

読み書き困難のある小学生への アルファベット・音韻認識・単語読み指導

Practical Report of Teaching the Alphabet, Phonological Awareness and Word reading to an Elementary Student with Reading and Writing Difficulties

村 上 加 代 子

キーワード：学習障害（LD）、英語指導、基礎リテラシー教育、音韻認識、特別支援教育

要 旨

本稿は読み書き困難のある小学4年生児童にアルファベットの文字の読み書き、英語の音韻認識、基本的な構造の単語の読み書き指導を実施した約1年間の指導報告である。対象児童は漢字や算数などで既に困難を抱えていたが、検査の結果、視覚的な弱さが指摘されていた。指導は文字指導と音韻指導をそれぞれ段階的に進めながら単語の読み、書きへとつなげるよう計画した。指導の際は児童の認知的な弱さを補いながら、楽しく学べる工夫を行った。指導効果については開始前と開始後に、アルファベット単文字の書き取り、読み上げ、音韻認識テストを実施した。その結果、指導後のテストではすべての課題で成績が大きく向上していた。さらにCVCやCCVCなど基本的な構造の単語であれば読み、書き取りにも取り組めるようになった。

1. はじめに

2012年の文科省調査報告において、通常学級で発達障害の疑われる児童生徒が約6.5%在籍していることが明らかになった。さらに、発達障害の児童生徒の多くは通常学級に在籍していることから、新学習指導要領案の第2章には、全ての教科に「困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと」など障害のある児童生徒への記述が加わった。特別支援教育は今や“特別”な場所での特定の児童生徒を対象としたものから、通常学級のすべての教科、教室内において実施されることが求められるようになったと言える。しかし英語教科におけるニーズ把握や指導法に関する研究は十分とは言えない。

たとえば発達障害のうち、特に学習障害（以下LD）は「聞く・話す・読む・書く・推論する」等の習得と使用に著しい困難を示すと言われ（文部科学省, 2004）、全般的な知的発達に遅れはないことから通常学級に多く在籍していると考えられる。そしてこの「聞く・話す・読む・書く」の領域は英語教育においてはいわゆる4技能と重複していることから、これまでもLD児童生徒の英語学習時の困難さが予測されてきた（上野・竹田・下司, 2009ほか）。実際に筆者が勤務校で主催するLD児童生徒を対象とした英語教室（「チャレンジ教室」）でも、「英語だけが

できない」「既に国語で躓いているからきっと英語でもつまずく。なんとかしてほしい」といった保護者からの悩みや不安の声が寄せられている。

英語学習時に生じる様々な躓きを理解するためには、英語という言語の習得に必要な認知的側面にも目を向ける必要がある。英語圏において読み書きの障害（ディスレクシア：dyslexia）の出現率は非常に高く、人口の10%以上とも言われる。その主な原因として音韻処理レベルでの障害が指摘されている（IDA, 2002）。そのため日本語（国語）の習得にさほど躓きがなく、学習に問題がないと思われる児・生徒でも、英語の音韻処理に弱さがあれば英語のディスレクシア症状を示し、学習が困難になる可能性もあるだろう。2020年からの小学校での教科化、小中高の連携においては、こうした学習ニーズのある児・生徒への理解に基づく授業やカリキュラム作りが非常に重要である。

本稿では、すでに国語の読み書きに躓きが生じている小学生4年生を対象とした英語の基礎リテラシー指導を行う。まず対象児へのアセスメントを行い、認知的特性と関連させた解釈に基づき、音韻認識とアルファベット指導計画を立てる。1年間の最終目標としては、文字認識、音韻認識の獲得とデコーディング（文字の音声化）の基礎スキルの導入までとする。

2. 対象児

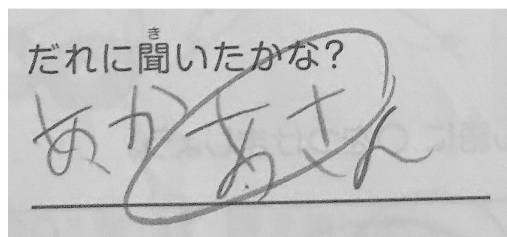
本調査の対象は通常学級に在籍する小学4年生A児（左利き）である。心理検査（WISC-III）ではFIQが91と知的な困難は認められず、VIQが100、PIQが83で、5%水準で有意差が確認された。検査を実施した医師からは、知的水準は平均域であり言葉については全体的に安定しているが、目で見ることについては細かい線（特に斜めの線）の判別が難しいこと、部分から全体をイメージする力が弱いこと、眼球運動（上下の動きが弱い）の特徴から、形を捉えたり、写したりすることが難しく、「見る力の苦手さ＝すべてができない」のように自己評価の低下が指摘されていた。そのため、指導の際はできているところはしっかり認め、「見る・書く」について支援をしていくことによって心理的負担を軽減するよう提案があった。

2. 1 チャレンジ教室に参加した経緯

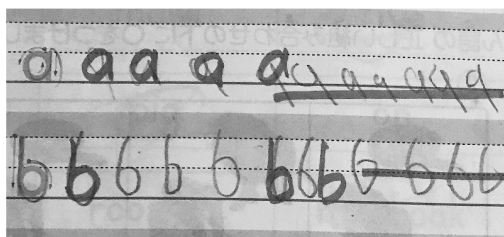
対象児は小学3年生の3学期末に保護者と共に教室を訪れた。保護者の話では、2年生ごろまで学習に目立った遅れはなかったものの、書くことについて小さい時からストレスを感じていた。文字の形を捉えたり写したりすることが難しく、漢字が苦手でカタカナの想起にも時間がかかった。算数では頭の中で図形を思い浮かべたりすることも苦手な様子だった。長時間勉強をさせようとするとイライラするため、担任とも相談し、できる範囲でしか宿題をさせていないとのことであった。チック症も確認されていた。3年生の途中から多くの教科学習についていけなくなった。英語教室には1年以上通った経験があり、会話や発音は問題なく参加できるようだったが、筆記活動ができず強いストレスを感じ、チャレンジ教室を訪問する2ヶ月前に退会したとのことであった。

保護者の持参した英語教室での宿題からは、かな文字の「お」と「あ」の混同や（図1）、下

〈図1〉かな文字の様子



〈図2〉アルファベット書き写しの例



線の上に揃えて書けていない様子のほか、アルファベット文字の写し書きをしても、徐々に文字型が崩れていく様子（図2）が多く確認された。

2. 2 英語関連スキルの現状把握

対象児の英語指導計画を立てるため以下の3種類のアセスメントを行った。

2. 2. 1 アルファベット

本研究の目的は単語の読み書き習得につながる文字・音指導であることから、デコーディングに必要なアルファベットの文字の音読み（aを/a/）（読み上げ）と書き取り（聴写）検査を行った。読み検査では、アルファベット文字がランダムに並んでいるものを、順番に読み上げることが求められた。書き取り課題では、検査者が課題を1文字ずつ読み上げた。児童はランダムに聞こえてくる音を指定の用紙に文字で書くことが求められた。両検査とも回答時間は無制限で、わからなければ「パス」と言って飛ばして良いこととした。その結果、大文字は読み書き共に0点、小文字は読みが0点、書き取りは1点であった。それも、最初のうちは迷う様子も見られたが、後半はほとんど考えず「パス」と答えていた。

事前テストとして必要であったものの、児童がほとんど答えられなかったため、4年生であれば知っている可能性の高いと思われるアルファベットの名前読み（aを/ei/）のテストも提案した。「いいよ」という返事であったので、小文字を読ませたところ「a, m, s, e, r...」の順で問題が並んでいたが、それを「a, b, c, d, e...」とアルファベット順で答えた。これらのことから、児童はアルファベット1文字単位の読み書きについては、文字と音がほとんど結びついていないこと、特に小文字に関しては形状と音が一致していないことがわかった。特に文字を見たときの反応は、「知らないものを見る様子」に近く、文字の形そのものを認識し、記憶することに困難があるのではないかと感じた。

2. 2. 2 英語の音韻認識

聴覚的な言語の認識・処理力を確認するため、英語の音韻認識アセスメントを行った。アセスメント課題には、*Sutherland Phonological Awareness Test*（SPAT）を用いた。課題に要した時間は20分程度である。検査者が実施し、採点した。それぞれの課題の前にタスクが何を要求し

ているかを理解させるため、数回の教示を行い、児童が理解した時点でテストを開始した。タスクは（Ａ）音節・準音節レベル、（Ｂ）音素レベル１、（Ｃ）音素レベル２と３レベルで構成され、難易度は順に高くなるとされている。課題の内容の詳細と、対象児の回答について〈表１〉に示す。各課題は４題ずつあり、３点以上であれば合格、１－２点であれば危険（emergent）、０点であれば不可（fail）である。

SPAT 検査中、Ａ児はこれまで未体験の活動であるにも関わらず一つずつよく考えながら答える様子が見られた。（Ａ）レベルでは、タスク１の音節カウントで /picnic/（正答は２音節）を３と回答していたが、他の問題は全問正解であった。また、絵と同じライムを含むカードを選ぶタスク２は全問正解であった。しかしライムを作るタスク３は求められていることがわからない様子でパスした。タスク４のオンセット（語頭子音）を切り出す課題では、すべての音素

〈表１〉英語の音韻認識検査

	課題（各４問ずつ）	タスク内容	対象児正答数
（Ａ） 音節・準音節 レベル	１．音節カウント	ドラムの絵を見ながら、単語に含まれる音節がいくつのリズムかを数で答える	３
	２．ライム同定	単語（絵）と同じライムを含む単語どちらかを、２枚の絵から選ぶ	４
	３．ライム作成	単語と同じライムを含む単語を作成する。回答は無意味語でも良い。例：fox と同じライムの単語は？—pox / dox / nox...etc.	０
	４．オンセット同定	単語の最初の音を答える。例：box の最初の音は？—/b/	０
（Ｂ） 音素レベル１ （CVC）	５．末尾音の同定	単語の最後の音を答える。例：game の最後の音は？—/m/	４
	６．分解１（VC, CV, C ₁ VC ₂ ）	ドラムの絵を見せて、単語がいくつの音〈音素〉でできているかを練習。その後、単語に含まれる音の数を答える。例：pin はいくつの音でできている？—３。	０
	７．混成（VC, CV, C ₁ VC ₂ ）	分けて提示された音素をつないで１語にする。例：m, ooo, n. つなぐと？—/moon/.	３
	８．語頭子音の削除	単語の最初の音（音素）を削除して答える。例：boat から /b/ の音を抜いたら、どんな単語になる？—/oat/.	３
（Ｃ） 音素レベル２ （CCVC, CVCC）	９．分解２（C ₁ C ₂ VC ₃ , C ₁ VC ₂ C ₃ ）	ドラムの絵を見せて、単語がいくつの音〈音素〉でできているかを練習。その後、単語をに含まれる音の数を答える。	２
	１０．語頭子音の削除（C ₁ C ₂ VC ₃ ）	連続子音を含む語の最初の音（音素）を削除して答える。例：stop から /s/ の音を抜いたら、どんな単語になる？—/top/.	４
	１１．２番目の子音の削除（C ₁ C ₂ VC ₂ ）	連続子音を含む語の二番目の子音を削除して答える。例：stop から /t/ の音を抜いたら、どんな単語になる？—/sop/.	０
合計４４問			２３（５２．２７％）

の後ろに母音が追加されていた（たとえば ball であれば、/bo/ と母音を追加する）ため無点とした。（B）レベルのタスク5では、単語の末尾音素だけを上手に切り出しており、bus であれば /s/ を答える問題だが、不要な母音を付加することなく音素だけを取り出し発声することができていた。一方、タスク6の単語がいくつかの音素から構成されているかを問う課題（分解）、タスク7の複数の音素を合わせて一語にする課題（混成）は考え込む様子が見られ、ほとんど全ての子音に母音を追加する傾向が明らかであった。例えば /seat/ の分解は、英語では /s/ /ea/ /t/ の3音素に分けられるが、児童は「し・いーと（shi・ii・to）」のように日本語の3音節で回答した。回答数音素・音節とも3となり、数字は正しいのだが質的には誤りであるため誤答とした。タスク8の語頭子音の削除課題は教示の際にやり方がわかるまで時間がかかった。（「/time/ の /t/ を取ったらどうなる？」という意味がわからない）しかし、コツがわかると4問のうち3問正解であった。（C）レベルでは、より長い単語で日本語にはない子音連結語を分解したり混成するなど認知的に負荷の高い音韻操作スキルことが求められるが、/trip/ を /tu-ri-i-p/、/beast/ を /bi-i-su-to/、/bond/ を /bo-o-n-do/ と日本語の音節で発音しており、誤答とした。タスク10は連続子音の語頭音を削除する課題で、例えば /play/ から /p/ を削除したら /lay/ になると回答すれば正解であるが、タスク8でコツをつかんだためか、全問正解した。しかしタスク11は第2子音を削除して単語を作成するタスクで、これは全問不正解であった。しかし誤りは当てずっぽうではなく「frog から /r/ を取ったらどうなる」「fuog?」のように、問題の意図を十分に理解し、操作もあと一歩というところであった（正解は /fog/）。合計点は44問中23点（正答率52.27%）で、音韻認識指導に取り組んで来た筆者の経験から、A児は日本語音節の影響はあるもののそれらは日本人であれば決して珍しい誤りではなく、音韻指導によって音韻認識力が向上する可能性は十分にあると感じた。

3. アセスメントの総合的解釈

A児の抱える困難について、検査結果および学習でのつまずき、面接時での様子を総合して次のように推察した。①全般的な知的能力に遅れはなく、会話もスムーズにできる、②文字を識別・記憶する力の弱さから、暗記による学習は難しい、③文字と音が結びつきにくい、④読むこと・書くことへの強いストレスを感じている。英語に関するテストからは、⑤アルファベットの文字はほとんど定着していない、⑥英語の音韻感覚は経験や知識のなさが影響しているが、比較的良い。

①については、専門家による検査によって指示されており、実際に教室で話したり活動に参加する様子から支持された。②は、児童の過去のワークでの誤り傾向から、単に写して書くことも難しいことや、学校での漢字テストの書字の様子から、文字形をそのまま覚えるということが難しいと推察された。実際に④保護者の報告では、書くことや読むことの課題を行っている時にチック症状が現れ、ため息をついたり頭を抱えたりする様子が見られるとのことだった。教室でもがんばっているがチックの症状が現れ始めたことからストレスを感じていることが示された。⑤はテスト結果から大文字の名前読みは多少できたものの、小文字はほとんど「パス」

であった。アルファベットはローマ字で3年生から学習し、過去に英語教室に通ったにもかかわらず全く定着していなかったことから、文字形そのものの認識が弱いと推察された。⑥では、英語の音韻を意識して聞いたり日本語との違いを明示的に示す指導がなければ、日本語母語の影響が見られるのは当然のことであり、特に母音の付加は本児のみに限った誤り傾向ではない。テストでは教示をよく理解し、その後の課題は良く出来た。

これらのことから、児童の読み書き習得での最も大きな困難は、音韻処理や聴覚的な言語理解よりも、音を文字に対応させる際に、文字形が思い出せない、あるいは新しい文字形を習得する際の定着に時間がかかることにありと推測した。また「思い出せない」ということが対象児童の自尊心を傷つけていることから、「書かせて覚える」「定着が不十分な文字の正誤をテストする」指導は行わないこととした。まずは、文字形を正しく認識し、文字の音（音素）に対応するまでの段階的な音韻指導を行い、児童が自信を持って「覚えた」と感じられるよう、児童の認知特性に合わせた指導法を工夫することとした。

4. 指導方法

4. 1 指導目標

文字学習の指導目標として、まずはアルファベットの全ての小文字（26字）およびそれに対応する音（音素）を読んで書き取れる、書いた文字が音声化できることとした。それが確実になった段階で、2文字から3文字の単語の読みと書き取り、そして四線に大文字と小文字を正しく書き取ることを目標とした。音韻認識の指導目標としては、音節から音素までの音韻認識の獲得を目標とした。

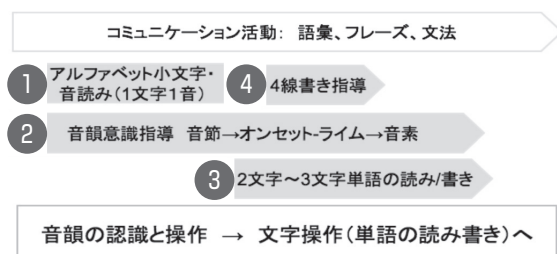
4. 2 指導期間・担当者・回数

教室では通常一回の指導は約100分で、文字指導だけではなく、語彙指導や英語でのやりとりなどのコミュニケーション活動も行っている。そのうち読み書き指導は内容によって約30-50分間で、筆者が担当した。授業はもう1名の児童（6年生）との2名合同で行い、5月から8月、10月から3月にかけて、基本的に週に一回、年間合計35回実施した。

4. 3 指導計画

全体的な指導の構成をまとめたものが〈図3〉「指導内容と構成」である。コミュニケーション活動では簡単なあいさつや生活に関連した語いなどを絵や音声中心で行った。読み書き指導では、①アルファベット小文字の読み書き、②英語の音韻認識指導を同時に実施し、ある程度習得した段階から、③

〈図3〉指導内容と構成



簡単な単語の読み書き、そして④四線での書き指導へと進む計画を立てた。

4. 4 指導教材

アルファベット指導では、多感覚を用いた英国のフォニックス教材 (Lloyd & Wernham, 1994) を主教材として用いることとした。そのほかキネスティックサンド、モール、卓上用のホワイトボード、空書き練習用の段ボール、文字をなぞる iPad アプリなどを適宜用いた。音韻認識指導では、オリジナルの教材 (絵カード、ゲーム、マグネットなど) と海外の教材を用いたほか、音韻操作練習用の iPad のアプリを用い、自宅でも練習できるようにした。読み指導では、市販の単語のフォニックス用教材、オリジナルの教材を用いた。

5. 指導の手続き

5. 1 アルファベット文字 (1文字1音) 指導

指導開始時の確認テストでは、小文字の読みは26文字中0文字、書き取りは1文字正解するのみであった。毎回約2-3文字を導入し、授業のはじめか終わりには、アルファベットシートで既習文字の復習を行った。使用していた教材は、絵本の1ページごとに1文字と、それに関連した絵や動作が紹介されており、登場人物の気持ちになってストーリーを聞きながら状況を思い描き、ターゲットとなる文字と音に出会えるよう工夫されていた。対象児はとてもこの時間が好きで、じっと聞いていた。その後、文字の音と動作 (振り付けのようなアクション) を一緒に練習した。たとえば腕をかく動作をすると絵本の中でアリが腕に上ってくるシーンを思い出し、「/a/ だ!」と言うように、動作と音の結びつきは早いように感じた。その後、文字の形を空書き (空中に文字を書く) や、ボールのでこぼこする面の上に指書きをして、運動感覚や、指先の感覚を刺激しながら練習した (〈図4〉①)。

定着の確認は毎回実施していた。対象児の苦手な文字は、b, d, h, n, w, m, f, u, r で、形状の似ている文字で混乱しやすく、日によって思い出したり出せなかったりを繰り返すなど誤りは長期間継続した。そのため、時々苦手な文字だけを取り出して、形をより意識できるようキネスティックサンドやモールを用いたり、大きなホワイトボードに自分で絵を描かせた (〈図4〉②)。

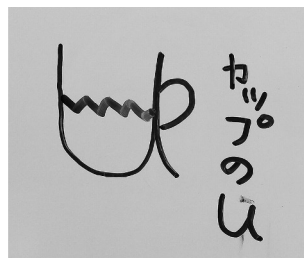
〈図4〉アルファベット指導 (書き練習) の際の教具例



①段ボールで文字なぞり



②キネスティックサンドで
苦手な文字を作成



③ホワイトボードで文字の
オリジナルイメージを描いて撮影

A児は形から音を想起することが特に弱かったため、「nで何を思いつく？どんな形に見える？」などの問いかけをして、「トンネルの形に見える・・・トンネルの/n/にする」や、A児は釣りが好きなので「fishの/f/で、この文字は釣り竿・・・」と言いながら、絵を描き、それをipadで撮影して自宅でも復習できるようにした。〈図4〉③ではuとnの混乱が多かった児童が、uを見て「カップに見える」と言ったことからカップの絵を描いたものである。アルファベット指導の内容を「読み指導」「書き指導」「苦手な文字指導」ごとに〈表2〉にまとめた。

〈表2〉アルファベット指導の手順

読み指導	書き指導	苦手な文字指導
毎回アルファベットシートを用いてこれまで習った文字を復習（動作をつけながら、一緒に読んでいく）；新出文字を毎回2－3文字導入	既習の文字で読めるようになったものをホワイトボードに書く、段ボールなどを使って指の感覚を刺激しながら空書きをする	キネスティックサンド、モールで文字を作る、指で文字の形を作る（b, d）、自分でオリジナルのイメージと結びつけて絵にする（1度に2－3文字）

A児の学習での様子は、基本的にアルファベット導入絵本のお話しは楽しんで聞き、動作や音語練習も積極的に参加していた。復習では、「動作から音」はすぐに思い出せたが、アセスメントで述べたように「文字から音」や「音から文字」の想起が困難だった。「その文字、知っているのに、なんだったっけ・・・」と、うつむいて考え込むこともよくあった。指導者が、「違うよ」「正しいのはこっちだよ」と正誤をすぐに与えてしまう指導よりは、自ら正しい回答に辿り着く声かけが本児の自信にもつながると考え、正答の手がかりとなる動作を示したり（例「こういう動作だったよね」）、形のヒントを与えたり（例「コップみたいな形だったね」）して、児童の記憶から引き出せるよう複数のヒントを積極的に用いた。「あっそうだった」と思い出しやすいヒントがあれば、次回からはその手がかりを与えるようにした。

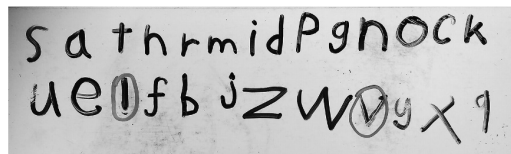
指導開始から2ヶ月後には、ほとんどのアルファベット文字が読めるだけでなく、聞いて書けるようになっていた。〈図5〉は7月に書き取りをしている様子である。既習の文字をアルファベットシートによって復習し、その際に小文字のブロックをシートの上に置く練習を復習として行った。その後、指導者がアルファベット文字をランダムに読み上げ、児童は聞こえた文字を書き取った。もし文字の形がわからない場合は、アルファベットシートやipadの写真から正しい文字を自分で選んで良いこととした。ホワイトボードは四線つきのものを用いることもあったが、この段階では特に使い方の指導は行わず、間違っていればその場で修正した。いずれも対象児童に「このやり方で良いか（使いやすい・わかりやすいか）」を確認しながら、本人が取り組めると思える環境づくりを心がけた。8月までには26文字をほぼ全て素早く読むことができ、lとz以外

〈図5〉A児の書き取りの様子



の24文字が正しく聞き取り書きができるようになっていた(〈図6〉)。しかし、夏休み明けにはほとんどの文字を忘れていたため全ての文字を復習した。最終確認として4年生の3月にアルファベット全文字の書き取りチェックを行ったところ、n以外の25文字が正答であった。

〈図6〉7月の書き取りチェック結果



5. 2 音韻認識指導

英語圏のディスレクシア(dyslexia)は音韻性の障害との関連が多く指摘されていることから(Shaywitz, 2003)、指導では英語圏の音韻認識指導などを参考に、段階的に、多感覚を用いて、明示的に指導することを心がけた。英語の音韻認識は一般的に語・音節(syllable)・オンセット・ライム(onset-rime)・音素(phoneme)へと大きな単位からより小さな音韻単位へと発達すると考えられている。また音韻認識には音韻の認識だけではなく、読みの場合は音韻を混成するブレンディング操作、書き取りの場合はより小さい単位に分解するセグメンティング操作が重要な役割を果たすことから、指導では①大きい単位の音韻から小さい単位へと段階的に進める、②音韻のブレンディングとセグメンティングの操作を身につける、の2点に配慮して行った。①では、例えば音節から指導を始めたが、次のステップに進んでも児童が感覚を忘れないよう復習として遊びを継続し、全ての音韻感覚を身につけていけるよう工夫した。

音韻認識指導で用いた教材は英語圏の幼児向け教材(Lane & Pullen, 2004ほか)などを参考に、動物や果物の名前など、日本の小学生向け教材に用いられる単語を使用した。音韻認識指導では、「聞こえてくる音声をどのように捉えるか」という感覚を得るために、文字は一切用いないことが基本とされる。そのため「しっかり聞く」「違いを区別する」「つなぐ・置き換えるなどの操作する」活動を文字以外の手がかりを用いて行った。具体的には動作や、ブロック、マグネットなどを用い、音韻の単位を視覚化するなど工夫した。実際に行った音韻認識指導内容の例を〈表3〉にまとめた。A児は音韻認識活動に楽しんで参加し、1年間かけて音素単位の操作練習まで行った。

次に、音韻単位ごとの活動と児童の様子について述べる。音節活動では、日本人は日本語音節でカウントする傾向があることから、アゴの下に手を置いて「何回アゴが動くかな」と体で感じるリズムの数え方から始めた。その後、絵カードを見せてそれぞれいくつのリズムの単語かな、と考えて確かめる時間を十分に取った。音節すごろくゲーム(〈図7〉①)、音節神経衰弱、ショッピングゲームなど複数のゲームとして慣れ親しみをを行った。音節がスムーズに分節できるようになった時点でライミング活動を始めた。ライミングは単語の終わりの母音と子音のまとまりを1つの単位として認識できることが重要である。対象児にとって「どこを聞くか」を理解することが少し難しく、たとえば単語の尾子音のみを聞いていたり、母音のみを聞いていたりという誤りが初期には見られた。また、授業では絵カードを使ったライム(脚韻)のマッ

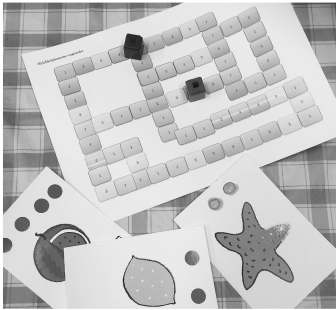
〈表3〉音韻認識指導の内容

指導音韻・音	音韻操作	活動例
音節（1－4音節）	分解	単語バラバラ作戦：いくつかのリズムに分けられるかを動作などで確認する
		だるまさんが転んだ：提示されたカードの音節数だけ前に進んで行く
		神経衰弱：カードを全て裏返し、同じ音節数のカードが出たらあたり
		単語ですごろく遊び：めくったカードの音節数だけコマを進める
ライミング (rhyming)	同じか・違うか 同定	同じかな・違うかな：指導者がライミングする語を次々言っていき、異なるライムが聞こえたら二人の間に置いたペン（チップなど）を素早く取ると勝ち（例：box, fox, rocks, dock, desk）
		かるた：カードを広げ、指導者が読んだカードと同じライムの単語を取る
		ipad アプリで音声とカードのマッチングゲームをする
オンセッ－ライム (CVC まで)	分解	単語バラバラ作戦：馴染みのある絵本から動物カードを使い、頭の部分と胴体を切り離す。頭の部分をオンセッ、胴体をライムで別々に聞かせる活動 新しい動物を作ろう：上記でバラバラにした動物の頭と胴
	置換・混成	体を異なる組み合わせのセットにし、「つなぐとどういう名前の動物になるか」。いろいろな組み合わせで遊ぶ。
	分解	手を使って単語をオンセッ－ライムで切り分ける動作をしながら言う
	混成	手を使ってオンセッとライム単位で提示された音声をつないで1語にする
音素	混成	手を使って1音ずつ提示（母音＋子音）し、1語にする
	分解	マグネットを使って聞こえた単語がいくつかの音からできているか、また、どんな音かを指さしながら言う

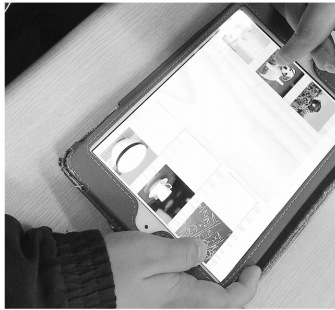
チングゲームも挑戦したが、英語圏の児童であれば絵カードを見、同じライムの語を選ぶことができるが、外国語として学ぶ児童には単語の知識がなく、正しい音声が入力されているとは限らない。そのため絵から音声を想起してマッピングすることは活動として非常に困難だと感じた。そこで練習量の少なさを補い、ネイティブの音声で、自分のペースで好きなだけ聞くことができる iPad のアプリを用いた（例：Rhyming Words）（〈図7〉②）。使い方を授業内で教示した後、自宅でも週に1回か2回、各2－3分程度遊ばせて欲しいと保護者に伝え、自宅でも練習を数回行うこととした。その後、児童がライミングゲームを行っている様子から、ライムペアをマッチするスピードが向上していることを確認した。

オンセッ－ライムは、単音節の単語を母音を中心としてその前の部分（オンセッ；onset）と母音とその後ろの部分（ライム；rime）からなる。オンセッ－ライム指導を始めた時期は、対象児童は既にライミングの感覚をつかんでいたこと、また、アルファベットの文字指導が同時に行われていたため日本語にない音素（例えば v や r など）に既に慣れ親しんでいたことから、導入はとてもスムーズであった。活動の例では、絵本で親しんでいた動物のカードを、頭の部分と胴体に分解する活動を行った（例：dog を /d/ と /og/ に分ける）。その後、カードの頭

〈図7〉音韻認識活動の教材例



①音節すごろくゲーム



②アプリでのライミング練習



③オンセッソーライム分解練習

の部分进行他の動物の胴体にくっつけると、音声の置換（置き換え）操作となる。文字がないため、児童は頭の中で単語の最初の音（例えば fish の /f/）とライム（例えば dog の /og/）を取り出し、それをつないで産出する（/fog/）という高度な認知操作スキルが要求されたが、絵を手がかりにしながら練習を繰り返した。絵カードですらすらできるようになると、今度は手を使って分解・混成練習を行った。左手をまな板と見立て、右手に包丁を持って“d-og!”と言いながら切る真似をする練習、次に指導者が片手でオンセット、もう一方の手でライムを言い、児童が混成して一語にする練習を続けて行った（〈図7〉③）。語頭音を認識する活動としては、これまで既習のカードを広げ、「/d/ で始まる単語はどれだ」というカルタ取りなども行った。

最後の音素活動では、これまでの段階でアルファベットの1文字1音がほとんど習得されていたことから、児童は単音素を聞き、文字との対応へとスムーズにつなげることができた。音素操作練習では、混成練習として、2－3の音（音素）を合わせて1語にする活動や、2－3音素からなる語を聞かせて「いくつの音かな」とマグネットをタッチしながら音素に分解する練習を行った。また、オンセッソーライムで用いた絵カードを、さらに音素の単位に切って、絵を入れ替えて「どんな名前の動物になるか」（例：fox を3つに分けると /f/, /o/, /x/ となる。dog の /g/ を /x/ に替えると、/fog/ となる）という活動も行った。その際、「もし文字で書いたらどうなるかな」と、音を一つずつ文字に対応して書き取る試みも行い、スペリングの基礎となる「音から文字」への対応を特に意識した。母音の誤りに対しては短母音だけを取り出して毎回練習するなど、誤った音、弱い音に関しては繰り返し練習を行った。

5. 3 単語の読み書き指導

5. 3. 1 フォニックス教材を使った読み指導

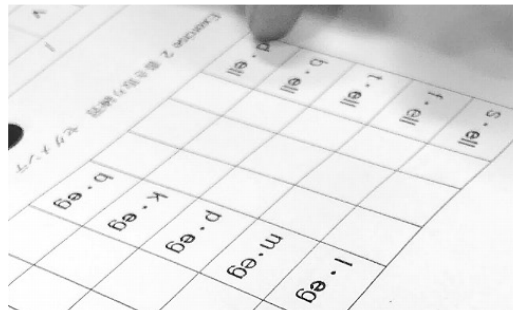
アルファベットの導入がほぼ一段落した7月ごろから、児童向けフォニックス教材（Holmes & Robinson, 2005）と、アプリの *Montessori Crosswords* を用いた読み指導を開始した。指導時に単語を覚えることは要求せず、CDと一緒に単語を読んだり、写し書き、カードを用いた読み練習活動を行った。

進め方は、毎回音韻認識活動が終わった後に前回のテキストの単語の読み方を復習する。そ

〈図8〉読み書き練習教材の例

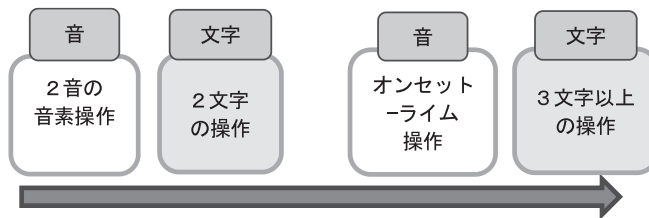


2文字の読み練習



3文字をオンセットーライム単位で読む練習

〈図9〉読み書き指導での音韻操作と文字操作練習の順序



して、テキストに含まれるタスクを行う。だいたい2回の指導で1ユニットが終わるくらいのペースであったが、児童の体調（文字への拒否感や疲れがひどいときなど）によって、読み活動は行わなかった。A児は読む活動ではこれまでの知識を使って読もうとする態度が見られたが、文字の活動では、口に出した音と書いた文字が違う（/l/ と言いながら1と書く）などの誤りも生じていたものの、時間経過に伴ってそうした誤りは減少していった。

次に、音素操作練習と対応した文字操作練習を行うため、2文字ブレンディング、3文字のオンセットーライムブレンディング教材を用いた読み書き練習を、読みドリル教材(村上, 2018)を用いて行った(〈図8〉)。本事例での音韻認識練習では、3音以上の語はオンセットーライム(C + VC)の音韻操作を行っていることから、読み練習でも同様にオンセットを読んでからライムを読み、それらをつないで1語にするという流れで読む練習を繰り返した(例: /d/, /og/, /dog/)。指導者の後に繰り返して読むのではなく、既に読める文字を自分でつなぐという音と文字の操作練習を意識した。オンセットーライム読みの単語にはオンセットとライムの間に点(・)を入れ、まずはオンセットだけ発音し、次にライムを発音、最後に1語にして発音するよう促した。このように、日本人母語話者に生じやすい子音への不要な母音の追加を回避し、アクセント母音をしっかり強調しながら1音節で発話するよう意識させた。誤りはその場で指摘し、空白部分には正誤と誤りの内容を記録した。

単語読み書き指導の進め方は、〈図9〉に示すように、音の操作練習ののちに文字操作を行い、文字の前に確実に音韻の操作ができるよう繰り返し音韻練習を行った。2音の音素操作練習の後に2文字語の読み書き練習を行い、オンセットーライム操作練習の後に3文字以上の語の読

み書き練習へと進んだ。

5. 3. 2 四線指導

アルファベットの文字と音が習得できた段階で、四線の位置関係を正しく認識して文字の配置が行えることを目標とした。A児はこの段階までにはほぼ全ての文字の形状を正しく書くことができていたため、四線つきのホワイトボードを用いて単語を書く練習を行った。特に誤りやすい p, d, f, g, t, k, i, l を選び、位置関係にイメージを用いたり、手のひらを二線と三線に見立てて指で手のひらに文字を書かせ、上に上がる、下に下がるなど感覚的に意識させるようにした。

6. 結果と考察

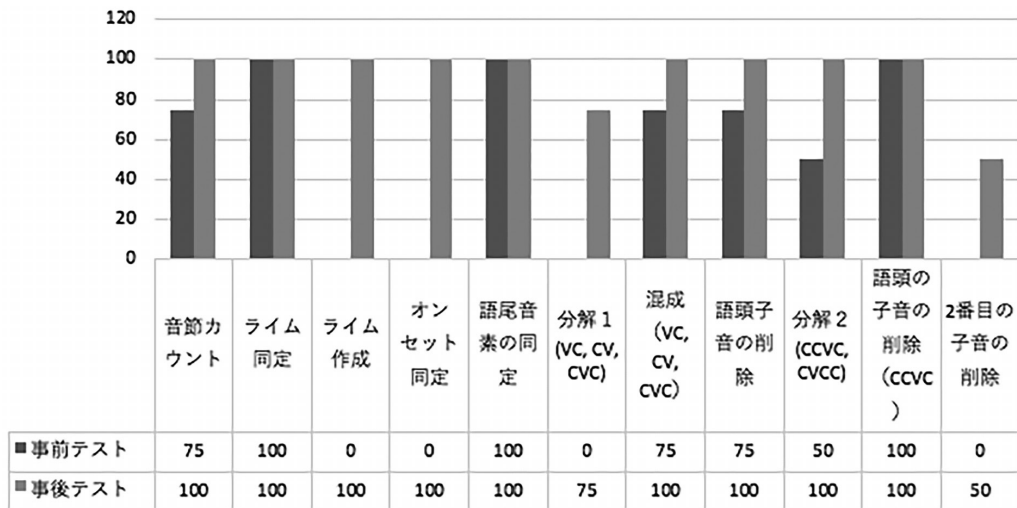
アルファベット文字の読み書きでは、指導開始時は1文字も書けなかったが、翌年3月には小文字26文字のうち25文字が正しく素早く読め、四線に位置も書けるようになった。指導では文字を思い出そうとして失敗することによるストレスが大きかったため、想起に躓かせない工夫としてアルファベットの一覧表を用いて、「文字が思い出せないときはここから選んでも良い」とすると、A児は正しい文字を選ぶことができ、書き取りの際の負担と誤りが大きく改善された（〈図10〉）。保護者は、「これまでなぜできなかったのか、わからない。あつという間に読めて書けるようになった。驚いている」という感想を述べていた。本児の書字での困難は、文字は「見たらわかる」けれど「思い出せない」という形で継続しているが、全ての文字ではなく、nやhなど特定の文字である。今後、文字の想起に強いストレスを感じるのであれば、合理的配慮として書字の際にワープロを使用することでずいぶんストレスが軽減し、問題が解消されるだろう。

〈図10〉 アルファベット一覧から文字を選びながら書き取り練習をする様子



音韻認識指導は、指導終了後に事前テストと同じ課題を用いて検査を行った（〈図11〉）。本児は事前テストの際にも音声の認識力が高めであると感じられ、指導もほとんど躓かずにスムーズに進んだ。3月の事後テストでは、ほぼすべてのタスクが正解であった。ライム作成は、事前テストではパスであったが事後テストはすべて自作することができた。オンセット同定課題も、事前テストではすべての音素に母音を追加する傾向が見られたが、事後テストでは音素だけを発音することができていた。すべての課題において個々の発音が明瞭になり、保護者も「発音がきれいになった」と感想を述べていた。音韻認識に関しては約1年間、段階的に大きな単位から小さな単位へと音韻遊びを行い、文字の読み活動でもスパイラル形式で音韻操作の体験を積み重ねることが成果につながったと考えられる。音韻テストでも、「パス」をすることなく、

〈図11〉A児の音韻認識事前・事後検査結果（正答率%）



すべての課題に対して「やってみよう」という前向きな姿勢からも、自信が育った様子が見られた。

文字・読み書き指導に関しては、大きな変化が得られた。A児は指導開始時にはアルファベットは大文字・小文字とも音読みを知らず、単語レベルでの読み書きの事前テスト実施すら困難であった。指導Ⅰ期でアルファベット文字に親しみ、音韻認識活動で英語の音韻を身につけ、指導Ⅱ期で徐々に文字と音をつないだり、音を聞いてより小さい単位に分解し、文字につなげるといった練習を繰り返した。当初は文字を見るだけで緊張していたが、こうした段階的な繰り返し学習によって、無意味語や未知語に対しても「文字をつなぎ、語にして発する」スキルが身について来ていると感じる。今後、読み書き指導を継続することでより流ちょうさが得られ、フォニックスの知識を得るとより多くの単語が読めるようになるかと推測される。

A児への指導を通し、小学校でアルファベットの習得が非常に困難な児童には、見本の文字を写したり、習った文字を思い出すすら困難なケースがあることもわかった。新学習指導要領では、見本の文字を写して書くことも評価の対象となっているが、本児のように知的に遅れがなくても見る力や文字を想起する力が弱ければ、早期から文字に躓くことが十分に予測される。その際に、「写し書きすらできない」と思わず、児童の認知的な弱さを理解し、弱さを補いながら、細かなステップを授業の中で作って習得へ結びつける指導が非常に重要だろう。

現在、日本の英語教育では、音韻認識やデコーディング（文字の音声化）を段階的体系的に時間をかけて取り組むようなカリキュラムは十分に導入されているとは言えない。しかし、これから小中高と連携した英語教育の実施が導入されることから、初期学習で躓かせないこと、しっかりとした学習の基盤作りは最も重要な課題であろう。冒頭でも述べたように、日本語で既に困難が生じているLD児童生徒は、英語の読み書きでも躓きやすいことが予めわかっている学習者グループである。今後、その困難を予測し、授業で躓かせないよう教材等の準備に力

を注ぐことが最も重要だろう。

参考文献

- 上野一彦, 竹田契一, 下司昌一監修 (2009). 『特別支援教育の理論と実践Ⅱ指導』金剛出版.
- 大石敬子, 斉藤佐和子 (1999). 「言語発達障害における音韻の問題: 読み書き障害の場合」『音声言語医学』(40) 378-387.
- 加賀田哲也・村上加代子・伊藤美幸・川上育臣・森田琢也・チェン敦子 (2015). 「英語授業における特別支援に関する調査」『小学校英語教育学会紀要』(15) 142-154.
- 田中裕美子, 兵頭明輪, 大石敬子, 他 (2006). 「読み書きの習得や障害と音韻処理能力との関係についての検討」『LD 研究』15(3) 319-329.
- 津田知春・高橋登 (2014). 「日本語母語話者における英語の音韻意識が英語学習に与える影響」『発達心理学研究』25(1) 95-106.
- 村上加代子 (2011). 「読み書きが苦手な児童への英語指導の工夫 (研究ノート)」『神戸山手短期大学紀要』(54) 113-123.
- 村上加代子 (2018). 『読み書きが苦手な子どものための英単語練習ワーク』明治図書出版.
- Holmes, S. & Robinson, L. (2005). *Sounds Fun! Phonics for Children 2*. Compass Publishing Japan.
- International Dyslexia Association (2002). *Definition of Dyslexia*. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- Lane, H. & Pullen, P. (2004). *Phonological Awareness Assessment and Instruction*. Pearson Education, Inc.
- Lloyd, S. & Wernham, S. (1994). *Finger Phonics Book* (シリーズ 1 - 6). Jolly Learning.
- Neilson, R. (1995). *Sutherland Phonological Awareness Test (SPAT)*.
<https://www.pall.asn.au/wp-content/uploads/2015/09/Phonological-Awareness.pdf>
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level*. New York: Knopf.
- Wydell, T. & Kondo, T. (2003). Phonological Deficit and the Reliance on Orthographic Approximation for Reading: A Follow-Up Study on an English-Japanese Bilingual with Monolingual Dyslexia. *Journal of Research in Reading*, v26 n1 p33-48.
- 文部科学省 (2004). 「小・中学校における LD (学習障害), ADHD (注意欠陥/多動性障害), 高機能自閉症の児童生徒への教育体制の整備のためのガイドライン (試案)」
<http://www.nginet.or.jp/box/monbu2004130.pdf>

