

ある知的障害児における文字・書きことばの 習得過程の発達的研究

—知的障害S児の小学校6年間の縦断的研究から—

渡 辺 実

本研究は、知的障害S児の文字・書きことばの習得過程について、小学校入学から卒業までの6年間に調べた縦断的事例研究である。小学校入学時はDQ:52(DQ:Developmental Quotient)であり、話しことばは年齢相応にできるが、読字と書字はできなかった。そのS児に対して、書字技能の習得学習として、ひらがなのなぞり書き練習や話しことばのなぞり書き、そして視写の練習を発達段階に応じて行った。一方で、書きことばの言語イメージを育てるために、絵本の読み聞かせや造形遊びの中での作話を、書きことばの文章として文字で表現する意欲も育てた。それにより、4年生の終わりには150字程度の文章が自筆で書けるようになり、その後、手紙活動によって書字が促進され、6年生では拗音や促音及び擬音語等を使って、200字程度の状況を表す文章を書くことができた。発達年齢に応じた文字・書きことばの習得過程を考察し、文字・書きことばの習得には、書字技能と書きことばの言語イメージの双方が関連して習得が進むと論じた。

キーワード：文字・書きことば、縦断的事例研究、書字技能、書きことばの言語イメージ

Developmental research on the process of writing and written language acquisition by a mentally disabled child: A six-year longitudinal study of a disabled elementary school student

This is a longitudinal case study of the process of writing and written language acquisition by a disabled child over a six-year period in elementary school, from matriculation until graduation. At the time the child entered elementary school, he had a developmental quotient (DQ) of 52, and had verbal skills appropriate for his age, but could not read or write kana characters. For the acquisition / learning of handwriting skills, the child practiced tracing hiragana characters as well as tracing and copying idiomatic language matching his developmental stage. In order to develop linguistic images of written language, the teacher nurtured the desire to express the picture books that the teacher read out loud and stories that were made up in the course of engaging in formative play as written language using kana characters. Through the acquisition of both handwriting skills and linguistic images of written language, by the end of the fourth grade, the child was able to write out texts of about 150 characters in length on his own, and afterwards the teacher encouraged handwriting through the writing of letters and other activities, and by sixth grade the child could write texts of about 200 characters in length including onomatopoeia and characters for palatalized or labio-velarized syllables and geminate consonants. Through an observation of the process of writing and written language acquisition in accordance with the child's developmental stage, this paper argues that, in the acquisition of writing and written language, there is a link between the acquisition of handwriting skills and the acquisition of linguistic images of written language.

Keywords : Writing and written language, longitudinal case study, handwriting skills,
linguistic images of written language

第1章 問題と目的

1. 問題

小学校の特別支援学級には、知的障害児や自閉症児など様々な障害を持つ児童が在籍している。その児童たちに対する学校教育の最大の責務は、通常学級の児童と同じく「読み書き」の習得にあると言える。知的障害児にとって「文字・書きことば」を習得することは、自己の生活世界を広げるばかりではなく、社会との接点を広げるものでもあり、社会生活のみならず人生全体に大きな影響をもたらす。しかしながら、その習得には困難を伴い、多大な努力を要する。それにも関わらず、知的障害児における文字・書きことばの習得過程と、その意味に関する具体的な研究が十分になされてきたとは言い難い。

文字・書きことばの習得は、岡本（1985）が「書きことばの教育とは、それまでの一次的話しことばを、新しく文字という媒体によって表現することを学ばされるのではなく、標準語という新しいことばを、新たに習得した文字によって綴ることなのである。」と指摘するように、児童にとっては、新しいことばを音声とは違う文字という媒体を使って習得することである。

知的障害児への文字・書きことばの指導においては、話しことばやコミュニケーション関係が育っていない児童も多く、文字を書く行為以前の対人関係の形成や学校での学習習慣などを育てる指導も必要であり、教師と児童の双方にとって長期の時間的展望と労力を要する。そのような状況の中で、有効で効果的な知的障害児への文字・書きことばの指導を行うためには、その発達的な習得過程の解明が必要となる。文字・書きことばの習得過程が明らかになることによって、知的障害児の文字・書きことばの習得学習が、児童の発達段階に合わせた学習課題としての目標を、明確に持つて行うことが可能となる。そのことにより、個別の指導計画作成における目標設定も、より適切に行われるものと考えられる。

2. 先行研究

—知的障害児における文字・書きことばの研究—

定型発達児における読み書き能力については、国立国語研究所（1972）の詳細な報告がある。それによると、21文字以上のひらがな読字ができる子が、4歳後半で男子は39%、女子は50%の子が可能である。ひらがなの書字は、5歳児クラスで6割の子が21文字以上可能であると報告している。しかし、個々の読字書字の発達の習得過程の考察は行われていない。より低年齢でも、かな文字の書字が可能とする研究（Steinberg・山田, 1980）もあり参考としたい。

また、定型発達児における文字・書きことばの研究としては、書字技能の習得と、既得の文字を使用した書きことばとしての文章生成の両者の観点からの研究がある。知的障害児の文字・書きことばの習得過程を見ていくときには、文字の書字技能と、習得した文字による書きことばとしての文章生成能力の両者の観点から考えることが必要である。また、この両者は密接に関わり合いながら、文字・書きことばの習得が進んでいくと言える。

知的障害児における書字能力研究としては、通常学級に在籍する書字学習困難児の実態調査がある（大庭・佐々木, 1990）。定型発達児の書字能力と形態認知の関連を調べることで、知的障害児の書字能力を高めようとする研究（三塚, 1994）がある。

また、知的障害児における書字習得の研究は、書字指導における実践から習得過程を検討した実践研究（長原, 1992）もある。しかしながら、研究の多くは、現在の通常学級で行われている書字学習の指導方法の流用であり、知的障害児にとって受け入れやすく効果的な文字・書きことばの指導とは言えず、書字学習の指導方法の在り方としては今後の研究課題である。

知的障害児における文字習得の発達的研究としては、飯高（1993）が知的障害児の2年間の書字指導における音韻分解の獲得に焦点をあてた事例研究があり、飯高は書字習得が「音節分解→読字→書字」と進むとしているが、どのぐらいの精神年齢で、どの程度の書字を習得していくかについて

ては言及していない。

同様に、話しことばの習得と書きことばの習得を関連して考察した研究(崎原、1993)がある。話しことばの獲得により音節分解が可能になり、そこから文字記号を使った書きことばに進むことができるとしている。しかしながら、文字・書きことば自体の習得においては、岡本(1985)が指摘するように、話しことばと書きことばでは、一次的事と二次的事として、明確に言語特性が異なったものとして存在していると考えられ、話しことばと書きことばを同列に考えることには限界があると言える。

先行研究としては、読字から文字・書きことばの習得を考察する研究や書字技能から文字の習得を考察する研究があり、書きことばとして文章生成から考察する研究もある。そして、知的障害児の教育実践からの研究などがあるが、書字能力の習得を書字技能としての「文字」と、意味あることばとしての「書きことば」の両者から、「文字・書きことば」の習得過程を縦断的に検討した研究は、現状では行われていないと言える。

3. S児における問題と目的

知的障害S児の小学校特別支援学級での6年間の指導実践の事例研究から、文字・書きことばの習得の経過を発達段階をおって考察する。S児の中で何が変わったから文字・書きことばの習得が可能になったのかという、発達の質的な変化をとらえ、その習得のための要素を検討することから、S児が、どのようにして文字が書けるようになり、その文字表記を書きことばとして、どのように使用して自己のイメージを書きことばで表象できるようになるのか、事例研究を通して、文字・書きことばの習得のメカニズムを明らかにすることを研究目的とする。特に「書字技能」の習得と、意味あることばとしての書きことば自体を認識する「書きことばの言語イメージ」の習得という両者に注目して、その機能を明らかにすることを目的とする。

また、S児の事例研究を通じて、知的障害児においては、どの程度の精神年齢あるいは発達年齢で、どのような文字・書きことばの習得が可能で

あるのかを明らかにすることも研究目的とする。そして、今後の知的障害児の文字・書きことばの習得学習や、個別の指導計画作成における書字学習の時間における指導目標の目安としたい。

4. 研究方法

ここでは、知的障害S児の縦断的事例研究を行う。S児の発達指数(DQ:Developmental Quotient、嶋津1992)は、入学時の新版K式発達検査ではDQ:52であった。発達指数が50前後の児童であることは、一般的に中度の知的障害があるといわれ、教科の学習が難しいとされる児童である。また、DQが50前後であることは、入学時の発達年齢(DA:Developmental Age)がDA3:0~3:6程度であり、小学校卒業時にはDA6:0~6:6程度となり、幼児期中期から後半の精神発達年齢と重なり、言語発達のにも話しことばが定着し、書字技能が備わる時期であると考えられる。この小学校6年間の学童期が、DQ50前後の知的障害児にとっては、文字・書きことばを習得する発達段階として重要な時期にあると言えることから、この学童期の縦断的な研究が、知的障害児の文字・書きことばの習得過程の研究では必要であると考えられる。

S児は、筆者が特別支援学級教員だった時代に、小1から小4まで担任をした児童であり、その後の小5・6年生は別の教員が担任をした。S児の1年生入学時から6年生3学期までの6年間の文字・書きことばにおける学習の様子や指導・観察記録、学習資料、適宜収録したVTR、担任からの聞き取り、保護者の話等をまとめて整理し、それを資料として考察を行う。鯨岡(2005、p.11)は、「エピソード記述は体験の意味へと向かい、新たな問いを立ち上げ、他者と意味を共有することへ向かう」と述べ、エピソード記述の有用性に言及している。本章の事例研究においても、この方法が有効であると考え、鯨岡(2005)が保育の実践研究で使う「エピソード記述」の方法を用いて、事例を整理していく。

第2章 S児における文字・書きことばに関する観察・指導記録のまとめ

1. S児のプロフィールと就学前の様子

S児、199X年1月生まれ。男児。生後7ヶ月時にけいれん発作。1年生の8月まで抗けいれん剤使用。始歩2歳。初語3歳。2歳より保育園通園。ことばの訓練に月2回、児童相談所に通う。母の話では、3歳半頃から「ぶーぶー」といったことばが出る。保育園年長組では登園を嫌がることもあった。多動であり、情緒障害を伴う知的障害児として小学校特別支援学級に入学する。入学時は、話す内容にこだわりはあるが、話しことばは当該学年の児童と同様にある。しかし、読字と書字は全くできない児童であった。

2. 指導・観察記録及び資料のまとめ

S児の小学校1年生から6年生までの文字・書きことばの指導及び観察記録から、文字・書きことばの習得過程についてまとめると、習得内容から大きく7期に分けることができる。各時期における文字・書きことばの習得過程の主な事象について、書字活動を中心に記録を整理し、書字活動と関係が深いと考えられる事象をエピソードとして記述（#番号）し、読字や話しことばや表象活動及びコミュニケーション活動等について必要なことを、書字活動のエピソードに付随して述べていく。またエピソード内の（資料S1）等は、文中に示す資料S1を示す。

第I期：文字・書きことばに気づく時期

（1年生1学期）

- ・1年生1学期（CA6:3（6歳3ヶ月）、DA3:3（3歳3ヶ月）以下同様）

入学当初は落ち着かず、教室内をウロウロと歩き回ることが多い。話しことばは、短いやりとりではきばきと応答する。続けた会話では、ひとつの出来事についての繰り返しやこだわりがある。一方で、話題が次々と変わっていく。文字・書きことばに関するS児の資料を基に、S児の文字・書きことばの習得過程を時系列的に考えていきたい。

#1、#2（文末の資料参照、以下同じ）の段階では、かな文字の認識ができず、とりあえず書字学習をはじめた状況である。

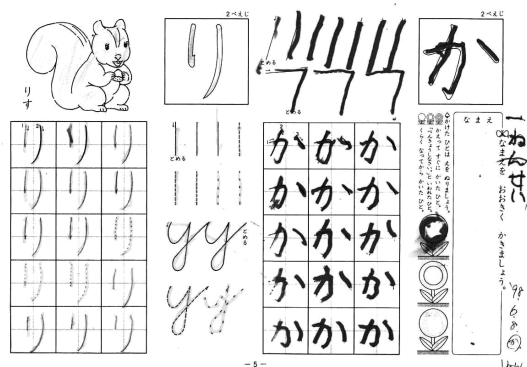
#3では、粘土遊びがS児の学校生活の楽しみとなり、集中して粘土遊びをする。

#4では、読み聞かせを集中して聞き、内容やストーリーをつかんでいる。1学期の終わりには、これまでの描画では人物像が出てこなかったが、はじめて頭足人を小さく書くようになる。自分の思いや印象を表現することによって、思いが他者に伝わることに気付く。

#5では、人に見せたい、認めてもらいたいというS児の思いがあり、それを受けとめてもらえることをS児が感じることで、他者との信頼関係が築かれ、自己肯定感が育つと考える。

#6では、かな文字のなぞり書きについては、やり方に慣れることも必要と考え、練習ノートを繰り返しやらせた（資料S1）。1年生1学期の終わりでは、なぞり書きも筆圧自体がかからないが、2年生になると、なぞり書きにも慣れ、自信を持って書くようになる（#16、資料S5）。

1学期の終わりでは読字可能なかな文字はない。学校生活に慣れ、机で学習する構えを作ることを当初の目標とした。粘土遊び等で手指の巧緻性を育て、プリント教材での書字学習や絵本の読み書きかせにより、文字・書きことばの存在に気づく時期であると言える。



S1. ひらがな練習ノートをはじめ

ある (#17、資料 S6)。その時によって読める文字が異なり、読字が定着しない。

1年生の時から「お・き・こ・す・せ・ひ・へ」は読めるようになってきたが、読字が定着せず、その日の調子や時間帯によって読める字も変わる。読める文字が一定しないのは、かな文字単独では読字が難しいと考えられる。この段階で文字は、何かの意味と関連させて文字を覚えていると言える。意味記憶の仕方から、その時の想起によって、文字の読める読めないが生じ、また、示されたかな文字と音韻との対応ができていないことにより、本来とは違う読み方(発音)をするのではないかと考えられる。

・2年生2学期 (CA7:8、DA4:0)

2年生2学期になると、筆圧もかかり、線からはみ出すことなく文字をなぞり書くことができるようになったことから、手指の巧緻性が発達してきたと言える。かな文字練習帳で1回に2~3文字分を嫌がらずに書く (#18、資料 S7)。

読める文字は1学期から増えていない。なぞり書きのノートに出てくる絵の熊を見ながら、「くまのく」といった読み方で意味を捉えて単語を読むことはできる。

この時期、かな文字列のなぞり書きの練習をした後で、同じ単語の視写練習を始める。鏡文字や形の取れない文字も多いが、「こ・い・き・さ・り・つ・に・の」は視写で書ける。「たこ」など簡単なようだが、視写には抵抗をしめしている (#19、資料 S8、資料 S9)。

この段階ではS児には視写が難しい課題であり、当初はやりたがらなかった。何度か視写をするよう促し、視写のやり方がわかると文句を言いながらも取り組むようになった。

・2年生3学期 (CA8:0、DA4:2)

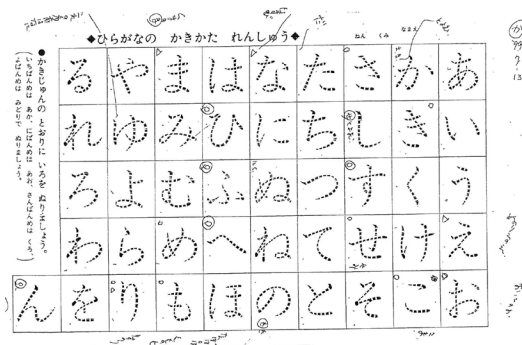
この時期は、読めるひらがなでも、手本を見て書く視写は難しいと言える。#20では、「め」は読めるが視写で書けない。かな文字練習帳でのなぞり書き練習は続ける。

なぞり書きは習熟してきたと言え、なぞり書き練習では筆圧もかかり、字形も整い書字技能が向上したと言える。視写で書ける文字もあるが (#19、#20)、この段階では、視写は字形も取りにくく視写練習をしたがらない。

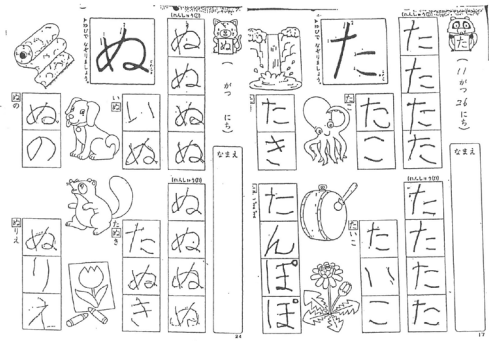
読字が可能な文字も増えてきたことから、読字に興味を持つようになる時期でもある。自分で読めない文字は、先生に読んでもらうことを要求する。#21では、給食献立表を「読んで」と言うので、自分で読むように促すと、「か・た・チーズ」と読む。読字に興味を示す時期だと言える。

S児は給食を楽しみにして、読字練習は給食の献立表で行われたと言えるぐらい、献立表に興味を示す。文字が読めることで献立がわかるようになりたいという気持ちがあり、自分の興味関心のある書きことばや文字から学習をはじめることが、文字・書きことばの習得には効果的だと言える。

#22では、「時間割を読んで」と言うので、自分で読ませると、「おんがく」では一文字ずつ指を指して読もうとする。「お」「く」は読め



S6. ひらがなの五十音表



S7. ひらがな練習ノートをしっかり書くようになる

表現が出てくることから、書きことばの表現形式を覚えてきたと言え、書きことばの言語イメージを持ってきたと考えられる。

第Ⅴ期：視写が可能になり自筆で文を書き始める
時期（4年生1学期～4年生3学期）

・4年生1学期（CA9:3、DA4:10）

かな文字のイメージが再生できるようになり、自分の名前を書こうとする意欲を持ち、はじめてかな文字で、手本を見ずに自分の名前を鉛筆で書くことができるようになる（#32）。「か・△・あ・き」という自分の名前の「か」は、肩の線がまだ書けない。市販のかな文字の練習帳に毎回自分の名前を書いていたことから、自分の名前の書字の認知が進み、書字技能が育つことにより自分の名前の筆記が可能になったと言える。

・4年生2学期（CA9:8、DA5:0）

S児の話を、先生が書きことばに直した下書き文のなぞり書きが定着してきた。S児にとって、話しことばと違う言語構造を持つ書きことばの文章形式を理解して、なぞり書きができる。文字列、あるいは書きことばの意味がわかって書字学習をすることは、書字学習の定着度が良好だと言える。#33では、「学芸会の印象について、S児が話したことばを先生が下書きをし、それをS児がなぞって書くことができる（資料S11）。」と記され、#34では「かな文字練習帳での書字練習で、下書きの線からずれることなく、かな文字を書く。」と示されている。

書字技能として、なぞり書きの線が下書き線から外れることもなくなり、安定して整った文字が書けるようになる。文字の認知機能と目と手の協応動作が発達してきたと言える。

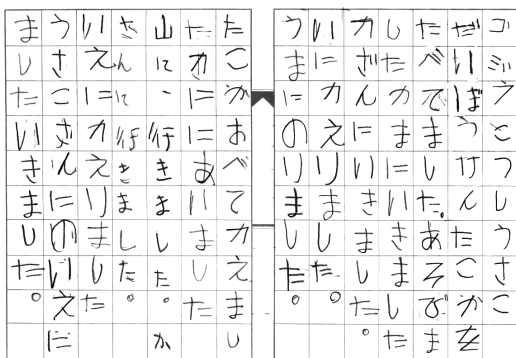
自分が話したことの下書き文のなぞり書きにおいては、話したことが文字による書きことばに置き換わることを認識して、なぞり書くことができる。自分が話したことなので、書いてある文の意味も理解して、文章をなぞり書くことができる。

また、この時期は、読字にも慣れ、#35では、「読字にも慣れ、絵本『ボスが来た』を拾い読みだが45分かけて一冊読む。」とある。また、視写も可能になり、#36では「かな文字の五十音表を見て、視写で五十音を書ける。」とあり、#37では「年賀状の手本を見て『あけまして、おめでとうございます』を視写で書ける。」とある。なぞり書きから、手本を見て書く視写の段階に移行してきたと言える。単語としてのかな文字列を、一文字ずつに分解する音節分解が可能になることで、文字列を一文字ずつに分解して記憶し再統合することが可能になり、視写で文字が書けるようになったと考えられる。

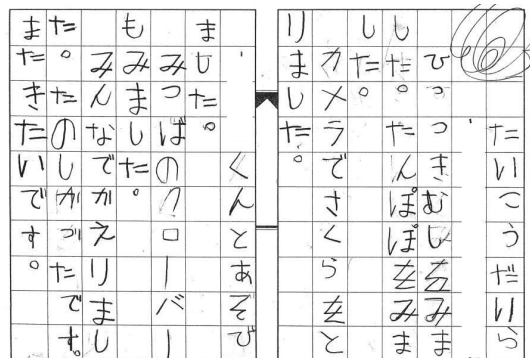
・4年生3学期（CA10:0、DA5:2）

この時期になると、書字技能が向上し、自己のイメージにそって自筆で書きことばの文章を書けるようになる。S児の発達段階を待って書字指導を行うことが大切だと言える。

#38では、「授業のはじめに粘土や積み木での造形遊びを友人と行い、その時の作話を作文用紙



S12. 作話した話を自筆で書く



S13. 公園での様子を時系列にそって書く

に書くことを促すと、喜んで作話を思い出しながらゴジラの話をも150字程度の述部のある文として書くことが可能になる。」とされる(資料S12)。また、「だいぼうけんの『だ』の字はどう書くの」と聞いてくることから、書きたい文字がわからないという、文字に対するメタ認知能力も向上していることがわかる。

この時期のS児は、文章としての書きことばのイメージを持つことができると言える。今までは、造形遊びをしながらひとり言として楽しんできた作話を、書きことばにして書き表したいという意欲が出てきた。書字技能が定着して、文字を書くことに抵抗がなくなったという自覚がS児にある。また、自分の好きな話を文字を使って書くことが楽しみになり、文章として書きたいという動機を支えている。また、述部のある文を書くこともできるようになってきた。

しかし、一方で文字の誤表記もある。たとえば、#39では「文字が書けるようになったことから、いろいろ書きたいが文字の表記方法がわからない。『じべため』→『じんべいざめ』、『ん・い』が抜け、『ざ』を『た』と表記しており、また、#40では、「たこやきおたべました」の「お」を、「これは『を』の方や」と自分で間違いに気づき訂正して書くことが記されている。

自分から意欲的に文を書くが、濁点、拗音、促音、長音等の表記が難しい。4年生の時期は、学芸会等の出来事の感想を先生と対話をする中で、先生がその話を書きことばの下書き文にして、それをなぞり書くことが可能になった段階である。そして、話したことを文章化するためには先生の援助が必要な時期から、粘土遊びの話をも自分で作

話を思い出しながら原稿用紙に自筆で書けるようになった時期でもある。誤字も多いが、話しことばの音節を文字に置き換えて、書きことばとして表現することを自ら進んで行うことができるようになった。

文字を使い、自己イメージを書きことばで表現することを理解した時期であり、書きことばとしての文章のイメージを、自筆で文章にして書くことが可能になった時期である。

第VI期：書きことばで相手に意思を伝えたり、イメージを文章で表現しようとする時期
(5年生1学期～5年生3学期)

・5年生1学期(CA10:3、DA5:4)

担任が変わり、S児も当初は戸惑うが新任にすぐに慣れ、書字練習を継続して行った。短文を書くことも可能になる時期と言える。#41では、短文を書くことによる、かな文字練習を継続することができた。一文字ずつかな文字の形を取ることができ、自分の書いた文字を拾い読みで読むことも可能になる。自分で書いた文章が読めることは、S児自身が、文字によって書かれた書きことばの文章として表現された文の意味内容が、理解できてきたと言える。#42では、公園の様子を時系列にそって作文に書くことが可能になり(資料S13)、#43では、プール学習での様子を絵日記に書いている。この時期では、書字技能が定着しただけとは言え、かな文字の読字も可能なことから、文章として書きたい題材や内容を見いだすことが、今後のS児の書字学習の課題となる時期である。

ちいさでちかうきこう
わが家はこときょう
きゅうとあきかけんは
よくたけうかくる
あきなわのいせいしんのへいで
だいいふうからまってる
やねのかわらもせめてでかためていた

S14. 社会の勉強で要約をする

カービーへ
きのうは、まゆうじつで
うは、おやすみです
ぼくはいえでボンバーマン
をしていました。マリオカトもし
ました。 より

S15. カービーへの手紙

・5年生2学期 (CA10:8, DA5:7)

文章を読んで、その文章の内容を要約して文章で表現するという、書きことばのイメージを書きことばで操作することは、この段階では難しいと言える。たとえば、#44にあるように、博物館見学や町探検の話をもとにクイズを作るが、文章の要約が難しいと言え(資料S14)、書かれている内容を別の文字やことばで表現し直すことは、この段階では難しいと言える。また、学習内容を要約してノートに書くことも、この段階では難しい。この時期は、S児の話を先生が文章にした下書き文をなぞり書いたり、手本の視写を繰り返すことで、文章作成に慣れることを繰り返し学習する必要がある時期でもある。

・5年生3学期 (CA11:0, DA5:9)

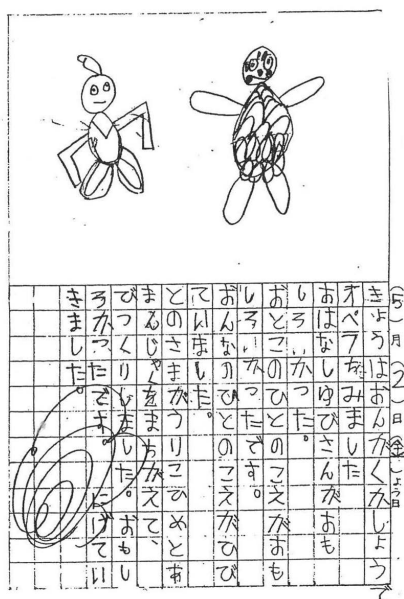
特定の人に手紙を書くことで、書きことばによって自分の思いが伝わることに気づくことにより、書字学習が進んだ時期だと言える。#45では、ファミコンのキャラクターの「カービィ」から、「僕は、お休みの日にサッカーをしたよ。S児は何をしたかな。」といった手紙がS児に届く設定を教室で行っている。「S児は非常に喜び、毎朝教室のポストにカービィからの手紙が来ているこ

とを期待し、自分から積極的に手紙の返事を書こうとする(資料S15)。」とあり、S児は意欲的に手紙を書いている。

この時期は、S児の書字活動が活発になり、文字・書きことばの習得の転換点になった時期であり、自己の表現したいイメージを書きことばで文章化することができるようになった時期でもある。一方で、校外学習で行った公園での様子を文章化できるが、理科や社会の授業で調べたことの要点をまとめて書くことは、この時点ではいまだに難しい課題だと言える。しかし、先生と対話をしながら、先生に文章にしてもらったものを視写することは可能である。

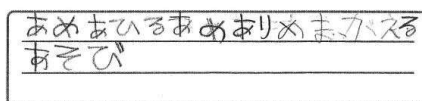
ファミコンのキャラクターのカービィとの手紙のやりとりを気に入って、下校時に、教室のポストに手紙を出すと、翌朝には返事が来ることを心待ちにしている。自分の思いや出来事を書きことばとして手紙を書き、見えない相手とのコミュニケーションを楽しむことができる。

S児は、文字・書きことばを実用的に使うことで、自分の思いが他者に伝わることを体験的に理解した時期であり、書きことばの習得が大きく促進される要因となったと言える。

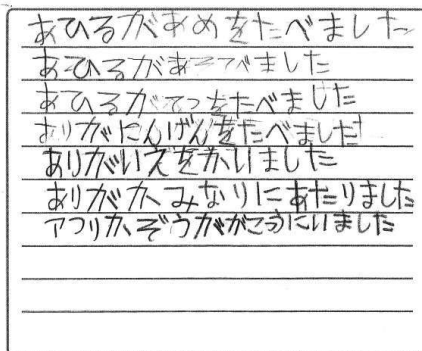


S16. 音楽鑑賞会の感想

① 「あ」のつくことばをたくさん集めます。



② 「あ」のつくことばをなるべくたくさん使ってウソの作文を書きます。



S17. 「あ」のつくことばのことば遊び

第Ⅶ期：語彙が増え、自己イメージを長文で表現できる時期（6年生1学期～6年生3学期）

・6年生1学期（CA11:3、DA5:10）

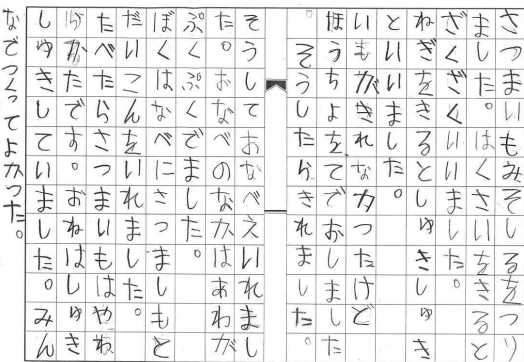
この時期は、文章の書字が定着し、頭の中で直接イメージを書きことばで考え、その書きことばを文章として直接書けるようになった時期であり、そのことにより、以前より長文の文章が書けるようになったと言える。たとえば、#46では「文字を書くことを嫌がらなくなる。絵日記として音楽鑑賞会のことを、自分で話をしながら直接文章として書けるようになる（資料S16）。」とされている。

今までは、一旦話しことばで考え、それを書きことばに置き換える形での文章生成だったが、直接書きことば文をイメージして文字に置き換えて文章を書くことができるようになった時期である。

また、#47では、「あ」のつくことばなどのことば集めをすることが可能で、ことば自体で遊ぶことができるようになる。これは、ことばを形式的に操作して、ことば遊びの道具として使うことができることを示している。このようなことば遊びができることは、語彙が増えることと、ことばによることばの形式的な操作が可能になったと言える（資料S17）。

・6年生2学期（CA11:8、DA6:1）

この時期は、かな文字から漢字表記にも興味を持つようになった時期であり、自分の名前を漢字で書く練習を始める（#48）。



S18. 調理実習の様子を擬態語を使って書くことができる

また、5年生の時以上に、その時の情景や自分の思いを率直に書きことばの文章として書くことができるようになる。書きことばで直接文章を考えることができることが、書きことばの生成にとって重要だと言える。たとえば#49では、「先生と文章に書く内容や文章形式の話しをすることなく、自分の思ったことや出来事や調べたことを直接文章でかける。たとえば、調理実習での学習場面の情景をイメージして、擬態語を使って原稿用紙に文章として直接書けるようになる（資料S18）。」とあり、書字技能の習熟にともなって文章作成能力が向上したと言える。

・6年生3学期（CA12:0、DA6:3）

小学校段階における知的障害児の書きことば能力の一定の集大成を迎えることになる。

書きことばによって、下級生との交流学习のお誘いの手紙を書くことができる（#50）ようになったり、自分の名前を漢字で書けることを喜び、参観日に自分の名前を漢字で黒板に書くことができる（#51）ようになったことをS児自身が一番嬉しく思っているといえる。

6年生最後の参観日に、自筆で黒板に自分の名前を漢字で書いたことを、母親が大変に喜び、S児も誇らしく思えたと言える。入学時、自分の名前も読めなかったS児が、ここまでよく努力してきた。

6年生の時期は、文章が自立していく時期である。書字技能を習得し、自己のイメージを書きことばで考え、直接書きことばで書くことができるようになったと言える。語彙も増え、書きことばでのことば遊びも可能になった。絵日記として音楽鑑賞会のことを書けるようになったり（資料S16）、調理実習の様子を、拗音や拗長音を使った擬態語を交ぜて書きことばとしての表記ができるようになった（資料S18）。これは、話しことばとして発音される音声を、文字表記に置き換える能力を習得し、擬態語を使って文字表記をすることも可能となったと言える。

この6年生の時点において、S児は、文字を使って書きことばとして自己のイメージを表現することが可能になったと言え、小学校における一

定の文字・書きことばの書字能力を習得したと言える。

第3章 考察

ここでは、前述した指導及び観察記録のまとめを資料（S児の資料、文末参照）として、S児の文字・書きことばの習得過程について考察する。S児の小学校入学時の発達指数が、新版K式発達検査においてDQ:52であることを踏まえて、生活年齢（CA）から発達年齢（DA）を算出し、両者の関係を示す。同時に、どの程度の発達年齢で、どのような書字技能や書きことばとしての文章が書けるのかを、文字・書きことばの習得の様子から7期にわけて示した第2章の観察・指導記録のまとめにそって、各期の習得の様子と、主な特徴を考察する。

次に、S児における文字・書きことば学習の前提条件を考察し、文字・書きことばの習得過程を書字技能の習得と、書きことばの言語イメージの習得という2つの要素について発達の視点から考察する。その考察から、文字・書きことばにおける読字及び書字能力の発達の習得過程と、習得のための主な条件を明らかにしていきたい。

1. 文字・書きことばの習得過程と精神年齢との関連

はじめに、前述したエピソードから、文字・書きことばの習得過程における精神年齢（発達年齢）との関連や、その時に発達の様相について考察する。

第I期のDA3:3（3歳3ヶ月を表わす。以下同様）～3:5の時期は、絵本の読み聞かせ等により文字文化に慣れる時期であり、書字活動としては、線のなぞり書きが可能な時期である。

第II期のDA3:6～3:8の時期になると、かな文字のなぞり書きが可能になる。文字に対する関心が育ち、自筆で文字を書こうとする（#13、資料S3）。これは、学校という文字文化に囲まれていることから来る必然的な文字への興味であり、こういった文字への関心は生活年齢に影響されると言える。

第III期のDA3:9～4:2の時期では、かな文字12文字が読字可能になり、なぞり書き練習でかな文字を発音しながら書字練習を行うようになる。単語や文章を読もうとしたり、かな文字一文字と発音が対応していることがわかる。

第IV期のDA4:3～4:8の時期では、DA4:6頃に読字において音節分解が可能になる。わからない文字を見本を見て探せることは、かな文字一文字が一音節（または一モーラ）に発音が対応していることがわかることから、わからない文字を見本から探すことができるようになったと言える。読字が可能になるのは、知的障害児においても定型発達児と同様で、精神年齢で4歳6ヶ月以降だと言える。DA4:8の時点で、拾い読みだが文章を読むことができるようになる。

第V期のDA4:10の時に自分の名前が自筆で書けるようになる。DA5:0で、絵本が読めるようになり、この時期に五十音の視写が可能になる。読字ができることは音節分解が可能になることであり、かな一文字と音声との対応が認識できることでもある。このことが一文字を写し取る視写を可能にしていると言える。

また、DA5:2の時に自筆で150字程度の文章が書けるようになる。国立国語教育研究所(1972)が出したかな文字書字の資料では、5歳過ぎからかな文字が書けるようになることを示しているが、S児においては、DA5歳過ぎで文章が書けるようになっている。このことは、定型発達児における生活年齢及び精神年齢に符合して、知的障害児においても同様の精神年齢において文字の書字が可能になり、なおかつ話しことばを文字に置き換える形での文章表記が可能になることを示唆している。

つまり、知的障害児においてもDA5:0～5:6を目途に、書きことばの文章書字の学習を設定することが望ましいと言える。

第VI期のDA5:4では、S児が体験したことを絵日記や文章で書けるが、学習内容を要約して書くことは難しい。ここに知的障害児の文章表記の難しさがある。S児がDA5:0過ぎで書ける文章の内容は、自分の作話や体験をしたことをそのまま文章として書くことであり、先生から与えられ

た学習内容を受け止めて、再度自分の中で整理した学習内容をことばにおきかえて文章化することは、この時点では困難だと言える。

S児においては、第Ⅶ期のDA5:10過ぎになると、出来事や作話などの自己イメージを書きことばの文章で直接表現できるようになり、DA6:0過ぎになると200字程度の長文が書けるようになると言える。

このことは、知的障害があっても定型発達児と同様にDA5:0歳過ぎから、かな文字の書字が可能になり、生活経験や話しことばでのイメージが年齢相応にあることから、書字技能を習得することによって、表現したいイメージを書きことばの形式に則って文章書字が可能になると言える。それが、DA6:0前後から、書きことばで表現したい自己イメージを、直接書きことばの文章として書字ができるようになると言える。書きことばでのイメージが育つことにより、長文の文章書字が可能になったと考えられる。

2. 文字・書きことばの習得過程の基礎的条件の検討

前述の文字・書きことばの習得の主な経過から、習得過程の発達的特徴について述べてきた。ここでは、さらに文字・書きことばの習得過程の基礎的条件として、書字技能の習得と書きことばの言語イメージの2つの要素について考えていく。

S児は、入学時に文字の読み書きはできず、S児は情緒的に不安定なところもあることから、学習を行うための学習の構えを作る必要性があった(#3)。そこで、保育園時代から本人が好きな粘土遊びを取り入れて、いすに座り机で活動する学習の構えとしての形を設定した。この粘土遊びは、S児の情緒を安定させ、学習に向かう姿勢を作ったと言える。

また、文字・書きことばの習得過程においても、粘土の造形遊びが手指の握力や巧緻性を発達させ、書字技能の習得を助けたと考えられる。一方で、粘土で遊ぶ中でのひとり言としての作話活動(#5)が、表現したいことを育て、書きたいことをイメージする書きことばの言語イメージを

育てたと考えられる。

(1) 書字技能の習得過程

①手指操作技能の向上

かな文字練習帳でかな文字のなぞり書きをさせるが、はじめは手指に力が入らず、書かれた線も筆圧が弱くふるえていた。粘土や積木での造形遊びや描画によって手指の巧緻性が発達し、手指に力が付くことでペンを持ってなぞり書く書字技能が向上したと言える。

②市販のかな文字練習帳でのなぞり書き練習

S児は、市販のかな文字練習帳でかな文字のなぞり書き練習を始める(#6、資料S1)。1年生2学期の練習開始当初には、自分の名前のなぞり書きには慣れてきた。しかし、1年生3学期に、かな文字を表す線と、かな文字の空間をあけることを示す点線の意味の違いがわからず、その点線までなぞり書いてしまうことから、文字を形作る文字線の認識ができない時期があった。

1年生入学当初のなぞり書き練習は、筆圧も弱く筆記線も下書き線からはみ出すが、2年生の終わりには筆圧のある線を、なぞり書きの点線上からはみ出さずに書くことができるようになった。

次の段階として、S児のかな文字練習帳による繰り返しのなぞり書き練習は、文字を読みながら、手指の動きと視線で文字の導線をなぞることであり、目と手の協応動作としての運動感覚と視覚情報を統合して、かな文字を認知することであった。両者の感覚情報を手がかりにすることは、S児にとって書字技能の向上に効果的であったと言える。

③話しことばの下書き文によるなぞり書き

1年生の12月に行った校外学習の印象についてS児が先生に話しをして、その話を先生が書きことばに直して鉛筆で下書きにした文章をS児がなぞり書く(#10、資料S2)ことをした。S児が話したことばを書きことばに置き換えた下書き文のなぞり書きは、S児にとって自分が体験した内容が書かれている。このなぞり書きは、S児にとって意味あることばとしての書きことばが存在することに気づいてもらいたい、という指導者側の意図があった。

1年生3学期では、話しことばのなぞり書きとして、カタカナのなぞり書きをするようになる(#14、資料S4)。2年生1学期には、自分からかな文字のなぞり書きをするようになり、かな文字の書字学習の意味を理解したことで、学習が促進したと言える(#16、資料S5)。

3年生1学期では、下書きによるなぞり書き練習で「…しました。」という書きことばの表現がわかり、筆記内容を理解してなぞり書きをすることができる(#24、資料S10)。

また、下書きによるなぞり書きは、先生と子どもの対話関係も生み育てた。対話の中で子どもの話の物語性をとらえ、イメージとして膨らませて、書きことばとしての文字表記にどのように結びつけていくのかが、指導者側の課題となる。

④書きたい文字を再認して視写ができる

2年生2学期には視写可能な文字ができる(#19、資料S8、資料S9)。3年生2学期には、自分の書きたい文字のイメージがあり、再認して視写で書けるようになる(#26)。3年生3学期の時点で、かな文字はほとんど読めるようになる(#29)。文字を書こうとする意欲はあっても、表現したいイメージに対する文字や単語の表記方法がわからないことがあるが、4年生2学期には、かな文字の五十音表を見ることで文字を再認して、かな文字の五十音を書けるようになる(#36)。4年生2学期の終わりには、文章として年賀状の手本を見て、「あけまして、おめでとうございます」の文章を視写で書くことができる(#37)。

ここまでの経過から、S児における書字技能の習得過程は、はじめになぞり書きが可能になり、その後に視写が可能になると言え、小野瀬(1987)が指摘するような、なぞり書きの方が視写より書字活動に負担がかかるとは言えない。また、視写学習の開始時期としては、2年生2学期の視写が可能になる同時期に読字が可能になることから、読字が可能になる時期を見て視写学習を行うことが効果的だと言える。それは、読字に必要な音節分解、あるいはモーラ分解が可能になることによって、単語の文字列も音声と文字が対応していることがわかる。それにより、視写が可能になると考えられる。

⑤イメージしたことば(話しことば)を直接文章表記できる

4年生3学期には、自分で考えた物語を150字程度の文章として、直接自筆で書けるようになる(#38、資料S12)。自筆で文章が書けるようになったことは、文字・書きことばの習得過程における言語発達の一定の到達点になった。しかしながら、この時点では濁点や拗音などすべての文字表記ができないので、「先生、だいぼうけんの『だ』はどう書くの」と聞いてくる。先生が、五十音の文字盤で「だ」を示し、自分で調べるように言うと、自分で文字盤を見て視写ができるようになる。

5年生1学期になると、「たのしかった」「ひっつきむし」といった促音の表記も可能になる(#42、資料S13)。促音、長音、拗音、撥音等の表記が可能になることは、知的障害児のみならず定型発達児にとっても難しい課題であり、話しことばから独立した形での書きことばの表記法の習得だと言える。S児が促音等の表記を習得したことは、表現したいイメージの言語表記を音韻に対応する形で獲得したことであり、書字技能の習得における発達の節目であると言える。こういった促音等の表記が、次の擬音語・擬態語等の表記につながったと考えられる(#49、資料S18)。

書字技能としては、自筆でかな文字や漢字を使って短文が書けることが当面の目標であり、この時点で書字技能の一定の能力を習得したと考えられる。今後は、書きことばの文章を書く中で書字技能の習熟を目指すことになり、文章の内容が問われることになる。そして、カタカナや漢字の習得と統語的に正しい文章表記をするために、書字技能をどのように生かしていくかという文章生成の問題につながっていくと言える。

(2)書きことばの言語イメージの習得過程

①絵本の読み聞かせにより文字文化に慣れ、文字・書きことばへの興味関心を持つ

S児は入学以前から保育園での絵本の読み聞かせに親しみ、入学後も絵本の読み聞かせやお話のビデオを好んで聞き、物語の内容やストーリーを理解して楽しむことができる(#4)。絵本の読み

聞かせや昔話のビデオ視聴により、二次的ことば（岡本 1985）としての書きことばの表現や書きことばの文化に慣れていったと言える。

②造形遊びの中での作話活動

S児は、粘土や積み木での造形遊びの中で、創作したウルトラマンの話や物語をひとり言としてしゃべりながら、粘土をこねたり積み木を組み立てて楽しんでいる（#5）。こういった自己イメージの作話活動が、書きことば文としての表記活動を育てたと言える。

③文字を書きことばとして認知し読もうとする

S児は、入学直後から給食献立表や時間割など、自分に関係していると思われる文字表記を認知し興味を示した。給食献立表が文字で書かれていることを認識することで文字意識を持ち、文字が自分にとって必要な情報を与えてくれることを理解し、献立表の文字を自分で読もうとする。記号としての文字から、自分にとって意味ある書きことばとしての文字表記の認知が育ったと言える。

3年生1学期では、単語を構成する文字列の一部を見て、単語の意味を類推して文字列を読む（#25）。この時期のS児は、読字として文字列の音節分解はできても、逆に一文字一文字のかな文字を再統合させて、意味のある文字列の単語として読むことが難しかった。それが、単語の示す意味の理解が可能になることによって、文字の統合が安易になり、文字列としての単語の読字につながったと言える。

例えば、語頭の「か」という文字を見るだけでも、/karasu/（からす）と言ってしまう。「か」という文字は、「からす」の名称全体を表す指標（インデックス）であり、同時に意味ある書きことばとして認知されていると考えられる。「か」が文字であるという認識はあるが、それが音節分解された単なる「か」/ka/という音素を持つ一文字として存在し、「か」単独では意味の付随しない記号としての文字として認識をすることが難しい。

この時点でのS児は、「か」という文字によって表される意味内容全体に反応して「からす」という。逆に「か」という文字記号が、意味内容に強く拘束されていることから、「すいか」という文字列の「か」に反応して karasu と読んでしま

う（#25）とも言える。その文字が示す意味内容がS児の認識の中では優先してしまい、「か」が単なる音節分解された /ka/ という文字記号であるという認識が、この時点ではできていないと言える。

S児のような文字の読字と書字の習得に困難のある知的障害児の場合、書かれた文字におけることばの意味から文字を認知していくことが優先的に行われていると言える。しかし、その一方で、この発達年齢の知的障害児は、表記された文字列の意味から文字を認識するが、一旦意味から文字を認識するとしても、逆にその意味を断ち切って、一文字ずつは単なる文字記号であることに立ち返ることが難しい。つまり単語の意味から、単語の文字列を一つ一つの文字記号としての一文字に分解し、一文字ずつに分解された文字を、再び文字列として統合したものを、意味ある単語（書きことば）として認識するという、文字列の分解・統合という記号と意味の両者を使い分ける操作が難しいと言える。

書きことばとしての文字の書字が可能になるためには、読字における音節分解（天野、1986）や、モーラ（拍）意識（大六、1995）ができることが、文字と音韻の一致操作が可能になる前提条件になると言える。つまり、文字列として発音される音声、音節あるいはモーラに分解することが可能になり、その分解された音節にかな文字一文字が対応していくことが、かな文字読字を可能にする前提条件である。それが文字の筆記にもつながっていくと考えられる。

④作話活動の育ちが書きことばでの表現につながる

S児は、書きことばとして表記したい自己イメージを遊びの中で育てていったと言える。特にひとり言を言いながらの粘土や積み木のごっこ遊びや象徴遊びは、S児の持つイメージや物語を育て、それがS児の作話活動につながっていった。その造形遊びの中で展開したイメージや、ひとり言として表現される作話活動での話しことばを、自らが意欲的に文字による書きことばで表現しようとする（#38、資料S12）。その文字で表現しようとする意欲が、話しことばで獲得した語彙を文

字で表記したいという意欲につながり（#39、#40）、S児の書きことばとしての書字能力を育てたと言える。S児の書きことばで表現したいという動機が、文字による書きことばとしての表象活動を促進した。

これまでの文字使用は、ドリルなどで書字練習として与えられた記号としての文字を、単語としての意味あることばではなく、単なる文字列に置きかえるだけでしかなかった。または、音声によって表現された話しことばを、なぞり書きによってそのまま文字に置きかえる行為でしかなかった。しかしそれが、自己のイメージを文字で直接表現するという表象活動として発展し、文字を書きことばとして自己表象の手段として使う、認知発達面での質的転換が行われたと考えられる。

しかしながら、この段階では話しことばとしてイメージがあっても、ことばの文字表記の段階で、ひとつひとつの文字の表記方法は習得できていない。そこで筆者が五十音の文字盤で、その文字を指し示すことで文字を再認し視写を行い（#36）、その後、自分で五十音表から該当の文字を探ることが可能になり、文字表記の習得が進んでいったと言える。

⑤書きことばの必要性和有用性を認知する

読字が可能になることで、本などでの調べ学習が可能になり、書きことばで書かれた意味内容を論理的に思考する端緒が生まれてきたと言え、ことばによる論理の形式的操作が可能になってきたと言える。しかし、5年生2学期では、調べた事柄を書きことばによって転記することはできても、調べた内容を文章で要約することは難しく、要約には先生の支援が必要である。先生に要約してもらった文章の視写はできる（#44、資料S14）。

5年生3学期のカービィとの手紙の交換（#45、資料S15）によって、自分の思いやイメージが文字によって他者に伝わるという、コミュニケーションの道具としての文字の使用に気づいたことが、書きことばとしての文字習得を促進したと言える。自分から積極的に返事を書き、カービィからの返事を心待ちにしている。S児は、自分の思いを文字で表現し書きことばとして伝達できるこ

とを自覚し、文字を意味ある書きことばとして新たに認識させ、書きことばとして実際に使用できる意義に気づいたと言える。

⑥書きことばとして表現したい自己イメージが豊かになる

6年生1学期には、文字を使った書きことばとしてのことば遊びが可能になり（#47、資料S17）、「ありがてつをたべました」といった常識的には考えられないことでも、統語的には正しい文章として理解して書くことができる。これは、S児の中でことばによる形式的操作が可能になってきたことが何われ、ことばの持つ意味内容と、統語的なことばの扱いを分離して考えることが可能になったことを意味している。

6年生2学期には、特殊音節のある擬音語や擬態語を使用して、状況を的確に表すことばを入れて説明する二次的ことばとしての文章表記が可能になったと言える（#49、資料S18）。こういった文章表記が可能になったことは、S児が自己イメージを、書きことばによって他者に伝わる形で表現できるようになるという意味において、S児の書きことばとしての表象活動が小学校段階における一定の到達点に達したと言える。

(3) S児における書字技能と書きことばの言語イメージとの両者の関連

文字・書きことばの習得においては、書字技能と書きことばの言語イメージという二つの要素が密接に関わり合いながら文字・書きことばの習得が進んでいくと考えられることから、両者の関連について考察を行い、両者の関わりについて明らかにしていく。

①文字・書きことばへの興味関心が育つ

S児が、1年生2学期の早期から文字に興味を示したのは自分の名前である（#8）。なぞり書き練習で、毎回同じように自分の名前を書かされることもあり習慣化したとも考えられるが、自分の名前は最も身近で、自分自身を表すことを理解しており、音声として呼ばれる名前を文字で書き表すことに早くから興味関心を持っていた。

また、就学前や1年生の時から、絵本の読み聞かせにより、書きことばの表現や書きことばの文

化に慣れていったこと (#4) や、市販のかな文字のなぞり書き練習帳をすることで書字への興味が育ったこと (#6) から、自筆で物の名前 (単語) を書こうとする思いが生じ、初めて自筆で「さかな」「へび」と自分の名前の一部として「さ、う」等を書いた (#13、資料 S3)。

一般的に定型発達児の文字への関心は自然と生まれると思われるが、知的障害児では、学校教育の中で文字・書きことばへの関わりを意図的に行うことによって、文字・書きことばへの興味関心を育てる必要がある。

②かな文字の読字意欲によって文字の認知が促進され、書字練習が読字を助ける

S 児は、2年生になり、かな文字のなぞり書き練習に習熟してくるが、自筆でかな文字を書く、かな文字の再生は困難だが、提示されたかな文字を読む再認は一部の文字で可能になる (#16、#17)。これは、書字練習時に「書きながら読む」なぞり書きを行うことで、視覚、聴覚、運動感覚等の複数の感覚経路から刺激を受けることになり、単一の刺激と比較して多くの刺激情報が得られる。書字活動では複数の感覚情報があることにより、かな文字認知が容易になり、文字の認知活動が促進されたと言える。

かな文字の読字と書字においては、視覚認知機能が先行して習熟されることで先に読字が可能になり、書字機能における手指の運動機能と目と手の協応関係が読字から遅れて発達するため、書字が遅れて習得されていくと考えられる。S 児においては、なぞり書きがかな文字読字を促したと言え、それが、給食献立表を読みたいという読字意欲につながり、文字への興味関心が高まり、文字認知が進んでいったと言える。

③なぞり書きで文章が書ける

4年生1学期には、自分の名前をはじめで自筆で書き (#32)、自筆で書くことに抵抗がなくなった。

4年生2学期には、学芸会の印象について先生と対話をしながら、書きことばの下書き文を作ってもらい、それをなぞり書くことで文章が書けるようになる (#33、資料 S11)。S 児が話した内容が書かれた下書き原稿であることから、S 児が書か

れている文章の内容や意味を理解することは容易である。文章の意味がわかることが、書字に対する抵抗を和らげ、文字表記を書きことばとして理解し、自らも興味を持って書字を行うようになる。

④作話した物語を自筆で150字程度の文章として書く

4年生3学期には、はじめて自筆で150字程度の文章を書く (#38、資料 S12)。書字技能と書きことばの言語イメージの両者が統合されることで可能となった文章表現である。文章の内容は、造形遊びの中で作話した物語である。遊びの中で行われた作話活動を書きことばの文にするという課題なので、文章化することが可能だったと言える。

S 児においては、定型発達児が小学校の国語教育の中で行われる、文章を読解して、その要約を書くという形での文章作成であれば、この時点では不可能であったと言える。文章生成においても、遊びの中で生まれた自己イメージを文字に変えていくことが、S 児においては、文字・書きことばを無理なく習得できる筋道だと言える。5年生2学期に、学習内容をまとめて文章として書く要約の学習が行われたが、S 児にとっては難しい課題であった (#44、資料 S14)。

⑤状況や自分の思いを含めた文章生成ができる

時系列にそって出来事を想起しながら、場面の様子や行動について、たとえば、公園での様子を、自筆で書くことが出来るようになる (#42、資料 S13)。そして、書きことばの文章で表現したいという動機に支えられて、書字技能や文章生成力は向上していくと言える。

手紙の交換 (#45、資料 S14) では、書きことばによって他者とのやりとりができることを体験的に学び、S 児の書字への意欲を一段と高めた。短い表現の中で自分の思いを他者に的確に伝えるために書字技能の向上が求められ、S 児はカタカナ文字の表記にも習熟した。

⑥自己イメージを書きことばとして表記する

これまでの文章表記が、「……しました。」 (#42 資料 S13) といった述部だけのパターン化した文章であった。それが、5年生3学期ごろから、「○○は、……しました。」 (#45、資料 S15) といった主部述部のある文章が書けるようになり、6年

生1学期では先生と対話をすることもなく、自分で話をしながら、直接主部述部のある文章表記をすることが可能になった(#46、資料S16)。これは、今まで話しことばで考えた文章を、書きことばの文章に置き換えて表記する書字行為が、直接書きことばの文章表現として考えられるようになり、いわゆる文字作文が可能になったと言える。たとえば、#46の資料S16においては、「とのさまがうりこひめとあまんじゃくをまちがえて、びっくりしました。」といった表記がされ、先に驚いた理由を説明してから、その後「びっくりしました。」という感情を表すことばが続けて書かれている。

6年生2学期には擬音語・擬態語を使って、調理の様子を書きことばで表現できるようになる(#49、資料S18)。知的障害児学級で過ごすS児は、日常的に擬音語・擬態語に接していても、表記方法が分からず作文の中で使うことができなかった。そこで、担任が表記方法を指導することによって、擬音語・擬態語の表記方法とその使用方法を理解することができた。書きことばで表現したいことと表記方法は、適宜教示される必要がある。

擬音語や擬態語が書けることは、S児にとって文章での表現の幅が広がったと言える。「はくさいをきると、ざくざくいいました。」「ねぎをきるとしゅきしゅきといいました。(#49、資料S18)」という文章である。実際の音を真似て拗音や促音での表記が可能になることは、概念形成においても目に見えない物を抽象的な音声で表すことが可能になったことを示す。また、「たべたらさつまいはやわらかかったです。」という「やわらかい」という表現は擬態語といえ、抽象的な物の性質をとらえて文字で表現できるようになった。

また、S児は「いものがきれなかったけど、ほうちょうをてでおしました。そうしたらきれました。」といった、「…けど」と前の文章と反対の意味をつなげる接続詞や、「そうしたら」といった、順接の接続詞を使った複文構造の文章を書くことも可能になっている(#49、資料S18)。このことは、S児の心的イメージの中で二つの違った場面を、時系列にそって接続詞を使ってひとつの文章に統一

できることを意味しており、S児において、ことばによって場面を操作できる形式的な操作ができる段階に到達したのではないかと考えられる。

書きことばで表現したいイメージと書字技能は、双方が関連して習得が進むと考えられ、S児では、書字としての書きことばの書字能力が、自分の思いやイメージを直接書き言葉として表現できる一定の水準に到達したと考えられる。

第4章 まとめ

S児の文字・書きことばの習得は、絵本等の読み聞かせによる文字・書きことばの文化に親しむところから始まり、先生との対話による話しことばを下書きしたかな文字の文のなぞり書きによって、かな文字認知と書字技能を向上させた。3年生1学期から2学期にかけて、書字練習が停滞したが、その時期に給食の献立を読みたい等の読字が進んだと言える。

その後、なぞり書きから音節分解が可能になることによって読字が促進する時期と呼応して、視写が可能になると考えられる。視写が可能であることは、かな文字の形態と文字に対応する音韻を記憶して筆記をすることができることでもある。このような書字機能が発達することで、自筆でかな文字が書けるようになったと言える。

一方、書きことばの習得には、かな文字で表現したいというイメージと書字への意欲が育つ必要があった。S児は、造形遊びの中で物語を創作し、ひとり言として話すようになる。その作話を、獲得した書字技能を使って、物語や自己イメージを書きことばとして文字で表現することにより、書字技能も進んだと言える。また、カービィとの手紙のやりとりにおいて、書きことばによって自分の思いが他者に伝わるという、コミュニケーションの手段としての書きことばの実用性にも気付いていったと言える。

結論として、文字・書きことばの習得は、書字技能と書きことばの言語イメージが関連しながら習得が進んでいくと考えられる。同様に、定型発達児においても、書字技能と言語イメージの双方が関連しながら発達していくと考えられるのでは

ないだろうか。

またS児は、入学時の発達検査ではDQ:54（新版K式発達検査）前後の知的発達であった。書字能力開発の可能性として、定型発達児の国立国語教育研究所の調査（1972）では、生活年齢が5歳前半ごろから書字が可能になっている。この調査から、DQ50前後の児童であれば、小学校4年生において生活年齢が10歳頃になり、発達年齢が5歳過ぎとなることから、書字が可能年齢になると考えられる。S児の事例からも、発達年齢を考えると5歳頃が、知的障害児の書字学習を効果的に進める上での指導の目安になると言える。

S児の事例から、知的障害児における文字・書きことばの習得学習は、発達年齢に応じた学習可能な読字書字課題を設定した指導が求められる。また、DQ50前後の知的障害児でも、小学校卒業時には200字程度の文章を書くことが可能であると考えられる。

追記：本研究をまとめるに際し、快くご承諾いただいたS児と保護者の方に心から感謝いたします。また、本論文は、2010年に龍谷大学に提出した博士論文の一部を修正したものである。

S児の資料

第Ⅰ期：文字・書きことばに気づく時期（1年生1学期）

・1年生1学期（CA6:3、DA3:3）

| |
|--|
| #1：入学時、文字は読めず書くこともできない。 |
| #2：5月になりプリントでのなぞり書きをやらせるが、「線をなぞる」という学習そのものが始めてであった。線をなぞることより紙面を塗る方に興味があった。 |
| #3：落ち着いて学校生活が過ごせることを教師側が考える時期である。粘土遊びが好きなので、粘土遊びの時間を取る。4月後半から粘土遊びを気に入り、はじめた当初は5~10分程度の短時間だが椅子に座り楽しんで過ごした。 |
| #4：絵本の読み聞かせや紙芝居は興味を持って聞く。図鑑を気に入り「読んで、読んで」と盛んに言う。保育園時代から読み聞かせの時間があり、本人も幼児期から絵本に親しんでおり、学校での読み聞かせも喜んで受け入れられる。 |
| #5：粘土遊びをしながら、創作したお話をひとり言として楽しんでいる。粘土で作った怪獣映画のキャラクターを「見て見て」と誘いに来て、できた物の説明をする。 |
| #6：7月頃からペンによるプリントでの直線や曲線の練習を始め、平行してかな文字のなぞり書きを、市販のかな文字練習ノートでできるようになる（資料S1）。 |

第Ⅱ期：かな文字を意識して書こうとする時期（1年生2学期～1年生3学期）

・1年生2学期（CA6:8、DA3:6）

| |
|--|
| #7：この時期、粘土で怪獣ごっこのお話を作ったり、ファミコンの話しを再現して頻繁に遊び、積み木や電車のおもちゃ等でも、40～50分程度の長時間ひとりで遊ぶ。 |
| #8：市販のかな文字練習帳のなぞり書き練習を受け入れ、筆圧をかけて書ける。自分の名前を毎回書く必要があり、自分にとって意味ある文字という意識から自分の名前は他の文字よりスムーズになぞり書きができる。自分の名前を構成する「さ」は自筆で書け、「か」は手本を見て視写が可能だが、右肩の線を書き忘れることが多い。 |
| #9：自分の名前を構成する「さ・う・か・あ」のかな文字と「ふ・も」は読める。 |
| #10：12月に行った「子どもの楽園」（公園）のことを思い出しながらS児が話をしたことを先生が下書きをして、それをS児になぞり書きをさせる（資料S2）。しかし、話しことばに不自由していないS児は、何で自分が話したことをわざわざ文字で書かないといけないのか、文字に書き記すことの意味がわからないようである。 |
| #11：学校近辺の公園の注意書きの看板を見て「なんて書いてあるの、読んで。」と言う。 |

・1年生3学期 (CA7:0、DA3:8)

| |
|--|
| #12: かな文字 10 文字程度は時間をかけずになぞり書ける。 |
| #13: 絵日記を書かせると、作文の欄にはじめて自分で直接文字を書く。「へび、さ〇うか△あき (自分の名前)、はく、さかな、ふうせん」と書いたと話す (資料 S3)。 |
| #14: 話しことばのなぞり書きをしようと思い、S 児に話を聞くとファミコンのキャラクターの名前を言うので、カタカナのなぞり書きになる。筆者が下書きをすると、S 児の親しんでいる名前なので、カタカナでも抵抗なく喜んでなぞり書く (資料 S4)。 |
| #15: 1年生の終わりの段階で「さ・う・か・あ・ふ・も・お・き・こ・す・せ・ひ・へ」のかな文字 13 文字が読める。 |

第Ⅲ期：かな文字の書字学習に慣れ、読字に興味を持つ時期 (2年生1学期～2年生3学期)

・2年生1学期 (CA7:3、DA3:9)

| |
|--|
| #16: かな文字のなぞり書きのやり方や意味がわかり、積極的にするようになる。「あ・い・う」と声を出しながら下書きをなぞる。(資料 S5) |
| #17: 6月で読めるかな文字は「き・ず・の・し・と・ぞ・わ・む・さ・た・か・あ」の 12 文字である (資料 S6)。その時によって読める文字が異なり、読字が定着しない。 |

・2年生2学期 (CA7:8、DA4:0)

| |
|--|
| #18: 筆圧もかかり、線からはみ出すことなく文字をなぞり書くことから、手指の巧緻性が発達している。かな文字練習帳で 1 回に 2~3 文字分を嫌がらずに書く (資料 S7)。 |
| #19: かな文字列のなぞり書きの練習をした後で、同じ単語の視写練習を始める。鏡文字や形の取れない文字も多いが、「こ・い・き・さ・り・つ・に・の」は視写で書ける。「たこ」など簡単なようだが、視写には抵抗をしめず (資料 S8、資料 S9)。 |

・2年生3学期 (CA8:0、DA4:2)

| |
|---|
| #20: 「め」は読めるが視写で書けない。かな文字練習帳でのなぞり書き練習は続ける。 |
| #21: 給食献立表を「読んで」と言ってくる。自分で読むように促すと、「か・た・チーズ」と読む。読字に興味を示す。 |
| #22: 「時間割を読んで」と言うので、自分で読ませると、「おんがく」では一文字ずつ指を指して読もうとする。「お」「く」は読める。「が」は /ka/ (か) と読むので濁点を意識させて読ませる。「ん」は空書をさせると読める。書字 (ここでは空書) によって読字に興味を持ち確実に読めるようになっていく。 |

第Ⅳ期：話しことばや読字学習が進む時期 (3年生1学期～3年生3学期)

・3年生1学期 (CA8:3、DA4:3)

| |
|--|
| #23: お話を楽しむようになり、「かなたの島」「原子爆弾」「ブラックホール」「閉鎖中」「ヒント」など S 児自身の知らないことばの意味を聞いてくる。学校生活の中で語彙が豊富になり、「怪獣の話」から次々に連想されるものを話してくる。 |
| #24: 下書きのなぞり書きにも慣れ、書きことばの文章表現である「…しました。」を使って話ができて、話の内容も事柄の順を追って話すことができるようになる (資料 S10)。 |
| #25: 「からす」を /ka/ra/su/ (か・ら・す) と文字列を一文字ずつ読み、音節分解が可能になったと言えるが単語の意味がわからない。「すいか」の文字列を読んだと言うと、/ka/ra/su/ (か・ら・す) という。「すいか」の「か」を見て「からす」という単語を思い浮かべて読んでいる。 |

3年生2学期 (CA8:8、DA4:6)

| |
|--|
| #26: 数字の「4」の書き方がわからないので、自分からテキストの中に「4」の書いてあるところを探して「4」を見つけて「4」と書く。 |
| #27: 「か」をすんなりと /ka/ と読み、「き」を /ki/ と読める。かな文字を単独で読めるようになる。「ぬ」を挿絵を見て /nu/ と読む。「ね」は「レモンの『れ』」となる。 |
| #28: わからない文字は、かな文字練習帳や挿絵を見て読む。文字を読んでいないので、「ろば」は「うま」、「ひつじ」は「やぎ」と誤読する。 |

・3年生3学期 (CA9:0、DA4:8)

| |
|--|
| #29: 絵本を先生と一度読んだ後は自分で読める。かな文字はほぼ読め、拾い読みで文章を読む。読字における文字の記憶力が育つ。カタカナの五十音の読みの練習をする。 |
| #30: 積み木遊びや粘土遊びをしながら自分で作話した物語の独り言を言う。 |
| #31: かな文字練習帳で13文字の書字練習を1校時(45分間)の時間中に仕上げる。書字練習に抵抗がなくなり文字を自分から書こうとする。 |

第Ⅴ期: 視写が可能になり自筆で文を書き始める時期 (4年生1学期~4年生3学期)

4年生1学期 (CA9:3、DA4:10)

| |
|---|
| #32: 自分の名前を書こうとする意欲を持ち、はじめて、かな文字で手本を見ずに自分の名前を鉛筆で書く。「か・△・あ・き」という自分の名前の「か」は、肩の線が書けない。 |
|---|

4年生2学期 (CA9:8、DA5:0)

| |
|---|
| #33: 学芸会の印象について、S児が話したことばを先生が下書きをし、それをS児がなぞって書くことができる(資料S11)。 |
| #34: かな文字練習帳での書字練習で、下書きの線からずれることなく、かな文字を書く。 |
| #35: 読字にも慣れ、絵本「ボスが来た」を拾い読みだが45分かけて一冊読む。 |
| #36: かな文字の五十音表を見て、視写で五十音を書ける。 |
| #37: 年賀状の手本を見て「あけまして、おめでとうございます」を視写で書ける。 |

4年生3学期 (CA10:0、DA5:2)

| |
|--|
| #38: 授業のはじめに粘土や積み木での造形遊びを友人と行い、その時の作話を作文用紙に書くことを促すと、喜んで作話を思い出しながらゴジラの話をも150字程度の述部のある文として書くことが可能になる。「だいぼうけんの『だ』の字ははどう書くの」と聞いてくる(資料S12)。 |
| #39: 文字が書けるようになったことから、いろいろ書きたいが表記がわからない。「じべため」→「じんべいざめ」、「ん・い」が抜け、「ざ」を「た」と表記。 |
| #40: 「たこやきおたべました」の「お」を、「これは『を』の方や」と自分で間違いに気づき訂正して書く。 |

第Ⅵ期: 書きことばで相手に意思を伝えたり、イメージを文章で表現しようとする時期

(5年生1学期~5年生3学期)

5年生1学期 (CA10:3、DA5:4)

| |
|---|
| #41: 短文を書くことでのかな文字練習を継続する。一文字ずつ形を取れるが、自分の書いた文字を拾い読みで読む。 |
| #42: 公園の様子を時系列にそって作文に書く(資料S13)。 |
| #43: プール学習での様子を絵日記に書く。 |

5年生2学期 (CA10:8、DA5:7)

#44: 博物館見学や町探検の話をもとにクイズを作るが文章の要約ができない。S児の話を先生が文章にした下書きをなぞり書いたり、手本の視写を繰り返すことで文章作成に慣れる (資料S14)。

5年生3学期 (CA11:0、DA5:9)

#45: ファミコンのキャラクターの「カービィ」から、「僕は、お休みの日にサッカーをしたよ。S児は何をしたかな。」といった手紙がS児に届く設定をした。S児は非常に喜び、毎朝教室のポストにカービィからの手紙が来ていることを期待し、自分から積極的に手紙の返事を書こうとする (資料S15)。

第Ⅶ期: 語彙が増え、自己イメージを長文で表現できる時期 (6年生1学期～6年生3学期)

6年生1学期 (CA11:3、DA5:10)

#46: 文字を書くことを嫌がらなくなる。絵日記として音楽鑑賞会のことを、自分で話をしながら直接文章として書けるようになる (資料S16)。

#47: 「あ」のつくことばなどのことば集めもでき、ことば自体で遊ぶことが可能になる。語彙が増える時期でもある (資料S17)。

6年生2学期 (CA11:8、DA6:1)

#48: 自分の名前を漢字で書く練習を始める。

#49: 先生と文章に書く内容の話しをすることなく、自分の思ったことや出来事や調べたことを文章でかける。たとえば、調理実習での学習場面の情景をイメージして、擬態語を使って原稿用紙に文章として直接書けるようになる (S18)。

6年生3学期 (CA12:0、DA6:3)

#50: 下級生との交流学习のお誘いの手紙を書くことができる。

#51: 自分の名前を漢字で書けることを喜び、参観日に自分の名前を漢字で黒板に書く。

参考文献

- 天野清 1986 子どものかな文字の習得過程 秋山書店
大六一志 1995 モーラに対する意識はかな文字の読み習得の必要条件か? 心理学研究 Vol.66, No.4, pp.253-260
飯高京子 1993 文字学習の指導について 発達 55 pp.42-49 ミネルヴァ書房
国立国語教育研究所 1972 幼児の読み・書き能力 国立国語教育研究所報告 東京書籍
鯨岡峻 2005 エピソード記述入門 東京大学出版会 p.11
三塚好文 1994 健常児における書字能力と形態認知との関連について—精神遅滞児の書字能力を高めるための基礎的検討— 特殊教育学教育、31 (4)、pp.37-43
長原光児 1992 障害児に学ぶ文字指導 エイデル研究所
岡本夏木 1985 ことばと発達 岩波書店

- 小野瀬雅人 1987 幼児・児童におけるなぞり及び視写の練習が書字技能の習得に及ぼす効果 教育心理学研究、35、pp.9-16
大庭重治・佐々木清秀 1990 通常学級における平仮名書字学習困難児の実態とその指導形態 特殊教育学教育、28 (2)、pp.35-42
崎原秀樹 1993 話し言葉(聞く、話す)書き言葉(読む、書く)の発達 発達 55 pp.32-41 ミネルヴァ書房
嶋津峯真監修 1992 新版 K 式発達検査法—発達検査の考え方と使い方 第2版 ナカニシヤ出版
Steinberg,D.D.・山田純 1980 書字能力発達に関する基礎的研究 教育心理学研究、28、pp.310-318
渡辺実 1997 障害児学級に通うある子どもの文字・書きことばの習得から考える 発達 69 pp.94-104 ミネルヴァ書房