

読み書きに困難を示す小学3年生児童への 音読指導による支援の効果

—特別支援教室「すばる」における実践研究—

坂本 和美 ・ 西田 智子* ・ 田中 栄美子* ・ 惠羅 修吉*
(大学院教育学研究科) (特別支援教育) (特別支援教育) (特別支援教育)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学大学院教育学研究科

*760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

Effects of Educational Interventions for Improving Oral Reading Fluency: Case Study on a Third-grade Student with Reading and Writing Difficulties

Kazumi Sakamoto, Tomoko Nishida*, Emiko Tanaka* and Shukichi Era*

Graduate School of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522

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

要 旨 対象児の特性に適した支援方法を検討し、音読を中心とした指導・支援を行い、ことばや文、文章の読みに対する効果を検討することを目的とした。視覚的支援によるイメージ化を促すとともに、ICレコーダーを用いて自分の音読を聞くという「音声のフィードバック」を指導に取り入れ、自分の読みを客観的に評価させたことが効果的であった。読みのスキルは向上し、内容の理解も進み、音読や読書に積極的に取り組む態度につながった。

キーワード 読み困難 音読指導 音声フィードバック 視覚的支援 認知特性

I. はじめに

読み書きに困難のある児童が、通常の学級のなかで授業を受け続けるのは、かなりの苦痛を伴う。第一著者は、これまでに発達障害児を含む様々な児童の指導や相談に携わってきた。そのなかには、通常の指導では小学校低学年段階で平仮名の読みを習得できず、読むことに対して強い抵抗を示す児童や、家庭や学校で繰り返し指導を受けても平仮名読みを習得できず、周りから努力が足りないと言われ、学習意欲を

なくしていく児童など、読むことに困難を抱えて苦勞する子どもたちがいた。

「読む」という行為は、読字だけでなく、文章の内容理解(読解)にまで至る、一連の作業である。読みに困難があれば、当然、読解のつまづきも生じ、さらに書字困難も伴うことが予想される。そのため、小学校の早い段階で読みに対する遅れを発見し、読み困難の基底にある要因を明らかにするとともに、個々の児童の特性に応じた指導・支援を開始する必要がある。佐藤(2013)は、読みの力を育てるための基礎・

基本は「すらすら音読」にあるとして、音読指導の有用性を述べている。

本研究では、読み書きの困難があり、軽度の知的発達の遅れと多動性・衝動性・不注意などの行動面の問題を合わせもつ児童に対して、心理検査により認知特性を評価し、その特性に適した支援方法を検討すること、音読指導を中心とした個別指導を行い、ことばや文、文章の読みに対する効果を検討することを目的とした。

II. 方法

1. 対象

対象児（以下、I児）は、通常の学級に在籍する小学校3年生女児である。個別指導に先立ち、保護者に研究の内容を説明し、研究協力の同意を得た。

2. 指導場所及び期間

香川大学大学院教育学研究科特別支援教室「すばる」で、平成X年9月～12月の期間、毎週1回60分間の個別指導を14回行った。

3. アセスメント

1) 指導開始前の面接

保護者への聴取より、I児は、多動性・衝動性・不注意傾向が見られ、学習場面のみならず、日常生活の中での周囲との人間関係においても多くの困難を抱えていることが分かった。また、文字の誤読、文中や文末の適当読みや勝手読みなどが多く、正しく意味を理解することが困難な状態にあり、学習全般において説明文や問題文の文意が把握できず、課題を考える前に意欲を喪失してしまうことが報告された。

2) 心理検査（8歳11ヶ月）

①WISC-Ⅲ知能検査

個別指導を開始する直前、医療機関においてWISC-Ⅲ知能検査が実施された。

全検査IQ67（90%信頼区間：63-74）、言語性IQ68（同：64-76）、動作性IQ72（同：68-82）であり、知能水準は軽度知的障害から境界

線レベルに相当した。群指数については、「言語理解」71（同：67-84）、「知覚統合」72（同：68-82）、「注意記憶」71（同：67-82）、「処理速度」80（同：74-93）で、下位検査では「絵画完成」の評価点（9点）が高く、「単語」や「組合せ」が特に低かった（いずれも評価点は2点）。
②K-ABC心理教育アセスメントバッテリー

WISC-Ⅲ実施と同時期に、特別支援教室「すばる」において、第一著者がK-ABCを実施した。

標準得点は、「継次処理」76、「同時処理」78、「認知処理過程」75、「習得度」72であり、いずれも境界線レベルであった。尺度間で有意差は認められなかった。「認知処理過程」と「習得度」の標準得点に差がないことから、数や言語に関する知識・能力の獲得において、I児なりの認知処理能力を活用できていると推察した。

3) 面接と心理検査から分析したI児の特性

強みとして、「視覚的な記憶」、「事務的単純作業を素早く行う力」、弱みとして「聴覚的な記憶」、「単語に対する知識の乏しさ」、「題意をとらえてことばで説明する力」、「集中力の弱さ・衝動性」がうかがわれた。

4) プレテスト（音読テスト）

指導の始めに7つの音読テスト（語句、短文2つ、漢字仮名交じりの文章2つ、短音連続読み1つ、有意味単語速読1つ、無意味単語速読1つ）を実施した。ビデオ録画、ICレコーダーによる録音とともに、間違えた箇所と間違い方、間違いの数、かかった時間、検査時の様子を記録した。この結果より、I児は「短音連続読み検査」（図1）においては読み間違いが比較的少ないのに対して、ことばや文、文章になると、表1に示すように、読み間違いが多くなることが確認された。誤読の傾向を分類すると、単語の読みでは、意味の異なる別のことばに置き換えたり、文字の音を別の発音で読んだりする読み誤り、文章の読みでは、意味を類推して勝手読みをしたり、助詞を余分に付加したりする読み誤りが非常に多かった。そのため、正しく音読することだけでなく、文章の意味を

表1 プレテストにおける誤読の分類

分類	例 (○正しい読み ▲I 児の誤読)	
意味の異なる別のことばへの置き換え	○くま→▲うま ○ぺんぎん→▲ぺんき ○ぎゅっと→▲ぎよっと ○しゅっぱつ→▲しっぱい ○かたいもの→▲かいたいもの	○すいぎゅう→▲すいちゅう ○いっしょ→▲いっしょう ○はらっぱ→▲はっぱ ○げんこつ→▲こんげつ ○じゃんけん→▲げんかん
文字の音を別の発音で読む誤読	○しいくごや→▲いしくごや ○ちよっぴり→▲ちよつきり ○いたずら→▲たいずら	○うんどうじょう→▲ろうどうじょう ○ばなな→▲はばな ○きょうそう→▲きしょう
意味の類推による勝手読み	○ピアノ→▲ピアノ ○つかっちゃだめ→▲いっちゃだめ ○もくひょうはことばづかいを→▲もくひょうのことばづかいは ○したりしてあそびます→▲あそんだりします	○なんにも→▲はなしにも ○ボールなげを→▲ボールをなげて
助詞の余分な付加	○あそんだりします→▲あそんだりしています ○見えない→▲見えないと	○たいそうぎ→▲たいそうのぎ

は	び	げ	い	り	び	ぜ	じ	と	よ
み	て	び	お	ぼ	に	え	ら	に	ず
ぬ	ぎ	む	び	じ	か	き	ち	そ	ぎ
し	ぐ	しゃ	き	つ	ひ	さ	ぺ	し	に
ち	の	が	ま	ぶ	じ	り	れ	く	ぴ

図1 短音連続読み検査
平仮名50文字を連続して音読する課題

正しく理解することも困難であることが推測された。

4. 指導目標

個別指導に際し、指導目標として、以下の3点を設定した。

- (1) ことばや文章を正しく音読することができる。
- (2) ことばや文章の意味を正しくとらえることができる。
- (3) 成功体験を重ねてやる気を起こし、自分から読書に取り組むことができる。

5. 指導方針

事前のアセスメントから得られた知見を基に、以下の5点の指導方針を設定した。

- (1) 視覚的に意味を捉えられるように、絵や図を用いて分かりやすい教材を提示する。
- (2) 本児に合ったやり方を選択しながら、スモールステップで指導し、一つの課題をできるだけ短時間で遂行できるように工夫する。
- (3) 文の構成単位である単語(意味のまとまり)を意識させることで、音読の際の文字の脱落・入れ替え・勝手読みを防ぎ、正しく音読する力をつける。
- (4) 指導者が音読のモデルを示したり、指なぞりをさせることで、正しく音読する力をつける。
- (5) 短い文章を読み取る問題を解かせることで、読解の力をつける。

Ⅲ. 指導経過

14回のセッション(S1~S14とする)を通して段階に応じて行った国語指導の内容を表2に示す。S1, S2で音読のプレテストを、S7, S8, でポストテスト1を、S13, S14でポストテスト2を実施した。いずれも内容は同一とした。

1. [1 ことばや文を正しく読もう]の指導

1) 短文の音読課題

分かち書きをした短い文のなかに、ことばと

助詞に色が異なる印をつける，漢字に読み仮名をうつ，語尾に線を引き，文末にシールを貼るなどの支援を加えて音読の練習をした。読み易いかたまりに自分で印をつけて音読するように，ステップアップさせて取り組んだ（図2）。S8からは，ICレコーダーを用いて，自分の音読の録音と聞き取りを指導に組み込んだ。

2) しりとり 音読と視写

音韻の力を伸ばすことば遊びとして，ヒントの絵と最後の音を手がかりにことばを見つける「しりとり」課題と，語彙を増やすための手立てとして，I児にとって身近なことばを音読・視写する課題を設定した。S7以降は，毎回家庭学習として保護者の協力の下で実施した。

3) 音読と絵カード選び

目標を達成するための手立てとして，短い文

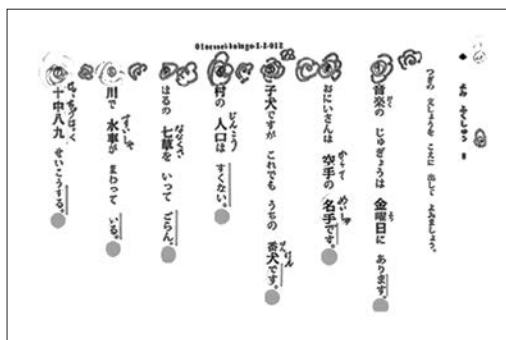


図2 短文の音読課題 (S10)

を音読し，視覚的な手がかりをもとに文の意味に合う絵カードを選ぶ課題を設定した。短い文を読み取る学習課題は，文章読解の学習への最初の段階として，効果的であった。I児は，この課題を指導のあと進んで家庭に持ち帰り，意欲的に取り組むことができた。

2. [2 お話を楽しもう] の指導

意味のまとまりを意識しやすいように文字の色を変えるなど工夫した文章教材を用意し，指導者の範読を聞いた後に自ら音読する課題を行った。親しみやすく内容の理解がしやすい昔話から始め，学年相応の文章へと段階的に難易度を上げて取り組んだ。加えて単語や語句の意味を示す写真や絵・図を示したり，動作化したりして視覚的に分かりやすく提示した（図3）。音読の後には，文章内容に関する質問プリントを使用し，読んだ内容の理解度について確認した（図4）。

3. [3 司令でビンゴ] の指導

流暢に平仮名を読むことをねらいとして，カードを引いて出てきた「平仮名の文字やことばを読む指令」に挑戦するゲームを設定した。単語完成課題や単語探し課題，正しい文字を探す課題など，読み指導に効果的な内容とした。「ビンゴゲーム」と類似したルールで行う

表2 各セッションにおける学習課題の内容

課 題	セッション														
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	
1 ことばや文を正しく読もう	①短文の音読課題	※	○ 28	○ 28	○ 49	○ 49	○ 42	○ 49	☆ 14	☆ 14	☆ 14	☆ 14	☆ 14	○ 7	○ 7
	②しりとり			○	○	○									
	③音読と視写			○	○	○									
	④音読と絵カード選び			○	○	○	○	○	○	○		○			
2 お話を楽しもう	物語文の音読	※		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
3 「指令でビンゴ」	平仮名を読む指令			○	○	○		○		○					
宿題	音読・視写絵カード						○	○	○	○	○	○	○	○	○

注) ※：課題の説明， ☆：音読を録音して聞く課題， ①「短文の音読課題」欄の数字は扱った課題文数

課題を指導の最後に設定することで、I児にとってお楽しみ的な要素となり、苦手な読みの学習にも楽しんで取り組むことができた。



図3 写真と絵による語句の説明の例

「きつつきの商売」を読んで、つぎのことに答えよう。

一 目をとじると、聞こえてきたのはどんな音でしょう。

・ ぶなの葉っぱは（ ）

・ 地面からは（ ）

・ 飛つばのかさは（ ）

・ ぶなの森のすうつとおくふくからは（ ）

二 雨の音を聞いた野ねずみたちは、どんなよりすでしたか。

三 三年とうげを読んで、つぎのことに答えよう。

一 「三年とうげ」とは、どんなとうげですか。

二 春には、どんな花がさきましたか。

三 秋には、何がうつくしく色づきましたか。

四 「三年とうげ」には、昔からどんな言い伝えがありましたか。

図4 「物語文の音読」内容理解の質問プリント

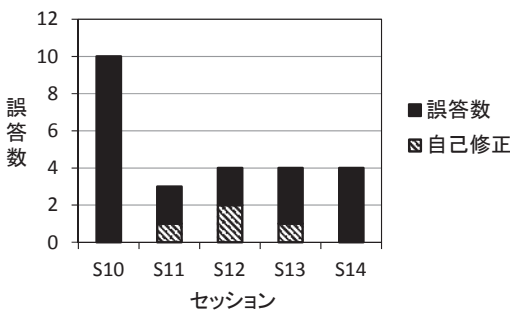


図5 「物語文の音読課題」の誤答数と自己修正できた数

IV. 結果

1. 短文・物語文の音読課題

短文、物語文の音読では、ことばや文について、写真や絵・図を見せたり、動作化したり、経験を話し合ったりすることで内容の理解を促す支援をした。ことばの理解を助けながら読み進めていくうちに、図5に示すように、読み間違いが減少し、自己修正もできるようになった。読んだ文章の内容について、質問プリントにより理解度を確認した。結果は、表3に示すように、内容理解の面においても向上が確認された。

2. プレテスト・ポストテストの結果

7つの音読テストの全てにおいて、正答率が上昇し、音読時間が短くなっていた(図6, 7, 8)。また、単語や文の意味を大きく取り違えるような読み間違い方はなくなっていた。しかしながら、無意味語速読検査だけは、プレテスト・ポストテスト1ともに正答率が50%に達しておらず、その変化もあまり見られなかった(図8)。検査中のI児の様子も、読めないことに苛立って声を上げる、机を叩くなど他の検査の時と態度が大きく違っており、心理的配慮により、ポストテスト2ではこの検査

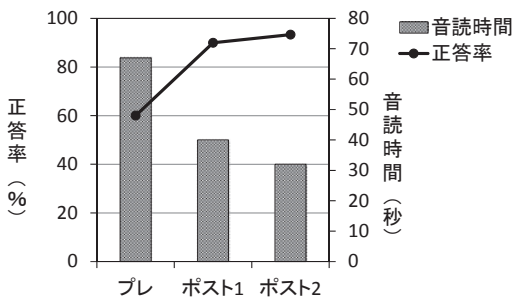


図6 清音や濁音・撥音・拗音・長音など色々な読み方を含んだ語句課題の正答率と音読時間の推移

表3 内容理解を問う問題の正(○)誤(▲)(S5~S9の「きつつきの商売」でのテスト)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
○	▲	○	○	○	▲	○	○	○	○	○	○	○	○	▲	○	○	○	○

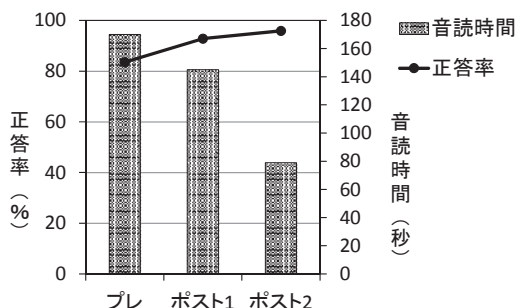


図7 漢字仮名交じりの文章の音読検査における正答率と音読時間の推移

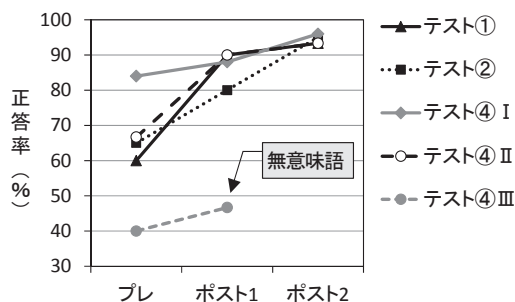


図8 単音・単語・短文の音読検査における正答率の推移

のみ行わなかった。この検査を省いたことによる本論文の主旨への影響は無いと考える。

V. 考察

読み書きに困難を示していたI児に対して視覚的、聴覚的な注意力を高めて正しく音読させること、同時にことばや語句への興味を促し、文章を読む楽しさを感じさせることを目指して指導を行った。以下、「読む力」の向上に特に効果のあった手立てについて考察する。

1. 音読を中心とした指導

佐藤(2013)は、読みの力を育てるための基礎・基本は「すらすら音読」にあると述べている。文字を音に変換することが自動化されて初めて、意味内容の理解にたどり着けるからである。音読のつまずきへの指導・支援を駆使して、まずはすらすらと音読できるようにすることが重要であるとしている。

また、音読の活動は、黙読とは異なり、文字情報が視覚的に入力されるだけでなく、それを読み上げることで自分の音声のフィードバックを受けること、書かれた文字を発声するために口を動かす構音運動を行うという性質を持つ。高橋・田中(2011)は、低学年では、音読の有用性は音声情報のフィードバックにあり、学年が上がると複雑な構造の文・文章を正しく理解する上で構音運動がより有用になると述べている。

一般に小学校低学年の学習指導においては、国語の時間の音読のみならず、算数の時間にも具体物の数を数えるときに声に出して数え、計算するときその過程を声に出して確認する活動が頻繁に行われる。これは、ことばを音声化することで、行動を調整する働きがより効果的に発揮されるからでもある。

①重点的な音読指導の効果

今回の国語指導では、音読の指導を一貫して重点的に行った。I児の場合、まずは簡単な文・文章を音読させることにより、音声情報のフィードバックが読解に有用であると考えたからである。また、音読の活動自体が、行動面の調整にも効果的に作用すると考えた。

「短文の音読課題」「物語文の音読課題」では、同じ文・文章箇所を繰り返し音読練習させた。何度か繰り返すうちに、感覚的に語句や言い回し、文体などを暗唱してしまう姿も見られた。また、音読で学んだことばや言い回しが、指導者や保護者との会話の中で使われることもあった。このことから、ことばの意味を理解して音読できると、その理解言語が表現言語に転化し、生活の中で使われ、語彙を増加させていくのではないかと考えられた。I児は、指導開始時、「短文の音読課題」「しりとり」「音読と視写」の学習の中に出てくることばの多くを理解できておらず、それらを読み間違えていた。しかし指導が進むにつれ、理解できることばが増えてくると、新しいことばにも興味を示し、質問したり、自分で調べたりするようになった。これまで興味を示さなかった読書にも積極的に取り組むようになり、日常生活に変化が見られるよ

うになった。

実際にプレテスト、ポストテストの結果からも、音読を中心とした指導の効果を確認することができた(図6, 7, 8)。テストについては、音読練習も読み間違いの指摘・訂正も行っていないが、正答率が上昇し、音読時間は短縮した。また、大きく意味を取り違えるような読み間違い方は、明らかに減少した。これはI児の音読技能が向上しただけでなく、音読課題に取り組む過程でことばの意味の理解が進み、語彙が増えたことにより、音読に対する意欲や向上心が高まってきたことの現れではないかと考えられる。I児の学習や読書活動への取り組み方の変容がこのことを裏付けている。

②ICレコーダーで自分の音読を聞かせる指導の効果

一般に小学校低学年児では、他者からの読み聞かせを好み、範読を聞く方が内容の理解もしやすいとされる。低学年の児童にとっては、言語理解における音声情報の役割が大きいと考えられるからである。I児の知的水準を考えると、自分で音読する前に指導者の範読を聞くことは、読みの向上にとって重要であると思われた。実際、S2～S6の指導では範読が効果的であった。しかしながら、I児は、読み書きの困難に加えて、注意力や集中困難の特性も合わせもっていたために、指導が進むにつれて、指導者の範読を集中して聞くことが困難になった。

そこで、S8よりICレコーダーを用いて自分の音読を録音し、すぐに聞き直すという方法を取り入れた。自分の声を録音して聞く活動は、I児にとって新鮮であったため、強い興味をもち、聞くことに集中できた。これは、新しい活動や方法に対して強い興味・関心を示し、自分の興味のあることに対しては、集中力を発揮できるというI児の特性に有効な方略であった。また、後から聞くために録音するという方略が、I児にとって適度な緊張感をもたらし、できるだけ間違えないように、慎重に音読しようとする態度を促進することができたと考えられる。

I児は、指導者に読み間違いを指摘されるこ

とを嫌がり、素直に間違いを認めず、痼癢を起こすことがたびたびあった。しかし、録音された自分の音声を聞くことで、自分の読みを客観的に評価することができるようになると、間違いに自分で気づくことができ、素直に訂正して読み直すことができるようになった。同時に、正しく読めているところも確認できるため、音読が上達していることを実感でき、指導者からの賞賛と相まって、自己肯定感をさらに高めることができた。自分の音読を録音して聞き返す活動を始めてからは、読み間違えたところや正しく読めたところに印をつけながら、進んで音読練習に取り組むようになった。指導者の範読も、事前に指導者が録音した範読を聞かせることで、S10からは再び集中して聞くことができるようになり、聞く態度も大きく変化した。長い語句や読み慣れないことばに対して、ゆっくりと慎重に音読するようになったり、意味の理解できないことばについて質問し、説明を求めてきたりすることは、以前には見られない様子であった。「短文の音読課題」「物語文の音読課題」の両方において、この方法を取り入れ、継続して音読指導を行うことで、「正しく上手に読みたい」「正しく読めば、内容が理解できて楽しい」「もっと読みたい」といった読みに対する意欲と向上心が高めることができたと考えられる。

近年、学校現場では、デジタル教科書を活用した音読の学習が取り入れられているが、ICレコーダーを活用した音読指導の報告は、調べ得た範囲では見られなかった。I児のように注意力に問題がある児童ではICレコーダーの活用が特に有効であると思われた。I児はこれまで、自分の発する音声に十分注意を払っていなかったが、ICレコーダーで自分の声を注意して聞くという作業をすることにより、音読しながら意識して自分の声を聞くことができるようになったと考えられる。そのことは図5に示されるように、文章を読みながら自己修正ができるようになったことから明らかである。

2. 視覚的な支援

宇野 (2003), 伊藤 (2003) は, 個別支援における「読み」の指導において, 子どもの得意な認知方略に基づいた指導が「読み」のつまずきを減少させ, 「読み」能力を向上させると報告している。

本研究では, 心理検査 (WISC-III, K-ABC) より, I 児の強さとして, 視覚的な記憶・指示に従う力・事務的単純作業を正確に素早く行う力, 弱さとして, 単語に対する知識の乏しさ, 題意を捉えてことばで説明する力・部分から全体を予測する力・思考の柔軟性・聴覚的な記憶・集中力の弱さ, 衝動性が明らかとなった。

これらのことから, 弱さを補い, 強さをさらに生かした支援を心がけた。以下に, 特に有効であった支援について述べる。

①目印をつけることによる支援の効果

I 児の強さとして, 視覚的な記憶・指示に従う力・事務的単純作業を正確に素早く行う力があることから, ことばだけの説明や指示よりも具体的なモデルや見本を見せ, 積極的に模倣を促す方法が有効と考えられる。また, 読む部分を強調するという補助手段も有効であり, 本指導では, 分かち書きにする, 単語や助詞に色をつける, 読み間違いの多い語尾や文末に印をつける, 文字の大きさを大きく, 行間を広くして 1 ページの文章量を少なく提示する, 文節ごとに色を変えるといった方略を用いて指導を行った。加えて, I 児がよく知っている難易度の低い教材から指導を始め, 学年相応の文章へと段階的に難易度を上げていくことで, I 児の音読への抵抗感をできる限り少なくして課題に取り組ませる工夫をした。

I 児は, 初め指で文字を追いながら読んでいたが, 指導が進むにつれて教材を手を持って音読するようになった。S9からは単語や助詞に印をつけるという補助を外しても, 自分で区切りながら音読することができるようになった。読みやすいかたまりを自分で見つけることができるようになったためと考えられる。

また, I 児の認知特性と読みの程度に合わせて文章の提示の仕方や難易度を変えていく配慮

をしたが, このことだけでもかなり音読が容易になることが分かった。このような文字に関する補助的な支援は「読み」の指導に大きく影響すると思われる。

実際にプレテスト, ポストテストの結果からも, 指導の効果を確認することができた (図 6, 7, 8)。テストについては, 分かち書きや色づけ, 文字の大きさなど読みに対する補助的な支援を行っていなかったが, 正答率は上昇し, 音読時間は短縮した。大きく意味を取り違えるような読み間違いは明らかに減少していた。

②写真や図・絵の提示, 動作化による視覚的支援の効果

I 児は, 単語に対する知識が乏しく, ことばで説明する力が弱いという認知特性をもっていた。そのため, 語彙が貧弱で, 単語や語句の意味が分からずに読み間違えたり, 知っていることばに読み違えたりすることが多かった。そこでことばの理解を促し, 語彙を増やす必要があると考えた。I 児は聴覚的な記憶よりも視覚的な記憶の方が得意であることから, 単語や語句の意味を教えるとともに, 写真や絵を見せたり, 動作で表したりすることで, 意味を視覚的に分かりやすく提示した。また, 児童にとって身近なことばを季節の話題や学校生活の中から選び, 音読・視写する課題では, ことばに合う絵を提示し, ことばの意味を丁寧に説明するとともに, 経験を話し合ったり, 動作化したりすることでことばの意味の理解を深める支援を行った。

物語文の音読において, 視覚的な支援はさらに有効であり, 物語の内容をイメージする力を支える手立てとなった。物語の様子をイメージできることで音読は上達し, 内容の理解も進んだ。内容が理解できることで, 声の大きさや抑揚のつけ方, 会話文の読み方を工夫した音読が可能となり, 指導が進むにつれ朗読に近い読み方で音読できるようになった。語彙の貧弱さに対処することは, 音読技術の向上だけでなく, 将来的には読解力をも高めることにつながっていくと考えられる。読んだ文章の内容につい

て、その理解度を確認する質問を毎回行ったところ、意味理解の面においても向上していることが確認された（表2）。

音読において読み間違いが少なくなれば、物語のイメージを豊かに膨らませて、物語を楽しむ力をさらに伸ばすことができるであろう。将来の読書生活にも効果的な影響をもたらすのではないかと考えられる。

3. 環境的配慮

I児には衝動性の強さと集中力の弱さという特性があったため、読むことに集中できる環境的配慮を心がけた。学習の流れに見通しがもてるように提示の仕方を工夫し、指示や説明は簡潔に具体的に伝えた。指導の途中に、ホワイトボードに写真や絵を貼るなどの活動をさせたり、物語に出てくることばを動作で表現させたりすることで学習に変化をもたせ、前後の「読み」の活動に集中して取り組めるように配慮した。学習の終わりには、自己評価の時間を設けるとともに、筆者が具体的な観点を挙げて賞賛をすることで、自己肯定感を高めた。

以上のように、I児の特性に合わせて学習環境を整え、学習活動を工夫することが、読みの学習の向上に重要な役割を担っていたと思われる。I児は、「すばる」での学習を楽しみにしており、体調不良で学校を欠席した時も「すばる」には行って学習したいと、一度も休むことなく通級した。特別な教育的ニーズのある子どもの指導においては、何よりも子どもの学習に対する内発的動機付けを高めることが重要である。このような子どもたちは、学校での学習場面で、定型発達の子どもたちが経験するよりも高い割合で挫折や失敗を経験し、自信喪失や自己嫌悪感をより強く抱いていると考えられるからである。I児においても多くの失敗経験を積み重ねてきたことで、自己評価を下げている様子が伺われた。よって学習環境や学習方法に配慮した指導・支援が、自己肯定感や「学びたい」という内発的動機付けを高めるのに効果的であったと思われる。

VI. まとめ

特別支援教室「すばる」での個別指導場面において、音読に焦点を当てた「読み」指導の事例を報告した。読み書きに困難を示していたI児に対して、心理検査を行い、その特性をふまえて支援を実践した。指導過程を通して、I児に対して効果的であった支援は、以下のとおりである。

1. 読解を含む「読み」の学習において、抵抗なく音読できることを学習の基本と考え、全ての指導に音読活動を取り入れる。
2. 自分の音読を録音して聞くという音声のフィードバックを活用することで、音読技能の向上と「読み」に対する意欲や向上心を高める。
3. I児の認知特性に合った手立てを用いて指導し、成功体験を重ねることで、自己肯定感や内発的動機付けを高める。

VII. 終わりに

I児は、指導が進むにつれ音読時の読み間違いが減少し、内容を思い浮かべながら楽しんで音読できるようになった。指導の最後には、I児から「前より読書が好きになった。これからはすばるに毎週来て、勉強したい。学校でもみんなと一緒に音読できるように頑張りたい。」という前向きな思いを聞くことができた。

今回の指導による「読み」のスキルの習得や能力向上については、音読の流暢さ、誤読数、誤読の仕方、音読時間、内容理解についての質問、対象児の活動への取り組み方、保護者からの聞き取りなどから総合的に判断したものである。客観的な指標に基づく評価として、今回の評価方法が適当であるかどうかを検討することは今後の課題としたい。

また、今回の指導で習得されたスキルや能力を、今後の学習や生活場面で活用していくためには、学校や家庭、関係機関との連携が不可欠である。I児にとって必要で効果的な支援を、学校の授業時間内で個別的配慮として行ってい

くことが重要である。

教師は、特別な教育的ニーズを有する子どもたちにとって、「分かる、できる、だから楽しい」と感じられるような学びの場をつくらなければならない。今後も、保護者や関係機関との連携を図りながら、多角的な見方から、個に応じた指導方法を考え、実践、検討していく必要があると考える。

謝辞

本研究を進めるにあたり、協力していただいた児童および保護者に改めて感謝いたします。

引用・参考文献

- 伊藤一美 (2003) : 数字の読みにつまずきを示した事例, LD & ADHD, 7, 23-25.
- 海津亜希子・山田充 (2012) : 「読む・書く」の指導. 竹田契一他監修「特別支援教育の理論と実践〔第2版〕Ⅱ指導」. 金剛出版. pp.65-96.
- 文部科学省検定済教科書 (2010) : 小学校国語科用「改訂版 ゆっくり学ぶ子のためのこくご3 (文章を読む, 作文, 詩を書く)」. 同成社.
- 文部科学省検定済教科書 (2010) : 小学校国語科用「あおぞら 三年上」. 光村図書.
- 文部科学省検定済教科書 (2010) : 小学校国語科用「あおぞら 三年下」. 光村図書.
- 文部科学省検定済教科書 (2010) : 小学校国語科用「新しい国語 三年下」. 東京書籍.
- 武蔵博文・恵羅修吉(編著)(2011) : エッセンシャル 特別支援教育コーディネーター〔第2版〕. 大学教育出版.
- 大石敬子・斉藤佐和子 (1999) : 言語発達障害における音韻の問題 : 読み書き障害の場合. 音声言語医学, 40, 378-387.
- 佐藤明宏(編著)(2013) : 特別支援の子どもの言語力をどう育成するか. 明治図書.
- 瀬川栄志 (2005) : 国語学力を測る『到達度』チェックカード 読むこと 小学校1・2年. 明治図書.
- 高橋麻衣子 (2013) : 人はなぜ音読をするのか : 読み能力の発達における音読の役割. 教育心理学研究, 61, 95-111.
- 高橋麻衣子・田中章浩 (2011) : 音読での文理解における構音運動と音声情報の役割. 教育心理学研究, 59, 179-192.
- 竹田契一監修, 村井敏宏著 (2010) : 通常の学級でやさしい学び支援 2巻 読み書きが苦手な子どもへの〈つまずき〉支援ワーク. 明治図書.
- 上野一彦・海津亜希子・服部美佳子(編著)(2005) : 軽度発達障害児の心理アセスメント : WISC-Ⅲの上手な利用と事例. 日本文化科学社.
- 宇野 彰 (2003) : 音の学習と文字の学習を独立させる. LD & ADHD, 6, 26-28.
- 若宮英司 (2010) : I章 特異的読字障害 E 臨床症状. 稲垣真澄・特異的発達障害の臨床診断と治療指針作成に関する研究チーム(編著)特異的発達障害 : 診断・治療のための実践ガイドライン. 診断と治療社. pp.38-41.
- 渡邊正基・長澤正樹 (2007) : 読み書き障害の児童に対する音読と作文による読み書き指導, LD研究, 16, 145-154.
- 横山浩之監修, 大森修編著 (2006) : 医学と教育の連携で生まれたグレーゾーンの子どもに対応した算数ワーク : 初級編1. 明治図書.