

外国語活動における文字の扱い再考

－文字を使つての指導と文字指導を区別しよう－

伊東治己 (ITO Harumi)

鳴門教育大学

要約

平成 23 (2011) 年度から新小学校学習指導要領が完全実施されるに伴って、小学校高学年 (5 年次・6 年次) において、外国語活動が週 1 時間の割合で必修化された。さらに、平成 25 (2013) 年 12 月 13 日に文部科学省から発表された「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」によれば、2020 年度からの実施を目指して、現在高学年で行われている外国語活動を中学年に前倒しし、高学年からは週 3 時間の割合で英語を教科として指導することになっている。このように、英語の教科化が現実味を帯びてくる中で、外国語活動の実践において、文字指導への関心が年々高まっているが、文字の扱いについては学校現場において必ずしもコンセンサスが得られているとは言えない状況にある。文字の指導は行うべきでないという意見から、中学校から始まるリーディングとライティングの指導がスムーズに行われるように、小学校段階において文字への慣れを醸造しておくべきだとする意見まで、多岐にわたる見解が研究者や現場教師から提示されている。外国語活動における文字の扱いはどうあるべきか。本稿は、この今日的課題に対して、必ずしも学習指導要領や学習指導要領解説に示されている指針にとらわれることなく、建設的な提案を行うものである。

(キーワード：文字の扱い，文字を使つての指導，文字指導)

1. はじめに

平成 20 年 3 月の小学校学習指導要領 (以下学習指導要領) の改訂を受けて、平成 23 年度から外国語活動が小学校高学年において週 1 時間の割合で必修化された。以前から取りざたされてきた小学校英語の教科化は今回も見送りとなった。しかし、ここに来て、教科化の機運が非常に高まっている。平成 25 年 5 月 28 日に政府の教育再生実行会議が「これからの大学教育等の在り方について (第三次提言)」を発表し、「初等中等教育段階からグローバル化に対応した教育を充実する」ための方法として「小学校の英語学習の抜本的拡充 (実施学年の早期化、指導時間増、教科化、専任教員配置等)」を提言した。この提言を受け、文部科学省は平成 25 年 12 月 13 日に「グローバル化に対応した英語教育改革

実施計画」⁽¹⁾を公表し、小学校英語の教科化を正式に決定した。この計画案によると、小学校中学年（3年次・4年次）では現在高学年で実施している外国語活動を週1～2回の割合で実施し、小学校高学年（5年次・6年次）では英語を教科として週3時間の割合で専任教員が指導することになっている。東京オリンピックが開催される2020年度実施の予定である。ただ、小学校英語教科化をめぐることは、文部科学省も直々に教科化を視野に入れた研究開発校での研究を推進しており、教科化の方針はこの計画案が発表される以前から予測されていたことであり、ある意味では織り込み済みのことであった。

このように、小学校英語の教科化が予定されている中で、教科化が実現した折には当然指導の大きな柱のひとつとなる文字指導を巡る議論・実践・研究が精力的に行われている。しかし、外国語活動を実践している小学校教員の中には、小学校では基本的に音声指導を優先すべきという文部科学省の方針を受けて、文字指導はもとより文字の扱い自体に対しても消極的な姿勢を示している教員も数多く存在しているのも事実である。本学言語系コース（英語）の大学院生が実施した外国語活動における文字の活動に関する教師の意識調査（Yoshihiro, 2014）においても、調査対象となった小学校教員154名のうち、38名が外国語活動において文字を使った指導は「ほとんどしていない」、3名が「していない」と回答しており、小学校教師の間での外国語活動における文字の扱いに対する消極的な姿勢がある程度確認できた。その消極的な姿勢の背後には文部科学省の音声重視の指針が存在していることは十分に推測できるが、同時に文字の扱いに関する誤解や思い込みも少なからず存在していると思われる。そこで、本稿では学習指導要領で示されている指針や最近の研究成果を踏まえながら、外国語活動における文字の扱いについて、検討を加えることにする。なお、本稿において示される文字に扱いに関する見解はあくまで執筆者個人のものであり、本学小学校英語教育センターの見解ではないことを断っておきたい。

2. 学習指導要領における文字の扱い

外国語活動（およびそれ以前の英語活動）における文字指導に関しては、これまで子ども達への過重負担を主な論点とした消極的・否定的な意見（今井・浅井・三原, 1999；景浦, 2000；菅, 2008；中村, 2011；津波, 2012）や、小中連携を主な論点とした積極的・肯定的な意見（荒川他, 2000；伊東, 2004；樋口・金森・國方, 2005；野呂, 2007；松川・大城, 2008；大澤, 2011；佐藤, 2011；畑江, 2012a；北條・矢嶋・高橋, 2012）が入り乱れ、様々な意見が研究者や現場教員から表明されている。では、文部科学省自体は文字指導に関してどのようなスタンスをとっているのだろうか。文部科学省は、英語活動の時代は文字の活用に関して消極的な姿勢を見せていたが（文部科学省, 2001）、英語活動を引き継いだ外国語活動における文字の扱いに関して次のように規定している（文部科学省, 2008a, p.108）。

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。

加えて、小学校学習指導要領解説外国語活動編（以下指導要領解説）では、文字の活用に関

して次のように解説が施されている（文部科学省，2008b, p.17）。

音声中心でコミュニケーションを体験させ、異文化理解を図ることを求めている外国語活動では、児童にとって身近なネイティブ・スピーカーの音声で作成されたものや、我が国も含めたさまざまな国や地域の行事等を紹介したものを活用することも考えられる。過度に文字を習得させることや、簡単な定型対話文を過度に暗記させ演じさせることなどを目的にしたものを活用することは、外国語活動の目標にそぐわない。

さらに（文部科学省，2008b, p.17），

アルファベットなどの文字の指導については、例えば、アルファベットの活字体の大文字及び小文字に触れる段階にとどめるなど、中学校外国語科の指導とも連携させ、児童に対して過度の負担を強いることなく指導する必要がある。さらに、読むこと及び書くことについては、音声面を中心とした指導を補助する程度の扱いとするよう配慮し、聞くこと及び話すこととの関連をもたせた指導をする必要がある。外国語を初めて学習する段階であることを踏まえると、アルファベットなどの文字指導は、外国語の音声に慣れ親しんだ段階で開始するように配慮する必要がある。さらに、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。

このことから分かるように、外国語活動において文字を扱うことそれ自体は文部科学省も認めていることになる。ただし、文字を扱う場合には、なるべく音声を主体とした指導の補助となるような使い方を求めている。なるほど、発音と綴りとの関係は中学校段階で扱うものとしているが、決して、外国語活動において文字を扱うことを禁止しているわけではない。問題はその扱い方である。

文字指導に関してこれまで発表されてきた数多くの研究や、学習指導要領や学習指導要領解説に示された文部科学省の見解や指針を精査してみると、文字の扱いについて、二つの事柄を区別する必要性を感じている。それは、文字を使つての指導と文字指導の違いである。学校現場ではこれまで必ずしもこの二つの事柄が明確に区別されることなく、文字を使つての指導も文字指導として、まとめて扱われてきた傾向が伺える。それが、外国語活動における文字の扱いに関して必要のない混乱を引き起こしているとも言える。では、文字を使つての指導と文字指導がどのように違うのか、それぞれに対して学習指導要領、学習指導要領解説、外国語活動用に編纂された『Hi, friends!』に具現化されている文部科学省の指針や、最近の研究成果に言及しながら、持論を紹介していきたい。

3. 文字を使つての指導と文字指導の区別

学習指導要領には明らかに文字を使つての指導に関する記述と文字指導に関する記述が明確に区別されることなく混在していることを指摘した。そこで本節では文字を使つた指導と文字指導を明確に区別した上で、それぞれの中身を具体的に示すとともに、外国語活動での位置づけを試みることにする。

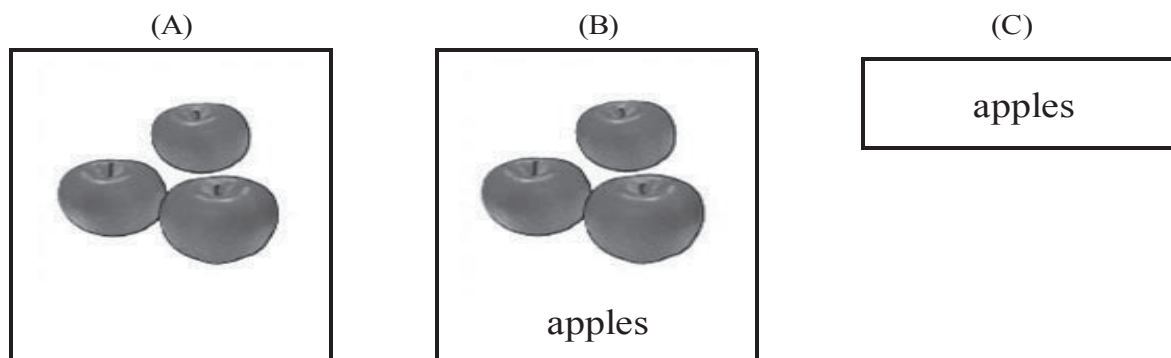
(1) 文字を使つての指導

文字を使つての指導は当然のことながら文字を使わない指導を想起させる。たとえば、『Hi, friends!』を使つての外国語活動の一場面を例に取ることにしよう。

A: What do you like?

B: I like apples.

子ども達同士でやりとりを行わせる前に、好きなものを英語で答えられるように、絵カードを使つての単語の発音練習が行われる。その場合のカードとしては、(A)～(C)のいずれかが使用されることになる。



本学大学院生が修士論文の一環として行ったアンケート調査 (Yoshihiro, 2014) によれば、調査に参加した小学校教員 154 名のうち、148 名 (96.1%) が (B) 型のカードを選択している。この絵カードに文字を添えての発音指導は、文字を使つての指導であつて、文字指導ではない。

『Hi, friends!』の中にも文字がかなり使用されている。Lesson のタイトル (例: I like apples) や活動名 (例: Let's listen.) に文字が使用されている。挿絵に文字が添えてある場合もある。例えば (『Hi, friends! 1』 p.34) ,



さらに（『Hi, friends! 2』 p.47）,



のように。これらを扱う場合も、主眼は単語の学習に置かれており、文字は添え物としての扱いに過ぎない。菅・大牟田市明治小学校(2012, p.9) が述べているように、イラストの一部としての扱いで十分であろう。ただ、子ども達は指導者の意図に反して、文字に興味を持つことが予想される。その興味を押さえ込む必要はない。子ども達が文字に興味を持つことはごく自然なことである。興味をもって文字を見つめる中で、文字への慣れが醸造されていく。中には文字を書くことに興味をもつ子どももいるであろう。それも押さえ込む必要はない。すでにローマ字を書く経験をしている以上、同然の成り行きである。

（２）文字指導

文字指導とは、文字を使つての指導と違って、アルファベット（大文字と小文字）そのものに子ども達の注意を引きつけ、アルファベットの個々の文字を声に出して読んだり、ノートに書き写したり、文字で示された単語だけを見て、その意味を理解したり、教師のモデルを聞くことなしに単語を文字の繋がりとして音声化したり、文字の繋がり（単語を文字で示したもの）や書かれた単語の繋がり（英文を文字で示したもの）を見て、それをワークシートやノートに書き写すことなどが文字指導の中身となる。そこには明らかに文字に対する明示的な焦点化が行われている。このような文字指導に関しては、文部科学省は、上で紹介したように

- ①アルファベットの活字体の大文字及び小文字に触れる段階にとどめる。
- ②読むこと及び書くことについては、音声面を中心とした指導を補助する程度の扱いとし、聞くこと及び話すこととの関連をもたせた指導をする。
- ③アルファベットなどの文字指導は、外国語の音声に慣れ親しんだ段階で開始する。
- ④発音と綴りとの関係については、小学校段階では取り扱うこととはしていない。

という指針を提示している（文部科学省，2008b, p.17）。大文字や小文字に「触れる段階」がどの程度の指導を前提にしているのかは不明であるが、この指針に従う限り、アルファベットの活字体の大文字と小文字の指導、つまりアルファベットの大文字や小文字を声に出して読んだり、書き写したりすることから文字指導は始まると考えて良さそうである。実際、『Hi, friends! 1』の Lesson 6 には、大文字に限定されているが、アルファベットを認知したり、書き写す活動が含まれており、さらに『Hi, friends! 2』 Lesson 1 では、アルファベットの大文字と小文字が混じり合った表記（お店の名前）を書き写す活動が含ま

れている。これらは、明示的な文字指導として位置づけられる。「読むこと及び書くこと」に関しては、何を「読み・書く」のかが具体的に示されていないので、明確なことは言えないが、いずれにしても、文字の扱いは「音声面を中心とした指導を補助する程度の扱い」にするように規定されており、文字で書かれた単語や英文だけを見て、その意味を理解させたり、それを音声化させたり、さらにそれを書き写すことは、外国語活動では指導の範囲を超えていると考えられる。それらは中学校での英語教育の守備範囲と言えるだろう。ただ、逆説的な言い方をすれば、最初に教師の方で聞くこと・話すことの指導をしっかりしていれば、文字で示された単語 (apples や oranges) や簡単な英文 (例えば I like apples.) を声に出して読んだり、書き写したりすることは十分外国語活動での指導の範疇になりうると言える。

実際、絵カードを使った単語の発音指導において、子ども達は、絵カードは見ずに教師のモデルをそのまま繰り返している場合もあれば、絵カードの絵の下に示されている文字を見ながら発音している場合もある。因みに、外国語活動における文字の使用に対する小学生の意識を調査した Yoshihiro (2014) の研究によれば、次のような絵カードを使って英単語 *happy* の発音練習をする場合、回答者 89 名のうち、①いつも英語の文字を見ながら発音すると答えた児童の割合は 39.1%、②ときどき英語の文字を見ながら発音すると回答した児童の割合は 29.9%、③ほとんど文字を見ずに絵を見ながら発音すると回答した児童の割合は 10.3%、④まったく文字を見ずに絵だけを見ながら発音すると回答した児童の割合は 2.3%、⑤カードをあまり見ず、先生の言った通り発音すると回答した児童の割合は 18.4% となっている。「いつも」と「ときどき」を加えて、単語の発音練習で文字を見て発音している児童が約 7 割に達している。ただ、この場合も、文字をなぞって発音しているというより、文字全体をひとつのものとして捉え、教師のモデルを頼りに音声化していると言った方がより現実に近いと思われる。この活動が繰り返されれば、いずれかの段階において教師の音声モデルが直前に示されなくても、以前聞いたモデルを思い出しながら文字を音声化していくことも十分考えられる。



(3) 文字の活用を通して文字への興味を喚起

上で、文字で書かれた単語や英文だけを見て、それを音声化させたりすることは中学校での英語教育の守備範囲と述べた。その線での明示的な指導はしないものの、文字を使っただけの指導の中で、文字情報だけを見てそれを音声化するためのレディネスは外国語活動の中で自然に培われていると言えるであろう。そこには、「文字を使っただけの指導」と「文字指導」の融合が見られる。つまり、文字を使っただけの指導の中で、文字への興味を増大させることは可能である。このように考えてくると、文字は外国語活動での学習を進めていくための手段でもあり、目的ともなり得ると言える。ただ、日々の指導の中では、「文字を使っただけの指導」と「文字指導」の区別は大切である。それによって、指導の力点が異なってくるからである。外国語活動が音声を中心進められるべきであることには異論はない。ただ、音声中心というだけで、「文字を使っただけの指導」を放棄するのは賢明でない。また、文字への興味は決して「文字指導」だけで醸造されるものではない。音声中心の指導を支

援する「文字を使つての指導」の中でも十分それが可能である。要するに、外国語活動において、文字の活用を控える必要は微塵もない。むしろ、その積極的、効果的活用を考えるべきである。それが、中学校から始まる「読むこと」と「書くこと」の指導に繋がっていくのである。

4. ローマ字指導との関連性

外国語活動での文字の扱いを考える上で、以前からローマ字の扱いが議論されてきた。ローマ字とは、日本語をアルファベットを用いて書き表したもので、日本語の発音を表す表音文字の1つと考えられる。アルファベットで書き表す点では英語と共通している。小学校学習指導要領（文部科学省，2008）によれば、ローマ字は小学校3年生（従来は4年生）で指導されることになっている。

ウ 文字に関する事項

（ア） 第3学年においては、日常使われている簡単な単語について、ローマ字で表記されたものを読み、また、ローマ字で書くこと。

「日常使われている簡単な単語」とは、「地名や人名などの固有名詞を含めた、児童が日常目にする簡単な単語のこと」である（文部科学省，2008b, p.00）。

同じアルファベットを使用しているので、外国語活動における文字指導において、すでに子ども達が持ち合わせているローマ字の知識を活用しない手はない。つまり、ローマ字指導の中でのアルファベットで読み書きの知識を外国語活動での文字学習に活かすことが生産的であると考え。ただ、何を読み、書かせるかについては注意が必要であろう。

文字を使つての指導について考察したところで、文字で示された英単語を見て子どもに発音させることはあまり奨められない旨を述べた。例えば文字だけが書かれた単語カードを見て、その単語を発音させるやり方は、どちらと言えば中学校での発音指導そのものである。しかし、ローマ字で書かれた固有名詞は別である。例えばローマ字指導の中で子ども達は *Naruto* を見て、それがナルトと発音され、鳴門のことを指していることは理解できるようになっており、さらには、*Naruto* を見て実際にナルトと発音することもできるようになっている。この固有名詞に関するローマ字の知識・能力は是非外国語活動でも活かしたい。つまり、外国語活動においてもアルファベットで書かれた日本語の固有名詞はどんどん理解したり、声に出して読めるように、またどんどん書けるようにさせても問題ない。なぜなら、ローマ字で書かれた固有名詞はそのまま英語でも固有名詞として通用するからである。ローマ字で書かれた *Naruto* はそのまま英語でも *Naruto* である。わざわざ中学校で学び直す必要はない。その一方で、日本語の普通名詞をローマ字表記したものを見せたり、普通名詞をローマ字つまりアルファベットで書かせることは避けるべきであろう。例えば、*tsukue* をツクエと読ませたり、机を *tsukue* と書かせたりすることにはさほどの意味は認められない。子ども達を取り巻く実生活の中で *tsukue* や *enpitsu* に遭遇する可能性は極めて低いからである。その一方で、ローマ字表記された固有名詞（例えば *Naruto* や *Tokushima*）は日常生活の中で頻繁に遭遇することになる。加えて、英語の普通名詞（*table, chair, teacher, child* など）をアルファベットで書くことは、中学校での

学習内容と言えるであろう。要するに、日本語の固有名詞（人名や地名）はローマ字つまりアルファベットで書くことを外国語活動の中で是非推進していきたい。中学校で正式に開始される書くことの指導に対するレディネスを形成することができるからである。

ローマ字を活用使用とする場合、すぐに問題になるのが、訓令式とヘボン式のどちらを採用すべきか、という点である。現在、国語科でのローマ字指導ではどちらを使ってもよいことになっているが、中学英語への連携を考えるならば、ヘボン式を採用した方がよさそうである。日本の固有名詞（人名や地名）がほとんどすべてヘボン式で表記されるからである。福岡は **Fukuoka** (**Hukuoka** ではない) と、広島は **Hiroshima** (**Hirosima** ではない) と表記されるのが普通である。

外国語活動において、ローマ字の知識を活用することに消極的な立場からは、ローマ字発音は日本語的発音を助長し、学習者が英語的な発音を習得するのを阻害するという意見も聞かれる。なるほど一理ある。しかし、よく考えてみれば、日本の地名や人名を英語で紹介するときに、日本語的な発音になっても何ら問題はない。例えば、”I’m from **Tokushima.**”の **Tokushima** を英語母語話者が発音するように「トクシーマ」と発音する必要はない。日本語での発音のように「トクシマ」と発音しても何ら問題はないし、その方が外国語として英語を使う学習にとっては自然かもしれない。

自分の名前や友だちの名前、町の名前などがアルファベットで書けるようになると、日々の活動の中でその能力を活かすことも可能になる。例えば、友だちに好きなものを尋ねる活動において、その結果をまとめる段階でワークシートの氏名欄に友だちの名前をアルファベット（つまりローマ字）で書き込むこともできる。学習指導要領解説では、「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。」と規定しているが、なるほど普通名詞を使って発音と綴りの関係を把握させることは中学校での指導の領域かもしれないが、外国語活動においてアルファベットで書かれた日本語の固有名詞を扱うことで、発音と綴りの関係についてもかなりの理解を進めることが可能になる。その意味でも外国語活動においてローマ字指導との連携を図ることは有意義な取り組みとなりうる。実際、ローマ字の知識が中学校での英語学習を支援するという研究結果も以前から報告されている（山田・松浦・柳瀬，1988）。アルファベットへの慣れが中学校段階での単語の発音や英文の音読、単語や英文のライティングを助けることが十分に予測される。小学校で外国語活動が必修化され、それにつれて、中学校での授業時間数が週4時間に増やされた。従来は、聞くこと・話すことを中心とした指導に力点が置かれていたが、現在では読むこと・書くことも加えて4技能すべて重視する指導にかわっている。中学校から読むこと・書くことの指導が組織的な行われることを考えるならば、外国語活動の中でローマ字を活用することによってアルファベットへの慣れを醸造しておくことは小中連携の観点からも推奨されるべきであると考えられる。

5. 絵本の利用との関連性

外国語活動における文字の扱いを論ずる上で、絵本の活用の問題を避けて通ることはできない（畑江，2012b；松浦・伊東，2012）。絵本の活用法としては、絵本の読み聞かせが

もっともよく知られており、母語教育の一翼を担うべく、古くから学校や家庭で行われてきた。学校での指導もさることながら、子ども達の就寝前の読み聞かせは家庭教育の基本とみなされ、ことばの教育としてだけではなく、徳育、情操教育、創造性の育成のためにそれこそ世界中で実践されている。ただ、ここで問題にしているのは、日本の小学校での外国語活動における英語絵本の活用である。活用の具体を考える上では、当然、英語を母語とする子ども達を対象にした英語絵本の学校や家庭での活用実態や、日本の子ども達を対象とした日本語絵本の学校や家庭での活用実態が参考になるが、外国語活動で英語絵本を活用しようとする場合には、英語絵本そのものの特性を理解することに加えて、英語母語話者の子ども達を対象とした英語絵本の活用法との相違点を十分意識しておく必要がある。

英語母語話者の子ども達を対象とした英語絵本の活用の場合、当の子ども達はほぼ母語である英語の習得は終えている。母親をはじめとして周りの人々と、母語である英語でのコミュニケーションが普通に行える状態にある。一方、外国語活動の授業を受ける子ども達の場合、英語は未習得で、英語でコミュニケーションが図れる状態にはない。あくまで学習途上にあるというか、学習を始めたばかりである。かつ、外国語活動は音声中心で、文字の活用に関しては、文部科学省も「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」あるいは、「アルファベットなどの文字指導は、外国語の音声に慣れ親しんだ段階で開始するように配慮する必要がある。さらに、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はしていない」（文部科学省、2008b）と、どちらかと言えば消極的である。こういう状況の中で、外国語活動での英語絵本の活用に対しては、現在のところ、教育現場は必ずしも積極的とは言えない状況にある。Maeda (2014) の小学校教員を対象とした調査でも約6割の教員が英語絵本をいっさい活用していないと回答している。

しかし、学習指導要領が外国語活動での文字の活用に消極的というだけで、文字を含む英語絵本を活用しないのはいかにももったいない話である。英語絵本の特性を理解して、外国語活動にふさわしい活用法、時にはそれを超えた革新的な活用法も考える価値は十分にあると言える。前述の Maeda (2014) によるアンケート調査によっても、現在は英語絵本を活用していない教員の約4割が、条件が揃えば活用したいという姿勢を見せている。

さて、肝心の英語絵本の特性としては、以下のような点が考えられる

- ①基本的に幼児向けなので、比較的簡単な英語が使用されている。
- ②外国語の学習に必要な繰り返しが含まれている。
- ③絵と文字で構成されているという絵本の性格上、外国語学習に必要な表現とコンテキスト（場面）の融合が自然な形で図られている。
- ④読み聞かせを行えば、文字と音声と場面の一体化が自然な形で実現されている。
- ⑤子ども達の日常生活をはじめとして、英語圏の文化が含まれている。

ここで取り上げたいいずれの特性も、外国語の学習を支援する特性と考えられる。よって、外国語活動の授業においても、これらの特性を考慮して英語絵本を活用していくことが期待されている。本論の前半で触れた「文字を使っただけの指導」と「文字指導」を区別する立

場からすれば、英語絵本の活用は「文字を使つての指導」の一翼を担うと考えたい。英語絵本を狭義の「文字指導」の目的に活用することも可能かもしれないが、その目的のための英語絵本の活用は英語絵本が本来持ち合わせている潜在能力を過小評価することになる。「文字を使つての指導」の立場から、英語絵本が持ち合わせている特性を最大限行かせるような活用法が模索されるべきであろう。

ただ、外国語活動で英語絵本の読み聞かせをはじめとした指導を展開していく場合、物理的条件も含めて、いくつかの障碍が存在するのも事実である。まず、英語絵本それ自体が学校に備わっていないかもしれない。その場合は、近くの図書館（大学の図書館を含めて）で借りるか、自前で揃えることになる。また、仮に学校にいくつか備わっている場合にも、クラスサイズの問題がある。目の前の子ども達に話しかけるような音量では実際問題として後ろの子ども達には聞こえない。かといって、英語絵本の読み聞かせを大きな声でがなつては元も子もない。教師の回りに車座に子ども達を座らせて読み聞かせを実施している場面がよく紹介されるが、人数が40名ちかくになると、それも無理だし、そもそも教室にそのスペースがないのが現状である。また、読み聞かせをするにしても、肝心の教師が英語の発音に自信がない場合もある。これらの不利な状況を少しでも打破するためには、Maeda (2014)が提言しているように、英語絵本の活用とICTの連携も大切になる。クラスサイズが大きい場合には、実物提示機を使って当該頁を示すことが可能である。本来ならば、英語絵本は教師の生の声で聞かせるのが理想であるが、クラスサイズが大きい場合はCDの活用も考えるべきであろう。英語絵本がない場合は、オンライン英語絵本の活用も検討に値する²⁾。教室にインターネット環境があれば、即座に活用できる。英語母語話者による朗読も備わっているので、十分に利用価値はある。

英語絵本の読み聞かせに限らず、今後外国語活動とICTとの連携は着実に進行していくことが予想される。外国語活動を子ども達にとってより魅力的なものにする意味でも、ICTの利用価値を高める努力が必要とされる。

6. おわりに

本稿のメイン・テーマは外国語活動における文字の扱いである。外国語活動は音声を中心に進めるべきという文部科学省の指針を尊重して、文字を扱うことに必要以上に慎重になっている教育現場も散見される。もちろん、一切文字を扱わない指導、つまり音声のみの指導も可能である。しかし、文字を扱うことは決して音声中心指導と対峙するものではない。音声での指導を補佐する役割も担っている。また、文字を扱うこと、即文字指導ではない。文字を使つての指導と文字指導をきちんと区別する必要がある。文部科学省も決して文字を使つての指導を否定しているわけではない。限定的ながら、文字指導も認めている。要は、音声を中心とした指導の中でも文字を使つての指導は可能である。ただ、音声を中心とした指導から直接文字指導へ移行すべきでない。音声を中心とした指導の中に、文字を使つての指導を少しずつ組み込んでいき、子ども達の中に文字への自然な興味を喚起し、その興味をつぶさないように、文字指導を導入し、展開していくことが肝心である。ローマ字の活用や英語絵本の活用は、子ども達の中に文字への興味を醸造するための格好の手段である。文字指導のうち、発音と綴りとの関係については、小学校段階では取り扱

うべきではないというのが文部科学省の指針であるが、子ども達は文字を使っての指導の中で、ごく自然に発音と綴りとの関係にも興味を持つであろう。その興味も押さえ込む必要はない。

文字指導は、アルファベットの指導から始まり、遅かれ早かれ単語を読んだり、書いたりする活動、さらにはまとまりのある英文のリーディングとライティングに引き継がれる。何事も最初が肝心である。その意味では、外国語活動での文字指導は、将来中学校や高等学校で繰り広げられるリーディング・ライティング指導の基盤を形成することになる。今後、小学校英語が教科化された場合、文字指導はもちろんのこと、文字指導からリーディング・ライティングへの移行が大きな課題となるであろうが、当面、外国語活動の中で文字を使っての指導と文字指導を有機的に関連づけて、子ども達の中に自然な形で文字への興味を喚起し、維持していくことが外国語活動担当教師の重要な職責と言えるであろう。

注

(1)文部科学省のウェブサイト (http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/1342458.htm) から詳しい情報が入手可能である。

(2)Maeda (2014)には以下のようなオンライン絵本のウェブサイトが紹介されている。

- Oxford OWL (<http://www.oxfordowl.co.uk/welcome/for-home/reading-owl/reading>)
- Tumble Book Library (https://www.tumblebooks.com/library/asp/customer_login.asp?accessdenied=%2Flibrary%2Fasp%2Fhome%5Ftumblebooks%2Easp)
- Once Upon a Time in Japan (<http://www3.nhk.or.jp/nhkworld/folktale/English/index.html>)
- My Online Reading (<http://www.myonlinereading.com/index.php>)

引用文献

- 荒川ゆり・伊東弥香・金澤延美他 (2000) 「学術(研究)資料 子どもの言語習得と文字—日本の子どもの英語学習における文字の役割について<基礎研究編>—」『日本児童英語教育学会研究紀要』 19, 35-47.
- 伊東弥香 (2004) 「日本における公立小学校からの一貫性英語教育の意義と目的：第二言語習得と保持・喪失の視点から」『日本児童英語教育学会研究紀要』 第23号, 31-46.
- 今井裕之・浅井明子・三原通子(1999) 「小学校英語教育における文字指導—長原小学校のケーススタディー—」『四国英語教育学会紀要』 19, 21-35.
- 大澤美穂子 (2011) 「小学校の外国語活動における文字指導の必要性」『英語教育』 60(7), 63-65.
- 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.
- 菅正隆 (2008) 「英語ノート」を使った「外国語活動」の授業」『英語教育』 57 (9), 10-13.
- 菅正隆編著・大牟田市明治小学校著(2012) 『“Hi, friends!” 指導案&評価づくりパーフェクトガイド』 東京：明治図書.
- 佐藤佳子 (2011) 「小学校外国語活動における音声と文字指導の導入について」『日本女子大学紀要文学部紀要』 60, 132-123.

- 津波聡 (2012) 「音声指導を大切にーフォニックス指導について考えるー」 岡秀夫・金森強編著『小学校外国語活動の進め方ー「ことばの教育として」ー』(p.196) 東京：成美堂.
- 中村典生 (2011) 「小学校では英語の読み書きは学ばないのですか？」 萬谷隆一・直山木綿子・卯城祐司・石塚博規・中村香恵子・中村典生編著『小中連携 Q&A と実践ー小学校外国語活動と中学校英語をつなぐ 40 のヒントー』(pp.34-35) 東京：開隆堂出版.
- 野呂忠司 (2007) 「小中連携と文字指導」 松川禮子・大下邦幸編著『小学校英語と中学校英語を結ぶー英語教育における小中連携ー』(pp.102-118) 東京：高陵社書店.
- 畑江美佳(2012a) 「外国語活動における文字導入の適期と方法に関する研究ー小・中接続カリキュラムを視野に入れてー」『鳴門教育大学小学校英語教育センター紀要』 3, 13-22.
- 畑江美佳(2012b) 「小学校外国語活動における「英語絵本」の活用：コミュニケーション能力の素地を育むために」『四国英語教育学会紀要』 32, 17-28.
- 樋口忠彦・金森 強・國方太司編 (2005) 『これからの小学校英語教育ー理論と実践ー』 東京：研究社.
- 北條礼子・矢嶋隆之・高橋沙矢香 (2012) 「小学校外国語活動における文字指導導入の試み」『教育実践研究』 22, 11-20.
- Maeda, C. (2014). A study on the use of picture books in foreign language activities at elementary school: Focusing on the collaboration between picture books and ICT. Unpublished M.A. thesis, Naruto University of Education.
- 松浦友里・伊東英 (2012) 「小学校外国語活動における英語絵本の導入効果に関する実践研究」『岐阜大学カリキュラム開発研究』 29(1), 94-101.
- 松川禮子・大城賢編著 (2008) 『小学校外国語活動実践マニュアル』 東京：旺文社.
- 文部科学省(2001) 『小学校英語活動実践の手引き』 東京：開隆堂出版.
- 文部科学省(2008a) 『小学校学習指導要領』 東京：東京書籍.
- 文部科学省(2008b) 『小学校学習指導要領解説外国語活動編』 東京：東洋館出版社.
- 山田純・松浦信和・柳瀬陽介(1988) 『英語学力差はどこから生じるのか』 東京：大修館書店.
- Yoshihiro, I. (2014). A study on the effective use of English letters in foreign language activities at elementary school. Unpublished M.A. thesis, Naruto University of Education.