

通常の学級における読み書きに困難を示す 児童への個別指導

—特殊音節と漢字書字の指導を通して—

山村 明子 ・ 小方 朋子*
(大学院教育学研究科) (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

Individualized Teaching of Reading and Writing Skills to the Pupil with Literacy Problem on Regular Class: Through the Teaching of Special Syllables and Kanji Writings

Akiko Yamamura and Tomoko Ogata*

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 小学校2年生の児童3名を対象として、ひらがな文字と漢字の読み書きの改善をめざした小集団での指導を行い、学習効果について検証を行った。ひらがな文字については、多層指導モデルMIMの指導法に基づいて、印や拍を用いた音のイメージ化により音節構造の理解が進み、音韻意識の獲得につながった。漢字については、言語を媒介とした活動や視覚的構成活動を行ったところ、書字の記憶と想起を促すことができた。

キーワード 読み書き困難 小集団指導 多層指導モデルMIM 音韻意識 漢字書字

I. はじめに

小学校低学年の児童の中には、読み書きや算数等の基本的な学習を始めとして、初期の段階から学習に困難を示す児童が存在している。通常、学校では読み書きを中心とした学習に大半が費やされ、最も基本的な学習内容である、ひらがなの読み書きからつまづいてしまった場合、その困難さから、様々な学習活動に支障をきたし、学習への意欲を失わせることにもつながる。

文部科学省から出された「教育支援資料」(2013)では、学習障害はその特性から「見逃されやすい障害である」とし、「特に早期からの適切な対応が効果的である場合が多いことから、低学年の段階で担任がその特性を十分に理解し、適切な指導や必要な支援の意義を認識することが大切である」とされている。つまり、個々の児童の視点に立って、その個の示すつまづきに気づき、それに基づいて個の教育的ニーズに応じた支援を考えていく必要がある。しかし、現状では、一斉指導における指導方法をそ

のまま適用したり、ドリル的な繰り返しの練習をしたりするなど、個に合った適切な指導がなされているとは言い難い。

本研究では、読み書きに困難を示す児童のつまずきの要因を探り、その特性に適した指導を行うこと、また特性や興味を生かした教材を用いて、分かる、できる経験をさせることによって、学習に対する効力感を形成し、動機づけを図っていくことを目的とした。

II. 方法

1. 対象

対象児は、通常の学級に在籍する小学校2年生3名(K児、H児、Y児)である。3名とも診断は受けていないが、1年時より読み書きに困難を示し、特別な配慮を要する児童であった。

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

高松市立K小学校で、平成X年9月～12月の期間、毎週1回60分間の個別指導を13回行った。

3. アセスメント

1) 小学生の読み書きの理解 URAWSS検査

書き課題において、3名ともに書字の誤りが多く見られた。1字ずつ書字しており、どこまで書いたかを何度も確認する様子も見られた。Y児においては、読み速度が遅く、内容理解の困難さもうかがわれた。

2) 国語科スクリーニングテスト

国語科スクリーニングテスト(佐藤ら2011)の小国Aのテストにおいて、全25問中H児は誤答数5、Y児は誤答数10と、ともに小学2年生の平均誤答数1.44を上回っていた。

K児とY児は「想起」の課題が理解できず、解くことができなかった。これは、文字を並べ替えて意味ある言葉を作る力を測る問題である。記憶している言葉と文字とを結びつける力

が必要であり、言葉の意味理解や記憶の面での弱さが見られた。

H児は「聴写」と「表記」の正答率がともに50%と低かった。特に音韻識別、文字の形態識別に弱さが見られ、特殊音節を正しく表記することが困難であると推測された。

3) ひらがな単語聴写テスト

表1に示すように、特殊音節数25問のうちH児は誤答数11、Y児は誤答数9であった。ともに-2SD以上の誤答が見られ、「困難群」と判断された。音韻の識別、音と文字の連動に困難さが見られた。

誤答の傾向を見ると、H児は長音と促音が抜けてしまう間違いが多く、特に拗長音、拗促音での抜け落ちが顕著に見られた。音の隙間や伸びを認識できない、空間感覚・時間間隔の弱さがうわれた。

Y児は、ひらがなの文字の想起に時間がかかり、単語を書く途中で「そそ」と音を声に出して想起する傾向が見られた。しかし、音と文字が一致しないひらがなもあり、1文字レベルでの書字でつまずいていることが分かった。また、「おもちゃ」や「いっしょ」など、小さく書くことができる文字と書けない文字と区別ができず、拗音の表記のルールも理解できていないことが分かった。

4) その他の検査・評価

K児とY児は、ひらがな・カタカナ文字において、想起できない文字が存在し、五十音表を完成させることができなかった。

小学校で1学期に行われた国語テストの平均点は、K児が31点、H児が59点、Y児が35点であった。言語事項のみを取り上げ、漢字の読みの正答数を見てみると、K児は26問中16問(正答率62%) H児は12問(正答率46%) Y児は8問(正答率31%)であった。書きの正答数では、K児が50問中14問(正答率28%) H児が25問(正答率50%) Y児は6問(正答率12%)という結果であった。

誤答を分類してみると、対象児全員に、正答の漢字と類似した形態をもつが、部分的に過不足のある「形態・過不足エラー」の誤字が多く

表1 ひらがな単語聴写テストにおける誤答の分類

	K児	H児	Y児
①清音 (50字)			えんかく しゅっぱっ
②濁音 (12字)			じとうしや
③半濁音 (5字)			ちよっぷり
④撥音 (10字)			
⑤拗音 (5字)		いっ○ (分からなければ○を 書くという指示のため)	おもちや いっしよ じとうしや ほっきよく
⑥長音 (5字)	おと○さん	うんどじょう	
⑦拗長音 (5字)		すいぎゅ きよそう	うんどうじょう
⑧促音 (5字)		ほきよく どこいしよ	どっこいっ しよしゅっぱっ
⑨拗促音 (5字)		しよき ちよびり しゃくり ぎよと しゅっぱつ	しゃつくり ぎゅうっと
総誤数	1	11	13
特殊音節誤数	1	11	9
特殊音節正答数	24/25	14/25 (困難群)	16/25 (困難群)

見られた。正答を見ながら直した赤字にも誤字が見られることから、漢字の形態や細かな特徴を見て記憶し、正しく想起するプロセスにおいて、困難さが見られた。

また、K児は書字において、筆圧が強く、文字が乱雑でノートのマスに収まらない、筆順が定まっていない等の特徴が見られ、書字に苦手さを抱えていた。黒板の文字を写すことを面倒くさがる、授業中にノートを書かないなど、学習意欲の低下が心配な児童であった。

4. 指導目標

指導目標として、以下の2点を設定した。

- (1) 特殊音節を含む言葉を正しく読むこと、および書くことができる。
- (2) 既習の漢字を正確に覚えて書くことができる。

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6点の指導方針を設定した。

- (1) 特殊音節を含むひらがな文字の学習で、視覚化、動作化を取り入れ、ルールを明確に提示する。
- (2) スモールステップや繰り返しで着実な習得をめざし、随時、課題への理解を評価し、成功体験を重ねさせるようにする。
- (3) 絵カードを使用し、文字と読みと意味のつながりの理解を促す。
- (4) 漢字の部分的な特徴と全体の構成に着目し、音声言語化しながらなぞり書きを繰り返すことで、正しい漢字が書けるようにする。
- (5) 特殊音節を含む早口言葉や漢字カードを持ち帰り、学習したことを家庭でも取り組めるようにし、継続的に復習できるようにする。

(6) 3名の小集団で、互いに関わり合いながら楽しく学習できる場面を設定することで学習に主体的に取り組もうとする意欲と態度を育てる。

Ⅲ. 指導経過

13回のセッション（S1～S13とする）を通して行った指導の全体計画を、表2に示す。

表2 指導の全体計画

	特殊音節	漢字
S1	URAWSS検査、国語科スクリーニングテスト	
S2	ひらがな単語聴写テスト（プレテスト）	
S3-11	学習指導	各セッション1字
S12	学習指導	ポストテスト①
S13	ポストテスト①	ポストテスト②
（3週間後フォローアップ）		
	ポストテスト②	ポストテスト③

1. 特殊音節の指導

1) ルールの明確化

今回の指導において、特殊音節のルールを明確に提示する多層指導モデルMIMの指導法を取り入れた。まず、指導者が絵カードを示しながら名称を音声提示し、音とともに印による視覚化、手で拍をとる動作化を用いてルールを示し、音韻意識の獲得を図った。

2) 音読課題

特殊音節を含む言葉を使った詩を音読する課題を行った。初めに指導者の範読を聞き、その後、児童が音読するという形で行った。リズムよく読めるように、語と語のましまりや区切りで線を引いたり、特殊音節に印をつけたりして音の確認をした。「すらすら3回続けて言ってみよう」と伝え、ゲーム性を持たせることで、自分から進んで楽しく練習できるようにした。また、家に持ち帰って、宿題として取り組めるようにした。

3) 拗音カルタ

まず、指導者が拗音カードを1枚ずつ示しながら正しく発音し、それを正確に音声再生させ

た。その後カードを机上に並べ、指導者が発音した拗音カードを取る、カルタ取りゲームを行った。「しゃ、しゃ」と拗音を何度も口にしたり、「しゃ」をゆっくり発音して「しーや」の2音を確認したりしながら取ることができていた。



【拗音カルタをしている様子】

4) 単語の書字課題

特殊音節を含む言葉の書字課題を行った。印とマス数をヒントにして、絵を見ながら、名前を声に出して書いていった。その際、拗音カードを提示しておくことで、それを手がかりとして書けるようにした。書いた後、動作化を使って自分で書字の確認ができていた（図1）。

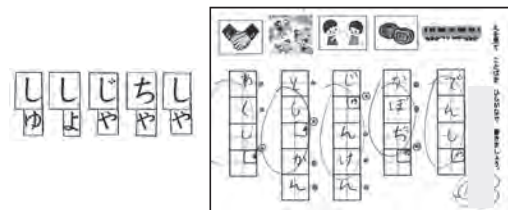


図1 拗音カードと書字課題

2. 漢字の指導

1) 漢字カルタ

「意味から覚える漢字イラストカード2年生」（かがわ出版）のカードの中から、指導当時学習している単元の新出漢字を中心に、指導者が30字を選んで、カルタ取りゲームを行った。カードには、表に漢字とその意味に関連したイラスト、裏には読みとその漢字を使った例文が

示されていて、読みと意味、形とを関連付けながら漢字を視覚的に覚えられるようにした。



【漢字カルタをしている様子】

2) なぞり書き課題

まず、正しい字形を確認させるため、A4用紙に大きく書かれた正字の見本を提示した。次にスマートフォンの漢字筆順アプリを使って、正字の上を筆順通りになぞり書きをさせた。その後、細部の特徴や書く時のコツを一つひとつ説明して、一緒に言語化しながら、その言葉を手がかりに運筆を行った(図2)。

3) 漢字の弁別課題

正字1字と疑似漢字2字を提示し、正しい漢字を選択させた。また、疑似漢字のどの部分が誤っているか、どう直せば正しい字になるかを簡単に説明させ、漢字の細部にも注目させるようにした(図2)。

4) 音声リハーサル

「漢字九九カード」(学研)を参考にして、漢字の構成要素を言語化したフレーズを覚え、それを唱えながら書く練習を行った(図2)。

5) 短文作り課題

習った漢字を使って、文を作る課題を行った。漢字の意味理解を促すとともに、日常語彙の拡大と生活の中での使用をめざした。イラストをつけたことで、それをヒントにして、文を作ることができていた。作成した文は、互いに発表し合い、指導者は、表記が正しいかどうかを確認した(図2)。



図2 漢字プリント

6) 漢字カードによる復習

漢字カードは、表に漢字と読み、その内容に関連したイラスト、裏に語呂合わせを示したもので、いつでも携帯できる大きさのものを用意して渡した。学習した漢字の復習を課し、翌週確認テストと復習を行った。

7) 学習した漢字の定着

学習した漢字は、漢字の構成要素ごとに分解した漢字パズルを組み立てたり(図3)、漢字たし算課題(図4)を行ったりして、音声言語化しながら漢字を構成していくことで、記憶を促し、想起できるようにした。



図3 漢字パズル課題



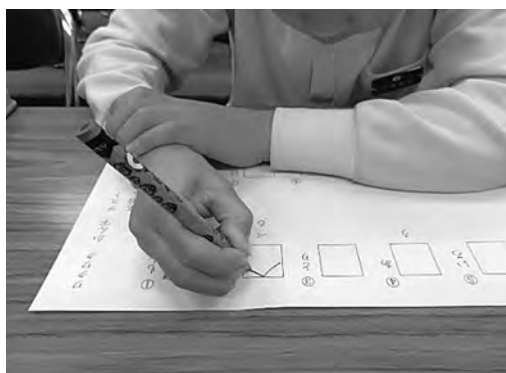
図4 漢字たしざん課題

3. K児の個別課題

1) 書字の外的要因の支援

K児は筆圧が強く、鉛筆を握りしめて文字を書くくせがある。そのため、疲れやすく書くことを嫌がる傾向が見られた。そこで、太い鉛筆に変えてみると「持ちやすい」と喜び、本指導の時間以外にも、学校や家で好んでその鉛筆を使っていたようであった。また、消しゴムもよく消えるものを使わせた。

書字の際に、脇を開き、手首が浮いた状態で鉛筆を丸め込んで字を書く様子が見られたので、初めは指導者がK児の右手首に手を添えて、次からは自分の左手を添えて書くようにした。また、用紙もマス目が大きいものを用意し、書字の負担を軽減できるようにした。



【グリップの太い鉛筆と書くときの補助】

2) 点つなぎ課題・迷路課題

ノートやプリント等を見ると、おおまかな文字の形は覚えているものの、正確に形が書けていない文字も見られた。書字の特徴を見ると、斜めの線の向きや部分の位置関係などが正しく捉えられておらず、視覚認知に問題があると考えられた。そこで、点つなぎ課題（図5）や迷路課題（図6）を取り入れることで、見て位置や方向を理解し、目で捉えた情報と手を連動させる力をつけたいと考えた。K児は「簡単や」と言い、楽しみながら意欲的に取り組んだ。本指導の中で行ったり、家に持ち帰って家庭学習として取り組んだりもした。

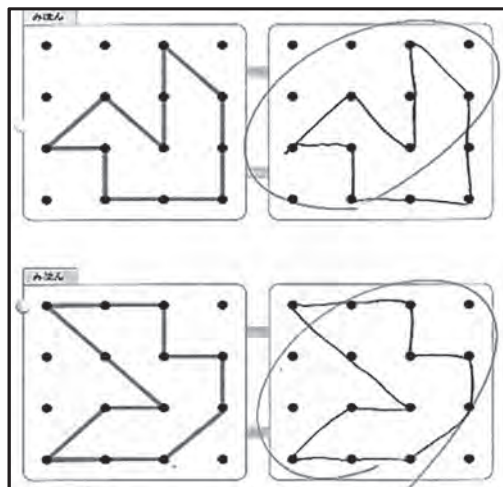


図5 点つなぎ課題

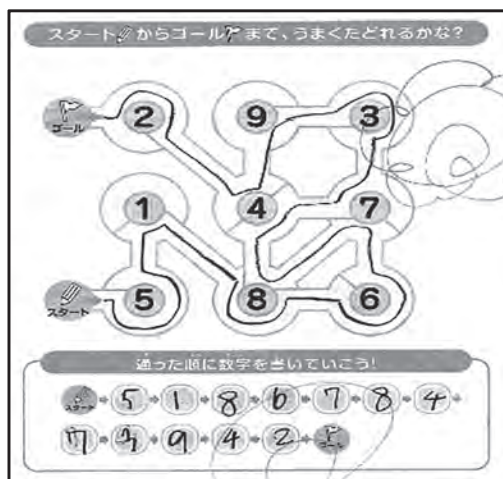


図6 迷路課題

3) 同じ音で形の似たひらがなとカタカナの書きとり課題

K児のひらがな・カタカナの書き課題を見ると、カタカナの「カ」にひらがなの「か」の三画目が書かれていたり、カタカナの「モ」の三画目がひらがなの「も」のように丸く上に跳ね上がったりするなど、区別がなくあいまいであった。そこで、①ひらがな・カタカナ書き順アプリを使って、指でなぞり書きをする、②ひらがなとカタカナの違いが意識できるように「まあるく」や「カクッ」と短いフレーズにして唱えながら、動きをイメージしてなぞり書き

をする、③写し書きする、という3つのステップで、形を整えて書く練習を行った(図7)。

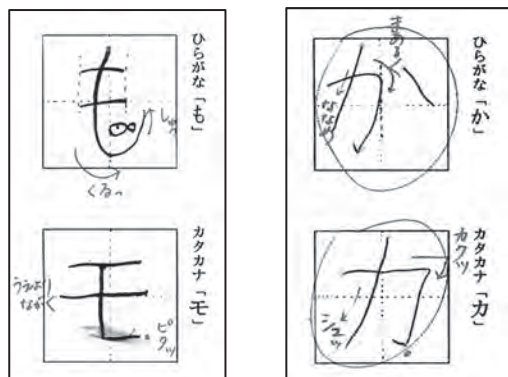


図7 ひらがな・カタカナ書き取り課題

IV. 結果と考察

1. 音韻意識と特殊音節表記の指導について

図8に、ひらがな単語聴写テストの結果を示す。

	K児	H児	Y児
プレテスト	24/25	14/25 (困難群)	16/25 (困難群)
評価テスト	25/25	24/25	20/25
フォローアップ (3週間後)	25/25	24/25	24/25

図8 ひらがな単語聴写テスト結果

今回の指導において、視覚化や動作化を用いて、特殊音節のルールを明確に提示する、MIMの指導法を取り入れて行った。プレテストで行った「ひらがな単語聴写テスト」の間違い分析によると、対象児は音を聞き分ける力に弱さを持ち、特に音と音の間に位置する、音のない促音の拍を認識することに困難さを持っていた。そこで、指導の流れについては、「拗音」「長音」「促音」の順で行い、まず音と文字の一致を図り、その後、音のない促音の拍を扱うこととした。

視覚化では、特殊音節のそれぞれの音の要素に対応した印を提示することで、音のイメージをもつことができた。視覚化と同様に、動作化

でも、目に見えない音のイメージを拍によって具現化し、いつでも自分の体を使ってルールの確認をすることができた。そうした印や拍を用いて音韻分解を行う、音韻のルール化による指導は大変効果があった。そして、音節構造の理解を促し、拗音の「ゃ・ゅ・ょ」や、促音の「っ」の正しい位置の把握につながった。

特に「拗音三角シート」は、2つの音の統合・分解の仕組みと音節との対応が明確に示されているものであり、自分で読みを確認するための手立てとして大変有効であった。拗音カード課題や2肢選択課題において「し、や、しや、しゃ」と音を分解した読みから、次第に距離を縮めながら正しい読みへと、繰り返し唱えて確認する場面が見られ、音の混成の理解が、音韻意識と正しい読みの獲得につながっていったと考えられる。

また、毎回の指導で、特殊音節を含む詩の音読課題を取り入れていった。指導中だけでなく、持ち帰って、家庭学習としても取り組んでもらった。家でも、児童らは両手をグーにしたりねじったりする動作化を好んで行い、日常的に楽しみながら取り組んだことで、文字表記と音との一致が図られ、正確な読みの獲得につながったと考えられる。

ただ、長音の表記は、ア段・イ段・ウ段はその通りに「あ・い・う」で表されているが、エ段は「え・い」オ段では「お・う」と2種類の表記があり、ルールが複雑で理解が難しかった。そこで、混乱を避けるため、エ段は「い」オ段は「う」と表すことをルールとしてまず提示した。そして、エ段で「え」オ段で「お」と表記する単語は、特別な表記として1つずつ教えていく方法をとった。拗音の指導で、文字表記と音とを対応させる学習を行ってきたので、長音でも、表記をもとにした1音ずつの読みと拍で指導を行い、表記に迷ったときにルールを確認するようにした。結果として、ルールが明確になり、音と表記が一致したことで、学習した長音の表記の理解は進んだと思われる。

ただ、ルールに当てはまる語と、ルールに当てはまらず1つ1つ覚えていかななくてはいけな

い語とが存在することで、記憶の負担が増えるため、ルールカードや例外の言葉をまとめたものを使って、自ら確かめられるような手立てが必要であると考えます。

図8に示したように、評価テストにおいて、特殊音節を含む語の書字の正答率は大きく向上した。これは、書字する際に、音と表記の対応を声と指を使って自分で確認することで、自己修正が可能になったからではないかと推測される。フォローアップでは、H児は「ほきょく」と促音の位置の間違いによる誤答が1語、Y児は、「ほっきよく」と促音と拗音の2つの特殊音節を含む語において、拗音の表記の間違いが1語見られたが、指導者が、拍をとりながらゆっくり発音することで、すぐに間違いに気づき、自分で直すこともできた。

2. 漢字書字の指導について

漢字が書けるということは、漢字が読めることが大前提である。しかし、対象児3名は、①漢字の提示②漢字の読みの音声提示③漢字の横に記された読み仮名を手がかりにして読みを習得するという学校で一般的に行われている聴覚的・言語的な方法だけでは、漢字の読みが習得できていなかった。学校の国語テストでの結果にも、その弱さが表れていた。

そこで、漢字イラストカードを使って、漢字の読みの指導を行った。イラストを使用することにより、「漢字の字形」と絵（映像）が結びつき、漢字の映像的なイメージが形成しやすい（佐田東 2009）と推測された。そして、漢字の読みを映像と一緒に記憶できると考えられる。例えば、「岩」という漢字から、山のように大きな石が映像で浮かび、「いわ」という読みにつながるということである。

漢字を机上に並べ、指導者が漢字の読みを音声提示し、その読みに合った漢字のカードをとるカルタ取りゲームも行った。カードを取ると、漢字カードの裏面を見て読みを確認し、書かれている短文を読んだ。初めは、指導者が読んでいたが、次第にカードを取った児童が、読むようになっていった。

また、イラストを隠して、漢字のみを提示した場合でも「いわ」と読むことができ、「山みたいな石の絵や」と浮かんだイメージをつぶやく様子も見られた。その後イラストを見て「やっぱり。」「あたりや。」と喜んでいった。

読みの習得に困難さをもつ児童に、複数の読みを提示することに不安はあったが、「いっぱい読み方があるんや。」と色々な読みに触れることを、児童自身が楽しんでおり、「体」を見て「からだや。体育しよる。体育のたいや。」と絵のイメージと音や訓の読みとをつなげて覚えていることが分かった。3人の中でも、読みに大きな困難さが見られたY児が、カルタ取りゲームで、1番多くカードをとることもあり、結果として上記の方法で、漢字の読みが向上したといえる。

漢字の書きにおいては、①見本に、漢字を構成している線の順序や方向を示し、それに沿って指でなぞり書きをすることで運動の流れを習得する、②漢字の部分的な特徴を言語化し、音声リハーサルを行う、③正字と疑似漢字の弁別を行い、疑似漢字の誤りについて説明する、の3つのステップで指導を行った。

①では漢字の全体像を把握するとともに、正しい運筆の仕方を覚えるようにした。見本の正字には、児童と一緒に見つけた部分的な特徴を書き入れていき、それを口ずさみながらなぞり書きをすることで、漢字の細部へ意識が向けられるようにした。また、腕を大きく動かして空書きを行う活動も取り入れることで、みんなと同じような動きになっているか確かめることができ、自分の間違いに気づくことができた。こうした課題により、田中（2013）は、聞く、見る、触る、運動するといった多感覚を用いて、効率的に視覚イメージや運動記憶を形成できているとしている。また、書字による反復練習の負担をかけることがなく、誤表記の修正を図ることができるとしている。対象児も何度もなぞっているうちに細部の形態や配置に注意が向けられるようになり、書字が整っていった。

②では漢字を既知文字などに分解し、その部分ごとに音声リハーサルを組み合わせた。漢字

の部分とそれに対応した語呂とを同じ色で色分けして、視覚的に分かりやすくし、また、語呂に合った漢字のイラストをのせることで、語呂に対するイメージをもてるようにした。K児とH児は、音声リハーサルを用いることで、漢字の一部分でも想起できると、漢字の字形全体の想起につながり、正しく書字できるようになった。また、想起できない時も漢字のイラストを見たり、例えば「鳥」であれば「白の」とヒントを与えたりするとすぐに想起できた。学習した漢字は、1週間後の指導時に、確認テストとして音声リハーサルの穴抜きプリントを行ったが、メロディーをつけて歌いながら、書き入れることができ、定着も良好であった。

しかし、その構成要素（カタカナや、1年生で学習した画数の少ない漢字等）も習得できていないY児には、まずその構成要素を練習する必要があった。カタカナ表を渡していつでも見られるようにしたり、「白」であればさらに分解して「ノと丨とヨ」を組み立てることを説明したりした。また、音声リハーサルの確認テストを行うと、漢字のイラストを見ても思い出すことができず、抜けている文字を書き入れることができなかつた。漢字に加え、音声リハーサルも覚えるということは、Y児にとって大きな負担となっていた。そうした記憶の負荷を軽減するために、VOCAペンを活用した。VOCAペンに自分の声で録音した音声リハーサルを聴きながら、なぞり書きや写し書きを行うことで、構成要素と語呂との一致を図っていった。



【VOCAペンを使っている様子】

また、漢字を全体として見せるのではなく、語呂に合った部分のみを見せながら音声リハーサルを行うことにした。漢字を2から4つの部分に分け、その各部分を透明カードに書き、音声リハーサルを繰り返しながらその透明カードを順番に上に重ねていくことで、漢字を構成することができるようにした。実際に部分が組み立てられ、漢字ができる様子を見ることで、語呂合わせの理解が進み、部分的な誤りが減っていった。

③では、細部に注目して正字と誤字とを弁別することで、学習した漢字の形態や運筆の流れの記憶を促した。初めは、ぱっと見てすぐに判断してしまい、誤字を選択してしまうこともあった。しかし、なぞり書きをしながら運筆のこつを見つけていったことで細部まで注意して見ることができるようになり、3つの漢字をしっかりと比較したうえで正字を選択できるようになった。「間違い探し、大好き」と、誤字の誤っている部分を正しく指摘することもできるようになり、細部に対する認識の高まりがうかがわれた。

3週間後にフォローアップを行ったところ、3名とも指導した10文字をすべて正しく書くことができた。K児とH児は、音声リハーサルを用いながら書字しており、漢字の構成部分を言葉で意味づけて覚える方法が有効であったことが分かった。Y児は、部分それぞれを絵図として覚え、映像として想起しながら書くことができていた。漢字を構成要素に分解し、固まりごとに覚え、それを組み立てて漢字を作る方法は、Y児に有効であったと考えられる。

	K児	H児	Y児
プレテスト			
評価テスト	10/10	10/10	9/10
フォローアップ (3週間後)	10/10	10/10	10/10

図9 漢字書字テストの結果

3. 集団での指導の効果と学習意欲の持続について

対象とした児童3名は、一斉授業の中での配慮だけでは十分に習得できず、学習に対して意欲をなくし、無力感を口にしていた児童たちであった。小集団での指導は、児童のニーズを考慮しながら、指導者が積極的に関わり、高頻度なやりとりが実現できる。さらに、児童の反応に応じて即座に修正を求めたり、賞賛して動機づけを高めたりしてフィードバックを与えることが可能になる。

そこで、同じようなニーズをもつ児童らの小集団で、互いに積極的に関わりあいをもちながら、遊びの要素も取り入れて「楽しい」と思えるような指導を実施することとした。

例えば、詩の音読をする活動では、いつも「せーの」とK児が合図を出し、声をそろえて群読する様子が見られた。全員の声と動きがそろった時は、「やったー」と歓声が上がったりもした。また、音読テストの時には、お互いに聞き合ったり、「がんばれ」という応援や、すらすら音読できた時の「おめでとう」といった賞賛の言葉をかけ合ったりして、児童のやる気や自信につながったと思われる。



【詩を音読する様子】

また、拗音の指導の1回目に、小さい字になるのは「ゃ・ゅ・ょ」の3つだけであることを伝えると、Y児は「『ゃ・ゅ・ょ』だけなんや」と驚いて口にした。プレテストでの「おもちゃ」や「いっしょ」といった表記は、拗音のルール

が理解できたことで、自分で間違いだと気づくことができ、そこから誤答が格段に減っていった。

Y児は、普段あまり自分の思いを表現することがなく、一斉の授業では、分からなくても黙って座っている児童であった。通常学級の集団の中では、言えない思いを口に出して言えたこと、また、その後、拗音カードを3人で分類しながら「ほんまに『ゃ、ゅ、ょ』だけやな」とY児の思いを受け止めて、共感してくれる友だちがいること、小集団での学習や活動の中で、こうした児童同士の関わりあいや教えあいの場面がたくさん見られたことは、安心感をもたらし、学習に対する動機づけを高めることにつながったと推測される。

さらに、漢字の指導においては、漢字カルタを使ったゲームで、自分から進んで問題を出したり、だれが早く並べられるか競争したりと、楽しみながら活動する様子が見られた。学習した漢字を用いた短文作りの課題では、書いた文章を互いに発表し合ったりもした。正しく読んだり書いたりできる漢字が増えていくことが、自分でも実感でき、それが漢字学習に対する積極的な態度につながっていったと思われる。

2学期末に、通常の学級で漢字テストが行われた際、3児とも「鳥」と「馬」が上手に書けていたと、担任から聞くことができた。それは、懇談会で担任から保護者や対象児にも伝えられ、認められたことが大きな自信になったようであった。指導後も携帯用の漢字カードを大切にし、音声リハーサルを繰り返したり、時には家族と漢字当てゲームをしたりしていると聞いた。苦手なことでも、がんばればできるのだという達成感や自信が得られること、また、その時に指導者や担任が肯定的に評価することで、学習意欲を高め、持続できることが分かった。

V. おわりに

本研究では、通常学級に在籍する、読み書きに困難をもつ3名の子どもたちに対して、特殊

音節と漢字書字にしぼって指導を行った。

特殊音節では、多層指導モデル MIMを用いて、視覚化や動作化を取り入れた指導を行った。今年度より、国語の教科書にそのMIMの指導法の内容が含まれており、読み書きに困難がある子どもたちにはもちろん、他の子どもたちにも効果が見られ、すべての子どもたちの学びやすさにつながっていることが分かってきた。MIMを実践してみて、分かりやすく、楽しみながら取り組めることだけでなく、動作化によって子どもたちが自分で間違いに気づき、修正できるようになったことが大変効果的であったと感じた。初めは、手をたたいたりグーにしたりしていたが、次第に、人差し指で机を軽くたたきながら書字する様子が見られ、いつでも自分で確認できる方法を得られたことは効果があった。

また、漢字書字においては、子どもたちの「漢字テストで良い点を取りたい」という願いを大切にするために、今学習している単元の中から選んで指導した。その際、「間違えさせない」ということを常に意識して指導を行った。今まで、漢字の指導では「形」に重点を置き、書字による反復練習を繰り返してきた。しかし、漢字を覚えるためには、「形」「読み」「意味」の3つの要素を関連付けること、「聞く、見る、触る、運動する」といった多感覚を用いて視覚イメージや運動記憶を形成することが大切であることを学ぶことができた。今回学習した漢字は、そうした指導の結果、3週間後においても正しく書字することができ、通常学級の漢字テストでも自信をもって書くことができていた。

これまで、読み書きに困難があるという状態は一体どのようなもので、どのように確認しどのように支援すればよいか分かっていなかった。そのため、子どものつまずきに気づくことができず、適切な指導や支援に結びつけられなかった。

読み書きに困難がある子どもたちへの効果的な指導のためには、どこにつまずきがあるのか、その要因を探ることが重要である。そのため、指導者である教員が、普段から一人ひ

とりの学習や行動の様子に目を配り、小さなつまずきも見逃さない気づき力を高めなければならない。今後も、子どもの興味や関心を大切に、分かる、できる経験をさせることによって、学習に対する効力感や自尊感情を高める指導を心がけていきたい。

謝辞

本研究を進めるにあたり、協力していただいた3名の子どもたちと保護者の皆様に改めて感謝いたします。

引用・参考文献

- 天野 清 (1986) : 子どものかな文字の習得過程. 秋山書店
- 稲垣 真澄 編集代表 (2010) : 特異的発達障害診断・治療のための実践ガイドライン
- わかりやすい診断手順と支援の実際 -
- 石井 麻衣・雲井 未勦・小池 敏英 (2003) : 学習障害児における漢字書字の特徴—誤書字と情報処理過程の偏りとの関係について—
LD研究, 12.3. 333-343
- 石井 麻衣・成 基香・柏原 亜津子・小池 敏英 (2004) : 軽度発達障害児における漢字書字の学習経過に関する検討—漢字学習に順行性の干渉が多く認められた事例について—
東京学芸大学紀要1部門, 55. 161-171
- 海津 亜希子 (2000) : LD児の学力のつまずきの学年推移に伴う変化の分類体系について—LD児と健常児の比較からの検討—学校教育学研究論集, 3. 39-51
- 海津 亜希子 (2002) : LD児の学力におけるつまずきの特徴—健常児群との学年ごとの比較を通して—国立特殊教育総合研究所研究紀要, 29.11-32
- 海津 亜希子・平木 こゆみ・田沼 実歆・伊藤 由美・Sharon Vaughn (2008) : 読みにつまずく危険性のある子どもに対する早期把握・早期支援の可能性 LD研究, 17. 25-37
- 海津 亜希子・田沼 実歆・平木 こゆみ・伊藤 由美・Sharon Vaughn (2008) : 通常の学級における多層指導モデル (MIM) の効果—小学1年生に対する特殊音節表記の読み書きの指導を通

- じて－教育心理学研究. 56.4. 534-547
- 海津 亜希子・田沼 実歆・平木 こゆみ (2009) : 特殊音節の読みに顕著なつまずきのある1年生への集中的指導－通常の学級での多層指導モデル(MIM)を通じて－ 特殊教育学研究. 47. 1-12
- 海津 亜希子 (2010) : 多層指導モデルMIM「読みのアセスメント・指導パッケージ」. 学研教育みらい
- 海津 亜希子 (2012) : C-3「読む・書く」の指導 [1] 基礎理論. 一般財団法人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 [第2版] II 指導. 65-77
- 河野 俊寛 (2008) : 子どもの書字と発達 検査と支援のための基礎分析. 福村出版
- 河野 俊寛 (2012) : 読み書き障害のある子どもへのサポートQ&A. 読書工房
- 河野 俊寛・平林 ルミ・中邑 賢龍 (2013) : 小学生の読み書きの理解 URAWSSウラウス
- 雲井 未歆 (2015) : 個々に合わせてひらがな・漢字の力を伸ばす指導. 実践障害児教育. 12-15
- 京都市教育委員会 (2015) : 読字・書字のつまずき把握と指導・評価実践事例集
- 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について
- 文部科学省 (2013) : 教育支援資料～障害のある子供の就学手続きと早期からの一貫した支援の充実へ
- 村井 敏宏 (2010) : 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
- 大阪医科大学LDセンター・アットスクール教育研究部 : knock knock 視覚発達支援ドリルシリーズ. ぐるぐる迷路. 点つなぎ
- 大伴 潔・Monika Hirayama・教育実践研究支援センター (2008) : 仮名特殊拍の書字困難への指導に関する予備的研究－音韻意識プログラムによる継時的変化－. 東京学芸大学紀要. 総合教育科学系. 59. 475-480
- 大庭 重治・葉石 光一・八島 猛・山本 詩織・菅野泉・長谷川 桂 (2012) : 小集団を活用した特別な教育的ニーズのある子どもの学習支援. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要. 18. 29-34
- 佐田東 彰 (2009) : アスペルガー症候群を有し漢字習得に困難さがある児童への書字指導－継次処理方略と同時処理方略の有効性の検討－. 教育実践研究. 19. 195-200
- 佐藤 明宏 (2012) : 特別支援の子どもの言語力をどう育成するか. 明治図書
- 佐藤 暁 (1997) : 構成行為および視覚的記憶に困難を示す学習障害児における漢字の書字指導と学習過程の検討. 特殊教育学研究. 34. 23-28
- 佐藤 宏一・石井 美帆・野瀬 五鈴 (2011) : 平成18～22年度文部科学省特別教育研究経費「特別支援教育促進事業」. 国語科スクリーニングテストの開発. 聞く, 読む, 書く, 推論する能力の認知及び発達の状態を探る. 33-41
- 白井 範孝 (編) : 漢字九九カード. 学研
- 田中 栄美子 (2013) : 得意な認知能力を活用した漢字の習得. 実践障害児教育. 20-23
- 柘植 雅義 (2012) : C-1「総論：個に応じた支援」一般財団法人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 [第2版] II 指導. 19-33
- 柘植 雅義 (2013) : 学習でつまずく子どもたち－教師が気づき, 適切な支援をするには. 実践障害児教育. 2-5
- 山田 充 (2008) : 意味からおぼえる漢字イラストカード2年生上下. かがわ出版
- 山田 充 (2012) : C-3「読む・書く」の指導 [2] 指導. 一般財団法人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 [第2版] II 指導. 78-96
- 山田 充 (2013) : 漢字を分解したりイメージ化して「できた」と思える支援の工夫. 実践障害児教育. 16-19