

公益財団法人 日本英語検定協会 委託研究

小中を連携させる 効果的な文字指導に関する研究

研究期間 2014年4月から2015年3月まで

研究代表者 北海道教育大学釧路校 教授

中村典生

CONTENTS

第1章	はじめに	3 ページ
第2章	文字指導(活動)例報告シートとその分析・考察	17 ページ
	○文字指導(活動)例報告シート No. 1～No. 36 (省略)	
	○文字指導(活動)例報告シートに関するまとめ	
第3章	学術論文	23 ページ
	○英語教育における小中連携と児童・生徒の語彙に関する 自己評価の正確さ (抜粋) (省略)	
第4章	おわりに	23 ページ
	○「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を踏まえた 今後の展望	

第1章 はじめに

1. 1 研究の背景

2013年12月13日、文部科学省は「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を示した。ここでは、「初等中等教育段階からグローバル化に対応した教育環境づくりを進めるため、小学校における英語教育の拡充強化、中・高等学校における英語教育の高度化など、小・中・高等学校を通じた英語教育全体の抜本的充実を図る。」と謳われている。

また、2014年9月に終了した「英語教育の在り方に関する有識者会議」のまとめとして、「グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言」が示された。その中で小学校にかかわる部分を以下に抜粋する。

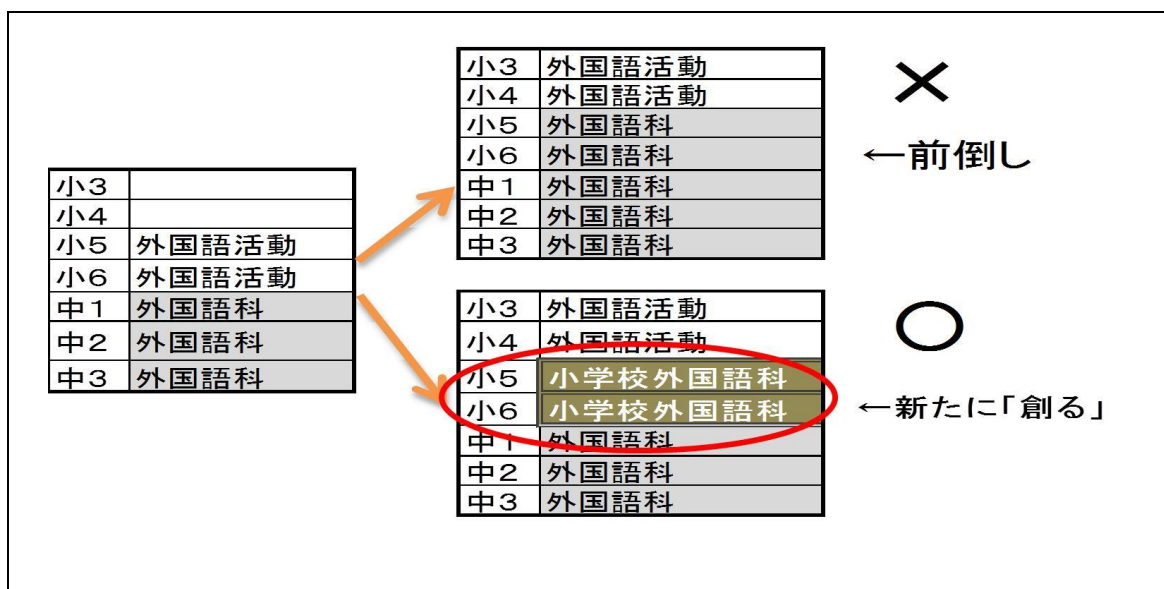
・小学校：中学年から外国語活動を開始し、音声に慣れ親しませながらコミュニケーション能力の素地を養うとともに、ことばへの関心を高める。

高学年では身近なことについて基本的な表現によって「聞く」「話す」ことに加え、「読む」「書く」の態度の育成を含めたコミュニケーション能力の基礎を養う。学習の系統性を持たせるため教科として行うことが求められる。

小学校の英語教育に係る授業時数や位置づけなどは、今後、教育課程の全体の議論の中で更に専門的に検討。

赤字の部分のように、教科として読む、書く態度の育成を行うことが示されていることがわかる。

現行の外国語活動は音声中心であり、簡単なアルファベットの指導を行うこと以外、基本的には文字指導を行われていない。一方、中学校では当然スキル習得を目指した「読むこと」「書くこと」などの指導も行われ、これが中1ギャップの原因の一つである可能性があるとも言われる。新たに小学校で英語を教科とするのであれば、この時間を有効に活用し、これまでの問題点を解消できるようにしたい。そのためには、単なる中学校の前倒しではなく、以下のように新たに小学校英語科を「創る」意識が重要であると考えられる。



中1ギャップの原因の一つと言われる文字指導の問題は、小学校英語科を「創り」、中学校との円滑な接続を図るために、解決すべき最も重要な問題の一つであると考えられる。

1. 2 文字指導の議論はなぜ難しいのか

文字指導の問題を難解にしているのは、主に以下の5点である。

- (1) 文字がわかる（できる）ということば自体が多義語である
- (2) 文字導入の意義を文字技能が高い児童と低い児童の比較という観点のみから行われる傾向がある
- (3) 小学校で現在文字が扱われていない理由が理解されていない
- (4) 児童生徒がどのような文字技能を有しているかが明らかになっていない
- (5) 効果的な文字指導方法が確立されていない

(1) については、文字がわかる（できる）という言葉自体、各人が異なる意味で使用しており、したがって当然「文字指導」の定義自体が曖昧となっているという問題である。例えば、単にアルファベットが読めることと、単語が書けることでは文字に関する技能には大いに差がある。本来ならばどの程度文字がわかるようになればいいか（たとえばアルファベットが単体で読めればいいのか、あるいは聴いた音をそのまま書けるようになればいいのか）という目標を設定し、文字導入・文字指導の議論をすべきであるが、曖昧なまま議論が行われている傾向があること自体が問題である。

(2) について、例えばすでにかなりの文字能力を有する児童と、ほとんど文字がわからない児童を比較し、文字がわかる児童の方が記憶の保持ができるので文字を積極的に指導した方が良い、などという議論がある。この手の議論には、以下の二つの重大な見落としがある。

一つは文字技能を習得するプロセスに関する議論が抜け落ちていることである。つまり、文字能力の高い児童と低い児童を比べて、高い児童の方が記憶の保持ができるから、文字を導入した方がいい、という結論を出したとしても、では児童の文字能力を高めるために何をどう指導すべきか、それにはどれくらいの時間と労力がかかるのか、その労力と時間はかけるに値するものなのか（例えば音声中心の指導をするより、時間を割いてでも文字指導をすべきか）、という観点が欠けているのである。

もう一つは、第二言語習得研究の成果を踏まえた、適期教育の観点が抜け落ちていることである。例えばある教育課程特例校では、児童が高学年になると文字を求めるからという理由を、文字指導を行う拠り所としている。しかし極端な話をすれば、児童が求めるからと言って、アルコールを与えていいという話には決してならない。児童の発育上、アルコールは害悪になるからである。文字についても同じことが言える。小学生という時期に、文字指導を行うことで、その後の英語学習に対して良い影響が出るのであれば良い。しかし、もしかしたら文字指導を行うよりも、もっと小学生の時期に音声中心の指導を徹底した方がいい可能性もあるし、文字に傾倒することによって、音声中心であるべき外国語活動が、文字に偏ってしまう危険性もある。小学生のある時点で文字技能が高い、低いという観点のみに基づいた議論には、以上のような問題があるのである。

(3)の問題はそもそも(1-2)のような問題が起こる原因でもある。小学校で現在文字が扱われない理由として考えられるのは、以下の4点である。

- (6) a. いわゆる4技能を一度に取り扱い始めることには指導上の難しさがある
- b. 小学校では読み書きに費やせる時間がほとんどない
- c. 文字で書き示すと「正しさ」に目が行ってしまう
- d. 児童の英語を「かたまり」で覚える力を削いでしまう

(6a) について、外国語活動必修化前は、中学校から外国語教育が始まっており、その際は「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」のいわゆる4技能を、中学校に入学した段階で一度に取り扱うことになっていた。しかし言葉の最も基本的な要素である音声（聞くこと及び話すこと）と同時に、文字（読むこと及び書くこと）も取り扱うことで、生徒に大きな負担がかかるという問題点が指摘されることがあった。もし小学校でも4技能すべてを取り扱うとなれば、当然児童にも同じように負担がかかるという問題が生じることが考えられ、英語嫌いを生み出しかねないという懸念もある。また、英語教育の専門家ではない小学校教員にとっては、指導上の困難さが増すことも必定である。

(6b) については、必修化されたとは言え外国語活動には年間35単位時間（週1時間）「しかない」という問題である。2年間で合計70時間という時間数は、中学校で英語が年間140時間（週4時間）行われていることと比べればわかるように、決して多い時間数ではない。このようにしっかりと授業時間が確保されている中学校でさえ、これまで4技能を同時に取り扱ってしまうと、音声を中心とした活動が不足してしまうという問題点が指摘されることもあった。ましてや限られた時間しか確保されていない小学校で、音声に慣れ親しむ時間を削ってまで読み書きを学ぶ時間をとれるか、ということに関しては、非常に難しいと言わざるを得ない。

(6c) は音声言語（「聞くこと」「話すこと」）と文字言語（「読むこと」「書くこと」）の違いに由来している。たとえば、まずは次のような「音声」を聞いたとする。

(7) A: What do you have?

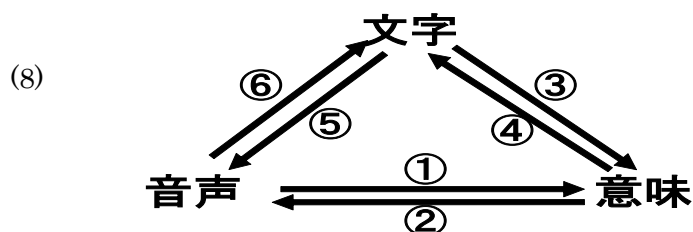
B: I have a orange.

Bの発言を聞いた時、確かに不定冠詞 a は、an にすべきであり文法的には不適格である、ということはわかる。しかし、少なくともオレンジを1個持っている、という意味はわかるので、いちいち「a じゃなくて an でしょ」と、通常の会話では発言の修正を促すようなことはほとんどない。しかしながら、今度は上記 A と B の会話が黒板に書かれていたとするとどうだろうか。もし黒板に書いた人が先生なら、「先生、a じゃなくて an だよ」とどうしても言いたくなってしまわないだろうか。このように、一瞬で消えてしまう音声よりも、その場に留まり続ける文字は正確さ(accuracy)に「うるさい」のである。小学校では外国語を用いてコミュニケーションを図る楽しさを体験することや、積極的に外国語を聞いたり話したりすることが求められている。ある意味、「間違ってもいいから知っている言葉を総動員してジェスチャーも交えながら何とか伝える」ことが重視されているのであ

る。ところが、正しい英語を話さなくては、ということに気が行きすぎてしまうと、自信を持って正確であると判断できることしか口にできなくなり、活発なコミュニケーション活動の妨げになってしまうことも考えられる。特に間違えることが恥ずかしい、と思ってしまう傾向が強いと言われる日本人にとってはなおさらである。このように、文字の導入は、正しさを意識してしまうことと強い関係がある。これが今のところ小学校で文字を扱わない理由の大きな要因の一つである。

(6d)は文字の分節機能の問題である。例えば“What do you want?”という音声を聞いた際、児童はこの音声は What と do と you と want という4つの語から構成されているとは考えない。ひとつの「かたまり (chunk)」として捉えるはずである。この「かたまり」として捉えることができる力は、言語習得においても実は非常に重要である。最初から細々と分析していると、習得としては負担が重くなるので、まずは「かたまり」として認識し、後に文節化してゆく(区切っていく)というわけである。この文節化の際に大いに役立つのが文字である。単語と単語の間にあるスペースはまさに文節のマーキングとなるのである。文節化は「語順感覚」とも密接にかかわっている。このように、文字を導入することで、「かたまり」を区切ることができる。しかし先に述べたように、学習の初期段階から文を分析的(バラバラ)に提示した上で、その後つながりを意識させる(「かたまり」にし直す)という作業は、児童にとって効率的ではない。まずは音声の「かたまり」として大雑把に認識させることが重要なのである。

(4)と(5)は表裏一体の問題である。(1)で示したように、文字ができる(わかる)という言葉自体が多義語であるという根本的な問題もあり、児童が「どんな」文字技能を有しているからが明らかになっていない。この原因は、文字技能や文字の有効性を測るスケール自体が存在しないことにあるように思われる。そこで本研究では、中村・末松・林田(2010)などで利用され、成果が示された以下の多角的語彙習得モデルを、文字技能や文字の有効性を測るスケールとして活用することとしたい。



この多角的語彙習得モデルは、音韻表象、正書法表象などと呼ばれてきた語の音と文字の側面を、意味と結びつけたモデルである。このモデルでは EFL(English as a Foreign Language)環境下における語彙素性の関係性の習得そのものに目が向けられている。つまり、(8)のように語は意味・音声・文字という3つの素性からなり、これら素性間の対応関係を習得すること自体が語彙習得の一面であると捉えられているのである。①～⑥の対応関係はそれぞれ語彙に関する技能で、個別に習得されるものとされている。各技能が意味することは以下(9)の通りである。

- (9) a. ①音声から意味：語の発音を聞いて、その意味がわかる
 b. ②意味から音声：意味（実物、絵、写真などのイメージ）を音声化できる
 c. ③文字から意味：英語のスペリングを見て、その意味がわかる
 d. ④意味から文字：意味（実物、絵、写真など）から英語のスペリングがわかる
 e. ⑤文字から音声：語のスペリングを見て、それを音声化できる
 f. ⑥音声から文字：語の音声を聞いて、英語のスペリングがわかる

このモデルを用いて明らかにされてきた主な成果としては、以下のようなものがある。

- (10) a. 文字が語の習得に貢献するのは英単語を「聞く」よりも「話す」ことに対してである（中村・末松・林田(2009)）
 b. 文字指導の際、⑤文字→音声の技能の指導に偏らないようにした方が良い
 （中村・末松・林田(2009)）
 c. 小学校で英語に触れてきた生徒とそうでない生徒間には、中学校入学当初語彙力の差がある（中村・末松・林田(2010)）
 d. (10c)で示した中学入学当初の差は、見かけ上2年生段階でなくなる（中村・末松・林田(2010)）
 e. 小学校英語を経験してきた生徒は、語の音声と意味をダイレクトに結びつけることができる（中村・末松・林田(2010)）
 f. 一方、小学校で英語をほとんど体験していない生徒は、語の音声と意味を結びつける際、文字に依存する傾向がある。（中村・末松・林田(2010)）
 g. (10e)で示した能力は、小学校で学んだ語だけではなく、中学校で初めて学ぶ語にも波及する（中村・末松・林田(2010)）
 h. 英語の好き嫌いは音声技能と、英語の得意苦手は文字技能と相関がある（中村・林田(2010)）

本研究でも、(4)で示した問題を解決するため、(9)①～⑥の語彙技能を児童がどの程度身につけているか、ということ明らかにし、(5)で示した効果的な文字指導の方法を明らかにしていきたい。これらの研究成果の一部については、すでに前年度の報告書で示したところである。

1. 3 文字指導（活動）例報告シート

本研究では、文字指導（活動）例報告シートなるものを考案し、これを研究協力者や身近な方々にご記入いただき、実際の現場でどのような文字指導（活動）が行われているか、というデータを収集している。次ページに示したものがその報告シートである。

特徴的なことは、文字指導（活動）が分類できるよう、1～4のように、分類肢を設けたことである。指導学年、文字指導（活動）のレベル分けに加え、4では先に示した多角的語彙習得モデルによる分類も加えている。

これにより、(1)で示したこれまでとかく曖昧になりがちであった文字指導の多義性の問題を解決できるとともに、文字技能ごとにターゲットを絞った指導も可能になると考えている。このシートの活用が、本研究で最も独創的な部分である。

文字指導(活動)例報告シート

所属 _____

氏名 _____

1. 指導(活動)名(名前がない場合は名付ける等ご配慮下さい)
()

2. 指導(活動)学年

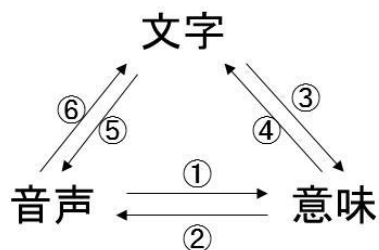
小学校 1年生 2年生 3年生 4年生 5年生 6年生
中学校 1年生 2年生 3年生

3. 文字指導(活動)のレベル

アルファベット
 単語
 文
 その他 ()

4. 指導(活動)の技能分類(複数回答可)

③文字→意味
 ④意味→文字
 ⑤文字→音声
 ⑥音声→文字
 ①音声→意味
 ②意味→音声



(参考: 多角的語彙習得モデル(中村他2008))

5. 指導(活動)の方法(手順)

6. 特徴(長所・短所 等)

7. その他

1. 4 これまでの研究成果

本研究は2012年1月から2014年3月まで、同じく公益財団法人 日本英語検定協会からの委託のもと行われた研究の継続研究である。したがって、すでに昨年度までに69例の文字指導（活動）例が集まっており、その分析結果も示されている。本節では、以下にその成果を示すこととする。（以下、2014年度報告書 pp. 133-136 より抜粋）

~~~~~

## 文字指導（活動）例報告シートに関するまとめ

### 1. 文字指導（活動）例報告シートの内訳

以下に、収集した文字指導（活動）例報告シートを、(i)文字指導（活動）レベル、(ii)多角的語彙習得モデル、それぞれにおいて分類した例数を示す。

#### ○文字指導（活動）レベルでの分類（表1）

| 文字レベル                                                | 例数  |
|------------------------------------------------------|-----|
| アルファベットレベルの指導に関するもの<br>(うち単語レベルにも分類されるもの4例を含む)       | 21例 |
| 単語レベルの指導に関するもの<br>(うちアルファベット・文レベルにも分類されるものそれぞれ4例を含む) | 41例 |
| 文レベルの指導に関するもの7例<br>(うち単語レベルにも分類されるもの4例を含む)           | 7例  |
| 計（重複8例を差し引き）                                         | 61例 |

#### ○多角的語彙習得モデルにおける分類

##### ・アルファベットレベルの指導に関するもの（表2）

| 語彙技能                        | 例数  |
|-----------------------------|-----|
| ③文字→意味                      | 1例  |
| ⑥音声→文字                      | 3例  |
| ③文字→意味・④意味→文字               | 1例  |
| ⑤文字→音声・⑥音声→文字               | 9例  |
| ⑤文字→音声・⑥音声→文字・①音声→意味        | 1例  |
| ③文字→意味・④意味→文字・⑤文字→音声・⑥音声→文字 | 4例  |
| チェックなし                      | 2例  |
| 計                           | 21例 |

・単語レベルの指導に関するもの（表3）

| 語彙技能                                      | 例数  |
|-------------------------------------------|-----|
| ③文字→意味                                    | 6例  |
| ④意味→文字                                    | 5例  |
| ⑤文字→音声                                    | 5例  |
| ⑥音声→文字                                    | 5例  |
| ①音声→意味・③文字→意味                             | 1例  |
| ①音声→意味・⑥音声→文字                             | 1例  |
| ②意味→音声・⑤文字→音声                             | 1例  |
| ③文字→意味・④意味→文字                             | 7例  |
| ⑤文字→音声・⑥音声→文字                             | 2例  |
| ②意味→音声・③文字→意味・④意味→文字                      | 1例  |
| ①音声→意味・⑤文字→音声・⑥音声→文字                      | 1例  |
| ①音声→意味・③文字→意味・⑤文字→音声・⑥音声→文字               | 1例  |
| ③文字→意味・④意味→文字・⑤文字→音声・⑥音声→文字               | 3例  |
| ①音声→意味・③文字→意味・④意味→文字・⑤文字→音声・⑥音声→文字        | 1例  |
| ①音声→意味・②意味→音声・③文字→意味・④意味→文字・⑤文字→音声・⑥音声→文字 | 1例  |
| 計                                         | 41例 |

・文レベルの指導に関するもの（表4）

| 語彙技能                        | 例数 |
|-----------------------------|----|
| ②意味→音声                      | 1例 |
| ①文字→意味                      | 1例 |
| ①音声→意味・③文字→意味               | 2例 |
| ③文字→意味・④意味→文字               | 1例 |
| ①音声→意味・③文字→意味・⑤文字→音声・⑥音声→文字 | 1例 |
| ③文字→意味・④意味→文字・⑤文字→音声・⑥音声→文字 | 1例 |
| 計                           | 7例 |

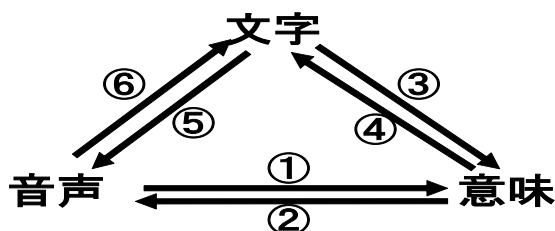
・多角的語彙習得モデルにおける語彙技能の総チェック数（表5）

|        | アルファベットレベル | 単語レベル | 文レベル | 計   |
|--------|------------|-------|------|-----|
| ①音声→意味 | 1          | 6     | 3    | 10  |
| ②意味→音声 | 0          | 3     | 1    | 4   |
| ③文字→意味 | 6          | 21    | 6    | 33  |
| ④意味→文字 | 5          | 18    | 2    | 25  |
| ⑤文字→音声 | 14         | 15    | 2    | 31  |
| ⑥音声→文字 | 17         | 15    | 2    | 34  |
| 計      | 43         | 78    | 16   | 137 |

## 2. 分類からわかること

文字活動レベルの分類（表1）より、アルファベットレベルの指導に関するシートが21枚、単語レベルの指導に関するシートが41枚、文レベルの指導に関するシートが7枚であることがわかる。今回提出していただいたものは、必ずしも実際に授業等で行った指導（活動）とは限らないため、一概には言うことは難しいが、数字上は単語レベルの指導（活動）が最も多く集まったことになる。外国語活動では簡単なアルファベットの指導以外は行わないこととなっているので、アルファベットレベルの活動は今すぐに現場で活用できるものばかりである。加えて、ここで示した単語レベル・文レベルの指導（活動）例が、今後小中をつなぐための重要な資料となることと思われる。

多角的語彙習得モデルにおける分類（表2-5）より、様々な文字技能にかかわる指導（活動）が行われていることがわかる。最頻値を見ると、アルファベットレベルでは⑤文字→音声・⑥音声→文字にチェックされたものが9シート、単語レベルでは③文字→意味・④意味→文字にチェックされたものが7シート、文レベルでは①音声→意味・③文字→意味にチェックされたものが2シートであった。この結果と（表5）の結果から明らかなように、アルファベットレベルでは以下多角的語彙習得モデルの左肩である⑤⑥の技能にかかわる指導（活動）が明らかに多くなっているのに対し、単語レベルでは多角的語彙習得モデルの右肩③④に関する指導（活動）が幾分多くなっている。アルファベットレベルでは意味を伴わないので、⑤⑥が多くなるのはうなずける結果である。



しかし一方で、単語レベルに目を移すと、⑤⑥の技能を意味と絡めて行われている活動が、41例中わずか6例（シート番号20、52、53、54、57、58）しかないことには注意が必要である。中村・末松・林田(2009)では、文字と音声との関係のみに傾倒しすぎると、意味がないがしろにされ、学習停滞につながりかねない、という点が指摘されている。フォニックスの問題点もまさしくここにある。もちろん、文字と音声のつながりも重要であるが、⑤⑥ばかりに傾倒しすぎず、③④あるいは①②と絡めて行う指導（活動）を、積極的に考案・導入していく必要があるように思われる。先に示した6例が重要な参考例となるはずである。

もう一つ考慮したいことは語彙技能の習得順序という点である。第2章の論文中でも一部指摘しているように、語彙技能の習得順序は、通常「①（音声→意味）⇒②（意味→音声）⇒③・⑤（文字→意味・文字→音声）⇒⑥（音声→文字）⇒④（意味→文字）」である。これにしたがえば、まず③・⑤の技能を身につけさせ、その後⑥→④という形で指導をすすめることが自然である。そういう意味で、今回の多角的語彙習得モデルによる分類は、指導順序の目安としても、大変有効であったと考えている。今回は便宜上、多角的語彙習得モデルの右肩③④から左肩⑤⑥という順序でシート番号を振ったが、今後は複数の語彙技能にチェックが入っているものも考慮し、語彙技能の習得順序という観点からシート番

号を整理し直すことも、視野に入れたいと思っている。

### 3. ICT（情報通信技術）の活用

文字指導（活動）の際、有効であると考えられるのは ICT（情報通信技術）の活用である。ICT を活用することによって、個々人の文字技能レベル・身につけるべき文字技能に合わせた指導をすることが可能となるし、単に書き写すといった「根性もの」から脱却し、興味を維持させながら指導を行うことも可能となると思われることである。そういう意味で、今回収集した文字指導（活動）例の中で注目すべきものの一つに、本研究代表者中村典生が自ら手がけた「Kinect を用いたマッチング・ゲーム」（シート 54）がある。Kinect は身体の動きを認識する装置で、文字学習を身体感覚で行うことができるという利点がある。まだこのシステム自体が試作段階であるが、今後はこの例のような ICT の活用も視野に入れ、新たな文字指導（活動）を考案することについても考えていく必要があるように思われる。

### 4. コミュニケーション能力養成につながる文字指導を

2013 年 12 月 7 日に北海道教育大学釧路校で行われた「道東地区英語教育セミナー」で、平木裕教科調査官が「コミュニケーション能力の養成につながらない活動をやる意味がわからない」という旨のお話をなさったことが心に残っている。至言であると思う。文字活動においても同じであろう。文字も音声と並ぶコミュニケーションツールの一つであることを忘れてはならない。文字と音声に関する法則性をただ覚え込ませるような指導ばかりを行うのではなく、文字を使ってコミュニケーションをしたい、という思いを育て、その中で文字技能が身につくような指導を心がけたいものである。

更に、文字指導を読むことや書くことという単一の技能の指導と捉えるのではなく、他技能との統合的な指導を試みるのが最も重要であるように思われる。今回集まった指導（活動）の中にも組み合わせが可能なものがある。今後は前節で述べた指導順序の問題に加え、どのような組み合わせが有効か、ということについても考察していきたいと思っている。

以上の議論をまとめると以下のようなになる。

- ・今回収集した文字指導（活動）例報告シートの内訳は、アルファベットレベルが 21 例、単語レベルが 41 例、文レベルが 7 例であり、数字上は単語レベルの指導（活動）が最も多かった。
- ・アルファベットレベルでは以下多角的語彙習得モデルの左肩である⑤⑥の技能にかかわる指導（活動）が明らかに多くなっているのに対し、単語レベルでは多角的語彙習得モデルの右肩③④に関する指導（活動）が幾分多くなっている。
- ・⑤⑥（音声と文字との関係）の技能を意味と絡めて行われている活動が、41 例中わずか 6 例しかないことは問題である。今後はこれらと意味を絡めて行う指導（活動）を、積極的に考案・導入していく必要がある。
- ・ICT の活用も視野に入れ、新たな文字指導（活動）を考案することについても考えていく必要がある。

- ・文字も重要なコミュニケーションツールであることを銘記し、文字を使ってコミュニケーションをしたい、という思いを育て、その中で文字技能が身につくような指導を行うべきである。
- ・文字指導を読むことや書くこと、という単一の技能の指導と捉えるのではなく、他技能との統合的な指導を試みるのが重要である。

## 1. 5 本年度の視点

本年度の研究では、1. 4節で示した成果を踏まえ、更に以下の視点を加えて資料を収集・分析する。

- (11) a. 外国語活動の成果を踏まえた文字指導（活動）
- b. 明示的な文字指導を行わない文字活動
- c. 単語意識を高める文字指導（活動）
- d. 文に構造があることに気づき、語順意識を高める文字指導（活動）
- e. 中学校の専科教員が行っている入門期の文字指導（活動）

(11a)は、文字指導が音声に十分に慣れ親しんだ後に行うことを意識したものである。特に、最も音声に慣れ親しんでいる『Hi, friends!』の内容そのものを、文字指導に活かす方法も考えたい。

(11b)は、小学校英語科を「創る」際、中学校で今行われているような、明示的な文字指導ではない、新たな文字指導（活動）を考案する必要があることを意識している。文字の導入は学力差を生み出す危険性も含んでいる。すべての児童にとって、文字への慣れ親しみが進むような指導（活動）を考案する必要がある。

(11c-d)は2015年度から拠点校などで配布される、教科化も射程に入れた『Hi, friends!』補助教材のコンセプトを踏まえたものである。直山木綿子教科調査官は、同教材の在り方を以下のように示している（直山（2015：18））。

- (12) a. アルファベット文字を認識する教材
- b. アルファベットに音があることに気づく教材
- c. アルファベットの音を認識する教材
- d. 単語を認識する教材
- e. これまで聞いたり言ったりしてきた表現を可視化した教材

(12a-c)はアルファベットレベルであり、(12d)は単語レベル、(12e)は文レベルのことでありと考えられる。これを念頭に、(11c)は(12d)に、(11d)は(12e)を意識している。

(11e)は、これまでほとんど中学校で行われている文字指導（活動）を収集できなかった反省を踏まえている。当然、中学校入門期に現在行われている文字指導（活動）が、これからの道しるべになる可能性があるはずである。

## 1. 6 本報告書の構成

繰り返す部分もあるが、本研究報告書の以降の構成は以下の通りである。

- (13) 第2章 文字指導(活動)例報告シートとその分析・考察
- 第3章 学術論文(抜粋)
- 第4章 おわりに(研究成果のまとめと今後の展望)
- 資料

第2章では、この研究期間に収集した文字指導(活動)例報告シートの一覧(36例)を掲載する。これらは、(i)アルファベットに関する文字活動(シート1~2)、(ii)単語レベルに関する文字活動(シート3~25)、(iii)文レベルに関する文字活動(シート26~36)に分類されている。更に、それぞれで多角的語彙習得モデルに基づいた下位分類、(11a-e)で示した、今年度導入したあらたな視点について、どれに対応しているか、という記述もなされている。これにより、(1)で示した文字がわかる(できる)という言葉自体が多義語であるという問題、及び(5)で示した効果的な文字指導方法が確立されていない、という問題を解決する糸口になると考えている。また、多角的語彙習得モデルにおける下位分類に関しては、シート作成にご協力いただいた皆様の分類をできるだけ尊重していることも書き添えておく。

第3章では、本研究の成果の一部として、研究代表者中村典生のもとで研究した大学院生、工藤よしの氏(現、北海道立釧路東高校教諭)と共同執筆した論文の概略を抜粋という形で示している。資料が長大なものであるため、このような形にした。ここでは主に、単語(音声・文字)に関する、児童生徒の自己評価力について示している。

第4章では本研究のまとめと、小学校英語の教科化も視野に入れた、今後の展望を示している。また、資料においては本研究の研究計画と成果、また、研究メンバーと研究費の内訳等について示している。

本章の最後に、あらためて研究にご協力いただいた方々に深く御礼を申し上げたい。本報告書は、皆様のご協力なしでは完成できなかったものである。研究協力者としてご尽力をいただいた皆様、データ収集・整理にご協力いただいた方々、そして研究を委託していただいた、公益財団法人 日本英語検定協会様に、あらためて心より御礼を申し上げたい。

2015年3月末日  
研究代表者 中村典生

## 第1章 参考文献等

- 浅羽亮一・豊田 一男・山崎 朝子・佐藤 敏子・中村 典生・大崎さつき(2013), 『わかりやすい英語教育法 改訂版 -小中高での実践的指導-』三修社.
- 直山木綿子(2015), 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画—2015 年度配布の新教材とは」小学校英語教育学会福岡支部セミナー配布資料.
- 中村典生(2006), 「小学校英語における文字導入の問題点」『岐阜市立女子短期大学研究紀要』, 第 55 輯, pp.15-22.
- 中村典生・末松綾・林田宏一(2009), 「小学校英語における文字指導とその課題—英語ノート(試作版)の内容を踏まえて—」『小学校英語教育学会紀要』第 9 号, pp.63-70.
- 中村典生・林田宏一(2010), 「.やってみたい活動とスキルはどう関係しているのか・小学生の聞きたい・話したい・読みたい・書きたいという「思い」に焦点をあてて-」『言語文化学会論集』第 35 号, pp. 45-60.
- 中村典生・末松綾・林田宏一(2010), 「小学校英語が中学校の英語学習に及ぼす影響について—語彙の自己評価に焦点を当てて—」『小学校英語教育学会紀要』第 10 号, pp. 25-30.
- 中村典生(2014), 『小中を連携させる効果的な文字指導』公益財団法人日本英語検定協会委託研究成果報告書.
- 萬谷 隆一・直山 木綿子・卯城 祐司・石塚 博規・中村 香恵子・中村 典生(編著)(2012), 『小中連携 Q&A と実践 - 小学校外国語活動と中学校英語をつなぐ 40 のヒント』開隆堂.



## 第2章

### 文字指導（活動）例報告シートと その分析・考察 （抜粋）

# 文字指導(活動)例報告シートに関するまとめ

## -文字指導の階段を作る-

### 1. 文字指導(活動)例報告シートの内訳

以下に、収集した文字指導(活動)例報告シートを、(i)文字指導(活動)レベル、(ii)多角的語彙習得モデル、それぞれにおいて分類した例数を示す。

#### ○文字指導(活動)レベルでの分類(表1)

| 文字レベル                                                   | 例数  |
|---------------------------------------------------------|-----|
| アルファベットレベルの指導に関するもの<br>(うち単語レベルにも分類されるもの4例を含む)          | 11例 |
| 単語レベルの指導に関するもの<br>(うちアルファベット・文レベルにも分類されるものそれぞれ8例・3例を含む) | 25例 |
| 文レベルの指導に関するもの7例<br>(うち単語レベルにも分類されるもの3例を含む)              | 11例 |
| 計(重複11例を差し引き)                                           | 36例 |

#### ○多角的語彙習得モデルにおける分類

##### ・アルファベットレベルの指導に関するもの(表2)

| 語彙技能                 | 例数  |
|----------------------|-----|
| ③文字→意味・④意味→文字        | 1例  |
| ④意味→文字・⑤文字→音声        | 1例  |
| ①音声→意味・⑥音声→文字        | 1例  |
| ⑤文字→音声・⑥音声→文字        | 3例  |
| ③文字→意味・⑤文字→音声・⑥音声→文字 | 3例  |
| ②意味→音声・⑤文字→音声・⑥音声→文字 | 1例  |
| チェックなし               | 1例  |
| 計                    | 11例 |

・単語レベルの指導に関するもの（表3）

| 語彙技能                                      | 例数         |
|-------------------------------------------|------------|
| ①音声→意味・⑥音声→文字                             | 1例         |
| ③文字→意味・④意味→文字                             | 2例         |
| ③文字→意味・⑤文字→音声                             | 1例         |
| ④意味→文字・⑤文字→音声                             | 1例         |
| ④意味→文字・⑥音声→文字                             | 4例         |
| ⑤文字→音声・⑥音声→文字                             | 5例         |
| ①音声→意味・③文字→意味・⑥音声→文字                      | 1例         |
| ①音声→意味・④意味→文字・⑥音声→文字                      | 1例         |
| ②意味→音声・⑤文字→音声・⑥音声→文字                      | 1例         |
| ③文字→意味・④意味→文字・⑤文字→音声                      | 3例         |
| ①音声→意味・②意味→音声・③文字→意味・⑤文字→音声               | 1例         |
| ③文字→意味・④意味→文字・⑤文字→音声・⑥音声→文字               | 1例         |
| ①音声→意味・②意味→音声・③文字→意味・④意味→文字・⑤文字→音声・⑥音声→文字 | 2例         |
| チェックなし                                    | 1例         |
| <b>計</b>                                  | <b>25例</b> |

・文レベルの指導に関するもの（表4）

| 語彙技能                                      | 例数         |
|-------------------------------------------|------------|
| ③文字→意味                                    | 1例         |
| ①文字→意味・⑤文字→音声                             | 1例         |
| ②意味→音声・③文字→意味                             | 1例         |
| ④意味→文字・⑥音声→文字                             | 1例         |
| ①音声→意味・③文字→意味・⑥音声→文字                      | 1例         |
| ①音声→意味・④意味→文字・⑥音声→文字                      | 2例         |
| ①音声→意味・②意味→音声・③文字→意味・⑤文字→音声               | 3例         |
| ①音声→意味・②意味→音声・③文字→意味・④意味→文字・⑤文字→音声・⑥音声→文字 | 1例         |
| <b>計</b>                                  | <b>11例</b> |

・多角的語彙習得モデルにおける語彙技能の総チェック数（表5）

|          | アルファベットレベル | 単語レベル     | 文レベル      | 計          |
|----------|------------|-----------|-----------|------------|
| ①音声→意味   | 1          | 6         | 8         | 15         |
| ②意味→音声   | 1          | 4         | 5         | 10         |
| ③文字→意味   | 4          | 11        | 7         | 22         |
| ④意味→文字   | 5          | 14        | 4         | 23         |
| ⑤文字→音声   | 8          | 15        | 4         | 27         |
| ⑥音声→文字   | 5          | 16        | 5         | 26         |
| <b>計</b> | <b>24</b>  | <b>66</b> | <b>33</b> | <b>123</b> |

## 2. 分類からわかること

文字活動レベルの分類（表1）より、アルファベットレベルの指導に関するシートが11例、単語レベルの指導に関するシートが25例、文レベルの指導に関するシートが11例であることがわかる。前年度報告書は2年余りの研究報告であり、期間が長かったのでシートは61例集まったが、その内訳は、アルファベットレベル21例、単語レベル45例、文レベル7例であった。これと比較すると、今年度は文レベルの割合が高まったことがわかる（11.5%→30.6%）。

多角的語彙習得モデルにおける分類（表5）より、様々な文字技能にかかわる指導（活動）が行われていることがわかる。最頻値を見ると、アルファベットレベルでは⑤文字→音声・⑥音声→文字、③文字→意味・⑤文字→音声・⑥音声→文字にチェックされたものがそれぞれ3例、単語レベルでは⑤文字→音声・⑥音声→文字にチェックされたものが5例、文レベルでは①音声→意味・②意味→音声・③文字→意味・⑤文字→音声中にチェックされたものが3例であった。昨年と比べると、技能がばらけているように感じられる。

全体的に見て、昨年度の報告書では単独技能（例えば③の技能のみ）をターゲットとした指導（活動）が27例もあったのに対し、今年度はわずか1例しかないことは興味深い。これは、昨年度指摘したように、単一の語彙技能だけをターゲットとするのではなく、他の技能と絡めた統合的な指導を心がけた結果ではないかと考えられる。

また、昨年⑤⑥（音声⇄文字）の技能を意味と絡めて行われている指導（活動）が少なかったことを問題視したが、今年度は⑤⑥の技能のみを扱う例は6例のみであり（昨年は24例）、逆に⑤⑥と意味を絡めた例は36例中22例もある（昨年度は61例中14例のみ）。これは大変良い傾向であるように思われる。

## 3. 今年度の視点と指導（活動）例

第1章5節において、今年度の視点として以下の点を示した。

- (1) a. 外国語活動の成果を踏まえた文字指導（活動）
- b. 明示的な文字指導を行わない文字活動
- c. 単語意識を高める文字指導（活動）
- d. 文に構造があることに気づき、語順意識を高める文字指導（活動）
- e. 中学校の専科教員が行っている入門期の文字指導（活動）

以下では本年度収集した例を、それぞれの視点と照合していきたい。

(1a) 外国語活動の成果を踏まえた文字指導（活動）については、『Hi, friends!』の延長上で行われる文字指導（活動）例が多く見られた。例えば、シート7（秦潤一郎先生）は『Hi, friends! 1』Lesson 8、「夢の時間割」を作ろう、を踏まえており、シート29（千手博文先生、千手先生は共同研究者である大田亜紀先生のもとで長期研究員として学ばれている）は『Hi, friends! 1』Lesson 6、アルファベットをさがそう、を踏まえている。この他にも多数『Hi, friends!』が使われており、外国語活動の財産を活かす、という意味で大変有効であるように思われる。

(1b) 明示的な文字指導を行わない文字活動については、カネフラ・クリストファー先生

のシート11が典型的である。これは著者自身が授業構築にかかわった活動でもある。ここでは、友達のお気に入り、What's the first letter? How many letters? のような「文字にかかわる質問」で当てていく。これまで小学校では文字を扱うことがタブー視されて来たが、これは明示的に文字指導を行うのではなく、文字への慣れ親しみを増進し、また単語の意識を高めることができるという意味で画期的である。このような活動が、小学校英語科を「創る」際に有効であるように思われる。

(1c) 単語意識を高める文字指導（活動）については、先に挙げたシート11に加え、シート20（中村邦彦先生）など、文字指導（活動）レベルが単語と分類されている例のほとんどが有効である。また手前味噌になるが、シート26は、文字の分節機能を用いて、単語意識を高めるとともに、文の構造を意識する入口となる例ではないかと思われる。次節で述べる、文字指導の階段作り（階段⑩に対応）にも欠かせない活動になるのではないだろうか。

(1d) 文に構造があることに気づき、語順意識を高める文字指導（活動）については、シート36がヒントになりそうである。ピクチャー・キュー（picture cue）を利用して、英語の語順に対する気づきを促すことができる。特に、主語（動作主）が左端にあることに注目させたい。シート35（山口修司先生）は、小学校で文字を使って実際にコミュニケーションを図る取組みである。北海道教育大学附属小中学校は研究開発学校であるが、このような意欲的な取組みが、今後の道しるべになる可能性が大いにあるように思われる。

(1e) 中学校の専科教員が行っている入門期の文字指導（活動）について、今回は16例も掲載することができた。空書きやフォニックスなど、実際に行われている指導（活動）だからこそ、それぞれ臨場感があふれており、大変参考になる。

#### 4. 文字指導に階段をつける（文字指導の手順）

これまでの議論を踏まえ、文字指導をどのような手順で行うべきかを示したい。以下の図は「文字指導の階段」、つまりどのような手順で文字指導を進めるか、という提案である。

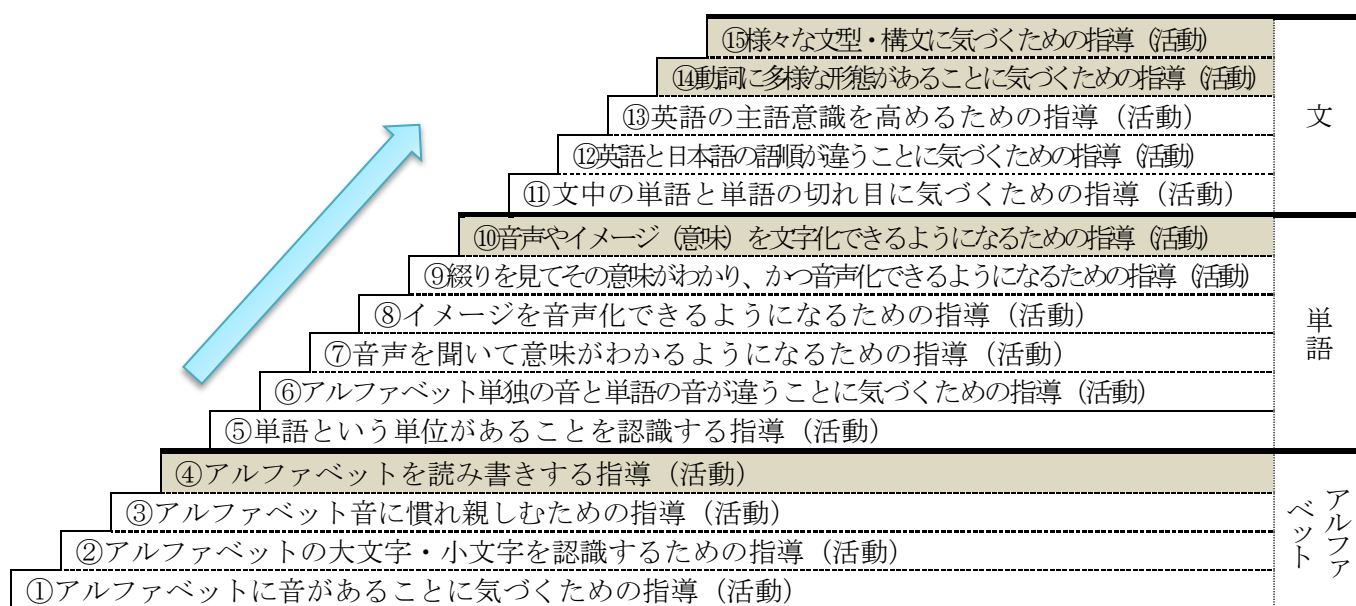


図1 文字指導の階段

①～④はアルファベットのレベルである。①でまずアルファベットの音声に慣れ親しみ、その上で②大文字・小文字に触れ（大文字・小文字の照合を含む）、③アルファベットの音声を聞いてどの文字の音か判別したり、アルファベットを見て音声化したりする。また④のアルファベットの読み書きについては、この段階で扱うのがよいか、単語レベルに入った後に扱うかは、児童の状況に応じて判断する必要がある。

⑤～⑩は単語のレベルである。⑤でまず単語という概念を理解し、⑥～⑧で単語の音声に十分慣れ親しんだ後、(⑦⑧はそれぞれ多角的語彙習得モデルの音声→意味、意味→音声に対応)、⑨で文字を見て意味がわかったり、音声化できたりする指導を行う（これらはそれぞれ多角的語彙習得モデルの文字→意味、文字→音声に対応）。この後、⑩イメージ（意味）や音声を文字化することに関しては、この段階で扱うのがよいか、文レベルに入った後に扱うかは、児童の状況に応じて判断する必要がある。

⑪～⑮は文のレベルである。⑪ではシート26で示した活動のように、文が単語からなり、切れ目があることに気づくような指導を行う。この後、音声に慣れ親しんでいる表現を用いて、⑫日本語との語順の違い、特にピクチャー・キューを教室に貼ることなどにより動詞の位置の違いに気づかせ、⑬ではシート36で示したような活動を行いながら、英語においては必ず表出する、主語に対する意識を高める。この後、⑭⑮では多様な動詞の形態（時制・相・態など）や、文型・構文があることに気づくための指導を行うが、これはこの段階で扱うのがよいか、中学校に入学した後に扱うかは、児童の状況に応じて判断する必要がある。

## 5. 本章のまとめ

本章では収集した36例の文字指導（活動）例報告シートを分類・分析することで、以下のことを示した。

- (2)a. 今回収集した例は、アルファベットレベルの指導に関するシートが11例、単語レベルの指導に関するシートが25例、文レベルの指導に関するシートが11例であった。
- b. 今年度は文レベルの割合が高まった。
- c. 単独技能をターゲットとした指導例が激減している。
- d. 昨年少なかった⑤⑥（音声⇄文字）と意味を絡めた指導例は、今年度は36例中22例もあり、大変良い傾向が見られた。
- e. 外国語活動の成果を踏まえた文字指導（活動）例を示すことができた。
- f. 明示的な文字指導を行わない文字活動の典型例を示すことができた。
- g. 多くの単語意識を高める文字指導（活動）例を示すことができた。
- h. 文に構造があることに気づき語順意識を高める文字指導（活動）について、手がかりをつかむことができた。
- i. 中学校の専科教員が行っている入門期の文字指導（活動）例を多く示すことができた。
- j. 文字指導の手順を示した「文字指導の階段」を提案した。

## 第3章 学術論文（省略）

## 第4章 おわりに

「小学校英語の教科化」を視野に入れた今後の展望

第1章でも述べたように、2013年12月13日、文部科学省は「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を示した。今後は初等中等教育段階からグローバル化に対応した教育環境づくりを進めるため、小・中・高等学校を通じた英語教育全体の抜本的充実が求められることとなる。また、「英語教育の在り方に関する有識者会議」の議論をもとに示された、「グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言」でも、小学校高学年における英語の教科化と、読む、書く態度の育成を行うことが謳われている。

このような新たな展開がみられる中、今まさに解決すべき最も重要な問題の一つと考えられるのが文字指導の問題である。外国語活動は音声中心であり、簡単なアルファベットの指導を行うこと以外、基本的には文字指導を行わない。一方、中学校では当然スキル習得を目指した「読むこと」「書くこと」などの指導も行われ、これが中1ギャップの原因の一つであるとも言われる。

本研究は公益財団法人 日本英語検定協会の委託を受け、中村典生を代表者として2012年1月から行って来た文字指導に関する研究の継続研究である。本研究では、文字指導の問題を難解にしていると考えられる、以下の5つの問題を解決することを目指している。

- (1) 文字がわかる（できる）ということば自体が多義語である
- (2) 文字導入の意義を文字技能が高い児童と低い児童の比較という観点のみから行われる傾向がある
- (3) 小学校で現在文字が扱われていない理由を理解していない
- (4) 児童生徒がどのような文字技能を有しているかが明らかになっていない
- (5) 効果的な文字指導方法が確立されていない

また本年度は、これまでの研究成果と課題を踏まえ、新たに以下の観点を加えて研究を行ってきた。

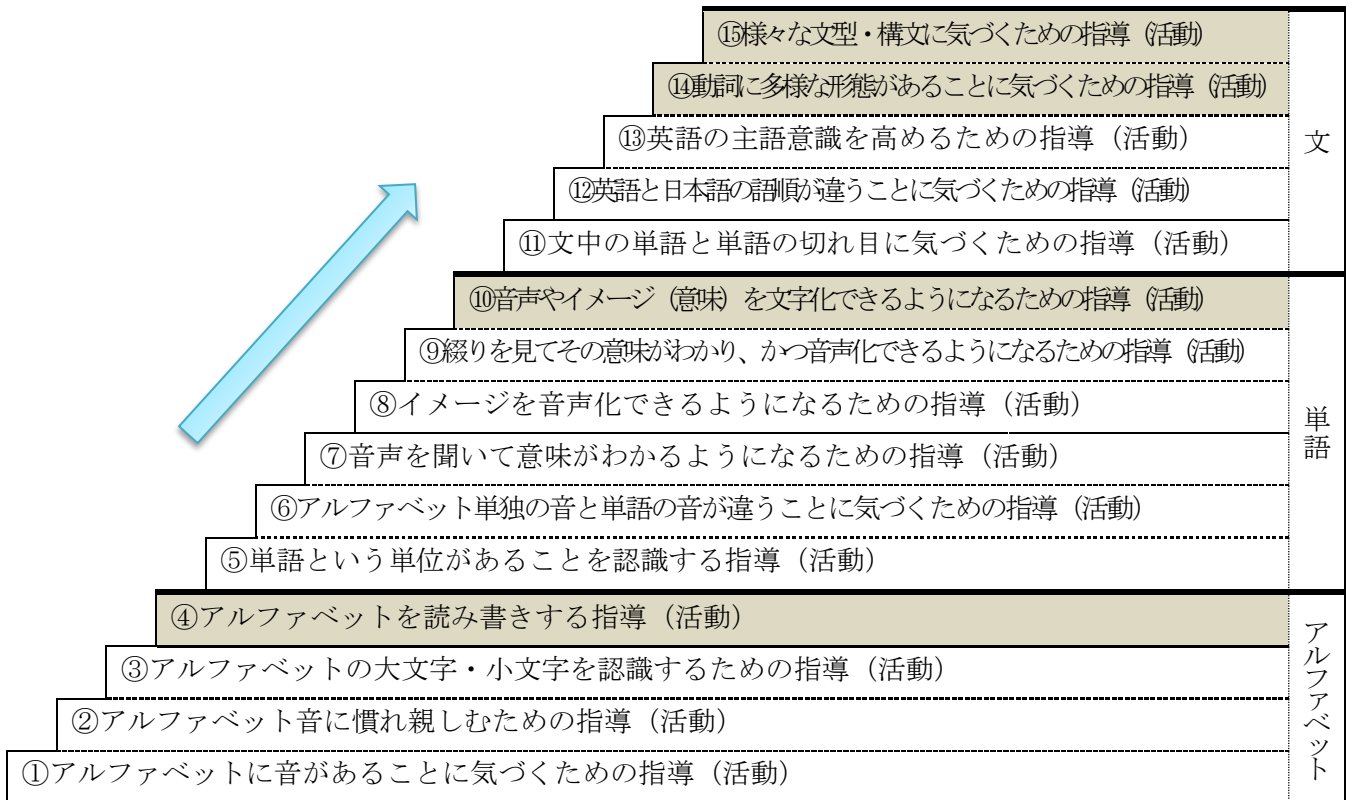
- (6) a. 外国語活動の成果を踏まえた文字指導（活動）
  - b. 明示的な文字指導を行わない文字活動
  - c. 単語意識を高める文字指導（活動）
  - d. 文に構造があることに気づき、語順意識を高める文字指導（活動）
  - e. 中学校の専科教員が行っている入門期の文字指導（活動）

具体的な方法としては、引き続き多角的語彙習得モデルを採用し、また、文字指導（活動）例報告シートを収集・分類・分析し、研究協力者と共に研究を行ってきた。その成果として、第2章では36例の文字指導（活動）例を掲載し、その分析を試みることで、上記(1)(5)の問題を解決する糸口を示した。また第3章では学術論文を2本配し、上記(2)(3)(4)を解決するための資料を提供した。

以上の研究の結果、主に以下のことが明らかとなった。なお、(7)は第2章から、(8)は第3章から得られた知見の概略である。



- (7) a. 今回収集した例は、アルファベットレベルの指導に関するシートが11例、単語レベルの指導に関するシートが25例、文レベルの指導に関するシートが11例であった。
- b. 今年度は文レベルの割合が高まった。
- c. 単独技能をターゲットとした指導例が激減している。
- d. 昨年少なかった⑤⑥（音声⇄文字）と意味を絡めた指導例は、今年度は36例中22例もあり、大変良い傾向が見られた。
- e. 外国語活動の成果を踏まえた文字指導（活動）例を示すことができた。
- f. 明示的な文字指導を行わない文字活動の典型例を示すことができた。
- g. 多くの単語意識を高める文字指導（活動）例を示すことができた。
- h. 文に構造があることに気づき語順意識を高める文字指導（活動）について、手がかりをつかむことができた。
- i. 中学校の専科教員が行っている入門期の文字指導（活動）例を多く示すことができた。
- j. 以下のような文字指導の手順を示した「文字指導の階段」を提案した。



- (8) a. 学年が上がるにしたがって、音声に関する自己評価力も向上する。  
b. (8a)とは異なり、文字にかかわる技能については、学年による自己評価の正確さの割合に変化がみられない。(最初から自己評価力が高い)

特に、(7j)で示した「文字の階段」は、小学校英語教科化を視野に入れた今後の展開の中で、良きたたき台になるのではないかと感じている。

また、今回は紙面と時間の関係もあり掲載しなかったが、他のデータのもとに、「英語が好き・嫌いという思い」と「語彙技能」との相関について共分散構造分析を用いて分析した結果、以下のような興味深い結果も出てきている。

- (9) a. 特に小学校英語においては、好き・嫌いという「思い」が技能の高低に先行する。(好きだからできるのか、できるから好きなのか、という卵とにわとりの問題については、小学校では「好きだからできる」方が当てはまる。)  
b. 音声に関する技能は英語が好きだという思いと、文字に関する技能は英語が得意だという思いとつながっている。

これらの詳細については、今後しっかりまとめて、近々に他紙に委ねることとしたい。

最後に、ここであえて念を押しておきたいことが2点ある。

まず一つはコミュニケーション能力養成の問題である。以前訪れた某教育課程特例校で、児童の声は出ているが、それが真のコミュニケーション活動とは到底呼べない、という場面を目の当たりにした。極端に言えば、パターンの「練習」をしているのみであり、児童が話したい意志はなく、表現にふさわしい場面なども設定されていなかった。今後の英語教育改革の流れは、コミュニケーション能力養成を強化する流れである。現行の、それも特例校でこのような状況であるのは大変心配である。コミュニケーション能力が何たるか、それをどのように養成するのか、ということを理解し、現在の課題を克服しなければ教科化などできるはずがない。これは肝に銘じなければならないことである。また、当然、文字指導に関しても、単なるリテラシー（識字）指導となるのではなく、コミュニケーション能力養成の一環として、しっかり位置づけられる必要があることは言うまでもない。

二つ目はどこを目指すか、という英語教育のゴールの問題である。小学校英語を語る際、小学校英語だけを語っているだけでは不十分である。また、小中の連携を踏まえたとしても、やはりそれだけでは不十分である。一人の子どもを、責任を持って育てて行くのであるから、この子どもたちが生きる未来指向でなければならない。そういう意味で、中学校ではこの子どもたちがどのような姿になって欲しいか、高校ではどのような姿になって欲しいか、また20年後、30年度の未来をたくましく生き抜ける、どんな大人になって欲しいかまで「大人の智慧」で考えて、今の小学校英語教育を考える必要がある。30年後の未来だと余りにも現実離れするかも知れないが、少なくとも、小学校の英語教育を語る際、中学校の出口は最低限意識している必要があるのではないだろうか。小中連携もそのための小中連携でなければならない。

長々と述べてきたが、今回の研究成果が、今後の英語教育発展のため、子どもたちの未

来のために、少しでも寄与できれば幸いである。

最後に、この研究を委託していただいた公益財団法人 日本英語検定協会様と、研究にご協力いただいた皆様方に、紙面をお借りし、あらためて衷心より御礼を申し上げたい。皆様のおかげで、このような成果を挙げることができた。ありがたい限りである。

本年度でひとまずこの文字指導に関する研究は完了するが、**2015**年度からは長崎大学教育学部初等教育講座に拠点を移し、この研究成果を糧に、更に研究・教育に邁進するつもりである。