



カタカナの特殊音節の書字に困難を示す児童への指導：モデル構成課題を用いて

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-10-19 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 五十嵐, 靖夫, 細矢, 宙那 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00006692

カタカナの特殊音節の書字に困難を示す児童への指導

モデル構成課題を用いて

五十嵐靖夫・細矢 宙那*

北海道教育大学函館校 障害児臨床教室

*士幌町立士幌小学校

Using the Model Construction Test to Teach Children Facing Difficulties in Writing Katakana Special Syllables

IGARASHI Yasuo and HOSOYA Michina*

Department of Special Education, Hakodate campus, Hokkaido University of Education

*Shihoro Elementary School

概 要

本研究は特殊音節を含むカタカナ単語の書きに困難を示す児童に対して、天野（1986）のモデル構成課題を活用した特殊音節を含むカタカナ単語の書き指導の効果について検討することを目的とした。天野が行った、単語を音韻に分けて積み木を並べるモデル構成課題に加え、カタカナ単語を書く指導を行った結果、カタカナ単語を正しく書くことができたようになった。しかし、イラストを見てカタカナ単語を正しく書くことに比べて、文を構成する中でカタカナ単語を正しく書くことについては、指導後の保持テストの成績が低かった。今後は、文を構成する中でもカタカナ単語を正しく書くことができるよう効果的な指導方法を検討する必要がある。

I 問題と目的

文部科学省（2012）の「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」によると、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面に困難を示す児童のうち「読む」又は「書く」に著しい困難を示す児童の割合は2.4%である。このことか

ら、通常の学級で行われる一斉指導だけでは、読み書き能力が十分に備わっていない児童が存在していることが伺われる。

読み書きは、主に就学後の国語科の学習で体系的に学習するものであり、小学校第1学年では、ひらがなの読み書き、特殊音節等の使い方について学習するため、ここでつまずくと、その後の学習全般に大きな影響が及ぶことが推測される（高

見・戸ヶ崎, 2015)。天野(1988)は、特殊音節は、障害をもたない子どもでも、その言語的特徴について特別の指導をしないと、読み書きが習得されにくいと指摘している。同じく小枝・竹下(1988)も、特殊音節は、健常な児童でも学習効果の上がりにくいひらがなであることを示し、3・4学年で特殊音節の書字を誤る児童に対しては、何らかの特別なアプローチが必要になると述べている。

発達障害児の特殊音節の誤りについては、海津(2002)が「LD児の学力におけるつまずきの特徴」について調査を行った。その結果、「読む」「書く」領域の「促音や拗音などの特殊音節を読み(書き)間違える」という項目では健常児との有意な差が認められていて、特に「書く」領域の「促音や拗音などの特殊音節を書き間違える」項目に関しては、高学年低学年共に高いつまずきを示している。また、鈴木・宇野・春原・金子・Wydell・栗屋・狐塚・後藤(2010)は、発達性読み書き障害児の書字の特徴として、特殊音節で誤りやすく、その誤りは学年が上がっても減少しにくいことを挙げている。他に、若宮・竹下・中西・水田・栗本・奥村・玉井・小枝・稲垣(2013)は、発達障害のなかでも発達性ディスレクシアは、日本語では特殊音節の読みに影響が出やすいと述べている。

子どもの特殊音節の学習の困難性について天野(1986)は、3つの理由を挙げている。1つ目は、仮名文字の原則である一音一字が当てはまらない特殊音節に必要な音の「混成」の方法を知っていないこと、2つ目は、読みはもちろん表記の場合にその音節およびそれらの音節が含まれている語の音節構造について明瞭な言語的な自覚の形成を必要としていること、3つ目は、特殊音節の表記法の規則が複雑であることであると述べている。この考えを基に、天野(1986)は、小学校低学年児童を対象に特殊音節の言語的自覚を形成するために、特殊音節の言語的特徴をモデル図式やモデル積木などのモデル構成課題を用いた教育プログラムを行うことにより、特殊音節の自覚の形成に効果的な作用を及ぼしたことを示している。

天野(1986)による特殊音節の学習が困難であ

る3つの理由について、様々な研究がされている。1つ目の「混成の方法」については、大六(2000)が、言語発達遅滞児に対し、1音節ごとに台紙のマス目に積み木を置く課題や指さされた積み木が何の音であるか答える課題などの音の混成の理解を形成する訓練を行っている。これにより、拗音を2音節から1音節として認識できるようになることを明らかにした。2つ目の「音節構造」については、大城(2012)が、特別支援学級在籍児童50名に対し、音に対応した積木を並べるモデル構成課題を行った。その結果、モデル構成課題が正しく遂行できる児童は、特殊音節の自覚が形成されており、その自覚が書きの技能にもよい影響を与えていることが明らかになった。また、高見・戸ヶ崎(2015)は、特殊音節の読み書きに困難を示す児童に対し、文字を■や▲などの記号で視覚的に表した視覚化カードを用いて文字を抽出・分解する課題を行った。これにより、対象児が促音や拗音の位置や大きさに注意を向けることができ、自発的にその方略を用いるようになったことを報告している。3つ目の「表記法」については、海津・田沼・平木(2009)が、MIMを使って特殊音節を指導した。MIMは、海津・田沼・平木・伊藤・Vaughn(2008)の開発した指導方法であり、通常学級の児童に対し、指導を3段階に分け、第1段階では学級全員に指導を行い、第2段階以降は個に特化した小集団学習を行うというものである。このMIMの3rdステージの対象である児童らに提示する特殊音節のルールの一つとして、拗音1音が2文字で構成されていることに気付かせる課題を行ったことで、指導前より指導後の方が“読むことが好き”“読むことが得意”と回答するなど、児童らの捉え方に変化がみられた。

これらの大六(2000)・大城(2012)・高見・戸ヶ崎(2015)・海津ら(2009)が行った研究により、モデル構成課題は、天野(1986)の述べる特殊音節の学習の困難性を改善できる教材として有効であると考えられる。しかし、大六(2000)・大城(2012)・高見・戸ヶ崎(2015)・海津ら(2009)が行った研究はひらがなの特殊音節を使う語のみ

又はひらがなとカタカナ両方の特殊音節を使う語に対して行ったものであり、カタカナの特殊音節を使う語に特化して行ったものは見られない。

カタカナについて野口・霧島（2009）は、カタカナの一般的習得状況を調査研究したものはなく、カタカナ習得を評価する基準が存在しないと述べていて、自らが実施した調査と1956年、1958年に国立国語研究所が実施した調査を比較している。また野口・霧島（2009）は、小学生通常児のカタカナ清音は3年生でほぼ習得され、4年生で確立されること、濁音は4年生で確立されること、拗音は3年生でほぼ習得されるが、その後も4～6年生にかけて緩やかに伸びていくことをカタカナ書字習得状況から述べている。さらに、4年後期ごろになると、文字力として漢字力の負担の方が多くなること、他教科への学習量の増大などのために、カタカナ文字学習が、あまり身につかない、また、現実生活でも、それほど書く必要に迫られていない実情があると国立国語研究所（1958）は述べている。他に、国立国語研究所（1956）は、カタカナ書字力の実態として、3年終了時まで、カタカナ一字ずつの書字力は一応身につくが、実際の使用面としての単語を正しく書く力はまだ十分といえないと述べている。また、鈴木ら（2010）は、発達性読み書き障害児は、定型発達児に比べてカタカナの書字においてより遅れを示すことを示唆している。これらのことから小学校低学年で学習するにも関わらず、まだカタカナを習得していない児童が存在することがわかる。このようなカタカナの特殊音節につまずいた子どもに対しても、ひらがなの特殊音節の指導で用いられたモデル構成課題が有効なのではないかと考えられる。

そこで本研究では、特殊音節を含むカタカナ単語の書きに困難を示す児童に対して、天野（1986）のモデル構成課題を用いた特殊音節を含むカタカナ単語の書き指導の効果について検討する。

II 方法

1. 対象児

A市内小学校通常学級に在籍する4年生女児（以下、B児とする）。発達障害の疑いがあり、現在医療機関での診断待ちである。母親は、学校で行うテストや日記の中で、長音符や促音、拗音の小字が脱落してしまうと話していた。

2. 倫理的配慮

対象児の母親に口頭と書面にて研究の目的や方法などについて説明を行い、書面による同意を得た。

3. 対象児の実態

(1) KABC-IIの結果

対象児の認知特性と習得度を把握するために、8歳4か月時に実施したKABC-IIの結果をTable1-1, Table1-2に示す。なお、信頼区間は90%信頼区間であり、標準得点の後に示す括弧内の数値は測定誤差範囲である。

Table1-1 KABC-IIの検査結果（認知尺度）

認知総合尺度82（77-87）			
継次尺度71 （66-78）	同時尺度103 （95-111）	計画尺度103 （94-111）	学習尺度79 （72-88）
下位検査 評価点	下位検査 評価点	下位検査 評価点	下位検査 評価点
数唱 7	絵の統合 9	物語の完成 12	語の学習 5
語の配列 3	近道さがし 11	パターン推理 9	語の学習遅延 7
手の動作 6	模様の構成 11		

Table1-2 KABC-IIの検査結果（習得尺度）

習得度総合尺度91（87-95）			
語彙尺度92 （86-98）	読み尺度101 （95-107）	書き尺度70 （64-79）	算数尺度112 （106-117）
下位検査 評価点	下位検査 評価点	下位検査 評価点	下位検査 評価点
表現語彙 5	ことばの読み 9	ことばの書き 5	数的推論 11
なぞなぞ 11	文の理解 12	文の構成 4	計算 13
理解語彙 10			

認知総合尺度は82（77-87）で、知的な能力は平均より低い範囲であり、習得総合尺度は91（87-95）は平均の範囲であった。継次尺度は71（66-78）であり、同時尺度は103（95-111）と同時尺度が継次尺度より個人内差で有意に強い結果（PW）となった。習得尺度の中でも、書き尺度が70（64-

79) であり、個人間差、個人内差共に有意に弱い結果 (NW/PW) を示している。書き尺度の下位検査「ことばの書き」では評価点が5、下位検査「文の構成」では評価点が4であり、個人間差・個人内差共に有意に弱い結果 (NW/PW) となった。この2つの下位検査の中の特殊音節を含むひらがな単語「やきゅう」「きって」「じてんしゃ」は正答であったが、特殊音節を含むカタカナ単語の正答は、「チャイム」1問のみであり、「ヨット」「チューリップ」「スプーン」等の特殊音節を含むカタカナ単語は誤答であった。

(2) WISC-IVの結果

9歳1か月時に医療機関で実施したWISC-IVの結果をTable1-3に示す。なお、信頼区間は90%信頼区間であり、標準得点の後に示す括弧内の数値は測定誤差範囲である。

Table1-3 WISC-IVの検査結果

FSIQ 88 (83-94)			
VCI 107(99-113)	PRI 93(87-101)	WMI 73(69-82)	PSI 81(76-91)
下位検査 評価点	下位検査 評価点	下位検査 評価点	下位検査 評価点
類似 10	積木模様 9	数唱 6	符号 10
単語 10	絵の概念 9	語音整列 5	記号さがし 3
理解 14	行列推理 9	算数 9	絵の抹消 11
知覚 9	絵の完成 8		
語の推理 10			

4つの指標において最も高いVCI 107とWMI 73とは34の差があるため、FSIQより各指標ごとの得点を重視する。4つの指標間の比較では、VCI>PRI (標準出現率17.4%)、VCI>WMI (標準出現率1.6%)、VCI>PSI (標準出現率7.2%)、PRI>WMI (標準出現率9.9%)、PRI>PSI (標準出現率25.4%)である。下位検査の強い能力と弱い能力の判定で10検査平均からの差と比較して、「理解」が強い能力と判定 (標準出現率1-2%) され、「語音整列」が弱い能力 (10-25%)、「記号探し」が弱い能力と判定 (2-5%) された。

(3) 心理アセスメントの総合解釈

B児は、KABC-IIの結果から、読むことには困難を示しておらず、書くことに困難を示していると思われる。さらに、KABC-IIの下位検査「ことばの書き」「文の構成」から、書くことにおいて、

ひらがな単語は書くことができるが、カタカナ単語を書くことができていないことが分かる。

B児のWISC-IVの言語理解指標が有意に高いこと、特に下位検査「理解」の評価点が平均より1SD以上高いことから、言葉での理解が得意とみられるため、学習内容を言葉で示す方法が効果的と思われる。また、WISC-IVのワーキングメモリー指標が低いことから、耳からの情報を維持し、これに対して何らかの操作または処理を行うことは苦手とみられる。また、WISC-IVの下位検査「語音整列」が有意に弱いこと、KABC-IIの下位検査「語の学習」「語の配列」が有意に弱い (PW) こと、WISC-IV、KABC-IIの下位検査「数唱」の評価点が平均より1SD以上低いことから、聴覚的な短期記憶が弱い可能性がある。これらのことから、学習を進める上で、口頭のみで示すのではなく、文字を用いて示す等の聴覚的な短期記憶を補う配慮が必要となる。他に、KABC-IIの下位検査「語の学習」の評価点が1SD以上低いことから物の名称を覚えることが苦手であり、下位検査「表現語彙」の評価点が平均より1SD以上低いことから単語の名称についての知識が低い可能性が考えられる。したがって指導に用いる単語は、児童の身近にあるものを用い、新しい単語を覚えるという学習過程を含まないようにすることが必要であると考えた。

4. 場所及び期間

C大学において、2016年5月から週1回、20分程度の指導を20回行う。

5. 指導の手続き

(1) 指導前テスト

①カタカナ区別テスト

カタカナで書く言葉とひらがなで書く言葉の区別ができていないかを確認するテストである。文中からカタカナで書く言葉を探して抜き出し、そのひらがなをカタカナに書き直す問題を作成し実施する。カタカナ区別テストは、原田 (2012) が用いたカタカナで書くことば4種を各4問ずつ、計16問行う。カタカナ区別テストで用いた単語をTable2-1に示す。

Table2-1 カタカナ区別テストで用いた単語

カタカナで書くことばの種類	テストで用いた単語
動物の鳴き声	ニャーニャー, ビヨビヨ, ワンワン, ガオー
いろいろな物の音	ドンドン, ザーザー, パラパラ, ビョンビョン
外国から来たことば	ドライヤー, スコップ, インタビュー, チーズケーキ
外国の国や土地, 人の名前	アメリカ, イタリア, ニューヨーク, ロシア

②読みテスト

特殊音節を含むカタカナ単語を正しく読むことができるかを確認するテストである。イラストを見て正しいカタカナ単語を選択させる問題を作成し実施する。読みテストは、短音、長音、拗音、拗長音、促音を含む単語を各5問ずつ、さらに促音と長音どちらも含む単語等（以下、特殊音節混合語とする）を5問、計30問行う。読みテストで用いた単語をTable2-2に示す。

Table2-2 読みテストで用いた単語

音節	テストで用いた単語
短音	クリスマス, メロンパン, ナポリタン, フライドチキン, ハンカチ
長音	スカート, マヨネーズ, ユニホーム, ピーマン, ビニール
拗音	ジャングルジム, ジャンプ, ワイシャツ, チャンネル, チャレンジ
拗長音	ニュース, コンピュータ, チャーシュー, シュート, チャーハン
促音	ビスケット, ホッチキス, トラック, バック, ラッパ
混合	ミュージック, ビーナッツ, キャンプ, ポップコーン, カップラーメン

③書きテスト

特殊音節を含むカタカナ単語を書くことができるかを確認するテストである。イラストをもとにカタカナ単語を書くテストを作成し実施する。書きテストは、短音・長音・拗音・拗長音・促音を含む単語を各6問ずつ、さらに特殊音節混合語12問、計42問行う。書きテストで用いた単語をTable2-3に示す。

(2) 指導

指導の流れをTable3に示す。指導は、ステップ1～4までを天野（1986）の教育プログラムを

Table2-3 書きテストで用いた単語

音節	テストで用いた単語
短音	ランドセル, エビフライ, ジンギスカン, フランスパン, オムライス, カステラ
長音	スキー, コーヒー, ギター, シーソー, ロールケーキ, オルゴール
拗音	ジャム, パジャマ, シャツ, キャンプ, キャベツ, チャイム
拗長音	チャーハン, ジャージ, ジュース, シチュー, チョーク, ギョーザ
促音	クロッケ, ロケット, コップ, クロワッサン, ヨット, ホットドッグ
混合	ブロッコリー, サッカー, チョコレート, ルーレット, チャック, リュック, カッター, シャンプー, ケチャップ, チューリップ, シュークリーム, クッキー

参考に作成し、各ステップの中で、それぞれモデル図式を使用した課題、略式図式を使用した課題を実施する。ステップ5はモデル構成課題をもとに書字する過程とし、モデル構成シートを使用した課題を実施する。ステップ6は中間テストの結果から追加したステップであり、特殊音節を含む単語の文の構成課題を実施する。また、長音の学習の補助ステップとしてステップ1-(1)「母音の学習」を追加した。

各ステップでは、天野（1986）の教育プログラムで使用したモデル積木を参考に作成したモデルカードを使用する。モデルカード（Fig.1）は、発泡スチロールで作成し、短音は黄色の正方形（縦3cm×横3cm×厚さ0.5cm）、長音は青色の長方形（縦3cm×横6cm×厚さ0.5cm）、拗音は赤色の円（直径3cm×厚さ0.5cm）、拗長音は桃色の楕円形（縦3cm×横6cm×厚さ0.5cm）、促音は緑の正三角形（1辺3cm×厚さ0.2cm）とした。

短音(黄色)	長音(青色)	拗音(赤色)	拗長音(桃色)	促音(緑色)
				
短い音	長い音	まがった音	まがった長い音	つまる音

Fig.1 各特殊音節の名称と使用するモデルカード

ステップ1～5では、Table4-1に示す学習カードを用いた。はじめに提示された学習カードを音読させてから課題に取り組みさせた。

Table3 指導の流れ

ステップ	特殊音節	指導単語	指導事項
ステップ1	長音	スカート、ラーメン、ドライヤー、ハンバーグ、スキー、チーズ、ピーマン、タクシー、スプーン、スーツ、スープ、フルーツ、カレー、ステーキ、ケーキ、テーブル、ソース、ボール、ノート、オルゴール	1-(1)「母音の学習」 1-(2)「長音の学習（モデル図式）」 1-(3)「長音の学習（略式図式）」
ステップ2	拗音	マシマロ、パジャマ、キャベツ、ヒョウ、ジャム、キャンプ、ジョギング、チャイム、キャラメル、シャツ	2-(1)「拗音の学習（モデル図式）」 2-(2)「拗音の学習（略式図式）」
ステップ3	拗長音	ジャージ、チャーシュー、チョーク、シュート、ジュース、シチュー、インタビュー、ニュース、ギョーザ、チャーハン	3-(1)「拗長音の学習（モデル図式）」 3-(2)「拗長音の学習（略式図式）」
ステップ4	促音	ビスケット、ホットキス、トラック、バッタ、ヨット、ホットドッグ、ロケット、コロケ、ラッパ、ベッド	4-(1)「促音の学習（モデル図式）」 4-(2)「促音の学習（略式図式）」
ステップ5	全特殊音節	(1回目) タクシー、キャラメル、シチュー、ホットキス、カステラ、ケチャップ、インタビュー、シュークリーム、クッキー、ロールケーキ (2回目) スーツ、パジャマ、ジャージ、コロケ、シーソー、カップラーメン、チーズケーキ、ニューヨーク、ランドセル、プロッコリー (3回目) コーヒー、チャイム、チャーシュー、コップ、ギョーザ、チョコレート、チャック、リュック、カッター、フランスパン (4回目) オルゴール、キャベツ、チョーク、クロワッサン、ルーレット、ミュージック、シャンプー、サッカー、ジュース、ジンギスカン (5回目) ロシア、ギター、キャンプ、チャーハン、ホットドッグ、ピーナッツ、チューリップ、ポップコーン、キャップ、シャワー	5「モデル構成シートを使用した課題」
ステップ6	全特殊音節	(1回目) カレンダー、キャベツ、シチュー、コップ、チューリップ、ジュース (2回目) スプーン、パジャマ、ギョーザ、ホットキス、プロッコリー、シュークリーム (3回目) ストロー、チャイム、ヨット、シャワー、リュック、ケチャップ (4回目) デパート、キャラメル、ニュース、ロケット、チョコレート、シャンプー (5回目) ヘリコプター、ジャム、ジャージ、ラッパ、ポップコーン、サッカー	6「特殊音節を含む単語の文の構成課題」

①モデル図式を使用した課題（ステップ1～4）

音声提示とともにそのイラストが書いてあるモデル図式（Fig.2）を見せ、モデルカードを並べさせる。モデルカードを並べることができたら、いくつかの確かめ質問に答えるという流れである。

各ステップの確かめ質問をTable4-2に示す。指導中の誤答に関しては、正答のフィードバックをし、もう一度B児にやり直しを求める。ステップ終了後に指導後テストを行い、イラストを見て、モデル図式なしでモデルカードを並べる問題を10問行う。指導後テストで全問正答の場合、次のステップに進み、誤答があった場合は、もう一度同様の指導を行う。

②略式図式を使用した課題（ステップ1～4）

使用する単語は、モデル図式を使用した課題と同様の単語を扱う。はじめに音声提示とともにイラストが書いてある略式図式（Fig.3）を見せ、モデルカードを並べさせる。次にモデルカードを並べさせる過程でいくつかの確かめ質問（Table4-2）をする。指導中の誤答に関しては、正答のフィー

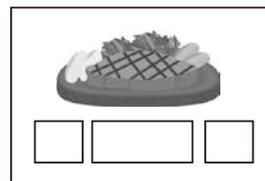


Fig.2 モデル図式

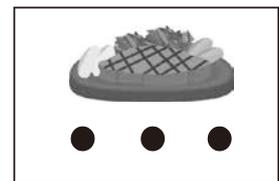


Fig.3 略式図式

ドバックをし、B児に課題のやり直しを求める。ステップ終了後には指導後テストを行う。指導後テストは、イラストを見て略式図式なしでモデルカードを並べる問題を10問行い（ステップ1-(3)のみ20問）、指導後テストで全問正答の場合、次のステップに進む。誤答があった場合は、もう一度同様の指導を行う。各ステップの指導後テストで用いる単語をTable5に示す

③モデル構成シートを使用した課題（ステップ5）

指導単語は、50語であり、指導を10語ずつ5回に分けて行う。はじめに提示した学習カードを音読させ、短音と促音が1文字、長音と拗音が2文字、拗長音が3文字で構成されていること、また単語の文字数を数えてからカタカナを書くという

Table4-1 学習カードの記載事項

学習カード【ステップ】	記載事項	学習カード【ステップ】	記載事項
学習カード1【ステップ1-(1)】	「ア」「イ」「ウ」「エ」「オ」の音は日本のことばの中で、1ばん大切な音です。この音を母音といいます。ながくのばしても音はかわりません。	学習カード2【ステップ1-(1)】	「カ」「キ」「ク」「ケ」「コ」やほかの音にも母音がはいっています。だから「カ」「キ」の音はながくのばすと、音がかわります。「カ→ア」「キ→イ」「ク→ウ」
学習カード3【ステップ1-(2)】	かたかなには、短い音と長い音があります。たとえば、「カ」は短い音、「カー」は長い音です。	学習カード4【ステップ1-(2)】	これからの学習は、短い音は、□であらわし、長い音は、□□であらわします。
学習カード5【ステップ2-(1)】	「キャ・キュ・キョ」や「チャ・チュ・チョ」はまがった音といいます。これからの学習は、まがった音を○であらわします。	学習カード6【ステップ3-(1)】	「キヤー」や「ジュー」は、まがった長い音といいます。これからの学習は、まがった長い音を○□であらわします。
学習カード7【ステップ4-(1)】	「コップ」の「ッ」はつまる音といいます。これからの学習は、つまる音を△であらわします。	学習カード8【ステップ5】	短い音(□)は1もじ、長い音(□□)は2もじ、まがった音(○)は2もじ、まがった長い音(○□)は3もじ、つまる音(△)は1もじでできています。これからの学習は、もじの数を数えてから書きましょう。

Table4-2 確かめ質問

ステップ	質問		
1-(1)	質問1：このような音を何と言いますか？	質問2：母音はいくつありますか？	質問3：母音をみんな言ってください？
	質問4：長く伸ばすと、何という音に変わりましたか？	質問5：どうしてその音に変わりましたか？	
1-(2)	質問6：この言葉に長い音はありますか？	質問7：長い音はどこにあるの？	質問8：その長い音はどういう音？
1-(3)	質問9：ここの音は何？	質問10：それはどんな音？	質問11：どんなカードがほしい？
2-(1)	質問12：この言葉にまがった音はありますか？	質問13：まがった音はどこにあるの？	質問14：そのまがった音はどういう音？
	質問15：ここの音は何？	質問16：それはどんな音？	質問17：どんなカードがほしい？
3-(1)	質問18：この言葉にまがった長い音はありますか？	質問19：まがった長い音はどこにあるの？	質問20：そのまがった長い音はどういう音？
	質問21：ここの音は何？	質問22：それはどんな音？	質問23：どんなカードがほしい？
4-(1)	質問24：この言葉につまる音はありますか？	質問25：つまる音はどこにあるの？	質問26：そのつまる音はどういう音？
	質問27：ここの音は何？	質問28：それはどんな音？	質問29：どんなカードがほしい？

Table5 各ステップの指導後テストで用いる単語

ステップ	使用単語
1-(2)-①	ラーメン、ボール、スカート、チーズ、スキー、スーツ、スプーン、ステーキ、カレー、ソース
1-(2)-②	ノート、オルゴール、ハンバーグ、ドライヤー、ピーマン、タクシー、スープ、フルーツ、ケーキ、テーブル
1-(3)	ラーメン、ボール、スカート、チーズ、スキー、スーツ、スプーン、ステーキ、カレー、ソース、ノート、オルゴール、ハンバーグ、ドライヤー、ピーマン、タクシー、スープ、フルーツ、ケーキ、テーブル
	マシュマロ、パジャマ、キャベツ、ヒョウ、ジャム、キャンプ、ジョギング、チャイム、キャラメル、シャツ
3-(1)	ジャージ、チャーシュー、チョコク、シュート、ジュース、シチュー、インタビュー、ニュース、ギョーザ、チャーハン
4-(1)	ビスケット、ホットキス、トラック、パッタ、ヨット、ホットドック、ロケット、コロケ、ラッパ、ベッド

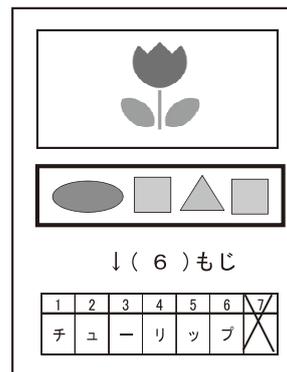


Fig4 モデル構成シート

モデル図式や略式図式なしに、モデル構成シートの枠にモデルカードを並べさせる。

さらに、並べたモデルカードをもとに文字数を数え、モデル構成シートの()の中に文字数を記入させる。

また、モデル構成シートの数字の書かれたマスの使用しない所は×印を付けてからカタカナを書かせる。指導中の誤答に関しては、正答のフィードバックをし、B児に課題のやり直しを求める。ステップ終了後に指導後テストを行い、指導後テストは、イラストを見て

ことを学習させる。次に、音声提示とともにモデル構成シート (Fig.4) に記されたイラストを見て、

カタカナを書くという問題を10問行う。ステップ5の指導後テストで用いる単語をTable6に示す。

Table6 ステップ5の指導後テストで用いる単語

ステップ	使用単語
5-①	タクシー, キャラメル, シチュー, ホッチキス, カステラ, ケチャップ, インタビュー, シュークリーム, クッキー, ロールケーキ
5-②	スーツ, バジヤマ, ジャージ, コロッケ, シーズー, カップラーメン, チーズケーキ, ニューヨーク, ランドセル, ブロッコリー
5-③	コーヒー, チャイム, チャーシュー, コップ, ギョーザ, チョコレート, チャック, リュック, カッター, フランスパン
5-④	オルゴール, キャベツ, チョーク, クロワッサン, ルーレット, ミュージック, シャンプー, サッカー, ジュース, ジンギスカン
5-⑤	ロシア, ギター, キャンプ, チャーハン, ホットドック, ビーナツ, チューリップ, ポップコーン, キャンプ, シャワー

④特殊音節を含む単語の文の構成課題 (ステップ6)

指導単語は30語で、指導を6語ずつ5回に分けて指導を行う。手続きは、イラストシート(Fig.5)にある3つのイラストを使って文を作らせる。



Fig.5 イラストシート

3つのイラストのうち、1つが特殊音節を含むカタカナ単語であり、あとの2つはひらがな単語もしくは、特殊音節を含まないカタカナ単語である。文は、20×10マスの原稿用紙に書かせる。文の構成の仕方は評価せずに、特殊音節を含むカタカナ単語を正しく書くことができれば正答とする。誤答に関しては、モデル構成シート(Fig.4)を使用して、正答のフィードバックを行う。特殊

音節を含む単語の文の構成課題において、各回の指導で用いた3つのイラストの使用単語をTable7に示す。

Table7 3つのイラストでの使用単語

指導回数	使用単語
1回目	①コップ, はし, お皿 ②カレンダー, お母さん, お金 ③キャベツ, おみせ, かご ④シチュー, 給食, パン ⑤チューリップ, かだん, 水 ⑥ジュース, 3時, おやつ
2回目	①ブロッコリー, なす, やおやさん ②スプーン, プリン, おとうと ③バジヤマ, お父さん, 夜 ④ホッチキス, 先生, 紙 ⑤シュークリーム, おばあちゃん, お茶 ⑥ギョーザ, 火, フライパン
3回目	①ストロー, 牛乳, お昼 ②チャイム, 学校, せき(席) ③ケチャップ, オムライス, れいぞうこ ④リュック, おべんとう, すいとう ⑤シャワー, 女の子, おふる ⑥ヨット, 海, お兄さん
4回目	①キャラメル, せんべい, だがしや ②デパート, かぞく, ようふく ③シャンプー, せっけん, タオル ④チョコレート, わたし, ともだち ⑤ニュース, おじいちゃん, テレビ ⑥ロケット, アメリカ, うちゅう
5回目	①ジャム, パン, いちご ②ヘリコプター, 空, お兄さん ③ポップコーン, えいがかん, のみもの ④サッカー, お父さん, テレビ ⑤ジャージ, 体育, ぼうし ⑥ラッパ, もっくん, ピアノ

B児は、KABC-IIの「文の構成」の評価点が4と低い。B児自身は文を書くことを得意と思っており、苦手意識はもっていないと考えられる。

(3) 中間テスト

ステップ5終了1週間後に指導前テストの③書きテストと同じ問題のテスト42問(Table2-3)を行う。

(4) 保持テスト

保持テストIは、ステップ5の終了1ヵ月後に指導前テストの③書きテストと同様の形式のテスト42問(Table2-3)を実施する。保持テストIIは、ステップ6の終了1ヵ月後にステップ6と同様に特殊音節を含む単語の文の構成課題を10問実施す

る。保持テストⅡの10問の中で用いた3つのイラストでの使用単語をTable8に示す。

Table8 3つのイラストでの使用単語(保持テストⅡ)

問題	使用単語
1	ブロッコリー, ゆでたまご, サラダ
2	シュークリーム, お母さん, れいぞうこ
3	シチュー, にんじん, ジャガイモ
4	デパート, おばあちゃん, おもちゃ
5	ケチャップ, おみせ, 玉ねぎ
6	チューリップ, ひまわり, お花屋さん
7	ジュース, いもとう, れいぞうこ
8	パジャマ, おじいちゃん, タンス
9	ホットキス, はさみ, おどろぐばこ
10	キャラメル, あめ, ともだち

Ⅲ 結果

(1) 指導前テストの結果

①カタカナ区別テスト

カタカナ区別テストの正答率は、ひらがなをカタカナに書き直す過程で誤りが見られたため、68% (16問中11問正答, 以下11/16と示す) となったが、カタカナ単語とひらがな単語の区別自体の正答率は100% (16/16) である。

②読みテスト

読みテストの正答率は90% (27/30) であり、各音節の正答率を見ていくと、短音60%, 長音100%, 拗音100%, 拗長音100%, 促音100%, 特殊音節混合語80%であった。しかし、27問目までは正答率100%で、誤答した3問は28~30問目であり、B児の集中力が途切れていた可能性があり、カタカナの読みについては問題ないと思われる。

③書きテスト

書きテストの誤答反応をTable9に示す。

書きテストの正答率は66% (28/42) であり、各音節の正答率を見ると、短音83%, 長音50%, 拗音66%, 拗長音50%, 促音100%, 特殊音節混合語58%であった。したがって、B児は、書きに困難を示していることがわかり、特に、長音・拗音・拗長音は正答率が70%以下であり、この3つの特殊音節の書きに特に困難を示している可能性があると思われる。

Table9 書きテストの誤答

音節	誤答単語 (反応)
短音	カステラ (カスタラ)
長音	シーソー (シーソ) ロールケーキ (ロウルケーキ) オルゴール (オルゴル)
拗音	キャベツ (キョベツ) チャイム (チョイム)
拗長音	シチュー (シチーユ) チョーク (チョウク) ギョーザ (ギョウザ)
特殊音節混合語	シャンプー (シャンプ) ケチャップ (ケッチャップ) チューリップ (チュウリップ) シュークリーム (シュウクリーム) クッキー (クッキイ)

(2) 指導の結果

①ステップ1~4の結果

ステップ1~4の誤答数をTable10に示す。

Table10 ステップ1~4の誤答数

ステップ	1-(2)	1-(3)	2-(1)	2-(2)	3-(1)	3-(2)	4-(1)	4-(2)
×(モ)	0	7	0	0	0	0	0	2
×(質)	1	0	0	0	1	2	0	1

Table10中の×(モ)はモデルカードの並べ方を間違えた誤答数、×(質)は確かめ質問に正しく答えられない誤答数を表す。モデルカードの並べ方を違えた誤答は、モデル図式を使用した課題では見られないが、略式図式を使用した課題で見られた。確かめ質問に正しく答えられない誤答は、モデル図式を使用した課題、略式図式を使用した課題のどちらにも見られる。

②ステップ5の結果

ステップ5の誤答数をTable11に示す。

Table11中の×(モ)はモデルカードの並べ方の誤答数、×(文)は文字数を数え間違えた誤答数、×(書)はカタカナの書きを間違えた誤答数を表す。モデルカードの並べ方を間違えた誤答はステップ5-①~5-⑤全てで見られるが、文字数を数え間違えた誤答とカタカナを書き間違えた誤答は少なかった。このステップで書きを間違えた誤答の反応は「シュークリーム」を「シュークリ

Table11 ステップ5の誤答数

ステップ	5-①	5-②	5-③	5-④	5-⑤
×(モ)	3	4	2	1	4
×(文)	1	0	0	0	1
×(書)	1	0	1	0	0

イム],「ギョーザ」を「ギョウザ」と書いていた。

③ステップ6の結果

ステップ6の誤答数をTable12に示す。

Table12 ステップ6の誤答数

ステップ	6-①	6-②	6-③	6-④	6-⑤
誤答数	1	2	1	1	0

構成した文の中で、特殊音節を含むカタカナ単語を書き間違えた誤答は、ステップ6-⑤以外で見られた。

このステップで書きを間違えた誤答の反応は「シチュー」を「シチュ」、「ブロッコリー」を「ブロコリー」、「シュークリーム」を「シュークリム」、「ケチャップ」を「ケャーチャップ」、「デザート」を「ベパート」と書いていた。

(3) 指導後テストの結果

ステップ1-(2)～ステップ4-(2)までは、正答率100%であったため、同じ指導を繰り返すことはなかった。ステップ5は、ステップ5-⑤のみ正答率100%で、ステップ5-①～ステップ5-④での誤答は4問で、正答率90%であった。ステップ5の指導後テストでの誤答の反応は、「シュークリーム」を「シュウクリーム」、「パジャマ」を「パジマ」、「カッター」を「カッタ」、「キャベツ」を「キャベツ」と書いていた。

(4) 中間テストの結果

中間テストの誤答をTable13に示す。

正答率は90% (38/42) であり、各音節の正答率を見ていくと、短音83%、長音、拗長音、促音100%、拗音66%、特殊音節混合語91%であった。

(5) 保持テストの結果

①保持テストⅠの結果

保持テストⅠの正答率は97% (41/42) であっ

Table13 中間テストの誤答

音節	誤答単語 (反応)
短音	カステラ (カ○テラ)
拗音	パジャマ (パヅヤマ) キャベツ (キャビツ)
特殊音節混合語	ブロッコリー (ブロコリー)

※○は空欄を表す。

た。各音節の正答率を見ていくと、短音、長音、拗音、拗長音、促音は100%、特殊音節混合語は91%であった。誤答は、「チューリップ」を「チュリップ」と書いていた。

②保持テストⅡの結果

保持テストⅡの正答率は60% (6/10) であった。誤答は、「ブロッコリー」を「ブロッコー」、「シュークリーム」を「シュウクリム」、「チューリップ」を「チュウリップ」、「キャラメル」を「キャメル」と書いていた。

Ⅳ 考 察

1. モデル図式、略式図式を使用した課題と子どもの様子から

B児は、確かめ質問の形式に慣れてくると、モデルカードを指さし「長い音はここでシーです。」のように確かめ質問を先読みして答えていた。他に、音を区切って声に出す様子や手を動かし、空中でモデルカードの形を書いているような様子も見られた。初めは、促音の学習の時は音を発しない促音「ッ」のモデルカードを置くことに戸惑いを見せたが、B児自身が「ッ」として声に出す方法を見付けてからは、モデルカードを並べることができていた。また、指導ではモデルカードを並べ間違える誤答や確かめ質問に正しく答えられない誤答が見られたが、指導後に行う指導後テストでは、誤答が見られなかった。

したがって、B児はステップ1～4のモデルカードを使用するモデル構成課題によって、各特殊音節のモデルカードの名称や形を理解し、カタカナ単語の音韻分解、音韻抽出をしてモデルカードを並べることができるようになったと考えられ

る。ここまでの指導で、天野（1986）の教育プログラムと同様にモデル構成課題を用いたことにより、特殊音節の音節構造の自覚の形成が図られたと考えられる。

2. モデル構成シートを使用した課題と子どもの様子から

ステップ1～4までは、特殊音節の音節構造の自覚を形成するまでの過程であり、書くことまでは求めていない。そこで、ステップ5で「モデル構成シートを使用した課題」の指導を行い、音節構造の自覚の形成からカタカナ単語を書くことまでを求めた。指導や指導後テストではカタカナ単語を正しく書けない誤答があったが、ステップ5終了後に行った中間テストでは、正答率が90%（38/42）になり、ほとんどのカタカナ単語が正しく書けるようになってきている。B児は指導中に、音を区切って声に出したり、モデルカードを指差し、文字数を数えていた。また、指導後テストの時に「分からなくなったら、これ（学習カード）見てもいい？」や「（モデル）カード使っている？」と発言し、学習カードやモデルカードを自分から活用し、書けない単語でモデルカードを並べ、「わかった。」と言って書き始める様子も見られた。同じく、中間テスト実施時にもモデルカードを必要とする発言が見られ、実際にモデルカードを並べてから書いた単語があった。これらのことから、ステップ1～4のモデル構成課題を学習したことが書きの技能にも繋がり、文字数を数える操作が文字の脱落を無くすことに繋がったと考えられる。

3. 特殊音節を含む単語の文の構成課題と子どもの様子から

当初は、単語レベルでカタカナ単語を書くことができることを目的としていたが、中間テストの結果から分かるように、B児はカタカナ単語を正しく書くことができるようになってきた。そこで、イラストを見てカタカナ単語を書くことよりもさらにレベルを上げ、文を構成する中でカタカナ単語を正しく書くことを追加ステップとして指導を行った。ステップ6の正答率は83%（25/30）であるため、文中でもカタカナ単語をほぼ正しく

書くことができるようになってきたと考えられる。しかし、イラストを見てカタカナ単語を正しく書くテストである保持テストⅠと文を構成する中でカタカナ単語を正しく書くテストである保持テストⅡを比較すると、保持テストⅠが正答率97%（41/42）であり、保持テストⅡが正答率60%（6/10）である。このことから、イラストを見てカタカナ単語をほぼ正しく書くことはできているが、文中でカタカナ単語を正しく書くことには、課題が残されている。B児は、文を考えることに時間はかからず、文は1文にすることを求めていなかったため、「まだ書く。」と言って、2文、3文に渡る文を短時間で作成することもあった。他に、空いているスペースに文を説明する絵を描く等、楽しそうに集中して取り組む様子が見られた。また、単語レベルでカタカナを書いている時は、誤りに気づき修正する様子が見られたが、文を構成する中では、修正する様子が見られなかった。

したがって、B児にとって、文を書くことに集中する文の構成課題では、特殊音節を含むカタカナ単語の音節構造を意識してカタカナ単語を書くことに困難があると考えられる。

4. 今後の展望

学校生活でカタカナ単語を書く機会は、B児の学年から考えると、単語レベルで書くことよりも、文の中で書くことの方が多いと思われる。したがって、カタカナ単語を単語レベルでほぼ正しく書けるようになったB児の次の課題は、ステップ6のような文の中でカタカナ単語を正しく書けるようになることであるため、文を構成する中でもカタカナ単語を正しく書くことができる手立てが必要になるとと思われる。例えば、海津（2009）が行った音節構造を視覚的に表した図（きつては●●●、ほうしは●－●等）や、音節構造を動作化したもの（清音等は手を叩く、促音は手をグーにする等）は、文を構成する中でも簡易的に音節構造を確認できる手立てである。こういった簡易的に音節構造を意識できる指導を行ってから文の構成課題を行うことで、文中でも正しくカタカナ

単語を書くことができるようになる可能性があると思われる。

V 謝 辞

本研究の実施にあたり、ご協力いただいたBさんと保護者の方に記してお礼を申し上げます。

VI 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 (1988)：音韻分析と子どものliteracyの習得. 教育心理学年報, 27, 142-164.
- 3) 大六一志 (2000)：拗音表記の読み書き習得の必要条件－言語発達遅滞事例による検討－. 特殊教育学研究, 38(2), 21-29.
- 4) 原田大樹 (2012)：小学校低学年におけるカタカナ指導 カタカナの運用を中心に. 全国大学国語教育学会発表要旨集, 123, 301-304.
- 5) 海津亜希子 (2002)：LD児の学力におけるつまずきの特徴－健常児群との学年群ごとの比較を通して－. 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 29.
- 6) 海津亜希子・田沼実歆・平木こゆみ・伊藤由美・Sharon Vaughn (2008)：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, 534-547.
- 7) 海津亜希子・田沼実歆・平木こゆみ (2009)：特殊音節の読みに顕著なつまずきのある1年生への集中的指導－通常の学級での多層指導モデル (MIM) を通じて－. 特殊教育学研究, 47(1), 1-12.
- 8) 小枝達也・竹下研三 (1988)：健常な児童に認められるひらがな書字の誤りについて. 脳と発達, 20, 464-467.
- 9) 国立国語研究所 (1956)：低学年の読み書き能力. 国立国語研究所報告, 10.
- 10) 国立国語研究所 (1958)：中学年の読み書き能力. 国立国語研究所報告, 14.
- 11) 文部科学省 (2012)：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.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm
- 12) 野口法子・窪島務 (2009)：通常学級の子どもたちと読み書き困難児のカタカナ書字習得状況. 滋賀大学教育学部紀要, 59, 163-172.
- 13) 大城英名 (2012)：特別支援学級在籍児童の特殊音節についての自覚とその読み書き習得. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 34.
- 14) 鈴木香菜美・宇野彰・春原則子・金子真人・Taeko N.Wydell・粟屋徳子・狐塚順子・後藤多可志 (2010)：発達性読み書き障害群のひらがなとカタカナの書字における特徴－小学生の読み書きスクリーニング検査 (STRAW) を用いて－. 音声言語医学, 51, 1-11.
- 15) 高見文子・戸ヶ崎泰子 (2015)：特殊音節単語の読み書きに関する音韻意識に焦点をあてた個別指導の効果. LD研究, 24(4), 505-517.
- 16) 若宮英司・竹下盛・中西誠・水田めぐみ・栗本奈緒子・奥村智人・玉井浩・小枝達也・稲垣真澄 (2013)：発達性ディスレクシアに対する新規訓練プログラムの開発と短期効果. 脳と発達, 45, 275-280.

(五十嵐靖夫 函館校教授)

(細矢 宙那 士幌町立士幌小学校)