

音韻認識からはじめる「読むこと」への ゆるやかな5ステップ

A Gradual Five-Step Process: Shifting from Phonological Awareness to Reading Readiness

柏木賀津子¹ 中田葉月²
大阪教育大学¹ 寝屋川市教育委員会²

Abstract

This paper reports an empirical study on reading English words in the classroom throughout conducting an action plan using a teaching guide, “A Gradual Five-Step Process” that the authors developed. The research focuses on verifying to what extent pupils gain reading readiness, which encompasses the ability to distinguish the initial sound (e.g., *sh/ark, f; ch/icken, f*) and connect it with an alphabet letter (e.g., *f/ish, f; u/mbrella, u*). The participants were pupils in elementary schools A ($N = 118$, ages 11-12) who were instructed in a collaborative way for 120 min (8 min module, taught 15 times) by the homeroom teachers, who received practical training. The sound pre-test and post-test were executed in an interval of ten months. A two-way ANOVA with repeated measures was conducted, and then, an increase in the effectiveness of teaching was detected in post-test compared to pre-test ($F(1,116)=12.71$, $**p= .001$, $\eta^2= .10$). There were indications of improvement by all pupils, however, 12 years old pupils revealed a greater improvement in the post-test. Overall, the pupils who experienced the action plan gained in reading readiness. We also found a significant difference between the pupils who came to give priority to phonological awareness and vice versa ($t(116)=2.52$, $*p= .01$, $d=1.26$, large effect size). This implies that raising pupils’ phonological awareness might be an essential step at the beginning of instruction on “reading English words.”

キーワード：音韻認識、音素認識、読むことへのレディネス、教員研修

1. はじめに

海外の初等教育の英語指導を見ると、音韻認識や音素認識の指導を年齢に合わせてゆるやかに行うために、4年以上の期間を費やして指導している例が多い。移民の子どもが多いアメリカ合衆国での例を挙げると、英語を話すことに苦労がなくとも、音声と文字の綴りには5歳から9歳ぐらいまで丁寧な指導が実践されている (Bear, Invernizzi, Templeton, &

Johnston, 2007)。教師たちは“*No Child Left Behind*”を念頭に指導の研修を積む。英語を外国語として学び、多くの児童は教室で週1~2回英語に触れる程度である日本ではどうだろうか。「聞く>話す」「読む>書く」の基本的な順が、逆転している指導が見られ、子どもが本来学ぶ順について科学的な分析を行った上で、系統的な指導法を提案し、それを実現するための指導法研修が十分にされているとは言えない。このような状況の中、英語に触れたばかりの小学生では、音声の蓄積から始めることは大切であり、また、文字指導導入でも、初歩の読みはじめの指導の在り方を工夫することが重要である。本研究では、英語に耳を傾けることに慣れ親しんできた学年で、「音韻認識・音素認識」から始め、「書く」よりも「読む (decoding)」を優先し、日本の子どもが英語の音声と文字の綴りに楽しく出会える『音声から文字へのゆるやかな5ステップス』(柏木, 2015)を「手引書」として作成し、自治体におけるカリキュラムに位置づけ、内容のある言語活動と結ぶ試みを述べる。また、それらの取組を行うため、大学機関と教育委員会の連携、教員研修、外国語活動における「読むことへの帯学習」の実施内容等についても記す。

2. 先行研究

2.1 音声からの文字への現状と課題

小学校外国語活動は、子どもにとって英語学習との出会いである。一人の学習者にとって、英語に触れる方法や順番が、第二言語習得研究とEFLでの研究成果を踏まえたもので、それぞれの年齢である程度一貫したものであることは大切であろう。小学校の教室を覗いても、中学校の教室を覗いても、「文字情報を見せる前に音声から内容に親しませるように教師が英語を用いて学習者に語りかける場面」(focus on meaning)があり、「英語のインプットに含まれる言語形式に注意を向け、学習仲間と英語を使いながら文のパターンや仕組みに気づく場面」(focus on form)があることが大切である (Ellis & Larsen-Freeman, 2009; 柏木, 2015; Yamaoka, 2005)。この流れを順に示すと、(1) 音声に親しむ、(2) 内容が大まかにわかる、(3) 言葉のお皿 (アイテム) が増える、(4) 言葉のしくみに気づく (柏木, 2015) となる。しかし、日本のEFL環境では英語に触れる機会は十分ではないため、教室で英語に触れながらの自然の習得だけでは上手く行かない。この流れを踏まえ、意味のある場面で言葉のルール of の仕組みに出会わせることが大切であると考えられる。Tomasello (2003)は、母語習得においては、子供は、言葉のお皿、すなわち、言語スロット (slot filter category) を増やしていき、音声から文のパターンになんとなく気づく段階が次に来ると述べ、このような学び方は外国語の学びにも取り入れられるようになってきた。文構造の気づきの初歩は、日本のEFL学習でも観察されている (Kashiwagi & Ito, 2017)。その気づきを記憶に留め、中学校以降の英語学習のようにフルセンテンスではなく、絵カードやそこに書かれている文字をある程度 decoding し、産出・発信への段階が大切になる。(1)~(3)の基盤作りに時間をかけ音声中心の活動に慣れ親しんできた高学年が (4)に進む際に、音声から文字へと、

まるごとの表現から文構造への気づきに誘う指導については、小学校外国語教科化において、日本の多くの指導者にとって未踏の分野であろう。文脈と切り離された表現を機械的に「書き写す」のではなく、意味のある場面で、言語体験を通じた表現の一部を取り込む場面での「読むこと」「書くこと」の系統的な指導が必要である（畑江, 2017）。

この点について、文部科学省は、2020年度小学校外国語科の教科化に向けて、「見通しを持ってコミュニケーションの目的を実現するための言語活動を通して、聞いたり話したりするとともに、読んだり書いたりすることに慣れ親しませ、コミュニケーション能力の基礎となる資質・能力を育成することを目指す」（文部科学省, 2016）と述べている。これは、「聞く」「話す」等の音声を大切にする順を変えるものではない。「読む」「書く」については、「アルファベットの小文字を識別し、発音する」「アルファベットの大文字と小文字を活字体で書く」、「慣れ親しんだ語句や文を書き写す」等を示している。配布されたデジタル教材『Hi, friends! Plus』（文部科学省, 2015）や、教科としての小学校外国語活動テキスト『We Can! 1&2』（文部科学省, 2017）では、次のような改訂内容が追加された（【文字の表記、単語の認識（複数文字がまとまって単語となること）など】【文字と音（音素の認識）の構成の関係】【文字と読み方を一致させる】【音節、アクセント、声の大きさ、抑揚、強弱、間の取り方、アルファベットの発音】）（文部科学省, 2016）。音韻認識・音素認識に関する踏み込んだ方向が示唆され、学習者が自立して「読む」には、文字指導の在り方が急務になるであろう（畑江, 2017）。具体的に学級でどのように指導を行うのかが、新たな課題となる。

2.2 音声から文字への段階的指導

英語の音と文字に関しては、英語らしい音の創り出し（発音）と、音声と文字の結びつきの導入に分けられる。この両方を支えるのは音韻認識（音のかたまりを音声だけで感じる）、音素認識（単語を構成する最小のユニットと綴りを結ぶ）の指導であるが、日本ではあまり指導されてこなかった。日本語は、音と文字が一対一対応する表音主義に近く、「つくし」は、一つの音に一つの平仮名が当てられ、音声と綴りであまり苦勞することがない。しかし、英語は、表音主義から離れた綴りをする（「a」一つでも、**cat**, **take**, **father**, **water** と多くの母音（vowel: V）を表す）。教師は、日本語と同じように英語もすぐ読めるはずだと思いつきやすいのだが、現状の中学生が音素認識なしで「英単語が読める」のは記憶型学習に拠るもので、英語の音素認識（ship: /sh/i/p/ʃɪp の三つの音素）や、オンセット・ライム（ship: sh/ip/）を持って個々の音素の発音で「読める」とことは、まったく異なる。オンセット（onset）は、語頭の子音で（consonant: C）、並びの母音と子音のまとまり（VC）がライム（rhyme）である。ライムが同じ場合 rhyme（脚韻をふむ）と言う。表1は、アメリカ合衆国における移民の子どもたちが受ける指導「音声から文字への5つの段階」（Bear, Invernizzi, Templeton & Johnston, 2007）について、筆者らが、アメリカ合衆国ボストン市内の小学校授業を観察

し、日本の教室で、国語としてのローマ字の習熟を意識した上の実践を通して一部加筆したものである(柏木, 2015)。Bearらは、英語の音と綴りがあまり規則的でないために、母語が英語の子どもでもかなりの時間と労力をかけて指導することが必要であることを示し、ステップVに8歳ぐらいに到達できるように示した(表1)。今後、日本の小学校では、ステップI, IIの「音韻認識指導が重要」(アレン, 2010)だと考えられる。また、音素認識、単語のパターンの発見の促しを学ぶIII~V段階が小中連携で行われることが大切であろう。留意点としては、日本の子どもが耳で聞いて親しみのある単語を使うことが重要である。ローマ字の習熟は、英語の音声と綴りとの違いに気づかせるための基本にもなるので大切である。五十音図の構造、例えば、「な(na)」は、ナ行ア段の位置にあるという母音と子音の組み合わせ対応を構造的に理解していることで、英語との同異の理解ができる。しかし、国語で学ぶローマ字学習の側面や、英語学習への応用については、今まであまり注意が払われてこなかったと言える。

表1 音声から文字への5つの段階

段階	概念	代表的な例
I	Pre-phonemic (音素認識以前・音韻認識)	ローマ字指導の徹底(五十音図の構造)... 文字の形認識 大文字・小文字の一致 音韻を聞き取る遊び
II	Phonemic awareness (音素認識) Blending (音をつなげて単語を作る)	音だけがかたまりを聞き分ける st・raw・berry 先頭音の聞き分け(onset) 例 b-bag/d-dog 語尾音の聞き分け(rhyme) 例 duck-uck/truck-uck 音素(phonemes)のカテゴリー認識 例 Odd-One-Out ゲーム オンセット・ライム(onset・rhyme) 例 c/a/t, c/at 音素をつなぐ
III	Rhyming & Alliteration (終わりとおだしの音) Blending Within word pattern (真ん中の音)	脚韻(rhyming)と綴り sail- mail 頭韻(alliteration)と綴り black-bloom 単語パターン内の発見と一般化 foot-wood kick-clip-five 音素をつなぐ bl-/st-/pl- m+ice/b+oo+k/ 単語と綴り フォニックス基礎
IV	Syllables (音節) Prefixes & Suffixes (接頭辞・接尾辞)	音節単語のカテゴリー化 強勢 oc・to・pus 複雑なオンセット・ライム gr・een /p・ost 単語カテゴリー(word tree)とコアの意味 例 co-/ation 単語と綴り フォニックス応用
V	Decoding (音素認識をもちいて読む) Advanced reading・writing	音素カテゴリー化 フォニックス・ルールハント 絵本や詩をペアで読む(shared reading) 絵と短いストーリーを聞いて書く

注) 下線部(...)は、筆者らが追記した内容である。柏木(2015)より取得(一部改変)

英語を母語とする子どもにおいても英語の読みは難しく、ハイルマン・松香(1981)は、「英

語の読み方・書き方を修得することは子どもにとって大きな試練である。」と述べる。また、「子どもは一人で本が読めるようになるための、最小限の音と綴りの関係（フォニックス）を学ぶと良い。」と提案する。フォニックスの前に、子どもに必要な音韻への気づきについて、(1)聞こえてくる音を識別（音韻認識）、(2)文字の形を識別（文字認識）、(3)英語の音のかたまりと綴りの関係（音素認識）、(4)ルールがあてはまらない単語ではサイトワードによる視覚をもちいた暗記（見てわかる単語が増える）、(5)音声のみでも内容を推測しようとする（フォニックスに頼らない聞き方）が大切だとしている（ハイルマン・松香, 1981）。読みのレディネスに必要な awareness の順の指標として「syllables, onset rime, phonemic」の順が示され、音韻認識指導にはある程度の集中時期と明示的な促しが必要であると述べる（Fletcher, Parkhill, & Gillon, 2010; 池田, 2016）。また、高橋, 大岩, 西元, 保坂（1998）及び、津田・高橋（2014）は、英語の音韻認識は語から節、オンセット・ライム、音素へと段階的に発達すると指摘する。村上（2015a）、村上・宮谷・チェン（2017）は、日本の子どもが、英語の本を読めるようになるには、音節（音のかたまり）に気づく耳を育て、音の合成（blending : p/ot→pot）ができる力を育て、また、音の分化(segmentation : pig →p/ig)を視覚化した指導の必要があると指摘する。また、村上(2015b)は、このような「音声化のスキル（デコーディング）は日本ではほとんど指導が行われていない」（村上, 2015a: p.24）と述べる。中森（2016）は、外国語の音声知覚において最も重要な観点は、異なる言語の音素を正確に認知できる能力であるとし、母語の類似音と混同させてしまうことが、音素、音節、単語、句、文で起こりやすい。文脈や状況の中で「聞く」「話す」を行うことでの音素認識が大切であると述べる。アレン（2010）は、「音声言語を伸ばす、ボトムアップとトップダウンの両方、内容の理解を促す」の3点が指導に必要であり、読むことには、大きなものと小さなものの行き来が子どもに重要であると述べる。

このことから「読むことのレディネス」には、ハイルマンらの述べる5つの要素に加え、「syllables, onset rime, phonemic」をある程度体系的に指導する必要がある。音節(syllables)を感じ取り、分化・結合する経験をさせ、日本語の類似音と区別できるよう音の特徴を捉えさせ、並行して、絵本等を音声で聞いて教師の真似をしたり、英語を声に出して感知したりする指導を行うと良い（河合, 2015）。音韻認識を身につけた上で、フォニックス（どの音がどの文字に関連しているか）を子どもが退屈しない範囲で、多少の教える順序の前後を許容し（ハイルマン・松香, 1981）、スパイラルに教えると良いだろう。

また、初等英語教育に長い経験を持つ海外等では、音素認識が子どもの読みの発達に影響する重要性に対する意識が高い（Hulme, Hatcher, Nation, Brown, Adams, & Stuart, 2002）。ヨーロッパ等 EFL の国においては、近年“Synthetic phonics approach”が広がり、英語の単語には「音」があることを明示的に教える。しかし、フォニックスに終始すると子どもはすぐに退屈することも指摘され、意味とは一旦離れた音素認識指導を行う段階を経て、再び豊かな言語活動と融合している。

これらの視点から、筆者らはフォニックス指導書を国内外で収集してきた。しかし、その多くは、10人程度の児童英語教室や少ない人数の学級で行われてきたものが多い。日本では、1人の担任で40人を担当している学級に合った工夫が必要である。例えば、一人ひとりに個人指導が行き届くことは難しいが、学級経営とグループ活動の良さを生かした工夫、多感覚を使い意味のある言語活動に馴染んだ指導が必要であると考え。また、仮に学級担任が指導研修を十分受けたとしても、多くの教科担当の中、フォニックスの専門知識を持続し、「alliteration, rhyming, onset rime, segmentation, blending」等の指導をすることは容易ではない。学年ごとの学級担任や英語専科指導者にとって実行可能な指導が必要である。以上の点を踏まえ、本実践研究では、記憶や思考のよりどころとなる「初歩の読むこと」の段階的指導を行う。「読むこと」のレディネスを育ててから、「書くこと」に移行することで、意味がわからないまま機械的に書くという作業にならず、「書く」ことの意義が高くなるであろう。また、ボトムアップとトップダウンを組み合わせ、クラスルームの協働的な言語活動に根付くリテラシー指導を目指したい。

3. 研究の目的と方法

本研究の目的は以下の2点である。

- 1) 音声からの学びを十分に生かした文字指導（「読むことへのレディネス」）について、学級担任が指導しやすい内容を中心とした『音声から文字へのゆるやかな5ステップス』を作成する。また、大学、教育委員会、現職教員の連携で、自治体における教員研修を行い、実際の授業で活用する。
- 2) A 小学校の5年生と6年生（以下、A小、小5、小6）において、5ステップスの活動を、外国語活動の中の「帯活動」として取り入れ、取組の事前と事後における「音韻認識」「音と文字の結びつき」の効果を検証し、児童の変容を見る。

4. 実践『手引書：音声から文字へのゆるやかな5ステップス』

4.1 「音声から文字へのステップス」の基本概念

実践に先立って、「読むことへのレディネス」を育てるため、『5ステップス』（柏木, 2015）を作成した。Y市教育委員会の指導主事、研究校の教員のフィードバックを得た。小学校の担任による指導で、音声から学んだ児童を対象とし、以下の三つのCを基本として作成した。

Classroom（40人学級で、担任が取り組む文字指導）

Communication（友だちとペアワークやグループワークのできる文字指導）

Cognition（音韻や音素・パターンに気づくよう、児童の認知力に深く働きかける指導）

また、日本語を理解の土壌としている児童が学ぶこと、小学校のカリキュラム（例：小学校3年生は国語でローマ字を学ぶ、小4、小5では、社会科等で、大文字の頭文字での表記に親しむ機会が多い等）を踏まえ、大人向けのフォニックス・シークエンス（フォニックスを教える研究成果としての順番）を部分的に入れ替え、児童の学びやすさ（learnability）を観察した上で、学級担任の教えやすさ（teachability）を重視した（本研究では以下、これらの学年を小3、小4の形式で記載する）。音節（syllable）の操作では左から右へと分解させる方が最初は適しており（ハイルマン・松香, 1981）、フォニックスの音読みを学び始めた学級では「先頭音」気づかせる活動（音探しや単語ペア探し）が教えやすいといった視点である。

5ステップを作成するにあたって、表1「音声から文字への5つの段階」のうち、Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ段階の内容をさらに5つのステップに細分し、Ⅳ、Ⅴは、中学校段階に適していると考え、本実践ではあまり扱わない。Bear et al. (2007) による指導法、オーストリアの小学校3年生の副読本『LASSO Englisch 4』（Bartinitzky, Bunk & Tinnefeld, 2014）、（『NEW STEPPING STONES2』（Ashworth & Clark, 2005）等の指導やワークシート構成を参照し、「なぞる」「覚える」「写す」といった指導のみよりも、「見つける」「探す」「似ているものを見つめる」「組み合わせる」「歌や音声から拾い出す」「コミュニケーション活動をとおして出会った表現を書き写す」といった、高学年らしい認知力を必要とし、ペアやグループで行う楽しい活動を取り入れた。「友達と助け合い、手間ひまをかけて学ぶ」ほうが、理解への認知的手続きをするので定着が早いと考える。本研究において実施した内容は、5.1.3で述べる。

- ステップ1：音韻を体で感じる、歌の同じ響きで指を折って数える、絵本を聞く（一部を声に出して真似る）
- ステップ2：音韻の場所を耳で確かめる、音韻に合わせたおはじきの操作、アルファベット大文字の形認識、名前読み（A, B, C:エイ, ビー, スイ-/ e i, b i:, ci:）、歌や絵本を聞く
- ステップ3：音韻を感じ syllable の拍をとる、アルファベット小文字の形認識、音読み（a, b, c: ア, ブッ, クッ/ æ, b, k）、先頭音と文字の一致・絵本を聞く
- ステップ4：先頭音（b）の聞き分け（例：bag, box, cat）、アルファベット大文字と小文字の一致、9つの音素認識（例 sh, ch, ee/ f, f, i:）、絵本の短い文を目で読む（クローズド・タスク）、9つのサイトワード（例: You, is）・短い単語の写し書き
- ステップ5：語尾の聞き分け、オンセット・ライム（f・ox）、母音の聞き分け（a, e, i, o, u/ æ, e, i, a, ʌ）、本の短い文を目で読む（デコーディング）、最初の9つの音素認識（例：oo, wh, the/ u, w, ð）、絵本で音素のルールハント、次の9つのサイトワード（例：What, can, the）、短い文の一部分の単語を書く（サイトワードとは、フォニックスどおりには読めないが、機能語等「I, You, He, She, They, We, that,

a, the, What, am, is, of 等」でよく使う単語を、見ること (sight) によって覚えるとよい単語である。例えば、絵本で“What”と使われる場合は、“What” “He”などは文頭で使うので、大文字のままのカードで見せる)

4.2 「音声から文字への5ステップス」の活動実施例

授業で実施した5ステップスの主な活動を8例紹介する。各活動は8分程度で2回ずつ程度行う(文: 柏木賀津子, 絵: 本村恵里子)。この節の活動例の字体はComic Sansで表す。

1)音韻認識を育てる活動例(ステップ1,2から)

花いちもんめ: 歌やチャンツを聞いて同じ響きのところでステップして前へ, 後ろへ動きながら, 似ている「音韻」を体で感じる。

例: Fox Mox in the box. (ライム/-ox)

例: Fat Cat sat on the mat. (ライム/-at)

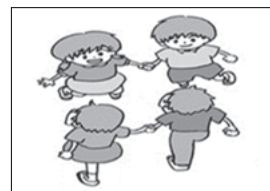


図1 花いちもんめ

2)音韻認識を育てる活動例(ステップ1,2から)

おはじきゲーム: 同じ音韻が繰り返し出てくる歌に耳をすまして同じ響きが何回あったか, 耳と手で呼応させる。文字は見せない。下の例(歌)では, ice cream で馴染みのある-ice が繰り返し出てくることに気づかせ, 同じ音韻が出てきたらおはじきを動かす。

例 Mrs. Price had two pet mice, very nice, two pet mice.



図2 おはじきゲーム

3)シラブルの活動(ステップ2から)

絵本で馴染んだ, 1音節・2音節・3音節の単語を聞かせて, syllable の切れ目やアクセントに気づかせる。文字は見せず, 絵だけを見せて手やカスタネットで拍をとる。文字は見せない。強拍では強くしたり高くしたりする。

音節数	活動に使う単語	拍の強弱
1音節 (1拍)	pear plum cake cheeze	●
2音節 (2拍)	orange pop-corn	● ●
3音節 (3拍)	straw-ber-ry cu-cum-ber	● ● ●

4)先頭音と文字の一致(ステップ3から)

ティク・タク・トゥ: 2グループ対抗で, 動物の単語を並べ, スポンジボールを的にあてる。D, Dog の「的」に当たると裏返す。先頭文字(音読み)がグループで発音できると「o」として陣取りをする。3文字単語は, 小文字をもちいて始める(例: d, d, dog)。

図3 おはじきゲーム

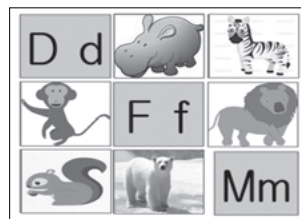


図4 ティク・タク・トゥ

5)絵本のクローズド・タスク（ステップ4から）：

クローズド・タスク：6つ程度の音素から推測して、読める絵本（decoding を目的とした絵本）等を選び、逆向き設計でそこに含まれる音素カードのマッチングゲームを行う（例：foot の絵と-oo-, -u,）。その後絵本を読み聞かせ、ルールハントを行う（絵本を聞いてインプットの中で耳でわかる固まりの音（音素）, -oo-, -at 等のルールが何回出てくるか見つける活動）。学んだルールを見つけながら読むという自己効力感を自分で感じるような手法でデコーディングを行う。



図5 クローズド・タスク

6)オンセット・ライムと分化（ステップ5から）

オンセット・ライム：1ペアに26のアルファベット小文字を1つ渡す。先生が絵カード fox や dog を見せ、その文字を持っている子どもは前にスペル順に並ぶ。オンセット・ライム（例：先頭音 f+ 語尾-ox の組み合わせである）を視覚と音の組み合わせで学び合う。



図6 オンセット・ライム

7)シラブルの分化と結合(ステップ5から)

チョップスティックゲーム：トレーシングペーパーで身の回りの英語の単語集めをする。お菓子の箱などから単語を切り抜く。先生は、よく使う音素（例：ch/sh/th/oo/ox/er/ee）が入っている単語を選んでプリントを作り、音素の前後に波線をいれる。波線箇所ではばらばらにちぎり、その音素ピースを後ろの机に山盛りにする。お箸をバトンとし音素ピースを取ってくる。班で協力して元の単語に再現する。単語が先頭音や音素のかたまり（syllable）から出来ていることを学び合う。

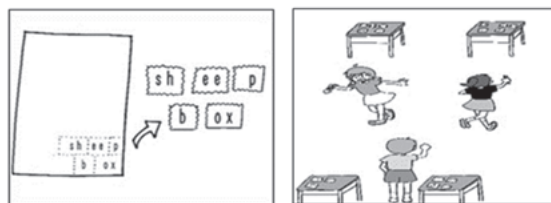


図7 音素合成からのチョップスティック・ゲーム

8)デコーディング（ステップ5から）

絵本を活用したデコーディング：「I can read」の例としてアメリカの動物や子どもが出てくる『Handa's Surprise』（Browne, 1995）を読み聞かせ、繰り返しのある内容に親しんでから、デコーディングをする（例：The elephant eats a mango.）。この活動は、話を覚えるぐらい慣れ親しんでから行い、さらに地球と動物たち

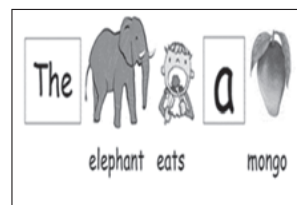


図8 デコーディング

や食物連鎖の内容に活動を広げることが出来る。他の絵本でも、慣れ親しんだ表現が繰り返し出てくるものが良い。

5. 効果検証

5.1 検証の手続き

5.1.1 検証の目的

冒頭で述べたように、A 小学校（以下、A 小）の小5と小6において、5ステップスの活動を、通常の英語活動の中の「帯活動」として取り入れ、取組の事前（2015年4月末）に、音韻・音素認識・文字指導を全く行っていない段階の状況を把握する。取組の事後（2016年2月、10か月後）における「音韻認識」「音と文字の結びつき」についての効果を検証し、児童の変容を見取る。また本研究の文字指導取組前の基礎データとして、音韻認識や音声と文字の綴りを学んでいなかった時期にA小の5、6年を経たC中学校区の中1の様子を把握する。本研究開始前の基準として参照すると共に、今後の継続的な観察を行い、C中学校区全体の取組の進捗を把握する。尚、C中学校区の別のB小においても2015年より同じ実践とテストを行っており、2017年4月にはA小学校とB小学校の児童がC中学校に進学している。中学校での継続的指導を今後に予定している。

5.1.2 検証方法

音韻認識・音素認識・音声と文字の繋がりについて、『耳を澄ましてクイズ』（全8問）を作成した（資料1）。ネイティブスピーカーの録音音声のみでテストを行う。絵をもちい、問題は2回ずつ音声で流した。問題A群（A1-A2）は、音韻認識で先頭音の聞き分けである（例、bat, bag, dog, broccoli）。絵のみで文字は見せない。問題B群（B1-B2）は、音と文字の繋がりに対する推測を問う（例、魚の絵をみて fish と音声が開こえた場合に、“fish”の□に当てはまる文字を選ぶ）。Bear et al. (2007) と松香・田縁 (2011) が紹介しているクイズ例を参考に作成した。戸惑っている間に分からない状況にならないよう、クイズの最初に「練習問題」を設け、回答の方法を理解してから本題の音声を流す。テスト内容は、小学生が親しみのある単語で、音素と綴りがルールどおりのものに限定されたため、問題に使用できる単語が非常に少なく、事前と事後は同じテストをもちいた。

テストの信頼性は、級内相関係数（intra-class correlation coefficient: ICC）をもとめた。同一の検者が同一の対象者に繰り返し行った場合の測定値の安定性を示す。A 小学校における2回のテストで、小5: ICC=.70, 小6: ICC=.75であった。同じ中学校区のB小学校の2回のテストで、小5: ICC=.68, 小6: ICC=.76であった。ICCは0.75程度で良好である。テスト間は10か月で長く、全て音声であり、児童が回答を記憶している可能性は低いと考えられるが、記憶効果の影響を避けるための2種類の問題作成（8問×2）をもちいた平行テスト法は、児童の聞いて分かる単語が限定されるため作成しなかった。

5.1.3 対象者と実施手続き

対象者は、事前テストは、A 小学校の小 5 ($N=56$)、小 6 ($N=62$)、C 中学校の中 1 ($N=150$)、合計 268 人である。小 1 から小 4 での英語活動は合計 60 時間で、A 小では、音声中心の言語活動、プロジェクト型活動、内容言語統合型学習 (CLIL) に 2015 年より取り組み始めた。事前と事後の両方のテストを受け、またその間の 5 ステップスの帯活動 8 分を含む英語活動の授業を受けた。帯活動は 8 分×15 回で 120 分程度である。45 分授業に換算すると 3 回授業程度である。途中の転入児童、テストを欠席した児童は分析に含まない。また、同時に A 小と B 小の児童が進学する C 中学校の中 1 ($N=150$) においても『耳を澄ましてクイズ』を実施し、中学入学時の音韻・音素・音声と文字のつながりについて調査した。この対象者は小学校在学時に音韻・音素・文字指導は行っていない。また、C 中学校の中 1 (以下、中 1) では事後のクイズは実施していない。A 小と B 小は、共に Y 市 (英語教育特別推進地域) の公立校であるが、本研究では A 小での実践と変容に焦点を当てる。そのため、事後テストは中 1 を除いた、A 小の合計 118 人である。

通常は担任主導で、ALT は年 8 回程度教えるが 5 ステップスのような指導は行っていなかった。2015 年は、小 5 と小 6 で、担任との英語専科でティーム・ティーチングを実施した。担任は、教材づくりの助けや師範を中心に行った。筆者らは、音声中心の言語活動、5 ステップスの指導、ティーチャー・トーク、4~5 語程度の単語をもちいた言語活動と CLIL に関する大学連携による教員研修、公開授業、授業検討会を、年間 12 回程度行った。Y 市作成のフォニックスソングやステップスを配布し、筆者らや代表研究員が研修を広める巡回出張指導をした。実施の手続きは、上記 4.1 で述べたステップ 1 から 5 の 8 例程度を実施した。小 5 も小 6 もスタートは同じで、ステップ 1 から実施した。

5.2 事前テストの結果と考察

『耳を澄ましてクイズ』の事前テスト (2015 年 4 月) の結果について、記述統計量を表 2 に、問題ごとの結果を表 3 と図 9 に表した (以下表中、A 小: School A; 中学校: J.H. School C と記す)。また、中 1 ($N=150$) は、A 小と B 小の卒業生との混成で、安易に比較を行うことはできないが、5 ステップスのような音声からの文字指導を小学校で行わなかった中 1 の入学当初 (4 月下旬) の状況としてグラフに参考として示した (図 9)。

表 2 『耳を澄ましてクイズ』事前 記述統計量 (A 小の小 5、小 6 と中 1)

Participants		<i>n</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
School A	5th grade	56	5.01	1.97	1	8
School A	6th grade	62	5.61	1.83	0	8
J.H. School C	1st grade	150	6.16	1.59	0	8

表3 『耳を澄ましてクイズ』事前 問題別正答率 (A 小の小5, 小6, 中1)

Correct Answers (%)		A-1	A-2	B-1	B-2	B-3	B-4	B-5	B-6
		PA		Alliteration (<i>the sound-the initial letter</i>)					
		b/d	sh/ch	h/at	u/mbrella	f/ish	p/ost	ch/erry	f/ox
School A	5th grade	0.69	0.86	0.84	0.26	0.47	0.76	0.39	0.60
School A	6th grade	0.55	0.73	0.85	0.28	0.69	0.81	0.49	0.81
J.H. School C	1st grade	0.87	0.89	0.89	0.23	0.73	0.93	0.75	0.87

Note. A1-A2 (PA: Phonological Awareness : 音韻認識)

B1-B6 (Alliteration : 先頭音と先頭文字の繋り)

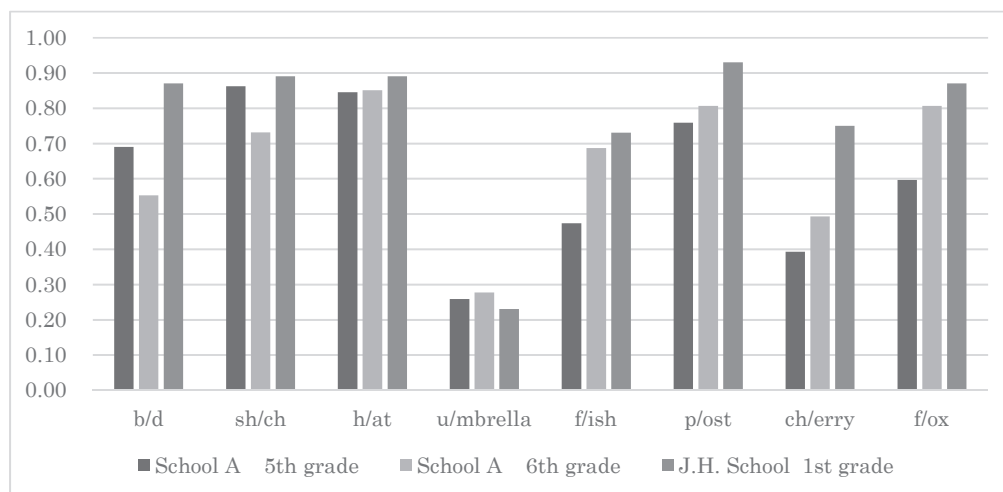


図9 『耳を澄ましてクイズ』事前 問題別正答率グラフ

(注) : (各項目は左から A 小-小5, 小6, 中1) 縦軸 : 正答率 横軸 : 問題項目

『耳を澄ましてクイズ』(全8問:スコア1-8)を三つの学年で行った事前回答結果全体について、学年間の差について一元配置分散分析をもちいて検証した(表4, 図10)。テストの全体の平均には差が見られた($F(2,264) = 9.40, p = .0001, \eta = .07$, 効果量中)。多重比較は Tukey をもちい、小5と小6, 小6と中1には差が見られなかったが、中1 > 小5のみの群間に $**p < .01$ の水準で差が認められた。図10からは、小5, 小6, 中1と緩やかにスコアが高くなるが、特に中1の4月下旬で非常に高くなるわけではないことがわかる。中1では、音声と文字の一致がある程度進んでいるが、音韻認識・音素認識、音声と文字の繋がりを取り出し指導をあまりしていなくても、英語活動に音声と文字への注意や推測はある程度培われている。しかし、本研究で試みたような音声からの文字指導はまだ実施されていなかったため、先頭音の聞き分けや初めての単語を読む力は伸びていないと言える。図10からは、小6は小5よりも文字への注意力が全体に高いことが分かる。

表 4 『耳を澄ましてクイズ』 A 小の 5, 小 6, 中 1 事前スコア一元配置分散分析結果

因子	平方和	自由度	平均平方	F 値	p 値	効果量 η
因子 A	56.58	2	28.29	9.40	0.0001	** .07 medium
誤差	794.50	264	3.01			

** $p < .01$, * $p < .05$

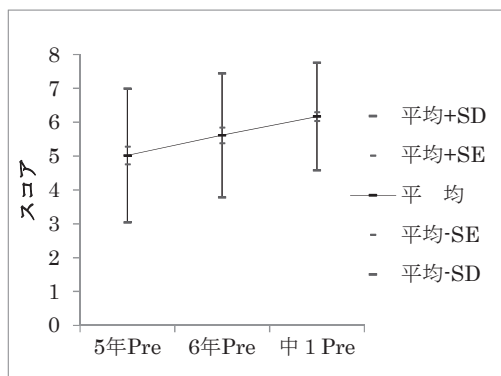


図 10 『耳を澄ましてクイズ』 A 小の小 5, 小 6, 中 1 の事前スコア

問題群別正答率に拠ると (図 9), A-1, A-2 (b/d, sh/ch) は音韻認識を観察する問題で、文字は見せないクイズであるが、小 5 のほうが小 6 より高い。対象は同じ児童ではないため断定的なことは言えないが、小 5 は、「音と文字の繋がりクイズ」よりも、「音韻認識のクイズ」に敏感であることが伺える。文字がない段階では音声に敏感である様子が分かる。問題別に見ると、次のような発見があった。

- (1) どの学年でも高い項目がある (h/at)。ローマ字からの推測がしやすい項目だと言える。
- (2) 学年が上がるにつれて、低かった項目が高くなる場合がある (p/ost, f/ox)。
- (3) 学年が上がっても、伸び悩む項目がある (u/mbrella: 中 1 で 23%, f/ish: 中 1 で 73%)。
- (4) 学年が上がると伸びるが、頭打ちになる項目がある (f/ish: 小 6 で 69%; 中 1 で 73%)。
- (5) 比較的易しい項目でも、中 1 の 12%程度以上の生徒が、聞き分け (b/d, sh/ch) や、読み (h/at, f/ish) ができていない。従来の暗記型文字学習のみでは対応できない項目である。
- (6) 小 6 よりも小 5 が高い項目 (音韻認識) がある (問題 A 群 Odd-One-Out, sh/ampoo, ch/iken, sh/ark, sh/eep)

さらに分析すると、u/mbrella の誤答を見ると、u を a ではないかと捉える生徒は小 5 で 62.1%、小 6 で 60%、中 1 でも 70.9% であり、u を o や w ではないかと捉える生徒は、小 5 で 10.3%、小 6 で 9.2%、中 1 で 4.9% であった。また、cherry の誤答を見ると、ch を th ではないかと捉

える生徒は小5で26.8%、小6で22.4%、中1で14.6%であった。その他の誤答にはchをshやtiと捉える生徒は小5で32.1%、小6で22.4%、中1で7.7%であった。これについては、「単語の最初にくる子音の文字と音」「単語の最初にくる組み合わせ文字(ch, sh)」は絵カードをもちいたオンセットの指導があれば読める項目ではないだろうか。

結果から、第一に、音韻認識・音素認識・音声と文字の繋がりを授業で教えていなければ、ローマ字の知識で推測しにくい英語特有の綴りを分かる段階がなく、曖昧なまま学年が進んでいく可能性がある。第二に、小5は音声のみの英語に親しんでおり、まだ文字への注意は低い。先頭音の違いに敏感である。文字指導に入る前の音韻認識を育てるには、この学年ぐらい(11歳)は良いタイミングであるのかもしれない。第三に、全体では中1の12%の生徒が、英語の読みの初期段階で苦勞している。しかし、音声からの文字指導で適切な指導が用いられれば読めると考えられるため、小中連携の音声から文字への指導手順は改善が必要である。本研究での中1文字指導導入前の基礎データは、音声からの英語活動が進んできた自治体Y市での児童・生徒の様子であることを考えると、中1当初での「ミッシング・リンク」が起きないためには、本研究で試みたような段階的指導の相互乗り入れが大切であると考えられる。

5.3 事前・事後テストの結果と考察(全体比較)

A小の小5と小6(年齢)と、事前テストと事後テスト(テスト実施時期)で差があったかどうかを2元配置分散分析で調べた。表5は、記述統計量である。

表5 指導前後の「耳を澄ましてクイズ」変化(N=118)

	事前テスト			事後テスト		変化
	n	Mean	SD	Mean	SD	
小5	56	5.01	1.97	5.66	2.33	0.65
小6	62	5.61	1.83	6.56	1.48	0.95

要因A(学年:小5と小6)と要因B(テスト時期:事前と事後)の2元配置分散分析を行った(表5)。学年とテスト時期に有意な交互作用は認められなかった。要因A(学年)の単純主効果は、 $F(1, 116)=9.17$, $**p=.003$, $p\eta^2=.07$ で、事後テストにおいて学年間の有意差が確認された(小6>小5)。また、要因B(テスト時期)の単純主効果は、 $F(1, 116)=12.71$, $*p=.001$, $p\eta^2=.10$ で、6年生のみ事前テストと事後テストの有意差が認められた。多重比較はBonferroniを用い、事後>事前の順で平均が有意に高い値を示した(表6)。事後テストにおける学年間には差があり、事後テストのほうが学年間の差が大きく、小6の方が学習の伸びがより大きかったことが図11からも伺える。

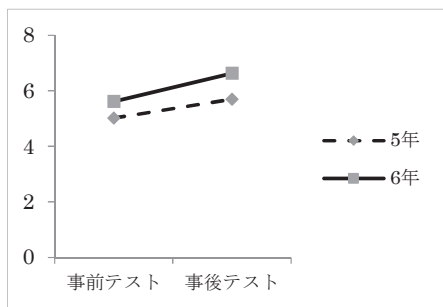


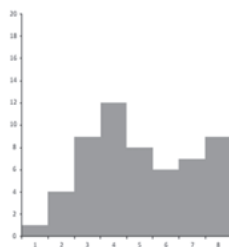
図 11 事前テストと事後テストの変化と学年差
横軸テスト時期 縦軸：点数

表 6 学年とテスト時期の単純主効果の検定

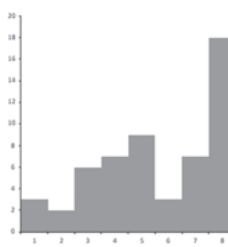
Source	ANOVA					
	df	F	p	partial η^2	Bonferroni	
被検者間要因 (学年)	1	9.17	0.003	**	.07	小6 > 小5
誤差	116					
被験者内因子 (テスト時期)	1	12.71	0.001	**	.10	事後 > 事前
学年×テスト時期	1	.50	.47		.004	
誤差	116					

** $p < .01$, * $p < .05$

クラス全体の変容を可視化するため、A 小の小5と小6のスコアの分布をヒストグラムに表した(図12,13)。スコアが右に高くシフトする様子が観察された。教師の語りかけでペアやグループ活動を行い、高学年児童の音声への気づきを促していく5ステップは、ローマ字の推測では難しい単語の読みへの効果があったと言えるのではないだろうか。

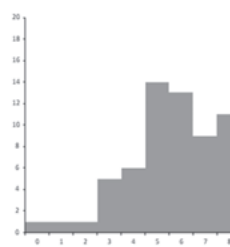


Pre-Test

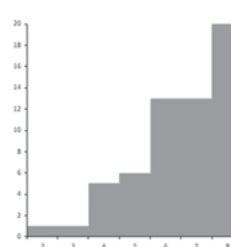


Post-Test

図 12 A 小-小5 事前事後スコア分布
(横軸：点数, 縦軸：人数)



Pre-Test



Post-Test

図 13 A 小-小6 事前事後スコア分布
(横軸：点数, 縦軸：人数)

5.4 事前・事後テストの結果と考察（問題別）

問題別の結果を以下の図表に示す。A 小の結果は表 7, 図 14, 15 である。

表 7 A 小『耳を澄ましてクイズ』事前・事後テスト（問題別）

Correct Answers (%)			A-1	A-2	B-1	B-2	B-3	B-4	B-5	B-6
			PA		Alliteration (the sound-the initial letter)					
			b/d	sh/ch	h/at	u/mbrella	f/ish	p/ost	ch/erry	f/ox
School A	5th grade	Pre	0.69	0.86	0.84	0.26	0.47	0.76	0.39	0.60
School A	5th grade	Post	0.48	0.61	0.72	0.46	0.66	0.70	0.46	0.66
School A	6th grade	Pre	0.55	0.73	0.85	0.28	0.69	0.81	0.49	0.81
School A	6th grade	Post	0.47	0.61	0.81	0.56	0.85	0.85	0.64	0.83

Note. A1-A2 (PA:Phonological Awareness) B1-B6 (Alliteration)

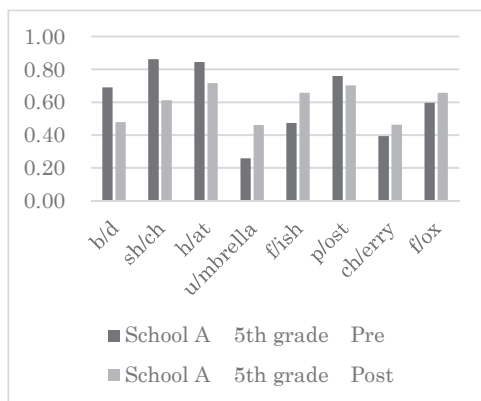


図 14 A 小-小 5 事前・事後 $N=56$
(横軸：テスト項目, 縦軸：正解率)

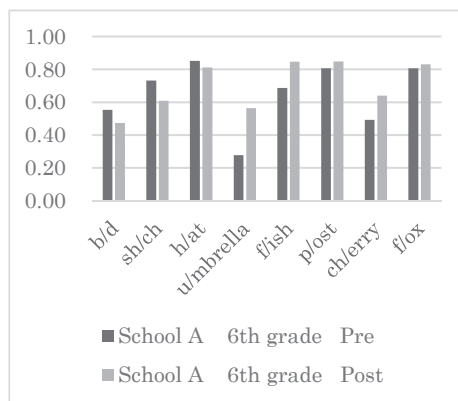


図 15 A 小-小 6 事前・事後 $N=62$
(横軸：テスト項目, 縦軸：正解率)

この結果から、問題別に見ると次のような発見があり、考察を加える。

- 1) 小 5 も小 6 も, B1-B6 (音と文字の繋がり) の項目は良く伸びており, 先頭音を聞いてアルファベットの文字と一致する力が伸びた (u/mbrella: A 小の小 6 で 28%→56%, f/ish: A 小の小 6 で 69%→85%)。
- 2) A 小の小 5 も小 6 も, A1-A2(音韻認識)の項目は少し下がった(例: 小 6 で, b/d: 55%→47%, sh/ch: 73%→61%)。A 小は, それまでの音声中心の取組から事前のスコアがもともと高いということがあるが, 事前の方が音韻認識は高いという現象は, 文字への注意が高まった反面, 音声指導のみの時よりも, 音声だけでなく文字への注意が行くようになったと考えられる, 文字に注意が払われると音声への注意は相対的に下がるのかもしれない。

3) 全体に、先頭音への注意は高くなったと言える。

授業での観察を加えると、2) について、A 小の授業はよく練られていたが、気づかせる活動を大切にされたため、暗示的指導が多かった。しかし小6では、気づかせた後に明示的指導を日本語でも行うと、児童が興味を持って聞いていた（例：「h/という音は、喉が震えないね。掌に音を当ててごらん」）。気づかせたあとの明示的指導が今後は必要かも知れない。

次に、事後テストにおいて、A1-A2（音韻認識）が得意な児童群（両方かいずれか正解、 $N=92$, $Mean=5.00$, $SD=1.32$ ）と、苦手な児童群（両方不正解、 $N=26$, $Mean=4.22$, $SD=1.71$ ）に分けた場合の B1-B6（音と文字の繋がり）のスコアに差があるか、繰り返しのない t 検定を行った（表 8）。この結果から、問題 A 群の「先頭音の聞き分け」が出来ている児童は、問題 B 群の音と文字の繋がりも出来ている傾向がわかった（ $t(116) = 2.52$, $*p = .013$, $d = 1.26$, 効果量大）。導入段階の小5の頃は（事前までの指導時間 50 時間程度）、文字がない状態での「読むことへのレディネス」として音韻認識を育てることの重要性が示唆される。

表 8 音韻認識得意群と音韻認識苦手群の問題 B 群におけるスコア比較（A 小全体）

PA(Odd-One-Out)	Descriptive Statistics			Comparison between groups			
	<i>n</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t-value</i>	<i>p-value</i>	<i>d</i>
音韻認識得意群	92	5.00	1.32	116	2.52	.013*	1.26 Large
音韻認識苦手群	26	4.22	1.71				

Note: d =effect size * $p < .05$, ** $p < .01$

6. 結論

本研究の目的 1 である、「手引書」として 5 ステップスの作成には、国内外の参考文献と現在までの実践をもとに Y 市教育委員会、研究推進校の教員と児童の学びの様子を取り入れ、担任に拠って試され、作成者とのフィードバックを繰り返し、教員研修をとおして授業で活用していくことができた。教員のフィードバックからは、カードや絵本を使った読む活動は取り組みやすく（音と綴りの結びつき）、音声だけの聞き分け（音韻認識）の活動は、概念そのものが初めてであり教員にとっての指導が少し難しい様子であった。

目的 2 である、5 ステップスを活用した帯活動の実施をとおした読むことへのレディネスについては、小5と小6の『耳を澄ましてクイズ』のうち、「音と文字の結びつき」について、事後で有意に効果があったと言える。例えば、事前には、「umbrella」「hat」「cherry」等の先頭音と文字の一致は低かったが事後には音声と文字が一致したケースが多かった。また、問題 A 群の「聞き分け」が出来ている児童は、問題 B 群の「音と文字との結びつき」も出来ている傾向がみられた。文字指導に先立つ、耳からによる「音韻認識」が読みに関係することは、今一度明らかになったと言える。

本研究の今後の展望としては、Fletcher, Parkhill, & Gillon (2010) が、クラスルームでの音韻認識指導にはある程度の集中時期と明示的な促しがないと伸びにくいとする指摘しているように、体験的な活動を基礎にしながら、明示的指導を補う指導法の開発が望まれる。また、大学英語教育との関連では、文部科学省から教員養成に向けて「コア・カリキュラム」が示され、「英語の文字言語との出合わせ方、読む・書く活動への導き方」などの指導が必修になるが、系統的な指導が出来るように本研究結果を活用できることが期待される。

本研究の成果としては、公立小学校の学級でも、音のかたまりに耳を澄ます活動や、ペア・グループでの活動を工夫することで、ある程度の音韻操作、文字情報への変換、「読み」の力は伸びるという可能性を見出した。本研究の限界としては、(1)音韻認識について「先頭音」と「語尾」を指導したが、テスト実施への配慮が必要であり、「語尾 (Rhyming)」は検証ができなかった点、(2)授業の活性化や情意面については紙面の限界で述べることができなかった点があげられる。

7. 今後の方向性

Y 市では経年比較で小学校外国語活動の情意面とスキル面の両方で 20 項目に上るアンケートを実施しており、C 中校区の A 小と B 小への「英語活動は楽しいですか」という質問では、2015 年度 5 月と 11 月で、肯定的にとらえる児童の割合が伸びた (小 5 : 130 人, 事前 81%→85%; 小 6 : 138 人, 81%→90%)。担当の教師からは、「短い単語の音を口に出して読む姿を見かける」「ペア活動でカードの文字がヒントになる場面がある」等、児童からは、「英語にしっかり耳を傾けている」「単語の最初や最後の文字を見る」という記述が多く見られた。また、5 ステップスでは、文字指導が進んできた場合の言語活動例や、CLIL と文字指導の関連も紹介している。CLIL では、児童は意味のある場面をとおして、初出の英語音声に出会うが、「簡単な単語の読みが推測できる」ことで、やりとりのある言語活動の幅を広げることができた。文字が少し読めることで、友達とのやりとりで使う表現を記憶に留め、考える場面が見られた。「先頭音と文字が一致する」「音韻認識・音素認識をもって読める」ことで言語活動も幅が広がり楽しくなる実感を持たせることが重要である。

2017 年 6 月 JACET 関西支部大会における口頭発表を経た投稿論文である。

引用文献

- アレン玉井光江(2010)『小学校英語の教育法』東京：大修館書店
池田周(2016)「日本語を母語とする小学生の音韻認識-日本語音韻構造の影響-」『JES Journal』第 16 号, 116-131.
柏木賀津子(2015)『音声から文字へのゆるやかな 5 ステップス』1-65, 寝屋川市英語特別推進地域 2015 年公開研究会配布

- 柏木賀津子(2015)「第3節 外国語活動の指導」『英語教育学の今—理論と実践の統合』東京：全国英語教育学会第40回研究大会記念特別誌, 20-23.
- 河合裕美(2015)「児童の音韻認識能力と音声産出能力の関係性—お話中心の小学校外国語活動の検証」『JASTEC Journal』第34号, 55-74.
- 高橋登・大岩みどり・西元直美・保坂裕子(1998)「音韻認識と読み能力-英語圏の研究から」『大阪教育大学紀要第IV部門：教育科学』第47巻(1), 53-80.
- 津田千春・高橋登(2014)「日本語母語話者における英語の音韻意識が英語学習に与える影響」『発達心理学研究』第25号(1), 95-106.
- 中森誉之(2016)『外国語音声の認知メカニズム-聴覚・視覚・触覚からの信号』東京：開拓社
- ハイルマン・松香洋子監訳(1981)『フォニックス指導の実際』東京：玉川大学出版部
- 松香洋子・田縁眞弓(2011)『We Can! フォニックスワークブック with CD』東京：mpi
- 村上加代子(2015a)「英語の学習初期における読み書き指導の在り方の検討-基礎的な力としてのデコーディングと音韻意識スキル獲得の必要性について」『神戸山手短期大学紀要』第58号, 57-73.
- 村上加代子(2015b)「英語の読み書きにつまづく生徒への指導」『実践障害児教育』学研プラス, 8月号, 24-27.
- 村上加代子(2017)「軽度知的障害のある中学生へのフォニックス指導事例-文字操作と音韻操作指導に焦点をあてて-」第26回LD学会口頭発表資料(2017年7月取得)
- 村上加代子・宮谷祐史・チェン敦子(2017)「小学生の英語の音韻意識を育てる試み-ライムと音節に焦点をあてて-」『JASTEC Journal』第36号, 1-14.
- 文部科学省(2015)『Hi, Friends! Plus』全国小学校配布デジタル教材
- 文部科学省(2016)「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ(案)のポイント」教育課程部会教育課程企画特別部会資料 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/1376199.htm(平成28年8月20日取得)
- 文部科学省(2017)「小学校外国語・外国語活動平成30年度使用新教材」<http://mext-nextkyozai.net/>(平成29年9月22日取得)
- 畑江美佳(2017)「ICT教材を生かした初期の文字指導-小文字の認識を高めるための教材開発とその実践」『英語教育』第66号(3), 30-31.
- 萬谷隆一(2017)「小学校英語の教科化に向けて」『英語教育』第66号(5), 26.
- Ashworth, J., & Clark, J. (2005). *New stepping stones 2*. London: Pearson Education Limited.
- Bartinitzky, H., Bunk, H., & Tinnefeld, N. (2014). *LASSO Englisch 4*, Wien: öbv.
- Bear, D., Invernizzi, M., Templeton, S., & Johnston, F. (2007). *Words their way: Word study for phonics, vocabulary, and spelling instruction*. New Jersey: Prentice Hall. .
- Browne, E. (1995). *Handa's Surprise*. London: Walker Books.
- Ellis, N., & Larsen-Freeman, D. (2009). *Constructing a second language: Analyses and computational*

simulations of the emergence of linguistic constructions from usage. *Language Learning*, 59 (Suppl.1), 93-128. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00537.x>

Fletcher, J., Parkhill, F., & Gillon, G. (Ed.) (2010). *Motivating literacy learners in today's world*. Wellington, NZ: NZCER Press.

Hulme, C., Hatcher, P.J., Nation, K., Brown, A., Adams, J., & Stuart, G. (2002). Phoneme awareness in a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. *Journal of Experimental Child Psychology* 82, 2-28. <https://doi.org/10.1006/jecp.2002.2670>

Kashiwagi, K., & Ito, Y. (2017). EFL learners' grammatical awareness through accumulating formulaic sequences of morphological structure (-ing). *English Language Teaching*, 10 (11). <https://doi.org/10.5539/elt.v10n11p60>

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yamaoka, T. (2005). From item-learning to category-learning: A learning process of procedural knowledge of language. *ARELE*, 16, 21-30.



資料





『耳を澄ましてクイズ』（音声のみによって実施）

問題 A 群（1~2）

1. 4つの絵を見ながら、英語を聴こう。
「あれ？ 最初の音が違う。」
と違う絵を一つ選んで○をつけよう。

練習しよう


			
()	()	()	(○)




(1)	(2)
   	   
() () () ()	() () () ()




問題 B 群（1~6）

2. 絵を見ながら、英語を聴こう。
最初の音→口に含まう。abode・・・はどれかな。
□のなかの□に○をつけよう。

練習しよう

□og		b f ⊕ p
-----	---	---------

(1)	(2)	(3)
□at	□mbrella	□ish
		
b f h c	a o u w	p h v f

(4)	(5)	(6)
□ost	□erry	□ox
		
p b v f	th sh ch ti	b f d p