

小学校低学年児童のひらがなの読み書き支援

住村千夏*, 池田誠喜**

(キーワード：読み書き指導, 小学生低学年児童, 発達性ディスレクシア)

I. はじめに

1. 学習障害の現状

文部科学省(1999)は、平成11年7月の「学習障害児に対する指導について(報告)」において、学習障害(LD: Learning Disabilities)を「学習障害とは、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。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。」と定義し、従来の指導方法だけでなく、その児童に合わせた指導の仕方を教師が身につけることを求めている。

公立の小中学校で調査が実施され平成24年に公表された「公立小中学校の通常学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育支援を必要とする児童生徒に関する調査」結果(文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2012)(図1)によると、通常学級に在籍している発達障害の可能性があり、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の割合が6.5%と示されている。その中で、学

習面で著しい困難を示す児童生徒が4.5%と多くを占め、学習障害への対応は通常学級において喫緊の課題となっている。

2. 発達性ディスレクシア

学習障害でその中心となるものとして読み書きに困難さをもたらす発達性ディスレクシアの問題が挙げられる。文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2012)による調査では、「読む」又は「書く」に著しい困難を示す児童生徒が2.5%在籍することが報告されている。読みの障害として学習障害に位置付けられているディスレクシアは、日本では「発達性ディスレクシア」との表記が望ましいと考えられているとともに、「読み」の課題がある場合は、多くが「書き」の課題が伴うことから、日本では「発達性読み書き障害」と意識され多く用いられている(発達性ディスレクシア研究会 2019)。宇野(2009)の訳による国際ディスレクシア協会の定義(2003)では「発達性ディスレクシアは、神経生物学的原因に起因する特異的学習障害である。その特徴は、正確かつ(または)流暢な単語認識の困難さであり、綴りや文字記号音声化の稚拙さである。こうした困難さは、典型的には、言語の音韻的要素の障害によるものであり、しばしば他

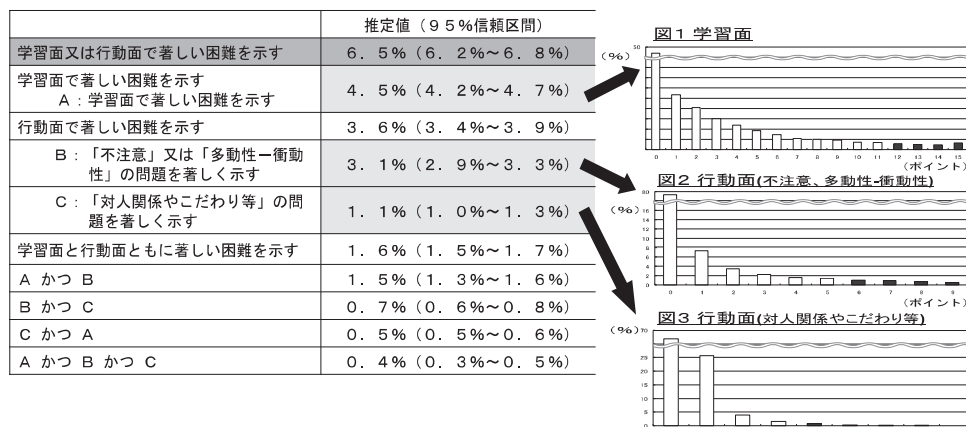


図1 通常学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育支援を必要とする児童生徒に関する調査結果(文部科学省, 2012)

*鳴門教育大学大学院 高度学校教育実践専攻 教職大学院実践力高度化コース
 **鳴門教育大学大学院 高度学校教育実践専攻 生徒指導コース

の認知能力からは予測できないものであり、また、通常の授業も効果的ではない。二次的には、結果的に読解や読む機会が少なくなるという問題が生じ、それは語彙の発達や背景となる知識の増大を妨げるものとなり得る」となっている。また、稲垣ら(2015)は「小児期にみられる読字書字障害であり、学習障害の代表的な表現型である。知能が正常範囲にあること、教育の機会、家庭環境や本人の意欲に問題がないこと、かつ末梢感覚器の障害を認めないという共通点があり、症状としては文字や単語の読みの正確さと流暢さに欠けていることがあげられる。そして綴りや文字を音に変換する解読の問題を伴い、読字書字の困難さを主症状とする特徴を持つ。」と述べて、発達性ディスレクシア(読み書き障害)についての特徴を示している。

品川(2003)は『怠けてなんかない! ディスレクシア—略—(岩崎書店)』で、ディスレクシアの子どもやその保護者への聞き取り調査から、困り感や課題について具体的に黒板や教科書の字の見え方や読み書きの様子、どのような方法で困難さを乗り越えようとしたか等を個別にまとめたうえで、聞き取った子どもから聞かれたら「自分はやっても出来ない、バカなんだ。」といった声から、強い無力感や劣等感が二次的障害として生じていることを報告している。その上で品川(2003)は、指導者に求めることとして「子どもをよく観察し、今その子はどういう状況にあるのか、一番必要としていることは何かなど、指導する側は、よく考えていかなければならない。」と述べている。

3. ひらがなの定着の課題

野田ら(2018)は「小学4年生の漢字の読み書き指導におけるクラスワイドの刺激ペアリング手続きの効果」論文で、Linら(2013)を引用しながら、「文字の読み書きは、それを習得することそのものが学校教育における重要な課題であるが、行動問題につながることも指摘されている。そのため、読み書きのつまずきを早期に見出し、早期に対応していく支援体制を構築することは子どもたちの学校適応において重要である。」と述べて、その習得の重要性を述べている。

日本の学校教育では、文字の読み書きの基礎として、小学校1年生の入学当初より、ひらがなの読み書きの定着を図る学習を進めている。山口ら(1991)によると、日本語において読みの基礎となるのは、ひらがなの読みであること、児童がひらがなを系統的に学習するのは義務教育1年目だが、学習のスタートラインから他児童との間に習得のための認知機能に大きな差が存在する可能性があることが指摘されている。

4. 読み指導

小笠原ら(2018a)は、読みの指導モデルの開発にあたり読みの過程を構造化して示している。小笠原ら(2018a)によると、読みは、第一段階として、文字の形を捉えて音に変換する過程がある。この段階でつまずくと次の段階の文字での言葉の習得に進むことが難しい。第二段階として、単語をかたまりで認識すること、習得している語彙と参照しながら単語の意味理解を得ることが相互作用的に行われる。その際に、特殊音節の音韻認識が必要となる。第3段階として、単語と単語の関係の理解である構文理解とともに文節を把握し、文意を理解することになる。3つの段階の関連性として、文字を読む段階が全ての下支えになっており、この段階でつまずくと読みの力をつけるのが難しく、この段階で読むことができるようになるための支援の重要性が示されている。

次に、読みの習得に関わる問題として、宇野(2009)が流暢性の問題を指摘している。読みの流暢性については日本LD学会(2017)が「単語や文章を正確に、速く、よどみなく、適切な抑揚とリズムをつけて読むこと。」と示している。海津(2012)は「全ての学習領域に影響し、基盤となる読み能力、読みの流暢性には、正確さ、一定の割合・速さ、適切なプロソディー(韻律)の3つの要素が含まれる。」と示している。

海津ら(2008)は、MIM理論による読みの流暢性の指導として3つのポイント、①視覚化や動作化を通じた音節構造の理解、②(逐次ではなく)かたまりとして語を捉えることによる読みの速度の向上、③日常的に用いる語彙の活用と使用、を挙げるとともに、この3つのポイントに基づいた読みの指導法や教材開発に取り組んでおり(海津, 2017)、MIM指導による読みの向上の効果を報告している。

5. 書きの指導

小笠原ら(2018b)は、「書き」の活動を大きく「文字(1文字を書く)」「単語(単語を書く)」「文(1文を書く)」「文章(作文する)」の4階層に分けて捉え、それぞれの階層に起こるつまずきと指導を整理し、文字階層の指導モデル・単語階層の指導モデル・文階層の指導モデル・文章階層の指導モデルを1つに統合して、書きの指導モデルを構築した。小笠原ら(2018b)によると、書きの指導モデルは、上述した文字・単語・文・文章の4つの階層構造を成しており、各階層にはそれぞれ指導プロセスがあり、上の階層には、下の階層の指導モデルに示されたプロセスが含まれている。書きの包括的な評価は最も上の階層である作文を書かせることにより評価が可能であり、下の階層に向かってそれぞれの評価を進めることにより、つまずきの具体的な姿を把握することが可能である。

児童のひらがなの書きのアセスメントと指導として藤井ら(2012)は、教室の指導で利用可能なひらがな単語連鎖課題の有効性を検討し、ひらがな単語連鎖課題で低成績を示す児童は、音読課題が低成績であるリスクが高いことを指摘している。また、ひらがな単語音読課題とひらがな単語連鎖課題の成績は、ともに国語の達成レベルに関係することも明らかであり、ひらがな単語連鎖課題は読みの語彙プロセスと関連し、教室で利用可能なひらがな単語の音読評価として有効であることが指摘できるとしている。このことから全体指導の中でひらがなの指導をすることの有効性が示されている。

II. 研究の目的

本研究の目的は、小学生低学年の早い段階での読み・書きの力を把握し、望ましい指導や支援をすることにより、児童の学習の土台となる読み書きの力の向上を図ることにより、通常の学級において、ひらがなの読み書きを定着させるための指導を計画し実践し、成果と課題について検討することを目的とした。

III 方法

1. 対象

公立小学校 第2年生 (全19名)

2. 時期

X年4月～6月

3. 方法

本研究では、児童の読み書きの習得状況についてアセスメントを実施、分析した上で授業計画を立案し、それに基づいたひらがな指導と支援を行った後に、成果と課題を検討した。

IV 実践

1. 児童のひらがなの定着を把握するためのアセスメント

授業計画を立案するにあたり、指導対象の児童のひらがなの読み書きの習得状況を調査した。

(1) 調査材料

①ひらがな単語聴写テスト(村井, 2010a)

本テストは、児童の間違いの傾向がわかりやすいように特殊音節の数をそろえている。また、テストを受ける児童の様子からも困難の特徴を知ることが可能である。この活動には次の3つのステップ、⑦-聞き取ったこと

ばを音のかたまり(モーラ)に分解する、⑧-分解したモーラに対応した文字を思い出す、⑨-思い出した文字を順番に書いていく、が含まれている。1年時に学習しているひらがな30のことば、清音50、濁音12、半濁音5、撥音10、特殊音節(拗音・長音・拗長音・促音・拗促音)各5測定に使用することばを表1に示す。

(2) 結果

全問正解した児童は5名で、ひらがなが定着している児童の割合は26%となった。間違えた人数が多いのは拗促音12名、2番目は長音7名で、以下拗長音・濁音各6名と続いた。半濁音・撥音・促音に間違いがあった児童は2～3名と少なかった。清音に間違いがあった児童は5名で、この5名は特殊音節にも間違いがあった。拗音に間違いがあった児童5名は、拗長音を間違えた児童と重なっている。特殊音節は獲得しにくいと考えていたが、特殊音節の間違い総数57、特殊音節以外の間違い総数44となり、全体的に定着出来ているとはいえない結果となった(図2)。

(3) 分析

村井ら(2015)の示している誤り分析を参考に、ひらがなの間違いを分析した。

①「すいぎゅう」を「すいりゅう」「すいしょう」, 「きよ

表1 測定で用いた単語

1	くま	11	きつね	21	いっしょ
2	うさぎ	12	ごはん	22	ちよっぴり
3	あいさつ	13	しんかんせん	23	じどうしゃ
4	はっぱ	14	すいぎゅう	24	しゃっくり
5	おもちゃ	15	しょつき	25	ほっきょく
6	おに	16	かぜ	26	ぎゅっと
7	どんぐり	17	えんそく	27	はらっぱ
8	しいくごや	18	べんぎん	28	しゅっぱつ
9	おとうさん	19	きょうしつ	29	きょうそう
10	じょうず	20	うんどうじょう	30	どっこいしょ

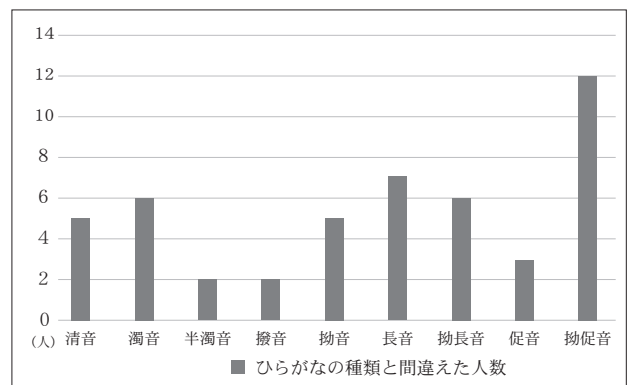


図2 アセスメント結果

表2 間違い分析の結果

種類	正	誤
清音	あいさつ おもちゃ きょうしつ はらっぱ どっこいしょ	あいつや おしち きょうしょく はっらっぱ どっこらしょ
濁音	どんぐり じょうず じどうしゃ ごはん うんどうじょう	とんぐり、どんぶり じょうず じろうしゃ ごはん うんとうじょう
半濁音	べんぎん	空白
擬音	うんどうじょう	うっとうじょう
拗音	ほっきょく いっしょ じどうしゃ	ほっきょくく いっしょ じどうしょ
長音	しいくごや おとうさん じょうず きょうそう	しーくごや おとおさん じゅうず、じょーず、じょうづ、じょ うず きょうそお
拗長音	すいぎゅう うんどうじょう きょうしつ きょうそう	すいりゅう、すいしょう うんどうじゅう きょうしょく きょうそう、きょーそう、きよそー
促音	どっこいしょ	どこいしょ

うしつ」を「きょうしょく」, 「じどうしゃ」を「じろうしゃ」, 「あいさつ」を「あいつや」, 「おもちゃ」を「おしち」などの記述から、音韻認識に弱さや音を正しく聞き取れていない可能性が示唆された。

- ② 「きょうしつ」を「きよしつ」などと長音が抜けている間違いがあり、音韻認識の弱さと空間感覚・時間感覚の弱さ、音の伸びに対する気づきのなさが推察された。
- ③ 「ちよっき」を「ちよき」, 「しゅっぱつ」を「しゅぱつ」など、促音が抜けている間違いがみられ、音韻に対する意識が弱く促音のモーラに気づいていない、または空間感覚・時間感覚が弱く音の隙間に気づいていないことが推察された。
- ④ 「おとうさん」を「おとおさん」, 「うんどうじょう」を「うんどうじゅう」, などの記述から、ひらがなのルールや特殊音節のルールの定着に課題がみられた。
- ⑤ 濁音で多かった濁点の書き忘れは、注意力の弱さがあると推察された。
- 分析の結果を表の2に示す。

(4) 考察

1年生時(Ⅸ年9月)に、ひらがなを学習し終えて、約6ヶ月後のアセスメントの調査で全問正解した児童は19名中5名であった。全問正解した児童の中にも迷いながら答えを記入している児童もいた。2年生の始めの段階で全てのひらがなを概ね習得し使いこなしている児童が少数であり、特殊音節の未習得児童が多くみられた。

つまずきの理由として、①音を正しく聞き取れていな

い、②特殊音節のルールが理解できていない、③正しく聞き取っていても、聞いた音を正しい文字に変換できていない、の3点が考えられ、この3点について指導を行うことで、ひらがな習得の向上を図ることが期待できるものと考えた。

2. 授業計画と実践

アセスメントの結果から、授業構想のための指導方針として、⑦音を正しく聞き取ること、⑧聞いた音を文字に変換する(デコーディング)機能の向上を図ること、⑨音韻認識を高めること、⑩特殊音節のルール理解を深めること、を目指した授業を構想することとした。

3. 実施期間 X年5月～7月

4. 授業実践計画

表3に実践の計画と内容を示す。

表3 授業実践計画

	計画	内容
実践1 音を正しく 聞き取る	聞いて正しい表記を選ぶ練習1	音を正しく聞き取る 音を文字に変換する 音韻認識の向上 特殊音節のルールの理 解
	聞いて正しい表記を選ぶ練習2	
	聞いて正しい表記を選ぶ練習3	
	聞いて正しい表記を選ぶ練習4	
実践2 デコー ディング	3つのことば(似ている音)	デコーディングの向上
実践3 音韻認識	ことばのかくれんぼ「うみのいきもの」	音韻認識の向上 単語のまとまりを見つ ける
	ことばのかくれんぼ「むし」	
実践4 特殊音節の ルール	特殊音節のルール指導1 促音・拗促音	特殊音節のルールの理 解を深める
	特殊音節のルール指導2 長音・拗長音	

※ゴシック文字は、特に重点とする内容

5. 授業実践

(1) 音を正しく聞き取る(実践1)

①目的

音を正しく聞き取るようにすることと付随して、音を正しく聞き取れているか児童の状態を把握する。

②指導内容

指導方法として、1問ずつ教師が読み上げることばを3択で児童に選ばせる。アセスメントで実施したひらがな単語聴写テストで間違いが多かったもの「ぎゅっと」「しゅっぱつ」など、これまでの児童の様子から間違いが多かったことばを中心に練習する。1回4問を4回実施。

③教材

聞いて正しいことばを選ぶテスト(筆者作)「聞いて聞いてテスト」を図3、テストに使用した単語を表4に示す。

④指導計画

表5に実践1の指導計画を示す。

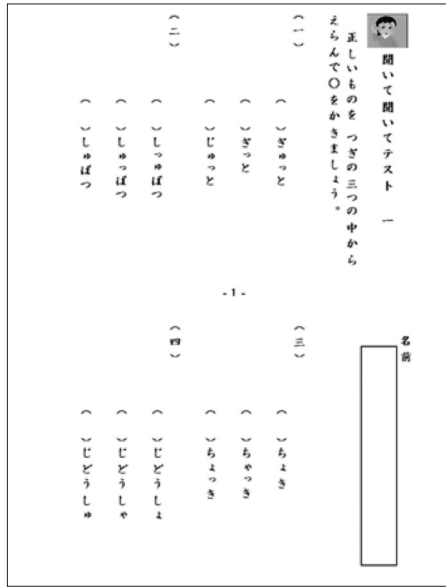


図3 聞いて聞いてテスト

表4 使用した単語

	単語
1	「ぎゅつと」「しゅっぱつ」「ちよつき」「じどうしゃ」
2	「うんどうじょう」「すいぎゅう」「しゃっくり」「きょうしつ」
3	「ほっきょく」「らくだ」「にんぎょう」「ぎゅうにゅう」
4	「じどうはんばいき」「ちよくら」「しゃったあ」「しゅちよう」

表5 実践1 指導計画

時間	児童の活動	教師の支援
(始)	・教師のことはを聞く。	・問題のことはをゆっくり、はつきり発音する。
1分	・聞いたことばの表記を3つの中から選ぶ。	・全員が鉛筆を置いたことを確認する。
3分	・1番目のことば「ぎゅつと」を声に出して発音する。	・次の問題を読み上げる。(1から4まで繰り返す。)
5分	・書き方を確認する。	・1番目のことばから順に、発音し、板書し表記の仕方を確認させる。(1から4まで繰り返す。)

⑤実践の実際 児童の姿

始める前に、課題に取り組む間は声を出さないこと、鉛筆のみ使用し消しゴムは机の上に出さないことを約束とし、記入が終われば、鉛筆を置いて姿勢を直すことを合図とした。どの児童も約束を守り、聞くときは静かに集中した様子で取り組むことが出来た。クイズ感覚で、「次は何だろう。」と教師が次のことばを発するのを楽しみに待つ児童の姿も見られた。

アセスメントで聞き返しが多かった児童はこの実践でも同様に聞き返しが多かった。

間違いが多かった拗長音や拗促音のあることばは動作化し、より意識付けできるようにした。板書で書き方の確認をすると、「ぎゅつと」の場合は、児童から「ぎの次に小さいゆと小さいつ」などと声上がり、言いたい児童の声で教室が盛り上がった。朝、教室に行くと「先生、今

日は何するの？」と話しかけてくる児童もいた。

⑥成果と課題

アセスメントの時点で、拗長音に間違いがあった児童は6名であったが、練習1では1名、練習2では4名、練習3では2名、練習4では0名であった。拗促音に間違いがあった児童は12名であったが、練習1では4名、練習2では1名、練習4では1名であった。練習回数が増えるとだんだん間違い数が減少したことから、ほとんどの児童が音を聞き取ることが出来た。音を正しく聞き取るテストを用いた練習は、正しい表記を見ることによって音を正しく表記するときの助けになり、ひらがなを定着させるために有効であるのではないかと考える。

また、アセスメントの時点では、間違いがみられたものの、練習課題では間違いがなかった児童については、音の聞き取りの弱さではなくデコーディングや音韻認識の弱さ・特殊音節のルールの定着に課題があった。

ひらがなの長音の表記にカタカナの表記「ー」を選択した児童が17名だったことから、カタカナのルールと混同している様子であったため、この機会にひらがなとカタカナの長音の表記の違いについて指導した。このことも課題としてあげられる。

練習4回とも全てに間違いがあった児童が1名おり、その児童にとって音の聞き取りを向上させるためのもっと効果的な指導及び支援方法について検討する必要がある。音を正しく聞き取れない原因として、集中して聞く力に課題がある可能性も考えられるため、改善が見られないようであれば、聞こえについての医療的な検査等も検討する必要があると考えられる。

(2) デコーディング（文字から音への変換）の向上（実践2）

①目的

聞いた音を正しい文字に変換する力の向上を図る。

②指導内容

絵を見て、ものの名前を想起し、似ている音のことばと間違えずに正しく選ぶ練習をする。読み間違いやすい「だ」と「ら」や「ど」と「ろ」、「で」と「れ」、「ぎゅ」と「じゅ」等が入っている言葉を集め、3択で正しい表記を選ぶ。想起する音とひらがな表記が正しく結びついているか、テストをすることで児童に意識させる。テスト実施の後すぐの答え合わせで、音と正しい表記の仕方や特殊音節のルール確認をする。

③教材（図4）

ことばえらびクイズ 3つのことば⑨ にている おん ひらがな（原田，2017）

④指導計画

表6に実践2の指導計画を示す。



図4 ことばえらびクイズ (出典：原田, 2017)

表6 実践2 指導計画

時間	児童の活動	教師の支援
1分	テスト開始 テスト終了	テスト配布 机間指導 テスト回収
3分	絵を見て答える 「ふでばこ〜!」	絵を見せ、ことばで答えさせる 「この絵は何かな?」
5分	みんなでそろって発音する 「ふ・で・ば・こ」	ゆっくり発音しながら板書し、正しい表記を提示する。「そう、ふ・で・ば・こ」 口を大きく開けて発音の確認をする。「ふ・で・ば・こ。みんなも一緒にどうぞ」 児童の発音に合わせて、板書の文字を指さし確認する それぞれのことばに合わせてやりとりをする 特殊音節を含むことばは動作化も加える

⑤ 実践の実際 児童の姿

実践2も、消しゴムは使用せず、鉛筆のみ準備させた。どの児童も解答に困っている様子はなく、黙々と取り組む姿が見られた。

答え合わせの場面では、一音一音確認しながら発音し、それに合わせて板書した。次に、「ふでばこ」と発音させながら、板書の文字を指さし、音と文字の合致をさせた。机間指導の間に見つけていた間違いが見られたことば4つ「かんでんち」、「しゃぼんだま」、「ぎょうざ」、「ぎゅうにゅう」については、2回ずつ発音させるなど少し多めに時間を取るようにした。特殊音節を含むことばは動作化の活動も入れ、意識づけを行った。実践の間、児童の目は教師の方に向けられ、活発に活動する姿が見られた。

⑥ 成果と課題

19名中15名が全問正解したことから、文字から音への変換が難しい児童は4名と判断した。1問から2問の間違いがあった児童は4名のうち、「しゃぼんだま」を「しゃぼんらま」とした児童が2名、「ぎゅうにゅう」を

「ぎゅうにゅう」とした児童が2名、「じゅうにゅう」とした児童が1名、「ぎょうざ」を「じょうざ」とした児童が1名、「かんでんち」を「かんでち」とした児童が2名であった。

正しいことばを全員で声に出しながら声に合わせて板書し、特に特殊音節の書き方は一文字ずつ確認しながら板書するようにした(例「しゃは、しに小さいやだね。」。結果、しっかり定着が出来ていない児童にとって、テストを通してこの実践が改めて学び直す機会となったといえる。

(3) 音韻認識の向上 (実践3)

①目的

ひらがなをことばのまとまりとして捉えることが出来るよう練習することで、音韻認識の向上を図る。

②指導内容

文字・単語の音声化には、文字から音への変換と、単語の塊の認識があり、それには習得語彙数も関係することが示されている(小枝, 2018)。そこで、教材を使って無作為に並んだひらがなの中から意味のあることばを見つける学習を実施した。

例 したこにりかにへいそいかあこえびとんじ の中に4つの海の生き物が隠れている。

回答 し・たこ・にり・かに・へいそ・いか・あこ・えび・とんじ

(答え: たこ, かに, いか, えび)

③教材 (図5)

村井(2010b)の「読み書きが苦手な子どもへのくつまづき>支援ワーク」より、「すくすくプリント32」ことばのかくれんぼ④を用いた。

題名は「うみのいきもの」で24問(図5)。

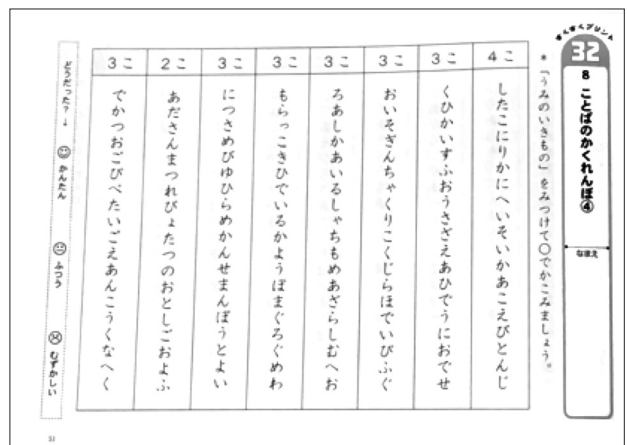


図5 ことばのかくれんぼ④ うみのいきもの (出典：村井, 2010b)

④指導計画

表7に実践3の指導計画を示す。

表7 実践3 指導計画

時間	児童の活動	教師の支援
1分	テストに取り組む。 縦に並んだひらがなの中から意味のあることば「うみのいきもの」を見つける。	テストの注意事項を説明 テストを配布 机間指導 はじめは静観し、手が止まった児童を確認し、声かけ始める。 ・「みんながよく知ってる生き物がかくれんぼしているよ。」 ・「よく見てみよう。」
5分		・「水族館にいる生き物もいるね。」 ・「お寿司の上ののってる生き物もあるよ。好きなネタあるかな。」 テストの終了を告げ、回収

⑤実践の実際 児童の姿

「ことばのかくれんぼ」1回目は、配布されたテスト用紙を裏返したとたん、「うわー、わからん。」や「うわっ、ひらがなばかり。」とつぶやく児童の姿があった。他の実践と同じように静かに取り組むことが約束にはなっていたが、「見つけた。」「あった。」と小さなつぶやきがあちこちから聞こえ、探すことに一生懸命になっている児童の姿が多く見られた。「うみのいきもの」という題から、頭の中で「海の生き物」を思い浮かべることが出来る児童は、無作為に並んだひらがなの中から思い浮かべたことば（海の生き物の名前）を見つけたり、ひらがなの中から生き物の名前が浮かび上がるような感じで見つけ出したりすることが出来る。しかし、思い浮かべられない児童は何を探してよいか分からずに途方に暮れた様子を見せた。

最初に「わからん。」とつぶやいた児童は、手が止まってしまい、用紙から目線が外れていた。そこで、その児童の近くで、全体へ向けて、ヒントになることばかけを行った。手が止まっていた児童も、見つけるのを諦めかけていた児童も、ヒントに反応し、はりきって探し始める児童の姿も見られた。5分で全ての生き物を見つけた児童もいたが、半分ほどしか見つけられていない児童もいた。

2回目は、少し要領がつかめていたため、配布したとたん探し始める姿が見られた。1回目で「うみのいきもの」は半分ほどしか見つけられなかったが、「むし」探しは得意な児童もいた。今回も、「先生の嫌いな虫もいるなあ。」「みんなの大好きなかわいい虫も隠れているよ。」などのことばかけをし、ヒントを手がかりに見つけた数を増やして、「もっと見つけたい、他に何が隠れているだろう。」と意欲をもって取り組めるように配慮した。

⑥成果と課題

「かくれんぼクイズ」で、指示されたものの名前（今回は海の生き物と虫）を探し出す場合、a. 頭の中で単語（例：たこ）を思い浮かべ、次に「たこ」が2つの音のかたまりで出来ていることが分かり（音韻認識）、「たこ」を音から文字へ変換し、無作為に並んだひらがなの中から「た

こ」を見つけ出す方法と、b. 無作為に並んだひらがなの中から、意味のある単語を抽出（音韻認識）する方法がある。どちらの方法でも音韻認識が必要である。そのため、ひらがなの一文字一文字は読めても単語をまとまりとして捉えられない児童の場合、隠れていることばを見つけるのが難しくなる。

この実践では、全く見つけることが出来ない児童は見られなかったため、隠れていることばの数全てを見つけた児童と半分ほどしか見つけられなかった児童では、差があることに課題はあると認識できるものの、その差の原因が音韻認識の弱さのためなのか、獲得語彙数が少ないためなのかという重要な部分がはっきりしなかった。

全体的に「むし」の方が「うみのいきもの」より正答率が高かったことから、児童の興味や関心の高さや児童一人ひとりのそれまでのことばの獲得数が大きく関係しているといえると考えられる。実践3での筆者の声かけは獲得語彙数（「むし」、「うみのいきもの」の名前をどれだけ知っているか）に関係するものとなっていた。

改善方法として、同様の隠れていることばを探す課題でも「同じことばをいくつ探せるか（図6）」のように作成すると、より音韻認識を意識した実践が出来たのではないかと考える。

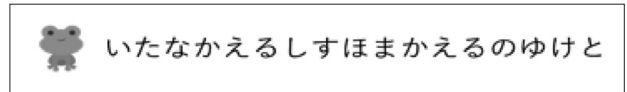


図6 改善したことばのかくれんぼ教材

(4) 特殊音節のルール指導（実践4）

①目的

動作化と視覚化を合わせて体験させることで、ひらがなのモーラ数（ふでばこは4モーラ、でんしゃは3モーラ）を体感し、特殊音節のルールの理解を深める。

②指導内容

紙芝居風に問題を提示しながら、絵と文字の視覚化や動作化、ゲーム性を取り入れることで、児童の理解を促す。1回目は特殊音節の拗音から拗長音、2回目は促音から拗促音を取り挙げた。

③教材（図7）

自作の紙芝居風教材

④指導計画

表8に実践4の指導計画を示す。

⑤実践の実際 児童の姿

「ただしいのはどっち」と書いた4つ切り画用紙を提示すると、児童らは「何が始まるのかな」という様子でどの児童も教師の方に目を向けていた。次にバッタの絵が描かれた画用紙を提示すると、口々に「ばった。」と答えが返ってきた。さらに「ばた」、「ばった」と2つ表記し

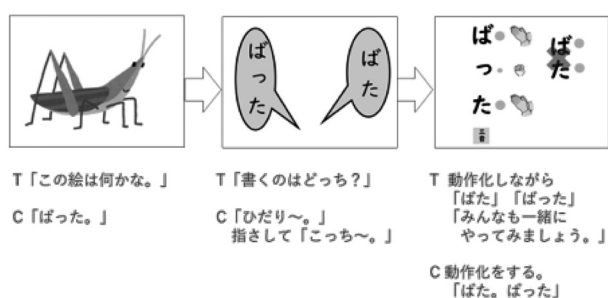


図7 紙芝居風指導教材と指導内容例

表8 実践4 指導計画

時間	児童の活動	教師の支援
1分	絵を見て答える。 2つの言葉を見比べて答える。 「左の方.」, 左の方を指さす。	紙芝居風の教材を見せる。 絵を見せて, 何かを問う。 ひらがな表記を見せ, 正しい表記を問う。 児童の答えを聞き, 音と動作を結び合わせて, 視覚化と動作化をすることで確認させる。 全体で動作化する。 個人で動作化する。 ペアで確認させる。
5分	一人ひとり叩いて確認する。 ペアで確認し合う。	再度, 全体で確認させる。

たものを提示し、「どっちがバッタかな?」と尋ねると、左側を指さしながら「こっち〜!」とか「左の方。」などと元よく応える声が教室に響いた。「ばた」と「ばった」をそれぞれ動作化して見せ、まずは一緒に動作化をした。その後、発音しながら一人で動作化したり、ペアになってお互いの様子を見合う活動を行った。何度か繰り返し、スムーズに動作化できるようになると、児童らの動作や声が大きくなり、活発に取り組む児童の姿から自信を持って動作化している様子を感じ取れた。

⑥成果と課題

今回の実践では、アセスメント時に間違いが多かった拗促音と拗長音を取りあげ、a. 拗促音と関係の深い促音の組み合わせ、b. 拗長音と関係の深い拗音との組み合わせ、の2点でルールの指導を行った。児童に、視覚化と動作化を同時にさせることで、特殊音節の定着に関わる時間感覚や空間感覚を意識させた。

普段気にすることの少ないことばと音との関係を体感することが出来たのではないかと考える。今回は2回実践することが出来たが、児童全員がひらがなの定着が出来るまで、何度もこの実践をしていくことがよりひらがなの定着につながると考える。

V 成果と課題

1. 方法と結果

アセスメントの結果から、授業構想のための指導方針

①調査時期 X年6月

②調査方法

読み上げられるひらがな単語聴写テストの30問に、児童が聞いたことばをテスト用紙に記入していく調査。

③調査材料

ひらがな単語聴写テスト 村井(2010a)

④結果

効果測定結果を図8に示す。

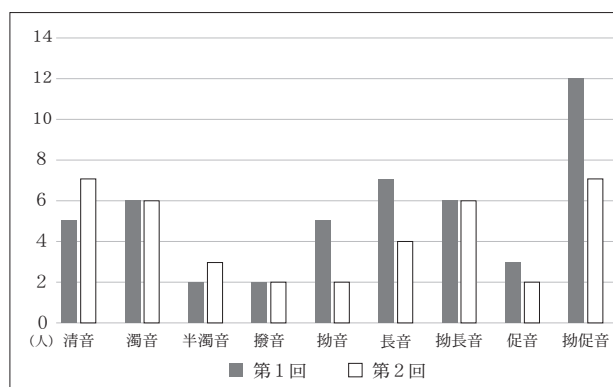


図8 効果測定結果

2. 成果と課題

間違いの総数は、特殊音節の間違い総数36でアセスメント結果から21減、特殊音節以外の間違い総数26で18減であった。2年生での本実践が一定の効果を示したものと考えられる。

全問正解した児童は5名。アセスメントで全問正解の児童5名のうち3名は今回の結果も全問正解であったが、2名は入れ替わっていた。入れ替わった2名ともわずかな間違いだったが、どれも特殊音節の誤りだったことから、特殊音節のルールの定着が不安定なことや知らない語彙による聞き間違いなどの可能性が考えられる。2年生で、国語の授業で改めて取り上げて特殊音節の指導をする機会がカリキュラムではないので、習得度の高い児童にも特殊音節の定着に不安定さもみられることから、低学年時では継続して機会を捉えたひらがな音読指導が必要なことが示唆された。

今回、特殊音節の改善が顕著にみられた結果となったが、中でも拗促音の減少が一番大きかった。拗促音は、日常生活や国語の学習でも目にしたり使用したりする頻度が少ないと思われることから、聞き取り、デコーディング、音韻、特殊音節ルールの向上を目指した授業実践に一定の効果を示したものと考えられる。

具体的な指導方法は様々考えられるが、本実践で示したように、読み書きの指導モデルを踏まえて、聞き取り、デコーディング、音韻、特殊音節ルールをセットで指導することにより、読み書きの基礎となるひらがなの習得に寄与することが示唆された。同時に、継続した指導、

機会を見つけた指導が適宜行われる必要があることも示唆されたと言える。読み書きの基礎を作るひらがな習得のためには、1年生のひらがな指導だけでなく、6年間の中で、しっかり定着させることが課題として示された。

〈引用文献〉

- 藤井温子・吉田有里・徐欣薇・岡野ゆう・小池敏英・雲井未歎，一斉指導で利用可能なひらがな単語読みの評価に関する研究－ひらがな単語連鎖課題による検討－，*特殊教育学研究*，50(1)，pp.21－30，2012
- 原田善造，ゆっくりていねいに学びたい子のためなことばあそび①，喜楽研，2017
- 発達性ディスレクシア研究会，発達性ディスレクシアの定義，<http://square.umin.ac.jp/dyslexia/factsheet.html>，2016（閲覧2019，3月）
- 稲垣真澄・小枝達也，発達性読み書き障害（dyslexia）診断と治療の進歩 医療からのアプローチ，*脳と発達*，47，pp.181－182，2015
- 海津亜希子・田沼実敏・平木こゆみ・伊藤由美・Sharon Vaughn 通常の学級における多層指導モデル（MIM）の効果－小学1年生に対する特殊音節表記の読み書きの指導を通じて－，*教育心理学研究*，56，pp.534－547，2008
- 海津亜希子，読みの流暢性に関する発達の検討，*LD研究*，21(2)，pp.238－250，2012
- 海津亜希子，多層指導モデルによる学習困難への地域ワイドな予防的支援に関する汎用性と効果持続性 福岡県飯塚市におけるMIMの取組，*科学研究費助成事業研究成果報告書*，2017
- 小枝達也，関あゆみ，T式ひらがな音読支援の理論と実践，*日本小児医事出版社*，2018
- Lin, Y., Morgan, P. L., Hillemeier, M. et al. Reading Mathematics and Behavioral Difficulties Interrelate: Evidence from a cross lagged panel design and population-based sample of upper elementary student. *Behavioral Disorders*. 38, pp.212-227, 2013
- 文部科学省，学習障害児に対する指導について（報告）
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/002.htm，1999（閲覧2019，2月）
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について，
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/fieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf，2012（閲覧2019，2月）
- 村井敏宏，読み書きが苦手な子どもへの〈つまずき〉支援ワーク，*明治図書*，pp.6－17，2010a
- 村井敏宏，読み書きが苦手な子どもへの〈つまずき〉支援ワーク，*明治図書*，pp.50－51，2010b
- 村井敏宏・山田充，誤り分析で始める！学びにくい子への「国語・算数」つまずきサポート，*明治図書*，pp.14－46，2015
- 日本LD学会，LD・ADHD等関連用語集 第3版 日本文化科学社，p.164，2017
- 野田航・吉田雅幸，小学4年生の漢字の読み書き指導におけるクラスワイドの刺激ペアリング手続きの効果，*LD研究*，27(3)，pp.331－339，2018
- 小笠原哲史・岡田真美子・林真理佳・小貫悟，LD-SKAIPステップⅢ（読み）の開発－背景理論と指導モデルの作成－，*LD研究*，27(4)，pp.422－432，2018a
- 小笠原哲史・岡田真美子・林真理佳・小貫悟，LD-SKAIPステップⅢ（書き）の開発－背景理論と指導モデルの作成－，*LD研究*，27(4)，pp.433－443，2018b
- 品川裕香，怠けてなんかない！ディスレクシア 読む・書く・記憶するのが困難なLDの子どもたち，*岩崎書店*，2003
- 宇野彰，発達性読み書き障害，*高次脳機能研究*，36(2)，pp.8－14，2009
- 山口玲子・中村理美・園田貴章，就学を控えた年長児へのひらがなの読み指導に関する実践的研究，*佐賀大学文化教育学部研究論文集* 16(2)，pp.143－154，2012