

小学校英語における文字指導の在り方について

—段階的で無理のないアルファベット指導に焦点を当てて—

研修機関 鳴門教育大学大学院学校教育研究科 指導教官 畑江 美佳
高知県四万十町立田野々小学校 教諭 齋藤 聖史

1 はじめに

今年度から新学習指導要領の先行実施が始まり、各小学校において外国語活動・外国語科の取組が行われている。高学年外国語科では、「読むこと」「書くこと」の領域が加わり、文字指導が本格化する。そして、アルファベットの導入時期が中学年の外国語活動へと前倒しされている。しかし、これまで小学校では、音声面を重視する現行の外国語活動の指針に基づき、文字の扱いや指導について、大変慎重な対応を求められてきた経緯がある。それゆえ、改訂前の指導内容に含まれていなかった文字の指導をどのように進めていけばよいのか、戸惑いや不安を感じながら、移行期の外国語活動を手探りで進めている教師や学校も少なくないだろう。

また、高学年では、活字体で書かれた文字の読み方を発音できるようになることや、大文字や小文字を活字体で書くことができるようになること等、「読むこと」や「書くこと」の基礎的な技能が求められており、読み・書きを含む文字の指導に俄然注目が集まっている。しかし、機械的なドリル学習に終始する指導を行えば、文字の読み書きに対する児童の負担感や抵抗感がさらに大きくなるだろう。ましてや、文字指導の初めの一步となるアルファベット指導において、ただひたすら大文字・小文字の読み書きを強いるような指導が行われるとすれば、文字との出会いの段階から大きくつまづかせる可能性は否めず、たちまち文字学習への児童の意欲を失わせてしまうことにもなりかねない。暗記中心の指導ではなく、児童の文字に対する興味・関心を高めながら、無理なく段階的にアルファベットなどの文字や単語を読んだり書いたりする指導が重要である。

2 研究目的

本研究では、小学校英語の教科化に伴い導入される文字指導において、その土台となるアルファベット指導に焦点を当て、児童の発達段階や知的好奇心、興味・関心や個人差等を考慮した指導法や教材について考察する。そして、楽しく文字に触れながら、無理なく学べるようなアルファベットの段階的指導を工夫し実践することで、児童の認知的側面と情意的側面にどのような効果が現れるのか検証する。

3 研究内容

(1) 先行研究の概観

矢次・國方(2005)によると、文字の導入にあたっては、十分な音声指導を行ってから児童の興味や発達段階に合わせて導入することに留意すべきだと指摘した上で、高学年においては、児童の知的欲求を満たすような活動を取り入れるなど、発達段階の違いに応じた指導の重要性について言及している。また、多田(2010)は、文字の学習が児童によって習熟度に個人差が大きく出やすいことから、無理のない段階を踏んだ文字指導を行うことも重要だと言っている。

文部科学省作成の新教材『Let's Try!』と『We Can!』を見てみると、3年生で大文字、4年生で小文字が扱われ、5年生ではアルファベットの大文字と小文字に出会い直しをする単元が設定されている。その理由について、教科調査官である直山(2018)は、「四単元、おおよそ30時間をかけて、毎回少しずつ文字を読んだり書いたりし、四線に文字を書くこと、文字を見て読む(発音すること)、文字を認識することができるようにする」と解説し、特に高学年においては、細かな段階を追って時間をかけて指導していくことが必要だと述べている。

アルファベットの指導上の留意点として、アレン玉井（2010）は、小文字の弁別特徴が少なく見極めが難しいことから、大文字以上に小文字に時間をかけて丁寧に指導していくことが必要だと指摘する。児童にとって難しい小文字について、多田（2010）は、三種類の形（①1階建ての文字②2階建て・背の高い文字③地下室付き・足長の文字）を視覚的に認識、識別させる工夫が必要だとし、小文字の形を体で示しながら楽しく体で覚えさせるアクティビティを紹介している。さらに、畑江（2017）は、アルファベットの習得については、特に定着の難しい小文字のインプットを促進する工夫が必要だとし、アルファベットの大文字から小文字への変容を見せながら、大文字・小文字のペアを同時に指導するための工夫を施した ICT 教材の開発を行っている。また、湯澤・湯澤・山下（2017）は、文字の認識に困難さがある児童への手立てとして、背の高い文字や低い文字を認識しやすくするよう、四本線に色を付けて位置を目立たせると同時に、意味付けを行う工夫を提案している。田中（2017）も、文字認識の混乱を少なくするためには、字形を際立たせることが重要だとし、大文字と小文字を同時に提示し、隣り合わせで指導する方法を推奨している。

(2) 実践研究

ア 調査目的

文字の読み書きの初期の段階にあたるアルファベット指導において、スモールステップで段階を踏んだ指導や教材・教具の開発と活動の工夫を行うことにより、児童の文字学習への関心・意欲やアルファベットの認知にどのような効果を与えるかについて調査することを目的とする。

課題1 教え込みではなくて、児童の興味・関心や思考に働きかけるようなアルファベットの学習活動を組み込めば、文字への学習意欲は高まるのではないだろうか。

課題2 単調な書き写しの活動だけではなく、大文字と小文字を繋ぐ活動を橋渡しとして、個人差に対応したアルファベット指導を段階的に積み上げていけば、児童のアルファベットの認知が進むのではないだろうか。

イ 調査対象

高知県四万十町立A小学校の第6学年 11名

ウ 調査計画

事前・事後のアルファベットテスト、授業実践および授業後の振り返りカード、事前・中間・事後のアンケートを含む調査を、表1の計画に基づいて実施した。

表1 調査計画

実施日	内容
4/13（金）	・事前アンケート
6/4（月）～6/20（金）	・アルファベットワークシート（大文字, 6枚） ・アルファベットワークシート（小文字, 6枚）
6/21（木）	・事前アルファベットテスト ・中間アンケート ・授業実践（第1回目） ・授業後の振り返りシート
6/22（金）	・授業実践（第2回目） ・授業後の振り返りシート
7/2（月）～7/13（金）	・アルファベットワークシート（大文字と小文字のペア, 4枚）
7/18（水）	・事後アルファベットテスト ・事後アンケート

エ 調査内容と調査方法

(ア) 授業実践

アルファベットに対する興味・関心や知的好奇心を高め、大文字と小文字の認知を促すことをねらいとして、児童が大文字と小文字に出合い直しをする特設型のアルファベット学習を構成し、授業実践を二回実施した。アルファベットの学習の中に、身近でありながら意外と知られていない小文字の成り立ちを題材として取り上げ、思考を伴う活動として設定

することが、児童の知的好奇心を刺激し、文字に対する興味・関心と学習意欲を高めることに繋がるのではないかと考え、授業の構想を立てた。そこで、大文字から小文字に変化する過程を友達と一緒に考える活動を授業の軸に据えて実践を行った。習得が難しい小文字については、楽しく覚えられるように、導入のウォーミングアップとして、体を動かしながら小文字の高さを表現する活動を設定した。そして、大文字と小文字を繋ぎ、同じペアとして認識できるよう、パズルカードを使ったゲーム活動も設定した。また、アルファベットカードは、大文字と小文字を並記し、背景を色付けすることで、書く位置の混乱を解消するための手立てとした。教材は、鳴門教育大学小学校英語教育センター編（畑江美佳 監修）の『小学校英語 アルファベットの大きい文字小さい文字を覚えよう』（2017）のDVD及び、アルファベットカードやワークシート等一部加工して使用した（図1）。

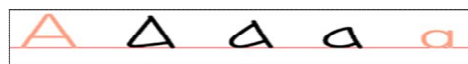


図1 DVDに収録されている
大文字から小文字への変化過程の一例

(イ) 事前・事後のアルファベットテスト

児童の認識面に与える効果を調べるために、アルファベットを聞いて、ペアになる大文字と小文字を四線上に書くという同一問題のテストを実施した。テストでは、アルファベット順に5秒間隔で2回ずつリピートするネイティブスピーカーの音声をCDに収録し、その音源を使用した。新教材に準拠し、基本線と第2線の中央の幅を広くした四線を採用した。

しかし、これまで同間隔の四線に書き慣れている児童にとって、新しい四線に文字を書くことは、決して容易ではないと推測されることから、中央幅の広い四線に対応したワークシートを用意し、テストの前に各種ワークシートに一枚ずつ取り組んでもらった（表2）。採点にあたっては、新教材に記載されているアルファベット表を使用し、採点者が一貫性を持った評価ができるよう、判断の目安となる採点基準を作成した（表3）。

表2 アルファベットワークシートの種類と内容

大文字ワークシート(6枚)	①A,H,I,M ②Y,V,X,W,T ③F,N,L,K,E ④Z,G,D,B ⑤O,J,C,P ⑥S,Q,U,R ※なぞり書きと写し書き2回ずつの余白を設定して作成
小文字ワークシート(6枚)	①c,o,s,v,w,x,z ②a,e,u ③m,n,r,j,i,t ④f,h,k,l ⑤g,y,j ⑥b,d,p,q ※なぞり書きと写し書き2回ずつの余白を設定して作成(①のみ1回ずつの余白)
大文字・小文字ワークシート(4枚)	①Aa~Gg ②Hh~Nn ③Oo~Uu ④Vv~Zz ※なぞり書きと写し書き1回ずつの余白を設定して作成

表3 アルファベットテストの採点基準（不正解として取り扱うもの）

●聞こえてきた音声と異なるアルファベットを書いている場合
●四線の高さや書く位置を間違えて書いている場合
●アルファベットの一部分が四線を大幅に超えている場合
●アルファベットの一部分が四線に著しく届いていない場合
●文字のバランスが悪かったり、字形を一部変えて書いたりしている場合
●大文字を小文字の字形で書いたり、小文字を大文字の字形で書いたりしている場合
●反転した字形や対称な字形を書いている場合
●別のアルファベットと誤認される可能性のある字形を書いている場合
●無解答の場合

(ウ) 授業後の振り返りシート

授業の最後には、本時の活動に対して、児童がどのような意識を持ったのかを調べるため、自由記述を含む振り返りシートの記入を毎回実施した（表4）。

表4 振り返りシートの内容

番号	質問項目
1.	成り立ちの仕組みは、分かりましたか。
2.	成り立ちの話は、面白かったですか。
3.	グループで考える活動は、楽しかったですか。
4.	小文字を書くことは、簡単になりましたか。
5.	これからも、文字を使った活動をしてみたいですか。

(エ) 事前・中間・事後のアンケート

英語学習に関わる児童の情意面変化を探るために、事前（4月）・中間（6月）・事後（7月）にアンケート調査を実施した。英語や英語授業に対する意識を問う8項目と、アルファベットや単語の読み書きに対する意識を問う8項目を合わせた計16項目から構成される。

オ 調査結果と考察

(ア) アルファベットテストより

Wilcoxonの符号付順位検定による分析の結果、大文字の正答数、小文字の正答数、大文字と小文字のペアでの正答数のいずれも、1%水準で統計的に有意差があり、効果量も大であった（表5）。このことから、一連のアルファベット指導により、大文字と小文字を個別に認識して書く力や、ペアとして対応させて書く力が向上した可能性が示された。

表5 事前・事後のアルファベットテストにおけるWilcoxonの符号付順位検定による結果 (N=11)

アルファベットテスト (26点満点)		中央値	75パーセン タイル値	検定統計量 (Z値)	有意確率 (p値)	効果量
大文字	事前	21.0	23.0	-2.807 ^b	.005**	.598
	事後	24.0	25.0			
小文字	事前	14.0	20.0	-2.708 ^b	.007**	.577
	事後	22.0	25.0			
大文字と小文字のペア	事前	13.0	19.0	-2.806 ^b	.005**	.598
	事後	21.0	24.0			

**p<.01 *p<.05

さらに、アルファベットごとに大文字の正答数(表6)、小文字の正答数(表7)、大文字と小文字のペアの正答数(表8)に分けて、同様にWilcoxonの符号付順位検定による分析を行った結果、大文字では、D、G、J、K、P、Qの6つにおいて、小文字では、f、g、l、p、qの5つにおいて、大文字と小文字のペアでは、Dd、Ff、Gg、Hh、Jj、Ll、Pp、Qq、Rr、Zzの10組のペアにおいて、有意確率5%水準で統計的な差が見られた。大文字と小文字のペアに統計的な有意差が比較的多く出たことから、一連のアルファベット指導が、ペアとしての認知により有意に働いている傾向が窺える。

表6 事前・事後のアルファベットテストにおける各大文字のWilcoxonの符号付順位検定による結果 (N=11)

検定統計量 (Z値)	有意確率 (p値)	有意差	検定統計量 (Z値)	有意確率 (p値)	有意差		
A	-1.000 ^b	.317	ns.	N	-8.16 ^b	.014	ns.
B	-1.000 ^b	.317	ns.	O	-1.732 ^b	.083	ns.
C	-1.732 ^b	.083	ns.	P	-2.236 ^b	.025	*
D	-2.000 ^b	.046	*	Q	-2.449 ^b	.014	*
E	-1.000 ^b	.317	ns.	R	-1.414 ^b	.157	ns.
F	-1.414 ^b	.157	ns.	S	-1.732 ^b	.083	ns.
G	-2.000 ^b	.046	*	T	-1.000 ^b	1.000	ns.
H	-1.414 ^b	.157	ns.	U	-1.732 ^b	.083	ns.
I	-1.414 ^b	.157	ns.	V	-1.732 ^b	.083	ns.
J	-2.121 ^b	.034	*	W	-1.732 ^b	.083	ns.
K	-2.236 ^b	.025	*	X	-1.000 ^b	.317	ns.
L	-1.414 ^b	.157	ns.	Y	-1.000 ^b	.317	ns.
M	-1.342 ^b	.180	ns.	Z	-1.414 ^b	.157	ns.

**p<.01 *p<.05

表7 事前・事後のアルファベットテストにおける各小文字のWilcoxonの符号付順位検定による結果 (N=11)

検定統計量 (Z値)	有意確率 (p値)	有意差	検定統計量 (Z値)	有意確率 (p値)	有意差		
a	-1.000 ^b	.317	ns.	n	-1.633 ^b	.102	ns.
b	-1.633 ^b	.102	ns.	o	.000 ^b	1.000	ns.
c	.000 ^b	1.000	ns.	p	-2.449 ^b	.014	*
d	-1.342 ^b	.180	ns.	q	-2.449 ^b	.014	*
e	-1.414 ^b	.157	ns.	r	-1.414 ^b	.157	ns.
f	-2.449 ^b	.014	*	s	-1.414 ^b	.157	ns.
g	-2.236 ^b	.025	*	t	.000 ^b	1.000	ns.
h	-1.732 ^b	.083	ns.	u	-1.732 ^b	.083	ns.
i	-1.732 ^b	.083	ns.	v	-1.342 ^b	.180	ns.
j	-1.414 ^b	.157	ns.	w	-1.000 ^b	.317	ns.
k	-1.633 ^b	.102	ns.	x	-1.000 ^b	.317	ns.
l	-2.236 ^b	.025	*	y	-1.414 ^b	.157	ns.
m	-1.890 ^b	.069	ns.	z	-1.414 ^b	.157	ns.

**p<.01 *p<.05

表8 事前・事後のアルファベットテストにおける各大文字・小文字のペアのWilcoxonの符号付順位検定による結果 (N=11)

検定統計量 (Z値)	有意確率 (p値)	有意差	検定統計量 (Z値)	有意確率 (p値)	有意差		
Aa	-1.633 ^b	.102	ns.	Nn	-1.633 ^b	.102	ns.
Bb	-1.633 ^b	.102	ns.	Oo	-1.633 ^b	.102	ns.
Cc	-1.732 ^b	.083	ns.	Pp	-2.236 ^b	.025	*
Dd	-2.000 ^b	.046	*	Qq	-2.449 ^b	.014	*
Ee	-1.414 ^b	.157	ns.	Rr	-1.414 ^b	.157	ns.
Ff	-2.449 ^b	.014	*	Ss	-1.732 ^b	.083	ns.
Gg	-2.449 ^b	.014	*	Tt	-1.000 ^b	1.000	ns.
Hh	-2.000 ^b	.046	*	Uu	-1.732 ^b	.083	ns.
Ii	-1.414 ^b	.157	ns.	Vv	-1.732 ^b	.083	ns.
Jj	-2.000 ^b	.046	*	Ww	-1.732 ^b	.083	ns.
Kk	-1.890 ^b	.069	ns.	Xx	-1.414 ^b	.157	ns.
Ll	-2.236 ^b	.025	*	Yy	-1.732 ^b	.083	ns.
Mm	-1.342 ^b	.180	ns.	Zz	-2.000 ^b	.046	*

**p<.01 *p<.05

表8は、事後に正答率が80%を下回ったアルファベットである。この中には、訓令式ローマ字に登場しないアルファベット7つのうち、4つが該当していた。FfとJjは、へボン式ローマ字に現れる字形で、LlとQqは、ローマ字学習の中で出合わない字形である。これらのアルファベットについては、実際に目に触れる機会を増やしていくことが必要である。

表9は、事前及び事後テストにおける解答状況から誤答と無解答のみを抽出し、児童の誤りの類型と各パターンの出現頻度をまとめたものである。

表9 事前・事後のアルファベットテストにおける大文字と小文字の誤りの類型と出現回数(出現頻度) (事前:N=214箇所, 事後:N=72箇所)

誤りの類型	出現回数(箇所) \ 出現頻度(%)					
	事前テスト			事後テスト		
	大文字	小文字	合計	大文字	小文字	合計
I 聞こえてきた音声と異なるアルファベットを書いている	7	10	17 (7.9)	9	9	18 (25.0)
II 四線の高さや書く位置を間違えて書いている	47	46	93 (43.5)	0	14	14 (19.4)
III アルファベットの一部分が四線を大幅に超えている	0	0	0 (0.0)	0	0	0 (0.0)
IV アルファベットの一部分が四線に著しく届いていない	3	7	10 (4.7)	1	3	4 (5.6)
V 文字のバランスが悪く、字形を一部変えて書いている	6	7	13 (6.1)	6	4	10 (13.9)
VI 大文字を小文字、小文字を大文字の字形で書いている	7	9	16 (7.5)	1	2	3 (4.2)
VII 反転した字形や対称な字形を書いている	4	5	9 (4.2)	3	6	9 (12.5)
VIII 別のアルファベットに誤認される字形を書いている	0	1	1 (0.5)	0	0	0 (0.0)
IX 無解答	20	35	55 (25.7)	5	9	14 (19.4)
総計	94	120	214 (100.0)	25	47	72 (100.0)

類型1の誤答については、25%と事後で一番高い割合を示した。音声的に類似している[Mm/e m/-N n/e n/]の誤答が最も多く、類型I全体の約8割が音声の似ているアル

ファベットであった。音声的類似の認められる誤答が事後に改善されなかった原因としては、アルファベットの順番や名前読みが十分に定着していないことが理由として考えられる。アルファベットの名前を聞いて大文字や小文字を書いたり、大文字や小文字を見て読んだりする活動を取り入れながら、音と文字を繋ぐ指導を進めていく必要があったと言える。

次に、バランスが悪かったり、一部変形して書いたりしている類型Vから、特徴的な誤りを示す。児童の書いた誤答の中で一番多かったのは、大文字Mの一面目と二面目を斜めに降ろした字形であった(図1)。しかし、図2のように、児童の書いた大文字・小文字に似た表記は、他の教科書や案内標識の中にも見られ、児童の身の回りには、様々な書体のアルファベットがあふれている。これまで目に触れてきた大文字や小文字の書体や、他教科等における既習の学習が児童のライティングに少なからず作用を与えた可能性も考えられる。

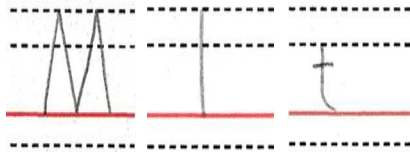


図2 アルファベットテストに見られる児童の書いた誤答例 (M, l, t)

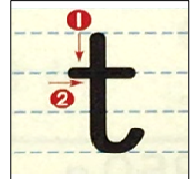
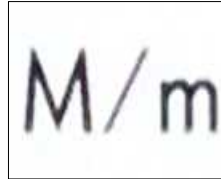


図3 小学校国語科教科書(光村図書国語三上「わかば」より)におけるローマ字表に見られる大文字Mの表記学校算数教科書(東京書籍3下「新しい算数」より)に見られる重さの単位「トン」の表記及び案内標識に見られる大文字の表記

さらに、反転した字形や対称な字形を書いた類型VIIの中から、特徴的な誤答を示す。図4のように、類型VII全体の約8割を占めた誤答は、Jやfのような鏡映文字であった。また、図5のBとDの小文字のように、形態的類似性が要因と考えられる誤答も見られた。

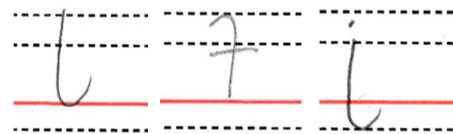


図4 アルファベットテストに見られる児童の書いた鏡映文字の誤答例

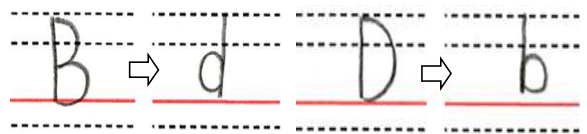


図5 アルファベットテストに見られる児童の書いた小文字bとdの誤答例

(イ) 振り返りシートより

振り返りシートの選択式質問項目に対する第1回目授業と第2回目授業の回答結果について、以下の図6-1~5に示した。選択式項目の結果から、5つの質問項目のいずれにおいても、全ての児童が肯定的かつ積極的な回答をしていることが見て取れる。

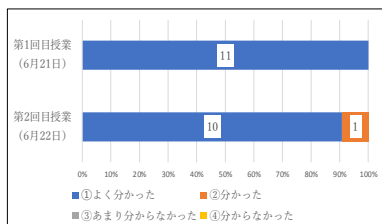


図6-1 質問1「成り立ちの仕組みは、分かりましたか？」に対する回答

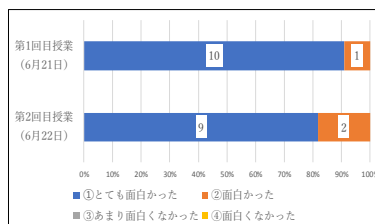


図6-2 質問2「成り立ちの話は、面白かったですか？」に対する回答

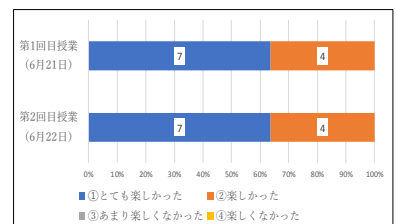


図6-3 質問3「グループで考える活動は、楽しかったですか？」に対する回答

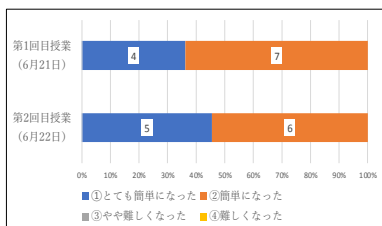


図6-4 質問4「小文字を書くことは、簡単になりましたか？」に対する回答

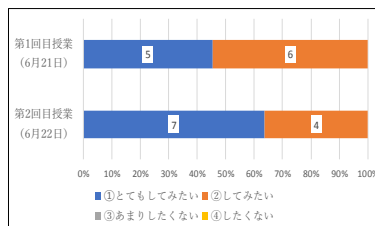


図6-5 質問5「これからも、文字を使った活動をしてみたいですか？」に対する回答

(ウ) アンケートより

アンケートの中でも、特にアルファベットや単語の読み書きに対する意識を問う6項目を

取り上げて、以下の図7-1～6に示す。回答結果からは、全体的に読み書きに対する否定的かつ消極的な回答が、事前から中間・事後へと進むにつれて、減少傾向にあることが分かる。

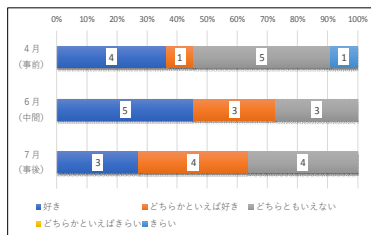


図7-1 「あなたは、アルファベットを読むことが好きですか？」に対する回答

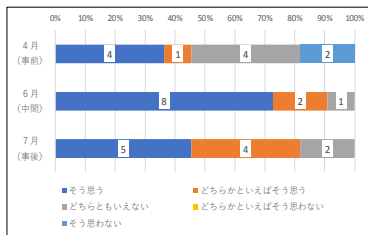


図7-3 「あなたは、アルファベットや単語をもっと読めるようになりたいと思いますか？」に対する回答

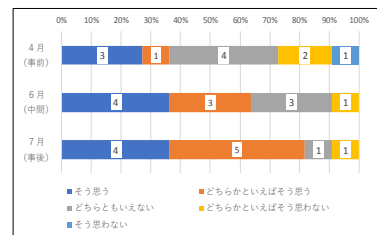


図7-5 「あなたは、先生にアルファベットや単語の読み方をもっと教えてほしいと思いますか？」に対する回答

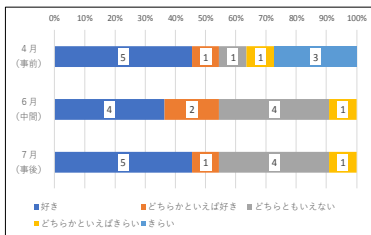


図7-2 「あなたは、アルファベットを書くことが好きですか？」に対する回答

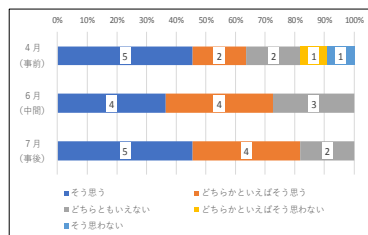


図7-4 「あなたは、アルファベットや単語をもっと書けるようになりたいと思いますか？」に対する回答

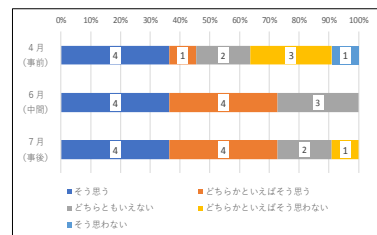


図7-6 「あなたは、先生にアルファベットや単語の書き方をもっと教えてほしいと思いますか？」に対する回答

4 まとめ

(1) 教育的示唆

ア 次期学習指導要領において、中学年外国語活動のアルファベットの大文字・小文字の学習と、高学年外国語科の文字の読み書き学習との間に、新たに大文字と小文字に出会い直しをする学習が位置付けられたことは、文字学習の段階性を踏まえて、その段差を滑らかに接続させることがねらいとしてであると推察される。児童の過度の負担に繋がらないように文字学習の系統性に留意し、その橋渡しとなるアルファベットの大文字と小文字を繋ぐ活動の充実を図る工夫が行われることによって、より効果的で無理のない段階的な文字指導を展開することができるであろう。

イ アルファベットテストを検定した結果から、今回実践した一連のアルファベット学習は、大文字、小文字、大文字と小文字のペアの全てに、児童のアルファベットの認知を促進することが明らかとなった。特に、大文字と小文字を一致させて書くことへの効果は、統計的に見てより有意に高い傾向にあることから、大文字と小文字の学習が終わり、大文字と小文字に出会い直しをする学習段階において、大文字と小文字を同時に指導する活動や視覚的に分かるような教材・教具を効果的に取り入れられるのではないかと考える。活動後の児童の感想においても、小文字の成り立ちに興味を持って、楽しく活動に取り組んでいた様子が窺えることから、小文字の成り立ちを題材とした活動は、アルファベットについて楽しく学びながら、理解を促していく教材の一つとして、大文字と小文字を繋ぐ活動の中に取り入れる意義があるのではないだろうか。

ウ 授業実践に基づく振り返りシートや自由記述の分析では、友達と協力し課題を解決しながら進めていく学習活動に対して、児童が楽しいと感じたり、好意的に捉えたりしている傾向にあることが読み取れた。この結果より、習熟度に個人差が出やすい文字の学習であっても、ペアやグループ活動を通して、自分であるいは仲間と協力して考え、学び合いを進めていくことによって、児童の不安感を緩和し、学習意欲を高めていくことに繋がる可能性が示された。文字の指導においても、教師が一方向的に教え込むのではなく、活動を交えながら児童が主体的に学べるような学習形態の工夫を行うことや、文字への負担感が軽減していくように児童の発達段階や実態を考慮に入れた指導が行われることが望ましいと考える。

(2) 今後の課題

ア 本研究は、被験者数の少ない調査結果であるため、この研究から得られた成果や知見を一般化す

ることは難しい。より効果的な示唆が得られるように、今後は他学年での実践も視野に入れて調査を行うことが必要である。

イ アルファベットの認知面の効果の発現に大きく影響を与えた要因について、検証されていない。この点を明らかにするためには、活動や教材・教具の異なる対照群を設けた比較・検討がなされる必要がある。

ウ 児童の学習負担や学習の分散効果の観点から、今回2時間扱いとして集中的に実践した指導内容を継続的に取り組める学習材として細分化した方が、大文字や小文字の定着にもさらに良い効果を生むのではないかと考えられる。カリキュラムの中で整合性のとれる形で、アルファベット教材のより有効な活用を検討することが課題となる。

エ 事前・事後のテストで改善されなかった音声的・形態的類似性のあるアルファベットに対して、その認知を促すための手立てやより丁寧な指導法を考えていく必要がある。また、特別支援の視点から、読むことや書くことへの児童の困り感や特性に寄り添った教材開発や授業作りについても検討が求められる。

オ アルファベットテストの採点基準の適切性に課題が残る。基準とした新書体は標準的な書体であり、児童の身の回りにも様々な書体で記された文字があふれていることを考えると、新書体を模範解答として作成した採点基準が妥当であったかどうかについて再検討する必要がある。

カ 文字の読み書きへの意欲を引き出す目的と必然性のある活動の工夫が必要である。アンケートの結果では、一部の児童から文字の読み書きに対する好意性や意欲を引き出すことが出来なかった。文字の読み書きに対する情意面でのハードルを下げるためには、やはり日々の外国語授業において、文字を読んだり書いたりする明確な目的と読み書きに取り組む必然性のある活動を設定していくことが肝要である。児童が「読みたい」「書きたい」と思えるようなテーマの工夫を通して、自分の本当の思いや考えを文字で表現して伝えられるように指導の充実を図っていくことは、今後の課題としてさらなる研究が求められるであろう。

〈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
- 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実践—」 『JES Journal Vol.17』
- 直山木綿子 (2018) 『初等教育資料 2月号 No.964』 論説2 新しい教科高学年外国語科 東京：東洋館
- 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大文字小文字を覚えよう』 東京：マルジュ社
- 多田玲子 (2010) 「第6章第8節 楽しくふれ、楽しく学ぶ文字指導」 樋口忠彦、大城賢、國方太司、高橋一幸 (編) 『小学校英語教育の展開—よりよい英語活動への提言』 東京：研究社
- 田中真紀子 (2017) 『小学生に英語の読み書きをどう教えたらよいか』 東京：研究社
- 矢次和代、國方太司 (2005) 「第6章第6節 文字の導入とリーディング、ライティング指導」 樋口忠彦、金森強、國方太司 (編) 『これからの小学校英語教育—理論と実践—』 東京：研究社
- 湯澤美紀、湯澤正通、山下桂世子 (2017) 『ワーキングメモリと英語入門』 京都：北大路書房