

「読み」や「書き」の困難さのある子ども達の

# アセスメントと指導・支援

## 学習障害

全般的な知的発達に遅れはないのに、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「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学習障害の子どもがいます。

障害そのものの社会的認知が十分ではないことや、一部の能力の習得と使用のみに困難を示すものであることから、「単に学習が遅れている」とか「本人の努力不足」と誤解されてしまうことがあります。

## 適切な実態把握

子どもの特性を様々な角度から把握することは、特別な支援の必要性を見極めたり支援の方針を立てたり、合理的配慮の提供を検討したりする際に欠かせません。

学習障害があり、読み書き等の困難がある子どもの状況は一人一人異なります。多角的に情報を収集しながら、適切な実態把握を行うことが重要です。

本リーフレットでは、学習障害等により読み書き等の困難がある子どものアセスメントや支援方法等について紹介します。

## つまずきに応じた指導及び支援

子ども一人一人により異なるつまずきやその背景に応じて、適切な指導や必要な支援の方針を持ちながら、具体的な指導や支援につなげていくことが重要です。

丁寧に実態把握を進めると共に、場合によっては関係機関等との連携を進めながら、具体的な指導や支援の方策を検討することが大切です。

# 学習障害について

## 学習障害 (LD) について

基本的に全般的な知的発達に遅れはないものの、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します。

その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されていますが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害等の障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではありません。

## 「ディスレクシア」について

本リーフレットでは、「読み」や「書き」の困難さを中心に示しています。  
ディスレクシアは、「読み」に関する学習障害ですが、「読み」が困難であると、ほとんどの場合「書く」ことも困難になります。そのため、ディスレクシアは、読み書き障害ともいわれています。

## 学習障害と知的障害

学習障害は、全般的な知的発達の遅れを伴わないとされています。「読み」や「書き」の困難について、認知能力のアセスメントを進める際には、あらかじめ、知能検査等により、困難の背景が知的発達の遅れによるものではないということを確認しておくことが大切です。

## 学習障害により困難を示す領域

- **聞く能力**：他人の話をもとに正しく聞きとって、理解すること。
- **話す能力**：伝えたいことを相手に伝わるように的確に話すこと。
- **読む能力**：文章を正確に読み、理解すること。
- **書く能力**：文字を正確に書くこと。筋道を立てて文章を作成すること。
- **計算する能力**：暗算や筆算をすること。数の概念を理解すること。
- **推論する能力**：事実を基に結果を予測したり、結果から原因を推し量ったりすること。



### 聞くことの困難

話しことばの受容に困難を示し、集団場面での説明や指示の理解が弱いといった特徴があります。

これは、音声は聞こえていても意味のある音として、ことばとして捉えられていなかったり、文や文脈全体の意味を理解していなかったりすることのあらわれと考えられています。

### 話すことの困難

聞いたことを理解し、行動はできますが、考えや思いを話しことばにうまく置き換えられない、人にうまく伝えられないといった特徴があります。

これは、ことばの音やことばを想起できなかったり、適切に選べなかったり、単語を文に組み立てることができなかったり、論理的な内容にまとめられなかったりすることのあらわれと考えられています。

### 読むことの困難

文字や文章を読むことに困難を示し、そのため読んで内容を理解することも困難であるといった特徴があります。

形や位置を識別し、記憶することができなかったり、文字と音とを結びつけられなかったり、そのために文字、単語、文として視覚的に受容できなかったりすることのあらわれです。

それは、文章を理解し、内容を整理して把握するといった、読解の弱さにもつながります。

### 書くことの困難

会話の理解に問題がないのに、文字や文章を書く、綴る、形を整えることが困難であるといった特徴があります。

これは、読むことはできるが書くことが困難な場合と、読むこと書くことの両方が困難な場合とがあります。

前者は文字を認識することにさして問題はないが、文字を想起して表出するまでの過程に問題があると考えられます。後者は文字情報を分析する視覚認知や音韻認識等における問題があると考えられます。いずれも、視覚と運動の協応性、手指の巧緻性の問題が重なっていることもあります。

### 計算することの困難

九九の習得困難や、繰り上がりの計算の困難、数を理論的に操作できないといった特徴があります。

計算のつまづきは、数量概念、記憶力、論理的思考の問題のあらわれと考えられます。

### 推論することの困難

図形の理解と模写ができない、位取りが分からない、時間・場所の認識が弱い、あるいは日常生活での状況判断が悪いといった特徴があります。

これは、視覚・空間認知の障害、抽象的・論理的思考力の不足、視覚-運動の協応性の稚拙さのあらわれと考えられます。

## 読みのつまずき

### 一文字一文字を読む際のつまずき

- ひらがなやカタカナなどの文字を読むことが難しい。
- 習った漢字が読めない。
- 形態的に似た文字と読み間違える。  
(例:「き」を「さ」、「入」を「人」と読み間違える)

### 単語を読む際のつまずき

- 促音や拗音など特殊音節のある語を読み間違える。  
(例:「がっこう」を「がこう」、「せんしゅう」を「せんしょう」と読む)
- 文字を抜かしたり、順序を読み間違えたりする。  
(例:「かわいい」を「わかい」と読む)

### 音読の際のつまずき

- 逐字読みである。  
(例:「きょ…う…は…が…こう…へ…」)
- 文中の語句や行を抜かしたり、または繰り返したりして読む。
- 音読が遅い。
- 語尾を変えて読むことがある。  
(例:「いきました」を「いった」と読み間違える)

### 文字を書く際のつまずき

- 書くときの姿勢や、鉛筆等の用具の使い方がぎこちない。
- 読みにくい字を書く。
- 書くのが遅い。
- 独特の筆順で書く。
- 漢字の細かい部分を書き間違える。
- 文字を視写することが難しい。  
(例:黒板に書いてあることを写すのが難しい)

## 書きのつまずき

### 表記のつまずき

- 促音や拗音など特殊音節のある語を書き間違える。  
(例:「がっこう」を「がこう」、「せんしゅう」を「せんしょう」と書く)
- 文字の順序が入れ替わったり、抜けたりする。  
(例:「やわらかい」を「やらかい」と書く)
- 句読点がぬけたり、正しく打つことができなかつたりする。

### 文の構成(文法)のつまずき

- 助詞を誤って使用する。
- 文の組み立てが正しくない。



### 読解の際のつまずき

- 音読はできても、内容を理解していないことがある。
- 文章の要点を正しく読み取ることが難しい。



### 作文の際のつまずき

- 思いのままに書き、筋道の通った文章を書くことが難しい。  
(例:書いているうちに主題とずれてきてしまう。全体としてまとまりがない)
- 事実の羅列のみで、内容的に乏しい。  
(例:気持ちの表現がない。様子をくわしくする表現がない)

### 読みのつまずきの背景として考えられること

- 視覚的情報を細部まで正確に捉えることが困難である。
- 音の操作が困難である。
- 視知覚に弱さがある。
- 文字を見てどう読むかを想起するのに時間がかかる。
- 語彙が少ないため、語のまとまりを見つけれない。
- 視覚的情報を正確に音へ変換することが困難である。
- 文章を読みながら内容理解を認識・修正・調整するメタ認知能力の弱さがある。 など

### 書きのつまずきの背景として考えられること

- 目と手を協応させる力に弱さがある。
- 文字を記憶する際、漠然とした形での記憶はできていても、細部まで記憶できていない。
- 読みの段階で、視覚的な情報を細部まで正確に捉えることが難しい。
- 文字と音との対応が十分に理解できていない。
- 文法のルールが習得できていない。
- 前後の関係を理解する力が十分でない。
- 文章の構成をどうするかを評価しながら調整していくメタ認知能力の弱さがある。 など
- ※「話す」ことにも同様のつまずきがみられる場合がある

# 読み書きの基礎となる力



## ■ 音韻意識

言葉がいくつの音のかたまりでできているかを認識したり、その音を操作したりする力

- ▶ 日本語の音の単位を「モーラ」という
- ▶ 日本語のひらがな表記は「モーラ」と文字の数が一対一対応になっている
- ▶ 特殊音節は例外のため、特殊音節の読み書きにつまずく児童が多いと考えられる

 りんご  
● ● ● … 3モーラ

日本語の「音」「モーラ」「ひらがなの文字数」

	例	音の数	モーラ	文字数
清音・濁音・半濁音・撥音	りんご	3	3	3
拗音	おちゃ	2	2	3
促音	はっば	2	3	3

## ■ デコーディング(文字⇄音変換)

文字を音に変換することをデコーディングといいます。単語を声に出して読むことだけでなく、黙読していても頭の中では音に変換して読んでいます。

読み書きの困難がある子どもは、文字と音の対応を覚えることにつまずいていることがあります。

## ■ 流暢性

文章を正確に読むためには、文字と音を変換できるだけでなく、それを正確に、しかも流暢にできることが必要です。

# ICT機器等の活用

## 学習者用デジタル教科書のイメージ

### <学習者用デジタル教科書>



### <学習者用デジタル教科書の導入により期待されるメリット>

- デジタル機能の活用による教育活動の一層の充実  
(例) 拡大縮小、ハイライト、共有、反転、リフロー、音声読み上げ  
総ルビ、検索、保存 等
- デジタル教材との一体的使用  
(例) 動画・アニメーション、ドリル・ワーク、参考資料 等

本文を自由に切り取り 試行錯誤  
発音を音声認識して 自動チェック  
理解を促進するための音声・動画

### <特別支援教育等における活用例>

- 視覚障害のある児童生徒による、拡大機能や音声読み上げ機能の活用
- 発達障害のある児童生徒による、音声読み上げ機能や、文字の大きさ、背景色、テキストの色、行間・文字間隔の変更機能の活用 等

文部科学省WEBサイト「学習者用デジタル教科書の制度化」

同「音声教材について」



# 年齢等の段階に応じた指導・支援のイメージ

	小学校	中学校	高等学校
ひらがなの正確な読み書きを習得するための指導	読み書きの困難さを補うための補助代替手段の活用		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>音声教材(マルチメディアデイズ教科書等)の活用</li> <li>学習者用デジタル教科書の活用</li> <li>デジタル教材の活用</li> <li>書字の困難に対するPC入力等の活用</li> </ul>		
心理面への配慮	通級による指導の利用の検討		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>合理的配慮の提供                             <ul style="list-style-type: none"> <li>個別の教育支援計画に内容を明記し、引き継ぐ</li> <li>学習内容の変更・調整(宿題・課題の調整、漢字学習等の目標調整等)</li> <li>授業場面での配慮(児童生徒に合わせた教材や学習方法の調整)</li> <li>評価場面(試験など)での配慮(時間延長・拡大・ルビ振り・代読・PC入力等)</li> </ul> </li> <li>自己理解を促す働きかけ(自分の得意な学び方を理解する等)</li> <li>他の児童生徒に対する理解・啓発</li> <li>自己有用感を高める働きかけ、自己肯定感の維持</li> <li>自己決定・配慮要請力</li> </ul>		

# 「読み」「書き」の困難に応じた指導・支援の例

## 読むこと（音読）が苦手

リーディングスリット等の  
使い方の指導 →

### ■学級内での支援の例

リーディングスリット等を用意する

分かち書きにする

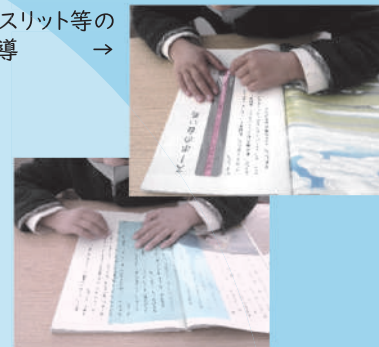
読めない漢字にはルビを振る

### ●支援の意味

どこを読むのかわかりやすくする

意味のまとまりを視覚的にわかりやすくする

読みに関する負担を軽減する



### ▶ 通級指導教室での指導の例

- 特殊音節のつまずきに対して、音を視覚的に捉えさせたり、文字単位ではなく単語として覚えさせたりする指導
- 視覚認知の課題によるつまずきに対する、ビジョントレーニング
- リーディングスリット等の用具を使いながら読むことの指導



ビジョントレーニング →

## 読むこと（読解）が苦手

### ■学級内での支援の例

キーワードを丸で囲む

段落の関係を図で表す

### ●支援の意味

ポイントを絞ることで文章内容をまとめることを容易にできるようにする

部分と全体の関係性を視覚的に提示することで関係性を理解できるようにする

### ▶ 通級指導教室での指導の例

- 大切な部分に丸をつけたり線を引いたりする等、読解のためのスキルを身に付ける指導

## 書くこと（書字）が苦手

線なぞり（目と手の協応） →

### ■学級内での支援の例

筆記具や用紙等、使いやすいものを用意する

字を練習する際、言葉による意味付けをする

授業では、なるべくワークシートを使う

### ●支援の意味

特に不器用さのある場合、用具等の配慮は必須の支援である

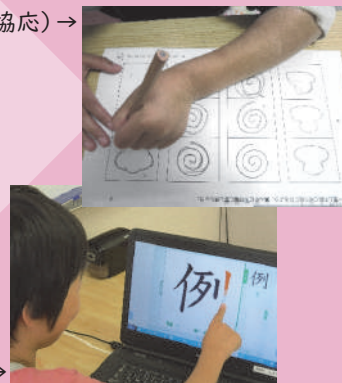
言葉による意味付けにより記憶する際の手助けとなる

書く作業の負担を減らし、授業内容の理解に集中できるようにする

### ▶ 通級指導教室での指導の例

ICTを活用した文字指導 →

- 目と手の協応を高めたり、指や腕全体を使って書字したりするなど、身体的にアプローチする指導
- 文字をパーツに分解したり、漢字の間違い探しをしたりするなど、覚えやすい学習の仕方についての指導



## 書くこと（作文）が苦手

へんとつくりに分けた漢字指導 →

### ■学級内での支援の例

下書きやアウトラインメモを用いる

写真などの手がかりを用意する

### ●支援の意味

「いつ」「どこで」など書く順序を視覚的に意識できるようにする

作文のテーマに関する写真などがあると思い出したりイメージしたりしやすい

### ▶ 通級指導教室での指導の例

アウトラインの視覚支援による作文指導 →

- 推敲課題に取り組むなど、作文を書く際の視点を養う指導
- 柔軟なテーマ作文や自由作文に取り組むなど、苦手意識を軽減する指導



# アセスメントについて

支援を必要とする児童生徒について、日頃から多角的に情報収集をして、その内容を検討し、児童生徒の行動や学力について分析し解釈していくプロセスは、支援や配慮を考える際に、重要となってきます。

アセスメントは、「個人の状態像を理解し、必要な支援を考えたり、将来の行動を予測したり、支援の成果を調べること」といわれています。

## 子どもの実態を的確に把握すること

指導や支援に向けた目標・内容、方法を設定するための実態把握であるアセスメントでは、できないところを明らかにすることだけが目的ではありません。子どもの可能性や強みを見出し、指導に活かすために行うものです。

行動観察、情報収集、検査などの方法により、それぞれの特徴を踏まえ、総合的に整理・解釈することが大切です。



### 【行動観察の観点】

- ✓ 興味関心
- ✓ 人との関わり
- ✓ 得意なこと
- ✓ 行動の特徴

### 【情報収集の観点】

- ✓ 生育歴
- ✓ 障害の状態
- ✓ 療育歴
- ✓ 他機関連携状況
- ✓ 家庭での様子

### 【検査の観点】

発達・知能・学力・性格・適性などの特性の内容やその程度

## アセスメントの流れ（例）

気づき

確かめ

つまずきの領域や特徴を把握し、背景要因を探る

より詳しい確かめ

学力と背景要因（認知、行動の特性）を詳細に把握し、つまずき要因を推定する

### 学力のアセスメント

#### ■ 包括的な把握

- ・標準学力検査
- ・KABC-II

#### ■ 各領域の把握

##### 【聞く】

語の理解、文の理解、音の認知・操作

##### 【話す】

単語、発音、意味、文法、語用

##### 【読む】

字・語の音読、読解、速さ

##### 【書く】

字・語の書き、文法、文字認識、運筆、音と文字の対応

##### 【計算する】

数概念、計算

##### 【推論する】

数学的思考、文章題、図形、単位換算、グラフなど

### 認知特性のアセスメント

#### ■ 一般的な認知能力レベルの把握

- ・WISC-IV
- ・田中ビネー知能検査V

#### ■ 認知能力の個人内差の把握

- ・WISC-IV
- ・KABC-II

#### ■ より詳細な把握

##### 【視覚運動系】

視覚  
目と手の協応  
眼球運動

##### 【聴覚音声系】

復唱や逆唱

### 行動・情緒・環境のアセスメント

#### 【行動統制】

ADHDの特性  
(不注意・多動性・衝動性)

#### 【対人関係】

自閉症の特性  
(コミュニケーション、社会性、想像力の困難)

#### 【動機付け】

- ・学習への意欲
- ・興味関心
- ・願いや夢

#### 【メタ認知】

- ・自己の行動の振り返り
- ・自己の行動の評価
- ・自己の行動の修正 など

#### 【環境】

- ・所属学級の雰囲気
- ・担任との関係
- ・家庭の状況 など

総合解釈・つまずきのメカニズムの推定

効果的な支援方法の検討

認知、行動等の特性の強さを生かし、弱さに配慮した方略を考える

色の部分は、次ページの同じ色の枠で示したアセスメントツールにより捉えることのできる認知能力等を表しています。

# 「読み」「書き」のアセスメントツール

## 「LCSA」学齢版 言語・コミュニケーション発達スケール(学苑社)

主に小学校の通常の学級に在籍する児童の中で、言語・コミュニケーションに支援ニーズがある児童を対象として「音読」「文章の読解」「音韻意識」等について評価する検査です。

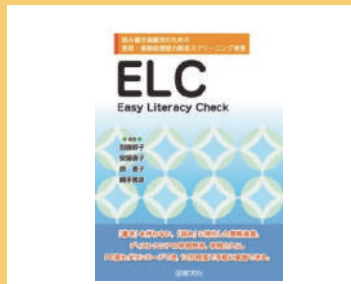
対象・年齢：小学校1年～4年  
※5年生以上は、参考値となる



## 読み書き困難児のための音読・音韻処理能力簡易スクリーニング検査「ELC」(図書文化社)

ディスレクシア等の読みの困難のある児童を早期に発見し、学習指導に活かすことを目的に、「音読」「音韻操作能力」「デコーディング能力」に特化した検査です。

対象・年齢：小学校2年～3年



## 改訂版 標準 読み書きスクリーニング検査「STRAW-R」(インテルナ出版)

音読の流暢性や音読と書き取り(聴写)の正確性、RAN、計算について評価する検査です。

対象・年齢：小学1年～高校3年



## 多層指導モデルMIM 読みのアセスメント・指導パッケージ(学研)

文字読みの困難のある児童を早期に見つけて、効果的なMIM指導法によって指導を開始するためのアセスメントです。小学校低学年で習うひらがなのうち習得でつまずきやすい促音、長音、拗音、拗長音の特殊音節に焦点化したアセスメントです。

対象・年齢：小学校1年～2年  
※3年生以上でも使用可能



## 見る力を育てるビジョン・アセスメント「WAVES」(学研)

眼球運動、視覚認知、目と手の協応といった「見る力」に関わる機能をアセスメントする検査です。

対象・年齢：小学校1年～6年  
※中学生以上は、参考値として学習支援の手がかりを得ることができる



## 「LDI-R」LD判断のための調査票(日本文化科学社)

LDI-Rは、学習障害のある子どもが示すことが多い学習上の行動特徴に照らすことによって、LDの有無についての可能性を判断する調査票です。

対象・年齢：小学校1年～中学校3年



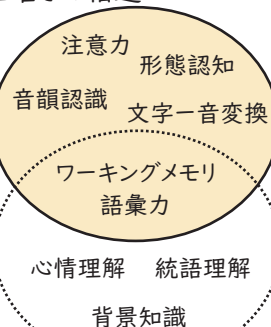
### 読みのアセスメントの視点

文字種の違いによる読みの正確さの相違

- 【読み】
- ・ ひらがな・カタカナ
  - ・ 漢字・ローマ字・英語
- 読み速度(流暢性)
- ・ 単語・文・文章

【読解】 内容理解の相違

- ・ 音読・黙読による相違
- ・ 文章の内容による相違



### 書きのアセスメントの視点

文字種の違いによる書きの正確さの相違

- ・ ひらがな・カタカナ
- ・ 漢字・ローマ字・英語

入力モードによる相違

- ・ 聴写(例:書き取り)
- ・ 視写(例:黒板を写す)

自発書字

- ・ 作文(考えて書く)



## “Nothing about us without us” ～私たち抜きに私たちのことを決めないで～

この言葉は、障害者の権利に関する条約策定の過程において、すべての障害者の共通の思いを表す言葉として使われました。

そして、障害者差別解消法が施行されて5年が経とうとしている現在、合理的配慮という言葉の認知も広がりつつある一方で、学びにくさのある児童生徒に必要な配慮の検討が十分になされていないケースもあります。

このリーフレットでは、時として「本人の努力不足」と誤解されてしまうことのある学習障害について取り上げました。

中央教育審議会では、多様な子ども達を誰一人取り残すことのない個別最適な学びの実現や、その学びを支えるための質の高い教育活動を実施可能とする環境の整備の必要性を示し、「令和の日本型学校教育」として報告がなされました。

個々の特性等に応じた必要な支援と適切な指導を充実させるためには、的確な実態把握が重要となります。

本人の困難さだけに目を向けるのではなく、得意なことや興味を持っていること等にも目を向けながら、指導に活かすための資料として御活用下さい。

■ アセスメントツール及び教材等の紹介  
(山梨県教育委員会WEBサイト)



■ 通級による指導について(山梨県教育委員会WEBサイト)



■ 山梨県総合教育センター相談支援部特別支援教育担当  
(山梨県総合教育センターWEBサイト)

