

ダウン症児の書きことばを育むための指導 —「擬似的書きことば」をつづる中学部生徒を対象に—

田中愛*・寺川志奈子**

Instruction of written language for a student with Down syndrome
:A case study of a student in the lower secondary department of a special
needs school who writes pretend written language.

TANAKA Ai*, TERAKAWA Shinako**

キーワード：ダウン症児，擬似的書きことば，書きことば

Key Words：Down syndrome, pretend written language, written language

1. 問題と目的

子どもが「文字を書くこと」には、独自の特徴と機能をもった“前史”が存在し、この前史を形づくる特別な読み書きが存在する (Vygotsky, 1929-30)。この特別な読み書きのことをプレリテラシーと言い、書くことや、描くこと、語ること、身振りを区別しない、癒着した表現を行う (茂呂, 1988) のが一つの特徴である。そして、その時期に多くの子どもたちが見せる書きことばのようにふるまう模倣的な活動の事を「擬似的書きことば」(茂呂, 1988) という。通常は、この前史を経て書きことばとしての文字を学習するが、知的発達に遅れがある子どもは、この前史を抜け切らないうちに文字学習が始まることが多い。本研究で取り上げるダウン症の中学部1年生のAさんも、ひらがなを読むことができ、その書きの学習も行っているにもかかわらず、擬似的書きことばを書きつづっていた。この擬似的書きことばが文字に分化していけば、Aさんの生活の幅も広がるのではないかと考え、Aさんに、単なる文字でなく、何かを伝えたり表現したりするための書きことばを育むための指導を行うこととした。

ダウン症児の書きことばの発達の遅れは、他の知的障害児の言語発達の遅れと同じように、基本的には知的発達と関係している。しかし、今までの研究から、ダウン症の書きことばの問題は、他の知的障害児とは異なる特徴があるということも明らかになっている (池田・菅野, 1994)。たとえば、理解言語に比べて、表出言語の発達が遅れている、聴覚知覚が視覚知覚に比べて遅れている、また、大脳左半球の言語野の機能が健常者とは異なるなどが挙げられる。また、聴覚障害の頻度も高い。

また、読み書きの学習のつまずきには、いろいろな要素が関係していると思われる。身体的な問題としては、手に運動機能障害があれば目と手の協応に困難が生じ、文字が正しく書けないということになる。また、目が斜視であれば、注視や追視することが困難になり、やはり、目と手の協応に問題をもつことになる。

*兵庫県立和田山特別支援学校

**鳥取大学地域学部地域教育学科

一方、認知面で知覚の発達に問題があれば、読み書きの学習に困難を生じる。形の認知と弁別に問題があれば、似たような文字の弁別が困難となる。また、空間の位置・方向感覚に問題があれば、鏡映文字を書いたりする。空間関係の知覚や、全体-部分の関係知覚に問題があれば、文字を正しく識別したり、書いたり、読んだりする事が困難になる。

この他にも、知的発達の問題、記憶力の問題、利き手の問題、注意の集中や持続性における行動上の問題などが複雑に絡み、しかも相互に影響しあってつまずきの原因となり、読み書きの学習を困難にしていると考えられる。

アセスメントにより、Aさんはこれまで積み重ねてきた生活経験、生活年齢に支えられ、運動面での書きの問題は見受けられなかった。しっかりとした姿勢で、正しく鉛筆を持ち、見本を見ながらそれと同じように書くことができる。そんなAさんが、なぜ見本がないと文字を書かないのか、それは、記憶力の問題のように思えるが、それだけではないことがAさんのアセスメントを行ってあるうちに分かってきた。Aさんは、ひらがなを読み、ひらがなの視写や、なぞりがきの練習を積み重ねている。そんなAさんが擬似的書きことばを書きつづるのは、周りの人たちと同じように自分も書きたい憧れの気持ちを持ちながら、文字の使用に関する認識が弱く、自分の練習しているひらがなの使用がただ単に字形の練習にしかかかっていないからではないかと考えた。ヴィゴツキーは、子どもの書きことばは遊びの中での見立て遊びやごっこ遊びの中で育つということを指摘している。したがって、本研究では、生きた遊びの中で自然に文字に触れられるような指導を考案し、書字活動へとつなげていくこととした。そして、文字による表現への認識を高め、擬似的書きことばから何かを伝えたり表現したりするための書きことばへの移行を支援することを目的とした。

II. 研究方法

1. 対象児

① “書き”の特徴

対象児はダウン症児A(女)である。

特別支援学校中学部1年生のAさんは、ひらがなを読むことができ、その書きの学習も行っているのにもかかわらず、スケッチブックを渡すとその紙いっぱいに擬似的書きことばを書きつづる(図1)。時には、「間違えた」と言って消しゴムで消し、また書きなおすという身ごなしもみられる。この擬似的書きことばは、母親が保育所の連絡帳を書いている横で鉛筆をもって書いたことに始まり、4歳の頃から現在まで書き続けられてきている。ひらがなを読むことはでき、形としては認識出来ているようだが、「か」と「た」のような同一母音の聞き取りに課題があり、発音も不明瞭であ



図1 Aさんの擬似的書きことば

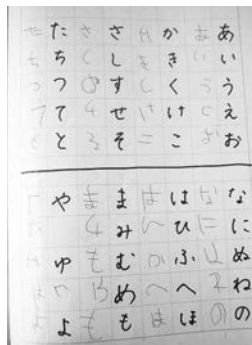


図2 Aさんの視写

る。「あ、からはじまる文字は?」「かえる、の2番目の文字は?」というような問いに答えることができ、音韻分解の力もあると言える。描画では、頭足人を書いており、学校の学習では、ひらがなの視写(図2)の学習を繰り返し行っている。

②発達検査による発達の特徴

Aさん(CA12歳8ヶ月時)を対象に新版K式発達検査を実施した結果を表1に示す。

表1 新版K式発達検査結果

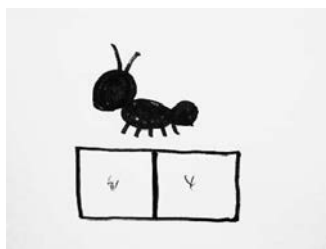
認知・適応領域	2歳10ヵ月
言語・社会領域	2歳9ヵ月
全領域	3歳2ヵ月

この結果からAさんが認知・適応領域、言語・社会領域とも2歳後半を示していることが分かる。発達検査によるアセスメントによって明らかになったAさんの発達の特徴を以下に示す。

「トラックの模倣」「家の模倣」(積木でトラックや家をつくる課題)では、検査者(筆者)の見本例示後に、縦に積木を積み上げたりするなど、課題要求にこたえることができなかった。それに比べて、「形の弁別Ⅱ」は、ほとんどの課題をクリアできた。Aさんは、パズルなどの遊びが大好きで、家でも行っているということでこの活動は意欲的に、そして正確に行うことができたようだ。「横線・縦線模倣」、「十字模写(例後)」、「円模写」もクリアでき、手と目の協応、鉛筆を動かす力、形の認識などの領域においては、文字を書く前提となる力はあると言えらる。

言語・社会面では、「絵の名称」を答える課題や、「色の名称」、「表情理解」の課題に強さが見られた。これは、今まで12年間で積み重ねてきた生活の中で得た力量だと考えられた。しかし、2数復唱の課題では、「5, 8」を「くまさん」、「7, 2」を「ゼロ」と答えるなど耳で聞いた事を復唱する力に課題がみられた。一方で「記憶板」の課題は学習試行2回ですべて答えることができた。これにより、Aさんは聴覚情報より視覚情報を処理する力の方が優位であることが分かった。

2. 指導開始前の文字表記の実態と指導計画



「これ何?」と絵を指しながら指導者が聞くと、Aさんは「あり」と答えられるが、「じゃあ、ここに”あり”と書いてみて」と言うと、図3のように枠の中に擬似的書きことばを書いた。そこで、指導者が他の紙に“あり”と書き、Aさんに「じゃあ、これ読める?」と聞くとAさんは、「あり」と答える。「あり」の視写は可能であり、またこの文字はAさんにとって特別な意味をもつ文字で、それぞれ暗写で書けることが確認されている。

図3 指導前のAさんの文字 このエピソードから分かるように、Aさんは対象が「あり」と言うことも分かり、「あり」という文字も読め、「あり」というひらがなも書くことができるはずなのに、その対象の絵を文字で表すということができなかった。これは、対象表記の認識と、文字使用の認識にずれが生じているためと考えた。したがって、書きことばの導入課題として、「Aさんが今まで練習してきたひらがなは、こんなふうにも使えるんだよ」というような認識をつくっていきたいと考えた。

そこで、「Ⅰ. 書きことば導入期」では、絵と文字を一致させ、絵を文字で示すことが出来るようになるための指導を、まずは同じ文字で繰り返すこととした。次に同じ課題で、聞いた言葉を書くという、音と文字の一致のための指導を行った。その課題をクリアすると、次の「Ⅱ. 書きことば発展期」では、様々なひらがなを“書く”ということ自体を楽しむことができる指導を行うこととした。自由に書いたり、人に書いて伝えるという楽しさを感じられるような課題を設定し、指導を行った。それぞれの時期に実践した具体的な課題とそのねらいを表2に示す。

表2 指導計画

	期日	課題	ねらい
Ⅰ期 書きことばの導入期	8月10日 8月31日 9月7日 9月14日	課題Ⅰ 絵と文字の一致	体の部位の絵を見て文字を書くこととで、その部分をひらがなで表記できるということに気づく。
	9月28日 10月5日 10月12日	課題Ⅰ 絵と文字の一致 音と文字の一致（マッサージ屋さんごっこ）	マッサージ屋さんごっこを行いながら、遊びの中で聞いたことばを文字で表すことができるということに気づく。
Ⅱ期 書きことばの発展期	10月19日	課題Ⅰ マッサージ屋さんごっこ 課題Ⅱ 自由に書く（どうぶつえん）	<ul style="list-style-type: none"> ・スケッチブックにテーマにそって自由に絵や文字をかくことで、かいて表現することの楽しさを感じる。 ・マッサージ屋さんごっこでは、体の様々な部分を書くことに挑戦し、書くことができる文字の広がりを楽しむ。
	10月26日	課題Ⅰ. マッサージ屋さんごっこ 課題Ⅱ. 自由に書く（しむらげん）	
	11月2日	課題Ⅰ. マッサージ屋さんごっこ 課題Ⅱ. 自由に書く（のりもの）	
	11月23日	課題Ⅰ. マッサージ屋さんごっこ 課題Ⅱ. 絵と文字の一致（何色かな？）（これ、なあに？）	<ul style="list-style-type: none"> ・マッサージ屋さんごっこでは、複数の単語を聞き取り、書くことに挑戦する。 ・様々な対象を文字で表現できるということに気づき、それを楽しむ。
	11月30日	課題Ⅰ. マッサージ屋さんごっこ 課題Ⅱ. 絵と文字の一致（どうぶつえん）	
	12月7日	課題Ⅱ あいうえお表の完成	聞いた音をどのくらい文字で表記できるかのアセスメントを行う。
	12月14日	課題Ⅱ 招待状を書こう！	書いて伝えることのうれしさを感じる。

3. 指導期間・時間

2011年3月9日から2011年12月21日までの毎週水曜日15：00～16：30の約90分間、遊びを中心とした個別の活動を計28回行った。その内、8月10日から12月21日までの計13回、書きことばの指導を行った。

4. 活動場所

T大学4階心理学実験室（キラキラルーム）

5. 活動内容

Aさんとの遊びを中心に置き、その中に書字活動を取り入れていくようにした。1回の活動は、大学生協での買い物、おやつ、遊び（書字活動）、保護者のお迎えで終了、という流れで行った。

Ⅲ. 結果と考察

1. 活動内容の時期区分

全13回の指導は、指導の中で対象を文字で表記できるということに気づく「Ⅰ期.書きことばへの導入期」と、文字を使って様々な表現を楽しむ「Ⅱ期.書きことばへの発展期」の2つの時期に分けられた(表2)。書きことばへの導入になる課題Ⅰをクリアしてから書きことばの発展課題Ⅱに進むという形式をとり、指導の初期は課題Ⅰを重点的に行った。中期では、課題Ⅰと課題Ⅱを並行して行い、書きことばの定着を図った。後期では、課題Ⅱを重点的に行った。

2. Ⅰ期：書きことばへの導入期

活動中に指導者とマッサージし合うことがAさんの楽しみなこととなっていた。そこで、絵(図4)で示す体の部位「て」「あし」「かた」「あたま」とひらがなカードをマッチングさせたあと、そのカードを見ながらマスにひらがなを書き(図5)、その書いた部分のマッサージを行うことで、楽しみをもちながら書字の練習を行えるようにした。このような方法で、絵と、文字と、自分の体とを一致しやすくした。その結果、5回目の指導でスケッチブックに人の絵と文字を書く枠だけを書き、Aさんに提示しただけでも見ずに図6のようにひらがなを書くことができるようになった。

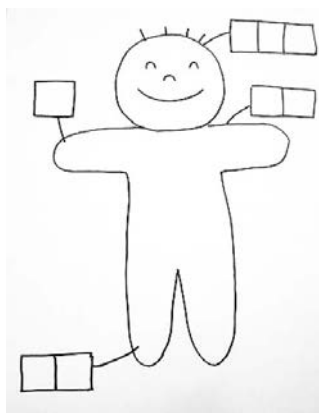


図4 準備した教材例



図5 ノートへの視写



図6 暗写による書き

絵と文字の一致ができるようになると、「マッサージ屋さんごっこ」という活動を行い、ごっこ遊びの中で音声で聞いたことばをひらがなで表すという活動を行った。指導者がお客さん、Aさんがマッサージ屋さんになり、ごっこ遊びの中でやりとりを行いながら、注文された体の部分を聞き取り、マッサージ券に記入するという活動である(図7)。すでに、「か」「た」「あ」「し」「ま」「て」の文字の形は認識しており、音を聞いて何も見ずに書き表すことができた。ただし、「かた」を「たか」と書いたり、「あたま」を「あまた」と書くなど、Aさんの中で、“か”と“た”、“あ”と“ま”等、母音と同じ発音の聞き取りに課題があり、今のAさんの聞き取りの課題がよく分かる結果となった。けれども、この活動を通して、音を聞いて体の部分をイメージし、それをひらがなで表すという認識が芽生えてきたと言える。

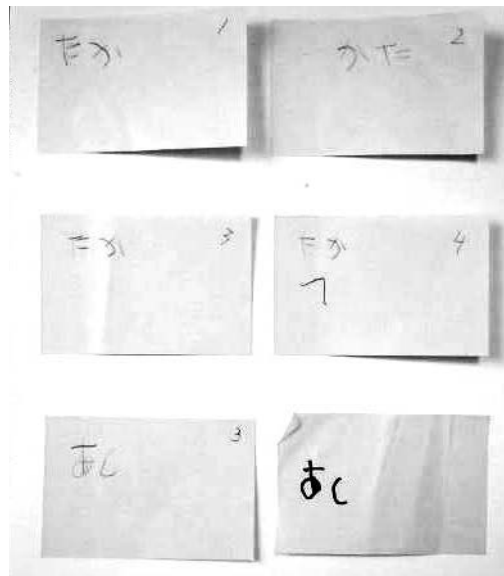


図7 ごっこ遊びのなかでマッサージ券を書く活動

3. II期：書きことばの発展期

書きことばの発展期では、Aさんができるだけ多くのひらがなに触れられるような課題を用意することを心掛けた。マッサージ屋さんごっこは継続して行い、「て」「あし」「あたま」「かた」だけでなく、「おなか」「おしり」「せなか」等、体の部位を増やして注文し、マッサージ券に書かせるようにした。それに加え、図4のような絵と文字を対応させる方法で書きの確認を行った。そして、大きなスケッチブックに指導者と一緒に好きな絵や字を書くという自由な場を設定し、Aさんの“かく”ということがどんな変化を見せるのか観察を行った。以下に、それぞれの観察結果を示す。

①マッサージ屋さんごっこを通した書字活動の発展

書きことばの導入期で行っていたマッサージ屋さんごっこと同じ手続きで指導を行い、新しい体の部位を暗写で書かせた。その結果、「あし」「かた」「て」「あたま」に加えて、「せなか」「おなか」「くち」「むね」「へそ」「くび」「はな」「こし」という文字を書くことができた(図8)。なお、Aさんが分からなかったり、間違えて書いた文字をその都度指摘し直すことは、今回の指導のねらいに

沿わないと判断し、マッサージ券に書くことができる文字の広がりを楽しめるように、Aさんが助けを求めない限り支援を行わないことにした。

マッサージ屋さんごっこという、Aさんの楽しめる活動を取り入れ、その遊びの中に書字活動を取り入れることで、積極的に書字活動に取り組む姿勢がみられ、Aさんが自主的に新たな文字にも挑戦する場面を引き出すことができたと考えられる。

②自由にかく

スケッチブックにテーマにそって自由に絵や文字をかくことで、かいて表現することの楽しさを感じさせ、また、Aさんの“かくこと”の表現の仕方の変化を検討することをねらいとして、自由にかく活動を行った。『どうぶつ』をテーマに自由にかく活動(図9)では、指導者が「どうぶつ」と書いた後、Aさんも同じように書いたり、また指導者に見本を要求するなど、自分から書こうとはせず、絵を見ながら真似してかくことを楽しんでいるようだった。しかし、“こあら”という字を書けるか聞いた時、「もちろんって～」と言いながら、“こ”という字を書いた。この前向きな姿には、Aさんの大きな成長が感じられた。字を書くことの自信と、書けないけど書いて見ようと思える気持ちが大きくなっているのではないかと考えられた。

『たべもの』をテーマに自由にかく活動(図10)では、Aさんが好きなキャラクターに、食べ物を食べさせてあげようという設定で行った。この課題では、Aさんがはじめに「あいん」の文字を書いてから指導者にも同じように書くよう求め、指導者が書けたら、いつも指導者が褒めるようにAさんが「すごいねえ」と褒める場面が見られ、Aさんに指導する指導者の真似を行うようになった。その後、“この「あいん」は私が書いたんだ”というように、その隣に自分の名前を書き、「すごいなあ」とつぶやいた。この様子から自分で書くことができたことに自信をもつことができていることがうかがえた。

『のりもの』をテーマに自由にかく活動(図11)では、まずAさんが、いつも指導者がテーマを書くように真似をして自発的に「のりもの」と書き、その周りを枠で囲う姿が見られた。絵を文字で



図8 書字活動の発展



図9 自由にかく・テーマ『どうぶつ』



図10 自由にかく・テーマ『たべもの』

表すのではなく、何もない所に「のりもの」という字を書いたことから、Aさんが、文字で表せるのは絵や音だけではないということに気づき始めている芽生えだと考えられる。また、前回書いた“あいん”という字を突然書き始め、その下に「あい～ん」と言いながらぐねぐね線を書いた。Aさんにとってこのぐねぐねの線も“あいん”という意味(声の調子)を象徴的に表しているようだ。

以上の結果から、この自由にかく活動では、Aさんは、自分でかくというよりは、真似してかくことを楽しんでいる段階である一方で、自分の分かる文字や、自分が書きたい文字は積極的に書こうとする姿も見られた。また、Aさんの中で一つの単語を表す文字は、ひらがなだけではなく、「あいん」という文字の下に声の波長に合わせて波線を引くなどにみられるように、様々な表現の様式をまだ併せもっているということが分かった。



図11 自由にかく・テーマ『のりもの』

③絵と文字の一致の発展

様々な対象を文字で表現できるということに気づき、それを楽しむとともに、様々な絵を用い、学習することで、対象を文字で表記できるということの定着を図ることをねらいとして、体の部分の絵と文字の一致だけでなく、指導者が様々な絵を用意し、Aさんがその名前を書くという指導を行った。『なにいろかな?』(図12), 『これ、なあに?』(図13), 『どうぶつえん』(図14)という3つの課題を提示した。これまで、指導の中でよく使ってきた文字は比較的容易に書くことができた。また、「自由にかく」活動では、すぐにAさんが指導者に見本の要求を出していたが、この「絵と文字の一致」課題では自力で書こうとする姿勢が強く見られるようになった。しかし、画数が多い字、線と線の交わりが多い字に暗写の困難さが多くみられた。



図12 課題『なにいろかな?』

また、『どうぶつえん』課題では、Aさんの擬似的書きことばの意味するところと、獲得しつつある書きことばの課題も示唆出来る、興味深いAさんの実態を見ることができた。Aさんが、「とふうつ」と自分で書いた後に、どんな動物園にするか聞いたところ、「かわいい」と答えた。そこで、「じゃあ、かわいいって書いてみる?」と提案したところ、擬似的書きことばを書き始めた。「何と書いているの?」と聞いてみたところ、「んっとねー、んっとねー、ひみつだよ。」と答えた。「そっかー、Aちゃんはこんな動物園にしたいんだね」と言うと、「せーかい!」と笑顔で答えた。このAさんは、よく指導者に「かわいいなあ」と言ってくる。しかし、そのことばを使うときの状況は一般的な意味で“かわいい”時だけでなく、指導者がAさんの要求にこたえた時であったり、Aさんに何かしてあげた時であったり、指導者を慰めてくれる時であったりと様々である。“かわいい”の中に様々なAさんの思いが含まれているのだ。Aさんが“大きいー小さい”の認識は出来ているが、

“長いー短い”も“大きいー小さい”で表してしまう（発達検査結果より）ことも、同様の課題をもっている。長島(1977)は、2歳児が「オーキク オーキク オーキクナアレ」といいながら、「小さくなったり、またその逆になる。大きいー小さいということばを使っていても、それを自分の行動の指標にできるとはかぎらない」と述べている。そして、「種々の場面で、大きいー小さいを身体や手や事物で体験することで、大きいは確実になり、小さいも確かになる。」と指摘している。このように、形容詞の意味を理解して用いるためには、実生活に根ざした“実感”と“体験”を伴った、ことばの蓄積が大切だと考える。Aさんの中でも、“かわいい”ということばの中には、やさしい、うれしいなどプラスのイメージのことばが含まれているようだ。その様々な意味、イメージをもった“かわいい”が「とふうつ」の隣に書いたこの擬似的書きことばに表れているのではないだろうか。まだイメージとことばが分化出来ていない部分の表現、もやもやしたイメージの表現を擬似的書きことばで表しているのではないかと考えられる。書きことばの指導を行ってきた今、対象、つまり名詞を文字で表すという認識をAさんの中につくることには成功した。しかし、形容詞の認識がまだ確立していないことに気がついた。これは、今後のAさんの課題であると言えるだろう。

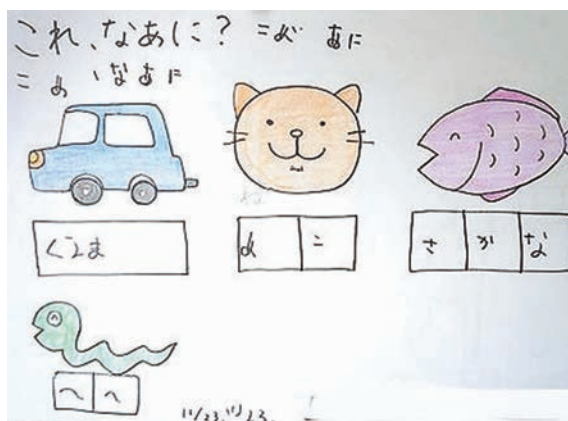


図13 課題『これ、なあに?』

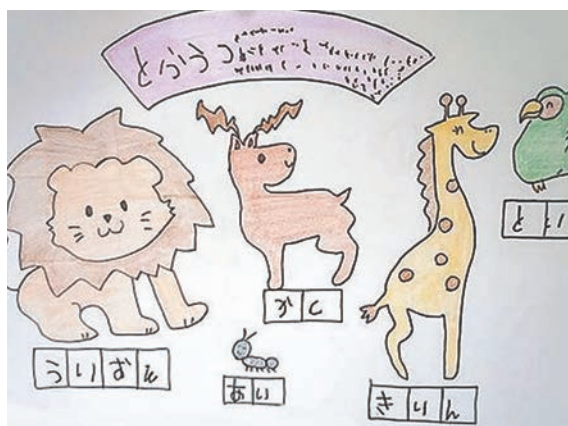


図14 課題『どうぶつえん』

④招待状を書こう!

これまでの活動のまとめとして行った活動である。Aさんに、文字を書いて人に伝える楽しさや喜びを感じてもらおうことをねらいとして、クリスマスパーティーを計画し、そのための招待状を書こうという活動を設定した。Aさんと顔馴染みの大学生6人の写真を見ながら、招待状を書き、その人の所に届けに行く、という活動内容である。招待状は、何を書くかAさんと相談して「くりすますかいにきてね」という文字を書くことにした。その際見本の提示は行わなかった。この“招待状を書こう”という活動では、Aさんの“書くこと”に関する3つの変化が見られた。1つは、自分一人で書きたいという気持ちが芽生えてきたこと、2つ目に、身ぶりとしての“書き”が出現したこと、3つ目に、Aさんから、初めて自分で“ごんちゃん”ということばを書きたいという要求が出てきたことである。ごんちゃんというのは、Aさんが大好きなお兄さんのことである。大好きなお兄さんという書く相手ははっきりとイメージ出来ており、クリスマスパーティーへの招待状を書

くという目的がはっきりとしていたため、「来てほしいなあ、会いたいなあ」という思いが“書きたい”気持ちにつながったのではないだろうかと考える。指導者は、ここに書きことばを育むための大切なひとつの要素を感じた。それは、文字を正しく書くことよりも、“伝えたい”という気持ちを育むことが、そして、“伝えたい”と思える人に出会うことが、書きことばの習得にかかせないものだということである。



図15 招待状を書く

IV. 総合考察

本研究では、ひらがなを読むことができ、その書きの学習も行っているのに擬似的書きことばを書きつづる中学部一年生のAさんを事例として、書きことばを育むための指導を行ってきた。ここでは、書きことばとは、単なる“文字”ではなく、何かを伝えたり、表したりするためのことばとしてとらえている。次に、Aさんがこれまで擬似的書きことばを綴っていた背景にあったものを考察し、生活年齢と発達年齢に差がある子どもへの書きことば学習の在り方を検討していく。

ダウン症児に関わらず、子どもの教育現場で早期療育、早期教育が叫ばれている。また現在、ほとんどの子どもが就学前の段階で読み書きができる。しかしながら、ヴィゴツキー (Vygotsky, 1929-30)は、「就学前における読み書き教授の可能性を否定はしない」としながらも、「それが目上の人に対するおきまりのあいさつや手当たりしだいの、それも明らかに教師によって教唆されたことばを書くためだけに用いられるようであれば、読み書きの仕事が純粋に機械的な手段となってしまう、子どもをすぐにあきあきさせ、子どもの積極性がそこで発揮されず、元気を取り戻した子どもの人格が成長することもないだろう」と述べている。「読み書きは子どもに必要なものでなければならない」のだ。またヴィゴツキーは、ハラーを引用し、「機械的な読み方の能力は、子どもの文化的発達を前進させるのではなく、むしろしばしば抑えつけてしまう」、だから「読み書きの教授は子どもが書きことばの習得に必要な心理的成熟に達する以前に始めるべきではない」、そして「教授方法に関しては、就学前教育の方法を取り入れること、すなわち子どもの読み書きが描画によって準備され」、「遊びの過程でそれが生ずるようにすること」に賛成している。

これは、何を意味しているか。それは、知的な遅れがある子どもに対して、その生活年齢にあわせて、小学生になったから文字の学習を行うのではなく、その子どもの発達年齢にあわせ、健常の子どもが通る発達の道筋と同じように書きに対する心理的成熟が育っている上で書きことばの教授を行うべきであるということである。書きに対するレディネスが未成熟のまま読み書きを教えても、その読み書きは外面的なもの、つまり、子どもにとって単なる形、記号のようなものと認識されてしまうのである。本来、書きことばとは、自分の表現方法のひとつであり、自分を自由に表現する手段であるべきである。読み書きを教授する際は、「子どもに何かで必要となるようにして教授を構成しなければならない」(Vygotsky, 1929-30)と考える。

Aさんは、なぐり描きを行っている時からすでに読み書きの練習を行ってきた。これにより、Aさんはひらがなを形として認識することができるようになった。しかし、その一方でその使用方法

を理解することはAさんの発達段階では難しく、Aさんの“書きことば”（自分の表現として書き）の文字として擬似的書きことばが用いられていたのではないだろうか。生活年齢と発達段階のズレである。Aさんの中には、読むことはでき、形としては認識しているひらがなと、自分の表現方法としての擬似的書きことばが存在していた。それを結びつける何かがAさんにとっては必要だったのではないだろうか。そこで、今回指導者がマッサージ屋さんごっこという活動を取り入れ、遊びの中で“目的をもった書字活動”をAさんとともに行った。その中で、「かた」と書こうとしたが、聞き取りに課題のあるAさんは「たか」という字を書いた。これは、一見、単語のうえでは書くことに失敗したと思われるが、書きことばとしては成功だと指導者は考える。なぜならば、「かたのマッサージをお願いします」という思いが込められた意味をもったAさんの書きことばであるからである。形として、形式としてひらがなを教えるのではなく、そのものが表わすAさんの思いを大切にしながら文字と接していくことがAさんにとって、何かを表現するためのひらがなへの認識の芽生えにつながったのではないだろうかと考えられる。そして、最終的に、「クリスマス会にきてね、ごんちゃん」という思いをのせた一枚の招待状を書くことができた。これは、Aさんの「来てほしい」気持ちが形になって表わされたものなのである。

Aさんを対象にこれまで書きことばの習得のために指導を行ってきた。そこで、文字を認識する力の他に、書きことばの習得に必ず必要な3つのものがあることを気づかされた。それは、“書きたい”という意欲と、“伝えたい”という気持ち、そして、そう思えるような存在（それが自分自身でも）がいるということである。それを育むための指導の構成を考えることが、本当の書きことばの習得につながるのだ。通常の発達を行う子どもは、ひらがなという存在をまだ認識しきれていない時に、その書きたい、伝えたいという欲求が自分の文字（擬似的書きことば）となって現れる。その後、ひらがなを知り、それをを用いるようになる。Aさんのように生活年齢と発達段階の間に大きなズレがある子どもの場合、やはりどうしても“書き”の心理的成熟が生活年齢に追いつかず、先にひらがなという形から入ってしまう傾向にあるといえる。したがって、“書いて伝えたい”という要求が出てきたとき、その形としてのひらがなと、その気持ちを結びつけることが大切なのである。

V. 今後の課題

本研究では、読み書きの学習を行っているが、擬似的書きことばを書きつづるAさんに、書きことばの指導を行ってきた。その指導結果と考察を踏まえ、以下の2点を今後の課題として考える。

1. 学校と連携した指導の在り方

今回、指導者は、“書きたい”という気持ちを育むということを第一においてAさんの指導を行ってきた。そのため、Aさんの書きたい、書いてみようという思いが減らないように文字の指導をなるべく避け、形が崩れてしまう字があったり、濁音、半濁音の理解ができていなかったりという、Aさんの現在の課題をそのままにしてきた。しかし、Aさんはこれまでしっかり形をとらえて書くなぞり書きや視写の学習を積み重ね、正しく文字を書くことを行ってきた。本研究でも学校ではAさんに視写の学習が丁寧に行われていた。それを、今回の指導では重視しなかったため、学校での学びと本研究との間にズレが生じたのではないだろうかと考えた。本来は、このような指導は、学校側と連携をとりつつ、行っていくべきである。学校では補えない部分を指導者が1対1で関わることで、そして、1対1では補えない部分を学校で行うというような連携が、特別支援教育には重要に

なってくる。学校と連携しあって、情報交換を行いながらAさんにとって混乱のないような、そして連携によるより効果的な指導を検討していく必要がある。

2. Aさんの内にある思いを表現するツールとしての書きことばの意義の追求

本研究は、Aさんの内にある思いを表現するツールを考えたいという思いから始まった。しかし、書きことばへの気づきへの指導の途中で本研究は終わらなければならなくなってしまい、結局のところAさんの内にある思いを表現するツールとしての書きことばの意義を追求するまでに至らなかった。書きことばの獲得までの段階は子どもたちにとって大変困難なもので、Aさんがこれから文章を獲得するまでの道のりはまだまだ長い。しかし、今回Aさんと関わっていくうちに、Aさんの心の豊かさに触れる機会がたくさんあった。そんなAさんが、もし、書きことばを習得し、自分の思いを文章や絵で表すことができたならどんなに素敵なものになるだろう、そして、どれだけAさんの生活の幅が広がるだろう。指導者は、Aさんにとって書きことばの習得は、Aさんにとって今後の生活に大きな意義があるものだと考える。クリスマス会の招待状を書いた時、自分の書きたい気持ちが引き出せたように、今後も書きたい気持ちを大切にしながら文字指導の構成を考えていくことが大切である。

文献

- 細村迪夫・松井茂昭・海苔由宏編著 1993 書きを育てる(学習レディネス指導シリーズ2). コレール社.
飯高京子・若葉陽子・長崎勤 1988 ことばの発達の障害とその指導 第2巻. 学苑社.
池田由紀江監修 菅野敦・橋本創一・玉井邦夫編 2005 ダウン症ハンドブック. 日本文化科学社.
池田由紀江・菅野敦編著 1994 ダウン症児のことばを育てる—0歳からの生活の中で. 福村出版.
茂呂雄二 1988 なぜ人は書くのか. 東京大学出版会.
長島瑞穂編著 1977 ことばとつたえあい. ミネルヴァ書房.
柴田義松 2006 ヴィゴツキー入門. 寺子屋新書.
Vygotsky, L.S. 1929-30 書きコトバの前史. 柴田義松・森岡修一訳 1975 子どもの知的発達と教授. 明治図書. 35-67.
Vygotsky, L.S. 1934 柴田義松訳 1962 思考と言語・下. 明治図書.

謝辞

Aさんの指導を快く引き受けてくださり、ご協力くださったAさんの家族の皆様、そして、1年間という貴重な時間をくれたAさんに心から感謝いたします。

(2013年2月1日受付, 2013年2月14日受理)