

カタカナと特殊音節の読み書きに困難のある 小学校低学年児童に対する支援の検討

近藤 智子・武藏 博文*
(三木町立平井小学校) (高度教職実践専攻)

761-0702 木田郡三木町平木710-1 三木町立平井小学校
*760-8522 高松市幸町1-1 香川大学大学院教育学研究科

Support for an Elementary School Lower Grades Child who have Difficulty Reading and Writing of Katakana and Special Syllables

Tomoko Kondo and Hirofumi Musashi*

Hirai Elementary School, 710-1 Miki-cho Hiragi, Kita-gun 761-0702

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

要 旨 小学校低学年児童に対して、カタカナの清音と特殊音節を含む言葉の読み書きに焦点を当てた個別指導を行った。カタカナの清音の指導では、空間認知能力の弱さを補うために、50音表を短冊状に切り離した支援ツールを使用することや対象児にとっての親密語を活用することが、特殊音節を含む言葉の読み書きの指導では、音韻構造を視覚化したマークを使用した支援や指での動作を取り入れた指導を行うことが有効であると示唆された。

キーワード カタカナ 特殊音節 音韻構造 支援ツール 小学校低学年

I. 問題と目的

小学校の第1学年で、ひらがなやカタカナ、特殊音節、助詞等を学習するが、定着するまでに至らずに、高学年になっても正しく表記できないという児童が存在する。

宇野ら(2015)は、ひらがなやカタカナ1モーラ表記文字に関して習得困難であった、発達性読み書き障害児に対して、50音表を使った仮名訓練を行った。仮名訓練の手順は、①50音表の音を覚える、②50音表の文字を書けるようにする、③50音表を全て書けるようになったら、速く書けるようにする、であった。結果、平均7週間以内で、ひらがなやカタカナの書字と音読正答率が有意に上昇し、平均98パーセント以上

の読み書きが可能になった。この結果より、はじめに音としての50音表の配列を覚え、次に文字配列との結びつきを強めることによって、音の配列が手掛かりとなり、文字配列を引き出すことが可能となったのではないかと宇野らは推測している。文字の習得に50音表を使用して配列として覚えることは、仮名文字指導には有効であると考えられる。

文字の指導では、50音表の他にキーワード法がある。大石ら(1984)は、「ア」は／アイスのア／のように、文字に意味を賦与し、その意味を手掛かりに文字が表す音価を思い出す「読字」の段階と、キーワードを聞いて対応する文字を書く「書字」の段階に分けて指導を行っている。また、鈴木(1996)は、キーワード法の

説明の中で、キーワードは、清音の各音に、その音を語頭に持つ高頻度の具象語等から選択する、と記している。

特殊音節について天野（1999）は、特殊音節の特別な指導がない場合、(a) 語の音節構造の分析は自生的な発達に任せられ、徐々に進み、(b) 特殊音節の読み書きはそれを行う中で、手探りで独自のルールを見出す形で進み、(c) 両者間に相互作用が生じない、という知見を発表している。低学年の時点で特殊音節の読み書きに困難を示す児童は、高学年になるにつれ特殊音節でのつまずきの頻度は減少するものの、習得するのは難しいといえる。

また、天野（1986）は、「文字の習得とは、単に文字の音価を知るのではなく、語の有意義なコトバを構成しているさまざまな言語音の中から、一定の音韻を抽象して、それを文字記号として定着していく過程」と定義している。

そして、特殊音節を含む語の表記の学習困難は、特殊音節に対する言語的な自覚の未形成、未発達に起因している立場から、まず、その自覚を形成し、それを基礎に特殊音節の表記を学習させることを目的として「特殊音節の自覚形成とひらがな文字の表記の教育プログラム」を作成し指導を行っている（天野、2006）。そのプログラムでは、モデル図式や語の音節構造のモデル構成のためのプレートを用いた指導を行っており、指導の順番は、「促音」「長音」「拗音」「拗長音」の順であった。

特殊音節等を含んだ言葉を正確に素早く読むことをめざして考えられたものに、MIM（海津、2010）がある。MIMでは、特殊音節等の語を読み、さらには、文章をなめらかに読む力につなげていく上での重要なポイントを3つ挙げている。その1つに「ルールの明確化」があり、音のイメージを視覚的に捉えられるようにドットで音の特徴を表したり、目に見えない音を具現化するための動作を取り入れたりしている。

これらのことを参考にして、カタカナ清音の読み書きでは、50音表を意識した指導やキーワード法を使った支援を、特殊音節の読み書き

では、特殊音節を視覚化したマークを使用した支援や動作化を取り入れた指導を実践し、有効性と支援の在り方について検討することにした。

II. 方法

1. 対象児

通常の学級に在籍する小学校2年生女兒を対象とした（以下A児とする）。学習の定着が緩やかなことを心配した保護者が、スクールカウンセラーに相談後、2年時に医療機関を受診し、「不注意の傾向がある」との診断を受けた。

2. 指導場所及び期間

スクールカウンセラーの紹介により、香川大学大学院教育学研究科特別支援教室すばる（以下「すばる」とする）で、週1回60分の個別指導を全10回実施した。

3. アセスメント

(1) 保護者からの聴取

指導を開始する2週間前に保護者への聞き取りを行った。保護者からの主訴は、「音読に時間がかかり労力が必要であるので、流暢に読めるようになってほしい」であった。

(2) 小学生の読み書きスクリーニング検査

1回目は、医療機関（7歳8か月）で、2回目は、「すばる」（8歳0か月）でプレテストとして実施した。結果を表1に示す。

プレテストでは、1文字のひらがなの音読と単語の漢字の音読が10パーセント以下であり、その他は5パーセント以下であった。1回目と2回目の間は約5か月間空いていたが伸びは見られなかった。

音読より書き取りでの誤答が多く、書字の定着が困難なことが推測された。ひらがな1文字の書き取りの誤答は、拗音の表記であった。カタカナでは拗音の誤答の他に、鏡文字のものや「はらい」が「はね」になったのが見られた。単語の書き取りでは、ひらがな・カタカナとも濁音・促音・拗長音の表記に誤答が見られた。

表1 小学生読み書きスクリーニング検査の結果比較

検査項目	音 読			書き取り			
	医療機関	プレテスト	差	医療機関	プレテスト	差	
1文字	ひらがな (遅延・自己修正)	19/20* (1・0)	19/20* (1・0)	±0	16/20** (0・0)	16/20** (0・0)	±0
	カタカナ (遅延・自己修正)	16/20** (0・0)	16/20** (0・0)	±0	8/20** (0・0)	8/20** (2・0)	±0
単語	ひらがな (遅延・自己修正)	19/20** (0・0)	19/20** (0・0)	±0	17/20** (0・0)	15/20** (0・0)	-2
	カタカナ (遅延・自己修正)	16/20** (0・0)	16/20** (1・0)	±0	6/20* (0・0)	4/20** (2・0)	-2
	漢字 (遅延・自己修正)	14/20** (0・0)	15/20* (1・0)	+1	7/20** (0・0)	7/20** (3・0)	±0

**5パーセント以下, *10パーセント以下

カタカナは1文字・単語とも無答が半数近くあり、正確に覚えるまで至っていないことによる自信のなさが影響していると考えられた。

音読では、同じ単語の読みでも漢字表記では読めるが、カタカナ表記では読めないものがあった。

単語の誤答を見ると、A児にとって身近なものと思われる言葉はできるが、日常的に耳にする機会が少ない、あるいは機会がないであろう言葉は、文字を拾って読むことや聞いて書くことも難しかった。

(3) WISC-III (7歳7か月)

A児が受診した医療機関で実施された。全検査IQは76(90%信頼区間72-83)で知能水準は「境界線から平均の下」であった。言語性IQ(VIQ)は76(同72-84)、動作性IQ(PIQ)は82(同77-91)、言語理解は76、知覚統合は82、注意記憶は82、処理速度は94であった。各指標間を比較すると「処理速度」が他指標に比べて高い傾向にあった。視覚的な情報を記憶し、手順の決まった作業に素早く取り組むことを得意としていることが推測される。言語性検査の結果から、一般的に言葉の理解や表現は苦手な傾向にあることが推測される。言語性検査の中では「類似」が低く、言葉の意味や概念の理解、カテゴリー的思考が難しいと考えられる。「数唱」では、2桁の逆唱を言い始めるまでに30秒近くかかったことから、ワーキングメモリの弱

さが予想される。

動作性検査では、「絵画配列」や「記号探し」が高く、全体の状況を見渡して行動の方針を立てる計画能力が高いことが予想される。一方で、「絵画完成」や「組合せ」は動作性検査の中では低いことから、空間的な情報の認知やイメージの操作は苦手な傾向にあり、文字や図形の認知に困難が生じやすいと考えられる。

(4) 小学1年時の県版テスト

1年時の「国語」県版テストの誤答分析を行った。

特殊音節を含む言葉の問題では、4問中全問不正解という結果であった。1問は拗音を間違えて表記していた。残り3問は無答であった。この問題は、絵の言葉を先生と一緒に言ってから書くものであったが、A児にとって身近ではない言葉であったのと、文字の想起ができなかったのが、無答の原因であると考えられた。

促音を含む言葉の表記を見て、正しい方を選ぶ2択問題では、4問中2問正解であった。しかし、全て1番目の選択肢に記されている言葉を選んでいたので、促音の表記を十分に理解していない可能性があるものと考えられた。

カタカナを表記する問題では、13問中正解は4問であり、5問は無答であった。不正解の4問では、「ツ」を「シ」と書いているもの、「ン」を「ん」にしているもの、長音符を使わずに母音を記入しているものであった。

4. アセスメントの総合解釈

アセスメントの結果から、視覚的な情報を記憶し、手順が決まった作業に素早く正確に取り組むことを得意としていることが推測された。視覚的な補助として、具体的な見本を併用することで集中して取り組み、得意な力を発揮できるものと考えられる。また、分からなくなった時に、手順表や見本等が手元にあると確認できるので、安心して取り組みると考える。言語理解が弱いので、語彙数を増やす指導や簡単な言葉で端的に伝える必要があると推測された。

小学生の読み書きスクリーニング検査の結果では音読・書字障害の疑いの判定になるが、WISC-Ⅲでの全検査IQが76であることから、「境界線から平均の下」の知能であることが要因になっている可能性も考えられた。

読み書きに関しては、特にカタカナの書字が十分に定着していないことが分かった。カタカナは漢字の構成要素としても使われるので、漢字の学習を進める上でも習得しておきたいものである。頻度効果が見られたので、言葉は身近なものや興味関心があるものを使用すると有効であると考えられた。

特殊音節は、読み書きともに定着しておらず、約5か月間での変化も見られなかったので、自然習得するのは難しいものと推測された。特殊音節でのつまずきは、音読に労力がかかる原因にもなっている。拗音は、音の混成規則の理解が不十分なことが影響しており、音韻意識が弱いものと考えられた。

5. 指導目標

- ①カタカナ清音を、正しく読んだり書いたりすることができる。
- ②特殊音節（促音・長音・拗音）を含む言葉を、正しく読んだり書いたりすることができる。

6. 指導方針

- ・視覚的な情報が得られる支援ツールを使って、カタカナの読み書きの定着を図る。
- ・音節構造を捉えられるようにし、音韻意識を高める指導を行うことで、特殊音節の読み書

きができるようにする。

Ⅲ. 指導方法

1. 全体の流れ

10回の指導の全体計画を表2に示す。

特殊音節は、促音・長音・拗音の順番で指導を行った。1回の個別指導のうち、カタカナの読み書きに関する指導は毎回15から20分間、特殊音節に関する指導は毎回25から30分間とした。

2. カタカナ清音の読み書き指導

(1) カタカナ絵カード

カタカナの清音を1文字ずつ書いた「カタカナ絵カード」を作成した。

言葉は、東京書籍の国語の教科書1年下の巻末にある50音表に載っているものを参考にし、A児が知っていると思われるカタカナ語を使用した。カタカナ語を使うことで、カタカナで表記するものには何があるか知ることができるようにした。

表面は、文字で始まる「言葉」と文字と絵が合うように描いた「文字入りイラスト」を入れ、裏面は、ひらがなとカタカナ（書き順ごとに色分けしたもの）を書いて作成した。(図1・2)。

S2では、「カタカナ絵カード」の表面を見える形で提示し、絵カードで使用した言葉を知っているかの評価を行った。結果、約7割は知っているものであった。「カヌー」や「ワイシャツ」等、知らないものには、説明を加えた。

S3からS6では10から15文字ずつ扱った。A児はカタカナ清音1文字の音読はほぼできるので、言葉の読みを「文字入りイラスト」のみを見て判断することがないように、指導者が「文字入りイラスト」を手で隠して提示するようにした。そして、A児が言葉の音読を行った後、「文字入りイラスト」を見せて正解かどうか確認するようにした。

(2) バラバラことばならびかえプリント

S3からS6では、各セクションで取り組む「カタカナ絵カード」の言葉を使って「バラ

表2 指導の全体計画

	カタカナ清音	促音	長音	拗音	
S1		ひらがな			マークの説明
S2	全行	ひらがな →カタカナ	カード課題		
S3	ア行 サ行 タ行	カタカナ (ア行ア段あり)	指		
S4	ナ行 ハ行 マ行	カタカナ (後半部分のみ)	指	母音抽出課題	
S5	ヤ行 ワ行	短冊	線つなぎ プリント	読み 指	読み 指
S6		4択問題	タブレット	課題 カード	課題 カード 拗音さんかく シート
S7					
S8		おたすけ カード	4択問題	課題 ブロック	4択
S9			書取	プリント ならば ことば ならび かえ	書取
S10	ポストテスト				

指：指での動作



図1 カタカナ絵カード (表)

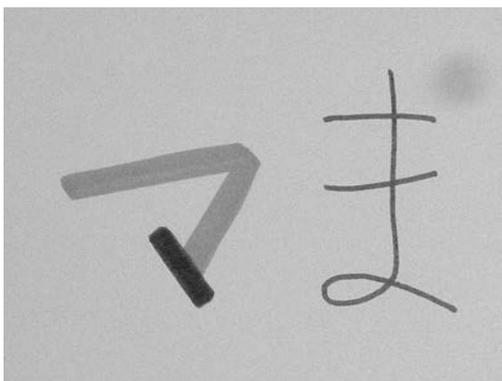


図2 カタカナ絵カード (裏)

「マフラー」の「マ」の絵を見て言葉が想起し、言葉が構成している文字を考え、正しく並び替えるという課題である。バラバラに配置されたカタカナを見ながら書字できるので、書字の負担は軽減されるものと考えた。

(3) 50音表ボード

板磁石を使ってひらがなとカタカナが並べられる「50音表ボード」を作成した(図4)。

S1でひらがなを50音順に置く課題を行い、どのような順番で置いていくかと50音の順番が理解できているか評価した。あ段の順番が正確に覚えられていなかったため、正しい順番を教えた。

S2では、あらかじめひらがなの板磁石を「50音表ボード」に置いておき、カタカナの板磁石に置き換える課題を行った。マッチングができるか評価するため、ひらがなとカタカナの繋がりが意識できるようにするためである。

S3とS4では、カタカナの板磁石のみを置き、完成したらア段を順番に言う課題を行った。

(4) 短冊 (ア段あり・ア段なし)

S5からS9までは、カタカナの書字の定着

と、ア段の順番が正しく覚えられるように短冊の課題を行った(図5)。短冊は行ごとに分け、ア段のあるもの(S5からS8で使用)とないもの(S9で使用)を作成した。

A児がホワイトボードマーカーを使って短冊にカタカナを書き込んだ後、ア段から順番に短冊を並べていく手順で行った。

想起できないカタカナがあれば、「カタカナ絵カード」の言葉をヒントにしたり、カタカナの50音表を見たりして書くようにした。

(5) 線つなぎプリント

S5からS7まででは、「線つなぎプリント」も使用した。この課題は、ア段の文字だけをバラバラに書いたものを見て、アから順番に線を繋いでいくものである。繋いだ線がどんな模様になるか楽しめるように作成した。

(6) おたすけカード

指導の中で書けたり書けなかったりして想起

に不安定さが見られた文字や、誤学習をしていた文字があったので、S8とS9では、それらの文字の定着を図るために「おたすけカード」を作成した。「おたすけカード」は、キーワード文とそれに対応する絵を入れたものである。キーワード文には、A児にとって身近な言葉を使用した。例えば「ユ」ならば「ユーレイのぼうしは今にもきえそうだ」という具合である。絵はキーワード文に合うものにし、想起の助けになるようにした。

3. 特殊音節の読み書き指導

(1) 特殊音節の記号化

特殊音節のマークは、天野(1986)の語の音節構造の特徴を反映したモデル積木を参考に、促音を△(青)、拗音を○(赤)、長音を□(黄)で表した(図6)。また、直音は□(黄)にした。

これらのマークは、以下の特殊音節の指導で

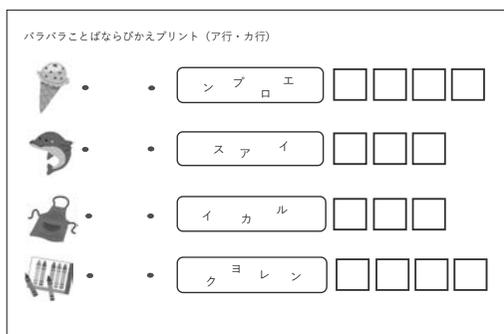


図3 バラバラならびかえプリント



図5 短冊 (ア段あり)



図4 50音表ボード

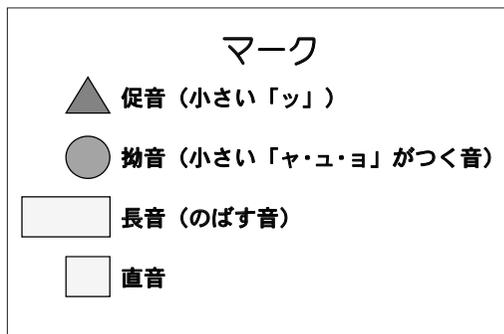


図6 特殊音節のマークの説明

共通して使用した。

(2) 指での動作を取り入れた指導

MIM（海津，2010）では，特殊音節のルールを明確に提示することを目的に動作化を取り入れている。しかし，今まで指導してきた児童の中には，音に合わせて両手で動作を行うことが難しい児童がいた。そこで，両手を使わずにできる動作であることと，表記した文字を確認しながらできるものであることを条件として考えた結果，指を使った動作を取り入れることにした。

動作はA児と指導者が一緒に考えて作成した。理由は，A児のもつ特殊音節のイメージを活かすためである。

人差し指を使って，直音はマーク（□）の真ん中を，促音はマーク（△）の下を押さえる動作に，長音はマーク（□）の上を横に滑らす動作にした。拗音は2つの音がくっつくので，親指と人差し指を合わせて○を作る動作にした（図7）。

指導は横書きのもので行った。

(3) 促音の指導

S2から促音の指導を始めた。カード課題の手順は，①カードの絵を見て言葉を発音する，②カードの音節のマークに合わせてブロックを並べる，③並べたブロックを指での動作をしながら発音する，④カードの音節のマークに文字

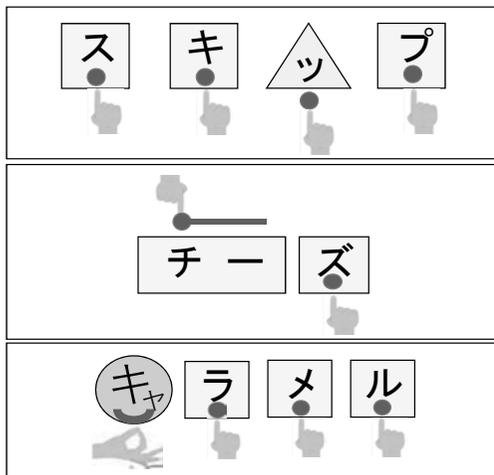


図7 指での動作

を書き込む，である（図8）。

音韻意識を高めるために手順②の後，指導者が2番目や3番目等のブロックを指で押さえ，A児がそのブロックの音を答える課題も行った。

S3からは，カードの音節のマークが見えないようにカードを折り曲げて提示し，特殊音節の位置を意識してブロックを置くようにした。S5からはブロック操作が正しくできるようになったので，正しいブロックの配列を選ぶ4択問題をタブレットで作成したものを使って，短時間で復習できるようにした。

S9では，指導者が言った言葉を書き取る課題を行った。

(4) 長音の指導

S3からS7では，母音抽出課題を行った。カタカナでは長音符「ー」を使用するが，ひらがなの長音表記に繋がるようにするためと，カタカナの読みの練習を兼ねるために行った。

S6からカード課題を促音の時と同じ手順で行った。しかし，カード課題の指導では長音符の位置が明確に分らなかったので，S7では，長音を2拍（2モーラ）で捉えるやり方，例えば「チー」なら「チイ」というようにして，2拍を意識できるようにした。

S8から10までは，ブロックの形別にグループ分けをする課題を行った。長音が語頭・語中・語尾のどの位置にあるか判断するためである。例えば長音が語頭にある「チーズ」「シール」

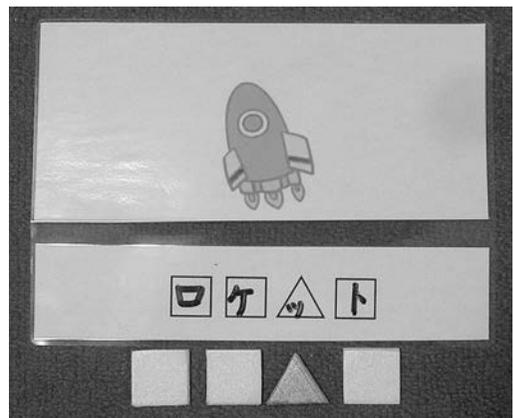


図8 カード（促音）とブロック

「ノート」なら□□のグループに、長音が語尾にある「カレー」「ゼリー」「バター」なら□□のグループになる。上記の3モーラのもの他に4モーラのものも扱った。5モーラ以上はモーラ数が多くなり、パターンも増えるので扱わないことにした。

さらに、カタカナを記入したブロックを使い複数ある中から適切なブロックを選んで並べる課題も行った。「チーズ」なら、

チ	ー
---	---

チ

ズ

ズ

 のブロックの中から選ぶことで、長音を1音節で捉えられるようにした。

また、カタカナの指導で行っていた「バラバラことばならびかえプリント」を長音版に作成したものをS8からS10で使用した。

(5) 拗音の指導

S5から拗音の指導を始めた。カード課題は、促音の時と同じ手順で行った。

拗音の混成規則が分かるように、MIMの「拗音さんかくシート」(海津, 2010)を使用した。「キャ」の場合は、「キ」と「ヤ」の間隔を徐々に開けながらゆっくり言うことで「キ」と「ヤ」を抽出した。逆に「キャ」の文字を読んで発音するときは、「キ」と「ヤ」の間隔を徐々に狭めながら「キャ」と発音するやり方で行った。

S8ではタブレット4択問題を、S9では指導者が言った言葉を書き取る課題を行った。

(6) 特殊音節を含むカタカナ語カードゲーム

特殊音節を含むカタカナの言葉と特殊音節のマークを使い、ゲームとして使用できるカードを作成した。使用した言葉は、なるべく身近なもので、なおかつ、カタカナ清音の「ヲ」以外

の全ての文字が入るように選んだ。特殊音節を含む言葉の数も考慮した。

カードの右側にあるマークと別のカードの言葉を繋げていく遊びなので、「カタカナぴったんこカード」と命名した(図9・10)。

ゲーム感覚で特殊音節を意識しながら遊べるので、家庭でも気軽に復習することができる。また、1人で並べて遊んだり、2人で対戦したり、カードの裏表が文字と絵になっているので、最初は文字側で、慣れてきたら絵側で並べて遊ぶこともできるようにした。

S1でカードの説明を行った。指導後、保護者にもカードの説明をし、家庭の協力をお願いした。S2からは指導後の待ち時間等を利用して、数回カードゲームを行った。

4. 評価の方法

S10でポストテストを行った。プレテストでも使用した小学生の読み書きスクリーニング検査の、カタカナの音読と書き取りの問題を使用した。20問中、直音だけで構成されているものと特殊音節を含むものが混在していたので、カタカナの読み書きでは直音のみでできているものを、特殊音節の読み書きでは特殊音節を含むものを取り出して、プレテストと比較した。1文字の問題では直音は16問、特殊音節は4問あり、単語の問題では直音は15問、特殊音節は5問あったが1問は拗長音であったので、評価からは外して4問とした。

特殊音節の読み書きのポストテストでは、有

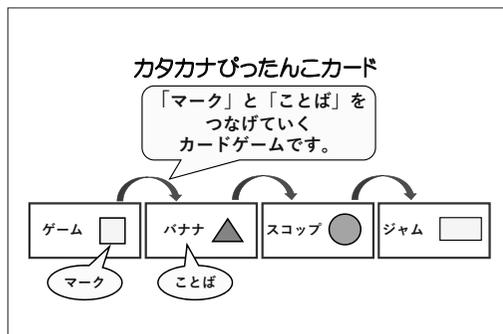


図9 カタカナぴったんこカードの説明

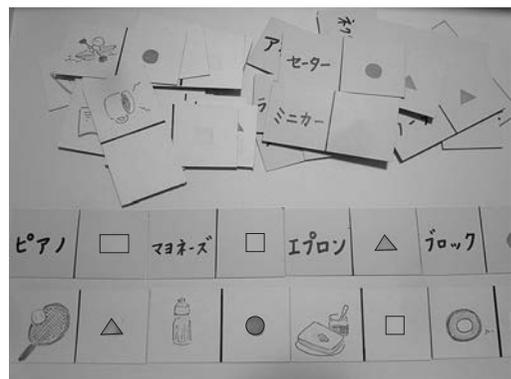


図10 カタカナぴったんこカード

意味語と無意味語の音読と書き取りも行った。

有意味語での音読では、促音・長音・拗音を各2問の計6問を、書き取りには、促音・拗音を各2問と長音4問の計8問を実施した。無意味語では、促音・長音・拗音を各2問の計6問で行った。

IV. 結果

1. カタカナ清音の読み書き指導の結果

「カタカナ絵カード」での指導では、知らなかったため読めずにいた言葉も、S6以降は覚えて読めるようになった。

「50音表ボード」での指導では、ひらがなとカタカナのマッチングができたので、カタカナのみの板磁石を使うようにした。各行のカタカナを見つけて行ごとに並べることはできたが、後半の行の並びを間違えることがあった。原因は、ア段の並びが正確に覚えられていないためと考えられたので、短冊を使用した支援に変更した。

短冊にカタカナを書き込む際には、50音表を見てもよいことにした。指導を重ねるにつれて見る回数は減ったが、書くのにかかった時間は、4分から8分とばらつきがあった。文字を想起するのに時間がかかったことが原因と考えられる。想起にくい文字には「おたすけカード」を使用した、「ユ」の文字と音との誤学習を訂正するまでには至らなかった。ア段に関しては、スラスラと言えるようになり、短冊を並べる課題は、S5では50秒かかったが、S6からは20秒以内でできるようになった。

2. 特殊音節の読み書き指導の結果

促音から指導を始めたので、タブレット4択問題等で復習をする機会を十分にとることができた。ブロックの配列の正誤判断ができるようになったことで、正確さが向上したものと考えられる。

長音は、音の長短を認識することができず、長音符の位置を正確に捉えることが難しかった。音の長さに注目する指導を行ったので、指

導回数が多くなった。最終的には「チーズ」なら「チー」と「ズ」で捉えることにより、長音符を正確な位置に書くことができるようになった。

拗音は、「拗音さんかくシート」を使用した指導を行うことで、音の抽出・分解ができるようになった。音に変化があるため拗音の位置が捉えやすく、スムーズにブロック操作を行うことができた。ただし、「ヨ」を「ユ」と書く間違いが見られた。プレテストで見られた拗音「ユ」の後に「ウ」をつける誤答は、指導中は見られなかった。

指での動作は、ブロックや表記したものに合わせて正確に行うことができた。自分が書いたものが合っているかどうか確認する際にも用いた。促音と拗音では自己修正の方略としては有効であったが、長音では難しいようであった。

3. 評価テストの結果

プレテストとポストテストの直音のみを取り出した結果を図11に示す。1文字の音読・書き取りは全問正解した。

単語の音読では1問間違い、「ソラ」を「ゾウ」と言った後、「ソウ」と読み直したが誤答であった。単語の書き取りは全問正解した。遅延は5回、自己修正は2回であった。プレテストでは鏡文字などの誤字が見られたが、ポストテストでは正確に書くことができた。また、無答はなかった。

特殊音節のみを取り出した結果を図12に示す。1文字での特殊音節は4問あり、全て拗音であった。音読は全問正解であったが、書き取りは「ヨ」を「ユ」と間違えて書いたものと、/CjV/の後に「ウ」をつけているものがあった。

単語の音読は4問中全問正解、書き取りは4問中2問の正解であった。間違えた単語の1つは、1文字の誤答と同じで、拗音の「ヨ」を「ユ」と書く間違いであり、もう1つは促音の欠落であった。

ポストテストもプレテストと同様、A児にとって身近でないと思われる言葉は、正しく書

くことはできなかった。

有意味語と無意味語の音読と書き取りのテストを行った結果を表3・4に示す。正答率は、

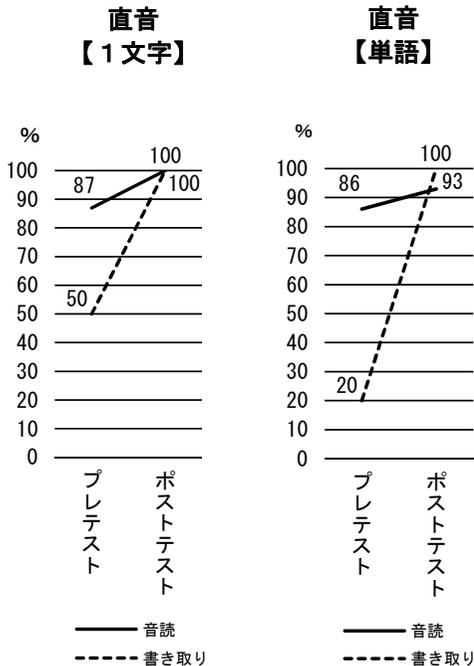


図11 テスト別直音の正答率

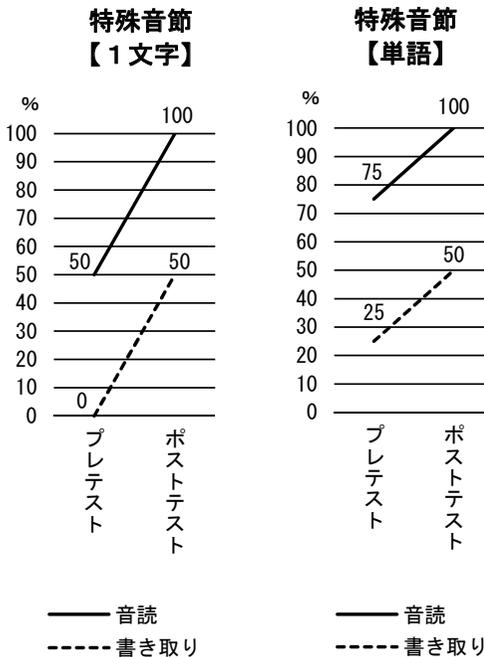


図12 テスト別特殊音節の正答率

有意味語は86%，無意味語は75%であった。

促音は、音読・書き取りともに正解であった。長音は、「ボート」の「ボ」を読むことができなかったため、無答となった。また、語尾の表記を間違えていた。このことにより、聞き間違いと、語尾に長音符がつくパターンで長音を意識するのが難しかったのが、原因として考えられた。拗音は、無意味語で各1問ずつ誤答であったが、ここでも「ヨ」を「ユ」と間違っていた。

V. 考察

1. カタカナ清音の読み書き指導

カタカナは、意味を持たない記号であるため、覚えにくいものである。「カタカナ絵カード」では、覚えてほしい文字で始まる言葉を使用して、その文字と音を対応させるキーワード法を使った。また、「文字」と「キーワードで使用した言葉の絵」とを重ね合わせて描くことで、文字のイメージをもつことができるように

表3 有意味語の結果

	音 読 (正誤)	書き取り (正誤)
促音	ヨット (○)	カット (○)
	スキップ (○)	ロボット (○)
長音	ボート (無答)	シール (○)
	ツリー (○)	スキー (○)
		クリーム (○)
		マフラー (マフラ)
拗音	パジャマ (○)	ジャム (○)
	キンギョ (○)	ワイシャツ (○)

表4 無意味語の結果

	音 読 (正誤)	書き取り (正誤)
促音	スッロ (○)	イッメ (○)
	ホリット (○)	クニッモ (○)
長音	カーワ (○)	ラーカ (○)
	ネソー (○)	エナー (ネーナー)
拗音	キャエ (○)	リョケ (リュウケ)
	タニヨ (タミュ)	オキュ (○)

した。そうすることで、文字を想起する際にキーワードがヒントとなると考えた。しかし、A児にとってキーワードが身近なものは覚えられたが、身近でないものは、想起を助けるヒントにはならなかった。身近でないが故にキーワード自体を想起することが難しかったものと考えられる。カタカナ語をキーワードに使用したので、身近でないものが入ることになったのが原因に挙げられるが、事前にキーワードと音と意味が理解できるようにしておくことで、この問題は改善されると考える。

ひらがなとカタカナの50音表の並びは同じであるので、ひらがなとカタカナを繋げて覚えるためには、50音表の視空間的配置が理解できることが望ましい。なぜなら、ひらがなはひらがなの並びで、カタカナはカタカナの並びで捉えるのでは、2つの50音表を覚えることになり、負担が増すからである。50音表を正確に作成するためには、ア段の並びと各行の音の並びを覚える必要がある。A児は「50音表ボード」の課題をする際は、複数の文字の板磁石の中から、まず、「アイウエオ」を順番に見つけ出し「50音表ボード」に並べては、次の「カキクケコ」を探して並べるといったように必ず順番で行っていた。順番で行うのは短冊での課題でも同じであった。

空間認知能力に弱さがあったので、視空間的配置で50音表を捉えることは難しかったが、これらの課題により、行の文字とア段の並びは覚えることができた。

2. 特殊音節の読み書き指導

特殊音節のマークをもとに作ったブロックを操作することで、特殊音節の位置と、音韻を意識することができるようになった。特に促音は、タブレット4択問題でも全問正解し、言葉に合うブロックの配列を選ぶことができるようになった。そのことにより、促音の位置が、より正確に捉えられるようになったものと考えられる。

天野(1986)は、「促音は外言での水準で、長音は内言での水準で音節の順序性を分析でき

れば、モデル構成できる」と言っている。

長音に関してA児は、内言の水準には至っていなかったのと、音の長短を捉えることが難しかったため、ブロックを操作する際、どの音韻が長音化しているのかは分からないようであった。それらのことにより、長音は音の長さではなく、1音節として捉える方がよいことが分かった。また、表記する前にブロック操作を取り入れ、言葉のどの位置に長音があるか視覚的に表す段階を踏むことで、長音の位置と音を順番に考えることができ、混乱を避けることができた。このことにより、捉えにくい音を視覚化し捉えられるものに変えるという段階を踏むことは、特殊音節の読み書きに困難を示す児童にとって有効な支援であるといえる。

拗音は、 $/Ci/+ /jV/ \rightarrow /CjV/$ になり、音が変化するので、拗音の位置が捉えやすかったものと考えられる。しかし、「ヨ」を「ユ」と間違えて読み書きするのを訂正することはできなかった。また、「ユ」の後に「ウ」が付くことがあった。「ユ」の母音が「ウ」であることと、音の長短を認識することが難しかったことが原因であると考えられる。

指での動作では、A児の考えを取り入れることでA児がもつ特殊音節のイメージを活かすことができた。指での動作をして、ブロックを並べたものや表記が正しいかどうか確かめる際、促音と拗音では有効であったが、長音では間違いに気付くことが難しかった。

促音では、押さえる位置が変化するので意識化が図れたのではないかということが、拗音では、指をくっつける動作であったのと音が変化するので捉えやすかったのではないかと考えられる。

長音の原因としては、指を横に滑らす動作が1拍だけでもできたため、音の長さを捉えることができなかったことが挙げられる。「トン・ツー」(押さえて・滑らす)といったように2拍で捉えられるようにすることでこの問題は改善されるものと考えられる。

VI. まとめと今後の課題

本研究を通して、カタカナの読み書きの指導では、空間認知能力が弱い場合は、50音表ではなく、短冊を使う等して「行」と「ア段」の並びを覚えることが有効であることが分かった。キーワード法で使用する言葉は、対象児にとって身近である親密語を使用する、または、親密語のレベルになったものを使用することが大事であった。

特殊音節の指導では、見えないものを視覚化したり、イメージを活かした動作を取り入れたりした支援ツール等を使用することが有効であり、同時に行う処理が複数にならないように段階を踏んで指導する必要があることが分かった。

課題は3つ挙げられる。1つ目は、使用する言葉を選ぶ基準についてである。対象児にとっての親密語を使うことはキーワード法には有効である。指導者側が、対象児の親密語を把握しておく必要がある。また、使用する言葉のモーラ数や、発音のしやすさも文字の指導に大きく影響してくる。普段何気なく使っている言葉であるが、適切に選ぶことが指導の上では大事であり、言葉の選定についての認識を改める必要がある。

2つ目は、対象児の特性に応じた教材や支援ツールを使う指導についてである。対象児の特性はさまざまである。アセスメントを的確に行い、特性に応じた教材や支援ツールを使用することで、意欲化と定着を図ることができる。教材や支援ツールの有効性についても研究が必要である。

3つ目は、特殊音節の読み書きに困難を示す通常学級に在籍する児童に対して、いかに再学習する機会を作るかである。これまでの通常学級の指導では習得は難しい。まずは、通常学級で行う指導を見直し、習得できるような手立てを授業の中に組み込んでいく必要がある。その上で、特別支援学級の弾力的運用や通級指導教室との連携が考えられる。通常学級で可能な支援を考えることが課題である。

謝辞

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

附記

本研究は、香川大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻における指導実践の報告をまとめたものである。

引用文献

- 天野清 (1986) 子どものかな文字の習得過程. 秋山書店.
- 天野清 (1999) かな文字の読み・書きの習得における音韻的意識の役割. 教育心理学年報, 38集, 22-23頁.
- 天野清 (2006) 学習障害の予防教育への探求. 中央大学出版部.
- 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.
- 大石敬子・角野禎子・長畑正道 (1984) 小児の読み書き障害の1例. 失語症研究, 第4巻, 683-693頁.
- 鈴木勉 (1996) 失語症の仮名文字訓練導入の適応と訓練方法. 失語症研究, 第16巻, 246-249頁.
- 宇野彰・春原則子・金子真人・後藤多可志・粟屋徳子・孤塚順子 (2015) 発達性読み書き障害児を対象としたバイパス法を用いた仮名訓練: 障害構造に即した訓練方法と効果および適応に関する症例シリーズ研究. 音声言語医学, 56巻, 171-179頁.