

# 学習障害への気づきと配慮

かがわ総合リハビリテーション福祉センター

香川県発達障害者支援センター『アルプスカがわ』 臨床心理士 溝渕 千晴、言語聴覚士 新井 隆俊

キーワード：発達障害、学習障害、LD

## 要 旨

学習障害（以下 LD）と診断された子どもたちのエピソードや検査結果を整理し、子どもたちの状態から考えられるつまずきについて整理した。子どもたちの状態は、検査結果からは大きく 2 群に分けることができ、エピソードからは KJ 法の結果、10 のカテゴリーが見出せた。検査結果と KJ 法の結果とで関連性は見られなかったが、それから導き出される認知特性と困り感は重なり合うものも見られた。

エピソードから気づく困り感を通して、子どもの認知特性に気づき、それを確かめる目的で検査を実施し、より子どもの状態を知っていくということが大切であると思われる。そして、その“困り感”が読み書き以外の様々な活動場面においても不利益につながることで、読み書きが困難である事実は子どもたちに大きな精神的負担を与えることも念頭において支援を試みる必要があると思われる。

### 1. はじめに

“文字の読み書きで困っている”子どもを目の前にした時に、単に読み書きが苦手であるというだけでなく、“読み書きのどこでつまずいているのか”に気づくことが支援を考えていくうえで大切であると思われる。一般的に、文字の読み書きに苦手さをもつ子どもたちは、①形そのものをとらえることが難しい場合と、②形をとらえることはできるが、形・読み・意味がうまくリンクしない場合があるとされている。<sup>1) 2) 3)</sup>

私たちが見ている子どもたちの状態の背景に、どのようなつまずきがあるのかを知るため、今回、LD の診断を有している子どもたちの検査結果と聞き取りで得たエピソードを整理した。

### 2. 学習障害について

文部科学省<sup>4)</sup>は「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」と定義している。そして宇野<sup>5)</sup>は、「特に“読み・書き”の困り感が大きい発達性読み書き障害が学習障害の中核である」と述べ、発達性読み書き障害の定義として以下を挙げている<sup>6)</sup>。「発達性 Dyslexia は、神経生物学的原因に起因する特異的障害である。その基本的特徴は文字や単語の音読や書字に関する正確性や流暢性の困難さである。こうした困難さは、音韻情報処理過程や視覚情報処理過程などの障害によって生じる。また、他の認知能力から予測できないことが多い。二次的に読む機会が少なくなる結果、語彙の発達や知識の増大を妨げることも少なくない。さらに、失敗の経験が多くなり、自己評価が低く自信が持ちにくくなる場合もまれではない。この障害は 1999 年の文部科学省の定義における学習障害の中核と考えられる。」

今回は、発達性読み書き障害に焦点をあてて報告する。

### 3. 対象

(1) 平成 23 年～平成 24 年に香川県発達障害者支

援センター『アルプスカがわ』にてLDの診断を受けた10名(男:女=4:1)。

(2) 診断種別内訳

: 読み書き障害 5名(うち、注意欠陥多動性障害(不注意優勢型)の合併3名、注意欠陥多動性障害(不注意優勢型)+心因性視覚障害1名)  
 : 書字障害 5名(内、注意欠陥多動性障害(不注意優勢型)合併1名、注意欠陥多動性障害(混合型)合併1名、意味理解障害合併1名、書字障害ボーダー1名)。

4. 方法

(1) 検査結果の整理

: 子どもたちの状態を客観的に把握する際によく用いられる、WISC-III(ウェクスラー式知能検査)、K-ABC(K-ABC心理・教育アセスメントバッテリー)のプロフィール分析表から得意・不得意(S・W)の傾向を分析した。

(2) エピソードの整理

: 相談場面で聞き取ったエピソードをKJ法で分析した。

※KJ法とは、川喜田二郎氏が考案した創造的問題解決の技法であり、テーマに沿って集められた情報を整除し、関連するものをつなぎ合わせて統合する手法の一つである。大まかな流れは以下の通り。  
 ①テーマを決め、一つのカードに一つの情報を書き込む、  
 ②カードの中から近い“感じ”のものを集めてグループ化する、  
 ③それらを小グループ、中グループ、大グループへと組み立てる、  
 ④グループの関係を図解化する。<sup>7)</sup>

5. 結果

(1) 検査結果より

図1に示したように、W(苦手)の塊がA~DのグループとF~Iの塊のグループに分かれた。それぞれを『視覚空間認知が苦手な群』と『教科学習の基礎技能獲得が未熟な群』と名付けた。群名はプロフィール分析表よりその群の主たる項目から便宜上名付けた。S(得意)については傾向が見られなかった。

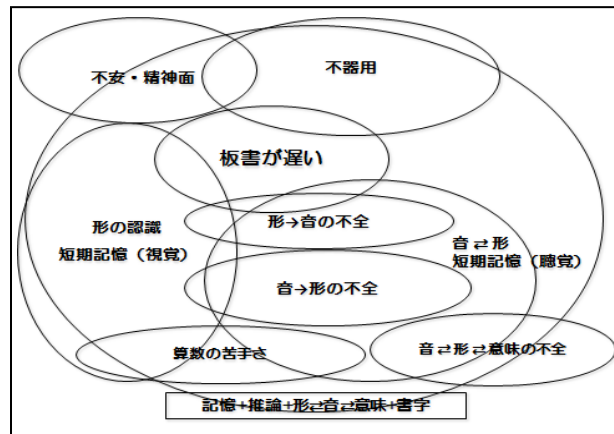
(図1: プロフィール分析表の分析結果)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
WISC 視覚・空間認知	W	W	W	W	W					
WISC 同時処理	W	W	W	W	W					
WISC 実行機能的学習	W	W	W	W	W					
WISC 図形の保持	W	W	W	W						
K-ABC 初期言語発達	W	W								
WISC 簡単な言語指示		W	W		W					
K-ABC 言語聴覚形成		W	W							
K-ABC 短期記憶 聴覚	W		W		W	W	W	W	W	W
K-ABC 数科学習の基礎技能					W	W	W	W	W	W
K-ABC 有意義刺激に対する認知	W					W	W	W	W	W
K-ABC 不安						W	W	W	W	W
K-ABC 読み能力					W	W	W	W	W	W
WISC 言語記憶					W	W	W	W	W	W
WISC 簡単な言語反転					W	W	W	W	W	W
WISC 繰返処理				W	W			W	W	W
WISC 数表読取能力				W	W			W	W	W
K-ABC 数的能力				W	W			W	W	W
K-ABC 短期記憶 視覚						W	W	W	W	W
WISC 不安				W	W			W	W	W
WISC 情報の記憶化				W	W			W	W	W
WISC 短期記憶				W	W			W	W	W
K-ABC 抽象刺激に対する認知										
WISC 長い単語文の理解										
WISC 単語の意味										
WISC 言語編成化				W						

(2) エピソードの整理

KJ法の結果は図2に示した。具体的なエピソードの内容の例は表1に示した。カテゴリー名は主に、エピソードから推測されるその背景にある苦手さの名前をつけた。

(図2: KJ法の結果)



カテゴリーの大きさは基本的にエピソードの量と比例する。それぞれのカテゴリーの重なり部分は、お互いに関連があり、共通のエピソードとして見られたものを意味する。例えば、板書が遅いというエピソードは、「不器用」や「形の認識・短期記憶」というつまずきにつながる事が分かった。

(表1: エピソードの内容 (一部抜粋))

実際のエピソード (一部例)	背景の困り感 (カテゴリ一名)
<ul style="list-style-type: none"> <li>・筆圧が弱い (強い)</li> <li>・手先が不器用</li> <li>・ハサミが苦手</li> <li>・水泳や縄跳びが苦手</li> <li>・動作がゆっくり</li> <li>・球技が苦手</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・不器用</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・文字はおしい間違いが多い</li> <li>・トメ・ハネ・ハライが苦手</li> <li>・鏡文字を書く</li> <li>・見て書くはなんとか出来る</li> <li>・図形問題は苦手</li> <li>・答えを見ると習ったことは分かる</li> <li>・マスの中に書くのが苦手</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・形の認識</li> <li>・視覚記憶</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・長さやメモリは苦手</li> <li>・暗算が苦手</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・算数</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・聞いて書くのが苦手</li> <li>・見て書くはなんとか出来る</li> <li>・読みは出来る</li> <li>・カタカナが苦手</li> <li>・小さい「っ」「ゃ」が苦手</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・音→形のリンク</li> <li>・聴覚記憶</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・音読が非流暢</li> <li>・語尾を変えて読む</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・形→音のリンク</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・「わ」と「は」、「お」と「を」の使い分けが苦手。</li> <li>・同じ音の漢字をよく間違える</li> <li>・音読は一文字ずつ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・音↔形↔意味のリンク</li> <li>・聴覚記憶</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校への行き渋り</li> <li>・夜尿</li> <li>・チック</li> <li>・爪噛み</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・不安、精神面</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・作文や文章で伝えることが苦手</li> <li>・文章問題は苦手</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・記憶+推論+音↔形↔意味+書字</li> </ul>

## 6. 考察

### (1) 検査結果の整理より

『視覚空間認知が苦手』な群は、学習面では次のような苦手さを生じてくると思われる。「おおよその形がつかみにくい」、「形を頭の中でイメージしにくい」、「図形問題は苦手」などである。また、『教科学習の基礎技能獲得が未熟な群』では、「正確に”覚える”ことや、「教科書など二次元情報から情報を読み取ること」の難しさにつながってくると思われる。

しかし、これら2群の苦手さは、学習面以外にも様々な日常場面での困難さに繋がってくると予想される。『視覚空間認知が苦手』な群では、「位置・方向・距離の判断」、「形態を正しくつかむことや頭の中で照合すること」、「状況把握」といった不利益を生じやすいだろう。『教科学習の基礎技能獲得が未熟な群』では、「似た情報どうしの 関連付けや整理」の難しさや、「記憶の弱さと不安の結びつきやすさ」が示唆される。

### (2) エピソードの整理より

子どもたちの困り感は一つ一つが独立しているものではなく、様々な場面や困難さと関連していることが分かった。そして、エピソードから複数の困り感を推測することができると思われる。

板書が遅いというエピソードは多くの子どもたちに共通して聞かれており、単純に“板書が遅い”というだけでなく、そこからどういった苦手さゆえに板書が苦手になっているのかを考える必要があると思われる。今回の結果を踏まえると、板書が遅いというエピソードは、「不器用」や「形の認識、短期記憶」というつまずきにつながっている。板書が苦手ということから、その子どもの文字の様子はどうか、体の使い方や手先の器用さはどうか、音読の様子はどうか、などに注目することで、その子どもの背景にある困り感に気付いていくことが出来るのではないかとと思われる。

また、「不安」に関するエピソードが多く見られていることにも注目しておきたい。文字の読み書きの苦手さと不安や精神面の状態は繋がっており、子どもたちのメンタル面への配慮も必要であると考えられる。

## 7. まとめ

今回は、『視覚空間認知が苦手な群』と『教科学習の基礎技能獲得が未熟な群』でそれぞれ特有のエピソードは見出せず、KJ法の結果とで関連性は見られなかった。しかし留意点として、今回のエピソードは、共通の質問項目に従って聞きとったものではないため、全員に同じ質問をしていたら結果は変わってきた可能性が考えられる。

困り感として見えてきたものはお互いに重なる部分が見られていることから、まずは、子どもの状態から困り感に気づき、それを補足する形で検査を実施し、より子どもの状態を知っていくという流れが大切であると改めて感じた。そして、読み書きの苦手さだけでなく、それに伴う日常生活場面での困り感や心理的負担にも目を向けていくことが大切であると思われる。

また、文字の読み書きという、周りは当然のようにしていることが出来ないという事実は、子どもたちに大きな心理的負担を与える。『アルプスかがわ』で出会った子どもたちの中には、文字を書くときには表情が硬直し、落ち着きがなくなり、時には涙を流しながら書く子どももいた。読み書きにかかるこういった精神的負担にも留意し、声かけなど子どもたちへの関わり方を考えることも必要であると思われる。

## 8. 最後に

上野<sup>8)</sup>は、学習に関わる要因について、「認知のかたより」・「理解の程度」・「やる気」の3つであり、どれが欠けても学習が進まないと述べている。LDを持つ子どもたちは、主に「認知のかたより」によって学習や文字の読み書きに苦手さを呈していると考えられる。しかし、子どもたちの認知特性について知り（どのようなものを見方をしており、どのように取り組むことで学習を積み上げていきやすいのか）、支援の手立てを考えていくことによって「理解」を保障することが出来る。また、その子ども一人一人に応じた「理解」を保障することで、学習や生活全般に対する「やる気」に繋げていくことが出来ると思われる。つまりきに気づくきっかけとして、子

どもの状態を丁寧に見ていくことから始めていくことが、支援のスタートとして望まれる。

### 【引用文献】

4) 文部科学省ホームページ：

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/04/008/001.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/04/008/001.htm)（学習障害（LD）の定義 < Learning Disabilities >（平成11年7月の「学習障害児に対する指導について（報告）」より抜粋）

5) 宇野彰：平成24年度発達障害医学セミナー「受験、進路について—LDの事例を中心に—」，講演資料，2013年

6) 宇野彰，春原則子，金子真人他：小学生の読み書きスクリーニング検査—発達性読み書き障害（発達性 dyslexia）検出のために，1版，インテルナ出版，東京，1頁，2006年

8) 上野一彦：図解 よくわかる LD(学習障害)，1版，ナツメ社，東京，2011年

### 【参考文献】

1) 上野一彦：ササッとわかる 最新「LD（学習障害）」の子育て法，1版，講談社，東京，2008年

2) 研究会議事録：

[http://www.todoplan.co.jp/dyslexia/giziroku\\_4/kityou\\_kouen.html](http://www.todoplan.co.jp/dyslexia/giziroku_4/kityou_kouen.html)（基調講演・宇野彰）

3) 奥村智人：

<http://www.nps.ed.jp/nara-c/syokyo/html/pdf/28.pdf>（見る弱さと学習の関係—見る弱さを持つ子に気づく—）

7) 東北福祉大学ホームページ：

<http://www.tfu.ac.jp/liaison/edu/>（TFU リエゾンゼミ・ナビ『学びとの出会い』—第6章「問題解決（4. KJ法をやってみよう）」）