

# 小学校の一斉指導における特殊音節の指導

## —視覚化と動作化の比較—

松本理恵\*・佐藤克敏\*\*

(\*京丹後市立大宮第一小学校・\*\*京都教育大学)

Instruction on Special Morae for First-Grade students in general education classes  
—The Comparison Between Visualization and Action for Understanding Syllable/Mora Structure—

Rie MATSUMOTO, Katsutoshi SATO

**抄録:**本研究では、通常の学級の一斉指導の中で特殊音節の読み書きの定着を図るうえで、特殊音節の音韻意識を高めるための手段として、動作化と視覚化のどちらが効果的であるのか、音韻を意識させるために用いた手段が読み方や表記の仕方のヒントとして有効であるかについて検討することを目的とした。1年生児童に対して、特殊音節に関する読字課題と書字課題の2つの課題を動作化条件(33名)と視覚化条件(33名)に割り当て条件別の指導効果について比較分析した。結果は、動作化による指導方法も視覚化による指導方法も特殊音節の読み書きにおいて、指導効果に差は見られないこと、書字課題と読字課題の両方において、事前テストと事後テストヒントありの間に有意差、事後テストヒントなしと事後テストヒントありの間に有意差が見られたことから、動作化を用いた指導も視覚化を用いた指導も共に指導効果があると考えられた。

**キーワード:** 特殊音節, 読み書き, 一斉指導

**Key Word:** Special Morae, Reading and Spelling, Classroom Instruction

## I. はじめに

特殊音節は、かな文字の1音1文字の原則にあてはまらず、文字を複数合わせてその文字の音価値に含まれていない新しい音を作り出す音の混成が必要になる。特殊音節の読み書きの習得には、音節と文字の関係についての理解を促したり、単語の音節構造の理解を促したりするような音韻意識に焦点をあてた指導が有効であることが示唆されている。

文字の読み書きの習得には、話し言葉の成熟と音韻操作能力の獲得が大きく影響する。音韻操作能力とは、単語がいくつのモーラ(音声言語のリズムやイントネーションのような韻律に着目した場合の単位)からできているかを認知するモーラ分解、各モーラがどういう音であるかを認知する音韻抽出、音と仮名の対応などの能力を含んでいる。子どもの音韻操作能力の発達の前提としてモーラを認識し、それを容易に操作できる音韻意識(phonological awareness)の発達が必要不可欠である。phonological awarenessは、日本では音韻意識、音韻認識、音韻的自覚などの用語で用いられている。窪島(2015)は、音韻意識の定義を「単語を構成する音(英語では音素、日本語ではモーラ)を、分解、抽出、逆唱、抹消などして意識的に操作する力」とした。

高橋(2001)は、長期的にみると、かな文字の読みの習得時期による読みのスピードと読解力の関係は薄くなるが、かな文字の読みの習得が遅いと読むこと自体に苦勞することから、読むこと自体が嫌になったり読書への興味

を失ったりしてしまう可能性があり、二次的に読解力に差が生じる可能性がある」と述べている。読み書きのつまずきが与える直接的な影響としては、読む量が少なくなり文字を介した語彙や知識の増加が進まないことや、算数や社会など他の教科の内容や知識を習得する能力を持っているにもかかわらず、読み書きのつまずきがあるためにそれらの学習が妨げられることが挙げられる。

特殊音節は、文字と音が一対一対応しないために、頭の中での音韻操作を苦手とする子どもにとっては習得が難しく、つまずきを示す場合が多い。特殊音節なしにして文章を読み書きすることはできない。特殊音節を含むかな文字の読み書きの習得は、文字を媒介とした知識の蓄積だけでなく、文章を題材とした国語や算数などの教科学習の基礎となる力であり、社会生活の基盤となる力であるので、小学校低学年の時に十分な定着を図ることが重要である。子どもが学習初期の段階で読み書きにつまずきを感じることは、学習に向かう意欲を低下させてしまい、次の新しい学習におけるつまずきを生む要因となる。また、学習に対する意欲だけでなく、読めない、書けない、上手くできない、わからないという思いは自尊感情の低下をもたらす。

学習指導要領国語解説編には、伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項の中の、言葉の特徴やきまりに関する事項の表記に関する第1学年及び第2学年の目標として「長音、拗音、促音、撥音などの表記ができ、助詞の「は」、「へ」及び「を」を文中で正しく使うこと」と書かれている。しかし、促音・長音・拗音・拗長音などの特殊音節については、小学校第1学年における教科書を用いた学習の配当時間は、多くの教科書が促音で2時間、長音で2時間、拗音で2時間の合計6時間扱いであり、その指導時間だけで読み方や書き方の十分な理解と定着を図ることは難しく、一定の集中した練習期間を設けたり、年間を通しての繰り返しの練習をしたりして定着を図る必要がある。しかし現状では、特殊音節の読み書きについては、第1学年の1学期に学習した後に復習する機会があまりない。国語科の学習を通して作文を書いたり、いろいろな言葉や文章に触れたりと読み書きの機会はあるが経験を積んでいくが、特殊音節だけを取り出して習熟を図っていくことは、他の数多くのやるべき課題もある中ではなかなかできない状態にある。

一斉指導の中でより多くの子どもが理解し定着できる指導方法を用い、その方法が学習後の繰り返し練習の中や宿題などの家庭学習で子ども自身が活用することができれば、特殊音節の読み書きの躓きを中学年・高学年に持ち越す子どもを少なくすることができるのではないだろうか。かな文字の習得は、国語に限らず教科学習の基礎となる力であることや、かな文字の読み書きの習得が学習意欲に与える影響を鑑みると、今後の学習における躓きを少なくするためにも、小学校低学年のうちに特殊音節を含めたかな文字の読み書きの定着を図ることが望ましい。

音節数とそれを表す文字数が一対一対応にはなっていない特殊音節においては、音韻を意識しながら学習することが読み書きの理解と定着には大切になってくる。特殊音節の読み書きの指導法についての研究では、天野（1986）が、特殊音節の特徴を反映したモデル積み木を用いた構成行為の形成指導の有効性を示し、大城（2012）は、特別支援学級在籍児童への特殊音節についての自覚とその読み書き習得に関する研究の中で、特殊音節についての自覚を児童により確実に形成させるために、可視化できるモデル積み木を用いたモデル構成法が有効であると述べている。また、海津ら（2009）により、特殊音節のルールを明確にするために動作化や視覚化を取り入れている多層指導モデル（Multikayer Instruction Model：以下多層指導モデル MIM）が有効であることが報告されている。また、特殊音節の読み書きの習得には、音節と文字の関係についての理解を促したり、単語の音節構造の理解を促したりするような音韻意識に焦点をあてた指導が有効であることが示唆されている（高見，2015）。

このように、特殊音節のかな文字と音節の関係や特殊音節のルールを理解するには、モデル構成などの視覚化や自分の体の動きを通した動作化が効果的であることが示唆されている。しかし、通常の学級の一斉指導において動作化と視覚化のどちらが効果的であるかについてはあきらかにされていない。そこで本研究では、通常の学級の一斉指導の中で特殊音節の読み書きの定着を図るうえで、特殊音節の音韻意識を高めるための手段として、動作化と視覚化のどちらが効果的であるのか、音韻を意識させるために用いた手段が読み方や表記の仕方のヒントとして有効であるかを検討する。

## II. 方法

### 1. 対象

対象者は、公立小学校の通常の学級に在籍する1年生68名である。内訳は、1組（女子17名、男子18名、合計35名）と2組（女子16名、男子17名、合計33名）である。

### 2. 手続き

#### (1) 課題内容

読字課題と書字課題、および練習時に用いる促音、長音、拗音、拗長音の特殊音節を含む単語は、大城（2012）や高見（2015）らの研究で用いられた単語や、多層指導モデルMIMで用いられているMIM-PMアセスメント用プリント集で用いられている単語の中から、かたかな表記する単語を除いたひらがな表記する単語のみの抽出とした。

読字課題に用いた単語をTable1に示した。読字課題は、促音、長音、拗音、拗長音を含む単語をそれぞれ5問ずつ抽出した合計20問で、イラストの絵にあう単語を3つの文字表記の中から選択し、正しい表記のものを丸で囲んで解答する。

書字課題に用いた単語をTable2に示した。書字課題は、読字課題の中から促音、長音、拗音、拗長音を含む単語をそれぞれ2問ずつ抽出した合計8問で、イラストの絵を見て単語を解答欄に記入する。解答欄は、文字数による影響を避けるため、マス目は使用せずに枠の中に記入するようにした。

事前テスト、事後テストヒントなし、事後テストヒントありの3テストは、読字課題・書字課題ともに同じ単語を用い、練習時にはこれらのテストで使う単語は用いなかった。また、事前テストと事後テストヒントあり・事後テストヒントなしでは、記憶による解答防止のために単語の提示順序を入れ替えた。

Table 1 読字課題に用いた単語

	促音	長音	拗音	拗長音
事前テスト	しっば	ぼうし	ひやく	やきゅう
事後テストヒントなし	らっば	そうじ	きんぎょ	かいじゅう
事後テストヒントあり	はっば	ふうせん	あかちゃん	ちょうちょ
	せっけん	おじいさん	じてんしゃ	びょういん
	えにつき	おかあさん	しゅくだい	きゅうしょく
確認テスト1	ねっこ	ほうき	ばしゃ	ぎょうざ
	がっこう	おうえん	ないしょ	だちょう
	はっけん	おばあさん	かいしゃ	しょうゆ
	かけっこ	せんぷうき	くしゃみ	けんきゅう
	ほっぺた	うんどうかい	こんにやく	ひょうたん
確認テスト2	きって	ぞう	おもちゃ	きゅうり
	がっき	すもう	あくしゅ	ちきゅう
	かっぱ	こうえん	でんしゃ	きょうしつ
	もっきん	たいそう	じどうしゃ	しょうがつ
	なつとう	おにいさん	につちよく	にんぎょう

Table 2 書字課題に用いた単語

	促音	長音	拗音	拗長音
事前テスト	はっば	ふうせん	じてんしゃ	びょういん
事後テストヒントなし	えにつき	おじいさん	あかちゃん	きゅうしょく
事後テストヒントあり				
確認テスト1	ねっこ	おばあさん	くしゃみ	ぎょうざ
	がっこう	せんぷうき	ないしょ	だちょう
確認テスト2	かっぱ	こうえん	でんしゃ	きゅうり
	もっきん	おにいさん	あくしゅ	にんぎょう

## (2) 指導手続き

2クラスとも練習を始める前に、促音は「詰まる音」、長音は「伸びる音」、拗音は「くっついてねじれる音」、拗長音は「くっついてねじれて伸びる音」として音のイメージづくりを行い、促音、長音、拗音、拗長音がそれぞれどんな動作や記号マークになるか確認を行った後に練習を開始した。

特殊音節である促音、長音、拗音、拗長音の音韻意識を高めるための練習を、動作化条件による練習、視覚化条件による練習と、クラスごとに練習方法を分けて実施した。練習方法の動作化は、多層指導モデルMIMの動きを用い、視覚化は、大城(2012)がモデル構成課題で用いた積み木を参考にした音記号マークを用いた。

初めに、特殊音節である促音、長音、拗音、拗長音を含む単語の読みの力を見るための読字課題と、書きの力を見るための書字課題の事前テストを実施して実態把握を行い、練習を5回行った後に、練習における伸びを確認するために確認テスト1を行った。その後、同様に練習を5回行った後に確認テスト2を実施した。確認テスト2が終了した後、練習による効果を見るために事前テストで用いた単語の提示順序だけを入れ替えた事後テストヒントなしを実施した。また、練習方法をヒントとして活用することによる効果を見るために事後テスト実施の1日後に、事後テストヒントなしと同じ単語と提示順序の事後テストヒントありを実施した。

練習は、担任による授業時間を使った一斉指導のもとで行い、1回の練習時間は10分以内とし、事前テストで用いた単語以外の特殊音節を含む単語を用いた。確認テスト1と確認テスト2には、それぞれ5回の練習期間中に練習した単語の中から抽出した単語を用いた。

取り組みがすべて終了した後に、子どもへの指導のしやすさ、学習の中での活用のしやすさ、特殊音節に苦手さがある子どもの変化や手応えの実感の3項目について、「とても指導しにくい」から「とても指導しやすい」までの5段階評価と自由記述にて、今までの特殊音節の指導方法について自由記述で担任2名にアンケートを行った。

### 1) 動作化条件による練習手続き

動作化条件は、両手を叩いたり握ったり動かしたりする体の動きを用いた動作化で練習を行った。清音は両手をパーにして正面で合わせる、促音は両手をそれぞれグーで握る、長音は両手をパーにして正面で合わせたまま下に動かす、拗音は両手を握手のように合わせて握る、拗長音は両手を握手のように合わせて握ったまま下に動かすという動作で、板書した単語を見ながら声を出して読むのに合わせて動作を付けて練習した。

### 2) 視覚化条件による練習手続き

視覚化は、単語の文字表記を音記号マークで囲んでいく視覚化で練習を行った。清音は正方形、促音は三角形、長音は長方形、拗音は丸、拗長音は楕円形という音記号マークで、プリントに書かれた単語を音に合わせて音記号マークで囲んだり、単語のイラストを見て音記号マークに合わせて文字を書き入れたりして練習した。

## (3) テスト実施手続き

事前テスト、確認テスト1、確認テスト2、事後テストヒントなし、事後テストヒントありの順に実施した。5回のテストはすべて、文字表記を見ての記憶による解答を防ぐために、書字課題を実施した後にプリントを回収し、続けて読字課題のプリントを配布して実施した。子どもへの指示は、書字課題は「イラストの絵にあう言葉をひらがなで書きましょう」、読字課題では「イラストの絵にあう言葉で正しいものを選んで丸をしましょう」とテスト前に指示した。また、解答し終わったら見直しをするように求めた。単語自体を言葉で教えることは不可としたが、イラストの絵にあう単語を想起するための手掛かりを与えることは認めた。事後テストヒントありは、視覚化条件は読字課題、書字課題ともにテスト用紙に単語ごとに音記号マークも添えて記載してヒントとした。動作化条件は読字課題、書字課題ともに、1問ずつ声を出さずに単語に合わせて動作を見せてヒントとした。

### Ⅲ. 結果

#### 1. 動作化条件と視覚化条件の比較

事前テスト、事後テスト、事後テストヒントありのいずれかのテストを受けていない子どもは分析の対象から外し、動作化条件の子ども2名と視覚化条件の子ども1名を除いた動作化条件33名と視覚化条件33名の合計66名で分析した。読字課題における動作化条件と視覚化条件の事前テスト、事後テスト、事後テストヒントとありの正答率の平均と標準偏差をTable 3に、書字課題における動作化条件と視覚化条件の事前テスト、事後テスト、事後テストヒントとありの正答率平均と標準偏差をTable 4に示した。書字課題においては、イラストの絵からの単語の想起違いによる誤答は除いて正答率を求めた。

読字課題と書字課題において各指導方法の効果を検討するために平均正答率を角変換した後に、指導方法(2)×指導効果(3)の2要因の分散分析を実施した。読字課題では、指導方法による主効果及び指導方法と指導効果に関する交互作用は有意ではなかったが、指導効果の主効果は有意であった( $F(2, 128)=6.98, p=.0013$ )。指導効果に対してFisherのPLSDによる多重比較を行った結果、事前テストと事後テストヒントあり( $p<0.01$ )、事後テストヒントなしと事後テストヒントあり( $p<0.05$ )の間で有意差がみられた。

同様に書字課題でも、指導方法による主効果及び指導方法と指導効果に関する交互作用は有意ではなかったが、指導効果の主効果は有意であった( $F(2, 128)=11.17, p<.0001$ )。指導効果に対してFisherのPLSDによる多重比較を行った結果、事前テストと事後テストヒントなし( $p<0.05$ )、事前テストと事後テストヒントあり( $p<0.01$ )、事後テストヒントなしと事後テストヒントあり( $p<0.05$ )の間で有意差がみられた。

動作化条件と視覚化条件の練習方法における差はみられなかったが、動作化条件も視覚化条件もともにヒントとして活用することに対する効果がみられた。

Table 3 読字課題における各テストの平均と標準偏差

	事前テスト		事後テスト (ヒントなし)		事後テスト (ヒントあり)	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
動作化条件	94.24	8.63	94.55	8.11	96.82	4.05
視覚化条件	90.15	9.12	93.64	6.88	95.15	7.24

Table 4 書字課題における各テストの平均と標準偏差

	事前テスト		事後テスト (ヒントなし)		事後テスト (ヒントあり)	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
動作化条件	86.20	16.03	92.21	9.14	95.45	9.14
視覚化条件	81.84	25.52	90.40	13.96	93.94	10.71

#### 2. アンケート結果について

担任にアンケートを行った結果をTable 5に示した。学習中での活用のしやすさは、動作化も視覚化もともにあった。動作化の活用のしやすさとしては、準備物がなくてもどんな時でも指導できる良さがあげられていた。しかし、指導する方が動作に慣れていないために単語に合わせて見本動作を見せるときに不安があったことから指導のしやすさとしては普通ということだった。一方、視覚化の方では、今までの指導方法と似ているので指導はしやすく、継続して取り組んでいく方法としてまた使ってみようということであった。

子どもの変化や手応えとしては、音節に意識が向けられるようになったこと、言葉には伸ばす音があることや小さな「っ」が入った言葉があることなど意識を持たせることができた気がするということがあげられていた。両担任とも、特殊音節部分のみを丸で囲んで意識させる方法を用いて指導していたが、すべての特殊音節で同じ丸を使って囲み、音節の種類ごとに囲む形を変えたり単語すべてを種類ごとに囲んだりする方法ではなかった。また、教

教科書の単元で扱っているときのみの指導で、継続的に指導するには十分に時間が取れていない現状があるとのことであった。

Table 5 アンケート結果

	動作化条件	視覚化条件
指導のしやすさ	普通	指導しやすい
活用のしやすさ	活用しやすい	活用しやすい
手ごたえの実感	とても感じられる	感じられる
今までの指導方法	特殊音節の部分を丸で囲み、教科書に出てきた単語をノートに書いて読む	特殊音節の部分を丸で囲む。教科書に出てきた単語をノートに書く

#### IV. 考察

本研究では、通常の学級の一斉指導の中で特殊音節の読み書きの定着を図るうえで、特殊音節の音韻意識を高めるための手段として、動作化と視覚化のどちらが効果的であるのか、音韻を意識させるために用いた手段が読み方や表記の仕方のヒントとして有効であるか検討することを目的とした。音韻意識を高めるための指導方法として、動作化を用いた指導方法と視覚化を用いた指導方法を比較したところ、動作化による指導方法も視覚化による指導方法も特殊音節の読み書きにおいて、指導効果に差は見られなかった。

読字課題と書字課題を比較すると、書字課題では事前テストと事後テストヒントなしの間にも有意差が見られたのに対して、読字課題で事前テストと事後テストヒントなしの間にも有意差が見られなかった。これは、読字課題において事前テストの正答率が高かったことが影響していると考えられる。また、書字課題と読字課題の両方において、事前テストと事後テストヒントありの間にも有意差、事後テストヒントなしと事後テストヒントありの間にも有意差が見られたことから、動作化を用いた指導も視覚化を用いた指導も共に指導方法をヒントとして活用できていると考えられ、両指導法ともに効果的であると考えられた。実際に事後テストヒントなしや事後テストヒントありのテスト時には、自分が書いた文字を音記号マークで囲んで確かめている子どもや、書く前に単語を小声でつぶやきながら動作をしている子どもの姿も見られた。指導効果として検討する際に、正誤の判断だけでなく、指導した方略がヒントとして活用できるのか否かは、子どもが自分自身でさらに学習を深める際に重要になると考える。ヒントの活用に関しても、両指導法に差異は見られなかったことから、どちらの指導においても学校の授業中だけでなく、宿題などの家庭学習で家庭においてもヒントとして活用することができるように指導することで、より特殊音節の音韻を意識させ確実な定着へとつなげることができると考えられる。動作化も視覚化もヒントとしての効果があるので、家庭へも特殊音節の学習でどんな指導方法をしているかを発信し、学校と家庭の両輪で十分な定着に向けて取り組んでいくことが大事であると考えられる。

また、担任にアンケートを行った結果からどちらの方法も指導しにくいわけではなく、指導の手応えについても感じられる方法であることが報告された。2名の教員に対するアンケートであるため一般化して述べることは困難であるが、音節に意識が向けられるようになったこと、言葉には伸ばす音があることや小さな「っ」が入った言葉があることなど意識を持たせることができた気がするといった報告にある様に、特殊音節の種類ごとに異なる手がかりが動作化もしくは視覚化において提供されることの必要性が指摘されると考える。

## V. まとめ

本研究では、通常の学級の一斉指導の中で特殊音節の読み書きの定着を図るうえで、特殊音節の音韻意識を高めるための手段として、動作化と視覚化のどちらが効果的であるのか、音韻を意識させるために用いた手段が読み方や表記の仕方のヒントとして有効であるか検討することを目的とした。音韻意識を高めるための指導方法として、動作化を用いた指導方法と視覚化を用いた指導方法を比較したところ、動作化による指導方法も視覚化による指導方法も特殊音節の読み書きにおいて、指導効果に差は見られなかった。加えて、両条件ともに事後テストにおけるヒントあり条件において正答率が音韻を意識させるためのヒントとして活用することに効果があることが示唆された。また両条件ともに指導に困難さはなく、同時に児童自身が特殊音節の想起手がかりとして活用できるというメリットがあると考えられた。

本研究では、一斉指導としての動作化と視覚化の指導効果の比較のみを行ったため、個別事例的にどちらの指導が効果的であるのかは検討できていない。児童によっては認知機能の違いによって、視覚化の方が動作化よりも効果的であったり、逆に動作化の方が視覚化よりも効果的であったりする可能性もある。また、特殊音節の種類によって、音韻意識を高めるために用いる方法に児童にとって扱いやすさの違いがあるのかもしれない。一つの指導法に固執することなく、児童の特性に応じた方法を試すことも重要であると考え。今後、児童の認知機能と関連づけながら、個別事例的にも指導効果の差異について検討する必要があると考える。

## 参考文献

- 天野清（1986）子どものかな文字の習得過程．秋山書店
- 天野清（2006）小学校低学年LD児に対する読み・書き入門言語・認知プログラム．LD研究，15（3），354－368．
- 海津亜希子・田沼実敏・平木こゆみ（2009）特殊音節の読みに顕著なつまずきのある1年生への集中的指導．特殊教育学研究，47（1），1－12．
- 窪島務（2015）読み書き障害．玉村公二彦・清水貞夫・黒田学・向井啓二，キーワードブック特別支援教育．クリエイツかもがわ，182－183．
- 文部科学省（2008）小学校学習指導要領解説国語編．東洋館出版社
- 文部科学省（2012）通常の学級に在籍する発達障害の可能性のあ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 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/089/houkoku/1339265.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/089/houkoku/1339265.htm)
- 大城英名（2012）特別支援学級在籍児童の特殊音節についての自覚とその読み書き取得．秋田大学教育文化学部教育実践紀要，第34号
- 高橋登（2001）文字の知識と音韻意識．秦野悦子，ことばの発達入門．大修館書店，196－218．
- 高見文子・戸ヶ崎泰子（2015）特殊音節単語の読み書きに関する音韻意識に焦点を当てた個別指導の効果．LD研究，24（4），505－517．
- 竹田契一・里見恵子・西岡有香（1997）LD児の言語・コミュニケーション障害の理解と指導．日本文化科学社