

外国語教育における読み書き指導

— 教育的アプローチから見た Whole Language と Phonics —

松野あかね

1. 序論

本論文は、小学生を対象とした民間の外国語教育において、Whole Language Approach をベースとした全体的な読み書き指導と、Phonics に重点をおいた音声指導方法の相違点に着目し、それぞれのアプローチから、literacy 教材の分析を試みるものである。そして、読み書き教育に対する一考察を提示することを目的としている。

近年、早期幼児教育の波が、民間の教育業界を広く賑わし、0歳から英語をはじめの子供も、今ではめずらしくない。そんなコミュニケーション重視の外国語教育の中で、あえて読み書き教育に焦点を当てる動機となったのは、筆者が教える英語教室で、読み書き教材の全面改定があったからだ。異なったアプローチの観点から書かれた2種類のテキストが、外国語教育という環境下で、子どもの読み書き指導にどのように影響するのか疑問に感じた。とくにアメリカの Whole Language vs. Phonics 論争が、日本の外国語教育の視点で考えたとき、どのような結果を生むのか興味を持った。そこで、改定前と後のテキストに加え、アメリカで出版されたテキストを分析することで、読み書き教育に対する一考察を導き出そうと思う。

では、次の先行文献からは、まず Phonics と、その対極にある Whole Language Approach について考えていこうと思う。また、読み書きに必要な

能力である phonological awareness / phonemic awareness についての研究を考察する。

そして、III の教材分析では、実際に英語教室で使用されている 2 つの読み書き教材と、アメリカで出版されている教材の比較を行う。Adams による phonemic awareness の定義をもとに、内容を 6 つに分類し、テキスト全体に対して占める割合を検討する。

II. 先行研究

II - 1 Phonics

フォニックスとは、アルファベットの音の組み合わせによる発音方法をベースとした読み書きの指導法のひとつである。子供が単語を認識する能力を伸ばすことを目的とし、音と文字を単体で、または単語で教える。アルファベットの認識とリーディング能力との関係には相関関係があり (Share, Jorm, Maclean, & Matthews 1984), 子供が単語を読む作業において、フォニックスが有効であることは、ある意味で確証がある。また、アメリカの国語教育において、支持者が多い指導法のひとつであり、日本の児童英語教育でも、松香フォニックス¹を代表とする民間企業で指導されている。

フォニックスのルールを学ぶことにより、子供はまず 26 文字のアルファベットとその音を認識する。つまり、A /æ/ apple. B /b/ ball. C /k/ cat …と、アルファベット一文字に対する音を、ひとつずつ覚えるのである。そして、次にそれぞれの音を組み合わせることにより、単語を形成し認識することができるようになる。たとえば、cat を例に挙げると、/k/ /æ/ /t/ の 3 つの音から成り立っていることがわかるようになる。

このような手順は、読み書き学習の初期段階では有効であると言えるだろう (Griffith & Olson 1992)。しかしながら、英語には、フォニックスのルールに当てはまらない単語が多くある。たとえば tie という単語を例に考え

てみよう。まだ読み書きの力が十分についておらず、視覚的に英語を目にすることの少ないと考えられる外国語学習者の子供たちにとっては、tie は意味を持った単語というよりはむしろ記号である。これを、フォニックスの基本 26 音を学び、懸命に decode しながら読めば、[tai] ではなく *[tie] となるだろう。なぜならば、I /i/ ink. E /e/ elephant. とフォニックスの基本音で習うからだ。このように、フォニックスの基本音を知るだけでは読むことができない例外がいくつも存在する。よって、これらを説明するために、複雑なルールを形成している。

また、フォニックスを強化することで、学習の焦点が単語の読み方に偏ってしまい、教える側も学ぶ側も、単語の意味を軽視してしまうことになりかねない。先に上げた例外が多いことと、意味を軽視しがちな点は、EFL (English as a Foreign Language) 環境下の読み書き教育において、フォニックスの弱点といえるのではないだろうか。

II - 2 Whole Language Approach

Whole Language Approach は、言語を活動の中で学んでいく指導法である。フォニックスとは対照的な指導法として上げられることが多く、アメリカではフォニックス vs. ホール・ランゲージの論争が未だ冷め遣らない。ホール・ランゲージ・アプローチにおける読み書き教育は、子供が周りで話されている言葉を聞いて、自然に身につけていくのと同じように、読み書きの能力も、バラバラに音を教えるのではなく、本や文字情報に触れることによって、whole で習得していくように指導するものである。日本でいう単元学習に近いものであり (桑原1992:4)、テーマに基づき、それを多面的な切り口で教えていく指導法と言えるだろう。

たとえば、「昆虫」をトピックとした場合、ホール・ランゲージでは、言語だけでなく、数学や図工など、さまざまな角度から捕らえる。数学に関連した内容では、昆虫の足の数にちなんで、6 や 8 といった数字を使った活動をしたり、またクラフトで自分の好きな昆虫の絵を描いたりする。なによりも生徒中心の授業であり、文字情報を多く与えること、つまり多読

を推奨しているのも、その特徴のひとつである。

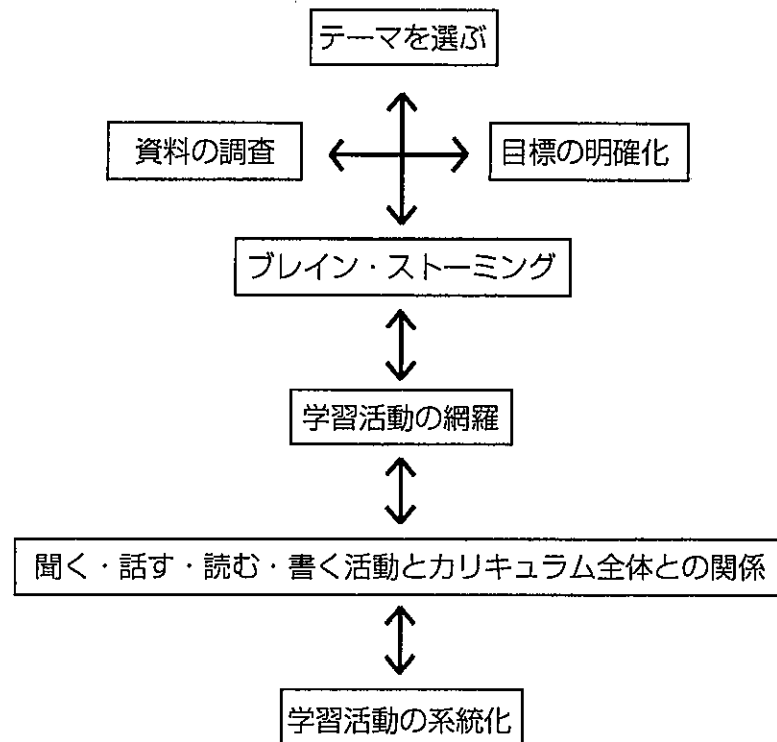


図1 ホール・ランゲージの単元作りと実践 (桑原1992:33)

文字と音の法則, つまり phonemic awareness を伸ばそうとするフォニックスと, 文脈や context で全体から部分へ焦点を当てていくホール・ランゲージとでは, 一見すると, まったく対極にある読み書きのアプローチのように思える。しかし, 誤解されがちであるが, ホール・ランゲージでも程度こそあれ, フォニックスのように音の指導を含んでいる。

そこで, 次に, その読み書き指導方法の相違点に着目しながら, phonological awareness と phonemic awareness について考察する。

II - 3 Phonological Awareness / Phonemic Awareness

Phonological awareness は, Gough, Larson, & Yopp (1996) によれば, 以下のように定義付けられている。

Phonological awareness is generally considered to be a unitary construct which appears to be made up of a hierarchy of different sized phonological units.

また、phonological awareness と phonemic awareness を、Sensenbaugh (1996) では、次のように説明している。

Phonological awareness sometimes refers to an awareness that words consist of syllables, “onsets and rimes,” and phonemes, and so can be considered as a broader notion than phonemic awareness.

つまり、phonemic awareness は、単語が音素の集合で形成されていることを理解し、その知識を用いる能力と考えられる。さらに、phonological awareness は、phonemic awareness よりも広義に捉えられ、音節内で音素がどのように音を形成しているかを理解し、その知識を用いる能力ということが出来るだろう。

Adams (1990) では、両者の大別なく、phonemic awareness を、以下のような5レベルに分類している。

- *to hear rhymes and alliteration as measured by knowledge of nursery rhymes
- *to do oddity tasks (comparing and contrasting the sounds of words for rhyme and alliteration)
- *to blend and split syllables
- *to perform phonemic segmentation (such as counting out the number of phonemes in a word)
- *to perform phoneme manipulation tasks (such as adding, deleting a particular phoneme and regenerating a word from the remainder).

上記の定義をもとに、具体例を考えてみよう。

- ① cat, hat, mat, rat, が rhyming words であることを認識する。また, dog, dolphin, duck, December が, 同じ語頭の子音で始まることを認識する。
- ② cat, hat, mug のうち, mug が他の2つと rhyme しない単語であることを認識する。また, rabbit, rose, light のうち, light が他の2つの単語とは異なる語頭の子音で始まることを認識する。
- ③ /p/ /e/ /n/ という音を聞き, pen と合成し認識する。また, pig という単語を聞き, /p/ /i/ /g/ という音で合成されていることを認識する。
- ④ ship という単語を聞き, 3つの音素で形成されていることを認識する。
- ⑤ in の語頭に /f/ の音が付け加えられたとき, fin という単語になることを認識する。また, smile から /s/ の音素を削除したとき, mile という単語になることを認識する。

ここで留意したいのは, 日本人の子供が, 英語を学習する際, phonemic awareness が高まったとしても, 言葉そのものの意味を理解していなければ, 一般的には十分に読み書き能力があるとは言えないということだ。Gough, Larson, & Yopp (1996) は, phonemic awareness が意味に焦点をおかないということ述べている。

Phonemic awareness now demands that the child ignore meaning and attend to the word's form. This requires a new perspective, a change in the way the child "looks at" a word. Once the child caught on, once the child could take this perspective, then she could examine and manipulate a word's phonological form; she had phonemic awareness.

言葉の意味を無視し, 音そのものに注意を向けることで, 単語を構成する綴りを認識することができる。しかしながら, ESL (English as a Second Language) もしくは EFL の子供たちにとっての literacy は, phonemic awareness だけに焦点を置くだけでは, 不十分ではないだろうか。とくに母国語でアルファベットと異なる文字を用いる場合, 言葉の意味を無視し,

音だけを教えることは、単に暗号の解読にすぎない。読み書き教育とはどうあるべきか、次ではアメリカの政策を例に上げ考えてみようと思う。

II - 4 Literacy Instruction

学習者の音韻概念が発達するにつれ、つづり字のパターンを理解することができるようになる。また、前項であげたような音韻の操作が可能となり、読み書き能力も向上するということがわかった。しかしながら、音韻概念の理解と応用は難しさがある。アメリカでは、No Child Left Behind のアジェンダで、reading の力をいかに伸ばすかということが、国を挙げての一大プロジェクトとなっている。このことから考えても、日本のような EFL 環境下では、読み書きの力を身につけることは、さらに難しいと推測できるだろう。

No Child Left Behind Act は、2002 年 1 月 8 日に、ブッシュ大統領によって法案化されたもので、流れをたどると 1985 年に政府が発行した Anderson, R.C. et al. による *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading* (1985) などが例としてあげられる。この中で Anderson, et al. は、phonics と読み書きの相関性を訴える反面、文字だけでなく「意味のある」テキストを読むことの必要性にも触れている。

Children who are taught phonics get off to a better start in learning to read than children who are not taught phonics.(37)

No matter how children are introduced to words, very early in the program they should have experience with reading these words in meaningful texts.(43)

また、この夏には、アメリカ政府が先に挙げた *No Child Left Behind: a Toolkit for Teachers* (2003) を発行し、アメリカの子供たちの reading 能力の低下と、その対応策である “Reading First” について述べている。

Our students are not reading nearly well enough. ... results of the most recent National Assessment of Educational Progress on reading showed that only 31 percent of the nation's fourth-graders performed at or above the proficient achievement level. (27)

Improving the reading skills of children is a top priority for leaders at all levels of government and business, as well as for parents, teachers and countless citizens who volunteer at reading programs across nation. At the national level, No Child Left Behind reflects this concern with the new program called Reading First. It is based on the expectation that instructional decisions for all students will be guided by the best available research.(28)

以上のような観点からも、読み書き教育では、phonemic awareness を伸ばすだけでなく、文脈の中で読み、また理解することが目的とされる。Literacy instruction が重要なのは、すべての教科の理解にもつながっているからである。

では、実際に子供たちが英語の読み書きを学習する際に使用するテキストは、どのようなものなのだろうか。次の章では、外国語として英語を学習する環境で使用されているテキストと、アメリカで使用されているフォニックスのテキストを取り上げ、それらを Adams の定義をもとに分析を試みる。

III 教材分析

III - 1 テキスト①: *Read & Write 1, 2*

Read and Write 1, 2 は、松香フォニックス研究所監修のもと、小学館プロダクションで発行された 2 冊組のテキストである。アルファベットの認識

と大文字小文字の書き方に始まり、音の組み合わせとフォニックスのルールを学習するよう構成されている。1988年に発行され、2003年4月に至るまで、小学館の英語教室で使われていた。教室は全国におよそ1314スクールある。1スクールに通う生徒数を平均10人と見積もっても、1万人以上の小学生がこのテキストを使ってフォニックスを学習していたことになる。

基本となるコンセプトは、松香洋子氏が提唱する松香フォニックスのルールである。以下の表は、テキストの構成内容をまとめたものである。

表1 テキスト① 内容一覧

Read & Write 1, 2	
◇フォニックス・アルファベット (Phonics Alphabet) 1つの文字が1つの音を表す：	a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z
◇子音 (Consonants) 有声音と無声音：	b c d f g h j k l m n p q r s t v w x y z
◇短母音 (Short Vowels)	a, e, i, o, u (cat, bed, pig, hot, bus)
◇E のついた母音 (Silent E) 短母音を含む単語が、語尾に e が加わることによって、短母音が長母音に変化する：	a-e, e-e, i-e, o-e, u-e (cake, Pete, five, rope, cute)
◇礼儀正しい母音 (Polite Vowels) 母音が2つ並ぶとき、はじめの母音は長母音になり、2つめの母音は発音されない：	ai, ay, ea, ee, ie, oa, ow, ue, ui (rain, May, tea, week, pie, boat, snow, blue, fruit)
◇子音のダイグラフ (Consonant Digraphs) 2つの子音が1つの音を表す：	ch, sh, ph, wh, th, ck, ng (chime, ship, phone, white, think, this, back, sing)
◇母音のダイグラフ (Vowel Digraphs) 2つの並んだ母音が1つの音を表す：	oo, oo, ou, ow, oi, oy (room, book, house, town, coin, boy)
◇子音のブレンズ (Consonant Blends) 2つかそれ以上の子音の音が混合された音になる：	bl, cl, fl, gl, pl, br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, sm, sn, sp, st, sk, sl, sw, tw, spr, (black, green, skate, tree, spring)
◇R のついた母音 (Murmuring Vowels) 母音と r が混合された音：	ar, or, war, ir, er, ur, wor, -er, -or, -ear, (car, fork, girl, word, hear, flower)

ここで、Adams の定義を振り返り、phoneme awareness の 5 レベルと *Read & Write 1, 2* で扱う内容の相違点について考察する。

次の表は、*Read & Write 1, 2* の学習内容を Adams の定義に基づき分類し、各項目がテキスト内にどの程度含まれているかを表したものである。6 の other は、Adams の定義に当てはまらない (アルファベットの書き方や、歌、その他ゲーム性のあるアクティビティなど) awareness とあまり関わりのない項目をまとめるため、筆者が付け加えたものである。

表 2 テキスト①の phonemic awareness の割合

	PHONEMIC AWARENESS	%
1	To hear rhymes and alliteration	RW1: 12.82 RW2: 5.13
2	To do oddity tasks (comparing and contrasting the sounds of words for rhyme and alliteration)	RW1: 2.56 RW2: 7.69
3	To blend and split syllables (Blend words) (Segment words)	RW1: 7.69 RW2: 10.26
4	To perform phonemic segmentation (Identify beginning, middle, and ending sounds of words)	RW1: 20.51 RW2: 25.64
5	To perform phoneme manipulation tasks (Manipulate beginning and ending sounds)	RW1: 0.0 RW2: 10.26
(6)	Other	RW1: 56.41 RW2: 43.59

これをもとに分析すると、*Read & Write 1* (以下RW 1) が 1 の rhyme と alliteration に関わる awareness で高い割合となっている。この結果は、主に alliteration のタスクの比率であり、RW 1, 2 には Rhyme という枠組みは含まれていない。

日本でもよく知られている Mother Goose などに代表されるように、詩には rhyme の表現が含まれている。脚韻つまり rhyme は、厳密に言えば phonological awareness の重要な要素と言えるだろう。しかし、RW 1, 2 は Rhyme が含まれないことで、外国語学習者である子供たちの rhyming words の認識が不十分になってしまう恐れがある。また、5 で、RW 1 が

0%の結果となっていることは、3種類のテキストに共通する結果であった。つまり、awareness のレベルの中でも、音素を入れ替えて単語を作るなどのタスクは、高度な能力が必要となるため、入門編以降のテキストに、含まれていることがわかった。

III - 2 テキスト②: *Little Readers 1, 2, 3*

このテキストは、*Read & Write* の後、2003年4月に同社が発行したテキストである。著者は、教育学博士のアレン玉井光江氏で、Whole Language Approach の視点から読み書き教育を考え、本書を執筆された²⁾。*Little Readers 1, 2, 3* の構成内容は以下のようになっている。

表3 テキスト② 内容一覧

<i>Little Readers 1, 2, 3</i>	
◇アルファベット (大文字と小文字) の認識	abcdefghijklmnopqrstuvwxyz
◇単語の始めの音 (Initial Consonants)	bcd fghjklmnpqrstvwxyz
◇ライム: 同じ音のグループ (韻) (Rhymes)	-at, -et, -og, -ug, -in, -ake, -rive, -eep, -ose
◇短母音 (Short Vowels)	a, e, i, o, u, -a-, -e-, -i-, -o-, -u-,
◇ダイグラフ: 2文字一音 (Digraphs)	sh, ch, wh, ph, th, th, ng, ck
◇長母音 (Long Vowels)	-ai-, -ey-, -ea-, -ee-, -ie-, -oa-, -oe-, -ue
◇サイレント e (Silent e)	-a-e, -e-e, -i-e, -o-e, -u-e
◇ブレンズ: 連続子音 (Blends)	bl, cl, fl, pl, sl, br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, sm, sn, sp, st, sk, sw, tw,
◇マザーグース・ライム / Story	One Two Buckle My Shoe, Jack Horner / Jack and the Beanstalk

Read & Write シリーズのテキストと, awareness の点で異なる項目は, 表 3 を見ても明らかなように Rhyme が紹介されていることである。次の表 4 は, Adams の定義によって分類したものである。

表 4 テキスト②の phonemic awareness の割合

	PHONEMIC AWARENESS	%
1	To hear rhymes and alliteration	LR1: 0.0 LR2: 0.0 LR3: 2.33
2	To do oddity tasks (comparing and contrasting the sounds of words for rhyme and alliteration)	LR1: 52.27 LR2: 36.36 LR3: 30.23
3	To blend and split syllables (Blend words) (Segment words)	LR1: 0.0 LR2: 31.82 LR3: 27.91
4	To perform phonemic segmentation (Identify beginning, middle, and ending sounds of words)	LR1: 0.0 LR2: 27.27 LR3: 23.26
5	To perform phoneme manipulation tasks (Manipulate beginning and ending sounds)	LR1: 0.0 LR2: 0.0 LR3: 11.63
(6)	Other	LR1: 54.55 LR2: 4.55 LR3: 4.65

Little Readers 1, 2, 3 (以下 LR 1, 2, 3) の結果で興味深いのは, 1 と 2 を比較した場合である。RW とは異なり, rhyme の内容を含んでいるが, もっぱら音の聞き分けに重点がおかれていることがわかる。たとえば, The cat is on the mat. The hat is on the cat. のような文章を聞くよりも, cat, mat, hat, pig, bat, のようにいくつかの単語のなかから odd なものを聞き分ける内容が, 多く含まれていることになる。Rhyming words に対する awareness を高めるため, あえてこのようなテキスト構成になっているように思われる。

III - 3 テキスト③ : *Scholastic Phonics K, A, B*

Scholastic 社が出版した Phonics シリーズ (以下 SPK, A, B) は, アメリカで広く使われているフォニックスのテキストである。以下は, テキストの内容をまとめたものである。

表 5 テキスト③内容一覧

<i>Scholastic Phonics K, A, B</i>
Rhyme / Alliteration
Sight Word Vocabulary
Alphabet Recognition
Initial Consonants (Phonograms)
Short Vowels (CVC)
Digraphs (Blends)
Final e (Inflectional Ending)
Long Vowels (multiple spellings)
Variant Vowels (Diphthongs)
r-Controlled Vowels
2-Syllable Words (Irregular Spellings)

特徴として挙げられるのは, sight words を含んでいることである。Sight words は, E.W. Dolch によって 1936 年に作られた 220 語のリストである³。抽出された単語は, 児童文学のテキストのうち 50% ~ 75% をカバーするもので, リストの単語が読めるということは, 子供たちが本を楽に読むことにつながるという画期的なものだ。単語は使用頻度の高いものが選ばれているため, 時に high frequency words ともいわれる。フォニックスのルールでは読めないもの (例えば put など) を, 視覚的刺激によって記憶し読む作業へとつなげる。

Scholastic の SPK, A, B では文章の中にそれらを組み込み, 子供が楽しみながら sight words を習得できるよう工夫されている。

以下は, テキストの内容と phonemic awareness の割合をあらわした表である。

表 6 テキスト③の phonemic awareness の割合

	PHONEMIC AWARENESS	%
1	To hear rhymes and alliteration	SPK: 5.06 SPA: 0.37 SPB: 0.45
2	To do oddity tasks (comparing and contrasting the sounds of words for rhyme and alliteration)	SPK: 18.98 SPA: 14.49 SPB: 0.0
3	To blend and split syllables (Blend words) (Segment words)	SPK: 0.0 SPA: 29.70 SPB: 22.27
4	To perform phonemic segmentation (Identify beginning, middle, and ending sounds of words)	SPK: 3.80 SPA: 7.81 SPB: 15.45
5	To perform phoneme manipulation tasks (Manipulate beginning and ending sounds)	SPK: 0.0 SPA: 0.0 SPB: 7.27
(6)	Other	SPK: 72.15 SPA: 51.30 SPB: 54.55

3冊構成になっているこのシリーズは、もともと ESL の子どもたちにも対応できるよう作られている。前述の2種類のテキストと大きく異なるのは、項目6が示しているように、フォニックスのルールや phonemic awareness を高めるためのタスク以外のものを多く含んでいる点である。その多くは、子どもの読み書き段階にあわせた mini books である。この mini books は、各セクションの区切れごとに挿入されており、文字に対する awareness が高まったところで、文脈で単語を読むよう設定されている。フォニックス指導では、得てして意味がおろそかにされがちであるが、本を通して、「意味のある」ものを理解することが、読み書き教育の最終目標であることは言うまでもない。

IV 結 論

外国語教育における読み書き指導をテーマに、教材分析を行った結果、ひとつにフォニックス指導により、文字と音のルールが明確になるということが分かった。そして、ルールを使って単語を decode する過程において、phonemic awareness が重要な鍵となることも明らかになった。

しかしながら、非母国語話者である日本人学習者にとって、phonemic awareness があっても、英語の読み書き教育としては不十分である。母国語話者でさえも、*Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading* (1985) で明言されているように、単語を「意味ある」テキストで読むことが必要なのである。EFL学習者にとっては、ことさら単語そのものの意味を理解することが必要となるだろう。そのため、絵本などを用い、文脈の中で単語が使われていることを体験することこそが、読み書き指導において重要なプロセスであると考えられる。学習の初期段階におけるフォニックス指導の有効性は否定できない。しかし、外国語学習者の子どもにとって、phonemic awareness を高めるだけでは、読み書きのすべてを補える能力は育たないのではないだろうか。

昨年、日本の小学校でも、国際理解の一環として外国語会話が導入されはじめた。現在では、全国で50%を超える小学校が、何らかの形で英語を教えている⁴。これからどのような展開をみせるのか、また中学校との連携も、非常に興味深い。また、アメリカの Whole Language vs. Phonics の論争も気になるところだ。これらの動向を踏まえつつ、Whole Language Approach で勧める多読と、Phonics で養う文字と音のルールを、二者択一にするのではなく、この二つのアプローチの長所を、融合させた literacy instructionこそ、EFL環境において、有効であると本論文では結論づけたい。

今回は、教材分析に研究範囲を絞って行ったが、今後の研究課題として、検証したテキストを使って学習している子どもたちの、literacy の能力がど

の程度伸びるのか、実際にデータを取って調査していければと思う。

注

- 1 松香フォニックス研究所 <<http://www.mpi-j.co.jp>> 代表 松香洋子氏。1979年創立。総合的な学習の一環としての英語・英会話が小学校に導入され、小学校サポートシステムで各種の支援を展開している。一例として、「全校インプット方式」などがある。
- 2 2003年7月19日(土)、20日(日)に聖学院大学が主催した第3回児童英語教師養成講座において、アレン玉井教授が講演を行った際に、Whole Language Approach の視点から Literacy 教育を行う時の留意点として、5項目を上げられた。(以下、ハンドアウトより抜粋)
 - (1) Phonological Awareness の所で述べたように、フォニックス指導に入る前に音に対する感覚、認識を十分に訓練する。
 - (2) 音に対する訓練の際、phonological awareness を高め phonemic awareness に移行する。
 - (3) 個人差はありますが、子どもたちが意識的な学習を喜ぶ年齢に達しているかを十分に検討する。
 - (4) 身近な単語から始め、子どもたちに文字が音声化される過程を体験できるようにする。
 - (5) フォニックスを教えすぎないようにする。最終目標はあくまでもリーディング能力の向上であり、子どもたちが喜んで本を読むことができるようになることです。
- 3 Dolch の sight words リストは、1936年に発表されたもので、現在では、以下のテキストで Fry による新しいリストが紹介されている。
Fry, E., Kress, J., and Fountoukidis, D. (2000). *The Reading Teacher's Book of Lists*. Paramus, New Jersey: Prentice Hall.
- 4 初等中等教育局教育課程課教育課程企画室調べ (2003年2月3日発表) 『公立小・中学校における教育課程の編成状況等の調査結果』より抜粋。
 - 3 総合的な学習の時間の実施状況
 - (1) 総合的な学習の時間の学習活動 (年間を通じて複数のテーマを扱った場合や1つの学習活動に複数のテーマを含む場合、複数回答可)

①小学校

	横断的・総合的な課題						児童の興味・関心に基づく課題	地域や学校の特色に応じた課題	その他
	国際理解	外国語会話	情報	環境	福祉・健康	その他			
第3学年	66.0%	51.9%	59.9%	49.8%	46.4%	32.8%	47.0%	69.1%	7.7%
第4学年	66.6%	52.7%	60.9%	67.6%	55.5%	27.4%	47.7%	63.6%	8.2%
第5学年	69.2%	54.1%	63.8%	61.1%	53.8%	31.3%	49.7%	62.8%	9.0%
第6学年	73.8%	56.7%	63.3%	46.6%	54.5%	35.2%	54.2%	61.5%	10.0%
平均	68.9%	53.8%	62.0%	56.3%	52.6%	31.7%	49.7%	64.2%	8.7%

※「外国語会話」の欄には、「国際理解」で外国語会話を取り入れている学校の割合をしめす。

公立小学校における英会話の授業の実施状況

	実施率(%)	実施している学校の年間授業実施時間					平均年間授業時数(時) 母数：実施校
		1～11時間	12～22時間	23～35時間	36～70時間	71～110時間	
第3学年	51.3%	65.3%	23.3%	9.9%	1.4%	0.1%	11.4
第4学年	52.3%	65.4%	23.2%	9.8%	1.5%	0.1%	11.0
第5学年	53.6%	64.1%	23.7%	10.4%	1.7%	0.1%	11.6
第6学年	56.1%	63.0%	23.2%	11.8%	1.8%	0.2%	12.0

参考文献

- Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Anderson, R.C. et al. (1985). *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading*. National Institute of Education. Washington, D.C.
- Gough, P., Larson, K., & Yopp, H. (1996). The structure of phonemic awareness. Available online at <<http://www.psy.utexas.edu/psy/klarson/recife.html>>.
- Griffith, P. & Olson, M. (1992). Phonemic awareness helps beginning readers break the code. *The Reading Teacher*, 45 (7), 516-523
- Reynolds, B. (1998). Phonemic Awareness: Is It Language Specific? *Literacy Across Cultures*. September, 2/2.

- Sensenbaugh, R. (1996). Phonemic Awareness: An Important Early Step in Learning to Read. *ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication*, Digest #119. Available on <http://www.indiana.edu/~eric_rec/ieo/digests/d119.html>
- Share, D., Jorm, A., Maclean, R., & Matthews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1309-1324.
- Shelfbline, J. (1998). *Scholastic Phonics K*. Scholastic Inc.
---. *Scholastic Phonics A*. Scholastic Inc.
---. *Scholastic Phonics B*. Scholastic Inc.
- U.S. Department of Education and U.S. Department of Health and Human Services, Early Childhood-Head Start Task Force (2002). *Teaching Our Youngest*. Washington, D.C.
- U.S. Department of Education, Office of the Under Secretary (2003). *No child Left Behind: a Toolkit for Teachers*. Washington, D.C.
- アレン玉井光江 (2003). *Little Readers 1*. 小学館プロダクション
---. *Little Readers 2*. 小学館プロダクション
---. *Little Readers 3*. 小学館プロダクション
- 桑原 隆 (1992). 『ホール・ランゲージ — 言葉と子どもと学習 米国の言語教育運動』、国土社
- 松香フォニックス 松香洋子監修 (1988). *Read & Write 1*. 小学館プロダクション
---. *Read & Write 2*. 小学館プロダクション