潮、黒潮) 晩(朝晩) 蔽(蔽重、蔽しい) 私(私鉄、公と私)	揮(指揮) 遺(遺伝) 臨(臨時) 积(解釈) 推(推測) 賃(運賃) 批(批評) 覧(展覧会)	源(川の源) 孝(孝行) 疑(疑う) 樹(樹木) 忠(忠告) 認(認める) 奮(興奮、奪う) 裁(裁判、裁く)

表9が示すように、まったく読めなかった漢字66字のうち、32字(48.5%)が字形の混乱にかかわっているようです。外国では、最近、視覚難読症(ビジュアル・ディスレキシア)が問題になり始めました。英語では、a/o, b/d, p/q, u/n, n/h, k/h, f/t, m/n, m/w, M/W, C/G, O/Q, S/Z, E/F, R/K, Y/Vの混同がよく指摘されます。語レベルでは、was/saw, either/enter, left/feltなどがあります。この語の誤りをK君の反応に当てはめると、表9には挙げていない漢字の中にも視覚混乱による誤りがあるかもしれません。たとえば、K君は「展覧会」の「覧」を「ね

表9 K君の字形の混同による誤り

1 栄 → 末	12 損 → 員	23 是 → 堤・提
2 勢 → 熱	13 遣 → 貴	24 俗 → 谷
3 脈 → 派	14 壺 → 蛇	25 賃 → 貧
4 恩 → 異	15 看 → 着	26 討 → 射・尉
5 絹 → 員	16 揮 → 事	27 納 → 内
6 蚕 → 天	17 策 → 刺	28 晩 → 勉・婉
7 蚕 → 蚩	18 需 → 零	29 陛 → 陸
8 称 → 様	19 就 → 京・競・況	30 臨 → 距・巨
9 設 → 役・訳	20 仁 → 人	31 潮 → 朝
10 銭 → 浅	21 熟 → 熱	32 従 → 徒
11 綿 → 糸	22 預 → 貯	

ん」と読みました。これは、「念」との混同かもしれません。つまり、刺激語「展覧会」の中の「覧」右隣の「会」の上半分と、「覧」自体の下半分との合成漢字がK君の頭の中で瞬間的にイメージ化されたのかもしれません。

しかし、表9の結果から、K君が視覚難読症であると、即断することはできません。なぜなら、表9は、K君の言語反応に基づいて作られているからです。たとえば、「栄」を「すえ/sue/」と読みまちがえています。その音は正反応の「えい/ei/」によく似ています。また、「蚕」を「はた

る」と読んだり、「討」を「い」と読んでいます。これらは、意味が類似しています。(ただし後者は、「討論」をみて、「討つ」と「射つ／射る」を思いついたと想定した場合です) これらは、いずれもことばの問題が絡んでいます。もし視覚難読症であり、刺激項目である図形の処理に問題があるのであれば、ことばとは無関係にいろいろな図形間で混乱が普通以上に起こるはずですが、残念ながら、私たちは、そのような検査は実施していません。

言語反応については、意味的な錯綜が特徴的に見られます。そこには、字形の誤りと音形の誤りが混在しています。

表10 K君の意味的な混同

1	財産 → 倒産	6	預金 → 貯金	11	忠告 → 警告
2	蚕 → 蚩	7	源 → 麓	12	著者 → 筆者
3	綿 → 糸	8	穀物 → 作物		
4	余分 → 処分	9	仁 → 人		
5	是正 → 訂正	10	存在 → 現在		

これらのうち、伴う漢字の読み方に依拠して、推測して答えたにすぎないものもありそうです。しかし、表6と表8に示した漢字以外にも多く読み誤りがありますが、その中にも意味的な誤りと思われる誤りがたくさんありました。たとえば、幹 → 枝、修める → 努める、退ける → 負ける、至る → 達する、誤る → 疑う、泉 → 湖などです。

意味的な誤りに関連するものとして、語の誤選択による誤りは注目に値します。たとえば、K君は、「批評」の「批」を「ばん」と反応しています。どうしてでしょうか。多分、「批評」を見て、「批判」を思い出して、「批」ではなく「判」のほうを誤って選択し、「ばん」と答えたのでしょう。「判」は、「はん」だけでなく、「審判」のように「ばん」や「ばん」とも読みます。この一連の過程は、「批 → 批評 → 批判 → 判 → ばん」と表記することができます。このほかにも「妻 → 夫妻 → 夫 → ぶ」があ

りました。これよりも少し複雑な過程としては「張 → 主張 → 頑張る → 頑 → 元 → げん」がありますが、視覚的混乱も関与しています。このような誤選択の生成過程を意味的誤りの生成過程と比べてみると、誤連合の段階が共通である場合があります。たとえば、「批 → 批評 → 批判 → 判 → ばん」と表10の「存在 → 現在」を比べてみます。後者は「存 → 存在 → 現在 → 現 → げん」と表記できますが、「批評 → 批判」と「存在 → 現在」の誤連合が共通です。したがって、前者の誤選択による誤りは、誤連合・誤選択であり、後者の意味的誤りは、誤連合・正選択であると言えます。

以上、K君の漢字の知識と問題点を見てきました。誤りの特徴としては、(1)視覚的誤り、(2)意味的誤り、(3)誤選択を指摘しました。とりわけ、視覚的誤りは多く起こるようです。中国語のような漢字の学習では、視覚情報処理能力が読みの能力に深く関係しているという最近の研究は注目されず (Huang, H.S. and Hanley, J.R. "Phonological awareness and visual skills in learning to read Chinese and English," *Cognition*, 54, 73-98, 1994)。

K君以外にも、ことばの扉教室でいろいろなお子さんがいろいろな誤りを見せてくれました。中には、私たち大人が気づきそうにない反応もありました。たとえば、Y君は、「弱 → はね (羽)」「交 → ちち (父)」「君 → いし (石)」「百 → しろ (白)」「午 → うし (牛)」「自 → め (目)」のような反応をしています。これは、ひょっとして垂直無視の難読症かもしれません。ごく稀なようですが、イタリア人成人 (男子) の後天性難読症で、横書きの語の左側や、縦書きの語の下部を無視して読む事例があります (Nichelli et al. "Horizontal and vertical neglect dyslexia," *Brain and Language*, 44, 264-283, 1993)。Y君の場合は、上部を無視する傾向があるのかもしれませんが。普通児も視覚的な誤りをときどきしますが、このような視覚的な誤りは少ないように思われます。

ともあれ、このようないろいろな誤りを見るにつけ、子どもたちが、与

えられた漢字を懸命に分析し、意味づけようとしている態度を垣間みる思いがします。このような振る舞いを心にとどめ、指導の際は、臨機応変に対応してゆかなければなりません。

第4節 英語学習と難読症

ことばの扉教室では、広島大学教育学部総合科学部の学生、田原智恵さんが特別に中学生に英語を教えました。ここでは、中学3年生のG君の事例を紹介させていただきます。G君は、左利きで、知能指数も平均以上です。得意な科目は、理科と美術です。中でも、美術の成績は優秀です。それに引き換えて、国語と英語がとても苦手です。それは、読み書きがうまくできない結果です。特徴的には、第1章で言及したトム・クルーズのような感じでしょうか。文字を頻繁にひっくり返して読みます。音楽も好きですが、楽譜を読むのがうまくできません。数学もおもしろいと思っていますが、長い文で問題が出されると、問題の意味がわからないと言います。

田原さんは、G君に英語を教えるかたわら、どのような英単語の読み書きができないのかを詳しく調べました。ここでは、読みについてその特徴を見てみましょう。提示した語は、中学校1年・2年用の600語でした。その反応は、大きく4つに分類されました。正反応が392語(65.3%)、音韻誤反応が135語(22.5%)、置換反応が44語(7.3%)、無反応が29語(4.8%)でした。正反応のうち、299語(76%)の語の正しい意味を言うことができました。すなわち、基本語彙600語のうち、半分しか意味がわからないこととなります。これでは、英語の文の理解はほとんどできません。

正しく読めても、意味を間違える例としては、letter(手紙)を「紙(paper)」と答えたり、after(うしろ、のち)を「午後(afternoon)」と答えています。これは、本章第3節のK君の意味的誤りに似ています。つまり、たとえば、「letter → レター → 手紙 → 紙」という生成過程となっています。K君の場合のように、「手紙 → 紙」のような誤連合が見

られます。英語学習とは言え、この部分は、いわば日本語の世界のできごとです。

読み誤りの中で1番多いのが音韻誤反応でした。ローマ字のような読み方が多いようですが、字形の誤りと文字順の誤りもありました。それらを表11と表12に示します。

表11 字形の誤り

刺 激	反 応	刺 激	反 応
birds	diras	climb	klinb
date	bati	department	bipa:tament
job	jad	picnic	piknsio

表12 字順の誤り

刺 激	反 応	刺 激	反 応
air	ari	bottle	boti:l
coat	kotta	major	majero
third	sri:d	theirs	thri:s

G君は、漢字でも字形の誤りと字順の誤りが多いのですが、英語でも「b→d」や「m→n」のような字形の誤り、「ir→ri」や「thir→thri」のような字順の誤りをしています。

置換反応は、刺激語に対して別の語で反応することと定義します。したがって、字形の誤りもかかわっていますし、場合によっては、字順の誤りにも関係しているかもしれません。あるいは、ほかに原因が考えられるかもしれません。今後の参考のために、44語全部を列記しておきます。

表13の反応例は、欧米で盛んに研究されている後天生難読症のあるタイプに見られる反応と酷似しています。そのタイプは、深層難読症と呼ばれるタイプです。たとえば、コルトハートという学者によれば（“Deep

表13 置 換 反 応

刺 激	反 応	刺 激	反 応
dig	big	bad	bed
cat	eat	bad	bed
cry	city	cut	cute
dry	die	end	and
good	dog	feed	food
gave	give	grade	glad
head	hard	her	here
now	no	ours	our
shine	since	smile	small
sun	sure	talk	take
than	then	these	those
visit	lived	water	write
well	will	well	will
backward	blackword	become	because
caught	catched	centry	country
different	difference	drink	bright
grass	glass	guide	guard
keeping	kepting	later	letter
little	letter	often	after
phone	pushphone	popular	people
ready	readly	seventy	seventeen
thirty	thirteen	travel	twelve

dyslexia: A review of the syndrome.” M. Coltheart, K. Patterson, and J. C. Marshall (eds.) *Deep Dyslexia*, Routledge & Kegan Paul, 1986)、英語を母語とする後天生の難読症者は、つぎのような反応をしています。「life → wife」や「but → butter」のような字形の誤り、「child → girl」や「dad → father」のような意味的誤り、「goes → go」や「wrote → write」のような派生的な誤りなどです。これらは、多くの学

者が分析を試みていますが、まだわからないことも多く残っています。G君が深層難読症かどうかは、不明です。G君は、耳から英語を勉強するのはそれほど嫌いではないようです。G君は、田原さんから英語について耳からいろいろと学びました。田原さんの尽力のおかげもあったと思います。G君は、それから希望する高校に進学し、得意な美術や理科の勉強を続けています。

広島大学総合科学部難読相談室には、日本語の読み書きだけでなく、英語が読めないことについての相談もかなりあります。私たちは、実際に中学生の中で英語を苦手としている生徒がどのくらいいるのかを調査しました(松浦伸和・山田 純・川瀬啓子「隠れた難読症児と英語の学習」『中国地区英語教育学会研究紀要』1994, No.23, pp.247-251)。対象は、広島市内の公立中学校の2年生男子58名と女子50名の合計108名でした。テスト材料は、つぎの通りです。

- 1) た行逆唱 「た行を逆に言いなさい」という指示を出し、生徒は「と、て、つ、ち、た」と言い、その時間を測定。
- 2) 数字逆唱 「100から逆に2つ飛ばして、数えなさい」という指示を出し、生徒は「100, 97, 94, 91, 88, …」と数えてゆく。一定時間内の正反応数を測定。
- 3) 数字反唱 4-5桁の数字をいくつか反唱させ、その正答数を測定。
- 4) 日本語通常文の音読 164文字からなる日本語の文章(中学1年生程度)を読ませて、音読速度を測定。
- 5) 日本語カタカナ文の音読 249文字からなるカタカナ表記の文章を読ませて、音読速度を測定。
- 6) 英語文章の音読 中学1年2学期程度の40語からなる英語の文章を読ませて、音読速度を測定。

これらの調査は、7月中旬に放課後を利用しておこなわれました。これら6つのテスト間の相関は、表14のようになっています。テストの1と2と3は、バンガア難読症診断テストの一部と考えられ、これと関係が深

表14 テスト間の相関

	1	2	3	4	5
1 た行反唱	—				
2 数字逆唱	-.59**	—			
3 数字反唱	-.30**	.25**	—		
4 日本語音読	-.48**	.37**	.23*	—	
5 片仮名音読	-.47**	.41**	.24*	.62**	—
6 英語音読	-.53**	.52**	.18	.61**	.65**

* $p < .05$, ** $p < .01$.

いと難読症の可能性が高くなります。たとえば、英語の音読時間とた行逆唱の相関は、 $-.53$ とかなり高く、た行を逆に速く言えない生徒は、英語の音読も遅いというわけです。

ここで、それぞれ日本語音読、片仮名音読、英語音読を従属変数として、

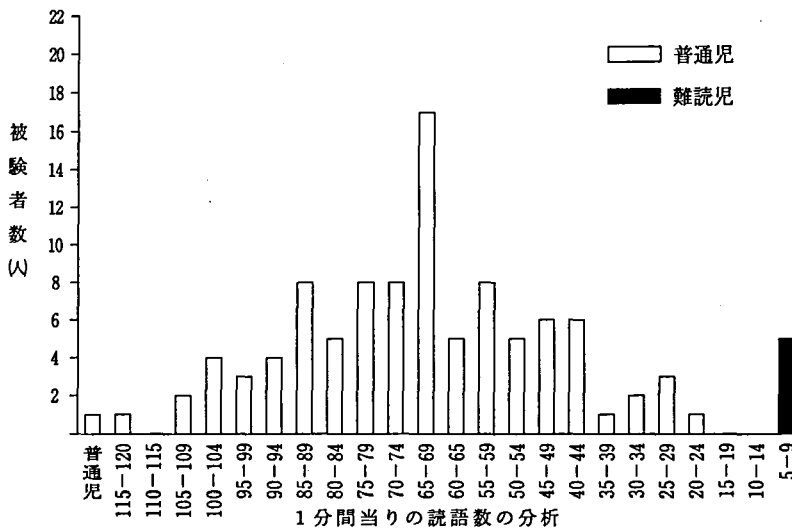


図5 英語の音読速度の分析

た行反唱、数字逆唱、数字反唱を独立変数とすると、 $R^2_{4.123} = .249$ 、 $R^2_{5.123} = .252$ 、 $R^2_{6.123} = .347$ となりました。これらの間には、有意差はありませんでした。つまり、英語を音読するにも、日本語を通常文と片仮名文で音読するにも、同じように、た行反唱や数字逆唱などにかかわる能力が関与していることが示唆されます。

つぎに、英語の音読速度の分布を図5に示します。これは、1分間に読めた英単語の数の分布を表しています。中央値は、分速60語から65語になっています。これは、英語の母語話者の音読速度に比べると、約3分の1の遅読です。しかし、これが日本の平均的な中学2年生の音読速度です。私たちがここで注目しなければならないのは、それよりもっと遅い音読しかできない生徒、否、英単語がほとんど読めない生徒です。それは、0

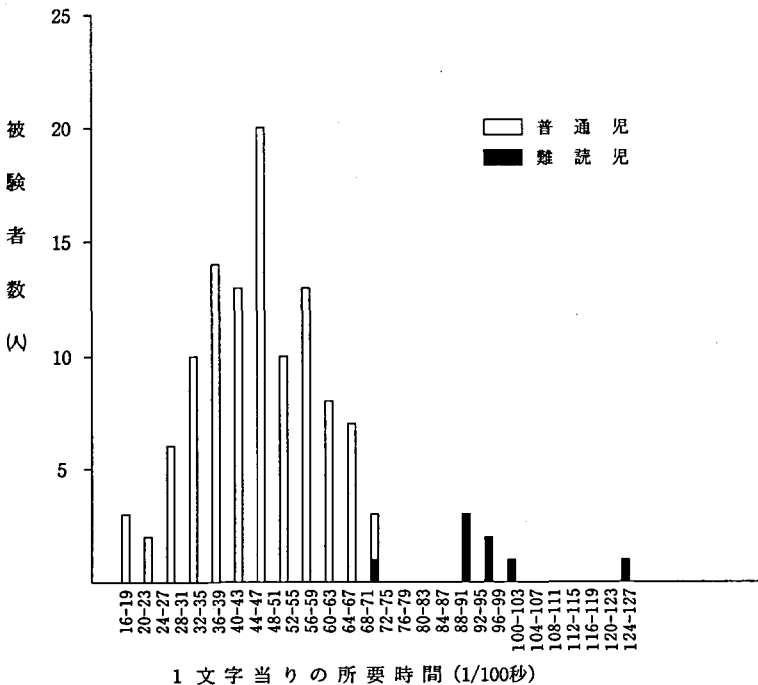


図6 難読児と普通児の音読速度 (片仮名表記の文章)

から4語の範囲の5名(4.6%)の生徒たちです。実は、この5名は、まったく英語が読めない生徒でした。欧米では、約5%前後の子どもが難読症であると言われています。日本の子どもも、やはりそれとほぼ同じくらいの割合で存在する、と考えるべきです。「難読症は唇気楼であり、研究者が創造したものである」という主張がありますが、図5を見ると、そのような主張が誤りであると言わなければなりません。

ちなみに、私たちは、小学4年生124名を対象として、バンガア・ヒロシマ難読症診断検査等をおこなっています(J. Yamada and A. Banks, "Evidence for and characteristics of dyslexia among Japanese children," *Annals of Dyslexia*, Vol. 44, 1994, pp. 105-119)。その結果は、図6に示すように、8名程度が欧米で言われている難読症に相当することを示唆しました。その生起率は、やはり5%前後です。これまでは、日本では発達性は問題になっていませんでした。しかし、「日本に難読症は存在せず」は神話であり、現実は隠然として存在していたと言えます。

第5節 ことばの扉教室の評価

ことばの扉教室を開いて1年余が過ぎました。その成果の例を以下に示します。D君もN君も、ことばの扉教室によく参加しました。

1) D君の場合(平成5年11月6日 生活年齢 10;04)

	平成5年11月20日	平成6年9月3日
読書年齢(節の理解)	7;03	8;02
(9か月で11か月分の伸び)		

2) N君の場合(平成5年11月6日 生活年齢 10;04)

	平成5年11月6日	平成6年9月3日
語の認知	9;01	10;03
文の理解	8;04	11;00
節の理解	9;07	9;10
漢字の読み	8;02	8;06

(10 か月で3 か月から2 年以上の伸び)

伸びにでこぼこがありますが、D君の場合、比較的長い文章の理解（節の理解）が9 か月で11 か月分伸びています。この調子で読書活動が継続されるなら、やがて立派な読者になってくれるでしょう。N君の場合は、肝心の節の理解がまだまだ不十分です。しかし、文レベルの理解力が著しく伸びました。長い文章の理解は、その構成要素である文の理解に大きく依存しています。その文の理解がよくなるようになったことは、文章の理解ができるようになる日が遠くないことを示唆しています。このほか、伸び悩んでいるお子さんもいました。保護者の方に1年間の学習プロフィールはどのくらい貯まったかを尋ねたところ、はじめのころの数枚ということでした。読む力は、少なくとも難読児の場合、自然に発達すると考えるべきではありません。周囲の誰かが、献身的に補助しなければなりません。ヘレン・ケラーは、「手に勢いよくかかる冷たい水」とサリバン先生がヘレンの手に綴った「water」とが結びついていることを劇的な形で学びました。しかし、それまでのサリバン先生とヘレンの悪戦苦闘は有名です。私たちも、一朝一夕に読む力が身に着くと思っははいけません。日々の少しずつの努力、そしてそこで営まれる言語活動、これが大きな飛躍の基礎です。

ことばの扉教室も、広島大学総合科学部東千田キャンパスの閉鎖とともに閉じます。このことについて、保護者のみなさんにもご理解いただきました。また、この教室についてのご意見もいただきました。

1) 授業について

「形式および難易度ともに満足しております。毎回、授業を受けておりますが、先生方が授業の準備をよくなされていることにとっても感謝しています」

「ただひたすら読むよりも、今日の授業のようにいろいろ工夫すべきだと思いました」

「物語の内容について、興味深い問いがあったり、キーワードとなる漢

字などの読みの練習があったりして、物語を深く読めてよかったと思います」

「日記と読み聞かせと漢字カードを、休み休みですが、おこなっていることは、子どもの力になっていると思います。親としては、どう子どもに働きかけていっていいか、わからなかったのが、実際にどんなことをすればよいかを教えてもらい、勉強になります。3年生になり、クラスも担任の先生も変わりましたが、スムーズに学校に行っています。2年生の1学期の「行きたくない」「休む」の連発を思えば、ウソのようです」

2) ことばの扉教室の閉鎖について

「できれば、この場所で教室が続けられたらベストだと思います。東広島市のほうへは遠隔なので、通うのが負担になります。この場所が利用できなくなるのであれば、市内の公民館でもお願いできたら、と思います」

「1年間、福山から続けて来れたのは、やはり子どものためになるからと思ったからです。できれば、今後もこの教室が存続していけるように願っています」

「できるだけ続けていただきたいと思います。今なくなってしまったなら、広い海の中に放り出されたようになってしまいます」

諸般の事情により、ことばの扉教室は、幕を引かなければなりません。その代わりに、お母さん方や学校の先生方の参考になれば、と本書を作成しました。また、広島大学総合科学部の難読相談室は、引き続き難読相談を受付けています。電話やお手紙などでご連絡・ご相談ください。

参 考 文 献

- 海保博之・野村幸正 『漢字情報処理の心理学』 教育出版 1985年.
- 国立国語研究所 『児童・生徒の常用漢字の習得』 東京書籍 1988年.
- スタインバーグ=D.・田中美穂 『2歳から童話が読める』 ごま書房
1989年.
- 松浦伸和・山田 純・川瀬啓子 「隠れた難読症児と英語の学習」『中国
地区英語教育学会研究紀要』 No. 23, 247-251. 1994年.
- 山田 純 『子どものことば：小さなことばの不思議』 有斐閣新書
1985年.
- 山田 純 「太郎も読めなかった」『読書科学』 Vol. 28, 87-92. 1984
年.
- Bakker, D., Wilsher, C., Debruyne, H., and Bertin, N. (Eds.)
Developmental dyslexia and learning disorder: Diagnosis and
treatment. Basel: Karger, 1987.
- Bradley, L. and Bryant, P. Rhyme and reason in reading and
spelling. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1985.
- Duffy, F. H. and Geschwind, N. (Eds) Dyslexia: A neuroscientific
approach to clinical evaluation. Boston: Little, Brown and
Company, 1985.
- Gray, D. B. and Kavanagh, J. F. (Eds.) Biobehavioral measures of
dyslexia. Parkton, Maryland: York Press, 1985.
- Huston, A. M. Understanding dyslexia: A practical approach for
parents and teachers. Lanham, Maryland: Madison Books,
1992.
- Miles, T. R. Dyslexia: The patter of difficulties. London: Whurr
Publishers, 1993.

参考文献

- Nichelli, P., Venneri, A., Pentore, R., and Cubelli, R. "Horizontal and neglect dyslexia." *Brain and Language*, 44, 264–283, 1993.
- Orton, S. T. *Reading, writing, and speech problems in children and selected papers*. Austin, Texas: PRO-ED, Inc., 1989.
- Rawson, M. B. *The many faces of dyslexia*. Baltimore, Maryland: The Orton Dyslexia Society, 1988.
- Snowling, M. *Dyslexia: A cognitive developmental perspective*. Oxford: Basil Blackwell, 1988.
- Stein, J. F. "Visuospatial perception in disabled readers." In D. M. Willows, R. S. Kruk, and Corcos, E. (Eds.) *Visual processes in reading and reading disabilities*. Hillsdale, New Jersey, 1993, pp. 331–346.
- Steinberg, D. D. and Yamada, J. "Are whole word kanji easier to learn than syllable kana?" *Reading Research Quarterly*, 14, 88–99, 1978.
- Yamada, J. Asymmetries of reading and writing kanji by Japanese children. *Journal of Psycholinguistic Research*. 21, 563–580, 1992.
- Yamada, J. and Banks, A. Evidence for and characteristics of dyslexia among Japanese children. *Annals of Dyslexia*, 44, 105–119, 1994.

あ と が き

本書は、わが国で初めての発達性難読症と難読児の指導に関する解説書です。初めてということもあり、不備な箇所や情報不足は否めません。ともあれ、ここに手引書として、多くの方々のご支援をいただきつつ、マツダ財団の研究助成（第9回平成5年度マツダ研究助成一青少年健全育成関係）によって公刊されました。

さて、難読症の実態はどうでしょうか。仮に難読児が1学年に5%存在するとすれば、全国で何十万という子どもが苦しんでいることになります。広島大学総合科学部の難読相談室には、成人の方々の相談もあります。自力で克服した人もいるでしょうが、そうでない人々も多いはずです。そのような成人も含むと、何百万もの人々が難読症に苛まれているかもしれません。そうなると、これは隠れた社会問題と言わざるを得ません。多くの教育者や研究者に見えなかったけれども、放置できない問題です。

難読症は、病気ではないと考えるべきです。ピラシタム (piracetam) という薬品を使った治療 (Bakker et. al., 1987) や特殊な眼鏡を用いる試み (Stein, 1993) があります。しかし、難読症を直すのは、基本的には教育です。その教育は、理想的には学校教育でおこなうべきです。ただ、少なくとも現行の小・中学校の教育ではうまくいっていません。だからこそ、私たちは、今この問題を抱えているのです。学校教育のおかげで、難読症がうまく克服できたケースもあるでしょうが、多くの難読児たちは、現実に、読みが十分にできないまま、教師や親から努力不足だと言われたり、無能だと思われたりします。あるいは、第1章の第3節のグレッグのように、周囲の友だちから、ばかにされたり、からかわれることもあります。場合によっては、いじめに悩まされたりしています。私どもの難読相談には、このような2次障害ともいべき問題も多く出てきます。

学校や塾の言語教育のどこが、難読児にとって問題なのでしょう。そ

れは、とりもなおさず、語や文の読みが当然できるもの、という前提に立って指導がなされているところです。この前提が覆されたとき、カリキュラムは、抜本的に見直されなければなりません。しかし、残念ながら、そのような前提の否定は、多くの教師が夢想だにしないことでした。今、ここにその前提の否定がされたとすると、では、どこからどのように手がけてゆけばよいのでしょうか。

私たちは、そのヒントをこの手引書で示したつもりです。教師や親や研究者の方々が、ゼロから出発するのではなく、この手引書を参考にしながら、それぞれのお子さんに合った指導をしていただきたいと思います。

ここで、大事なことを述べておきます。子どもは、赤ん坊のときから、周囲の環境の中で日常生活を送りながら、話しことばを無理なく学習してきました。それは、コミュニケーションとして、主に耳から入ってくる音圧に意味・概念を付与する活動であったわけです。これについては、私たちの難読児も成功を収めました。しかし、難読児は、第2の言語、すなわち書きことばを、そのようなコミュニケーションとしてではなく、多くの場合が勉強として、机について神経を集中し、意識的に獲得してゆくことが求められました。彼らは、それはできませんでした。「多動であるから」と言うお母さん方もいました。しかし、多動であっても、話しことばは、かなり学習できています。だから、ポイントは、コミュニケーションとしての読みの指導という考え方になってきます。私たちは、子どもが小さいときには子どもの耳に語りかけました。今度は、目に語りかける番です。じかに書かれたものをコミュニケーションの形態に近い形で、難読児の目に語りかける工夫はいろいろ考えられると思います。

コミュニケーションは、千差万別であり、ひとつのパターンに集約することは難しいと思います。また、十把一絡げに教室で一斉指導の形態でおこなうことも難しいでしょう。その点では、私たちのことばの扉教室も同じでした。少人数クラスであったわけですが、ひとりひとりとコミュニケーションをおこないながら、ほかの子どもをそこに引き込むようにすること

も考えたこともあります。なかなか難しい。やはり1対1のコミュニケーションほどにはゆきません。幼児期の母子相互作用のような理想的なやりとりは、1対1あるいは1対2くらいで最もうまくなされると思われます。そこで使われる教材は、まさに手作りの教材です。そして、コミュニケーションですから、常に自然であり、そこには無理じいはありません。話しことばによるコミュニケーションで、子どもが耳を押さえながら、「もう話しことばの勉強はしたくない」と言うことがないのと同じです。

このような私たちの考え方を参考に、今日から読字・読書指導を実施していただければ幸いです。それが子どもにとって楽しみのひとつであり、気がついてみると、いつの間にか、読むことが苦にならなくなっていた。そういう日がくれば、もうこのような手引書は不要です。私たちは、この手引書が無用の長物になる日を待ちたいと思います。

1995年3月1日

広島大学総合科学部難読相談室

本書は、難読児の指導をおこないたいとお考えのご両親や教師や研究者の方々に無料頒布しております。

送り先を明記した大型封筒（16cm×23cm以上）（270円切手添付）を同封の上、724 東広島市鏡山1-7-1 広島大学総合科学部難読相談室にご請求ください。

難読児のための手引書

発行年月日 1995年4月1日

編集 広島大学総合科学部 難読相談室
〒724 東広島市鏡山1-7-1

助成 マツダ財団

印刷 有限会社 高橋謄写堂

非売品