

プログラム

研究発表 発表グループ PA

受付時間：～ 9：40 責任在席時間：10：10～11：00

○筆頭発表者

PA1

意味処理媒介型発達障害指導法の背景的理論

－児童生徒の知的発達と意味処理における項目特定処理効果との関連－

○ 島田 恭仁 関西福祉科学大学

PA2

通常の学級における日常活動としてのビジョントレーニング

－「見る」力の高まりから、読み書き能力の向上へ－

○ 岡野 由美子 兵庫県立特別支援教育センター
増本 利信 長崎県時津町立時津北小学校
奥村 智人 大阪医科大学 LD センター

PA3

読字障害（Developmental Dyslexia）の早期発見に関する研究

－第1報：幼児期より療育を受け、就学後にディスレクシアと診断された児童の臨床的特徴－

○ 山名 寿美子 平谷こども発達クリニック
榊 智史 平谷こども発達クリニック
平谷 美智夫 平谷こども発達クリニック
松浦 直己 三重大学教育学部
原 恵子 上智大学大学院言語科学研究科
石坂 郁代 北里大学医療衛生学部
大石 敬子 クリニックかとう

PA4

読字障害（Developmental Dyslexia）の早期発見に関する研究

－第2報：年長時に読字リスク早期アセスメントを実施した発達障害児の小学1年生での読字能力調査－

○ 平谷 美智夫 平谷こども発達クリニック
榊 智史 平谷こども発達クリニック
山名 寿美子 平谷こども発達クリニック
松浦 直己 三重大学教育学部
原 恵子 上智大学大学院言語科学研究科
石坂 郁代 北里大学医療衛生学部
大石 敬子 クリニックかとう

PA5

日常的な書字学習が児童の書字の流暢性に与える影響

－朝活動の時間を活用したスクールワイドでの実践を通して－

○ 増本 利信 長崎県時津町立時津北小学校

PA6

読み書きに困難がある児童への英語指導事例

－認知特性を踏まえたアルファベットの指導－

○ 古山 登紀子 NPO 法人らんふあんぷらざ
安藤 壽子 NPO 法人らんふあんぷらざ

PA7

特別支援教育専門性尺度の作成と検討

○ 日野 久美子 佐賀大学大学院学校教育学研究科
井邑 智哉 佐賀大学大学院学校教育学研究科
納富 恵子 福岡教育大学大学院教育学研究科
中山 健 福岡教育大学教育学部

PA8

東京都「読めた」「わかった」「できた」（YWD）読み書きアセスメントの開発と学習支援（1）

－小学校版と中学校版のアセスメントの構成－

○ 小池 敏英 東京学芸大学
銘苅 実土 帝京大学
中 知華穂 品川区教育総合支援センター
吉田 有里 東京学芸大連合大学院
原島 広樹 東京都教育庁指導部
丹野 哲也 東京都教育庁指導部

PA9

東京都「読めた」「わかった」「できた」読み書きアセスメントの開発と学習支援（2）

－小学生・漢字読み書き困難のアセスメントと支援方略－

- | | |
|---------|---------------|
| ○ 中 知華穂 | 品川区教育総合支援センター |
| 銘苅 実土 | 帝京大学 |
| 小池 敏英 | 東京学芸大学 |
| 原島 広樹 | 東京都教育庁指導部 |
| 丹野 哲也 | 東京都教育庁指導部 |

PA10

東京都「読めた」「わかった」「できた」読み書きアセスメントの開発と学習支援（3）

－読み書きのクラスワイドの支援効果に関する検討－

- | | |
|---------|---------------------|
| ○ 吉田 有里 | 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科 |
| 中 知華穂 | 品川区教育総合支援センター |
| 小池 敏英 | 東京学芸大学 |
| 原島 広樹 | 東京都教育庁指導部 |
| 丹野 哲也 | 東京都教育庁指導部 |

PA11

東京都「読めた」「わかった」「できた」（YWD）読み書きアセスメントの開発と学習支援（4）

－中学生・英単語綴り困難のアセスメントと支援方略－

- | | |
|---------|---------------|
| ○ 銘苅 実土 | 帝京大学 |
| 中 知華穂 | 品川区教育総合支援センター |
| 小池 敏英 | 東京学芸大学 |
| 原島 広樹 | 東京都教育庁指導部 |
| 丹野 哲也 | 東京都教育庁指導部 |

PA12

知的ギフテッドのある子どもを育てる保護者のカウンセリング・ニーズの検討

－知的ギフテッド児9例に行った心理的援助の質的分析から－

- | | |
|---------|--------|
| ○ 日高 茂暢 | 作新学院大学 |
|---------|--------|

意味処理媒介型発達障害指導法の背景的理論

—児童生徒の知的発達と意味処理における項目特定処理効果との関連—

○島田 恭仁(関西福祉科学大学)

I. 問題の所在 意味処理媒介型発達障害指導法の背景には、関係処理型の学習指導(要約筆記の指導など)の効果を高めるには、学習教材の意味処理を深め、項目特定処理効果を生起させることが有効、という考え方がある(島田, 2017)。さらに、島田(2015, 2017)では、知的発達の水準が項目特定処理効果に影響するという示唆を得たが、アセスメントにレーブン色彩マトリックス検査を用いたため、児童の知的発達の水準を明確にできなかった。

II. 目的 本研究においては、知的障害児群(ID群)と健常児群(ND群)を対象にして、障害の有無に応じて、また知的発達年齢(DA)の水準に応じて項目特定処理効果の差異が生じるのか否かを確かめることにする。

III. 方法 参加者：特別支援学校高等部1学年の生徒の中から、知的障害が比較的軽度で、ダウン症や自閉症等の病理的要因が特定されない生徒20名(男子13名、女子7名)を抽出し、ID群への参加依頼を行った。また、小学校3学年の通常学級に在籍する児童27名(男子15名、女子12名)にND群への参加を依頼した。

ID群の参加者については、高等部進学時の個別式知能検査の全検査IQを確かめた。検査結果にもとづいて、IQ57~58以上の生徒10名(男子7名、女子3名)をID高IQ群(IDH群)、IQ57~58以下の生徒10名(男子6名、女子4名)をID低IQ群(IDL群)として、群構成を行った。なお、IQ57~58の境界域の生徒はDAにもとづいて順位づけし、DAの高い者をIDH群に、低い者をIDL群に振り分けた。

ND群の参加者については、本研究を実施する約2週間前に、筆者が新田中B式知能検査(田中・岡本・田中, 2003)を実施して、全員のIQを確かめた。検査結果にもとづいて、IQ100以上の児童14名(男子9名、女子5名)をND高IQ群(NDH群)、IQ99以下の児童13名(男子6名、女子7名)をND低IQ群(NDL群)として、群構成を行った。

各群のCA・IQ・DAの平均値は、IDH群(16:6/67/11:1)、IDL群(16:4/51/8:4)、NDH

群(9:0/114/10:2)、NDL群(8:11/90/8:0)であり、IDH群とNDH群、IDL群とNDL群は各々、DAがほぼ等質な群になった。

要因計画：2(障害有無：ID群・ND群)×2(IQ：H群・L群)×3(セットサイズ：2文・4文・6文)の三要因計画にした。

材料：島田(2007)が作成した文意偶発再生課題を用いた。使用材料は次の通りである。①短文絵カード：主語・述語で構成された仮名分ち書きの短文(例、おつりを かぞえました)を、テーマを表す場面画に印字したカード18枚。3テーマ×6文の概念的構造をもつ。②手がかりカード：好悪判断の手掛かりとして用いるために、「すき」「どちらでもない」「きらい」と印字したカード3枚。③分類板：短文絵カードを文意の好悪感に従って配置するために、横並びに升目を3つ描いた分類板1枚。その他、記録用紙、筆記具、ストップウォッチを用意した。

手続：本研究では文意偶発再生課題を実験用に用いるため、短文絵カードを12枚抽出してリスト構成した。その際、リストに含める各テーマの文が2文・4文・6文になるように、セットサイズ要因の操作を行なった。また、同じテーマの文が連続するようにブロック配置をした。カードの抽出の仕方と各テーマのセットサイズは参加者ごとにランダム化した。

実験は個別に実施した。はじめに、3枚の手がかりカードを分類板のマス目に配置し、参加者に最初の短文絵カードを手渡して、音読させた。次に、その事柄が自分の好きなことかどうかをよく考えて、どれかのマス目に置くように教示し、カードを裏返して配置させた。2枚目から12枚目までのカードも同様にして、方向づけ課題を終えた。その後、偶発再生課題を口答で実施し、筆者が回答を記録した。再生時間は3分以上6分以内とし、参加者のセルフペースを尊重した。

IV. 結果 要約再生率は要約再生の正確さを表す指標、テーマ再生率(TR)は各テーマをどの程度の頻度で再生できたかを示す指標、テーマ内再生率(SPT)は1テーマ当り幾つの文を再

生できたかを示す指標であり、算出法は Hunt, Ausley, and Schultz, JR (1986) に従う。結果は図 1 に示した通りである。

要約再生率：2 (障害有無：ID 群・ND 群) × 2 (IQ：H 群・L 群) × 3 (セットサイズ：2 文・4 文・6 文) の分散分析を行ったところ、障害有無要因の主効果が有意傾向 ($F(1, 43)=3.53$, $p<.10$) で $ID \geq ND$ 、IQ 要因の主効果が有意 ($F(1, 43)=5.47$, $p<.05$) で $H>L$ であった。また、IQ × セットサイズの交互作用が有意 ($F(2, 86)=6.75$, $p<.01$) であったため、IQ の群ごとにセットサイズ要因の単純主効果の検定を行ったところ、H 群は有意 ($F(2, 86)=3.61$, $p<.05$) で、2 文 > 4 文 ≒ 6 文であった。L 群も有意 ($F(2, 86)=3.22$, $p<.05$) であり、2 文 < 4 文 ≒ 6 文であった。セットサイズ条件ごとの IQ の差は 2 文条件でのみ有意 ($F(1, 43)=13.17$, $p<.01$) で $H>L$ であった。

TR：IDH・IDL・NDH・NDL の群ごとにセットサイズ要因の Q 検定を行ったところ、NDL 群で有意差が認められ ($\chi^2=9.556$, $p<.01$)、マクネー法を用いた下位検定の結果から、6 文 ≒ 4 文 ≧ 2 文、及び、6 文 > 2 文であることが確かめられた。

SPT：2 (障害有無：ID 群・ND 群) × 2 (IQ：H 群・L 群) × 3 (セットサイズ：2 文・4 文・6 文) の分散分析を行った。IQ 要因の主効果が有意傾向 ($F(1, 100)=3.95$, $p<.10$) で $H \geq L$ であった。また、セットサイズ要因の主効果が有意 ($F(2, 100)=5.83$, $p<.01$) で、かつ、IQ × セットサイズの交互作用が有意傾向 ($F(2, 100)=3.05$, $p<.10$) であったため、IQ の群ごとにセットサイズ要因の単純主効果の検定を行ったところ、H 群が有意 ($F(2, 100)=6.36$, $p<.01$) で、2 文 > 4 文 ≒ 6 文であった。セットサイズ条件ごとの IQ の差は 2 文条件でのみ有意 ($F(1, 100)=9.98$, $p<.01$) で $H>L$ であった。

V. 考察 要約再生率において、障害有無要因と他の要因との交互作用は認められなかったため、ID 群でも ND 群でも、DA に応じた項目特定処理効果が同様に生じることができる。一方、IQ 要因とセットサイズ要因との交互作用は認められたため、ID 群でも ND 群でも DA8 歳レベルで、項目特定処理効果が顕著に生じ、DA10

歳を超えると項目特定処理効果が目立たなくなることが分かった。TR・SPT の結果から、DA10 歳を超えると関係処理を自発的に行うようになることが示唆されたため、年長児に意味処理媒介型指導を行う際には、項目特定処理の意図性を一層強める必要があると考えられた。

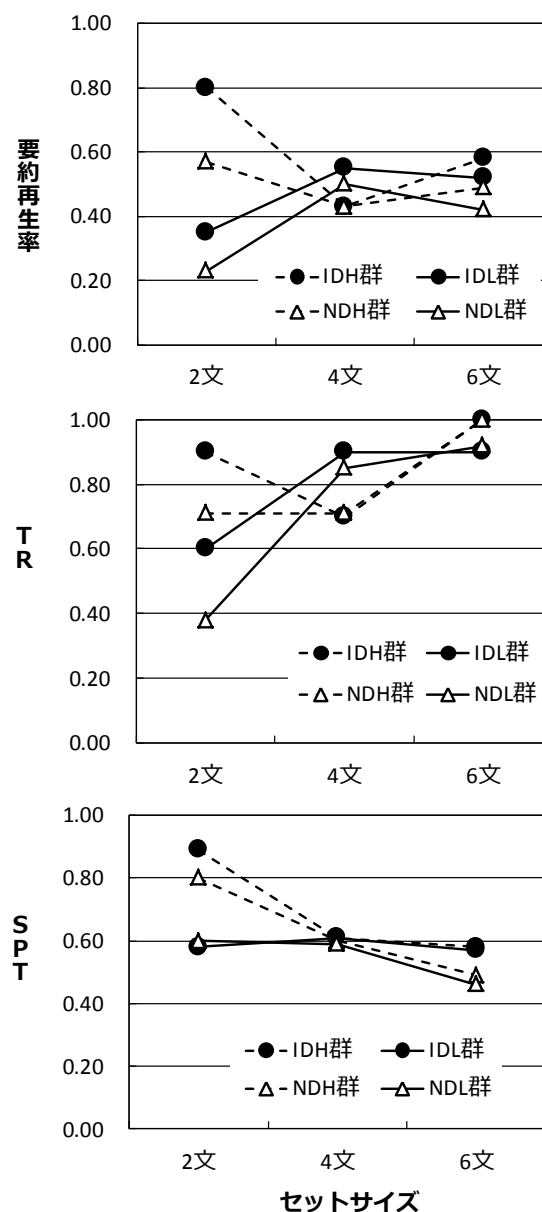


図1 要約再生率・TR・SPT

実施に先立って、保護者と関係者に、個人情報・倫理面への配慮、結果は統計処理され全体の傾向のみ見るため、個人は特定されないことを説明し、学校長を中心とした校内委員会で課題の実施と発表についての承認を得た。

キーワード：発達障害指導法、知的発達、意味処理

通常の学級における日常活動としてのビジョントレーニング

ー「見る」力の高まりから、読み書き能力の向上へー

○岡野 由美子(兵庫県立特別支援教育センター)、増本 利信(長崎県時津町立時津北小学校)、
奥村 智人(大阪医科大学LDセンター)

I. 問題の所在

学習をする上で、「読み書き」に関するスキルは、非常に大きな比重を占める。情報は教科書や板書から得ることが多く、学習の定着度を測るテストは、筆記で行われることがほとんどである。読み書きを円滑に行うためには、「視力」だけでなく「目の運動機能」や「視覚情報処理機能」が大切な役割を果たしている。それらの機能に何らかの弱さがあると、学習や運動に様々な影響がある。(Scheiman, 1994)

読み書きに困難のある児童生徒の個別支援は、通級指導教室や通常学級の担任によって行われている。個別指導の中で、眼球運動が高まり、それによって学習意欲が高まったり、読み書きの力が高まっている実践例は多い。

さらに、通常学級の日常的な活動として取り入れた、ビジョントレーニングの実践報告も見られるようになってきている。個別指導を受けていない児童生徒にも、読み書きに困難のあることはある。通常学級で短時間で毎日行うことができ、取り組みやすいため、今後の広がりが期待される一方、果たしてこの実践が、児童生徒の読み書き能力の向上に繋がっているのか、通常学級全体で取り組むことの成果とはどのようなものがあるのか、等について検証を行った報告はそれほど多くはないのが現状である。

II. 目的

そこで、本研究では、1年間通常学級で一斉にビジョントレーニングに取り組み、その効果について、検証することを目的とした。

学級全体の変容と、個別の変容について検証し、その効果について考察する。

III. 方法

(1) 対象 ・トレーニング群：A小学校15名

・統制群：B小学校17名

(2) アセスメント内容

- ①見る力に関するチェックリスト(自己採点)
- ②DEM検査
- ③近見遠見数字視写検査
- ④視写検査(河野2010)

⑤集団式視知覚検査(奥村2012)

(3) 実施期間 11月～3月

(4) トレーニング方法 毎朝の会 約7分間

(5) トレーニング内容

- ① 眼のマッサージ
- ② 視覚発達支援ドリル
(knock knock ドリルシリーズの抜粋)
- ③ 眼球の運動

トレーニング群と統制群のトレーニング前後のアセスメント①～④について、分散分析を行った。

IV. 結果

(1) 学級全体の変容

分散分析の結果を表1に示す。

変数一覧	群間	期間	交互作用
DEM：縦読み合計時間(秒)		○	
DEM：横読み調整時間(秒)		○	
DEM：間違え総数			○
近見検査：時間		○	○
近見検査：はみ出し	○		
遠見検査：時間		○	
遠見検査：はみ出し	○	↑	
河野式視写検査 意味文：総書字数		○	
河野式視写検査 意味文：1分間書字数		○	
河野式視写検査 無意味文：総書字数		○	↑
河野式視写検査 無意味文：1分間書字数		○	↑
見る力チェックリスト：学習関連		↑	
見る力チェックリスト：手指操作		○	
見る力チェックリスト：注視関連		○	
見る力チェックリスト：空間認識			
見る力チェックリスト：総得点		○	

【表1 ①～④検査の統計結果 (○：有意 ↑：有意傾向)】

① 遠見近見数字視写検査

視写速度において交互作用を認め、統制群に比べ、トレーニング群に有意な伸びが見られた(表2)。

学校		平均値	標準偏差	N
近見検査 1回目時間	A	31.33	6.426	15
	B	27.75	5.321	17
近見検査 2回目時間	A	23.53	2.500	15
	B	24.93	5.338	17

【表2 両群の訓練前後における近見数字視写検査の結果】

② 視写検査(河野2010)

無意味文の視写検査において、交互作用に有意傾向を認め、統制群に比べトレーニング群の伸びが見られた(表3)。

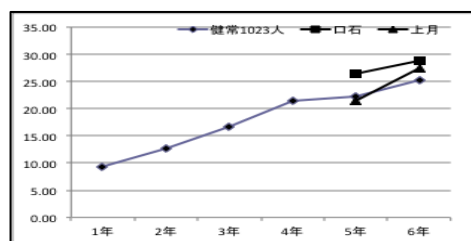
学校		平均値	標準偏差	N
河野式視写検査 1回目 無意味文 1分間書字数	A	34.48	6.292	15
	B	32.68	7.636	17
河野式視写検査 2回目 無意味文 1分間書字数	A	43.08	6.125	15
	B	38.69	7.262	17

【表3 両群の訓練前後における視写検査の結果】

③ 集団式視知覚検査

交互作用に有意差を認めたものについて、大阪医科大学 LD センターにおける蓄積データと、両群のデータをグラフに表した。

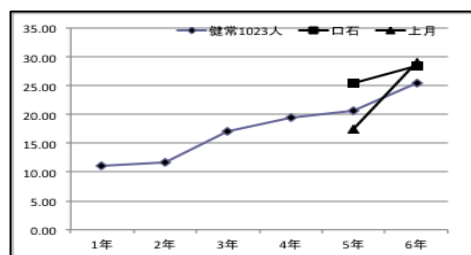
○数字みくらべ



【図1 数字みくらべにおけるA小とB小の比較】

ランダムに並んだ数字を、素早く見比べて同じかどうかを判別していく検査でA小に有意な向上が見られた。

○形さがし (弁別)



【図2 形さがし (弁別) における両群の結果の比較】

形さがしは、サンプル図形と同じ図形を4つの図形の中から選ぶ課題でA小に有意な向上を認めた。

今回行ってきた発達支援ドリルは、同一焦点距離内でのサッケード (衝動性眼球運動) を使うトレーニング内容が主であり、その内容を含む近見検査と視写検査において、統計的に有意傾向を示したことはトレーニングの有効性を表しているといえる。ビジョントレーニングは低学年までに行うのが有効であると、感覚統合やビジョンセラピー等の臨床現場の実感として言われている。6年生では効果が小さかったために、その他の眼球運動まで波及しなかった可能性が考えられる。

(2) 個の変容

A児は、黒板の転記に時間がかかり、読みがたどたどしい。不器用さがあり、体育のボー

ル運動では、顔面にボールを受けることが何度かあり、運動全般が苦手である。

① 視写検査

検査	有意味文 (1分間)	無意味文
5年生	25	24.6
6年生	36.2	33.6

【表4 A児 視写検査の結果の比較】

書字数は増え、特に有意味文の視写書字数の伸びが大きかった。

② 「見る力」チェックリスト

	トレーニング前	トレーニング後
学習関連	13	1
手指操作	17	3
空間認識	4	1
注視関連の症状	0	2
総得点	34	7

【表5 A児 見る力のチェックリストの結果の比較】

学習関連、手指操作、空間認識の3項目が正常範囲内になった。総得点が正常範囲内に入り、本人の負担感が軽減されたことが伺える。

V. 考察

朝の会に行うビジョントレーニングは、毎日数分ででき、比較的取り組みやすい。アセスメントについても、集団式視知覚検査は専門家でなくても誰にでも行える。サッケードに関する検査を定点でとりつつ効果を検証しながら、ある程度の期間、取り組むことは可能であり効果も期待できるといえる。書字に困難のある児童に対する支援策がいくつか考えられるのではないだろうか。例えば、黒板転記に時間がかかる児童でも、トレーニングをしつつ、手元にプリントを置いたり、タブレットで写真にとり、それを机の上に置いたりという支援があれば、比較的書くことへの負担は軽減できるようになると考えられる。A児のように苦手さのある児童が、変容を自覚することで、自信を持ち、さらなる学習に取り組もうとする意欲に繋がったことも大きな成果といえる。学級全体で行うことは、励まし合い、楽しみながら取り組む良さもある。眼球運動の向上が、すぐさま読み書きの力に反映するとは限らないが、このように、児童の学習の躓きに対する有効な支援へとつなぎ、広げることができるのではないかと考える。

本研究は、個人情報および倫理面に配慮し行った。また、発表と掲載については、本人・保護者・所属機関・関係機関の同意を得ている。
キーワード：通常学級、視知覚、ビジョントレーニング

読字障害 (Developmental Dyslexia) の早期発見に関する研究

— 第 1 報：幼児期より療育を受け、就学後にディスレクシアと診断された児童の臨床的特徴 —

○山名 寿美子、榊 智史、平谷 美智夫 (平谷こども発達クリニック)

松浦 直己 (三重大大学教育学部)、原 恵子 (上智大学大学院言語科学研究科)

石坂 郁代 (北里大学医療衛生学部)、大石 敬子 (クリニックかとう)

1. 問題の所在

平谷こども発達クリニックでは 2001 年の開設以来、読字障害 (Developmental Dyslexia: 以下 DD) を重要なテーマと位置付けた臨床活動を展開してきた。2002 年の第 1 例以来 2017.3 で DD 診断例は 308 例に達し、多くの知見が蓄積された。DD の児童は就学前にさまざまなサインを出しているはずであるが、現行の教育制度では正式な診断は一般的に就学後にならざるを得ない。DD の概念が教育現場に広がりつつあるとはいえ、就学前の DD に関連する十分な情報なしに、就学直後にクラスの生徒に DD を疑い、適切な支援につなげることは困難である。DD 診断は早くて 1 年生の秋、多くは 2 年生以降になるので多くの児童は診断時にすでに勉強ひいては学校そのものが嫌いになっていることが少なくない。就学前に DD と診断あるいは DD 疑いの情報を教育に提供し、早期発見・早期支援につなげることが重要である。

II, 目的

今回、我々は本演題と第 2 報、「就学前に DD の早期アセスメント (稲垣・原) を実施した発達障害児童の就学後の読み能力の検討」により、DD の早期診断について検討を加えた。

III: 対象と方法

2002 年の第 1 例以来 2017 年 3 月までに診断された 308 例の DD の背景因子を下記 (表 1) に示す。

表 1 Dyslexia308 例の背景因子

併存症			
ADHD	244	計算障害	>51
ADDI (不注意型)	99	性別 男/女	258/50
ADDC (混合型)	112	コンサータ効果	
分類不明	32	投与者	154
PDD (広汎性発達障害)	183	有効	119
ADHD+PDD	158	2語文 30≤	45
ADHD単独	86	30>	179
PDD単独	25	不明	84
DD単独	44	LD Trauma (登校渋り・その他)	

平谷こども発達クリニック (2001~2017.3) 過去の症例が多いので DSM-IV で表記

PDD:NOSを含む ADHD:NOSも含む

これらのケースの中には、3~4 歳に受診し自閉症スペクトラム症 (以下 ASD) や注意欠如・多動性障害 (以下 ADHD) などの診断で療育を受けてきた児童が就学後 DD と診断される場合が少なくない。2010 年 4 月から 2018 年 3 月の該当する児童 38 例について検討した。

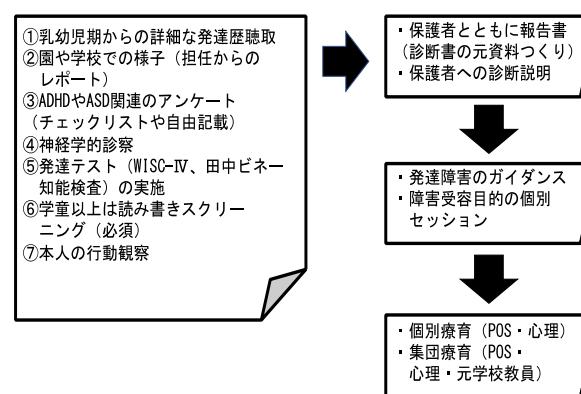


図1 発達外来診断の流れ

- ①『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例-』 (稲垣真澄他編 診断と治療社 2010) を参考に、読字能力について
- ②読み書きの症状チェック表『ガイドライン』
- ③『STRAW』 (宇野彰他著 インテルナ出版 2006)
- ④担任のレポート

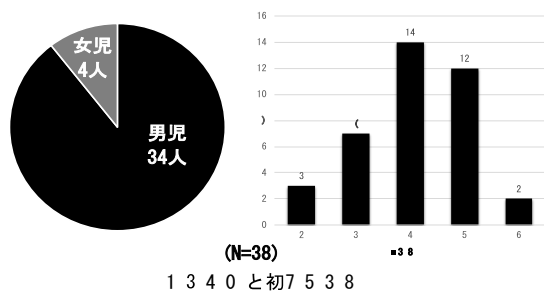
* これらを組み合わせ、DSM-IV-TRもしくはDSM-5に照らし合わせて診断

図2 DDの診断バッテリー

当クリニックでは、就学児童に全例について読字検査を実施している (図1)。DDの診断は、①『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例-』 (稲垣真澄他編 診断と治療社 2010) を参考に、読字能力について ②読み書きの症状チェック表『ガイドライン』③『STRAW』 (宇野彰他著 インテルナ出版 2006) ④担任のレポートを組み合わせ、DSM-IV-TRもしくはDSM-Vに照らし合わせて総合的になされている (図2)。これらの症例について、受診の主訴や併存症、幼児期の言語発達を後方視的に検討した

IV、結果

1, 乳幼児期の臨床特徴



乳幼児期から療育し就学後 DD と診断された症例 38 例 (男 34 例、女 4 例) おり、年齢は 2 歳 3 児、3 歳 7 児、4 歳 14 児、5 歳 12 児、6 歳 2 児となり 4 歳を超えてから受診する児が多く見られた (図 3)。

表2 初診時主訴

言葉の遅れ	18人	一斉指示が伝わらない	3人
落ち着きのなさ	16人	集中が続かない	2人
かんしゃく	6人	行動/気持ちの切り替え困難	2人
発話不明瞭	3人	文字や数字に興味がない	1人
集団活動に参加しない	3人	行動/気持ちの切り替え困難	1人

クリニック初受診の主訴は、言葉の遅れが最も多く、次に落ち着きのなさ、かんしゃく、発話不明瞭、集団生活に参加できないなど、ADHD や ASD を疑うような主訴が多く見られた (表 2)。

表3 乳幼児期の発達

発達指標			人数 (人)	割合 (%)
言葉	始語	≤18Mo	28	82%
		19Mo≤	6	18%
	二語文	≤30Mo	22	65%
		31Mo≤	12	35%
運動	定額	≤4Mo	30	88%
		5Mo≤	4	12%
	座位	≤8Mo	34	100%
		9Mo≤	0	0
	歩行	≤17Mo	31	91%
		18Mo≤	3	9%

乳幼児期の発達については、言語発達では、始語 19 ヶ月以降 18%、2 語文 31 ヶ月以上以降 35%であった。運動発達では、定額 5 ヶ月以降 12%、座位 9 ヶ月以降 0%、独歩 18 ヶ月以降 9%であった。言葉の遅れが多く見られ、運動発達では目立った遅れはみられなかった (表 3)。

2, DD 診断時期の臨床特徴

表4 DD診断時の併存症

診断名	人数 (%)	ADHD (ASD並存含む) ASD (ADHD並存含む) の割合
ADHD	5 (13)	ADHD (71%) ASD (82%)
ADHD+ASD	22 (58)	
ASD	9 (24)	
言語発達遅滞	2 (5)	
合計	38 (100)	
* DD単独症例は 0例		

併存症として最も多いのは、ADHD 27 例、ASD 31 例、ASD+ADHD 22 例、ADHD (疑い含む) 単独 5 例、ASD (疑い含む) 単独 9 例、言語発達遅滞 2 例、DD 単独 0 例であった (表 4)。総 IQ 分布は 71~85 (14) 86~100 (18) ≤101 (6) であった (図 4)。

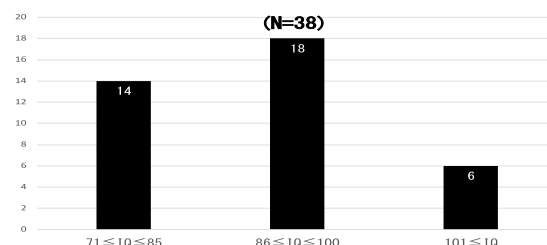


図4 WISC-IV : FSIQ

V、考察

- 1、幼児期より療育を受け就学後にDDと診断された児童ではADHDに比べてASDの併存率が高かった。幼児期の受診理由に言葉の遅れが多いことを反映していると思われる。
 - 2、DD単独例は含まれていなかった。言葉の遅れDDの主たる症状ではないことを示唆していると思われる。
 - 3、DDへの早期介入の重要性を考えると幼児期から療育を受けている児童にDDの早期の症状を見出し、就学前に診断できることが理想である。そのためにも就学後DDに至る児童が就学前にどのような特徴を持っているかを検討することが、今後の課題である。
 - 4、今回はDDに至ったケースについて検討を行ったが、DDに至らなかったケースとの比較検討も必要であろう。第2報で発達性ディスレクシアの早期発見に関する研究を報告する。
- 発表と掲載については、本人・保護者・所属機関・関係機関の同意を得ている。
- キーワード: 発達性ディスレクシア、早期発見、臨床的特徴

読字障害 (Developmental Dyslexia) の早期発見に関する研究

—第2報：年長時に読字リスク早期アセスメントを実施した発達障害児の小学1年生での読字能力調査—

○平谷 美智夫、榎 智史、山名 寿美子 (平谷こども発達クリニック)

松浦 直己 (三重大大学教育学部)、原 恵子 (上智大学大学院言語科学研究科)

石坂 郁代 (北里大学医療衛生学部)、大石 敬子 (クリニックかとう)

I. 問題の所在

読字障害 (Developmental dyslexia; DD) には高頻度で注意欠如多動症 (ADHD) や自閉スペクトラム症 (ASD) が併存することを第1報で報告した。ADHD や ASD ではそれぞれの疾患特有の認知の異常・偏りなどに基づく問題行動に隠されて、読み書きの問題は軽視されがちになり、診断に至らない場合も少なくない。また DD に対する適切な指導・支援が遅れ、学習や知識が積み上がらないまま見過ごされてきたり、重篤な学習意欲の低下・トラウマ、不登校などを招いているケースも数多く報告されている。クリニックを受診するケースの ADHD や ASD の併存率は必ずしも実態を正確に反映しているわけでないが、我々のデータから、ADHD や ASD の児童を注意深く観察すれば、70%近い DD が早期発見されると推定される。

II. 目的

DD は就学後発見されるものであるが、ADHD や ASD の児童は就学前から療育に通うことが少なくない。このような就学前 (年長児) の児童の読み書きの基礎的な力や症状を把握して就学後どのような児童が DD と診断されるかを予測し、早期発見・早期支援につなげる (前方視的研究) が本研究の目的である。

III. 方法

平谷こども発達クリニックに療育に通う 2017 年度の年長児 (2011, 4~2012, 3 生) 77 名について、

読字リスクの早期アセスメント (表 1 北、原、稲垣らによる) を保護者に 5 段階 (0: 全くない、1: ごくまれにある、2: 時々ある、3: しばしばある、4: 常にある) で評価してもらった。

就学後、1 学期終了後の 8 月に同じ児童に就学後の学校適応についてのアンケート (子どもの強さと困難さアンケート、ADHD-RS、学習・対人・生活面などについての自由記載のアンケート) を保護者と担任から徴集し、特異的発達障害診断・治療のための実践ガイドラインの読み検査課題 (以下ガイドライン検査) を実施した。対象児の背景は、下記 (表 2) のとおりである。

表 2<対象 77 例の背景>

【性別】

男児: 67 女児: 10

【併存症】

ADHD: 14 (43)	ASD: 19 (41)	ASD+ADH: 21
DD: 1	DCD: 1	言発: 4
DCD+言発: 1	ADHD+ASD+DCD: 1	ADHD+言発: 1
ASD+ADHD+DD: 2	ADHD+DCD: 1	ADHD+DD: 3

未診断例: 8

【IQ 分布】

100 以上: 19	85~99: 30	70~84: 15
70 未満: 5	知能検査未実施: 8	

※ASD・ADHD の () 内は併存も含む合計

※言発=言語発達障害

表 1 <早期アセスメントのために有用な 5 項目>

- 1 文字を読むことに関心がない
(例: 絵本の絵を見るだけで、文字を読もうとしたり、なんと書いているか尋ねない)
- 2 単語の発音を正確に言えないことがある。
(例: 「いす→いしゅ」という幼稚な発音ではなく、「エレベーター→エベレーター」、「クリスマス→クスリマス」のように、音の順番の変化、音の数の増減など)
- 3 自分の名前やことばを言いながら、一音一歩ずつ移動する、あるいはコマを動かす遊びが出来ない
(例: “ぐりこ” の遊びなど)
- 4 歌の歌詞を覚えることに苦労する (歌詞を理解する／しないに関わらず)
- 5 文字や文字らしきものを書きたがらない、書くことに関心がない。

IV. 結果

表 3【結果 1】1 年後の追跡調査結果 (N=77)

読字検査実施	40	* 読字検査不可例内訳 知的障害: 11 DD 疑い: 2 場面緘黙: 1 その他: 9
読字検査実施不可	23 *	
追跡調査不可	14	
合計	77	

14 例が転勤その他で追跡不可であった。また 23 名が知的障害・場面緘黙・読字不可などの理由で検査実施が不可能であり、それらを除いた 40 名について読字検査が実施できた。

表 4【結果 2】読字検査対象児の背景 (N=40)

【性別】男児: 34 女児 6			
【診断名】			
ADHD	7 (25)	ASD	6 (22)
DD	1	ASD+ADHD	13
DCD	1	言発	1
DCD+言発	1	ADHD+DCD	1
ADHD+ASD+DCD	1	ADHD+言発	1
ASD+ADHD+DD	2	ADHD+DD	1
未診断例	4		
※ASD・ADHD の () 内は併存も含む合計			
【IQ 分布】100 以上: 15 85~99: 15 70~85: 10			

表 5【結果 3】我々独自のガイドライン判定基準

2SD 以上の低下がみられた項目数	1.5SD 以上 2SD 未満の低下がみられた項目数	判定	人数
4		異常	8 人
3		異常	8 人
2		異常	6 人
1	3, 2	境界	0 人
	1, 0	異常なし	3 人
0	4, 3, 2	境界	1 人
	1, 0	異常なし	14 人

※上記基準で“異常なし”のなかで、誤読数が $\geq 2.0SD$ の項目が 2 個以上も境界例とすると 6 例が該当した。

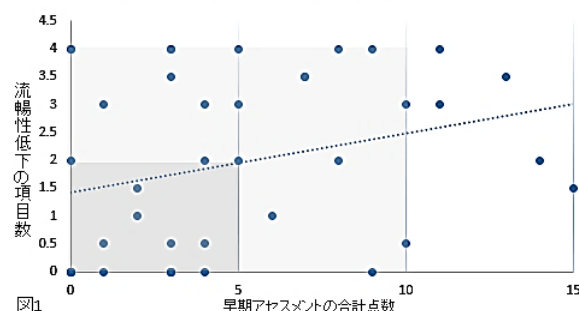
小学校 1 年生の 8 月に実施したため、拗音などの特殊音節をマスターできていない児童が多く判断が困難であった。そこで読字検査の流暢性と正確性を組み合わせた独自の判定基準(表 5)を設けて児童の読字困難の程度を推定した。読み能力に「異常あり」とされたのは、22 例、境界例 6 例となった。

表 6【結果 4】

早期アセスメントと読字検査の一致率

	人数	異常あり	%
高得点群(11 点以上)	5	4	80%
中得点群(6~10 点)	9	6	67%
低得点群(1~5 点)	19	9	47%
0 点群	7	3	43%
合計	40	22	

早期アセスメントと読みの流暢性との関連



早期アセスメントの合計点の 0 点群、低得点群、中得点群、高得点群の読字検査異常児の一致率は上記表 6 の通りとなり、早期アセスメントの得点が高いほど読字検査での異常ありとの一致率が高くなっていた。

V. 考察

第 1 報と同様 ASD・ADHD の児童は IQ が正常であっても読み書き困難のリスクが高いことが示唆された。今回利用した早期アセスメントは読み書きの専門家でない養育者や保育者でも気付くことができる特性である。

このような児童に関しては、「読み書きの基礎となる能力」の発達を促す関わりが求められる。読み書きの苦手さを 2 学期までに見出すことと夏休みが利用できるので、1 年生の 8 月に検査を実施したが、この時点では特殊音節習得前であり、読みの流暢性を基本とする DD 診断が困難であった。早期アセスメントは DD 児の早期発見に寄与すると考えられるが、確実な DD 診断には低年齢児の診断バッテリーの整備と検査実施時期の検討が必要であると考えられる。

今回の検討は発達障害児を対象としており、定型発達児についての検討も重要である。

発表と掲載については、本人・保護者・所属機関・関係機関の同意を得ている。

キーワード: 発達性ディスレクシア、併存症、アセスメント

日常的な書字学習が児童の書字の流暢性に与える影響
—朝活動の時間を活用したスクールワイドでの実践を通して—
○増本 利信 (長崎県時津町立時津北小学校)

PA5

I. 問題の所在

読み書きの技能は学習を円滑に進め、内容理解を深める上で不可欠な要素の一つであるが、個人差が大きいことが知られている。

また、読みと書きの困難さは独立して生起することもあるが、関連することも多く、特に書字の際には心内で唱えながら行ったり、書字を読み上げながら確認したりする必要があることから、読み能力の低下が書き能力の低下を引き起こしやすいことも指摘されている。

日常的な学習場面での書き指導では、書き順を唱えながら書いたり、部首などパーツに分けて形の構成をとらえたり、成り立ちと結びつけ意味と関連づけて覚えたりするなど様々な方法がとられており、それぞれで正確な書字の習得に関成果が得られてきた。

その一方で、教室における日常の書字においては、正確さに加えて、その速さ(流暢性)が求められることも少なくないが、これまでに、書字の流暢性の向上を目的とした取り組みは多くは見られない。

また、書字の困難な児童への小学校における支援では、学級担任や通級指導教室担当者など、特定の教師による関わりでなされることが多く、学年をまたがり、学校全体での取り組みに結びつきにくいのが現状でもある。

これらのことから、学校における書字指導はその正確性については意識が向けられやすいものの、書字の流暢性については評価の要素とされることが少なく、指導が十分ではなかった現状があると言える。

II. 目的

本報告においては、児童が読み書きに取り組む時間を日課に設定し、継続して実施することを通して、書字の流暢性がどの程度向上するのかを明らかにすることを第1の目的とした。

加えて、文章に含まれる意味の有無が書字の流暢性に与える影響を明らかにすることで、語彙が書字の流暢性にどの程度影響するのか明らかにすることを第2の目的とした。

III. 方法

長崎県内の公立 A 小学校の全児童 312 名を対象とした。1 校時開始前に設けられている朝活動の時間に週 3 回、各 10 分間の読み書き学習時間(スキルタイム)を設定した。

読み書き学習時間には、表 1 のような取り組みを例に学年で内容を構成して実施した。

表 1 読み書き学習時間取り組み例

時刻	項目	内容
8:05	課題配付	
8:06	音読	課題を音読する グループで群読する等
8:10	視写	できるだけ早く間違えないように意識させながら 3 分間の視写をする等
8:14	片付け	

学習課題は、学年相応の文章を設定した。

書字力評価については河野式書字検査を利用した。河野式書字検査では 3 分間で何文字視写できたかを計測することで書字の流暢性を評価することができる。河野式書字検査で使用する文章は学年相応の物語文からなる「有意味課題」と、その文中に出る文字を入れ替えて意味のある単語が生起しないように操作された「無意味課題」からなっている。また、記入用紙は、本検査で規定された、低中高学年で文字数・行数が異なるものを使用した。

学年に応じた視写課題を行う課題 A と、検査開始当初の学年課題を継続して行う課題 B を設定した。

時期	課題 A	課題 B
28 年 11 月	1 年生課題	1 年生課題
29 年 2 月	1 年生課題	1 年生課題
29 年 4 月	2 年生課題	
30 年 2 月	2 年生課題	1 年生課題
30 年 4 月	3 年生課題	
30 年 10 月	3 年生課題	1 年生課題

表 2 現 3 年生が取り組んだ評価課題

課題 A は年度の初めと終わりに評価を実施し

た。課題 B は年度 1 回実施した (1 学年時は 2 回)。表 2 に現 3 年生に実施した評価を例示した。

評価にあたっては、検査実施手順を設定し、担任を集めて検査説明を行った。検査手順は文章化して毎回その手順に従って教示をすることなどを定めた。書字にあたっては「できるだけ早く、でも丁寧に、枠からはみ出さないようにして書きましょう」と教示を行うように指定した。また、有意味文と無意味文の試行順はその都度指定しランダム化した。

文字数の計測にあたっては、筆記書字総数で行った。誤字や重複など書き誤りについても筆記書字数から減じずに記入用紙の何マスまで進んだかで評価を行なった。

IV. 結果

本報告では 3 年生児童のデータを報告する。

集計にあたっては、転入、転出、欠席などで欠損データのある児童の成績は除外した (n=32)。〈課題 A〉

表 3 に、年齢相応課題の書字数を年齢標準値との z 値に換算し年度前後で比較した。

表 3 3 年生課題 A 学年標準値との比較および学年前後比較

	有意味文 Z 得点	P 値	無意味文 Z 得点	P 値
第 1 学年 11 月	-0.1 ± 0.9	p < 0.001	-0.2 ± 1.0	p < 0.001
第 1 学年 2 月	0.9 ± 1.4		1.3 ± 1.4	
第 2 学年 4 月	0.2 ± 1.2	p < 0.001	0.5 ± 1.2	p < 0.001
第 2 学年 2 月	2.9 ± 1.5		2.7 ± 2.0	
第 3 学年 4 月	0.8 ± 0.9	p < 0.001	0.9 ± 1.2	p < 0.001
第 3 学年 10 月	1.6 ± 1.1		1.4 ± 1.3	

各年度において、前後の書字数に有意な伸びが見られた。

各年度始めの書字数について、年齢標準値との z 値を意味の有無に分けて、図 1 に示す。

第 1 学年時には 0 以下であった z 値が、学年が上がるにつれて高まり、3 学年開始時には学年標準値に対して有意に高くなった。

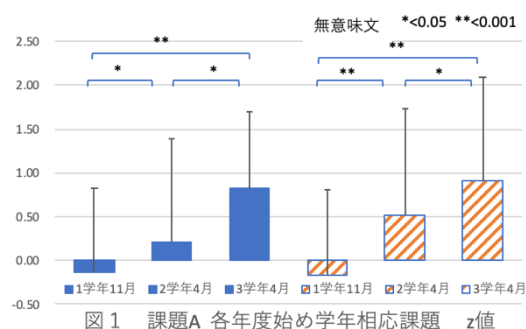


図 1 課題 A 各年度始め学年相応課題 z 値

〈課題 B〉

同一課題の書字数について 3 年間の平均値を、意味の有無に分けて表 4 と図 2 に示す。

意味の有無を問わず書字数の有意な増加がみられた。また意味の有無による差は、学年が上

表 4 3 年生課題 B 書字数推移 意味の有無比較

	有意味文書字数	無意味文書字数	P 値
第 1 学年 11 月	37.3 ± 14.2	29.6 ± 11.4	p < 0.01
第 1 学年 2 月	52.2 ± 21.2	47.2 ± 16.7	p < 0.05
第 2 学年 2 月	89.8 ± 26.5	79.5 ± 23.0	p < 0.001
第 3 学年 10 月	121.4 ± 22.7	96.5 ± 24.4	p < 0.0001

がるに連れて顕著になる傾向が認められた。

V. 考察

本実践では、読み書きに関する 10 分間の学習時間を週に 3 回、約 2 年間にわたって全校で実施し、書字の流暢性への影響を検討した。

課題 A より、読み書き学習を日常的に行うことで、児童の書字の流暢性が高まることが推察された。また、1 学年時には標準値との差はないものの、3 学年時には学年当初ですでに標準値に対して大きな差が見られることから、書字の流暢性を本質的に高めるためには、1 年間以上の継続的な取り組みが求められることが推察された。

課題 B より、文が有する意味の有無が、書字数に影響をすることが明らかになったことから、書字の流暢性を高めるためには語彙の活用が有効であることが推察された。加えて、学年が上がるに連れて、意味の有無による書字数の差が大きくなることから、より高学年の児童ほど語彙経路を書字の際に使用していることが推察され、その量や質が書字の流暢性に影響を及ぼしていると考えられた。

今後は、他学年の書字状況についても集計を進め、小学生の書字の流暢性について全体的な傾向をとらえたいと考えている。

参考文献：河野俊寛：子どもの書字と発達一検査と支援のための基礎分析。福村出版。2008. 7

本研究は、個人情報および倫理面に配慮し行った。また、発表と掲載については、所属機関の同意を得ている。

キーワード：書字の流暢性、日常的な読み書き指導時間の設定、語彙

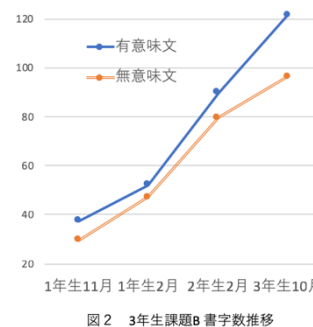


図 2 3 年生課題 B 書字数推移

読み書きに困難がある児童への英語指導事例 ー認知特性を踏まえたアルファベットの指導ー

○古山 登紀子・NP0 法人らんふあんぷらざ、安藤 壽子・NP0 法人らんふあんぷらざ

はじめに：新学習指導要領（2017）では、小学校 5 年生から英語が教科化する。日本語の読み書きに困難がある児童は、英語学習（読み書き）にも躓きが予想される。英語を外国語として学ぶには、日本語よりも高度な音韻認識の発達が必要と言われ（大石・斎藤, 1999）、ディスレクシア児の多くが外国語学習に困難を持つとの指摘もある（ヒューム・スノウリング, 2016）。

猪井（2017）は、英語指導に関して新学習指導要領を概観した。小学校では体系的・明示的な発音とつづりの関連性（文字-音対応）の指導がないまま、読み書き指導が行われる。猪井は、単純で機械的な読み書きの反復練習は英語嫌いの児童を増やすと指摘し、慎重な文字指導を求めている。

小学校のアルファベット指導については、文字の名称と形態だけでなく、音韻認識を高める指導の必要性を述べている研究がある（アレン玉井, 2010；田中, 2017）。また、現在小学校 3 年生から行われているローマ字学習が、その後の英語学習に有効であるとする実践研究と、むしろ妨げになるとの実践研究があり、議論は定まっていない（山本&池本, 2017；本田・小川・前田, 2007）。

さらに、読み書き困難の背景にかかわる認知特性との関連性を踏まえたアルファベット指導と、その指導効果に関する研究は見当たらない。

では、日本語の読み書きに困難がある児童の英語学習（読み書き）における躓きを予防するための効果的な指導とは、どのようなものであろうか。英語学習の基礎であるアルファベットの指導に着目して検討する。

目的：本研究は、日本語の読み書きに困難がある児童を対象に、アルファベット文字の形態と名称、及び文字と音の対応に関する初歩的なルールを指導し定着させておくことが、中学校以降の本格的な英語学習における躓きを軽減する、との仮説に基づき、アルファベット文字の効果的な指導法について検討することを目的とする。

方法

【対象児】読み書きに困難がある小学校 6 年生

2 名（A 児、B 児）。2 名ともディスレクシアと診断され、知的な遅れはない。

【指導 1】文字の名称と発音（15 分×6 回）
歌を使い、マルチセンサリー・アプローチによる指導。英語学習で、多感覚を活用する有効性が示されている（Carreker and Birsh, 2011）。歌詞に含まれる ABC 順の文字名を、メロディとともに記憶する。まず、「ABC ソング」を動画で視聴し、模倣して歌う。繰り返し視聴した後、ABC 順に唱えられるよう口頭練習する。

【指導 2】文字の形態と名称（15 分×8 回）
文字の形態に着目し、①直線のみで構成、②曲線のみで構成、③直線と曲線で構成、の 3 グループに分類する。児童はアルファベット一覧表を参照し、①②③のグループに分け、文字を書き写し、文字の正確さを指導者と確認する。形が不正確な文字は書き直す。児童は自分の誤りを言語化し、指導者は必要があれば説明を加える。そして、文字を見て文字名を言う、文字名を聞いて文字を指し示す練習をする。さらに、文字名を言いながら紙に書き写す練習をする。

【指導 3】文字の形態と音・単語（15 分×4 回）
文字の形態と音を対応させる明示的指導と単語指導への移行。聴覚で認識させるだけでなく口や舌の動かし方を説明し、発音練習を通し音韻の気づきを促進する。語彙学習も含む。

指導者はフラッシュカードで文字（例：Aa）を提示する。児童は文字名を言い、指導者の発音を聞いて文字の音を模倣する（/æ/）。カード裏面の絵（薄黄緑色のリンゴ）を見ながら指導者の発音“apple”を聞き発音練習をする。2 枚目の絵（怒った赤いリンゴ）を提示。指導者は英語表現（“angry apple”）を言い児童は模倣して言う。2 種の英語表現が言えるようになったらプリントの該当欄にそれぞれの絵を貼る。1 回の指導に 6 文字とそれに伴う語彙を教材とする。始めに前回の復習を入れる。

【評価】指導の効果測定

未習単語 18 語。中学校検定教科書 1 年生用の中から選定。a から z までの文字が一回以上含まれる。児童は、提示された単語の綴りを文字

名で言った後、単語として音読する。

結果：指導 1 では、A 児、B 児ともに文字名を ABC 順に言えるようになった。A 児は歌に拒否的な態度が見られたため、メロディ無しの口頭練習とした。B 児にはメロディが効果的だった。文字名の想起する時には、メロディを口ずさみ ABC 順に文字名を思い出す手がかりとしていた。

指導 2 では、A 児、B 児ともに大文字と小文字の文字の形態と名称の対応が定着した。指導過程で、2 人とも①(直線のみ)の文字(ikltvwxyz)の習得が最も早かった。また、2 文字(g, j)で、A 児と B 児間で分類が異なった。”g”を A 児は②(曲線のみ)とし、B 児は③(直線+曲線)とした。”j”を A 児は③、B は②に分類した。

指導 3 では、A 児と B 児は、文字-音対応スキルと語彙が定着した。A 児は、学習が進むにつれ、学んだスキルを使い単語の音を分けて認識するようになった。B 児は、単語の音を分けるよりも一つの塊として記憶する傾向が強かった。

評価テストで、A 児は h, q 以外スムーズに読んだ。B 児は、単語の綴りを見て発音することに疲れが出て、18 個出題中 3 個(cup, bed, pen)までで終わったが、綴りを文字名で正しく読むことはできた。単語を音読する際、A 児は音の想起に時間を要したが、h, r, u, w 以外の音の定着が見られた。B 児は音の想起が難しかったが、c, b, d の音の定着が見られた。二人とも、文字-音対応は理解しても、複数の音を繋げる操作は困難だった。例えば、bed を見て/b/, /e/, /d/と言えるが、/bed/と流暢には読めなかった。

考察：指導前、A 児、B 児のアルファベットに関する知識は不完全で、小文字の読みは定着していなかった。B 児には、指導開始時、g と j, s と x の文字名の混同があった。言語検査では、B 児の音韻認識レベルは A 児より低く、ディスレクシアとしての重篤度が高いと指摘されていた。

また、A 児、B 児の全体的な知的レベルには差が無いが、WISC-IV で示される認知的プロフィールは異なっていた。A 児は下位検査のばらつきが小さいが、B 児はばらつきが大きく、下位検査の最高値(類似)と最低値(符号)の差が 12 であった。B 児は、言語理解と知覚推理が高く、ワーキングメモリーと処理速度が低い。

指導 1 では、文字名を正確に、かつ ABC 順に言えるようになるまでの反復練習が、A 児と B

児の文字名の習得につながった。指導 2 での多感覚を活用した指導も加わり、指導前にあった、B 児の文字名の混同が無くなった。

指導 2 では、マルチセンサリー・アプローチを用いたこと、児童自身の形のとらえ方や分類の仕方を言語化させて明確な認識とエピソード記憶を持つように指導したこと、が効果的な結果につながったと思われる。書字練習でも児童自身による分類法にしたがって書かせた。

指導 3 では、A 児、B 児ともに、語彙学習による効果が認められた。文字から音が想起できない場合、文字が含まれる語彙を聞かせることによって文字音の想起が促進された。また、文字-音対応スキルに関して、A 児、B 児ともに似た誤りが見られた。例えば、A 児は、nice (/nais/) を聞いて”nais”と書き誤った。B 児は、単語に含まれる”c”を/k/と読んだ。これらの誤りは、指導 3 で学習した文字-音対応スキルが定着し般化した結果を反映するものと考えられる。A 児の誤りに関しては、ローマ字表記との混同と言える。この点に関しては今後の課題である。

指導 3 では、語彙学習に絵カードを貼る作業を取り入れたことによって、視覚的な手がかりによる理解が促進された。語彙学習が自己効力感につながり学習効果が高められるという実践もあるが(水本, 2011)、本研究においても、自分の学習過程をモニタリングしながら学習が進むことで、自己効力感と学習意欲の向上が図られたと思われる。

本研究では、アルファベット文字の形態と名称、及び文字と音の対応の初歩的なルールを指導することで、読み書きに困難がある児童の英語学習における躓きを予防する、との仮説を立てた。効果的なアルファベット文字指導の方法を検討した結果、アルファベットの知識、文字-音の対応を学ばせる方法について知見を得た。多感覚の活用と音韻認識を高めるための明示的な指導が有用であり、自己効力感と学習意欲の向上にも効果があることが示された。今後、英語学習での躓きを予防できるか、経緯を追いながらさらに検討を継続したい。

本研究は所属法人の倫理規定に基づき、発表・掲載の同意を本人・保護者から得ている。
キーワード：読み書き困難、アルファベット、英語学習

特別支援教育専門性尺度の作成と検討

○日野 久美子(佐賀大学大学院学校教育学研究科)、井邑 智哉(佐賀大学大学院学校教育学研究科)、
納富 恵子(福岡教育大学大学院教育学研究科)、中山 健(福岡教育大学教育学部)

I. 問題と目的

小・中学校の全体の児童生徒数が減少する中で、特別支援学級や通級指導教室における、専門的な支援を求める子どもの数は急増している。このような現状において、それらを受け持つ小・中学校の特別支援学級担任および通級指導教室担当(以下、特別支援教育担当教員)の教員も増加している(文科省、2017)。したがって、これら特別支援教育担当教員の専門性を高めることが、今後の特別支援教育の充実を図る上で、さらに重要になってくると考えられる。

そこで、日野ら(2018)は、特別支援教育に関する研修を受講している教員(以下、一般教員)を対象として、小・中学校における特別支援教育担当教員の専門性向上のために、その資質・能力として考えられるものは何かということについて調査した。その結果、(1)「特別支援教育に関する理念や法律などについての知識・理解」、(2)「障害全般に関する知識・理解」、(3)「障害全般あるいは特性に応じた指導・支援などに関する知識・理解」、(4)「個に応じた指導・支援をするために、その子どもの実態を把握すること」、(5)「個に応じた指導・支援をするために目標や内容・方法を選択し計画・準備をすること」、(6)「個に応じた指導・支援をするための実践力・対応力・教材活用力」、(7)「子どもとのコミュニケーション・信頼関係づくり」、(8)「教員としての人間性や子どもに向き合う姿勢」、(9)「支援者間の関係作りと校内外の連携・コーディネート」という9つのカテゴリーに分類された。

本研究においては、9つのカテゴリーの資質・能力を測定する尺度を作成し、大規模なアンケート調査を行い、専門性尺度の妥当性・信頼性を高め、研修プログラムを実施する際に活用できるようにしておくことを目的とした。

II. 方法

・対象：A県内の公立小・中・高校のうち、特別支援学級及び通級指導教室の設置校の、特別支援学級担任及び通級指導教室担当の全教員809名であった。このうち697名(男性142名、

女性535名、不明2名、平均年齢48.82歳、 $SD=10.27$)から回答があり、回収率は85.78%であった。

・手続き：A県教育委員会を通じて県内教育事務所及び市町教育委員会へ、各設置校宛のアンケート協力を依頼してもらった。アンケートの質問紙及び回答用紙は、大学と各設置校間で、郵送により直接発送、返送を行った。

なお、本研究は、佐賀大学大学院学校教育学研究科研究倫理審査委員会の承認を受けて行った。

・実施期間：2018年7月13日～8月6日

・調査内容：特別支援教育の専門性を測定する尺度を作成するために、9つのカテゴリーに関して、一般教員と専門性の高い教員から得られた回答を元に項目を作成した。その後、研究者4名で内容・文言を検討した結果、72項目からなる、特別支援教育専門性尺度の原案が完成した。回答は4件法で求めた。

III. 結果

特別支援教育専門性尺度72項目に対して、最尤法による探索的因子分析を行った。固有値の推移と累積寄与率から、4因子解が妥当であると判断した。そこで、4因子を仮定し、一つの因子にのみ絶対値.40以上の負荷を示し、複数因子への絶対値の差が.10以上であることを基準として項目選定を行い、該当しない項目をその都度削除しながら、最尤法、プロマックス回転による因子分析を行った。その結果、23項目が削除され、49項目4因子構造を得た。

第1因子は、「特別支援学校・特別支援学級・通級指導教室の就学判断基準を知っている」、「特別支援学級や通級指導教室の各種障害について、定義(特性、診断基準を含む)を知っている」など、特別支援教育に対する知識、理解に関する因子と解釈し、「特別支援教育や障害全般に関する知識や理解」と命名した。第2因子は、「子どもに優しく思いやりをもって関わることができる」、「子どもの話や思いを聴くことができる」など、信頼関係に関する因子であると解釈し、「子どもや保護者との信頼関係」と命名し

た。第3因子は、「その子どもの個別の指導計画(目標・内容・方法)を作成することができる」、「その子どもの(個に応じた)個別の教育支援計画を作成することができる」など、指導計画や実践に関係する因子であると解釈し、「子どもの指導の計画と実践」と命名した。第4因子は、「子どもの特性に応じて、ICT 教具を活用することができる」、「障害の特性に応じた教材作りに役立つ情報源がどこにあるか知っている」など、教育で用いる教材に関する因子であると解釈し、「教材の作成や活用」と命名した。

4 因子解での因子的妥当性を検討するため、確証的因子分析を行ったところ、GFI=.989、AGFI=.975、RMSEA=.042 という十分な適合度が示された。各下位尺度の α 係数は、 $\alpha_s > .85$ の値を示しており、内的一貫性が確認された。

IV. 考察

日野ら(2018)で得られた9つのカテゴリーと、今回の4つの因子の関連についてみる。

第1因子「特別支援教育や障害全般に関する知識や理解」に分類された項目では、(1)「特別支援教育に関する理念や法律などについての知識・理解」、(2)「障害全般に関する知識・理解」(3)「障害全般あるいは特性に応じた指導・支援などに関する知識・理解」の他に、(9)「支援者間の関係作りと校内外の連携・コーディネート」の中から、特別支援教育コーディネーターの役割や医療、福祉といった専門機関との接続に関する項目が目立った。特別支援教育における専門的な知識や理解には、校内外の連携を充実させるための内容も含めて考えられていることが分かる。

第2因子「子どもや保護者との信頼関係」は、(7)「子どもとのコミュニケーション・信頼関係づくり」、(8)「教員としての人間性や子どもに向き合う姿勢」、(9)「支援者間の関係作りと校内外の連携・コーディネート」の項目から、子どもや保護者等への向き合い方や関わり方に関する項目で構成されている。これらは、全ての教員に必要な資質であると考えられるが、特別支援教育に関わる教員にとっては、その専門的資質としても欠かせないものとして捉えられていると言えよう。これは、対象となる子どもとの関係作りに困難さを感じているとも考えられるが、子どもの教育的ニーズを客観的に把握するという冷静な視点がクローズアップされやす

い特別支援教育において、この因子が示された意味は大変大きいと思われる。

第3因子「子どもの指導の計画と実践」は、(5)「個に応じた指導・支援をするために目標や内容・方法を選択し計画・準備をすること」、(6)「個に応じた指導・支援をするための実践力・対応力・教材活用力」の他に、(3)「障害全般あるいは特性に応じた指導・支援などに関する知識・理解」の項目から構成された。子どもの指導・支援にあたっては、個に応じて考えるという視点と共に、指導内容としての自立活動や正しい障害理解といったことが前提として求められていると言える。

第4因子「教材の作成や活用」は、(6)「個に応じた指導・支援をするための実践力・対応力・教材活用力」の他に、(3)「障害全般あるいは特性に応じた指導・支援などに関する知識・理解」の項目も含まれた。個別の子どもだけでなく、障害種に応じて教材を考えることが、専門性として求められていると考えられる。

これらのことから、特別支援教育の専門性を向上させるための研修プログラムを実施する際には、特別支援教育に関する知識・理解として、その理念や障害全般に関することと合わせて校内外の連携に必要な内容・情報も同じように捉えること、子ども等との信頼関係作りという教育の原点に立ち戻ることが大切すること、一人の子どもの教育的ニーズに応じた指導計画や教材を考えると同時に、その障害種に応じた、あるいは障害全般に必要な計画や自立活動などを念頭に置いて考えることができるようになること、などの視点が必要であると考えられる。

今後は、以上のことをふまえて、特別支援教育担当教員の専門性を向上させるための研修プログラムを計画・実施し、その検証を行うことが必要である。

<引用文献>

日野久美子・井邑智哉・納富恵子・中山健(2018): 通常学校の特別支援教育担当教員の専門性向上のための教員研修に関する研究—教員の特別支援教育に関する専門性の資質・能力についての分類—佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要. 2; 40-49

キーワード: 特別支援教育専門性尺度、資質・能力、研修プログラム

東京都「読めた」「わかった」「できた」(YWD)読み書きアセスメントの開発と学習支援(1) ー小学校版と中学校版のアセスメントの構成ー

PA8

○小池 敏英(東京学芸大学)、銘苅 実土(帝京大学)、中 知華穂(品川区教育総合支援センター)、
吉田 有里(東京学芸大連合大学院)原島 広樹(東京都教育庁指導部)、丹野 哲也(東京都教育庁指導部)

I. 問題の所在

通常の学級における読み書き低成績に対する支援の在り方が研究されてきた。その中で、読み書きの低成績は、教育環境が十分でないために生じる可能性もあることが分かってきた。教育環境は、経済的要因や養育要因、多言語環境などの要因によって阻害される。

このことは、教室場面で遭遇する読み書きの低成績には、学習障害に由来する低成績だけでなく、教育環境から生じた学習困難が含まれることを示すものである。教室場面での読み書きの低成績を支援するためには、学習障害と学習困難を視野に入れた支援が必要であることを指摘できる。学習困難を評価する手続きは、学習障害と比べて、十分議論されてこなかった。

小池ら(2017, 2018)は、東京都の委託研究により、「読めた」「わかった」「できた」(YWD)読み書きアセスメントの開発を行った。アセスメントは、ダウンロードし利用できる(<https://sne-gakugei.jp/teaching/user/koik/201705221005>

らるくまにねこたやへくるまわ
すとうふのほいぬそくけみみは
ひつきゆぬちなすおろたこひよ
きつねあこめるきるいるかふと
れかよすしういはさみゆいかえ
ちなもちきほめりすけくりよち
るゆきさせくつてゆしおへなそ
つくえてかつおせくやとらのち
あろてかにほえももせらはとに
よすありのいもたのひあひるけ
れかるたゆつにたぬきおわあめ
へねどけいさうめるそちせみぬ
るのりむめきいすへねうみいふ
きのこはにらゆそくるみまうわ

⑤ かの かに かぬ	④ にか いか いこ	③ かけ かき かど	② ねか ねこ ねこ	① なそ ねす なす
⑪ こた たと たど	⑩ なり のり のひ	⑨ ぬつ くけ くつ	⑧ しお こお しう	⑦ うも うみ うぬ
⑬ とか らと とら	⑫ たわ かわ かを	⑪ とは はと はて	⑩ けも くも くむ	⑨ いし いさ しい
⑮ さろ せる さる	⑭ いけ いこ けい	⑬ つし うし うき	⑫ はし はそ はは	⑪ らそ そわ そら

図1 ひらがなの流ちょうな読み課題

.html)。

II. 目的

本研究では、小学校版と中学校版のYWDアセスメントの構成と基準値について報告する。あわせて、通常の学級版の評価を実施した場合の低成績の様相と、担任の学習上の配慮との関係について検討を行うことを目的とする。

III. 方法

1. 対象

小・中学校の通常学級在籍の児童生徒を対象とした。調査と研究の実施、結果発表に関しては、教育委員会と小学校長の承諾を得た。調査と研究の趣旨を保護者に文書で伝え、小学校を通して研究協力と結果発表の同意を得た。なお研究実施に関して、東京学芸大学研究倫理委員

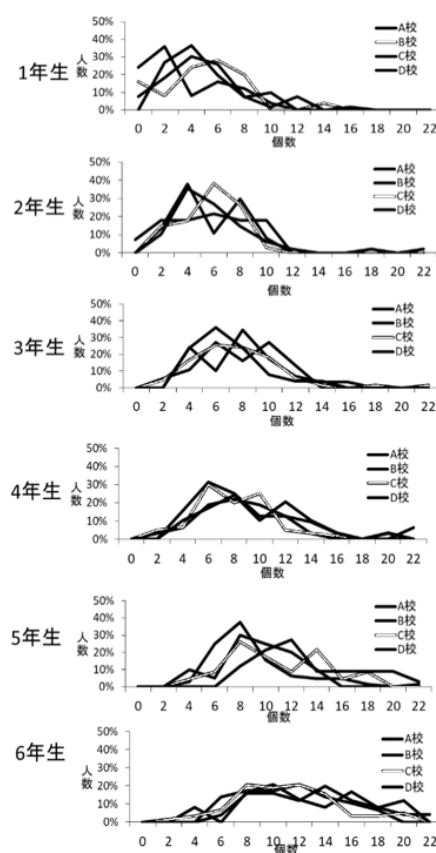


図2 ひらがな単語連鎖の正答数ヒストグラム

会の承認を得た。

2. 調査課題

課題は以下の通りであった。括弧内は、テストの妥当性を検討した研究である。小学生版 YWD アセスメントの通常学級用は、ひらがな単語連鎖テスト(藤井ら, 2012)、特殊音節テスト(彌永ら, 2017)、順唱テスト、前学年漢字の読み書きテスト(中ら, 2014)から構成された。通級・特別支援教室用は、ひらがな単語正誤判断テスト(増田ら 2018)、漢字の部首テスト、読解単文テスト、読解長文テスト(Sato et al, 2017))、順唱・昇順テスト、漢字の読み書きテスト(中ら, 2014; 中村ら, 2017))から構成された。

中学校版 YWD アセスメントの通常学級用は、文章読解テスト、図表の読み取りテスト、漢字の読み書きテスト、英単語の綴りテスト(銘荻ら, 2015)から構成された。通級・特別支援教室用は、文章読解テスト、削除・一般化・構成テスト、図表の読み取りテスト、図表の削除・一般化・構成テスト、情報の活用テスト、ひらがなの流ちょうな読みテスト A、ひらがなの流ちょうな読みテスト B、漢字の読み書きテスト、部首都品テスト、視覚スキルテスト、ローマ字の書きテスト、英単語の綴りテスト、英語視覚性語彙テスト、英語正書法知識テスト(銘荻ら, 2015)から構成。

IV. 結果・考察

本研究では、ひらがなの流ちょうな読み、漢字の読み書きの基準値について述べる。ひらがなの流ちょうな読みは、単語連鎖テスト(図 1 上段)と、単語正誤判断テスト(図 1 下段)で評価した。これらのテストにより、ひらがなの流ちょうな読みのレベルを教室で一斉評価することが可能である。図 2 は、ひらがな単語連鎖課題の

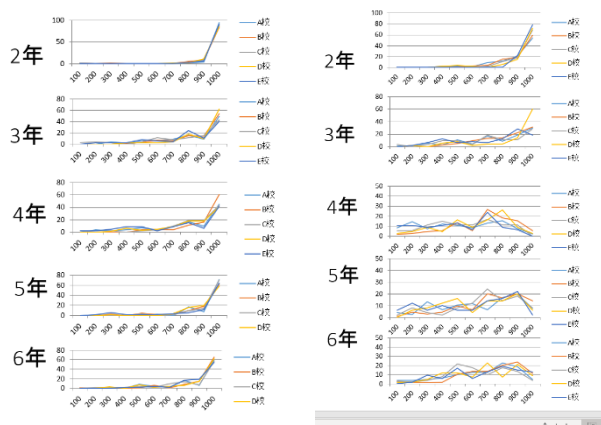


図3 漢字の読み(左)と書き(右)の正答率ヒストグラム

正答数の学年による変化を示した。学年増加に伴い正答数の明瞭な増加を指摘できる。図3は、漢字テストの正答率ヒストグラムを示したものである。漢字の読みと書きで成績分布が異なることを指摘できる。表1は、通常の学級のアセスメント結果(一部改変)である。ここで10パーセント以下(表中の陰影)を低成績とした。漢字の読みの低成績を示す者では、基礎スキルの低成績を伴うことを指摘でき、学習支援に際して、配慮すべき情報であることを指摘できる。

V. 文献

藤井ら(2012)一斉指導で利用可能なひらがな単語読みの評価に関する研究. 特殊教育学研究, 50, 21-30. 彌永ら(2017)小学生1・2・3年生における特殊表記習得の低成績の背景要因に関する研究. 特殊教育学研究, 55, 63-73. 中ら(2014)小学2年における漢字読字・書字困難のリスク要因に関する研究. 特殊教育学研究, 52, 1-12. 増田ら(2018)ひらがな単語の語彙性判断課題による読み障害児の音読困難の評価. LD研究, 27, 1-14. Sato, et al (2017) Risk factors for difficulty in reading comprehension. Journal of Special Education Research. 5, 23-34. 中村ら(2017)漢字書字低成績の背景要因に関する研究. 特殊教育学研究, 55, 1, 1-13. 銘荻ら(2015)中学生における英単語の綴り習得困難のリスク要因に関する研究. 特殊教育学研究, 53, 15-24. キーワード: 読字困難、評価、小中学校

表1 通常の学級のアセスメント結果

特音書き	順唱	単語連鎖	漢字読み	漢字書き
900	3	5	875	864
800	3	7	938	909
1000	2	7	875	955
1000	4	8	1000	1000
900	3	11	1000	1000
900	3	4	750	818
900	1	7	1000	955
1000	4	13	1000	1000
1000	4	7	1000	1000
900	5	4	938	864
1000	3	5	1000	1000
1000	4	8	1000	1000
900	4	5	1000	1000
700	2	8	938	864
1000	3	3	1000	773
1000	4	6	1000	955
1000	1	4	875	818
1000	5	6	1000	1000

東京都「読めた」「わかった」「できた」読み書きアセスメントの開発と学習支援(2)

—小学生・漢字読み書き困難のアセスメントと支援方略—

○中 知華穂(品川区教育総合支援センター)、銘苅 実土(帝京大学)、小池 敏英(東京学芸大学)、
原島 広樹(東京都教育庁指導部)、丹野 哲也(東京都教育庁指導部)

I. 問題の所在

インクルーシブ教育の展開に伴い、発達障害等を含む学習面に困難を示す児童へ適切な指導、支援の充実が急務となっている。適切な指導、支援の実施にあっては、児童一人一人の実態を適切に把握することが求められる。これを受け、小池ら(2017)は、東京都からの委託研究として「読めた」「わかった」「できた」読み書きアセスメント(以下、読み書きアセスメント)(小池ら, 2017)を開発した。この読み書きアセスメントは、漢字の読み書き、漢字の読み書き習得の背景要因となる読み書き基礎スキル(ひらがな単語の流ちょうな読み、特殊音節の読み、聴覚記憶等)の習得状況を評価できるものがある。しかしながら、実際に読み書きアセスメントを用いて、通常の学級に在籍する児童や、読み書きの困難を主訴として通級による指導を受けている児童の読み書きスキルの習得状況や低成績の様相について検討した研究は少ない。

II. 目的

本研究では、通常の学級に在籍する小学2年生の児童と通級による指導を受けている小学2年生の児童を対象に読み書きアセスメントを実施し、読み書きスキルの習得状況や、低成績の様相について明らかにすることを目的とする。

III. 方法

1. 対象

- (1) 通常の学級に在籍する児童：東京都X市にある小学校の通常の学級に在籍する小学2年生58名を対象とした。
- (2) 通級利用児童：東京都の言語障害通級指導教室を利用する小学2年生81名を対象とした。これらの児童は、知能検査のIQが70以上であり、通級の担任教員により読み書きに強い困難を示していると判断された児童である。

本研究は、個人情報および倫理面に配慮を行った。また、発表と掲載については、本人・保護者・所属機関・関係機関の同意を得ている。

2. 調査課題と手続き

児童には、読み書きアセスメント(小池

ら, 2017)に基づき、漢字単語の読みテスト、書きテストを実施した。また、読み書き基礎スキルを評価するテストとして、ひらがな単語連鎖テスト、特殊音節テスト、聴覚記憶テストを行った。読み書きアセスメントは、彌永ら(2017)、中村ら(2017)、Sato et al. (2017)、瀧元ら(2016)、Onda et al. (2015)、中ら(2014)が発表した基準値に基づき評価を行っている。これらの基準値は、学年ごとに規定されており、下位10パーセンタイル以下の成績を示す場合に低成績と評価される。本研究では、読み書きアセスメント(小池ら, 2017)の基準値に基づき、各テストが下位10パーセンタイル以下の成績を低成績として評価した。

通常の学級に在籍する児童は担任教員が実施手続きに関する資料に基づき、学級児童に対して一斉実施した。通級利用児童は、担当教員が個別に実施した。

IV. 結果

1. 読み書きスキルの習得状況について

図1は、通常の学級に在籍する児童の各テストの成績分布である。漢字の読みテストよりも書きテストで10パーセンタイル以下の成績を示す者が多かった。特殊音節テストが単語連鎖テスト、聴覚記憶テストと比較して10パーセンタイル以下の成績を示す割合が多いことが明らかとなった。図2は、通級利用児童の各テストの成績分布である。通級利用児童は、漢字の読みテスト、漢字の書きテスト、単語連鎖テスト、特殊音節テストにおいて、通常の学級に在籍する児童よりも10パーセンタイル以下の成績を示す児童の割合が多いことが明らかとなった。

2. 読み書き基礎スキルテストの低成績と漢字単語の読み書きテスト成績の関係について

3種の読み書き基礎スキルテスト(ひらがな単語連鎖テスト、特殊音節テスト、聴覚記憶テスト)の内、低成績(10パーセンタイル以下)と評価されたテストの数と漢字の読み書きテストの成績の関係を検討した。図3、4は、低成績と評価されたテスト数ごとの児童数を示したものである(漢字の書きテストについては、漢字

の読みテストを含む 4 つテストを読み書き基礎スキルテストとした)。縦軸は、人数比、横軸は低成績と評価された読み書き基礎スキルテストの数を示している。低成績と評価された基礎スキルテストが 2 つ以上ある者は、通常の学級に在籍する児童で、漢字の読みテストは 58 名中 8 名 (13.8%)、漢字の書きテストは 58 名中 11 名 (19.0%) であった。通級利用児童は、漢字の読みテストで、81 名中 39 名 (48.1%)、漢字の書きテストで、81 名中 47 名 (58.0%) であった。

図 5 は、低成績と評価された読み書き基礎スキルテストの数ごとに、漢字の読みテスト、書きテストの正答率の中央値を示したものである。縦軸は、漢字読みテスト、書きテストの正答率、横軸は低成績と評価された読み書き基礎スキルテストの数を示している。その結果、通常の学級に在籍する児童では、漢字の読みテストについては、低成績と評価された読み書き基礎スキルテストの数が 0 個よりも 1 つまたは 2 つある方が漢字の読みテストの正答率が低いことを認めた。漢字の書きテストについては、低成績と評価された読み書き基礎スキルテストの数が増加すると漢字の書きテストの正答率が低下する傾向を示した。通級利用児童では、読み書き基礎スキルテストの低成績の個数が増加すると、漢字の読みテスト、書きテストともに正答率が低下する傾向を認めた。また、通級利用児童は、漢字の読みテスト、書きテストの正答率が、通常の学級の児童よりも低くなる傾向を示した。

V. 考察

小学 2 年生を対象に読み書きアセスメント実施した結果、通級利用児童は、通常の学級に在籍する児童よりも、低成績と評価されたテストを数が 2 つ以上のものが多かった。また、低成績と評価された読み書き基礎スキルテストが複数あると漢字の読み、漢字の書きテストの成績が低下する傾向を認めた。これより、通常の学級に在籍する児童及び、通級利用児童は、低成績と評価された読み書き基礎スキルテストが 2 個以上重複すると、漢字の読み書きに困難が生じる可能性があることを指摘できる。しかしながら、本研究は、通常の学級に在籍する児童の人数が 58 名と少数であり、また学年も限定的であったため、今後、さらに人数を増やし、読み書きス

キルの低成績の重複と、漢字単語の読み書きテスト成績との関係を検討することが必要であろう。

VI. 引用文献

小池ら (2017)「読めた」「わかった」「できた」
読み書きアセスメント、東京都教育委員会。

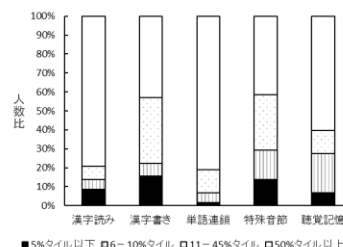


図 1 通常の学級に在籍する児童の読み書きアセスメント各テストの成績分布

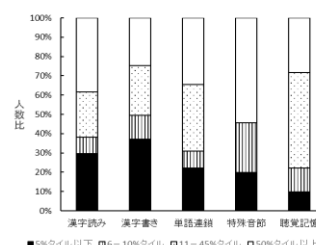


図 2 通級利用児童の読み書きアセスメント各テストの成績分布

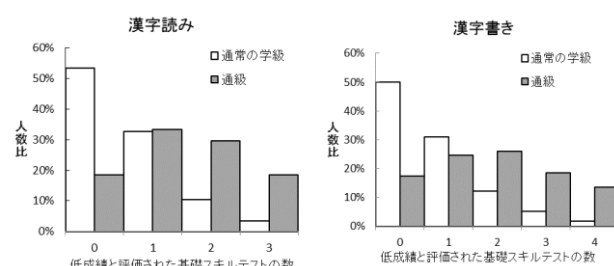


図 3 (左図: 漢字読み)、図 4 (右図: 漢字書き)
低成績と評価された読み書き基礎スキルテストの数ごとの児童数

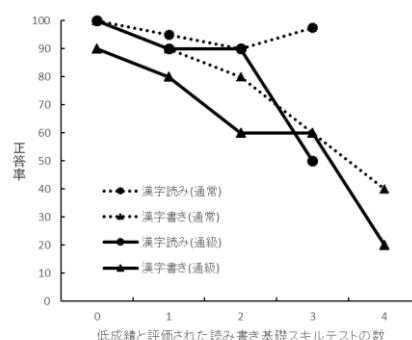


図 5 低成績と評価された読み書き基礎スキルテストの数ごとの漢字単語の読み、書きテスト正答率の中央値

キーワード: 漢字読み書き困難、評価、小学生

東京都「読めた」「わかった」「できた」読み書きアセスメントの開発と学習支援 (3)

PA10

ー読み書きのクラスワイドの支援効果に関する検討ー

○吉田 有里 (東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科)、中 知華穂 (品川区教育総合支援センター)、
小池 敏英 (東京学芸大学)、原島 広樹 (東京都教育庁指導部)、丹野 哲也 (東京都教育庁指導部)

I. 問題の所在

日本の学校教育では漢字の読み書きに顕著な困難を示す事例が多く存在することが知られており、児童の読み書きの実態を適切に把握し、適切な指導・支援を行うことが急務である。小池ら (2017) は東京都の受託研究を受け、「読めた」「わかった」「できた」(YWD) 読み書きアセスメント (小池ら, 2017) を開発した。この YWD アセスメントは、ひらがな単語、漢字の読み書き、聴覚記憶などを含めた多様な読み書きスキルの習得状況を把握できるものである。これらのスキルが重複して低成績 (下位 10 パーセンタイル以下) を示す場合には、学習内容の習得を困難にすることが指摘されている。しかしながら、実際に YWD アセスメントを用いて、通常学級に在籍する児童の読み書きスキルの実態を把握し、児童の得意な学び方に合わせた指導・支援を行ってその効果を検証した研究は十分でない。

II. 目的

本研究では通常学級に在籍する小学 2 年生を対象に YWD アセスメントを実施し、読み書きレベルと得意な学び方に応じた支援的指導を実施、その効果について検証することを目的とする。

III. 方法

対象: X 市 X 小学校 2 年生児童 57 名を対象とした。調査の協力と結果発表に関しては教育委員会、小学校と保護者からの同意を得ている。また調査結果は個別の情報として小学校に報告を行い、低成績を示す生徒に対する指導や支援方法を提案した。

調査課題: 漢字読み書きの評価として①漢字単語の読み、②漢字単語の書き、基礎スキルの評価として③ひらがな単語連鎖、④特殊音節、⑤聴覚記憶、⑥特殊音節、⑦ひらがな単語正誤判断課題 (2 文字/4 文字) を実施した。①～⑤は通常学級用アセスメント、⑥⑦は合わせて通級用アセスメントからの抜粋であった。全てのテストは学級担任が児童に対して一斉に実施した。調査は 2 回実施し、1 回目 (プレ) は 10 月、2 回目 (ポスト) は 2 月とし、いずれも同じ課題を実

施した。

支援内容と手続き: 国語の時間 (15 分程度) と宿題を活用して支援を実施した。期間は 10 月から 2 月までの 4 か月間、全 9 回であった。支援内容は①特殊音節スキルの獲得を目的とした「ことばのチャレンジワーク」と②漢字読み書きスキルの獲得を目的とした「スマイルプラネット教材」の 2 種類であった。スマイルプラネット教材は、プレの聴覚記憶テストの成績に基づき、聴覚記憶が良好な群には聞いて覚えるタイプの教材を、聴覚記憶が困難な群には見て覚えるタイプの教材を提供した。

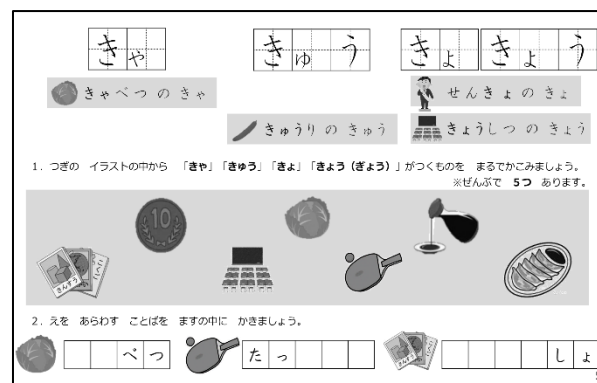


図 1: ことばのチャレンジワークの例

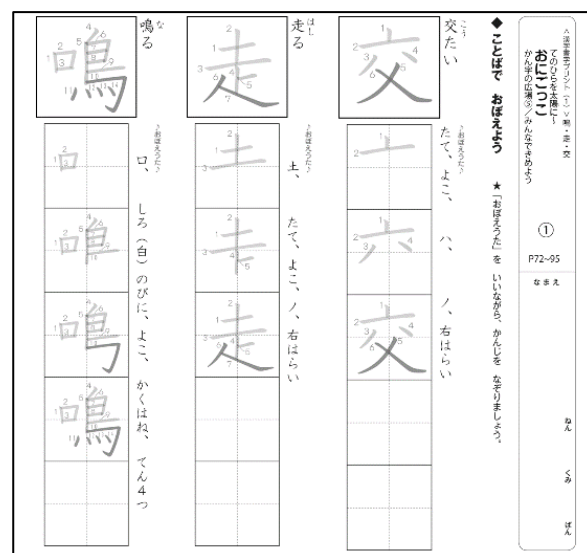


図 2: 聞いて覚えるタイプの漢字支援教材

IV. 結果

課題成績は、YWD アセスメントの基準値に基づき、漢字読み書きと基礎スキルの双方において 10 パーセンタイル以下を低成績、11 パーセ

ンタ

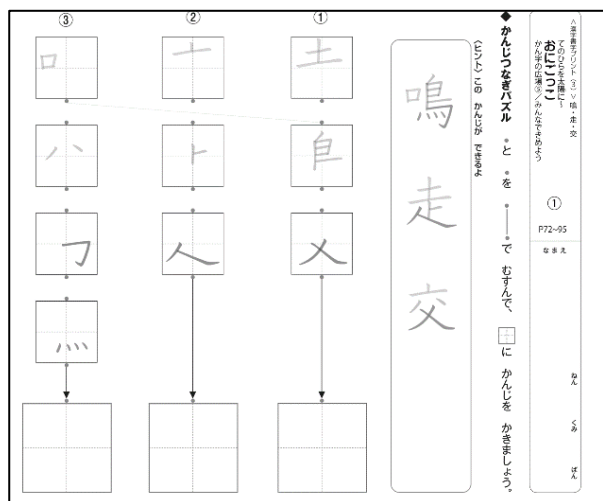


図3：見て覚えるタイプの漢字支援教材

イル以上を非低成績とした。また課題成績に応じて支援レベルを、レベルⅠ：読み書きと基礎スキルの双方で非低成績の児童、レベルⅡ：読み書きは非低成績だが基礎スキルに低成績がある児童、レベルⅢ：読み書きは低成績だが基礎スキルは非低成績の児童、レベルⅣ：読み書きと基礎スキルの低成績が重複する児童、の4段階に設定した。

10月のプレでは、支援レベルⅠ：12名、支援レベルⅡ：29名、支援レベルⅢ：0名、支援レベルⅣ：16名であった(図4左)。16名の内訳は、読み書き重複低成績：4名、読みのみ低成績：4名、書きのみ低成績：8名であった。基礎スキルの低成績の重複は最大10であった。2月のポストでは、支援レベルⅠ：27名、支援レベルⅡ：17名、支援レベルⅢ：0名、支援レベルⅣ：13名であった。(図4右)。

プレで支援レベルⅡであった29名は、ポストでは55%に基礎スキルの低成績がなくなり、基礎スキルの困難が改善された。また、プレで支援レベルⅣであった16名は、ポストでは半数が読み書き低成績でなくなり、読み書き重複低成績：3名、読みのみ低成績：2名、書きのみ低成績：3名に減少した。彼らは支援後に基礎スキルの低成績の重複が最大5つ減少し、基礎スキルの低成績が0となった児童も3名いた(表1)。

V. 考察

以上の結果より、YWDのアセスメント結果を踏まえて支援のレベルを段階的に設定し、聴覚記憶のレベルに応じて特性に配慮した支援教材

を用いながら、漢字読み書きと基礎スキルに関

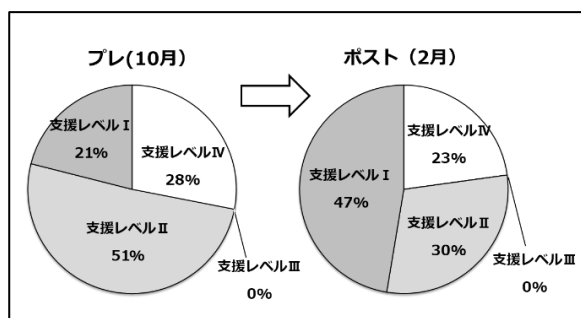


図4：支援レベルの変化

表1：プレで支援レベルⅣの児童のポスト成績

	読み書き 低成績	読みのみ 低成績	書きのみ 低成績	基礎スキル低成績 の数(プレとの差)
A	○	○	●	7(-3)
B	○	○	●	6(-2)
C	●	●	●	5(-3)
D	—	—	●	4(-3)
E	—	●	○	2(-5)
F	—	○	—	3(-3)
G	●	●	●	4(±0)
H	—	—	○	4(±0)
I	●	●	●	2(-1)
J	—	—	○	0(-3)
K	—	○	—	1(-2)
L	—	●	—	0(-2)
M	—	—	○	1(-2)
N	—	—	○	1(-1)
O	—	—	○	0(-2)
P	—	○	—	1(±0)

●：低成績が維持 ○：低成績が改善 —：非低成績

する支援的指導をクラスワイドで展開することは、クラス全体の読み書きレベルを底上げできる可能性を示すことができた。基礎スキルに弱さの見られる児童や漢字読み書きに低成績を示す児童といった学習困難のハイリスク児にとっても本支援は効果的であり、通常学級における支援的指導が可能であると言える。一方で、指導後の課題成績には経年効果と指導効果の双方が影響している可能性がある。今回はYWDアセスメントの学年毎の基準値を用いたが、半年毎に基準値を調査して、それに基づいて2つの効果を分離して検討することが今後の課題である。

なお本研究の主导当者が東京学芸大学研究倫理委員会の承認を得た。

VI. 文献

小池敏英ら(2017).「読めた」「わかった」「できた」読み書きアセスメント活用&支援マニュアル. 東京都教育庁指導部特別支援教育指導課
キーワード：読字困難、アセスメント、小中学校

東京都「読めた」「わかった」「できた」(YWD)読み書きアセスメントの開発と学習支援(4)
ー中学生・英単語綴り困難のアセスメントと支援方略ー

PA11

○銘苅 実土(帝京大学)、中 知華穂(品川区教育総合支援センター)、小池 敏英(東京学芸大学)、
原島 広樹(東京都教育庁指導部)、丹野 哲也(東京都教育庁指導部)

I. 問題の所在

特別支援教育の展開に伴い、通常学級における学習支援の在り方について検討する必要性が生じているが、中学生の学習困難については十分に検討されていない。銘苅ら(2015; 2016)は中学生の学習困難として英単語の綴り困難を挙げ、英単語綴り困難の背景要因について検討した。結果、英単語綴り学習の基礎スキルの低成績によって英単語綴り困難が生起するリスクが高まることが示された。この検討におけるアセスメント課題及び基準値は、小池ら(2017, 2018)が通常学級における学習困難を評価する手続きを検討するため、東京都の委託研究により開発した「読めた」「わかった」「できた」(YWD)読み書きアセスメントに採用されている。

II. 目的

本研究では、中学校版の YWD アセスメントのうち、英単語の綴りテストの構成と基準値について報告する。あわせて、アセスメント結果に基づく支援方略とその効果について検討した結果を述べる。

III. 方法: アセスメントの基準値に関する検討

1. 対象

対象は、東京都内の公立中学校の通常学級に在籍する中学 1~3 年生 1326 名であった。調査にあたっては東京学芸大学と教育委員会との間で研究協定を結んだ。研究協定に基づき、調査と研究の趣旨、結果報告における個人情報の扱いを保護者に文書で伝え、中学校を通して研究協力と結果報告の同意を得た。結果の公表に際しては、平均的数値のみを扱い、個人が特定される情報は公表されないことを周知した。個別の情報は中学校に報告し、低成績を示す生徒に対する指導や支援方法を提案した。

2. 調査課題

(1) 英単語の綴りテスト: 5 社以上の英語の教科書で扱われている単語(名詞・動詞・形容詞)を学年毎に 10 語ずつ出題した。

(2) 基礎スキルテスト: 基礎スキルテストは、全学年共通の問題を実施した。①ローマ字テ

スト: 3 音節の無意味語をローマ字で表記する課題全 10 問。②英単語検索テスト: 各行に 3~4 文字の有意義単語を 3 語配置した。生徒には、文字列を端から黙読し、文字列中の有意義単語を斜め線で区切るように指示した。課題時間は 60 秒とした。③正書法テスト: 3 つの単語に共通するアルファベットに下線を引き、下線部の読み方が異なる単語を 1 つ選択する問題全 30 問。問題は二重母音テスト、サイレント E テスト、二重子音テストから構成した。

3. 手続き

調査課題は学級担任の指示に基づく一斉実施で行われた。調査には約 20 分を要した。

IV. 結果・考察

英単語の綴り困難者を規定するため、パーセントイル順位の各区分における各種誤反応の出現度数について、残差分析を行った。結果、全学年に共通して 10%タイル以下に無回答が有意に多かったため、成績が 10%タイル以下であった生徒を綴り困難者、それ以外を綴り非困難者と規定した。次いで英単語の綴り困難に関与する背景要因を検討するため、目的変数を英単語の綴り困難の生起、説明変数を基礎スキルテストの 10%タイル以下の成績の生起及び学年として、多重ロジスティック回帰分析を行った(表 1)。結果、1 年生ではローマ字テスト、2・3 年生では英単語検索テスト及び正書法テストの 10%タイル値以下の成績が、英単語綴り困難者が生起するリスクを高める有意な要因であることが示され、YWD の基準値として採用された。

表 1 英単語綴り困難生起に関するオッズ比

	ローマ字	英単語検索	正書法
1年生	23.99 ** (6.58-87.45)	4.87 * (1.28-18.49)	1.8 (0.51-6.36)
2年生	5.02 * (1.39-18.07)	6.19 ** (1.83-20.91)	6.38 ** (1.59-25.61)
3年生	3.78 * (1.09-13.07)	5.35 * (1.22-23.54)	12.46 ** (3.67-42.33)

**: $p < .01$, *: $p < .05$

この結果については、英単語綴りの学習方略

が学年進行に伴い変化するためであると推測された。これより、不全である基礎スキルの習得を促す支援により、英単語綴り困難を改善できる可能性が示唆されたため、次いで、アセスメント結果に基づく支援方略の効果を検証した。

V. 方法: アセスメント結果に基づく支援方略の検証

1. 対象

支援方略の検討については、東京都内の公立中学校の通常学級に在籍する中学1年生のうち、ローマ字テストで低成績を示した8名を対象とした。調査結果の発表にあたっては、平均的数値として扱い、個人が特定される情報は公表されないことを特別支援教育コーディネーターから保護者及び本人に個別に伝え、了承を得た。

2. 実施課題

ローマ字テストの低成績には、アルファベットの文字—音対応規則(以下 GPC ルール)の理解不全及びそれに基づく音素の混成スキルの不全が反映されていると考えられた。そこで、本検討においては、GPC ルールの理解を促し、文字を組み合わせることで単語を構成する、単語完成課題を含むワークブックを作成した(図1)。ワークブックは、単語の紹介、標的単語に用いられる文字とその文字に対応する音素の確認、音素の混成による単語の発音の確認、単語の意味の確認、単語完成課題による綴りの学習から構成された。単語完成課題による綴り学習は、各単語につき4回ずつ実施され、回を重ねるごとに空欄が増えるよう提示した。

◆今日の文字確認◆		読み方を予想し、カタカナで書きましょう							
ブ	ド	グ	ンス	ブ	ト	ブ	エ	ド	→()
b	d	g	n	p	t	ブ	エ	ン	→()
+						グ	エ	ト	→()
e						g	e	t	→()
空らんをうめて、単語を完成させましょう						空らんをうめて、単語を完成させましょう(4)			
ブ	エ	ン	ペン	□	□	□	ペン		
ブ	エ	ド	ベッド	□	□	□	手に入れる		
ブ	e	□		□	□	□	受ける		
グ	エ	ト	手に入れる	□	□	□	ベッド		
g	e	□	受ける	□	□	□			

図1 ワークブック(抜粋)

3. 手続き

ワークブックによる支援を週に1回、計10回実施した。ワークブックでは1回3単語を指導し、指導単語は全30単語となった。ワークブックによる支援効果を検討するため、反復書字に

よる学習を3単語×4回実施した。10回の指導前後に、指導単語の綴りテスト及びYWDの基礎スキルテストを実施し、成績の変化を比較した。

VI. 結果・考察

指導前後の基礎スキルテスト成績について、対応のあるt検定により比較したところ、ローマ字直音表記及び英単語検索テスト成績が有意に改善していることが示された($t=-2.76$, $df=7$, $p<.05$)。これより、単語完成課題による支援の結果、ローマ字スキルが改善したことを指摘できる。図2はワークブックによる指導単語、図3は反復書字による学習単語の綴りテストの成績推移を示す。綴りテスト成績については、指導前は、反復書字課題条件と単語完成課題条件との間で正答率に差はなかった($t=1.58$, $df=7$, $n.s.$)が、指導後では、単語完成課題条件の正答率は反復書字課題条件と比べて、有意に正答率が高かった($t=10.28$, $df=7$, $p<.05$)。これより、本検討で用いたワークブックによって、GPCルールの理解及び音素の混成スキルの習得が促された結果、ローマ字スキル及び英単語の綴り困難が改善したことを指摘できる。以上の結果より、YWDのアセスメント結果を踏まえ、不全であるスキル習得を促すことで英単語の綴りを学習する支援を実施することが、英単語綴りの改善には効果的である可能性が示唆された。

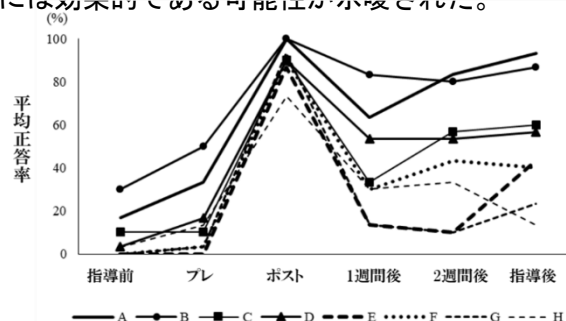


図2 ワークブック指導単語の正答率推移

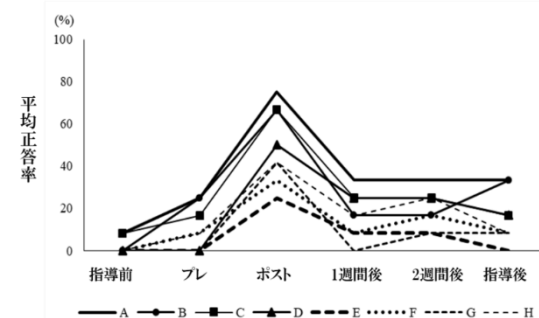


図3 反復書字学習単語の正答率推移

キーワード: 読み書き困難、読み書きアセスメント、小中学校

知的ギフテッドのある子どもを育てる保護者のカウンセリング・ニーズの検討 ー知的ギフテッド児 9 例に行った心理的援助の質的分析からー ○日高 茂暢 (作新学院大学)

I. 問題の所在

障害者差別解消法 (2016 年) の施行により、神経発達症のある児童生徒に対する通常学級での合理的配慮は大きく進展している。一方で、神経発達症の特性による困難が少なく、診断もない児童生徒については、学校内で適切な支援を受けられず不適応状態に至る場合もある。そのような児童生徒の中には、高い知能指数 (IQ) を持ちながら、適応行動に課題をもつ知的ギフテッドというグループが存在する。

知的ギフテッドのある子どもは、同学年集団の子どもと比べ、“自分が (他児) と異なる” 感覚を持ちやすく、その差異感が高いほど自尊心が低い (Janos et al., 1983)、子ども本人に対するカウンセリング支援の提供が必要とされている (松村, 2003)。

また知的ギフテッドのある子どもは、知能検査 WISC-IV のプロフィール上、一般知的能力指標 (GAI) に比べ認知熟達度指標 (CPI) が低いことが知られる (小泉, 2016)。さらに WISC-IV の処理速度指標 (PSI) が、適応行動尺度 Vineland-II の総合得点、日常生活スキル、社会性といった領域と正の相関をしており、情報処理速度が日常の適応状況を予測すると考えられている (日高, 2018a)。

しかし、IQ が高ければ困ってない、IQ が高い子に LD はいない等の知能指数に対する誤解から、神経発達症群の問題が併存していない場合、知的ギフテッドの子どもに対する困り感への理解は、いまだ顕在化していない。その結果、保護者の困り感は周囲の関係者に理解されにくく (日高, 2018b)、相談先が少ない問題がある。

II. 目的

本研究の目的は、A 臨床心理クリニックにおける知的ギフテッドのある子どもの相談事例を通じて、保護者の考える主訴や困り感を分析し、どのような対応が必要とされているのかを明らかにすることである。

III. 方法

(1) 操作的定義：知的ギフテッド教育プログラムを実施している地域では、知能検査 WISC の全

表 1. WISC-IV プロフィール平均 (N=9)

	FSIQ	VCI	PRI	WMI	PSI
<i>M</i>	128.9	139.4	115.2	115.8	113.9
(SD)	(6.8)	(12.4)	(7.3)	(11.9)	(10.1)

検査 IQ (FSIQ)、あるいは GAI が 130 以上であることを定義とする場合が多い。本研究でも WISC-IV の結果を対象選定のため用いた。

(2) 対象：操作的定義に従い分類し、本研究の対象は 9 例 (男児 5 名、女児 4 名) とした。対象の子どもの平均年齢は、9 歳 9 ヶ月 (±2.3) であった。対象児 9 例の WISC-IV プロフィールの平均と標準偏差を表 1 に示す。いずれの対象児も言語理解指標 (VCI) が最も高く、VCI に比して、ワーキングメモリ指標 (WMI) や PSI が低い傾向が見られ、先行研究と類似の認知特性を示す子ども達であった。

(3) 支援形態：1 回 50 分とし、1 回/2 週～1 ヶ月のペースで実施した。保護者面接、母子並行面接、小集団ソーシャルスキルトレーニング等、対象児に応じて実施した。子面接では主訴に関連した課題、プレイセラピー、カウンセリングを行った。保護者面接ではカウンセリング、ペアレント・トレーニングが中心であった。

(4) 分析方法：対象児について、相談の中で語られる来談経緯、主訴や家庭での困り感、学校での問題などを取り上げ、質的に分析を行った。対象事例の内容について、レビューマトリックスを作成し、共通項や特徴的な内容を検討した。また本発表において、個人情報保護の観点から個人を特定されないよう、特定可能なエピソードの記載は除外することとした。

IV. 結果

(1) 来談経緯：全ての対象事例において発達相談センター等行政機関や病院においてアセスメントを受けていた。その後の来談までの経緯は 3 つに分かれた。①主治医から神経発達症の診断はつかないが、知的発達の高さや家庭・学校等の様子から心理支援を要すると判断され紹介されたケース、②神経発達症の有無に関わらず、保護

者が子どもを理解する勉強をする中で知的ギフテッドや親の会活動を知り、心理相談の希望をしたケース、③学校等で不適応状態があり、心理相談を希望したケース、であった。

(2)主訴：共通している項目は、①子どもの行動の意味や性格を理解しづらく子育てにおいて孤独を感じる、②子どもを理解するための専門家の見立てを知りたい、③学校の規律に対する不適応への対応、④他者への関心の低さや友人関係の構築など対人面の課題、⑤子どもの感じる不安や恐怖、学校における不満・怒りなど感情の制御不全、であった。

(3)支援方針と対応：全ての対象児に対して、行動と性格のアセスメントを行った。子ども個人の特性と、知的ギフテッドや神経発達症等の一般的特性の双方から検討する必要があった。

保護者は既に家庭の内外で支援的な環境を構築している場合が多い一方、主訴の問題が改善しない点に無力感を感じていた。そこで保護者の努力をコンプリメントしつつ、子どもの支援体制の構築や連携を意識する必要があった。

学校生活について、不適応行動の理由や可能性等を整理し、保護者の子どもに対する共感や学校との連携について深めた。また子どものセッションでは、子どもの苦手をフォローする課題や心理的ケアを実施した。

子どもの感情面の問題について、家庭では、対象児の“うまくやれている例外探し”を中心に進めた。対象児の感情のコントロールが上手にできた場面に注目し、成長に気づきやすくなるよう面接を行った。

V. 考察

知的ギフテッドの保護者の面接を通じて、保護者の第一の支援ニーズは、「我が子にどのように関わればよいか」という子どもの特性理解や子育てへの確信の乏しさと考えられた。また子どもが情報アクセスの容易な神経発達症と類似した特徴を示す一方、医学・心理学的に神経発達症の診断を満たさない事もあり、保護者の確信を得にくい状態にさせていると考えられる。

また感情の起伏の激しさや学校の規律ある生活への不満と不適応といった内容が共通して見られた。この点は、知的理解力とは独立に、自分の感情制御の苦手さがあると推察された。保護者は、子どもの感情変化に振り回され、疲労感を感じており、この点が家庭生活での適応やQOLに影響

すると考えられた。従って、情動面の発達を促す療育や子どもの情緒的安定をもたらす方法を検討していくことが必要と言える。

また子どもの怒りの原因として、学校の規律があるため、子どもと学校の間で悩み、学校の対応に関する不満がうかがえた。そのため、保護者と学校の間で介在する支援者は、調整弁として支援体制の構築・維持に関わる必要があると考えられた。

VI. 引用文献

日高茂暢. (2018a). 知的ギフテッドにおける知的特性と生活適応行動に関する検討—知能検査WISC-IVとVineland-II 適応行動尺度の関連—. 作新学院大学大学院心理学研究科臨床心理センター研究紀要, (11), 18-25.

日高茂暢. (2018b). 適応的な行動の評価から知的ギフテッドのある子どもと保護者の困り感を考える, 李熙馥・本郷一夫・日高茂暢・富永大悟・柘植雅義. 大会委員会企画シンポジウム: 知的ギフテッドの子どもにおける特別なニーズと支援. 日本発達心理学会第29回大会発表論文集, AS4.

Janos, P. M., Fung, H. C., & Robinson, N. M. (1985). Self-Concept, Self-Esteem, and Peer Relations Among Gifted Children Who Feel 「Different」. *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 78-82.

小泉雅彦. (2016). 認知機能にアンバランスを抱えるこどもの「生きづらさ」と教育: WISC-IV で高い一般知的能力指標を示す知的ギフテッド群. 北海道大学大学院教育学研究紀要, 124, 145-151.

松村暢隆. (2003). アメリカの才能教育—多様な学習ニーズに応える特別支援—. 東信堂.

付記

本研究に参加して下さった子ども達・保護者の方々に感謝いたします。また本研究は個人情報保護、及び倫理面に配慮し(作新学院大学研究倫理審査委員会: #2016728-03, 20170531-02)、保護者・所属機関の同意を得ている。なお、開示すべきCOI 関係はない。

キーワード: 知的ギフテッド、保護者支援、心理的援助