

LD 中学生における英単語の習得  
—— 英単語への語呂合わせを用いたバイパス法の適用 ——

七見彩香・霜田浩信

**Acquisition of English words for junior high school students with LD**  
—— Application of the bypass method using rhyming words ——

Sayaka NANAMI and Hironobu SHIMODA



## LD 中学生における英単語の習得

—— 英単語への語呂合わせを用いたバイパス法の適用 ——

七 見 彩 香<sup>1)</sup>・霜 田 浩 信<sup>2)</sup>

1) 所沢市立並木小学校

2) 群馬大学教育学部障害児教育講座

(2019年9月25日受理)

## Acquisition of English words for junior high school students with LD

—Application of the bypass method using rhyming words—

Sayaka NANAMI<sup>1)</sup> and Hironobu SHIMODA<sup>2)</sup>

1) Tokorozawa City Namiki Elementary School

2) Department of Special Education, Faculty of Education, Gunma University

(Accepted on September 25th, 2019)

### I. はじめに

2020年度から全面実施される小学校学習指導要領(文部科学省, 2017)においては、中学年に年間35時間の外国語活動、高学年に年間70時間の外国語科が新設された。そのなかで文字指導に関わる目標として、中学年では「聞くこと」に「ウ 文字の読み方が発音されるのを聞いた際に、どの文字であるかが分かるようにする」と示されている。また高学年においては「読むこと」に「ア 活字体で書かれた文字を識別し、その読み方を発音することができるようにする。イ 音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現の意味が分かるようにする。」と示されている。「書くこと」では「ア 大文字、小文字を活字体で書くことができるようにする。また、語順を意識しながら音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を書き写すことができるようにする。イ 自分のことや身近で簡単な事柄について、例文を参考に、音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を用いて書くことができるようにする。」と示されている。これまでの小

学校外国語活動では、高学年においてコミュニケーションを通して「聞くこと」「話すこと」といった音声を中心として活動が中心であったが、小学校段階において「読むこと」「書くこと」の技能習得を目指すこととなった。

一方で、発達障害をはじめとして文字の読み書きに困難を示す児童生徒が存在する。文部科学省(1999)は、LDを『学習障害とは、基本的には全般的な知的発達の遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。』と定義している。特に「読み・書き」は、教科書の文を読んで内容を理解したり、黒板の文字を写したりなど学習の基礎となるため、様々な教科の成績に影響が出ることが考えられる。日本語において読み書きに困難さを抱えている場合、外国語である英語の学習においても日本語と同等あるいはそれ以上の困難さが生じることが予測される。小学校段階においても「読み」「書き」が目標として掲げられるようになった現在において今後の英語学習の基礎として、アルファベットや英単語の読み書

きができるよう、学習方法を確立していく必要があると思われる。

まず、英語学習の基礎となっていくアルファベットの学習の段階におけるつまずき要因としては、平井ら（1999）は似た字形の多さを挙げている。また、似た字形がアルファベットの大文字と小文字を比べた際に、小文字の方が似た字形のものが多いため、大文字よりも小文字の方が習得までの時間を要すると述べている。またLDの子どもたちの英語学習におけるつまずき要因としては様々な先行研究がなされているが、その中で春原ら（2004）、麻植ら（2014）、銘荊ら（2015）をまとめると、①音韻意識におけるつまずき、②視覚的な情報処理機能の低下、③言語性ワーキングメモリの影響の3点を挙げている。

これまでのLD児における、英単語の学習方法としては、宇野ら（1998）は書いて覚える「視覚法」と聞いて覚える「聴覚法」の比較検討を行った。この「聴覚法」のことを宇野ら（2015）は、バイパス法と呼び、聴覚の長期的記憶が良好な子どもの場合、視覚法よりも適した方法であると述べている。しかし、特に聴覚法においては、英単語つづりの音韻認識や視覚認識が苦手な子どもへのバイパス手段とはなるが、ワーキングメモリ等の記憶系の苦しさがある子どもには、必ずしも有効な方法にならないと考えられる。また、奥村ら（2013）の「フォニックス」でのアルファベットと音素の対応関係に基づく読み書きの指導から、英単語の読みとスペリングの習得に及ぼす影響について検討を行った。指導の結果、アルファベットと音素の対応関係に基づいて単語を正確に読めるようになった。また、書きにおいても単語に含まれる音素を分析できるようになり、単語を正確に綴れるようになった。このことから、フォニックスが音韻分解や音素認識のような、読み・書きの基礎となるスキルの向上に有効であると示された。しかしながら、ワーキングメモリ等の記憶系の苦しさがある子どもにも必ずしも有効な方法とは言えないと考えられる。

認知特性に配慮した効果的な英単語書字指導法が検討されるようになってきたなか（上岡ら、2018）、文字の形と意味・音を対応させるだけでなく、対象

児の学習特性に応じて支援方法を考えていくことが必要であると考えられる。

そこで本研究では、英単語の綴りと意味・読みをつなげるバイパスとして「語呂合わせ」を設定する。「語呂合わせ」では「漢字語呂合わせ」指導を例とすると、「位」という漢字であれば「イーよ、立っててその位置に」のような語呂を利用する。「語呂合わせ」を通して、語呂と漢字の形態を覚えることで、漢字の形態と音の結びつきが強まったり、「語呂合わせ」が記憶から漢字を想起させる手がかりとなったりするという方法である。このような「語呂合わせ」を英単語の指導においても活用することで、英単語の綴りと意味・読みをセットで記憶する方法になり、かつ記憶を引き出すバイパスになるのではないかという仮説に基づき検証することを目的とする。

また、英単語の学習の前にアルファベットを習得しておくことが、英語学習の初期では影響があることが、銘荊ら（2015）によって指摘されている。また、本田ら（2007）によると、英語と同じ表音文字のローマ字に慣れ親しむことで、英単語の学習において楽しさを感じたり、読みの手がかりとなったりすることがあるとしている。そのため、英単語の学習の前にアルファベットとローマ字の学習も行いその効果を検証することを目的とする。

## Ⅱ. 研究1

### アルファベットとローマ字の指導

#### 1. 研究1における方法

##### (1) 対象生徒について

指導開始時12歳11か月の女兒で、公立中学校通常学級第1学年に在籍していた。学力テストの結果からは主要5教科の中では、国語と社会が得意であった。特に、国語の漢字の読み書きを得意としており、テストでも漢字だけであれば70点近くの得点を取ることが出来ていた。しかし、漢字の書き取りでは宿題などで出されると必要最低限の回数としての3回の書きとりのみをしていた。苦手としている教科としては、理科と数学であった。この2つに

共通していることとしては、公式を覚えなくてはいけないこと、数字を用いた計算が挙げられた。また、数学の問題を解いている際に、初めは正しい公式を使っているにもかかわらず、問題を解き進めて行くうちに割る数と割られる数が反対になってしまったり、掛け算が足し算になってしまったりなど解き方が混同している様子が見られた。中学生になってから始まった英語はまだ苦手感を持っていないが、好きな教科という様子ではなかった。テストの問題などでは、単語を並び替えて文章を作る問題はできるが、単語の書き取りや自分で文章を作ることは苦手としていた。しかし、解き直しをしてみると、正答の単語や作るべき文章を話し言葉（発音など）では表せることが多かった。このことから書きとしての英単語の定着が苦手であると考えられた。なお、本研究実施にあたっては、保護者に研究参加の同意を得た。

## (2) 指導期間

201X年4月下旬から12月中旬までの約8か月間。

中学校のテスト期間などを除き、週に2回、英語の指導に関しては1回1時間程度行った。

## (3) アルファベットの指導手続き

### ①事前アセスメント

事前アセスメントとして指導前におけるアルファベットの読み書きの状態を確認した。読みの事前アセスメントはアルファベット順とランダムとの2パターン実施した。アルファベットの書いてあるカード（大文字・小文字）を用意し、アルファベット順に提示するパターンと、カードをシャッフルしてランダムに提示するパターンの2つのパターンを実施した。書きの事前アセスメントの方法もアルファベット順とランダムとの2パターン実施した。ABCの歌に乗せながらアルファベット順に書くパターンと、「AlphabetCards」という学習アプリのシャッフルモードを使用し、再生された音に対応したアルファベットをランダムに書くというものであった。事前アセスメントの結果は表1～表5の通りであった。

表1 アルファベット順読み書き結果（1回目）

アルファベット順（1回目）

大文字	読み	書き	小文字	読み	書き
A	○	○	a	○	×→d
B	○	○	b	○	○
C	○	○	c	○	○
D	○	○	d	○	×→b
E	○	○	e	○	○
F	○	○	f	○	○
G	○	○	g	○	×→分からない
H	○	○	h	○	×→l
I	○	○	i	○	○
J	○	○	j	○	○
K	○	○	k	○	○
L	○	○	l	○	○
M	○	○	m	○	○
N	○	○	n	○	○
O	○	○	o	○	○
P	○	○	p	○	○
Q	○	○	q	○	○
R	○	○	r	○	×→分からない
S	○	○	s	○	○
T	○	○	t	○	○
U	○	○	u	○	×→大文字を書く
V	○	○	v	×→b	○
W	○	○	w	○	○
X	○	○	x	○	○
Y	○	○	y	○	○
Z	○	○	z	○	○

表2 アルファベット順読み書き結果（2回目）

アルファベット順（2回目）

大文字	読み	書き	小文字	読み	書き
A	○	○	a	○	○
B	○	○	b	○	○
C	○	○	c	○	○
D	○	○	d	○	○
E	○	○	e	○	○
F	○	○	f	○	○
G	○	○	g	○	○
H	○	○	h	○	○
I	○	○	i	○	○
J	○	○	j	○	○
K	○	○	k	○	○
L	○	○	l	○	○
M	○	○	m	○	○
N	○	○	n	○	○
O	○	○	o	○	○
P	○	○	p	○	○
Q	○	○	q	○	○
R	○	○	r	○	○
S	○	○	s	○	○
T	○	○	t	○	○
U	○	○	u	○	○
V	○	○	v	×→b	○
W	○	○	w	○	○
X	○	○	x	○	○
Y	○	○	y	○	○
Z	○	○	z	○	○

表3 ランダム読み書き結果 (1回目)

ランダム (1回目)

大文字	読み	書き	小文字	読み	書き
A	○	○	a	○	○
B	○	○	b	○	×→d
C	○	○	c	○	○
D	○	○	d	○	○
E	○	○	e	○	○
F	○	○	f	×→g	△
G	○	○	g	×→分らない	△
H	○	○	h	×→f	△
I	○	×→l	i	○	○
J	○	○	j	○	○
K	○	○	k	○	○
L	○	○	l	○	○
M	○	○	m	○	○
N	○	○	n	○	×→h
O	○	○	o	○	○
P	○	○	p	○	○
Q	○	○	q	○	×→p
R	○	○	r	○	○
S	○	○	s	○	○
T	○	○	t	○	○
U	○	○	u	○	○
V	○	○	v	○	○
W	○	○	w	○	○
X	○	○	x	○	○
Y	○	○	y	○	○
Z	○	○	z	○	○

※△はアルファベット順を活用し思い出したもの

表4 ランダム読み書き結果 (2回目)

ランダム (2回目)

大文字	読み	書き	小文字	読み	書き
A	○	○	a	○	○
B	○	○	b	○	○
C	○	○	c	○	○
D	○	○	d	○	○
E	○	○	e	○	○
F	○	○	f	○	○
G	○	○	g	○	△
H	○	○	h	○	○
I	○	○	i	○	○
J	○	○	j	○	○
K	○	○	k	○	○
L	○	○	l	○	○
M	○	×→N	m	○	○
N	○	×→M	n	○	○
O	○	○	o	○	○
P	○	○	p	○	○
Q	○	○	q	○	○
R	○	○	r	○	○
S	○	○	s	○	○
T	○	○	t	○	○
U	○	○	u	○	○
V	○	○	v	○	○
W	○	○	w	○	○
X	○	○	x	○	○
Y	○	○	y	○	○
Z	○	○	z	○	○

※△はアルファベット順を活用し思い出したもの

た。アルファベット順での試行は、2回目ではほとんどの文字を書けるようになったため、2回のみでの試行であった。

### ②アルファベットの指導手続き

事前アセスメントで1回以上間違いが見られた文字を対象として、指導を行った。対象の文字の間違い方を分析すると、音での間違いと形での間違いがあると考えられた。よって、音での間違いと形での間違いの2パターンに分け、指導方法を考えた。指導方法は共に、音と文字の形をつなぐためのイメージを用いた、バイパス法の手段を取った。

#### i) 音での間違いへの指導手続き

ここで対象となった文字は、「FとM」・「FとS」・「MとN」の3組であった。これらの文字の指導にあたっては、2つの文字の音の違いをロゴなどのイメージを用いて、音と文字が一致していくように指導を行った。具体的な指導例として、FとMを挙

げると、FMGUNMA というカードと、MFGUNMA というカードを用意し、指導者が言った音に対応している方のカードを選択することを実施した。その後練習として、FMGUNMA の形で3回ずつ書き、F という音はロゴの中のこの形というイメージに繋がっていくようにした。

#### ii) 形での間違いへの指導手続き

ここで対象になった文字は、すべて小文字で、「b・d・g・q・n」の5文字であった。これらの文字の指導にあたっては、アルファベットと文字のイメージが繋がっていくように指導を行った。具体的な指導例として小文字のqを挙げると、表に小文字のqが書いてあり、裏にそのイメージとして数字の9が書かれているカードを用意した。そして、カードを提示し、小文字のqと数字の9は似ていることから、小文字のqがイメージできるようにした。

表5 ランダム読み書き結果 (3回目)

ランダム (3回目)					
大文字	読み	書き	小文字	読み	書き
A	○	○	a	○	○
B	○	○	b	○	○
C	○	○	c	○	○
D	○	○	d	○	○
E	○	○	e	○	○
F	○	×→M	f	○	○
G	○	○	g	○	○
H	○	○	h	○	○
I	○	○	i	○	○
J	○	○	j	○	○
K	○	○	k	○	○
L	○	○	l	○	○
M	○	飛ばす	m	○	×→n
N	○	○	n	○	×→m
O	○	○	o	○	○
P	○	○	p	○	○
Q	○	○	q	○	○
R	○	○	r	○	○
S	○	×→F	s	○	○
T	○	○	t	○	○
U	○	○	u	○	○
V	○	○	v	○	○
W	○	○	w	○	○
X	○	○	x	○	○
Y	○	○	y	○	○
Z	○	○	z	○	○

#### (4) ローマ字の指導手続き

##### ①事前アセスメント

事前アセスメントとして指導前におけるローマ字の読み書きの状態を確認した。「risu」のように意味のある単語であると、読みの分かるローマ字から他のローマ字の読みを予測している様子があったた

め、正確にローマ字1文字ずつが読めているのかを確認できるように、「ri」のような単音を50音分ランダムに並べたプリントを作成し、それを読み書き共に使用した。読みというのは、ローマ字から平仮名に直すことであり、書きとは平仮名からローマ字に直すことであった。このアセスメントの結果、ローマ字から平仮名に直すという読みに苦手感をもっていたため、読みの指導のみを行った。事前アセスメント3回の結果は表6～表8であった。

##### ②指と母音を対応させた指導

事前アセスメントで1回以上間違いが見られた文字を対象として、指導を行った。対象の文字は「い・き・く・す・ね・は・ひ・ふ・と・や・ゆ」の11文字であった。

具体的な指導方法としては、平仮名に直す際に、「ko」であれば子音である“k”が、か行であるということがわかっているにもかかわらず、母音である“o”が「か・き・く・け・こ」のどこかを見つけることにつまずきが見られた。また、母音を決定する際には、行にある平仮名を順にあげていく様子が見られた。このことから、アセスメントの中で間違いが見られた文字のみを提示し、指導をした。1, 2回目の指導では、“a/i/u/e/o”が記載されたカードを用いて右手5本指と“a/i/u/e/o”を対応させる指導をした。たとえば、「ko」は“a/i/u/e/o”で、ここ(小指の位置)だから、「か・き・く・け・こ」で、“こ”になるね、と読み方を確定させた。3回目以降は本人の指を使って、“a/i/u/e/o”と指をたどって、図の

表6 ローマ字読み結果 (1回目)

ローマ字→ひらがな (小文字) 事前アセスメント1回目

あ行		か行		さ行		た行		な行	
a	○	ka	○	sa	○	ta	○	na	○
i	×→あ	ki	×	si	○	ti	○	ni	○
u	○	ku	○	su	×→ゆ	tu	○	nu	○
e	○	ke	○	se	○	te	○	ne	×
o	○	ko	○	so	○	to	○	no	○
は行		ま行		や行		ら行		わ行	
ha	×→な	ma	△	ya	×	ra	○	wa	○
hi	×→は	mi	○			ri	○		
hu	○	mu	○	yu	×	ru	○	wo	○
he	○	me	○			re			
ho	○	mo	○	yo	○	ro	○	nn	○

表7 ローマ字読み結果 (2回目)

ローマ字→ひらがな (小文字) 事前アセスメント2回目

あ行		か行		さ行		た行		な行	
a	○	ka	○	sa	○	ta	○	na	○
i	×	ki	○	si	○	ti	○	ni	○
u	○	ku	○	su	○	tu	○	nu	○
e	○	ke	×→く	se	○	te	○	ne	○
o	○	ko	○	so	○	to	×→た	no	○
は行		ま行		や行		ら行		わ行	
ha	○	ma	○	ya	○	ra	○	wa	○
hi	○	mi	○			ri	○		
hu	○	mu	○	yu	○	ru	○	wo	○
he	○	me	○			re	○		
ho	○	mo	○	yo	○	ro	○	nn	○

※1 i→あいはあだからと考え込む

※2 haの時に、naってなんだっけ?と聞いて、いや違うアルファベット書いていい?と言って、ABC……と書いていってhだということを確認していた。

表8 ローマ字読み結果 (3回目)

ローマ字→ひらがな (小文字) 事前アセスメント3回目

あ行		か行		さ行		た行		な行	
a	○	ka	○	sa	○	ta	○	na	○
i	○	ki	○	si	○	ti	○	ni	○
u	○	ku	○	su	×→さ	tu	○	nu	○
e	○	ke	○	se	○	te	○	ne	○
o	○	ko	○	so	○	to	○	no	○
は行		ま行		や行		ら行		わ行	
ha	○	ma	○	ya	×→わ	ra	○	wa	○
hi	○	mi	○			ri	○		
hu	○	mu	○	yu	×→よ	ru	○	wo	○
he	×→ふ	me	○			re	○		
ho	○	mo	○	yo	○	ro	○	nn	○

母音と対応させて読みの確定をした。5回目以降は、図をなくして、本人の指のみを使って、「ko」だから、「a/i/u/e/o」で「o」だから「こ」というように母音を確定させた。

2. 研究1 アルファベットとローマ字の指導結果

(1) アルファベットの指導結果 (図1・2)

アルファベットの大きい文字・小文字ともに誤答数の減少が見られた。小文字の誤答の際には、大きい文字は分かるが小文字が出てこないという時があった。

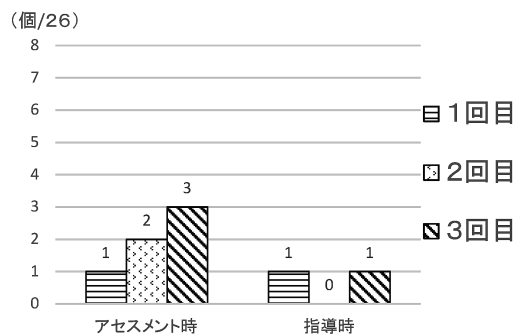


図1 アルファベット (大文字) の誤答数の変化

(2) ローマ字の指導結果 (図3)

ローマ字の指導では、指導回数を重ねるごとに誤

答の減少が見られた。対象生徒問題の取り組み方としては、初期には答えを書くたびに、合っているか



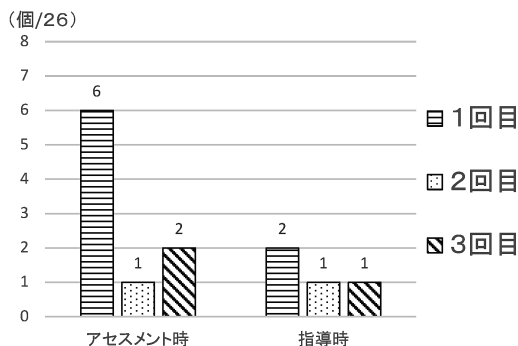


図2 アルファベット（小文字）の誤答数の変化

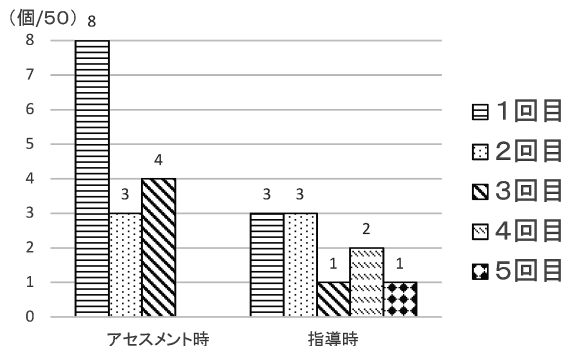


図3 ローマ字から平仮名に直す際の誤答数の変化

を確認することが多かったが、5回目には「これ違うよね」と間違っているということの確認のみをするようになった。しかし、“n と h”の識別が難しかったようで、“na”を「は」と読んだり、“ha”を「な」と読んだりする様子が見られた。

### Ⅲ. 研究2 英単語の書きの指導

#### 1. 研究2における方法

##### (1) 対象生徒について

対象生徒は研究1と同様であった。

##### (2) 指導期間

アルファベットとローマ字の定着が確認できたのちに英単語の指導を行った。

##### (3) 対象とした英単語

対象とした英単語は、中学1年生で対象生徒が既習のものの中から動詞と名詞を取り上げた。その中でも、対象生徒が書けるものではなく、英単語の指導をする前の時に、書けないと本人が言ったものや英語の学習や定期テストで記述が出来ていなかった単語を取り上げた。

##### (4) 単語の分類方法について

学習の中で使用頻度が高く、like や cat のように文字数が3文字までの単語は覚えているものが多いが、listen や computer のようにアルファベット数が5文字を超えると、教科書で調べたり、書き方を尋

ねたりする様子が見られた。このことから、教科書に出てくる順番で、単語をアルファベットの数で3・4文字、5・6文字、7文字以上と分類した。

#### (5) 英単語の指導手続き

指導の前に事前テスト1回と、指導後の結果を確認するための確認テスト1回の計2回を1セットとして行った。テストの内容は、既習の範囲から本人が書けないと考えられる単語を5つ取り上げた。この際、テストの内容に偏りが生じないように、名詞：3つ、動詞：2つまたは、名詞：2つ、動詞：3つとした。指導の際には、語呂合わせを用いた単語練習と、通常の方法として単語をみて練習する視覚法を用いた練習、先行研究で結果が得られている聴覚法を用いた練習をした。そして、結果に差がでるのかを確かめるために、指導法A（語呂合わせ）と指導法B（視覚法）と指導法C（聴覚法）を実施した。試行の順番は指導法A→指導法B→指導法A→指導法Cで行った。指導全体を通して4試行実施した。

##### ①語呂合わせの指導方法

語呂を用いて、単語の綴りを覚える方法である。語呂は表9に示したものをを用いた。語呂合わせの提示方法としては、表に語呂合わせが、裏には英単語と意味の書いてあるカードを用意した。指導の際には、英単語の読みと意味を指導者が読み上げ確認の後、語呂合わせを指導者が読み上げながら、カードを提示した。練習時には、語呂合わせの部分を読み上げながら3回ずつ書いた。

## ②視覚法の指導方法

通常の学習方法である書いて覚える方法である。ここでは、表に英単語、裏に意味の書いてあるカードを用意した。指導の際には、英単語の読み方と意味を指導者が読み上げて確認した。その後、英単語を見ながら3回ずつ書きの練習をした。

## ③聴覚法の指導方法

英単語の綴りや意味を合わせて聞いて覚える方法である。まず事前テスト後、正しい綴りを見ながら、読みと意味を確認する。練習時には、指導者が「w・a・n・t ウォント 欲しい」というように、対象生徒が文字を書くスピードに合わせてながら綴りを読み上げ、単語が書き終わった際に、読み方と意味を言い練習した。ここでも3回ずつ書きの練習をした。

## 2. 研究2 英単語の書きの指導結果

### (1) 指導法 A (語呂合わせ)・指導法 B (視覚法)・指導法 C (聴覚法) の指導結果

各指導法における正誤数の変化を図4、図5、図6として示した。なお、指導法 A (語呂合わせ) では他の指導法より倍の機会指導したため、平均値として示した。いずれの方法を用いても、確認テストにおいて正答数の増加が見られた。しかし、指導法 A (語呂合わせ) における正答数の増加の方が他の指導法における正答数の増加より大きかった。

### (2) 各指導法のアルファベット文字数ごとにおける正誤数の変化

各指導法の単語をアルファベット数ごとに分けたうえで、単語ごとの正誤数の変化を見ると以下のような結果になった。

#### ①各指導法のアルファベット3・4文字の正誤数の変化 (図7、図8、図9)

練習でどの方法を使っても確認テストの際には、アルファベット数3・4文字の全単語数分のうち半分の正答が得られるようになった。語呂合わせを使った指導法 A では、16単語中15単語の正答が得られ、3つの方法の中で最も正答数の増加が見られた。

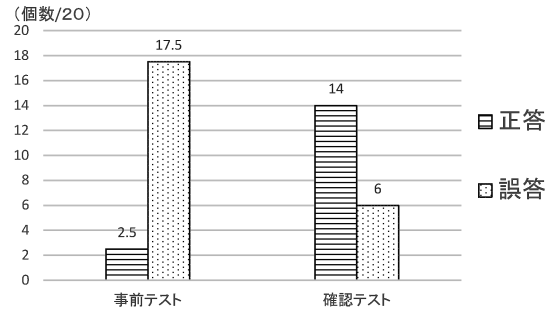


図4 指導法 A (語呂合わせ) における正誤数 (平均値)

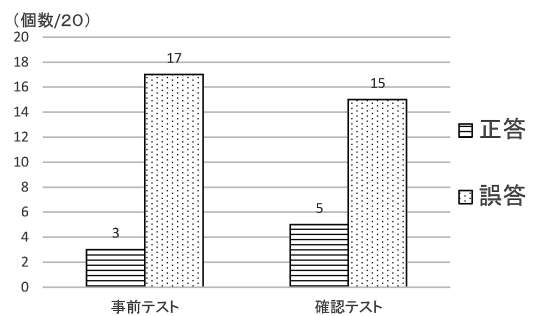


図5 指導法 B (視覚法) における正誤数

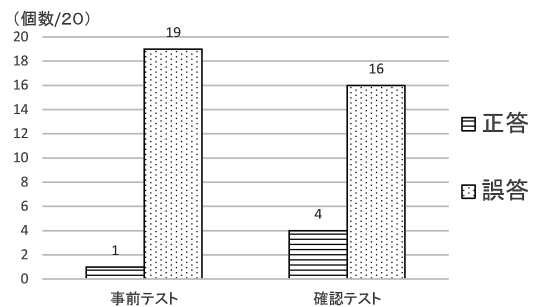


図6 指導法 C (聴覚法) における正誤数

#### ②各指導法のアルファベット5・6文字の正誤数の変化 (図10、図11、図12)

練習で語呂合わせを用いた指導法 A のみ正答数の増加が見られた。視覚法・聴覚法を練習で用いた指導法 B・指導法 C は、確認テストにおいて正答数の変化が見られなかった。

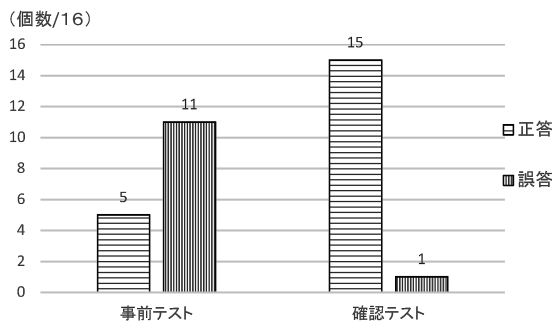


図7 指導法 A (語呂合わせ) におけるアルファベット数 3・4 文字の正誤数

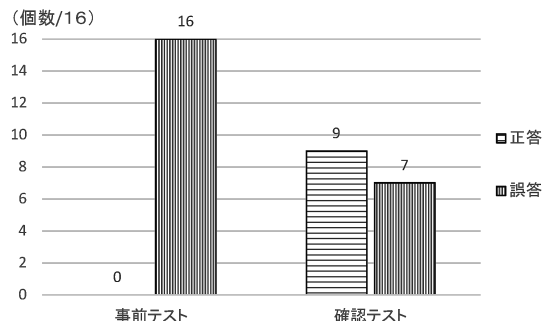


図10 指導法 A (語呂合わせ) におけるアルファベット数 5・6 文字正誤数

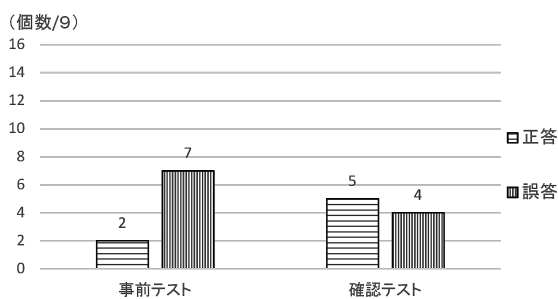


図8 指導法 B (視覚法) におけるアルファベット数 3・4 文字の正誤数

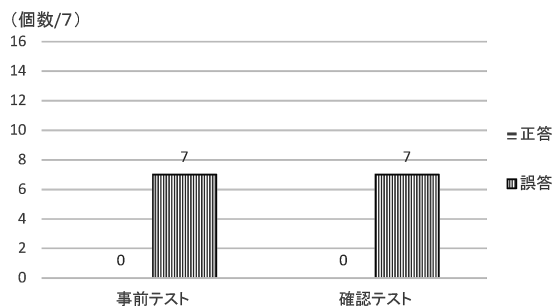


図11 指導法 B (視覚法) におけるアルファベット数 5・6 文字の正誤数

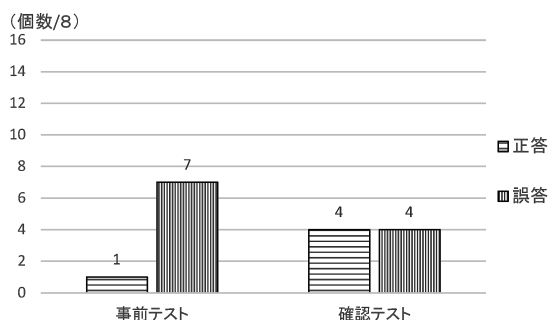


図9 指導法 C (聴覚法) におけるアルファベット数 3・4 文字の正誤数

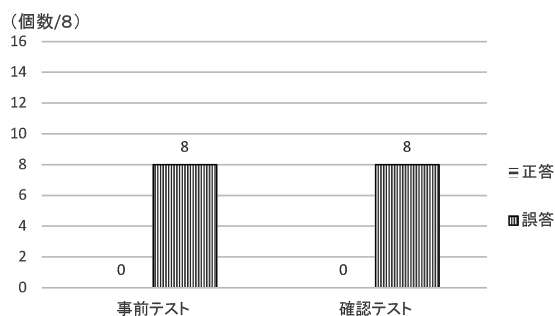


図12 指導法 C (聴覚法) におけるアルファベット数 5・6 文字の正誤数

### ③各指導法のアルファベット数7文字以上の正誤の変化 (図13、図14、図15)

練習で語呂合わせを用いた指導法 A のみ確認テストにおいて、正答が半数になった。視覚法・聴覚法を用いた指導法 B・指導法 C では確認テストにおいて、正答数の変化が見られなかった。

### (3) 単語別正答・誤答の変化

(表9、表10、表11)

事前テストと確認テストにおける単語別正答・誤答の変化は以下のものであった。

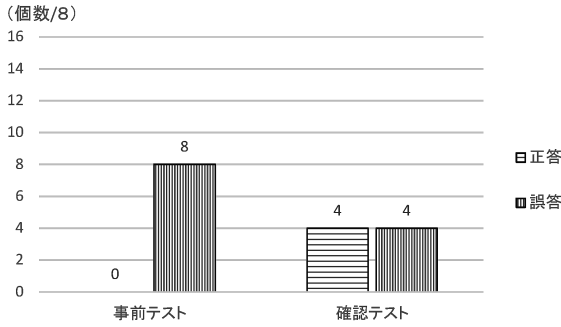


図13 指導法 A (語呂合わせ) におけるアルファベット数 7 文字以上の正誤数

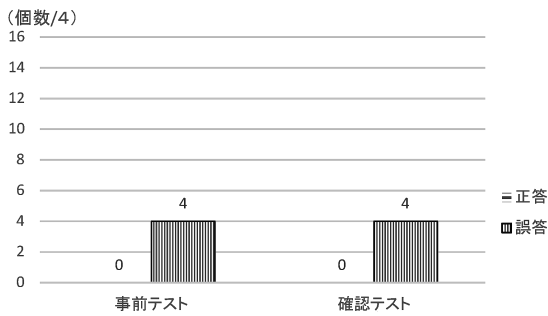


図14 指導法 B (視覚法) におけるアルファベット数 7 文字以上の正誤数

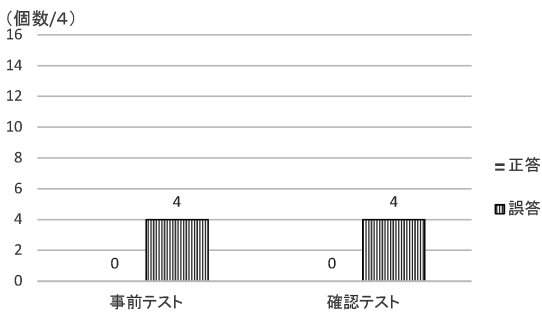


図15 指導法 C (聴覚法) におけるアルファベット数 7 文字以上の正誤数

表9 指導法 A 単語別正誤

単語	語呂	事前テスト	確認テスト
eat	<i>え、あつと何食べた</i> つけ	○	○
bike	<i>美形の自転車</i>	○	○
listen	<i>リス、天からの音楽を聴く</i>	×	○
soccer	<i>サッカー</i> 選手の怪我は <i>即ケア</i> しよう	×	○
octopus	<i>タコ</i> を置くと <i>ブス</i> となる	×	○
want	犬はえさが <i>欲しい</i> と <i>ワン</i> と鳴く	○	○
cake	<i>ケーキ</i> を1かけ買おう	×	○
write	<i>書いた文字</i> を <i>売</i> りて <i>えー</i>	×	×
animal	<i>動物</i> のように丸くなる	×	○
classmate	<i>クラスメイト</i> と <i>暮らす</i> 酔待て	×	○
have	<i>ハーベスト</i> を <i>持っています</i>	×	○
name	<i>名前</i> をなめる	○	○
watch	テレビを <i>観</i> てたら <i>わ</i> と血が出る	×	×
friend	<i>友達</i> の <i>フリエンド</i>	×	○
homework	<i>ほめ悪く</i> すると <i>宿題</i> しない	×	×
read	<i>レア</i> な <i>ドア</i> の本を <i>読む</i>	×	○
door	<i>ドア</i> を <i>ドオー</i> と開ける	○	○
teach	料理を <i>教</i> えて、 <i>手アッチ</i>	×	×
eraser	<i>えらせ</i> あな <i>消しゴム</i>	×	×
Japanese	<i>日本語</i> は <i>まじば</i> わー <i>せ</i>	×	○
try	<i>トラ</i> わー <i>い</i> と <i>しよう</i> と <i>試みる</i>	×	○
tea	<i>お茶</i> って <i>あ</i> ったかい	×	○
tennis	<i>テニス</i> ボールが <i>天</i> に <i>ず</i> つと飛んでいく	×	○
clean	部屋の <i>掃除</i> をしてくれ <i>アン</i> ちゃん	×	×
morning	<i>モア</i> 、 <i>任務</i> ゲーで <i>朝</i> になる	×	×
meet	<i>メー</i> つと鳴く <i>ヤギ</i> と <i>会う</i>	×	×
come	<i>米</i> が <i>来る</i>	×	○
school	<i>学校</i> で <i>S</i> ちよ <i>お</i> 得る	×	○
orange	<i>オレンジ</i> の <i>おらん</i> ゲーム	×	○
cafeteria	<i>カフェテリア</i> は <i>カフェテリア</i>	×	○
keep	<i>ケープ</i> で髪を <i>キープ</i> する	×	○
home	<i>家</i> を <i>寝</i> める	×	○
fruit	<i>果物</i> が <i>古</i> いと嫌だな	×	○
bring	<i>B</i> の <i>リング</i> を <i>持</i> ってくる	×	×
sandwich	<i>サンドウィッチ</i> は <i>サンドウィッチ</i> のまま	×	×
take	<i>竹</i> を取る	×	○
look	<i>見</i> て！ <i>100</i> と <i>K</i> がある	×	○
train	<i>トラ</i> inしている電車	×	○
lunch	<i>ルン</i> ちゃん家で <i>昼食</i> を	×	×
science	<i>科学</i> で <i>寿司</i> & <i>酔</i> を作る	×	×

斜体：語呂合わせ 下線あり：意味

表10 指導法 B 単語別正誤テスト C 表11 指導法 C 単語別正誤テスト B

単語	事前テスト	確認テスト	単語	事前テスト	確認テスト
work	×	×	run	○	○
milk	×	○	car	×	○
window	×	×	stand	×	×
study	×	×	pencil	×	×
shopping	×	×	picture	×	×
get	×	○	run	○	○
boy	×	×	car	×	○
drink	×	×	juice	×	×
coffee	×	×	movie	×	×
university	×	×	computer	×	×
cap	×	○	walk	×	×
tell	×	×	room	×	○
night	×	×	live	○	×
snack	×	×	sport	×	×
library	×	×	textbook	×	×
wash	×	×	sing	×	×
desk	○	○	swim	×	×
speak	×	×	apple	×	×
movie	×	×	mother	×	×
breakfast	×	×	basketball	×	×

## IV. 考察

### 1. イメージをバイパスとしたアルファベットとローマ字の指導

練習を重ねることで誤答数が減少したことから、イメージを用いたアルファベットとローマ字の指導は有効であったと考えられる。

アルファベットの誤答が減少した要因としては、ただ書くだけの練習ではなく、それぞれのアルファベットの間違いの原因に応じて用いるイメージを変えたことが考えられる。音での間違いが考えられるアルファベットに対しては、対象生徒が間違ったアルファベットが共に含まれるロゴやイメージを用いたことで、平井ら（1999）が指摘するアルファベットの似た字形による混乱を解消し、音を聞いた際に、字形のイメージの記憶を引き出す手がかりとなり、音と字形の結びつきが強まったと考えられる。形での間違いが考えられるアルファベットに対しては、字形をイラストにすることで、p と q の違いなどの

イメージを覚え、書く際にイメージが字形を引き出す手がかりになったと考えられる。

ローマ字から平仮名に直すことの誤答が減少した要因としては、母音の決定方法を確立したことが考えられる。指と母音を対応させて文字を決める方法を練習したことで、口で言った音としての順番と、目で見た指の順番を対応させることで、文字を決める際に前後の音の文字を選択することが減少したためだと考えられる。しかし、誤答の中に h と n の区別が出来ず、「ha」を「な」と読んだり「nu」を「ふ」と読んだりすることがあったため、アルファベットの指導の際に、似た形で間違いがなくとも h と n が区別できるようにイメージを作ることが必要であったと考えられる。

### 2. 語呂合わせをバイパスとした英単語記述の指導

語呂合わせを用いた英単語の綴りの指導においては、視覚法や聴覚法を用いても、単語中のアルファベット数が 3・4 文字のものは正答数の増加が見られた。事前テストの段階であっても、アルファベット数が 3・4 文字の単語が他のアルファベット数の単語よりも正答が多かったことから、3・4 文字の単語は対象生徒にとって覚えやすい語数であったことが考えられる。それに対して、アルファベット数 5・6 文字、7 文字以上の単語においては、事前テストの段階で定着していない単語が多かった中、視覚法や聴覚法では正答数の増加が見られず、語呂合わせを用いた方でのみ正答数の増加がみられた。このことから、アルファベット数の多い単語において、語呂合わせを用いた指導が単語の綴りの定着に影響していると考えられる。また、指導の際に対象生徒から「こっち（語呂合わせ）のほうがいい」という発言や語呂を楽しみにしている様子が見られたことから、対象生徒にとって語呂合わせを用いた練習の方が学習意欲が上がったことも一因であると考えられる。そのため、語呂合わせを用いた英単語の綴りの指導が一定の有効性があると考えられる。この結果は宇野ら（2015）の結果を支持することになる。しかしながら、語呂合わせを用いても誤答があった。その要因としては以下のようなことが考えられる。

春原ら (2004)、麻植ら (2014)、銘苅ら (2015) が指摘する LD の子どもにおける英語学習のつまずき要因である、①音韻意識のつまずき、②視覚情報処理機能の低下、③言語性ワーキングメモリの弱さに則して考えると、①語呂合わせの区切れが悪いこと、②語呂のイメージがしづらいこと、③フォニックスで音の近いアルファベットの区別が難しいことの3点が具体的なつまずきとして挙げられる。

①に関しては、語呂合わせでの指導で誤答した単語での語呂を確認すると全体として文章の中の語数が多く、どこまでが単語の意味なのか、語呂合わせなのかが分かりづらくなってしまっている。そのため、対象生徒の様子を見てみると、語呂合わせを覚えていても単語の書き出しのアルファベットは分かっても、どこまで書けばいいのか分からないという様子が見られた。②に関しては、例えば「米が来る (come の語呂合わせ)」であれば、文も短く語呂自体が覚えやすいと考えられる。誤答のものの中には、語呂の文が長いために曖昧な語呂の記憶となっていまい、単語の綴りの引き出しの役割ができていなかったのではないかと考えられる。③に関しては、今回の指導の中ではフォニックスの指導を行わなかったこともあり、CとKやSとCなどの同じような音のものが区別しにくくなってしまい、「cake ? kake ?」のように悩むことがあった。

このことから、①・②に共通して言えることとしては、語呂合わせ自体も短くシンプルなものを作ることが必要であると考えられる。また③から、語呂合わせを用いた学習をする前に、フォニックスの習得をしておく必要があることが考えられる。さらに、今回は語呂合わせを作る際にローマ字読みを活用したため、英単語の綴りと意味の連合に関しては有効であると考えられるが、綴りと読み、意味の連合とはなっていないことが課題として挙げられる。そのため、語呂合わせを用いることができる単語と、語呂合わせを作ることが難しい単語があるため、語呂合わせを作れない単語に対してどのような方法を取ることができるのかを考えていくことが必要である。

## 引用文献

- 宇野彰・金子真人・春原則子・加我牧子 (1998) 学習障害児の英単語書き取りにおける実験的訓練効果研究—視覚法と聴覚法との比較検討—。音声言語医学, 39, 210-214.
- 宇野彰・春原則子・金子真人・後藤多可志・粟屋徳子・狐塚順子 (2015) 発達性読み書き障害児を対象としたバイパス法を用いた仮名訓練：—障害構造に即した訓練方法と効果および適応に関する症例シリーズ研究—。音声言語医学, 56(2), 171-179.
- 麻植由紀子・小枝達也 (2014) 発達障害がある生徒に対する英語学習支援に関する研究。地域学論集 鳥取大学地域学部紀要, 10(3), 75-84.
- 奥村安寿子・室橋春光 (2013) フォニックスとライムのパターンを用いた英単語の読み書き指導法—読み書きに困難のある生徒2事例の指導経過より—, LD 研究, Vol.22 No.4, 445-456.
- 上岡清乃・北岡智子・鈴木恵太 (2018) 英語学習に特異的な困難を示す生徒に対する英語指導法の検討：—認知特性に配慮した効果的な英単語書字指導法—Journal of Inclusive Education, VOL.5 77-87.
- 春原則子・宇野彰・金子真人・加藤元一郎・吉野文浩 (2004) 英語学習の困難さを主訴とした中学生・高校生の認知機能。神経心理学, 20, 264-271.
- 平井由美子・深谷計子 (1993) 学習障害とその近接領域児に対する教科教育—英語学習の指導法 (1)。日本女子体育大学紀要, (29), 91-99.
- 本田勝久・小川一美・前田智美 (2007) ローマ字指導と小学校英語活動における有機的な連携。大阪教育大学紀要 第5部門 教科教育, 56(1), 1-15.
- 銘苅実土・中知華穂・後藤隆章・赤塚めぐみ・大関浩仁・小池敏英 (2015) 中学生における英単語の綴り習得困難のリスク要因に関する研究—綴りの基礎スキルテストと言語性ワーキングメモリテストの低成績に基づく検討—。特殊教育学研究, 53(1), 15-24.
- 文部科学省 (1999) 「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議」報告書。http://www.mext.go.jp/a\_menu/shotou/tokubetu/material/002.htm (2019年10月2日閲覧)
- 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領 (平成29年告示)。