

小学校の「英語活動」における文字指導の意義と必要性

—小学校と中学校における文字指導の連携をめざして—

野 呂 忠 司 (外国語教育講座)

(2003年11月5日受理)

Necessity of Phonics Instruction in "English Activities" at Elementary Schools

— Seeking cooperation between elementary and middle schools —

Tadashi NORO (Department of Foreign Language Education)

Although it is often pointed out that many Japanese learners of English at middle schools have trouble reading English letters aloud properly, the primary causes of their difficulties remain unclear to many Japanese teachers of English. On the other hand, in English Activities at elementary schools, there is currently discussion concerning the necessity for instruction in reading and writing English letters. This study discusses the characteristics of English orthography and the difficulty of learning opaque grapheme-phoneme correspondence rules in comparison with learning to read Japanese Kana and Kanji. The present study proposes that a 4-year step by step reading-letters instruction program based on systematic phonics should be introduced in English Activities not only to comply with children's mental development and their interest in letters but also to decrease the number of students with difficulties in reading English letters aloud at middle schools.

Keywords : 英語の文字指導、フォニックス、英語活動、小・中学校の連携

1. はじめに

「総合的な学習の時間」の中で「国際理解教育」の一環として、多くの小学校で「英語活動」が実施されている。他の教科と異なり、指導要領がなく、教員の創意工夫を生かした教育活動が行なわれるが求められている。これは教師にとってやりがいのあることであるが、外国語教師としての養成訓練を受けていない小学校教員には不安が大きかった。そこで文部科学省は、小学校で「外国語会話」、特に「英会話」に取り組む先生方の参考になるようにと、それまでの研究開発学校の成果を踏まえて、『小学校英語活動実践の手引』(文部科学省、2001)を出版した。その手引の2章1節の(1)で「音声を中心とする」という項をもうけ、「小学校段階では、音声と文字とを切り離して、音声を中心とした指導を心がけることが大切である」と述べている。1997年11月17日付けの中央教育審議会答申の中で、「小学校で英語教育を導入する場合、文字を用いない」という文言が発表されたが、手引の文字指導に関する記述はこの答申の文言に添うものである。

しかし教育現場では、まったく「文字を用いない」指導に教師の戸惑いがみられる。「文字を用いない」指導は小学校高学年のこどもの知的発達にそぐわない

と体験的に感じている教師が多い。第1言語、第2言語の言語習得の研究から明らかなように、幼児や児童に対する言語教育においては音声を中心となることに異論はない。「音声による英語学習」を支援する一つの方略として文字を導入すれば、中学校の英語学習とよい連携を図ることができるし、児童もより豊かな言語活動を行なうことができ、学習の効果を促進することができると思われる。「文字の指導」とは、文字を見て音声化する指導と文字を書く指導のことをいうが、小学校の「英語活動」としては、単語を見て音読できることを目標としたい。書くことを通して、書記素と音素の対応規則についての知識を強化できるであろうが、児童全体の負担を考慮して、書くことを全児童の目標としないという意味である。英語を書きたいという児童がでてくるであろう。書きたい児童に書くことを押さえる必要はない。

本論では小学校英語活動への文字導入に関する賛否両論を踏まえた上で、英語の書記素から音素への複雑な変換処理の観点から、文字導入の意義と必要性について論じる。また、文字指導が小学校と中学校における英語指導の連携に役立つことを言及する。最後に、3年生から6年生までの各学年の指導目標を明示した指導試案を提案する。

2. 文字指導に関する議論

文字指導には賛否両論がある。文部科学省の指導を受けた初期の研究開発指定校では文字を導入しない活動がなされた。一方、以前から英語教育を行ってきた私立の多数の小学校では文字の指導をすでに取り入れていた。このような違いの背景についてまず考える。

2.1 文字指導否定論とそれに対する反応

小学校英語のあり方を模索するために、平成4年にはじめて研究開発学校として指定されたのが大阪市立真田山小学校と大阪市立味原小学校であった。両校の指導の基本的な考え方は下記の通りである（一谷、1996）。

- (1) 従来の英語学習にありがちであったように言語材料を中心に据えるのではなく、生徒にとって身近で興味・関心のある題材を選択する。
- (2) 歌、寸劇、ゲーム等、児童が楽しめる活動を多く取り入れた体感的学習を構成する。
- (3) 「聞く」「話す」活動を中心に据え、英語のストレス、リズムを身につけさせる。
- (4) 文字言語の学習、および文法学習は原則として行なわない。

以上のような考えに立っていた、真田山小学校の西中、他（1996）は次のように言う。

（前略）本校の英語学習のねらいや、中学校からの「読む」「書く」活動・指導の導入開始が「英語嫌い」を生み出す大きな要因になっているというアドバイス等から、「読む」「書く」指導は行なわないことにしました。（40）

この見解は、小学校英語研究を開始した時の教科調査官であり、『小学校英語活動実践の手引』（文部科学省、2001）作成委員会の座長であった影浦（1997）の意見と一致する。

中学生が英語学習で抵抗を示すのは、文字である。このことから、小学校において新しい言葉を学習しようとする子供に、新しい音声と文字をほぼ同時に導入することは究めて大きな抵抗を生み出し、英語嫌いを生み出す結果となる。（102）

影浦が言うように、文字学習が中学生の「つまずき」の大きな原因には違いないが、だからこそ文字指導を早めるべきである。また、「音声中心」で英語活動を進めてきた研究開発校の教師の中には、児童の文字へ関心の大きさを考慮して、音声中心の指導に疑問の気持ちを抱いている人もいる。

たとえば、香川県直島町立直島小学校（1996）では、

低学年児童でも文字に対する興味を持っていることがわかり、文字の読みの指導はしないで、補助的に文字を英語活動に取り入れた。そうすると、その文字を見て英語を思い出し、文字を記憶の手助けにしている様子が高学年の児童に顕著にみられたという。また熊本県宇土市立宇土小学校（1996）も、「音声中心で英語活動を進めてきたが、文字を素材にしたものを教材化する必要を感じた」と報告している。

影浦（2000）は、『小学校英語—66研究開発学校の取り組み全情報』の13章で、小・中学校の連携課題の一つであり、連携の一つの視点として「文字の扱いを検討する」を取り上げ、15章で「文字指導の開始学年と指導方法」を小学校における「英語科」の検討課題としている。影浦のこれらの点への言及は研究開発学校の教師の「文字の扱いを課題とすべきだ」との声に影響を受けてのことであろう。

2.2 文字指導肯定論

2.2.1 児童英語教育実践者の見解

長年児童英語教育に関わってきた人達はすでに文字指導を実践してきている。飯塚（1997）は、実際の指導が行なわれる前の、早い時期から文字を他の教具と一緒に児童に提示することを薦めている。

私は、幼児も「文字言語」に親しみながら育つのが自然である、との考えから英語も最初から書かれたものを、身の回りに置くことや、積極的に遊びなどで使うことを実行してきました。実践から、これは害がないだけでなく、大きな利点があることが明確になっています。（140—141）

久埜（1999）も、飯塚と同様に、NHK, JR, TEL, FAX, EXITなど、「身の回りにいっぱいアルファベットの文字が溢れている現代社会では、子どもは身近なものから自然に覚えてしまっています。」と言う。また久埜が文字指導の前提条件として、(1)国語の書写や作文体験と(2)英語の音声の聞き取り及び英語の口頭練習、を挙げている点にも注目をしたい。

子どもは自然に文字に触れて、判別しやすいものから覚えていきます。小学校で漢字を習い、国語の教科書の書写や作文ができるようになった頃に、英語の音を聞き分けられ、口頭練習も上手になっている子どもでしたら、少しずつ単語のレベルから意識させるように指導しても無理がないと思います。（53）

児童英語教師として活躍する仲田（1993）も文字の指導について下記のように述べている。週2、3回英語の授業が行なわれる私立の小学校と異なり、公立の小学校では、全体の指導として書く指導までは無理で

あろう。

読むことや書くことも、また、コミュニケーションの一形態なのです。生徒が、母国語で読み書きのできる年齢であるなら、英語での読み書きも導入する必要があります。(中略)生徒が幼くても、英語の文字を最初から見せておくことが大切です。なぜなら、アルファベットの形や英語の書き方は、日本語とはまったく違ったシステムなので、ある段階からいきなり読み書きを導入しようとする生徒は混乱するからです。(128)

3人に共通する点は、文字入りの絵を見せたり、文字入りの絵本を使って読み聞かせをしたりするように、最初から文字を見せ、文字に興味を持ってきた時点で文字の読みを指導するという姿勢である。

2.2.2 文字指導に関する調査研究

東(1999:141)は、児童英語教室で教えている日本人英語講師にアンケートを実施し、早期英語学習の発達の効果について調査している。表1は文字介入の有無に関する評定値の平均を表わしている。(5)は「英語を聞いて覚えようとするか」、(6)は「英語を読んで覚えようとするか」、(12)は「文字に興味を示すか」、という質問であった。

表1. 文字介入の有無に関する評定値の平均

開始年齢	質問(5)	質問(6)	質問(12)
幼稚園	4.00(1.15)	1.23(0.60)	2.64(1.29)
1・2年生	3.88(0.95)	1.93(1.16)	2.77(0.99)
3・4年生	3.46(0.58)	3.29(0.52)	3.44(0.75)
5・6年生	3.12(0.83)	4.09(0.91)	4.09(0.75)

注) カッコ内は標準偏差

チューキーによる多重比較をした結果、質問(5)に関しては幼稚園の年長組および1・2年生群と5・6年生群の間に有意差が見られた。すなわち、年長組および1・2年生群の方が文字を介在せずに聴覚に依存した記憶において優れていると評価された。ところが、質問(6)に関しては、学年が上がるにつれて平均値が増し、各学年間の値に有意差が見られることから、学年が上がるにつれて、文字を手がかりとして、読んで覚えようとしていると解釈できる。質問(12)に関しては、年長組および1・2年生群と3・4年生群の間、そして3・4年生群と5・6年生群の間に有意差が見られた。学年が上がるにつれて平均点が上がっていることから、学年が上がるにつれ、文字への関心が増しているのが分かる。

岡山県岡山市立伊島小学校(2003)のアンケート調

査によると、文字指導に関して、全児童の85%、6年生では90%の児童が「文字を知りたい」、「文字を習いたい」という意思を示している。

2.2 文字指導の意義と必要性

前節での文字指導に関する議論を踏まえ、文字指導の意義と必要性として下記のようにまとめることができる。

- (1) 児童はアルファベット文字をよく目にする環境にいるので、英語のアルファベット文字を英語学習から切り離す必要はない。
- (2) 低・中学年の児童はゲームや歌など大きな声で、大きなジェスチャーで恥ずかしがらず、楽しく行なうが、高学年になると歌は歌わないし、身体を使った活動にのってこないし、ゲームでさえもだるそうにし、さめた態度をとる傾向にある。すなわち、低学年児童は知覚的直感、身体運動や具体的な経験から学習していくが、高学年児童は抽象的概念を理解し、分析できるようになり、論理的に、分析的に学習するようになる。要するに、高学年児童に対する英語活動はいつまでも音声中心ではなく、児童の発達段階に応じた指導が必要である。
- (3) 前節の調査・研究から明らかなように、抽象概念の理解力や分析力がつく高学年児童の興味はますます文字へ向けられるようになる。そのような文字への興味、知的な欲求に応じた指導が必要である。
- (4) 英語が外国語である日本人にとって、実際の中で英語を使う必要がない。このように耳からの英語のインプット量の少なさを考えると音声のみの英語学習でコミュニケーション能力をつけるのは難しい。そのため、文字を媒体として記憶を助け、その記憶を長く保持させることが必要である。

3. 小学校で文字指導を必要とする背景

影浦(2000)は「全くあたらしい音声や文字の体系を同時に導入することは、子供の負担を増やし英語嫌いへと駆り立てていく事になる」と言っていることを既に紹介した。なぜ文字の導入が英語嫌い結びつくのか。なぜ文字を導入する前に、英語の音声に十分触れる必要があるのか。そのような疑問に対して、英語における単語認知処理理論に答えを求め、文字指導における小学校と中学校の連携を考える。

3.1 中学校での英語の文字指導・学習の現状

中学生の英語嫌いは1年の2学期頃から始まり、徐々に増えていく。文法が難しくなり、単語が覚えられないというのが主な要因としてあげられる。しかし、

小菅（1998）は、現場の教師の声として次のように記している。

1年生も半ば頃になると、音読に関する問題を現場からよく耳にする。「音声だけの授業の時は声も大きかったし、よく英語が言えたのに、教科書をまともに読めないんです。やっぱり音声だけで始めるのはだめなんですね。はじめから文字を出して読ませておけばよかったです。（28）

手島（1997）は次のような生徒の質問について言及している。

単語の読み方が、授業中はわかるのに家で読もうとすると、もう忘れてしまっているのですが、どうしたらいいんですか。（6）

これらの教師や生徒の声から、文法や単語を覚えることよりもっと基礎的な「単語が音読できない」というところで、つまづいている生徒が多くいることがよく分かる。

また、築道（1996）は、生徒の「つまずき」の事例として、「アルファベット文字の混乱（例. drothers <bとdの混乱>、表示上のつまずき（例. 19はナインティーンだからnineとteenに分けて書けばいいのかな）、「英単語の綴りが覚えられない」を取り上げている。さらに、築道は、看護学生が中学時代の英語学習を振り返って言った言葉を引用して、英単語の発音にローマ字読みが影響していることを指摘している。

「小学校でローマ字を習って中学に入って、いきなり英語で、どうしてローマ字じゃなくて英語の読み方もわからないものをしなくてはならないんだろう」と思い、すごく嫌だった。Mikeをミケと読んでいた。（8）

英単語を音読するときには、単語を構成する文字を /éi /、 /bí / のようなアルファベット読みをしないし、当然ローマ字読みもしない。綴りと音声の複雑な対応規則（例外も含めて）に基づいたフォニックス・アルファベットを身につけなければ、正しく読めるようにならない。日本人学習者の英語の音読における「つまずき」の原因は、26文字のアルファベットで44の音素を表わす英語の綴りと音声の間の複雑な関係にあるようである。なぜ英語を読むことがそんなに難しいのか、日本語を読むのと比べて、どちらが難しいのか、という疑問について次の節で考える。

3.2 英語の音読が難しい理由

英語でも日本語でも単語を音読する際、同じ二重

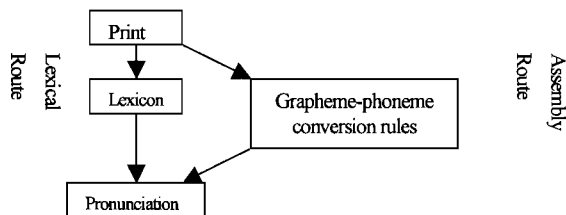
経路を経て処理されると考えられる。英語の音読処理は日本語の処理よりなぜ難しいのかを、バイリンガル話者で英語の失読症である少年のケースを使って考察する。

3.2.1 英語と日本語の正書法の特徴と音読過程

アルファベットを使用する言語の中でも、英語の書記素と音素の対応規則は例外も多く複雑である。Katz and Frost（1992）の正書法深度仮説（Orthographic Depth Hypothesis）によると、文字（書記素）と音（音素）の対応がどこまで規則的かということが重要な要素である。一般に、文字と音の間に高い規則性がある場合が浅い正書法（shallow orthography）であり、反対に、文字と音素の関係が曖昧で、不透明な場合が深い正書法（deep orthography）である。フィンランド語やトルコ語は非常に浅い正書法を持ち、それに反し、英語は最も深い正書法を持つ。この仮説によれば、正書法が深い言語ほど、書記素—音素対応規則を習得するのが難しく時間がかかるのである。（門田&野呂、2001）

単語を見て音読するには、図1の二重経路モデル（dual-route model）が示すように、2経路があるとされている（Harley, 2000, 門田, 2002）。1つは、レキシコンを仲介として、視覚提示された語を単語全体として認識し、発音する語彙ルート（lexical route）で、不規則な文字—発音対応を持つ語に使われる。他方は、レキシコンを経由しないいで、書記素—音素変換規則にもとづいて発音する非語彙ルート（non-lexical route）/集積ルート（assembly route）で、文字と音声の規則的に対応する語や擬似単語の発音に利用される。

図1. 音読の二重経路モデル
（Harley, 2001/門田, 2002にもとづく）



英語を第一言語とする話者にとって、小学校に入って本を読み始めるとき、すでに十分口頭によるコミュニケーション能力を身につけているので、英単語を音読できれば本が理解できたことになる。上記のKatz and Frostの正書法に関する仮説から、英語の書記素—音素変換規則が大変複雑であるので、文字を音声化できなくて、英語を読むことができない子どもが多くでることが予測される。Collins（1997）は北米版タイムの記事 "How Johnny Should Read (1)" の中で次の

ように言う。

どのように教えてもおおよそ70%の子どもは読めるようになる、しかしフォニックスを教えられれば、彼等ももっと早く読めるようになるだろうし、フォニックスを使わなければ、残りの30%の子どもにとって、読めないということが現実の問題となるだろう。(57)

このような理由で、英語を第1言語とする国々では国語教育でフォニックス (phonics) を導入して、書記素一音素の変換規則を身につけさせて、英語を早く読めるように指導する。英語を学ぶ日本人学習者にも同様の困難さが予想されるので、中学校の英語教育にフォニックスを取り入れるべきである。日本人が日本語の読みを習う時、英語話者のように30%もの生徒が仮名文字と漢字を音声化できないということがないから、英語学習においてフォニックスの重要さが十分認識されていないのかもしれないし、たとえ認識していても指導する時間が十分ないのかもしれない。

日本語では、音節方式 (syllabic) の仮名文字と表語方式 (logographic) の漢字という2つの書記体系を使用する。音読の二重経路モデルを漢字と仮名文字の音読に当てはめてみると、漢字は語彙ルートを経て処理され、仮名文字の場合は、文字と発音の関係がほぼ1対1の関係にあるので非言語的な集積ルートを経て音読されると考えられる。(日野、2000)

なぜ日本語話者には失読症 (dyslexia) が少ないのであろうか。また、音読をするのに、日本語の書記体系の方が英語の書記体系よりも処理が易しいのであろうか。オーストラリア人の父親とイギリス人の母親の間に日本で生まれ、日本の高等学校に通う、英語と日本語のバイリンガルである16歳の少年のケースを見てみよう。彼の日本語の力は日本人大学生または大学院生の力と等しい。それに反して、彼は家庭で親と英語で話してきたので個々の音素の分類はできるが、日本人高校生と比較しても、英語の音韻処理を含むタスクや読み書きにおいて劣っていた。彼は英語の発達の失読症とみなされる。日本語の仮名は集積ルートで処理され、書記素と音素の対応がほぼ1対1で透明度が高い。漢字は語彙ルートで処理され、漢字全体を音声に対応させて、記憶される。このように日本語には複雑な変換規則もなく、英語の場合より、失読症がでる可能性は少ないと、Wydell and Butterworth (1999) は主張している。

3.2.2 音読の前提としての音韻認識力

音韻認識 (phonological awareness) とは話しことばの音声構造を知っていることであり、音の音素構造に敏感であることである。この認識力は単語から音節

の認識へ、音節から音素の認識へと発達する。Adams (1990) は単語認識力を5レベルに分けている。

1. 基本的な知覚能力 — 聞きなれたナーサリー・ライムを覚える能力
2. 分析的な知覚能力 — 単語の音を比較・対照し、押韻や頭韻の型を認識し分類できる能力
e.g. pig, hill, pin (hillを抜き出す)
3. 音節内構造の認識・分析技能 — 混成したり、音節分割できる能力
e.g. /m/./a/./p/ → “map”;
“bear” → b-b-b (音素を離す)
4. 音素操作技能 — 音素を消去・付加・再配置し、語を再生する能力
e.g. “leg” から /l/ を消去 → “egg”;
“ill” に /w/ 付加 → “will”
5. 音素分析技能 — 完全に音素分節
e.g. “mat” → /m/, /a/, /t/

音韻認識、特に単語を音素に分節化できる力、と初期のリーディングの発達と関係が深いこと (Liberman, et al., 1974) が実証されている。音節内音声要素を区別することができる能力はアルファベット言語の読み書き能力の必要条件であるけれど、もっと複雑な音素操作技術は読み書きの経験を通して発達する (Stahl, S.A. and B.A. Murry, 1994)。

就学前の子どもの単語認知力を測定した結果によって、将来のリーディング力を予測できるという実証研究が積み重ねられている (Blackman, 1984, 他)。児童だけでなく10代の子ども (Fawcett and Nicolson, 1995) や大人 (Pennington, et al., 1990) も読む力が劣っているものは音韻認識に問題があるという。

このような音韻認識力は何もしないよりは、音声の構成部分と活字とを結びつける明示的な指導をすれば、音韻認識力を高めることができることを、Bradley and Bryant (1983) を実証している。

3.2.2 英語の単語認知研究が示唆すること

これらの結果はすべて英語を第1言語とする話者に関する研究によるものであるが、これらの研究は外国語としての英語教育に多くの示唆を与えてくれる。まず、英語は日本語に比べ深い正書法であり、文字と音声の変換規則が複雑で、その規則を身につけることは大変難しく、時間がかかることを教師は十分認識しておく必要がある。

また文字の指導の前に十分英語の音に触れさせ、英語の40以上ある音素のうち、できる限り多くの音素を認識できるようにすることが必要であり、文字指導にあたっては、音声の構成要素と文字を関係付けるフォニックスの練習を取り入れ、音韻認識力を高め、書記

素と音素の変換規則を身につけさせれば、もっと英語の単語がスムーズに読めるようになり、また書けるようになる。小学校で十分な訓練が行なわれれば、中学校での音読や文字指導において学習者の「つまずき」が少なくなる。

4. 小学校における文字指導と指導試案

文字指導とはすでに触れたフォニックスを利用した指導のことである。それをどのように計画的に指導するかを提案する。

4.1 フォニックスによる指導

フォニックスとは「英語の文字と音声に変換する基本的なルール」を教えるものであるが、児童が混乱をきたすのは、アルファベットとフォニックス・アルファベットの違いである。アルファベットの文字にはアルファベットの文字の名前とは別に単語を読む時の音があることを分らせる必要がある。

下記のフォニックス・アルファベットは英語圏で評価の高いJolly Phonicsで教えられるフォニックス・アルファベットの指導順序である (Lloyd, 1993)。42⁽²⁾の音素に対応する文字が提示されている。‘b’ と ‘d’ を一緒に教えると、どちらがどちらか区別がつかなくなる可能性がある。そのような干渉が起こらないように、配列に注意が払われている。また、後のグループに出てくる文字を前に習った文字と組み合わせれば多くの語をつくることができるようにも配慮がなされている。‘s’ を教えるのに、‘s’ の形をしたsnakeの絵とスペリングとが書いてあるカードが提示され、児童はSの形をなぞる動きをする。このように身体の動きを取り入れ、フォニックス学習の単調さを避け、記憶を助けるような工夫もなされている。

1. s, a, t, i, p, n
2. c/k/ck, e, h, r, m, d
3. g, o, u, l, f, b
4. ai, j, oa, ie, ee, or
5. z, w, ng, v, short oo, long oo
6. y, x, ch, sh, voiced th, unvoiced th
7. qu, ou, oi, ue, er, ar

上記以外の文字の組み合わせもあるし、上記のルールに従わない基礎単語も多いことを認識しておく必要がある。特に母音のルールは複雑で、一つの母音の音を幾つかの文字の組み合わせで書くことができる。たとえば、/ei/は主に ‘a-e’ (came), ‘ai’ (rain), ‘ay’ (stay) と表記される。まず基本ルールの ‘ai’ を教えてから、後の ‘a-e’ と ‘ay’ を教えるとよい。

指導の要点は①英語のフォニックス・アルファベッ

トに対応する音声を知ることであり、②単語が読めるように、それらの音を組み合わせる (blend) 読める力をつけることである。

4.2 文字指導試案

現在小学校で実施されている「英語活動」は3年生から週1回実施されている場合が多いことを考慮して、3年生から始める試案を提案する。この案は田中、他 (2003) に基づくが、4年生時のローマ字指導を考慮して、4年生以降の指導に修正を加えたものである。

学年	目標
3年生	音声言語にたっぷり触れる。環境の中に存在する文字に触れる。
4年生	音声言語にたっぷり触れる。ローマ字を読んで、書けるだけでなく、アルファベットの大文字と小文字が言えて、書ける。
5年生	フォニックスの学習を通して、単語を読むには別の読み方があることを認識し、個々の文字の音が識別できる。
6年生	文字と音声の対応ルールを理解し、音を組み合わせるやさしい単語を当て読みできる。

5. おわりに

中学校で英語が嫌いになる一つの理由として英語が読めないこと、読めないことで英語が覚えられないことを指摘した。これは英語の正書法が複雑で、書記素と音素の対応が不透明なことに起因すると思われる。英語と日本語のバイリンガル話者で英語が失読症である症例からわかるように、日本語より英語を読むほうが難しく、身につけるのに時間がかかることを英語教師は十分認識する必要がある。

英語が読めない子どもを少なくするには、英語圏の国語教育で使われているフォニックスを日本の英語教育にも導入することが必要である。英語の文字と音声の変換ルールが身につけば、自分の力で読み、書くことができるようになり、さらに意欲を持って英語を学習するようになる。フォニックスの学習はかなり時間がかかるので、中学校における週3時間の英語学習で取り上げるには無理がある。文字指導試案で提案したように、小学校では、まず十分音声言語に触れさせ、英語の音韻認識力を高めることが必要である。英語に触れる際に文字も同時に提示し、徐々に文字に関心を持たせることができる。文字に興味が出てきたところで、フォニックスを取り入れて、文字と音声の対応規則を身につけさせれば、中学校で英語が読めない学習者の数はかなり減少すると思われる。

小学校の英語活動で中学校で学習する教育内容を先

取りして教えないようにという注意がなされるが、フォニックスを取り入れた文字指導は小学校と中学校がうまく連携できる領域の一つである。今後、文字指導についての実践・実証研究がなされることを期待したい。

注

- (1) フォニックス派のFresch (1955) の書いた Why Johnny Can't Readのタイトルをもじったものである。
- (2) 'c' と 'k' を分ければ、フォニックス・アルファベットの数は43になるが、音が同じなので一つにまとめ42にしてある。

引用文献

- Adams, M.J. 1990. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Blackman, B.A. 1984. Relationship of rapid naming ability and language analysis skill to kindergarten and first grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 76: 610-622.
- Bradley L. and Bryant, P. 1983. Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature* 301: 419-421.
- Collins, J. 1997. How Johnny should read. *Time*, October, 27, pp. 56-59.
- Fawcett, A.J. and R.I. Nicolson. 1995. Persistence of phonological awareness deficits in older children with dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7(4): 361-376.
- Harley, T. 2001. *The psychology of language 2nd ed.* East Sussex: Psychology Press Ltd.
- Katz, L. and R. Frost. 1992. The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. In R. Frost and L. Katz(Eds.), *Orthography, Phonology, Morphology, and Meaning*, pp. 67-84. Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Lieberman, I.Y., et al. 1974. Explicitly syllable and phone segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18: 201-212.
- Lloyd, S. 1993. *The phonics handbook*. Essex: Jolly Learning Ltd.
- Pennington, B.F., et al. 1990. Phonological processing skills and deficits in adult dyslexia. *Child Development*, 61: 1753-1778.
- Stahl, S.A. and B.A. Murray. 1994. Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Research in Reading*, 86: 221-234.
- Wydell, T.N. and B. Butterworth. 1999. A case study of an English-Japanese bilingual with monolingual dyslexia. *Cognition*, 70: 273-305.
- 一谷浩史 1996. 「小学校で英語を学んだ生徒を受け入れて」『英語教育』10月号、pp. 32-34.
- 飯塚成彦 1997. 『英語でいっしょに育つ本』 東京：全研本社.
- 影浦攻（編） 1997. 『小学校英語教育の手引』 東京：明治図書.
- 影浦攻 2000. 『小学校英語—66研究開発学校の取り組み全情報』 東京：明治図書.
- 岡山県岡山市立伊島小学校 2003. 『岡山市立伊島小学校「英語活動」報告書』.
- 久埜百合 1999. 『困ったときのこども英語相談室 改訂版』 東京：ピアソン・エデュケーション.
- 熊本県宇土市立宇土小学校. 1996. 『平成8年度研究開発校実施報告書』.
- 香川県直島町立直島小学校. 1996. 『平成8年度研究開発校実施報告書』.
- 寺島良 1997. 「中学入門期—単語を読ませる“綴りと発音”の指導法」『現代英語教育』7月号、pp. 6-9.
- 小菅敦子 1998. 「中学校の現場から」『現代英語教育』7月号、pp. 28-29.
- 築堂和明 1996. 「つまずく生徒からの発想」『現代英語教育』12月号、pp. 6-9.
- 西中隆・大阪市立真田山小学校（編著） 1996. 『公立小学校における国際理解・英語学習』 東京：明治図書.
- 仲田利津子. 1993. 『こうして教える子どもの英語—話せる英語の指導—』 東京：杏文堂.
- 田中幸子、橋本和、永井睦恵、高木亜希子. 2003. 小学校英語活動における文字指導のあり方. 『日本児童英語教育学会（JASTEC）第24回全国大会資料集』、pp. 84-88.
- 東悦子 1999. 「早期英語教育の発達の効果」『中部地区英語教育学会 紀要』、29: 139-146.
- 日野泰志 2000. 「漢字と仮名の処理は違うのか：出現頻度効果による検討」『失語症研究』20: 108-114.
- 文部科学省 2001. 『小学校英語活動実践の手引』 東京：開隆堂.
- 門田修平 2002. 『英語の書きことばと話しことばはいかに関係しているか』 東京：くろしお出版.
- 門田修平、野呂忠司（編著）. 2001. 『英語リーディングの認知メカニズム』 東京：くろしお出版.