

## &lt;資 料&gt;

## 一難聴生徒に対する英単語読みの指導 (2)

## —— 指導過程の概要 ——

井上 由香\*・谷本 忠明\*\*

中学校難聴特別支援学級に在籍する1名の3年生徒に対して、英単語の読みを確実に習得するために行った指導の概要についてまとめた。生徒はこれまで英語を声に出して覚えることをしてこなかったことを考慮し、英単語の綴り字規則を視覚的に提示しながら、読み方を「かな(カナ)」で書いて覚える形式の指導を行った。英語科教科書の単語を用いて、綴り字規則の13のカテゴリーに基づいて指導したが、その内容と順序については、前稿で報告した事前テストの結果に基づいて、筆者らが独自に作成した。14回にわたって指導し、終了後に行った事後テスト(事前テストで読めなかった単語、指導に用いた単語、事後テストで新たに使用した単語、計102語を使用)では、90%以上の正答率を示した。今回の方法が他の聴覚障害生徒にも適用できるかどうかについては、今後の検討が必要と考えられた。

キーワード：難聴生徒 綴り字規則 指導事例 英語科学習 中学校

## I. はじめに

小学校新学習指導要領(文部科学省, 2017a)において、小学校高学年で外国語の指導が教科として新設されることとなった。また、外国語活動が中学年から行われることにもなった。前稿において述べたように、ここでの外国語(英語)の習得の順序の考え方として、まずは英語に慣れ親しむことを出発とし、聞くことや話すことを中心とした経験を重ね、読むことや書くことはそれを踏まえた次の段階の活動として位置づけられている(文部科学省, 2017b)といえる。

しかし、こうした英語科学習の考え方や内容は、必ずしも聞こえに障害のある児童生徒にとって英語を習得しやすい状況につながるとは言えない。特に、英語のシラブル(以下、音節と表記する)表記は、日本語とは異なるものであり、小学校で導入されるローマ字表記とも一致しない場合が少なくない。しかも、聴覚障害児童生徒の場合には、一般的には発音に依存した形での学習では十分に単語の正確な読みを習得する事が難しくなる場合が少なくない。

こうした状況を踏まえて、発音を基盤とするのではなく、書いて覚える方法もこれまで紹介されている。例えば、中西(2001)や白井・小網・佐藤(2009)で

は、辞書を用いて、単語を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指導する方法が紹介されている。しかし、単語を正しく読み、そこから意味を導き出し、文法規則に則って述べてあることの意味を導き出すという一連の過程を身に付けていくことは、聴覚障害生徒にとって困難な場合が少なくないことはこれまでも様々に報告されてきている。このことが、聴覚障害生徒の英語科学習の意欲の低下にもつながっているという報告(田邊・相楽, 2005)もある。

本稿では、前稿において選定した英単語の綴り字規則や英単語を用いて、特に英単語の読みが不正確なために英語科学習を苦手としている、公立中学校難聴特別支援学級に在籍する3年の生徒(以下、Aと表記する。なお、アルファベットのAには意味は無い。)に対して、英単語の読み方習得に向けた指導を行った経過の概要について述べることとする。

## II. 方法

## 1. 対象生徒

公立中学校難聴特別支援学級に在籍する3年生徒1名を対象とした。良聴耳の裸耳聴力は重度難聴(100dBを超えた某値)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

\* 神戸市立本山第三小学校

\*\* 広島大学大学院教育学研究科特別支援教育学講座

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、英単語は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. 指導素材の選定と順序の設定

A が使用している英語科教科書（SUNSHINE ENGLISH COURSE）に使用されている英単語を3学年分抜き出し、音節の表記の規則（綴り字規則）に従って、13のカテゴリーにまとめ直した。各カテゴリー内の規則ごとに3語～4語を抜き出し、総計409語についての事前テストを作成した。（詳細については、前稿を参照されたい。）

読み方をカタカナまたはひらがなで A に記入させ、該当する規則の箇所の記述が正しければ、他の箇所の記述が間違っても正答とした。1つの規則において、問題として提示した単語の半数未満の正答数であった規則を、読み指導対象の規則とした。なお、カテゴリー2（不規則子音字：s）は半数の正答であったが、今後の使用を考慮し指導の対象に加えた。その結果として、13のカテゴリーに含まれる34の規則が指導対象となった。各カテゴリー内に含まれる単語数を元に、1規則当たりの平均単語数を求め、その数の多いものから順に指導することとした。

なお、カテゴリー6（不規則母音字）については、

慣用的な読み方をする規則で構成されているため、途中でその学習を行うと、A が混乱する事が予想されたため、Table 1に示す順序で指導した。また、A は、アルファベットの文字の読み方についても定着しておらず、アルファベットには文字の読み方とは異なる読み方で読むことがある事や、文字と読み方との関係を理解することがまず必要であると考えられたことから、指導計画の最初に、アルファベットに関する指導を設定した。

Table 1 綴り字規則の指導順序

順序	カテゴリー番号・内容	規則数	時間数
1	アルファベットの指導	—	3
2	13「基礎」	8	2
3	1「母音字+子音字+e」	3	1
4	2「不規則子音字」	1	1
5	3「ce, ge」	2	1
6	5「規則的二重母音字」	3	1
7	7「二重子音字」	1	1
	8「不規則二重母音字」	3	
8	4, 9, 10, 11, 12	9	1
9	6「不規則母音字」	4	1
10	読み方の復習	—	2

## 4. 指導期間

指導は2学期から3学期（20XX年～20XX+1年）にかけて9回（計14時間）行った。事後テストは指導後に1回で実施した。

## Ⅲ. 指導過程を通した共通的な考え方

### 1. 綴り字を視覚的に区切るやり方を用いる

A は、中学校に入ってから、英単語の発音（読み）をカタカナ書きで単語に書き加える形で単語読みを習得してきていた。日本語の音韻はある程度身に付けているので、指導者が音声（口話）でのやりとりを通して読み方に対する指導を行うことへの大きな支障は無いように思われた。ただ、A はこれまで単語を声に出して読む、覚えることを行ってきていないために、スペルの形を直感的に捉えて読んでしまう傾向があり、単語内の綴り字に注意を向けて読むという習慣ができていなかった。そのため、Ⅱの2で示したような状況になっていた。そのことを踏まえ、指導に当たっては、音声化させることに主眼を置かず、音節ごとに単語内の綴り字を区切り、それに読みを記入するという、視覚的な学習が A に向いているのではないかと考えた。

## 2. 読みを表記する際に区別して表記する

A はこれまで、単語の読みをすべてカタカナ書きしてきた。しかし、カタカナ書きだけでは英語の音節の違いを表すことに限界が生じると考えた。例えば、「bring」の最初の「b」は「ブ」と書いても良いが、同じルールを「big」に当てはめると、「ブイ」となってしまう。実際、A に実施した事前テストでも、「eighty」を「エイティ」、「traditional」を「テラーディオナル」と表記するなど、前後の綴り字によって読み方が変化することが十分に理解できていないことが窺えた。

そこで、こうした読み方の変化を、表記の仕方を変えることで区別する手立てを導入することとした。具体的には、子音字を単独で読む場合と母音字を含めて読む場合とで表記の仕方を区別することとし、前者の場合には「ひらがな」書きを、後者の場合には「カタカナ」書きをすることとした。これに加え、日本語表記上は区別しないことの多い「b と v」、「l と r」、「s と θ」についても、かな（カナ）表記の仕方を変えることで区別できるようにした。具体的には、「b」は「ぶ」、「v」は「ぶ」（下線を付加）（なお、唇をかむ発音である「f」についても「ふ」と表記する）と表記し、「l」は、単独の場合には「る」、母音字を伴う場合には「ラ」などのカタカナ書きにすることとした。また、「r」に母音を伴う場合には、例えば、「ラ」の上部に「ㄥ」を付けて示し、「s」は「す」、「θ」は「㊦」として区別することとした。

## 3. 各カテゴリーの指導における作業手順

各カテゴリーの順に単語読みを指導するに当たっては、単語を構成している音節に気付くことや、一定の手順で音節に分解することで読みやすくなることに気付かせる事を目指した。そのため、原則として、次の5つの手順を取り入れた。なお、後述するが、指導の過程で、当初の手順の一部を入れ替えるなどの変更を行った。当初の手順について示すと、①語末に「e」がある場合には、発音しないので、これに×を付けて消す、②同じ文字が続く二重子音字（例：little の tt）があったら、「ㄥ」の印を付けてひとまとめにし、1文字（この場合には t）を上を書く、③母音字の次に区切り線を引く（この場合には、li のあとに引く）、④子音字と子音字の間に区切り線を引く（この場合には tt と l の間）、⑤全体を通した読みを単語の下に書く、である。なお、①については、語末の「e」を先に消すと、二重母音字の際に A が混乱することがわかっ

たため、後に、単語の読みを書く直前に移動した。

## IV. 指導の概要

### 1. アルファベットの読み方に関する指導（3時間）

#### (1) 指導内容

指導においては、筆者が学習用のプリントを用意し、それに従って指導を進めていく形とした。プリントを中心とした指導は、以降の指導においても同様である。ここでは、アルファベットには「母音字」と「子音字」があること、両者とも、ローマ字読み通りになる場合と、違う読みを充てる場合とがあること、読み方を書くときに、音の違いを区別する書き方のルールを取り入れること（上記Ⅲの2）、の指導を行った。

その際、母音字としては、「a, i, u, e, o」だけでなく、「y」（い）、「ar, ir, ur, er」（あー）、「or」（おー）という母音の読み方をする綴りがある事を示し、それらの表記を横軸に、それ以外のアルファベットを縦軸に配置した「アルファベットの読み方表」を作成して、A に用いるようにさせた。表の一部を Table 2 に示す。

Table 2 アルファベット表（一部）  
母音字

	a	i,y	u	e	o	ar,ir,er,ur	or
	あ	い	う	え	お	あー	おー
子音字	b[b] ぶ	ba バ	bi,by ビ	be ベ	bo ボ	bar バー	
c[k] く	ca キャ				co コ	car カー	cor コー

#### (2) 指導結果

1 回目の指導では、アルファベットについては、a, b, c…と順に挙げる事ができたが、文字の読み方ではなく、単語中の読み方について尋ねると、13文字については読み方を答えることができなかった。母音字と子音字の違いについては理解できていた。ただ、母音字の中で2文字で示されているものも例えば「あー」と読む事について説明したが、余り納得できていない様子であった。カードを使って、母音字の書かれた文字カードを選ぶ作業などを行い、最後にまとめシートに解答させた。

母音字をアルファベットの選択肢から選ぶ課題は正しく解答できていた。単語（4語）を示して、その単語中の母音字を○で囲む問題については、2文字で構成される母音字を選ぶことができていなかった。

2 回目も引き続き、「アルファベットの読み方表」を用いて、単独母音字、単独子音字、母音を含む子音

字の違いについて説明するとともに、読み方表の使い方に慣れさせることとした。Aは、表の見方を理解し、練習問題にもすべて正答することができた。しかし、表の中から、練習問題に出ている文字を見つけても、それを声に出して確認することは見られなかった。視覚的に文字を照合しているようであった。

3回目は、綴り字の読み方を書くときに、今回の指導で用いる書き方のルールについて指導を行った。単独母音字、単独子音字の場合に、ひらがなで書くことについては、練習問題でも正しく記入することができていた。子音字の後に母音字が続く場合に、カタカナ書きする事については10単語の内、4単語のみ正答できていた。音節単位でのみ提示している場合、例えば「je」を「ジェー」と記入するなど、ローマ字読みができない場合や、「py」を「パー」と解答するなど、文字を正しく捉えずに解答する様子が見られた。

3回の指導を通して、アルファベット表の見方や使い方については概ね理解することができた。また、読みを書くときのルールについてもほぼ理解することができた。

## 2. カテゴリー13「基礎」に関する指導（2時間）

### (1) 指導内容

アルファベット表に基づく読みの復習を行った後、単語を読むときの「5つの法則」（上記Ⅲの3）について指導を行った。また、カテゴリー「基礎」に含まれる綴り字規則の指導を行った。

### (2) 指導結果

1回目の指導において、最初にアルファベットの読みを書く課題では、29問中24問が正しく書けていた。アルファベットの字形の捉え間違いは「mor」を「ホー」と書いた1問だけであった。また、アルファベット表に読み方を埋めさせる課題でも、文字の読み方の間違いがはっきりしていたのは「we, we, wor」のみで、文字を誤って捉える反応は少なくなっていることが窺えた。なお、アルファベット表は、89のマス目のうち、誤答は16だけで、その誤りの多くは、書き方のルールに従っていないことによるものであった。

今回の指導で、単語を音節に分けるルールの説明を行った。用いた単語は「little」であったが、Aは当初これを「レーター」と読んでいた。読み方の指導を行い、「リとる」と書けたので、練習問題を12問提示して、解答させた。10問正答できた。解答の際には、読み方が分からないときに、自発的に声を出して読み方を考えるなどの行動が見られた。また、「f, r, v」の発音を

する際には、指文字を自発的に付けて確認していた。ただ、母音字を含んだ子音字（例：ver）を「ぶあー」と解答するなど、2つの音節を結びつけた時の音の変化について理解しにくいようであった。

2回目の指導では、カテゴリー13での指導対象となった8つの規則（l, b, m, c, ow, ar, ll, y）についての読み方を理解させるとともに、単語を使ったワークシートで読み方を学習させた。「twelve」については、「l」を「I」と読み間違えている事が明らかとなり、改めて読み方の確認を行った。その他の規則については、練習問題でもほとんど正しく書けていた。確認問題では、30問中27問が正しく書けていた。誤ったのは、「first」と「bird」の区切り線の引き間違いによる誤り（irを母音字として捉えることが難しい）、「next」の「x」を「く」と書いたところだけであった。Aに対しては、区切り線を引く時に、母音字の後ではなく、子音字の後に引く間違いが多いことを指摘して、読む区切りを意識化させるようにした。途中の練習問題でも、Aは自分で「また、間違っただけ」と言って訂正するなど、意識するようにはなっていると思われた。また、問題に解答する際には、アルファベット表は見ないで解答することが多いが、誤りがあった時には、表を見て確認するように指導した。

## 3. カテゴリー1「母音字+子音字+e」に関する指導（1時間）

### (1) 指導内容と指導結果

最初に前回の指導内容で取り上げた単語（7語）について、ワークシートで復習を行った。「twelve, problem, follow」の「we, ro, fo」についての表記を誤っていたため、訂正を行ったが、音を違って理解していることの誤りではなく、細かな表記の仕方についての誤り方であった。ただ、「w+母音」の読み方については、おそらく人称代名詞の「we」の読み方が定着しているためか、「ウエ」と読む際に気付きにくいなど、混乱が見られていた。

次に、「make」を元に、「母音字+子音字+e」の場合には、アルファベット読みで発音する（i [あい]、o [おう]、a [えい]）事を教えた。Aに、アルファベット読みを確認したところ、すぐには出てこなかったが、aから順に唱えて答えることができた。内容の理解を確認する練習問題としてmakeを含む4単語で規則の確認を行わせ、いずれも正しく解答することができた。次に、13単語からなる練習問題に解答させた。先ほどの確認問題のワークシートは見て良いこととし

た。「wide, take, bite」の「wi, ta, bi」については、例えば「ウアイ」とするなど、表記がうまくできていなかった。正答は10単語であった。読み方をどう書かが難しい音が一部見られたため、書き方を確認し、訂正させた。なお、前回まで難しかった「li」については、正しく解答できていた。また、「f, v」の読みを書く際のアンダーバーを忘れずに書くことができたようになった。

冬休みを挟む時期となったため、休み期間中の宿題として、これまでの学習で扱った内容を含む、1日当たり4または5単語の読みを書く宿題シートを与えて解答させた。全43問中、誤答は7問であった。そのうち4問は語頭または語尾の「子音字+er」を含む読みで、例えば「remember」の語尾を「ベー」と誤る場合が多かった。ただ、「sister」は「シスター」と正答できており、母音読みの表記の確認を重ねることで少しずつ改善できるのではないかと考えた。

#### 4. カテゴリー2「不規則子音字」に関する指導（1時間）

##### （1）指導内容と指導結果

最初に、前回の復習として「home, lake」を提示し、読み方の確認を行った。Aはいずれも正しく読みを書くことができた。

次に、「s」について、語頭の場合には「す」と読むが、「母音字+s+e」の場合には「ず」と読む事を説明した。なお、その際には、読む時に「s」の文字の上に「z」と書くことを伝えた。ワークシートで「rise, close」の読み方の練習を行った。Aは何も見ずに正しく解答できた。次に、5単語を用いて確認の練習問題を行わせた。ただ、「s」を「z」と読む規則性は、上記のみで、それ以外の読み方については慣習的な場合が多い。そのため、「present, has, was」を練習問題に加えて、これらは慣習的に読む事、また、出題されている単語の語中の「s」は「ず」と読むことを予め示した上で、解答させた。「has」は「ヘイず」、「was」は「ウァず」と解答したため、確認をして訂正させた。最後に、18単語からなる練習問題を提示して解答させた。16問を正しく書くことができた。誤ったのは「surprise, strong」であったが、「s」に関する箇所は正しく書けており、別の箇所の表記誤りであった。なお、前回まで見られていた「x」の表記誤りは「sixty」の問題では改善され、「くす」と書くことができていた。また、慣例的な読みをする「is, his, hers, visit」も問題に含めていたが、いずれも正答できていた。

#### 5. カテゴリー3「ce, ge」(+age)に関する指導（1時間）

##### （1）指導内容と指導結果

本時は先の4の指導と連続して実施したため、前時の復習課題は行っていない。まず、「ce, ge」の読み方について、「c, g」のこれまでの読み方について確認した。Aは「く、ぐ」と答えることができた。そこで、「c, g」は、後ろに「e」があると、「c」は「s」、「g」は「j」に換えて読む事を説明した。その後、「price, page」の単語を提示して、読み方を書かせた。いずれについても正しく書くことができた。

次に、「ge」に関連して用いられる語末の「-age」について、特に「a」の読み方が「い」になるため、このカテゴリー指導に含めて指導した。まず、読み方が「い」になることを説明した後、「damage, village」を提示して、ワークシートに読み方を書かせた。Aは、いずれも正しく書くことができた。

最後に11単語からなる練習問題を提示して解答させた。7問で正答していた。誤答の単語で「de, ge」に関して誤った単語は1つだけであったが、これは「concert」で、「カー」と解答していたもので、これについては、指導した規則に直接当てはまらないため、「er」の前に来る「c」も「s」に変わることを説明した。

#### 6. カテゴリー5「規則的二重母音字」に関する指導（1時間）

##### （1）指導内容と指導結果

最初に、前時の復習として、ワークシートを用いて「ce, ge」の読み方の確認を行った。Aの反応としては、ワークシートを見ないと、まだ確実に読み方が分かるというまでには至っていないようであった。

次に、「二重母音字」について、ワークシートを提示しながら説明を行った。Aは、繰り返し「二重母音字」と声に出して覚えようとする様子を示していた。次に、「meet, please, play」を提示して（二重母音の箇所は赤字）、単語の読みを書かせた。なお、この単語はいずれもすでにAが知っている単語であるが、最初は「meet」については「メト」と解答した。ワークシートには、二重母音の読み方を示してあったので、それを確認しながら、「ee, ea, ay」は、最初のアルファベットの読みと同じ読み方をする（「いー」「えい」）ことを説明した。なお、当初は、これまでの学習の影響で、アルファベットの文字の読み方ではなく、音の読み方で解答していたため、改めてアルファベット順に確認させると理解できた。

今回、これまでの「単語を読む法則」の「2つの子音字は1つにまとめる」(上記Ⅲの3の②)の後に、③二重母音字を○で囲み、後ろの文字を×で消して読み方を上を書く、④母音字の後に区切り線を引くを新たに加えた。Aは、これまでの法則に新たなやり方が加わったことで、少し混乱している様子が見られた。練習問題を12単語提示して、読み方を解答させた結果、10単語で正答できていた。誤答の2単語は「sixteen」と「leave」で、いずれも伸ばす音であること、「いー」と読むことは分かっていたが、先行する子音「t, l」と結びついた時に、どういふ発音の仕方になるのかが分からず「チー、リイー」と解答していた。これについては、音の結びつきを実際に言ってみるなどの指導をする必要があると感じられた。

なお、今回、特に改善が必要と思われたのは、語末の「e」を先に消すという作業である。これを最初の段階で行うと、Aは二重母音に気付かないで、語末の「e」を先に消してしまい、単語が読めなくなる(例: agree)ことが起こった。このため、以降の指導においては、子音字と子音字の間に区切り線を引いた後に、語末の「e」を消させる手順に変更することが必要であると考えられた。

## 7. カテゴリー7「二重子音字」およびカテゴリー8「不規則二重母音字」に関する指導(1時間)

### (1) 指導内容

同一日の指導のため、前時の復習は省略した。二重子音字は、2つの子音字が重なっている場合である事を説明し、「th, ch, ph」の読み方を示したワークシートを提示した。まず、「th」について、「s」と同じ読み方をすることを説明した後、「fifth, thirty」を提示して、読み方の規則に従って分割させ、読み方を書かせた。その際、「ft, rt」は二重子音とは言わないことも説明した。「th」について、舌を少しかんで発音する音である事を説明すると、Aは自分でもやってみようとして声を出していた。本来の発音ではなかったが、指文字も一緒に示すために、口元に近づける方法を相談して決めた。「thirty」については、最初、区切り方を間違え、読み方が分からなかったため、「ir」をまとめて母音字として読むことを確認した。

次に「ch」、「ph」の説明を行った。Aは、「ch」については「ち」と読むことはすぐに理解できたが、「ph」については当初「ファ」に置き換えることが理解できなかった。練習単語として「phone」を提示した際、読み方について理解できた様子であった。

次に、「ou [au], au [ɔ:], oo [u]」の指導を行った。これまでのアルファベット表にはない二重母音字の読み方として3つを提示し、それぞれの読み方を説明した。その後、練習用の単語で改めて確認した後、練習問題のプリントに解答させた。

### (2) 指導結果

二重子音字については、説明と確認作業の後、15単語の練習問題に解答させた。正答は10単語であった。誤答のうち、2単語は「thi」の読み方をいずれも「シー」と誤っており(正解は丸囲みのシとサー)、指摘を受けて確認と訂正をすることができた。

新しい二重母音字の読み方について、各1単語の読みを書かせた。「foot」のみ、「フウ」と解答したため、改めてアルファベット表で「f+u」の読み方を確認させた。その後、各5単語、計15単語の練習問題を行った。その結果、「ou」は4問、「au」は5問、「oo」は4問の正答であった。「oo」が一番難しく、先行する子音と合わさった時の音の表記が困難であった。これらは、以前出てきた「ee, ea, ay」と異なり、そのように読む規則が明確でないことから、単語に触れさせていく過程を通して定着を図る必要があるように感じられた。

なお、今回の指導では、Aは、単語の区切り方が分からなくなった時には、最初から見直してみるといふやり方が自分でできるようになったことが窺えた。また、「because」の「be」は「ビ」と読む事が理解できるようになった。

## 8. その他のカテゴリーに関する指導(1時間)

### (1) 指導内容と指導結果

最後のカテゴリー6「不規則母音字」を除いて、これまで指導していなかった規則についての指導を行った。最初に、前時の復習を行い、扱った二重母音字、二重子音字を含む例語を提示しながら、読み方の確認を行った。いくつかの読み方については誤った反応を示したが、それについて確認と説明を行い、最終的にはA自身で訂正することができた。

今回は、特別な読み方をする規則を取り上げた。具体的には、「tio, tur(e), wr, ar(e), air, our」である。それぞれについて、個別に読み方についての説明を行った。そのうち、「wr」については、「w」は黙字で読まないこと、「ar(e)」は、単語の最後によく用いられており、「are」と3文字が揃うと「えあー」と読み、「ar」だけの場合には、これまで通り、「あー」と読む事を説明した。また、「hour」の「h」も黙字に

なることを確認用の単語で示した。

これらの規則は例外的な内容ばかりである事から、新たにまとめた表を作成した。そこでは、二重母音の読み方（アルファベットの名前で読む読み方、その他の読み方）表、二重子音字の読み方（th, ch, ph と母音字が組み合わさった時の読み方）表、その他の読み方（tio, ar(e)など）をまとめた表、読まないアルファベット（最後の e, gh, r の前の w）表を作成した。

ただ、これらは A にとってはかなり複雑な内容として受け止められており、最終の練習問題でも、これまでできていた語の区切りができなくなるなどの混乱が生じていた。ここで指導者が一番の要因と感じたことは、音を基盤として覚えることが難しい A にとって、視覚的な手がかりを中心として規則を理解することが難しい表記があるということであった。特に「th, ph」、「ou, au」について、前者はこれまでに余り経験したことがない音である事が影響し、後者は、アルファベット読みとの間の区別が難しいことが影響していることが窺えた。さらには、既習得の「be 動詞 are」の読み方と、今回の語末の「ar(e)」との間での区別がかなり難しかったことが挙げられる。これらについては、もっと英語の読みに慣れてから、後に回す方が良かったとも考えられた。また、単語読みの手順が増えすぎたために、A にとって、かなりの負担感が生じていることが窺え、課題に取り組む姿勢からも意欲の低下が窺えた。

練習問題については、14単語を出し、正解は7問であった。「write, wrote, careful, hour」などで誤答が見られていた。中学3年ということもあり、中学校3年間で学習する単語すべてを対象としていたため、様々な単語を用いざるを得なかったが、これらの扱いについては、今後の検討が必要と思われた。

そこで、今回の結果を踏まえ、単語読みの手順について、再度、見直しを行うこととした。その結果として、①同じ文字の二重子音字があれば1つにまとめる→②二重母音字、二重子音字、カテゴリ「その他」に含まれる規則があれば○で囲んで、その上に読み方を書く→③母音字の後に区切り線を引く→④子音字と子音字の間に区切り線を引く→⑤語末の「e」があれば×で消す→⑥カテゴリ「母音字+子音字+e」、「不規則母音字」、「不規則子音字」、「ce, ge」に含まれる規則があれば、綴り字の上に読み方を書く→⑦最後に単語全体を通した読み方を書く、という手順に修正することとした。なお、この手順の妥当性については今後の検討課題であり、今回は仮説的に示すに留まるも

のである。

## 9. カテゴリ6「不規則母音字」に関する指導（1時間）

### （1）指導内容と指導結果

最初に、前時まで学習してきた「a, u, o, y」の読み方をワークシートに書かせた。最初は、アルファベット読みを勘違いして書いていたが、以前学習したことを書くように指示すると、正しく読み方を書くことができた。次に説明用のワークシートを提示して、上記の4つの文字は、これまでと異なる読み方をするところがある事を説明した。なお、ワークシートには、「any, blue, cover, try」の4語を提示した。[え, うー, あ, あい]の読み方を参考にしながら、ワークシートに各単語の読み方を書いた。「cover」だけは、[キャ]と書いたため、確認して訂正させた。その際、Aは、それぞれに別の読み方があることを初めて知ったと発言していた。指導者からは、母音字を別の読み方で読む時の約束事は特にないことを説明した。

次いで、「a」は2単語、「u」以下は各3単語、計11単語からなる練習問題に解答させた。「a」は2問とも正答し、「u, y」では、書き方の細かいところでの誤りが1問ずつあったが、読み方自体は理解できていた。「o」については「cover」の「co」が「キャ」となっていた。「June」と「July」が練習課題に入っており、両者で「u」の読み方が異なるので、前者の場合には、「うー」と読むことを確認した。

## 10. 読み方の全体を通した復習（2時間）

### （1）指導内容

1回目は、これまでの学習を通して、Aが苦手としていた二重母音字、二重子音字、例外的な6つの読み方、読まないアルファベットの確認をワークシートを使って行った。2回目は、全体を通して単語読みの復習課題を行った。

### （2）指導結果

1回目では、二重母音の「[あう]」に該当する英字表記が書けなかったが、残り5つの表記または読み方については正答できていた。二重子音の読み方については、6問中3問に正答していた。「ch」については、「ち」の表記に対応して書かせる問題については、書けていなかった。例外的な読み方の6つの規則については、解答できなかった。読まないアルファベットについては「gh」の欄に記入できていなかったが、ほかの2つは解答できていた。練習問題として24問を用意し、1問

ずつ解答させていった。今回は、Aの集中力が低く、すべての問題を解くことができず、16問で終了した。正答は7問であったが、細かな表記上のミスを除いて、読み方が分かっていたと考えられる問題数を加えると、11問では概ね読み方が理解できていたと判断された。正答できなかったのは、「gesture, bare, chair, mean」など、後半で例外的な規則として指導したものが多くのように思われた。学習者の学習意欲の低下の要因としては、例外的な規則が多くなり、十分に整理する形で指導できていないことも要因として考えられた。特に、後半の規則の指導について、時間をかけてゆっくりとした速度で学習者に合わせて指導することが大切であるが、今回は、時間が限られていたこともあり、急ぎすぎたところがあったことは反省点である。

2回目では、カテゴリー「基礎」以外に含まれる規則に該当する単語カードを用いて、そこからAに問題に該当するカードを抜き出させ、ワークシートに貼ったものに解答させるという形式によって、まず、全体を通した復習を行った。全体で11の問題を設定した。それぞれの問題ごとに、貼ったカードの内容について解答させることを繰り返した。各問題は、これまでの学習内容（規則の学習内容）に基づくもので、例えば、「母音字をアルファベットの名前（えい、あい、おう）で読む単語を1つずつ選んで、読み方を書く」という問題で構成した。それぞれの問題ごとに、誤った箇所について説明をしたり、確認をさせたりして作業を進めた。

その結果として、カテゴリー1「母音字+子音字+e」については、読み方を正しく書くことができた。カテゴリー2「不規則子音字」については[z]と読む単語を選び、また正しく書けていた。カテゴリー3「ce, cg」については、該当する音を含むカードを正しく選択できていた。「page」についてののみ、[ピジ]とする誤りが見られた。カテゴリー4「規則的二重母音字」について、以前は気付きにくかった「ee, ea, ay」を含むカードを正しく選び、読みも正しく書けた。カテゴリー5「二重子音字」を含む単語を選ばせた際、最初は「foot」を選んでしたが、指摘すると、自分で「phone」を選び直すことができた。読み方を忘れていたため、ワークシートで確認させると、正しく書けた。ただ、「fifth」の「i」を[あい]、「thirty」の「thir」を[シ]と読むなど、一部、誤りが見られた。カテゴリー6「不規則母音字」については、「cover」の「o」を[お]と読み、カテゴリー「基礎」との区別がまだ十分ではなかった。カテゴリー8「不規則二

重母音字」については、「ou, au」の読みを正しく書くことができた。また、慣例的な読みをする「because」についても正しく書けていた。その他のカテゴリーに関する読みについては、該当するカードを選ぶことはできたが、「hour, gesture」については、[ハウアー]、[ジェズキヤー]と誤っていた。これらについては、まだ定着が難しいと考えられたが、全体としては、概ね理解できていると考えられる状況であった。

最後に、全体を通しての練習問題として、34単語からなる問題を提示し、解答させた。21単語（61.8%）で正答していた。

## V. 事後テストの結果

### 1. 使用単語

事前テストで誤った規則に含まれる単語から選んだ34語、指導の際に用いた34語、いずれにも用いなかった34語の計102語を用い、アルファベット順に並べて、読み方を記入させた。実施方法は事前テストと同様である。

### 2. 結果と考察

事後テストの結果として、指導用単語については正答率94.1%（32単語）、練習用単語について97.1%（33単語）、新奇の単語については91.2%（31単語）であった。ほぼ、読み方の習得ができていると判断できる結果となった。誤答を見ると、「ee [i:]」(between)、「tur [tʃər]」(gesture, picture, future)、「o [ʌ]」(son)、「u [u:]」(true)について、誤りがあることが示された。いずれも母音の読みに関する規則であり、また、慣習的な読み方も伴うことから、今後、細かいところではあるが、Aに確認をさせていく必要があるところと考えられた。

## VI. まとめ

今回の指導を通じて、聞こえに障害のある生徒に対して、文字を中心として系統的に読み方の指導をしていくことは、効果があることが示された。今回の対象となった生徒の学年が中学3年であることを考えると、こうした方法がもっと早い段階で導入できれば、あるいは、英語科の授業の流れに沿って導入できれば、Aの英語科学習の様相ももっと違っていただいのかと考えられた。特に、英語の習得において、声に出して覚えることは、三籙（2000）でも述べられているように、聴覚障害生徒にとっても有効な手段と考え



られる。しかし、Aは中学校入学以来、英語を音として結びつける経験が少ないままできている。もちろん、個々の生徒の聞こえの状況によって、音（あるいは発音）を手がかりにできる程度は異なってくると考えられるが、Aに対しての指導を通して、どう読むかの規則の学習と合わせて、声に出してみる経験を持たせていくことで、単語習得の可能性がさらに広がっていくことも考えられた。

今回の結果が、他の聴覚障害生徒すべてに当てはまるかどうかは不明であるが、少なくとも、ローマ字読みと異なる英語綴りの規則性を知ることは、単語の読み習得、ひいては意味の習得の支えになっていくものとする。他方、今回、指導の効果が見られた要因についても考察しておかねばならないであろう。まず挙げられるのは、Aは、重度聴覚障害であるが、補聴器を通して、口話でのやりとりができることが支えになった、ということである。そのことができたことから、指導者とのやりとりもまた、ワークシートの文字だけでなく、その説明を通して理解ができたと考えられる。さらには、規則を整理したとは言え、初学の者にとっては、かなり複雑な規則であるとも言える。それらがきちんと理解でき、自分の誤答を判断できる思考力、理解力がAに備わっていたことも、短期間での集中的な学習を支えていたと考えられる。そして、忘れてならないのは、A自身が、英語が分かるようになりたいという気持ちを持っていたことが、今回の一連の学習を維持できた最大の要因であったということである。

これから、新たな英語教育の時代を迎えるにあたり、聴覚障害生徒も英語の世界を知ることを通して、新し

い発見をし、興味を持つことができるよう、指導方法の検討が必要であろう。今回我々が用いた方法は、フォニックスの要素が多分に入っているとは思いますが、専門家から見れば、かなり異質な方法であったことは否定できない。とはいえ、今回の指導方法が、聴覚障害児童生徒の英語学習を支える1つの可能性は示せたのではないかと思われる。しかし、多くの聴覚障害児童生徒に適用できるような指導の手立てをどうしていくのかについては、今後、さらに検討していくべき側面が多く残されているといえる。

## 文 献

- 三籾和宏（2000）聴覚障害者の英語学習について—調査をとおして学習の特徴と指導を考える—。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.
- 中西喜久司（2001）聴覚障害と英語教育（上巻）. 三友社出版.
- 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カー—通常の学級で教える先生へ—. 学苑社.
- 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—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—. 広島県立保健福祉大学誌 人間と科学, 3(1), 83-93. (2018. 1. 12受理)

## Teaching of Reading English Words for One Hard of Hearing Junior-high School Student (2): Outline of Teaching Process

Yuka INOUE

Kobe City Motoyama Daisan Elementary School

Tadaaki TANIMOTO

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

This paper summarized the outline of the teaching process intended to acquire the reading skills of English words for one 3rd grade student enrolled in the special class of hard of hearing in the public junior high school. In consideration of the fact that the students have not learned and remembered English not orally so far, we chose the method of teaching English word spelling rules by presenting visually and asked the student to write how to read them by Japanese. We taught 13 categories of spelling rules including several sub-rules, with using the words included in the English textbooks, but the contents and order of the rules were formulated originally by the authors based on the results of the pretest reported in the previous paper. Basically, we divided English words into syllables and taught how to write them in Japanese. The results of the posttest conducted after 14 times teaching sessions, that included the English words used in the pretest, the words used for teaching, and the words newly used in the posttest, total of 102 words, showed the correct answer rate of over 90%. Future study is required as to whether this method can be applied to other hearing impaired students.

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