

【論文】

読みに困難のある児童に対するアセスメントから指導まで
——読みの「原因チェックテスト」の開発に向けた予備的調査——

林 真理佳

キーワード：限局性学習症 (LD)、読み困難、ディスレクシア、アセスメント、通級

1. 問題と目的

平成19年に特別支援教育の本格的な実施が開始されてから、10年が経過した。LDについては、平成18年度末に新たに通級による指導の対象に加えられ、以降、公立の小・中学校の通級で指導を受ける児童生徒数は、増加の一途をたどっている。平成29年度にはその数16,500名を超えており、平成18年度と比較すると10倍以上増加している(文部科学省, 2018)。

一口にLDと言っても、そのつまずきの特徴は子どもによってさまざまである。小池(2016)は、多くのLDにみられる読み書きの困難は、音韻、視覚認知、聴覚認知、記憶といった認知機能の弱さや、論理的思考力の弱さ、語彙の不足といったスキルの未発達など、さまざまな要因によって引き起こされていると述べている。よって、LD等により学習につまずきをもつ子どもの指導を行う上では、子どもの特徴をよく理解し、子どもに応じた指導方法を探っていく必要がある。

文部科学省(2018)の調査によると、通級の指導時間については、大部分の子どもが週2単位時間以下(週1単位時間が53%、週2単位時間が33%)である。通級の指導担当教員については、少ない指導時間の中で、子どもの状態を的確に把握し、最適な指導方法を考え、実践する、といっ

たスキルが求められる。しかしながら、通級の教員の多くが、経験の浅い者や特別支援学校教諭免許状を保有していない者である自治体が少なくはないため、教員の指導力を充実させるための体制整備が課題となっている(文部科学省, 2017)。また、ここ数年の間で、LDに対する社会的な理解は急速に進んでおり、学習につまずきをもつ子どもの個別指導へのニーズは、今後更に高まると予想される。そのような中、いかにして、支援を必要とする多くの子どもに対して速やかに適切な指導を提供するか、ということは重要な課題である。

こういった現状を踏まえ、筆者らは、学習の基礎スキルである読み書きについて、周囲の大人が子どものつまずきに気づいた段階で、読み書きの状態を包括的に捉え、その結果を即指導に繋げることができる一連のプログラムを作成中である。

本研究では、まず、筆者らが試行的に作成した、学校の教員でも簡便に実施でき、子どもの読みの状態を包括的・体系的に把握することができるアセスメントツール「原因チェックテスト」(林, 2018)を、読みにつまずきのある児童と通常の学級の児童に実施し、その結果の比較から、課題内容についての検証を行った。次に、読みの「原因チェックテスト」の結果に基づいて個別指導を行い、その効果を検証した。最後に、これらアセスメントテストと指導を行った小学校の個別指導員

に聞き取り調査を行い、このプログラムが学校現場で活用されるかどうか検討した。

2. 読みの「原因チェックテスト」の検証

2.1 方法

(1) 課題の構成

読みの「原因チェックテスト」は、小貫(2010)(小貫ら, 2011; 小笠原ら, 2018改変)が提案する「読みの指導モデル」(図1.)に基づいて構成されている。このモデルでは、読みの活動を【文字の読み】、【単語の理解】、【文の理解】、【文章の理解】という4つの階層に分け、各階層の読みのプロセスを、指導の際に必要な要素(「指導要素」という観点で整理している。本アセスメントでは、4つの階層にある「指導要素」を評価し、子どもの読み困難の原因がどの階層のどのプロセスにあるのか、そして、指導が必要とされる要素はどれなのか、を確認することを目的にしている。

今回実施した読みの「原因チェックテスト」の課題を表1.に示した。各課題内容については、林(2019)で報告している。

(2) 対象

通常の学級に在籍し、個別指導を受けている児童(以下、RR児童):東京都A市の公立小学校12校の通常の学級に在籍し、取り出しの個別指導を受けている児童のうち、読みのつまずきを主訴としている2年生4名、3年生6名、4年生9名、5年生10名、6年生2名の計31名。取り出しの個別指導はA市の公立小学校全校で実施されており、教員免許のある指導員が、学習に困難を示す児童に対して学習支援を行っている。取り出しの個別指導を利用する児童は、LD等の発達障害と診断されているわけではなく、学習のつまずきの状態は様々である。

通常の学級に在籍し、個別指導を受けていない児童(以下、通常学級児童):東京都A市立B小学校の通常の学級に在籍し、取り出しの個別指導を受けていない2年生34名、3年生38名、4年生33名、5年生38名、6年生32名の計175名。調査の開始が1学期の5月であり、小学1年生はひらがな文字やカタカナ文字を指導する時期であったことから、小学2年生以上を対象とした。

(3) 手続き

RR児童:課題の実施時期は、2016年5月～7

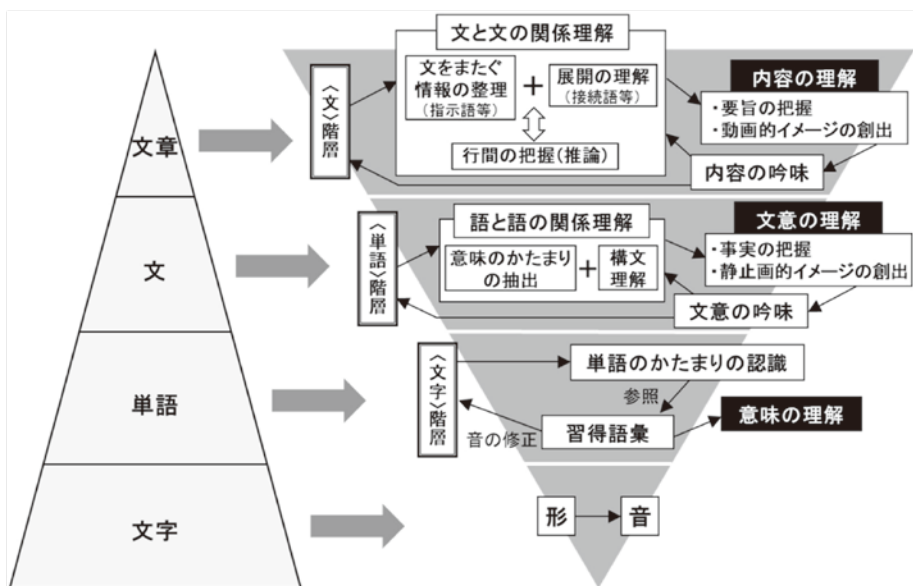


図1. 読みの指導モデル(小貫, 2010; 小貫ら, 2011; 小笠原ら, 2018改変)

表 1. 読みの「原因チェックテスト」実施課題と対象児童

階層	指導要素	課題番号	課題名	設問数	対象学年	RR 児童	通常学級児童 2年	3～6年	
文字の読み	形態認識	1	線の弁別	6問	2～6年	○	B	B	
		2	形の弁別	6問	2～6年	○	A	A	
		3	同じ文字の発見①(清音)	3問	2～6年	○	—	—	
		4	同じ文字の発見②(濁音・半濁音・拗音)	3問	2～6年	○	B	B	
	10	文字の違いの発見(漢字)	6問	2・3年/4年/ 5・6年	○	A	A		
	音韻認識	5-A	音の弁別	6問	2～6年	○	A・B	A・B	
		5-B	音の操作	5問	2～6年	○	—	—	
	文字-音の対応(ひらがなの清音)	6	ひらがなカルタ	10問	2～6年	○	—	—	
	文字-音の対応(カタカナの清音)	7	カタカナカルタ	10問	2～6年	○	—	—	
	文字-音の対応(ひらがな・カタカナの濁音・半濁音・拗音)	8	濁音・半濁音カルタ	10問	2～6年	○	—	—	
9		拗音カルタ	18問	2～6年	○	—	—		
単語の理解	単語のかたまりの認識(ひらがな・カタカナ)	11	単語速読検査 ※	3問	2～6年	○	—	—	
		12	言葉区切り①(ひらがな)	2問	2～6年	○	B	A	
	音節構造の理解(ひらがな・カタカナの特殊音節)	13	言葉選び	4問	2～6年	○	A・B	A・B	
		15	絵と語のマッチング	4問	2～6年	○	B	A	
	語彙(ひらがな・カタカナ)	14	仲間探し	2問	2～6年	○	A	B	
	単語のかたまりの認識(漢字)	16	言葉区切り②(漢字)	2年:1問 3～6年:2問	2年/3年/4年/ 5年/6年	○	A	B	
	文字-音・意味の対応(漢字)	17	違いの判断	6問	3・4年/5・6年	○	—	A	
	語彙(漢字)	18	仲間集め	2問	3・4年/5・6年	○	—	B	
	文の理解	意味のかたまりの抽出(単語・文節)	19	文節区切り	3問	2～6年	○	A	A
		助詞の理解	20	助詞選び	5問	2～6年	○	B	B
21			絵の選択①(助詞)	3問	2～6年	○	A	A	
時制の理解		22	時制の判断	6問	2～6年	○	B	B	
構文理解		23	絵の選択②(目的語)	3問	2～6年	○	A	A	
		24	絵の選択③(複文)	2問	2～6年	○	B	B	
文意の理解		25	文の真偽判断	5問	4～6年	○	—	A	
文章の理解	指示語の理解	26	指示語と語句の対応	5問	2～6年	○	B	B	
	接続語の理解	27	接続語の選択	5問	2～6年	○	A	A	

※『特異的発達障害 診断・治療のための実践ガイドライン』(稲垣ら, 2010)より

月。取り出しの個別指導の時間(1回45分)を使い、指導員が個別に実施した。制限時間を設けなかったため、実施にかかる時間は児童により異なっていた。1回の指導時間内に全課題が終了しなかった場合は、翌週の指導時間に続きから実施した。各課題の教示文は指導員が読み上げ、教示が理解できない児童には、指導員がわかりやすく説明してもよいこととした。

通常学級児童：課題の実施時期は、2016年10月。通常の授業時間(45分)内に、クラスごとに担任教諭が一斉に実施した。27の課題のうち、一斉実施ができない課題、及びRR児童全員が正答した課題は除外した。授業時間内に全児童が課題を完遂できるよう、各クラスの児童を2群(A群・B群)に分け、それぞれに課題を振り分けた(表1)。(設問を口頭で提示する必要がある課題は、テスト開始冒頭に、担任教諭が教示文と設問を読み上げる形式で、A群・B群共に実施した。その後、各児童がそれぞれのペースで残りの課題に取り組んだ。教示文は児童が自分で読み、教示が理解できない場合は、挙手をして、担任教諭に個別で説明を受けてもよいこととした。

(4) 課題の採点と分析

各課題は、設問ごとに正誤を判定し、全問正答であれば「通過」、1問でも誤りがあれば「不通過」とした。RR児童の採点は、課題を実施した指導員が行った後、筆者が再度確認、修正をした。通常学級児童の採点は、筆者が行った。

読みの「原因チェックテスト」の課題構成や問題内容を検討するため、RR児童と通常学級児童の各群について、設問ごとの誤答率、課題ごとの不通過率を算出した。また、両群の不通過率に差があるか検討するため、Fisherの正確確率検定(両側)を行った。統計的解析には、IBM SPSS Statistics 24を用いた。

2.2 結果

(1) 通常学級児童の誤答率

通常学級児童で誤答が多かった設問について検証するため、通常学級児童の誤答率が20%以上

の設問を抽出したところ、2年生では全77問中19問、3・4年生では全86問中11問、5年生では全86問中4問、6年生では全86問中6問あった。また、全学年通じての誤答率が20%以上の設問は、6問であった。

(2) RR児童と通常学級児童の不通過率の比較

RR児童と通常学級児童の課題ごとの不通過率を比較するため、両群ともに実施した21課題について、Fisherの正確確率検定を行った。その結果、10課題で有意差が認められた。各課題におけるRR児童と通常学級児童の不通過人数、不通過率、及び検定結果を表2.に示す。以下に、階層ごとに結果をまとめる。

【文字の読み】階層では、比較を行った5課題の不通過率に有意差はみられなかった。

【単語の理解】階層では、7課題中4課題において、通常学級児童よりもRR児童の不通過率が有意に高いことが示された(「言葉選び(特殊音節)」 「違いの判断(漢字)」($ps < .01$)、 「言葉区切り①(ひらがな)」 「絵と語のマッチング(特殊音節)」($ps < .05$))。

【文の理解】階層では、7課題中4課題において、通常学級児童よりもRR児童の不通過率が有意に高いことが示された(「助詞選び」「時制の判断」「絵の選択②(目的語)」($ps < .01$)、 「絵の選択③(複文)」($p < .05$))。

【文章の理解】階層では、比較を行った2課題ともに、通常学級児童よりもRR児童の不通過率が有意に高いことが示された(「指示語と語句の対応」「接続語の選択」($ps < .01$))。

2.3 考察

本研究では、読みの「原因チェックテスト」を、読みのつまずきを主訴として個別指導を受けている児童(RR児童)と通常学級児童で実施し、各群の誤答率、及び不通過率の2群間比較を通じて、各課題の必要性、手続き(教示文、回答方法など)や問題設定(難易度)の検証を行った。

(1) 通常学級児童の誤りの内容パターン

通常学級児童の誤りの内容を見ると、次の5パ

表2. 各課題におけるRR 児童と通常学級児童の不通過人数、不通過率、及びその比較

階層	指導要素	課題番号	課題名	RR児童		通常学級児童		Fisherの 正確確率 検定(両側)	
				不通過人数 (実施人数)	不通過 率	不通過人数 (実施人数)	不通過 率		
文字 の 読 み	形態認識	1	線の弁別	2 (31)	6.5%	2 (84)	2.4%	n.s.	
		2	形の弁別	2 (31)	6.5%	2 (91)	2.2%	n.s.	
		3	同じ文字の発見①(清音)	0 (31)	0.0%	—	—	—	
		4	同じ文字の発見② (濁音・半濁音・拗音)	1 (31)	3.2%	8 (84)	9.5%	n.s.	
		10	文字の違いの発見(漢字)	7 (31)	22.6%	12 (91)	13.2%	n.s.	
	音韻認識	5-A	音の弁別	6 (31)	19.4%	36 (175)	20.6%	n.s.	
		5-B	音の操作	22 (31)	71.0%	—	—	—	
		文字-音の対応(ひらがな)	6	ひらがなカルタ	7 (31)	22.6%	—	—	—
		文字-音の対応(カタカナ)	7	カタカナカルタ	22 (31)	71.0%	—	—	—
		文字-音の対応 (濁音・半濁音・拗音)	8	濁音・半濁音カルタ	10 (31)	32.3%	—	—	—
単 語 の 理 解	単語のかたまりの認識 (ひらがな・カタカナ)	11	単語速読検査 ※	23 (31)	74.2%	—	—	—	
		12	言葉区切り①(ひらがな)	7 (31)	22.6%	6 (89)	6.7%	*	
	音節構造の理解 (特殊音節)	13	言葉選び	6 (31)	19.4%	7 (175)	4.0%	**	
		15	絵と語のマッチング	5 (31)	16.1%	3 (89)	3.4%	*	
	語彙(ひらがな・カタカナ)	14	仲間探し	5 (31)	16.1%	6 (86)	7.0%	n.s.	
	単語のかたまりの認識(漢字)	16	言葉区切り②(漢字)	24 (31)	77.4%	52 (86)	60.5%	n.s.	
	文字-音・意味の対応 (漢字)	17	違いの判断	17 (27)	63.0%	16 (73)	21.9%	**	
	語彙(漢字)	18	仲間集め	7 (27)	25.9%	14 (68)	20.6%	n.s.	
	文 の 理 解	意味のかたまりの抽出 (単語・文節)	19	文節区切り	9 (31)	29.0%	19 (91)	20.9%	n.s.
		助詞の理解	20	助詞選び	9 (31)	29.0%	2 (84)	2.4%	**
21			絵の選択①(助詞)	24 (31)	77.4%	53 (91)	58.2%	n.s.	
時制の理解		22	時制の判断	23 (31)	74.2%	36 (84)	42.9%	**	
		23	絵の選択②(目的語)	19 (31)	61.3%	11 (91)	12.1%	**	
構文理解		24	絵の選択③(複文)	9 (31)	29.0%	7 (84)	8.3%	*	
		25	文の真偽判断	1 (21)	4.8%	2 (54)	3.7%	n.s.	
文 章 の 理 解	指示語の理解	26	指示語と語句の対応	27 (31)	87.1%	47 (84)	56.0%	**	
		27	接続語の選択	16 (31)	51.6%	20 (91)	22.0%	**	

n.s. 非有意 * $p < .05$ ** $p < .01$

※『特異的発達障害 診断・治療のための実践ガイドライン』(稲垣ら, 2010)より

ターンに大別された。①回答方法の理解が不十分なための誤りと思われるもの、②選択問題を実施し忘れたための誤りと思われるもの、③口頭提示された文字の発音が不明瞭だったための誤りと思われるもの、④イラストの解釈に齟齬が生じたための誤りと思われるもの、⑤それ以外の誤り。①～③の誤りについては、主に実施手続き上の問題であると考えられる。原因チェックテストは、本

来個別に実施することを前提に作成しているが、今回は、多数のデータを収集するため、通常学級児童はクラス全体で一斉に実施した。個別実施では、教示や回答方法の理解が不十分な場合や、問題を実施し忘れてと思われる場合には、テスターが説明したり、促したりするようにしたが、一斉実施ではそれができなかったため、これら誤りが多く生じてしまったと推測される。しか

しながら、今後、個別で実施した場合にも、児童がより理解しやすいような手続きにすることは必要であると考え。④⑤の誤りについては、通常学級児童での発生率（誤答率）が高い場合、各設問の内容や難易度を中心に検討し直す必要があると考える。

（２）【文字の読み】階層の課題の検証

形態認識に関する課題は5つあり、そのうち「同じ文字の発見①（清音）」はRR児童が全員通過したため、通常学級児童では実施しなかった。残り4課題の中に、通常学級児童2年生において誤答率が20%を超えた設問が4問あった。しかし、その大半は、選択問題を実施し忘れたための誤りと思われ、形態認識のつまずきとしてカウントされ得る誤りは少数であると推測される。4課題すべてで、RR児童と通常学級児童の不通過率に有意差はみられなかったが、両群ともに不通過児童が数名おり、課題の必要性が窺える。

音韻認識に関する課題は、「音の弁別」「音の操作」の2つであり、一斉実施ができない「音の操作」はRR児童のみで実施し、70%を超える児童が不通過であった。「音の弁別」は、通常学級児童6年生において誤答率が20%を超える設問が2問あった。この課題は、テスターが発声した文字の音を弁別する課題である。通常の学級では、担任教諭がクラス全体に向けて発声したため、その誤りが、発声された音の不明瞭さや聞きづらさによって引き起こされた可能性もあると推察される。しかしながら、こういった状況は個別実施においても起こりうると思われるため、課題の実施方法を見直す必要があるだろう。

文字-音の対応に関する課題は、ひらがな、カタカナの清音、濁音・半濁音、拗音の文字の読みの習得を確認する4課題であり、RR児童のみで実施した。RR児童の約20～70%が不通過であり、4課題すべてにおいて高学年でも不通過がみられたことから、全学年で実施する必要があると考える。

（３）【単語の理解】階層の課題の検証

単語のかたまりの認識（ひらがな・カタカナ）

に関する課題は2つあり、うち一斉実施ができない「単語速読検査」はRR児童のみで実施した。「単語速読検査」は稲垣ら（2010）から引用した課題であり、RR児童の70%以上が不通過であった。「言葉区切り①（ひらがな）」は、RR児童の不通過率が通常学級児童よりも5%水準で有意に高いことが示されている。よって、これらは実施が適当な課題であると考え。

音節構造の理解（特殊音節）に関する課題は2つあり、どちらもRR児童の不通過率が通常学級児童よりも有意に高いことが示されている。よって、これらは実施が適当な課題であると考え。

語彙（ひらがな・カタカナ）に関する課題は「仲間探し」の1つで、RR児童と通常学級児童の不通過率に有意差はみられなかった。この課題は、提示された複数の単語の中から、指定されたカテゴリーに属する単語すべてに○をつけるという方法で実施した。誤答のほとんどは、単語の不足による誤りであったため、その要因が、語彙力の弱さにあるのか、眼球運動の弱さや不注意などにあるのか、判断することができなかった。この課題については、出題方法の変更や設問内容の見直しが必要であると考え。

単語のかたまりの認識（漢字）に関する課題は「言葉区切り②（漢字）」の1つで、不通過率はRR児童と通常学級児童の両群で60%を超えており、有意差はみられなかった。この課題は、「言葉区切り①（ひらがな）」（通常学級児童の不通過率7%未満）と同様の形式であり、実施手続き上のミスが多発したとは考えにくい。よって、誤答の多くは、難易度が高すぎたために生じたものと推測され、問題設定を再検討する必要があると考えられる。

文字-音・意味の対応（漢字）に関する課題は、「違いの判断」の1つであった。RR児童の不通過率が通常学級児童よりも1%水準で有意に高いことが示されており、実施が適当な課題であると考え。

語彙（漢字）に関する課題は、「仲間集め」の1つで、通常学級児童3・4年生において誤答率

20%以上の設問があった。また、RR児童と通常学級児童の不通過率に有意差はみられなかった。この課題は、提示された漢字熟語を2つの意味カテゴリーに分類し、それぞれのカテゴリー名を考えさせるものであった。誤答の半数以上がカテゴリー名の細かな誤りであったため、語彙量や語義の知識を評価できているとは言い難かった。よって、この課題については、出題方法の変更が必要であると考えられる。

(4)【文の理解】階層の課題の検証

意味のかたまりの抽出(単語・文節)に関する課題は「文節区切り」の1つで、通常学級児童2～4年生の誤答率が20%を超える設問が複数みられた。また、RR児童と通常学級児童の不通過率に有意差はみられなかった。この課題は、文節に線を引かせる(線の数は指定)ものであったが、教示文の中で文節のことを「『、』が入る場所」と示したため、誤解を与えてしまったようであった。通常学級児童の誤答の大半は、区切り線が足りない誤りであり、線が不足している箇所はたいい読点が打たれないような文節であった。よって、通常学級児童の誤答については、教示文の不適切さが大きな要因であると考えられる。一方で、RR児童の誤答は、助詞の前や単語の途中に線を記入した誤りであり、文節の認識におけるつまずきと推察された。以上のことから、この課題は、教示の仕方を見直した上で実施する必要があると考える。

助詞の理解に関する課題は「助詞選び」「絵の選択①(助詞)」の2つであった。「助詞選び」は、RR児童の不通過率が通常学級児童よりも1%水準で有意に高いことが示されており、実施が適当な課題であると考えられる。一方、「絵の選択①(助詞)」は、設問①の誤答率が通常の学級の全学年を通じて40%を超えており、RR児童と通常学級児童の不通過率に有意差はみられなかった。この課題は、文に合うイラストを選択する形式で行ったのだが、設問①はどちらのイラストを選んでも文意に沿わないとは言い難く、設問内容が不適切であったと言える。しかし、それ以外の設問②③で

は、RR児童と通常学級児童ともに数名ずつ誤答が生じており、それらは助詞の理解が不十分であるための誤りであると考えられる。以上のことから、この課題は、設問の内容を見直した上で実施することが必要であると考えられる。

時制の理解に関する課題は1つで、RR児童の不通過率が通常学級児童よりも1%水準で有意に高いことが示されており、実施が適当な課題であると考えられる。しかしながら、通常学級児童2～4・6年の誤答率が30%を超えた設問が1問あったため、内容を見直すことは必要であろう。

構文理解に関する課題は2つあり、どちらもRR児童の不通過率が通常学級児童よりも有意に高かった。よって、これらは実施が適当な課題であると考えられる。

文意の理解に関する課題は「文の真偽判断」1つであった。RR児童と通常学級児童の不通過児童の数はそれぞれ1名、2名と少なく、不通過率にも有意な差はなかった。また、不通過児童のうち1名は、答えが○の場合のみ記入し、×の場合の記入が無かったために誤りとなっていた。よって、この課題については、全面的な見直しが必要であると考えられる。

(5)【文章の理解】階層の課題の検証

指示語の理解に関する課題は1つであった。RR児童の不通過率が通常学級児童よりも1%水準で有意に高いことが示されており、実施が適当な課題であると考えられる。ただし、通常学級児童でも50%を超える不通過率であった。誤りの内容を見ると、2年生では、RR児童と通常学級児童ともに、選択する語句自体を誤ることが多かったが、3年生以上では、RR児童にそのような誤りが多くみられた一方、通常学級児童は正答の語句を含んだ選択範囲の誤りが多かった。よって、問題設定や問題内容、回答方法を再検討する必要があると考える。

接続語の理解に関する課題は1つで、RR児童の不通過率が通常学級児童よりも1%水準で有意に高いことが示されており、実施が適当であると考えられる。ただし、通常学級児童2年生で、誤答率

20%以上の設問が複数あった、問題設定の見直しは必要であると考える。

3. 読みの「原因チェックテスト」の結果に基づく指導とその効果

3.1 方法

(1) 対象

先述の読みの「原因チェックテスト」を実施したRR児童(2年生4名、3年生6名、4年生9名、5年生9名、6年生2名の計30名)。なお、読みの「原因チェックテスト」の全課題が「通過」であった5年生1名については、指導の対象から除外した。

(2) 手続き

指導は、各小学校で行われている取り出しの個別指導時間の一部(1回10分程度)を使い、指導員が個別に実施した。各児童の指導要素は、「原因チェックテスト」の結果に基づいて、指導を担当する各指導員及び筆者が選択、決定した。具体的には、「原因チェックテスト」で「不通過」課題が1つ以上ある指導要素の中から、不通過課題の数や課題中の誤答の数がより多いもの、より下の階層にあるものを選んだ。指導要素は、児童1名につき最大3つまでとした。1回目の指導では、指導要素ごとに筆者が作成したプリント教材サンプルを使用した。2回目以降の指導では、サンプル教材の雛形に、各指導員がそれぞれの児童に合わせて問題を書き込んだ教材を使用した。2016年9月～12月の指導期間中、1つの指導要素につき、1～3回(児童によって異なる)の指導を実施した。

指導の効果を確認するため、指導終了後(2016年12月)に、指導を行った要素の「原因チェックテスト」を実施した。個別指導の時間の一部(約10分)を使い、各指導員が個別に行った。課題は、前回調査で実施したものと同じであった。その他の実施方法は先述の通りである。

3.2 結果

今回の指導を行った指導要素、使用した教材、及び指導を受けた各児童の指導前後の「原因チェックテスト」誤答数を表3.～6.に示す。

【文字の読み】階層では、音韻認識の指導を行った2名中1名、文字-音対応(濁音・半濁音・拗音)の指導を行った10名中7名に、誤答数の減少がみられた。

【単語の理解】階層では、単語のかたまりの認識(ひらがな・カタカナ)の指導を行った8名中6名、単語のかたまりの認識(漢字)の指導を行った4名中3名、文字-音・意味の対応(漢字)の指導を行った5名中4名、語彙(漢字)の指導を行った2名に、誤答数や音読に要する時間の減少がみられた。

【文の理解】階層では、単語・文節の認識の指導を行った1名、文法の理解(助詞)の指導を行った3名中2名、文法の理解(時制)の指導を行った2名、文法の理解(修飾-被修飾の関係)の指導を行った5名中4名に、誤答数の減少がみられた。

【文章の理解】階層では、文法の理解(指示語)の指導を行った9名中8名、文法の理解(接続語)の指導を行った2名に、誤答数の減少がみられた。

表3. 【文字の読み】階層の指導を行った児童における指導要素、使用教材、及び指導前後の「原因チェックテスト」誤答数

【文字の読み】 指導要素	指導教材名	児童 学年	課題名	
			誤答数 (指導前→指導後)	
音韻認識	○単語の真ん中の一音を 除く ○単語内の特定の一音を見つかる	A (3年) B (3年)	音の弁別 (全6問)	
			0問 → 0問	2問 → 0問 ▼
仮名の文字-音の対応 (濁音・半濁音・拗音)	○拗音の表記と音の 対応理解	C (2年) D (2年) E (2年) F (2年) A (3年) G (4年) H (4年) I (5年) J (5年) K (5年)	濁音・半濁音 カルタ① (全10問)	
			0問 → 0問	6問 → 6問
			0問 → 0問	4問 → 0問 ▼
			6問 → 4問 ▼	18問 → 15問 ▼
			6問 → 4問 ▼	17問 → 14問 ▼
			1問 → 0問 ▼	3問 → 0問 ▼
			3問 → 0問 ▼	1問 → 0問 ▼
			3問 → 2問 ▼	18問 → 8問 ▼
			0問 → 1問 △	3問 → 0問 ▼
			7問 → 5問 ▼	15問 → 6問 ▼
			0問 → 1問 △	18問 → 0問 ▼

▼誤答数減少 △誤答数増加

表4. 【単語の理解】階層の指導を行った児童における指導要素、使用教材、及び指導前後の「原因チェックテスト」誤答数

【単語の理解】 指導要素	指導教材名	児童 学年	課題名	
			誤答数 (指導前→指導後)	
単語のかたまりの認識 (ひらがな・カタカナ)	○単語(2文字)と絵の マッチング ○文字列から単語を 見つける (ひらがな・カタカナ)	D (2年) L (3年) M (5年) J (5年) E (2年) F (2年) N (5年) O (5年)	単語速読検査 上: 音読時間, 下: 読み誤り	
			87秒 → 52秒 ▼ 2個 → 0個 ▼	1問 → 0問 ▼
			85秒 → 59秒 ▼ 5個 → 9個 △	1問 → 1問
			73秒 → 64秒 ▼ 3個 → 2個 ▼	0問 → 0問
			83秒 → 60秒 ▼ 9個 → 5個 ▼	1問 → 0問 ▼
			159秒 → 100秒 ▼ 17個 → 14個 ▼	2問 → 0問 ▼
			100秒 → 107秒 △ 10個 → 3個 ▼	2問 → 0問 ▼
			57秒 → 40秒 ▼ 0個 → 0個	0問 → 0問
			45秒 → 41秒 ▼ 0個 → 0個	0問 → 0問
			単語のかたまりの認識 (漢字)	○文字列から単語を 見つける (漢字単語・送りがな)
2問 → 1問 ▼				
1問 → 0問 ▼				
2問 → 0問 ▼				
2問 → 2問				
漢字の文字-音・意味 の対応	○熟語によって読み方が 異なる漢字を読む ○送りがなによって読み方が 異なる漢字の理解	P (4年) T (4年) U (6年) R (4年) K (5年)	違いの判断 (全6問)	
			3問 → 2問 ▼	
			2問 → 0問 ▼	
			3問 → 0問 ▼	
			1問 → 1問	
			2問 → 0問 ▼	
語彙 (漢字)	○熟語の大体の意味を 推測する ○類義語の読みと意味の 理解	V (3年) T (4年)	仲間集め (全5問)	
			2問 → 1問 ▼	1問 → 1問
			2問 → 0問 ▼	2問 → 0問 ▼

▼誤答数(音読時間)減少 △誤答数(音読時間)増加

表5. 【文の理解】階層の指導を行った児童における指導要素、使用教材、及び指導前後の「原因チェックテスト」誤答数

【文の理解】 指導要素	指導教材名	児童 学年	課題名	
			誤答数（指導前→指導後）	
意味のかたまりの抽出 （単語・文節）	○文節を意識して読む ○文中から目的の語句を見つける	文節区切り（全3問）		
		V（3年）	3問 → 0問 ▼	
助詞の理解	○絵に合う正しい助詞の文を選ぶ（主語・目的語） ○絵に合う正しい助詞の文を選ぶ（場所）	助詞選び（全5問）		
		W（5年）	1問 → 0問 ▼	絵の選択Ⅰ（全3問） 1問 → 1問
		N（5年）	1問 → 0問 ▼	1問 → 1問
時制の理解	○時制を表す語を分類する ○文末の形から時制を判断する	時制の判断（全6問）		
		O（5年）	3問 → 1問 ▼	0問 → 1問 △
Y（3年）		4問 → 1問 ▼		
	構文理解	○絵に合う正しい語の関係の文を選ぶ（3文節）	絵の選択Ⅱ（全3問）	
X（6年）			1問 → 1問	絵の選択Ⅲ（全2問） 0問 → 1問 △
Z（3年）			2問 → 0問 ▼	0問 → 0問
B（3年）			1問 → 0問 ▼	0問 → 0問
Q（5年）			1問 → 0問 ▼	0問 → 0問
AA（5年）			0問 → 0問	1問 → 0問 ▼

▼誤答数減少 △誤答数増加

表6. 【文章の理解】階層の指導を行った児童における指導要素、使用教材、及び指導前後の「原因チェックテスト」誤答数

【文章の理解】 指導要素	指導教材名	児童 学年	課題名	
			誤答数（指導前→指導後）	
指示語の理解	○指示語が示す語を選ぶ ○指示語が示す部分を選ぶ	指示語と語句の対応（全5問）		
		C 2	4問 → 1問 ▼	
		I 5	3問 → 1問 ▼	
		W 5	1問 → 0問 ▼	
		X 6	1問 → 1問	
		AB 4	3問 → 2問 ▼	
		G 4	3問 → 0問 ▼	
		AC 4	4問 → 0問 ▼	
		AA 5	1問 → 0問 ▼	
		S 4	1問 → 0問 ▼	
接続語の理解	○接続語に続く正しい文を選ぶ ○さまざまな接続語のある文章の理解	絵の選択Ⅱ（全3問）		
		AD 4	3問 → 1問 ▼	
J 5	3問 → 2問 ▼			

▼誤答数減少

3.3 考察

結果に示したように、個別指導を実施した約8割の児童で、指導を行った要素の原因チェックテストの誤答数が減少しており、指導の有効性が示唆された。

学習につまずきのある児童にとって、苦手な領域の学習に取り組むことは大きな負担であるため、プリント教材作成においては、次のような点を配慮した。①1つの指導要素につき、1回10分程度でできる量にし、短時間で集中して取り組むことができるようにした。②指導要素以外の読み・書き作業を減らすことにより、指導要素の習得に注力できるようにした。③簡単な問題から、スモールステップで無理なく進められるようにした。④プリント1枚あたりの問題量を少なくしたり、カラフルなイラストを多用したり、ゲーム要素を取り入れるなどし、前向きに楽しく取り組めるよう工夫した。

今回行った個別指導の回数は、1つの指導要素につき1～3回と決して多くはなかった。よって、誤答数の減少に影響した要因として、授業や家庭学習といった普段の学習における学力向上や、原因チェックテスト課題の学習効果といったものも否定できない。これについては、今後、指導効果の検証方法を見直し、継続的な指導において、より詳細に効果を検討することが必要であると考え。

今回は、1つの指導要素に対し、1セットの教材で指導を行った。今後は、「原因チェックテスト」での子どものつまずきに関する評価を基に、その子どもにより適した方法で指導を行えるよう、1つの指導要素に対し、複数の方法の教材サンプルを用意する必要があると考える。

4. 読みの「原因チェックテスト」及び指導を行った個別指導員への聞きとり調査

4.1 方法

(1) 対象

先述の読みの「原因チェックテスト」及び指導を行った指導員のうち、東京都A市内の公立小

学校7校から各1～2名ずつ参加。指導員は、東京都A市の公立小学校各校に所属し、学習に困難を示す児童に対して取り出しの個別指導を行っている。なお、全ての指導員は教員免許を有している。

(2) 手続き

2017年1月10日、及び1月12日に、東京都A市の発達・教育支援センターの施設内で実施した。各日で参加者は異なり、初日は3校の小学校から各1～2名ずつ、2日目は4校の小学校から各1～2名ずつの指導員が参加した。

聞き取り調査は、各日の参加指導員複数名、本研究の実施者2名(筆者+1名)、A市教育委員会の職員1～2名によるミーティング形式で行った。聞きとった項目は、個別指導の現状、及び今回の実施に対する所感であり、各項目に対して指導員が自由に意見を述べた。

4.2 結果

(1) 個別指導の現状

指導する領域(読み・書き・算数)については、児童の保護者や担任教諭の意向に沿って決められるとのことだった。

アセスメントについては、個別指導を開始する際には、担任教諭からの申し送り、クラスで受けたテスト、A市が配布している行動・学習のチェックリスト、自己紹介における児童の様子を観察から情報を得ているということであった。具体的な指導内容を決めるにあたっては、市販の問題集にあるまとめのテストなどを使用し、できないところや間違いの傾向を探っているとのことだった。まとめのテストは、読み・書き・算数すべてを行う者もいれば、指導領域を中心に行う者もいた。認知能力については、市販のビジョントレーニングを実施しているという意見があった一方、認知特性を見る検査を実施していたが、指導に活かされないためやらなくなった、という意見もあった。

指導内容については、授業内容の補充を中心に行っている指導員が多かった。その理由として、担任教諭は授業のフォローを希望している、「授

業がわかる」「テストができる」など、成果が児童のモチベーションに結びつきやすい、といったことが挙げられた。指導員達には、児童が習得できていない基礎学力を向上させる指導も行いたいという思いもあるが、短い指導時間の中で両方行うことは難しいとのことだった。

(2) 今回のアセスメント及び指導の

実施に対する所感

「原因チェックテスト」については、初めて見る児童のことを知る手がかりとして役立った、すでに指導している児童のつまずきに関して新たな発見があった、という意見が出た一方、すでに把握できている児童のつまずきが確認されただけであった、つまずきの要因が把握できなかった、という意見も聞かれた。また、すべてのテストを行うのに時間がかかるため、児童ごとに実施するテストを選択できるとよい、という意見も挙げられた。

「原因チェックテスト」の結果から指導要素を決定するプロセスについては、指導員が選んだ指導要素以外で、筆者の方で選択した指導要素が役に立った、という意見が聞かれた。

教材サンプルについては、指導している児童の状態に対する指導の方法がわかったのでよかった、という意見があった。教材作成に関しては、教材サンプルの雛形に問題を書き込む際、イラスト部分を描いたり貼ったりする作業が大変だった、という意見や、小学校でのコピーは基本的にモノクロなので、カラー教材を作ることができない、という意見が挙げられた。

4.3 考察

指導員が個別指導で日頃行っているアセスメントについて、個別指導開始時に得ている情報は、どの指導員も大体共通していた。一方、具体的な指導内容を決めるために児童に実施する直接的なアセスメントについては、各指導員がそれぞれの方法で行っており、個人間のばらつきが大きかった。また、アセスメントにおいて児童の認知特性を把握しても、それを指導方法に結びつけられない場合もあることがわかった。指導内容につ

いては、現状では、授業内容の補充を中心に行っているが、読み書きといった学習の基礎スキルに関する指導の必要性も感じており、短い指導時間の中でどう兼ね合いを取るか、という難しさがあるようだった。

こういった現状に対し、「原因チェックテスト」は、簡便な手続きで小学生のどの児童にも実施できるため、指導員の経験や専門性の差に関わらず、児童の基礎学力を包括的に把握し、その情報を共有することができるというメリットがある。「原因チェックテスト」を部分的に使用したいという意見も挙げられたが、今回の実施では、担任教諭や指導員が見落としていたつまずきが発見された事例や、指導員が選択しなかった指導要素の指導を行い効果がみられた事例があったことから、学習の基礎となる領域（本研究では、読み）の一連の力を評価し、指導内容に反映させることは必要であると考えられる。今後、「原因チェックテスト」について、評価に必要な問題量と実施時間のバランスを検討すること、指導要素を選択する際の視点をより明確に示すことが必要であると考えられる。

教材サンプルの提供については、どの指導員においても専門的な視点に基づいた指導方法を取り入れることができるというメリットがある。しかし、作成に時間がかかってしまったり、コピーするとモノクロ教材になってしまったりするといった問題点も浮かび上がったため、教材サンプルをデジタル化するといったことも視野に入れて検討する必要があるだろう。

今回の実施では、「原因チェックテスト」でつまずきがみられた読みの要素に対し、短時間でできる教材で指導を行った結果、多くの児童で指導要素の課題の誤答数が減少し、その効果が示唆された。LD等により読み書きに困難を抱える子どもに対して、その時々授業内容に対処的な指導を行うだけで学習内容を定着させることは、難しいと考えられる。よって、「原因チェックテスト」で学習の基礎スキルである読み書きに関する一連の要素について評価を行い、それぞれのつまずきに応じた指導を取り入れるといったことは、読み

書きに困難をもつ子どもに対する個別指導においては、有効な手段であると考え。今後は、指導要素に対する教材を提供するだけでなく、子どもの状態や年齢などに応じて、ICT 機器などの代替手段の使用も含めて指導内容を検討することも必要であると考えている。

5. 総合考察

現在、LD の支援や診断において RTI モデルの導入が進んでいる。RTI モデルは、診断が出るのを待つのではなく、とりあえず困難に対して何らかの対策を講じ、その効果をみながら必要に応じて専門家への相談を検討するというものである(小枝ら, 2010; 小池, 2016)。近年、特別支援教育の体制整備が急速に進められており、小中学校においても、通級指導教室など、学習につまずきをもつ子どもに対する個別指導が行われるようになってきている。しかし、現状では、個別指導を担当する教員が必ずしも専門的な知識やスキルを備えているとは限らず、指導の質にばらつきがある。そこで、筆者らは、学習の基礎スキルである読み書きに困難のある子どもに対し、体系的に個別指導が行えるようなプログラムの作成を目指し、研究を続けている。

本研究では、読みアセスメントツール「原因チェックテスト」の実施、その結果に基づく指導効果、そして、一連の実施から見えた本プログラムの有用性と課題について、それぞれ検証を行ったところ、本プログラムが学校現場においても活用されうる、有用なツールであることが示唆された。しかしながら、課題も多く見つかった。今後は、プログラムの実用に向けて、それら課題を解決していくとともに、より多くのデータを積み重ね、アセスメントの妥当性や指導の効果をさらに検討していくことが必要であると考え。

【文献】

林真理佳 (2019) : 読みに困難のある児童に対するアセスメント - つまずきの状態を把握して指導に繋げ

- る読みの「原因チェックテスト」の開発 - 明星大学発達支援センター紀要MISSION, 4, 65-76
- 稲垣真澄・小林朋佳・小池敏英他 (2010) : I章 特異的読字障害 A 診断手順 ②単語速読検査. 稲垣真澄編集代表. 特異的発達障害 診断・治療のための実践ガイドライン - わかりやすい診断手順と支援の実際 -. 診断と治療社. pp.10,11.
- 小枝達也・関あゆみ・内山仁志 (2010) : I章 特異的読字障害 G 治療の介入 2. 鳥取大学方式. 稲垣真澄編集代表. 特異的発達障害 診断・治療のための実践ガイドライン - わかりやすい診断手順と支援の実際 -. 診断と治療社. pp.50-54.
- 小池敏英 (2016) : LD の子の読み書き支援がわかる本. 講談社.
- 小貫悟 (2010) : 「読み・書き・計算」への学習支援 アカデミックスキルトレーニング 読みへのアカデミックスキルトレーニング①. 月刊実践障害児教育 7月号, 38(1), 学習研究社. pp.46-49.
- 小貫悟・林真理佳・岡田真美子 (2011) : 学習指導を前提にした学力アセスメントの方法を考える ~ アカデミックスキルトレーニングにおける学習モデルとアセスメント -. 一般社団法人 日本LD 学会 第20回大会 < 発表論文集 >. pp.148,149.
- 文部科学省 (2017) : 通級による指導担当教員等専門性充実事業 成果報告書. 福井県, 山梨県, 三重県, 山口県, 愛媛県, 熊本県. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h28/1397611.htm (2018年10月15日 閲覧)
- 文部科学省 (2018) : 平成29年度通級による指導実施状況調査結果について (別紙2). http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/_icsFiles/afieldfile/2018/05/14/1402845_03.pdf (2018年11月11日 閲覧)
- 小笠原哲史・岡田真美子・林真理佳他 (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), 422-432.