

[研究論文]

小学校外国語科におけるリテラシー能力の基礎の育成  
—Joint Storytelling 活動を中心に—  
A Study of Developing Literacy Skills in Elementary School  
Foreign Language Classes  
—Focusing on Joint Storytelling Activities—

今原 優花  
Yuka IMAHARA

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻教育実践力開発コース  
教職教育高度実践力プログラム

森 千鶴  
Chizuru MORI

福岡教育大学大学院教職実践研究ユニット

(2023年1月31日受理)

本研究では、小学校外国語科における「読み・書き（リテラシー）」能力の基礎として、児童の音と文字の連関規則の習得を目指す指導を行った。英語が日常の中で使われていない日本の小学校において、英語の音と文字の連関規則を学ばせる際にはボトムアップ的な指導法（フォニックス）から始めるのではなく、意味中心のトップダウン的指導法（たとえば物語の読み聞かせ）から始めることが望ましいとされる。その中でどのようにして「音と文字」に注目させるかが課題となる。そこで、本研究では英語絵本の Joint Storytelling 活動と「なぞり読み」を組み合わせた指導、さらに Joint Storytelling 活動と「なぞり読み」に「フォニックス的指導」を組み合わせた指導を行い、その効果を検証した。

キーワード：リテラシー能力，Joint Storytelling 活動，なぞり読み，フォニックス

## 1 はじめに

小学校外国語科の読み・書き指導について、『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」』においては、その目標のひとつ「知識・技能」について以下のように述べられている。

「外国語の音声や文字、語彙、表現、文構造、言語の働きなどについて、日本語と外国語との違いに気付き、これらの知識を理解するとともに、読むこと、書くことに慣れ親しみ、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる基礎的な技能を身に付けるようにする。」

（文部科学省、2018、p.69）  
（下線は筆者）

つまり、小学校高学年で取り扱われる英語の「読み・書き」は、あくまで「慣れ親しむ」レベルであるということである。さらに「思考力・判断力・表現力等」の目標については、以下のように述べられている。

「コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、身近で簡単な事柄について、聞いたり、話したりするとともに、音声で十分に慣れ親しんだ外国語の語彙や基本的な表現を推測しながら読んだり、語順を意識しながら書いたりして、自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる基礎的な力を養う。

（文部科学省、2018、p.71）

（下線は筆者）

解説によると、上記の「推測しながら読んだり」の意味は、「中学年から単語の綴りが添えられた

絵カードを見ながら何度も聞いたり話したりしてその音声に十分慣れ親しんだ単語が文字のみで提示された場合、その単語の読み方を推測して読むこと」(p.72)としている。さらに、その事例として、「bank の b を思い出して、bed を推測しながら発音することも考えられる」としている。

これらの解説から分かることは、文部科学省の方針として、小学校外国語科では、音声と文字を関連づけて指導することは重要であるとしながらも、それは「発音と綴りの規則を(直接的に)指導することを意味しない」ということである。

「発音と綴りの規則」を直接的に指導する方法として、まずフォニックス指導が考えられるが、そうした指導は中学校以降で行うこととしている。フォニックス指導とは、音と文字の対応関係を規則として学ぶ方法であり、アレン玉井(2013)によると、まず子音の音と文字の対応関係(b, d, f など)から始まり、次に母音の音と文字の対応関係さらに子音+母音+e (例: cube) へと進んでいく。

それでは、小学校高学年段階で「音声と文字を関連づけて指導する」ためには、どのような方式を取るべきであろうか。本研究では、小中連携を円滑に行うための読み書き指導に着目して、まずは、文字や単語の綴りに慣れさせる指導を行う。その中で、将来的な Reading・Writing 能力、すなわち、リテラシー能力の育成に繋がる単語の音と文字の綴りの連関を児童にある程度習得させることを目的とし、Joint Storytelling 活動を通した指導を行い、その効果を明確にする。

アレン玉井(2013)によると、Joint Storytelling 活動とは、対話形式のスクリプトを一話分丸ごと覚え再話する、物語をとおして意味のある文脈で英語を教える指導法のことである。これは、アレン玉井(2010)が主張する、言語獲得は文脈の中で使う経験なくしては成り立たないこと、第二言語を習得する児童にとって、文脈を頼りに意味を理解していく経験(mentalese)が、自然な言語習得環境に近い、最適な外国語学習環境であることに基づいた指導法である。また、本研究では、児童の感じる負担を少なくし、児童の情意面(楽しさ)にも着目した。そこで、教材は、児童の興味・関心、また、外国語科学習への足掛かりとなるように、外国語科学習にも関連した内容の英語絵本を使うことにした。

本研究は、すでにローマ字を学習している児童(5・6年生)に対して Joint Storytelling 活動を用いた指導を行い、効果的に文字と音の連関規則の習得を図ることを目的としているが、2つの研究から成り立っている。1つ目の研究は Joint Storytelling 活動を児童に行わせる際に、「なぞり読み」を取り入れることである。Joint Storytelling 活動は、児童が最後に発表できるように、途中で音読の練習が入る。その際に、音と文字の連関は何とはなしに習得される可能性はあるが、しかし必ずしも確実とはいえない。そこで、池尻・畑江(2017)は、「なぞり読み」を導入し、児童の中で、音と文字の連関をより強固な

ものになるように指導した。その結果、「なぞり読み」をしたグループは、文字を見ながらの「歌」や「チャンツ」グループよりも、音読の読みの流暢さに効果が見られた。このことより、音と文字の連関知識についても効果が見られるのではないかと推論される。

2つ目の研究は Joint Storytelling 活動となぞり読みに加えて、「フォニックス的指導」を行うというものである。これは「バランスト・アプローチ」と呼ばれるものである。前述したように、フォニックス指導とは音と文字の対応関係を直接的に規則として学ぶものである。欧米各国におけるネイティブ・スピーカーの子どもの読み書き能力に対するフォニックス指導の効果は、すでに検証されている(Ehri et al. 2001)。しかし、だからといって、英語が母語ではない日本人の小学生児童に、そのまま適用できるものではない。実際に、アレン玉井(2010)は、「・・・ましてや小文字の理解が十分でない学習者にとっては文字と音素との対応は、二重苦となり、フォニックスのようなドリル的な学習は辛さを増すだけになる」(p.152)と述べている。そこで、本研究においては Joint Storytelling 活動で出てきた単語に限り、部分的にフォニックス的な指導を取り入れてみることにした。その際、対応ルールを厳格に教え込むことはせずに、たとえば hamburger であれば、ham の部分を指さし、ha(/hæ/)と発音しながら強調し、これは日本語にはない音であると説明してから、単語全部(hamburger)を発音するという方式である。Shin(2015)は文脈中心の指導にボトムアップ的なフォニックス指導を組み入れる方式を A Balanced Approach と呼び、英語を外国語として学ぶ児童にとって有効な手段であると述べている。日本人の児童については、「なぞり読み」をとり入れた Joint Storytelling 活動で、どの程度、文字と音の連関知識が身につくかは検証されていないが、フォニックス的な指導を取り入れれば、より音と文字の結びつきが明確になる可能性があると思われる。

## 2 研究1

### Joint Storytelling 活動に「なぞり読み」を取り入れた指導

#### (1) 研究の目的

前述したように、研究1の目的は Joint Storytelling 活動を中心に「なぞり読み」を取り入れ、児童の音と文字の連関知識がどのように変容したか、また、なぞり読みを取り入れた Joint Storytelling 活動に対して、児童がどのように感じたかを検証することである。「なぞり読み」とは、教師が文章を指さしながら、読み聞かせを行い、児童も文章を指さし、なぞりながら読んでいくことを指す。この指導法の効果を検証するために、事前・事後において、音と文字の連関を確認するテスト(英単語のミニマル・ペア)及び、内的変容を見取るためのアンケート調査を行った。

(2)被験児

福岡県 M 市の公立小学校 6 年生児童 33 名である。この児童たちは小学校 3 年生から英語（「外国語」）を習っている。英語の書き言葉の基礎としてローマ字があるが、この児童のローマ字識字率はある程度高いといえる。（自分の名前をローマ字で書かせたところ、正しく書けた率が 92%程度であった。計算方法は、たとえば Imahara Yuka であれば苗字と名前の間のスペースも入れて 12 である。そのうち正しく書けている文字を正答率として計算した。）

(3)教材

Today is Monday. (Eric Carl 著, Turtleback Books.)

(4) 指導手順

朝活動の 5 分程度で、7 回実施した。手順は表 1 に示すとおりである。

表 1

時	内容	手立て
1	事前テスト	
2	英語絵本の読み聞かせ	教材絵本の読み聞かせ（なぞり読みを含む）
3	Joint Storytelling (教師・児童間)	全体音読指導
4	料理名の発音指導	児童が自分の好きな料理を言えるように指導する。
5	Joint Storytelling (児童間)	グループの音読指導
6	Joint Storytelling (児童間) 及び発表	グループの音読練習及び発表（グループごとに 1 週間のオリジナル献立を発表する。）
7	事後テスト・事後アンケート	

詳しい指導手順は以下のとおりである。まず教材絵本「Today is Monday」の内容を以下に示す。（一部抜粋）

Today is Monday, Today is Monday

Monday string beans

All you hungry children, come and eat it up.

Today is Tuesday, Today is Tuesday

Tuesday spaghetti.

Monday string beans.

All you hungry children, come and eat it up.

Today is Wednesday, Today is Wednesday

Wednesday zooooo.

Tuesday spaghetti.

Monday string beans.

All you hungry children, come and eat it up.

以下省略

曜日ごとにいろいろな動物が出てきて、その動物が食べる食べ物が紹介される。特徴的なのは、曜日が進むごとに、その前の曜日の動物と食べ物も言うので、どんどん増えていき、繰り返しが多いことである。

今回の実践においては、1 グループ 6~7 人の編成にし、曜日ごとの食べ物(教材絵本内容の太線部分)を児童自身がひとつずつ選び、そのグループ独自の Today is Monday が出来上がることとした。この絵本の特徴は、前述したように、歌詞がどんどん増えていくことである。火曜日は月曜日のことも言い、水曜日は月曜日、火曜日のことも言う。（そこで日曜日はとても長くなる。）実際に児童が発表するときには、Today is Monday, Today is Monday, Monday string beans にあたる部分を一人の児童が言い（太線部分は自分が選んだ食べ物）、それ以下はグループメンバー全員で唱和した。その際、練習の時にはもちろん「なぞり読み」をさせ、発表のときも、字を見たほうが安心なら字を見てもよいこととした。

(5) 事前テスト・事後テスト、事後アンケート

①事前テスト・事後テスト

英単語のミニマル・ペアを用いて、「先生が発音しているのはどちらの単語でしょう。」と問いかけ、正解だと思うほうに、マルをつけてもらった。ミニマル・ペアは以下の 5 つである。（便宜上、左側に書いているものが正解である。）

- ① Friday / Dryday (金曜日)
- ② Thursday / Sursday (木曜日)
- ③ hungry / hangry (お腹がすいている)
- ④ fish / hish (魚)
- ⑤ beans / beens (豆)

ミニマル・ペア作成のポイントは、まず子音においては音と見た目が似通っていること（①、②、④）とした。母音においては音が似通っていて、場合によっては異なる意味になりうるミニマル・ペア（たとえば hut/hat のミニマル・ペアに通じるもので、③がそれにあたる）と、同じ発音であるが綴りが異なるもの（⑤）とした。単語はすべて Today is Monday に出てきた単語である。また⑤のタイプがあるため、それぞれの単語の意味も記載しておいた。

②事後アンケート

児童の情意面をさぐるため、以下の事後アンケートを作成した。（4 点法で 4 が「とても思う」、1 が「全く思わない」）

1. 英語は楽しいですか。
2. 文字を見て英語を読めるようになったと思いますか。
3. 発表のときに文字があるのは安心でしたか。
4. 文字を見ながら発音することは、英単語を学習するのに役立つと思いませんか。
5. みんなで一緒に読むところは楽しかったですか。

### (6) 結果と考察

ミニマル・ペアの事前・事後テストの結果は以下のとおりである。(被験児 33 名)

表 2

ミニマル・ペア	事前 % (正答率)	事後 % (正答率)	有意差検定 数値は $\chi^2$
① Friday / Dryday	100	100	(n.s.)
② Thursday/ Sursday	45.45	96.97	21.36 ( $p<0.001$ )
③ hungry / hangry	39.39	69.70	6.11 ( $p<0.01$ )
④ fish / hish	100	100	n.s.
⑤ beans / beens	12.12	30.30	3.26 ( $p<0.01$ )
全体平均	59.39	80.00	T 検定 $p=0.00016$

まず、①と④に関しては事前・事後ともに 100% であり、語頭にくる子音の識別は初めからできていることが分かる。次にそれらを除いたすべての項目において正答率が上昇していることが分かる。語頭の子音パターン (②、④)、語中の母音パターン (③、⑤) それぞれカイ二乗検定の結果、事前と事後では有意な伸びを示している。全体平均の事前・事後の有意差を、T 検定を用いて検定したところ、これも有意であることが分かった ( $p=0.00015$ )。また事後テストで 7 割の正答率が達成されていればおおむね成功であると言われていることを鑑みると、②と③は「なぞり読み」を取り入れた Joint Storytelling 活動を通して、児童は音と文字の連関を分かるようになっていかもしれない可能性がある。また、⑤については事後の正答率は依然として低いが、事前と比べると有意な伸びとなっている。この beans/beens のように、母音が語中にあり、同一音であるが綴りが違うパターンは、音の認識と同時に視覚的な記憶が必要になるので、最も難易度が高くなる。それでも有意差が出ているということは、児童はこうした難易度の高い音と綴りであ

っても、その識別を分かるようになっていかもしれない可能性がある。

「可能性がある」としたのは、児童によっては、音についてはあまり深く考えず、視覚的な記憶を頼って、選んでいる可能性もあるからである。たとえば②Thursday/Sursday のように、ターゲットが子音でしかも語頭に來ている場合は、視覚的にも捉えやすく、またローマ字でサ行を s で表すことを知っていれば、発音上も Thursday は/s/ではないと分かるので選びやすい。③

hungry/hangry はターゲットが母音で、しかも語中に存在している。このような場合は、視覚的に捉えにくく、音は違うことは分かっているも「どちらだったかな」と戸惑う可能性は高まる。⑤beans/beens に至っては、音が同一なので、視覚情報の保持のほうが重要となり、「音と文字」の連関とはまた違う次元で難しいものとなる。

また②のアンケート結果においては、どの項目も平均で 4 点法の 3 点以上であり、高い点数であったといえる。各項目の平均点は次のとおりである。(4 点法)

1. 3.24
2. 3.21
3. 3.73
4. 3.52
5. 3.24

特に「3. 発表のときに文字があるのは安心でしたか」という問いに対しては、平均 3.73、「4. 文字を見ながら発表することは、英単語を学習するのに役立つと思いませんか」に対しては、平均 3.52 という高い点数であった。

研究 1 において分かったことは、2 点ある。まず、「なぞり読み」を取り入れた Joint Storytelling 活動により、児童はある程度、文字と音の連関に気づくことができているかもしれないということである。次に児童は、Joint Storytelling 活動を楽しんでおり、英語も楽しいと感じていること、また「文字を見てよいこと」が児童の情意面にも良い影響を及ぼしていることである。しかし、一方で課題もある。前述したように、hungry/hangry の識別はできたとしても、それが本当に u の発音 (/ʌ/) と a の発音 (/æ/) の違いを認識したうえでのことかどうかは、今の時点では分からない。研究 2 においては、この「音と文字の連関知識」の強化を目指して、「フォニックス的指導」を取り入れることとした。

### 3 研究 2

Joint Storytelling 活動となぞり読みに「フォニックス的指導を加えた「バランスト・アプローチ」

#### (1) 研究の目的

研究 1 において、「なぞり読み」を取り入れた Joint Storytelling 活動は、ある程度、児童の音と文字の連関知識の習得を促進させることが分かった。しかし、たとえば hut(/hʌt/) と hat(/hæt/)

では、綴りはもちろん、発音も意味も異なることを正確に把握しているわけではないと思われる。そこで、研究2では、「フォニックス的指導」を取り入れた「バランスト・アプローチ」により、児童の音と文字の連関知識がより強化されたかどうか、またそのアプローチに対して、児童がどのように感じたかを検証する。

畑江(2017)は、『聞く』ことと『読む』ことの乖離が問題とし、「視覚として捉えた文字を即座に音声化する経路の強化が重要」であり、そのために、「初期段階から長期に渡り、アルファベット文字への慣れ親しみも含めて、音声と文字との同時インプットが大量に必要である」(pp.19-20)と述べている。ここにおける「音声と文字との同時インプットが大量に必要」の意味は、文脈の中で意味との関連がある中で「音声と文字のインプット」であると思われる。一方で、前述したような *hut*(/hʌt/)と *hat*(/hæt/)の違いなどは、ある程度意識的に教え、児童にも意識的に学ばせるほうが有効である可能性もある。

そこで、研究2では、Joint Storytelling 活動に加え、ルール重視の純正なフォニックスではなく、「フォニックス的指導」を導入することとした。これは、畑江(2017)の「フォニックスはルールだけを覚えなくてはならない辛い指導法になることもある」(p.20)という指摘を考慮に入れた指導方法である。児童への負担を軽減させるために、本研究で取り扱う英語絵本教材の中の英単語のみの指導に絞り、それに類似した音をもつ英単語のみを取り扱う指導とした。これは、厳格に音と文字を結びつけるために、フォニックス・ルールを教え込むフォニックス指導とは異なるため、「フォニックス的指導」と定義づけた。

このように、トップダウン的な指導の中に、ボトムアップ的なフォニックス指導を取り入れることを、Shin (2015) は「バランスト・アプローチ」と呼び、外国語学習者にとって、有効な教え方であるとしている。本研究では、「バランスト・アプローチ」を「短期間(1学期間)におけるトップダウン的指導とボトムアップ的指導の同時進行による指導」と定義づけた。研究2の「フォニックス的指導」の方法は次のとおりである。たとえば、*hamburger* (/hæmbərgə(r)/) という単語の読みを教える時に、*ham* の部分を指さし /hæm/ と発音し、「この /æ/ という音は日本語にはないよ。「エ」の口をして「ア」と言ってみましょう。」と説明し、そのまま一単語全体を (/hæmbərgə(r)/) と発音し、繰り返させる方法である。純正なフォニックスのように、*ha*(/hæ/), /æ/, /æ/, /æ/, *ham*(/hæm/) といったような、単音にのみ徹底的に注意を向けさせるものではない。ただし、*hungry* については、/hʌ'ngri/ と発音し、「この *hun* のところは、*hamburger* の *ham* の発音とは違うね。普通の「ア」に近いかな。字も違うよ。では、発音しましょう。*hungry*」といったように、音と綴りに関連があり、綴りが違えば音も違うことを認識させるように指導した。

(2)被験児

福岡県 M 市の公立小学校 5 年生児童 27 名である。この児童たちは小学校 3 年生から英語(「外国語」)を習っている。英語の書き言葉の基礎としてローマ字があるが、この児童のローマ字識字率はある程度高いといえる。(自分の名前をローマ字で書かせたところ、正しく書けた率が 92%程度であった。算出方法は研究1と同じである。) 児童が 5 年生であることから、6 年生と比べると、英語に触れてきた時間も短く、認知能力についても 5 年生に相応のものであり、6 年生と比べると低い面がある。その点が懸念されたが、ローマ字識字率が比較的高いため、アルファベットの大文字・小文字の認識はある程度なされているものと判断し、「フォニックス的指導」を取り入れた指導を実施することとした。

(3)教材

Today is Monday. (Eric Carl 著, Turtleback Books)

(4) 指導手順

朝活動の 5 分程度で、12 回実施した。手順は表 3 に示すとおりである。

表 3

時	内容	手立て
1	事前テスト 事前アンケート	
2	教材絵本読み聞かせ (1)	教材絵本の読み聞かせ(なぞり読みを含む)
3	教材絵本読み聞かせ (2)	教材絵本の読み聞かせ(なぞり読みを含む)
4	フォニックス的指導 (1)	○子音・子音連結 ( <i>fish</i> , <i>roast beef</i> , <i>zooop</i> ) ○2 文字 1 音 ( <i>Thursday</i> )
5	全体音読練習(1) Joint Storytelling①	教師・児童間の Joint Storytelling 活動を行う。
6	フォニックス的指導 (2)	○母音( <i>beans</i> , <i>roast beef</i> , <i>ice cream</i> , <i>spaghetti</i> , <i>fresh fish</i> , <i>zooop</i> , <i>chicken</i> )
7	全体音読指導(2) Joint Storytelling①	教師・児童間の Joint Storytelling 活動を行う。
8	フォニックス的指導 (3)	○料理(発表用)及び関連用語の英語の発音を指導する。

		(hamburger, curry and rice, hungry) ○グループごとに1週間分の料理を選ぶ。
9	グループ音読指導 (1) Joint Storytelling②	児童間の Joint Storytelling 活動を行う。
10.	グループ音読指導 (2) Joint Storytelling②	児童間の Joint Storytelling 活動を行う。
11.	発表	グループごとに1週間のオリジナル献立を発表する。
12.	事後テスト 事後アンケート	

Joint Storytelling 活動を中心とした手順は研究1と同じであるが、表3の○部分に示されているように、要所要所でフォニックス的指導(子音→2文字1音→母音の順)を行った。指導した音は次のとおりである。子音については、/f/, /r/, /z/ であり、2文字1音については/θ/, 母音については /æ/, /ʌ/, /i:/, /e/, /ou/ である。似たような音(たとえば hungry の /ʌ/, hamburger/æ/)については、対比的に説明をした。

#### (5) 事前・事後テスト及び事前・事後アンケート

##### ①事前・事後テスト

事前・事後に実施したミニマル・ペアのテストも研究1と同一である。

##### ②事前・事後アンケート

研究2では事後だけではなく、事前にもアンケートを行い、内的変容を検証した。(4点法で4が「とてもそう思う」、1が「全く思わない」)アンケート項目は以下のとおりである。

1. 英語の学習は楽しい/楽しかったですか。
2. 英語で、物語や絵本を読んでみたいと思いませんか/思いましたか。
3. 発表するために、発音の練習をするのは楽しい/楽しかったですか。
4. 発音練習をすることで、単語を正しく発音することができるようになりますか/思いましたか。
5. 文字を見ながら発音の練習をして、単語を読めるようになりますか/思いましたか。
6. 発表の時に原稿があるのは安心すると思いませんか/思いましたか。
7. 文字をなぞりながら発音することは、単語を学習するのに役立つと思いませんか/思いましたか。

8. みんなで一緒に読むことは楽しいと思いませんか/思いましたか。

#### (6) 結果と考察

ミニマル・ペアの事前・事後の結果は表4に示すとおりである。(被験児27名)

表4

ミニマル・ペア	事前 % (正答率)	事後 % (正答率)	有意差検定 数値は $\chi^2$
⑥ Friday / Dryday	100	100	(n.s.)
⑦ Thursday/ Sursday	44.44	62.96	1.86 (n.s.)
⑧ hungry / hangry	33.33	44.44	0.70 (n.s.)
⑨ fish / hish	85.19	96.36	1.98 (n.s.)
⑩ beans / beens	37.04	14.81	3.47 ( $p<0.05$ )
全体平均	60.00	63.70	T検定 $p=0.47$ (n.s.)

まず、どの項目においても有意な伸びが見られないことが分かる。事後の正答率7割が成功の基準であることを目安にしてみても、かろうじて② Thursday / Sursday が 62.96%であり7割に近いが、7割を超えて達成しているのは④ fish/hishのみである(ただし、この項目は事前テストの時点で正答率7割以上を達成していたので、あまり参考にならない)。語頭の子音において、かろうじて効果が見られるようだが、語中の母音については、ほとんど効果がなかったとみるべきであろう。⑤ beans/beens に至っては、事後テストのほうが、正答率が有意に下がっている。このことより、Joint Storytelling 活動でなぞり読みをしながら文字と照らし合わせて読む練習をしている途中で、フォニックス的な音(発音)の練習を取り入れても、かえって児童に混乱を招いた可能性があると推測される。授業者(第一著者)は、「フォニックス」ではなく「フォニックス的」な指導にこだわるあまり、あえて単音を徹底的に取り上げるのではなく、単語の中の一部(たとえば hamburger の ham の部分)を取り上げて、/hæ/ の発音を説明しながら発音練習をしていた。児童はなぞり読みで視覚から入る情報に注意していたところを、音声情報と発音練習も入ってきて、情報過多になってしまったのかもしれない。

一方でアンケートの事前・事後の数値と有意差検定の結果は表5に示すとおりである。

表 5 (4点法)

	事前テスト	事後テスト	有意差検定 数値は $\chi^2$
1.	3.48	3.63	0.16 (n.s.)
2.	2.81	3.15	0.06 (0.05 < p < 0.1)
3.	3.37	3.59	0.18(n.s.)
4.	3.74	3.67	0.44(n.s.)
5.	3.48	3.41	0.57(n.s.)
6.	3.37	3.56	0.20(n.s.)
7.	3.22	3.52	0.03 (p < 0.05)
8.	3.52	3.67	0.21(n.s.)

事前アンケートの時点から項目 2 を除いては 3 点以上の高い点数であり、事後においても、いくぶん下がった項目はあっても (4 と 5)、依然として高い水準を保っている。児童の **Joint Storytelling** 活動に対する興味の高さがうかがわれる。その中でも注目に値するのは、項目 2 (英語で、物語や絵本を読みたいと思いますか/思いましたか。) であり、有意に近いレベルで点数が上昇している。また項目 7 (文字をなぞりながら発音することは、単語を学習するのに役立つと思いますか/思いましたか。) については、有意な差がでるほど上昇していた。ここにおいて、児童の英語絵本についての関心の高まりや「なぞり読み」について効果を実感していることがうかがえる。

上記のことから、「フォニックス的指導を取り入れた **Joint Storytelling** 活動」は、児童の音と文字の連関規則についての知識を伸ばすことには効果的ではなかった一方で、児童は **Joint Storytelling** 活動 そのものは楽しんでおり、もっと英語絵本を読みたいと思っていること、また「なぞり読み」の効果は実感していることが分かった。

#### 4 おわりに

研究 1, 研究 2 を通して分かったことは主に 3 点ある。1 点目として、**Joint Storytelling** 活動に「なぞり読み」を組み込んだ指導を行うことは、児童の文字と音の連関知識の育成に効果が認められるということである。これは研究 1 の結果から分かることであるが、特に語頭の子音

(Thursday/Sursday) の音と文字の認識の伸びが顕著である。また語中の母音(hungry/hangry)にも伸びがみられ、このことは注目に値する。語中の文字は気づきにくく、特に注意を向けていなければ、なかなか記憶に残らないからである。本研究の「なぞり読み」は単語を丸ごと指で○をつける方式ではなく、できるだけ文字ごとになぞっていく方式である。このことが効を奏したと思わ

れる。

次に 2 点目として、**Joint Storytelling** 活動となぞり読みに、「フォニックス的指導」を組み込んだ指導は、児童の音と文字の連関知識に対してあまり有効ではなかったということである。前述したように、このような結果になったのには、ひとつは児童の認知に混乱を招いた可能性があるということである。児童はなぞり読みの際、文字を指さしながら目で追っていて、この時、基本的には視覚情報を記憶に残そうとしている。しかし、そこに新たな音声情報 (たとえば / $\Lambda$ /) と / $\text{æ}$ /) が入り、自身の中で理解し、ルール化する前に混乱のまま終わってしまったのではないかと思われる。混乱の要因はもう一つ考えられる。今回扱った音の種類が多すぎたのではないかということである。子音については / $f$ /, / $r$ /, / $z$ / であり、2 文字 1 音については / $\theta$ /, 母音については / $\text{æ}$ /, / $\Lambda$ /, / $i$ :/, / $e$ /, / $ou$ / である。特に母音の数が多くなっている。母音は語中に来ることが多く、バリエーションも多いため、ますます分かりにくかったのではないかと思われる。これらのことより小学校外国語科においては、本研究が定義する「バランスト・アプローチ」(つまり、短期間でのトップダウン的指導とボトムアップ的指導の同時進行による指導) を取り入れるのは慎重になるべきだと考えられる。上述のように、情報過多になり児童に混乱を招く恐れがある。畑江 (2017) は、この「バランスト・アプローチ」をもっと長いスパンで捉えており (小学校 3 年生から高校生まで)、小学校では英語絵本等の「なぞり読み」から次第にサイトワード・リーディング (単語を見て読める) に結び付け、中学校に入ってから、フォニックス・ルールへの集約へと向かうことが順当であるとしている。

最後に 3 点目として、児童の情意面における **Joint Storytelling** 活動の影響についてである。研究 1, 研究 2 のアンケートによると、児童は **Joint Storytelling** 活動を終始一貫して楽しんでおり、また文字があることへの安心感やなぞり読みの効果を感じていることが分かった。

今後の課題として、次の 3 点が考えられる。今回の研究では小学校 6 年生に対する **Joint Storytelling** 活動となぞり読みの活動が、児童の音と文字の連関規則の認識へとつながったとみられるが、もう少し低い学年 (たとえば 4~5 年生) ではどうかということである。低い学年から始めれば結果として長く学習することになるので、より効果が上がるのではないかと思われる。2 点目として、畑江 (2017) が指摘するなぞり読みからサイトワード・リーディングへの移行、そのあとのフォニックス・ルールへの集約がどのようになされるのかについて、もう少し具体的な研究が必要であろう。というのも、本研究の研究 1 と研究 2 において、効果が出ていたとしても、依然として児童が hungry の u という文字と / $\Lambda$ / の音を厳密に結びつけることができていないかどうかは、不明だからである。最後に、フォニックスに代わる音と文字の連関知識の育成について、Gentry and Quellette (2019) は「スペリングから

リーディングアプローチ(Spell-to-Read Approach)を提唱している。これは、脳内辞書(メンタル・レキシコン)の単語は「音・意味・スペリング」で成り立っているが、このうち音とスペリングの結びつきをまず強化するというもので、英語のネイティブ・スピーカーの子どもを対象としたものである。ある程度アルファベットに慣れた段階で、単語の音を聞いて、とりあえずスペリングを書かせるという発見学習的な方法で、音と文字の結びつきに注目させ、自らその連関を見つけさせる方法である。この方法を、日本の小学生にそのまま適用することは難しいが、すでに小学校高学年で英語の読み・書きに慣れ親しむ段階で、「なぞり書き」「写し書き」は取り入れられている。この「なぞり書き」「写し書き」を、Joint Storytelling 活動となぞり読みに加えることで、児童の中で音と文字の結びつきが、より明確で強固になる可能性は高いと思われる。早急な検証が必要であろう。

### 主な引用・参考文献

- 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。
- アレン玉井光江(2013)『Story Trees』小学校集英社プロダクション。
- Ehri, L.C., Nunes, S.R., Stahl, S.A., & Willows, D.M.(2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the national reading panel's meta-analysis. *Review of Educational Research, 71*, 393-447.
- Gentry, P.B., & Quелlette, G. (2019). *Brain words*. NH: Stenhouse.
- 畑江美佳(2013)「外国語活動における文字指導の適期と方法に関する 研究—小・中接続カリキュラムを視野に入れて—」『鳴門教育大学小学校英語教育センター紀要』第3号, pp13-22.
- 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 小学校英語教育センター紀要』第8号, pp15-24.
- 池尻早紀・畑江美佳 (2017)「自然な英語の音読へとつなげる小学校外国語教育—マザーグースを活用して—」『四国英語教育学会紀要』, 第37号, pp.1-14.
- 文部科学省(2015)「文科省教育課程企画特別部会の骨格となる論点整理(2015年8月20日)」  
[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf)
- 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』。
- 文部科学省(2018)『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 外国語編』。
- 文部科学省(2018)「第3期教育振興基本計画(平成30年6月15日閣議決定)」  
[https://www.mext.go.jp/content/1406127\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1406127_002.pdf)
- 文部科学省(2019)「英語教育実施状況調査(令和元年度)」  
[https://www.mext.go.jp/content/20200715-mxt\\_kyouiku01-000008761\\_5.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200715-mxt_kyouiku01-000008761_5.pdf)
- Shin, J.K.(2015). Literacy instruction for young EFL learners: A balanced approach. *Young Learners*, pp.1-9. National Geographic Learning.