

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 ——

The Review of the Teaching of Reading and Writing in the Early Stages of the Acquisition of Decoding and Phonological Awareness as Basic Skills

村 上 加 代 子

キーワード：デコーディング、フォニックス、音韻意識、英語の読み書き指導

要 旨

文科省の主導で進められている「英語教育改革計画」では、小学校中学年からの英語学習の開始や、高学年での読み書き指導が提案されている。筆者は、英語圏で実践されている読み書き指導やその背景理論から、現在の日本の英語教育では「音韻意識」と「デコーディング」の指導が十分に行われず、両領域が「ミッシング・リンク」として躓きの原因となっていると考え、現在の英国のナショナル・カリキュラムにおける英語科目の構成と教材の概要をまとめ、日本の小・中学校で取り組みたい音韻意識とデコーディング指導について検討・提案する。

問題・目的

2013年、文部科学省は「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を公表し、英語教育の小学校における強化および中・高等学校における高度化を推進し、「抜本的充実を図る」と宣言した。具体的には指導体制の強化、外部人材の活用促進、指導用教材の開発、教員養成課程、採用の改善充実が提案され、2014年から段階的な取り組みが始まっている。「英語教育改革計画」では、「新たな英語教育の在り方」として、小学校の中学年で週1-2コマの活動、小学校で教科型として週に3コマの授業を導入すること、中学校では授業を英語で行うことを基本とすること、高等学校ではさらに高度化した言語活動（発表、討論、交渉等）の力を養うことが提案されている。また小学校での英語学習では、これまで中学校で開始されていた文字指導を導入することが挙げられている。これは小学校外国語活動実施状況に関する調査で、中学生の8割が小学校の時に「英語の単語・英語の文を書くこと」をしておきたかったと回答していること（文科省、2014）を受けての変更であり、「中学校において音声から文字への移行が円滑に行われていない」と説明されている。

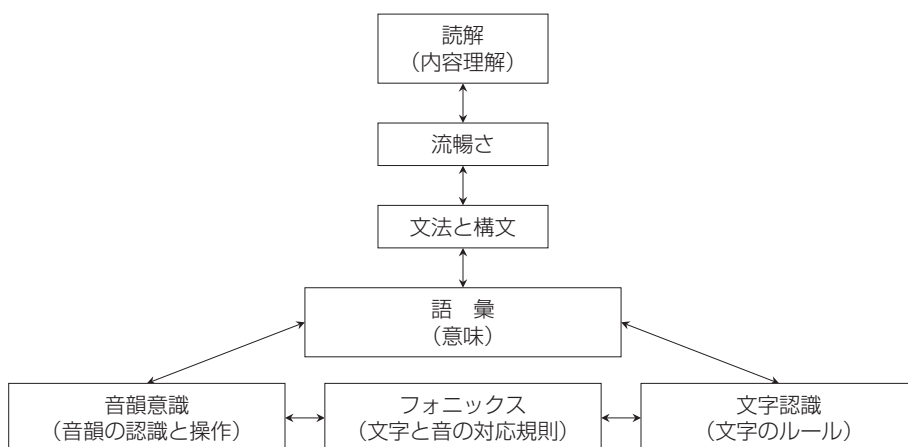
実際に中学生はどこで躓いているのだろうか。中学英語教員を対象にベネッセが行ったアン

ケート調査(2009)で、「英語に対して苦手意識や躓きを感じている生徒は、どのようなことが原因だと感じるか」という設問に対し、「とてもあてはまる」「まああてはまる」と答えた割合が多い項目を順に並べると、「単語(発音・意味・綴り)を覚えるのが苦手」(96.8%)、「文法事項が理解できない」(90.7%)、「文や文章を書くことが苦手」(93.8%)、「文字や文章を読めない(文字から音にうまく変換できない)」(89.0%)であった。同じ調査で生徒を対象とした設問では、「学校の英語の授業をどれくらいわかっているか」という問いに対し、「ほとんどわかっている」と「70%くらいわかっている」が全体の40.6%となり、約6割が授業の半分以下しかわかっていないという回答となった。「英語が得意か、苦手か」という設問で、「英語がやや苦手・とても苦手」と答えた生徒は61.8%で、そのうち「英語を苦手と感じるようになったのはいつ頃からか」という問いに対し、約8割(77.7%)の生徒が、「入学前」から「中学1年生の後半」までで苦手になったと答えた。さらに「英語が苦手嫌い」と答えた生徒のうち、8割以上の生徒が「英語の単語を書くのが難しい」「文法が難しい」「英語の文を書くのが難しい」と答えている。

こうした中学校での躓きは、学習年数が増えるにつれて、解消されるのだろうか。実際は、必ずしもそうではないことが佐藤、中川、山名(2007)らの調査で示されている。大学生1年生125名を対象とし、被験者群をプレースメントテストでスコアの上位と下位群に分け、中学校の学習項目からなる104問の整序課題(語を並び替えて文にする)を行った調査では、正答率が50%を下回っている項目が、被験者全体では24項目(23.1%)、下位群では46項目(44.2%)にも及んでいることがわかった。さらに、大学生を対象とした別の調査で、山中・竹内(2009)らは、学生らの躓きは「どのように勉強すれば良いかわからない」「英語の基礎がわからない」といった、基本的な学習方略や基礎知識の不足を含んでいることが報告されている。

これらの調査結果から、(1) 学習者の躓きは中学校初期に始まり、(2) その内容は初歩的な単語の読み書きから、文法・英作文など多岐に及び、(3) 問題が定着したままその後の学力格差につながっていることが考えられる。英語力の向上は「日本の将来にとって極めて重要」であり、「アジアの中でトップクラスの英語力を目指すべき」と謳われているが、果たして今回の「英語教育改革計画」でそれが可能なのだろうか。たしかに、小学校中学年から英語に慣れ親しむ機会を設け、高学年から文字を用いた読み書きの導入が始まることは変化の要因になろう。しかし学習期間延長や早期化で解決するならば、前述の大学生を対象とした調査で指摘されたような問題は起こらないのではないのか。つまり、学習期間を延ばすだけでは解決できない問題があるのではないのか。

筆者は学習障害のある児童生徒への英語指導研究を行っているが、これらの児童生徒に見られる学習上の躓きが、英語圏のディスレクシア児の躓きと類似していることに興味を持つようになった。学習障害のある児童生徒は知的発達には遅れを伴わないが、生得的な認知特性などが原因となり、読み書きや計算などに様々な困難を抱えがちである。英語圏では読み書きに困難を持つディスレクシアの出現率が非常に高く、日本では読み書き困難とされる割合は、およそ2-7%と言われるが、英語圏では調査によっては10%以上という高い数値で示されることが多い(Katusic, Colligan, Barbaresi, Schaid, & Jacobsen, 2001)。さらに言語の持つ特性から、英



〈図1〉「リテラシー発達概念図」(参考: Morrison, 2009)

語は同じアルファベットを用いるイタリア語やドイツ語と比べても、読み書きの習得が非常に難しく、学習に躓きやすい言語であるということがこれまでの研究で明らかにされてきた (Wydell & Butterworth, 1999)。こうした背景から、現在、英国、米国、オーストラリアなどの英語圏では、英語(国語)の初期指導に重きを置き、児童の認知的発達を重視した読み習得理論に基づいたプログラム等を開発し実践している。

英国のナショナル・カリキュラムの変更やその内容には近年のリテラシー研究の成果が大きく関わっており、90年代以降、科学的に根拠のある指導法が採用される傾向が強まった。英国での読み書き教育は、〈図1〉「リテラシー発達概念図」(Morrison, 2009)に見られるように、読解を上位活動と位置付け、そこに至るまでいくつかの段階を経るという考え方を基礎とする。各段階での学びはそれよりも下位のスキルや知識の習得が前提条件となるとされる (Grabe, 2002; Ziegler & Goswami, 2006)。そのため学校教育では低学年時に下位の項目に相当する音韻意識、フォニックス、文字意識などの基礎的基盤の獲得を重視し、段階的な発達に合わせて内容理解や表現力へと発展する流れが定まっている。

特に重点が置かれている読み指導では、幼児から小学校低学年は読み方を学ぶ Learning to Read (読み方を学ぶ) のステージ、高学年以降は学びのための読みの Reading to Learn (学びのために読む) のステージと2段階に区別され、指導方法もそれぞれ異なる。Learning to Read 期は、単語の読みを確実に身につけるボトムアップの流れに沿ったデコーディング指導を重点的に行い、Reading to Learn 期はトップダウン的な内容理解や表現を中心とした言語活動が中心となる。Learning to Read 期においてはデコーディングスキルの獲得が最優先事項とされるが、小学校中学年でデコーディング指導が終了するのではなく、文が読み書きできるようになるまでに幼児期から小学校卒業までの7年以上もの時間をかけて段階的で体系的なフォニックス指導を行っている。

このように英語圏での読み書き教育は、英語母語話者であっても躓きやすい言語の特性を踏

まえ、児童の認知発達に沿った段階的で体系的な読み習得の工夫を行ってきた。日本においては外国語としての英語指導が行われているわけだが、筆者は、日本の英語教育では英語圏で実施されているような「音韻意識」と「デコーディング」の指導が十分に行われていないのではないかと考える。実際、英語圏のディスレクシアでは文字と音の対応に困難を抱える生徒の多くが音韻意識に問題があることから、読み書きに必要とされる「聞く力」を幼児期から育て、フォニックス指導へ接続する流れが重視されている。

この両領域は、母語の読み習得においても不可欠であるとされており、文字音の対応習得ができなければ、その上位スキルとされる語彙や文法の発達にも大きな影響を与える。では、「外国人には難しすぎるため指導しなくて良いのではないか」という疑問が浮かぶかもしれない。英国では、特別支援教育の対象となるグループ、例えば外国籍の児童生徒にこそこれらの領域の習得は時間をかけて行うことが奨励されている (DeFS, 2007a)。このことから、英国では音韻意識とデコーディングは外国人にとっても英語を学ぶ上で重要であると考えられていると言える。

筆者は、もし日本でこの2領域の指導が十分に行われていなければ、それが英語教育における「ミッシング・リンク」となり、生徒の学習の初期の躓き原因となっているのではないかと考えた。本稿は、この「ミッシング・リンク」、すなわち音韻意識とデコーディングの観点から日本の指導要領を検討し、英国のナショナル・カリキュラムにおける国語指導を参考に、今後の日本の読み書き指導について提案するものである。

英国における読み書き教育

英国の義務教育は5才から15才で、ナショナル・カリキュラムによって年齢ごとの学習目標が設定されている。ナショナル・カリキュラムは、3才から5才までの未就学期を基礎ステージ (Early Years Foundation Stage)、5才から11才までをプライマリー、11才から16才までをセカンダリーとし、基礎ステージは日本における幼稚園教育要領、プライマリーとセカンダリーは学習指導要領にほぼ相当する。プライマリーとセカンダリーのカリキュラムは、さらに2段階ずつに分けたキーステージ (Key Stage) で構成されており、キーステージ1は1-2年生、キーステージ2は3-6年生が対象 (3-4年生を Lower、5-6年生を Upper とする) である。

英語科目は、「話し言葉 (spoken language)」「リーディング」「ライティング」の3領域からなり、各領域において到達レベルが8段階ずつ設定され、それぞれの領域を関連させながら指導することが求められている。たとえばキーステージ1では、「リーディング」は「単語の読み」と「読解」の2カテゴリー、「ライティング」は「トランスクリプション」「作文」「語彙、文法、句読点」の3つのカテゴリーからなり、「トランスクリプション」は、さらに「スペリング」と「筆記 (handwriting)」の2カテゴリーを含む構成となっている (参考資料A)。

ナショナル・カリキュラム制定の背景には、児童の読み基準の低さが問題視されたことが挙げられる。英国では伝統的な指導法として、フォニックスや look-and-say などが用いられてきた。フォニックスとは、単語を構成する文字とそれに対応する音に着目し、そのパターンを規

則、あるいはルールとして学ぶことで、同じパターンを用いる多くの単語の読み書きを同時に習得していく指導法である。look-and-say は、伝統的手法として知られ、漢字のように全体的に単語を捉え、単語の音（単語の読み方）と結びつけて記憶する方法である。たとえば教師が /fruit/ といいながら単語の書かれたカードを提示し、生徒が /fruit/ と繰り返す。それによって学習者は単語とその音を全体的に認識し、記憶することが期待されている。

1955年の Flesch による著書、*Why Johnny Can't Read* の出版以来、英語圏における「読み戦争 (Reading War)」では、児童の読み書き教育に関する指導メソッドについて専門家の間で議論が繰り返されてきた。Flech は look-and-say の手法を厳しく非難し、読み方のルールを指導するフォニックスを支持した。look-and-say の手法で、最も問題であると指摘された点は、視覚的暗記に頼るため、「学習していない語は読む（音声化する）ことができない」ことであった。読みスキルの熟達した学習者であれば、知っている単語を素早く自動的に認識し、効率的に文の意味理解につながることが可能であるが、音と文字の対応習得が不十分な児童や生徒は、初めて見る単語や、不慣れな単語をスムーズに読むことができないことから (Nijakowska, 2010)、非効率的な学習法であるといった指摘が続いた。

1989年から1998年のナショナル・カリキュラムでは、小学校でフォニックス指導を行っていたが大きな成果が得られなかったことへの反省から、それまで学校の裁量としていた指導法に関する見直しが行われることとなった。フォニックスには、ホール・ランゲッジ (Whole Language) の流れを汲む「全体から個」を重視したアナリティック・フォニックス (analytic phonics) と、「個から全体」へと音素の統合 (synthesize) を意識させるアプローチを取るシンセティック・フォニックスなどがある。両者の違いは、単語指導へのアプローチの違いであると言える。アナリティック・フォニックスは文脈の中で出てくる単語についての意味を理解した上で、その単語の音（どう発音するか）を推測したり、単語に含まれる音や文字のパターンに自ら気づくよう促される。シンセティック・フォニックスは、意味や文脈とは切り離れたデコーディングのスキル獲得に重点を置く。1文字1音対応でアルファベットをひとつずつ導入しながら、既習の文字を用いてさまざまに組合せ、文字と音がどのようにつながって単語になるかをカードなどを用いながら指導する。その際には無意味語といった、存在しない語の組合せも用いる。

1998年には、基礎的な読み書きに、より焦点を置いたナショナル・リテラシー・ストラテジーが公示され、「どのフォニックスを、どのように指導するか」に関する実証的な比較研究も数多く行われた。フォニックス指導法の決定にあたり、教育省にもっとも影響を与えたのは、スコットランドのクラックマナンシャーで実施された300名の小学生を対象とした調査 (Johnston, R. & Watson, J., 2005) と、*Independent Review of the Teaching of Early Reading* (以下：ローズ報告書) (Rose, 2006) であるとされる。クラックマナンシャーでは、小学1年生を対象とした①シンセティック・フォニックス、②アナリティック・フォニックス、③アナリティック・フォニックスと音韻意識のそれぞれの指導効果が比較され、その結果、①のシンセティック・フォニックスによる指導が読みで7ヶ月、スペリングで9ヶ月分も進んでおり、最も児童の読み発達に貢

献したという結果が報告された。

後者のローズ報告書は、教育水準監査院（Office For Standards in Education: Ofsted）の局長ジム・ローズによる調査報告書で、Simple View of Reading の読み発達理論に基づき、デコーディングを明示的かつ体系的に指導するシンセティック・フォニックスがもっとも望ましいと結論づけている。

これらの調査結果をもとに、2007年に教育省はナショナル・カリキュラムの改訂を行い、指導法はシンセティック・フォニックスを用いることが決定された。そして幼児から小学校低学年まで対応する読みプログラムである *Letters and Sounds: Principles and Practice of High Quality*（以下：Letters and Sounds）を作成し、基礎ステージの音韻意識、キーステージ1のリーディングの「単語の読み」とライティングの「トランスクリプション」に対応する教材として、全国的に無料で教材の提供を開始した。

〈表2〉「キーステージと Letters and Sounds の対応表」

年齢（才）	学 年	キーステージ	Letters and Sounds
3-4	ナーサリー	基礎ステージ	フェーズ1
4-5	レセプション		フェーズ2、3、4
5-6	小学1年	キーステージ1	フェーズ5
6-7	小学2年		フェーズ6
7-8	小学3年	キーステージ2	/
8-9	小学4年		
9-10	小学5年		
10-11	小学6年		

Letters and Sounds はフェーズ1から6で構成されており、基礎ステージとキーステージ1でほぼ終了する。〈表2〉はキーステージに、Letters and Sounds の各フェーズを対応させた一覧である。フェーズ1〈表3〉は、音韻意識の発達を促すもので「フォニックス活動への道筋をつけるために極めて重要な、スピーキングとリスニングの発達を目差す」（DfES, 2007b, p.10）ことが目的である。音韻意識学習の質と量の違いが、スキルの獲得に影響を与える（Schuele & Murphy, 2014）などの指摘から、7段階に設定された活動では、環境に含まれる音への気づきや、さまざまな音を聞き分ける活動など、段階的に音韻の混成（blending）や分解（segmenting）などの操作を身につけられるよう工夫されている。

フェーズ2から6は文字と音の対応を学ぶフォニックス指導が中心となる。読み書きの指導は、「比較的短時間で」「個別の時間を取り」「単純なものからより複雑なものへ」「多感覚を用いて」行うことが望ましい（DfES, 2007a, p.16）ことから、プログラムでは「毎日20分程度の時間を別に取って」行うことが推奨されている（DfES, 2007b, p.10）

フェーズ2では、19のアルファベット文字と音を学び、習った文字を用いて、これまで口頭で行っていた混成や分解操作を、文字でも行えるようになることが目標である（DfES, 2007a, p.

〈表3〉 「Letters and Sounds : フェーズ1」 (抜粋の上筆者翻訳)

音韻意識の発達		Letters and Sounds フェーズ1
単純		アスペクト1 : リスニングスキルと、暮らしの中の音への気づきを高める。物語や歌を聞いたり繰り返して言ったりする。 アスペクト2 : 楽器の音に慣れ親しむ。
	音節 ライム (押韻)	アスペクト3 : 音とリズムへの気づきを高める。歌やライムを動作といっしょに楽しむ。 アスペクト4 : 繰り返しライムを聞くことで英語のリズムや音への気づきを高める。繰り返しの多い詩などを用いる。
	アリタレーション (頭韻)	アスペクト5 : 同じ音で始まる語やフレーズから、アリタレーションの理解を高める。
複雑	オンセット-ライム	アスペクト6 : 混成や分解活動を含む、口語の音の違いに気づく。口の形や舌の位置、動き方などを意識する。
	音素	アスペクト7 : 単語に含まれる音の混成と分解スキルを伸ばす。

(参考 : DfES, 2007)

48)。毎週1セットずつ、4つの文字が導入される(例: 1週目は s, a, t, p、2週目は i, n, m, d)。これらの文字の導入順序は、組み合わせによってすぐに単語が作れるよう、頻度の高い文字順になっている。指導は、①導入、②復習、③新しい語の指導、④練習、⑤応用、⑥アセスメント、の順で行われ、1週目に新しい文字が紹介されると、その翌週と翌々週は新出文字を使った混成や分解活動を行う。混成活動では、たとえば s, a, p という3枚のカードを見て、1文字ずつ /s/, /a/, /p/ と音声化 (sounding) したのち、それらの音を混成して /sap/ と発音するデコーディング練習や、nap という語を聞いて、/n/, /a/, /p/ の音に分解し、対応する文字カードを選んで順に並べるエンコーディング練習などを行う。フェーズ2の終了時までには、マグネット文字や文字カードなどを用いて VC (母音+子音) や CVC (子音+母音+子音) の単語の読み綴りができるようになるほか、いくつかの不規則語 (tricky word) が読めるようになる。

フェーズ3ではさらに25の文字を学び、フェーズ3終了時には、基本の42の文字や文字の組合せを習得し、CVC の単語の分解や混成ができることが目標である。新出の文字のほとんどは、連続する子音や母音の組合せである(例: oa, ar, ow, ch, sh, ee)。単音節の語の操作ができるようになると、二音節の語の読みと綴りにその知識を応用していく。フェーズ4では、これまでに学習した知識の定着が中心となるが、連続子音や多音節の語の読み、連続子音を用いた語の混成や分解活動を多く行う。不慣れな語や知らない語は、読み上げたり、黙ったままで音声化 (silent phonics) するよう奨励される。

フェーズ5は文字と音の知識をさらに広げ、同じスペルで異なる読み方や意味の同綴異音異義語を加える。この段階では、慣れ親しんだ語の混成や、語に含まれる文字の認識スピードが上がるのが期待される。スペリングにおいても、適切な文字を選択することができるようになり、単語ごとに用いる知識の定着が期待される。

フェーズ6までには、ほとんどの文字と音の対応規則を習得し、フェーズ終了時には初見で

数百の単語を含む文章を流暢に読めるようになる。このフェーズでは、頻度の低い規則を学び、正確に読めるようになることが求められる。たとえば2つ以上の文字で1音を表すダイグラフ（例：oa, sh, qu, ea, ow）を見分けることができない生徒がいれば、ダイグラフを含んだ単語（例：road, leaf, town, cloud, shop）のスペルを学習する際に、補習を行うなどして定着を図る。単語のデコーディングが素早くできるようになるほど、よりたくさん文章が読めるようになり、自動的に読める単語がさらに増加する。

フォニックスの規則通りに読めない不規則語は、トリッキーワードと呼ばれ、デコーディングができる語（decodable word）と区別して指導される。これらの頻出語は日常的な文の読みや短文の読み練習でも必要であるとされ、毎日の読み練習にも加えることが勧められている。

たとえば最頻出語の指導例として、とくに難しい語（例：getting など *t* が連続する語や、beautiful など発音しない *i* を含む語）を選び、「なぜこのように綴るのだろうか」を考える活動が次のように紹介されている（DfES, 2007b, p.178）。教師は、「もし単語がこのように綴られるかの理由がわかれば、スペルの方法を覚えるときや、単語を書くときに役に立ちますね」と前置きし、単語をホワイトボードに提示する。生徒に考える時間を与えフィードバックを行う。さらに、①大きな声で単語を発音しながら、音節ごとに手を叩き、ホワイトボードに下線を引く、②単語の音素を数え、音素の数だけ指を出す、③その他の特徴について考える、④単語の特徴についてまとめを行う活動を行う。まとめでは、their という単語であれば、①音節は1つで、②音素は2つで最初の文字は the で始まり、③ them や they と同じように使われている、などである。

このようにして、フォニックスに加えてトリッキーワードを含む頻出語を段階的に学ぶことで、生徒の暗記の負担を軽減しつつキーステージ1 終了時までには約300語の頻出語を習得していることが目標とされる。

音韻意識とデコーディング

読み習得における音韻意識とデコーディングは、語い習得や読解に必要な流暢さの基礎となる。音韻意識と読みの発達に関する研究は非常に多く（Bradley & Bryant, 1983; Juel ほか1986）、「言語を問わず読み発達は音韻意識に依存する」（Ziegler & Goswami, 2006）などの指摘から、指導においても重視されている（Adams, 1990; Koromos & Smith, 2012）。音韻意識は、大きな単位からより小さな単位へと段階的に発達し、一般的に英語の場合は文から語、音節、オンセット・ライム、音素へと発展するとされる。そのため音韻意識の指導では、「聞く」活動が中心になるが、ただ漠然と聞くのではなく、目標とされる音韻単位への気づきを促す活動が中心となる（Scott, 2009; Schuele & Murphy, 2014）。

特に、英語のデコーディングには、音素意識（phonemic awareness）が育っていることが重要であるとされ（Schuele & Murphy, p.4）、フォニックス学習開始までに様々な活動を通して音素の感覚を育成していることが望ましいとされている（DfES, 2007; Rose, 2006ほか）。音韻の操作ができるためには、単語や文といったひとつながりの音は、いくつかのより小さな音の単位

からなっているという感覚が必要である。日本語でも読み書きに困難のある児童は、逆さ言葉やしりとりが苦手であると言われている。例えば、しりとりをするために、/sukoppu/ (すこっぷ) という語が、日本語の基本単位である4モーラ (拍) からなり、最後のモーラは /pu/ という音であるという認識が必要である。さらに読み書きでは、この「すこっぷ」という4つの音が、それぞれどの文字と対応しているかを学ぶ。母語であっても、特殊音節 (促音、撥音など) の習得には個人差があるため、国語の授業でも手拍子で拍を数えたり、チップを置いて何拍かを意識させるなど、拍の音韻意識を高める活動などが行われている。このように、読みに用いる文字の音の単位を意識させる指導は決して珍しいことではなく、日本でも、学習初期であるほど、音から文字、文字から音への変換活動を、さまざまな活動を通して行われている。

音韻意識には、音を正しく認識したり、音韻の単位を認識するだけではなく、それぞれの音韻単位を操作するスキルも含まれる。音韻の操作には、混成 (blending)、抽出 (isolation)、分解 (segmentation)、削除 (deletion) などがあり、これらの操作活動は、音韻意識のテスト課題としても良く用いられている (高橋、大岩、西元、保坂, 1998)。混成とは、単語を構成する音を順につないで1つの語として合成する活動である。音素 (phoneme) の混成活動の例では、「/f/, /i/, /t/ をつなぐと?」「/fit/」と答えるものがある。このように文字の一つ一つの音を記憶し、それらを頭の中でつないで一語にする操作は、文字を読む際の基本となる。

デコーディングとは、単語をひとかたまりと捉えるのではなく、単語を構成する各文字に注目し、例えば fox であれば、f は /f/ という音に対応するというような知識を用いて、文字を音声化することである。その際一つ一つの文字は音声化され、頭の中で混成され、一語として発せられる。また、音韻意識の分解操作は、提示された語をより細かい単位に区切ることを意味する。たとえば、fish という語を綴るためには、単語を /f/ /i/ /sh/ の3つの音素に分解するスキルと、それぞれの音をアルファベットに対応させる知識が必要である。このように、音韻の操作と文字の操作は非常に密に関連している。

音韻意識の発達とは年齢とともに自然と発達すると考えられているが、言語によって必要とされる音韻の単位は異なり、習得年齢も異なる。日本では、2 - 5才の幼児に日本語の音節 (モーラ) 分解の課題を行った結果、4才半になるころには、基本音節からなる語をほぼ正しく音節に分解できることが明らかにされている (天野, 1993)。しかし、英語圏の音素の分解に関する調査 (Lieberman, Schankweiler, Fischer, & Carter, 1974) では、課題の成績は、4 - 5才で0%、5 - 6才で17%、6 - 7才で70%という結果であった。このことは、たとえ母語であっても、英語の文字素に対応する音素意識の獲得は容易ではなく、個人差が大きいことを示している。そのため、指導では目標とする音韻を意識しながら、段階的に大きい単位から小さい単位の音韻へと指導を進め、混成や分解操作を含んだ活動が行われることが望ましいと考えられる (Scott, 2009ほか)。

日本語母語話者にとっての音韻意識やフォニックス指導に関する先行研究では、音韻意識の発達について日本語の影響が見られることが指摘されている。垣花 (2004) は、音韻意識の特徴を、母語の書記体系、音韻体系の影響という観点から検討している。「読み習得以前から言語

間で音素意識に差があることは確かであり、書記体系だけでなく音韻体系からも音韻意識発達は影響を受けていることは確かである」ため、母語にアルファベットの書記体系を持たない日本語母語者では、第二言語の音素意識とライム意識が十分に発達しないことを強く示唆している。また、日本語話者を含む非アルファベット言語圏では英単語の認知において視覚処理的に依存していることを示している研究 (Brown & Haynes, 1985; 垣花, 2004) などからも、日本の生徒にとっても、音素意識が自然には発達するのは難しいことが明らかにされている。これらの調査から、日本人にとって英語の音素意識獲得は決して容易ではないことが予想される。

湯澤ら (2013) は、日本語母語者の英語音韻学習に関する幼児らを対象とした一連の調査結果を発表している。その内容は日本語母語話者は、日本語によって英語の音韻処理に制約を受けていること、また音声によって英語の正確な語彙を蓄積していくことが困難であるというものである。そのため、学習は文字を通した手法に依存せざるを得なくなり、単語や文法といった識字的な能力育成に重点が置かれることが、いっそう音節の分節化を難しくしているという悪循環が指摘されている。この指摘は、まさに日本の中学生の現状を指していると思われる。

さらに湯澤らは日本語母語話者の特徴に応じた英語音韻習得方法として多感覚音韻意識プログラムの指導実践を行い、その効果について検討を行っている。その結果、対象児童らの音韻習得能力の向上が確認されただけでなく、スキルの獲得によってその後の加速的な語彙習得の可能性を示した。この結果は、英国政府がナショナル・カリキュラムの転換を経て学習成果を向上させたことを裏付ける内容であり、日本においても同様に成果が得られる可能性を示唆している。

これらの読み習得の段階的発達の視点から、あらためて冒頭のベネッセの調査で示された生徒の躓きを整理すると、「単語を覚えるのが苦手」、「文法事項が理解できない」、「文や文章を書くことが苦手」、「文字から音にうまく変換できない」等の問題は、下位スキルから上位スキルへの接続がうまく行われていないことが原因となっている可能性が指摘できよう。「文や文章を書く」ことを上位のスキルとするならば、その習得には「文法事項を理解する」、「単語を覚える」、「文字から音への変換」が身につけていることが前提だと考えられる。教科書の単語を覚える前に、文章を読むための準備段階としての音韻意識やデコーディングのスキルについての学習が重要であろう。湯澤らの調査結果は、日本人児童でも英語の音韻スキルを身につけることが可能であることを示している。音からデコーディングへつなげる流れは母語・外国語に共通しており、外国語活動にもその効果が期待できるのではないかと。

指導要領に見る読み書き指導

文部科学省指導要領は教育課程におけるカリキュラム編成の基準となるものであり、教科の目標や大まかな教育内容を示している。〈表4〉「学習指導要領解説における読み書きに関する記述の分類」は小・中学校の「指導要領解説」(2008) から、音や読み書きに関する指導部分を抜き出し、筆者が「音韻意識」「デコーディング」「文字認識」の3つの領域に分類したものである。ここでいう文字認識とは、意味や音とは別に、アルファベットの文字の形を視覚的に正し

〈表4〉 学習指導要領解説における読み書きに関する記述の分類

指導要領		音韻意識とデコーディングに関連する内容	領域
小学校学習指導要領解説「外国語活動編」	第1節 1 目標	③外国語の音声やリズムなどに慣れ親しむ	音韻意識：リズム、音声
	2 内容 (3) 言語と文化に関する事項	((1)の解説として) 日本語と英語の音節構造の違いへの気づき (p.11)	音韻意識：音節
		((1)の解説として) 日本語にない音に触れ、慣れ親しむ (p.12)	音韻意識：全般
	3 指導計画の作成と内容の取り扱い	(1の(4)の解説として) チャンツや歌などの外国語の音声やリズムに慣れ親しむ (p.15)	音韻意識：文、句、リズム
(2の(1)の(イ)の解説として) アルファベットの大字と小文字に触れる程度に留める (p.19)		文字意識：文字の形	
中学校学習指導要領解説「外国語編」	2 内容 (1) 言語活用 ア 聞くこと	(ア) 強勢、イントネーション、区切りなど基本的な英語の音声の特徴を捉え、正しく聞き取る (p.10)	音韻意識：全般
	イ 話すこと	(ア) 強勢、イントネーション、区切りなど基本的な英語の音声の特徴を捉え、正しく発音する (p.12)	音韻意識：全般、発音
	ウ 読むこと	文字の形の違いの認識 (p.15)	文字認識：文字の形
		英語の綴りを見て正しく発音できる (p.15)	デコーディング：フォニックス
	エ 書くこと	(ア) 文字や符号を識別し、正しく書く (p.17)	デコーディング：文法
		大字と小文字を正しく書き分ける (p.17)	文字認識：文字の形
	(3) 言語材料 ア 音声	(ウ) 英語のリズムを理解させ、習得させる (p.32)	音韻意識：リズム
(エ) 基本的なイントネーションを身につける (p.32)		音韻意識：イントネーション	
イ 文字および符号	(ア) アルファベットの活字体(大字、小文字)を使用できるようにする (p.33)	文字認識：書字	

(参考：文部科学省, 2008)

く認識することを意味する。たとえば「アルファベットの大文字と小文字に触れる」は、文字の音ではなく、主にその形状に関する学習を意味していると推察されるため「文字認識」に分類され、「アルファベットの名前」(エイ、ビー、シー)や音(/a/, /b/, /k/)であれば、文字と音を対応させる「デコーディング」に分類されると考えられる。指導要領解説では具体的な指導法は記載されていないため「慣れ親しむ」「文字に触れる」が指す内容については、筆者の経験に基づいた分類であることを予めお断りしておく。

まず、最初に音韻意識の分野に関する記述について検討する。小学校の外国語活動の「音声やリズムに慣れ親しむ」活動では、「日本語と英語の音節構造の違いへの気づき」や、「日本語にない音に触れる」ことが挙げられている。これは英語の音声の認識と音節レベルの音韻への意識を高める目的と捉えられよう。また「日本語にない音に触れ、慣れ親しむ」は、英語を体験的に聞くことという説明にあるように、聞く音の単位や操作の指導ではなく、英語のフレーズや歌などを全体的に聞くことを意味すると思われる。外国語活動では「英語の音」とは、リズ

ム、イントネーション、強調を主に意味しており、英語の音の単位であるオンセット・ライムや音素の指導に関しては全く記述されていない。したがって英語の音韻習得は、教員の指導と学習者個人の適性に大きく委ねられている状態であると言えるだろう。

中学校で扱う音声は、(ア)現代の標準的な発音、(イ)語と語の連結による音変化、(ウ)語、句、文における基本的な強勢、(エ)文における基本的なイントネーション、(オ)文における基本的な区切りとされているが、ここでも音韻の単位や操作の記述はない。これらのことから、小学校、中学校ともに、英語の音韻意識の指導は積極的に実施されていないと思われる。

中学校の読み指導の領域では、「発音と綴りとの関係」について、「英語の綴りを見て正しく発音できる」、「文字や符号を識別し、正しく書く」等の記述がある。しかし「発音と綴りの関係」は、個々のアルファベットの音と文字の関係なのか、単語全体の音と単語を意味しているのか不明である。ここでも英語圏のフォニックスに相当するような指導法に関する記述はされていない。そのため文字と音の対応についての指導は教員の裁量に任されており、主には日本では伝統的にフラッシュカードなどを用いた単語全体を暗記する、look-and-say に相当する指導法が用いられている。

学習指導要領における小・中学校での読み書き指導について次の2点が言えるだろう。

1. 音に関する指導で扱う音に関する記述は、発音、リズム、イントネーションのみである。体系的な音韻意識の指導は行われていない。
2. 文字指導（「文字を正しく書く」）から、単語の読み（「綴りを見て正しく発音できる」）の記述はあるが、「発音と綴りを結びつける」ための、段階的なデコーディング指導は行われていない。

デコーディングには音素レベルの音韻意識が必要なため、日本の学習者は暗記以外の単語学習方法がない状態であると考えられる。

考察・今後の読み書き指導への提案

英語圏と日本の英語教育での読み書き指導は、「指導のスタート地点をどこに置くか」に最も大きな違いがあると考えられる。日本では、読み書き指導は中学校1年生のアルファベット指導を数回行ったのち、すぐに単語や文全体の読み書きが始まる。一方、英国ではさらに基礎的な、単語を構成する文字と音の対応や、単語に含まれる音韻そのものの認識や操作スキルの指導から始める。この両者のスタート地点の違いには、母語が外国語かといった違いではなくその背後の読み習得理論の違いが影響していると考えられるだろう。

英語圏では Simple View of Reading などの理論に基づいた実証研究を繰り返して、より効果的なフォニックスや音声指導のあり方を工夫してきた。日本では、アルファベットの文字認識の後にはすぐに単語を文脈の中で学んでいく指導が行われていることから、その背景となる指導理論はホール・ランゲッジに近いように思われる。しかし、デコーディング指導がほとんど行われていないことから、完全にホール・ランゲッジ理論を実践しているとも言い切れない。なぜなら、ホール・ランゲッジにおいてもデコーディングやフォニックスの重要性は否定してお

らず、アナリティック・フォニックスのようにホール・ランゲッジに近いフォニックス指導法も存在している。すなわち日本の英語教育における読み書き指導は、単語を構成する文字の音

〈表5〉「小・中学校でのデコーディング指導導入案（例）」

		音韻意識	フォニックス／文字認識	理解・読解 (comprehension)
小学校	低学年	<p>ライム／アリタレーション ライムやアリタレーションを含む歌や絵本の読み聞かせを通して、語やフレーズの繰り返しを楽しみ、音のパターンに慣れ親しむ。</p> <p>語 慣れ親しんだフレーズのリズムをカウントしたり、置き換え活動などで語の感覚を養う。</p> <p>ライム ライムカードなどを用いたゲームなどでライムへの気づきを促し、さまざまなライムの組合せに親しむ。</p> <p>アリタレーション アリタレーションを含む早口言葉や絵本などで、語頭の音への気づきを高める。</p>	<p>アルファベット文字 低学年ではアルファベット文字はローマ字学習で既に導入されているため、文字の形を正しく書くことができることを目標とする。</p>	<p>リスニング 絵本や歌、劇などの活動を行い、意味を理解しながら、英語のイントネーションやリズムに慣れ親しむ。 文脈の中で用いられる語いを増やす。 簡単なフレーズを用いた口頭練習で、既知の語の音声による定着を図る。</p>
	高学年	<p>オンセット－ライム 既習のカードや絵本などの語を用いて、オンセット－ライムの混成や分解活動を行う。</p> <p>音素 既習のカードや絵本などの語を用いて音素の混成や分解活動を行う。 未知の語の音素を用いた混成や分解がスムーズにできる。</p>	<p>フォニックス 高学年ではダイグラフを含むフォニックスの42文字と音を学ぶ。 規則的な単音節の単語が読める。 既習の文字を用いた混成と分解ができる。 未知語も含む単音節の単語を用いた簡単な文章が音読できる。 頻出語に含まれる不規則語がいくつか読める。</p>	<p>読み 規則的な語を用いた、自力で読める短い文などを読み、デコーディングの定着を図る。 自力で読める物語を読み、内容について考える。</p>
中学校	低学年	<p>ライム・音素 ライムや音素の混成と分解活動を継続して行う。</p>	<p>フォニックス 連続子音を含む語の読みを学ぶ。 規則的な多音節の語の読みを学ぶ。 同音異綴りなど、従来とは異なる文字と音の対応規則を学ぶ。</p>	<p>読み 既習のフォニックス規則を用いて自力で読める文章を多く読む。 読んだ文章の内容を理解し、書かれていた内容について話し合ったり意見交換をする。</p>
	高学年		<p>新出の規則を用いた語を含む簡単な文章が音読できる。 頻出語を読むことができる。 既習の規則すべてを用いた文章を読むことができる。</p>	

や対応規則の指導が抜け落ちたような状態にあると言える。生徒にとって暗記以外のスペル習得の選択肢を与えられないことが初期の英語学習における大きなハードルとなっているのでは

ないだろうか。

以上の英語圏と日本の現状から、筆者は、音韻意識とデコーディングの2つの領域が、日本の英語教育の読み習得における「ミッシング・リンク」である可能性は大きいと考えられる。湯澤ら(2013)の指摘にもあるように、文字を音に変換する手段を身につけることは、学習者が知らない単語でも音声化することを可能にする。また、音韻意識の獲得によって音節の分解ができるようになり、音と文字の対応規則をフォニックスによって学ぶことで、スペリングは暗記ではなく、音と文字の操作になる。生徒の暗記にかかる負担を減らし、より早く、効果的に、文の内容理解や表現の段階へと進むことが期待できるだろう。

〈表5〉「小・中学校でのデコーディング指導導入(案)」は参考として筆者が作成した読み書き指導導入案である。音韻意識、フォニックス、理解(comprehension)の3領域に絞り、デコーディング習得によってボトムアップ処理の向上を図ると同時に、内容の理解(リスニングやリーディング)を並行して進めることで、両者が相互的に関わりながら、学びを発展させることを目指したものである。音韻意識とデコーディングの導入順序は Letters and Sounds を参考にした。

英国のプログラムは音韻意識の指導を幼児期に開始し、その後小学校中学年まで段階的にフォニックス規制を導入するという長期間に及ぶものである。また、ナショナル・カリキュラムでは、読解や作文とデコーディング指導を相互に関連させることが奨励されている。日本にこうしたプログラムを導入する場合、文字指導を行わない小学校低学年では音韻意識指導を中心に、高学年では規則的なフォニックスを中心に学ぶことで、約4年間を読み書きの基礎力育成期間とすることができるだろう。中学校では新しいフォニックスの規則に加えて、不規則語の語彙を増やしながらか、より幅広い文章の読み活動に発展させ、誰もが無理なく基本的な読む力を身につけるよう導きたい。また、こうした読み書き指導は、生徒のコミュニケーションや表現活動を妨げるものではなく、同時に行うことで語彙や表現力の定着にもつながっていくだろう。

今後、学校での指導を視野にいれた課題としては、指導時間の確保、指導者の確保、教材の作成があげられる。小学校で音韻活動やフォニックスを導入するのであれば、それを担任が行うことが可能なのか。また、中学校でのデコーディング指導で、現在の教科書は語彙、文法、読解のすべてを同じテキストで学習しているが、フォニックスと並行するのであれば、デコーディング用の読み教材、そしてメインとなる文法・読解教材というように分け、読解教材で使用する語は、既習のフォニックス規則を用いる語にするといった工夫が必要となるだろう。今回は英国のプログラムを参考としたが、今後は日本語を母語とする学習者の特徴などを指導に反映し、より日本の生徒の実態に即した実践や実証研究がなされることを期待したい。

参考文献

- Adams, M. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA: MIT Press.
Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 419-

- Brown, T., & Haynes, M. (1985). Literacy background and reading development in a second language. In T. H. Carr (Ed.), *The Development of Reading Skills*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Department for Education and Skills (2007a). *Letters and Sounds: Principles and Practice of High Quality Phonics*. DFES. < https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/190599/Letters_and_Sounds_-_DFES-00281-2007.pdf > (2015/09/22アクセス)
- Department for Education and Skills (2007b). *Letters and Sounds: Principles and Practice of High Quality Phonics: Notes of Guidance for Practitioners and Teachers*. < <http://www.st-peterscofe.worcs.sch.uk/pdfs/assessment/lettersandsounds.pdf> > (2015/09/22アクセス)
- Ehri, L., Nunes, S., Stahl, S., & Willows, D. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71, 393-447.
- Grabe, W. (2002). Reading in a Second Language, *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford.
- Hoover, W. and Gough, P. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Johnston, R., & Watson, J. (2005). *The Effects of Synthetic Phonics Teaching on Reading and Spelling Attainment-Seven Year Longitudinal Study*. < <http://www.gov.scot/Resource/Doc/36496/0023582.pdf> > (2015/09/22アクセス)
- Juel, C., Griffith, P., & Gough, P. B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in the first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, 78, 243-255.
- Katusic, S., Colligan, R., Barbaresi, W., Schaid, D & Jacobsen, S. (2001). Incidence of reading disability in a population-based birth cohort, 1976-1982, Rochester, Minnesota. *Mayo Clinic Proceedings*, 76 (11), 1081-92.
- Koromos, J. D. & Smith M. A. (2012). *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Liberman, I. Y., Shankweiler, F. D., Fischer, W. & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology* 18 (2), 201-212.
- Lyon, G. R. (1995). Towards a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 45, 3-27.
- Morrison, A. (2009). *Overview of Literacy Development* (PPT スライド) < <http://makelearninghappen.com/wp-content/uploads/5820-Sp14-Lit-Development-and-Disabilities1.pdf> > (2015/09/22アクセス)
- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Rose, J. (2006). *Independent Review of the Reaching of Early Reading*. Final Report. < <http://dera.ioe.ac.uk/5551/2/report.pdf> > (2015/09/22アクセス)
- Schuele, C. M. & Murphy, D. N. (2014). *The Intensive Phonological Awareness Program*. Baltimore: Paul Brookes.
- Scott, G. V. (2009). *Phonemic Awareness: Ready-to-Use Lessons, Activities, and Games*, CA: Corwin. 2nd ed.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level*. New York: Knopf.
- Spooner, A. L. R., Baddeley, A. D., & Gathercole, S. E. (2004). Can reading and comprehension be separated in the Neale Analysis of Reading Ability? *British Journal of Educational Psychology*, 74, 187-204.
- Wydell, T., & Butterworth, B. (1999). A case study of an English-Japanese bilingual with monolingual dyslexia. *Cognition* 70, 273-305
- Ziegler, J. C. & Goswami, U. (2006). Becoming literate in different languages: Similar problems, different solutions. *Developmental Science* 9 (5), 426-453.
- 天野清 (1993). 「子どもの読みの習得過程についての発達の・実験的研究：平成4年度文部省科学研究費一般研究 (B) 研究成果報告書」.
- ベネッセ (2009). 「第1回中学校英語に関する基本調査報告書：教員調査・生徒調査」.

<http://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=3186> (2015/09/22アクセス)

垣花真一郎 (2004). 「英語学習者の英語文字単語認知研究：音韻意識の観点からの再検討」『慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要：社会学心理学教育学：人間と社会の探究』No.59, 1-11.

文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説：外国語活動編』文部科学省.

文部科学省 (2008) 『中学校学習指導要領解説：外国語編』.

文部科学省 (2014) 「資料3-1 小学校における外国語活動の現状・成果・課題」『英語教育の在り方に関する有識者会議 (第3回) 配付資料』.

< http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/shiryo/attach/1347444.htm >

(2015/09/22アクセス)

文部科学省 (2013) 『グローバル化に対応した英語教育改革実施計画』.

< http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343704_01.pdf >

(2015/09/22アクセス)

佐藤敏子, 中川武, 山名豊美 (2007). 「大学生の英語学力調査：学習者はどこでつまづくか」『つくば国際大学研究紀要』13号, 51-68.

高橋登, 大岩みどり, 西元直美, 保坂裕子 (1998). 「音韻意識と読み能力―英語圏の研究から」『大阪教育大学紀要第IV部門：教育科学』47巻1号, 53-80.

山中由香, 竹内理 (2009). 「Annual Review of English Language Education in Japan」『全国英語教育学会紀要』(20)201-210.

湯澤正通, 湯澤美紀 (2013). 『日本語母語幼児による英語音声の知覚・発声と学習：日本語母語話者は英語音声の知覚・発音がなぜ難しく、どう学習すべきか』風間書房.

参考資料A キーステージ1 (小学1年生部分を抜粋の上筆者翻訳)

キーステージ1	Year 1
<p>リーディング：単語の読み (word reading)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 単語のデコーディングにフォニックスの知識を用いる 2. 40以上のすべての音素に対応する文字を正しい発音で素早く読むことができる 3. 既習のGPCsを含む未習語を、音を正しく混成させて読むことができる 4. 一般的な不規則語を読むことができる 5. 既習のGPCsを含む-s, -es, -ing, -ed, -er, -estで終わる語を読むことができる 6. 既習のGPCsを含む1音節以上の語を読むことができる 7. 短縮語 (I'm, I'll など) を読むことができる 8. 既習のフォニックスの知識とレベルが一致しており単語を読む際にその他の方法を使うことを必要としない本を正確に音読することができる 9. 単語の読みの流暢さと自信を身につけるためそれらの本を再読する 	
<p>リーディング：読解 (comprehension)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 読む喜び、読みたいという心、語彙と理解を発展させるために、 <ul style="list-style-type: none"> ・独力で読めるレベルの幅広い種類の詩、物語、ノンフィクションについて聞いて話し合う ・読んだり聞いたりした内容と自分の経験を結びつけるよう奨励する ・重要な物語に親しむ ・予測可能な（繰り返しの多い）フレーズを見分け、加えることができる ・ライムやボエムを鑑賞し、いくつかを暗記する ・語の言葉について話し合い、既に習った語の意味と結びつける 2. すでに正確に流暢に読める本と、聞いたことがある本について理解するために、 <ul style="list-style-type: none"> ・既に知っていることや背景知識、単語を活用する ・読みながら、その文章が意味をなすかどうかを確認し、間違った読みを修正する ・タイトルと出来事の重要性について話し合う (以下略) 	
<p>ライティング：トランスクリプション</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. スペリング <ol style="list-style-type: none"> ①. 以下の語のスペリングの指導を受ける <ul style="list-style-type: none"> ・既習の40+の音素を含む語 ・一般的に使われる不規則な語 ・曜日 ②. アルファベットの名前について <ul style="list-style-type: none"> ・アルファベット文字の名前が順番に言える ・アルファベットの名前を用いて、同じ音で異なるスペルについて区別する ③. 接頭辞と接尾辞を加える <ul style="list-style-type: none"> ・スペリング規則を用い、名詞の複数形と、動詞の三人称単数を表すために -s や -es を加える ・un- の接頭辞を用いる ・基本の語のスペルを変化させないで良い語に、-ing, -ed, -er, -est を用いる (例: help に -ing を用いる場合はそのまま ing を加えれば良い。(helping) そのほか、eating, quiker など) (以下略) 2. 筆記 (Handwriting) <ul style="list-style-type: none"> ・机に正しく座り、鉛筆を正しく自然に持つ ・初めと終わりの正しい地点を意識し、正しい書き順で小文字の書き方から始める ・大文字を書く ・数字の0から9までを書く (以下略) 	
<p>ライティング：作文</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 文章を書く <ul style="list-style-type: none"> ・何を書くかについて声に出す ・書く前に口頭で文章にする ・短い説明文のために文章を並べる ・書いたものを読み直し、意味が通っているか確認する 2. 書いたものについて先生や他の生徒と話し合う 3. 他の生徒や先生によく聞こえるように大きな声で書いたものを読み上げる 	
<p>ライティング：語彙、文法、句読点</p> <ul style="list-style-type: none"> ・語と語の間にスペースをあける ・and を用いて語や節をつなげる ・大文字や、ピリオド、クエスチョンマーク、感嘆詞などの句読点を使い始める (以下略)	