

# 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

山口 玲子<sup>1</sup>, 中村 理美<sup>2</sup>, 園田 貴章<sup>3</sup>

A Practical Study on Teaching How to Pronounce HIRAGANA  
to Pre-school Child

Reiko YAMAGUCHI, Rimi NAKAMURA, Takaaki SONODA

## 要 旨

発達障害の診断があり、文字が全く読めない、就学を直前に控えた満6歳幼児に対してひらがなの読み指導を行った。本論文では、対象児の特性を踏まえた指導の実際について報告し、ひらがなの読み指導のあり方について検討する。

心理検査と聴取りおよびアセスメント課題の検討により、指導目標及び方法を検討した。2つの方法で行ったところ、ひらがな一文字ずつを読めることを目標に、「書字」と「読字」を同時に指導する方法に効果が見られた。

その理由として本児の特性から、書くことにより注意がコントロールされ、また文字の字音と字形のマッチングも進みやすくなることが考えられた。さらに、ひらがな文字を読んでいる時の視線の動きを視線分析装置により分析したところ、本児は文字の特徴を効率よく見て取るための目の動きに困難があることが示唆された。このことから、本児は書くことを通して文字の特徴をつかみ、そのことが読みの学習に効果を及ぼしたのではないかと考えた。

## I . 問 題

### 1 . 本研究の目的

#### 1) 問題の状況

文部科学省は2003年、約2.5%の児童生徒が、「読む」または「書く」に著しい困難を示しているとの調査結果を公表した。文字を読んだり書いたりする技術の習得は学校教育における目的の1つであるとともに、学習全般にかかわる手段ともなる。そのためその特異的な困難に対する支援の必要性は高いが、指導方法にはまだ研究の余地が大きい。

<sup>1</sup> 佐賀大学 文化教育学部 附属教育実践総合センター

<sup>2</sup> 佐賀大学 文化教育学部 附属教育実践総合センター

<sup>3</sup> 佐賀大学 文化教育学部 附属教育実践総合センター

また「学習障害」や「読字障害」という診断名の中には多様な状態像、多様な資質を持った子どもたちが含まれている。そのため診断名だけでは、どんな指導を必要としているかにかかわる認知的な特性を含めた、子どもたちが抱える困難の要因についての情報が得られにくい。個々の認知特性に配慮し、それぞれの発達段階に合わせた方法を探りながら指導を実施していく必要があり、現在はその実績を積み上げていっている段階にある（小池・雲井・窪島，2003）。

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。ここでいう読みとは「字音」と「字形」との対応関係であり、特にひらがなの清音ではそこにほぼ一対一の対応関係が成立することから、日本語は読みの習得に困難が生じにくく、就学前に95%の子どもたちがひらがなの読みについて知識を持つといわれている（島村・三神，1991）。児童がひらがなを系統的に学習するのは義務教育の1年目（小学校1年生の1学期）であり、読みの障害は通常就学後に顕在化し障害として認知されるものである。しかし実際には学習のスタートラインから、他児とのあいだに大きな差が存在する可能性もある。発達の質や個人差という観点を大切にしつつ、特性等を見極めとともに早期発見および指導を行うことがより「適正発見・適正指導」になるのではないだろうか。

## 2) 先行研究

これまでのひらがな文字の読み指導は、方法として「単語」を素材として行われてきた。一つの類型として一文字一文字の字音はわかるが、「単語」というまとまりとして読むことに困難があり、その指導を目的としたもの、もう一つの類型は例えば「あし（足）の あ」というように単語を素材として、その意味から音を想起させ、そこに含まれる字音と字形とを一致させる方法（仮名キーワード法）というものである。

一方、現在就学前に発達障害の幼児が受けることのできる支援は限られており、中でも文字の読み書きに関する障害への支援は体制化されていない。そのためこの分野での就学前児への指導に関する体系的な報告はほとんど行われていない。すでに述べたように、学習障害については就学後しばらく時間が経過してから問題が障害として認知され、指導に着手されるという構造的なジレンマを抱えているが、実際には前述のように就学時すでに、その指導ニーズはいくらかでも顕在化している可能性がある。そういった状況にある児童が指導にたどり着くまでどのくらいの時間がかかるだろうか。その間に就学を迎え、「できない」「わからない」という経験が適切に指導されないと学習全般への動機づけに対しても困難をかかえてしまう可能性がある。文字の読み書き指導の目的の一つとして「読み書きに対する子どもの意欲、達成感、内発的動機付けを高める」ことがあげられる（小池・雲井・窪島，2003）。そして適切な指導の中で少しずつでも「わかる」を増やしていくことが子どもたちの自己効力感を育て、学習困難を克服することにつながっていくという。

ただしこれは、いたずらに指導を前倒しすればよいということではなく、あくまでもその発達段階や特性に見合った指導を行うことが重要であろう。知的な遅れが見取れなくても、その特性の在り様から環境との相互作用において適切な学習が進みにくく、部分的に（特異的に）“学び”が進まないという、アンバランスな発達を示しやすい場合がある。幼児期の発達障害児に対しても、その発達段階や特性を踏まえて無理なく学べる環境を提供することは、いわゆる学校教育の前倒しではなく、個々に合わせた育ちの環境を整えるという枠組みで理解されるべきではないか。

発達障害の本質と個々の特性に配慮した指導方法を開発していくことは、その普及の必要性とともに極めて重要な課題であり、指導方法の蓄積に意味があると考えられる。

## 2. 本研究の目的

本研究の目的は、ひらがなを全く読めなかった就学直前の幼児に対して、その特性を踏まえて実施した指導の実際を報告し、さらにひらがなの読み指導のあり方について検討することである。

心理検査と聴取りおよびアセスメント課題の検討により、指導目標及び方法を検討した。実践指導の手法を蓄積することも目的の1つである。

## Ⅱ. 本児の状況

### 1. 本児の概要

#### 1) 主訴

6歳男児、主訴は「文字を読むことが全くできない。文字への興味が無い。」というものであった(母からの聴取りに基づく。アセスメントの結果等現状は後述)。

#### 2) 生育歴

妊娠経過中に特に問題はなかったが、逆子のため予定日より10日早く帝王切開で出産した。体重は3500gであった。出産後、母親の実家にいる際には夜泣きがひどかったが、自宅に戻るとあまり泣かなくなりおとなしく寝ていることが多かった。1歳半の時に次子が誕生した。他の子どもたちとの交流をもつ機会が少なく、一人で遊ぶことが多かった。

1歳6か月健康診査で多動、2歳半頃フォローアップとして言葉の遅れもあることから、児童相談所にて小集団の親子教室に1年半、その後佐賀県療育支援センターで療育指導を受けた。4歳から幼保一体型のこども園に通い、徐々にではあるが落ち着きをみせた。就学を控え、ひらがなの読み書きが全くできない、文字への興味が無いことを主訴として就学直前の1月、佐賀大学へ来談した。また、本児は就学前に広汎性発達障害の診断を受けた。

#### 3) 主訴にかかわる来談時の状況

／ど／を／ろ／、／き／を／び／と発音してしまうなど、上手く発音できない音がある。また、しりとりはできるが、使う語彙は少なく、同じ語彙を何度も使っていた。ひらがな一文字も全く読むことができなかった。自分の名前は見ながらであれば書くことができた(視写)。自分と家族の名前は、ひらがな文字列を見てそれと認識することができた。絵を描くことが好きで、車や虫の絵を好んで描いた。

#### 4) 本指導にかかわる能力に関する事前情報(紹介機関による申し送り等)

新版K式発達検査2001にて、全体としては普通下位の水準であるが、言語<認知の差が認められた。検査場面の様子としてはやや落ち着きにかける状態はみられるものの、検査全体を遂行することはできた。認知課題は比較的集中して取り組むことができていた。

言語課題では数概念の習得について、順唱はできるが概括ができず、4以上の数では数えているうちに課題に取り組んでいるのを忘れてしまうようであった。無意味数列の順称で3つの数をいうことは不十分であるが、意味のある言葉であると3語文程度を覚え暗唱することができた。語彙や知識も年齢に比して多くはないが、検査上問題となるほどではなかった。

以上のように、検査を通して聴覚的な短期記憶の弱さが認められた。検査場面での観察でも聴覚的な指示だけでは作業を遂行できない場面があったが、少しでも視覚的な手がかりがあれば作業水準が向上する

様子であった。

## 2. 心理検査の結果と解釈

1) WISC III 知能検査について (実施日: 3月25日、31日 6歳3か月)

表1 WISC III 知能検査の結果

WISC III (6歳3か月)	言語性 IQ79、動作性 IQ101、全検査 IQ88
	言語理解83、知覚統合108、注意記憶71
	知識 8、類似 5、算数 4、単語 8、理解 8、数唱 6
	絵画完成 8、符号 6、絵画配列10、積木模様13、組合せ14

全検査 IQ88で平均域であった。言語性 IQ79で境界線の域、動作性 IQ101で平均域であった。比較すると、差が22であり、言語性 < 動作性の有意な差が認められた。

群指数をみると知覚統合108であり、視覚的な情報を取り込み、各部分を相互に関連付け、全体として意味あるものへまとめる力は平均的にあると思われた。ただし課題ごとのばらつきがあり、思考の柔軟性 (組合せ14) や視覚的な認知処理能力 (積木模様13、絵画配列10) が高い一方で、視覚的短期記憶等の記憶の部分 (符号6、絵画完成8) での低さが見られた。

一方、言語理解83であり、言語的な情報や、自分自身が持つ言語的な知識を状況に合わせて応用する力は平均下位の水準であると考えられた。知識や言語発達の水準は平均下位の水準であり障がい域ではなかった。

注意記憶71と、注意を持続させて情報を正確に取り込み、記憶する力が低いことが分かった。

2) 絵画語い発達検査 (実施日: 1月24日 6歳1か月)

語彙年齢 5歳11か月、評価点10で平均域であった。無答はなく、わからない場合も必ず指差した。語彙理解 (聞いて意味が理解できる言葉の数) について、年齢に比しての困難はないと考えられた。

3) フロスティック視知覚発達検査 (実施日: 1月14日 6歳1か月)

表2 フロスティック視知覚発達検査の結果

知覚指数	106
1. 視覚と運動の協応	PA 6 : 06 SS11 平均値
2. 図形と素地	PA 8 : 02 SS13 平均以上
3. 形の恒常性	PA 5 : 08 SS 9 平均値 (5か月の遅れ)
4. 空間における位置	PA 4 : 07 SS 8 平均値 (1歳半の遅れ)
5. 空間関係	PA 6 : 06 SS11 平均値

課題4で、1問目は逆さまになっているものをすぐに見つけることができたが、2~4問目は目に付いたものに×を付けているようであった。検査者に「これ?これ?」と1つずつ確認する様子もみられた。得られた指数は個人差の範囲内であるが、本児の視知覚処理能力の中では「回転していたり、向きが変わっている線画の中から、同じ線画を見つける」課題に苦手さが見られた。

検査全体を通して注目することや、注意して聞くことの苦手さ、切り替えにくさがみられたが、結果は平均を上回っていた。

### 3. アセスメント課題の実施と結果

本児のひらがなに関する読み能力についてより具体的にアセスメントするため、指導しながら観察を行った。

観察は、ロゴ読みをするか、また、図1の読み獲得プロセスの各段階から①文字に注目できるか、②文字と音との対応に気づいているか、③知っている文字があるか、④知っている文字を読もうとするか、を評価の観点とした。ロゴ読みとは、一文字ずつは読めないが単語として読むことができることである。

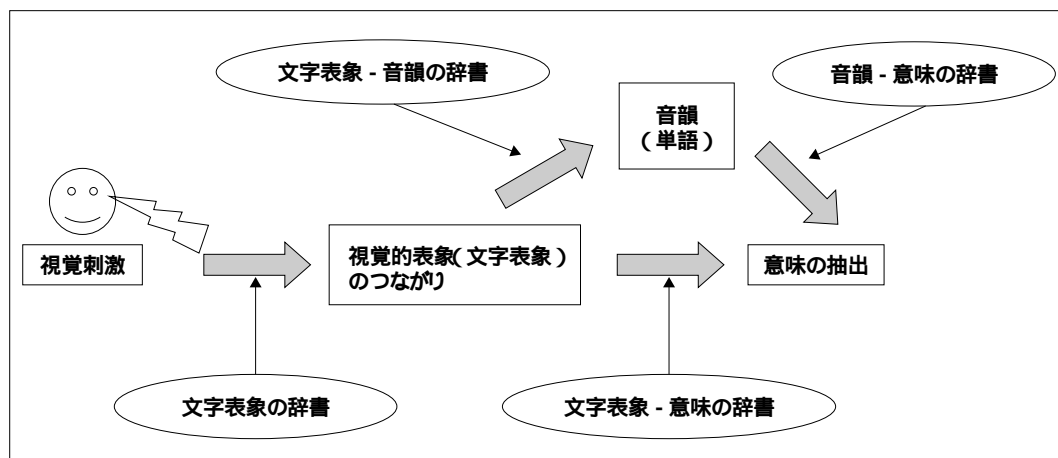


図1 読み獲得のプロセス(小池・雲井・窪島, 2003)

#### 1) 課題

- ①本児が知っている(絵を見て名称を言うことができる)キャラクターの絵が描かれた絵カード2枚と、キャラクターの名前が書かれた文字カード1枚を提示し、絵と一致する文字カードを選択させた。
- ②キャラクターの絵と、キャラクターの名前の語頭音がblankになっているプリントを用意した。「最初の音はなにかな?」と尋ね、語頭音を抽出させ、手本を見ながらその語頭音を書かせた。

#### 2) 結果

- ①文字に注目し、1字が1音と対応していることは理解しているようであった。しかし、自分の氏名以外は、ロゴ読みはできなかった。また、本児の氏名にある文字でも、1字だけ提示した時は、読めなかった。
- ②「最初の音は?」の問いに正しく答えた。視写課題においても、見ないで書こうとするなど意欲的に課題に取り組んだ。その一方、単語の語中、語尾の文字を読むように指示しても、語頭音を答えたり、単語の名前全部を言うなど読むことができなかった。

#### 3) 評価

本児や母親、妹の名前などごく限られたひらがな文字列はロゴ読みすることができた。しかし、本児が好きなキャラクターなどでもロゴ読みはできなかった。単語の語頭音であれば抽出できるが、その音と文字を一致させることは全くできなかった。以上のことから、ひらがな文字の字形と字音の一致は全く形成されていないと判断された。

#### 4. 長期目標及び短期目標

視知覚能力の面での書字の基礎となる能力、語彙理解力の面で読みの基礎となる能力は、発達している  
と判断された。また、書くことに抵抗はなく、筆圧にも困難は認められなかった。

以上より、ひらがな文字の字形と字音を一致させることを指導目標とした。

### Ⅲ. 指導の方法と結果

#### 1. 指導の概要

##### 1) 指導期間

指導期間は1月から7月までの6か月間であり、アセスメントを含め、計18回の指導を行った。

表3 指導期間と課題

期間	課題
1月14日～2月10日(計4回)	・アセスメント ・PVT-R、フロスティック視知覚発達検査、キャラクターを使った読みのアセスメント
2月17日～2月24日(計2回)	・絵カードによる指導(あ行・か行)
3月3日～5月21日(計10回)	・書字を踏まえた読みの指導(さ行～わ行) ・小学校の入学直前にWISC-IIIの検査を行い、入学前に在籍学校への報告も行った。
6月25日、7月2日(計2回)	・評価テスト

##### 2) 各回の指導の流れ

各回の指導は、①定着テスト(おぼえているかな?)、②書きによる読みの学習(かいてみよう!)、③算数の学習(さんすう)の順に行った(カッコ内は本児へ提示した課題の名称)。

各回の学習の始めにその日のスケジュールを提示し、一つの課題が終わるごとにシールを貼った。①の定着テストでは、前回行ったひらがなを一字ずつカードで提示し、読ませた。算数では、数字と数詞のマッチングの学習を行った。本児は算数を得意としており、学習に対する動機付けにもなっていた。本研究では研究の目的型、ひらがなの読み指導のみを考察の対象とした。

#### 2. 指導方法

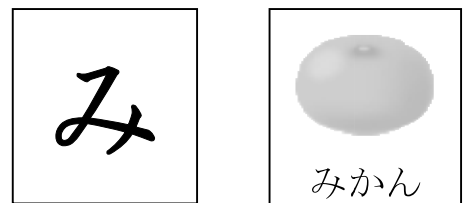
絵カードを使った指導と書字を踏まえた読みの指導の2つの方法で指導した。

##### 1) 絵カードを使った指導

###### (1) 指導の方法

教材は図2のとおりであった。手順の詳細は以下の通りであった。

①本児の前にその日の指導課題である行の文字が書かれたカードを、ばらばらにして置いた(例えば、ま行を指導する日には「ま」から「も」の5文字をそれぞれ3枚ずつカード提示する)。置かれた文字カードから、指導者が言った文字を、



表

裏

図2 絵カードの例

選んで集めさせた（例えば「み」と書いてあるカードを集めてね」と指導者が指示し、本児が集める）。  
 ②文字カードの裏にはその文字を語頭音とする事物のイラストが描いてあり、それを見せながら事物の名称に特定の音が含まれることを確認した（例えば『みかん』にも『みしん』にも「み」が入っているね）。  
 ③カードの裏のイラストをすぐに見ないで、まず本児が自分で読みを考え、そして答え合わせとして裏を見るように指示した。イラストを見せてその名称を想起させ、そこで文字とマッチングさせることにより、読みの定着を図るとともに、読み方がわからない時にはイラストを見て思い出せるようにした。

## (2) 指導の留意点

本児は「 の ！（たとえば、「タコのた）」というような発語をする傾向が強く、果たして「た」という文字そのものに注意が向いているのかどうかははっきりしないところがあるため、指導者が意図的に指でさして「この文字は何と読む？」などの問いかけをした。

## 2) 書字を踏まえた読みの指導

### (1) 指導の方法

手順の詳細は以下の通りであった。教材は図3に示した。

①イラストを見てそれが何かを答え、語頭音を抽出させる（例 / み / ）、語の下の空欄にあてはまるひらがなを書かせる（例「み」というひらがな）。見ないで書けると言った際には指導者が手で手本を隠して本児に自分の力で書かせる。書けない場合は手本を見ながら書かせる。

②一文字ずつ指さしながら、声に出して読ませる。

③指導者が書く手本の文字を、書き順に注目して見させる。

④3回練習させる。（本児が書くのに合わせて、指導者が文字を声に出して読む。）

### (2) 教材の改良

途中ワークシートを右のように改良した（図3の下段）。

これは、手本となる文字を指導者が左の枠に書くと、本児が3つ目を書く際には視覚的に距離が遠くなってしまい、正しく見ることができていなかったためである。そこで、意図的に手本がいつでも視界に入るように、また、すぐに確認することができるように改良した。

### (3) 宿題による定着

毎回の指導後母に指導方法と様子を説明し、指導で用いたワークシートと同じものを持ち帰ってもらって、復習をしてもらった（図4）。回を重ねるごとに本児は書くことへの興味が増し、自分で取り組むようになっていた。

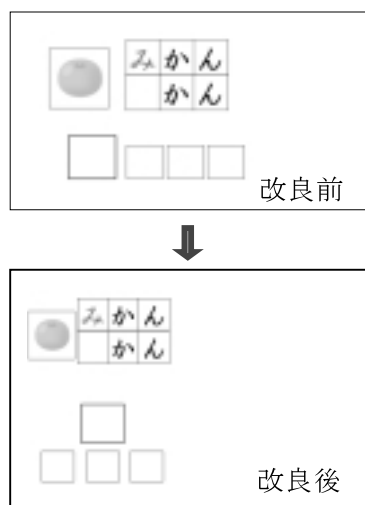


図3 ワークシート



図4 宿題

## 3. 結果

### 1) 絵カードを使った指導

例えば、熊が描かれた絵を見せると、「くま」と答えるだけでよいところを、本児は「くま の く」と言った。このことから、単語の語頭音を抽出できることが分かった。しかし、カードを裏返し、文字「く」だけ見せ、読むように指示すると、/く/とは言わずに、「くま の く」と繰り返すだけであった。

か行の5文字を指導した際、指導直後に行ったテストで読むことが出来たのは、「き」と「こ」だけだっ

た。本児は、先に例示した、「く」の学習では、「くじら の く」「くつ の く」「くま の く」と続けて単語をいくつか言ったが、そのことがひらがな一文字の字形と字音が一致しない原因となっているのではないかとされた。つまり、「くま の く」などといくつか単語を言うことに集中し、「く」とく／のみを分離することができないのではないかと、または、単語をいくつか言っている途中で、「く」という文字の音が、く／だったのか／ま／だったのか分からなくなるのではないかとされた。いずれにしても、発音している文字がどの文字を指しているのか意識できていないようであった。また指導中、時間の経過とともに顕著に注意散漫となり、指導に取り組むことそのものが困難であった。

## 2) 書きによる読みの指導

1度手本を見てから、手で隠し、見ないで字を書こうとする様子が見られた。また、指導員が手本として書く際の文字にも注目していた。書きながら、その文字を声に出して言うように指示したが、文字を発音しながら書くという2つの動作を一緒に行うということが困難であった。そこで、本児が書くのに合わせて、指導者がその文字を声に出して読んだ。書字を通して、その文字に注目することができ、字形と字音が次第に一致するようになった。

## Ⅳ. 評 価

### 1. 小テストによる評価

図5のあ行とか行は絵カードでの指導、さ行からわ行は書字を踏まえた読み指導の結果である。絵カードによる指導の際は、指導直後に行った確認テストの時も、次回指導の際、前回学習したことの定着の状況を確認するためにおこなった定着テストの時も、良い結果ではなかった。書くことによる読みの指導を行ってからは、正答率が上がり、定着したことがグラフから読み取れる。さ行の指導に入って以降、宿題も課したが、それも効果的であったと考えられる。

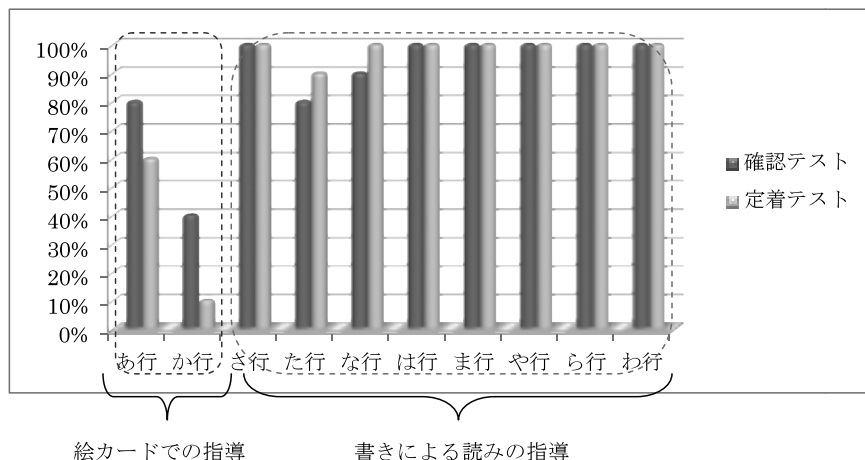


図5 指導後の確認テストと定着テストによる評価

### 2. 長期目標評価のためのまとめテスト

#### 1) ひらがな一文字の読みテスト (実施日: 6月25日、7月2日)

長期目標の評価のため、ひらがな一文字の読みテストを行った。パソコン画面に一文字ずつ提示し、声



に出して読むように教示を与えた。なお、評価とは直接関係しないが、このとき視線分析装置を使って、本児の視線の使い方を記録した。

ひらがな50音から順不同で20問を抽出し、一画面一字を提示して読みの確認テストを2回(20×20の計40字)行った。1回目は、「ぬ」を「め」と読む以外はすべて正答した(正答率95%)。2回目は正答率100%だった。

## 2) 単語の読みのアセスメント(全12問、実施日:7月11日)

本児の読み能力の段階について評価するため、指導目標を一步進めたひらがな単語の読みについても評価を行った。

練習問題: いす

課題: ①あか ②くるま ③おとこ ④あめ ⑤まち ⑥てんき ⑦みみ ⑧せんせい ⑨くさ  
⑩いと ⑪あお ⑫そら

宇野彰ら(2006)「小学生の読み書きスクリーニング検査」より抽出

これらの単語を一画面一語で提示し、声に出して読ませた。練習問題の「いす」を提示した際に、本児より「『す』から?」という発言がきかれた。

結果、「おとこ」を「おとい」、「てんき」を「すんき」と読み、また「くるま」の「る」を読むのに時間がかかったり、「あめ」を「め、め、め、あめ」と読む様子も見られた。

## 3) 総括

濁音と半濁音を除く、清音については、指導目標を達成したと考えられた。

単語の読みでは似た文字との混同や単語として読む場合の困難さが認められた。単語という文字の連なりの中で文字を見分けたり、そこから意味を抽出して読みに反映させることについては習得の過程であると考えられた。

# V. 考 察

## 1. 指導の方法とその実効性

### 1) 文字の書きと読みを並行して指導すること

文字を読むことへの興味を育てながら一文字に音が対応することに気づかせ、それを定着していくという指導を行った点に本指導実践研究の特徴がある。

意味を媒介にして字音と字形との一致を図った指導では、本児の認知特性から意味を持つ単語が複数眼前に提示されること自体学習の阻害要因となるものであった可能性がある(後に考察)。

ここで、文字そのものへ注目させることに「書く」ことの効果があり、書くことに抵抗のない本児に対してはそれを読みの指導に用いることが有効であったといえる。

### 2) 行動特徴からの考察

実際の指導に当たっては対象児の資質だけではなく、行動特徴について配慮する必要が生じる(多動や衝動性の状態、コミュニケーションへの意欲など)。これは指導を効果的に進めるためにはなくてはならない視点である。

今回の指導の中で、言葉の意味から読み方を想起させ、同時に文字列を見て字音とマッチングするという絵カードを用いた指導方法は、まずこうした意味での実効性に乏しかったと考えられた。例えば「あ」という文字の字形と字音をマッチさせることの単調さを補うためにさまざまな単語を用いるというやり方は、刺激情報の多さに混乱しやすいタイプの子どもには不向きであるといえる。

書くという作業は導入の仕方を工夫することで、注意をコントロールしにくく、多動になりやすいが、視覚面で遅れが比較的小さくて書くことに抵抗の少ない児童に対して読み指導の一助となりうると考えられた。

### 3) 認知特性からの考察

そもそもなぜ文字の字形と字音の結びつきが形成されにくかった（ひらがな一文字の読みが習得されなかった）のかについてはいくつかの仮説が考えられる。生育歴や心理検査の結果等から、本児は短期記憶（無意味つづり）の聴覚的記憶に弱みが認められた。

字形と字音を結びつけるプロセスではこの両方が同時に想起・保持され、照合される。聴覚的な短期記憶の弱さはこの作業に支障をあたえらる。同じ音を含んだ単語をいくつもきいても、そこからターゲットになる文字を取り出して照合することができていたかどうかも疑問である。

今回のようにそもそも一文字が読めないという発達状況では分解や抽出という課題を行うことができない。しかし書くという動作は、1つにはこうした本児の特性に対してターゲット文字への絞り込みを容易にし、書いている間はずっとそれが記憶に保持されるため、ワーキングメモリの弱さを補う効果あったのではないかと考える。

## 2. 文字、意味、音韻それぞれの表象と書字との関連性について

文字の読みに関しては字形、字音のそれぞれの想起と結合が必要であると考えられる。ただしこれらのそれぞれを詳細にアセスメントすることは難しい。今回の指導では音韻と意味については心理検査の結果をもっておよそその表象が存在すると判断されるが、字形認知については視覚認知面に大きな困難がないことのみを基本情報としていた。しかし本児のように注意や記憶に弱さがあると考えられる場合、通常の範囲内で視覚の機能的な障害が認められなくても、字形表象を形成するに際してつまずきがあることも考えられる。

書字という動作は文字表象の形成と結びつきが深いと考えられる。図6は、書字のプロセス（小池・雲井・窪島 2003）に、一部加筆したものである。書字が文字表象とつながりが深く、それを強化するとす

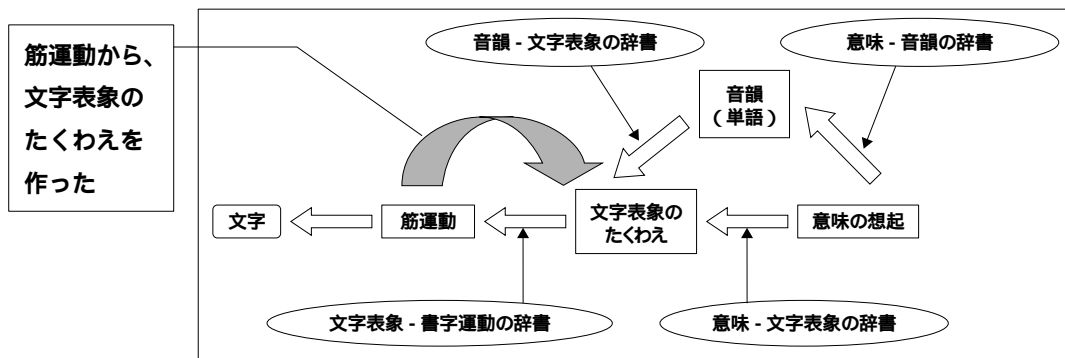


図6 書字のプロセス（小池・雲井・窪島，2003）

れば、書字という筋運動を通した文字表象の具現化はこの弱さを補う効果があるのではないか。今回の指導で書くことが読みの学習を促進したということについては、書字という動作の表象から文字表象を活性化し、言葉の意味から意味 音韻辞書を活性化して、文字表象と音韻表象のマッチングを進めることができたと考えられる。

### 3．視線の使い方と文字表象の形成

ひらがなの読み書きについては視覚刺激を受けて文字表象と音韻の辞書から単語を呼び出し、その意味を想起するという音韻ルートと、文字表象から即自的に意味が抽出される意味ルートという仮説が立てられている（図1）。ここで文字一文字の読みとは文字表象から音韻を呼び出す部分に当たり、これを背景として音韻が単語に構成されることで、音韻ルートに乗ることができると考えられる。音韻、文字表象それぞれについても見分けや聞き分けが機能的あるいは発達の困難な場合にも、文字表象と音韻とのマッチングが難しくなる。

今回の指導では、読みの評価とともに視線分析を行なった。その際、本児に特徴的な視線の使い方が観察された。

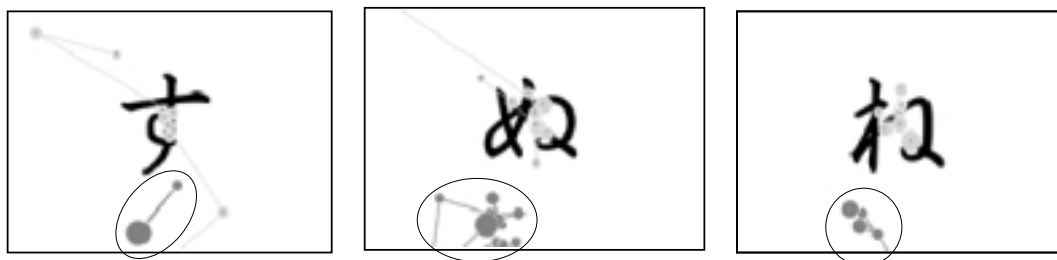


図7 視線分析結果

図7に示すように、定型発達児（図中の薄い線）では文字の特徴的な部分を中心に視線を向けているのに対して、本児（図中の濃い線、で囲んだ所）は文字を外れた一点を見ていることが多く、文字そのものを注視できていないことが分かった。

視覚認知に困難がある場合には文字表象の形成も困難になるが、一般的な検査課題からはこうした詳細な「見ること」にかかわる特性は評価できない。しかし視線の向け方によって文字の特徴を正確に見分けることができないとすれば、これは文字表象の辞書が形成されにくい一因になりうるであろう。音韻の表象があっても、文字表象の辞書がなければ音韻とのマッチングを進めることができないため、文字と音韻の辞書は形成されないと考えられる。また、一文字の読みが成立した後も似たような字形が並ぶ単語や文章ではうまく文字を判別することができないかもしれない。

視線の働きに関する困難は複数の発達障害に共通して認められる可能性もある。書字は行動特徴からねらいを絞りこむことにも意味がある。しかしそれだけではなく、広く視線の働きに特有の困難があり、文字表象を形成しにくい認知特性を持つ子どもでは、書くことと読むことを同時に指導していくことが有効であるかもしれない。

### 4．就学前児への指導

本事例では、小学校入学に際して学校と合同での支援会議を行い、本児の学習状況だけでなく行動面の特徴や環境調整の必要性などについて共有した。本児は小学校入学後、順調な滑り出しをすることができ、学習にも意欲的に取り組むことができています。

大学で行った指導は1回30分程度のお勉強であり、来所時間が訓練の量として十分とは言えない。しかしその分本児への負担は少なく、実施することができたと考える。また、母とは本児への指導の様子を別室でテレビモニターを通して一緒に観察した。その時間に、母からは就学への不安や疑問、家庭環境を整えることのむずかしさなどをお聞きすることができた。宿題として書く中でも、やらなければならないということより書くことに親しむこと、思い出すことを考えて量を調整していたが、自分なりに書くことへの興味が高まり、指導の終盤には自ら手紙を書いてきてくれることも見られた。

このように本児は自分から環境に開かれていき、今回の取り組みは指導そのものの効果もさることながら、きっかけづくり、環境づくりの意味を果たしたと考える。

発達障害と呼ばれる子どもたちはその認知特性により、自分の発達に必要な刺激を環境から抽出して利用することが難しい。刺激を統制して利用しやすい形に整え、学びを助けるという意味での支援は早期から必要であると考えられる。また、特にそうした支援では家庭や学校と連携し、学びを可能にする環境づくりを進めることも指導者に必要な視点であろう。

## Ⅵ．今後の課題

### 1．指導の積み上げ

今回の報告は1事例の1部分をもとにしており、今後研究を進めるにあたってはさらに実践とデータを積み上げる必要がある。

1つには、同様にひらがなの読み習得に困難を抱える低年齢児への指導方法について、今回の方法を適用しながらケースの比較検討を通して、方法を深めていくことが必要である。

また本児の指導を継続し、単語や特殊音節の読みの指導方法という課題、本研究で考察された本児の認知特性が今後どのように学習に反映されるのか、またその支援について継続して考えていきたい。

### 2．視線分析を用いたアセスメント

視線の動きによって文字の特徴を見分けることが難しい場合があるかどうか、視線分析装置を用いたデータを収集し、検討していきたい。こうした認知特性を指導開始前に把握するアセスメントにつながる可能性があり、適正発見・適正療育を行っていくうえでも、指針になると思われる。

## 参考文献

- 天野清 (1986)「子どものかな文字の習得過程」 秋山書店  
文部科学省 (2003)「今後の特別支援教育の在り方について (最終報告)」特別支援教育の在り方に関する調査研究者会議  
小池敏英、雲井未歎、窪島務 (2003)「LD児のためのひらがな・漢字支援」あいら出版 p8,13,15 16  
御領謙、笹沼澄子 (1987)「読むということ」 東京大学出版会 p186  
島村直己、三神廣子 (1991)「幼児のひらがなの習得(1)」 日本教育心理学総会発表論文集 (33) p45 46  
宇野彰、春原則子、金子正人、Taeko N.Wydell (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

本研究は文部科学省特別経費プロジェクト支援事業「発達障害・不登校および子育て支援に関する医学・教育学クロスカリキュラムの開発」(平成22年度～24年度)の一環として学習障害への支援ツールと検査法の開発に取り組んでいるものである。また、本研究で使用した視線分析装置は事業費の一部で購入したものである。