

論 文

英語入門期の指導に関する諸問題 (1)

—新語の導入でフラッシュカードやめませんか?—

On Problems of English Teaching at Introductory Levels (1):

How About Introducing New Words Without Flashcards?

淡路 佳昌

Yoshimasa AWAJI

Key words : 単語指導, フォニックス, 発音, つづり, フラッシュカード, ICT, 電子教科書

はじめに

英語教育界ではこれまで、世論からの「9年間も勉強しているのに、ほとんどしゃべれるようにならない」という批判に応えるべく、様々なアプローチや指導法が提唱され続けているが、事態は大きく改善しているようには感じられない。

高等学校の学習指導要領にはしばらく前から「オーラル・コミュニケーション」という科目が設置されて音声によるコミュニケーション重視が打ち出され、続いて「ディスカッション・ディベート」が話題となった。2009年版では「英語の授業は英語で」という方針が打ち出され、高校の現場は大きく揺れた。中学校に比べて高校の授業は、「英語そのもの」を教える授業より、「英語について」「日本語で」解説する授業が多い。一方で、「まともな」授業をしてきた教師たちにとっては、「何を今さら『英語は英語で』か? 当たり前だろう」と感じたに違いない。

そうした数々の方針や新機軸で、英語教育は改善し、学習者の英語力は飛躍的に伸びたのだろうか。きちんとしたエビデンスは他の研究を待つことにするが、個人的に観察できる範囲からは、総体として種々の施策に見合うだけの進歩があったとは感じられない。なぜか?

中学校や高校での授業観察や実習生指導、大学で教員志望の学生たちから英語学習について振り返って話を聞いたりすることを通じて肌で感じることは、やはり、いちばんの土台を築くべき入門期の指導が上手くいって

ないことに起因するのではないか、ということである。

とりわけ、四技能すべての礎とも言える単語の学習について問題点が多い。それゆえ、まとまった文章を読むことも、自己表現としてのスピーキングやライティングも伸び悩み、ましてディスカッションまでは到底たどり着けない。

新語の導入に関する問題

語彙力は、英語力全体の土台となる重要な基本的要素である(望月ほか, 2003; 門田・池村, 2006)。単語の指導は、四技能すべてに関わっている。意味を教え、発音を教え、読み方を教え、書けるようにする指導もしなければならぬ。

しかし、単語の指導や学習については「そのように覚えるしかない」「何度も繰り返して練習するしかない」のように単純化され、指導上の問題点が見過ごされることが多い。単に訳語を割り当てただけで本当に意味を教えたことになるのか、正しい音声を十分聞かせているか、漫然と単語を見せながら音を聞かせるだけでなく、つづりの読み方をきちんと指導しているかなど、新語の導入には様々な問題が潜んでいる。

実際に学習者からは、単語の読み方がわからないという悩みが多く聞かれる。中学生や高校生ばかりでなく、大学レベルでも、英語のつづりを見て自信を持って読めるといふ学生は決して多くない。読めない語は覚えることも正確に書くこともできないので、英語学習全体を大きく妨げる要因となる。

読み方指導の現状

現行の中学校学習指導要領（2008）における単語の読み方の指導は、次のように位置づけられている。音とつづりに関しては、中学校編「2 内容（4）言語材料の取扱い」の中で、「発音と綴（つづ）りとを関連付けて指導すること」と明記されている。また、音声指導全般については、その「指導計画の作成と内容の扱い」の中で、「音声指導に当たっては、日本語との違いに留意しながら、発音練習などを通して2の(3)のAに示された言語材料を継続して指導すること。」と書かれており、継続して指導すべき言語材料として、「(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」が挙げられている。

しかし、音声指導に関連して指導すべき言語材料として、つづりと発音の関係が明記されていない。本来なら、中学校段階を通じて、音声指導と単語のつづりの読み方は密接に関連させて継続的に指導するべきものだろう。

教員養成課程で教科書として用いられる書籍を概観しても、つづりと音の関係（フォニックス）についてきちんと扱ってあるものは少ない。つづりと音の関係について、新語の導入と連動させてどのように指導するかを示した例もほとんど紹介されていない。単語の導入でフラッシュカードを用いた指導例が示されていることが多いが、教具の特性と注意点について、特につづりを丁寧に教えるには不向きな教具であることについて言及しているものはない。

いくつか例を挙げると、浅羽ほか（2013）では、中学校段階の音読指導に関する留意点のひとつとして「音声と文字を結び付ける：文単位の英語を読む前にフラッシュカード（flash card：新出単語のスペリングを書き、裏には何も書かない。必ずカードをフラッシュさせる、すなわちチラッと学習者に見せる、これでその単語が発音できるように練習するカード）を使い、単語の発音練習を充分に行う」ことを挙げている。

本多（2011）では、導入直後の音読指導最初のステップとして、「フラッシュカードを用いた語句の発音練習：フラッシュカードに書かれた語（句）を一瞬見て、正しく発音できることを目指した活動。本文の中の該当の語句を見ても一瞬で発音ができるようにしておく」を示している。

鈴木・門田（2012）は、フォニックスと音読指導について章を設けて詳しく扱っているが、その中で「フラッシュ

カードを用いた単語の練習法」という節を設けて、そこでフラッシュのさせ方など取り扱い方を解説している。鈴木・門田（2012）では、単語をフラッシュさせることがつづりの読み方の練習になるととらえているようである。

また、「教科書を用いた音読・シャドーイング指導（中学校）」という章では、実際の中学校3年生用の教科書本文を題材に、導入から音読練習までの流れを詳しく示している。簡単な話題についての導入の後、フラッシュカードを用いた新出語の練習について、「フラッシュカードを用いて新出語の練習を行う。単に音声をリピートするだけでなく、語形変化や発音、派生語、つづり確認など変化を持たせるとよい。カードの提示も縦や逆さまにみせたりしてあきさせない工夫をする」と紹介している。この例では、新語の音声、日本語訳、読み・書きをカードを使って指導しているが、つづりと音の関係について教師による説明はない。

音声と語（つづり）の提示順序

教室での指導で、語の音声とつづりを、どのようなタイミングあるいは順序で提示するか、以下のような組み合わせが考えられる。

- (1) 文字を提示、音声はほとんどなし
- (2) 文字を提示、それから音声
- (3) 文字と音声を、ほぼ同時に提示
- (4) まず音声を、それから文字を提示

上は、指導上問題点の多い順に並べてある。まず(1)は論外だが、残念ながらこのような指導が少なくない。生徒たちは、なんとなく当て推量で読むか、熱心な生徒は音声CDなどを頼りに独習する。本来書き言葉の元になっている音声が存在しないわけであるから、読む・書くというスキルの学習にもマイナスである。

(2)と(3)の問題点は、ひとつには音声提示される段階で、文字によるバイアスが生じることである。たとえば、/apple/ という音声を聞く限り、語末のいわゆる dark-L は「ル」という音には聞こえないはずなのに、apple というつづりを見ていると、ローマ字などある程度の知識を持った生徒はそれに引きずられてLを発音する。もう一つには、言語本来の学習順序である音声から文字へという原則に反していることである。(3)のように同時に提示することの欠点は、生徒が音声に集中できないことである。

参考までに、小学校学習指導要領（2008）の「第4章 外国語活動」では、配慮すべき事項として「外国語でのコミュニケーションを体験させる際には、音声面を

中心とし、アルファベットなどの文字や単語の取扱いについては、児童の学習負担に配慮しつつ、音声によるコミュニケーションを補助するものとして用いること」と明記されている。これが根拠となっており、小学校では文字や単語を書かせることは扱わないとされている。音声による語の提示はあっても、そのつづりまで指導することはない。さらに、小学校学習指導要領解説外国語活動編(2008)では、「発音と綴りとの関係については、中学校学習指導要領により中学校段階で扱うものとされており、小学校段階では取り扱うこととはしていない」と明記され、仮に単語のつづりを見せることはあっても、その関係について意識を向けて指導することは小学校では行わないとしている。このこと自体、多くの問題を含んでいるが、本稿の主題ではないのでここでは指摘するのみにとどめておく。

指導上の問題点

単語の読み方の指導に関する第一の問題点は、そもそも音声がいかに提示されないことが多いことである。この問題は中学校段階では比較的少ないが、高校などでは一度CDで音声を聞かせておしまい、ということもある。中学校の低学年では、教師が肉声で指導したり、CDの音声に続けて何度か言わせることが行われているが、音からつづりに結びつける配慮は少ない。

単語の提示に関する問題点は、黒板に板書することもあるが、多くの場合いわゆるフラッシュカードと呼ばれる教具が用いられていることである。この問題は後で詳しく検討したい。

定着を図る練習としては、繰り返し言わせたり、何度も書かせたりすることが行われる。しかし、音とつづりの関係が明示的に指導されていない状態では、単語を見ながらモデルを聞いて繰り返しても、多くの生徒はつづりと音の関係に意識が向けられないまま練習を繰り返すことになる。また、繰り返し書かせる場合でも、記憶している音声を文字化するためのよりどころがなければ、無意味な活動になる。それどころか、/baseball/という音声とbaseballというつづりを何とか結びつけて覚えようとする生徒は、ローマ字読みを頼りに「バセバじゅういち」などと記憶しようとしたりする。

つづりに意識を向けさせようとしてはいても、音声と結びつきにくいやり方で指導することも多い。新語の音声を教え、単語を見せて言わせ、そのあと記憶を確認しようとするとき、いわゆる spelling-bee 方式でつづりを spell out させるやり方である。単語の音声を覚え、そ

れに対応したつづりが読める・書けるかどうかと、spell out することは別のスキルである。

フラッシュカード：本来の使用目的と誤用

さて、新語導入時に多く用いられている、フラッシュカードという教具について検討する。

フラッシュカードについての問題点は、その教具の特性と使用目的を使用者が正しく理解・認識していないことである。

1961年に出版された福原麟太郎編『英語教育事典』(研究社)では、フラッシュカードの目的と使用方法について、「カードに書かれている単語を瞬間的に見て、それがなんであるかを認知 (recognize) するのが目的で、その際は綴り字 (spelling) から判断するのではなくて、大体の形から認知するものである。このカードを利用して、pen, pencil のようにいわせるが、これらの単語は、口頭ですでに練習済みになっているものである」(p. 566) と解説している (下線部は淡路)。つまり、フラッシュカードは、語のつづりを教えるための教具ではなく、既に音声で練習済みの語について用いるべき教具なのである。

1982年に新版が出された小川芳男他編『英語教授法辞典新版』(三省堂)では、「フラッシュ・カード本来の目的は一目読み (sight reading) にある。瞬間的に見せて、どんな単語であったか、綴りや意味の記憶を試すのである。もちろん、音としては十分に練習したものを提示するわけである」とし、「生徒はその綴字を一つ一つ見て記憶するのではなく、単語全体の形をとらえて記憶するものである」と記している。ここでも、フラッシュカードがつづりと音の関係を示す教具ではないこと、むしろ逆に単語の全体像と音声を結びつける指導をするための道具として位置づけている。

つまり、フラッシュカードという教具は、じっくり単語のつづりを見せながら、それがどう読まれ、どのように音声と関連しているかを丁寧に示すための教具ではなく、それとは対極の、単語をつづりの全体像により認識し、語全体の音声と結びつけようとする whole-word 的な指導のための教具なのである。

しかし現在では、新語の導入時に、音声提示とほぼ同時にフラッシュカードを提示しながら音声を示すという指導が広く行われている。米山朝二著『英語教育指導法事典』(研究社)でも、フラッシュカードは「語彙の導入と練習に用いられる単語カード」として位置づけられており、「短時間提示されるカードを素早く読み取り、

文字と音声の関連を自動化することを意図する」と書かれている。また、カード使用に当たっての留意点と手順を次のように示している。「①カードを全員の見える位置に掲げる。②教師が数回発音する。③学習者が発音する—クラス、ハーフ・クラス、列、個人、と自信がいたらより小さな単位に移行する。④カードを見て、動作、しぐさで意味を表す。⑤カードを順不同に重ねて、1枚ずつ素早く、短時間示す。学習者は発音する（カードは裏返しにして掲げ、素早く表を見せることでも同様の効果が出る）。⑥カードを並べて示す。次に、生徒に目を閉じさせてカードの1枚を取り去り、なくなったカードの語を言わせる。⑦並べたカードを教師が1語を除いて発音する。発音しなかったカードを学習者が指摘する。⑧教師がカードの1枚を選び、学習者がどのカードであるか次々に単語を発音して当てる。教師は該当する語が発音されるまでNoを繰り返す。⑨カードの語を用いた文を言う。正しい文であれば、学習者は反復する。」

先述した福原や小川の記述とは異なり、語彙の導入で用いるものという位置づけと、つづりと音の関連について定着を図るものとして考えられている。しかし、示されている手順からもわかるように、音とつづりの関係を明示的に提示することはなく、それらを synthesize する作業は学習者にゆだねられている。

教師の意図と生徒の反応

導入時からフラッシュカードを提示して指導をする教師の意図は、単語のつづりを見せながら音声を練習させることによって、生徒がつづりと音の関係を自ずと把握してくれるはずだということだろう。

そのような意図や期待とは裏腹に、実際には生徒は指導者の想定していない行動をとることが多い。

熟練した教師なら、教室全体に目を配り、生徒がどこを見ているか、何をしているか、しっかりと把握しつつ指導を進めるだろう。そうではない場合、フラッシュカードで単語を見せながらリピートさせる際、生徒がしっかりとつづりを見ていないことを見過ごしてしまう。そういった生徒は教師のモデル音声を耳で聞き、それをつづりを介さずに口から繰り返している。いわゆる「空読み」である。これでは、耳で聞き口から発している音声とつづりが意図した通りに結びつくことはない。

仮に教師が提示するカードを生徒が見ていたとしても、それがつづりと音の関係把握につながるとは言えない。教師は /baseball/ という音声を聞かせながらカードを見せることで、生徒が「なるほど、最初の /b/ という

音が b で、ase というつづりが /eis/ という音に対応しているのか、all は『すべて』という意味の単語と同じだな」と考えながら練習してくれることを期待しているかもしれないが、実際には生徒の頭の中では「どうして『バセ』と書いてあるのに /beis/ と読むの？なぜエルが二つもついているの？」というようなことを考えながら漫然と音声を口にしていたり、「baseball の base というのは、1塁ベースのベースと同じ意味か？」などと考えていても不思議ではない。

baseball, basketball, softball, tennis, badminton という語を導入する際、生徒たちが次々と提示されるカードに対応する音声を正しく発声しているからと言って、きちんとつづりが読めるようになったとは言えない。生徒たちの多く（しかも正攻法でつづりが読めない英語が苦手な生徒たちは）、単語の全体像と形、つづりのごく一部で判別し、発音仕分けていることもあるからだ。～ball という語はみな終わりが同じだが、最初が s なら softball, 真ん中に k があれば basketball, t で始まれば tennis, それ以外で長い単語は badminton のように判別していたりする。このようになんとか「しのいでいる」生徒たちは、教師が期待しているように音とつづりを結びつけることに失敗し、different と difficult を、went と want を読みわけることができなくなる。

教室では上のようにしのげるが、家庭で単語練習の宿題をしようとする時、生徒はつづりが読めない壁にぶつかると、知る限りのあらゆる手段を使ってつづりを書けるように努力する（それ以前に諦めてしまう生徒も多い）。それはもはや、つづりを書くと言うより、模様か絵文字を思い出すことに近い。絵文字や漢字ならば、形から意味がある程度推測できるが、英語のつづりのような表音文字の場合は、土台となるべき音が頭にない状態で記憶再生するのは極めて困難である。

こうして、「バセバじゅういち」や、table を心の中で「タブレ」とつぶやきながら書くような方略が生み出される。こういうことに生徒を「追い詰めている」ことに、教師は気づくべきであり、そうしないで済むような指導を施すべきである。

確かに、なんとなく文字と音の関係を自ら把握していく学習者もいるが、残念ながら少数である。問題なのは、関係がつかめないまま単語を読もうと苦しむ生徒たちである。そのような生徒たちは、英単語のつづりの読み方について多大な「負担感」や「恐怖感」（手島、2015）を感じている。指導の重点は、むしろそういった生徒に手を差し伸べることにあるはずである。

フラッシュカードの何が問題なのか

フラッシュカードを本来の使い方のようにフラッシュさせているならば、それは whole-word という考え方に則った指導の教具として正しく使われていることになる。しかし、それはつづりの読み方を丁寧に教えていることにはならない。

問題なのは、この教具を使っていると、あたかも単語の指導を丁寧にしたように教師が錯覚することである。たとえ教具本来の目的とは違う使い方でも、副産物として何らかの恩恵を受けているならともかく、フラッシュカードの場合、従来のように黒板に教師がつづりを書くところを見せながら、同時に単語を発音していたのと比べ、生徒は恩恵を受けるどころか、むしろ苦難を強いられている。

教師の中には、同じ単語を何度もあちこちの授業で書くより、カードになっている方が楽だと考えてカードを使っている場合もある。そういう教師の要望が教科書会社に酌み取られ、準拠教具としてフラッシュカードが提供されることになる。市場に広く流通し、教科書会社が提供していることが、教育的に価値や意義があることを保証するものではない。

つづりの規則性を意識した指導

歴史的な経緯によって、英語のつづりには多くの例外的な読み方が存在する。それゆえ、英語はつづり通りには読めない、発音記号を見なければ正しい読み方はわからない、という誤解を生んでいる。

例外は存在してもそれはあくまで例外で、より多くの単語に当てはまる規則的な読み方は存在する。それを指導しやすく整理したものがフォニックスである。

整理の仕方や指導方法の違いにより、フォニックスにもいくつかの「流派」がある。もともとは英語を母語とする子どもたちが、既に音声として知っている単語をどのように綴ったらいいか、逆につづりから知っている音声にどのように結びつけられるかを指導するために編み出されたものである。それゆえ、もともと音声として知っている英語の単語がほとんどない日本人学習者に適用するには工夫が求められ、限界もある。

日本の中学校の状況を考えると、フォニックスの指導に多大な時間を割ける状況にはない。また、生活基本語に例外的な読み方が多いことから、ルール先行の指導は入門期早期に例外ばかりが出現し、かえって混乱を引き起こしかねない。

現実的な対応方法としては、ルールだけをまとめて指導するのではなく、教科書を使った指導の中で、規則的なつづりとその読み方に最大限意識を向けさせ、逆に例外的なつづりの場合は注意を喚起しつつ、規則的なつづりで書き換えて提示していくなどのアプローチが考えられる。

フラッシュカードに代わる指導法：書き足し法

フラッシュカードの一部を覆いながらつづりの一部分に注目させて指導する方法も、一部の良心的な教師によって行われている。しかし、多くの教師は漫然と単語全体を見せて指導している。

そのような使い方がどのような問題を含んでいるかは既に述べた。そのようなフラッシュカードに代えて、原始的ではあるが、どこにでもあり、誰でも簡単に使える黒板を使って、つづりを組み立てながら読み方を確認していく方法を推奨したい。この方法については、フォニックス指導の専門家でもある手島良氏が長年にわたり継続的に実践・提唱している(手島, 1992; 手島, 1997; 手島, 2002; 手島, 2015)。「書き足し法」という命名は、手島氏によるものである。

指導の前提としては、新語を導入する際に意味の理解を担保することは言うまでもないが、音声を十分に提示し、学習者が言える程度まで指導しておく必要がある。その後でつづりを見せるという流れが原則である。

言えるようになった音声は、ほぼその通り書けるはずであるという方針に則って指導する。このような導入と提示を継続していくと、つづりをそのまま読むことは無理なくできるようになってくる。

単語全体をいっぺんに提示するのではなく、語を構成するつづりの部分ごとに音と文字を対応させながら、語を組み立てながら提示する。

これらの前提で指導する中で、英語のつづりの中でもっとも一般的な読み方(規則性)を優先し、それでは読めないつづりには、規則的なつづりで補助的な「ふりがな」を振るなどして注意を喚起する。

手島(2015)では、wentという語を例に次のように書き足し法が紹介されている。wentという語を導入し、生徒がそれを発音できるところまで指導した後、enと板書し、生徒に読ませる。次にはwまたはtを書き足す選択肢があるが、「語末の方を優先して読ませるほうが、単語全体のリズムを整える観点から優れている」という判断から、tを書き足して教師がentという部分の発音を聞かせ、生徒にentを読ませる。最後に語頭のw

を書き足し、went という語を同様に指導する。

先に例を出した table という語ならば、音声指導が終わった後、a と板書しながら /ei/ と発音し、生徒に読ませる。次に、少し間隔を開けて e を書き足し、「e をつけても同じ」と言い添えて「a_e」を /ei/ と読ませる。次には、間隔を開けておいたところに b を書き足して /eib/ と読みを聞かせ、生徒にも読ませる。そのまま l を書き足しても良いが、いったん b を消して l を書き足し、ale の状態で読ませておくのも良い。次には able の状態で読みを練習し、最後に t を書き足して再度練習するという手順になろう。面倒だが、このような提示をしっかりとっておけば、生徒は苦し紛れに「タブレ」とつぶやきながら書く必要はなく、自信を持って /teibl/ と発音しながらそれに対応するつづりを書くことができる。

このように、単語のつづりの構成に応じて、どのような文字をどんな順序で書き足していくかを、できる限り生徒が困難を感じずに発音できるように工夫して展開する。手島 (2015) には、豊富な具体例が紹介されているので参考にされたい。

このような方法で単語の読み方の指導を継続していくと、手島氏も指摘しているとおり「単語の綴りの一部を書くだけで (= 教師が発音のモデルを示す前に)、生徒は自力で音読し始める」ようになる。筆者も実際に中学生を指導する中で同様の経験をした。

そのような状態に至ると、手島氏の手順では敢えて避けていたが、went を導入する際、e と黒板に書くと生徒たちは「イー」と文字の名前通りの読みをする。そこですぐに n を書き足すと、「エン」と読み直すようになる。これは生徒たちが、母音字単体では文字の名前通りの読みだが、語末に子音がつけば文字の表す音で読まれるということを経験的に学んでいる証である。

この方法で読みの指導を続けていけば、生徒たちはやがて自力で未知の語を読めるようになる。さらに、音声として覚えている語は、かなりの確かさで書けるようになる。

もちろん、不規則つづりに遭遇することはあるので、それらも規則的な読み方で読んだり書いたりすることはある。しかし、「英語の読み方は辞書を引いて発音記号を確認しないとわからない」という恐怖感を背負い続けていくよりも、間違っただけでも、規則的なつづり通りの読みを自力でできる方がはるかに自立した学習者と言える。そもそも不規則語の方が少ない上に、入門期の段階で多くが扱われるので、それはその都度教師が教えてやれば良い。

黒板というどこにでもある高度にインタラクティブな教具の可能性を見直し、単語の読みも書き足し法によってインタラクティブに行ってみてはどうだろうか。

ICT活用の可能性

プレゼンテーションソフトを活用して、アニメーション機能によって書き足し法の提示をすることもできる。事前にスライドを準備しておかねばならないので、臨機応変な対応は難しいのと、慣れるまではアニメーションを使ったスライドを準備するのに時間と手間がかかるが、この手の機器やソフトを活用するのに抵抗感がなければ試してみると良い。

産業界の強い要請を受けて、電子教科書の導入も視野に入ってきており、教科書作成各社はそれぞれ開発を進めている。業界で標準のプラットフォームとして開発された電子教科書のシステムは、外国語だけではなく全教科に共通のものなので、書き足し法のような読み方の提示を実現する機能は残念ながら実装されていない。資金力のある会社は、本文の範読をカラオケのように提示しながら再生する機能などを標準機能に加えて独自開発で追加しているが、是非書き足し法のような機能も実現して盛り込んでもらいたい。

電子教科書ではなくても、アプリケーションとして開発して現場に提供する方法も考えられる。中学校で学習する基本的な語については、手島氏の提唱する原則に則った提示があらかじめ組み込まれ、必要な語は教師が追加して、提示方法もカスタマイズできるようなアプリケーションであれば、タブレット端末を教室に持ち込んで指導する際には効果を発揮するであろう。

まとめ

ある教具を使用することによって、学習者が何らかの恩恵を受け、指導上も良い効果を生み出しているならば、ある程度のデメリットは看過できる。しかし、フラッシュカードに関する限り、そのような教具を使わないという選択をする方が、結果的に教師の指導が良い方向に変化する可能性が高い。

語の読み方をきちんと指導し定着を図ったあとの復習としてフラッシュカードを利用したり (高梨・高橋, 2007)、速読力養成のためにカードを本来の使い方のようにフラッシュさせながら語の認識速度を高める指導に活用することにまで異議を唱えるわけではない。

少なくとも、新語の導入ではフラッシュカードの利用はやめて、書き足し法によって、つづりと音を丁寧に結

び付けて指導してはどうだろうか？

参考文献

- 浅羽亮一ほか（2013）. わかりやすい英語教育法〔改訂版〕
小中高での実践的指導. 三修社.
- 小川芳男ほか（1982）. 英語教授法事典. 三省堂.
- 門田修平&池村大一郎（2006）. 英語語彙指導ハンドブック.
大修館書店.
- 木村松雄&荒井貴和（2011）. 新版英語科教育法：小中高の
連携—EGPからESPへ. 学文社.
- 鈴木寿一&門田修平（2012）. 英語音読指導ハンドブック.
大修館書店.
- 高梨庸雄&高橋正夫（2007）. 新・英語教育学概論. 金星堂.
- 手島良（1992）. 単語を読ませる板書法. 英語教育研究（The
Forum for English Language Teaching）, (8), 57-62
- 手島良（1997）. 単語を読ませる板書法（2）. 英語教育研究
（The Forum for English Language Teaching）, (13), 63-
66.
- 手島良（2002）. 綴りと発音の関係に対する意識を向上させ
るための方策について. 21世紀の英語教育への提言と指
針—隈部直光教授古稀記念論集一, 155-162.
- 手島良（2015）. もっと単語の読み方の指導を！（特集 英語
で授業を行うために）. 語研ジャーナル, (14), 35-40.
- 福原麟太郎ほか（1961）. 英語教育事典. 研究社.
- 本多敏幸（2011）. 若手英語教師のためのよい授業をつくる
30章. 教育出版.
- 望月正道, 相澤一美&投野由紀夫（2003）. 英語語彙の指導
マニュアル. 大修館書店.
- 文部科学省（2008）. 小学校学習指導要領.
- 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（2008）. 中学校学習指導要領.
- 文部科学省（2009）. 高等学校学習指導要領.
- 米山朝二（2003）. 英語教育指導法事典. 研究社.