

## 英語の読み書きに課題のある小学校6年生及び中学生に対する フォニックス指導に関する検討

A Study on Teaching Phonics for 6th Grade Elementary School  
Students and Junior High School Students  
with Problems in Reading and Writing English

中 謙 真                      黒 木 康 代

Akimasa NAKA                      Yasuyo KUROKI  
福岡教育大学教育学部              合同会社ソーシャルサポート  
特別支援教育教員養成課程              ぷらんぷらん  
／上毛町立南吉富小学校

今 泉 佳代子                      見 上 昌 睦

Kayoko IMAIZUMI                      Masamutsu KENJO  
オフィスぷらんぷらん                      福岡教育大学  
／西南学院大学大学院              特別支援教育研究ユニット  
人間科学研究科博士後期課程

(令和6年9月30日受付, 令和6年12月23日受理)

### 抄 録

本研究では、英語の読み書きに課題のある小学校6年生2名、中学校1年生1名、中学校3年生1名の計4名を対象に、フォニックス指導を試み、成果について検討を行った。1週間に1～2回の頻度で、1回15分間の指導を全6回個別に実施した。本指導は、①学習するアルファベット文字とその音の確認、②発音練習、③学習した音を使用した活動、④音声を聞いて英単語を書くという流れに基づいて実施した。本指導の結果、4名ともに英語学習に対する意欲の向上や意識の変容、読みや発音への効果もみられた。本指導を通して、全対象者がフォニックスで英語の文字や音を理解するという視点が得られた。2名についてはフォニックス指導の読み書きへの効果がうかがえ、文字の学習の苦手な児童生徒の英単語学習の負担軽減や苦手意識の低下につながることを示唆された。今後、指導時間・回数の増加も含めて、対象者の実態に応じた指導法及び指導内容の一層の検討が必要とされる。

キーワード：発達障害、英語の読み書きに課題、フォニックス指導、多感覚学習法

## 1. はじめに

日本の公立小中学校等の通常の学級に在籍する児童生徒の約8.8%が学習面又は行動面で著しい困難を示している（文部科学省，2022）。このうち学習面（「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」）に著しい困難を示した小中学生の割合は6.5%であった（文部科学省，2022）。特に「読み」「書き」に困難のある発達性ディスクレシア（発達性読み書き障害）の日本語における出現率は約8%（Uno et al., 2009），英語圏では約10%以上とされている（宇野，2016）。

2020年の学習指導要領の実施に伴って，小学校では中学年から外国語活動が導入され，高学年においては外国語（英語）が「教科」となり，読み書き（文字）の指導も導入された。

LD等のある児童生徒の中には，日本語の読み書きに困難がなくても外国語の学習では困難を示す場合がある（麻植・小枝，2014）。英語学習に関してつまづきをみせる要因として，麻植ら（2014）は日本語と英語の音韻構造の違い，音と綴りの不規則性が関係しており，日本語は基本的に1文字が1音に対応しているが，英語は1文字が複数の音に対応していると述べている。

そこで本研究では，発達障害のある子どもの通所事業を利用する小学校高学年から中学生を対象に英語における読み書きの指導方法について検討を行うこととした。

次に，英語の指導法について述べる。奥村・室橋（2013）によると，中学校では英語の読みと綴りの対応関係についての体系的な指導があまり行われていない。そのため単語の読み書きは，綴りを見て発音したり書いたりすることを反復して覚えていくのが通常である。この方法では読みと綴りの対応を1語ずつ覚え，覚えた単語から対応パターンを推測する必要があるが，読み書きが苦手な生徒にとっては非常に困難であると述べられている（奥村ら，2013）。このことから，発音や書くことの反復による学習が英語への苦手意識を生じさせる1つの要因となることもうかがえる。

日本においては，外国語活動の指導開始となる小学校第3学年において，国語でローマ字を学習する。ローマ字教育と外国語教育は別の学習として位置づけられている。土屋（2019）は，「文字教育」という広義の視点からみつめると，アルファベットを扱う点では共通する指導であると述べている。本田・小川・前田（2007）は，児童が国語の授業で学んだローマ字を通して英単語を読むことに興味・関心を持つようになり，さらに英

語を読みやすく感じるようになった等ローマ字学習の利点を述べている。ローマ字を活用し未知語を読んでいる一方で，児童が文字と音を一致させることには限界があるため，ローマ字の弊害を直に受けやすいと述べている（本田ら，2007）。

アルファベットの読みと綴りの対応関係の学習方法として「フォニックス」がある（竹林，1981；松香，2008）。この方法では，音声と綴りの関係を体系的に学ぶことができ，英語圏で入門期の子どもたちに広く使われている（松香，2008）。また，反復による英単語学習ではなく，話したり聞いたりする活動の中で単語を覚えたり書いたりすることができるようになる（松香，2008）。その結果，文字学習の苦手な児童生徒の負担軽減や苦手意識の低下がもたらされるのではないか。さらに，フォニックスの学習・指導を通して，音声から文字へ円滑に接続していくことにつながりうると考えられる。

日本におけるフォニックス指導の読み書き障害のある子どもへの実施と成果についての報告がみられてきている（牧野・宮本，2002ab；河村・中山・河村，2005；村上，2011；奥村・室橋，2013；佐藤・熊谷，2016）。岩本（2020）によると，日本における指導では，フォニックスと多感覚学習法を併用するが多い。多感覚学習法では，視覚，聴覚，触覚・運動感覚の方法が組み込まれており，学習者は耳（聞く），口（話す），目（見る），手（書く）で言語を学ぶ（Gillingham & Stillman, 1997）。視覚，聴覚，運動感覚等を使うことにより，文字と音を関連付けるための手がかりが多くなり，読みだけでなく，書字の側面にも有効である（佐藤・熊谷，2016）。

今回，対象者の興味関心や注意集中力の継続についても留意し，比較的短時間で，多感覚学習も考慮してさまざまな活動を取り入れたいと考えた。さらに，Alloway and Alloway（2014）では，ディスレクシアのある人の活動時間を短くすることで，ワーキングメモリの処理にかかる負担を軽減できると述べられている。

以上を踏まえ，本研究では，英語の読み書きに課題がうかがえ，英語の読み書き学習の入門期にあたる小学校高学年から中学校3年までの児童生徒を対象に，フォニックス指導を実施し，その成果について検討することとした。

## 2. 方法

### 2. 1 対象者

対象者は北部九州 A 県の発達障害のある子ど

もの通所事業（放課後等デイサービス）B（以下、B事業所）を利用する小学校高学年から中学校の通常の学級に在籍する児童生徒から選出した4名であった（表1）。対象者と第1著者（指導担当者、当時B事業所の非常勤職員）はB事業所において面識があった。

対象者の本指導開始前の認知特性の概要は表1の通りであった。各対象者は発達障害があることでB事業所に通っていたが、LDや読み書き障害に関する診断は受けていなかった。また、対象者の英語学習の実態に関する概要は表2の通りであった。各対象者の日頃のB事業所における英語学習の様子や保護者からの聴き取りにより英語の読み書き学習に課題があることを把握した。

表1 対象者の認知特性の概要

・A児（小学校6年）：全般的な知的水準は境界域から平均の下の範囲。視覚提示された作業を丁寧に進めたり、明確に与えられた情報から推理したりすることは得意である一方で、言葉での表出や、一度に多くの情報を処理することは苦手であった。鉛筆を持つ手に力が入るなど不器用さがみられ、本児からも字を書くことに対する苦手さの発言があった。視覚関連基礎スキルアセスメント（WAVES）による目と手の協応については、視知覚に弱さがあり、形を正確に捉えることの苦手さから、はみ出さずに書こうとすると作業スピードが遅くなっていた。
・B児（小学校6年）：全般的な知的水準は平均の範囲。情報を1つずつ順番に処理していくことが苦手である。口頭での指示が長くなると、途中で集中力が切れてしまうなど、注意集中の苦手さがあった。新しいことを覚えるのが苦手で、単純な暗記学習などは記憶として定着しにくい傾向があった。また、視覚的な情報を処理することは得意であるが、細かい部分に注目することができずに曖昧に覚えてしまうため、似たような漢字や英単語などの習得に苦慮する可能性があった。
・C児（中学校1年）：全般的な知的水準は低いから平均の下の範囲。見本通りに作業することには安心して取り組み、正確に実行することができるが、作業の方法が少しでも変わってくると不安になり、スムーズに気持ちの切り替えができず混乱してしまうなど、変化に弱い面があった。また、図形や記号などに注目する箇所が増えてくると、パターンの構成ができなくなるなど複数の情報を捉えて行動することが苦手であった。
・D児（中学校3年）：全般的な知的水準は平均の範囲。聞いたことを一旦頭に留め、それをもとに考えることや、素早く作業をすることが苦手であった。教師の話聞きながら板書するのに時間がかかるなど、複数の作業を同時に進めることも苦手であった。そのため、英語のリスニングでは、1つの単語の意味がわかっても、既に次の単語が聞こえているため、理解に苦慮していた。気が散りやすく、学習に集中していても、関係のない刺激が入ってくるとその刺激にとらわれ、覚えることが難しい様子がうかがえた。また、抽象的な概念や本児にとって馴染みのないものについては知らないことが多く、学習の定着に関しては興味や関心の有無が左右した。

## 2. 2 指導方法

本指導はB事業所の協力のもと、20XY年10月から12月に以下のように計画・実施した。

指導は第1著者が担当し、対象者のB事業所の利用時間内に個別に行った。1週間に1～2回の頻度で、1回につき15分間の指導を全6回実施した。

## 2. 3 フォニックス指導

### 2. 3. 1 取り扱ったフォニックスのルール

フォニックス指導には65のルールがある（松香、2008）。今回はルールの1～26（松香、2008）にあたるアルファベット1文字ずつの発音の学習を行った。1～26のルールでは文字と音素が対応する子音と短母音のみを扱った（表3）。例えばaなら/æ/、bなら/b/、cなら/k/などである。これらについては指導の中で適宜取り

表2 対象者の英語学習の概要

・A児：B事業所の利用は週2回程度。小学校における英語テストについては良好であった。保護者によるとリスニングに課題があるとのことであった。英語に限らず注意集中の継続が難しく覚えることを苦手としていた。本人は指導開始時、英語の読み書きに特に困難を感じていた。
・B児：B事業所の利用は週2回程度。学習塾でも英語の指導を受けていた。学習全般について良好であった。英語の学習意欲は高く、本人も得意教科の1つであると認識していた。しかし、覚えることが苦手で、英単語は反復によって覚えるようにしていた。特に母音での間違いが多くみられていた。
・C児：B事業所の利用に加え、学習塾にも通っていた。英語に限らず注意集中の継続が難しく、こだわりや切り替えの困難さもみられていた。ローマ字読みによって英単語学習を進めており、“release”を“rerease（レレアセ）”と書いて覚えるなど、母音を子音の後に追加して書くという誤りが多かった。文法を覚えることにも困難を示し、英語は不得意な教科であるとの自覚があった。
・D児：B事業所の利用に加え、学習塾にも通っていた。全教科において学習意欲があり、良好であった。規則性に従って物事を進めることなどは得意としていた。英単語の発音と綴りにも規則性があるのではないかとということに気付き本人が見出した規則性にのっとって覚えていた。しかし、発音と綴りの不一致が所々にみられた。このことに本人は、疑問をもっていた。英語の学習において規則性が見出せないこともあり、英単語を覚えることに苦手意識があった。

表3 各アルファベットに対応する音素

文字：音素	
a：/æ/	b：/b/ c：/k/ d：/d/ e：/e/ f：/f/ g：/g/
h：/h/ i：/i/ j：/j/ k：/k/ l：/l/ m：/m/ n：/n/	
o：/ɑ/ p：/p/ q：/k/ r：/r/ s：/s/ t：/t/	
u：/ʌ/ v：/v/ w：/w/ x：/ks/ y：/j/ z：/z/	



扱った。なお、27 以降については ph で /f/ などのルールになる。

### 2. 3. 2 各回の指導の流れ

各回の指導では、①学習するアルファベット文字の音の確認、②発音練習と音声での学習を進めた後に、③音声を聞いて書く練習を行い音声言語（「聞く・話す」）と文字（「書く・読む」）につなげていくという流れを基本とした。加えて、対象者の意欲を維持するために、④リズムにのって発音練習を行う（表4）、⑤時間を計測しての単語の早読み（例：cat, bat, hat, mat, fat, rat）、⑥音を聞いて単語を完成させる課題（例：h \_ p, \_ u \_ , m \_ \_ ）、⑦しりとり（例：nap → po\_ → \_omato → owl → le\_ → \_od [昼寝 → ポット → トマト → フクロウ → (??) → 神様]）、⑧クロスワードパズル [例：縦3マスに leg（足の絵）、横3マスに red（赤いクレヨンの絵）（縦横は十字にクロス）] をとり入れた。

本指導では、以上のように、活動内容に多感覚の使用や遊びの要素のとり入れを考慮した。

上記①から③に加え、④から⑧についても各回で数種ずつとり入れ、学習する英単語の絵などを入れて作成したシートを毎回配付した。各回の学習は当該回に配付したシートに基づいて行った。

### 2. 3. 3 指導計画

指導計画については表5の通りであった。第1回～第6回においては、指導の始めと終わりに、その回で聞こえた音を文字に起こすプレテストを行い、その得点の推移も踏まえながら指導を行った。指導の順序としてはaからzの順で教えるのではなく、齋藤・齋藤(2017)を参照し、mとnなど調音点や調音方法が似ている音を配置し、指導を行った(表5)。なお、第2回以降において、前回の指導内容に関する復習については実施しなかった。

## 2. 4 指導効果の検証

### 2. 4. 1 英単語確認テスト

本指導開始前と指導終了後に5分間で英単語10語を覚えさせた後、確認テストを実施した(表6)。

出題した英単語については、対象者が親しみももてるよう外来語を採用し(表6)、当該の単語を覚える際に音と文字につなげていけるようにした。指導開始前と終了後で異なる英単語を出題し、日本語の音節数として同等になるよう調整した(表6)。

表4 指導内容の例(齋藤・齋藤, 2017)

第2回	6つの子音(有声音と無声音)* Let's talk 練習しよう!
	P says p, p, pet pig pen B says b, b, bag bus bed

\* 他の発音も同じパターンで実施

表5 指導計画

指導回	指導内容
指導開始前	説明 英単語確認テスト
第1回	無声音と有声音 (p, b, t, d, c, g)
第2・3回	母音について (a, e, i, o, u)
第4回	子音その1 (m, n, f, v, s, z)
第5回	子音その2 (l, r, w, y, j, h)
第6回	子音その3 (k, q, x, c, j)
指導終了後	振り返り 英単語確認テスト

表6 英単語の確認テストの問題

英単語	意味(音節数)
指導開始前	
release	リリース (3)・発表
skill	スキル (3)・技能
tool	ツール (2)・道具
supplement	サプリメント (5)
positive	ポジティブ (4)・積極的
merit	メリット (3)・利点
motivation	モチベーション (4)・やる気
leaflet	リーフレット (4)・チラシ
simple	シンプル (3)・単純な
action	アクション (3)・行動
指導終了後	
hotel	ホテル (3)
advice	アドバイス (4)・助言
ground	グラウンド (4)
soft	ソフト (3)・柔らかい
login	ログイン (3)
stop	ストップ (3)・止まる
program	プログラム (5)
cancel	キャンセル (3)
stress	ストレス (4)
pride	プライド (3)

### 2. 4. 2 プレテスト

全ての指導において、その回で学習する文字の音声を聞いて書くというプレテストを最初と最後に行い、得点の比較を行った。

### 2. 4. 3 対象者への聞き取り調査

本指導終了後に、英語の学習やフォニックス指導による本学習に対する意識について各対象者に聞き取り調査を行った。

## 2. 5 倫理的配慮

4名の対象者の指導に関しては、保護者に十分に説明を行い、実施に際して書面による同意を得た上で指導を開始した。公表に関しては、対象者の基礎情報等も含めることについて保護者に確認し、承諾を得た。

## 3. 結果

### 3. 1 指導経過

各対象者の指導経過の概要は表7の通りであった。

活動①の学習する文字の音の確認では、教え込

表7 対象者の指導経過の概要

・A児：注意集中が継続する回とそうでない回があった。特に書字による活動が多い回には集中力が継続しなかった。英単語を覚える際は何度も書いて覚えようとしていた。bとdの混同などの書字の課題がみられた。本人にも書字に苦手意識があり、「なんで書かないといけないの」と書字への否定的な発言もあった。本児は音声による活動が多い回は積極的に学習に参加していた。特に早読みやリズムにのって行う発音の練習には意欲的であった。しかし、聞いた音を書いてクロスワードパズルを行うなどの書字中心の学習では活動に抵抗を示し消極的であった。リスニングに課題があったが、指導者の発音の模倣が十分にできていなかった。指導開始当初は発音に曖昧さがみられていたが、回を重ねるごとに発音の明瞭性が増した。「なぜ英語を学ばなければならないのか」という発言が何度かあり、フォニックス指導を含めて英語の学習が負担になっていることもうかがえた。

・B児：すべての回の活動に意欲的に参加した。それまでの学習の中で、各文字の発音における文字と音素の関係に規則があることには大まかに気づいていた。しかし、1つ1つ学ぶ中で勘違いしていたことや曖昧だったことを明確にでき、理解を深めていた。それまで誤った認識をしていた点や、新たにわかったことがあると「なるほど」等の意思表示もみられた。特に母音に関する理解を深められた。しかし母音で「a」と「u」と「o」、子音では「l」と「r」の聞き間違いがみられていた。

・C児：学習に意欲的に取り組めた。pを/pu/と発音するなど無声音の発音や理解に困難があった。また、各文字の音素に関する理解がある場合でも、n/n/とu/Λ/の2文字が並んだときそれぞれをつなげることが難しかった。そのため、ローマ字読みに頼るという学習方法や発音と綴りの不一致は継続していた。ローマ字読みで英単語を覚えるという方法が定着していたが、その方法で困り感がなく、フォニックス学習の意義を認識できにくかった。

・D児：本指導開始まで綴りと音が必ずしも一致しないことに疑問をもちながらも学習を進めてきていたが、各文字の発音における文字と音素の関係に規則があることに気づけたことで理解を深められたことがうかがえた。学習意欲は高く、aの音の学習の際には/æ/の音だけでなく、cakeの時には/ei/と発音することに疑問を抱くなどした。このような疑問点については指導の中で適宜取り扱った。学習内容によって意欲に差がみられた。

み型の指導になりがちであり、A児については集中力を維持できない面もみられた。

### 3. 2 指導前後の英単語確認テストの結果

指導開始前と指導終了後の英単語確認テストの結果は図1の通りであった。指導後、3名（A児、B児、C児）に得点の上昇がみられ、1名（D児）は指導前後ともに10点満点であった（図1）。

A児については、正答数が1語から2語に上昇した。B児については、正答数が3語から5語に上昇した。指導開始前は正答した単語以外は全く書けていなかったが、指導終了後は全10問に本人なりに解答を記載していた。誤答に関しては、programをpurogramと不要な母音を1文字書くなどの誤り方であり、指導開始前と比較して好転がうかがえた。C児については、正答数が2語から5語に上昇した。ローマ字との混同という課題は継続し、指導開始前と同様に単語をローマ字読み置き換えて覚えようとしたため、以前と同様の誤り方をしていた。D児については、指導前後ともに10点満点であった

### 3. 3 各回の学習に関するプレテスト

全ての指導の中で、その指導回で学習する文字の音声を聞いて書くというプレテストを指導の最初と最後に行い、その得点の比較を行った（表8）。全ての対象者において得点の上昇や満点の継続がみられた。

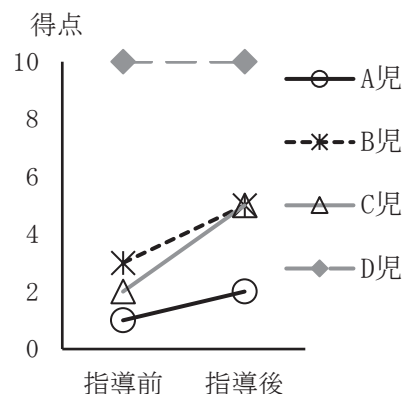


図1 指導前後の英単語確認テストの得点

表8 プレテストの結果

指導回	得点の上昇あり
1回目	A児*, B児, C児*, D児
2・3回目	A児*, B児, C児*, D児
4回目	A児, B児, C児, D児
5回目	A児, B児, C児, D児

\* A児, C児はどちらも満点

母音の「a」と「u」と「o」の聞き分けに関しては、A児・C児のみだけでなく、B児・D児に関しても問題を解く際に悩むなどの困難を示した。A児について、回によっては音声を聞く前に回答するなどの意欲の有無に伴って得点の変動することもあった。B児とD児に関しては、lとrの区別に難しさもみられた。C児については無声音の聞き分けに難しさがみられた。

### 3. 4 未習の英単語を読む活動

第6回の指導の中で未習の英単語を読むという活動を行った(bit, soy, habit, object, publishなど)。A児については5語中3語、他の3名については、これまでの関連の学習内容を復習することで5語とも読むことができた。B児・D児についてはフォニックスのルールを活用して英単語を覚えたり読んだりするといったことを試みようとする様子がみられた。

### 3. 5 指導後の聞き取り調査

本指導終了後の聞き取り調査の結果の概要については表9の通りであった。

表9 指導終了後の聞き取り調査結果の概要

・A児：指導者による観察では発音は明瞭になったが、指導前後で変化はみられないという回答であった。
・B児：フォニックスのルールを知り、反復によって英単語を覚える際にも規則性を理解したことで、学習塾などでも英単語を覚えるのが苦ではなくなり、英語の学習への苦手意識がなくなったとのことであった。
・C児：指導前後で大きな変化はみられなかったとのことであった。今後の英語学習への意欲について述べていた。
・D児：ルールがわかるようになったため以前より英単語を容易に覚えられるようになった、英語への理解が深まったと述べていた。

## 4. 考察

本研究では、発達障害があり英語の読み書きに課題のある小学校6年生2名、中学校1年生1名、中学校3年生1名の計4名を対象に、フォニックス指導を試み、成果について検討した。1週間に1～2回の頻度で、1回15分間の指導を個別に全6回実施した。対象者の指導前後の英単語確認テストの得点の変化、学習の経過や聞き取り調査を踏まえて、以下に考察を述べる。

全対象者は本指導に意欲的に取り組めた。各指導回で実施したプレテストにおいて、全ての対象者に得点の上昇や満点の継続がみられ、フォニックスの意識が生じたり、英語学習に対する意欲の

向上がみられたりした。

指導前後の英単語確認テストの得点の変化について、3名(A・B・C児)が上昇し、D児は満点を継続した。指導経過や聞き取り調査から、B児・D児についてはフォニックスのルールの活用と定着もうかがえた。B児については、指導終了後は不要な母音の記載など誤り方に変化がみられ、得点に表れなかった部分での効果もうかがえた。D児については、指導後の会話の中で英語への理解が深まったと述べており、意欲の向上にもつながったことがうかがえた。これらから、B児・D児に関しては本指導の効果がみられたと考える。B児・D児は、学習面について良好であることや、学習をモニタリングできることも指導効果に影響を与えたと考えられた。

一方、A児については、得点は僅かに上昇したが反復する学習方法に変化はみられなかった。C児については、ローマ字読みに頼った方法での学習から脱却できず、綴りと発音を対応させて覚えることができていない面などが課題として挙げられた。村上(2021)も述べているように、「確かにローマ字では“rerease”だけど、英語では“release”と書くよ…」のように正しい知識を導入する良い機会として指導を行うことも求められよう。また、本指導では特に留意していなかったが、ワーキングメモリによる処理を減らすために、指導者がゆっくり話す(Alloway & Alloway, 2014)ことも大切であろう。

A児・C児についても各回のプレテストでは好成績であり、適宜復習をとり入れるなど指導内容や指導時間の長さについても今後の検討が必要である。

小学生であるA児・B児については、発音に関する効果があったことがうかがえた。フォニックス指導では、ルールを教え込むという面で、学習者に負担を与えるという問題点がある(加納, 2005)。実際に、活動①の学習する文字の音の確認では、教え込み型になってしまう傾向にもあり、A児のように集中力を維持できない対象者もみられた。その中で、早読みや発音練習など音声を使った活動で多感覚の遊びの要素などをとり入れた際にはどの対象者も意欲的に取り組んでいた。一方で、書字を伴う活動には個人差がみられた。特にA児のように英語の書字に対して苦手意識のある子どもへの指導の工夫は必要と思われる。書字に苦手意識のある児童生徒には音声を中心とした活動の中でも発音と綴りの関係の規則について学べるよう工夫していくことが求められる。



C児については、ローマ字読みに頼って覚えることに困難を感じていなく、フォニックスを学ぶ意義を実感するに至らなかった。A児・C児については、注意集中の維持やこだわり、切り替えの難しさなども指導実践に影響を与えていると考えられた。今後、フォニックスのルールを活用した学習方法が定着するよう指導時間・回数の増加も含めて、指導法・内容の一層の検討が必要とされる。

今回、指導前後の英単語確認テストの難易度については、音節の数などから同様になるよう考慮したが、外来語をとり入れたため、対象児にとって指導終了後のテストで採用した単語のほうが身近な言葉であった可能性も考えられうる。英単語確認テストで採用する単語の選択については今後の課題である。小学生については、本指導開始前まで英単語を覚えるという経験が少なく、本指導を通して多くの英語に触れられたことは得点上昇の要因となったと考えられた。

松本・染谷(2021)は、小学校での音声中心で体験的かつ児童が好感をもてるような英語学習が、中学校での英語学習に効果を上げていることを明らかにしている。しかし、小学校の時に、音声だけの活動や模倣して発話するだけでは有意義な学習になっていなかったということも述べられている(松本・染谷, 2021)。本研究から、話したり聞いたりする活動を含めたフォニックスによる学習は小学校から中学校への英語学習の接続期の支援に生かすことができると考えられる。またA児・B児の発音への効果から、フォニックス指導は中学校で本格的に英単語を覚えたり、独自の方法が定着してしまったりする前に導入するほうが受け入れられやすいのではないかと考えられた。中学生であるC児はローマ字読みに頼った学習方法、D児は発音と綴りの関係を自分なりに見出して学習していた。C児・D児のように自らの学習方法を確立した後に、改めてフォニックスを学習しそれまでとは異なる方法で学習を行うことは生徒の負担になることも考えられた。

例えば、C児については、appleの時の「a」など、聞いたことのある音を取り扱いながら指導を行うことで、「話す」「聞く」「読む」「書く」につなげやすくなるのではないかとことも考えられる。従って、ある程度音声により英語の学習をした後でフォニックスをとり入れるほうが効果的なのではないかと考えられる。

本指導では、第6回に未習の英単語を読む活動を行った。これに関しては4名ともに高得点を示

した。フォニックスを扱うことで、初見の英単語を読めるということから「読み」や発音への効果が現れたのではないかと考える。本指導を通して、全対象者がフォニックスで英語の文字や音を理解するという視点を得られたことは大きな成果であったと思われる。

## 5. まとめと今後の課題

フォニックス指導の実施を通して、全対象者(LD等の診断はないが英語の読み書きに課題)において英語学習に対する意識の変容や意欲の向上、発音や読みへの効果もみられた。本指導を通して、全対象者がフォニックスで英語の音や文字を理解するという視点を得られた。2名についてはフォニックス指導の読み書きへの効果がうかがえ、アルファベット文字の学習が苦手な児童生徒の英単語学習の負担軽減や苦手意識の低下につながることを示唆された。

対象者の学習時の注意集中の継続の面で、多感覚の遊びの要素をとり入れた活動の有効性もうかがえるが、指導内容・方法の検討は今後の課題である。指導内容に関しては、反復ではなく、活動の中でフォニックスのルールを覚えさせたり、書字への意欲を向上させたりするような取組や場面設定などの工夫についても今後の検討を要する。

今後、指導時間・回数の増加も含めて、対象者の実態に応じた指導及び学習の方法・内容について、ユニバーサルデザイン(村上, 2021)やワーキングメモリ(湯澤・湯澤・山下, 2017; Alloway & Alloway, 2014)なども考慮し一層の検討が必要とされる。

## 謝辞

本研究にご協力いただいた児童生徒並びに保護者の皆様に深謝いたします。

## 文献

- Alloway, T.P. & Alloway, R. (2014) Understanding Working Memory (2nd edition). Sage Publication. 湯澤正通・湯澤美紀監訳 (2023) ワーキングメモリと発達障害[原著第2版]—教師のための実践ガイド. 北大路書房.
- Gillingham, A. & Stillman, B. (1997) The Gillingham Manual: Remedial training for students with specific disability in reading, spellings, and penmanship (8th edition). Educators Publishing Service, Inc., Cambridge.

- 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Ⅴ部門，教科教育，56（1），1-15.
- 岩本佳世（2020）日本における読み書きに困難が見られる児童生徒に対する英語の指導事例に関する文献的検討．上越教育大学研究紀要，39（2），427-435.
- 加納由美子（2005）小学校英語活動における文字の導入に関する一考察 ―フォニックス法の有効な活用について―．兵庫教育大学大学院学校教育学研究科学位論文.
- 河村あゆみ・中山健・河村暁（2005）LD児における英単語読みスキル獲得プログラムの効果の検討 ―米国の読みスキル獲得プログラム SMSIP の適用―．LD 研究，14（3），315-325.
- 牧野留美・宮本信也（2002a）学習障害児に対する英語の学習支援 ―Multisensory Structured Language アプローチに基づいた指導プログラムの実践―．LD 研究，11（1），60-68.
- 牧野留美・宮本信也（2002b）学習障害児に見られた英語学習における困難の検討 ―英語学習において見られた誤りから―．LD 研究，11（2），158-170.
- 松香洋子（2008）フォニックスってなんですか？ mpi 松香フォニックス.
- 松本志津子・染谷藤重（2021）小中英語科の接続の分析を活かした中学校英語の高度化について ―主体的に学習に取り組む態度に焦点を当てて―．教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要，3，199-208.
- 文部科学省（2022）通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果（令和4年）について.
- 村上加代子（2011）読み書きが苦手な児童への英語指導の工夫．神戸山手短期大学紀要，54，113-123.
- 村上加代子（2021）個に応じた英語指導をめざして ―ユニバーサルデザインの授業づくり―．くろしお出版.
- 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，22（4），445-456.
- 齋藤留美子・齋藤了（2017）書いて覚えるはじめてのフォニックス．ナツメ社.
- 佐藤七瀬・熊谷恵子（2016）読み書きに困難を抱える生徒における有効な英語指導の検討：多感覚学習法，フォニックス指導を通して．筑波大学学校教育論集，38，47-53.
- 竹林滋（1981）英語のフォニックス ―綴り字と発音のルール．ジャパントイムズ.
- 土屋佳雅里（2019）小学校外国語（英語）教育とローマ字教育の考察 ―外国語活動と国語科ローマ字学習の連携を考える―．上智大学短期大学部紀要，40，57-72.
- 湯澤美紀・湯澤正通・山下桂世子（2017）ワーキングメモリと英語入門 多感覚を用いたシンセティック・フォニックスの提案．北大路書房.
- Uno, A., Wydell, T.N., Haruhara, N., et al. (2009) Relationship between reading/writing skills and cognitive abilities among Japanese primary-school children : normal readers versus poor readers (dyslexics). Reading and Writing, 22 (7), 755-789.
- 宇野彰（2016）発達性読み書き障害．高次脳機能研究，36（2），170-175.