

# 小学校「外国語活動」・「外国語」と文字指導

## —教職課程での取り組み—

キーワード:パイリンガリズム幻想/母語習得仮説/名前読み/音読み  
音素認識/フォニックス/主体的・対話的で深い学び

山本 幸一

### 0. はじめに

2020年度から英語教育の大きな改革が、小学校、中学校、高校と順次始まる。筆者は大学教育を通して小学校英語教育に関わっている。教職を目指す大学生対象の外国語教育法の担当である。小学校では既に高学年で外国語活動が行われていたが、領域としての外国語活動が中学年に降り、教科としての外国語が高学年に導入される。これまで中学校で、音声活動が十分にできないうちに文字による学習に入っていた。それゆえ、中学校の学習内容の前倒しではなく、中学校への助走として、音声を中心とした言語活動を十分にを行うことが小学校英語教育の最大の目標と考えられる。また、領域から教科となり、「聞く・話す」に加えて「読む・書く」の指導が始まり、これまでの「慣れ親しむ」から進んで「活用する、定着させる」ことが求められる。中学校に円滑に繋げるように細かいステップを踏んだ指導の充実が期待される。

「読む・書く」ができるための文字指導については、大学生への外国語教育法を担当する立場から、筆者は、3点、重要な柱を捉えている。1、音声活動 2、正しい発音 3、文字(綴り)と音の関係、この3点である。入学してくる大学生の英語学力の状況を見ると、高校までの1と2の学習が足りないと感じてきたので小学校での英語教育に期待したい。また、3については、これまで、中学生は、音声から文字へのプロセスに十分な時間を設けて指導を受けられず、英語を読むことにつまづき、英語嫌いの一因となっていると言われている。将来、小学校低学年から外国語が始まる可能性もあり、また、英語嫌いをつくり出さないためにも、2、3についての丁寧な指導を可能とする十分な理解が必要であろう。本稿では、小学校外国語において読み書きの指導に向けた文字指導を行えるように、大学の教職課程で学生にどのような指導が必要で有効であるかについて見てみたい。

文字指導の方法を論じる前に、日本の小学校での外国語学習としての英語学習と英米圏での英語の母語習得との違いを概観しておく。児童の親の中には、学校での英語教育の実情や言語習得についての知識がなく、小学校から早期英語教育が始まることに過大な期待を寄せ、ネイティ

ブ・スピーカーのように英語が流暢になる、というような間違っただ期待(これをバイリンガル幻想と呼ぶことにする)をもつ人が少数ながらいるからである。これは、学校の音楽の授業だけで楽器演奏家を期待するのと同様滑稽な考えであり、学校は基礎を学ぶところで、流暢になるには、個人の努力が必要であることを見落としている。学校では英語のデフォルト設定が完了し、各自の必要に応じて更にインストールし、アップグレードする必要がある。合理的な思考に欠けるのは、環境(ESL環境ではない)と能力(暗示的学習能力が高い数歳までの年齢を過ぎている)の2面の条件に欠ける小学校英語教育の実情に無知であるが故の幻想である。週45分の1時限(外国語活動)、週45分の2時限(外国語)、計年間210時限で可能なことを押さえなくてはならない。例えば、go, come, Yes, Noのような初歩的な日常表現の使い方を見ても、母語話者であれば、小学校入学時に母語直感(native intuition)として身につけているものの、当然のことながら、日本の小学校英語教育では暗示的学習を通して潜在意識的には身につけられない。日本の小学校英語教育は外国語学習であり、中学校・高校への助走として位置づけられ、限られた時間を効率的に使わなくてはならない。母語習得と錯覚し、方法論の確立なしに「読書百遍意自ずから通ず」というような姿勢では何も身につかない。見当違いなノイズは学習者を唆し、英語教育の効果を削ぎかねない。

## 1. 母語習得仮説

まず、母語習得とはどういうものかを究めている言語学の主張を見てみよう。生成文法(Generative Grammar)理論では、母語習得について、「意味や一般認知能力から自律した脳内言語産出機構である普遍文法(UG: Universal Grammar)が生得的に与えられている」という仮説を立てている。母語習得に出来、不出来はなく、障害がない限り、人間であれば誰でも均質に母語の習得が可能のため、言語は学習ではなく、それが話される環境に置かれると、周囲の言語に誘発されて、この生得的メカニズムが発動するとしている。それでは、文法が人間に普遍的であるのに、世界に様々な言語の違いが生じるのはなぜか。その答えは、普遍文法と連携するパラメータ(parameter)によって説明されている。この値が、周囲の言語に誘発されて様々な決定されるのである。これによって、語順がVOかOVか、WHが文頭に移動するか否か、語順が自由か否か等が決まる。こうして、人間言語として可能な変異の範囲が捉えられる。この言語理論では、言語の普遍性と個別性がこのように説明される。

クラッシュェンのナチュラル・アプローチは、この仮説に影響を受けた教授法と考えられる。i+1(現在の力より少し上のレベル)の英語を多量に聞くことによって、言語は獲得(acquisition)されるのであり学習(learning)されるのではない、と捉えている。獲得とは母語習得における潜在意識的で自然な言語習得プロセスを指している。その理論的根拠としては、日常耳にする言語に誘発され、パラメータの値が決定され、生得的メカニズムである普遍文法が発動される(trigger)、ということになる。生成文法の言語習得論は、次の2つのテーゼにまとめられる。

- 1、言語能力(普遍文法)は一般認知能力から自律している。
- 2、言語は「学習」ではなく、生得的メカニズムの「発動」である。

しかし、このテーゼには疑問が生じる。まず、1については、言語は一般認知能力との関わりが至るところに見られるとする報告があるからである。そして、2については、言語習得が普遍文法のパラメータ値の設定のように単純化して捉えられるものであるのならば、なぜ乳幼児が母語習得に6年間もの長きを要するのか、という疑問である。

## 2. 母語習得仮説の疑問点 1

1のテーゼに対する疑問点についてみてみよう。イボットソン・トマセロ(2017)によると、sneezeは本来「くしゃみをする」という自動詞であるが、She sneezed him the napkin. では、「くしゃみによって何かを誰かの方向に飛ばす」という他動詞的「意味」によって、第4文型と協同してコミュニケーションに貢献している。このことは、文法(言語)は意味(一般認知能力)と関わっていることを示している。更に、1のテーゼを裏付けると生成文法が主張している有名な議論を見てみよう。(1)(2)は生成文法で説明に使われる有名な例文である。

- (1) Colorless green ideas sleep furiously.
- (2) Furiously sleep ideas green colorless.

酒井(2019)によれば、(1)(2)の両文はともに意味をなさない文であるが、(1)は文法的であり、(2)は非文法的である。従って、「文から意味を取り去ってもその文が文法的かどうか判断できるのだから、文法判断が意味から自律していることは明らかだ」としている。そして、更に「言葉の意味について文法の性質を調べようとする試みは失敗に終わる」としている。これは、言葉は人間の心の働きを表している、とする立場とは正反対の立場であり、この論拠により生成文法では、意味から自律した生得的言語獲得装置(LAD: Language Acquisition Device)、つまり普遍文法の仮説を正当化している。しかし、「文から意味を取り去ってもその文が文法的かどうか判断できる」とするのは正しい考え方ではないと捉えられる。なぜなら、(1)(2)の意味に関する問題は次元が異なるからである。この点について掘り下げてみよう。

(2)は意味をなさない文であり非文法的と判断されるが、(1)は、実は意味をなして、意味が理解されるからこそ、文法的と判断される、と本稿では考える。その意味とは詳細で具体的な意味ではなく、概略で抽象的な意味である。その意味とは、「△な□が、▽に○している」というものである。つまり、(1)(2)は「意味をなさない」として同列ではなく、概略的な意味をなすかどうかの違いがある。そして、文法性の違いは、概略的な意味が読み取れるかどうかによって判断されており、上の議論の主張とは違って、文法判断には意味が関与していると言える。

もう1点、選択制限から見てみよう。(1)の文は選択制限違反をしている。つまり、いくつもの意味の矛盾を引き起こしている。colorless と green、green と ideas、ideas と sleep、sleep と furiously との結びつきであり、通常これらの概念は意味的な整合性をもって共起しない。ところが、人間の言語は、字義的意味 (literal meaning) から比喩的意味 (figurative meaning) まで連続的に用いられ、明確な (distinct) 境界があるわけではないので、上記の抽象的な意味さえ読み取れば (つまり文法的であれば)、選択制限というのは、解釈で回避も可能である。例えば、上の文は、次のように修辭的な文として、具体的意味をもって解釈が可能となる。

(3) Colorless green ideas sleep furiously.

さえない緑の考えが、猛烈に (いびきをかいて) 眠っている。

同じ様な例として、地震で机が動くのを次のように表現する可能性がある。しかし、この状況での発話では、これらの文は選択制限違反で意味をなさない文ではない。

(4) The desk walked.

(5) The desk ran.

(6) The desk flew.

### 3. 母語習得仮説の疑問点 2

次に、2のテーゼに対する疑問について見てみよう。個別言語の習得がパラメータ値の設定であるという仮説である、パラメータの値設定が扱う言語の大枠的設計図は、比較的単純なもので、その設定のために、母語習得に6年もの年月がかかるというのは不自然に思われる。また、外国語習得から見える言語習得の困難も、このような言語の大枠的設計図ではなく、概念と関係した諸面であると考えられる。その諸面とは、外的世界をどのように概念化 (conceptualizes) するのか。(例: 「行きます」と「I'm coming.」の違い)、概念をどう切り取り、どの範囲をある語彙の意味として負わせるのか(例: 「enjoy」と「楽しむ/享受する」の違い)、概念と概念をどのように結びつけるのか(例: 「catch cold」と「風邪を引く」の違い)、ある場面ではどのような表現が適切(母語話者選択の謎)か(例: 「What is your job?」と「What do you do?」)というような概念と関係した面こそ言語習得上の困難さがあると考えられる。このような、それぞれの個別言語によって異なる膨大で複雑な概念化が学習され、乳幼児の柔軟な脳に、母語直観 (native intuition) として刻印されるのであれば、母語習得に6年もの歳月をかけることに納得ができる。この学習は成人の脳が得意とする明示的学習 (explicit learning) による知識の蓄積とは違い、幼児の脳が得意とする暗示的学習 (implicit learning) であり、言語のしくみが、まるでスポンジが水を吸収するかのように、脳に刷り込まれる形で数年間かけて行われる。赤ん坊は、世界のあらゆる言語音を習得できる能力を備えて生まれてく

るが、1歳までに周りで話されている言語以外の音を聞き分けることが困難になる。また、6歳くらいに基本的な言語能力が完成し、それ以降は、母語を刻印する学習が困難になるのではないかという臨界期(critical period)仮説がある。臨界期についての学者による統一の見解はないものの、潜在意識的な母語習得に年齢の条件があることは経験的に納得できる。既に見たような、パラメータの値の設定だけに帰することのできない多くの具体的な言語表現の習得から、言語習得では、学習が重要な働きをされると考えられる。学習を必然とする言語現象は表1に示したようなものである。

○学習を必然とする言語現象					
1 個別言語毎に異なる概念化	2 概念の切り取り方と語彙の意味の範囲				
3 コロケーション	4 母語話者選択の謎	5 合成語・成句	6 百科事典的知識の活用		

表 1

つまり、言語習得は、大枠的文構造の設計図である「統語」(syntax)だけでなく、意味(semantics)、形態素(morphology)、音韻(phonology)、言葉の使い方(pragmatics)のような諸面に渡る学習である。まとめると、母語獲得プロセスを見ると、言語、言語習得の特徴として、言語は意味や一般認知能力と密接な関係があることと、言語習得とは膨大で複雑なことばのしくみの暗示的学習と考えられる。

#### 4. 母語習得と外国語学習

2、3節で見た、乳幼児が自然に言語を習得する際の複雑な母語直感(native intuition)習得プロセスを、日本の学習者たちが、英語を学習する際に辿ることは困難、いや、不可能と言える。学習者たちは、6歳を過ぎ、既に日本語を習得して暗示的学習よりも明示的学習の方が得意になっていることに加え、日本のEFL環境では、高速で流れる英語の崩れた音声を浴びながら1日中暮らせるわけでもない。教室という環境で、限られた学習時間を、スロースピードの明瞭な加工された英語に触れるだけでは効果は期待できない。日本語での明示的説明も取り混ぜて効果を狙う必要がある。生成文法が唱える普遍文法のパラメータ値の設定のような基本的で単純な文法規則は、日本語での明示的説明を通して、高校終了までに習得させたい。最近の「授業は英語で教えることを基本とする」という考え方を捉え違えて、文法や日本語訳等、説明による明示的学習を排除するのは愚かなことである。日本では、過去、Direct Methodは失敗している。言語が習得できるのは最終的には暗示的学習を経た自動化であることは認められるものの、EFL環境では、明示的学習を加えて自動化(automatization)させること、つまり「明示的に学習した知識が、練習によって無意識の知識として内在化され、自動的に運用できること」が必要と考えられる。また、言語が一般認知能力と深く関わることを考えれば、機械的記憶ではなく、ことばの概念構造の動機づけに注意を払

い「有意味的学習 (meaningful learning)」「機械的記憶ではなく、ことばの概念構造の動機づけに注意を払いながら、学習者の腑に落ちる形で、ことばに興味をもって学習すること」を行うことも効率的と考えられる。幼児が母語を習得するのとは異なる、知的な学習方略である。コミュニケーション重視や、中学校・高校学習指導要領の「授業は英語で教えることを基本とする」を表面的に理解するのではなく、その真意を汲めば、杓子定規に徹頭徹尾英語しか使ってはいけない、ということではない。趣旨である英語にたくさん触れること (exposure) と英語を使うこと (experience) を尊重し、日本語での発音や文法についての説明との折り合いをつけ、柔軟に効果的な指導を模索すべきで、如何に英語で行う部分、日本語で説明する部分の言語の切り替え (code switching) をするかが重要である。

## 5. 外国語習得としての英語学習

英語を母語として習得する場合は、生活をする中で、英語運用能力が潜在意識的に習得される。これは、歩く、食べる、物を持つ、投げるといったような身体能力と同様に、特に意識的訓練なしで、その能力の習得が行われる。それに対して、自転車に乗る、楽器を演奏する、スポーツをする、というような習い事は、意識しないで習得が行われるわけではなく、意識的訓練が必要である。習い事では概ね、学習内容を理解すること (理論 (theory)) と、練習 (practice) を通して身体に覚え込ませることの二輪が必要である。母語環境ではない外国語としての英語習得についても同様であり、学習 (learning) と練習 (practice) が必要と考えられる。

英語教育においては、この二輪を二項対立とする議論が繰り返されている感がある。明治時代の開成学校では、ネイティブ・スピーカーの教員による発音と会話の「正則英語」、日本人教員による訓読の「変則英語」の両者が分かれていた。概ね、前者の特徴は、知的内容は高くなく、内容理解は概要中心である。それに対し後者の特徴は、知的内容は高く、内容把握は正確厳密である。この二項対立が続き、現在の「コミュニケーション」か「文法・読解」かの議論に及んでいると考えられる。しかし、習い事に必要な二輪である学習と練習は、どちらも必要で相互補完的で、統合すべき要素と捉えられる。

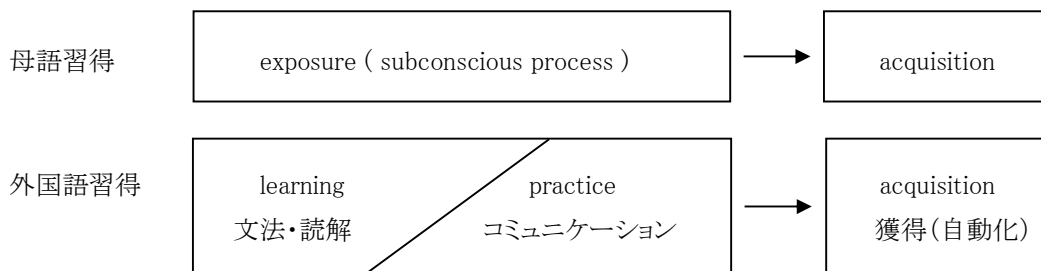


表 2

学習は、語彙・文法の学習、英文の分析的解釈、作文であり、「意識化」による理解を目指すプロセスである。練習は、英語を使った活動であり、練習による「自動化」を目指すプロセスである。本稿では、「意識化(consciousness raising)」を「ことばのしくみに注意を払い、メタ言語意識を働かせながら、明示的に学習をすること」という意味で使用する。

母語習得と外国語習得とは、習得を目指す言語が日常的に使用されていて、特に音声言語に多量に触れられる環境にあるかどうかの違いがある。母語習得においては、小学校入学までに約2万時間英語に触れること(1日10時間英語に触れるとして、10時間×365日×6年として)になるが、非英語圏で、日本人が同量の英語に触れるには、毎日1時間英語のリスニングをすることで、数十年かかる計算になる(1時間×365日×60年)。このような環境の違いを踏まえれば、日本での英語習得は、外国語習得であるという認識をもって授業、学習が効率的に実施されなければならない。文法指導を受け、学習者の内部に「気づき」(noticing)が起きれば、インプットがより分析的に処理され、そうしない場合より、文法規則全般の習得速度が加速される。

## 6. 外国語学習としての小学校英語教育

小学校において、2020年度から教科としての外国語が導入されるが、高学年で年間70単位という限られた時間を使っての外国語学習である。学習指導要領の目標を見れば、小学校中学年では、「コミュニケーションを図る素地となる資質・能力」を、高学年では、「コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力」を、中学校では、「コミュニケーションを図る資質・能力」を育成することとされている。また、習得目標語彙数は、小学校600～700語、中学校1600～1800語、高校で1800～2500語、合計4000～5000語とされている。小学校英語教育は、中学校、高校に続く外国語教育としての流れに位置している。ところが、世間の一部には、ネイティブ・スピーカーのように英語が流暢になる、というようなバイリンガル幻想をもつ人が少数ながらいる。触れる英語の質と量を考えれば、母語習得ではなく外国語習得であることが理解される必要がある。

小学校では、体験的に、気づかせる暗示的学習が主であり、中学校以降での説明を通して理解させる明示的学習とは違う。体験的に、気づきによる暗示的学習によって習得が進み、説明がなく明確な理解に至らずに曖昧さに耐えることができるということに限れば、母語習得と同様である。しかし、母語習得では、環境(1日10時間触れている)と年齢(スポンジが水を吸収するような言語の暗示的学習が得意)という条件の下で、脳に「言語直感」として英語が刻み込まれる形で習得がなされる。しかし、日本の小学校英語教育は、環境(週に1、2時間の45分の授業)と年齢(スポンジが水を吸収するような言語の暗示的学習が得意な6、7歳を過ぎている)から、体験的に、気づきをさせる暗示的学習を通して、言語直感が育つわけではない。例えば、基本的な語彙である come の用いられ方を気づきによる暗示的学習によって習得できるわけではない。

(7) A: Dinner is ready. B: I'm coming. 行きます。

- (8) I'll come with you. 行きます。  
(9) I'll come to your room this afternoon. 行きます。  
(10) He'll come to your house tomorrow. 行きます。

(7)-(10)における come の用法の習得について、学習者は、日本語の「行く」、「来る」と、英語の“go”、“come”との違いについての説明を必要とするであろう。ただし、小学校段階ではそれは丁寧に行わなくてはならない。この点については、10.1 で見てみよう。

小学校では、歌、チャンツやゲーム等、身体を動かすことを通して、体験的、暗示的に英語を学ぶことが主である。しかし、小学校高学年以降は、認知能力が高まり、明示的な学習の比重が高くなり、更に中学校以降では、例えば、“I like ...”や“What ... do you like?”について、「主語＋動詞＋目的語」、「疑問詞＋目的語＋助動詞＋主語＋動詞」のように文構造のしくみを理解することになる。文法規則を理解し自在に使えないと、正確な文章の理解も、発信もおぼつかないため、文法の学習を行うのである。しかし、小学校では、このように文構造のしくみを説明して理解させることはしない。代わりに、チャンク(chunk:固まり)を用いることで、基本的な表現を定着させられる。つまり、外国語習得の初期段階では、短い固まりで意味を構成する表現や、定型表現など、1つのユニットとして結合し使用頻度が高いものを優先して習得させる方法を取るようになる。例えば、チャンクとして、「自分の好みを伝える時」“I like ....”「相手に何が好きか尋ねる時」“What ... do you like?”を活用し、この空所に語を置き換えて話す、というようなことであり、この活動を通じて、基本的な表現が定着する。最初は全体で、教師が問い児童が答える。次にペア同士で行い、最後はクラスの中を動き回りながら、インタビューをし合うこともできる。“What (food /fruit /sport /color) do you like?” “I like (sushi /oranges /tennis /red).”こうすることで、学習の初期段階の児童でも、負担なく英語を用いたコミュニケーションを行えたという充実感を持てる。音声で表現に慣れ親しむことは重要である。しかし、音声だけでなく文字を学ぶことで、このように学んだ内容を整理したり復習したりでき、思考の世界も広がる。

## 7. 小学校英語教育における3つの柱

英語学習の初歩段階でも分かる表現 What are you doing? が、映画やTVドラマの中で出てきても聴いて誰もが理解できるとは限らない。「ホワット・アー・ユー・ドゥイング」とは違って「ワラヤドゥイン」のように聞こえるからである。筆者の経験では、英語を聴く中で、「横浜」とか、「仮面ライダー」と聞こえる部分があった。戻して、聞き直してみても、Oklahoma, Coming right up. であることが分かった。子音と母音でひと固まりとなる「モーラ単位」の音声特徴をもつ日本語話者にとっては、「音素単位」の英語を聴き取ったり発音することは容易なことではない。Let it go. が「レット・イト・ゴー」ではなく、「レリゴー」と聞こえるのはなぜか。「tの弾音化(flap t)」や「脱落(deletion)」等の音変化現象の知識があるだけで、発音と聴き取りの上で大きなヒントになるであろう。これだけコミュニケーショ



ン重視と言われながら、筆者の経験の範囲では、英語の個々の音をきちんと発音している大学生ばかりとは思えない。中学校、高校で、口腔図を使った基本的な指導を受けていないか、あるいは受けていても身につけていない。think を「しんく」、sit を「しつと」と発音する学生が少なからずいる。この不備が発音だけのことで終わらないのも問題である。例えば、[n] や [l] の発音の仕方を知らなくて、an apple をカタカナ発音の [アン・アップル] と認識しているため、[アナポー] という音を聴いても、腑に落ちない。同様に、「t の弾音化 (flap t)」が頭に入っていないと、[ナラロー]、[ゲリン] という音を聴いても、not at all、getting と結びつかない。発音の知識がないことはリスニングの障害に結びつく。このように、実用的英語を習得するために大学生の前に壁が立ちだかっている。このため、外国語教育法を担当する立場として、重要な柱として筆者が捉えている1点目2点目は、「音声活動」と「正しい発音」である。

人類が言語を手にしたのは、3～5万年前であるが、文字を手に入れたのは5000年前に過ぎないと言われている。文字を得たことで、時空を超えたコミュニケーションができるようになった。世界中の数千の言語はすべて音声言語をもっているが、そのすべてが書き言葉を持っているわけではなく、書き言葉を持たない言語は多くある。音声言語は6歳くらいまでに自然に習得するが、書き言葉は自然に獲得できるわけではなく、意識的な努力が必要である。小学校英語教育においては、教科としての外国語の導入までは、読み書きの指導はなされず、音声による指導のみを行うこととされてきた。しかし、音声だけでなく文字を学ぶことで、学習内容を整理したり復習したりでき、学習効率は上がるであろう。これまで、外国語活動の導入により、外国語に対する興味や学習意欲が高まり、中学校でも積極的に外国語に取り組もうとする児童が増えたという良い効果が報告された。しかし、反面、大城(2017)によれば、次のような課題が答申において指摘されている。

- 1、音声中心で学んだことが、中学校の段階で音声から文字への学習に円滑に接続されていない。
- 2、日本語と英語の音声の違いや英語の発音と綴りの関係、文構造の学習において課題がある。
- 3、高学年は、児童の抽象的な思考力が高まる段階であり、より体系的な学習が求められる。

「読み書き」指導の土台としての文字の指導は、スモール・ステップでシステマティックな指導が必要とされる。土台として文字を正確に音声化する (sound out) ことができなくてはならない。文字を音声化できないと、流暢に読むことはできない。日本では、日本語の読み書きを学ぶ際に、ひらがなにいろいろな読み方があるわけではなく、基本的に1つの文字で1つの音を表すため、文字と音の規則を身につける必要はない。しかし、英語では1つの文字に複数の音があったり、1つの音に複数の文字があったり、複数の文字がまとまって1つの音になったり、音がない文字がある等のため複雑である。外国語教育法を担当する立場として、重要な柱として筆者が捉えている3点目は、「文字と音の関係」である。

## 8. 小学校「外国語活動」・「外国語」における文字指導

7節でみた現行の学習指導要領による教育の問題点についての答申の指摘から、中学校への円滑な接続ができるように、英語の発音と文字についての体系的な指導が望まれる。文字指導について見るために、2020年度から実施される新学習指導要領における、小学校中学年から中学校までの各段階における4技能の扱いを見てみよう。

	小学校中学年	小学校高学年	中学校
聞く・話す	慣れ親しみ	定着	定着
読む・書く	扱わない	慣れ親しみ 定着を視野	定着

表3

読む・書くを扱うのは高学年である。文字指導については、新学習指導要領は次のような扱いとしている。

	小学校中学年	小学校高学年
聞く・話す	聞いて文字が分かる。 名前読みが分かる。	文字を識別し、名前読みが発音できる。
読む		語句や表現の意味が分かる。 語の中での文字の音読みが分かる。
書く		大文字・小文字を書ける。語順を意識して語句や表現を書き写すことができる。自由英作文ではなく、文の中の語を入れ替えて書き写すことができる。

表4

中学年では、教室や学校の中や、自分の持ち物にある文字(大文字・小文字)を見つけられたり、文字の発音を聞いて、どの文字か分かることを目標としている。文字の形を指導したり、アルファベット順に暗記させたりはせず、楽しみながら文字に慣れ親しむことが中心である。高学年では、文字を識別し名前読みが発音できる。読んで語句や表現の意味が分かる。語の中での文字の音読みが分かる。大文字・小文字を、何も見ないで書けるようにする。名前や、生活に身近で何度も見たことがあるような語を題材に文字を書き写せる。語句や表現については、例文を見て語順を意識して

書き写せる。また、一部を別の語にして書き写せる。何も見ないで書けるのは大文字・小文字だけであり、自由英作文ではなく、文の中の語を入れ替えて書き写せることが中心である。語を認識して、語と語の間にスペースを置いて書くことも習得させる。また、「発音と綴りの規則」については中学校で扱うものとされている。高学年で語の中での文字の音読みの理解が求められており、文科省発行の教科書“ We Can! ”には、初頭子音字の発音の理解をさせる「アルファベット・ジングル (Alphabet Jingle)」が記載されているので、正確には、「発音と綴りの規則」については、1文字1音の「フォニックス(phonics)」を扱うこと、また初頭の文字を中心に扱うことと考えられる。

## 9. 文字指導のプロセス

本稿では「文字指導」を次の定義で使うことにする。「アルファベットの名前と音の読み、そしてこれらの書きの指導、および基礎的な単語の読みと書きの指導(田中(2017))」この文字指導の手順について、8節で見た各段階での目標をもとに、筆者は、次の3つの柱を進めることを考え、外国語教育法受講の学生に模擬授業を行わせている。

文字指導の3つの柱

- A、アルファベットの文字についての理解(文字と名前読み)
- B、音素認識能力(文字と音読み)
- C、アルファベットの文字についての理解(文字・単語と発音)

### 9.1 アルファベットの名前読みと音読

英語のアルファベットには、「名前(Names)読み」と「音(Sounds)読み」がある。

「名前」読み

a エイ	b ビー	c スィー	d ディー	e イー	f エフ	g ジー
h エイチ	i アイ	j ジェイ	k ケイ	l エル	m エム	n エヌ
o オウ	p ピー	q キュー	r アール	s エス	t ティー	u ユー
v ヴェイ	w ダブリュー	x エックス	y ワイ	z ズィー(ゼッドウ)		

表5

「音」読み

a ア	b ブ	c ク(ス)	d ドゥ	e エ	f フ	g グ(ジェ)
h ハ	i イ	j ジュ	k ク	l ル	m ム	n ヌ
o オ	p プ	q ク	r ル	s ス	t トゥ	u ア
v ヴ	w ウ	x クス	y ヤ	z ズ		

表6

名前読みは、Alphabet Song により馴染むことができる。音読みは、アルファベット・ジングルによって楽しく定着させることができる。

## 9.2 音素認識能力

音素認識能力(phonemic awareness)が、綴りと発音の関係であるフォニックスを理解させる前に必要である。日本語の音素で読むのでは文字と音を対応させて正しく音声化できなく、英語が読めない原因となる。英語を読めるためには、正しく音声化できる必要がある。大学生にも見られる日本人英語学習者の誤りは、子音だけのところを、子音+母音にしてしまうこと(母音挿入)である。

例: it イト      at アト      act アクト      good グッド      bus バス      kiss キス

ラテン文字(アルファベット)は音素文字であり、日本語の文字(仮名)は、アイウエオだけが音素文字で、カキクケコ等の他の文字は表音文字である。

音素文字	k+a	k+i	k+u	k+e	k+o
表音文字	か	き	く	け	こ

日本語をローマ字で表した場合は文字と音素が整然と対応している。ところが、英語の場合は、綴り字と発音のずれが大きい。それがフォニックスが必要な理由である。従って、音素認識を高めるためには、ローマ字による日本語での音素の導入が効果的であろう。次は、その説明例である。

「いか」はいくつの音からできているでしょうか。日本人は「い」と「か」の2つと答えるでしょう。しかし、実は、「いか」は3つの音からできています。

い	か	×2つの音
i	k a	○3つの音

「い」は1つですが、「か」は「k」+「a」の2つで、できています。

「k」+「a」は「ka」(か)	「k」+「i」は「ki」(き)
「k」+「u」は「ku」(く)	「k」+「e」は「ke」(け)
「k」+「o」は「ko」(こ)	

ローマ字の1つの文字が1つの音だと考えるとよいでしょう。

「いか」は、3つの音ととらえる必要があり、「i」+「k」+「a」です。

「いか」を逆読みするとどうなるかを考えると分かり易いです。録音して逆回してみると、「かい」とは聞こえません。「あき」と聞こえます。なぜなら、「i/ka」を逆にすると、下のように、「ka/i」ではなく「a/ki」だからです。

「i」+「k」+「a」 → 「a」+「k」+「i」

オンセット・ライム(onset-rime)とは、音節の内部構造を表す用語である。オンセットは、単語の最初の子音(群)であり、ライムは子音に続く、母音とそれに続く子音(群)である。(この意味の rime と、「韻」を意味する rhyme とは違う)オンセット・ライム構造を理解しながら単語のすべての音素を理解できる音素認識能力を発達させることができる。

pet	子音	母音	子音
	p	+	et
	オンセット		ライム

表7

次は、異なった分け方であり、2が、オンセット・ライムによる分け方である。

1、	pet	pe + t	cat	ca + t	sun	su + n
2、	pet	p + et	cat	c + at	sun	s + un

### 9.3 発音

発音については、大学生についても日本語のモーラ(子音+母音)で英語の子音音素を代用し

て発音している者が少なからずいる。小学生にも、簡単な口腔図を示して、口の動きや舌の位置を理解させて改善をさせ、特に注意したいのが、th, s, z, n, ng, d, t, l, r, f, v の発音である。日本語にない音を類似した日本語の音で代用してしまい、間違っていることに気づかないことが多い。「日本語の音素で発音する間違い例」として、次のようなリストを挙げて、授業の度に、短時間を取って口腔図とともに発音練習をすることが有効である。

例: think シンク	three スリー	bath (bus) バス	this ジス
mother マザー	sit (shit) シット	sit (shit) シット	music ミュージック
zebra ジーブラ	pen ペン	in イン	open オープン
end エンド	sing シング	bring ブリング	ring リング
king キング	learn ラーン	lesson レッスン	listen リッスン
cool クール	red レッド	rice ライス	right (light) ライト
really リアリー	feet (heat) フィート	fat (hat) ファット	
vase (base) ベイス	visit ビジット	five ファイブ	favorite フェイバリト

#### 9.4 アルファベットの文字についての理解(文字と発音)

英語は綴り字と発音のずれが顕著である。日本語の仮名は、基本的に1つの文字が1つの音を表す単純さのため、文字と音の規則を特に身につける必要はない。しかし、英語では同じ文字が複数の音を表したり(※1)、同じ音が複数の文字で表されたり(※2)、複数の文字が合わさって音を表したり(※3)、また、音のない文字がある(※4)等のためとても複雑である。この理由としては、様々な要因があるが、そもそも、26の文字でそれをはるかに上回る数の音を表す(※5)のに無理があることがあること、発音が変化しても、印刷技術が完成して綴りが固定したことが大きな要因である。変化し易いのは長母音、二重母音、安定しているのは短母音、子音である。

- ※1 例 ch チュ、ク、シュ church, school, machine
- ※2 例 オー all, thought, soft, August, saw, war, walk
- ※3 例 enough, church, ship
- ※4 例 knife, night, climb
- ※5 日本語(音素 24/母音5、子音 19)仮名文字 46  
英語(音素 40/母音18、子音 22)アルファベット文字 26

フォニックスのルールは次の4つのグループに分けることができる。教職課程学生にはすべてを理解して指導できるように準備をしてもらうが、綴り字と発音の関係は中学校で扱うものとされている。高学年では、語の中での文字の音読みの理解が求められており、文部科学省発行の小学校外国

語教材「We can !1/2」(高学年使用)には、初頭子音字の発音の理解を求める「アルファベット・ジングル」が扱われている。従って、第1グループまでを扱うべきと考えられる。第2グループ以降については、児童の様子を見て、興味の喚起のために導入するとよいであろう。

第1グループ	1文字1音 /a/ppl, /b/ed
第2グループ	2母音文字 最初の母音文字を名前読み、2つ目は発音しない (1) 母音文字+子音文字1つ+e(最後) (silent e) c/a/k/e/, n/i/c/e/, r/o/p/e/ d/i/n/e/r, d/i/nn/e/rの違いは? (2) 2つの母音文字が並ぶ b/oa/t, t/ea/, fr/ui/t
第3グループ	2つの文字が重なり新しい音を作る (1) 2子音文字 /sh/ip, /ch/urch, /ph/oto (2) 2母音文字 b/oo/k, n/ew, Au/gust, dr/aw
第4グループ	2以上の文字がそれぞれの音を残し混ぜ合わせた音になる (1) 連続子音文字 /sm/art, /sn/ake, /sp/ring (2) 母音文字+r ar, or, ir, er

表8

それぞれのグループで扱われる語彙の例を見てみよう。

第1グループ 1文字1音

apple	bear	cow	dog	egg	fish	goat
hat	ink	jet	king	lion	monkey	nest
octopus	pig	queen	rabbit	sun	tiger	umbrella
violin	witch	fox	yard	zebra		

第2グループ 2母音文字 最初の母音文字を名前読み、2つ目は発音しない

(1) 母音文字+子音文字1つ+e(最後) (silent e / magic e)

mat	ア	→	mate	エイ	pet	エ	→	Pete	イー
win	イ	→	wine	アイ	hop	オ	→	hope	オウ
cut	ア	→	cute	ユー					

(2) 2つの母音文字が並ぶ

r/ai/n, pl/ay/, s/ea/t, fr/ee/, mon/ey/, b/oa/t, t/oe/, sn/ow/, bl/ue/, fr/ui/t, p/ie/, rec/ei/ve, ch/ie/f (1つ目が発音しない)

※末尾の j, w は母音の働きをする。 ※ u は「ユー」か「ウー」

### 第3グループ 2つの文字が重なり新しい音を作る

#### (1) 2子音文字

sh シュ	ship, shop	ch チュ	chime, chair
ph フ	phone, alphabet	wh ホ	white, what
ck ク	back, kick	ng ン(グ)	sing, ring
th ス	thick, think	th ズ	this, with

#### (2) 2母音文字

oo ウツ	book	oo ウー	spoon
oi オイ	point	oy オイ	boy
ou アウ	out	ow アウ	brown
au オー	August	aw オー	draw
ew ユー	new		

### 第4グループ 2以上の文字がそれぞれの音を残し混ぜ合わせた音になる

#### (1) 連続子音

sk	skip	sm	smile	bl	black
gl	globe	gr	green	tr	truck
spr	spring	str	street		

#### (2) 母音文字+r

ar ア～	art	or オ～	form	ir ア～	bird
er ア～	clerk	ur ア～	turn	air エア～	pair
ear イア～	near	ire アイア～	fire	ore オア～	store
our アワ～	sour	(wor ワ～	work)		

### 更に覚えておいた方がよいルール

黙字 (silent letter)	knife	night	wrap	lamb
	rabbit	summer		

### フォニックスの習得方法

フォニックス指導においては、「たくさんのルールを覚えなくてはいけない」と負担感を与えないように指導をする必要がある。45分の授業すべて、あるいは半分をフォニックス指導にあてるのではなく、「帯活動」として短時間で回数を重ねて指導をするのが効果的である。学習指導要領では小学校におけるフォニックス指導は求めてはいないが、ルールを覚えることは英語を読む力につながる。フォニックスのルールでは読めないサイトワード(sight word)は日常頻繁に会う生活語彙が多く、何



度も聞いて見て読めるようにする。フォニックスは、以下のように、ジングルとして学習ができる。

#### 第1グループ 1文字1音

★ A says æ æ apple B says b b bear

#### 第2グループ 2母音文字 最初の母音文字を名前読み、2つ目は発音しない

(1) 母音文字+子音文字1つ+e(最後) (silent e)

★ A-E says cake, make, take E-E says Pete, eve, Steve

(2) 2つの母音文字が並ぶ

★ OA says oa oa boat UE says ue ue blue  
オウ オウ ウー ウー

#### 第3グループ 2つの文字が重なり新しい音を作る

(1) 2子音文字

★ CH says ch ch chime SH says sh sh ship  
チュ チュ シュ シュ

(2) 2母音文字

★ OO says oo oo look OO says oo oo moon  
ウ ウー ウー

#### 第4グループ 2以上の文字がそれぞれの音を残し混ぜ合わせた音になる

(1) 連続子音文字

★ SM says sm sm smart SP says sp sp spring

(2) 母音文字+r ar, or, ir, er

★ AR says art, arm, car IR says bird, girl, shirt

## 10. 主体的・対話的で深い学び

アクティブ・ラーニング(Active Learning)とは、教員による一方的な授業での知識や情報の伝達ではなく、学習者に積極的に様々な活動に参加させ、グループで話し合い意見を交換し、意見を発表して高い能力や技能の習得をさせ、学んだことを結びつけて深い理解にいたらす学習である。新学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」と示され、授業改善を目指す視点として捉えられている。この視点の下、育成を目指す3つの資質・能力として、新学習指導要領で示されているのは、1、「知識及び技能の習得」 2、「思考力・判断力・表現力等の育成」 3、「学びに向かう力・人間性等の涵養」である。平たく言い換えると、1、「何を理解しているか、何ができるか」 2、「理解

していること、できることを、未知の状況にも対応できるようにどう使うか」3、「よりよい人生を送るために、学習に向かう意欲や態度、社会との関わり方を習得すること」となる。

### 10.1 日本語と外国語との違い

新学習指導要領には、教科「外国語」の目標に、育成すべき「知識」として、「外国語の音声や文字、語彙、表現、文構造、言語の働きなどについて、日本語と外国語との違いに気付き、これらの知識を理解する」とある。ここでは、「言語の働きについて、日本語と外国語との違いに気付き、これらの知識を理解する」ことについて見てみよう。

文部科学省発行の小学校外国語活動教材“Let’s try! 1”(第3学年使用)のUnit 9 “Who are you?”には次の表現が出てくる。

(11) Ready or not, here I come! (日本語の「もういいかい」に対応する)

(もう準備できてる、できてない、探しに行っちゃおう)

児童は、さまざまな語や表現に慣れ親しんで活動をしており、英語を聞いたり話したりすることにも慣れてきているので、Unit 9では、学年のまとめとして、絵本を扱い、「短い話を聞いておおよその内容が分かる」という経験をさせることが目標である。指導者は、児童が内容を推測できるように、表情やジェスチャーなどを手掛かりに読み聞かせを行うことが望まれる。内容は、秋の森の中が舞台上、動物たちが仲良くかくれんぼをしている。オニになっている犬は、隠れている動物の身体の一部を見つけ、“I see something ....”と言う。そして、何の動物かを推測して、“Are you a ...?”と相手に尋ねながら見つけていく。児童は、同じ表現が繰り返される中で、状況からそれらの表現の音声を意味と結びつけていくことになる。注目すべきは、この表現の中で、英語の“come”が日本語の「行く」に対応している点である。児童が「気づき」、疑問を提示した場合、どのような対応をするのかは、児童の理解力、認知段階に応じて柔軟に考える必要がある。指導者の説明について考えてみれば、例えば、次のようなものが考えられる。

日本語の「行く」「来る」と英語の“go”“come”では、使い方に違いのある時があります。「話し相手」のところに行く時は、英語では“go”を使わず“come”を使って、“I come to you.”と言います。なぜなら、英語では、話し相手の気持ちになって言うからです。 「来て欲しいの？それじゃあ、君の家に come するよ」というように考えてみましょう。
--

表 9

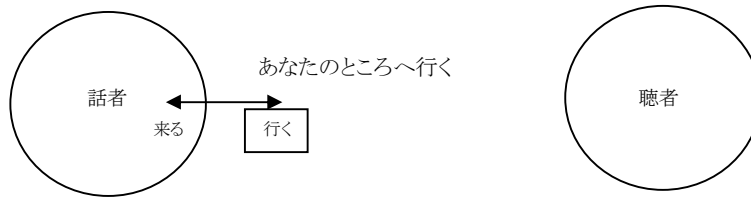
当然ながら、指導者としての理解、中学校以上での指導では、更に深いレベルの理解が必要である。この点について見てみよう。まず、指導者としての理解の確認から始める必要がある。

go か come を入れなさい。

- (12) I'll ( ) to Tokyo tomorrow. 東京に行くよ
- (13) I'll ( ) to your house tomorrow. 君の家に行くよ
- (14) I'll ( ) with you. 君と一緒に行くよ(ついて行く)
- (15) I'll ( ) to your room this afternoon. 君の部屋に行くよ
- (16) He'll ( ) to your house tomorrow. 彼が君の家に行くよ

日英の表現方法の違い

日本語の「行く」「来る」



英語の go / come

I come to you.

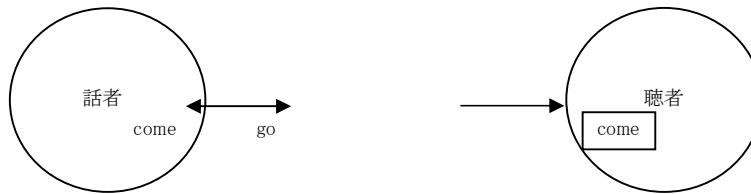


図 1

日本語: 聴者のところに「行く」 → 英語: 聴者の視点から come  
 英語の go / come 表現方法詳細図(数字は上記の例文の番号に一致)

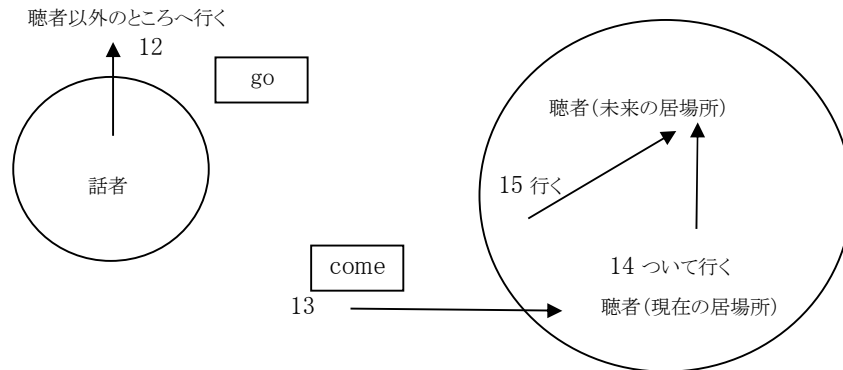


図 2

日本語でも「聴者の希望」を述べる場合、話し手の「行く」について、聴者の視点で「来る」を使う場合がある。

- (17) 君、ぼくに君の家に来て欲しいの？ (聴者の現在の居場所)  
(18) 君、ぼくについて来て欲しいの？ (聴者について行く)  
(19) 君、今夜、ぼくにパーティに来て欲しいの？ (聴者の未来の居場所)

しかし、come と go の使用には、図 2 では説明できない更なる問題が関わっている。久野・高見 (2017) を参考に考察をすると、「インタラクション (interaction)」と「ホームグラウンド (home ground)」という概念が必要となる。インタラクションとは、「移動者と聴者との相互作用、関わり」である。(20) は、移動者と聴者とのインタラクションがない場合である。

ニューヨーク在住の聴者に対して、日本在住の話者から

(20) He is { ??coming / going } to New York next week to meet with a client.

他方、(21) では、coming も going も可能である。

(21) You are going to the party this weekend. I'm { coming / going } to the party.

coming の場合は聴者と会う意思があり、going の場合は聴者に会う意思はない。

他方、ホームグラウンドとは、「相対的に範囲が決定される聴者の存在場所」である。

ボストン在住の聴者に対して、米国在住の話者から

(22) He is { \*coming / going } to New York next week.

ボストン在住の聴者に対して、日本在住の話者から

(23) Prime Minister Abe is { coming / \*going } to New York next week.

(23) では、「日本-ニューヨーク」ではなく、「日本-米国」という上位カテゴリーの対応関係が生じるため、聴者のホームグラウンドはボストンから米国に拡大される。ホームグラウンドには、次のような「聴者の存在についての制約」がある。

ホームグラウンドの制約

「発話時」あるいは「移動者の到達時」に、移動者の到達点がホームグラウンドである必要がある。

ボストン在住の聴者 (来週はニューヨークに滞在している) に対して、米国内在住の話者から

(24) He will { come / \*go } to your house in Boston next week, though you will be in New York then.

ボストン在住の聴者(今夏はフロリダに滞在する)に対して、米国内在住の話者から

(25) You are going to stay at your vacation home in Florida this summer. I am { coming / \*going }  
to see you there in August.

ボストン在住の聴者(現在ニューヨークに滞在している)に対して、米国内在住の話者から

(26) I want to { \*come / go } to your house in Boston though you are in New York now.

ボストン在住の聴者(現在ニューヨークに滞在している)に対して、日本在住の話者から

(27) I want to { come / \*go } to your house in Boston though you are in New York now.

(27)では、聴者のホームグラウンドがボストンから米国に拡大されるため come が用いられるのである。

## 10.2 主体的・対話的で深い学びの実現に向けて

「主体的・対話的で深い学び」は、授業の方法というより、不断の授業改善を目指す視点として捉えられている。大城(2017)を参考に、この視点をまとめてみよう。

「主体的な学び」実現の視点

外国語を学ぶことに興味や関心を持ち、学習のまとめを振り返り次の学習につなげること。外国語によるコミュニケーションを行うことに興味や関心を持てることが重要であり、児童が興味や関心を持てるような題材を選択すること。児童1人1人の学習履歴、興味・関心、発達段階、適切な学び方などを理解して、授業構築に生かすこと。児童にとり面白く、役立ち、自信を持つことができ、満足できる内容を選択すること。

「対話的な学び」実現の視点

他者との対話を行うことには、4技能・5領域のすべてが含まれる。他者の考えを聞いたり読んだりして理解することを通して、自らの考えを更新して行くような学びができるようにすること。

「深い学び」実現の視点

知識・技能を用いて思考力・判断力・表現力等を活用する言語活動の中で、外国語によるコミュニケーションを図る資質・能力が総合的に育成されること。

英語教育、特に初歩的段階を見ると、学習者の精神年齢より低い内容を扱うことが避けられない。自由自在に使える母語で学ぶ他の教科と比べると知的レベルが低いと学習者に感じられることは否めない。高学年においては、外国語活動の導入において、次のような課題が答申において指摘されている。「高学年は、児童の抽象的な思考力が高まる段階であり、より体系的な学習が求められる。」高学年の児童の知的関心を喚起する内容も時には授業に盛り込むべく、教職課程の学生には学習をして欲しいものである。

「教師は5者たれ」という言葉がある。5者とは、学者 (scholar)、芸者 (entertainer)、役者 (actor)、易者 (fortune teller)、医者 (doctor) である。それぞれ、学習指導、学習指導、生活指導、進路指導、保健指導を示していると考えられるが、学習指導に2者が対応している。学者は、「書物や新聞を読んだり、耳学問により、様々な知識を吸収し、知恵を磨き、学習の場に活用できる」であろうが、芸者は、「学びを楽しめるように、学習内容を興味深く提示できる」であろう。教師が学び理解したことを、児童・生徒に伝えるには、興味を喚起するように提示に工夫がいる。

### 10.3 綴り字と発音のずれと大母音推移

9.4 で見た通り、日本語が1つの文字で1つの音を表す単純な言葉であるのに対して、英語は綴り字と発音のずれが顕著で複雑な言葉となっている。なぜ、英語は、綴りと発音にこんなに食い違いがあるのか。簡単にこの点について、折に触れて話すことも児童の興味を喚起するであろう。そのために、学生が概略的な知識をもっておくことも有益であろう。学生には以下のような内容を伝えることができる。

なぜ、英語は、綴りと発音に食い違いがあるのだろうか。フランス語やドイツ語では、アルファベットの名前は、次のようにローマ字読みである。

フランス語					ドイツ語				
A	I	U	E	O	A	I	U	E	O
ア	イ	ウ	エ	オ	アー	イー	ウー	エー	オー

英語も、実は、西暦1400年頃までは、ローマ字読みであった。しかし、1400年頃から300年にわたり、長母音に大きな音変化が起きた。他方、15世紀半ばに活版印刷技術が完成し、綴りの方は固定した。それで、綴りと発音に大きな食い違いが生じた。これを「大母音推移 (Great Vowel Shift)」と言う。次の表は、「大母音推移」における変化前と変化後の母音の違いを示したものである。変化後の母音こそが、アルファベットの名前読みである。

	変化前		変化後		変化前		変化後
a	アー	→	エイ	name	ナーメ	→	ネイム
e	エー	→	イー	meal	メール	→	ミール
i	イー	→	アイ	time	ティーメ	→	タイム
o	オー	→	オウ	home	ホーム	→	ハウム
oo	オー	→	ウー	moon	モーン	→	ムーン
u	ウー	→	アウ	mouse	ムーセ	→	マウス

表 10

綴りuはフランス語の影響でouになり、u(ユー)の名前読みは、変化なしである。

name, time, home, mouse等の末尾のeの音は弱音化「エ→ア」され、最終的には消失(14世紀までに消失)した。大母音推移では、図3に見るように、長母音が1段ずつ高舌化し、イー、ウーは高舌化できず2重母音化(ア+イ/ア+ウ)したと考えられている。

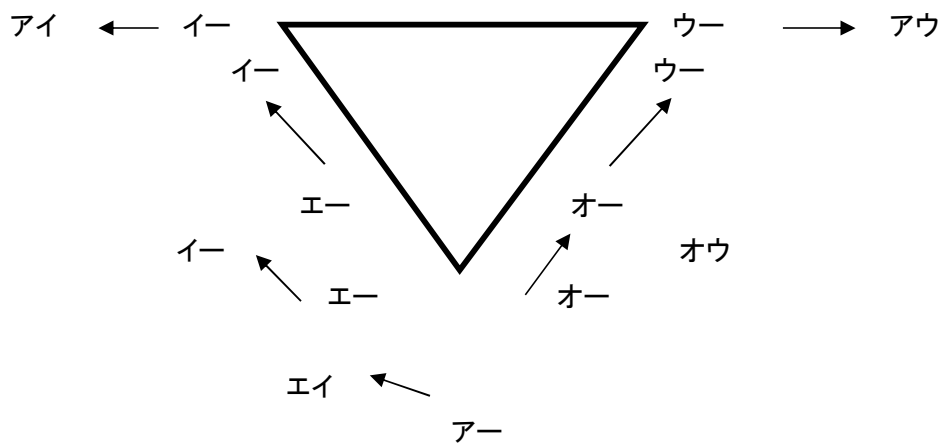


図3

## 11. まとめ

小学校では、2020年度から教科としての外国語が高学年に導入され、「聞く・話す」に加えて「読む・書く」の指導が始まる。教職課程大学生への外国語教育法を担当する立場として、本稿では文字指導を中心に指導の周辺を述べた。また、日本の小学校での外国語学習としての英語学習と英米圏での英語の母語習得との違いについても見た。小学校から早期英語教育が始まることに過大な期待を寄せ、ネイティブ・スピーカーのように英語が流暢になる、というような根拠のないバイリンガル幻想をもつ人が少数ながらいるからである。児童への4技能の指導において、想定される状況を見てみよう。

### 「聞く」

指導者が、日頃から教室で話していることを英語でどう言うのかについて英語表現のストックを増やして行き、毎時間少しずつ使うことで、児童に慣れさせて行く。できるだけ多く英語を使うことが望ましいが、無理をして授業すべてを英語で進めても児童が話しを聞かなくなるので、言語活動のルールの説明等難しいところは日本語で進める等、児童の状況を見て、英語と日本語の使い分けが重要である。

### 「話す」

文構造のしくみを説明して理解させることはしないで、チャンク(短い固まりで意味を構成する表現や、定型表現など、1つのユニットとして結合し使用頻度が高いもの)を用いることで、基本的な

表現を定着させる。空所に語・語句を置き換えて話す、というような活動であり、学習の初期段階の児童でも、負担なく英語を用いたコミュニケーションを行えたという充実感を持てる。

「読む」

話を聞いておおよその内容が分かるという経験をさせる。指導者は、表情やジェスチャーなどを手掛かりに、児童が内容が推測できるような読み聞かせを行う。

「書く」

大文字・小文字を書ける。語順を意識して語句や表現を書き写すことができる。自由英作文ではなく、文の中の語を入れ替えて書き写す段階で何も見ないで書けるのは大文字・小文字だけである。

環境(ESL環境ではない)、能力(暗示的学習能力が高い数歳までの年齢を過ぎている)の2面の条件に欠ける小学校での英語教育においては、時間を有効に使い効果を上げる必要がある。日本の小学校英語教育は外国語学習であり、中学校・高校への助走として位置づけられることを銘記したい。限られた授業時間をどう有効に活用して何を指導し学ばせるか、方法論の確立が必要なのは小学校でも大学でも同様である。

## 謝辞

本稿の作成にあたり、原稿を読んで頂き、有益なコメントをしてくださった査読委員の先生方に心から御礼を申し上げる。ただし、言うまでもなく、本稿についての一切の責任は筆者にある。L&Lに最初に投稿したのは、故本学大学院教授堀内俊和先生のご指導の下でのことであった。先生には、「考えたこと、まとめたことを毎年必ず活字にして残すように」というご指導を頂いた。本稿を作成の間、教材作成のため視聴していた海外TVドラマの中で、奇しくも“Publish or perish.”という表現を聞いた。これこそ、博士課程在学の折、恩師が投げかけてくださった懐かしい言葉である。今後とも、この言葉を心に刻んで精進したい。

## 参考文献

アレン玉井(2019)『小学校英語の文字指導 リタラシー指導の理論と実践』東京書籍。

池田周(2017-18)「小学校で知っておきたい『音⇄文字』指導のABC」『英語教育』Vol.65. No.7-Vol.66. No.13. 大修館書店。

イボットソンP・トマセロM.(2017)「チョムスキーを越えて 普遍文法は存在しない」『日経サイエンス』47巻5号 52-59. 日本経済新聞出版社。

大城賢(2017)『小学校学習指導要領ポイント総整理 外国語』東洋館出版社。

大津由紀雄(編)(2004)『小学校での英語教育は必要か』慶応義塾大学出版会。



- 大名力(2014)『英語の文字・綴り・発音のしくみ』研究社.
- 久野暉・高見健一(2017)『謎解きの英文法 動詞』くろしお出版.
- 小針誠(2018)『アクティブラーニング 学校教育の理想と現実』講談社.
- 齊藤留美子・齊藤了(2015)『書いて覚える楽しいフォニックス』マガジンランド.
- 齊藤留美子・齊藤了(2018)『書いて覚えるはじめてのフォニックス』ナツメ社.
- 酒井邦嘉(2019)『チョムスキーと言語脳科学』集英社.
- 酒井英樹(2017)『小学校で英語を教えるためのミニマル・エッセンシャルズ』三省堂.
- 酒井英樹(編)(2018)『実践的英語科教育法』大修館書店.
- 杉崎敏司(2015)『はじめての言語獲得 普遍文法に基づくアプローチ』岩波書店.
- 鈴木孝明・白畑知彦(2012)『ことばの習得 母語習得と第二言語習得』くろしお出版.
- 竹林滋(1981)『英語のフォニックス—綴り字と発音のルール』ジャパンタイムズ.
- 田中真紀子(2017)『小学生に英語の読み書きをどう教えたらよいか』研究社.
- 手島良(2019)『これからの英語の文字指導—書きやすく読みやすく』研究社.
- 鳥飼玖美子(2018)『子どもの英語にどう向き合うか』NHK 出版.
- 馬場今日子・新多了(2016)『はじめての第二言語習得論講義 英語学習への複眼的アプローチ』大修館書店.
- 樋口忠彦他(編)(2017)『Q&A 小学英語指導法事典 教師の質問 112 に答える』教育出版.
- 樋口忠彦他(編)(2017)『新編 小学校英語教育法入門』研究社.
- 樋口忠彦他(編)(2019)『小学校英語内容論入門』研究社.
- 堀田隆一(2016)『英語の「なぜ?」に答える はじめての英語史』研究社.
- 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領解説 外国語編』文部科学省.
- 文部科学省(2018)『新学習指導要領対応小学校外国語活動教材 Let's Try! 1, Let's Try! 2』
- 文部科学省(2018)『新学習指導要領対応小学校外国語教材 We Can! 1, We Can! 2』
- 吉田研作(編)(2017)『小学校新学習指導要領の展開 外国語活動編』明治図書.
- 吉田研作(編)(2017)『小学校新学習指導要領の展開 外国語編』明治図書.