

学習につまずきを持つ子どもへの指導につながる評価の検討

——書字のアセスメントの視点から——

岡田真美子

1. はじめに

平成24年に文部科学省によって報告された『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結果について』によると、知的発達の遅れはないものの学習面につまずきを持つ児童生徒が通常の学級に4.5%の割合で在席していると推測されている。これらの子どもは、現在我が国においてどのような支援を受けることができているのだろうか。

学習につまずきを持つ子どもへの支援については、効果的な指導や手立てが確立しているわけではない。そのため、支援を行う際には個々の子どもに対して、アセスメントを行い、支援方針や指導内容を決定することが必要不可欠であることは周知のことであろう。しかしながら、読み書きにつまずきを持つ子どもにとって一番身近である学校現場では、つまずきの背景要因を探るためのアセスメントが十分にできていないとの指摘がされている(押田・川崎, 2013)。また、つまずきを持つ子どもの学習の状況をどのように理解すべかに戸惑い、その子どもに合った適切な支援がなされないままとなっている状況も生じている(大庭, 2010)。

この現状を踏まえ、本稿では学習につまずきを持つ子どもに対して行われているアセスメントについて概観し、学校現場でアセスメントが十分に実施されていない状況が生じている背景にどのよ

うな問題点があるのか考察する。その上で、学校の教員にも実施可能な学習のつまずきに対するアセスメント方法について検討することを試みる。

1. 1 学校現場における学習のつまずきに対するアセスメントの現状

学習障害(LD)の定義として文部科学省は、基本的には全般的な認知能力の遅れがないことを示している。そのため、学習に特異なつまずきを持つ子どもをアセスメントする際には、WISC-IVやK-ABCⅡ等の知能検査が行われ、また、レイの複雑図形検査、レーブン色彩マトリックス検査等の認知機能を測定するための検査が実施されていることが多い(荻田・坂井他, 2010)。これらの検査は、認知能力の遅れの有無を把握するのみでなく、バッテリーを組んで実施することにより様々な認知の偏りやつまずきを幅広く捉えることができる。そして、把握された状態像から、指導上配慮すべき点や子どもに合った指導方法を検討することが可能である。支援の方針を決定するためのアセスメント法とも言えるだろう。

さらに、読み書きにつまずきを持つ子どもへのアセスメント法に、つまずきの把握を目的として行われる検査がいくつか存在する。『小学生の読み書きスクリーニング検査(STRAW)』(宇野・春原・金子他, 2006)や、『小学生の読み書きの理解(URAWSS)』(河野・平林・中邑, 2013)等がある。その他にも、『Reading-Test 全国標準 読書力診断検査』(福沢・平山, 2009)や、『包括的領域別読み能力検査(CARD)』(奥村・川崎・

西岡他, 2014)、発達レベルが1歳半前後から7歳前後が対象となる『ひらがな文字検査』(佐竹・足立・池田他, 2013)等がある。これらの検査はいずれも、子どもの読み書きの状態を直接的に確認、評価する事ができ、それぞれの検査で測定している読み書き能力に関して、つまずきの有無を把握することが可能である。しかし、それらの中には、読み書き能力の中でも限定された能力を測定している検査であり、読み書きの能力を包括的に測定する検査ではないものも多い。また、目的が発達性読み書き障害児を検出するためのスクリーニングとして実施するツールであったり、環境面の配慮や補助の工夫に関する知見が得られるツールであったりと、その目的は様々であるが、結果からどのような指導を行えばよいのかという指針は十分に得られないものが多いという弱点もある。さらに、書きに関しては学齢期を対象とした包括的な評価は確立されていないのが現状である。

以上に示したアセスメントは、「つまずきの背景に何があるのか」、「どんな配慮、工夫が必要であるのか」について把握することが可能である。しかし、学校現場で実際に指導を始める際に必要な情報、「何を指導すればよいのか」「何を教材として扱えばよいのか」については、これらの検査だけでは十分な情報が得られない。学習で見られるつまずきの箇所、指導教材の内容の決定は多くの場合、保護者から聞き取った情報、学級担任、コーディネーターが子どもの普段の様子を見て得た情報などから把握し、指導を決定している。しかし、子どもの読み書き能力を包括して把握するための指針を、教員が持ち合わせていないことも多い。そのため、指導者が手探りの状態で子どもへの指導内容、教材を検討し、十分につまずきの見立てがなされずに指導へつながるといった状況が生じてしまうのである。吉田・都築(2015)は、学校現場での学習のつまずきに対するアセスメントや支援について、「いまだに専門家たちの領域にとどまり、教育現場に浸透していないのが現状である」と指摘している。また、押田・川崎(2013)

は、学校現場で『できないこと』の背景を掘り下げる役割を、コーディネーター等の教諭らが各学校で担うことができるための、学校環境とシステムが必要であると述べている。だが、先述したような読み書き検査を教員が実施できるよう求めることは、その準備や施設等、個々に費やす時間が必要となるため、難しいという現実があることも否めない。

これらのアセスメントの現状から、教員にも実施可能なアセスメントが必要であることが言えるだろう。また、その内容についての課題として、①アセスメントの結果から“何を指導すればよいのか”がわかること、②読み書き能力を包括的に捉えることができること、の2点が挙げられると考えられる。

1. 2 本研究の目的

この現状を踏まえると、学校現場の教員が実施することを考慮した、学習のつまずきに対するアセスメント法が必要であるだろう。教員が実施可能であり、その結果を迅速に指導に繋げるためには、実施の手順が複雑でないものであることが望ましい。その点を踏まえると、教員が日常、目にする事が可能な子どもの読み書きの状態から把握できるようなツールが望ましいと考えられる。

そこで本稿では、①学校の教員が実施可能であること、②読み書きのつまずきを包括的に評価し、どのような指導を行うとよいか検討できること、を目的とした評価の視点について考察する。先行研究で報告されている様々なタイプのつまずきを概観し、つまずきを把握するための評価の視点を整理していく。本稿では教員が目にする場面が多くあるであろう“書き”について検討することとし、その中でも、1文字の書き(以下、書字)に焦点を当てることとした。

2. 先行研究から得られる書字のつまずき

学校現場では、書字につまずきを持つ場合、おそらく、“文字が上手く書けない”といった主訴

が聞かれるのではないだろうか。書字の誤りには様々な報告があり、その中でも発達性読み書き障害の事例には多くの報告がある。しかし、発達性読み書き障害の事例のみではなく、他の発達障害を持つ場合でも、読み書きにつまずきを示した事例として報告されていることもあり、学習障害以外の発達障害においても、読み書きのつまずきが併存されている場合があるとの指摘もされている(北・稲垣, 2013)。学校現場において学習につまずきを持つ子どもが発見された場合、その子どもは必ずしも発達性読み書き障害であるとは言い切れない。他の発達障害の可能性もあり、また発達性読み書き障害と他の発達障害が併存している状態である可能性も考えられる。本稿では、学校現場にいる教員が、子どものつまずきを評価し、指導に活かす視点を検討するため、発達性読み書き障害に限らず、書字に見られる誤りやつまずきを、先行研究を基に整理していくこととした。

日本語で使用される文字には、ひらがな、カタカナ、漢字の3つの文字種が存在する。それぞれの文字種に、様々な書字のつまずきが起きていることが先行事例研究で報告されている(表1.)。本稿では、先行研究で報告されているエラーを文字種ごとに整理する。まず、書字能力の発達について簡潔に整理し、その見解を踏まえた上で書字に見られるつまずきの整理を行うこととする。

2. 1 書字能力の発達

書字の獲得には、まず文字の読みが定着している必要がある。鳥村・三神(1994)によれば、ひらがなの読みは、5歳台後半で9割の文字が可能になることが示されている。つまり、小学校に上がるころには、ひらがな文字の読みはほぼ獲得されていると理解できる。

書きについては、Steinberg・山田(1980)によって、2歳児～6歳児の視写課題の成績から、書字能力に関する潜在的な能力は3歳児の時点で備わっているとの見解が報告されている。鳥村・三神の報告によると、実際の文字表記は6歳台の後半の時点で4分の3程度可能になることが示されてい

る。小学校入学時では個々によりその獲得に差がある状態であると言えるだろう。小野瀬・福沢(1987)は、字形を正しく捉えて書く能力について、文字の自由書字課題が視写課題との成績が等しくなるのは3年生～5年生の段階との見解を示している。つまり、3年生に上がる前には手本となる文字を見なくても、文字の大体の形状は正しく捉えることが可能となっているのである。これらの書字能力の発達から、小学校入学時では文字の読みはほぼ獲得されていること、表記可能な文字は個々により差はあるが、3年生までには文字の形状が記憶されており、字形が大きく崩れることや文字要素に誤りが生じることは少なくなっていること、文字を正しく視写する能力は備わっていることが言えるだろう。

2. 2 ひらがな-カタカナ書字で見られるエラー

学校教育における文字学習は、ひらがな文字から始まる。小学校での学習が始まり、子どもたちは文字を書くことが求められるようになるのである。

ひらがな書字の誤りのパターンが報告されているものに、4歳児、5歳児の幼児を対象とした国立国語研究所の調査(1972)がある。この調査においては、幼児に見られる文字の誤りとその誤りのパターンが細かく分類され、報告されている(表2.)。文字要素の添加や脱落、変容(歪み)、反転や鏡映などの形状の誤りがひらがな書字のエラーとして確認されている。これらは、幼児を対象とした誤りであるが、就学後でも見られる誤りであり、カタカナの表記の場合でも生じる誤りである。大庭(2010)は、通常学級に在籍する書くことに関して支援が必要な児童についての書字特性のアンケートをまとめている。これによると、小学校1, 2年生の要支援児童に見られるひらがな、カタカナ、漢字の書字の特性として、「字形の崩れが多い」、「筆順の誤りが多い」、「学習しても忘れやすい」といった状態が多く見られると報告されている。江田(2010)の調査からは、書字につまずきを持つ児童の困難要素に「文字の形が崩れる」

表1. 先行研究で報告されている文字種による書字エラー

文字種	報告されているエラー
ひらがな	文字が覚えられない、忘れやすい (松本,2008; 大庭,2010; 堀井,2011; 平島,2014; 宇野・春原・金子,2015)
	文字形状に誤りがある (国立国語研究所,1972; 森田,2007; 江田,2010; 戸田,2010; 吉田・都築,2015)
	文字形状の誤り…要素の抜け (国立国語研究所,1972; 森田,2007)
	鏡文字になる (松本,1998; 服部,2002; 松本,2008)
	字形の崩れ (多和田・平田,1999; 江田,2010; 大庭,2010)
	異字との誤りがある (国立国語研究所,1972; 服部,2002; 森田,2007; 江田,2010)
	筆順の誤りがある (国立国語研究所,1972; 大庭,2010)
カタカナ (※1)	文字の想起に時間がかかる…正しい文字を書くことは可能であるが、書き始めるまでに時間がかかる (酒井・宇野・細金,2002; 田辺・服部,2002; 上村・森山・城野,2004; 橋本・柏木・鈴木,2006; 堀井,2011; 宇野・春原・金子,2015)
	文字を構成することに時間がかかる…文字を書き始めてから完成させるまでに時間がかかる (上村・森山・城野,2004; 木口・勝二,2004)
漢字	マスに当てはまらない (木口・勝二,2004; 吉田・都築,2015)
	ひらがな文字と混同している (堀部・別府,2005; 鈴木・宇野,2010)
漢字	文字の回転 (田辺・服部,2002)
	漢字が覚えられない (松本,2008; 平島,2014; 吉田・都築,2015)
	再生不可 (石井・雲井・小池,2003)
	形態的類似の誤り (佐藤,1997; 石井・雲井・小池,2003; Song・Goto・Koike,2007; 中山・笠井,2009)
	音韻的類似の誤り(※2) (石井・雲井・小池,2003; Song・Goto・Koike,2007)
	意味の類似した文字の誤り (石井・雲井・小池,2003)
	意味的関連文字と形態的類似文字の複合した誤り (中山・笠井・天辰,2009)
	偏だりしか書けない (中山・笠井・天辰,2009)
	偏とつりが逆になる (佐藤,1997; 上村・森山・城野,2004; 森田,2007; 奥村,2013; 吉田・都築,2015)
	文字形状の誤り (Song・Goto・Koike,2007; 青木・勝二,2008; 太田,2012)
	文字形状の誤り…要素の抜け (佐藤,1997; 石井・雲井他,2003; 上村・森山・城野,2004; 中山・笠井・天辰,2009)
	文字形状の誤り…要素の添加 (石井・雲井・小池,2003; 中山・笠井・天辰,2009)
	鏡文字になる (上村・森山・城野,2004)
	文字の歪み (平島,2014)
	形が整わない (佐藤,1997; 田辺・服部,2002)
	文字の大きさが不揃い (田辺・服部,2002; 木口・勝二,2004)
	書き順の誤り (佐藤,1997; 熊谷,1998; 上村・森山・城野,2004; 河村・新妻・益田,2007; 青木・勝二,2008)
文字の構成に時間がかかる…文字を書き始めてから完成させるまでに時間がかかる (視写も含む) (木口・勝二,2004; 橋本・柏木・鈴木,2006; 青木・勝二,2008)	
枠の中に文字を書くことが難しい (木口・勝二,2004)	

※1 カタカナ特有のエラーについて記載。カタカナはひらがなと併せて報告されていることがほとんどであるため、その他のエラーはひらがなと同様である。

※2 同音異字語は含めていない。

「鏡文字を書くなど、文字の配置を誤る」、「特定の文字を他の文字と置き換えて書く」、「だいたいのはあっているが部分的な誤りが多い」などの文字形状についての誤りが含まれていることを指摘している。このような書字の誤りは、学校現場の教員に行った調査のみで確認されているわけではない。事例研究や実践報告からも、文字要素の形状の誤り(戸田,2010)、鏡文字を書く誤り(松本,1998; 服部,2002; 松本,2008)、文字要素の一部を省略する誤り(森田,2007)といった文字

要素の誤りが起きることが報告されている。さらに、字形が乱れるなどの文字全体の構成につまづいている事例(多和田・平田,1999)、異なる音の文字を表記している事例(服部,2002; 森田,2007)の報告もある。また、カタカナでは、カタカナ特有の誤りとして、ひらがなと混同している誤りも報告されている(堀部・別府,2005)。

また、これらの書き誤りによって生じる誤り以外に、「文字が覚えられない」、「文字の想起に時間がかかる、つまづく」、「書くことに時間がかか

表2. 国立国語研究所(1972)の調査による、字形の誤りの類型

エラーパターン及びエラーの状態	
原型保持: 大まかな文字の形状は表記されているが、文字要素の一部に誤りがある	
脱落	文字要素の一部に脱落がある
添加	文字の一部に必要な要素が加えられている
変容	文字要素の一部の形状が崩れている
異配置: 文字要素に誤りはないが、要素の配置に反転や鏡映等の誤りがある	
左右	文字要素が左右に移動されている
上下	文字要素が上下に移動されている
鏡映	文字要素が鏡映している
上下反転	文字要素が上下に反転している
回転	文字要素が回転している
崩壊: 文字要素や配置に誤りがある	
雑	2つ以上の文字要素および、文字要素の配置に誤りがある
異字: 異なる文字を書いている誤り	
異音異字	異なる読みを持つ文字を書いている
同音異字	同じ読みを持つが、字形が異なる文字を書いている

※ 国立国語研究所(1972)より作成

る」といった状態があることも報告されている。「文字が覚えられない」つまずきに、松本(2008)、堀井(2011)の事例がある。これらの事例では、共通してひらがなが覚えられない、文字が覚えられないことを主訴の1つとしている。また、宇野・春原ら(2015)は、習得に半年、1年以上かけていても、ひらがな、カタカナの習得が難しかった児童を対象とした研究を報告している。

「文字の想起に時間がかかる」、「書くことに時間がかかる」つまずきについては、ひらがなの表記は可能であるが、想起に時間がかかる事例(田辺・服部, 2002; 酒井・宇野・細金他, 2002; 上村・森山・城野, 2004)や、文字を構成することに時間がかかる事例(上村・森山・城野, 2004)などがある。

2.3 漢字書字で見られるエラー

大庭(2010)のアンケートでも対象となっていたように、学習につまずきを持つ子どもの文字の誤りではひらがな、カタカナ文字の他に、「漢字が書けない」といった状態が報告されることも多い。また、字形の誤りも多く報告されている(Song・Goto・Koike et al, 2007; 青木・勝二, 2008; 太田, 2012; 奥村, 2013)。具体的な誤りとして、石井・雲井・小池(2003)によってLD児

の漢字書字の特徴をまとめたものが報告されている。これによると、漢字のエラーパターンは大きく、異字を当てた誤り(正答ではないが字として成立する誤り)と、非字をあてた誤り(字として成立しない誤り)の2つに分類される。その中でさらに、音韻エラー(似た音韻を持つ漢字との誤り)、形態エラー(形態の似た漢字との誤り)、意味エラー(似た意味を持つ漢字との誤り)に分類した状態があると報告している。中山・笠井・天辰(2009)によっても、漢字の誤りのパターンについて、①形態的類似の誤り、②意味的関連文字と形態的類似文字の複合した誤り、③同音異字の誤り、④偏だけしか書けない、⑤要素の抜け、添加と、文字形状の誤りのパターンが報告されている。このうちの、③同音異字の誤りについては、漢字に意味が付随しているために生じる誤りとみなされるものである。漢字は、音声に対応する文字を書くことができている、漢字を含む文や語によっては誤りと判断されるのである。そのため、同音異字の誤りは単語、文単位で意味的判断が必要とされる場合に生じる誤りとみなされるのである。学習でつまずきを持つ子どもの支援には、このような意味的处理への配慮も必要である。しかし、今回の書字エラーでは、異なる音の文字をあてる誤り、文字形状の誤りといった、“音声に対

応する文字表記の誤り”に注目することとした。

これらの漢字の誤りは、他の研究者からも報告されている。文字の歪み(平島, 2014)や、形が整わない(佐藤, 1997; 田辺・服部, 2002)、文字の大きさが不揃い(田辺・服部, 2002; 木口・勝二, 2004)といった、書こうとする文字は正しくても形態のバランスが悪くなる状態も報告されている。書き順の誤り(佐藤, 1997; 熊谷, 1998; 河村・新妻・益田他, 2007; 青木・勝二, 2008)が見られた事例も報告されている。

上記に加え、漢字においてもひらがな、カタカナと同様に、「文字が覚えられない」、「文字の想起に時間がかかる、つまずく」、「書くことに時間がかかる」等の状態が生じている事例が報告されている。

「文字が覚えられない」状態に関しては、平島(2014)によって、視覚関連の症状として「平仮名や漢字の獲得が遅れる」といった症例が報告されている。さらに、吉田・都築(2015)によっても、漢字が覚えられないことを主訴とした事例が紹介されている。

「文字の想起に時間がかかる」、「書くことに時間がかかる」つまずきに関しては、橋本・柏木・鈴木(2006)によって、書き出しに4秒以上かかった事例が報告されている。その他にも、30秒以上かかっていた事例(青木・勝二, 2008)や、視写に時間がかかった事例(木口・勝二, 2004)も報告されている。

2. 4 各文字種で報告されたエラーの分類

これまで述べた先行研究からも理解できるように、書字の誤りやつまずきは様々な形で確認される。把握された誤りを幾つかのパターンに分類すると、以下の5つのパターンとなると推察される。

- (1) 音に対する文字定着のつまずき
- (2) 文字想起のつまずき
- (3) 文字の構成に時間がかかる
- (4) 筆順の誤り
- (5) 字形の崩れ

先行研究からは、「文字が覚えられない」「文字を学習しても忘れてしまう」つまずきの状態が報告された。これらの誤りは、文字を書くための、音-文字の対応関係が十分に定着されていないために生じるつまずきであると考えられる。また、「文字が再生できない(再生不可)」、「異字との誤りがある」、カタカナで見られる「ひらがな文字と混同している(その音に対応するカタカナ文字が書けていない)」等の誤りはいずれも、音-文字の対応関係の定着につまずきがあることにより、生じる誤りであると推測される。よって、これらの誤りは全て(1)音に対する文字定着のつまずきと集約することが可能だろう。

そして、文字を定着させ、実際に書く前の段階のつまずきとして、書き出しまでに時間がかかるつまずき、(2)文字想起のつまずきが報告されていた。さらに、文字を書き始めたものの、(3)文字の構成に時間がかかるつまずきや、(4)筆順の誤りが見られるつまずきが報告されている。また、完成された文字からは、「文字要素の添加、抜け」や「鏡文字になる」等といった(5)字形の崩れといった誤りが報告されている。

これらのつまずきの状態を大きく分類すると、(1)は「音-文字の定着」段階のつまずき、(2)~(5)は「文字想起→構成」段階のつまずきとして捉えることが可能である。

2. 5 書字過程との関連性

ここまで、先行研究から得られた書字の誤りやつまずきを概観し、その誤りを5つのパターンに分類した。学習支援を行うにあたり、子どもに見られる誤りが書字過程内のどの部分のつまずきによって引き起こされるのか、つまずきの背景を知ることが必要である。そこで、以下より5つの誤りのパターンと書字過程との関連性について述べていく。

文字の書字過程には、視覚、体性感覚、聴覚、さらに運動、記憶が関与していることが示されている(河村・毛東, 2003)。まず、音声を文字へ

と表記する前段階として、単位音を形態としての文字に対応させる段階がある(天野, 2005)。つまり、音に対する視覚的形態としての文字を認知し、習得させておかなければ、文字の書字は実現しないのである。粟屋・宇野・庄司他(2003)は、カタカナ等の読み書きにつまずきのある事例について、「視空間認知能力によって複雑な図形を認知する、音韻認識能力によって単語から音を抽出して音と文字を一致させる、認識し記憶した図形(文字)を記憶し再生する」過程でつまずきがあったとの見解を述べている。田中・兵頭・大石(2006)も、ひらがなの読み書きが難しい場合、文字と音の対応作業(decoding)につまずきがあることを指摘している。読み書きどちらの過程においても、音に対する文字を定着させる過程が初めの段階として必要不可欠であることが推察できる。

音—文字の対応関係を理解し、習得した後に必要な段階として、習得した視覚的形態としての文字を想起し、再生する過程がある。これには、“定着させた文字形態を想起する過程”と、“想起した文字を再生するために運動変換する過程”の2つが含まれている。“文字を想起する過程”が書字のつまずきに影響していると示した研究に、宇野・春原・金子(2015)の研究がある。宇野らは、定着させたひらがな、カタカナの書字を自動化させる訓練を行う中で、音から文字を想起する処理過程を自動化させることが、想起に時間を要する文字の減少につながったと述べている。

また、“想起した文字を運動変換する過程”の必要性を示したものとして、毛束(2003)の研究がある。これによると、書字の過程には「文字を書く位置に手を移動する到達運動」、「あらかじめ習得した運動パターンを実現する操作運動」が含まれるとの見解が示されている。運動変換については佐藤(1997)や、熊谷(1998)も、運筆の問題や文字要素を構成する行為につまずきが生じると、書字につまずく場合があることを示している。

文字を想起し再生する一連の過程についての報告もされている。橋本・柏木・鈴木(2006)は、読みは可能であるが、書字に時間がかかり、文字

形態も不完全であった事例から、文字要素を構成する方略の利用が難しいため、文字想起の際につまずきが生じているとの見解を示している。習得した文字を想起し再生する過程では、文字想起と同時に、その文字に含まれる文字要素を組み立てるための運動覚の想起も必要であり、それを実際に再生するための運動機能も関与しているのである。

以上から、書字の過程には、(a)音⇔文字の定着、(b)文字想起→構成、の2つの過程が必要であることが理解できる。この書字過程に、先に挙げた5つの書字のつまずきを当てはめたものを表3に示す。(a)音⇔文字の定着におけるエラーは、音に対して正確な文字形態を定着させることにつまずきであるため、(1)「音に対する文字定着のつまずき」が起きると推察される。(b)文字想起→構成におけるエラーは、音に対する文字形態が定着していても、その細部を正しく認識していない、想起に時間がかかる、文字要素を上手く構成することができないといったつまずきであるため(2)「文字想起のつまずき」、(3)「文字の構成に時間がかかる」、(4)「筆順の誤り」、(5)「字形の崩れ」などの状態が起きると推察される。

このことから、書字に見られる誤りの状態を確認することにより、(a)文字⇔音の定着エラー(音に対して正確な文字形態を定着させる過程のエラー)であるのか、(b)文字想起→構成のエラー(文字を想起し、再生する過程のエラー)であるのか捉えることが可能となるのである。誤りから書字過程内のどこにつまずきが生じているのかを同時に把握することができ、指導指針を決定するための材料となる。

3. 指導につながるアセスメントの視点

以上から、書字につまずきを持つ子どもは、ひらがな、カタカナ、漢字のどの文字種でも誤りが起こりえる。その誤りのパターンは、①文字⇔音の定着エラー、②文字想起→構成のエラーに分類されると考えられる。学習につまずきを持つ子ども

表3. 書字のエラーパターンと書字過程の関連

書字に必要な過程	エラーパターン	起こりうるつまずきの状態
a) 音↔文字の定着 …音に対して正確な文字形態を定着させる過程	(1) 音に対する文字定着のつまずき	<ul style="list-style-type: none"> ・文字が覚えられない ・文字を学習しても忘れる ・再生不可 <ul style="list-style-type: none"> └─ 文字が書けない └─ 偏だけしか書けない (漢字) ・異字との誤りがある <ul style="list-style-type: none"> └─ ひらがな文字と混同している (カタカナ) └─ 【その音に対するカタカナ文字の定着困難】 └─ 形態的に類似した文字を書く (漢字) └─ 音韻的に類似した文字を書く (漢字) └─ 意味の類似した文字を書く (漢字)
b) 文字想起→構成 …文字を想起し、再生する過程	(2) 文字想起のつまずき	・書き出しまでに時間がかかる
	(3) 文字の構成に時間がかかる	・書くことに時間がかかる
	(4) 筆順の誤り	・書き順を誤る
	(5) 字形の崩れ	<ul style="list-style-type: none"> ・字形の誤りがある <ul style="list-style-type: none"> └─ 鏡文字になる └─ 文字が回転する └─ 文字要素の位置が入れ替わる └─ 文字要素が抜ける └─ 文字要素が添加されている ・字形バランスの崩れ <ul style="list-style-type: none"> └─ 形が整っていない文字を書く └─ 文字の大きさが不揃いである └─ マスに当てはまらない文字を書く

※ ()内は、そのつまずきの状態が見られる文字種を指す。

もが“文字が書けない”ことを主訴にしている場合、どの文字種での誤りであるのか、どの過程での誤りであるのか、つまずきの内容から把握することが可能である。さらに、つまずきが起きている過程を把握することは、指導すべき内容の示唆にも繋がる。これまでに述べた見解から、“文字が書けない”ことを主訴とする子どもに対し、指導のヒントを得るためのアセスメントの視点を図1に提案する。

まず、ひらがな、カタカナ、漢字のどの文字種に、誤りが起きているのか確認する(Ⅰ)。評価の対象とする文字種を決定した後、a.～i.の項目について確認し、エラー分析をする(Ⅱ)。c.再生不可、d.異字との誤りがある、h.字形の誤りがある、i.字形バランスの崩れの項目については、つまずきとして現れる状態が様々であるため、それぞれの下位項目に従って、子どもの書字を評価することが望ましい。そして、最後に(Ⅱ)の過程で把握されたつまずきのある項目が、書字のどの過程に対応したつまずきであるのか確認する

(Ⅲ)。子どもによっては、複数の文字種でつまずきが起きている場合があるだろう。その場合、それぞれの文字種で評価することが適切である。また、複数の評価項目でつまずきが確認され、それらが①文字↔音の定着エラー、②文字想起→構成のエラーの両方に起きていた場合には、書字過程の達成順として、①文字↔音の定着過程が先行するため、まずそれについての指導を行うことが望ましいと考えられる。

図1に示したアセスメントの視点は、教員が特別な検査を実施することなく、子どもの普段の学習の様子や、書いたものから確認することが可能である。また、学習指導の必要性が出てきた場合に、何について指導をすることが望ましいのか把握することが可能であるため、指導者にとって重要な情報を得られるのではないだろうか。

4. 課題と展望

本稿では、学習につまずきを持つ子どもへのア

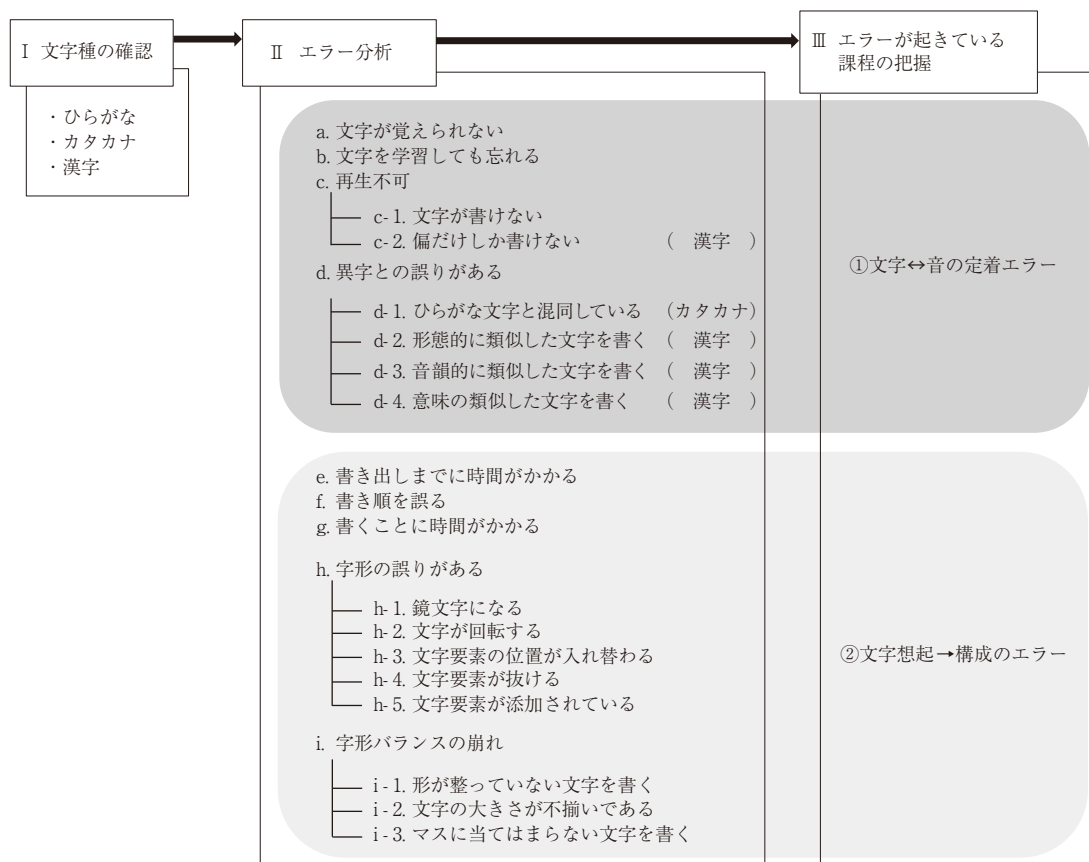


図1. 書字におけるつまずきアセスメントの視点

アセスメントが学校現場では十分に行われていないことが多い現状を踏まえ、①学校の教員が実施可能であること、②読み書きのつまずきを包括的に評価し、どのような指導を行うとよいか検討できること、を目的とし、書字のアセスメントに必要な視点を提案した。この視点を持つことで、書字のどの過程につまずきが生じているのか把握すること、何を指導すれば良いのかを簡易的に推定することが可能であると考えられる。しかし、学習支援ではつまずきの過程の把握、指導の方針を立てることも重要であるが、より効果的な指導を行うためには、つまずきの背景にある認知能力の特性を評価することも必要である。

本稿では、書字のつまずきをアセスメントするための視点について整理したが、書字のみでなく、単語や文章の書き、読みについてのアセスメント

の視点を整理することも必要だろう。さらに、今回提示したつまずきが起きている過程、大まかな指導内容を検討するアセスメントの視点は、あくまでも先行研究で報告されている事例等から検討したものである。そのため、これらの視点を確実な評価項目として確立させるためには、実践報告を蓄積し、評価項目としての妥当性をさらに深めていく必要がある。

また、今回はアセスメントの視点的提案にとどまったが、より具体的な指導内容を決定するためのアセスメント法の整理を行うことも、学校現場の指導者が子どもに対してより有効な指導を行うために必要となることであるだろう。子どもに直接関わる学校の教員が、子どもへ適切な指導や支援を行えるよう、学校内でのアセスメント実施の体制を整えること、活用されるアセスメント法の

さらなる開発が必要だろう。

【文献】

- 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, 145-203.
- 青木真純, 勝二博亮 (2008): 聴覚優位で書字運動に困難を示す発達障害児への漢字学習支援. 特殊教育学研究, 46(3), 193-200.
- 栗屋徳子, 宇野 彰, 庄司敦子他 (2003): 音韻処理能力と視覚情報処理能力の双方に障害を認めた発達性書字障害児の1症例. 小児の精神と神経, 43(2), 131-138.
- 江田裕介 (2010): 文字の読み書きに困難がある児童生徒の実態調査—困難のタイプと要素の分析—. 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 20, 75-83.
- 橋本竜作, 柏木 充, 鈴木周平 (2006): 読み障害を伴わず、書字の習得障害を示した小児の1例. 高次脳機能研究, 26(4), 368-375.
- 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, 476-486.
- 平島ユイ子 (2014): さあ!ここから始めよう。学習障害の教育指導における眼の配慮. 日本視機能訓練士協会誌, 43, 29-33.
- 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事例研究—カタカナの習得が可能になった実践を通して—. 中部学院大学・中部学院大学短期大学部研究紀要, 6, 121-134.
- 堀井利衛子 (2011): 文字想起に困難を示す児童を対象とした自己有能感を高める学習支援プログラムの構築—仮名文字習得から漢字想起への展開事例を通して—. 特殊教育学研究, 49(2), 191-201.
- 福沢周亮, 平山祐一郎 (2009): 教研式全国標準 Reading-Test 読書力診断検査. 図書文化社.
- 石井麻衣, 雲井未欽, 小池敏英 (2003): 学習障害児における漢字書字の特徴—誤書字と情報処理過程の偏りとの関係について—. LD 研究, 12(3),

333-343.

- 荻田知則, 坂井 聡, 平林ルミ他 (2010): 日本における発達性読み書き障がい研究の動向. 言語発達障害研究, 8, 31-45.
- 河村 満, 毛東真知子 (2003): 書字の脳内メカニズム. 神経研究の進歩, 47(5), 755-762.
- 河村 暁, 新妻由希枝, 益田 慎他 (2007): ワーキングメモリに困難のあるLD児の漢字の読み書き学習における単語の熟知度と漢字の画数・複雑性の影響. LD 研究, 16(1), 49-61.
- 毛東真知子 (2003): 書字の脳内機構: 文字の運動変換—表出過程について. 神経心理学, The journal of neuropsychology, 19(1), 22-29.
- 木口裕美子, 勝二博亮 (2004): 注意欠陥/多動性障害児への学習支援. 茨城大学教育実践研究, 23, 309-321.
- 北 洋輔, 稲垣真澄 (2013): 「読み書きの苦手な子」の実情と理解. 教育と医学, 61(5), 368-379.
- 国立国語研究所 (1972): 幼児の読み書き能力. 東京書籍.
- 河野俊寛, 平林ルミ, 中邑賢龍 (2013): 小学生の読み書きの理解 URAWSS. ころりソンスブック出版会.
- 熊谷恵子 (1998): 筆順の不正確な注意欠陥多動障害児に対する漢字の書字指導 —書く順番と方向性を強調した指導—. LD(学習障害) —研究と実践—, 7(1), 69-79.
- 松本敏治 (1998): 漢字・読字書字困難を示す学習障害の症例. 室蘭工業大学紀要, 48, 125-136.
- 松本敏治 (2008): 視覚認知上の問題を示した症例の読み書き困難の推移. 弘前大学教育学部紀要, 99, 125-135.
- 森田安徳 (2007): 通級指導教室と通常の学級における学びの支援—読み書き困難への学びの支援(特集 発達障害児の学びを支える). 発達, 28(110), 28-34, ミネルヴァ書房.
- 中山 翼, 笠井新一郎, 天辰雅子他 (2009): 漢字書き取りに困難を示した発達性読み書き障害の一例. 九州保健福祉大学研究紀要, 10, 171-179.
- 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, 151-156.
- 小野 瀬雅人, 福沢周亮 (1987): 書字技能 (handwriting skills) の発達に関する研究. 筑波大学心理学研究, 9, 67-72.
- 太田 研 (2012): 広汎性発達障害児の書字反応の変容に及ぼす自己記録パッケージの効果. 行動療法研究, 38(2), 131-141.
- 奥村智人 (2013): 読み書きに関わる視機能と視覚情報処理 オプトメトリストによる支援の重要性. 教育と医学, 61(5), 387-393.
- 奥村智人, 川崎聡大, 西岡有香他 (2014): 包括的領域別読み能力検査 CARD ガイドブック. 株式会社ウィードプランニング.
- 押田正子, 川崎聡大 (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: 発達性 dyslexia 児に対する大学教育相談を通じて. 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, 7, 27-32.
- 酒井厚, 宇野 彰, 細金奈奈他 (2002): カタカナと漢字に関する発達性読み書き障害の1症例—認知神経心理学的分析—. 小児の精神と神経, 42(4), 333-338.
- 佐竹恒夫, 足立さつき, 池田泰子他 (2013): ひらがな文字検査・実施マニュアル. 株式会社エスコアール出版部.
- 佐藤 暁 (1997): 構成行為および視覚的記憶に困難を示す学習障害児における漢字の書字指導と学習過程の検討. 特殊教育学研究, 34(5), 23-28.
- 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), 70-76.
- Song, K., Goto, T., Koike, T. et.al (2007): Visual Memory of Motor Imagery in Children With Specific Disorders of Kanji Writing. The Japanese Journal of Special Education, 44, 437-449.
- Steinberg, D.D., 山田 純 (1980): 書字能力発達に関する基礎的研究. 教育心理学研究, 28(4), 310-318.
- 鈴木香菜美, 宇野 彰, 春原則子 (2010): 発達性読み書き障害群のひらがなとカタカナ書字における特徴—小学生の読み書きスクリーニング検査 (STRAW) を用いて—. 音声言語医学, 51, 1-11.
- 田辺朋江, 服部由起子 (2002): "Functional academics" の獲得を目指した境界知能のLD児への学力指導 (その1)—読み書き指導の実践報告—. LD研究, 11(2), 171-176.
- 田中裕美子, 兵頭明和, 大石敬子 (2006): 読み書きの習得や障害と音韻処理能力との関係についての検討. LD研究, 15(3), 319-329.
- 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—通級指導教室での実践を通して—. 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要, 1, 133-140.
- 戸田 泉 (2010): 自閉症の特性のある平仮名の読み書きに困難がある児童への指導—認知特性を踏まえた指導—. 教育実践研究, 20, 253-258.
- 上村逸子, 森山貴司, 城野聖一 (2004): 「読み書き」につまずきのある児童への指導に関する一考察—ことばの教室における個々の認知特性に応じた指導—. 大阪教育大学障害児教育研究紀要, 27, 29-44.
- 宇野 彰, 春原則子, 金子真人他 (2006): 小学生の読み書きスクリーニング検査・発達性読み書き障害 (発達性 dyslexia) 検出のために—. インテルナ出版.
- 宇野 彰, 春原則子, 金子真人他 (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, 171-179.
- 吉田優英, 都築繁幸 (2015): デイスレクシア症状がある子どもの診断に関する一考察. 障害者教育・福祉学研究, 11, 89-95.

岡田真美子 (おかだ まみこ)
 明星大学発達支援研究センター研究員