

## 知的障害児の文字・書きことばの指導における 担当教員の意識と指導方法

渡 辺 実

知的障害児の文字・書きことば学習の指導について、担当教員の意識や指導方法を明らかにすることによって、文字・書きことばの習得学習が効果的に行われるための基礎的要件を明らかにする。研究方法は、K市小学校の特別支援学級担当教員51人に、勤務年数や書字指導について、児童の発達段階の意識等、7項目の質問を4段階で回答してもらい、その理由をKJ法で分析し、各質問項目の相関も調べた。結果として、国語の重点課題では「話すこと」をあげた教員が最も多く、「書くこと」の指導は最も少なかった。回答における各項目の相関では、「発達段階の考慮」と「書字学習は難しいか」という質問において女性教員では弱い相関がある。男性教員では経験年数と指導法において負の相関が認められ、経験年数が増すに従って指導法の悩みが減少していくが、「経験に頼っている」という反省もある。指導方法では、具体的な工夫や児童と指導者の課題を述べ、積極的に週予定の中に書字指導を組み込み、指導の有効性と見通しを持って指導をすることが必要であると言える。

キーワード：知的障害児、文字・書きことば、教員意識、指導方法

This paper identifies the basic requirements for the effective acquisition of writing and written language by identifying teacher awareness and instruction methods in the course of instructing mentally disabled children in writing and written language learning. The research method used was to have 51 teachers of special-needs classes at elementary schools in a Japanese city provide four point scale answers to seven questions regarding topics such as number of years teaching, handwriting instruction, and awareness of the children's developmental stages, and then to analyze the responses using the KJ (Kawakita Jiro) method, otherwise known as the affinity diagram, and study the correlations between the responses to the question items. The results showed that "speaking" was given as an important priority by the largest number of teachers, while the instruction of "writing" ranked the lowest. Studying the correlation between responses to question items indicated that among female teachers, there was a weak correlation between question items regarding "taking developmental stages into consideration" and whether "learning handwriting is difficult." A negative correlation was found among male teachers between years of experience and instruction methods, with concerns about instruction methods decreasing as years of experience increased, albeit accompanied with regret that they were "relying on experience." There appears to be a need for instruction to be conducted with a greater awareness of effectiveness and prospects, with instruction methods incorporating concrete innovations as well as specifying tasks for students and instructors, and proactively incorporating handwriting instruction into the weekly schedule.

Key words : Mentally disabled children, writing and written language, teacher awareness, instruction methods

## 1. 問題と目的

### (1) 問題と目的

筆者は、今まで知的障害児の文字・書きことばの習得過程を見童の側から考察してきた(渡辺, 2010)。一方で知的障害児の文字・書きことばの習得学習は、指導者の適切な指導や介入が必要だと言える。

そこで、知的障害児の指導している先生方を対象に、文字・書きことばの指導をどのように行い、どのような課題を持っているのかを調べることに、より、有効で効果的な文字・書きことばの指導方法を見出すことが本研究の目的である。

小学校の特別支援学級の教育課程の編成は、児童の実態に応じて柔軟な教育課程を組める良さがあり、小学校学習指導要領と特別支援教育学習指導要領の双方に準拠する形で、担任の裁量によって作成されている。その反面、独自に編成されるがゆえに、解釈の仕方によっては独我論的などのような授業も可能となってしまう危うさもある。教育課程の実際の運用は、年度当初に各特別支援学級担任が、在籍児童の実態に応じて実施教科や授業時間数を定めた教育課程を作成し、地域の教育委員会に報告することになっている。

教育課程の編成には小学校学習指導要領に準じれば、各教科(国語、算数、生活、体育、音楽、図工)、道徳、特別活動、総合的な学習の時間になり、特別支援学校学習指導要領の自立活動を加わえることもある。また、知的障害児の小学部においては総合的な学習の時間を行わなくてもよいことから、特別支援学級においても、総合的な学習の時間を生活単元学習に置き換えて実施している学級もある。このような教育課程全体の設定の中で、文字・書きことばの習得学習は国語の授業を中心に進められていくことになる。

また、特別支援学校学習指導要領では、各教科と領域を合わせた学習を行ってもよいとされ、知的障害児教育における有効な指導形態として、生活単元学習、作業学習、日常生活の指導、遊び指導の4つの指導形態を中心に授業が行われている。

このような教育課程の中で、文字・書きことば

の学習を設定しようとする、たとえば遊びの指導において、「お手紙ごっこ」という授業を設定して、その中で体験的に自分の親しい人に手紙を書く活動によって文字・書きことばの学習を行うことになる。この教育方法は、一般的に「合科・統合」と言われ、知的障害児教育における特徴的な教育方法であり、このような領域・教科を合わせた授業の中で文字・書きことばの指導をしようとする考え方も学校現場にはある。

しかしながら、合科・統合の学習だけでいいというわけではない。生活単元学習として「ホットケーキを作ろう」という単元を設定したとしても、作り方を知るには文字を読まなくてはならない。合科・統合の授業形態では、教科としての国語学習や、具体的な文字・書きことばの指導が不確かな位置づけになりやすい面も有している。読字能力は、国語の教科としての指導が必要となる。個々の教科による知識や技能を統合することによって、生活単元学習が内容の深化した意味のある学習に進んでいくと言える。

知的障害児の教育課程は、このような合科統合と各教科が相互に関わり合う中で編成されているが、教育課程編成の独自性の観点からも、担任教員の実践経験と力量が教育課程の編成に大きく関係していると言える。

知的障害児においては、先生方の指導のあり方や考え方が、児童の文字・書きことばの習得学習に影響を与えると考えられる。そこで、本研究では指導する側の視点から、文字・書きことばの習得学習における教科としての位置づけや適切な指導方法のあり方や介入のしかたを明らかにしていく。具体的には、特別支援学級を担任する先生方が国語やことばの指導の中で、書字としての文字・書きことばの指導をどのように考え、実際の指導がどのように行われ、何に課題があるのかを明らかにすることによって、知的障害児教育の文字・書きことばの指導を、どのように教育課程の中に位置づけ、有効な指導方法としてどのような方法があるかを示すことを目的とする。

### (2) 研究方法

はじめに文献による先行研究を行い、次に特別

支援学級担当教員に、文字・書きことば学習における教員の意識についてアンケートによる調査を実施し、文字・書きことば学習の困難点と改善点を明らかにする。得られた結果を考察することによって、知的障害児における文字・書きことばの習得学習のための指導資料となることを目的とする。

## 2. 先行研究

先行研究としては、具体的な授業実践の調査として、自閉症児を担当する教員 129 人を対象とした、授業内容の調査（渥美他, 1998）がある。これによると、教育課程の編成において、特別支援学級担当の 62.8%（81 人）の教員が「悩んでいない」「あまり悩んでいない」と回答し、「わりと悩んでいる」「悩んでいる」と回答した人が 35.7%（38 人）いる。しかしながら考察では、悩みの少ない人が何らかの悩みを持つ人の 2 倍以上いるにもかかわらず、「悩みを持つ人が多い」ことに注目し、その理由として「指導の見通しが立てにくいこともあり、教育課程の編成が難しい」という理由を挙げ、障害の重度・重複化や多様化が教育課程編成の難しさにつながると説明されている。ここでは、「悩みが少ない」先生方の分析が行われておらず、「悩みが少ない」先生の分析を行うことで何らかの展望があったかもしれない。指導内容と指導方法の結果の分析においても、悩みが少ない先生が、何らかの悩みを持つ先生の 2 倍以上いるのもかわからず、悩みを持つ先生の分析にとどまっている。

本研究の知的障害児とは対象児が異なるが、研究目的としては教育課程の編成や授業内容の改善を目指す上での基礎的資料を得ようとする目的からは、「悩みが少ない」あるいは「円滑に運営されている」学級の教育課程や指導方法に学ぶことが必要だと言える。本研究では、「悩みの少ない」先生方の理由を分析して、今後の指導に役立てていきたい。

また、全国の小学校の知的障害児特殊学級を対象とした、アンケートによる教育課程と指導方法における研究調査がある（国立特殊教育総合研究所知的障害教育研究部, 2000）。この研究では、全

国の小学校 721 校からの回答をもとに分析を行い、その中で、児童の実態把握の方法として、複数回答であるが、知能検査を実施している学級は 64.5%、発達検査をしている学級は 22.6% あり、検査を実施していない学級も 18.7% あるとされている。何らかの検査をしている学級が 8 割近くあることから、アセスメントを重視していると言える。また、週予定や教育課程の編成において、毎日決まった時間に特定の教科の授業を設定する帯状の時間割を設定している学級が 53.0%、設定していない学級が 47% であり、帯状の時間割設定は半数の学級でしかない。興味深いことは、特別支援教育に携わって 10 年以上の先生のうち 59.8% の先生が帯状の時間を設定していると回答している点である。指導経験を積むことによって、帯状の時間割が指導に有効であると考えていると言える。

教育課程の編成においては、経験年数の増加に伴い教員への支援の必要性は減少していくと報告されている。このような、帯時間の設定が文字・書きことばの指導においても有効であるのか、またそれが経験年数に基づくことであるのか、検証をしておきたい。

また、杉山・坂本（2002）は、岐阜県の特級学級における教育課程編成における管理職等からの指導支援体制についてアンケート調査を行い、上記の全国調査（国立特殊教育総合研究所知的障害教育研究部, 2000）と比較検討を行っている。

岐阜県では、小学校 24 校において、小学校知的障害児学級では 40.0%（8 校）で、情緒障害児学級では 11.1%（1 校）において、教育課程の編成における支援がないとされている。上記の全国調査（国立特殊教育総合研究所知的障害教育研究部, 2000）では、教育課程の作成の支援については「特にない」が小学校で 35.1% であるとされるが、実際は、知的障害児学級と情緒障害児学級では差があるとしている。また、回答の理由では「初めての特殊学級担任でどのように編成していいか戸惑った」という例が挙げられ、担任経験が浅い教師への支援が必要だと述べている。また、経験の長い担任からは「支援の必要はない」という回答を得ているが、どのような理由で支援の必要がないのかは述べられていない。

また、指導計画の作成について、教員への支援については「特にない」が、国立特殊教育総合研究所知的障害教育研究部（2000）の全国平均では46.4%であるが、岐阜県の小学校の知的障害児学級は65.0%、情緒障害児学級は22.2%であったとされる。岐阜県における小学校の知的障害児学級への支援が、全国平均より高い比率で行われている。地域による課題も実際にはあることも考慮する必要がある。支援について「特にない」という回答の中には、小学校の5校で「支援の必要はない」と回答していることから、支援が必要だと感じている先生は多くないと述べている。これも経験年数からくることなのであろうか。しかし、特殊教育歴3年未満の担任は「支援の必要がない」とは回答していないとも述べている。

週予定や教育課程および指導計画の作成においては、特別支援教育の経験の浅い先生からは支援を望む声があると言える。これは、文字・書きことばの指導においても同様だと考えられる。本研究ではどのような週予定を組み、どのような指導方法が文字・書きことばの習得学習に有効であるのかを明らかにしていきたい。

### 3. アンケート調査の結果と考察

#### (1) アンケート調査の概要

・調査は、K市内の特別支援学級の先生方123人にアンケートを配布し回答を求める。同一学校における複数学級の場合は、それぞれの担任に記入をしてもらった。

・実施時期 2009年8～9月に配布し、2009年9月末までに回収を行った。

・アンケートは、男性15人、女性37人の計52人（回収率42.3%）から返送され、うち有効回答数は男性15人、女性36人の計51人（41.5%）であった。

アンケート結果の整理として、各設問ごとに各回答の人数を提示する。また、質問3.4.においては、回答における理由を自由に記述してもらい、近似した記述内容をKJ法により項目ごとに結果をまとめ、合わせて考察を行う。また、各項目間の相関について統計的に処理を行い考察を行う。ア

ンケート用紙については、文末に資料として添付した。

また、各項目間の相関（SPSS16.0Jによるピアマンの順位相関）を調べるために各回答に順位点（(A) 悩んでいない…1点 (B) あまり悩んでいない…2点 (C) わりと悩んでいる…3点 (D) 悩んでいる…4点）をつけて相関を調べた。質問⑦に関しては、他の質問との相関をわかりやすくするために、順位点を難しいを4点、やや難しいを3点、あまり難しくないを2点、難しくないを1点とした。

#### (2) 担当教員の基本情報

##### (1) 回答者の年齢構成

特別支援学級担当教員の年齢構成としては、40歳以下が7人で全体の14%にしか過ぎず、41歳以上50歳以下の先生が18人（35%）であり、51歳以上の先生は、26人となり全体の約半数を占める（表1. 回答者の年齢構成、文末参照、以下同様）。ここで、(2)と(3)の教員の経験年数を比べてみると、教員の経験年数としては、26～30年の先生が最も多く18人（35%）になり、10年以下の教員が7人（14%）にしか過ぎない（表2. 教員の経験年数）。それに対して、特別支援教育の経験年数は、10年以下の教員が27人（53%）を占め、半数以上になる（表3. 特別支援教育の経験年数）。今回の調査の傾向としては、教員の年齢層は51歳以上の教員が半数を占め、教員経験は長い特別支援教育の経験は10年以下の先生が半数を占める調査集団であると言える。

また、教員の経験年数は長い特別支援教育の経験年数が短いのは、教員としての経験を積んだ後に、特別支援教育の担当になったものと言える。

##### (3) 学級の基本情報についての結果と総括

学級の基本情報については、児童の個人情報のため未記入もあり、今回の研究は先生方の意識調査が目的であることから、学級の様子については総括して述べることにとどめた。

・調査をした特別支援学級の児童数は、各学校によって1人から10人までであり、児童1人に担任が1人の1人学級が4校あった。



- ・特別支援学級の担任数は、児童2人に対して担任2人のところもあれば、児童10人に対して担任2人のところもある。
- ・設置されている特別支援学級の種別としては、知的障害児学級、情緒障害児学級、肢体不自由児学級、病弱児学級である。
- ・学級に在籍する児童の障害は、知的障害児（ダウン症児）、自閉症児、肢体不自由児（脳性マヒ児）、病弱児である。
- ・特別支援学級児童の知的発達の程度であるが、発達指数としての数値で記入してある回答数が8件であり、記入のある児童の発達指数はDQ28～85と広範囲である。しかし、「個別の数値はわからない」「測定していない」「個人情報保護の観点から記入しない」として記入のない回答が43件あることから、概要として考慮することにとどめた。

(4) 書字学習における教員の意識に関する調査結果と考察

1) 国語の指導項目における授業時間と指導の重点について

はじめに、先生方の国語の授業に関する具体的な指導時間や、教科学習以外での取り組み、及び指導する言語項目としての「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」において、どのような項目に先生方が指導の重点を置いているのかを示しておきたい。

質問「授業時間についてお教え下さい（おおよその時間でも結構です）」の結果と考察

①「週の授業時間数は何時間ありますか」の質問  
教育委員会において統一された時間数であることから、低学年27時間、中学年28時間、高学年29時間であった。

②「その内、国語の時間は週に何時間ありますか」の質問

週に8時間の設定の2学級以外の49学級は週に5～6時間扱いであり、毎日国語の授業を行っていることになる。

③「国語の時間以外でことばの学習時間がありますか。それは、どの教科あるいは、どの授業ですか」の質問

国語の時間以外に31学級でことばの指導を行っている（表4. 国語の時間以外でのことばの学習実施教科）。国語以外では行っていない「なし」と回答した学級は20学級である。「あり」と回答した学級が60%あることは、ことばの指導が国語の時間だけでは不十分であることを示していると言える。合科・統合の授業としての「日常生活」の時間において、どのようなことばの指導が行われているのかは今後吟味していく必要がある。「あり」と答えた回答での、授業項目を下記の表で示す。学習時間については未記入の学級が多く集計を行えなかった。「あり」と回答した学級では、「日常生活」の授業の中で行われることが最も多く、次に「自立活動」と「生活科」の授業の中で行われている。

④「国語あるいはことばの指導では、『聞くこと』『話すこと』『読むこと』『書くこと』の、どの指導項目に力を入れていますか。力を入れている順番

表4. 国語の時間以外でのことばの学習実施教科

科目	日常生活	自立活動	生活科	総合的な学習	学活	その他	計
学級数	15	5	4	2	1	4	31

表5. 国語の指導項目の順位選択とその人数（単位は人）

順位	話すこと	聞くこと	読むこと	書くこと
1	27	16	12	10
2	10	20	13	7
3	9	5	20	11
4	5	10	6	23
順位点	161点	144点	133点	106点

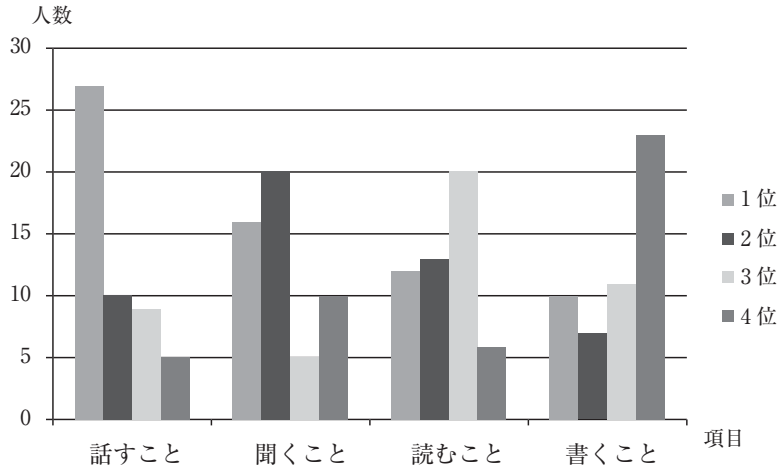


図1. 国語の指導項目の順位選択とその人数

を項目の下にお書き下さい。]

回答結果を下記の表に示す(表5. 国語の指導項目の順位選択とその人数, 図1. 国語の指導項目の順位選択とその人数)。各順位ごとに点数を、1位4点、2位3点、3位2点、4位1点を与え、合計して順位点を算出した(同順位をつけた回答が7通あったが、そのまま同順位としてカウントした)。

1位を選択した人数と順位点から、指導者が力を入れている国語指導の内容は、1. 話すこと、2. 聞くこと、3. 読むこと、4. 書くことの順になる。予想された結果ではあるが、「話すこと」に指導の重点を置き、1位に選んでいる先生が半数を超え、知的障害児教育のことばの指導は、「話すこと」に重点が置かれていると言える。一方で、「書くこと」を4位に選んだ先生が23人で半数近くおり、知的障害児の発達上の課題もあるが、書くことの指導は積極的には行われていないと言える。しかしながら、「聞くこと」に1位を与えた先生が16人で、「読むこと」に1位を与えた先生が12人いることは、「話すこと」以外の言語項目にも着目して、バランスよくことばの指導をしたいという先生方の意識があると言える。

## 2) 文字・書きことばにおける書字学習に関する意識について

次に、上記のような先生方の文字・書きことば

の指導における意識をもとに、文字や書きことばの書字学習について下記の質問を行い、結果を整理して考察を行う。

### ①特別支援学級における言語習得(国語)に関する過予定や教育課程の編成について

「悩んでいない」「あまり悩んでいない」の双方の回答は20人であり、「わりと悩んでいる」「悩んでいる」の双方で31人となり、「悩んでいる」グループが11人多いが、回答は二つに割れているとも言える(表6. 国語の過予定の編成)。国語の過予定の編成に「悩んでいない」「あまり悩んでいない」先生方の理由は、授業の計画を立て、教師自らが積極的に教材や授業に取り組んでいることがあげられ、児童の実態をつかんで目標に応じた年間計画を立てて、国語の授業を毎日行うなど指導内容を決めていることによって、過予定や教育課程の編成には悩んでいないと言える。

一方、「悩んでいる」グループの傾向としては、児童の発達段階の違い、教材の工夫などの児童の実態に関することがあげられ、制度としては、一斉授業と個別指導の関係や交流学級での授業との関係、カリキュラムの系統性の困難さがあげられている。

「悩んでいない」グループの理由から、児童のアセスメントから目標を立て、積極的に教材研究を行い、年間計画を立てることによって1年間の授業

の見通しを立てることの重要性が指摘される。

「悩んでいる」グループは、児童のアセスメントの不十分さがあり、次に交流学習等でどのような力を児童に付けていくことが必要なのかを、通常学級を含めた担当者間で協議しておく必要がある。また、教材研究を積み上げることで授業のバリエーションが増え、児童の実態に応じた授業の年間計画も立てやすくなると考える。

## ②先生の学級では、読字指導と書字指導を分けて指導していますか

読字と書字の指導を分けて指導する質問についても、「分けていない」グループが30人、「分けている」グループが21人であり、先生方の読字と書字の指導理念が、二つに割れていると考えられる(表7. 読字指導と書字指導)。「分けていない」理由の中に「読み書きは一体のものとして考えている」「読むと書くは切り離せないと思う」等の意見があり、分けていない先生方は、従来からの国語指導として行われてきた文字や文書を読んで書けるという「読み書きの一致」や、読字と書字を一体にした指導を考えていると言える。

一方で、「分けている」先生は、読字と書字は別の学習と考え、別に指導した方が効果が上がるとしている。「書けないが読めるケースがあり、読める字を増やしたい」といった意見や、「読みの指導と書字の指導は別の時間にすると」といった意見がある。

定型発達児の発達的な視点から見れば、先に読字が進み、その次に書字が習得されると考えられる。しかしながら、知的障害児の読字学習の一環として書字学習をおこなうことは、一つの学習方法だと言えるが、教師側が授業の観点として、たとえばかな文字のなぞり書き練習でも、「読字学習につながる書字学習である」といった明確な指導意図を持って授業をおこなうことが必要である。単なる従来型の「読み書きの一致」を旨とする読字書字学習ではなく、書字活動によって読字可能な文字を増やしたのち、書字につながるという視点で文字・書きことば指導を行うことも必要である。

## ③書字学習に関する週予定や教育課程の編成について

この質問の回答も、「悩んでいない」が24人、「悩んでいる」が27人と二つに割れたと言える(表8. 書字学習の週予定の編成)。<sup>①</sup>の結果と同様に、書字学習の週予定や教育課程の編成で「悩んでいない」先生のあげた理由は、「書字学習を毎時間組み込んでいる」こと、「児童の実態をつかんでいる」等である。これは、児童の実態把握と学習形態の習慣化を守って教育課程の編成を行っており、知的障害児教育における指導の基本的事項であると言える。このような先生は教育内容がぶれることがなく、安定した授業が行われていると言える。

一方、「悩んでいる」先生方の一番多い理由としては、「児童の実態がつかめていない」ことをあげている。次に「指導方法や系統だった教育課程が分からない」ことがあげられ、教育効果が上がっていないことや、書字学習だけの時間の確保の難しさをあげている。この質問においても、児童の実態がつかめていないことが書字学習の週予定や教育課程の編成を難しいものにしている。

## ④書字学習の指導内容について

この質問においても、児童の実態をつかみ、学習内容を決めていることが、指導内容に関する悩みを少なくしていると言える(表9. 書字学習の指導内容)。一方、悩みを持つ先生方は、教員側の課題として「指導内容が分からない」「系統だったカリキュラムがない」をあげ、児童に関する課題として「個人の能力のばらつきが大きい」「文字を書こうとする意欲が見られない」「児童の実態がつかめない」等をあげている。

指導内容に悩みを持つ先生にとっては、発達段階に応じた系統的な書字の指導内容を示した教育課程が必要だと言える。

## ⑤書字学習の指導方法について

<sup>④</sup>の書字学習における指導内容より指導方法で悩む先生の方が6人多く38人(75%)おり、4分の3の先生は何を教えるかはわかっている、書字学習の具体的な指導方法の難しさに悩んでいると言える(表10. 書字学習の指導方法)。

「悩んでいない」先生は、「教材準備ができて」「児童の発達段階に応じた指導ができて」こと等をあげている。「悩んでいる」先生は、「個別での指導にならざるを得ない」「書字技能の向上が難しい」「学習内容が定着しない」「書字学習への興味関心が低い」こと等をあげ、知的障害児の能力特性による書字指導の難しさをあげている。

指導方法においては、書字学習が文字の技能的な書字習得だけではなく、書きことばとしての意味と役割を意識した文字・書きことばの習得指導が必要だと言える。文字が書きことばとして意思の伝達や思考の手段として、児童自身が今後の「生きる力」を支えるために必要な道具であると認識することが必要だと言える。

⑥文字の書字学習を行うときに、児童の発達段階や発達（精神）年齢、発達（知能）指数等を考慮して授業を行っていますか

この質問では、「考慮している」と答えた人が42人（82%）おり、多くの人が考慮していると言える。これまでの質問を総合的に見ると、書字指導の実態としては半数以上が悩んでいると答えていることから、「発達段階を考慮はするが、指導の現実では悩んでいることが多い」と考えられる（表11. 発達段階や発達年齢を考慮しているか）。

しかしながら、発達段階の考慮と次の⑦の書字学習は難しいかという質問との相関を調べてみると、教員全体としては明確な相関は示されなかった（ $r=.246$ ）。しかし、女性教員だけで調べると、弱い相関があると考えられる（ $r=.343, p < .05$ ）。

これは、文字・書きことば指導において、児童を発達的に見ようとするが、具体的な発達段階に応じた指導に悩むというジレンマに陥っている姿が見える。

また、特別支援教育を担当してから10年以下の先生も同様に、発達の視点を考慮する項目と書字指導は難しいかという質問において強い相関があると言える（ $r=.506, p < .01$ ）。それが11年以上になると、相関は見られなくなる（ $r = -.011$ ）。これは、特別支援教育を担当して10年以下の先生は特別支援教育の難しさを感じており、特に発達の視点を考えた指導において、どのような指導法が適

切なのか分からないという実態があると言える。一般に、特別支援教育は10年の指導経験が必要だと言われている。先行研究（杉山, 2002）からも経験の少ない先生への支援の必要性が述べられ、10年以下の先生は指導において試行錯誤であり、教育課程編成における具体的な支援が必要であることが統計的にも示されたと言える。

⑦特別支援学級児童への文字の書字学習は難しいとお考えでしょうか

この質問では、40人（78%）が「難しい」「やや難しい」と回答し、「難しい」とはっきりと答えている人が16人（31%）もいることは、知的障害児における書字学習の難しさが示される（表12. 書字学習は難しいか）。理由としては、「指導の方向性が定まらない」「児童の発達段階が異なる」「書字技能の習得の困難性」などが述べられる。

「難しくないとする先生も2件有り、理由としては「通常学級のカリキュラムが可能」「子どもにとっての必要性を考えて対応すれば難しくないと」。前者は、知的に高い児童だと推測され、後者の理由は、児童の「必要性」から教師が積極的に書字学習に取り組むことによって、指導の困難さが解消されていくことを指摘していると言える。

「あまり難しくないと」の回答理由としては、「児童の実態をつかむのに時間がかかるが、地道に様々な手だてを打つことで習得内容が見えてくる」と述べられている。はじめに「児童の実態をつかむ」ことによって課題を把握し、次に「様々な手だてを打つ」、そのことによって「児童自身が習得する内容が見えてくる」としている。この指摘は、近年の特別支援教育における個別の指導計画作成の視点として言われる、計画の策定→実施→評価（「Plan → Do → See」のプロセス）の考えと重なり、指導方法上の重要な観点だと言える。またこれは、教育課程全体としての立案（アセスメントを含めて）→実施→評価（天野 1998、p.38）という指導の基本原則でもあると言える。

3) 各項目の相関から見られる書字学習の課題

上記の教員の基礎情報や書字学習についての質問の回答から、何が書字学習において難しい課題



となっているのかを各項目間の相関から検討する。文字・書きことばの学習指導において困難要素を払拭しておくことが、文字・書きことばの適切な指導につながっていくと考える。統計処理にはSPSS16.0Jを使いスピアマンの順位相関を調べた。

### ①全体の相関について

全体の相関係数の表(表13.全教職員の相関、文末参照)から、教員年数と書字の過予定( $r=-.278, p < .05$ )、教員年数と指導内容( $r=-.297, p < .05$ )、教員年数と指導方法( $r=-.462, p < .01$ )、ではそれぞれ負の相関がある。これは、教員年数が重ねると、書字の過予定、指導内容、指導方法については悩みが少なくなり、経験が指導の大きな財産となっていると言える。また、書字学習の難しさと指導内容( $r=.290, p < .05$ )には弱い相関があり、書字学習の難しさと指導方法( $r=.294, p < .05$ )にも相関があることから、書字学習の難しさは、指導内容と指導方法の双方に課題があると言える。

### ②男性教員と女性教員による特徴

男性と女性の教員別相関については課題はあるが、調べると男女それぞれに傾向があり、今後の指導資料のために考察に加えた。

男性教員は教員経験年数の増加と、指導方法には負の相関があり( $r=-.566, p < .05$ )、これは、経験年数の増加につれて指導方法の悩みが少なくなる傾向があると考えられる。しかし、教師側の課題として「経験に頼っている」という反省もある。男性教員は、書字指導の難しさと書字学習の過予定に相関が認められ( $r=.558, p < .05$ )、国語の過予定と書字学習の過予定に相関( $r=-.580, p < .05$ )があることから、日々の書字学習の具体的な指導予定の立案に苦勞していると言える。男性教員は、書字学習の難しさを認めているが、その困難さを経験で切り抜けていると考えられる。

女性教員は、特別支援教育の経験年数の増加と発達を考慮する項目において相関があり、経験を積むほど児童の発達段階を考慮するようになる。また、発達を考慮することと書字学習の難しさに相関があり( $r=.343, p < .05$ )、書字学習の難しさ

については、指導内容( $r=.356, p < .05$ )と、指導方法( $r=.333, p < .05$ )の双方との間に相関がある。また、女性教員は、国語の過予定の編成と書字の過予定( $r=.886, p < .01$ )、及び国語の過予定と指導内容( $r=.649, p < .01$ )、国語の過予定と指導方法( $r=.542, p < .01$ )において、それぞれ強い相関がある。このことは、国語や書字学習の予定と、指導内容や指導方法を関連して考えていると言える。したがって、女性教員においては、児童の発達を考えることによって指導内容と指導方法の双方において書字指導の難しさを認めていると言える。

男性と女性教員とでは、文字・書きことば指導の考え方や方法が異なっていると言える。文字・書きことばの指導において、教育課程の編成や指導方法及び児童の指導について発達的な視点から指導を組み立てようとする女性教員と、児童への発達の視点を持ちつつも、自己の教職経験から児童の指導を行う傾向のある男性教員という、それぞれの特性を生かした指導方法があると考えられる。

### ③経験年齢による特徴

特別支援教育の経験については、10年以下と11年以上において書字指導の意識に違いが見られることから、教員経験10年目を区切りにして考える。

11年目以上の特徴的な相関は、教員年数と読字書字との相関( $r=.435, p < .05$ )が出てくることである。教員経験が増すほど、読字指導と書字指導を分けて考えるようになることを示している。つまり、文字・書きことばの指導において、学習の目的を明確に持つようになると言える。指導内容と指導方法にも相関があり( $r=.698, p < .01$ )、双方を関連させて考えている。

10年目以下の先生は、発達意識と書字指導の難しさに相関があり( $r=.506, p < .01$ )、発達を考慮するほど書字指導が難しいということを示すと言え、書字指導を発達の視点からとらえようとするが具体的な指導方法で悩んでいると言える。11年目以上になると書字指導の困難さをあげる教員が減少する(10年目以下 $r=-.525, p < .01$ であるが、11年目以上は、 $r=-.017$ となる)ことから、知的障害児の書字指導においては指導経験の重要性が

あげられる。

4) 文字・書きことばの学習における工夫点、児童の課題、指導者の課題について

自由記述で下記の事項について質問を行い、回答について近似した記述内容を KJ 法でまとめ、考察を行った。

⑧質問「特別支援学級児童に対する文字・書きことばの学習において、授業内容や授業の設定時間等で工夫されている点や配慮されている点等がありましたらお教え下さい。」

41 人の先生から 45 件の回答を得た（複数回答可）。回答を、教育課程上の工夫、具体的な指導方法上の工夫、学習体制上の工夫の 3 つに分類して考察を行った（表 14. 授業内容や授業の設定時間等で工夫のまとめ）。

教育課程上の工夫では、決まった時間に習慣的に学習内容を決めて行うことが有効であるとされる。

指導方法上に工夫では、児童の発達に応じて読み聞かせや児童本人の話しことばを利用して書字に結びつけたり、書字内容のイメージを育てることを大切にしている。鉛筆の持ち方の指導や、書く用紙を替えたり、クレパスで書いたり、パソコンの使用など書字道具に配慮する等であった。児童の発達段階に応じた指導を心がけているという回答もあり、児童の現在の力を見極めて、そこから指導に入っていこうとする姿勢が見られる。

学習体制上の工夫としては、個別の指導があげられ、集団学習では指導が難しい点を補っていると言える。指導上の工夫を、児童の実態に合わせて組み合わせて行うことが望ましいと言える。

表 14. 授業内容や授業の設定時間等で工夫のまとめ

分類	内容
教育課程上の工夫	<ul style="list-style-type: none"> <li>・毎日同じ時間に国語の学習をする（9人）。</li> <li>・全ての教科で行うことを心がける（2人）。</li> <li>・短時間で行う（1人）。</li> <li>・調べ学習を取り入れる（1人）。</li> </ul>
指導方法上の工夫	<ul style="list-style-type: none"> <li>・読み聞かせや話しことばを活用する（7人）。</li> <li>・児童の発達段階に応じた指導を行う（6人）。</li> <li>・動作化をさせたり書くイメージを育てる（5人）。</li> <li>・生活と結びついた内容を日記として書かせる（5人）。</li> <li>・なぞり書きをする（1人）。</li> <li>・クレパス、パソコンなどの書字道具を工夫する（6人）。</li> </ul>
学習体制上の工夫	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個別の指導を実施（2人）。</li> <li>・学校独自の漢字検定を実施している（1人）。</li> </ul>

表 15. 書字指導における児童の側の課題のまとめ

分類	内容
発達上の問題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自筆で文字を書くが、字形が取れない（7人）。</li> <li>・学習したことが定着しない（1人）。</li> <li>・語彙が乏しい（1人）。書字以前の課題（1人）。</li> </ul>
学習上の問題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・書字に抵抗を示す（4人）。</li> <li>・こだわりが強い（1人）。</li> </ul>
障害の問題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・空間認知や視覚認知が弱い（5人）。</li> <li>・書字障害がある（3人）。</li> <li>・視覚障害がある（1人）。</li> <li>・構音障害があり、読字が困難（1人）。</li> <li>・聞き取りができない（1人）。</li> </ul>
機能上の問題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・鉛筆が持てない（1人）。</li> <li>・筆圧が弱い（1人）。</li> <li>・巧緻性が育っていない（1人）。</li> </ul>
生活習慣上の問題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生活上の必要性がない（1人）。</li> <li>・生活経験の不足（1人）。</li> </ul>

⑨質問「特別支援学級児童への書字指導で、児童の側の課題があればお書き下さい。」

児童が持つと思われる課題の回答を KJ 法によってまとめた結果、発達上の問題、学習上の問題、障害の問題、機能上の問題、生活習慣上の問題の5項目が上がってきた(表 15. 書字指導における児童の側の課題のまとめ)。この5つの項目は、児童の文字・書きことばの習得学習における児童の現状把握において、一面的な見方では不十分であることを意味し、児童によっては複数の項目に視点をあてる必要もある。このような視点は、特別支援教育における個別の指導計画作成のためのアセスメントで使われる項目と同様の項目が上がっている。例えば、上野他(2007)によれば、発達アセスメント、心理アセスメント、学力アセスメント、行動・社会性のアセスメントであり、総合的な児童の実態把握の必要性があると言える。

⑩質問「特別支援学級児童への文字・書きことばの指導で、指導者側の課題があればお書き下さい。」

回答の傾向としては、教師自身の指導力の向上を目指しているが、どのようにすればいいのか具体的な方向性に苦慮していると言える。回答は3項目の課題に分けられ、児童の実態把握と実態に見合った指導法のあり方の課題、具体的な指導としての授業改善や教材開発の課題、個別指導の時間などの授業時間の確保や指導体制や指導内容の課題の3項目である(表 16. 指導や側の課題のまとめ)。

⑧⑨⑩の回答をまとめると、先生方一人一人が知的障害児の教育に対して前向きに取り組む姿が

見えるが、⑨にあるように文字・書きことばの習得において、知的障害児の課題は発達の側面や障害の側面、学習意欲など様々であり、多面的な実態把握が必要である。そのような実態から、⑧で示したように、児童に合わせて、教育課程、指導法、学習体制等の工夫が行う必要がある。しかしながら現状では、⑩の回答にあるように、児童の実態把握や授業改善、指導体制など教師側の課題も多いと言える。

常に言われていることだが、ここでも最も重要だと考えられるのは、児童の実態把握とその実態に即した指導のあり方であると言える。

#### 4. まとめ

今回の担当教員に対する調査から下記の3点を、文字・書きことば学習における指導の観点としてあげておきたい。特に新しい知見ではないかもしれないが、文字・書きことばの学習には、次のような指導の基礎基本が必要であることが再確認されたと言える。

- (1) 文字・書きことばの学習をはじめる前に児童の実態をつかんでいることが必要であり、発達の視点を持って児童の文字・書きことばの習得状況を把握することが求められる。
- (2) 指導方法としては、「書字学習を毎時間、学習内容を決めて週予定に組み込む」ことが必要だと言える。週予定の中に文字・書きことばの時間を位置づけて、習慣的に決まった内容の書字指導をすることによって、効果的な指導が行われると言える。
- (3) 指導の基礎基本に立ち返って、計画→実践→評価を行う授業を地道にこなしていくことが、効

表 16. 指導者側の課題のまとめ

分類	内容
児童の実態把握と指導法の課題	・子どもの実態把握と、実態に合わせた指導がわからない(9人)。 ・新しい指導法に取り組めない(3人)。 ・経験の上での指導が中心、専門性の向上が必要(2人)。 ・どの程度まで書ければいいのか評価の基準(1人)。
授業改善や教材開発の課題	・子どもが興味を持つ教材の開発(6人)。 ・スモールステップなどの授業改善(3人)。 ・生活への応用をどうするか(1人)。
指導体制の課題	・個別の指導時間がとれない(9人)。

果的な指導に結びついていく。

文字・書きことばの習得学習に関しては、現場の先生方の意識がそれぞれ異なっている。例えば、質問3の国語や書字学習の悩みを聞いた項目では、「悩んでいる」と「悩んでいない」の回答はほぼ半数であり、回答内容からは、書字学習の週予定や教育課程の編成に苦慮しながらも指導の難しさを経験でカバーしていると言える。また、女性教員においては、発達的な視点を持つことで逆に指導上の苦慮をしてしまう実態があると言える。

発達段階を考慮しながらも、実際の指導内容や教育課程の編成においては悩みを持っていることが示され、その原因が文字・書きことばの指導の難しさにあると考えられる。また、知的障害児の発達段階からも、話しことばや聞きことばの指導に重点が置かれ、読字と書字においては、指導の力点が注がれにくい実態も示された。

その中でも、指導に悩みを持っていないとされる先生方の特徴としては、教育課程や週予定の中に、文字・書きことばの指導内容を決めた上で一日の授業予定に組み込み、必ず実施する帯時間を設定し、指導の有効性と見通しを持っておられると言える。これは、国立特殊教育総合研究所の全国調査(2000)と同様の結果が示され、本研究からも帯時間の指導が有効であると言える。また、知的障害児の文字・書きことばの習得段階の実態をつかんだ上で、日々の実践を地道に繰り返すことの必要性があげられる。

文字・書きことばは学校で新たに習うことばであるという自覚を教師が持ち、当該児童の文字・書きことばの発達段階を把握して、積極的に授業時間の中に組み込むことが、知的障害児の文字・書きことばの習得には必要だと言える。

(注：本論文は2010年度に龍谷大学に提出した博士論文の一部をまとめたものである。)

## 参考文献

- 天野正輝 1998 現代教育実践の探求 晃洋書房 p.38  
渥美義賢・寺崎裕志・大塚邦朗・緒方茂樹・寺山千代子  
1998 自閉症児を担当する教師の意識について—予備調査— 国立特殊教育総合研究所研究紀要 第25巻  
国立特殊教育総合研究所知的障害教育研究部 2000 知的障害特殊学級における教育課程および指導方法に関する

- 調査報告書 国立特殊教育総合研究所  
杉山章・坂本裕 2002 特殊学級の教育課程編成等への支援体制の現状—岐阜市の実態調査を通じて— 日本特殊教育学会第40回大会発表論文集 p.203  
上野一彦・牟田悦子・小貫悟編著 2001 LDの教育 日本文化科学社  
渡辺実 2010 知的障害児における文字・書きことばの習得状況と精神年齢との関連 発達心理学研究 第21巻 第2号 pp.169-181



表 1. 回答者の年齢構成

回答者の年齢構成 (歳)	21～25	26～30	31～35	36～40	41～45	46～50	51～55	56～60	61～	合計
人数	1	2	3	1	6	12	15	10	1	51

表 2. 教員の経験年数

教員の経験年数	5年以下	6～10年	11～15年	16～20年	21～25年	26～30年	31～35年	36年以上	合計
人数	3	4	3	5	8	18	9	1	51

表 3. 特別支援教育の経験年数

特別支援教育の経験年数	5年以下	6～10年	11～15年	16～20年	21～25年	26～30年	31～35年	合計
人数	12	15	7	9	8	2	0	51

表 6. 国語の週予定の編成

判断項目	悩んでいない	あまり悩んでいない	わりと悩んでいる	悩んでいる	合計
人数	1	19	24	7	51

表 7. 読字指導と書字指導

判断項目	分けていない	あまり分けていない	わりと分けている	分けている	合計
人数	5	25	20	1	51

表 8. 書字学習の週予定の編成

判断項目	悩んでいない	あまり悩んでいない	わりと悩んでいる	悩んでいる	合計
人数	3	21	22	5	51

表 9. 書字学習の指導内容

判断項目	悩んでいない	あまり悩んでいない	わりと悩んでいる	悩んでいる	合計
人数	2	17	29	3	51

表 10. 書字学習の指導方法

判断項目	悩んでいない	あまり悩んでいない	わりと悩んでいる	悩んでいる	合計
人数	1	12	32	6	51

表 11. 発達段階や発達年齢を考慮しているか

判断項目	考慮していない	あまり考慮していない	わりと考慮している	考慮している	合計
人数	1	8	25	17	51

表 12. 書字学習は難しいか

判断項目	難しくない	あまり難しくない	やや難しい	難しい	合計
人数	2	9	24	16	51

表 13. 全教員の相関

		性別	年齢	教員年数	特支年数	国語予定	読字書字	書字予定	指導内容	指導方法	発達意識	難しいか
性別	相関係数	1.000										
	有意確率	.										
	N	51										
年齢	相関係数	-.288*	1.000									
	有意確率	0.041	.									
	N	51	51									
教員年数	相関係数	-0.034	.731**	1.000								
	有意確率	0.811	.000	.								
	N	51	51	51								
特支年数	相関係数	-0.099	.300*	.320*	1.000							
	有意確率	0.491	0.033	0.022	.							
	N	51	51	51	51							
国語予定	相関係数	-0.187	-0.126	-0.191	-0.225	1.000						
	有意確率	0.189	0.377	0.179	0.112	.						
	N	51	51	51	51	51						
読字書字	相関係数	-0.026	0.137	0.005	0.076	0.079	1.000					
	有意確率	0.854	0.338	0.973	0.597	0.583	.					
	N	51	51	51	51	51	51					
書字予定	相関係数	-0.196	-0.175	-.278*	-0.238	.834**	0.164	1.000				
	有意確率	0.168	0.219	0.048	0.093	.000	0.25	.				
	N	51	51	51	51	51	51	51				
指導内容	相関係数	-0.145	-0.195	-.297*	-0.27	.587**	0.02	.629**	1.000			
	有意確率	0.309	0.171	0.035	0.055	.000	0.887	.000	.			
	N	51	51	51	51	51	51	51	51			
指導方法	相関係数	-0.18	-.423**	-.462**	-0.269	.435**	0.005	.479**	.663**	1.000		
	有意確率	0.206	0.002	0.001	0.056	0.001	0.97	.000	.000	.		
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51		
発達意識	相関係数	-0.132	-0.022	-0.085	0.122	-0.136	0.059	-0.122	-0.018	0.206	1.000	
	有意確率	0.354	0.877	0.554	0.393	0.341	0.68	0.394	0.898	0.146	.	
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	
難しいか	相関係数	-0.019	-0.033	0.111	0.037	0.117	-0.04	0.181	.290*	.294*	0.246	1.000
	有意確率	0.892	0.818	0.436	0.799	0.414	0.782	0.204	0.039	0.036	0.082	.
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51

有意確率の検定は全て両側検定である。

\*. 相関は、5%水準で有意となります（両側）。

\*\* . 相関は、1%水準で有意となります（両側）。