

〔研究ノート〕

読み書き障害のある子どもに対する支援

—学校における「今すべき」支援とは—

市川 奈緒子*

要旨：特別支援教育が始まって9年目になり、全国の小中学校はさまざまに工夫しながら、ひとりひとり異なる発達の特性を持った児童生徒に対応している。支援の対象となる障害の中でも読み書き障害は、さまざまな要因により、学校現場でもっとも見えにくい。現在研究としておこなわれているさまざまな取り組みはあるが、学校現場への適用には課題が大きい。一般の公立小学校がすぐにでも取り組めることは、読み書き障害・困難の存在にまず気付くこと、教員の専門性を活かしてアセスメントすること、そして子どもの意見を聞きながら対応方法を検討することである。それは、現在学校教育法に規定されている「障害による困難の軽減・克服」という方向性ではなく、障害を持ちながら主体的に生きていくための子どもの育ちの支援である。

キーワード：読み書き障害・ディスレクシア，通常学級・通級^{註1}，特別支援教育

はじめに

2007年度より学校教育法に特別支援教育が位置づけられてから今年で9年目になる。特別支援教育の理念は、障害を持つ子どもも含めてひとりひとりの児童生徒の教育ニーズに合った教育支援を、ということだが、その必要性がうたわれるようになった背景の1つは、まわりから見えにくい「発達障害」の存在が、教育現場でも一般社会でも1990年代から大きくクローズアップされてきたことである（市川, 2011）。発達障害は発達障害者支援法によれば、「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもの」と定義されているが、これらの診断名が挙げられている障害の中でもとくに学校現場で見過ごされやすい一方、本人の困難が大きいのが学習障害（LD）、そしてその中の読み書きに関わる障害（困難）である。本稿では、読み書き障害・困難にまつわる問題点を整理し、現在行われているさまざまな取り組みを概観した

* 子ども学部子ども学科

ICHIKAWA Naoko : Support to Children with Dyslexia: What Is the Effective Support in School Now?

のち、一般の小学校でこそできる手立てについて提起していくものである。

1. 読み書き障害とは何か

(1) 読み書き障害の定義

読み書き障害とは学習障害に含まれる概念である。文科省による学習障害の定義は、「基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する、又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指す。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。」となっている。つまり、この定義によれば、読み書き障害はこのうちの「読む、書く」能力に著しい困難があるものということになる。

欧米では、以前より「ディスレクシア (dyslexia)」という症状、つまり知的には遅れはないのに読めないという状態の存在が知られていた。国際ディスレクシア協会によるディスレクシアの定義(2003年)の要点は、

- ・ 神経生物学的要因による特異的学習障害である
- ・ 知的能力や教育内容・教育レベルに見合わない読みの困難がある
- ・ 単語認識の不正確さ、流暢性の問題がある
- ・ 文字・文字列を音声に変える作業が遅く、ミスが多い
- ・ 書字の困難も併存する
- ・ 音韻認識の障害の結果と考えられる

というものである。ディスレクシアの訳語は、読み障害、読字障害、読み書き障害とさまざま、厳密にはディスレクシアは「読み」の障害であり、書字の障害は「ディスグラフィア (dysgraphia)」という用語があるが、現状ではディスレクシアを読み書き障害の意味で使う場合が多い(読字の障害があると書字の障害はほぼ必至に起こってくる)。なお、ディスレクシアの中には、脳の外傷や血管障害等の後遺症としての「失語症」も含まれるとして、それと区別する意味で「発達性ディスレクシア」という用語を使う向きもある。

医学的な診断に関しては、2013年に改訂された、アメリカ精神医学会の精神疾患の診断と統計マニュアル5版(DSM-5)では、Specific Learning Disorder(限局性学習症/特異的学習障害)の診断基準の中に、「読字の困難」「読解の困難」「綴り字の困難」「書字表出の困難」等の定義がある。この診断基準を受けて、日本でも限局性学習症・特異的学習障害(SLD)という用語を使う人たちもいる。なお、世界保健機構(WHO)の診断基ICD-10には、Specific Reading Disorder(特異的読字障害)の定義があり、その特徴は、

- ・読みの到達度が知能・年齢・教育からの期待値より低い
- ・読みの理解力、読みによる単語認知、デコーディング（文字を音に変える）の困難
- ・読みを必要とする課題の難しさ、綴り字、書字障害の併存、言語の遅れの既往があることがある、としている。

このように、一口に読み書きの障害と言っても用語やその包含する意味内容は、人や団体によって少しずつ異なるのが実態である。欧米で定義されているディスレクシアの定義には、「音韻認識の障害である」という原因論まで入っているものもあるが、後述するように、まだ原因論は確定されてはおらず、言語体系そのものの特徴によっても困難の背景は異なる。本論では、読み書き障害を全般的な知的な遅れがなく、環境的にも問題がないのにも関わらず、日本語の読字や書字に著しい困難があることととらえるものとする。前述の文科省における読み書き障害にも「著しい困難」という表現があるが、どこからを「著しい」ととらえるかということに関しては、明確な数値や医学的な所見があるわけではない。そしてそれは前述のDSMやICDなどの診断基準においても実質的に同様である。つまり、読み書き障害と、(障害とまでは言えない)読み書き困難の状態とを明確に区別できる科学的な根拠は現在のところ存在せず、そういう意味では読み書き障害は健常や定型発達と言われる一般的な人の状態と実質的に連続性を持っている。また、大きな読み書きの困難を抱えていても診断名は持っていない子どもが多いことから、本稿では学校の実態を論じるときにはおもに読み書き困難の用語を使うこととする。また、各種の研究では、「ディスレクシア」の用語を用いているものもあるが、内容として大きな隔たりはないものと考え、そうした研究に言及するときには、その用語をそのまま使用することとする。

(2) 読み書き障害の原因論

読み書き障害の原因論として古くから膨大な研究がなされてきたのは、その背景にある脳の機能障害の内容を仮定・証明するものであった。その中でも欧米でもっとも長く定説となってきた有力な読み障害のモデルは、「音韻意識障害仮説」である（窪島, 2005; 小池ら, 2003）。音韻意識とは、音声言語を成り立たせている音素、音節、音韻を意識し、操作できる能力のことで、読み障害はそのメカニズムの障害であるとするものである。これは、小池ら（2003）によれば、欧米を中心に1990年代ぐらいまではほぼ共通認識であったが、その後その仮説に対しての批判が起り、現在では、読みの正否だけではなく、流暢性の問題も取り上げた「二重障害仮説」や「小脳障害仮説」が唱えられている。

しかし、これらの仮説が生まれてきた研究の対象となる英語の読み書きと日本語の読み書きでは、そのメカニズム自体が異なることが明らかになってきており、日本語独自の読み書き障害の認知心理学的研究の成果からの仮説もさまざまに提起されている。

日本語の文字の読みのメカニズムは、文字という視覚刺激に対して、まずはその形の認識（文字表象との連合）をしたのち、その読みの認識（文字表象と音韻の連合）の処理過程（音韻ルート）と、その意味の認識（文字表象と意味との連合）の処理過程（意味ルート）との二重のルートがあるとされている。日本語の書字に関しては、この読みのプロセスとはほぼ逆のプロセスが想定される。つまり、想起された意味内容を、音（読み）の認識（意味内容と音韻の連合）の処理過程と、文字の認識（意味内容と文字表象の連合）の処理過程との二重のルートをたどったのち、手の動きの認識（文字表象と書字運動の連合）の処理過程を経て、ようやく書字運動として表出されると仮定される。こうした、文字表象、意味、音韻、書字運動などはすべて、心内辞書（レキシコン）に蓄えられており、そこから検索されるという。これもまだ仮説の段階ではあるが、日本では広く受け入れられている説であり、その処理過程のどこで何が起きているのかを知ることが、日本語の読み書き障害を分析していく上での大きな課題となっている。ただし、読字書字に関わる人間の諸機能はこの仮説に登場するものだけではない。たとえば、自分の書きたいところに運動を調節しながら書くための目と手の協応や手の巧緻動作、視写などのときにモデルと自分の手元を見比べるために必要な眼球運動なども必要な機能である。

読み書きの処理過程は非常に複雑なものであり、そこに関わる能力の種類が多数あるだけでなく、たとえば、同じ書字とは言っても、聴いた文章を文字化するときと、黒板の文章を視写するときと、自分で経験したことを思い浮かべて文章化するときには、それぞれ異なる処理過程になる。また、長く音韻意識障害仮説が優位であった欧米でも、1つの原因では論じられず、いくつかのタイプがあると論じる研究者がいるように、ひらがな、カタカナ、漢字を組み合わせながら読み書きをする日本語では、英語よりも視覚的な認知処理過程の関与が想定され、視覚的な認知処理過程と聴覚的な認知処理過程の在り方に応じて、読み書き障害にもさまざまなタイプがあることが論じられている（安藤、2003；深川・窪島、2007；関口・吉田、2012；吉田ら、2012；明石ら、2013；松本、2013等）。

以上は脳の機能に関する研究と仮説であるが、窪島（2005）は、これまでの読み書き障害の研究が、子ども自身の主体的な発達・学習よりも「障害」という病理性の解明を軸にしたものであったことを批判し、読み書き障害を持つ子どもの発達の特性はプラスの能力とも考えられること、また彼らの困難の本質は、子どもが困難を克服しようとして独特の間違った対処方法に固執することであるとしている。また、ディスレクシアの当事者であるDavisは、自分の「ディスレクシア的な能力（彼によれば直観力にすぐれており、多次的に物事をとらえられること）」に気づき、読み書き障害を持つひとの困難は、自分の能力を物事の対処にうまく適用できないことであるという仮説を立て、独自の訓練法を編み出している（Davis, 2004）。

本稿は、このような特性を持つ子どもが、学校でどのように過ごし、学習するのか、それをどのように支援すべきかを論じることを目的とするため、原因論についてこれ以上詳しく述べることは避けるが、原因論がまだ仮説の段階であること、であるから普遍的決定的な支援理論も見つかっていないこと、現在の仮説はそれぞれに有意義であるが、複雑で難解であり、そのまま学校現場に持ち込めるたぐいのものではないことを最初に確認しておきたい。

(3) 読み書き障害(困難)を持つひとの比率

欧米では日本で認められているよりも高率の読み書き障害の出現率が報告されている。およそ数%から10%という数値が一般的である(片岡, 2008)。ただし、言語体系が異なると読み書き困難の機序もその概念も異なるため、単純に国際比較することは難しい。

日本においては、文科省による2012年の公立小中学校の教員対象の調査がもっとも広く知られている。「知的発達に遅れはないものの『読む』または『書く』に著しい困難を示す」子どもと回答されたのは、全体の2.4%だった(診断の有無は問わない)。しかし、大庭(2010)のおこなった通常学級1, 2年生対象の調査では、書字に支援の必要な子どもの割合は、1年生4.5%, 2年生5.4%だった。また、堂山ら(2014)がおこなった通常学級の3, 4年生の書字に関する困難がある児の割合は、3年生で10.0%, 4年生で9.1%であった。このような数値の差が出てくる原因の1つは、調査項目の文言の違いと考えられる。つまり、文科省の調査では「著しい困難を示す」という文言に対して、大庭の調査では、「字形の崩れが多い」「筆順の誤りが多い」など、具体的な困難事項の項目があったほか、「書く速さが遅い」や「文字を書くことを好まない」などの、教員が書字困難と言えるかどうか判断の難しい項目が含まれていること、また、堂山らの調査では、「文章を考えて書くことに困難」や「手先が不器用なために学習活動に支障がある」「書くことに意欲がなく学習活動に支障がある」「注意力散漫なために学習活動に支障がある」など、一般には読み書き困難であると認識されない子どもたちも含まれていることがあげられる。また、文科省の調査では、「知的発達に遅れがない」という文言を入れており、知的発達に遅れのある子どもたちを調査対象から除外しているが、堂山らと大庭の調査ではそこは除外していない。通常学級の現実として、軽度または境界ラインの知的な遅れを持つために読み書きの困難を抱える子どもたちは決して少なくなく(堂山らの調査では「全般的な理解力の低さ」を指摘された子どもは全体の半数以上だった)、学校現場での大きな課題となっている。

それでは、文科省の調査の数値こそ「知的障害を持たない」「純粋な」読み書きの困難を持つ子どもの実態を示す数値かといえば、そのような単純なものではなく、一般的には「読み書きの困難」とは思われていない「読み書きの意欲のない子ども」「学習しよう

としない子ども」の中に、読み書きの困難を持つ子どもがいることが推定される（安藤，2015）。いずれにしても読み書きの困難（障害）を持ち、何らかの支援を必要とする子どもは、数%の割合で通常学級に存在する可能性が高いことを認識したい。

2. 小学校における読み書き困難を持つ子どもたちをめぐる実態と課題

(1) 小学校で気づかれにくい「読み書きの困難」

読み書き障害の診断を持つ子どもと持たない子どもに明確な境界線があるわけではないこと、診断を持たないが読み書き困難を持つ子どもたちの支援についても診断を持つ子どもと同様に検討すべきことから、以下の文章では診断を持つかどうかは問わず、総合して「読み書きの困難」を持つ子どもを取り上げる。

では、小学校現場で読み書きの困難に気づかれにくい要因と対応についての課題を挙げたい。

①読み書きの困難自体のわかりにくさ

読み書きに困難があるとはいっても、その様態は一様ではない。多種の機能が複雑に絡み合い、困難の程度も軽度から重度まで様々である。しかも、たとえ重い読み書き障害を抱えていたとしてもほとんどの子どもが、いつでもどこでもまったく読み書きが不可能というわけではない。たとえば、短文はゆっくりなら読めるが、長い文章になるとまったく読めなくなる子どもや、黒板は写せないが、教科書は多少写せる子ども、普段の授業ではまったく書こうとしないのに、テストになると書ける子どもなども多いのである。

また、発達障害的な特性を色濃く持つためのわかりにくさもある。学習障害の診断基準の中には入っていないが、発達障害の傾向を持つ人たちの一般的な発達特性として、視覚、聴覚、触覚などが非常に過敏であったり、同時に複数の情報が入ると混乱したり、気圧の変化等に過敏に反応することがあることはよく知られている（尾崎，2014）。すると、たとえば蛍光灯のチラチラが非常に気になって気分が悪くなる、気圧の谷が迫ってくると体調が急激に悪化する、まわりの雑多な音が気になって集中できないといったことも多い。そういう場合、照明の種類や、その日の天候、まわりの子どもたちの状況など、つまり一般的には読み書きとは関係があるとは考えにくい要因によって読み書きの水準が左右される。

つまり、本人は非常に努力しているのだが、「(同じものが) 読めたり読めなかったり」「書けたり書けなかったり」してしまうのである。そこには、天候や照明器具などの、本人にとっての重大な障壁（バリア）があるのだが、周りからは計り知れない。つまり、周りのおとなからは「この前はできたのに」「やればできるのに」「意欲がないからできないのだ」とされてしまうということが起こりがちである。なお、最大限に努力してよ

うやく読み書きできることもあることが、子ども自身にも「できないのは自分の努力不足だ」と自分を責める結果になることも付記しておきたい。

②他の発達障害が重複・併存する

発達障害の範疇に入る、学習障害（LD）、自閉スペクトラム症／自閉症スペクトラム障害（ASD）、注意欠如多動症／注意欠陥多動性障害（ADHD）は互いに重複・併存することが知られている。であるから読み書きの困難を持つ子どもも、これらの障害の特性を持っている場合が多い。ASDは、対人関係の困難があり、独特のコミュニケーションの難しさや特徴があるため、読み書き障害に比べると周りのひとに気付かれやすい。同じくADHDもまた、多動性衝動性があり、教室の中では目立つ存在になりがちである。すると、ASDまたはADHDと読み書きの困難が重複した場合、ASDまたはADHDの診断名だけがあり、周りもそのことだけに特化して本人を理解しようとするということが容易に起こりうる。このことを裏付けた研究がある。藤岡ら（2014）は、ディスレクシアが広汎性発達障害（PDD）やADHDに併存している実態を調査したところ、PDDでは34%、ADHDでは74%もの併存率であった。しかし、診察時にディスレクシアが主訴に挙がってきたのは、併存しているケースのうち60%だった。藤岡ら（2015）はさらに、ディスレクシアに類する併存症状への教師の気づきの度合いを調査した。すると、発達性ディスレクシアとのみ診断された場合、読み書きや学習面の問題が教師から挙がってきたのは85.7%であったのに対し、ADHDやPDDなどの併存症状があった場合には、わずか34.2%になるということを見出した。つまり、ADHDやPDDの陰に隠れて、読み書きの困難は問題に挙がってこない、そして支援もされないということが起こりうるのである。

③容易に二次障害が起こりやすい

努力しても、いつまでたっても読み書きできるようにならないその理由に、誰も答えてはくれないため、子どもの自尊心は早期からひどく低下する。読めない、書けないということは、授業に参加したくてもできないということであるから、授業中は寝たままであったり、クラスから飛び出すということも起こり、読み書きの困難は国語だけではなく、ほかの教科の学習も困難にしていく。この時期は、真実は「できないからやる気が出ない」のだが、「やる気がないからできない」と教師から（気付かれないと家族にも）みなされる。「読めない、書けない」ということは、子ども自身にとっても非常な恥の意識を生み（井上・竹田，2015）、彼らはそのことをひた隠す。書けないということに気づかれるぐらいなら「非行少年」と思われた方がましなのである（井上・井上，2012）。不登校や非行の背景にも読み書きの困難があるということも最近よく指摘されることである（齋藤，2011；市川，2014；安藤，2015）。

④早期発見・早期対応の試みとその課題

この「気付かれにくい」という問題に対して、早期に読み書きの困難をチェックしよ

うとする試みがある。米国のRTI (Response to Intervention/Instruction) モデルを元にした、MIM (多層指導モデル: Multilayer Instruction Model: 海津ら, 2008) や鳥取大学方式、それとはまったく別の観点で、言語聴覚士としての専門性を基にして作られたELC (Easy Literacy Check: 川口ら, 2011) などである。そうした一斉チェック方式は早期発見と支援の機会が平等に与えられるという点で画期的である。しかし、与えられた方式で点数によってチェックし、それに基づいて決められた支援を実施していくやり方は、教師が自らの授業の仕方を振り返ったり気付いたりするきっかけにもなりうるが、使い方によっては、教師が既成のテストに判断を委ね、既定のやり方に依存することで、主体的な気付きや支援の工夫の力を奪うことにもなりかねない危うさがあると考えられる。

(2) 教員が子どもをアセスメントすることの困難

以上、読み書き障害の、学校における気付かれにくさについて述べてきたが、教師の読み書き困難への気づき自体は少しずつ上がってきているという指摘もある。安藤(2015)は、学校現場で以前は行動上の問題への対処法に関する質問が極めて多かったのに対し、次第に読み書きの指導法に関する質問が目立って増えてきていると述べている。では、気付かれたのちの支援体制はどうなっているのだろうか。

子どもを適切に支援するためには、子どもと子どもを取り巻く状況を適切にアセスメントすることが必須である。これは支援のためのアセスメントであるから、「読めない」「書けない」だけではなく、その理由を推定し、支援仮説を立てられるまでのものでなければならない。しかし、学校現場ではこれが大変に難しい。

学校では子ども理解のための「実態把握」を伝統的におこなってきた。これは「なぜそうなのか」という、問題の背景に存在する子どもの認知構造や子どもを取り巻く状況分析ではなく、基本的にはどのような状況か、何がどこまでできるのかを把握することである。しかし、実態把握は、子どもは基本的に同じ発達・成長・学習の道筋を通るという前提のもと、その子どもの現在の到達度を表すものであるから、出てくる支援策としては、「ここまでできているので、ここからスモールステップで指導する」「これが苦手だからここを重点的に指導する」などのやり方にとどまりがちである。

子どもが教室で示す行動の理由や背景を追究するためのアセスメントという概念は、多くの学校現場においては特別支援教育とともに、主に心理学的な分野からもたらされたものである。そうしたアセスメントは学校現場においては「外来種」であり、「専門家が専門機関でおこなうもの」という認識が教員の中では根強い。しかし、果たして専門機関で行われる知能検査などのフォーマルな検査はどこまで学校現場で有用なのだろうか。表1は、現在読み書き障害を専門的にアセスメントする研究機関で使われる各種のフォーマルな検査である(松本, 2009; 押田ら, 2013等)。これらの結果を教員が理解して学校での支援に活かすことは至難の業であろう。また、こうしたデータを見せられた

教員が、「アセスメントは専門家が専門機関でおこなうもの」と認識してしまうこともむべなるかなと思わせられる。であるから、特別支援教育の始まりとともに、知能検査や子どもの認知構造など、心理学的な知見や専門性の必要性が学校現場で高まり、心理学の専門職種の資格を取る教員が増えている。それも1つの対応策ではあると考えられるが、ただでさえ忙しく、守るべき分野の広い教員の、こうした二足の草鞋はどこまで現実的なのだろうか。

表1. 一般的なフォーマルアセスメントバッテリー

検査名	機能（何を調べるのか）
WISC-IV	全般的な知的機能
ITPA 言語学習能力検査	言語面の能力
K-ABC – II	個人内の能力差と習熟度との関係
PVT-R	語彙
Reyの複雑図形模写課題	視覚的処理能力
RAN	読みの自動化能力
音韻分解課題	音韻処理速度
復唱課題	聴覚的短期記憶
AVLT	聴覚情報記憶力
小学生の読み書きスクリーニング検査	読み書きの到達度

そこで、学校現場における子どもの行動観察から教員がアセスメントするというインフォーマルなアセスメントの重要性が浮上してくる。本来であれば、これこそ子どものアセスメントにおいては現実的で有用なのである。なぜなら、前述したように子どもの読み書きの状態はまわりの細かな状況に大きく左右されてしまうからである。専門機関の、静かな1対1の場面で手元にある文字を写すことと、ざわざわした教室で遠くにある黒板の文字を写すことの間には、子どもにとって非常に大きな隔りがあるのである。

そこで、学校で教員ができるアセスメントに関してもさまざまな提案がされている。まずは各種のチェックリストである（須田，2009）。しかし、チェックリストは子どもの実態把握の域を出ていないため、気付きにはなってもそこから支援の方針は立てにくい。一方行動観察の視点つまり子どもの何を見るのかを提起している論文も多い。たとえば、須田（2009）は、特別支援学校教員の立場から子どもの行動観察の視点を「音読の様子について」「書くスピードについて」等、実に105個も提起している。中尾（2009）は、表情筋の様子や原始反射・連合反応などの神経系のソフトサインの様子など、おもに発達・感覚統合的な視点から多くの視点を提供している。前述のMIMの考案者海津は、ア

セスメントのポイントを表2の9点に置いている（海津，2007）。これらの提言は、ひとつひとつが有用であり、教員が学ぶことの多いものではあるが、使いこなすまでには発達・障害系に関するかなりの専門性が必要である。文科省は個別の指導計画、教育支援計画の作成を特別支援教育が始まった当初から強力に推進しているものの、それらを作成するためのアセスメントに関する有用な指針を出せていないため、現場でのアセスメントはほとんどできていないか、意識の高い教員が試行錯誤しながら自分なりのやり方で実施しているというのが現状である。こうした現状は、2012年の文科省の実態調査で、特別な支援を必要とする（と教員が認めている）子どもが全体の6.5%いるにも関わらず、その子どもたちの個別の指導計画はわずか9.9%しか作成されていない状況にも如実に表れている。

表2. アセスメントでのポイント（海津，2007）

①子どもがつまづいている領域を発見する
②子どもがつまづいている課題を発見する
③子どもがどこまで習得しているかを把握する
④子どもの強い力を発見する
⑤課題を遂行しているときの子どもの様子について把握する
⑥子どもがつまづいている要因を推定する
⑦どの部分で支援を必要としているかを把握する
⑧子ども本人のニーズを把握する
⑨家族のニーズを把握する

（3）学校で適切に支援することの困難

前述の堂山ら（2014）は通常学級の教員に教室の中での支援についても尋ねている。その中には、担任教師による休み時間の個別指導や、座席位置の配慮、個別の声掛けや教材・教具の工夫など、種々さまざまな工夫・配慮が見られ、多人数の子どもを指導しながらの教員の努力がうかがわれる。しかし、そうした学習時における配慮は全体の半数以下に限られ、唯一半数以上を占めた「配慮」は「漢字テストでは大まかに書いていれば正解、または準正解にする」というものであった。しかし、これは「子どもの気持ちを支える」という点では配慮かもしれないが、読み書きの困難への取り組みとは言い難い。困難が把握されているにも関わらず、通級への通室もその検討もしていない子どもも全体の半数以上に上った。堂山らは、この状況について、教員と保護者との共通理解の困難さと、教員が「気付いてもどのようにしたらよいかわからない」状態であることを指摘している。

そもそも通常学級の中では、子どもに個別に対応することや詳しくアセスメントする

こと自体が非常に困難である。では、LDへの支援を機能として位置づけられている通級ではどうだろうか。

欧米と比べて日本ではLDに対する支援体制の整備が非常に遅れ、LDが通級の対象に正式に定められたのは、ようやく2006年になってからである。それまでも言語障害学級を中心に、専門性の高い丁寧な指導事例が報告されてはいるものの(多和田・平田, 1999; 堀部・別府, 2005等), 言語障害通級指導教室の教員を対象に1999年におこなわれた黄ら(2002)の調査によると、当時LD児は全通室児のわずか6.8%であり、教員の意識も「発音指導で来る児童がほとんどのためにLD児は指導できない」「学習指導をすると学習の底上げをしてくれるところだと思われてしまう」などの意見が聞かれ、言語障害の通級でLD児を指導していくという意識が全般的には希薄であり、体制もとれていなかったことが指摘されている。通級にLDの子どもが少ない理由の1つとして、1999年の文部省の「学習障害児に対する指導について(報告)」の中で、専門家チームによる精査など、LDとみなされるための厳しい条件を設定したこと、その条件をクリアできる事例が少ないことを挙げる研究者もいる(玉村ら, 2009)。「知的には問題がないのに学習ができない」という状態と「怠学」の区別が問題にされ続けている実態を表していると考えられる。

また、通級ではいまだLDないしは読み書きの困難に対する支援が確立されているとは言い難い現状がある。その要因はさまざまあるが、第一に、言語障害児の通級はこれまで発音や口腔機能の問題を持つ子どもの指導を、自閉・情緒障害児の通級はASDを中心とした特性を持つ子どもの行動上への指導を中心としてきたという経緯があること、第二に、通級における指導が、特別支援学校小学部の学習指導要領に規定されている自立活動を土台に、必要な場合は教科の補充をおこなうと定められていることがある。そのことを受けて、通級のプログラムには、応用行動分析やTEACCHプログラムをベースにして、感覚統合やビジョントレーニング、ソーシャルスキルトレーニングなどを取り入れた、通常学級で過ごすためのベースになるトレーニングを小集団でおこなうものが多い。支援が確立されていない要因の第三は、特別支援教育全般にも言えることであるが、通級における支援の目標設定の問題である。「通常学級での問題行動を減少させる」「通常学級で『適応的』に過ごせる」ことが優先され、そのために対象児が「どうすればみんなと同じことができるか」を指向する実態がある。たとえば、日本の特別支援教育を牽引してきた大南監修の「通級による指導」に載っている実践例は、「離席が改善」や「トラブルが少なくなった」等、10事例のうち8事例が集団への参加がスムーズになることを目標としたものである(大南・山中, 2014)。「離席が改善された事例」では、離席の要因として音読が非常に苦手であること、大きな音が苦手であることがアセスメントされているにも関わらず、音読を本児のやりやすいようにする工夫や大きな音への配慮ということは支援に含まれず、「苦手な課題や苦手な音にも離席しないで過ごせる」ためのステップが組まれていた。つまり、困難や障害といったものが個人に属しており、「個

人が頑張っその困難を克服すること」の援助が支援であるとみなされているということであろう。文科省が通級における指導の指針として編集した「通級の指導の手引き 解説とQ&A (2012)」も、「できないところを重点的に」という方策から抜け出せていない。これは障害や困難を医学モデルでとらえる考え方である。

実際には「できないところを重点的に指導し、ほかの子どもに追いつくことを目標とする」という方針で、重篤な読み書きの困難を抱える子どもを支援することは、「車いすを使用している子どもに歩行をトレーニングして、ほかの子どもと同じスピードで歩くことを目標とすること」と同じような側面がある。上村(2009)は、丁寧にアセスメントをおこない、長年書字の支援をした2人の読み書き困難の事例を報告しているが、読み書きのスキルは個別指導をおこなってもほかの子どもと同じようには成長しないにも関わらず、授業で求められる読み書きのスキルや憶えなければならない事柄は年々膨大になる。結局、2事例とも不登校気味になっていく。読み書き困難な子どもへの支援には定石がなく、教材研究も多大に必要で、それでも「やってもやっても追いつかない」事例は決して少なくない。この困難さが、読み書き困難の子どもの支援が読み書き困難へのアプローチではなく、ソーシャルスキルトレーニングに過度に傾斜する要因の1つであると指摘する研究者もいる(久保田, 2003)。このような失敗経験の積み重ねは、子どもはもちろんのこと、支援する立場の教員にも大きな失敗感を抱かせ、通級での指導の時間数が足りないと嘆く声や、専門家ではないのでわからないという不全感に陥らせている原因となっていると考えられる。

3. 学校現場で今何をすべきなのか

読み書き困難にまつわる学校現場の現状とそれに関する研究の動向について概観してきた。文科省の指針や制度自体が学校現場を混乱させている状況にあること、有用な研究はたくさんあるけれども、学校現場で利用できるスタンダードなものを生み出すにはさまざまな課題があることが見出された。それらを踏まえて現在の学校制度の中で教員こそができることについて展望したい。

(1) まず気付くこと

前述したように、読み書き障害・困難は気付かれにくい。その理由は、ほかの障害と重なってしまうこと、容易に二次障害が起きてしまい、その陰に隠れてしまうこと、「やる気がない」とみなされがちなこと、そして本人自身がひた隠す傾向があること、と述べた。まず学校現場に関わる教員がこの事実を共通理解することが必要だろう。

通常学級では、教員が子どもの行動を「やる気」「根気」「努力」の物差しで見ることをやめて、「なぜなのか」と問うことから始まる。好んで漢字を忘れたり汚い文字を書く

子どもなどいない。「教室で書かない(書けない)ことをもっとも恥ずべきと思っているのはこの子自身なのだ」という理解が、子どもへの見方を変え、教員が子どもの味方になれる道筋をつけるのである。前述した「気付きのための一斉テスト」も有効ではあるが、しかし子どもの実態をありのままで見ようとしたときに、教育の専門家である教員が子どもの読み書きの困難に気付けないはずはないのではないだろうか。

また、不登校支援を担当している教育相談室や、教育センターなどの機関における理解も必要である。読み書きに困っているという事実を把握できずに、プレイセラピーやカウンセリングなどの「心理的な支援」をおこなって何年も問題を放置することなく、速やかに子どもの困難に向き合うことは、その子どもの将来に関わる重大な責任である(市川, 2014; 吉田・都築, 2015)。通常おこなわれる知能検査だけでは読み書き障害を見出すことは困難であるので、せめて小学生の読み書きスクリーニング検査(STRAW)の実施は必須であろう。

(2) 学校でこぞできるアセスメント

巡回相談員として長年子どもの支援者の支援をおこなってきた西本(2015)は、学校におけるアセスメントのポイントを、「子どもに関する問題状況」を核として、①子どもの医学的側面②心理・教育的側面③子どもを取り巻く環境の側面の3つの側面からおこなうことを提案している。それはとりもなおさず、問題(困難)を子ども個人に帰するものと、子どもを取り巻く環境との相互作用に生じてくるものとの両側面から見ようとする考え方である。

つまり、通常学級の中での困難を、子ども個人の問題だけにあるとするのではなく、通常学級の中で子どもを取りまく環境との相互作用であるという視点から観察し、分析するのである。ただし、これは通常学級のクラス担任ひとりでおこなうことは困難である。なぜならクラス担任をも含めて対象化する客観的な視点が求められるからである。特別支援教育が始まってから、学校現場に教員以外の専門家の視点を入れる試みが広がっているが、こうした外部専門家との協力や、管理職も含めた学内連携の中で「クラス全体のアセスメント」つまり、この授業のやり方で子どもはどこまで理解できているのだろうか、そして総合的にこの子どもは学校でどのような体験や学習ができていのかということの分析を、客観的視点と子どもの目線からおこなうことで、いわゆる専門機関では得られない有用な情報が共通理解されることと考えられる。

そして、通級では子どもとの共同作業をおこないながら、より読み書きしやすい環境とやり方について探っていくことが、教員ならではのアセスメントであり支援ではないだろうか。その際に、フォーマルなアセスメントとインフォーマルなアセスメントの間にある、教員ができるアセスメント方法の開発が望まれる。たとえば、学校では文字を憶えるときに「何回も書く」ことを課すことが多いが、これは筋運動の記憶の

残りにくいタイプの子どもには逆効果であり（宇野，2012），同じ文字をたくさん書いているうちに別の文字に変化していくことは，よく見られる現象である。漢字書字の困難に関する最近の研究をまとめて展望した岡本（2014）によると，子どもの優位な認知機能を把握して指導をおこなっている研究を総括したとき，子どもの優位な認知機能は「聴覚記憶」「視覚記憶」「運動イメージ記憶」の3タイプに分かれると言う。つまり，教員が子どもを「書いて憶える」タイプなのか，「見て憶える」タイプなのか，「聞いて憶える」タイプなのかを見極めることが有用な方法であるということにつながるということである。また，村井（2013）は漢字の読み書きの困難の背景を知るためのアセスメントとして，漢字の憶え方を，形（字）と音（読み）と意味の3つセットで憶えることとし，子どもの漢字の読み書きの間違え方を，それらの組み合わせで整理し，躰き方を3タイプに分けると言うやり方を提起している。このように，限られた課題場面での限られたポイントの観察による，子どもの学び方のタイプ分けであったり，完全な既成のものではなく，しかし無駄に試行錯誤しなくてもよいシンプルなやり方があれば，教員ができるアセスメント方法としてより有用ではないだろうか。現場で開発されたり試行された有用なアセスメント方法をまとめて整理して，現場の教員の協力のもと，その有効性について明らかにしていくことは，大学などの研究機関の責務であろうし，また，そうしたアセスメントを試行すること自体が，現場の教員のアセスメント能力・支援力を向上させるものでもあると考えられる。

そして子どもの学習の特徴のアセスメントと，環境との相互作用のアセスメントから，すぐにでも導き出せるのが，通常学級でも使える読み書きの際の細かな配慮である。その子どもに合った筆記具やノートのマス目の大きさ，黒板との距離，照明器具の照度や種類，教員が板書するときの文字の大きさや量，書き方について，通級でいろいろと試して，そこで得られた知見を通常学級に引き渡していくのである。そうしたひとりひとりへの環境の配慮が，ユニバーサルな授業を生む土台となる（阿部，2014）と考えられる。

（3）二次障害を防ぐ

読み書きの困難の二次障害への対応では，それによる学習の遅れを防ぐことがまずは課題となる。先に述べたように，読み書きの困難に由来する学習の遅れに対してあとから追いかけるというやり方で，すべてをカバーしてできるようにと考えているとむしろほかの子どもに学習面で大きく引き離されていくのが現実である。であるから，おとなになるために絶対に必要な知識やスキルは何かということを中心化し，限定していく作業も必要になってくる。前述の上村は，支援をおこないながら「文字と音の変換が困難な本児に音読を繰り返させしていくことは，果たして必要なのであろうか」と率直な意見を述べている。「まず学校（指導要領）ありき」ではなく，「まずこの子どもありき」

の感覚が、どの子どもの支援にも必要なのではないだろうか。

また、読み書きの困難のために授業についていくことが困難であれば、積極的に支援機器（Assistive Technology：AT）の利用を検討すべきである。米国では、2004年に成立した個別障害者教育法（IDEA）に基づいて、障害のある子どもの固有のニーズに応じた個別教育プログラム（IEP）を作成することが学校側に義務付けられているが、その際には必要なAT利用を考慮することが義務付けられている（近藤，2012）。日本でも、2008年に「障害のある児童及び生徒のための教科用特定図書等の普及の促進等に関する法律（通称 教科書バリアフリー法）」が成立し、その中で障害のある子どもにとって必要な、通常の教科書に代わるAT教材を使用することが明記されている。しかし、一般には教科書バリアフリー法の存在自体が現場には周知徹底されているとは言い難く、たとえIEPを作成していても、そこでATが話題に上ることも非常に少ない。また、こうしたATは、本来視力の弱い子どもにとっての眼鏡にあたるものであるけれども、教員も含めてそうした理解がまだ希薄であるため、「ひとりの子どものためにこうした機器を入れることはできない」「不公平になる」等の危惧が出されることも多く、書字困難の子どものパソコンや携帯ワープロの教室への持ち込みさえ一般には困難な状況にある。ATの研究が研究室レベルでなく現場レベルで進むこと、同時並行的に学校現場がATの存在に慣れ、その意義を共通理解できることの道筋が必要である。

（4）子どもの「自己」を育てる

子どもの読み書きを支援していると、その子どもの憶え方や対処の仕方を活かして子どもが字を憶えたり書いたりしていることが理解される。子どもが必死で取り組んでいる証拠である。子どものやり方をまずは尊重し、そこからこの子どもにとって有効な学習の仕方を学ぶこと、子どもの意見を聞きながら一緒に対処方法を検討していく（もちろん、ATも試しながら）ことが、個別性の高い読み書き困難を持つ子どもの支援においては必須のことと考えられる。

重い読み書き障害を持つ子どもが読み書きできるようになることは実は非常に困難である。前述の上村は、そうした子どもたちとの読み書きの悪戦苦闘の中から、「読み書き」の指導だけではなく、「自我発達を重視した教育」が重要であることを見出している。ほかの子どもたちと同じようにはスラスラと読んだり書いたりはできるようにならない。しかし、子どもが「自分のせいではないこと」「味方になってくれる先生がいること」「自分にとって少しでもやりやすいやり方があること」を知っていくことは、その子どもの人生を支える上でもっとも重要で大きな力になることではないだろうか。また、ディスレクシアを単なる病理やマイナスととらえるのではなく、窪島やDavisのように、そこに独自の力を見出し、「障害」ではなく主体となる子どもをこそ支援と研究の対象にしていくという視点は、今後ますます重要になってくるのではないかと考えられる。

おわりに

今回は読み書き障害を取り上げたが、特別支援教育が始まって「ほかの子どもと異なる特徴を持った子ども」は、まだまだ排除の対象になりやすい。「通常学級では～ができないから、特別支援学級へ」という発想は残念ながら学校現場でしっかりと生きている。つまり「通常学級」というものはこれこれこういう子どもたちのものという発想であり、学級が合わせるのではなく、合った子どもが入るという発想である。しかし、インクルーシブ教育を見据えてすでに発進している現在、子どもを振り分けるのではなく、「学校が変わる」時代へ、ひとりひとりの個別のニーズを持つ子どもたちが持つ、適切な教育支援を受ける権利を保障する教育制度へ、と進めていかななくてはならない。そしてまた、障害を持つ子どもへの指導は、現在文科省が定めているような「障害による学習上または生活上の困難の改善・克服を目的とする」のではなく、「障害を持ちながらその子どもらしく主体的に生きていくことを目的」とし、そのためにまわりのおとなや学校全体がどうあるべきかを志向するものであるべきと考えられよう。

注

注1：自治体によって、担任がひとり配置されて指導をおこなう「通級指導教室」と、学級認可をして指導をおこなう「通級指導学級」があり、自治体によって異なるため、本稿では「通級」で統一する。なお、引用論文の中ではそこに使われた呼称とする。なお、文科省は、今後通級を「特別支援教室」として制度をかえていく方針を出しており、東京都教育委員会などはすでに平成28年度から徐々にすべての小学校に特別支援教室を設置することを決定している。

引用文献

-
- ・阿部利彦（2014）. 特別支援教育と「普通の」教育は何が違うのか. 「発達障害の再考」汐見稔幸監修. 風鳴舎
 - ・明石法子・宇野彰・春原則子・金子真人・Taeko N.Wydell・栗屋徳子・狐塚順子・後藤多可志（2013）. 発達性読み書き障害児における漢字単語音読の特徴. 音声言語医学, 54, 1-7
 - ・安藤壽子（2003）. 読み書き障害児の単語音読の特徴. 日本教育心理学会第大会論文集
 - ・安藤壽子（2015）. 学校教育の中のディスレクシアとその周辺の子どもたち. 日本医事新報, 4759,30-36
 - ・Davis,R.D.（2004）. ディスレクシアなんて怖くない!. エクスナレッジKK
 - ・堂山亜希・橋本創一・林安紀子（2014）. 小学校通常学級における書字に関する困難がある児

- 童の実態と支援. 発達障害研究, 36 (4), 369-379
- ・藤岡徹・石坂郁代・河野俊寛・大石敬子・滝口慎一郎・平谷美智夫 (2014). 発達性ディスレクシアと診断された児童の併存症と初診時の主訴の検討. LD研究, 23 (3), 40-346
 - ・藤岡徹・村田里佳・石坂郁代・河野俊寛・大石敬子・滝口慎一郎・平谷美智夫 (2015). 発達性ディスレクシア児の学習面での問題に対する教員の認識についての検討. LD研究, 24(3), 347-355
 - ・深川美也子・窪島務 (2007). 漢字書き困難 (障がい) への教育実践的アプローチ. 滋賀大学教育実践総合センター『パイディア』, 14, 1-11
 - ・堀部修一・別府悦子 (2005). 学習障害と診断された児童の通級指導教室での指導研究. 中部学院大学研究紀要, 6, 121-134
 - ・市川奈緒子 (2011). 高等教育機関における発達障害を持つ学生の支援の現状と課題. 白梅学園大学・短期大学紀要, 47, 65-78
 - ・市川奈緒子 (2014). 不登校に関する一考察. 白梅学園大学・短期大学紀要, 50, 81-97
 - ・井上智・井上賞子 (2012). 読めなくても書けなくても勉強したい. ぶどう社
 - ・井上智・竹田契一 (2015). 当事者から学ぶ学習のつまづき. LD研究, 24 (1), 88-94
 - ・伊藤友彦 (2008). 通級指導教室における「子どもの発達と特別支援教育」渡邊健治・小池敏英・伊藤友彦・小笠原恵編著. ジアース教育新社
 - ・海津亜希子 (2007). 個別の指導計画作成ハンドブック. 日本文化科学社
 - ・海津亜希子 (2015). RTIとMIM. LD研究, 24 (1), 41-51
 - ・海津亜希子・田沼実畝・平木こゆみ・伊藤由美・Vaughn, S (2008). 通常の学級における多層指導モデル (MIM) の効果. 教育心理学研究, 56 (4), 534-547
 - ・片岡美華 (2008). 読み書き障害と学習障害の教育的把握と支援方策. 障害者問題研究, 35 (4), 294-302
 - ・川口利英他 (2011). 読みの困難の早期発見を目的とした学校で簡単に使える音読・音韻検査. 電子情報通信学会総合大会論文集
 - ・小池敏英・雲井未歎・窪島務 (2003). LD児のためのひらがな・漢字支援. あいり出版
 - ・近藤武夫 (2012). 支援技術による読み書き困難のある児童生徒の学習支援. LD研究, 21 (2), 162-169
 - ・窪島務 (2005). 読み書きの苦手を克服する子どもたち. 文理閣
 - ・久保田あや子 (2003). 学習障害児のアセスメントと教育指導について. 障害者問題研究, 31 (2), 161-168
 - ・松本敏治 (2009). 発達障害児におけるSTRAWの読み成績, ディスレクシア特徴, 音読速度, RAN, 音韻分析および視覚処理についての研究. 弘前大学教育学部紀要, 101, 121-128
 - ・文部科学省編著 (2012). 通級における指導の手引き. 佐伯印刷KK
 - ・文部科学省 (2013). 平成24年度「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」調査報告 文部科学省初等中等教育局児童生徒課
 - ・文部科学省 (2015). 平成26年度「通級による指導実施状況調査結果について」文部科学省初等中等教育局
 - ・村井敏宏 (2013). ことばの教室での漢字支援と通常の学級との連携. LD, ADHD&ASD, 11 (2), 38-41

- ・中尾繁樹 (2009). 子どもの特性を知るアセスメントと指導・支援. 明治図書
- ・西本絹子 (2015). 教師のための初等教育相談. 萌文書林
- ・岡本邦広 (2014). 漢字書字に困難のある児童生徒への指導に関する研究動向. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 41,63-75
- ・大庭重治 (2010). 通常の学級における低学年児童の書字学習状況とその支援課題. 上越教育大学研究紀要, 29,151-157
- ・大南英明監修・山中ともえ編著 (2014). 実践!通級による指導. 東洋館出版社
- ・黄淵熙・細川徹・阿部芳久 (2002). 学習障害児を対象とする通級指導の実態. 特殊教育学研究, 40 (1), 51-60
- ・押田正子・川崎峻大 (2013). 通常小学校において理解と活用が望まれる発達性読み書き障害児への支援の在り方. 富山大学人間発達科学部研究実践総合センター紀要, 7,27-32
- ・尾崎ミオ (2014). 療育訓練の前に子育てがある. 「発達障害の再考」汐見稔幸監修. 風鳴舎
- ・齋藤万比古編著 (2011). 発達障害が引き起こす不登校へのケアをサポート. 学研
- ・関口貴裕・吉田有里 (2012). 読み書き障害児の視覚的注意特性. LD研究, 21 (1), 70-83
- ・須田正信編著 (2009). 基礎からわかる特別支援教育とアセスメント. 明治図書
- ・玉村公二彦・片岡美華・小山ありさ・宮地里味 (2009). 書字障害のある子どものアセスメントと教育支援. 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要, 81-90
- ・多和田稔・平田永哲 (1999). 学習障害及びその周辺児と考えられる児童への読字・書字指導. 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要, 1,133-140
- ・上村逸子・森山貴司・高橋順治 (2009). 「読み書き」につまづきのある児童への指導に関する一考察 (Ⅱ). 大阪教育大学障害児教育研究紀要, 32,-30
- ・宇野彰 (2012). 発達性ディスレクシアの評価と指導. LD研究, 21 (2), 187-192
- ・吉田有里・小池敏英・雲井未歎・稲垣真澄・加我牧子 (2012). 国語学習の低成績の生起に及ぼすひらがな音読困難の影響について. LD研究, 21 (1) 116-124
- ・吉田優英・都築繁幸 (2015). ディスレクシア症状がある子どもの診断に関する一考察. 障害児教育・福祉学研究, 11,89-95

いちかわ なおこ (臨床発達心理学・障害児心理学)