

論文

ダウン症児を対象とした書字学習導入期における共行為に基づく学習支援

大庭重治*・大澤宏規**・恵羅修吉***

本研究は、文字の使用を促すための学習支援環境を組織的に整備し、その環境下での書字学習導入期における支援効果を事例的に検討すること、及び同様の場面を活用する際に配慮すべき留意点について整理することを目的とした。自発的な書字がほとんどみられなかったダウン症児を対象として、家庭と学校に各支援場面を設定し、約9か月にわたって文通を活用した学習支援を実施した。一連の支援に伴い、受け取った手紙に対して自発的に返信を書くようになり、文面の表現形態は描画から文字の使用へと質的な変化をみせた。また、文通以外の日常生活においても、他者への意思伝達を意図した書字が生起するようになった。これらの結果から、文通を活用した書字学習支援を実施する際には、情報を発信したいと思う文通相手の設定、随時適切な支援を提供できる体制の整備、模倣対象としての共行為者の設定、活動しやすい物理的環境の整備等に関する配慮が必要であると考えられた。

キー・ワード：書字、学習支援、文通、共行為、ダウン症児

I. 問題と目的

書字学習が字形や筆順を覚えるための学習に留まり、文字を使用する活動が日常生活においてほとんどみられないことがある。そのような状況を呈した子どもの一例として、ダウン症児の事例が報告されている（田中・寺川, 2013）。ダウン症児では、微細な手指操作を必要とする領域に発達の遅れがみられることが指摘されており（鈴木・小林・池田・菅野・橋本・細川, 1997）、このような運動特性からも、ダウン症児にとって書字は苦手な活動のひとつであると考えられる。このため、ダウン症児の書字学習支援においては、書字技能を習得するための学習と合わせて、文字を積極的に使用するための学習を念頭においた支援が必要となる（前田・小島, 2019）。その際、苦手とする学習に主体的に取り組むことができるように、特に書字に対する動機づけに配慮し、できる限り子どもの日常生活の文脈に沿って学習課題を設定することが重要である（三村・松村, 2006）。

このような学習支援場面に関連して、ダウン症児を含め、知的障害のある子どもが様々な課題を解決しようとする際に、自己の認知能力を発揮する代わりに、周囲から得られる外部の手掛りに依存しようとする傾向が観察されることがある。この傾向は、外的指向性と呼ばれている（Zigler & Balla, 1982）。外的指向性は認知の発達に伴って低下するが、知的障害のある子どもの場合には、解決が困難な課題を事前に経験すると外的指向性が高まるといわれている（Bybee & Zigler, 1992）。また、一旦外的指向性が低下しても、普段の学習において困難な課題に出会い、広範な失敗経験を重ねると、精神年齢の高い知的障害児であっても再び外的指向性が高まるといわれている（田中, 2003）。外的指向性は外部にある手掛りに頼ろうとする傾

向であるため、その高まりは課題解決に集中することを妨げてしまうことにつながる。その一方で、この特性に注目し、逆に課題の遂行を方向付ける際の手掛りとして活用しようとする考え方がある（葉石・池田・大庭, 2020）。すなわち、知的障害のある子どもの課題遂行を支援するために、外的指向性を効果的に利用するような意図的な働きかけ、環境づくりを行おうとする試みである（葉石・池田・大庭, 2019）。書字学習の導入期にあるダウン症児の支援場面においても、苦手とする学習を前にして、子どもの外的指向性が増大することが十分に予想される。そのような状況において、共行為者（同じ課題に並行して取り組む他者）が存在する協同学習場面を設定し、外的指向性を利用した課題遂行の適切な方向付けを図れば、文字使用に対する動機づけを高め、主体的な学習を促すことができる可能性がある。

このような学習環境を創出するためには、文字を使用することの意味がわかりやすい状況において、文字をコミュニケーションの道具として活用する場面を設定する必要がある（前田・小島, 2019）。そのひとつの機会として、文字の使用によりコミュニケーションが成立する「文通」がある。文通とは、他者との意思伝達を目的として、文字を主とした書きことばにより意思表示された手紙やはがきなどを、複数の者の間で往返信することにより成立するコミュニケーションの一形態である。文通を行う当事者は、往信の文面から相手の意をくみ取り、返信においては自らの思いを表記することが求められる。このため、文通の過程では、自分が読み手にも書き手にもなる状況において、相互の意思伝達の実現に向けて、既に獲得した読み書き能力を活用する場面が創出される。教育的支援における文通の意義は、遠藤・無藤（1991）や横山・秋田・無藤・安見（1998）の幼児を対象とした事例研究において指摘されており、文字が持つ社会的機能や有用性に関する気づきと文字知識の獲得に効果がみられることが明らかにされている。また、ダウン症児を対象とした縦断的研究では、文通を継続する

* 上越教育大学

** 茨城県立北茨城特別支援学校

*** 香川大学

ことにより文字の自発的使用や通信内容の多様化が促されるとともに、文通を越えた多様なコミュニケーションへと発展する可能性も示唆されている（大庭・西田・羽賀・細谷・辻尾・菅原，2000）。このように、文通を活用した書字学習支援は、生活の中で文字を使用することに対する動機づけに大きな役割を果たすことができる。しかしながら、その一方で、文通の活用における検討課題として、その相手となる対象者の選択や確保に関する問題が指摘されている（大庭ら，2000）。すなわち、一定期間継続して手紙のやり取りを行うためには、お互いが意思を伝えたい相手の存在が必要となる。また、文通を開始、継続するためには、手紙の書き方や郵便の利用方法など、文通に関わる社会的技能の習得を支援する者も必要となる。

そこで、書字学習導入期にあるダウン症児の書字学習を支援するために、文通の相手及び学校と家庭における返信作成時の支援者を選定するとともに、手紙を書く場面での共行為者を設定することにより、学習支援環境を組織的に整備した。本研究は、このような環境下での一連の支援を通して、書字学習導入期における文字の使用に関する支援効果を事例的に検討すること、及び同様の場面を活用する際に支援者が配慮すべき留意点について整理することを目的とした。

II. 方法

1. 対象児

知的障害特別支援学校小学部2年（研究開始当時）のダウン症の男児一名であり、諸検査の結果は次の通りであった。

WISC-III：VIQ51, PIQ48, FIQ44

VC51, PO55, FD47, PS69

K-ABC：継次処理52, 同時処理63, 認知処理過程61, 習得度65

DAMグッドイナフ人物画知能検査：MA 4:11, IQ62

S-M社会生活能力検査：SQ70, SA 5:0

聴力検査：右32.5db, 左40.0db, 両耳中度感音性難聴
中度知的障害、中度感音性難聴、構音障害がみられた。言語コミュニケーションに若干の困難を有していたが、社会生活能力は相対的に高く、知的水準以上の社会的知識や技能を習得していた。

書字能力を評価するために、平仮名の書字及び単語綴りの

検査を実施した。平仮名書字については、国立国語研究所（1972）の「就学前の文字の読み書き水準調査」において実施された検査（視写・聴写）を使用し、平仮名の清音・撥音46文字について、一部の絵を改変して実施した。字形の評価も、国立国語研究所（1972）の分析手順に則って実施した。その結果、正しい字形及び原型保存型誤りに該当する認識可能な文字数は、視写においては41文字（89%）、聴写においては21文字（46%）であった。このように、対象児では平仮名の文字学習はある程度進んでいたが、日常生活における自発的な書字がほとんどみられなかった。このため、生活の中で文字を活用する機会に接し、そこでの文字の使用を通してさらに文字学習を進めるための支援が必要であると考えられた。

なお、対象児の書き誤りの特徴を分析するために、国立国語研究所（1972）による健常幼児（年中）における書き誤り類型の割合と比較したところ、「異音異字」の割合が高かった。平仮名の単語綴りについては、対象児が確実に書字できる自分の名前に含まれる文字からなる単語を取り上げ、対応する絵を示した。書字結果と書字中の様子をもとに、山鳥（1992）を参考にして、単語綴り時におけるつまずきの内容を推察した。その結果、単語を構成する文字を個々に発音しながら綴る過程における文字の置換が多く、単語綴り過程における音韻表象から文字心象へのコード変換時に、誤った文字を想起しやすい傾向があると考えられた。また、促音、拗音など基礎的な文字表記ルールの獲得も不十分であった。

2. 文通を活用した学習支援場面の設定

支援場面の全体構造をFig.1に示す。本研究における文通は、対象児と支援者Aの間で実施された。支援者Aとの個別支援場面と、支援者B（学級担任）、支援者C（母親）との学校及び家庭における各文通支援場面を設定した。なお、支援者Aは対象児の前年度の担任であり、本研究実施時には対象児の在籍校を離れていた。また、学習支援の効果を検証するために、日常生活における書字に係わるエピソードも収集した。これらの支援を約9か月にわたって実施した。結果の整理においては、支援の連続性を考慮し、第2学年の三学期から第3学年の4月に実施した学校文通支援場面における最初の支援までを第一期、その後夏季休業前までを第二期、さらに夏季休業以降を第三期とした。

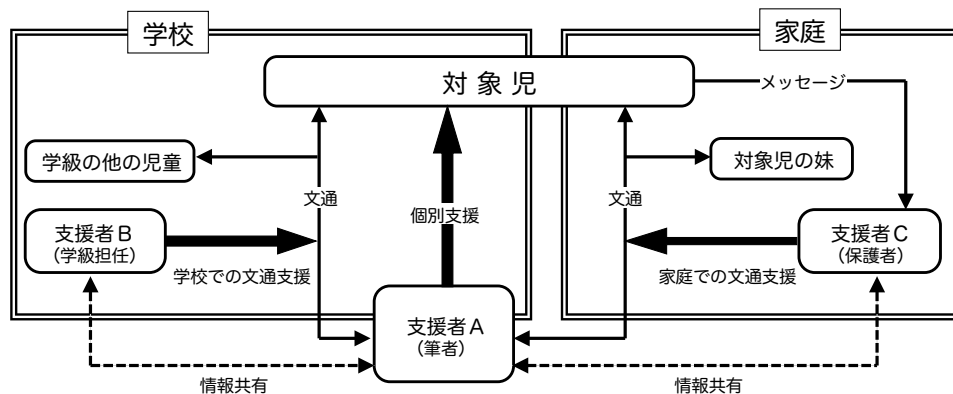


Fig.1 学習支援場面の全体構造
細い矢印は手紙とメッセージの流れ、太い矢印は支援の実施場面、破線は情報共有を示す。

1) 支援者Aによる個別支援場面

対象児の在籍校を訪問し、書字学習の状況を直接観察するとともに、活動を通して文字の使用を促した。対象児には習得した文字の使用がほとんどみられなかったものの、視覚刺激が関与する課題の処理が得意であると考えられた。そこで、描画と書字を組み合わせた課題を設定し、その中で文字の使用を促すこととした。具体的な課題としては、模擬的なレストラン場面において、対象児と支援者Aが店員と客の役に別れてやり取りをする課題と、学校での出来事を母親に伝えるメッセージを支援者Aと一緒に書く課題を設定した。本研究においては、特に後者の母親にメッセージを書く課題を中心に分析した。これらの個別支援場面においては、川村（2002）の内発的動機づけに関する支援方略評定尺度を参考にして、支援者との協同活動を通して書字活動に対する動機づけを促すように配慮した。また、学習に必要な筆記用具と50音図及び文字スタンプをトレーにまとめておき、自発的な取り組みを促した。個別支援場面における成果は、支援者B、支援者Cに随時伝達した。このような支援機会を10回設定した。

2) 支援者B、支援者Cによる文通支援場面

支援者Bは学校において、支援者Cは家庭において、支援者Aを相手とする文通を行うための支援を実施した。

支援者Bによる支援場面（学校文通支援場面）は午後の自由遊びの時間に設定し、学級担任が支援者Aからの手紙を対象児に手渡した。支援者Bは複数の児童を観察していたため、対象児に対する支援は、主に活動の滞りがみられたり、対象児から支援の依頼があった場合に実施した。なお、第二期には、支援者Aは学級の他の児童にも手紙を出すようにし、学級担任の他に対象児と対等な共行為者を設定した。学校への手紙の送信にはファクシミリを使用した。このような支援機会を10回設定した。ただし、第三期は夏季休業期間を含んでいたため、支援者Bによる学校文通支援場面は設定しなかった。

支援者Cによる支援場面（家庭文通支援場面）は主に帰宅後の夕食までの時間帯に設定し、母親が支援者Aからの手紙を対象児に手渡した。なお、支援者Aは対象児の妹（年長幼児）に対しても手紙を出し、母親とともに家庭における共行為者となるようにした。支援者Cの場合には、できる限り対象児と協同して活動するようにし、支援者Aと同様にして書字活動に対する動機づけを高めるように配慮した。家庭への手紙の送信には

郵便葉書を使用した。このような支援機会を9回設定した。

いずれの支援場面においても、学習に必要な筆記用具をトレーにまとめておくようにした。また、各支援者は、対象児の活動の状況に応じて川村（2002）を参考にした4段階の支援を実施し、支援後にその結果を記録用紙に記入した。支援内容は次のように段階的に設定した。

段階Ⅰ：手紙を手渡す。

段階Ⅱ：手紙を渡し、口頭で手紙が来たことを伝える。

段階Ⅲ：手紙を渡し、書くための道具を提示する。

段階Ⅳ：手紙を渡し、口頭で返信を書くことを促す。

これらの支援内容は行動の生起を促すきっかけを支援者が提供するものであったが、できる限り内発的に行動できるような内容に留めた。記録用紙には、日時、取りかかりの様子、手紙を渡した時の様子、手紙を読んでいる時の様子、手紙を書いている時の様子、その他気づいたこと、の6項目が記載された。支援者B、支援者Cによる支援の効果は、この記録用紙の内容、対象児から送られてきた返信及び各支援者からファクシミリまたは電話によって提供を受けた支援中の様子に関する報告内容に基づいて分析した。

なお、本研究は対象児の家庭と在籍する学校との連携により実施された実践研究であり、対象児の家庭及び在籍校より本研究に対する協力の承諾を得て実施した。

Ⅲ. 支援結果

各支援場面の設定時期と支援内容をTable 1に示す。

1. 第一期における支援結果

支援者Aによる支援は3回実施した（個別支援の1回目～3回目）。ここでは、自発的な書字活動を促すことを主なねらいとした。1回目では、「おかあさん」と発話しながら書字した後、家族の顔を並べて描いた。描画後に誰の顔を描いたのかを尋ねると、家族の名前を顔の下に書いた。2回目も同様に自分や妹の絵を描いていたので、その描画に合わせて支援者Aが書字の演示を行った。その際、想起した単語の音韻抽出を促すために、文字数分の丸を描き、その中に文字を書いて見せた。その結果、2回目の後半になると、書字してほしい単語を発話した後、その文字数分の丸を自ら描き、支援者Aに対してその中に文字を書くように要求するようになった。3回目は、手紙を書く課題場面を設定することができなかった。

Table 1 各支援場面の設定時期と支援者B、支援者Cによる支援内容

支援場面 ¹⁾		第一期（1月～4月）							第二期（5月～7月）				第三期（8月、9月）		
個別支援場面 (支援者Aによる支援)	回	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				
学校文通支援場面 (支援者Bによる支援)	回	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				
	支援内容 ²⁾	Ⅳ	Ⅳ	(Ⅳ) ³⁾	Ⅳ	Ⅳ	(Ⅳ)	(Ⅳ)	Ⅱ	Ⅰ	Ⅰ				
家庭文通支援場面 (支援者Cによる支援)	回	1	2			3	4		5		6	7	8	9	
	支援内容	Ⅳ	Ⅲ			Ⅲ	Ⅰ		Ⅰ		Ⅰ	Ⅰ	Ⅰ	Ⅰ	

1) 各支援場面の設定時期は表の縦方向にほぼ対応している。

2) 支援内容の数字は実施した支援段階（Ⅰ～Ⅳ）を示す。

3) 支援内容の括弧は対象児が返信を書かなかったことを示す。

支援者Bによる支援は7回実施した（学校文通支援の1回目～7回目）。支援者Bが支援者Aからの手紙を渡すと、いずれの支援場面においても手紙がきたことを喜んでいて、また、支援者Aに返信を書く活動への導入には、段階Ⅳの返信を書くことを直接的に促す言語指示が毎回必要であった。指示の結果、7回のうち4回の支援において返信を書く活動が観察され、いずれの支援場面においても、紙面の内容は描画が中心であった。しかし、書字もわずかに観察され、2回目と4回目に支援者Aからの手紙に書かれていた宛名をそのまま視写した。また、5回目には、視写ではない自発的な書字が初めて観察され、絵の中に「おはし」という単語を書き込んだ。

支援者Cによる支援は4回実施した（家庭文通支援の1回目～4回目）。1回目では活動に誘うための段階Ⅳの指示が必要であったが、2回目、3回目には、段階Ⅲの道具を提示する支援だけで自発的に返信を作成する活動に入った。さらに4回目では、段階Ⅰの手紙を手渡す支援だけで、同様の活動が開始された。また、返信の内容は、1回目では人物を描画し、それに名前を書くだけであった（Fig.2-a）。2回目では、横で手紙を書いていた妹の様子を見て、支援者Aの名前や文字をまねた不特定な図形を紙面一面にかき並べていた。3回目も、妹との活動の中で、同様の表現が観察された。4回目には、手渡された手紙を全てひとりで読み切り、さらにその中の誕生日の話題に関連して、返信に「おてと」（「おめでとう」の意味）という書き込みを行った。このように、内容に応じた自らの意思の表現が観察されるようになった。

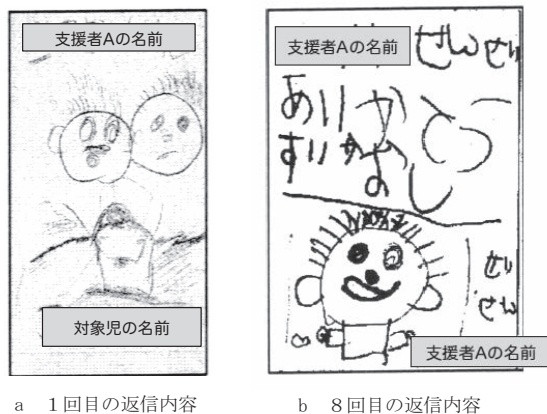


Fig.2 家庭文通支援場面における対象児の返信内容の変化
bの返信内容の「あいかとう」は「ありがとう」、「すいかおし」は「すいかおいしい」を表現した書字である。

以上のように、第一期の当初は、紙面のほとんどが人物などの描画による表現であり、しかもその活動への導入には、支援者の直接的な言語指示が必要であった。しかし、後半になると、支援者Aとの書字に係わる協同活動を自発的に求める様子が観察されるようになった。また、支援者Bや支援者Cによる支援場面においても、書字に対する自発性が観察されるようになった。さらに、第一期の終わりには、学校の自由時間に友達の名前などを黒板に書く様子も観察された。ただし、支援者Bによる学校文通支援場面を自由遊びの時間に設定したため、他の児童との動きが異なり、第一期の最後の2回では返信を書くことができなかった。そこで、第二期には、他の児童との協同

活動場面を創出するために、同学年の他の児童2名にも手紙を出すことにした。

2. 第二期における支援結果

支援者Aによる支援は5回実施した（個別支援の4回目～8回目）。第一期では、他者への伝達意欲の高まりがみられたが、文字による表現はまだ不十分であった。そこで、第二期では、独力で文字表記ができる補助具として、個々の平仮名文字を表現できる文字スタンプと、「おかあさん」という単語を表現できる単語スタンプを導入した。4回目では、メッセージの宛名を書くために、最初から単語スタンプを使用していた。5回目でも、「おかあさん」と発話しながら、単語スタンプを使用して積極的に表現する様子が観察された。また、対象児がメッセージの題材を「おやつ」と提案したことに対して支援者Aが即座に賛同すると、嬉しそうに自らペンを持った後、支援者Aに対してもペンを手渡した。「今日は・・・おやつを・・・」と発話しながら、文字を書くようにして図形を描き並べた。一方、支援者Aは、対象児の発話に合わせて、その内容をメッセージの中に入力した。6回目では、対象児がさらに主体的にメッセージの作成に関与できるように、ふたつの新たな支援方法を追加した。そのひとつは、メッセージの題材選定を容易にするためにカメラを用意し、学校での活動を対象児が記録できるようにしたことである。もうひとつの方法は、支援者Aが書いた発話内容を対象児が自分の判断で紙面に配置できるようにするために、発話内容を付箋に書き出し、それを手渡すようにしたことである。これらの手続きを加えた結果、対象児はカメラの画像を手掛りにして、場面を追って描画を行っていた。さらに、対象児がその場面について説明をした際に、内容を付箋に書いて手渡すと、嬉しそうにして紙面の該当か所に貼っていた。母親の報告によると、対象児はこのようなして作成したメッセージを家庭で母親に見せた後、週末の二日間、ポケットに入れて持ち歩いていたということであった。7回目では、引き続き対象児の発話を付箋に書いて手渡す支援を実施した。この回では、付箋を渡すと最初のうちはその文字を視写していたが、その後、付箋の文字の視写ではなく、会話の中に出てきた単語を自らが直接紙面に書字するようになった。第二期の最後の8回目には、読んでもらった絵本の内容を、クイズにしてメッセージに書くことを対象児が提案した。支援者Aと対象児が交互に動物の絵を描き、その名前を当てるクイズを作成した。対象児は、まず動物の絵の下にその名前の文字数分の丸を描き、次にその答えを書字した。その際、「きりん」を「きにん」と表記していたが、書字後に確かめを促すと、自ら誤りに気づき、修正することができた。

支援者Bによる支援は3回実施した（学校文通支援の8回目～10回目）。ここでも、手紙が手渡されると、毎回喜んでいて、様子が観察された。返信を書く活動への取組の様子では、8回目では手紙が来たことを口頭で伝えて活動を意識づける段階Ⅱの支援が必要であったが、9回目と10回目には、手紙を手渡すだけで自発的に活動に入った。紙面の内容は、8回目と9回目では、支援者Aの手紙の構成を模倣していたものの、内容を読み取ることで表現は名前に限られていた。ただし、手紙を受け取った他の児童と文字を書くことを楽しむ様子が観察され、他の児童が言葉を発しながら文字を書いている様子を見

て、対象児も発話しながら名前に含まれる平仮名を書き並べていた。10回目では、支援者Aと自分の名前を書き、さらに他の児童が書いた「くいず」という文字を見て、対象児はテレビ番組の様子を手紙の中に描画した。

支援者Cによる支援は3回実施した（家庭文通支援の5回目～7回目）。いずれの回も段階Ⅰの手紙を渡すだけの支援で自発的に返信の作成に取りかかった。特に7回目では、手紙を受け取った時に、普段一緒に活動していた妹が不在であったにもかかわらず、ひとりで手紙を書く用意をして書き始めた。返信の内容では、支援者Aが5回目の手紙の中で、対象児の好きな漫画キャラクターを描いたところ、そのキャラクターの名前を発話した後、返信の中に支援者Aの名前とそのキャラクターの名前を並べて書いた。6回目では、支援者Aとの個別支援場面において自発的な書字が観察されていたため、支援者Aがそのことを称賛する内容を手紙に書いたところ、「ありあとくごした」（「ありがとうございました」の意味）という自らの意思を返信の中に書いた。7回目では、人物を二人描き、支援者Cに対して話しかけながら支援者Aの名前と自分のことではないかと思われる人物の名前を書いた。

以上のように、第二期では、対象児の表現活動の自発性を促すために、文字や単語のスタンプ、デジタルカメラの画像、付箋を活用した。これらの方法の導入は、対象児の表現活動を促し、後半では書字による表現の自発性につながった。また、この学習成果は支援者Bや支援者Cによる支援場面にも反映され、手紙の内容は描画主体から徐々に手書きによる文字表記へと移行し、返信の中に文字による意思表示が観察されるようになった。さらに、第二期の終わりには、担任である支援者Bに折り紙に名前を書き添えて渡したり、母親である支援者Cに、「まますい」（「ママ好き」の意味）、「ありあとう」（「ありがとう」の意味）などの文字を含むメッセージを遊びの中で自発的に作成した。これらの変化のきっかけは、特に支援者Aが対象児以外の学級の児童に対しても手紙を出すようにしたことにより、他の児童が返信を書く様子を観察する機会が生じたことによるものであった。

3. 第三期における支援結果

支援者Aによる支援は2回実施した（個別支援の9回目、10回目）。9回目の支援は夏休み中に実施したため、妹や他の5歳児と一緒に遊んだプールでの様子を母親に伝えることを題材として取り上げた。メッセージの作成時にも他の子どもが同席していたが、対象児はそれらの子どもの紙面を見ることはほとんどなく、支援者Aに対して話しかけながら、支援者Aを含むプールにおける4人の様子を描画したり、その中に支援者Aの名前を書き込んだりした。その後、5歳児の活動に介入し、字形の崩れを指摘して正しい字形を書いて示すなど、自らが先生役となって関わる様子が観察された。最後に自らのメッセージ用紙を四つ折りにして、表紙に「ままへ」と宛名を書いた。10回目では、対象児は支援者Aと自分の分の用紙とペンを用意し、それぞれが別の紙にメッセージを書くことを提案した。互いに紙面に関する質問をしながらメッセージの作成を進めた。その過程において、支援者Aが対象児の妹の名前を書こうとした時に、支援者Aの用紙に割り込んで書字をしてきたり、支援者Aからの質問に対して、それに応じた回答を自発的に用紙の

中に書き込んだりした。

支援者Cによる支援は、夏季休業中に2回実施した（家庭文通支援の8回目、9回目）。第三期においても段階Ⅰの手紙を渡すだけの支援で自発的に返信の作成に取りかかっていた。8回目では、自ら返信の葉書を取り出し、「ありがとう」という意思表示とともに、スイカを食べたというエピソードを書き込んだ（Fig.2-b）。9回目では、支援者Aからの葉書を読んだ後、支援者Cに対して書き込む内容を宣言し、実際にその内容を表現した。また、新学期に入った9月になると、支援者Aからの往信に対する返信ではなく、対象児から支援者Aに対する往信が2回みられた。その対象児からの1回目の往信のきっかけは、夏季休業最終日に対象児が自分の引き出しを開けた時に、支援者Aから以前受け取った葉書を目にしたことであった。

以上のように、第三期では、支援者との協同活動の中で意思伝達的手段として文字を使用する様子が一層鮮明に観察されるようになった。特に、自らの生活の中で体験した内容を支援者Aや支援者Cに伝えるための文字による表現が観察されるようになった。しかも、支援者に対して書字内容を事前に宣言する場面がみられ、書字に関わるプランニングが適切に行われるようになっていく様子が見られた。さらに、第三期の終わりには、文通において対象児の側から発信をする場面もあり、日常生活ではほとんど使用されることのなかった文字が、対象児の生活の中に根付いてきた様子を伺い知ることができた。

IV. 考察

1. 支援方策としての文通の活用効果

本研究では、ダウン症児に自発的な書字を促すための学習支援方策として文通を活用した。その結果、一連の支援過程において、対象児の文面の表現形態は描画から文字の使用へと質的な変化をみせた。また、日常生活の中で、関わりたいと思う他者が存在する場面において、意思伝達を目的とした自発的な書字が生じた。これらの結果は、本研究において採用した文通を活用した書字学習支援場面が自発的な文字の使用を促すことに一定の効果があったことを示している。また、子どもの文字学習に関する支援方法は、現実の生活場面に即して検討されることが重要であり（大庭, 1996, 2008; 大庭ら, 2000）、社会的な能力として子どもが読み書きを習得するためには、日常生活の文脈にそって学習活動が組織されなくてはならないとの指摘がなされてきた（茂呂, 1992）。本研究における支援成果は、他者との係わりを目的とした手書き文字による意思伝達手段が、このような生活の文脈の中に位置付けていく状況を示していた。

Deci and Flaste (1996) は、子どもの自律的な学習活動に対する支援にあたっては、活動に自分自身を動機づけることが出来るような社会的文脈を創り出すことが重要であると述べている。すなわち、書字の初歩的学習段階にある子どもでは、まず書字に対する動機づけを促すために、他者とのコミュニケーション場面を意図的に設定することが必要であり（三村・松村, 2006; 大庭ら, 2000）、さらに、そのような場面を日常生活の流れの中に設定し、文字の持つ役割を実感できる状況を作り出すことが重要である（大庭, 2008）。文通を活用した支援

場面は、そのような状況を創出できる場であるといえる。長沢（1975）は、書き言葉への移行において最も重要なことは、それを手段として遠くの友だちなどへ伝えたいという要求を育てることであると述べている。また、内田（1990）は、就学前後における初期の文字指導において、自分が書いたものを見たり読んだりしてくれる人がいるということは書こうとする気持ちを鼓舞し、人に何かを伝えるために書こうとする行為を促すと述べており、文字表記のルールに縛られない文通の有効性を指摘している。また、Czerniewska（1992）や首藤（2004）も、読み手の存在が書き手の行動をより洗練されたものへと変化させると指摘している。このように、従来の書字学習研究において、発信された文字情報の受け手である「読み手」の存在意義が度々指摘されてきた。本研究の対象児においても、読み手が存在する子ども同士のお手紙ごっこなどの機会は、日常生活の中に少なからず存在したと考えられる。しかし、その成果は支援前には観察されなかった。子ども同士のお手紙ごっここと本研究で実施した文通の大きな違いは、読み手が学習支援の意図をもった支援者であったという点にある。本研究において、支援者Aは文通相手として返信の手紙が書きやすいような内容を取り上げたり、文面の構成を工夫したりするなど、常に相互のやり取りの成立を意図した対応を心がけた。自発的な文字使用を促すためには、読み手が単に存在するだけでなく、このような書字学習支援の意図を理解し、適切な手だてを講じることのできる支援者が読み手の中に存在することが必要である。すなわち、知的障害のある子どもの書字学習支援方策として文通を活用していくためには、子どもが手紙のやり取りをしたいと望み、かつ書字の学習段階を考慮して手紙のやり取りにおける適切な反応を返すことができる文通相手を含む支援体制の整備が必要である。それによって、初めて文通は支援方策としての効果を発揮できるといえる。

2. 文通を活用した支援場面の設定における配慮事項

本研究の支援結果より、文通を活用した支援場面を設定する際には、以下の4つの観点に基づく配慮が必要であると考えられた。

第一の観点は、対象児が文字使用の目的を理解し、その目的を達成するために他者に対して情報を発信したいと思えるような状況の創出である。本研究の場合、支援者Aは対象児の前年度の担任であったことから、お互いに極めて親密な関係にあった。しかしながら、本研究実施時には、支援者Aは対象児が住む場所からは遠く離れた所に住んでおり、頻繁に会うことはできなかった。このため、文通によりその時々のお互いの生活の様子を伝え合うという目的が明確となり、手紙のやり取りを行うことに対する期待も膨らんだと考えられる。このような状況において、実生活の中で経験した出来事を伝える手紙を書くという目的を達成するためには、手紙の書き方そのものや手紙の送り方など、新たな学習内容が必要となった。本研究の対象児の場合には、視写であれば研究当初に既に89%の平仮名を書くことができていたため、文字による表現の可能性は備わっていた。そのような可能性を生活場面において実現していく際に、周りにいる他者に対する外的指向性が高まったと考えられ、それによって書字に対する動機づけを促すための支援を提供できる機会が得られたといえる。

第二の観点は、そのような外的指向性が高まった時に、随時適切な支援を提供できる体制の整備である。本研究では、文通の相手であり、また定期的に個別支援にもあつた支援者Aと、日常的に支援にあたるのが可能であった学級担任（支援者B）及び保護者（支援者C）が、対象児の学習状況に関する情報を常に共有できる支援体制を整えた。この支援者集団内では内発的動機づけに基づく支援（川村，2003）を心がけ、支援要求があつた場合には、できる限り協同活動の中で支援を行うように配慮し、支援者との交流感を基礎として、自らに対する有能感を感じることができるよう努めた。その結果、学校では無意味綴りが中心であった時期に、まず家庭において書字による発信の意図を読み取ることができるよう表現が表れた。すなわち、学校における文通支援場面に先駆けて、家庭における支援場面において文字の使用が促された。支援成果にこのような時期的なずれが観察された理由として、支援者Bは学級担任であり、対象児だけに関わる状況になつたことに比べ、支援者C（保護者）は、協同活動の場を積極的に創出し、対象児の手紙の文面における書字に対して肯定的な反応を繰り返すことができたためだと考えられる。

第三の観点は、模倣対象としての共行為者の存在である。学校における学習場面では、第二期より支援者Aが学級の他の児童にも手紙を書くことにより、手紙を書く活動を他の児童と一緒に進めるようにした。また、家庭における学習場面でも、対象児の妹に対して手紙を出した。このような手続きは、外的指向性が高まった時に身近に自らの活動の見本が存在することとなり、結果的に自発的な模倣の機会が提供される状況がつけられた。文通は複数回繰り返されたため、共行為者の動きが既に経験した作業工程の想起に参考になったといえる。合目的的な行動には、抑制、切り替え、アップデーティングの要素（Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, Howerter, & Wager, 2000）を含む実行機能の獲得が不可欠であり、知的障害者の行動特性をこれらの観点から把握することの必要性が指摘されている（葉石・池田・八島・大庭，2015；葉石・大庭・八島，2014；葉石・八島・大庭・奥住・國分，2010）。各学習場面における共行為者の存在は、これまでの学習経験を想起させ、新たな手紙のやり取りの中でそれを活用していくために必要となる情報のアップデーティングを促したといえる。特に、本研究における学級の他の児童や妹のように、学習者にとって信頼できる共行為者が模倣の対象として身近に存在することは、自発的な学習を促す上で重要なことである。

第四の観点は、対象児が活動しやすい物理的環境の整備である。本研究では、いずれの支援場面においても、学習に必要な筆記用具類をトレイにまとめておき、対象児自らがいつでも取り出せるようにした。また、支援過程においては、さらなる表現活動の自発性を促すために、文字や単語のスタンプ、デジタルカメラで撮影した画像、発話内容を支援者が書き記した付箋も活用した。このように、学習に必要な備品をまとめて配置したり、書字表現につながる補助具を適宜追加するなど、書字に取り組みやすい物理的環境の整備に配慮した。ただし、これらの手だてが有効に機能するためには、第二、第三の観点で指摘した通り、支援者や他の児童が存在する人的環境が整備されていることが不可欠であり、単に物理的環境が整備されただけで

は、対象児にとっての支援手だてとはなり得ないと考えられる。コミュニケーション手段として文字を活用するための学習場面では、常に他者との関係性の中で物理的な環境整備が必要がある（大庭，2005）。

謝辞

研究の遂行にあたり、対象児とご家族及び担任教諭より多大なるご協力を頂きました。ここに記して感謝申し上げます。

付記

本稿は、令和3年度JSPS科学研究費21H00886の助成を受けて執筆した。

文献

- Bybee, J. & Zigler, E. (1992) Is outerdirectedness employed in a harmful or beneficial manner by students with and without mental retardation? *American Journal on Mental Retardation*, 96, 512-521.
- Czerniewska, P.(1992) Learning about writing : *The early years*. Blackwell, Oxford.
- Deci, E. L. & Flaste, R.(1996) *Why we do what we do : Understanding self-motivation*. Lexington Books, New York.
- 桜井茂男（訳）（1999）人を伸ばす力：内発と自律のすすめ。新曜社。
- 遠藤めぐみ・無藤隆（1991）幼稚園における「お手紙ごっこ」。読書科学, 35(4), 140-148.
- 葉石光一・池田吉史・大庭重治（2019）知的障害児・者における行動・認知の社会的側面と課題遂行支援。上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 25, 47-52.
- 葉石光一・池田吉史・大庭重治（2020）知的障害児・者における手作業の速さおよび変動性に対する社会的促進効果。上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 26, 1-5.
- 葉石光一・池田吉史・八島猛・大庭重治（2015）知的障害者の実行機能と支援実践の課題。上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 21, 39-42.
- 葉石光一・大庭重治・八島猛（2014）知的障害と実行制御。上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 20, 5-8.
- 葉石光一・八島猛・大庭重治・奥住秀之・國分充（2010）知的障害児・者における実行機能の問題とその関連要因。長野大学紀要, 32, 155-162.
- 川村秀忠（2002）学習障害児の内発的動機づけ：その支援方略を求めて。東北大学出版会。
- 川村秀忠（2003）学習障害児の内発的動機づけを支援するために－求められる教師や保護者の基本姿勢－。LD研究, 12, 288-297.
- 国立国語研究所（1972）幼児の読み書き能力。東京書籍。
- 前田真理子・小島道生（2019）日本のダウン症児者の平仮名の

- 読み書きに関する研究の成果と課題：海外の先行研究との比較を通して。障害科学研究, 43, 149-162.
- 三村和子・松村多美恵（2006）平仮名書字習得に向けての学習支援の在り方－ダウン症児の事例を通して－。茨城大学教育実践研究, 25, 349-359.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D.(2000) The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks : A latent variable 14 analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100.
- 茂呂雄二（1992）読み書き能力の発達。東洋（編）発達心理学ハンドブック。福村出版, 618-628.
- 長沢秀雄（1975）発達の過程：6才から11才まで。心理科学研究会（編）児童心理学試論。三和書房, 196-212.
- 大庭重治（1996）通常の学級に在籍する書字学習困難児の指導上の問題とその改善に関する調査研究。特殊教育学研究, 33(4), 15-24.
- 大庭重治（2005）特別支援教育と発達支援に関する覚書。上越教育大学障害児教育実践センター紀要, 11, 25-28.
- 大庭重治（2008）平仮名書字につまずきを示す子どもの書字特性の把握と学習支援。障害者問題研究, 35, 254-262.
- 大庭重治・西田正信・羽賀一代・細谷一博・辻尾壽一・菅原淳（2000）コミュニケーションにおける文字の活用に関する実践的検討の試み：小学校低学年のMちゃんとSちゃんによる文通の記録。上越教育大学障害児教育実践センター紀要, 6, 1-7.
- 首藤久義（2004）書くことの学習支援－場を作り個に即して書く生活の向上を助ける－。東洋館出版社。
- 鈴木弘充・小林知恵・池田由紀江・菅野敦・橋本創一・細川かおり（1997）新版S-M社会生活能力検査によるダウン症児の発達特徴。心身障害学研究, 21, 139-147.
- 田中愛・寺川志奈子（2013）ダウン症児の書きことばを育むための指導：「擬似的書きことば」をつづる中学部生徒を対象に。地域学論集：鳥取大学地域学部紀要, 9(3), 51-62.
- 田中道治（2003）精神遅滞児（者）の外的指向性に関する発達的研究。特殊教育学研究, 41, 317-323.
- 内田伸子（1990）子どもの文章：書くこと・考えること。東京大学出版会。
- 山鳥重（1992）読み書きの神経機構。安西祐一郎・石崎俊・大津由紀雄・波多野誼余夫・溝口文雄（編）認知科学ハンドブック。共立出版, 426-437.
- 横山真貴子・秋田喜代美・無藤隆・安見克夫（1998）幼児はどんな手紙を書いているか？：幼稚園で書かれた手紙の分析。発達心理学研究, 9(2), 95-107.
- Zigler, E. & Balla, D. (1982) *Mental retardation : The developmental-difference controversy*. LEA, New Jersey.
- 田中道治・清野茂博・松村多美恵（訳）1990 精神遅滞とはなにか：発達－差異論争（上）。明治図書。