

「初級学習者に求められる読む力」につながる系統的な指導に関する研究

～学習者が苦手意識を抱えやすい「読むこと」の土台となる系統的な指導の充実を目指して～

上尾市立大石南小学校 教諭 高橋 博将

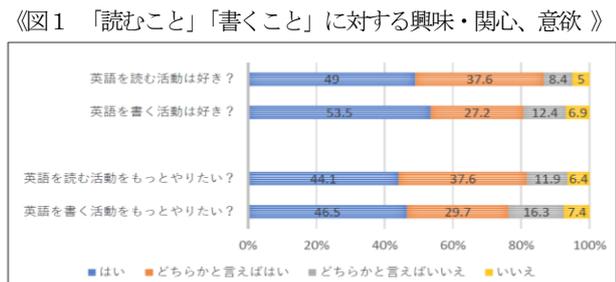
I はじめに

小学校外国語教育において、近年よく耳にする声の一つに、「小学校段階で、既に外国語に困難を抱えている児童が一定数いる」が挙げられる。そして、その背景には、現行の学習指導要領（文科省,2017）から導入された「読むこと・書くこと」といった文字言語の領域が大きく作用しているようである。児童の認知発達段階から見て、音声言語に留まらず、文字言語についても扱うことにそもそも無理があったのか。それとも、我々教師の指導方法に課題があるのだろうか。

II 研究題目設定の理由

1 意識調査① 小学6年生の児童対象

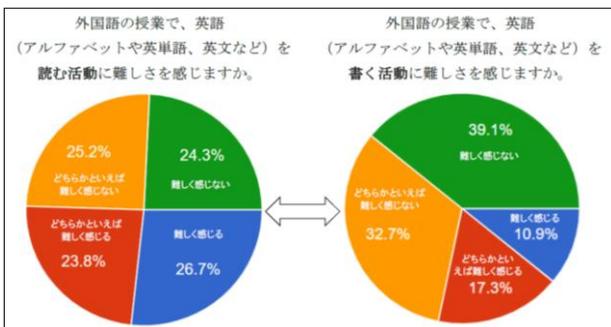
図1は、令和4年度に筆者が上尾市内小学校3校に通う6年生202名を対象にした意識調査の結果である。



(令和4年実施 小学校6年生の児童：202名)

「読むこと・書くこと」を肯定的に捉えている児童が大半を占めており、「聞くこと・話すこと」と比較しても、文字言語への児童の興味・関心、学習意欲は決して低くない。他方、各領域の活動にどの程度困難を抱えているかという問いについては、「読むこと・書くこと」の間で大きな開きが出る結果となった。(図2)

《図2 「読むこと」「書くこと」に対して感じる困難さ》



(令和4年実施 小学校6年生の児童：202名)

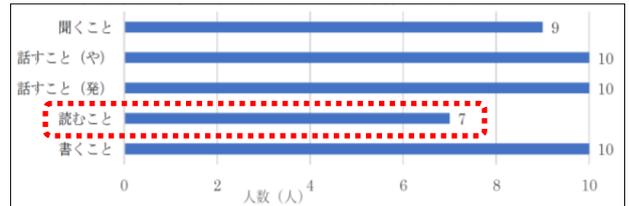
図2からは、小学生の段階で、既に半数を超える児童(50.5%)が「読むこと」に難しさを感じている可能性が示唆された。児童の認知発達の高まりから文字への興味・関心が芽生え、学習意欲もあるのだが、い

ざ学習してみると、「読むこと」に至っては、既に半数を超える児童が困難を抱えているようなのである。

2 意識調査② 小学校の教員対象

また、上尾市内の小学校で高学年の教科外国語を担当する教員を対象とした意識調査の結果(図3)からも、「読むこと」の抱える課題を垣間見ることができる。

《図3 学習の成果や変容は見られたか(教科化前との比較)》



(令和4年実施 小学校の教員：10名)

図3以外にも、筆者が児童や教員を対象とした一連の調査結果を網羅的に鑑みると、他の4つの領域と比較しても、「読むこと」に関する指導目標や、児童を導くための系統的な指導方法、評価方法等が不明瞭である可能性が浮かび上がってきた。実際に、学習指導要領(文科省,2017)の「5つの領域別の目標」(p.169)を見ても、「書くこと」は、「ア書き写す」や「イ例文を参考に書く」といった、児童の発達段階を考慮した足場かけが行われている一方で、「読むこと」においては、同時にいくつもの認知処理を必要としているにも関わらず、文字の字形認識や「名前読み」に関する記述のみとなっており、学習者にどんな手順でどのような足場をかければ良いかを解明するのは難しい。

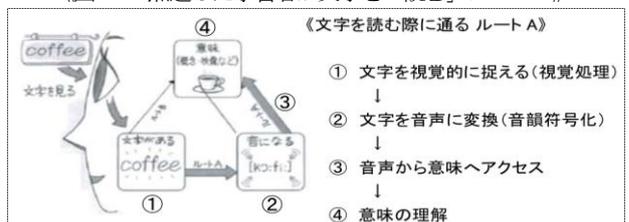
上記の現状を踏まえ、文字言語の中でも、本研究の焦点を「読むこと」に絞り、「初級学習者に求められる読む力」とはどのようなものなのか、そこに至るまでにどのような系統的な指導が必要なのかを明らかにすることが急務であると考え、本研究題目を設定した。

III 研究背景

1 初級学習者が英語を「読む」プロセス

門田・玉井(2004)では、熟達した学習者が文字を読むプロセスを、以下の手順で説明している。(p.47)

《図4 熟達した学習者が文字を「読む」プロセス》



(引用『英語決定シャドーイング』門田・玉井,2004 筆者加筆)

一方、初級学習者は、視覚で捉えた文字を即時的に音声に変換(音韻符号化)することは難しく、その途上で更なる認知プロセスを必要としている。(図5)

《図5 初級学習者が文字を「読む」プロセス》



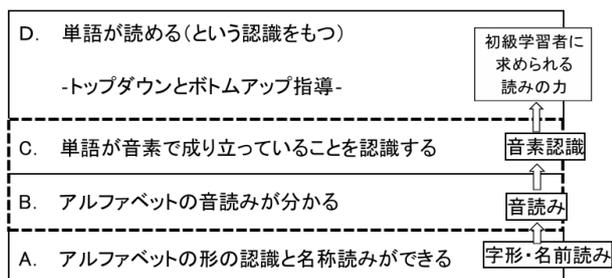
(先行研究をもとに、筆者がイラスト化)

熟達した学習者が、「④ 意味の理解」までに3つの手順を踏む(図4)のに対し、初級学習者が文字情報から意味内容にたどり着くには、5つの認知処理を必要とする(図5)。中でも、文字情報から音声を出し、意味内容を捉えるためのきっかけとなる、②の段階を経由しないと、そもそもその後の読みのプロセスに繋がらないという。つまり、初級学習者に文字(英単語、英文等)を読ませる前に、アルファベットの「音読み」や音素認識の指導を十分に行う必要があるのだ。

2 「音読み」・「音素認識」を含む文字指導の系統性

山本・田縁(2020)は、初級学習者への系統的な読みの指導手順を、表1を使って説明している。(p.103)先述の先行研究同様、山本・田縁(2020)においても、「初級学習者に求められる読む力」を育むためには、その土台として、「B 音読み」や「C 音素認識」に関する知識・技能が不可欠であることが言及されている。

《表1 KEET メソッドの7つのステップ「読むこと編」》



(引用『だれでもできる英語の音と文字の指導』山本・田縁,2020)

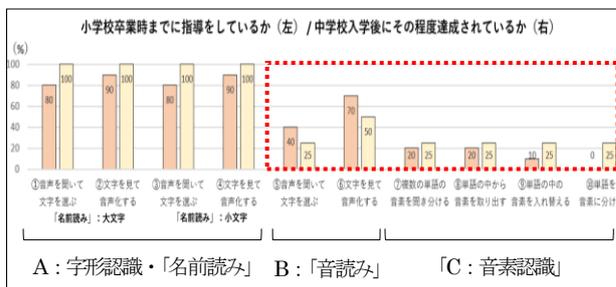
また、学習指導要領(文科省,2017)の中でも、「文字の音の読み方は、『読むこと』を通じた言語活動を行う際に、文字を識別し、語句の意味を捉えることに役立つ。」(p.103)の他にも、「B 音読み」や「C 音素認識」の重要性について言及していると考えられる箇所が複数存在している。(p.78, 103~106)

ここまで見てきて分かるとおり、「初級学習者の求められる読む力」を育むには、その土台として、「A 字形認識 & 名前読み⇒B 音読み⇒C 音素認識」といった一連の指導の流れが必要であるということが出来る。

3 現状の文字指導の問題点

では、実際に小学校の指導現場では、表1で言及されている指導の系統性を踏むことができてきているのか。ここで、令和4年度に筆者が上尾市内で勤務する教員を対象に行った意識調査の結果を引用する。(図6)

《図6 小・中学校両側から見る系統的な文字指導の実態》



(令和4年実施 小学校教員:10名 / 中学校教員:4名)

調査対象が非常に少ないため、図6を根拠とする現状の一般化は避けるべきだが、それでも課題点を推測するには参考になる。「初級学習者に求められる読む力」の土台となる「A 字形認識 & 名前読み⇒B 音読み⇒C 音素認識」の一連の指導の系統性の中で、「B 音読み」と「C 音素認識」が抜け落ちてしまっている可能性が考えられる。結果、読みの土台が十分に形成されずに指導が進められ、小学校段階で既に過半数の児童が「読むこと」に困難を抱えているのではないかと推測される。

IV 実践研究

1 研究の目的と仮説

これまでの研究背景を踏まえ、現状、小学校における系統的な文字指導から抜け落ちている可能性が高いと考えられる「B 音読み」や「C 音素認識」の知識・技能が、一定期間の指導を経て、初級学習者にどの程度定着するのかを明らかにするとともに、「A 字形認識 & 名前読み⇒B 音読み⇒C 音素認識」という系統的な文字指導が、「D 初級学習者の求められる読む力」に与える影響を検証することを目的とする。

仮説1: 系統的な文字指導を行うことで、アルファベットの「音読み」や「音素認識」に関する知識・技能の定着が図られるだろう。
仮説2: 「音読み」や「音素認識」の知識・技能と、「初級学習者の読む力」との間には、一定の関係性が見られるだろう。

本研究は、令和4年度9月から12月の4か月間、勤務校の5年生(単学級:29名)を対象に行った実践をまとめたものである。この年、筆者は担任をもっておらず、5年生の学級を借りて、2学期の外国語の授業(計29回)をT1として担当した。

2 研究計画

全29回の外国語の授業のうち、本研究に関する事前テストや事後テスト①②、単元テスト等を除いた全20回の授業後半の10分間を、系統的な文字指導(A

～C) を行う時間「Alphabet Time」として設定した。

《表2 本実践研究の実実施計画 (9~12月)》

	「Alphabet Time」 系統的な文字指導を行う時間
9月 5日	○ 事前テスト
9月 7日	○ 【第1ステージ】: 全5回 ↓ 重点指導事項: 「A 大文字の字形認識」 「A 名前読み」
10月 15日	○ 【第2ステージ】: 全5回 ↓ 重点指導事項: 「A 小文字の字形認識」
10月 26日	○ 事後テスト①: 【第1&2ステージ】 効果検証
11月 2日	○ 【第3ステージ】: 全6回 ↓ 重点指導事項: 「B 音読み」
11月 28日	○ 【第4ステージ】: 全4回 ↓ 重点指導事項: 「C 音素認識」
12月 16日	○ 事後テスト②: 【第3&4ステージ】 効果検証

3 研究方法

(仮説1)について

事前テスト、事後テスト①、事後テスト②で、それぞれ以下の2種類のテストを実施し、テスト全体 (31点満点) の正答率の推移を分析していく。なお、テストの信頼性を検証するためにクロンバック α 係数を算出したところ、「B 音読み」の認識を問うテストが $\alpha = .905$ 、「C 音素認識」を問うテストが $\alpha = .950$ であり、以下の2種類のテストは高い信頼性があると言える。

《図7 「B 音読み」の認識を問うテストの一部 (全20問)》

2. 英語の文字の音をきいて、きこえた文字を○でかこみましょう。		
(例)	(H . I . U . 分からない)	
(1)	(Z . X . S . 分からない)	
(2)	(C . B . P . 分からない)	
(3)	(J . W . Q . 分からない)	

(参考 山井, 2017)

《図8 「C 音素認識」の認識を問うテストの一部 (全11問)》

1. 英語をきいて、はじめの文字を○でかこみましょう。		読み上げられた単語
(例)	(g . k . n . r)	kid
(1)	(v . p . t . b)	bat
(2)	(l . w . f . r)	lent
(3)	(z . f . v . b)	vest

2. 英語をきいて、まん中の文字を○でかこみましょう。		読み上げられた単語
(例)	(a . i . u . e . o)	pen
(1)	(a . i . u . e . o)	sit
(2)	(a . i . u . e . o)	bet
(3)	(a . i . u . e . o)	wop

(引用 深澤, 2015)

(仮説2)について

事後テスト②の時点で、上記の2種類のテスト全体 (31点満点) の正答率と、筆者が作成した「初級学習者に求められる読みの力」を図るために作成したテスト (図9) の正答率の相関係数を分析することで、系統的な文字指導と読みの力の関係性の強さを見ていく。

《図9 「初級学習者に求められる読みの力」を図るテスト (全24問)》

「初級学習者に求められる読みの力」を図るためのテストの中で使用されている英語表現は、授業の中でくり返し音声に慣れ親しみ、音声と意味とが学習者の中で一致しているものを筆者が選定している。



V 実践の流れ

1 【第1ステージ】【第2ステージ】

本研究の力点は、系統的な文字指導の中でも、現状、抜け落ちてしまっている可能性のある「B 音読み」と「C 音素認識」に置かれているため、「A 字形認識 & 名前読み」を扱う【第1ステージ】【第2ステージ】の実践内容の詳細については触れる程度にとどめる。

《表3 「A 字形認識 & 名前読み」段階の改善案)》

	重点指導事項	具体的な活動 (10分間)	
第一ステージ	1	《Input》	・大文字並べ替え
	2	「A 大文字字形」認識	・大文字字形予想 (1)
	3	《Input & Output》	・「名前読み」正しい音の確認、発音
	4	《Output》	・大文字なぞり書き
	5	「A 大文字字形」表出	・大文字書く練習
第二ステージ	6	《Input》	・アルファベットの歴史を知る
	7		「A 小文字字形」認識
	8	《Output》	・小文字並べ替え (3)
	9		・小文字なぞり書き
	10		「A 小文字字形」表出

(1) 大文字の字形予想

目を閉じた状態で大文字をかたどった厚紙を1枚選び、手の感覚のみで文字を当てる活動。これは、字形にある程度慣れてきた状態で行うことで、児童の意識を文字のより細部にまで向けることができる。



(2) 大文字から小文字への変遷を予想

大文字から小文字までの字形の変化の推移を予想す

る過程で、何度も小文字の字形を児童に意識させるという本実践は、畑江(2017)を参考にして行っている。



(3) 小文字の並べ替え

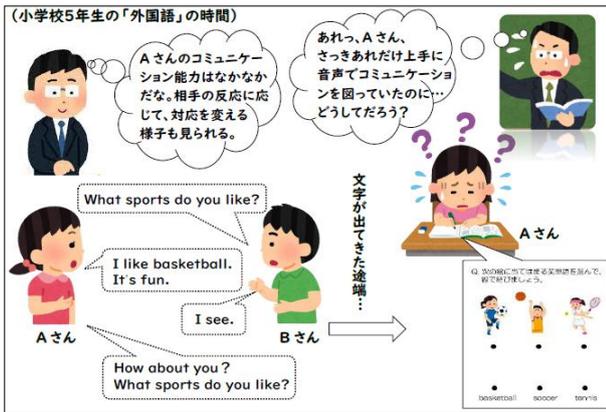
ICT 端末の画面上で、文字を順番に並べる活動。大文字に比べて、小文字の文字の弁別には困難さが伴うため、ゲーム性を持たせた上で、くり返し同じ活動を行うことが大切である。



2【第3ステージ】【第4ステージ】

本ステージでは、現状の文字指導の課題として挙げられている「B 音読み」や「C 音素認識」に関する実践を行う。この段階こそ、本研究の肝となっており、丁寧に指導を重ねていくことで、「文字の示す音が、文字を識別し、語句の意味を捉えることに役立つ」(文科省,2017) という足場が学習者に設けられ、図 10 のような状況に陥る児童が減少していくことが予想される。

《図 10 音から文字への橋渡しが上手く機能していない児童》



(筆者がイラスト化)

《表 4 「B 音読み」「C 音素認識」段階の改善案》

		重点指導事項	具体的な活動 (10 分間)
第二ステージ	1	《Input》	・「音読み」を知る (YouTube/ALT) (4)
	2	「B 音読み」認識	・かるたゲーム (5)
	3		・「音読み」でとる
	4		《Input & Output》
	5	《Output》	・マッチングゲーム
	6	「B 音読み」表出	・「音読み」発音 (6)
第四ステージ	7	《Input》	・かるたゲーム (初頭音をとる) (7)
	8		「C 音素認識」
	9	《Input》	・ワークシート (初頭音をとる)
	10		「C 音素認識」

(4) 「音読み」を知る (YouTube / ALT)

「アルファベット=名前読み」だった児童の脳内に、ALT による音声や YouTube 等を駆使しながら、「音読み」の音声を入れていく。文字指導全体に言えることであるが、「短時間×高頻度」がポイントとなる。



(5) かるたゲーム (「音読み」でとる)

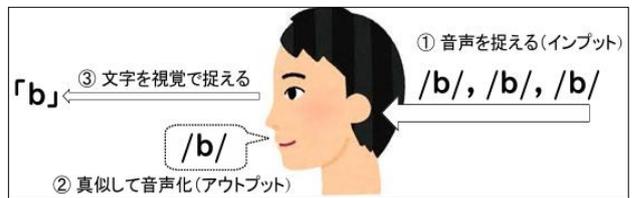
ゲーム要素を組み込み、児童を飽きさせないように留意しながら、以下の手順でくり返し音声インプットを与えていく。勝ち負け以上に、「今の音はどの文字だったか」「/b/という音はどの文字なのか」という、「音読み」と文字を一致させる③の段階を大切にしていく。

- ① ALT が「音読み」を読み上げる。
- ② 読み上げられた「音」をもつ文字をとる。
- ③ 文字の「音読み」を確認する。



(4) (5) 等の活動を行う際に留意すべきことは、文字を提示して音声を表出させる (フォニックス) 指導ではなく、「音読み」を聞いて、その音声を繰り返すという、あくまで音声为主体となる活動を設計する点である。学習者の中に、十分な音声の貯めが無い状態で文字を提示して音声化させることは、「音声⇒文字」の言語習得の原則や指導の系統性からは外れてしまう。

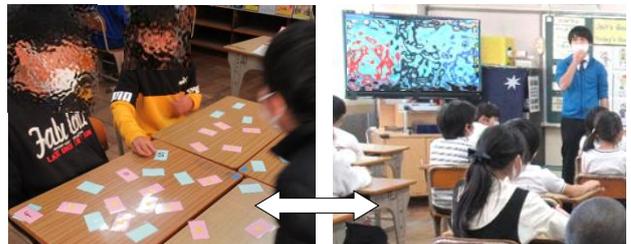
《図 11 「音声」が主体の「B 音読み」指導》



(筆者がイラスト化)

(6) マッチングゲーム (「音読み」を発音)

一方で、本活動では文字が主体となり、「文字を見て『音読み』をアウトプットする」という流れをとる。



活動の中で、アウトプットを行う機会を設けることで、「モデル音と自ら発した音のギャップ」を児童は意識することになる。したがって、正しい「音読み」をインプットする時間を随所に確保しながら、インプットとアウトプットを繰り返させることが大切になる。

(7) かるたゲーム (初頭音をとる)

活動の手順は、基本的に (5) と同じ流れをとる。

- ① ALT が 3 文字程度の英単語を読み上げる。
- ② 英単語の最初の文字 (初頭音) をとる。
- ③ 初頭音の「音読み」を確認する。

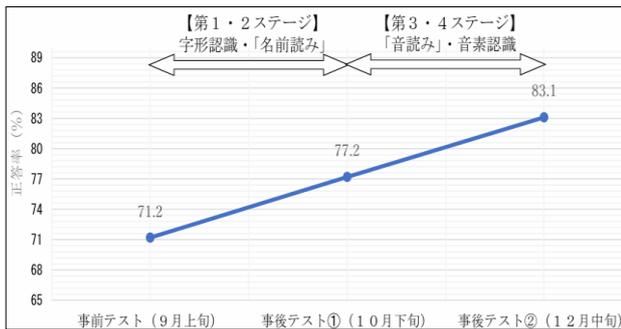
基本的に、3 文字程度の英単語は、母音を中心とした音のかたまり (母音+子音+母音) で構成されている。認識が一番易しいのは、「初頭音」、次に「語末音」、最も難しいのは「中核母音」となる。児童のレディネスや活動の困難度を考慮しても、初級学習者においては、まずは「初頭音」を認識できるようにしていく。

VI 結果

1 (仮説1)について

事前、事後テスト①、②の各時期の、テスト全体の正答率の推移をグラフに表すと、図 12 のようになる。

《図 12 「B 音読み」「C 音素認識」テストの平均正答率の推移》

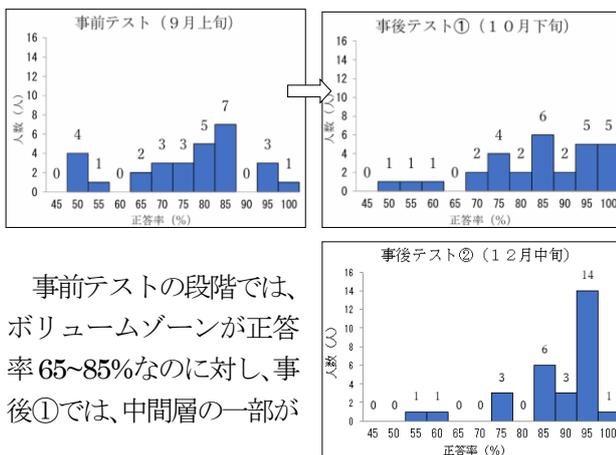


(令和 4 年 12 月実施 5 年生児童 : 29 名)

上のグラフを見ると、事前、事後テスト①、②それぞれの間で、正答率が似通った伸び幅を見せていることが分かる。分散分析を使い統計処理を行った結果、有意な伸びは見られなかった。 ($p=.331 > .05$ $df=2$)

一方で、正答率の学級内分布を確かめるべく、以下に 3 回のテストのヒストグラムを引用する。(図 13)

《図 13 事前、事後テスト①、②での正答率の分布》



事前テストの段階では、ボリュームゾーンが正答率 65~85%なのに対し、事後①では、中間層の一部が

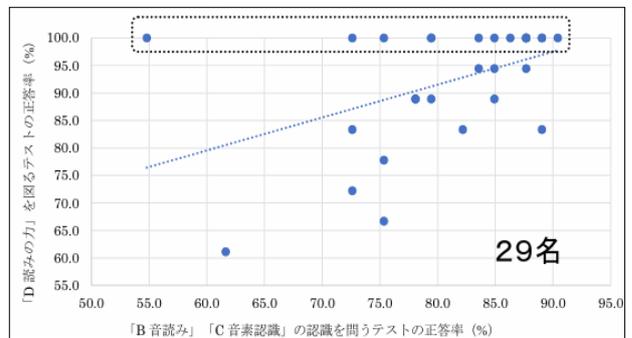
右側に移動している。【第 1 & 2 ステージ】では、主に「A 字形認識」や「A 名前読み」を扱っており、直接的にアルファベットの「B 音読み」や「C 音素認識」の指導は行っていないのだが、図 13 を見る限り、多少なりとも文字の「音」を認識する力にも影響がある可能性がうかがえる。

一方、事後②になると、ボリュームゾーンが 85~95% まで移動している。統計上、有意差は見られなかったものの、「B 音読み」や「C 音素認識」を高める活動を行うことで、児童の「音」を捉える能力に、一定の効果があったということができるとは言えないだろうか。

2 (仮説2)について

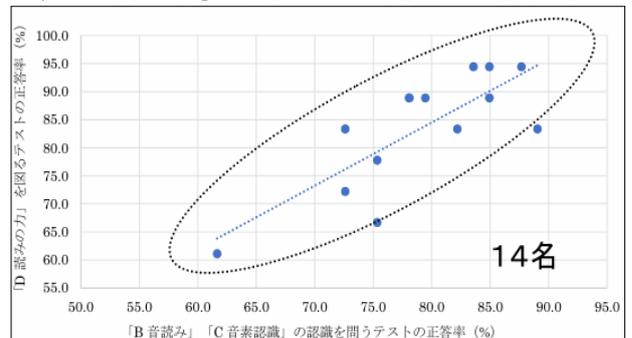
事後テスト②の時点で、2 種類のテスト (図 7 & 8) 全体の正答率と、「初級学習者に求められる読む力」を図るために作成したテスト (図 9) の正答率の両数値を、相関分析にかけた結果を図 14 に記す。

《図 14 「B 音読み」「C 音素認識」と「D 読むこと」の相関》



(Pearson product moment correlation, $N=29$, $r=.456$, $df=27$, $p<.05$)

↓ 「D 読むこと」の正答率 100% の児童 (15 名) を除くと



(Spearman rank-order correlation, $N=14$, $r_s=.713$, $df=12$, $p<.01$)

全児童 29 名を対象として分析を行った結果、両者に中程度の相関が見られた ($r=.456$)。ここで、「D 初級学習者に求められる読む力」を既に有すると考えられる (正答率が 100% である) 児童 15 名を外して、再度分析を行うと、強い相関が見られた ($r_s=.713$)。この結果から、「D 読むこと」に課題を抱えている児童ほど、「B 音読み」や「C 音素認識」の知識・技能についても課題を抱えている可能性が高いことが明らかになった。さらに、表 1 で引用した文字指導の系統性を合わせて考えると、「読むこと」に困難を抱えている学習者がつまづいている箇所が、「B 音読み」や「C 音素認識」なのではないかと推測することができる。

Ⅶ 成果と課題

1 成果

本研究では、以下の4点の可能性を示唆した。

- 現状、小学校における系統的な文字指導の中で、「音読み」や「音素認識」に関する指導が抜け落ちている可能性がある。(Ⅲ 現状分析より)
- 系統的な文字指導を継続することで、「音読み」や「音素認識」に関する知識・技能にプラスの影響を与える可能性が高い。(Ⅵ 結果(1)より)
- 初級学習者の「音読み」や「音素認識」に関する能力と、「初級学習者に求められる読む力」の間には、ある程度の強度で、互いに影響を与え合っている可能性が高い。(Ⅵ 結果(2)より)
- 「音読み」や「音素認識」に関する能力を高めることで、「読むこと」に困難さを抱える学習者を助ける近道になるかもしれない。(Ⅵ 結果(2)より)

また、今回、継続的な文字指導の実践と共に行ってきた、各活動に対する意識調査の結果を分析した結果、同じ認知処理プロセスを必要とする活動であっても、学習形式で行うのか、ゲーム形式で行うかといった活動形態を変えることで、学習者の感じる困難さは大きく異なることが明らかになった。継続的に文字指導を行う際には、児童の認知発達段階や実態に応じて、学習色とゲーム性をバランスよく織り交ぜながら、活動内容についても慎重に検討をしていく必要がある。

2 課題

今回、「音読み」や「音素認識」に関する実践を行ってきたが、本実践内容では、各段階における活動のバリエーションが圧倒的に少ない。今後も、活動内容の開発やそれらの効果検証を継続していく必要がある。また、本研究では、実践期間が短い中で系統的な文字指導を網羅的に実施する必要があり、各ステージの活動の効果検証が存分になされたとは言いがたい。文字指導というものは、本来時間のかかるものであり、児童の理解度等を考慮しながら、丁寧に進めていく必要がある。やはり、長期を見据えながら、系統的な指導計画を作成していく必要性を強く感じる結果となった。

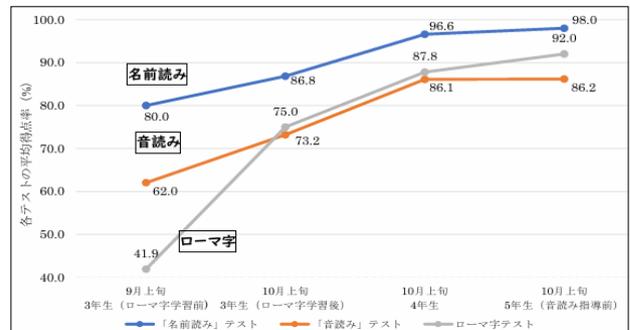
最後に、長期を見据えた指導計画を作成するにあたり、ここまで見てきた系統的な文字指導の各段階の指導事項を、どの発達段階にある児童を対象として指導を行っていくのが「適期」と言えるのかについて、本研究結果を踏まえた上で、最終項にて提案を行う。

3 提案 ～系統的な文字指導の「適期」とは～

図 15 は、本実践とは別に、筆者が同時期に行っていた研究の中で入手したデータである。これを見ると、学年を追うごとに、「名前読み」を認識する力と「音読み」を認識する力が、同様の伸び方をしていることが分かる。そして、4年生になると、外国語が教科とな

る5年生とほぼ同等の力を有している。どうやら、「中学年だと難しいけれど、高学年になったら可能」ということはないようなのだ。むしろ、人間が言語音に敏感に反応することのできる時期(敏感期)を考慮すると、「音読み」の認識を中学年から導入していく効果は、リスク以上に大きいと考えられる。

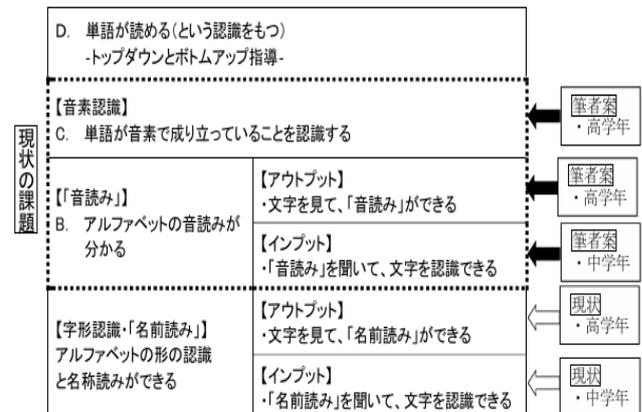
《図 15 「名前読み」「音読み」「ローマ字」テスト正答率の推移》



(令和4年 筆者が勤務校の児童を対象に実施)

以上、表1で引用した系統的な文字指導(山本・田縁,2020)に、本研究を通して明らかになったエッセンスを加えた、「(改訂版)『読みの力』につながる系統的な文字指導計画」(表5)を提案し、本研究を締めくくる。今後、子供たちが文字言語の壁に行く先を阻まれることなく、「読むこと・書くことを介した言語活動」を心から楽しむことができる日が来ることを心から望みながら、一層、研究に励んでいこうと思う。

《表5 (改訂版)「読みの力」につながる系統的な文字指導計画》



【引用・参考文献】

- 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領解説 外国語編』
- 門田修平・玉井健 (2004) 『英語の音がズバリつかめる! 決定版 英語シャドーイング』 コスモピア
- 山本玲子・田縁真弓 (2020) 『だれでもできる英語の音と文字の指導』 三省堂
- 山井葉里子 (2017) 「平成29年度埼玉県長期研修教員報告書」
- 深澤信也 (2015) 「平成27年度埼玉県長期研修教員報告書」
- 国立大学法人鳴門教育大学小学校英語教育センター編(畑江美佳 監修) (2017) 『小学校英語 アルファベットの大字小文字を覚えよう』 マルジュ社
- アレン玉井光江 (2010) 『小学校英語の教育法 理論と実践』 大修館書店
- 池田周 (2017.10~2018.3) 「小学校英語で知っておきたい「音⇄文字」指導のABC」 『英語教育』 大修館