

## 特別支援学級在籍児童の 特殊音節についての自覚とその読み書き習得<sup>†</sup>

大城 英名\*

秋田大学教育文化学部

本研究では、特別支援学級に在籍する児童の特殊音節（長音・促音・拗音・拗長音）の自覚とその読み書き習得の実態について検討を行った。対象児は、清音のひらがなが読める特別支援学級児童50名（知的障害40名と情緒障害10名）。実施したテスト課題は、音節分解・抽出課題、特殊音節を含む語の読み課題、特殊音節を含む語の書き課題、特殊音節を含む語・文の聴取・書取課題、特殊音節を含む語のモデル構成課題、の計5種類。その結果、(1)特殊音節を含む語の読み課題では、どの特殊音節についても80%以上の正反応率であった。それに対して、書き課題では、拗音と長音が75%前後で、促音が63%、拗長音が53%、の正反応率であった。(2)特殊音節を含む語のモデル構成課題では、どの特殊音節についても正反応率が低く、促音が35%、拗音が23%、拗長音が5%、長音が3%、であった。(3)特殊音節の読み書き課題とモデル構成課題との関係では、特殊音節の読み書きができる児童でもモデル構成課題の正反応率は低く30%であった。逆に、特殊音節を含む語のモデル構成課題のできる児童は、その読み書きの課題の正反応率は高く90~100%であった。これらの結果を踏まえて、特殊音節の読み書きが十分でない児童に対しては、特殊音節の音韻的自覚を促す指導が大切であり、その指導法として特殊音節を含む語のモデル構成法が有効であることを指摘した。

キーワード：特別支援学級、特殊音節、音韻的自覚、読み書き習得

### I 問題と目的

かな文字の習得は、文字を媒介とした知識の蓄積だけでなく、文章を題材とした国語や算数などの教科学習における基礎的技能としても重要である。しかし、児童の中には音と文字の対応は習得していても、語や文の読み書きの際に、長音・促音・拗音・拗長音・撥音といった特殊音節の読み書きに困難を示す児童がいる。

例えば、堀田（1982）によると、小学校入学時の

2012年2月15日受理

<sup>†</sup>Phonological Awareness of Special Syllables and Acquisition of Reading/Writing Ability in Children of Special Support Classes

\*Eimei OSHIRO, Faculty of Education and Human Studies, Akita University, Akita

児童における特殊音節の読みの習得率は、促音が64.12%、拗音が54.15%、長音が52.06%、拗長音が40.42%、であったことを明らかにしている。また、天野（1986）は、小学校低学年児の特殊音節の言語的自覚の形成について、表記の面で、格助詞「を」と「は」の正反応率は90%を超えていたが、特殊音節（長音）の場合は70~80%で、その誤表記は特殊音節の自覚の未形成と深く関係していると指摘している。また、海津（2002）は、学習障害のある児童についても、学習障害のない児童に比べて、特殊音節の習得に困難を示す児童が多いことを示している。

さらに、知的障害のある児童のかな文字の読み書きに関して、天野（1986）は、清音のひらがなの語

の読み書きは可能であるが、特殊音節の習得には困難を示す児童が多いことを明らかにしている。また、大六（2000）の研究では、障害のない児童の場合でも、特殊音節の言語的特徴について特別な指導が行われないと、その読み書きの習得に困難を示すことがあり、特に発達に遅れのある児童の場合は顕著であることを指摘している。

では、なぜ特殊音節を表す文字の習得が、他の文字の習得より困難なのであろうか。その主な原因は、文字と音声との対応が複雑な点にある。すなわち、清音などは、基本的に一文字一音節が対応している。しかし、特殊音節の場合、その原則が適応できないため、頭の中で音と文字を対応させたり、操作したりすることが困難な児童にとって、その習得が難しくなる。また、かな文字の表記に困難を示す児童は、特に特殊音節の書字誤りが多く、その中でも特に促音の省略が多いと指摘されている（大伴・Hirayama, 2007）。その理由は、休止のリズムによって知覚される促音が、意識化されにくいことと関係しているとのことである。これらの研究から、語を構成する音単位を意識化する音韻意識は、かな文字の習得と密接に関係していることを示している（天野, 1970, 1986; 原, 2001）。

一方、読みの発達段階からみれば、特殊音節の文字の読みは、拾い読みの段階から、語読み、ないしは文読みに移行する重要な条件であると指摘されている（村田, 1974）。このために、特殊音節の読みに困難を示す児童については、適切な指導を行う必要がある。その指導法についての研究が求められている（村田, 1974）。また、発達障害のある児童についても、促音や拗音などの特殊音節の読み書きに誤りを示すことが多く、その指導法の開発が必要であると指摘されている（藤本ほか, 2007）。

では、特殊音節の読み書きの指導法についてはどのような研究がなされているのであろうか。天野（1986）は小学校低学年児童を対象に、特殊音節の言語的自覚を促すために、特殊音節の特徴を反映したモデル積木を用いた構成行為の形成指導を行い、この指導の有効性を示している。また、海津ら（2009）は特殊音節の読みに顕著なつまずきを示す小学校1年生に対して、特殊音節の視覚化あるいは動作化による指導を行い、特殊音節を含む語を正確に速く読む力を高める多層指導モデル（MIM）を提案している。この指導法の研究から、多層指導モデルが、

語を正確に速やかに、なめらかに読むという流暢性へつながり、ひいては内容の読解力につながると指摘している（海津, 2010）。

このように、それぞれの指導法において肯定されるべき成果をあげているが、しかし、特殊音節の読み書きに困難を示す児童の実態は多様であり、その実態に応じた指導を行っていくためには、より一層の指導法の研究が必要である。

このような状況の中で、特別支援学級に在籍する児童の中にも、特殊音節を含む語の読み書きの習得に困難を示す児童がいることが予想される。特殊音節を含む語の読み書きの習得は、教科学習の基礎的スキルであり、学校教育においては、児童がその習得に遅れがないように指導していかなければならない。そのためには、それぞれの児童の特殊音節を含む語の読み書きの実態を正しく把握し、一人一人に応じた指導・支援を行っていく必要がある。

本研究の目的は、特別支援学級（知的障害と情緒障害）に在籍する児童の特殊音節（長音・促音・拗音・拗長音）についての自覚とその読み書き習得の実態を明らかにし、その指導法について検討することである。

## II 方法

### 1. 対象児

秋田市内小学校の特別支援学級に在籍する児童50名（平均4.2学年、範囲1～6学年）。その内訳は、知的障害40名（平均4.4学年、範囲2～6学年）と情緒障害10名（平均3.3学年、範囲1～5学年）であった。対象児の選定は、清音のひらがな（50音）が読めることを条件とした。

### 2. テストの課題と手続き

次の5種類のテスト課題を個別に実施した。テスト課題は、(1)音節分解・抽出課題、(2)特殊音節を含む語の読み課題、(3)特殊音節を含む語の書き課題、(4)特殊音節を含む文（語）の聴取・書取課題、(5)特殊音節を含む語のモデル構成課題、である。テスト課題の実施にあたっては、必要に応じて、学級担任が同席し指示や説明の援助を受けた。各テスト課題と手続きは、以下の通りである。

#### (1) 基本音節（静音、濁音、半濁音）の音節分解・抽出課題

基本音節からなる語の音節分解及び音節抽出の課題である。練習問題2問、テスト問題6問で、語の

下線部は、抽出させた音である。

練習：①りんご，②にんじん

問題：①いちご，②とけい，③ひまわり，

④えんぴつ，⑤ゆきだるま，⑥さくらんぼ

**手続き**：児童に対象絵を提示し，その対象名の音の数だけ積木を並べるよう求めた。例えば，リングのイラスト絵を提示し，「これは何ですか」と尋ね，児童が正しく答えたら，検査者が／リ／ン／ゴ／と一音ずつ発音しながら，その音の数だけ積木を並べて見せ，その後，児童に同じように模倣・再生させた。それができたら，今度は検査者が抽出する音の積木を指差し，例えば，「この1番目の音はなんでしたか」と児童に尋ね，答えさせた。練習問題の後，テスト問題に移った。なお，音節分解課題の時，児童がイラスト絵の名称を知らない場合は，その対象名を教えた。

## (2) 特殊音節を含む語の読み課題

特殊音節（長音・促音・拗音・拗長音）を含む語の読み課題である。問題の語は15問。各特殊音節が5カ所ずつある。15語のうち4語は，1つの語の中に特殊音節が複数含まれている。ひらがな表記とカタカナ表記の読みについて調べた。ただし，カタカナを学習していない児童は，ひらがな表記のみの読み課題を実施した。

**問題**：ひらがな ①ろうそく，②おとうさん，  
③らっぱ，④びすけつと，  
⑤しゃぼんだま，⑥きやらめる，  
⑦しゅうまい，⑧やきゅう，  
⑨あいすくりいむ，⑩すりっぱ，  
⑪こっぷ，⑫ちゅうりつぷ，  
⑬きゅうしょく，⑭しゃんぷう，  
⑮しょうぼうしゃ

カタカナ ①ローソク，②オトーサン，  
③ラッパ，④ビスケット，  
⑤シャボンダマ，⑥キャラメル，  
⑦シューマイ，⑧ヤキュー，  
⑨アイスクリーム，⑩スリッパ，  
⑪コップ，⑫チュールップ，  
⑬キューショク，⑭シャンブー，  
⑮ショーボーシャ

**手続き**：特殊音節を含む語が書かれたカードを児童に提示し，その語を読むよう求めた。ひらがなとカタカナの2つの文字パターンの読みについて調べた。テスト課題の実施においては，児童にカード

に書かれている語について声を出して読むように求めた。

## (3) 基本音節及び特殊音節を含む語の書き課題

基本音節からなる語の書き課題と特殊音節（長音・促音・拗音・拗長音）を含む語の書き課題である。練習は行わず，課題の説明後すぐにテスト問題を実施した。問題は，基本音節からなる語2問，促音を含む語2問，長音を含む語2問，拗音を含む語2問，拗長音を含む語2問，計10問。

**問題**：基本音節 ①かえる，カエル

②たんぼぼ，タンポポ

長音 ③かれえ，カレー

④ふうる，プール

促音 ⑤とらっく，トラック

⑥きって，キッテ

拗音 ⑦でんしゃ，デンシャ

⑧ちょこ，チョコ

拗長音 ⑨ぎょうざ，ギョウザ，  
ギョーザ

⑩きゅうり，キュウリ，  
キューリ

**手続き**：児童にイラスト絵を提示し，その対象絵が何であるか書くよう求めた。ここでは，ひらがなで書いてもカタカナで書いてもよいことを伝えた。児童がイラスト絵の名称を知らない場合は教えた。問題を全部書き終わったら，もう一度見直しをさせ，もし書き誤りがあつたら書き直しを認めた。

## (4) 特殊音節を含む文（語）の聴取・書取課題

検査者が読み上げた特殊音節（長音・促音・拗音・拗長音）を含む文（語）を聴き取り，それを書く課題である。問題文の中には特殊音節を含む語が含まれている。問題文は3問。3問中に促音が2カ所，長音が3カ所，拗音が2カ所，拗長音が2カ所含まれている。

**問題**：①わたしの おばあちゃんは おちやが  
すきです。

②ともだちと やきゅうを しました。

③うんどうかいの かけっこで いっとう  
しょうに になりました。

**手続き**：検査者が読み上げた文を聴き取り，その文を書くことを児童に求めた。検査者が文を読み上げる際に，まず，一文全体を通して読み，その後で，文節ごとに区切って読んだ。さらにもう一度，児童の書く様子を見ながら，文節ごとに区切って読む。

回答はひらがなでもカタカナでも書いてもよいことを伝えた。なお、問題①の段階で、文レベルで聴取・書取ができない児童の場合は、特殊音節を含む語のみを読み上げ、語レベルでの聴取・書取を調べた。

#### (5) 特殊音節を含む語のモデル構成課題

各特殊音節（長音・促音・拗音・拗長音）の音に対応したモデル積木を用いて語のモデル構成を行う課題である。図1は各特殊音節を表したモデル積木である。練習問題は各特殊音節2問ずつの計8問。テスト問題は、長音・促音・拗音・拗長音の各3問、計12問。



図1 特殊音節を表すモデル積木

練習：長音 ①／サンタクローズ／、  
②／パトカー／  
促音 ③／ラッコ／、④／トラック／  
拗音 ⑤／クジャク／、⑥／キャベツ／  
拗長音 ⑦／シチュー／、⑧／キュウリ／

問題：①／マッチ／、②／ケーキ／、  
③／キンギョ／、④／ジュース／、  
⑤／ラッパ／、⑥／フーセン／、  
⑦／カボチャ／、⑧／ヤキュー／、  
⑨／ロケット／、⑩／ラーメン／、  
⑪／ジテンシャ／、⑫／ハクチャー／

手続き：各特殊音節を示すモデル積木を児童に理解させるために、例えば、長音は「伸ばす音のところには□の積木を置きます」、促音は「つまったように聴こえる音のところには、△の積木を置きます」、拗音は「／キャ／キュ／キョ／のように、まがったように聴こえる音のところには○の積木を置きます」、拗長音は／キヤ／キユ／キョー／

のように、「／キャ／キュ／キョ／などのまがった音が伸びているので、その音のところにはかまぼこ形の○の積木を置きます」と説明した。各特殊音節の練習問題において検査者が、一音節ずつを発音しながら対応するモデル積木を並べていく見本を示し、その後、児童に模倣・再生させた。これを長音・促音・拗音・拗長音の順で練習問題を行い、その後、テスト問題に移った。テスト問題は、同じ特殊音節が連続しないように順番を組み変えた。

### Ⅲ 結果と考察

#### 1. 音節分解・抽出課題の結果

表1は、基本音節（清音、濁音、半濁音）に対する音節分解及び音節抽出課題の結果を示したものである。

音節分解課題では、6問中5～6問できた場合を+評価とした。その結果、児童47名の全員（100%）が+評価であった。一方、音節抽出課題では、6問中5～6問できた場合を+評価、6問中3～4問の場合を±評価、6問中0～2問の場合を-評価、とした。その結果、児童47名のうち、+評価の児童の割合が83.0%であり、さらに±評価の児童の割合と合わせると90%近くの児童ができていた。

表2には、音節の抽出位置の違いにおける正反応率を示した。音節数や音節抽出位置の違いにかかわらず、85～92%の正反応率であった。

これまでの研究から、かな文字の読み能力は、音

表1 音節分解・抽出課題の正反応率

課題	音節分解	音節抽出
人数	47	47
評価	+	100
	±	0
	-	0

表2 音節抽出課題の正反応率

刺激語	人数	音の抽出位置	正反応率
いちご	47	語頭	91.5
とけい	47	語中	86.7
ひまわり	47	語尾	87.2
えんぴつ	47	語頭	87.0
ゆきだるま	47	語中	84.8
さくらんぼ	47	語尾	87.0

表3 読み課題の正反応率

課題	ひらがな				カタカナ				
	長音	促音	拗音	拗長音	長音	促音	拗音	拗長音	
人数	46	46	46	46	41	41	41	41	
評価	+	95.7	91.3	87.0	84.8	80.5	100	90.2	85.4
	±	2.2	8.7	6.5	8.7	9.8	0	4.9	4.9
	-	2.2	0	6.5	6.5	9.8	0	4.9	9.8

節分解・抽出能力と関連のあることが示されている(天野, 1970)。今回、ひらがなの50音を読める児童を対象としたので、基本音節の音節分解・抽出能力についてはすでに習得していたと言える。

## 2. 特殊音節を含む語の読み課題の結果

表3には、特殊音節を含む語の読み課題の結果をまとめた。読み課題では、ひらがな・カタカナの各特殊音節において、5問中4～5問できた場合を+評価、5問中3問の場合を±評価、5問中0～2問の場合を-評価、とした。

その結果、ひらがなの特殊音節の読み課題における+評価の児童の割合は、児童46名のうち、長音が95.7%と最も高く、次いで促音91.3%、拗音87.0%、拗長音84.8%、の順であった。一方、カタカナの特殊音節の読み課題における+評価の児童の割合は、児童41名のうち、促音が100%と最も高く、次いで拗音が90.2%、拗長音が85.4%、長音80.5%、の順であった。

以上のように、特殊音節を含む語(ひらがな、カタカナ)の読みの正反応率は、いずれも85%以上であり、今回の対象児が、特殊音節の読みの技能は習得していたと言える。

## 3. 基本音節及び特殊音節を含む語の書き課題の結果

表4は、基本音節及び特殊音節を含む語の書き課題の結果を示したものである。書き課題では、2問中2問できた場合を+評価、2問中1問の場合を±評価、2問中0問の場合を-評価、とした。

その結果、基本音節については、児童49名のうち、+評価の児童の割合が87.8%であり、ほとんどの児童が書くことができた。また、±評価の児童12.2%を合わせると全員であり、今回の対象児は基本音節の語の書きの技能についても習得していたと言える。

それに対して、特殊音節を含む語の書き課題では、児童49名のうち、+評価の児童の割合は、拗音

が75.5%で最も高く、次いで長音が73.5%、促音が63.3%、拗長音が53.1%、の順であった。このことから、拗音と長音の書きは74～76%と比較的に高いが、促音と拗長音は53～63%であり、これらの音節に書き誤りを示す児童が多いことを示している。

促音と拗長音について児童が示した誤反応を見ると、例えば、促音を含む語の/トラック/を「とらく」、/キッテ/を「きて」というように促音「ッ」を脱落させて書く反応、また、/トラック/を「とーらく」、「とらーく」というように長音「ー」で表記する反応などが見られた。一方、拗長音を含む語では、例えば/キューリ/を「きゅり」、「きうり」、「きゅり」、「きょうり」、「きようり」、「きうりり」、「りゅり」、「ゆり」といった長音を脱落させて書く反応、また、拗音を脱落させて書く反応、促音で表記する反応、長音と拗音ともに脱落させて書く反応などが見られた。

表4 書き課題の正反応率

課題	基本音節	長音	促音	拗音	拗長音	
人数	49	49	49	49	49	
評価	+	87.8	73.5	63.3	75.5	53.1
	±	12.2	12.2	18.4	14.3	36.7
	-	0	14.3	18.4	10.2	10.2

## 4. 特殊音節を含む文(語)の聴取・書取課題の結果

表5には、特殊音節(長音・促音・拗音・拗長音)を含む文(語)の聴取・書取課題の結果をまとめた。長音では3問中3問できた場合を+評価、3問中2問の場合を±評価、3問中0～1問の場合を-評価、とした。また、促音・拗音・拗長音については、2問中2問できた場合を+評価、2問中1問の場合を±評価、2問中0問の場合を-評価、とした。

その結果、児童47名のうち、+評価の児童の割合は、拗音が83.0%で最も高く、次いで、長音が

70.2%、拗長音が57.4%、促音が50.0%、の順であった。拗長音と促音の聴取・書取課題が低い正反応率であったが、その理由として、拗長音の場合、拗音と長音の音が組み合わせられていることが知覚・意識化されにくいこと、また促音の場合、休止のリズムによって知覚される促音が、意識化されにくいことと関係していると考えられる。

表5 特殊音節の聴取・書取課題の正反応率

課題	長音	促音	拗音	拗長音	
人数	46	47	47	47	
評価	+	70.2	50.0	83.0	57.4
	±	14.9	19.6	10.6	23.4
	-	14.9	30.4	6.4	19.1

## 5. 特殊音節を含む語のモデル構成課題の結果

表6には、特殊音節を含む語のモデル構成課題の結果を示した。モデル構成課題では、各特殊音節において3問中3問でできた場合を+評価、3問中2問の場合を±評価、3問中0～1問の場合を-評価とした。

その結果、児童40名のうち、+評価の児童の割合は、促音が35.0%、拗音が22.5%、拗長音が5.0%、長音が2.5%で、いずれの音節も低い正反応率であ

た。+評価と±評価の児童を合わせ場合でも、促音が63.0%、長音が10.0%、拗音が28.0%、拗長音が10.0%と、促音を除いて低い正反応率であった。

このことは、今回の児童にとって、特殊音節を含む語のモデル構成課題は難しかったことを示している。今回使用したモデル積木は、それぞれの特殊音節の音の特徴を反映させたものであるが、目には見えない特殊音節の音のイメージと具体的なモデル積木の形の対応には一定の距離があったのかも知れない。すなわち、特殊音節の自覚（音韻意識）の水準には幅があり、モデル構成課題は、特殊音節についての高い自覚を必要とする課題であると言える。

表6 モデル構成課題における正反応率

課題	長音	促音	拗音	拗長音	
人数	40	40	40	40	
評価	+	2.5	35.0	22.5	5.0
	±	7.5	27.5	5.0	5.0
	-	90.0	37.5	72.5	90.0

## 6. 特殊音節を含む語のモデル構成課題における誤反応

表7には、長音・促音・拗音・拗長音を含む語のモデル構成課題における主な誤反応の例を、それぞ

表7 モデル構成課題における主な誤反応

刺激語	正しく構成	モデル構成における誤反応	計
1 ラーメン □□□	4名	□□□□ (17), □○□□ (8) □□□□ (3), □□□ (2), ○□□ (1) □□□□ (1), □□□ (1) □□□□ (1), 未構成 (2)	40名
2 ロケット □□△□	17	□□○□ (5), □□□□ (3), □△□ (3) □△□□ (2), □○□□ (2), □□□ (2) □○□ (2), □○□ (1), □△□□ (1) □□□□ (1), 未構成 (1)	40
3 カボチャ □□○	10	□□□△ (6), □□○ (6), □□□○ (5) □□△ (3), □□□ (3), □□□□ (3) □○□□ (1), □□□□□ (1), □○△ (1) 未構成 (1)	40
4 ハクチョー □□○	8	□□○□ (6), □□○□ (4), □□△□ (3) □□□△ (3), □□□□□ (3), □□□○□ (2) □□□△□ (2), □□□□ (2), □□○ (1) □□□ (1), □□□□ (1), □□□○ (1) □□□△□ (1), □□□△○ (1) □□□□□ (1)	40

れ1つの刺激語について示した。

まず、長音を含む語のモデル構成課題の誤反応で典型的なものは、長音の自覚それ自体はあるが、語の仮名表記のイメージに対応した反応、すなわち短音があってその後に長音符がつづく、というモデル構成の誤反応が多かった。

促音を含む語のモデル構成課題では、促音の自覚はあるが、促音を表すモデル積木と拗音を表すモデル積木を混同した誤反応が見られた。また、「ロケット」の／ケッ／の部分をも1音節1モーラ（拍）と捉え、それを促音のモデル積木で表す誤反応、さらに促音自体の欠落の誤反応などが見られた。

拗音を含む語のモデル構成課題での誤反応は、まず促音を表すモデル積木と拗長音を表すモデル積木を混同した誤反応が見られた。また、拗音の存在を全く自覚できず、それを短音で表す誤反応も見られた。

拗長音を含む語のモデル構成課題では、例えば、「ハクチャー」の／チャー／の部分をも拗音のモデル積木で表す誤反応、また、拗長音を表すモデル構成に短音のモデル積木を付け加える誤反応、拗長音の存在を自覚できない誤反応、さらには、拗長音と長音の言語的特徴の違いを自覚していないモデル構成の誤反応などが見られた。

このように、特殊音節を含む語のモデル構成課題では多様な誤反応がみられ、今回の対象児にとって、特殊音節の自覚（意識化）は必ずしも容易でなかったことを示している。

## 7. 特殊音節における読み課題とモデル構成課題との関係

表8は、各特殊音節の読み課題とモデル構成課題との関係を示したものである。表から明らかなように、各特殊音節の読み課題が+評価であった児童もモデル構成課題では-評価の児童が多かった、これに対して、表9は、モデル構成課題が+評価と±評価であった児童は、各特殊音節の読み課題が+評価の児童が多かった。

このことから、特殊音節の読みができてモデル構成課題ができるとは必ずしも言えず、逆に、モデル構成課題ができると読みの技能はより確実であった。このことは、モデル構成課題ができるということは特殊音節についての自覚がより明確に形成されており、このことが読みの技能にもよい影響を与えていると言える。

## 8. 特殊音節における書き課題とモデル構成課題との関係

表10には、各特殊音節の書き課題とモデル構成課題との関係を示した。この表から、各特殊音節の書き課題が+評価でもモデル構成課題の正反応率は低いことが分かる。それに対して、表11は、モデル構成課題が+評価と±評価であった児童は、各特殊音節の書き課題においてもほとんど+評価であったことを示している。

この結果から、長音・促音・拗音・拗長音などの特殊音節の書きのできる児童でもモデル構成課題はできない児童が多く、逆に、モデル構成課題のできる児童は書き課題はできることを示している。すな

表8 読み課題とモデル構成課題との関係 (%)

モデル構成課題の評価	読み課題 (+評価の児童)			
	長音 (44名)	促音 (42名)	拗音 (40名)	拗長音 (39名)
+	2.3	31.0	22.5	5.1
±	6.8	23.8	5.0	5.1
-	72.7	33.3	60.0	82.1

表9 モデル構成課題と読み課題との関係 (人数)

読み課題の評価	モデル構成課題 (+と±評価の児童)			
	長音 (4名)	促音 (14名)	拗音 (11名)	拗長音 (4名)
+	4	13	11	4
±	0	1	0	0
-	0	0	0	0



表10 書き課題とモデル構成課題との関係 (%)

モデル構成課題の評価	書き課題 (+ 評価の児童)			
	長音 (36名)	促音 (31名)	拗音 (37名)	拗長音 (26名)
+	2.8	45.2	24.3	3.8
±	8.3	22.6	5.4	3.8
-	86.1	25.8	62.2	84.6

表11 モデル構成課題と書き課題との関係 (人数)

書き課題の評価	モデル構成課題 (+と±評価の児童)			
	長音 (4名)	促音 (25名)	拗音 (11名)	拗長音 (4名)
+	4	21	11	2
±	0	2	0	2
-	0	2	0	0

わち、モデル構成課題が正しく遂行できる児童は、特殊音節の自覚が形成されており、その自覚が書きの技能にもよい影響を与えていると考えることができる。

#### IV 討議と結論

以上、特別支援学級在籍児童の特殊音節についての自覚とその読み書き習得の結果について述べてきた。以下に、得られた結果を踏まえて、若干の討議を行い、論を結ぶことにしよう。

##### 1. 特殊音節を含む語の読み書きの習得

まず、長音・促音・拗音・拗長音などの特殊音節を含む語の読み課題では、今回の対象児は、ひらがな・カタカナのいずれの場合も正反応率が80%以上であった。これに対して、特殊音節を含む語の書き課題では、拗音が75.5%、長音が73.5%、促音が63.3%、拗長音が53.1%、であった。

このことから、今回の対象児は、特殊音節の読みの習得はできているが、書きの習得についてはまだ十分でないことが示された。特に、拗長音や促音については顕著であった。

では何故、特殊音節の書きの習得は難しいのであろうか。その理由の一つは、書字活動が、場面、状況、文脈から独立して、意識的に言語手段（文字、語、構文等）を操作することが求められることにある（ルリア、1969; ヴィゴツキー、2001）。

そのため、語や文を読み、書くためには、児童は、まず、その手段である文字の体系や表記の規則を意識的に学習しなければならない。個々の語を文

字で表すためには、その語がどのような音の連鎖からなっているかを分析し、次に、それを文字コードに変換しなければならない。特殊音節について言えば、その特殊音節の自覚が十分に形成されていなければ、その書きの習得にも影響を与えることになる。その意味で、特殊音節の書きの習得がまだ十分でない児童には明瞭な特殊音節の自覚を形成させる指導が必要である。

##### 2. モデル構成課題における特殊音節の自覚とその読み書き習得との関係

今回、特殊音節を含む語のモデル構成課題は、どの特殊音節についても正反応率（2.5~35.0%）が低かった。このことは、モデル構成課題による特殊音節の自覚は、より高い言語的自覚を必要とする課題であること示している。

一方、読み課題とモデル構成課題との関係をみると、特殊音節のひらがな読みが+評価の児童でもモデル構成課題では-評価の児童が多かった（拗長音82.1、長音72.7%、拗音60.7%、促音33.3%）。また、書き課題とモデル構成の課題との関係でも、書き課題が+評価の児童でもモデル構成課題では-評価の児童が多かった（拗長音84.6%、長音86.1%、拗音62.2%、促音25.2%）。

これに対して、モデル構成課題が+評価と±評価であった児童は、その読みの課題がほとんど+評価であった（長音4名中4名、促音14名中13名、拗音11名中11名、拗長音4名中4名）。また、書きの課題についても、モデル構成課題が+評価と±評価であった児童は、ほとんど+評価であった（促音25名



中21名, 長音4名中4名, 拗音11名中11名, 拗長音2名2名)。

すなわち, 特殊音節の読み書きのできる児童でも, モデル構成課題はできない児童が多く, 逆に, モデル構成課題のできる児童はその読み書き課題はほとんどできている, という事実が示された。このことは, 特殊音節の自覚について, 読み書き課題の平面での自覚とモデル構成課題の平面での自覚には幅(水準)があることを示している。特殊音節についての自覚の水準を考えると, モデル構成課題による特殊音節の自覚はより高次であり, その自覚を形成させることが, 特殊音節の読み書きの習得をより確実なものにすることができる。

### 3. 特殊音節を含む語・文の読み書きの指導法

では, 特殊音節についての自覚を児童により確実に形成させるためには, どのような指導が必要であろうか。その方法の一つは, モデル構成法による音の分析・構成の指導である。この方法は, 特殊音節の語の読み書きの直接的な指導を行う前に, あるいは並行して, 特殊音節の音そのものを自覚させる指導法である。すなわち, それぞれの特殊音節の特徴を反映させたモデル積木, すなわち, 長音(□), 促音(△), 拗音(○), 拗長音(◇)を表す積木を用いて, 特殊音節を含む語の音を分析・構成させ, その特殊音節を自覚させていく方法である。

結論として, 特殊音節の読み書きにつまずきの見られる児童の場合, ただ単に特殊音節を含む語の読み書きの直接的な教授・学習よりも, モデル構成法等により特殊音節の自覚を形成させながら, その学習を進めていくことが有効である。特に, 特殊音節の書きの習得が十分でない児童の場合, 特殊音節の特徴を可視化できるモデル積木を用いたモデル構成法の指導法は有効な一つになると考えられる。

### 参考・引用文献

- 天野 清 (1970): 語の音韻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, 第18巻, 第2号。
- 天野 清 (1986): 子どものかな文字の習得過程。秋山書店。
- 天野 清 (2006): 学習障害の予防教育への探求。中央大学出版部。
- 大城英名・笠原貴子 (2005): 知的障害児のかな文字学習のレディネスに関する研究。秋田大学教育文化学部研究紀要, 教育科学部門, 60, 33-43。
- 大城英名 (1988): 盲児の語の音節に対する自覚と点字の習得との関連-特に, 長音・促音・拗音・拗長音について-。国立特殊教育総合研究所紀要第15巻, 11-18。
- 大六一志 (2000): 拗音表記の読み書き習得の必要条件-言語発達遅滞事例による検討-。特殊教育学研究, 38 (2), 21-29。
- 梅津亜希子・田沼実敏・平木こゆみ (2009): 特殊音節の読みに顕著なつまずきのある1年生への集中的指導-通常の学級での多層指導モデル(MIM)を通じて-。特殊教育学研究, 47(1), 1-12。
- 梅津亜希子 (2002): LD児の学力におけるつまずきの特徴-健常児群との学年群ごとの比較を通して-。国立特殊教育総合研究所紀要, 29, 11-32。
- 梅津亜希子ほか (2010): 多層指導モデルMIM『読みのアセスメント・指導パッケージ』-つまずきのある読みを流暢な読みへ-。学研教育出版。
- 近藤原理・中谷義人 (1978): ちえおくれの子どもの国語(1) ひらがな・単語編。学研。
- 藤本裕人ほか (2008): 通常の学級で学習する障害のある子どもの日本語の音韻・音節の認識に関する研究-書き言葉において間違えやすい日本語の特殊音節の特性の分析-。課題別研究成果報告書, 国立特別支援教育総合研究所。
- 山下 勲・江藤モモコ (2002): 遅れている子どもを育てる-ことば-。日本文化科学社。
- 大伴 潔・Monica HIRAYAMA (2008): 仮名特殊拍の書字困難への指導に関する予備的研究-音韻意識プログラムによる継時的変化-。東京学芸大学紀要 総合教育学系, 59, 475-480。
- 近藤史野・濱田豊彦 (2011): 手話併用環境にある聴覚障害児の音節分解能力の発達における検討。東京学芸大学紀要 総合教育学系II, 62, 1-11。
- 今井靖親・土江和世 (1984): 幼児における特殊音節の読字学習。奈良教育大学紀要, 第33巻, 第1号, 141-153。
- 原 恵子 (2001): 健常児における音韻意識の発達。聴能言語学研究, 18, 10-18。
- 堀田 修 (1982): 文字指導のための音節読み能力調査。日本教育心理学会第24回総会発表論文集, 754-755。
- 村田孝次 (1974): 幼児の書きことば。倍風館。

ルリヤ A. R. (1969) : 言語と精神発達 (松野豊・関口昇 訳). 明治図書  
ヴィゴツキー L. S. (2001) : 言語と思考 (柴田義松 訳). 新読書社

### Summary

The purpose of this study was to examine current situation of a phonological awareness of special syllables and acquisition of reading/writing ability in children of special support classes. The following five kinds of tasks were given to 50 of children in special support classes. Tasks: ① syllabic segmentation /abstraction test of words, ② reading test of words including special syllables, ③ writing test of words including special syllables, ④ listening-writing test of words including different kinds of special syllables, ⑤ test of model construction of words including special syllables with wooden-shaped-blocks. The results were as follows: 1) in the reading test of words containing a special syllable, the rate of a correct response of every special syllable, this is, long, assimilated, contracted, contracted long syllable was more than 80%, 2) in the writing test of the word containing special syllable, the rate of a

correct response of long syllable and contracted syllable was about 75%, assimilated syllable 63%, and contracted long syllable 53%. 3) in the model construction test of words using wooden-shaped-blocks, a correct response of every special syllable of the rate of was low (long syllable 3%, assimilated syllable 35%, contracted syllable 23%, contracted long syllable 5%), 4) in the children whose results of the reading-and-writing test were good, the rate of a correct response on the construction test of syllabic model of words with wooden-shaped-blocks was 30%, 5) in the children whose results of the construction test of syllabic model of words with wooden-shaped-blocks were good, the rate of a correct response of the reading-and-writing test was 90~100%. Based on these results, the teaching method to children with insufficient awareness of special syllable was considered.

**Key Words** : special support classes, special syllables, phonological awareness, reading/writing ability

(Received February 15, 2012)