

## 読み障害児に対する多重知能理論をベースにした平仮名の指導

吉田 優 英 (ディスレクシア協会名古屋)  
都 築 繁 幸 (東京通信大学人間福祉学部)<sup>1)</sup>

**要約** 「読み書き障害」は、単に練習不足の問題として安易に片づけられ、子どもの苦手な部分にドリル学習や繰り返し学習が行われており、このことによる抵抗感から自尊感情等に配慮する指導法が望まれてきた。

本研究では、読み書き障害児が自尊感情等を維持・向上させながら、読み書き学習に喜んで参加したいと思うような読み書き指導プログラムを考案し、平仮名の読み障害児、2名を対象に指導した。多重知能理論から導きだされた得意な知能をベースに教材づくりを行い、それを得意な認知様式と関連づけたプログラムを作成し、平仮名の習得程度の側面からプログラムの有効性を検討した。その結果、指導前後で変化がみられた。平仮名指導の技法は、従来のものを援用しており、その成果は、複合的な要因によるものと考えられるが、学習をスムーズにするために本人の得意な知能を使用することで、他の認知を触発し、読み書きの学習が効率的に進んでいくのではないかと考えられた。

**キーワード**：平仮名の読み困難、多重知能理論、長所活用型指導方略、自尊感情、認知処理様式

### I. はじめに

1993年度より通級による指導が開始され、2006年度より学習障害等が通級指導の対象になった。2007年度より特別支援教育が制度化され、知的な遅れがない発達障害児も支援の対象となった。注意欠如多動症や自閉スペクトラム症のように行動上の問題が顕在化している場合には周囲も注意しやすいが、「読み書き障害」は、単に練習不足の問題として安易に片づけられることが多い。読み書き障害の子どもは、家庭生活では気づくことのできなかつた様々な困難さが学校生活の日常の場で現れ、当該児童の困難さが、教師が指導を行う上での困難さとして認識されることが多いために読み書き障害に対する具体的支援が見過される傾向にある(富山ら, 2017)。読み書き障害児の内心の悩みや困難さへの改善を図る支援の在り方を検討していくことの重要性が指摘されてきたが(窪島, 2005)、依然として未解決の面が多い領域である。

教育現場で読み書き指導に関心をもたれるようになったものの当該児童の担当者の個別指導の要素が強いため通常の学級の担任間で認識の違いが多く見受けられる。学習活動での困難さは学年が上がるごとに多くなり、「頑張っているのに怠けていると思われている」、「どうせ何をしても無理だ」、「このつらさはわかってもらえない」という抑うつ的な状況に陥りやすく、不登校などの二次的障害も起こることが指摘されている(富山ら, 2017)。最近では、学校における支援や授業づくりの視点が、当該児童の自尊感情、自己有能感、自己肯定感等を高めることに比重が多くおかれるようになったが、読み書き障害がドリル

学習や繰り返し学習などだけでは改善しにくい困難さを有していることが十分に認識されていない。

読み書き障害について英語圏ではその臨床的特徴や原因、指導法はほぼ一定の見解が得られているが、日本においては正式な定義がないこともあり、原因についても英語圏で言われているような音韻認識との関連は明らかではないとする(浦, 2010)。

以上のことから本研究では、読み書き障害のうちの読み障害に限局して、読み障害児が自己有能感等を維持・向上させながら、読み学習に喜んで参加したいと思うような読み指導プログラムを考案し、それを読み障害児に指導し、その有用性を実証することを目的とした。

研究を進めるあたり、以下の点を考慮した。

第1には、教育現場で展開されている種々の具体的な技法を本プログラムに包括的に取り入れ、通級指導教室等で実用可能なものを考案していくという点である。

第2には、プログラムの対象児を平仮名の読み障害児に限定した点である。日本語には、仮名と漢字があり、仮名は1文字に1つの音に対応するが、漢字には音読みと訓読みがある。読み書き障害の原因論に関しては、「音韻処理障害仮説」、「小脳障害説」、「視覚障害説」、「二重障害説」などが提示されている。音韻処理障害仮説は、仮名には適用できるが、漢字には適用できないという見解もあり(高橋, 2001)、浦(2010)の指摘も含めて考え、これらの仮説が日本語にあてはまるかどうかは更なる研究知見を待つこととした。

第3には、子どもの認知特性の中で強い能力を活用し、未習得な技能を効率よく獲得する「長所活用型指導方略」(藤田ら, 2008)をプログラムに組み込んだ点である。短所改善型指導方略は、知的水準に問題が

<sup>1)</sup> 愛知教育大学名誉教授

ないが、得意な能力と不得意な能力の差が大きい学習障害児等には必ずしも効果が上がらないだけでなく、マイナス面を生み出してしまおうとする（藤田ら、2009）。読み障害児が指導を拒絶し、自尊感情を低下させないような子どもの学習の取組み態勢を考慮したプログラムを考案することとした。

第4には、子どもの学習意欲を維持していくために子どもの得意な知能を活用して苦手な学習や技能を伸ばそうとする多重知能理論（以下、MI理論）をプログラムに組み込んだ点である。MI理論は、認知・教育学者であるガードナーが提唱したものであり、脳の働きを言語・語学、論理・数学、内省、博物学という左脳を中心とする知能と、音楽・リズム、身体・運動、視覚・空間、対人という右脳を中心とする知能から説明するものである（松村、2006）。それぞれの知能によって、情報の受容や処理の仕方が異なるため子どもたちの脳をバランスよく発達させるような学習方法を展開していくと授業や友だちの伝えたいことがわかりやすくなり、その結果、学習意欲が増して人間関

係を活発にできるとする（本田、2006）。こうしたことから教材づくりにおいて従来の指導で使用しているカードや絵のみだけではなく、身体・空間といった得意な知能に関連したものを取り入れることにした。

## II. 方法

### (1) 対象児の概要

読みに障害があり、教科学習に支障をきたしているという主訴でA大学相談室に来室した小学生、2名を対象とした。この2名のWISC IIIとK-ABC, LDIのチェックリスト, MIチェックリストの検査結果の概要を表1に示す。

### (2) 作成した指導プログラムの概要

アセスメントとして、「WISC III」と「K-ABC」の検査を実施し、子どもの認知特性の中で強い能力を特定する。次にLDIのチェックリストにより困難さの把握を行い、MIチェックリストからガードナーが提

表1 対象児の学年, 診断, 心理検査等の概要

	X児：小学校1年生, 男子	Y児：小学校3年生, 男子
WISC III	言語性IQは96, 動作性IQは104, 統計的な有意差はみられない。全検査IQは100。群指数は、知覚統合が注意記憶と比較して有意に優れていた(5%水準)。下位検査評価点では、言語性の「数唱」が6点で、評価点平均9点より1標準偏差(以下、1SD)ほど低く、聴覚的短期記憶が弱い。言語性の「類似」の評価点が12点で1SDほど高い。動作性の「符号」と「積木模様」が8点で評価点平均11点よりも1SDほど低いことから視覚的短期記憶が弱く、空間的な配置や全体を部分に分解する空間処理能力が弱い。「絵画完成」は16点で1SDほど高く、視覚的長期記憶がよい。「絵画配列」は11点で、物事の筋道を立てて考える継次的な処理ができる。	言語性IQは86, 動作性IQは78, 全検査IQは80。群指数は、注意記憶が言語理解との比較で有意に(5%水準)に優れている。注意記憶が知覚統合との比較で有意(5%水準)に優れている。注意記憶が処理速度との比較で有意に(5%水準)に優れている。下位検査評価点では、言語性において算数の評価点が12点で、評価点の平均7より1SD以上優れている。知識の評価点は4で、評価点の平均の7より1SD低い。動作性では、符号が10点で、評価点の平均6点よりも1SD優れている。記号探しは3点で、評価点平均6点より1SD低い。積木模様は4点、組み合わせは4点で平均点の6点よりやや低い。絵画完成は8点、絵画配列は8点であり、平均の6点よりやや高い。
K-ABC	継次処理=同時処理(有意差:なし), 継次処理>習得度(有意差:なし), 同時処理>習得度(有意差:1%), 認知処理>習得度(有意差:1%)で。「数唱」が有意に低いことから、聴覚的短期記憶が弱い。位置さがしの評価が(-)であり、空間処理能力が弱い。「手の動作」の評価は(+)で継次的処理が強い。模様の構成も(+)であり、モデルの再生や視覚的推理力、知覚的体制化が強い。強い能力は「初期環境の豊かさ」や「知的好奇心と努力」があり、またK-ABC検査においても「初期言語発達」「視覚細部への注意」がある。	継次処理<同時処理(有意差:5%), 他の総合尺度間の比較は有意差が認められない。手の動作が(+), 絵の道号(+), 模様の配列(+), 位置探し(+), 数唱は(W5%), 語の配列(W5%)である。視覚類推(-)である。短期聴覚記憶が弱く、新しい単語の学習の定着が低い。単語を使って抽象的思考をする能力が低い。見たことを自分の運動に反映する能力が、見た物を分析し総合的に判断する能力よりも得意である。対人的な意味合いには敏感だが、社会的な習慣にはあまり感心がない。
LDI	A型と判定され、LDの可能性が高い。	A型と判定され、LDの可能性が高い
MI	視覚・空間的知能と身体・運動的知能と対人的知能が6点, 自然・博物学的知能が4点, 言語・語学的知能が3点, 論理的・数学的知能と音楽・リズムの知能と内省的知能が1点。得意知能は、「視覚・空間的知能」, 「身体・運動的知能」, 「対人的知能」とする。	視覚・空間的知能と対人的知能が5点, 言語・語学的知能と身体・運動的知能が4点, 音楽・リズムの知能と論理的・数学的知能が3点, 内省的知能2点, 自然・博物学的知能が0点。得意知能を「視覚・空間的知能, 対人的知能」とする。

唱する8つの知性の中から得意とする知性を特定する。MI理論による得意な知性と認知特性の中の強い能力を教材に反映させ、得意な認知処理様式による「長所活用型指導方略」を取り入れる。こうした設定の中で平仮名の読み書き指導を行う。

この読み書き指導プログラムは、以下の点を考慮して作成した。

#### 1) MI理論の8つの知能から導き出される指導技法

本研究では、以下のような指導技法を用いた。

- ①言語・語学的知能：市販で各出版社から販売されている「唱えて覚える漢字」を参考にし、覚えやすいように声がけする。例えば、「春」は、『三人のこどもが日なたぼっこをしている』、「心」は、『ハれたらいいね』。
- ②論理・数学的知能：「お絵かきロジック」を行う。縦と横の数字をヒントに塗り潰すマス目を割り出し、そのとおりに塗り潰すと文字ができあがる。
- ③内省的知能：日記を書き、わからない漢字は平仮名で書き、一緒に漢字を調べて書く。
- ④音楽・リズム的知能：「唱えて覚える漢字」を好きな音楽のメロディーに乗せて、歌って覚える。「五七五の」文字に乗せて、標語調にして覚える。
- ⑤視覚・空間的知能：「パズルゲーム」にする。漢字を書いた紙を、適当に分割して切り、パズルにして組み立てながら漢字を覚える。「穴あきゲーム」漢字の一部を空白にし、そこに当てはまる「答え」を何通りか作り、答えを選ぶ。
- ⑥身体・運動的知能：ダンスをしながら、漢字を尻文字で書いて、当てる。踊りながら、空文字を腕で大きく書いて、当てる。
- ⑦対人的知能：「クロスワードパズル」を使い、問を解く。「しり取り遊び」で語彙力を増やす。「カルタ取り」で語彙力を増やす。「サイコロゲーム」で順番に「サイコロ」に出た題をみんなの前で話す。
- ⑧博物館的知能：「貝殻」、「葉っぱ」、「石」、「粘土」等、本人の興味のある材料を使って、漢字を作る。

#### 2) 平仮名の指導

天野（1993）は、音節を意識させるために、積み木を使って促音、長音、拗音、拗長音の順で発音させている。ここでは、積み木を使用しないので、促音、拗音、長音の順に学習することにした。

ア) 促音（しっば、きっぷ、びっくり、かっこいい等）：①「絵カード」と「平仮名の文字」を一緒に見せて読ませる。②絵カードだけを見て、平仮名の文字を言わせる。③文字を身ながら、文字の数だけ手を叩くが、「っ」のところだけ、手を叩かないで、発音をしないように、口元に手を当てる。④マス目を3つ、4つ、5つ書いたものを用意する。⑤絵カードを見て、平仮名を書かせるが、書く前に必要なマス目を選ばせ

る。⑥単語を読み上げたものを、マス目を選んで、書いていく。

イ) 拗音（「きゃ」、「きゅ」、「きょ」等）：①文字だけを読ませて、読めるか確認をする。②「絵カード」と「平仮名の文字」を一緒に見せて読ませる。③絵カードだけを見て、平仮名文字を言わせる。④「ゃ」の音を伸ばすと「アー」、「ゅ」の音を伸ばすと「ウー」、「ょ」の音を伸ばすと、「オー」になることに気づかせる。⑤「きゃ」の音を伸ばすと「アー」になるので、「ゃ」を書くことを教える。「きゅ」の音を伸ばすと「ウー」になるので「ゅ」、「きょ」の音を伸ばすと「オー」になるので、「ょ」を書くことを教える。⑥絵カードを見ながら、読ませてから、書かせる。⑦単語を読み上げたものを聞いて、書かせる。

ウ) 長音：①「絵カード」と「平仮名文字」を一緒に見せて読ませる。②「絵カード」だけを見て言わせる。③マス目に伸ばす音は、「ー」のみ入れる。④「ー」のところに、伸ばした音と同じ音「あ」「う」「お」を入れる（おとうさん→のように、「オー」と伸ばして「う」を書く例外は扱わない。⑤例外の単語のみを示して、説明して教える。⑥単語を読み上げたものを聞いて、書かせる。

#### (2) 指導仮説

継次処理タイプと同時処理タイプの指導は、藤田ら（2008）に従った

##### 1) X児

継次処理様式を用い、MIにおいて視覚・空間的、身体・運動的、対人的知能であることから視覚的な教材を活用して、身体の動きを使えるように工夫し、対人的なやり取りを大切に、ゲームを一緒に行う。視覚的な記憶、特に長期視覚記憶がよいので言語的な説明には、必ず「絵」や「写真」などの視覚教材を使用し、理解を確認する。初期環境が豊かであるので、そのエピソード記憶を引き出しながら社会的理解や常識的な知識を指導に入れ、意味記憶の整理ができるようにワーキングメモリーの活性化を図る。

##### 2) Y児

同時処理様式を用い、強い能力の「視覚的短期記憶」を活用して、絵や写真などの視覚教材を活用する。「視覚—運動の協応」も強いので手や身体を一緒に使いながら学習を進めていく。視覚・空間的知能と対人的知能が強いために視野を広げて文字を読ませる。同時処理様式なので、特に全体をまず見渡し、映像やイメージで理解することが得意なので読んだり聞いたりしたことを絵にしたり、イメージで語らせる。空間に合わせて文字の大きさを変化させたりして、文字学習に興味を持たせる。色のマジックで文字や絵を描いたり、粘土やモールなどの教材を使って文字を作る。対人知能タイプであるので、作業や会話のやり取

りをお互いにしながら学習を進めていく。読むことに非常に抵抗感があり、一見してすぐ答えを出せる問題以外は、すぐにあきらめてやらないところがある。興味を持って取り組めるように工夫をする。そろばんを習っており、計算が得意であることから、計算課題を入れていく。

### (3) 支援方法の留意点

#### 1) 支援者の声掛けや教材づくり、指導の流れ

具体的には、①聴覚記憶が苦手な場合は、ゆっくり簡潔な言葉で説明をする、また紙に書いたり絵を使いながら説明をする、②視覚的に問題がある場合は、大きな紙に拡大をして文字を書いたり、色を変えて認知しやすいように工夫をする、③カラー粘土やモールを使って文字を作り、全身の感覚を刺激して入力する、

④子どものペースを大事にし、ゆっくり待つ時間を設ける、⑤間違えた文字を書いても指摘しない、見本(モデル)を示して、自分で気がついてから直させる、気づいたことや自分で直せたことを評価する、⑥それぞれの子どもにおいてなるべく間違えないような教材、失敗をしないような教材をつくる、失敗をさせない、⑦その日に学習したことを「おさらいテスト」として作成し、必ず満点を取れるようにする、⑧毎回、始めに、今日の学習の予定を明確にわかるように呈示する、⑨最初に挨拶など、学習するためのルールを説明する、⑩トークン・エコノミーの「カード」を作り(山本ら 2005)、約束が守れたときは、シールの代わりに絵を描かせ、子どものやる気を削がさないような言葉がけを意図的に行う。

表2 X児の個別指導計画の概要

対象児	男子 小学1年生	指導期間	200X年9月～200X年12月 週1回(1時間)	指導形態	個別指導
指導方針	1. 認知処理タイプの「継次処理様式」と「MI理論」の視覚・空間的、身体・運動的、対人的知能を組み合わせる。 2. 聴覚的短期記憶が苦手なので、言葉だけでなく視覚的な教材を提示しながら、言葉と絵をマッチングする。 3. 書き順どおりに、きちんと書字ができるようにする。 4. 初期環境が豊かで英語の単語や童話の内容をよく知っていることを利用して指導の中に英語や童話の話を入れる。				
長期目標	平仮名の読みと書字が正確にできるようになる				
短期目標	1: 音韻が意識でき、分解や操作ができる。 2: 平仮名が読めるようになる。 3: 平仮名が書けるようになる。				
指導教材	平仮名50音の表、平仮名の言葉辞典、絵カード、撥音・拗音・促音・長音・拗長音の文字カード、12色マジック、「エルモ」のかかるた、マス目の用紙、絵本、ご褒美カード				
指導内容	1. 好きな童話「エルモの冒険」のカルタを使用して語彙を増やす。 2. 読み上げた文字を聞き、書字ができない「平仮名」を練習する。 3. 「で」と「れ」、「だ」と「ら」の聞き取り、音の区別ができない文字の聞き取りを練習する。 4. 読めない平仮名(撥音、拗音、促音、長音、拗長音)を読めるようにする(音韻に意識をさせるため、双六やしりとり、音抜き言葉などのゲームを入れて行なう)。 5. 書けない平仮名を書けるようにする(1画く目の最初に●点を入れる、50音表モデルに使う)。				

表3 Y児の個別指導計画の概要

対象児	男子 小学3年生	指導期間	200X年9月～200X年12月 週1回(1時間)	指導形態	個別指導
指導方針	1. 認知処理タイプの同時処理方式と「MI理論」の視覚・空間的、対人的知能を組み合わせる。 2. 同時処理タイプのため全体をとらえさせてから細部に移行させる。視覚的、運動的の手がかりを用いた教材作りをする。 3. 強い認知能力は、視覚的記憶なので言葉だけでなく視覚的な教材を提示しながら、言葉と絵をマッチングして行なう。 4. モデルを写すことから始めて、手を動かしながら身体で覚えさせる。一緒に課題をやりながら、交互に違う視点に立ってみられるようにする。色彩豊かにする、日本地図を広げて県名を拾う。ポケモンが好きなのでカルタを広範囲に巻いて、全体から見て文字を探せるようにする、一緒にカルタ取りゲームを行なう。				
長期目標	平仮名の読みと書字が正確にできるようになる				
短期目標	1: 平仮名が読めるようになる。 2: 音韻が意識でき、分解や操作ができる。 3: 平仮名が書けるようになる。				
指導教材	平仮名の50音の表、平仮名の言葉辞典、絵カード、撥音、拗音、促音、長音、拗長音の文字カード、12色マジック、「ポケモン」のかかるた、日本地図、マス目の用紙、ご褒美カード				
指導内容	1. 「で」と「れ」、「だ」と「ら」の聞き、区別ができない音の聞き取りの練習をする。 2. 読めない平仮名を読めるようにする(音韻に意識をさせる、双六、しりとり遊び等)。 3. 書けない平仮名を書けるようにする(カラーの絵カードと文字カードのマッチングをさせる)。				

2) 自尊感情への配慮  
 読み障害児の困難さを認知的な困難さだけではなく、不安という問題と関連させて理解する。出来ないことへの不安、自分の書いた字に確信がもてない自信のなさ、誤字の指摘ばかりを受けてきたことによる傷つ

き、自尊心の低さ（窪島，2006）に配慮した。具体的には、①興味を持って学習をする→②その成果から、できたという成功体験をする→③成果を評価される→④褒められ、周りからも認められる→⑤さらに学習をする気になる→⑥やれる自分を自覚することで、自己

表4 Y児の指導計画

回数	活動	指導方法	道具
1回	ベースラインテストを受ける。	・「ひらがな1文字」と「ひらがなの単語」の読みと書きテスト	ベースラインテスト用紙
2回	ひらがな50音を読む。	・読んだ「ひらがなカード」を50音表の上に置いていく。	ひらがなカード、ひらがな50音表
3回	拗音、促音、長音の読みの確認。 「言葉カード」を読ませる。 音韻に気づく。	・言葉カードを読む。読めないカードを絵とマッチングさせて練習する。 ・かるた取りをする ・おはじきを使って、絵カードを見て、マス目に文字の数だけおはじきを置いていく。 ・言葉の数だけ進む「すごろく」遊びをする。	言葉カード、ことばえじてん、ポケモンのかるた 絵カード、おはじき すごろく
4回	音韻を分解・操作ができる。	・しりとりをする。 ・絵カードを使い、しり通りの文字を見ながら、逆さまに言う。文字を抜いたゲームをおこなう。言葉すごろくをする。	絵カード、ことばえじてん、すごろく
5回	促音の読みの練習	・促音の絵カードを見て読む。読み上げた言葉を聴いてカードを選ぶ。	絵カード、ひらがな言葉辞典
6回	促音を書く。	・促音のカードの絵を見て言葉を言わせる。 ・絵を見て書く。 ・促音の単語を聞いて書く。	言葉カード、ことばえじてん
7回	拗音を読む。	・拗音のカードの絵を見て言葉を言わせる。 ・見本を見て書く。 ・言葉の数と同じ数のマス目を選ばせる。 ・日本地図から県名を選ぶ。 ・聞いた言葉を書く。	言葉カード ひらがな言葉辞典 日本地図
8回	拗音を書く。	・拗音のカードの絵を見て言葉を言わせる。 ・見本を見て書く。 ・言葉の数と同じ数のマス目を選ばせる。 ・日本地図から県名を選ぶ。 ・聞いた言葉を書く。	言葉カード ひらがな言葉辞典 日本地図 マス目の紙
9回 10回	拗音を書く。 書けない文字を練習する。	・拗音のカードの絵を見て言葉を言わせる。 ・見本を見て書く。 ・言葉の数と同じ数のマス目を選ばせる。 ・絵を見て書く。 ・聞いた言葉を書く。 ・カルタの中から拗音の読みカードを選んで、読ませる。 ・読んだものを書かせる。	言葉カード ひらがな言葉辞典 ポケモンのかるた マス目の紙
11回 12回	拗長音を読む・書く。	・拗長音のカードの絵を見て言葉を言わせる。 ・見本を見て書く。 ・言葉の数と同じ数のマス目を選ばせる。 ・絵を見て書く。 ・聞いた言葉を書く。 ・カルタの中から拗長音の読みカードを選んで、読ませる。 ・読んだものを書かせる。	言葉カード ひらがな言葉辞典 エルモのかるた マス目の紙
13回 14回	促音・拗音・拗長音の復習	・促音・拗音・拗長音を混ぜた単語を聞いて書けるように練習する。 ・絵本を読み聞かせる。	絵本（おおみそかのかぎょうれつ）、マス目の紙、すごろく
15回	終了テスト	・終了テストを受ける。	終了テスト用紙

評価が上がる, という循環をつくり, 自信を回復させ, 自ら学習に向かえるようにした。

#### (4) 個別指導計画

表2にX児, 表3にY児の個別指導計画を示す。

#### (5) 指導計画

表4にY児の指導計画を示す。

#### (6) プログラムの評価

保護者への聞き取りと指導前後における平仮名の習得率から本プログラムの有用性を検討した。

##### 1) 保護者への聞き取り

プログラム終了時に保護者に子どもの様子を5段階で評価してもらい, 自由記述で意見を求めた。

##### 2) 指導前後における平仮名の習得率

毎回の学習の最初に, 前回と同じ平仮名の「復習テスト」を行う。すべての学習を終えた後に, 「終了テスト」を行う。初回に, ベースラインテストを行う。内容は, 平仮名の1文字を30個, そのうち清音を15個, 濁音・半濁音を8個, 拗音を7個とした。平仮名の単語を20個, そのうち清音を1個, 促音を3個, 拗音を9個, 拗長音を7個とした。

### III. 結果

2名の対象児の指導経過, 保護者の評価, 読み書き能力の変化の順で述べる。

#### (1) 指導経過

##### 1) X児

書き順どおり, きちんとした書字で真面目に取り組み, 嫌がることもなく楽しく学習した。雑談にも気楽に応じて人懐っこい。多少, 落ち着きがなくなるときがあり立ち上がったたりするが, すぐに着席して学習を続けた。胎教で英語のCDを聞いていたことや幼稚園の年中から「英語教室」や「かきかた教室」へ通っていることなどを会話中に英語の単語を入れて興味もてるように問いかけた。白黒印刷の風刺のような4コマ漫画を読んだり, 絵本を題材にした「かるた」を好み, エルモの冒険のカルタ取りを取り入れ, 漫画の話をしたりして楽しみながら学習を進めた。

継次処理様式であることから書き順どおりを書くことを大切に教材を用意した。マス目に最初の1画にあたる場所に点(黒●)を入れた教材を用意して, スタート地点を示した。50音表を示して, 順番に読んでいくことで1文字を確認しながら書くようにした。拗音が書けなかったので, 50音表を示しながら, 読ませ, 見なくても順番とおりに唱えられるようにしてから書く練習を行った。視覚記憶が強いことから, カラー印刷の「絵カード」や「50音表」, ストーリー性

のある絵の綺麗な「エルモのカルタ」, 絵本を教材として使用した。

MI理論の「視覚・空間的知能」, 「身体・運動的知能」, 「対人的知能」であることから, マス目に●を一つだけ示すことで, 後の画数は, 空間認知がよいため, スムーズに書けた。視覚的に絵カードや, 50音表はカラーのものを用意した。身体運動をするために, カルタとりのカードを広範囲に置いて, 目と手と身体を同時に使用した。平仮名单語カードを「早読みゲーム」をすることで, 文字を「かたまり」で捉えられるようにした。対人知能を活用するために, 一緒にカルタ取りとしたり, 絵カードから単語を読むときは筆者と交互に読んだり, 音韻の操作の練習のための「しりとり, 逆さ読み」ゲームなどを一緒にやりながら学習を進めた。常に会話をしながら楽しく学習を進めた。

##### 2) Y児

入室すると最初に「今日は, 何時に帰れるの?」, 「平仮名なんて, 何でいまさらやらないといけないの?」「自分は, ちゃんと書けるから, もうやらない」と言い張る。母親が「漢字も間違いだらけじゃないの。だったら, 漢字の練習にしてもらったら?」と横から声を掛けると「漢字は絶対に書けていて, 間違っでなんかいないもん」と泣き出す。促音, 拗音, 長拗音が書けず, 文字の分解ができない, 聞き間違いもあり, 本を読ませても読み飛ばしや勝手読みがある。書く練習の際, 練習のために渡した用紙を怒って破ったり, 丸めて投げてしまう。漢字に平仮名をふったカードを用意し, 漢字の練習をしている雰囲気の中で平仮名の練習をした。同時処理様式なので50音の平仮名文字の1個ずつの文字カードをバラバラに散らして机の上に置いた。それを好きに選んで声を出して読み上げ, 50音表の上に置いていくようにゲーム感覚で行った。MI理論の対人知能がよいこと活かして母親に入ってもらい, 3人で教材をゲーム化したものを練習した。しりとり遊びやポケモンカルタ取りなどのゲームを入れた学習は楽しんでできた。逆さ言葉でしりとりをする。文字を抜く・真ん中抜きゲームでは, 例えば「たぬき」→「たき」, 「りんご」→「りご」などを繰り返した。すごろくも言葉カードをトランプのようにカードの束から抜いて, 文字数だけ, 進んだ。ゲームを喜んでやり, 何度でも同じゲームをやりたいがった。しかし, 少しでも出来ないことになると泣いてやらない。「もう, 帰る」と言い張り, 出来ないところはやらない。やれる失敗のないレベルの教材を用意した。泣かれてもひるまない姿勢をとり, 学習は中断させなかった。そろばんを習っており(7級)で, 暗算が得意なので, 機嫌が悪くなると暗算の問題を出し, できることを褒めながら学習を続けた。毎回, 平仮名の単語(促音, 拗音, 長拗音)5個だけ書かせた。拗

音の書き方の指導として、「や」・「ゆ」・「よ」の文字カードの裏側に「ア」・「ウ」・「オ」と記して、拗音を伸ばすと、それぞれ「アー」・「ウー」・「オー」になると指導した。「しょ」の音を伸ばすと、「オー」になるから「し」に小さい「よ」を付けると指導した。最初は、カードの裏を見ながら何度もやっていたが、そのうち、裏側を見なくても書けるようになった。これで自信がつき、急に学習のスピードが上がった。約束したことが出来るまで根気よく、繰り返し形を変えておこなった。段々とできる楽しさがわかってくると学習のスピードが上がってきた。トークン・エコノミーのシールの使用が効果的だった。「ちゃんとやれば、シールが1個つくけど、どうする？」と聞くと、止めかかった学習も再度やり直した。

## (2) 保護者の評価

### 1) X児

5段階のうちの「ややあてはまる」に該当したのは、「平仮名がよりスムーズに読めるようになった」、「平仮名がよりスムーズに書けるようになった」、「学校で困っていたことが減った」、「今回のこのプログラムでは、意欲的に学習する姿が増えた」、「親御さんの安心感が増えた」、「お子さんに対する信頼感が増えた」、「わが子の良いところが見えるようになった」、「家庭学習の指導方法に参考になった」であった。

自由記述では、「学校の学級担任から、平仮名の読み書きについて、家庭学習を頑張るように言われ、なかなか思うようにできず悩んでいたが、このプログラムで短期間にできるようになって喜んでいる。あまり叱らずに指導をすることが参考になり、子どもの良いところを伸ばしていきたい。平仮名をクリアできて漢字や計算など、次の難問が立ちほだかっているのが不安である」ことが示された。

### 2) Y児

5段階のうちの「ややあてはまる」に該当したのは、「平仮名がよりスムーズに読めるようになった」、「平仮名がよりスムーズに書けるようになった」、「落ちついて勉強する姿勢が増えた」、「家庭で学習する姿勢が増えた」、「家庭で、親子関係が良くなった」、「勉強することへの興味が増えた」、「親御さんの安心感が増えた」、「お子さんに対する信頼感が増えた」、「わが子の良いところが見えるようになった」、「家庭学習の指導方法に参考になった」であった。

自由記述では、「学校の担任の理解がない。特別支援学習支援員を週に1日、朝から教室に入ってもらえることになったが、本人が取り出してやるのも嫌だし、教室内で支援員さんがそばに来るのも嫌がる。結局、クラス全体をサポートしている形になってしまっており、今後を心配している。」であった。

## (3) 読み書き能力の変化

初回に、ベースラインテストを行い、指導終了後に同様のテストを行い、その変化を検討した。

X児は、指導前では単語の読み書きの正答率が低かったが、指導後は100%となった。1文字の読み書きもほぼ100%に近い正答率となった。Y児もX児とほぼ同様な傾向を示した。

表5 正答率の変化

	X児			Y児		
	指導前	指導後	変化	指導前	指導後	変化
1文字の読み	73	97	+	67	97	+
1文字の書き	60	90	+	77	97	+
単語の読み	45	100	+	50	100	+
単語の書き	30	100	+	25	100	+

## IV. 考察

### (1) MI理論の有用性

従来の多くの実践が、読み書き障害児に苦手な部分にドリル学習や繰り返し学習を行っており、読み書き障害児がこうした指導に抵抗感を示していることから自尊感情等に配慮する指導法が望まれてきた。そこでMI理論から導きだされた得意な知能をベースに教材づくりを行い、それを得意な認知様式と関連づけたプログラムを作成した。これを「多重知能理論をベースにした平仮名の指導プログラム」と称し、これを2名の読み障害児に適用して指導した。その結果、2名とも読み能力が向上したことから、本指導プログラムが当該児童の読み能力に何らかの影響を及ぼしたものと考えられる。平仮名指導の技法そのものは、従来のものを援用していることから、本指導プログラムの成果は、「多重知能理論をベースにした要因」と「平仮名の指導技法」の複合的な要因によるものと考えられる。しかしながら、前者の視点を従来の指導は取り込んでこなかったことから、読み学習をスムーズにするために本人の得意な知能を使用することで、他の認知を触発し、読み書きの学習を効率的に進めていくのではないかと推察される。

従来の特別支援教育分野の実践研究においてMI理論を取り入れて、個別指導プログラムを作成し、実践研究をしたものは見当たらなかった。そこで、本研究では、学習の導入をスムーズにするために、本人の得意な知能を使用するMI理論を取り入れた。得意な知能を使うことで、他の認知を触発することで読みの学習が効率的に進められた。例えば、視覚・空間的知能が得意な場合、空間に合わせて、文字の大きさを変化

させることで文字学習に取り組みやすくする。読んだり聞いたりしたことを絵やイメージにすることで理解をするなど、MI理論の8つの得意な知能と組み合わせ、読み能力を発揮することができた。

## (2) 読み書き障害の指導

読み書き障害(ディスレクシア)の定義は、国際ディスレクシア協会や発達性ディスレクシア研究会などの各研究団体により具体的にその定義が示されている。現在、文部科学省は読み書き障害(ディスレクシア)の定義はしていないが、学習障害の定義(文科省, 1999)に基づいて考えれば、「文字を『読むこと』の困難さから派生していく『書くこと』の困難に関する学習障害である」と定義できる。

読み指導法として文字の知覚に関する指導、音韻に関連する指導、文字と音の連合を促す指導などがあげられる。文字の知覚に関する指導は、その要因を視覚的のものに求めており、指導方法としては、1) 文字を拡大したり、見やすい文字の色に変えてみる、2) 粘土やモール、太毛糸、ジェルなどの感触を用いて、その素材で文字を作って、様々な感覚を駆使して多感覚指導法(マルチセンサーメソッド)を取り入れる(窪島, 2005)、3) 眼球の運動に問題があり、文字を読む追視ができなかったり、両眼視ができないことからくる不具合に視機能訓練を取り入れる(奥村, 2009)、4) 1行分だけ見える、スリットを入れた物差しをつくり、文章の上に置き、一行しか目に入らないようにして読むなどの補助器具を使う(大岡, 2009)、等がある。音韻に関する指導は、音韻操作が上手くできないことから音声から文字を理解することが難しいと考え、指導方法としては、「しりとり」や「逆さ言葉」などの遊びを取り入れたり、おはじきを、文字の代りに置いて、2つ目のおはじきを指さして、何の音かを当ててみたり、3文字の単語の中の一文字を抜いてゲームを行ったりして、音韻分解を意識させる(小池, 2003)、等がある。文字と音の連合を促す指導は、聴覚性言語の発達段階において意味理解の発達に問題があると考え、絵本の読み聞かせをしたり、「絵カード」と文字とをマッチングさせるなど、意識的に語彙の意味づけをしている。

本研究では、読み書きの原因をある要因に特定せずに、むしろ従来、実践されてきた個々の技法を用い、子どもの強みに長所活用型指導方略を取り入れて個別指導計画を作成した。読み書きの習得を目指す指導実践は、通級指導教室担当者から多く報告されてきた。これらの報告の中には認知特性と具体的指導法との関係を客観的・数量的に検討していない(宇野ら, 2003)、神経心理学的知見と教育実践・指導が結びついていない(窪島, 2008)、などの指摘がある。本プログラムは、小学校の通級指導教室や特別支援学級で

適用可能なものを目指した。この点については、(3)で若干の考察を行なう。

## (3) 教育現場への示唆

本研究の実践を踏まえ、教育現場で適用するための留意事項を述べる。

### 1) 多重知能理論をベースにする

MI理論のチェックリストから導き出された、子どもの得意とする興味のある分野から、学習を進めたが、単に好きなことだけをやらせるということではなく、得意とする知能を活用して、不得意な分野も含めて包括的に活性化させていく。例えば、X児には、視覚・空間的知能、身体・運動的知能、対人的知能が得意であることから、視覚的に訴える「絵カード」を使用して、「すごろく遊び」や「カルタ取り」などで、身体・運動知能と対人知能を同時に使った。コミュニケーションを取りながら、X児の意向を聞きながら学習を進めた。また、ゲームは適度に勝ったり負けたりできるように工夫した。楽しく学習ができ、本人の学習意欲も高かった。Y児には、視覚・空間的知能、対人的知能が得意であることから、視覚的に訴える「絵カード」や「すごろく遊び」や「カルタ取り」などの遊びを入れながら対人知能を同時に使いながらコミュニケーション力を高めるようにした。Y児の意向を聞きながら学習を進めた。

### 2) 認知処理様式を活用する

X児は、継次処理タイプであり、文字列を全体として捉えるより、順番に1対1対応で文字を読んでいる。50音表を使って順番に読んで、表を見なくても唱えられるようにしてから、書く練習をした。X児には単語を「かたまり」で捉えることができるように、絵のない文字カードを早読み競争をするゲームをした。さらに絵カードとマッチングしながら読みと書きの練習をした。読んだ音を真似させることをおこなった。Y児は、同時処理タイプであり、単語や文章を読ませても、流暢さまではいかないが、ややスラスラと読むことができる。しかし、飛ばし読み(投げられる→投げれる、なだれこむ→ながれる)などがみられた。同時処理的文章全体を捉えることはできるが、ひとつひとつ順番にきちんと読んでいくことが苦手である。同時処理様式に合わせて、平仮名の単語の文字を「絵カード」と合わせて、全体を見せてから、一つ一つの音に分解をして学習をした。音韻を意識させるために、「しりとり」や「逆さ読みゲーム」、「真ん中抜き言葉」、「すごろく」などで、文字列全体のモーラの数に気づかせる練習をした。「しりとり遊び」を好むので、逆に言わせるようにしたり、指定した文字を抜いて言わせるようにして、楽しみながらゲームをして、音韻の分解を意識させた。



## 3) 「平仮名」の特殊音節の指導

Y児は、得意な認知処理様式は、「同時処理様式」で、強い能力は、「視覚記憶」であり、MIは、「視覚・空間的知能」と「対人的知能」が得意であった。絵カードと平仮名文字カードを床に広範囲にランダムに並べて、「視覚・空間的知能」を活用し、また母親と3人で「対人知能」を用いた「カルタ取り」のようなゲームを行なった。ジャンケンで勝った人が読み上げた単語と同じ文字の「文字カード」と「絵カード」を広範囲から拾うことで、「同時処理様式」を活用して、絵と文字のマッチングを行ない「視覚記憶」を活性化させた。すごろくゲームでは、絵カードの束から、1枚カードを選んで、その単語の平仮名の数だけ、すごろくを進めるといったゲームで、音韻分解を理解させた。日本地図を広げて、漢字で書かれた県名を、特殊音節を使用した県名（ほっかいどう、とっとり、きゅうしゅう、等）を探した。

## 4) 自尊感情を尊重する

3年生であるY児は、平仮名を学習すること自体を嫌がった。「3年生になって、漢字が書けるのに何故、平仮名学習をするのか？」という質問をしてきた。漢字も正確には書けていないが、単語を漢字で書いたものを用意して、それに読み仮名をふるといった形の学習方法に変えた。間違ったところを指摘すると、非常に憤慨をして「もう、やめる！」と言い出した。間違いを指摘せずに、できたことを褒め、次回に正しい見本を見て書き写して覚えさせた。できることは、喜んでさっさとやるが、できないことになると、すぐ投げつけてしまうところがみられた。「他の教科でわからないところがあれば質問してね」と言葉がけをしても、「どこもない」と返事するだけであった。できないことを指摘されることを嫌う傾向がみられた。学年が増すにつれて、本人のプライドもあり学習が難しくなることへの対応が重要である。自尊心を低くして傷ついている子どもたちが、苦手な学習に再チャレンジする気持ちになり、自ら学習を獲得していくようになることは至難の業である。いくら叱咤激励されても褒められても精神論だけでは読み書き能力は改善しない。従って、興味を持ちながら学習できる持続可能なプログラムが必要である。本人が「やれる」という確信の持てる課題でないといけなく、また結果が出ないと自信に繋がらない。

## V. おわりに

本研究は、読み書き学習へのモチベーションを重視する指導を考案していくために従来の指導方法にMI理論を組込んだ平仮名の読み書き指導プログラムを作成し、その試行を実証することが目的であった。2名の読み障害児にプログラムを実施し、読み書き能力が向上した。本プログラムは、認知処理様式とMI理論の知能を組み合わせた教材を使用しながら進め、平仮名の指導技法は、従来のものを援用しており、その成果は、複合的な要因によるものと考えられる。最近では、文章理解を促す方法としてDAISY (Digital Accessible Information System) がある。こうした支援技術を導入しながら、本研究で示した多重知能理論をベースにする、認知処理様式を活用する、自尊感情を尊重する、という視点は重要ではないかと考えている。

## 文献

- 1) 藤田和弘・熊谷恵子・青山真二 (2000) 長所活用型指導で子どもが変わる Part2 図書文化社.
- 2) 藤田和弘・清野吉成 (2009) 特別支援教育読本 112 明石書店.
- 3) 本田恵子 (2006) 脳科学を活かした授業をつくる みくに出版.
- 4) 窪島務 (2005) 読み書きの苦手を克服する子どもたち「学習障害」概念の再構築 文理閣.
- 5) 窪島務 (2008) 読み書き障害の概念, アセスメント, 診断と教育的指導の理解 障害者問題研究 35 (4), 2-13.
- 6) 文部科学省 (1999) 学習障害児に対する指導について (報告)
- 7) 松村暢隆 (2006) MI:個性を生かす多重知能の理論 46-47 新曜社.
- 8) 高橋登 (2001) 文字の知識と音韻意識 秦野悦子 (編) ことばの発達入門 198-218 大修館書店.
- 9) 富山敦史, 若森達哉, 岩崎千尋, 大西貴子 (2017) 読み書き障害 (発達性ディスレクシア) に適した教材と指導法の開発に向けて 奈良教育大学次世代教員養成センター紀要 3, 131-137.
- 10) 宇野彰・金子真人・春原則子 (2003) 学習障害児に対するバイパス法の開発-機能障害に関するデータに基づいた治療教育- 発達障害研究, 24 (4), 348-356.
- 11) 浦由希子 (2010) 読み書き障害について 埼玉純真短期大学研究論文集 3, 31-38.