

# 学習障害や注意欠陥多動性障害の可能性のある児童の 読み支援への一考察

— 注意、集中力へのアプローチに視点をあてて —

A consideration to reading support for pupils who might suffer from a learning disability and attention-deficit hyperactivity disorder

- Focusing on the approach to attention and concentration -

岡野 由美子  
Yumiko Okano

## I. よみと学習のつまずき

新たな学習に取り組む時に、子どもたちは情報をどこから得ているのだろうか。それは、ほとんどが「教科書」であり、多くの小学生、中学生は、その教科書を基にして行われる授業で、教師から様々なことを教えてもらったり気づいたりしている。今日の通常学級で行われる授業には、文科省の検定を受け許可された教科書のみが使用され、そこには学習指導要領に基づいた教育内容が適切に配置され掲載されている。それを、「読む」ことで、子どもたちは、新たな知識を得たり、新たな好奇心を持ったりしていくことが多い。

しかし、その重要な学習過程である「読む」ことに困難を示す児童生徒が、各学級に必ずといっていいほど在籍している。「読む」という一連の認知処理過程において、様々な処理を人間は行っているのである。読みにおける「困難」といっても、その中には「音韻処理」に困難がある場合や「意味の理解」に困難がある場合がある。まず特定の文字を見て、文字だと認識するための入り口ののところでは、正しくその像を捉えるための視力が必要であり、単語や文章として捉えるためには、眼球を素早く動かす必要があり、焦点を合わせて文字を見る必要がある。これらの機能を視覚機能という。視覚機能は、発達性読み書き障害には直接の原因とはならないという報告があるが、視力や視野が正常でありながら、眼球の動きが悪いために正しく文字を捉えることができないという事例は多い (Kurtz, 2006 / 2010)。

また、そうして捉えた文字刺激をどのように読むのか、まず言葉として捉えるためには、音韻認識が必要である。発達性読み書き障害のある児童生徒の多くは、そこにつまずきがあるという報告がされている。音韻処理が適切でないために、音読に時間を要したり、無意識に読み飛ばしてしまったりすることがある。また、文字刺激の形やある程度のまとまりを見て、すぐに意味を理解するには、ある程度の蓄積された語彙力が必要である。我々が、全く知らない外国の言葉に出会った際に、従来の経験からこう読むのではないかという推測をして仮に読むことが出来たとしても、その意味を理解することは難しい場合が多い。この事実は、仮に音韻処理が正しくできても、言葉の意味を知ら

なければ、文章の意味理解が難しいことを表している。

また、読み書きの困難さを見せる児童生徒の中には、衝動性が強く注意が散りやすいため、読み書きが苦手となる場合も存在する。細部への不注意や、難しい文章を読むというような持続的注意の苦手さから、正しく読めず勝手に読みをして最後まで読み終わらないうちに、内容を思い込んでしまうために、誤解した読みをしてしまうことなどが象徴的な姿である。また、流暢には読めているように見えても、読んだ事柄を記憶に留めることができないために、内容が正確に理解できておらず学習に対して苦手意識が大きくなったり、複雑で画数の多い漢字の書字を嫌がったりする場合もある（小池, 2003）。

このような状態は、発達性読み書き障害の児童生徒でなくても、ADHD など衝動性が激しかったり不注意の激しかったりする児童生徒の場合にも表出することがある。この場合には、「ゆっくりと丁寧に読む」という学習方法と獲得することが一つの課題となっている。

以上のように、文字を音に変換したり文章を正しく捉えたりして意味をあるていど理解するには、視聴覚にかかわる認知機能が働いているが、発達性読み書き障害のある児童生徒はこの機能面にもつまずきがあること知られてきている。とりわけ、視覚認知には、視覚機能が大きく関わっており、「見る」活動の最も基盤となる機能であるため、そのつまずきの有無が読み書きに影響を及ぼすことがわかってきている（奥村, 2010）。つまり、「読む」ことに困難を示す児童生徒は、文字の入力の時点でなんらかの障害があり、支援を必要としていることになる。単純に、読みがたどたどしいと言う状態にある児童生徒の、この一連の情報処理過程のどこにつまずきがあるのかを適切にアセスメントし、支援を行うことが今日の学校教育における指導に求められている。

## II. 学習指導要領における、配慮事項とは

今回の平成29年告示の小学校学習指導要領、中学校学習指導要領には、新たに、障害のある児童、生徒への配慮事項が記述されている。

各教科において、障害のある児童生徒に対し、学習活動を行う場合に生じる困難さに応じ、指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うことの必要性が論じられている。これは、インクルーシブ教育システムの構築が推進されている現在では、通常の学級に障害のある児童生徒が存在していることは前提であり、その個々の状態に応じた指導を行うことは、何も特別なことではないということを意味している。

例えば、小学校学習指導要領解説国語科編においては、文章を目で追いながら音読することが困難な児童の場合には、自分がどこを読んでいるのかが認識できるように、教科書の文を指等で押さえながら読むよう促すこと、文と文の行間を見やすくするために拡大コピーをしたものを用意すること、読む部分だけが見える自助具（スリット等）を活用することなどの配慮をするという、指導上の工夫についての記述がなされている。従来のように該当児童にどのような障害があるのかを問題とするのではなく、どのような「困難さ」があるのかという実態を把握して、一人ひとりの児童に応じた困難さを解消するための指導・支援の工夫について、わかりやすく例示をしながら詳細に記述されたことは、特筆すべきことである。

中学校の学習指導要領解説編にも同様に、各教科ごとに障害のある生徒について、その一人ひとりの困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫が記述されている。

例えば、国語科における「読み」に関わる、先述したような困難な状態は生徒が国語科のみ限定で見せる現象であるわけではない。中学生にもなれば教科書の文字量は増加し、「読み」に対する困難さは、どの教科の内容理解にも関

連する場合が多いであろう。先に述べたように、学校の授業では、教科書を読むという学習活動を基に、新たな知識を身につけることが多い。このことを踏まえると、各教科における配慮事項は、その教科だけで用いられるわけではなく、どの教科にも適用できる内容となっていると考え、活用することが望まれる。中学校は、小学校と異なり教科担任制で指導をすることが多いので、配慮を要する生徒への指導方法の研修や共通理解がさらに望まれるところである。

そして、単に「読みがたどどしい」という状況から、「読み障害」という予測を立てるだけではなく、実態をアセスメントすることが大切である。「障害」に対する支援をするのではなく、「困難さ」に対する支援という表記で学習指導要領に記述されていることを十分踏まえておくことが大切である。読みのたどどしさは、視知覚や視覚認知の弱さかもしれないが、該当児童生徒の不注意の問題が絡んでいるかもしれない。これまでの生活上で獲得してきた語彙の量とも関連があるかもしれない。教師は色々な可能性を予測し、個々の可能性の拡大を図る必要があると筆者は考える。

### Ⅲ. 読みにつまずきのある児童への触覚活用における支援

筆者は、読みのつまずきのある児童生徒の「困難」を解消するために、触覚教材使用の有効性について、下記のような実験を行った。以下に、実験の目的、方法、内容、結果の考察について論じることとする。

句読点の位置や、語と語の切れ目などに、触覚でわかる区切りをつけた文章を読ませ、読みの正確さと流暢さを図った。その結果、触覚で触れることで、読みの速度は上がらなかった。また読みの流暢さを出すことは難しかったが、反面、ゆっくりと読むことで、児童生徒の注意が持続し、内容を正しく理解することができる可能性が示唆された。

そして、このような結果を踏まえて、触覚を手掛かりに文章を読むことで、その内容を正確に読み取ることができるのではないかという仮説をたて、以下の実験を行うこととした。(岡野、2010)

#### (1) 目的

この実験では、語句のまとまりを捉えながらゆっくり読むことができるのなら、それだけ丁寧に文章に注目することができ、内容の理解が高まるのではないかという仮説に基づき、検証を行った。

#### (2) 方法

兵庫県内の公立小学校の通常学級に在籍する2年生・4年生の児童の中から、LD、ADHD傾向で読み書きにつまずきのみられる児童を抽出し、対象とした。ADHD傾向及び読み書きにつまずきのみられる児童は、各学級担任が、普段の学習の様子などのアセスメントに基づいた抽出を行った。実験1と同様に、学校長と学級担任に研究実施への承諾を得た上で、保護者に研究への協力を呼びかけ、これも承諾を得たうえで研究実験を実施した。

#### (3) 材料

読みの記憶課題として、(奥村ら、2010)の作成した文意記憶課題に基づいた触覚教材を作成した。提示された問題文を記憶し、後に出てくる4つの選択肢から正しいパターンを選ぶことを課題とし、検査の内容は視覚提示形式と、問題文に下線をつけた下線形式の2パターンを各15問作成した。視覚提示形式の問題文は、A4中厚用紙を横向きにし、その中央に横書きで1行、3～4文節で問題を提示した。下線形式の問題文は、視覚提示形式と同様の問題文に、文節ごとに区切りをつけた盛り上がりの有る下線を、ふくらむ絵の具(株式会社マービー社製)でつけた。音読終了後約3秒置いて答えの用紙を提示するようにした。答えは同じA4中厚紙を横向きにし、図形の選択肢を4パターン作成し横一列に配置し、①、②、③、④の番号をつけた。答えの用紙を提示し、文章で説明があつ

た図形を選択することを求めた。練習効果が生じないように、視覚提示形式と下線形式を行う順序は2種類を混合し、ランダムに実施した。これらの課題を用いて、提示形式により課題の成績が異なるかを検討した。

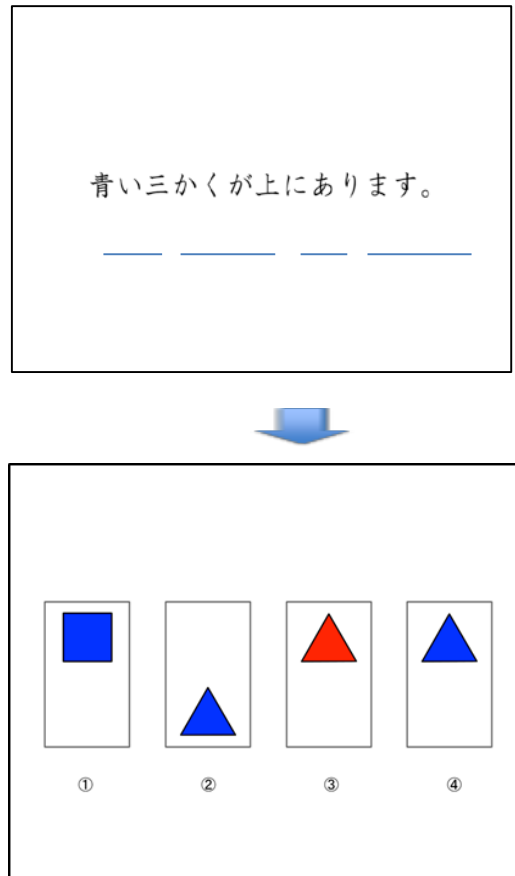


Figure1 文意記憶課題 (触覚提示文)

#### (4) 結果

練習問題の第1問を除いた14問のうち何問の誤答があったのかをFigure 1に示した。視覚のみの提示に比べて、触覚のある教材での正答数が増えた児童がA~Hまでの8名中5名いた。変化がなかった児童は2名、正答数が減った児童が1名でいた。このように触覚をともなう教材を使うことがADHD傾向の児童の誤答数を減らすようにみられた。しかし、触覚のあることが誤答数を減らしたことを確認するためにサイン検定を行ったが、触覚の有無は誤答数の現象に影響をしないことが示された ( $p=.1112$ )。

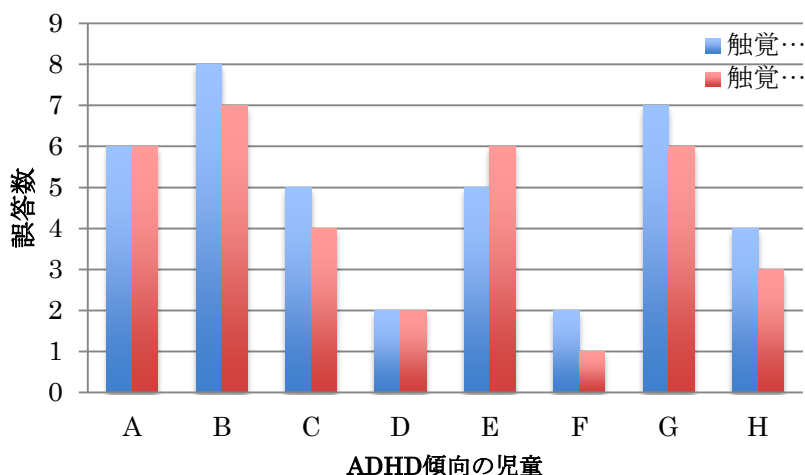


Figure 7 ADHD傾向の児童における文意記憶課題の触覚教材と通常課題の誤答数の比較

(5) 考察

実験では、ADHD 傾向であったり読み飛ばしや逐次読みなど読みつまずきを示したりする児童に読み課題に触覚を用いた場合、個人差はあるものの、成績が改善する傾向にあることを示しているようである。しかし検定結果は有意で無く、もう少し研究協力者を増やした上でこの現象を確認する必要があると筆者は考える。

読み障害のある児童は、読みの問題に加えて注意集中や言語理解、聴き取りなどの問題を併せ持つ可能性があり、音声提示で情報を補完すれば支援につながると安易に考えるのは危険である。そして、文意記憶課題を視覚提示とともに文章中の読み上げている文節をハイライトで提示することが、単純な文意理解および記憶に効果があることがわかってきている。(奥村、2010)

さらに、今回のこの結果からも、文章の提示支援は音声提示だけではなく触覚などの他の感覚を用いて支援することが、読みつまずきのある児童生徒に対して有効であるということを示唆している。

しかし、触覚教材を用いた文意記憶課題の正答数には個人差が大きかったことも、この結果は表している。今回、対象とした児童は担任によるアセスメントでの抽出である。読み書きにつまずきがあると見られる児童の原因が明確でないことや、医師による臨床的な診断がないこと、WISC などの他のアセスメントによる判断がない段階での児童であった。そのため、読み書き困難群の中に、その要因や状態がさまざまに存在していたために、結果のばらつきが大きくなったことも考えられる。読みの流暢性だけではなく、語彙効果など他の要因をアセスメントし、どのような背景から読みにつまずきが生じているかを考えた上で、有効な支援をしていくということが理想形であり、触覚教材の有効性も、どのような場合により有効な支援となりえるのか、今後さらに研究の余地があると考えられる。

IV. まとめ

知的障害読み書きに障害のある児童生徒の支援については、多くの研究や議論があり、それに基づいて様々な具体的な支援策が、今日まで考えられてきている。特に、日々の学習に直接関わりの大きい学校現場では、学習につまずきのある児童生徒に対し、多くの教員がいろいろな努力をしながら学習の支援にあたっている。しかし、必ずしも効果が見られるというわけではなく、学校現場では試行錯誤で終わる場合も多い。

それは、読み書き障害の原因や支援方法がこれだけ一つというわけではなく、様々な要因が考えられ、それらが複雑に絡み合っており、一人ひとり異なる状態を示していることが要因の一つである。そのため、かぜ薬のように、この症状にはこの対処で良いというように、単純には解決しない場合が多くなるからだと考えられる。

本研究では、読み書きにつまずきのある児童生徒が、他の感覚を用いることで、学習の理解に有効な支援となるかどうかを検証した。触覚教材を用いて読むことは、読みの速度を遅くする効果があり、文節ごとに区切りをつけることで語句のまとまりがわかりやすくなったと考えられる。読みがある程度流暢にできていても、内容の理解ができていなければ意味がない。すらすらと読むことによって内容が瞬時に把握できていき、その場面の様子を想像したり登場人物に寄り添ったりしながら読み進めることができることが、読むことの到達目標であるといえる。しかし、読みに熟練していない児童は、すらすらと読む、つまり音韻を処理することばかりに労力を使い、内容を記憶にとどめ、理解するところまで力が及ばないことが予想される。また、注意集中が難しい場合には、なんとなく読むことで内容を決めつけてしまったり、最後まで読み切ることができずに諦めてしまったりすることがある。このような児童生徒にとっては、触覚教材がゆっくりと読むというコントロールをつけ、注意しながら読むためには有効な支援法の一つになると考えられる。ゆっくりと読むことで、内容を記憶にとどめながら読むことができるということも考えられる。

また、語句のまとまりがわかれば、語句が捉えやすくなり、それによって理解が高まった可能性があることが示唆された。読みの正確性につまずきのある児童生徒は、このような語句のまとまりを正しく捉えることが出来ないために、意味を取り違えてしまったり、内容を把握することが難しくなったりすると考えられる。下線の存在によって、まとまりが捉えやすくなり、その結果として内容の理解が高まる可能性は、今後より詳しい検討の余地がある。

しかし、先述したように、読み書きにつまずきのある児童生徒の原因には様々な物が考えられ、認知の特性にも個人差があるため、今回考えた触覚教材が誰にでも有効であると考えるのは無理が生じる。実際に、大学生及び大学院生がこの触覚教材で読んだ後、触覚に囚われて自分本来の読みが阻害されたために、読みにくかったという感想を多く出している。このように、ある程度読みに流暢性や正確性が備わってきたり、自分としての読みのスタイルが確立してきている人にとっては、かえって読みにくくなってしまうことも明らかになった。

どの支援でもそうだが、つまずきのある児童生徒に対しての支援をする場合、誰にとっても有効な支援となるものと、そうではないものが存在するといえる。しかし、スケジュールの提示や、スモールステップでの指導など、誰にとっても有効な支援となる。ユニバーサルデザインを取り入れた学級づくりのスタイルは、全体への支援として取り入れやすく、比較的浸透してきているといえる。しかし、それは基礎的環境整備の範囲であって、それだけで個々の支援ニーズに十分応えているとはいいがたい。今後さらに求められるのは、個々の児童生徒への具体的な支援である。それには、まず個々の実態の把握が大切である。漢字が苦手であるという児童生徒の存在はよく耳にするが、その背景にどのようなつまずきや認知の特性があるのかまで、観察している学級の担任は少ないのではないだろうか。空間認知の苦手さ、図と地の弁別の苦手さ、全く書けない、読みが同じ漢字を使っている、画数があっていない、など、漢字が苦手と一言で言っても、間違いの特徴を見るときさまざまな要因が考えられる。そして、その認知の特徴に応じた支援が必要となってくる。

そして、ADHD 傾向の児童生徒は、失敗経験やそれが元となり叱責される経験を積み重ねたり、自分ができないことを他と比較されることから自信を失ったりし、自己肯定感がなかなか持てないことがある。触覚教材は文章をゆっくり丁寧に読むことができ、内容の理解もしやすくなるなら、その成功経験の積み重ねが自信となり、自己肯定感につながるのではないかと期待するものである。

## 【引用文献】

- ・後藤多可志・宇野彰・春原則子・金子真人・粟屋徳子・狐塚順子・片野晶子（2010）『発達性読み書き障害児における視機能、視知覚および視覚認知機能について』音声言語医学, 51, 38-53.
- ・Kurtz, L. A. (2006/2010) 『Visual perception problems in children with AD/HD, autism, and other learning disabilities: A guide for parents and professionals. Jessica Kingsley Publishers Ltd., London.』川端秀仁（監訳）泉流星（訳）『発達しょうかいの子どもの視知覚認知問題への対処法』東京書籍.
- ・玉井浩監修 奥村智人・若宮英司（編著）（2010）『学習につまずく子どもの見る力』明治図書.
- ・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あり方：発達性 dyslexia 児に対する大学教育相談を通じて』教育実践研究：富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, 7, 27-321.
- ・奥村智人・北村弥生・栗本奈緒子・水田めぐみ（2010）『発達性読み書き障害への障害特性に応じた読み支援法の開発』
- ・文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2013）『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』
- ・河野俊寛・平林ルミ・中邑賢龍（2008）『小学校通常学級在籍児童の視写書字速度』特殊教育学研究, 46（4）, 223-230
- ・文部科学省（2017）小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編, 159-160

## 【参考文献】

- ・文部科学省、学習指導要領特別支援教育 解説編（平成30年）
- ・文部科学省 小学校学習指導要領（平成29年告示）
- ・文部科学省 中学校学習指導要領（平成29年告示）
- ・文部科学省 特別支援学校 幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領（平成29年4月告示）
- ・文部科学省 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編（幼稚部・小学部・中学部）
- ・文部科学省 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）