

# 読みにつまずきのある児童への通級指導教室における実践的研究

— 苦手さを軽減し「できた・分かった」が実感できる支援を通して —

坪内紗都<sup>1</sup>・和田充紀<sup>2</sup>

## A Practical Study for Children with the Problems of “Reading” in Elementary School with Resource Rooms

— Through Support to Alleviate Children’s Aversions to “Reading” and to Actual Feeling of “I was Able to and Understood” —

Sato TUBOUCHI and Miki WADA

### 概要

読みにつまずきのある児童への、読みに対する苦手さの軽減と「できた・分かった」を実感できることを目的として、通級指導教室において個別の学習を行った。課題文を読みやすくするための支援や意味理解を促す活動、やる気を高める関係と環境作りなど、児童のつまずきに応じた支援、具体的には、本人の興味のある題材を用いる等の「教材の工夫」、イラストを手がかりに問題を解く活動を取り入れる等の「活動の工夫」、間違えても認められる関係をつくる等の「関わりの工夫」を行うことにより、読みに要する時間や読み誤りの数、本人の学習に対する意欲などにおいて学習の効果が示された。

キーワード：通級指導教室，読み障害，読むことの苦手意識，読みやすさ

Keywords：resource room, reading disorder, aversion to reading, readability

### I. はじめに

「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」(文部科学省,2012)によると、通常の学級に在籍し、学習面もしくは行動面で著しい困難を示す児童生徒は約 6.5%であり、その中で「読む」または「書く」に著しい困難を示す児童生徒は 2.4%であると報告されている。

また、「平成 29 年度通級による指導実施調査」(文部科学省,2017)の結果によると、通級による指導を受けている児童生徒数は平成 28 年度 98,311 名、平成 29 年度 108,946 名であり、1 年間で 10.8%増加している。障害種別でみると言語障害で 768 名、自閉症で 3,691 名、情緒障害で 2,768 名、LD で 2,002

名、ADHD で 1,249 名の増加がみられる。設置学校数は平成 28 年度 4,576 校、平成 29 年度 5,283 校であり、担当教員は平成 28 年度 7,335 名、平成 29 年度 8,361 名であることから、それぞれ増加している。

LD や ADHD の子どもたちが「通級による指導の対象」として正式に位置づけられるようになったのは 2006 年であり、以降通級による指導を受けている児童生徒数は年々増加している。これらの背景を受けて小学校学習指導要領(2018)には、障害のある児童などの「困難さ」に対する「指導上の工夫の意図」を理解し、個に応じた様々な「手立て」を検討し、指導に当たっていく必要があると記載されている。

高見・戸ヶ崎(2015)は、読み書きにつまずきがある児童は、国語科の学習だけにとどまらず、学習活動や集団活動など多岐にわたって困難を感じるようになる可能性が高いと述べている。宇野・春原・金子ら(2006)も学習意欲や自尊感情の低下をもた

<sup>1</sup>高岡市立万葉小学校

<sup>2</sup>富山大学人間発達科学部

らずと指摘している。このことから、読み書きのつまずきに対する早期からの支援と指導が求められていると考えられる。

海津（2010）は、読みの流暢性は読解力の育成につながっていくと述べており、松本（2012）は、読み困難児においても音読において意味的情報や文脈情報を利用することで、音読速度を向上させることが可能であると指摘している。高見・戸ヶ崎（2015）は、読み書きが苦手な子どもが、苦手意識をもつことなく、さまざまな学習課題に意欲的に取り組むことができるように、ひらがなの読み書きの正確性や流暢性の向上、文章の読み書きの習得、さらにはカタカナや漢字の習得に向けた効果的な指導方法に関する検討・実践を重ねていかなければならないと提言している。しかしながら、読みの課題文の読みやすさや意味理解の促進などに視点をあてた実践研究は見当たらない。

そこで、読みの課題文の読みやすさや意味理解の促進をすることで児童の苦手意識の軽減を図り、「できた」と実感し、学習意欲の低下を防ぐことにつながるのではないかと考えた。本研究では、読みにつまずきのある児童が苦手さを軽減し「できた・分かった」を実感できる支援のあり方を検討することを目的とする。

## Ⅱ. 方法

### 1. 対象

対象児は、読み書きのつまずきで通級指導教室を利用している通常学級に在籍の小学3年男児である。

### 2. 期間

20XX年11月から20XX+1年3月

週に1回1時間の個別指導を11回行う。11回のうち前半2回は主に実態把握、後半9回は課題文による指導とする。

### 3. 評価

次の結果の比較・分析を通して評価を行う。

#### (1) 検査結果

次の①②を指導終了時に実施し、指導前の結果と比較する。

##### ①単音連続読み検査（稲垣，2017）

##### ②絵画語い検査

## (2) 文章の読みとり課題における記録

次の①②を個別指導時に記録し、比較する。

### ①1分間の読み速度

課題文の音読にかかる時間を測り、1分間の読み速度を求める。

意味理解を促す活動の音読時間への効果を検証するため、1回目の音読後に課題文内容に関する意味理解を促す活動を行い、その後2回目の音読を行うこととする。1回目と2回目それぞれの結果を測定する。毎回同様の流れで行う。

なお、事前に、意味理解を促す活動を行うことなく課題文を続けて2回読む場合の読み速度を測定しておくこととする。

### ②読み誤りの数

課題文の音読1回目と2回目における読み誤りの単語の数を記録する。

## (3) 学習に対する本人の意欲の変容

課題文の音読における本人の意欲を「むずかしい」「ふつう」「かんたん」の3択でたずね、指導後に本人が「ふりかえりプリント」に記入する。

## 4. 倫理的配慮

対象児の学級担任、通級指導教室担当者、対象児および保護者に本研究の趣旨、個人情報保護、得られたデータの取り扱いについて口頭で説明を行い、同意を得た上で実施する。

## Ⅲ. 指導の実際

### 1. 対象児の実態

#### (1) 読みに関する実態

小学2年生（7歳10か月）時に実施した読み検査課題の結果は次のとおりであった。

単音連続音読時間 57秒 (+2.37SD)、有意味語音読時間 73秒 (+5.23SD)、無意味語音読時間 93秒 (+2.93SD)、単文音読検査 27.4秒 (+4.53SD)、読み誤り個数については、単音連続読み検査 16個 (+2.37SD)、単音速読検査無意味語 16個 (+5.75SD) であった。

音読時間について、単音、有意味語、無意味語、短文のすべてにおいて、該当学年の平均よりも読み速度が遅い+2SD超の結果となっている。また、読み誤りの個数については、単音、有意味語、無意味語においては該当学年の平均よりも多く、単音、有

意味語、無意味語においては平均よりも読み誤り個数が多い+2SD超の結果が示された。

### (2) 語い理解に関する実態

PVT-R 絵画語い発達検査の結果（7歳10か月実施）において、語い年齢は6歳7か月であり、評価点は「6（平均より下）」であった。

### (3) 日常生活の様子

日常生活の様子は次に示すとおりである。

- ・運動神経がよく、体を動かすことを好む
- ・友達関係は良好で、休み時間はクラスの友達と遊んでいる
- ・放課後は異学年を含んだ友達と公園で遊ぶことを好む
- ・休日にはゲームセンターへ行きカードゲームをしている
- ・友達との会話は大きな問題なく成り立っている

### (4) 学習の様子

学習の様子は次に示すとおりである。

- ・特殊音節の入った言葉の書字が苦手である
- ・「お」と「を」, 「わ」と「は」の使い方を間違えることがある
- ・通級指導教室で徹底している「指でなぞりながら読むこと」を通常学級ではしないことが多い
- ・自分から発表することは少ない
- ・テストの一部については通級担当者に文章を読んでもらって解くことがある
- ・教科書の漢字には保護者によるルビがある
- ・学習中に不適切な態度はないが、文章問題を見ると表情が曇ることがある
- ・苦手な課題には取り組むことを嫌がる様子が見られる

### (5) 通級指導教室での様子

通級指導教室の様子は次に示すとおりである。

- ・友達と仲良くしている
- ・通級指導教室での学習や活動を楽しみにしており、毎回急いで来室する
- ・特殊音節の読み書きは間違えることが多く自信がない
- ・イラストや文字カードを使用する学習には自分から取り組むことが多い
- ・ゲーム的な活動を好む

## 2. 指導計画

指導計画について表1に示す。

表1 指導計画

指導前半(2回)	指導後半(9回: I~IX)
1. 読みに関する活動 ①本人にとって読みやすい文字の大きさ ②本人にとって読みやすい文字間隔 ③本人にとって読みやすい行間隔  2. 関係作り ①質問タイム ②クイズ ③文字イラストゲーム ④プリント	1. 課題文の音読(1回目) 2. 課題文の理解 ①課題文に関する問題を解く ②分からない言葉を質問する 3. 課題文の音読(2回目) 4. クイズ「マッチング」 ①イラストと文字を正しく一致させる ②正しい文字を見て正しく書く 5. ゲーム ①特殊音節を含む言葉の学習 ②特殊音節を含む言葉の例文作り 6. ふりかえり

指導前半では、個別指導の中で、本人が読みやすい文字の大きさや間隔等に関する実態把握を行う。また、本人がやる気を高めながら課題に取り組むことができるような活動を探ることや、指導者との関係構築を行うこととした。

指導後半では、課題文の意味理解や音読を中心として楽しく学習をすすめるためにクイズやゲーム形式で、言葉の学習や読みに関する活動を取り入れることとした。課題文は本人の該当学年用のワークブックから選定した。

## 3. 指導方針

課題文を読みやすくするための支援や意味理解を促す支援、やる気を高める支援として「教材の工夫」「活動の工夫」「関わり方の工夫」が必要であると考へ、具体的な方針として、次のような工夫を行うこととした。

### (1) 課題文を読みやすくするための支援

#### A: 教材の工夫

A-①: 本人が読みやすい文字サイズ・行間にする(行間を空け、文字を大きくする)(図1)

A-②: 本人にとって必要な漢字にのみルビをつける

#### B: 活動の工夫

B-①: 意味理解ができた後に音読を行う活動を取り入れる

#### C: 関わり方の工夫

C-①: 課題文に指をあてて読むかどうかについては、本人の意思に任せる

C-②: 緊張を軽減する関わりをする

### (2) 意味理解を促す支援

#### A: 教材の工夫

A-③: 本人の興味のある題材を用いる

A-④: 課題文の意味理解につながるイラストを入れ

る (図 2)

**B：活動の工夫**

B-②：課題文に応じた問題を解く活動を取り入れる

B-③：質問タイムを設ける

**C：関わり方の工夫**

C-③：複数の方法を提案し本人が「分かる」「自分にも説明できそう」という方法で伝える (図 3)

**(3) やる気をも高める支援**

**A：教材の工夫**

A-⑤：実態に応じた読み課題から始める構成にする

A-⑥：興味のある内容を題材に取り入れる

A-⑦：スモールステップで難易度をあげる (図 4)

**B：活動の工夫**

B-④：活動の流れにゲーム要素の活動を取り入れる

B-⑤：楽しみながらできる活動を取り入れる

(写真や文字カードを使用するマッチング課題。短文を作り動作で表現するいみ課題) (図 5)

**C：関わり方の工夫**

C-④：頑張りに対する肯定的な言葉掛けを心掛ける

C-⑤：間違えても認められる関係を作る



図 1 行間を広げた教材：A-①



図 2 意味理解につながるイラストを入れた課題文：A-④

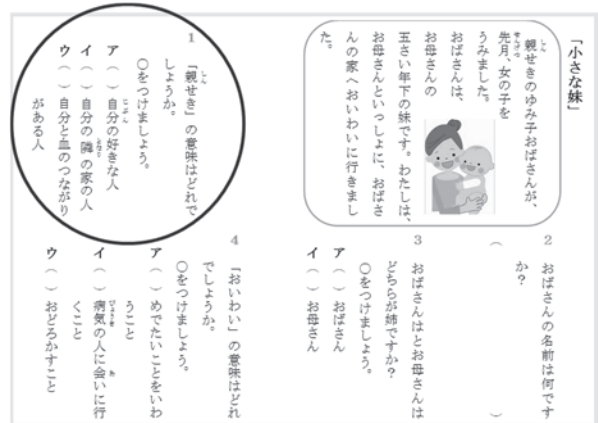


図 3 「これなら分かる」「自分で説明できる」と本人が選んだ「親せき」の図解：C-③

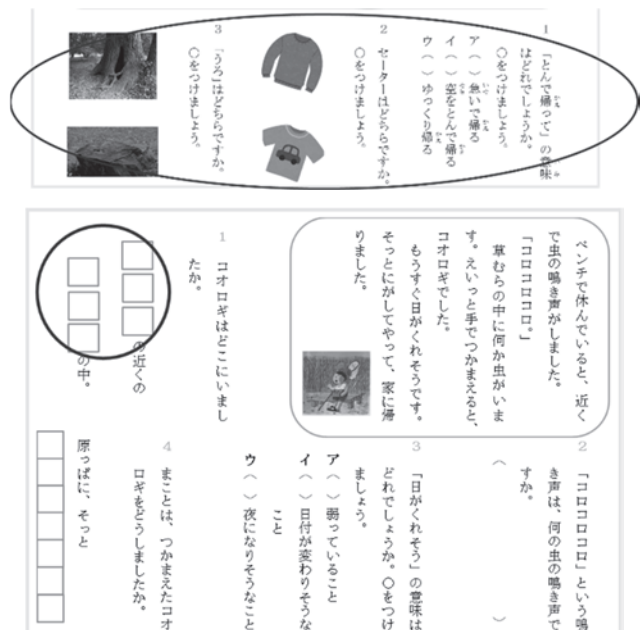


図 4 イラストを選ぶ、選択肢から正解を考える、空欄の文字数に合う語句を課題文から探して記入する等、スモールステップで難易度をあげた教材：A-⑦

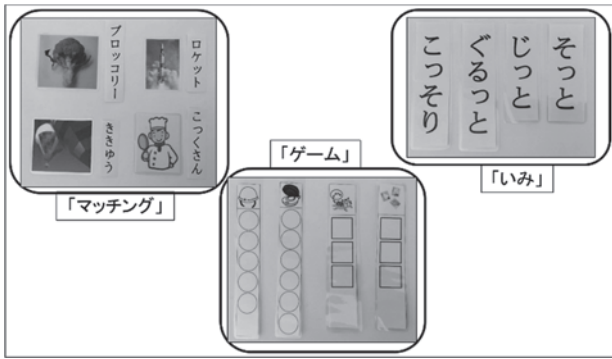


図5 カードの使用，短文作りや動作化等楽しみながら行う活動例：B-⑤

### Ⅲ. 結果

#### 1. 検査結果より

##### (1) 読み検査課題

読み速度の結果（9歳4か月実施）において，連続読み課題では49秒，有意味語では73秒，無意味語は90秒，単文音読検査では22.2秒となり，前回の検査結果よりもわずかに音読速度が短縮しているが，該当学年の平均よりは遅く+2SD超の結果であった。

また，読み誤りの個数について，連続読み課題では8個，有意味語では2個，無意味語は7個となり，前回の検査結果よりも読み誤りの数は減少してはいるものの該当学年の平均よりは多く，+2SD超の結果が示された。検査結果としては大きな伸びは見られなかった。

##### (2) 絵画話し発達検査

PVT-R 絵画話し発達検査の結果(9歳4か月実施)

において語い年齢は8歳9か月であり，評価点は「9（平均）」であった。語い年齢は生活年齢より低い，評価点は前回の検査より高くなった。

#### 2. 1分間の読み速度

読み速度については，課題文の音読にかかる時間を測り，1分間の読み速度を求めた。指導前半において課題文を続けて2回読み，読み速度を測定した。結果は，1回目が144文字，2回目は137文字であった。続けて音読することによる読み速度への効果はみられなかった。

指導後半では，まず1回目の音読を行い，その後に課題文内容に関する意味理解を促す活動を行った。その後に2回目の音読を行い，それぞれの結果を測定した。指導Iから指導IXにおいて同様の流れで行なった。結果を図6に示す。

指導IIにおける課題文②の読みでは，1分間に読んだ文字数について1回目は158文字，2回目は317文字であった。指導VIにおける課題文⑥の読みでは，1回目149文字，2回目224文字であった。指導VIIにおける課題文⑦の読みでは，1回目156文字，2回目269文字であった。課題文の長さや内容が異なるためそれぞれの回における読み速度にばらつきがあるが，1回目と2回目を比較すると，9回実施の全てにおいて2回目の方が1分間の読み速度が速くなった。

#### 3. 読み誤りの数

課題文の音読における読み誤りの単語の数を記録した。結果を図7に示す。

音読1回目と2回目の読み誤りの数を比較すると，

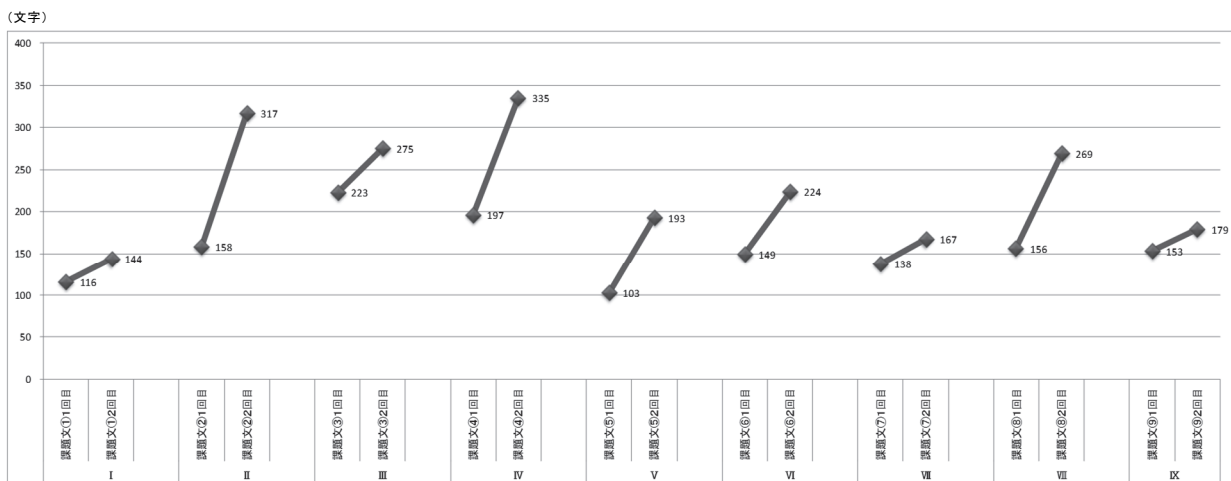


図6 1分間の読み速度

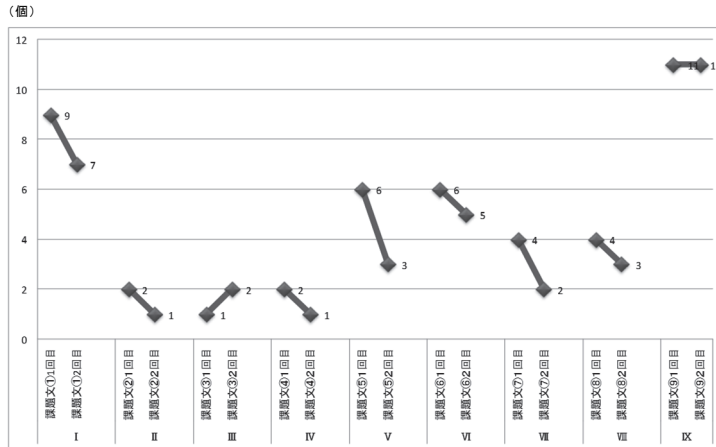


図7 読み誤りの単語

9回実施のうち7回において、読み誤りの数が少なくなり、1から3個の減少がみられた。指導Iにおける課題文①の読みでは、1回目の読み誤り数が9個に対し、2回目は7個であった。指導Vにおける課題文⑤の読みでは1回目6個、2回目3個であった。指導VIIにおける課題文⑦の読みでは、1回目4個、2回目2個であった。

「せんがつ（先月）」「ねんした（年下）」などの漢字の読み誤りについては、音読後の質問タイムで正しい読みを確認した後で正しく読み直すことができた。「かさ（かあさん）」「ふかか（ふかふか）」などは音読後の問題を解く活動を通して意味を理解することで本人が読み間違いに気づき、2回目では間違えずに読む様子が見られた。

#### 4. 意味の理解

指導前半には、課題文の音読の後で自分から「とりい（鳥居）」「なんでもかんでも」等の意味が分からないと質問をすることができた。漢字の読みが分からない時にも、自分から「何て読む？」と尋ね

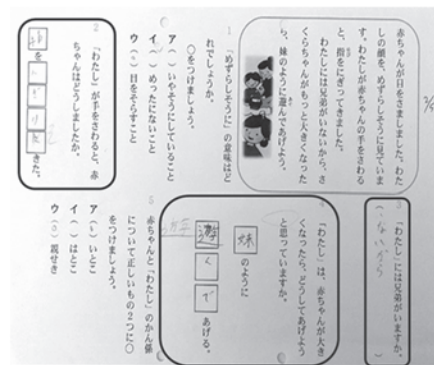


図8 穴埋めによる本人の解答

てから読むことができた。

また、図8のように、選択肢や穴埋め式の問題の活用により、理解できる言葉が増え、正しく解答をすることができるようになった。

#### 5. 本人の意欲

課題文の音読における本人の意欲を「むずかしい」「ふつう」「かんたん」の3択でたずねた。本人の感想の変化を図9に示す。

指導Iにおける課題文①の読みでは、1回目「ふ

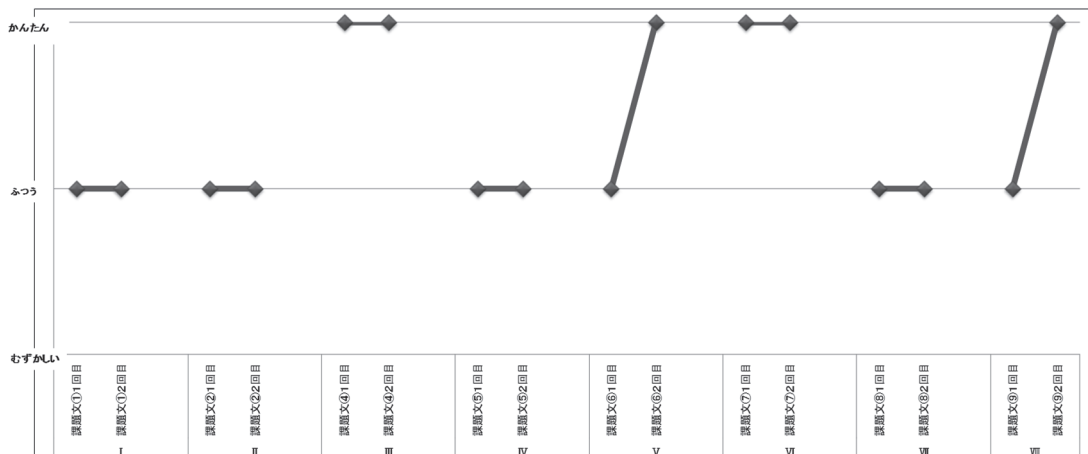


図9 本人の感想の変化

つう」, 2回目も「ふつう」であった。指導Vにおける課題文⑤の読みでは, 1回目「ふつう」, 2回目「かんたん」であった。指導VIIIにおける課題文⑧の読みでは, 1回目「ふつう」, 2回目「かんたん」であった。9回実施のうち, 全てにおいて苦手意識をもたずに取り組むことができた。

個別指導開始以前は, 文章問題を避ける様子が見られ, 「わからん」「めんどい(めんどう)」という発言が聞かれていた。指導前半において, 文字の大きさや行間の広さが異なる課題文を読む中で, 自分にとって読みやすい文字の大きさや行間を選ぶことができるようになった。漢字のルビについて, 知っている漢字にはルビは必要がないことや, ルビがあることで反対に読みにくい場合があること, 知らない漢字にはルビを予めふってあると安心することなどを伝えることもできるようになった。

また, 最初は記述問題を見るとやる気をなくして答えを書く姿が見られなかったが, イラストを選んで簡単に答えることができる問題や選択肢による問題での正解を重ねることで, 徐々に選択問題以外の空欄埋め問題や記述問題にも自分から取り組み, 正解することができるようになった。「わからん」という発言はなくなり, 「できた」や「かんたん」という発言が聞かれるようになった。

#### IV. 考察

本研究では, 課題文の読みやすさや意味理解の促進をすることで児童の苦手意識の軽減を図り, 「できた」と実感し, 学習意欲の低下を防ぐことにつながるのではないかという仮説のもと, 読みにつまずきのある児童が苦手さを軽減し「できた・分かった」を実感できる支援のあり方について検討を行った。

課題文の読みを通して, 読み速度と読み誤り数, 読みに対する意欲の比較と評価を行った結果, 課題文を読みやすくするための支援や意味理解を促す活動, そしてやる気を高める支援, が苦手意識の軽減にとって効果的であり, それぞれを支える「教材」「活動」「関わり方」の工夫が必要であると考えられた。本研究においては, 主に次のような具体的な工夫が有効であったと考える。

##### 1. 本人の実態を考慮した教材の工夫

- ・本人の興味のある題材の選択

- ・行間を空ける, 文字を大きくする, 文章を枠で囲む, 習っていない漢字のみにルビをふる, 実態に合わせて文章の長さを短くする等, 課題文を読みやすくするための工夫
- ・生き物や昆虫などの本人の興味のある題材や, 制作活動の作り方が書かれた文章を取り入れ, 実際に制作することで何の為に読むのかについて実感できる題材の選択

##### 2. 意味理解を促す活動の工夫

- ・読み→意味理解→読みの活動の流れ
- ・理解を助け, 手掛かりとなるイラストの導入
- ・絵や図など本人が分かる方法による説明
- ・質問タイムの導入

##### 3. やる気を高める関わり

- ・楽しみながら学習ができる環境作り
- ・頑張りに対する肯定的な言葉掛け
- ・間違えることを気にせず安心して学習に取り組める関係作り
- ・本人が自分にとって分かりやすい方法を選び伝えることができる経験の蓄積

これらの工夫に加えて, さらに, 子どものつまずきに合わせて効果的な支援方法を考え, 通級担当者・学級担任・保護者がそれぞれ連携しながら子どもと関わり, 支援を行うことが大切であると考える。

#### 謝辞

本研究を行うにあたって, 学習に一生懸命取り組んでくれたA君, 研究に快く協力して下さった保護者, 通級担当者, 学級担任に心より感謝いたします。

#### 文献

- 稲垣真澄 (201) : 特異的発達障害診断・治療のための実践ガイドライン. 診断と治療社.
- 海津亜希子 (2015) : RTI と MIM. LD 研究 24 (1), 41-51.
- 海津亜希子 (2015) : すべての子どもたちに使いやすい教科書であるために「新編新しい国語」における特別支援教育への対応. 東京書籍.
- 海津亜希子 (2010) : 多層指導モデル MIM『読みのアセスメント・指導パッケージ』ガイドブック.

- 株式会社学研教育みらい.
- 文部科学省 (1999) : 学習障害児に対する指導について.
- 文部科学省 (2006) : 通級による指導の対象とすることが適当な自閉症者, 情緒障害者, 学習障害者又は注意欠陥多動性障害者に該当する児童生徒について (通知).
- 文部科学省 (2012) : 「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」
- 文部科学省 (2017) : 平成 29 年度通級による指導実施状況調査結果について (報告).
- 文部科学省 (2017) : 小学校学習指導要領 (平成 29 年度告示) 解説.
- 高見文子・戸ヶ崎泰子 (2015) : 特殊音節単語の読み書きに関する音韻意識に焦点をあてた個別指導の効果. LD 研究, 24, (4), 505-517.
- 上野一彦他 (2008) : PVT-R 絵画語い発達検査. 日本文化科学社.
- 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.
- 山元薫 (2018) : 小学校・中学校における「授業のユニバーサルデザイン」の効果—道徳科の授業における事例児童生徒の授業参加度からの検討—. 第 27 回 LD 学会発表資料.

(2019 年 10 月 21 日受付)

(2019 年 12 月 18 日受理)