

## 外国人児童の読む力の育成支援のためのトレーニングセットの開発に向けて —ひらがな特殊拍の集中トレーニングのデザインと実施—

荒木 和子 （横浜市教育委員会日本語講師／横浜国立大学大学院生）

### 1. 研究の背景と目的

本研究では学習を支える基礎的能力のうち「読む力」に着目し、その中でも文字を読む力、特にひらがなの特殊拍の読みの育成に焦点を当てている。関(2022)によると、LD（学習障害）判定の新しい教育モデルとして2004頃より米国の教育現場で普及してきた予防と介入の支援モデル、RTI(Response to Intervention/Instruction) モデルがある。日本に取り入れられたRTIモデルは「判定や診断を前提としない早期からの支援」としての側面が強く、このモデルを用いた代表的な支援例として「多層指導モデルMIM（海津,2010）」（以下MIM）がある。これは文字、特に特殊拍を読むことの流暢さを目指したRTI型の支援教材であり、構造化された文字の読みの課題から成る。本研究はこのMIMを参考に、外国人児童が学んだ文字と音の符号ルールをより内在化できるよう、特殊拍に特化した教材とその使用方法をデザインし、簡便で現場に広く提供できるような特殊拍書字トレーニングセット（以下「特殊拍セット」）の開発を目的とする。

#### 1. 1. 研究の価値・意義

櫻井（2018）は外国人児童生徒の学習を支える力として読む力に着目し、その研究の中で第二言語の児童生徒の読書力の発達の過程は第一言語の学習者同様、文字理解、単語理解、文理解の3つの段階で進むとし、文字理解が内容理解への入り口であると述べている。海津（2010）によると、日本人でも小学校の学習において、ひらがなの特殊拍は自立拍とは異なり難しいと感じる学習者は多く、特殊拍が曖昧なまま放置され、苦手意識につながることで読むことから遠ざかり、学習や情報獲得の機会を失うことになっていく可能性も否定できない。本研究では日本型RTIモデルのステージ2の段階を想定して外国人児童生徒向けに明示的に構造化された特殊拍セットを開発し、一定期間取り組むことで早い時期に特殊拍の音と読みに慣れ、読みの自動化を促し、学習につながる内容理解に認知操作を回す読解の段階にできるだけ早く移行する（櫻井,2018）ことを目指す。

### 2. 研究方法

実施対象児の日本語レベルを限定せず、児童の様子を観察しながら以下の手順で教材の策定を進めた。対象は複数の学校に点在する小学1～6年生計13名。つながる国は中国、フィリピン、ネパール、在日期间でA:6か月ほどの5名（6年、5年×2、4年×2）B:2年未満の4名（5年、4年、3年、2年）、C:2年以上の4名（5年、4年×2名、1年）の3グループに分けて観察を行った。所属学年のクラス授業での支援の必要性は在日期间にはほぼ比例しているが、学習の成果はそれぞれ異なる。書くことの識字困難児童も1名含まれるが、当研究では読むことに焦点を当てているので実施対象とした。

## 2. 1. 実施方法

以下の方法で2段階に分けて特殊拍セットの策定と実施を行った。

**実施1**：予備的調査として、上記表とは異なる児童対象にMIMの「文字綴り選択の絵カード」を実際の指導の場で使用し、児童の参加反応を観察した。日本で幼稚園通園経験ありの1年生2名、2年生2名 計4名。全10問で、週1回実施した。毎回の課題は、濁音、促音、長音、拗長音のうちの1つに特化して行った。

**実施2**：実施1の実践をもとにMIMの課題語彙を参考にしてセットを体系化し同形式の「文字綴り当て選択課題」他をPPTで作成した。語彙は外国人児童生徒に馴染みのある言葉から選び、今回は児童が課題をより意識するよう、濁音課題なら濁音により着目できる問題を設定した。トレーニングの効果を見るために、実施前後で音読速度を測定して変化の観察を行った。実施前後の音読課題としてとして、「しっぽのやくめ」と「いろいろなくちばし」を小1国語前期教科書より選定した。各実施は週1回の日本語取り出し指導時間内に全6回で行った。実施課題は「文字綴り3択問題 10問」「ことば読み問題 8問」「音読」の3つを1セットとした。所要時間は児童の識字力によるが、概ね全5分程度であった。毎回実施前にその回の課題を確認、必要な児童には音と文字のルールを明示的に示した。

## 3. 結果と考察

特殊拍セットの試行的策定を目指した実施1では、課題の見通しを立てやすいように問題数、課題を限定し、毎回同じ取り組みとすることで児童の積極的な参加が得られた。全10問の過程で児童が「あっそうだった！ わかった！」などと、自らルールへの気づきを再構築する場面があった。実施2では、実施前後の音読速度の比較として現時点で結果の得られた2名において、14%上昇、7%下降となっている。前出児童の担任からは読むのが上手になったとのコメントを得た。この児童は在日3年の小1生で書字の習得に苦戦しているが、語彙力が高いことが特殊拍セットに取り組んでの成果につながったと考えられる。一方、実測の低下した児童は在日2年以上の5年生で、特殊拍ルールの明示的理解は進んだとみられていたが、「いろいろなくちばし」より「しっぽのやくめ」の語彙群に馴染みがあり読みやすかった可能性がある。音読文の選定は日本語学習者を念頭に語彙レベルも揃えることが重要であることの示唆が得られた。残りの結果も踏まえてさらに考察していきたい。当初実施回数が全6回は少ないのではと考えていたが、児童生徒は1つのセットをやり切った感があり、さらに続けて行うのは心理的負担が大きいと感じた。録音した音読をフィードバックとして聞かせると満足した反応が多かった。今回特殊音セットの試行を行ったことで、課題問題を更に厳密に選定することや分量の再検討の必要性も明らかになり、また関係者と実践結果を共有するための記録紙の作成など、今後の課題が明らかになった。

### 【引用文献】

- 関あゆみ(2022)「Response to instruction (RTI) モデルによる読みの支援：米国における縦断研究の動向と日本における取組」『発達心理学研究』第33巻,第4号,314-324
- 海津亜希子編著(2010)『多層指導モデルMIM読みのアセスメント・指導パッケージ』学研
- 海津亜希子(2015)「RTIとMIM」『LD研究』Vol.24 No.1, 41-51, 2015
- 櫻井千穂(2018)『外国にルーツをもつ子どものバイリンガル読書力』大阪大学出版会,pp.66-