

# 小学校外国語科における英語の「読み・書き」指導について

## A Study on the Teaching of Reading and Writing in English at Elementary School

森 千 鶴

Chizuru MORI

教職実践研究ユニット

(令和4年9月30日受付, 令和4年12月20日受理)

### 1. はじめに

小学校外国語科の読み・書き指導について、『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説「外国語活動・外国語編」』においては、その目標のひとつ「知識・技能」について以下のように述べられている。

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ともに、読むこと、書くことに慣れ親しみ、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる基礎的な技能を身に付けるようにする。

(文部科学省, 2018, p.69)

(下線は筆者)

つまり、小学校高学年で取り扱われる英語の「読み・書き」は、あくまで「慣れ親しむ」レベルであるということである。さらに「思考力・判断力・表現力等」の目標については、以下のように述べられている。

コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、身近で簡単な事柄について、聞いたり話したりするとともに、音声で十分に慣れ親しんだ外国語の語彙や基本的な表現を推測しながら読んだり、語順を意識しながら書いたりして、自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる基礎的な力を養う。

(文部科学省, 2018, p.71)

(下線は筆者)

解説によると、上記の「推測しながら読んだり」の意味は、「中学年から単語の綴りが添えられた絵カードを見ながら何度も聞いたり話したりしてその音声に十分慣れ親しんだ単語が文字のみで提示された場合、その単語の読み方を推測して読むこと」(p.72)としている。また、「語順を意識しながら書いたり」とは、「音声に十分に慣れ親しんでいる基本的な表現を書き写す際に、英語で何かを表す際には、決まった語順があることへの気付きを踏まえ、語と語の区切りに注意してスペースを置き、それを意識しながら書くことを表している」(p.72)としている。上述の「文字のみで提示された場合、その単語の読み方を推測して読む」の事例として、「book」のbの発音を思い出して、bedを推測しながら発音することも考えられる」としている。

これらの解説から分かることは、文部科学省の方針として、小学校外国語科では、音声と文字を関連付けて指導することは重要であるとしながらも、それは「発音と綴りの規則を（直接的に）指導することを意味しない」ということになる。「発音と綴りの規則」を直接的に指導する方法として、まずフォニックス指導が考えられるが、そうした指導は中学校以降に行うこととしている。フォニックス指導とは、音と文字の対応関係を規則として学ぶ方法であり、アレン玉井（2013）によると、まず子音の対応関係（b,d,fなど）から始まり、次に母音の対応関係で子音+母音+e（例：cube）へと進んでいく。

それでは、小学校高学年段階で「音声と文字を関連づけて指導する」ためには、どのような方式をとるべきであろうか。フォニックスそのものではなく、「音声と文字を関連づける指導」とは何か。本稿では、まず英語の読み書き（特に読み）において、「音と文字を関連づける能力」がどのような重要性をもつのかについて、先行する英語ネイティブ・スピーカーの子どもの事例から考察する。次に、外国語を学ぶ日本の小学校高学年児童について、日本人研究者の研究にも言及しながら、どのように応用していくかを考察する。

## 2. 英語ネイティブ・スピーカーの子どもにとっての「音と文字の連関知識」

### ① Bradley & Bryant (1983).

1983年にBradley & Bryantによって画期的な論文が発表された。英語のネイティブ・スピーカーの子どもの場合、学齢期以前に文字と音の連関知識をある程度持っている子どもは、小学校入学以降の「読みの能力」が高くなる傾向にあるというものである。その研究内容は以下のとおりである。被験児は英語のネイティブ・スピーカーの子どもで、4歳児118人、5歳児285人である。まず被験児はSound categorization testと呼ばれるテストを受けた。3つの単語を聞いて、ひとつだけ異なる音が含まれる単語を言い当てさせる。たとえば、hill, pig, pinの場合はhill /h/, cot, pot, hatの場合はhat /æ/, pin, win, sitの場合はsit /t/である。文字は見ずに聞いて答える。そのうち、65人の低得点者に対して、Sound categorizationの集中訓練を行った。4グループに分け、2グループ(Group I, II)は集中訓練を行い、2グループ(Group III, IV)はコントロール群であった。Group Iは音のみでのトレーニング、Group IIは音と文字のトレーニングであった。2年がかりで40セッションを行った結果、Sound categorization testにおいて、Group IIが最も成績が良く、Group IIIとGroup IVとの間に有意差があった。Group IIには音によるSound categorizationのみでなく、アルファベット文字との関連性も教えた。トレーニングを始めて2年後に、リーディング・テストとスペリング・テストを実施したところ、リーディング・テスト、スペリング・テストともにGroup IIが最も得点が高く、コントロール群(Group III, Group IV)との間に有意差があった。また重回帰分析の結果、Sound categorization能力が、リーディング能力、スペリング能力に対して有意な貢献をしていることが分かった。この論文において、(ネイティブ・スピーカーの場合)学齢前にSound categorizationを習得していること(つまり、hill, pig, pinの語頭の音の違いが音素レベルで分かること)が、将来的なリーディング能力の進展につながることを証明された。

こうしたSound categorizationは、Phoneme awareness(音素認識)とも呼ばれ、すでに研究され始めていたが、Bradley & Bryant(1983)は、その因果関係を証明したことに意義があるとしている。Phoneme awareness(音素認識)とは、たとえばcat /kæt/という単語は、/k//æ//t/の3音素で成り立っていることを認識できる能力のことであるが、リーディングやスペリングの書き言葉においては、Phoneme awareness(音素認識)とは音と文字の間に一定の関係性があることを理解する能力であると解釈することができる。就学前にそうした能力を身に付けさせておけば、学校に行き始めて正式に書き言葉を習う際に、困難が少ないということである。英語のようなOpaque(不透明)な書字体系においては、音と文字の関係性が不規則な側面もあるが、規則的な側面もある。その規則的な側面に着目して音と文字の連関規則を意識的に教える方法として、フォニックス指導が挙げられる。英語ネイティブ・スピーカーの子供に対して、フォニックス指導を行うことはある程度一般化しており、その効果についても数々の報告がある。

### ② Ehri et al. (2001)

Ehri et al. (2001)は、英語ネイティブ・スピーカーの子どもに対する初期の読み書き指導についての研究のメタ分析を行った。メタ分析とは、すでに発表されている研究論文を一定の視点から分析し直し、その研究領域のもっとも確からしい傾向を知るというものである。Ehri et al. (2001)は、その研究の目的を、システマティック・フォニックス指導の読み書き能力への効果を再検討することであると、次のように述べている。

The purpose of this review was to examine the research evidence to determine whether systematic phonics instruction helps children learn to read more effectively than unsystematic phonics instruction or instruction teaching little or no phonics. (p.394)

さらに、フォニックス指導は少人数で行うべきか、クラス単位で行うのがよいのか、小学校低学年で行うのがよいのか、小学校高学年でも遅くはないのか、また障がいのある児童にとって有効なのか、さらにホー

ル・ランゲージ・アプローチと比べて読み書きに対して有効なのか、などを研究テーマとしている。なぜシステマティック・フォニックス指導を取り上げたのかについては、“The current view is that, because research suggests that systematic phonics approaches are more effective than non-systematic approaches, children should be provided with systematic phonics instruction as part of a balanced reading program.” (p.394) と述べている。つまりシステマティック・フォニックスについて相対的な効果が指摘されているので、その中でも信頼性の高い論文を客観的な立場から分析しなおし、フォニックス指導の真の有効性を探るということである。

Ehri et al. (2001) はメタ分析を行う際の前提として、フォニックス指導は Phoneme awareness (音素認識) 指導とは異なるとしている。フォニックス指導とは、音素認識に留まらず、テキスト内外にあるリアルな単語を読むことができるようになるための指導であり練習であるとしている。研究方法としては次のとおりである。1970年代から2000年代に発表された38の研究論文を対象とし、その被験児はアメリカ、カナダ、イギリス、オーストラリア、ニュージーランドの幼稚園児と小学校1年～6年児童である。メタ分析に用いられた論文のシステマティック・フォニックス指導には以下のものが含まれる。Synthetic phonics, Analytic phonics, Embedded phonics, Analogy phonics, Onset-rime phonics, Phonics through spelling である。これら以外の教え方は、Non-systematic phonics instruction (非システマティック・フォニックス指導) として分類された。

調査対象となった能力は以下の5つである。

- ・ Decoding regular words (規則的なつづりの単語の解読＝音に出して読む)
- ・ Decoding pseudo words (疑似的なつづりの単語の解読＝音に出して読む)
- ・ Reading misc. words (不規則なつづりの単語の読み、いわゆるサイト・ワードと言われ「見て」覚えている単語)
- ・ Spelling words (単語のスペリング)
- ・ Comprehension of text (読み物の読解力)

つまりシステマティック・フォニックス指導が、これらの能力にどのように影響しているか、という調査であった。結果として、その効果量 (effect size) でいえば、ほとんどすべての研究で上記5つの能力について、フォニックス指導群はコントロール群に比べて有意な効果がみられたことが分かった。まず年代別では以下の結果となった。

- ・ 幼稚園児と小学校1年生については、特に Decoding regular words (規則的なつづりの単語の解読)、また Spelling words (単語のスペリング) に大きな効果があったということである。
- ・ 小学校2年生～6年生については、Decoding regular words (規則的なつづりの単語の解読) と、Decoding pseudo words (疑似的なつづりの単語の解読) に同程度の効果があったということである。

さらに、どの年代に最も効果があったかについては、以下のとおりであった。

- ・ 幼稚園児>小学校1年生>小学校2年～6年であり、幼稚園児に対しシステマティック・フォニックスは特に効果が高く、小学校1年生と2～6年生児童を比べると、小学校1年生に対して効果が高かった。

上記の結果は単語レベルのリーディングについてであるが、Comprehension of text (読み物の読解力) についても、同様の結果であった。このことについて、Ehri et al. (2001) は、小学校2年生以降の児童に対して効果が下がっているのは、学年が上がるにつれて、リーディングに必要な能力がさまざまに複雑化し、単語読みの問題だけではなくなるからであろうとしている。

これらのことから推論すると、英語のネイティブ・スピーカーに対しては、幼稚園から小学校1年生ころからシステマティック・フォニックス指導を行うことが、特に有効で必要とされているのではないかとということである。この点について、Ehri et al. (2001) は、さらなる研究が必要であるとしながらも、“A few studies showed that when phonics instruction began in kindergarten and continued into second grade, effects on learning to read were sizeable and persisted.” (p.432) と述べている。

ネイティブ・スピーカーの子どもに対してのフォニックス指導は、のちのリーディング能力に効果があることは、ほとんど「確からしい」ことは分かったが、ネイティブ・スピーカーの場合は外国語学習者と異なり、当然のことながら就学前に母語である英語を「聞いて話す」ことはできる。そこで、ネイティブ・スピーカーの Reading comprehension (読解力) を考える場合に、単語レベルの Decoding (解読) のほかに、Oral language (聞いて話す能力) との関連も考慮に入れる必要がある。

## ③ Quellette &amp; Beers (2010)

Quellette & Beers (2010) は Gough & Tunmer (1986) が提唱した The Simple View of Reading の検証を試みている。The Simple View of Reading とは、ネイティブ・スピーカーの読解モデルの一つであり、Quellette & Beers (2010) によると、"...reading comprehension is fully accounted for by two independent components: decoding and listening comprehension." (p.190) と説明されている。Quellette & Beers (2010) は、先行研究より Oral vocabulary (聞いて分かる単語) も読解力に何らかの影響を及ぼしていることを考慮に入れて、主な研究課題を次のとおりとした。「Oral vocabulary (聞いて分かる単語) は Listening comprehension (聴解力) を超えて、読解力の能力のひとつであるといえるか。また Decoding (解読) との関連はどうか」(p.194)。

被験児はカナダ在住の英語ネイティブ・スピーカーの子どもであり、67名の小学校1年生(6～7歳児)56名の小学校6年生(11～12歳児)であった。また調査対象となった能力は以下のとおりであった。

- ・ Phonological awareness test (音韻認識テスト。1年生のみ 絵を見て、頭音が同じか、語尾音が同じかを判定する。)
- ・ Decoding test (解読テスト。疑似的なつづりの単語の音読)
- ・ Irregular word reading (不規則つづり音読テスト。1年生と6年生は同じ問題)
- ・ Listening comprehension (聴解力テスト。それぞれの年齢に合った物語を聞いて、内容についての質問に答える。)
- ・ Reading comprehension (読解力テスト。それぞれの年齢に合った読み物を読んで missing word の推測をする。また内容についての質問に答える。)
- ・ Vocabulary breadth (語彙の量を調べる。それぞれの年齢に合った問題。試験官の発言を聞いて、それに合った絵を選ぶ。)
- ・ Vocabulary depth (語彙の深さを調べる。それぞれの年齢に合った問題。12の単語を聞いて、意味の定義を行う。)

重回帰分析の結果は以下のとおりであった。Reading comprehension (読解力テスト) が従属変数(影響を受ける側)だった場合、小学校1年生では、Phonological awareness (音素認識)、Decoding (解読)、Irregular word reading (不規則つづりの音読) が有意な貢献をしていた。一方で小学校6年生では、Phonological awareness, Irregular word reading, Vocabulary breadth (語彙の量) が有意な貢献をしていた。つまり、小学校1年生では Decoding がより重要であるが、小学校6年生ではその重要性は減少し、代わりに聞いて分かる単語の量が、リーディングと大きく関係するようになるということである。(どちらの場合も、当初の研究目的であった Listening comprehension (聴解力) は、Phonological awareness (音素認識)、Decoding (解読)、Irregular word reading (不規則つづりの音読)、Vocabulary breadth (語彙の量) ほどには貢献をしていないことが分かった。)

フォニックス指導との関連でこの研究結果を考察すると、Ehri et al. (2001) の結果と重なる部分があることが分かる。小学校1年生と小学校6年生の両方にとって重要要因であった Phonological awareness (音韻認識) は、頭韻と脚韻(語尾音) が同じかどうかを判定するもので、フォニックス指導によって培われる能力に他ならない。その能力があつてこそその Decoding であり Irregular word reading なのである。また Decoding は小学校1年生にとっては重要要因であるが、6年生にとってはそれほどではない、という結果も、フォニックス指導についての Ehri et al. (2001) の結果と同様の傾向を示している。それでは、ネイティブ・スピーカーの子どもに対してフォニックス指導をする場合、特に就学前の子どもについて、どのような方法がとられているのだろうか。

## ④ Ehri (2014)

Ehri (2014) は、英語のネイティブ・スピーカーの書き言葉の習得段階を次の4段階に分類し、それぞれの段階にふさわしい指導方法を探っている。

- ・ Prealphabetic phase (アルファベット習得前段階)  
アルファベット文字の名前を知らない、音素認識の不足、文字と音の連関規則の知識を持たない。
- ・ Partial alphabetic phase (アルファベット部分的習得段階)  
アルファベット文字の形と読み方は概ね知っている、音素認識は限定的、文字と音の連関規則の知

識も限定的。

- ・ Full alphabetic phase (アルファベット完全習得段階)  
アルファベット文字の名前は知っている、音素認識もある。文字と音の連関規則の知識もほぼ完全。
- ・ Consolidated phase (アルファベット確定的習得段階)  
アルファベット文字の名前、音素認識、文字と音の連関規則の知識も完全にもっており、文字と音のみならず、音節レベルのスペリング特徴もつかんでいる。

(Ehri 2014, p.8 より引用)  
(日本語訳は筆者)

Ehri (2014) は、英語のネイティブ・スピーカーの子どもが単語を読めるようになる方略として、3つあるとしている。ひとつは Decoding strategy (解読方略) である。たとえば B の文字は /b/ の音と対応し、PH の文字は /f/ という音に対応すると理解して、それを組み合わせて音声化するというものである。次には Analogy (類推) が挙げられるとしている。たとえば、thump を見たときに、jump から類推して音声化するというものである。最後に Prediction (予測) を挙げられる。読み手 (児童) は、単語の冒頭の文字を見てコンテキストからその意味を予測し、自分の知っている単語群の中からその冒頭文字に合う意味を検索して単語を特定し、音声化するというものである。

確かに英語のネイティブ・スピーカーの子どもの場合、就学前であっても聞いて分かり、話すことのできる単語数は多いので、少しでも文字に親しんでいれば、上記のような類推や予測は可能であろう。しかし、上記の Prealphabetic (アルファベット習得前段階) においては、類推や予測をするにしても、部分的にでも単語の文字を読んで音声化することができなくては、類推や予測をする基盤がない。そこで Ehri (2014) は、上記の Prealphabetic (アルファベット習得前段階) においては (たとえば就学前の幼稚園児)、まず「見て分かる単語 (音声も含む)」いわゆる Sight Words (サイト・ワード) を、記憶の中に増やすことが肝心であるとし、次のように述べている。“Whereas unfamiliar words are read by the application of print strategies, words that have been read before are read from memory. Ehri (1992, 1998, 2005a, 2005b) referred to these as sight words because sight of the word immediately activates its pronunciation and meaning in memory.” (p.6)。さらにサイト・ワードを増やすためには、Orthographic mapping (文字への割り当て、関連づけ) が必要であるとして、いわば簡易的フォニックスとも呼べる指導法を提案している。就学前の子どもはアルファベット知識が不十分な「アルファベット習得前段階」であることが考えられるので、たとえば MO は /mou/ と読むようにあらかじめ指導する。この際、口や唇の形を示す (たとえば /m/ は唇を閉じている) ことで、発音の違いをはっきりと分からせたうえで文字との関連性を教える。また文字はリアルな単語の Mow ではなく簡易的な MO を用いて簡略化した。

Ehri (2014) は、Boyer & Ehri (2011) の実験を引用して、発音の調音指導が簡易的フォニックスに有効であることを報告している。被験児は 4～5 歳児の英語ネイティブ・スピーカーであった。以下の 3 グループに分けられた。

- ・ 1 グループ Letters and Articulation Pictures (LPA) 発音の仕方 (口と唇の形) を教え、音と文字の関連を認識させる。発音方法の指導は単音で行われ、両唇音 /b/ や歯擦音 /f/ がそれに含まれる。それに基づいて、単語 CV, VC, CVC で区切る練習を行う。
- ・ 2 グループ Letters Only (LO) 音と文字の関連を認識させる。発音方法の指導は行われなかった。それに基づいて、単語 CV, VC, CVC で区切る練習。
- ・ 3 グループ コントロール群

サイト・ワード学習トライアル実験では、MO (Mow) BO (bow) SA (say) TE (tea) BEK (beak) SOP (soap) TAL (tail) の 6 つの文字と音の関連が調査された。被験児は文字を見て発音するように言われ、グループ 1 では平均 5 回目のトライアルですべての文字と発音を一致させることが出来たのに対して、グループ 2 は 8 回かかった。またコントロール群では 8 回目のトライアルでも、完全にできるようにはならなかった。Ehri (2014) はこの結果について、“Our interpretation is that articulation training improved children’s access to the motoric gestures configuring the phonemic representations of words in memory.” (p.11) と述べ、LPA グループの優位は、発音の調音位置の指導があったので、音素との関わりが明確になり、記憶の中でアクセスしやすかったせいではないかと述べている。

Ehri (2014) は、その他の研究にも触れながら、その結論部分において、サイト・ワード「見て分かる単語（音声も含む）」の重要性に言及している。そのために Prealphabetic phase（アルファベット習得前段階）の簡易的フォニックスに続く段階では、音と文字の連関規則は、スペリング指導と結びつけて行うことを推奨している。たとえば小学校高学年児童の場合、interesting という単語のつづりを正しく書ける被験児は、正しく4音節に分節していたが (*in-ter-est-ing*)、正しくつづりを書けなかった被験児の多くは間違っ  
て3音節に分節した (*in-tres-ting*) と報告している (p.18)。そして、Ehri (2014) は最後に “Knowledge of the writing system is a key ingredient in learning to read words, and the relationship is reciprocal. ... As written words accumulate in memory, additional knowledge about the writing system is formed, and this in turn facilitates word reading ability.” (p.19) と述べ、読みとつづりの相互補完性を強調し、記憶の中に英語の書字システムを構築することが、さらなる語彙力増強につながるとしている。

### ⑤ Gentry & Quелlette (2019)

Gentry & Quелlette (2019) は脳科学の知見等も考慮に入れて、Brain words というものを提唱している。これは、従来から言われている「脳内辞書」にあたるものであるが、従来の考え方よりも、単語のスペリングに重きを置いた考え方であるとし、次のように述べている。

When we speak of building a dictionary in each child's brain, we are referring to building a bank of syllables and words within each child – that includes information on pronunciation, meaning, and critically spelling.

(Gentry & Quелlette 2019, p.2)

その上で、ネイティブ・スピーカーの子どもに「音と文字の連関」を教える際にも、体系的なフォニックス指導というよりも、スペリング指導を重視するべきであるとし、Spell-to-Read Approach を提唱している。Gentry & Quелlette (2019) は、Ehri (2014) が提案したネイティブ・スピーカーの書き言葉習得の4段階にゼロ段階を加えて5つの段階を設定し、それぞれの段階でどのようにスペリング指導と結び付けていくかを検討している。Prealphabet phase（アルファベット習得前段階）では、Ehri (2014) と同じように、どこかで見知った書き言葉を簡略化し、音と結び付けることを提案している。たとえば Humpty Dumpty であれば、HMT, DPD などである。次第にアルファベット文字に慣れて、文字自体を書けるようになると、Spell-to-Read Approach をとるように提唱している。この方式は語彙習得の一環として考えられているものであるが、児童はまず音を聞いて、音を分析すると言われる。そして、児童は聞いたとおりにスペリングを書いてみる、という段階を経る。Ehri (2014) が指摘していたように、音と文字の連関規則によって機械的に書く場合もあれば、知っている単語のつづりからの Analogy（類推）や文脈からの予測 (Prediction) もありうる。このような指導を行うことにより、児童はより自発的に音と文字の連関を探るようになる、としている。

### 3. 日本人の児童にとっての「音と文字の連関規則」

前節までは、英語のネイティブ・スピーカーの子どもに対しての読み・書き指導について概観してきた。英語のネイティブ・スピーカーはむろんのこと、就学前であっても母語である英語を聞き話すことはできるので、「聞いて分かる単語」はノン・ネイティブ・スピーカーに比べて格段に多い。そうした子どもは、小学校に上がって読み・書きを正式に習うようになるが、そこで音と文字の連関規則を習得しておいたほうが、のちのちの読解力に良い影響を与えるということである。そこで、先行研究によると、小学校1年生段階時に、あるいはそれまでにフォニックス指導（あるいは簡易的フォニックス指導）を行うことが妥当だとされていると思われる。

英語が母語ではない日本人の子どもについては、どうであろうか。もちろん、英語のネイティブ・スピーカーの子どもと同等に考えるわけにはいかないのは明白である。小学校3年生から「外国語活動」が導入されたとはいえ、小学校5年生段階での語彙数（聞いて分かる単語）は、北山 (2020a, 2020b) によると（多く見積もっても）600語程度である。こうした聞いて分かる語彙数が圧倒的に少なく、話し言葉にさえそれほど親しんでいない児童に、フォニックス指導を導入することには、そもそも無理がある。アレン玉井 (2010) は、小学生を対象としたフォニックス指導について、次のように述べて警鐘を鳴らしている。

「フォニックスにおいて、文字に呼応する音とは音素をさすが、前述しているように音素レベルで

音を認識することができない日本人の子どもにとっては、フォニックスというのはルールだけを覚えなくてはならないつらい指導法になることもある。ましてや小文字の理解が十分でない学習者にとっては文字と音素との対応は、二重苦となり、フォニックスのようなドリル的な学習は辛さを増すだけになる。」

(アレン玉井 2010, p.152)

さらにアレン玉井 (2010) は、自身のフォニックス指導例を示しながら、「アルファベットの小文字がかなり定着し、子どもが音素に対してある程度の認識ができるまでは、フォニックス指導は行わない」(p.152)と明言している。それでは、日本人の児童に対して、英語の「読み・書き」指導を行う場合に、どのような方法が最適なのであろうか。ここからは、日本の研究者の代表的な論考を概観する。

① アレン玉井・塚原 (2021)

アレン玉井 (2013) は、日本人の小学生の場合 (つまり英語の初学者の場合)、意味のある文脈を伴った読み物から始めるべきであるとしている。「意味は部分に存在せず、テキスト全体から作り上げられる。学習者が理解しやすいようにと言語を簡単にし、1文や1回のやりとりの会話などで教えようとすると、言葉を成り立たせている文脈がなくなり、本当の言語習得は起こらない。子どもに教える場合は、特にテキストの持つ「意味」を重視し、テキスト全体から意味を理解させた後、部分学習の指導に移るべきである。」(p.160)と述べて、Story-based curriculum (物語を中心としたカリキュラム) を提唱している。

アレン玉井・塚原 (2021) では、特に Joint storytelling (ジョイント・ストーリーテリング) を用いて、「ストーリーの読み聞かせによる音声入力」→「ストーリーのせりふの暗唱と演示」→「英文スクリプトとの読み合わせ」という指導順序で、音声言語から文字言語への慣れ親しみを図っている。そして、その指導のもとで児童はどのような英語力を身に付けたのかを検証している。被験児は民間教室に通い、週1回英語の授業を受けた3年生から6年生までの児童3816名である。授業フレームは以下のとおりである (表1)。この教室での年間の授業時間数は、授業参観や発表会を含め、年間43時間であり、指導は基本的に日本人講師が行った。テストは学期終わりにそれぞれ行われ、年に2回行われた。英語力テストには1. 語彙力 (スペリング認識も含む)、2. 表現の意味理解、3. 聴解力、4. 単語と文の構造の理解が含まれた。

表1 授業フレーム

時間	15分	15分	10分	20分	5分
活動	ルーディー 活動 (挨拶や歌 など)	リタラシー活動	ストーリーテ リング/ジョイ ント・ストー リーテ リング	物語に関連した 活動	授業まとめ

(アレン玉井・塚原 2021, p.36)

上記の授業フレームのうち、読み書きに関する活動としてはジョイント・ストーリーテリング後の「リーディング活動」と「物語に関連した活動」が挙げられる。「リーディング活動」ではジョイント・ストーリーテリングで暗唱できるようになった段階で、授業ではそれらのセリフの英文スクリプトを「読む」活動を行う。これにより、句や文レベルというマクロな単位で英語を「読む」体験をすることができると説明している (p.35)。また「物語に関連した活動」には Vocabulary (語彙部分) として以下のことが含まれる。

- ・ 単語を聞いて意味がわかる。
- ・ 意味から単語を言うことができる。
- ・ つづりを見て単語を音声化することができる。
- ・ つづりを見て単語の意味がわかる。
- ・ 単語を聞いて書くことができる。
- ・ 単語を聞いて意味がわかり、書くことができる。

(アレン玉井・塚原 2021, p.37)

英語力に関わる結果は以下のとおりであった。ここでは、本稿に特に関係のある単語知識 (音とスペリング)、と単語知識 (スペリングと意味) の結果を示す。まず、単語知識 (音とスペリング) であるが、そのテスト方法は以下のとおりである。教師が言う英単語を聞き、問題用紙に書かれている4つのスペリングの

うち適切なものを選ぶ問題が5問であった。例えば /kæt/ と聞いて、cat, each, can, cap の中から cat を選ぶ。次に単語知識（スペリングと意味）では、被験児は5つの単語の意味を9つの選択肢から選ぶというものでこちらも5問用意されている。たとえば dentist という単語の意味を、(ア) おじさん、(イ) はつらつとした、(ウ) 谷、(エ) 美しい、(オ) 洞穴、(カ) 滝、(キ) 静かな、(ク) 救急救命士、(ケ) 歯医者から選び、(ケ) が正解である。まず、単語知識（音とスペリング）の結果を表2に示す。

表2 単語知識（音とスペル）を測るテスト結果

1回目	1	2	3	4	5	2回目	1	2	3	4	5
IF	.84	.99	.85	.86	.75		.87	.89	.95	.93	.87

(アレン玉井・塚原 2021, p.39)

アレン玉井・塚原 (2021) は、この結果について、すべての回で設定達成度 (70%) を超えており、よくできていると評している。その上で「音と文字を合わせて学習し、音だけではなく、単語のスペルに関する知識も習得していることがわかる」(p.39) と述べている。次に単語知識（スペリングと意味）の結果を表3に示す。

表3 単語知識（スペルと意味）を測るテスト結果

1回目	1	2	3	4	5	2回目	1	2	3	4	5
IF	.75	.65	.58	.67	.81		.70	.57	.67	.75	.69

(アレン玉井・塚原 2021, p.40)

アレン玉井・塚原 (2021) は、この結果について、正解率が達成度 70% を大きく下回る回もあり、スペリングと単語の意味をしっかりと把握できていないことを示しており、より一層の指導が必要であるとしている。

筆者はここで、上記の単語知識（音とスペル）を測るテスト結果に着目してコメントしたい。系統的なフォニックス指導をしていないにもかかわらず、児童の音とスペリングの単語知識は概ねどの回も 80% を超えており、これは高い数値であるといえる。

アレン玉井は、アレン玉井 (2010) を始めとする著書の中で、ボトムアップ・アプローチの一つであるフォニックス指導中心のカリキュラムを紹介しているが、自身は一貫してストーリーテリングに代表されるトップダウン・アプローチを推奨している。その根拠についてアレン玉井・塚原 (2021) は、Cameron (2001) を引用しながら、「意味を構築し、共有したいという願望が人間には生得的に備わっており、それを可能にするのが『言語』なのである」(p.30) と述べている。筆者もその点に賛同する。学習指導要領の内容を引用するまでもなく、小学生が英語の初学者であることを考慮に入れると、言語習得の本質から考えるべきであり、「意味」や「内容」中心の指導をすることには整合性がある。ただ、ここで課題となるのは、そのような中でも「音声と文字を関連づける指導」を行うほうが、のちの読み・書き能力の進展には望ましいことである。この点、アレン玉井・塚原 (2021) は、ひとつの示唆を与えてくれていると考える。まず、ジョイント・ストーリーテリングで暗唱し言えるようになった英語のフレーズを、スクリプトの文字と照らし合わせることで、児童は何となくでも「この発音はこんな字なんだ」と認識できる。またその後の「つづりを見て単語を音声化することができる」「つづりを見て単語の意味がわかる」「単語を聞いて書くことができる」「単語を聞いて意味がわかり、書くことができる」などの「物語に関連する活動」の学習によって、音声とつづりの関係性を、フォニックスという系統的な指導でなくても、ある程度は把握できるようになる。内容のあるストーリーから入って、単語レベルの読み・書き指導、特にスペリングの指導を行うことで、「音声と文字を関連づける」ことができるようになるのではないかと推察する。先に述べた英語のネイティブ・スピーカーの児童の事例においても、Ehri (2014) や Gentry & Quелlette (2019) はスペリング指導の重要性について指摘していた。次に紹介する池尻・畑江 (2017) は、「音声と文字を関連づける」指導法として、「なぞり読み」の可能性を追究している。



② 池尻・畑江 (2017)

池尻・畑江 (2017) は、「英語のリズムに親しみながら、自然な英語の音読へとつなげる」ことができる方法として、「歌」「チャンツ」「なぞり読み」の効果を探っている。「音読」とは文字通り、「英文を見て音声化する」という意味である。その際の教材としてマザーグースが用いられた。主な研究課題は「3つの指導法では、児童が音読する際の発音、流暢さ、音読となぞりの一致に違いが現れるか」というものである。被験児は国立大学付属小学校の5年生 94名であった。3クラスあり、それぞれ「歌」グループ、「チャンツ」グループ、「なぞり読み」グループに割り当てられた。授業はじめの5分間で“Pat a cake, pat a cake”を用いて「歌」「チャンツ」「なぞり読み」を行った。最終的な目標が「音読」であるので、必ずどこかで文字を見せなくてはならない。表4に示すように「歌」「チャンツ」グループは動画の字幕によって、また「なぞり読み」グループはなぞり読みシートによって、文字を認識するように策定された。

表4 指導法別の活動方法

指導法	音声導入	文字の扱い	動作
歌	歌	動画の字幕	歌詞に合わせた動作
チャンツ	チャンツ	動画の字幕	手拍子
なぞり読み	英語母語話者の音読	なぞり読みシート配布	歌詞をなぞる

(池尻・畑江 2017, p.5)

音読テストは「発音」「流暢さ(自然な音読)」「音読となぞりの一致」の3点からであった。

結果は次のとおりである。まず「発音」については「なぞり読み」が最も点数が高く、「歌」と「チャンツ」との間に、それぞれ有意差が認められた(「なぞり読み」>「歌」, 「なぞり読み」>「チャンツ」)。次に、「流暢さ」についても「なぞり読み」が最も点数が高く、「歌」との間に有意差が見られた。(「なぞり読み」>「歌」, 「歌」=「チャンツ」)。最後に、「音読となぞりの一致」についても、「なぞり読み」が最も点数が高く、「歌」と「チャンツ」との間に、それぞれ有意差が認められた(「なぞり読み」>「歌」, 「なぞり読み」>「チャンツ」)。この結果について、池尻・畑江(2017)は、「音読するためには、発音と文字を一致させる必要があり、その指導法としてなぞり読みが効果的であるといえる」(p.7)と述べている。

この結果について視点を改めて、筆者なりにコメントしてみたい。「音読」とは、「音声と文字の関連づけ」ができていないとできない活動である。その音読ができるようになるために、文字ともっとも密接に関係する「なぞり読み」が最も効果を発揮するのは、ある意味では当然かもしれない。しかし、「歌」グループも「チャンツ」グループも、動画で文字を見ていたわけで、被験児が小学校5年生であることを考慮に入れると、ある程度は文字に頼って歌ったり、チャンツしていたものと推察される。それでもなお、「なぞり読み」グループが「なぞり」のみならず、「発音」や「流暢さ」でも優っていたことを考えると、文字を「目線で追う」だけではなく、「なぞる」ことによって音と文字をほぼ完全に一致させることが音読において重要であることを認識させられる。池尻・畑江(2017)は、目標が「自然な音読」であるので、「フレーズごと」のなぞりを高く評価しているが、「音声と文字を関連づける」という目標であるなら、「単語ごと」あるいは「音節ごと」になぞるよう指導するほうが効果が上がるかもしれない。

③ 今原(2021) パイロット・スタディ

今原(2021)は、小学校・中学校の英語教育のスムーズな連携を目指して、ジョイント・ストーリーテリングを用いた「音声と文字の関連づけ」の指導を行った。この実践研究は、英語教室でもなく国立大学附属小学校でもない、一般の公立小学校の「朝活動(5分間)」での活動であった。アレン玉井(2010, 2013)と池尻・畑江(2017)を参考にして、「ジョイント・ストーリーテリング」を用いることと、児童は「なぞり読み」をしながら、発音練習することを眼目とした。ストーリーの音声に十分に親しんだあとで、文字をなぞりながら読む(音読する)ことにより、単語の音と文字の連関に注目できるのではないかと思われた。被験児は福岡県M市の公立小学校6年生児童33名である。活動計画は以下のとおりである。教材はCarle, E. “Today is Monday.”である。途中で同じフレーズの繰り返しがあり(All you hungry children, come and eat it up), グループ発表の際は、その部分はグループ全員の児童で音読することとした。

表5 活動計画

	活動内容	5分程度×7回+発表会
1		事前テスト
2	①英語英本の読み聞かせ	教材絵本の読み聞かせ
3	②ジョイント・ストーリーテリング（教師・児童間）	全体音読指導
4	③料理名の発音指導	教材の中の料理名の指導
5	④ジョイント・ストーリーテリング（児童間）	グループ音読指導（1）
6	⑤ジョイント・ストーリーテリング（児童間）	グループ音読指導（2）
7		発表会
8		事後テスト、アンケート

(今原 2021, p.3)

「音声と文字の連関知識」を調査するため、事前・事後で下記のようなつづりのミニマル・ペアを作成し、教師が発音しているほうに○をつけてもらった。（便宜上、教師が発音した真正語を左に書いている。）すべて Today is Monday. に出ている単語であり、児童は目にするようになる単語である。①, ②, ④は子音の音と文字の連関, ③は母音の音と文字の連関, ⑤は発音は同じであるが、つづりが異なる単語ペアである。⑤の場合、音が同じなので音だけでは選びようがないことを考慮に入れて、単語の意味も書いておくこととした。

- ① Friday            Dryday        (金曜日)
- ② Thursday        Sursday      (木曜日)
- ③ hungry          hangry        (お腹がすいている)
- ④ fish             hish          (魚)
- ⑤ beans            beens         (豆)

事前と事後では、同じ問題を出題したが、テスト問題そのものの学習効果を最小にするために、順番と左右の配置を変えた。結果は表6のとおりである。

表6 ミニマル・ペアによるテスト結果（事前・事後）

ミニマル・ペア	事前テスト	事後テスト
① Friday      Dryday	100%	100%
② Thursday    Sursday	48.48%	96.97%
③ hungry      hangry	39.39%	69.79%
④ fish         hish	100%	100%
⑤ beans        beens	12.12%	30.30%
全体	59.39%	80.00%

(今原 2021, p.5)

全体の事前と事後の正答率の差を T 検定で調べたところ、有意な差であった ( $p=0.00016$ )。この児童は、ローマ字を習っていることと、すでに小学校5年次である程度英単語に親しんでいることから①と④はもとも知識があり、/f/ /d/ /h/ の子音の音と文字の連関知識は持っていたと思われる。②についてであるが、今原によると、全体音読指導の際に、Thursday の Th (/θ/) や、fish (/f/) などのように、日本語にはない特殊な音には注意を払って特別に指導したことから、② Thursday / Sursday の区別がつくようになったのではないかということである。注目に値するのは、③ hungry / hangry の区別である。今原によると、母音については特別に指導してはいないとのことなので、このミニマル・ペアの正答率が倍増しているのは、なぞり読みにより、児童が視覚によるつづりの確認がよくできたからではないかと推察される。また⑤ beans / beens はスペリング習得でも最も難しい部類であるが、なぞり読みにより視覚による識別が促され、事前に比べて事後は正答率が倍増している。今原 (2021) の研究は、公立小学校の外国語科における読み・書き指導のあり方について、ひとつの指針を与えているものと思われる。

#### 4. これからの方向性

上記の研究の概観をもとに、これからの小学校外国語科における「読み・書き」指導の方向性を検討してみたい。小学校外国語科が教科となり、学習指導要領の指針に沿って、検定教科書も発行されているが、依然として「聞く・話す」のみが評価の対象であり、「読む・書く」については「慣れ親しむ」の域を出ていない。確かに、英文を見て声に出して読んだり、なぞり書きをするセクションはあるが、私見では読み・書き指導については、たとえ「慣れ親しむ」レベルであっても、もう少し先を見据えた「音と文字を関連づける」展望があってもよいのではないかと考えている。そこで、帯活動としてジョイント・ストーリーテリングなどを取り入れ、「なぞり読み」をさせ、音と文字が結びつきやすい活動を短時間でも繰り返して行うことが有効ではないかと考える。またアレン玉井・塚原（2021）の実践に見られるように、ジョイント・ストーリーテリングで慣れ親しんだ単語を取り上げ、スペリングを見て読む練習や聞いてスペリングを書く練習をすることも、音と文字の連関を認識させることに役立つと思われる。さらに、スペリングをさせる際、なぞり書きであっても、音節ごとに区切って書かせることよいのではないかと考える。たとえば turtle であれば /tɜ: / と言いながら tur と書き、 /tl / と言いながら tle と書くなどである。一音節の場合、たとえば group であれば、子音連結レベルで /gr / と言いながら gr と書き、 /u:p / と言いながら oup と書かせる方法も考えられる。池尻・畑江（2017）の研究で、「なぞり読み」グループは発音や流暢さでも最も高い点数をとっていたことから、小学校高学年であれば、音声入力のみでこだわるのではなく、「読む」「書く（スペリング）」指導を統合的に取り入れて、4技能統合による「音と文字の連関」を目指す方向性もあるのではないかと考える。

#### 【参考文献】

- アレン玉井光江（2010）. 『小学校英語の教育法—理論と実践—』 東京：大修館書店。
- アレン玉井光江（2013）. 『Story Trees』 東京：小学校集英社プロダクション。
- アレン玉井光江・塚原麻衣（2021）. 「ストーリーを中心にした授業で獲得した児童の英語力について—英語学習に影響を与える要因—」『青山学院大学文学部紀要』, 第62巻, pp.29-46.
- Boyer, N., & Ehri, L. (2011). Contribution of phonemic segmentation instruction with letters and articulation pictures to word reading and spelling in beginners. *Scientific Studies of Reading, 15* (5), 440-470.
- Bradley, L., & Bryant, P.E. (1983). Categorizing sounds and learning to read—a causal connection. *Nature, 301* (3), 419-421.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ehri, L.C. (1992). Re-conceptualizing the development of sight word reading and its relationship to reading. In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp.107-143). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ehri, L.C. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In J. Metsala & L. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp.3-40). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ehri, L.C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling, memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading, 18* (1), 5-21.
- Ehri, L.C. (2005a). Development of sight word reading: Phases and findings. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp.135-154). Malden, MA: Blackwell.
- Ehri, L.C. (2005b). Learning to read words: Theory, findings and issues. *Scientific Studies of Reading, 9*, 167-188.
- Ehri, L.C., Nunes, S.R., Stahl, S.A., & Willows, D.M. (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.
- Gentry, R., & Quellette, G. (2019). *Brain words*. NH: Stenhouse.
- Gough, P.B., & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education, 7* (1), 6-10.

- 池尻早紀・畑江美佳（2017）. 「自然な英語の『音読』へとつなげる小学校外国語教育—マザーグースを活用して—」『四国英語教育学会紀要』, 第 37 号, pp.1-14.
- 今原優花（2021）. 「小学校外国語科における読み書き指導—Joint Storytelling 活動を中心に」『福岡教育大学教職大学院, 令和 3 年度後期研究報告会資料』 pp.1-6.
- 北山長貴（2020a）. 「『小学校外国語活動』の語彙と表現—『Let's Try! 1』の分析」, 『生活文化研究所報告』(山形県立米沢女子短期大学), 第 47 号, pp.11-27.
- 北山長貴（2020b）. 「『小学校外国語活動』の語彙・句と表現—『Let's Try! 2』の分析」, 『山形県立米沢女子短期大学紀要』, 第 56 号, pp.19-41.
- Quellette, G., & Beers, A. (2010). A not-so-simple view of reading: How oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story. *Reading and Writing, 23*, 189-208.