読み書きに特異的な困難さを持つ子どもへの学習支援

― 年長から６年生までの経過 ―

入　山　満　恵　子

はじめに

近年，発達障害にまつわる問題は数多く報告され，またその評価，介入，支援など多岐にわたる領域で研究が進められている。そのなかで，学習障害に分類される「読字障害」は，IDA（国際dyslexia協会）による定義で以下のように定められている[1)]。すなわち，dyslexia（読字障害の別称）は神経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。稲垣ら（2010）[2)] は，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因るもので，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，と指摘している。さらに，二次的には読解能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，とも述べている。つまり，この問題を早期に発見し，何かしらの支援を講じなければdyslexiaの子どもたちの学習機会は奪われ，本来習得していかなければならないはずの知識の取りこぼしを続け，学力低下に至ることは想像に難くない。そうした問題を受けて，早期支援の具体的な取り組みも報告されている（海津ら2008[3)]，小枝ら2008[4)]）。

しかし，幸運にも早期発見に至ったとして，その子どもへの支援をどのように継続してゆけばよいか，との点については長期的，縦断的視点が必要なため報告が限られている（大石2013[5)]）。そこで本稿では，低学年時にdyslexiaと判断され，その後定期的な介入を試みながら支援を継続している子どもの発達経過について，縦断的視点から報告する。

2014.11.14　受理

事例の詳細と発達経過

対象：男子（5歳～ 12歳）。

主訴：文字の読み書きが困難。発達性dyslexiaの疑い（未受診）。

家族歴：父，母，本人，弟，妹の5人家族。両親とも読み書きの問題はみられなかった。

相談歴：本児が当時在園していた保育園が著者の縦断的研究活動[注1]の協力園であり，卒園後，就学した小学校も続けて研究協力校であったことから問題が判明した。読み書きの困難さが明らかになったのは小学2年時であった。保育園在園時は，5歳から他児とともに研究活動の対象であったが，その際に行動面および言語面で特に大きな問題はなかった。しかし，年長当時，本児を含めた調査対象幼児全員に実施した「文字の読み方，色の呼名」の簡易検査では，色を見せ名前を言わせる呼名（赤，青等の平易なもの）はできていたものの，平仮名単文字の読みは一問も正答できなかった。しかし，この時点で平仮名を読めないことが，「読み書きの特異的な困難さ」か否かの判断は難しく，発見と具体的な支援につながったのは小学2年生以降であった。以下に，発達順を追って課題結果，当時の評価と状況を示し，併せて具体的な支援方法についても述べる。

注１）学習障害児の早期発見のためのスクリーニング調査。問題行動等ではなく，他のサインから学習障害児の判別の可能性について，縦断的な調査を行った。

＜第１期：小学2年時：初期評価時＞

先に述べた研究活動の一環として当時，本児を含めた調査対象の2年生全員に実施した課題において，問題が明らかとなった。具体的には，複数課題のなかで主に聴写課題での成績が極端に悪かった。「聴写」とはいわゆるディクテーションのことで，聞え

てきた音声を文字表記する課題である。聴写課題は，クラスで一斉に音声課題をCDで再生し，それを書き取らせる形態で実施した。内容は「有意味語2種」（例：「しょっき」「うんどうじょう」など特殊音節を含んだ平仮名と「石」「左手」など小1レベルの漢字で表記する問を各10問），「無意味語」（例：「まいりく」「かっちゅう」など10問）の計3種であった。この課題結果について，小2の平均的な成績がそれぞれ10問中8問正解であったのに対し，本児の成績が非常に低かった（表1参照）。また，この聴写課題以外にも，「読む力」を試す課題（「語の認知」「文の理解」）でも，平均に比し明らかに低かったため本児との個別面談および担任との話し合いの場が持たれた。これらの結果は表1の通りで，また校内で実施していた標準学力検査教研式NRTの成績も，知的能力に比べ国語，算数の結果が著しく低く，担任も「気になっている」子どもの一人であった。担任からの話では「読み書きに時間がかかる。言われた通りに書けない。柔らかい線も書けない。NRTで知的に高いことに驚いた」とのことであった。一方で対人面および行動面のトラブルは全くなく，読み書きに関する活動を除けば問題なく学校生活を送ることができていた。

このような経緯を経て，保護者の要望もあり掘り下げ検査を実施した。これら，年長時から小2にかけて実施した検査，課題結果について以下にまとめた。

〔各種課題の解釈；表１〕

１）5，6歳時点での言語理解，表出とも，特に問題になる数値ではなかった。理解語い（PVT）にいたっては，当時の該当年齢を超える成績であった。また，知的能力（積木）も評価点は平均10を超える値であり，問題はみられなかった。しかし，これらと同時に実施した6歳時点での4色（赤，青，黄，緑）呼名，平仮名呼称では，色呼名は正解できたものの課題で取り上げた単文字（か，さ，し，ね，め，ひ，の）は全て読めなかった。6歳児42名の平均は男児が3.6文字（SD0.9），女子が6.1文字（SD0.4）であった。

２）小学2年時　クラス一斉スクリーニング検査

本児の読み書きの苦手さが顕著に示された，一斉スクリーニング課題である。聴写課題については先述の通りで，漢字課題以外は平均を大きく下回っていた。特に拗促音を含んだ平仮名の有意味語課題は成績が低かった（実際の様子は図1参照）。また「語の認知」「文の理解」はそれぞれ読み課題であるが，こちらも同学年の平均を下回り，この時点での本児の読みの困難さが示された結果となった。

３）小学2年時　個別認知検査K-ABCの結果

２）を受けて，保護者の了解のもと本児には個別に標準化された認知検査K-ABCを実施した。K-ABCは，本人が元々持っている力（認知処理）と，それをベースに物事を習得していく力（習得度）を分けてみることができる点が特徴的な標準化検査である。その結果，表面上ではそれぞれの群（継次処理，同時処理，認知処理，習得度）で有意差は認められなかったが，下位検査項目に着目すると凹凸が目立つことが明らかになった。例えば，継次処理のなかでは「聴覚的短期記憶」「ワーキングメモリー」に関連する「数唱」が平均に比べ1SD以上低く，一方で同時処理（主として視覚的な課題が多い）を構成する項目は比較的高かった。また，習得度のなかでは，口頭のみでやりとりをするような「なぞなぞ」は109と高い数値を示すのに対し，文章を読まねばならない「文の理解」は86とその差が大きく開き，本児の特性である書字言語への困難さの一端が垣間見える結果となった。そして本検査からは本児の知的水準が平均前後（認知処理の値が98）であり，問題ない水準であることもあらためて確認された。

これらの検査結果より，本児については

① 知的水準は平均的で，動作性課題の成績より視覚認知面は問題ない
② しかし，能力に偏りがあり，特に書字言語へのアクセスが弱い
③ 対人関係，行動面に問題はない

という①～③の結果より，正確かつ流暢な単語認識の困難があり，綴りや文字記号の音声化が拙劣なdyslexia（稲垣ら，2010；前出）ではないか，と判断した。

そこで，学校と保護者との話し合いの下，以下の点をアドバイスするとともに，在籍校の特別支援コーディネーターの協力も得て，朝学習の時間に特別支援学級で特に拗促音の習得を目指し，指導を受けることとなった。なお，個別指導を受けるにあたり，在籍変更等はしていない。

〔学校へのアドバイス〕

① 教科書，本は「読ませる」より「読み聞かせる」。そのままでは文字から知識が吸収できないため，その部分を保障しなくてはいけない。

表１　保育園在園当時から小２までの各種評価結果

年長当時の各種課題成績	PVT(理解語彙検査)		ITPA「言葉の類推」		積木
5歳10か月当時の本児の成績	評価点 12	相当年齢 6歳6か月	評価点 33 (平均 36)	相当年齢 5歳3か月	評価点 11
調査対象6歳児平均（男41人）平均月齢　72ヵ月（6歳0ヵ月）	9.9		33.1		10.4

小学2年時実施の一斉スクリーニング課題					
課題内容	聴写課題(小2平均　各8/10)			読み課題	
	平仮名(有意味語)	平仮名(無意味語)	漢字	誤の認知(平均 14/15)	文の理解(平均 13/16)
本児の成績 正答数/問題数	1/10	5/10	8/10	9/15	9/16

掘り下げのために行った個別認知検査 K-ABC(標準化検査)					
認知処理 98(平均 100)：元々持つ力				習得度 95(平均 100)；習得した力	
継次処理	92	同時処理	104	算数	90
手の動作	*9*	絵の統合	*13*	なぞなぞ	109
数唱	*6*	模様構成	*11*	読み	99
語の配列	*11*	位置探し	*10*	文の理解	86

＊斜字の同年齢平均値は10。「数唱」が1SD(±3)以上低い。

小2時実施　NRT（教研式標準学力検査）　国語24、算数23、IQ56

② ①の「読み書きかせる本」について，本児の「読める」レベルに合わせると低すぎるので，知的レベルに合ったものを用意。

③ 個別の時間を確保し，「読む＋意味理解」の支援は必須。家族の協力が必要。音読の宿題のように，ただ繰り返し読ませるのではなく，読み終わった後，内容について質問応答を実施した方がよい。

④ 漢字は比較的意味がとりやすい。漢字練習の際は単調に繰り返すより，短文などにして練習をした方が効果的（例：「山」なら「たかい□」「□にのぼる」など）。

⑤ 作文は自力で白紙から書かせることは難しい。まず自分の考えを言わせ，それを周囲の大人がそのまま書き起こす。書いたものを読む，または一緒に読む。その後，おかしなところはないか，など本人に気付かせ修正させる，等の方法が良いのでは，と提案。

この時期は低学年ということもあり，学校と家庭が協力して上記①から⑤までの内容を実践していくこととなった。これらのことに加えて，自力での習

得が困難であった「拗促音」の指導については以下に述べた。

〔拗促音（特殊音節）の個別指導〕

聴写課題で明らかになった拗促音については，当時，学校の特別支援コーディネーターであった教師の協力の下，朝学習時に個別指導が実施された。拗促音は通常，小学１年の学習課題であるが，本児に限らず躓く子どもたちの割合は高いと言われている。それは，日本語では通常「あ」は/a/としか発音しないように，基本的に1文字に対して1音が対応しているが，拗促音にはこのルールが適用されないためである。たとえば「らっぱ」の場合，文字で表せば3文字であるが，音としては小さい「っ」は発音せず，聞えてくるのは2音である。また，「はくしゅ」も文字表記は4文字であるが，音としては「し」と「ゅ」が合わさり「しゅ」という1つの異なる音を生み出すため，3音となる。このように，特殊音節は，他の仮名文字と異なり文字と音とが1対1に対応しないため，頭の中で音と文字を対応させる，あるいは操作することが困難な子どもにとっては習得が難しいと考えられている。ただ，気を付けなければいけないのは，ここで躓いたからといって，即その子どもが本児のようなdyslexiaと判断することはできない点である。発達に全般的な遅れがあれば，やはりこれらの習得は遅れる。重要なことは，躓いている子どもの特性を見極め，どのような方法で習得することがより効率的かを考えることである。

本児に関しては，先述した通り，知的水準に問題がなく，音と文字との結びつきが弱い点が明らかであったため，指導担当者と相談の上「拗促音のルール」を徹底的に指導しようということになった。たとえば，文字は視覚的に確認しながら，手を叩いて単語の拍をとる，などの方法である（「かいしゃ」とみせながら発音し，「か」「い」「しゃ」と3拍手を叩く）。また，「らっぱ」のような促音では「ら」「ぱ」の音では手をたたくが，「っ」の箇所では両手それぞれでこぶしを作り音は出さない，のような工夫で「表記はするが音にはならない」点についても繰り返し練習した。

個別指導は，3年の夏休み前まで続いた。その間，集中的に平仮名，片仮名の読みと拗促音のルールを指導された結果，ほとんど誤ることなく読み，書き表すことができるようになった。夏休み明け以降は，学級の都合で，それまでの頻度では本児の指導を継続できなくなったが，可能な時は取り出して教科書の読みの予習（ルビ振りを含めた）を中心に進めていた。

○この時期のポイント

・早期発見と状態像の正確な判断
・すでに遅れを取っている領域の学習保障
・授業および家庭学習における配慮（内容，分量等）

〈第２期：小学３～４年時；学級内支援が主の時期〉

3年時より担任が替わったため，再度話し合いの場を設けて前年度からの事情を説明し，教室内での配慮等話し合った。担任は3，4年とも替わらず，教室のなかでも自然な支援に尽力し，本児は穏やかに学校生活を送ることができた。配慮の具体的な内容は主に以下の通りであった。

① 音読指名の際には予めあてる箇所を知らせておくなど，通常授業での気配り。
② 宿題の漢字ドリルは単純に繰り返すことを求めず，単調な反復練習数を減らす代わりにその漢字を使った熟語等で短文を作らせ，意味理解を徹底する。
③ テストの際は問題文を読み上げる。
（この項目については話し合いで決めたことではなく，担任が本児の様子から自然に支援した内容）

子どもの成長は早く，この時期，子どもたちのなかで他者と自分を比較して「自己」を内観することも本格的に始まる。したがって，本人たちに「それはあなたはできないから，やらなくていいよ」のような対応は自尊心を著しく傷つける可能性が高い。また，周りの目を気にし始めるため，他の子どもが受けていない支援を本人だけが受けることに抵抗感を示すことも少なくない。ただ，本児の場合，担任の配慮が非常に自然に行われたためか，そうした訴えはほとんどなかった。テスト中の読み上げについても，周囲から「なんであの子だけ」のような声は聞かれなかった，と担任も報告していた（本人の障害疑いのことについて，周囲に告知していたわけではない）。また，漢字ドリルの負担を減らそうとすると本人から「みんなと同じようにやりたい」という訴えがあったので，そのようなときはやりたいようにさせておいた，とのことであった。

担任と保護者の関係も良好で，宿題など，家庭学習については両者が常に状況を報告し合いながら進めたとのことであった。この時期，筆者は直接的な

支援にはほとんど携わっておらず，何かしら問題が生じた際，その相談に乗り，対応策を共に考えるという役割を果たすのみであった。裏を返せば本児を取り巻く環境が安定していて，学習面や生活面で大きな躓きをみせなかった，という好ましい状況があったといえる。先述のように，学年が上がると自己認識が確立され，本児のようなタイプの困難さを持つ子どもたちのなかに問題行動等が顕著になるケースは珍しくない。その理由として，学習面の躓きからくる自己肯定感の低下，不適応が挙げられる。学校の学習は，当然のことながら読み書きが中心であり，低学年から文字の習得に躓いている彼らにとって，学年が上がれば上がるほど周囲との差が開き，しかし知的には正常域であるため自身の「なぜ自分だけができないのか」との葛藤も強くなり，おまけに周囲からその困難さを理解してもらえないという悪循環に陥る。加えて，一般的に小学3年生以降，知識の習得には書籍，つまり書字言語が欠かせない。

田中（2008）[6] はこの点について以下のように指摘している。学童期の語彙は小学3年生頃から書物を読むことを主体として伸びていくが，読みの問題を呈する子どもたちは読む経験，書物に触れる経験が乏しいため，語彙の伸びも制限される。そのため，学年が上がるに従い語彙不足が授業の中での教示の聞き取りや内容理解を難しくし，それがさらにまた読解困難に影響するというように悪循環に陥りやすいというのである（Stanovich（1986）[7] はこの現象をMatthew効果[注2]と表現した）。

注２）キリストの使徒の一人マシュー（Matthew）の「富める者は更に富み，貧しい者はさらに貧しくなる」という言葉。読み書き障害は文字からの情報が制限されるため，学習がさらに困難となるという現象をマシュー効果というようになった。

これらの事を考えると，この時期に特に大きなトラブルなく，学校生活を送ることができた本児は良い環境に恵まれたといえる。担任は特に障害特性などについて専門知識を学んできたわけではなかったが，その特性を理解しようと努め，集団のなかでできるだけの配慮を実践し，2年間を終了した。4年終了時に，2年間の本児の指導についてどのような点で困難さを感じたかインタビューしたところ，以下のような返答であった。

「熟語や単語（漢字）の読みテストが全くできるようにならなかったこと。学力の低い子供でも，何回か練習したり再テストをすると『読み』のテストはできる箇所が増えるが，それがなかった。」

「この点について，保護者にも相談したところ，『文章の中に入っていれば前後の関係から推測して読めるのだろうけど』と言われ，納得できた。」

この感想にあるように，10年近く経験のある中堅の担任教師でも，このようなタイプの児童に出会って初めて経験する特異な困難さがあるといえ，まずは集団のなかに紛れているこうした子どもたちの早期発見と，その後の現実的な支援策の体制整備が急務であるといえる。

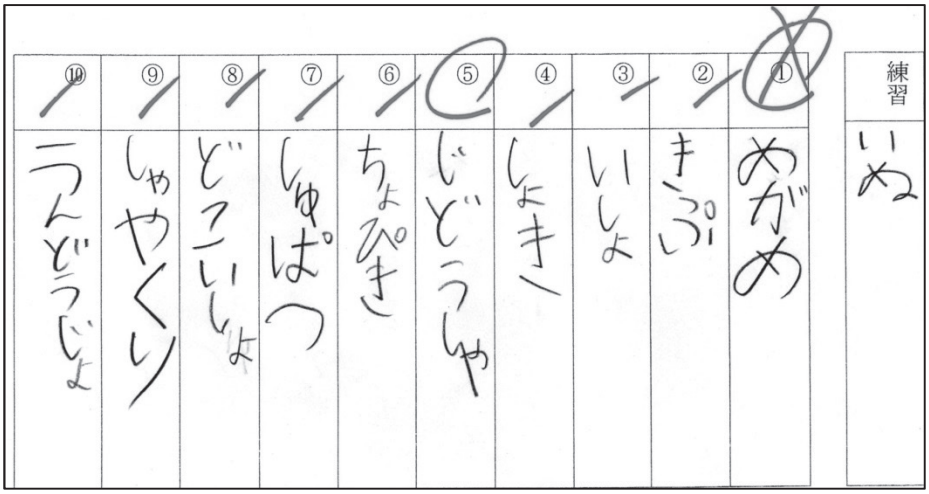
○この時期のポイント

・自己認識の発達にも配慮した支援（できないからやらなくていい，ではなくどうすればできるかを共に考える）
・成長しても変わらず存在する書字言語における困難さへの具体的な支援，学習の保障
・必要に応じて代替手段の提案，習得（次項で詳細を述べる）

＜第３期：小学５～６年時：再評価および家庭学習支援開始時期＞

小5時から担任が替わったが，幸い引継ぎもスムーズで，教室内での配慮等も変わらず受けることができていた。高学年ということもあり，年度始めに保護者と学校側の希望もあり，筆者を含めて，その時点での本児の抱える問題点の確認と，今後の指導の方向性について確認した。

その際，本児の読み書き能力を調べるために筆者が個別で面談を行った。個別で接するのは2年生以来数年ぶりであったが，本児は特に抵抗感なく素直に課題に取り組むことができた。その様子からも，元々穏やかな本児が良い環境に恵まれ，健やかに成長している様子が感じられた。課題は，小2時と同様のものの他，STRAW（小学生の読み書きスクリーニング）の一部も実施して評価を行った。図1，2はそれらの結果の一部である。拗促音の課題はさすがに誤りがほとんどなかったものの，一問「しゅっぱつ」を「しゅぱつ」と表記したため，書いたものを「読んでごらん」と促したところ，自ら誤りに気付き，表記の修正も支援なしで可能であった。しかし，漢字課題（内容は小1で習うもの）は小2時は10問中8問正解であったのに，この実施の際は正解が6問と成績が落ちてしまった。STRAWではカタカナで単語を書く際に，「うわー，俺，カタカナ苦手なんだよな」との声がきかれ，一部思い出せないカタ



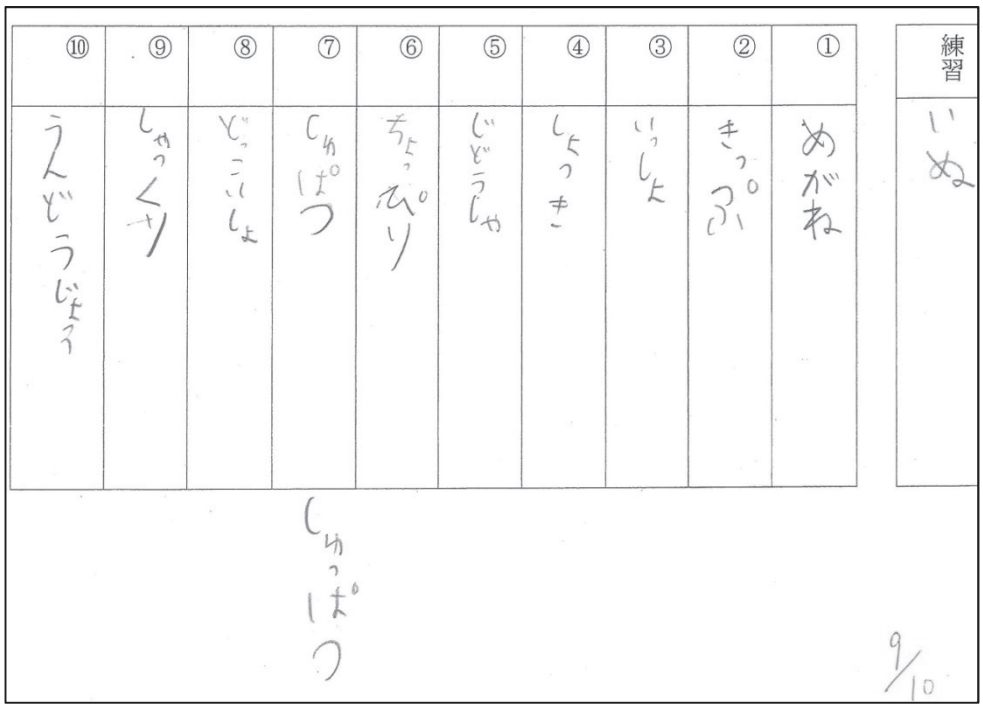


図1　聴写課題（有意味語）。上は小2時、下が3年後の小5時。同じ課題を実施した。

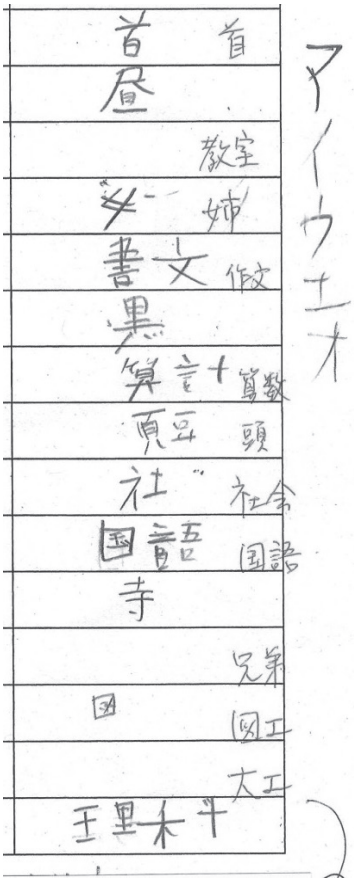


図２　小５時に実施した書字課題STRAWの一部。課題は、該当学年を下げて4年生用のものを使用した。右側のカタカナは、別のカタカナ課題の際、本児が想起するため自ら空欄に書いたもの。

カナを用紙の空欄に50音順を用いて想起しようと工夫する姿もみられた。さらに，同課題の漢字（一学年分レベルを落として適用）でも，普段見慣れているはずの「算数」が「算計」,「作文」が「書文」,「社会」は途中までしか書けないなど，その様子から本児の抱える問題の核の部分は，いくら環境が整っても本人が努力を続けても残ってしまうことが明らかであった。

加えてこの時期，保護者から「家庭学習で親が教えようとすると必ずケンカになる。また，親自身も感情的になりうまくいかない」との訴えが出た。しかし一方で，高学年だけに学習内容が複雑かつ増加し，学校の授業のみではついていくことが難しいという現実もあり，家庭での学習時間の確保は必須であった。相談した結果，大学生を家庭教師（アルバイト）としてつけることとなった。ただ，本児の場合，普通の家庭教師と同じような指導内容では不十分なため，筆者および担任と担当学生でミーティングの機会を持ち，共通理解の上で指導を進めていくこととした。

ミーティングで出された家庭学習の指導方針としては以下の通りであった。

① 授業で新しい単元に入る前に，内容を把握させる。その際，必要に応じて読めない漢字にフリガナをつけるなど，自力で読めるような工夫を予めしておく。

② 宿題支援。漢字スキルなどの量が多いため，進め方は担任と本人とでも調整する。例えば，単純に繰り返すより短文を作ることなどで代替することも本人に提案する。

③　国語だけでなく社会等, 他の科目にも目を配り, とにかく知識を落とさないよう学習支援をする
④　学習の自立のための手段の習得

幸い, 本児と担当となった学生はすぐに打ち解け, 熱心に家庭学習に取り組むことができた。ただ，このような手段は家庭の経済状況やマンパワーに依るところも大きく，さらにそれらが叶ったとしても頻度の問題もある。学校の授業は毎日であるが，このような支援はせいぜい多くて週1 ～ 2回であるため，先に立てた指導方針①～③を毎回完遂することは難しかった。したがって，個別指導のなかで本児が自力でこなせる「学習の自立力」を養う必要があった。そのため，指導の折々で本児および保護者に対して読み書きの代替手段，有効と思われる方法について触れ，どのようにすれば自力で読み書きの課題に取り組めるか，との点を意識付ける方向性で指導を進めた。その一手段として，ICT（Information and Communication Technology）やAT（Assistive Technology）の活用が挙げられる。最近の関連研究領域の発展は目覚ましく，誰にとっても学びやすい，いわゆるユニバーサルデザインの実現にこうした手段の活用は有望である。しかし，一方で，単に便利な機器のみを当事者に与えても学習が促進されるわけではない。実際，本児と保護者には無料で入手できる電子教科書DAISYも紹介し，家庭学習での取組みに入れようとしたが，この当時，本人の意識が向かずうまく取り入れることができなかった。この要因については次項「考察」で述べる。しかし，家庭教師の学生との関係は良好で，読み指導についても，やりとり中心で学習を進めていった。ただ，高学年になるとペーパーテストの点数はなかなか伸びず（問題を読み上げる支援があっても，解答が書字言語で十分に書けないため），あまりに点数が低いときは，テスト後に担任が個別に口頭で理解しているかどうかを確認する「再テスト」を行った。担任からは「口頭であればわかっていることがわかる」との声がきかれ，ここでも本人のなかにある音声言語と書字言語間の能力の乖離が示された。

〇この時期のポイント
・学習量が増え，内容も複雑になるため，通常授業のみで学年相応の内容の習得は難しくなることを認識する。
・教科内容も増加するため，「読み書き」の問題が顕著に顕れると考えられる国語以外の科目も注意深く支援する。
・自立学習に向けた代替手段の確保と習得。

考察

読み書きに特異的な困難さを持つと判断された子どもについて，年長から小6まで，縦断的視点に基づき発見の経過からその時々の具体的な支援と発達の経過をまとめた。継続的な評価により，本論で報告したような比較的環境等に恵まれた児であっても，その根底にある困難さは変わらず在り続けることが客観的にも示された。先述の高学年時再評価の結果からも，普段から頻繁に目にするような身近な漢字の習得でさえ，難しいことは明らかである。また，3，4年時の担任が「学力の低い子でも，繰り返せば少しずつできるようになるのに，この子はできるようにならなかった」との感想を述べたように，こうした特異的な困難さを持つ子どもたちへの支援は，従来通りの方法では効果が望めないことも併せて浮き彫りとなった。しかし，現状として，現時点での教育現場では，これらの子どもたちの早期発見の体制が整っているとはいえず，同じようなタイプの子どもたちが放置され，本人たちも理由がわからないまま学力だけが低下していく痛ましい状況があることは否めない。知的に平均的な水準であるにもかかわらず，彼らの学習は保障されず，本人たちが被る損失は計り知れない。このことは，当事者だけの問題ではない。広い視野で国の未来を考えたとき，教育を十分に受けられない子どもたちがいるということは，将来的に国を支える貴重な労働力を失っていることと同義である。したがって，まずは早期から子どもの特性を把握し，それに応じた支援体制をどこの教育現場でも整えていくことは喫緊の課題である。

以下に，この事例のように比較的発達の早期の段階から経過を追い，長期的な支援の継続を通してみえてきたポイントについてまとめる。一点目は，環境の重要性である。例えば，本児はたまたま研究調査の対象であったために特性の早期発見に至った。そして在籍校の協力も手厚く，低学年時には通常級に在籍したまま，空き時間に特別支援学級で個別指導を受けることができた。これは，学校の体制と特別支援学級担当教員の力量に拠るところが大きい。多くの学校では「在籍変更しなければ，個別的な指導はできない」といわれることも少なくない。しかし，ある一定領域のみに困難さを抱える子どもたちはその多くが通常学級に在籍するため，実際支援学

級への転籍は諸所の問題を伴うことが多い。一方で，通常学級でこれらの問題を，担任が一人で全てフォローできるか，というとそれもまた困難なことは事実である。したがってこうした子どもたちが，背景にある障害特性のために自力での習得が明らかに困難な領域について，個別指導を受けることが可能な体制を作らねばならない。併せて，家庭の協力も欠かせない。本児の場合，学校だけでなく保護者の意識も高く，協力的であったため，様々な支援が円滑に実現できた。しかし，たとえば個別式検査の実施を申し出ても保護者が抵抗感を示し許可しない，また個別指導は「特別扱いされるのが嫌だ」との理由で受け入れない保護者も珍しくない。支援する側が評価や支援の意義について丁寧に，明確な説明の義務を果たすことはもちろん，家庭にも「こうした支援が子どもにとってメリットになる」「特別扱いして排除するわけではない」との考え方を浸透させていかなければならない。支援者が一人では効果的かつ長期の支援は不可能で，そのためには「皆で支える」環境を整えていかなくてはいけない。

二点目は，発達過程に応じた支援体制の柔軟な変化である。子どものその時々の発達段階で，支援の内容と方法は異なる。本事例でも，低学年時と高学年時では支援体制は変化していた。それは事例に応じてもまた異なるであろうが，基本的に学習内容は学年が上がるにつれ複雑になり，かつ量も増すため，知識の取りこぼしがないような支援方法を実現させねばならない。そのために，子どもの実態を適切に把握する力が，今後は特に通常学級担任にも求められるのである。

そして最後に，学習の自立のための手段の確保と習得である。現在はタブレット端末等，学習に有効活用出来る機器も多くあり，使い方によってそれぞれの学びに大きく貢献している。しかし，本事例がそうであったように，そうした機器があるからといって全てうまくいくわけではない。本事例でも，小5当時，読み上げ可能なデジタル教科書を紹介したタイミングでは，本人の意識がこの教材に向かなかった。本人としては，面倒なパソコン操作をしてわざわざ教科書を読むより，週に数回会える家庭教師の学生とのやりとりのなかで学ぶ方が動機づけも高く，楽しかったということがその背景にあった。したがって，子ども自身が，その機器を使うことで自分にどのようなメリットがあるのかとの実感を持たせられなければ，どんな便利な機能が付加されていようがうまくいかない。機器は学習を促進させるための一手段に過ぎず，重要な点は「（機器を）導入し，定着するまでしっかりサポートする」，人の手による支援である。さらに同様に重要なことは，こうした機器を通常の教育現場で普通に使うことのできる環境整備である。現在，多くの場面でこれらの機器を使う授業が増えてきたとはいえ，現時点ではそれが「普通」ではない。また，定期テストや入試など，進路を決定するような場面では機器の使用はほとんど認められていないのが現実である。だとすれば，家庭で，あるいは通常の授業のなかでこれらを活用できても，肝心なシーンで使えなければいったい意味があるのであろうか，ということになる。実際，筆者が接する多くの保護者はその問題と苦悩を口にする（「先生，ふだんはそれで良くても，テストや入試はどうすればいいのですか？」）。

すると，我々には，ICTやATのような便利な機器を導入して学びの自立を助ける役割の他に，現在の様々な体制を変革し，どのような特性を持つ子どもでも平等に人生の選択肢を選べるようにするという重責が課されるのである。この実現のためには，傍からみてわかりにくい，本事例が抱えるような障害特性に対して草の根的な理解を広げ，皆が声高にその必要性を訴えていかねばならない。本児はこの春，中学校進学を迎える。学ぼうとする意欲も非常に高く，進学を楽しみにしている。しかし学校が変われば当然支援体制も全く別のものになり，小学校で受けていたような支援が中学校で続けて受けられる保障はどこにもない。さらに，教科学習はますます難しくなり，かつこうした特性を持つ子どもたちにとって厄介な「英語」も主要科目として登場する。これらの立ちはだかる壁に，彼（と家族）が単独で立ち向かうことは難しく，日常生活の大部分を過ごし，学ぶ場である学校での支援は必須である。多くの現場の教師たちに，こうした「見えない」障害特性について理解を促し，支援の輪を広げていきたい。

1）http://www.interdys.org/FAQ.htm
2）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
3）海津亜希子他（2008）読みにつまずく危険性のある子どもに対する早期把握・早期支援の可能性－Multilayer Instruction Model-Progress Monitoring（MIM-PM）の開発－．LD研究17（3）p.341-353
4）小枝達也他（2008）疾患としての読み書き障害．就学早期からの治療的介入の試み．教育と医学663.

P.74-83
5）大石敬子（2013）発達性読み書き障害の小学生事例：言語聴覚士のための事例で学ぶことばの発達障害．医歯薬出版株式会社
6）田中裕美子（2008）読み障害児の言語の問題．LD研究17（2）p.209-217
7）Stanovich,K.E.（1986）Matthew effects in reading : Some consequences of individual differences in acquisition of literacy．Reading Research Quarterly,21,360-364