

## 英単語の読み書き能力に関するアセスメント（試案）と支援 — 「ひらがな・漢字の書字発達段階評価表」を応用して —

神谷純子

帝京科学大学こども学部児童教育学科

Development of a Simplified Assessment Tool for Pupils' Ability to Read and  
Write English Words : Applying the Evaluation Table of Hiragana/Kanji Model.

Sumiko KAMITANI

Keywords : 英語学習 LD 学習障害 簡易検査 フォニックス

### はじめに — アセスメント作成の背景

上野 (2006)<sup>1)</sup> によれば LD (Learning Disabilities: 学習障害) の中核はその 8 割を占める読み書き障害である。だが、読み書き障害を特定するための標準化された検査がなく、WISC 知能検査や K-ABC 心理・教育アセスメントバッテリーなどの下位検査の指標が参照されることも多い。その判断は、機関や担当者の知見に委ねられているのが現状である。まして、日本における英語学習者の読み書き困難に関する研究は端緒についたばかりであり (村上 2012 など)<sup>2)</sup>、適切な支援に必要なつまずきを特定するためのアセスメントは見当たらない。文字のつづりと発音の関係に複雑なルールが存在する英単語の学習は、読み書き困難と特定される子どもでなくとも難しさを伴う。日本語の読み書きに何らかの困難を抱えながら、有効な支援を受ける機会を逸したまま小学校を卒業した子どもにとっては、尚更である。

筆者は、英語科の教諭として中学に勤めていたときに、例えばフォニックス<sup>3)</sup> など同じ指導上の工夫でも子どもによって効果に違いがあることを経験し、子どものつまずきの原因を特定するアセスメントの必要性を強く感じてきた。現場の学習支援者による活用が可能で、支援に直結するアセスメントとして、筆者は、小池ら (2006)<sup>4)</sup> が開発した「ひらがな・漢字の書字における発達段階評価表」を応用し、英単語の読み書き能力に関するアセスメント (試案) を作成した。本稿では、試案の内容、及びそのアセスメントに基づく支援の事例を示す。

### 1 試案作成の前提

#### 1.1. 利用者と目的

本試案は、読み書きの困難を抱える英語学習者を直接指導する英語科担当者や学習支援者が、自ら指導の場において、学習者のつまずきを特定し、有効な支援方法を探るために活用することが目的である。よって、本試案の利用者には、日本語と英語の音韻体系の違いを理解し、使い分けることができる教育現場の英語科担当者等を想定している。また、一定の効果を得るためには、学習障害や検査について多少の知識があることが望ましい。後述する事例では、学習支援者が本試案による検査を行い、所見は筆者が担当した。支援者は語学や英語教育が専門ではなかったが、発達障害や WISC 知能検査などの基本的な知識があり、このことがアセスメントの実施と、その後の支援を行う上で大いに役に立った。

対象としては、日本の公教育において英字が導入され、英単語の読み書きが始まる中学 1 年以降を念頭に課題を設定している。

#### 1.2. 指標

本試案は、「ひらがな・漢字の書字における発達段階評価表」 (小池ほか 2006: 133-140) (以下、「評価表」と表記) とその評価課題の指標を援用したものである。小池らによれば、書字は複数の識別機能の組み合わせによって行われ、その獲得には順序性が指摘できる。文字読みとの関連では、1) 文字の知覚、2) 音韻・音節の認識、3) 文字と読みの連合、4) 書字、5) 意味の形成 の 5 つが書字に必要な識別機能としてあげられ、書字教材と援

助条件の設定は、これらの機能を獲得する発達段階のいずれかに生じているつまずきに対してなされる（同上：24-30）。

各々の識別機能の獲得レベルは、それに対応する課題群によって評価される<sup>5)</sup>。各課題群の正答率を出した後、正答率が、25%以下は枠なし、26%～100%未満は点線枠、100%（全問正解）は太枠で評価表に記入する。このとき、点線枠と枠なしの課題が指導の対象となる（同上：133）。

## 2 アセスメント（試案）の作成

### 2.1. 基本的内容

本試案は、小池らの「ひらがな単語」の評価表（図1）、評価課題（①～⑨）を踏まえて作成している。各々の課題に用いる英字・英単語や音の選択は、筆者の基本的なフォニックスの知識に基づく<sup>6)</sup>ものの根拠に乏しいことは否めず、今後研究データに基づく精査が必要であろう（神谷 2008）<sup>7)</sup>。

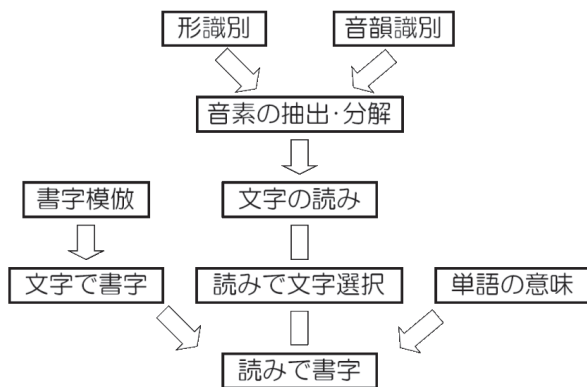


図1 書字における発達段階評価表（ひらがな単語）

### 2.2. 評価課題

次に、「ひらがな単語」の各評価課題を英語学習者に援用して作成した課題①～⑨と、作成の際に留意した点を示す。

#### 課題① 文字の形態識別（文字→文字）

2枚の単語カードを同時に呈示して、「どこが違うか」たずねる。  
1. dog, doq 2. wep, web 3. jam, iam  
4. cook, cock

小文字のうち、形が似ており、取り違えの多い文字を選んだ。また、字体の違いも識別に影響があるため、課題ごとにフォントを変えてカードを作成した。

#### 課題② 音韻識別（音声→音声）

2種類の読みを順に呈示して、「同じか違うか」たずねる。  
1. f, v 2. b, b 3. d, t 4. k, x 5. a, u

子音は有声、無声の聞き分けを中心にし、母音は日本語にない音素を選んだ。

#### 課題③ 音素の抽出・分解

子どもの前に、横並びに6個のマスが書かれた紙を置く。

音素抽出

\*検査者が単語を音声呈示する。その後、マス上に1文字ずつ音素を言いながらおはじきを置き、下線の文字について、「この音はなんだった？」と聞く。

1. map 2. book 3. desk 4. namp\*

音素分解

\*検査者が単語を音声呈示し、次に、音素にわけて呈示する。再度、単語として音声呈示し、その後、子どもにおはじきを渡し、音素と同じ数だけ、マスにおはじきを置かせる。

1. milk 2. tennis 3. good 4. mupic\*

「ひらがな単語」の評価課題では、無意味語を含むのは課題⑧（読み→書字）のみであるが、本試案では、課題③音素の抽出・分解、課題④（文字→読み）、課題⑤（読み→文字）にそれぞれ無意味語（\*印）を入れた<sup>8)</sup>。

#### 課題④ 文字の読み（文字→読み）

単語カードを呈示して、読みをたずねる。  
1. and 2. desk 3. song 4. fint\*

単語を文字で呈示する課題では、長母音・二重母音や子音の連字・黙字などは避け、規則的な音を持つ子音字及び短母音を中心に選んだ。

#### 課題⑤ 読みが音声呈示されて、文字の選択（読み→文字）

子どもの前に、文字カード（1枚に1文字表記）を12枚置く。単語の読みを音声呈示し、その単語を文字カードで組み立てさせる。

1. pin 2. dog 3. bed 4. fot\*

### 課題⑥ 書字の模倣（筆順運動→筆順運動）

検査者が、鉛筆での書字を示し、それを模倣させる。  
1. bed 2. pin 3. desk 4. song

筆記体（草書体）<sup>9)</sup> で実施。

### 課題⑦ 文字が呈示されて、筆順運動の実行（文字→書字）

文字を示し、筆順どおりの書字をさせる。  
1. dog 2. map 3. ten 4. ink

筆記体（草書体）で実施。

### 課題⑧ 読みが呈示されて、書字（読み→書字）

読みを呈示し、それを書字させる。  
〈有意味語〉  
1. pen 2. jam 3. net 4. bag  
〈無意味語〉  
1. mig 2. fob 3. tep 4. nid

### 課題⑨ 文字が呈示されて、意味を言う（文字→意味）

文字を呈示し、その意味を言わせる。  
1. cat 2. map 3. milk 4. song 5. desk

## 3 試案によるアセスメントと支援

以下に、試案によるアセスメント<sup>10)</sup>と、その結果に基づく支援を行った男子 A（当時 17 歳）の事例を示す（神谷ほか 2014）<sup>11)</sup>。

A は、中学時代すでに英単語が読めず、英語の教科書に読みがなをふっていた。英語学習に強い苦手意識があり、教科書の英文やその日本語訳をノートに書き写すのが精一杯で、家庭教師が教科書付属の CD の活用を勧めても、気が進まない様子で CD の後についてつぶやく程度だった。学校の定期試験は、教科書本文の日本語訳の丸暗記や、授業で使用した練習プリントの反復練習でしのいでいた。

### 3.1. アセスメントの結果

A が高校 2 年のときに、家庭教師の協力を得て、本試案によるアセスメントを実施した。9 つのうち 5 つの課題について指導の対象となるつまずきが見られた（図 2）。

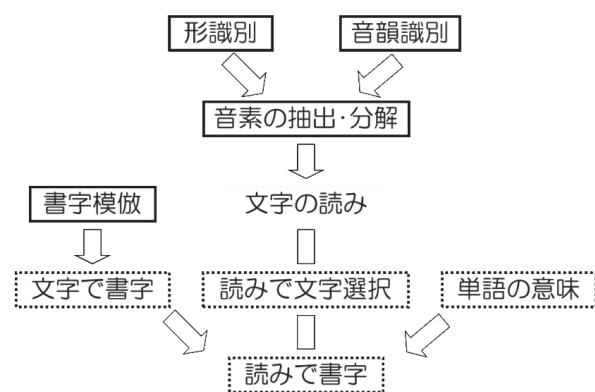


図 2 A の評価表

1. 文字の読み（課題④）：正答率 0%
2. 読みの音声呈示で文字を選択（課題⑤）：正答率 50%
3. 文字で書字（課題⑦）：正答率 75%
4. 読みの音声呈示で書字（課題⑧）：正答率 25%（うち、無意味語の正答率 0%）
5. 単語の意味（課題⑨）：正答率 60%

### 3.2. 所見

上記の正答率から、A の英単語の読み書きにおける困難は、以下の段階でのつまずきに原因があると考えられた。文字の読み（課題④）の正答率 0%は、英字と音が結びついていないことを示している。これは、読み→書字（課題⑧）のうち、無意味語が全問不正解であることからわかる。一方で、読み→文字（課題⑤）、文字→意味（課題⑨）が部分的に正答できているのは、A が 3、4 文字程度の英単語の読みと意味を丸ごと暗記してきたためと推察される。A にとって「未習」の無意味語（課題⑧）が書けないことも、この推察を裏づける。

すなわち、A は、1) 文字と音の関連づけができていない。そのため 2) 既出の英単語でも暗記していなければ読めず意味もわからない。さらに 3) 書字に若干見られる不器用さのために、つづることができる単語は極端に少ないと考察できた。

以上の所見は、家庭教師からの聞き取りとも一致した。

- 似た形の文字を混同して書く。（a-c-o-u, b-d-p-q, f-t, b-h, h-n-r など）
- 単語に使われる文字がわかっても順番を間違える。（apple → elapp）

A は、形の識別（課題①）には、正答率 100%でつまずきがない。指摘された文字の混同は、文字と音の結びつきがなく、英単語を丸ごと暗記しようとする際に起こるものであると考えられた。

### 3.3. 所見に基づく支援

筆者は、家庭教師と連携して、A に対して上記の所見に基づく支援を提案した。その際、アセスメントの記録シートに家庭教師が記載していた A の様子が大いに役に立った。筆者は、A の強みを踏まえ、以下の三点を支援におけるポイントとして示した。1) 音素の抽出・分解（課題③）ができ、また、アセスメント時の様子に「することがわかると動作がどんどん早くなった」「見本を見ながら写すことができる」「解答を見ながら組み合わせで書くことができる」という家庭教師の記述があることから、規則性を他に応用することはできると思われる。すなわち、フォニックス（つづりと音の規則）を知れば、英単語の読み書きが向上する可能性がある。2) 単語の意味（課題⑨）において、まず単語を音に変え、その後意味を答えていることから、音声で呈示されればわかる語彙をある程度持っているか、音声の呈示によって英単語を覚えられる可能性がある。すなわち、音と意味の関連性は理解できると考えられる。3) 書字に若干不器用さがあるが、形の識別につまずきがないため、パソコンなどで書字を代用することができる。

これら三点を踏まえ、具体的に以下の支援を家庭教師に提案した。1) フォニックスの導入。規則的な文字を中心に、文字と音の関連を学ぶ。2) 音声で呈示されれば理解できる語彙を増やす。A の興味のある分野（ゲームや歌など）の英単語の意味を教え、音と意味を関連付けて覚えた単語のうち、規則性のある音を文字に置き換える練習をする。3) 書字が若干不安定なので、アルファベットカードやパソコンを活用する。これらの提案に基づき、家庭教師の協力を得て、A が高校 2 年の 2 月以降、以下の支援策を実施した。

- フォニックスの導入：既製のワークブック<sup>12)</sup>を使用
- 英単語を音声呈示できる電子辞書、CD 等の音声メディアの活用
- パソコンの活用

### 3.4. 結果

アセスメント実施前、A が家庭で英語学習を行うのは定期試験直前のみであったが、それ以外の時期にも英語学習の時間を取るようになった。さらに、家庭教師によれば、A の学習態度には以下のような変化が見られた。

- フォニックスの学習に非常に熱心に取り組んでい

る。自ら前回の復習をしたり、新しい課題に取り組んだり、また、間違えた問題について CD をくり返し聞き直したりしている。（高校 3 年、7 月）

- わからない単語は電子辞書を使い、発音、日本語の意味を調べることができる。辞書の音声に合わせて単語の発音練習をくり返している。以前より声が大きくなったのは自信がついたことの現われではないかと思われる。（高校 3 年、10 月）

A は、家庭教師との学習時にフォニックスの学習を進め、高校卒業までに既製のワークブックをほぼ最後まで終えた<sup>13)</sup>。さらに、大学入学前の課題に対応するため、英検 4 級のドリルを使用した。解答を書くことに著しい困難が見られ、時間がかかりすぎるとの判断から中止した。次いで、パソコンを利用した学習を試みたが、これが効を奏し、短期間にこれまでになかった速さで学習を進め、パソコンでマスターした問題を印刷して手書きで解答を書き込むことにも積極的に取り組むようになった。

その結果、高校卒業時には、中学 2 年相当の英単語と英文法を習得するに至った。また、大学進学という目標もポジティブな動機づけとなった。筆者は、A の大学進学にあたり、保護者からの依頼に応じて、A の読み書き困難に関するアセスメントの結果とその後の支援の経緯について、送り書を作成し、大学の英語科担当教員に引き継いだ。A は、4 年ののち、英語を含むすべての単位を無事に取得し、大学を卒業している。

## 4 まとめ

「特別な教育的ニーズ」のある子どもの支援へと大きく転換した特別支援教育の現場では、教師や学習支援者が目の前の子どもに適切な支援を行う必要性に日々迫られている。長い目で見れば、一刻も早く適切な診断とそれに基づく支援を受けることが、子どもにとって最良の手段であろう。しかしながら、医療機関等で診断を受けることは子どもにとっても保護者にとっても負担が大きく、なかなか受診に一步踏み出せないことも多い。また、学習障害と診断されるほど能力に偏りが少ない子どもに対し、教育現場において、教師や学習支援者が短時間で活用でき、つまずきの特定が可能な簡易アセスメントの開発は急務である。

根拠に乏しい試案であることは否めないものの、データに基づく課題の精査を今後の課題としても本稿を著すことにしたのは、二度にわたり日本 LD



学会大会にて報告を行った際の聴き手の反応が、現場の切羽詰まった状況を伺い知るに余りあるものであったからである。本試案を叩き台として、子どもの傍らにある支援者の試行錯誤のうえに、教育現場で活用できるアセスメントが開発されることを切に願う。

## 謝 辞

事例の公表を快くご了承くださいました A さんとその保護者、及び関係者の皆様に心より御礼申し上げます。

## 注及び引用文献

1. 上野一彦：LD（学習障害）とディスレクシア（読み書き障害）－子どもたちの「学び」と「個性」、講談社、2006。
2. 村上加代子：日本の英語教育におけるディスレクシア生徒に関する一考察，*神戸山手短期大学紀要*，55：67-76, 2012。
3. フォニックス（Phonics）とは、英語圏で19世紀の初めに子どものために考案された、英語の「音」を「文字」に結びつけるためのルールである。（MPI 松香フォニックス [http://www.mpi-j.co.jp/kiji/kiji\\_1210\\_1.html](http://www.mpi-j.co.jp/kiji/kiji_1210_1.html) 2015.5.2）
4. 小池敏英，雲井未歆，窪島務編著：LD児のためのひらがな・漢字支援 個別支援に生かす書字教材，あいり出版，2006。
5. 「形の識別」と「音韻識別」の課題は、基本的な文字の識別機能を評価し、所持指導の基礎資料とするためのもので、識別機能を詳細に評価する課題にはなっていない。（小池ほか 2006：40）
6. 主に参照したのは、以下の文献である。松香フォニックス研究所：40時間でフォニックス 指導者用教本，1995，40時間でフォニックス Book 1, 2, 1995，斎藤央：たのしい英語のフォニックス つづりと発音の学習ノート，三友社出版，1985。
7. 神谷純子：英語の読み書きに困難を抱える生徒のアセスメントと支援－ひらがな・漢字の書字発達段階評価表を応用して，*日本LD学会第17回大会発表論文集*：280-281, 2008。
8. 無意味語を課題に加えたのは、日本語と英語の音韻体系の相違をふまえ、学習者の既習知識の干渉を避ける意図がある。課題③の音韻処理では、日本語の読みへの置き換え（「マップ」「ミルク」など）による干渉を回避するため、また、課題④⑤の文字と音韻の変換では、丸暗記による単語と読みの連合を判別するために無意味語を加えている。
9. 課題⑥⑦は、知覚情報を筆記する機能を評価するものであり、学習者が筆記体（草書体）を習得しているかは問わない。
10. アセスメント実施の具体的方法及び留意点は、紙幅の関係で割愛する。前掲書（小池ほか 2006）を参照のこと。
11. 神谷純子，中島真由美：英字の読み書き困難に対するアセスメントと支援－学習支援者との連携を活用して，*日本LD学会第23回大会プログラム・発表論文集*：445-446, 2014。
12. 家庭教師が手近で入手できた都麦出版：アルファベットの名人（塾専用教材）を使用した。
13. 家庭教師によれば、A が教材を遡ってのやり直しを嫌がったため、定着の度合は不明である。