

知的障害のある児童の読みの流暢性を高める指導の工夫 — 多層指導モデルM I Mの活用を通して —

広島県立福山北特別支援学校 渡邊 樹

研究の要約

本研究は、知的障害のある児童の読みの流暢性を高めることを目的とする。所属校の児童は、特殊音節を読むことや、平仮名の単語を正確に、速く、滑らかに読むことといった読みの流暢性に課題がある。文献研究から、通常の学級において、「多層指導モデルM I M」の指導が読みの流暢性の向上に成果を示していることが分かった。そこで、「多層指導モデルM I M」を知的障害の特性に応じて工夫して活用した。その結果、「多層指導モデルM I M」の動作化や記号化などを活用することで、児童は正確に読みたり、読もうとする意欲が高まったりした。このことから、「多層指導モデルM I M」を知的障害の特性に応じて工夫し、活用することは、特殊音節のルールを習得させるために効果的であることが分かった。また、特殊音節のルールの習得度や読みの流暢性が十分に高まらなかった児童もいたことから、より細かい段階に分けた継続的な指導を検討する必要があることも分かった。

I 主題設定の理由

特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（小学部・中学部）（平成30年、以下「29年解説」とする。）において、「言葉は児童の学習活動を支える重要な役割を果たすものであり、すべての教科等における資質・能力の育成や学習の基盤となるものである。」¹⁾

「平仮名の読み書きについては、学習の基礎となるものであり、児童の知的障害の状態や認知の特性等に考慮しながら、3段階では、その全部の読み書きができるようにすることが望ましい。」²⁾と示されている。

所属校は知的障害特別支援学校である。小学部の対象学級の児童6名中2名は、清音、濁音、半濁音の平仮名を逐次読みする。促音、長音、拗音を含む単語の読み誤りが多く、流暢に読むことが難しい。

内田伸子（1999）は、文字を学び始めた幼児児童にとって特殊音節を学習することは難しいと述べている。

海津亜希子・田沼実敏・平木こゆみ・伊藤由美・Sharon Vaughn（2008）は、「多層指導モデルM I M（Multilayer Instruction Model）」（以下「M I M」とする。）を開発し、通常の学級において活用し、特殊音節の読み等の能力の向上に成果を示している。また、海津亜希子（2016）は「M I M」を活用した特殊音節指導として、視覚化・動作化による

「特殊音節のルールの明確化」、読みの流暢性指導としての「かたまりとして語を捉えることによる読みの速度の向上」、指導に用いる教材としての「日常的に既習内容に触れる機会」の用意などがあると述べている。

「29年解説」には、知的障害のある児童生徒については、学習上の特性として、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすいことが示されている。また、知的障害のある児童生徒の指導を行う際、「繰り返して学習することにより、必要な知識や技能等を身に付けられるようにする継続的、段階的な指導が重要となる。」³⁾と示されている。

文部科学省（平成25年）は、知的障害のある児童生徒には「動作化・視覚化の活用」等の配慮を検討する必要があると示している。この点においては、「M I M」と同様である。

そこで、「M I M」に知的障害の特性に応じた工夫を加えた指導をすれば、知的障害のある児童の読みの流暢性を高めることができるであろうと考え、本主題を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 読みの流暢性を高める指導

（1）読みの流暢性

日本LD学会（2017）は、流暢性とは、「単語や文章を正確に、速く、よどみなく、適切な抑揚とリズムをつけて読むこと。」⁴⁾と述べている。

Joseph K. Torgesen, Roxanne F. Hudson (2006) は、流暢性の要素には、文字を音に変換する際の「正確さ（accuracy）」、単語や文を読む際の「速さ・滑らかさ（rate）」、適切な「韻律（prosody）」があると述べている。

海津亜希子（2010）は、「『語を正確に、確實に読むこと』が、『速やかに、なめらかに読むといった流暢性』へつながり、ひいては『内容を読み解く力』へとなっていく」⁵⁾と述べている。また、Torgesen他（2006）は、韻律のある読みは、読み手の文の意味理解を反映すると述べている。

これらのことから、正確に読むことができるようになった後に、速く、滑らかに読むことが可能となり、その後意味を理解して韻律（抑揚、リズム）のある読みが可能となると考える。段階的な指導を行うため、本研究における読みの流暢性を「単語を正確に、速く、滑らかに読むこと」と考える。

（2）読みの流暢性を高める意義

日本LD学会（2017）は、「一文字ずつの逐次読みでなくすらすらと流暢に読むことで、読む内容に集中し、内容の理解に力を注ぐことができる。」⁶⁾と述べている。

鴨下賢一（2016）は、「1文字ずつを逐次読みする段階では、まだ内容の理解は難しい」⁷⁾「読むスピードは読みの理解と比例する」⁸⁾と述べている。

海津（2016）は、読みの速さが高まることで、読むことへの疲労感が軽減され、読むことへの意欲が高まると述べている。

これらのことから、読みの流暢性を高めることで、児童の読みの負担を減らし、内容の理解を促進し、読むことへの意欲を向上させることができると考える。

（3）読みの流暢性を高める指導

日本LD学会（2017）は、読みの流暢性の習得には、「文字から即座に音に変換できる自動性（automaticity）を確立することが必要で、何度も繰り返し読むことで、脳の回路が反復によって強化され、身についていくとされる。」⁹⁾と述べている。

海津（2010）は、「文字と音との結びつきを理解する力」が読みの基本であり、語を正確に読むことが読みの流暢性へつながると述べている。また、特殊音節は文字と音が一対一に対応しないため、習得が困難であり、正確な読みを習得させるためには明

確なルールを伝えることが重要であると述べている。

また、海津（2016）は、「視覚性語彙（逐字でなく、かたまりとして語を捉える）を増やすこと」により、読みのスピードを高めることができると述べている。

これらのことから、読みの流暢性を高めるためには、文字を繰り返し読ませることに加え、文字と音、特に特殊音節と音の結び付きを理解する力を高める指導や、視覚性語彙を増やす指導が必要であると考える。

2 知的障害のある児童の指導の工夫

（1）知的障害のある児童の学習上の特性

「29年解説」では、知的障害のある児童生徒の学習上の特性として、「学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場面の中で生かすことが難しい」¹⁰⁾「成功経験が少ないとことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないことが多い。」¹¹⁾と示されている。また、知的障害のある児童生徒に生じやすい困難さとして「概念的スキルの困難性」を挙げ、その例として言語発達（言語理解、言語表出能力など）、学習技能（読字、書字、計算、推論など）が示されている。

これらのことから、知的障害のある児童は、言語理解や文字の読みなどの教科学習の基盤となる力に困難さがあるため、成功経験が不足し、学習意欲が十分に育っていないと考える。また、身に付けた知識や技能は断片的になりやすく、般化させることが難しいと考える。

（2）知的障害の特性に応じた指導の工夫

知的障害の特性に応じた指導として、「29年解説」では、「実際の生活場面に即しながら、繰り返して学習することにより、必要な知識や技能等を身に付けられるようにする継続的、段階的な指導が重要となる。」¹²⁾「学習の過程では、児童生徒が頑張っているところやできたところを細かく認めたり、称賛したりすることで、児童生徒の自信や主体的に取り組む意欲を育むことが重要となる。」¹³⁾「抽象的な内容の指導よりも、実際的な生活場面の中で、具体的に思考や判断、表現できるようにする指導が効果的である。」¹⁴⁾と示されている。

また、文部科学省（平成25年）は、知的障害のある児童生徒の指導に当たっては、学習内容の焦点化を図り、児童の理解の程度に応じる配慮の検討が必要であると示している。また、動作化、視覚化の活

用により、分かりやすい指示や教材・教具を提供するといった配慮の検討も必要であると示している。

これらのことから、知的障害のある児童の指導に当たっては、学習意欲を高めるために成功経験を重ねさせること、知識や技能を生活の場面の中で活用させるために継続的、段階的な指導を行うこと、効果的に理解を促すために学習内容を焦点化したり、動作化や視覚化を活用したりすることなどが重要であると考える。

3 「MIM」を活用した指導の工夫

(1) 「MIM」による指導

海津（2010）は、特殊音節の読みと視覚性語彙を身に付けさせるための指導パッケージとして、「MIM」を開発している。「MIM」とは、「通常の学級において、異なる学力層の子どものニーズに対応した指導・支援をしていくこうとするモデル」¹⁵⁾であり、「子どもが学習につまずく前に、また、つまずきが深刻化する前に指導・支援を提供していくこと」¹⁶⁾を目指したものであると述べている。さらに、「MIM」の指導は、特殊音節を含む語の正確で素早い読みを目指していると述べている。

また、「MIM」の指導の基本原則として、「ルールの明確化（視覚化や動作化を通じた音節構造の理解）」「（逐字ではなく）かたまりとして語を捉えることによる読み速度の向上」「日常的に用いる語彙の拡大と使用」があると述べている。

さらに、「MIM」の具体的な指導教材・指導方法、指導内容及び目的について、表1、図1のように説明している。

表1 「MIM」の指導教材・指導方法、内容及び目的

指導教材・指導方法	指導内容	目的
特殊音節のルールの視覚化	清音・濁音・半濁音は●、促音は小さな●のように、各特殊音節を記号化し、視覚的に示す。	特殊音節のルールの明確な提示
特殊音節のルールの動作化	清音・濁音・半濁音は手を叩く、促音は手を握るというように、音と動作、文字を対応させる。	特殊音節のルールの明確な提示
「拗音さんかくシート」	清音・濁音・半濁音と拗音が混生して一音になることを視覚的に示す。	特殊音節のルールの明確な提示
「ことば絵カード」「絵に合うことばさがし」	誤りやすい要素が入った三つの選択肢の中から、絵に合った単語を選択させる。誤りの例：「がつき」と「がつき」、「ぼうし」と「ぼおし」等	特殊音節の正確な読みの習得
「3つのことばさがし」	続けて書かれた三つの単語から単語のまとまりを見付けさせ、線で区切らせる。	語のまとまりを認識する力の習得

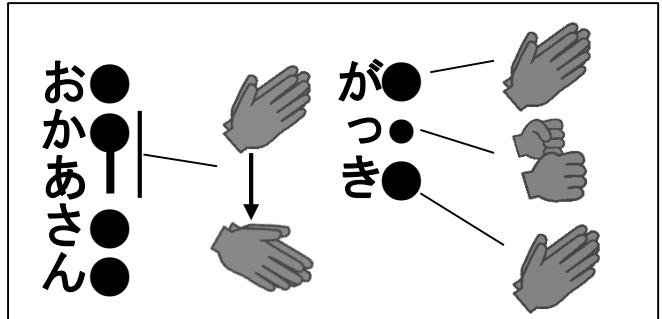


図1 特殊音節の記号化、動作化の例

海津（2016）は、「MIM」の標準化された指導に、指導者の経験や特性を加味することで、効果的な指導が行われると述べている。

これらのことから、「MIM」の指導は、視覚化や動作化の活用など、知的障害のある児童にとって分かりやすい指導であり、知的障害の特性に応じて工夫した「MIM」を活用して指導を行うことで、読みの流暢性を高めることができると考える。

(2) 「MIM-PM」の活用

海津（2010）は、指導を考える上で児童生徒の実態を把握しておくことが不可欠であると述べ、継続的に児童の実態を把握するためのアセスメントとして、「MIM-PM (Progress Monitoring)」を開発している。

「MIM-PM」は表2のとおり、二つのテストで構成されており、各1分で実施する。また、テスト①の選択肢には誤りやすい要素が含まれおり、正しい単語を選ぶためには正確に読むことが必要であると考える。

表2 「MIM-PM」のテスト

テスト	内容	把握する力
①「絵に合うことばさがし」	三つの選択肢の中から、絵に合った単語を選択し、丸を付ける。	正しい表記の語を素速く認識できる力
②「3つのことばさがし」	続けて書かれた三つの単語から、単語のまとまりを見付け、線で区切る。	(逐字ではなく)語を視覚的なまとまりとして素速く認識できる力

これらのことから、「MIM-PM」のテスト①では読みの正確さ、速さ・滑らかさを把握でき、テスト②では視覚性語彙を活用した読みの速さ・滑らかさを把握することができると考える。また、把握した内容から児童の実態に応じた指導を検討することができると考える。

(3) 知的障害の特性に応じた「MIM」を活用した指導の工夫

指導に当たっては、「MIM」を知的障害の特性

に応じて次のように工夫して活用する。

ア 「M I M－P M」の活用及び「単語読み課題」の実施

「M I M－P M」の活用に当たっては、児童が思考する時間を十分確保するため、時間を延長して行う。また、アセスメントのルールを確実に理解させるため、実際のアセスメントと同様の形式のプリントに取り組ませる時間を設ける。

また、児童の特殊音節のルールの習得状況をより詳細に把握するため、「単語読み課題」を作成し、実施する。

イ 学習意欲を高める工夫

指導初期は、児童が達成しやすい難易度の低い課題から始め、指導を行う中で難易度を段階的に上げていく。また、児童が正しく読めたことや、学習したことを活用しようとしたことを細かく称賛することで、成功体験を重ねさせる。

ウ 繼続的な指導

日常的に既習事項に触れる機会を設けるために、毎日、特殊音節を含む単語を読ませる。その際、特殊音節のルールを説明するカードを教室に掲示しておき、それを基に考えさせることで、ルールの理解や定着を促す。

エ 段階的な指導

「絵に合うことばさがし」を活用する際は、「つ」と「つ」の違いに注目させるために選択肢を「がつき」と「がつき」にするなど、指導内容を焦点化する。また、指導初期では選択肢を二つとし、読みの習得状況に応じて選択肢を三つにしたり、誤った選択肢のパターンを変えたりする。

「3つのことばさがし」を活用する際は、単語を二つに減らす、単語に合った絵を提示するといった工夫を取り入れる。また、児童のなじみの深い単語を用い、単語のまとまりを捉えやすくさせるといった工夫も取り入れる。

オ 視覚化の活用

単語を提示する際は、音節のまとまりを捉えやすくしたり特殊音節に注目させたりするために、タブレット端末を用いて1音節ずつ提示する。また、特殊音節のルールを学習する段階では、1マスに1音節ずつ表示する。

拗音を指導する際は、「拗音さんかくシート」と関連付けて考えさせるため、拗音の記号を「▼」とする。

カ 動作化の活用

拗音の読み方を指導する際は、児童が動作を通して理解することができるよう、図2のように「拗音さんかくシート」を提示し、シートを指でなぞらせながら発音させる。

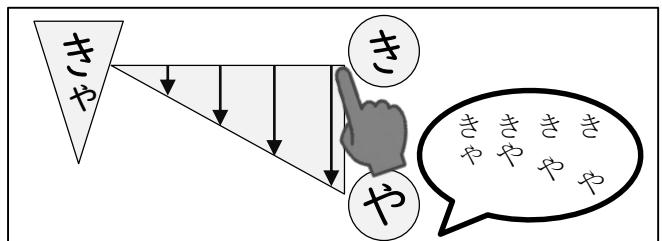


図2 「拗音さんかくシート」の活用

III 研究の目的

本研究は、「M I M」を知的障害の特性に応じて工夫して活用し、指導を行うことで、知的障害のある児童の読みの流暢性を高めることを目的とする。

IV 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

「M I M」を知的障害の特性に応じて工夫して活用し、指導を行えば、知的障害のある児童の読みの流暢性が高まるだろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表3に示す。

表3 検証の視点と方法

検証の視点	方法
特殊音節のルールの習得度が高まったか。	アセスメント (単語読み課題及び行動観察)
読みの正確さが高まったか。	アセスメント (M I M－P Mテスト①)
読みの速さ・滑らかさが高まったか。	アセスメント (M I M－P Mテスト①, ②)

3 アセスメント

対象児童の実態及び研究授業前後の変容を把握するため、所属校小学部知的障害単一障害学級第4学年の児童2名（A児・B児）に、「単語読み課題」と「M I M－P M」を実施する。なお、実施は研究授業とは別の時間とする。

（1）単語読み課題及び行動観察

単語読み課題は、高橋登（1993）が行った「単語命名課題」、橋本竜作・柏木充・鈴木修平（2008）が行った「単語速読検査」、国立国語研究所（2009）発行の「教育基本語彙の基本的研究 増補改訂版」、海津（2010）の「M I M－P M」、竹野政彦（平成24年）の「指導者に役立つポイントリスト<読む>」

を参考に、知的障害のある児童の特性に応じて工夫し、作成した。

- 実施日 研究授業前 平成30年11月21日
研究授業後 平成30年12月19日

○ 実施の方法

特殊音節を含む単語が一つ書かれたカードを提示し、児童に読ませる。本課題において提示する単語を表4に示す。なお、児童に課題の方法を理解させるため、本試行開始前に清音のみで構成された単語を提示し、読ませる。さらに、研究授業前後の休憩時間等を含めた日常生活場面における読みの様子を比較する。

表4 単語読み課題に使用した単語

特殊音節	研究授業前	研究授業後
促音	がっき	らっぱ
	かけっこ	いっぱい
	まっくら	ゆっくり
長音	けいと	とけい
	おおかみ	ふうせん
	おじいさん	おとうさん
拗音	しゃしん	ちゃいろ
	ちょきん	しゅやく
	しゅくだい	としょかん
拗長音	きゅううり	ちきゅう
	きょうしつ	びょういん
	ひょうたん	ちょうちん

○ 分析の方法

表5に示す評価の観点から、特殊音節のルールの習得度を把握する。また、研究授業前後の読みの様子を比較し、変容を把握する。

表5 評価の観点

特殊音節	評価の観点
促音	・「つ」を「つ」と発音していないか。 ・「つ」を1拍空けて読んでいるか。
長音	・長音の2文字を1音節で読んでいるか。
拗音	・拗音の2文字を1音節で読んでいるか。
拗長音	・拗長音の3文字を1音節で読んでいるか。

(2) 「MIM-MPM」

- 実施日 研究授業前 平成30年11月20日
研究授業後 平成30年12月18日

○ 分析の方法

研究授業前後のテストの得点を比較し、読みの正確さ、速さ・滑らかさについて評価・分析する。

V 研究授業

1 児童の実態

対象は、知的障害単一障害学級に在籍する児童2

名とする。各児童の平仮名を読むことに係る実態等を表6に示す。

表6 児童の実態

児童	実態
A	<ul style="list-style-type: none"> ・知的障害と自閉症を併せ有する。 ・清音・濁音・半濁音はおおむね正しく読むことができるが、読み誤ることもある。 ・促音は発音しないことを理解しているが、「がっき」を「がき」と読むなど、1拍空けずに読む。 ・長音を1音節で読むことは理解していない。 ・拗音は、2文字を1音節で読むことは理解しているが、「きょうしつ」を「しゃうしつ」と読む等、正確に読むことはできない。 ・逐次読みすることが多いが、読み慣れた単語であれば、滑らかに読むことができつつある。
B	<ul style="list-style-type: none"> ・知的障害がある。 ・読み誤りが多いが、指摘されると正しく読み直すことができる。 ・清音、濁音、半濁音はおおむね正しく読むことができる。 ・促音は、「つ」を「つ」と読む。 ・長音を1音節で読むことは理解していない。 ・拗音、拗長音のルールは未習得であり「や、ゅ」を「や、ゆ」と読む。「よ」は「しょ」と読むことが多い。 ・逐次読みするが多いが、読み慣れた単語であれば、滑らかに読むことができる。

2 研究授業の概要

- 期間 平成30年12月4日～12月14日
- 対象 小学部知的障害単一障害学級第4学年2名
- 教科等 日常生活の指導
- 題材名 「朝の活動」
- 題材目標
 - ①特殊音節のルールを習得することができる。
 - ②特殊音節を含む単語を、正確に、速く読むことができる。
- 指導計画(全9時間)

次	時	指導内容	目標
一	1～3	・促音のルール	①
	4～5	・長音のルール	①
	6～7	・拗音のルール	①
二	8	・様々な特殊音節を含む単語 ・拗長音のルール ・視覚性語彙の増大	①②
	9	・様々な特殊音節を含む単語 ・単語に合った物の選択 ・視覚性語彙の増大	①②

3 研究授業の実際

(1) 第一次

促音、長音、拗音のルールについて、記号化、動作化等を用いて指導を行った。また、学習したルールを活用させ、特殊音節を含む単語を読ませた。その後、実態に応じて作成した「絵に合う言葉探し」に取り組ませた。

第一次における指導の工夫を次頁表7に示す。

表7 第一次における指導の工夫

指導の工夫	内容
学習意欲を高める工夫	・肯定的な言葉掛けを中心とし、児童が正しく読めた部分や、学習したことを活用しようとする姿があれば、細かく称賛する。
段階的な指導	・「絵に合う言葉探し」では、選択肢の単語を3文字とし、「がつき」と「がつき」の「つ」と「つ」の違いに注目させる段階、単語を4文字とし、「かけっこ」と「かっこ」の「つ」の位置の違いに注目させる段階等、指導の段階を細分化する。
視覚化の活用	・文字と音節の対応関係を視覚的に示すため、単語を提示する際はタブレット端末を使用して1音節ずつ表示する。
動作化の活用	・動作を通して拗音のルールを理解させるため、「拗音さんかくシート」を図2のように、指でなぞらせながら活用させる。

(2) 第二次

第一次で指導した特殊音節を複数含む単語の読みについて考えさせ、拗長音のルールの指導も行った。また、実態に応じて作成した「三つの言葉探し」に取り組ませた。

第二次における指導の工夫を表8に示す。

表8 第二次における指導の工夫

指導の工夫	内容
学習意欲を高める工夫	・文字を読む必然性を高めるため、児童がサンタになり、手紙に書かれた単語を読んでプレゼントを渡す活動を行う。
段階的な指導	・「三つの言葉探し」では、単語を2語に減らし、2語共に既習の単語とする段階、1語のみを既習の単語とする段階等、指導の段階を細分化する。

VI 結果と考察

1 A児

(1) 特殊音節のルールの習得度及び読みの様子

「単語読み課題」の結果を表9に示す。

表9 単語読み課題結果 (A児)

特殊音節	研究授業前		研究授業後	
	単語	音読	単語	音読
促音	がつき	かき	らつぱ	★らつぱ
	かけっこ	かけこ	いっぽい	★いっぽい
	まっくら	まくら	ゆっくり	★ゆっくり
長音	けいと	けいと	とけい	とけい
	おおかみ	おおかみ	ふうせん	ふうせん
	おじいさん	おじいさん	おとうさん	おとうさん
拗音	しゃしん	しょしん	ちやいろ	★ちやいろ
	ちよきん	きん	しゅやく	★しゅやく
	しゅくだい	しゃくだい	としょかん	★としょかん
拗長音	きゅうり	しゃうり	ちきゅう	ちきゅう
	きょうしつ	しゃうしつ	びょういん	びょういん
	ひょうたん	ふうたん	ちょうちん	ちょうちん

※ ★は正確に読むことができた単語を示している。

長音、拗長音は、1音節で読んだ場合に正確な読みとした。

促音を含む単語は、研究授業前は、全て読み誤っていたが、研究授業後は、全て正確に読むことができた。これは、動作化により「つ」は声を止めると

いう表現に興味・関心があり、何度も繰り返していたため理解しやすかったと考える。

長音を含む単語は、研究授業前後において、全て読み誤っていた。これは、促音や拗音は文字の大きさの違いから視覚的に捉えることができるのに対し、長音は文字の違いを視覚的に捉えることができないためであると考える。A児は、研究授業において、長音に注目させると正確に読むことができた。また、提示された単語を「お」「と」「う」「さ」「ん」と1文字ずつ発音した後、単語に気付いて「おとーさん」と発音する様子が見られた。これらのことから、長音のルールを習得させるためには、単語をまとまりとして捉える力を高める指導を行い、自ら長音に気付かせることが必要であると考える。

拗音を含む単語は、研究授業前は全て読み誤っていたが、研究授業後は、「拗音さんかくシート」の動作化を活用しながら全て正確に読むことができた。これは、動作化することにより、「拗音さんかくシート」を想起し、拗音の読みに活用することができたためであると考える。また、研究授業前は、拗音を見ると嫌がる様子があったが、研究授業後は、正確に読めた経験を積み重ねたことで、積極的に読もうと挑戦するようになった。

拗長音を含む単語は、研究授業前後において、全て読み誤っていた。拗音の部分はおおむね正確に読むことができており、研究授業において、記号化し、拗長音に注目させると正確に読むことができた。しかし、自ら長音に気付くことが困難であったため、拗長音を正確に読むことができなかつたと考える。拗長音のルールを習得させるためには、長音のルールを確実に習得することが必要であると考える。

これらのことから、A児は、促音、拗音は視覚的に捉えることができたため、ルールを習得することはできたが、長音、拗長音は視覚的に捉えにくかったため、ルールを習得しにくかったと考える。また、A児は逐次読みをし、まだ、単語をまとまりとして捉えることが困難であった。長音、拗長音のルールを習得するためには、継続した指導が必要である。

(2) 読みの正確さ

「M I M-P M」のテスト①、テスト②の結果を図3に示す。

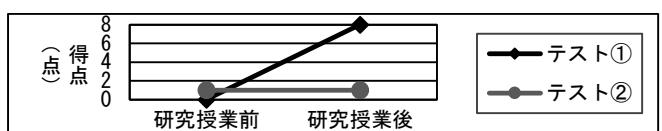


図3 「M I M-P M」結果 (A児)

テスト①は、研究授業前は「きつつき」を選択する問題で「きつつき」を選び、「はっけん」を選択する問題で「はっけん」を選んでおり、「つ」と「つ」を混同していた。また、解答に時間が掛かり、4問解答したが0点であった。研究授業後は、解答に要する時間が短縮され、得点は8点に向上した。これは、特殊音節のルールの習得度が高まり、読むことができる単語が増えたことにより、自信をもって解答することができたためであると考える。このことから、読みの正確さは高まったと考える。

(3) 読みの速さ・滑らかさ

テスト①の得点は、研究授業後に向上した。これは、読みの正確さが高まったことにより、正しい表記を認識することができたことに加え、読みのつまずきが減り、滑らかに読むことができるようになったためであると考える。

しかし、テスト②は、研究授業前後の得点に変化がなく、速さ・滑らかさは高まらなかった。これは、児童が身に付けていた視覚性語彙が少ないためであると考える。より読みの速さを高めるためには、視覚性語彙を増大させる指導を行う必要があると考える。A児はテスト①では瞬時に解答することができたが、テスト②では瞬時に解答することができなかつたことから、一つの単語をフラッシュカードのように提示する方法が効果的であると考える。

2 B児

(1) 特殊音節のルールの習得度及び読みの様子

「単語読み課題」の結果を表10に示す。

表10 単語読み課題結果（B児）

特殊音節	研究授業前		研究授業後	
	単語	音読	単語	音読
促音	がつき	かつき	らつぱ	らくぱ
	かけっこ	かけっこ	いっぽい	★いっぽい
	まくら	まくら	ゆっくり	ゆっくり
長音	けいと	けいと	とけい	とけい
	おおかみ	こおかみ	ふうせん	ふうせん
	おじいさん	おじいさん	おとうさん	おとうさん
拗音	しゃしん	しゃしん	ちやいろ	やいろ
	ちょきん	ちゅきん	しゅやく	じゅしゃく
	しゅくだい	しゅくだい	としょかん	としょかん
拗長音	きゅうり	きようり	ちきゅう	ちきゅう
	きょうしつ	きょうしつ	びょういん	びよくいん
	ひょうたん	ひょうたん	ちょうちん	ちょうちん

※ ★は正確に読むことができた単語を示している。
長音、拗長音は、1音節で読んだ場合に正確な読みとした。

促音を含む単語は、研究授業前は全て読み誤っていたが、研究授業後は、促音の動作化を活用しながら1語を正確に読むことができた。また、研究授業

では、「つ」を「つ」と読み誤ることがあったが、指さしにより、促音に注目させると正確に読むことができた。B児は「つ」と「つ」の大きさの違いを見分けるという視覚認知の困難さがあったが、指さしにより文字に注目させることで、区別することができたと考える。

長音を含む単語は、研究授業前後において、全て読み誤っていた。また、長音を含む単語を読んだ後に、単語として気付く様子は見られなかった。これは、B児が逐次読みの段階であり、単語をまとまりとして捉えることが難しかったためであると考える。しかし、イラストにより単語をイメージさせることで、B児は、文字を見ながら正しく発音することができた。長音のルールを習得させるためには、1文字ずつの読みをより速く認識させる指導を行った上で、単語をまとまりとして捉える力を高める指導を継続して行うことが必要であると考える。

拗音を含む単語は、研究授業前後において、全て読み誤っていた。しかし、研究授業後の「単語読み課題」では、拗音の部分を読む際に「M I M」の動作化を取り入れて読もうとする様子が見られた。また、「単語読み課題」後に、再度「としょかん」を提示し、指さしと言葉掛けにより「よ」に注目させると、正確に読むことができた。B児は、継続的な指導により動作化をして拗音を意識することができつつあり、拗音に注目させる手立てがあれば正確に読むことができるが、自ら拗音を認識し、正確に読むことは困難であると考える。これは、B児は逐次読みするため、2文字をまとめて捉え、1音で読むことが難しいためであると考える。

拗長音を含む単語は、研究授業前後において、全て読み誤っていた。拗長音のルールを習得するためには、3文字をまとめて1音節で読む必要があり、また、長音、拗音のルールを習得しておくことも必要であると考える。B児は文字をまとめて捉えることが難しく、長音、拗音のルールを十分習得していなかったため、研究授業では拗長音の指導を行わなかった。しかし、単語の理解を促すイラストを見せると、正確に読むことができた。拗長音の指導に取り組む段階では、拗音、長音のルールを習得させておく必要があると考える。また、拗長音のルールを習得させるためには、単語をまとまりとして捉える力を高める必要があると考える。

これらのことから、促音は、1文字ずつ音に変換することで読むことができるため、逐次読みであってもルールの習得度を高めることができたと考え

る。しかし、拗音は、2文字をまとめて1音にする必要があり、長音、拗長音は、単語をまとまりとして捉える必要があるため、逐次読みをするB児には、さらに継続した指導が必要であると考える。

(2) 読みの正確さ

「M I M-P M」のテスト①、テスト②の結果を図4に示す。

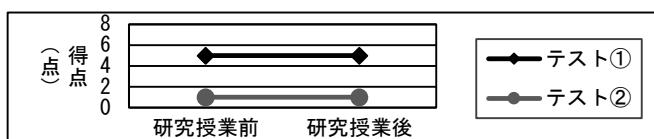


図4 「M I M-P M」結果（B児）

テスト①は、研究授業前後の得点に変化はなかった。これは、特殊音節のルールが十分定着しておらず、読みに活用することができなかつたためであると考える。このことから、読みの正確さは高まつていないと考える。しかし、研究授業後のテストは、最後まで集中して取り組んでおり、読むことへの意欲は高まつたと考える。

(3) 読みの速さ・滑らかさ

テスト①は、研究授業前後の得点に変化がなかつた。これは、読みの正確さが高まつておらず、正しい表記を認識することが困難であったためであると考える。

また、テスト②も、研究授業前後の得点に変化がなく、速さ・滑らかさは高まらなかつた。これは、身に付けていた視覚性語彙が少ないことに加え、視覚認知の困難さにより、複雑な文字列から単語のまとまりを見付けることが難しかつたためであると考える。

VII 研究のまとめ

1 研究の成果

- 「M I M」を知的障害の特性に応じて工夫して活用し、指導を行うことで、正確に読む単語が増え、特殊音節のルールの習得度を高めることができることが分かつた。また、特殊音節のルールを確実に習得させることで、日常生活においても般化させることができることが分かつた。
- 「M I M」を活用した指導を行うことで、平仮名を学習したり読んだりする意欲を育むことができることが分かつた。

2 研究の課題

- 短期間の指導では、特殊音節のルールや読みの流暢性等を習得することが困難であった児童もいたことから、児童の実態に応じた継続的、段階的な指導を行う必要がある。
- 研究授業において、文字や記号を見て、動作化しながら読むという複数の要素を含む活動が困難である様子が見られたことから、提示する情報の順序や精選について検討する必要がある。
- 視覚性語彙を活用した読みの速さに変容が見られなかつたことから、読みの速さをより高め、内容の理解を促進するため、視覚性語彙を増大させる段階的な指導を検討する必要がある。

【引用文献】

- 文部科学省（平成30年）：『特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）』開隆堂出版p. 76
- 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 102
- 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 26
- 一般社団法人日本LD学会（2017）：『LD・ADHD等関連用語集 第4版』日本文化科学社p. 189
- 海津亜希子（2010）：『多層指導モデルM I M「読みのアセスメント・指導パッケージ』ガイドブック』学研教育みらいp. 20
- 一般社団法人日本LD学会（2017）：前掲書p. 189
- 鴨下賢一（2016）：『発達が気になる子への読み書き指導ことはじめ』中央法規出版p. 40
- 鴨下賢一（2016）：前掲書p. 40
- 一般社団法人日本LD学会（2017）：前掲書p. 189
- 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 26
- 海津亜希子（2010）：前掲書p. 46
- 海津亜希子（2010）：前掲書p. 46

【参考文献】

- 内田伸子（1999）：『発達心理学 ことばの獲得と教育』岩波書店
 海津亜希子・田沼実敏・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（M I M）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－」『教育心理学研究第56巻第4号』日本教育心理学会
 海津亜希子・杉本陽子（2016）：「第1章 多層指導モデルM I Mとは」『多層指導モデルM I Mアセスメントと運動した効果的な「読み」の指導』学研教育みらい
 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（平成25年）：『教育支援資料～障害のある子供の就学手続と早期からの一貫した支援の充実～』
 Torgesen, J.K. & Hudson, R. (2006) :『Reading fluency: Critical Issues for Struggling Readers』http://www.fcrr.org/publications/publicationspdfs/Fluency_chapter-Torgesen&Hudson.pdf
 高橋登（1993）：「入門期の読み能力の熟達化過程」『教育心理学研究第41巻第3号』日本教育心理学会
 橋本竜作・柏木充・鈴木修平（2008）：「小児の単語速読検査の作成の試み－小学3年生男児を対象とした信頼性と妥当性の検討－」『脳と発達40巻5号』日本小児神経学会
 国立国語研究所（2009）：『教育基本語彙の基本的研究－増補改訂版－』明治書院
 竹野政彦（平成24年）：「通常の学級における発達障害のある児童生徒に対する授業改善の研究－『読む』ことに対する指導・支援を通して－」『研究紀要 第39号』広島県立教育センター