

# 小学校英語における オーラシー能力の育成について

高 桑 光 徳

学習指導要領が改訂され、2011年より小学校で本格的に英語教育が導入されることになっている。現行の学習指導要領では、聞くことと話すことというオーラシー能力の育成は中学校英語の枠組みの中で重点的に図られてきたが、新学習指導要領の下ではオーラシー能力の育成は小学校英語において開始されることになった。これに伴い、中学校英語では読むことと書くことのリテラシー能力の育成も加え、オーラシーとリテラシーの能力すべての育成に力を注ぐことになったのである。

これまでも日本人は読むことと書くことに比べて聞くことと話すことがあまり得意ではないとされてきた。現行学習指導要領の下でオーラシー能力の強化が図られてきたのもこのためである。しかし、2002年度より現行学習指導要領が施行されて8年を経るが、この間に中学校から英語教育を受けた人たちのオーラシー能力が劇的に改善されたという話は一向に聞かない。文部科学省もこの状況をじゅうぶんに認識しているからこそ、現状を打破するために英語教育を前倒しし、小学校英語の枠組みの中でオーラシー教育の強化を図ろうとしているのであろう。

しかし、8年の間に際立った成果を上げなかったオーラシー能力の育成が、英語教育を小学校英語に単に前倒しすることで可能になるのであろうか。本稿では、これまでのオーラシー能力の育成が困難であった理由を教員養成の観点から検証し、

その上で小学校英語におけるオーラシー能力の育成を成功に導くためのひとつの枠組みを提唱したい。

## 1. 新学習指導要領における早期英語教育の目標

2008年に新学習指導要領が告示され、2011年より小学校で本格的に英語教育が導入されることになった（文部科学省、2008c）。正確には「外国語活動」が導入されたのだが、「外国語活動においては、英語を取り扱うことを原則とすること」（文部科学省、2008c, p.95）となっており、実質的には英語教育の導入といえる。したがって、本稿では小学校での「外国語活動」の導入を英語教育と呼ぶことにする。

2002年度より施行された中学校学習指導要領では、外国語について聞くことと話すことを中心とした実践的コミュニケーション能力を育成することが強調された（文部科学省、1998b）。実際には同指導要領の「第2 各言語の目標及び内容等」の中で、読むこと・書くことをあわせた4技能の育成を目標としているのであるが、冒頭の「第1 目標」において「聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力」という表現が使用されたために、オーラシーに重点が置かれた指導要領として理解された。今次の指導要領改

訂においては、中学校における英語教育では4技能すべての大切さが謳われ、4技能を統合的に教えることで生徒が外国語を通したコミュニケーション能力を身につけることが目標とされた（文部科学省、2008a）。

この改訂は小学校での英語教育導入と密接なつながりをもつ。すなわち、これまで英語は中学校で導入されていたので、聞くことと話すことを中心にしてコミュニケーションの素地を養うことを目標としていたが、小学校ですでに英語が導入されることになるので、中学校では小学校で身に付いたコミュニケーションの素地の上に、4技能を統合的に教えることが可能となった（文部科学省、2008b）。言い換えれば、これまで中学校で行われていた英語に関する音声面の導入が小学校で行われることになったのである。

このことをふまえて考えれば、自ずと小学校での英語教育の目標がはっきりしてくる。中学校以降で始まる本格的な英語の学習に備え、音声を中心に英語を通してのコミュニケーションが可能となるような環境を作ることが大切となる。ただし、ここで注意すべきことは、今次の指導要領の改訂では、外国語活動を通して単に英語によるコミュニケーション能力の育成を目標とするだけではなく、英語という新しく習う言語を通して、日本語についての知識を深め、日本語でのコミュニケーション能力も高めようとしている点である（文部科学省、2008d）。したがって、単に英語を学ぶだけでなく、英語を学習することで日本語も新たな目で見つめる、つまり「ことば」を学ぶということが肝要となる。ごくごく当たり前のことではあるが、英語に限らず言語教育においては対象言語を教科としてではなく、このように「ことばとして学ぶ」ことが大切である。小学校での英語教育導入では、このことを明確に認識しておく必要

がある。

## 2. オーラシー教育の重要性

さて、上記の方向性を踏まえ、小学校での英語教育はどのように行うべきであろうか。英語を指導する際に配慮することがらとして、

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。

（文部科学省、2008c, pp. 95-96）

という記述が学習指導要領にある。実際のところ、文部科学省が全国共通教材として作成した「英語ノート」（文部科学省、2009a, 2009b）では、曜日や月の名前、日常的な挨拶として英語の単語や表現が掲載されているだけで、大部分のページは絵のみで構成されている。単元や授業内活動の名称として用いられている英語表現を含めたとしても、文字はほとんど用いられていない。これは、授業内で絵を用いながら聞くことと話すことのオーラシー能力の育成を目指すことを想定しているからである。リテラシー教育の基礎となるアルファベットを扱う単元は「英語ノート1」にはなく、「英語ノート2」になって初めて正式に導入されている。

現行学習指導要領を含め、これまでの学習指導要領の下で英語を学んできた人にとっては、英語の授業の比較的早い段階でアルファベットを習った記憶があるであろう。そういう人にとっては、音声中心の英語教育を行ってからアルファベットの学習を始めるという順序に戸惑いを覚えるかも

しれない。しかし、最終的にオーラシーとリテラシーのバランスがとれた英語教育を実践するには、小学校英語という早期英語教育においてオーラシー教育をこのように前倒して徹底的に行うことには少なからぬ意義がある。その理由として、英語学習の初期の段階にアルファベットを文字として学習した人たちの多くが、未だにアルファベットを正しく読めないという現実が挙げられよう。非常に大切なことではあるがあまり広く一般に理解されていないこととして、アルファベットを正確に発音することは結構難しいということがある(中津, 1978)。おそらく多くの人が小さい頃から、少なくとも部分的にはアルファベットに親しんでいるであろう。日本でも街の中やメディアなどでアルファベットを目にすることが多い。したがって、少なくとも ABC という文字を見たことがある人の割合は極めて多いと想像される。では読み方はどうであろうか。

ABC というのは、例えばジーニアス英和辞典(小西・南出, 2006)に従えば、その読み方は [éi] [bí:] [sí:] となる。これは、日本語のカタカナで表される「エー」「ビー」「シー」とはまったく異なる。ところが、この音声面で英語と日本語が明確に違うということは、一般の人はもちろんのこと、英語教育に関わっている人たちにも正しく理解されていないことが多い。その結果、[éi] [bí:] [sí:] の代わりに「エー」「ビー」「シー」と読むことの弊害についてはあまり議論されないのである。ここで例として挙げたのはアルファベットの最初の 3 文字に過ぎないが、もう少し本質的な議論をすれば、カタカナ発音の弊害はないのか、と言い換えることができる。カタカナ発音とは、日本語を母語とする話し手が、日本語の音韻体系の中で英語を話すために、本来の英語の音声を日本語の音で代用してしまうものである。もちろん

平仮名発音という名称であっても良いのだが、日本語では通常外来語はカタカナで表記されるため、カタカナ発音と呼ばれる。なお、カタカナ発音とほぼ同義としてカタカナ英語という表現が使われることも多い。ただし、カタカナ英語という場合には発音の仕方だけではなく、カタカナとして日本語の中に入っている英語という意味で使われることも多いので、本稿では音声面での違いを重視し、カタカナ発音という表現を用いることにする。

それ以前の指導要領から現行学習指導要領に改訂された際に、コミュニケーション中心の英語教育を批判的に捉える人たちもいた (e.g., 茂木, 2004; 大津・鳥飼, 2002; 齋藤・斎藤, 2004; 齋藤, 2003)。中学校の教科書の中にハンバーガーショップでのやりとりが掲載されていることを引用し、コミュニケーション中心の英語教育をその会話に矮小化して、「ハンバーガー英語」(茂木, 2004, p. 37) と呼んで批判するほどであった。こうしたコミュニケーションを中心とした英語教育に反対の人たちに共通していたのは、伝統的な文法翻訳法の推奨をしていたことである。文法的な正確さの方が音声の正しさよりはるかに重要であるという立場である。逆に、音声が発音でも文法的に正しくなければ「破格の英語」(齋藤・斎藤, 2004, p. 47) とみなされ、コミュニケーション中心の英語教育という「安直な実用性を志向する文法軽視、実用会話重視の英語教育は、低級なビジン英語話者を大量生産するだけである」(齋藤, 2003, pp. 69-70) ということになる。しかし、果たして本当にそうであろうか。

確かに “John loves Mary.” と “Mary loves John.” では、用いられる単語は同じであるが John と Mary の文中での位置が違うために意味が異ってくる。また、どちらの文でも動詞 loves が文頭に出てくれば非文となり、意味が通

じない。これは言語学者がよく指摘する点であり、文法的な正確さが大事であるということにつながる。しかし、だからといって、音声が多少おかしくても文法的に正確であれば相手に意味が通じるということには必ずしもならない。このように言うと、多少音が違って文脈があればたいいの場合は理解できると反論する人もいるかもしれない。日本人が苦手とする [r] と [l] の音の差について、rice と lice はまったく意味が違うが、レストランでどちらかというとき lice に近い「ライス」と言って注文しても、必ず rice が出てくる、という議論である。この点についてはまったくその通りであるが、例えば子どもが外で遊んでいる時に “Can you see the bag over there?” と “Can you see the bug over there?” というのではまったく意味が違うし、また紙を使って遊んでいる時に “Hold the paper.” と “Fold the paper.” も意味が異なる。先ほどの [r] と [l] の例でも、教室で先生がある生徒のことを “She is a good reader.” と “She is a good leader.” という時のように、[r] の音なのか [l] の音なのかで大きく意味が異なってくる。つまり文法的に正しくても、正しい音を使わなければ意味が通じない場合もあるのである。文脈によって明らかに一方の解釈が排除されればコミュニケーションとして成り立つ可能性はあるが、文脈上の助けがない場合には正しい音を出さないとコミュニケーションブレイクが起こりうるのである。

このことは日本語に置き換えて考えてみても分かる。例えば「ひろし」と「ひとし」さんでは違う人物を指すし、「ひとし」と「ふとし」さんも異なる。普通名詞でも、「かび」と「かぶ」は両方とも「生える」ものであるが、随分と違う。

ここで大変興味深いのは、相手が母語話者に近い音を出せば出すほど、聞き手はその通りの音で

理解しようとする可能性があることである。先ほど挙げた例でいえば、ある教師が自分のクラスの生徒のことを他の教員に紹介している時に、カタカナ発音で「シーイズアグッドリーダー」と言ったとする。少なくとも日本人には [r] と [l] の区別が苦手な人が多いということを知っている人であれば、「リーダー」が指す語が reader なのか leader なのかを聞き返してくれるであろう。ところが英語の音声をより正確に出せる日本人が、本当は [r] の音を出したかったのに、誤って日本の「リ」に近い [l] の音で “She is a good leader.” と言えば、聞き手は間違いなく leader と言ったと解釈する。母語話者でない相手とコミュニケーションを図る場合、その人が母語話者に近い音を出せない時には聞き手も文脈の上で合致する解釈を探そうと努力をすることもあるが、相手の音声が母語話者に近ければ近いほど、聞き手は相手の出す音をそのまま解釈しようとする傾向があるのではないだろうか。まわりにいる、あるいはテレビやラジオで耳にする比較的日本語が上手な外国人と、そうでない外国人とを思い浮かべて考えてもらいたい。後者の場合には言い間違いと判断されるような場合でも、前者の場合は必ずしもそう解釈されないということが想像できるであろう。

レストランで注文する際の rice と lice のように、文脈から一方の解釈が排除される場合でも、正しく rice と言えた方が良いのは言うまでもない。そもそも、誤って解釈されるような音をわざわざ出そうとする人は（通常のコミュニケーションが目的である限り）いないであろう。コミュニケーションを円滑に行うために、相手に通じる音声を発しようとするのは当然のことである。これは外国語に限ったことではなく、母語話者どうしの会話でも同じことが言える。ただ母語の場合は音

韻体系を獲得しており、時には言い間違いもするかもしれないが、基本的には正しい音を出すことができる。したがって、相手に通じる音声で話そうとすることを意識的なレベルでは行っていない場合がほとんどであろう。しかし、意識はしていないかもしれないが、相手に通じる音声を出す努力は常にしているのである。先ほどの例を使えば、「かびが生えている」と「かぶが生えている」ではまったく異なった意味になってしまうことを知っているからである。ではなぜ「音声よりも文法の正確さが重要」というような発想が出てくるのだろうか。ここに、日本の英語教育の問題点のひとつを見てとることができる。

### 3. 教員養成システムの抱える問題点

英語教育に特化したプログラムをもっている一部の学校を除いて、日本における多くの学校では、伝統的に英語の4技能のうち、読むことと書くことというリテラシー教育に重点が置かれてきた。現行の中学校学習指導要領に改訂される際に、「聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力」(文部科学省, 1998b)の育成がわざわざ強調されたのは、それまでの英語教育がリテラシー偏重であったことを文科省が公に認めたと解釈することができる。リテラシー教育に重点が置かれることによって、聞くことと話すことというオーラシー教育はその犠牲になってきたといっても過言ではない。高等学校に入学しても、大学受験を考える場合はやはりリテラシー重視の学習が続くであろう。

さて、ここで大きな問題となるのが、日本の教員養成システムのあり方である。日本で英語教員の免許を取得するには、教員養成系大学に入学して英語教育を専門に学修する場合と、非教員養成

系大学の英文学科(あるいはそれに近い名称の学科)に入学してイギリス文学・アメリカ文学・英語学(あるいは言語学)といった学問を学修する場合が一般的である。前者の場合は教員になることを前提にトレーニングを受けるが、後者の場合はあくまでもイギリス文学・アメリカ文学・英語学を学修することが主たる目標であり、英語教育に関連する授業は数えるほどしか履修しない場合が多い。この結果、後者のパターンで英語教員になる場合には大きな弊害が生まれる危険性がある。このことについてその問題点を指摘しておきたい。

大学でイギリス文学・アメリカ文学・英語学を専攻すると分かることであるが、これらの分野では(当たり前であるが)英語が分析の対象となっている。つまり、必要となるのはメタ言語的な知識であり、しかも多くの場合は文献を読むので、文字として書かれたテキストについてのメタ言語的な知識が必要となってくる。特に文学専攻の場合は、定義からいってもテキスト分析が研究の中心となる。英語学はこの点、文学とはやや異なる。テキストだけでなく話し言葉であるスピーチの研究も行い、音声や音韻の研究を行っている研究者は、音声の大切さをじゅうぶんに理解している場合が多い。英語学研究者だけでなく、もちろん文学研究者の中にも、音声の重要性を認識している人たちは多数いる。ただ、ここで考えなければいけないのは、そうした研究を行っている研究者の認識の問題ではなく、テキスト分析が中心であるという特性がカリキュラムに反映されている、ということである。英文学科でイギリス文学・アメリカ文学・英語学を専攻する人たちが学修するカリキュラム自体がテキスト分析中心であり、少なくともテキスト分析以上に音声の重要性が強調されることはほとんどない。英語教員を目指して英文学科に進学した学生のうち、テキスト分析よ

りもスピーチの分析や音声の研究を中心に学修した人たちの割合はそれほど多くはないであろう。その結果、知らず知らずのうちに、英語を生きたことばとしてではなく、分析対象のテキストとして見るようになってくる。そして、テキストを分析する上で大切になってくるのが、読むことと書くことというリテラシーであり、リテラシー教育偏重につながってくるのである。

このように見てくると、コミュニケーション中心の英語教育を批判し、その原因が「英語教育学妄信」(斎藤, 2003, p. 70)にあるという主張は、まったくの見当違いであることが分かる。長年英語を学んでもオーラシー能力が身につかない教育ではなく、効率の良い英語教育を行うには、リテラシーと同様にオーラシーの重要性を認識している教員の養成が必須である。このためには、いわゆる伝統的な英文学科とは異なり、英語をことばとして教えられる教員を養成する必要がある。テキスト分析を中心としたリテラシー偏重教育は文学研究には大切なのであろうが、英語教員養成にはそれでは不十分なのである。もちろんリテラシーが大切であることは言うまでもない。ただ、英語をことばとして捉えることができれば、リテラシーと同様にオーラシーが重要であることは自明であり、リテラシーに偏った言語教育では学習の効率が悪いことはすぐに分かる。せっかく覚えたことばに音声が付いていないために、目で見ればすぐに理解できる単語や表現が、耳で聞くと理解できない、などということになってしまうのである。

さて、日本の英語教育界では、このようなリテラシー偏重の英語教育を受けた教員が教壇に立って、また同じようなリテラシー主体の英語教育を行ってきたのである。この脈々と続いた伝統によって、どのような結果がもたらされてきたかは先ほど述べた通りである。教壇に立っても英語をこと

ばとして教えず、テキスト分析をしてしまう。英語で書かれたテキストをメタ言語的に分析し日本語で解説する、というお馴染みの文法翻訳授業のやり方である。驚くべきことであるが、現在大学に在籍している大学生に尋ねても、中学校・高等学校で文法翻訳授業を受けてきたという学生が未だにかなりいる。オーラルコミュニケーションの重要性が叫ばれるようになってからもなお、学校現場ではこうした文法翻訳授業が行われているのである。この結果、先述のように、現行学習指導要領が導入されて8年になるが、聞くことと話すことというオーラシー能力の育成は中学校英語で目立った成果を上げることなく、新学習指導要領で小学校英語に前倒しされることになったのである。

もちろんこうしたリテラシー偏重教育を行っている教員ばかりではなく、積極的にことばとしての英語を使った授業を展開している優れた教員もたくさんいる。しかし、例えば今次の高等学校学習指導要領の改訂にあたって、「授業は英語で行うことを基本とすること」(文部科学省, 2009c, p. 291) という文言が入れられ、またそれに対して大きな社会的反響を呼んだ事実を考えれば、残念ながら英語をことばとして教えることなく、分析対象のテキストとして、日本語を用いて英語についてのメタ言語的知識を伝授するという授業が未だに広く行われていることを示しているのである。

このように見てくると、「音声よりも文法の正確さがより重要」という発想が出てくる背景が分かる。学校で生徒の手本となるべき教員がリテラシーに偏った教育を受けてきており、聞くことと話すことというオーラシーの重要性を認識していなかったり、あるいは人によっては経験してこなかったりした可能性が高い。もしそうだとすると、

「音声よりも文法」という発想は、実は教員自身のオーラシー能力が低いことによるコンプレックスの裏返しと見ることもできる。これは、自分がある程度自信をもっているリテラシーに関しては「文法が多少違っていても」とか「日本語訳が少々おかしくても」と言わないことから分かる。もしこうした発想があれば、現在広く行われている入試問題や学校で行われる定期テスト等は、その形式において劇的な変化を遂げるであろう。また、発音は指導助手として教室にくる英語母語話者に任せたり、英語母語話者がいなければ CD や DVD を使ったりすることからも、自分のオーラシー能力に自信があまりない教師が多く存在することは想像に難くない。何年も英語を習っても話したり聞いたりすることが下手であると指摘されることが多いが、オーラシー能力に自信がない教員から英語を学んでいる限り、オーラシー能力が身につかないことはいわば当然の帰結ともいえる。このことから、リテラシーに偏ることなく、オーラシーの重要性も認識した教育がいかに大切であるかが分かるであろう。

今後の指導要領改訂で本格的に導入される小学校英語に関して不安視する声も根強く、そうした議論の根拠になっているのは、英語教育を専門的に受けていない、つまり「英語」という教科の教員免許を取得していない小学校の教員が英語を教えることによって、正しい英語が身に付かないのではないか、という危惧である。また、こうした意見が声高に叫ばれることも影響してか、小学校の教員の中にも英語を教えることに不安を持っている人たちもいるようである。しかし、ここまで見てきたように、「英語」教員免許を取得した人が、必ずしも英語教育を専門的に学修してきた訳ではない。イギリス文学・アメリカ文学・英語学を専攻するなかで、英語教育に関する授業をいく

つか履修し、いわば副産物的に「英語」教員免許を取得した人たちも多いのである。そして、この英文学科中心の英語教員養成制度の弊害は上で見てきた通りである。したがって、小学校で英語教育が開始されることになり、いわゆる「英語」教員免許を持たない教員が英語の指導にあたるというのは、逆にこの弊害を取り除く好機と捉えるべきであろう。

英語を生きたことばとして扱い、子どもたちにとっての楽しさを伝えるためには、オーラシーの重要性を認識することが必要であるが、このことはリテラシーに偏った専門教育を受けていない人たちだからこそ可能になるという場合もあるのである。そしてこれは、「あまり英語母語話者の発音にとらわれず、英語の壁を少しでも低くするためには、指導者が実際に英語を口にしてみるのが大切である」（文部科学省，2009d，p.78）とする文部科学省の方針とも合致する。もちろん英語を中学校から外国語として学んだ場合、英語母語話者並みの音声を発することは大変難しい。しかし、ここで大事なことは認識可能な音声を出すことである。つまり、英語という言語において識別されるべき音素の区別をすることが重要なのであり、これは外国語として英語を学んだ学習者にとってもじゅうぶん可能なことである。英語のオーラシーが苦手であるというコンプレックスからか、英語母語話者並みの音声レベルを目標とする場合が多いが、何も英語母語話者とまったく同じ音を出す必要はない。肝要なのは英語という言語で必要な音素の区別をすることであり、これを目標にする限りにおいては、大学の教職課程で中学校・高等学校の「英語」教員免許を取得したかどうかにかかわらず、学習者のロールモデルとなることができるのである。

#### 4. フリガナとしての発音記号の導入

では初めて英語を習う小学生に対してどのようなアプローチを取れば良いのであろうか。2011年からの小学校における本格的な英語教育導入に向けて、理論的な枠組みから実践的な指導法にいたるまで、すでに多くの提言がなされている(e.g., アレン玉井, 2009; 樋田, 2008; 吉田, 2008)。しかし、多くの教材では英語の単語や表現を並べた上で、音声面の指導については学習者が付属のCDやDVD等を利用することになっている。限られた紙面を使い、また人的資源や時間・経費もおそらく制約された中で教材を作るとき、最終的な製品がこのような形の出版物になることは、現実問題としては回避しづらいのかもしれない。しかし、仮に単語や表現を文字に表した教材に見本としての音声を付属するやり方が効果をあげるのであれば、現行の中学校学習指導要領に改訂する際に、わざわざ「聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力」(文部科学省, 1998b)の育成に重点を置くことを謳う必要はなかったはずである。ただ音声を聞くだけでそれを意味のかたまりとして切り取ることはなかなか難しい。CDやDVDが普及する前から付属の音声はカセットテープの形で存在していたが、音声を繰り返し聞くだけでは英語の正しい音を身につけることはなかなか難しかったのである。

本来、外国語を習得する際には、その言語の中で意味の違いを示す音の区別をすることがある(Field, 2003)。しかし、母語を獲得したあとは、聞こえてくる音声を母語の音韻体系の中で処理しようとする。例を挙げれば、英語の right と light という語に対して、日本語では [r] と [l] という音の対比が意味を持たないので、両方の音

を日本語のラ行の音で代用する傾向がある。したがって、right と light の区別がなくなり、日本語ではどちらも「ライト」という音で理解し、またそのように発音してしまう。その結果、読む時と書く時のように視覚に頼る場合にはこの二つの単語を異なったものとして理解できるのに、聞いたり話したりする時にはその区別がうまくできないのである。以上のことから分かるように、教材に書かれている単語や表現を読み上げた音声素材を添付するだけでなく、文字と音を結びつけるきっかけを与える必要がある。

英語教材の中には、日本語に外来語として入り込んでいるカタカナを利用して、英語学習に結び付けることを提唱しているものもある(鈴木, 2003, 2007)。この方法は、すでに日常使っている語彙を利用することで、例え英語という新しい言語を使った単語や表現であっても、おおよその概念を容易につかめるという利点がある。したがって、カタカナ表記で用いられている外来語を利用して英語学習を進めること自体は悪い方法ではないであろう。しかしこの学習法には大きな弊害がある。それは、カタカナを利用する時、その発音までカタカナのまま使ってしまい、結局のところカタカナ発音から脱することができない危険性があるのである。カタカナを使っているうちは、どうしても英語の音を日本語の音韻体系で切り取ることになり、英語の音を正しく分節することが困難になる。また、後述するように、カタカナをいわゆるカタカナ発音的な表記ではなく、より英語の音声に近いカタカナで表記しようとしている人たちもいる。個人的にはその発想の豊かさに感心することが多いが、こうしたやり方は教育の現場では適切ではない。やはり英語の音はそのまま英語の音として教えていくべきであろう。

多くの日本人にとって英語の文字と音声を直接



結びつけることは、それほどたやすいことではない。その理由のひとつとして考えられるのが、日本語の場合、仮名文字と音声は原則的には対応しているため、外国語を学ぶ時にも同じストラテジーを用いようとするのである。実際には日本語でも仮名と音声は常に一致しているわけではない。例えば、「おとうさん」の「う」をそのままはっきりと発音する人はいないし、「とおい」の「お」もはっきりとは言わない。ともに表記として一番近いのは、音を延ばす「ー」という記号であるが、もちろん日本語の表記の仕方としては正しくない。このように、日本語でも実は仮名文字と音は常に対応しているわけではないのである。そうであったとしても、私たちは仮名を習う時に五十音（実際には、現在は46文字）として理解し、それぞれの仮名を組み合わせれば文字としても音声としても成り立つことを知っている。

これに対し、英語の場合には、おそらく基本的な文字列ということではアルファベットが日本語の仮名に近い。そこで、これまでは中学校英語の比較的早い段階でアルファベットを学習してきた。しかし、アルファベットは日本語の仮名によく似た役割を担う一方で、文字がそのまま音を表すわけではないという点では、日本語の仮名とまったく違う。日本語の「あ」は五十音の中の文字としても単語を構成する文字列としても、その読み方は「あ」である。ところが英語のaは、アルファベットの文字としては [éi] だが、単語の中に入っていくと [æ] [a] [ə] のように様々な読み方がなされる。この意味ではアルファベットは、仮名というよりはむしろ漢字に近いと言ってもよいだろう。ある程度の規則性はあるものの、語によって読み方は決まっており、もしその読み方が分からなければ読めない。もしどうしても読めない漢字があって、しかも質問できる人がいなければ、

画数や部首を頼りに漢和辞典を使って読み方を調べよう、アルファベットが組み合わせられてきた単語の読み方がどうしても分からない場合には、辞書を使ってその読み方を調べるより方法はないのである。

辞書を引いたときに読み方として出てくるのが発音記号である。読めない漢字に出会った時に読み方としてフリガナをふったように、英語においても正しく読むためにはこの発音記号を予め学習すればよい。最近では電子辞書の普及によって、知らない英単語をそのまま辞書に読ませてそれを真似るという学習方法をとっている人もいようである。聞いただけでその音を正確に再現できる人にはこの方法は有効であろう。しかし、いったん母語の音韻体系が確立した後ではその枠組みの中で音を処理しようとするため、聞いた音をそのまま正確に再現することは難しい。英語の音を聞いて、その音になるべく近いカタカナでフリガナをふろうとしている人を見かけたことはないだろうか。外国語の音声を日本語の音韻体系の中で処理しようとしている典型的な例である。中にはカタカナでは正確な音が再現できないことに気づき、カタカナに自分で工夫を加えてより正確な音に近づけようとしている人もいよう。辞書によっては、例えば日本語にはない [l] と [r] の違いを出すために、片方には平仮名の「ら行」を、もう一方にはカタカナの「ラ行」をあてて、その差を示す工夫をしているものもある。しかし、カタカナ（や平仮名）で細かい区別をすればするほど、実は発音記号に近づいていっているのである。これは当たり前のことで、英語の音韻体系をそのままでは表せないものを表そうとするのであるから、最終的には英語の音韻体系で読み方を表現している発音記号と同じ区別をすることになるのである。

もちろん辞書で用いられている発音記号に問題

がないわけではない。まず、音韻体系を正確に表すのであれば、本来は音ではなく音素を用いるべきであろう。例えば英語における /p/ という音素は、気音を伴う [p] と [pʰ] という音として具現化される。この点から言えば、本来は音を表す角括弧 ([ ]) という表記を、スラッシュ (/ /) に入れて表記すべき音素に用いることは正確ではない。また、読み方として辞書に出てくる発音記号は、国際音声記号から考えれば非常に簡便なものであり、音声学者や音韻論者から見ればかなり不十分なものに感じられるだろう。しかし、小学校英語で専門的な音声・音韻知識を植え付ける必要はない。また、学習効果ということから考えれば、学習者の手に入りやすいリソースを用いる方が重要である。以上の理由から、日本の書店で比較的手に入りやすい辞書を使って、その読み方として出ている発音記号を学習する方法が良いだろう。これによって、カタカナに頼らず、英語の正しい音声を理解するためのフリガナとしての発音記号を身につけることができるようになるのである。

## 5. 小学校英語におけるオーラシー教育の重要性

これまでの議論をふまえ、小学校英語においてフリガナとしての発音記号を用いたオーラシー教育の新しい枠組みを提唱したい。小学校における英語導入段階としては、アルファベットの習得を目標とするというのが適切であろう。ただしその際に、これまでの英語教育のように文字としてアルファベットを提示することは避けたい。これをやってしまうと、これまでのリテラシー偏重教育の是正にはつながらないからである。一方で、文部科学省(2009b)のように、アルファベットの

学習を無理に遅らせる必要もない。正式な英語学習を始める前からアルファベットの文字を目にする機会は多いであろうし、少なくともABCのようにいくつかの文字を知っている場合も考えられる。もし学習者が少しでもアルファベットを知っているのであれば、これをうまく利用すればよい。具体的には、アルファベットに触れながら英語の正しい音を身につけるということになる。つまり、文字としてのアルファベットだけでなく、音声と結びついたアルファベットを学習するのである。

このように言うと、そんなの当たり前ではないか、という批判を受けるかもしれない。しかし、ごく当たり前聞こえることであるが、実践するのは意外に難しいのである。なぜかということ、教える側も、英語の音声を正しく教わった経験がないか、あってもかなり限定的なものである場合が多いからである。このことは、自分が英語を初めて習った頃の記憶をたどればすぐに気がつくであろう。文字については英語学習の初期の頃から習うので、ある程度英語を習った人間ならば、少なくともアルファベットの文字を大文字・小文字で書けるであろう。しかし、中学校・高等学校・大学と併せてかなり長い期間英語を習った人にとっても、アルファベットを正しい音声で読むことは意外に難しい。つまり、ABCをカタカナで表記される「エー」「ビー」「シー」ではなく、英語の正しい音としての [éi] [bí:] [sí:] と読める人はそれほど多くはないのである。

例えばBとCはそれぞれ [bí:] [sí:] と読むが、ここには [i:] という音が共通して含まれていることが分かる。この [i:] という音は、日本人が日本語の中から代用する音として代表的な「イー」とはかなり違う。英語の [i:] は緊張音と呼ばれる音で、日本語の「イー」よりは口が横に少し引っ張られたような感じでかなり突っ張っ

たイメージの音になるのである。一方、「:」の記号がない [i] の方は弛緩音と呼ばれ、これも日本人が日本語の中から代用する音として代表的な「イ」とはずいぶん異なる。この [i] は日本語の「イ」よりも発音される時の舌の位置が低く、日本語の「イ」にも近いが「エ」の音にも近いのである。ここではジーニアス英和辞典（小西・南出, 2006）の表記に従って [i:] と [i] と表しているが、実は英英辞典では [i:] が [i] で、[i] が [I] となっていることが多い。つまり、このふたつの音は、近い音ではあるが、異なった音として認識されているのである。ところが、なぜか日本では「:」という長音記号が用いられ、あたかも [i:] と [i] の音の差が、音の長短だけであるかのようにとらえられているようである。その結果、[i:] と [i] の音がそれぞれカタカナの「イー」と「イ」で代用され、両方の音とも正しく発音されないのである。このふたつの音の差が認識できないと、例えば “Do you plan to leave here?” と “Do you plan to live here?” の区別ができず、ミスコミュニケーションが起ころう。同じコンテキストで使用される可能性はこの leave/live ほど高くはないので誤解される危険性は少ないが、feel/fill や sleep/slip なども注意すべきペアであろう。日本人学習者の多くがいくら音の長短で区別しようとしてもうまくいかないのは、leave と live の差は音の長短ではなく、英語では緊張音か弛緩音かどうかでその違いを表すことを学んでいないからである。

このように英語の正しい音を学習初期の段階から身につけることは非常に大事であり、アルファベットを学ぶ時点で教える側がしっかりと意識して音の差異を学習者に提示すべきであろう。そうすれば、小学校英語においてオーラシー能力の育成が可能となるだけでなく、学習者に負担のない

範囲でリテラシー能力の育成につなげていくことができる。新しい中学校学習指導要領（文部科学省, 2008b）でその方向性が打ち出されたように、英語を学ぶには最終的にはオーラシーとリテラシーのバランスがとれた教育が必要である。そのためにも、小学校英語の初期の段階から、アルファベットを用いながらフリガナとしての発音記号を導入していくことが必要である。これによって、例えば英語の [bi:] が子音と母音で構成されていることにも気づくことができるし、ひいては日本語の「ビー」と比較することで、英語という新しく習う言語を通して日本語についての知識を深めることもできる。また、発音記号の学習を通して、アルファベットが日本語の仮名のようでもあり、また漢字に似た役割を持っていることも理解できるので、言語に対する興味・関心を高めるという学習指導要領の方針とも合致する（文部科学省, 2008d）。今次の学習指導要領の改訂を、これまでなかなか打破できなかった日本におけるリテラシー偏重の英語教育から脱却する好機ととらえ、生きたことばとして英語を教えていくべきであろう。新しく導入される小学校英語をきっかけとして、今度こそオーラシーとリテラシーのバランスのとれた英語教育が実践されることを期待したい。

#### 参考文献

- アレン玉井光江. (2009). 公立小学校でのリテラシー指導の実践について——アルファベット知識と音韻認識を発達させる指導法——. *ARCLE Review*, 3, pp. 26-42.
- Field, J. (2003). Promoting perception: Lexical segmentation in L2 listening. *ELT Journal*, 57, 325-334.
- 小西友七・南出康世（編）. (2006). ジーニアス英和辞典（第4版）. 大修館書店.
- 茂木弘道. (2004). 文科省が英語を壊す. 中央公論新社.
- 文部科学省. (1998a). 中学校学習指導要領.

- ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shuppan/sonota/990301/03122602.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301/03122602.htm)). 2010年1月1日取得.
- 文部科学省. (1998b). 中学校中学校学習指導要領 第9節 外国語.  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shuppan/sonota/990301/03122602/010.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301/03122602/010.htm)). 2010年1月1日取得.
- 文部科学省. (2008a). 中学校学習指導要領.  
([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/newcs/youryou/chu/chu.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/newcs/youryou/chu/chu.pdf)). 2010年1月1日取得.
- 文部科学省. (2008b). 中学校学習指導要領解説 外国語編.  
([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/newcs/youryou/chukaisetsu/010.zip](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/newcs/youryou/chukaisetsu/010.zip)). 2010年1月1日取得.
- 文部科学省. (2008c). 小学校学習指導要領.  
([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/newcs/youryou/syo/syo.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/newcs/youryou/syo/syo.pdf)). 2010年1月1日取得.
- 文部科学省. (2008d). 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)). 2010年1月1日取得.
- 文部科学省. (2009a). 英語ノート1. 教育出版.
- 文部科学省. (2009b). 英語ノート2. 教育出版.
- 文部科学省. (2009c). 高等学校学習指導要領.  
([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/newcs/youryou/kou/kou.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/newcs/youryou/kou/kou.pdf)). 2010年1月7日取得.
- 文部科学省. (2009d). 小学校外国語活動研修ガイドブック. 旺文社.
- 中津燎子. (1978). なんて英語やるの. 文藝春秋.
- 大津由紀雄・鳥飼玖美子. (2002). 小学校でなぜ英語? — 学校英語教育を考える. 岩波書店.
- 齋藤孝・斎藤兆史. (2004). 日本語力と英語力. 中央公論新社.
- 斎藤兆史. (2003). 「英語が使える日本人」幻想から醒めよ. 『諸君!』35(12), pp. 66-71.
- 鈴木佑治. (2003). カタカナ英語でカジュアル・バイリンガル. 日本放送出版協会.
- 鈴木佑治. (2007). カタカナからはじめる小学生英語 — 「レッツゴー!」から “Let's go!” へ. 小学館.
- 樋田光代. (2008). 小学校英語ホップ・ステップ・中学! — 小中兼務で見た、これからの小学校英語と入門期の中学校英語. 文溪堂.
- 吉田研作 (編). (2008). 21年度から取り組む小学校英語 — 全面実施までにこれだけは. 教育開発研究所.