

[原著論文]

小学校外国語活動における文字指導教材活用の試案

松本由美・大友美奈

要 約

5, 6年生で外国語科の授業を円滑に進めるために, 中学年においてのアルファベット文字の指導は重要である。そこで, 小学校3年生を対象とし, 教員・児童の双方が使いやすい文字指導教材の作成を試みた。ワークブックの形式で児童がアルファベットの文字の字形と名前を習得するために毎授業で帯活動として使用する。また, 様々な児童に対応するための指導者の働きかけについても提案した。

キーワード: 小学校英語, 新学習指導要領, 文字指導, 読むこと, 書くこと

1. はじめに

2018年には「小学校英語活動における英語を書くことにつながる文字指導についての考察」で2017年3月告示の学習指導要領において書くことがどのように取り扱われているかを確認し, 児童の認知的な発達に応じて教室で行うことのできる活動をまとめた。また, 2019年には国語科のローマ字指導と外国語活動を連動させた指導のあり方を提案した。本稿では, それらを踏まえた上で, 児童にとって効果的であり且つ指導者である教員が使いやすいという視点も織り込んだ教材の提案をし, その活用の試案について述べたい。

文部科学省の『平成26年度小学校外国語活動実施状況調査の結果』によれば「小学校の外国語活動でもっと学習しておきたかったこと」という問いに対し, 「英単語を読むこと・書くこと」, 「英語の文を読むこと・書くこと」と回答した生徒は, それぞれ約8割であった。そしてこれは「読む・書く」を含めた言語活動への知的欲求が高まっている状況であるとしている。

また, 学年が上がるほど授業の理解に課題があり, 「英語の授業の内容を理解していると思うか」という問いに対しては, 小学校5, 6年生の7.7%, 中学1年生13.5%, 中学2年生の19.7%が「理解していない, どちらかといえば理解していない」という回答であった。単に中学校の学習を前倒しにした形式の文字学習を小学校外国語活動に取り入れても, この「授業の

内容を理解していない」と感じる時期が早くなるだけであることは、容易に予想できる。

「読む・書く」ための積極的な指導については、否定的な立場の教員と肯定的な教員がいる。池田（2013）は、文字指導に対して否定的な教員の多くが、アルファベットの文字の名前読み、音読み、単語レベルの発音、文の読みのいずれも指しうる「英語の文字の読み」という曖昧な表現を多用する傾向があったことを指摘している。逆に、肯定的な教員は文字の名前と音、単語と文レベルの読みなどを区別した表現を使うことが多いことから、初期リテラシー技能に関わる専門知識の有無が、文字学習に対する立場に影響を及ぼしていることを指摘している。もっと読めるようになりたい、書けるようになりたいという児童に対して、外国語活動・外国語科で何ができるのか、理論面・実践面の両方から更なる研究が望まれる。

近藤（2020）は小学校外国語科での文字学習の利点について以下の4点にまとめている。

1. 子供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、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。

上記1で述べられている5年生、6年生の知的欲求に応じた活動を行うために、読み書きができることは重要である。また、読める、書ける、そのものが彼らの知的欲求の基本であるとも言えよう。十分に文字に親しみ、さらにはある程度書けるようになっていれば授業で取り扱うことのできる内容も更に充実できる。そこで、本研究では高学年での外国語科へスムーズにつながる基礎を養成することを目指して、3年生の英語活動での使用を想定した文字指導教材を試作した。この文字指導教材は、アルファベットの文字の字形認識、アルファベットの名前の英語らしいリズム、さらに英語らしい発音に親しむことを主な目的とする。

2. 文字指導教材の作成にあたって

2.1 小学校3年生、4年生に向けた文字学習教材の必要性

2021年度現在、3年生、4年生を対象にしたアルファベット学習のための教材は種類が豊富であるとは言えない。その大きな理由の一つには、外国語活動導入当初、音声中心の指導が強く求められていたということが挙げられるだろう。外国語活動においては、文字の学習の位置付けや、その目指すところについては、指導者間の意見は必ずしも統一されていない。

1997年11月の中央教育審議会答申では「小学校で英語教育を導入する場合、文字を用いない」とされていたことを受け、2001年に文部科学省が作成した『小学校英語活動実践の手引き』でも「小学校段階では音声と文字とを切り離して、音声を中心にした指導を心がけることが大切である」とされていた。しかし、その16年後の2017年3月の小学校学習指導要領では、教

科としての小学校外国語における文字の扱いは「活字体で書かれた文字を識別し、その読み方を発音できるようにする」「音声と文字とを関連づけて指導すること」と変化している。

これらは教科としての外国語、すなわち5年生、6年生についての目標である。5、6年生に置いて「大文字・小文字を活字体で書く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を書き写すことができるようにする」（文部科学省 学習指導要領2017）ためには、大文字・小文字の字形とその名前、またそれぞれの文字の基本的な音についての知識が必要となる。

すなわち、3年生、4年生でアルファベットの大文字・小文字にどのくらい習熟しているかということが5年生からの外国語科の学習内容をどのくらい深められるかという大きな鍵となっていてと言えよう。外国語活動学習指導要領を見ると、外国語活動において「文字の読み方が発音されるのを聞いて、活字体で書かれた文字と結びつける活動」を通して「文字の読み方が発音されるのを聞いた際に、どの文字であるかが分かるようにする」とある。

そこで、ここで述べられている「活字体で書かれた文字と結びつける活動」を深めるために、文字の読み方を聞く、真似をしていう、該当する文字を選ぶ、手を動かして実際に書く、自分の書いた文字を見る、そして自分の学習の記録として残るような学習教材があれば有効に活用できるのではないかと考えた。

2.2 ローマ字学習との関連

「ローマ字指導を援用した小学校英語の文字指導の試案」（松本・大友2019）では国語科と外国語活動の連動という観点から、訓令式とともにヘボン式についても触れ、またローマ字での音、英語の音を聞かせ発音させた。訓令式・ヘボン式の発音の違いへの気づきからライムを通して英語の音への意識、さらに識字の定着へというステップを踏んでいくという提案であった。ただし、この提案の通りに実際に運用する場合には、指導者に専門的なフォニックスの知識や音韻認識についての知識が必要である。専科教員の配置も少しずつは増えてきているが、現在多くの小学校において外国語活動・外国語科を担当しているのが学級担任、または担任とALT等であるという実情を鑑みると、英語の専門的知識が必要となる指導の運用については難しいと言わざるを得ない。

また、学習者側の負担の問題もある。ローマ字学習では小文字が中心となるが、b、dなどの似た字形の文字の認識に困難を覚える児童も少なくない。そのような児童にとっては試案で示したような文字の字形、名前、更に文字の音が一度に指導されることは相当の負担となることも予想される。

では指導者が使いやすく、且つ学習者にとって効果的な学習方法はどのようなものが考えられるか。ローマ字の学習については、各種のワークブックやドリルが出版されており、実際に授業でも活用されている。今回は、ワークブックの形で外国語活動の授業の中で帯活動として

無理なく行うことのできるような教材とその活用方法を提案したい。

3. 汎用性のある教材

3.1 目的

小学校3年生の外国語活動の中で1回7,8分程度で行うことのできる分量・内容とする。また、専門的な知識がない教員でも、特別な準備の時間を取らずに使用することのできる内容、且つ様々な段階の児童にも対応しやすいような構成とする。この教材を使用することにより目指す「文字の認識」とは、そこから発展して単語や文を読んだり書いたりすることまでは含めず、アルファベットの文字単体の字形と名前の一致とする。

小学校外国語教科化2年目である2021年現在において、小学校英語「文字指導」についての統一した認識があるとは言い難い。田中・河合（2016）は、小学校外国語活動を担当する中核教員にアンケートをとり、文字指導についての意識を調査したが、それによれば小学校で文字指導が必要であると答えた回答者は87%であった。中核教員の中でも13%は文字指導に対して積極的な立場ではないということになる。「文字指導=書く指導」と捉え、「能力の高い児童にとってはそれほど負担ではないが、下位の児童には文字の認識が難しいものになる。」という教員の回答もあった。また、文字指導に否定的な意見の中には十分な時間がなく、中学校の前倒しになることを懸念する声もあった。これらは「文字指導」についての認識が未だ統一されていないということの結果であろう。また、田中らはそれら消極的な意見の中の「子どもは理解できない」というのは、効果的に指導する方法を知らないことが理由ではないかと考察している。

そこで、これまで歌や絵本・身体を使った活動などでアルファベットの文字の名前に親しんできた3年生の児童が、書く作業を通して字形と文字の名前を一致させるための助けとなるような教材の作成・提案を試みた。これによって文字指導についての一定の方向性を示し、高学年の外国語科へのスムーズな接続への一助となることを目指す。

3.2 教材の特徴

A4横開きで、学習の記録として残すことができるよう冊子とした。クラスの実態や状況に応じて毎時1ページまたは2ページずつ行う。1ページずつの内容は余裕を持たせ、余白の活用も想定している。また、ワークブックそのものに載せる日本語での具体的な指示は最小限にし、指導者の裁量により幅広いレベルの児童への対応を可能にする。

3.3 教材の構成とねらい

3.3.1 構成

4線のみを4段配置した最終4ページを含めた全32ページから構成され、見開きのページを1単位として1授業時間内、もしくは2授業時間に分けて帯学習する。前半はDot-to-dotとも呼ばれる「点つなぎ」のページと、1ページに3文字または4文字の白抜きのアルファベットをメインとした内容、14ページ以降は主に字形や運筆を意識した仲間分けにより4文字ずつに焦点をあてて4線とともに示してある。

- p.1 点つなぎ A-J
- p.2 文字なぞり ABCD
- p.3 点つなぎ A-P
- p.4 文字なぞり EFGH
- p.5 点つなぎ D-V
- p.6 文字なぞり IJKL
- p.7 点つなぎ E-T
- p.8 文字なぞり MNOP
- p.9 点つなぎ I-Z
- p.10 文字なぞり QRST
- p.11 点つなぎ A-W
- p.12 文字なぞり UVWX
- p.13 迷路 A-Z
- p.14 文字なぞり YZ
- p.15 文字書き①（丸いもの）CGOQ
- p.16 文字書き②
- p.17 文字書き①（直線で書けるもの）EFH
- p.18 文字書き②
- p.19 文字書き①（直線で書けるもの）IKL
- p.20 文字書き②
- p.21 文字書き①（直線と半円）PBRD
- p.22 文字書き②
- p.23 文字書き①（斜めの線）MNVW
- p.24 文字書き②
- p.25 文字書き①（曲線など）JSUZ
- p.26 文字書き②



図1 文字なぞり ABCD

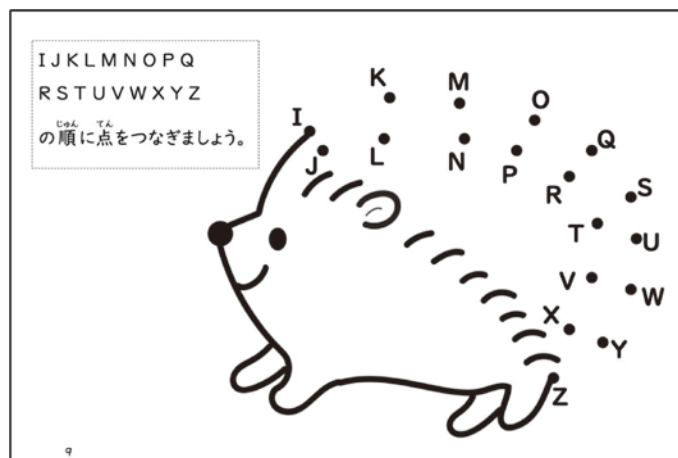


図2 点つなぎ I-Z



図3 迷路 A-Z

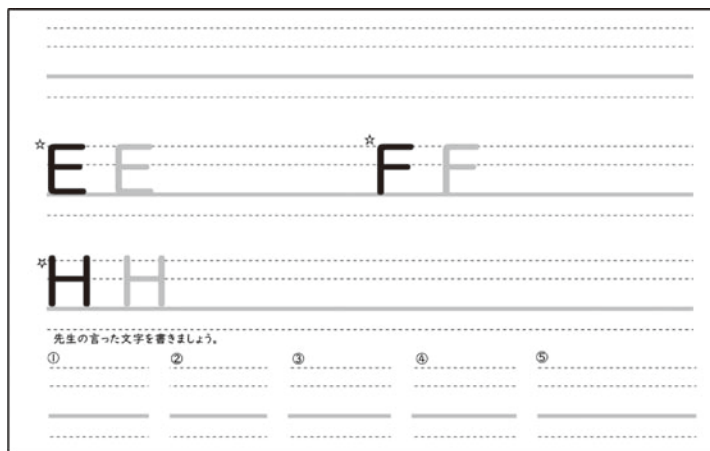


図4 文字書き①（直線で書けるもの）EFH



図5 文字書き②（前ページで書いたE, F, Hが含まれる語）

p.27 文字書き① ATYX

p.28 文字書き②

p.29, 30, 31, 32 4線のみ4段

3.3.2 ねらい

大文字の字形の認識と、文字の名前の一致ができるようになることを指導のねらいとする。文字の名前がわかる、という状態は文字を提示された時に、カタカナ発音の「エー、ビー、シー」ではなく、/éi /、/bí /、/sí:/と英語らしい発音で言う、あるいは英語らしい発音で言おうとしている状態を示す。

学習指導要領には、外国語活動においての目標として「文字の読み方が発音されるのを聞いた際に、どの文字であるかが分かるようにする。」とあるが、現行の検定教科書を使用してい

る5年生の外国語科へ接続するにあたり、文字の読み方、つまり文字の名前が言えるようになったという段階では教科書の内容の活動をそのまま行うことは難しい。例えば検定教科書の一つであるNew Horizon Elementary English Course 5（東京書籍）のユニット1には「はじめて会う人にはNice to meet you. と言いましょ。」との表記がある。これを見た児童が、読めないといけない、と感じるのは自然なことだろう。音声で慣れ親しんでいるはずの表現であるが、意識的に読む練習を取り入れないまま、読みにも「慣れ親しませ」ながら進めてしまうのでは指導とはいえない。文字の名前に加えて、ある程度それぞれの文字の音の知識がないと、音声で慣れ親しんだ文や語を読んだり書き写しをしたりすることにかかなりの努力を要することから、実際には文字の名前読みは外国語科で求められるスタートの最低ラインであると言える。現状としてそのアルファベットの名前読みでさえも5年生までに完全に定着していない児童が実際に見られることから、4年生終了時にどの程度の定着があれば外国語科へ負担なく接続して行けるかについてはまた検討が必要であるが、まずは3年生の段階でほとんどの児童が大文字の名前と字形を一致させることができることをゴールに教材を作成した。

繰り返しとなるが、今回作成したワークブックのゴールはアルファベットの名前読みの定着である。鉛筆を用いて実際に書く形を取りつつも、全ての児童に対しての目標を正しい字形で書けるという所にはおかず、書くという作業を通して字形の認識と文字の名前の定着を図ることに重点を置く。無論、将来的なゴールは、他者が見たときに特別な努力をしなくても判別できるレベルで文字や単語、ひいては文が書けるようになることであろうが、まだ字形と名前が一致していない児童に対しては、字形の美しさや文字バランス、4線上の位置などは正確でなくともマイナスの評価対象とはしない。英語らしい発音でそれぞれのアルファベットの文字を言うことができること、一つ一つの文字をアルファベットの名前読みできるようになること、を目標とする。

3.3.2.1 点つなぎ（図1）

単純な絵を完成させることを通して、アルファベット大文字の字形と名前を再確認する。

初めに該当ページを黒板上のスクリーンに大きく映し、指示文のアルファベットを指差しながら全員で文字の名前を確認する。A, Cなど発音に注意が必要と思われる文字は、取り上げて一文字ずつ発音の練習をする。一通り名前の練習をした後で、各自文字の名前を発音しながら順番に点を繋いでいくよう指示をする。指示の例「Let's start from the letter "A". Please say the name of the letters. Are you ready? Ready go!」

3.3.2.2 文字なぞり（図2）

1ページに4つずつのアルファベットの文字を白抜きで大きくのせ、それぞれの文字の下にはその文字で始まる、またはその文字を含む親しみやすい単語のイラストをつけた。

ワークブックに書く前に、文字の書き初めの位置を確認し、漢字学習の要領で一斉にone,

two, threeと言いながら空中に指書きをする。その際に、アルファベットの文字の書き順についてはこれ以外の書き順でも良いが、多くの人が書きやすいおすすめの書き方があるということ伝えた。その後、各自のワークブックの白抜き文字を発音しながらなぞる。終わった児童は空いているところに真似をして書いてもよいことを伝える。書き順についての説明は、児童が理解しやすいよう日本語で伝える。

3.3.2.3 迷路（図3）

点つなぎの延長として、アルファベット26文字を6×6のマスの中に配置し、指定のAからスタート、アルファベットの順番通りにたどってゴールまで進む。ゴールは①、②、③のどこかを当てるクイズの形式とした。文字をたどりながら、文字の名前を発音することは、繰り返し強調して伝える。

3.3.2.4 文字書き①（図4）

前半の白抜き文字なぞりはアルファベット順であったが、ここでは丸いもの、直線で書けるもの、直線と半円の組み合わせなど、形状、運筆が似ているものをまとめ4線上に練習する。目安となる書き初めの位置に星印をつけてある。また、各自の名前を書く練習をするためのスペースと、「先生の言った文字を書きましょう。」という文字の名前を聞いて書く欄も設けた。

3.3.2.5 文字書き②（図5）

3.3.2.4の文字書きページが左側にあり、見開きの右側に同じ文字を含む単語とその綴りを提示した。それぞれの単語を表すイラストも載せている。左のページで練習した文字をなぞり書きがしやすいよう薄字とし、それ以外の文字は黒字とした。

3.4 児童の実態と目標の設定

3.4.1 児童の実態

今回実際にこのワークブックを使用した対象は、公立小学校3年生2クラス、合計56名の児童である。2021年7月から2021年12月までの16時間の外国語活動の授業の中で、毎時約7分程度の帯活動として取り入れた。当該自治体では1、2年生で、年間各35時間ALTと担任によるチームティーチング、3年生以上は担任と自治体の採用によるJTE（小学校英語専科指導員）とのチームティーチングとなっている。本実践のワークブックを使用した活動においてはJTEが主に指示を出し、担任がサポートをする形とした。昨年2020年度、今年2021年度前半はコロナ禍により授業時間の短縮・活動内容の制限、また時数の削減などもあったが、2021年12月時点では、歌唱活動をのぞき、ほぼ例年に近い授業内容を行っている。

英語の習熟度に関する児童の実態は以下の通りである。

通信教育を含めて学校以外で何らかの英語学習をしている、あるいは過去にしていた経験がある児童の割合は全体の半数を超える。学習の期間や内容もそれぞれであるが、アルファベットの名前、音、を理解し、簡単な単語の読み書きができる児童も少なくない一方で、大まかな理解にとどまり文字の識別に苦勞する児童もいる。

英語を用いる放課後学童保育に通う児童が全体の1割程度おり、また、海外で生活経験のある児童や、家族が海外にルーツを持つという児童もいる。それらの児童の中には授業に必要な英語の口頭でのやりとりをスムーズにこなすことができ、アルファベットの読み書きも一通りできる児童も多い。多少正確性に欠ける部分はあったとしても英語で短い文の読み書きができる児童も複数いる。

一方で、学校以外で英語に触れる機会が全くない児童もいる。意識的に英語を学んでいるのは学校のみと言う児童の中にも、3年生の時点でアルファベットの名前読みに問題がなく、英語らしい発音で文字や文を言うことのできる児童もいる一方で、授業の内容についてくるのが精一杯という児童も一定数存在する。

これらの児童の割合は、時代により、また地域により様々であろう。しかし、現在の公教育のシステムが大きく変化しない限りは、1クラスに常に様々な習熟度の児童が教室に混在することは、避けられないであろう。多様な児童がいる前提で、文字の習得を含めて基礎的な学びのステップを丁寧に示していくことが重要であろう。

3.4.2 習熟度に応じた指導目標の設定

この教材を用いての指導における全体としての目標は「アルファベット大文字の字形・名前読み」とする。しかし3.4.1で述べたように、児童の個々の習熟度は異なる。指導にあたり、これらの児童をアルファベット文字の認識という観点から大まかに3つの集団に分類して考えることにする。

グループ1すでに全体の目標レベル以上にあると思われる児童。大文字・小文字の読みや書きにある程度習熟している。

グループ2 今回想定する「平均的」な3年生の児童集団。文字習得に関してはアルファベットソングなどを歌うことなどで、多少の不正確さは伴ってもおおそ順序通り言うことができる。1文字ずつ見て大体アルファベットの名前を言うことができるが、GとJ、MとNなどの字形や音が似たものに関して迷うことがある。書くとS、N、Jが鏡文字になることもある。

グループ3 アルファベット26文字を1つずつ見ても名前がなかなか出てこない。全体に学習の理解に時間を要することも多いため、主に英語で指示をして授業を進めた場合、内容を理解していないのか、指示そのものがわかっていないのかを見とることが難しい。

グループ1の児童は、そのまま教材を与えて他の児童と同じ指示を出しても、すでに熟知している内容であり退屈してしまうことが容易に予想される。ある程度の知識を持つ児童にとっても学校の外国語活動が楽しく且つ学びのある時間、学習意欲を高める時間であるべきという観点から、同一の教材を使用しながらも児童が意欲を持って取り組める声かけを工夫する。

グループ2の児童は、すでに持っている知識を生かし、繰り返しの学習により更なる定着を図る。また、いくつかの文字については名前読みができているものもあるので、自分の理解している文字がどれであるのか、自分の理解が不十分な文字はどれであるのかという事に気がつかせ、意識的な学習へと導くためのツールとしてワークブックを用いる。

グループ3には、アルファベットや外国語学習そのものに苦手意識を持っていたり、学習全体に意欲が低かったりする児童も少なくない。まずは学習における自己肯定感を高めること、個々のレベルで今よりも少し上を目指すことの大事さを知り、学習の達成感を感じさせるためにワークブックを役立てたい。

4. 指導実践

4.1 見通しを持たせる

初めにこのワークブックを配布した際、表紙(図6)の記名欄を見た児童から「名前はローマ字で書きますか?」「えー、書けない。」などの声が上がった。また、外国語活動の時間には各自のfirst nameを大文字で表記した名札を胸につけていることから、「名札を見て書いてもいいですか?」などの発言が見られた。児童のこれらの発言、質問に対し、記名は漢字でもアルファベットでもよいということを伝えた上

で「このワークブックが全部終わるまでにはみんなが自分の名前を自信を持って書けるようになるといいですね。」という言葉で全体としてのめあてを伝えた。これは点つなぎ、文字なぞりなどが「お楽しみ活動」ではなくて、目的をもった学習活動であると言う意識づけを目的とした提示である。

ただ、この情報のみでは、アルファベットをすでに読んだり書いたりすることができる、あるいは自分は書けると思っている児童にとっては興味の持ちにくい活動となる可能性があるので、「自分の名前を書ける」という言葉で伝えためあてを毎時の指導の中で以下の技能の習得

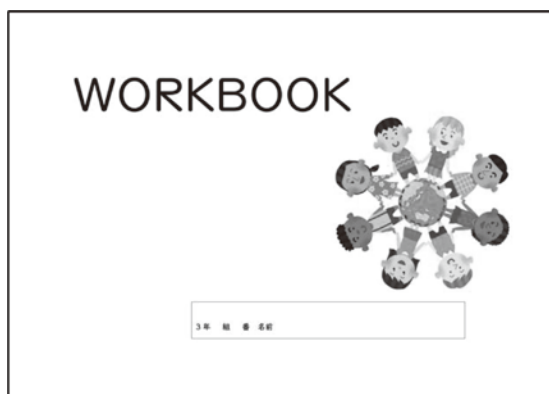


図6 ワークブック表紙

に関連させてゆく。

- ①自分の名前以外のアルファベット大文字の字形の認識
- ②英語らしい発音でアルファベットの名前を言うこと
- ③小文字も含めた字形の認識
- ④正確な書字

上記①、②は全体のめあてであり、③、④についてはすでに①、②をクリアしている児童に対しての個別の目標設定とする。この個別の目標設定については、導入初期段階では指導者が児童の理解度を想定して指示をしながら進めていくが、次第に児童自身が個々の学習課題について主体的に決定し進めていくことができるようにした。

4.2 点つなぎ・文字なぞり

4.2.1 中間層の児童への対応

ここで観察対象としたのは、3.4.2でグループ2とした中間層の児童である。対象児童は、アルファベットの大文字はなんとなくわかるが、音の似ている文字を取り違えたり、書く際に鏡文字となったりすることもある。一番大きな人数の割合を占めるため、授業の中での全体に向けての口頭の指示は、この層を中心としたものとなることが多い。

この中間層児童の目標は、まずアルファベットの名前と字形を一致させることである。文字の名前を聞いて、どの文字かわかったり、自ら英語らしい発音で言ったりすることができる。また、多少不正確な点はあったとしても、大文字を自分でおおよそ書くこともできることを目指す。

彼らの中で、点つなぎに困難を覚える児童はほほいない。そのため、ただのお絵描きにならないよう、一文字ずつを英語らしく「かっこよく」発音しながら点をつなごう、と言う声かけをした。また、絵を完成させることが目的にならないように、机間を巡視する中で「上手に言えている声が聞こえてくるね。」「素晴らしい発音。」などと音を強調した価値づけとなる声かけをした。

文字なぞりについては、早く終えた児童には「空いているところにも自分で書いてみよう」と伝えた。

4.2.2 文字に苦手意識のある児童への対応

3.4.2でグループ3とした児童は、アルファベットの字形がまだはっきり認識できていなかったり、アルファベットの名前を言うことが難しかったりするのが特徴である。そのため、このグループの児童は、まずアルファベットの文字とその名前に親しむことに重点を置いた。

点つなぎのページは、作業に入る前にクラス全体でその日のページ出てくるアルファベットを文字を見ながら発音するが、その際にこのグループに属すると思われる児童が声を出してい

るかどうかを特に注意して観察した。また、点つなぎの際には、ゆっくりでよいので声に出しながら点と点をつなぐことを強調した。

この段階で明示的なフォニックスの指導は意図していない。文字なぞりのページにあるそれぞれの文字と関連したイラスト（Bバナナなど）は、文字に苦手意識を持つ児童の記憶の助けとなることを一つの目的として入れた。

4.2.3 すでに書ける、読める児童への対応

3.4.2でグループ1とした中には、すでにアルファベットの個々の文字の字形や音について学ぶ段階を遥かに超えている児童も多い。これらの児童には、点つなぎや、文字なぞりなど、他の児童と同様のタスクを与えても、易しすぎるため、すぐに終わってしまう。そこで、作業中に個別に声がけをした。それぞれの児童にかける言葉は、例えば「早く終わったら横に小文字書いてみる？」や、イラストのりんごを指して“What’s this?”, “How do you spell ‘apple?’”と言うように、直接的・間接的に追加のタスクを与えるものである。児童は、それに応じて小文字を書いたり、“Apple.”と答えて綴りを書く活動を行った。それぞれの児童が余白に書いた小文字や単語については、後に必ずフィードバックをする。また他のグループの児童には、字形の正しさを強調しないが、この層に対しては字形の正しさ、綴りの正確さを適宜示していった。

このように、毎回個別の声がけを繰り返すことにより、文字なぞりのページにあるイラストの下に単語を書いたり、点つなぎで「くま」が完成するページで“I like bear”と書いたり、特別な声がけをしなくても、自身で追加の活動に取り組む児童が出てきた。単語を書いたものに対しては綴りが正確でなくても○をつけ、その横に正しい綴りを書き入れた。また、I like bearに対しては“Me, too. I like bears.”とコメントを書き入れる形でリキャストをした。

4.3 文字書き

15ページからは文字書きに入る。（図4 文字書き①）このページに入る前にパワーポイントファイルを使用して、学習の進め方について児童と認識を共有した。

まず、薄文字に関しては全員がなぞり書きをする。奇数ページの「先生の言った文字を書きましょう。」のところでは大文字を書くが、書ける児童はその横または下に小文字も書いてもよいと伝えた。文字に対して苦手意識を持つ児童に対しては特に、その日の練習した文字の確認の目的が第一のため、書いた文字を指導者が判別できる状況であればOKとした。またある程度文字が認識できている児童には、文字の名前と字形の一致から他者が見た時に容易に判別できるレベルで書けることを基準にチェックした。また、小文字で書く児童には4線上の位置、文字のバランスなどの正確性を求めた。小テストのような形式で、終了後に解答チェックをするが、どのグループの児童においても、本人が文字の名前と字形を理解していることが推測されれば×はつけず、○をつけた上でそれぞれへの確認ポイントのチェック、必要であれば短い

コメントをつけた。

単語を提示している偶数ページについてはどんなタスクに取り組むかをそれぞれの児童の選択制とした。

1. 薄文字をなぞり、その文字の名前を言いながら数回書く。
2. 薄文字をなぞり、その文字を含んだ単語を文字の名前を言いながら写し書きする。
3. 薄文字をなぞり、その文字を含んだ単語を小文字で書く。

児童に指示を与える際には、まず上記1の薄文字をなぞってから、文字の名前を発音しながら練習する、と言うタスクを伝え「これだとすぐ終わってしまうと思う人は、この文字だけではなくてこの単語の文字を全部書いてもよいです。」「それも簡単、と思う人は大文字を見ながら小文字で横に書いてみましょう。」の順で指示を出した。更に、どのタスクを選んでいるから「えらい」、すなわち評価が高い、ということは決してなく、それぞれ自分に合ったレベルをきちんと選択できているかどうかが一番重要であると繰り返し伝えた。

4.4 指導から見えたもの

4.4.1 学習としての外国語活動

外国語活動として楽しく英語に「親しむ」ことが重要であることは言うまでもないが、達成感のない楽しさだけでは、学習として継続ができない。今回、このワークブックを導入したことが結果として「学習」であることを意識させるためのツールとして役立った。返却したワークブックの花丸やスタンプに嬉しそうにする児童、字形を赤で修正したものを次回は自分で書き直して提出する児童などが見られ、それらの児童にとっては自分の学びとして捉えるきっかけとなったと思われる。

中心的な層の児童の多くは、アルファベットの大文字について大体認識ができてはいるが、系統立てた「書くこと」の練習は今まで行ってきていない。空中書き、なぞり書きなど、ひらがなや漢字を学習してきた手順にある程度近い形でアルファベットの文字を練習することにより、これが学習の一端であることの意識づけにもなった。

4.4.2 学習の見通し

文部科学省作成の中学年用教材Let's Try 1, 2にはそれぞれアルファベット学習のためのユニットがある。しかし、アルファベット文字の字形・名前の一致を図るには、特定のユニットで集中的に学ぶよりも、年間を通して少しずつ触れる方が効果的であることが予想される。これを、ワークブックという冊子の形で学習を進めていくことにより、児童にも学習の見通しが立てやすくなり、個々の学習の記録も残る。また、毎回決まった形での帯活動を入れるという点は指導者が単元計画を立てる中でも取り組みやすかった。

4.4.3 苦手な児童へのアプローチ

このワークブックは全体的にはいわゆる「中間層」の児童をターゲットに構成をしながらも、全体的に文字に対して苦手意識を持っている児童にとって取り組みやすいものとなるよう、個別に課題が設定できる工夫をした。また、授業中の声かけも文字や英語学習に苦手意識を持っていると思われる児童をまず最優先に行った。短期間の取り組みであったため、顕著な効果が現れたとは言い難いが、それぞれのタスクを自分で決定してよい、という指示を浸透させることにより、学習に対してのハードルが低くなった児童がいたのではないかということは予想される。

また、量的に十分とは言えないが、個々の児童の苦手とする点をチェックする役割も果たすことができた。点つなぎでは、比較的単純な形状のものが中心であったが、アルファベット26文字が順番に言えなかったり文字の名前が理解できていなかったりする児童は、単純に多くの点とつないでしまうことが時々見られた。文字に親しむ活動として歌や身体を動かす活動を中心に行っている際にも、この児童はなんとなくまだ理解ができていないようだとすることが指導者の感覚としてわかることはあるが、それを確認して指導に生かすことができると言う意味においてこの教材は有用であった。

学習全般において言えることではあるが、特に外国語活動・外国語科においてアルファベットの文字習得の個人差は大きい。文字の認識が十分でないまま高学年になれば、学習したことの確認も難しいし、発表活動など非常に困難となるであろう。音声で十分に慣れ親しんだ文を、読んだり、選んで書いたりできることが求められる高学年に上がる前に、少しでも児童の困難さを和らげることが求められている。

4.4.4 上位層の児童へのアプローチ

既にある程度知識のある児童にとって、退屈で学びの足踏みをしている時間になることを避けるために、同じ教材の中で更に自分で課題を見つけてみようということを個別に伝え続けた。これは4.4.3で述べたグループの児童に対する指示よりも短い時間、一言二言の対応ですむ場合が多かった。また、毎回指示をしなくても数回繰り返す中で、追加で英語の語や文を書くと先生は見て反応してくれる、ということがわかり、それぞれに考えて書くようになった。

英語圏で生活の経験があったり、民間の英語学童、英語教室等で学習していたりする、いわゆる「英語のできる」児童は、その「できる」レベルも様々である。学習がゆっくりである児童に配慮する一方で、それらの児童の学習意欲を削ぐことのないような声かけや課題の与え方について工夫が必要である。基礎的な知識がすでにあるからこそ、自らの課題を見つけて学ぶことができることが重要となる。

5. 今後へ向けて

5.1 利点

今回作成したワークブックについて、教室で実践してわかった利点についてまとめる。

1) 取り入れやすさ：ワークブックの形を取るにより帯活動として組み込みやすい。毎回のルーティンとしてわかりやすい形で取り入れることができた。

2) 学習意識：発達段階に応じた知的欲求を満たすことのできる「学習」としての外国語活動を意識させるきっかけとなった。

3) 学習の記録：取り組みが形として残る。アルファベット文字の認識、文字の名前読みの定着を図る目的ではワークシートのようなものを必ずしも必要としないが、あえて紙に書くという作業をすることによって毎時間の学習の記録を目に見える形で積み重ねることにより達成感が得られる。

4) 理解の遅い児童への働きかけのしやすさ：アルファベットの文字に慣れるという目的でABCソングを歌ったり、体を動かす活動を入れたりした時に、理解が不十分だったり声を出していなかったりする児童が見落とされてしまう可能性がある。2020年度、2021年度と児童が授業中常にマスクをしている状態ではなおさら個々の児童の習熟についての見取りが難しい。書くという静の活動を行い更に記録が残ることで、理解が不十分である児童を拾い出して適切な働きかけをすることがしやすくなった。

5) 主体的に学ぶ：クラスの過半数以上を占める、ある程度アルファベットの文字に親しんでいる児童達にとっては、一つ一つは難易度が決して高くない内容である。しかしアルファベットの文字を1文字ずつ取り上げて書いたり、小テストのような形でチェックしたりする中で自分の理解しきれていない部分を知り、自己の学習を調整する力に繋げて行くための働きかけができた。

また、指導の際には他人と比較するのではなく、各自の決めた目標で取り組むことが大事であることを強調した。アルファベットのCを練習するページでCだけを丁寧にかけていた児童がいればもちろん花丸評価であるし、catと小文字で書く児童がいても良い。声がけの内容と評価による価値づけによって様々な段階の児童が主体的に学ぶ助けのツールの一つとしても活用が可能であるということがわかった。

5.2 問題点・改善点

5.2.1 指導者の負担の軽減

実態として様々な児童が混在しているのは事実であり、それぞれにきめ細やかな対応をしよう

うとすればするほど時間がかかる。全ての学級において教員が個別に近いような対応を取ることは難しいだろう。フィードバックの方法について、ある程度決まったパターン化を図り、個別対応した場合に近い効果を挙げられることができれば多くの教員にとって使いやすいものとなることが予想される。

指導者に特別なスキルや高い専門知識を必要としたり、事前にマニュアルを読み込んだりしないと使用できないようなものではなく、見ただけで使用の目的やねらいが明確となる教材が理想である。指導者・児童の双方にとってよりわかりやすい教材のあり方について更に検討を加えたい。

5.2.2 文字の音の学習の導入時期

帯活動として毎時7分程度行う前提で作成したが、個々の文字の書きの練習のページでは、もう少し時間をとって文字の音にも触れる方が学習として自然であるようにも感じた。日本の小学校外国語活動において文字の名前と音、形を同時に指導するのは児童の負担が大きいと言われてきているが、一定数の児童が文字の名前と字形がおおよそわかっている状態で足踏みをさせている感が拭えない。文字と音とを同時に学習するジョリーフォニックスを導入している自治体もあることから、英語の文字の名前と音の効果的な導入時期やその方法、児童の理解への影響等についても今後研究をしてゆきたい。

5.3 次の段階に向けて

5年生での教科としての外国語科にスムーズに繋げていくためには、4年生の終わりまでに小文字を含めた文字の読み書きに十分に親しんでおくことが重要となる。更に言えば、ある程度の文の読み書きが可能であれば、5年生でのやりとり、発表活動を深めるために学んだことを、記憶や音声媒体での記録に頼るのではなく文字の形で残して確認することができる。音韻認識とアルファベットの文字の認識は、スポーツで言えば基礎体力にあたる。この基礎体力をどこまで高めることができる、どこまで高める必要があるのかということも重要な視点となるであろう。

また、外国語活動・外国語科では必然性のある活動、必然性のある場面設定という表現がよく使われる。多くの児童にとって今回のワークブックは目新しく、線つなぎや迷路のようなページを楽しんで取り組んでいたと思われるが、更に次の段階に向けて少しレベルの上がった教材に同じように反応するとは言いきれない。児童にとって読みたい、書きたいと思われるような状況の設定や、読めるようになれば、書けるようになればこんなことができるという目標の提示の方法についても工夫したい。

6. 終わりに

本稿では、2018年の「小学校英語活動における英語を書くことにつながる文字指導についての考察」、2019年の「ローマ字指導を援用した小学校英語の文字指導の試案」を元に、教員、様々な段階にある学習者双方にとって使いやすく効果のある教材とその活用についての提案を試みた。学習効果のみならず、教える側、学ぶ側双方の意識の変化についても今後調査してみたい。

今回はワークブックという紙媒体を通しての指導であった。GIGAスクール構想による一人一台の端末は今後文字指導、児童の個別学習にどのように影響してくるであろうか。文字に対して苦手意識を持つ児童や、書字に困難を覚える児童の中には、タブレットの活用によって文字の学習の幅が広がる者も多くいるだろう。また、キーボードで入力することが中心となるならば、4線に正しくかけるようになるということの重要性は低くなるだろうし、小文字のbとdがあやふやだったとしてもキーボード上のBの位置を覚えている、もしくは目でBのキーボードを確認して入力すればbがスクリーンに現れる。キーボード入力の活用ももちろんだが、紙に書いたものを撮影して提出、教員は電子画面でまる付けをして送信、ということも実際に行われ始めている。3年生段階での指導ということもあり今回は鉛筆で書く紙のワークブックという従来の形のワークブックとしたが、今後は電子媒体での学習も視野に入れた可能性を探って行くことが必要とされるであろう。

引用参考文献・インターネット資料

- アレン玉井光江・阿野晃一・濱中紀子他（2020）『New Horizon Elementary English Course 5』東京書籍
- 池田周（2013）「小学校「外国語活動」への文字及び初期読み指導導入に対する教員意識」愛知県立大学大学院国際文化研究科論集，第14号
- 近藤暁子（2020）「小学校における英語の読み書き指導についての一考察」兵庫教育大学研究紀要，第56巻2020年2月 pp.133-142
- 田中真紀子・河合裕美（2016）「文字指導に対する小学校教員の意識—千葉県中核教員研修後のアンケート結果から—」小学校英語教育学会誌16巻，01号 pp.163-178
- 松本由美・大友美奈（2019）「ローマ字指導を援用した小学校英語の文字指導の試案」玉川大学教育学部紀要，第19号
- 松本由美・大友美奈（2018）「小学校英語活動における英語を書くことにつながる文字指導についての考察」玉川大学教育学部紀要，第18号
- 文部科学省（2017）「小学校学習指導要領（平成29年告示）」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/（最終閲覧日2022年1月1日）
- 文部科学省（2001）『小学校英語活動実践の手引き』開隆堂出版
- 文部科学省（1997）「中央教育審議会答申」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf（最終閲覧日2022年1月1日）
- 文部科学省（2014）「平成26年度小学校外国語活動実施状況調査」

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2015/09/29/1362169_02.pdf（最終閲覧日2022年1月1日）

A Proposal for the Use of Alphabet Learning Materials in the Third Grade of Elementary School

Yumi MATSUMOTO, Mina OTOMO

Abstract

To facilitate the teaching of foreign languages in the fifth and sixth grades, it is important to teach the letters of the alphabet in the middle grades. Therefore, we attempted to create a teaching material for third graders that is easy to use for both teachers and students. In the form of a workbook, it is used for a short period of time in each class to help the students learn the letter forms and names of the letters of the alphabet. In addition, we proposed a way for instructors to take care of children in various cognitive stages.

Keywords: English classes at elementary schools in Japan, the second language acquisition