

小学校知的障害特別支援学級における読み書きの個別の指導・支援

— 国語科及び自立活動の実践を通して —

An exploratory study of individualized teaching methods and supports on reading and writing at a special needs class in an elementary school through a practice of Japanese language class and therapeutic educational activities

森下 由紀子
MORISHITA Yukiko
(和歌山市立八幡台小学校)

竹澤 大史
TAKEZAWA Taishi
(和歌山大学教育学部和歌山大学大
学院教育学研究科教職開発専攻)

武田 鉄郎
TAKEDA Tetsuro
(和歌山大学名誉教授)

受理日 令和5年11月15日

抄録：小学校の知的障害特別支援学級に在籍する3年生の児童を対象に、事前のアセスメントに基づく教育的ニーズの把握、授業計画の作成、個別の指導・支援及び評価を通して、読み書きに焦点を当てた個別の指導・支援を行った。国語科の授業では俳句の学習を通して、また自立活動の授業では音とことばの結びつきや表記の学習を通して、字と音の対応の理解や特殊音節の理解と表記に改善がみられ、また学習へ取り組む姿勢や意欲の向上がみられた。知的障害のある児童の教育的ニーズに応じた環境調整やICTの活用などによる指導・支援の工夫が効果的であることが示された。

キーワード：知的障害、読み書きの指導・支援、国語科、自立活動

1. はじめに

小学校の通常学級に、発達障害などの特徴と特別な教育的ニーズのある児童が約10.4%の割合で在籍しているという報告がある(文部科学省、2022)。また小学校の知的障害特別支援学級には108,802人の児童が在籍しており(文部科学省、2023)、この中には読み書きの学習において困難を示す児童が少なくない。これらの児童は読み書きの学習への意欲や期待があるにも関わらず、適切な理解にもとづく指導・支援が行われず、その結果として更に学習が困難になるケースが多くあると予想される。

読み書きの知識やスキルの習得は、児童の学習において、また生活の質を高める上で重要である。天野(1986)は、読字における音節分解は4歳後半で可能となり、頭音の抽出がかな文字の学習の前提条件となっている。書字が可能となる発達年齢について、石川(2007)は、5歳頃から聴覚情報としての音を文字として出力できるようになり、音韻と文字の理解が進むとしている。

渡辺(2010)は、知的障害のある子どもの書字の発

達について、発達年齢が4歳6か月以上でかな文字、5歳6か月以上で統語的に正しい文、6歳6か月以上で長文の書字が可能になると述べている。知的障害のある児童への特殊音節の指導について、大六(2000)は、小学1年生(IQ69)に拗音表記の指導を行い、拗音の読み書きが可能になったと報告している。河野(2014)は、知的障害のある子どもへの読み書きの指導・支援に関する研究について、以下の3点を指摘している。①従来の児童の全般的な発達評価に加え、読み書きの習得に必要な音韻意識や視覚認知、手指の操作性の発達についても評価を行う必要がある。②教科学習においては、日常生活に必要なスキルの学習に加えて、読み書きに関する子どもの教育的ニーズに即した指導が求められる。③読み書きの評価観点について、これまで「正確さ」が重視されてきたが、知的障害のある子どもにおける読み書きの学習では、「流暢さ」の指導・支援に焦点を当てることが重要である。

近年、文部科学省のGIGAスクール構想におけるICTの活用や、インクルーシブ教育を目指した取り組みの中で、個別の教育的ニーズに応じた学習環境が整備されている。一方、小学校に在籍する知的障害のあ

る児童への読み書きのアセスメント及び指導・支援の内容と方法に焦点を当てた研究は少ない。

本研究では、特別支援学級に在籍する知的障害のある児童を対象に、国語科及び自立活動の授業を通じた個別の指導・支援を行う。また、その成果や課題について考察し、読み書きに苦手意識をもつ知的障害のある児童のアセスメント及び指導・支援の内容と方法について提案する。

2. 方法

2.1. 実施期間・場所

本研究は、202x年9月から12月まで、A市立小学校において実施された。

2.2. 対象

本研究の対象は、知的障害特別支援学級に在籍する3年生の女児であった（以下、B児と記す）。診断名は、発達遅延及び自閉症スペクトラム障害であった。知能検査（WISC - IV）における全検査IQの値は70であった。

2.3. 手続き

① B児の教育的ニーズを把握するためにアセスメントを実施した。② アセスメントの結果に基づき、国語科及び自立活動の授業・指導計画を作成した。③ B児の教育的ニーズに応じた支援を工夫し、国語科及び自立活動の授業を実施した。④ 授業後に再度アセスメントを実施し、授業の効果を検証した。

2.4. アセスメント

① URAWSS II（河野ら）をB児に実施した。URAWSS IIは、読み書きにおける流暢性を評価し、困難のタイプから支援方法を提供すること、また学習の遅れの可能性を予測し対応策を講じることを目的とした指標である。② 多層指導モデルMIM-PM（海津、2010）をB児に実施した（以下、MIM-PMと記す）。MIM-PMは、特殊音節に焦点化し、文字や語句を正確に理解し、表記したり流暢に読んだりすることの支援を目的とした指標である。③ 担任よりB児の読み書きの学習状況について聞き取りを行った。またB児の学習の成果物や、個別の教育支援計画及び個別の指導計画の内容を閲覧した。

2.5. アセスメントの結果

① URAWSS IIの書きに関する課題では、11.3字/分で、3年生の平均20.8字±7.5と比較すると低い結果であった（図1）。「ね」を「ぬ」、「わ」を「ち」と書く間違いが見られた。読み課題では、185字/分で、3年生平均286.1字±78.5と比較すると低い結果で

あった。読みの介入課題では、他者による文章の読み上げ条件で、正答数が4/6問であった（図2）。



図1. B児の書き課題での回答（URAWSS）

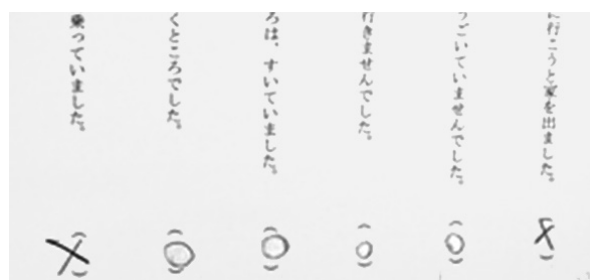


図2. B児の読み介入課題での回答（URAWSS）

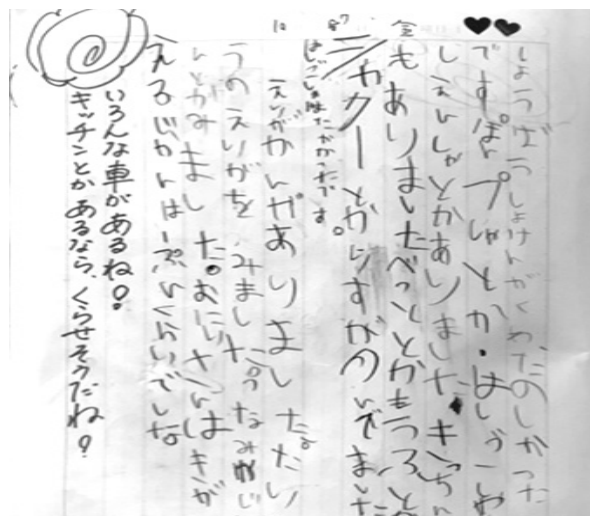


図3. B児の作文

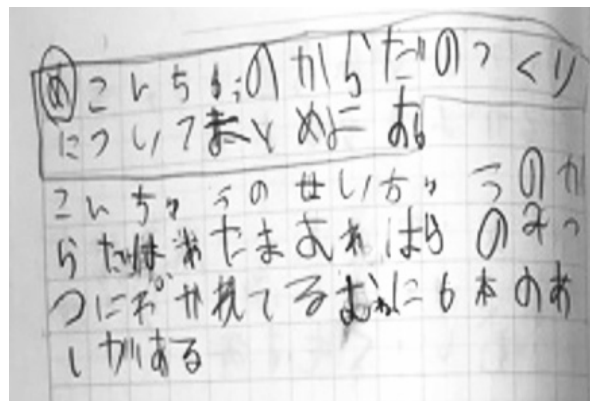


図4. 板書の写し（線枠は聞き取りによるもの）

② MIM-PMの絵に合うことばを選択する課題や、ことばをまとまりとして捉える課題の結果より、B児が促音や拗音、拗長音の読みに困難を示すことが分かった。

③ 担任からの聞き取りにより、B児は平仮名と片仮名、1年生で学習した漢字を読めることが分かった。

書字において、字形を整えて書く、字をマスの中に収めて書く、片仮名と特殊音節の表記、助詞の使用に苦手意識がある一方、読書を好み、作文など自由課題においては書字への抵抗は少ないことが分かった(図3)。またB児は板書の書き写しに時間がかかるが、担任が読み上げるとひらがなで書くことができる(図4)。2年生の教科書を使用し、音読の練習、文節の区切りを示す支援が行われている。

2.6. 倫理的配慮

和歌山大学の倫理審査委員会での審査を経て、研究実施の承認を得た。またA小学校校長及びB児の保護者に研究の内容を説明し、研究への参加について承諾を得た。

3. 実践の内容

3.1. B児の教育的ニーズ

アセスメントの結果から、B児の教育的ニーズとして、① 読み書きの学習への支援、② 学習への意欲を高める支援、③「集中力」及び「情緒の安定」を図るための支援が設定された。具体的な指導・支援方法として、① 音韻意識や視覚認知、書字運動・目と手の協応を促すための教材の活用、② 視覚及び聴覚による情報入力への支援としてパソコンやタブレット端末などICTの活用、③ 学習の場所や時間、内容などを分かりやすく提示するための環境調整による支援の工夫があげられた。

表 1. 国語科の授業計画

	11月8日(火) 3時限目	11月15日(火) 3時限目	11月16日(水) 2時限目
国語科 つまずきへの補助・支援で教科目標達成をねらいとする。	【単元・教材】 「俳句に親しむ」東京書籍3年国語下 【単元目標】 ・易しい文語詞の俳句を音読したり視写するなどして、季節の言葉やことばのリズムに親しむことができる。【知識及び技能】 ・俳句を通して、感じたことや考えたことなど自分の意見を持ち、他者との感じ方の違いに気づく。【思考力、判断力、表現力等】 ・俳句に親しみ、言葉のもつよさに気づき進んで学習に向かおうとする。【学びに向かう力、人間性等】		
	【指導目標】 ・俳句について知り、俳句の決まりを知る。 ・俳句を通して、拍(モーラ)の意識を持つ。 俳句に、興味をもつ。	【指導目標】 ・教科書の俳句を音読し、内容を理解する。 ・好きな俳句を選び、感じたことを発表する。 ・俳句に興味を持ち学習に向かおうとする。	【指導目標】 ・教科書の俳句を音読し、内容を理解する。 ・好きな俳句を選び、感じたことを発表する。 ・俳句に興味を持ち学習に向かおうとする。

表 2. 自立活動の授業計画

	11月8日(火) 2時限目	11月15日(火) 3時限目	11月16日(水) 1時限目
自立活動 言葉に関するつまずきの改善をねらいとする。	【教材】 ・特殊音節(促音、拗音、拗長音)の表記 ・ひらがなのことば集め ・漢字カード 【指導目標】 ・拗音と拗長音及び拗促音の表記と音節の決まりを理解し、読んだり書いたりすることができる。 ・ひらがなのよく似ている漢字の弁別ができる。「ね」と「ぬ」と「れ」、「わ」と「ち」、「あ」と「お」 ・1年生の漢字の文字、読み、イメージが一致できる。		
	【学習目標】 ・点つなぎ ・ことばあつめ「あ」と「お」 ・漢字カード	【学習目標】 ・点つなぎ ・ことばあつめ「わ」と「ち」 ・漢字カード	【指導目標】 ・点つなぎ ・ことばあつめ「ぬ」と「め」と「れ」 ・漢字カード

3.2. 授業・指導計画

①国語科の授業を3回分計画した(表1)。主にB児の読み書きの学習への支援及び学習への意欲を高める支援を行うため、3年生の教科書を用いて「俳句に親しむ」単元を設定した。②主にB児の読み書きの学習への支援、「集中力」及び「情緒の安定」(自立活動内容区分「健康の保持」及び「心理的な安定」)を図るための支援を行うため、文字と音の対応や特殊音節の理解と表現、文字の弁別、書字運動などの学習を含む、自立活動の授業を3回分計画した(表2)。①と②の授業の中で、環境調整及びICTによる支援を実施した。

3.3. 指導・支援の内容とB児の様子

①環境調整による支援として、まず、教科書やタブレットの落下防止のため、拡張天板を机に取り付けた(図5)。



図 5. 取付式の拡張天板

次に、手順表を用いて、学習予定の確認や振り返りの指導・支援を行った(図6)。B児は、9月時点では教員が記入する「ほめことば」や「はなまる」よりも、シールや好みの活動(例:タブレットで調べる)に関心を示した。11・12月になると、B児が自ら絵や「はなまる」を手順表に書き入れるようになった。また、課題実施後に、教師とのかかわり(例:カードゲーム)

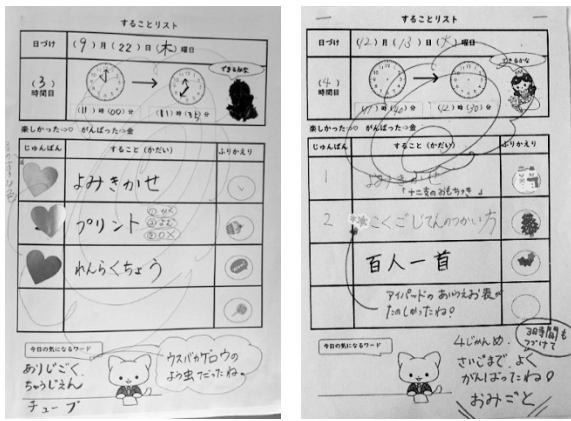


図 6. 手順表 (左: 9月、右: 12月)

を求めるようになった。

② 読み書きの指導・支援 (自立活動) では、文字と音の対応に焦点を当てた課題に取り組んだ。まず、特殊音節の理解と表記の指導・支援として、パソコンのスライドを見せて促音について説明した後、担任教員が作成したプリントを用いて促音の指導・支援を行った (図7)。

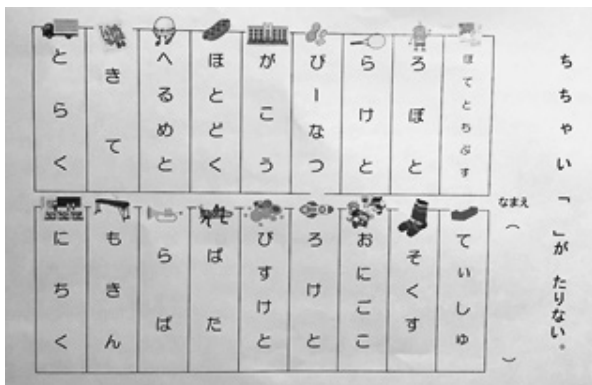


図 7. 促音の練習プリント

次に「ことばあつめ」として、語の音数に合った単語を想起し表記する課題に取り組んだ (図8)。この課題を通して、B児の語彙が増えたり、字形を意識して書いたりする姿がみられた。

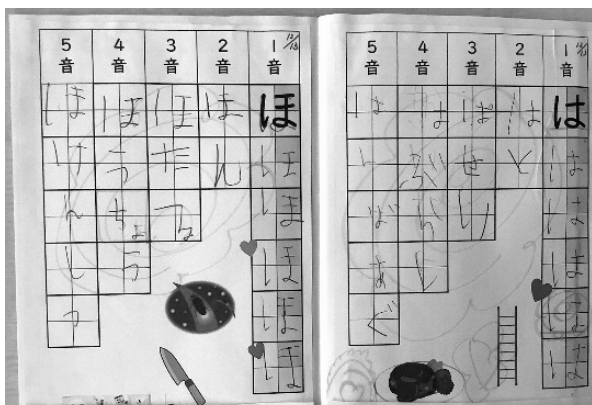


図 8. 「ことばあつめ」のプリント

③ 国語科の授業では、俳句の理解や表現に焦点を当てた課題に取り組んだ。まず、パソコンのスライドや動画で俳句について説明した後、音数を意識しながら俳句をひらがなで表記する課題 (図9) や、季語についての学習 (図10)、好きな俳句を視写する課題 (図11) に取り組んだ。また、デジタル教科書を用いて、俳句の読みと五・七・五の区切りの学習を行った (図12)。

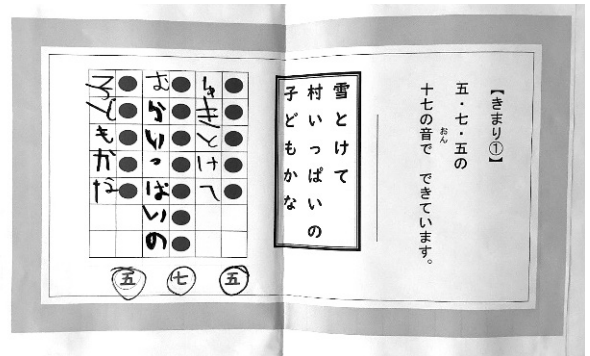


図 9. 俳句をひらがなで表記する課題

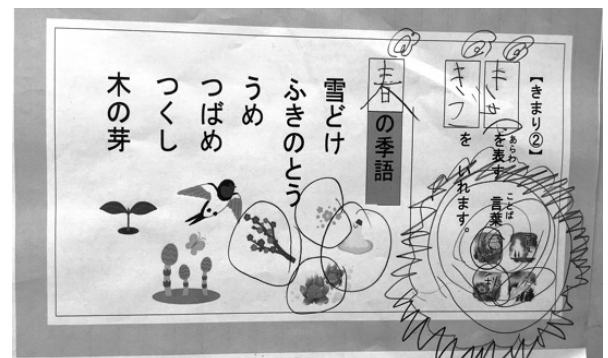


図 10. 季語の学習プリント

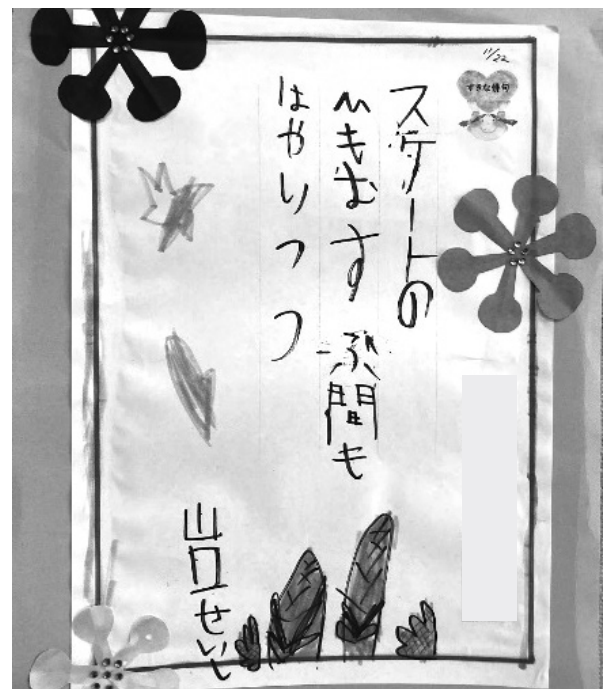


図 11. 好きな俳句の視写



図 12. デジタル教科書による俳句の学習

3.4. 指導・支援の評価

① 環境調整による支援を通して、B児の「集中力」や「情緒の安定」において改善がみられた。まず、課題に取り組む時間を15分間に設定し、パソコン画面のスライドや動画などを活用することによって、B児はより集中して課題に取り組むことができるようになった。また手順表を用いた指導・支援を通して、B児が気持ちをスムーズに切り替えたり、見通しをもって学習に向かうようになった。さらに、学習の振り返りの場面で予定表に大きな「はなまる」を描くようになるなどの変化がみられた。② 読み書きの指導・支援（自立活動）を通して、文字と音の対応の理解や特殊音節の理解と表記に改善がみられた。また、B児が文字の形や構成を意識したり、書きたい内容を表現したりする姿がみられた。③ 国語科の授業を通して、B児の俳句の理解や表現への関心が高まった。イラストや写真、動画を用いた指導・支援を通して、俳句で表現される内容やイメージの理解につながった。またデジタル教科書を用いた指導・支援を通して、B児の主体的な学びや学習意欲の向上につながった。

3.5. 事後アセスメントの結果

読み書きの指導・支援の開始前（9月時点）に実施したMIM-PMを、終了時（12月時点）に再度実施した。総合点を比較すると、開始時12点から終了時17点と上昇した（表3）。テスト1では、濁音/半濁音、拗長音の間違いが改善され、開始時6点から終了時9点へと上昇した。テスト2では、拗音の間違いが改善され、6点から8点へと上昇した。得点の変化としては表れなかったが、課題の制限時間を延長すると、最後まで取り組む姿がみられた。また、9月時点では、最初の選択肢を選ぶなど直感的に回答していたが、12月時点では、じっくり考えて回答したり、一旦回答した後に修正する姿がみられた。

表 3. MIM-PM の結果

	9月	12月
総合点	12	17
テスト1	6	9
テスト2	6	8

B児の得点を小学1年生の標準得点と比較すると、指導・支援の開始から終了時まで「集中的・柔軟的な形態による特化した指導」と「通常の学級内での補足的な指導」のステージの間に位置している（図13）。

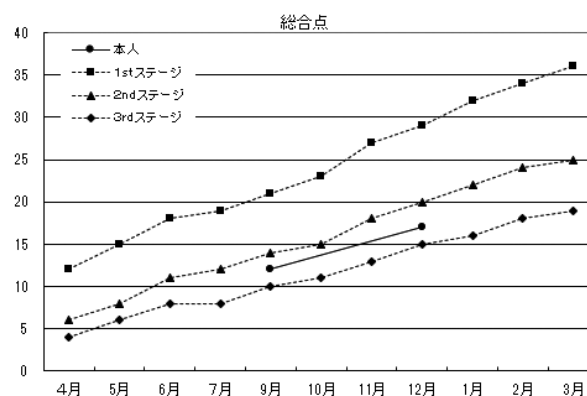


図 13. 小学1年生の標準得点との比較

4. 考察と課題

4.1. 読み書きに関するアセスメント

本研究では、知的障害のある児童への読み書きの指導・支援の内容と方法を検討するために、事前アセスメントを実施した。具体的には、特殊音節を評価するためにMIM-PMを、読みの書き流暢さを評価するためにURAUSS IIを実施した。アセスメントの結果より、B児の読み書きの苦手意識に関して、音韻意識や促音、視覚認知、目と手の協応などの課題が明らかになった。また、アセスメントを通してB児の読み書きにおける強みを把握することができた。これらの情報は、国語科及び自立活動の授業の計画を立て、具体的な指導・支援の内容と方法について検討する際に非常に有益であった。B児に限らず、読み書きの学習に困難を示す児童について、早期よりアセスメントを実施し個々の教育的ニーズを把握することが重要である。アセスメントは、児童の情報について教師間や学校内外で共有したり、授業や指導・支援の効果を調べたりする際にも有用である。一方、学級や学校内でアセスメントを実施することが難しい場合は、専門機関と連携し助言や支援を受ける機会を設ける必要がある。

4.2. 国語科と自立活動の授業における読み書きの指導・支援

本研究では、国語科と自立活動の授業を通して、B児への読み書きの指導・支援を行った。国語科の授業では、B児が俳句に親しみ、楽しみながら学習できるよう、俳句の理解と表現の学習に焦点を当てた。自立活動の授業では、B児の読み書きの学習を妨げる要因を分析し、指導・支援の内容と方法を工夫した。両授業での指導・支援において、B児の教育的ニーズに即した内容と方法が検討されたことが、B児の読み書きの知識やスキルの改善に、またB児の学習へ取り組む姿勢や意欲の向上につながったと考えられる。このことから、特別な教育的ニーズのある児童への指導・支援において、教科学習と自立活動の授業をバランスよく実施することが重要である。

書字の指導・支援に際しB児が字形を整えて書こうとすると時間がかかったり、思い通りに書けずに苛立つ様子がみられた。また表記する内容を考えながら書くとき字形が乱れることもあった。このことから、書字の指導・支援においては、知識やスキルの習得に加えて、児童が表記したい内容を自由に表現できるような方法を検討し提案することが重要である。B児の書字の困難さの把握と要因の分析については、今後の課題である。書字における認知面及び運動面のアセスメントの結果にもとづき、指導・支援の内容と方法を検討する必要がある(河野、2019)。

4.3. 読み書きの指導・支援におけるICTの活用

B児への指導・支援において、パソコンやタブレット端末を使用し、授業内容の理解を促す工夫を図った。B児の認知処理のスタイルを考慮し、パソコンでスライドや動画を提示し、促音の仕組みや俳句のルールを説明するなど、視覚及び聴覚情報の入力の方法を検討した。B児の様に知的障害があり、読み書きの学習に苦手意識のある児童への指導・支援において、ICTの活用は有効なアプローチだと考えられる。ICTは、児童の「読み」に関する文字情報の入力や処理、出力のプロセスにおいて、理解や表出を促す重要な支援の手段となり得る。同様に、児童の「書き」の指導・支援においても、書字への意欲を高めたり、キーボードや音声による文字入力・出力の技術を活用した表出の手段となる。

5. おわりに

本研究では、知的障害のある児童への読み書きの指導・支援の内容と方法を検討するために、まず、事前アセスメントを実施した。次に、アセスメント結果に基づき国語科及び自立活動の授業を計画し、児童の教育的ニーズに即した指導・支援の内容と方法を検討し

た。具体的な指導・支援を通して、児童の読み書きの学習における課題が改善され、また児童の学習への姿勢や意欲の向上がみられた。

読み書きの学習に苦手意識のある児童の指導・支援においては、知的発達の状態や学習状況に関する情報に加えて、読み書きの知識やスキルの習得状況、及び得意や苦手に関する情報を収集・分析し、教育的ニーズについて総合的に判断する必要がある。その際に、読み書きの知識やスキルの評価に特化したツールを用いてアセスメントを実施することが重要である。またアセスメントの結果に基づき、指導・支援の内容と方法を検討する際には、児童の認知スタイルに合ったアプローチを選択、又は開発する必要がある。

具体的な指導・支援のアプローチとして、ICTは有用である。一方、一律にパソコンやタブレット端末を使用すればよい訳ではなく、個々の児童の教育的ニーズに即した活用が求められる。特別支援学級での指導・支援に限らず、通常学級において合理的配慮を充実させるために、ICTの活用に関して周囲の理解や学習環境の整備を進める必要がある(文部科学省、2016)。児童の読み書きに関する教育的ニーズや具体的な指導・支援方法を教員間で共有し発展させるなど、小学校における特別支援教育校内支援体制の充実が求められる。

謝辞：本研究を実施するにあたり、研究参加者及びその保護者様、小学校の皆様より多大なご協力を賜り、心より感謝申し上げます。

参考資料・引用資料

- 天野清 (1986)、子どものかな文字の取得過程、秋山書店
 大六一志 (2000)、拗音表記の読み書きの習得の必要条件－言語発達遅滞児例による検討－、特殊教育学研究、No.38、p. 21-29
 石川侑香・谷岡真衣、菊田知則 (2007)、平仮名学習入門期の書字について－読み・聴写・視写の比較から－、愛媛大学教育学部紀要、No.54、p. 69-72
 海津亜希子 編著 (2010)、多層指導モデル MIM 読みのアセスメント・指導パッケージつまずきのある読みを流暢な読みへ、学研
 河野俊寛 (2014)、知的障害児への文字の読み書き指導研究の動向、金沢星稜大学人間科学研究、8 (1)、p. 51-56
 河野俊寛 (2019)、書字の認知理論と運動理論－書字に関する大学院生・研究者向け教科書のための研究ノート－、金沢星稜大学人間科学研究、No.13 (1)、p. 59-63
 河野俊寛・平林ルミ・中邑賢龍 (2017)、URAWSS II 小中学生の読み書きの理解手引き、atacLab.
 文部科学省 (2023)、学校基本調査(令和4年度) 総合教育政策局調査企画課 (2022.12.21).
 文部科学省、GIGA スクール構想の実現について、
https://www.mext.go.jp/a_menu/other/index_00001.htm (参照)

日 2023. 6.12.)

文部科学省 (2016)、特別支援教育で ICT を活用しよう (平成 28 年 11 月発行)

https://www.mext.go.jp/content/1422477_1_2_2.pdf (参照日 2023. 6.12.)

文部科学省 (2022)、通常の学級に在籍す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 (令和 4 年) について
初等中等教育局特別支援教育課 (2022.12.13.)

渡辺実 (2010)、知的障害児における文字・書きことばの習得状況と精神年齢との関連、発達心理学研究、No.21、p.169-181