

発達障害児への濁音読みの指導

Teaching Dakuon (Voiced) Kana-Syllable Reading Ability to Children with Developmental Disabilities

松谷麻美(長崎大学教育学研究科)・小島道生(岐阜大学教育学部)
Asami Matsuya, Michio Kojima

要旨: 本研究では、知的発達に遅れのある ADHD 児(小学5年生)に対して、ひらがなの濁音読みの指導を実施した。対象児の認知機能や弱視といった特性、さらには注意の持続力に考慮した指導方法を試み、その効果について、検討した。その結果、指導前は18字中1文字も読むことができなかったが、指導後は18字中16字を読むことができた。これらのことから、本研究で試みた濁音読みの指導方法について、一定の効果が示された。

キーワード: 濁音読み, ADHD, 弱視傾向

I 問題と目的

これまで、発達障害児に対するひらがなの読み指導に関する先行研究は、いくつか報告されている。天野(1981)は、発達遅滞児の言語形成教育について、語の音節構造の分析行為の重要性を示し、第一の音節分解・抽出行為にまず問題があるとした。同じく、読み能力と音節分解能力に関しては、相互に関連しながら発達しており、どちらが先行するかについては必ずしも明らかではない、とも指摘されている(吉岡ら, 1993)。また、大石(1992)は、読みの指導についての共通した指導法略として、障害されている神経心理学的機能にかわる役目をはたすものを見つけ、その過程を機能する状態に復することであると述べている。他にも、大石ほか(1984)による、文字にキーワードをつけ、その文字と音を対応させる方法や、見本合わせ法により文字刺激に対する読み行動を導く方法などが報告されている(菊池, 1985)。

しかしながら、発達障害児を対象とした、濁音読みの指導に関する研究報告は、極めて少ない。そんななか、菊池(1995)は、精神遅滞児に対して、見本合わせ法を用いた指導を行い、特定の読み間違えがある場合は単語の読み獲得後、文字を抽出することで、誤反応を抑制しながら習得することができると報告している。

以上のように、発達障害児に対するひらがなの読みの指導方法は、ある程度報告されているものの、濁音読みに関しては、極めて少ない現状であり、効果的な指導方法が十分に明らかになっていない

は言い難い。したがって、本研究では、これまでの先行研究を考慮しつつ、対象児の実態を踏まえた新たな濁音読みの指導方法を試み、その効果を検証する。具体的には、知的発達に遅れのある ADHD 児を対象とし、先行研究と対象児の特性などを考慮した濁音読みの指導を実施し、効果的な指導方法を明らかにすることを目的とする。

II 方法

1. 対象児

対象児(以下、A児とする)は、特別支援学校に在籍する小学5年生である。指導開始時の生活年齢は11歳5ヵ月であった。保護者の報告より、ADHDと診断を受けたのは、4歳頃である。A児は注意の転動性が高く、細かなことが気になり「これ何?」と頻繁に聞いたり、1つの課題に集中することが難しい様子があった。弱視傾向が認められており、日頃から眼鏡をかけており、全体より部分に着目することが困難な様子であった。

(1) 心理検査の結果

A児に対して、WISC-IIIの心理検査を行った。その結果、全検査IQ41、動作性IQ52、言語性IQ41であった。言語性IQと動作性IQの間には15%水準で有意差がみられた。

(2) 保護者と本人のニーズ

保護者は、ひらがなを読めるようになってほしいと話していた。A児は、ひらがなの清音をほぼ読めたた

め、濁音と半濁音の指導を望まれていた。また、「さ・き」の様な形態の似た字は読み誤ることが多いこと、1文字ずつよりも単語の方がとらえやすいことが報告された。

A児は、身近にある文字を積極的に読もうとする様子が見られた。また、わからない文字がある場合には、近くにいる大人に「何と読むの？」と尋ねている様子も多く見られたため、読みの指導を行うことは、A児にとっても意義のあるものだと考えられた。

2. 指導期間

200X年9月にプレテスト、12月にポストテストを行った。指導は、200X年9月下旬～12月下旬の約3ヵ月間、毎週1回のペースで合計12回セッションを行った。ポストテスト終了1ヶ月後に、維持測定を行った。

3. 手続き

(1) ひらがな読み調査

指導を行うに当たり、対象児の濁音・半濁音読みの実態を把握するため、国立国語研究所の「就学前児童の言語能力に関する全国調査(1967)」の調査文字カードを用いて、濁音・半濁音の読み調査を行なった。その結果、対象児が読むことができなかった濁音・半濁音は「び」を除いた全てである。

(2) 指導文字の決定

近藤・中谷(1995)は、半濁音より濁音の方が習得されやすく、「じ・ぢ」と「ず・づ」は混同しやすいため、後から指導するべきだとしている。この知見を参考に、今回の指導の対象を半濁音と「ぢ」「づ」を除いた濁音18文字に精選した。それら文字を、A児の読み誤りが多いと報告された形態の似た字(「ば・ぼ」, 「ざ・ぎ」)が同じグループに属さないように、グループ①ばどげが、②ぎべごぞ、③ざでずだぜ、④じぐびほぶ、の4つに分けた。なお、1セッションで1つの文字グループを指導することにした。

(3) 指導方法

対象児の特性と先行研究を考慮し、以下の通り、主な3つの指導方法を試みた。具体的には、①絵カード、単語カードを使った課題、②運動系を重視した課題、③文字の部分への注意を高める課題の3つである。また、A児の注意の転動性が高く、注意の持続が難しいという特性を踏まえ、④注意の持続を促す配慮を行った。これら課題や配慮を設定した理由は、下記の通り

である。

①絵カード、単語カードを使った課題

アセスメントの結果から、動作性IQが有意に高く、1文字より単語の方が捉えやすいことがわかった。菊地(1995)も単語の読みを獲得させた後、特定の文字を抽出することで誤反応が生起することを抑制することができることを報告している。そのため、単語カードを見本刺激とし、絵カードを選択刺激とした見本あわせ課題を行う。

②運動系を重視した課題

A児は、読み調査の段階から、文字をなぞって想起している様子がうかがわれた。また、注意が持続しにくいという特性があったため、意欲的に取り組む書く課題を取り入れ、注意の持続と記憶の補助をねらった。さらに、弱視という特性を考慮し、服部(2002)の指導方法を参考に、形態の似た文字は文字の形態の意味づけや特徴を言語化する方法を取り入れた。したがって、濁点についても「てんてん」という言葉をそえることとした。

③文字の部分への注意を高める課題

田中(1967)は、視覚障害下での文字の見やすさについて検討を行い、半濁音と濁音の文字の誤読は濁点や半濁点を読み落としが多いことを報告した。A児は弱視傾向という特性もあり、検査及び行動観察場面でも、細かい箇所へ注意を向けることが難しい様子であり、効果的な指導方法を講じる必要があると考えられた。そのため、濁点部分を赤色にしたワークシートの使用や、濁音と清音を見分けることをねらった見本あわせ課題、言葉当てゲーム課題を設定した。言葉当てゲームで使用した教材をFig.1に示す。



Fig.1 言葉当てゲームで使用した教材

④注意の持続を促すための配慮

言葉あてゲーム及び見本あわせ課題は、注意の持続を促すため、第三者との競争するゲーム形式の課題と

した。第3者は、考えている演技を行うのみで、答えは言わなかった。A児の注意が逸れたり、A児が答えられない場合のみ、第3者が「何か（てんてんが）あるな」と、A児の注意を向けさせるような言葉かけを行った。

さらに、スケジュールなどA児が見通しを持って課題に集中できるような指導を行った。また、家庭用課題を提出し、すべての課題が終わった後には、A児の好きなおやつがもらえるというルールを決め、スケジュールの最後に入れることにした。

⑤セッション後の読み調査

毎回のセッションの終わりに、その日の指導文字の読み調査を実施した。評価は第三者が行った。

Ⅲ 結果

プレテスト、ポストテスト、維持測定の結果と、各セッションの終りに行った読み調査の結果を Fig.2～5 に示す。まず、グループ1は、指導前に実施したプレテストの1回目は4字中正答した文字はなく（正答率：0%）、2回目は4字中1字正答（正答率：25%）であった。指導後に実施したポストテストでは、1回目、2回目共に4字中4字正答（正答率：100%）であった。また維持測定でも、4字中4字正答（正答率：100%）であった。グループ2は、指導前に実施したプレテストの1回目、2回目共に4字中正答した文字はなかった（正答率：0%）が、指導後に実施したポストテストでは、1回目、2回目共に4字中4字正答

Table 1 指導内容と指導手続き

指導内容	指導手続き
1. 絵カードを使った課題	
(1) 単語と絵のマッチング	(1) 絵の名称が印刷された文字カードをA児に渡し、4～5枚の絵カードの中から対応している絵カードを選択する。
2. 運動系を重視した課題	
(1) 指でのなぞりがき	(1) 単文字カードの文字を指でなぞる。
(2) ワークシートを使用し たなぞりがき	(2) 濁点部分のみ赤色で印刷されている、薄く書かれている文字（濁音1文字）を、鉛筆でなぞる。また、なぞっているときに文字の形態要素を言語化し、聞かせる。
3. 文字の部分に対して注意を高める課題	
(1) 言葉当てゲーム	(1) 濁音を含むことば（2～3音節）を1文字あたり4枚の正方形の磁石で隠しておき、磁石を少しずつはずして、文字の1部分をA児に見せ、A児は隠されていることばを当てる。
(2) 絵と単語のマッチング	(2) 絵カードを1枚と、文字カードを3枚（絵の名称が印刷された文字カードと、絵の名称の濁音部分が清音で印刷された文字カードを含む）提示し、3枚の文字カードから正しいものを選択する。

(正答率：100%)であった。維持測定でも、4字中4字正答(正答率：100%)であった。

グループ3は、指導前に実施したプレテストの1回

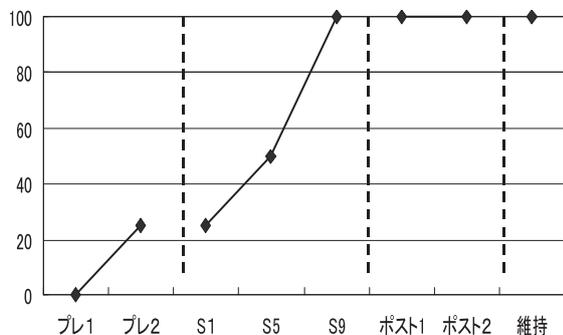


Fig.2 グループ1の正答率

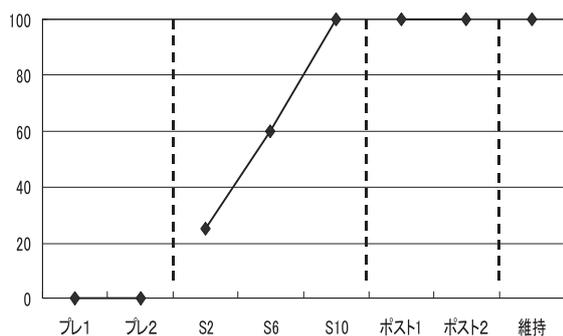


Fig.3 グループ2の正答率

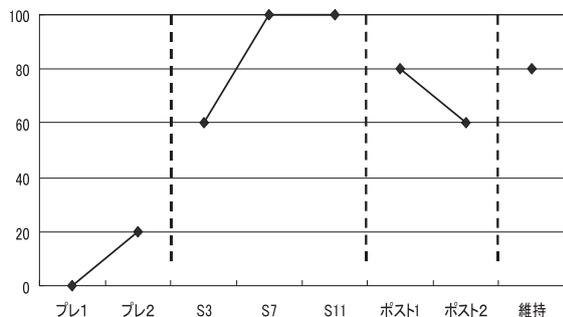


Fig.4 グループ3の正答率

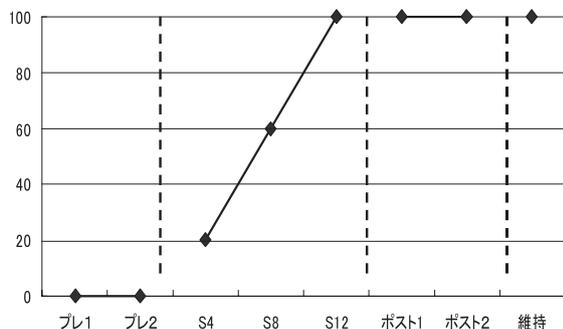


Fig.5 グループ4の正答率

目は5字中正答した文字はなく(正答率：0%)、2回目は5字中1字正答(正答率：20%)であった。指導後に実施したポストテストでは、1回目が5字中4字正答(正答率：80%)、2回目共に5字中3字正答(正答率：80%)であった。また維持測定では、5字中4字正答(正答率：80%)であった。

グループ4は、指導前に実施したプレテストの1回目、2回目共に5字中正答した文字はなかった(正答率：0%)。指導後に実施したポストテストでは、1回目、2回目共に5字中5字正答(正答率：100%)であった。また維持測定でも、5字中5字正答(正答率：100%)であった。

全体的にみると、プレテスト1回目は18字中正答した字はなく(正答率：0%)、2回目は18字中2字正答(正答率：11.1%)であったが、指導後に実施したポストテストでは、1回目が18字中17字正答(正答率：94.4%)、2回目が18字中16字正答(正答率：88.8%)であった。維持測定では、18字中17字正答(正答率：94.4%)であった。

IV 考察

グループ1、2、4は、全てのセッションで、安定して、正答率を伸ばし、ポストテスト及び維持測定でも、全て正答率が100%であり、本研究での指導方法には、一定の成果があったと考えられる。

本指導の対象となったA児は、アセスメントの結果から、視覚的処理が得意である一方で、弱視という特性があった。そのため、得意な視覚認知処理だけを活用する指導ではなく、運動系を重視する課題や、聴覚の手がかりを取り入れた課題など、あらゆる面から指導を行った。こうした多様な情報処理をいかした支援方法が、A児の濁音読みを促進したと考えられる。今回は、マッチング課題に1字ずつの文字課題ではなく、単語を用いた。菊地(1995)は、単語の読みを獲得させ、そこから特定の文字を取り出していくようにすることで、特定の誤反応が生起することを抑制しながら指導を進めることができるとしており、A児もマッチング課題においてはセッション2からほぼ全ての問題で正答していた。したがって、本研究からも単語の読みを活用することの有効性が支持されたと考えられる。

また、形態の似た文字の読み間違いが多いA児で

あったが、ポストテスト及び維持測定では、これらの文字の読み間違いはなかった。本研究では、形態の似た文字のグループを分け、違うセッションで指導を行った。そして、各セッションの文字数が4～5文字と少なくした。こうした支援によって、1セッション内で繰り返し同じ文字を学習する時間ができることとともに形態の似た文字同士で整理ができ、記憶の定着を促したことが、効果的であったと推察される。

田中（1967）の報告同様、A児も弱視傾向という特性からか、「が」を「か」と読むなど、濁点の読み落としによる誤読が目立っていた。しかし、Fig.1に示す教材を用いたことば当てゲームや、濁点を赤くしたワークシートの使用といった濁点への注意を促すような手立てによって、自ずと濁点への注意を高めている様子が観察された。これは、セッション5以降に、濁点の読み落としによる誤答がなくなっていることから明らかである。また、マッチング課題の際も、3つのカードの中から、まず正解のカードと濁音部分が清音で表記されているカード（例えば、「ばす」と「はす」）を選び、濁点の有無を見比べて、答える様子が見られたことから、文字の部分への注意を促す指導を行うことが、誤読を減少させ、読みの習得につながった可能性が示唆される。

保護者から報告のあった「は」と「ほ」と「け」、「き」と「さ」のような形態の似た文字の誤読についても、Fig.1で示した教材の使用により、A児は「ほ」の右上の部分を見て、「よこよこだから、ほだ」等と、違いに着目し、文字を判別している様子が見られた。違う部分に注意を促し、「よこよこが“ほ”」「よこが“は”」等と言語化することで、誤読を減少させることができたと考えられる。文字当てゲームの教材では、簡単に形態の似た文字の違って部分だけを見せることができ、この指導によってA児が文字を判別する際に注目すべき部分を習得していったと推測される。

本指導中、注意の持続が困難で課題実行が不可能になることはなく、むしろ、すべての課題に意欲的に笑顔で取り組んでいた。これは、「競争」というゲーム性や、A児の書字というA児の好きな要素が、課題の中に入っていたためだと考えられる。また、少し注意がそれた時にも、残りの問題数分の磁石を見せ、「あと〇個だよ。がんばろうね。」という声かけで、「はい」と答え、課題に注意を戻すことができていた。ADH

Dの指導に関しては、トークン・エコノミーが有効であるとされている（小野ら、2007）。本指導では、シールなどは用いていないが、スケジュールを用いて、課題が終わるたびにカードが減っていき、おやつに近づいていく様子を視覚的に捉えることができたことが、トークン・エコノミーと同じ機能を果たしたと推測され、A児の注意の持続に効果を示したと考えられる。このことから、注意の持続が困難な子どもへの指導では、対象となる子どもの好きな要素を取り入れた課題の工夫やトークン・エコノミーなどの強化子を使った方法を用いることの有効性が示されたといえる。

今後は、発達障害児の濁音読みの指導について、さまざまな特性に対応した指導方法の開発が課題になるう。

謝辞

研究にご協力頂いたA児とそのご家族に感謝の意を表します。

参考・引用文献

- 1) 天野清（1986）：子どものかな文字の習得過程. 秋山書店
- 2) 天野清（1981）：発達遅滞児に対する言語の形成教育. 発達障害研究, 3（1）, pp. 37 - 48.
- 3) 服部美佳子（2002）：平仮名の読みに著しい困難を示す児童への指導に関する事例研究. 教育心理学研究, 50（4）, pp. 476 - 486.
- 4) 菊地恵美子（1985）：精神遅滞児の読み行動変容における見本合わせ法の検討, 特殊教育学研究, 22(4), pp. 20 - 40.
- 5) 菊地恵美子（1995）：精神遅滞児における濁音の読み行動変容—平仮名・片仮名の両者について—, 特殊教育学研究, 32(4), 49 - 57, pp. 49 - 57.
- 6) 近藤原理・中谷義人（1955）：段階式発達に遅れがある子どもの国語□ひらがな・単語編. 学習研究社（学研）
- 7) 森田陽人・中山健・佐藤克敏・前川久男（1997）：ひらがな読みに困難を示す児童の読み獲得の援助. LD研究, 5（2）, pp. 49 - 61.
- 8) 小野次朗・上野一彦・藤田継道編（2007）：よくわかる発達障害, ミネルヴァ書房
- 9) 大石敬子（1992）：読み障害児の指導—神経心理学

- アプローチ。小児の精神と神経, 32, pp. 215 - 224.
- 10) 大石敬子 (1997) : 読み障害児3例における読みの障害機構の検討—話し言葉の問題を通して—。LD研究, 6 (1), pp. 31 - 43
- 11) 大石敬子・角野偵子・長畑正道 (1984) : 小児の読み書き障害の1例。失語症研究, 4, pp. 683 - 692.
- 12) 田中農夫男 (1967) : 視覚障害下におけるかな文字の見やすさに関する研究。特殊教育学研究, 5(1), pp. 19 - 28.
- 13) 吉岡伸・松野明子 (1993) : 精神遅滞児におけるひらがな文字の読みとその他の能力に関する追跡的研究。特殊教育学研究, 31 (3), pp. 45 - 51.