

小学校外国語科入門期における文字指導

—推測して読むための支援に焦点を当てて—

鳴門教育大学教職大学院学校教育研究科教科実践高度化系 実習責任教員 山森 直人
南国市立十市小学校 教諭 池田 優里

1 はじめに

2年間の移行期間を経て、2020年度より新学習指導要領が全面实施となり、これまで高学年の外国語活動で扱われてきた「聞くこと」、「話すこと」に、新たに「読むこと」、「書くこと」が加わり教科としての外国語科が始まった。高学年から「読むこと」、「書くこと」の領域が導入されることにより、課題となっている音声から文字への学習に関しても、小学校から時間をかけて緩やかに文字指導を行い、中学校の外国語科に接続させる必要がでてきた。

新学習指導要領解説外国語活動・外国語編(文部科学省, 2018)における外国語科「読むこと」の目標を小学校と中学校で見比べると、小学校での目標イが中学校につながっていることが明らかとなった。小学校では、音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や表現を絵などの言語外情報を伴って推測して読むことが望まれる。推測して読むためには、アルファベットには名前読みの他に音があることが分かることが大事だとされる。

2 研究の目的

本研究では、「読むこと」が指導の内容に加わった小学校外国語科の入門期である5年生を対象とし、推測して読むことにつながる段階的な文字指導の在り方を探る。

3 研究内容

(1) 先行研究の概観

ア バランスト・アプローチ

リーディングへのアプローチ方法として、アレン玉井(2010)は、ボトムアップ・アプローチとトップダウン・アプローチの2つの考え方を示している。ボトムアップ・アプローチは、データの中にある情報を、文字⇒単語⇒文全体へと、小さな単位から大きな単位の情報へと積み上げ、理解を深め、全体を理解していく方法であり、トップダウン・アプローチはすでに持っている知識を利用し、入ってきた情報を理解、処理しようとする方法である。2000年以降、これらの両方の指導法を取り入れたバランスト・アプローチが推奨されている。畑江(2017)は、校内での英語の掲示物や英語絵本の活用などのトップダウン・アプローチと、音声を伴ったアルファベットの太文字・小文字の読み書きから始め、音韻認識能力を徐々に高め、中学校1年で系統だったフォニックス学習につなげるボトムアップ・アプローチの2方向からのアプローチを実施することで、4技能の統合に向けた無理のない小・中接続カリキュラムが完成する可能性があるという提案している。

イ 「読み」の系統性

畑江(2017)は、ボトムアップ・アプローチによる文字指導の研究から、「読む」力をつけるための系統立てたプログラムとして、図1の提案をしている。初期段階では、文字が目に入るような教材で太文字・小文字を提示し、機械的な読み書き作業ではなく、児童が関心をもって取り組むことができるような教材を開発し、次第に音素への気づきを与えていくことが、最後は一人で読む力につながるという。音声と文字を

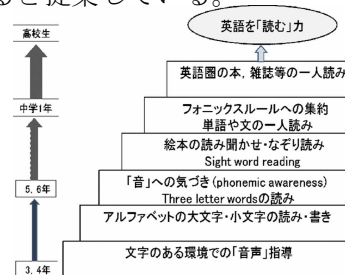


図1 「読む」力をつけるプログラム (畑江(2017, p. 22)の図を複製)

切り離さず、文字を見せる環境で音と文字の両インプットを与え、大文字・小文字の認知や音への気付きを促す指導を段階的に行うことが読み書きの素地へとつながると述べている。

ウ 第二言語習得におけるリーディング能力

門田（2007）は、英単語を見たときの頭の中の処理として、二重アクセスモデルを提唱している。このモデルによると、日本人にとって英単語を見て意味が分かるためには、音韻表象が必要であることが分かる。しかし、畑江(2017)によると、日本人は音声とともに文字のインプットが不足しており、文字を見て音声化するまでのルートが繋がっていないため、文字表象を音韻表象に正しく変換することは難しいと述べ、田中(2017)も、英語を読めない学習者は、英語の音素に関する知識が欠けているために音声化できないことが原因とし、音韻認識を高める必要があることを指摘している。

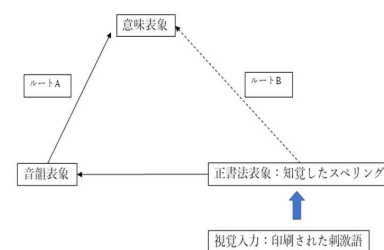


図2 英語を見てその意味が分かるまでの二重アクセスモデル：改訂版
(門田（2007，p.106）の図を再現)

エ 音韻認識能力

池田（2019）は、「音韻認識能力とは、言語の音声構造、特に単語の音声的内部構造に対する感度のことである。」と定義している。この音韻認識を高めるためには、様々なタスクが存在するが、「認識」のほうが「産出」よりも容易であり、まずは音の認識から始め、そして「産出」のタスクへ繰り返し行いながら焦点を当てる音韻単位を変えていくことと述べている。

オ アルファベット学習

第5学年の児童は、第3学年 *Let's Try! 1 Unit6 ALPHABET* で大文字に、第4学年 *Let's Try! 2 Unit6 Alphabet* で小文字に慣れ親しむ活動をそれぞれ1単元ずつ経験している。外国語活動では、文字に慣れ親しむに留まっていたのが、外国語科では識別することができるように求められる。一般的に、アルファベット指導というと、大文字での活動が行われたあとに小文字での活動が組み込まれているケースが多い。しかし、畑江・段本（2017）は、アルファベットの大文字から小文字への変容をグループで考えるといった教材を作成し、小学校高学年を対象として実践を行った。この教材は、大文字と小文字の両方を同時にインプットすることができ、児童の文字への興味を高めた結果が得られた。

カ 文字と音を結びつける指導

これまで扱われてきた *Hi, friends! Plus* や *We Can! 1* の中には様々なジングルが載せられている。このジングルは、初頭音を意識させ、初頭の文字と音を歌いながら楽しく対応させていくことができる教材であろう。しかし、田邊（2018）は *We Can! 1* の中に含まれているジングルについて、「研究授業でも積極的に取り入れられている実践を多く見かけるが、それらはジングルの理解が曖昧なまま、始業時のウォーミングアップ活動として使用しているといった実践が主のように見受けられる」と指摘する。また、「この他に音と文字を結びつけるための活動の場面が見られず、ジングルを継続的に使用したり、他の聞く・話す活動を体験したりする中で、徐々に音素の習得が進めば理想的かもしれない」と述べている。

(2) 調査課題

先行研究の概観から、英語を読み、意味を理解するには、トップダウン・アプローチとボトムアップ・アプローチの2つのアプローチを合わせたバランスト・アプローチを活用しながら、音韻表象を頭の中でつくる必要があることが明らかとなった。音韻表象を形成するためには、たくさんの音声によるインプットを受け、正しく音を認識する力を高める必要がある。また、それと並行し、アルファベットの理解も促していかなければならない。

そこで本実践においては、4月から全面実施される外国語科における「読むこと」に関する指導、特に5年生という小学校外国語入門期における文字指導において児童が負担感なく、アルファベットを認識し、また音韻認識を高めながら単語のはじめの文字と音を結びつけていく段階的な指導法を探るためにボトムアップ・アプローチにアプローチ法を絞り、次の調査課題を進めていく。

課題1：帯タイムを活用し、段階的なアルファベット指導を繰り返し行うことで、児童のアルファベット識別能力を定着させることができるか。

課題2：帯タイムを活用し、文字と音を結びつける指導をスモールステップで進めることで、児童は初頭音の識別ができるようになるか。

(3) 指導実践1

ア 事前調査

(ア) 目的：対象学年となる児童の現在の文字識別能力を明らかにする。

(イ) 方法

時期：2020年2月。

対象：実習校第4学年児童54名。

内容：アルファベットの名前読みを聞き、その文字を4つの選択肢の中から選ぶ。なお、聞いても文字が分からずに困る児童には、選択肢の中にある「？」を選択するように事前に伝えた。大文字の調査が終わり、続けて小文字の調査を行った。

イ 授業実践

アルファベット指導に関する授業実践を全12回行った。

①大文字から小文字への変身(Aa)	⑦大文字・小文字パズル(Nn~Zz)
②大文字から小文字への変身(Bb, Dd)	⑧アルファベットビンゴ~大文字 Ver. ~
③大文字から小文字への変身(Ee, Ff, Gg)	⑨アルファベットビンゴ~小文字 Ver. ~
④大文字から小文字への変身(Hh, Ll, Mm)	⑩アルファベットカルタ(Aa~Mm)
⑤大文字から小文字への変身(Nn, Tt, Qq, Rr)	⑪アルファベットカルタ(Nn~Zz)
⑥大文字・小文字パズル(Aa~Mm)	⑫線つなぎ

ウ 事後調査

事前調査と同様の内容で行った。

エ 結果と分析

(ア) 大文字

【事前調査】

A	92.5%	N	70.7%
B	98.1%	O	100.0%
C	100.0%	P	98.1%
D	98.1%	Q	98.1%
E	94.4%	R	94.4%
F	87.0%	S	100.0%
G	75.9%	T	100.0%
H	98.1%	U	98.1%
I	90.7%	V	74.0%
J	90.7%	W	94.4%
K	98.1%	X	98.1%
L	88.8%	Y	98.1%
M	64.8%	Z	77.7%

【事後調査】

A	100.0%	N	87.0%
B	100.0%	O	100.0%
C	100.0%	P	100.0%
D	100.0%	Q	100.0%
E	98.1%	R	100.0%
F	100.0%	S	100.0%
G	96.2%	T	100.0%
H	100.0%	U	100.0%
I	100.0%	V	94.4%
J	96.2%	W	98.1%
K	100.0%	X	100.0%
L	96.2%	Y	100.0%
M	85.1%	Z	96.2%

(イ)小文字

【事前調査】

a	81.4%	n	57.4%
b	66.6%	o	100.0%
c	100.0%	p	79.6%
d	64.8%	q	83.3%
e	64.8%	r	79.6%
f	83.3%	s	96.2%
g	57.4%	t	96.2%
h	81.4%	u	96.2%
i	77.7%	v	62.9%
j	88.8%	w	96.2%
k	100.0%	x	94.4%
l	74.0%	y	96.2%
m	59.2%	z	83.3%

【事後調査】

a	98.1%	n	88.8%
b	87.0%	o	100.0%
c	100.0%	p	88.8%
d	81.4%	q	88.8%
e	87.0%	r	98.1%
f	98.1%	s	100.0%
g	85.1%	t	100.0%
h	96.2%	u	98.1%
i	87.0%	v	94.4%
j	100.0%	w	100.0%
k	100.0%	x	100.0%
l	83.3%	y	100.0%
m	88.8%	z	100.0%

(ウ)分析

事前・事後調査の基本統計量を以下の表1・2に示す。

表1 大文字の事前・事後調査の結果 (n=53)

	平均値	標準偏差
大文字事前	23.80	2.60
大文字事後	25.44	1.02
事前・事後の差	-1.65	

表2 小文字の事前・事後調査の結果 (n=53)

	平均値	標準偏差
小文字事前	21.26	3.95
小文字事後	24.50	2.14
事前・事後の差	-3.24	

事前・事後の結果を t 検定にかけて分析すると、事前と事後では大文字 ($t(53) = -5.77, p < .01$)・小文字 ($t(53) = -6.22, p < .01$) ともに有意な差が見られた。アルファベット指導を繰り返すことで、児童のアルファベット識別の力が伸びたということが言えるだろう。

(4)指導実践2

ア 事前調査

実践2では、大きく分けて2種類の活動を行うため、2種類の事前調査を行った。1種類目は、複数の単語の中から同じ音、違う音を識別するものであり、もう1種類は単語の綴りを見て発音できるかを確認するものである。なお、実践1では第5学年2クラスを用いて行ったが、実践2では教育上の理由により、2組のみでの実践となった。

(ア)事前調査①

a 目的：現状での児童の音韻認識能力を知るため。

b 方法

時期：2020年9月。 対象：第5学年2組27名。

内容：Junior Sunshine 5 (pp.90 - 91) を使用し、複数の単語の絵を見て、その単語の音声を聞き、初めの音が同じか違うか判断する。

(イ)事前調査②

a 目的：文字と音声がどれだけつながっているのか知るため。

b 方法

時期：2020年9月。 対象：第5学年2組27名。

内容：1対1の環境で、筆者が文字を見せ、単語の音を発音できるかどうか、確認する。文字だけではわからない児童には、後ろの絵を見せ、発音できるか確認する。絵を見ても発音できない場合には、次の問題へと移った。

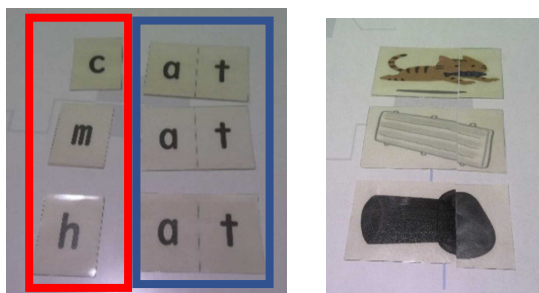
[扱った単語] pen, map, dog, pig, fox, cat

イ 授業実践

大きく分けて、前半は音韻認識指導、後半は初頭音と初頭の文字を結びつける指導を行った。

音韻認識指導	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Head Shoulders Knees and Toes</i> • スパイゲーム • 何が中に入るかな？ • 仲間分け 	初頭の文字と音	<ul style="list-style-type: none"> • ジングルづくり • 単語を読もう
--------	---	---------	---

「単語を読もう」の活動に向け、3文字の単語を扱い、始めの文字と残りの文字に分けたパズルを作成した。表は文字、裏はイラストになるようにし、文字の面でくっつけ、[k], [k], [kæt]と発音した後、裏返して正しいイラストになるかどうか確かめるといいう使い方をした。



ウ 事後調査

事前調査と同様に2種類の調査を行った。なお、事後調査②に関しては、事前調査に加え、初頭の文字を置き換えた単語の読みも追加した。

[扱った単語] pen→hen, ten map→cap, rap dog
pig→wig, big fox→box, sox, cat→hat, mat, bat

エ 結果と分析

(ア) 全体(事前・事後調査の比較)

a 音韻認識能力について

音韻認識調査は、全部で10問(10点満点)であった。1~3問は2つの単語を聞いて、はじめの音が同じか違うか答えるもの、残りの7問は3つの単語を聞いて、はじめの音が違う単語を選ぶ問題である。事前調査の結果をもとに、平均点を基準とし、2つのグループに分け、平均点より高い得点の児童をA群(17名)、平均点より得点の低い児童をB群(9名)とし、習熟度のちがいによって実践2の指導法の効果に影響があるかどうかを検証するため、独立変数を習熟度(A群・B群)、従属変数を事前事後調査の得点(3/7点満点)とする2要因の分散分析を行った。分散分析を行った結果、2つの単語を聞き分ける問題($F(1, 24)=15.354, p<.05$)と3つの単語を聞き分ける問題($F(1, 24)=4.524, p<.05$)ともに、「習熟度と指導法」の交互作用に有意差がみられた。A群に比べ、B群の方が実践2の指導法が有効であったことを示唆している。

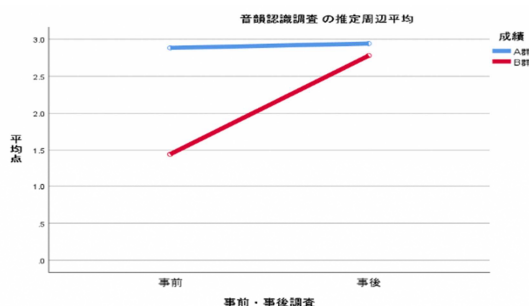


図3 (1)~(3)におけるA群・B群の平均点比較

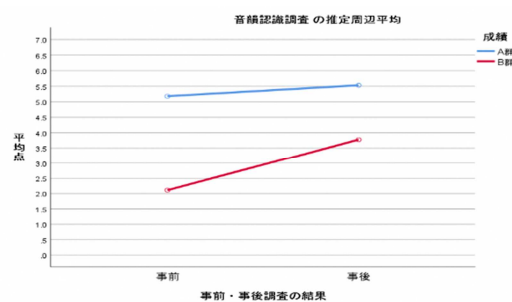


図4 (4)~(10)におけるA群・B群の平均点比較

b 単語の読みに関する調査

1対1の環境で、筆者が単語の文字を見せていく。文字を見ただけで発音できた児童を3、文字だけでは分からず裏にある絵を見て発音できた児童を2、絵を見ても発音できなかった児童を1とした。

表3 文字を見て発音できた人数
事前調査結果 n=27

	pen	map	dog	pig	fox	cat	平均
1	2	10	0	7	9	0	4.67
2	11	2	11	8	4	13	8.17
3	14	15	16	12	14	14	14.1

表4 文字を見て発音できた人数
事後調査結果 n=27

	pen	map	dog	pig	fox	cat	平均
1	0	1	1	3	4	0	1.5
2	9	7	9	5	3	5	6.34
3	18	19	17	19	20	22	19.17

事前調査と比べて、文字を見て発音できる児童は増えた。さらに、文字だけを見て読めた児童を対象とし、初頭の文字を置き換えて、発音できるかを同時にチェックした。結果、初頭の文字が変わってもほとんどの児童が文字のみで読むことができた。以上のことより、実践2は扱った単語の文字に慣れ親しみ、文字のみで示された場合、発音することができるようになるいい機会にはなった。しかし、初頭音を意識して単語を読むことにつながったかという疑問である。児童が初頭音と文字をつなげているのかどうかはこの結果からは判断できないからである。

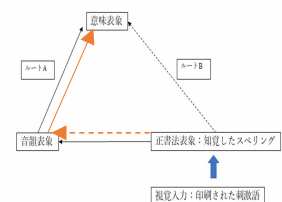
(イ) 個別事例

単語の読みに関する調査における児童の様子を見ていくと、音を意識していることが推察される発見もあった。今回事後調査で扱った単語のうち、「bat」は一度授業で紹介しただけの単語であるが、日本語でもなじみがあり、児童にとって認識しやすい[b]から始まる単語である。この「bat」を挑戦の単語とし、初頭音を意識して読むことができるかどうかを見ることとした。

《B児》

事前調査では、絵を見て発音できる状態、つまり、音と意味はつながっているが、文字と音がつながっていない状態である。事後調査におけるやり取りを以下に示す。

B児：(文字を見て頭をかしげる)
 筆者：これ何？(一番はじめの文字を指さす)
 B児：[bi:]。
 筆者：[bi:]は名前やったね。Bの音どんなんやったか覚えちゃう？
 B児：ポウ？
 筆者：じゃあそれで読んでみたら？
 B児：ポアットゥ？
 筆者：ポアッ？
 筆者：ポアッ？
 B児：ポアッ
 筆者：じゃあポアッっぽいどれ？
 (悩んでいたんで、mat・hatに移り、再度batに戻った)
 筆者：じゃあこれは？
 B児：[bæt].



やりとりからも、B児はまだ文字と音ははっきりとつながっていない状態であることが分かる。これまでの経験でbという文字を見てなんとなくの音を頭の中で形成しているがそれが正しく後ろの音とつながらなかったため、一度は発音できなかった。しかし、他の単語を経由し、正しい後ろの音を獲得したあと、再度、bの音とつなげてみたときに、自分の知っている単語の音と結びつき、音声化できたのであろう。

(ウ) 授業後のふり回り

児童の負担になっていないかどうかを確かめるため、実践後には、ふり回りの時間を設けた。

ふり返りの際、5段階（5：とてもそう思う～1：まったくそう思わない）で活動は楽しかったかを評価してもらった。クラスの平均点は、以下に示す結果となった。

表5 ふり返りカードによる平均点

	何が入る？	仲間分け	○at	○en	○ox	○ig	○ap
平均点	3.59	3.84	4.25	4.08	4.03	4.37	3.92

○atの単語を読む活動では、唯一ふり返りで1や2を選んだ児童がいなかった。この活動は、「単語を読もう」の活動の1回目であり、児童にとって新鮮であったことが考えられる。児童のふり返りから、同じ流れで活動を行うと、2回目、3回目と回数を進めていくとどんどん飽きていることが分かり、その結果を受けて授業の流れを変更した。つまり、児童の評価が活動内容の改善につながった。

4 まとめ

本研究は、「読むこと」が指導の内容に加わった小学校外国語科の入門期である5年生を対象とし、推測して読むことにつながる段階的な文字指導の在り方を探ることを目的とした。そのために、実践1としてアルファベット指導、実践2として初頭音と文字を結びつける指導を行った。

その結果、実践1の結果から分かるように、インプットを重視し、「アルファベットの形の認知」→「文字と名前の一致」といった段階的なアルファベット指導をすることにより児童のアルファベット識別能力が培われることが明らかとなった。また、実践2の結果から、音韻認識能力(初頭音)に関して、特に習熟度の低い学習者に対する指導の効果を確認することができ、一部の児童ではあるがこれまでの活動をふり返り、文字が示す音を推測して読む姿を確認することができた。これは、今後の「読むこと」の言語活動を行う際にも大事になってくる姿であろうと考える。

一方、課題としては、活用場面を再検討する必要性が挙げられる。今回は、授業の冒頭において帯活動を設定したため、教科書内容を扱う時間が短くなってしまった。実践内容や準備・片付けの時間も考慮すると、朝学習など他の時間での活用方法も考えられる。また、トップダウン・アプローチも加味した指導(バランスト・アプローチ)の在り方についても課題が残る。今回は、ボトムアップ・アプローチに絞ったが、本来であればリーディングへのアプローチは、トップダウン・アプローチも意識した指導法が望まれる。今後、これら2つの指導法を意識し、推測して読む姿につながるような授業を模索していきたい。

【参考・引用文献】

- 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
 池田周(2019)「文字の「音」への気づきを生かす「音韻認識から初期スペリングへの指導」予備研究」第19回小学校英語教育学会(JES)、自由研究発表資料(2019年7月20日)
 門田修平(2007)『シャドーイングと音読の科学』東京：コスモピア株式会社
 門田修平(2010)「第二言語における語彙処理とそのモジュール性」木村博是・木村友保・氏木道人(編)『リーディングとライティングの理論と実践 英語を主体的に「読む」・「書く」』東京：大修館書店 pp.74-89
 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センター紀要』第8号, pp.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 - 文字認知を高めるデジタル教材の開発と実践」*JES Journal*, 17, pp.20-35.
 文部科学省(2017)『小学校外国語活動・外国語研究ガイドブック』東京：旺文社
 文部科学省(2018)『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』東京：開隆堂
 文部科学省(2020)『なるほど！小学校外国語②読むこと書くこと』

Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=983p0QScfSg> (2020年11月18日参照)