

文字の読み書きに困難がある児童生徒の実態調査

－困難のタイプと要素の分析－

The Investigations into the Actual Conditions of Children with Specific Reading and Spelling Difficulties
－Analysis of Disabilities and Difficult Factors－

江田 裕介

EDA Yusuke

(和歌山大学教育学部)

文字の読み書きに困難がある児童について、担当教員への質問紙により実態調査を行い、困難のタイプとその推移、および読み書きにおける問題の要素を検討した。157人の児童生徒(小学校通常の学級57人、小学校特別支援学級67人、中学校特別支援学級30人)について回答を得た。通常の学級の児童は、低学年の段階では読字と書字の両方に困難をともなう例が有意に多く(1年生77%、2年生66%)、高学年では書字にのみ困難を示す児童の比率が高まる傾向があった(5年生67%、6年生75%)。読字にのみ困難がある児童はどの学年でも希であった(報告例全体の5%)。このことは、特異的読字障害の多くが初期には書字障害をともない、発達の経過で読みの能力が向上した後も書字障害が残存することを示すと考えられる。低学年では書字にのみ困難がある児童は有意に少なく、読字障害に合併する書字障害と特異的書字障害とを区分する必要性が示唆された。特別支援学級の児童生徒では高学年でも読み書きの両方に困難のある例が有意に多かった。書字の問題は、字形の崩壊や、書字の速度、つづりの誤りなど、読字の問題は、単語や文の意味理解、読字の速度、読み飛ばしなど、それぞれ多様な問題要素の重複が見られた。頻度の高い問題要素は、通常の学級と特別支援学級の児童生徒の間で共通するものが多かった。

キーワード：学習障害(LD)、読み書き、実態調査、発達段階

1. 問題

文字の読み書きは、児童にとって学習の基礎的な技能であり、将来の社会生活の上でも欠かすことができない情報伝達の手段である。

学校教育において書字の指導はどのように位置づけられているであろうか。小学校の第1学年では、年間の総授業時数850時間のうち国語の授業には306単位時間が配当され、全体の36%を占めている(学校教育法施行規則別表第1)。第2学年では総授業時数910時間のうち315時間単位(35%)が国語の授業に割り当てられている。そのうち「書くこと」の指導には、第1学年、第2学年ともに100単位時間程度が配当され、さらに硬筆の書写の指導を30単位時間程度行うことが定められている(小学校学習指導要領、第2章-第1節-第3「指導計画の作成と内容の取扱い」)。総授業時数に占める国語の授業の配当は、第3学年26%、第4学年25%、第5学年及び第6学年18%と、学年の進行とともに割合が小さくなり、「書くこと」の指導は、第3学年及び第4学年85時間、第5学年及び第6学年55時間と、順次配当時数が減少する。読み書きの指導は、特に低学年の段階で指導が重視されていることが分かる。

子どもが文字の読み書きを習う時期は次第に早くなっており、小学校入学前の6歳児でも77.4%が平仮名を45文字以上書けるという報告もある(村山, 1987)。ただし、小学生の学力調査によれば、長音や促音、拗音などの特殊音節の表記が定着するまでには時間がかかり(天野・黒須, 1992)、文字を書く能力と、文字を使う能力には発達の異なる側面がある。

小野瀬(1995)は、児童の書字技能の発達について、なぞり書きと、見本を提示しての視写、および見本を隠した自由課題の3つの方法で書字を行い、見本がなくても書字が安定する小学校3年生から5年生の時期を、書字技能が達成される発達の段階としている。

しかし、こうした文字の読み書きが身につけにくい児童も存在する。文部科学省(2002年)の全国実態調査によれば、小学校、中学校の通常の学級に在籍する児童のうち、知的発達に遅れはないものの、学習面に著しい困難があると教師が回答した児童生徒が4.5%を占めた。その中で読み書きの領域で困難がある児童生徒の割合は2.5%と報告されている。

アメリカ精神医学会のDSM-IV-TR(精神疾患の診断・統計マニュアル)では、生活年齢や知能に比して読み書きや計算の能力の到達度が低く、その障害が学

業成績や日常の活動を顕著に妨げているような状態を、学習障害 (Learning Disorders) として位置づけ、アメリカの公立学校では児童生徒の 5%程度が障害を有すると同定している。そのうち、読みの困難を読字障害 (Reading Disorder)、書くことの困難を書字表出障害 (Disorder of Written Expression) としている。

文部科学省 (1999) は、学習障害 (Learning Disabilities) を、「基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである」と定義している。また、実態把握の基準の一つとして、国語又は算数 (数学) の基礎的能力に著しい遅れがあることを挙げ、「著しい遅れ」とは、児童生徒の学年に応じて 1～2 学年以上の遅れがあることとしている。

WHO (World Health Organization; 世界保健機構) が公表している『ICD-10精神および行動の障害 (The ICD-10 Classification of mental and behavioral disorders) 臨床記述と診断ガイドライン』では、LD (学習障害) の名称は用いず、SDDSS (Specific Developmental Disorders of Scholastic Skills; 学習能力の特異的発達障害) という診断名で児童に生じるほぼ同様の学習上の問題を記述している。読み書きの困難は、特異的読字障害 (Specific reading disorder) と、特異的綴字 (書字) 障害 (Specific spelling disorder) に下位分類される。ICD-10によれば、特異的読字障害は書字の困難をともなうことが多く、青年期以降に読む能力が進歩した後でも書字の困難が残ることがあると説明されている。したがってICD-10の診断ガイドラインでは、読字障害にともなう書字の困難は特異的読字障害に含める一方、特異的書字障害を診断する場合には読字障害に関連した書字の困難を除外している。

近年、学習障害ないしLDの語は一般によく知られ、特別支援教育の進展にともなって学校教育現場においても教育的配慮が成されるようになった。しかし、特異的読字障害及び読字障害にともなう書字障害と、特異的書字障害とは、本来異なる機序が想定されているにも関わらず、一般には「読み書き障害」と一括りに扱われることが多い。そのため実態の把握においても書字能力と読字能力それぞれの問題と相互の関連性が不明確になりがちである。また書字の障害は、字形の崩壊か、つづりの誤りか、あるいは速度の問題なのか、異なる要因が考えられる。読字の障害についても、音韻レベルの問題や、視知覚レベルの問題、推論レベルの問題など、いくつかのタイプが考えられる。こうした症状の区分や合併については、これまでの調査では十分検討されていない。

II. 目的

本研究では、児童に生じる読み書きの困難について実態調査を行い、障害の下位分類と、各タイプの発生

状況、及びその発達の経過を明らかにする。また、通常の学級に在籍する読み書きに困難がある児童と、特別支援学級に在籍する他の障害をともなう児童、両グループの読み書き能力の問題点を比較検討する。書字については、字形、配置、つづり、速度、意欲などの観点で、読字については、意味理解、視線追従、速度、意欲などの観点で、それぞれ問題の要素を区分して実態を把握する。

これらの結果の検討を通じて、読み書きに困難がある児童の発達について考察し、効果的な指導の計画に寄与する資料を得ることを研究の目的とする。

III. 方法

1. 調査対象

(1) 通常の学級で読み書きに困難を有する児童

A市の小学校で、通常の学級に在籍する児童のうち、読み書きに困難を有する児童を調査の対象とした。担当教員に対する質問紙により実態を調べた。A市の教員研修へ参加した教員の中で、担任する学級において文字の読み書きに特徴的な困難がある児童がいると回答した教員に対して、該当する児童一人一人の困難の状況について、無記名で質問紙への記入を求めた。ここでいう「文字の読み書きに特徴的な困難のある児童」とは、「会話の能力や、全般的な知的発達の水準に比して、文字を読むことや書くこと、またはその両方に目立った遅れがあったり、大きな負担があったりする児童」とした。

(2) 特別支援学級の児童生徒

A県の小学校及び中学校の特別支援学級に在籍する児童生徒を調査対象とした。学級の担任教員に対する質問紙により実態を調べた。A県の教員研修へ参加した教員全員に回答を求め、読み書きに困難がある児童生徒が学級にいる場合には、該当する児童生徒の一人一人について、無記名で質問紙への回答を求めた。

2. 調査内容

(1) 書字に関する質問項目

1) 書くことの困難の有無

文字を書くことに関して困難があるかどうか、「ある」「ない」の択一で回答を求めた。

2) 書く能力の水準に関する質問項目

対象児童の文字を書く能力の水準について、例示した活動が可能であるかどうか、8段階で評定し、当てはまる項目一つを選ぶよう求めた。例示した項目の内容は結果説明のところで併せて記す。

3) 書くことの問題状況

書くことに困難が「ある」とした児童について、具体的にはどのような問題があるか、例に挙げた8項目の中から当てはまるものすべてを選ぶよう求めた。また最も気になる点一つを◎印で示すよう求めた。例に当てはまらない「その他」を選んだときは、自由記述で説明を求めた。例示した項目の内容は結果説明のとき

ろで併せて記す。

(2) 読字に関する質問項目

1) 読むことの困難の有無

文字を読むことに関して困難があるかどうか、「ある」「ない」の択一で回答を求めた。

2) 読む能力の水準に関する質問項目

対象児童の文字を読む能力の水準について、例示した活動が可能であるかどうか、8段階で評定し、当てはまる項目一つを選ぶよう求めた。例示した項目の内容は結果説明のところで併せて記す。

3) 読むことの問題状況

読むことに困難が「ある」とした児童について、具体的にはどのような問題であるか、例に挙げた7項目の中から当てはまるものすべてを選ぶよう求めた。また最も気になる点一つを◎印で示すよう求めた。例に当てはまらない「その他」を選んだときは、自由記述で説明を求めた。例示した項目の内容は結果説明のところで併せて示す。

IV. 結果と考察

1. 通常の学級における読み書きに困難のある児童

通常の学級の担任教員からは、58人の児童について回答があり、所属学年が不明な児童1人を除き、57人の児童に関して有効回答を得た。学年別の内訳は、1年生9人、2年生15人、3年生11人、4年生9人、5年生9人、6年生4人であった。

出口・小野(2005)は、文部科学省が行った調査方法に準じて、A市内の小学校における特別な教育ニーズを有する児童について実態調査を行っている。その結果、同市内の小学校に在籍する児童1,142人についてデータを得て、そのうち学習面で支援が必要と思われる児童が4.3%(95%信頼区間:3.1~5.5%)報告された。同市の公立小学校に在籍する小学校児童は当時約21,000人であり、出口らの調査から、学習面で特別なニーズを有する児童はA市内小学校全体では

650~1100人程度いると予測される。したがって本研究ではその内5~9%程度が対象になっているといえることができる。

2. 困難のタイプ分類 (小学校・通常の学級)

回答結果から、読み書きにおける困難の状態を次の3つのタイプに分類した。

TypeA: 読み書きの両方に困難が見られる

TypeB: 書くことのみ困難が見られる(読むことには目立った困難がない)

TypeC: 読むことのみ困難が見られる(書くことには目立った困難がない)

この分類に基づいて、読み書きに困難があると報告された通常の学級の児童57人について、学年別に集計したところ、次のような結果となった(Table 1)。

1年生では、TypeA77%、TypeB22%、TypeCは報告例がなかった。2年生では、TypeA66%、TypeB33%、TypeCはいなかった。3年生では、TypeA36%、TypeB45%、TypeC18%であった。4年生では、TypeA44%、TypeB56%、TypeCはいなかった。5年生では、TypeA33%、TypeB67%、TypeCは見られなかった。6年生では、TypeAは報告されず、TypeB75%、TypeC25%であった。

困難のタイプには学年段階で変化があることが分かる。また読むことのみ困難がある児童は全体に少なく(5%)、読み書きに重複した困難を有するタイプ(49%)、あるいは書くことのみ困難があるタイプ(46%)で大部分が占められている。

3. 学年段階における変化 (小学校・通常の学級)

こうした学年段階における困難状態のタイプを、低学年(1・2年生)、中学年(3・4年生)、高学年(5・6年生)の3段階で区分し、カイ二乗検定により分析したところ、人数の偏りが有意であった($\chi^2(4) = 9.795, p < .05, \Phi = 0.293$)。そこで残差分析を実施したところ、Table 2に示すような結果を得た。

Table 1 読み書きに困難が見られる児童 <小学校・通常の学級>

学 年	困難児の人数	困 難 の 特 徴		
		読み書き両方が困難(TypeA)	書くことのみ困難(TypeB)	読むことのみ困難(TypeC)
1 年	9	7 (77)	2 (22)	0 (0)
2 年	15	10 (66)	5 (33)	0 (0)
3 年	11	4 (36)	5 (45)	2 (18)
4 年	9	4 (44)	5 (56)	0 (0)
5 年	9	3 (33)	6 (67)	0 (0)
6 年	4	0 (0)	3 (75)	1 (25)
計	57	28 (49)	26 (46)	3 (5)

単位: 人、() 内は%

Table 2 学年段階における困難状態の比較 <小学校・通常の学級>

	TypeA	TypeB	TypeC
低 学 年	17**△	7*▼	0 ns
中 学 年	8 ns	10ns	2 ns
高 学 年	3*▼	9+	1 ns

△: 有意に多い ▼: 有意に少ない ns>0.10 +p<0.10 *p<0.05 **p<0.01

Table 3 書字能力の8段階評定

Level 1 : 文字を書くことはできない
Level 2 : ひらがなの一部を書ける
Level 3 : ひらがなをだいたい書ける
Level 4 : ひらがなをすべて書ける
Level 5 : かなで文を書ける
Level 6 : 漢字まじりの文を書ける
Level 7 : 漢字まじりの文をよく書ける (多少の遅れはあっても目立った困難はない)
Level 8 : 漢字まじりの文をたいへんよく書ける (年齢相応ないし近いレベルで書ける)

Table 4 読み書きに困難のある児童の書字能力 <学校・通常の学級>

Level 1	Level 2	Level 3	Level 4	Level 5	Level 6	Level 7	Level 8
0 (0)	3 (6)	9 (18)	5 (10)	7 (14)	24 (47)	3 (6)	1 (2)

未記入：6 単位：人 ()内：%

Table 5 書字能力水準の学年別中央値 <小学校・通常の学級>

	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
N	9	15	9	9	8	2
Mdn	3	6	6	6	6	6
Range	2-6	3-7	4-8	3-7	4-6	6-6
未記入	—	—	2	1	1	2

Table 6 読字能力の8段階評定

Level 1 : 文字を読むことはできない
Level 2 : ひらがなの一部を読める
Level 3 : ひらがなをだいたい読める
Level 4 : ひらがなをすべて読める
Level 5 : かなで書かれた文を読める
Level 6 : 漢字まじりの文を読める
Level 7 : 漢字まじりの文をよく読める (多少の遅れはあっても目立った困難はない)
Level 8 : 漢字まじりの文をたいへんよく読める (年齢相応ないし近いレベルで読める)

すなわち、低学年の段階では、読み書きの両方に困難が見られる児童の人数が、他の学年段階に対して有意に多い。一方、低学年では、書くことにのみ困難が見られる児童は、他の学年段階に比べて有意に少ない。中学年の段階では、他の段階と比較して困難のタイプに目立った違いは認められなかった。高学年の段階では、読み書きの両方に困難が見られる児童が有意に少ない。また高学年において、書くことにのみ困難が見られる児童の人数は、有意差は認められなかったものの、有意傾向があり、高学年で増加する傾向がうかがえる。

書字障害の多くは読字障害に合併していると報告されている(大石, 1997; 内山, 2004)。また、読みの困難は年齢が高くなると改善されることに対して、書字障害は残存するといわれ(Bruck, 1993; Rosenblum, Weisse and Parush, 2003)、特異的書字障害は少ない(宇野, 2002)という報告もある。本調査の結果は、これらの先行研究の見解を支持するものであり、読み書きに困難を有する児童の多くは、読字障害にとまなう書字の困難を抱えており、高学年では読みの困難が改善される一方、書字の問題が残って表面化していると考えられる。読むことだけに困難がある児童が少なかったことは、読字障害には書字障害が合併することを示している。

これらのことから、発達的な読み書きの障害は、どちらか一方が単独で生じることは希であり、高学年児

童では書字障害の目立つ例が多くなるが、それは読字障害に合併した書字障害が残存しているものと考えられることができる。このことはWHOのICD-10における特異的読字障害についての臨床記述とも一致している。

4. 書字能力の水準 (小学校・通常の学級)

書く能力の水準を8段階に区分し (Table 3)、例示した活動を対象児が可能かどうか、当てはまる項目一つを選ぶよう求めた。上位の段階は、より下位の活動を含むものとした。

小学校・通常の学級において読み書きに困難があると報告された児童に対する書字能力の評定をTable 4に示した。またLevel 1を1点とし、Level 8の8点まで各水準を得点化して、学年別に能力水準の中央値を算出した。その結果をTable 5に示した。

低学年の段階では、通常の学級にもひらがなの書字がまだ確実でない児童が見られる。しかし、第2学年以降では能力水準の中央値が6となり、読み書きに困難のある児童も漢字まじりの文を書ける程度の能力は身につけていることが分かる。したがって児童の書字の状態を理解するためには、書字の速度や、字形の崩れ、つづりの誤りなど、個々に困難の要素を調べる必要がある。

5. 読字能力の水準 (小学校・通常の学級)

読む能力の水準を8段階に区分し (Table 6)、例示

Table 7 読み書きに困難がある児童の読字能力〈小学校・通常の学級〉

Level 1	Level 2	Level 3	Level 4	Level 5	Level 6	Level 7	Level 8
0 (0)	2 (6)	9 (18)	1 (10)	5 (14)	21 (47)	7 (6)	3 (2)

未記入：10 単位：人 () 内：%

Table 8 読字能力水準の学年別中央値〈小学校・通常の学級〉

	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
N	9	14	10	7	6	2
Mdn	3	6	6	6	6	6
Range	2-3	3-7	3-8	3-7	5-8	6-6
未記入	1	1	1	2	3	2

Table 9 読み書きに困難が見られる児童〈小学校・特別支援学級〉

学級の種別	困難児の人数	困難の特徴		
		読み書き両方が困難(Type A)	書くことのみ困難(Type B)	読むことのみ困難(Type C)
知的障害	44	30 (68)	8 (18)	6 (14)
肢体不自由	6	3 (50)	3 (50)	0 (0)
情緒障害	14	9 (64)	3 (21)	2 (14)
その他	3	3 (100)	0 (0)	0 (0)
計	67	45 (67)	14 (21)	8 (12)

単位：人、() 内は%

Table10 読み書きに困難の見られる児童〈中学校・特別支援学級〉

学級の種別	困難児の人数	困難の特徴		
		読み書き両方が困難(TypeA)	書くことのみ困難(TypeB)	読むことのみ困難(TypeC)
知的障害	14	10 (71)	3 (21)	1 (7)
肢体不自由	1	0 (0)	1 (100)	0 (0)
情緒障害	6	4 (67)	2 (33)	0 (0)
その他	1	0 (0)	1 (100)	0 (0)
計	22	14 (64)	7 (32)	1 (5)

単位：人、() 内は%

した活動を対象児が可能であるかどうか、当てはまる項目一つを選ぶよう求めた。上位の段階は、より下位の活動を含むものとした。

小学校・通常の学級における児童の読字能力の評定をTable 7に示した。またLevel 1：1点～Level 8：8点まで各水準を得点化し、学年別に能力水準の中央値を算出した。その結果をTable 8に示した。読字能力の水準は、書字能力と同じく、第2学年以降は中央値が6であり、読み書きに困難がある児童でも漢字まじりの文を読むことができる例が多い。困難の状態については、読む速度や、読み誤り、意味理解の問題など、個々に要素を検討していく必要がある。

6. 特別支援学級における読み書きに困難のある児童

小学校の特別支援学級の教員からは、73人の児童について回答があり、そのうち読み書きに困難が見られる児童は67人(92%)であった。学級の障害種別による内訳は、知的障害学級：47人中44人(94%)、肢体不自由学級：7人中6人(86%)、情緒障害学級：16人中14人(88%)、その他(病弱学級等)：3人中3人(100%)であった。

中学校の特別支援学級の教員からは、30人の児童に

ついて回答があり、そのうち読み書きに困難が見られる児童は22人(73%)であった。学級の障害種別による内訳は、知的障害学級：20人中14人(70%)、情緒障害学級：8人中6人(75%)であった。肢体不自由学級とその他(病弱学級)は各1人で、それぞれに困難が見られた。

7. 困難のタイプ分類(特別支援学級)

特別支援学級の児童生徒について、通常の学級の児童と同じく、読み書きにおける困難の状態を、TypeA(読み書きの両方に困難が見られる)と、TypeB(書くことのみ困難が見られる)、及びTypeC(読むことのみ困難が見られる)の3つに分類し、学級の種類で区分して集計したところ、Table 9(小学校の特別支援学級)、Table10(中学校の特別支援学級)に示すような結果となった。

小学校の特別支援学級全体では、TypeAが45人(67%)で最も多く、TypeBは14人(21%)、TypeCは8人(12%)であった。中学校の特別支援学級全体では、TypeAが14人(64%)、TypeBは7人(32%)、TypeCは1人(5%)であった。

Table11 小学校・通常の学級と特別支援学級との困難状態の比較

	TypeA	TypeB	TypeC
通常の学級	28*▼	26**△	3 ns
特別支援学級	45*△	14**▼	8 ns

△：有意に多い ▼：有意に少ない ns>0.10 *p<0.05 **p<0.01

Table12 児童生徒の書字能力〈小学校・特別支援学級・全学級〉

Level 1	Level 2	Level 3	Level 4	Level 5	Level 6	Level 7	Level 8
3 (5)	3 (5)	16 (25)	9 (14)	7 (11)	21 (33)	3 (5)	1 (2)

未記入：4 単位：人 ()内：%

Table13 書字能力水準の学級種別中央値〈小学校・特別支援学級〉

	知的障害	肢体不自由	情緒障害	その他	全 体
N	42	5	13	3	62
Mdn	4.0	6.0	6.0	6.0	5.0
Range	1-7	3-8	3-6	3-6	1-8
未記入	2	1	1	0	4

Table14 児童生徒の読字能力〈小学校・特別支援学級〉

Level 1	Level 2	Level 3	Level 4	Level 5	Level 6	Level 7	Level 8
1 (2)	1 (2)	15 (25)	7 (12)	7 (12)	21 (35)	2 (3)	6 (10)

未記入：7 単位：人 ()内：%

Table15 読字能力水準の学級種別中央値〈小学校・特別支援学級〉

	知的障害	肢体不自由	情緒障害	その他
N	39	6	12	3
Mdn	5.0	6.0	6.0	6.0
Range	1-8	3-8	3-8	3-7
未記入	5	0	2	0

8. 通常の学級とのタイプ比較

小学校・通常の学級における困難状態の各タイプ出現人数（6学年全体）と、特別支援学級における各タイプ出現人数を、カイ二乗検定により分析したところ、人数の偏りが有意であった（ $\chi^2(2)=9.084, p<.05, \text{Phi}=0.270$ ）。そこで残差分析を実施したところ、Table11に示すような結果を得た。

すなわち、特別支援学級では、通常の学級の児童と比べて、読み書きの両方に困難のある児童が有意に多く、書くことのみで困難を示す児童は有意に少ない。読むことのみで困難のある児童の出現人数はどちらの学級にも差が見られなかった。

このことから、特別支援学級の児童は、文字の読み書きに関して発達の経過に差異があるといえる。通常の学級における児童の読字障害が、高学年の段階では書字障害のみが残存するタイプへ移行することに対して、特別支援学級の児童では発達の未熟な段階にとどまり、読み書きの両面に困難が残っている例が多い。特別支援学級の児童は知的障害をとまることが多いためと考えられる。特に知的障害学級の児童における読み書きの困難は、特異的な読み書き能力の発達障害というより、全般的な発達の遅れによるものといえる。

9. 書字能力の水準（小学校・特別支援学級）

小学校の特別支援学級における児童生徒の書字能力の評価をTable12に示した。評価データの分布はLevel 3（25%）とLevel 6（33%）の2つのピークがあり、二極化している。これは知的障害を対象とした学級における分布のピークが低い得点圏にあり、それ以外の障害種の学級における分布のピークが高い得点圏にあるためである。

学級の障害種別に能力水準の中央値を算出し、その結果をTable13に示した。知的障害の学級の児童に評価の中央値は4で、通常の学級の児童よりも低い。他の障害種の学級では中央値が6で、通常の学級の児童と比較して目立った差はないといえる。なお中学校の特別支援学校の児童については評価の回答数が少ないため、ここでは結果を省略する。

10. 読字能力の水準（小学校・特別支援学級）

小学校の特別支援学級における児童生徒の読字能力の評価をTable14に示した。書字能力と同じく、評価データの分布はLevel 3（25%）とLevel 6（35%）に2つのピークがあり、知的障害とそれ以外の学級の児童とでは読字能力に差があることを示している。

学級の障害種別に能力水準の中央値をTable15に示

Table16 書字における困難要素の分類

記号	困難要素	分類
P 1	文字を書くことを嫌がる	意欲の問題
P 2	文字を書くことに時間がかかる	速度の問題
P 3	文字の形が崩れて判読が困難である	字形の問題
P 4	鏡文字を書くなど、文字の配置を誤る	配置の問題
P 5	特定の文字を他の文字と置き換えて書く	異字の問題
P 6	だいたい形はあっているが部分的な誤りが多い	細部記憶の問題
P 7	つづりを誤ることが多い	音韻対応の問題
P 8	その他	個別的な問題

Table17 書字における困難要素の出現頻度(重複回答)

学級の種類	困難児	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8
通常(小)	54	9(17)	12(22)	20(37)	9(17)	8(15)	18(33)	13(24)	20(37)
特支(小)	59	21(36)	18(31)	21(36)	9(15)	5(8)	26(44)	19(32)	10(17)
特支(中)	21	9(43)	9(43)	8(38)	3(14)	1(5)	9(43)	5(23)	5(23)
計	146	39(27)	39(27)	49(34)	21(14)	14(10)	53(36)	37(25)	35(24)

単位：人、()内は%、母数は各グループのうち書字に困難を有する児童数

した。知的障害学級の児童の中央値は5、その他の学級の中央値は6であった。

11. 読み書きにおける困難の要素

(1)書くことにおける困難の要素

書くことに関する困難をTable16に示すような8つの要素に分類し、個々の児童に当てはまる問題点を選択するよう求めた(複数回答可)。その他を選択するときは具体的な説明の記入を求めた。

その結果、通常の学級の児童では、1つ以上項目の記入があった54人のうち、2つ以上問題が重複している児童が38人(70%)、単独の問題がある児童は16人(30%)であった(Table17)。選択率が高かった項目は、「文字の形が崩れて判読が困難である(37%)」、「だいたい形はあっているが部分的な誤りが多い(33%)」の2つが30%以上で、字形や字画の構成に関するものであった。次いで、「つづりを誤ることが多い(24%)」「読むことに時間がかかる(22%)」の2つが20%以上の選択率であった。「その他」として挙げられた内容には、漢字を書くことに関する困難が多かった(14人、25%)。「筆圧が弱い(2人)」、「特異な筆順の定着(1人)」も見られた。

小学校・特別支援学級の児童生徒では、2つ以上問題が重複している児童が43人(73%)、単独の問題を有する児童は16人(27%)であった。選択率が高かった項目は、「だいたい形はあっているが部分的な誤りが多い(44%)」、「文字の形が崩れて判読が困難である(36%)」、「文字を書くことを嫌がる(36%)」の3つが高かった。次いで、「つづりを誤ることが多い(32%)」「読むことに時間がかかる(31%)」の2つも30%以上の選択率であった。「その他」の内容は、「漢字を書くことの困難(2人)」、「筆圧の弱さ(2人)」、「特異な筆順(3人)」などであった。

中学校・特別支援学級の児童生徒では、2つ以上問題が重複している児童が15人(71%)、単独の問題を有

する児童は6人(29%)であった。「文字を書くことを嫌がる」「文字を書くことに時間がかかる」「だいたい形はあっているが部分的な誤りが多い」、の3つが共に43%と選択率が高かった。「その他」として、「カタカナが書けない(1人)」、「特異な筆順(1人)」、「運動まひによる筆記全般の困難(1人、肢体不自由学級)」などが挙げられた。

国立国語研究所(1972)の調査によれば、子どもの書く文字の問題は、字形の崩壊や、鏡文字のような異配置および異字が多いとされている。ただし、小学校で一斉指導を受けた後に残る問題は、部分的に崩れていたり、余分な線や点加わる、あるいは欠落する原型保存タイプの誤りが多いと報告されている(大庭・佐々木, 1992)。本調査の結果、読み書きに困難を有する児童は、大庭が指摘するように、部分的な崩壊や書き誤りを起こす原型保存タイプが多く、異配置や異字の問題は報告例が比較的少ない。しかし、書くことの困難は広い範囲に渡っており、重複した問題を抱えている児童の割合が高いといえる。

(2)読むことにおける困難の要素

読むことに関する困難をTable18に示すよう7つの要素に分類し、個々の児童に当てはまる問題点を選択するよう求めた(複数回答可)。その他を選択するときは具体的な説明の記入を求めた。

通常の学級の児童では、1つ以上項目の記入があった31人のうち、2つ以上問題が重複している児童が18人(58%)、単独の問題がある児童は16人(52%)であった(Table19)。選択率が高かった項目は、「読んでも単語の意味をとらえることが難しい(58%)」、「読むことに時間がかかる(48%)」、「文章の内容が読み取れない(35%)」の順であった。「その他」として、「漢字を読むことの困難(2人)」、「新しいことばを覚えられない(2人)」、「音読における発音の問題(1人)」が挙げられた。

Table18 読みにおける困難要素の分類

記号	困難要素	分類
P 1	読むことを嫌がる	意欲の問題
P 2	読むことに時間がかかる	速度の問題
P 3	行の読み飛ばしが多い	読み飛ばしの問題
P 4	読んでも単語の意味をとらえることが難しい	単語の意味理解の問題
P 5	文章の内容が読み取れない	文章の読解の問題
P 6	途中でどこを読んでいるのか分からなくなる	視線追従の問題
P 7	その他	個別的な問題

Table19 読みにおける困難要素の出現頻度（重複回答）

学級の種類	困難児	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7
通常(小)	31	4(13)	15(48)	6(19)	18(58)	11(35)	3(10)	5(6)
特支(小)	53	14(26)	23(43)	12(23)	27(51)	22(42)	12(23)	4(8)
特支(中)	15	4(27)	8(53)	3(20)	6(40)	8(53)	6(40)	2(13)
計	99	22(22)	46(46)	21(21)	51(52)	41(41)	21(21)	11(11)

単位：人、()内は%、母数は各グループのうち読字に困難を有する児童数

小学校・特別支援学級の児童では、2つ以上問題が重複している児童が35人(70%)、単独の問題を有する児童は16人(30%)であった。選択率は、「読んでも単語の意味をとらえることが難しい(51%)」、「読むことに時間がかかる(43%)」、「文章の内容が読み取れない(42%)」と、通常の学級と同じ項目が高かった。

中学校・特別支援学級の生徒では、2つ以上問題が重複している児童が10人(67%)、単独の問題を有する児童は5人(33%)であった。選択率の高い上位3項目は通常の学級および小学校の特別支援学級の児童と同様であった。

読むことの問題は、読みの速度と、単語や文章の意味理解に関する困難が中心になっている。ICD-10における特異的読字障害の診断ガイドラインでは、関連する項目として、「読みの速度が遅いこと」「読んだことを再生できない」「読んだ素材から結論や推論を引き出すことができない」「読んだ物語について質問に答えるために、特定の物語から得られた情報よりも背景的な情報としての一般的知識を使用すること」が挙げられている。ただし、書字の能力は、書き残された文字という媒体により児童の表出状態を直接評価できることに対して、読字の正確さや理解の問題は、音読をさせるだけでなく、その後教師の質問に答えさせたり、テストの回答により確認するなど、児童の理解を他の表現により間接的に評価する必要がある。本調査では、教師の日常観察による評価を用いているので、理解の状態把握には限界がある。読字障害の診断や評価には、日本語の読みに関する標準化された発達検査の開発と利用が望まれる

行の読み飛ばしや、途中でどこを読んでいるのか分からなくなるなど、視線追従の問題は、通常の学級の児童では10~20%、特別支援学級の児童では20~40%程度見られた。通常、文字を目で追う運動は、小学校低学年で急速に発達し、4、5年生で安定する。それまでは、目の止まる回数(停留)や、視線の逆戻り(逆行)、行頭の文字からはずれたところを見ること(不適

応凝視)などが多く、読字速度は遅い(国立国語研究所、1957)。読字に困難のある児童では、視線運動のような基本要素にも年齢に比して発達の遅れや障害のあることが予測される。基礎技能のトレーニングを行うだけでなく、こうした育ちにくい部分に対する支援が必要と考えられる。

文 献

- 天野清志・黒須俊夫(1992)小学生の学力国語・算数の学力. 秋山書店.
- アメリカ精神医学会(American Psychiatric Association)(2000)DSM-IV-TR. 高橋三郎他訳(2002)DSM-IV-TR精神疾患の診断・統計マニュアル. 医学書院.
- Bruck, M. (1993) Component spelling skills of college students with childhood diagnoses of dyslexia. *Learning disability quarterly*, 16, pp.171-184.
- 出口倫也・小野次朗(2005)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に関する調査研究-A市の児童を対象とした学習障害・注意欠陥/多動性障害・高機能自閉症の疑いのある児童に関する実態調査. 和歌山大学教育学部紀要, 教育科学, 55, 21-29.
- 国立国語研究所(1957)言語能力の発達に関する調査研究. 国立国語研究所年報, p8.
- 国立国語研究所(1972)幼児の読み書き能力. 東京書籍.
- 河野俊寛(2008)子どもの書字と発達-検査と支援のための基礎分析-. 福村出版.
- 文部科学省(1999)学習障害児に対する指導について(報告). 学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/002.htm
- 文部科学省(2002)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全国実態調査. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301i.htm
- 文部科学省(2008)小学校学習指導要領. 文部科学省ホームページ. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/

- youryou/syo/
- 村山貞雄編 (1987) 日本の幼児の成長・発達に関する総合調査研究. サンマーク出版.
- 大庭重治・佐々木清秀 (1991) 通常学級における平仮名書字学習困難児の実態と指導形態. 特殊教育学研究, 28(2), pp35-42.
- 大石敬子 (1997) 読み障害児 3 例における読み障害機構の検討—話し言葉の問題を通して—. LD(学習障害)—研究と実践, 6(1), pp.31-44.
- 小野瀬雅人 (1995) 入門期の書字学習に関する教育心理学的研究. 風間書房.
- Rosenblum, S., Weisse, P., and Parush, S. (2003) Product and process evaluation of handwriting difficulties. *Educational psychology review*, 15(1), pp.41-81.
- 宇野彰 (2002) 病状と診断—特異的書字障害 (specific developmental dysgraphia) の診断と治療—. 小児科治療, 65(6), pp.901-906.
- 世界保健機構 (WHO) (1992) The ICD-10 Classification of mental and behavioural disorders, Clinical descriptions and diagnostic guidelines. 融道男他監訳 (1993) ICD-10 精神および行動の障害—臨床記述と診断ガイドライン. 医学書院.