

特別支援学級に在籍する対象児童の 主体的な取り組みを目指した読み書きの個別指導・支援

横山 依子 ・ 武藏 博文*
(高松市立大野小学校) (特別支援教育)

761-1701 高松市香川町大野1045-1 高松市立大野小学校

*760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

Individual Guidance and Support of the Reading and Writing Aimed at Proactive Efforts of the Child to be Enrolled in Special Needs Class

Yoriko Yokoyama and Hirofumi Musashi*

Ono Elementary School, 1045-1 Kagawa-cho Ono, Takamatsu 761-1701

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

要 旨 本研究では、特別支援学級在籍の小3男児を対象に、多角的なアセスメントに基づき、主体的に取り組むための支援環境の見直しに重点を置いた読み書きの個別指導・支援を行い、その効果と支援の在り方を検討した。学習への意欲を高め、読み書き能力を向上させるには、対象児童が自ら学習に取り組む環境を整えること、アセスメントにより対象児童のつまずきを捉えて順序立てた指導を行うことが重要である。

キーワード 主体的 多角的なアセスメント 支援環境 読み書き 個別指導・支援

I. 問題と目的

平成19年度に、特別支援教育が正式にスタートしてから8年が経過した。困難を抱えていることが明らかな状態にも関わらず、教育的支援を受けることができていない児童生徒は多く、特別支援教育の一層の推進が必要である(上野, 2013)。

学びに困難を有する児童生徒は、様々な体験や学びの機会があっても、結果を生み出すまでに時間がかかり、見通しを立てられずにあきらめてしまうことや失敗で終わりがちだという課題を抱え、経験したことのないことや知らな

いことに不安を抱きやすい(藤原, 2012)。また、特別な支援を必要とする児童は、必要としない児童に比べ、学級生活満足群が少なく、学級生活不満足群が多いという報告もある(深沢, 2006)。松本・山崎(2007)による小学3・5年生を対象とした調査では、ADHD傾向の高い児童は、傾向のない児童に比べ自尊感情が低いと示された。

一人ひとりのニーズに的確に応じ、主体性や自尊感情を育みながら学校生活や学習への意欲を高める指導・支援を充実させることが必要である。

小出(2000)は、ニーズへの対応の徹底を図

る教育とは、精一杯取り組める状況と、精一杯取り組めばうまく成し遂げられる状況づくりを教育的対応の中心的内容とすることであると述べている。そのためには、多角的にアセスメントを行い、認知特性や得意・強み、困難・弱み等を把握し、効果的に指導を行うことが重要である。さらに、支援環境を整え、場面状況や周囲の人との関わりを良いものとし、認め合う評価機会を積極的に設定することも必要である。その結果、適切な行動が促され、意欲や自信につながっていくからである。

小学校低学年の児童の中には、基礎的な読み・書き能力の習得が著しく困難である場合が認められる(天野, 2006)。その困難から様々な学習や活動への意欲低下につながり、学校生活全般にまで支障をきたす恐れもある。天野(2006)は、学習障害の疑いが高いと判断された小学校低学年を対象に、日本語の音節についての言語的自覚の形成が、かな文字での読み書き学習の基礎であるとし、「音節の自覚の形成とひらがな文字の形成教育プログラム」を開発し、十分な効果を及ぼしたとしている。言語的自覚は、①語の音節の順序性を分析する行為、②特殊音節を含む語の音節構造を分析し、一定のモデルで表す行為の習得によって形成されると述べている。はじめは、物的な支えがある対象的な行為、その後大人との協同的行為として組織し、漸次、内的な独力による行為に移行させる内面化の手法を採用している。

本研究の目的は、主体的に学習を進められる支援環境を整えることに重点を置いた読み書きの個別指導・支援を行い、読み書きへの効果と指導・支援の在り方を検討することである。

II. 方法

1. 対象児

就学時から自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する小学校3年生男児(以下A児)である。2歳時に広汎性発達障害、6歳時に別の医療機関でADHDの診断を受けた。

2. アセスメント

(1) 保護者の主訴・指導前のA児の様子

保護者の主訴は、学習意欲低下への心配と、国語のつまずきへの指導希望であった。A児は、枠に合わせた書字が可能であるが、ひらがな・カタカナ文字の想起困難が目立ち、全ての学習に影響していた。見通しが立てば、10分程度集中し、ほめられると良い行動をしようとする。一方で、学習や活動への困難から離席をしたり、注意を受けたりすることが多くなっていた。

(2) 検査・評価所見

1), 2) は、7歳9ヵ月時に医療機関で実施された結果である。その他は、指導前の8歳7ヵ月時に第1筆者が行った検査・評価の結果である。

1) WISC-III知能検査

全検査IQは60、言語性IQは56、動作性IQは72であり、言語性IQと動作性IQには5%水準で有意な差があった。群指数については、言語理解61、知覚統合72、注意記憶65、処理速度78であった。抽象的視覚情報や空間情報の理解、モデルの再構成等の視覚的な情報処理への強さ、非言語的な課題や作業を速く正しく遂行する力が比較的強い反面、事実や思考内容、概念などを言語で理解したり表現したりする言葉に関する弱さが顕著であり、言語理解(聴覚)やワーキングメモリの弱さが伺えた。また、衝動性や視覚的な不注意の影響も推測された。

2) K-ABC心理・教育アセスメントバッテリー

総合尺度標準得点は、継次処理尺度は68±8、同時処理尺度は76±7、認知処理過程尺度は71±6、習得度尺度は79±5であった。WISC-IIIの結果と同様、抽象的刺激に対する視知覚、非言語的概念形成、空間配置等の図形に対する分析能力、類推的思考等が比較的強い反面、継次的に提示される聴覚刺激の統合の困難さや語彙力の弱さが推測された。

3) レーヴン色彩マトリックス検査(RCPM)

36課題中、正答は30であった。宇野・春原・

金子・Wydell (2006) が示す小学校3年生男児の平均値 (31.4 ± 2.8) と比較すると学年相当の成績であり、WISC-Ⅲ同様、抽象的視覚刺激に対し、類推に基づいて判断する強さが伺えた。

4) 小学生の読み書きスクリーニング検査 (STRAW)

音読・書字の両方で、特殊音節の表記と音の対応に困難があり、特殊音節の欠如や位置間違いの読み書きを示し、単語レベルの読み書きに影響していた。書字では、特にカタカナ項目において1文字レベルでの遅延正答が目立った。漢字項目では、読めても書けなかったり、細部まで正確に覚え再生できず、部分的な誤りを示したりする傾向であった。

5) 音韻処理検査の評価

金子・春原 (2008) の音韻認識課題を行った。抽出課題は、3音節語で9割、4音節語では6割正答であった。逆唱課題は、3音節語で4割、4音節語は語尾音のみ正反応であり、途中であきらめる傾向であった。音を把持し、意図的に音韻を操作する過程の困難が明らかとなった。

6) ひらがな・カタカナ五十音表の書字評価

ひらがな・カタカナ共に完成することができなかった。「あかさたなはまやらわ」とあ段の暗唱は可能であり、想起できれば正しい文字を書字できたが、想起できなかったり想起に時間を要したりする文字が多く存在し、五十音表の理解も困難で、何度も書き直した。図1にカタカナ五十音表の書字を示す。

カ		ラ	ヤ	マ	ハ	ナ	タ	サ	カ	ア
		リ		ミ	マ	ニ	チ	シ	キ	イ
		ル	ユ		ヤ	メ	ツ	ス	ク	ウ
		レ		エ	ラ		テ	セ	デ	エ
		ド	ヨ	モ	ワ	ノ	ト	ソ	ロ	オ

図1 カタカナ五十音表の書字

7) 絵画語い発達検査 (PVT-R)

語い年齢は4歳7ヵ月、評価点は1「遅れて

いる」であった。語彙の少なさが顕著に示された。一方で、獲得している語については比較的属性や用途を絵とつないでイメージできていた。

(3) 全体所見

知的水準は全般的に低く、個人内差がやや大きい。言葉によって理解や表現、思考する力、また、聴覚的に示された言語情報の理解困難やワーキングメモリの弱さが伺え、学習全般の困難に影響を及ぼしていると推測される。正しく表記できる単語は、繰り返し読み書きする中でまとまりとして記憶したものであり、表記規則への意識は低いと推測できた。また、復唱困難な場合が多く、聴覚的な弁別力や音を把持する弱さが伺えた。読み書きの困難や成功体験、認められる機会の減少が大きく影響し、学習全般への意欲や自信の低下を示していると判断できた。

3. 指導・支援目標

- ①主体的に学習する楽しさや達成感を感じ、学習への意欲を高めることができる。
- ②カタカナ文字を遅延なく読み書きできる。
- ③音韻認識力を高めることができる。
- ④促音、長音を含む特殊音節語を正しく書字することができる。
- ⑤漢字学習への意欲を高め、習得の方法を今後の学習に生かすことができる。

4. 指導・支援方針

主体的に学習を進めるための支援環境を整え、認め合う機会を積極的に設定し、意欲を高めるようにする。また、スモールステップ及び短時間で取り組める課題を構成し、注意集中の切り替えや書字負担に配慮し、視覚情報の理解やモデルを模倣する力の良さを生かした課題や教材、支援ツールを工夫し、効果的に指導を行う。

5. 指導・支援の全体内容

全体内容を表1に示す。表中の数字は、各課題を行ったセッション数を示している。特別支

課題を進めている様子を図2に、手順表の例を図3に示す。

表1 指導全体の内容

	カタカナ	音韻認識	促音	長音	漢字書字	熟語読み
2013/9/27 S1	S1 ↓	S1 ↓ S22 S23 S27	S14 ↓		S15 ↓	
2013/12/17 S30	↓ S30		↓ S30		↓ S30	
2014/1/10 S31			S32 ⋮ ↓ S45	S31 ↓ S43	S31 ↓ S40 S44 ⋮ ↓ S48	S31 ↓ S47
2014/2/28 S48						

6. 指導の実際

(1) 支援環境の見直し

適切な行動を育み、より良い学びを支援するために、アセスメントの結果とA児の言動を省察しながら、藤原（2002）が示す構造化の視点で支援環境の見直しを積み重ねた。

机や指導者、教材の配置場所を改善した結果、課題の準備や指導者に確認を求める際に、A児が自ら行動するようになり、集中時間が増加し、指導者からの集中を促す声かけが減少した。

また、主体的に学習を進めるために、手順表の内容や置き場所等を見直した。A児が関心を示す課題内容や課題数、手順を視覚的・具体的に示し、教材の配置写真を見て自ら準備を行ったり、小さな花丸を貼りながら課題を進めたりできるようにした。A児は課題が終わると、手順表を持って指導者に報告し、賞賛の言葉を受け、同時に大きな花丸と交換するという、積極的に認め合う機会を設定した。

指導の経過と共に、支援環境を改善することで指導者の関わり方が変わり、A児の主體的な学びが増加することを実感し、指導者の意識が変容した。A児が手順を確認しながら読み書き



図2 読み書き課題の様子

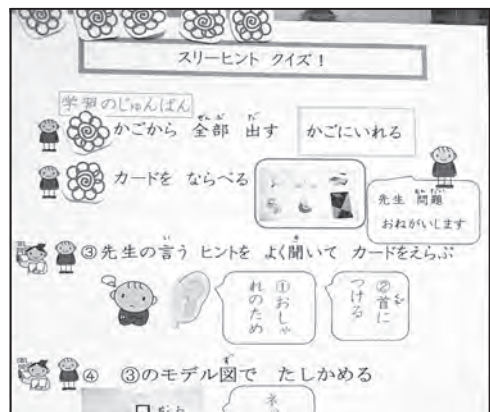


図3 読み書き課題の手順表

(2) 音韻認識力を高めるための課題

天野（2006）の音節分析の指導を参考にした。

分解課題は、絵カードの名称を言いながら音節数のブロックを並べた。図4に示すように、抽出・逆唱課題は、ブロックを並べた後、抽出させたい音や語尾音のブロックの上におはじきをのせ、抽出・逆唱を求めた。A児は、徐々にブロックを指で押さえ、音を呟いたり指を折り曲げたりしながら回答するようになった。ブロックなし試行の場合は、名称を尋ね、抽出や逆唱を求めた。また、成果を生かせるように、第1筆者が作成した語中音消去クイズや逆唱クイズをパソコンで提示し、他の児童と共に実施した。図5にクイズの画面を示す。

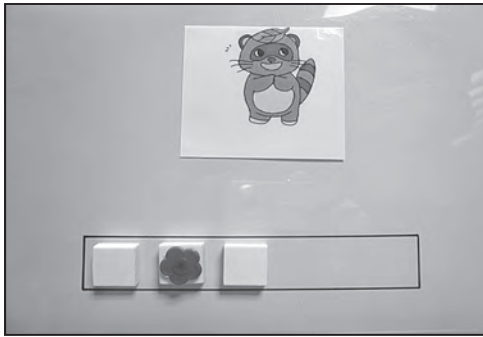


図4 抽出課題



図5 語中音消去クイズの画面

(3) 促音を含む言葉の読み書き課題

天野（2006）の「音節分析を基礎にしたかな文字の読み書き教育プログラム」を参考に実施した。誤答の際は、再質問し、修正を促した。

1) 図式に基づく促音のモデル構成（20語）

つまる・消える音は△、つまらない・消えない音は□のブロックで表すことを確認し、図6に示すようにモデル図式を与えた条件で、促音を含む語のモデルを構成した。構成したモデルを見ながら「促音の有無」「つまる音・休止する位置」の問答を行った。経過は、ブロックで構成したモデルを見ながら全問正答であった。

その後、同様の20語での「図式なしモデル構成」の試行では、ヒントがないため、促音の欠如が2語、促音の位置間違いが2語の計4語の誤答を示した。

2) 略式図式による促音のモデル構成（20語）

1)と同様の20語について、図7に示す丸い点で示した略式図式を与え、「音の抽出」「ブロックの選択」の問答を行いながらモデルを構成した。音を順番に抽出することが困難であり、6語で誤答を示した。正しく音を抽出した後の□と△のブロック選択は全問正答であった。

同様の20語での「図式なしモデル構成」の試行では、促音の位置間違いによる誤答を2語示した。熟知していない言葉が多く、正しく発音できてもすぐに違う発音になり、モデル構成に影響した。

3) 促音のモデル構成と表記課題（20語）

1), 2)と同様の20語での「図式なしモデル構成」の試行では、促音の欠如による誤答が1語であった。その後、△を「っ」と表記する課題の経過は順調であった。

別の20語での「書きテスト」に対し、促音の音節欠如による誤答を7語示したため、長音課題と並行して、4)の課題を実施した。

4) 促音を含む語のスリーヒントクイズ課題

6セッション行った。1セッションにつき6枚の絵カードを並べ、図8に示すように、語のヒントとなる2項目を言葉で示し、絵カードを選択する。3項目目にモデル図式を視覚提示する。□のモデルは指で押さえ、促音を示す△のモデルは指でとびこすような動作をしながら語を呟き、語の音と表記を確認しながら回答した。

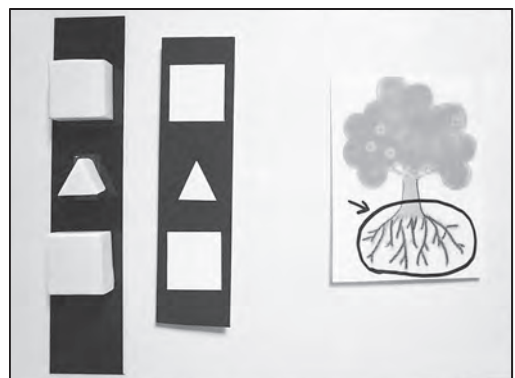


図6 図式とモデル構成

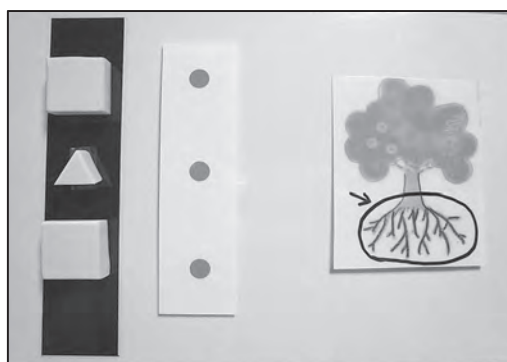


図7 略式図式とモデル構成

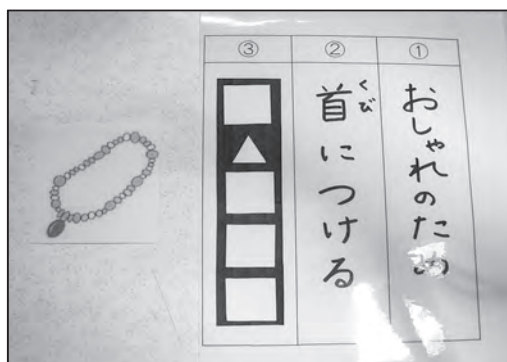


図8 スリーヒントクイズ課題

(4) 長音を含む言葉の読み書き課題

促音課題に引き続き、天野（2006）を参考に実施した。問答の際、問答の内容と手順を文で示した「問答カード」を提示して行った。

1) 母音の学習と長音の産出の学習

5つの母音を学習後、例えば「かー」とのぼして「あ」を抽出する練習を行った。音の変化の聞き取りが難しく、清音をのぼして5つの母音に分類する課題を独自に2回行くと定着した。図9に示した。

2) 図式に基づく長音のモデル構成（20語）

短い音は□、長い音は□のブロックで表すことを確認後、表2に示す20語について、モデル図式を与えた条件でモデルを構成した。「長音の抽出」「長音に含まれる母音の抽出・段の認定」の問答を行ったが、「長音の抽出」が困難であった。

表2に示す20語での「図式なしモデル構成」の試行では、何度も語を呟きながら回答し、長

音の位置間違いによる誤答1語を示した。

3) 略式図式による長音のモデル構成（20語）

表2に示す20語について、略式図式を与え、「音の抽出」「長音節の判断」「ブロックの選択」の問答を行いモデル構成した。例えば『映画』では、「エー」と正しく音を抽出できても、「短い音」と衝動的に答え、長音節の判断が困難なことがあった。

表2に示す20語での「図式なしモデル構成」の試行では、長音の位置間違いによる誤答1語であった。

4) 長音を含む語の分析とモデル探し（20語）

表3に示す、長音を含まない言葉も交えた2), 3)と異なる20語について、絵カードの命名後、「長音の有無・抽出・段の認定・位置の判断」の問答を行い、「モデルの探索」を行った。10のモデル図式の中から、言葉を呟き、併せて指をモデル図式の上で動かしながらモデルを探した。20語について全て正答であった。

表3に示す20語に対する「図式なしモデル構成」の試行では、長音の欠如による誤答1語であった。

5) 長音表記の学習課題（15音及び20語）

長音の表記規則（長い音は2つの文字で表記）を15音（か行及びた行の10音、「り」「る」「ば」「じ」「ぼ」の5音）学習した。その後、「図式なしモデル構成」の試行を表2に示す20語行い、「長音の段の認定」「文字片での語の構成」を行った。誤答が4語あり、表記規則を示したカードを使って修正を促した。その後、表2に示す20語についての「図式なし書字テスト」では、全問正答であった。

6) 長音を含む語の読み書きの練習

表4に示す、各段の長音を語の各位置に2つ含む言葉も交えた20語について、読み書きの練習を行った。表4に示す20語での「図式なし書字テスト」では、語を声に出し、指を使いながら表記を確かめ、誤答は1語であった。書字の途中で誤りに気づき、2語を自己修正した。



図9 分類課題

表2 長音の2), 3), 5) の課題で扱った20語

カーテン オーバーサン ライター タイヨー
 ホーキ ビール オジーサン チーズ
 オニーサン タイフー スージ ユービンヤ
 フーリン ケーパ センサー エーガ エーゴ
 タイソー オーム オカーサン

表3 長音の4) の課題で扱った20語

きりん プール ブドー オベントー
 ジドードア コージ スプーン ポート
 ばす モノレール りす コーモリ ピーマン
 うま トーダイ すいか ゴーリ ギター
 シンゴー レコード

※ は、長音を含まない語を示す

表4 長音の6) の課題で扱った20語

シートケ ギター トーダイ ポート
 カレーライス ブドー ジーバン シンゴー
 トースター コーヒー ピーマン ハーモニカ
 スプーン フートー プール モノレール
 ハイヒール マフラー ヘータイ トーフ

※ は、長音を2つ含む語を示す

(5) カタカナ文字の書字課題

3つの課題、刺激等価性の学習理論を参考にした見本合わせ・文字配列課題、五十音表の音読課題、文字片の五十音表並べを組み合わせで行った。S11, 16, 25では、カタカナ五十音表の書字テストを行い、書字定着の経過を確認した。

1) 刺激等価性の学習理論を参考にした見本合わせ・文字配列課題

既習の絵カードを用いて、絵の意味（音声）とカタカナ単語、カタカナ単語と単文字の間の関係が習得されれば、カタカナ文字と音の1対1対応が可能となるモデルである。

まず、絵カードを示し、名称を音声で確認する。絵カードを示したまま、2枚の単語カードを示し、正しいカードを選択させる。単語カードの読みを音声で確認後、五十音表から文字片を選び、縦に1文字ずつ配列させる。配列し終えた時に、文字片の読みを指導者が音声で提示し、文字と音の1対1対応を促した。

全セッション85語中、約30語について命名に困難を示したが、正しい名称を確認後は、いずれのセッションにおいても正反応を示した。

その際、例えば「プリン」と「フリン」の単語カードを容易に選択し、「フリンやって」と誤答文字を指摘する反応も多く見られた。

2) 五十音表音読課題

五十音表の文字を1文字ずつ押さえながら「アイウエオ、アカ、カキクケコ…」と正確に発音した。徐々に、指の押さえより音読スピードが速くなり、正確に暗唱するようになった。暗唱の最短所要時間は20秒であった。「目をつぶるとこれ（表）が出てくる。順番にな」と発言した。

3) 文字片の五十音表並べ

文字や各行、ア段を呟きながら正確に並べた。徐々に、文字片の数を増やしたり、想起困難傾向のあると判断した文字片を並べたりするようにした。準備や片づけに自ら取り組み、五十音表の理解が促された。

(6) 漢字書字課題・熟語読み課題

1) 漢字書字課題

宮下・篠崎・伊東・浅川（2006）が示す基本漢字から89字を対象に、宮下・篠崎・伊東・浅川（1992）の「十の画べえ漢字組みたてパズルセット」と、宮下・篠崎・伊東・浅川（2010）の「漢字カルタ」を使用し、構成要素になる既習文字を増やし、構成要素に分節化して捉える

力を培えるように課題を行った。図10に示すように、パズルは毛筆体で画要素ごとに違う色で示され、細部へ注目を促しやすくなっている。1セッションにつき、2～5漢字を扱った。

指導者が並べた漢字カルタの読み札に合わせ、とり札を並べて貼り、指導者に報告する。その後、質問項目を文で示した問答カードを見ながら、漢字の成り立ち、読み方、筆順を確認し、A児が漢字の構成を考える。机上で3回空書き後、漢字カルタの漢字を見ながら、一人でパズルを組み立て、指導者に確認を求め、「1・2・3…、カクっと」等と声に出し、止めやはらいを言語化させながらパズル上をなぞった。学習が進むにつれ、カタカナや既習の漢字を中心に構成要素を見つけることが容易になった。

順調に課題を進めたが、確認テストにおいて、89漢字中、11漢字に対し習得に困難を示したため、構成要素ごとにパズルを組み立てたり、課題を行う順番と共に、書き方の例を示した手順表を使用しながら、短文作りや構成要素のたし算、覚え方の留意点をワークシートにまとめたりする課題を行った。例えば、「羊」の場合、「羊の毛、羊を売る、羊のつめ」と短文を作り、「ソ+三+1」とたし算を考え、「はみでないたてほう」と覚え方を記入した。手順表を見て、主体的に進めた。

2) 熟語読み課題

使用頻度の高い言葉と意味、表記の関連を促す課題を第1筆者がパソコンで作成し行った。1セッションにつき、5熟語を扱った。

熟語の意味するイラストを提示し、熟語の意味の説明を短文や言葉で画面に示す。熟語と読みを画面に示し、読みを音声提示し、発音させる。次に、熟語を構成する漢字と読みを1文字ずつ対提示し、単文字の読みを確認する。

その後、2つの熟語を画面に示し、選択させたい読みを音声で提示し選択させる。更に、熟語を構成する漢字を含む12字程度の漢字カードの中から、単文字を選択し、熟語を構成する。最後に、図11に示すように、熟語、読み、イラスト、意味を画面に対提示し、それぞれの関係づけを促した。自分で操作しながら課題を進

め、正反応であった。

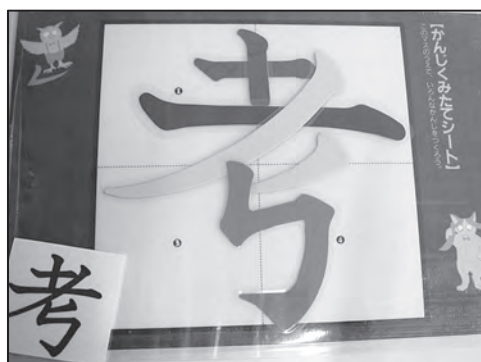


図10 漢字パズル



図11 熟語課題の一画面

Ⅲ. 結果

1. 学校生活への意欲に関する自己評価

河村（2013）の「よりよい学校生活と友達づくりのためのアンケート（hyper-QU、小学校1～3年生用）：学校生活意欲尺度（9項目）」を指導中と指導後に行った。「学習意欲」、「学級の雰囲気」の6項目は、「とてもそう思う」と高い自己評価を示した。「友達関係」では、2項目で「あまりそう思わない」「全くそう思わない」と自己評価が後退する結果であった。

また、特別支援学級担任より、指導前は、支援学級の友だちと過ごすことが多かったが、指導中、認められる機会が増えたことで自信をもち、交流学級の友だちともっと仲良くなりたいという気持ちが高まったものの、上手く関係作りが進んでいないことが報告されていた。

2. 学校生活における言動の変化の様子

自分で手順表やスケジュール等を確認しながら課題を進め、集中時間も増加した。「自分でできるからうれしい。」と感想を述べた。「カタカナが覚えられたから漢字も勉強したい。がんばったらそうできることはまたしたい。」と意欲を示す発言や、自ら相手に働きかけたりする言動が増加した。

また、交流学級での連絡帳記入の際、指導前は27人中、23～27番目に提出することが多かったが、指導後は、すぐに書き始め、まとまりとして捉える語が増え、文字想起困難が減少し、5～10番目に提出していた。カタカナ文字想起の際は、「ミミズのミ」と指導単語を呟き、漢字学習の際は、「炭は、山とへんなのと火」と構成要素で捉える発言が増えた。

3. 小学生の読み書きスクリーニング検査結果

図12に書字の結果を示した。音読・書字共に、特殊音節を含む語の改善が見られ、音と表

記の対応を声と指を使用し確認していた。書字では、カタカナ項目における遅延正答数が減少し、漢字項目では、指導前の無答・誤答に改善が見られ、正答数が増加した。

4. カタカナ五十音表書字結果

図13に示すように、S11以降、無答・誤答文字が無くなり、正確に書字できるようになった。また、所要時間が2秒以上かかった遅延文字数も共に減少した。「ミミズのミ」「レモンのレ」等、指導単語を呟くことで想起しやすくなった。指導後約3ヵ月のフォローアップでは、6文字に遅延反応を示し、1文字あたり2秒または3秒であり、S11より1文字あたりの遅延反応時間が短縮された。

5. 音韻処理検査結果

指導後、抽出は、3・4音節語共に全問正答、逆唱は、3音節語は8割、4音節語は4割正答であった。逆唱の伸びが顕著であり、指を折り

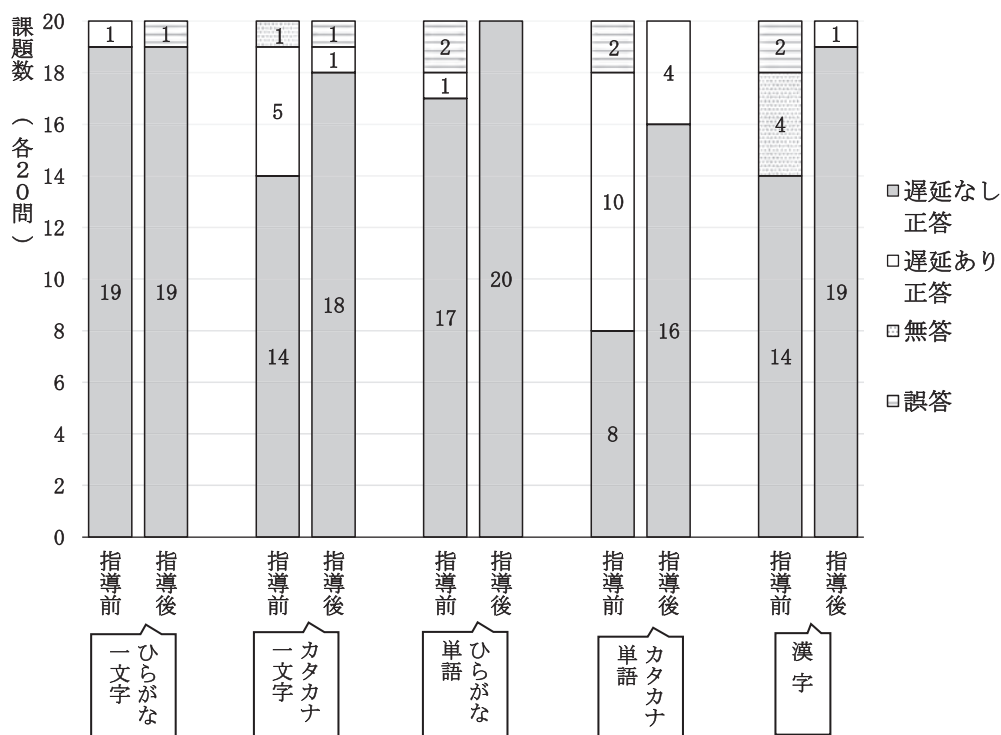


図12 小学生の読み書きスクリーニング検査書字結果

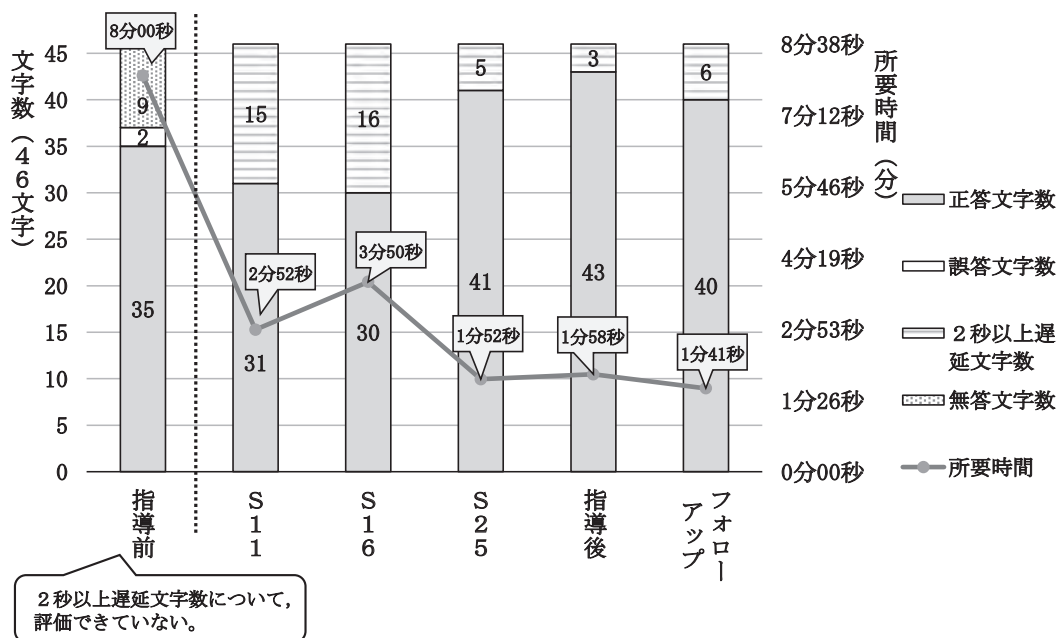


図13 カタカナ五十音表書字結果

まげ語頭音まで回答できるようになった。

6. 促音・長音を含む言葉の書きテスト

課題と異なる促音や長音を2つ以上含む語を交え行った。図14・15に示すように、指導後、促音では、促音の音節欠如による誤答1語や、長音では、「おおかみ」を「おうかみ」と書字する誤答1語を示した。長音課題では、例外表

記について説明しておらず、指導後、表記規則や例外表記を確かめる支援カードを使い練習し、正しい表記を自ら確認して日記を書いたり、誤表記を自分で見直したりと、日常でも使用できるようにした。指導後、約1カ月のフォローアップでは、語を呟き、指で文字をなぞり自己修正しながら書字し、促音・長音共に全問正答であった。

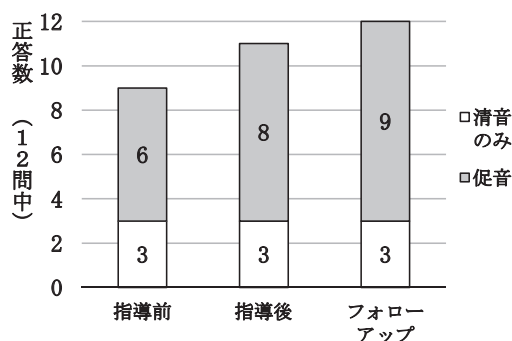


図14 促音を含む言葉の書きテスト

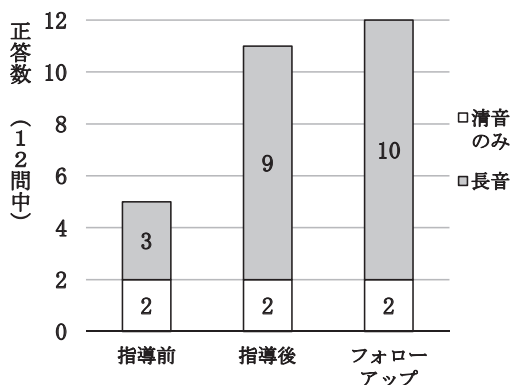


図15 長音を含む言葉の書きテスト

IV. 考察

1. 支援環境の見直しによる効果

(1) 学習意欲との関連

構造化の視点で支援環境の見直しを重ねた。その結果、標的とした学習に分かって取り組みたり、指導者への関わり方を理解し行動できたりするようになり、適切な言動や主体的な取り組みが促され、即時評価が積み重なった。特に、手順表の改善は、A児の視覚的情報理解への強みやワーキングメモリの弱さに応じ、見通しを持ちながら自分で分かって進めることができ有効であったと考える。

村中・藤原(2010)は、知的障害児の個別指導において、対象児自ら課題準備を遂行することで、指導場面における逸脱行動の生起を未然に防ぐ先行条件の整備になる可能性を示唆する報告をしている。

本指導でも、指導者の立ち位置、教材の配置、手順表の見直しにより、A児が課題準備や片づけ、課題の手順の確認を行うようにした。その結果、課題と課題の間の集中が途切れず、主体的に課題に取り組むことができ、即時評価が積み重なった。

支援環境を見直し、準備や片づけ、課題の手順や展開の説明等、指導者が担っていた言動を、子どもに任せることは、待ち時間を少なくし、活動の場を広げることにつながる。その結果、認められる機会を積極的に設定することができる。このことは、主体的に課題や活動、人との関わりへの意欲化に向け有効な支援であると考ええる。

(2) 読み書きとの関連

支援環境の見直しにより、主体的な取り組みや自ら思考することを促し、学習への意欲に大きく影響し、読み書き自体の成果にもつながったと考える。

例えば、天野(2006)を参考にした促音課題では、手順表や教材配置の改善が十分でなく、指導者中心で課題を進め、問答の際、熟考せず答えることがしばしばあった。一方、長音課題

では、手順表や教材配置、問答カードの見直しにより、聴覚的な言語指示の理解への支援とただだけでなく、見通しをもち、安心して主体的に課題を進め、自ら思考することが促された。その他の課題でも、課題の進行を主体的に進められた時、集中力を発揮し、読み書きの効果につながったと考えられる場面も多かった。

(3) スキルや行動の獲得との関連

指導後も、個別指導以外の学習や活動において、特別支援教育支援員や指導者が示したメモや板書に示された手順を見て、自分で活動を進めたり、困った時は支援を求めたりと環境や相手に働きかける行動が多く観察された。支援環境の見直しにより、自分で「分かる・できる」といった状態を多く経験し、自分で確かめて行うと分かりやすいことや自ら支援を求めるとできるようになることが分かり、自信をもって他の活動でも生かそうとしたためであると考ええる。

2. 多角的なアセスメントによる個に応じた指導について

(1) 音韻認識力、促音や長音を含む特殊音節語の書字課題について

アセスメントの結果、音韻認識力を高め、特殊音節語の読み書き困難を軽減したいと考えた。

そこで、天野(2006)を参考に、まず、基本音節の分解や抽出の課題を行い、語の音節構造の分析を促し、特殊音節語の言語的自覚を形成するための課題を行った。結果、音韻認識力が高まり、促音や長音の音節に対する自覚が形成され、読み書きに効果を及ぼし、同時に聴覚弁別力が向上したと考えられた。

促音課題では、指導後も促音の音節が欠如した表記を示し、プログラムを1回指導しただけでは促音に対する自覚の形成に至らなかった。原因として、聴覚弁別力の向上が十分でなかったことと、長音課題のように、「指を使ったモデル探索」を含むより丁寧なプログラムが必要であったことの2点が考えられる。

一方、長音課題では、表記規則を理解し、音と表記を確かめながら読み書きできるようになった。天野のプログラムが、A児の困難や強みに応じ、長音節に対する意識の形成に効果的であったと考える。さらに、無音とならない長音節の母音部分の抽出を集中的に繰り返し、聴覚的な弁別力が向上したことにもよると考える。

A児は、聞き慣れない語では、促音の急激な音のON-OFFの弁別が困難で、復唱できなかったり、復唱できても書字やブロック配列ができなかったりした。その後、長音課題を行う中で、聴覚弁別力が向上し、促音の急激なON-OFFの弁別が可能となり、視覚的に示されたモデル図式を通して音節構造の分析が促され、促音に対する自覚が形成されたと考える。

このように、特殊音節の指導では、A児のように音韻認識力や聴覚的な弁別力に弱さをもつ児童に対し、表記規則の指導だけでなく、天野(2006)のように、音韻認識力を高めながら特殊音節語の読み書き課題に移行していくことが有効であると考ええる。

また、天野のプログラムでは、長音課題は、特殊音節の中で一番難しいとされている。促音課題には指を使ったモデル探索は含まれていなかった。長音課題のように、モデル構成から指を使ったモデル探索というように、徐々に内面化を促すより丁寧な指導が有効であり、個に応じてプログラムを変えていく必要があると考える。

さらに、一般的には、まず促音、次に長音という順序での指導例が多いが、A児のように、急激な音のON-OFFの弁別に困難を示す場合、長音での音の変化を聞き分ける指導を先にを行い、音の弁別に関心を持たせる方法の効果についての検討も必要であると考ええる。

(2) カタカナ文字の書字定着について

まず、清音・撥音の書字の定着に関し、五十音表を活用した指導が有効であったと考えられ、金子・宇野・春原・加我(1998)、宇野(2003)、伊達(2011)の報告を支持するものである。た

だし、宇野(2003)、伊達(2011)の事例では、聴覚的な長期記憶の特性を生かし、字と音の学習を分け、まず音声のみで五十音表を記憶し、その後に書字訓練を行った。この事例と異なり、A児の場合は、継次的に示される聴覚情報処理への弱さや書字負担があったこと、五十音表の「ア段」や「各行」の音系列の想起が可能であったことから、視覚情報の処理、空間配置の理解の強さを生かし、音声のみで五十音表を理解するのではなく、五十音表で正しい文字を見ながら音読したり、文字片を並べたりする課題を行った。

また、「刺激等価性の理論を参考にした見本合わせ・文字配列課題」は、文字と音の対応を促し、書字にも効果を示した。特に、濁音・半濁音については、刺激等価性の理論での学習に限られたが、遅延文字数が減少した。また、「レモンのレ」のように、指導単語から文字想起の方略につながった単語も多くあった。

遅延傾向のある文字の完全な解消に至らなかった点については、刺激等価性の理論での課題における指導方法の影響によると考える。まず、語彙の獲得も目標にしたため、意味と音声との関係が未習得の語を指導単語として選定したことにより、文字と音の一对一対応を効果的に促すことができなかった。また、五十音表の理解を促しながら文字を配列させたため、指導単語の文字と音の対応だけに意識を向けさせることができず、効果的に文字と音を結びつける手続きにならなかった。また、文字と音の対応を十分に意識づけるような単文字の読みにならなかったことも原因であると考ええる。

このように、五十音表という迂回路を活用して文字と音の対応を促す方法と、語を分解・統合させながら文字と音の一对一対応を形成する方法と、2種類の異なった方略による指導を同時に行った。五十音表を活用した方法は、A児の五十音表の理解を促し、長音課題にも大いに役立ったが、野口(2010)は、五十音表を活用する方法では、「文字の書き方」指導になり、「書きことば」の指導とはならないと指摘している。一方で、刺激等価性の学習理論を参考に

した課題は、単語読みだけでなく、音韻構造の意識化を促し、書きことばの中で文字と音の対応が促された。A児は、学習する文字が一瞥して示される五十音表を速く正確に書字できたことで、書字成果を感じ、また、刺激等価性を参考にした課題の中で、一つの文字に対し、多くの意味づけを経験しながら想起の方略を獲得していった。先に述べたように、指導方法に課題は残ったものの、異なった方略での指導により、A児の困難と強みに応じながら、文字と音の対応を促し、清音・撥音と濁音・半濁音それぞれの書字の改善に効果があったと考える。

3. 今後の課題

(1) 友だちと関わり合う機会の設定

hyper-QUの結果と特別支援学級担任の報告から、本実践における対指導者との学習を中心とした個別指導での大人とのやりとりの中で、適切で前向きな言動を身に付けても、友だち関係の中でうまく使い、自信を持つまでの支援に至らなかった。近年、困難を抱えている子どもへの指導・支援として、小集団や集団における指導についての研究・実践が積み重ねられている。学校現場で実施可能な連続性のある指導・支援体制の工夫と改善を行い、個別指導の効果の定着を促していくことが課題である。

(2) 質の高い短時間での課題構成と予防的な指導と支援

米国において学習障害のある子どもの学習を保障し、確かな学力と社会性を獲得させるための技法Response to Intervention (RTI) が長年研究されている。RTIは、アセスメントと介入を統合した取り組みであり、子どもの学習達成を最大限に伸ばすために、学校全体で行う多層予防システムである (Deshler, 2014)。RTIの鍵となるのは質の高い指導である。

本実践では、つまずきに対する個別指導であったが、今後は、つまずいてからではなく、海津 (2014) が主張するように、通常の学級においても、RTIの考え方を基に、科学的に根拠のある効果的で予防的な指導が実施できるよう

授業改善を行っていくことが重要である。

困難を抱える児童に対し、できないとするのではなく、できるようになるための適切な指導と支援とは何かを探ることや、質の高い指導を日常的に効果的に行えるように、多様な学びの場を提供できるよう校内体制の見直しを働きかけること、指導・支援技術を高め合えるように実践を重ねること等を一つひとつ形にすることである。

付記

本研究は、第1著者が香川大学大学院教育学研究科に提出した修士論文をまとめ直したものである。

謝辞

本研究にあたり、A児とご家族の皆様、またA児が在籍する小学校の先生方には、多大なご協力とご配慮をいただきました。心からお礼申し上げます。

文献

- 天野清 (2006) :『学習障害の予防教育への探求』。中央大学出版。23-66. 291-293. 344-370. 394.
- 伊達健司 (2011) :「第11章学習指導1 発達性読み書き障害の診断とその指導」。武蔵博文・惠羅修吉編著。『エッセンシャル特別支援教育コーディネーター』。大学教育出版。142-162.
- Deshler, D. D. (2014) :「日本LD学会第22回大会特別講演Ⅳ：学習障害のある子どもに明るい未来を創造するRTIの実践」。LD研究。23 (1)。29-39.
- 藤原義博 (2002) :「行動問題を起こさない効果的な支援方法 (2) 自立的・主体的な活動を支援するために」。月刊実践障害児教育。29 (9) (345)。46-49.
- 藤原義博 (2012) :「第1章総論「分かって動ける授業づくり」とは何か」。藤原義博 (監) 富山大学人間発達科学部附属特別支援学校。『特別支援教育における授業づくりのコツ』。学苑社。5-24.
- 深沢和彦 (2006) :「特別な支援の必要な子どもたちの学級生活の満足感」。河村茂雄著。『Q-Uによる

- 特別支援教育を充実させる学級経営』。図書文化社。30-31.
- 海津亜希子 (2014) : 「日本LD学会第22回大会企画シンポジウム②: 高い実践性を有する多層指導モデルMIMの創造をめざして」. LD研究. 23 (1). 41-45.
- 金子真人・宇野彰・春原則子・加我牧子 (1998) : 「仮名と漢字に特異的な読み書き障害を示した学習障害児の仮名書字訓練」. 音声言語医学. (39). 274-278.
- 金子真人・春原則子 (2008) : 「第4章検査の認知神経心理学的解釈」. 宇野彰 (編). 『ことばとこころの発達と障害』. 永井書店. 257-281.
- 河村茂雄 (2013) : 『よりよい学校生活と友達づくりのためのアンケートhyper-QU小学校1～3年用』. 図書文化社.
- 小出進 (2000) : 「第3章精神遅滞へのアプローチ」. 有馬正高 (監) 熊谷公明・栗田広 (編). 『発達障害の臨床』. 日本文化科学社. 50-59.
- 松本陽子・山崎由可里 (2007) : 「小学生におけるADHD傾向と自尊感情」. 和歌山大学教育学部紀要教育科学. (57). 43-52.
- 宮下久夫・篠崎五六・伊東信夫・浅川満 (1992) : 「漢字組みたてパズルセット」. 太郎次郎社エディタス
- 宮下久夫・篠崎五六・伊東信夫・浅川満 (2006) : 「漢字がたのしくなる本 500字で漢字のぜんぶがわかる」. 太郎次郎社エディタス
- 宮下久夫・篠崎五六・伊東信夫・浅川満 (2010) : 「新版101漢字カルタ」. 太郎次郎社エディタス
- 村中智彦・藤原義博 (2010) : 「知的障害児の個別指導の在り方に関する検討－課題準備行動が逸脱行動の生起に及ぼす効果から－」. 上越教育大学研究紀要. (29).
- 野口法子 (2010) : 「音韻意識に困難を持つ発達性読み書き障害児の指導方法に関する研究－漢字指導を活用することによる音韻意識・かな文字の読み書きの発達について－」. 総合福祉科学研究. (創刊号). 65-76.
- 上野一彦 (2013) : 「Ⅱ通常学級での「発達障害」調査結果」. 日本発達障害連盟編集者. 『発達障害白書』. 明石書店. 85.
- 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.
- 宇野彰・春原則子・金子真人・Wydell, T. N. (2006) : 『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』. インテルナ出版.