

LD-SKAIP によるアセスメントに基づいた 読み書きが苦手な児童の支援

高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻 指導教員 松本 秀彦
高知県立山田特別支援学校田野分校 教諭 楠瀬 陽子

【研究の概要】

本研究では、読み書きにつまずきのある児童にLD-SKAIPを主とするアセスメントを行い、つまずきの背景要因を明らかにして、LD-SKAIP結果に基づいた指導が効果的であるか事例検討した。音韻意識，デコーディング，視覚認知の弱さが考えられる4年生，語彙が少なく視覚認知の弱さが推察される2年生，語彙が少なくワーキングメモリーの弱さが考えられる2年生，以上の3名が対象であった。LD-SKAIPステップⅢ（読み・書き）の結果に基づいた指導内容から漢字指導の事例を通して、指導の効果について評価した。その結果，3名とも漢字の習得が進んだことから，文字(単語)と音や絵とのマッチングや漢字の部分に着目させる指導，複数感覚モダリティを使った指導は，記憶に残りやすい学習方略であると考えられた。LD-SKAIPをアセスメントツールとして活用したことにより，児童のつまずき要因に応じた有効な学習支援を行うことができたと言える。

【キーワード】 LD-SKAIP 読み書き困難 漢字指導 早期支援

1. 問題と目的

教育相談の対象で多い読み書きにつまずきのある児童の早期発見，早期支援を実現することは高知県の教育課題である学力向上，支援を要する児童生徒への対応の解決策になる。令和4年に行われた文部科学省の調査結果では，通常の学級で何らかの特別な支援を必要とする児童生徒の割合は8.8%であり，そのうち6.5%が学習面で著しい困難を示す児童生徒であった。そのうち，「読む」または「書く」に著しい困難を示す児童生徒は3.5%いると報告された。宇野ら(2017)は，発見が遅れば遅れるほど学習上の遅れは深刻になり，そのうえ自信や意欲の喪失にもつながり二次的に心理的問題が生じる可能性があるとして述べている。読み書き困難児への学習指導法は，読み書きを支える認知機能に基づいたものが有効であることを多くの先行研究が示している。小笠原ら(2018)は，読み書きの成立するプロセスに沿って評価し，つまずきの箇所を把握することが適切な指導や手立てを行うために必要であると指摘する。学校でも効果的な学習支援のためには児童の実態把握が必須であるが，学習につまずきのある子どもの「特性理解」と「特性に合わせた支援提供」が十分ではないとの指摘もある(竹田，2018)。そのため，児童の認知特性と学習のつまずきの関係を明らかにできるアセスメントツールを活用して児童に効果的な学習支援を行う必要がある。

日本LD学会が開発したLD-SKAIPは，児童の「認知機能の弱さ」「特異な学習困難」「実際の学習場面でのつまずき」について実態把握し，効果的な学習支援につなげるアセスメントツールである(奥村ら，2019)。LD(学習障害)だけではなく，さまざまな異なる学びを持つ可能性のある発達障害のある児童生徒全体を視野にその効果的な特別支援指導を目指しており，知的障害も含まれる(日本LD学会，2018)。iPadを利用して行うため，書字の苦手な児童にも取り組みやすく，自動的に採点されることから，教師の負担も軽減される。ステップⅠ，Ⅱ，Ⅲという3つのステップを用いて評価が行われる。ステップⅠは，子どもの様子をよく知る大人が質問紙形式に答えることで，子どもの発達の概要が捉えられ，ステップⅡでは流暢性と正確性をキーワードに，認知機能や学業的スキルを評価し，ステップⅢは読解課題や作文課題，算数課題を通して一般的な学力を評価する(小笠原，2022)。また，検査結果に基づいて所見が表示され，個に応じた適切な指導法や合理的配慮を含

様式 4

む支援法の検討に向けた重要な情報が出力されるため、個別の指導計画の作成に役立つツールである(奥村, 2021)。教師が使用できるツールとして、今後多くの教育現場での使用が期待されている。

本研究では、読み書きのつまずきとその要因を LD-SKAIP と標準化された検査によってアセスメントすることで、より効果的な指導を行うことができるのか事例検討した。また、指導実践を通して通常の学校における読み書き困難の早期支援を実現するための課題について考察することにした。

2. 方法

2.1 スクリーニングと対象児の選定

実践校 A 小学校 1~3 年生を対象に読み書きの実態把握(スクリーニング)を行い、読み書き困難のある児童 3 名(A 児・C 児・D 児)に LD-SKAIP を実施し、その結果に基づいた個別指導を 20XX 年 6 月~12 月, 20XX+1 年 5 月~11 月に行った。スクリーニングは、学習場面の行動観察, 学習成果物, 担任へのインタビューなどのインフォーマルアセスメントと A 小学校で実施している MIM-PM 結果を指標とした。

2.2 対象児に実施したアセスメント

対象児の実態を詳細に把握するため、保護者・担任への半構造化面接の実施, 行動観察, 担任により回答された LD-SKAIP ステップ I の結果等からアセスメントシートを作成し, 情報を整理した。その後, 対象児に LD-SKAIP ステップ II (読字, 書字, 計算, 音韻, 視覚認知), ステップ III (読み, 書き) を実施した。LD-SKAIP の結果から得られた推測されるつまずきの要因を裏付け多角的に評価するために他の検査(WISC-V, STRAW-R, WAVES)も行った。

2.3 アセスメント結果に基づいた指導

LD-SKAIP を主とした検査結果やアセスメントシートの情報からつまずきの要因を見立て, つまずきの要因に応じた指導方針を検討した。指導内容は, LD-SKAIP ステップ III 所見にある読み書きのプロセスの低次階層スキルから取り組んだ。指導は, 林(2021)の LD-SKAIP の結果に基づく指導教材体系を参考に立案し, 個別の指導計画を作成して行った。指導目標はステップ III 所見の複数のつまずき項目から対象児本人のニーズに合わせた。個別の指導計画は, 指導前に対象児の保護者と校内支援委員会です承を得た。指導の経過は, 毎回の指導後に担任に報告し, 月に 1 回の校内支援委員会で目標に対する到達度と今後の指導方針について情報共有を行った。

2.4 指導スケジュールと指導内容

A 児には, 1 年目に特殊音節を含む語のまとまり読みとカタカナの読み書き指導, 2 年目は漢字音読指導と特殊音節を含む語のまとまり読みの指導を行った。C 児・D 児には, 2 年目に単語のまとまり読み, 漢字の読み書き, 助詞のルール指導などを行った。また, 今後の学習代替手段を身に付けるためにマルチメディアデイジー教科書利用も実施した。本稿では, A 児, C 児, D 児の漢字指導を取り上げて LD-SKAIP を活用した指導の効果について報告する。

2.5 倫理的配慮

本研究における指導の目的・内容, 検査の目的・内容および個人情報の取り扱いについて, 研究発表における個人情報保護について, 保護者に事前に直接説明し文書で同意を得た。また協力いただいた小学校学校長に研究について説明し実施の承諾を得た。

3. 結果と考察

3.1 ケース 1 A 児

3.1.1 実態

知的障害特別支援学級に在籍する小学 3 年生男児であった。たどたどしい音読, 読み誤り, 特殊音節の読み書きの不正確, カタカナの読み書きの未定着, 1 年生の漢字で読めないものがあった。2 年時の MIM-PM は 3rd であった。保護者と担任は文字の読み書きの力を付けたいとし, A 児自身はカタカナと漢字の読み書きができるようになりたいと述べた。

3.1.2 アセスメント結果

(1)LD-SKAIP の結果:20XX 年 6 月にステップ I, 6~7 月にステップ II および III を実施した。ステップ I の結果は, より詳細なアセスメントが必要だとされる C 判定が多くの領域で認められた。ステップ II 読字については, 無意味語選択・文の読みの評価点(速度)と正答率(正確性)が低いことから文字を素早く正確に読むことが難しいことが予想された。書字については, ひらがな聴写 b とカタカナ聴写の正答率が低いことから, ひらがなの特殊音節やカタカナを音から想起して正しく書く力

様式 4

が習得できていないことが予想された。回答用紙に記入するまでに時間がかかり、聴きとった文字を繰り返し唱える様子が見られた。補助検査では、音韻の RAN 絵と音削除、視覚認知の視覚弁別と模写で弱い判定だった。視覚弁別と模写では、制限時間内に回答することができない誤答があった。ステップⅢ読み・書きの結果は、文字・単語・文・文章の全てのレベルでつまずきが確認された。以上のことから、音韻意識(音を操作する力)、デコーディング(文字を音に変換する過程)、エンコーディング(音を文字に変換する過程)、形の違いを正確に見分ける力に弱さがあると推察された。ステップⅢの結果から文字・単語の読み書きに関して詳細な実態把握が必要であると考えられ、ひらがな・カタカナ1文字、漢字の正確性を確認する標準読み書きスクリーニング検査(STRAW-R)、特殊音節を含む単語の読みの流暢性を確認する多層指導モデル MIM 読みのアセスメント(MIM-PM)を実施した。

(2) 読み流暢性 MIM-PM:20XX 年 9 月に MIM デジタル版で実施した結果、3rd ステージであった。

(3) 標準読み書きスクリーニング検査(STRAW-R):20XX 年 9 月に、ひらがな・カタカナ1文字と単語の音読と書取を実施した。音読は同学年の典型発達児平均の $-2 SD$ を下回った。ひらがなは特殊音節の読み書きに苦手さがあり、カタカナはすぐに想起できない(遅延)文字が多かった。20XX+1 年 5 月に、漢字 126 語音読、漢字単語の音読と書取を実施した。その結果、漢字 126 語音読と漢字単語の音読で同学年の定型発達児平均の $-2 SD$ 、漢字単語書取で $-1.5 SD$ を下回った。また、漢字 126 語音読では、7 歳 9 ヶ月相当であった。

(4) アセスメントの総合解釈:読み書きのつまずきの要因として、音韻意識、デコーディング、エンコーディング、形の違いを正確に見分ける力に弱さが認められ、文字を素早く正確に読むこと、文字を音から想起して正確に書くこと、文字を見て素早く正確に書き写すことが困難であると考えられた。漢字指導の支援方針は、「漢字-読み-意味のマッチング指導」、「形態の似た漢字の読み指導」、「形の細部に注目させて漢字の形を捉える指導」とし代替的アプローチには音声教材と ICT 活用を行うこととした。

3.1.3 漢字音読指導期間と目標

指導期Ⅱは 20XX+1 年 6 月から 7 月の 6 回、指導期Ⅲは 20XX+1 年 9 月から 11 月の 8 回に分けて行い、1 回 10 分から 15 分で実施した。自立活動の枠組みとし [心理的な安定]、[環境の把握]、[コミュニケーション]の区分を扱い、自分に合った学び方で学習する方法を身につけ、読み書きできる文字を増やすことで学習への意欲と自信を高めることを目指した。本報告の漢字指導においては、指導期Ⅱは「国語の教科書にある「一つの花」に出てくる漢字の読みと意味を理解することができる」、指導期Ⅲは「3 年生までの漢字が 9 割(396 字)読めるようになる」と目標を設定した。

3.1.4 指導内容

漢字とイラストが一緒になったカードを用いて漢字と読みと意味を対応させる指導、形態の似た漢字の形比べ、形の言語化、漢字パズルなどによる形の細部に注目させる指導を行った。カタカナの指導で効果が得られたイメージとのマッチングや文字の形比べなどの指導方法を漢字指導でも活用した。また、落ち着いて学習に取り組めるように学習活動を毎回同じ流れで行いゴールまでの見通しをもつ、課題を小さく分けて実施し達成感を得る機会を増やす、学習への動機付けを高めるためにシールとくじ引きによるトークンエコノミー法を用いるなど教材以外の工夫を行った。

(1) 漢字と読みと意味を対応させる指導:漢字とイラストが一緒になったカード(図 1)を用いて漢字と読みと意味を結びつける方法で取り組んだ。カードは、『意味からおぼえる漢字イラストカード』(山田, 2008)と自作カードを用いた。絵から読みが想



図 1 漢字イラストカード
左 指導者作, 右 A 児が絵を選択

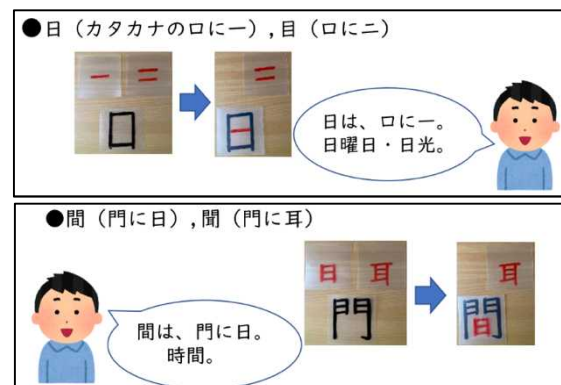


図 2 指導期Ⅱの漢字パズル

様式 4

起しにくい漢字カードはA児が読みや意味を想起しやすい絵に変更した。指導手順は①イラストから漢字の読みを想起、②イラストと漢字から読みを想起、③漢字から読みを想起とし2回指導した。3回目からは漢字のみのカードを提示し、2回連続して正しく読めた場合に習得したものとした。

(2)形態の似た漢字と読み間違えた漢字の指導：正しい漢字と読み間違えた漢字を同時に提示し、似ているところと違うところを見つけさせた。学習漢字は音読テストで似た形の漢字と読み間違えたものとした。漢字の形態の要素を覚えやすくするために、形を知っているカタカナ、漢字および記号を組み合わせて漢字の構成を考える活動を行った。漢字パズル教材を使用して形の部分的な違いを明確に認識できるようにした。指導期Ⅱは図2に、指導期Ⅲは図3に示した。組み合わせる際には漢字を使った言葉(熟語)も考えるようにした。

3.1.5 指導結果と考察

(1)漢字の音読指導の結果:指導期Ⅱは国語「一つの花」に出てくる漢字94語のうち、指導前に読みを想起できなかったのは29語、そのうち指導後には28語読めるようになった(表1)。未習得の1語も指導期Ⅲの開始前には読めるようになった。2回の漢字イラストカード指導により、21語は漢字から読みを想起できるようになった。指導後に担任より、支援学級で教科書を音読する際に漢字が読めたことや単元テストで漢字の読みが書いていたことの報告があった。指導期Ⅲの3年生までの漢字で、音訓読みのいずれも読めなかった未習得漢字は60字であったが、8回の指導後の確認テストまでに57字読めるようになった(表2)。身近でない漢字や間違えて覚えている漢字の習得には時間がかかった。

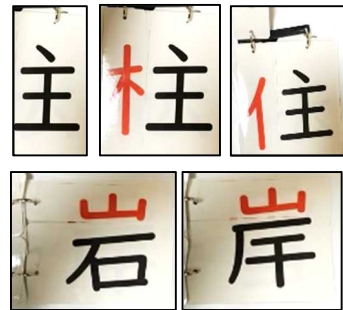
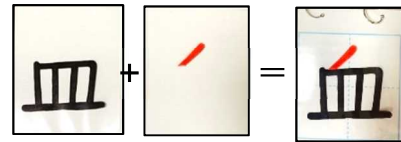


図3 指導期Ⅲの漢字パズル

表1 指導期Ⅱ結果：国語「一つの花」の漢字読み習得経過

指導回数	S4	S5	S6	確認テスト
習得漢字数	15/29語	18/29語	22/29語	28/29語

表2 指導期Ⅲ結果：小学校1～3年生までの漢字読み習得経過

指導回数	S4	S5	S6	S7	S8	確認テスト	確認テスト
習得漢字数	18/60字	29/60字	39/60字	53/60字	57/60字	57/60字	60/60字

(2)標準読み書きスクリーニング検査(STRAW-R)の指導期間終了時の測定結果:20XX+1年11月に、漢字126語音読を実施した結果、読める漢字(熟語)が16語増え、8歳6ヵ月相当になった。
 (3)A児の学習の振り返り(社会的妥当性):Google Formsでアンケートを実施した結果、カタカナ、漢字ともに「読み・書きができるようになった」と回答しており、文字への関心が高まってきたことがうかがえた。また、漢字の学習方法は、漢字イラストカード、似ている(違う)形を見つける、漢字パズルのいずれも「いる」、「覚えやすい」、「これからもこの方法で勉強したい」と答えた。
 (4)考察:音と絵のマッチングや形が似ている漢字を区別する課題による漢字音読指導を行った結果、1～3年生までの漢字437字読みを習得することができた。指導期Ⅰで指導したカタカナ指導では、カタカナ46文字を習得することができ、1文字の読み書きが1秒以内に想起できるようになった。STRAW-Rのカタカナ単語書取では全問正答することができ、LD-SKAIPのカタカナ聴写では正答率が清音・濁音・半濁音・撥音で24%、拗音・長音・拗長音・促音・拗促音で40%上昇した。1文字の習得が進んだことにより、カタカナの単語も正確に書けるようになった。以上のことから、LD-SKAIPステップⅢ所見から考えられた文字と音とイメージとのマッチング指導や形態の似た文字の違いを意識させる指導はA児にとって有効であった。

漢字の音読指導では、漢字イラストカードを用いた指導で指導期ⅡⅢの学習漢字95%(85/89語)は読みを想起できるようになった。85語のうち66語は、漢字イラストカードを使用して2回の指導で習得することができた。このことは、漢字と読みと意味を結びつけることが記憶に定着しやすい学習方略であったことを示唆するものであり、LD-SKAIPステップⅢ所見の文字(単語)と音と絵のマッチングが有効であるという結果と関連付けられた。また、漢字イラストカードと併せて形態の似た漢字の形比べ、言語化、パズルの指導を行ったことにより、似た形態の漢字の違いに注目

様式 4

きるようになったと考えられる。今回の指導で、3年生までの漢字は音訓いずれかで読めるようになったが、教室の学習や生活の中で漢字を使用するためには、複数の読み方や熟語、使用方法についても理解することが必要であると考えられる。また、STRAW-R 漢字 126 語音読の正答数が増えたことは、読める漢字が増えたことで漢字への関心が高まり、支援学級での学習に意欲的に取り組んでいる成果であると考えられる。

3.2 ケース 2 C 児

3.2.1 実態

自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する小学2年生女児であった。音読で文字の読み飛ばしや行飛ばしがある、漢字が覚えられない、字形が整わずマスからはみ出る、不器用さがあるなどが見られた。MIM-PMの結果は、3rdであり、読みの流暢性の弱さが認められた。

3.2.2 アセスメント結果

(1)LD-SKAIPの結果:20XX+1年5月にステップⅠ、5~7月にステップⅡおよびⅢを実施した。ステップⅠの結果は、より詳細なアセスメントが必要だとされるC判定が6領域で認められた。ステップⅡ読字について、「無意味語選択4文字」は評価点(速度)が低い、「文の読み」は評価点・正答率(正確性)が低い、「無意味語選択3文字、5文字」の評価点はやや低いことから文字を素早く読むことが難しく、単語の意味を読み取り、文全体の意味に結合することに弱さがあることが予想された。書字についてはA判定で正確性も速度も問題ないと考えられた。補助検査では、音韻は適正、視覚認知の視覚弁別と模写で弱い判定だった。視覚弁別では、制限時間内に回答することができない誤答が多かった。ステップⅢ読みは、単語・文・文章レベルでのつまずき、ステップⅢ書きは、単語・文章レベルでのつまずきが確認された。以上のことから、つまずきの要因として、視覚認知の弱さ、目と手の協応の力の弱さ、語彙が少ないことが推察された。ステップⅡ補助検査(視覚認知)の結果から、見る力の詳細な実態把握が必要であると考えられたため、「見る力」を育てるビジョン・アセスメント WAVES を実施した。

(2)「見る力」WAVESの結果:20XX+1年7月に実施した結果、形や空間に関する情報を覚える、図版を見てかき写す力、形の違いを素早く正確に見分ける「視覚」に弱さがあった。また、運筆の際に手や指の細かい動きが苦手な時間がかかるといった「目と手の協応 正確性」に弱さがあった。

(3)アセスメントの総合解釈:読み書きのつまずきの要因として、視覚認知の弱さ、目と手の協応の力の弱さ、語彙が少ないことが考えられ、文字を素早く正確に読んだり、字形を正確に書いたりすることが困難であると考えられた。漢字指導の支援方針は、漢字-読み-意味のマッチング指導、体性感覚を活用した形や位置関係を捉える指導が考えられた。

3.2.3 指導期間と目標

20XX+1年9月から11月の放課後週1回計8回、D児と一緒に指導を実施した。漢字指導は、1回10分であった。指導目標は、国語「ニャーゴ」に出てくる新出漢字8字の学習を通して、漢字の覚えやすい学習方法を選ぶことができるとした。C児は、自立活動の枠組みで[心理的な安定]、[環境の把握]の区分として行った。

3.2.4 指導内容

立体文字をなぞる体性感覚を使った指導、漢字とイラストを同時に提示したり、動作化したりする漢字と読みと意味を対応させる指導を行った。C児の見やすさと分かりやすさに配慮したプリント(16ポイントの文字、大きな解答欄、3cm角の漢字マス、分節ごとに間隔をあける)の作成、読みの負担を軽減し学習に取り組みやすくするため問題文は読み上げるなどの配慮を行った。

(1)指導手順:①漢字の読みを想起、②立体文字を2回指でなぞる、③鉛筆で書くの順で行った。漢字の読みは、漢字とイラストからスムーズに読めるようになると漢字のみ提示するようにした。立体文字をなぞる時には、知っているカタカナや漢字を見つけるようにした。また、鉛筆で書く際にはC児が見つけた形を指導者が唱えるようにした。

(2)立体文字をなぞる体性感覚を使った指導:触覚を使って



図4 立体文字

様式 4

立体の拡大文字をなぞることを通して、パーツの位置や線の長さ、重なりなどの形を捉えるようにした。立体文字は、デコペンを使って知っている形や筆順ごとに色を変えてC児や指導者が作成した(図4)。画数の多い漢字は、なぞる際にパーツの位置や線の方向が理解しやすいように言葉の説明を加えた。鉛筆で書いた際に線の重なりやパーツの位置が離れていた場合には、指導者がC児と一緒に立体文字をなぞって確認した。

3.2.5 指導結果と考察

- (1)漢字指導の結果:指導前に想起できなかつた7字は指導後に読みは7字,書きは5字習得できた。書き未習得2字の誤りは線が多い,線が突き抜ける部分的なものでその後のテストで1字習得できた。立体文字を指でなぞることで,線の重なりやつながりを意識して書けるようになった。
- (2)C児の学習の振り返り(社会的妥当性):Google Formsでアンケートを実施した結果,学習手順は「よかった」「これからもこの手順で勉強したい」と答えた。学習方法は,イラストを使用した読み指導,立体文字をなぞる,知っている形を見つける方法が良かったと回答した。
- (3)漢字まとめテスト:指導前の1学期は52点,指導後の2学期は68点であった。交流学級の担任より指導前は書けない漢字が多く空白だったが部分的な誤りはあるものの書ける漢字が増えた,教室での漢字学習時に自主的に漢字ドリルを指でなぞっていたと報告があった。特別支援学級の担任からは,以前よりも字の形が整い,マスの大きさを意識して書けるようになったと報告があった。
- (4)考察:習得した漢字はその後にも書けていることやC児の学習方法に関する感想,学習の様子から,アセスメント結果に基づいた漢字指導方法はC児にとって有効であったと考えられる。漢字と読みと意味(イラスト)を結びつける指導は,漢字の読みをイメージしやすくした。知っている形を見つけることは,形のイメージをもちやすくしたと推測された。また,立体文字をなぞることで,線の重なりやパーツの位置が意識しやすくなったと考えられる。文字をなぞる方法を使用して教室でも学習したことが,新しい漢字を覚えることにつながったのではないだろうか。画数の多い漢字も形のイメージがもてるようになったが,形の部分的な誤りが見られることから,間違えやすい部分をC児が意識できるような指導が必要である。

3.3 ケース3 D児

3.3.1 実態

通常学級に在籍する小学2年生女兒であった。音読は暗唱して,簡単な文章を書くことはできるが,自作の文を読み上げることが難しかった。文字の習得に時間がかかり,特殊音節や助詞の誤りが見られた。周りの様子が気になり,集中が持続しなかつた。MIM-PMは3rdステージだった。

3.3.2 アセスメント結果

- (1)LD-SKAIPの結果:20XX+1年5月にステップⅠ,5~7月にステップⅡおよびⅢを実施した。ステップⅠの結果は,3領域でC判定,2領域でB判定であり,より詳細なアセスメントの実施が必要であると判断された。読み書きのつまずきの要因として,音を聞き分け,頭の中で音を整理する力,デコーディングの弱さが推察された。ステップⅡの読字について,「無意味語選択3文字」はA判定で問題はなかつたが,「無意味語選択4文字,5文字」「文の読み」はC判定で評価点(速度)・正答率(正確性)ともに低いまたは評価点が低かつた。書字の結果はA判定で正確性も速度も問題なかつた。補助検査の音韻,視覚認知は適正だった。ステップⅢ読みは,文字・単語・文・文章レベルでのつまずきが確認され,語のまとまりを捉えることや漢字を正しく読むことが難しいと考えられた。ステップⅢ書きは,単語・文レベルでのつまずきが確認され,単語や漢字の表記の誤りや助詞の誤用があつた。以上のことから,つまずきの要因は,ワーキングメモリーの弱さ,語彙が少ないことが推察された。ワーキングメモリーを精査するためにWISC-V知能検査を実施した。
- (2)WISC-V知能検査の結果:20XX+1年8月に実施。5つの指標得点は,言語理解,視空間,ワーキングメモリーが「平均の下」,流動性推理が「平均」,処理速度が「平均の上」だった。処理速度指標得点が最も高いことは,単純な視覚情報を素早く正確に,順序良く処理,あるいは識別する課題は得意であるものと考えられた。それに比べて,言語を用いる課題,見て理解するような空間的課題,ワーキングメモリーを要する課題は苦手であると考えられた。漢字の習得で部分的な誤りをするのは,空間認知の弱さが関係していると推察された。
- (3)アセスメントの総合解釈:読み書きのつまずきの要因は,言語理解やワーキングメモリーの弱さによるものと推察された。漢字の支援方針として,漢字を部分に分けることや形の似た漢字の読みや意味の違いなどの指導が考えられた。

様式 4

3.3.3 指導期間と目標

20XX+1年9月から11月の放課後週1回計8回、D児と一緒に指導を実施した。漢字指導は、1回10分であった。指導目標は、国語「ニャーゴ」に出てくる新出漢字8字の学習を通して、漢字の覚えやすい学習方法を選ぶことができるとした。

3.3.4 指導内容

形の細部に注目させる指導、漢字とイラストを同時に提示したり、動作化したりする漢字と読みと意味を対応させる指導、拡大(立体)文字をなぞるなど聞く、見る、触る、運動するといった複数の感覚を活用した指導を行った。学習に落ち着いて取り組める環境設定と課題量の調整、問題文は読み上げるなどの配慮を行った。また、ワーキングメモリの負荷を減らすために、複数の手続きのいる活動は手順表を用意する、注意すべきポイントは取り組む直前に確認するようにした。

(1)指導手順:①漢字の読みを想起(C児と同じ方法)、②知っている形を見つける、③拡大文字をなぞる、④鉛筆で書くの順で行った。文字をなぞったり、書いたりする時には、見つけた形を唱えながら書くように促した。また、形の細部まで意識して形を捉えることができる課題にも取り組んだ。(2)形の細部に注目させる指導:漢字を書く前に、知っている形を見つけて言語化するようにした。漢字を部分やパーツに分けて構成する、漢字の足りない部分を見つけて書き足す課題、漢字パズルなど形を細部まで意識する必要がある課題に取り組むようにした。漢字パズルは、3Dペンを使用してD児の考えたパーツ構成でD児または指導者が作成した(図5)。

3.3.5 指導結果と考察

(1)漢字指導の結果:指導前に想起できなかった8字が指導後には読みは8字、書きは6字習得できた。書きの未習得2字は線が足りない、線が突き抜けるなどの部分的な誤りだった。その後、教室で実施されたテストでは、未習得2字も正しく書くことができた。

(2)D児の学習の振り返り(社会的妥当性):Google Formsでアンケートを実施した結果、学習手順は「良かった」「これからもこの方法で勉強したい」と答えた。学習方法は、知っている形を見つける方法が一番良かったと回答した。

(3)漢字まとめテスト:指導前の1学期は26点だったが、指導後の2学期は78点であった。担任より漢字を丁寧に書いたり、漢字を使って文を書いたりするなど、漢字学習に意欲的になったとの報告があった。

(4)考察:新出漢字を覚えることができたこと、D児の学習方法に関する感想、学習の様子から、アセスメント結果により考えられた漢字指導法はD児にとって有効であったと考えられる。知っている形を見つけて言語化する・構成することや足りない部分を探すことにより、形の細かい部分に注目しやすくなり、正しい形をイメージできるようになったと考えられる。D児自身が漢字を知っている形に分けて覚える方法を学んだこと、担任が教室でもパーツごとに色分けする方法で学習してくれたことなどにより、漢字のまとめテストの点数が指導前に比べて大幅に伸びたのではないかと推察される。また、少ない回数 of 書字練習で覚えることができたことは、たくさん書いて練習する学習方法よりも知っている形を見つけて言語化する、拡大文字を指でなぞるなど形を捉えてから書く方がD児にとっては記憶に残りやすい学習方略だと考えられる。しかし、学習時には正しく書くことができても時間が経つと忘れてしまうことがあり、定着するまでに時間がかかった。そのため、D児自身が学びやすい学習方略を使って国語の授業や自学習で繰り返し学習することが必要である。

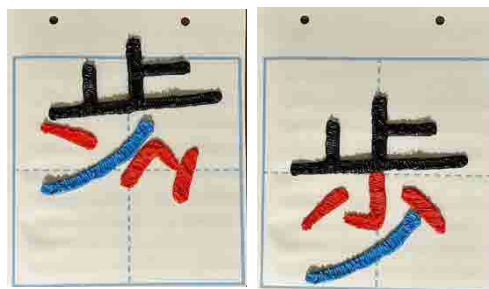


図5 漢字パズル

4. 総合考察

4.1 LD-SKAIPの有用性と課題

比較的少ない指導回数で文字習得が進んだことから、対象児にとって学びやすい有効な学習活動ができたものと考えられる。成果が見られた要因として、第一にLD-SKAIPの結果から読み書きのつまずき要因を推測することができたことにより、つまずき要因に対応した指導方法を検討することができたことである。A児・C児は、知能検査の結果から明らかにならなかったつまずきの状態とその要因を明らかにすることができた。D児は、LD-SKAIP結果から考えられたつまずきの要因とそれを裏付けるために実施したWISC-V知能検査の結果とが一致した。また、LD-SKAIP結果から指導に

様式 4

必要なアセスメントバッテリーについて検討することができ、つまずきの状態の詳細な実態把握ができた。第二に、LD-SKAIP ステップⅢ所見に記載されている指導が必要な項目や指導内容・方法から、対象児の課題に応じた具体的な目標や手立てを立案することが可能となり、個別の指導計画作成に役立てることができたことである。本研究では自立活動の枠組みで、対象児の認知特性に応じた学習方略を身に付けることや読み書き学習への自信をつけることをねらいとして行った。児童が覚えやすい学習方法を見つけることができたことや児童自身が「漢字が読めるようになった・書けるようになった」と答えたことから、ステップⅢが提案する指導内容・方法は児童に適切であった。様々な読み書き困難児への学習方法の中から、対象児のつまずき要因に応じた方法が所見に提示されるため、比較的少ない回数で学習方略が見つかったのではないかと推察される。以上のことから、LD-SKAIP は、児童に応じた適切な指導法や合理的配慮を含む支援法を検討するためのアセスメントツールとして有効である。

しかし、LD-SKAIP の結果を活用して効果的な支援につなげていくためには二つの課題が考えられる。第一に、LD-SKAIP の限界について十分に理解しておく必要がある。LD-SKAIP で評価できる力と評価できない力について把握しておかなければならない。また、指導方針を検討する際には、授業中の行動観察や担任への聞き取りなどのインフォーマルアセスメントから得られた情報や他の検査結果も合わせて総合的に判断することが不可欠である。第二に、ステップⅢ所見に記載されている指導内容・方法からより子どもに合った具体的な教材や指導方法を検討する際には、読み書き困難児への指導に関する知識や特別支援教育の専門性が必要であると考えられる。

4.2 早期支援を実現するための課題

通常の学校における読み書き困難の早期支援を実現するためには次の3点が必要であると考えられる。第一に、読み書きのつまずきを早くキャッチできる早期発見の指標を用いたスクリーニングとアセスメント実施を校内で責任者を中心に行っていく必要がある。本実践の早期発見の指標と個に応じた指導までの過程を体制モデルとして提案した(表3. 別添資料参照)。第二に、エビデンスに基づいた教育実践により適切な学習支援を行うことである。LD-SKAIP は、児童のつまずき要因に応じた適切な学習支援を行うためのアセスメントツールとして有効であると考えられる。第三に、読み書き障害の予防に効果

がある授業の工夫である。読み書きが苦手な児童が一定数学級に在籍することを考えると、読み書きのつまずきの要因に対応した指導方法を用いることが必要である。実践校では個別指導の方法を学級にて活用されたことも対象児の文字の習得につながったと推測される。個別指導で効果が見られた読み書きの指導方法や教材を多くの教師と共有していきたい。

表3 早期発見の指標と個に応じた指導までの体制モデル

	スクリーニングとアセスメント										指導						
	インフォーマルアセスメント				スクリーニング検査				LD-SKAIP		2ndステージ			3rdステージ			
	学習場面の行動		学習成果物		ひらがな習得度		MIM-PM		ステップⅠ	ステップⅡ・Ⅲ	夏休みひらがな	給食準備		個別放課後・自立			
	1年	2年	1年	2年	1年	2年	1年	2年	1年	2年	1年	2年	1年	2年	1年	2年	
1学期	4月	●	●	●	●												
	5月	●	●	●	●												
	6月	●	●	●	●												
	7月	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
8月																	
2学期	9月	●		●													
	10月	●		●													
	11月	●		●													
	12月	●		●													
3学期	1月																
	2月																
	3月																

【引用・参考文献】

林真理佳(2021):LD-SKAIPの結果に基づく指導教材体系. LD ADHD&ASD1月号, 明治図書, 34-37
 文部科学省(2022):通常の学級に在籍す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
 日本LD学会(2018):LD-SKAIP理論・解釈マニュアル
 小笠原哲史・岡田真美子・林真理佳・小貫悟(2018):LD-SKAIPステップⅢ(読み)の開発-背景理論と指導モデルの作成-. LD研究, 第27巻, 422-432 ; LD-SKAIPステップⅢ(書き)の開発-背景理論と指導モデルの作成-. LD研究, 第27巻, 433-443

様式 4

- 小笠原哲史(2022):【特集:LD-SKAIPによる学習の評価と支援】2020年度公開講演会講演録 LD-SKAIP
を使う. 明星大学発達支援研究センター紀要, 7, 28-36
- 奥村智人・増本利信・井阪幸恵・竹下盛・梅田真理(2019):LD-SKAIP 委員会企画シンポジウム LD-
SKAIP を用いた効果的学習支援 通常学級および通級指導教室での実践事例を通じた検討. 日本
LD 学会第 28 回大会(東京)論文集
- 奥村智人(2021):LD-SKAIP の構成の概要. LD ADHD&ASD1 月号, 明治図書, 10-13
- 竹田契一(2018):[特集]LD のための LD-SKAIP 「はじめに」. LD 研究, 第 27 卷, 400
- 宇野彰・春原則子・金子真人・Taeko N. Wydell(2017):改訂版標準読み書きスクリーニング検査—正
確性と流暢性の評価—. インテルナ出版
- 山田充(2008):意味からおぼえる漢字イラストカード. かもがわ出版