

通常の学級担任による読字・書字困難の観察視点の構造化

—因子分析とクラスター分析による検討—

広島大学大学院 富永美智子

I. はじめに

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」(2022)によると、「学習面で著しい困難を示す」児童生徒が6.5%、「読むまたは書くに著しい困難がある」児童生徒が3.5%いることが推定され、通常の学級において特別な教育的支援を必要とする児童生徒が一定数存在する実態が示されている。通常の学級に在籍する学習困難を示す児童への支援は、日常的に接する学級担任の観察力と理解に大きく依存している。別府(2013)は、小学校中学年以降に学習困難が顕在化し、自尊心の低下や二次障害が生じる中で学級担任が指導困難を抱えている実態について指摘している。江田(2010)は、学級担任への質問紙調査を通して、読字・書字の困難性が複数の要因に起因し、児童の発達段階によってその現れ方が変化することを報告している。また、小島・吉利・石橋・平賀・片岡・是永・丸山・水内(2011)は、小・中学校の学級担任に対して質問紙調査を行い、特別支援教育に関する経験の有無や研修の受講歴によって、学級担任の意識に違いが見られることを明らかにした。この結果は、どのような内容や方法の研修が学級担任の意識を変えるのかを検討し、現職研修のあり方を見直す必要があることを示唆している。これらの先行研究は、読字・書字に困難を示す児童生徒への理解と支援が、特別支援教育における重要な課題の一つであることを示している。

ディスレクシア(dyslexia)は、知的能力や教育機会に比して、読みの正確さや流暢さ、綴りに

著しい困難を示す状態を指す。DSM-5(American Psychiatric Association, 2013)においては、「限局性学習症」(Specific Learning Disorder)の一形態として位置づけられており、特に「読みの正確さまたは流暢さの低さ」「文章理解の困難」「綴りの困難」などが診断基準に含まれている。こうした定義は国際的にも広く共有されており、本研究で用いる「読字・書字困難」という表現も、この枠組みに基づいている。ディスレクシアの背景には、音韻処理の困難に加えて、呼称速度、語彙知識、視覚的情報処理・正書法認識など、複数の認知的側面が関与していることが報告されている(Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004; Catts, McIlraith, Bridges & Nielsen, 2017; Ho, Chan, Lee, Tsang & Luan, 2004)。また、日本語ディスレクシアについては、音韻障害に加え、視覚的情報処理の困難などが影響することが示されている(宇野・春原・金子・栗屋, 2007; 宇野・春原・金子・栗屋・狐塚・後藤, 2018)。したがって、学級担任による支援においては、単一の観察指標にとどまらず、児童の困難性を多面的・構造的に捉える視点が不可欠である。

本研究では、通常の学級担任が日常的な教育実践の中で、読字・書字に困難を示す児童の実態をどのように観察し、解釈しているかを明らかにすることを目的とする。Brookhart(2024)は、教師の評価が単なる客観的測定ではなく、観察者の注目点や解釈を不可避免的に含む営みであることを示している。同様に、Black & Wiliam(2018)も、教師の判断は学習者の思考や理解を把握するうえで最も重要な情報源であ

ると論じている。すなわち、学級担任は評価手法の選択や基準の解釈、児童の思考過程の理解を通じて判断を行っており、その結果には必然的に観察視点が反映される。したがって、学級担任の評価は児童の実態を直接に示すものではなく、学級担任が日常的な教育実践の中でどの側面を重視し、意味づけているかを示す一次的な指標として解釈することが可能である。ただし、この解釈の妥当性をさらに高めるためには、児童の学習困難を示す客観的指標や臨床的基準との照合が不可欠であり、今後の重要な課題となる。

本研究における「観察視点の構造化」とは、学級担任の学習困難に対する観察視点を因子ごとに明らかにし、それらの独立性や組み合わせパターンを分析することによって、観察視点の多様性とその背景を体系的に理解することを意味する。

本研究では、北・小林・小池・小枝・若宮・細川・加我・稲垣（2010）が臨床的知見に基づいて作成した「臨床症状チェックリスト」を用い、学級担任が「特に学習困難を示すと認識している児童 2 名」を想定して評価を行わせ、その結果を因子分析およびクラスター分析により処理することで、観察視点の構造的特徴を明らかにした。本研究では、顕著な学習困難を示す児童に焦点を当てることで学級担任の観察視点を明確に抽出できると考え、「特に学習困難を示すと認識している児童 2 名」を想定して評価を行わせた。児童の特性に応じて観察視点が変化する可能性はあるが、これは教育実践における教師評価の基本的な性質であり、学習者の多様性を前提とした観察・判断が教師には求められる（Brookhart, 2024; Black & Wiliam, 2018）。本研究では、このような個別性を前提としつつ、多数の学級担任による評価結果を統計的に分析することで、共通して現れる観察視点の構造的特徴を抽出することを試みた。その結果に基づき、読字・書字に困難を示す児童への支援における視点の違いを通して、学級担任の障害理解

を深める方途を考察し、さらに省察型現職研修プログラムの開発に資する基礎的知見を提供することを目指す。

II. 方法

1. 調査対象・調査期間・調査方法

A 県 B 市立小学校 10 校の通常の学級担任 201 名に対し、令和 6 年 9 月に紙媒体による質問紙調査を行い、不備のある回答を除いた有効回答は 118 名（回収率 61%）であった。通常の学級担任に「学級で最も学習困難を示すと認識している児童 2 名」を抽出してもらい、合計 236 名分の児童に関する評価データを得た。対象は通常の学級担任のみであり、専科、担任外、特別支援学級担任、通級指導担当、養護教諭は除外した。回答者の年代は、「20 代」31 名、「30 代」38 名、「40 代」26 名、「50 代」18 名、「60 代」5 名で、担当学年は、「1 年」22 名、「2 年」20 名、「3 年」21 名、「4 年」19 名、「5 年」19 名、「6 年」17 名であった。

2. 倫理的配慮

本調査にあたっては、事前に A 県 B 市教育委員会および校長会に調査内容を提示し、実施の了承と協力を得た。また、所属大学の倫理審査委員会に申請を行い、研究倫理に関する審査を受けて承認を得た（承認番号 HR-ES-002010）。調査対象者には、紙面上で、調査の目的・趣旨、参加の任意性、個人情報保護、データの管理と研究終了後の破棄、成果の公表等に関する説明を行い、同意を得た者のみが回答した。

3. 調査内容

本研究では、読字・書字に困難を示す児童の特徴について学級担任が評価するため、北ら（2010）が作成した臨床症状チェックリストを採用した。本リストは、発達性読み書き障害（developmental dyslexia:DD）の症状の重症度を医学的に評価する目的で作成されたもので、読字・書字各 15 項目（計 30 項目）で構成され、信頼性（読字 $\alpha=0.82$ 、書字 $\alpha=0.72$ ）および構成概念妥当性が確認されている。

本研究では、学級担任が児童の学習困難を認識する際のツールとして臨床的知見に基づいた本リストを質問紙に転載して使用した。なお、2024 年 8 月に原著者である稲垣真澄氏より、研究目的での転載使用について承諾を得ている。質問紙には本リストに加え自由記述欄を設けたが、本稿では定量的分析に焦点を当てており、自由記述についての分析は対象としていない。各項目は 5 件法（5 とても当てはまる・4 やや当てはまる・3 どちらとも言えない・2 あまり当てはまらない・1 全く当てはまらない）で評価された。

4. 分析方法

統計解析には SPSS.Ver29 を使用し、有意水準は 5%未満とした。まず因子分析を行って 5 つの因子を抽出し、各因子得点を基に、K-means 法による非階層的クラスター分析を実施した。3～6 クラスター解を算出した結果、解釈可能性を踏まえて 6 クラスター解を採用した。

なお、本研究では、学級担任による臨床症状チェックリストの評価を基に分析を行ったが、北ら（2010）が示す「読字 7 項目以上の該当」や「2 課題以上の音読異常」といった DD 識別基準との直接的な対応関係は検討していない。したがって、今回抽出されたクラスターと臨床的な DD 診断との接続やカットオフ該当者の割合などは、今後の課題とする。

Ⅲ. 結果

1. 因子分析の結果

臨床症状チェックリスト 30 項目に対して一般化した最小 2 乗法による因子分析、因子の回転として直接オブリミン法を用いた。初回の因子分析で因子負荷量が 0.4 未満だった質問 1・4・7・18・24 を除外、2 回目の因子分析で質問 19 を除外し、3 回目の因子分析を実施した。固有値 1.00 以上の因子が 5 因子抽出され、累積因子寄与率は 61.32%であった。最終的な因子パターンと因子間相関を表 1 に示す。Kaiser-Meyer-Olkin(KMO)の標本妥当性の測度は

0.865、Bartlett の球面性検定は $p<0.05$ であり、本研究の因子分析が統計的に妥当であることを示した。

因子 1 は、「Q27『め』と『ぬ』、『わ』と『ね』のように、形態的に似ている仮名文字の誤りが多い」、「Q25 促音、撥音や拗音などの特殊音節の誤りが多い」、「Q26『わ』と『は』、『お』と『を』のように、耳で聞くと同じ音(オン)の表記に誤りが多い」等が高い負荷量を示した。因子 1 には、「形態的に似た仮名文字の誤り（視覚的要素）」「促音・撥音・拗音の誤り」「文法的表記ミス（音韻＋文法ルール）」など、学級担任にとって誤りとして観察しやすい読み書きの特徴が集約されている。これらは視覚的处理と音韻処理という異なる認知的背景をもつが、いずれも「文字の誤用」として明瞭に認識されやすい点で共通しており、因子 1 を「視覚的・音韻的誤表記への着目」と命名した。

因子 2 は、「Q16 字を書くことを嫌がる」、「Q17 文章を書くことを嫌がる」、「Q23 マス目や行に納められない」等、書字のコントロールの困難や書字に対する心理的負担を示す項目で、因子負荷量はすべて負の値を示した。児童が書字行動に苦痛や拒否を示さない様子を学級担任が注目していることが示唆されたことから、書字困難の程度の低さや心理的抵抗感の軽減に対する認識を捉える因子として解釈した。因子 2 は「書字に対する抵抗感の少なさへの着目」と命名した。

因子 3 は、「Q15 形態的に類似した漢字の読み誤りが多い」、「Q13 読み方が複数ある漢字を誤りやすい」等が高い因子負荷量を示したことに加え、「Q14 意味的な錯読がある」、「Q29 意味的な錯書がある」等、単語の綴り、音韻、意味に関する知識を習得していない項目があった。因子 3 は「漢字の読み書きと心的辞書の困難さへの着目」と命名した。

因子 4 は、「Q03 文章の音読に時間がかかる」、「Q05 逐次読みをする」、「Q06 単語または文節の途中で区切ってしまうことが多い」等、文字

表 1. 質問紙調査項目（臨床症状チェックリスト）についての因子分析結果（因子負荷量）

	因子				
	I	II	III	IV	V
Q27 「め」と「ぬ」, 「わ」と「ね」のように, 形態的に似ている仮名文字の誤りが多い	0.875	-0.092	0.016	-0.040	0.025
Q25 促音, 撥音や拗音などの特殊音節の誤りが多い	0.790	0.046	0.007	0.093	-0.172
Q26 「わ」と「は」, 「お」と「を」のように, 耳で聞くと同じ音（オン）の表記に誤りが多い	0.789	0.115	-0.051	0.096	-0.214
Q12 「め」と「ぬ」, 「わ」と「ね」のように, 形態的に似ている仮名文字の誤りが多い。	0.783	-0.064	0.051	-0.044	0.119
Q11 「は」を「わ」と読めずに「は」と読む	0.702	-0.059	-0.013	0.132	0.042
Q10 促音, 撥音や拗音などの特殊音節の誤りが多い。	0.673	0.041	0.035	0.105	-0.058
Q16 字を書くことを嫌がる	0.029	-0.978	-0.084	0.017	-0.002
Q17 文章を書くことを嫌がる	-0.001	-0.834	0.046	0.024	-0.006
Q23 マス目や行に納められない	0.086	-0.434	-0.001	-0.043	-0.377
Q15 形態的に類似した漢字の読み誤りが多い。	0.045	0.062	0.834	0.071	0.079
Q13 読み方が複数ある漢字を誤りやすい	-0.072	0.033	0.720	0.132	-0.017
Q30 形態的に類似した漢字の書き誤りが多い	0.091	0.025	0.697	-0.075	-0.101
Q09 見慣れた漢字は読めても, 抽象的な単語の漢字は読めない	-0.052	-0.048	0.671	0.128	-0.080
Q28 画数の多い漢字の誤りが多い	-0.105	-0.059	0.593	-0.077	-0.307
Q14 意味的な錯読がある	0.276	-0.125	0.560	0.103	0.232
Q29 意味的な錯書がある	0.391	-0.133	0.468	-0.087	0.191
Q03 文章の音読に時間がかかる	-0.038	-0.051	-0.003	0.809	-0.078
Q05 逐次読みをする	0.101	-0.018	-0.018	0.768	0.178
Q06 単語または文節の途中で区切ってしまうことが多い	0.182	0.076	0.039	0.630	-0.108
Q02 長い文章を読むと疲れる	-0.143	-0.357	0.108	0.530	-0.061
Q08 指で押さえながら読むと, 少し読みやすくなる	0.145	0.103	0.126	0.463	-0.058
Q22 句読点を書かない	0.281	-0.081	0.027	0.120	-0.673
Q21 漢字を使いたがらず, 仮名で書くことが多い	-0.113	-0.118	0.381	-0.049	-0.643
Q20 書き順をよく間違える, 書き順を気にしない	0.077	-0.161	0.067	0.207	-0.538
因子間相関	I	II	III	IV	V
I	—	-0.122	0.328	0.434	-0.035
II		—	-0.301	-0.203	0.289
III			—	0.307	-0.248
IV				—	-0.203
V					—

注記：因子名一覧

第1因子：視覚的・音韻的誤表記への着目

第2因子：書字に対する抵抗感の少なさへの着目

第3因子：漢字の読み書きと心的辞書の困難さへの着目

第4因子：文字の音韻変換における困難さへの着目

第5因子：書字の安定性に対する着目

を音に変換する音韻化（decoding）に関する項目の因子負荷量が高いことから、「文字の音韻変換における困難さへの着目」と命名した。

因子 5 は、「Q22 句読点を書かない」、「Q21 漢字を使いたがらず、仮名で書くことが多い」、「Q20 書き順をよく間違える、書き順を気にしない」等、漢字の複雑な筆順や文字の形の認識、記憶、描写に関する問題を示唆する項目で、因子負荷量はすべて負の値を示した。図形や文字の模写の正確さや記憶の安定性といった困難の少なさが認識されており、学級担任が書字における安定性に注目していることが示唆されることから、「書字の安定性に対する着目」と命名した。

2. クラスター分析の結果

これら 5 つの因子得点を用いて、K-means 法による非階層的クラスター分析を行い、各クラスターの特徴を明らかにするために各因子得点のクラスターごとの平均値（最終クラスター中心）を算出した。その結果、各クラスターに含まれる調査対象児童の人数は、クラスター1 が 91 名、クラスター2 が 10 名、クラスター3 が 45 名、クラスター4 が 35 名、クラスター5 が 46 名、クラスター6 が 9 名であった。各クラスターにおける因子得点の平均値を図 1 に示す。

複数のクラスター群間で因子得点に有意差があるかを検討するため、まず各因子得点の分布について Shapiro-Wilk 検定を行い、正規性を確認した。その結果、一部の因子得点が $p < 0.10$

であり、正規分布の仮定が成立しない項目が認められた。また、Levene 検定を行ったところ、一部の項目で分散の等質性が満たされなかった。これらの結果により、ノンパラメトリックな手法である Kruskal-Wallis 検定を用いてクラスター群間の差を検討した。その結果、因子ごとにいずれのクラスター群間でも $p < 0.01$ となり、

有意な群間差が示された。次に、Mann-Whitney の U 検定を用いて、2 群ずつ 15 通りの比較を行い、6 つのクラスターの各因子得点における群間の有意差を検討した（表 2）。ボンフェローニ補正を適用し、有意水準は $0.00067(0.01/15)$ に設定した。

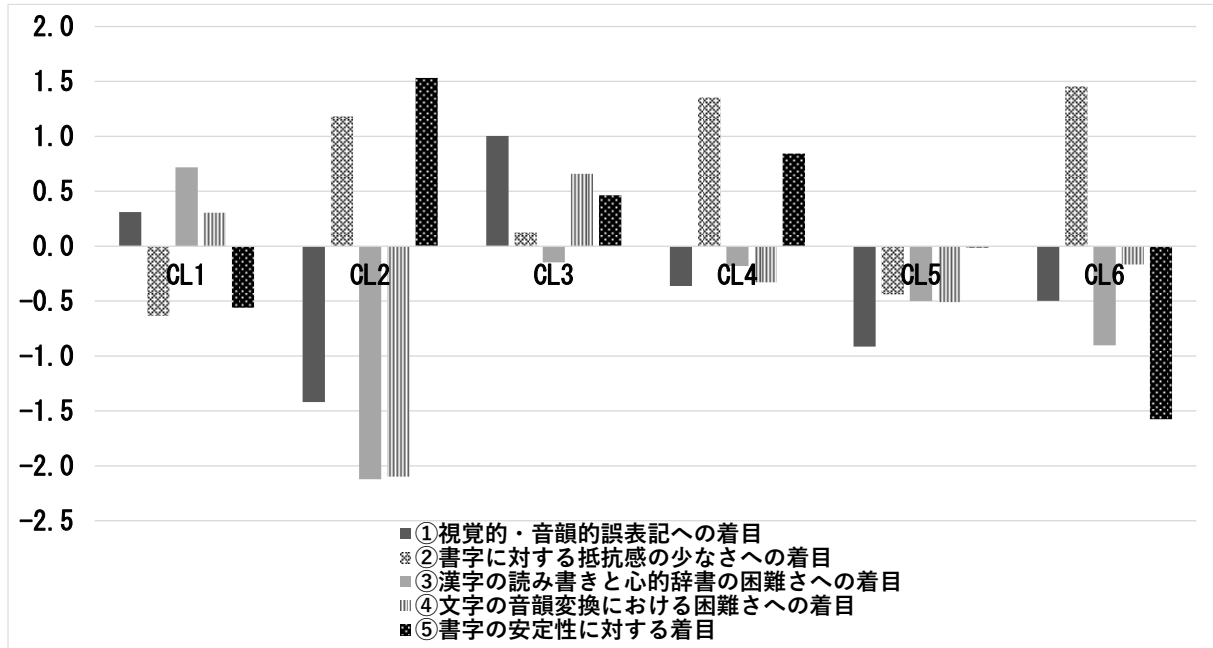


図 1. 因子得点を基にした最終クラスター中心

表 2. クラスター間の因子得点における漸近的有意確率（有意差あり：*）

	CL1vsCL2	CL1vsCL3	CL1vsCL4	CL1vsCL5	CL1vsCL6	CL2vsCL3	CL2vsCL4	CL2vsCL5
因子1	$p < 0.0001^*$	$p < 0.0001^*$	$p < 0.0001^*$	$p < 0.0001^*$	$p = 0.0197$	$p < 0.0001^*$	$p < 0.0001^*$	$p = 0.0597$
因子2	$p < 0.0001^*$	$p < 0.0001^*$	$p < 0.0001^*$	$p = 0.0096$	$p < 0.0001^*$	$p = 0.00072$	$p = 0.9250$	$p < 0.0001^*$
因子3	$p < 0.0001^*$	$p < 0.0001^*$	$p < 0.0001^*$	$p < 0.0001^*$	$p < 0.0001^*$	$p < 0.0001^*$	$p < 0.0001^*$	$p < 0.0001^*$
因子4	$p < 0.0001^*$	$p = 0.0018$	$p = 0.0008$	$p < 0.0001^*$	$p = 0.3145$	$p < 0.0001^*$	$p < 0.0001^*$	$p < 0.0001^*$
因子5	$p < 0.0001^*$	$p < 0.0001^*$	$p < 0.0001^*$	$p < 0.0001^*$	$p < 0.0001^*$	$p < 0.0001^*$	$p = 0.0128$	$p < 0.0001^*$
	CL2vsCL6	CL3vsCL4	CL3vsCL5	CL3vsCL6	CL4vsCL5	CL4vsCL6	CL5vsCL6	
因子1	$p = 0.0534$	$p < 0.0001^*$	$p < 0.0001^*$	$p < 0.0001^*$	$p = 0.0009$	$p = 0.6887$	$p = 0.1651$	
因子2	$p = 0.7801$	$p < 0.0001^*$	$p < 0.0001^*$	$p < 0.0001^*$	$p < 0.0001^*$	$p = 0.8190$	$p < 0.0001^*$	
因子3	$p = 0.0298$	$p = 0.7379$	$p = 0.0262$	$p = 0.0078$	$p = 0.0603$	$p = 0.0138$	$p = 0.1453$	
因子4	$p = 0.021$	$p < 0.0001^*$	$p < 0.0001^*$	$p = 0.377$	$p = 0.6268$	$p < 0.0001^*$	$p = 0.2192$	
因子5	$p < 0.0001^*$	$p = 0.0139$	$p = 0.0064$	$p < 0.0001^*$	$p < 0.0001^*$	$p = 0.4915$	$p < 0.0001^*$	

※ 各因子について、Bonferroni補正後の有意水準 ($p < .00067$) を基準とし、有意な群間差にはアスタリスク (*) を付加した。

※ p 値は Mann-Whitney U 検定に基づく。

※ 因子名一覧

因子1: 視覚的・音韻的誤表記への着目

因子2: 書字に対する抵抗感の少なさへの着目

因子3: 漢字の読み書きと心的辞書の困難さへの着目

因子4: 文字の音韻変換における困難さへの着目

因子5: 書字の安定性に対する着目

6つのクラスターのいずれのペアにおいても、少なくとも1つ以上の因子で有意差が認められ、学級担任による学習困難への観察視点に違いがあることが示された。特にCL1とCL2の比較では、5因子すべてにおいて有意差が確認され、児童の読字・書字に対する学級担任の観察視点に明確な違いがあることが示唆された。これらの結果は、学級担任の観察視点の多様性を捉える上で、6つのクラスターに分類することが有効であったことを示している。クラスターは、学級担任が児童の読字・書字の困難性に対してどのような特徴に観察の焦点をあてているかを示すものである。

クラスター1における各因子の平均因子得点は、因子1(0.31)、因子2(-0.63)、因子3(0.71)、因子4(0.31)、因子5(-0.56)であった。因子1(視覚的・音韻的誤表記への着目)、因子3(漢字の読み書きと心的辞書の困難さへの着目)、因子4(音韻変換の困難さへの着目)で正の値を示しており、これらに対して比較的強く注目されていることがわかる。一方、因子2(書字への抵抗感の少なさ)、因子5(書字の安定性)では負の値を示しており、これらの要素に対する注目はやや弱いと考えられる。このことから、読みや意味を中心とした読字の困難には気づいているが、運筆面や心理的負担といった書字行動に関わる困難には注目が弱い群であると考えられる。したがって、クラスター1は「読み・意味処理に注目し、書字行動の困難に注目が弱い群」と命名した。

クラスター2における各因子の平均因子得点は、因子1(-1.41)、因子2(1.18)、因子3(-2.12)、因子4(-2.10)、因子5(1.53)であった。因子2(書字への抵抗感の少なさ)・因子5(書字の安定性)で正の値である一方、因子1(視覚的・音韻的誤表記への着目)・因子3(漢字の読み書きと心的辞書の困難さへの着目)・因子4(音韻変換の困難さへの着目)が大きく負の値であり、読み、音韻変換、心的辞書の困難などにほとんど注目していないと解釈できる。このことから、「書字

の安定性や抵抗感の少なさに注目し、読みや意味処理の困難に注目が弱い群」と命名した。

クラスター3における各因子の平均因子得点は、因子1(1.00)、因子2(0.12)、因子3(-0.14)、因子4(0.66)、因子5(0.46)で、因子3のみ負の値を示した。この群では、因子1(視覚的・音韻的誤表記への着目)・因子4(音韻変換の困難さへの着目)には比較的強く注目しているが、因子3(漢字の読み書きと心的辞書の困難さへの着目)にはあまり注目していないと解釈できる。また、因子2(書字への抵抗感の少なさ)や因子5(書字の安定性)への注目は中程度で強い偏りは見られない。このことから、「視覚的・音韻的な誤りに注目し、漢字や意味処理の困難に注目が弱い群」と命名した。

クラスター4における各因子の平均因子得点は、因子1(-0.36)、因子2(1.35)、因子3(-0.18)、因子4(-0.33)、因子5(0.84)で、因子2(書字への抵抗感の少なさ)・因子5(書字の安定性)は大きく正の値を示している一方で、他の因子は負の値であった。この群は、「書字支援に強く注目する群」と命名した。

クラスター5における各因子の平均因子得点は、因子1(-0.91)、因子2(-0.44)、因子3(-0.50)、因子4(-0.51)、因子5(-0.01)で、すべての因子で負の値を示した。このことから、読字・書字に関するさまざまな困難性に対する注目度が全般的に低いと考えられるため、「読字・書字の困難性に対する注目が全般的に弱い群」と命名した。

クラスター6における因子得点の平均値は、因子1(-0.50)、因子2(1.46)、因子3(-0.90)、因子4(-0.17)、因子5(-1.58)であった。因子2(書字への抵抗感の少なさ)では高い正の値を示し、その他の因子ではすべて負の値を示した。特に、因子5(書字の安定性)は大きく負の値を示しており、句読点や書き順、文字使用に関する特徴への注目が比較的弱い傾向が見られた。このことから、「書くことに対する抵抗の少なさに注目し、書字内容や他の困難に対する

注目はやや弱い群」と命名した。

IV. 考察

1. 因子分析による観察視点の構造的把握

—5つの独立した着目側面の抽出—

因子分析の結果、通常 of 学級担任が読字・書字の困難性を把握する際には、相互に独立した5つの着目側面が存在することが明らかとなった。これは、学級担任の観察視点が単一の評価軸に依存するのではなく、複数の観点から多面的に構造化されていることを示している。

因子1「視覚的・音韻的誤表記への着目」は、表層的な誤表記を観察する傾向を特徴とし、これらの目につきやすいエラーに対して学級担任が敏感な傾向をもっていることを示している。因子2「書字に対する抵抗感の少なさへの着目」は負の因子負荷量を示しており、児童が書くことを嫌がらずスムーズに取り組んでいる場合、学級担任は「特に困難はない」と判断しやすいことを示唆している。すなわち、「書字を拒否しない」「苦痛を訴えない」という行動が、学級担任にとって支援が不要であるサインとして捉えられている可能性がある。因子3「漢字の読み書きと心的辞書の困難さへの着目」は、漢字の多義性、形態類似、意味錯読など語彙的・意味的处理の困難に対する感度の違いが表れていることを示している。因子4「文字の音韻変換における困難さへの着目」は、逐次読みや区切り間違いといった音韻処理に関連する特徴を観察する傾向を示している。因子5「書字の安定性に対する着目」は、書く際の空間配置、構成のまとまりや規則性に関わるもので、視覚運動的、構成的な特徴から書字の質を評価していることを示している。これらの観察視点は、児童の読字・書字の困難性における多様な側面を学級担任が直観的・実践的に捉えている可能性を示すものである。杉本（2017, 2022）により示された日本語ディスレクシアの認知モデルでは、視覚的な誤読、音韻処理の困難、心的辞書の未成熟、書字構成の不安定さなどについて言及さ

れているが、本研究で抽出された因子は、それらの認知的要素とおおむね整合的であり、学級担任の観察視点がディスレクシアに関連する複数の認知的困難を網羅的に捉えていることを示唆している。しかしながら本研究は、児童の障害診断や個々の困難の原因特定を目的とするものではなく、あくまでも学級担任の観察視点の構造的特徴に焦点を当てており、障害との直接的な関連づけには慎重である必要がある。

因子1と因子4の間には0.434、因子1と因子3の間には0.328の相関がみられ、いずれも中程度に近い相関である。一方、他の因子間相関はすべて±0.3未満であり、因子同士はおおむね独立しているといえる。因子1と因子4はともに音韻情報の処理困難に関連しており、視覚的・音韻的誤りに対する学級担任の注目が重なることを示している。因子1と因子3の相関は、学級担任が視覚的な誤りを通じて児童の意味処理困難を推察している可能性、あるいは両者が実際に併存しやすい困難であることを示唆していると考えられる。また、因子間にはいくつかの負の相関が確認された。これは、学級担任が特定の困難に強く注目しているときには、別の種類の困難に対する注目が弱くなる傾向があることを示している。これらの因子構造は、通常 of 学級担任が読字・書字の困難性をどのように観察・理解しているかを多面的に捉える枠組みを提供するものであり、今後の支援方略や現職研修設計に資する貴重な知見である。

2. クラスタ分析による観察視点の多様性と構造的特徴の把握

因子得点に基づくクラスタ分析により、学級担任の観察をもとにした読字・書字の困難性に対する注目の違いに応じて、回答対象となった児童を複数のクラスタに分類することができた。これは、児童の困難性に対する学級担任の観察視点が多様な側面から構造的に捉えられていることを示している。

クラスタ1（91名）は「読み・意味処理に注目し、書字の困難に注目が弱い群」、クラスタ

ー2（10名）は「書字の安定性や抵抗感の少なさに注目し、読みや意味処理の困難に注目が弱い群」、クラスター3（45名）は「視覚的・音韻的な誤りに注目し、漢字や意味処理の困難に注目が弱い群」、クラスター4（35名）は「書字支援に強く注目する群」、クラスター5（46名）は「読字・書字の困難性に対する注目が全般的に弱い群」、クラスター6（9名）は「書くことに対する抵抗の少なさに注目し、書字内容や他の困難に対する注目はやや弱い群」であった。これらの結果は、学級担任による支援の観察視点が一様ではなく、表層的な誤りや書字への抵抗など可視化されやすい行動に注目が集まりやすい一方で、意味理解や語彙処理といった認知的な深層困難には気づきにくい傾向がある構造を示している。書字支援への高い感度を示したクラスター4は、書字内容の質や安定性といった側面に対して敏感であることを示している。とりわけ、注目が全般的に弱いクラスター5や、書字への抵抗がないことを「困難がない」と見なしってしまう可能性のあるクラスター6のような視点は、児童の支援ニーズが見えにくくなる懸念もある。また、それぞれのクラスターに含まれる人数の違いも、考察上の重要な手がかりとなる。クラスター1やクラスター3のように比較的多くの児童が分類された群は、教師による観察視点として学校現場において共有されやすい傾向や支援の特徴を反映している可能性が高い。特に、視覚的誤りや音韻の特徴といった「観察しやすい困難」に注目が集まる傾向は、学級担任が目に見える学習上のつまづきには反応しやすいものの、意味や語彙といった認知的な深層には注目が届きにくい可能性を示している。このような傾向は、学級担任の支援方略や指導の焦点に大きく影響を与える可能性があり、今後の研修や専門性向上の取り組みにおいて重要な検討課題である。

学級担任に対する研修の方法や支援プログラムの開発については、実際の事例を用いて児童の実態を把握し、支援方法を検討する実践的ア

プローチが効果的であるとされている（海津・佐藤、2004；平澤、2008；濱淵・二宮・栢野、2011）。一方で、岡本（2017）は、特別支援教育の指導・支援に関する現職研修の動向を検討し、「指導・支援の要因仮説」を明確に提示した研修設計が不十分であることを指摘している。この指摘は、支援傾向が多様化する中で、学級担任の観察視点の差異を前提とした個別最適な研修設計の必要性を裏づけるものである。特に、意味理解や語彙処理への注目が相対的に弱いクラスターに対しては、そうした認知的な深層困難への理解を深めるプログラムの導入が求められる。また、すでに多様な困難性に注目できている学級担任に対しては、支援の専門性をさらに深めるような研修内容の拡充が効果的と考えられる。クラスター2やクラスター6のような少数群に関しては、今後の研究において、インタビュー調査や事例分析を通してより詳細な支援傾向や観察視点の背景を明らかにしていく必要がある。学級担任の観察視点を構造化して捉えることにより、支援の多様性とその背景にある価値観・経験の広がりや、より精緻に理解することが可能となる。

3. 読字・書字の困難性を可視化するための支援の方向性

読字・書字の困難性に対する教育的支援は多様に展開されており、これまでに読字に関する認知特性に着目した数多くの事例研究が報告されている（服部、2002；小枝・内山・関、2011；内山・田中・関・若宮・平澤・池谷・加藤・小枝、2013；小枝・関・田中・内山、2014）。書字に関しては、鈴木・稲垣（2018）が運動特性の観点から発達性協調運動障害児に対する漢字指導を論じている。また、春原・宇野・金子（2005）、押田・川崎（2013）、岡本（2014）、内田・丹治（2023）は、情報処理過程を考慮した個別化された書字指導の有効性を報告している。さらに、近年ではICTを活用した指導法に関する実践的な報告も蓄積されつつあり（平林、2017；河野・山田・高塚・堀内・平谷、2021；太田、2016）、

支援の多様性と個別性に配慮した教育実践の必要性が強調されている。こうした先行研究の蓄積は、児童が示す認知的特性や行動上の特徴を適切に把握し、それに応じた個別性の高い合理的配慮を構築する重要性を共通して指摘している。特に、音韻処理、意味理解、記憶、注意、視覚認知、運動制御など、認知的な深層困難の多様性に対する理解が十分でなければ、表層的な誤りや行動のみに基づいた限定的な支援にとどまるおそれがある。

今回のクラスター分析では、学級担任の観察視点に「注目しやすい困難」と「気づきにくい困難」が生じる背景として、行動特性と認知特性の可視性の違いが示唆された。視覚的な誤りや音韻の読み違いは授業中に直接観察可能であるが、意味理解の齟齬や語彙の限定性などは、発話や記述の背景から読み取る必要があり、学級担任にとっては認知的負荷が高いため、見落とされやすいという課題がある。これは、授業づくりや支援方略の選択にも大きく影響を与える。例えば、視覚的誤りや書字の乱れへの注目が強い学級担任は、視覚的構成を重視したワークシートや枠組みを積極的に活用する一方で、語彙や意味理解の誤りには気づきにくくなる可能性がある。したがって、教育現場においては、こうした「認知的な深層困難の可視化」を補助するアセスメントツールや事例教材の導入が支援の質の向上に直結すると考えられる。

今後は、学級担任が児童の困難性を多面的に把握し、認知特性の多様性を理解することが不可欠である。そのためには、本研究で明らかになった「観察視点の構造」を手がかりに、具体的な支援事例と結び付けて省察を深める研修の場を設けることが有効であると考えられる。すなわち、学級担任が「注目しやすい困難」と「気づきにくい困難」の双方を理解できるように支援事例を提示し、その背景にある認知特性を学習することが学級担任の障害理解を促進する契機となる。今後の課題は、学級担任の観察視点を可視化し、それを事例教材と組み合わせて活用

する省察型研修プログラムを開発し、その有効性を学校現場で検証することである。

V. 今後の課題

本研究の成果は、学級担任の観察視点の多様性を明らかにする上で一定の示唆を提供したが、いくつかの課題も残されている。まず、調査対象が特定の地域に限定され、サンプル数も十分とはいえず、結果の一般化には慎重な検討が必要である。今後は、地域差や学校規模、経験年数などの背景変数を考慮し、より多様な教師を対象とした調査の実施が求められる。

また、本研究では因子分析およびクラスター分析を用いたが、これらは学級担任の主観的評価に基づくものであり、児童の実際の困難性との照合は行っていない。今後は、児童の観察記録や標準化検査の結果、さらに学級担任へのインタビューといった異なる種類のデータを組み合わせ、方法論的三角測量を行うことで、学級担任の認識と児童の実態との一致・不一致を多面的に検証する必要がある。その際、観察視点の妥当性をより精緻に検証するために、標準化された読字・書字検査、誤字数や書字速度の分析、さらにはデジタルペンによる筆圧・運筆データといった客観的指標を活用し、学級担任による評価との対応関係を検討することが望まれる。なお、学級担任の観察視点の違いは、経験年数や特別支援教育に関する研修歴、学級経営方針や児童理解の深度とも関係している可能性があり、背景要因との関連性を明らかにするための調査が必要とされる。

さらに、学級担任が可視化しやすい行動面に注目しがちな傾向が本研究で示唆されたことから、今後は、音韻処理、語彙処理、書字運動、心理的側面などを統合的に理解し、多様な困難性に対応できる評価スキルの育成が求められる。そのためには、児童の認知的な特徴と学習困難の関係をふまえた学級担任向けの省察型現職研修プログラムの開発と、その効果検証が今後の課題である。なお、臨床的な DD 識別基準との

照合やスクリーニングとしての妥当性検討については本研究では対象としておらず、今後の検討課題としたい。

謝辞

本調査の実施にあたり、ご協力いただきました教育委員会ならびに各学校の先生方に、心より御礼申し上げます。また、本研究において臨床症状チェックリストの転載をご許可いただきました稲垣真澄先生に深く感謝申し上げます。さらに、本研究の遂行に際し、貴重なご指導とご助言を賜りました広島大学ダイバーシティ&インクルージョン推進機構マネジメント部門長・ウェルビーイング推進室長の川合紀宗教授に心より感謝申し上げます。

文献

- American Psychiatric Association. (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- 別府悦子 (2013) 特別支援教育における教師の指導困難とコンサルテーションに関する研究の動向と課題, 特殊教育学研究, 50(5), 463-472.
- Black, P.J., & Wiliam, D. (2018) Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575.
- Brookhart, S. M. (2024) Educational assessment knowledge and skills for teachers revisited, *Education Sciences*, 14(7), 751.
- Catts, H.W., McIlraith, A., Bridges, M.S., & Nielsen, D.C. (2017) Viewing a phonological deficit within a multifactorial model of dyslexia, *Reading and Writing*, 30, 613-629.
- 江田裕介 (2010) 文字の読み書きに困難がある児童生徒の実態調査—困難のタイプと要素の分析—, 和歌山大学教育学部教育実践総合セ

- ンター紀要, 20, 75-83.
- 服部美佳子 (2002) 平仮名の読みに著しい困難を示す児童への指導に関する事例研究, 教育心理学研究, 50, 476-486.
- 濱淵雅樹・二宮信一・栢野彰秀 (2011) 特別支援教育に関わる校内研修のあり方—全教員で児童を支援するための研修方法とシステムの開発に向けて—, 北海道教育大学釧路校研究紀要, 42, 199-207.
- 春原則子・宇野彰・金子真人 (2005) 発達性読み書き障害児における実験的漢字書字訓練—認知機能特性に基づいた訓練方法の効果—, 音声言語医学, 46, 10-15.
- 平林ルミ (2017) 特別支援教育における合理的配慮の動向と課題—学習障害のある子どもにおける ICT 活用の現状に焦点をあてて—, 教育心理学年報, 56, 113-121.
- 平澤紀子 (2008) 教師に対する機能的アセスメントに基づく行動問題解決支援の研修に関する評価, 岐阜大学教育学部研究報告人文科学, 56(2), 167-174.
- Ho, C. S.-H., Chan, D. W.-O., Lee, S.-H., Tsang, S.-M., & Luan, V. H. (2004). Cognitive profiling and preliminary subtyping in Chinese developmental dyslexia, *Cognition*, 91, 43-75.
- 海津亜希子・佐藤克敏 (2004) LD 児の個別の指導計画作成に対する教師支援プログラムの有効性—通常の学級の教師の変容を通じて—, 教育心理学研究, 52, 458-471.
- 北洋輔・小林朋佳・小池敏英・小枝達也・若宮英司・細川徹・加我牧子・稲垣真澄 (2010) 読み書きにつまずきを示す小児の臨床症状とひらがな音読能力の関連—発達性読み書き障害診断における症状チェックリストの有用性—, 脳と発達, 42(6), 437-442.
- 小枝達也・内山仁志・関あゆみ (2011) 小学1年生のスクリーニングによって発見されたディスレクシア児に対する音読指導の効果に関する研究, 脳と発達, 43(6), 384-388.

- 小枝達也・関あゆみ・田中大介・内山仁志 (2014) RTI(response to intervention)を導入した特異的読字障害の早期発見と早期治療に関するコホート研究, 脳と発達, 46, 270-274.
- 小島道生・吉利宗久・石橋由紀子・平賀健太郎・片岡美華・是永かな子・丸山啓史・水内豊和 (2011) 通常学級での特別支援教育に対する小・中学校の担任教師の意識構造とその影響要因, 特殊教育学研究, 49(2), 127-134.
- 河野俊寛・山田彩加・高塚真緒・堀内萌・平谷美智夫 (2021) 限局性学習障害児に対してタブレット PC(iPad)を支援機器として使った小グループ指導—児童コンピテンス尺度による1年間の指導効果の評価—, 金沢星稜大学人間科学研究, 15(1), 59-67.
- 文部科学省 (2022) 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, 文部科学省 HP, < https://www.mext.go.jp/content/20230524_mext-tokubetu01-000026255_01.pdf>, (閲覧日: 2025年6月12日).
- 岡本邦弘 (2014) 漢字書字に困難のある児童生徒への指導に関する研究動向, 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 41, 63-75.
- 岡本邦弘 (2017) 障害のある子どもの指導・支援に関する研修の研究動向, 特殊教育学研究, 55(4), 233-243.
- 太田裕子 (2016) 学校における ICT 導入の実際, 近藤武夫 (編) 『学校での ICT 利用による読み書き支援—合理的配慮のための具体的な実践—』, 金子書房, 34-40.
- 押田正子・川崎聡大 (2013) 通常小学校において理解と活用が望まれる発達性読み書き障害児への支援のあり方—発達性 dyslexia 児に対する大学教育相談を通じて—, 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要教育実践研究, 7, 27-32.
- 杉本明子 (2017) ディスレクシアの読字過程の認知モデルに関する考察—日本語ディスレクシアの情報処理モデルの構築を目指して—, 明星大学研究紀要, 教育学部, 7, 89-102.
- 杉本明子 (2022) 日本語ディスレクシア児の書字障害に関する研究—尺度構成ならびに認知障害とサブタイプの検討—, 教育心理学研究, 70(4), 347-361.
- 鈴木浩太・稲垣真澄 (2018) 読み書きの困難さを示す発達性協調運動障害児に対する漢字指導—聴覚法と指なぞり法の併用の有用性について—, 認知神経心理学, 120(3・4), 165-171.
- 内田佳那・丹治敬之 (2023) 発達性読み書き障害児の漢字熟語書字へのオンライン指導と家庭学習の効果, 特殊教育学研究, 61(1), 13-25.
- 内山仁志・田中大介・関あゆみ・若宮英司・平澤紀子・池谷尚剛・加藤健・小枝達也 (2013) 平仮名音読に困難を示す小児への解読指導の効果に関する研究, 脳と発達, 45(3), 239-242.
- 宇野彰・春原則子・金子真人・栗屋徳子 (2007) 発達性 dyslexia の認知構造—音韻障害単独説で日本語話者の発達性 dyslexia を説明可能なのか?—, 音声言語医学, 48, 105-111.
- 宇野彰・春原則子・金子真人・栗屋徳子・狐塚順子・後藤多可志 (2018) 発達性ディスレクシア(発達性読み書き障害)の背景となる認知障害—年齢対照群との比較—, 高次脳機能研究, 38(3), 267-271.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40.

Structuring Observation Perspectives on Reading and Writing Difficulties by Regular Classroom Teachers

— An Analysis Using Factor and Cluster Methods —

TOMINAGA Michiko

The purpose of this study is to clarify the structural characteristics of classroom teachers' observational perspectives regarding children with reading and writing difficulties. A questionnaire survey was conducted with elementary school teachers using the “Clinical Symptom Checklist” to evaluate reading and writing difficulties in 236 children. Factor and cluster analyses were performed on the collected data to clarify how teachers observe and interpret these difficulties. The analysis revealed five distinct factors: (1) focus on visual and phonological errors; (2) focus on low resistance to writing; (3) focus on kanji and mental dictionary difficulties; (4) focus on phonological conversion difficulties; and (5) focus on writing stability. Based on these factors, six clusters were extracted that reflect differences in aspects that homeroom teachers focus on and how they perceive children's learning difficulties.

The results of this study revealed that homeroom teachers have multifaceted observation perspectives and demonstrate broad awareness of various learning difficulties. Simultaneously, the results suggest that difficulties observable in behavior, such as visual errors and dictation problems, tend to be more easily recognized by homeroom teachers. Conversely, cognitive difficulties, such as insufficient vocabulary or semantic processing challenges, may be less noticeable and thus harder to detect. This difference likely stems from the varying visibility of behavioral versus cognitive characteristics. In order to grasp children's needs more comprehensively and accurately, it is crucial to deepen homeroom teachers' understanding of disabilities. This requires developing reflective professional development programs that clarify the background of reading and writing difficulties.