

論文審査の結果の要旨

氏名：畑 江 美 佳

博士の専攻分野の名称：博士（総合社会文化）

論文題名：小学校英語活動における「絵本」活用による文字指導導入

審査委員：（主査） 教授 伊藤 典子

（副査） 教授 竹野 一雄 教授 松岡 直美

1. 本論文の目的

本論文の目的は、文字指導を小学校から始める論理的根拠をまとめ、小学校から始められる「読む」ことへの第一歩として、「音声」「意味」「文字」を兼ね備え、児童に親しみをもって受け入れられる「絵本」の活用に焦点を当て、その活用法を構築することにある。

2. 本論文の構成

目次

第1章 序論

第2章 先行研究

第3章 実証実験

第4章 実験結果

第5章 実験結果の考察

第6章 結論と課題

謝辞

付録

引用文献

3. 本論の概略

第1章。「序論」第1節「日本の英語教育政策の変遷」においては、日本の英語教育の歴史的背景を含む教育政策の変遷、及び、明治の小学校英語教育の内容と平成の「外国語活動」必修化までの経緯をまとめている。第2節「小学校・中学校における文字指導の位置付けと実態」では、学習指導要領に基づいた小学・中学英語教育の中での「文字」の取扱いと、中学生の英語学習に関連した実態調査を考察している。第3節「研究目的と意義」では、小学校から中学校にかけての文字導入に関する研究の重要性を鑑み、外国語活動内で始めるにふさわしい文字導入の方法の一つとして、「絵本」の活用について研究することを明らかにしている。

第2章。「先行研究」第1節「外国語活動における文字指導に関する議論」では、文字導入否定論及び肯定論を取り上げ、小学校での文字導入賛否の理由をまとめ、本論文の取る立場を明らかにしている。認知発達の段階を考慮し文字導入の適期を捉え、小学5,6年生の欲求や能力に合致した「外国語活動」の内容と児童の負担にならない文字指導法を検討している。小学5,6年生の「外国語活動」での文字導入が適期であることを明らかにした上で、言語習得論及び認知言語学の観点から、適切な4技能の習得順序について再考している。第2節「文字導入の適期に関する研究」では、認知発達段階と文字認知、4技能習得と文字認知、という2つのアプローチから、小学校から文字を含めて指導するのが適期だとする論理的根拠を見出している。第3節「文字導入の方法に関する研究」では、児童を対象とした初期の文字指導法を検討し、アルファベットの音や音韻(素)に慣れるための積み上げ学習としてのボトムアップ式指導法、及び、絵本活動の中で、英語を塊として捉え推測しながら読む力をつけるトップダウン式指導法について記している。第4節「外国語活動における『英語絵本』の活用」では、絵本活動の内容と学習指導要領との整合性を検討し、「外国語活動」内での絵本活用実態を示し、さらに、初期の文字指導のための絵本活用の在り方を探っている。そして、トップダウン式指導法の一つとして、「外国語活動」に絵本をどのように導入することが効果的であるかを明らかにすることを論文の課題としている。

第3章。「実証実験」では、小学校「外国語活動」内で文字導入を意識した「絵本」活動を実践する計画を立てている。第1節で「調査目的」を明らかにし、「読み聞かせ」、「読み合い」、「なぞり読み」という3つの異なる指導法の要因によって、児童の英語学習に対する情意面に差異が現れるだろうか、児童の聴解力に差異が現れるだろうか、児童の発話力に差異が現れるだろうかという3点のリサーチ・クエスチョンを設定した。第2節「参加者、調査期間及び選本」を示し、第3節「調査方法」では、「読み聞かせ」、「読み合い」、「なぞり読み」という指導法の違いと、児童の「情意面」、「聴解力」、及び「発話力」との関連性を調べるための枠組みを作った。第4節では「分析方法」を明確にした上で、小学校での実証実験を実施した。

第4章。「実験結果」では、効果的な「絵本」活用法を見出すために、「読み聞かせ」「読み合い」「な

ぞり読み」の3群の異なる指導法による小学校での絵本を活用した実証実験を経た。第1節では参加者の英語学習や絵本活動の経験をまとめ、第2節では、「情意面」の「絵本を読むのは楽しかった」「楽しさ」に関して分析の結果、有意な差が認められたため、Bonferroni法による多重比較を施し、「読み合い」(3.86)と「なぞり読み」(3.19)の間に有意差がみられ($p < .01$)、また、「読み聞かせ」(3.61)と「なぞり読み」の間でも有意差がみられた($p < .05$)。結果、「読み合い」や「読み聞かせ」の児童のほうが「なぞり読み」の児童より絵本活動をより楽しかったことが分かった。「絵本の内容が分かった」に関しては、3群の間に有意な差は認められなかったが、3群とも平均値が4を上回り、どの活動方法においても、絵本の内容がよく理解できていたことになる。尚、「読み聞かせ」の児童が最も絵本の内容を分かったと感じている。「他の絵本も読んでほしい」絵本活動に対する意欲面においては、3群の間に有意な差は認められなかった。「読み聞かせ」(3.74)、「読み合い」(3.75)、「なぞり読み」(3.47)の3群とも平均値が3.5前後であり、他の絵本も読んでほしいとする意欲が高かった。「絵本を自分で読めるようになりたい」自分で読むことへの意欲面においては、3群の間に有意な差は認められなかったが、「読み合い」(4.09)の平均値が4を上回り、次のステップである「ひとり読み」への意欲が最も高いことがわかった。どの活動方法においても、平均値が「他の絵本も読んでほしい」より上回っており、「読んでもらう」より、「自分で読みたい」との意欲が高いことがわかる。第3節では、「聴解力」を、5年生の聴解力テストは、3つの群と時期(事前・事後・追跡)の2要因に対して、2元配置分散分析を実施した。被験者内効果の検定における数値は、Greenhouse-Geisserの数値を採用し、分散分析の結果、交互作用は見られなかった($F(3.399, 186.927) = 0.414, ns$)。しかし、時期による主効果は認められた。したがって、Bonferroni法による多重比較を実施したが、その結果、指導法の違いによる得点の差は見られなかったが、事前と事後の得点の差(8.47→9.40)、及び事前と追跡の得点の差(8.47→9.59)に有意差がみられた。6年生の3群と聴解力テストの点数に2元配置の分散分析を施したが、交互作用はみられなかったが、事前と事後テストに主効果がみられた(8.46→9.55)。Bonferroni法による多重比較を行った結果、各群における聴解力テストの数値に有意差はなく、事前・事後テストの数値の差にのみ有意差があることが示され、「読み聞かせ」(8.32→9.57)、「読み合い」(8.77→9.49)、「なぞり読み」(8.31→9.58)のそれぞれの指導法においても効果が認められた。5年生と同様に6年生に関しても、指導法の違いと、聴解力テストにおける単語認知との間には、差が認められなかった。第4節では「発話力」を測定したデータを分析している。5年生の絵本活動後の発話テストにおける、A、B、Cの3群の要因と、「語彙」、「発音」、「リズム」、「内容」とを1元配置の分散分析で処理した。結果は、いずれの観点においても有意差は認められなかったが、点数の高い順に、「なぞり読み」>「読み聞かせ」>「読み合い」となる特徴がみられた。6年生の絵本活動後の発話テストにおける、4つの観点別評価による結果から、A、B、Cの3群の要因と、「語彙数」、「発音」、「リズム」、「内容」とを1元配置の分散分析で処理し、全ての観点において有意差が認められたため、Bonferroniの多重比較で分析した結果、「語彙数」ではB-C間で、「発音」ではA-C間で、「リズム」ではA-C間とB-C間で、「内容」ではB-C間において有意差がみられた。「語彙数」、「リズム」、「内容」に関しては、「なぞり読み」>「読み聞かせ」>「読み合い」の順に、「発音」に関しては、「なぞり読み」>「読み合い」>「読み聞かせ」の順になった。活動中「文字」が介在しなかった「読み聞かせ」や「読み合い」においても、テスト時には、「文字」や「両方」を見ていたと答えた児童が80~90%前後みられた。また、活動方法の違いにかかわらず、5、6年生共に「文字」または「両方」と答えた児童が多い。その中で特徴的なのは、「両方」と答えた児童が5年生全体で23.7%いたのに対して6年生全体では14%に留まったことである。一方、「文字」と答えた児童は、5年生全体では69.3%だが、6年生全体では77.6%と高い数値である5年生と6年生とでは、文字の注視点に違いがあると考えられる。第5節では児童の「自由記述」に関する調査結果を明らかにし、「読み聞かせ」と「読み合い」「なぞり読み」の3指導法に関する参加者の自由記述では、児童の「読む」ことへの関心は全ての指導法において高い数値になっており、「一人で読みたい」、「全部読みたい」、「他の本も読みたい」との思いを持ち、今回の活動よりさらに先へ進もうとする意欲が感じられる。また、「読み聞かせ」に、児童が「意味の推測」をしている特徴が表れたことは、「聞く」活動の重要性を示している。「読み聞かせ」による理解力は、「繰り返し読み」や「既習語の気づき」にも表れているため、「聞く」ことによるインプットが、内容に関する深い理解に繋がるといえる。逆に、「読み聞かせ」には回答がなかった項目には、「日本語と英語の比較」がある。「読み合い」及び「なぞり読み」の共通点は、声に出して発話する活動であることから、「聞く」ことではなく、自分で「話す」というアウトプットを行うことにより、日本語と英語の違いに気づくきっかけが与えられたと考えられる。インプット活動は内容の深い理解に繋がるが、アウトプット活動は、実際に使うことで、「言語への気づき」を促すと考えられる。また、「興味・関心・意欲」及び「理解度」の回答中、活動に対する否定的・消極的な意見の数や内容を調べたところ、「なぞり読み」>「読み合い」>「読み聞かせ」の順に多いことが確認できた。

第5章。「実験の考察」では、「外国語活動」内での「絵本」活用がどのように児童の情意面や技能面に影響を及ぼしたかを考察している。第1節で「情意面」を、絵本の内容を無理なく大体理解できたため、英語で読むことへの抵抗感が少なかったと考えられる。

1. 内容の推測が容易な絵本を、活動の一部として継続的に活用することは、どの指導法においても児童の負担とはならず、外国語活動内での実用が可能であり、[読み聞かせ=読み合い=なぞり読み]

となる。

2. 絵本を楽しみながら読むことへの意欲に繋げるには、全体でコミュニケーションを伴うアウトプット活動である「読み合い」が最も効果的で、[読み合い>読み聞かせ>なぞり読み]の順である。

3. 絵本の内容理解には、推測することができる「読み聞かせ」や文字の情報も含む「なぞり読み」の指導法で、インプット量を多くすることに効果があり、[読み聞かせ>なぞり読み>読み合い]の結果となった。第2節で「聴解力」を、リサーチ・クエスチョンⅡの「3つの異なる指導法の要因によって、児童の聴解力（単語の意味理解）に差異が現れるだろうか」の問いに対して、1. 絵本活動では、絵や文脈から意味を推測し、加えて音声も伴うため、トップダウン式の自然な単語認知が可能である。

つまり[読み聞かせ=読み合い=なぞり読み]となった。2. 聴解力の保持には、「音声」のインプットと共に、情報を分析し意味記憶として蓄えることを可能にする「文字」のインプットを同時に行うことにより、長期記憶に効果があるのではないかということで、[なぞり読み>読み聞かせ=読み合い]の結論に至った。第3節で「発話力」について考察し、リサーチ・クエスチョンⅢの「3つの異なる指導法の要因によって、児童の発話力（語彙の習得、発音、リズム、内容）に差異が現れるだろうか」の問いに対して、1. 「音声」、「意味」と共に「文字」のインプットを同時に与えることが、高学年児童の「読む」能力（語彙習得）に繋がる。[なぞり読み>読み聞かせ>読み合い] 2. 「音声」、「意味」と共に「文字」のインプットを同時に与えることが、高学年児童の「話す」能力（発音、「リズム」、「内容（絵本の文脈）理解」）に繋がる。[なぞり読み>読み聞かせ>読み合い]の結論に至った。

第6章。「結論と課題」では、第1節で『絵本』による文字導入の妥当性をまとめ、絵本の「なぞり読み」は、児童の「読む」力のみならず、「聞く」力や「話す」力にも効果があったことから、小学校外国語活動内で絵本を活用した「なぞり読み」による「文字」指導は有効であり、「絵本」は、「読む」ことの初期段階として外国語活動の一部として導入するのにふさわしい教材であると結論付けている。第2節「効果的な『絵本』活用プログラム」では、今後、「外国語活動」の中に「文字」導入を見据えた「絵本」活動をする際の具体的な絵本の活用法及び指導法を提案する。1回目の活動として「全体」で大型絵本を用い、「音声」のみで「読み聞かせ」を行う。絵を見ながら音声をじっくりと聞かせ、話の内容や含まれる表現・単語にも注意を向けさせる。この時、内容理解を確認するための、クイズやカルタ取りなどのゲームを使って楽しく活動を盛り上げる。2回目の活動としては「全体」で大型絵本を用い、「読み聞かせ」を行った後、指導者の後について声に出して「読み合い」をする。ここでも、音声をしっかりと聞かせ、「絵本」の内容を考えながら気持ちを込めて「暗唱」するように促す。発音の仕方や、単語の意味についても、指導者を真似て読むだけでは困難と判断した箇所については、日本語も交えてきちんと児童が納得する読み方を指導する。3回目の活動として「なぞり読み」の活動に入るため、小型絵本を全員に配布する。最初に、文字をなぞりながら指導者の「読み聞かせ」を「黙読」する。指で押さえながら自分がどこを読んでいるのかを確認させながら進める。次に、文字をなぞりながらの「音読」に入り、「全体」読みの後、「グループ」で声を合わせて「読み合う」。「音読」では、文字ばかりを追わず、「読み合い」の時の感情を込めた読み方を維持しつつ、同時に文字をなぞりながら発話するように指導する。4回目の活動として最初に文字をなぞりながら「黙読」し、その後、全体で「音読」、そして「グループ」や「ペア」での輪読を行う。友だちと楽しく「読み合う」ことで自信をつけ、その後に「一人読み」できるように励ます。ここまでできるようになると、外国語活動外での自習も可能になり、活動の幅も広がる。最後に第3節では、さらに外国語活動内での「文字」指導を成功させるための今後の研究の「課題」を述べている。文部科学省は、次の学習指導要領の改訂において、英語の開始時期を小学校3年生から週1~2回、5,6年生では教科化及び週3回の実施を想定し、基本的な読み書きなど中学校の学習内容を一部取り入れるとする方針を固めた。今後、小学生への「文字」指導に関する議論が高まると予想されるが、児童期にふさわしい「文字」指導法と中学校への接続カリキュラムを具体的に提案し続けていきたいと述べている。

4. 本論文の意義と評価

(1) 2011年度より小学校において「外国語活動」が必修となり、指導目標及び指導内容が学習指導要領によって統一された。その中で、文字の取扱いについては「音声によるコミュニケーションを補助するものとして用いる」と明記され、正式な文字学習は、アルファベットの読み書きを含めて、従来通り中学校からの学習内容とされている。よって、小学校での文字指導に関しては積極的に議論されることは少なかった。しかし、本論文は、小学校から中学校にかけての文字導入に関する研究の重要性を鑑み、外国語活動内で始めるにふさわしい文字導入の方法の一つとして、「絵本」の活用について研究した。外国語活動内で、「音声」と、絵による「意味」を持つとともに、簡単な「文字」も含まれる「絵本」を活用することが、児童期にふさわしい「文字」との最初の出会いになるかどうかを研究課題に据え論じてきているが、子どもは絵や読み聞かせの音声を頼りに、それらを推測しながら聞く能力を身につけることができる。また、外国の珍しい風景や生活に思いを馳せながら、自文化を振り返ることもできる。そして、音声や絵と共に簡単な文字も一緒にたどることで、「音声」と「意味」と「文字」とが三位一体となり、無理なく子どもの中にインプットされていくという点を、本論文の第一の意義として高く評価する。

(2) 中学生が英語に苦手意識を持ち始める時期が、中学1年の夏休み以降に集中しており、その理由の上位には「読み書き」の問題が挙げられている。英語への慣れ親しみのために小学校で英語活動を経験してきたにもかかわらず、それが中学以降の英語学習に結び付かず、中学校に入ってわずか半年で英語を苦手にしてしまう日本の英語教育には問題があるとし、「絵本」活動を通して、小学校5・6年生に「読み聞かせ」「読み合い」「なぞり読み」を行い、英語の文字に慣れ親しんでもらう。高学年児童には「文字を読む能力」が育っていることを明らかにし、メタ認知能力の上昇に伴い、単語を覚える際に音声と共に文字にも無意識に注意を払ったため、文字も同時に覚えることができるということが判明した。「小学生は音声面に優れている」という理由で外国語活動に「文字」を導入しないことは、小学校6年間の児童の認知発達を無視した論であり、思春期を迎える5,6年生の「外国語活動」に「文字」を含んだ内容を盛り込むことが、子どもの能力や知的欲求に合致しており、英語への興味関心を維持しながら、中学校へと繋げる事ができるのではないだろうか。中学校の学習法をそのまま小学校に下ろして指導することを想定し、小学校での文字指導は「児童の負担になる」との結論を出したのであれば、今必要なことは、小学校だからこそできる「文字」との出会いや「文字」への気付きを促す指導法を研究し構築することである。小学校で、抵抗を感じず楽しい活動を通して「文字」と触れ合うことができれば、彼らの知的好奇心を刺激し、英語への興味を保ちながら、中学校で始まる「読む」、「書く」学習への意欲へ繋げることができると考えられる。小学校と中学校との間にある「聞く」、「話す」と「読む」、「書く」との段差を滑らかに繋ぐことこそが重要であり、5,6年生の時期に、音声と共に自然に目に触れる形で長い時間をかけて文字に慣れ親しませる方法での指導を続けられれば、児童の負担になるどころか、「文字」を扱ったコミュニケーション活動が可能となり、高学年児童に合った知的な活動で英語への興味・関心を持続させ、中学校で始まる「読む」ことに不安や嫌悪感を抱かずに、中学校での4技能の統合へ繋げることができることを第二の意義として高く評価する。

(3) さらに、2013年12月の文部科学省の発表によると、「外国語活動」は2020年には正式に教科となり、「読み書き」も含まれるとされる。しかし、指導者育成に時間を要し、また指導方針も、さらに、どんな外国語活動にするかも定められていず、小学校での文字指導の是非も含めて「いつどのように文字を導入すべきか」を明らかにすることが急務である。本論文の実証実験では、「読み聞かせ」、「読み合い」、「なぞり読み」という3つの異なる指導法の要因によって、児童の英語や絵本活動に対する意欲や関心がどのように変化するか、また、聴解力には差異が現れるのか、発話力にはどの指導法が効果的なのか、の3点について検証し、結果、児童の情意面及び技能面に、「絵本」の指導法による効果の差が現れた。また、これら3つの観点から、それぞれの指導法の特徴及び効果をまとめ、外国語活動内での「文字」導入の一つの方法としての「絵本」の活用法を確立したことに高い評価を与えることができる。外国語活動は「コミュニケーション能力の素地を養う」ことを指導目標に掲げているため、児童が「絵本」活動に積極的に参加し、意欲的に取り組む姿勢が見られるかどうか第一条件である。児童の情意面においては、殆どの項目で、「読み合い」>「読み聞かせ」>「なぞり読み」との図式が明らかになった。児童は、教員の持つ絵本を見ながら声を揃えて暗唱する活動を楽しみ、絵本への興味や、読むことへの意欲を覗かせた。「絵本」を介して、友だちと関わりながら声に出して英語を話すことを楽しむ姿勢は、外国語活動の指導目標とも合致し、現在外国語活動で行われている「コミュニケーションを図ろうとする態度の育成」に関連する要素も十分に含む。「絵本」活用時、「読み合い」という指導法を用いれば、コミュニケーション活動の幅を広げ、児童に豊かな時間と経験を与えることができる。「なぞり読み」トップダウン式の指導法により、小学5,6年生でも無理なく「文字」に慣れ親しむ機会を与え、視覚処理から音声処理へと進む経路が脳の中に構築されれば、自分から「読んでみよう」とする意欲へと自然に繋がると示唆したことは高い評価に値するだろう。

以上、本論文は、文部科学省が提示している小学校外国語活動の学習指導要領の指導目標の3本柱、①体験的な言語や文化への理解、②コミュニケーションへの積極性、③音声や基本的な表現への慣れ親しみに密接にそして複合的に関連している。絵本が、英語を「聞く」活動として有効なこと、推測力、表現力の育成、異文化との接触、語彙・表現の習得、文字との自然な出会い等、絵本活用のメリットは統合的且つ広範囲に及んでいる。絵本活動には、読み聞かせによって「聞く」こと、クラス全員で声を出して「話す」こと、そして自然と目に触れる形で文字を「読む」ことが含まれる。外国語活動内で絵本を活用することで、教室での普段の活動から、児童の興味や関心を外の世界に向けさせ、本物の言語や文化に触れさせることができる。また、「絵本」は児童が理解できる内容で、「音声」、「絵(意味)」、「文字」が三位一体となっていることから、文字への出会いとしての優れた教材となり得る。指導者側に、小学校外国語活動がその先にある中学英語、高校英語へと繋がっていくのだという認識と使命感を示唆し、子どもたちの将来の英語力、国際力に結びついていくことを提示した秀逸な研究である。

よって、ここに審査委員一同は、本論文が当該分野の研究に寄与するに十分な成果を挙げたものとして判断し、博士(総合社会文化)の学位を授与するに値するものと認定する。

以上

平成26年1月30日