

読み書きに困難さを持つLD児への学習支援 小学6年時一年間の指導の経過

入 山 満 恵 子

はじめに

学習障害（LD）とは、全般的な知能が正常範囲にあり、視覚や聴覚などの末梢感覚器の障害がなく、学習環境や本人の意欲にも問題がないにもかかわらず、「読み書き」や「計算」など特定の領域における習得困難がみられる状況を指す。その背景には中枢神経系の機能異常があると考えられている。学習障害のなかでも近年、様々な角度から研究報告がなされているのが「特異的読字障害」であり、国際ディスレクシア協会（IDA）による定義は次のようになっている¹⁾。すなわち、dyslexiaは生物学的原因に起因する特異的学習障害である。その特徴は、正確かつまたは流暢な単語認識の困難であり、綴りや文字記号の音声化が拙劣であることにある。こうした困難さは典型的には言語の音韻的要素の障害によるものであり、工夫された授業が受けられたとしても、それとは関係なしに存在する。二次的には、読解力の低下や読む機会の減少といった問題が生じ、語彙の発達や背景となる知識の増大を妨げるものとなりうる。

つまり、日本語の場合、最初に問題となるのは小学校入学直後のひらがな文字での読み・書きの習得である。1980年代前後から、この問題について指摘はあったものの^{2) 3) 4)}、日本では当時この領域が注目されることはなく、ほとんど組織的に研究されていなかった。しかし近年、LDを取り巻く環境が大きく改善され、このような児に対する早期発見や支援の在り方について具体的な評価や支援の報告がなされている。たとえば海津らの開発したMIM-PM(2010)⁵⁾は、低学年児童の読みの流暢性を早期に発見、予防、支援するための簡易的な手段として広

がりを見せつつある。したがって徐々にではあるが、LDの早期発見・早期支援が通常学級のなかで可能になっていくであろうことが期待できる。しかし一方で、現時点での「教育現場」に目を向けたとき、低学年時からの問題が見過ごされ、高学年になって問題が深刻化して発見に至るケースは珍しくない。そして先述のように、発見されたときには読み書きだけでなくそれに付随する問題（読み書きの機会が不十分であるがゆえの知識の乏しさ、学習上の躓きが与える心理的影響等）が複雑に絡み合い、状況を改善することが困難になっている場合も多い。稲垣ら(2010)⁶⁾はこの点について、「学業上の失敗に加えて、特に小学校から中学校時代には学校を欠席することがあり、社会適応の諸問題が併発することが多い」と指摘している。そこで本論では、小学校5年時にLDの特性が判明し、6年時に一年間指導した経過を通して、高学年のLD児が持つ困難さを整理した上で、実態把握のための評価および介入法を検討する。

具体的な評価の流れと時期に応じた指導法

対象児童：初期評価時11歳1ヵ月(小5)：通常学級
在籍

〈初期評価までの経過〉

当時、学校から「学力不振で学年相当の学習についていけない。意欲が低下し、一週間に一度程度の欠席があるなど、不登校につながる恐れもある。今後の対応について相談したい」との主訴で、公的支援機関につながった。そこで知的能力の確認のため、WISC-Ⅲを実施、全検査IQ107、言語性IQ95、動作性IQ115との結果であった。知的水準に問題はなかったものの、言語性IQと動作性IQの乖離が大きく(20)、下位項目にバラつきが認められた。具体的

には「算数」「数唱」のような聴覚的記憶力を示す項目がいずれも評価点5と平均を大きく下回った。検査時に認められたという本児の様子の中かで、特徴的な箇所を以下に示した。

- ・検査自体は緊張気味だが素直に取り組んだ。
- ・検査者からの質問には、忘れないようにするために短い指示であっても復唱し、つぶやきながら考えていた。
- ・「単語」では音の似ている別の言葉について答えることがあった(例:「広告」を「報告」の意味で応答し、自分で「あ、違うな」と誤りに気付くなど)。
- ・「算数」では考え方は誤っていないが、途中の九九で誤答になってしまうことがあった。
- ・処理速度にかかわる「記号」「符号」では、用紙に鉛筆の先や指を置き、書き飛ばさないように工夫している様子がみられた。

これらと併せて、WISCを実施した支援機関が学校や保護者から情報を収集したところ、この時点で学校が捉えている本児の大きな問題として

- ・小学2年生程度の漢字の読みは可能だが、書くことが難しい
- ・九九を覚えても2、3日で忘れてしまうなどの点が挙げられた。

これらのことを踏まえて、今後の学習の指導方針をより掘り下げたいとのことで筆者に相談が持ちかけられた事例であった。

〈事前情報から、当該児童が抱える困難さの予測〉

先述した主訴からも、知的水準に比し何かしらの特定領域で困難さを抱えていることが推測される児童であった。こうしたケースには直接面接し、困難さの背景を掘り下げる必要がある。しかし、筆者が以前指摘しているように(2014)⁷⁾、通常級にいる子ども達に詳細な検査を実施することは大変難しい。その要因は、時間的制約などの物理的なものから保護者、当該児童の心理的要素も含まれる。つまり、対象者と信頼関係が築けていない初期の段階で、検査に多くの時間を費やすことは困難なことも多い。

そこで初期評価の前の段階、つまり今回の事例においては既に実施されていたWISC-Ⅲの結果や主訴から、ある程度困難さの予測をつけ、できるだけ短時間のなかで確認したい点が明確になるよう検査バッテリーを組み立てた。

まず、知能検査を含めて収集した情報から、本児の問題点として

- ・知的水準や対人関係に問題はないが、学習面の大

きな遅れから読み書きに何かしらの困難さを持つ可能性がある

- ・九九は5年生の現時点でも習得できていない
 - ・聴覚認知、特に音の弁別と聴覚保持力にも問題がある可能性がある
- との点に着目した。

実際、筆者が本児に面接できる時間は30分～40分程度とのことだったので、これらのことより面談時に実施する項目として書字言語と口頭言語の乖離をみることのできるK-ABCⅡの習得検査項目から、いくつか抜粋して実施することとした。また、読みの様子を確認するため、当時使用していた国語教科書の未習得単元の一部音読を予定した。

〈初期評価〉

事前情報から推測した本人の特性を客観的に測るため、先述した項目を直接面談時に実施した(表1参照)。口頭言語に関係する問題はそれぞれ「表現語彙」が評価点8、「数的推論」10点、「なぞなぞ」13点と比較的高い水準であった一方、「ことばの読み」の評価点は4、「ことばの書き」では5点と明らかに低い結果であった。たとえば、読み課題で「りよ」を「りゅ」、「ニャ」を「ニュ」と読み誤るなどの非常に初歩的な特殊音節の誤りがみられ、あるいは「遊園地」は「ようちえん」、「話題」を「かだい」など似ている音を混同して表出してしまう様子もみられた。また、このタイプの多くの子どもたちにみられるように推測で読む様子もあり、たとえば「今朝」を「まいあさ」、「殺虫ざい」を「がいちゅう」などのように読み誤るものもあった。同じく書き課題では、カタカナ特殊音節の表記がこの初期評価の時点(小5)でも不十分で苦労している様子があり、漢字も低学年レベルのものであればなんとか表記することができて、「美しい」「消える」など、頻度もさほど低くないような漢字であっても書けない、もしくは書き誤っていた。同じく習得検査の「計算」は実施したが、一部抜粋のみにとどまったので評価点を算出することは不可能であった。しかし、筆算にしても九九の段階でのミスがあり、たとえば「 $79 \div 8$ 」は、解法は理解しているものの九九で誤るため解けない、という様子が印象的であった。

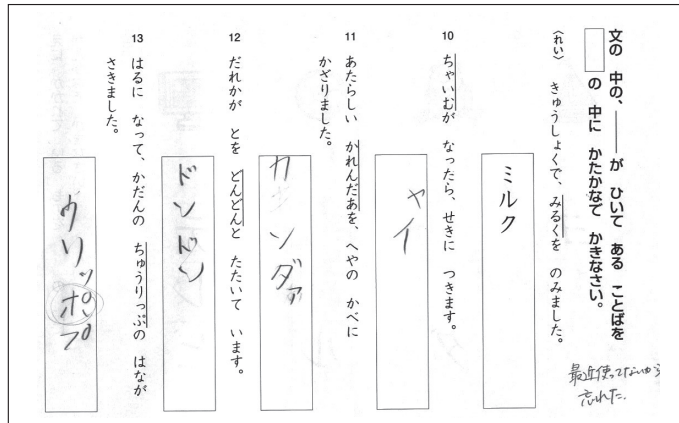
一方で口頭言語を示す値は平均もしくはそれ以上の値であり、とくに「なぞなぞ」では13と強さがみられた。先の情報で、「聴覚保持力」の懸念もあったが、この課題のように意味が付加されることで保持可能、と推測された。つまり、同じ聴覚系の課題

表1 対象児童の検査結果とそのなかの「ことばの書き」の一部

K-ABC II 習得検査抜粋

問題の種別	項目名	評価点(平均10)
口頭での質問－応答 (問題文の提示など、 視覚的ヒントもある)	表現語彙	8
	数的推論	10
	なぞなぞ	13
文字を介しての問題	ことばの読み	4
	ことばの書き	5

「ことばの書き」の様子



であっても「数唱」のような機械的な短期記憶は弱く、しかし「なぞなぞ」のように意味が付加されることで保持しやすくなると考えた。

また「数的推論」でも評価点10をとっており、
数的な考え方が分かっていないというより九九がで
きないために計算で誤り、正解につながらない可能
性が高いとのことも明らかになった。

時間内に予定していた「読み課題」(教科書音読)には嫌々ながら応じたものの、文末表現を適当に読む、読めない漢字は読み飛ばす、あるいは推測で読んでいるであろう姿がみられ、「とにかく早く終わらせたい」という様子であった。流暢性に関しては、躓きはあるものの、速度はそれほど遅くなく、「たどたどしい」印象ではなかった。また、読み終えた後に、内容に関して質問をしたところほぼ正解できていたことから、表面上の読み誤りがあっても大まかな内容理解は可能と考えた。

〈指導方針の検討〉

初期評価の結果も踏まえ、今後の指導方針について学校、保護者とも話し合った。学校と保護者には、客観的評価から得られた本人の特性を伝えた。つまり、

- ・知的な能力に比べて読み書きの力が著しく弱く、

単純に繰り返せば習得できる，というわけではない

- ・その背景には音の違いを弁別する弱さや、音から文字を想起する力が弱いなど文字と音の結びつきの弱さがあると考えられること
- ・九九が習得できないのは「ししち」「しちしち」など、類似した音を混同し、混乱してしまうことが考えられること
- ・知的には低くないので、口頭でのやりとりは年齢相応にでき、読み書きのレベルとのギャップが大きいこと（したがって本児の発達レベルに応じた指導が必要）
- ・本来であればもっと早くにこの困難さを周囲が把握すべきであり、この問題を放置してきたが故の取りこぼしてきた学習内容は決して少なくないこと

などである。それらを踏まえて、6年時の指導方針として

1. 通常学級で学ぶ知識の取りこぼしがないよう、授業の前に予め内容を押さえる（予習）
2. 習得が不十分と考えられるカタカナ、特殊音節、九九については個別学習で習得を目指す
3. 宿題などへの配慮（漢字ドリルの取り組みませ方など）

4. 代替手段の習得

の4点を挙げ、重点的に取り組むことになった。

しかし、ここで難しいのが「通常学級在籍児」に、これらのある意味「特別な支援」をどのように実現するか、ということである。つまり、通常学級に在籍しているため、本児のみに手がかけられる教員が常に存在するわけではなく、担任が30人前後のひとクラスをまとめてみている現状にあって、先述した3はともかく、1, 2になかなか手がかけられない。また、本児も含めてだが、このようなケースについて家庭でそれまでの学習の不足分を補えるか、ということではない場合が多い。さらに、もし仮に、幸いにしてマンパワーがあったとして、こうした特性を持つ子どもの指導を即時に効率的に行えるか、というと残念ながらそうではない。なぜなら、このような子どもたちはタイプこそ似ていても、その能力は千差万別であり、確固たる指導法が確立されていないため、個に応じた対応は特性を踏まえつつ試行錯誤して進めていくより他に方法がないからである。本児も例外でなく、その点が問題となった。そこで、指導内容が固まるまで著者が週1回1時間程度の指導をし、その後方向性が定まったら学生ボランティアも併せて担当するような形態で支援を進めることとなった。

〈指導初期：6年時5月～7月〉

初回指導時は5年生の学期末に直接会って以来の再会で、著者とのラポートも未形成の段階であり、緊張した面持ちであった。また、指導は通常の授業の1時間を抜けて個別指導を受けることになっていたが（保護者の了解は取得済み）、本児にとってはそれも苦痛であったようだ。本児に限らず、知的水準が平均的で、能力に偏りのあるケースの場合、高学年になるにつれて「抜け出して個別指導」など「自分だけが特別扱い」のような形態に抵抗感を示す子どもたちは少なくない。その反応は、年齢的なことを考えれば至極当然といえ、また本人がそれをあまりに苦痛にしていると個別指導の効果が望めないことも考えられる。このことも、「特性を発見した後のケアの問題点」として挙げられるであろう。

実際、指導初期で問題になったのがこの「個別指導への抵抗感」「できない自分を受け入れられず、他人からの指導にも大きな抵抗感を示し、聞き入れることができない」点であった。新しく物事を学ぶとき、重要なことは「自らのモチベーション」であることは言うまでもないが、指導初期では先述した

抵抗感から、なかなか前向きに取り組むことができなかった。当時の様子は「なんで自分だけ授業を抜けてこんなところで時間を過ごさねばならないのか」という思いが、ことばで表現しなくても、表情や仕草からにじみ出ているような状況であった。さらに、その当時に至るまでに「できない」ことに相当のコンプレックスが形成されてしまったと思われる（ある意味当然であろう）、少し難易度の高い問題になると「やらない」「わかんない」と全く取り組もうとしなかった。また取り組んだ結果、誤りがあり、その点の指導を始めると、背中を向ける、ということもしばしばみられた。つまりこの初期段階で乗り越えなくてはいけない課題が、学習内容そのものではなく、その前段階である

1. 個別指導での学習にいかにか意欲的に取り組ませるか
2. 指導に素直に耳を傾ける「学習態度」および、多少困難なことへも取り組もうとする「耐性」の形成の2点であった。

このことは、実は筆者にも予想外であった。クリニック等の医療機関で個別指導を実施する際は、本人（および保護者）にある程度の動機付けがあり、指導の方針が定まっていれば進捗の遅速はあっても大きくそこから外れることはない。しかし、このケースのように通常学級に在籍し、本人の困り感はあるものの「特定領域の困難さ」に本人と家族がそれほど高い意識を持っていない場合、まずなぜそのような時間が必要か、との点の意識付け、そしてそれをこなすとして自分にとってどのようなメリットがあるか、という自己認識の育ちを促進させることが重要である。特に本児のような高学年の場合は、本人の気持ちに向かなければ指導効果を出すことが難しい。高学年で問題が明らかになった子どもたちに、いかにこの意識付けを行うかは教育現場の課題の一つであろう。

上記1, 2のような状況に対応するため、指導方針を大きく変更する必要に迫られた。当初立てた指導方針のうち、「予習」について特に本児の抵抗感が大きかったために、それまでに実施した他の課題のなかから取り組みそうなものを選別した。その結果、ルーティンワークとして

1. 担任が用意した漢字プリント→「読み」が中心
2. PC入力練習（代替手段の習得を目的として）
3. 定着していないカタカナの確認と練習
4. 九九練習

が、この当時の一連の流れとして設定された。1については、担任によると、通常クラスで実施する漢字テストは「読みがなから漢字を書く問題」とのことであったが、本児にとって漢字をゼロの状態から絞り出すことは相当困難であり、正確な読みを習得して書字表現は代替手段を用いた方が効率的であった。本児は幸い、読みについてはそれでも学年相応問題で6割程度は読むことができていたが、たとえば「主張」に読み仮名を付ける際、何回やっても「しちょう」や「しちゅう」などの紛らわしい音と混乱しているような表記の誤り（図1参照）がみられ（口頭では正確に読んでいる）、その日定着したようにみえても次週に実施するとまた同様の間違いをしてしまうなど、根底にある音-文字の想起と文字表記困難の根深さを感じさせた。

PC入力は、自宅でも一切やっていないとのこと

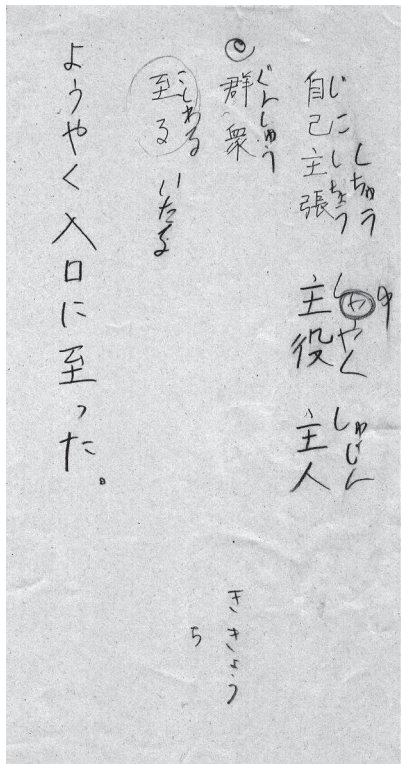


図1 指導中の学習の様子。図中では特に特殊音節（「しゅちょう」「しゅやく」など）の読み方の誤りが目立っている。この誤り方は、一年間の指導を通してみられた。また、「至る」の読み仮名は、熟語のみでは誤ったものの、隣に短文で示すと前後の内容を推測して正解できた。

で、ローマ字入力と平仮名入力のどちらを習得させるか、との点から迷ったが、ローマ字表を近くに置き、入力に挑戦させたところそれほど抵抗感なく取り組み、また本人も苦痛を訴えなかったため、その後のことも考えローマ字入力に進めることとした。入力作業当初は「A」を打って「あ」と変換する平仮名单音から始めた。市販の打ち込み練習ソフトなども用いてゲーム感覚で練習させ、しばらく慣れさせることとした。

カタカナは、繰り返して練習することでミスがなくなり、一定期間指導を実施した後、終了した。今更カタカナを学ぶことに抵抗感を示すのではと予想したが、指導の時間には周囲に誰もいないことや「中学校に入って間違えないように」などの筆者のことに納得していた様子が窺えた。

九九は、まずどの段でわからなくなっているかを
確認したところ、6から7の段後半にかけて曖昧に
なっており、それ以降の段を集中的に練習するよ
うにした。その際、「しちしち」ではなく「ななな
な」など、読み方をかえるとわかりやすくなる、と
アドバイスはしたが、本人は頑なで、「俺、今のま
までいいよ」となかなか助言に従う様子はみられな
かった。このことは学年末の指導終了時まで変わら
なかったため、途中ほかの方法の提案もすることと
なった。

〈指導中間期：9月～11月〉

夏休みで個別指導もひと月ほど空いてしまい、夏休み前に担任からも「家庭での継続的な指導や働きかけは期待できない」とのことであったため、技能やモチベーションの低下が懸念された。しかし夏休み後、担任から「5年時には全くやらなかった宿題を(部分的ではあるが)やってきた」との声が聞かれ、また夏休みが明けてからの欠席も一日もない、とのことで、何かしら学校や学習に対する小さな変化が本児のなかで芽生えてきた可能性も示唆された。

休み明けの初回指導時の様子はややぎこちなかったものの、座った椅子を回すなどふざけた態度を注意されてもそれに従い課題に取り組むなど、少しずつ著者に対して態度の軟化もみられた。

この時期の課題の流れとして、

1. 指導初期と同様、漢字の読みプリント（6年生のものから下学年のものまで）
2. PC入力（1で用いた漢字プリントの熟語をPCで入力して表出する）
3. 九九と特殊音節指導

を中心に据えた。

1は今までの学習の取りこぼしを考えると、やはり必須であり、将来的に書字をPC等の代替手段に頼るにしても、入力して漢字変換候補から正しいものを選択する際には必要な力と考えた。2のPC入力は、それまで単音で練習していたが比較的スムーズになったため、書くことは難しくても入力すれば正しいものを打ち出せる、という経験のためにも1で用いた読みプリント課題をそのまま使うことにした。本人には、少しずつではあるが、「ゼロから書くことは難しくても、この手段を使えば可能だ」との説明もするようにした。

具体的には、プリントに出てきた熟語等をローマ字入力した後、表示された候補から正解を選択して決定する作業を進めた。課題開始当初は指が慣れず、打ち誤りも多く、相当もどかしかっただろうと思われたが、この作業については他と比べて「もうやだ」「やめる」などのことばはきかれず、根気よく取り組む姿がみられた。この課題時間については、本人が必要な際はローマ字表を手本にし、筆者はどこどころで支援する程度で、ほぼ自力で作業を進めていた。また慣れと同時に作業時間も徐々に短縮されたため、一回の指導時間で入力できる量が増えていった。

学年が上がった子どもたちへの指導は、低学年の子どもたち以上に特に心理的側面などへの配慮が必要になる。しかし同時に、彼らの強みとして、「これが自分にとって必要だ」「メリットになる」という思いを抱かせることができれば、支えがなくても自らそれに取り組むことができるようになる。つまり、正しい自己像の理解である。彼らの自尊心を保ちながらそれを納得させることは簡単なことではないが、周囲から教えられなければ「なぜ自分だけができないのか」というフラストレーションだけを溜め込んだまま、長く苦しむことになることは容易に予測できる。したがって、正しい認知特性の把握と、その後の個々に応じた指導は早い段階からの的確になされなければならない。

3の九九と特殊音節については、指導初期に引き続き継続した。特殊音節はその仕組みを理解することで誤りが少なくなったが、九九については相変わらずであった。パワーポイントで教材を作成するなどの工夫もしたが、なかなか定着には至らなかった。しかし、筆者が口頭で出題すると、必死でそれに答えようとする姿は以前には見られなかったものであった。このようなやりとりを通じて、「音の区

別がつきにくいからいつまで経っても混乱して覚えられない」ということを本人にも説明した。そのため、別の覚え方（「しち」ではなく「なな」と読む、など）がよいとも勧めたが、それについては頑として首を縦に振らなかった。そこで筆算のように九九が必要になる際には、実際の計算に取り組む前に空欄に間違えそうな九九の式と答えを予め書いておくよう指導したところ、それについては取り組むようになった。

この時期、特に後半より本人の学習に取り組む姿勢の変化が感じられた。具体的には、こちらの指摘に不貞腐れず素直に応じる、間違っても修正しようと挑戦する、呈示された課題には最後まで取り組む、などである。また、指導中の働きかけの際、「指示をよく聞き受け入れている」印象を強く持った。

〈指導後期；12月～2月〉

始動開始から半年が過ぎ、筆者とのラポートも徐々に形成されてきたと感じられた時期であった。ただ、それだけ信頼関係の形成に時間がかかっているとも言え、高学年の児童に対する指導の難しさが浮き彫りになった。当初の予定では、指導方針が固まったら初期の段階で学生ボランティアに指導担当を引き継ぐはずであったが、予定が大幅にずれ込んでいた。

学習への本人の取り組みについては、中期から引き続き意欲的に取り組んでいるように感じられた。この時期、特筆すべき事項として、誤りを修正してもいじけることなく修正作業に取り組むことができるようになったこと、またわからないことを「わからない」と本人が意思表示し、どうすればよいか、のアドバイスを求めるようになったことが初期評価時と全く異なる姿としてみられた点であろう。

指導の大まかな流れは、中期から大きく変わらず

1. 漢字の読み（下学年のものも含む）
2. PC入力（文レベルにレベルアップ）
3. 九九

で行った。1の読みについては6年生レベルがほぼ終了したため、下学年のプリントも用意したが、特に抵抗感なく取り組んだ。そのなかで、「大木」「木馬」「書き表す」などは2, 3週目でもやはり定着しておらず、「大木」は「だいき」「たいき」「たいじゅ」…などと自分で候補を挙げて、なんとか正解にたどり着こうとする姿がみられた。さらに、自ら読みを予測し（例えば「大木」を「たいじゅ」のように）、それを実際PCに入力して正誤を確認するように

なった。このことから、それまでの入力作業を経て、本児が自分の判断でPCを活用するようになったといえる。それ以外にも、ヒントを出すとそれを拒絶せずに耳を傾ける様子があった。本児に限らず、知的レベルに大きな遅れがない場合、学習に正面から取り組むようになると「わからないところが気になる」「なんとか正解を知りたい」という知的好奇心がモチベーションにつながってくる。本児は、この状態まで導くことに相当の時間がかかった。

2のPC入力とは、それまで漢字プリントに記載されていた熟語入力が一通り終了し、文レベルに挑戦するまでになった。その際の教材として、国語教科書の例文や、中学校で使用する歴史教科書（本児は歴史への興味関心が高く、自分で説明できることも多かったため）を用いた。文レベルで入力することで句読点の打ち方などスキルを学ぶほか、書字の分量が増えても入力作業ができることで本人の負担が軽くなる点を指摘し、入力がスムーズになれば中学校で出される課題へも対応できることを伝えた。3の九九は従来通りの練習にとどまったが、やはり似た音での混乱は完全に解消されなかった。前項でも示したように、どこでどのように誤りやすいかを本人と共有し、それに対応する策の提案で終了した。

以上のように、高学年で発見されたLD児への評価法および指導内容を各時期に分類して記載した。本児への指導は6年生5月から翌年卒業前の2月まで継続して行ったが、その全体の流れを図2にまとめた。指導計画策定当初は想定していなかった、本人の学習や個別指導に対する嫌悪、学習態度の未形成などにより進捗は思うように進まなかった。しかし、一年を通して個別指導をするなかで、徐々に態度がかわり、本来持っていた知的好奇心などが表に出てくるようになった。裏を返せば、高学年で発見されたLD児に、周囲の子どもたちと同等に学習に取り組ませようとすることは、個々のケースで差はあるがそこに至るまでに非常に多くの時間と労力がかかるということが示された。事項「考察」にて、高学年のLD児が持つ困難さを整理し、対応策を論じた。

考察

この事例を通して、LD児が高学年で抱える問題は、その子どもがもともと持っているもの（本例では音の弁別が通常より困難など、認知の偏り）にと

どまらず、本来であれば小学校在籍時に少しずつ培われるはずの「学習への構え」「日々の練習の積み重ね（計算ドリルや漢字ワークなど）」「課題に対する耐性」「問題を解決した後の達成感と次への意欲」などに大きく影響していることが明らかになった（図2参照）。

本例は、知的な能力は低くなかったものの、認知の偏りがあり文字の読み書きでの困難さがあるにもかかわらず、高学年に至るまでに何ら支援を受けることなく、本来習得すべきは多くの内容を取りこぼしたまま高学年での発見に至ったケースである。したがって、「なぜ皆はできるのに自分だけできないのか」という疑問を長きにわたり持ち続け、しかし当然のことながら自尊心は成長に伴い高学年相応に育ち、さらにクラスのなかで体育などの運動領域では相当秀でていたこともあり、「勉強ができない自分」を周囲にみせることは苦痛であったろうと推測される。したがって、はじめから「取り組まない」というポーズをとることでそうした場面（自分ができない場面）を回避していたと思われる。

さらに、このタイプの子どもの学力低下は、読み書きだけの問題ではない。引き金は読み書きの困難さであるが、結局、高度な思考や抽象的概念の形成には、自分で読む、あるいは書く行為を幾度も繰り返し、推敲することで修正、洗練されていく過程がある。実際、まとまった文章を完成させる際、自分が頭の中に思い描いた事柄を文章にし、読み返し、修正する作業は欠かせない。しかし、読み書きに困難を抱えている子どもたちは、まず「自分の思い」を文字化することが難しい。なかには当然、「どうせできないから」と初めから取り組もうとしない子どもたちもいるであろう。するとどのようなことになるか？先に述べたような、書き表わし、推敲するような作業に全く取り組まなければ、当然のことながら高度な概念形成に大きな影響を及ぼす。したがって、もともと知的能力は低くなくとも、吸収できる事柄が年を追うごとに限られるため、そうした経験を日々積み重ねている周囲との差は開く一方であろう。

この事例においても、個別学習を一年間進めたが、結局指導初期は学習に対する姿勢の構えを定着させることが精一杯で、当初通りに指導計画は進まなかった。つまり認知特性の偏りへの気付きとその支援のスタートが大幅に遅れたために、問題の根本に働きかけることができるようになるまでに相当な時間と労力を費やすことになったのである。

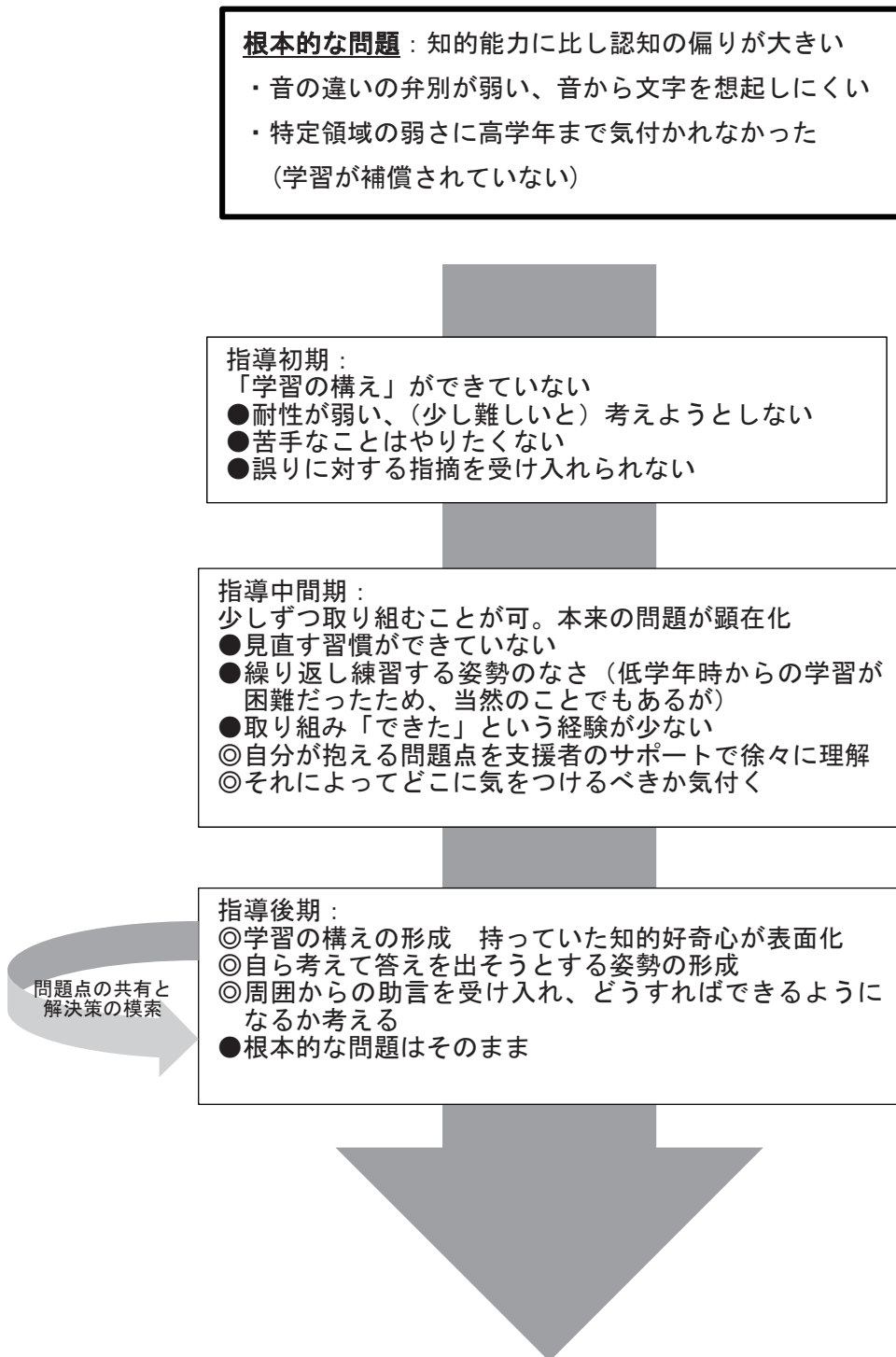


図2 一年間の指導のなかで対象児童にみられた問題点と変化

また、指導期間中、多くの課題に積極的に取り組むことができるようになったものの、今までの数年間で取りこぼしてきた学習内容を全て網羅できているわけではない。さらに中学校進学という、非常に厳しい現実が待ち構えている。

それらのことを考えたとき、冒頭に述べたように小学校入学段階という学習初期の段階から、文字の読み書きにおける困難さの有無をスクリーニングする体制、言い換えれば個々の子どもたちの認知特性を早期に把握する体制を通常学級内で早急に整備することは言うまでもない。早期発見とそれに応じた支援を実行することで、認知の偏りが大きくて通常の学びでは習得しにくい子どもたちの学力、さらには心理面の負担軽減を補償することになる（予防的体制の確立）。さらにあわせて本事例のように、低学年のうちに特異な困難さを見過ごされてきてしまい、今なお学ぶことの楽しさを感じることができず苦しんでいるLDの子どもたちに気づき、周囲の大人が支援することは急務であり、我々の義務である。高学年事例においては、認知特性に応じた学習指導だけでなく、本人の正しい自己理解のための支援とそれに対応する具体策をもって指導にあたらねばならない。

- 1) <http://www.interdys.org/FAQ.htm>(2015年4月閲覧)
- 2) 天野清（1977a）：中度精神薄弱児における語の音節構造の分析行為の形成とかな文字の読みの教授学習。教育心理学研究25(2),73-84.
- 3) 天野清（1982）：言語的現実についての自覚の形成を通した低学年児の言語能力の改善。国立教育研究所紀要,102,1-112.
- 4) 天野清（1986）：子どものかな文字の習得過程。秋山書店.
- 5) 海津亜希子（2010）：多層指導モデルMIM 読みのアセスメント・指導パッケージ。Gakken.
- 6) 稲垣真澄（2010）：第Ⅰ章「特異的読字障害」特異的発達障害 診断・治療のための実践ガイドライン。診断と治療社.
- 7) 入山満恵子（2014）：通常級に在籍するLD児への支援—評価から指導方針決定まで—。新潟大学教育学部研究紀要6(2),199-205.