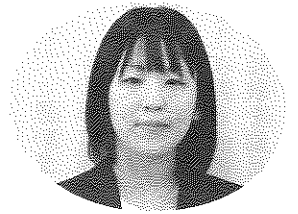


若手教員実践記録 優秀実践賞受賞作品



学習障害のある児童に対する

自己肯定感および達成感を高める指導について

（発達性読み書き障害児への支援を通して）

取手市立取手東小学校 教諭 渡邊 彩

1 主題設定の理由

(1) 今日の課題から

今日、児童一人ひとりが自分のよさや可能性に気づき、自らを伸ばしていくことができるよう、学習評価の充実が学校教育現場において求められている。平成30年度茨城県学校教育指導方針では、「障害のある児童生徒に係る学習評価の考え方は、児童生徒の障害の状態等を十分に理解しつつ、様々な方法を用いて、一人一人の学習状況を一層丁寧に把握することが必要である」とされている。「障害のある児童生徒に係る学習評価の在り方」が掲げられた背景

には、近年、特別支援学級に在籍する児童が増加傾向にあり、加えて平成19年4月に施行された「発達障害者支援法」がある。しかしながら、これら発達障害についての関心が高まったのは最近のことであり、心身・精神障害者に関する制度が整備されていくなかで、発達障害者（児）の支援には根拠法はなく、制度の谷間にあったと言える。

文部科学省の調査によると、小学校通常学級の児童の63%が発達障害の可能性があるとされ、1学級につき2名から3名の割合で在籍していることとなる。これまでは、発達障害への認知がさほど高くなく、そのような児童に対

して、「乱暴な子、落ち着きがない子、努力不足で勉強ができない子」というネガティブな評価がされていたことが少なくないのではないだろうか。また、そのような知識を指導者側がもっていると、その児童に対する個に応じた指導が十分に行われないばかりでなく、それによって導かれたネガティブな評価が、その児童の可能性の幅を狭めてしまふことに繋がりがかねない。通常学級に在籍する発達障害児に対しても、ていねいな見取りによって児童一人ひとりの特性を正確に把握し、それに応じた指導および評価を行うことは、喫緊の課題である。本実践では、そのような児童に対して、担任としてどのような指導をしたらよいのかを明らかにしたいと考えた。

(2) 児童の実態から

第1学年の担任をしたとき、2学期になっても平仮名が習得できない児童（A児）がいた。自分の名前はかろうじて読めるが、その他の文字は全くと言えるほど読むことができなかった。基本的には何事にも意欲的に楽しく取り組むのだが、次第に教科書を開かなくなり、机に伏せてしまふというような態度が数回見られるようになった。

はじめのうちは、本人の努力不足や怠けが原因かと疑ったが、文字習得の学習以外では積極的に取り組む様子や、

「勉強をがんばろうとしている」という保護者の声を通して、文字習得に特定して抵抗を感じる障害があるのではないかと考えるようになった。本人も、「分からないから勉強をやりたいくない」、「ちゃんとやっているのに、お母さんや先生に注意される」と悩んだり泣いたりすることがあった。

そこで、学校長の了解を得て、筑波大学人間系宇野彰教授主催の「発達障害に関する教職員等の理解啓発・専門性向上事業に係る専門性向上講習会」に参加することにした。その研修での講義を通して、当該児童が、学習障害のうちの「発達性読み書き障害（発達性ディスレクシア）」の特性が見られることを理解したことによって、その児童に対する指導の見通しをもつことができるようになった。

これらのことをきっかけに、発達性読み書き障害児への支援を通して、学習障害のある児童が、自己肯定感や達成感を感じることができるような指導法を見出したいと考え、実践に取り組んだ。

2 実践の見通し

発達性読み書き障害児の特性を理解したうえで適切な指導および評価を行うことにより、学習障害のある児童が、

自己肯定感や達成感を得るための効果的な指導を実践する。

3 実践の基本的な考え方

学習障害および発達性読み書き障害について、平成11年に文部科学省が定義した「学習障害児に対する指導について（報告）」には、以下のように示されている。

「学習障害とは、基本的には、全般的な知的発達に遅れないが、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する能力のうち特定の能力のものの習得と使用に著しい困難を示す、様々な障害をさすものである。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」。

このような学習障害において、（教育界では）2種類に大別される。一つは、言語の発達のみが遅れている特異的言語障害で、もう一つは、学習障害の中核となる、発達性読み書き障害である。これは、読み書きのスキルが習得されていないタイプで、学習障害のうちおよそ8割が該当すると言われている。

宇野彰教授（筑波大）によると、文字習得の背景となる能力は次の4つが挙げられる。「音韻認識能力」、「語彙力」、

あるかを理解できるように、括弧の上に登場人物の顔のイラストを貼ったり、見やすいように、模造紙に教科書の内容を大きく書いて掲示したりした（図2）。

③ 対話や役割演技等

国語の物語において、文章の内容と自分の経験とを結びつけて読む学習では、ノートやワークシートに書く活動より、教師対児童および児童同士の対話を中心に進めた。また、グループで役割演技をしたり登場人物の表情を絵にしたりする活動を多く取り入れた（図3）。

④ ゲーム性をもたせた導入

文字の特徴を、形からイメージして捉えやすくするために、様々な種類の「平仮名ゲーム」を考案した。

同じ平仮名カードをもった友達を探すゲームや、平仮名の形に着目し体で表現するゲームを行った。平仮名の形を体で表現する際に、A児は「『い』は一人だとなつけない」と

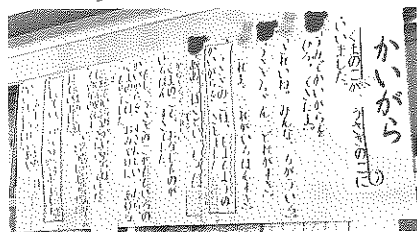


図2 国語の物語文を掲示する際の工夫

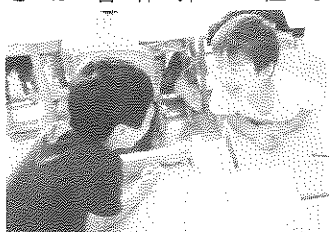


図3 話し合い活動を重点に

「視覚認知能力」、「自動化能力」である。このうち、発達性読み書き障害児は、「語彙力」以外の3つの力のどれかが弱いと報告されている。本研究の対象児童については、調査の結果、「音韻認識能力」の弱さ、困難さが明らかとなった。「音韻認識能力」は、平仮名や片仮名の習得の背景となる要素的認知能力である。

4 具体的な実践内容

(1) 授業展開における工夫

① 絵や図形と組み合わせた文字学習

平仮名を一斉指導する際には、その平仮名を用いた単語の絵を見せながら指導し、視覚的に楽しく覚えられるようにした（図1A）。また、書き順の色分けを徹底し、どこから書き始めるのか一目で分かるようにした。加えて、文字を図形的に見て考えられるような板書をした（図1B）。

② 拡大本文の掲示

登場人物の会話文や行動に着目して場面の様子について想像を広げながら読む学習では、行動や会話が誰のもので

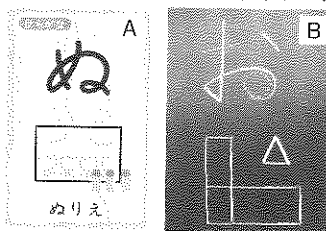


図1 絵と関連づけて

言っており、友達と楽しそうに協力して学習しながら、平仮名の習得に関心を高めていた。

⑤ 効果音を取り入れた板書

板書の際は、読み方を声に出しながら書くことを意識した。また、文字の特徴を、効果音をつけて書くことで、耳と目で文字を認識できるようにした。

(2) 個別の支援における工夫

① 目標設定時の支援

A児や保護者の話を聞くと、学習面において本人が「できた」と感じた経験や、保護者が「よくできたね」と褒めた経験が全くなかった。他の児童と進度を比較してしまうことが原因だった。おそらく、学習に対する意欲や自己肯定感が低く、だんだん授業態度にもそれが表れてきたのだと推定された。そこで、本人と保護者それぞれと面談し、得意なことと苦手なこと、文字の習得における一か月ごとの目標および学年末までの目標を確認した。学年末の目標として、平仮名の読みを8割以上、書きを7割以上正確にできるようにすることを設定した。本項④の「放課後の学習支援」を行う前に、必ず「～はできるようになる」という目標を確認し、達成感を得る機会を増やすようにした。

② 授業時の支援

教科書の文章を拡大したものを渡し、授業内や宿題等の音読で活用できるようにした。その際、本人から「区切り線が入っている方が読みやすい」という要望があったため、文節で切った区切り線をつけたものを用意した。片仮名や漢字については振り仮名をつけた。また、スリットを用意し、読んでいる文に集中できるようにした。

③ テスト時の支援

国語や算数の単元ごとの確認テストは、別室で行うようにした。テストの問題文を読んだり答えを書いたりする際、文字の認識に手間取り、考えることに時間を割くことができないことは本人にとっても相当な苦痛になると考えられる。よって、問題文を教師が読み上げ、口頭で解答させた。

A児が口頭で解答した内容を教師が書いたり、書けそうな箇所は自分で書かせたりした。加えて、学校長に相談し、2学期以降の物語文、および説明文の確認テストは校長室で受験させた（4回）。

④ 放課後の学習支援

毎週木曜日、1時間程度放課後の学習支援を行った。学習内容は以下のとおり。

ア 無意味語の復唱・逆唱

力 平仮名の文章読み（いえまであるきます。ともだちとあそびます。等）

一文を声に出して読む。まずは一文字ずつ読み、次第に文節で読めるようにする。

キ アー力を繰り返す（12月ぐらいまで）

ク 平仮名の一文字書き（あ、から、ん、濁音、半濁音含む）（3学期）

書字は3学期から開始。イのめくりカードにシールが多く貼られたものから、大きいマス目ノートを利用して書く。

ケ 平仮名の単語書き

クが十分に書けるようになったら、工の単語読みに用いた単語を書くことができるようにする。

(3) 保護者との連携

「見守りノート」というものを用意し、保護者との情報交換に活用した。授業での様子や個別で学習した内容、学習の進め方などを記述し、家庭でも、共通理解の下に支援をしてもらうよう心がけた。

5 研究をふりかえって

上記の支援を継続的に行ってきたことにより、7か月間

聴覚記憶を高めたり、楽しく学習する意欲を高めたりするためにも、リズムに合わせて無意味語を発声した。

イ 平仮名の一文字読み（あ、から、ん、濁音、半濁音含む）めくりカードを活用

大きめのめくりカードを作り、読めたらカードの隅にシールを貼っていく（図4）。はつきり大きな声で、一文字5秒以内に読めたら次の文字をめくる。自分でめくったり、教師がめくったりする。

ウ 平仮名粘土

粘土を用いて、平仮名をつくる。

工 平仮名の単語読み 3文字（いるか、きつね、さくら、こいぬ等）を中心に

手拍子をつけたり、速度を変えたりしながら単語を読む。まずは教師が言ったことを聞いてから、復唱。その後、単語が書かれた紙を見て、指でたどりながら読む。

才 平仮名の単語読み 拗音 長音 促音（きって、おちゃ、がっこう等）を含む
手拍子を利用して読む。

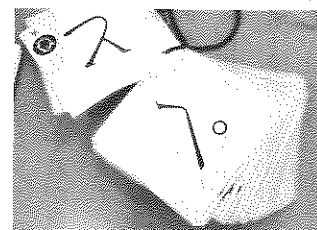


図4 平仮名のめくりカード

にて以下の成果が得られた。

・国語の授業の導入に「平仮名ゲーム」を活用したことで、「う」は、1画目の点を帽子で表して、2画目は自分の身体を少し曲げればいいね」など言いながら、平仮名の形に着目し、意欲的に平仮名の学習に取り組むようになった。

・平成29年9月3日には、平仮名102文字中11文字しか読むことができず、102文字中5文字しか書くことができなかった。しかし、平成30年3月8日には、85文字を正確に読み、書字については102文字中77文字を正確に書くことが

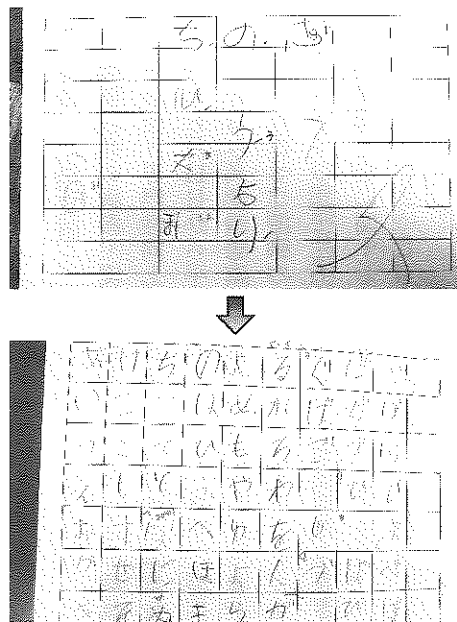


図5 A児が平成29年3月に書いた用紙（上）と平成30年3月に書いた用紙（下）の比較

できるようになった。

・いくつかの文字の間違いはあるものの、自分の体験したことについて、自力で原稿用紙1枚を書き上げることができるようになった。

・個別学習の最終日に、A児は、「字を上手にかけるとうれしい」、「国語もおもしろい」などと言い、以前よりも文字に対して意欲的に関わる姿勢が見られるようになった。また、物語を読んだ感想などを文字で書いてみるなど、進んで学習に臨むようになった。

・学年末に行った学校アンケート（児童用）では、「学校が楽しいと感じる」、「授業での学習内容に『わかった』」、「できた」と実感を得ている」と回答していた。また、保護者アンケートでも、「以前に比べると、見違えるほど勉強に取り組むようになった」という回答をいただいた。

6 今後の課題

・授業内の発言や、口頭形式でのテストの解答の記録をとるボイスレコーダー等の活用

・平仮名の読み書きの習得度を、読み書きともに98文字以上にするための継続的支援

7 参考・引用文献

・宇野彰教授の講義・実習「発達障害に関する教職員等の理解啓発・専門性向上事業に係る専門性向上講習会（平成29年8月11日から平成30年1月26日 合計25時間）」
・山下直美ら「音韻認識に問題のある子の言語指導——ことばからLDへ、指導のバトン——」
・野口紀子「音韻意識に困難を持つ発達性読み書き障害児の指導方法に関する研究」

