

LD-SKAIP のアセスメントに基づく漢字指導の効果

—軽度知的障害のある児童の事例報告—

楠瀬 陽子¹⁾, 松本 秀彦¹⁾

1) 高知大学大学院総合自然科学研究科教職実践高度化専攻

The Effect of LD-SKAIP on Kanji Learning,
A Case Study of Child with Mild Intellectual DisabilityKUSUNOSE Yoko¹⁾, MATSUMOTO Hidehiko¹⁾1) Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences,
Professional Schools for Teacher Education

要 約

本研究では、知能検査と併せて LD-SKAIP、STRAW-R によって漢字習得困難の背景要因をアセスメントすることで効果的な学習指導を行うことができるのか事例検討した。1年生の漢字でも読めないものがある軽度知的障害のある小学校4年生1名が対象であった。LD-SKAIPの結果から、読み書きのつまずき要因は、音韻意識、デコーディング、視覚認知の弱さが考えられた。指導内容は、LD-SKAIP ステップⅢ（読み・書き）の結果に基づいて、漢字の音読指導において「漢字と読みと意味のマッチング」や「形が似ている漢字を区別する課題」を用いた。その結果、1～3年生までの漢字437字読みを習得することができた。以上のように文字習得が進んだことから、文字（単語）と音や絵とのマッチングや、漢字の部分に着目するような指導方法は、記憶に定着しやすい学習方略だと考えられた。LD-SKAIP をアセスメントツールとして活用したことにより、児童のつまずき要因に応じた有効な学習支援を行うことができたと言える。

キーワード：LD-SKAIP、漢字指導、軽度知的障害

1. はじめに

平成24年に行われた文部科学省の調査結果では、通常の学級で何らかの特別な支援を必要とする児童生徒の割合は6.5%であり、そのうち4.5%が学習面で著しい困難を示す児童生徒であった。学習の中でも読み書きはどの学習にも必須であり、つまずくとその後の学習に遅れが生じる可能性がある。そのため、早期発見と早期対応が重要であり、児童の認知特性と学習のつまずきの関係を明らかにできるアセスメントツールを活用して児童に効果的な学習支援を行う必要がある。山田(2018)によると、読み書きのつまずきの要因となる認知特性には、音韻認識、デコーディング、視覚認知、ワーキングメモリー、視覚-運動協応が考えられる。河野(2014)は、知的障害児について文字の読み書きを獲得するために必要な認知能力の評価が重

要であると指摘している。河野・嶋(2015)によれば知的障害児の文字の読み書きに関する認知特性についての研究報告が少ないことを指摘している。天野(1986)や大城・笠原(2005)は、知的障害児のかな文字の読みの習得に音節分解・抽出行為の形成が関係しているとしている。認知特性にあった指導法の事例として、杉下・川崎・野崎・福島(2006)は、音韻処理過程と音韻から文字形態想起に障害のある軽度知的障害児に意味を媒介としたカタカナ書字指導をした結果効果が認められたと報告している。

現在、読み書きの状態を把握するために教師が実施可能なアセスメントツールは様々ある。「改訂版標準読み書きスクリーニング検査 STRAW-R」(宇野・春原・金子・Wyndell, 2017)は、音読の流暢性と音読と聴写の正確性を把握することができる。ひらがな、カタカナ、漢字の3種類の表記別に評価できるため、児童の文字習得度を詳細に把

握することができる(宇野,2020)。

日本 LD 学会が開発した LD-SKAIP は、児童の「認知機能の弱さ」「特異な学習困難」「実際の学習場面でのつまずき」について実態把握し、効果的な学習支援につなげるアセスメントツールである(奥村・増本・井阪・竹下・梅田,2019)。LD (学習障害) だけではなく、さまざまな異なる学びを持つ可能性のある発達障害のある児童生徒全体を視野にその効果的な特別支援指導を目指しており、知的障害も含まれる(日本 LD 学会,2018)。iPad を利用して行うため、書字の苦手な児童にも取り組みやすく、自動的に採点されることから、教師の負担も軽減される。ステップ I、II、III という 3 つのステップを用いて評価が行われる。ステップ I は、子どもの様子をよく知る大人が質問紙形式に答えることで、子どもの発達の概要が捉えられ、ステップ II では流暢性と正確性をキーワードに、認知機能や学業的技能を評価し、ステップ III は読解課題や作文課題、算数課題を通して一般的な学力を評価する(小笠原,2022)。また、検査結果に基づいて所見が表示され、個に応じた適切な指導法や合理的配慮を含む支援法の検討に向けた重要な情報が出力されるため、個別の指導計画の作成に役立つツールである(奥村,2021)。教師が使用できるツールとして、今後多くの教育現場での使用が期待されている。指導事例報告には、林(2020) のステップ III を活用した読み困難に関する研究、増本 (2021) のステップ I を活用した学校でのスクリーニングに関する事例、山下 (2021) のステップ II を活用した読み指導の指導事例、小笠原 (2021) のステップ間の連動を活用した助詞や語句調べを指導した事例がある。いずれの報告も LD-SKAIP の結果から児童のつまずきの要因を明らかにして、そこから具体的な学習支援を立案し実践している。山下 (2021,2022)、小笠原(2021)は、読み書きが苦手な児童の実態を詳細に把握するために、WISC-IV と LD-SKAIP を実施し、その結果に基づいて指導方法を検討し実践した結果について報告している。しかし、LD-SKAIP を用いた研究や実践事例は十分に多いとは言えず、LD-SKAIP の可能性と限界に関してはまだ不明な点が多い(奥村ら,2019)。

認知特性に応じた漢字の読み書き指導の事例として、高橋・松本・寺田(2017)の視覚処理に弱さをもち、聴覚処理と意味処理に強さをもつ児童へのフラッシュカードを用いた「意味-音韻-形態」呈示法による指導、上岡・鈴木(2018)の聴覚言語系情報処理能力や細部の視覚的分析の弱さをもつ児童に構成要素の分解・再構成する言語化指導、細部への注意と認識を高めるための指導、形態-音韻-意味の三項関係の成立と定着を図るための指導がある。知的

障害児への指導事例としては、白樫・森・辻・小川・深草・中井・森田(2021)の漢字のイラストカードによる意味理解の弱さを視覚の強さで補う指導、視空間認知の弱さを得意な言語で補う形の言語化指導の報告がある。いずれの事例も漢字習得が進んだことから、認知特性に応じた漢字の読み書き指導が有効であったと述べている。

本報告では漢字の読みの困難についてその背景要因を LD-SKAIP と標準化された検査によってアセスメントすることで、より効果的な指導を行うことができるのか事例検討した。ひらがな読み流暢性、カタカナ読み書き、漢字指導を行ったが、本報告では漢字指導を中心とした。

2. 方法

2.1 対象児

指導対象児は、知的障害特別支援学級に在籍する ADHD の診断がある小学校 4 年生男児 1 名 (以下 A 児) であった。小学校 1 年生よりひらがなの習得に時間がかかるなど文字への苦手意識があった。小学校 3 年生になってもたどたどしい音読、読み誤り、特殊音節の読み書きが不正確、カタカナの読み書きの未定着、1 年生の漢字でも読めないものがあった。黒板の板書は視写することができるが、時間がかかっていた。保護者と担任のニーズは文字の読み書きの力をつけることであり、A 児自身はカタカナと漢字の読み書きができるようになりたいと述べた。

2.2 プロフィール

2.2.1 WISC-IV 知能検査 (表 1)

一般的な知的能力の発達水準は「非常に低い～低い(境界域)」の範囲にあると推定された。処理速度が「平均～平均の下」で言語理解、知覚推理およびワーキングメモリーよりも有意に高かった。単純な視覚情報を正確に捉え、やり方とゴールが明確な作業課題は素早く正確に遂行することができるものと推測された(上野・松田・小林・木下,2015)。

表 1 WISC-IV (小学校 1 年生で実施)

全検査 IQ	非常に低い ～ 低い(境界域)
言語理解	非常に低い ～ 平均の下
知覚推理	非常に低い ～ 低い(境界域)
ワーキングメモリー	非常に低い ～ 平均の下
処理速度	平均の下 ～ 平均

表2 LD-SKAIP の結果（まとめ）

ステップⅠ	ステップⅡ	ステップⅢ	つまずきの要因	支援方針
話し言葉の理解 C 文字・音の変換 C ことばによる表現力 C 手先の動き・各作業 C 形・数・量の理解 C 基本的な目の働き A <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content;"> A:精査不要 B:経過観察 C:精査必要 </div>	【読字】 「無意味語選択3文字」 C 「無意味語選択4文字」 C 「無意味語選択5文字」 B 「文の読み」 C 【書字】 「視写」「ひらがな聴写a」 A 「ひらがな聴写b」 C 「カタカナ聴写」 C 【計算】 足し算① A 足し算② B 引き算①②掛け算割り算C <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content;"> A:必要に応じて再評価 B:支援必要性検討 C:早急な状態把握と支援 </div> 【補助検査】 「音韻」 RAN絵 弱い RAN数字 適正 無意味語復唱 適正 音削除 弱い 「視知覚」視覚弁別 弱い 視覚記憶 適正 模写 弱い	◎読み 【文字】 ・カタカナ振り仮名付き文章を選択 【単語】 ・逐次読みをする/単語の途中で区切る ・違う文字に置き換える/文字を抜かしたり加えて読む ・語頭音や初めの数文字を繰り返し返す/音の連なりとして捉える意識が低い ◎書き 【文字】 ・異なる音の文字を充てている 【単語】 ・文字が抜けている ・カタカナ単語標記に誤りがある ・漢字を含む単語の構造理解ができていない	・音意識の弱さ ・デコーディングの弱さ ・エンコーディングの弱さ ・視知覚（視覚弁別と模写）の弱さ ・語彙が少ない	・ひらがなカタカナ1文字の正確性の実態把握→STRAW-Rの実施 ・特殊音節を含むひらがな単語の読みの流暢性の実態把握→MIM-PMの実施 ・文字と音の対応を定着させる ・音と単語のマッチング ・単語と絵のマッチング ・文字の形状が似た単語を正確に読む ・音と特殊音節の表記を対応させる練習（表記ルールを知る） ・漢字-読み-意味の対応を身につける ・形の似た漢字の読み、意味の違いを知る ・漢字の形を定着させる ・習得語彙の充実 ・音声教材やICTの活用

2.2.2 LD-SKAIP（表2）

20XX年6月にステップⅠ、20XX年6～7月にステップⅡおよびⅢを実施した。ステップⅠの結果は、多くの領域でC判定（精査が必要）であり教室の場面で様々なつまずきが生じていると考えられ、より詳細なアセスメントが必要であると判断された。ステップⅡ読字の結果は、無意味語選択・文の読みは評価点も正答率も低いことから文字を素早く正確に読むことが難しいことが予想された。書字の結果は、ひらがな聴写bとカタカナ聴写の正答率が低い水準であることから、ひらがなの特殊音節やカタカナを音から想起して正しく書く力が習得できていないことが予想された。回答用紙に記入するまでに時間がかかり、聴きとった文字を繰り返し唱える様子が見られた。補助検査では、音韻検査のRAN絵と音削除、視知覚課題の視覚弁別と模写で弱い判定であった。RAN数字の基準値は25秒であり、A児は適正の判定ではあるが24.1秒であった。視覚弁別と模写では、制限時間内に回答することができなかったため誤答となる問題があった。ステップⅢ読み・書きの結果は、文字・単語・文・文章の全てのレベルでつまずきが確認された。読みの文字レベルでは、カタカナ振り仮名付き課題で実施したことから「ひらがなとカタカナの対応が難しい」ことが予想された。単語レベルでは、「文中の単語をひとかたまりとして捉えることが難しい」が顕著であった。また、漢字振り仮名付き課題で実施したことから「漢字の単語を正しく読むことが難しい」ことが予想された。書きの文字レベルでは「異なる音の文字を充てている」、単語レベルでは「文字が抜けている」「カタカナ単語標記に誤

りがある」「漢字を含む単語の表記に誤りがある」項目でのつまずきが確認された。

以上のことから、音韻意識（音を操作する力）、デコーディング（文字を音に変換する過程）、エンコーディング（音を文字に変換する過程）、形の違いを正確に見分ける力に弱さがあると推察された。ステップⅢの結果から詳細な実態把握が必要であると考えられたため、ひらがな・カタカナ1文字、漢字の正確性を確認するために標準読み書きスクリーニング検査（STRAW-R）、特殊音節を含む単語の読みの流暢性を確認するために多層指導モデルMIM読みのアセスメント（MIM-PM）を実施した。

2.2.3 読み流暢性 MIM-PM

20XX年9月に1回目をMIMデジタル版で実施した結果、総合得点13点、テスト①絵にあうことばさがし6点、テスト②3つのことばさがし7点で3rdステージであった。

2.2.4 標準読み書きスクリーニング検査（STRAW-R）

20XX年9月に、ひらがなとカタカナの一文字と単語の音読と書取の課題を実施した。音読課題は同学年の典型発達児平均の $-2SD$ を下回った。ひらがなは特殊音節の読み書きに苦手さがあり、カタカナはすぐに想起できない（遅延）文字が多かった。

20XX+1年5月に、漢字126語音読課題、漢字単語の音読と書取課題を実施した。その結果、漢字126語音読課題と漢字単語の音読で同学年の定型発達児平均の $-2SD$ 、漢字単語書取で $-1.5SD$ を下回った。また、漢字126語音読課題では、7歳9ヵ月相当であった。

2.2.5 アセスメントの総合解釈

読み書きのつまずきの要因として、音韻意識、デコーディング、エンコーディング、形の違いを正確に見分ける力に弱さが見られ、漢字を素早く正確に読んだり、漢字を音から想起して正確に書いたり、漢字を見て素早く正確に書き写したりすることが困難であると考えられた。支援方針は、漢字－読み－意味のマッチング指導、形態の似た漢字の読み指導、形の細部に注目させて漢字の形を捉える指導が考えられ、代替的アプローチとして音声教材と ICT の活用を行うことが考えられた。

2.3 実施期間

A 児が 3 年生であった 20XX 年 9 月から 12 月は指導期 I、4 年生の 20XX+1 年 6 月から 7 月は指導期 II、20XX+1 年 9 月から 11 月は指導期 III の 3 つに分けて自立活動の時間に行った。

2.4 指導内容

指導期 I は、特殊音節を含む平仮名の読み、カタカナ読み書き指導を中心に週 1 回 2 時間の計 10 回 A 児を含めた 2 名の児童に同時に実施した。指導期 II・III は、特殊音節を含む平仮名の読み、漢字の音読指導を中心に週 1 回 1 時間行った。指導期 II は 6 回、指導期 III は 8 回の個別指導を実施した。本報告では、指導期 II・III の漢字指導に関して報告する。

指導内容について、林(2021)は、LD-SKAIP の結果からつまずきがどの階層(文字・単語・文・文章)のどのプロセスに生じているかを確認し、基本的に下の階層から未習得の知識を積み上げていくと述べており、本事例では、文字・単語レベルのつまずき項目について指導することとし、漢字の読み指導を行うこととした。また、この指導では自立活動の枠組みで実施しており、[心理的な安定]、[環境の把握]、[コミュニケーション]の区分として、自分に合った学び方で学習する方法を身につけ、読み書きできる文字を増やすことで学習への意欲と自信を高めることを目指した。漢字指導に関する目標は指導期 II では「国語の教科書にある「一つの花」に出てくる漢字の読みと意味を理解することができる」、指導期 III では「3 年生までの漢字が 9 割(396 字)読めるようになる」とした。

指導を行うにあたり、行動観察や担任からの情報による実態把握から、落ち着いて学習に取り組めるように学習活動を毎回同じ流れで行いゴールまでの見通しをもたせる、課題を小さく分けて実施する、学習への動機付けを高めるためにシールやくじ引きによるトークンエコノミー法を用いるなどの工夫も行った。

2.5 漢字の音読指導

指導前に漢字の習得を確認するために、漢字音読テスト

を STRAW-R の漢字音読 126 語と同じ方法で実施した。指導期 II は国語「一つの花」に出てくる漢字(熟語)94 語、指導期 III は 1~3 年生までの漢字 440 字を 1 年生で習う漢字から順番に並べて出題した。音訓読みのいずれも読めなかった漢字と回答までに 5 秒以上かかった遅延反応の漢字を未習得とした。誤答の傾向は、熟語になると読めない、形態の似た漢字の間違い、意味の似た漢字の間違い、送り仮名によって読めないであった。カタカナの指導で効果が得られたイメージとのマッチングや文字の形比べなどの指導方法を漢字指導でも活用した。



図1 漢字イラストカード

左 指導者作、右 A 児が絵を選択

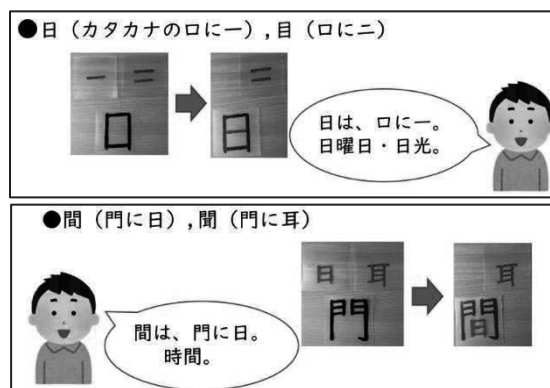


図2 指導期 II の漢字パズル

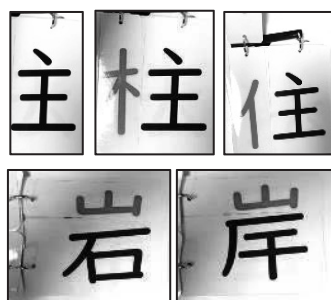
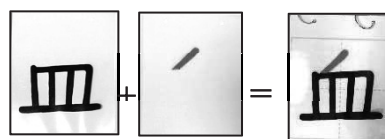


図3 指導期 III の漢字パズル

2.5.1 漢字と読みと意味を対応させる指導

漢字とイラストが一緒になったカード（図1）を用いて漢字と読みと意味を結びつける方法で取り組んだ。カードは、『意味からおぼえる漢字イラストカード』（山田,2008）と自作カードを用いた。絵から読みが想起しにくい漢字カードはA児が読みや意味を想起しやすい絵に変更した。指導手順は①イラストから漢字の読みを想起、②イラストと漢字から読みを想起、③漢字から読みを想起とし2回指導した。3回目からは漢字のみのカードを提示し、2回連続して正しく読めた場合に習得したものとした。また、個別指導以外でも1人で学習できるようにGoogleスライドでフラッシュカードを作成した。

2.5.2 形態の似た漢字と読み間違えた漢字の指導

指導期ⅡおよびⅢでは形態の似た漢字の間違いを修正するために、音読テストで似た形の漢字と読み間違えた漢字は、正しい漢字と読み間違えた漢字を同時に提示し、似ているところと違うところを見つけさせた。漢字の形態の要素を覚えやすくするために、形を知っているカタカナ、漢字および記号を組み合わせる漢字の構成を考える活動を行った。漢字パズル教材を使用して形の部分的な違いを明確に認識できるようにした。指導期Ⅱは図2に、指導期Ⅲは図3に示した。組み合わせる際には漢字を使った言葉（熟語）も考えるようにした。

2.6 倫理的配慮

本研究における指導の目的・内容、検査の目的・内容および個人情報の取り扱いについて、研究発表における個人情報保護について、保護者に事前に直接説明し文書で同意

を得た。また協力いただいた小学校学校長に研究について説明し実施の承諾を得た。

3. 結果

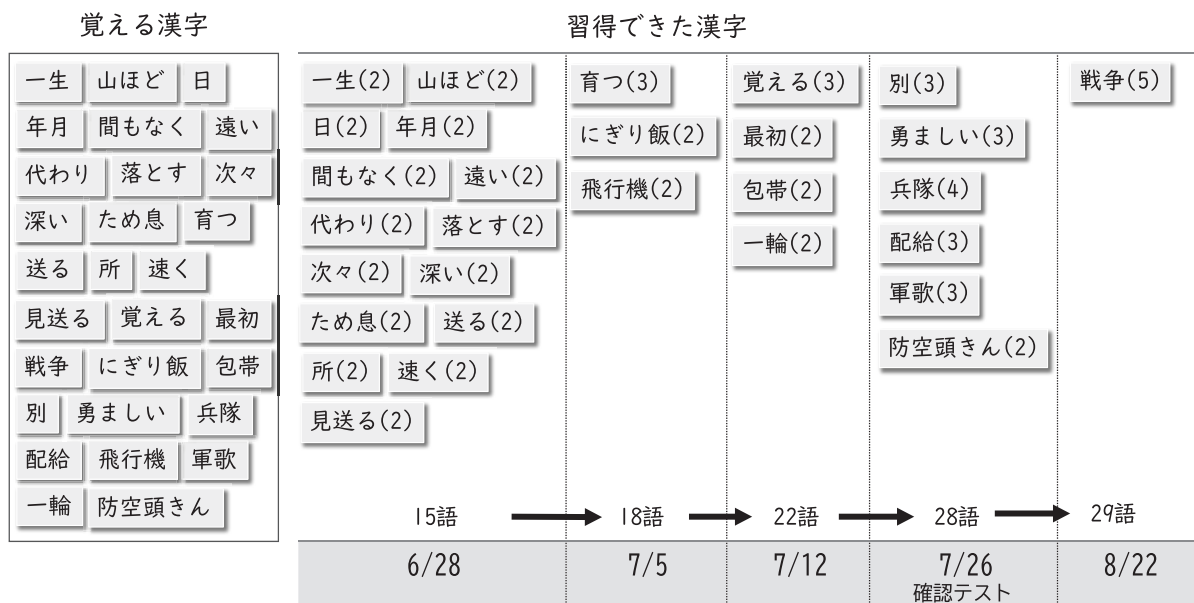
3.1 漢字の音読指導の結果

指導期Ⅱの国語「一つの花」に出てくる漢字94語テストでは、指導前に想起できなかった29語の読みの指導を行い、指導後の確認テストでは28語読めるようになった（図4）。指導期Ⅲの指導前には読めなかった29語全ての読みを習得することができた。2回の漢字イラストカード指導により、21語は漢字から読みを想起できるようになった。指導後に担任より、支援学級で教科書を音読する際に漢字が読めたことや単元テストで漢字の読みが書けていたことの報告があった。

指導期Ⅲの3年生までの漢字読みテストでは、未習得漢字は60字であったが、8回の指導後の確認テストまでに57字読めるようになった（図5）。

身近でない漢字や間違えて覚えている漢字の習得には時間がかかった。A児は、漢字イラストカードの絵が分かりにくい場合には、イメージしやすい絵を自ら考えて提案することができるようになった。身近でない漢字は、A児がイラストを考える手がかりとして、経験と結びつけたり、漢字を使った具体例をあげたりするなどの工夫が必要であった。

3.2 標準読み書きスクリーニング検査（STRAW-R）の指導期間終了時の測定結果



()は、手順①～③で学習した回数

図4 指導期Ⅱにおける漢字指導の結果：国語「一つの花」の習得経過

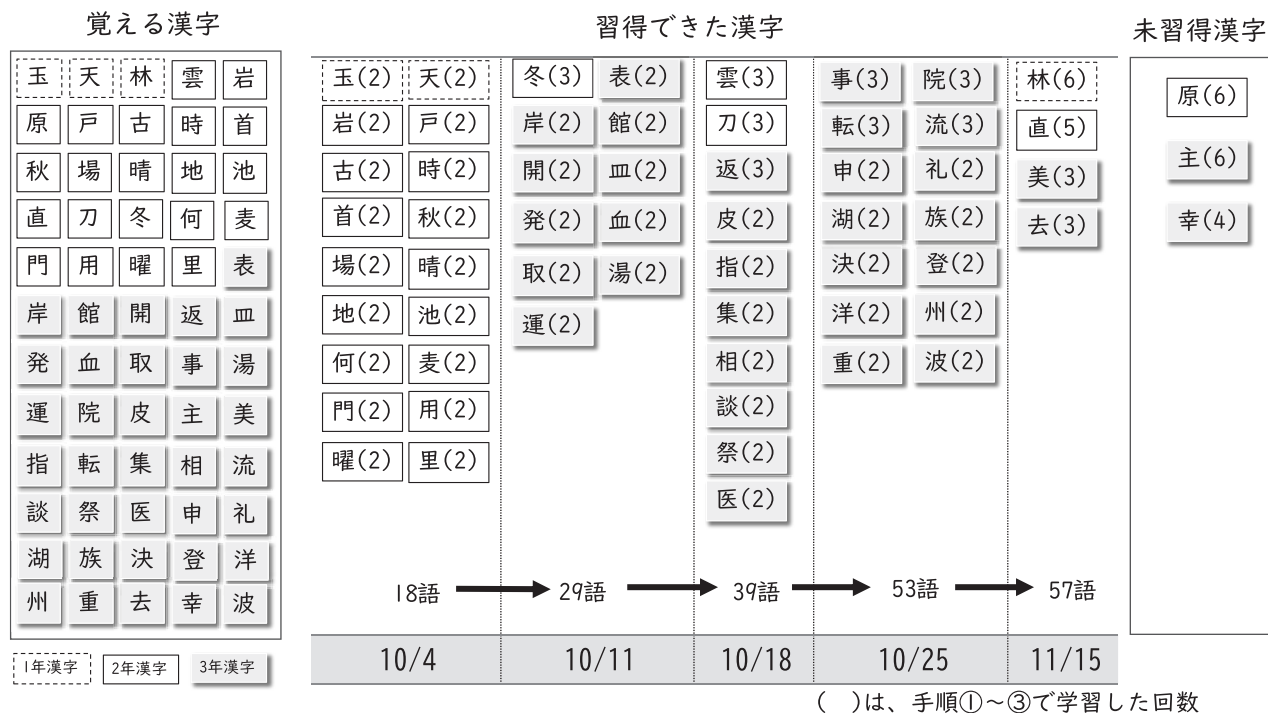


図5 指導期Ⅲにおける漢字指導の結果：小学校1～3年生までの漢字

指導期Ⅲの後（20XX+1年9月）に、漢字126語音読課題を実施した。その結果、読める漢字（熟語）が16語増え、8歳6ヵ月相当になった。

3.3 A児の学習の振り返り（社会的妥当性）

毎回、学習のまとめとしてGoogle Formsのアンケートで振り返りをするようにした。その結果、個別指導に関しては「楽しかった」「学習内容が分かった」が100%と肯定的に捉えていた。各指導期終了時の振り返りアンケートでは、「続けて学習したい」「次は漢字がしたい」などと学習へのモチベーションが高まっていた。学習内容の定着については、指導期Ⅲの振り返りでカタカナ、漢字ともに「読み・書きができるようになった」と回答しており、文字への関心が高まってきたことがうかがえた。また、漢字の学習方法については、漢字イラストカード、似ている（違う）形を見つける、漢字パズルのいずれも「いる」、「覚えやすい」、「これからもこの方法で勉強したい」と答えた。

4. 考察

本研究は、読み書きにつまづきのある軽度知的障害のある児童を対象に、知能検査、LD-SKAIP、STRAW-Rから漢字の読み困難についてその背景要因を把握し、アセスメント結果に基づいた指導の効果を検討した。つまづきの要因として、音韻意識、デコーディング、形の違いを正確に見分ける弱さがアセスメント結果から考えられ、LD-

SKAIP ステップⅢ所見の指導内容・方法から、音と絵のマッチングや形が似ている漢字を区別する課題による漢字音読指導を行った。その結果、1～3年生までの漢字437字読みを習得することができた。

指導期Ⅰで指導したカタカナ指導では、カタカナ46文字を習得することができ、1文字の読み書きが1秒以内に想起できるようになった。STRAW-Rのカタカナ単語書取では全問正答することができ、LD-SKAIPのカタカナ聴写では正答率が清音・濁音・半濁音・撥音で24%、拗音・長音・拗長音・促音・拗促音で40%上昇した。1文字の習得が進んだことにより、カタカナの単語も正確に書けるようになった。以上のことから、LD-SKAIP ステップⅢ所見から考えられた文字と音とイメージとのマッチング指導や形態の似た文字の違いを意識させる指導はA児にとって有効であった。また、書字については、形を捉える、言語化する、空書き・なぞり書きするなどの多感覚な書字指導が新しい文字の習得につながったと考えられた。

漢字の音読指導では、漢字イラストカードを用いた指導で指導期ⅡⅢの学習漢字95%(85/59語)は読みを想起できるようになった。85語のうち66語は、漢字イラストカードを使用して2回の指導で習得することができた。このことは、漢字と読みと意味を結びつけることが記憶に定着しやすい学習方略であったことを示唆するものであり、LD-SKAIP ステップⅢ所見の文字（単語）と音と絵のマッチングが有効であるという結果と関連付けられた。また、

漢字イラストカードと併せて形態の似た漢字の形比べ、言語化、パズルの指導を行ったことにより、漢字の形に注目するきっかけになったと考えられる。今回の指導で、3年生までの漢字は音読みか訓読みのいずれかで読めるようになったが、教室の学習や生活の中で漢字を使用するためには、複数の読み方や熟語、使用方法についても理解することが必要であると考え。間違えた読みで覚えている漢字は、正しい読みで修正することに時間がかかった。そのため、漢字学習では、始めからイラストカードで形と読みと意味を結びつけて正しく読めるように指導することが大切である。また、STRAW-R 漢字 126 語音読課題の正答数が増えたことは、読める漢字が増えたことで漢字への関心が高まり、支援学級での学習に意欲的に取り組んでいる成果であると考えられる。

今回の読み書き指導において A 児の漢字習得が進んだことの理由として、3 点考えられる。1 点目は、読み書きに関するアセスメントとして LD-SKAIP、STRAW-R を実施することで、知能検査の結果から明らかにならなかったつまづきの状態とその要因を明らかにすることができたことである。これにより、つまづきの要因に基づいた指導が可能になった。2 点目は、LD-SKAIP の結果から A 児にとって効果的な学習支援を立案することができたことである。LD-SKAIP ステップⅢの結果には、指導が必要な項目や指導内容・方法の例が記載されており、A 児の課題に応じた具体的な目標や手立てを検討することができた。3 点目は、授業中の行動観察や担任への聞き取りなどのインフォーマルアセスメントから得られた情報により、落ち着いた環境設定と授業の構造化、スモールステップの課題構成、トークンエコノミー法による学習動機付け等の支援を行なったことで安心して学習に取り組めたことである。また、学習目標は A 児のニーズであり、習得できたカタカナや漢字にシールを貼るようにしたことも学習への意欲を高め文字の習得につながったと考えられる。

今後の課題として、二点あげられる。1 点目は、個別指導で学習した内容を定着させるための継続的な指導と次の段階の新たな指導内容の検討である。A 児は学習期間が空くと思いつくことに時間がかかったり忘れてしまったりすることがあった。そのため、繰り返し学習する機会が必要で今後も継続的に指導を行うことが求められる。また、文字習得が進んだことにより、次の段階の目標による指導を行い読み書きの力をつけていくことが可能となった。A 児は、LD-SKAIP ステップⅢ所見のつまづき項目が複数見られた。文字レベルの学習から単語レベルの学習、文レベルの学習へと指導内容をステップアップしていくことも

可能であると考えられる。2 点目は、個別指導で効果のあった指導内容や方法等を他の学習場面でも活用できるように学校全体で共有していくことである。カタカナと漢字指導では、文字（単語）と音と絵のマッチングや形が似ている文字を区別する課題での学習支援が有効であった。また、A 児自身が学びやすいと感じた漢字の学習方略を使って、国語の授業や自学習で新出漢字の学習ができるようにしていきたい。

最後に、LD-SKAIP は、児童のつまづき要因に応じた適切な学習支援を行うためのアセスメントツールとして有効であると考えられる。今後、使用資格が広がり、多くの教育現場で活用されるようになると、学習へのつまづきがある児童の早期支援につながるのではないかと期待する。

引用文献

- 天野清(1986):子どものかな文字の習得過程.秋山書店
 林真理佳(2020):小学3～6年生の読み困難に関する調査研究—文章理解の困難さに着目して—.明星大学発達支援研究センター紀要,5,59-73
 林真理佳(2021):LD-SKAIP の結果に基づく指導教材体系. LD ADHD & ASD1 月号,明治図書,34-37
 上岡清乃・鈴木恵太(2018):漢字学習に特異的な困難を示す児童に対する認知特性に応じた漢字指導法の検討.高知大学教育実践研究,32,61-68
 河野俊寛(2014): 知的障害児への文字の読み書き指導研究の動向.金沢星稜大学人間科学研究,8,1,51-56
 河野俊寛・嶋美紀(2015):知的障害児における文字の読み書きに関する認知特性—事例調査による予備的研究—.金沢星稜大学人間科学研究,8,2,41-44
 増本利信(2021):ステップⅠの結果を活用した指導事例—学校全体で取り組むスクリーニング—. LD ADHD & ASD1 月号,明治図書,18-21
 文部科学省(2012):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
 日本 LD 学会(2018):LD-SKAIP 理論・解釈マニュアル
 小笠原哲史(2021):ステップ間の連動結果を活用した指導事例.LD ADHD & ASD1 月号,明治図書,30-33
 小笠原哲史(2022):【特集:LD-SKAIP による学習の評価と支援】2020 年度公開講演会講演録 LD-SKAIP を使う. 明星大学発達支援研究センター紀要,7,28-36
 奥村智人・増本利信・井阪幸恵・竹下盛・梅田真理(2019):LD-SKAIP 委員会企画シンポジウム LD-SKAIP を用いた効果的学習支援 通常学級および通級

- 指導教室での実践事例を通じた検討.日本LD学会第28
回大会(東京)論文集
- 奥村智人(2021):LD-SKAIP の構成の概要. LD ADHD &
ASD1 月号,明治図書,10-13
- 大城英名・笠原貴子(2005):知的障害児のかな文字学習のレ
ディネスに関する研究.秋田大学教育文化学部研究紀
要,60,33-43
- 上野一彦・松田修・小林玄・木下智子(2015):日本版 WISC-
IVによる発達障害のアセスメントー代表的な指標パタ
ーンの解釈と事例紹介ー.日本文化科学社
- 宇野彰・春原則子・金子真人・Taeko N.Wydell(2017):改訂
版標準読み書きスクリーニング検査ー正確性と流暢性
の評価ー.インテルナ出版
- 宇野彰(2020):改訂版標準読み書きスクリーニング検査
(STRAW-R).LD ADHD & ASD10 月号,明治図書,18-19
- 白樫麻紀・森久美子・辻奈誠子・小川香織・深草武志・中
井有紀・森田安徳(2021):知的障害のある子どもへの認
知特性に応じた読み書き指導.大阪教育大学附属特別支
援学校紀要,2,50-56
- 杉下周平・川崎聡大・野崎園子・福島邦博(2006):読み書き
障害を認めた軽度知的発達障害児一例ー障害機序に応
じた訓練法とその効果の検証ー.言語聴覚研究,3,2,66-
73
- 高橋由子・松本秀彦・寺田信一(2017):読み書き困難児童に
対するフラッシュカードによる読み指導の効果.高知大
学教育実践研究,31,55-63
- 山田充(2008):意味からおぼえる漢字イラストカード.かも
がわ出版
- 山田充(2018):「読む・書く」の指導[I]基礎理論.S.E.N.S
養成セミナー特別支援教育の理論と実践 II-指導,金剛
出版,67-80
- 山下公司(2021):ステップⅡの結果を活用した指導事例.
LD ADHD & ASD1 月号,明治図書,22-25
- 山下公司(2022):【特集:LD-SKAIP による学習の評価と支
援】寄稿 LD-SKAIP をアセスメントツールとして活用
した通級指導教室における事例ー読み書き困難のある
小学校 3 年生の事例ー.明星大学発達支援研究センタ
ー紀要,7,37-41