

## 水を得た魚 — 読みに困難のある女の子の物語 —

She is in her element when she studies the fishes  
— A Story of A girl who has dyslexia —

中山 健

富田 恵子

Takeshi NAKAYAMA  
特別支援教育講座

Keiko TOMITA  
福岡教育大学  
障害児教育教員養成課程卒業生

(平成30年10月1日受付, 平成30年12月3日受理)

小学一年生の終わりにもなるのに自分の名前にある平仮名の読みにも困難のある女の子に出会った。実態把握ののち, 見本合わせ課題と文字配列課題を組み合わせた読みの指導を実施した。本論では, 指導結果の報告とともに, その後高校入学に至る彼女がたどった学校生活, 部活動, 障害の告白について綴った。

### I はじめに

#### 1. ロマンティック・サイエンス

ロマンティック・サイエンスとは, Luria (1979) が提起した心理学の在り方や研究姿勢である。Luria (1979) は「法則定立的な心理学と個性記述的な心理学を結びつけて, 生き生きとした具体的なもの全体を追求する」大切さを唱えた。法則定位的な科学者を Luria は古典主義科学者と呼び, 「彼らは, 抽象的な一般的な法則が定式化できるまでずっと, 段階を追って, 重要なまとまりや要素に分離していく」とした。そしてロマン主義学者は, 「その正反対であり, 生きている現実をその要素成分に分割することを望まず, その人生の具体的な出来事の豊かさを抽象的なモデルで表現して, その現象そのものの特性を失うことも望まない。」とした。

ロマンティック・サイエンスは, これら二つの心理学研究の姿勢を融合したものである。この研究姿勢は, 一人ひとりのニーズに応じた教育をめざす特別支援教育において求められる姿勢と言える。DN-CAS の研究に携わってきた私自身も憧れを抱きながら追求を続けている研究姿勢でもある。

#### 2. 「知覚」と「行為」が「情動」により統一されたものとしての「意味」

Luria とともにソビエト心理学を築いた Vygotsky (1986) は, その著書「思考と言語」において, 言語的思考の単位としての単語の「意義」を同定した。言語的思考の生きたドラマ (対話) において, 単語の「意義」はその「意味」に変化する。言語のドラマの単位としての意味は, 対話者の言葉の知覚とそれに対する反応の両者を情動的に色付けている。したがって意味は, 感情, 知覚, 行為の統一体に相当する。Vygotsky は「知覚」と「行為」が「情動」によって統一されたものが「意味」であることを強調した (前川, 2013)。この3つの要素は Luria によって数十年後に同定された脳の3つの機能単位に対応するものであり, 知能の PASS 理論の基礎となるものである (Akhutina, 2003)。

#### 3. LD の読みの指導と音韻意識

私は, LD の中でも特に読みに困難のある子どもを対象にした読みの指導に関する研究を行ってきた。1997年には図1に示した平仮名読みの指導モデルを提案した (：指導モデル)。この指導

モデルは、読みに困難のある子どもを対象とし、まず、見本合わせ課題によって平仮名单語の読みを獲得すること、次に、文字配列課題によって単文字から単語を構成することを通して平仮名の単文字とその読み（音声）との1対1対応を促すことをねらいとしたものである（森田・中山・佐藤・前川, 1997）。この指導モデルは Sidman & Tailby (1982) による刺激等価性パラダイムに基づいて作られた。

森田・中山・佐藤・前川 (1997) は図1の指導モデルを示した上で、2名の読みに困難のある小学生に対する読みの指導結果を述べたが、この2人の子どもは実に対照的で興味深い指導結果をたどった。事例1は6歳9ヵ月の小学1年生で、22単語の見本合わせ課題とそれに続く文字配列課題の指導を10回実施した。その結果、指導前ではわずか10の単文字しか読めなかったが約3ヵ月後には33の単文字を読めるようになった。指導モデルが想定した通りの成果があった事例といえる。事例2は7歳11ヵ月の小学2年生で、22単語の見本合わせ課題とそれに続く文字配列課題の指導を8回実施した。その結果、課題後の単語の

読み成績は良好であったにもかかわらず、指導後に読むことができた単文字は5文字程度のままだった。つまり指導モデルの通りでは成果がなかった事例といえる。事例2はその後指導モデルをアレンジした課題を実施した17回の指導によって、ようやく約40の単文字を読むことができるに至った。

指導モデルによる指導に成果があった事例1と、そうでなかった事例2にはどのような違いがあったのだろうか。そこに私達は頭を悩ませた。そしてその違いは音韻意識の困難さにあるという考察を加えた。音韻意識が読みを獲得する上で必要不可欠であり、読むためのレディネスなのだということをこの2人の子どもたちから学んだ。

以上の点をふまえて本研究では、その後出会った読みに困難のあるハルカさんの読みの指導結果を報告する。加えてハルカさんがたどった学校生活、部活動、そして障害の告白について綴ることとする。

## Ⅱ ハルカさんとの出会い

### 1. ハルカさんに出会うまで

ハルカさんは明るく朗らかなご両親のもとで生まれ育った。後に年の離れた弟が生まれるが、一人っ子状態で学校教育の時代を過ごした。ご両親はポジティブで何事も前向きに考える姿勢で子育てに臨まれていた。子ども一人という家庭で言語刺激に乏しくなりがちだが、その分母親がハルカさんの話し相手となった。母親とのやりとりを通して、語彙を増やしたり会話形式を身につけたりしたのだろう。母娘の軽妙な会話のやり取りは、時に姉妹の会話のようであり、時に漫才を見ているかのようなようだった。ハルカさんの生育歴を時系列にそって述べる。

ハルカさんは普通分娩で生まれた。生まれた時の体重は約3000gだった。誕生時に特記事項はなく、首のすわりや座位などの姿勢運動もほぼ標準的な発達であった。しかし、ことばの発達については心配な経過をたどった。

2歳半頃、なかなかことばがでないのでかかりつけの小児科に相談したところK大学医学部附属病院の小児科を紹介された。この時ご両親は娘の障害についてかなりの覚悟をもったようだ。K大学医学部附属病院を受診した結果、言語発達遅滞の診断を受けた。その後数年にわたり年に1回の経過観察を受けた。児童相談所からS保育所を紹介された。S保育所とは障害のある乳幼児を対象とした保育所で、ハルカさんは3歳半頃から週に

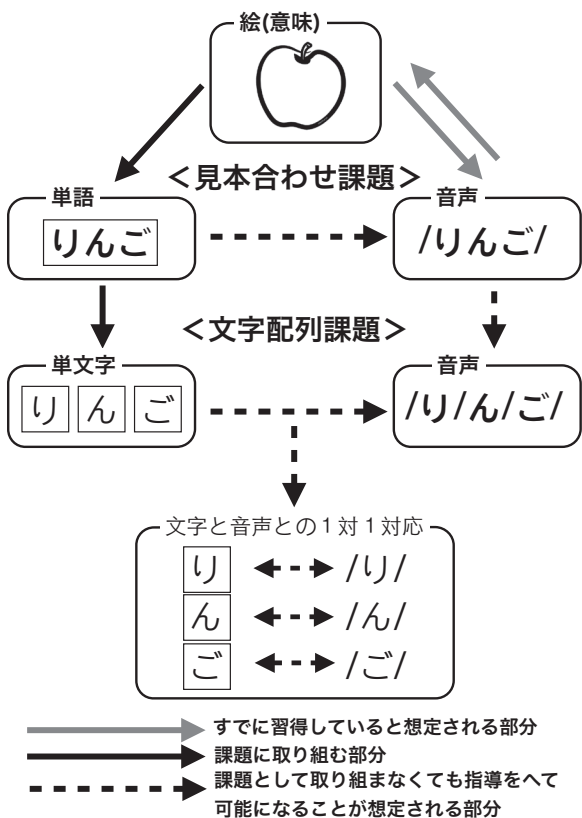


図1 平仮名読みの指導モデル

森田・中山・佐藤・前川 (1997) より一部改変

1日から2日の頻度で通った。この頃から始語となる「イヤ」という言葉がやっとではじめた。

4歳2ヵ月に公立の保育所に入所した。たくさんの子どもに囲まれ、いわゆる言葉のシャワーを浴びる環境で保育を受けることとなった。その結果だろうか。入所して3日目にして犬を見て「ワンワン」と言うようになった。4歳5ヵ月には2語文、3語文でお話しができるようになった。およそ1年後の5歳5ヵ月にはうまく言えない言葉もあったが、会話ができるようになった。

年長の時に就学相談に申し込んだ。その結果、通常の学級で学ぶこととなった。おそらく知能検査の結果が知的障害に該当する範囲になかったのであろう。

小学校に入学して通常の学級で学んできたが、文字の読み書きや数字が習得できないといったことに困難を抱えていた。そして小学1年生の終わりにご両親の希望によりハルカさんにとって2度目の就学相談を申し込まれた。ご両親が希望する就学先は知的障害特別支援学級であった。ご両親のねがいは、ハルカさんの実態と発達のペースに合わせた特別な教育課程で特別な教育を受けたい、というものであった。

## 2. ハルカさんとの出会い・教育相談の勧め

このハルカさんにとって2度目の就学相談の場が、私との出会いとなった。ハルカさんは色白で目がクリッとした、いかにも可愛らしい、お人形さんのような女の子だった。

この時も再び知能検査が実施された。ハルカさんの知能検査の結果は90だった。したがってハルカさんには知能の遅れが認められなかった。その一方、読み書きや計算などに学習の遅れが認められた。この実態はLD（学習障害）に他ならなかった。そして文部科学省は、LD（学習障害）の教育の場は通常の学級である、としていた。LD（学習障害）は通常の学級において特別支援教育の対象となる児童生徒である。

私はご両親との面談において、こうした見解をお話しし、就学先の判断結果も通常の学級になるだろうとの見直しをお伝えした。この判断はご両親の希望とは相容れないものであった。ハルカさんの実態を踏まえればご両親が特別支援学級を希望される気持ちは痛いほどよく理解できた。しかしその希望通りの判断結果とはならない。通常の学級に在籍して2年生の教室で学んでも、学力の遅れがますます深刻になることは火を見るよりも明らかだった。ご両親とお話ししながらとても

どかしい思いに駆られた。自分が発する言葉が虚しく響いた。

私は意を決して次のような提案をご両親に伝えた。「是非、福岡教育大学の障害児治療教育センター（現特別支援教育センター）に相談してほしい」と。そうやってしまった。相談業務にあたる者の姿勢としてこのような提案をすることは好ましくなかった。なぜなら相談とは、相談したい人が自ら求めてこそその相談であるからだ。相談したくもないのに相談して欲しいというのは相談の押し売りに他ならない。しかも就学相談の場である。就学先について相談するのが目的である。「大学に相談に来なさい」と言うのはその本来の目的からも逸脱したものだだった。

こうしてご両親との面談を終えて判断会議が開かれた。やはり、ハルカさんの就学先は2年生になっても変わることなく通常の学級となった。

## 3. 相談申し込み

就学相談の場で、場違いにも大学の相談を勧めてしまった。もちろん私に見通しがいい訳ではなかった。図1にある指導モデルを用いて指導すれば、ハルカさんもきっと文字の読みを習得することができるだろう。私なりの指導仮説があった。果たしてご両親は相談を申し込まれるだろうか。翌日から気がかりな日々が続いた。そして待ちかねたご両親からの相談申し込みがあったのは、約1ヵ月後だった。受理面接で生育歴や実態を聞き取った後、アセスメントを行った。ハルカさんにとって1年生の終わり、春休みを迎えていた。

## 4. ハルカさんのアセスメント結果

### 1) WISC-Ⅲの結果

図2には生活年齢7歳0ヵ月時に実施したWISC-Ⅲの結果を示した。全検査IQは83、言語性IQは70、動作性IQは101であった。言語性IQと動作性IQの差が31ポイントあった。これは5%水準で有意な差であった。高い値を示した動作性IQの101は平均の範囲内にあることから、ハルカさんには知能の遅れは認められなかった。

群指数に注目すると、言語理解は76、知覚統合は102、注意記憶は68、処理速度は78であった。群指数間の差について分析した結果、知覚統合が他の群指数よりも明らかに高かった。ハルカさんが得意とする認知能力は知覚統合であることが分かった。

### 2) K-ABCの結果

図3には生活年齢7歳0ヵ月時のハルカさんの



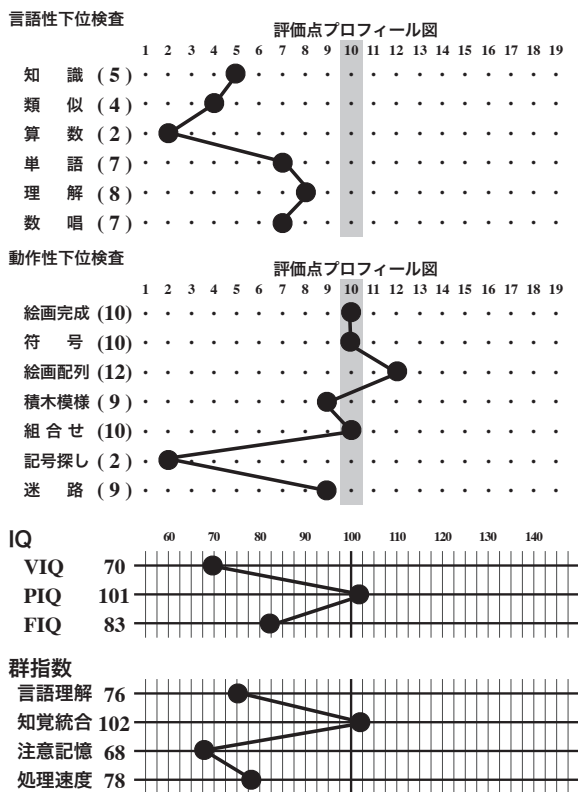


図2 WISC-IIIの結果  
※生活年齢7歳0ヵ月

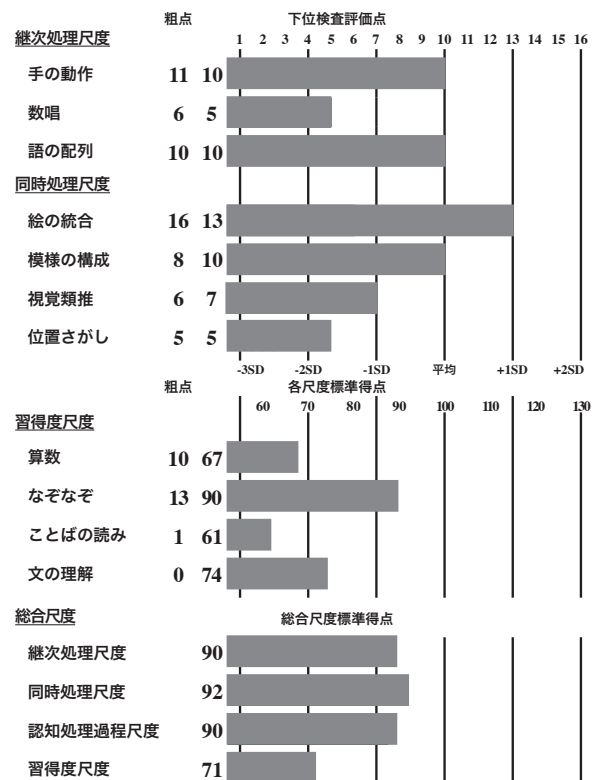


図3 K-ABCの結果  
※生活年齢7歳0ヵ月

K-ABCの結果を示した。評価点・標準得点とともに粗点についても図中に示した。認知処理尺度の標準得点は90、継次処理尺度の標準得点は90、同時処理尺度の標準得点は92であった。これら標準得点はいずれも「平均」の範囲内にあった。習得度尺度の標準得点は71であった。継次処理と同時処理の間には有意差は認められなかった。認知処理尺度と習得度尺度の間に29ポイントの差があり、1%水準で有意差が認められた。すなわち、ハルカさんは認知処理の力は平均的であるにもかかわらず学校や家庭で習得した知識が伴っていないことが明らかとなった。

習得度尺度を構成する下位検査についてみると、読むことが求められる「ことばの読み」「文の理解」の標準得点が低かった。粗点はそれぞれ1点と0点であった。「ことばの読み」はたった1問しか正答せず、「文の理解」では全く正答できなかったのである。一方、質問を耳で聞いて回答する、すなわち読む必要がない「なぞなぞ」では標準得点が90もあった。この結果からもハルカさんには読むことに著しい困難があることがわかる。「算数」の標準得点も低かったが、粗点を見ると10問は正答していたことが分かる。

「ことばの読み」の下位検査時に、平仮名や片仮名の単文字や単語、単漢字等を提示して読むように促した。するとハルカさんは、ため息まじりに肩をすくめながら両手をあげ、「私、読めないんだ…」と答えた。何と素直で無邪気な反応だろうか。思わず苦笑してしまった。7歳にして自分の障害を受け入れ、我が身を嘆く姿にも見えた反面、何の考えなくあっけらかんと我が身の状況を伝えている姿にも見えた。

### 3) 絵画語彙発達検査の結果

生活年齢7歳0ヵ月に実施した絵画語彙発達検査の結果は、語彙年齢が5歳9ヵ月であった。評価点は5であった。語彙発達の遅れも認められた。

### 4) 仮名文字の読みの実態

K-ABCの結果で述べたように、「ことばの読み」において読むことができた文字が一つ（あ）しかなかったことから、K-ABC検査終了後、母親に読める文字について尋ねた。

母親によると、確実に読むことができる文字は、「あ」「い」「り」「も」とのことであった。そして、時々読める文字が「る」とのことであった。

表1 ハルカさんの音韻意識の実態：ことばあつめとしりとりの結果

ことばあつめ		しりとり	
発話者	発話内容	発話者	発話内容
指導者1：第2筆者	ハルカの力のつく言葉(言ってみよう) 何がある？	指導者3	ハルカ
ハルカさん	忘れちゃった。	指導者2：第1筆者	カメ
指導者1：第2筆者	1つ言ってみようか。かー。かさ	ハルカさん	ハサメ？ メダカ
ハルカさん	雨が降ったときに使うやつでしょ	指導者1：第2筆者	カミ
指導者2：第1筆者	他に力のつく言葉あるかな？	指導者3	ミミズ
ハルカさん	モモ	指導者2：第1筆者	ズル
指導者2：第1筆者	力のつくやつだよ。かなんとか	ハルカさん	カニ クモノス タコかな タコがいの
ハルカさん	オオカミでしょ	指導者1：第2筆者	コマ
指導者2：第1筆者	そうじゃなくて力からはじまるやつ	指導者3	マイク
ハルカさん	アメでしょ	指導者2：第1筆者	クルメ
指導者1：第2筆者	これ何かな？	ハルカさん	アメ メダカ
ハルカさん	カバンでしょ	指導者1：第2筆者	カサ
指導者2：第1筆者	今度はハルちゃんが探してみて	指導者3	サクランボ
ハルカさん	もうない。忘れちゃった	指導者2：第1筆者	ボウシ
指導者3	ハルちゃんが今さわっていたのは何	ハルカさん	シリトリ
ハルカさん	かみでしょ。いつも散髪しているから		
指導者2：第1筆者	じゃハルちゃんの番		
ハルカさん	リングかな		



写真1 個別指導の様子



写真2 小集団指導の様子  
左：ハルカさん 左から2人目：キヨシ君

ということは、1年生が終わろうとしている時点でハルカさんは自分の姓名に含まれる文字も読めていないことがわかった。ハルカさんの姓名に含まれる文字は時々読める「る」だけだったのである。

#### 5) 音韻意識の実態

ハルカさんの音韻意識の実態を把握するために、ことばあつめとしりとりを実施し、その様子をビデオカメラに収めた。ことばあつめやしりとりは、語に含まれる音を操作することが求められることから音韻意識が必要とされる活動である。

表1にはビデオ映像から再録した発話内容を示した。

ことばあつめでは、求められている語頭に「は」のつくことばを表出することができなかった。一方、指導者が出したことばの機能や役割については知識があり言及することができた。しりとりではいくつかの単語は正しく表出できたが、的外れな単語を答えることもあった。また表出するのに時間がかかっていた。

このように、ハルカさんはよく話すにもかかわらず、音韻意識を必要とする言語活動には困難を

示したのだった。

### 5. ハルカさんの指導方針

大学の指導は個別指導と小集団指導とで行われた。個別指導では写真1のように2名の学生が担当して主に学習支援が行われた。ハルカさんの場合には、指導モデル(図1)に基づいた読みの指導、そして書きの指導が行われた。小集団指導では写真2のように数名の子ども達と社会性を養う活動が行われた。ハルカさんの場合には、一方的に話すのではなく相手の話を聞くこと、話し合いやゲームなどルールを守って活動に参加することなどがめあてとなった。

週に一度の大学の支援のみでは、ハルカさんの学力を補うのに十分とは言えないことから、ハルカさんが通う小学校に出向き、生活科を借りて毎週火曜日の1・2時間目に算数の取り出し指導を行った。和や差が20までの加・減算の指導を行った。指導を終えるとハルカさんは決まって「かくれんぼしよう」と言い出した。生活科の棚や机の隙間、カーテンの後ろなどに私はかくれた。身体の大きな私にはかくれる場所は限られていた。

## Ⅲ ハルカさんの読みの指導

### 1. 第1期の指導

図1に示した指導モデルに従い、ハルカさんへの読みの指導を計画した。すなわち、まず見本合わせ課題によって刺激等価性を用いた単語の読みの獲得をはかり、次に文字配列課題によって各文字における文字と読みとの対応関係の獲得をはかるというものであった。第1期の指導は200X年4月から6月末まで実施した。

#### 1) 指導方法

##### (1) 見本合わせ課題

見本合わせ課題において指導する単語を選定した。選定した単語のリストを表2に示した。これらの単語は、a) 平仮名の清音五十音をほぼ網羅すること、b) ハルカさんが知っている単語であること、c) なるべく清音で構成されていること、d) 2から3文字の単語であること、を基準に選定した。

単語を見本刺激とし、単語を表す絵を選択刺激とする見本合わせ課題を自作のCAI教材で行った。ハルカさんはマウスを使って操作し、1回の指導において40試行に達すると自動的に終了する設定にした。

図4にCAI教材による見本合わせ課題の例を

表2 ハルカさんの指導で用いた単語

文字数	指導単語						
2文字	あし	ふね	のり	くも	そり	ゆき	せみ
	なす	にじ	つめ	るば	へび		
3文字	ほたる	やかん	はさみ	てれび	とけい		
	ぬりえ	まくら	ひよこ	おうむ	ちくわ		

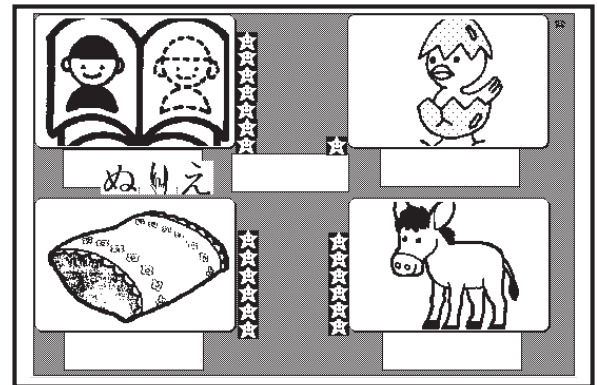


図4 CAIを用いた見本合わせ課題の例

示した。CAI教材による見本合わせ課題の流れは次の通りである。a) 画面中央に見本刺激となる単語が提示される。b) 見本刺激のまわりに4つの絵の選択刺激が提示される。c) マウスで見本刺激を押すとカーソルに移動する。d) 見本刺激を正しい選択刺激の場所におくと「ピンポン」という音とともに単語の読みの音声が入力バックされる。また、星マークが現れて達成状況が示される。e) 選択を誤れば、ビープ音が提示される。f) 誤りが2回連続した場合、手がかりとして選択刺激の下に単語が提示される。

見本合わせ課題の達成基準は各指導単語毎に連続する10試行中、8試行正答することとした。達成基準を満たした単語については等価関係の成立を確認するために次のテストaからテストcを実施した。テストaは、単語を表す絵カードを提示して4つの単語カードから正しいものを選ばせるというものであった。テストbは、単語の読みを提示して4つの単語カードから正しいものを選ばせるというものであった。テストcは、単語カードを提示して読みを答えさせるというものであった。これらテストaからテストcを実施して全て正答すれば、刺激等価性が成立したと判断して次の文字配列課題1に移ることとした。もしテストaからテストcを全て正答しなかった場合には、再度見本合わせ課題を4試行行ったのち、テストaからテストcを行うこととした。

加えて、達成基準を満たした単語については

文字と読みの対応関係を確かめるためにテスト d を行った。テスト d は、単語を構成する文字片を個々に提示して読ませるといったものであった。これをテスト a からテスト c に引き続いて実施した。

(2) 文字配列課題 1

図 5 には文字配列課題の例を示した。文字配列課題は次のようにして実施した。a) 配列する単語を表す絵カードを提示する。b) 6 枚の単文字片を提示する。これには単語に含まれるものとそうでないものがある。c) ハルカさんは文字片を選び、絵カードの単語を構成する。d) 正答の場合には、言語賞賛し配列した文字を読ませた後、ランダムに文字片を手にとってハルカさんに読ませることを 3 回繰り返す。e) 誤答の場合には、配列した文字を読み、どこを間違えたか指摘してハルカさんに直させた。

達成基準は各指導単語毎に、8 試行連続して正答することとした。達成基準を満たした単語については、文字と読みとの対応関係の成立を確認す

るためにテスト e を実施した。

テスト e の手続きはテスト d と同じであった。テスト e で正答すれば、文字と読みの対応関係が成立したと判断して指導を終了した。もしテスト e を正答しなかった場合には、再度文字配列課題を 2 試行行ったのち、テスト e を行うこととした。

(3) 指導手続き

図 6 にはハルカさんの指導手続きをフローチャートで示した。まず、見本合わせ課題をパソコンを用いた CAI 教材によって実施した。単語が表す意味の絵と単語のマッチングを行った。達成基準は連続する 10 試行のうち 8 試行において正しくマッチングすることであった。達成基準を満たした単語についてはテスト a からテスト d のテストを行った。

見本合わせ課題のねらいは単語に関する刺激問の等価性を成立させることにあった。したがって、テスト a から c の全てで正答すれば、次の文字配列課題へと進むこととした。もしいずれかの

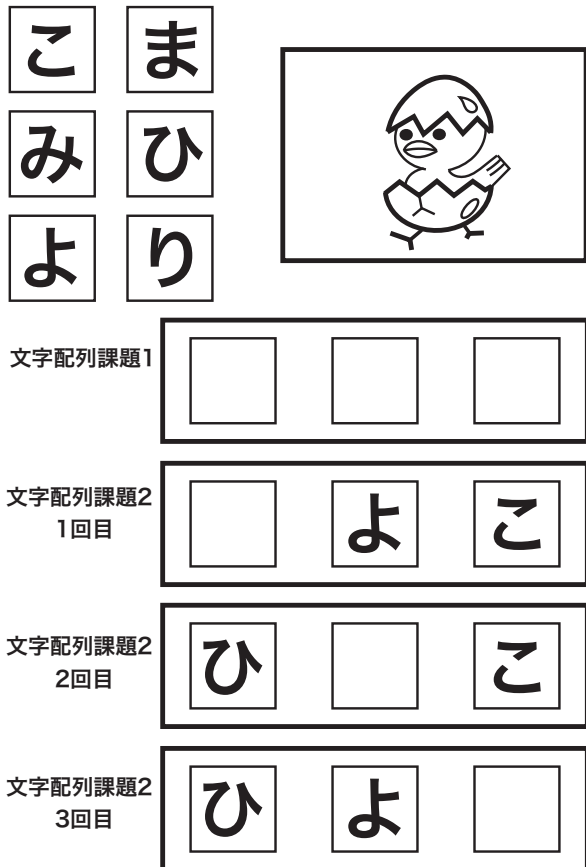


図 5 文字配列課題の例

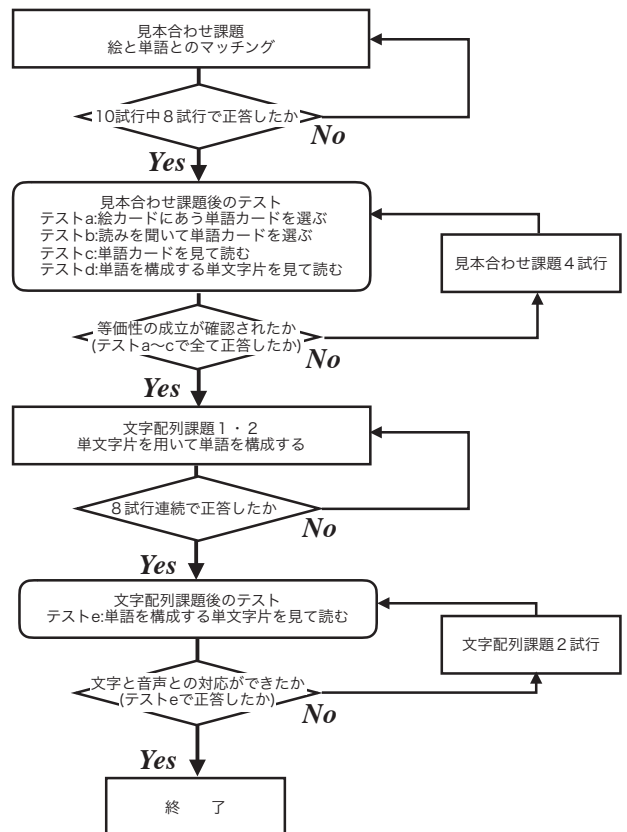


図 6 ハルカさんの指導手続き



テストで誤答があれば、その単語についてさらに4 試行見本合わせ課題を実施することとした。

文字配列課題1では、読みを獲得した単語を構成する文字片を並べる課題を行った。文字配列課題2では、単語に含まれる一文字のみを並べる課題を行った。これらの課題の達成基準は8 試行連続正答とした。見本合わせ課題よりもより厳しい達成基準に設定した理由は2つあった。まず1つめの理由は、この指導の目的が、最終的に文字と読みの一対一対応を習得することにあつたからだった。2つめの理由は、単語のもつ意味を手がかりにしてマッチングできる見本合わせ課題に比べ、1文字ずつ単文字を並べる文字配列課題では意味を手がかりにすることができず、ハルカさんの苦手とする文字と音の対応関係の処理を行わなければならないため、繰り返し練習する必要があると考えたからだった。8 試行連続正答した単語についてはテストeを行った。もし正答すればその単語の指導を終了した。もし誤答すれば、さらに2 試行を重ねてテストeに進むこととした。

## 2) 指導結果

表3には第1期における指導結果を示した。表3では各課題において達成基準を満たすまでに必要とした試行数を単語毎に示した。また各テストの結果を、正答では+記号、誤答では-記号で示した。

見本合わせ課題における必要とした試行数についてみると、指導した22単語中、11単語が最小の8 試行で達成基準を満たしていた。7単語が9 試行、1単語が10 試行、3単語が11 試行を連続10 試行中8 試行正答の達成基準を満たすのに必要とした。

見本合わせ課題後に実施したテストa、すなわち絵カードに合う単語カードを選ぶテストの結果、22単語全てで正答することができた。テストb、すなわち読みを聞いて単語カードを選ぶテストの結果、21単語において正答することができた。テストc、すなわち単語カードをみて読むテストの結果、17単語において正答することができた。刺激等価性が成立していれば読みが可能となるはずのこのテストにおいて5つの単語の読みが誤答であった。この5単語については再度見本合わせ課題を4 試行実施した。テストd、すなわち単語を構成する単文字片を読むテストの結果、のべ54文字中正答したのは21文字であった。見本合わせ課題のみでは、文字と読みの対応を獲得する上では十分でなかったと言える。

文字配列課題1において必要とした試行数に

ついてみると、指導した22単語中、5単語が最小の8 試行連続正答の達成基準を満たしていた。その他の単語では9 試行から16 試行を必要とした。特に6単語においては13 試行を要した。テストeの結果、すなわち単語を構成する単文字片を読むテストの結果、のべ54文字中正答したのは46文字であった。テストdの結果より2倍以上の正答であった。文字配列課題を通して文字と読みの対応関係がより定着したと言える。6つの単語に含まれる単文字を読むことができなかったため、これら6単語については再度文字配列課題を2 試行実施した。

第1期の指導を全ての単語について終了した後、指導単語を構成する単文字の読みのテストを行った。その結果、読むことができた単文字数は21文字であった(図7)。全文字数の半分にも満たず、十分な成果をあげることはできなかった。

文字配列課題1直後のテストeでは、約85%の単文字を読めたにもかかわらず、第1期を終えたテスト結果では約39%の読みにとどまっていた。課題直後には読めても、しばらく時間がたつとできなくなるということであり、文字と読みの対応関係の定着には至らなかったと言える。森田ら(1997)の論文に照らせば、事例1よりもむしろ事例2と同様の結果となったと言わざるを得なかった。

## 2. 第2期の指導

第1期の指導において、十分な成果をあげることができなかったことから、第2期を設けて文字と読みの対応の定着をはかる指導を行った。指導は森田ら(1997)の事例2の指導を参考にして第1期と同じ見本合わせ課題と文字配列課題2を実施した。これらを指導単語を構成する文字数に合わせて、2文字単語なら2回繰り返し、3文字単語なら3回繰り返して行った。第2期の指導は200X年7月から11月末まで実施された。

### 1) 指導方法

#### (1) 見本合わせ課題

第1期と同じ方法を用いて実施した。2文字の指導単語は2回、3文字の指導単語は3回繰り返し見本合わせ課題を行った。

#### (2) 文字配列課題2

指導単語にある1文字のみを配列する課題とした。1回目は全ての単語について語頭の文字だけを配列する課題を行った。2回目は全ての単語について、2文字単語なら語尾の文字だけ、3文字単語なら語中の文字だけを配列する課題を行っ



表3 指導第1期における指導結果

指導 単語	課題A：見本合わせ課題				課題B： 文字配列課題1		
	必要とした 施行数	テストa	テストb	テストc	テストd	必要とした 施行数	テストe
ふね	8	+	+	+	ふ- ね-	9	ふ+ ね+
のり	8	+	+	+	の- り+	8	の+ り+
くも	9	+	+	+	く- も+	8	く+ も+
ほたる	11	+	+	-	ほ- たる+	9	ほ+ たる+
そり	11	+	+	+	そ- り+	12	そ+ り+
ゆき	9	+	+	+	ゆ- き+	10	ゆ+ き+
せみ	10	+	+	+	せ- み-	13	せ+ み+
なす	8	+	+	+	な+ す-	9	な+ す+
にじ	8	+	+	+	に+ じ+	11	に- じ+
やかん	9	+	+	+	や+ かん-	13	や+ かん-
はさみ	9	+	+	-	は+ さみ-	16	は+ さみ+
つめ	9	+	+	+	つ- め-	14	つ- め+
てれび	8	+	+	+	て- れび-	11	て+ れび+
とけい	9	+	+	-	と+ けい+	8	と+ けい+
ぬりえ	11	+	+	-	ぬ- りえ-	13	ぬ+ りえ+
るば	8	+	+	-	る- ば-	10	る+ ば-
まくら	8	+	-	+	ま- くら-	13	ま- くら-
ひよこ	9	+	+	+	ひ- よこ-	13	ひ- よこ-
へび	8	+	+	+	へ- び-	11	へ+ び+
おうむ	8	+	+	+	お+ うむ-	8	お+ うむ+
ちくわ	8	+	+	+	ち+ くわ-	13	ち+ くわ+
あし	8	+	+	+	あ+ し+	8	あ+ し+

+：正答 -：誤答  
 テストa：絵カードにあう単語カードを選ぶ  
 テストb：読みを聞いて単語カードを選ぶ  
 テストc：単語カードを見て読む  
 テストd・テストe：単語を構成する単文字片を見て読む

た。3回目は3文字単語について、語尾の文字だけを配列する課題を行った。このようにすることで、配列する文字への注目度を高め、特定の文字に対する特定の読みを意識を高めることができるように工夫した。その他の手続きについては、第1期と同じであった。

### (3) 指導手続き

第1期と同じ図6に示した指導手続きで指導を進めた。

#### 2) 第2期の指導結果

表4には第2期における1回目の指導結果を示した。各課題において達成基準を満たすまでに必要とした試行数を示した。また各テストの結果を、正答では+記号、誤答では-記号で示した。

見本合わせ課題における必要とした試行数についてみると、指導した22単語中、15単語が最小の8試行で達成基準を満たしていた。6単語が9試行、1単語が11試行を10試行中8試行の達成基準を満たすのに必要とした。テストaからテストcの結果は全て正答であった。テストdの結果、のべ54文字中正答したのは38文字で、誤答は16文字であった。約74%の単文字の読みを正答していた。

文字配列課題2において必要とした試行数についてみると、指導した22単語中9単語が最小の8試行連続正答の達成基準と満たしていた。その他の単語では9から16試行を必要とした。テストeの結果、のべ54文字中正答したのは52文字であった。

表5には第2期における2回目の指導結果を示した。見本合わせ課題における必要とした試行数をみると、指導した22単語中、21単語が最小の8試行で達成基準を満たしていた。1単語が9試行を必要とした。テストaからテストcの結果は全て正答であった。テストdの結果、のべ54文字中正答したのは47文字で誤答は7文字であった。1回目よりも正答が増えた。

文字配列課題2において必要とした試行数についてみると、全ての単語が最小の8連続正答の達成基準を満たしていた。テストeの結果、のべ54文字中正答したのは53文字であった。「ひ」の文字だけ読むことができなかった。

表6には第2期における3回目の指導結果を示した。見本合わせ課題における必要とした試行数をみると、指導した10単語中、8単語が最小の8試行で達成基準を満たしていた。2単語が9試行を必要とした。テストaからテストcの結果は全て正答であった。テストdの結果、のべ30文字

中正答したのは28文字で誤答は2文字であった。2回目よりも誤答が減少した。

文字配列課題2において必要とした試行数についてみると、全ての単語が最小の8連続正答の達成基準を満たしていた。テストeの結果、のべ30文字中正答したのは28文字であった。「ほ」と「く」の文字を読むことができなかった。

### 3. 指導経過による読みが可能になった単文字数の変化

図7には各指導期および指導前後における読みが可能な単文字数の推移を示した。表3から表6ではのべ文字数を示したが、図7では単文字毎に結果を示した(例:「あり」の「り」と「そり」の「り」を2ではなく1と数えた)。第2期では1回から3回の結果を合わせて求めた。指導前には11文字を読むことができた。K-ABCを実施した3月に比べて読める文字が7文字増えていた。

第1期の指導では、見本合わせ課題を行い達成基準を満たした単語に含まれる単文字の読みを確認した(テストd)。その結果20文字を読むことができた。次に文字配列課題1を行い達成基準を満たした単語について単文字の読みを確認した(テストe)。その結果40文字を読むことができた。これら第1期の指導を終えた後に読むことができた単文字を確認したところ、21文字を読むことでできた。この結果は文字配列課題1後に比べ19文字も減っていたことに加え、見本合わせ課題後の結果に比べてわずか1文字しか増えていなかった。第1期の指導では図1の指導モデルに示した方法では、読むことができるようになった単文字数は増えなかった。

そこで、第2期の指導では、改めて見本合わせ課題と単語に含まれる一文字のみを配列する文字配列課題2を実施した。その結果、見本合わせ課題後に読むことができた単文字数は35文字であった。そして文字配列課題2後に読むことができた単文字数は46文字であった。これら第2期の指導を終えた後に読むことができる文字数を確認したところ、43文字であった。48文字中43文字を読むことが可能になった。

第1期の指導モデルによる指導では十分な成果がなかったが、第2期を設けたことで成果があったと考えられる。このようにしてハルカさんは少しずつ文字を読めるようになっていった。

表4 指導第2期における指導結果(1回目)

指導 単語	課題A：見本合わせ課題					課題C： 文字配列課題2	
	必要とした 施行数	テストa	テストb	テストc	テストd	必要とした 施行数	テストe
ふね	8	+	+	+	ふ- ね-	9	ふ+ ね+
のり	8	+	+	+	の+ り+	8	の+ り+
くも	8	+	+	+	く- も+	8	く+ も+
ほたる	8	+	+	+	ほ- たる+	9	ほ+ たる+
そり	8	+	+	+	そ+ り+	12	そ+ り+
ゆき	9	+	+	+	ゆ+ き+	10	ゆ+ き+
せみ	9	+	+	+	せ+ み+	13	せ+ み+
なす	8	+	+	+	な+ す+	9	な+ す+
にじ	8	+	+	+	に+ じ+	11	に+ じ+
やかん	9	+	+	+	や+ かん+	13	や+ かん+
はさみ	8	+	+	+	は+ さみ-	16	は+ さみ+
つめ	9	+	+	+	つ- め-	14	つ+ め+
てれび	8	+	+	+	て+ れび+	11	て+ れび+
とけい	9	+	+	+	と+ けい+	8	と+ けい+
ぬりえ	11	+	+	+	ぬ- りえ+	13	ぬ+ りえ+
るば	8	+	+	+	る+ ば+	8	る+ ば+
まくら	8	+	+	+	ま- くら-	8	ま+ くら+
ひよこ	9	+	+	+	ひ- よこ+	10	ひ+ よこ+
へび	8	+	+	+	へ+ び+	8	へ+ び+
おうむ	8	+	+	+	お+ うむ+	8	お+ うむ+
ちくわ	8	+	+	+	ち- くわ-	8	ち+ くわ+
あし	8	+	+	+	あ+ し+	8	あ+ し+

+：正答 -：誤答

テストa：絵カードにあう単語カードを選ぶ

テストb：読みを聞いて単語カードを選ぶ

テストc：単語カードを見て読む

テストd・テストe：単語を構成する単文字片を見て読む



表5 指導第2期における指導結果(2回目)

指導 単語	課題A：見本合わせ課題					課題C： 文字配列課題2	
	必要とした 施行数	テストa	テストb	テストc	テストd	必要とした 施行数	テストe
ふね	8	+	+	+	ふ- ね+	8	ふ+ ね+
のり	8	+	+	+	の+ り+	8	の+ り+
くも	8	+	+	+	く+ も+	8	く+ も+
ほたる	8	+	+	+	ほ+ たる+	8	ほ+ たる+
そり	8	+	+	+	そ+ り+	8	そ+ り+
ゆき	8	+	+	+	ゆ+ き+	8	ゆ+ き+
せみ	8	+	+	+	せ+ み+	8	せ+ み+
なす	8	+	+	+	な+ す+	8	な+ す+
にじ	8	+	+	+	に+ じ+	8	に+ じ+
やかん	8	+	+	+	や+ かん+	8	や+ かん+
はさみ	8	+	+	+	は+ さみ-	8	は+ さみ+
つめ	8	+	+	+	つ- め-	8	つ+ め+
てれび	8	+	+	+	て+ れび+	8	て+ れび+
とけい	9	+	+	+	と+ けい+	8	と+ けい+
ぬりえ	8	+	+	+	ぬ+ りえ+	8	ぬ+ りえ+
るば	8	+	+	+	る+ ば+	8	る+ ば+
まくら	8	+	+	+	ま+ くら+	8	ま+ くら+
ひよこ	8	+	+	+	ひ- よこ-	8	ひ- よこ+
へび	8	+	+	+	へ+ び+	8	へ+ び+
おうむ	8	+	+	+	お- うむ+	8	お+ うむ+
ちくわ	8	+	+	+	ち+ くわ+	8	ち+ くわ+
あし	8	+	+	+	あ+ し+	8	あ+ し+

+：正答 -：誤答

テストa：絵カードにあう単語カードを選ぶ

テストb：読みを聞いて単語カードを選ぶ

テストc：単語カードを見て読む

テストd・テストe：単語を構成する単文字片を見て読む

表6 指導第2期における指導結果(3回目)

指導 単語	課題A：見本合わせ課題					課題C： 文字配列課題2	
	必要とした 施行数	テストa	テストb	テストc	テストd	必要とした 施行数	テストe
ほたる	8	+	+	+	ほ + たる +	8	ほ - たる +
やかん	8	+	+	+	や + かん +	8	や + かん +
はさみ	8	+	+	+	は + さみ +	8	は + さみ +
てれび	9	+	+	+	て + れび +	8	て + れび +
とけい	9	+	+	+	と + けい +	8	と + けい +
ぬりえ	8	+	+	+	ぬ + りえ -	8	ぬ + りえ +
まくら	8	+	+	+	ま + くら -	8	ま + くら +
ひよこ	8	+	+	+	ひ + よこ +	8	ひ + よこ +
おうむ	8	+	+	+	お + うむ +	8	お + うむ +
ちくわ	8	+	+	+	ち + くわ +	8	ち + くわ +

+：正答 -：誤答  
 テストa：絵カードにあう単語カードを選ぶ  
 テストb：読みを聞いて単語カードを選ぶ  
 テストc：単語カードを見て読む  
 テストd・テストe：単語を構成する単文字片を見て読む

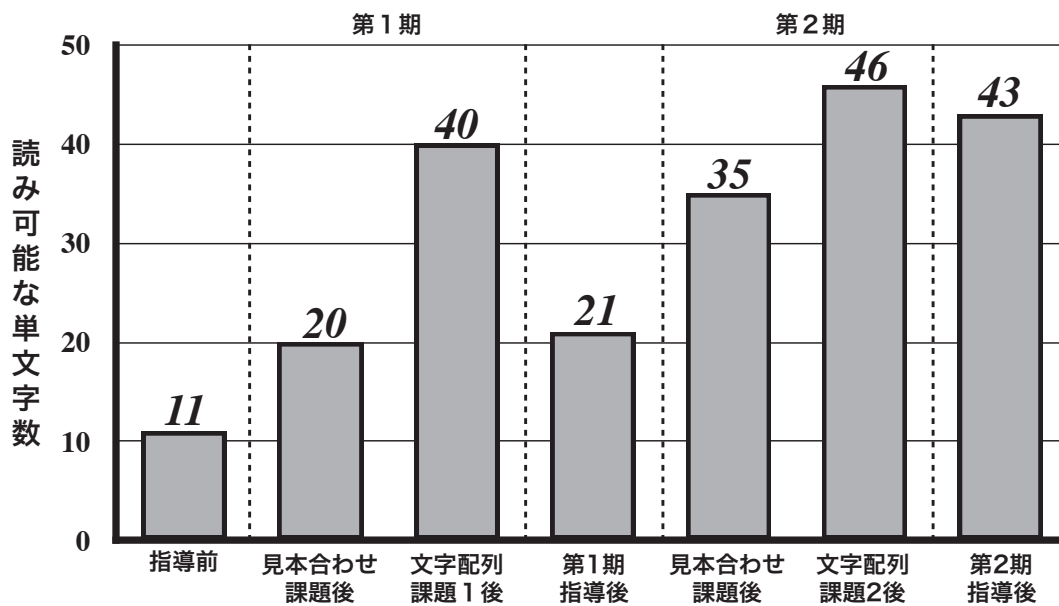


図7 各指導期および指導前後における読みが可能な単文字数の推移

## Ⅳ ハルカさんの告白

### 1. 3度目の就学相談

ハルカさんが通う小学校でハルカさんを知らない子どもはいなかった。ハルカさんは、どの学年のどの子どもにも恥ずかしがることなく、「ねえねえ…」とフランクに話しかけた。始語の遅れを取り戻すかのようによく喋った。この頃のハルカさんしか知らない人は始語の遅れがあったなど想像もつかなかっただろう。それ程よく喋った。良く言えば気さくで、誰にでも分け隔てなく、親しくかかわることができる女の子だった。悪く言えば、TPOをわきまえず、気がねや遠慮がなく一方的に話す、自己中心的な女の子にもみえた。でもその可愛いらしさに誰もが思わず許してしまう、そんな子どもだった。

大学と小学校での支援が進むなか、その秋にハルカさんは3度目の就学相談を受けた。希望する就学先は知的障害特別支援学級だった。その理由は昨年と同じだ。ただし一つだけ昨年とは異なることがあった。それはハルカさんが自ら特別支援学級で学ぶことを望んでいることだった。「ひまわりで勉強したい。ひまわりの方が私に分かりやすく教えてくれるから。」と、ハルカさん自身が主張していた。おそらくハルカさんに学力の遅れがあるために、現在で言うところの特別支援学級の弾力的運用によって個別の支援を受けていたのだろう。そして特別支援学級での学びの良さをハルカさん自身が実感したのだろう。保育所から仲の良かった子が在籍していて親しみもあった。こうして3年連続3度目の就学相談を受けることとなった。

この3度目の就学相談という事実は重く受け止められた。ハルカさんが抱えている事情は教育委員会も学校も深く理解していた。改めて知能検査を実施することもなかった。就学相談の結果、特例としてハルカさんは3年生から知的障害特別支援学級で学ぶこととなった。

はれて特別支援学級へ入級したハルカさん。特別支援学級ではハルカさんの実態や学習のペースに合わせながら、特別な教育課程が組まれて特別な教育的支援の取り組みが進められていった。

### 2. 中学校に進学

中学に進学した後もハルカさんは知的障害特別支援学級に在籍した。部活は美術部に入り、風景画や静物画を描いたり、レンガに彫刻をしたりした。そのレンガは2つの町が合併してF市が誕生の際に設置された、T海岸とF海岸を結んだ

橋に飾られている。中学校ではハルカさんが興味があり得意とする英語や理科については交流学級で学び、その他の苦手な教科等については特別支援学級で学んだ。

特に交流学級での人間関係の悩みが大きかった。入学当初は良かったのだが、1学期の半ば以降交流学級の生徒たちから無視されるようになった。ある日突然、話しかけても完全に無視されるようになった。思い当たる理由はなかった。いじめは学校でだけでなかった。近所のコンビニエンスストアに買い物に行くと級友に出くわした。すると鬼のような形相でハルカさんをにらみつけてきた。恐ろしくなって逃げ帰った。このようないじめが中学2年の終わりまで続いた。

しかしハルカさんは不登校になることはなかった。後述するような明確な進路希望がハルカさんにはあった。その希望実現のため、いじめに遭ってもひるむことなく登校を続けたのだった。特別支援学級がこの頃のハルカさんにとっては救いの場であり、安心して過ごせる場だった。3年生にもなるとハルカさんへのいじめは次第になくなっていった。

大学でも支援は続けられた。片仮名、漢字の読み書きの学習支援や中学生になってからは英語の読み書きの支援も行われた。こうした読み書きの支援は良好な経過をたどった。算数・数学の支援も続けられたがこちらは苦戦が続いた。中学の3年間で正負の計算や一次方程式を解けるようになるのが精一杯であった。

### 3. 思春期を迎えて

一般的な子どもと同様、ハルカさんにも思春期がやってきた。小学校高学年からだった。それまではどんな子にもフランクに話しかけたハルカさんが、次第に無口になったのだ。提示された課題に黙々と取り組んだ。尋ねないとなかなか答えてくれないこともあった。

同じようにして大学に来ている男の子たちも思春期を迎えた。その中に中学1年になって落ち着きがなくなってきた子がいた。写真2でハルカさんの隣に座っているキヨシ君だった。ぶつぶつと独り言を言いながら部屋の中をうろろと目的なく歩き回った。そして時にその声が大きくなり、わめく、叫ぶといった様子になった。「あ～、もうはっきりしてくれ!」。キヨシ君の心の叫びだった。

キヨシ君のイライラの原因は、自分には障害があるのではないかという疑念だったのだ。自分は



障害児治療教育センターという障害児と名のつく場所に通っている。中山研究室に入ると障害児の本がたくさん並んでいる。そして中山先生は障害者をテーマにした放送番組をチェックしている。それらを考え合わせると自分には障害があるのかもしれない。しかし誰もそれには触れようとしない。どうしてなんだ…。これらがキヨシ君の気持ちの中で堂々巡りをしていた。

私は今がキヨシ君に障害を告知するタイミングだと判断した。母親と打ち合わせを重ねて準備し、キヨシ君に彼の障害を告知した。そして困った時にどうしたら良いかについて話した。キヨシ君は動揺を隠しきれずに涙を浮かべながら私の話を聞いていた。そして「とうとうこの日が来た。できたら聞きたくなかった」と語った。しかしその日からというものキヨシ君は落ち着きを取り戻した。うろうろしたり独り言を言ったりすることもなくなり、しっかりと学習活動に取り組むようになったのだった。

このキヨシ君の告知にまつわる出来事を、ハルカさんの母親はその横で我が身のことのように見聞きしていた。小学2年生から大学に通うハルカさん。3年生からはひまわりに入級した。学習ははかどらずに苦戦を続けている。中学生になってからは人間関係の悩みも加わった。そんな自分をハルカさん自身はどう思っているのだろう。ハルカさんにも告知が必要かもしれない。ある日思い切ってハルカさんに聞いてみた。「ハルカは自分のことどう思っているの？他の子と比べて勉強が難しいよね。ひまわりのような学級で学んでいるよね。そのことをどう思っている？思い悩んだりしていない？」母親の問いかけにハルカさんは次のように答えた。「えっ？大丈夫だよ。私は私のペースで勉強していけばいいでしょ。何にも気にしてないよ」と。

「あなたはあなたのペースで…」、この言葉は幼い時から常々ご両親がハルカさんに言い聞かせて来た言葉だった。ご両親の言葉を愚直とも言える素直さでハルカさんは自分の言葉にしていたのだった。

#### 4. 進路選択

ハルカさんは小学5年生の頃から魚の飼育員になりたいという夢を描くようになった。年間パスポートを使って水族館によく連れていってもらった。展示用の水槽だけでなく、病気の魚たちの水槽にも興味を持ち足を運んだ。そんなハルカさんの夢をかなえるなら水産高校への進学が一番の近

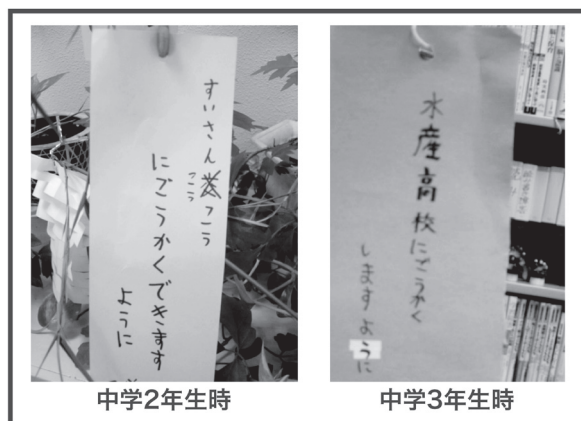


写真3 ハルカさんの七夕の願いごと

道ではないか。父親の助言もあり水産高校を目指すようになった。父親もまた水産高校の卒業生だった。2年生の時には水産高校に見学に行った。魚についてたくさんのことを学べることがわかった。ハルカさんの夢は中学の三年間に変わることがなかった。写真3は中学2年時と3年時にハルカさんが書いた七夕の願いごとである。ハルカさんの変わらない進学の夢が記されている。中学2年時は高校の高の字が交番の交の字だった。中学3年時はしっかり水産高校と書くことができた。

三年間一度たりとも揺らぐことがなかった進路希望。その夢をかなえるため、いじめに遭っても不登校になることはなかった。こうしたことから三年生の春には中学校から推薦してもらえるかも知れないという話が担任の先生からあった。ただ、ハルカさんの様子はあまりにもマイペースだった。受験生としての自覚を促し、叱咤激励もかねて「必ず推薦してもらえると思ってはいけない」と言われたり、「もちろん教育大でも受験対策しているのでしょね」と言われたりした。

夏にはいくつかの私立高校のオープンスクールにも参加した。帰路の電車で父親が「どうだった？」と尋ねると、「水産高校がいい。」と答えたハルカさんだった。

そしていよいよ冬を迎え推薦入試を申し込む季節がやってきた。図8はハルカさん本人が提出した志願理由書の抜粋である。水産高校を志願する理由とともに将来の夢が綴られている。下書きを何度も繰り返して書いたものだった。図9はハルカさんの母親が書いた志願理由書の抜粋である。ハルカさんのLDのことや水産高校への強い希望が綴られていた。

公立高校の推薦入学試験に多数の応募があったために、ハルカさんが中学校から推薦されること

私が水産高校を選んだ理由は二つあります。一つ目は、私は小さい頃から魚を見ることがとても大好きで将来は魚の飼育関係の仕事がしたいからです。二つ目は中学2年の時に水産高校に見学に行った時に、魚のことについてたくさんの勉強ができることがわかったことです。

私は小さな子どもたちのたくさんの笑顔を見るのが好きです。魚を見ながら不思議なところを教えてあげたいし、海にはたくさんの命があること、そのたくさんの命はこの地球にとってとても大切に失ってはならないことを伝えていきたいです。

将来、水族館を作り、来てくれた人たちの多くの笑顔を見たいです。子ども達に夢を見せてあげたいです。そして、家族の思い出をたくさん残せる場所を作りたいし、親をなくして笑顔が消えた子ども達や、子どもをなくして笑顔が消えた親達の笑顔を取り戻せるような水族館にしたいです。

そのためにも水産高校へ行って海や魚のことをたくさん勉強して、将来の夢に向かってがんばりたいです。一生懸命がんばりますので、どうぞよろしくをお願いします。

図8 ハルカさんが書いた公立高校推薦入試  
志願理由書の抜粋（一部改変）

娘にはLD(学習障害)があります。物の名前や言葉の受け答えはもちろん自分の気持ちなども上手に話すことができるのに、何故文字が書けないのか、読むことができないのか。

とにかく勉強をさせてみては覚えの悪い娘を叱ってしまい、最後には必ず親子2人で泣きながら勉強していました。

娘がLDとわかった時には迷路からやっと出口を見つけて外に出ることができました。教育大学で療育を受けて大きく成長することができました。しかし同年代の子ども達から比べれば差は歴然としています。

高校進学にあたって、当初は娘のペースで学習できるサポート校のような学校を考えていました。しかし、いくら話しても本人は全く意思を変えることなく水産高校に行きたいというのです。

図9 母親が書いた公立高校推薦入試  
志願理由書の抜粋（一部改変）

はなかった。ハルカさんは一般入試で水産高校を受験することとなった。この間、私立高校を受験して合格を果たした。しかし、ハルカさんは全く関心を示さなかった。ご両親は、そこまで言うのなら仕方がない、もし不合格なら中学浪人を覚悟しよう、と決心した。こうして3月はじめの公立高校の入学試験の日を迎えた。結果は見事合格だった。

## 5. 高校生活

写真4にあるように、水産高校に合格を果たし入学式を迎えた。これまでの人生で最も楽しかった三年間だったとハルカさんは振り返る。まさに水を得た魚だ。水産高校のアクアライフ科で学んだ。魚の飼育員になるために、これほど最適な進路はなかった。ダイビング部に入部した。その動機も明確だった。水族館で飼育員として働くため



写真4 水産高校の入学式

には、ダイビングができなくてはならない。ダイビングしながら、様々なショーをお客さんに披露しなければならない。ハルカさんは入学当初泳げなかった。泳げなくてもダイビングはできるのだが、1年生の夏には瞬く間に泳げるようになっていた。

学業では入学した1年生の1学期、数学の中間試験で0点をとってしまった。いつも下校時には母親に帰るコールをかけるのだが、この日だけは違った。「お母さんごめん。数学0点やった」と伝えた。「いいよいよ。気をつけて帰っておいで」と母親は応じた。赤点をとっては補習を受けて追試で合格するを繰り返したが、留年することはなかった。おっとりしていてマイペースだが真面目に取り組む姿勢の表れだろう。水産高校の先生方が一つ一つ丁寧に寄り添うようにして教えてくれた。

カブトガニの飼育担当を任された。担当者はハルカさん一人である。一人ひとりの生徒がそうやって役割を与えられた。責任重大だが全うすることができた。

水産高校の文化祭である水高祭が秋に開かれた。ダイビング部では男子生徒を中心にウォーターボーイズ、すなわちシンクロを披露するのが恒例だった。水高祭の目玉イベントの一つでもある。ハルカさんはシンクロには出演しなかったものの、短い時間で素早くダイビング装具一式を身につけてプールに飛び込むというダイビングスキルを披露してくれた。私も見に行ったし、大学に来ている男の子のご家族も見に来ていた。たくさんの拍手を浴びて誇らしげなハルカさんの姿があった。

## 6. ハルカさんの告白

水高祭を終えて数日過ぎた頃だった。「私には障害があることを部活で話したよ」と母親に言った。突然のことに驚いた母親が詳しく話すようにハルカさんに求めた。ハルカさんによると、水高祭に向けてダイビングスキルの紹介の練習に先輩の指導を受けながら取り組んでいる時だった。ダイビング装具を一つ一つ呼称し、チェックし、「〇〇よし！」などと声に出すのだが、ハルカさんはどうしてもそれらの名称を覚えられなかったり、思い出せなかったり、操作に手間取ったりしたのだった。すると指導にあっていた先輩が業を煮やし「ふざけるな！」とハルカさんに怒ったのだった。叱られたハルカさんはあまりに突然のことにびっくりした。ふざけて取り組んでいるつもりは決してなかった。その日の練習を終えて顧問の先生はじめ部員が集まった。ハルカさんはまず顧問の先生に今日の出来事を話した。それから自らの障害について告白したのだった。「私にはLDという障害があります。そのために物覚えが悪かったり、なかなかできなかつたりします。だけどふざけているつもりはありません」と。ハルカさんの告白を聞いた顧問の先生は、ハルカさんに確かめた上で指導にあたった先輩を呼んだ。先輩に向かってハルカさんは自分の障害を告白した。そして「決してふざけているつもりはないので明日からも教えてください。」と頼んだのだった。ハルカさんの告白を聞いた先輩は、怒りをぶつけたことを謝ってくれた。そして「これからも繰り返し、何度でも教えるよ。わからないことがあったら遠慮なく聞いてね。」との言葉をかけてくれたのだった。その言葉の通り、翌日から繰り返し根気強く先輩が教えてくれて水高祭の日を迎えたのだった。

一連の顛末を聞いた母親はハルカさんに「よく話せたね」と声をかけた。するとハルカさんは答えた。「だって話さなかったら、ふざけていると思われる。そんなのイヤだから」と。ハルカさんはずっと自分の障害について顧問の先生や部員に話す機会を探していた。しかしこの日までその機会を逃していたのだった。母親は「自分から話すという、生きていく上でどうしても必要なことをいきなりクリアしてしまった娘に嬉しさと驚きを感じた」という。

「いきなりクリア」、そう、振り返れば周囲の大人は誰一人ハルカさんに障害を告知をしていなかったのだ。ハルカさんに聞くと、何時ともなく知り得たとのことだった。中学生の時にLDをと



りあげた番組を視たり，母親が電話で障害のことを誰かと話すのを聞いたりして，自らの障害について知るに至ったのだった。

## V おわりに

### 1. 読みの指導結果に関する考察

ハルカさんの音韻意識の実態把握結果から，音韻意識が読みを獲得する上で必要な能力であることを再確認できた。Wolf & Bowers (1999) は，発達性読み書き障害について二重障害仮説という説を提唱した。この説は，発達性読み書き障害の根本要因に音韻認識（意識）障害と Rapid Automatized Naming（: RAN）の障害を想定している。音韻認識（意識）とは，言語の音素・音節・拍などの音韻構造を操作できる対象として意識化できることをいう。RANとは，不規則に繰り返し配置された絵や色，文字，数字などをできるだけ速く繰り返し呼称したり音読したりする活動である。文字を（速くではなく）一つ一つたどるような読み方をしては，その内容を読み取することは難しい。RANが読みの自動化に結びつくことをDas (2009) は指摘している。Wolf & Bowers (1999) は発達性読み書き障害児者の中にこのどちらかに困難がある例と双方に困難がある例があると指摘している。ハルカさんの指導では，音韻意識の実態しか把握しなかったが，加えてRANの実態を把握した上で指導に当たることも今後必要となるだろう。また，音韻意識とRANの事後評価を行い，事前事後の比較を通して読み指導の経過に伴うこれらの変化について検討することが求められる。

ハルカさんは指導モデル（図1）にそった第1期の指導のみでは平仮名の読みを獲得するに至らなかった。指導モデルが想定した結果とならなかったと考えられる。そこで第2期の指導を設けて文字配列課題を1文字のみにしたことで，文字と読みの対応関係に意識を向けさせることができたと考えられる。森田ら（1997）の事例1と同じ結果とはならなかったが，事例2のように指導モデルに変更を加えることで効果を得ることができたと考えられる。このように指導モデルに基づきながら読みの指導をすすめる，その結果をふまえつつ，さらに効果のある方法を追求することが重要といえる。

### 2. ハルカさんの告白に関する考察

小学校の中学年ごろまで困難の中心にあったのは読みであったが，その後はむしろ算数や数学が

中心となった。このような変化は，長期にわたって指導を続けたからこそ得られた知見である。子どもがかかえる学習上の困難が経年的にどのように変化するかは十分に明らかにされていない。今後の検討課題といえるだろう。

岩下と菊池（2010）は，特別支援学級担任と発達障害のある子を育てる保護者を対象にインタビュー調査を実施し，障害の告知とカミングアウトの内容や必要性の実態について検討した。その結果，告知については本人へ告知した例が少ないこと，告知した例でも障害（診断）名よりもむしろ特性の説明が中心であることを明らかにした。カミングアウトについても障害（診断）名よりも特性の説明が中心であったこと，カミングアウトはトラブルを解決，予防するために行われていることを明らかにした。また，トラブルが告知やカミングアウトのきっかけとなることを指摘した。

ハルカさんの場合も機会を探してはいたものの，結局部活でのトラブルがカミングアウトのきっかけだった。岩下と菊池（2010）が指摘したようにトラブルを解決するためにカミングアウトが行われたといえるだろう。ただしハルカさんの場合，障害（診断）名を告白した上で合わせて特性について話していた。LD（学習障害）という外見からはおよそ分からない，理解されにくい障害であるからこそ障害（診断）名が優先されたのかもしれない。確かに外形的に解釈すれば，カミングアウトは部活の先輩とのトラブルを解決するために用いられた手段なのかもしれない。しかし，ハルカさんは「ふざけていると思われる。そんなのはイヤだから」と述べている。つまりハルカさんにとってのカミングアウトはむしろ自分を守る手段だったのではないか。当事者のカミングアウトがどのような役割を果たすかについては今後さらに検討する必要があるだろう。

「そんなのはイヤ」という「情動」がハルカさんを告白という「行為」へと突き動かした。どれほど勇気を必要とする行為であったことだろう。他者には容易に理解できない。先輩の怒りに触れ，その怒りを「知覚」したことがきっかけだった。単なる「カミングアウト」という言葉以上の「意味」がそこにはある。「情動」が「知覚」と「行為」を統一してその人にとっての「意味」を形づくる。Vygotskyの指摘をハルカさんに起きた出来事の中に見ることができたのだった。

ハルカさんの夢はずっと続いている。きっともう私にできることは限られているが，これからも見守って行きたい。

**謝辞**

本論文の執筆にあたっては、ハルカさんはじめご両親に多大なご協力を頂きました。論文を書くと言いつつなかなか取り組まない私を温かく見守って下さいました。論文に取り組みはじめてからは、下書きに目を通して下さったり、事実関係を確かめて下さったり、改めてハルカさんの当時の気持ちやご両親の子育ての想いを話して下さいました。おかげさまで、くじけることなく最後まで書き上げることができました。

この論文の執筆に理解を示して頂いたハルカさんはじめご両親に心より感謝を申し上げます。

**文献**

- 1) Akhutina, T.V. (2003) Vygotsky and Luria: Foundations of neuropsychology. *Journal of Russian and East European Psychology*, 41 (3/4), 159-190.
- 2) Das, J.P. (2009) *Reading Difficulties and Dyslexia: An Interpretation for Teachers*. SAGE Publications. 前川久男・中山健・岡崎慎治訳 (2014) 読みに困難がある子どもの理解と指導. 知能のPASS理論とDN-CASから. 日本文化科学社.
- 3) 岩下陽平・菊池哲平 (2010) 発達障害児における障害告知とカミングアウトの実態調査. 熊本大学教育学部紀要, 人文科学, 59: 69-73.
- 4) Luria, A.R. (1979) *The Making of Mind*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- 5) 前川久男 (2013) 発達障害のアセスメントとその目的. 前川久男・梅永雄二・中山健編 発達障害の理解と支援のためのアセスメント. 日本文化科学社.
- 6) 森田陽人・中山健・佐藤克敏・前川久男 (1997) ひらがな読みに困難を示す児童の読み獲得の援助. LD (学習障害) —研究と実践—, 第5巻, 第2号, 49-62.
- 7) Sidman, M., and Tailby, W. (1982) Conditional discrimination vs matching to sample: an expansion of the testing paradigm. *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 37, 5-22.
- 8) Vygotsky, L. S. (1986) *Thought and Language*. Cambridge, MA. MIT Press.
- 9) Wolf, M. & Bowers, P.G. (1999) The double deficit hypothesis for the developmental of dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91, 415-438.

