

日本語母語話者児童に見られる

発達性ディスレクシアの問題と支援

原惠子（上智大学）

1. はじめに

本シンポジウムのテーマは、ディスレクシアのある非日本語母語話者の第二言語としての日本語学習支援を考えるもので、アメリカ、フランス、スロベニア、台湾における研究者から、各国における支援の現状について発表がなされる。それに先立ち、本報告では、日本語母語話者のディスレクシアの問題を概観する。

2. 発達性ディスレクシアとは

発達性ディスレクシアは、知的問題、視覚・聴覚等の感覚の問題、教育環境や教育方法等の問題がないにも関わらず、先天的に読み習得の基盤の認知機能に障害があり、読みに著しい困難を呈するものである。読み障害、読み書き障害、発達性読み書き障害、発達性ディスレクシア、ディスレクシア、*developmental dyslexia* 等の用語が用いられる。

ディスレクシアの研究および啓発のための国際的組織である国際ディスレクシア協会（*International Dyslexia Association : IDA*）では、以下のように定義している。

ディスレクシアは神経学的な原因による特異的な学習障害である。その特徴は、正確かつ、あるいは流暢に単語を認識することの困難さ、つづりの稚拙さ、単語を音声に変換する（ディコーディングの）弱さにある。こうした困難さは、他の認知能力や学校での効果的指導からは予測しえない言語の音韻的な側面に関する弱さが主として原因である。二次的に、読解の問題を引き起こしたり、読みの経験が少なくなることで、語彙や予備知識の発達を阻害することが起こりうる。（翻訳は筆者）（*IDA,2002*）

上記の定義によると、ディスレクシアの原因は、個人の神経生物学的な問題にあるとされ、読み（書き）に限局した学習の障害であり、その中核的な症状は、単語認識の流暢性・正確性の問題、綴りの問題、単語の音声化（ディコーディング）の問題である。それらの問題は、神経生物学的な問題から生じる言語の音韻面の弱さに由来し、二次的な問題として、読解、語彙・知識の習得が阻害されるというのである。

日本の教育界では、知的な遅れがないにも関わらず、学習や行動の問題を呈する発達障害への対応の必要性が認識され、2007年から特別支援教育が始まった。発達障害には、自閉症スペクトラム障害、注意欠如・多動性障害（*ADHD*）、学習障害が含まれ

る。

学習障害についての文部科学省の定義は以下のようである。

学習障害とは、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。学習障害は、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るが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。(平成11年「学習障害児に対する指導について(報告)」より)

上記の定義の中で、「読む、書く」の習得と使用に著しい困難を示す状態」がディスレクシアに相当すると考えられる。

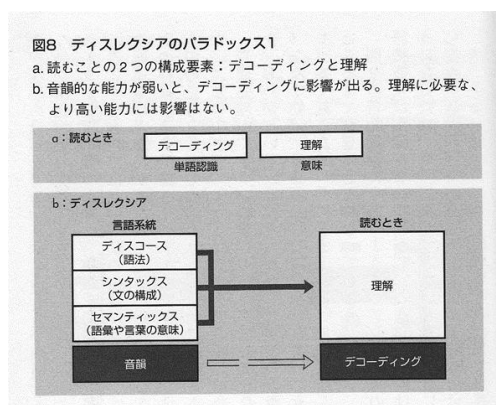
3. 読みの2つのレベル：ディコーディングと読解

言語臨床の場に寄せられる「読みの困難さ」の訴えには、平仮名が覚えられない、たどたどしく逐字読みになる、読み間違いが多い、文章の音読はできるが、内容理解が難しい(読解の問題)など多様である。ディスレクシアは、ディコーディングの障害であるので、「読みの困難さ」がディスレクシアによるものかどうかを判別し、困難さの本質を明らかにするために、「読む」ということを2つのレベル、すなわち、ディコーディングと、読解に分けて考えることが必要である。

ディコーディングとは、文字、あるいは単語を音声に変換することをいう。音読だけでなく、黙読している時にも我々は、脳内でこの処理を行っており、文字で記されたものを音の形(音韻表象)に変換し、言語情報として理解する。ディスレクシアの中核的な問題は、このディコーディングの弱さで、文字から音声に変換の変換に時間がかかる、正確に変換できない、あるいは、音に変換できても、単語としてのまとまりが認識できず、不適切な抑揚をつけてしまう、などの現象がみられる。

読解は、ディコーディングによって得られた言語情報の内容を理解することである。

言語を音韻、意味、統語、談話の側面から考えると、ディスレクシアのある児者は音韻の側面に生得的に問題があり、それが、読みにおいて、ディコーディングの障害を引き起こす。しかし、それ以外の言語の側面(意味、統語、談話)は障害されていないとされている。(下図参照)



出典：

Shaywitz,S. 『読み書き障害（ディスレクシア）のすべて』 PHP 研究所. p71 (2006)

（原著は Shaywitz,S. Overcoming dyslexia. Vintage. (2005)）

読解は、複数のサブスキルに支えられている。すなわち、文字の認識ができること、単語のまとまりがわかること、単語の意味が分かること、単語と単語のつながりの意味がわかること（統語的知識）、各段落の情報の統合、行間の推測、背景となっている事柄についての一般的知識、読んだものを一時的に記憶しておくワーキングメモリー、文章を最後まで読み続ける注意力等々である。ディスレクシアのある児者では、デコーディング能力の弱さが単語の認識の問題を生じさせるが、単語レベルが困難であれば、文章全体を把握することは、当然、難しくなり、読解の問題が生じる。デコーディングは読解にいたるために必須のスキルである。

4. 単語認識の正確さ・流暢性 (fluency)

読みの学習の究極的な目的は、内容を理解し、読むことを通して、情報を得ること、知識を学ぶことにある。上述したように、デコーディングは読解にとって必須のスキルである。

デコーディングに関しては、正確さだけでなく、流暢に行えることの重要性が指摘されている。流暢性 (fluency) とは、「正確かつ容易に、適切な表現で読むこと」(National Reading Panel,2000) である。一文字ずつ音に変換し、語の切れ目を探りつつ逐字的に読むのではなく、いとも簡単に、さほどの注意力・集中力を必要とせず、単語のまとまりを即座に同定し、ふさわしい抑揚をつけて読むことができる能力をいう。そうした読み方は、心的辞書に貯蔵されている語の音韻表象・意味表象との照合を経て、単語が認識されたことを示し、文章全体の読解を支えると考えられている。

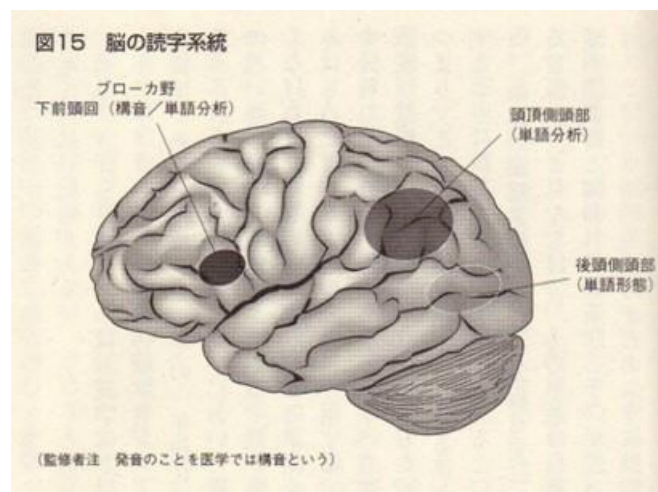
日本語では、小学校1年では、流暢性には個人差が大きく認められるが、健常児では、小学校3年生頃までには、個人差が小さくなり、ほとんど自動的とさえ思えるほどの正確で流暢な単語の認識ができるようになるといわれており、それ以降は、語彙力が読解能力に大きく影響することが報告されている (高橋、2001)。

5. 読みに関わる脳の部位

過去20年間に、脳画像の技術が目覚ましく進歩し、読みに関わる脳についても、新しい知見が得られている。ここでは、ごく大まかに、ディスレクシアのある児者の脳の機能と健常児者との異なり、および、読みの初心者と熟達者の脳の働きの異なりについて述べる。

読みに関係する3つの脳の部位について概観する。

頭頂側頭部は、単語を1文字ずつ音に変換して逐字的によむことに関係する部分といわれている。1つの単語について、こうした読み方を何度か繰り返して経験すると、文字列全体を見てすぐに語全体の音像に変換する高速処理ができるようになり、その処理に関与するのが後頭側頭部であるといわれている。読み慣れない語は、頭頂側頭部で処理されるが、読みの経験を重ねることで、後頭側頭部での処理が増えることが、読みの熟達と関連すると考えられている。前頭葉のブローカ野（下前頭回）は、読みに補佐的に関わるとされている。ディスレクシアのある児者では、健常児者より、ブローカ野の賦活がより強く、また、健常児者には見られない右半球の部位の賦活が見られ、読みに関与する脳の部位、賦活の程度が異なることが報告されている（Shaywitz, 2005）。



出典：.Shaywitz,S.『読み書き障害（ディスレクシア）のすべて』PHP 研究所. p. 91
(2006) (原著は Shaywitz,S. Overcoming dyslexia. Vintage. (2005))

6. ディスレクシアの有病率

ディスレクシアのある児者がどのくらいいるのかということについて、いくつかの調査結果が報告されている。

文科省は、2012年に小学校の通常学級の担任へのアンケート調査を行い、その結果、習面での著しい困難があるものは4.5%で、そのうち「読む」または「書く」に著しい困難があるものは2.4%であったと報告している（文部科学省,2012）。

宇野らによる小学生の調査では、漢字の「読み」に困難のあるもの6.9%、漢字の「書き」に困難のあるもの6%と報告している（Uno et al.,2009）

細川は、仙台市の小学校での読み障害の疑いに関する調査から、読み障害の疑いのあるものは、0.7~2.2%と報告している（細川、2010）

英語圏では、日本の調査報告よりも、高い数値が報告されており、（例えば10%（Snowling, 2000）や12%（Shaywitz, 2005）、言語による異なりがあることが知られ

ている。この背景には、言語による1文字の担う音の単位と文字・音の対応の規則性の程度が関係するといわれている(Wydell & Butterworth,1999)。

7 日本のディスレクシアのある児童の臨床像

7.1 重度の場合

日本語母語話者で、ディスレクシアの問題が重度の場合、小学校入学直後から、平仮名の学習困難が顕著に見られる。話しことばでの会話では、かみ合った応答ができ、話す内容も特段の問題が感じられず、知的な問題などはないことが推測されるが、重症な場合は、平仮名一文字の学習すら難しく、自分の名前の中に含まれている文字であることは分かるものの、文字・音対応が成立していないために、文字を正しく並べて名前のつづりを作ることができないこともある。一文字は学習できたとしても、単語や文章で読む分量が増えると、音で聞けばよく知っている単語ですら、文字で示されると読み間違いがでて、正しいイントネーションで読むことが難しくなる。授業中の教科書の音読などで、つかえたり、読み飛ばしや読み間違いが多く見られると、不注意である、やる気がない、集中力が足りないなどと誤解を受けることが少なくない。また、読みの未熟さは、学習したてで、不慣れなためであって、もう少し時間がたてば、向上が見られるだろうから、それほど心配しなくてもよいのではないかと判断され、支援介入が遅れることも少なくない。

7.2 中等度の場合

中等度の問題があると、中・高学年で漢字学習の困難を主訴として相談に来る場合が多くなる。漢字のテストで苦勞している、漢字が覚えられない、高学年であるのに、作文でほとんど漢字を使わない、低学年レベルの漢字しか使えないなどの訴えがよく聞かれる。

こうした姿に対して、平仮名より画数が多い漢字を書くことを面倒くさがっているのではないか、こつこつ練習する手間を惜んでいるのではないか、などと誤った解釈がなされ、読み書きの困難さのほかに、努力してもできないことが周囲に理解されないことの苦しさを経験することも多い。

7.3 軽度の場合

ディスレクシアの問題が軽度の場合、中学入学後に、英語のつづりの読み書きで、どうしようもない大きな壁ぶち当たり、受診するケースが多い。小学校での読み書きに関しても、全く問題がなかったわけではなく、他児よりやや遅いペースで、決して良好とはいえない成績であったということがほとんどである。漢字の書き取りのテストでは、10題ほどの毎週の小テストに対して、前日に、相当な時間をさいて練習して、なんとか平均点程度をとってきたが、すぐに忘れてしまうというエピソードがよく語られる。彼らは顕著な英語の困難さをもつが、詳細に検査すると、日本語の読みが不正確であったり、速度が学年平均より遅く、日本語のディコーディングの問題が見いだされる。

8. 日本語の文字

日本語は平仮名、カタカナ、漢字の3つの文字種がある点で、世界の言語の中でも特色ある言語である。この3種はすべて表語文字 (logogram) で、音を表し、目に見えない言語の音声を記録するために考えだされたものである (岩田、2007)。

1 絵文字 (pictogram)	例	アメリカ先住民絵文字
2) 表意文字 (ideogram)	例	アラビア数字
3) 表語文字 (logogram)		
a) 形態素文字 (morphogram)	例	漢字
b) 表音文字 (phonogram)		
音節文字 (syllabogram)	例	仮名文字
子音アルファベット (consonant alphabet)	例	アラビア文字、ヘブライ文字
母音アルファベット (phonetic alphabet)	例	ギリシア文字、ラテン文字

出典：岩田誠、河村満『神経文字学』医学書院. p.7 (2007)

8. 1 仮名文字

仮名文字は、71文字あり、1文字が1モーラにほぼ規則的に対応している。日本語の語音は、約110モーラあり、71の仮名文字あるいは、その組み合わせ (2文字で1モーラを表す拗音表記) ですべてのモーラを表すことができる。1文字1モーラ対応の例外としては、前述した2文字で1モーラに対応する拗音と同一文字が文脈によって2通りの音を表すもの (は、へ) などわずかである。

なお、モーラについては、後述する。

8. 2 漢字

漢字は1文字が1語を表す形態素文字 (morphogram) である。仮名文字と異なり、文字数が多く、数万以上あるともいわれている。

仮名文字が、文字・音対応が1対1で規則的であるのに対して、漢字の文字・音対応の関係は極めて複雑である。1つの漢字には多くの場合、1モーラ以上の複数の音が対応する (例えば「志 (こころざし)」は5モーラである)。ほとんどの漢字は、他の文字と組み合わせられて熟語・単語を構成し、その語ごとに異なる音を表す (たとえば、「間」は「人間」では「げん」、「時間」では「かん」、「この間」では「あいだ」、「束の間」では「ま」と4通りの音をもつ)。

8. 3 学校教育での文字指導

日本の学校教育では、文字指導は、小学校入学直後、平仮名の指導から始まる。平仮名の後、小学校1年1学期中に、カタカナの指導がなされる。小学1年の2学期から、漢字の学習が始まり、小学校1年では、80字の漢字を学習することになっている。その後、小学2年で160字、小学3年で200字と進み、小学校の6年間には、約1000の漢字を学ぶことになっている。日本人の成人の平均的な漢字識字数は約3000といわれている。

9. 文字習得の進展の様子、文字習得が始まる頃の言語力

学校での一斉教育を待たず、多くの子ども達は、幼児期に日常生活の中の文字が関わるさまざまな活動を経験して、文字への関心を高め、自然と平仮名の読み書きを始める。

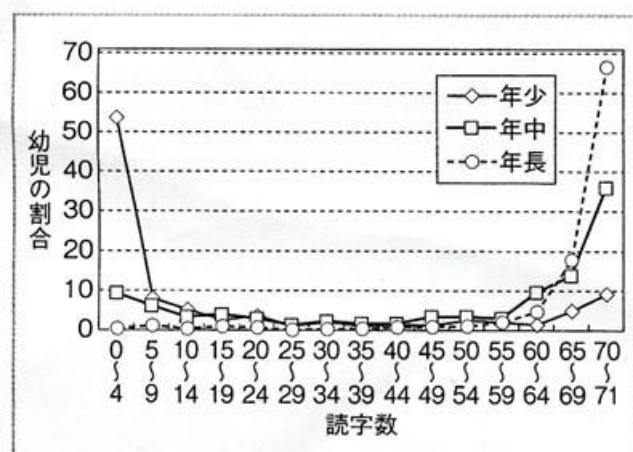


図3-5 71文字範囲での読字数の分布

[島村, 三神, 1994に基づいて作成]

出典：玉井ふみ、深浦順一編 『標準言語聴覚障害学 言語発達障害学第2版』 医学書院 p.87 (2015)

上掲のグラフは、幼児期の読字数について調査した島村、三村（1994）の調査をもとに作成されたものである。この幼児期の読字数の分布は、U字カーブあるいは、J字カーブと称されている。年少児（3歳）では、読字数0～4字が、最も多く、グラフが逆J字形をなしており、年中児（4歳児）では、横軸（読字数）の左右両端（読字数0～9字、65～71字）がやや多く、緩やかなU字形を形成している。年長児（5歳児）になると、右端（読字数65字以上）が多くなり、J字形をなしている。この3つの年齢群の分布の様子から、文字の習得は、1文字ずつゆっくり時間をかけて学習が進むというのではなく、レディネスが整えば、読めない状態から、ほとんどの文字が読めるまでに急激に進展する様子が見られる。

子ども達は、通常、就学前に、日本語母語話者としての基本的な能力を獲得するといわれている。それらの基本的な能力とは、①日本語を構成している音韻の知識、すなわ

ち、日本語の約 110 の語音を正確に聞き分け、言い分けることができること、②約 3000～10000 の理解語彙、③日本語の基本的な文法構造の知識である。こうした言語能力は、誕生直後から、周囲の人びととのコミュニケーションのなかで培われる。身近な親しい人々のなかで、具体的な生活文脈の中でことばを交わす経験をベースに獲得される。就学前は、こうした話しことばが子どもの言語生活の中心である。

就学後は、文字の一斉学習が始まり、書きことばが生活のなかに、当たり前のスキルとして入ってくる。書きことばを通して、抽象的な知識や語彙を学習し、文字言語と音声言語が相互に影響し合って、言語力は、長い時間をかけて、より一層高度なものに発達する。

このような言語発達の過程において、話しことばから書きことばへの橋渡しをするものは何かを次に考える。

10. 音韻意識、モーラ

話しことばと書きことばの橋渡しをするものは、音韻意識である。

音韻意識とは、話しことばの中の音韻の粒（単位）に気づき、それらの音の粒（音韻単位）を操作できる能力をいう。

幼児期に音韻意識の発達が遅れていると学齢になると読み書きの問題をもつ可能性が高いこと、また、ディスレクシアのある子ども達の多くは音韻意識の弱さがあることが明らかになっている。国際ディスレクシア協会の定義に、ディコーディングの問題などのディスレクシアの症状の主な原因として記されている「他の認知能力や学校での効果的指導からは予測しえない言語の音韻的な側面に関する弱さ」の中核をなすのは、音韻意識の弱さである。

話しことばの中の音韻の粒（単位）に気づくということは、耳にした単語がいくつの音の粒から構成されているかがわかることである。例えば、日本語の場合、言語の音韻面から「うさぎ」は3、「しまうま」は4つの構成音から成り立っていることが分かる能力である。

音の粒を操作するとは、単語の構成音の順序をかえたり、抜いたりして操作することをいう。しりとりができるのは、単語から1音を抽出し、その1音から別の単語を想起できるからである。子ども達が生活のなかで、単語を逆から言ったり、単語から特定の音（たとえば、狸ばやしから「た」を抜いて歌うなど）を抜くなどを遊びとして楽しんで行っている姿の背景には、音韻操作能力の発達がある。

音韻の単位には小ささまざまあり、言語によって、話者がどの単位により鋭敏になるかが異なるといわれている。日本語では、俳句、短歌、川柳の基本的韻律を構成するモーラが優位であるといわれている。モーラは、母音、あるいは子音と母音の組み合わせを基本単位とし、さらに、撥音（ん）、長音（ー）、促音（っ）などが独立したモーラとして存在する。日本語母語話者にとっては「ふるいけや かわずとびこむ みずのおと」は、自然な五七調に聞こえるし、「にほんじゅう あっちこっちで ツイッター」もまた、自然な五七調として聞こえるが、それは、撥音（ん）、長音（ー）、促音（っ）が一つの単位として認識されるからである。撥音、長音、促音は、単独では

音節を構成できないが、モーラとしては独立した1モーラの単位を形成する。こうした、1音節としては成立しないが、単独のモーラを構成しうるものを特殊モーラという。モーラは仮名文字と一対一に対応（拗音は2文字で1モーラに対応）するので、日本語では、単語をモーラの単位で分節化できる音韻意識が文字習得と密接に係る。

一般に、特殊モーラの意識は、通常のモーラよりも遅れて発達する。特殊モーラの習得には、大まかに、撥音⇒長音・促音⇒拗長音⇒拗促音という順序が見出されており、種類による難易度の異なりが推測される（村田、2016）。習得順には、個人差もかなりあり、促音より長音の習得が速いもの、逆に、長音より促音の習得が速いものがあり、習得の軌跡は一樣ではないことも見いだされている。

上述のように、健常児においても、特殊モーラの習得は、通常のモーラよりやや遅れるが、

小学校1年の終わり、あるいは、小学校2年の初頭には、習得が完了する。しかし、音韻意識の未熟さのあるディスレクシアのある子どもにとっては、聞き取った音声言語の中に特殊モーラを1つの独立したモーラとして認識することは、特に難しく、促音に対するモーラ意識が確立するまでに数年を要することも珍しくない。ディスレクシアのある小学5年生の作文に促音表記の誤りが見られるのは、それほど稀なことではない。

1.1. 第二言語としての英語学習

第二言語としての英語教育は、従来中学校入学後に開始されてきたが、教育のグローバル化の中で、2011年からは小学校5年生から必修化されている。2020年からは、小学校3年生から必修となり、小学校5年生からは成績評価の対象となる教科として位置づけされることが決定している。また、ほとんどの高校、大学の入試に、英語が受験科目として含まれていることは周知の事実である。

したがって、ディスレクシアの問題への教育における対応を考えるには、日本語の読み書きの困難さだけでなく、英語の読み書きの困難への対応を考えることも不可欠である。

1.1. 2 英語の文字・音対応

英語の表記に用いられるアルファベットは、表音文字（phonogram）である。文字数は、全部で26文字で、漢字、仮名文字と比較すると、はるかに少ない。

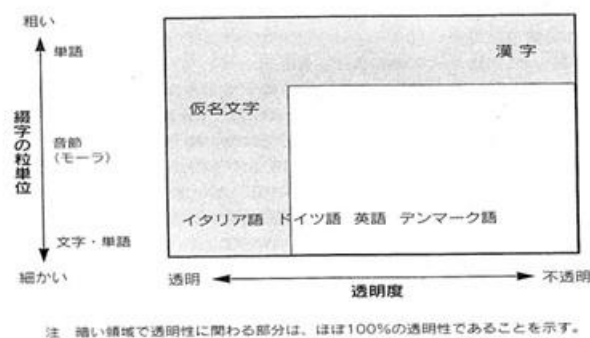
アルファベットの文字と音の対応関係は、かなり複雑である。同一の文字が単語によって異なる音を表す（たとえば、'a'はcatでは/æ/をmakeでは/ei/を表す）。また、逆に1つの音が異なる文字、あるいは綴りによって表現される（たとえば、音/k/は、kick, cut, school, quickでは、それぞれk, ck, c, ch, qであらわされている）。

上記の例にもあるように、1文字、あるいは、つづりのまとまりは、1母音、ないし、1子音を表し、日本語のモーラより小さな音の粒を表す。文字の種別による音・文字対応関係の異なりを下表に示す。

	仮名文字	漢字	英語
文字の数	71	数千～	26
音の粒	大きい (V、CV)	大きい (CV、CVCV、CVCVCV...)	小さい (C、V)
文字・音対応	規則的	不規則	不規則

Wydell らは、こうした文字・音対応の規則性の度合いと、1文字が担う音の大きさが習得の難易度に関係するとした (Wydell and Butterworth,1999)。

表2 「粒性と透明性—綴字から音韻への対応に関する—仮説」



図の出典：マーガレット・J・スノウリング『ディスレクシア』東京書籍．p.280 (2008)
(原著は Wydell, and Butterworth, 1999)

日本語でディスレクシアがあるということは、英語の読み書きで重要とされる音韻の単位より大きな音の粒であるモーラの意識が未熟であるということである。また、英語の文字・音対応より規則的な日本語の文字・音対応が学習し難いということでもある。したがって、日本語でのディスレクシアは、英語で問題が顕在化するディスレクシアより、背景にある問題がより重度であると推測される。

12. 支援を考える

12.1. 特別支援教育

学校教育法が改正され、2007年より特別支援教育が開始された。特別支援教育の目的は、すべての子どもの可能性を最大限に伸ばすことにある。以前は、特別なニーズのある子どもは、養護学校、心身障害学級などの場で、通常の教育と分けて行われてきた。しかし、特別支援教育では、特別支援学校だけでなく、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校の通常級に在籍している発達障害のある子どもを含めて、特別な支援を必要とする子ども達が在籍するすべての学校において実施されることを目的としている。

特別支援教育の開始に伴って、各学校で校内委員会が設置され、特別支援コーディネーターが任命されている。特別支援教育コーディネーターは、保護者から相談を受け、校内委員会で支援方法を検討し、必要なら福祉、医療、保健等の関係機関と連携・調整を行い、対象児への支援の実現をはかる上で中心的役割を担う。

12.2 合理的配慮

特別支援教育においては、必要に応じて合理的配慮が行われる。合理的配慮 (reasonable accommodation) とは、「障害のある子どもが、他の子どもと平等に教育を受ける権利を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行い、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」である。「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」(文部科学省報告, 平成24年)とも規定されている。

こうした動きの背景には、2006年12月の第61回国連総会本会議で「障害者権利条約」が採択され、2007年9月に日本が署名したことがある。国際条約に合わせて、国内法の改正が行われ、2011年に障害者基本法が改正された。教育界では、2012年に文部科学省が中央教育審議会特別支援教育の在り方に関する特別委員会を設置し、その委員会の報告「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」の中で、教育における合理的配慮について記載された。2013年には、障害者差別解消法が成立し、社会的障壁を取り除くための合理的配慮の提供が法的に定められた。解消法が2016年4月に施行され、教育界での合理的配慮の実施が喫緊の課題となっている。

ディスレクシアのある児童生徒に対する合理的配慮の例としては、以下のようなことがあげられる。授業中ノートをとる代わりに、PCやタブレット、デジタルカメラ、録音機器などの支援機器の利用を認める。同級生のノートをコピーすることを認める。板書や配布資料に振り仮名をつける／分かち書きにする／スラッシュを入れるなどして、読みやすくする。教科書や副教材をICT機器で読み上げることを認めるなどである。大学受験における配慮を受けるには、大学入試センターのウェブサイトから「受験上の配慮申請案内」をダウンロードし、申請書、診断書、状況報告書を提出して、審査を受けて認められることが必要である。配慮例としては、試験時間の1.3倍の延長、文字を拡大した問題冊子、注意事項などを文書で伝達すること、別室での受験、リスニング試験の免除、問題の代読などがある。

12.3 支援

子どもの支援にあたっては、個々の子どもの特性、ディスレクシアの重症度、認知レベル、学年、活用できる他の強い能力、興味・関心、本人の自覚などを考慮して、方法を検討する。

学年によって、学習内容が異なり、何を支援するか、どう支援するかも異なる。低学年では、ディコーディング能力の向上が目標の一つになる。ディコーディングは脳

で行う処理であるので、その向上には、文字・音の変換を数多く経験することが必要である。そのためには、各自の能力にあわせた、読みやすさを工夫した教材で、文字・音変換を多く経験させることが望ましい。フォントの種類や大きさ、分かち書きの有無と程度、1 ページの提示量、行間の広さ、1 行の文字数、振り仮名の有無、紙の色等々、工夫すべき点は多々ある。

ディスレクシアのある子ども達は全般的な認知レベルは特に問題がなく、理解力には問題がない。その優れた理解力をいかすことが支援のポイントである。平仮名 1 文字の学習が困難なら、キーワード法を用いる。漢字・漢字熟語の学習は、その文字・熟語を用いた単文の中で読み書きすることによって、意味情報を活性化することが期待できる。初見の文章をいきなり読ませることはせず、まず読み聞かせて、大まかな意味を取らせてから、読ませることは、内容についての推測が働き、読みやすくなること期待される。

冒頭でも述べたように読むことの目的は読解である。心的辞書が乏しいと、デコーディングはできても意味に結びつかず、理解にいたらない。語彙は読解を支える一つの柱である。心的辞書の内容を豊富にすること、語彙の育成を支援することを常に視野に入れておく必要がある。

高学年になると、学業で求められる読み書きの分量が増える。代替手段の使用を検討する必要がある。DAISY をはじめとする読み上げソフトの利用は大いに助けになる。書くことに関しては、PC の音声入力やワープロ機能を用いて、手書きする負担を軽減することが考えられる。電子辞書や携帯電話の漢字変換機能の活用も検討されるべきである。

13. 終わりに

本報告では、日本語でディスレクシアのある子ども達の症状、その背景にある問題、支援法等を概説した。さまざまな支援方法が提唱されているが、いまだ、読み書きの障壁が解消されるというには程遠いのが現状である。より一層効果的な支援方法の開発、読み書きの問題が顕在化する前の就学前の問題の発見手段と予防的手段の開発、第二言語としての英語学習の困難さに対する支援法の開発など、解決すべきことが多くある。今後の研究の成果により、これらの問題が解決され、ディスレクシアのある子ども達が、本来の能力を十分に伸ばして、その子らしく生活できるようになる環境が整うことを期待したい。

【文献】

International dyslexia Association Deninition of dyslexia. 2002

(<https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>)

文部科学省 「学習障害児に対する指導について (報告)」平成 11 年

Shaywitz, S. *Overcoming Dyslexia*. Vintage, 2005.

(シェイウィッツ, S. 『読み書き障害(ディスレクシア)のすべて—頭はいいのに、本が読めない』藤田あきよ訳、加藤醇子監修, PHP 研究所, 2006)

National Reading Panel. Teaching Children to Read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. 2000

(<https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>)

高橋登 学童期における読解能力の発達過程, 教育心理学研究(49),1-10. 2001

文部科学省 「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結果について」 2012

Uno, A., Wydell, N.T., Haruhara, N., et al. Relationship between reading/writing skills and cognitive abilities among Japanese primary-school children: normal readers versus poor readers(dyslexics). Reading and Writing(22),755-789. 2009.

細川徹 仙台市の小学校における SRD 有病率の推定. pp36-37. 特異的発達障害の臨床診断と治療指針作成に関する研究チーム編 『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. 2010

Snowling, M.J., Bishop, D.V.M., and Stothard, S.E. Is pre-school language impairment risk factor for dyslexia in adolescence? Journal of Child psychology and Psychiatry (41) , 587-600. 2000

Wydell, T.N. and Butterworth, B.A. Case-study of a English -Japanese bilingual with monolingual dyslexia. Cognition(70), 273-305. 1999

岩田誠、河村満 『神経文字学』 医学書院 2007

玉井ふみ、深浦順一編 『標準言語聴覚障害学 言語発達障害学第2版』医学書院 2015

村田百子 学齢者におけるかな文字表記の習得過程—特殊表記に焦点をあてて—
2016年度上智大学大学院修士論文

文部科学省「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」平成24年