

## 促音書字に困難を示す児童への個別支援

三原千明

日下部典子

福山市立水呑小学校 福山大学人間文化学部心理学科

キーワード：促音、書字支援、小学生

### 問題と目的

健常児のほとんどは、平仮名を清音、濁・半濁音、特殊音節(拗音・促音・撥音・長音など)を含めて就学前に習得する。これは、文章を書くために必要とされる平仮名の基礎的な読み書きの能力であり、音韻意識の発達を基盤としている(大石, 2007)。音韻意識とは話し言葉の単位(モーラ)を認識し、その単位を容易に操作できることであり、4, 5歳までに発達する。4, 5歳になると、話し言葉の音の構造に注意を向けるようになる。それまでは話し言葉をひとつながりの音の連続として捉えているが、言葉にモーラがあることに気づき、言葉がいくつかの音から成り立っているかなどに興味をもつようになる(大石, 2007)。仮名文字はモーラに準拠して作られており、話し言葉の音の連続に単位があることを認識して初めて学習可能となる(大石, 2007)。通常4, 5歳で年齢相応の文章を自ら作成して話すことができないのは、音韻へ気づいていないためであり、ひらがなの習得の基礎ができていないことを意味する(大石, 2007)。このような場合、就学後に読み書きに問題を呈すようになる。

仮名文字は、「1音節1文字の対応原則に従う基本音節文字と、促音・長音・拗長音等の特殊音節文字とに大別できる(森重・嘉陽・石坂・大平, 2009)。」基本音節文字は規則的で学習しやすいのだが、特殊音節文字は1音節が1文字ではなく、2文字となり、発音と対応する文字数が異なり、規則からはずれるため、読み書きに困難をもつ者には学習が難しくなる(大石, 2007)。平仮名の書字を習得できなければ、その後のすべての教科の学習に影響を及ぼすので、一斉指導での書字学習が困難な児童に対しては、早い時期から学習を促すための対応が必要である(大庭・佐々木, 1990)。通常の学級における配慮や支援、子どもの理解度や達成度に合わせた学習形態だけで不十分な場合は、個別的な学習の機会を利用することが望ましい(大石, 2007)。読み書きに問題を呈する児童へ指導を行った先行研究(天野, 2006; 海津, 2006; 森重ら, 2009)では音韻を意識させる指導が行なわれている。しかし、科学的根拠のある指導法は確立されていない(海津, 2006; 森重ら, 2009)。

そこで、本研究は特殊音節の書字に困難を示す児童を対象に、特殊音節の一つである促音の書字を可能にするためには音韻を意識させる指導が効果的であるかを検証することを目的として、促音以外の文字で手を叩く指導を中心に放課後に個別指導を行った。これは、通常の学級での配慮だけでは特殊拍の書字が困難であったためである。

### 対象者の概要

**対象者：**通常学級に属する女兒A。指導開始時小学校4年生(10歳)。

Aについて医学的な診断はなされていないが、THE PUPIL RATINGS SCALE REVISED 日本版(PRS)や Learning Disabilities Inventory (LDI)の結果から、LDの疑いもしくは知的障害の可能性が考えられた。また、指導を行う前に1年間、Aの属する学級で参加観察法によりAの行動観察を行った。行動観察の結果から、学習の困難さは特定の教科に特化されず、全教科にみられるものであることがわかった。担任の配慮があってもAは一斉授業を理解することは困難で、その結果として、授業中に机に糊を貼る、定規で遊ぶなど授業とは全く関係のない活動を行っていた。この背景には、聴覚的短期記憶が弱いことも関連していると考えられる。聴覚的短期記憶の弱さは、特殊拍書字の困難にもつながっている。

小学校入学以来、特別な支援が行われていないために、特殊音節や九九など、4年生までに習得しておくべき

学習内容が習得されていない。このことは、現在だけでなく、今後の学習に影響を与えていくことが予想される。

## 支援方法

**指導期間：**2009年2月～3月。週2回、計11回書字指導を行った。指導時間は各回放課後、約25分間であった。

**指導形態：**個別指導。Aが一人での支援に抵抗を示したため、支援にはAと同学級に属する定型発達の友人女児Cが同席した。

**長期目標：**作文を書くことができるようになる。

**短期目標：**促音の書字ができるようになる。

**指導内容：**平仮名をどの程度習得できているかを調べるために、促音の指導を行う前に、清音、濁音、半濁音について単語が何文字からできているかを理解するための指導と課題を行った。これは促音を正しい位置に入れることができるようになるためには、まずは清音、濁音、半濁音について音韻意識を高めることが必要だからである。その結果、促音以外には問題がみられなかったため、以降は促音を中心に、促音以外の拍で手を叩く指導を行った。正しく手を叩けることは、音韻を意識できていることを示唆しており、促音の位置を理解できていることになる。

学習活動への動機づけを高めるために、トークンエコノミー法を用いた。指導室に来るとシールを1枚貼り、活動ごとにAが頑張ったと思う分だけシールを貼るようにした。1つの活動でのシールを貼る上限は3枚であった。シールを20枚ためると、Aの好きなシールと交換することができるようにした。

また、Aが上手に課題を行えた時に、「うまい」「すごい」のようにCがAを褒めるようにし、Aの活動への動機づけが高まるようにした。また、Aは一人では苦手なことを行わないが、Cと一緒にあれば行うので、その場合は一緒に同じ課題をさせた。

## 支援の経過

**1) 第1期(第1～3回)：**第1期では、促音指導に入る前に清音、濁音、半濁音の指導を行った。また、行動観察やチェックリストではわからなかった認知面について情報の収集を行うことを目的とした。

清音のみの単語を用いて、単語が何文字から成っているかを指導した。報告者の言う単語を聞いて、その文字数分の○に色を塗る課題は間違えることなくできた(#2)。聴覚的短期記憶を調べるために、WISC-IIIの順唱を行ったところ、3桁まで正しく言うことができた(#1)。

**2) 第2期(第4～8回)：**第2期より促音指導を開始した。Aが手を叩く指導を拒否していた時期である。第2期以降は、促音の書字を目的として指導を行った。

#4では現段階で促音書字がどの程度できるかを調べるために、絵を見てその物の名前を文字数分の○の中に書かせた。3文字の単語を用いれば、促音は真ん中にしか入らないので、失敗経験の可能性が減少すると考え、3文字の単語を8問中5問入れ、残りの問題は4文字の単語とした(表1)。4文字にしたのは、急激に文字数を増加させると、Aにとって難易度が上がりすぎたためであり、この回以降も4文字の単語を中心に指導を行った。3文字の単語はすべて正答であった。指導全体で使用した単語の文字数は3文字から6文字であった。各回の指導に用いた単語の内訳と単語ごとの正答率を表1、各回の単語の文字数別の正答率を表2、各回の正答率の推移を図1、各回の4文字の単語の正答率を図2に示す。

表1 各回の指導に用いた単語とその正答率

単語	第2期・第3期						正答率	正答数 / 使用回数	
	4	5	6	7	10	11			
3文字	きって	○					100	1 / 1	
	きっぷ	○					100	1 / 1	
	こっぷ	○					100	1 / 1	
	しっぷ	○					100	1 / 1	
	につき	○					100	1 / 1	
4文字	あさって		○				100	1 / 1	
	がっかつ		×				0	0 / 1	
	くつきり		○				100	1 / 1	
	ころつけ		×			○	50	1 / 2	
	しっかり				×		0	0 / 1	
	すりっば	○			○		100	2 / 2	
	せっけん	×	×			×	0	0 / 3	
	そっくす					×	×	0	0 / 2
	とらつく	○			×		○	67	2 / 3
	はつきり		×					0	0 / 1
	びっくり		×				○	50	1 / 2
	ぼけっと		×				○	50	1 / 2
	まっくろ			○				100	1 / 1
	もっきん					○		100	1 / 1
	ゆっくり		×				×	0	0 / 2
ろけっと		○					100	1 / 1	
5文字	びすけっと				○	×	50	1 / 2	
	へるめっと		○				100	1 / 1	
6文字	いってきます		×				0	0 / 1	
	ばいなっぶる		○			○	100	2 / 2	

※空白の欄は指導を行っていないことを示す

表2 各回の平均正答率

期	回	文字数			全体平均
		4	5	6	
第2期	4	67			67
	5	30	100	100	42
	6	100		0	50
	7	33			33
第3期	10	50	100		67
	11	57	0	100	56
平均		56	67	67	

※空白の欄は指導を行っていないことを示す

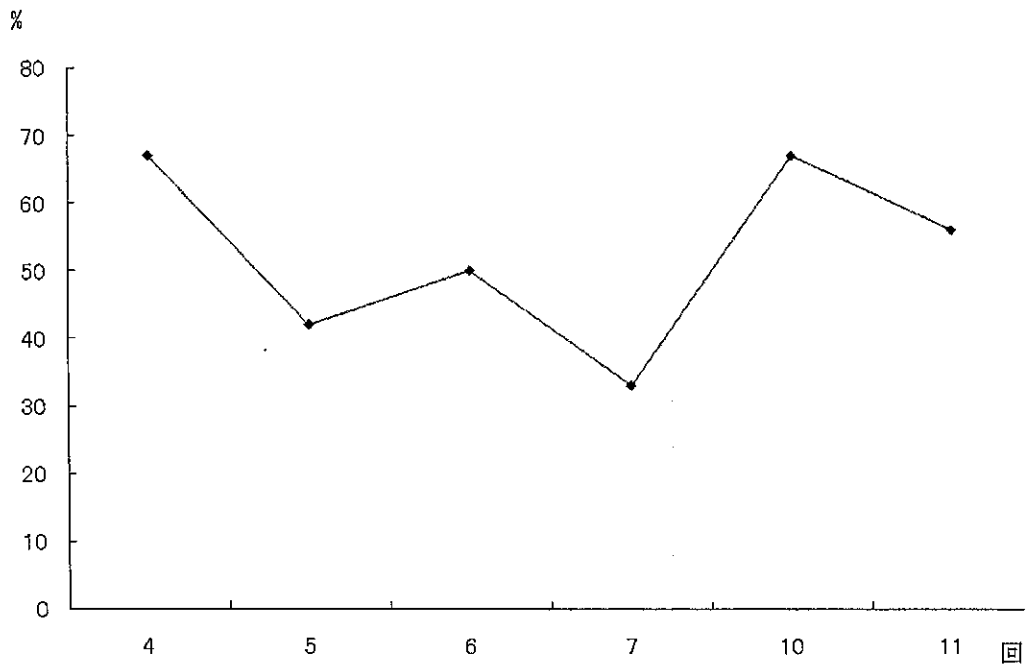


図1 各回の平均正答率の推移

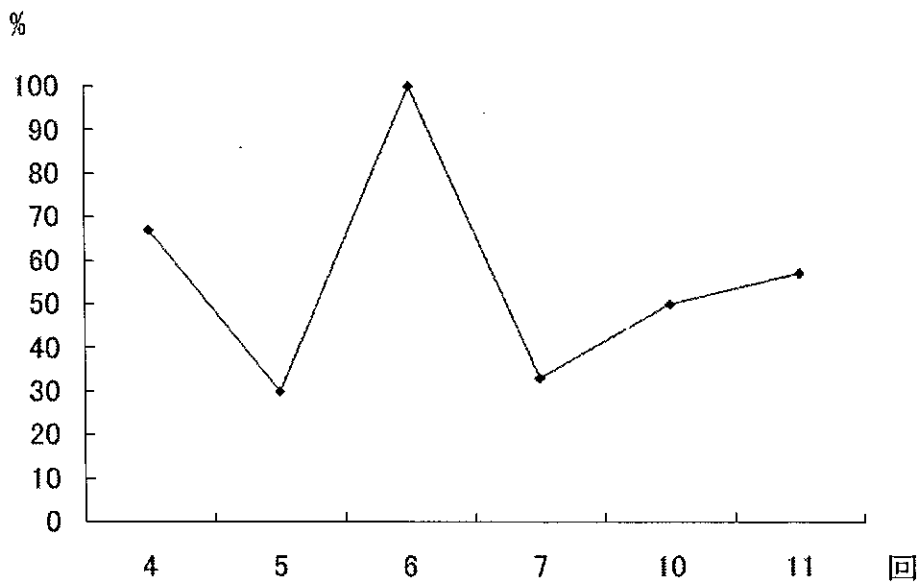


図2 各回の4文字の単語平均正答率の推移

#5では音韻を意識させるために、報告者が単語を言いながら、促音以外の言葉を言うときに手を叩き、Aにそれを真似させた。Aは単語を言いながら手を叩いた後、手元を隠しながらプリントに単語を書いた。#6より、導入として促音を含む単語のすごろくを行った。すごろくは、数字ではなく、促音を含む物の写真を用いたサイコロを使用し、出た写真の物の名前前の文字数分コマを進めるようにした。Aに一人ずつ手を叩くことへの拒否感があったので(#5)、A、C同時に手を叩くようにした。すると、Aは楽しそうに笑顔で行い、楽しめる状況であれば、報告者が手を叩くときのルールを説明しても拒否することなく聞いた。指導の途中から指導室に担任が入ってきたためか、Aはプリントを行う際に手元を隠さずに行ったが、手は叩かなかった。

#7でAは手を叩かず、手元を隠してプリントを行った。Cが隠すのをやめるようAに言ったが、Aは拒否し、隠して行った。#8でも手を叩かず、話を聞かないAに対して、指導後に話をしたところ、今後は手を叩き、話を聞くと約束した。

第2期を通しての促音書字の正答率は40%であった。

**3) 第3期(第9～11回)**：第3期よりAが手を叩きやすくなることを目的として指導を行ったため、Aは手を叩くようになった。

#8で話をしたことから、#9以降はAは報告者の話を聞き、手を叩くようになった。促音を含む単語を文字で提示すると、単語を言いながら正しく手を叩けた。また、Aは一人ずつ手を叩くことを嫌がらなくなった(#9)。#10でAはプリントを行った際、促音を間違った場所に入れたことに自分で気づくことができた(「そっくす」)。手元を隠さずにプリントを行うこともできた。写真を見て、その物の名前を言って手を叩く課題では、「せっけん」は正しく叩けたが、「ヘルメット」では手を正しく叩けず、2度手を叩き直させた(#11)。プリントを行う際は、単語に関係なく、素早く手を叩いており、集中できていない様子であった。第3期を通しての促音書字の正答率は58%であった。第2期、第3期の促音指導全体を通しての書字の正答率は50%であった。

## 考 察

本研究の目的は特殊音節の書字に困難を示す児童を対象に、特殊音節の一つである促音の書字を可能にするためには音韻を意識させる指導が効果的であるかを検討することがであった。第2期、第3期で行った促音書字のプリント指導では、問題の単語の選択が正答率に大きく影響を与えたと考えられる。表2で、第4回の正答率が67%と高いのは、選択した単語(表1)が支援前からAが書けるものであった可能性が考えられる。第3期では#9よりAは単語を言いながら手を叩くことができているが、促音を正しい位置に入れることについては確実に定着していなかった。しかし、促音の位置を間違えた際に気づくことができるようになっていく(#10)ことから、本研究で用いた指導法により促音の習得が進んだと考えられる。

第2期の#5から手を叩く指導を開始したが、報告者がAに手を叩くように指示しても、Aは手を叩かなかった。しかし、第3期からは手を叩くようになった。これは、第2期の#8で報告者とAが手を叩く約束をしたからであると考えられる。また、#9より単語を文字で提示したことにより、文字を見ながら手を叩くことができるので、聴覚的短期記憶が弱いAにとって、手を叩くことが容易になったことも関係していると推測される。指導初期の段階で、文字提示を行い、その後、スモールステップで指導を行い、最終的に文字提示をせず、A一人で手を叩くことができるよう指導していく方が指導の効果があつたと思われる。

#6で、Aが一人ずつ順番に手を叩くことを拒否したのは、正しく叩くことへの自信の無さが関係していると考えられる。#7で、A、C同時に手を叩くようにするとAは楽しそうに手を叩いていたことから、Aが手を叩くことに慣れるまでは、A、C同時に手を叩くようにした方が拒否感は少なかったと推察される。

学習指導を行う際の配慮としては一般的に、動機づけを高める、本人の水準にあつた課題を提示する、できる

学習からスモールステップで行う、即時にフィードバックするなどがポイントであるが(小野・上野・藤田, 2007), 本事例ではAの水準を明確に把握することができていなかったために、はじめに失敗経験をさせてしまい、そのことが第2期の手を叩くことや書くことに対する拒否感につながっていたと思われる。しかし、指導全体を通して指導者やCがAを褒めたこととトークン・エコノミー法は、Aの指導への動機づけを高め、Aが手を叩くようになったことに影響を及ぼしていると考えられる。

今後の課題としては、促音を入れる練習を1つの単語につき1度や2度行うだけでは、偶然正解であった可能性があり、学習が定着したとはいえない。複数回同じ単語を練習することにより、学習の定着をはかっていく必要がある。今後もAに対する指導者の態度や言葉かけが指導に影響を及ぼすことを念頭において指導を行っていく必要がある。また、各回用いた単語の数を同じにすることと同じ単語を複数回練習することも必要である。今回は各回用いた単語の数が異なり、正答率を比較することが難しかった。今後は各回用いる単語数を同数にすることで、促音指導の効果をより正確に測ることが可能となる。

### 引用文献

- 天野 清 (2006). 学習障害の予防教育への探求—読み・書き入門教育プログラムの開発—. 中央大学出版部 pp.23-27.
- 海津亜希子 (2006). 日本におけるLD研究への示唆—米国でのLD判定にみられる変化をうけて— LD研究, 15, 225-233.
- 森重佳子・嘉陽陽子・石坂郁代・大平 壇 (2009). 促音・長音を含む片仮名単語書字の指導効果に関する事例研究—あるdyslexia児の場合— 特別支援教育センター研究紀要, 1, 53-63.
- 岡田 智 (2007). LDの具体的な指導 小野次朗・上野一彦・藤田継道(編) よくわかる発達障害 LD・ADHD・高機能自閉症・アスペルガー症候群 ミネルヴァ書房 pp.48-51.
- 大庭重治・佐々木清秀 (1990). 通常学級における平仮名書字学習困難児の実態とその指導形態 特殊教育学研究, 28, 35-42.
- 大石敬子 (2007). 教科の指導Ⅰ:読み書きの指導〔Ⅰ〕基礎理論 特別支援教育士資格認定協会(編) S.E.N.S 養成セミナー—特別支援教育の理論と実践Ⅱ 指導 金剛出版 pp.59-75.

Individual support for child who has geminate consonants writing problems

Chiaki Mihara & Noriko Kusakabe

In order to master hiragana writing, it is necessary to develop phonological consciousness. Phoneme is one of a small set of speech sounds that are distinguished by the speaker. In this study, the first author individually taught the writing of special syllables to the girl, who has difficulty with writing geminate consonants. She showed the improvement in writing special syllables after one month lessons, which suggested that the lessons to let pay attention to a phoneme had an effect on writing geminate consonants correctly.

(指導教員：日下部典子)

