

知的障害のある生徒を対象としたカタカナの 読み書きに関する指導

—学校場面における音韻意識に焦点を当てた指導の効果—

岡村美彩¹・半田 健²

Reading and Writing Instruction of Katakana for a Student with Intellectual Disabilities: Effects of Instruction Which Focused on Phonological Awareness in School

Misaki OKAMURA¹ and Ken HANDA²

I. 問題と目的

文字の読み書きの能力は、文字によって知識を得たり自己表現を行ったりする際に必要となる力であり、教科の学習や生活の基盤となる能力である（高見・戸ヶ崎，2015）。文字の読み書きが習得できないことは、学習面だけでなく、自尊感情の低下や、将来の社会参加への不利益を被る二次的な問題につながる可能性がある（宇野・春原・金子・Wydell, 2006）。文字の読み書きを習得することによって、自分の気持ちを相手に伝えたり他者とのコミュニケーションで自由に使えるようになる（後藤，2012）。

学校現場において、知的障害のある児童生徒への文字の読み書きの指導は、話し言葉の指導と比較して重視されていない（河野，2014）。一方、先述の通り、文字の読み書きは、知的障害のある児童生徒にとって、学習面と生活面の質を高めるために習得すべきである。河野（2014）は、知的障害のある児童生徒にとって有効な文字の読み書き指導の方法について科学的根拠を示しながら再考することの必要性を指摘している。

知的障害のある児童生徒へのひらがなの読み指導を実施している研究がいくつか報告されている。大城（2012）は、知的障害のある児童を対象として、ひらがなの読み書き習得のためにモデル構成課題を用いた指導を行っている。その結果、指導後の読み書き課題の得点が指導前より向上し、音韻意識の発達を促す指導が重要であることを指摘している。丹治・勝岡・長田・重永（2018）は、促音の読みが困難な特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉症児童に対し、刺激等価性の枠組みに基づく学習支援アプリを活用して指導を行っている。その結果、児童の読み課題の成績が改善している。このようにひらがなや漢字に焦点を当てた指導研究はあるが、カタカナに焦点を当てたものは数が少ない（野口・窪島，2009）。

丹治ら（2018）は、拗音の読みが苦手な特別支援学校（知的障害）に在籍するダウン症生徒に対して、刺激等価性の枠組みに基づく学習支援アプリを活用して指導を行っている。しかし、学習支援アプリが対象生徒の実態に合っておらず、指導後に読み課題の成績が改善していない。

¹ 宮崎県立都城きりしま支援学校 ² 宮崎大学教育学部

そこで、学習支援アプリではなく、文字タイルやホワイトボードを使用した指導を行ったところ読み課題の成績に改善が見られている。このことから、児童生徒の実態に即した指導を行わなければ、読み書きの能力の向上は難しいことが指摘されている。

読み書きに影響を与える児童生徒の実態の1つに音韻意識がある。大島・都築（2014）は、発達障害のある児童生徒を対象とした指導に関して、音韻意識の発達を重視する指導を取り入れることが望ましいと述べている。また、河野・嶋（2015）は、読み書きに関係する認知能力について調査を行っている。その結果、知能指数と読み書き能力には相関がなく、音韻意識の発達と読み書き能力に相関があることが明らかになっている。加えて、知的障害があっても、音韻意識が十分に発達していれば、文字の読み書きスキルを習得できる可能性も示唆している。学習障害児に関しては、音韻構造を理解する指導によって文字の読み書きの習得が促されることも明らかにされている（天野, 2006）。

具体的な事例として、高見・戸ヶ崎（2015）は、ひらがなの読み書きにつまずきがある通常の学級に在籍する児童を対象に、音韻意識に焦点を当てた特殊音節の読み書き指導を行っている。指導方法は、行動観察や知能検査、ひらがなの読み書きに関する評価等のアセスメントによって決定されている。具体的な指導方法は、単語カードの読み練習、単語を構成する文字の抽出課題、単語を構成する文字の分解課題等である。その結果、音韻意識に焦点を当てた特殊音節の指導はおおむね効果があることを示している。また、実態把握の結果から読み書きのつまずきを絞ることや、認知特性に配慮した指導方法と教材を用いたことが効果的であったと述べている。

以上より、本研究では、カタカナの読み書きに困難を示す知的障害のある生徒を対象に、音韻意識検査や担任と保護者等への聞き取り調査、知能検査、小学生の読み書きスクリーニング検査等を実施し、つまずきの特徴を把握する。さらに、これらの実態に基づき、音韻意識に焦点を当てた指導の効果を明らかにする。

II. 方法

1. 対象生徒

対象生徒は、A県内のB大学附属中学校知的障害特別支援学級に在籍しているカタカナの読み書きに困難を示す1年生女子であった。

2. 研究期間

研究期間は、20XX年9月～20XX年11月であった。

3. 研究実施者と研究の経緯

研究実施者は、特別支援教育を専攻する学部4年生であった。B大学附属中学校知的障害特別支援学級に研究協力を依頼したところ、在籍する生徒のカタカナの読み書きの力を向上させたいという意向があったため、本研究を実施することになった。

4. 実施形態

指導は、1セッション30分とし、研究実施者によって全15セッション実施された。対象生徒

の在籍学級では、1週間に2、3回、国語の時間に個別の課題に取り組む時間が設けられていた。指導は、その個別の課題に取り組む時間の約30分間と、全校集会などがない朝自習の時間に行った。

5. 指導前のアセスメント内容と結果

指導前のアセスメント時、対象生徒の生活年齢は13歳4ヶ月であった。アセスメントは、朝自習の時間や国語の個別課題の時間で行った。

(1) 担任等への聞き取り調査:対象生徒の学校での様子や読み書きの習得状況、学校で行っている国語の授業での指導と目標について担任等に尋ねた。その結果、以下のことが報告された。

学校では、先生や友達の様子をしっかりと見ている。発表の場面で、自分が望んだ順番でなくとも待つことができる。取り組みを始めるまでに時間がかかる。例えば、周りから「急いで」と言葉かけがあっても、急ぐことはなく自分のペースで取り組む様子が見られる。自分の苦手な教科がある日は学校を休むことがある。読みについては、ひらがなを読むことができる。カタカナは、清音の単音を概ね読むことができるが知らない単語は読むことが難しく、知っている単語でも正確に読むことができないこともある。また、カタカナの拗音、拗長音では小さい文字と大きい文字の違いが理解できていないこともある。ひらがなとカタカナともに、文章では、正しく区切って読むことが難しく、文章の読み飛ばしをすることがしばしばある。書きについては、自分から文字を書こうと意欲的に取り組むことができる。ひらがなは、単語だけでなく助詞を適切に使って簡単な文章も書くことができる。カタカナは、「シ」と「ツ」、「コ」と「ロ」、「ガ」を間違えて書いてしまう。現在、国語の授業では、音読、個別課題のプリント、スピーチの原稿作りを行っている。その中で、カタカナに焦点を当てた授業は行っていない。指導を行う時は、黒板に文字を書くことや言葉で指示を行っている。また、文章の構成や助詞に気を付けて、正しく文章を書くことを目標に取り組んでいる。

(2) 保護者への聞き取り調査:家庭での対象生徒の様子や家庭で行っている読み書きに関する取り組み、対象生徒が興味を示しているもの、保護者が抱く対象生徒への期待や願い等について保護者に聞き取り調査を実施した。その結果、以下のことが報告された。

家庭では携帯電話を活用して保護者や友達としりとりを好んで行う。本を読むことはあまりしない。読みについては、ひらがなを読むことができる。カタカナは、1文字をゆっくりなら読むことができるが促音や拗音を読むのに苦手さがある。ひらがなとカタカナともに、単語では一つ一つの文字を読み、文章では途切れ途切れになってしまうため、やる気を失い意欲的に取り組むことが難しい。しかし、小学6年生までの音読の宿題はあきらめることなく最後まで取り組んでいた。書きについてはひらがなを書ける。カタカナは、概ね書くことができる。ひらがなとカタカナともに、書き始めるまでに時間がかかったり、正しい文章の構成や早く文字を書いたりすることは難しい。また、ひらがなとカタカナともに、単語になると1つずつ考えて書く様子が見られ、長音のある単語の読み書きに苦手さがある。また興味があるものとして、ちびまる子ちゃんやドラえもんなどのアニメを見ることを好む。家庭では、宿題を終えたら自分の好きなことをしてよいとしている。保護者の願いとしては、自立した生活を送れることである。

(3) 知能検査:対象生徒の知能水準を把握するために WISC- IV を実施した。本検査は、「言語理解」、「知覚推理」、「ワーキングメモリー」、「処理速度」の4領域で構成されている。知能

検査は、B 大学附属中学校知的障害特別支援学級の先生によって行われた。検査の結果は、全検査 IQ が54、「言語理解」が64、「知覚推理」が66、「ワーキングメモリー」が54、「処理速度」が61であった。下位検査では「語音整列」が特に低かった。検査の様子は、おだやかでマイペースに見えた。廊下で友達の声がすると気になり検査に集中できない様子が見られた。検査中に指示をすると、「はい」と返事をするが、対象生徒が指示を理解しているのか心配になる場面があった。文字や数字を2桁まで言うことができるが、3桁になると真ん中の数字や文字を間違える。そのほかに、手先が不器用で細かい作業が苦手である。

(4) 音韻意識検査：音韻意識の能力を把握するため、児童を対象にした篠田・千葉・塚田・竹川・渡辺・石川・斉藤（2002）を参考に、研究実施者が課題を作成して検査を行った。「シ」と「ツ」の間違いが多いことが担任等の聞き取り調査から分かっていたので、音韻削除課題では、「シ」と「ツ」をターゲット音に選定した。篠田ら（2002）によると、11歳から12歳の対象児童の平均正解率は80%～95%であった。対象生徒は、「シ」と「ツ」が38.5%の正解率（2 mora3/3、3 mora2/5、4 mora0/5）であった。3 mora での正解はターゲット音である「シ」もしくは「ツ」が単語の始まりか終わりの場合であり、真ん中にある場合での正解はなかった。また、検査中に指を使って考えている場面も見られた。

単語逆唱課題では、11歳から12歳の対象児童の平均正解率は80%であり（篠田ら、2002）、対象生徒は23.1%の正解率（2 mora3/3、3 mora0/5、4 mora0/5）であった。検査中の様子として、3 mora 以降は考える時間がほとんどなく、分からないとすぐに回答する場面が多かった。これらのことから、どちらの課題も平均より低く、音韻意識の発達が遅れていることが確認された。

(5) 小学生の読み書きスクリーニング検査：対象生徒のカタカナの音読、書取の能力を把握するために、小学生読み書きスクリーニング検査（宇野ら、2006）の6年生の課題を用いて検査を実施した。問題はすべて20問であった。音読に関して、カタカナ1文字の平均正解数が19.9に対して（宇野ら、2006）、対象生徒は14であった。カタカナ単語の平均正解数が20.0に対して（宇野ら、2006）、対象生徒は15であった。書取に関して、カタカナ1文字の平均正解数が19.8に対して（宇野ら、2006）、対象生徒は12であった。カタカナ単語の平均正解数が19.7に対して（宇野ら、2006）、対象生徒は13であった。これらの結果から、小学6年生の平均正解数と比較して、対象生徒はカタカナの習得が十分でないことが確認された。

(6) カタカナ読み書きテスト：担任等への聞き取り調査で収集した情報を基に、対象生徒の苦手なところに注目して音読は全20問、書取は全28問のカタカナのテストを研究実施者が作成し実施した。音読の正解数は、清音が4/4、促音が0/3、拗音が1/5、拗長音が5/8であり、20点満点中10点であった。促音のある文字は読むことができず、小文字を大文字で音読してしまう様子も見られた。また、普段よく使う言葉でない単語は1文字1文字を読んでいた。書取の正解数は、清音が4/4、促音が0/6、「ツ」が3/3、「シ」が5/5、「コ」が3/3、「ガ」が0/5、長音が2/5であり、28点満点中15点であった。「ツ」と「シ」は区別して書くことができていたが、促音はすべて小さい「シ」を書いていた。「コ」は、担任等から聞き取り調査を行った時に「ロ」になってしまうと聞いていたが、書けるようになっていた。「ガ」は、ひらがなの「か」になっており、濁点が1つになっていた。長音は、書き忘れがあった。

(7) 行動観察：対象生徒の学校での学習の取り組みの様子や、友達との関わりについて、国語や英語の授業、朝自習、休み時間を観察した。音読に関しては、自ら読もうとし、スピー

チなどもスラスラ読むことができる。英語の授業では、英単語の横にあるカタカナの振り仮名を見て音読を行おうとしていた。書取に関しては、自ら意欲的に文字を書く場面が見られた。カタカナでは、促音などの間違いが見られた。コミュニケーションでは、友達や先生に自ら話しかけることができる。新しく知り合う人には人見知りをしてしまう。周りの様子をよく見ており、友達の発表に対して質問や拍手を行うことができる。休み時間に友達に授業で使うファイルを配る場面も見られた。お絵かきや色塗りをすることを好んでいた。

6. 倫理的配慮

本研究の実施にあたって、担任に対しては口頭と書面で、校長と対象生徒の保護者に対しては書面で、①本研究の目的と方法、②守秘義務の遵守、③研究成果の公表、④研究途中での同意撤回に関する説明を行った。その上で、校長、担任、対象生徒の保護者から研究参加に対する同意を書面で得た。

7. アセスメントの総合的解釈と指導方針

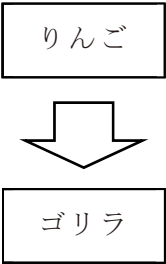
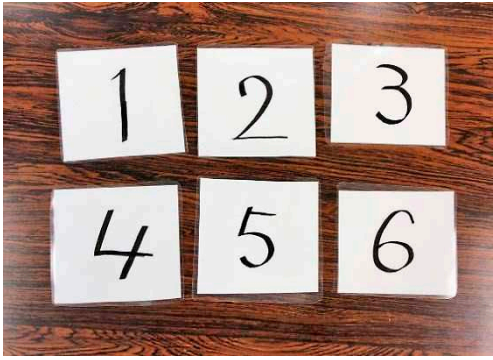
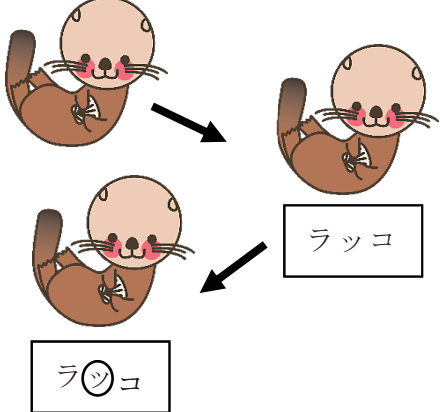
各種のアセスメント結果を総合すると、音韻意識検査の結果から対象生徒の音韻意識の発達が生徒の不十分であると考えられた。WISC-IVの結果より、ワーキングメモリーの能力や語音整理が特に低いことから、短期記憶に関する能力の弱さがあると考えられた。小学生の読み書きスクリーニング検査とカタカナ読み書きテストから、カタカナの音読に関しては、促音や拗音に対して適切な注意が払えていないことや、拗音に関する音の混成を正しく理解できていないことが考えられた。書取に関しては、文字の正しい理解をできていないと思われた。また、対象生徒の課題である文字は、音読に関しては促音、拗音、拗長音であり、書取に関しては促音、長音、「ガ」であることが分かった。以上のことから、対象生徒のカタカナの読み書きのつまづきに対する指導を進めるにあたっては、音韻意識と課題である文字に対して、カタカナの読み書きの指導を行うこととした。

8. 指導内容

音韻意識を高める指導は、村井（2018）を参考にしりとり、モーラ言葉探し、音の抽出の指導を行った（Table 1）。しりとりは、対象生徒と研究実施者の二人で行った。しりとりとは、言葉の最後の音を抜き出し、同じ音から始まる言葉を探すものである。研究実施者は、対象生徒から色々な音を出すために、色々な音で終わる言葉を投げかけた。モーラ言葉探しは、対象生徒が数字を書いて裏返してあるカードを引いて、研究実施者が数字を音声で伝え、その数字の音の言葉を探すものである。具体的には、数字が3であれば「3つの音の言葉はなにがあるかな」と声をかけ、すぐに言葉がでたら賞賛した。なかなか言葉が出てこない場合は、指導を行っている教室にあるものに目を向けるよう声をかけた。音の抽出は、対象の音を決めて、言葉の中にその音があるのか対象生徒に判断させるものである。指導では、パソコンを使用してパソコンに映し出される画像を見せながら音声を提示した。画像は、動物や食べ物等、幅広いジャンルで対象生徒が知っていると思われたものを使用した。言葉の中に対象の音があれば「○」の紙を挙げ、対象の音が含まれていなければ「×」の紙を挙げさせた。今回の指導で対象の音は、「シ」、「ツ」、「タ」、「ガ」、「ッ」、「ー（長音）」の6つであった。対象生徒には、この指導を楽しめるよう○×タイズと呼んだ。

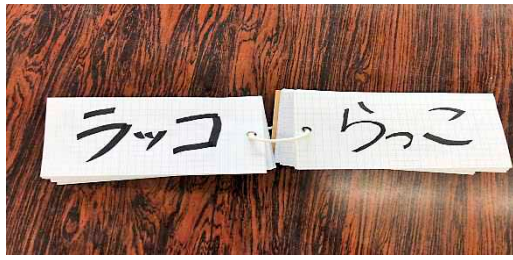
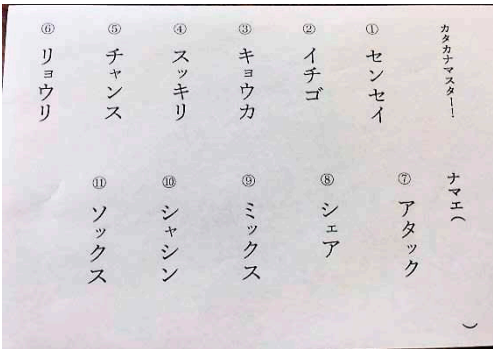

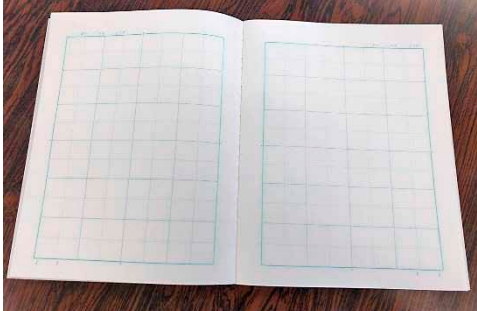
カタカナの読み書きの指導に用いる課題は、海津・田沼・平木（2008）が通常の学級の小学1年生に用いた特殊音節指導パッケージや、高見・戸ヶ崎（2015）が通常の学級に在籍する小学3年生を対象としたひらがなの読み書き指導を参考に指導を行った（Table 2）。具体的には、単語カードを活用した単語の読み練習、特殊音節指導パッケージ、文字カードを活用した指導、書き指導を行った。単語カードを活用した単語の読み練習では、左側にカタカナが書いてあり、右側にひらがなで書いてあるカードを活用した。対象生徒にカードに注目して一人で音読するように指示していた。カタカナで読むことが難しい場合は、ひらがなのカードを見せた後、カタカナを見て読むようにした。一人で音読できた時は賞賛を行い、間違えたときは正しい音読を研究実施者が行い、その後対象生徒に正しく音読させた。特殊音節指導パッケージでは、文字を視覚化・動作化することで音節構造の理解を促す等、特殊音節のルールを明確に提示し、ルールの理解を図った。文字の視覚化では、清音を□、促音を△、長音を□□□□、拗長音を◎の記号で表した。促音の△は清音などより小さく書くようにした。具体的には、プリントを

Table 1 音韻意識の指導に用いた教材

教材の写真	内容
	<p><u>しりとり</u> 研究実施者と対象生徒で行った。言葉の最後の音を抜き出し、同じ音から始まる言葉を探すものである。</p>
	<p><u>モーラ言葉探し</u> 数字の書いているカードを対象生徒が引いて、書いてある数字の mora の言葉を探す課題である。</p>
	<p><u>音の抽出（指定された音があるか）</u> 言葉の中に指定された音が含まれているかを対象生徒に判断させる。パソコンを使用し、画像を見せながら音声を提示し指定された音が含まれていれば「○」の紙を、含まれていなければ「×」の紙を上げさせる。今回の指導で指定した音は、「シ」、「ツ」、「タ」、「カ」、「ッ」、「ー（長音）」である。</p>

用意し、書いてある単語の横に記号を書いてその後に書いてある文字を読む活動をした。文字の動作化では、清音は1文字につき1回手をたたき、促音は両手をグーにし、長音は両手を合わせそのまま下に伸ばし、拗長音は手を1回たたいて2つの手のひらをねじる動作を行った。文字の動作化は、文字の視覚化を行ったプリントを見て行った。最初の説明のときは、研究実施者が動作化を実際に目の前で行った。その後は、対象生徒一人で行ったが、間違えたときのみ研究実施者とともに行い、その後対象生徒が一人で行った。文字カードを使用した指導では、

Table 2 カタカナの読み書き指導に用いた教材

教材の写真	内容
	<p><u>単語カードを活用した単語の読み練習</u></p> <p>単語カードには左側にカタカナの文字を、右側にひらがなで文字を書いた。カタカナで読むことが難しい場合は、ひらがなのカードを見せその後カタカナの文字を見て読むようにした。</p>
	<p><u>特殊音節指導パッケージ</u></p> <p>文字を視覚化や動作化することで音節構造の理解を促す等、特殊音節のルールを明確に提示し、ルールの理解を図る。指導の順序として、清音、促音、拗音、長音、拗長音で行った。</p>
	<p><u>文字カードを活用した指導</u></p> <p>文字カードを使って音声で提示された単語を作る課題を行った。文字カードを並べた後に、文字カードを読む課題である。</p>
	<p><u>書き指導</u></p> <p>「シ」と「ツ」の違い、促音と「ガ」の正しい書き方を理解するために、「こくご6マスリーダー罫入」(KYOKUTO) ノートを使用して、単音と単語を書く練習を行った。</p>

50音の文字カードを準備し、研究実施者が音声で言った単語を対象生徒が文字カードで単語を作った。文字カードを並び終わると音読みし、正しい単語であるか確認を行った。書き指導では、「ツ」と「シ」の違いや「ガ」と促音の正しい書き方を理解できているのかを確認するために、「ツ」、「シ」、「ッ」、「ガ」の単音で書く練習を行った。その後、研究実施者が音声提示した単語を書く練習を行った。違いを分かりやすくするために、マス目が大きいものを選択した。ノートは、「こくご6マスリーダー罫入」(KYOKUTO)を使用した。

そのほか、指導では、強化子として「がんばりカード」を用いた。「がんばりカード」は、取り組み意欲を高めるために、毎回の指導後に対象生徒の好きなキャラクターシールを選んで貼ることができるようにした。全15回の指導内容を Table 3 に示す。

Table 3 全15回の指導内容

回数/日付	内容
第1回 11月1日(朝自習)	音の抽出 モーラ言葉探し 単語カードの読み練習
第2回 11月1日(国語)	しりとり 特殊音節指導パッケージの説明と指導
第3回 11月6日(朝自習)	しりとり 音の抽出 単語カードの読み練習 書き指導
第4回 11月6日(国語)	モーラ言葉探し 書き指導 特殊音節指導パッケージ
第5回 11月7日(朝自習)	しりとり 音の抽出 モーラ言葉探し 単語カードの読み練習
第6回 11月8日(朝自習)	しりとり 特殊音節指導パッケージ
第7回 11月8日(国語)	モーラ言葉探し 音の抽出 単語カードの読み練習
第8回 11月9日(朝自習)	しりとり 特殊音節指導パッケージ 文字カード並べ
第9回 11月11日(朝自習)	モーラ言葉探し 音の抽出 文字カード並べ 単語カードの読み練習
第10回 11月11日(国語)	しりとり 特殊音節指導パッケージ
第11回 11月12日(朝自習)	モーラ言葉探し 音の抽出 文字カード並べ 単語カードの読み練習
第12回 11月13日(朝自習)	しりとり 特殊音節指導パッケージ 単語カードの読み練習
第13回 11月13日(国語)	モーラ言葉探し 音の抽出 文字カード並べ 特殊音節指導パッケージ
第14回 11月19日(朝自習)	しりとり 文字カード並べ 特殊音節指導パッケージ
第15回 11月19日(国語)	モーラ言葉探し 特殊音節指導パッケージ 単語カードの読み練習

9. 指導の効果測定

指導が終了したのちに post テストを行った。post テストでは、「音韻意識検査（篠田ら，2002）」、「小学生の読み書きスクリーニング検査（宇野ら，2006）」、「カタカナ読み書きテスト」を行った。内容は指導前のアセスメント時に使ったものと同様のものを使用した。いずれも点数のみで評価した。また、指導前のアセスメントの結果を pre テストとして用いた。

Ⅲ. 結果

1. 音韻意識検査

音韻削除課題と単語逆唱課題の結果を Fig. 1 に示した。音韻削除課題において、ターゲット音が「シ」の正解率は、pre テストが38.5%（2 mora3/3、3 mora0/5、4 mora0/5）であったのに対し、post テストでは84.6%（2 mora3/3、3 mora5/5、4 mora3/5）であった。pre テストと post テストの詳細を比較すると、「あし（正：あた）」、「よ（正：よう）」、「く（正：くら）」、「しみ（正：みぬき）」、「よ（正：よふか）」、「む（正：けごむ）」といった誤答が訂正されていた。ターゲット音が「ツ」の正解率は、pre テストが38.5%（2 mora3/3、3 mora0/5、4 mora0/5）であったのに対し、post テストでは69.2%（2 mora3/3、3 mora3/5、4 mora3/5）であった。検査中の様子として、3 mora 以降になると指を使って考えて答えを言う場面があった。また、ターゲット音が文字の始まりか終わりにある場合は頭の中で考えてすぐに答えることができた。pre テストと post テストの結果を比較すると、「みつ（正：みき）」、「てつ（正：てぼう）」、「かい（正：かいさ）」、「もち（正：もちき）」といった誤答が訂正されていた。

単語逆唱課題では、pre テストの正解率が23.1%（2 mora3/3、3 mora0/5、4 mora0/5）であったのに対し、post テストでは23.1%（2 mora3/3、3 mora0/5、4 mora0/5）であった。pre テストと post テストで結果に変化はなかった。

2. 小学生の読み書きスクリーニング検査

小学生読み書きスクリーニング検査の結果を Fig. 2 に示した。音読に関して、カタカナの一文字の正解数が pre テストでは14で、post テストでは16に増加しており、「コ（正：ゴ）」、「テ（正：ベ）」が pre テストでは誤答であったものが post テストでは正答できるようになっていた。カタカナの単語の正答は pre テストでは15、post テストでは19に増加しており、「サンミヤク（正：サンミヤク）」、「ドリヨク（正：ドリヨク）」、「フラケイ（正：フウケイ）」、「ソ（正：ソツギョウ）」が pre テストでは誤答であったものが post テストでは正答できるようになっていた。

書取に関して、カタカナの一文字の正解数が pre テストでは12で、post テストでは17に増加しており、「ゾー（正：ゾ）」、「空白（正：セ）」、「モン（正：モ）」、「空白（正：ギユ）」、「空白（正：ピョ）」が pre テストでは誤答であったものが post テストでは正答できるようになっていた。カタカナの単語の正答が pre テストでは13で、post テストでは19に増加しており、「サンビヤク（正：サンミヤク）」、「ドリヨク（正：ドリヨク）」、「フ（正：フウケイ）」、「ハンサイ（正：ハンセイ）」、「カカミ（正：カガミ）」、「ソシギョウ（正：ソツギョウ）」が pre テストでは誤答であったものが post テストでは正答できるようになっていた。音読と書取どちらも実態把握時より点数が増加していた。また、pre テストで誤答であったものは post テストで正しい読取と書取を習得していた。

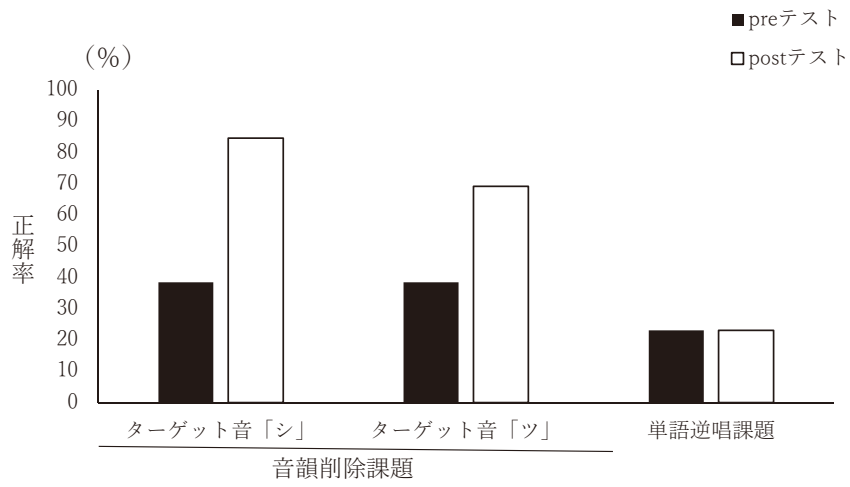


Fig. 1 音韻削除課題と単語逆唱課題

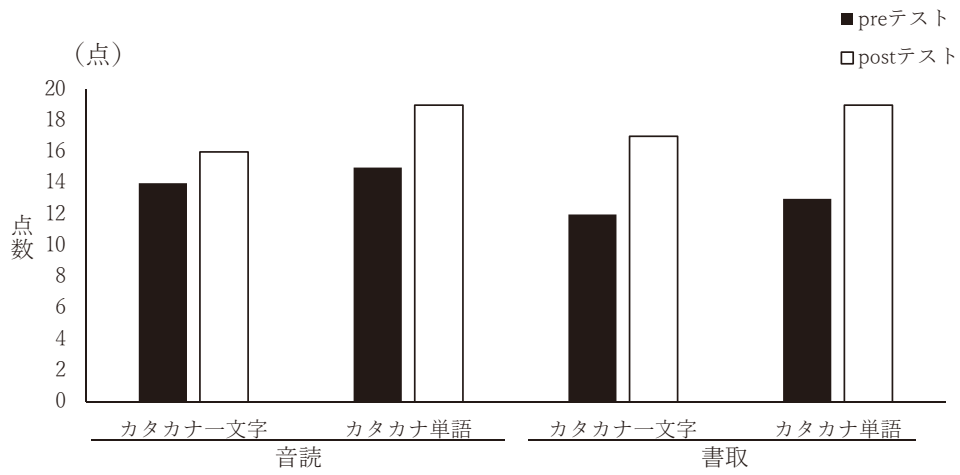


Fig. 2 小学生読み書きスクリーニング検査

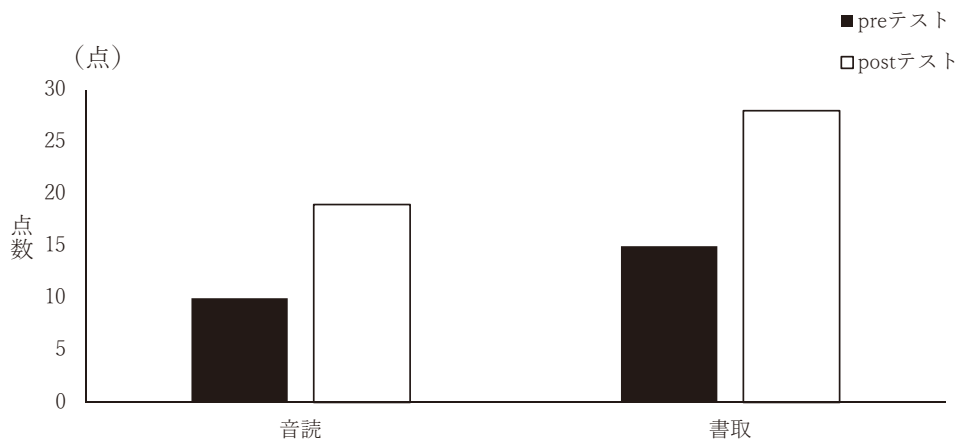


Fig. 3 カタカナ読み書きテスト

3. カタカナ読み書きテスト

カタカナ読み書きテストの結果を Fig. 3 に示した。音読に関して、pre テストの正解は清音が4/4、促音が0/3、拗音が1/5、拗長音が5/8であり、20点満点中10点であった。post テストでは清音が4/4、促音が3/3、拗音が5/5、拗長音が7/8であり、20点満点中19点に増加した。pre テストと post テストを比較すると、「チャレンジャー（正：チャレンジ）」、「シチャー（正：シチュー）」、「リュウリ（正：リョウリ）」、「バンド（正：バッタ）」、「シャート（正：ショート）」、「チャンネル（正：チャンネル）」、「ランコ（正：ラッコ）」、「シエア（正：シェア）」、「スナツ（正：スナップ）」が正答できるようになっていた。

書取に関して、pre テストの正解は促音が0/6、「ツ」が3/3、「シ」が3/3、「コ」が3/3、「ガ」が0/5、長音が5/5であり、28点満点中15点であった。post テストでは促音が6/6、「ツ」が3/3、「シ」が3/3、「コ」が3/3、「ガ」が5/5、長音が5/5であり、28点満点中28点に増加した。pre テストと post テストを比較すると、「スキ（正：スキー）」、「コロシケ（正：コロッケ）」、「カイカイ（正：カイガイ）」、「ヨシト（正：ヨット）」、「ショカー（正：シュガー）」、「ロケシト（正：ロケット）」、「ラシパ（正：ラッパ）」、「ガシコウ（正：ガッコウ）」、「スウカク（正：スウガク）」、「カンカ（正：ガンカ）」、「カラス（正：ガラス）」、「ギューザ（正：ギョーザ）」、「リュシク（正：リュック）」が正答できるようになっていた。音読と書取どちらも pre テストより post テストの点数が増加した。また、pre テストで誤答したものは post テストで正しい読取と書取を習得していた。

IV. 考察

本研究は、カタカナの読み書きに困難を示す知的障害のある生徒を対象に、音韻意識検査や担任と保護者等への聞き取り調査、知能検査、小学生の読み書きスクリーニング検査等からつまずきの特徴を把握し、音韻意識に焦点を当てた指導の効果を検討した。本研究では、特に音韻意識に焦点を当てた指導を行うことで、カタカナの読み書きを習得することができると予想した。

音韻意識に焦点を当てた指導として、しりとり、モーラ言葉探し、音の抽出（指定された音があるか）を行った。カタカナの読み書き指導として、単語カードを活用した単語の読み練習、特殊音節指導パッケージ、文字カードを活用した指導、書き指導を行った。その結果、音韻削除課題や小学生の読み書きスクリーニング検査、カタカナ読み書きテストは正解率の増加が見られた。以上より、音韻意識に焦点を当てたカタカナの読み書き指導は、本研究の対象生徒に対して有効であったと考えられる。その理由として、事前のアセスメントによってカタカナの読み書きのつまずきを示す文字を絞ったことが挙げられる。対象生徒は、読みと書きによってつまずきを示す文字が異なった。そのため、つまずきを示す文字を絞ることで指導を効果的に行うことができた。読み指導に関しては、単語カードに対象生徒の苦手な文字が入ったものを計画的に入れた。書き指導に関しては、「シ」と「ツ」の違いを理解する指導から始めた。また、書き方の違いを言葉に出しながら実際に対象生徒にカタカナを書かせた。このように、指導の有効性を高めるためにも、事前のアセスメントでカタカナの読み書きのつまずきを的確に把握し、指導方法を工夫することが重要であったと考えられる。これは、文字の読み書き指導において、児童生徒の実態に即した指導の必要性を指摘した先行研究（丹治ら、2018）を支持するものであった。

しかし、本研究では、音韻意識に焦点を当てた指導以外に、カタカナの読み書き指導も実施していることから、音韻意識に焦点を当てた指導のみの効果を明らかにできていない。そのため、今後は、研究デザインを変更し、音韻意識に焦点を当てた指導を単独で実施することの有効性を検討する必要がある。また、本研究では、単語逆唱課題における pre テストと post テスト間で点数に変化が見られなかった。一方で、小学生の読み書きスクリーニング検査とカタカナ読み書きテストは、pre テストと比べて post テストで正解率向上が見られ、指導の効果が確認された。すなわち、今回の対象生徒には単語逆唱課題の習得は、カタカナの読み書きの習得に影響しなかったと考えられる。ただし、本研究の対象生徒が一人であるため、今後も文字の読み書きの習得と音韻意識との関わりについて検証していく必要があると考えられる。

今後の課題として、本研究はカタカナの読み書き指導後の日常生活への般化について評価を行っていない。カタカナの読み書きを習得することで、日常生活にどのような影響を与えるのかを評価することは、知的障害のある児童生徒への文字の読み書き指導の意義を高めるために重要であると考えられる。

謝辞

本研究を進めるにあたり、協力していただいた B 大学附属中学校の先生方をはじめとする学校関係者の方々、対象生徒および保護者に改めて心より感謝申し上げます。

付記

本研究は、第 1 筆者が宮崎大学に提出した令和元年度卒業論文を加筆・修正したものである。

文献

- 天野 清 (2006) 小学校低学年 LD 児に対する読み・書き入門言語・認知教育プログラム。LD 研究, 15, 354-368.
- 後藤紗織 (2012) ひらがなの読み指導と習得課程について－学齢の学習障害児の事例－。東北福祉大学研究紀要, 36, 125-133.
- 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づきのある 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.
- 河野俊寛 (2014) 知的障害児への文字の読み書き指導研究の動向。金沢星稜大学人間科学研究, 8, 51-56.
- 河野俊寛・嶋 美紀 (2015) 知的障害児における文字の読み書きに関する認知特性－事例調査による予備的研究－。金沢星稜大学人間科学研究, 8, 41-44.
- 村井敏宏 (2018) 「読む・書く」の指導。一般財団法人特別支援教育士資格認定協会 (編), 竹田契一・上野一彦・花熊 暁 (監修), 特別支援教育の理論と実践 [第 3 版]－II 指導－。金剛出版, 81-96.
- 野口法子・窪島 務 (2009) 通常学級の子どもたちと読み書き困難児のカタカナ書字習得状況。滋賀大学教育学部紀要 1 教育科学, 59, 163-172.
- 大島光代・都築繁幸 (2014) 音韻意識の獲得をめざした発達障害児の言語・コミュニケーションプログラム試作に関する一考察。障害者教育・福祉学研究, 10, 75-84.
- 大城英名 (2012) 特別支援学級在籍児童の特殊音節についての自覚とその読み書き習得。秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 34, 71-80.
- 篠田晴男・千葉ゆき・塚田裕子・竹川千鶴・渡辺菜穂・石川佳美・斉藤 亨 (2002) 学齢期における読み書きの基礎能力を規定する諸要因について－命名速度と音韻認識能力を中心として－。平成 14 年度厚生労働科学研究費報告書 (子供家庭総合研究事業), 446-479.

- 高見文子・戸ヶ崎泰子（2015）特殊音節単語の読み書きに関する音韻意識に焦点をあてた個別指導の効果．LD 研究, 24, 505-517.
- 丹治敬之・勝岡大輔・長田恵子・重永多恵（2018）知的障害特別支援学校の国語における刺激等価性の枠組みに基づく読み学習支援アプリの導入—児童生徒の学習効果と教師にとっての有用性の検討—．LD 研究, 27, 314-330.
- 宇野 彰・春原則子・金子真人・Wydell, N. T.（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．