

知的障害の可能性のある児童に対する KABC-II を活かした長所活用型平仮名の読み指導

川村 修弘（宮城教育大学附属特別支援学校）

I. 問題と目的

通常の学級には、学習面や生活面など様々な困難を抱えている児童が少なからず在籍している。中でも学習面の困難さは、特別支援教育が対象としている障害の中の知的障害と学習障害（以下：LD）の可能性が高い。知的障害とは、記憶、推理、判断などの知的機能の発達に有意な遅れがみられ、社会生活などへの適応が難しい状態である。LD とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである（文部科学省、1999）と定義されている。LD は、その状態が知的障害や情緒障害と部分的に同様な状態を示す場合もあることから、的確な実態把握を行い、判断することがきわめて重要である（文部科学省、1999）。つまり、通常の学級において学習面に困難を抱える児童が在籍していた場合には、知的障害の可能性があるのか、それとも LD の可能性があるのかを的確に把握した上で、適切な指導を実施することが重要である。

知的障害や LD の可能性のある児童は、通常の学級の中で就学後すぐに平仮名の読みに困難を抱える。しかしながら、周りの支援者に障害からくる困難さに気付かれにくいことが多く、幼いだけと捉えられたり、本人の努力不足や家庭環境の問題として誤った捉え方をされたりすることが少なからずある。そのような場合、たとえ平仮名の読み指導を繰り返したとしても、正確に読むことができないばかりか、学習に対して消極的になってしまうことがある。さらに、適切な支援が長期にわたって提供されない状況が続いた場合には、自己肯定感の低下をまねくだけでなく、さらなる学力不振や不登校等の 2 次的な問題を引き起こすことにつながる。2 次的な問題を予防するためには、就学後の早い段階から知的障害の可能性のある児童なのか、それとも LD の可能性のある児童なのかを知的水準を標準化された検査によって適切に実態把握した後に、対象児の認知特性に応じた指導をスモールステップで実施し、平仮名を読むことに対する抵抗を極力減らした上で、意欲的に学習に取り組むことができるような学習支援をすることが求められる。

近年、児童の認知特性を活かした長所活用型指導が成果を挙げている（三浦・布澤、2009）。長所活用型指導は、標準化された心理検査を用いて児童の認知特性を把握した後に、児童の得意な認知特性に合わせた理論的指導を行うアプローチである。長所活用型指導により発達障害児の文字の読み書きの困難性が改善されることが報告されている（堀部・別府、2005；佐田東、2009）。知的障害の可能性のある児童の平仮名の読み指導においても、認知特性を把握した後に長所活用型指導を実施することで、平仮名の読みに対する困難性が改善されるのではないかと考えられる。

そこで本研究では、通常の学級に在籍し平仮名の読みに困難を示す知的障害の可能性のある児童に対して、標準化された心理検査の一つである KABC-II 検査で認知特性を把握した後、得意な能力を活かして学習する長所活用型指導により平仮名の読みの習得を目指すことを試みた。

II. 方法

1. 対象児

通常の学級に在籍する小学 1 年生の男子児童

(1) 成育歴及び現在までの経過

出生前後には、特に異常は見られず、1 歳半健診・3 歳児健診においても異常は認められなかった。

幼稚園では、友達と仲良く遊ぶが、友達の名前を覚えることができないことや発表の場面で何をして遊んだのか友達や先生から質問されてもしばらく考えた後で「忘れました。」と答えることが多かった。そのため、幼稚園のクラス担任は、記憶に何らかの弱さを抱えている幼児であると感じていたが、文字を読んだり書いたりする場面が園生活の中でなかったため知的障害なのか、それとも LD の可能性がある幼児なのかについて明確なことは分からない状態であった。

その後、小学校に入学した。授業中、立ち歩きや私語等は一切なく落ち着いて授業に取り組んでいたが、平仮名を読むことができず、文字の形態と読みが一致していない状態であった。また、黒板に書かれた文字をノートに書き写すことに時間がかかっていた。6 月あたりから国語の時間に考えをノートに書く場面では、担任が机間巡視をするとノートに書いた答えを隠す行動が見られるようになってきた。考えをノートに書くが、書きたいこ

とを文字で正しく書くことが難しかった。作文を書くときには、担任が書きたいことを聞いた後に別の作文用紙に書き、それを見ながら対象児が書き写す支援をしていた。平仮名文字の形態と読みが分からないまま書いている状態であった。そして、7月の教育相談で担任から保護者に平仮名の読み書きをはじめとした学習面での困難さについて説明をした。

家庭では、宿題に自分から進んで取り掛かるが、文字の間違いや正しい答えが書かれていないことが多く、母親がチェックをして再度取り組ませていた。答えが間違っていることが多いことから、母親も学習面を大変気にしており、どうしたら良いのか悩んでいた。

そこで、7月末に担任、保護者、通級指導教室の担当者で再度教育相談を実施し、今後どのように学習支援をしていくのか話し合いをした。就学後からのおよそ4か月間で平仮名の読み書きが定着していない状況であり学習の遅れがあることから、通級指導教室担当者から保護者に認知特性を活かした長所活用型指導を個別指導の中で実施し、対象児に合わせたスモールステップで平仮名を確実に習得していくことが必要なのではないかと話した。保護者は協力的であり、個別検査を受けることと自校の通級指導教室に通うことを承諾した。その後、夏休み明けの8月末から平仮名の読みの習得を目標に自校の通級指導教室で指導を受けることになった。

(2) 実態調査について

認知面である知的水準を客観的に把握するために標準化された検査の一つである KABC-II 検査を実施した。また、どの程度平仮名の読み書きの理解があるのかを把握する目的として小学生の読み書きスクリーニング検査と平仮名の読みのアセスメントを実施した。最後に、目と手の協応や視空間認知等の視覚関連基礎スキルのアセスメントを目的として WAVES の三つの検査を実施し、実態把握を行った。以下にその結果を示す。

1) KABC-II 検査場面での行動観察

検査では緊張した様子はなく、どの下位検査においても意欲的に取り組んだ。認知検査の「数唱」では、数字が二つまでは正確に答えられたが、三つになると間違いが含まれるようになり、四つになるとすべて誤答となったことから、耳からの音声情報を短時間記憶に留めておく聴覚性短期記憶の弱さがあることが推察された。また、習得検査の「数的推論」「ことばの読み」「文の理解」では、算数の文章題を読み上げても推論できなかったことや文字を読むことができない状況から「分かりません。」と答えることが多く、数概念の苦手さとともに平仮名の読みに弱さがあることがうかがえた。

行動観察チェックリストにおける認知検査では、マイナス要因は見られなかった。一方、プラス要因は、「語の学習」「物語の完成」「数唱」「語の学習遅延」「近道さがし」「模様の構成」「パターン推理」において「集中力が高い」がチェックされた。他にも「近道さがし」「模様の構成」において「いろいろ試してみる」がチェックされ、「模様の構成」では「忍耐強く取り組む」がチェックされた。習得検査の中では、マイナス要因はチェックされなかった。一方、プラス要因は、「数的推論」「なぞなぞ」「ことばの読み」「理解語彙」において「集中力が高い」がチェックされた。また、「なぞなぞ」において「自信をもって課題に取り組む」がチェックされ、「ことばの読み」においては「忍耐強く取り組む」がチェックされたことから、対象児の特徴として課題に集中して試行錯誤しながら最後まで一生懸命に取り組む姿勢はあるが、正答とは結びつかない状況がしばしばあると考えられた。そこで、対象児に合うように教材・教具を工夫しながらスモールステップで個別指導をすることで学習効果があると推察された。

2) KABC-II 検査におけるカウフマンモデルによる検査結果と解釈

表1に、検査時年齢6歳10か月時の KABC-II 検査におけるカウフマンモデルによる分析結果を示した。

① 認知総合尺度と習得総合尺度の比較

全般的な認知処理能力を示し、新しい知識や技能を獲得していく時に必要となる基礎的な力を示す認知総合尺度は 72 (67-78) で、全般的な知的水準が KABC-II の記述的分類において「非常に低い～低い」の範囲に入ることから、対象児は全般的な知的発達に遅れがない LD というよりも知的障害の可能性のある児童と考えられた。また、語彙、読み、書き、算数という領域の総合的な力を示し、基礎的学力の一部を示す習得総合尺度は 67 (62-74) で、KABC-II の記述的分類において「非常に低い～低い」の範囲に入ることから、学習面に遅れがあることが示唆された。認知総合尺度と習得総合尺度の間に有意差は認められなかったことから、認知面が学習面に反映されている状態にあることがうかがえた。以上のことから、認知面の低さが学習面に影響しており、対象児は全般的な知的発達に遅れがない LD ではなく、知的障害の可能性のある児童であることが示唆された。

表1 対象児の KABC-II 検査のカウフマンモデルによる分析結果

カウフマンモデル尺度名		下位検査	S/W	標準得点	90%信頼区間	評価点	パーセンタイル順位	
認知尺度	認知総合尺度			72	67-78		3.1	
	継次		NW		81	75-88		10.3
		数唱	NW	PW			3	1.0
		語の配列	NW				6	9.1
		手の動作		PS			12	74.8
	同時		NW		74	66-85		
		絵の統合	NW				6	9.1
		近道さがし					7	15.9
		模様の構成	NW				6	9.1
	計画		NW		71	64-81		2.7
		物語の完成	NW				4	2.3
		パターン推理	NW				6	9.1
	学習				85	78-94		15.9
		語の学習					7	15.9
語の学習遅延						7	15.9	
習得尺度	習得総合尺度			67	62-74		1.4	
	語彙			PS<5%	89	81-99		
		表現語彙					7	15.9
		なぞなぞ		PS			10	50.0
		理解語彙		PS			9	36.9
	読み		NW		63	58-70	7	0.7
		ことばの読み	NW	PW			3	1.0
		文の理解	NW	PW			4	2.3
	書き							
		ことばの書き					未実施	
		文の構成					未実施	
	算数		NW	PW	55	49-74	1	0.1
		数的推論	NW	PW			1	0.1
計算						未実施		

②認知尺度間の比較

連続した刺激を一つずつ順番に処理する力を示す継次尺度は 81 (75-88)、複数の刺激をまとめて、全体として捉える力を示す同時尺度は 74 (66-85) であり、両尺度間においては有意な差は認められなかった。また、課題を解決するために、適切な方法の選択・決定、実行、そして、その実行が適切に行われているかどうかをチェックする等の力を示す計画尺度は 71 (64-81)、新しいことを学ぶ力がどの程度かを示す学習尺度は 85 (78-94) であり、両尺度間の標準得点の差は 14 で『学習>計画』となり有意な差が認められた。以上のことから、対象児の指導においては継次処理優位型指導法あるいは同時処理優位型指導法かどちらの指導法が適切かと単純に判断するのではなく、下位検査の分析や CHC モデルでのさらなる分析を進める必要があると考えた。また、対象児は新しいことを学ぶ力を有している一方で、適切な方法を自己決定することや正しく行われているのかチェックする力が弱いことがうかがえた。

③認知検査間の比較

認知検査の評価点平均は 6 であった。その値に比べると「数唱」が評価点 3 で個人内において弱い下位検査である Personal Weakness (以下:PW) となり有意に低く、「手の動作」が評価点 12 で個人内において強い下位検査である Personal Strength (以下:PS) となり有意に高い結果となった。これら二つの下位検査は継次尺度を構成する下位検査で大きなばらつきがあったことから、下位検査のそれぞれの特徴と測定される能力の分析をする必要があると考えた。「数唱」は評価点 3 で PW であったことから、対象児は数字のような無意味刺激の

聴覚的刺激による継次処理が弱い傾向にあることがうかがえた。一方で、「語の配列」に見られるように物の名前のような有意味刺激の聴覚的刺激に対しては、対象児の能力の中で継次処理が強い傾向にあることがうかがえた。また、有意味の言葉は記憶に残りやすい傾向にあり、視覚的手がかりがあった方がさらに理解を促すことにつながるのではないかということが「語の配列」と「数唱」の評価点の比較から考えられた。一方で、「手の動作」は評価点が12でPSであったことから、視覚的刺激の継次処理が強いことがうかがえた。

④習得総合尺度間の比較

語彙に関する知識や理解力及び表現力等の力を示す語彙尺度が89(81-99)、文字の読みや文の読解力等がどの程度かを示す読み尺度63(58-70)、計算力や数的な処理の力を示す算数尺度55(49-74)となり、語彙尺度のみが他の尺度よりも有意に高かった。このことから、対象児は、日常生活で使うような語彙は年齢相応にあるものの平仮名を読むことや計算・算数の文章題に関しては、同年齢の子供と比べて-2SD以上低く平仮名の読みと算数領域においてかなりの苦手さがあることがうかがえた。

⑤習得検査間の比較

習得検査間の評価点平均5.7に比べ、下位検査「なぞなぞ」が評価点10、「理解語彙」が評価点9でPSと個人の中で有意に高い能力として認められた一方で、下位検査「数的推論」が評価点1、「ことばの読み」が評価点3、「文の理解」が評価点4でPWであり、個人の中で有意に低い結果となり、苦手な傾向がうかがえた。なかでも「ことばの読み」では、2問のみの正解であった。このことから、「なぞなぞ」のような複数の具体的・抽象的な言語概念の特徴からその名称を答えることや「理解語彙」のように並べられた絵の中から口頭で提示された単語を説明している絵を選ぶことは年齢相応の力を有していたが、文字を読むことや算数の文章題を解くことは非常に苦手であることがうかがえた。

⑥認知総合尺度と各習得尺度、算数下位検査の比較

認知総合尺度と各習得尺度の比較では、認知<語彙、認知=読み、認知>算数となり、対象児は認知総合尺度72(67-78)よりも、語彙に関する知識や理解力及び表現力等の力を示す語彙尺度89(81-99)が有意に高いことから、年齢相応の能力を有していることがうかがえ、これが対象児の得意な能力であることが考えられた。一方で、算数の計算力や数的な処理の力を示す算数尺度が55(49-74)で、認知総合尺度72(67-78)よりも有意に低い結果であり、算数尺度を構成する下位検査「数的推論」の評価点が1であったことから、推論の苦手さ、数概念の理解不足、意味を理解した上での数の念頭操作が苦手な能力であることがうかがえた。

⑦カウフマンモデルによる解釈

対象児は、全般的な認知処理能力を示し新しい知識や技能を獲得していく時に必要となる基礎的な力を示す認知総合尺度は72(67-78)で、全般的な知的発達に遅れがないLDではなく、知的障害の可能性のある児童であることが示唆された。また、語彙、読み、書き、算数という領域の総合的な力を示し、基礎的学力の一部を示す習得総合尺度は67(62-74)であったことから、学習面に遅れがあることが示唆された。また、学習尺度は計画尺度よりも有意に高いことから、対象児は新しいことを学ぶ力を有している一方で、適切な方法を自己決定することや正しく行われているのかチェックする力が大変弱いことが示唆された。また、語彙に関する知識や理解力及び表現力等の力を示す語彙尺度が89(81-99)、文字の読みや文の読解力等がどの程度かを示す読み尺度が63(58-70)であったことから、対象児は、日常生活で使うような語彙は年齢相応にあるものの平仮名を読むことに関しては、同年齢の子供と比べて有意に低く、平仮名の読みにかかなりの困難さを抱えていることがうかがえた。

3) KABC-II検査におけるCHCモデルによる検査結果と解釈

表2に、KABC-II検査のCHCモデルの分析結果を示した。

①CHC総合尺度について

知的発達の総合的な力を示しているCHC総合尺度の標準得点は68(64-74)で、KABC-IIの記述的分類において「非常に低い～平均より低い」の範囲に入り、対象児の知的発達が知的障害から境界域に位置していた。このことから、対象児は、LDではなく、知的障害の可能性があると考えられた。

②CHC総合尺度間の比較

CHC総合尺度間の比較を表3に示した。日常で用いられる語彙の理解や表現等に関する力を示すCHC尺度の「結晶性能力」の標準得点が89(81-99)で、推理力や応用力を用いて柔軟に新奇な課題を解く力を示す「流動性推理」、蓄積された数学的知識及び数学的推論に関する能力を示す「量的知識」、文字や文の読み書き及び文の読解能力に関する力を示す「読み書き」尺度に対し、有意に高い結果が認められた。このことから、対象児は、日常で用いられる語彙の理解や表現等に関する力を年齢相応に有しており、「結晶性能力」が得意な能力であることから、学習指導では知っていることばや表現を活用することで学習効果が得られると考えられた。

表2 CHCモデルによる分析の結果

CHCモデルの各尺度	標準得点	SW		信頼区間(90%)	パーセンタイル順位
CHC総合尺度	68			64-74	1.6
長期記憶と検索尺度	85			78-94	15.9
短期記憶尺度	81	NW		75-88	10.3
視覚処理尺度	77	NW		69-89	6.3
流動性知能尺度	71	NW		64-81	2.7
結晶性知能尺度	89		PS	81-99	23.2
量的知識尺度	55	NW	PW <10%	49-74	0.1
読み書き尺度	63	NW	PW	58-70	0.7

表3 CHCモデルの尺度間の比較

尺度間の比較	長期記憶と検索	短期記憶	視覚処理	流動性推理	結晶性能力	量的知識	読み書き
長期記憶と検索/Glr							
短期記憶/Gsm	=						
視覚処理/Gv	=	=					
流動性推理/Gf	<	=	=				
結晶性知能/Gc	=	=	=	>			
量的知識/Gq	<	<	<	=	<		
読み書き/Grw	<	<	<	=	<	=	

③CHCモデルによる解釈

CHCモデルによる解釈では、知的発達の総合的な力を示しているCHC総合尺度の標準得点は68(64-74)であったことから、対象児はLDではなく、知的障害の可能性があると考えられた。また、日常で用いられる語彙の理解や表現等に関する力を示す「結晶性能力」の標準得点が89(81-99)であったことから対象児は、日常で用いられる語彙や表現を理解していることが考えられた。聴覚的な刺激や視覚的な記憶、また聴覚的刺激を視覚に変換し記憶する力を示す「短期記憶」の標準得点は81(75-88)であった。しかしながら、短期記憶を構成する下位検査間に大きなばらつきがあったため下位検査の特性をさらに分析した結果、聴覚的短期記憶は弱いが聴覚的刺激(有意味刺激)を視覚に変換し記憶する力は強いことが分かった。つまり、対象児の学習では、入力モダリティに大きく影響されるため、聴覚的刺激(有意味刺激)を視覚に変換し記憶する力を活用した学習が効果的であることが考えられた。また、学習した情報を記憶し、必要に応じて、その情報を引き出す力を示す「長期記憶と検索」の標準得点が85(78-94)であり、同年齢と同程度の能力を有していることが分かった。一方、蓄積された数学的知識及び数学的推論に関する能力で四則計算や文章題等の算数の基礎的な力を示す「量的知識」の標準得点は55(49-74)、文字や文の読み書き及び文の読解能力に関する力で国語の基礎的な学力の程度を示す「読み書き」の標準得点は63(58-70)であったことから、算数や国語の基礎的な力は、同年齢の集団並びに個人内においても有意に低いことから、学習面での困難さが大変高いと考えられた。

4) 平仮名の読み書きのアセスメント結果と解釈

小学校1年生で学習する平仮名の読み書きについて小学生の読み書きスクリーニング検査を実施した。結果を表4に示した。平仮名一文字の音読は、20問中4点(4/20)であったが、音読できた4文字すべてで読みの遅延が見られた。平仮名单語の音読、平仮名一文字の書取、平仮名单語の書取ともに20問中0点(0/20)であった。これらのことから、対象児は平仮名のほとんどを理解していない状態にあり、平仮名の形態と読みの理解が十分でない状態であることが分かった。

表4 対象児の小学生の読み書きスクリーニング検査の結果

読み書き	検査内容	正答	正答数(問)	正答率(%)
音読	平仮名一文字	し, ち, つ, も,	4	20
	平仮名单語	—	0	0
書取	平仮名一文字	—	0	0
	平仮名单語	—	0	0

また、小学生の読み書きスクリーニング検査では平仮名すべてを網羅しているわけではなかったことから、対象児の平仮名の読みの状態についてさらなる詳細を知り、指導に役立てたいと考え、平仮名の清音全 46 文字の読みのテストを実施した。その結果を表 5 に示した。読むことができた平仮名清音は、46 文字中 18 文字（正答率 39%）、読むことができなかった平仮名清音は、46 文字中 28 文字（誤答率 61%）であった。読むことができなかった文字の中には自分の名前が使われる文字が 2 文字入っており、就学後から 7 月末まで正確に覚えられずに学校生活を送っていたことが分かり、個別指導によって習得させることが必要であると考えた。

表 5 対象児の平仮名の清音の読みテストの結果

平仮名の読み	平仮名の清音 (全 46 文字) 一文字	文字数 (文字)	割合 (%)
読むことができた平仮名	あ, い, う, か, き, く, し, た, ち, つ, て, と, ね, ひ, み, も, ゆ, ん,	18	39
読むことができなかった平仮名	え, お, け, こ, さ, す, せ, そ, な, に, の, ぬ, の, は, ふ, へ, ほ, ま, む, め, や, よ, ら, り, る, れ, ろ, わ, を	28	61

5) WAVES(Wide-range Assessment of Vision-related Essential Skills)の結果と解釈

目と手の協応や視空間認知等の視覚関連基礎スキルのアセスメントをする目的で WAVES を実施した。その結果を表 6 に示した。視知覚指数 (VPI) が 79 とどの指数よりも低い結果となったことから、図形の形や位置関係、方向などを見分ける力に弱さがあり、そのことが平仮名の文字形態を覚える上での困難さにつながっていると考えられた。また、視知覚指数を構成する下位検査の一つである「形うつし」の評価点が 4 と低いことから、見本と同じ形を同じ場所にかき写す図形構成力が弱いと考えられた。そのことが、平仮名の書字の困難さに影響を及ぼしているのではないかと考えた。

表 6 対象児の WAVES の結果

下位検査	評価点	下位検査	評価点	指数	指数
線なぞり (合格)	15	形あわせ	6	視知覚・目と手 総合 (VPECI)	85
線なぞり (比率)	10	形さがし	6	目と手 全般 (ECGI)	103
形なぞり (合格)	6	形づくり	6	目と手 正確性 (ECAI)	95
形なぞり (比率)	8	形みきわめ (2分)	10	視知覚 (VPI)	79
数字みくらべⅠ	7	形みきわめ (5分)	8		
数字みくらべⅡ	7	形おぼえ	8		
		形うつし	4		

2. 指導内容と支援方針

(1) 総合解釈と指導方針

1) 総合解釈

KABC-II 検査のカウフマンモデルでの分析結果から、認知総合尺度が 72 (67-78)、CHC モデルでの分析結果から、CHC 総合尺度が 68 (64-74) であったことから、対象児は知的水準に遅れの見られない LD ではなく、知的障害の可能性があると考えられた。基礎的学力の一部を示す習得総合尺度は 67 (62-74) であったことから、学習面に遅れがあると示唆された。また、対象児は、日常生活で使うような語彙は年齢相応にあるものの平仮名を読むことに関しては、同年齢の子供と比べて有意に低く、平仮名の読みにかなりの困難さを抱えていることがうかがえた。同様に CHC モデルにおいても文字や文の読み書き及び文の読解能力に関する力で国語の基礎的な学力の程度を示す「読み書き」の標準得点は 63 (58-70) であったことから、国語の基礎的な力は、同年齢の集団並びに個人内においても有意に低いことから、学習面での困難さが大変高いと考えられた。

CHC モデルの日常で用いられる語彙の理解や表現等に関する力を示す「結晶性能力」の標準得点が 89 (81-99) であったことから対象児は、日常で用いられる語彙や表現を理解しているが、学習と結びついていないことが考えられた。聴覚的な刺激や視覚的な記憶、また聴覚的な刺激を視覚に変換し記憶する力を示す「短期記憶」の標準

得点は81(75-88)であったが、短期記憶を構成する下位検査間に大きなばらつきがあったことから下位検査の特性をさらに分析した結果、聴覚的短期記憶は弱い聴覚的刺激(有意味刺激)を視覚に変換し記憶する力は強いことが分かった。つまり、対象児の学習では、入力モダリティに大きく影響されるため、聴覚的刺激(有意味刺激)を視覚に変換し記憶する力を活用した学習が効果的であることが考えられた。また、学習した情報を記憶し、必要に応じて、その情報を引き出す力を示す「長期記憶と検索」が85(78-94)と学年相当の力があると考えられた。したがって、「語の学習」の課題内容のように、物の名称と視覚刺激の対連合記憶課題を即時フィードバック付きで繰り返し、さらに新しい刺激の中に少し前に習得したものも混ぜて繰り返し復習する方法で定着する可能性があると考えられた。

小学生の読み書きスクリーニング検査と平仮名清音の読みテストの結果から対象児は、平仮名の形態と読みが一致せず、平仮名を正しく読んだり書いたりする力が定着していないことが考えられた。

また WAVES の結果から「形うつし」の評価点が4と同年齢の平均よりも-2SD 近く低いことから、視覚情報を整理して、形を正しく捉え、正しい位置に描く図形構成力が弱いと考えられた。このことが、平仮名の形態を覚えて文字を読むことや文字の形を想起して文字を書くことに対する苦手さにつながっているものと考えられた。今後、形を捉える図形構成力を高めていくことが重要であると考えられる。

2) 指導方針

指導方針としては、視覚的な短期記憶を活かしながら、視覚刺激から平仮名と絵を組み合わせるイメージを持たせて、平仮名文字の形態と読みの情報を対連合記憶させて学習することが有効であると考えられる。特に有効であると考えられるのは、対象児の得意な認知特性の一つである視覚情報を順番に処理し、順番に動作で再生していく学習スタイルによって学習を進めることであると考えられる。また、対象児は日常で用いられる語彙の理解や表現等に関する力があることから、知っている物の名前と平仮名を結び付けながら学習を進めていくことが有効であると考えられる。しかしながら、聴覚からの多くの音声情報を記憶にとどめることが苦手なため、1 単位時間内に覚える平仮名数を限定し確実に学習することで効果が見られると考えられる。また、授業の始めや終わりに前時の復習や本時で学習した平仮名を復習する時間を設けることが、苦手な短期記憶に配慮する重要な手立てであると考えられる。

そこで、指導目標の一つ目は、小学1年生で学習する平仮名清音全46文字をすべて読むことができるようになることである。指導目標の二つ目は、平仮名清音一文字から六文字で構成される単語全80語を読むことができることである。指導目標の三つ目は、濁音、半濁音、特殊音節(長音、促音、拗音、拗長音)を含む単語全40語を正しく読むことができることである。以上の3つの目標を達成させるために、4つの指導項目(A,B,C,D)を設定した。対象児の個別検査の総合解釈と指導方針に基づき、個別の指導計画を作成した。そして、対象児が通う小学校の通級指導教室で、週2回(合計53回)、1単位時間当たり45分間の指導を実施した。

(2) 個別の指導計画

個別検査の総合解釈と指導方針に基づき、自校の通級指導教室で表7に示す個別の指導計画を作成した。目標は、小学1年生で学習する平仮名の清音全46文字をすべて読むことができ、平仮名の清音一文字から六文字で構成される単語全80語を読むことができることとした。この目標を達成させるために、4つの指導項目(A,B,C,D)を設定した。指導項目Aでは、平仮名の清音全46文字をすべて正しく読むことを目標にし、指導段階A1, A2, A3を設定した。指導項目Bでは、平仮名の清音一文字もしくは二文字で構成される単語40語を正しく読むことができることを目標にし、指導段階B1, B2, B3を設定した。指導項目Cでは、平仮名の清音三文字から六文字で構成される単語40語を正しく読むことができることを目標にし、指導段階C1, C2, C3を設定した。指導項目Dでは、濁音、半濁音、特殊音節を含む単語40語を正しく読むことができることを目標にし、指導段階D1, D2, D3を設定した。

これらの具体的な平仮名の読み指導では、平仮名カード(くもん出版)を使用し、平仮名の読みを正しく覚えることができるようにした。また、1単位時間の指導の中では、Aさんの短期記憶に配慮し、平仮名の清音の読みテストで読むことができた平仮名の清音18文字と読むことができなかった平仮名の清音28文字中の二文字から四文字を1単位時間の中で指導していく方法をとった。平仮名カードは、読むだけでなくかるたのように取る活動にも役立てて、平仮名の清音の読みを理解できるような指導に取り入れた。他にもAさんの図形構成の力を高めるために点つなぎによる図形の模写を平仮名の読み指導の前に取り入れた。

表 7 対象児の通級指導教室における個別の指導計画

対象児 (男)	学年 (在籍)	小学 1 年 (通常の学級)	学習形態	個別指導 (1 対 1)
目 標	①小学 1 年生で学習する平仮名の清音全 46 文字すべてを読むことができる。 ②平仮名の清音一文字から六文字で構成される単語全 80 語を読むことができる。 ③濁音, 半濁音, 特殊音節 (長音, 促音, 拗音, 拗長音) を含む単語全 40 語をすべて読むことができる。			
指導期間	平成 xx 年 8 月末から平成 xx+1 年 3 月までのおよそ 7 か月間			
指導回数	1 週間に 2 回の平仮名の読み指導 (合計 53 回)			
指導項目 ならびに 指導段階	A. 平仮名清音全 46 文字をすべて正しく読むことができる。 A1: 絵と文字が書かれた平仮名カードを使い, 絵を見ながら平仮名清音全 46 文字を正しく読むことができる。 A2: 平仮名一文字が書かれた平仮名カードを使いかるたを行い, 平仮名清音全 46 文字をすべて取ることができる。 A3: 平仮名一文字が書かれた平仮名カードを使い, 平仮名清音全 46 文字をすべて正しく読むことができる。 B. 平仮名清音一文字もしくは二文字で構成される単語 40 語を正しく読むことができる。 B1: 絵と文字が書かれた平仮名カードを使い, 絵を見ながら平仮名清音一文字もしくは二文字で構成された単語 40 語を正しく読むことができる。 B2: 平仮名一文字もしくは二文字で構成された単語 40 語を平仮名カードを使いかるたを行い, 平仮名清音一文字もしくは二文字で構成される単語 40 語をすべて取ることができる。 B3: 平仮名一文字もしくは二文字で構成された単語 40 語が書かれた平仮名単語カードを使い, 平仮名一文字もしくは二文字で構成された単語 40 語をすべて正しく読むことができる。 C. 平仮名清音三文字から六文字で構成される単語 40 語を正しく読むことができる。 C1: 絵と文字が書かれた平仮名カードを使い, 絵を見ながら平仮名の清音三文字から六文字で構成された単語 40 語を正しく読むことができる。 C2: 平仮名清音三文字から六文字で構成された単語 40 語を平仮名カードを使いかるたを行い, 平仮名の清音三文字から六文字で構成される単語 40 語をすべて取ることができる。 C3: 平仮名清音三文字から六文字で構成された単語 40 語が書かれた平仮名単語カードを使い, 平仮名の清音三文字から六文字で構成された単語 40 語をすべて正しく読むことができる。 D. 濁音, 半濁音, 特殊音節を含む単語 40 語を正しく読むことができる。 D1: 絵と文字が書かれた平仮名カードを使い, 絵を見ながら濁音, 半濁音, 特殊音節を含む単語 40 語を正しく読むことができる。 D2: 単語 40 語を平仮名カードを使いかるたを行い, 濁音, 半濁音, 特殊音節を含む単語 40 語をすべて取ることができる。 D3: 濁音, 半濁音, 特殊音節を含む単語 40 語が書かれた平仮名単語カードを使い濁音, 半濁音, 特殊音節を含む単語 40 語をすべて正しく読むことができる。			
評 価 (通過 条件)	A, B, C, D の各指導項目では, 平仮名清音の読み, 平仮名单語の読みの指導を行った次の指導日に, 前回指導した平仮名の清音並びに平仮名の単語について読めるかどうかのテストを行い評価する。正答できなかった平仮名清音もしくは単語は, その日に再度指導し, 次回の指導日に再度評価を実施する。指導した平仮名清音と平仮名单語の読みの正答率が 100%で通過とする。そして, 平仮名清音全 46 文字, 平仮名单語各 40 語の読み指導が終了した 1 週間後に実態調査時に評価テストを再度行い, どの程度指導した平仮名清音と単語の読みが定着しているかを評価する。			

(3) 指導場所

対象児が通う小学校の通級指導教室で, 週 2 回 (合計 53 回), 1 単位時間当たり 45 分間の指導を行った。

(4) 倫理的配慮

本研究においては, 対象児の成育歴・写真等の掲載について本人及び保護者の同意を得ている。

III. 指導経過および結果

指導項目 A は全 19 回, 指導項目 B は全 4 回, 指導項目 C は全 3 回, 指導項目 D は全 27 回の指導を実施した。また, 対象児の図形構成力を高めるために点つなぎによる図形の模写を平仮名の読み指導の前に毎回設定し, 継続して実施した (図 1)。その結果, 指導を重ねるごとに実施当初よりも点つなぎプリントでの間違いが減少し, 正確に図形を模写することができるようになってきた。

1. 平仮名清音全 46 文字の読み

指導項目 A では, 実態調査時に読むことができた平仮名清音 18 文字を毎回の指導に入れさらなる定着を図り, 実態調査時に読むことができなかった平仮名 28 文字のうちの二文字から四文字を新たに加え 1 単位時間内で指導した。

指導段階 A1 では, 図 2 に示すように一つのカードに絵と平仮名が書かれたカードを使用し, 平仮名の読みの学習を実施した。対象児の得意な「視覚的短期記憶」と「結晶性能力」を活かし平仮名清音の読みを確実に覚えることができるようにした。絵があることで対象児は, 「へは, へびのへだね。へは, へびみたいな形だ



図 1 点つなぎの様子



図 2 絵を手がかりに読む様子

ね。」と言いながら学習をした。

指導段階 A2 では、図 3 に示すように平仮名一文字が書かれた平仮名文字カードを使いかるたを実施した。全 19 回の指導で平仮名の清音全 46 文字の平仮名カードをすべて取ることができた。かるたをしているときに対象児は、「今日は、クリアできると思うよ。」と自信を見せる発言があった。

指導段階 A3 では、平仮名一文字が書かれた平仮名カードを使い、平仮名の清音の読みの学習を実施した。指導した次の日に前時で新しく学習した平仮名の清音の読みの評価を実施した。その結果、全 19 回の指導で平仮名の清音全 46 文字をすべて正しく読むことができた。



図 3 平仮名かるたの様子

2. 平仮名清音一文字もしくは二文字で構成される単語 40 語の読み

指導項目 B では、め、くつなどの平仮名の清音一文字もしくは二文字で構成される単語 40 語を正しく読むことができることを目標に読みを指導した。

指導段階 B1 では、絵と文字が書かれた平仮名单語カードを使い、絵を見ながら平仮名の清音一文字もしくは二文字で構成された単語 40 語の読みの学習を実施した。指導項目 A で平仮名の清音全てを読むことができたので、対象児は絵と音を合わせながら単語 40 語を正しく読むことができた。

指導段階 B2 では、平仮名一文字もしくは二文字で構成された単語 40 語を平仮名カードを使いかるたを実施した。対象児は、「もう、ぼく間違わないで取れると思うよ。」と言って、素早く平仮名单語カード取ることができた。全 4 回の指導で、平仮名の清音一文字もしくは二文字で構成される単語 40 語をすべて取ることができた。

指導段階 B3 では、平仮名一文字もしくは二文字で構成された単語 40 語が書かれた平仮名单語カードを使い、平仮名一文字もしくは二文字で構成された単語 40 語の読みの学習を実施した。指導した次の日に前時で新しく学習した平仮名单語の読みの評価を実施した。その結果、全 4 回の指導ですべて正しく読むことができた。

3. 平仮名清音三文字から六文字で構成される単語 40 語の読み

指導項目 C では、すいか、せんたくき、しんかんせんなどの平仮名の清音三文字から六文字で構成される単語 40 語を正しく読むことができることを目標に読みを指導した。指導項目 C になると対象児は、「もっと難しいのも読むことができるよ。」と、平仮名清音で構成された単語の読みに対して自信を見せるようになってきた。そこで、指導項目 C では、すいかなどの平仮名の清音三文字で構成される単語全 20 語、次にひまわりなどの平仮名清音四文字で構成される単語全 17 語、最後にせんたくきやしんかんせんなどの平仮名の清音五文字と六文字から構成される単語全 3 語の指導を実施した。

指導段階 C1 では、絵と文字が書かれた平仮名单語カードを使い、絵を見ながら平仮名清音三文字から六文字で構成された単語 40 語の読みの学習を実施した。指導項目 B 終了時点ですでに平仮名二文字の単語 40 語すべてを読むことができる状態になったので、Aさんは「ぼく読めると思うよ。」と言って自信をもって一文字一文字を正確に読み、絵と音を合わせながら単語 40 語を正しく読むことができた。

指導段階 C2 では、平仮名三文字から六文字で構成された単語 40 語を平仮名カードを使いかるたを実施した。対象児は、「レベルアップしたけど、大丈夫だよ。」と言って、少し考える場面は見られたが、平仮名单語カードを取ることができた。全 3 回の指導で、単語 40 語をすべて取ることができた。

指導段階 C3 では、平仮名三文字から六文字で構成された単語 40 語が書かれた平仮名单語カードを使い、平仮名三文字から六文字で構成された単語 40 語の読みの学習を実施した。指導した次の日に前時で新しく学習した単語の読みの評価を実施した。その結果、全 3 回の指導で平仮名单語 40 語をすべて正しく読むことができた。

4. 濁音、半濁音、特殊音節を含む単語 40 語の読み

指導項目 D では、うさぎ、きゅうり、きってなど、濁音、半濁音、特殊音節（長音、促音、拗音、拗長音）を含む単語全 40 語を正しく読むことができることを目標に単語全 40 語の読みを指導した。

指導段階 D1 では、絵と文字が書かれた平仮名单語カードを使い特殊音節を含む単語 40 語の読みの指導を実施した。指導項目 C 終了時点ですでに平仮名单語 40 語すべてを流暢に読むことができる状態になっていたため、対象児は「新しいのもたぶん、読めるよ。」と言って正確に読み、絵と音を合わせて正しく読むことができた。

指導段階 D2 では、特殊音節等を含む単語 40 語を平仮名单語カードを使いかるたを実施した。対象児は、「ぼくは、もう全部取れるよ。」と言って取り組んだ。以前よりもカードを取る速さが向上していることがうかがえた。平仮名单語カードをすべて取ることができた。

指導段階 D3 では、指導段階 D2 で使用した平仮名单語カードを使い、単語 40 語の読みの学習を実施した。指導した次の日に前時で新しく学習した平仮名单語の読みの評価を実施した。その結果、全 27 回の指導で平仮名单語 40 語を読むことができた。

5. 指導終了1週間後の平仮名の読みの習得状況

全53回の指導が終了した1週間後に指導した平仮名の読みの習得状況を把握した。その結果、実態調査時に平仮名清音の読みで誤答となった28文字を含む46文字、平仮名の清音一文字から六文字で構成された単語全80語、特殊音節を含む単語全40語についてもすべて正確に読むことができた。指導終了1週間後においても平仮名の読みの正答率が100%であり、高い習得を示した。

IV. 考察

本研究では、指導にあたって KABC-II 検査の結果を活かして、具体的イメージで表した絵とその絵の名前を表す平仮名を結び付ける対連合記憶学習をスモールステップで進めた。最初は、平仮名清音一文字の読みを習得させた後に平仮名一文字から二文字で構成される単語の読み、平仮名三文字から六文字で構成される単語の読みを経て、最終的には特殊音節を含む単語の読みへと段階的に平仮名読みの習得を試みた。菊地(1985)は、精神遅滞児に読み行動を獲得させる場合には、マッチング行動の獲得を初期段階から高めていくことの効果を示唆しており、文字単独で教えていくのではなく、マッチングパフォーマンスを発達させることが、読み行動を効率よく獲得させるものと考えられると指摘している。本研究では、平仮名の文字形態と読みを具体的イメージで表した絵とその絵の名前を表す平仮名を結び付けて学習できるよう平仮名カードを使い学習したところが、菊地(1985)の指摘と重なる点である。特に、かるたの要素を取り入れた指導段階 A2,B2,C2,D2 では、文字形態と読みのマッチングパフォーマンスの発達を促す取組であったと考えられる。また、平仮名カードを使ったかるたは、基本となる平仮名読みと平仮名の文字形態の関係を絵と文字との関係性から理解したことにより定着が図られ、かるたを行うことでより一層、平仮名読みと平仮名形態の2項間関係の一致が促されたと考えられた。これは、清水・山本(2001)が、文字学習においては、構成反応見本合わせ課題の中で、絵や音声に対する単語を構成することによって、文字の読みや単語の読みの獲得が促されると示唆している点からも、平仮名カードを活用して学習に取り組んだことは有効であったと考えられる。対象児は、図形構成力の弱さから平仮名文字の形態を覚えることが苦手であると考えられた。今回、平仮名読み指導前に点つなぎプリントを行い、図形を模写することで図形構成力を高めることを試みた。この点について服部(2002)は、形態への認識は文字の読みを習得するためのレディネスとして必要であるが、文字の読みと直接結び付くわけではないと指摘している。文字の読みを習得するためのレディネスを高めるという観点から再度捉えるのであれば、毎回指導前に図形構成力を高める目的で実施した点つなぎは、平仮名読みの習得を直接的ではないが、間接的に支えるものとなったと考えられる。天野(1993)は、読み書き能力の習得が困難な児童には読み書きの指導を行うだけでは不十分で、言語・認知面の全般的な改善を目指した特別の教育が不可欠であると指摘している点から、図形構成力を高める目的で実施してきた点つなぎプリントの学習活動は、天野(1993)の言うところの言語・認知面の全般的な改善を目指した特別の教育であり、平仮名の読み指導において有効である可能性が高いことが示唆されたと考えられる。

指導前における対象児の平仮名の読みの習得状況から考えると、7か月間と限定的ではあるが平仮名の読みを習得できたことは成果である。しかしながら、対象児は、文章を流暢に読むことや文章の内容を理解することに課題がある。今後もの確に実態把握をし、教育的ニーズに合った学習指導をすることが重要であると考えられる。

文 献

- (1)文部科学省(1999):学習障害児に対する指導について(報告)
- (2)三浦光哉・布澤春蘭(2009):認知処理様式の特徴を活かしたLD児への漢字指導,宮城教育大学特別支援教育総合研究センター紀要,3,47-58.
- (3)堀部修一・別府悦子(2005):学習障害と診断された児童の通級指導教室での指導事例—カタカナの習得が可能になった実践を通して—,中部学院大学・中部学院短期大学部研究紀要,6,12-134.
- (4)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—,上越教育大学学校教育研究センター,教育実践研究,19,195-200.
- (5)菊地恵美子(1985):精神遅滞児の読み行動変容における見本合わせ法の検討,特殊教育研究,22,4,20-30.
- (6)清水裕文・山本淳一(2001):ひらがなの獲得:音節の分解・抽出,浅野俊夫・山本淳一(編),ことばと行動:言語の基礎から臨床まで,ブレーン出版,75-96.
- (7)服部美佳子(2002):平仮名の読みに著しい困難を示す児童への指導に関する事例研究,教育心理学研究,50,476-486.
- (8)天野清(1993):学習障害児に対する言語教育プログラム1,聴能言語学研究,10,183-189.

使用教材

『0歳から平仮名カード』,くもん出版

『0歳からくもん式の大判ひらがなことばカード1集』,くもん出版

『0歳からくもん式の大判ひらがなことばカード2集』,くもん出版

『0歳からくもん式の大判ひらがなことばカード3集』,くもん出版