

〈聴覚障害教育〉

単語の習得を図る英語指導の工夫

——フォニックスを取り入れた単語指導を通して——

沖縄県立沖縄ろう学校教諭 比 嘉 千 秋

I テーマ設定の理由

社会や経済のグローバル化に対応するため、新学習指導要領では改訂ポイントの1つとして外国語教育の充実をあげ、平成24年度より中学校の英語の授業時数が週3時間から4時間に増え、コミュニケーションの内容を充実させるために語数も900語程度から1200語程度へ増加した。これらの改訂に伴い、沖縄ろう学校（以下「本校」とする）の中学部においても、普通学校の教育課程に準ずる教育を行っている生徒は、本年度より英語の授業時数が増加した。

本校では、聴覚障害の有る生徒の学習困難の改善を支援するために、どの教科においても手話や指文字、視覚的教材を用いて指導が行われている。特に中学部の英語の授業では、英語力のひとつであるコミュニケーション能力を育成していくために最も基本となる単語力に力を入れて指導をしている。そのため単語の学習では、単語にルビをふり、話す場合は「口話＋指文字」といった方法で音を文字化している。これまでの生徒の実態から、暗記の方法には2通りあると考えられる。1つは文字と意味を結びつけて単語を1つのイメージとして視覚的に記憶する暗記で、もう1つは文字と音をある程度対応させた暗記である。これまでの取り組みから、視覚的記憶に依存する暗記の場合、見て意味は分かるが、スペルを綴る能力がうまく身につかない可能性が考えられる。一方、文字と音を対応させながら単語を覚えた場合、単語の読み書きをスムーズに習得している。単語を1つのイメージ（English＝英語）として視覚的に覚えるのではなく、個々の音の統合（E・n・g・li・sh（イ・ン・グ・リッ・シュ）＝英語）として捉えられるかどうかの違いによって、単語の習得に差が出てくるのではないかと推測される。単語を「音の統合」と認識できるということは、一つ一つの音を認識でき、認識した音を文字で表記できるという音韻意識（文字と音を対応させて操作できること）があるということであり、単語の読み書きに必要な能力である。

本研究が対象としている中学部3年生3名は文字と音を対応させて単語を覚えることが苦手で、視覚的記憶に依存する傾向があるためか、単語を正しく読んだり書いたりすることが難しい状況である。このことを踏まえた単語指導の一つとして、単語の文字と音に着目して英語を指導する方法にフォニックス（Phonics）がある。フォニックスとは、英語の初期の読み書き指導のことで、文字を読めるようにすることから綴れるように導く。聴覚に困難性を示すろう学校においてフォニックスを視覚的に工夫し、音と文字を対応させた単語指導を行えば、単語を習得しやすくなる可能性が十分にあると考える。

そこで、本研究では、聴覚障害の有る生徒への英単語指導に関して、効果的な視覚支援を模索しながら、英語の音韻意識の育成という観点からフォニックスを取り入れた単語指導にアプローチしていきたい。単語数の増加は、聴覚障害の有る生徒にとって、コミュニケーション力の向上につながる。豊かでグローバルなコミュニケーションは自分の可能性を発揮し、自己実現を図る上で有効なことである。単語指導は、このようなコミュニケーション能力育成のための最も基本的な一歩だと考え、本テーマを設定した。

〈研究仮説〉

言語技能につながる単語指導において、視覚的に工夫したフォニックスを取り入れることにより、聴覚障害の有る生徒が文字と音の対応を認識して単語を習得しやすくなるであろう。

Ⅱ 研究内容

1 聴覚障害について

(1) 聴覚障害の分類

草薙ら（1997）によると、聴覚障害とは、外耳から大脳皮質の聴覚野に至る聴覚伝達経路に何らかの損傷があつて聞こえにくくなっているか、聞こえない状態（聴力感度の低下）、または聞き分けにくくなっている状態（聴覚的弁別力の低下）と定義される。教育的な対応をする上では、①聞こえの程度（表1）、②障害の部位（表2）、③障害の生じた時期（言語獲得以前か以後か）の3つの観点から聴覚障害を分類することが重要である。

表1 聴覚障害の程度による分類（草薙ら 1997）

分類	聴力レベル（良聴耳）	音・声に対する反応
正常耳	30dB 未満	ささやき声まで完全に聞き取れる
軽度難聴	30dB 以上 50dB 未満	静かな会話が聞き取れなかったり、間違えたりする
中等度難聴	50dB 以上 70dB 未満	普通の会話がやっと聞き取れる
高度難聴	70dB 以上 100dB 未満	大声しか聞こえず、大声でも正しく聞き取れない
聾	100dB 以上	かなり大きな音ならどうにか感じる事ができる

部位による分類は3つに分けることができる。聴覚器官のどの部位に障害があるかによって聞こえの状態が異なる。外耳から中耳を経て内耳に音を伝える伝音系の器官に障害がある場合は伝音性難聴、内耳から聴神経を経て大脳皮質聴覚野に達して情報処理をする感音系に障害がある場合は感音性難聴という。両方の障害が重なっている場合は混合性難聴という。我妻（平成15年）は、障害の部位による聞こえの状態を以下のように説明している（表2）。

表2 障害の部位による分類（我妻 平成15年）

伝音性難聴	音が小さく聞こえるが、聴力レベルは70dBを超えることはない。音を大きくしたり、補聴器を装用することによって聴力正常の状態に近づけることができる。
感音性難聴	聴力レベルは軽度のものから全く聞こえない状態まで程度は様々である。音が小さく聞こえるだけでなく、明瞭さに欠け、ひずんで聞こえることが多い。周波数によって聞こえの程度が著しく違うリクルートメント現象が生じる場合がある。補聴器を装用して聴能訓練をしても、音がはっきり聞き取れない場合が多い。特に子音の聞き取りに必要な高い周波数の音が聞こえにくいので、話しことばの受容に重大な障害を呈する。
混合性難聴	伝音性難聴と感音性難聴が重なっているもの。

また、障害の生じた時期が言語獲得以前の場合、音声言語（以下「言語」という）の獲得に困難を伴う。言語の獲得は「聞こえること」が前提で成り立つものであるから、聴覚に障害の有る乳幼児の場合には、どうしても教育的に特別な手立てを講じて、聞こえの不足を補いながら言葉の発達を促す必要がある。言葉の発達が不十分であるということは、即ち、学習に困難が生じたり、人間関係に支障を来す等、知的、情緒的、社会的発達において、二次障害を生じさせることにつながる。また、言語獲得以降に障害が発生した場合には、それまで聴覚から入ってきた様々な情報が受容しにくくなるため、心理的に大きな影響を受けることになる。

(2) 聴覚障害がもたらす心理的特性

馬場（2000）は、聴覚障害によって会話音や自分の声をモニターできないことからくる聴覚障害者の特性として、「理解言語の不足」や「表出言語の遅れ」をあげている（図1）。これらの特性がコミュニケーションを困難にし、「相手の話が分からない」「自分を分かってもらえない」という心理的ストレスになっている。したがって、聴覚障害の有る生徒が言葉を獲得するということは、相手の言っていることが理解でき、自分の気持ちを相手に伝えられることを意味する。そのことにより心理的な安定が得られる。また、物事を考えたり、自分の気持ちと行動の調整ができるようになる。本研究での単語の習得は、コミュニケーション能力や思考の手段の獲得につながり、聴覚障害の有る生徒が自分の可能性を発揮し、自己実現を図ることにつながるものと考えられる。

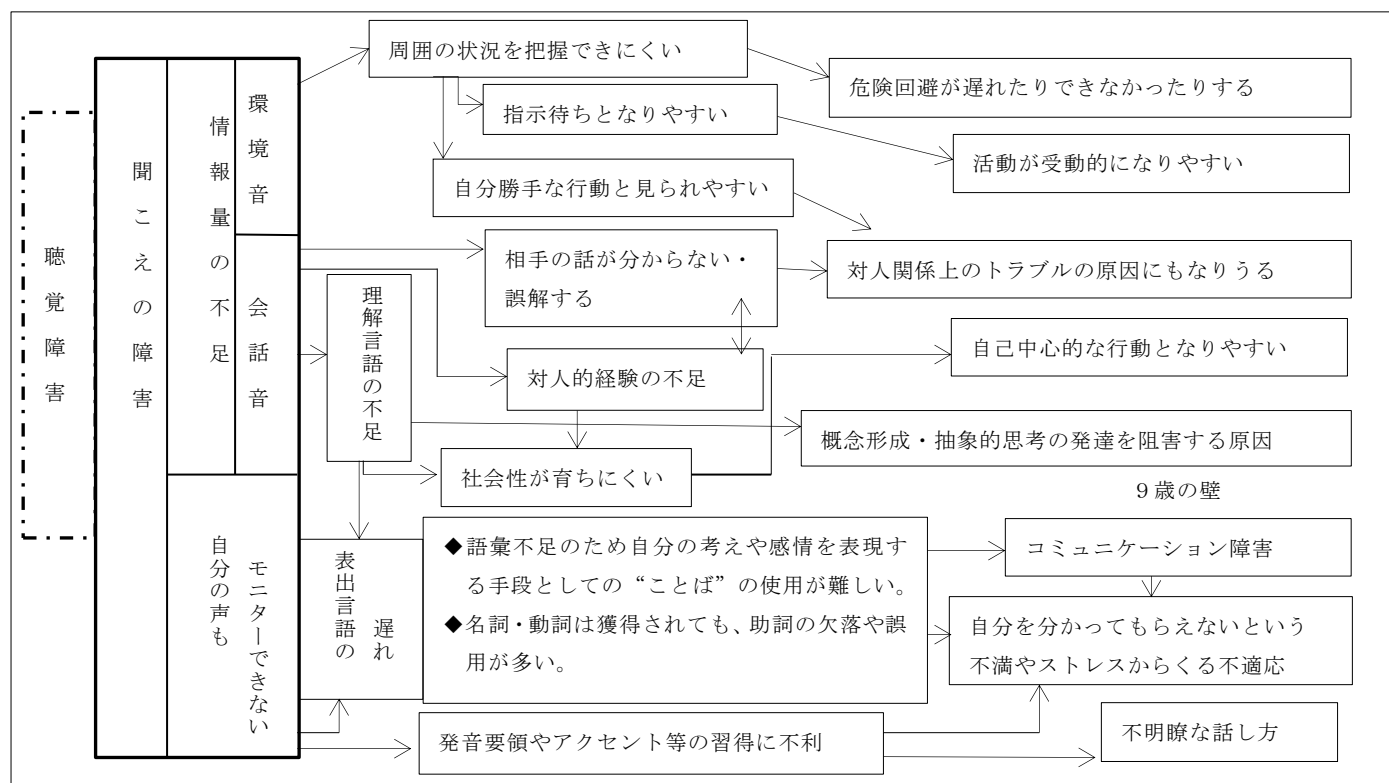


図1 聴覚障害がもたらす心理的特性 (馬場 2000)

2 フォニックスについて

フォニックス (Phonics) とは、アルファベットの文字の読み方のことである。文字には、個々の文字と組み合わせられた文字がある。個々の文字、ABC…Zには「エイ、ビー、スィー…ズィー」という名前読みと、「ェア、ブ、ク…ズィー」という音読みがあり、組み合わせられた文字 a-e, ea, ck, ph 等は、それぞれ「エイ、イー、ク、フ」等と読む。文字の組み合わせ方によって名前読みであったり、音読みであったり、別の音になったりする。このような組み合わせ方と読み方には規則性があり、それらを整理したのがフォニックス・ルールである。特に、米国では、初歩の綴り字の読み方をひっくるめてフォニックスと呼んでおり、聴覚障害児も小学校で学んでいる。英語圏では、フォニックスを指導することで子どもたちが文字を読めるようにし、文字を読めることから文字を綴れるように導く。フォニックスの知識があると、75%くらいの英語が読めると言われている。本研究の「研究の実際」では、「フォニックス」を「個々の文字の読み方」、「フォニックス・ルール」を「組み合わせられた文字の読み方」として用いる。

ろう学校での先行研究に早川 (2012) の実践報告がある。高等部2学年進級段階で、習熟度が最も厳しい生徒を対象にフォニックスを継続指導した結果、単語が読めるようになったことから、単語学習に意欲的に取り組む姿勢が見られるようになったという。英語の基本的な読み書き指導にフォニックス学習がもっと注目されるべきではないかと述べている。課題としては、フォニックス指導にかなりの時間を必要とすることから、指導形態や教材の工夫、文法や長文読解を取り入れる時期の検討があげられている。フォニックス指導に関して、健聴者向けのフォニックスの指導書 (「40 時間でフォニックス」2007 松香フォニックス研究所) では、40 回のレッスン構成になっている。単純に計算して、週4時間の英語の授業で2ヶ月半かかることになる。時間の制限もあるので、本研究では、松香 (2012) によるフォニックス・ルールを外観するにとどめ、その後、教科書に沿って単語指導にフォニックスを取り入れていくことにする。

聴覚に障害がある場合、音を弁別したり聞き取ることが苦手であるから、音と文字をうまく結びつけることが難しい。フォニックスは、文字の読み方という視覚から入っていく読み書きの指導法であるから、聴覚障害の有る生徒にとって理解しやすいものである。文字が表している音ごとにルビをふれば、文字と音を対応させて単語を習得できる可能性がある。また、以下のように視覚的支援を工夫することが、文字-音の対応を認識しやすくし、単語の読み・書き・発音という言語技能の習得につながるものと考えられる (表3)。

表3 文字－音対応の視覚的支援の工夫

方 法	支援内容
パワーポイントのアニメーション	音ごとに文字を呈示することで、文字と音の対応を明確にする。
文字の色分け	母音（赤）、有声音（緑）、無声音（黄）、黙字（黒）で色分けすることで、発音の手がかりを示す。
フォニックス・ルールに下線	語中のフォニックス・ルール（組み合わせられた文字の読み方）の部分に下線を引くことで、文字の読み方を示す。
(例)  (パワーポイントでは  と順次呈示する)	

3 単語の習得と音韻意識

(1) 母語獲得のプロセス

今井ら（2012）によると、母語の言語獲得プロセスの第一段階として子どもが行っていることは、大人の話す区切りのない音の流れ（発話）を「一つひとつの意味の単位、つまり単語に切り分けることである」という。単語を切り分ける手だてとして、子どもは次の3つを手がかりにしていると考えられている。1つは「母語における韻律パターンの特長」であり、残りの2つは「音素の特徴」と「音素の並び方の確立」である。「音素」とは、「音響用語辞典」（コロナ社）によると、「ひとつの言語において、言葉の意味の区別を表すのに用いられる単位」であり、ハト[hato]と箱[hako]の[t]の子音と[k]の子音は別の音素だと区別される。また、「音素」と「音韻」は同じ意味で用いられる場合もあるが、「音素」に「音の長短、強勢、アクセントなど韻律的要素を含めたもの」を「音韻」と呼ぶこともある（「音響用語辞典」）ということから、「韻律」と「音素」を併せたものを「音韻」と考えることができる。

このような「音韻」の定義から、子どもが単語を習得する場合、韻律や音素を手がかりにしているということは、日本語の音韻を学んでいるのだと考えられる。先天性の聴覚障害や言語獲得以前に障害が生じた場合は、このような日本語の音韻を意識的に指導する必要がある。本研究の英語でも同様なことが考えられる。つまり、英単語を獲得していくためには「音韻」を意識した指導が必要であり、そのためにフォニックスを取り入れることが重要となる。

(2) 日本語の音韻意識

音韻意識とは、筑波大学附属聴覚特別支援学校小学部編の「確かな力をつける教科指導を目指して」（2013）によると、「言葉の音韻的な側面に注意を向け、その音を操作できるようにすること」であり、「例えば、『えんぴつ』と言われたときに4つの音に分解できたり、正しく文字表記できたりする力。また、『えんぴつ』の文字を見たときに正しいイメージを思い浮かべることができる《文字から意味がとれる》力」を身につけることである。つまり、ある単語を聞いて、それがどんな音でできているか1つ1つの音に分解できること、文字で書き表せること、その単語が表している意味が分かる力のことである。このような力のことを音韻意識といい、それを育てることが読み書きの導入期には必要であると考えられている。

ところで、日本語の音韻は、最小の単位から「音素、モーラ、音節」という構造になっていると考えられている（図2）。音素（phoneme）は意味の相違をもたらす最小の単位で、V（vowel；母音音素）やC（consonant；子音音素）で表される。これらの音素を組み合わせたものが節（syllable）であり、日本語ではC V構造を中心として音節が成り立っている。また、音節の下位単位としてモーラ（mora；拍）がある。モーラとは、「1子音音素と1短母音音素とを合わせたものと等しい長さの音素結合」（広辞苑）のことである。単純なVやC Vのような自立モーラの他に、促音（っ）・撥音（ん）・長音（ー）・二重母音の第2要素のような特殊モーラがある。特殊モーラとは、西光（2007）によると、「単独で現れたり、語頭に現れることはない」が、「音節のレベルでは独立しておらず、先行するC Vモーラに寄生する形でしか生起できない」音素結合のことである。特殊モーラを文字表記すると1文字になる。多くの言語において、音節は母音を核とする最も小さいひとまとまりの音の単位で、語の長さを数える単位として用いられる。しかし、日本語の場合、音節の下位単位であるモーラで音声を

知覚しているため、音節数とモーラ数は必ずしも一致していない。

音節	CV構造を中心として、V、(C) VN、(C) VQ、(C) VR、(C) VJ、C j V (j Vは拗音)がある。 (例) えん・び・つ (VN・CV・CV) (3音節) がっ・こう (CVQ・CVR) (2音節) た・の・しい (CV・CV・CVJ) (3音節) お・き・な・わ (V・CV・CV・CV) (4音節)
モーラ	V・CV (自立モーラ)、撥音 (ん) /N/・促音 (っ) /Q/・長音 (ー) /R/・二重母音の第2要素 (母音が連続した場合の2番目にくる母音) /J/ (特殊モーラ) (例) え・ん・び・つ (V・N・CV・CV) (4モーラ) が・っ・こ・う (CV・Q・CV・R) (4モーラ) た・の・し・い (CV・CV・CV・J) (4モーラ) お・き・な・わ (V・CV・CV・CV) (4モーラ)
音素	V (母音音素) : a, i, u, e, o C (子音音素) : k, s, t, n, h, m, y, r, w, g, z, d, b, p など 半母音: j (イ) (kja キャ kju キュ kjo キョ)

図2 日本語の音韻体系

単語の分節方法には、/e/・/n/・/p/・/i/・/t/・/u/のような音素分節、/en/・/pi/・/tu/のような音節分節、/e/・/n/・/pi/・/tu/のようなモーラ分節がある。西尾 (2011) によると、子どもが単語を習得する過程において、最初は、単語を音節で分節していると仮定されているが、「その後、かな文字を習得するにつれ、音節とモーラがミックスした状態から、5・6歳でほぼモーラ分節する」ようになると考えられている。つまり、かな文字を習得することによって音声文字表記できるようになり、日本語の読み書き能力が育っていくのである。健聴児の場合は、かな文字を指導することによって生得的にモーラで日本語を知覚できるようになるが、聴覚障害児の場合は、日本語の音素レベル (母音・子音) をモーラレベル (子音+母音や撥音、促音等を1つの音として知覚できること) で認識できるようにする「わたり」の指導が文字指導とともに必要になってくる。特に、特殊モーラは聴覚障害児にとって聞き逃しがちな音であるから、後述の日本語の音節を適用してルビをふる場合に、しっかりと視覚的な工夫に活用していく必要がある。これらの音を認識させることが聴覚に困難のある子どもたちへは必要である。

(3) 英語の音韻意識

高橋ら (1998) が英語圏の「音韻意識と読み能力」に関する研究結果をまとめた論文によると、音韻意識が単語レベルの読み能力獲得の前提となることがこれまでの研究で繰り返し指摘されているという。英語の音韻体系は最小単位のものから「音素、オンセット/ライム、音節」の構造になっている (図3)。オンセット (onset) とは、音節 (CVC) の最初の子音部分 (CVC; 頭子音) のことで、ライム (rime; 韻) とは母音とそれに続く子音の部分 (CVC) のことであり、ライムはさらに音節核 (nucleus) の母音と尾子音のコーダ (coda) に分けることができる (CVC)。英語の音韻意識とは、これらの音韻を操作する能力のことである。単語の読みを習得するためには、少なくともオンセット/ライムのレベルで「分解」や「削除」のような音韻操作 (表4) ができると考えられている。子どもはアルファベットの文字名やライムの読みを未習語の読みの類推に使用することによって、読める単語を増やしていくと考えられている。この過程でスペルの知識も獲得していると推測され、日常生活で活字にふれる経験が重要になっていると考えられる。

英語の音韻意識を高める代表的な訓練方法について、高橋ら (1998) は、音韻 (音節、音素など) の分解、音韻の混成、文字一音の対応、音素同定の課題を紹介している。これらの課題を取り上げる方法として、文脈上の場合と、文脈とは関係なく単語や文字、音素などを単独で取り上げる場合があり、いずれの訓練方法においても一定の効果が期待できることがこれまでの研究で示されている。これらの研究結果で注目すべきことは、文字一音の対応訓練を単独で用いた場合の効果はないという研究が多い。一方、文字一音対応と音韻意識に焦点をあてた音素の分解や混成を併用した場合は、初期の読み書き能力の発達に効果があるということである。読み能力に関係する音韻意識はオンセット/ライム単位であるから、この部分に焦点をあてた文字一音対応、音素の分解、音素の混成を訓練すれば単語の読み書き能力を育成できる可能性がある。そこで、本研究では、フォニックスを利用して音素の読み方

(文字－音の対応)を指導するだけでなく、生徒の音韻意識を高めるために単語カードや音素に分解したカードを用いて音素の同定や混成に関する活動もあわせて行い、文字と音を対応させた単語の習得を図りたい。

音節	CVC構造を中心として、V(V)、CV、CCVC、CCVCCなど多様な構造があり、オンセットとコーダの位置に最大3個までの子音の連続が許容される(窪園ら 2008)。 (例) pen・cil (CVC・CVC)(2音節) school (CCVC)(1音節) fun (CVC)(1音節) A・mer・i・ca (V・CVC・V・CV)(4音節)
オンセット／ライム	
音素	V(母音音素); a, e, i, o, u C(子音音素); b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, q, r, s, t, v, w, x, y, z など 半母音(母音に相当する音を持つ)のw, yは音節を構成することもある(成節子音)。

図3 英語の音韻体系

表4 音韻意識を測定・訓練するために用いられた課題(高橋ら 1998)

課題の種類	内 容
押韻(rhyming)	ペアで聴覚呈示される単語が韻をふんでいるかを判断する
同定(identification)	聴覚呈示された単語の中の指定の場所の音韻を特定する
再認(recognition)	呈示された単語リストに特定の音韻が含まれているかを判断する
混成(blending)	区切って聴覚呈示された独立した音韻から単語を作り出す
抽出(isolation)	聴覚呈示された単語から特定された位置の音韻を取り出し発音する
分解(segmentation)	聴覚呈示された単語を音韻に区切って発音したり、タッピングを行ったりする
除外(oddity task)	複数呈示された単語の中で特定の位置の音韻が他と異なる単語を選択する
削除(deletion)	聴覚呈示された単語から指定された場所の音韻を取り除き残った音素を発音する
置き換え(substitution)	音韻を入れ替えて新たな単語をつくる

(注) 音韻の単位は音素・オンセット／ライム・音節のいずれかである。また、順序はおおむね難易度の低いものからとしたが、研究によっては若干異なる。

(4) 日本語と英語の音節構造の違い

日本語の音節構造はCV中心であり、単語の語尾は、撥音(ん)以外、すべて母音で終わる。これに対し、英語の音節とその下位単位であるオンセット／ライムはCVC中心であるから、子音で終わることが多い。そのため、聴覚障害による聞こえづらさを補うために単語にルビをふる場合、英語の音節に合わせるとルビをふることが難しくなる(例:A・mer・i・ca (merにルビがふれない)。そこで、日本語の音節構造(CV)を適用させてA・me・ri・ca /ア・メ・リ・カ/と日本語に合わせて分節する工夫が必要である。英語の音韻意識はオンセット／ライム、つまり、C/V Cであると上述したが、ルビをふる便宜上、CV/Cで分節することになる。このことは、生徒がすでに習得している日本語の音節構造を有効活用することでもあり、文字－音を対応させて単語を習得しやすくすることにつながるであろう。

(5) 英語の音の聞こえ度

西光(2007)によると、英語の音節内の音の並びを聞こえ度(sonority)で見た場合、聞こえ度の高い母音のまわりに、聞こえ度の低い子音が結合して一つの単位を作っている。そして、聞こえ度の低い子音ほど母音から遠い距離に位置しており、それぞれの音節において、聞こえ度が低－高－低と一つの大きな山を作っている(図4)。中には例外もあるが、音節とは山型の聞こえを持つ音のまとまりであると考えられる。また、子音は閉鎖音から摩擦音、鼻音、流音、半母音へと進むにつれ聞こえ度が高くなり、有声音は無声音より聞こえ度が高く、母音は子音より聞こえ度が高い(図5)。特に聴覚に障害がある場合、母音の前後の子音

や聞こえ度の低い音韻は聞き逃しがちになると考えられる。そこで、文字－音を対応させて単語を習得することが重要である。なぜなら、たとえ聞き逃した場合でも、文脈上からすべての音を推測できれば、何という単語なのか認識でき、意味を正しく理解できるからである。

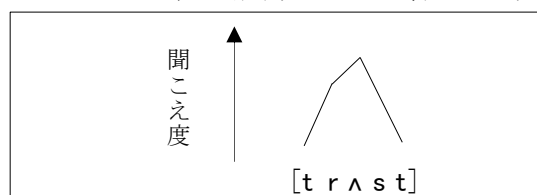


図4 trustの聞こえ度の山（西光 2007）

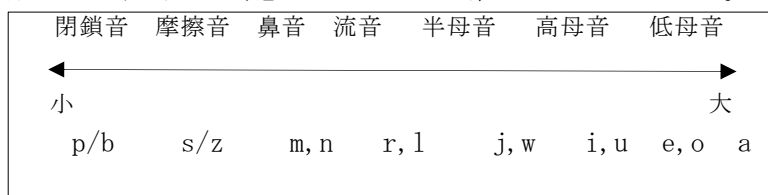


図5 聞こえ度（西光 2007）

Ⅲ 研究の実際

1 対象生徒の実態把握

対象としている生徒は中学部3年生の3名である。3名とも補聴器装着時で、正面から一対一の会話が可能である。英語力は習熟度に差があり、単語が読めない、書けない生徒もいれば、アクセントやイントネーションを聞き取ることができる生徒もいる。単語の覚え方は、視覚的記憶が3名に共通していることで、文字と音を対応させることが苦手である。真面目で学習意欲があるにもかかわらず、単語をスムーズに習得することが難しい。

生徒	聴力レベル（装用／裸耳）	生徒の実態
A	両耳補聴器装用 48dB／104dB以上	コミュニケーションモードは、主に聴覚口話と手話を使用。発語はほぼ明瞭。簡単な単語は言えるが、スペルは綴れない。学習態度は真面目である。
B	人工内耳装用（右） 37dB／115dB以上	コミュニケーションモードは、主に聴覚口話と手話を使用。発語はほぼ明瞭。単語を視覚的に暗記しており、正しく綴れる単語でも読めないことがある。
C	補聴器装用（右） 45dB／64dB	コミュニケーションモードは、主に聴覚口話と手話を使用。発語は明瞭。英語が得意で、アクセントやイントネーションの聞き取りができ、自分でも発音することができる。

(1) 単語テスト

事前に行った単語テストでAとBに共通しているのは、TuesdayとThursday、SaturdayとSundayを反対に覚えていることで、単語を視覚的に覚えているからだと推測される。また、dayをbayと間違えて綴るCは、音と文字の対応がまだ定着していないと考えられる。

(2) 英語に関するアンケート

3名とも将来、就職や旅行で英語は役に立つから必要だと考えているが、発音と文字を覚えるのが難しいと答えている。文字と音を対応させないまま単語を丸暗記していることが難しさにつながっていると考えられる。

2 授業の計画

(1) 視覚的支援の工夫について

- ① 文字と音の対応を明確にするために、パワーポイントのアニメーションを利用して単語の文字－音対応を呈示する。
- ② 発音の手がかりを示すために、文字を母音（赤）、有声音（緑）、無声音（黄）、黙字（黒）で色分けする。
- ③ フォニックス・ルール（組み合わされた文字の読み方）を認識しやすくするために、ルールの部分に下線を引く。
- ④ 語（句）の意味を理解しやすくするために、イラストや写真を用いる。

(2) 指導計画

次（時数）	題材名	目標
第1次（6時間）	フォニックスを取り入れた単語指導	フォニックスの導入で、文字－音の対応を認識できる。
第2次（2時間）	フォニックスを取り入れた音読指導	フォニックスを意識して文字－音を対応させて音読できる。
第3次（2時間）	フォニックスを取り入れた単語指導	フォニックスを利用して単語を読み書きできる。

3 指導の実際

(1) 検証授業1 平成 25 年 5 月 31 日 (金)

題材「フォニックスを取り入れた単語指導」

① 題材の目標

- ア フォニックスを導入することで、生徒が文字と音の対応を認識することができる。
- イ 個々の生徒の習熟度に合った読み書きの目標を達成することができる。

② 本時の学習内容

- ア フォニックス・ルールの1つである「礼儀正しい母音」を学習する。
- イ フォニックス・ルールを利用して単語を読む。
- ウ 発音を聞いて、同じルールの単語のスペルをイメージする。

③ 教材・教具

フォニックスマップ、フォニックスジングル、ルールカード、イラスト、発音記号、文字カード、パワーポイント

④ 授業の展開 (ALT との TT)

授業の流れ	活動の内容	留意事項
導 入 5 分	1. ALT とホワイトボードを使って会話練習する。 2. フォニックスジングルでアルファベットの音読みを復習する。	JTE が ALT の発音を指文字で通訳する。
展 開 35 分	フォニックス・ルールを用いて 1. 単語を読む。 2. 分解された単語の文字を正しい文字順に並べかえる。	・ルールを黒板に掲示する。 ・単語とイラストを一緒に呈示する。
まとめ 10 分	与えられた発音表記に必要な文字をクラスメイトから集めて、正しい文字順に並べかえる。	フォニックスジングルで文字と音を確認する。

⑤ 検証授業の結果

- ア フォニックス・ルールを利用して、同じルールの単語 13 語中 11 語を読むことができた。
- イ フォニックス・ルールを利用して、聞いた通りに文字を並べかえることができた。
- ウ 音の足し算 (ch+ai+n チ+エイ+ン) をイメージさせるために発音記号 ([tʃéin]) を用いたが、音読みが定着しないうちに発音記号を導入したので、ローマ字読みできない特殊な発音記号 (tʃ) が読めず、使用の効果がなかった。

⑥ 考察

- ア フォニックスとフォニックス・ルールを学習することが文字と音を対応させることにつながり、単語の読みや文字の並べかえができたと考えられる。
- イ 文字の色分けが文字と音を対応させた聞き取りの手がかりとなり、正しく文字を並べかえられた可能性がある。

(2) 検証授業2 平成 25 年 6 月 11 日 (火)

題材名 「フォニックスを取り入れた音読指導」

教 材 NEW CROWN 3 “ Lesson 1 My Favorite Words ” p.6 (三省堂)

① 題材の目標

- ア フォニックスとフォニックス・ルールを意識して、生徒が文字と音を対応させて音読することができる。
- イ 個々の生徒の習熟度に合った音読の目標を達成することができる。

② 本時の学習内容

- ア フォニックスを意識してカタカナ英語の指文字で音読する。
- イ フォニックスを意識してアルファベットの指文字で音読する。

③ 補助教材・教具

ワークシート、パワーポイント

④ 授業の展開 (展開表を省く)

⑤ 検証授業の結果

- ア 新出語句も含めて、ルビなしで本文を音読できた生徒が 1 名いた。

イ ルビからスペルを綴る課題で、spirit の i を抜かしたり、perfect を porfect と誤って綴ったが（2語）、残りの単語は正しく綴れた生徒が1名いた。

ウ 残りの2名の生徒に関しては、perfect（パ〜フェクトゥ）をパ〜フェクトゥと読んだり、importance を importans、our を aur と綴る等の誤りが見られたが、本文の前半部分は読みも綴りも正しくできた。

⑥ 考察

ア パワーポイントのアニメーションで文字と音を対応させながらフォニックスを呈示することが、文字と音を一致させた単語の習得につながり、習熟度の差はあるが、それぞれルビなしの音読やルビからスペルを綴ることができたと考えられる。

イ ミススペリングの原因として、アルファベットの名前読みや音読み、既習語の同じ音を表すスペルを適用したことが考えられる（spirit（スピリットゥ）の pi（ピ）を名前読みの p（ピー）、importance（インポータンス）の ce（ス）を音読みの s（ス）、perfect（パ〜フェクトゥ）の er（ア〜）を word（ワ〜ドゥ）の or（ア〜）、our（アウ）の o（ア）を about（アバウトゥ）の a（ア）から適用した等）。結果的に間違った綴りになっているが、文字と音の対応というフォニックスの観点から見た場合、正しく綴っていることになる。単語を繰り返し書いて覚えれば、正しく綴れるようになると考えられる。

ウ perfect（パ〜フェクトゥ）をパ〜フェクトゥと誤って読んだ原因として、実際にそのように聞こえるのだと推測される。文字と音をしっかり対応させてフォニックスを意識させれば、正しく読めるようになると考えられる。

エ 本文の前半部分は既習の語（句）や文法で書かれているため、内容理解も伴って、単語をスムーズに読み書きできたと考えられる。

(3) 検証授業3 平成25年7月18日（木）

題材名 「フォニックスを取り入れた単語指導」

教材 NEW CROWN 3 “Lesson 2 Finland—Living with Forests”（三省堂）
「現在完了形（継続用法）」

① 題材の目標

ア フォニックスを意識して、生徒が文字と音の対応を認識することができる。

イ フォニックスを利用して単語の読み書きができる。

② 本時の学習内容

ア フォニックスを利用して単語の読み書きができる。

イ 学習した単語を言語活動で利用できる。

③ 教材・教具

ワークシート、文字カード、パワーポイント、マイク

④ 授業の展開（ALT との TT）

授業の流れ	教師の活動	生徒の活動	備考
導入 5分	ALT が曜日、月日、天気を質問する。	パワーポイントの文字呈示を見ながら ALT の質問を聞いて、口答する。	ALT がマイクを使用する。
展開 35分	1. ALT が発音した単語を単語カードの中から選ばせる。 2. ALT が発音した順番に文字を並べさせる。	1. 発音に合う単語カードを選ぶ。 2. ばらばらになった文字カードを聞いた通りに並べる。	・パワーポイントで単語を呈示する。 ・フォニックス・ルールの部分に下線を入れる。 ・単語とイラストを一緒に提示する。
まとめ 10分	同じフォニックス・ルールの未習語を読ませる。	フォニックス・ルールを利用して未習語の読みに挑戦する。	フォニックス・ルールと単語例を記録させる。

⑤ 検証授業の結果

- ア ALT の発音を聞いて、どの単語を読んでいるのか全員が分かった。
- イ dri・ver・'s の文字を並べる課題のとき、dri・li と誤って並べる生徒がいた。
- ウ 未定着語 3 語中全語（2 名）または 1 語（1 名）読めるようになった。
- エ 未定着語 3 語中全語（1 名）綴れるようになった。
- オ 未習語 5 語中 4 語を全員が読めた。

⑥ 考察

- ア フォニックスを意識して文字と音を対応できたことが、発音を聞いてどの単語を読んでいるのか分かり、また、文字を発音通りに並べることができたと考えられる。
- イ dri・ver・'s li・cen・se の dri (ﾄﾞﾗｲ) を dri・li と並べた原因として、dri (ﾄﾞﾗ)・li (ﾗｲ) と誤って音と文字を対応させたと推測される。d (ﾄﾞ)・ri (ﾗｲ) と本人が認識しやすい段階まで音を分解したり、ri (ﾗｲ) と li (ﾗｲ) の発音の違いを認識させる等、文字－音対応を正しくできるような手立てを考える必要がある。

4 研究仮説の検証

(1) 視覚的支援の工夫について

パワーポイントを用いることで、文字と音の対応を明確に呈示できた。また、文字の色分けが生徒に大好評だったことから、音の聞き取り以外に自分の発音のフィードバックに効果があったと考えられる。フォニックス・ルールに下線を引くことが、組み合わされた文字の読み方の定着につながった。イラストが意味を理解する手助けになった。

(2) フォニックスを取り入れた単語指導について

読むこと	・ルビなしで本文を読めるようになった（1 名・検証 2）。 ・未定着語 3 語中全語（2 名）または 1 語（1 名）読めるようになった（検証 3）。
書くこと	・2 語を除き、本文の単語を全語正しく綴れるようになった（1 名・検証 2）。 ・未定着語 3 語中全語を正しく綴れるようになった（1 名・検証 3）。
未習語	・13 語中 11 語を読むことができた（全員・検証 1）。 ・5 語中 4 語を読むことができた（全員・検証 3）。

未習語が読めたことより、文字と音の対応を認識できるようになったことが分かる。また、読み書きに関しても、フォニックスを指導したことが単語の習得につながった。

生徒へのアンケートで、フォニックスを学習して「単語が読めるようになった」「新しい単語でも役に立った」「これからも勉強したい」というコメントが寄せられたことから、生徒自身もフォニックスは単語の習得に役に立ったと考えていることが分かる。

IV 成果と課題

1 成果

- (1) 視覚的支援を工夫してフォニックスを指導することで、生徒が文字と音を対応させて単語を習得することができた。
- (2) フォニックスを利用して、生徒が未習語を読むことができた。
- (3) 聴覚障害の有る生徒に対する環境設定として、より明瞭に発音を聞かせるためにマイクを使用することで、生徒がより聴覚を活用することができ、文字と音を対応させることに効果があった。

2 課題

- (1) 特定の音に関して、文字と音の対応を認識させる指導が個別に必要である。
- (2) 英語の音韻意識を育成するためには、指文字はアルファベットのみを用いる必要がある。
- (3) 習得した単語をコミュニケーション能力（文レベル）へどう発展させていくかが今後の課題である。

〈参考文献〉

- 筑波大学附属聴覚特別支援学校小学部編著 『確かな力をつける教科指導を目指して～聴覚障害児の生きる力の育成のために～』 2013 聾教育研究会
- 今井むつみ・野島久雄・岡田浩之 『新・人が学ぶということ』 2012 北樹出版
- 早川就 2012 「聴覚障害児への効果的なフォニックス指導法について」 『第18回九州地区聴覚障害教育研究大会 第4分科会 教科「英語」』
- 松香洋子 2012 『フォニックスってなんですか?』 mpi
- 西尾由里 2011 『児童の英語音声知覚メカニズム』 ひつじ書房
- ドナルド・F・ムーアズ、デヴィッド・S・マーティン編 松藤みどり・長南浩人・中山哲志監訳 2010 『聴覚障害児の学力を伸ばす教育』 明石書房
- 窪菌晴夫・太田聡 2008 『音韻構造とアクセント』 研究社
- 西光義弘編集 2007 『英語学概論』 くろしお出版
- 『40時間でフォニックス』 2007 松香フォニックス研究所
- 板橋安人 2006 『聴覚障害児の《発音・発語》学習』 聾教育研究会
- 饒平名勝子 2004 「実践的コミュニケーション能力を伸ばす読解指導の工夫ーフォニックスと音読指導の実践を通してー」 沖縄県立総合教育センター 前期長期研修員 第36集 研究集録
- 我妻敏博 平成15年 『聴覚障害児の言語指導～実践のための基礎知識～』 田研出版
- 馬場顕監修 2000 『ろう教育はじめの一步ーその理論と実践ー』 聾教育研究会
- 草薙進郎・四日市章 編著 1997 『聴覚障害児の教育と方法』 コレール社
- 新潟県立教育センター 1994 研究報告第153号『フォニックスを利用した授業の試み』
- 那覇市立教育研究所 平成4年 紀要257号 『平成3年度 基礎学力向上方策研究委員会研究報告書』

〈参考URL〉

- Q and A(045) <<http://www.asj.gr.jp/q/anda/answer/45.html>> (2013/08/02 アクセス) 執筆者：牧野正（東北大）
- 日高希美・橋本創一・大伴潔 2006 「健常幼児と発達障害児の音韻意識の発達過程と文字獲得との関連性について」 『東京学芸大学紀要 総合教育科学系 58』
- 高橋登・大岩みどり・西元直美・保坂裕子 1998 「音韻意識と読み能力ー英語圏の研究からー」 『大阪教育大学紀要 第IV部門 第47巻 第1号』