

## &lt;資 料&gt;

## 一難聴生徒に対する英単語読みの指導（1）

## —— 指導のための規則と単語の選定 ——

谷本 忠明\*・井上 由香\*\*

新学習指導要領が公示され、小学校においても外国語（英語）の授業が高学年から開始されることとなった。小学校では、「聞く・話す」学習を出発とし、中学校からの教科書を用いた「読む・書く」学習に接続することが想定されている。他方、聞こえに障害のある児童生徒にとって、日本語とは異なる言語体系である英語を、「聞く・話す」活動を通して習得することの困難さは従来から様々に指摘されてきている。英語をどのように確実に定着させていくかは、大きな課題でもある。本報は、中学校難聴特別支援学級に在籍し、英語の学習に困難を示している3年の一生徒を対象に、その改善のために英単語の読み方を確実に身に付けることを目標として指導を行った経過をまとめたものである。対象生徒は、これまで英語科の学習で声に出して読むことをほとんど行っておらず、単語の読み方が定着していないことを考慮し、読み方の規則を視覚的な形で提示し、読み方を書いて覚える方法を探った。本稿では、生徒が使用している英語科教科書に用いられている単語の綴り字規則をまとめ直し、指導に用いる規則や単語を選定するまでの過程について示した。

キーワード：難聴生徒 英語科学習 綴り字規則 指導事例 中学校

## I. はじめに

平成29（2017）年3月に、新たな「小学校学習指導要領」（文部科学省, 2017a）が公示された。その中で、小学校段階における外国語教育が改訂され、高学年を対象とした「外国語」が新設されるとともに、「外国語活動」が中学年において開始されることとなった。その背景として、「グローバル化が急速に進展する中で、外国語によるコミュニケーション能力は、これまでのように一部の業種や職種だけでなく、生涯にわたる様々な場面で必要とされることが想定され、その能力の向上が課題となっている。」（文部科学省, 2017b）ことがある。また、英語教育の目標は、「小学校段階から児童の発達の段階に応じて、『聞くこと』、『読むこと』、『話すこと [やり取り]』、『話すこと [発表]』、『書くこと』の五つの領域ごとに、『知識及び技能』と『思考力、判断力、表現力等』を一体的に育成する」ことに置かれている（文部科学省, 2017b）。

これに先立って指導される外国語活動では、上記の5つの領域につなげるための基礎として、聞くことや話すことが中心として考えられ、「中学年の児童が外

国語活動において初めて英語に触れることを踏まえ、まず聞く活動が十分に設定されることが大切である。中学年において十分に聞いたり話したりする経験をしておくことが、高学年の外国語科における五つの領域の言語活動につながる。」（文部科学省, 2017c）とされている。

こうした考え方の背景にあるのは、まず英語を聞き、話してみることから出発し、その基礎的技能を身に付けた後に、高学年からの読む、書く指導に移行するというものである。新学習指導要領の公示に先立って公表された「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」（英語教育の在り方に関する有識者会議, 2014）においても、中学年においては、英語の音声に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を培い、高学年において、「聞く」、「話す」に加えて、積極的に「読む」、「書く」態度の育成を含めたコミュニケーション能力の基礎を養う事とされている。小学校段階のこうした学習を踏まえて、中学校では、身近な話題について理解したり表現したりするコミュニケーションを図ることが適当であるとされている。

しかし、同提言の「3. 英語教育の在り方に関する有識者会議における審議の詳細」の「2. 必要な改革について」の「改革1. 国が示す教育目標・内容の改

\* 広島大学大学院教育学研究科特別支援教育学講座

\*\* 神戸市立本山第三小学校

善」の「(2) 課題」においては、従来の小学校外国語活動では、受講した児童が学習内容に物足りなさを感じていること、中学校1年生の7割以上が、小学校で「英語の単語・文を読むこと」、8割以上が「英語の単語・文を書くこと」をしておきたかったと回答していることが示されている。これを受けて、同提言では「中学校において音声から文字への移行が円滑に行われていない場合が見られる」と述べており、聞こえる生徒にとっても、中学校から開始される、教科書を用いた英語教育において、英語を「読むこと」、「書くこと」の開始が、小学校段階までの英語経験と円滑に結びついていないことが推測される。

ただ、現状としては、小学校段階までの英語に触れる経験は、聞くことや話すことを中心として設定され、書くことや読むことは、英語に音のレベルで触れた後に導入される活動として考えられており、上記提言では、高学年段階での「外国語」で、アルファベット文字の認識、日本語と英語の音声の違いやそれぞれの特徴、文構造への気づきを促す指導の導入が想定されているものの、その基本としては、「耳からの学習」を出発とするという点で変更はないと言えよう。中学校学習指導要領解説（文部科学省，2017d）の「2 内容〔知識及び技能〕（1）英語の特徴やきまりに関する事項 ア 音声」でも、日本語と英語の音声の特徴や違いに十分留意する必要がある、小学校に引き続いて指導するとされ、英語の表記法それ自体をどのように指導し、扱うのかについての具体的な記述は見られない。

では、一般的に、聞くことや話すことを通じた言語習得が難しいと考えられる聴覚障害児童生徒における英語習得はどのように考えれば良いのであろうか。上記の提言においては、英語教育を障害のある児童生徒に対してどのように進めていくのか、具体的にどのような手だてを講じるべきなのかの記述はない。小(中)学校学習指導要領解説においても、「障害のある児童(生徒)などについては、学習活動を行う場合に生じる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。」とされているのみである。

実際、「外国語活動」が導入されるにあたり、聴覚障害児童に対しての指導をどのようにするのかの不安や懸念も示されていた（林田・石田，2012；白井，2010）。また、中学校段階の聴覚障害生徒の英語科学習の状況について、田邊・相楽（2003）の報告がある。そこでは、大学と中学校における英語科の授業観察を行うとともに、中学校に関しては、難聴学級の1年生

5名を対象として、英語の学習についての調査を行っている。その結果として、「中学に入学するまではかなり英語に興味を持っていた。(略)本調査時現在(入学7ヶ月目)では全員が英語は嫌いな科目になっている。その理由としては『覚えることばかり』という答えが多かった。」(p.85)と述べられている。この「覚えること」の具体的な内容については示されていないが、英語の単語の読みや発音、書きから始まり、英語の構文(文法規則)の理解に至るまで、その困難さの背景にあるものは広いといえる。とりわけ、聴覚的な手がかりが少なくなればなるほど、英語科学習の中に視覚的な学習要素をどれだけ取り入れられるかが重要になってくると思われる。また、そのことが、聴覚障害児童生徒における英語科学習に対する動機を維持する要素にもつながっていくと思われる。

こうした状況は、従来より、聴覚障害教育が抱える課題の1つとして、検討が求められてきたところでもある。早くから聴覚障害教育における英語科指導の課題に目を向け、検討を行っている数少ない文献として中西（2001）がある。本書は、著者の長年にわたる経験や研究発表、実践記録などをまとめたものであるが、1963年の学会発表の記録の中でもすでに「日頃の授業の中で指導に一番困難を感じているのは、文法でもなく、読解でもなく、この単語の指導であり、とりわけスペリングと発音である」(pp.56-57)という指摘が見られる。本稿筆者の1人が指導して実施した過去の全国のろう学校（当時）を対象とした英語科指導の調査（川岡，1988；山本，2000）においても、単語の指導におけるスペリングの定着の困難さや、それを補う手段としてのカタカナ書きによる補助が挙げられていた。田邊ら（2003）でも、ろう学校（当時）を対象とした調査を行い、発音の指導方法について、多くの学校で綴りを見て発音することと、綴りを見てカナ書きすることを取り入れていることが示されている。

こうした単語の読み指導におけるカタカナ書きは、聴覚障害教育において広く利用されている（佐々木，2009）が、この方法について課題がないわけではない。白井・小網・佐藤（2003）では、小学校段階における英語の準備として、英語科学習の基礎となる日本語力、ローマ字の読み書きの習得、外来語に接する機会を挙げている。このうち、ローマ字の習得に関しては、ローマ字は固有名詞を書くことで身に付けるが、その他のことばをローマ字化すると、かえって中学校段階での英語のスペルとの混同が起きやすいことを指摘している。また、中西（2001）や白井・小網・佐藤（2009）

では、英語の単語を聞いて理解することが難しい難聴生徒に対して、辞書を用いて、単語をシラブル（音節）ごとに分かち書きをさせ、発音記号とともに、カタカナ書きで読み方を書くという方法が紹介されている。

しかし、これまでの文献を整理してみる限りにおいては、全体としてみれば、現在に至るまで聴覚障害生徒の英語科学習の課題は解決されているとは言えない状況にある（佐藤・谷本・林田・川合，2015）。早川（2005）によれば、高等部段階の聴覚障害生徒の英語力について、約半数の生徒は、中学1年の基礎レベルに到達していない状態であることを報告している。そして、そうした状況を生み出している最大の原因として単語力の不足を挙げている。ここで言う単語力は、「単語の意味（概念）を理解する力」であり、英語（のスペル）を記号の羅列としか認識していないことを指摘している。さらに、聴覚障害生徒が英単語を誤って理解する事について、「本来であればアルファベットを左から順に脳内で音韻表象と共に継時的に処理し、認知すべきところを、目に見える視覚的な部分（略）で同時に認知処理してしまい、それを無意識のうちにすでに修得している脳内の用法を基に、トップダウン式に理解しようとしてしまう」（p.185）と述べ、その例として、friend をファザーという日本語音韻と関連させて、「お父さん」と理解する例が紹介されている。

聴覚障害生徒においても、英語の単語の理解において、英単語の記憶に当たって発音に基づいて覚えていることが指摘されており（三簾，2000）、英単語の覚え方として、頭の中に発音のイメージを持つ場合が54%、発音する人は50%、書く人が85%であった。少なくとも英語の単語を覚える際には、聴覚障害生徒においても、発音するという作業を抜きにしては考えにくいことを示唆するものと言える。これは、同じ調査で、単語を覚えにくい時について尋ねた結果として、目で確認しない時（42%）、発音のイメージがない時（31%）、発音できない時（27%）が示されていたことから窺える。

このように、聴覚障害生徒の英語科学習を確実に進めていくためには、その入り口として、英単語の確実な習得のための手立てを考える必要がある。具体的には、英単語が正確に読めるようになること、言い換えれば英単語の読み方が分かるようになることが求められる。しかし、その際に考慮すべき点がある。それは、日本の小学校において本格的な英語科学習の前に学習する「ローマ字」表記が、英語のシラブル表記との間でずれを生じさせることである。高橋（2011）は、ロー

マ字表記間においても、小学校段階における訓令式ローマ字表記が、中学校段階でへボン式ローマ字表記に切り替わることによる混乱が生じやすいことを指摘しており、それ以上に表記の仕方が異なるローマ字と英語の間で混乱を生じやすいことは容易に推測できる。

聴覚障害生徒の英語科学習において、解決すべき課題は多いといえるが、そうした中で、出発となる基礎的事項として、まずは、英語の単語が正確に「読め」（英語表記を正しく捉えて音に換えることができる）、そこから単語の意味を理解できるようにしていくためには、どのような手立てを考えるべきなのかが挙げられよう。しかし、こうした英語科学習における課題の解決に向けた具体的な手立てについては、生徒の個人差の問題もあり、必ずしも一定の知見が得られているわけではない。とはいえ、林田ら（2012）の調査においても、特別支援学校（聴覚障害）からの回答として、外国語活動実施に当たっての不安や課題として、「発音発語面での課題」が「聞こえにくさから生じる課題」に次いで多く挙げられており、英語の「読み」を確実に習得させることは、聴覚障害児童生徒にとって、英語科学習を進めていくための大きな手助けとなっていく可能性は高いと言える。このことは、同調査で配慮・工夫すべき点として、「英語の発音の表記方法の工夫」が74校中13校で第3位として挙げられていたことから窺える。しかし、調査結果によれば、小学部における外国語活動の重点は「外国の文化や言語に対する興味・関心を中学部における英語科学習の不安や抵抗感を軽減させ、意欲へとつなげる」ことにおかれている場合がほとんど（73校中60校）であった。しかし、田邊ら（2003）でも示されていたように、いわば、入り口でつまづくことで、中学校（中学部）の早い段階で、英語科の学習の意欲を失わせることにもなることを考えれば、英語の単語の読み方が分かり、その読みを手がかりとして意味を正しく思い出し、語や文が読めていく、分かっていくようにしていくための手立てを講じることが、聴覚障害生徒にとって必要な手立てであると言えよう。

近年、英語の読み方を視覚的な規則に従って教える方法として、取り上げられることが多くなっているのはフォニックス（Phonics）であろう。山下（2015）によれば、これは、「最小単位である文字とその音の関係を指導する教授法」（p.11）であり、英国では近年、多感覚を用いながら行う「シンセティック・フォニックス」という方法も用いられて、特別支援教育の場面

でも使用されているようである。

それらの方法が聴覚障害児童生徒にとってどのような効果があるのかは、これからの検討課題であろうが、いずれにしても、彼らの英語科学習のつまずきの原因が、中西 (2001) が指摘するように、入り口である英単語の読みと意味の獲得にあるとすれば、その解決に向けた手だてを講じる必要がある。

本報告では、英語科学習において、小学校段階までのローマ字読みにとらわれてしまい、単語の読みに困難・混乱を生じて英語科学習の意欲が低減した中学校難聴特別支援学級に在籍する生徒1名を対象として、英語のシラブル (音節・音素) の規則の整理を行い、それに基づいて、難聴生徒が系統的に単語の読み方の学習が進められるように綴り字規則を仮説的に配列し、英単語特有の読み方の理解に向けた指導を行った結果について述べることとする。本稿では、対象生徒に指導を行う綴り字規則と、指導に使用する英単語の選定過程、および対象生徒に対して実施した事前テストの結果までを報告する。

## Ⅱ. 英語科教科書に用いられている英単語の綴り字規則に基づく類型化

### 1. 目的

指導対象となる難聴生徒 (以下、A と記述する。なお、アルファベット A には意味はない。) に対する英単語読みの指導を行うに当たり、A が在籍校で使用している英語科教科書を対象として、中学校3年間の教科書に出てくる主要な英単語を整理する。それに基づき、英単語を読む時の読み方と関連の深い綴り字規則を筆者らでできるだけ簡潔な形にまとめ直し、指導の対象とする綴り字規則を決めることを目的とした。

### 2. 方法

#### (1) 対象教科書

「SUNSHINE ENGLISH COURSE」(1～3年) (開隆堂出版)

#### (2) 手続き

上記3学年の英語科教科書に用いられている単語を抽出し、956語 (異なり語) を得た。このうち、略語や特殊な綴り規則を持つ15語 (CD, does, Mr., restaurant, Wednesday など) を除いた941語を対象とした。

各単語については、竹林・斎藤 (2005) を参考に、シラブル (音素を含む音節: 以下音節と表記する) ごとに分解して、各音節の発音の仕方と、それに対応している綴り字規則をまとめた。

## 3. 結果

941語について、そこに含まれる音節とそれに対応する綴り字との関係についてまとめた結果、154種類の規則が得られた。1つの単語の中には複数の規則が含まれていることが一般的なため、941語に含まれる規則ごとに集計した結果、のべ単語数は3,906単語となった。ここでは紙幅の関係上、のべ単語数が100語以上となった綴り字規則と発音のみを Table 1 に示す。

Table 1 綴り字規則と発音のまとめ (100語以上のものについてのみ)

順位	綴り字	発音	例語	単語数
1	n	n	hand	285
2	t	t	fact	269
3	e	×	apple	211
4	s	s	first	194
5	l	l	animal	168
6	r	r	angry	133
7	m	m	swim	118
8	i	i	important	112
9	e	e	member	104
10	a	æ	active	101

表中の×は黙字 (発音しない文字)

上記の結果を踏まえ、それぞれの音節を構成している綴り字の組み合わせり方を検討し、再度、綴り字と発音 (読み方) との関係について、12のカテゴリー (綴り字規則の集まり) にまとめ直した。その概要を Table 2 に示す。これらの規則は、綴り字をそのままローマ字読み置き換えることのできない規則を示している。なお、規則の名称等については、筆者らが独自に付けたものである。

個々の文字を単位として見ると、綴り字と発音 (読み方) との関係を示す規則は100を超えるが、それらを文字のつながり方に従ってカテゴリー化すると、154の規則のうち、95の規則を12のカテゴリーにまとめることができた。残りの59の規則は、語末の「e」が黙字になっている場合に発音しないという規則を除くと、概ね、綴り字の通りにローマ字読みをすれば、英語の発音に近い形で読める綴り字規則とすることができる。この59の規則をさらにまとめ直し、カテゴリー「基礎」として、上記の12のカテゴリーとは別に扱うこととした (Table 3)。なお、ここに含まれる単語数 (のべ数) は2,948語であった。この一連の作業を通して、単語の読み方の指導に使用する規則は大きく13のカテゴリーにまとめることができた。なお、カテゴリー「基礎」については、後述する事前テスト中に49の規

Table 2 綴り字と発音の関係に関する規則のカテゴリ

カテゴリー	内容の概要	該当例 (単語数)	計
1 母音字+子音字+ e (5)	母音字の発音がアルファベットの読みと同じ	time → i [ai] (67) hope → o [ou] (57) make → a [ei] (54) use → u [ju:] (14) these → e [i:] (13)	205
2 不規則子音字 (1)	他のカテゴリーに含まれない単独子音字	nose → s [z] (46) usually → s [ʒ] (2) stuffed → d [t] (1) of → f [v] (1) example → x [gz] (1)	51
3 ce, ci, ge, gi (2)	c, g に後続する文字が e, i で [s] [dʒ] と発音する	city → c [s] (42) large → g [dʒ] (17)	59
4 規則的二重母音字 (4)	アルファベットの読みと同じ二重母音字	meet → ee [i:] (39) team → ea [i:] (28) day → ay [ei] (18) train → ai [ei] (10) boat → oa [ou] (2)	97
5 二重子音字 (8)	異なる2つまたは3つの子音字	both → th [θ] (36) child → ch [tʃ] (29) th [ð] (24) sh [ʃ] (21) ck [k] (12) wh [hw] (8) ph [f] (4) ch [k] (3) sc [s] (3) tch [tʃ] (3) wh [h] (3) cc [ks] (1) gh [g] (1) sch [sk] (1)	149
6 不規則母音字 (9)	ローマ字読みと異なる読みをする単独母音字	begin → e [i] (51) cup → u [ʌ] (39) o [ʌ] (26) a [e] (9) a [i] (8) y [ai] (8) o [i:] (5) u [u:] (5) a [ɔ:] (4)	155
7 子音字+母音字 (2)	単独子音字の後に単独母音字が続く	station → ti [ʃ] (10) guess → gu [g] (4) question → qu [kw] (2) delicious → ci [ʃ] (1) language → gu [gw] (1)	18
8 不規則二重母音字 (10)	上記4以外の二重母音字を含む	house → ou [au] (18) foot → oo [u] (13) oo [u:] (12) au [ɔ:] (9) ea [e] (7) ou [ʌ] (5) ou [u:] (5) ou [ɔ:] (4) ie [i:] (3) ou [ə] (3) ei [i:] (2) ea [ei] (1) ey [ei] (1) ey [i:] (1) ie [e] (1) oa [ɔ:] (1) ui [u:] (1)	87
9 黙字 (3)	発音しない綴り字を含む	eight → gh [×] (17) write → w [×] (7) a [×] (6) h [×] (4) k [×] (2) l [×] (1) t [×] (1)	38
10 母音字+子音字 (6)	単独母音字の後に単独子音字が続く	all → al [ɔ:] (14) down → ow [au] (9) ew [ju:] (7) ar [eər] (6) or [ər] (6) or [ɜ:r] (6) on [wʌn] (5) ar [ɜ:r] (3) er [iər] (2) er [eər] (2) ur [juər] (1) ur [uər] (1)	62
11 二重母音字+ r (6)	二重母音字の後に「r」が続く綴り字を含む	dear → ear [iər] (6) air → air [eər] (4) our [auər] (4) our [ɔ:r] (4) ear [ɜ:r] (3) our [uər] (3) ear [eər] (2) eer [iər] (2) eir [eər] (2) oor [u:r] (1) oor [ɜ:r] (1)	32
12 その他 (1)	1~12に該当しない発音と特殊な綴り字	future → tur [tʃər] (3) listen → sten [sn] (1) often → ten [n] (1)	5

1) 規則の下の ( ) 内の数字は事前テストで使用した規則の数 2) 語数の計はのべ語数 3) 単語例はカテゴリーに含まれる規則性が多い場合は一部のみ示した。 4) 黙字のうち、単語末の黙字 (e) については、「基礎」カテゴリーに含めた。

則を使用した。

Table 3 カテゴリー「基礎」の内容

規則	例
1 カタカナで表した日本語母音に対応する単独母音字	active の a [æ]
2 単独子音字の綴り字	animal の l [l]
3 単独子音字と同じ読みをする二重子音字	pass の ss [s]
4 発音しない語末の e (黙字)	make の e
5 [ɔ:r/ə:] [ɔ:r/ə] [ɑ:r/ɑ:]に対応する綴り字 (ar, er, ir, ur)	first の ir [ɔ:r]
6 [ɔ:r/ɔ:]に対応する綴り字 (or)	corner の [ɔ:r]

### Ⅲ. 難聴生徒に対する英単語読みの指導のための素材選定

#### 1. 目的

Ⅱにおいて整理した英単語の綴り字規則に基づき、Aに対して事前テストを実施し、その結果に基づいて、読みの指導を行うための規則を選出し、それらの指導順序を仮説的に設定することと、指導の際に使用する単語を選定することを目的とした。

#### 2. 方法

##### (1) 対象生徒

Aは、公立中学校難聴特別支援学級に在籍する3年生である。良聴耳の裸耳聴力は重度難聴(100dBを超える某値)で、普段は補聴器を両耳に常時装着している。コミュニケーションの際には主として音声(口話)と指文字を用いており、時折、手話も用いている。通常学級で学習する際には、FM補聴器を利用している。英語科は個別に授業を受けており、その際には、個人補聴器を通して聞き取っている。少し大きめの声で話しかけるとだいたい聞き取れている時もあるが、指文字や手話を伴わないで話したときには、意味を間違っていて捉えていることがある。

##### (2) 対象生徒の英語科学習の状況

Aは、英単語の読み方をカタカナ書きする形で学習している。発音の学習は、ほとんど行っておらず、新出単語の意味を学習する際にも、読み方を単語の下に書きこむ程度である。そのため、Aが自分から単語の読み方を声に出して確認したり、わからない単語の読み方を調べたりすることはない。単語の読みに関しては、綴り字を読み飛ばして読む(例: bringをブーイングと読む)、別の音を付加して読む(例: strangeをスターゲズと読む)ことがある。また、単語の語形から視覚的に読みを捉え、それを基に意味を考える

(例: Februaryをフライデーと読み、意味も金曜日と捉える)ことも見られる。本人は、「聞こえないので、単語を聞いたり発音したりすることができない。だから英語はわからない。」と言い、英語科学習は苦手としている。また、各生徒は学習用のCDを持っているが、Aは「自分は音を聞いて英語を覚えられない」と、これを利用したことはない。

#### (3) 指導対象とする英単語の選定

##### ①事前テストの単語抽出

事前テストで用いる単語の選定は、Ⅱで設定した13のカテゴリーに含まれる規則のうち、その規則に該当する単語が3語以上ある規則について、カテゴリーごとに抽出する形で行った。その際、ある規則に3語または4語が含まれている場合は3語または4語すべての単語を扱うこととし、5語以上が含まれる規則では、そこから4語を抽出した。なお、事前テストでの単語数をできるだけ少なくするために、4語を抽出する際には、複数のカテゴリーに該当する単語を優先して残した。具体的には、まず、各カテゴリー内の平均単語数を求め、ある規則に該当する単語が、同じカテゴリー内の別の規則にも含まれている、あるいは、そのカテゴリーよりも平均単語数が多いカテゴリーに含まれている語を残すこととした。その結果として、1つの規則内に5語以上が残った場合に、そこから4語を無作為に抽出した。

これにより、941語から409語(異なり語)を選定した。このうち、複数の規則に該当する単語は59語であった。なお、カテゴリー「基礎」に含まれる単語は、読みをかな書きした場合、単独字扱いの場合と、母音字が続く場合とで書き方が異なる単語があるため、それに該当する場合はそれぞれ上記の語数を選定した(例えば、l [l] の場合、単独字はelse(えるす)で、母音字が続く場合はlast(らすと)のように読み表記が異なるため、それぞれの場合ごとに4語を選定した)。

##### ②指導対象となる語および事後テスト用単語の選定

事前テストの結果に基づき、正しく読めていなかった規則を指導対象とした(後述)。その規則に含まれる語が3語の時は3語すべてを対象とし、4語以上の時は、無作為に3語を抽出した。選定した3語のうち、1語は指導用の語とし、1語は指導の際の理解度を確認するための語とし、残り1語は事後テスト用とした。

#### (4) 事前テストの実施

事前テストは、409語をアルファベット順に提示し、その発音を記入させた。A4判の用紙1枚につき24語

を提示し、単語の下に〔 〕を付け、読み方を記入させた。制限時間は設けず、すべての語に解答させた。読み方は、カタカナ、ひらがないずれでも可とした。事前テストは2学期間中の10日間のうち3日を用いて3回に分けて実施した。

### 3. 事前テストの結果と指導計画の作成

#### (1) 事前テストの結果

単語の読みの正誤については、単独子音の場合、例えば「p」であれば「プ（ぶ）」を正答とし、後続母音がある場合にはパ行音の音が正しく書けている場合を正答とした。なお、単語中に複数の規則が含まれている場合があるが、問題となっている規則の箇所の読みごとに正誤判断を行った。

事前テストで扱ったカテゴリーごとの正答率をTable 4に示す。なお、表中のカテゴリー番号は、Table 3のカテゴリー番号を示す。カテゴリー「基礎」の番号は13である。全体の平均正答率は、49.4%であり、範囲も0%から57.1%までとなっていた。全体としてみると、正答率は高いとはいえない。3語すべてに正答した規則は19、1語誤った規則は30、3語以上誤った規則は49であった。正しく読めていない語が多いことが示された。

Table 4 事前テストの平均正答率

カテゴリー番号	含まれる規則数	平均正答率 (%)	誤答規則数 (指導規則数)
1	5	20.0	3 (3)
2	1	57.1	0 (1)
3	2	25.0	2 (2)
4	4	41.7	3 (3)
5	8	40.5	4 (3)
6	9	31.4	5 (4)
7	2	57.1	1 (1)
8	10	27.0	8 (3)
9	3	50.0	1 (1)
10	6	47.8	2 (2)
11	6	31.8	4 (2)
12	1	0.0	1 (1)
13	49	64.3	14 (8)

#### (2) 指導語とする単語の選定、指導規則の選定

この結果に基づき、3語以上の誤りがあった規則を指導対象としたが、その際、同じカテゴリー内に同じ綴り字で異なる発音規則がある場合にはAが混乱することが予想されたため、単語数の最も多い規則で代表した。さらに、規則に含まれる単語数が概ね5語以下の場合にはこれを除外した。また、類似の読み方で対応できると考えられた規則（例：oo [u:] → oo [u]）

の場合には、できるだけ1つにまとめるようにした。これは、Aは3年生であることから、2年までの内容も指導に含める必要があり、学習量が必然的に多くなってしまいうため、指導する規則数をできるだけ少なくし、Aの負担を軽減するためである。また、カテゴリー2のs [z]（単独子音字）は、テスト後の4語のうち2語が正答であったが、語中や語尾に用いる文字として、[s]と読む場合との区別が重要になるため、例外的に取り上げた。最終的には34の規則を対象とした。

次に、指導において用いる単語を、各規則に含まれる単語から3語ずつ抽出した。1語は、指導する際に説明に用いる語とし、1語はAが自分で考えるための語、残り1語は事後テストに用いる語とした。なお、指導にあたり、上記の3語以外から抜き出した単語についても練習課題などに用いた。

#### (3) 指導カテゴリーの配置と指導計画

指導カテゴリーの順序については、対象となる規則に含まれる単語数の多いものがより使用頻度が高いものと考え、1規則当たりの該当単語数をカテゴリーごとに求め、その値が高いものから配置した。その結果、13→1→2→3→5→7→8→9→6の順で指導することとした。なお、カテゴリー6（不規則母音字）の単語数は5と7の間にあったが、ここに含まれている規則はいずれも慣用的な読み方をするものであり、これを先に指導すると、それ以降の学習においてAが混乱する事が予想されたため、最後に実施することとした。

指導計画は、1次～10次まで（合計14時間）で構成した。第1次（6時間）では、まず、Aがまだ十分に定着できていないアルファベットについて、文字とその読み方（文字の読み方と発音するときの読み方の2つがあること）を指導した。第2次（2時間）では、カテゴリー13（基礎）を指導し、以下、1（2時間）→2～6（各1時間）→全体復習（第10次：2時間）とした。

#### (4) 事前テスト実施時期

事前テストは、Aの2学期後半に行った。

### 3. まとめ

英語科教科書に用いられている単語がまずは正確に読めることで、Aが単語に接したときに、読み方を手がかりとして意味を理解することを目指したいと考えた。それを指導するための素材として、Aが使用している英語科教科書に出てくる単語を用い、そこに

含まれている綴り字とそれに対応する読み方の規則性を整理し、筆者らが独自にまとめ直した。そのため、各カテゴリーの名称や、カテゴリー内の規則の名称の付け方などについては、英語科領域において正式に用いられているものとは異なるものであることをお断りしておく。しかし、読み方（音節）に対応した多様な綴り字規則が存在しているものの、実際に作業してみると、類似の規則に基づいて、ある程度の集約を行うことができた。それでも限られた期間で学習するにはかなりの量であることには違いないが、それらを順序だてて指導することで、ある程度の改善が図れるのではないかと予想した。次稿では、今回の内容に基づいて行った指導過程の概要について述べることにする。

## 文 献

- 英語教育の在り方に関する有識者会議（2014）今後の英語教育の改善・充実方策について 報告。http://www.mext.go.jp/b\_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/132464.htm（2017年12月1日閲覧）。
- 早川就（2005）聴覚障害児の学力ー聴覚障害生徒の英語の学力と指導内容についてー。ろう教育科学, 46（4）, 185-190。
- 林田真志・石田久美（2012）特別支援学校（聴覚障害）小学部における外国語活動の実施に向けた動向ー担当教員に対する質問紙調査をとおしてー。広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 10, 7-13。
- 川岡里佳（1988）聾学校中学部における英語科教育に関する研究。広島大学学校教育学部聾学校教員養成課程卒業論文。
- 三籙和宏（2000）聴覚障害者の英語学習についてー調査をとおして学習の特徴と指導を考えるー。ろう教育科学, 42（3）, 161-172。
- 文部科学省（2017a）小学校学習指導要領。
- 文部科学省（2017b）小学校学習指導要領解説 外国語編。
- 文部科学省（2017c）小学校学習指導要領解説 外国語活動編。
- 文部科学省（2017d）中学校学習指導要領解説 外国語編。
- 中西喜久司（2001）聴覚障害と英語教育（上巻）。三友社出版。
- 佐々木美智子（2009）聴覚障がい生徒の英語の基礎学力を高める指導ー学び方の指導、英検指導、校内英語テストの実施を通してー。第43回全日本聾教育研究大会山形大会研究集録, 31-32。
- 佐藤明子・谷本忠明・林田真志・川合紀宗（2015）特別支援学校（聴覚障害）高等部を中心とした英語科学習を巡る動向。広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター紀要, 13, 101-111。
- 白井一夫（2010）小学校英語活動の問題ー難聴の子どもにとって大変な事態が進行しているー。聴覚障害, 65（2）, 34-40。
- 白井一夫・小網輝夫・佐藤弥生（編著）（2003）難聴児・生徒理解ハンドブックー難聴の児童生徒を教えている先生へー。長岡市言語親の会。
- 白井一夫・小網輝夫・佐藤弥生（編著）（2009）難聴児・生徒理解ハンドブックー通常の学級で教える先生へー。学苑社。
- 高橋亜希美（2011）自立した学習者の育成を目指してー本校英語科の実践よりー。第45回全日本聾教育研究大会山形大会研究集録, 81-82。
- 竹林滋・斎藤弘子（2005）ルミナス英和辞典第2版 つづり字と発音解説。研究社。
- 田邊達雄・相楽多恵子（2003）聴覚に障害を持つ生徒への英語教育の状況についてー英語授業の現地調査と聾（ろう）学校中学部へのアンケートよりー。広島県立保健福祉大学誌 人間と科学, 3（1）, 83-93。
- 山本理恵（2000）ろう学校中学部の英語科教育の現状と今後の動向に関する研究。広島大学学校教育学部聾学校教員養成課程卒業論文。
- 山下桂世子（2015）多感覚を用いたシンセティック・フォニックスと特別支援教育。広島大学学習システム促進研究センター（RIDLS）講演会シリーズNo.7 資料, 7-26。

（2018. 1. 12受理）



## Teaching of Reading English Words for One Hard of Hearing Junior-high School Student (1): Selection of Rules and Words for Teaching

Tadaaki TANIMOTO

Department of Special Needs Education, Graduate School of Education, Hiroshima University

Yuka INOUE

Kobe City Motoyama Daisan Elementary School

The new national guidelines for teaching was announced and classes in foreign languages (English) will soon be started in higher grades even at the elementary schools. In the elementary schools, it is supposed to be connected to learning “reading and writing” English using textbooks from junior high school level with starting from “speaking and listening”. On the other hand, difficulty in learning English, which is a language system different from Japanese, through “listening and speaking” activities has been pointed out variously for students with hearing disorder. How to teach English for acquiring certainly is the continuing task in the education for them. The purpose of this paper is to report the teaching process of reading rules of English words for one student of 3rd grade who is enrolled in the special class of hard of hearing in the public junior high school and has difficulty learning English. As the student have not done much reading aloud when learning English until that time, then we considered that the teaching rules of reading English words by presenting the method of dividing the word in syllables visually, and transferring those syllables into Japanese was suitable for that student. In this paper, we summarize the spelling rules of words used in the English textbooks, and show the process of selecting rules and words to use for teaching.

**Keywords:** hard of hearing student, learning English, English spelling rules, case report, junior-high school