

研究紀要 第 207 号

小学校通常学級における授業のユニバーサルデザインに関する研究(2年次)

ーユニバーサルデザインの視点を取り入れた読み書きの指導の試みー

平成 26 年 (2014 年) 3 月

大阪市教育センター

小学校通常学級における授業のユニバーサルデザインに関する研究(2年次)

ーユニバーサルデザインの視点を取り入れた読み書きの指導の試みー

かな文字や漢字の習得は教科の学習を進めるための基盤として極めて重要であり、就学後の早い時期から読み書きの習得がスムーズに進まないと、学習意欲の減退やその後の学習の遅れなど、さまざまな問題につながる可能性が指摘されている。

近年、全国の小学校などを中心にユニバーサルデザインの視点を授業に取り入れる教育実践が取り組まれているが、その有効性は十分に明らかになっていない現状である。

本研究では、小学校低学年児童のかな文字の習得度の改善及び読み書きの活動に対する意識の改善を目的としてユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導に取り組み、その有効性について考察する。

【キーワード】 授業のユニバーサルデザイン 小学校低学年 読み書きの指導 簡便な個別検査

教育振興担当 上 田 敬 三

目 次

はじめに	1
第 1 部 研究の概要	3
1. 目的	3
2. 対象	3
3. 方法	3
(1) 実態把握	3
(2) 指導内容及び方法の検討	5
(3) 指導・実践の提案	5
(4) 指導・実践の実際	7
第 2 部 聴写検査及び意識調査の結果の比較	10
1. かな単語聴写検査（初回）の結果	10
2. 読み書きの活動に対する意識調査（初回）の結果	13
3. かな単語聴写検査の結果の比較（初回と 2 回目）	17
(1) 全体（4 学級）の誤答数の変化	17
(2) 学級別の誤答数の変化	17
(3) 男女別の誤答数の変化	17
(4) 個々の児童の誤答数の変化	21
4. 読み書きの活動に対する意識調査の結果の比較（初回と 2 回目）	22
第 3 部 考察	25
第 4 部 研究のまとめと今後の課題	27
資料	30

はじめに

平成 24 年度、一年次の研究¹⁾として、次の 2 点について研究を行った。

まず 1 点目に、「授業のユニバーサルデザイン」に関する先行研究を検討し、その内容について整理を試みた。

すべての子どもにとってわかりやすく、意欲的に参加できるという「授業のユニバーサルデザイン」とは、一体どのようなものなのか、また、そのような授業が成立するには何が重要なのか、先行研究の検討から「授業のユニバーサルデザイン」化に必要な要素を、成立の「要件」や「基盤」、「方法」に分けて整理を試みた。

結果、先行研究において共通している要件・基盤もあれば、研究者によって独自の視点が示されていることもあり、現時点においては、定義も含めて明確な共通理解・認識が形成されていないことが明らかとなった。

2 点目に、このような先行研究の概観のもと、大阪市立小学校においてユニバーサルデザインがどの程度認知され、実際に取り組まれているのかを調査し、現状の把握とともに課題を明らかにした。

調査結果からは、各校ではユニバーサルデザインの取組が実践されているものの、その取組がユニバーサルデザインであるという認識がないうまま行われている実態が明らかになった。

このことは、小学校においてはすべての子どもがわかりやすく、意欲的に参加することができる授業をつくるためにさまざまな配慮や工夫がなされているが、それらがユニバーサルデザインという言葉と結びついていないということである。

現時点では、ユニバーサルデザインという言葉は一部の教員に限定された専門的な用語であり、広く認知された一般的な言葉にはなっていないという現状が明らかになった。

先行研究を踏まえると、すべての子どもにとってわかりやすく、意欲的に参加できる「授業のユニバーサルデザイン」の視点は、ある特定の教科や領域にとらわれることなくあらゆる学習活動に取り入れることが可能である。

そのような認識のもと、2 年次である今年度は、学習を進めるために必要な力となる読み書きの習得に焦点をあて、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた読み書き指導について研究を進めたい。かな文字を習得する小学校通常学級の低学年を対象として、ユニバーサルデザイン化の諸要件を取り入れた学級全体への読み書き指導について検討・実践し、有効性の検証などを進めることにする。

かな文字や漢字の読み書きの習得は学習を進めるための基盤として必要であると考えられる。小学校学習指導要領解説²⁾に示されているとおり、読み・書き・計算などの基礎的・基本的な知識・技能は、小学校低・中学年では体験的な理解や繰り返し学習を重視するなど、発達の段階に応じて徹底して習得させることが求められている。具体的には、表記に関する事項として長音、拗音、促音、撥音などの表記ができること、文字に関する事項として基礎的な平仮名及び片仮名の読み書きと使い方が確実にできることが挙げられている。

しかし、読み書きの習得の程度は個人差が大きいうえに、つまずきの要因が多岐にわたっている特徴がある³⁾。読み書きを習得するための基礎となる「聞く」「見る」などの力の弱さのほか、学習習慣の未定着や発達上の遅れ、音韻の問題などつまずきの要因はいろいろである。

つまずくポイントをさらに調べていくと、小学校低学年で多く見られるのは特殊音節（拗音・促音・長音・撥音等）の表記や読みである。

特に、カタカナは低学年児童にとっては学習時間が短く、字形の定着が難しい理由の一つになると考えられる。

いずれにしても、就学後の早い時期から読み書きにつまずくと学習意欲の減退やその後の学習の遅れなど、さまざまな問題につながる可能性が高くなると考えられ⁴⁾、就学後、早期に個々の子どもの読み書きの習得の状態を把握し、一斉指導や個別指導の中で適切な支援を検討・実施することが、予防の観点からも有効であると考えられる。また、読み書きの活動に対し、児童が抵抗感や拒否感などのネガティブな感情や意識をできるだけ抱かないようにする配慮や工夫も必要である。

ところが、学校においては読み書きの問題よりも対人関係や社会性の問題に対するニーズが高い傾向があり⁵⁾、支援に関する研究においても、行動面の改善を目標にしたものが多いことが指摘されている⁶⁾。行動面に関する研究と比較すると、学習面にアプローチした研究報告は少なく、その原因として、読み書き困難を評価する標準化された日本語の読み書き検査が不足している点が大いという指摘がある⁷⁾。

標準化された検査は特別支援教育を進めるうえで必要なものであるが、学校で実施するには次のようにさまざまな制約・制限を伴うことが多いと考える。

例えば、保護者の承諾が必要なことや学級の児童全員を検査できないこと、学級担任が検査できないことなどである。

このように、読み書きを習得する重要性は指摘されているものの、学校においては諸々の理由・事情から検査などによる実態把握に基づいた十分な読み書き指導を進めることが難しい状況がうかがえる。

しかし、標準化された検査が持つこのような性質に対し、簡便な個別検査は、保護者の承諾が必要ない、検査内容が学習内容に即している、日常的に実施できるため学級の子ども全員に実施できること、専門家でなく担任が実施できること等の利点⁸⁾があり、通常学級の担任が有効

に活用できるアセスメントツールである。

一例として、吹田市立教育センターで作成された「かな単語聴写検査」がある。この検査は、ひらがな・カタカナ各 10 単語を聴写させる内容であり、清音・濁音・半濁音・特殊音節の表記・字形認知・目と手の協応について知ることができる。

※その他の簡便な個別検査については、巻末の資料にて紹介している。

近年、米国や英国をはじめ国際的に「根拠に基づく実践」(evidence - based practices) が求められるようになり、最近では国内でも徐々に、教員の経験に依拠した指導とともに、検査結果や効果検証された学習法などを根拠とした指導が求められるようになってきている(柘植：2011)⁹⁾。簡便な個別検査であっても、その結果を根拠として指導内容・方法をデザインし、よりの確で効率的な学習を進めることは可能である。

一方で、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の有効性や限界が現時点では明らかでない、との指摘(柘植：2011)¹⁰⁾がある。ユニバーサルデザインの実践についての効果検証は、今後、多くの実践の積み重ねが必要であり、本研究はその一つとなる試みである。研究を進めるにあたり、次の2つの仮説を立てた。

仮説① ユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導によって誤答数が改善する。

仮説② また、そのような指導によって、児童の読み書きの活動に対する意識に改善が見られる。

効果検証には、先述の「かな単語聴写検査」及び本研究のために独自に作成した「読み書きの活動に対する意識調査(アンケート)」を用いる。意識調査は、児童の読み書きの活動に対する意識について問う質問紙形式の調査である。読み書きの活動に対して「嫌い」や「苦手」などのネガティブな意識を持つ児童を把握するだ

けでなく、聴写検査の結果との関連を検討し、その後の指導を検討するための資料にする。対象が2年生であることから、どの程度自己意識を客観視できるか等の課題がある。

第1部 研究の概要

1. 目的

ユニバーサルデザインの視点を取り入れた読み書きの指導によって、かな文字習得や読み書きの活動に対する意識の改善を図ることを目的とし、その有効性を次の2点から明らかにする。

- (1) 聴写によるひらがな・カタカナ文字の特殊音節表記等の習得度の改善
- (2) 読み書きの活動に対する意識の改善

2. 対象

大阪市立小学校2校の第2学年の児童107名を対象とした。詳細は次のとおりである。

表1 対象の内訳

		男	女	計
A校	1組	15	14	29
	2組	15	15	30
B校	1組	11	14	25
	2組	13	10	23
計		54	53	107

3. 方法

児童及び学級集団の読み書きの習得の状況を把握することを主な目的として、2013年6月下旬に「かな単語聴写検査」及び「読み書きの活動に対する意識調査（アンケート）」を実施した。

その後、各担任と児童一人一人の読み書きの習得状況について検査結果を踏まえた確認を行い、学級全体に対してどのような指導が効果的

であり且つ実践可能であるかについて検討した。

そのうえでいくつかの指導・実践の提案を行い、同年9月中旬から12月初旬までの間、研究実践を行った。実践の効果測定のため、同年12月中旬に再度同検査及び意識調査を実施した。以下、その内容である。

(1) 実態把握

①かな単語聴写検査¹¹⁾ (表2・表3)

表2 ①かな単語聴写検査の問題 (ひらがな単語)

5	4	3	2	1
ふ	か	き	ぺ	め
う	け	っ	ん	が
せ	っ	ぶ	ぎ	ね
ん	こ		ん	
10	9	8	7	6
し	し	き	し	お
よ	よ	ゆ	ゆ	と
う	っ	う	く	う
ぼ	き	り	だ	さ
う			い	ん
し				
ゃ				

表3 ①かな単語聴写検査の問題 (カタカナ単語)

5	4	3	2	1
コ	ペ	ミ	ダ	キ
ロ	ン	シ	ン	ツ
ッ	ギ	ン	ス	ネ
ケ	ン			
10	9	8	7	6
リ	ソ	チ	サ	パ
ユ	ー	ユ	ッ	ジ
ッ	セ	ー	カ	ャ
ク	ー	リ	ー	マ
サ	ジ	ッ		
ッ		プ		
ク				

表4 ②読み書きの活動に対する意識調査 (アンケート)

2年_____組 名まえ

--

アンケートの こたえかた

・自分のきもちに いちばん ちかいこたえを 1つだけ えらんで、○をつけてください。

①ひらがなの もんだいは かんたんでしたか？ むずかしかったですか？

とても かんたん だった	どちらかといえば かんたん だった	すこし むずかしかった	とても むずかしかった
-----------------	----------------------	----------------	----------------

②カタカナの もんだいは かんたんでしたか？ むずかしかったですか？

とても かんたん だった	どちらかといえば かんたん だった	すこし むずかしかった	とても むずかしかった
-----------------	----------------------	----------------	----------------

③こえに だして よむことは すきですか？

とても すき	どちらかといえば すき	あまり すきではない	きらい
--------	-------------	------------	-----

④こえに だして よむことは とくいですか？

とても とくい	どちらかといえば とくい	あまり とくいではない	にがて
---------	--------------	-------------	-----

⑤かくことは すきですか？

とても すき	どちらかといえば すき	あまり すきではない	きらい
--------	-------------	------------	-----

⑥かくことは とくいですか？

とても とくい	どちらかといえば とくい	あまり とくいではない	にがて
---------	--------------	-------------	-----

おわりです。

(2) 指導内容及び方法の検討

検討にあたっては、研究協力委員として通級指導教室の担当者2名にも参加を依頼し、その専門性を活かした指導助言を得た。

検討は聴写検査及び意識調査の結果を集約した資料をもとに、主に次の2点について行った。

- ①児童一人一人の誤りの背景や学級集団の誤りの傾向について
- ②授業のようすや人とのかかわり方について
(誤答数が多い児童を中心に)

(3) 指導・実践の提案

特殊音節を正しく読み、表記するためには音韻への意識を高めることが重要であるとの認識に立ち、次の5つの指導・実践の提案を行った。

- (提案1) 授業における音韻の指導
- (提案2) 音記号カードを活用した指導_{1,2)}
- (提案3) ひらがな・カタカナ表_{1,3)}を活用した指導
- (提案4) ワークシートを活用した指導_{1,4)}
- (提案5) ICT機器等を活用した指導

内容は以下のとおりである。

(提案1) 授業における音韻の指導

授業で新しく習う言葉や文字数の多い言葉などを主な対象として、高橋(2001)が音韻意識を評価する代表的な課題として挙げる次の4課題_{1,5)}に取り組む。

①混成課題

区切って聴覚提示された独立した音韻から単語を作り出す。

②分解課題

聴覚提示された単語を音韻に区切って発音したり、タッピングしたりする。

③抽出課題

聴覚提示された単語から指定された位置の音韻を取り出し、発音する。

④削除課題

聴覚提示された単語から指定された位置の音韻を取り除き、残った音素を発音する。

(提案2) 音記号カードを活用した指導(図2)

音節(モーラ)の構造を視覚化し、図形モデルで表す教材(=音記号カード)を使って、言葉の構成の理解を深める。

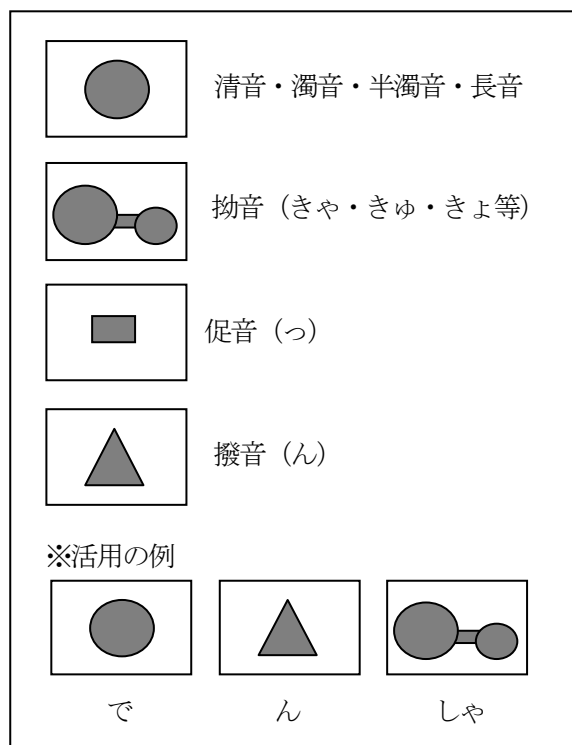


図2 音記号カード

(提案3) ひらがな・カタカナ表を活用した指導(画像1・画像2)

A4版のひらがな及びカタカナの五十音表を両面印刷・ラミネート加工したものを児童の人数分用意した。児童が文字想起や特殊音節の表記などで困った際は、(テストの時などを除いて)いつでも活用して良いことを確認しておく。

(提案4) ワークシートを活用した指導

(画像3)

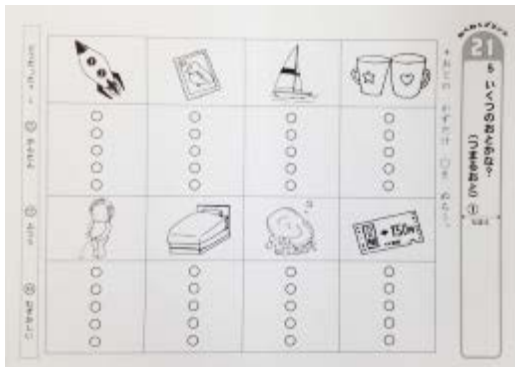
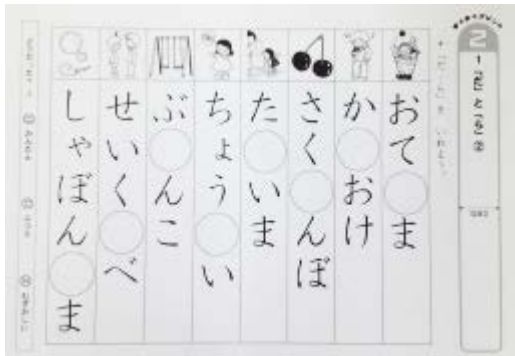
授業内での活用に限定せず、宿題としても取り組めるように準備する。学習に対して拒否感が生じないように、比較的容易に取り組めるレベルの内容を主体とする。また、枚数は少なくとも、可能な限り継続して取り組めるようにする。

あいうえおひょう									
わ	ら	や	ま	は	な	た	さ	か	あ
り			み	ひ	に	ち	し	き	い
を	る	ゆ	む	ふ	ぬ	つ	す	く	う
れ			め	へ	ね	て	せ	け	え
ん	ろ	よ	も	ほ	の	と	そ	こ	お

画像1 ひらがな表

カタカナひょう									
ワ	ラ	ヤ	マ	ハ	ナ	タ	サ	カ	ア
リ			ミ	ヒ	ニ	チ	シ	キ	イ
ヲ	ル	ユ	ム	フ	ヌ	ツ	ス	ク	ウ
レ			メ	ヘ	ネ	テ	セ	ケ	エ
ン	ロ	ヨ	モ	ホ	ノ	ト	ソ	コ	オ

画像2 カタカナ表



画像3 ワークシートの例

(提案5) ICT 機器等を活用した指導 (画像4)

書画カメラ (実物投影機) (画像4左) や プロジェクター (画像4右) のほか、大型のデジタルタイマー (画像5) を活用し、学習への参加意欲や教材への興味関心を高める工夫を行う。



画像4 ICT 機器



画像5 大型デジタルタイマー

それぞれの提案に、ユニバーサルデザインの視点を取り入れることが可能であるが、表5の「本研究における授業のユニバーサルデザインと具体例」¹⁶⁾ に対応させると、主に環境の整備 (基盤①) や個人差への対応 (要件③)、情報の視覚化 (方法) などが該当する。

さらに、指導の際には、賞賛の言葉や児童の発言・発表を肯定的に捉えた言葉をそれまで以上に積極的にかけるように意識することを提案した。そうすることによって、「失敗」や「間違い」を恐れたり、恥ずかしく思ったりすることが減り、読み書きの活動に対する意識にも良い影響をもたらすと考えたからである。

表5 本研究における授業のユニバーサルデザインと具体例

定義	全ての子どもの教育的ニーズを包み込むことができる支援や工夫、配慮がなされた授業	具体例
基盤	①教室環境・学習環境の整備	・整理整頓の仕方がひと目でわかる工夫 ・視覚的・聴覚的な妨害刺激の除去・低減 ・常時活用できるひらがな・カタカナ表など
	②発言と行動のルールづくり	・「してはいけないこと」の明示 ・「真剣に叱る時」の明示など
	③一人一人の違いを認め、受容し、尊重し合える学級づくり	・給食当番や清掃分担の「一人一役」表の明示 ・学級目標の明示など
要件	①学習のルールづくり	・「話し方」「聞き方」のルールの明示など
	②授業の流れの提示（見通し）	・授業の流れの視覚的な提示など
	③個人差への対応と配慮	・スモールステップで取り組めるワークシート ・「基礎」「発展」のワークシートの準備など
	④指示や説明の工夫と配慮	・音記号カードを活用したわかりやすい説明 ・短く、端的な指示や説明など
	⑤板書の工夫と配慮	・ノートテイクとワークシートの量的バランス ・板書の量や見やすさへの配慮など
	⑥机間指導の工夫と配慮	・個別指導の時間を生み出す工夫など
方法	視覚的な情報の提示 多感覚を活用した情報の入出力	・実物投影機や電子黒板などのICT機器の活用 ・ハンドサインを活用した音韻の指導など

(4) 指導・実践の実際

▼A校の取組

A校においては音読をはじめ、ワークシートを活用した読み書き指導のほか、特殊音節だけを取り上げた指導などが行われ、国語の授業だけでなく始業前や自習時間なども活用して行われた。詳細は次の通りである。

①読む指導

教科書の一般的な音読指導にパソコンとプロジェクターを活用し、学級全体で教材を共有化

できるような配慮を行っていた。また、詩の暗記の状況を確認するために、プレゼンテーションソフトのアニメーション機能を活用して、読み終えた部分を隠していくなどの工夫も行っていった。

②書く指導

毎朝の授業前の時間や自習の時間等を使って、ワークシート（提案4）に取り組んでいた。

また、ある学級ではカタカナを丁寧に書く意識を高めることを狙いとして、「カタカナコンテ

スト」と銘打ってカタカナの視写に取り組んでいた。

③特殊音節の指導

新しく学習する言葉に拗音や長音、促音等の特殊音節が含まれている場合や文字数の多い言葉などを学習する場合、音韻への意識を高めるために、指導者が複数回ゆっくりと発音したり、児童に繰り返し読ませたりする指導を行っていた。

また、授業の最後や自由に使える時間ができた場合などに、音記号カード（提案 2）を提示し、カードの記号に適した言葉を集める活動を行っていた。個人で取り組ませるだけでなく、各班でチームを編成し、ゲーム感覚で楽しく言葉集めの活動に取り組むことができていた。少しずつ難易度を上げるためにひらがなをカタカナに変換したり、文字数に制約をかけたりして、児童の参加意欲を刺激する配慮を行っていた。

その他にも、授業で拗音や長音、促音を含めた言葉が出てきた時には「指導のチャンス」と捉えて、モーラの数だけ机をタッピングする活動を行っていた。指導者が「音韻の意識を高める」というねらいを忘れずに持ち続けて指導にあたっていた。

④学習環境面における配慮

ひらがな・カタカナ表の活用（提案 3）に継続して取り組んでいた。一方の学級ではお道具箱に、もう一方の学級では、表に紐を通して机横のフックに常時掛けておくように指導していた（画像 6）。

両学級とも、「わからなければいつでも見て良い」ということを徹底して伝えていたため、児童は指導者に尋ねるよりも先に自分から表を見て確認するようになっており、困った時や迷った時は表を見るということが習慣化されていた。

この表を頻繁に必要なとする児童もいればほとんど必要としない児童もいるが、誰もがいつでも主体的に文字を探して書くことができる環境

を整えることは、ユニバーサルデザインの視点に立った学習環境の整備であると考えられる。



画像 6 ひらがな・カタカナ表

⑤授業以外の取組

学年共通の取組として、国語の教科書の音読を毎日 3 回することを家庭学習（宿題）にしていた。それ以外の個別に必要な課題については各担任の判断に委ねられていた。

また、黒板周辺の掲示物を精選して妨害刺激の低減を図るなど、教室環境・学習環境の整備に積極的に取り組んでいた。

▼B校の取組

B校では、9月中旬から12月初旬にかけての約3ヶ月間の実践期間を半分に分け、前半を「読むこと」に、後半を「書くこと」に重点を置いて指導に取り組んでいた。

詳細は次のとおりである。

①読む指導や聞く活動

実践期間中は、より意識的に教科書の音読指導に取り組んでいた。また、「聞く」意識を高め、

聴覚的な情報を正確に認識させるために、百人一首などのカルタ遊びに取り組んでいた。カルタ遊びは児童が楽しみながら言葉に親しむことができる活動であり、「聞く」ことへの集中力を無理なく高める優れた遊びであった。

②音韻の意識を高める指導

授業における音韻の意識を高める指導（提案1）の内の「混成課題」と「分解課題」に取り組んでいた。

混成課題はそれぞれの単語の構成音をある一定の間隔をあけて聴覚提示し、それらの音が合成された場合、どのような単語になるかを答えさせるものである。3から4音素の単語を2つに区切って提示したり、3つに区切って提示したりと、課題ごとにその区切れ目も変化することもある。

また、分解課題とは聴覚提示された単語を音に区切って発音させるものである。音の区切りごとにタッピングを行ったりするなどの方法も用いられる¹⁷⁾。

これらの課題を授業の中で適時、ゲーム的な活動として取り組んでいた。「抽出課題」及び「削除課題」についても取り組んでみたが、学級全体で楽しく活動するには課題自体が難しいものであったため、ほとんど取り組まれなかった。

その他の音韻の意識を高める指導として、ハンドサインを活用した指導を行っていた。清音や濁音等はジャンケンの「パー」で表し、発声しない促音「っ」のみ「グー」で表していた。

例えば、「きって」の場合、「パー（き）」「グー（っ）」「パー（て）」で表す。「ねこ」だと「パー（ね）」「パー（こ）」だが、「ねっこ」になると「パー（ね）」「グー（っ）」「パー（こ）」になるなど、促音への意識が高まるような指導が行われていた。

③特殊音節の指導

特殊音節の指導には、音記号カード（提案2）を活用していた。活用し始めた頃は、それぞれ

の図形の意味するところが十分に理解できず、戸惑うこともあったようだが、使い慣れてくると単語に合わせてカードを並べることができたり、逆に並べたカードに対応した言葉を集めたりすることができていた。

ある学級では、児童一人一人に切手大の音記号カードを用意し、同様の活動に取り組んでいた。音韻の構成が視覚的に捉えられるだけでなく、自分でカードを操作して活動できることから、児童からは「聞くだけよりもわかりやすい！」という感想が得られた。

④ワークシートを活用した指導

前半の読む活動からある程度の成果が感じられたため、後半は書く活動に重点が移った。

ワークシートを活用した指導（提案4）では、比較的簡単に取り組み、スモールステップで進められる内容のものを多種類用意した。

取組の期間が短く、結果的にカタカナよりもひらがなの特殊音節のワークシートが多くなったが、宿題としても活用されていた。聴写検査に出題される単語は使われないが、聴写のワークシートにも取り組んでいた。

⑤ICT 機器等を活用した指導

ICT 機器等を活用した指導（提案5）では、大規模な施設・環境整備の必要がなく、教員が比較的手軽に扱うことができる書画カメラ（実物投影機）とプロジェクター（近接焦点型）が活用された。外国の人や土地、国の名前など、カタカナで表記する言葉の学習に活用されており、教科書を拡大して提示することによって、学級全体で教材の共有化が図られていた。

⑥その他の指導の工夫

音韻の意識を高める指導を行う際の工夫として、オルガンの自動演奏機能（リズム演奏）や指導者によるハンドウッドブロックのリズム打ちに合わせて質問に答えるという活動が見られた。さらに、このような工夫がなされた活動とともに上述の ICT 機器を組み合わせて活用さ

れていた。

▼その他、両校に共通した取組

読み書きの指導には直接的に含まれないものの、表5で示した授業のユニバーサルデザインの基盤である「②発言と行動のルールづくり」や「要件②授業の流れの提示（見通し）」、「要件④指示や説明の工夫と配慮」、「要件⑤板書の工夫と配慮」、「要件⑥机間指導の工夫と配慮」などが、いずれの学級においても取り組まれていることが確認できた。

第2部 聴写検査及び意識調査の結果の比較

1. かな単語聴写検査（初回）の結果

読み書きの状況を把握するために2013年6月下旬に行ったかな単語聴写検査の結果である。（表6）

表6に示されるとおり、いずれの学級においても誤答数は「ひらがなくカタカナ」であった。カタカナの誤答数がひらがなの3倍にのぼる学級もあり、カタカナの習得に課題が見られた。中でも、カタカナ単語の「チューリップ（拗長音・促音・半濁音）」「ソーセージ（長音・濁音）」「リュックサック（拗促音・促音）」の3語はいずれの学級でも誤答数が10個以上見られ、

表6 各学級の誤答数内訳（2013年6月下旬実施）

各学級の誤答数	めがね	ぺんぎん	きっぷ	かけっこ	ふうせん	おとうさん	しゅくだい	きゆうり	しょうき	しょうぼうしゃ	ひらがな誤答数合計	キツネ	ダンス	ミシン	ペンギン	コロツケ	パジャマ	サッカー	チューリップ	ソーセージ	リュックサック	カタカナ誤答数合計
	濁音	半濁音・濁音・撥音	促音	促音	長音・撥音	長音・撥音	拗音・濁音	拗長音	拗促音	拗長音・長音・拗音		清音	濁音・撥音	撥音	半濁音・濁音・撥音	促音	半濁音・拗濁音	促音・長音	拗長音・促音・半濁音	長音・濁音	拗促音・促音	
A-1	0	1	2	3	0	5	5	4	5	9	34	9	3	9	1	8	8	10	18	13	17	96
A-2	0	1	1	0	0	7	1	2	3	9	24	8	2	7	4	5	4	3	11	10	13	67
B-1	0	1	3	4	2	2	2	1	3	5	23	5	1	6	3	7	6	4	14	12	13	71
B-2	0	2	1	1	1	1	0	2	8	3	19	6	3	8	2	5	12	2	16	12	17	83

カタカナの特殊音節の表記を誤る子どもが多いという実態が明らかになった。

また、誤り方には次のような特徴や傾向があった。

表7と表8は、A-1学級のひらがなとカタカナの誤りをまとめたものである。実に多様な誤りがあり、特にカタカナでその傾向が顕著であった。ひらがなの表記の誤りに見られる全体的な特徴は、文字想起の誤りは比較的少ないものの、長音の表記のルールや「ゃ」「ゅ」「ょ」などの拗音の表記に混乱が見られた点であった。

また、「っ」(促音)の要不要やその位置など

に誤りが多数見られた。

続いて、カタカナの表記の誤り方の特徴を見ていくと、ひらがなとは異なっていることがわかる。ひらがなの場合、児童は聞き取った単語を自分の知っている文字に対応させて表記しようとするため、文字の誤表記や欠損が多かった。一方、カタカナでは、聞き取った単語を文字に変換させようとしても、文字自体を覚えきれていないため想起が難しく、「○」で書き表される箇所が多くなっていた。また、カタカナの字形はひらがなに比べて直線的な特徴があるため、鏡文字になる誤りが見られた。

表7 A-1学級の誤りの傾向／ひらがな単語 (2013年6月下旬実施)

	1	2	3	4	5
	めがね	ぺんぎん	きっぷ	かけっこ	ふうせん
	濁音	半濁音・濁音・撥音	促音	促音	長音・撥音
	誤答数…0	誤答数…1 ○んぎん	誤答数…2 きっ○ きっぷ	誤答数…3 かけっこ かけこ	誤答数…0
	6	7	8	9	10
ひ ら が な 単 語	おとうさん	しゅくだい	きゅうり	しよっき	しょうぼうしゃ
	長音・撥音	拗音・濁音	拗長音	拗促音	拗長音・長音・拗音
	誤答数…5 おとおさん おとさん	誤答数…5 しくだい ○くだい しゅっくだい しゅだい	誤答数…4 きゅうい きゅり ○うり くり	誤答数…5 しっよき しよき しゅうき しっき	誤答数…9 しよーぼーしゃ しよぼうしゃ しよおぼうしゃ しよぼしゃ しよーぼうしゃ しょうぼう○ しぼや しょうしゃ ○○○○○ しょうほうしゃ

※ 「○」印は、わからない場合や思い出せない場合に記入した。

その他に、ひらがな文字とカタカナ文字を混同して使用する誤りや長音の表記のルールをひらがなのそれと同じように表記する誤りなどが見られた。しかし、興味深いのは、カタカナ文字の想起が困難であっても、音韻や文字の数だけ「○」を表記しているケースが多かったことである。例えば、「パジャマ」の表記の仕方が

わからなくても、4つの文字で構成されていることを認識して「○○○○」と書いたり、「コロッケ」を「○○○」と書いたりしており、児童が音韻を意識しているようすがうかがえた。

書字に関しては、「シ」と「ツ」、「ソ」と「ン」の字形で混乱が見られた。

表8 A-1 学級の誤りの傾向／カタカナ単語（2013年6月下旬実施）

	1	2	3	4	5
	キツネ	ダンス	ミシン	ペンギン	コロッケ
	清音	濁音・撥音	撥音	半濁音・濁音・撥音	促音
	誤答数・・・9 キツ○ キッ○ キシ○	誤答数・・・3 ダン○ ○ンス ○○○	誤答数・・・9 ○シン ※ミ シン ※「ミ」の鏡文字	誤答数・・・1 ○ンギン	誤答数・・・8 コロッ○ ○○○ コッロ○ コッロツケ コ○ツケ
	6	7	8	9	10
	パジャマ	サッカー	チューリップ	ソーセイジ	リュックサック
カタカナ単語	半濁音・拗濁音	促音・長音	拗長音・促音・半濁音	長音・濁音	拗促音・促音
	誤答数・・・8 パチャマ ○ジ○マ ○○○ パヤマ ○○○マ ○○○○ パシマ ○ヅヤマ	誤答数・・・10 サツカ ○ツカ サツカ サカー ○ツカ ○カア サンカー サーカー サツ刀	誤答数・・・18 チュウリップ チュリップ チツリップ チ○リップ チュリップ チューウリップ ○○リ○ ○○ウリップ ○○リシ○ ツリップ ○○○プ ○ゆリップ ちゆウリップ ○○ウリップ	誤答数・・・13 ソセイジ ○ーセイジ ソウセイジ ソー○ー ソウセジ ソーセジ ○ーセジ ○○セ○○ ソ○セジ ○セジ ○セイジ ○ウセジ	誤答数・・・17 リュクサック リックサック リ○ックサック リュク○ック ○ッ○せク リ○ックサク ○ッ○○○ ○○サ○ ○○○サック ○う○っ○ リ○○プ ○○クサック

※ 「○」印は、わからない場合や思い出せない場合に記入した。

2. 読み書きの活動に対する意識調査（初回）
の結果

表9は2013年6月下旬に実施したかな単語
聴写検査の実施直後に行った「読み書きの活動

に対する意識調査」の設問の内容である。

回答の「A」「B」をポジティブな意識と捉え
て（P）に、同じく「C」「D」をネガティブな
意識と捉えて（N）でまとめた。

表9 読み書きの活動に対する意識調査の設問の内容

設問 ① ひらがな（簡単・難しい）		ひらがなの問題は簡単でしたか？ 難しかったですか？	
A. とても簡単	B. どちらかといえば簡単	C. 少し難しい	D. とても難しい
(P)		(N)	
設問 ② カタカナ（簡単・難しい）		カタカナの問題は簡単でしたか？ 難しかったですか？	
A. とても簡単	B. どちらかといえば簡単	C. 少し難しい	D. とても難しい
(P)		(N)	
設問 ③ 音読（好き・嫌い）		声に出して読むことは好きですか？	
A. とても好き	B. どちらかといえば好き	C. あまり好きではない	D. 嫌い
(P)		(N)	
設問 ④ 音読（得意・苦手）		声に出して読むことは得意ですか？	
A. とても得意	B. どちらかといえば得意	C. あまり得意ではない	D. 苦手
(P)		(N)	
設問 ⑤ 書字（好き・嫌い）		書くことは好きですか？	
A. とても好き	B. どちらかといえば好き	C. あまり好きではない	D. 嫌い
(P)		(N)	
設問 ⑥ 書字（得意・苦手）		書くことは得意ですか？	
A. とても得意	B. どちらかといえば得意	C. あまり得意ではない	D. 苦手
(P)		(N)	

※ (P)・・・ポジティブな意識 (N)・・・ネガティブな意識

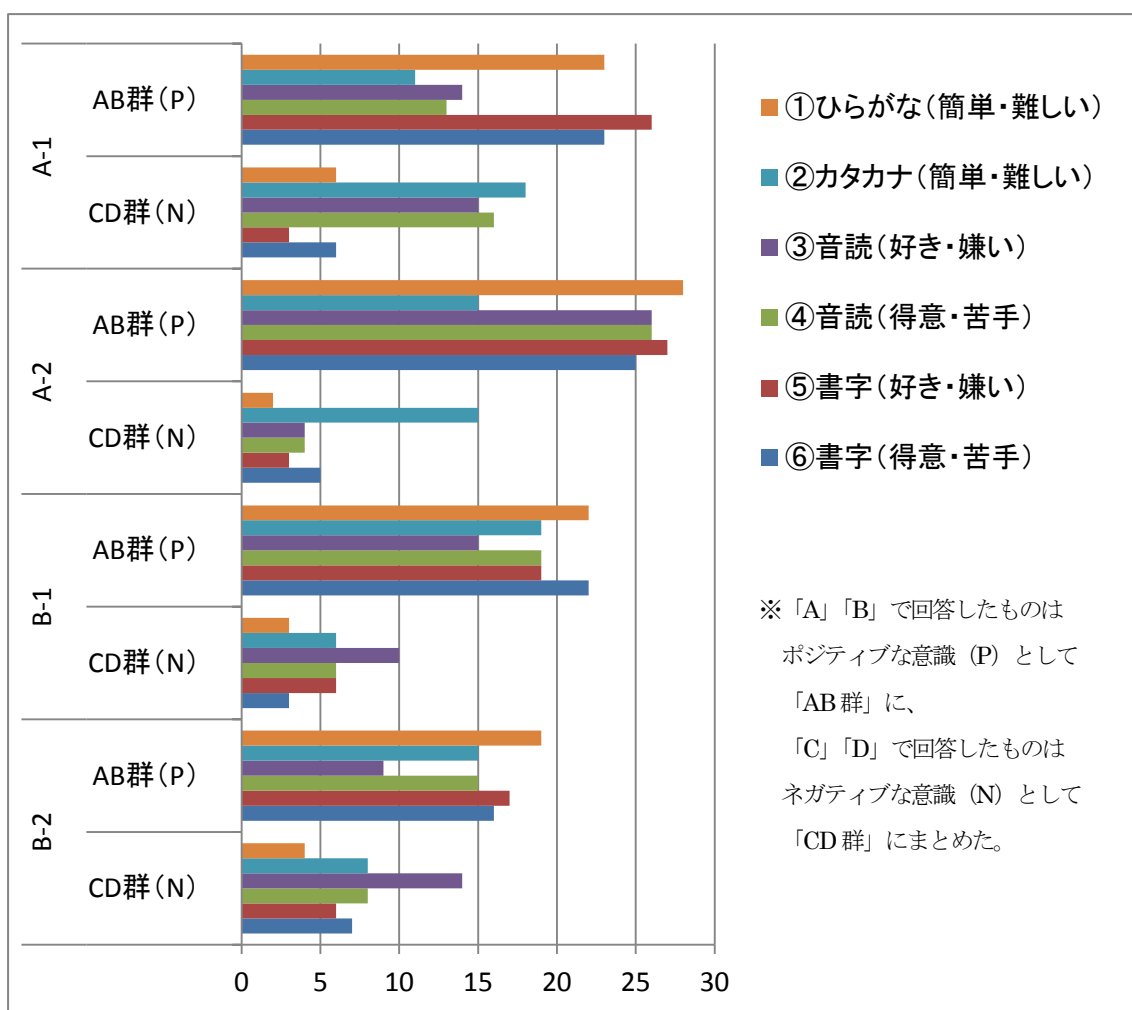


図3 各学級の読み書きの活動に対する意識

設問 学級	①ひらがな	②カタカナ	③音読	④音読	⑤書字	⑥書字
	簡単・難しい	簡単・難しい	好き・嫌い	得意・苦手	好き・嫌い	得意・苦手
A-1	P > N	P < N	P < N	P < N	P > N	P > N
A-2	P > N	P = N	P > N	P > N	P > N	P > N
B-1	P > N	P > N	P > N	P > N	P > N	P > N
B-2	P > N	P > N	P < N	P > N	P > N	P > N

表10 各学級の読み書きの活動に対する意識の違い

図3は、各学級の読み書きの活動に対する意識を、ポジティブな意識 [=AB群(P)] とネガティブな意識 [=CD群(N)] に分けて表したものである。

また、表10は学級間における意識の違いを表したものである。

両図表に示されているように、児童の読み書きの活動に対する意識は、学級によって大きく異なっていることが分かる。

例えば、ひらがなの問題に対する意識(①簡単・難しい)では、いずれの学級においても、AB群(P)がCD群(N)よりも多いことが示

されたが、カタカナの問題に対する意識（②簡単・難しい）では、その値が同じもしくは逆転した学級があった。

音読に対する意識（③好き・嫌い／④得意・苦手）も同様であり、音読に対して「好き」や「得意」などのポジティブな意識（P）を持つ児童の数よりも、「嫌い」や「苦手」などのネガティブな意識（N）を持っている児童の数が多し学級があった。

しかし、このような傾向は、書字に対する意識（⑤好き・嫌い／⑥得意・苦手）では見られず、学級によって若干の差はあるものの、ひらがなの問題に対する意識（①簡単・難しい）と同様にポジティブな意識（P）を持っている児童が多数であることが示された。

次に、各学級の状況を見ると、A-1学級（図4）においては、カタカナの問題（②）を難しく感じた児童が18名（62%）おり、過半数を超えていた。また、学級の誤答総数が、4学級中最多の96個であったことから、誤答数の状況と意識に関連があることが考えられる。

音読（③④）でも過半数の児童がネガティブな意識（N）を持っており、書字（⑤⑥）に対してポジティブな意識（P）を持つ児童が80%超であることと比較すると対照的である。

A-2学級（図5）の特徴は、カタカナ（②）以外はポジティブな意識（P）が高く、80%を超えていた点である。カタカナの誤答数は4学級中最少であったが、ネガティブな意識（N）を持つ児童が半数いることが示された。

B-1学級（図6）は総じて読み書きに対してポジティブな意識（P）を持つ児童の方が多かったが、音読（③）に関する設問は、AB群（P）とCD群（N）「好き」が僅差の状況であった。

B-2学級（図7）では、音読（③）が「嫌い」な児童が60%にのぼったが、それ以外はポジティブな意識が多数であった。

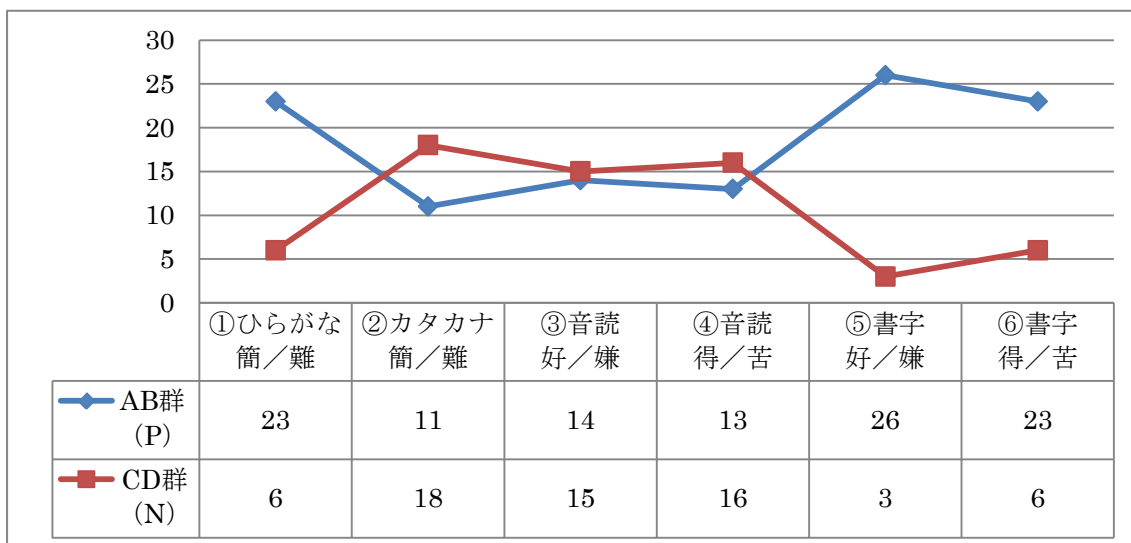


図4 A-1学級の意識（6月）

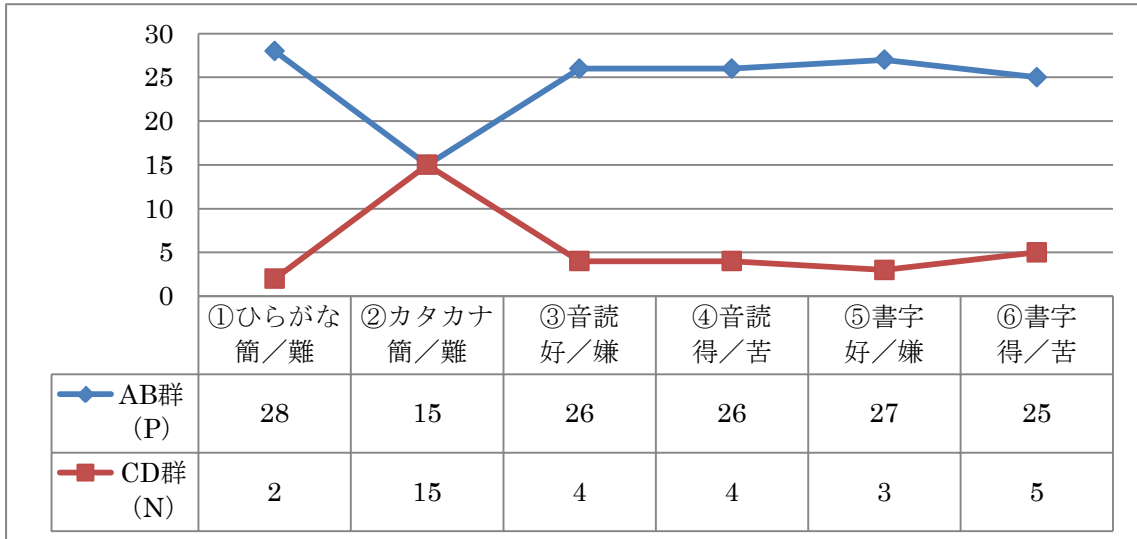


図5 A-2学級の意識 (6月)

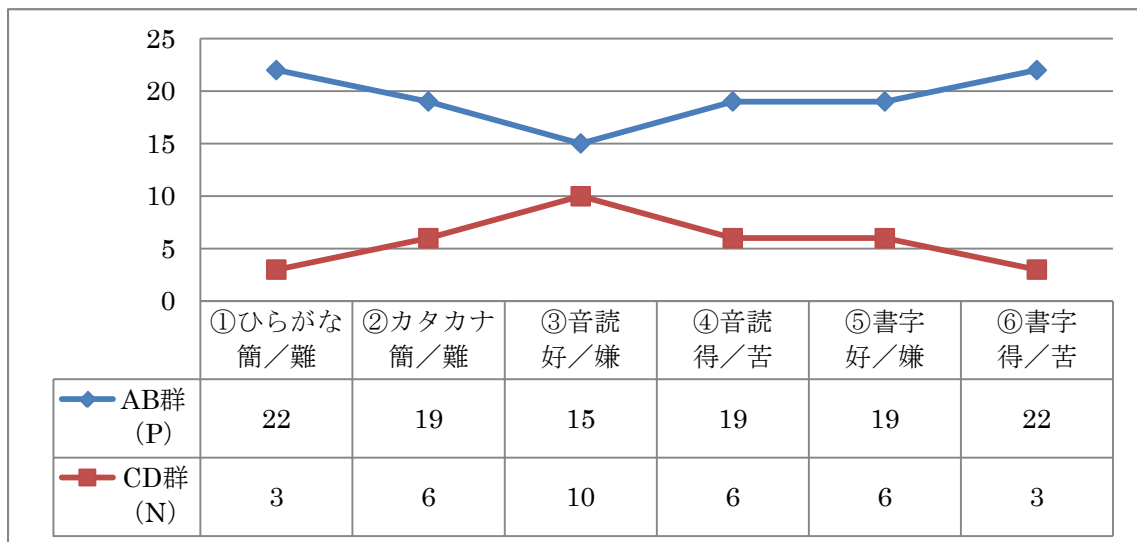


図6 B-1学級の意識 (6月)

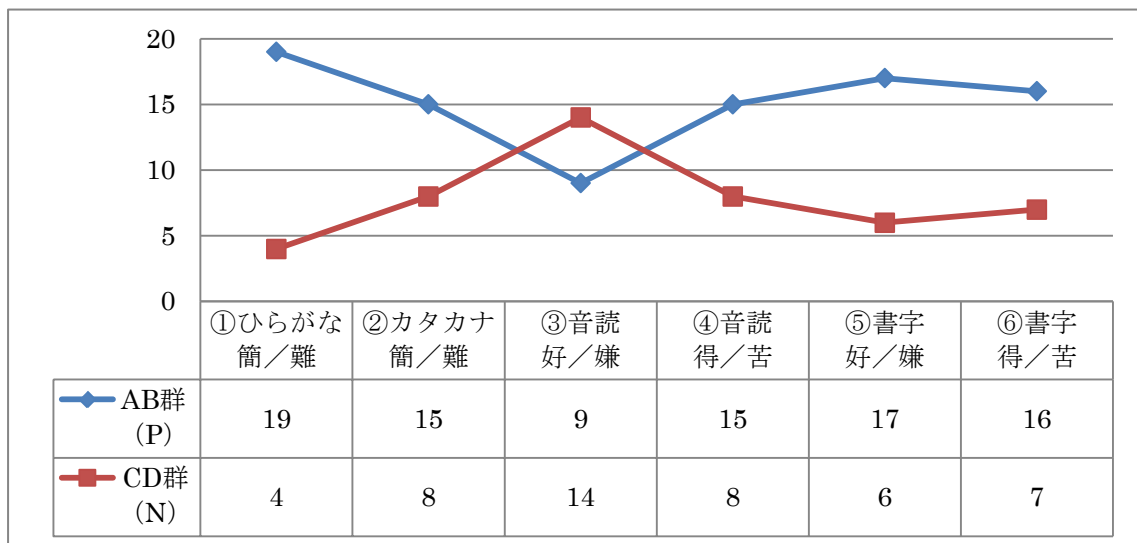


図7 B-2学級の意識 (6月)

3. かな単語聴写検査の結果の比較

(初回と2回目)

先述の初回聴写検査結果と、各校で約3ヶ月間にわたって実践が進められた後、2013年12月中旬に実施した2回目の聴写検査の結果を次の視点で比較検討する。

- (1) 全体(4学級)の誤答数の変化
- (2) 学級別の誤答数の変化
- (3) 男女別の誤答数の変化
- (4) 個々の児童の誤答数の変化

(1) 全体(4学級)の誤答数の変化

表11が示す通り、4学級全体(N)で誤答数を捉え、6月から12月にかけてひらがな誤答総数は100個から67個に減少した。減少率は33%であった。

同じく、カタカナにおいては、317個から208個に減少し、減少率は34%であった。減少の幅は学級によって異なるが、ひらがなで最大53%、カタカナで最大45%の減少が見られた。

(2) 学級別の誤答数の変化

図8～図11に示す通り、ひらがな・カタカナを問わず、多くの設問で誤答数が減少していることが読みとれる。

しかし、少数ではあるが、誤答数に変化がない、もしくは増加している設問がある。具体的には、初回の検査において全学級で誤答数が二桁にのぼった「チューリップ(拗長音・促音・半濁音)」と「リュックサック(拗促音・促音)」が挙げられる。

このように、学級や設問によって顕著な改善が見られた場合のほか、逆に誤答数が微増もしくは変化が見られなかった場合などもあり、誤答数が一様に減少したのではないことがわかる。

(3) 男女別の誤答数の変化

男女別に平均誤答数及び標準偏差(SD)を示したものが表12である。

表12に示す通り、多くの場合において平均誤答数は「男児 > 女児」であり、誤答数は男児の方が多い傾向が示された。唯一の例外は、B-1学級の6月のひらがな・カタカナの平均誤答数で「男児 < 女児」であった。

また、男女の違いに関係なく、ほとんどの場合において誤答数は「6月 > 12月」であり、実践後の誤答数が減少していることが明らかになった。こちらも唯一の例外は、B-1学級の男子のひらがなで「6月 < 12月」であった。

表11 かな単語聴写検査の誤答数変化及び減少率

		ひらがな 誤答総数	減少率	カタカナ 誤答総数	減少率
A-1	6月	34	53%	96	45%
	12月	16		53	
A-2	6月	24	29%	67	25%
	12月	17		50	
B-1	6月	23	4%	71	45%
	12月	22		38	
B-2	6月	19	37%	83	19%
	12月	12		67	
全体(N)	6月	100	33%	317	34%
	12月	67		208	

(N=107)

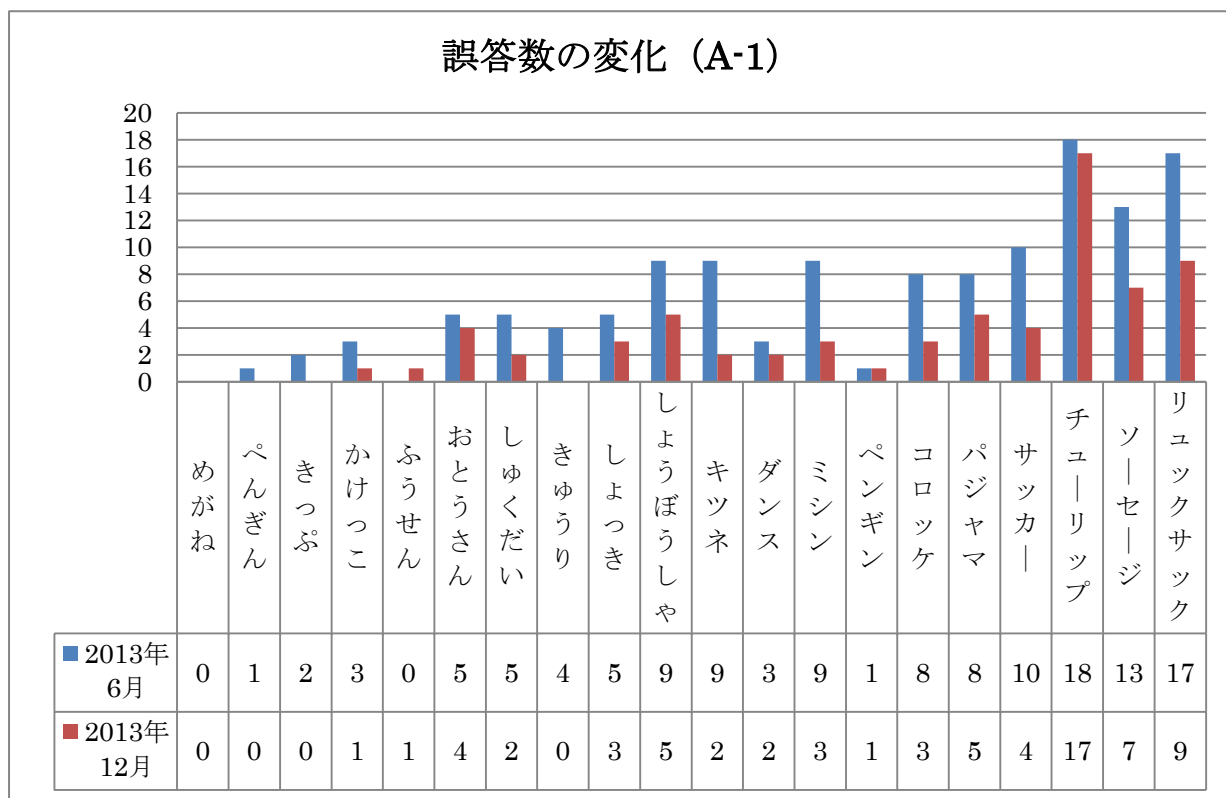


図8 A-1学級の誤答数の変化

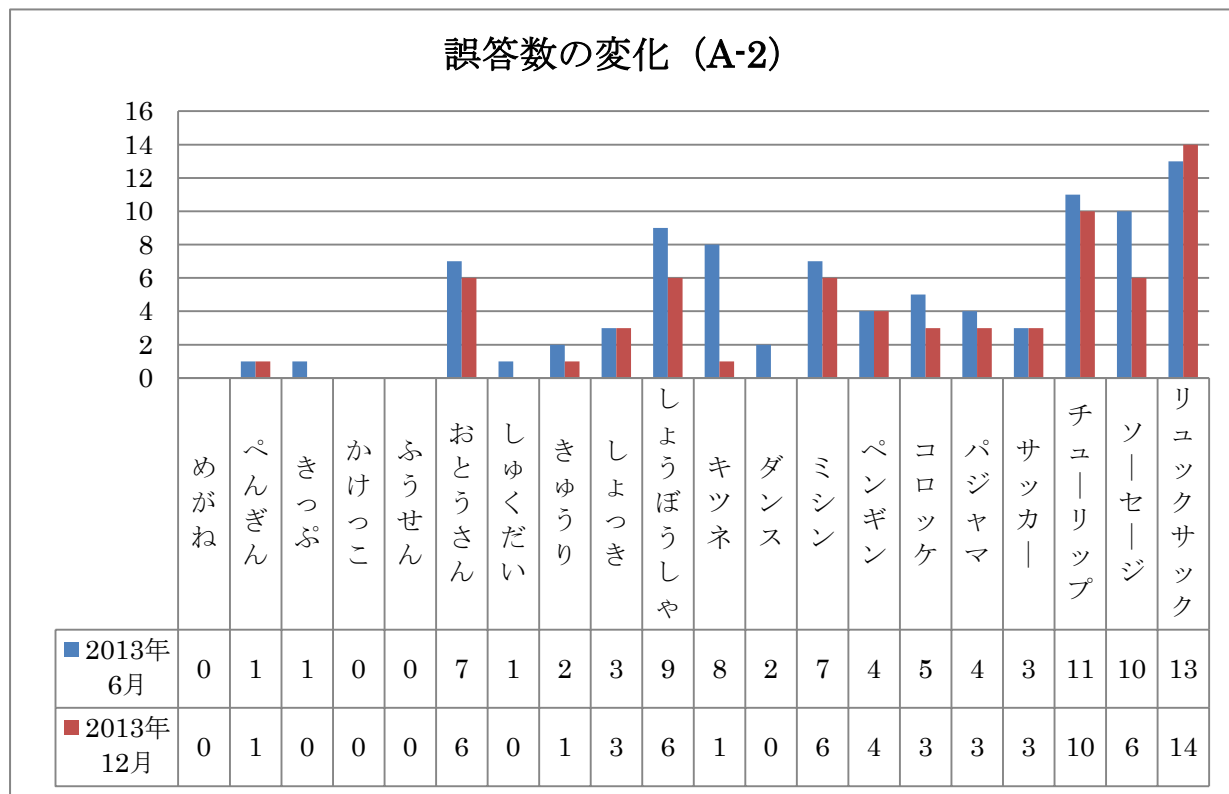


図9 A-2学級の誤答数の変化

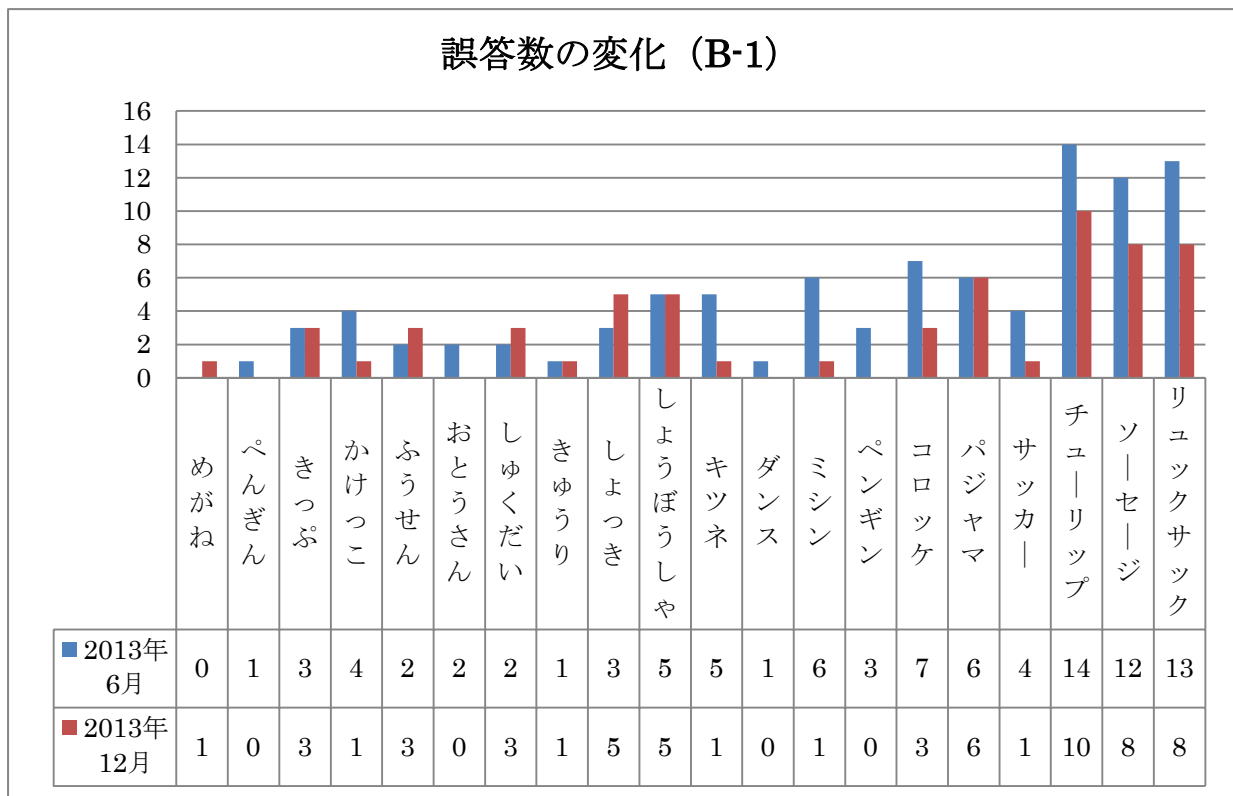


図10 B-1学級の誤答数の変化

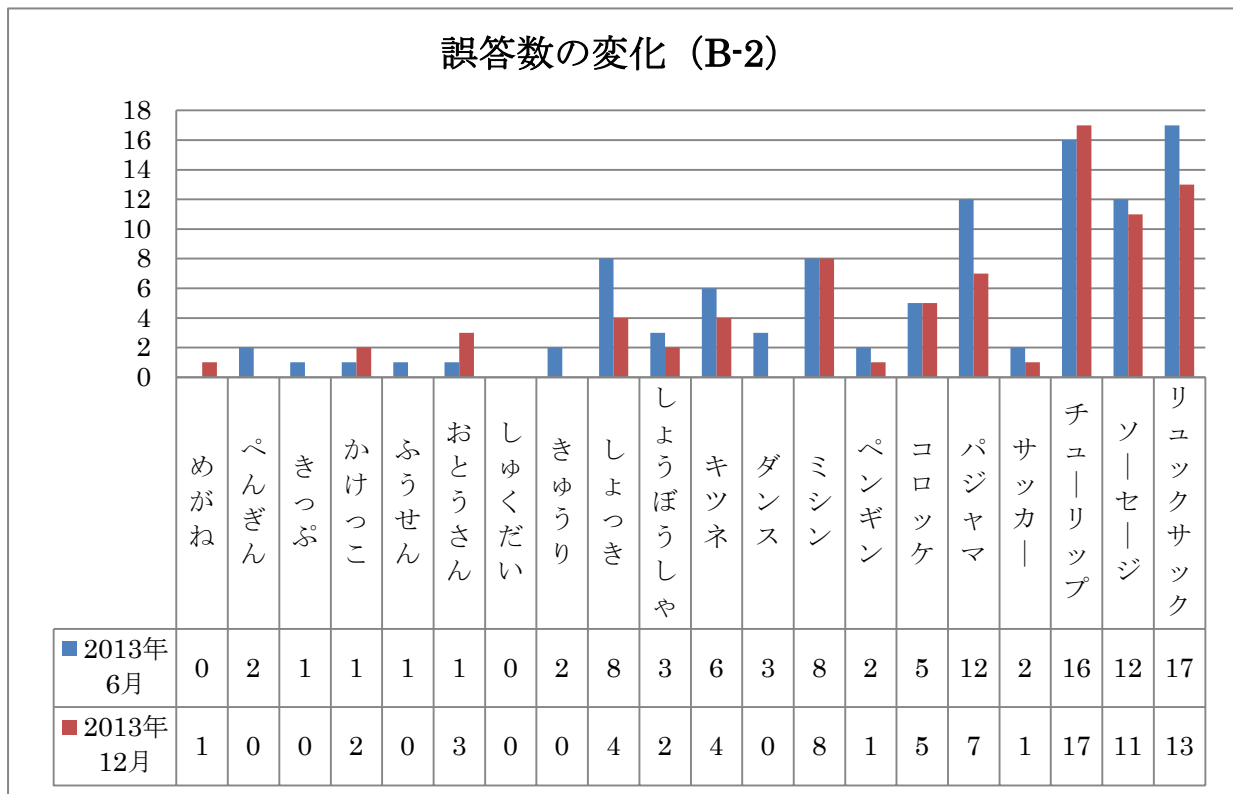


図11 B-2学級の誤答数の変化

表 12 各学級の男女別平均誤答数の変化及び標準偏差の変化

上段:平均誤答数 下段:標準偏差()内		男		女		学級全体	
		6月	12月	6月	12月	6月	12月
A-1 29名	ひらがな	1.8 (2.0)	0.7 (1.1)	0.5 (0.7)	0.4 (0.7)	1.2 (1.6)	0.6 (0.9)
	男児 15名 女児 14名	カタカナ (2.9)	2.3 (2.4)	2.9 (2.7)	1.4 (1.6)	3.3 (2.8)	1.8 (2.1)
A-2 30名	ひらがな	1.0 (0.9)	0.7 (0.8)	0.6 (0.7)	0.5 (0.8)	0.8 (0.8)	0.6 (0.8)
	男児 15名 女児 15名	カタカナ (2.7)	1.9 (1.7)	1.9 (2.6)	1.4 (2.0)	2.2 (2.4)	1.7 (1.9)
B-1 25名	ひらがな	0.6 (1.0)	0.9 (1.0)	1.1 (2.0)	0.9 (1.1)	0.9 (1.6)	0.9 (1.0)
	男児 11名 女児 14名	カタカナ (2.5)	1.5 (1.5)	2.9 (3.0)	1.5 (2.0)	2.8 (2.8)	1.5 (1.6)
B-2 23名	ひらがな	1.1 (1.2)	0.8 (0.7)	0.5 (0.9)	0.2 (0.6)	0.8 (1.2)	0.5 (0.7)
	男児 13名 女児 10名	カタカナ (2.5)	3.5 (1.8)	2.5 (1.8)	2.1 (2.0)	3.6 (2.4)	2.9 (2.0)

さらに、誤答数のばらつきがどのような状況であるのかを示す SD（標準偏差）にも着目してみると、12月の方が多くの場合で数値が減少しており、誤答数の減少とともに、そのばらつきの幅も小さくなっている傾向が明らかになった。

しかし、ばらつきの幅自体は学級によって異

なっており、ひらがな・カタカナを問わず、読み書きの習得の状況はさまざまであることが改めて示された。

では、どのような対象に誤答数の減少が見られたり、見られなかったりしたのか。個々の児童の誤答数変化から検討したい。

(4) 個々の児童の誤答数の変化

表 13、表 14 は、ひらがな・カタカナの誤答数によって対象の全児童を A～C の 3 グループに分類し、次のように色分けしたものである。

A グループ：水色
B グループ：黄色
C グループ：赤色

また、表 15 は、誤答数が最も多かった 6 月のカタカナ聴写において、B 及び C グループに属した 38 名の変化を表したものである。それ以外の A グループ 69 名については、数名を除いたほとんどが A グループ内で推移していたため表から省いた。その内の 5 名は、誤答数が増加したため B グループへ推移した。

表 13 が示すとおり、ひらがなについては、ほとんどの児童が A グループ内で推移している状況であり、ほぼ全員が 12 月には誤答数が 3 個以内に改善した状況が示された。6 月に誤答数が 7 個あり、C グループに属した児童が 12 月には 1 個にまで減少した例があった。

表 13 ひらがなの誤答数の分類

	誤答数	6月	12月
A グループ	0～3 個	103	106
B グループ	4～6 個	3	1
C グループ	7～10 個	1	0
計		107	107

(N=107)

単位：人

表 14 カタカナの誤答数の分類

	誤答数	6月	12月
A グループ	0～3 個	69	87
B グループ	4～6 個	22	17
C グループ	7～10 個	16	3
計		107	107

(N=107)

単位：人

	ひらがな誤答数		カタカナ誤答数	
	6月	12月	6月	12月
1	7	1	10	9
2	3	2	10	6
3	6	3	9	6
4	0	0	9	7
5	3	3	8	5
6	2	0	8	5
7	1	2	8	5
8	1	2	8	7
9	0	1	8	6
10	5	4	7	6
11	3	2	7	3
12	3	2	7	2
13	2	1	7	3
14	1	2	7	3
15	0	0	7	3
16	0	0	7	2
17	5	3	6	6
18	3	0	6	5
19	3	1	6	6
20	3	2	6	6
21	2	1	6	3
22	2	0	5	2
23	2	2	5	2
24	2	2	5	3
25	1	0	5	1
26	1	2	5	2
27	0	0	5	4
28	0	0	5	2
29	0	0	5	3
30	3	2	4	2
31	3	1	4	4
32	2	2	4	2
33	2	1	4	3
34	2	0	4	1
35	1	0	4	1
36	1	2	4	2
37	0	1	4	0
38	0	1	4	2

表 15 個々の児童の誤答数の変化

一方、カタカナについては、CグループからA・Bグループへの改善やBグループからAグループへの改善が見られたものの、B・Cグループ内で推移する児童もおり、Bグループで6名、Cグループで3名が確認された。

4. 読み書きの活動に対する意識調査の結果の比較（初回と2回目）

図12～図15は、初回の意識調査と同様に、回答の「A」「B」をポジティブな意識（P）、同じく「C」「D」をネガティブな意識（N）として学級別にその変化を表したものである。

各学級の意識の変化を見ていく。

まず、A-1学級では、図12が示すとおり、全ての設問でAB群（P）の数値が上昇し、CD群（N）の数値が下がった。特にカタカナ（②）や音読（③④）に対するネガティブな意識（N）の改善幅が大きくなっていた。

次に、A-2学級では図13が示すとおり、カタカナ（②）で大きな変化が見られた。その他の多くの設問は微増微減であった中、突出して高かったカタカナ（②）に対するネガティブな意識（N）に大幅な改善が見られた。6月の時点では、半数の児童がカタカナ（②）を難しく感

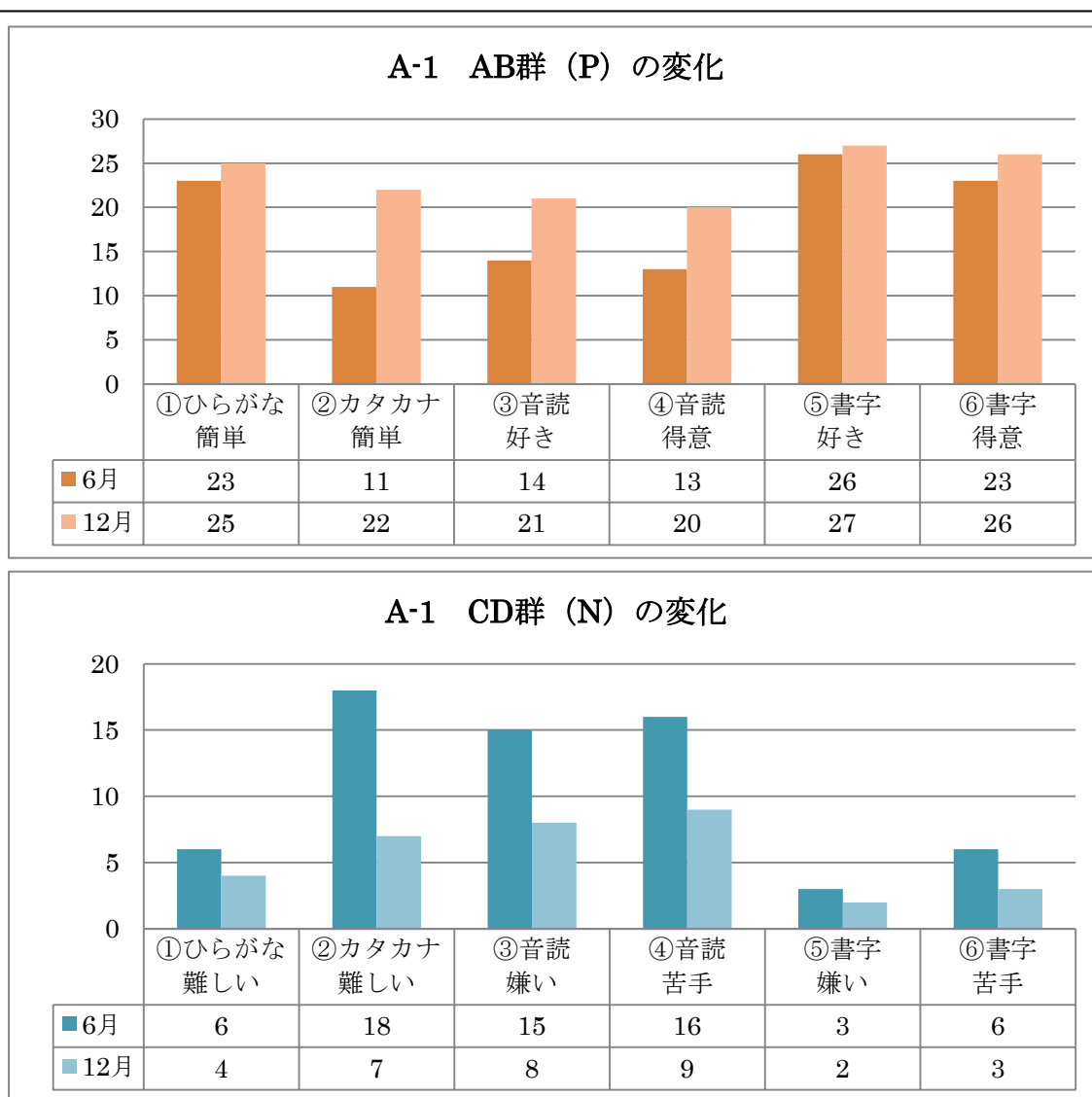


図12 A-1学級の読み書きの活動に対する意識の変化

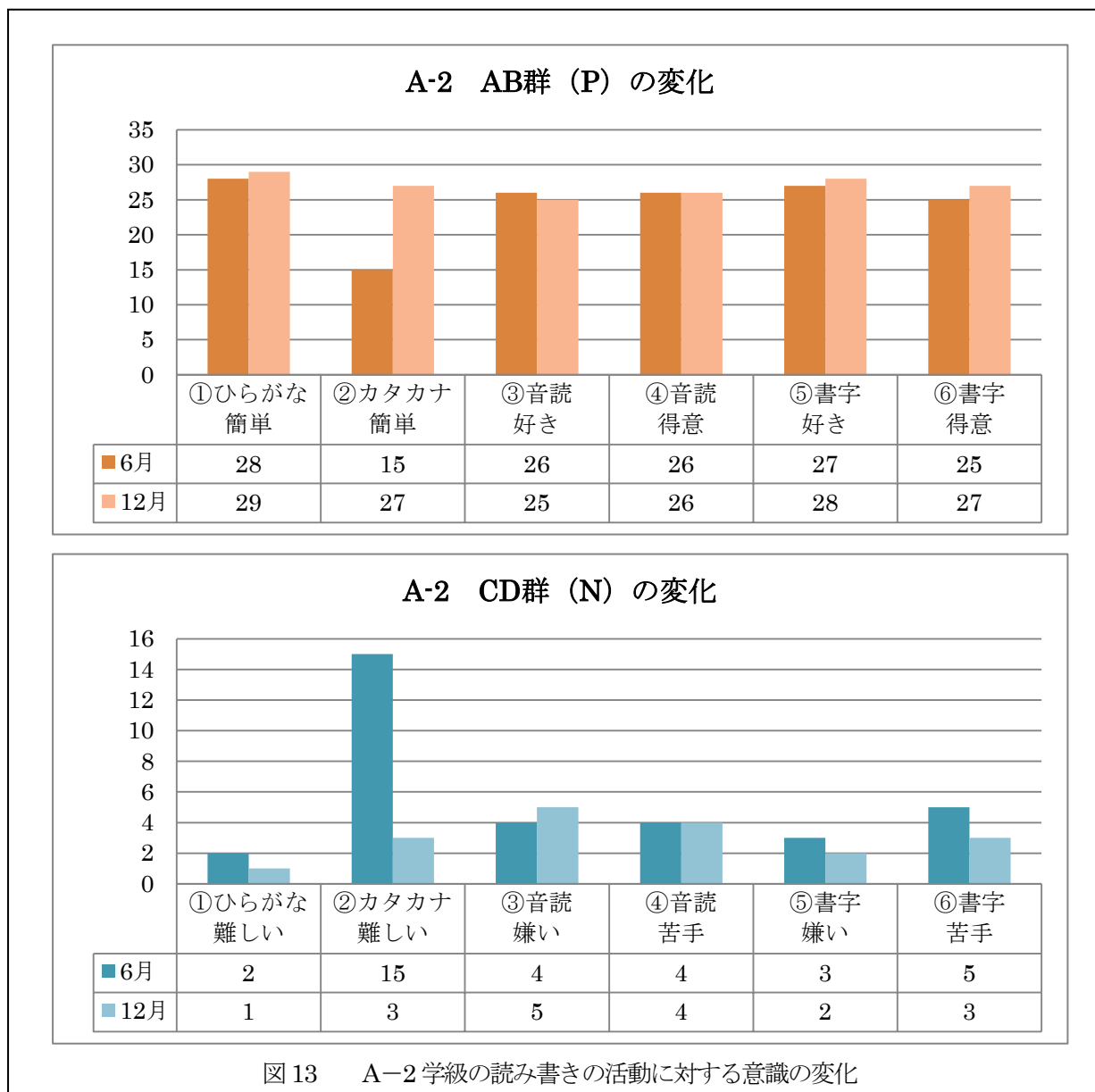
じているという状況が示されていたが、さまざまな指導・実践を通じて、12月の結果ではカタカナの「CD群」数値が1/5にまで減少した。

続いて、B-1学級では、図14が示すように、ひらがな(①)に対する意識の変化は認められなかったが、カタカナ(②)に難しさを感じる児童の数が減少した。また、本学級は、「好き」「嫌い」の表現で音読(③)及び書字(⑤)について尋ねた場合、回答が改善されたのに対し、「得意」「苦手」の表現で音読(④)及び書字(⑥)を尋ねるとネガティブな回答が増加するといっ

た特徴が見られた。

最後に、B-2学級では、図15が示すとおり、ひらがな(①)に対するネガティブ(N)な回答が「0」になった。

また、カタカナ(②)に対するポジティブ(P)な意識も僅かながら増え、音読(③)が「嫌い」と答えた児童の数も減少した。ところが、音読(④)に「苦手」意識を持つ児童や書字(⑤)を「嫌い」と答える児童が増えるなど、顕著な改善は見られなかった。



ここまで、読み書きの活動に対する意識について各学級の変化の状況を見てきたが、これらの結果から対象全体の状況を検討すると次のような点が明らかになった。

まず、1点目に、ひらがな・カタカナに対する意識（①及び②）は、すべての学級において12月のAB群（P）の数値が6月の数値を上回るもしくは同じであった。（これは即ち、CD群（N）の数値が6月の数値を下回ったもしくは同じであったことを意味する。）

2点目に、書字（⑤及び⑥）と音読（③及び

④）の意識を比較した場合、すべての学級において音読に対するネガティブな意識の方が多いという結果が示された。

3点目に、音読（③及び④）や書字（⑤及び⑥）の意識は、一様に改善が認められるといった状況ではなく、学級によって変化の状況は異なり、改善の幅がそれぞれ異なる結果となった。

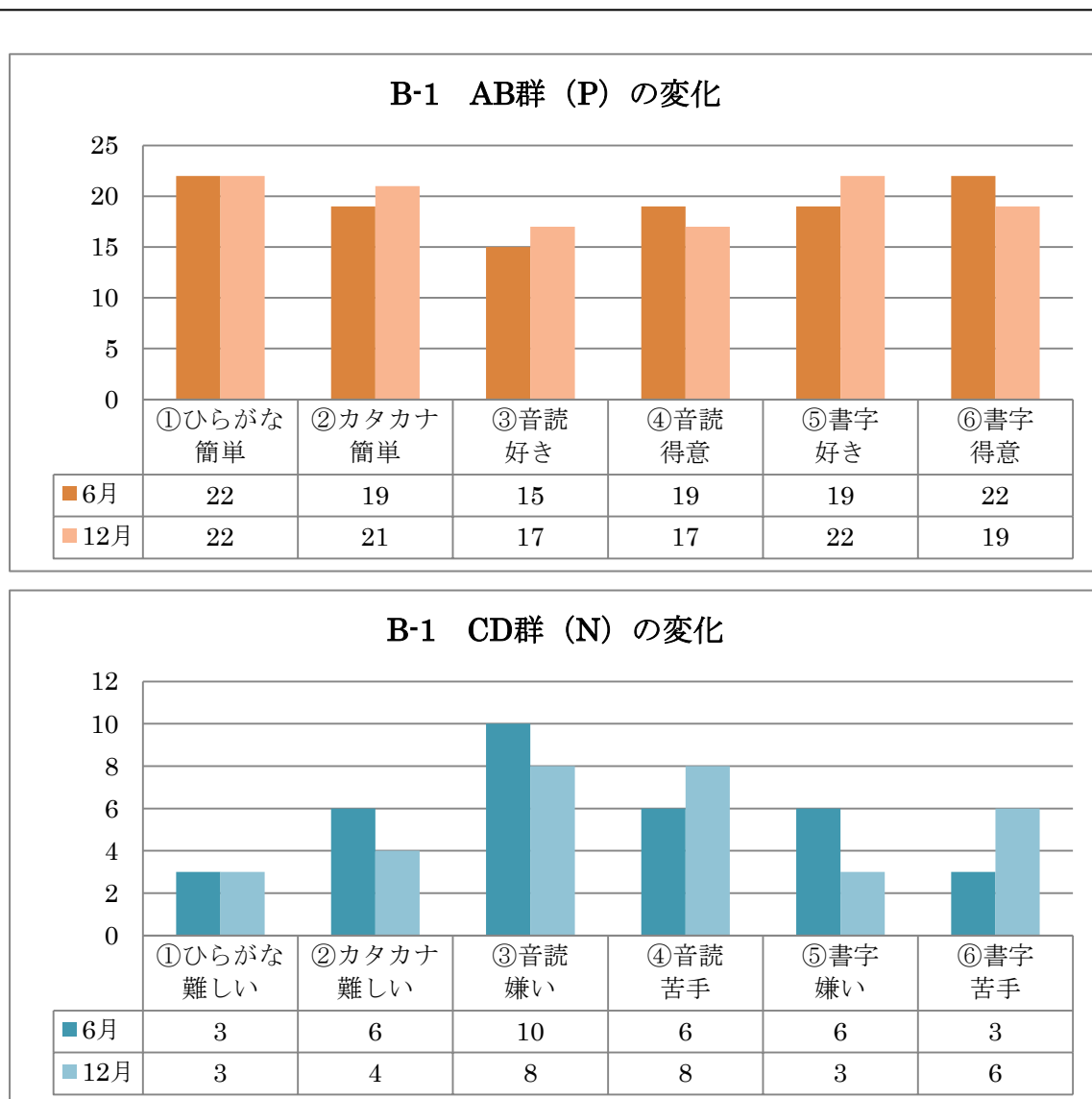


図 14 B-1 学級の読み書きの活動に対する意識の変化

第3部 考察

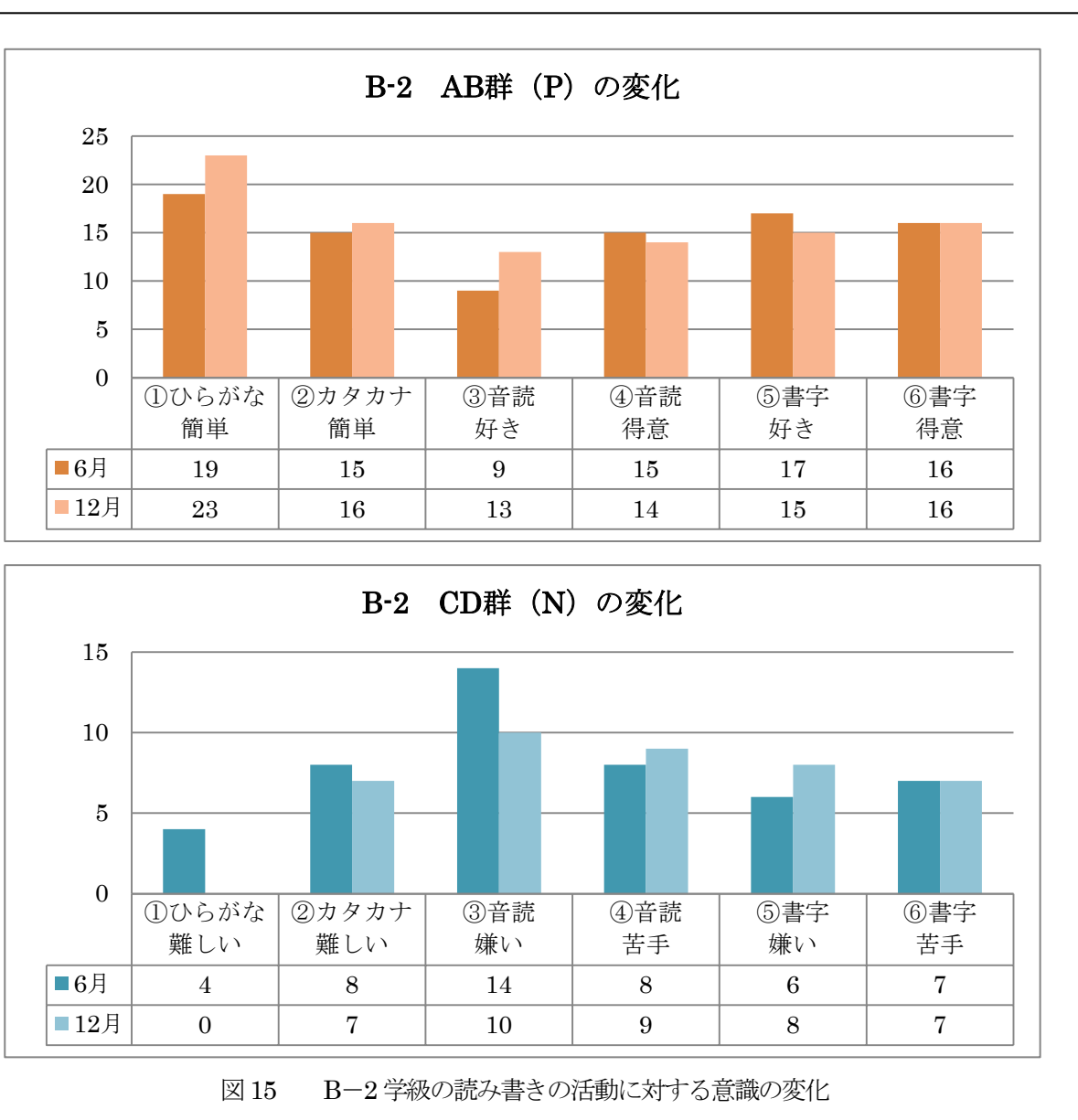
本研究は、かな文字の習得状況や読み書きの活動に対する意識の改善を目的に、簡便な個別検査による実態把握を行ったうえで、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導を検討し、実践を進めてきた。その効果測定として、2度にわたって実施した「かな単語聴写検査」及び「読み書きの活動に対する意識調査（アンケート）」の変化から検証を試みる。

得られた結果から、対象全体のかな文字の習得状況の変化を捉えると、ほぼすべての学級で

誤答数が減少しており、工夫を凝らした指導や実践の効果が一定程度得られたと考えられる。

しかし、誤答数の変化を学級別に見ると、大幅に改善が見られた学級もあれば、顕著な改善が見られなかった学級もあり、児童のかな文字習得の状況によって変化が異なることが示された。

このような誤答数の変化と意識との関連について、以下、学級別に検討する。



A-1 学級は、ひらがな・カタカナの誤答数が4学級の中で最も多かったが、50%超の減少率で学級平均誤答数がひらがな0.6個、カタカナ1.8個にまで下がった。また、意識の変化を見ると、すべての設間でポジティブ(P)な意識の増加が見られた。特に、ポジティブ(P)な意識を持つ児童が少なかったカタカナ(②)は、約38%から約76%にまで改善が見られた。書字(⑤及び⑥)と比較して音読(③及び④)にネガティブな意識を持つ傾向は他の学級と大きく変わらないが、書字(⑤及び⑥)に対するネガティブな意識は非常に少なかった。

この結果からは、かな文字の習得が進むことによって、読み書きの活動に対する自信や意欲が向上したと考えられ、「わかる」「できる」学習活動の重要性が示唆されている。

A-2 学級では、誤答数の減少率がひらがな29%、カタカナ25%であり、A-1学級と同程度の学級平均誤答数(ひらがな0.6個/カタカナ1.7個)であった。意識との関連から見ると、半数の児童がカタカナ(②)に対してネガティブ(N)な意識を持っていたが、カタカナの習得が進むことによって意識が大幅に改善され、10%にまで下がった。さらに、80%以上の児童がすべての設間に対してポジティブ(P)な意識を持つように変化したことが、本学級の特徴として挙げられる。

B-1 学級では、ひらがなの誤答数にはほぼ変化がなかったことを反映するように、ポジティブ(P)な意識に変化が見られなかった。しかし、カタカナについては誤答数の大幅な減少が見られたことを反映してネガティブ(N)な意識の回答数が減少した。この関連は、(誤答数が最も多い)Cグループに属する児童らの誤答数の改善に伴う、意識の改善が認められたことによって裏付けられた。

便宜上、ネガティブ(N)な意識をCD群でまとめているため、掲載した資料では読み取れ

ないが、この学級の特徴は、すべての設間に対する「D」回答(嫌い・苦手)が、ほぼ「0」になっている点である。さまざまな指導・実践によって「D」回答から「C」回答(あまり好きではない・あまり得意ではない)へと意識が改善された結果であると思われる。

B-2 学級は、6月及び12月のいずれにおいてもひらがなの誤答数が4学級で最少であり、ひらがなの習得が進んでいる状況が示された。その状況を反映して、ひらがな(①)に対するネガティブ(N)な意識は12月に「0」になった。

改めて、課題が「わかる」「できる」とポジティブ(P)な意識が形成されることとの関連が示された。

このように、それぞれの学級の状況によって違いはあるが、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた読み書き指導・実践を進めることによって、かな文字の習得に一定程度の効果が得られるとともに意識の改善にも有効であることが示された。その改善の幅は、指導の方法や頻度などとも関連があると考えられるが、結果として改善の幅が大きかったA校の取組を例にして、改めて振り返ってみたい。

A校においては、ひらがな・カタカナ表を常時活用できる学習環境を整備するだけでなく、児童の誰もが必要性を感じた時にかな文字を確認できるように、その活用を積極的に指導していた。さらに、「読む」指導として、家庭学習(宿題)を含め、音読が毎日行われていたり、「書く」指導として、朝の授業前や自習時間を活用してワークシートに取り組んだりするなど、日常的に言葉に触れる機会が多い環境が提供されていた。

このように、A校においては、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた読み書き指導だけでなく、読み書きの習得を進めるための取組や学習環境が重層的に整備されており、このよう

な点も誤答率や意識の改善に有効であったのではないかと推測される。

両校の共通した印象として、2 回目に実施した聴写検査の書字が1 回目よりも丁寧に書けていたことが挙げられる。

また、指導者への聞き取り調査によると、授業で出てきた言葉を児童が主体的にハンドサインで分解するようすが見られるようになってきたということである。当初は、音記号カードやワークシートなどの活動を始めると伝えると「え〜っ！（嫌）」といった児童の拒否的な反応であったが、次第に「やった〜！（嬉）」という反応に変化してきたとの報告があった。

さらに、ゲーム的な要素を取り入れて音記号カードを活用したところ、活動後も子ども同士で「○○○も入るんじゃないの？」とやりとりするようすが見られた。指導者はこのようなエピソードから、児童の音韻への意識が高まっているということだけでなく、言葉への興味関心が向上していると、手応えを感じている。

このように、数値によっては示されない情報からも、指導・実践の効果を読み取ることができる。

しかし、依然として、いずれの学級においても「チューリップ」や「リュックサック」などのカタカナの特殊音節表記は誤答数が多く、また、「書く」活動よりも「読む」活動に対するネガティブ（N）な意識が高いことが傾向として示されており、今後の指導において留意すべき点である。

ここまで、各学級の誤答数と意識の改善についての関連や学習環境の整備例、児童のようすから把握する指導の効果などについて見てきたが、より本質的な視点として、ユニバーサルデザインを取り入れた読み書きの指導がどのような対象の児童により有効であるのかについて以下に述べる。

「(4) 個々の児童の誤答数の変化」で触れたように、ひらがなに関しては、ほとんどの児童が（誤答数の最も少ない）A グループ内で推移している状況が明らかになった。しかし、2 年生の1 学期の段階でひらがなの表記を複数誤る児童については、指導に何らかの配慮や工夫・支援等を要するという認識が必要である。

現に、6 月のひらがな聴写課題で B・C グループに属した児童は、カタカナ聴写課題においても同一もしくはより誤答数の多いグループに推移している。

さらに、カタカナ（6 月）では、C グループに属した児童 16 名の内、A グループに推移したのは6 名であり、同じく B グループに属した児童 22 名の内、A グループに推移したのは 16 名であった。B・C グループから A グループに推移した児童については指導・実践の効果があつたものと推察されるが、同一グループ内での推移には、より個別的な配慮を視野に入れた指導が求められる。

ユニバーサルデザインの視点を取り入れた読み書きの指導で目標とした学習効果が認められない場合、二次的・三次的な指導・支援が必要となる。

あくまでもユニバーサルデザイン化の取組は一次的なものであるという認識が不可欠である。

第4部 研究のまとめと今後の課題

聴写・視写・読みの検査における平均誤答数を比較した報告（1993：森田他）によると、聴写の誤答数が明らかに多いことが示されており、他と比べた場合の聴写の難しさがわかる。加えて、小学校低学年におけるかな文字の習得の状況を見ると大きな個人差があることは明らかであり、これらを踏まえると、言葉による指示や説明などによって文字を書くという活動は難易度が高く、とりわけ小学校低学年児童にとっては誤ることの多い活動であるということがわ

かる。

このように、子どもの発達状況や特性、情報提示の方法のほか、さまざまな環境要因によって、同一の課題であっても子どもによっては難易度が変化することが考えられる。

したがって、通常学級の教員には、さまざまな特性のある児童生徒の存在を認識したうえで、一人一人の「学び方の違い」に、より良く対応できる授業デザイン、学習環境・教室環境の整備などが求められる。

「授業のユニバーサルデザイン」化は、そういった児童生徒の多様化した教育的ニーズを踏まえた授業改善の一つの方策であり、通常学級のすべての児童生徒に提供する最初の支援と捉えることができる。また、想定された効果が望めなければ、より個別的な指導・支援が必要となるのは言うまでもなく、そのような指導・支援は、対象や目標をより焦点化したバリエーションデザインと捉えることができる。

しかし、さまざまな指導・実践や支援・配慮などは、学級の子どもの適切な実態把握に基づいたものでなければ教育の目的から外れたものになり、指導の効果も見込めない。

そのため、本研究では通常学級の担任ができる読み書きのアセスメントツールとしてかな単語聴写検査を活用し、児童の読み書きについての習得状況の把握を行った。

近年、教員の大量退職・大量採用に伴い、若手教員の育成が喫緊の課題である中、このような簡便な個別検査は、経験の少ない教員などにも活用でき、児童理解の一つの指標として有効である。

最後に、本研究を進めるにあたり、貴重なご指導、ご助言を賜った神戸親和女子大学の森田安德准教授をはじめ、ご協力くださった学校及び先生方や子どもたち、研究協力委員の先生方に対し、心からお礼を申し上げます。

<参考文献・引用文献>

- 1) 上田敬三. 小学校通常学級における授業のユニバーサルデザインに関する研究 —大阪府立小学校のユニバーサルデザインの取組の現状と課題—. 大阪市教育センター研究紀要 第204号. 2013.3
- 2) 文部科学省. 小学校学習指導要領解説国語編. 平成20年8月31日. 東洋館出版
- 3) 大岡治恵. 読み書きの指導 通常学級で使える特別支援教育実践のコツ 教科学習をうまくやれるように. 児童心理. 第63巻(18)(通号906)(臨時増刊)2009.12. 金子書房. p12-18
- 4) 長田洋一. 漢字の読みに困難を示す児童に漢字読み能力を向上させる試み —「ことばの教室」における教科書の音読とルビ打ちを通して—. LD研究. 第22巻, 第3号(通号54号). 日本LD学会編集委員会. 2013.8. p291-301
- 5) 馬場広充・繪内利啓. LD・ADHD・高機能自閉症等のための実現性のある特別支援教室(仮称)の在り方に関する一考察 —モデル教室(すばる)の実践と利用者である保護者・担任のアンケート調査から—. LD研究. 第15巻, 第2号(通号31号). 日本LD学会編集委員会. 2006.7. P234-244

- 6) 興津富成・関戸英紀. 通常学級での授業参加に困難を示す児童への機能的アセスメントに基づいた支援. 特殊教育学研究. 第44巻, 第5号(通号169号). 日本特殊教育学会. 2007.1. p315-325
- 7) 葛西和美・関あゆみ・小枝達也. 日本語 dyslexia 児の基本的読字障害特性に関する研究. 小児の精神と神経. 第46巻, 第1号(通号170号). 日本小児精神神経学会. 2006.3. p315-325
- 8) 森田安徳. 通常の学級で実施できる検査の意義と内容. LD研究. 第19巻, 第1号(通号42号). 日本LD学会編集委員会. 2010.2. P40-42
- 9) 10) 柘植: 2011
柘植雅義. 通常学級における授業ユニバーサルデザインーその有効性と限界を巡ってー. 特別支援教育研究. 2011, December, No.652. 東洋館出版社
- 11) かな単語聴写検査. 吹田市立教育センター 平成17年度研究紀要
- 12) 小池敏英・雲井未勲. 遊び活用型 読み書き支援プログラム 学習評価と教材作成ソフトに基づく統合的支援の展開. 図書文化社. 2013.9. p62-64
- 13) ひらがな表スタンダードA4版・カタカナ表スタンダードA4版. ©幼児の学習素材館. <http://happylilac.net/kisetsu-sozai.html>
- 14) 村井敏宏・中尾和人. 通常の学級でやさしい学び支援 (1巻) 読み書きが苦手な子どもへの〈基礎〉トレーニングワーク. 明治図書. 2010.2
村井敏宏. 通常の学級でやさしい学び支援 (2巻) 読み書きが苦手な子どもへの〈つまづき〉支援ワーク. 明治図書. 2010.2
- 15) 17) 高橋 (2001)
高橋 登. 文字の知識と音韻意識. 秦野悦子(編) ことばの発達入門. 大修館書店. 2001.10. p196-218
- 16) 上田敬三. 小学校通常学級における授業のユニバーサルデザインに関する研究ー大阪市立小学校のユニバーサルデザインの取組の現状と課題ー. 大阪市教育センター研究紀要 第204号. 2013.3. p10
- 18) 山口 (1991)
山口俊郎. 言語障害を呈する精神発達遅滞児の運動・行為・認識機能に関する研究. 平成2年度科学研究補助金研究成果報告書
- 19) 小林 (1991)
小林重雄. グッドイナフ人物画知能検査ハンドブック. 三京房

資料

※その他の簡便な個別検査の例

①4～6歳の描画検査 (図16)

山口俊郎 (1991)¹⁸⁾ の4～6歳の描画検査をもとに、通常学級で実施できるように簡略化された検査である。

B4版のプリント1枚に四つの図形(横に重なった二つの円・ひし形・三角形上のひし形・長方形にプラス(+)とバツ(x)が組み合わされた「旗」と呼ばれる図形)が印刷されており、それを試写させる。形態認知能力や描画能力を知ることができる。

②人物画検査

グッドイナフ人物画知能検査が知られているが、小林 (1991)¹⁹⁾ によって改訂された人の絵を描かせる検査である。大まかな知的水準、知覚-運動機能を知ることができる。

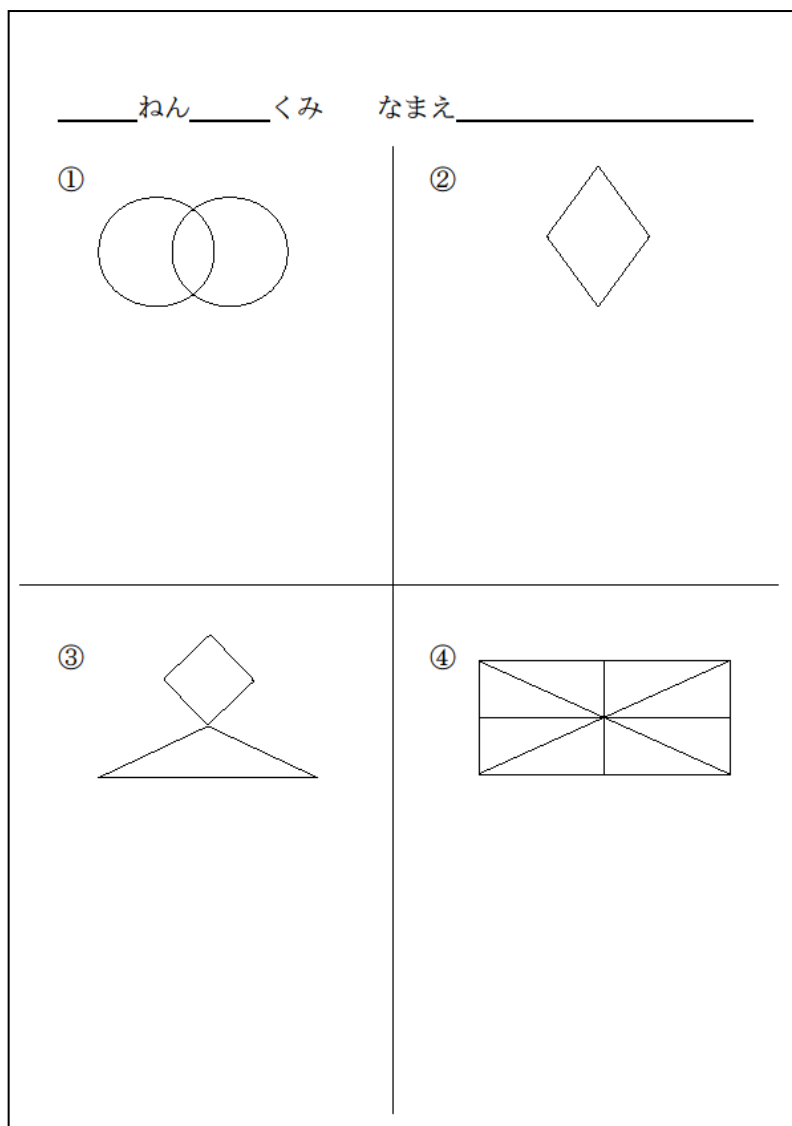


図16 4～6歳の描画検査

研究紀要 第 207 号

平成 26 (2014) 年 3 月 25 日 発行

発行所 大阪市教育センター

552-0007 大阪市港区弁天 1-1-6

電 話 06 (6572) 0667

発行者 沢田 和夫
