

[特別支援教育]

知的障害児のひらがなを読む力を伸ばす試み

－複式の授業形態での効果的な指導法－

田鹿 真紀*

1 はじめに

近藤・中谷は、「¹⁾養護学校や心身障害学級に学ぶすべての子どもに、できるかぎりの言語の力をつけてやりたい。母国語である日本語についての知識と、その日本語を使ってする言語活動をしていく力をつけてやりたい。このような国語の力がつかなくては、彼らの発達を保障したことにはならない」とし、「国語の力をつけてやるためには、他教科やその他の学習で、その指導の過程または、結果として行われる国語の指導を大事にするとともに、国語科教育のための時間を、大事な独自の学習の時間として、生活単元学習や作業学習とは切り離して、系統的に指導できるようにとる必要がある」と論じている。

伊澤(2004)は、知的障害児のひらがなの読みの指導方法を、「²⁾基本的に、1音あるいは2音から成る言葉とその絵カードを一緒に使って学習しながら、途中から絵カードをのぞいていき、最後にはひらがなの文字だけ読むようにしていく連合学習という手法を用いる」としている。伊澤は、絵カードを使う大きな理由として、「本来意味のないひらがなという記号にひらがなの読みを1文字ずつ付与していくとき、絵カードを使うことにより、言葉の「読み」という音に強い印象をもたせ、ひらがなの読みを覚えやすくしていることが挙げられる」としている。具体的には、絵を見ながらの文字のマッチング、文字と文字のマッチング、文字だけを見てのポインティング、ひらがなを読む順序での指導で、知的障害児がひらがなを読めるようになったことを報告している。

いろいろなものに興味を示し、見たこと感じたことを一生懸命に話す。でも、発音が不明瞭で相手になかなか分かってもらえなくていらいらし、話すのをやめてしまう。また、自分の名前を、お手本を見ながらゆっくりと書く。でも、自分の名前のひらがなを読むのが精一杯。そんなA児の国語と算数を担当することになり、国語の時間では、ひらがなを正しい発音で読めるようにさせたい、言っていることがよく分かるように発音させたいという願いをもつようになった。そして、A児にとってどのような学習が効果的なのかを考え実践していくが日々が始まった。そこで、A児のひらがなの読みに関してのスマールステップのめあてを立て、伊沢の実践をもとにそのめあて達成のための具体的な方策について考えることにした。

2 A児のプロフィール

小学校特別支援学級 1年生 男子 広汎性発達障害 軽度知的障害

S-M社会能力検査結果(平成18年7月7日実施)生活年齢5歳3か月 社会生活年齢3歳10か月

田中ビネー(平成18年8月2日実施)生活年齢5歳4か月 I Q63 精神年齢3歳4か月 基底年齢3歳

友達と同じことをしたい、がんばりたいという意欲がある反面、自分ができないことを友達に知られたくなくて自分が苦手であると思うことを「ほくしない。」と言って途中で投げ出すことがあり、学習活動に影響を及ぼすことが多い。早口で発音が不明瞭ではあるが、「トイレ、行きたい。」「ごはん、おいしい。」などの2語文は、話すことができる。自分の名前は、お手本を見ながらゆっくりと書くことができる。友達の名前との見分け方は、読むのではなく形で行っているようだ。ひらがな1文字1文字は、読むことができない状態である。

3 研究の目的と方法

(1) 目的

軽度知的障害でひらがなを読むことができないA児が、ひらがなをはっきりとした発音で正しく読めるようになるための指導法、特に複式の授業形態での効果的な指導法について検討する。

(2) 方法

① A児の実態にあったスマールステップのめあてと方策を考え、1学期間実践する。

* 上越市立里公小学校

② 1学期の実践の結果をもとに、2学期のめあてと方策を考え実践する。

4 実践

(1) 1学期のめあてと方策

① めあて1 ひらがな1文字が1音であることを知る。

ア あいうえお順に、1つのひらがながつく言葉を考えさせる。それを黒板に書く。

イ 考えた言葉を、手拍子を打ちながら発音させる。2回目は、担任は黒板に書いてあるひらがなを1文字ずつ押さえながら、児童は手拍子を打ちながら発音する。

ウ 黒板の言葉を見て、ノートに視写させる。

エ 視写した文字を見ながら、担任といっしょに発音させる。

(担任は、ひらがな1文字ずつを押さえながら発音する。)

② めあて2 ひらがなの清音を読む。

ア 身近な人や物の写真を見ながら、正しく発音させる。

イ 写真とひらがなチップをマッチングさせる。

ウ ひらがなチップを見ながら、名前をノートに視写させる。

エ 視写した文字を見ながら、担任といっしょに発音させる。(担任は、ひらがな1文字ずつを押さえながら発音する。)

A児の国語は、週8時間のうち7時間が特別支援教室での学習だった。そのうち5時間は、2年生2人との複式の学習だった。よって1時間の学習のうちの半分は、1人で学習を行わなければならない。1年生のA児にとって、1人で学習することは容易ではない。そこで、担任との個別学習ができる2時間で、上記の学習の流れをしっかりとつかませた。そして、複式形態の学習の時は、めあて1のアイは、2年生との合同学習とし、ウは1人で学習、エは担任との個別学習とした。また、めあて2のアにおいては、A児が名前をよく知っている家族や交流学級の友達、担任などの顔写真と、名前をよく知っている人の写真を使うことにした。そして、めあて2のアイの途中までは担任との個別学習とし、めあて2のイの途中からとウは1人で学習し、書き終わったらエを担任と個別学習するという方法を考えた。また、めあて1では黒板に書かれた字を、めあて2ではひらがなチップを毎回視写させる。これは、1年生の入門期に、黒板にひらがなで書かれた連絡を毎日連絡帳に書く、繰り返し書くことで文字指導を行うという実践からの学習スタイルである。

(2) 1学期実践の概要と結果

① 「ひらがな1文字が1音であることを知る」ことについて

ひらがな1文字が1音であることを知るために、1時間にひらがな1文字を選んで、そのひらがながつく言葉を手拍子を打ちながら発音していく活動を行った。2年生2名は、抵抗なくひらがなを読んだり書いたりすることができたので、A児の活動に参加させ合同学習の形をとった。「あ」のつく言葉を例にとり活動の流れを示す。

A児と2年生2名に対し

担任：「今日は、『あ』のつく言葉を学習します。『あ』のつく言葉は、どんなものがありますか？」

2年生児童：「あめ」「あさ」「あいす」「あり」など

ここで担任は、言葉を黒板に書いていく。
カタカナで書く言葉もあるが、こだわらずにひらがなで書く。長くても3音の言葉とし、A児がイメージできないと思われる言葉は、使用しない。

担任：「では、手を打ちながら読んでみます。」

担任：「あめ」(手を音にあわせて2回打ちながら)

A児+2年生児童：「あめ」(担任のまねをしながら)

担任：「あめ」(文字を1文字ずつ指で示しながら)

A児+2年生児童：「あめ」(手拍子を打ちながら)

このように、発表された言葉を1音1回手を打ちながら全部発音する。

担任：「では、Aさんは、黒板の字をよく見て、ノートに書きましょう。書き終わったら、手を挙げてください。」

視写が終わったら

担任：「ノートの字を読んでみましょう。」

担任：「あめ」(ノートの字を1文字ずつ指で示しながら)

A児：「あめ」

このように、ノートに視写したひらがなを読んでいく。

この実践で注意したことは、2点ある。1点目は、手を打ちながら発音するときに、担任はゆっくりとはっきりと発音したことである。A児が、ひらがなを正しく発音できるようにするためである。もう1点は、言葉を発音させるときは、担任は1回目は手を打つ、2回目はひらがな1文字ずつを指で示すことである。ひらがなは1文字が1音であることと、そのひらがなはどんな発音をするのかをしっかりと認識させるためである。最初は、音と手拍子が合わないことが多いA児だったが、回を重ねるごとに少しずつ合ってきた。また、ひらがなの読みの定着のためにノートに視写もさせてきたが(写真1)、最後に担任と視写した字を指差ししながら発音させる学習も繰り返すうちに、視写するときに発音しながらノートに書くようになり、ひらがな1文字が1音であることやそのひらがなは何と発音するのかを知ることに役立った。学習を継続していくうちに、A児が○のつく言葉を発表しようとする姿が見られるようになったが、なかなか的確に発表できなかった。3人で喜んで学習するのだが、「○のつく言葉はなんですか。」の担任の声がけに、A児が1番に手を挙げるものの、○のつく言葉を言うことができず、気分が落ちこむことが多かった。そこで、A児に国語の教科書の最後についているひらがなの表をコピーして持たせて(写真2)、ひらがな表に書かれている絵の名前を1番先にA児に発表させることにした。今まで何も発表できないか思いつきの言葉を発表していたA児だったが、1番に正しい言葉を発表できるということで、この学習を待ち望むようになった。

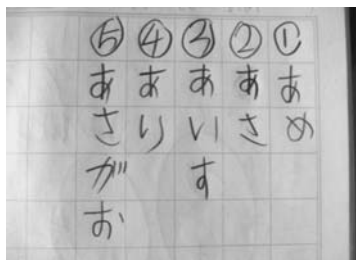


写真1



写真2

また、「明日はこの字だよね。」とひらがな表を指さしながら担任に念を押し、描かかれている絵の名前を自分で確認するようになってきた。そして、1番に発表するA児を見て2年生から「すごいね。」と認められ、ますます意欲的に学習に取り組むようになった。以後、このひらがな表はいつもA児の机の中にあり、読めない字があったり何と読むのか調べたりするときに自分で出して見るようになった。

② 「ひらがなの清音を読む」ことについて

ア 「身近な人や物の写真を見ながら、正しく発音させる」について

写真を用意するに当たり、A児が名前をよく知っていて言葉と人物や物が頭の中で一致するものと考え、交流学級の友達と両親、担任の写真を使用することにした。交流学級の友達とはみな保育園がいっしょだったため、名前が分かっていた。両親や担任の名前も覚えていたので、1人で学習するときも名前が分からず困ってしまうということがないと考えたからだ。しかし、4文字5文字の名前になると、発音が不明瞭になってしまう心配があったため、友達や担任の中から2文字か3文字の名前の人を選び、写真を用意した。また、A児の意欲や集中力を考え、写真の提示は1時間中5～6枚までとした。写真を見ながら担任がまず正しく名前を発音し、A児にはっきりと発音させるようにした。この活動を継続することで、友達の名前の発音が良くなり、普段の学校生活の中で、友達の名前を呼ぶときにはっきりと発音できるようになっていった。

イ 「写真とひらがなチップをマッチングさせる」について

正しく発音した人の写真を黒板にはり、写真の下に名前とひらがなチップをマッチングさせた。

完全に正しく読めるというひらがながないA児が、1人で学習しなければならない時間があることを考えて、写真の裏に名前をひらがなで書いておくことにした。「分からなかったら、裏を見ていいよ。」と助言しておくことで、1人での学習を可能にすることができると考えた。この学習を始めたときは、常に写真の裏を見てひらがなチップをマッチングさせていたA児だったが、毎回両親と担任の写真をひらがなチップとマッチングさせていたら、ここで使われるひらがなは、徐々に裏を見なくてもマッチングできるようになっていった。このようなA児の姿から、写真とひらがなのマッチングを継続することにより、ひらがな清音が読めるようになるかと予想できた。しかし、この学習を継続していくうちに、A児の意欲が低下することが見られた。それは、たくさんのひらがなチップから正しいひらがなチップを捜さなければいけないときだった。そこで、提示した写真に使われるひらがなと使われないひらがな10枚程度を用意しておくことにした。少ない数のひらがなチップを見たA児は、「これなら、かんたん。」「ほく、できる。」と意欲的にマッチングさせていった。うれしい誤算があった。それは、ひらがなチップの同じ文字が1枚しかなかったことで生まれた。「あ」「き」「え」とひらがなチップを置こうと思っていたのだが、もう「き」を他の写真で使ってしまったのだ。

それに気づいたA児が、「き、使ったよ。」と言ったので、「きは使ったので、チョークで書こうね。」と言って、担任が黒板に書いた。それを見ていたA児は、この次から、2度3度と繰り返し出てくるひらがなは自分で書くように

なっていた。この活動が、1つのひらがなを見てそのひらがなを正しく読むことにつながりを見せた。(写真3)

ウ 「ひらがなチップを見ながら、名前をノートに視写させる」について

写真の下に置かれたひらがなチップを見ながら、ノートに視写させた。始めは、黙って書いていたA児だったが、学習を継続するに従って、名前を1文字1文字発音しながら書くようになっていった。これは、めあて1のウと同じA児の姿を見ることができ、書くことと読むことにつながりが見られた。

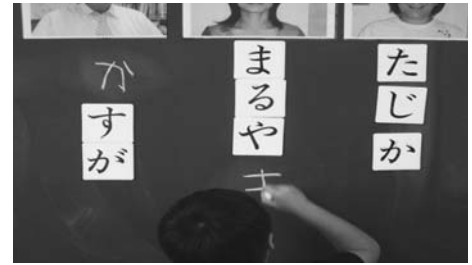


写真3

エ 「視写した文字を見ながら、担任といっしょに発音する」について

これもめあて1のエと同じ、ひらがなを見て1文字1文字正しく発音するというものである。自分の書いたひらがなを読むということは、A児の意欲にもつながった。そして、学習を繰り返すうちに、ひらがな1文字が1音であることが分かり、ゆっくりと口を大きく開けて正しく発音しようとするようになった。

1学期間、国語の時間を使って以上のような学習を進めてきた。7月末には、A児に次のような変容が見られた。

- ・ひらがなに対して興味をもつようになり、ひらがな50音表を見ながら楽しく発音するようになった。ありの「あ」いぬの「い」たじかの「た」などの言い方をすることが多く、この言い方から、ひらがな1文字が1音であることが理解できたことが分かる。
- ・友達の名前や、担任の名前に使われているひらがなの清音が読めるようになってきた。読めるひらがなは、清音10～12文字で、その日によって読める文字が少しずつ異なっていた。
- ・視写を喜んで行うようになり、発音しながら書くことでひらがなの正しい読みができるようになってきた。
- ・一連の学習をすることで、20分～25分は机に向かって集中して学習できるようになった。

母親からの連絡 7月24日

たくさんのひらがなを読めるようになってきて、A児も家族も大喜びです。こんなに読めるようになるなんて、思いませんでした。居間にひらがなの表をはってあるので、ご飯を食べながら読んでいることもあります。いつも目に見えるところにはいることはいいことですね。夏休みも、時々ひらがな表で読ませてみます。

(3) 2学期のめあてと方策

夏休みが終わり、1学期間で以上のような変容が見られたA児に対する国語の時間のめあてと方策を、以下のように考えた。学習の流れは変えないことにした。また、人の写真だけではひらがなの清音、濁音が全部含まれないので、含まれていないひらがなについては、身近な物の写真を提示することで補うことにした。

① めあて1 ひらがな1文字が1音であることを知る。

方策は1学期と同様にし、「ん」が終わったら濁音に入る。

② めあて2 ひらがなを読む。具体的な方策の1学期からの変更点

ア 1時間に提示する写真の数を5～6枚から7～8枚と数を増やす。

イ 名前に、濁音が含まれている友達の写真を提示する。

ウ 友達の名前に含まれない清音、濁音を使用している身近な物の写真を提示する。

(4) 2学期の実践の概要と結果

① 「ひらがなが1文字が1音であることを知る」ことについて

濁音は、「が」から始めた。学習の流れが1学期と変わらないので、A児はとまどうことなく学習することができた。A児は、「が」のことを「か」に点々がついていることを発見し、「ぎ」は「き」に点々、「ぐ」は「く」に点々と言い、ひらがなの特徴にも目を向ける力がついてきた。濁点のつく言葉を学習し始める頃には、1文字1回の手拍子が正確にできるようになっていた。「ぼくが言うよ。」と言いながら黒板の前に立ち先生役をすることもあり、意欲的な学習ぶりが見られた。2年生から、「すごい、じょうずだね。」と声がけもあり、ますますひらがなの読みに自信を深めた。

家庭においても次のような行動が見られ、A児の意欲の高まりを感じた。

母親からの連絡 9月7日

このごろ、家にはってあるあいうえお表の前に立って、ひらがなを指さしながら、「ありのあ」とか「たじかのた」とか言っています。たくさんのひらがなが読めるようになってきて、ときどき点々のついている字を読んだり、「これ、なんて読むの」とか聞いたりします。

② 「ひらがなを読む」ことについて

1学期は、A児の集中力の実態から5～6枚の写真の提示におさえていたが、2学期は、7～8枚と写真の提示数を増やしていった。1学期より集中力の伸びが見られ、また、学習の流れが1学期と変わらなかったのも、飽きることなく見直しをもって学習に取り組むA児の姿を見ることができた。また、1文字1音の学習が濁音に入った頃から、名前に濁音の含まれる友達の写真も提示した。たまたま、濁音の含まれる友達の名前の中に、5文字のものがあつた。チップの数が多いためか、自分でひらがなチップを置いてから正しいチップの置き方がどうか確かめるために、写真の裏を見ることが多くなった。2文字や3文字の友達の名前は、ほとんど裏を見ない状態にまでできていたので、チップをたくさん使う名前も裏を見ないでもできる方策はないか考えた。1つの試みとして、すべての写真にひらがなチップの数だけ写真の脇にドットをつけてみた。つまり、名前の音の数だけドットをつけてみたのである。(写真4)



写真4

A児は、ドットを手がかりとして自分で写真の友達の名前を発音し、写真の下にひらがなチップを置いていった。5文字の友達の名前についても、ドットの数とひらがなチップの数を確認することで、裏を見ないでチップを置くことができるようになった。ある日、A児は、写真を見ながらひらがなチップを並べようとしたとき、名前の3枚のチップとももうほかの写真に使われてしまっていることに気づいた。このとき、「ぼく、わかる。」と言って、3文字とも自分でチョークで書いた。それも、ほとんど手本を見ることなしにである。このA児の様子から、いつもノートに視写させていたが、写真がプリントされているシートを用意して書かせていくと、ひらがなチップ

がなくても書くことができるようになるのではないかと考えた。そこで、友達の写真の下に空白のマスを書いただけのシートを用意した。(写真5)

いつもの学習の順番をくずすことなく、ノートに書かずに、シートに書かせてみた。シートに名前を視写する様子を見てみると、黒板のお手本を見て書くことも多いが、1学期から継続している写真については、ほとんどは何も見なくても書ける状態であった。シートに書かせることを継続していくうちに、「ぼく、見ないで書けるよ。」と言って、チップを見ずに名前を発音しながら書くことが多くなっていった。1枚のシートには、マスに答えの名前を書いておいて、もう1枚は、空白のマスにしておいて、家庭学習に持たせてみた。家では、答えつきのシートを見ることもなく空白のマスに名前を書く姿が見られ、おどろきの連絡が母親から来た。



写真5

母親からの連絡 12月4日

ひらがなはよく読めるようになったなあと思っていましたが、目の前で友達の名前を書いている姿を見て、びっくりしてしまいました。「あ」とか「き」とか言いながら書いています。ためしに写真をかくして、「これだあれ。」と聞くと、字をしっかりと読んで〇〇さんと答えました。すごいですね。いっぱい誉めてあげました。

友達の名前に使われていないひらがなについては、実物の物の写真にひらがなチップを置く活動を繰り返したのち、写真の下に空白のマスを書いたシートを用意し書かせてみた。この活動も、友達の写真のときと同じ活動の繰り返しだったので、混乱することなく学習に打ちこむことができた。これにともない、読めるひらがなは清音46文字中40文字前後になった。その日によって読めない清音が異なっているので、全く読めない清音はなくなったと考えられた。濁音については、20文字中15字前後読めるようになった。友達の名前によく出てくる濁音は、やはりよく覚えていた。

2学期間、国語の時間を使って以上のような学習を進めてきた。12月末には、次のような変容が見られた。

- ・写真を見るだけで、名前を1文字1文字発音しながらひらがなで書けるようになってきた。ひらがなを組み合わせることで友達の名前になることも分かった。ひらがなが分からないときは、ひらがな表を手がかりにすることが多い。
- ・濁音の読みも正確にできるようになってきた。
- ・発音が以前より明瞭になってきた。

5 考察

A児は入学以来9ヶ月で、職員や家族が予想もしなかった大きな成長をすることができた。ひらがなの清音をほとんど読むことができるようになり、発音がよくなり、集中力が増してきたのである。また、ひらがなは、組み合わせるといろいろな物の意味になることも分かってきた。この実践を通し、A児の成長をうながしたと思われる指導を整理し考察をする。

(1) 同じ学習パターンで繰り返し学習したこと

知的障害をもつ小学校1年生が、1人で学習することができるために考えたのが、同じパターンで学習するということだった。一連の活動の順序を、絵や写真で表しA児の視覚に訴えた。毎日繰り返すことで、A児は見通しをもって学習することができるようになり、それが集中力につながった。同じパターンといっても、毎日○字のつく言葉と言ってひらがなを変えたり提示する写真を変えたりすることで、学習内容に変化をつけたことも、興味関心を高め集中力をつけることにつながった。2学期に入って物の写真が加わっても、パターンをくずさないことでスムーズに学習することができた。同じパターンで学習すること、それを繰り返すことが知的障害児が1人で学習する上で重要であることが分かった。

(2) 身近な人の写真を使ったこと

A児は発音が不明瞭ながら、交流学級の友達の名前はほとんど知っていて言うことができた。この、友達の名前を発音することができるという実態と、複式形態の授業を行うためA児1人で学習をする場面が多いことを考え、先行の研究でなされている絵カードを使わずに、身近な人の写真を使ってひらがなチップをマッチングさせることにした。この発音できる身近な人の写真を使用することで、1人での学習でもひらがな1文字が1音であり、どんな発音をするかを理解することができた。また、ひらがなは組み合わせることで、意味あるものになることをつかむことができた。

(3) 発音と視写を組み合わせたこと

毎日の学習に必ず発音と視写を組み合わせて実施してきた。初めは、発音と視写はばらばらのものだったが、繰り返すうちに、A児1人で、ひらがな1文字ずつ発音しながら視写する姿が見られるようになった。すなわち、発音と視写を組み合わせることで、ひらがな1文字が1つの音を表すことが分かり、ひらがな1文字が表す音を確実に覚えることにつながっていった。ひらがなの読みを覚えるためには、意味ある言葉の視写も有効であることが分かった。

(4) A児の学習の様子から、方策を改善していったこと

A児は、できない分らないと思うと学習しない児童だった。したがって、A児が1人で学習できるように、学習の様子を見ていて方策を改善していく必要があった。○のつく言葉を一番に発表できるようにあいうえお表を持たせること、友達の名前のひらがなチップを分からない時に見てもいいように写真の裏に名前を書いておくこと、ひらがなチップの数が正しいか確かめられるように写真にドットを付けたこと、これらはみなA児が1人で集中して学習することを可能にした。

(5) 家庭と連携を図ったこと

4月にA児が入学してきたとき、保護者と「お互いにA児の小さな変化を見逃さずに、成長を大いに誉め認めていく」こと約束をした。そこで、A児ができるようになったことをその日のうちに連絡帳に書いたり、学習したプリントを持たせたりしながら保護者に伝えることにより、保護者からA児を誉め認めていただく機会を多くした。また、担任と保護者が同じ気持ちでA児を見守ることで、A児のどんな小さな成長も見逃さない眼をもつことができた。そしてA児は、だんだんと自分自身に自信をつけ、「ほくもやればできる」という意欲的な思いをもつことができた。

6 今後の課題

身近な人や物の写真とひらがなチップをマッチングさせそれを視写するという方法で、今後は、促音や拗音の発音の仕方を理解させていきたい。また、一人一人のニーズに合った指導法の実践がさげばれている現在、この実践を共通理解する研修の場を設けることで、通常学級に在籍している特別な支援を必要としている児童の指導を、全職員で支えていく体制づくりをしていく必要があると考える。

引用・参考文献

- 1) 近藤原理・中谷義人 「発達に遅れがある子どもの国語 ①ひらがな・単語編」学習研究社 7～8pp 1995年
 - 2) 伊澤崇弥 「知的な発達の遅れた子どもに対するひらがなを読む指導方法」 岐阜大学教育学部障害児教育実践センター年報 第11号 57pp 2004年
- 伊澤崇弥 「ひらがなを読む指導の実際」 岐阜大学教育学部障害児教育実践センター年報第6号 1999年
 久保山ゆみ子・石坂郁代 「知的障害児の読みの力を高める指導の実践的研究」 教育実践研究 第16号 2008年
 山下勲・江藤モモヨ 「StepbyStep 遅れている子どもを育てる ことば」日本文化科学者 1998年
 伊藤一城 「小学校入門期において『書くこと』の力を伸ばす指導に関する1考察」 教育実践研究 第16集 2006年