

字形が類似したひらがなの弁別に困難のある就学前 幼児を対象とした文字指導に関する事例研究

船橋 奈生子・恵羅 修吉*・馬場 広充**・田中 栄美子*・秋山 嘉光***
(香川県立香川丸亀養護学校) (特別支援教育) (高松大学発達科学部) (特別支援教育) (特別支援教室すばる)

763-0085 丸亀市飯野町東分592番地1 香川県立香川丸亀養護学校

*760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

**761-0194 高松市春日町960 高松大学発達科学部

***762-0037 坂出市青葉町2-7 香川大学教育学部特別支援教室すばる

Teaching Hiragana Letter Form for a Preschool Child who are Hard to Discriminate the Letters with Figural Similarities

Naoko Funahashi, Shukichi Era*, Hiromichi Baba**, Emiko Tanaka*
and Yoshimitsu Akiyama***

*Kagawa Prefectural Marugame School for Students with Special Needs, Higashibun 592-1, Iino-cho,
Marugame 763-0085*

**Faculty of Education, Kagawa University, Saiwai-cho 1-1, Takamatsu 760-8522*

***Takamatsu University, Kasuga-cho 960, Takamatsu 761-0194*

****Special Support Classroom Attached to the Faculty of Education, Kagawa University, Aoba-cho 2-7,
Sakaide, 762-0037*

要 旨 字形の類似した平仮名の弁別に困難のある就学前児を対象として、文字学習の初期段階における個別指導のあり方について検討した。弁別困難な類似文字を4グループに分け、各グループから一文字を取り上げ、文字の細部に注目して字形を正確に覚えることを促す読み課題と書き課題を実施した。指導の結果、4グループのうち3グループについては正確に弁別することができるようになった。読み書き指導のあり方について議論を加えた。

キーワード ひらがなの読み書き 字形類似性 就学前児 視覚技能

I はじめに

20世紀後半以降、子どもたちがひらがな文字の読み書きを習得する時期は、徐々に早まってきた(島村・三神, 1994)。家庭、幼稚園、保育所あるいは幼児教室等での習い事など、就

学前から文字の学習に取り組むことが一般化し、小学校入学段階でひらがなが読める子どもが多数を占めるようになってきた。その一方で、ひらがなの読み書きに困難を示す幼児への対応が課題となってきた。しかしながら、読み書き困難のリスクのある幼児を早期に発見して

適切な支援を行うことができる専門機関は少なく、また幼稚園教諭や保育士をサポートする特別支援教育体制は整っていないことから、小学校入学後になって読み書きの困難が顕在化するまで支援が受けられない場合が多いのではないだろうか。

現在のわが国においては、幼児期の読み書き学習について、組織的で体系的な教育が実施されている状況とはなっておらず、ひらがなの読み書きの学習開始時期、ひらがな学習に必要な認知機能の発達など、幼児期における個人差は大きいといえる（松本，2008）。そのため、家庭や幼稚園・保育所での様子から、読み書きに困難を示す子ども、あるいはそのリスクを有する子どもを見つけ出すことは難しく、また健診等を活用したスクリーニングも整備されていない状況では周囲の気づきが生じにくいことが推察される。

香川大学教育学部特別支援教室すばる（以下、本教室）では、特別な教育的ニーズのある子どもを対象として、保護者からの相談内容（主訴と希望）に基づいた個別指導を実施している（馬場・繪内，2006）。幼児を対象とした相談においても、文字や数概念の習得に関する主訴は、数多く聞かれる内容の一つである。例えば、「他の子と比べると読み書きがどうも遅れているようだ」とか「家庭ではなかなか文字や数の学習に取り組みさせることが難しいがどうしたらよいか」という悩みや訴えである。このような相談に対して、本教室での対応における根幹となる方針は、①子どもの文字への興味はどの程度あるのか、子どもの発達はどのような段階にあるのかを把握すること、②その把握に基づいて指導目標・仮説を設定し、子どもの状態に適した方法で個別指導を実施することである。そして、指導実践で得られた知見を基盤として、③家庭生活（あるいは幼稚園・保育所）で文字に触れる機会をどのように設定すれば文字習得を促すことができるのかを検討し、効果が期待される取り組みのあり方を保護者（あるいは幼稚園教諭・保育士）に提案することである。

本研究では、ひらがながなかなか覚えられな

いという保護者からの主訴で本教室に来談した就学前児を対象として、ひらがな学習の初期段階における個別指導のあり方について事例的に検討することを目的とした。本児は、清音のひらがな文字についてはかなり読めるようになっていたが、字形が類似した文字については苦手としており、弁別が正確にできていない様子がかがわれた。家庭においては、親戚の方に自分の伝えたい気持ちを手紙に書いて渡すなど、文字や文章を書くことには興味を持っていた。また、最近通い始めた硬筆教室の宿題にも意欲的に取り組んでいた。そこで、就学前の現段階において、清音ひらがな文字の読みをより確実にするために、字形の類似した文字を正確に判別して音韻（読み）と連合して記憶することと、正しく書けるひらがな文字を増やすことを目標として個別指導を実施した。

指導にあたりフロスティック視知覚発達検査（日本文化科学社）を実施し、本児の視知覚に関する発達段階を把握したうえで指導内容と教材について検討した。一般的に、幼児では、図形を区別するうえで手がかりとなる形態の特徴に注目する能力が弱いことが報告されている。文字の読みが急速に発達する背景には、図形の特徴に注目することを可能とする視知覚機能の発達があると考えられている（小池・雲井・窪島，2003）。ひらがなの読み書きと視知覚能力の発達との関係について、フロスティック視知覚発達検査の「空間における位置」や「空間関係」の知覚年齢が低い場合には、ひらがなの書字が困難であることが指摘されている（小池，2007）。この検査のみで本児の視知覚能力を判断することは避けるべきであるが、検査結果より推察される視知覚特性を指導に活かすことは、限られた指導期間において、より効率的に、より適切な指導内容や教材を本児に提供できることに繋がり、有意義であると考えた。

II 方法

1. 対象児

幼稚園の年長児クラスに在籍する男児。3歳

時に、医療機関において広汎性発達障害と診断された。年中の時に、本人のこだわりが強く、文字をなかなか覚えないことを心配した保護者が本教室に來談し、個別指導が実施された。今回、年長でも継続して指導を行うことになった。指導開始時の年齢は、5歳10か月であった。

年中の時は、自分の名前の文字を読めることを目標とした個別指導を実施した。その結果、よく似た文字列のひらがな単語から、自分の姓や名を正しく選択できるようになった。また、読める文字であれば、ひらがな単語の一字目の空白に、正しい文字を選択して入れることもできるようになった。しかしながら、ひらがな単語を読む際に、一見して読める文字があると、他の文字をよく見ないで、その文字が含まれる別の単語で本児がよく知っている単語を報告する反応が最後まで認められた。

2. 指導形態と期間

指導は、本教室の個別指導室及びプレイルームにて、個別に行われた。指導回数は10回で、週1回60分間とした。指導1回目に文字認知に関する見取りテストを、2回目にフロスティック視知覚発達検査を実施した。3回目から9回目にかけて計7回の学習指導を実施し、10回目には事後評価テストを行った。

3. アセスメント

1) 保護者からの聴取

保護者からの主訴ならびに子どもの状態に関する情報提供は、以下のとおりであった。

- ・文字や数字をなかなか覚えられない。読める文字は増えてきているが、特に、似ている形の文字が苦手である。もっと書けるようになってほしい。
- ・最近、硬筆を習い始めた。描画や、字を書くことは好きである。
- ・思ったことは文章で話せるようになってきている。

2) 行動観察の様子

初回面接のうちに、本教室プレイルームでの自由遊び場面を設定し、本児の行動を観察し

表1 フロスティック視知覚発達検査の結果

知覚指数		70	
検査項目	知覚年齢	評価点	
検査Ⅰ 視覚と運動の協応	4歳9ヶ月	8	
検査Ⅱ 図形と素地	4歳5ヶ月	8	
検査Ⅲ 形の恒常性	5歳3ヶ月	9	
検査Ⅳ 空間における位置	2歳8ヶ月	5	
検査Ⅴ 空間関係	5歳3ヶ月	9	

た。レッカー車、クレーン車、パトカー、救急車などの特殊車両が好きなのであった。特にパトカーについては、本教室にある全てを探し出していた。一人でストーリーを作って話しながら遊び、自分からはあまり指導者に関わりようとはしなかった。保護者が迎えに来るとすぐに片付けて帰宅した。

3) 各種心理検査

5歳8か月時、医療機関において実施された田中ビネー知能検査Ⅴでは、精神年齢は4歳3か月、知能指数75であった。

指導2回目（5歳10か月時）に、筆頭著者によりフロスティック視知覚発達検査を実施した。結果を表1に示す。知覚指数は70であり、「視覚と運動の協応」「図形と素地」「形の恒常性」「空間関係」についてはほぼ同程度の知覚年齢であったが、「空間における位置」の知覚年齢は他と比べて顕著に低く、2歳8か月であった。「空間における位置」の課題遂行中、見本の椅子の絵と同じ向きの絵を探す際に、自分で座る向きを替えながら考えたりしている様子が見られた。また、違うもの一つにバツ印（「×」）をつけなければならないところを、右側の絵から次々とバツ印をつける様子が見られることがあり、多数の絵の中から違うものを探しているうちに、本児のなかで正しいものと違うものが混乱してしまっているように見受けられた。

なお、今回の個別指導が終了した直後に、他機関においてWISC-III知能検査（日本文化科学社）が実施された。その結果は、今回の指導には活用されていないが、本児の認知特性を理解するうえで意味ある付加情報であると判断し、巻末に追補資料として掲載することにした。

表2 字形の類似した文字から口頭で指示された音に該当する文字を選択する課題の結果

選択肢	選択文字		結果
る・ろ	ろ	×	首をかしげ「わからない」と言った。
あ・お	お	○	自信を持って答えた。
れ・ね・わ	ね	×	すぐに一つの文字を指さすが、指導者の顔を見て様子を窺い、もう一方を指さし直したり、交互に指さしたりする様子が見られた。「どれ？」と指導者が聞くと最終的には正しい字を選択したが、確信を持っていないようであった（以下、は・ほ、ぬ・めについても同様）。
は・ほ	ほ	×	
つ・も	も	○	
ぬ・め	め	×	
り・い	り	○	
き・さ	さ	○	
な・た	た	○	

結果欄の○は正答、×は誤答を示す。

表3 ひらがな単語をそのものが描かれたイラストや写真に当てはめる課題の結果

提示したイラスト／写真	語喚起	提示単語	結果(当てはめ)
うし・くるま	○	うし	× 「うし」の文字カードを車のイラストの方に貼りつけたが、もう一度問題を説明すると正答できた。
きつね・りす	○	きつね	○
りんご・とまと	○	りんご	○
ドラえもん・びぐもん	○	ドラえもん	○
本児の顔写真・なわとび	○	なわとび	○
ねずみ・ねんど	×ねんど	ねんど	○
おに・あり	○	おに	○
いぬ・ほね	×ほね	ほね	○
はぶらし・ばそこん	×ばそこん	はぶらし	○

結果欄の○は正答、×は誤答を示す。「語喚起」欄の×で記された単語は誤反応を示す。

4) 文字認知に関わる見取りテスト

指導1回目に、ひらがな文字の理解状況を把握するため、見取りテストを実施した。実施したテストと結果は、以下のとおりである。

①字形の似ている文字を2文字または3文字の組み合わせで提示し、指導者が口頭で指示した音に該当する文字を選択することを課題とした。結果を表2に示す。

②イラストあるいは写真を2枚提示し、描かれた対象の名前を答えさせ（語喚起）、その後提示したひらがな単語カードを該当するイラストや写真に貼り付けることを課題とした。結果は、表3に示したとおりである。2問目以降は、イラストの名前がわからないことはあるが、指導者が正しい名前を口頭で提示すると、単語カードの文字を一字ずつ指で押

さえながら読んだり、読める文字を手掛かりにしたりして、全てに正答することができた。前年の指導時に比べて、イラストや読める文字を手掛かりに、一字ずつ逐次読みをすることはできるようになっていた。

4. 指導目標と指針

1) 指導目標

アセスメントの結果から、保護者が心配していた「似ている形の文字を覚えるににくい」という本児の様子は、フロスティック視知覚発達検査の結果と一致しており、類似した図形の弁別に弱さが推定された。一方、ひらがな単語の逐次読みができており、多くの文字については正確に読めていた。以上より、字形の類似した文字に焦点を絞って読みの学習を促すことが、ひら

がな単語あるいは文章の流暢な読みを助けることになると考えた。また、ひらがなを書けるようになってほしいという保護者の願いがあること、本人が書くことに興味を持っていること、さらに書くことを通して細部の形を意識して字形を正確に覚えることになると期待されることから、書く課題を導入することにした。

以上より、今回の個別指導では、読みについては、清音のひらがなで字形が類似した文字を正確に弁別して読みを覚えることを、書きについては、ひらがな書字の簡単なルールを知り、正しく書けるひらがなを増やすこと、また、書きながら字形の類似した文字の細部に注目することを指導目標に設定した。

2) 指導方針

本児は、フロスティック視知覚発達検査において、多数の図形のなかから異なる形のもの抽出する課題（「空間における位置」）において、形の異同については判断できていても、その図形系列における規則性あるいは逸脱性を理解するうえで混乱している様子が見られた。このような混乱を防ぎ、確実に文字を覚えられるようにするために、字形の類似した文字対を一文字ずつ別個に指導し、1回の指導で扱う文字を、なるべく形の異なる文字で3文字以内となるように配慮した。読みでは、字形の細部に注目させるため、文字を部分に分割して類似した字形の弁別の特徴を見つけさせる課題や、本児が既に知っている単語で学習する文字を含んでいる言葉を表現した絵カードを探す課題を設定する

ことにした。書字では、字形を正しく覚えるために、文字見本を見たり、自分で書いたりしながら細部に注目させる課題を設定した。

5. 指導内容

1) ひらがなの読み

見取りテストの結果より、本児が苦手としている字形の似た文字について、ⅠからⅣの4つのグループを設定した。図1に各グループとその指導経過を示した。まずⅠからⅢの各グループの一文字をターゲットとして指導し、その後もう一方の文字をターゲットとした指導を行った。なお、Ⅳグループについては、指導最終回に「れ」のみをターゲットとして指導した。

指導3回目から9回目の計7回、以下に示す「読みa」から「読みd」の課題をそれぞれの文字について順次実施した。なお、本児の課題遂行状況によっては、「読みb」以降を省略して次の文字に取り組む場合もあった。

①読みa: 読みの確認課題

大きなひらがな文字（図2A）を提示して、読みを確認した。読めない文字については、適宜、指導者の目や歯などを指さしながら、正しい読みを口頭で提示した。2回目以降は、読みの様子によって、同グループ内の文字から選択させた。

②読みb: 単語集め課題

ひらがな単語のイラスト入りカード（以下、単語絵カード；図2A）4枚～5枚を読み、そのなかからターゲットとした文字の含まれる単

グループ/文字		個別指導の経過						
		3回目	4回目	5回目	6回目	7回目	8回目	9回目
Ⅰ	る	←			(計4試行) →			
	ろ					↔		(計2試行) ↔
Ⅱ	は		←			(計4試行) →		
	ほ					←		(計3試行) ↔
Ⅲ	め				←		(計3試行) →	
	ぬ						←	(計2試行) ↔
Ⅳ	れ (ね/わ)							← (計1試行) ↔

図1 類似した文字のグループとその指導経過

語絵カードを3枚選択させ、文字の下に配置させた(図2B)。なお、初回の「る」のみ選択する単語絵カードを2枚とした。

③読みc: ひらがなパズル課題

「読みa」で使用した大きな文字を見ながら、2から3ピースのひらがなパズルを組み立てる課題とした(図3上段)。各グループの二文字目の指導では、あらかじめ最初に学習した文字を組み立てておき、新たに学習する二文字目とは異なる部分を見つけて組み立て直すようにした(図3下段)。

④読みd: 読みの確認課題

「読みa」から「読みc」までの課題に取り

組んだ後、再度読みを確認した。読みを覚えている様子であれば、各グループ内の文字を提示して、学習した文字の読みを指導者が発声し、該当する文字を選択させた。

2) ひらがなの書き

以下に示す「書きa」の課題を3回目から5回目の計3回、「書きb」を6回目から10回目までの計5回実施した。

①書きa: ひらがな書字ルール課題

天野(2006)は、ひらがな文字の書き方については、漢字の書き方のルールが基礎になっているが、幼児は漢字の学習を行ってから、ひらがなの書きに移るわけではないので、そのルー

A. 大きな「る」と単語絵カード



B. 単語絵カードを配置した様子

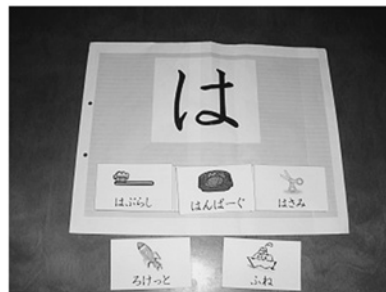
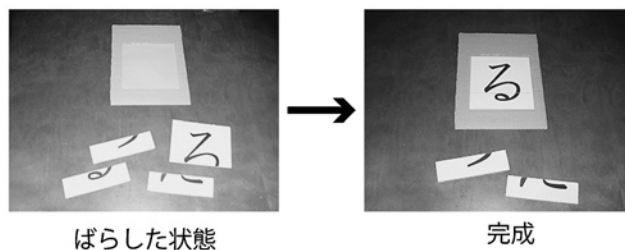


図2 見本文字と単語絵カード (A) と単語絵カードを配列した様子 (B)

A. 各グループにおける一文字目の課題手順



B. 各グループにおける二文字目の課題手順



図3 各グループ一文字目の課題手順 (A) と二文字目の課題手順 (B)

ルについて全く未学習であり、そのようなルールがあること自体に無頓着であると指摘している。ここでは、仮説的に教材化された12のひらがな文字の書き方のルール（天野，2006）のうち、i) 横の直線は、左から右に書く。ii) 縦の線は、上から下に向かって書く。iii) 「十」のように、横の直線が縦の線と交叉する場合は、横から書き始める。iv) 二本の横線は、上の線から書き始める、の4項目について学ぶワークシートを実施した。

②書きb: ひらがなを書く課題

山口・中村・園田（2012）を参考にして、書きながら文字の形の細部に注目することで、似ている文字の違う部分がより印象に残りやすくなることを目的としたワークシートを作成した。ワークシートは、読みの課題でターゲットとした文字について、指導者が大きく書いて見せた見本を見ながら「書く」「なぞる」課題と、イラスト提示を伴った単語の空白部分に該当文字を書く課題から構成された。指導の経過に即して、見本の配置など一部を変更しながら継続した。斜めの線や円など、運筆上苦手な部分のある文字については、あらかじめ矢印や書き始めの位置を示すキューを配置した。10回目は、Ⅲグループまでの各グループの文字を一枚のワークシートにまとめ、字形の類似した文字の両方を書く内容とした。

Ⅲ 結果

1. 指導の経過

1) ひらがなの読み

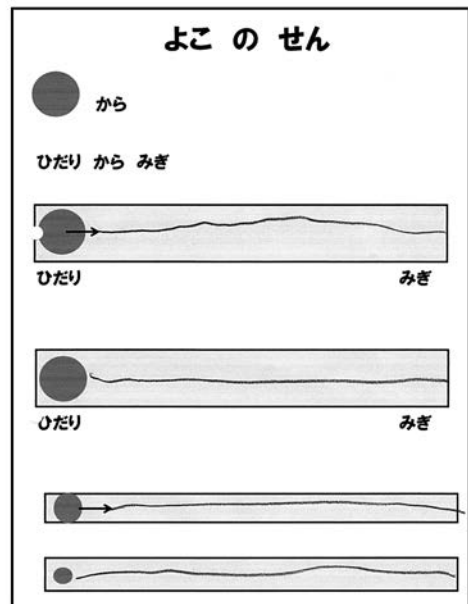
読みに関する課題については図1に示したとおりに実施した。指導経過における本児の遂行状況について、表4にまとめて示す。いずれの文字についても指導回数を重ねるにつれて、読みの改善が認められた。Ⅰグループの「る」と「ろ」、Ⅲグループの「め」と「ぬ」については、片方の「る」と「ぬ」を先に学習した後、もう片方の「ろ」と「め」は第1試行から読むことができた。

2) ひらがなの書き

①書きa: ひらがな書字ルール課題

本児は、ワークシートで示した書き方のルールをすぐに理解することができた。一度だけ、iv) の二本の横線を書く際に右側から書こうとしたことがあったが、それ以外は、ルールに準じて正しく書くことができた。また、「横の直線は、左から右に書く（図4A）」では、「こ」、「あ（一画目）」、「お（一画目）」など、それぞれのルールに該当するひらがなの練習でも、ルールを忘れることなく、正しい書き順で書くことができた（図4B）。

A. 横線引きの例



B. 書字の例

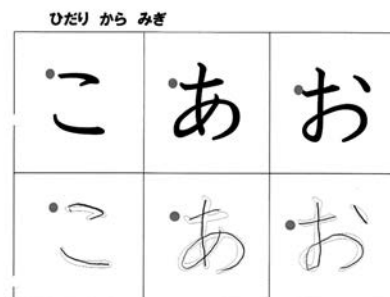


図4 書きa課題における横線引きの例 (A) と書字の例 (B)

表4 「ひらがなの読み」課題における指導経過

グループ	1 試行目	2 試行目	3 試行目	4 試行目
I	る 読みaでは読みがわからなかったため、指導者が教えた。読みbの単語集めと、読みcのひらがなパズルはすらすらと取り組んだが、そのすぐ後の読みdでは「忘れた」と言い、読みが思い出せない様子であった。	読みaでは思い出せない様子であった。読みcで、組みあがった文字を読ませたときは、正しく「る」と読めた。	初めの読みaですぐに読めていた。読みb以降も正しくできた。	読みaで「る」と「ろ」から、正しく「る」を選択できていたため、読みb以降は省略した。
	ろ 読みaでは大きな「ろ」を見てすぐに正しく読めた。読みbも読みcも正答した。	読みaでは「る」と「ろ」から「ろ」を選択できた。		
II	は 読みaでは文字を見ても読み方がわからない様子であった。指導者が歯磨きの真似をして、歯を指さして「は」という読みを教えた。	読みaでは文字を見てしばらく悩んでいた。指導者が「歯」を見せると「は」と言った。読みbと読みcはじっくり取り組み、読みdではすぐに読めていた。	読みaですぐに読めた。読みbでは「ばとかー」の文字を見て、半濁点がついている「は」に気がついた。読みcは右上の部分の向きを回転させて正しくはめることができた。読みdでは「は」「ほ」から「は」を選択できていた。	読みaで、「は」と「ほ」から「は」が選択できていた。
	ほ 「は」の4 試行目で「は」と「ほ」から「は」を選択したあと、「ほ」の読みを聞くと、「『やまにのほる』にあった…」とどこかで見聞きしたと思われる言葉を思い出しながらつぶやいたが、「ほ」と読むことはできなかった。	読みaでは、1 試行目と同じようにつぶやいていた。読みbでは「ほたる」のカードを見せて、「『ほたる』の?」と聞くと「は?」と言った。読みcでは、「は」と違う部分を見つけることができた。読みdでは正しく選択できなかった。	読みaでは1 試行目と同じ様子であった。指導者が頬を押さえて「ほ」の口をして見せると「ほっぺ」と言い、その後「ほ」と言った。読みbと読みcの課題の後、読みdでは正しく「ほ」を選択できていた。	
III	め 読みaでは読めない様子であったが、指導者が自らの目を指さすと、「め」と言った。読みbと読みcは、じっくり取り組んだ。	読みaで正しく読めた。読みbでは「めだまやき」と「ぬりえ」の言葉が見てもすぐには喚起されず、「『め』と『あ』はよく似ている」と言った。「め」を含む単語は正しく選択できた。読みcと読みdも正答した。	読みaで正しく読めたため、読みbと読みcは省略した。読みdでは、「め」「ぬ」「あ」から「め」を選択させると、正しくできた。	
	ぬ 読みaで正しく読めた。読みbでは、「ぬりえ」の言葉が出てこず、指導者の塗る動作を見て「ぬる」と言った。その後、文字を一字ずつ読んで「ぬ、り、え」と言った。読みcと読みdも正しくできた。	読みaから読みdまで、間違えることなく読めたり、選択できたりしていた。読みbでは「ぬりえ」も正しく読めた。読みdでは「め」も正しく読めていた。		
IV	れ 読みaでは、自信がない様子であったが、正解した。読みbと読みcでは、すらすらとできていた。読みdでは、「れ」と「ね」から選択した。正しく「れ」を選択できていた。			

②書きb: ひらがなを書く課題

文字を書くことには意欲的であり、指導者の手本に注目して、真似して書こうと意識している様子がうかがわれた。書字の例を図5に示す。本児は、途中で投げ出さずに努力する反面、同じ文字を何回か繰り返して書くことで、「る」や「ぬ」などの丸い部分を何度もなぞるなど、次第に文字の形が歪んでいく様子が認められた。また、「め」や「ぬ」の一画目となる

右下に下げるストロークが書きにくく、矢印のキューを示しても左下に書いてしまう様子(図5A)や、「ほ」の一画目(左側)を忘れて右側を書く様子、正字を書いた後に必要のない濁点を付けようとする様子が見られた。それらの誤りについては、枠を増やして書き直すという対応ではなかなか改善されず、結果として、手本を見た直後と、注意すべき部分をあらかじめ伝えた直後に書いた文字が最も正しく整った字

形であった。なお、書く課題の終了後に疲れた様子を見ることがあった。

2. 事後評価テスト

指導最終回（10回目）に事後評価テストを実施した。IグループからIVグループの文字について、二文字あるいは三文字からなる文字カードを提示し、指導者が口頭で指定した文字を選択すること、更に残ったもう一方の文字の読みを口頭で回答することを課題とした。結果を表5に示す。IIグループの「は」と「ほ」の弁別はできなかったが、他のグループの文字については正確に弁別することができた。

なお、表5の最下段に「み」と「ひ」を弁別する試行の結果を示しているが、これは他の課題を実施しているときに、本人がこの2文字を似ているとつぶやいたことがあったために追加したものである。指導では「み」と「ひ」をターゲットにしていなかった。

表5 事後評価テストの結果

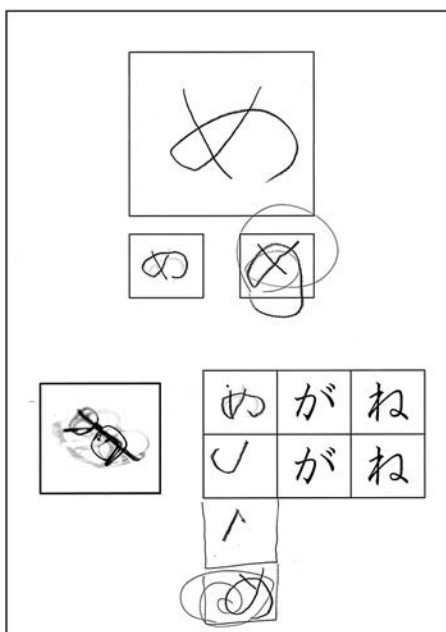
グループ	選択肢	口頭指示	結果	
			選択	他方の読み
I	る・ろ	ろ	○	○
II	は・ほ	ほ	×	×
III	ぬ・め	ぬ	○	○
IV	れ・ね・わ	ね	○	○
	み・ひ	み	○	○

結果欄の○は正答、×は誤答を示す。

IV 考察

本研究では、字形が類似したひらがな文字の習得に困難を示す就学前児を対象として、ひらがな学習の初期段階における個別指導のあり方について実践的検討を行った。事前評価（見取りテスト）では弁別ができなかった、字形が類似した4組のひらがな文字について指導を行い、事後評価では4組中3組のひらがな文字の弁別に正答を認めた。以下、本実践における2つの指導目標、すなわち字形の類似したひらがな文字の弁別とひらがな書字について考察する。

A. 「め」の書字



B. 「ほ」の書字

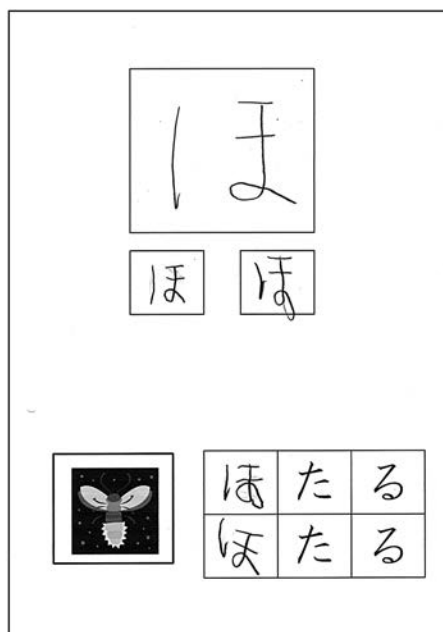


図5 書きb課題における書字の例

1. 字形の類似したひらがな文字の弁別

IグループとⅢグループについては、「る」と「ぬ」を先行して学習した後、もう一方の「ろ」と「め」では第1試行から正確に読めていた。このことより、字形の類似した文字については、一方の文字について図形的特徴を確認し、読みを確実に学習することで、もう一方の文字の理解が促されたと考えられる。文字の細部に注目させながら操作する「ひらがなパズル」課題は、本児の関心も高く、効果的な指導であったといえる。以上より、字形の類似した文字を一文字ずつターゲットとし、その文字の細部に注目させる指導方針の妥当性が示唆された。

文字学習の初期段階において、字形の細部、特に弁別的特徴となる細部に注目させることは重要である。垣花・安藤・小山・飯高・菅原(2009)は、3歳から4歳の幼児を対象として、ひらがな識字能力の認知的規定因について検討した。かな文字の読み課題における成績上位群は、下位群に比べて、フロスティック視知覚発達検査の「空間における位置」の課題で高い得点を示した。この課題は図形の細部へ注意する能力を測定するものであり、そのような視知覚技能が文字音知識と関連していると推察している。同様の結果が、英語を母国語とする子どもを対象とした研究(Ho&Bryant, 1999)、中国語を母国語とする子どもを対象とした研究でも報告されている(Ho&Bryant, 1997; McBride-Chang, Chow, Zhong, Burgess, & Hayward, 2005; McBride-Chang, Zhou, Cho, Aram, Levin, & Tolchinsky, 2011)。また、Ho, Chan, Tsang, & Lee (2002)は、中国語を母国語とする発達性読み書き障害児(平均年齢8歳8か月)を対象として、音韻課題で困難を示す児童よりも、視覚課題で困難を示す児童の割合が高かったと報告している。本研究の対象児は、フロスティック視知覚発達検査の「空間における位置」が他の課題に比べて著しく低い知覚年齢であったことから、図形の細部に注目する視知覚技能に弱さがあることが想定された。それゆえ、字形の類似した文字を学習する際には、一文字ずつターゲットとして取り上げ、弁別的特徴とな

る細部に着目しやすい学習状況を整えた上で、文字と読みを確実に一致させていく方法が有効であったと考えられる。

Ⅱグループの「は」「ほ」については、「は」の課題に取り組んでいた時点では弁別できていたが、「ほ」の課題では読みがなかなか覚えられず、途中から「は」と「ほ」の区別が確実になくなることもあり、最後まで混乱している様子が見られた。「ほ」の文字を見ると、悩みながら「やまにのぼる・・・」と、おそらくどこかで何度か目にした「ほ」の形が含まれる言葉を必ず口にしていった。一方で、単語集めやひらがなパズルの課題では正しく取り組めていた。それらの様子から、「ほ」や「ぼ」を形としては確認することができていても、読みを完全には一致できていない段階にあることがうかがわれた。今回の指導では清音のひらがなのみを取り上げたが、濁音、半濁音を含めるとⅡグループの類似文字は、「は」「ほ」に加えて「ば」「ぼ」「ぽ」「ぼ」が該当することになる。これは、他のグループではないことであり、Ⅱグループの特徴であるといえる。いずれの字も「は」を基本形として内在していることから、ひらがなのなかでも弁別の難しい文字群となっているのではないかと考えられる¹⁾。

なお、幼児の読み能力の発達において音韻意識は重要な認知能力の一つであるが(e.g. 小林・加藤・ヘインズ・マカルソー・フック, 2003)、今回の指導では、本児の音韻認識に関するアセスメントには至らなかった。そのため、本児の読字困難が、どの程度音韻認識の影響を受けているかは現時点では不明である。今回の指導では、読字において字形弁別の困難が目立っていたこと、またイラストや読める文字を手掛かりにして単語を読んでいたことから、音韻意識の問題よりも視覚的、図形的な弁別に重点を置く支援を行った。ただし、本児の話し言葉において、「セロテープ」を「セルペープ」など言い間違いをする様子が時おり観察された。幼児期には、言葉の音系列を誤って覚えることはよくあることであるが、本児の音韻意識の状態について確認しておくことも必要であった。

2. ひらがなの書き

ひらがな書字のルールを知る課題（書き a）において、縦線と横線を書く際のルールについては概ね正しく理解できていた。今回の指導だけでなく、硬筆教室で学習したことが定着しているように思われた。

その一方で、字形の類似したひらがなを書く課題（書き b）においては、書字を繰り返すと次第に字形が崩れていくことや、文字によってはあらかじめ書く方向の手がかりを付与する必要があることなど、課題となる点が認められた。これらのことから、文字の形や書き方について、視写行為を通して手の動き（運動イメージ）で覚えることや、線の方向をイメージしてから書くことに困難があるように見受けられた。ひらがな書字ルール課題（書き a）ではそのような困難があまり観察されなかったことから、書字ルール課題には含まれていなかったストロークである斜めの直線や曲線、円などに運筆上の難しさを抱えていることがうかがわれる。後藤・宇野・春原・金子・粟屋・狐塚・片野（2010）は、発達性読み書き障害児20名を対象として、線分の傾き知覚を評価する課題を実施し、全例で成績が低かったことを報告している。このことから、文字の構成する線分のなかでも傾きのある線分の認知が読み書き能力の発達を規定していることが推察される。以上より、本児における書字の改善には、傾きのある線分に対する視覚-運動技能の向上が今後必要な支援の一つであると考えられる。

本研究では、書くことを通して細部の形を意識し、形を正確に覚えることができるのではないかと考え、書きの指導を導入した。文字の視写においては、全体的な字形の認知だけでなく、文字を特定の単位（一画に対応する構成要素）に分節化して、それらを構成するといった認知機能を必要とすることから（小森, 2003；崎原, 1998）、必然的に文字の細部に着目せざるをえない状況となる。さらに、書字は、視覚的な弁別だけでなく、視覚運動機能や触運動機能もかかわる動作である。Bara

ら（Bara&Gentaz, 2011；Bara, Gentaz, Colé & Sprenger-Charolles, 2004）は、5歳児を対象とした文字学習を実施し、文字をなぞって探索するといった触運動課題を加えることで、文字の形態認知や音読スキルの効率的な向上がみられると報告している。また最近の研究において、書きが文字や単語の認知あるいは読みに影響を及ぼすことが指摘させている（Cao, Vu, Chan, Lawrence, Harris, Guan, Xu, & Perfetti, 2012；Longcamp, Zerbato-Poudou, & Velay, 2005；Perfetti&Tan, 2013；Tan, Spinks, Eden, Perfetti, & Siok, 2005）、このように、読みの指導において、書字課題を取り入れることの妥当性について科学的根拠が蓄積されつつある。

なお、書字学習初期段階の子どもを対象として、視写等の書字課題を実施する際に配慮する必要があると考えられる点がある。それは、字形の弁別が確実でない文字をターゲットにした場合、文字を見本通りに正しく書くことで精一杯になってしまう可能性があるという点である。書くことに意欲的であった本児は、書字課題に対して集中して最後まで粘り強く取り組み、その結果、課題が終了する時には疲労した様子が見られた。文字学習として、一般に、繰り返し書くこと（反復学習）を要請することがあるが、本児のように意欲的に取り組みながらも繰り返し書くことで字形に歪みが生じる子どもに対しては、書く回数は少なくして、一文字ごとにしっかりと字形を見て正確に書くことが大切ではないかと考える。

V おわりに

幼児の多くは、幼稚園や保育所の学習活動や遊びの場面で、文字への興味を高め、読めたり書けたりすることを喜び、楽しみながら読み書きに取り組む様子を見せている。しかしながら、周囲の大人が、一部の子どもは文字が覚えられず苦しい時間を過ごしているかもしれないという視点を持って配慮することは重要である。子どもによっては、急いで特別な支援を行うのではなく経過を見守る対応が妥当なものであっても、保護者にとっては、他児と比較する

ことで過剰に心配していることも予想される。

そこで、集団での学習活動では文字習得が難しい幼児に対してどのような支援が望ましいか、またどのような指導法により学習活動を展開すれば多くの子どもにとって効果的であるのか等、小学校での文字指導とは異なる視点から検討することは意義あることである。例えば、松本（2008）は、文字の読み書きは習得に時間がかかり、いくつかの段階を経なければならぬ質の活動であるとした。それゆえ、幼児期には、もっとも初期段階に生じる「読んでいるつもり」を大切にしつつ、文字に興味を持ちその機能に気づくことを支えるような実践、「文字を使えるようになってうれしい」「読めてうれしい」「文字を学べてうれしい」と実感できるような実践が求められると述べている。このような実践は、たくさん読めることが目標ではなく、文字への興味や、知る嬉しさ、読める楽しさを目指すため、自然と子どもの発達段階に合った、参加しやすい活動になると思われる。子どもにとって参加しやすい時間であれば、指導者も、その時間は子どもとともに楽しみながら、じっくり子どもを観察できるのではないだろうか。

さらに、幼稚園や保育所で取り組んだ読み書きの課題の内容や取り組みの様子に関する情報が、就学後の指導や支援のあり方を検討する際に価値あるものになると考える。幼児期ならではの読み書き活動の実践が、子どもに自信を持たせ、小学校での学習がスムーズに開始されるための基盤となるであろう。就学前教育における文字指導法の問題や発達早期における文字指導の是非に関する問題について指摘されて久しいが（e.g., 河井, 1981）、就学前教育から義務教育にかけて一貫性のある支援の重要性が指摘される現在、就学前の子どもに対する取り組みも含めて読み書きに関する支援方法を開発し、これらの問題を解決していくことが今後の課題である（大庭, 2008）。

幼児期における文字習得につまずきを示している子どもに対する支援のあり方を検討することは、就学前の子どもにとって文字に親しみな

がら習得することを保障する環境を整えるための基礎的資料を提供するものである。本研究のような個別指導の実践を通して検討された指導内容や教材が、集団での文字学習活動を組み立てる際の一助となることが期待されることから、さらに実践的な検討を重ねることが重要である。

註

- 1) 垣花（2005）は、濁音文字習得途上の子どもにおいて「ば」行の習得が遅れることを示し、その理由について音素を区別する弁別素性の観点から説明している。本稿では字形の類似性という視覚的特徴から考察を加えたが、音韻意識に関する評価も重要であることを指摘しておく。

文献

- 天野清（2006） 学習障害の予防教育への探求：読み・書き入門教育プログラムの開発。中央大学出版部。
- 馬場広充・繪内利啓（2006）LD・ADHD・高機能自閉症等のための実現性のある特別支援教室（仮称）の在り方に関する一考察：モデル教室（すばる）の実践と利用者である保護者・担任のアンケート調査から。LD研究, 15, 234-244。
- Bara, F., & Gentaz, E. (2011) Haptics in teaching handwriting : The role of perceptual and visuo-motor skills. *Human Movement Science*, 30, 745-759.
- Bara, F., Gentaz, E., Colé, P., & Sprenger-Charolles, L. (2004) The visuo-haptic and haptic exploration of letters increases the kindergarten-children's understanding of the alphabetic principle. *Cognitive Development*, 19, 433-449.
- Cao, F., Vu, M., Chan, D. H. L., Lawrence, J. M., Harris, L. N., Guan, Q., Xu, Y., & Perfetti, C. A. (2012) Writing affects the brain network of reading in Chinese : A functional Magnetic Resonance Imaging study. DOI : 10.1002/hbm.22017.
- 後藤多可志・宇野 彰・春原則子・金子真人・粟屋徳子・狐塚順子・片野晶子（2010）発達性読み書き障

- 害見における視機能, 視知覚および視覚認知機能について. 音声言語医学, 51, 38-53.
- Ho, C. S.-H., & Bryant, P. (1997) Phonological skills are important in learning to read Chinese. *Developmental Psychology*, 33, 946-951.
- Ho, C. S.-H., & Bryant, P. (1999) Different visual skills are important in learning to read English and Chinese. *Educational and Child Psychology*, 16, 4-14.
- Ho, C. S.-H., Chan, D. W.-O., Tsang, S.-M., & Lee, S.-H. (2002) The cognitive profile and multiple-deficit hypothesis in Chinese developmental dyslexia. *Developmental Dyslexia*, 38, 543-553.
- 垣花真一郎 (2005) 濁音文字習得における類推の役割. *教育心理学研究*, 53, 241-251.
- 垣花真一郎・安藤寿康・小山麻紀・飯高晶子・菅原いづみ (2009) 幼児のかな識字能力の認知的規定因. *教育心理学研究*, 57, 295-308.
- 河井芳文 (1981) 文字認知と文字の習得. *児童心理学の進歩*, 10, 49-65.
- 小林マヤ・加藤醇子・チャールズ ヘインズ・ポール マカルーソー・パメラ フック (2003) 幼児の読み能力に関わる認知言語的能力. *LD研究*, 12, 259-267.
- 小池敏英 (2007) 教科の指導 I : 読み書きの指導〔II〕指導. 特別支援教育士資格認定協会(編) 特別支援教育の理論と実践 II 指導. 金剛出版, pp.75-90.
- 小池敏英・雲井未歆・窪島務 (2003) LD児のためのひらがな・漢字支援: 個別支援に生かす書字教材. あいり出版.
- 小森伸子 (2003) 幼児のかな文字視写を成立させる要因についての検討. *発達心理学研究*, 14, 14-24.
- Longcamp, M., Zerbato-Poudou, M.-T., & Velay, J.-L. (2005) The influence of writing practice on letter recognition in preschool children : A comparison between handwriting and typing. *Acta Psychologica*, 119, 67-79.
- 松本博雄 (2008) 資料でわかる認知心理学入門. ひとなる書房.
- McBride-Chang, C., Chow, B. W.-Y., Zhong, Y., Burgess, S., & Hayward, W. G. (2005) Chinese character acquisition and visual skills in two Chinese scripts. *Reading and Writing*, 18, 99-128.
- McBride-Chang, C., Zhou, Y., Cho, J.-R., Aram, D., Levin, I., & Tolchinsky, L. (2011) Visual spatial skill : A consequence of learning to read ? *Journal of Experimental Child Psychology*, 109, 256-262.
- 大庭重治 (2008) 平仮名書字につまづきを示す子どもの書字特性の把握と学習支援. *障害者問題研究*, 35, 254-262.
- Perfetti, C. A., & Tan, L.-H. (2013) Write to read: The brain's universal reading and writing network. *Trends in Cognitive Sciences*, 17, 56-57.
- 崎原秀樹 (1998) 幼児における文字の視写の発達の变化: 分節・構成の観点からの検討. *教育心理学研究*, 46, 212-220.
- 島村直己・三神廣子 (1994) 幼児のひらがなの習得: 国立国語研究所の1967年の調査との比較を通して. *教育心理学研究*, 42, 70-76.
- Tan, L. H., Spinks, J. A., Eden, G. F., Perfetti, C. A., & Siok, W. T. (2005) Reading depends on writing in Chinese. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102, 8781-8785.
- 山口玲子・中村理美・園田貴章 (2012) 就学を控えた年長児へのひらがなの読み指導に関する実践的研究. *佐賀大学文化教育学部研究論文集*, 16, 143-154.

謝辞

本実践にご協力いただきました対象児と、論文公開をこころよく許諾いただきましたご家族に心より御礼申し上げます。また論文を執筆するにあたり香川大学教育学部附属特別支援学校教諭 松本美智子先生にご協力をいただきました。記して謝意を表します。

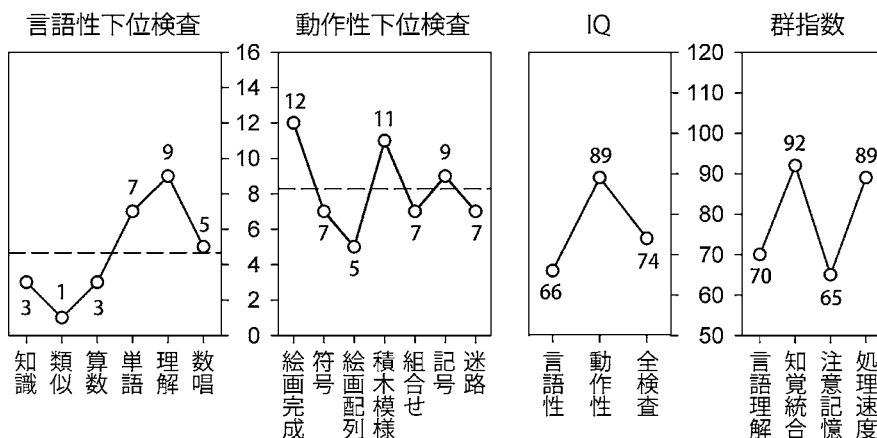
追補

本研究の対象児におけるWISC-III知能検査の結果を以下に記す。他機関において、就学指導の一環として実施されたものである。実施時期が今回の個別指導の終了後であったため、検査結果は、今回の個別指導内容や方針には活用されていない。しかしながら、指導とほぼ同時期に実施された検査であることから、参考資料として掲載し、本児の認知的特性をより正確に把握し、今後の実践の一助になることを期待するものである。

検査時の生活年齢は、6歳0か月であった。対象児のIQと群指数の各得点ならびに各下位検査の評価点を図Aに示す。全検査IQは74(90%信頼区間:70-81)であり、5歳8か月時の田中ビネー知能検査Vの結果(IQ=75)と同等の数値を示した。言語性IQは66(同:62-75)、動作性IQは89(同:83-97)であった。言語性IQに比べて動作性IQが高く、その差は24であり、5%水準で有意であった。群指数については、「言語理解」は70(90%信頼区間:66-83)、「知覚統合」が92(同:86-100)、「注意記憶」が65(同:62-76)、「処理速度」が89(同:82-100)であった。群指数のなかでは「知覚統合」が最も高い得点であり、「知覚統合」、「処理速度」に比べて、「言語理解」、「注意記憶」が有意に低かった(5%水準)。

言語性検査においては、下位検査の「知識」、「類似」「算数」の評価点が低いことから、言語的概念の獲得に弱さがあると考えられる。「数唱」の評価点も低く、音韻的短期記憶の弱さが推察される。音韻的短期記憶の弱さは、視覚言語習得前の発達段階においては言語発達を制約する主たる要因であることから、このことが言語的概念の獲得の弱さを惹起している可能性があると考えられる。そうであれば、音韻的短期記憶によらず、視覚言語から語彙獲得や概念形成をはたすことが将来的には重要になると考えられるので、読み書き技能の習得を保障することは今後大切な支援となると考えられる。

動作性検査においては、「絵画完成」の評価点が最も高く、「絵画配列」が最も低かった。「絵画配列」を除けば、評価点は10±3の範囲に収まることから、非言語性IQについてはほぼ年齢相応であるといえる。「絵画完成」の高評価点より単純な一つの絵や図を見て誤りを判断することは得意であるが、「絵画配列」の低評価点より視覚的によく似た絵や図が多数あるなかで差異や関連性を判断することは苦手であることが推察される。本文で記載したフロスティック視知覚発達検査において多数の図形なかから異なる形のものを出す課題(「空間における位置」)の遂行が困難であったこと、そして形態的に類似した文字の弁別が困難であったことと一致する結果であると考えられる。



図A 対象児におけるWISC-III知能検査のIQ、群指数、および下位検査評価点(言語性と動作性下位検査のプロフィール図の破線はそれぞれの評価点平均を示す)