

通常の学級における読みの流暢性を高めるための 効果的な指導方法について

田辺市立新庄第二小学校
教諭 宮本なお美

【要旨】

本研究では、通常の学級(第2学年)における読みの流暢性を高めることを目的として、先行研究で効果の実証された指導方法を国語科の教科書教材の学習に取り入れた。先行研究では、読みにつまづきを示す児童への指導方法について、①音韻認識を高めること、②特殊音節の読みのルールの確認、③語彙の拡大、④視覚性語彙の拡大等が有効であると実証されている。このような指導の結果、児童の音韻認識が高まり、読みの流暢性が高まったことが明らかになった。このことから、教科書教材の学習に、読みの流暢性を高めるための指導を取り入れることは有効であるという見解が得られた。さらに、今回の結果から、より確実な定着を図るための継続的な指導の重要性が示唆された。

【キーワード】

小学校国語科 第2学年 通常の学級 読みの流暢性 教科書教材

1 研究のねらい

読みの流暢性とは、文字を正確に読むこと(文字を音に変換すること)に疲労を感じず、文章を正確にかつ適切な速さで読むことである。流暢性の獲得によって、スムーズに文字を音に変換することができるようになり、読解に使うエネルギーを最大限残すことができる(海津, 2008)。

読みに関する先行研究では、読みにつまづいても、当人が「どう直せばいいのか」に気付くことは難しいため、自らつまづきを解消し、読みの力を高めていくことが困難であると報告されている(海津, 2008)。特に特殊音節(長音, 促音, 拗音, 拗長音, 拗促音等)の読みにつまづきについては、他の仮名文字のように文字と音とが一対一に対応しない等の理由から、第1学年末においても未習得の児童が20~30%存在する可能性のあること(天野, 1986)や、学習障害及びその周辺の児童では、高学年になっても定着が不安定な児童がいること(海津, 2008)が報告されている。さらに、読みにつまづきは、学校での学習全般における多様な困難さへと波及する可能性が高く(例えば、田中・恵羅他, 2010)、学習意欲減退につながる(海津, 2008)も指摘されている。また、読みの過程には、音の分析(文字と音の対応)に基づく「音韻ルート」と、意味の分析に基づく「語彙ルート」があり、読みにつまづきは、そのいずれかの過程でつまづきが生じることにより顕在化するという仮説がある(窪島, 2005)。先行研究では、読みにつまづきを示す児童への指導方法について、①音韻認識を高めること、②特殊音節の読みのルールの確認、③語彙の拡大、④視覚性語彙の拡大等が有効であると実証されている(詳細は後述する、注1)。

一方、現行の教育課程においては、特殊音節の学習指導をはじめとする、読みの流暢性を高めるための基本的な学習指導の多くは第1学年末までに終了する。しかし、全ての児童が、確実に読みの流暢性を高めていくためには、第2学年の段階においても、読みの流暢性を高めるための指導内容を工夫していく必要があると考えられる(注2)。

以上のことから、本研究では、第2学年の児童を対象に、通常の学級において、読みの流暢性を高めるための効果的な指導方法を検証することとした。方法は次の2点である。第一は、通常の学級における国語科の授業で、学級の全ての児童に対して先行研究によって示された効果的な指導を行うことである。第二は、教育計画に示された予定授業時数内で指導を行うため、教科書教材に沿って、読みの流暢性の向上をねらった指導を取り入れることである。そうすることで、限られた授業時間を有効に活用し、当該学年までに学習する内容の確実な定着を図りたい。

なお、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（中央教育審議会初等中等教育分科会，2012）では，障害の有無に関わらず，学級の全ての児童に効果的な指導の在り方を検討していくことが求められている。これを受け，学級の全ての児童に効果的な指導の在り方を検討することも本研究の視点とする（注3）。

2 研究の方法

(1) 対象

通常の学級（第2学年）の在籍児童（事前調査20人，検証授業・事後調査19人）

(2) 手続き

事前調査（7月）と検証授業（11月），事後調査（11月）を実施した。事前・事後調査の内容は同じであり，1校時（45分）をかけて行った（表1）。

表1 事前調査と事後調査で用いた3種の調査内容

種類	調査① きいてかこう	調査② えにあうことば	調査③ ことばのかくれんぼ
内容	特殊音節の含まれる短文を平仮名もしくは片仮名で聴写する。	混乱しやすい表記（表2）の入った選択肢から，正しい表記の言葉を選択する。	続けて表記された3つの言葉の区切りを見つける。単語間に不必要な文字が混じった問題もある。
理由	音韻認識の弱さが聞き間違い・書き間違いとして現れるため。	正しい表記の認識が，読みの流暢性につながるため。	日本語のような単語間にスペースがない文章を読み解くためには，単語等を逐字ではなくまとまりとして認識する力（視覚性語彙）が必要であるため。

それぞれの調査では，習得が難しいとされる特殊音節だけでなく，清音や濁音・半濁音，片仮名の問題も用意した。調査②における混乱しやすい表記とは，言葉の表記を，表2に挙げるような表記に変更したものである。

検証授業は，第2学年国語科教科書（注4）から「ようすをあらわすことば」と「見たこと，かんじたこと」を選んで実施した。検証授業を実施するに当たって，学習内容が過密にならないように，学習目標・内容が読みの流暢性を高めるための学習と重なる部分がある「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の教材で実施することとした。

「ようすをあらわすことば」と「見たこと，かんじたこと」は連続した単元である。

「ようすをあらわすことば」では，多数の様子を表す言葉を学習するため，③語彙の拡大につなげやすい。また，それらの言葉には，多くの特殊音節が含まれているため，②特殊音節の読みのルールの確認の機会にできる。「見たこと，かんじたこと」は様子を表す言葉を使った詩の学習であり，掲載されている詩には，特殊音節が多く含まれている。さらに，「ぷく」「ぷくん」等，似た言葉が繰り返されることから，語のまとまり（④視覚性語彙）を見つけたり，リズムよく読んだりする練習にもなる。単元の最後に，様子を表す言葉を用いて自分で詩を作る活動があり，「ようすをあらわすことば」で学習した語彙や特殊音節を表記し，表現する機会とすることもできる。

先行研究によって効果が実証された指導方法を表3に，授業を行うに当たって，学級の全ての子どもに効果的な指導を行うために留意したい点を表4に示した。

表2 混乱しやすい表記とその例

混乱しやすい表記	例	
形態の類似	ねこーわこ	
音韻（音）の類似	どようびーどようみ	
濁点・半濁点の有無	おばあさんーおはあさん	
順序の入れ替え	すいかーすかい	
特殊音節	長音	ぼうしーぼおし
	促音	しっぽーしぽっ
	拗音	しゅくだいーしゃくだい
	拗長音	きょうかしよーきよかしよ
	拗促音	しよっかくーしよっかく

表3 先行研究によって効果が実証された指導方法


①音韻認識を高めること	②特殊音節の読みのルールの確認	③語彙の拡大	④視覚性語彙の拡大
<p>音韻認識とは、言葉の音の単位に気付くことであり、読み書きの力の土台である。</p> <p>例えば、「はな」という言葉が「ハ」と「ナ」でできていることや、「はな」の「ナ」と「なつ」の「ナ」が同じ音であることが分かるような力である。「しりとりに」ができるかどうかにも、この力が関わっている。</p> <p>活動例</p> <ul style="list-style-type: none"> ・特定の音がつく言葉を集める。 ・ことばから特定の音を抜き出す。 ・言葉が何拍か数える。 	<p>他の仮名文字のように、文字と音とが1対1で対応しない（例えば、「しゃ」は2文字だが、1音である。）等、構造を認識させることで、特殊音節を正確に読む力をつけることが大切である。</p> <p>活動例</p> <ul style="list-style-type: none"> ・清音は●，促音は▲，拗音は●●のように記号を用いて視覚化する。 ・手拍子（動作化）で拍を数える。 ・『し』と『や』を速く言うと『しゃ』になる』等のルールを手がかりに考える。 	<p>読むことは文字を音に変換することのみでは終わらない。その言葉が何を意味するのかイメージできることが大切である。</p> <p>活動例</p> <ul style="list-style-type: none"> ・様々な言葉集めをする。 ・言葉を上位概念と下位概念に分けて整理する。 	<p>視覚性語彙とは、逐字ではなくまとまりとして捉えることのできる言葉である。日本語のように言葉と言葉の間に隙間の無い文章を流暢に読むためには、言葉のまとまりを素早く見つけることが必要である。</p> <p>活動例</p> <ul style="list-style-type: none"> ・文字を組み合わせる言葉を作る。 ・不規則に、あるいは、続けて表示された文字の中から、意味のある言葉を見つける。


表4 学級の全ての児童に効果的な指導を行うために留意したい点

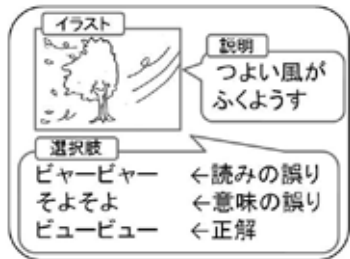
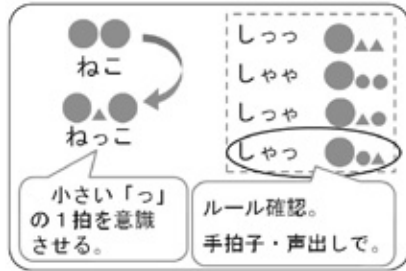
<ul style="list-style-type: none"> ・児童一人一人が得意な学習スタイル（注5）を使って学習を進められるようにするため、動作化や視覚化を多く取り入れる。 ・必要に応じて、声かけ等の個別の支援を行う。 ・児童の集中力を持続させるため、1校時を10分から20分程度の単位で区切る。 ・スモールステップで行う。 ・見通しを示す。 ・ゲーム性を持たせたり、ほめたりすることで意欲を喚起する。

以上のことを踏まえ、作成した「ようすをあらわすことば」の単元計画を表5に、「見たこと、かんじたこと」の単元計画を表6に示す。

表5 「ようすをあらわすことば」の単元計画

※●：単元目標達成に関わる授業内容等の記述，○：読みの流暢性を高めるための指導に関わる記述（数字は表3参照）

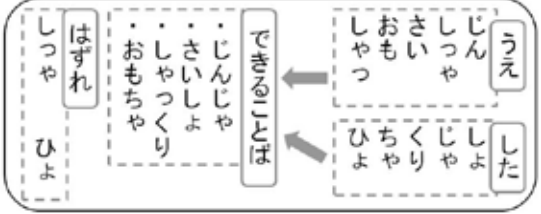
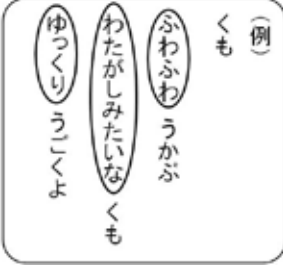


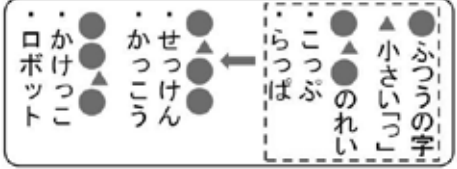
目標	●様々な様子を表す言葉（擬態語，副詞や形容詞，比喩）について知り，言葉への興味を広げることができる。 ○様子を表す言葉に含まれる特殊音節や濁音・半濁音等を正確に読むことができる。	
時	学習内容・ねらい	指導方法
1	<p>○「た」ぬきで言おう</p> <p>○読みの流暢性 ①音韻認識</p>	<p>言葉から特定の音（本時は、「た」）を抜く学習である。抜く音のつく位置が、「最初」「最後」「途中」の順で難度が上がるため、簡単な問題から取り組めるよう問題を構成する。始めは全員で取り組み，全員がルールを理解してから，</p> 

<p>○とくべつな読み方</p> <p>○読みの流暢性 ②読みのルール</p>	<p>個々のペースで取り組む。</p> <p>特殊音節の読みのルールの指導を「とくべつな読み方」とし、「ようすをあらわすことば」の学習全4時間のうち、3時間に分けて指導を行う。既習事項であることを踏まえ、全ての特殊音節を順に指導するのではなく、児童の実態から必要な部分だけ抜き出したり組み合わせたりして行う。この時間は「拗音と拗長音」について指導する。</p> <p>まず、清音を記号を使って視覚的に表し、言葉が何拍かを手拍子で数え、文字と音が1対1で対応していることを確認する。その後、「きや」と「きや」を示し、「きや」が1拍、「きやあ」は2拍であることを気付かせる。「きや」が1拍であることを意識付けるため、「●●」と表示したものを児童に丸く囲ませる。</p> <p>「き・や・き・やきやきやきや…きや」と『きや』を速く言えば『きや』になる」ルールを伝え、実際に声に出して確かめた後、「び」と「や」、「に」と「よ」などで練習をする。</p> <p>続いて、拗長音について確認する。「きょしつ」「きゅしょく」と示し、伸ばす必要があることに気付かせる。長音の記号「ー」を示し、伸ばす音にも1拍があることを意識させる。伸ばしたときに「ア」と聞こえれば「あ」、「ウ」または「オ」と聞こえれば「う」と書くという長音の基本的なルールについてもここで触れておく。</p> <p>その後、拗音や拗長音を含んだ言葉とその言葉を表す記号を示し、声に出しながら手拍子で表現させる。簡単な言葉から行い、児童の様子を見ながら、少しずつ難しい言葉にも挑戦させる。</p>
<p>●ようすをあらわすことばあて</p> <p>●様子を表す言葉</p> <p>○読みの流暢性 ①音韻認識 ③語彙</p>	<p>イラストを見て、いくつかの様子を表す言葉から合うものを選ぶ学習である。様子を表すイラストと簡単な説明を描いたプリント、様子を表す言葉を書いたカードを用意する。児童は、班で相談しながら、カードの中からイラストに合った言葉を選び、プリントに書き加える。選択肢を増やし過ぎないようにするため、班ごとの進み具合を確認しつつ、2回に分けてカードを渡すようにする。</p> 
<p>2 ○ことばあつめ</p> <p>○読みの流暢性 ③語彙</p>	<p>仲間の言葉を集める学習である。音韻（音）を意識させるため、検証授業の中で繰り返し言葉集めを行う。ただし、この学習は、検証授業最初の言葉集めであるため、音韻（音）を意識しなくてもできる課題を選んでいる。</p> <p>児童にとって身近な「動物」で学習内容の確認と練習をしてから、「野菜」の仲間の言葉を集める。</p>
<p>○とくべつな読み方</p> <p>○読みの流暢性 ②読みのルール</p>	<p>促音と拗促音について指導する。「促音」は「拗促音」を学習するための確認事項として扱う。</p> <p>促音（小さい「っ」）の指導時に、前時で学習した拗音（小さい「ゃ」「ゅ」「ょ」と同じく「小さく書く字」であるが、拗音とは違い、小さくとも1文字で1拍あること（速く</p> 

		<p>言っても1拍にはならないこと)を確認させる。</p> <p>拗促音の指導では、「や」「ゆ」「よ」と「っ」の順序を理解させるため、これまでに学習した拗音と促音のルールに当てはめて、手拍子や声出しをさせ、児童に自分で確かめさせる。</p>
3	<p>○とくべつな読み方</p> <p>○読みの流暢性 ②読みのルール</p>	<p>長音と長音の例外について指導を行う。「長音」は「長音の例外」を学習するための確認事項として扱う。</p> <p>エ段、オ段の長音は、それぞれ「イ」「ウ」と伸ばすことを確認する。その後、それぞれ「エ」「オ」と伸ばす例外の言葉を伝え、覚えさせる。オ段は少し多いので、全ての言葉ではないが、文章にして表し、替え歌などを活用し、覚えやすいよう工夫をする。</p> <p>特殊音節のまとまった指導はここまでとする。以降の学習では、教材文や用意した課題の中の言葉に含まれる特殊音節を活用し、教材の学習と読みの指導を組み合わせる。</p>
	<p>●ようすをあらわすことばのしゅるい</p> <p>●様子を表す言葉</p>	<p>同じ様子を表す言葉が複数あることを知る学習である。教科書で扱っているのは、擬態語、副詞や形容詞、比喩の3種類だが、品詞等を教えるわけではないため、それぞれ、「ことばのひびき」「どれぐらい・どんな」「たとえ」と表現する。教科書を活用し、3種類の様子を表す言葉を学習した後、いくつかの様子を表す言葉を種類分けする。</p>
	<p>●ようすをあらわさないことばあて</p> <p>●様子を表す言葉 ○読みの流暢性 ①音韻認識 ③語彙</p>	<p>イラストの様子を表す3つの文から、間違っているものを探す学習である。3つの文は、それぞれ、イラストの様子を擬態語、副詞や形容詞、比喩のいずれかの表現で表している。その中に、意味、または表記が正しくない言葉が含まれている。</p>
4	<p>○ことばあつめ</p> <p>○読みの流暢性 ①音韻認識 ③語彙</p>	<p>特定の音(本時は、「か」)がつく言葉を集める学習である。ゲーム形式で得点を競う。特定の音がつく位置が、「最初」「最後」「途中」の順で難度が上がるため、その音がどこにつくかで得点に差をつける。初めは個別に考える時間を確保するが、安心して取り組み、かつ多くの言葉を見つけるため、後半は班で取り組む。また、教科書等で探してもかまわないこととする。</p>
	<p>●ようすをあらわすことばあつめ</p> <p>●様子を表す言葉 ○読みの流暢性 ③語彙</p>	<p>様子を表す言葉を集める学習である。様子を表す言葉とはどんなものか(ここでは、擬態語、副詞や形容詞、比喩)を確認した後、教科書から探すなどして、見つけた言葉をノートに書く。個別に考えた後、班で検討する。その後、全員で集めた言葉を出し合う。見つかりにくい場合は、全体に、または個別に、「どのお話」「どんな場面」「(指で示しながら)この辺り」など、探す手がかりを示す。</p>
	<p>●文作り</p> <p>●様子を表す言葉 ○読みの流暢性 ①音韻認識</p>	<p>様子を表す言葉を使って、短文を作る学習である。</p> <p>まず、様子を表す言葉を抜いた文章を示し、そこに当てはまる言葉を考えさせる。その後、事前に集めた様子を表す言葉を使って、短文を作る。全員で取り組んだ後、個別に文を作る。</p>

表6 「見たこと、かんじたこと」の単元計画

※●：単元目標達成に関わる授業内容等の記述，○：読みの流暢性を高めるための指導に関わる記述（数字は表3参照）

目 標	●様子を表す言葉の使い方に注意し，教科書にある例を参考にして詩を書くことができる。 ○文に含まれる言葉を見つけ，正確に読むことができる。	
時	学習内容・ねらい	指導方法
1	○ことばづくり ○読みの流暢性 ②読みのルール ④視覚性語彙	文字カードを組み合わせ，言葉を作る学習である。「うえ」「した」のカードで色分けをし，言葉を作りやすいようにする。どのカードとも組み合わせられないカードや表記の間違っているカードなど，はずれのカードも加えておく。班で取り組む。 
	●詩の中のようすをあらわすことばさがし ●様子を表す言葉 ○読みの流暢性 ③語彙 ④視覚性語彙	教材の詩の中に含まれる様子を表す言葉を探す学習である。 まず，教材に含まれる言葉をフラッシュカードで示して，言葉を視覚的なまとまりで捉える練習をした後，音読をする。音読をしながら，特殊音節や濁音・半濁音が含まれる言葉を取り上げ，特殊音節の違いや濁点・半濁点の有無で読み方や意味がどう変わるか，無理のない範囲で触れる。 「ようすをあらわすことば」で学習した3種類の様子を表す言葉（擬態語，副詞や形容詞，比喩）について確認した後，詩の中から様子を表す言葉を探し，丸で囲ませる。 
	○まちがいさがし ○読みの流暢性 ①音韻認識	示された言葉の表記が合っていれば丸を，間違っていれば正しい表記を書く学習である。次時で行う，詩の中の言葉の間違い探しに向けての練習であるため，簡単に行う。 
2	○ことばあつめ ○読みの流暢性 ①音韻認識 ③語彙	促音（小さい「っ」）のつく言葉を集める学習である。ゲーム形式で得点を競う。一部の擬態語（「ぎょっ」など）を除き，「っ」のつく位置は「途中」と考えられるため，得点に差はつけない。個別に考えた後，班で取り組む。また，教科書等で探してもかまわないこととする。 
	○れんそうゲーム ○読みの流暢性 ①音韻認識	音を表す記号から，言葉を連想する学習である。本時は，4文字で，2文字目，または，3文字目に促音を含む言葉（記号で表すと，●▲●●，または，●●▲●）を連想することとする。個別に考えた後，班で取り組む。また，教科書等で探してもかまわないこととする。さらに，言葉集めで集めた促音を含む言葉の中から，当てはまるものを選ぶこともできる。 
	○まちがいさがし ○読みの流暢性 ①音韻認識	教科書に掲載されている3編の詩の表記をそれぞれ5か所ずつ間違えたプリントを用意し，間違いを探す学習である。本時は，促音を意識させる活動が多いため，教科書の掲載順ではなく，促音の多く含まれている詩から取り組む。

		<p>これまでに学習した特殊音節の読みのルールや似た形・音の文字や濁点や半濁点の有無など、考える視点を示しておく。1つめの詩は、班で相談しながら取り組み、残り2つの詩は、個別に考えるようにする。</p>	 <p>つき でたでたつきが まのいまるい まんまるい ほんのよう な つきが かくたくもに くろいくろい まくろい すみのよな くもに (文部省唱歌)</p>
3	<p>○ことばあつめ</p> <p>○読みの流暢性 ①音韻認識 ③語彙</p> <p>●イメージ広げ</p> <p>●様子を表す言葉 ○読みの流暢性 ①音韻認識 ②読みのルール ③語彙 ④視覚性語彙</p>	<p>拗音・拗長音(小さい「ゃ」「ゅ」「ょ」のつく言葉)を集める学習である。ゲーム形式で得点を競う。小さい「ゃ」「ゅ」「ょ」が含まれるかどうかだけに、集中できるよう、得点に差はつけない。個別に考えた後、班で取り組む。また、教科書等で探してもかまわないこととする。</p> <p>詩を書く学習に向け、言葉からイメージを広げる学習である。まず、教科書に掲載されている詩の題材の一つである「つき」を取り上げ、詩の中ではどのように表現されているか、穴埋め問題で確かめた後、自分の持っている「つき」のイメージを付け加える。次に、全員が「誕生日」をテーマに、個別にイメージを広げる。最後に、自分で書きたい詩の題材(あらかじめ、詩の題材を決めておくように伝えておく。)を選び、個別にイメージを広げる。</p> <p>また、イメージを広げていく中で、「楽しい」「わくわく」「アメみたい」など、様子を表す言葉をできるだけ多く見つけられるようにする。</p>	 
4	<p>●詩を書こう</p> <p>●様子を表す言葉 ○読みの流暢性 ①音韻認識 ②読みのルール ③語彙 ④視覚性語彙</p>	<p>様子を表す言葉の使い方を工夫した詩を書く学習である。前時に広げたイメージを活用して詩を書く。ただし、それらの言葉を詩の中に入れてなければならないということではない。また、題材の変更は可能である。</p> <p>文章や様子を表す言葉が思いつきにくい子どもには、必要に応じて声かけ等の指導を行う。</p> <p>詩を書き終わった児童には、次時の発表に向け、詩に書いた中で、「気に入った様子を表す言葉」を見つけ、印をつけさせておく。発表の練習もさせる。その後は、用意しておいた小さいプリント(④視覚性語彙の拡大がねらい)に取り組ませる。</p>	
5	<p>●詩をはっぴょうしよう</p> <p>●様子を表す言葉 ○読みの流暢性 ①音韻認識 ②読みのルール ③語彙 ④視覚性語彙</p>	<p>一人ずつ、詩と「気に入った様子を表す言葉」を発表させる。順番は決めておかず、その場で挙手する。詩を書いている段階から、良いところをほめたり、励ましたりして、挙手しやすい雰囲気を作っておく。</p> <p>教師は、児童一人の発表が終わるごとに、一言感想と良い点を再度ほめる。児童の発表した「気に入った様子を表す言葉」は板書していく。その中に特殊音節や濁音・半濁音が含まれている場合には、軽く触れ、意識付けをする。</p>	

3 結果と考察

検証授業では多くの児童が積極的に発言し、授業後にも「またやりたい」「もっとやりたい」などの感想があり、児童が意欲的に学習に取り組んでいたことがうかがえる。手拍子などの動作化やゲーム形式はもちろん、簡単な問題から始め、徐々に難度を上げ、

少し難しいと感じる問題に挑戦させたことも意欲を高めるうえで効果的であったと考える。全ての検証授業の最後に書かせた自由記述の振り返りでも、12人の児童が「楽しい」「分かった」と書いている。その中には、「難しいけどおもしろい」と書いている児童もいた。

「楽しかった」内容については、9人の児童が言葉集めを挙げている。一方で、活動中に「言葉が思い浮かばない」と考え込む児童もおり、その児童は振り返りにも「難しい」と書いていた。語想起が苦手であると推察される児童にとっては難しい課題であったが、活動を繰り返すことで少しずつ語想起の力が高まると考える。実際、「分からない」と困った表情をしていた児童が、授業の後半になるに従い、「分かった」と積極的に手を挙げ、明るい表情で発言する様子も見られた。意欲を減退させることなく語想起の力を高めていくためには、言葉を見つける手がかりをさらに用意するなど、意欲的に取り組める工夫をすることが重要であると考えられる。

続いて、事後調査の結果について考察する。図1は、調査ごとに事前調査と事後調査の結果を比較したものである。調査①、②は、全体の誤答数をそれぞれ比較した。調査③は、単語総数の何%の言葉を見つけることができたかの平均を比較した。

調査①、②については、事前と事後における誤答数に有意差があるかどうかを、直接確率計算法(注6)により検定した。その結果、調査①は事後において有意に誤答数が減少したことが示された($p=0.0000(p<.01)$)。調査②は、事後における減少は有意傾向であった($p=0.0708(.05<p<.10)$)。調査③は、事前・事後における見つけた言葉の割合に差があるかどうかを、一要因参加者内の分散分析(注7)により確かめた。その結果、事後において見つけた言葉の割合が有意に多かった($F(1, 18)=40.95, p<.01$)。これらのことから、いずれの調査結果においても、検証授業の効果が示されたといえる。

表7は、それぞれの調査から項目ごとに抜き出し、事前・事後で比較したものである。

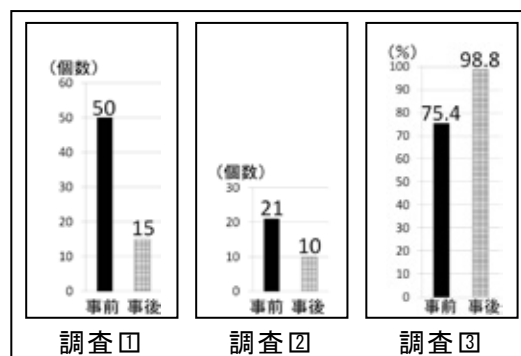


図1 事前調査・事後調査の比較

表7 事前調査と事後調査の結果の比較

項目	事前	事後
聞き(書き)誤り	①では、途中で修正した児童も含めて、「どようび」を「どようみ」、「えいが」を「ネイガ」など似た音の聞き誤りが13人にみられた。	①では、修正した児童も含めて、左のような誤りは3人にみられた。
濁音・半濁音	①では7人、②では6人に誤答がみられた。	①では0人、②では1人に誤答がみられた。
長音	②では、オ段の長音を「ぼおし」のように、そのまま「お」と書く誤りが6人にみられた。その他に一度誤答した後修正した児童は2人いた。	②では、オ段の長音の誤りが依然多く、3人が誤答し、3人が一度誤答した後修正した。事前で正答した児童もその中に含まれている。
促音	①では7人が誤答、1人が修正、②では0人が誤答、4人が修正した。	①では1人が誤答、2人が修正、②では0人が誤答、1人が修正した。
拗音	②では、誤答した児童は1人だったが、その他に一度誤答した後修正している児童が13人いた。	②では、誤答した児童は1人、その他に一度誤答した後修正した児童は7人いた。
拗長音	②では、誤答した児童は2人だったが、その他に一度誤答した後修正した児童が12人いた。	②では、誤答した児童は1人、その他に一度誤答した後修正した児童は3人いた。
拗促音	①では6人、②では2人が誤答した。「ゃ」または「っ」が抜ける誤り以外に、「ゃ」と「っ」	①では3人、②では0人が誤答した。位置や順序の誤りが無くなり、「ゃ」が抜けた1

	の順序や位置の誤りがあった。	人以外は「っ」が抜ける誤りである。
見つけやすい言葉	㊦では、2文字程度である。また、濁点・半濁点、小さく書く字を含む方が清音より見つけやすいという傾向があった。	㊦では、2文字程度だが、スムーズに見つけられる児童が増えた。その結果、見直しをして、より長い言葉を見つける児童が増えた。濁点・半濁点、小さく書く字の有無による違いは特に見られなかった。
速さ	㊦, ㊧, ㊨を通して、手を止めて考え込む児童が多く見られた。㊦については、30問中、最後まで到達した児童は3人で、10問以上残した児童が4人いた。	㊦, ㊧, ㊨を通して、事前調査の80%程度の時間で全員が終了した。速く終了した児童の多くが見直しをしていた。

各項目別の結果を見ると、聞き（書き）誤りが減少している。音韻認識の弱い子どもには聞き誤りが多い傾向があること（村井，2012a）から、聞き誤りの減少には、音韻認識の向上が効果として現れたと考えられる。濁音・半濁音の誤りが減ったことから音韻をより意識するようになったと推察される。拗音や拗長音、拗促音の誤りが減ったことから、特殊音節の読みのルールが確認できたことが分かる。また、見つけやすい言葉の文字数は変わらないが、事後調査ではより長い言葉に修正する児童が増えていることや、全体的に問題を解く時間が速くなっていることから、読みの流暢性が高まったということが明らかになった。

本研究では、通常の学級（第2学年）における読みの流暢性を高めることを目的として、先行研究で効果の実証された指導方法を国語科の教科書教材の学習に取り入れた。このような指導の結果、児童の音韻認識が高まり、読みの流暢性が高まったと考えられることから、教科書教材の学習に、読みの流暢性を高めるための指導を取り入れることは有効であるという見解が得られた。また、以下の2点が重要であると考察できる。

第一は、先行研究で効果の実証された指導方法に留意して指導したことが、児童の伸びに大きく関わったと推察できることである。検証授業では、児童に一つ一つの文字・音韻（音）を意識させることや特殊音節の読みのルールを明確にし、視覚化・動作化を用いて、児童が自ら確かめる方法を示した。その結果、検証授業の後半や事後調査では、小声でつぶやくなど、児童が自ら読みのルールを確認する姿が見られた。こうしたアプローチにより、短期間の指導で一定の効果が得られたものと推察する。

第二は、教科書教材に沿って、読みの流暢性の向上をねらった指導を取り入れた点である。検証授業の後半には、児童一人一人が様子を表す言葉を含む詩を書いた。苦心しながらも、より自分の伝えたいことを表現するのにふさわしい表現や様子を表す言葉を選ぼうとする姿が見られた。全員が様子を表す言葉を適切に含んだ詩を書きあげることができたことから、読みの流暢性だけでなく、教材本来の目標も達成できたと考えられる。

一方で、表7の長音の結果のように、事前調査で正答した児童が事後調査で誤答する例もあった。同じ問題でも、できたりできなかつたり、迷ったりする児童もいる等、短期間の指導であるための限界も考えられる。本学級の児童に限らず、第2学年の段階で、特殊音節が未習得の児童が20～30%存在する可能性のあること（天野，1986）は先に述べたとおりである。これらの児童を含めた全ての児童が確実に読みの流暢性を高めていくためには、年間を通して指導を継続していくことが望ましいと考える。

4 今後の課題

今後は、本研究で用いた指導の効果が、継続的な取組によって定着できるか検討するとともに、継続的に指導を行うための方法も検討していく必要がある。他教材での取組方法や、児童や教師の負担軽減についても検討していきたい。

また、当初より、インクルーシブ教育システム構築の観点から研究を進めてきた経緯がある。本研究で効果の実証された指導方法を、通常の学級におけるカリキュラムの中にどのように取り入れていくかを今後の課題としていきたいと考える。

<注釈>

- 注1 読みのつまずきを示す児童への指導方法は、例えば、天野(1986)、海津(2008)、小池・雲井(2013)、村井(2012b)によって実証されている。
- 注2 小学校学習指導要領の「指導方法や指導体制の工夫改善など個に応じた指導の充実(第1章第4の2(6))」でも、各教科の指導にあたっては、児童が学習内容を確実に身に付けることができるよう、指導方法を工夫改善し、個に応じた指導の充実を図ることが示されている。
- 注3 同報告では、「インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も確に答える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある『多様な学びの場』を用意しておくことが必要である」とされている。また、「教育方法の改善としては、障害のある児童生徒も障害のない児童生徒も、さらには、障害があることが周囲から認識されていないものの学習上又は生活上の困難のある児童生徒にも、効果的な指導の在り方を検討していく必要がある」とも述べられている。
- 注4 本研究において使用した教科書は、光村図書の「こくご 二下 赤とんぼ」である。
- 注5 得意な学習スタイルとは、認知の特性といわれるもので、言葉で覚えることが得意な「言語型」、体を使って覚えることが得意な「操作型」、聞いて覚えることが得意な「聴覚型」、見て覚えることが得意な「視覚型」等、様々な型がある。
- 注6 直接確率計算法とは、データの度数の出方に有意差があるかどうかを検定する方法である。pの値は確率(偶然に何%の確率で起こるか:偶然生起確率)を示しており、基準値よりも値が小さい場合は、有意差があると判定される。
- 注7 分散分析とは、平均間の差について、有意差があるかどうかを検定する方法である。

<参考文献>

- ・天野清(1970)「語の音韻構造の分析行為の形成とかな文字の読みの学習」『教育心理学研究』第18巻第2号
- ・天野清(1986)『児童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・認知教育プログラム」『LD研究』第15巻第3号
- ・小野次朗・脇田真寿美(2010)「通常学級における「ひらがな」チェックの有用性について」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』No.20
- ・海津亜希子・田沼実敏他(2008)「通常の学級における多層指導モデルMIMの効果—小学校1年生に対する特殊音節表記の読み書きの指導を通じて—」『教育心理学研究』第56巻第4号
- ・海津亜希子編(2008)「通常の学級における学習につまずきのある子どもへの多層指導モデル(MIM)開発に関する研究」『学習につまずきのある子どもへの多層指導モデル(MIM)開発に関する研究』平成18~20年度科学研究費補助金(若手研究(A))研究成果報告書
- ・海津亜希子・田沼実敏他(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—通常の学級での多層指導モデル(MIM)を通じて—」『特殊教育研究』第47巻第1巻
- ・海津亜希子(2012)「読みの流暢性に関する発達の検討—Multilayer Instruction Model-Progress Monitoring(MIM-PM)を用いて—」『LD研究』第21巻第2号
- ・窪島務(2005)『読み書きの苦手を克服する子どもたち「発達障害」概念の再構築』図書出版文理閣
- ・小池敏英・雲井未敏(2013)『教室で行う特別支援教育8“遊び活用型”読み書き支援プログラム 学習評価と教材作成ソフトに基づく統合的支援の展開』図書文化社
- ・田中栄美子・恵羅修吉・馬場広充(2010)「小学生における読み書き困難の主訴とWISC-IIIの関連性—読み書き困難の主訴の有無による比較—」『LD研究』第19巻第2号
- ・中央教育審議会初等中等教育分科会(2012)「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」
- ・中尾和人・村井敏宏(2007)「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」『日本LD学会第16回大会発表論文集』
- ・村井敏宏(2010)『通常の学級でやさしい学び支援2 読み書きが苦手な児童への〈つまずき〉支援ワーク』明治図書
- ・村井敏宏(2012a)「読み書きのつまずき発見は支援のチャンス! 第1回 読み書きのつまずきはどんなときにみつかるとか」『実践障害児教育』第40巻第5号
- ・村井敏宏(2012b)「読み書きのつまずき発見は支援のチャンス! 第2回 読み書きのつまずきの発見と音韻認識」『実践障害児教育』第40巻第6号
- ・文部科学省(2008)『小学校学習指導要領』
- ・文部科学省(2008)『小学校学習指導要領解説 国語編』
- ・文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(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について」