

## 知的障害者における誤字修正機能の学習過程に関する事例的研究

國分 譜美子

### I 問題と目的

知的障害者は書字学習過程において、誤字を繰り返し書いてしまうことがある。この問題が解決されない要因として、知的障害者自身における誤字修正が行われないことがあげられる。

誤字修正が行われない要因は、2点推測される。1点目に、知的障害者の認知特性であるプランニングの障害から、行為の結果のフィードバックが正しく行われないことである。近年、知的障害者におけるワーキングメモリ機能の問題が指摘されており (Van der Molen et al., 2007), 特に書字プランの修正機能の獲得を促す支援方法を考える際には、ワーキングメモリ機能を含めた検討が必要と指摘されている (大庭, 2008)。2点目に、知的障害者にとって、誤字修正の必要感がうすいことである。文字を書く経験が限られている知的障害者では、文字の機能である「他者に伝える」という目的を実感しづらく、誤字の修正に向かうことが難しいと考えられる。

これらの問題を踏まえて、誤字修正に向かうことが困難である知的障害者1名を対象に書字学習支援を行い、誤字修正機能の学習過程を追跡するなかで、①ワーキングメモリ機能を含めた、認知特性に応じた誤字の修正方法、②誤字修正の学習状況づくり、に注目し、知的障害者の誤字修正機能の獲得に有効な支援方法について考察する。

### II 方法

#### 1 対象者

特別支援学校中学部2年に在籍する女子で、平仮名の誤字が定着している。WISC-IIIの結果、全検査IQ44、言語性IQ57、動作性IQ41で、言語性IQが有意に高い。知覚統合と注意記憶の群指

数は50未満である。プロフィール分析から、言語概念化・言語的推理の能力が強いと推測される。

平仮名の読みは1字ずつ拾い読みである。書字学習の実態として、誤字を修正するのを嫌がり、間違ったときには、それを支援者に指摘されないように課題を進めたり、反抗したりする様子が見られた。特に、文字の細部の誤りについては、指摘されても気にしていない様子であった。

#### 2 実施場所と期間

X年5月から11月までの約7ヵ月間、隔週1回、1時間の書字学習支援を9回行った。場所は、F大学研究センターの1教室である。

#### 3 学習状況の設定

前半の5回は、対象者と筆者(以下、支援者)で学習を行った。後半の4回は、対象者と同じ立場で活動する共同活動者として、Sub Teacher(以下ST)も活動に参加した。行った課題は、平仮名の誤字修正課題と自由書字課題である。

#### 4 分析

誤字修正場面では、対象者の認知特性を考慮し、ワーキングメモリとの関連も考えながら支援方法を探る。また、誤字の修正に向かうための学習状況づくりとして、課題の設定と支援者のかかわり方に関する支援を行う。その支援が対象者の誤字修正機能の学習に有効に働いたかを、対象者の学習に取り組む様子の変化を通して考察する。対象者の学習の様子は、上方よりVTRで記録した。

### III 結果

#### 1 前半期(第1回～第5回)の支援の結果

第1回～第3回までの支援では、対象者の認知特性に応じた誤字の修正方法を探るために、誤字修正の場面を多く設定した。また、対象者がその

方法を用いて、誤字を修正できるようになることをねらった。支援に先立って行った、平仮名の読み書きテストで見られた誤字を中心に学習を進め、その一つである「え」では、視写をしても書くことができなかった曲線部について、対象者の書字運動に合わせて、支援者が「上がって下がってまっすぐ」と運動情報を言語化して伝えると、正しい字形に近い文字を書くことができた。

しかし対象者は、自分から誤字の修正に取り組もうとはせず、支援者が誤字を指摘しても「(直さなくて) いいよ」と言ったり、多く字を書くことを嫌がったりした。支援者が「修正したら、もっと上手になる」と声をかけても、対象者は修正に取り組まなかった。その後、次第に書字学習に取り組むのを嫌がるようになり、第4回・第5回では、これまでと同様の課題に全く取り組まず、「書かないらね」などと言って、書字を嫌がった。

そこで支援の後半(第6回～第9回)では、対象者が誤字の修正に向かうことができる学習状況づくりに焦点をあてて、どのような課題設定や支援者のかかわりがあれば、前半で得られた、誤字の修正方法を生かすことができるのかを考えた。

## 2 後半期(第6回～第9回)の支援の結果

第4回・第5回の結果を受けて、第6回から、再び書字学習と誤字修正に取り組むような学習状況の工夫を2点行った。1点目は、対象者と同じ学習者の立場で、共同活動者(ST)が活動に参加した。2点目はつまり、カードに同じ文字を書き、それを使って文字合わせによる神経衰弱を行うと言う課題を行った。文字が正しく書かれていないと、ゲームを楽しむという課題の達成には至らない。対象者に誤字修正の意義が伝わりやすいように、課題の達成に誤字の修正が欠かせない設定にした。

1点目の支援の結果、対象者は、STが誤字を修正しようと誘うとそれに応じたり、STの存在を励みにして学習に向かう様子が見られた。第6回～第9回の支援では、対象者の体調の状態などにも影響されず、安定して学習に取り組んだ。

2点目の支援の結果、「誤字を修正しないと字合わせゲームができない」という課題の目標を理解すると、誤字の修正に向かうことを嫌がらなくなり、自分の書字結果に注目したり、STの書字結果と見比べたりするようになった。また、これまで「修正したら、もっと上手になる」と言っても修正しなかったのに対して、STが「この字だと字合わせできないから修正して」と言うと誤字を修正し、それについて筆者が「上手にできたね」と言うと、張り切って何回も繰り返し書こうとした。さらに、STが誤った字を書くという設定を取り入れたときは、それが細部の誤りでも、自ら「違うよ」と指摘し、違っている部分について説明したり、書き方のアドバイスをしたりした。

また、その課題のなかで、第1回～第3回で有効であった、対象者の書字運動に合わせて、運動情報を言語化して伝える方法を用いて、「み」の正しい書き順を「横ぼう書いてからくるん」と言語教示して支援を行ったところ、すぐに正しい書き順で書けるようになり、何度も繰り返し練習する姿が見られた。

## 3 自由書字課題への取り組みの変化

誤字修正課題と同時に、対象者が書きたいことを自由に書く自由書字課題も行った。第6回から、誤字修正課題が改善されて、嫌がらずに修正に取り組めるようになると、自由書字課題へ取り組む姿にも変化が見られた。

第7回では、自分から「もう何書くか決めた」と言って進んで書き始め、内容のある文章を完成させた。また、書きたい文字を1字ずつ声に出してから書字する様子が見られた。そのとき、声に出した文字と書いた文字が違ったことに気づき、書字途中で修正した。第8回では、書字前に「今日バスケのこと書く」と自ら言い、ある程度まとまりを書字すると、書字途中でこれまでの内容を声に出して、読み返す様子が見られた。第9回も同様に、書字途中で内容がわからなくなったときに、文頭まで戻って読み返す様子が見られた。

## IV 考察

## 1 誤字の修正に向かうための学習状況づくり

誤字の修正に向かうための学習状況づくりとして配慮すべき点に、誤字修正の必要性を感じることができる課題の設定と支援者の声かけの2点が考えられた。

第6回までの支援では、対象者が正しく書けない文字の書字場面を多く設定し、誤りの修正方法の学習を目標としていた。しかしそれでは、誤字を修正する必要性や目的が不明確であり、苦手な文字の修正と練習を繰り返す、練習要素の強い課題であった。その結果として、前半期の対象者は、文字の誤りを頑なに否定したり、誤字修正場면을避けるなど、修正を嫌がった。第6回から、課題の目標と誤字の修正のつながりを明確にしたことで、誤字の修正に意味が生まれた。この設定に、STが活動の最終目標に向けた声かけを行うことで、対象者は修正を嫌がらなくなった。

対象者にとって、前半期における誤字修正課題では、その意義を感じることができず、誤字の修正を否定的に捉えていたと推測される。「修正するともっと上手になるよ」というような声かけは、「上手に書くこと」が修正の目的となり、対象者にとってはその必要性が伝わりにくかったため、効果がなかったと考えられる。対象者にとって、誤字修正の必要性をわかりやすく実感することができる課題設定と、その文脈のなかで発せられる支援者の声かけが、誤字の修正に向かう学習状況に欠かせないものであったと思われる。

## 2 認知特性に応じた誤字修正の方法

対象者の「え」と「み」の誤字修正の学習の結果から、修正の方法を考える際に、諸検査から得られた対象者の認知特性と、ワーキングメモリのはたらきを考慮することが必要と考えられた。

対象者は、WISC-IIIの結果から、言語の情報を課題に利用する力があると考えられたため、聴覚的な支援が有効であると推測された。また、視写をしても書けない文字があることから、視空間スケッチパッドに表象があっても、それを再生するための情報が更に必要と考えられたため、書字運

動や方向などを言語化し、聴覚的な情報として対象者に伝え、正しく書くことができるようになった。これは、対象者が視空間スケッチパッドに想起した文字を書字する際に、運動方向を言語化した情報を、音韻ループにのせる支援であったと考える。このことは、大庭(2008)の書字遂行過程モデルの、書字結果の評価から、書字プランの修正の過程における、ワーキングメモリ機能を考慮した支援方法と考えられる。書字結果を評価する観点に、ワーキングメモリ機能の観点を取り入れることで、対象者は書字プランを修正することができた。これらのことから、誤字修正機能の学習過程において、ワーキングメモリ機能を含めた検討を行うことが有効であると考えられた。

## 3 誤字修正機能の学習に有効な支援方法

結果から、知的障害者における誤字修正の問題は2つの面から捉える必要があると考えられた。すなわち、誤字の修正に向かうことができる学習状況づくりが第一に必要であり、そのなかで、対象者の認知特性に応じた誤字の修正方法を実施していくことが有効である。また、誤字修正の学習が進むことで、書字行為そのものの意義についての学習や理解が促されていくことが考えられた。

## V 今後の課題

自由書字課題では、書字結果を振り返る行動が生まれても、修正して正しい文字を書くまでにはいたらなかった。自由度が高く、より複雑なプランニングが必要な課題における、誤字修正の支援についての検討が、更に必要である。

## 文献

- 大庭重治(2008) 平仮名書字につまづきを示す子どもの書字特性の把握と学習支援. 障害者問題研究, 35(4), 254-262.
- Van der Molen, M. J., Van Luit, J. E. H., Jongmans, M. J. & Van der Molen, M. W. (2007) Verbal working memory in children with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51 (2), 162-169.