

原 著

ナチュラル・アプローチによる文字指導プログラムの試み —文字の意味理解・使用的側面を重視したプログラムの作成と—精神遅滞児への適用—

長 崎 勤*・小野里 美 帆**・清 川 瑞 恵***

文字についての意味理解と使用面を重視し、加えて読み、書字、音韻意識を総合的に配置したナチュラル・アプローチによる文字指導プログラムを開発した。本プログラムの一部である、絵カードと文字単語の対応のステップを7歳の一ダウン症児に適用しプログラムの妥当性の一端を検討した。その結果、絵カードと文字単語の対応による意味理解、読み、文字に指さしを対応させる音韻意識については、指導を重ねるにつれ、正答率が上昇していった。また、意味理解、読み、音韻意識がそれぞれ関連しながら習得されていく傾向が見られた。意味理解や読みの正答率が低い時期から文字の使用を目的として行われた買い物課題において文字を手がかりにして実物の選択を行うことができた。これらから、文字指導において意味理解や使用を重視した指導の重要性が示唆された。

キー・ワード：文字指導 ナチュラル・アプローチ 意味理解 使用 ダウン症児

[1] 問題と目的

障害児教育の教科教育において、文字指導は重要な位置を占めている。しかし多くの場合、各個人の発達水準に関わらず、まずなぞりがきから導入されることが多く(大庭, 1996⁹⁾)、そのため「文字の模写ができ、読めても意味がわからない」といった事態が生じやすいと言われる。しかしながら意味が分からないままに行われる書字は、例えば、我々にとっては意味のわからない未知の国の文字を、1時間にわたってなぞり書きをするようにといわれた場合を想像してみればわかるように、苦痛でしかないであろう。にもかかわらず、十分な根拠なしに多くの教育現場でこのような指導が行われる背景には、子どもの発達段階や興味に対応できる文字指導のプログラムが、わが国においてはまだ非

常に少ないことがあげられよう。

子どもの文字の習得の始まりは、「自分の名前」であることが多いといわれている(無藤・遠藤・坂田・武重, 1992⁵⁾)。このことは、文字が何かを人に向かって伝えているものであり、生活に実用的に必要なものであるということの理解、すなわち、文字の意味的機能と使用的機能の理解が文字習得の初期の要因として大きいことを示している。

わが国で唯一の体系的なプログラムといえる天野(1977²⁾)の仮名文字教育プログラムは、音節ごとに手を打ったり、積み木を置いてゆくといい、音韻分解行為を文字習得の基礎とし、その形成に重点を置いている。しかし、精神遅滞児については必ずしも音韻分解の習得が読みの習得に関連していない(吉岡・松野, 1993¹⁰⁾)という知見がある。更に、前述したような、意味や使用面への関心から始まる健常児の文字の習得過程を合わせて考慮するとき、音韻分解を必ずしも指導の前提とはせず、文字指導の導

*心身障害学系

**心身障害学研究科

***青森県立八戸第一養護学校

入時に意味理解を重視する指導方法が検討される必要がある。

話しことばの指導においては、「語用論革命」と言われるようにことばの使用面を重視した「語用論的アプローチ」が提案されてきている(長崎,1995⁶⁾;大井,1994⁸⁾)。文字指導においても、話しことばの指導と同様、「使用」される環境の中での習得を援助してゆくことが、より効果的であることが仮定される。

近年、欧米における言語発達遅滞児や健常児の文字指導研究において、意識的に環境の中に文字を導入し生活や遊びの中でその意味に気づかせていく方法が提案されている。

Neuman, S. B. と Roskos, K. (1992)⁷⁾ は、3~5歳児を対象に、自由遊び文脈の中に、読み書きに関係した教材を意図的に挿入し、遊び環境の操作の影響を分析した結果、指導後は読み書き活動の頻度や持続時間、活動内容の複雑さが増加した。このことから Neuman らは、親しみのある文脈の中で読み書きに関係した事柄を機能的に扱うことが、文字に関する初期の活動において重要であると指摘している。

また、Bunce, B. H. (1995)³⁾ は、幼児に対する Natural Literacy Model (自然な文字指導モデル) を考案し、言語発達遅滞児に適用している。このモデルでは、場所や情報を与えるサインとして文字を掲示したり、常時何か書くことができるコーナー (Writing center) を設ける、また指導の最後にその日の活動を子どもが話し、それを指導者が連絡帳に文字で書きとめ、家庭で報告させるといった活動を通して、ことば全体にアプローチできる環境・文脈の設定を行うこと (Whole language approach) を試みている。また、アルファベットソングを歌ったり、子どもたちに韻を踏んだ文を作らせるといった音韻意識に関する活動を行うこと (Phonological awareness approach) によって初期の読み書き技能を促進させている。

このような子どもの文字の習得過程を考慮し、文字への関心や興味、文字が意味を持つことへの気付き (awareness)、さらに文字の使用

的機能といった側面を強調することによって、より効果的な文字習得の可能性を検討するプログラムは「ナチュラル・アプローチ」と呼ばれることがある (Bunce, B. H., 1995³⁾)。

本プログラムでは、子どもの文字習得の過程と使用環境を考慮した上で、文字についての意味理解と使用面を重視し、読み、書字、音韻意識をそれらに加え総合的に構成した。そこで、本プログラムを子どもの自然な発達と環境を重視したという観点から「ナチュラル・アプローチによる文字指導プログラム」と呼ぶこととする。

以下に、[2] で文字指導プログラムの概要を提案し、[3] で一精神遅滞児に本プログラムの中心的なステップ (⑤~⑧) を適用した経過について述べ、本プログラムの妥当性の一端を検討したい。

[2] 文字指導プログラムの作成

1. プログラムの作成

1) 文字習得に必要な側面の設定

文字習得に必要な側面を以下のように設定した。

A. 文字習得に必要な5側面

【意味理解】：文字が意味を持つことへの理解。基本的な指導形態は、机上で絵カードや音声と文字単語を対応させる学習である。

【使用】：文字が使用されていることへの興味、気付き。子ども自身による実用的な文字の使用。日常生活場面やゲーム場面など、文字を使用する必然性のある文脈を設定し、指導を行う。

【読み】：文字の音声化。

【音韻意識】：音韻への気付きから音韻分解の習得までを含む。

【書字】：文字の書字化、またはその前提となる活動 (直線・曲線の視写、文字のなぞり書き等)。

B. 文字習得の準備となる側面

話しことばの側面 (語彙、構文、発音、コミュニケーション、脱文脈的な言語等)、認知的側面

Table 1 文字指導プログラムのステップ一覧

各ステップの到達目標	
〈文字準備段階〉	
I	文字への興味及び名前の単語・仮名文字の視覚・音声弁別
	① (ア)文字への興味と気付き (イ)名前の単語の視覚・音声弁別
	② 名前構成仮名文字の視覚弁別
	③ 名前構成仮名文字を含む単語の視覚弁別
	④ 名前構成仮名文字を含む単語の音声弁別
II	文字単語の音声・意味化(1)
	⑤ 親近性の高い文字単語の意味化(意味化の手続き理解)
	⑥ 親近性の高い文字単語10個の意味化(実物、絵と文字を対応できる)
	⑦ 親近性の高い文字単語10個の音声弁別
	⑧ 親近性の高い文字単語10個の音読
III	仮名文字の習得(1)
	⑨ 親近性の高い文字単語10個に含まれる仮名文字の音声弁別
	⑩ 親近性の高い文字単語10個に含まれる仮名文字の音読
IV	文字単語の音声・意味化(2)
	⑪ 親近性の低い文字単語10個の意味化
	⑫ 親近性の低い文字単語10個の音声弁別
	⑬ 親近性の低い文字単語10個の音読
V	仮名文字の習得(2)
	⑭ 親近性の低い文字単語10個に含まれる仮名文字の音声弁別
	⑮ 親近性の低い文字単語10個に含まれる仮名文字の音読
VI	単語構成
	⑯ 文字単語の構成
	⑰ 音声言語による音韻分解
VII	五十音の習得
	⑱ 五十音(清音文字)の音声弁別
	⑲ 五十音(清音文字)の音読
	⑳ 仮名文字・文字単語の書字
VIII	特殊仮名文字の習得
	㉑ 特殊仮名文字の視覚弁別
	㉒ 特殊仮名文字の意味化
	㉓ 特殊仮名文字の音声弁別
	㉔ 特殊仮名文字の音読
	㉕ 特殊仮名文字の書字

(形態弁別、ストーリー理解等)、環境的側面(絵本に親しむ等)がある。それぞれ、個別指導、小集団指導、家庭課題において指導される。

2) 指導ステップの設定

Table 1 に文字指導プログラムのステップ一

覧を、Table 2 に指導プログラムの一部としてステップ①から⑩、⑬、⑰を示した。プログラムは文字への興味と自分の名前を用いた単語・仮名文字の視覚・音声弁別から始まり、濁音等の特殊仮名文字の習得までの25ステップで構

Table 2 ナチュラル・アプローチによる文字指導プログラム（一部抜粋）

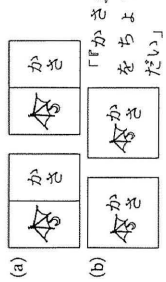
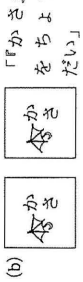
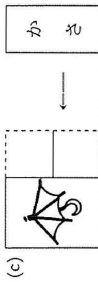
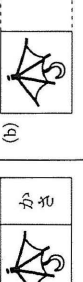
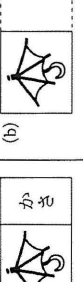
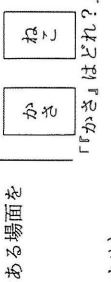
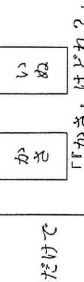
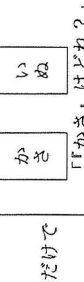
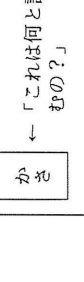
ステップ（目標と手続き）	意味理解	使用	読み	音韻意識	書字	準備となる活動
<p style="text-align: center; font-size: 2em; font-weight: bold;">〈文字準備段階〉</p> <p>ステップ（目標と手続き）</p>	<p>脱文脈的な音声語理解</p>	<p>伝えようとする意欲</p>	<p>日常的～脱文脈的な語に關する音声語表出</p>	<p>音韻意識に關する音声語表出</p>	<p>書字 ・目手協心 ・視覚弁別 ・書字運動（なぐり書き）</p>	<p>準備となる活動 ・話しことば認識/模倣 ・学習姿勢の習得 ・図形等の形態弁別 ・大小概念等の基礎概念の自分の名前認識（呼ばれてわかる）</p>
<p>I 文字への興味及び名前の単語・仮名文字の視覚・音声弁別</p> <p>① (V)文字への興味と気付き <目標> 自分の名前を中心に親近性の高いものに關する文字に触れることで文字の存在に気付く（文字を他の記号や図から弁別する）。 <手続き> 自分の持ち物に名前をつける。子どもが見ているところで名前を書いたり、大人が文字を指さして読んできかせることで文字に注目させる。(例「さとうようしこ」)【使用】面参照。 <発展> 自分の名前以外で、子どもの好きな物（絵本のタイトルなど）に關して書かれている文字に注目させる。</p> <p>② (V)名前の単語の視覚・音声弁別 <目標> 自分の名前の文字単語を視覚弁別、音声弁別できる。 <手続き> (a)自分の姓名を書いた縦書きの文字カードをマッピングする。 (b)姓名を別に書いた文字カードをそれぞれマッピングする。 (c)自分の姓名を音声言語のみ聞いて弁別できる。 (d)自分の姓/名を音声言語のみ聞いて弁別できる。 * (c), (d)が困難な場合は、先にステップ②へ移行する。 <発展> ・横書きにする。 ・選択肢を増やす ・類似した文字で弁別（例、「さとうかなこ」と母親の名前である『さとうけいこ』をマッピング、音声弁別）する。 ・家族、友達など親しい人の名前のマッピング、音声弁別をする。</p> <div style="border: 1px dashed gray; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>(a) 姓名カード配置 (子ども)</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px;">さとう</div> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px;">かなこ</div> </div> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px; margin: 5px 0;">たなかめぐみ</div> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px; margin: 5px 0;">さとうかなこ</div> </div> <p>← 「これと同じカードはどれ？」</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px;">さとう</div> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px;">かなこ</div> </div> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px; margin: 5px 0;">たなかめぐみ</div> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px; margin: 5px 0;">さとうかなこ</div>						

注) 【書字】、【準備となる活動】については、必ずしもステップに対応していない。そのため、個人に合わせて文字と並行して指導を行なうこととする。

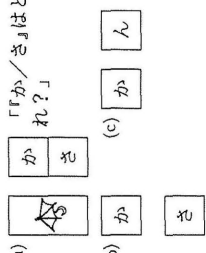
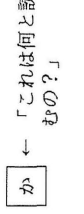
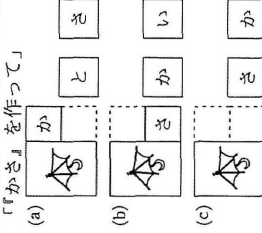
(Table 2 の続き)

準備となる活動		面		側																		
<p>②名前構成仮名文字の視覚弁別 〈目標〉名前に含まれている仮名文字の視覚弁別する 〈手続き〉姓名別に、含まれている仮名文字をマッピングする その際、マッピングを視覚的に補助し仮名文字の気付きを援助す するために、マッピングカードを置く文字枠を提示する。 〈発展〉・文字枠の手がかりなしでマッピングする。 ・マッピングのモデルとなる側の名前カードの仮名文字の区切り 線をなくしてマッピングする。 ・横書きでマッピングする。 ・選択肢を増やす。 ・家族や友達など親しい人の名前に含まれる仮名文字を弁別する。</p>		<p>意味理解</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分の名前に含まれる仮名文字の視覚弁別 自分の名前と姓との文字の区別 自分の名前に含まれる仮名文字の音声文字の記号化 		<p>使用</p> <ul style="list-style-type: none"> 好きな絵を読みながらタイトルやセリフが書かれている文字を指さすなどして字に興味を持たせる プリント物に触れさせて興味を持たせる 名前に含まれる仮名文字を見付け、「〜ちゃん」「こね」「これとは同じね」など声かけして意識化させる (駅名の看板、広告、絵本等) 生活の中で文字に触れる機会を増やす 		<p>読み</p> <p>仮名文字を1つずつ指さして読む (指導者の模倣で読む)</p>		<p>音韻意識</p> <p>文字枠を使用した音韻(仮名文字)の視覚的な気付き</p>		<p>書字</p> <p>②なぞり書き A短直線 長直線 B短曲線 長曲線 連続曲線 C角 ③点描 A直線 B斜め C複雑 ④形描写 図形</p>		<p>準備となる活動</p> <p>話しことばの向上 ・伝えたいという意欲 (語用、意味面) ・要求、報告、叙述、質問等コミュニケーション機能の拡大と実用的使用 ・脱文脈的な話題の理解と表出(例、出来事の報告) ・語彙の拡大 (統語面) ・二語文、三語文の理解と表出 ・助詞の使用 (構音面の改善) ・運動機能的向上 ・口腔機能の改善 ・構音訓練 等</p>										
<p>ステップ (目標と手続き)</p>		<p>文字枠</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td>か</td><td>な</td><td>こ</td></tr> </table> <p style="text-align: center;">か</p> <p>←「か」はどこにあるかな?」</p>		か	な	こ	<p>枠</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td>こ</td><td>ま</td></tr> </table> <p>名前カード</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td>さ</td><td>と</td><td>う</td><td>か</td><td>な</td><td>こ</td></tr> </table>		こ	ま	さ	と	う	か	な	こ	<p>(a)</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td>あ</td><td>め</td></tr> </table> <p>(b)</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td>こ</td><td>ま</td></tr> </table> <p>「こ」が入っているのはどれ?」「こ」はどれ?」</p>		あ	め	こ	ま
か	な	こ																				
こ	ま																					
さ	と	う	か	な	こ																	
あ	め																					
こ	ま																					
<p>③名前構成仮名文字を含む単語の視覚弁別 〈目標〉名前に含まれている仮名文字を含む単語の視覚弁別。 〈手続き〉(a)名前に含まれる仮名文字を含む単語を選ぶ。(b)絵・文字カード単語カードに、文字単語のマッピングを行う。 マッピングの手続き理解を促すためにマッピング枠を用いる。(c)視覚弁別と仮名文字への気付きを促すため、名前カードを参照して「かなこ」「こ」ななどと言及し、仮名文字に気づかせるようにする。 〈発展〉・単語の中の、名前に含まれている仮名文字の入る位置を覚える。容易な順は語頭、語尾、言中 ・3音節の単語で実施する。・文字単語カードのみでマッピングする。 ・マッピング枠を提示せずにマッピングする。 ・名前カードを提示せずにマッピングする。</p>		<p>④名前構成仮名文字を含む単語の音声弁別 〈目標〉名前に含まれている仮名文字を含んだ文字単語の音声弁別をする。 〈手続き〉(a)名前に含まれている仮名文字を含む文字単語の音声を聞いて弁別する。 (b)(a)の文字単語の中で自分の名前に含まれている仮名文字を音言語で弁別する。 * (a)、(b)共にわからなときは、自分の名前カード (I ③参照) を参照させる。 * 姓よりも名の方が一般的に親近性がある。そこで、名、姓の順に実施する。とよい。 * 話しことばの構音が不明瞭な場合、名前に含まれる仮名文字全ての音声弁別を並行して指導する。その際は次のステップに移り、名前に含まれる仮名文字の音声弁別を並行して指導する(構音面の改善も行う)。</p>																				

(Table 2 の続き)

ステップ (目標と手続き)		側面			
意味理解	使用	読み	音韻意識		
親近性の高い単語の記号化	親近性の高い単語の読み (模倣で読む → 自発的に読むようにとする)	書字	準備となる活動		
<p>II 文学単語の音声・意味化(1)</p> <p>⑤親近性の高い単語の意味化 (意味化の手続き理解) <目標> 文字が意味を持つ (絵と対応する) ことへの気付きと手続き理解とする。 <手続き> 絵と文字単語 (2つの仮名文字) を対応させたカード (以下、絵・文字単語カード) を提示する。その際(a)文字単語を半分隠す、(b)文字単語に対応した絵の割合を小さくするなどして絵と文字の対応を強調させる。次に絵に文字単語 (選択肢は1つ) を対応させる。(c)。家庭では特に絵・文字単語カードに触れる機会を多くする。 <発展>・横書きで実施する。・(c)で、字形の類似していない選択肢を2枚にして選択させる。・仮名文字の数を3つにする。</p> <p>⑥親近性の高い文字単語10個の意味化 <目標> 個人に親近性の高い文字単語10個を絵や実物と対応させる。 <手続き> 個人に親近性の高い文字単語を10個選出する (原則としてはじめは2つの仮名文字とする。) (a)絵・文字単語カードで遊ぶ (【使用】参照) (b)絵や実物に文字単語を対応させる。 *動機付けに留意する。絵や実物と文字が対応する必然性のある場面を用いる (【使用】側面参照)。 <発展>・選択肢を増やす。・横書きにする。 ・対応させる絵を変える (色、大きさ、形態)。 ・字形の類似している文字単語の中から弁別する (例、あめ、まめ)。 ・語頭、語尾のいずれかを同一文字にした選択肢から対応させる (例、かし、かさ)</p>	<p>(a) </p> <p>(b) </p> <p>(c) </p> <p>(a) </p> <p>(b) </p> <p></p>	<p>親近性の高い単語の読み (模倣で読む → 自発的に読むようにとする)</p>	<p>音韻 (仮名文字) を1つずつ指さして読む (指さしに同伴させて読むようにとする)</p>	<p>⑤仮名文字 A なぞり ・指でなぞる ・大枠で書いた仮名文字の中をなぞる B 名前を自分で書く (名→姓) 視写</p>	<p>話しことば認知環境 <認知面> 基礎概念の習得、拡大 (比較概念、空間概念、副詞を含む抽象概念の理解→表出)</p>
<p>⑦親近性の高い文字単語10個の音声弁別 <目標> ⑥で用いた文字単語を音声言語で弁別する。 <手続き> 2枚のカードを提示し、絵は提示せずに音声言語だけで「かさ」はどれ? と尋ねる。 <発展>・横書きにする。・選択肢を増やす。 ・形態の類似した文字単語の中から音声弁別する。 ・選択肢の単語について語頭、語尾のいずれかを同一文字にする。</p>	<p>(a) </p> <p>(b) </p>	<p>親近性の高い単語の読み</p>	<p>親近性の高い単語の読み</p>	<p>文字記号に対する音声対する音言語化</p>	<p>文字記号に対する音声対する音言語化</p>
<p>⑧親近性の高い文字単語10個の音読 <目標> ⑥で用いた文字単語10個を音読する。 <手続き> 絵は提示せずに文字単語カードのみを提示し、仮名文字を指さしながら音読させる。読めないときは、絵を提示して確認させる。 <発展>・横書きにする。 ・絵本の「か」だね などと声かけし、音韻意識を高める。 ・絵本などカード以外の教材で音読する。 ・絵本などの文字列の中で文字単語を抽出して音読する。</p>	<p>(a) </p>	<p>親近性の高い単語の読み</p>	<p>親近性の高い単語の読み</p>	<p>親近性の高い単語の読み</p>	<p>親近性の高い単語の読み</p>

(Table 2 の続き)

ステップ (目標と手続き)		例		面		準備となる活動	
意味理解	使用	読み	音韻意識	書	字	準備となる活動	
<p>III 仮名文字の習得(1)</p> <p>⑩親近性の高い文字単語10個に含まれる仮名文字の音声弁別 <目標> ⑥で選んだ文字単語に含まれる仮名文字について音声言語で聞かれて弁別できる。 <手続き> (a)絵と一文字単語カードを提示し、「か」「か」はどれ?」「さ」と音声言語で尋ねる。(b)文字単語カードのみ提示して尋ねる。(c)単語として提示せず、仮名文字のみを(ランダム)提示して尋ねる。 <発展>・横書きにする。 ・絵本などの文字列の中で音声弁別する。 ・選択肢を増やす。 ・字形の類似した文字の中から音声弁別する。</p>	<p>「か/さ」はどれ?」</p> 	<p>・親近性の高い単語に含まれる仮名文字の視覚・音声記号化 *五十音表の導入</p>	<p>・単語カードを仮名文字に切り離す。 ・ボーリングゲーム (仮名文字をピン、当ったピンは文字を読む)</p>	<p>・親近性の高い単語に含まれる仮名文字の読み (模倣から自発へ)</p>	<p>⑥習得した仮名文字の書字 (文字の選定に注意: 親近性、微妙運動等を考慮)</p>	話しことば認識	
<p>⑪親近性の高い文字単語10個に含まれる仮名文字の音読 <目標> ⑥で選んだ文字単語10個に含まれる仮名文字を音読する。 <手続き> 仮名文字カードを提示し読み方を尋ねる。 <発展>・横書きにする。 ・絵本などの文字列の中で視覚弁別して音読する。</p>	<p>「これは何と読む?」</p> 	<p>・市販されている文字一音声ボードで遊ぶ。</p>	<p>・大人の発する音韻 (仮名文字) ごとに手拍子や拍手を叩く/木を叩く/ジャズを聴く</p>	<p>・親近性の高い単語に含まれる20個の仮名文字の読み</p>	<p>⑥習得した仮名文字の書字 (文字の選定に注意: 親近性、微妙運動等を考慮)</p>	話しことば認識	
<p>VI 単語構成</p> <p>⑬単語構成 <目標> 仮名文字で文字単語を構成する。 <手続き> 構成の手がかりとなるために、カードを置く文字枠を用いる。 (a)絵と、文字単語の語頭を提示して、構成する単語を指示する。選択肢は、仮名文字カード2枚。 (b)絵と、文字単語の語尾を提示して指示する。選択肢は(a)と同様。 (c)絵を提示して指示する。選択肢は、構成に必要な文字単語2枚とする。 (d)絵を提示し、選択肢を増やす。 (e)音声言語のみで指示し、単語を構成させる。 <発展>・横書きにする。 ・文字枠を用いずに構成する。 ・指示はせず、対象児が自由に構成する。 ・仮名文字が3つ以上の単語を構成する。</p>	<p>「かさ」を作って」</p> 	<p>・かるた遊び (徐々に選択肢を増やす) ・買物メモづくり</p>	<p>・しりとりに</p>	<p>・音韻 (仮名文字) ごとに模倣を置く ・音韻 (仮名文字) ごとにシヤブをする ・大人が発する音韻 (仮名文字) ごとに手拍子や拍手を叩く/木を叩く/ジャズを聴く</p>	<p>⑥習得した仮名文字の書字 (文字の選定に注意: 親近性、微妙運動等を考慮)</p>	話しことば認識	
<p>⑭音声言語による音韻分解 (ことばあつめ) <目標> 音韻 (仮名文字) を音声言語による手がかりで想起する。 <手続き> (a)「あ」のつくもの (ことば) は何?」と、相当する仮名文字が文字単語の語頭に含まれる単語について尋ねる。その際、絵を複数提示し、それを手がかりとさせる。(b)音声言語のみで「あ」のつくことばは何?」と尋ね、相当する仮名文字が文字単語の語頭に含まれる単語を表出させる。 *始めは、手続きがわからないうちは、同時に文字カードを提示し、手続きをモデル提示する。手続きがわかるときは、同時に文字カードを提示し、手続きを理解させる。</p>				<p>⑥習得した仮名文字の書字 (文字の選定に注意: 親近性、微妙運動等を考慮)</p>	話しことば認識		

成されている。

文字指導の方法には、仮名文字から導入するボトムアップ的方法と、文字単語から導入するトップダウン的方法がある。文字指導の導入期に、文字を意味あるものとして認識させてゆくために、本プログラムでは文字単語から仮名文字へというトップダウン的な指導方法をとった。

以下にステップの概略を示す。

I 文字への興味と名前の単語・仮名文字の視覚・音声弁別

文字への興味や文字が意味を持つことに気づくような環境の設定と対象児の名前を構成している親近性の高い単語・仮名文字の視覚弁別ができるようにする。

①—(ア)文字への興味と気づき。①—(イ)名前の単語の視覚弁別(自分の名前を書いた文字カードのマッチング)、音声弁別(自分の名前を聞いて、自分の名前を書いた文字カードを選ぶ)。②名前構成仮名文字の視覚弁別。③名前構成仮名文字を含む単語の視覚弁別。④名前構成仮名文字を含む単語の音声弁別。

II 文字単語の音声・意味化*1 (1)

次に名前を構成している親近性の高い文字を含む単語の意味化のステップに入る。

⑤一つの文字単語*2で、絵と文字単語のマッチングができ、絵と文字を意味的に結びつけることが可能になる手続き(以下「意味化の手続き」と呼ぶ)を理解する(「くつ」の絵カードに「くつ」の文字単語が対応できる等)。⑥親近性のある10個の文字単語を選択し意味化の手続きをとる。⑦親近性の高い10個の文字単語の音声弁別(例:「くつ」はどれ?と聞かれ、「くつ」の

絵カードが取れる)。⑧親近性の高い文字単語10個の音読。

III 仮名文字の習得 (1)

IIの⑥で選んだ親近性の高い10個の文字単語に含まれている仮名文字を音声言語で理解し、また読めるようにする。

⑨親近性の高い文字単語10個に含まれる仮名文字の音声弁別。⑩親近性の高い文字単語における仮名文字の音読。

IV 文字単語の音声・意味化 (2)

弁別できる仮名文字を増やすために、IIの⑥で選んだ単語以外にさらに10単語を選び、意味化の手続きをとる。

⑪親近性の低い文字単語10個の意味化。⑫親近性の低い文字単語10個の音声弁別。⑬親近性の低い文字単語10個の音読。

V 仮名文字の習得 (2)

IVの⑪で選んだ文字単語10個に含まれる仮名文字を音声言語で理解し、また読めるようにする。

⑭親近性の低い文字単語10個に含まれる仮名文字の音声弁別。⑮親近性の低い文字単語10個に含まれる仮名文字の音読。

VI 単語構成

習得した仮名文字を使用して単語を構成する。

⑯文字単語の構成。⑰音声言語による音韻分解。

VIII 五十音の習得

IIの手続きまたは五十音表を用いて清音を習得する。

⑱五十音(清音文字)の音声弁別。⑲五十音(清音文字)の音読。⑳仮名文字・文字単語の書字。

VII 特殊仮名文字の習得

清音文字の習得における手続きを用いて濁音等の特殊文字を習得する。

㉑特殊仮名文字の視覚弁別。㉒特殊仮名文字の意味化。㉓特殊仮名文字の音声弁別。㉔特殊仮名文字の音読。㉕特殊仮名文字の書字 4

各ステップは Table 2 に示したように原則的

*1本研究では「文字の意味理解」を「視覚的な形態が記号的機能を持つこととの理解」とする。具体的には文字への関心や、絵と文字単語の対応、仮名文字による文字単語の構成等の活動が含まれ、これらを促進するための手続きを総称して「意味化の手続き」と呼ぶ。

*2本研究で文字単語とは、「いし」といった文字記号化されている単語を指し、仮名文字とは「い」といった1つ1つの文字を指すこととする。

に【意味理解】【使用】【読み】【音韻意識】【書字】の各側面からなる。すなわち、例えば単語の意味化を主要な目標にあげたステップでも各側面の継続指導による反復練習をねらいとして【使用】、【読み】、【書字】も同時に行ってゆくものである。

2. 評価と指導方法

1) 評価

指導に際し、以下の観点から評価を行なう。

(1) 発達の評価：プログラムにおける子どもの現在のステップを各側面別に評価する。文字習得以前の子どもについては『文字準備段階』に一部示す文字指導の基盤となる発達の評価を各側面ごとに行い、発達の適切な課題を設定する。

(2) 社会・環境の評価：母親（両親）面接や家庭訪問、また学級訪問などから家庭や学級での文字への興味や本児及び周囲の人々の文字使用へのニーズを調査し、生活環境において文字使用が可能かどうかといった課題の社会的妥当性を十分に検討する。

2) 指導手続き

(1) ステップの選択：評価に基づき、指導ステップを選択する。『文字準備段階』であれば、まず形の弁別などの文字以前の言語、認知的基盤について指導を行なう。

(2) 文字の選定：文字単語選定チェックリスト（Table 3）を基に、社会・環境的要因と発達の要因から、個人に合った文字単語及び仮名文字を選択する。このチェックリストは、母親との面接や行動観察を基に、各個人の生活に結びついた仮名文字を選ぶためのチェックリストである。「文字の特徴」は、文字単語の品詞や形態（単純か複雑かなど）、一般的によく使用される場面や一般的な親近度（カキよりもリングのほうが一般的に親近性が高い）について評価する。一方、「個人的要因」では、その単語を話しことばのレベルで理解、表出できているか、また正確に発音できているかといった発達の側面と、個人の名前に含まれているか、また興味やその

個人を取り巻く環境での使用頻度や使用される場所といった社会・環境的側面の評価を行う。この「個人的要因」が評価の上では最優先される。それ以外では、実際に指導を行う際に、教材の揃えやすさや、複数場面で使用することが可能か（「他場面との重複」）などの指導環境に関する評価も含めて総合的に文字単語を評価する。

(3) 指導：各ステップ毎に指導を行なう。【理解】、【読み】、【書字】の側面については机上で行う。使用の側面については、菓子箱に「おやつ」の文字単語を貼るというような家庭や指導場面における自然な環境配置や、ゲーム、買い物などでメモを見て行動するといった文字に関連する活動を生活の中で設定する。

[3] 事例への適用

1. 目的

本研究では、前述した「ナチュラル・アプローチによる文字指導プログラム」のステップ⑥～⑧を7歳のダウン症児に適用した指導経過を報告し、本ステップの妥当性について検討する。

2. 方法

1) 対象児

ダウン症男児 I.T 児。特殊学級在籍の小学校2年生。指導開始時の CA は 7:06。田中ビネー式知能検査によると CA 7:03 時点で MA 3:04、IQ 46 であった。染色体型は 21 トリソミーで、感覚・運動機能に重い障害はなかった。本児は 0~3 歳まで民間施設の早期教育プログラムに、4 歳からは T 大学において個別、小集団指導、家庭課題の指導を受けていた。幼児期は幼稚園に、小学校 1 年から特殊学級に在籍していた。

学習態度は安定しており、意欲的に課題に取り組んだ。認知面では 5 つの型はめの視覚弁別が可能で、大小概念、2 までの数概念、上下の位置関係の理解を獲得していた。フロスティググ視知覚発達検査（CA 7:06 時点）では知覚指数（PQ）58 であった。言語面では絵画語彙発達検査（PVT）（CA 7:04 時点）が語彙年齢 4:00、

Table 3 文字単語選定チェックリスト

場 面		(例) 買い物									
カテゴリー	上位	くだもの								やさい	
	下位	①かき	②なし								
品 詞	名 詞	○	○								
	形容詞										
	副 詞										
	動 詞										
特 徴	一般的な親近度	○	△								
	形 態	易		し							
		中	かき	な							
		難									
類似文字の有無		○	○								
個 人 的 要 因	名前構成文字の有無	○	○								
	音声言語理解	○	×								
	音声言語表出	○	×								
	発 音	語頭文字	○	×							
		語中文字									
		語尾文字	○	○							
	使用場所	店	店								
興 味	○	×									
他 場 面 と の 重 複		○	○								
教材のそろえやすさ		○	×								
総 合 評 価		◎	×								

評価点1であり、基本100語彙検査(長崎,1995⁹⁾)(CA7:03時点)では理解言語100、表出言語91(名詞57/65、動詞20/20、形容詞14/15)であった。構音検査(CA7:07時点)では/s/,/n/の省略、また一貫性のない語頭子音の脱落が多く、全体的に構音は不明瞭であったが、模倣によって明瞭度が高くなる傾向が見られた。会話は主に単語から二語文で行われ、要求、拒否、報告、叙述、質問の機能は実用的に使用できていた。学校や家での出来事を両親以外の人に対しても自分から報告しようとすることも

よくみられた。家庭課題で年少時から行っていた母親との絵本遊びが好きで、絵本への興味が高かった。

2) 指導期間・指導形態

CA7:06から8:00まで、T大学の学齡児発達支援プログラムの一部として行なった。指導は、大学で月1回、家庭訪問により家庭で月2回、計月3回、合計15セッションを行った。

1回の指導は、個別指導45分間、小集団指導25分間、面接30分間からなる。文字指導は、個別指導の中で1セッション20分間程度行われた。

個別指導は、メインティーチャーとサブティーチャー1名ずつで行った。

3) 指導手続き

(1) 文字発達評価：本児は文字を見つけると凝視するというような文字への興味の芽生えが出てきており、また仮名文字の視覚的形態弁別が可能であった。また、自分の名前に含まれる仮名文字を音声弁別、音読できていた。書かれている文字を大人が指さして「『くつ』だね」と声かけすると、文字を見ながら音声模倣することがあったが、文字単語の弁別には到っていなかった。以上から、文字指導プログラムではステップ④まで習得していると評価された。

(2) 社会・環境的評価：指導開始時に母親面接、家庭訪問、学級訪問、また担任との話し合いを行った結果、本児が文字に興味を示し始めていること、また母親からの文字使用についての要望が高いことが示された。

(3) 指導目標の設定：(1)、(2)から、文字の意味化についての指導を目標とした。文字指導プログラムではステップ⑤から⑧まで、つまり文字が意味を持つことへの気づき(ステップ⑤)から親近性の高い文字単語10個を絵の手がかりによって弁別でき(ステップ⑥)、次いで音声言語で弁別でき(ステップ⑦)、読めるようになること(ステップ⑧)を目標にした。

本指導プログラムでは、それぞれのステップについて【理解】、【読み】、【使用】、【音韻】、【書字】を行うことが原則であるが、ダウン症児については「音声言語による表出」の遅れが予想されること、また「文字習得」に必要な【読み】、【意味】、【使用】などを総括して教示することが効果的と考えられるため、ステップ⑤、⑥、⑦においても【読み】を並行して行うこととした。本研究はステップ⑥(親近性の高い文字単語10個の意味化)の指導経過について報告する。

(4) I・T児用のステップ⑥(親近性の高い文字単語10個の意味化)プログラムの作成と指導手続き：まず、文字単語選定チェックリスト(Table 3)を用いて、文字単語10個を選定し

た。選定基準は、発達面では、本児が比較的明瞭に発音できている音を優先し、また理解、表出ができていない単語とした。また個人的要因として、使用頻度の多い対象物、また実際の経験、絵本、テレビのコマーシャルなどから判断して、本児にとって親近性の高い単語を抽出した。10個の文字単語はA群(「まめ」「かさ」「はし」「ほん」「くつ」)、B群(「いも」「かみ」「あめ」「のり」「ねこ」)に分け、指導はA群から行い、5個の文字単語の【意味理解】における平均正答率が80%を越えた後、B群の指導へ移行した。A群ではセッション1、B群ではセッション9をベースラインとした。

個別指導での指導形態は、机上で行う机上課題と、動機付けを高めるためのゲーム課題を行った。ステップ⑥の指導手続きは以下の通りである。それぞれの正反応に対しては賞賛を行った。

A) 【理解】、【読み】、【音韻意識】

<机上課題>

a) 絵を提示して絵の名称を確認する。
b) 文字単語カードを2つ提示し、絵に対応した文字単語を選択させる。誤反応・無反応には、絵と単語の対応している絵カードを提示した。

c) 文字単語を指で一字一字押さえながら読む。誤反応・無反応には、指導者が「指さしてごらん」と言語指示を行った。さらにできないときは、指導者が指さしのモデルを示し、模倣による指さしを促した。

d) 対象児が選んだ正解の絵カードと文字単語をホチキスでつなぎ合わせ、絵-文字カードを作成する。家庭に持ち帰ってもらい、父親に見せたり、音読したりして遊んでもらう。

<ゲーム課題>

①実物(靴など)を提示して命名させる。②子どもは、文字単語が添付されている2つの箱または袋から実物に対応していると思う方を選択し、文字単語を読む。③箱(袋)の中には実物(文字単語)に対応した絵カードが入っており、子どもは箱(袋)を選択した後、自分で開

封して実物と対応しているかどうかを確認する。正反応の場合は賞賛を行い、誤反応もしくは無反応の場合は正しい文字単語を指さして読み、訂正させる。

B) 【書字】

絵に対応した文字カードをモデルとして単語の視写を行う。

C) 【使用】

<指導場面（時間割を読む）>

a) 「もじ」「かず」「げえむ」などターゲット以外の文字を使った時間割ボードを指導の始めに読む。誤反応・無反応には A) の c) に準じたプロンプトを行った。

b) 「もじ」「かず」などのそれぞれの指導に入る際に、文字の書かれている教材の箱を持ってくる。誤反応・無反応には正しい箱を指さして、訂正させる。

<家庭（買い物場面）>

a) 母親から依頼された買う物を書いたメモ（文字単語 2 個）を読み、内容を確認する。

b) 指導者と共に実際のコンビニエンスストアに行き、メモを見ながら品物を選び、購入する。

D) 【準備となる活動】

話しことばの向上（動詞の増加、二語文のヴァリエーションと機能の拡大、構音面の改善）、認知面の向上（3 までの数概念、長短、高低、熱い、冷たいなどの意味概念の理解と言語表出、微細運動の向上）、環境面（絵本で遊び、様々なストーリーに親しみ、理解する）。以上の課題は個別指導と家庭場面で実施した。

(5) 両親へのインフォームド・コンセント：両親に I.T. 児の全体発達の状態や現在の文字発達段階また、社会・環境調査の結果を報告し、文字指導プログラムの主旨を説明し、意見を聞くと共に理解と同意を得た。

4) 分析方法

【意味理解】、【読み】、【音韻意識】はセッションごとに正答率を求め、【使用】、【書字】については、行動のエピソードを記述し、習得経過を検討した。正反応の基準は以下の通りである。

【意味理解】：絵に文字単語が対応できる。【読み】：文字単語を文字のみの手がかりで読める。

【音韻意識】：仮名文字を一字ずつ指さす。

また、指導期間中に、指導目標とした文字について家庭や自由遊び場面等でどのような理解や興味を示すかを、母親や指導者のエピソード記録によって確認した。

指導期間終了後に、指導で用いた文字単語に含まれる仮名文字の読みと音声弁別の課題を実施し、正答率を求めた。

3. 結果

1) ステップ⑥における各側面の習得経過

10 個の文字単語の中から「ほん」の習得過程について述べた後、A 群、B 群ごとの平均正答率について述べる。

(1) 文字単語「ほん」における各側面の習得過程

【意味理解】はベースライン（セッション 1）は 0%であったが、セッション 2、3 では 50%となった。セッション 4、5 でやや低下したが、その後セッション 6 には 50%と増加し、セッション 7、8 には 100%となった。【読み】はベースライン（セッション 1）、セッション 2 ともに 0%であったが、セッション 3 から 6 にかけて徐々に増加し、セッション 6 で 67%となり、セッション 7、8 では 100%の正答率となった。【音韻意識】はベースライン（セッション 1）では 0%であったが、徐々に増加しセッション 3 では 40%、セッション 5、6 では 70%台の正答率となった。その後セッション 7 では 88%と増加し、セッション 8 では 100%の正答率が得られた。

【使用】（買い物）はセッション 7 では、読みの確認を行ったところ、メモを見て「ほん」と読むことができた。店に行くと本棚の本を「あー」と言って指さし、1 冊ずつ取って「これがいいか」と指導者に尋ねながら選んだ。【書字】では、「ほ」はセッション 3 では正確な字形で書くことができたが、セッション 5 では右部分がアンバランスで「ま」のような字形となった。

Table 4 A 群 (文字単語 5 個) における各側面別平均正答率及び行動の変化

セッション		S 1	S 5	S 8
側面				
意味理解		10%	38%	80%
読 み		20%	55%	77%
音韻意識		20%	80%	90%
使 用	日常での気づき	・母親の靴箱へ自分の靴を入れる。	・T が時間割を提示し、“次はゲーム”と言ったのに対し、時間割の げえむ を指して“げぶ、げぶ”と言ひ、ゲームの教材を持ってくる。	・時間割の げえむ を指して“もえむ”と言う。
	買い物		・(まめ)という買い物メモを見て“まめ”と読み、豆を選ぶ。 ・(はし)という買い物メモを見て“ほ”と言ひかけるが、首を振り“はし”と読み、箸を選ぶ。	・(まめ)という買い物メモを見て“まめ”と読み、豆を選ぶ。 ・(はし)という買い物メモを見て“はし”と読み、箸を選ぶ。
書字 (名前など)		・書・書の直線、角のある線、曲線などのなぞり書きは粗雑であったが、できている。 ・鉛筆も正しく持つことができる。	・名前は姓名ともおよその字形をつかんで書ける。 ・余白に数字(2)を書く。	
準備となる活動		・恐竜の絵本を見て「ウミノナカ?」「クジラ?」などの質問が出て、話題を発展させる。 ・友達の名前を書こうとする。		

注) S:セッション T:指導者

セッション7ではより見本に近い字形となった。が、セッション8では右部分の3画目の横線と輪を形成する曲線がぶつかり、全体的にアンバランスになった。「ん」については、セッション3では点線をなぞることができた。またセッション5,7では点線なしでおよその字形を書くことができた。さらにセッション8では最後の曲線部が見本に近い形となった。

(2) 文字単語 10 個の各側面の習得過程

次に、A 群の文字単語 5 個における各側面別の平均正答率及び行動の変化を Table 4 に、また【意味理解】、【読み】、【音韻意識】の平均正答率を Fig. 1 に示した。

セッション1のベースラインでは【意味理

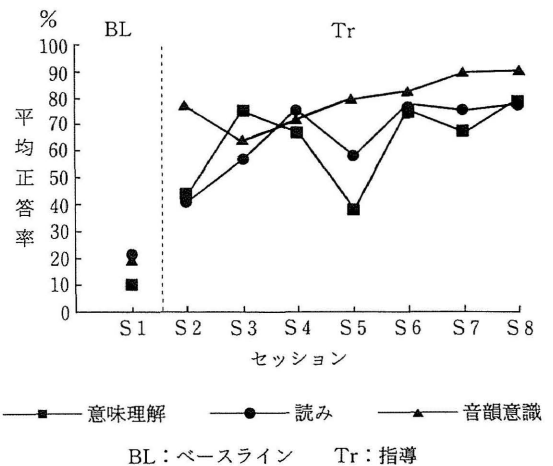


Fig. 1 A 群 (文字単語 5 個) における各側面別平均正答率

解】、【読み】、【音韻意識】の平均正答率はそれぞれ、10、20、20%であった。指導期では【意味理解】、【読み】の平均正答率は、増減を繰り返しながらもほぼ平行して全体的に上昇し、【音韻意識】は全体的に高い平均正答率で推移した。またセッション4、5で【意味理解】の平均正答率が低下すると【読み】の平均正答率も低下し、セッション6では【意味理解】、【読み】共に平均正答率が上昇した。

【使用】では、時間割ボードに書かかれている文字単語を読もうとしたり、それが示す教材を指さして持ってくることができた。また、買い物課題では買い物メモを読んで選ぶことができた。【書字】では、自分の名前についておよその字形を書くことができるようになった。

次にB群の文字単語5個における各側面別平均正答率及び行動の変化をTable 5に、また【意味理解】、【読み】、【音韻意識】の平均正答率をFig. 2に示した。

セッション9のベースラインでは【意味理解】、【読み】、【音韻意識】の平均正答率はそれぞれ、20、0、70%であった。指導期では【意味理解】、【音韻意識】の平均正答率は、指導開始期から比較的高かった。【読み】の平均正答率は40-50%と、他側面に比し低い正答率で推移したが、セッション後半で意味理解、音韻理解の正答率の上昇に伴って、漸次的な上昇が見られた。セッション全体を通して【意味理解】の平均正答率が【読み】の平均正答率より高かったが、【意味理解】と【読み】はほぼ平行して上昇、低下を示し、全体的な推移の傾向は類似していた。

【使用】では、【意味理解】が安定してきたセッション11、13に、知らない文字単語の意味を指導者に尋ねる行動が見みられた。

また買い物課題では、「かみ」以外の文字単語において買い物メモの読みと実物選択を正確に行うことができた。【書字】では絵本を見て文字様の模様を書き写す様子が見られた。

2) 日常生活場面での文字単語理解と文字への興味・気づき

指導した文字単語に関して、次のような家庭でのエピソードが母親から報告された。

「かさ」の文字単語を見て「かさ、かさ」といって傘をさす格好をする(セッション4)。「まめ」の文字単語を見て「まめまめ、まーめ」というコマースソングを歌う(セッション5)。「かみ」の文字単語を見て「紙かー」といいながら、紙を持ってくる。「いも」の文字単語を見て、遠足で芋掘りをしたことを思い出して、母親に話す(セッション13)(一部抜粋)。

このように、指導した文字単語が生活の中で対象の意味を示していることが理解できている様子が伺えた。また、文字全般への興味や気づきに関して、次のようなエピソードがあった。

友人の名前を書こうとする(セッション2)。字を書いて父親に持ってゆく(セッション6)。友人の名前の中に「み」を見つけ、母親に知らせる(セッション11)。傘の柄を見て「し」の形をしていると母親に話す(セッション11)。

3) 指導期間終了時の仮名文字の読みと理解
指導期間終了時にA群、B群の文字単語に含まれる20個の仮名文字の読みと理解(音声語で「く」はどれ?と聞かれ「く」の仮名文字を弁別できる)の正答率を測定した。その結果、読みが80%、理解が80%であった。

4. 考察

ステップ⑥の指導によって、親近性の高い10個の文字単語と絵カードの対応が可能になった。また、買い物場面で文字単語を手がかりに買い物が可能になったり、家庭での日常生活の中で文字単語を見てそれに関連したことを話そうとするなどの行動が観察された。以上から、ステップ⑥によって、文字単語を意味のある語として理解できるようになったと解釈してよいと考えられ、本ステップの一定の妥当性を示していると考えられよう。さらに、指導期間終了後の検査によって、直接には指導していない、個々の仮名文字の音声弁別と読みが可能になっていた。この事実は、文字単語を絵カードに対応させるという、本指導で用いたトップダウン

Table 5 B 群（文字単語 5 個）における各側面別平均正答率及び行動の変化

セッション		S 9	S13	S15
側面				
意味理解		20%	92%	88%
読 み		0%	55%	67%
音韻意識		70%	100%	100%
使 用	日常での気づき	・時間割の「もじ」を指し、母親を見て「もじ」と言う。	・時間割の「かく」を指し、「かーく」と言う。 ・Tが「次はゲームね」と言う時、「やったー。ゲーム」と言って、ゲームの教材を持って来る。	・Tが「次は何？」と言ったのに対し、時間割の「かいもの」を指して「ゲーム」と言う。Tが「かいものだよ」と言う時「あっ、かいものかー」と言って外を指す。
	買い物	・(あめ)という買い物メモを見て「まめ」と読むが、紙を選ぶ。 ・(のり)という買い物メモを見て「のり」と読み海苔を選ぶ。	・(いも)という買い物メモを見て「いも」と読み、芋を選ぶ。 ・(かみ)という買い物メモを見て「あめ」と読み、飴を選ぶが、Tの指示により訂正し、紙を選ぶ。	・(いも)という買い物メモを見て「いも、いも」と言い、芋を選ぶ。 ・(かみ)という買い物メモを見て「あめ」と読むが、気づいて首を振り、「かみ」と言って紙を選ぶ。
書字 (名前 など)		・名前は姓名とも粗雑ではあるが、字形をつかんで書く。	・絵本のページをめくり、写して文字らしきものを書く。 ・余白に数字(2)を書く。 ・自分が書いた文字の下や横に○をつける。	・自分が書いた文字の下や横に○をつける。 ・余白に数字(2)を書く。 ・余白に漢字の(月)を書く。
準備と なる活動			・「み」を見ると、友達の名前の「み」、みかんの「み」だと言う。 ・傘の柄の部分の「し」の形をしていると言う。	

注) S：セッション T：指導者

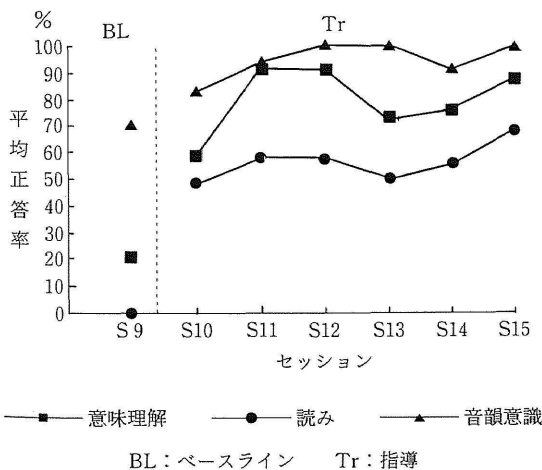


Fig. 2 B 群（文字単語 5 個）における各側面別平均正答率

的方法によっても、個々の仮名文字の習得が可能であることを示している。

また、直接は指導していない文字に対しても、その意味を指導者に尋ねるといった行動が見られ、文字への関心の広がりを見せているといえる。

本プログラムでは、対象児の関心や興味に合わせて指導語彙を選択しており、このことが、指導対象とした文字の意味理解や使用、また文字全体への興味の広がりを促進した可能性も大きいといえよう。

意味理解が進むのに関連して、読みや音韻意識の正答率も上昇した。このように、必ずしも読みが意味理解に先行していたとはいえなかつ

た。このことは、個々の仮名文字呼称が単語の意味理解の必要条件であるとした大六(1995⁴⁾)の結果とは異なる傾向を示したといえる。その要因としては、大六の対象児は指導開始時既に基本音節文字 71 文字中 50 文字を読み、69 文字を理解することができており、本研究の対象児が文字習得の初期段階であったことと比べると、比較的高い発達段階のレベルにあったことが考えられよう。すなわち、発達の初期には意味理解が読みを促す基礎的な活動となり、一定の文字習得後には音韻意識や読みが意味理解を促進させる基礎的な活動になるといったように、発達の段階で意味理解、読み、音韻意識の関係が変化する可能性も考えられる。今後、この点に関しての更なる検討が必要であろう。

使用については、意味理解や読みの平均正答率が低い時期から、買い物課題において買い物メモの読みと実物選択が正確に行えていたことから、使用が意味理解や読みを促進させる1つの基礎的活動になっていると思われる。買い物という本児の慣れ親しんだ文脈、文字単語を必然的に使用する文脈の設定は、意味理解や読みの習得を促す1つの方法であるといえる。

また本研究では、音韻意識が意味理解や読みの前提となるという傾向は示されなかった。むしろ、3者が関連を持ち推移してゆく傾向が見られたといえ、音韻意識が仮名文字読みの前提であるとした天野(1970¹⁾)の知見とは異なる傾向を示していた。この事実は、大六(1995⁴⁾)や吉岡・松野(1993¹⁰⁾)が指摘するように、音韻意識が読みや意味理解の前提には必ずしもなり得ない、という知見と類似していたといえよう。しかし、本研究では、2音節単語の文字カードについて一文字ずつ指さすという、音節数に関する視覚的手掛かりの多い音韻意識課題であったのに対し、天野の研究では、絵の名称を言う際、その音節ごとに区切って積み木を置かせるという音声レベルに比重を置いた音韻意識課題であり、このような手続きの違いが結果の違いに反映している可能性もある。この点に関しても今後の指導事例による検討が必要であろう。

以上から、従来の文字指導において主として行われてきた【読み】、【音韻意識】、【書字】の指導と並行し、【意味理解】と【使用】課題を設定するステップ⑥を核とする本プログラムの一定の意義は見い出されたと考えられる。今後、本ステップを用いた指導事例を増やし、指導ステップの範囲を拡大することで、本プログラムの妥当性を更に検討する必要がある。

(本研究は文部省科学研究費補助金重点領域研究(1)課題番号 09207102 の補助を受けて行われた)

文 献

- 1) 天野 清(1970)：語の音節構造の分析行為の形成とかな文字の読みの学習．教育心理学研究，18(2),12-24.
- 2) 天野 清(1977)：中度精神遅滞児における語の音節構造の分析行為とかな文字の読みの教授＝学習．教育心理学研究，25(2), 1-11.
- 3) Bunce, B. H. (1995)：Building a language-focused curriculum for the preschool classroom, Volume II：A planning guide, Paul H. Brookes Publishing Co.
- 4) 大六一志(1995)：モーラに対する意識はかな文字読み習得の必要条件か？ 心理学研究，66(4), 253-60.
- 5) 無藤 隆・遠藤めぐみ・坂田理恵・武重仁子(1992)：幼稚園児のかな文字読みと自分の名前の読みとの関連．発達心理学研究，3(1), 33-2.
- 6) 長崎 勤(1995)：ダウン症乳幼児の言語発達と早期言語指導—認知・語用論的立場から—．風間書房
- 7) Neuman, S. B. & Roskos, K. (1992)：Literacy objects as cultural tools：effects on children's literacy behaviors in play. Reading Research Quarterly, 202-224.
- 8) 大井 学(1994)：子供の言語指導における自然な方法：相互作用アプローチと伝達場面設定型指導、および環境言語指導．聴能言語学研究，11, 1-15.
- 9) 大庭重治(1996)：通常の学級に在籍する書字学習困難児の指導上の問題とその改善に関

- する調査研究. 特殊教育学研究, 33(4), 15
-24.
- 10) 吉岡伸・松野明子(1993): 精神遅滞児におけ
るひらがな文字の読みとその他の能力に関
する追跡的研究. 特殊教育学研究, 31(3),
45-51.

Bull. Spec. Educ. 22, 85-101, 1988

Early Literacy Intervention Program by Natural Approach

Tsutomu NAGASAKI and Miho ONOZATO and Mizue KIYOKAWA

Early literacy intervention program was developed, which is consist of aspects of literacy meaning understanding, pragmatic use of literacy, reading, writing and phonological awareness. This program was adapted for one 7-year-old child with Down syndrome. The ratio of correct response gradually increased. The tendency was found that reading was affected by literacy meaning understanding. The subject can select objects refering written words in shopping activities which was aimed for pragmatic use of written words. The results show that the validiy of this program based on literacy meaning understanding and literacy-related experience.

Key words : literacy program, meaning understanding, pragmatic use, Down syndrome