

# 通常の学級で使える

## 「読み書き基礎スキル・トレーニングワーク」の試作

(第2報)

○ 中尾和人 (平群東小学校ことばの教室) 村井敏宏 (平群東小学校ことばの教室)

### I. 目的

第16回大会において「通常の学級で使える『読み書き基礎スキル・トレーニングワーク』の試作」という演題でポスター発表をした。しかし、その時点では「読み書き基礎スキル・トレーニングワーク」(以下トレーニングワーク)の効果を検証するデータが未収であったため、10月時点でのひらがなの読み書きの習得度と学級担任の声を挙げるにとどまった。今回は、トレーニングワークの効果を検証するデータがとれたので、第2報として報告する。

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獲得の程度が大きく影響する。ここで言う音韻操作能力とは、単語がいくつのモーラ(言葉の音の単位)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、音と仮名の対応という3種類の能力を含んでいる。小児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認識(phonological awareness)の発達が必要不可欠である。

しかし、現在使われている教科書では音韻認識力を高めることを意識した指導はされておらず、特殊音節の学習時間が合計9時間であるなど、音韻認識力に遅れのある児童はそれが十分発達しないまま平仮名学習と短時間で行われる特殊音節学習をすることとなり、平仮名の読み書きが不十分となると考えられる。

本研究では、音韻認識力を高めることと、特殊音節学習までにつまずきを見つけフォローすることができるトレーニングワークの試作を通して音韻認識力に視点を当てた読み書き指導のあり方を考察する。

### II. 方法

#### ① トレーニングワークの作成

トレーニングワークは、10種類各5枚の50枚からなる。ただし、「IIしりとり」は、やり方が異なる二種類がある。各トレーニングワークの内容は表1の通りである。

なお、トレーニングワーク作成に当たっては、通常の学級で使うことを想定して次のような配慮をした。

- ・ 一斉指導で使えること。
- ・ 今までの平仮名指導と平行し

表1 読み書き基礎スキル・トレーニングワークの内容構成

	名前	内容
音韻意識	I 音の抽出(清音)	複数の絵の中から名前に決められた音のある絵を探す。
	II しりとり	複数の絵をしり通りの順番になるように、線でつなぐ。
	III モーラ分解(清音、濁音)	絵の物の名前がいくつの音でできているかを数え、その数だけ○に色をぬる。
促音	IV 音の抽出(促音)	複数の絵の中から名前に促音のつく絵を探す。
	V モーラ分解(促音)	促音を含む絵の物の名前がいくつの音でできているかを数えその数だけ○に色をぬる。
長音	VI モーラ分解(長音)	長音を含む絵の物の名前がいくつの音でできているかを数えその数だけ○に色をぬる。
	VII 長音の文字	長音で表記する言葉(例「おか○さん」)の○の部分に「あ・い・う・え・お」を入れる。
拗音	VIII 音の抽出(拗音)	複数の絵の中から名前に決められた音(「しゃ」など)のある絵を探す。
	IX 拗音の文字①	拗音で表記する言葉(例「○やわん」)の○の部分に「き・し・ち」を入れる。
	X 拗音の文字②	拗音で表記する言葉(例「き○うり」)の○の部分に「ゃ・ゅ・ょ」を入れる。

て使えるように、短時間でできる内容と量であること。

- ・ 絵などを取り入れ、文字学習初期の児童も取り組みやすいこと。
  - ② 対象 A 小学校、B 小学校の 2007 年度 1 年生全員（ワークシート実施群 227 名）
  - ③ 手続き ワークシートを入学式の翌週より毎日一枚ずつさせる。間違いが多い児童に対しては、休み時間等に個別指導を行う。1 学期末で定着の低い児童には、夏休みの宿題として練習させる。3 学期末に「ひらがな単語聴写課題」（村井 2006）を行い読み書きの習得度を調べる。
  - ④ 評価 A 小学校の 2005 年度、2006 年度 1 年生全員（ワークシート未実施群 102 名）に 3 学期末に行った「ひらがな単語聴写課題」による読み書きの習得度と比較する。
- \* 「ひらがな単語聴写課題」は、村井が低学年の読み書き能力を評価するために作成した 30 個の単語を平仮名で聴写する課題である。この中には、特殊音節 25 個（長音、拗音、促音、拗長音、拗促音が各 5 個）が含まれる。本研究では、特殊音節 25 個の誤答数を読み書き習得度とした。

### III. 結果

ワークシート実施、未実施群ごとの「ひらがな単語聴写課題」の平均誤答数と標準偏差は表 2 の通りであった。また、誤答数別人数分布は表 3、図 1 の通りであった。t 検定を行ったところ、t 値 5.954、有意確率 0.000 で、ワークシート実施、未実施による「ひらがな単語聴写課題」の結果に対する効果に差があることがわかった。

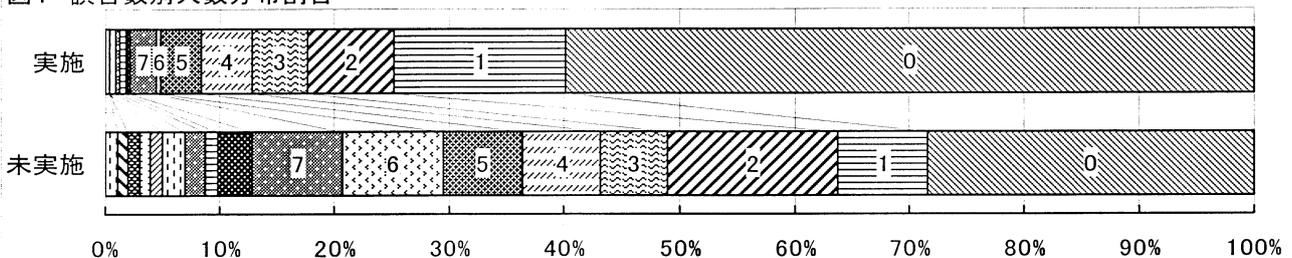
表 2 実施・未実施別平均誤答数

	未実施	実施
平均誤答数	3.70	1.22
標準偏差	3.90	2.30

表 3 誤答数別人数分布

	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	合計
実施	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	5	1	8	10	11	17	34	136	227
未実施	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	2	2	1	3	8	9	7	7	6	15	8	29	102

図 1 誤答数別人数分布割合



### IV. 考察

ワークシートを実施した群で「ひらがな単語聴写課題」による読み書き習得度の平均得点が高くなっただけでなく、誤答数が多い児童の割合が減った。このことは、1 年生を何度も担任している教師から「表記に困ることなく書ける児童が例年より多い。」という声が聞かれるように、教師もその効果を実感している。

「音韻認識力って大事なんですね。」という声もあるように、ワークシートを使うことで担任自身も音韻認識力の大切さに気づき、指導ポイントがわかり、それを意識した授業が行われた。中にはそれを高めるようなゲームや指導法などを開発する担任もいた。このように多面的に音の操作練習をすることで読み書きの習得度が上がっていったのであろう。

今後、ワークシートの使い方だけでなく、音の操作を取り入れた授業のあり方などの研究も必要である。