

通常の学級に在籍する 特別な教育的ニーズのある児童に対する支援の在り方

—特設の場と通常の学級における認知の特性を考慮した読み書き指導を通して—

特別支援教育研究会議

石橋 瑞穂¹ 池田 靖² 大久保 愛³ 吉原 由紀子⁴

要 約

通常の学級に在籍する、学習に困難を示す小学校1年生の児童を対象とし、放課後を利用した特設の場で認知の特性を考慮した読み書き指導を行った。あわせて通常の学級での一斉指導においても、担任が対象児童の認知の特性に応じた配慮を行った。

また、早期に支援につなげるために、聴覚・視覚の認知の偏りに気づく教師用「指示—行動」の観察項目（6項目で構成）を作成した。1年生152名についてその通過率を調査した結果、5つの項目について95%以上の児童が通過し、通過できない児童は聴覚認知・視覚認知の弱さがあると推測された。

対象児童2名について、特設の場での指導と、通常の学級での配慮の両方を行うことの効果を、①音読時間の変化、聴写課題、②ビデオによる通常の学級での行動観察、③担任による行動観察や本人・保護者に対するアンケートや聞き取りを用いて検証した。その結果、特設の場での指導と、通常の学級での配慮を行うことにより、読み書きの力が向上し、通常の学級の読み書きの学習において困難さが軽減される様子が観察され、効果が検証された。

キーワード：特設の場での指導、通常の学級での配慮、認知の特性、「指示—行動」の観察項目

目 次

I 主題設定の理由	180	(2) 指導仮説作成	184
1 背景	180	(3) 支援の実施方法	185
2 学習面の教育的ニーズ	180	(4) 研究の仮説検証	185
3 早期発見・早期支援の必要性	180	6 研究の実際	187
4 認知の特性を考慮した読み書き指導	181	(1) 「指示—行動」の観察項目の調査結果	187
5 特設の場の設定	181	(2) 指導目標と具体的な手立て	187
II 研究の内容	182	(3) 実際の支援と反応	188
1 研究の構想図	182	(4) 仮説検証の結果	190
2 研究の目的	182	III 研究のまとめ	193
3 研究の仮説	182	1 研究の成果	193
4 研究協力校について	182	2 今後の課題	193
5 研究の方法	183	参考文献	194
(1) 「指示—行動」の観察項目作成	183	指導助言者	194

¹川崎市立東大島小学校教諭（長期研修員）

²川崎市立菅生小学校教諭（研修員）

³川崎市立犬蔵中学校教諭（研修員）

⁴川崎市立稲田中学校教諭（研修員）

I 主題設定の理由

1 背景

学校教育法の一部改正に伴い、国においては平成 19 年度より本格的に特別支援教育が開始されている。また、法改正に合わせて、文部科学省は「特別支援教育の推進について（通知）」¹⁾（以下「通知」とする）において、各学校における体制の整備と取り組みの必要性を示している。上野²⁾は特別支援教育の理念の基本を、①これまでの障害の種類と程度により特定の場合で行う教育から、個の教育的ニーズに対応する教育への移行、②幼児から卒業後までの一貫した教育の重視、の2つであるとしている。そして、学校における特別支援教育体制の確立は「個のニーズに応える教育システムの構築」が最大の課題であると指摘している。

2 学習面の教育的ニーズ

「平成 18 年度川崎市特別支援教育体制充実事業（報告）」³⁾（以下「報告書」とする）によると、平成 18 年度に市内小中学校の特別支援教育校内委員会で協議されたニーズ別ケース数の割合は、学習面 39%、行動面 33%、対人関係面 21%、その他 7%であり、学習面のニーズが最も多い。学習面のニーズとは、学習に困難を示している、何らかの支援を必要としていることをいう。文部科学省による「全国実態調査」⁴⁾では、通常の学級に在籍している、知的発達に遅れはないが、学習面で著しい困難を示す児童生徒の割合は 4.5%と報告されている。さらに、この調査のメンバーであった上野⁵⁾は、この 4.5%の児童生徒以外にも「明らかに知的な遅れやスローラーナー（知的な遅れが背景にある学習遅進）が実は 3%弱はいた。」と指摘している（図 1）。

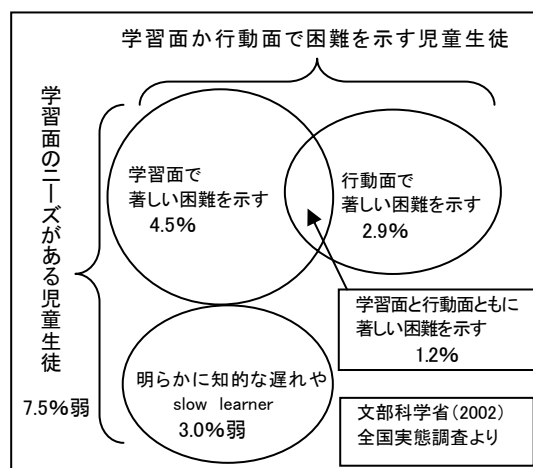


図 1 「全国実態調査」などのデータより筆者が作成

3 早期発見・早期支援の必要性

前述の「報告書」で、市内小学校の校内委員会で協議された事例の件数を学年別に見ると、1年生が 331 件で一番多い（図 2）。ニーズの内訳は、行動面 126 件、学習面 108 件、対人関係面 59 件、その他が 38 件で、行動面のニーズが若干多いものの、学習面のニーズも少なくない。しかし、海津⁶⁾は、「学習面のつまずきのみで、行動面でつまずきが見られない場合には、その子に対する支援のプライオリティー（優先度）が低く見なされてしまうといった現状も残念ながら否めない」と指摘している。行動面のニーズは周りへの影響もあるため比較的速やかに対応されるが、学習面のニーズについては、対応を先延ばしにされることが少なくないのではないだろうか。前述の「通知」でも早期支援の重要性については指摘されており、顕著な遅れという形で学習面でのニーズを把握し

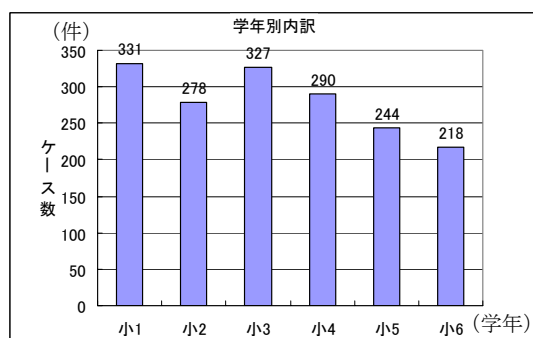


図 2 小学校校内委員会学年別集計

1) 「特別支援教育の推進について（通知）」文部科学省 初等中等教育局特別支援教育課 2007
 2) 「LDとディスレキシア 子どもたちの「学び」と「個性」」上野 一彦 講談社α新書 2006
 3) 「平成18年度川崎市特別支援教育体制充実事業（報告）」川崎市総合教育センター 特別支援教育センター 2007
 4) 「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」文部科学省 2002
 5) 「現代のエスプリ」474 至文堂 2007
 6) 「個別の指導計画作成ハンドブック」海津亜希子 日本文化科学者 2007

てからではなく、1年生のうちに児童の学校生活の大部分を占める学習面において、その困難さに気づき、障害の有無に関わらず、早期に対応することは意味のあることと考えた。

4 認知の特性を考慮した読み書きの指導

学習の中でも特に読み書きの力は、国語のみならずすべての教科に必要とされる基礎的な力である。品川⁷⁾は、その著書の中で、読み書きに困難さがある子どもたちについて紹介し、支援については「個々の子どもの特性を把握したうえで、学習支援を行わなければならない」としている。

効果的な読み書きの指導については、視覚と聴覚の認知の特性を踏まえた学習支援の必要性が多くの先行研究により指摘されている。小池⁸⁾は、読み書き能力を獲得するうえで「音韻の区別や記憶(聴覚認知)に支障がある場合には、音韻に関連した辞書がうまく形成されず、読みが困難になり、視覚認知に困難がある場合、文字の形の分析が難しくなり、文字表象と意味に関する辞書がうまく作れない」としている。つまり、聴覚認知が弱い場合も、視覚認知が弱い場合も読み書きの困難は起こりうる。聴覚系認知には、聴覚弁別(音を意味のあるものとして聞き取る力)や聴覚記憶(聞いたことを覚える力)などがあり、聴覚認知に弱さがあると「語彙が少ない」「聞いたことを記憶できない」などの問題が見られる。また、視覚系認知には、視覚認知(形を意味のあるものとしてとらえる力)や視覚記憶(目で見たと覚えている力)などがあり、視覚認知に弱さがあると「字がなかなか覚えられない」「字をマス目にそって書くことができない」などの問題につながりやすいとされている。

5 特設の場の設定

通常の学級で学ぶ障害のある子どもへの教育・支援の在り方について、松村⁹⁾は、一斉指導の中での工夫と、チームティーチング等による学習指導、そして特設の場での指導とがあるとし、それぞれの工夫についてまとめている。特設の場での指導とは、個別や小集団で行う時間内の取り出しや、放課後の指導、通級指導教室での指導などを言う。校内での特設の場の指導については、特別な対応という色合いが強く、また物理的な人的配置の困難さもあって実施事例は多くない。しかし、個々のニーズに応えるためには、個別や小集団で児童を指導できる特設の場の設定が効果的な場合もあるとされている。1年生の場合、授業時間数の関係から時間内の取り出しではなく、放課後の時間等を利用し、特設の場による指導を行うことが可能である。通常の学級の授業から、個別に取り出しをされることへの児童・保護者の抵抗感を考えると、放課後を利用した特設の場の設定は利用しやすいと考える。また、1年生から特設の場の利用を経験することで、本人もその周囲もそれぞれに合う支援の場の利用を自然に受けとめるようになると予測する。

そこで、本研究では、小学校1年生の特に読み書きに困難さがある児童を対象とし、特設の場で認知の特性を考慮した指導を行い、読み書きの力の向上を図る。特設の場とは放課後を利用した特設の場を指す。さらに、特別な教育的ニーズのある児童の支援は、個々のニーズに応じた通常の学級での配慮が基本であると考え、通常の学級でも認知の特性を考慮した配慮を工夫する。ここでいう「配慮」とは、「学級の担任教師が、教材・教具、課題の分量や提示方法、評価の基準、学習の集団の大きさ、テストの手続き等について、個々の子どものニーズにあわせて調整していくこと」¹⁰⁾を指す。

7) 「忘れてなんかない！—ディスレキシア 読む・書く・記憶するのが苦手なLDの子ども達」品川 裕香 岩崎書店 2007

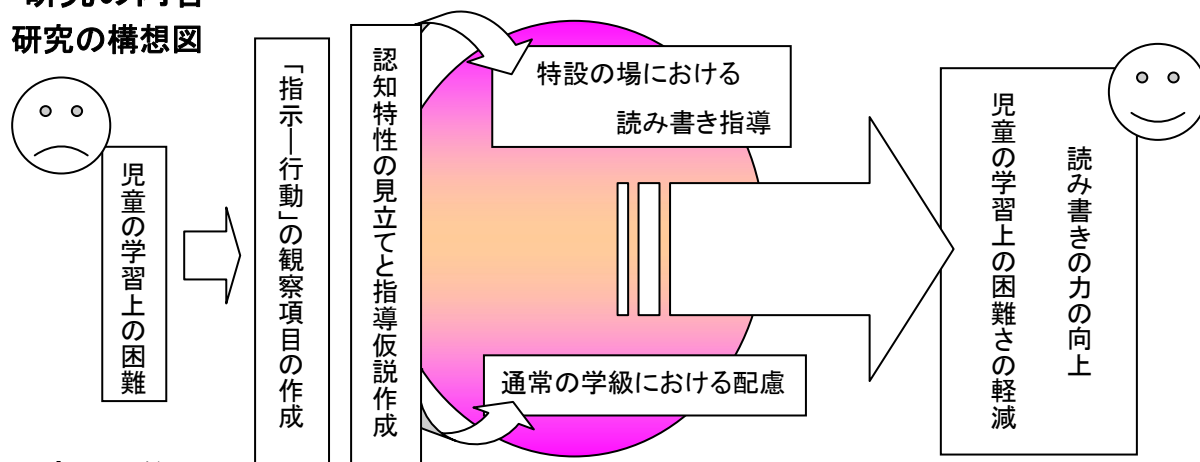
8) 「LD児のためのひらがな・漢字支援」小池 敏英 他 あいり出版 2006

9) 通常の学級で学ぶ障害のある子どもへの教育・支援のあり方について—校内体制・学級経営・授業の工夫—
松村 勘由 プロジェクト研究報告書 通常学級において留意して指導することとなっている児童生徒に対する指導および支援体制の充実・整備等に関する研究 独立行政法人 国立特殊教育総合研究所 2002

10) 「特別支援コーディネーターという機能が通常の学級でのLD等の子どもへの配慮に及ぼす影響」海津 亜希子 2006

II 研究の内容

1 研究の構想図



2 研究の目的

早期にニーズを把握し、適切な支援に結びつける方法を明らかにすることを目的として、児童の聴覚・視覚の認知の偏りに気づくための『指示—行動』の観察項目を作成する。1年生の児童に観察項目を実施し、その通過率を調査することで、観察項目の妥当性、信頼性を測る。

また、通常の学級に在籍する、読み書きに困難さがある児童に対する効果的な支援の在り方を明らかにすることを目的として、認知の特性を考慮した特設の場での指導と、通常の学級での配慮を行う。効果的な支援とは、読み書きの力の向上と学習上の困難の軽減を図る手立てを講じることとする。対象児について、読み書きの力の向上と学習の困難さの軽減が見られたかを観察し、認知の特性を考慮した特設の場における読み書き指導と、通常の学級における配慮の効果を検証する。

3 研究の仮説

特設の場において、認知の特性を考慮した読み書き指導を行い、同時に、通常の学級の授業においても、認知の特性に応じた配慮を行うことによって、児童の読み書きの力が向上し、通常の学級での読み書きの学習において困難さが軽減される。

4 研究協力校について

①協力校と対象学年

- ・川崎市立A小学校 1年生（2学級 児童数 66名）（以下「協力校A」と記す）
- ・川崎市立B小学校 1年生（3学級 児童数 90名）（以下「協力校B」と記す）

②放課後を利用した特設の場について

協力校Aでは、校内の特別支援教育体制の一つとして、放課後を利用した特設の場において、1年生を対象とした「読み書き」「算数」「行動・対人関係面」の指導を実施した。学級担任による観察、本人へのアンケート、保護者へのアンケートの3方向から対象児童を検討し、個人面談において保護者に参加を勧め了解が得られた児童を対象としている。今回、「読み書き」のグループの指導について、本研究会議で運営協力することとなった。読み書きのグループ指導の実施については次の通りである。

ア) 対象児童 協力校Aの読み書きのグループ参加児童は5名、そのうち2名を対象児童とする。
（以下「A児」「B児」と記す）

イ) 実施日及び回数 9月13日（木）より開始。毎週木曜日1時40分～2時20分 全21回（予定）

ウ) 指導担当者 筆者（長期研修員）

エ) 連絡帳 指導内容と本人の感想、取り組みの様子を記入し、保護者へ学習の様子を知らせる。

オ) 指導記録簿 指導中の様子について記録しておき、次時の参考とする。

5 研究の方法

(1) 「指示—行動」の観察項目作成

個のニーズに応じた指導は、発達検査を行うことで児童の認知の特性を推測し、特性に応じた指導の仮説を立てることによって可能となる。しかし、通常の学級で学習に困難がある児童に発達検査を行うことは条件が整わないと難しい。そこで、本研究会議では、児童への簡単な指示に対する反応から、個々の聴覚・視覚の認知の特性に気づくことができるのではないかと考え、気づきのための『指示—行動』の観察項目』を作成した。

表1 「指示—行動」の観察項目の課題例

東京学芸大学教授、小池敏英氏のご指導の下、主に聴覚処理、視覚処理の力について観察できるように考え、6つの課題で構成した「指示—行動」の観察項目を作成した。児童にとって違和感なく行えるよう学校の日常生活にある言葉や状況を課題にし、多忙な学校現場において短時間で実施できるように考えた。1年生の児童のほとんどがで

課題の特性	指 示
①音声入力 —音声再生課題	「明日持っていくものです。聞いて繰り返して言って下さい。『たおる、たね、つち』を聞いて復唱させる。
②音声入力 —書字再生課題	「明日持ってくるものを言います。1度しか言わないので、よく聞いて覚えて、全部聞き終わってからメモをとります。『かさ、くつ、ぼうし』を聞いてメモを取らせる。
③音声入力理解 —行動課題	「ふでばこのうえにはさみをおいてつくえのなかにノートをしまいましょう。」を聞いて2つの作業をさせる。
④視覚〈読字〉入力 理解—行動課題	「メモを見て作業をしてください『したじきのうえにふでばこをおいてつくえのなかにいろえんぴつをしまいましょう』」メモを見て2つの作業をさせる。
⑤視覚—運動課題	『左側にある絵を右側の四角に同じように書き写しましょう』 ・3×3のドットをつなぐ線を見て書き写す。
⑥視覚記憶 —再生課題	『これからお手本をよく見て覚えてください。10秒たったら隠しますから、思い出して同じように書き写しましょう』・3×3のドットをつなぐ線を見て覚えて書き写す。

きるであろう難易度（95%以上）を予想し作成した。作成した観察項目の指示課題を表1に示した。また、課題の反応から見立てられる認知の特性についてを表2にまとめた。主に、聴覚認知の力を見る課題（①、②、③）と、視覚認知を見る課題（④、⑤、⑥）とに分けられる。

表2 課題の反応から見立てられる認知の特性

通過率により1年生のおおよその力を知るため、協力校Aの1年生65名のデータを、8月末から9月にかけて第1次調査として収集した。第1次調査の結果、どの項目も通過率は80%以上であったが、第2次調査では通過率の低かった②音声入力—書字再生課題の刺激語4語の課題（通過率は81.5%）を削除した。さらに、⑤視覚—運動課題⑥視覚記憶—再生課題は、傾向が重なる課題を削除し、より短時間に実施できるよう整理した。10月の末から12月初旬にかけて川崎市北部に位置する協力校Bにおいて、第2次調査として87名のデータを収集した。

①ができない場合	聴覚記憶が弱い
②ができない場合	聴覚記憶が弱い 書字の力が弱い
③ができない場合	聴覚記憶が弱い 言語理解が弱い
③ができなくて、④ができる場合	聴覚弁別、聴覚的保持力が弱い
④ができない場合	読みの力が弱い 言語理解が弱い
⑤ができない場合	視覚—運動系が弱い
⑥ができない場合	視覚—運動系が弱い 視覚記憶が弱い
⑤はできて⑥はできない場合	視覚記憶が弱い

校内の一室において、児童一人ずつ個別に、第1次調査、第2次調査あわせて152名全員を筆者が実施した。課題ごとに制限時間を設定し、制限時間を超えた場合は不可と判定した。①、②については練習問題を設定し、練習問題で誤答だった児童には正答を教え、本問を実施した。項目ごとに予備問題を作成し、本問において集中力をそぐような不測の事態により誤答となった児童には予備問題を

実施し、予備問題の結果を採用した。課題ごとに母集団の通過率が95%以上の場合、課題設定の難易度が適切であるとし、課題を通過できない児童は、何らかの認知の弱さを持つと考えた。

(2) 指導仮説作成

【A児】

〔担任からの聞き取り〕

- ・教室で視写の文字が整っているが、ひらがなが読めていない。その結果ひらがなの書字ができない。
- ・音読の時、文を目で追えず読めてはいないが、一生懸命周りに合わせて声を出そうとしている。

〔保護者からの聞き取り〕

本児がひらがなをなかなか覚えなことを、兄弟との比較により気づき、なぜなのか不思議に思っていた。保護者のニーズは、「ひらがなを覚えて、すらすら読めるようになって欲しい」とのこと。しかし、家庭で取り組んでいたひらがな学習では、A児が拒否反応を示し始めており、「勉強させようとするのが嫌がるので楽しんでできるようにして欲しい」とも語っている。

〔本人のアンケート〕

協力校Aで対象児童を検討するために行ったアンケートによると、字を書く勉強は「楽しくない」と答えている。字を覚えておらず、書けないことを自覚している様子が見えた。

〔「指示-行動」の観察項目による指導仮説〕

「指示-行動」の観察項目のデータ（表3）より、A児の場合は聴覚認知に弱さがあると推測される。②音声入力-書字再生や、④視覚（読字）入力理解-行動課題でつまづいていることから、ひらがなの書字と読字に困難さがあるのが顕著になっている。書字の課題では、1語は音声入力で記憶できたが、想起できないひらがながあり書字できなかった。想起できないひらがなを別のひらがな4つと混ぜて提示したところ、正しいひらがなを選択することができた。手がかりがないと自分で想起することは難しいが、わずかなイメージはあるため、手がかりがあれば選択することができると考えられた。そこで、選択式のワークシートが、A児には適しているのではないかと考えた。また、音韻の認識が「読み」の習得に影響があることを踏まえ、音節分解の課題から行う。

発達検査（WISC-III）の結果から

有意な差ではないが、言語理解<知覚統合で、意味のある視覚刺激を理解することが得意と考えられた。下位検査「単語」は5で、語彙に関する知識が少ないことが推測された。「数唱」は7で、聴覚的短期記憶の弱さが見られた。このことから、「指示-行動」の観察項目の結果との矛盾はないと判断した。

【B児】

〔担任からの聞き取り〕

- ・書く学習が苦手で、4月の段階で十字に交差する線が書けなかった。
- ・書字を見ると、筆圧が弱く字を書くと線が震えたり、マスからはみ出たりしている。
- ・字をうまく書くことはできないが、ひらがなは覚えていて、読み書きはできる。

〔保護者からの聞き取り〕

家庭学習の際、B児が字を書いている途中でうまくいかず、いらいらして投げ出す様子を見て「勉強が嫌いにならないか」と心配していた。手先が不器用だったり、理解するのに時間がかかったりす

表3 観察項目のデータ

観察課題	聴覚認知			視覚認知		
	①音声入力-音声再生(3語)	②音声入力-書字再生(2語)	③音声入力理解-行動	④視覚(読字)入力理解-行動	⑤視覚-運動再生	⑥視覚記憶-再生
A児	○	×	×	×	○	○
B児	○	○	○	○	×	×

○は課題通過 ×は不通過

ることも気になっていた。保護者のニーズは、「字を書くことが楽しくできるようになって欲しい」ということと、「嫌いにならないで、無理しないで、楽しく勉強して欲しい」ということだった。

〔本人のアンケート〕

字を書く学習について「楽しい」と答えているが、どの設問にも「すごく楽しい」「楽しい」と答えており、担任が観察している困難さについて、自分を振り返って気づくことが難しい様子だった。

〔「指示 - 行動」の観察項目による指導仮説〕

B児の場合は⑤視覚－運動課題と⑥視覚記憶－再生課題でつまづいており（表3）、視覚運動による再生が困難であると推測される。視覚－運動課題の曲線は、線を曲げる方向がうまくいかず、自分が同じに書けていないことに気づき、何度も書き直していた。このことから、目と手の協応が難しいことが推測されるため、個別課題では手の巧緻性を高める課題、目と手の協応課題を行う。また、持ちやすく、書きやすい文房具の使用による書き困難の軽減も、B児の指導には適しているのではないかと考えた。

発達検査（WISC－Ⅲ）の結果から

有意な差ではないが、言語性>動作性で、視覚的な弁別力はあるが、全体と部分を把握する力が弱い。下位検査の「符号」は評価点7。検査場面の行動観察からは、目と手の協応の難しさや不器用さがうかがえた。このことから、「指示－行動」の観察項目の結果との矛盾はないと判断した。

（3）支援の実施方法

①特設の場における読み書きの指導

本研究会議で『指示－行動』の観察項目で見立てることのできる、聴覚認知視覚認知の弱い児童へのひらがなの指導課題例を整理した。参加児童の認知の特性を考慮して、整理した指導課題から毎回の指導計画を作成し、放課後の特設の場で少人数の指導を行う。参加児童それぞれの得意な認知の力が活かされる課題を取り入れ、少人数で取り組む時間と個別で取り組む時間を設定する。

②通常の学級での配慮

表4 通常の学級での配慮

読みの場面では配慮の対象をA児、書きの場面ではB児とし、通常の学級の授業において、認知の特性を考慮したいくつかの配慮を行う。教材作成準備は本研究会議が行い、通常の学級の担任教師が活用する。具体的な配慮を表4にまとめた。

教材の使用においては、学習内容と自分の得意不得意を理解

読む場面	視覚的／言語的手がかり	音読の前に教材の中のいくつかの単語を絵で見せ意味を教え、ひらがな－文字－文字ではなく、ひらがな単語をひとまとまりとして視覚化して提示する（視覚認知の強さを活かした配慮）。
	教材の工夫	文字を大きくし、文は一文で切り、行間をひろくして作り直す。さらに、単語にアンダーラインをひき、横に簡単なイラストをつけ、漢字にルビをふった教材を用意する（ひらがなの読字困難を補助する配慮）。
書く場面	言語的手がかり	書き順や画の特性（「はね」や「まげ」や「かぎ」）を声に出しながら3回空書する（聴覚認知処理の強さを活かした配慮）。
	文具の工夫	大きめのマス目になぞりがきをする。B6の鉛筆や持ち方グリップなどの文房具を使う（手の巧緻性の弱さを補う配慮）。

し、自主的に学習する姿勢を育てるために、各教材の特性について全員に説明する。その上で、必要と思われる児童には個別に声をかけ、最終的に使う使わないは本人に自己決定させる。

（4）研究の仮説検証

認知の特性を考慮した特設の場での指導と、通常の学級での配慮によって、対象児童の読み書きの力が向上し、通常の学級の授業での困難さが軽減されると考える。読み書きの力は「音読がスムーズになること」と、「聴写が正確にできるようになること」で力が向上したととらえる。

また、授業での困難さが軽減されれば、学習に取り組みやすい様子が見られると考える。取り組みやすい様子とは、「課題に取り組む姿が見られること」や、「自信を持って取り組んでいる表情が観察されること」ととらえる。そこで、対象児童が学習に取り組む様子をビデオで撮影し、時間見本法により観察する。客観的に判断しにくい表情の変化については、印象評定を行う。さらに、困難さの軽減は本人の思い、担任、保護者など周囲からも状態像の変化としてとらえられる。これらのことを踏まえ、以下の①～③の3つの観点でデータを収集することにより、仮説を検証する(図3)。

時間見本法とは、観察単位を観察する時間とし、研究目的に沿って枠組みを決め、対象の行動を観察、分析し、行動の質的・量的特徴や行動の法則性を解明する観察方法の一つである。印象評定とは、行動から受ける印象の評定を行う観察方法である。

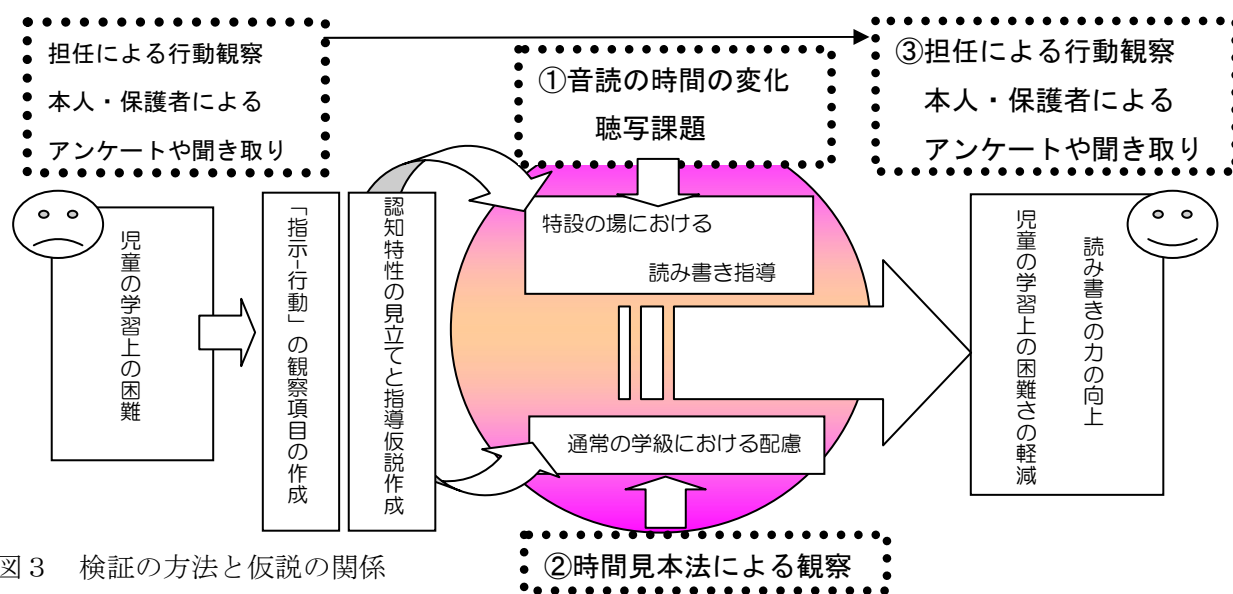


図3 検証の方法と仮説の関係

検証① 音読の時間の変化と聴写課題

- ・音読時間の変化

10月から12月まで、特設の場での指導の最後に初見の短文の音読を行い、その達成時間を記録する。短文については文字数、文節数をそろえて、児童の生活に身近な内容を扱う。

- ・聴写課題

10月から12月の特設の場での指導の最後に異なるひらがなで書く5単語の書き取り課題を行い、その達成度を記録する。毎回の課題を、文字、特殊音節数、清音、濁音半濁音の数をそろえ、五十音すべての文字について児童に身近な言葉が扱われている「ゆっくり学ぶ子のためのこくご入門編」¹¹⁾より選んで作成。書字の用紙には、聞き取りの弱さがある子の補助として挿絵をいれる。

検証② ビデオによる行動観察

- ・時間見本法による観察の手順と方法

ア) 行動観察の枠組を決める。

イ) 音読の場面と漢字の練習の場面で配慮を行い、配慮前、配慮後の対象児の行動観察をする。

ウ) 録画した映像を見て、30秒ごとの対象児の行動を記録する。

エ) 観察期間 10月から12月までの国語の音読と漢字の練習時間

オ) 観察者 長期研修員と研修員3名

11) 「ゆっくり学ぶ子のためのこくご入門編②」江口 季好 同成社 2006

通常の学級での読む場面と書く場面において、ビデオによる行動観察を行う。データの信頼性を裏付けるため、研修員3名でビデオを見て、予め定めた枠組について行動観察し、一致率を算出する。全体の3分の1に当たる回で、一致率90%以上となる場合は、データの信頼性が裏付けられたとし、以降は筆者の観察したデータを採用する。

・印象評定

客観的には判断しにくい表情の変化に関しては、配慮前と配慮後の場面を無作為に抽出し、研修員3名と指導主事、巡回指導員8名でビデオを観察し印象評定を行う。本研究会議で配慮前、配慮後合わせて3分の1の回を観察し、印象評定の項目を設定した。5点尺度法（5あてはまる、4すこしあてはまる、3わからない、2すこしあてはまらない、1あてはまらない）を用いて評定する。配慮前と配慮後の差が統計的に有意なものかどうか検討するために、11名の評定平均を繰り返しのあるt検定にかける。

検証③ 7月と12月の担任による行動観察や本人・保護者に対するアンケートや聞き取りの比較

これらの①～③について以下のような変化が見られるか検証する。

- ①音読の時間が短くなること。聴写の表記が確実になること。
- ②読み書きの学習において配慮のある場合に学習に取り組みやすい様子が観察されること。
- ③担任や本人・保護者による困難が軽減されているとの観察・回答が増えること。



これらのことをもって、仮説「特設の場において、認知の特性を考慮した読み書き指導を行い、同時に、通常の学級の授業においても、認知の特性に応じた配慮を行うことによって、児童の読み書きの力が向上し、通常の学級での読み書きの学習において困難さが軽減される。」が検証されるとする。

6 研究の実際

(1) 「指示—行動」の観察項目の調査結果

第1次調査の2次調査と重なる部分の抜粋と第2次調査を合わせ、計152名のデータを表5にまとめた。②以外は95%以上の児童が通過し、できない児童は何らかの弱さがあると推測できる。②音声入力—書字再生については予想より通過できない児童が多かった。刺激語3語で2語の再生の通過率は92.8%、3語の再生は、63.2%だった。音声入力した直後は覚えていたが、書字に手間取っているあいだに忘れてしまっていると思われる児童も見られた。②音声入力—書字再生の課題に濁音表記を含めない場合の通過率はどうか等、まだ改善点はいくつかあるが、この見方を利用して児童の聴覚と視覚の認知の特性を推測し、支援に活かすことはできると考えられる。

表5 「指示—行動」の観察項目の集計データ

課題	通過率
①音声入力—音声再生(刺激語3語—3語再生)	98.0%
②音声入力—書字再生(刺激語3語—3語再生)	63.2%
②音声入力—書字再生(刺激語3語—2語再生)	92.8%
③音声入力理解—行動	98.7%
④視覚(読字入力)—行動	95.4%
⑤視覚運動—再生	99.3%
⑥視覚運動記憶—再生	95.4%

(2) 指導目標と具体的な手立て

A児

【目標】 ひらがなが読め、教科書の音読ができるようになる。

【指導の具体的な手立て】

A児はひらがなの音—文字対応を学習するのが困難で、聴覚認知の弱さが推測される。そこで、ま

ず音節分解の課題を実施し、音節の認識ができていのかどうかを確認する。また視覚処理が強いことを活かして、絵をあわせて提示し、ひらがなの音と形態のマッチングを学習させる。家庭学習でA児が拒否反応を示し始めていることを踏まえて、本人の興味関心にあうカルタや絵本などの教材を使用する。個別の課題においては、イラストをつけたり選択式のワークシートを使用したりする。

B児

〔目標〕お手本を見て字形に気をつけて書くことができる。拗長音の表記ができるようにする。

〔指導の具体的な手立て〕

B児は全体と部分をとらえる視覚認知や、目と手の協応運動が難しいことや視覚記憶の弱さから、書字困難となっていると考えられる。見てお手本と違うことには気づいていたので、ひらがなの間違い探しや、部分を見てから全体像を想像する視覚的なクイズなどを教材として使う。個別課題では手の巧緻性を高める課題、目と手の協応課題を実施する。また、鉛筆の持ち方もぎこちなかったことから、グリップつき鉛筆など操作しやすい筆記具を利用し、書字のプリントは拡大するなどして、書く困難さの軽減も図っていく。

（3）実際の支援と反応

①特設の場での指導と評価

特設の場における指導では、少人数で行う課題と個別の課題の時間を組み合わせて行い、少人数では、参加児童の認知の特性を踏まえ、得意な課題と不得意な課題を取り入れた。読み書きの学習に困難さがある子は、「わからないからやりたくない」と意欲を失いがちなので、「自分もわかるんだ、できるんだ」という体験ができるよう配慮した。単なる読み書きのトレーニングの場としてではなく、学習の楽しさやわかる喜びを知るための場にすることが、保護者の思いにも合致すると考えた。特設の場に参加した5名の特性を考慮して、12月までの13回で表6の課題を取り入れて指導を行った。第7回目の指導の流れを例として表7に挙げる。

表6 特設の場の指導で取り入れた課題

主に視覚の弱い児童への指導	主に聴覚の弱い子への指導(語彙も含めて)
<ul style="list-style-type: none"> ・間違いひらがながし(ひらがなの形の弁別) ・おなじかたちさがし(形の弁別) ・なぞりがきをしよう!!(目と手の協応運動) ・空に大きくかいてあてよう! (ひらがなを大きく空書して、体で字の形態を覚える) ・かくれひらがなを探せ!(ひらがな細部の形に気づく) ・ながくつなげよう!(目と手の協応を高める) 	<ul style="list-style-type: none"> ・読み聞かせ「あいうえおばけだぞ」「あっちゃんあがつく〜たべものあいうえお」 →あいうえおばけカルタをしよう!(語頭音を取り出して言葉を考える。語彙を増やす) ・音の数いくつ?(音節の認識・ひらがな1文字に一音が対応していることがわかる) ・しりとりあそび(ひらがなのことばの語頭音・語尾音を取り出して言葉を考える) ・シャッフル文字クイズをしよう!(音節分解ができ、文字を言葉にくみだてる) ・正しいのはどれだ?(よく読んで正しいひらがなの語を選ぶ) ・スリーヒントクイズをしよう!(語の属性を考え、言葉の知識を広げる)
特殊音節の指導	
<ul style="list-style-type: none"> ・ちいさい「つ」の入った言葉の音の数をかぞえよう!(音韻の認識・促音に気づく) ・小さい「つ」をさがせ!(促音のつくことばをみつける)・テンテンがついて、変身!(濁音・半濁音の読み方) ・ながくのばして、変身!(母音を知る。拗音の基礎) 	

A児は、毎回の感想に「楽しかった」と答えている。特に「なぞりがきをしよう!!」や「ながくつなげよう!」が得意で「またやりたい」と話していた。苦手ではないかと推測していた音節分解の課題では、5文字以上の言葉でも音節分解できるようになり、一音に一文字の対応は理解できた様子だった。個別課題で読めない文字が出てきても、ワークシートを選択式にしたため、文字を選び出して正答することができた。ただし、一度は読めていた文字もしばらくすると忘れていたり、他の文字

と混同して、「け」と「そ」が入れ違ったりするなどの様子が見られた。

B児は、ほとんどの回に「楽しかった」と答えているが、視覚認知の課題でつまずいて「わからなかった」と答える回があった。例えば、「間違いひらがな探し」で、はっきり形の違う文字はわかるが、鏡映文字だと間違いに気づかないなど苦手さが見られた。しかし、「おなじかたちさがし」では「わからないのもあったけど、楽しかった。形をよく見るのが難しかったよ」と感想を話して、苦手なものにも前向きに取り組む様子がうかがえた。同じ形を見つげるときに、左右に手本が並んでいるよりも、上に手本があるほうが比べやすいことに気づき、自分で手本を上にならべていた。

また、持ちやすく、芯の柔らかい筆記具に替えたことで、筆圧が強くなり、「持ち方用補助具」を装着することで、鉛筆の正しい持ち方も意識することができた。「正しい持ち方を教えてもらったんだ」と嬉しそうに話し、以前より、一文字一文字ゆっくり丁寧に書く様子が見られた。

A児、B児ともに、指導前にクラスの友だちに「これから勉強なんだ！楽しいよ！」と語り、特設の場での指導を受けることに、抵抗を感じていないことがうかがわれた。

表7 特設の場における第7回目の指導の流れ

課題	時間	指示	留意点
『読み聞かせ』	10分	『あいうえおばけだぞ』を聞きましょう。(まからよまで)『ま』はなにおばけだった？	・ジェスチャーでヒントを出す。
音の順番の意識化 『正しいのはどれだ？』	8分	「絵カードを見て正しい文字カードを選びましょう」たまごの絵カードをみて「ごま」「たご」「たごま」の中から正しいものを選ぶ。めだる、ぶどう、など…	・正しいのを選んだ後、間違っているものも読ませる。
手の運動機能を高める 『空に大きくかいてあてよう！』	7分	「今からここに大きく書く字は何かあててね」…と言って子どもに見える向きで大きく「む」と書く。当たったら、みんなで一緒に「む」と空書する。「今度は友だちの背中に書きましょう」問題を出し合う。	・子どもはみんなに背を向けて書かせる。 ・画数を唱えながら書かせる。
個別の習得課題	10分	A児：シャッフル文字を正しい言葉に組み立てなおす課題(絵のヒントと文字カード使用) B児：シャッフル文字を正しい言葉に組み立てなおして、よく見て書く(文字カード使用、ワークシートの枠大きく)→絵のヒントはあとから	・個別のつくえを全員向きを変えて設置する。

②通常の学級での配慮と効果

【読みの場面】

対象児の在籍学級で毎週出している宿題の音読カードの詩や教科書教材の文章を使って、音読用の補助教材を作成した(図4)。読めないひらがながあり、ひらがな1文字の音の想起に時間のかかるA児に対し、単語が途中で切れ、行替えする単語は読みにくいことを考え、文字を大きくし、行間を広くして一文で切れるようにして作り直した。単語にはアンダーラインをひき、横に簡単なイラストをつけ、漢字にルビをふった。一文字一文字読むのではなく、ひらがな単語として読みやすいように、音読前にイラストと文字を視覚提示(図5)しながら、簡単に意味を説明して教師が範読した。

【書きの場面】

対象児の在籍学級で使用している漢字の市販教材をもとに、補助教材を作成した。市販教材の小さいマス目に書く代わりに、4.5cm×4.5cmのマス目にお手本を書いたものを、トレーシングペーパーになぞれるようにした。マス目は、B児が書字しやすいと答えた大きさを採用した。また、B児が手本とトレーシングペーパーをずれないようにすることは難しいのではないかと考

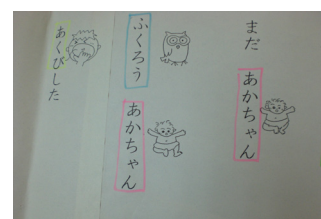


図4 音読の補助教材



図5 視覚教材

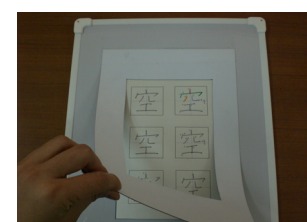


図6 書字の教具

え、ホワイトボードとマグネットシートで、2枚の紙を押さえるための教具を作成した(図6)。さらに、B児の手の巧緻性の不足を補うため、B6の鉛筆や持ち方グリップなどの筆記具を使用した。また、聴覚認知の力を活かし、文字の形を記憶するために、練習前に書き順を声に出しながら3回空書させた。

【個のニーズにあわせた教材を使った効果】

A児とB児を対象として作成した教材教具であるが、在籍している学級の中で使いたい児童が使えるように10セット準備した。読みの場面でも書きの場面でも、毎回7、8人の児童が使用していた。教材の導入前には、なかなか課題に取り組まなかった児童が、積極的に書字の教具を使ってなぞりがきに取り組んでいたり、音読の時にまったく教材文を目で追うことのなかった児童が指で補助教材の字をなぞりながら音読したりしている様子が観察された。また、補助教材や教具の使用については、担任から自分に合った教材を自分の力を振り返って考えて選択するように伝えられていることもあり、複数の教材の中から自分に合った教材を使って学習を進めることに抵抗感がない様子が見られた。

(4) 仮説検証の結果

①音読の時間の変化と聴写課題

特設の場での指導時に、音読と聴写課題を行った。B児は、10月にデータを取り始めた当初から比較的スムーズに音読でき、どの回も30秒以内に音読ができていた。A児は読めない文字があり、10月当初、音読に非常に時間がかかり、読み間違いや、読めずに抜かす文字もあった。

図7にA児の音読のスピードの変化、図8に音読時の読みの誤答数の変化を示した。11月15日までの音読の仕方は、一文字一文字の逐字読みで、読み終わった後、内容についての質問には全く答えられなかった。11月29日以降から、単語や文節のまとまりで読もうとする様子が観察でき、内容についての質問にも答えられていた。音読時の読みの誤答数も回を重ねるごとに減り、読み間違えた文字について、前後の文字から言葉を推測しながら間違いに気づいて直す様子が見られた。

聴写課題について、B児は10月当初から特殊音節以外は聴写でき、正答率も80%以上だった。間違いといえるほど崩れている文字はなかったが、鉛筆の持ち方がぎこちなく、筆圧もかなり弱い。また、「ほ」の2画目の上に4画目が突き出たり、「ひ」の曲線が曲がらず釘のような文字になったりしていたが、12月には、筆圧が強くなり一定になり、曲線がかかるようになっている(図9)。

一方、A児の聴写課題正答数は、回を重ねるごとに正答数が上がっているのがわかる(図10)。10月の段階で書けなかった文字の中に自分の名前にある文字があったり、「え」を「れ」と書き間違えたり、文字と音の対応があやふやだったりしたが、徐々に正答できるようになってきた。

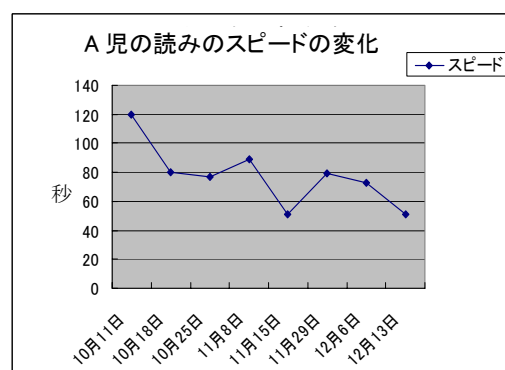


図7 A児の読みのスピードの変化

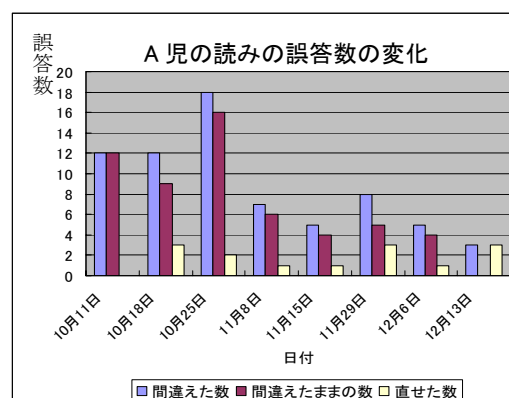


図8 A児の読み誤答数の変化

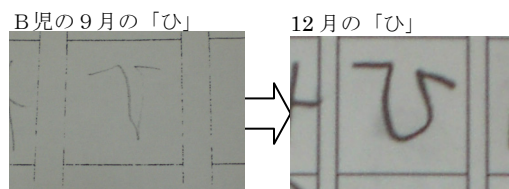


図9 B児の書字の変化

以上のことから、検証の結果①として、音読の時間が短くなり、聴写の表記が確実になったといえる。

②時間見本法による観察

行動観察の枠組について研修員3名で行動観察し、観察の確からしさを問うため一致率を算出した。観察時間中の3分の1にあたる回で、一致率90%以上となったので、以降は筆者の観察したデータを採用した。読みの場面については、配慮前4回と配慮後11回の毎回4分以内を、書きの場面については、配慮前2回と配慮後11回の毎回6分以内をビデオに撮り、時間見本法にて観察した。

A児の読みの場面での行動観察の結果(図11)から、補助教材を使わなかった1回目から4回目までの読めている様子は全体の40%以下となっている。補助教材を使い始めた5回目以降、ばらつきはあるが、読むことができる割合が徐々に高くなっていくことがわかる。

初めて補助教材を使用した5回目には、文字を追って読むことが楽に出来る様子で、読み終わった後に、にっこりと満足げな表情を見せている。補助教材は、イラストによるヒントでどこを読んでいるのかを見失わないのには役に立っているが、読

めないひらがながあるので、すべてを読めるようになるわけではない。しかし、補助教材を使い始めてから、7、9、12、13回目の音読前のわずかな時間に補助教材の文字を追って一人で文章を読み進めている様子が観察され、見やすい補助教材により、読む意欲が喚起されているといえる。

B児の書きの場面での行動観察から、配慮前1、2回目は課題以外のことに気がそれている様子が60%以上であったことがわかる。(図12)。教材使用後の7、9回目以外は、課題に取り組んでいる様子が80%以上見られ、補助教材の取り組みやすさを示しているといえる。配慮前の回では前後の友達の動向に逐次反応し、気がそれやすい様子が見られたが、5回目には隣の子に話しかけられて反応するものの、すぐに真剣な顔つきで書字にもどる様子が観察された。また、配慮前は書字練習前に行う書き順などの教師の説明を聞いていないが、10回目には、教師の説明に耳を傾け、手本の文字を見ながら、「はね」や「とめ」に気づき発言している。このことから、取り組みやすい教材により、文字の形に興味を持ち、授業に意欲的に関わることにつながったと考えられる。

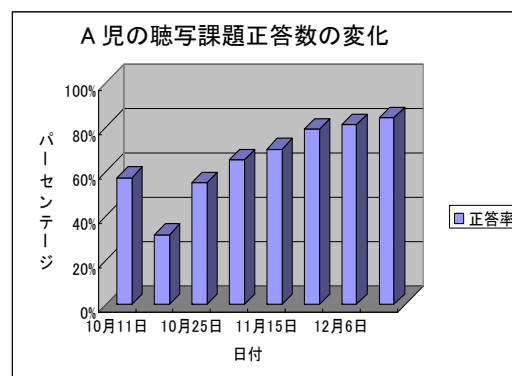


図10 A児の聴写課題正答数の変化

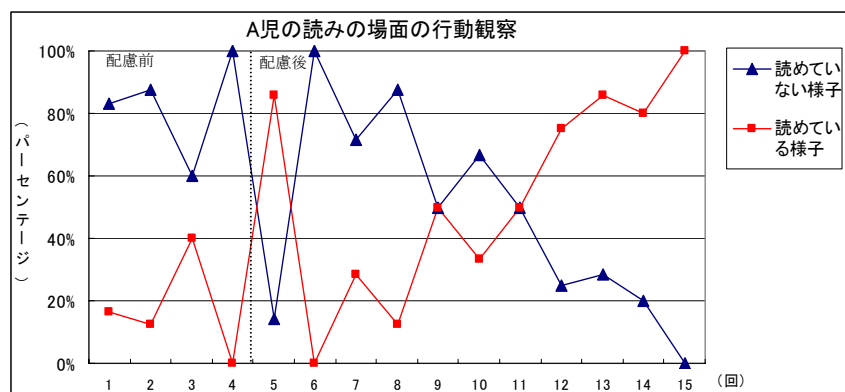


図11 A児の読みの場面での行動観察の結果

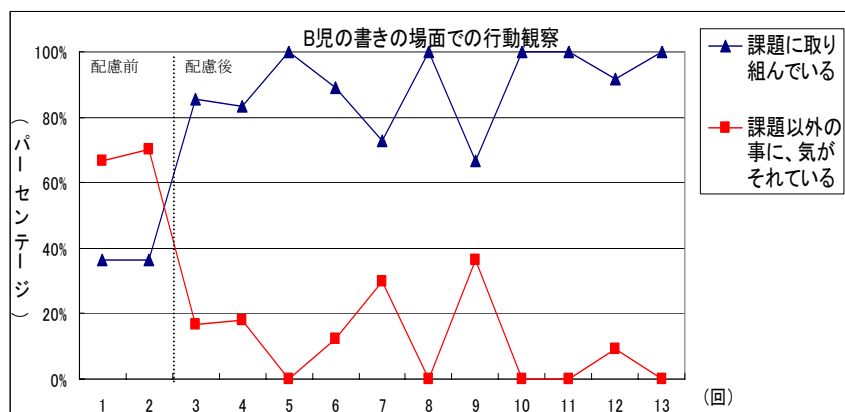


図12 B児の書きの場面での行動観察の結果

印象評定では配慮前と配慮後の11人の評定点平均の差について、対応がある場合のt検定を行った結果、読みの場面では4項目に、書きの場面では2項目に、1%水準で有意な差が認められた。また、読みの場面では1項目に、書きの場面では2項目に、5%水準で有意な差が認められた。(図13、図14の下段) A児の読みの場面では、配慮前よりも配慮後のほうが「自信を持って」「楽しそうに」読んでいる印象があると評定されている(図13)。B児の書きの場面での印象評定からは、配慮後に、「自信を持って」、「集中して真剣に」書字している印象があると評定されている(図14)。

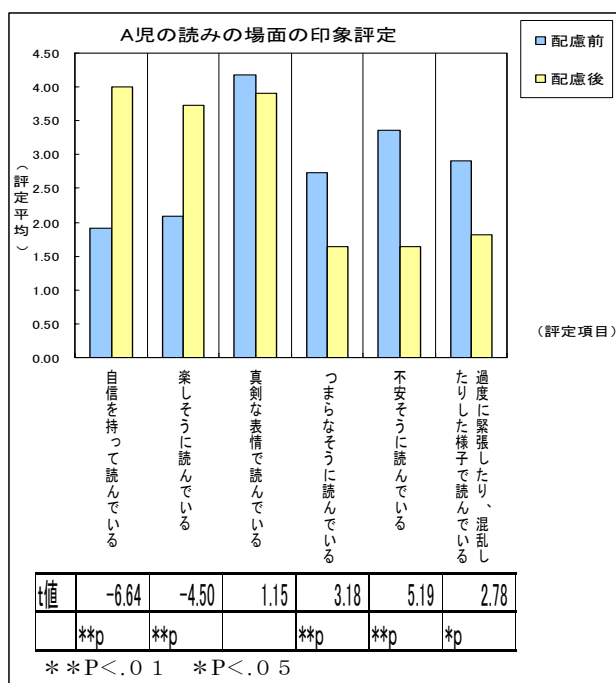


図13 A児の読みの場面の印象評定

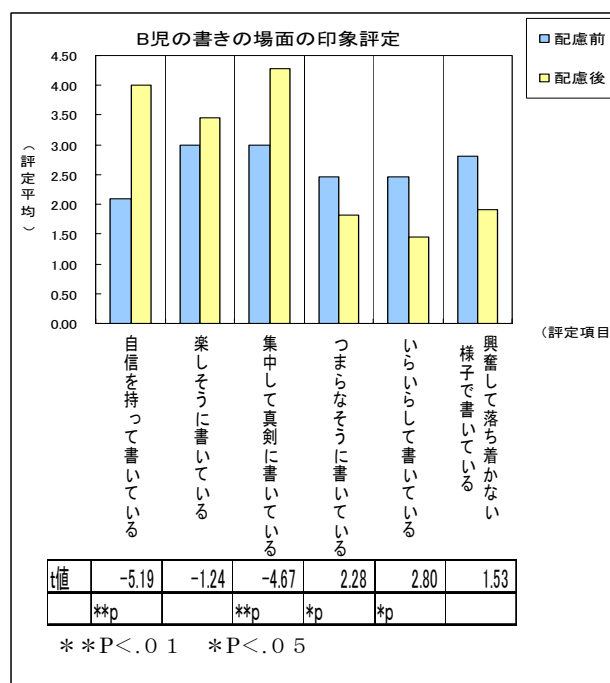


図14 B児の書きの場面の印象評定

以上のことから、検証の結果②として、配慮のある場合に学習に取り組みやすい様子が観察されたといえる。

③担任による行動観察や本人・保護者によるアンケートや聞き取り

【A児】

〔担任からの聞き取り〕

- ・字を目で追うようになり、言葉のまとまりとして音読できるところが増えた。
- ・書字は、「五十音表」を見ながらも、自分で考えた文を書くようになった。

〔保護者からの聞き取り〕

- ・本人が、特設の場での指導を楽しみにしており、学習課題は絵のヒントがあって分かりやすい様子である。
- ・外出の際、看板などの文字を読むことが増えたが、まだ、読めていたのに読めなくなることがある。

〔本人のアンケートなど〕

A児のアンケートでは、字を書く勉強について、7月「楽しくない」から12月「とても楽しい」に変わっている。思いついたものの名まえを、ひらがなで書きとめる様子も見られた。

【B児】

〔担任からの聞き取り〕

- ・書字では、集中して、ゆっくり書くようになり、筆跡が濃くなり、線が震えなくなった。
- ・曲線は書けるようになったが、角やはねは難しい。はねはかぎになってしまっている。

〔保護者からの聞き取り〕

- ・特設の場での指導を楽しみにしていて、文字を書くことが嫌いではなくなっている様子がある。
- ・なぞりがきが上手になってきているが、特殊音節の書きが少し心配である。

〔本人のアンケートなど〕

B児のアンケートでは、字を書く勉強について、7月「楽しい」から12月「とても楽しい」に変わっている。「もっと勉強したい」と冬休みの宿題をリクエストする様子も見られた。

以上のことから、検証の結果③として、担任や本人・保護者による、困難が軽減されているとの観察・回答は増えたといえる。

以上①～③を総合し、研究の仮説「特設の場において、認知の特性を考慮した読み書き指導を行い、同時に、通常の学級の授業においても、認知の特性を考慮した配慮を行うことによって、児童の読み書きの力が向上し、通常の学級での学習において困難さが軽減される」ことが検証されたといえる。

Ⅲ 研究のまとめ

1 研究の成果

①「指示—行動」の観察項目について

『指示—行動』の観察項目は、今回収集した1年生の平均データと、対象児童のデータと実態の合致から、認知の特性に気づく手がかりとし、指導の仮説を立てるのに役立つと考えられる。

②特設の場での読み書きの指導

特設の場において、認知の特性に応じた得意な課題を組み入れて指導を進めたことにより、自分で「できる」「わかる」ことに気づき、学習の楽しさを知り、学習への意欲を喚起していた。認知の特性に合わせ、苦手な課題により多くの手がかりを配した個別の課題に取り組むことで、読み書きの力が向上したと考える。

③通常の学級での配慮

通常の学級で行う読み書きの指導場面で、認知の特性に合わせ、苦手さを補助する教材を使用することにより、学習の困難さが軽減されたと考える。

2 今後の課題

①支援につなぐ気づきのための「指示—行動」の観察項目の信頼性の向上

早期に認知の偏りに気づき、支援につなげるための「指示—行動」の観察課題について、データ数に限りがあったことから、今後さらにデータを収集整理して信頼性を高めることが必要である。

②特設の場における、読み書きの指導方法のさらなる工夫

読み書きの困難さの原因は、視覚聴覚の認知の特性だけでなく様々であることから、「多くの先行研究から、効果的な指導方法を整理すること」について、今後検討していくことも課題である。また、今回はひらがなの読み書きの指導法について扱ったが、片仮名、漢字、文章の読解、作文の指導方法については検討出来なかった。児童それぞれの困難さに適切に対応する指導方法について、さらに学校現場に活かしやすい形で検討・整備することが必要となる。

③通常の学級における個に応じた配慮の効果についての検証

今回の研究で、補助教材や教具を対象児のみでなく「必要な児童は誰でも使っている」としたことから、他児も自分の学習の困難さを自覚し、必要に応じて使用していた。補助教材を使用して、意欲的に取り組む児童もいて、より学習がしやすくなった様子が見られた。さらに、学級全体が「課題は

一緒でも、取り組み方(教材)は、一人一人自分に合ったものを使って、それぞれに成長していくものだ」ということを、当たり前の事として受け止める可能性が推測された。しかし、通常の学級で配慮することによる他児への波及効果については、明らかにされていない。今後、通常の学級における配慮による「学級全体の変化」を検証していくことが必要である。

最後に、研究を進めるに当たり、貴重なご指導ご助言をいただきました小池敏英先生、牟田悦子先生、大石幸二先生、総合教育センターの先生方、また、研究の趣旨にご理解いただき、ご支援いただいた市内A小学校、B小学校の校長先生はじめ教職員の皆様、参加してくれた児童とお子さんの参加を快く了承して下さった保護者の皆様に、心より感謝申し上げます。

【参考文献】

- | | | |
|---------------------------|--|-------|
| 松村勘由 | 「通常の学級で学ぶ障害のある子どもへの教育・支援のあり方」
『通常学級で留意して指導することになっている児童生徒に対する指導および指導体制の充実・整備等に関する研究』 国立特殊教育研究所 | 2000年 |
| 服部美佳子 | 「平仮名読みに著しい困難を示す児童への指導に関する事例研究」
教育心理学研究 50-4 | 2002年 |
| 文部科学省 | 「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童・生徒に関する全国実態調査」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301i.htm | 2002年 |
| 竹田契一他 | 『LD 児の言語・コミュニケーション障害の理解と指導』 日本文化科学社 | 2003年 |
| 上野一彦 | 『LD とディスレキシア 子どもたちの「学び」と「個性」』 講談社α新書 | 2006年 |
| 小池敏英他 | 『LD 児のためのひらがな・漢字支援』 あいり出版 | 2006年 |
| 川崎市総合教育センター
特別支援教育センター | 「平成 18 年度特別支援体制充実事業報告書」 | 2006年 |
| 海津亜希子 | 「特別支援教育コーディネーターという機能が通常の学級での LD 等の子どもへの配慮に及ぼす影響」
『特別支援教育コーディネーターに関する実際研究』 国立特殊教育研究所 | 2006年 |
| 海津亜希子 | 『個別の指導計画作成ハンドブック』 日本文化科学社 | 2007年 |
| 品川裕香 | 『怠けてなんかない！ーディスレキシア 読む・書く・記憶するのが苦手な LD の子ども達ー』 岩崎書店 | 2007年 |
| 石川元編集 | 「現代のエスプリ」 474 至文堂 | 2007年 |
| 文部科学省 | 「特別支援教育の推進について（通知）」 | 2007年 |

【指導助言者】

- | | |
|---------------------------|--------|
| 東京学芸大学教授 | 小池 敏英 |
| 成蹊大学教授 | 牟田 悦子 |
| 立教大学准教授 | 大石 幸二 |
| 川崎市立下小田中小学校教頭 | 高橋 あつ子 |
| 川崎市総合教育センター特別支援教育センター指導主事 | 荒井 真理 |

【研究協力者】

- | | |
|---------|-------|
| 市内小学校教諭 | 黒瀧 友絵 |
|---------|-------|