

特別支援学校小学部に在籍する知的障害児の 書字技能に関する調査

An Investigation into the actual state of Handwriting Skills on Pupils with Intellectual Disability belonging to Special School

エクスタスティン 昇子
Shoko EXSTERSTEIN
(和歌山大学大学院教育学研究科)

江田 裕介
Yusuke EDA
(和歌山大学教育学部)

西出 雅美
Masami NISHIDE
(和歌山大学教育学部附属特別支援学校)

2015年10月20日受理

要旨

特別支援学校小学部に在籍する知的障害児16名を対象として書字技能に関する調査を行った。児童のひらがな、カタカナ、単語の書き取りと音読能力、及び視写における書字速度と読字速度について課題を実施し、正答数とエラー率、書字速度と読字速度を分析した。①児童が在籍する学年(低学年、高学年)と、②課題の難易度の2要因で結果を比較したところ、ひらがなの課題では、低学年児童において書き取りと音読の正答率に差がみられたが、高学年では差を認めなかった。カタカナと単語の課題では、低学年、高学年ともに書き取りと音読の正答率には有意な差がみられた。視写課題では、課題の難易度に関わらず、高学年の書字数が低学年より多く、エラー率も低かった。また有意味文と無意味文の視写課題の比較において、低学年、高学年の児童とも書字速度に有意な差を認めなかった。

Key Words : 知的障害、書字、読字、視写、特別支援学校

I. 問題

文字を書くことにおける知的障害児の反応について、近藤(1961)は自身の指導経験から、知的能力が低い児童であっても文字の学習に対する意欲が認められたことを報告している。また近藤は、知的障害児の書字の学習について、文字を書くことの実用性だけでなく、学ぶことの楽しさや喜びを感じ、自信、誇り、幸福感などを得られることにも大切な意味があると述べている。文字を書くことで、日常生活や考えを記録することや、他者に対する思いを手紙等で伝えること、旅行先からの葉書や季節の挨拶状を送るといった活動が可能になる。文字によって人は思考を目に見えるかたちで表現し、書き残すことができる。その結果、日々の暮らしの質が向上し、喜びに繋がっていく。社会のなかで豊かで文化的な生活を送るため、また情報伝達の手段を広げるために、書字活動は必要な学習であり、その重要性は知的障害を有する児童であっても変わらないことが理解できる。

知的障害の定義において、文字の読み書きは、言語、金銭の概念および自己管理とともに概念的スキルに分類されている(AAIDD, 2010)。しかしながら、知的障害児の書字に関する研究は十分に行われている状況ではないと指摘されている(渡邊, 2010; 江田ら, 2012)。

知的障害児の書字習得や書字技能について、飯高ら(1992)は、児童の知能指数と書字習得の関係について事例研究を行った。大城・笠原(2005)は、知的障害児の書字習得のレディネスについて調査の結果を報告している。また渡邊(2010)は、知的障害児の書字の習得過程を精神年齢の観点から調査した。

知的障害児の書字指導について、近藤(1953, 1961)は、児童の発達に応じた実践例を示している。高橋(2006)は、書字が可能な知的障害児に対して、描画を活用し自発的な書字活動を促すことを試みた。大庭(2000)と大澤(2004)は、文通を通して知的障害児の書字活動を発展させる事例研究を行っている。

しかし、これら知的障害児に対する書字指導の国内の先行研究は、すでに書字が可能になっている児童への研究が主であり、低学年の児童の書字能力に関する実態調査や、書字を習得し始める入門段階の児童への指導法に関する研究は多いとはいえない。

そこで文字の読み書きの導入段階にある児童の実態調査を行うことは、知的障害児の書字学習の支援を検討するうえで意義があると考えられる。

II. 目的

本研究は、特別支援学校小学部に在籍する知的障害

を有する児童を対象として、ひらがな、カタカナ、単語の読み書きと、視写による書字速度、及び読字速度の調査を行い、文字を読み書きする技能の発達の特徴について検討を行う。具体的には以下の点を明らかにする。

- ①児童の書字と読字の技能は定型発達児と比してどの程度の水準にあるか。
- ②書字と読字の技能の間に発達的な関係がみられるか。
- ③読字と書字の技能は年齢(学年)段階でどのように変化するか。
- ④課題の難易度や文脈(有意味文、無意味文)は、書字や読字の速度にどのように影響するのか。

これらの結果の分析を通じて、特別支援学校小学部に在籍する児童の書字技能と読字技能の実態を明らかにし、知的障害児の書字学習における支援のあり方を検討するための資料を得ることを目的とする。

Ⅲ. 方法

1. 調査期間

2014年7月～2015年2月の期間に調査を実施した。

2. 対象者

W県のA特別支援学校小学部に在籍する知的障害を有する児童16名を調査の対象とした。1年生2名、2年生3名、3年生3名、4年生3名、5年生2名、6年生3名であった。

3. 課題

ひらがな、カタカナに関する調査は、「小学生の読み書きスクリーニング検査」から、「1文字ひらがな」、「1文字カタカナ」、「単語ひらがな」の課題を採用した。記入の用紙は検査に付属する解答用紙を利用した。

視写の課題は、「小学生の読み書きの理解URAWSS: Understanding Reading and Writing Skills of Schoolchildren」から、1年生用課題と2年生用課題を採用した。カタカナ含有率は、1年生課題では0%、2年生課題では1.6%である。漢字含有率は、1年生課題では0%、2年生課題では1.6%である。記入の用紙は、B4判用紙に1.8cm四方の升目を縦10升、横14升到配列した原稿用紙を使用した。

4. 調査手続き

調査は学校の生活室と図書室で個別に実施した。保護者には学校を通じて調査への協力の承諾を得た。児童には調査の内容と目的を説明し、参加の意思を確認した後、調査を行った。

初めに「1文字ひらがな」と「1文字カタカナ」の書き取り課題を行った。筆者が読みあげた文字を聞き取って書く課題であり、ひらがな、カタカナそれぞれ20字がある。児童が正しく聞き取れているかを確認するため、文字の音を復唱した後に書くよう指示した。

次に「1文字ひらがな」と「1文字カタカナ」の音読課題を行った。書かれている文字を児童が声に出し

て読む検査である。児童が課題の文字に注意を向けやすいように、課題の文字を1つずつ教科書体フォントで縦横5cmのカードに印刷して提示した。

その後「単語ひらがな」の書き取り課題と音読課題を実施した。「1文字ひらがな」と同様の手続きで検査を行った。単語数は20語であった。

「URAWSS」の検査は上記の課題と日を分けて実施した。視写の課題1種類につき3分間ずつ行った。読みの課題は1種類につき10秒ずつ行った。児童の集中力から判断して、1日に実施する課題は2種類とし、児童1人につき2日または3日にかけて検査を行った。視写の課題において、書き誤りを修正する場合、誤った文字を二重線で消して次の升目から書き直させた。また終了の合図で筆記用具を置くことを事前に指示した。

小学1年生の児童2名は、「小学生の読み書きスクリーニング検査」の課題において1文字も書き取ることができなかったため、「URAWSS」の課題は行わなかった。

5. 分析手続き

「1文字ひらがな」「1文字カタカナ」「単語ひらがな」の書き取り課題については、筆者が読みあげた課題に対応する文字や単語を記入したときに正答としてカウントした。音読課題については、提示された課題の文字や単語を発音したとき、もしくは読み間違えた後で児童が自ら誤りに気づいて訂正した場合も正答として数えた。各課題の正当数の平均を算出し、①学年要因(第1水準:低学年・1～3年生、第2水準:高学年・4～6年生)と、②課題要因(第1水準:書き取り、第2水準:音読)の2要因混合計画で平均の差を分散分析により検定した。

「URAWSS」の視写課題における書字数は、3分間に記入された文字をカウントした。誤りのあった文字及び句読点も1文字としては扱う。課題ごとに1分間の平均書字数を算出し、個人の書字速度の指標とした。課題の種類ごとに、①学年要因と、②課題の意味要因(第1水準:有意味文、第2水準:無意味文)の2要因混合計画で平均の差を分散分析により検定した。

「URAWSS」の読み課題の書字数は、10秒間で読むことができた文字数を数えた。読み課題では句読点を計算から除外した。課題ごとに1分間の平均読字数を算出し、個人の読字速度の指標とした。①学年要因と、②課題の難易度の要因(第1水準:小学1年生課題、第2水準:小学2年生課題)の2要因混合計画で平均の差を分散分析により検定した。

Ⅳ. 結果

1. 小学生の読み書きスクリーニング検査

(1) 1文字 ひらがな課題

「1文字ひらがな」の書き取り課題における正答率

は、「し」「も」「ち」が81.3%、「や」「め」「せ」「に」が75.0%、「つ」「け」「で」「び」「る」が68.7%、「べ」「ご」「ぬ」「ぞ」が62.5%、「りょ」「しゃ」が50.0%、「ぎゅ」「びょ」が37.5%であった。

音読課題における正答率は、「つ」が100%、「け」「し」「も」「ち」「せ」「る」が93.8%、「や」「め」「に」が87.5%、「ご」「ぬ」が81.3%、「で」「ぞ」が75.0%、「び」「べ」が68.7%、「りょ」「ぎゅ」「びょ」が62.5%、「しゃ」が56.3%であった。書き取り課題、音読課題のどちらにおいても、正答率の高い文字は清音であり、正答率の低い文字は拗音であった。

Table 1は、「1文字ひらがな」の平均正答数を算出し、低学年と高学年、書き取り課題と音読課題別に区分して結果を示したものである。児童の学年を第I要因(低学年・高学年)、課題種別を第II要因(書き取り・音読)とする。これらの要因の影響を調べるため、各条件下における平均正答数を分散分析により検定した。

その結果、Table 2に示した通り、第I要因の作用が有意であり($F=6.28(1, 14)$, $p<.05$)、高学年の書き取り課題と音読課題の正答数は低学年の正答数よりも多かった。また第II要因の作用が有意であり($F=11.01(1, 14)$, $p<.01$)、音読課題の正答数は書き取り課題の正答数よりも多かった。2つの要因の交互作用に有意傾向がみられた($F=4.41(1, 14)$, $+p<.10$)。

交互作用の分析を行ったところ、第I要因の作用は、書き取り課題において有意であり($F=7.23(1, 12)$, $p<.05$)、音読課題では有意傾向がみられた($F=4.12(1, 12)$, $p<.10$)。第II要因の作用は、低学年においては有意であるが($F=14.67(1, 12)$, $p<.01$)、高学年では有意でなかった。これらの結果をFig. 1に示した。

(2) 1文字カタカナ課題

「小学生の読み書きスクリーニング検査」における「1文字カタカナ」の書き取り課題の正答率は、「ヤ」「21.9%、ル」「ベ」56.3%、「ケ」「ゾ」「メ」「ツ」「ニ」「シ」50.0%、「ピ」「モ」「ゴ」「チ」43.8%、「リョ」「セ」「デ」「シャ」「ギユ」「ピョ」37.5%、「ヌ」25.0%であった。

音読課題の正答率は、「ヤ」87.5%、「ケ」「セ」「モ」「ゴ」81.3%、「メ」「デ」「ル」「ニ」「チ」「シ」75.0%、「ゾ」「ヌ」68.8%、「リョ」「ピ」「ツ」「シャ」「ベ」62.5%、「ギユ」「ピョ」56.3%であった。書き取り課題、音読課題ともに正答率が高い文字に清音のほか濁音が含まれており、正答率が低い文字には清音、濁音がある。

Table 1 「1文字ひらがな」平均正答数

	低学年		高学年	
	書取	音読	書取	音読
N	8		8	
M	8.63	13.63	17.63	18.75
SD	8.15	6.30	3.46	2.22

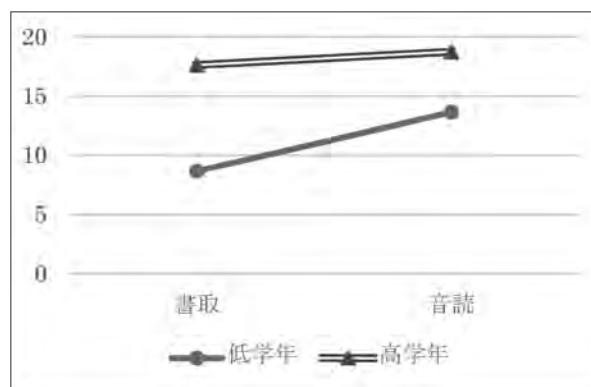


Fig. 1 「1文字ひらがな」学年・課題別正答数の比較

Table 2 「1文字ひらがな」平均正答数の分散分析及び交互作用の分析

要因	平方和 (SS)	自由度 (df)	平均平方 (MS)	F
A	399.03	1	399.03	6.28*
Subj	889.69	14	63.55	
B	75.03	1	75.03	11.01**
A×B	30.03	1	30.03	4.41+
s×B	95.44	14	6.82	
A at B1	324.00	1	324.00	7.23*
subject at B1	627.75	14	44.84	
A at B2	105.06	1	105.06	4.12+
subject at B2	357.38	14	25.53	
B at A1	100.00	1	100.00	14.67**
B at A2	5.06	1	5.06	0.47n.s.
s×B	95.44	14	6.82	

A=学年要因(A1=低学年、A2=高学年) B=課題要因(B1=書取、B2=音読) + $p<.10$, * $p<.05$, ** $p<.01$.

Table 3は、「1文字カタカナ」の平均正答数を算出し、低学年と高学年、書き取り課題と音読課題に区分して結果を示したものである。各要因の影響を調べるため、各条件下における平均正答数を分散分析により検定した。

その結果をTable 4に示した。第I要因の作用が有意であり($F=7.42(1, 14)$, $p<.05$)、高学年の書き取り課題と音読課題の正答数は、どちらも低学年の正答数よりも多かった。また第II要因の作用が有意であり($F=10.89(1, 14)$, $p<.01$)、低学年、高学年ともに音読課題の正答数が書き取り課題の正答数よりも多かった。両要因の交互作用は有意でなかった。これらの結果をFig. 2に示した。

(3) 単語ひらがな課題

「小学生の読み書きスクリーニング検査」における「単語ひらがな」書き取り課題の正答率は、「あか」「くるま」「せんせい」「くさ」「いと」「あお」が68.8%、「おとこ」「あめ」「まち」「みみ」「ひだり」「かざん」「そら」「みぎ」62.5%、「てんき」56.3%、「ゆうだち」50.0%、「でぐち」「にっぽん」「がっこう」43.8%、「しょうがつ」37.5%であった。

音読課題の正答率は、「くるま」「みみ」が87.5%、「あか」「おとこ」「あめ」「まち」「せんせい」「ひだり」「くさ」「いと」「あお」「そら」81.3%、「がっこう」「みぎ」75.0%、「ゆうだち」「てんき」「かざん」「でぐち」「にっぽん」68.8%、「しょうがつ」56.3%であった。書き取り課題、音読課題とも正答率が高い単語は清音で構成された単語であり、正答率の低い単語は拗音や濁音が含まれている単語であった。

Table 5は、「単語ひらがな」の平均正答数を算出し、低学年と高学年、書き取り課題と音読課題別に区分して結果を示したものである。各要因の影響を調べるため、各条件下における平均正答数を分散分析により検定した。

分析結果をTable 7に示した。第I要因の作用が有意であり($F=10.46(1, 14)$, $p<.01$)、高学年の書き取り課題と音読課題の正答数は低学年の正答数よりも多かった。また第II要因の作用が有意であり($F=5.84$

Table 3 「1文字カタカナ」の平均正答数

	低学年		高学年	
	書取	音読	書取	音読
N	8		8	
M	4.25	10.37	13.75	18.13
SD	6.81	8.44	7.21	2.47

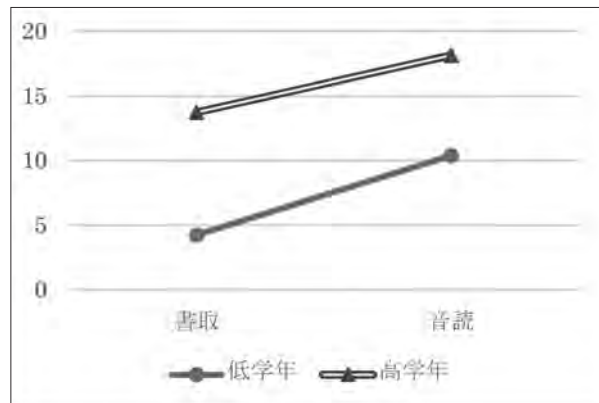


Fig. 2 「1文字カタカナ」学年・課題別正答数の比較

(1, 14), $p<.05$)、学年に関わらず音読課題の正答数が書き取り課題の正答数よりも多かった。第I要因と第II要因の交互作用は有意でなかった。これらの結果を表したのがFig. 3である

2. URAWSS

(1) 1年生書き課題

Table 6は、小学校1年生課題の1分間における平均書字数を算出し、低学年と高学年、有意味文と無意味文に区分して結果を示したものである。児童の学年(低学年、高学年)を第I要因とし、課題の意味(有意味文、無意味文)を第II要因とする。これらの要因の影響を調べるため、各条件下における1分間の平均書字数を分散分析により検定した。

分析結果をTable 8に示した。第I要因の作用は有意傾向であり($F=3.78(1, 12)$, $+p<.10$)、第II要因の作用は有意では無かった。第I要因と第II要因の交互作用は有意では無かった。これらの結果を表したものがFig. 4である。

Table 4 「1文字カタカナ」平均正答数の分散分析

要因	平方和 (SS)	自由度 (df)	平均平方 (MS)	F
A	595.13	1	595.13	7.42*
subj	1122.38	14	80.17	
B	220.50	1	220.50	10.89**
A×B	6.13	1	6.13	0.30ns
s×B	283.38	14	20.24	

A=学年要因(A1=低学年、A2=高学年) B=課題要因(B1=書取、B2=音読) $+p<.10$, $*p<.05$, $**p<.01$.

Table 5 「単語ひらがな」平均正答数

	低学年		高学年	
	書取	音読	書取	音読
N	8		8	
M	6.25	11.38	17.50	19.38
SD	8.26	8.50	3.35	1.32

Table 6 小1 視写課題における1分間平均書字数

	低学年		高学年	
	有意味文	無意味文	有意味文	無意味文
N	6		8	
M	10.68	9.97	20.15	15.16
SD	7.71	7.90	8.88	2.90

Table 7 「単語ひらがな」平均正答数の分散分析

要因	平方和 (SS)	自由度 (df)	平均平方 (MS)	F
A	741.13	1	741.13	10.46**
subj	992.38	14	70.88	
B	98.00	1	98.00	5.84*
A×B	21.13	1	21.13	1.26ns
s×B	234.88	14	16.78	

A = 学年要因 (A1 = 低学年、A2 = 高学年) B = 課題要因 (B1 = 書取、B2 = 音読) +p < .10, *p < .05, **p < .01.

Table 8 小学1年生視写課題における1分間の平均書字数の分散分析

要因	平方和 (SS)	自由度 (df)	平均平方 (MS)	F
A	368.55	1	368.55	3.78+
subj	1170.99	12	97.58	
B	55.78	1	55.78	2.60ns
A×B	31.27	1	31.27	1.46ns
s×B	257.51	12	21.46	

A = 学年要因 (A1 = 低学年、A2 = 高学年) B = 課題要因 (B1 = 有意味文、B2 = 無意味文) +p < .10, *p < .05, **p < .01.

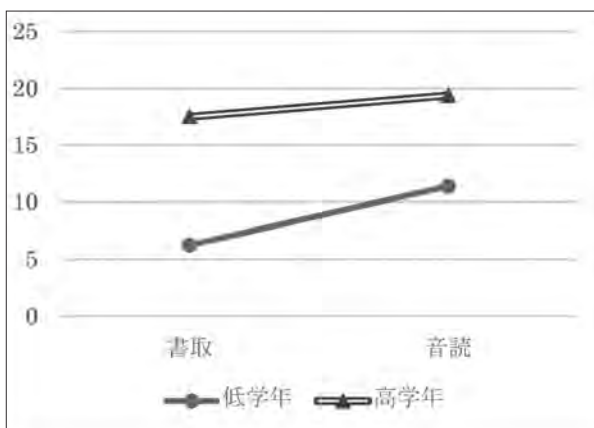


Fig. 3 「単語ひらがな」学年・課題別正答数の比較

(2) 2年生書き課題

Table 9 は、2年生課題の1分間における平均書字数を算出し、低学年と高学年、有意味文と無意味文に区分して結果を示したものである。それぞれの要因の影響を調べるため、各条件における1分間の平均書字数を分散分析により検定した。

その結果をTable10に示した。第I要因の作用は有意であり (F = 5.61(1, 12), +p < .05)、高学年の書字数は低学年の書字数よりも多かった。第II要因の作

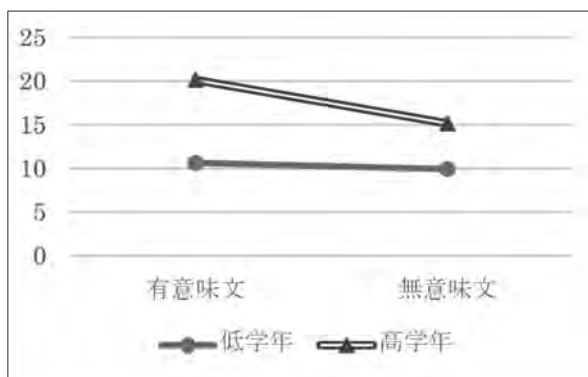


Fig. 4 「小1 視写課題」学年・課題別書字数の比較

Table 9 小2 視写課題における1分間平均書字数

	低学年		高学年	
	有意味文	無意味文	有意味文	無意味文
N	6		8	
M	10.75	10.58	19.20	19.53
SD	7.86	7.91	4.75	5.48

用及び第I要因と第II要因の交互作用は有意でなかった。これらの結果を表したのがFig. 5である。

Table10 小学2年生視写課題における1分間の平均書字数の分散分析

要因	平方和 (SS)	自由度 (df)	平均平方 (MS)	F
A	518.52	1	518.52	5.61*
subj	1109.29	12	92.44	
B	0.04	1	0.04	0.01ns
A×B	0.41	1	0.41	0.09ns
s×B	58.10	12	4.84	

A=学年要因(A1=低学年、A2=高学年) B=課題要因(B1=有意味文、B2=無意味文) + $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$.

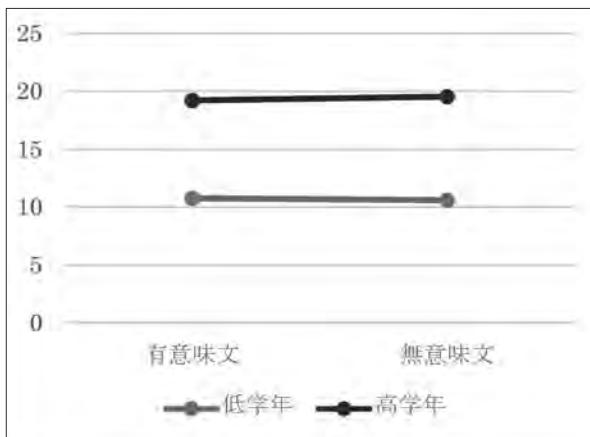


Fig. 5 「小2 視写課題」学年・課題別書字数の比較

(3) 視写課題におけるエラー率

Table11は、小学1年生視写課題における平均エラー率を算出し、低学年と高学年、有意味文と無意味文別に区分して結果を示したものである。児童の学年を第I要因(低学年・高学年)、課題の意味を第II要因(有意味文・無意味文)とする。これらの要因の影響を調べるため、各条件下における平均正答数を分散分析により検定した。

検定の結果をTable13に示した。第I要因の作用が有意であり($F=9.14(1, 12)$, $p < .05$)、低学年の平均エラー率は高学年の平均エラー率よりも多かった。第II要因の作用及び交互作用は有意では無かった。これらの結果を表したのがFig. 6である。

Table12は、小学2年生視写課題の平均エラー率を算出し、低学年と高学年、有意味文と無意味文に区分して結果を示したものである。これらの要因の影響を

調べるため、各条件下における平均正答数を分散分析により検定した。

Table11 小1 視写課題における平均エラー率

	低学年		高学年	
	有意味文	無意味文	有意味文	無意味文
N	6		8	
M	42.77	45.70	4.60	4.34
SD	37.98	39.64	4.29	3.56

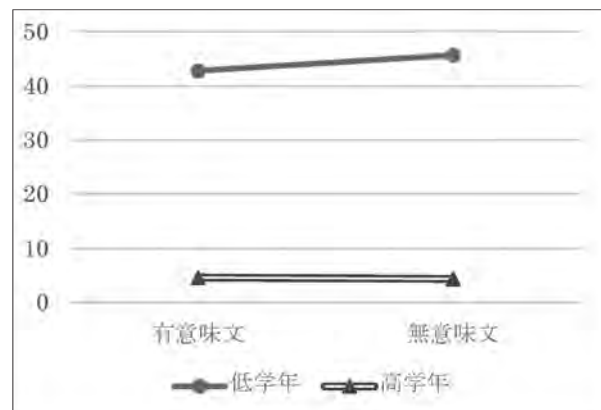


Fig. 6 「小1 視写課題」学年・課題別エラー率の比較

Table12 小2 視写課題における平均エラー率

	低学年		高学年	
	有意味文	無意味文	有意味文	無意味文
N	6		8	
M	36.72	43.28	7.14	3.76
SD	34.67	38.59	5.46	2.53

Table13 小学1年生視写課題における平均エラー率の分散分析

要因	平方和 (SS)	自由度 (df)	平均平方 (MS)	F
A	10702.24	1	10702.24	9.00*
subj	14268.34	12	1189.03	
B	10.61	1	10.61	0.03ns
A×B	16.61	1	16.61	0.05ns
s×B	4191.89	12	349.32	

A=学年要因(A1=低学年、A2=高学年) B=課題要因(B1=有意味文、B2=無意味文) + $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$.

検定の結果をTable15に示した。第I要因の作用が有意であり(F=6.16(1, 12), p<.05)、低学年の平均エラー率は高学年の平均エラー率よりも多かった。第II要因の作用は有意では無かった。第I要因と第II要因の交互作用には有意傾向がみられた(F=4.08(1, 12), +p<.10)。交互作用の分析を行ったところ第I要因の作用は、有意味文のエラー率(F=4.83(1, 12), p<.05)及び無意味文のエラー率(F=7.15(1, 12), p<.05)において有意であった。第II要因の作用は、低学年のエラー率(F=3.56(1, 12), p<.10)において有意傾向であったが、高学年のエラー率においては有意でなかった。これらの結果をFig. 7で比較した。

(4)読み課題

Table14は、読み課題における平均読字数を算出し、課題の難易度と学年グループに区分して結果を示したものである。課題の難易度を第I要因(1年生課題、2年生課題)、児童の学年を第II要因(低学年、高学年)とする。これらの要因の影響を調べるため、各条件における平均読字数を分散分析により検定した。その結果をTable16に示した。第I要因の作用、第II要因の作用

ともに有意でなかった。また交互作用もみられなかった。

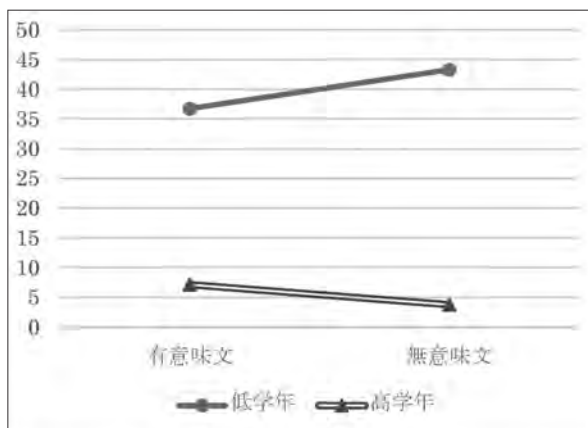


Fig. 7 「小2 視写課題」学年・課題別エラー率の比較

Table14 読み課題における1分間の平均読字数

	1年生課題		2年生課題	
	低学年	高学年	低学年	高学年
N	6	8	6	8
M	125.00	219.00	77.00	190.50
SD	95.08	88.89	130.00	157.66

Table15 平均エラー率における分散分析と交互作用の分析

要因	平方和 (SS)	自由度 (df)	平均平方 (MS)	F
A	8185.39	1	8185.39	6.16*
subj	15936.92	12	1328.08	
B	17.46	1	7.46	0.42ns
A×B	169.43	1	169.43	4.08+
s×B	498.85	12	41.57	
A at B1	2999.75	1	2999.75	4.83*
subject at B1	8986.71	12	748.89	
A at B2	147.84	1	147.84	7.15*
subject at B2	8586.71	12	748.89	
B at A1	147.84	1	147.84	3.56+
B at A2	39.05	1	39.05	0.94ns
s×B	498.85	12	41.57	

A=学年要因(A1=低学年、A2=高学年) B=課題要因(B1=有意味文、B2=無意味文) +p<.10, *p<.05, **p<.01.

Table16 読み課題における1分間の平均読字数の分散分析

要因	平方和 (SS)	自由度 (df)	平均平方 (MS)	F
A	73810.71	1	73810.71	2.69ns
subj	329739.00	12	27478.25	
B	10032.43	1	10032.43	1.37ns
A×B	651.86	1	651.86	0.09ns
s×B	87975.00	12	7331.25	

A=学年要因(A1=低学年、A2=高学年) B=課題要因(B1=有意味文、B2=無意味文) +p<.10, *p<.05, **p<.01.

V. 考察

「小学生の読み書きスクリーニング検査」における「1文字ひらがな」課題の検査結果から、書き取り課題と音読課題は、ともに清音の正答率が高く、濁音や拗音は正答率が比較的に低いことが明らかとなった。また低学年においては、書き取り課題と音読課題の正答数に有意な差があり、知的障害を有する児童において文字を読む能力は書く能力よりも先行して発達していることが考えられる。高学年では正答数に有意な差がみられないことから、ひらがなの読み書きにおいては、学年進行によって書く能力が発達し、高学年では読む能力の水準と同程度にまで発達しているといえる。

「1文字カタカナ」課題の結果では、「1文字ひらがな」課題の結果と異なり、書き取り課題と音読課題で、ともに正答率の高い文字に濁音が含まれていた。正答数の低い文字の中には清音も含まれていた。このことから、カタカナに関しては、必ずしも清音が習得しやすいとはいえないことが分かる。拗音における書き取り課題と音読課題は、ともに正答数が低く、拗音の表記はひらがな、カタカナに共通して、児童にとって習得が難しい課題といえる。また平均正答数の分析結果から、正答数は学年グループ間で有意差がみられ、カタカナを書く能力、読む能力ともに学年進行によって進歩していることが分かる。しかし読み書きの課題間で正答数に有意差があり、カタカナに関しては高学年になっても書くことが読むことよりも難しい課題であることが示された。

「単語ひらがな」課題の検査結果では、書き取り課題と音読課題は、ともに正答数の高い単語は清音のみで構成されていた。また正答数の低い単語には拗音が含まれていた。このことから、「1文字ひらがな」課題の検査結果と同様に、拗音が含まれることで児童の読み書きに困難が生じていることが考えられる。また平均正答数の分析結果から、学年進行にともなって単語を読む能力と書く能力はともに発達していることが分かる。しかし、低学年と高学年のいずれにおいても音読課題の正答数と書き取り課題の正答数には有意差があり、知的障害を有する児童における単語の学習に関しては、書くことは読むことよりも困難な課題であることが理解できる。

URAWSSの検査結果において、カタカナと漢字の含有率が0%の小学1年生課題では、低学年と高学年には書字速度の差に有意傾向がみられた。しかし有意味文と無意味文の課題別にみた書字速度には差がみられなかった。カタカナと漢字が含まれている小学2年生課題では、学年グループ間で有意な差が認められた。「小学生の読み書きスクリーニング検査」の検査結果とあわせて考えると、ひらがなのみを視写する課題では、低学年児童と高学年児童の能力差は小さく、カタカナや漢字が文中に含まれることで書く能力の発達が

明らかになったといえる。有意味文と無意味文の視写課題は、高学年グループにおいても書字速度に差がみられなかった。このことは、江田ら(2012)の研究結果を支持するものである。江田ら(2012)が指摘するように、知的障害を有する児童は、文章の意味をまとまりとして記憶して書き写す技能が未発達であり、1文字1文字を転写する傾向があるため、有意味文と無意味文の視写で速度に差が生じにくいと考えられる。江田ら(2012)の研究では特別支援学校(知的障害)高等部の生徒を調査対象としているが、本研究では小学部の児童においても同様の傾向があることが示された。しかし、低学年の結果に比べて高学年のエラー率は低く、カタカナや漢字を書く速度とともに、知的障害児の書字能力は小学生の期間を通じて学年進行とともに発達していることが明らかになった。

引用・参考文献

1. AAIDD(American Association on Intellectual and Development Disabilities)(2010) Intellectual disability; Definition, classification, and system of supports(11th ed.). Author, Washington, DC.
2. 江田裕介・平林ルミ・河野俊寛・仲邑賢龍(2012)特別支援学校(知的障害)高等部に在籍する生徒の視写における書字速度と正確さ。特殊教育学研究, 日本特殊教育学会, 50, 257-267.
3. 飯高京子・崎原秀樹・宇野松子・大和田千代子(1992) 特殊学級児童の言語・コミュニケーション能力の発達経過について—3—平仮名文字の読み書き習得過程の横断・縦断研究。特殊教育研究施設報告, 東京学芸大学, 41, 47-58.
4. 近藤益雄(1961) 精神薄弱児の読み書きの指導, 日本文化科学社.
5. 近藤益雄(1953) この子らも・かく—おくれた子どもと綴り方, 牧書店.
6. 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, 上越教育大学, 6, 1-7.
7. 大澤広規(2004) 知的障害児を対象とした書字学習支援における文通の活用に関する事例的研究。発達支援研究, 上越教育大学, 7, 4-6.
8. 大城英名・笠原貴子(2005) 知的障害児のかな文字学習のレディネスに関する研究。秋田大学教育文化学部研究紀要, 教育科学部門, 60, 33-43.
9. 高橋玲(2006) 知的障害児を対象とした自発的な書字を促すための協同描画場面の活用に関する事例的研究。発達支援研究, 上越教育大学, 10, 7-9.
10. 渡邊実(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, 日本発達心理学会, 21, 169-181.
11. 渡邊実(2011) 知的障害児における文字・書きことばの習得過程。龍谷大学大学院研究科紀要, 龍谷大学, 33, 167-174.