

# 入門段階に於ける母国語としての英語教育

—音声言語から文字言語への移行を中心にして—

木 下 良 樹

## 目 次

- I はじめに
- II アメリカの小学校に於ける国語教育
  - 1 国語科教育の狙い
  - 2 文学教育をどう扱うか
  - 3 Reading と Language arts
  - 4 教科書の及ぼす大きな影響
- III 入門期の教材とその学習指導
  - 1 Book 1 以前の細分化されたテキスト
  - 2 Slow Startersの対策
  - 3 絵(本)による指導
  - 4 命令文から始まる文字言語の指導
  - 5 焦点を絞った題材
  - 6 One Lesson の学習展開
  - 7 言語材料
- IV 単語の習得にみられる諸種の試み
  - 1 幼児期に於ける母国語習得過程
  - 2 音声に対応する文字の関係の複雑さ
  - 3 Initial Teaching Alphabet の試み
  - 4 Sight Vocabulary の習得
  - 5 Phonetic Analysis による方法
- V おわりに

### I. はじめに

小論で言及している入門段階とは、サブ・タイトルに示しているように、音声言語の世界から文字言語に入門する段階である。

この期に、母国語としての英語がどのように習得されているものかを探るために、アメリカの小学校で使用されている国語教科書とその指導書を主たる材料として、この最も当初的なものから

Book 2 あたりまでの教材とその扱い方に触れてみたい。

日本語には、「かな」という音声に密着した文字があるが、そうした媒体を持たない英語では、単語の音声と綴り字を如何に対応させるかということもまた、この期の大きな課題であり、特有の工夫がみられる。そのなかには、外国語として英語を学習する我々にも、参考とすべき点が含まれているといえよう。

最初に、小学校の国語教育の動向について、若干、概観しておきたい。

### II. アメリカの小学校に於ける国語教育

#### 1. 国語科教育の狙い

アメリカは広大な国土をもち、そこに住む人々も種々の由来をもつ者の集まりである。この地理的、人種的な特性が、たとえば文化面一つをとっても、そこに大きな格差を生み、統一体としてのこの国の社会に大きな影響を与えるものと考えられる。それゆえ、国語である英語の習得を通して、コミュニケーションの手段を得ることは無論、市民性の陶冶ということが、小学校段階での国語科教育の大きな眼目といえよう。たとえば、次のような目標を、その一つに掲げているコース・オブ・スタディもある。(注1)

To help the individual live effectively in

a democratic society and scientific-industrial culture by providing him with skills for effective communication.

To advance his social and personal development by presenting ideas and developing attitudes associated with good character and citizenship.

この点、我国の小学校国語科の学習指導要領でも、その目標に、「生活に必要な国語」の能力を養うことを前段で明らかにし、続いて、「国語を尊重する態度を育てる」との、国民性の育成に亘っている。

## 2. 文学教育をどう扱うか

Primacy of speech の原則は、外国語学習の場合のみならず、母国語の学習に於いても大切なことと考えられ、特に小学校低学年では、listening, speaking の能力を伸ばすことが肝要なこととされている。この面は、コミュニケーションの手段としても欠かせないものであり、我国の小学校国語教科書の手引きにも、単元の指導計画の中で、「読むこと」、「書くこと」に加えて「聞くこと・話すこと」の学習活動が詳述されている。(以上の学習活動に加えて、「ことばの学習」という言語要素を扱った項を別に設けている。)現実には、読解中心に偏りがちな傾向はあるにせよ、いわゆる4技能の学習は、忽せにできないものとの認識にたっているといえよう。また一方に於いて、この期の国語科教育は、生活そのものに結びついている分野が多く、たとえば、電話のかけ方、手紙の書き方といった、いわば、生活指導の領域とでもいべき題材を見受ける。

技能の側面に力をおき、生活言語を尊重するのは、小学校段階での当然の立場とはいえ、こうし

た機能主義的ないき方に対して、アメリカでも異論を唱える向きがないでもない。たとえば、10年前(1959年)に遡るが、アメリカの主要教育団体の連名のもとに公刊された「国語教育に於ける基本的諸問題」なるパンフレット(注2)の中では、英語という基本的な人文教科が manners, dating, telephoning などにとってかわられている場面があることを指摘し、更に、「聞くこと」や「読みの治療」(remedial reading)についても、この点を強調すると「もっと意義のある方面での個人の発達を促すことのできる文学」を無視することになるかもしれないとの疑問を呈示し、これらを国語科の領域に含めることに消極的な態度をとっている。ここでは大学の講座に示されている、文学、言語、作文という三つの区分をもって国語科教育の内容とする伝統的な考え方がみられるわけで、体系を重んじ、知識・理解の面に立脚するのあまり、技能としての側面を殊更に等閑視しているきらいがあるといえよう。

「聞くこと・話すこと」は体系化しにくい面があり、同時に、国語科で取り扱う領域を限定することも難しく、このことが、この科の性格づけに統一的な見解を生むことを阻んでいるといえる。

## 3. Reading と Language arts

アメリカの小学校に於ける国語科は、大きくは Reading と Language arts の2つの教科に分かれ、教科書は勿論、学習指導要領も別々の場合が多い。我国の場合、一冊の教科書の中に、たとえば、「書くこと」に関する単元も収められているが、実際には読解中心の取り扱いの中で作文の学習指導などは埋没してしまうことが考えられる。この点、二本立ての弊害はさておき、Language arts が独立した教科として存在することにより、文法

は、単に読解のためだけでなく、作文と結びつけて考えられている、等の利点が見受けられる。

Language arts はいくつかに区分され、それに応じたテキストも用意されている。文法は3学年から始まっているものが多い。無論、アメリカの国語科でもやはり、Readingの方がより大きな柱というべきで、いろいろの言語能力のうちで、読解力が特に重視されていることには変わりない。以下小論で扱っている入門期用のテキストはリーダーの一環として収められている。

#### N. B. 1

Language arts で扱われる分野として、Oral language, Written language, Spelling, Handwriting, Grammar and Usage に下位区分して、それぞれ、独自のプログラムをたてている場合もある。また、Reading については、Basic text reading, Supplementary text reading, Personal interest reading といった区分も見受けられる。

#### N. B. 2

全米国語教師会議 (National Council of Teachers of English) の発行している小学校部門の雑誌, Elementary English には A magazine of Language arts なるサブ・タイトルを冠しているが、この誌上には、「言語技術」に関するだけでなく、「読み方」に関する記事・論文なども数多く収録しているところをみると、Language arts という時には、大きく「言語科」として、Reading を抱括する立場もあるといえよう。

#### 4. 教科書の及ぼす大きな影響

我国の教科書の場合、その指導書には、学習指導要領に示された目標なり指導内容をどのように具現しているかを、詳しく述べているが、アメリカの教科書の Teacher's Edition には、そのような言及が全くみられないのは、どのような事情によるのであろうか。

地方分権の強い国柄を反映し、連邦教育局には

我国の文部省のような教育を総括する強力な権限はなく、指導要領の編成は地方当局に委ねられている。それがため、かなり variety に富んだものが存在している。Arizona 州立大学の Daisy M. Jones 助教授は、21州に及ぶ、45の市、郡、州の Language arts のコース・オブ・スタディを比較した結果、その構成・内容などに於いてまちまちの様相をみせていることを報告している。地域の特性もさることながら、昨今の傾向として “Textbooks and teachers' manuals are influential in determining content, grade placement, and sequence in teaching. In fact, many curriculum guides state directly that their basis is a given text which has been named as a local or state adoption.” との教科書の及ぼす影響を指摘し、新規に採用した教科書に合わせて改訂が行なわれることさえある、と述べている。(注3)

### III. 入門期の教材とその学習指導

#### 1. Book 1 以前の細分化されたテキスト

アメリカの国語教育の特色の一つに、入門段階に大きな力が注がれている点をあげることができよう。これは、教科書に強く反映されており、特に、この期のものが細かく段階を追って入念に編纂されている。筆者の手許にあるものについてみれば、Book 1 以前のものとして8冊のテキストが用意され、これは次の三つの段階に区分されよう。

##### 第1段階 (3冊)

We Read Pictures との表題に示されているように、文字言語に入る準備として、絵のみを用いて進めるもの。幼稚園の終りあたりから使用することもある。

第2段階（3冊）

Pre-Primerと称される入門準備書。各頁は、絵が主体であり、活字の占める割合は、1stから3rdに移るにつれて徐々に多くなっている。

第3段階（2冊）

Primer（入門書）と称され、絵と活字がほぼ同じ割合で、各頁に収められている。

以上のもの全てが、Book 1 および、それ以後のテキストと密接な関連をもつよう一貫した編集がなされている。登場人物に例をとれば、絵本で紹介された人物が、引き続き後のテキストに現われると共に、1頁当たりの人数も進度に応じてその最大数を決めている。

Book 3 までに現われる新出語を、語数によって示すと次のようになる。

段 階	新出語	累計	備 考
Pre-Primer	75		1st(21), 2nd(22), 3rd(32)
Primer	101	176	
Book 1	153	329	
Book 2	575	904	Part1(220), Part2(355)
Book 3	1,115	2,019	Part 1(367), Part 2(748)

また、Book 1 を例にとると、Primer と比較して、次のような進展がみられる。

項 目	Primer	Book 1
1頁当たりの新出語の最大数	1	2
1文当たりの最大語数	13	17
1ストーリー当たりの最大語数	315	540
1巻全体の延べの語数	6,000	10,000

2. Slow Startersの対策

入門期の一連のテキストにつき、最も注目すべ

きことは、上記の各段階で、それぞれ、子供の学力の発達に應ずる対策を講じていることである。たとえば、3rd Pre-Primer の最後の4つのストーリーは、既出の74語のうち67語を使って書かれており新出語は僅か1語に留めている。独力で読める材料を与えて‘sense of achievement’を養っていくことは、極く初期の段階から欠かせないことと考えられる。特に、遅進児 (slow starters) に対して、‘to nip reading disabilities in the bud’ ということが強調され、先の第1および第3の段階で、遅進児用のテキストが一冊ずつ用意されている。

Junior Primer と称するテキストの全体は、Pre-Primer 段階で出現した既習の75語のみで構成されている。この75語の提示の仕方に工夫がこらされていて、全部で22の stories が次のように分布している。

Part 1	Section 1	1st および 2nd Pre-Primer で既習の43語で書かれた 9 stories
	Section 2	上記43語で書かれた 1 story
Part 2	Section 1	上記43語に 3rd Pre-Primer の32語を加えた75語で書かれた 7 stories
	Section 2	上記75語で書かれた 5 stories

以上のような構成のもとに、既習の75語が、新しい題材のもとで、少なくとも数回繰り返して復習できるようになっている。この場合、前に使用したのと同じのテキストでもって当たることは、たとえ彼らが消化不良のものとはいえ、一度手にしたものに新鮮さを感じることができないことになる。言語材料は同じにして、テキストを一新していくことにより彼らの心理的な抵抗を少なくしているのも、この期が今後の学力の基盤となる

だけに、特に周到な配慮が必要と考えられていることに他ならない。

### 3. 絵（本）による指導

話し言葉の世界から、書き言葉の世界へ初めて入っていく段階では、この間の諸々のギャップをできるだけ少なくしなくてはならない。この期の子供の「聞く」という言語活動には、spoken language に即応する visual images を伴うものであろう。そこで、彼らの初めて手にする本の各頁は、絵から成り立ち、そこに盛られた具体的な物や行動を通して、リーディングの諸能力を開発する手ほどきがなされる、というのがこの prereading stage の一連の絵本の編纂の意図といえよう。

たとえば、Vol. 1 の 9 頁には次のような絵が収められている。(6 頁参照)

最上欄の一連の絵の取り扱いにつき、一例として、次のような応答を示している。

This person is someone we know—who is it? [Dick]

Who is in the next picture? [Dick and Spot]

What are Dick and Spot doing? [Dick and Spot are running.]

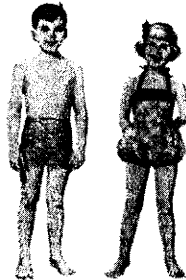
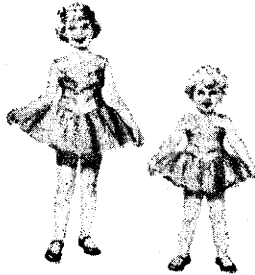
Dick. Dick and Spot. Dick and Spot are running. を導き出す過程で、'Pupils will gain a feeling for the growth of an idea in a sentence.' というのが一つの狙いである。更に、Dick and Spot are running. については、生徒によっては、Dick is running with Spot. を持ち出す場合もある。この機会をとらえて、両者の対比から「複数」の概念を覚らせることもできよう。他の二つの欄については、登場人物は既知のものであるから、最初の練習が十分に積まれていれば、教師の clue がなくても、生徒は文を構成していくこと

が可能である。

もう一つの狙いは、and や are が単語という言葉の一単位であることに気付かせることにある。たとえば、'Where have you been?' との間に 'Outn thya:d.' (Out in the yard) と彼らが答えたとき、頭には具体物である yard を描いているだけで、in や the については考えていない。すなわち、彼らは今までの話し言葉の世界での経験から、自分の聞いたままをここに答え、これが立派に伝達の手段となることは知っていても、in や the が独立した単語であることを知る強い必要性はなかったといえよう。従って、この段階で、こうした "abstract or connective words" を意図的に教えることが、書き言葉を呈示する前に、随所に工夫されている。先の Dick and Spot are running. についてみれば、この文を注意深く聞かせた後で、"I'm going to say that sentence again, but I will leave out one word. After I finish, I want you to tell what the word is." との指示のもとに、Dick\_Spot are running. および Dick and Spot\_running. を繰り返して、and と are を求めさせて、留意を促している。

他に、音声面では、a mouse in a house とか bananas in a basket など、それぞれ、韻を踏ませたり、語頭にたつ子音の練習を、絵について説明する過程で、巧みに盛り込んでいる。最も多いのが、丁度、新聞に掲載される 4 コマ漫画の形式で、生徒の日常活動の諸相を描いた picture stories とでもいうべきものである。教師の働きかけによって、この一連の絵の表わす意味を探る、そこに生起する因果関係を辿る、或いはストーリーのプロットを組み立てる、など思考力を高めよう

入門段階に於ける母国語としての英語教育



との狙いが窺える。

以上を要約するに、この段階では、子供が printed text にできるだけ容易に取り組めるように、絵を媒介として、listening, speaking, thinking の面の手ほどきを、ある程度集中的に行なっていく。これらの力と語彙力は密接不可分のものであるから、当然、この過程で、その増強が図られていくことになる。

California 州のコース・オブ・スタディ (1957 年) には、reading の教授過程を次のように区分している。Prereading stage に述べられているこ

とは、先の 3 巻の絵本とその扱い方に、ほぼ、合致しているといえよう。

1. Prereading stage

During this stage, the child is engaged in a program of experiences designed to enhance his oral language development to a level equal to or greater than the level of materials for beginning reading. Experiences are also provided to broaden his references for concept development and comprehension. The child is trained in

auditory and visual discrimination, listens to, tells, and discusses stories, and learn basic work and study habits. Further experiences are provided to develop his mental, physical, emotional, and social readiness for reading.

## II. Initial reading stage

The child at this stage gains practice in following left-right sequence, in dictating stories based on current experiences which are recorded on charts for rereading, and in recognizing from about fifty to over one hundred words by sight. He begins to use picture context, and configuration clues to recognize words, and then goes on to beginning instruction in phonetic and structural analysis techniques. He learns to use and handle books, acquires the understanding that reading yields information, and begins to develop skills in finding main ideas, anticipating outcomes, making inferences, finding details, and noting sequence.

## III. Stage of rapid progress (以下、省略)

## IV. Stage of extended reading experience and rapidly increasing reading efficiency

## V. Stage of refinement in reading abilities, attitudes, and tastes

### 4. 命令文から始まる文字言語の指導

Picture storiesを了えて、初めて文字を目にする 1st Pre-Primerでは、各頁が、たとえば、

Oh, Dick!

Help Jane.

Go help Jane.

のごとく、呼びかけの言葉と命令文で終始している。この例は、小さな Sally が、Dick に向かって、四つん這いに転んだ Jane を助けに行くように要請している情景があるわけで、次の頁では、

両足を Dick に支えてもらって、逆立ちで歩いている Jane に向かって、同じく Sally が、

Go Jane!

Go, Jane, go!

とけしかけている場面が続き、絵と活字の間に緊密な関連を持たせている。活字による初出の文型が命令文であるのは、これがこの期の学習者の「あそび」という日常活動における動作、行為を最も端的に、しかも易しい構文で呈示しうることによる。

外国語として英語を学習していく我々の場合には、大抵きまって、I am a boy. もしくは I have a pen. といった無味無臭の表現から始まるわけで、これは順序正しくコントロールされた構文を効率的に習得していくという前提があることによるが、母国語の場合、我々からみれば極めて奔放というべき動的な表現が当初から散見される。

2nd Pre-Primer 以下、たとえば、'Here I come.', 'Not you!', 'I did get the ball down.' などから、特に、'Down we go!', 'Away went Spot after them.' といった倒置形式のものが随所に使われている。我々の常識からはこうした難解と思える構文も、子供の経験や動機に裏付けられたものであれば容易に習得されると考えられる。"When children live in a story as they read, reading becomes experiencing, and interpretation reaches its highest level."との編纂者の言葉には、早くも Book 1 で、'I wish I could see her again.' とか 'It's time you stopped your play.' といった仮定法の表現が出現していることも首肯できるのである。

### 5. 焦点を絞った題材

Primer までのテキストに収められている題材

は、たとえば、Fun with the Family, What We Like to Do, Where We Like to Go といった単元名から窺えるように、専ら子供の直接経験する世界での活動に向けられている。Book 1では、この「日常活動 (everyday activities)」に加えて、「動物物語(animal stories)」と「昔話 (fanciful tales)」という分類のもとに、それぞれ、School Friends, Animal Friends, Storybook Friends との単元名がみられる。Book 2でも、以上の3つに、Helpful Things と題する身近かな人工物を扱った単元を加えた、4つの単元で統一されている。このように、Book 2までは、最大限4つの単元の中に、それぞれ、10数篇のストーリーが収められていて、極めてすっきりした体裁をとっている。この点、我々の国語教科書は、総合教科書とでもいうべく、どちらかといえば言語技術本位の単元構成をとり、題材の間口も広がっているのと対照的である。時間数や指導上の特性にもよろうが、子供の興味に即した読み物は、Reading の教科書とはいえ、アメリカの場合、はるかに多く収められているといえよう。

## 6. One Lesson の学習展開

次に、1つの lesson がどのように学習されているものかを、Primer のある lesson をとりあげて、概観してみよう。(9頁参照)

我国では、単位時間内の学習展開に関する研究も極めて盛んであるが、アメリカではこの点について論ずることは少なく、一つの事項をどのように指導するかということに眼目が置かれている。指導書には、すべての lesson について、次の項目のもとに、その扱い方が示されている。

- 1) Establishing background
- 2) Guiding interpretation

3) Extending competence

4) Evaluating progress

5) Extending interests

まず 1)で、前時までの Spot and the White Hen に言及しつつ、この lesson の新出語である fire と laughed が、次のような context の中で導入されている。

“If you had seen the hen chasing Spot, would you have thought it was a funny sight? Yes, if we had been there, we probably would have laughed.”

この説明の後で、いわゆる flash card(この場合、教科書会社の作製による教室用の大型の word card が用意されている)を使用する。続いて、

“Late in that same afternoon Grandmother carried a big wastepaper basket out to the yard, and she had a box of matches in her pocket. What do you think Grandmother was going to do? What do you make when you burn something?” とやって、この lesson のテーマへの接近と fire の導入を行なっている。我々の oral introduction を用いた授業でも、同様の趣向を試みているわけであり、この Establishing background の項には、個々の手法に参考とすべき点が多々含まれている。

次の Guiding interpretation について、p.131 を例にとってみよう。(9頁右上段参照)

この頁での狙いを次の2点に置いている。

- ① to recognize cause-effect relationships
- ② to discuss emotional tone of the situation

このための手順を、以下要約してみよう。

1)まず、挿絵について議論させる。

子供の視線は活字に先き立って、絵に向けられるも





**Fire! Fire!**

Grandmother said, "Get down, Dick!  
You know your grandfather said  
not to get up there!"

Dick said, "Look at that fire!"

"Oh dear!" said Grandmother.

"I will have to put it out."



Grandfather said, "Tom! Pete!  
You go help Dick and Mike.  
I will work here."

Dick called, "Come on, boys.  
But get the chickens away.  
Then we can work fast."

Soon Grandmother called, "Boys!  
This fire is so big I can't put it out.  
Go get Grandfather.  
Run, boys, run!"

Back to the house ran the boys.  
"Fire! Fire! Fire!" they called.

Dick said, "Grandfather, run fast!  
Grandmother wants you to help her!"

Away to the fire ran Grandfather.  
All the boys ran after him.



Soon the fire was out.  
Grandfather called to the boys.  
"Good work, boys!" he said.  
"We got that fire out fast.  
You got me here in time.  
And you got the chickens away.  
Thank you for your help."

Grandmother laughed and said,  
"My chickens and I thank you, too."



のである。

2)最初の4行を黙読させた後で、次の問いを発してこの場合の因果関係を確認させる。

Why couldn't Grandmother put out the fire?

Why did she send the boys to tell about the fire instead of going herself?

3)続く4行を黙読させた後で、次のような問いを発する。

What two things did they (=Dick and the boys) do?

How do you think they sounded when they said *fire* three times?

4)終りの2行を黙読させた後で、言葉 (written description) と挿絵 (printed description) がマッチしている具合を確認させるために、再度挿絵を見るように指示する。

5)最後に、次のような問いを試みて各人物の態度や顔の表情にみられる緊迫感を引き出す。

Why does Grandfather look worried?

Why is everyone hurrying as fast as he can go?

各頁について、概ね、以上のような展開がなされ、総括的には、“What did you learn from the story about how to behave when there is a fire?” といった、このストーリーの implication を求めるような問いを投げかけている。

このようにして、黙読→応答をもって全体の内容を理解した後で音読に移っている。この際、各人物の感情を、たとえば、‘Run, boys, run!’ とか ‘Fire! Fire! Fire!’ といった言葉の中に強く反映させ、この物語のドラマティックなムードを盛りあげるように、効果的な oral interpretation を行なっておくことが肝要であるとの指示もみられる。

次の Extending competence の項では、専ら、後述の phonetic analysis や structural analysis による単語の形成に関することが行なわれている。

る。また、この lesson の場合は、次の8つの文を順序正しく並べさせることによって、全体の論理的な繋がりを把握しているかどうかを確かめている。遅進グループには、以下の3つに区分したものを与えている。

Grandmother wanted to put out the fire.

Dick saw the fire.

It was too big for Grandmother to put out.

Grandfather and the boys worked.

Dick and the boys ran for Grandfather.

Grandfather thanked all the boys.

The fire was put out.

Grandmother said the chickens thanked them, too.

この項と次の Evaluating progress に於いて、教科書に付属のワークブックの使用法を述べ、Extending interests の項では、lesson に関連のある各種資料に言及している。

## 7. 言語材料—基本語による豊富な表現—

**文型**……既に軽く触れたごとく、Book 1 で早くも仮定法を用いた構文を見受けるわけで、この段階で基本的な文型がほぼ出尽しているといえよう。関係詞や準動詞の諸種の用法も随所に現われ、我国の中学校のテキスト3巻にみられる殆んどの表現を、いやそれ以上のものも含んでいる。Book 1段階から徐々に物語体 (narrative style) が導入されているが、直接話法が中心であり、生き生きとした易しい表現の宝庫となっている。

**語彙**……Book 2 までのテキストに使用されている総語彙数は、前述のごとく、904語であり、文型が比較的奔放に使われているのと比べて、新出語の呈示にみられる周到さには、やや意外の感

を受けないでもない。これは、母国語の場合、入学時までの体験で英語表現の諸々の語順を体得しているが、個々の語については、活字という新しい形態に対応させていかねばならぬ制約があることによる。この点についての詳述は後に譲るとして、904語といえ、我国の中学校指導要領に示された、英語を3学年継続履習させた場合の習得語彙数1,100語ないし1,300語（今回の改定によれば950語ないし1,100語）に近い。無論、母国語学習者の場合、Book 2 段階では、この数字の何倍かの単語を、話し言葉の上では習得していると考えられる。この前提を一先ずここでは無視して、彼我のテキストで使われている単語を、動詞と名詞に限って、比較してみると次のようになる。最初の1,000語位までの単語は最低必要な基本語と考えれば、収められている個々の語も、ほぼ、一致するであろうというのが筆者の事前の予想であったが、結論を先に示せば、動詞については、一致する度合いが高く、名詞は極めて低い。

904語の大体の内訳は、動詞が2割、(代)名詞が5割その他の品詞が3割を占める。約180語の動詞は、我国S社発行の3巻のテキストで使われている約200語の動詞と、その7割が一致し、また、指導要領に収められている中学必修基本語（520語）の動詞96語の8割強と一致する。一方、名詞については、それぞれ、4割に満たない結果がでた。

これは、たとえば、動物の名前だけでも35語出現し、前述の動物に関する題材の多かったことを反映している。また、ball-paradeとかcupcakeなど、生活圏の相違を反映したものも見受けられ、この点、動詞の方はこのような事情に左右されることが少ないといえよう。

**基本語の使用**……個々の基本語が実際に使用されている形態になると、母国語の場合、遙かに多岐

に亘っている。たとえば、動詞getは、Book 1のみに限定しても74回使用され、次の文例にみるごとく、多様な用法がみられる。

- 1) Susan ran to *get her coat*.
- 2) I see you are going to *get a haircut*.
- 3) "We came to *get you!*" called Mike.
- 4) Maybe you can *get him to go to sleep*.
- 5) Tom is going to *get his hair cut*.
- 6) I want to *get to school* on time.
- 7) You will *get to see* that, too.
- 8) At last it began to *get dark*.
- 9) Running away didn't *get me anywhere*.
- 10) *get away, get back, get down, get on, get off, get up, get the pigs in the pen, get the chickens out of the rain, get a boot on one's left foot, get the basket over the rabbit, etc.*

Collocationの面からみても、たとえば、名詞のrideには、go for a ride, have a ride, take a ride on..., give...a rideなどが散見される。また、look atは、take one look at, take a good look at, take another look atと、名詞の形でこれに色々の形容詞を冠して、意味の細分化が行なわれている。他に、get an early start, have a fine long sleep, give a big jump, take three big hopsなど、Book 2 段階までで、この種の表現が随所に見受けられる。周知のように、こうした分析的な傾向は現代英語の一つの特徴といえるわけで、特に動詞句の場合顕著である。

我々の中学校の英語のテキストには、この面の取り扱いはまだ稀薄であるといわねばなるまい。言語材料を精選し、効率的に習得させるといふ外国語学習の制約はあるが、翻って英語の基礎学力

は何かという問いに、このような基本的な語の多様な用法に習熟しているということも一つの答えとなろう。この点を、どのように我々のテキストに盛り込んでいくか、一つの課題として更に検討される余地が残っているのではあるまいか。

#### IV. 単語の習得にみられる諸種の試み

##### 1 幼児期に於ける母国語習得過程

母国語の場合、学校での学習を開始する年齢に於ける子供は、幼児期を経てこの期に至るまでに、すでに、かなりの言語生活を経験していることになる。幼児期には、「聞く」という言語活動が中心であり、幼児は自分を取り巻く環境の中で、意識すると否とにかかわらず諸々の英語表現に接する。その中には、彼らの理解の及ぶように注意深く選択された言葉が語りかけられる場合もあろうが、その大部分は、種々雑多のしかも何らの規則性のない表現である。しかし、この雑然とながらも、絶えず夥しい量の表現に接するうちに、幼児は自分の理解できる部分を少しずつ習得し、その蓄積の度合いを増していくものと考えられる。同時に、理解できない部分についても、これは、彼らのこの言語形成期に重要な関わりをもつといえよう。英語表現の何たるかを、その特徴を無意識のうちに体得しているといえよう。一方、この期のある時点から発話が行なわれ、当初の断片的な形のものから、徐々に完全な形のものへと進行していく。

かくして、英語を母国語とする学習者は、入学以前に、たとえば、色々の表現に対応する英語の語順を、知らず知らずのうちに身につけ、ほぼ、英語の言語習慣を確立している。従って、初めて文字たる書き言葉を目にする学校での最初の大きな課

題は、音声に対応する文字の関係を理解させることにある。

##### 2. 音声に対応する文字の関係の複雑さ

初めて書き言葉を呈示する段階で、英語と日本語には言語面らみると、大きな相違がある。日本語には「かな」という特有の文字があり、この51文字を覚えれば、理解の面はさておき、「かな」で書いてあるものならどんなものでも読めるし、これを使って、作文することも可能である。しかるに、英語のアルファベットは、日本語の「かな」と対応しない。この26文字を覚えても、これは英語表現の最小の単位である単語の形成に与るだけで、これによって読むという作業を行なうことはできない。

「かな」という音声に密着した便利な道具をもつ日本語と比較すると、英語の単語は、その一つ一つが日本語の漢字に相応するといつてよく、このことが音声言語から文字言語に移行していく当初の段階に於ける学習を難しいものにしてている。

次に示すものは、アメリカの小学校4年生の作文である。平均以下の子供の手になるものではあるが、英語の単語を綴ることは、母国語学習者にとっても困難であることの一端を物語っているといえよう。(注4)

(Douglas)

I would like to make it so we would have jim(gym) every period ecsept(except) recess and still learn what we need to know.

(Roger)

If I was magic I would change all techers (teachers) in to (into) pigs. Then I would bun(burn) down the skcools(schools) and then Id(I'd) change the techers(teachers)

back into monsters.

### 3. Initial Teaching Alphabet の試み

英語の綴り字の不規則性を克服するために、たとえば、個々の phoneme に対応する色刷りの文字を使用し、音と色とを連想させるとか、また、区別的発音符 (diacritical marks) の使い方に工夫を凝らすことなどが行なわれている。このうちで、より合理的な方法として、かなりの効果をあげていると伝えられるのが ITA と称される入門

æ b c d eē  
face bed cat dog key

f g h ie j k  
feet leg hat fly jug key

l m n œ p r  
letter man nest over pen girl

r s t ue v w  
red spoon tree use voice window

y z s wh ch  
yes zebra daisy when chair

th th sh z r  
three the shop television ring

a au a e i o  
father ball cap egg milk box

u ω ω ou oi  
up book spoon out oil

期用の特別のアルファベット (Initial teaching alphabet) を使った試みである。これは、音とそのシンボルの間に規則性を持たせるために、ABC をもとに、発音の基礎になる44文字を新たに作ったものである。

元来は、イギリスで考案されたものであるが、昨今アメリカでかなり浸透し、これを使った諸種の教授法も登場している。

入門期の学習者には、この入門アルファベットによれば、普通の綴り字 (Traditional orthography) の場合より、読みがより速く、より容易になるといわれる。そして、第二学年位の水準、すなわち、リーディングの一人立ちが可能となる段階で、TOへの移行を行なうことになる。

しかし、この移行の際に学習者の直面する諸問題、或いは、高学年に進んだ際に、ITAによった学習者と TO 一本で通してきた学習者との間に、リーディングの能力差がどう現われてくるものか、等々については今後の解明に待たねばならない。とりわけ、入門アルファベットは、あくまで仮の文字であって、入門期を過ぎれば無用の長物ともいえるところに最大の弱点があるといえよう。

### 4. Sight Vocabularyの習得

Pre-Primer および Primer 段階で習得する単語、すなわち、当初の200語位の単語については、アルファベットによらず、個々の語を一つの単位と考え、まず、その語形をみて覚えさせようというもの。このための練習として、たとえば、次の各「ます」の中の語群から、次々と教師によって読みあげられる単語を選択していく形式がある。練習の要領は、最初の「ます」について、次のように述べられている。

"Now listen carefully. I'm going to say one

Two	easy	who	Little
Tim	<u>mother</u>	<u>where</u>	Sally
<u>Tom</u>	maybe	here	<u>Billy</u>
red	plays	<u>easy</u>	<u>fast</u>
play	<u>please</u>	cats	Spot
<u>blue</u>	penny	away	find
<u>out</u>	<u>coat</u>	three	down
on	can't	<u>there</u>	can't
get	not	where	don't

of the words in this first box. You put your finger under it when you've found it. The word is *Tom*. [Check responses] Now draw a line under *Tom*."

この方法は、oral direction に従って、sight words の数を増していく有効な手段と考えられている。

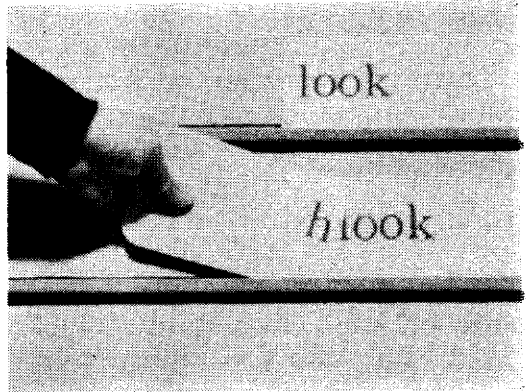
### 5. Phonetic Analysisによる方法

単語を音と構造の二つの面から、それぞれに分析し、単語の形成に与る一般法則を帰納させていくことは、最も普通のこととして我々の場合にも行なわれている。いわゆる、phonetic analysis および structural analysis と呼ばれている方法で、ここでは前者の方法につき、その2~3の具体例を記してみよう。

#### • Consonant substitution による方法

たとえば、既習の単語 look の語頭の子音字を h, b, t でおきかえさせて、それぞれ、hook, book, took を作らせる。この場合、教具として card holder と word card (look) および letter card (h, b, t) を利用して、hook であれば、'something you hang on your coat' との指示を与え、

子供の一人に、図にみるように、look の l を h の card で被わせる。この方法によって、sound, meaning, printed symbol の三者を同時に学習させようとする。



#### • Consonant framework による方法

子音(字)が母音(字)に先き立って学習されるのは、後者は何通りもの音を代表しているのに対して、前者が比較的安定していることによる。そこで、たとえば、the, cat, like, milk, etc. について、th-, c-t, l-k-, m-lk といった framework を作って、空白部分にはどの母音字が適切であるかを考えさせれば、母音が正しく語の中に定着するであろうとの考えにたっている。この場合 l-g であれば、'This is a part of the body. We have two of them.' とのヒントを与えて、完成させる。

• 次に示すのは、Book 2 で紹介されている 'r-controlled vowel sounds' を帰納的に学習させるための手順である。

1) 既習の単語を、visual clues となるように配置して、次のごとく板書する。

dad	bed	it	stop	up
fat	get	did	lots	but

ran	best	bring	box	must
Ann	smell	which	pond	bump
fast	next	swish	got	lunch
.....	.....	.....	.....	.....
cart	her	bird	for	turn
hard		first	corn	hurt

2) 各欄の語群につき、どのように発音されるかを求め、前半の5つの単語は、それぞれ、単母音によっているのに対して、後半の2つの単語が異質 (r-controlled vowel sounds) のものであることを悟らせる。

3) 後半の語群のうちから、同じ母音をもつ語 (her, bird, first, turn, hurt) を選択させて、この母音は母音字 e, i, u に r が続いた時におこることに注目させる。

4) 全体の語群に再度目を向けさせて、一つの母音字が r 以外の一つ以上の子音字を伴う時は、概ね、単母音として発音されるとの generalization を導き出させる。

こうした手順については、指導要領にも、単なる記憶や演繹的な手法に頼ることを戒めて、次のような指示をくだしているものが多い。

1. Children are presented with several examples of words following the same principle.
2. They listen to examples in oral form, observe the graphic symbols, and note similarities, common elements, or differences in the examples.
3. They express, discuss, and compare their observations. This leads them to express the principle or generalization in their own words.
4. They apply their understanding by finding additional examples and testing exceptions to the rule.
5. They use their understanding of the principle as a word-recognition technique.

## V. おわりに

以上、入門期に焦点をあてて、母国語としての英語がどのように習得されているものかを概観し

てきた。この期のテキストの編纂とその取り扱いに、特有の工夫がみられるのは、英語の場合、その言語的特性から入門期が特に難しいことにもよるが、他面、アメリカの国語教育では、この国のもつ地理的、人種的な要因から、コミュニケーションに必要な標準語の習得は、一大目標とでもいうべきで、その第一歩を踏み出す段階に対する特別の配慮のあらわれとも考えられよう。

就学当初から子供の学習能力にはかなりの開きがあるといえるわけで、すでにこの段階で、slow starters 用のテキストが編まれているように、個人差に応ずる授業体制もとられている。無学年制の試みが各地で報告されているのもこの一端として考えられる。

就学前教育に対する関心は、近年とみに高まっている。貧困と文化的な遅れの中で育った子供の場合、出発の当初から一般の子供に比べてハンディキャップを背負っている。こうした子供に対しては就学前に特別の教育を施し、少なくとも就学時には同一スタートラインに立たせようという計画が、Head Start と呼ばれているものであり、1965年以來実施されている。いわゆる「偉大な社会」実現のための一施策として、教育の機会均等の考えを更に具体化したものといえよう。無論、英才教育の試みは早くから行なわれており、一般の6才就学に先立って、能力の発達が進んでいる子供に早期入学を認めている場合もある。こうしたことから、就学年令引き下げの論議も活発である。

### (注)

- 1) 小論で言及しているアメリカのコース・オブ・スタディについては、主として、次の書物に負っている。Michaelis, J. U., R. H. Grossman, and L. F. Scott, *New Designs for the Elementary School Cur-*

入門段階に於ける母国語としての英語教育

- riculum*. New York : McGraw-Hill Book Co., 1967.
- 2) American Studies Association, College English Association, Modern Language Association, and National Council of Teachers of English, "The Basic Issues in the Teaching of English," Supplement to *Elementary English*, October 1959.
  - 3) Dasiy M. Jones, "Curriculum Development in Elementary Language Arts : Current Trends and Issues," *Elementary English*, February 1964.
  - 4) Richard D. Biberstine, "Fourth Graders Do Write About Their Problems," *Elementary English*, October 1968.

資料として使用したテキスト

*The New Basic Readers* (Scott, Foresman and Co.) のうちの下記のもの。

*We Read Pictures*

*We Read More Pictures*

*Before We Read*

*Now We Read* (First Pre-Primer)

*Fun with Family* (Second Pre-Primer)

*Fun Wherever We Are* (Third Pre-Primer)

*New Guess Who* (Junior Primer)

*Fun with Our Friends* (Primer)

*More Fun with Our Friends* (Book 1)

*Friends Old and New* (Book 2, Part 1)

*More Friends Old and New* (Book 2, Part 2)

*Roads to Follow* (Book 3, Part 1)

*More Roads to Follow* (Book 3, Part 2)