

学習障害児および近接領域児に対する英語の学習支援

—フォニックスに基づいた読みの指導に焦点をあてて—

牧野 留美 細川 美由紀
(筑波大学大学院心身障害学研究科)

梅澤 文子
(ECC ジュニア)

川添 玲子
(埼玉県立朝霞高等学校)

後藤 なつ実 土谷 宣子
(茨城県下館児童相談所) (東京都立看護専門学校)

平井 由美子
(日本女子体育大学)

深谷 計子
(聖路加看護大学)

福留 晶子 高石 知子
(早稲田大学人間科学部) (東京 YMCA)

増田 恵子
(上智短期大学)

山本 昭夫
(学習院高等科)

<要旨>

東京YMCAでは、1997年秋より学習障害児および近接領域児に対する英語の学習支援を行ってきた。その中で、フォニックス—文字と音の対応に焦点をあてた指導方法—が英語の指導法のひとつとして効果があるものと思われた。そこで今回は、特にこのフォニックスの指導を通じて「読み」の側面の学習支援について検討した。フォニックスの指導は、「読み」の学習方略を提示し「読む」力を高めることから、多くの負の学習経験を積み上げてきた子どもたちの「読むこと」に対する苦手意識を軽減するとともに自信の獲得を促し、次の学習段階への素地を作るものと考えられた。

<キーワード>

学習障害児、学習支援、英語教育、読み、フォニックス

1. はじめに

東京YMCAでは、英語を苦手とする学習障害(以下LD)児および近接領域児の小中学生を対象に、以下の3つを目的として、1997年10月より英語教室を開室した。第一に、参加生徒が楽しく参加できるような英語の学習環境の模索、第二には、こういった子どもたちの英語学習の実態の把握、そして第三によりよい指導方法の模索と教材開発の試みである。

2. レビュー

1960年代に入って、Carroll & Saponによる言語の適性テストMLAT(1959)が開発され、外国語学習の成功、不成功の要因として情動、動機以外にも言語に焦点が当てられるようになった。すなわち、音声の符号化(音—記号の関係の認識)、文法、言語規則などを推論する力、機械的記憶力、などである。

一方、英語を母語とするLDの生徒の示す読みの問題は、音韻的欠陥が原因ではないかとする説が広く支持されている(e.g. Bradley & Bryant, 1983; Sparks et al., 1992)。さらに読み障害児は音韻的認識(phonological awareness)に問題があるとされている(e.g.

Wagner & Torgesen, 1987)。

そこで、LD児が外国語として英語を学習する場合に成功の鍵を握っているのが、音韻体系(音の判別、音素の認識、音—記号の結びつき)、統語、言語上の短期記憶(特に音韻のレベル)である。これはStanovich(e.g. 1986, 1988)の研究で実証されている。

LD児が外国語を学習する場合、一番初めに音韻体系を習得させることが必要である。しかも音韻体系を直接取り上げた指導が有効である(e.g. Ganshow & Sparks, 1995; Javorsky, Sparks, & Ganschow, 1992)。そこで本研究ではアルファベットの各音素を認識させる教授法であるフォニックスの指導を行った。

3. 目的

これまで行ってきたフォニックス(文字素と音素の対応についての学習)の基礎的な学習を発展させ、今回は特にフォニックスの読みの指導への応用可能性について検討した。

4. 方法

1) 対象

対象は、2000年10月から2001年3月の15回のクラスに参加したLD児および近接領域児のうち、継続的に参加が見られた7名であった。以下に対象児の概要をWISC-III知能検査の結果とともに示した(表2)。

表2. 対象児の概要

対象児	学年	性別	診断名	心理検査結果
A	小6	男	近接領域児	FIQ73 VIQ85/PIQ65
B	中1	男	近接領域児	FIQ73 VIQ74/PIQ78
C	中1	男	学習障害	FIQ88 VIQ114/PIQ61
D	中1	男	近接領域児	FIQ69 VIQ66/PIQ79
E	中2	男	学習障害	FIQ81 VIQ94/PIQ71
F	中3	男	学習障害 ADHD	FIQ110 VIQ95/PIQ124
G	中3	男	学習障害	FIQ104 VIQ105/PIQ108

2) 指導計画および指導の方向性

全15レッスンの内、初回を含む計3回(レッスン第1回目、第6回目、第11回目)を読みの達成度評価にあてた。それ以外は指導にあてた。初回評価は個々の生徒のフォニックスの理解度を確認するためであり、今期の指導計画に役立てた。第2、3回の評価は、指導の成果とその後の指導計画の修正を目的として行った。各レッスンは、90分から120分で個別とグループの2つの指導形態を組み合わせたものであった。

指導の方向性としては、フォニックスの指導の基本となるアルファベットの各音素を意識させることから、フォニックスのルールも指導にとりいれることで、中学1年生の教科書に載せられている程度の文章が読めることをねらった。

3) 指導内容と教材

フォニックスの指導内容については、これまでの本教室の経験、松香フォニックスなど日本におけるフォニックスの学習で広く使われているテキストを参照するとともに、全検定教科書中学1年から中学3年の基本的な単

語をフォニックスのルール別に分類し参考にした。そして、基本単語中に現れる頻度の高さ、フォニックスのルールの中で例外のあるルールを避けるなどの配慮をして、4つの学習段階を作成した。評価および指導はこの段階に基づき行った(表3)。

表3. 学習段階と指導内容

学習段階	内容	備考
1	アルファベット 26文字に対応する音(母音は短母音)	2通りの発音がある子音 c, g については、硬音のみ
2	語尾に e がつくことによって生じる母音の長母音化。e は発音されない(サイレント-e)	例: cake, bite など
3	連続子音	例: ch, sh, wh, th, ph, ck, など
4	all および母音 + r	例: ar, er, ir, ur, or

指導の際の教材および教具は、検定教科書、松香フォニックスや児童英語の市販教材、本教室作成のフォニックステキストおよびアルファベットカードや写真入カードなどである。また個々の生徒のニーズに合わせて市販の教材に手を加えたり、ワークシートを作成するなど工夫した。米国で開発された読み障害児向けのコンピュータソフト LEXIA(Learning Systems, Inc.)を用いたCAI学習も導入した。

4) 評価の方法

評価の方法は、学習段階毎に設定された問題を提示し答えられなかった場合には段階的にヒントを与えた。例えば、音を聞いて小文字を書くことが問題であった時、それができなければその文字で始まる単語をヒントとして提示し、それでもできなければその小文字に対応する大文字を提示した。また小文字が難しい場合には大文字に変更したり、それでも難しい時には他の文字とともに提示し選択してもらった。

各課題がヒントなしで正答できた場合は合格、ヒントが与えられて正答できた場合には今後のチェック項目に含むという条件つき合格とした。また、ヒントによっても正答が導

かれなかった場合は不合格とした。各学習段階における合格基準は指導者により多少異なったが、課題のほぼ半分以上に合格した場合にその学習段階から次の学習段階へ進んだ。条件つき合格課題については、次の評価時の評価課題に含め再度評価した。

評価課題で使用した材料については、文部省（現文部科学省）検定教科書中学1年生用全7種類から指導するフォニックスのルールに該当する単語やその単語を含んだ例文を選んだ。指導するフォニックスのルールひとつに対し最低2語、1単語につき2つ以上の文を用意した。学習段階にあわせて、学習目標となるフォニックスのルールの語における位置などの難度にも配慮して選出した。単語は合計104語、文は139文用意した。1単語につきカード1枚、1文につきカードストリップ1枚を評価用に作成した。またアルファベット26文字について、1文字につき1枚の小文字と大文字カードを用意した。初回評価では、統一した評価課題を対象児全員に課したが、第2回目以降の評価では、個々の進捗に合わせて指導した部分を中心に課題を作成した。

5. 結果

1) 対象児の指導経過

<A君>

初回評価結果—フォニックスとは関連づけずに必ず読める単語がいくつかあった。c、e、l、q、r、tの音が習得されていなかった。大文字と小文字の対応に習得されていないものがあった。ローマ字読みがあった。dとb、g、q、bとg、lとI、rとt、yとbに混同が見られた。

指導ポイント—未習得の音（c、e、l、q、r、t）の定着。大文字と小文字を対応させること。文字同士の混同が視覚的なものなのか音によるものかを確認すること。

指導経過—学習段階は1からスタートして3まで到達したが、段階2と3においてはできるものとできないものやその時々のできにむらが見られた。しかし、初回のテストでは、文章の読みはほとんどできなかったが、次第に、文中でもwh、ckやsilent eなどを含む語

でも、読める単語が増えた。

<B君>

初回評価結果—カタカナのような発音が多く見られた。bとd、pとq、lとI、kとtの混同が見られた。一度習った単語はよく覚えておりフォニックスのルールを適用していたが、新出語になるとルールが適用しにくかった。**指導ポイント**—注意が散りやすいことと大切なポイントの把握が苦手なため、個々のアルファベットの正確な認識を促し、単語を読むためのルールを抽出できるように指導した。**指導経過**—スタート時の学習段階は1と2であった。学校では通常の授業は受けていないが、終了時には段階3のch、shと段階4のall、ar、whは読めるようになった。一度ルールを覚えるとパターンで覚えて応用できることが多かった。最終的には、習ったルールは定着したものが多く、中にはallやarなど一度説明しただけで、完全に覚えて応用できるものもあり、教科書中に読める文章がかなり増えた。

<C君>

初回評価結果—-allの読みが習得できていなかった。それ以外のルールについては習得できており、文が読めていた。

指導ポイント—初回評価結果から本児が他児より読みの学習が進んでいたと思われることから、-allを含む単語の他には、語レベルではなく文章レベルに焦点をあてた読み指導を行った。

指導経過—学習段階の4からスタートし、最終的には本児が使用しているもの以外の検定教科書が読めるようになった。第2回目の評価では、母音iとeの混同やaとuの音が不正確、-allの読みが不正確と見られたものもあったが、英語に対する学習意欲が増し、ラジオ講座を聴くなど本児なりの学習方法の手がかりを見つけたようであった。

<D君>

初回評価結果—大文字と小文字の対応があいまいなものがあった。アルファベットレベルでの文字と音との結びつきに未習得のものがあった。

指導ポイント—絵カードを使ったフォニックス練習により、イニシャルサウンドの習得。

大文字と小文字、音・絵を関連づけた指導を行った。

指導経過—学習段階の1からスタートし、第3回目の評価でこの段階に到達した。今期でアルファベットの大文字小文字がすべて習得できたが、本児の場合第6期からの指導と合わせての結果であった。単語の発音については、一音ずつを組合せて読もうとするようになり、deskほかフォニックスの基本ルールに則った15語を発音できるようになった。

<E君>

初回評価結果—bとdの混同。単語の読みについては、全体的な形のイメージで読みアルファベットそのものを読んでいなかった。

指導ポイント—bおよびdが語頭にくる単語を使った読みの指導。個々のアルファベットの音の単語の読みに結び付ける指導。

指導経過—学習段階は1からスタートし、最終到達段階は3であった。bとdの混同は、第2回評価時には読み間違えても自分で修正ができるようになった。フォニックスのルールにヒントとして色を導入したことで、自分で答えの確認作業ができるようになり、英語にとりくむ動機づけが増した。

<F君>

初回評価結果—単語レベルでは読めるが、文レベルになると読めないものがあつた。サイレントeではルールは習得できているようだが、新出語の場合に読めないことがあつた。文頭の子音と母音の組合せがうまく発音できなかった。

指導ポイント—サイレントeについては、ルールへの気付きを促し読めるようにした。子音と母音の組合せについては、読めなかった単語を中心に指導した。

指導経過—学習段階の2からスタートしたが、フォニックスのルールについては習得していると思われたものが多かった。高校入試をひかえており、学校の補習を中心とした指導を行った。そのため、評価課題は行わなかったが、最終的には学年相当レベルの教科書は読めるようになっていた。

<G君>

初回評価結果—bとd、pとqの混同。サイレントeは新出語だと読めなかった。-allを

ールと読んでいた。

指導ポイント—bとdなど混同が見られたアルファベットについては、音とともにそれぞれの書き方(腕の動き)と結びつけて指導した。サイレントeはこのルールにあてはまる単語とあてはまらない単語を対比させることで母音の変化に注意を向けるようにした。

指導経過—学習段階1からスタートし、3まで到達した。視覚的に混同していたもの、特にbとdについては頻度が減少した他、誤っても自分で気づいて修正できることが多くなった。学年相当レベルの教科書はほぼつまづくことなく読めるようになった。

6. まとめと考察

本教室では、フォニックスを取り入れた英語の指導を英語が苦手なLD児および近接領域児を対象に実践してきた。今回は特に、そのフォニックスの単語および文の読みの側面への応用可能性について実践を通して検討した。その結果、個々の生徒がフォニックスの指導を受けたことで、各自の読み誤りを少しずつ修正および軽減し、個々のアルファベットから単語そして文を読む手立てとして役立てることができたのではないかと考えられた。

フォニックスと学校で指導されている英語の接点という視点においては、中学1年生レベルの教科書を読むには、中学3年生の教科書を読むことと同程度のフォニックスのルールの知識が必要であることが分かった。しかし、子どもたちは、必ずしも指導していないルールを含んだ語が読めなかったわけではなかった。おそらく、教科書に頻度が多く出てくるものについては、視覚語彙として獲得されているものもあるであろうし、文脈から読めている場合もあるものと思われる。これらを考えると、フォニックスは音と文字との結びつきの認識が弱い子どもにとっては、その弱い部分を明確な手立てをもって助ける指導法であると言えるのではないだろうか。今後もフォニックスの有効性について、実践的な学習支援を行うなかで、さらに深く検討していきたいと考えている。

謝辞

本実践研究を行うにあたり、ご協力を承諾して下さった父兄の方々、東京 YMCA の校長先生をはじめスタッフの方々に深謝致します。

文献

- Bradley, L. & Bryant, P. (1983) "Categorizing Sounds and Learning to Read: A Causal Connection." *Nature*, 30, 419-421.
- Carroll, J. & Sapon, S. (1959) *Modern Language Aptitude Test*. New York: Psychological Corp.
- Ganschow, L. & Sparks, R. (1995) Effects of direct instruction in Spanish phonology on the native language skills and foreign language aptitude of at-risk foreign language learners. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 107-120.
- Sparks, R., Ganschow, L., Javorsky, J., Pohman, J. & Patton, J. (1992) "Identifying Native Language Deficits in High- and Low-Risk Foreign Language Learners in High School" *Foreign Language Annals*, 25(5), 403-418.
- Stanovich, K. (1986) Explaining the Variance in Reading Ability in Terms of Psychological Processes: What Have We Learned?" *Annals of Dyslexia*, 36, 67-96.
- Stanovich, K. (1988) "The Right and Wrong Places to Look for the Cognitive Locus of Reading Disability." *Annals of Dyslexia*, 38(1), 54-77.
- Wagner, R. & Torgesen, J. (1987) "The Nature of Phonological Processing and Its Causal Role In the Acquisition of Reading Skills." *Psychological Bulletin*, 101, 192-212