

| | | | |
|---------------|---|-------|--------|
| 派遣者番号 | R5K28 | 氏名 | 宮崎 美幸 |
| 研究主題 —副主題— | 小学校第1学年時における読み書きの指導・支援 —様々な学習方略の提示とRTIモデルによる早期支援の実践— | | |
| 派遣先大学 | 早稲田大学 | 指導担当者 | 高橋 あつ子 |
| 所属 | 北区立八幡小学校 | 所属長 | 鈴木 孝子 |

キーワード：読み書き RTI 通常の学級 早期支援 小学校第1学年

要旨：本実践では、国語科の文字の読み書き（平仮名、片仮名、漢字）に関する単元の授業において、RTIモデルを用い、まずは第1層の指導・支援として、通常の学級内ですべての児童を対象に、様々な学習方略の提示（視覚化、聴覚化、動作化）を行う。そして、目標基準に達していない児童に対して、朝学習の時間等で教師や友達と覚え方について話し合ったり、様々な学習方略が組み込まれたワークシート等で繰り返し取り組んだりする第2層の指導・支援を行う。第1・2層の指導・支援を経ても十分な伸びが見られない児童については、第3層の指導・支援として、より個に特化した指導・支援につなげる。また、「読み」の定着については、音読の宿題を通して家庭の協力も得るため、学年便りによる家庭との連携も行う。そして、これらによる文字の読み書きへの指導・支援の効果を検証し、小学校第1学年時における読み書きへの指導・支援の在り方について検討する。

小学校第1学年時における読み書きの指導・支援 —様々な学習方略の提示と RTI モデルによる早期支援の実践—

宮崎 美幸

1 課題設定の理由と実践の目的

読み書きは、国語科だけでなく他の教科等、多くの学習の基盤となる。小学校において「学習面で著しい困難を示す」児童は、平成24年の5.7%から令和4年は7.8%へと増加している。第1～6学年の学年別で見ると、第1学年が10年前の7.3%から9.1%と増え、最も割合が多い（文部科学省2022）。早期に支援がなされないことで、学習全般に影響をもたらす、自信喪失にもつながるケースがある。また、文部科学省(2022)による別の調査から、全国で「学習障害」を主徴として通級している小・中・高等学校の児童生徒数は、10年前と比較すると4倍以上に増加している。しかし、読み書きに困難さがある場合でも、早期に通級による指導につながる児童は限られる。困難を保護者と共有する難しさや学級を離れるリスクを懸念し、様子を見ているケースもある。ニーズを認識しても様々な事情で通えないケースもある。だからこそ、通常の学級においてできるだけ早期に、かつ指導やそれを補完する支援（以下「指導支援」）を充実させる意義はますます高まっていると言える。

読み書きに困難さを示している児童に対する指導には、従来の書き写しによって文字を覚える方法だけではなく、キーワード法を用いた平仮名指導や、平仮名と片仮名の相違点・類似点を分類して説明する片仮名指導、漢字の成り立ちを音声言語化して覚えたり、パーツに意味付けをして覚えたりする方略等があり、個別指導で効果が見られた事例が複数報告されている。また、ニーズに応じた指導として米国では、RTI (response to intervention/instruction)モデル（図1）が注目されている。日本でもRTIに基づいた指導として、平仮名の特殊音節表記の読み書き（MIM）（海津ら2008）の研究が注目を集め、広がりを見せている。RTIでは、3つの階層での介入を行う。第1層は、効果的な指導を通常の学級のすべての児童に対して行い、定期的・継続的な評価で効果を測定する。効果が見られない対象者には、第2層として学習内容の再確認や、補足的な指導を行う。さらに、十分な伸びが見られない対象者には、第3層としてより個に特化した指導を行う。この集団における早期支援モデルは算数（MIM-PM）（海津2016）でも実証されている。しかし、片仮名や漢字の読み書きについては、集団での指導支援の実践が十分とは言えないのが現状である。

そこで本実践では、RTIモデルを用い、まずは第1層（以下「Ⅰ」）の指導方法として、通常の学級内ですべての児童を対象に、国語科の文字の読み書き（平仮名、片仮名、漢字）に関する単元において、様々な学習方略の提示（視覚化、聴覚化、動作化）を行う。そして、授業中の観察や児童が取り組んだワークシートにより、個々の児童の目標の達成度を評価する。目標に達していない児童に対して、朝学習の時間等で教師や友達と覚え方について話し合ったり、様々な学習方略が組み込まれたワークシート等で繰り返し取り組んだりする第2層（以下「Ⅱ」）の指導支援を行う。ここでは、目標達成までのプロセスを記録

し、評価を行う。ⅠⅡを経ても定着が難しい児童については、第3層(以下「Ⅲ」)の指導支援として、より個に特化した指導支援につなげる。また、「読み」の定着については、音読の宿題を通して家庭の協力も得るため、学年便りによる家庭との連携も行う。そして、これらによる文字の読み書きへの指導支援の効果を検証し、今後の読み書きへの指導支援の在り方について検討する。

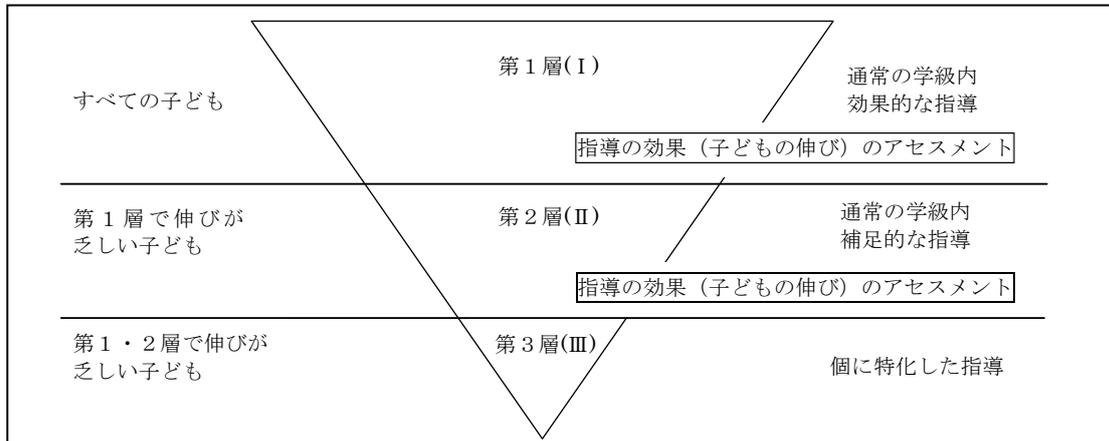


図1 RTIモデル ※日本LD学会(2011)、海津ら(2008)より作成

2 実践方法及び検証方法

2-1 実践の概要

- ・対象学級：公立小学校 第1学年（児童数23名）
- ・時期：2023年4月～12月

表1 実践計画

| 月 | 指導支援Ⅰ（授業） | アセスメント | 指導支援ⅡⅢ（朝学習等） | 家庭学習（音読・お便り） |
|----|------------------------|-------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|
| 4 | | 行動観察 平仮名清音46字読み | | 平仮名清音単音の音読 |
| 5 | 平仮名促音単元「ねことねっこ」2時間 | 促音単語の書き評価 | | 平仮名清音、濁音、半濁音単音の音読 |
| 6 | 平仮名長音単元「おばさんとおばあさん」2時間 | 長音単語の書き評価 | 促音と長音の読み書き個別指導支援 | 平仮名濁音、半濁音、拗音単音の音読、長音特殊表記単語の音読 お便り① |
| 7 | | 促音、長音の単語の書き評価 | 促音と長音の読み書き個別指導支援 | 平仮名拗音単音の音読 お便り② |
| 9 | 片仮名単元「かたかなをみつけよう」3時間 | 片仮名清音46字の書き評価 | 平仮名特殊拍の個別指導支援、片仮名の間違いやすい字について全体指導 | 片仮名清音単音、漢字熟語の音読 お便り③ |
| 10 | 漢字単元「かん字のはなし」6時間 | 漢字の書きテスト、ひらがな単語聴写テスト | 平仮名特殊拍の個別指導支援 | 漢字熟語の音読 お便り④ |
| 11 | | 片仮名清音46字の書き評価、漢字の書きテスト | 片仮名と漢字の読み書き個別指導支援 | 平仮名拗音単音、漢字熟語の音読 お便り⑤ |
| 12 | | 片仮名清音46字の書き▼評価、漢字の書きテスト | 片仮名と漢字の読み書き個別指導支援 | 漢字熟語音読（3月まで） お便り⑥～⑨（3月まで） |

2-2 検証方法

指導支援Ⅰ実施前に、平仮名清音46字読み、片仮名清音46字書き、漢字の書きテストにより児童の実態把握を行い、指導支援Ⅰの計画につなげる。指導支援Ⅰでは、国語科の平仮名、片仮名、漢字のそれぞれの単元において、単元前にアセスメントを行い、本学級の実態に応じた目標基準を設定し、授業内の観察やワークシートを数値化し、個々の児童の達成度を評価する。児童自身もループリックで各自の目標を立て、自己評価をしながら学習を行う。目標基準に達していない児童に実施する指導支援ⅡⅢにおいては、どのような指導支援でどの程度の時間、何回実施することによって、平仮名、片仮名、漢字のそれぞれの目標基準に到達したかどうかについて検証を行う。また、平仮名については、本実践校で毎年実施している「ひらがな単語聴写テスト」(村井2010)の過去2年間の結果との比較も行う。

3 実践内容と結果

3-1 平仮名の指導支援の実践内容と結果

【児童の実態】

入学して2週目に、平仮名清音46字の読みの状況についてアセスメントを行った。結果は表2の通りである。46字を読み終えるのにかかった時間は16～150秒であり、平均41.1秒だった。清音46字中4割ほど読めない児童1名以外は、時間がかかっても文字を音声化することはできている状況だった。

表2 平仮名清音46字の読みの結果(入学当初)

| かかった時間 | 児童数 |
|--------|---|
| 0～30秒 | 10名(誤りなく、よどみなく読み終えた。) |
| 31～60秒 | 10名(拾い読みになったり、「ね」と「ぬ」など形が似ている字の混同が見られたりした。) |
| 60秒以上 | 3名 |

平仮名清音の文字と音の一致は、クラス全体としてある程度できていることが分かり、平仮名については促音と長音の特殊拍の指導に焦点を当て、促音と長音を含む単語を100%正しく書けることを目標基準とすることとした。

4月の下旬から7月にかけて音読の学習に取り組む宿題を実施した。教科書の音読だけでなく、平仮名の清音、濁音、半濁音、拗音の単音の読みも宿題とした。

【指導支援Ⅰ(授業実践)】

①国語科「ねことねっこ」2時間扱い

単元の目標：促音や半濁音のある言葉を使って、文を書くことができる。

助詞の「は」の使い方、句読点の打ち方を理解し、文の中で使うことができる。

2時間単元の授業であり、促音については1時間配当である。促音の拍を、聴覚化(つまる感じを言いながら捉える)、視覚化(普通の音は大きい○、つまる音は小さい○で表すこと)、動作化(音が聞こえるところは拍手、促音の

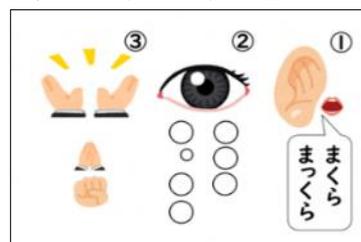


図2 促音の3つの学習方略

聞こえない聞こえない部分は手をグーにする動きで捉える)の3つの学習方略を全児童が授業内で試しながら捉える学習内容を取り入れた(図2)。

授業の最後にワークシートに取り組み、「促音を含む単語を正しく書けたかどうか」を数値化した(表3)。達成率が100%に満たない児童については、指導支援Ⅱに移行することとした。

②国語科「おばさんとおばあさん」2時間扱い

単元の目標：長音のある言葉を使って、文を書くことができる。

助詞の「を」の使い方、句点の打ち方を理解し、文の中で使うことができる。

長音の拍を、聴覚化(伸ばす感じを言いながら捉える)、視覚化(普通の音は○、伸ばす部分を◇で表すことで捉える)、動作化(普通の音は拍手、伸ばす部分は前の音で拍手したまま下に下ろす動きで捉える)の3種類を全児童が授業内で試しながら長音を捉える学習内容にした(図3)。また、

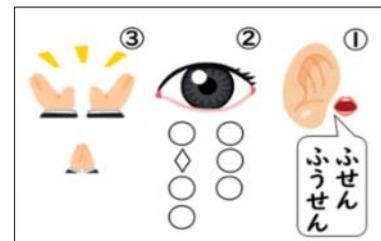


図3 長音の3つの学習方略

長音の表記ルールについて、聴覚を手掛かりとしたものを資料提示し、伸ばして「あいう」ときこえるところは「そのまま」、伸ばして「エ」と聞こえるところは「おねえさん」以外は「い」と書く、伸ばして「オ」と聞こえるところは「おかみ」と「こおろぎ」の唱え文の言葉以外は「う」で書くことを確認した(図4)。

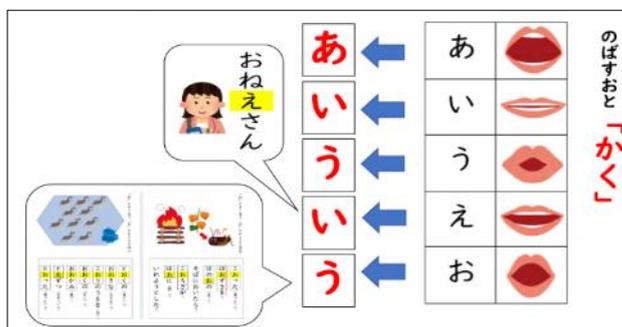


図4 長音の表記ルール

授業の最後にワークシートに取り組み、「長音を含む単語を正しく書けたかどうか」を数値化した(表4)。達成率が100%に満たない児童については、指導支援Ⅱに移行することとした。

表3 促音の指導支援Ⅰの達成率

| 達成率 | 児童数 | 割合 |
|--------|-----|-----|
| 100% | 14 | 65% |
| 61~80% | 2 | 9% |
| 41~60% | 2 | 9% |
| 21~40% | 1 | 4% |
| 1~20% | 1 | 4% |
| 0% | 2 | 9% |

表4 長音の指導支援Ⅰの達成率

| 達成率 | 児童数 | 割合 |
|--------|-----|-----|
| 100% | 14 | 61% |
| 61~80% | 5 | 22% |
| 41~60% | 1 | 4% |
| 21~40% | 0 | 0% |
| 1~20% | 0 | 0% |
| 0% | 3 | 13% |

【指導支援ⅡⅢ（朝学習や休み時間等での実践）】

①促音の表記プリントを、朝学習の時間に5枚程度実施し、学習したことのアウトプットの機会を設けた。表1の達成率100%に満たない8名について一人3～5分程度、1～3回の個別支援を行い、以下のような結果となった。

- ・指導支援Ⅰにて達成率21～80%の5名の児童のうち、2名は聴覚化指導法を指導支援Ⅱで1回追実施することで促音の拍を正しく捉え、促音を含む単語を正しく書けるようになった。残り3名については、聴覚化しながら促音部分のマスにシールを貼る視覚化を合わせる個別の指導支援Ⅲを2回ずつ実施することで目標基準達成となった。
- ・指導支援Ⅰにて達成率20%以下の3名のうち、2名は教員が促音部分を強調しながら音声提示をして促音部分のマスにシールを貼る視覚化指導法を個別の指導支援Ⅲで実施し、達成率60%までに向上した。残り1名は同様の方法で促音の拍を70%捉えられるようになったが、清音の書きにつまずきがあるため、書くことは難しかった。

②長音についても、表記プリントを朝学習の時間に5枚程度実施した。表2の達成率100%に満たない9名について一人3～5分程度、1～3回の個別支援を行い、以下のような結果となった。

- ・指導支援Ⅰにおいて達成率41～80%の6名の児童のうち、3名は朝学習でのプリント教材の反復により、個別の声掛け等を実施しなくても長音を含む単語を正しく書けるようになった。残り3名については、長音「う」と「お」で混同が見られ、図4のルールを確認する指導法で個別の指導支援Ⅲを2回実施し、目標基準達成につながった。
- ・指導支援Ⅰにおいて達成率20%以下の3名については、個別の指導支援Ⅲを2回ずつ実施し、3名とも動作化により長音の拍の位置を70～80%は正しく捉え、書けるようになった。

【ひらがな単語聴写テスト経年比較】

本実践校では毎年度10月に「ひらがな単語聴写テスト」を実施し、平仮名のつまずきの早期発見・支援につなげている。過去3年間の結果を比較すると図5の結果となった。年度毎に実態の差があり、必ずしも指導支援の善し悪しで結論付けられないが、読み書きの要注意群及び困難群の割合は減少しており、本実践の効果と言えるのではないかと。

3-2 片仮名の指導支援の実践内容と結果

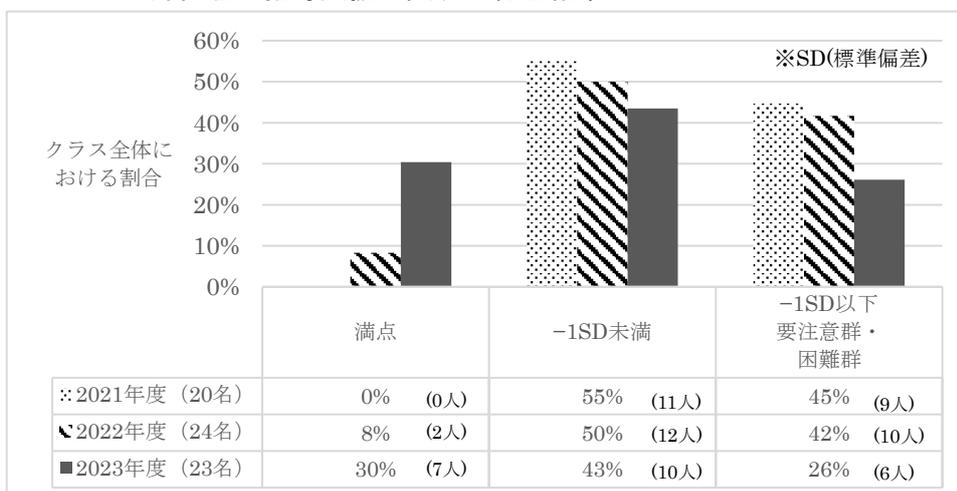


図5 「ひらがな単語聴写テスト」の過去3年の結果

【児童の実態】

本学級では、6月までに平仮名の学習を終え、7月から片仮名一文字ずつの学習を始めて夏季休業前に終了している。また、片仮名の音と文字を一致させる力をさらに向上させるため、9月に片仮名清音46字の単音読みを宿題にしている。国語の教科書で片仮名を取り扱うのは9月下旬の「かたかなをみつけよう」の単元である。ここでは、片仮名の長音、拗音、促音、濁音、半濁音の表記を取り上げる学習内容である。本単元の実施前（9月下旬）に、片仮名清音46字の書きテストを実施してみると、正答数は1～44字で個人差が大きく、平均値は46字の半数の23.5字であった。片仮名を1字ずつ学習し終えても、日常生活で書く機会が少ないために定着しにくい実態が見えた。そこで、指導支援Ⅰ実施約1ヶ月程度の時点で、片仮名清音46字中90%（41字以上）を書けることを目標基準にして指導支援Ⅱを実施することとした。

【指導支援Ⅰ（授業実践）】

国語科「かたかなをみつけよう」3時間扱い

単元の目標：片仮名を読み、書くとともに、片仮名の長音、拗音、促音、濁音、半濁音などの表記を理解して文や文章の中で使うことができる。

字の形が似ている「ヌ」と「ス」について、聴覚化（知っている言葉と結び付ける・スリッパのス、ヌードルのヌ）（図6）、視覚化（字形の違いを捉える・スはスリッパで足を入れたときに痛くない）（図7）、動作化（空書きをする）（図8）の3つの学習方略を授業内で提示した。



図6 片仮名の聴覚化



図7 片仮名の視覚化



図8 片仮名の動作化

また、「ソ」と「ン」、「シ」と「ツ」の字の形やストロークの違いについても、聴覚化（ソラとツキは上にならぶ）、視覚化（横線と縦線）、動作化（空書きで感覚をつかむ）の3種類の覚え方を提示した（図9）。

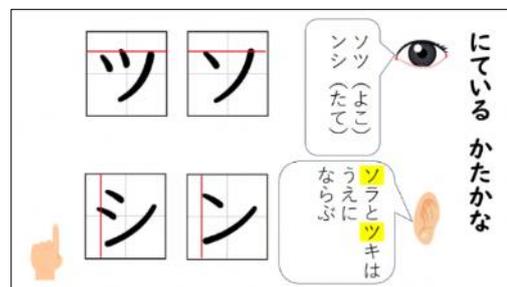


図9 「ソ・ン」「ツ・シ」のストローク

【指導支援Ⅱ・Ⅲ（朝学習や休み時間等での実践）】

指導支援Ⅱとして、授業実践で取り扱った「ヌ・ス」以外にも、本クラスで誤りが見られた「ア・マ」、「エ・ユ」、「ク・ワ」、「ソ・リ」の混同や、平仮名との混同が見られた「カ・ヤ・モ」について、聴覚や視覚で違いを捉えるシートを作成し、モジュールタイムの時間に提示を行った（図10）。また、「ソ」と「ン」、「シ」と「ツ」の字の形やストロークの違いについては、平仮名の「そ・つ」は横に鉛筆が進み、「ん・し」は縦に進む字の形と対応していることを視覚で提示し（図11）、教室に掲示した。また、「ミ」の向きが逆向きになる児童が数名おり、右手で敬礼する動作化を提示した。

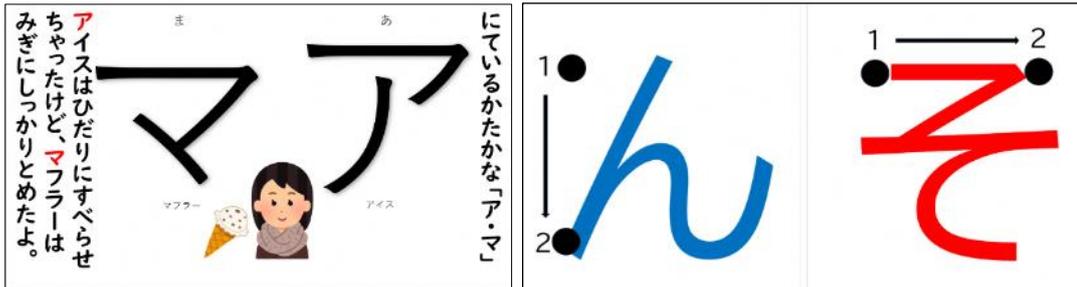


図10 片仮名の聴覚化と視覚化

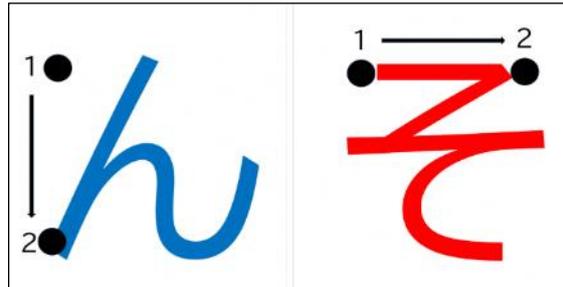


図11 平仮名に対応させた指導

また、朝学習で片仮名プリントに9月下旬～10月にかけて10回程度取り組み、11月に清音46字の書きテストを実施し、結果は図12のようになった。片仮名を1字ずつ学習し終えた後に指導支援Ⅱを実施したことにより、片仮名の定着につながったと思われる。

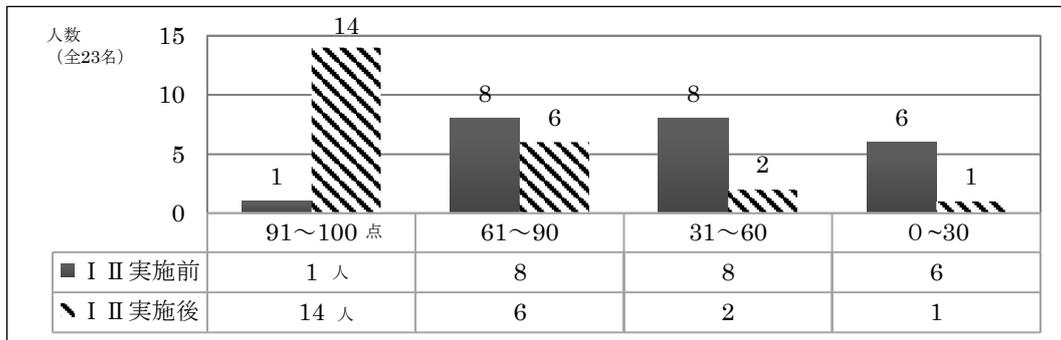


図12 片仮名清音46字・指導支援ⅠⅡ実施前後の定着率

46字中90%（41字以上）に達していない9名の児童のうち、一人5～10分程度、1～2回の個別の指導支援Ⅲを行い、以下のような結果となった。

指導支援ⅠⅡで実施した指導方法を個別で行うことで定着が見られた児童が4名いた。1回の指導支援ではなく反復して指導支援を実施したり、注意集中しやすい環境を設定したりすることが有効と思われた。また、片仮名の学習にやや抵抗感が見られ、覚えていない字を含む好きなキャラクターやスポーツ選手を探す学習に取り組み、興味関心を高めることで目標基準を達成した児童は2名だった。他の3名の児童については、日常生活で書けるようになりたいと感じている平仮名や漢字の指導支援を優先にした。

3-3 漢字の指導支援の実践内容と結果

【児童の実態】（家庭学習も含めて）

本学級では、国語科の教科書に合わせて9月から漢字ドリルを使用した漢字学習を開始した。それに併せて、9月から漢字熟語の音読も宿題で実施している。国語科の教科書で漢字の成り立ちや形に着目する学習を取り扱うのは10月下旬の「かん字のはなし」の単元である。本単元の実施までに27字の漢字を習ってきており、漢字テスト4回分を終えており、100点満点中0～100点で個人差が見られ、4回分の平均値は89.5点であった。これらの実態から、習った漢字を単語レベルで90%以上正しく書くことを目標基準にすることとした。

【指導支援Ⅰ（授業実践）】

国語科「かん字のはなし」6時間扱い

単元の目標：第1学年に担当されている漢字を読み、漸次書き、文や文章で使うことができる。

漢字の覚え方について、聴覚化（漢字の形を言語化する）、視覚化（漢字の成り立ちの絵で覚える）、動作化（空書きをする）の3つの学習方略を提示した。どれもクイズ形式にし、児童全員がこれまで習ってきたかん字の中から成り立ちを調べて絵クイズを1問以上作成してクイズ大会をしたり（視覚化・図13）、教員出題で字の形のとなえクイズをしたり（聴覚化・図14）、空書きをしてペアの友達が何の字を書いたかを当てるクイズをしたりし（動作化）、どの児童も授業の中で学習参加を促す場づくりを行った。

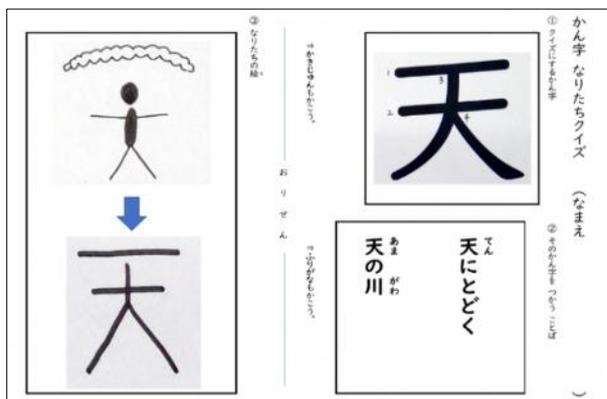


図13 漢字の視覚化

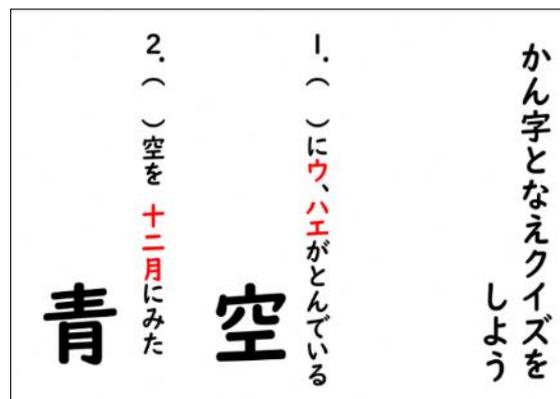


図14 漢字の聴覚化

本単元で取り上げた字の漢字テスト2回分の結果は、平均点95.9点であった。これまで4回分の平均値が前述の通り89.5点と高く、6.4点上昇と大きな差はないが、向上が見られた。また、平仮名や片仮名で個に特化した指導（指導支援Ⅲ）が必要な児童については、指導支援Ⅰ実施前の平均20点が、実施後は54.5点（点差34.5）になった児童、実施前57点が実施後98点（点差41）になった児童など、図15の結果のように指導支援Ⅰが有効だったと考えられる。

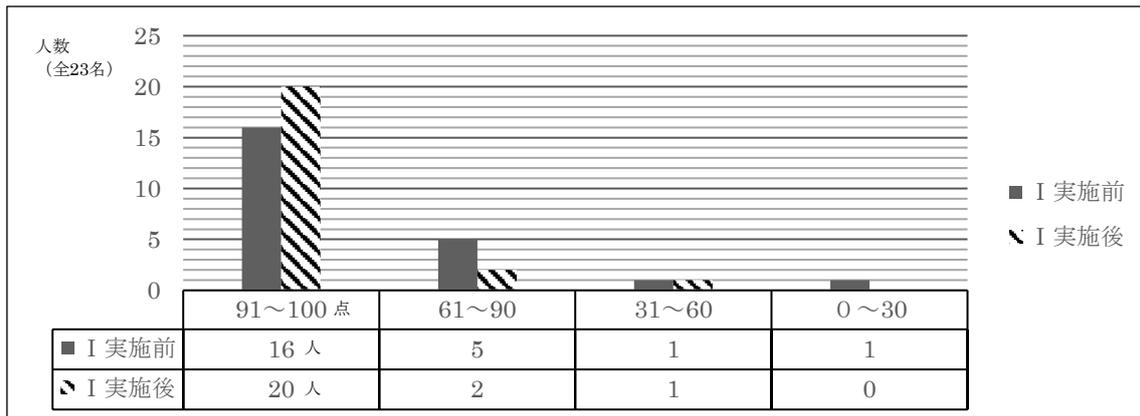


図 15 漢字の指導支援 I 前後の点数分布比較

【指導支援Ⅲ（朝学習や休み時間等での実践）】

指導支援 I 実施後の漢字テストで 90%に達していない児童は 3 名であり、人数が少なかつたため、指導支援 II は実施せず、一人 5～10 分程度、1～2 回の個別の指導支援Ⅲを行い、以下のように指導支援を行うことが有効だった。

- ・視覚認知に課題が見られ、字画の向きや線が突き出るか否か等の誤りが多い場合、「火」の左右の字画について、「火は外に飛んだら危ないから、中に向ける。」のように字の形に意味付けをして聴覚で覚えることが有効だった。
- ・粗大運動や微細運動に課題があることで書字においてマスの中に字を収めることが難しかったり、「日」と「目」を混同したり、「はね」を忘れるなど、細部に注意を向けたりすることに課題が見られる場合、字のバランスについては採点の際に配慮しつつ、「日」はお日さま、「目」は目の絵を描いて字画の本数を確認したり、「雨は地面に落ちたらはねる。」のように細部に意味付けをしたりすることが効果的だった。
- ・平仮名や片仮名の清音など、読み書きのつまずきが大きい場合については、「書き」よりも「読み」の指導に重点を置いた。「書き」については、成り立ちの絵に興味を示し、漢字を書くことが難しくても「山」と聞いて「三つ山」、「川」と聞いて「川」の成り立ちの絵を描く様子が見られた。今後、成り立ちの絵を使用しながら、その漢字を使用する言葉と結び付けながら学習する方法がよいと思われた。

4 考察

本実践では、RTI モデルを用い、まずは通常の学級内ですべての児童を対象に、国語科の文字の読み書き（平仮名、片仮名、漢字）に関する単元の授業において、様々な学習方略の提示（視覚化、聴覚化、動作化）を行い（指導支援 I）、目標基準に達していない児童に対して補足的な指導や個に特化した指導（指導支援 II Ⅲ）を実施したことにより、平仮名、片仮名、漢字の読み書きの力の向上に一定の効果があつたと思われる。指導支援 II とⅢでは具体的な指導方法や時間、回数を記録し、多忙を極める通常の学級担任が実践可能な 3～10 分で行える指導支援内容にした。目標達成までの道筋が見え、教材等を引き継ぐことで、今後当該校での実践の持続性につなげていきたいと考えている。

その一方で、平仮名の定着が難しい児童への片仮名や漢字の指導支援 II とⅢについては、

限られた時間の中での優先順位付けが難しかった。本実践において個に特化した指導が必要な児童は、通級による指導や、外部機関での指導を受けられることとなったが、そうでない場合は、担任か校内教員による長期的なフォローアップが求められるがそのような指導体制が可能であるかが課題である。また、平仮名、片仮名、漢字の学習は、単なる読み書きの学習ではなく、文や文章での活用を目指すものである。特に片仮名は日常生活で書く機会が少なく、今回の結果からも一文字ずつの学習のみでは定着できないままの児童も少なからずいると思われる。文字学習の実用的な応用方法や、児童が主体的に習った文字を活用していく環境作りの検証が必要である。

5 今後の展望と課題

筆者は言語障害通級指導学級担任の経験から、通常の学級においてできるだけ早期に RTI モデルを用いた文字の読み書きの指導支援を行う意義を感じ、本実践を行った。これらの指導は、複数の方略の提案や教材が提供されれば、通常の学級担任による実践が可能であると思われる。そこで今後は、特別支援コーディネーター研修会等で主に通常の学級担任を対象にし、本実践を紹介して教材データ等を共有したい。本実践は一学級における取り組みであり、学級の実態によってどの程度の成果があるのか、また通常の学級担任主導で本実践を進めていくときにどのような点で困難さが生じるのかについて今後検証が必要である。まずは今後ご協力いただける小学校において、第1学年の通常の学級に介入し、数年に渡ってその実践を繰り返し、検証を重ねて修正しながら、小学校における読み書きの早期指導支援に努めていきたい。