

【特集：LD-SKAIPによる学習の評価と支援】寄稿

LD-SKAIP をアセスメントツールとして活用した 通級指導教室における実践

——読み書き困難のある小学校3年生の事例——

山下 公司

〈要旨〉本児は、小学校3年生になり、学習全般に対して意欲が低下していた。学習面での意欲低下を心配した保護者が学級担任から紹介され、通級指導教室で相談することとなった。地域の教育センターにてWISC-IVを実施し、知的な遅れは見られなかった。学級担任がLD-SKAIPステップIを、通級指導教室においてLD-SKAIPステップII、IIIを実施したところ、読み書き困難が明らかとなった。

そこで、読みの指導に当たっては、本児の興味関心を活かして文字想起の支援を重点とした指導を行った。また、将来的に読み書きへの困難さに対応するため、支援機器としてタブレットのデジタル機器の活用を図った。さらには、本児への正しい理解と適切な指導について、本児の担任と連携を深めた。

1. 背景となる情報

1) 成育歴および現在までの経過

出生時体重2860 g。満期で自然分娩出産。周産期に、大きなトラブルはなかった。首のすわりは0:4、初語1:5、始歩0:11であった。1歳半健診で言葉の遅れを心配したが、その後順調に言葉が増えたため、支援につながることはなかった。

幼稚園では、日常生活で困ることはほぼなかった。分からないことがあった場合には、自分で周囲を確認して行動することができていた。友達と関わることも楽しみにしており、適切に関わることができていた。新しい物事には不安な様子を見せることもあったが、事前に説明されると安心して過ごすことができた。

小学校では、本児は学習面での困りはあるものの、誰とでも仲良く遊んでいることから、担任は特に気にも留めず、困ることもなかった。しかし、初めて読む文章ではすらすらと読むことが難

しかったり、文末で表記を変えて読む勝手読みが見られたりした。

小学校3年生になって、校内に設置されている「まなびの教室」（発達障害に対応する通級指導教室。以下、まなびの教室）の担当者に相談し、まなびの教室を利用することとなった。

2) 家庭環境

両親と姉（同校6年生）の4人家族。父親は、本児を温かく見守っているが、仕事が忙しく、本児と関わる時間がなかなか取れない状況であった。母親は、子育てに不安を抱えているものの、他者に相談することができていなかった。

3) 学校での現在の様子

読みの困難さから、学習全般に困りはあるものの、算数や体育には自信をもっている。板書はノートに写すことができる程度できるが、読み書き全般

に意欲が低下していて、読み書きの伴う活動では、取り組みたがらない様子が見られた。歌唱では、何度か繰り返し練習すると、歌詞を覚えて歌うことができた。係活動や当番活動では、友達と仲良く一生懸命取り組んでいた。

4) 通級指導教室の利用

学級担任から紹介され、通級指導教室を利用することとなった。そこで、本児の実態を把握するため、LD-SKAIPを実施し、具体的な支援方法を検討した。WISC-IVは他機関で実施した結果である。

まなびの教室での個別指導は、1単位時間45分として週1回行った。

2. アセスメントリスト

- ・ WISC-IV (9歳2か月時)
- ・ LD-SKAIP (9歳2・3か月時)

3. WISC-IVの検査結果

全検査IQは86(81-92)で、全般的な知的水準は平均の下～平均の範囲であった。言語理解指標は105(97-112)、知覚推理指標は91(85-99)、ワーキングメモリー指標は71(67-80)、処理速度指標は81(76-91)であった。

WISC-IVの検査結果を表1に示す。

表1 WISC-IVの検査結果(9歳2か月)

合成得点(90%信頼区間)	
全検査IQ(FSIQ)	86(81-92)
言語理解指標(VCI)	105(97-112)
知覚推理指標(PRI)	91(85-99)
ワーキングメモリー指標(WMI)	71(67-80)
処理速度指標(PSI)	81(76-91)

4. LD-SKAIPの結果

1) ステップIについて

ステップIを在籍学級担任が実施した結果を表2に示す。

「文字・音の変換(音韻意識・コーディング)」「手先の動き・書く作業(微細運動・書字)」においてCという結果となった。そこで、より詳細なアセスメントが必要であると判断し、ステップIIを実施することとした。

2) ステップIIについて

日常的にタブレットを活用しているため、意欲的に取り組むことができた。ステップII読字の結果を図1.に、書字の結果を図2.に示す。

表2 STEPIの結果(9歳2か月時)

領域	判定レベル
話しことばの理解(音声言語理解)	A
文字・音の変換(音韻意識・コーディング)	C
ことばによる表現力(言語表現)	A
手先の動き・書く作業(微細運動・書字)	C
形・数・量の理解(視覚認知・数量概念)	A
基本的な目の動き(視機能)	A

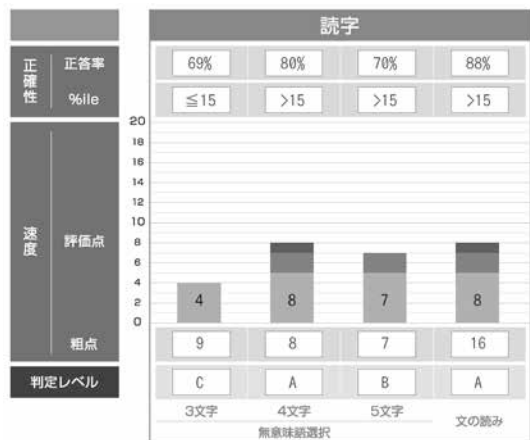


図1. ステップII読字

図2. ステップII書字

読字の所見として、文字と音を対応させる速度または正確性の弱さが予想されることが挙げられた。書字の所見として、かな文字（ひらがな、カタカナ）を音から想起して正しく書く力が習得できていないこと、ひらがな文字を見てすばやく正確に書き写す力の弱さがあることが挙げられた。

3) ステップIIIについて

読みの単語レベルでのつまずきが見られ、特に「文中の単語をひとまとまりとしてとらえることが難しい」が顕著であった(図3.)。

図3. ステップIII(読み)回答結果

また、書きに関しては文字レベル「異なる音の文字を充てている」(図4.)、文レベル「助詞の誤用がある」(図5.)でのつまずきが明らかとなった。

図4. ステップIII(書き)回答結果①

✔ 助詞の誤用がある		回数
i	助詞の表記に誤りがある	1
ii	助詞が抜けている	0
iii	助詞の付け足しがある	0
iv	適切でない助詞を使用している	2
v	適切でない接続助詞を使用している	0
エラー率 42.9%		3年生の基準値 18.3%
		回数合計 3

図5. ステップIII(書き)回答結果②

5. 総合解釈と指導方針

1) 総合解釈

本児の知的能について、WISC-IVの結果(全検査IQ)では86となり、平均の下から平均の水準であることが推測される。一方それに期待される読み書きの能力は低かった。読みに関しては、ステップIからIIIまで一貫して、音と文字のマッチングの弱さが確認され、それが読み困難の背景として示唆された。また、書きに関しては、手先の不器用さ、文字想起の困難さがあることが書き困難の背景として示唆された。

2) 指導方針

上記の解釈に基づいて、本児の読み書きの指導に関する基本方針を以下に設定した。

① 意味付けや推理力を生かした指導

かな文字の読みにおいては、本人の語彙力や興味関心を生かし、かな文字の想起を促す。

② 代替機器の導入

読み書きの困難さを考えると、将来的には書くことにおいてパソコンやタブレットの活用を視野に入れる必要がある。そこで、本児の好きな話題をテーマに作文活動などを通し、タブレットで書くことの良さを実感させる。

③ 学級担任との連携

本児の学習への意欲低下を避けるために、読み書きへの配慮、学習課題などで無理なく取り組み

る量等を担任と調整する。

6. 具体的な指導の取組

上記の指導方針に基づき、読み書きの困難さを焦点にした学習支援として、以下の指導・支援内容を検討し、実践した。

1) 通級指導教室での文字想起の指導

文字想起のスムーズさを向上させるため、本児が好きな昆虫を使って、指導を行った。「あ」の付く昆虫を図鑑などで探し、「ありじごくの『あ』」「あきあかねの『あ』」と音と文字のマッチングを促進した。また、それを基に「虫図鑑を作ろう」と題して、絵や写真と合わせて書く活動にも取り組んだ。

2) タブレットによる文字入力体験

本児は、家庭でパソコンを使用してゲームをするなどパソコンに対しては興味関心が高かった。そこで、かな入力モードを使って文章を作る練習を行った。その後、まなびの教室で最近の話をする際にも、タブレットで文章を作成しながら話した。

3) 学級担任との連携

まず、本児の好きな教科である理科については、本児が活躍できる場を作るよう依頼した。また、DAISY教科書を活用した家庭での音読学習を学校での音読課題に振り替えてもらうこととした。

評価についても、正解が正確に解答用紙に記述されなくても、内容が分かれば正解と見なして評価してもらえようとした。

7. まとめ

LD-SKAIP活用のメリットは、以下に挙げら

れる。一点目は、共有のしやすさである。普段は通常の学級にいる多数の児童の一人という感覚が強いが、ステップⅠにおいて、通常の学級担任にチェックをお願いすることで、児童の実態に目を向けるきっかけとなりえる。一見すると、チェック項目も多く、面倒に思えるかもしれないが、チェックリストを活用することで対象児童について深くアセスメントすることが可能となるのではないだろうか。それにより、LD-SKAIPが在籍学級と通級指導教室の共通言語となるものと考えられる。

二点目は、アセスメントの簡便さである。現在、読み書きに関しても様々なアセスメントツールがある（STRAW-R、URAWSSなど）。しかし、その中で何を選択するかは、支援者の力量に任せられている。児童にとっては苦手なことに取り組むことになるので、複数のアセスメントをあれもこれも取り組むことは児童の負荷を考えると避けたい。その点において、LD-SKAIPを活用することで、ある程度は児童の負荷は下げられるのではないだろうか。また、検査者の負荷も少なく、一定の研修を受けることは必要であるが、iPadがあれば実施可能である。検査者によるヒューマンエラーを防ぎ、子どもの実態を見誤ることは少ない。さらに、教示等を行う必要がないため、検査時の行動観察に注力でき、アセスメントの深さを生み出すことができる。ステップⅡを実施することで、教室内で行う配慮や通級指導教室での指導の根拠が明確となった。このことは、今後、合理的配慮を検討する際にLD-SKAIPを活用することで、支援の根拠が明確となることを示す。

三点目は、ステップⅢにおいて、学習状況が客観的に明確となり、指導の開始点を明確にすることができる点が挙げられる。本児の場合、作文で助詞の誤りが多いことは日常の学習の観察やテスト、ノートの観察などから推測できたが、それが同じ学年の児童と比べ、どの程度苦手であるかはなかなか把握できなかった。LD-SKAIPを用いることで、客観的な指標が示され、在籍学級担任への理解と配慮を求めることができた。

本事例では、アセスメントツールとして LD-SKAIP を活用し、児童の読み書き困難の実態を把握することができた。また、在籍学級担任と連携し、評価の際に本児の困難さを正しく理解し、読み書きに配慮することができた。

今後は、指導や配慮の成果を確かめるためのアセスメントとして LD-SKAIP をより活用したい。