

## 小学校における英語の読み書き指導についての一考察

### Teaching English Literacy to Japanese Elementary School Students

近藤 暁子\*  
KONDO Akiko

2020年完全実施予定の新学習指導要領での小学校の外国語指導に関わる大きな変更として、これまでは高学年で実施されていた「外国語活動」が、中学年にスライドして実施されることになったこと、そして高学年では、これまで「活動」として扱われていた外国語学習の「教科」化、そして、読み書き（文字）指導の導入がある。本稿では、読み書き（文字）の指導を小学校段階で導入することに焦点を当てて、まず、早期の段階での読み書き（文字）指導を導入することのメリット・デメリットについて論じる。次に、読み書きの個人差が生じる要因をディスレクシアの研究から考察した後、児童の読み書き（文字）指導に効果があると考えられているフォニックス指導について論じる。最後に、これらの議論を踏まえ今後の小学校における読み書き（文字）指導における提案を行う。

キーワード：小学校英語、読み書き指導、個人差、ディスレクシア、フォニックス指導

Key words : teaching English to young learners, teaching literacy, individual differences, dyslexia, teaching phonics

#### 1. はじめに

2011年より完全実施となった、小学校での外国語の指導の必修化に始まり、小学校における英語教育の状況は大きな変化を迎えている。2013年、文部科学省は「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」（文部科学省、2013）を公表したが、2020年完全実施予定の、新学習指導要領で、小学校での外国語指導はさらに大きく変わる。大きな変更点としてあげられることは、これまでは高学年（5・6学年）で実施されていた「外国語活動」が、中学年（3・4学年）にスライドして、実施されることになっていること、そして高学年では、これまで「活動」として扱われていた外国語学習が、「教科」として指導されることになる。それに加え、これまでの「外国語活動」では、読み書きの指導は行わないことになっていたが、今回の改訂では、読み書き（文字）の指導が加わることになる。本稿では、読み書き（文字）の指導を小学校段階で導入することのメリット・デメリットについて考察し、個人差の出現しやすい読み書きの要因を踏まえた上で、指導について提案を行う。

#### 2. 学習指導要領の改訂

まず、現行の外国語活動の学習指導要領（文部科学省、2008）と2020年実施予定の外国語の新学習指導要領（文部科学省、2017a）を比較してみる。現行の高学年対象の学習指導要領での目標は下記のとおりとなっている。

1. 外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深める。

2. 外国語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図る。

3. 外国語を通じて、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませる。

（文部科学省、2008, p.8）

一方、改訂された新学習指導要領（文部科学省、2017a）の、外国語科（高学年対象）の目標は、下記のとおりとなっている。

1. 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く、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。
2. 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。
3. 外国語の背景にある文化に対する理解を深め、他者に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。

（文部科学省、2017a, p.69-72）

「活動」が「教科」という位置づけになることに伴い、

特に注目すべき点として、1の「知識・技能」に関わる目標に関して、現行の「音声や基本的な表現に慣れ親しませる」から、読み書きを含む、4技能の「基礎的な技能を身に付ける」ことを目指すことになっている。また、文字や文構造、言語の働き等、現行の指導要領の目標よりも、高度な言語的な「知識」の習得を目指すことになっている。

この改訂に先立ち、2018年度より、移行措置期間として、すでに小学校では、新学習指導要領を意識した指導が実施されているが、多くの現場の小学校教員から、その指導において、迷いや不安を抱えている声を聞く。特に「読み・書き」の指導については手探り状態で、中には、中学校で行われているような授業を実施している教師もいる。

### 3. 学習指導要領改訂の背景

現行の小学校の学習指導要領の目標のねらいは、小学校の段階では、スキルの習得というより、英語（特に音声）への慣れ親しみ、英語学習に対するポジティブな態度の育成である。学習指導要領解説（文部科学省、2008）では、「実生活で使用する必要性が乏しい中で多くの表現を覚えたり、細かい文構造などに関する抽象的な概念を理解したりすることを通じて学習の興味・関心を持続することは、児童にとって難しいと考えられる。したがって、中学校段階の文法等を単に前倒しするのではなく、あくまでも、体験的に『聞くこと』『話すこと』を通じて、音声や表現に慣れ親しむこと」（p.9）とされており、「内容の取り扱い」の中で、文字の取り扱いについて、「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」（p.22）となっている。このように、学習指導要領をみると、小学校の段階で「聞く」と「話す」といった音声を中心とした指導を行い、積極的な文字指導を含む読み書きを指導しないという意図があることがわかるが、これには、「読み・書き」を中心とした指導が多く行われていた中学校でよく見られた「英語嫌い」になる学習者を増やさないという意図が推察される。

このように、「英語嫌い」を助長することを避ける目的もあり、読み書き（文字）の指導は、積極的に実施しないことになっていったにも関わらず、一転、今回改訂された新学習指導要領では、文字、文構造、言語の働きを含む言語的知識の習得と、読み書きの基礎的な技能の習得が目標に設定されている。具体的には、読むことに関する技能としては、「活字体で書かれた文字を識別し、その読み方を発音することができるようにする」、「音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現の意味が分かるようにすること」（文部科学省、2017、

p.78）とされている。書くことでは、「大文字、小文字を活字体で書くことができるようにする。また、語順を意識しながら音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を書き写すことができるようにする」、「自分のことや身近で簡単な事柄について、例文を参考に、音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を用いて書くことができるようにする（文部科学省、2017、p.81-82）」とされており、読み・書きについては、CEFR-JのPreA1レベルの技能を習得することを想定している（文部科学省、2015a）。

こうした学習指導要領の改訂の背景について、考えられること一つに、音声中心の指導が実施されている現行の外国語活動を受けた児童たちの声がある。小学校外国語活動実施状況調査（文部科学省、2015b）の中で、小学校で学習したかったことの回答を見ると、児童たちのおよそ8割が、小学校での読み書きの学習（「英単語を書くこと」83.7%、「英語の文を書くこと」80.9%、「英単語を読むこと」80.1%、「英語の文を読むこと」79.8%）を希望していることがわかる。

児童の読み書きの学習欲求が高かったという調査結果が示唆することとして、一つに、音声に慣れ親しむ活動中心の授業を受けた児童が、中学校での読み書きが多く扱われる授業とのギャップに、スムーズに対応できていないということが推測される。また、もう一つの要因として、高学年での2年間の音声を中心とした外国語活動を受けた結果、児童の「読む」「書く」に対する知的興味・関心が生まれたということも考えられる（畑江、2017）。

### 4. 文字指導導入についての議論

こうした結果を受けて、次期学習指導要領では、読み書き（文字）の指導が導入されるようになったが、ここでは、小学校の段階での読み書き（文字）の指導の導入の是非についての議論を概観する。

早期での読み書き（文字）指導に関する消極的な意見として、影浦（1997）は、「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きわ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。文字は、指導したことを記憶にとどめる手段として大変有効であるが、小学校における英語教育は暗記を避けて、忘れてもちっとも構わないという考えに立つ必要がある。」（p.102）として、文字を慎重に導入した方がよいことを主張した。

また、中村（2014）は、児童が高学年になって文字を学びたがっているから、文字の指導を行うという考えに対して、懸念を示している。指導の影響から生じるマイ

ナスの影響が出る可能性があることも検討する必要がある、「文字指導を行うよりも、もっと小学生の時期に音声中心の指導を徹底した方がいい可能性もあるし、文字に傾倒することによって、音声中心であるべき外国語活動が、文字に偏ってしまう危険性もある。」(p.5)と述べている。また、中村(2014)は、早期の文字指導の導入によって生じる、言葉を「かたまり」で認識し記憶するという学びを削いでしまう危険性を指摘している。中村は、音声で表現を聞いたとき、通常、その表現をひとつのかたまりとして覚えるが、その表現を文字化すると、その表現は単語ごとに、分節されるので、覚える単位数が増えることになり、その単語を使って表現を再構成するときに、負荷がかかると述べている。十分な音声による表現の定着が行われる前の文字の学習は、児童の学習に負担をかけることになり、その結果、英語学習に対するネガティブな態度につながることも危惧される。このことは、『小学校英語活動実践の手引』(文部科学省, 2001)でも、音声と文字の両手段でのコミュニケーション活動による負荷の大きさが、児童の情意面への悪影響(英語嫌いの増加)につながることを危惧している。

実際、英語に対する苦手意識と文字指導の導入との関係性を示唆する調査結果がある。小学校の段階での「外国語活動が嫌いである」と回答した児童の内、およそ半数が、文字を読むことができないことを嫌いの理由に挙げており、他の話すことやゲームや歌の活動に関わる理由を嫌いな理由としてあげた児童の割合よりも高くなっている(文部科学省, 2005)。また、英語に対する苦手意識・つまずきの原因となっていることとして、ベネッセが実施した調査(ベネッセ教育研究開発センター, 2009)によると、苦手意識・つまずきと読み書きができないことの関係性が示されている。以上のように、早期の読み書き(文字)指導に消極派の主たる懸念は、文字指導による児童の負担増から生じる英語学習に対する態度への悪影響である。

一方、小学校段階での読み書き指導の導入に対する積極派が主張する指導の意義の主なものとして、以下のものが挙げられる(東, 2006; 荒川他, 1999)。

1. 子どもの発達段階で生じる知的欲求に合致している。
2. 文字と音の関連を知ることで、音声把握を自覚的、分析的にさせる。
3. 文字が記憶の助けとなり、時間を経過してもその記憶を保持させる。
4. 字が読めるという意識は自分の力で文字から情報を得る技術となり、自立した学習態度を育て、それが学習意欲と興味を持続させる。

まず、子供の発達段階による知的欲求に関する理由が挙げられる。ピアジェの発達段階の理論から、高学年の年齢の子どもは論理的、抽象的、仮説演繹的思考等が可能となってくることから、この時期に文字や言葉の仕組みなどの文法的なことにも興味・学習意欲が増すことは当然であり、この時期にこうした学習を開始することは適切だとする考えもある(赤沢, 2007; 小池, 1994; 佐藤, 2011; 畑江, 2017)。

母語の日本語においても、小学校に入学する前に、ほとんどの子供(男子92.1%、女子97.7%)が仮名文字を読めている(ベネッセ教育研究開発センター, 2013)。久埜(1999)も、児童の学習・生活環境(文字・アルファベットが身近にある)を考えると、児童はすでに文字に親しんでおり、文字を教えないことは不自然であると指摘している。同様に、バトラー後藤(2005)も、「文字への興味が高まっている時期に、あえて文字を導入しないのは不自然である」(p.138)と述べている。また、2011年の千葉県の調査では、9割以上の子供がもっと英語を読めるようになりたい、また、先生に英語の読み書きをもっと教えてほしいと回答しており、文字に対する高い学習意欲があることが示されている(田中, 2017)。

2つ目の文字学習の利点として、赤沢(2007)は文字と関連付けながら音を学ぶことで、音声に対する気づきや分析的な学びを促すことが期待できると主張している。田中(2017)は、英語を母語として、アルファベットを学んでいる幼児でもアルファベットを読む力がつき出すと、音韻・音素認識が高まり、この認識力が、単語を読むための基礎になると述べている。

3つ目の利点として、文字を用いた学習は、学んだ内容の記憶を助けるということが考えられる。Scott & Ytreberg(1990)は、音声によって学んだ内容を文字化することで、学習内容が目に見える形で残るので、授業が終わってから、児童自身で復習をする際のリソースになり、それが学習内容の定着につながると考えられる。また、田中(2017)は、小学校での授業内容が理解できない理由の一つとして、学習内容を定着させるための復習活動が、音声だけの授業では難しいことが原因ではないかと推察している。

4つ目として、特に、書く学習は、成果物が視覚的に認識することが可能になるで、達成感や努力が自覚でき、そのことが、学習動機の維持につながるという点である。

日本では、以上のように、読み書き(文字)指導導入の是非について議論があるが、海外での小学校での指導状況をみてみると、多くの国ですでに実施されている。British Councilの調査(Rixon, 2019)によると、世界的に外国語の学習開始年齢の引き下げが始まっている。東アジア諸国を見てみると、中国、韓国、台湾では、早

くから（中国・台湾は2001年から、韓国は1997年から）初等教育段階において、外国語教育を実施しており、開始学年は3国とも、第3学年から実施されている（文部科学省, 2015c）。また文字指導を含む読み書きについても、指導に組み入れられており、書くことは記憶を助けることができるという特徴から、比較的早期から、書くことの指導を実施されている（ブルースター & エリス, 2005）。

## 5. 音声学習の重要性

前述のように、読み書き（文字）指導の早期導入に関して議論はあるものの、すでに指導の実施が決定された。ここでは、大人とは異なる子供の言語習得のプロセスの観点から、子供の読み書きの学習について考察する。

人は、生まれてからまず、親やまわりの大人から母語の音声によるインプットを十分に受け、徐々に、音声による発話が出現してくる。発話の出現時期は、個人差はあるが、2歳前後あたりから徐々に可能となってくる。大人とのやり取りを経て、5歳ぐらいで、ほぼ日常会話が可能となってくるが、これはあくまで聞く・話すといった音声技能についてであって、読み書きについてはまだ発達の初期段階である（Cameron, 2001）。子供の言葉の習得は、音声による十分なインプットとアウトプット活動を経験することからスタートし、それから学校等での明示的な読み書き（文字）の学習へと移行する。母語の言語能力の習得のプロセスが示すように、あくまで、音声技能がある程度習得されてからでないと、読み書きの技能の習得は難しいのである。

子供が母語とは別の言語を学ぶ時、大人の学習プロセスとは異なり、母語と同じような習得の過程を経ることは広く知られているところである。つまり、前述のように、音声技能を十分に身に付けてからでないと、読み書き技能の習得は難しい。子供の言葉の学習の重要な原則として、「英語で言えないことを子どもに書かせてはいけない」のである（ブルースター & エリス, 2005, p.151）。実際、音声学習を十分に行わずに、読み書き（文字）指導を行った研究校では、その負担によるものかは明確ではないが、英語嫌いの児童が増加したという例もある。

子供の言語習得の特徴として、大人と比べて、音声技能の習得能力が高いことが挙げられる。久埜他（2008）は、この能力の高さを生かして、小学校の段階では、英語の音に対する感覚を身につけることを強化すべきであると主張している。また湯澤他（2007）も、成長とともに、母語の音韻体系が強くなり、そのことで、第二言語の音声の認知や産出が難しくなっていくため、音声の習得能力が高い子供の段階での音声指導の重要性を論じている。一方、文字の認識や産出は、音声の認識・

産出技能と比較して、子供にとっては認知的な負担が高い。実際、教室現場で、文字を読んだり、書いたりすることに対して、負担を感じている児童が多く存在している。

以上のように、読み書きの学習の前に十分な音声の学習を行うことの重要性について考察してきたが、一方で、音声技能が完全に定着してから、文字を学ぶということが日本人英語学習者にとって、必ずしも適切な方法ではないとの主張もある。門田・野呂（2001）は、英語と日本語は音声的にかなり異なる言語であり、日本語母語話者にとって、英語の音声知識が必ずしも文字を読む技能にスムーズに繋がるとはいえないと述べている。実際、日本人英語学習者の音声（聞く）技能と、読む技能の相関は、他の母語を持つ英語学習者より、低いことがいわれている（門田, 2006）。

母語の音声体系・書記体系が、英語のそれとかなり異なる日本人英語学習者が、音声知識を文字技能につなげる、つまり、文字情報をスムーズに音声化できるようにするためには、学習の初期段階から、音声と文字の同時に学ぶことが必要であるという主張もある（畑江, 2017）。

## 6. 個人差要因

様々な個人差要因が、外国語習得に影響していることは様々な研究で示されている。ブルースター & エリス（2005）は、同じ年齢の子供でも、それぞれ発達段階には個人差があり、クラス内での児童の能力差についての理解・配慮が教員には必要であると述べている。室橋（2015）は子供が字を読めるようになることは当たり前のことではなく、「うまく読むことができない子供が存在することは当然のことであり、それを前提として教育を考えなければならない (p.4)」と述べている。

外国語学習の初期段階では、学習者の母語の能力や学習能力が持ち込まれることが多く、5歳までに、言語における個人差はある程度確立されていると考えられている（Cameron, 2001）。音声技能にも言えることだが、文字の認識・産出技能についても、個人差が大きい。実際、文字に関わるタスクを行わせた際、早く完了できる子供と、かなり時間がかかる子供がいるのは多くの現場の教員が目にしていてる。

### 6.1 ディスレクシア

ここでは、読み書き能力の個人差について、まず、ディスレクシアの研究から、その差が生じる要因を考察する。ディスレクシアとは、「知的には平均以上の能力があり視力や聴力に問題がないにもかかわらず、読み書きに困難さをかかえる状態をさす (p. 23)」(湯澤他, 2017)。具体的には、文字を読むことにおいて、「流暢さの欠如、飛ばし読み」などがみられ、文字を書くことにおいては、

「鏡像文字、字体の変形、創字、見たばかりの字形の想起困難、黒板の字の書き写し困難」である状態のことである(石井, 2004, p.15)。

日本語は、覚えるべき文字が多く、一見複雑な書記体系で読み書きに問題を抱える割合が高そうに思えるが、日本人のディスレクシア出現率は、文字の種類によって違いはあるものの、およそ1～6%である(加藤, 2016)。一方、英語母語話者のディスレクシア出現率は、日本語話者に比べ出現率が非常に高く、10%～17%以上という高い数値で示される(Katusic, Colligan, Barbaresi, Schaid, & Jacobsen, 2001)。これはアルファベット文字に起因するというわけではない。実際、スペイン語、イタリア語などは、英語と同じアルファベット文字を使用している言語であるが、ディスレクシア出現率については、日本語と大きな違いはない。

英語のディスレクシアの出現率は特に高く、このことは、英語の読み書きの習得は非常に難しく、学習に躓きやすい言語であることを示唆している(Wydell & Butterworth, 1999)。英語の高いディスレクシア率を説明する要因として、文字と音の一致率が考えられる。日本語の仮名文字の単位は、1文字に対して1音がほぼ完全に一致している一方、英語のアルファベット文字は、ある程度の法則性はあるものの、1文字1音というわけではなく、同じ文字でも単語によって文字に対応する音が異なり、一致率は70～80%だといわれている(湯澤他, 2017)。これらの要因も影響してか、英語の表記に困難が生じやすい。実際、英語の母語話者の子どもたちでも、読みにおいては、他のアルファベット言語(例えば、イタリア語やスペイン語)を話す子どもより、数ヶ月遅れることがある。(ブルースター & エリス, 2005)

## 6.2 ワーキングメモリ

読み書き技能に関わる個人差を説明するもう一つの要因として、ワーキングメモリの容量の差が考えられる。ワーキングメモリは様々なタスクを行う際、必要になる情報の保持と操作に関わるシステムのことで(Baddeley, 2012)、湯澤他(2017)は、学習の基盤となる能力であるワーキングメモリの容量は、英語の読み書きの技能の習得における困難さを予測すると述べている。

ワーキングメモリの構成要素の中でも、特に、視覚的情報の保持・処理に関わる視空間記憶の容量の差が、文字の読み書きの個人差の要因として考えられる。発達性読み書き障害児の視空間記憶を測定したところ、その成績が不良であるという研究結果(小田部他, 2015)からも、読み書き能力の個人差に、視空間記憶の容量差が関係している可能性が高い。文字を認識するには、視覚的に提示された文字情報を保持し、既存の知識とマッチさせる必要がある。また、文字を書く第1段階として、

模倣して書くタスクがあるが、その際には、モデルとなる視覚的文字情報を保持しなければ、再元することはできない。こうした、観点から、より多く視覚情報を保持できる児童は、スムーズに、書き写す作業が行うことができ、そうでない児童は困難を抱えることが考えられる。

## 7. ローマ字指導による混乱

ディスレクシア発生率の高さが示すように、英語の読み書きは非常に難しいことがわかっているが、英語を学習する児童にとって、それを更に難しくしていることに、小学校でのローマ字の学習がある。現在の学習課程では、第3学年でローマ字の学習を行い、その後、高学年で英語の読み書きを学習することになっている。子どもたちはローマ字の学習も、英語の文字学習も、同じアルファベットを使用する学習であるため、ローマ字の学習で学んだ法則を英語の読み書きに適用しようとするが(松川・大城, 2008)、前述のように、英語は音と文字が一致しないため、それがうまく行かず、混乱してしまう。こうしたことから、ローマ字の学習は、英語学習の読み書きの障害の一要因となっていると考えられる。しかし、一方で、ローマ字学習には英語学習に対するプラス面があるという主張もある。松浦(2005)は、学習の初期段階においては、ローマ字の知識と英語学力には正の相関関係があると報告している。よって、共通点・相違点を考慮に入れ、児童の混乱をできるだけ軽減するよう、ローマ字と英語の文字の指導の十分な連携が重要であろう(土屋, 2019)。

## 8. フォニックス指導

英語の読みの難しさ(文字と音の低い不一致率)とローマ字指導による混乱の対応の一つとして、音と文字の関係についての法則を扱うフォニックスの指導が、音声指導と読み書き(文字)指導との連携にも有効であると考えられる(赤沢, 2007)。そこで、ここでは、読み書きを助けるためのフォニックス指導の有効性について考察する。

### 8.1 学習指導要領とフォニックス指導

2020年度実施予定の中学校の新学習指導要領では、「発音と綴りとを関連付けて指導すること」(文部科学省, 2017b, p.91)とあり、小学校の学習指導要領でも、「活字体で書かれた文字を識別し、その読み方を発音することができるようにする」、「音声と文字とを関連付けて指導すること」(文部科学省, 2017a, p.130)とされている。このことから、小・中学校では、音声中心の学習と文字学習をフォニックス指導でつなげようとするのが期待されていると推察される。

実際、最近の研究では、音と文字をつなげるフォニッ

クス指導が、良い読み手になるための有効な指導であることが示されている (National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Rose, 2006)。アメリカの研究では、明示的で体系的なフォニックス指導 (Explicit systematic phonics instruction) を行った学習者グループの方が、そのような指導を受けていないグループよりも読みの成績が良いという結果が報告されており、フォニックス指導は、特に学習の初期段階で重要であることも報告されている (National Institute of Child Health and Human Development, 2000)

日本人を対象にした研究でも、フォニックス指導を通して、英語の読みに困難を抱える子供たちに有効であるといった報告や (湯澤他, 2017)、英語が読めるようになったという自信が、英語学習に対する好意的な態度を育てることにつながったといった報告もある (東, 2006)。

小学校におけるフォニックスの指導を通じた文字学習を行うことは、小学校と中学校でのスムーズな接続を促すためにも有効な指導であると考えられる。初期段階で英語の音声に十分触れて、音韻認識力を高めたいうえで、音声と文字を関連付けるフォニックスの指導を取り入れ、文字の音声化ができるようになれば、中学校で多く出会う単語の読み・書きによるつまづきを軽減することにつながると考えられる (野呂, 2007)。

## 9. 読み書き (文字) 指導における懸念と提案

これまでの考察を踏まえ、ここからは、今後小学校で実施される読み書き (文字) の指導における懸念について考え、望まれる指導について提案する。

### 9.1 発達段階に合わせた読み書きの指導を

今回の高学年での読み書き (文字) 指導の導入にあたり、最も懸念されることの一つに、小学生の発達段階に適さない指導が行われ、児童の情意面にマイナスの影響を与えるのではないかとということである。小学校で、中学校で実施されているような演繹的・明示的な読み書き授業が行われてしまい、その学習方法・内容が、まだ中学生ほど認知的・論理的思考が発達していない児童にとっては負荷が高く、英語に対する苦手意識を持ってしまう児童が増えることが懸念される。

読み書きの指導を行う際、小学校教員は、これまで英語の指導経験はないため、中学校・高校で自身が生徒として受けた授業体験に影響を受けた指導を行ってしまう傾向がある。聞く・話すの指導については、自身が生徒の時に、それらの技能にそれほど重きを置かれた指導を受けていないことが多いため、自身の学習者としての経験は反映しにくい。一方で、読み書きについては、教員自身が中学校・高校で受けた文法・訳読中心の授業経験を無意識のうちに反映してしまうことが考えられる。

実際、著者が指導・助言を行った研究授業でも、こうした傾向が見られた。その授業では、夏休みの思い出を書くことを目標とした授業の中で、過去形を取り扱ったが、その学びの際に、動詞の現在形と関連付けた指導を行っていた。過去形を学ぶ際、多くの日本人学習者は中学校の時に、現在形と関連付けて過去形を覚えた経験があり、そうすることは理にかなっているように考えられる。しかし、この授業の目標は、夏休みに体験したことを文にするという目標であり、現在形の学びは時間をかけて行う必要はないはずである。実際、現在形が扱われることで、児童に混乱が生じていた。また、同じ授業で、児童同士で夏休みにやったことを文で伝え合うという活動を行ったが、その中で、相手の書いた文の日本語訳を口頭で言わせていた。これまで「聞く・話す」を中心とした外国語活動では、児童同士のペアでの会話活動では相手が言ったことを日本語にするといった場面はあまり見られなかった。これは、指導者が中・高で受けた、訳読学習の経験に影響を受けている可能性が高いと考えられる。この事例から、懸念されることとしては、これから、読み書きの指導が小学校で始まり、指導者自身が中学校で受けた授業のような指導を行ってしまい、その結果、その指導方法が小学生の発達段階に合わず、苦手意識を持つ児童が増えるのではないかとということである。

現在、次期新学習指導要領の移行期間ということもあって、実際のところ、もうすでにかんりの小学校では読み書きの指導が実施されている。高木 (2004) によると、半数以上の公立の小学校では3、4年生から、また6割以上の私立では、1年生から、読み書き (文字) 指導を行っている。このように、読み書き (文字) 指導をこのように、かなりの早期から実施することは、子どもの能力差が顕著に出現する可能性が高まることが考えられる。小学校での英語指導の導入の当初の狙いの一つは、英語嫌いをつくらない、ことであったが、こうした早期の導入と、指導方法の問題により、中学校で出現していた英語嫌いの前倒しになってしまうことが懸念される (大井・垣内, 2004)。よって、小学校で読み書き (文字) 指導を行う際は、まず、児童の発達段階をよく理解し、それに合わせた指導を行うことが重要である。

また、逆に、高学年の児童には学習負荷が低すぎる指導が行われている問題も指摘されている (大井・垣内, 2004)。例えば、知的好奇心や論理的思考が発達しはじめる高学年の児童に、幼い児童が喜ぶような歌やゲームを行っても、児童はそうした授業に興味を示さず、授業が「授業が盛り上がらない」ということになる。ベネッセが実施した調査で、外国語学習の授業を受けた高学年の児童たちの授業に対する自由記述回答をみると、授業は楽しいと感じているが、「繰り返しが多く、簡単すぎ

る」や「歌を歌うのが恥ずかしい」といった、活動内容が彼らの発達段階とあっていない状態が見られる（ベネッセ教育研究開発センター，2011）。

また、文字の読み書きの学習は、単語や文を繰り返し読んだり書いたりするといった単調な活動を行ってしまうことも、懸念される。もちろん、読み書き技能の取得には、こうしたドリル的な学習もある程度必要だが、子供が母語を学ぶように、身近な文脈をつかって、児童の興味・関心を引くような題材を扱った読み書きの指導が望まれる（畑江・段本，2017）。中村（2014）は、文字も音声も両方ともコミュニケーションツールの一つとらえて、文字を介してコミュニケーションを取りたいという文脈を与えて、その中で読み書きの技能を育てるようにすべきであると述べている

## 9.2 児童の読みの把握

児童が英語の単語を読んでいるように見えていても、実は、文字を認識して読んでいるわけではないという実態があることを、教師は理解しておく必要がある。著者が参加した研究授業で、字幕付きの映像を見せながらチャンツを歌わせる活動を行っていた。その時は、ほとんどの児童が歌っていたが、字幕と同じ単語を、教員が板書したものを読ませると、読めない子供がいた。また字幕付きの映像に合わせてチャンツを歌っている子どもたちの様子をよく観察してみると、映像を見ながら歌っている子もいたが、映像を見ずに歌っている児童もいた。これは、繰り返し聞きながら真似して歌っていることで、音として覚えて歌えているのであって、必ずしも、字幕で提示されている文字、単語がよめているというわけではないことを示唆している。

首藤（2013）は、児童が単語の文字が書かれた絵カードを見せながら読んでいる、それは、教師のモデルのあとについて、真似して繰り返して読んで、単語全体をイメージとしてとらえて覚えているだけで、必ずしも児童が、文字一つ一つを音声化しているわけではないと指摘している。首藤は、この現象は母語を学んでいる幼児にも見られ、あいうえおの「あ」は読めても、「あ」含んでいる他の単語を見せると読めないということがあると指摘している。よって、教師は、児童が本当に文字を音声化して読んでいるのか、ただ音声を覚えていて、それを再生しているのかを、よく観察したうえで、丁寧な読み指導を行うことが重要である。

## 9.3 読み書きの前段階としての音素・音韻認識指導

子どもへの外国語指導における、音素・音韻認識能力を伸ばすことの重要性について、前述したが、今後、読み書き（文字）指導の導入で、指導が文字や文法指導へと傾倒してしまい、音声指導が軽視されてしまうことが予想される（赤沢，2007）。アメリカで行われた研究調査でも、文字学習の前提としての、音声認識力の必

要性は示されている。読む能力が高くなるかどうかは、まだ読みができない子供の音素認識能力を調べれば、予想できるという調査も結果もある（Good, Simmons & Kame'enui, 2001）。また、読みが良くできない子供の80%は音韻認識能力が低く、そういった子供は、スペリングもできないという結果がでている（Cassar, Treiman, Moats, Pollo, & Kessler, 2005）。よって、読み書き（文字）指導が始まったからといって、音声の指導が疎かにならないようにしたい。

文字指導においては、文字単独で教えるのではなく、音声とのつながりを意識することが重要である。音とのつながりを意識することは、スムーズな読み・書きの習得につながる。村上（2019）は読み書きがスムーズに行えるようになるために、「文字に対応する音への気付きや操作スキル」と「音節やオンセットライム、音素などの音韻単位」の指導が重要であると述べている（p.14）。音声技能にもとづいたスムーズな読み・書きの習得が、語彙力の増加にもつながり、児童の自身にもつながる。よって、読み書き（文字）の指導の際には、音声指導を十分に行いつつ、音とのつながりを意識した指導が望まれる。

## 9.4 バランスドアプローチ

本稿では、フォニックス指導の有効性を中心に論じたが、児童の学習スタイルによっては、必ずしもフォニックス指導のようなボトムアップアプローチ（言葉を文字や音素など最小パーツから全体をとらえる方法）が適切な児童ばかりではなく、ホールランゲージアプローチ（自然な意味ある文脈の中で言葉を認識し覚える指導）のようなトップダウンアプローチが適切な学習者も存在する。Asher（1998）は、聴覚優位学習者は音の認識・分析能力を必要とするフォニックス学習が適切であるが、視覚優位学習者はlook-and-say（単語を視覚的に一つのかたまりとして捉え、読み方（音）と結びつけて記憶するアプローチ）のようなトップダウンアプローチが向いていると主張している。

よって、児童の個人差への配慮という点からも、フォニックス指導のようなボトムアップアプローチとトップダウンアプローチを組み合わせた、バランスドアプローチが有効であると考えられる。実際、その有効性を示している研究成果がある。大阪市で、小学校1年生から6年生に対するボトムアップアプローチとトップダウンアプローチを組み合わせたバランスドアプローチ指導を行ったところ、言語技能面と情意面の両方において成果が認められたと報告している（瀬田・田縁・泉，2015）。具体的なバランスドアプローチの指導のステップとして、下記のような段階を踏まえた読み書き（文字）指導で、学習者の特性に配慮した、文字指導の実施が望まれる。

1. 文字や単語を形として捉え、興味をもつ段階(ABCソング、アルファベットの順番並べ、文字あてクイズ、ペアで身体でアルファベットの形を表す、手遊びなど)
2. 大文字・小文字を認識する段階(アルファベットジングルで文字読みと音読み、大文字と小文字のカード合わせ、神経衰弱、など)
3. 音声で十分慣れ親しんだ語を、音韻認識を高め、ひと塊と認識して読む段階(カルタ取り、曜日や月の単語カード並べ、身近な文字さがし、など)
4. 音声で十分慣れ親しんだ文を、指導者の後について読む段階(絵本の活用)(泉・田縁, 2016, p.92)

### 9.5 苦手な児童への配慮

読み書きにおける個人差は大きいことが考えられるため、苦手な児童への配慮も教師の役割として重要なことである。2012年の文部科学省の調査では、小・中学校の通常学級で、特別な支援を必要とする児童生徒が約6.5%、そして学習面の困難を示す児童・生徒が約4.5%存在していることが報告されている(文部科学省, 2012)。発達障害であると疑われる児童の数は近年急激に増加しているといわれており、そのなかでも特に「読み書き」に困難があるとされる生徒は25%と報告されている。また、公立中学校の英語教員を対象とした調査(ベネッセ教育研究開発センター, 2009)では、特に読み書きに関する問題が、英語の「学習の問題」のうちの6割占めているという報告もある。次期学習指導要領で、子供たちが中学校までに学ぶこととされている単語数は、現行の学習指導要領で扱う語数の2倍以上の2500語とされている。読み書きに問題を抱える児童は、単語の学習にも今後さらに困難をかかえることが予想される(小林, 2018)。

指導に際し、教師が教えている児童が、読み書き困難をかかえる傾向にあるかどうかを予測・判断する必要があるが、そうした児童は、以下のような特徴があるといわれている。

1. ライミング(押韻)、音の混成、アルファベットの習得、文字と音の対応が困難である。
2. スペルのルール習得が困難で、聞こえたように綴る(例:likeをlik)。文字の名称を音に当てはめて用いる(例:elephantをlafunt)。
3. 「小さな(little)」語を記憶するのが困難(例:the, of, saidなど、はっきり発音されない語)である。
4. 読解よりもリスニングのほうが得意で、読み聞かせをするとストーリーは理解できるが、自力で読むと理解が困難である。(加賀田他, 2015, p.146)

上記の特徴があてはまる児童については、通常の指導では、読み書きに困難があると考え、慎重な指導をすべ

きであろう。上記の1と関連するが、ディスレクシアの児童によくみられる特徴として、音韻認識が弱い傾向がある。よって、そうした児童には、まずは音に十分触れる活動を行うこと、音と文字の関係を学ぶフォニックス指導の実施、そして、様々な感覚(聞く・見る・話す・書く)を用いた多感覚学習法の組み合わせが有効であると考えられる(石井, 2004)。

### 10. まとめ

小学校での英語の必修化に始まり、教科化や読み書きの指導の導入等、急速な改革が実施されているが、教員側が十分な準備ができないまま、こうした改革が進んでおり、多くの現場の教員たちは、不安を抱えているのが現実である。特に、次期学習指導要領から導入される、読み書き(文字)の指導が、教員側の十分な理解のないまま実施されると、これまで音声中心の指導で、特に情意面でよい効果を上げてきたことと逆のことが起こる懸念もある。読み書き指導の理論や、本稿で特に取り上げたフォニックスの指導法についての研修を、なるべく多くの現職教員に行う必要である。また、読み書き能力の個人差の考察で、ディスレクシアについても取り上げたが、このことについても、理解を深めるような研修が必要であろう。日本人の教員を対象とした調査で、教員のディスレクシアに関する知識がまだまだ低いことが報告されており(大井, 2019; 廣瀨, 2007)、今後、教員がディスレクシアについての理解を深め、その可能性がある児童を特定して、そうした児童に合った指導を行っていくことも必要になるだろう。

### 引用文献

- 赤沢真世(2007).「小学校英語活動における文字指導の現状と課題」.『教育方法の研究』, 10, 17-24. <https://doi.org/10.14989/190338>
- 荒川百合・伊東弥香・金澤延美・高橋芽香子・鶴田公江・橋本和・長谷川真澄・松原木乃実・宮本尚世(1999).「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—」.『日本児童英語教育学会研究紀要』, 18, 37-53.
- 石井加代子(2004).「読み書きのみの学習困難(ディスレクシア)への対応策」.『科学技術動向2004年12月号』, 13-25.
- 泉恵美子・田縁真弓.(2016).「小学校英語におけるリタラシー指導のあり方: バランスト・アプローチを中心として」.『京都教育大学教育実践研究紀要』, 16, 87-96.
- 大井恭子(2019).「日本の英語教育における読字障害(dyslexia)の現状」.『英語読字障害支援ガイドブック』, 7-14.



- 大井恭子・垣内信子. (2004). 「これからの小学校英語の方向性に関する一考察」. 『千葉大学教育学部研究紀要』, 52, 209-223.
- 小田部夏子・小町祐子・青木恭太・畦上恭彦 (2015). 「発達性読み書き障害児の視覚性記憶能力：図形記憶課題から」. 『国際医療福祉大学学会誌』, 20(1), 41-48.
- 加賀田哲也・村上加代子・伊藤美幸・川崎育臣・森田琢也 (2015). 「英語授業における特別支援に関する調査」. 『小学校英語教育学会誌』, 15(1), 142-154.
- 影浦攻 (1997). 『小学校英語教育の手引』. 東京：明治図書.
- 加藤醇子 (2016). 『ディスレクシア入門「読み書きのLDの子どもたちを支援する」』. 東京：日本評論社
- 門田修平・野呂忠司 (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.
- 門田修平 (2006). 『第二言語理解の認知メカニズム－英語の書きことばの処理と音韻の役割－』. 東京：くろしお出版.
- 久埜百合 (1999). 『困ったときのこども英語相談室－久埜百合が答える 101 の Q&A』. 東京：ピアソン・エデュケーション.
- 久埜百合・粕谷恭子・岩橋加代子 (2008). 『子どもと共に歩む英語教育』. 東京：ほーぐなん.
- 小池生夫 (1994). 『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』. 東京：大修館.
- 小林美賀 (2018). 「読むこと・書くことが苦手な子どもの英語指導～4つの技能を取り入れた短時間学習の効果的な活用～」. 『津市立教育研究所 研究紀要』, 34, 34-52.
- 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』, 60, 132-123.
- 首藤久義 (2013). 「就学前読み書き指導の基本原則」. 『千葉大学教育学部研究紀要』, 61, 255-262.
- 高木亜希子 (2004). 「小学校英語教育における文字指導の実態調査」. 『日本児童英語教育学会研究紀要』, 23, 109-130.
- 田中真紀子 (2017). 『小学生に英語の読み書きをどう教えたらいいか』. 東京：研究社.
- 土屋佳雅里 (2019). 「小学校外国語（英語）教育とローマ字教育の考察－外国語活動と国語科ローマ字学習の連携を考える－」. 『上智大学短期大学部紀要』, 40, 57-72.
- 中村典生 (2014). 『小中を連携させる効果的な文字指導に関する研究』. [https://www.eiken.or.jp/center\\_for\\_research/pdf/bulletin/vol99/vol\\_99\\_7.pdf](https://www.eiken.or.jp/center_for_research/pdf/bulletin/vol99/vol_99_7.pdf)
- 禰宜田陽子・田縁真弓・泉恵美子 (2015). 「小学校「英語音声指導」の実践：大阪市英語教育重点校の取組より」. 『日本児童英語教育学会研究紀要』, 34, 209-228.
- 野呂忠司 (2007). 「小中連携と文字指導」. 松川禮子・大下邦幸（編）『小学校英語と中学校英語を結ぶ－英語教育における小中連携－』. 東京：高陵社書店.
- 畑江美佳 (2017). 「小学校外国語教科化に伴う「読む」指導の在り方：適期に適切な指導を」. 『鳴門教育大学小学校英語教育センター紀要』, 8, 15-24.
- 畑江美佳・段本みのり (2017). 「小学校におけるアルファベット指導の再考」. 『小学校英語教育学会誌』, 17(1), 20-35.
- バトラー 後藤裕子 (2005). 『日本の小学校英語を考える－アジアの視点からの検証と提言』. 東京：三省堂
- 東仁美 (2006). 「音声中心のフォニックス指導－公立小学校高学年での文字導入の試み－」. 『聖学院大学論叢』, 18(3), 105-118.
- 廣瀨忍 (2007). 「ディスレクシアについての理解の現状－公開講座受講者を対象にしたアンケート調査より－」. 『岐阜大学教育学部研究報告 人文科学』, 56(1), 205-214.
- ブルースター, J・エリス, G (2005). 『小学校英語指導法ハンドブック』. 東京：玉川大学出版部.
- ベネッセ教育研究開発センター (2009). 『第1回中学校英語に関する基本調査（教員調査）速報版』. <http://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=3303>
- ベネッセ教育研究開発センター (2011). 『第2回小学校英語に関する基本調査教員調査2010ダイジェスト』. [https://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/syo\\_eigo/2010\\_dai/pdf/dai\\_all.pdf?\\_ga=2.167149182.1970409966.1571895708-354408803.1571895708](https://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/syo_eigo/2010_dai/pdf/dai_all.pdf?_ga=2.167149182.1970409966.1571895708-354408803.1571895708)
- ベネッセ教育研究開発センター (2013). 『幼児期から小学校1年生の家庭教育調査報告書2012年』. <https://berd.benesse.jp/jisedai/research/detail1.php?id=3200>
- 松浦伸和 (2005). 「入門期におけるローマ字入力と英語学力の関係」. 『日本教科教育学会誌』28 (2), 81-89.
- 松川禮子・大城賢 (2008). 『小学校外国語活動実践マニュアル』. 東京：旺文社.
- 村上加代子 (2019). 「英語の音韻認識アクティビティ～音から読み書きへとつなげる指導」. International Conference on Foreign Language Education & Technology (FLEAT 7)
- 室橋春光 (2015). 「小学校英語における読み書き指導のスタートに向けて：認知心理学の視点から考える」. 『北海道教育大学小学校英語教育指導者資格認定講座報告書』, 3-8.
- 文部科学省 (2001). 『小学校英語活動実践の手引』. 東京：開隆堂出版.
- 文部科学省 (2005). 『小学校の英語活動に関する意識調査』. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/)

- chukyo3/015/gijiroku/05032201/004/001.htm
- 文部科学省 (2008). 『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』 [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2009/06/16/1234931\\_012.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2009/06/16/1234931_012.pdf)
- 文部科学省 (2012). 『通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について』 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf)
- 文部科学省 (2013). 『グローバル化に対応した英語教育改革実施計画』 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/25/12/1342458.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/1342458.htm)
- 文部科学省 (2015a). 『教育課程企画特別部会 論点整理補足資料 (平成 27 年 10 月 22 日) 言語能力の向上に関する特別チーム資料 10』
- 文部科学省 (2015b). 『平成 26 年小学校外国語活動実施状況調査の結果』 [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2015/09/24/1362168\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2015/09/24/1362168_01.pdf)
- 文部科学省 (2015c). 『小学校英語の現状・成果・課題について』 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2015/05/25/1358061\\_03\\_04.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/__icsFiles/afieldfile/2015/05/25/1358061_03_04.pdf)
- 文部科学省 (2017a). 『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』 [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017\\_011.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_011.pdf)
- 文部科学省 (2017b) 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 外国語編』 [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2011/01/05/1234912\\_010\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2011/01/05/1234912_010_1.pdf)
- 湯澤美紀・湯澤正通・山下桂世子 (2017). 『ワーキングメモリと英語入門 他感覚を用いたシンセティック・フォニックスの提案』. 京都: 北大路書房.
- 湯澤正通・関口道彦・李恩嫻 (2007). 「日本人幼児における英語の音韻認識 —日本人幼児にふさわしい英語教育について考える」. 『広島大学大学院教育学研究科紀要』, 56, 153-160.
- Asher, J.J. (1998). *The super school of the 21st century*. CA: Sky Oak Productions.
- Baddeley, A. (2012). Working memory: theories, models, and controversies. *Annual review of psychology*, 63, 1-29.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cassar, M., Treiman, R., Moats, L., Pollo, T. C., & Kessler, B. (2005). How do the spellings of children with dyslexia compare with those of nondyslexic children? *Reading and Writing*, 18(1), 27-49.
- Good, R. H., Simmons, D. C., & Kame'enui, E. J. (2001). The importance and decision-making utility of a continuum of fluency-based indicators of foundational reading skills for third-grade high-stakes outcomes. *Scientific studies of reading*, 5(3), 257-288.
- Katusic, S. K., Colligan, R. C., Barbaresi, W. J., Schaid, D. J., & Jacobsen, S. J. (2001). Incidence of reading disability in a population-based birth cohort, 1976-1982, Rochester, Minn. *Mayo Clinic Proceedings*, 76(11), 1081-1092.
- National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Rixon, S. (2019). British Council Survey of Policy and Practice in Primary English Language Teaching Worldwide. 『世界の小学校英語教育についての政策と実践』 <https://www.britishcouncil.jp/sites/default/files/ees-eportprimaryenglishlanguageteaching-jp.pdf>
- Rose, J. (2006). Independent Review of the Teaching of Early Reading. London: Department for Education and Skills Publications.
- Scott, W. A., & Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to children*. London: Longman.
- Wydell, T. N., & Butterworth, B. (1999). A case study of an English-Japanese bilingual with monolingual dyslexia. *Cognition*, 70(3), 273-305.