

# 読み書きに困難を示した A 児への支援 ～10 年の月日から見えてきたこと～

NPO 法人リヴォルヴ学校教育研究所  
小野村 哲・北村 直子

## I A 児のプロフィール

当法人が運営する「ライズ学園」に A 児が通い始めたのは、2001 年 4 月のことである。スポーツは決して下手ではなかったが、失敗をするたびに「ぼくは何もできない」と小さな体を一層小さくしていた。

初対面時は小学 3 年生。小学 1 年の 9 月から不登校となり、1 年半をほぼ家の中で過ごした。国語や算数の学習についてもまったく自信を失っており、入園後しばらくは落ち着いて座ることができず、他の児童生徒が学習をしているときにも、弁当箱を抱えるなどして教室を一日中ふらふらとしていた。

本人年齢 6 年 11 ヶ月時と 8 年 7 ヶ月時に専門機関で行われた WISC-III の結果を見ると、言語性検査に関しては「算数」「数唱」が比較的劣るが他は年齢相応またはそれ以上に、動作性検査では「符号」「記号」が落ち込んでいるが他はほぼ年齢相応の発達が見られていたと思われる。

検査者は、「不安が強く、不得意と思われる項目の検査時に、注意がそれてしまうことが多かった」「正確さと細部に関する強迫観念があり、不得意な課題について過度に正否を確かめるなど固執性も見られる」などと記している。

さらに K-ABC の検査結果も鑑みながら「書くことと抽象的な視覚刺激への記憶の困難」を指摘していた。



## II 小学校時代の支援

A 児が人前でも鉛筆を持つようになるまでに、2 年近くの月日を要した。最初の一年間は屋外活動などを通じて自信回復に努め、しばらくは鉛筆を持たせず口頭試問でのみ学習を行った。小学 3 年生の 6 月の時点で正しく書けたのは、ひらがな 46 文字の内 19 文字。3 文字は鏡映文字、残り 24 文字は想起できず空欄となった。

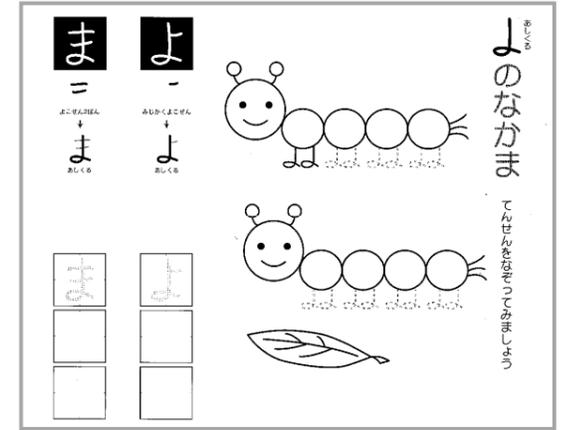
小学 4 年生に進級してからは、時間割を定め本格的に国語や算数、理科、社会の学習を始めた。本を「見ること」は好きで同年代の子と比較しても知識は豊富だったが、教科の学習からは長く離れていたことに加え、「ぼくはバカだから」という強い思い込みゆえに、期待するような成果はなかなか得られなかった。

		ま		た	さ	か	あ
			い	ち	た	き	い
				く	す	く	う
				て		や	え
	ん	も	の	と	こ		

<図 1> A 字が書いたひらがな (小学 3 年時)  
\* 「け」(鏡英文字) は筆圧が弱くほとんど見えない

しかし、以前に比べて何がどれだけできるようになったかを、できるだけ具体的に本人に伝えるように心がけた。その上で、4 年生後半からは以下の 3 点に留意して、ひらがなを書くことの練習も並行させた。

- ① 字形の基本となる構成要素を絵の中に入れ込み、方向性や形を印象づける
- ② 基本構成要素に名前を付け、文字形を言葉で説明できるようにする
- ③ 文字形を単純化し、ステップを踏んでより整った字形を意識づける



<図 2> あしくるのなかま

「もじのかたちをとらえるための

ひらがなれんしゅうちょう」より

具体的には、「短く横線、あしくる」と言いながら背中に書いた文字「よ」を当てさせたり、「い」は「たて棒 2 本」から始まり、どこをどうしたらもっと格好が取れた文字になるかを A 児自身に発見させるようにした。「し」を「J」のように書いてしまった場合には「犬はどっちを向いていた？ そうしたら、しっぽはどっち向き？」と問いかけるなどした。

その結果、「く」などにはしばらく鏡映文字が残ったものの、想起できない文字はなくなり、5 年に進級する頃にはほぼすべてのひらがなが書けるようになった。

## III 中学時代の支援

アルファベットは小学 6 年生の秋から練習を開始したが、予想以上のつまづきを見せた。A 児に限ったことではないが、アルファベット文字は単純だからこそ難しい。文字の特徴、識別のポイントを捉えることができなければ、b/d/p/q など混同するばかりでなく、文字の記憶そのものが困難になる。

そこでひらがなで用いたのと同じ考え方に基づく練習帳(図 3)を作成し支援にあたった。文字を絵の中に組み入れ、「2 階からたて棒、クルツで b」などと文字形を言葉で説明できるようにしたほか、特に習得が難しい小文字は、大文字が小文字に形を変えていく様子を動画にして見せることで、双方を関連づけて覚えられるようにした。同練習帳では、小文字を組み入れる絵はその文字音から始まるもの、例えば「b → bat/f → flower」としている。そこで次には、「b says b (ブツ) b (ブツ) bat」とリズムに乗せて歌うようにしながら文字音の習得練習を行った。



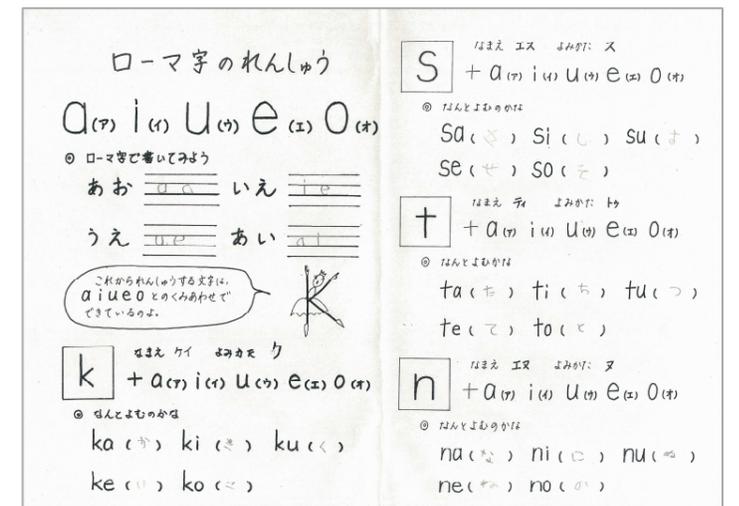
<図 3> アルファベットの練習

「ABC 英語れんしゅうちょう」より

これには特に困難を示さなかったが、さらにその次の、音声を聞きながら「it」を「pit → hit → fit」に変える練習(当研究所では「音の足し算、引き算」と呼んでいる)では著しいつまづきを示した。「b + at」は「ブ・アット」、「h + it」は「ハ・イット」としかできずに、意味理解につなげることもできなかった。

そこでローマ字を「橋渡し言語(中間言語)」とし、日本語の音と比較しながら練習を行った。一般に、ローマ字知識は英語学習にマイナスであるといわれるが、A 児には「音韻的気づき」をもたらす上で重要な役割を果たした。

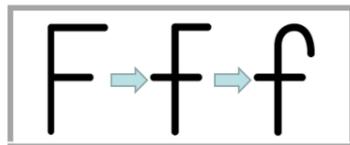
特に印象に残ったのは、「50 音順って、そうい



<図 5> ローマ字の練習 (小学校 6 年時)

うことだったのか」という発言である。それまでも幾度となく説明をしてきたことではあったが、50音順に対する「気づき」は日本語と英語との表記方法の違いに対する「気づき」につながり、その後の英語学習に確かな変化をもたらした。

しかしその読みは相変わらずたどたどしく、さらにコンピュータソフトを用いたフォニックスの練習に週に2時間の授業のおおよそ2年を割いた。そうして中学2年の終わりには1年生の教科書の音読、読解がほぼできるようになり、中学3年では、時間制限さえ設けなければ、英語検定4級の合格ラインを突破できるようになった。



<図4> 大文字から小文字へ  
学習ソフト「英語の森」より

#### IV 高校時代の支援

ハイルマンはその著書「フォニックス指導の実際」(玉川大学出版)の中で、「フォニックスや暗記法、文脈からの類推のどれに頼っても、1つに頼りすぎることは、読みの指導において深刻な問題を生じさせる可能性がある」と指摘している。事実、読むことに困難を抱える生徒は、よく読まずに内容を取り違えるなどすることが多いが、ある程度読めるようになると今度は**文字を音声化することに意識が奪われ読みがさらに遅くなり、内容理解に一層の困難を示す**ことがある。

それを防ぐため、A児には当初から**継次的方略と同時的方略をバランスよく用いられるように配慮**した支援を行ってきた。(図6・7)しかしそれでもフォニックスによる継次的方略に偏る傾向が見られたため、高校進学後は**文脈や挿絵などから内容を類推して読む練習**に多くの時間を割いた。

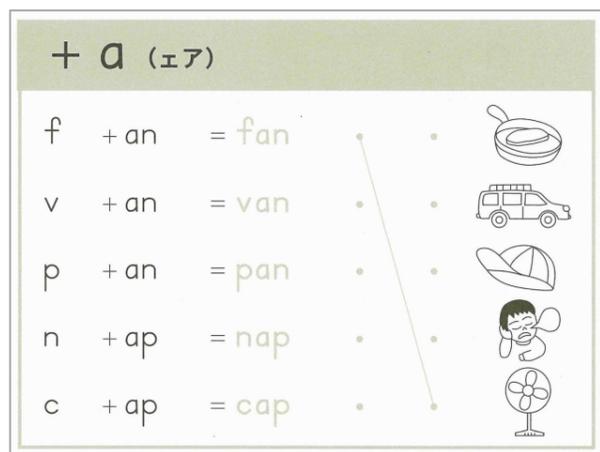
There were a lot of car accidents  
because of the ice on the roads.

のような英文では、accidentを「アシデント」と読み間違えがちだが、この部分を隠し「どんな意味を表す単語が入るか」と尋ね、その上で「事故」を英語では何と言うかを考えてから読ませるようにした。

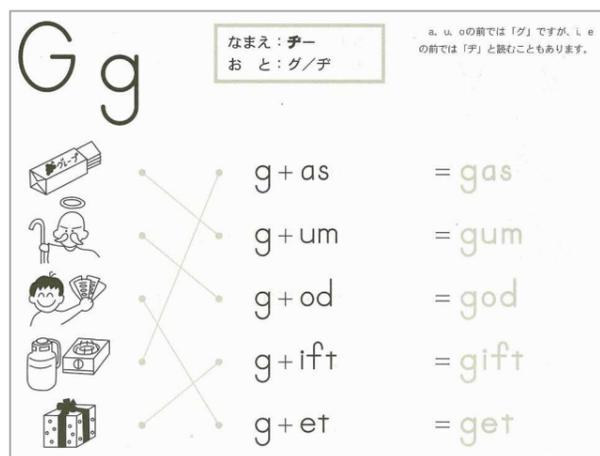
その結果、読みの速度は大幅に上がったが、今度は大筋だけを捉え

Can I borrow your umbrella?

のborrowを「貸す(正解は、借りる)」などとする傾向が顕著になった。**一語一語に対する意識の薄れは、語彙の増強に支障をきたす**。そこでさらに、日本語のS+O+Vに対して、英語はS+V+Oであることを確認し、英文の中から**主語と動詞を捜させる**ことを繰り返した。また、英語検定試験の**語順整序問題に多く取り組ませた**。同様に、国語科でも、文の構造を理解した上で読み取る練習に時間を割いた。



<図6> 文字から意味へ



<図7> 絵から文字へ

#### V 結果

中学2年までは伸び悩んだA児だが、身長も伸び、何ごとにも積極性が見え始めた中学3年以降は急速に遅れを取り戻し、高校2年の春には英語検定3級、3年の春には準2級にも合格、今春、4年制大学への進学を果たした。

理解力に優れた彼には、中学後半から読んで理解する際には**継次的方略と同時的方略をバランスよく使うことの大切さも具体的に説明**をしたが、主語と動詞に対する意識づけとともに**読解ストラテジーに対する理解は、日本語の読み取り能力の向上**にもつながり、大学入試に向けた校外模擬テストでも、最終的には国語と英語でもっとも点数を稼ぐようになった。

これまでに行った「読むこと」についての支援は、以下の3点にまとめられる。

- ① セルフエスティームを高め
- ② 文字を正しく認識し
- ③ 情報を統合的にとらえ、類推を働かせながら読めるようにする

その中で、小学校から中学校にかけては①と②に、中学後半からは継次的方略と同時的方略とのバランスに配慮しながらも③を主としたといえるが、10年間を通してもっとも心を配ったのはセルフエスティームの問題であり、より早い段階で適切な支援がなされていればと思わずにはいられなかった。

「書くこと」については、ある程度の基本が身についた後は、以下の3点の理由から、これを最小限に抑えた。

- ① 書くことに対する抵抗感が大きかった
- ② 書くことによる時間のロスを避け、授業の進度を優先した
- ③ A児が中学卒業直前まで学校に行かず、筆記テストを受けることもなかった

具体的には、英語のスペリング練習には市販の英語ソフト(「英語漬け」など)を用い、国語の作文でもコンピュータを用いた。漢字については、基本となる意味記号と音記号について指導した後は、「読むこと」「正しい文字を選べること」に主眼を置いて指導をした。

いまだに「シュ」「ショ」の書きに戸惑ったり、digをbigと読み間違えることも少なくはない。しかし、大学での授業についていくだけのストラテジーを身につけることはできたものと考えている。

#### VI 考察

当法人で支援をした生徒の中からは、最難関国立大学への合格者も出ている。ある会議の席上、これを話したところ、「できる子の話をしているのではない」と批判された。しかし彼らはいずれも学習につまずいていた生徒であり、いまだに漢字やカタカナを苦手とし、私達には到底理解できない数学の難問をあっさりときながら、「九九はできない」などと言う。

小学3年時のA児は、ADHDの可能性も指摘されていた。しかし今となれば、それが間違いであったことは明白である。今の彼は、穏やかで責任感もある好青年である。彼自身は当時を振り返り、「授業についていけず、すべてに自信をなくしていた」と、言っている。

危うきは、その時のその状態だけを見て、「できない子」だと先入観を抱いてしまうことである。LDは、Learning Disabilities(障害)であるかもしれないが、ある子にはDisorders(混乱)、またDifferences(差異)であるとも考えられる。その点私達は、その子の何(What)が問題なのか、なぜ(Why)問題となっているのか、そしてなぜ(Why)つまずいているのかを繰り返し検討しながらその支援にあたってきた。

過剰な期待を抱かせるようなことは、避けなければならない。しかし、だからこそ、正しいアセスメントが必要なのであり、支援方法の一層の工夫、体制の充実が求められると考える。