

# 小学校外国語科における文字と音をつなげる指導 —フォニックスを活用した言語活動を通して—

石原知英\*・永野恵悟\*\*・福森一真\*\*\*

(2022年11月16日 受理)

## Connecting English Sounds and Letters at Primary School English Classroom: Through Phonics-based Language Activities

ISHIHARA Tomohide, NAGANO Keigo and FUKUMORI Kazuma

### 要約

本研究では、小学校5、6年生の外国語科の授業実践において、英語の文字と音をつなげるための指導を行い、その効果を検証した。具体的には、13名の児童を対象に、3回にわたるフォニックスに基づいた言語活動（カルタゲーム、文字合わせゲーム等）を行い、その前後で、英語のスペリングだけを見てその単語が発音できるかどうかを検討した。その結果、授業実践内で取り扱った単語については、可読率がおおよそ8割程度に、また、授業内で取り上げなかった単語についても5割弱程度まで上昇した。この結果から、授業内で練習した単語の読み方だけではなく、そこで身に付いたルールを児童自らが応用しながら単語を読もうとしていると解釈した。また、事後に実施したアンケートからは、フォニックスに基づいた言語活動への好意的な評価と、英語の文字を読むことへの自信が育ったことが示唆された。

**キーワード**：小学校英語、読むこと、音声と文字の指導、フォニックス

---

\* 鹿児島大学 法文教育学域 教育学系 准教授

\*\* 薩摩川内市立育英小学校 教諭

\*\*\* 鹿児島大学教育学部附属小学校 教諭

## 1. 背景

### 1.1 小学校における音声と文字のつながりについての指導

小学校の高学年に外国語科が教科として導入され、「読むこと」の領域を取り扱うことに伴い、これまで中学年で行ってきた音声中心の指導を、どのように文字の指導へとつなげていくかについて検討する必要性が高まっている。

英語の指導において、文字と音のつながりと言ったとき、その意味することは大きく分けて二つある。一つは、アルファベットの大文字・小文字の活字 (A/a, B/b 等) を認識して、その名称 (/ei/, /bi/ 等) を産出できる (読める) こと、また逆に、アルファベットの名称を聞いてその文字を正しく認識できるかということであり、もう一つは、アルファベットの音についての意識を高め、その文字と音の対応 (A/a ならば /æ/ や /ɑ/, B/b ならば /b/ 等) についての気づきを生かして、これまで慣れ親しんだ単語や表現を読んで認識・識別したり、綴りを見てその単語や表現を発音したりすることである。

小学校の指導要領においては、発音指導の中で、「音声と文字を関連付けて指導すること」(文部科学省, 2018, p. 130) が求められている一方で、「発音と綴りを関連付けて、発音と綴りの規則を指導することを意味するものではないことに留意する。『発音と綴りとを関連付けて指導すること』は、中学校の外国語科における指導事項としている」(p. 130) とある通り、基本的には慣れ親しみを通して、「音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現の意味が分かるようにする」(p. 78) ことを目指す必要がある。

初学者を対象とした発音指導は、多くの場合、モデルとなる音声をたくさん聞かせたり、教師に続けて繰り返し発声したりすることを通して、英語の音声の特徴に気づかせるものである。こうした指導法を木澤 (2013, 2016) は「暗示的指導法」と呼び、ベネッセの調査を引用しながら、中学校においては暗示的音声指導が多く行われており、音声と文字のつながりについての明示的な指導があまり行われていないことを指摘している。これは小学校においても同様で、多くの場合、ピクチャーカードを見ながらモデルの音声を聞かせたり、それを復唱させたりすることを通して慣れさせていくことが多い。

こうした方法を通して、少しずつ音声への気付きを高めていくことは重要である。しかし、石原他 (2021) では、小学校5年生33名を対象とした調査によって、モデル音声を聞いたあとで復唱させる場合には正しく発音できる単語であっても、イラストを見て自律的に発音したり、スペリングを見て発音したりすることが難しいことを指摘している。特にスペリングを見て発音する場合には、慣れ親しんでいる単語であっても、単語自体を認識できなかったり、間違った単語を想起したりする様子 (例えば gorilla を goal と認識するなど) が見られたことから、音声と文字を結びつけるためには、発音と綴りの関係や特徴への気付きを促す指導法を検討する必要がある。

## 1.2 音韻・音素認識と文字認識をつなぐフォニックス

木澤（2018）は、多くの児童生徒が単語（発音・綴り・意味）を覚えるのが苦手であることを踏まえた上で、「単語の習得が困難であるのは、それを下支えするサブスキル、すなわち音韻認識力、文字認識力、そしてフォニックスの習得がなされていないとも考えられる」（p.72）と指摘している。ここでの音韻認識力（音素認識能力を含む）は、単語の音の構造を意識化したり、単語を音素に区切って認識したり、個々の音素を操作したりする力のことである。単語の綴り（例えば cat）を見て個々の文字（c, a, t の 3 文字）を取り出したり、それを並べ替えたり（例えば act）入れ替えたり（例えば bat）することができるのと同様に、その単語がいくつの音で構成されるのか（/k/, /æ/, /t/ の 3 音）、それぞれの音がどのように弁別されるのか（/æ/と/ʌ/等）を分析的に把握することで、音の操作（cat の /æ/ の音素を /ʌ/ と入れ替えて cut という語を産出する等）が可能となる。

もちろん日本人英語学習者にとっては、文字認識においても、例えば似た形の文字（例えば b と d）を誤読したり、大文字小文字の区別（例えば C と c）がつけられなかったり、あるいはローマ字の影響を受けて英語の発音や綴りに干渉を起こしたりすること（例えば take を teiku, strike を sutoraik のように綴る等）がありえる。しかし、それ以上に音韻・音素の認識が困難である。木澤（2018）は英語の音韻認識の難しさとして、日本語と英語の音韻構造の違い、とりわけ英語の子音を単独の音として捉える音節未満の音韻認識や子音と母音の切り分けが難しいことに言及している。

この文字認識と音韻・音素認識をつなぐのが、英語の音とアルファベット文字の対応規則（alphabet principle）である。対応規則の分類方法や提示方法はいろいろあるが、中学校英語教科書の巻末資料としてしばしば採用されている図 1 や図 2 のようなチャートがその一例である。この対応規則によって発音できるようになる語は、日常用いられている語の 70～85%程度（池田・中村 2020, p. 33）という指摘がある。これらの数値は必ずしも厳密なものではないが、一見不規則な言語であると思われる英語の文字と音の関連について、これらの規則に触れることで、ある程度整理した形で体系的に理解することが可能となる。

「フォニックス」は、この対応規則をベースにして、「個々の音と文字の対応を学ぶことを通して、単語を発音できるようにする指導法」（池田・中村, 2020, p. 33）である。フォニックスにはいくつかの種類があるが、代表的なものは、「アナリティック・フォニックス」と「シンセティック・フォニックス」である。前者は既知の単語を分解することでそれぞれの音素やそれに対応する文字を学習するもの（酒井・アレン玉井, 2020）であり、個々の語を「まとまり」「全体」として捉える点でホールワード・アプローチに似ている（池田・中村, 2020）とされる。対して後者は、最初に文字と音素の関係を学び、それらを合わせて単語を読むことを可能にするという指導法（酒井・アレン玉井, 2020）であり、1文字1音の対応から、複数文字が表す音もパターンとして提示し、音を混成（blending）することで単語が発音できることを経験させていく（池田・中村, 2020）ものである。



図1 New Horizon English Course I, p. 146



図2 Sunshine English Course I, p. 139

フォニックスの実践報告は、これまで多くの蓄積がある（アレン玉井, 2012; 君塚他, 2010; 東, 2006; 山見, 2016 など）。その中で、木澤（2013, 2016, 2018）の一連の研究では、フォニックスの効果が多面的に検証している。例えば木澤（2013）では、中学生を対象とした実践を通して、指導後の発音、聞き取り技能の向上と、学習方略の肯定的変容が見られたことを報告している。また木澤（2016）では4技能に対する効力感や動機づけの点から、木澤（2018）では（非）単語反復課題（2~5音素で構成される音の羅列を聞いて即時再生する課題）やデコーディング課題（未習の CVC 単語を文字だけ見て読むという課題）を通して、シンセティック・フォニックスで学んだ文字を音に変換する力の定着を捉えている。また、湯澤他（2010）のように、日本人幼児を対象とした長期的な介入を行い、フォニックス指導後の技能の向上を報告しているものもある。

このように、フォニックスの効果についてはある程度実証的な研究が蓄積されていると言えるが、当然それぞれの実践の中では、その対象者の習熟度等に配慮した適切な指導計画を立てることが必要となる。例えば入門期においては「英語の音に遊びながら慣れ親しみ、日本語と英語の音の違いを理解させたり、英語の音韻規則に気付かせたりする機会をたくさん与えることが大切」（吉田他, 2015, p. 157）であり、「音素の確認と単語は『音の足し算』であるということ、また『音の足し算』には一定の規則性があるということに気付かせる」（p. 163）に留めるべきとの指摘がある。その後で「教科書の新出単語を活用して遭遇する音素を何度も確認することで、学習者からフォニックスのルールを引き出し、それらを未知語に適用できるように指導していく」（吉田他, 2015, p. 163）と

いう手順が推奨されている。また、木澤（2018）では、とりわけブレンディング活動（学習した音素を統合して単語を読む練習）が重要であったとの示唆がある。

本研究では、これらの実践例を参考にして、フォニックスをベースとしつつも、ゲームなどの体験的な活動の中で自然とルールに気づきながら文字を読む練習ができるようになることを目指して、3日間にわたる指導実践を行った。その効果について以下に報告する。

## 2. 方法

### 2.1 研究課題

本実践では、フォニックスの考え方に基づいた短期的な指導を行い、その効果と限界を明らかにする。具体的な調査課題は以下の3点とした。

RQ1 フォニックス指導の中で取り扱った単語の読み方がどの程度定着するか

RQ2 フォニックス指導を通して単語の読み方のルールがどの程度活用できるようになるか

RQ3 児童らは今回のフォニックス指導をどの程度肯定的に捉えているか

### 2.2 対象

実践の対象となったのは、複式学級に配置されている小学校5年生と6年生の児童14名であった。ただし、そのうち1名は実践うちの1回を欠席したため、分析対象からは除外した。

対象となった児童らは、これまでの外国語活動および外国語科の授業の中で、音を聞いて単語の意味を理解したり、それらの語句を使って英語で話したりする活動に継続的に取り組んでいた。また、これらの活動の際には、ピクチャーカードと共に単語のスペルを目にする機会も多く与えられてきた。また、アルファベットの文字の読み方には十分に習熟していた。一方で、これまでの授業の中では、イラストなどの手がかりなしで単語（スペリング）を読んで意味を理解する機会はこれまでほとんどなく、音と文字のつながりに関する明示的な指導はほとんど受けていなかった。

### 2.3 実践

本実践は、第二著者が第三著者の協力のもと、2021年11月の外国語科の授業時間の一部を用いて、計3回にわたって実施した。以下にその内容を詳述する。

第1回目の実践では、初めにアルファベットの名前読みの復習を行い、続いてアルファベットの名前とその音素で始まる単語をつないだチャンツ（A/ei/ says /æ/, /æ/, apple. 等）を用いて、アルファベットの音への意識づけを行った。その後、単語のスペリング付きピクチャーカードを用いて、AからZまで、それぞれの文字から始まる単語を読む練習を行った。その際には、初めに教師に続けてゆっくり復唱をさせ、一音一音の音に注意を払えるようにした。その後、リズムを取りながら児童自身で読むようにし、最終的には教師が指示したカードを児童が言うような活動を行うことで、定着を図った。

すべての単語に慣れ親しんだ後、同じピクチャーカードのイラストを隠し、文字を見ながら単語を発音させる練習を行った。その際に、教師が単語の最初にくる文字の発音をしてから単語を大きく目立つように発音する（教師が A の文字を示しながら、/ei/, /ei/, /æ/, /æpl/ のようにモデルを提示する）ことで、その文字と音への注意を促した。

最後にカルタゲームを行った。児童らに 4、5 名のグループを作らせ、各グループに今日の授業で取り扱った単語のスペルが書かれたカルタカード（取り札）を配布した。それらのカードを机に並べさせ、教師の読み札に合わせてカードを取らせた。カードを取る際には、その単語を発音しながら取るというルールを課した。

2 回目の授業では、主に母音の読み方に焦点を当てた指導を行った。取り上げた音素と単語は、/æ/ (cap, cat, apple, ant)、/ə/ (sofa, about)、/ɑ/ (shark, park, wash, box)、/ʌ/ (umbrella, up, lunch, cut)、/e/ (next, bed, egg, set)、/i:/ (peak, me, zebra, cheap)、/iə/ (ear)、/u:/ (moon, spoon, room, blue)、/i/ (think, pig, lip, river) であった。ここでは、文字と音が必ずしも一対一対応ではないことに気付かせることに重点を置き、どの文字との連鎖によってどのように音が変化するかといった規則や、短母音と二重母音の違い等には触れなかった。第 1 回目の授業で扱った単語を含めて、繰り返しピクチャーカードを用いて読む練習をした後、初回と同様にカルタゲームを行った。教師を読み手として全体でカルタゲームを 1 回行った後で、グループ内で読み手を選び、それぞれのグループごとにカルタゲームを行わせた。

3 回目の授業では、初めにこれまでの 2 回で扱った単語について、イラストを見ながら読む練習、文字だけを見ながら読む練習を一通り復習した。その後、児童らが苦手としていた（カルタを取る際に間違えやすかった）単語（例えば cap, cheap など）を中心に、文字と音の焦点化を行った。具体的には、第 1 回と同様に、ch /tʃ/, ch /tʃ/, cheap /tʃi:p/ のように最初の文字と音を強調しながら復唱させたり、似たスペルの単語を次々に指示して読ませたりという活動を行った。その後、文字と音のつながりに焦点化させるため、文字カードを使って 2 種類のスペリングゲームを行った。一つは、教師が名前読みで発音するアルファベットを聞いて、そのカードを探し、それを並べて単語を作るゲームであった。例えば教師が (A, P, P, L, E) と言うのを聞いて、児童らは協力してそのカードを探して並べ、その文字列を見て、単語（この場合は apple）を口頭で読み上げる。グループでその速さを競いながら行った。もう一つは教師が発音する単語 (dog) を聞いて、児童らが文字カードから、必要となる文字を選び、並べてスペリングを完成させる（この場合は D, O, G の 3 枚のカードを探して、この順に並べる）活動であった。同じようにグループ内で協力して回答を導くが、この場合は速さを競わず、全グループが完成した後に、正答を全体で共有した。

## 2.4 データの収集と分析方法

### (1) 発音テスト

指導の効果を検証するため、実践の前後で、単語の発音テストを実施した。使用したテスト用紙

は付録を参照されたい。

テスト項目は表 2 に示す 20 単語であった。これらの単語は、全て児童らにとっては馴染みのあると思われるものを選択した。これらのターゲットとなる 20 語のうち、10 語（指導アリ）は今回の実践内の言語活動（カルタゲーム等）で使用した語であり、残りの 10 語（指導ナシ）は今回の実践内では取り扱わなかった。これらの未習語については、授業内で単語の読み方の練習はしていないものの、授業内で取り扱った単語のフォニックスの規則を適応して読むことができると考えられるものを選定した。

データの収集に際しては、付録のプリントを児童に配布したうえで、成績評価には影響しないこと、音声や個人のスコアは匿名化して処理するため、個人が分かる形で公開されないことを説明したうえで、それぞれのタブレットにボイスメモで録音させるという方法で行った。その際には、「1 番 アップル 2 番 オレンジ」のように番号と単語を次々と録音していくこと、分からない単語は「分かりません」と言って飛ばしてよいことを伝えた。録音に際しては、児童同士の間を空けることで、お互いの発音に影響されないように配慮した。録音されたデータを回収し、1 単語につき 0/1/2 点で採点を行った。無回答や違う単語として認識しているものを 0 点、正しい単語として認識しているが、発音のエラーがあるもの（例えば r/l の区別が明確にできていないもの等）を 1 点、正しく発音できているものを 2 点とした。

## (2) 質問紙

英語を読むことに対する自己評価（Q1 あなたは英語の文字を読むことが得意ですか、Q2 知らない単語の読み方を想像して読めますか）、指導を通して身に付いた自信の度合い（Q3 読めなかった単語が読めるようになりましたか、Q4 いろいろな単語を読むことができましたか）および指導内で実施した言語活動に対する好意の度合い（Q5 文字から単語を予想することは楽しかったですか、Q6 文字を使って単語を作ることは楽しかったですか、Q7 もっといろいろな単語を読みたいと思いますか）を確認するため、事後テストに合わせてアンケート調査を実施した。上述した 7 つの項目について、4 件法（4: とてもそう思う、3: ややそう思う、2: あまりそう思わない、1: 全くそう思わない）で回答を得た。

## 3. 結果と考察

### 3.1 単語の読み方の定着の度合い

事前・事後に実施した発音テストのクラス平均は表 1 の通りであった。また、個々の単語ごとに正解者数をまとめたものが表 2 である。

表 1 について、得点の伸びと指導の有無の違いの関係性を検討するため、二元配置の分散分析（時間 2 水準：事前・事後×指導 2 水準：指導アリ・指導ナシ）を行った。その結果、交互作用 ( $F(1, 12) = 8.70, p = .01$ )、時間の主効果 ( $F(1, 12) = 64.13, p < .001$ ) 及び指導の主効果 ( $F(1, 12) = 37.88, p$

<.001) が有意であった。単純主効果の検定の結果、指導アリの単語についても、指導ナシの単語についても、事前事後の間でスコアの有意な向上がみられた (指導アリ :  $F(1, 12) = 7.39, p = .01$ , 指導ナシ :  $F(1, 12) = 38.02, p < .001$ )。

表1 発音テストの記述統計量 ( $n = 13$ )

	事前テスト		事後テスト	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
指導アリの単語	7.77	4.73	16.77	2.83
指導ナシの単語	4.77	5.39	9.08	6.10

注. いずれも 20 点満点 ; それぞれ 10 語を出題し、各 2 点で採点した。

表2 個々の単語ごとにみた正答者数の変化

	指導アリの単語						指導ナシの単語						
	事前			事後			事前			事後			
	2点	1点	0点	2点	1点	0点	2点	1点	0点	2点	1点	0点	
cap	4	4	5	13	0	0	carrot	7	0	6	10	0	3
ear	1	3	9	8	4	1	tea	5	1	7	6	2	5
peak	1	0	11	11	1	1	powder	2	0	11	4	1	8
cheap	0	2	11	6	1	6	chest	3	1	9	5	4	4
lunch	5	1	7	8	1	4	legs	2	0	11	5	2	6
moon	9	1	3	13	0	0	moist	3	0	10	6	2	5
next	12	0	1	13	0	0	nail	1	0	12	2	2	9
shark	4	0	9	11	1	1	shrimp	3	0	10	2	3	8
wash	7	0	6	12	0	1	war	2	0	11	6	2	5
think	0	4	9	7	6	0	math	0	4	9	2	4	7

指導アリの単語については、cheap や lunch など、やや正答率の低い単語があるものの、事後においては 8 割を超えて読むことができるようになっていた。3 回の授業における集中的な練習によって、ある程度の定着がみられたと判断できる。一方、授業内では直接取り上げなかった指導ナシの単語は、全体のスコア自体は 5 割に満たないものの、事後において読める単語が全体的に増えているようであった。これは、授業内で焦点化させた文字と音の規則を児童らが自ら応用して単語を読むようとしていることを示唆していると考えられる。

ただし、事前テストの時点で、指導アリの単語は、指導ナシの単語よりもやや平易な単語だった



ようであり、指導前からほとんど全員が読める単語が含まれていた（next と moon）。これは授業内で取り扱う単語について、より馴染みのあるものを優先して採用したためであるが、本来はこれらの選択が均質化されていると、指導の効果がより明確な形で示せたかもしれない。

### 3.2 指導への肯定感と発音の自信の度合い

事後に実施した質問紙調査の記述統計量と回答分布は表3の通りであった。

表3 各質問項目に対する回答結果

質問項目	<i>M</i>	<i>SD</i>	回答分布（人）			
			4	3	2	1
1. あなたは英語の文字を読むことが得意ですか	2.69	0.95	3	4	5	1
2. 知らない単語の読み方を想像して読めますか	3.00	0.71	3	7	3	0
3. 読めなかった単語が読めるようになりましたか	3.77	0.44	10	3	0	0
4. いろいろな単語を読むことができましたか	3.62	0.51	8	5	0	0
5. 文字から単語を予想することは楽しかったですか	3.77	0.44	10	3	0	0
6. 文字を使って単語を作ることは楽しかったですか	3.69	0.48	9	4	0	0
7. もっといろいろな単語を読みたいと思いますか	3.77	0.44	10	3	0	0

注. 回答は4件法による（4: とてもそう思う、3: やや思う、2: あまりそう思わない、1: まったくそう思わない）

全体的な反応から、おおよそ好意的な回答が得られたと言えるが、自信を問う項目（Q1、Q2）は、そのほかに比べて平均値がやや低く、回答のばらつきも大きいようであった。しかし、Q3、Q4の回答からは、今回の実践を通して少し自信がついたような様子が伺える。実際今回の事後テストでは、特に授業で扱っていない nail や shrimp 等、ほとんどの児童が読めていない単語があったが、多くの児童がいろいろな単語を読むことができた、読めなかった単語を読むことができたと回答しており、学習への充実感が見て取れる。また、Q5、6、7に見られるように、今回の活動について、肯定的な回答が多くみられたことから、今回の指導の工夫がうまく機能したと捉えられる。こうした活動を継続して、読むことに対する自信をつけていくとともに、読める単語を増やしていくことが必要となる。

### 4. おわりに

今回の実践を通して、指導の中で取り扱った単語の読み方（RQ1）については、全体的に見れば、8割程度定着したようであった。また、授業で取り扱っていない単語についても、確実に読めるようになった単語が増えていたことから、単語の読み方のルールについて、ある程度応用できている

ことが示唆された (RQ2)。また、今回の指導実践を通して、子供たちの中で読むことへの自信が芽生えたようであり、カルタゲーム等の活動についても全体的に肯定的な反応が多かった (RQ3)。これらのことから、比較的短期間の限られた指導であっても、集中的に文字と音のつながりを焦点化させながら、活動を通して慣れさせていくことで、読むことへの導入が可能であることが示された。

今回は対象が5、6年生であったことから、基本的な規則のみを取り上げた。特に学習者にとって難しい母音の読み方については、今回は一文字の読み方についてのみを取り上げ、また、明確なルールを教授するのではなく、あくまで練習を通して体験的に学ぶことに留めた。フォニックスの中では、例えば、語末にeがくる場合に、直前の母音を名前読みすることや、母音の組み合わせ(二重母音等)によってさまざまな音のバリエーションがあることなどを取り扱うこともできる。また、子音についても、例外的な読み方になる単語に触れていくことも必要となるだろう。引き続き英語の文字と音を関連付ける指導を通して、中学校で本格的に始まる読むことに関するスキルの素地を育てていくようにしたい。

## 参考文献

- アレン玉井光江 (2012) 「公立小学校における Synthetic Phonics の実践—アルファベット知識と音韻認識能力の発達—」 *ARCLE REVIEW*, 7, 68-78.
- 池田周・中村典生 (2020) 「第4節 読むこと・書くことの指導」 小学校英語教育学会 20周年記念誌編集委員会 (編) 『小学校英語教育ハンドブック—理論と実践—』 (pp. 30-35) 東京書籍株式会社
- 石原知英・日高佑郁・高味淳・濱崎孔一廊・金崎英俊 (2021) 「小学校英語における音声の指導：モデルの復唱で身に付くことと身に付かないこと」 『鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学編』 第72号, 127-137.
- 木澤利英子 (2013) 「明示的発音指導が中学生の英語学習に与える影響：音声スキルおよび英単語学習方略に着目して」 『関東甲信越英語教育学会誌』 第27号, 99-112.
- 木澤利英子 (2016) 「英語音声指導の明示性が中学生の英語学習に及ぼす影響：学習者の認識、学習方略、効力感、意欲に着目して」 『関東甲信越英語教育学会誌』 第30号, 127-138.
- 木澤利英子 (2018) 「シンセティック・フォニックス指導とその効果—児童の非単語反復及びデコーディング力に着目して—」 『関東甲信越英語教育学会誌』 第32号, 71-84.
- 君塚淳一・西尾直美・田中智子 (2010) 「小学校英語における課題を考える—フォニックスの効用と課題 (1) —」 『茨城大学教育実践研究』 第29号, 137-147.
- 酒井英樹・アレン玉井光江 (2020) 「第3章 4技能5領域の指導とその進め方」 泉恵美子・小泉仁・築道和明・大城賢・酒井英樹 (編) 『すぐれた小学校英語授業—先行実践と理論から指導法を考える—』 (pp. 112-125) 研究社
- 東仁美 (2006) 「音声中心のフォニックス指導：公立小学校高学年での文字導入の試み」 『聖学院大

学論叢』第18巻, 第3号, 105-118.

文部科学省 (2018) 「小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 外国語活動・外国語編」開隆堂出版

山見由紀子 (2016) 「小学生へのフォニックス指導の有効性：小学校 5、6 年生へのフォニックス指導の実践 (アクションリサーチ)」『中部地区英語教育学会紀要』第 45 巻, 251-256.

湯澤正通・湯澤美紀・関口道彦・李思婧・斎藤智 (2010) 「英語の多感覚音韻認識プログラムが日本人幼児の英語音韻習得に及ぼす効果」『教育心理学研究』第 58 号, 491-502.

吉田晴世・加賀田哲也・衣笠知子・鄭京淑 (2015) 「音素と音韻の気づきに基づく小学校ならび中学校入門期における英語指導」『小学校英語教育学会誌』第 15 巻, 第 1 号, 155-156.

## 付録

今から、いろいろな英語を発音して、それを録音してもらいます。これは、みなさんが今の時点でどのくらい文字が読めるかを調べるためのもので、成績には関係ありません。まちがえたり分からなくても気にせずに取り組んでください。また、結果は、個人の名前が分からないように集計します。録音した音声は公開されることもありません。

クラス \_\_\_\_\_ 名前 \_\_\_\_\_

次の単語を声に出して読んでください。

1. cap    2. legs    3. ear    4. war    5. peak

6. shrimp    7. cheap    8. tea    9. lunch    10. carrot

11. moon    12. nail    13. next    14. math    15. shark

16. powder    17. wash    18. chest    19. think    20. moist

次の 7 つの質問について、あなたの気持ちに一番近いものをひとつ選んで○をしてください。

	とても そう思う	やや そう思う	あまりそう 思わない	全くそう 思わない
あなたは英語の文字を読むことが得意ですか	4	3	2	1
知らない単語の読み方を想像して読めますか	4	3	2	1
読めなかった単語が読めるようになりましたか	4	3	2	1
いろいろな単語を読むことができましたか	4	3	2	1
文字から単語を予想することは楽しかったですか	4	3	2	1
文字を使って単語を作ることは楽しかったですか	4	3	2	1
もっといろいろな単語を読みたいと思いますか	4	3	2	1