

小学校低学年の読みのアセスメントと指導

Reading assessment and teaching methods for elementary school lower grades

栗田のり子, 池田 誠喜

AWATA Noriko and IKEDA Seiki

鳴門教育大学学校教育研究紀要

第 34 号

Bulletin of Center for Collaboration in Community

Naruto University of Education

No.34, Feb, 2020

小学校低学年の読みのアセスメントと指導

Reading assessment and teaching methods for elementary school lower grades

栗田のり子, 池田 誠喜

〒772-8502 鳴門市鳴門町高島字中島748番地 鳴門教育大学大学院
AWATA Noriko and IKEDA Seiki
Naruto University of Education, Graduate School
748 Nakajima, Takashima, Naruto-cho, Naruto-shi, 772-8502, Japan

抄録：近年、読みの困難さを抱える子供への有効な支援方法が提唱されている。しかしながら、それらの理論を適用した具体的支援の実施が小学校ではまだ不十分であり、小学生の読みの支援について理論と実践の融合が必要な状況にある。

本稿では、読みに関する認知機能と読みの状況のアセスメント、読みの困難さを抱える児童を対象とした指導について整理するとともに、それらアセスメントと指導の小学校低学年への適用可能性について検討した。

キーワード：読みのつまずき ひらがな アセスメント RTI モデル

Abstract : In recent years, effective support methods for children who have difficulty in reading have been proposed. However, the implementation of concrete support that applies these theories is still insufficient in elementary schools, and it is necessary to combine theory and practice for supporting reading by elementary school students.

In this paper, we reviewed the assessment of cognitive functions and reading situations related to reading, and guidance for children with reading difficulties, and examined the applicability of these assessments and guidance to lower grades of elementary school.

Keywords : Stumbling of reading, Hiragana, assessment, RTI model

I はじめに

公立小・中学校の通常の学級に在籍する、知的な遅れはないものの発達障害の可能性のある児童生徒は、6.5%程度と推計されている(文部科学省, 2012)。その中で「読む」又は「書く」に著しい困難を示す児童は2.4%であることが推定された。読むことは、学習の基礎となる技能であり、学習の入門期においてつまずくことで、その後の学習に影響を及ぼす可能性が高い。また、学習以外の場面でも読むという行為は日常的に行われるものであり、読むことへのつまずきは日常生活に支障を及ぼす可能性もある。

小学校に入学した児童が最初に学ぶのがひらがな文字であり、その習得が読みの第一の課題となる。そこで、本稿では、「読む」とは何かということ、そのつまずきの原因や、つまずきに気づくためのアセスメント、指導法についてのこれまでの知見を整理する。そうすることで、小学校低学年の読みへの困難に対する具体的な支援方法を検討したい。

II 「読む」とは

高橋(1996)は、読みの過程を3つのレベルに分けて示した(図1)。3つの読み過程とは「文字・単語の処理のレベル」「文の処理のレベル」「談話の処理のレベル」である。第1のレベルは、文字や単語の処理のレベルである。このレベルでの処理では、最終的に単語の意味的な符号化が行われる。符号化とは、文字・談話レベルで

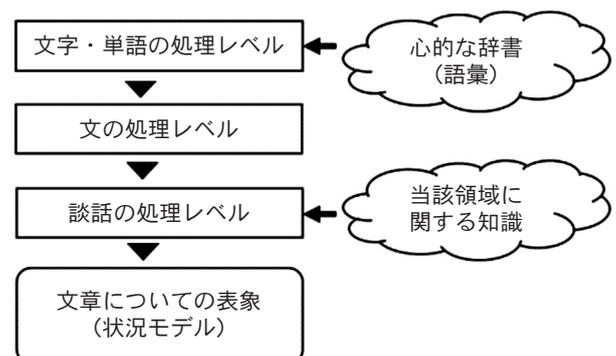


図1 読解過程で働く3つの処理レベル(高橋, 1996)

の処理が可能のように、文字列を脳内における符号列として変換していく過程を指している。このレベルでは、符号化そのものの効率性と、アクセスされる心的辞書の質、すなわち語彙の豊富さが、単語の意味的な符号化の効率性や正確さを決めることになると考えられている。

第2のレベルは文の処理である。このレベルでは、主に文法的な処理が行われていると考えられている。第1レベルで意味処理が行われた単語について、文法的な知識に基づいて単語間の関係を確定していく。文法の知識は手続き的なものであり、話し言葉の処理の際にも用いられる。話し言葉の理解は、就学前の段階で既に可能であり、第二言語の習得途中の場合などを除けば文法の知識自体がこのレベルでの処理を制限することはないと考えられる。

第3のレベルは、談話の処理のレベルである。高橋(1996)は、このレベルではその文章についての表象が生成される。読解の過程ではこれら3つの異なるレベルでの処理が平行して進行しているものと考えられると述べている。そして、読解の能力の個人差はそれぞれのレベルでの処理の効率性・適切性と、それが遂行される作動記憶の容量によって説明されるとした。このモデルから、子どもたちの抱える読みの問題の原因を特定するための見通しを得ることができる。読みに課題を抱えた子どもがいた場合に、そもそも符号化の過程に問題があるのか、それとも語彙の乏しさが原因として考えられるのか等、一連の読解過程の中のどのレベルでの問題なのかという分析が可能になったからである。

このような読みの過程の先行研究と読みにつまずきのある児童を対象とした指導実践から、小笠原ら(2018)

は、読みの指導モデルを提示した(図2)。それによると、読みの過程は「文字(1文字を読む)」「単語(単語を読む)」「文(1文を読んで理解する)」「文章(読解)」の4つのスキルで階層構造をなしている。これは、前述の高橋の読みの過程の「文字・単語の処理のレベル」が分けられていること以外は、ほぼ同じ過程を経ていると言える。「文字」の過程では文字を見て、それを音に変換するデコーディングが行われる。読み書きの習得に音韻認識の発達が重要であることが、天野(2005)によって示されている。音韻認識とは、話し言葉の音韻構造を判断し、操作する能力を言う。たとえば「つくえ」が「つ」と「く」と「え」の3つの音からできているといったことや、その中の「く」を取ったら「つえ」となるといった操作ができる認識のことである。天野は、音韻分析の行為や技能の習得が読み書き能力の習得に重要であるのは、「表音文字での語の読み書きの行為の中に、どの言語の場合でも、音声コードから文字コードへ、文字コードから音声コードへ、そのコードを変えるコード変換が含まれ、音韻分析によってこれらのコード変換の準備が行われる。」ためであると述べている。

次の「単語」の理解のレベルでは、小笠原ら(2018)は、天野(2005)の先行研究を元に説明している。「文字コードで表わされた語を読み、理解する過程は、まず、文字コードの語を音声コードに変換する過程があるとされている。しかし、それをすぐに連続的な音声コードの語に変換することはできないため、語の文字群を視覚的に追いつながら逐次的に音声コードへと変換する。もしくは、文字群を音節単位にまとめ、それを音声化しながら分析する過程が含まれる。この過程で得られた分離量的な単

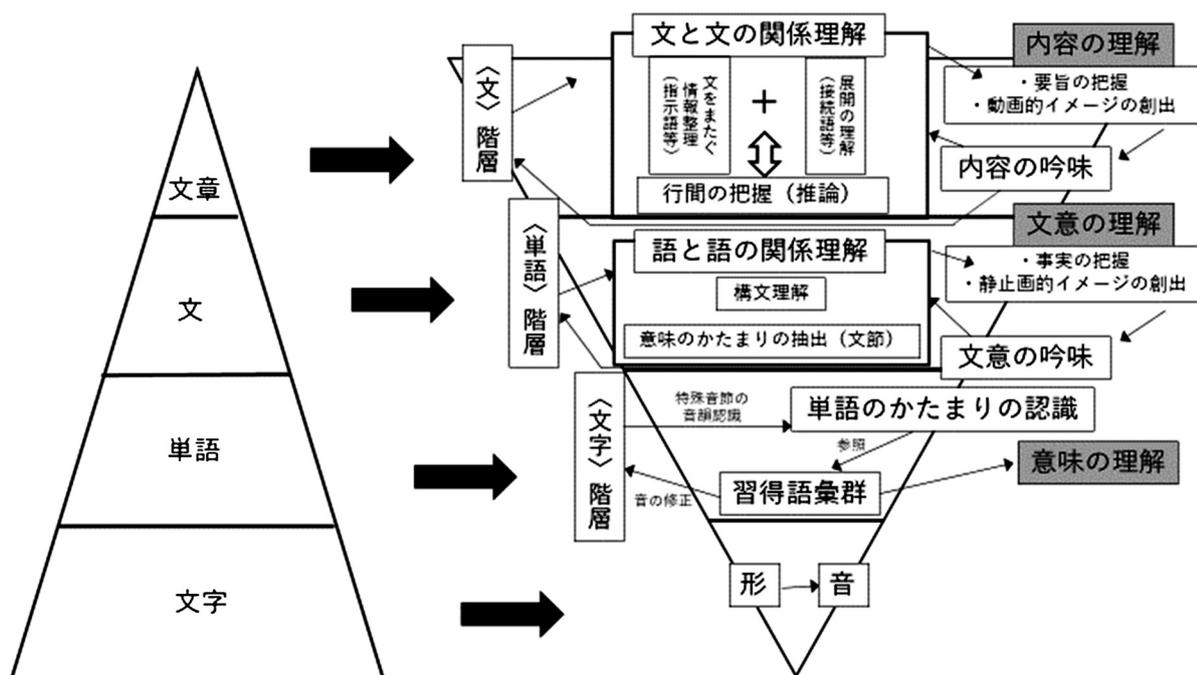


図2 読みの指導モデル (小笠原ら, 2018)

位音の系列を、連続的な音声コードで記憶している既知の語の音声像と照合させ、1つの語として統合する過程が求められており、記憶している既知の語の音声像と分離量的な単位音の系列を直接照合できない場合には、先に連続的な音声コードの語に統合してから、既知の語の音声像と照合し理解する。」これが、単語を理解するということである。単語を理解するためには、文の中の単語のかたまりを認識する必要がある、そのために役に立つのが語彙の知識である。

この単語を理解する過程の説明として、読みの神経回路には「音韻ルート」と「語彙ルート」の2つがあるといった「読みの二重経路モデル」をColtheart (2001) が示している(小枝ら, 2019)。音韻ルートとは、文字と音の変換に基づいて行われる読みのことである。それに対して語彙ルートとは、視覚性語彙(単語の形態に関する知識)に基づいてまず意味が把握され、それに基づいて読みが行われる。

これらのことから、文字や単語が中心の1年生の読みの学習には、音韻認識を支えとするデコーディングの力と、心的辞書に語彙がどれだけあるかという語彙量も読みを支える要因であることが考えられる。

III 発達性読み書き障害

特異的発達障害の臨床診断と治療指針作成に関する研究チーム(2010)は、「読むとは文字を見ることから始まり、文章の内容理解に至る一連の作業を指す。この作業には、文字を音韻に変換するデコーディングや音声言語に変換された文の内容を理解するまでの過程が含まれる。視覚的にとらえられた文字や単語を頭の中で音韻へ変換するデコーディングが困難な場合に、発達性ディスレクシア、発達性読み書き障害とよばれる。」ことを示した。

ディスレクシアとは、国際ディスレクシア協会で「神経生理学的原因に起因する特異的読字障害である。その特徴は正確かつ(または)流暢な単語認識の困難さであり、綴りや文字記号音声化の稚拙さである。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、しばしば他の認知能力からは予測できないものであり、また、通常の授業も効果的でない。二次的には、結果的に読解や読む機会が少なくなるという問題が生じ、それは語彙の発達や背景となる知識の増大を妨げるものになり得る(Lyon, G.R., et al.: a definition of Dyslexia. Ann, Dyslexia, 53: 1-14, 2003 より宇野訳(2016))」と定義づけられている。このディスレクシアには「発達性ディスレクシア」と「獲得性(後天性)ディスレクシア」がある。LDに関連した子どものディスレクシアは、前者である。発達性ディスレクシアとは、「神経生物学的原因

による障害である。その基本的特徴は、文字(列)の音韻(列)化や音韻(列)に対応する文字(列)の想起における正確性や流暢性の困難さである。こうした困難さは、音韻能力や視覚認知力などの障害によるものであり、年齢や全般的知能の水準からは予測できないことがある。聴覚や視覚などの感覚器の障害や環境要因が直接の原因とはならない(発達性ディスレクシア研究会, 2018)。」と定義づけられている。

宇野(2016)は、「発達性読み書き障害は Development Dyslexia の日本語訳である。Dyslexia は、直訳すると『読みの障害』だが、先天性と考えられるこの障害は、読めなければ書けないため多くの場合『発達性読み書き障害』と翻訳される」と述べている。

IV 文字習得に関与する認知機能

奥村ら(2016)は、認知機能と学業的スキル、学力の関係性を図3のように示した。読解や算数など教科学習の学力を支えるものに、読字や書字、計算などの学業的スキルがある。そしてそれを支えるものに、音韻認識や聴覚情報処理、音声言語の理解・表現、ワーキングメモリーなどの認知機能がある。また、これら全体に影響を与える要因として知能の全体的発達や注意力、意欲を挙げている。発達性ディスレクシアの定義では、音韻能力や視覚認知力の認知能力に障害がみられるために、文字の想起に困難をきたすとされている。では、文字を習得するときに必要な認知能力とはどのようなものがあるのだろうか。

これまでの先行研究では、読み書きの習得には音韻認識の発達が重要であると述べられてきた。天野(2005)は、文字コードから音韻コードに変換するためには、1つの文字には1つの音があることを理解できていなくてはならず、その理解に音韻認識の発達が関わっていると述べている。

宇野(2016)によると、「日本語ではひらがなの習得に関して、天野(1986)をはじめとして音韻認識が重要

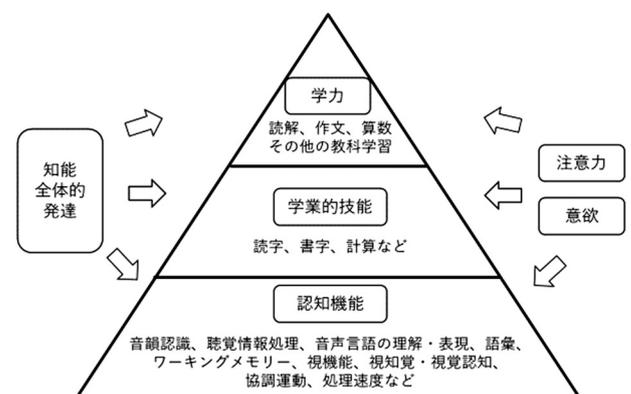


図3 学力、学業的スキル、認知機能の関係(奥村ら, 2016)

であるという研究があり、その後も音韻認識説が主流だったが、他の認知能力を独立変数として比較していなかったという方法論上の大きな問題があった。」ことが指摘されている。

春原ら（2011）は、典型発達児に対して音読速度の背景となる要素的な認知機能について調べた。その結果、音読速度に影響する要因として自動化能力と音韻認識力が示された。自動化能力は、視覚認知力や言語音の想起力などの一連の情報処理過程における処理の自動化能力を反映する RAN（Rapid automatized naming）を用いた測定を行っている。音韻情報処理能力の単語の音読速度への影響は学年が上がるにつれて小さくなり、自動化能力の影響が大きくなった。加えて、意味のある単語や文章の流暢な音読には、語彙力も大きく関わる可能性が示唆された。

また、猪俣ら（2013）は、年長児 145 名に対してひらがな 1 から 3 文字の音読、複数の認知課題を実施し、幼児のひらがなの読み書きに影響する認知要因を検討した。音読の成績上位群と成績下位群の認知課題の成績を比較した結果、いずれも下位群が上位群に比べて有意に RAN、音韻情報処理課題、図形の模写と直後再生課題の成績が低かった。そこから、年長児におけるひらがなの音読には、自動化能力、音韻情報処理能力、視覚認知能力が必要であることを示唆している。

これまで、ひらがなの習得には音韻認識説が主流であったが、その後の研究により、現在は、ひらがな文字の流暢な読みに必要となる認知能力には、音韻認識に併せて、自動化能力、視覚認知能力が必要であるとの考えが主流になっていると言えるだろう。

では、読みにつまずきのある子どもには、どのような認知機能の特徴があるのであろう。小池（2016）は、読み書きの困難の原因として、認知機能の弱さを指摘するとともに、それらを 4 つにまとめている。①音韻意識の弱さ（文字と音を結びつけることが難しい。読み書きの時に文字が抜けたり多くなったりする。）、②視覚認知の偏り（ひらがなの単語をまとまりとして読むことが難しい子と、文字の形や位置をうまくとらえられない子がいる。）、③聴覚認知の偏り（音を聞き分けることや、聞いて記憶することが難しい。読み方の習得に苦労している。）、④記憶の弱さ（読み方や書き方をなかなか覚えられない。）、である。また、海津（2003）は、学力の状態像から認知能力の予測は可能であるか検証を行っている。LD 児（124 名）を LDSC（LD 児がつまずきやすい項目を配した学力アセスメント）の得点尺度を用いて、クラスター分析を行い類型化を行った。その後、健常児群（256 名）と LD 児のグループ間の比較を行い、「読み」のつまずきの要因を健常児群との間に有意差がみられた項目を取り上げ、考察を行った。そこで、読みのつまず

きの要因として挙げられたのが「聴覚／視覚的弁別・統合」「記憶」「理解」の 3 つであった。

このように、読みにつまずきをもつ子どもという同じ状態像であっても、その要因は多様で、原因となる認知機能の課題を可能な限り正確につかむことが効果のある支援につながるということが推察される。

V 読みのアセスメント

読みに関するアセスメントも近年様々なものが開発されている（表 1）。読みの困難さに早期に気づき、支援を行うことを実現するために、集団で実施することができるスクリーニング検査も開発されている。例えば、「MIMP-PM」（海津、2010）は、集団で実施することができ、かつ、2 部構成ながら、各検査は 1 分、計 2 分で検査が終わるという簡易さが特徴である。13 種類のテストが用意されているので、定期的に問題の内容を変えて検査を行うことができ、子どものひらがなの習得の伸びを見ることができる。また、「ひらがな直音音読検査」（小枝ら、2019）は、ひらがな直音（清音・濁音・半濁音・撥音）のみで問題が作られているため、1 年生の早い時期から実施できる。習得が不十分なひらがな文字が明らかになるため、検査後の指導に生かすことが可能である。また、読みと書きの流暢性について調べられるものに「読み書き評価 URAWS- II」（河野ら、2017）がある。アセスメント後の支援方法として、デジタル機器等を使って、苦手なところを補っていく支援方法を提案してくれるのも特徴である。

ひらがなの読みの正確性や流暢性を詳しく調べるものでは、「特異的発達診断障害診断・治療のための実践ガイドライン」（特異的発達障害の臨床診断と治療指針作成に関する研究チーム、2010）、「STRAW-R 改訂版 標準読み書きスクリーニング検査」（宇野ら、2017）が挙げられる。両者とも読みの流暢性や正確性を知ることができる。「STRAW-R」には、ひらがなのみならずカタカナや漢字の読みの検査もあるため、児童の学習の到達度をより詳しく調べることができる。「特異的発達診断障害診断・治療のための実践ガイドライン」は、読み書きの症状チェック表が示されており、日常の学習の様子から読み書きの困難さに気づくことができる。さらに単音連続読み検査（文字）、単語速読検査（単語）、単文音読検査（文）の項目ごとに検査があり、どの部分でつまずきがあるか調べることができる。

さらに、発達性読み書き障害の背景となる認知要因の一つである音韻認識について調べられる検査に「読み書き困難児のための音読・音韻処理能力簡易スクリーニング検査（ELC）」（加藤ら、2016）も開発されている。教師が簡便にディスレクシアの兆候を捉えるためのスク

リーニング検査として開発されたものであり、音韻処理障害を背景とする発達性読み書き障害の子どもの発見を意図したものである。

また、前述したように読みには認知機能が関わっているため、児童の認知機能を知ることも重要である。認知機能を測る検査にはウェスクラー法や、K-ABC、田中ビネー知能検査などがある。これらから分かる認知特性と、読みの状態の両面から子どもを捉えることで、より個に応じた読みの支援を行うことができる。

発達障害のある小学生の学習面の課題を早期に発見し、特性に合わせた支援をするためのツールとして、LD学会はLD-SKAIPを開発した。読字、書字、計算、音韻、視覚認知の検査などを実施することで、読みの困難の背景にある音韻認識や、自動化能力、視覚認知能力を測定することができる。さらに、音読、作文、数量、図形など読み書き算数についての課題から特異なエラーを分析し、実際の学習場面でのつまずきを把握することもでき、つまずきに合わせた支援の方法も提示してくれる。これらの検査は全て「Apple社製タブレットiPad」を使って行うことができる。しかし、現在のところLD-SKAIPを実施できるのは、一般財団法人・特別支援教育士資格認定協会が認定する特別支援教育士の中でLD-SKAIPの講習を受けた者に限られている。そのため、アセスメントを

実施できる人は限定的であり、通常学級の担任で簡易に行うことは難しい。

簡易に行うことができ、支援方法を提示してくれるアセスメントとしては、スマイルプラネット版読み書きスキル簡易アセスメントがある。インターネットからアセスメントシートをダウンロードでき、結果も入力すれば簡易なものが示される。また、結果によった支援に最適なプリントの教材も提供されるため、支援につなげやすいのも特徴である。

VI 読みにつまずきのある子どもに対する指導実践

読みにつまずきのある子どもといっても、前掲した小笠原ら(2018)の読みの指導モデルにもあるように文字、単語、文、文章のどの階層でつまずきがみられるのかによって、指導内容が変わってくる。今回は読みの最も基礎的な力であるひらがなや片仮名、特殊音節などの文字と、単語の階層への指導を整理することとする。

1 文字の理解への指導実践

天野(2006)は、小学校低学年の学習障害が原因でひらがなの読み・書きの習得が困難な児童を対象に読み・書きを教える「読み書き入門言語・認知教育プログラム」

表1 読みのアセスメント

検査名	著者	対象年齢	検査内容	分かること	特徴
STRAW-R改訂版標準読み書きスクリーニング検査—正確性と流暢性の評価—	宇野彰、春原則子、金子真人、Taeko N. Wydell	小学1年生から高校3年生	音読の流暢性(速読)、音読と書取(聴写)の正確性、RAN(Rapid Automated Naming)、計算	読みの流暢性 読みの正確性 書きの正確性 自動化	<ul style="list-style-type: none"> 小学1年生から高校3年生までの音読速度を調べることができる 漢字の音読年齢が算出できる漢字音読課題 ひらがな、カタカナ、漢字の3種類の表記について比較できる検査であり、どの表記から練習したらよいのかの指標が得られる 速読課題は文章課題を含んでおり、高校や大学入試で試験時間の延長を希望する際の客観的な資料とすることができる
特異的発達診断障害診断・治療のための実践ガイドライン	特異的発達障害の臨床診断と治療指針作成に関する研究チーム	小学生	読み書きの症状チェック表、単音連続読み検査、単語速読検査、単文音読検査	読みの流暢性 読みの正確性	<ul style="list-style-type: none"> 読み書きの症状チェック表から、保護者や教師が読み書きの困難さに気づくことができる ひらがな音読の流暢性に特化した感度・特異度に優れたスクリーニング検査
読み書き評価 URAWSS-II	河野俊寛・平林ルミ・中邑賢龍	小中学生	書き課題(意味)、書き課題(無意味)、読み課題、内容理解	読みの流暢性 書きの流暢性	<ul style="list-style-type: none"> 読み書き障害の診断を主たる目的としていない 書字の流暢性を定量的に評価可能な唯一の方法 個別でも集団でも実施可能 デジタルカメラやスマートフォンなどの身の回りにあるテクノロジーを使った支援を示唆してくれる
MIM-PM	海津亜希子	小学生	絵に合うことば探し(3つの選択肢の中から絵に合う語に丸をつける課題)、3つことば探し(3つの語が切れ目なく縦に書かれており、それを素早く読んで、語と語の間を線で区切る課題)	読みの正確性 単語をまとまりでとらえる力	<ul style="list-style-type: none"> 個別でも集団でも実施可能 2部構成、計2分で簡易 定期的に行うことで子どもの習得の伸びを見ることができる
ひらがな直音音読検査	小枝達也・関あゆみ	小学生	ひらがな直音の読み課題	ひらがな直音の読みの流暢性 ひらがな直音の読みの正確性	<ul style="list-style-type: none"> ひらがな直音(清音・濁音・半濁音・撥音)の読み検査なので、小学1年生の早い時期から実施が可能 1人5分程度で実施可能
読み書き困難児のための音読・音韻処理能力簡易スクリーニング検査(ELC)	加藤醇子・安藤壽子・原恵子・縄手雅彦	小学2・3年生	単文音読課題(文脈のある文章)、音韻操作課題(単語と非語の逆唱・削除)、単語・非語音読課題(デコーディング能力を評価)	読みの流暢性 読みの正確性 音韻認識	<ul style="list-style-type: none"> 簡便にディスレクシアの兆候を捉えるためのスクリーニング検査 音韻処理障害を背景とするディスレクシアの検出を意図
スマイルプラネット版読み書きスキル簡易アセスメント	NPO法人スマイルプラネット	小学生	ひらがな単語の読み、漢字の書き、漢字の読み、順唱、特殊音節	ひらがなの読みの流暢性 漢字の読み書きの習得度 聴覚記憶	<ul style="list-style-type: none"> 1人20分～30分で行うことができる インターネット上で結果を入力すると、すぐに結果が示される 結果に合わせたプリント教材をインターネット上からダウンロードすることができる
LD-SKAIP	LD学会	小学生	読字、書字、計算、音韻、視覚認知、読み書き算数についての課題(音読、作文、数量、図形など)	読みの流暢性 読みの正確性 書きの正確性 音韻認識 自動化 視覚認知(視覚弁別、視覚記憶、模写) 実際の学習場面でのつまずき	<ul style="list-style-type: none"> iPadを使って行う 学習の達成度、認知特性の両面からアセスメントを行うことができる アセスメントの結果から、指導の内容や方法が提案される。 特別支援教育士が利用できる

を開発した。そのプログラムは①ひらがな文字の読み・書きの教育プログラム②文法および構文指導の教育プログラム③意味論・語彙指導の教育プログラムの3部構成である。①では、特殊音節を含む「音節」を、○や□の積み木や図版を使って表す学習を基礎に、音節ごとの音声の違いや、音節の表記のルールなどを指導する。実践の効果として、特にWISC-RにおいてのVIQ < PIQの児童（言語性のLDの児童）に特に改善が見られている。また、実践を行った全ての児童の読み・書き入門の学習に一定の効果を与えているが、全体的な精神発達の教育的発達効果を考えるとその効果は一様でなかったと述べている。天野が示した文節を視覚的に示して、文節の理解を促す指導方法は、海津ら（2008）や小池ら（2013）など、その後の実践でも多く取り入れられているものである。

宇野ら（2015）は、音韻認識や視覚認知能力に苦手さがあっても、音声言語での記憶力が良好な場合には、バイパス法が有効であることを示した。文字と音を同時に練習するのではなく、まず音で50音表の配列を覚えるという方法である。①50音表の音系列の記憶再生を行う。「あ、か、さ、た、な、は、ま、や、ら、わ、を、ん」②①が言えるようになった後、「あ、あいうえお、あか、かきけこ、あかさ、さしすせそ・・・あかさたなはまやらわ、わおん」と言えるようにするものである。これが達成できたら、書字の段階に進み、音と文字を結び付けていく。この方法でひらがな、もしくは片仮名1モーラ表記文字に関して1年間以上習得が困難であった発達性読み書き障害児に対して指導を行った。その結果、50音表を覚えることができ、その後の練習によって、書字の正確性だけでなく、流暢性に関しても平均40日で正常域に達したことを報告している。

聴覚記憶が良好でない場合の指導方法として服部（2002）は、キーワードとイラストの利用が効果的であると報告している。例えば「あ」を学習するときには「あし」というキーワードをイラストで提示し、「あし」の「あ」と指導者が説明する。次に、示された「あし」のイラストから、子どもが「あ」と言いながら、文字カードを選ぶ活動である。また、その考察において、「文字の形態と読みをともにイメージできるような言語化（「ね」はねこがすわってしっぽが丸まっている形に似ている）は、文字の音読に関して有効である可能性が推測された」と考察している。そこから、小池ら（2013）は、イラストに文字の形を重ねたイラスト文字カード（例えば「いぬ」のイラストの上に「い」の文字が重なっているもの）を使った指導方法を示している。イラストの視覚記憶を手掛かりに、文字の形の記憶の定着を図るものである。また、服部（2002）は「き、さ、ち」などのよく似た形態のひらがなを混合し、文字と音を対応させることが困

難な子どもに対して「形態言語化法」の指導を行った。これは、例えば「に」であれば「丨」の横に「こ」があるなどの文字の形態的特徴を唱えるものである。

2 単語の理解への指導実践

単語を理解するためには、文の中の単語のかたまりを認識する必要がある。そして、一文字ずつ読まずに理解できる単語のレパートリーである視覚性語彙が多いほど、かたまりを認識しやすく音読困難が軽減される。

まとまりを認識しやすくする支援方法の一つとして文中の単語ごとに線を引く方法がある。小学校の国語科の教科書は、教科書会社により時期が違うが、3年生の4月前後の教材から分かち書きの表記がなくなる。日本語にはひらがな、片仮名、漢字の表記があり、漢字であれば、単語のまとまりは捉えやすい。しかし、小学校で取り扱う教材は未学習の漢字はひらがな表記となる場合が多い。例えば、小学校3年生の国語科の教科書（光村図書）の説明文「こまを楽しむ」には「こまには、さまざまなくふうがつみかさねられてきました。」のように、文節のまとまりが捉えにくい表記となる場合もある。そのような場合に「こまには、さまざまな／くふうが／つみかさねられて／きました。」といったように区切ることで、まとまりが分かりやすくなる。明確で簡易であるため、取り入れていることが多い支援方法である。

また大山ら（2019）は、読み障害児に対しての視覚性語彙の形成促進を図る手続きについて、音読改善効果を検討している。視覚性語彙の形成の指導方法として、単語完成課題と単語検索課題を行った。その結果、指導文に関して指導後の音読時間は減少し、なおかつ誤読も減少した。さらに、未指導文についても指導後の音読時間は、指導前と比べて減少している。なお、単語完成課題や、単語検索課題はNPO法人スマイル・プラネットの教材でも提供されている。このスマイル・プラネットでは読書の苦手な小学生に向けてのiPadのアプリとして「読み改善アプリ」の開発も行っている。このアプリでは、国語科の教科書教材が扱われており、範読を聞いたり自分の音読を録音したりすることができる。さらに、文章に出てくる単語を取り上げ、正しい単語の文字全体の形に慣れさせる問題に取り組むことで視覚性語彙の形成を促し、流暢な読みにつなげようとするものである。

3 RTIモデルでの指導実践

近年はRTI（Response to instruction）モデルの考え方を取り入れた読みに困難さを抱える子どもへの教育的介入も提唱され、実践が行われている。RTIモデルとは、「通常の学級での指導だけでは困難を生じる子どもに対して、診断の有無に関わらずに指導を行い、その指導への反応にあわせて段階的に指導の方法や頻度を変える支援方

法」である（小枝ら，2019）。この考えに基づき，読みのアセスメントと指導方法を併せて示しているものに「T式ひらがな音読支援」と「多層指導モデルMIM」がある。アセスメントと指導方法が連動していることで，支援の方法が明確であり，通常学級における担任も実践に取り入れやすいと考えられる。

小枝ら（2019）は，T式ひらがな音読支援を提唱している。（図4）この支援は①2段階方式の音読指導②RTIモデルによる早期発見と早期介入の2つの要素から成り立っている。

音読指導はさらに，解読指導と語彙指導の2段階に分かれている。解読指導は文字一音の自動化を目指すものである。子どもにひらがな一文字（清音，濁音，半濁音，拗音）が書かれたカードを提示し，それをすぐに読み上げるように練習を行う（1日5分の指導を21日間）。それでも改善がみられない場合は，段階Ⅲの解読&語彙指導を行う。これは「読みの二重経路モデル」での語彙経路を使って読むことができるようにするためのものである。この指導を行うか否かは，定期的な読みスキルの評価によって決まる。学級内の全ての子どもを対象として評価を行うことで，発達性読み書き障害，その周辺群の子どもに対して早期の気づきと支援を行うことができる。

また，海津ら（2008）は，多層指導モデルMIM（Multilayer Instruction Model）を示している（図5）。このモデルは，前述したアセスメントMIM-PMと連動したものである。MIMは，一般的なRTIモデルと同じく3段階での指導を想定している。まずは，通常の学級内においてすべての子どもに対し，効果的な指導が実施される1stステージ，1stステージ指導のみでは伸びが十分でない子どもに対する通常の学級内での補足的な指導である2ndステージ，それでも依然伸びが乏しい子どもに対し，より柔軟な形態で集中的な指導を行う3rdステージで構成される。取り扱う指導内容としては，特殊音節に焦点を当てている。理由として「日本語の仮名文字は，基本的に一文字一音節で対応できる中，そのルールが適用されないのが特殊音節である」と「学習に特異なつま

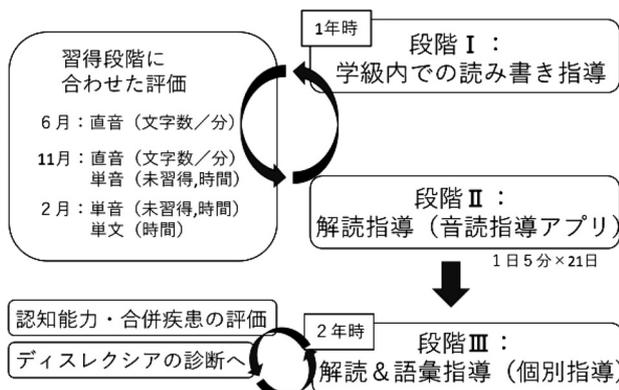


図4 T式ひらがな音読支援の概略（小枝ら，2019）

ずきのあるLDは，LDのない子に比して特殊音節の習得困難が有意にみられ，高学年になるにつれて，つまずきの頻度は減少するものの，依然有意差がみられること」を挙げている。指導の基本原則として①ルールの明確化（視覚化や動作化を通じた音節構造の理解）②かたまりとして語を捉えることによる読みの速度の向上③日常的に用いる語彙の拡大と使用の3点を挙げた。そして，これらの基本原則に基づき特殊音節の指導を小学校1年生に行った結果，学習につまずく危険性がある子どものみならず，その他の学力層の子どもも全てに効果があったと述べている（海津ら，2008）。

多層指導モデルMIMを用いて，丹治ら（2017）は特殊音節の読み指導を通常の学級に在籍する1年生に行っている。その結果，MIM-PMにおけるクラス得点の増加がみられ，先行研究で示された有効性を支持する結果となった。しかし，「学年末においてもMIM-PM得点が低い群の児童が多く残ったことから，低得点群に対する効果的な指導方法を検討することが今後の課題」と考察している。実践の中で行われた3rdステージの指導では，MIM-PMの問題を素早く解き進めるためのコツを指導したり，MIM-PMのテストの復習を行ったりしたと述べられている。

多層モデルMIMの指導パッケージで提案された3rdステージの指導では，1stステージで指導した特殊音節のルールの明確化（視覚化や動作化）など指導する内容はそのままに，個別もしくは小集団で，指導方法を個に応じて変化させる指導を行うとなっている。読みに困難を抱える子どもを発見した後に，どのような指導を行っていくことが効果的か，今後もさらなる検討が望まれるところである。

VII 今後の展望

以上，読みの困難を抱える子どもに関する指導実践の近年の動向について述べてきた。多くの実践で共通して述べられている点は早期に読みの困難さに気づき，支援を行うことの重要性である。そのために様々なアセス

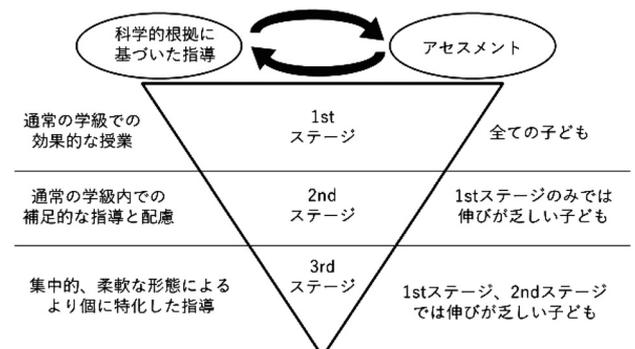


図5 通常の学級における多層指導モデルMIM（海津ら，2008）

メントも開発されている。また、対応する指導実践も積み上げられてきている。これらの実践を通常学級における指導の場で、どのように活用していけばよいかまとめる。

1 入学後のひらがなの指導

学習指導要領では、1年生からひらがなの学習が始まる。読み、書きの学習をいつから始めるか明記されていないが、教科書の指導書等では、4月からひらがなを書く指導が始まっている。島村ら(1994)の調査では、就学前の5歳児の内、ひらがな(清音、撥音、濁音、半濁音の71字)を9割以上読むことができる子供は全体の約9割である。したがって、大多数の子どもは書く学習にもスムーズに取り組むことができるだろう。しかし、ひらがなを読むことが達成できていない子どもにとっては、読むことと書くことを同時に習得する必要があるため、負担は大きくなる。以上のことから、小学校入学後は、ひらがなの読みを今以上に充実させる必要があると考える。それが、書く活動へのレディネスを育てることになる。また、言葉遊びなどの活動を通して、音韻認識を育てるという視点も大切にしたい。

2 通常学級における読み困難児の発見

集団でできるアセスメントを行うことで、早期に読み困難を抱える児童や、その周辺群の児童を把握することが可能である。例えばMIM-PMを利用すれば、1年生1学期から担任でも簡易にアセスメントを行うことができる。また、1人1分で実施可能な個別のアセスメント「ひらがな直音音読検査」も有効であろう。スクリーニング検査で、読みへの困難を抱える児童を発見した場合、継続したアセスメントや、普通の授業の様子から読みの達成度を測り、それに応じた指導を行うことが大切である。

3 集団の場での読みへの支援

読みへの困難を抱えていると分かった場合でも、困難さの背景は、より詳しい心理アセスメントを行わないと分からないことが多い。そこで、普通の授業では、視覚面、聴覚面、動作化など多感覚を利用した授業を行うことで、それぞれの子どもの得意な認知を活用できるようにすることがよいと考える。ひらがなの学習であれば、小池ら(2013)のイラストに文字の形を重ねたイラスト文字カードを使用することや、抽象的なひらがなの形態認識を高めるために「形態言語化法」を取り入れることも考えられる。特殊音節の指導では、音を記号で視覚化することや、動作化をして表すことも有効であると考えられる。

4 通常学級における個別指導

スクリーニング検査や、普段の学習の達成度などの状況をみて、読みに関して改善がみられない場合は、「STRAW-R」や「特異的発達診断障害診断・治療のための実践ガイドライン」などで、より詳細に子どもの読みの状況を調べていく必要がある。また、可能であればWISC-IVなどの心理検査を受けることで、子どもの認知特性に応じた支援を行うことが可能となる。LD-SKAIPを用いれば、学習の達成状況や音韻認識や視知覚などの認知面を合わせて調べることができる。

ここでの指導は、RTIモデルにおける第三層の指導にあたるため、個別もしくは小集団で指導を行うことが効果的である。通常学級においては、個別の指導の時間を設けることは、なかなか難しい。先行実践では朝の学習の時間や給食の準備時間を当てている事例があった。担任一人では、実施が難しい場合もあるため、通級指導教室の担任や特別支援教育コーディネーター、管理職など、学校組織全体で取り組み、人員や時間、場所を確保していく必要がある。

行う活動としては、指導対象の児童が文字の段階でつまづきが見られるのであれば、T式ひらがな音読支援、やバイパス法、イラストと文字を結び付けるキーワード法の支援が考えられる。単語の階層のつまづきであれば、多層指導モデルMIMの指導法や、NPO法人スマイルプラネットが提供している単語検索課題などが有効であると考えられる。

VIII まとめ

小学校1年生の発達の個人差は大きい。入学時に読むことができない子どもでも、「そのうち読むことができるようになる。」という安易な予測から、様子を見る場合がある。その上に片仮名や漢字、文章など新たな学習が積み重なっていく。しかし、読むことの基礎となる「文字」を読むことの土台が盤石でなければ、後の学習でも困り感を抱える場合が多い。

ひらがなを流暢に読むことができているか、という視点を教師が改めてもつことで支援の在り方も変わってくるに違いない。読むことに困難を抱える子どもに対する指導実践は、近年多くなされている。今後も通常学級において、どのような支援が実施可能であり、効果があるのか所見を蓄積していくことが今後の課題であると考えられる。

引用・参考文献

- ・天野清(1986), 児童のかな文字の習得過程, 秋山書店
- ・天野清(2005), かな文字の読み・書きの習得と音韻

- (節) 分析の役割, 教育学論集, 47, pp.145 - 203
- ・天野清 (2006), 学習障害の予防教育への探求: 読み・書き入門教育プログラムの開発, 中央大学出版部
 - ・安藤正樹 (2014) こまを楽しむ, 光村図書出版株式会社編集部他 (編), 国語 3 上, pp.42 - 47, 光村図書
 - ・Coltheart M, Rastle K, Perry C, Langdon R, Ziegler, J. DRC (2001), A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review* 108: pp.204-256
 - ・春原則子, 宇野彰, 朝日美奈子, 金子真人, 粟屋徳子 (2011), 典型発達児における音読の流暢性の発達と関与する認知機能についての検討: 発達性 dyslexia 評価のための基礎的研究, 音声言語医学, 52 (3), pp.263 - 270
 - ・発達性ディスレクシア研究会 (2018), 発達性ディスレクシアの定義, <http://square.umin.ac.jp/dyslexia/factsheet.html>, (2020年1月20日閲覧)
 - ・服部美佳子 (2002), 平仮名の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), pp.476 - 486
 - ・猪俣朋恵, 宇野彰, 春原則子 (2013), 年長児におけるひらがなの読み書きに影響する認知要因の検討, 音声言語医学, 54, pp.122 - 128
 - ・海津亜希子 (2003), LD の学力—認知能力モデルによる類型化に関する研究—, LD 研究, 12 (3), pp.315 - 332
 - ・海津亜希子, 田沼実敏, 平木こゆみ, 伊藤由美 (2008), 通常の学級における多層指導モデル (MIM) の効果—小学 1 年生に対する特殊音節表記の読み書きの指導を通じて—, 教育心理学研究, 56 (4), pp.534 - 547
 - ・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—, 学研教育出版
 - ・加藤醇子, 安藤壽子, 原恵子, 縄手雅彦 (2016), 読み書き困難児のための音読・音韻処理能力簡易スクリーニング検査 (ELC), 図書文化
 - ・河野俊寛, 平林ルミ, 中邑賢龍 (2017), 読み書き評価 URAWS - II, エイタックラボ
 - ・小枝達也, 関あゆみ (2019), T 式ひらがな音読支援の理論と実践, 日本小児医事出版社
 - ・小池敏英, 雲井未歆 (2013), 遊び活用型読み書き支援プログラム, 図書文化社
 - ・小池敏英 (2016), LD の子の読み書き支援がわかる本, 講談社
 - ・Lyon, G.R., et al. (2003), a definition of Dyslexia. *Ann, Dyslexia*, 53: pp.1-14
 - ・文部科学省 (2012), 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査
 - ・NPO 法人スマイルプラネット (2019), 読み書きスキル簡易アセスメント, <https://smileplanet.net/specialty/yomikaki/> (2020年1月20日閲覧)
 - ・小笠原哲史, 岡田真美子, 林真理佳, 小貫悟 (2018), LD-SKAIP ステップⅢ (読み) の開発—背景理論と指導モデルの作成—, LD 研究, 27 (4), pp.422 - 432
 - ・奥村智人, 三浦朋子 (2016), LD の具体的症状と診断・検査の実際, 若宮英司 (編), 子どもの学びと向き合う医療スタッフのための LD 診療・支援入門, pp.55 - 59, 診断と治療社
 - ・大山帆子, 増田純子, 中知華穂, 銘苺実土, 小池敏英 (2019), 視覚性語彙の形成促進による LD 児の音読困難の改善に関する研究, LD 研究, 28 (3), pp.336 - 348
 - ・島村直己, 三神廣子 (1994), 幼児のひらがなの習得—国立国語研究所の 1967 年の調査との比較を通して—, 教育心理学研究, 42 (1), pp.70 - 76
 - ・高橋登 (1996), 学童期の子どもの読み能力の規定因について—componential approach による分析的研究—, 心理学研究, 67 (3), pp.186 - 194
 - ・丹治敬之, 矢野悠 (2017) 通常の学級における多層指導モデル (MIM) を用いた特殊音節の読み指導の有効性, 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 164, pp.31 - 39
 - ・特異的発達障害の臨床診断と治療指針作成に関する研究チーム編集 (2010), 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
 - ・宇野彰, 春原則子, 金子真人, 後藤多可志, 粟屋徳子, 狐塚順子 (2015), 発達性読み書き障害児を対象としたバイパス法を用いた仮名訓練—障害構造に即した訓練方法と効果および適応に関する症例シリーズ研究—, 音声言語医学, 56 (2), pp.171 - 179
 - ・宇野彰 (2016), 発達性読み書き障害, 高次脳機能研究, 36 (2), pp.170 - 176
 - ・宇野彰, 春原則子, 金子真人, Taeko N. Wydell (2017), STRAW-R 改訂版 標準読み書きスクリーニング検査—正確性と流暢性の評価—, インテルナ出版

