

# 小学校英語活動における 「絵本」活用による文字指導導入

日本大学大学院総合社会情報研究科  
博士後期課程総合社会情報専攻

平成25年度

指導教員 伊藤 典子  
20110414005 畑江 美佳

## 目次

第1章 序論.....	1
1.1 日本の英語教育政策の変遷.....	1
1.2 小学校・中学校における「文字」指導の位置付けと実態.....	5
1.3 研究目的と意義.....	9
1.4 論文構成.....	10
第2章 先行研究.....	11
2.1 小学校の外国語活動における文字指導に関する議論.....	11
2.1.1 文字指導否定論.....	11
2.1.2 文字指導肯定論.....	13
2.2 文字導入の適期に関する研究.....	14
2.2.1 認知発達理論からの文字導入.....	14
2.2.2 4技能習得理論からの文字導入.....	21
2.3 文字導入の方法に関する研究.....	29
2.3.1 アルファベット指導の現状.....	29
2.3.2 ボトムアップ式及びトップダウン式指導法.....	31
2.4 外国語活動における「英語絵本」の活用.....	33
2.4.1 「絵本」と学習指導要領の整合性.....	33
2.4.2 「絵本」活用実態調査.....	37
2.4.3 「絵本」による文字指導.....	42
2.4.4 研究課題.....	45
第3章 実証実験.....	45
3.1 調査目的及びリサーチ・クエスチョン.....	45
3.2 参加者, 調査期間及び選本.....	46
3.3 調査方法.....	47
3.4 分析方法.....	48



第4章 実験結果.....	49
4.1 参加者の学習経験.....	49
4.2 情意面調査.....	50
4.2.1 英語や絵本への興味度・関心度.....	50
4.2.2 絵本活動後の満足度・理解度・意欲度.....	51
4.3 聴解力調査.....	53
4.3.1 聴解力テスト結果（全体）.....	53
4.3.2 聴解力テスト結果（5年生）.....	54
4.3.3 聴解力テスト結果（6年生）.....	56
4.4 発話力調査.....	57
4.4.1 発話力テスト結果（5年生）.....	57
4.4.2 発話力テスト結果（6年生）.....	58
4.4.3 発話力テスト中の注視点.....	61
4.5 絵本活動に関する参加者の自由記述.....	62
 第5章 実験結果の考察.....	 71
5.1 絵本活動と情意面.....	71
5.2 絵本活動と聴解力.....	76
5.3 絵本活動と発話力.....	78
 第6章 結論と課題.....	 83
6.1 「絵本」による「文字」導入の有効性.....	83
6.2 効果的な「絵本」活用プログラム.....	86
6.3 課題.....	87
 謝辞.....	 88
 引用文献.....	 89
 付録.....	 94

## 第1章 序論

### 1.1 日本の英語教育政策の変遷

文明開化の明治期、英語教育はさかんに行われていた。1886年(明治19年)には第一次小学校令が發布され、4年制の高等小学校が発足した。これは4年制の尋常科に接続するもので、現在の小学校5年(10歳)から中学2年(13歳)に当たる年齢の子どもが通った。英語の統一的な教授方針はなかったが、教科書の検定制度が確立され、いずれも導入には「綴字」があり、教科書として、ウェブスター・スペリングブック、スペンセリアン習字帳等9種のスペリングブックや、ニュー・ナショナル・リーダー、ロングマン・リーダー等の舶来の未検定教科書を採用する学校も多かった。英語は加設科目として週3時間以上、多いところでは5~7時間実施され、第1学年には「綴方、読方、書取、習字」、第2、3学年には「読方、書取、習字」、第4学年には「読方、書取、習字、文法の初歩」が学習内容に含まれていた。明治20年代は、発音と並んで文法が重視されており、指導方針も訳読式が根強かった。

1890年(明治23年)に教育勅語が發布され、欧化主義の反動として国粹主義が強まったため、政府の英語奨励策も衰え、小学校英語は一時期かなり沈滞した。その後、1900年(明治33年)に小学校令が改正され、高等小学校のうち4年制のところでは英語を加えることができた。この時期の小学校英語教育の目的は、「常ニ実用ヲ主トシ」と明示されており、小学校英語は実用主義、中学校英語は実用主義+教養主義とすることを基本原則としていた(江利川, 1996, pp.131-183)。

1902年(明治35年)の日英同盟締結、さらに、1904年(明治37年)から始まった日露戦争の勝利により、ますます英語熱が高まり、音声と会話重視の小学校英語教育が盛んに行われた。当時広く採用されていた小学校用英語読本、*Kanda's English Readers for Primary Schools. Revised Edition* (全4巻, 明治37年検定済, 三省堂)はローマ字=英語の対訳方式で、対話形式の会話体が殆どであった。また、登場人物は殆ど全てが日本人、設定場所は殆どが教室の中、と徹底して「生徒の身近な題材」で構成されていた。この読本を基に、吉田幾次郎(1874-1933)は「小学校英語読本教授案」を作成し、これが日本各地の小学校の現場に伝搬された。吉田の教授案では、第1学年の最初の10週間はテキストなしで教師の口述法を採り、その間にアルファベット等を教え、教科書を使用する土台を作り、第11週あたりから教科書を使用した。彼は徹底した *aural-oral* の入門期教授法を展開し、語学教授は「語」からではなく「意義をもつ文」から始める方法を評価している。

他にも、*Direct Method* や *Natural Method* に基づいた指導を推奨する教育者もおり、全国の小学校英語の現場に大きな影響を与えた。しかし、その反面、教授法の不備、中学校英語との不整合、教師の資質の問題などの多くの面で矛盾が噴出し、小学校英語教育は成長に伴う病にさらされた。

1908年(明治41年)になると、高等小学校は12歳からの2年制となり、英語は週2時

間程度の随意科目となった。1919年（大正8年）には小学校令が大幅に改正された。学習内容の規定には、「発音・綴字ヨリ始メ簡易ナル文章ノ読ミ方、話シ方、綴リ方、書キ方ヲ授クベシ」とあり、日常の生活に関連させ、理解を容易にして練習に重きを置くこととされていたが、聞く力は加えられていなかった（江利川，1993, pp.75-121）。

1941年（昭和16年）には国民学校令が出された。1940年（昭和15年）には文部省著作の『小学校用文部省新英語読本』が出版されたが、小学校英語教育はかろうじて残っていた程度だった。1947年（昭和22年）に教育基本法が制定された。この教育基本法とともに学校教育法が公布され、高等小学校が新制中学へと変わり、中学校と名を変えたため、小学校での英語教育はこの時点で一部の私立小学校以外では廃止された。新制中学における英語は選択科目のまま引き継がれたが、実際には必修として教えられてきた経緯がある（バトラー，2005, pp.23-33）。

日本の小学校で、英語は1886年（明治19年）から1946年（昭和21年）までの60年間指導されており、内容にはローマ字やアルファベットから、読解までの文字指導が含まれていたことは特記すべきである。指導法は、初期は訳読式だったが、その後、コミュニケーションとしての実用英語を意識し、音声から文字へと段階的に扱いつつ4技能の統合を図る指導法にまで成長を遂げ、教科書である読本には、発音、綴り、会話、文法、読み物などが総合的に盛り込まれており、今日の外国語活動における音声中心の内容より、遥かに進んだ英語教育が施されていたことがわかる。指導法も、「最初の10週間を音声で行い、その間に文字の土台となるアルファベット等の綴りを習い、11週目からテキストに入る」とされ、オーラルから始めることにこだわりつつ、時間的な間隔をあまり置かず文字を導入し、音声と文字とがある程度理解できるようになってから本格的な英語学習に入ったと思われる。1947年（昭和22年）に廃止されて以来、2002年（平成14年）度に「総合的な学習の時間」を利用した英語活動が開始されるまでの56年間は小学校英語教育の空白の時間といえる。

1947年（昭和22年）の教育基本法制定以降、英語は高校、大学受験の際の受験科目とされ、「受験英語」として注目され始めた。小学校において音声を重視し実用的な学習をしていた1947年以前の英語教育が、受験のための文法・訳読式の英語教育へと逆戻りしてしまった感がある。

1964年（昭和39年）の東京オリンピック、1970年（昭和45年）の大阪万国博覧会が追い風となり、経済のグローバル化の波に乗り、英語ブームが再来した。しかし、学校で習ったはずの英語が実際の場面で使えないという現実に直面し、「受験英語」が非難を浴びることになった。「受験英語」の問題点を鋭く指摘したのが、参議院議員平泉渉であった。平泉は1974年（昭和49年）いわゆる平泉試案を提出、翌年上智大学の渡部昇一教授との間に「英語教育大論争」を引き起こし世間の注目を浴びた（八田，2003, pp.107-136）。

1974年（昭和49年）5月、中央教育審議会答申「教育・学術・文化における国際交流について」の中で、外国語教育については、「コミュニケーションの手段としての外国語能力

の基礎を培うための教育内容・方法及び教育環境について一層の改善を図ること」とされた。その後も、文法・訳読中心の日本の英語教育をコミュニケーション能力を重視する方向に転換することが議論され、1989年（平成元年）3月の中学校学習指導要領告示では、「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成」が明記された。

小学校外国語活動必修化までのプロセスとしては、1986（昭和61年）年4月、臨時教育審議会第二次答申で「英語教育の開始時期についても検討する」との文言が残されている。そして、1992（平成4年）年1月、日教組大場昭寿委員長が、「生活英語としての英語教育を小学校の早い段階から導入すること」を提唱した。同年5月には、大阪の公立小学校2校が研究開発学校に指定され、国際理解教育の一環としての英語教育の実験的導入が開始された。1996年（平成8年）には、研究開発校が全都道府県に1校ずつ指定され、これらの学校を中心として小学校英語が全国に広がる足がかりとなった。

1998年（平成10年）12月に、小学校・中学校の学習指導要領告示があり、小学校の「総合的な学習の時間」の中で国際理解教育の一環として、「外国語会話等」を実施することが可能になった。同時に、中学校外国語の標準時数が週4時間から3時間に削減されることになった。2002年（平成14年）4月、この学習指導要領の施行に伴い、小学校での「英語活動」が開始された（本稿での英語活動とは、2002年度から開始された小学校での総合的な学習の時間を利用した活動を指し、2011年度からの「外国語活動」と区別するため「英語活動」と括弧付けで記す。以後も同様に記す）。この時期は、自治体が各々に児童英語教育研究者及び有識者による教員研修やセミナーを行い、教材・教具を揃え、独自のカリキュラムで「英語活動」を実践し始めた時期である。当時は「総合的な学習の時間」や「特別活動」で、低学年から週1時間の「英語活動」を設定する学校も少なくなかった。また、指導内容もある程度自由だったため、アルファベットを書いたり、単語を読んだりする文字指導を含める学校も珍しくなかった。同年7月には、文部科学省による『「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想：英語力・国語力増進プラン』が発表され、生徒と共に教員にも英語力の到達水準が示され、全国の中学校と高等学校英語教員に研修が課せられた。

2008年（平成20年）3月、小学校・中学校学習指導要領告示に伴い、「外国語活動」が、小学校の高学年から週1時間の割合で「教科」ではなく「領域」として必修化されることになった。一方、中学校外国語は週4時間に戻され、4技能を使った総合的コミュニケーション能力の育成が強調され、習得語彙も900語から1200語に増加された。2009年（平成21年）3月の高等学校学習指導要領告示においても、コミュニケーション重視、4技能の総合的指導、そして「授業は英語で行うことを基本」と定めた。同年4月、「外国語活動」の共通教材『英語ノート』（文部科学省、2009b）が発行され、移行措置期間として「外国語活動」が事実上開始された。そして、2011年（平成23年）4月より本格実施され始めた。翌年2012年（平成24年）4月、新共通教材『Hi, friends!』（文科省、2012a）が発行され、今日全国の公立小学校では、この教材を利用した「外国語活動」が高学年で週1時間実施

されている。一方で、「外国語活動」の必修化は、それまで自治体で独自に営まれていた「総合的な学習の時間」や「特別活動」を利用した低学年・中学年における「英語活動」を大幅に減少させる結果となった。

文部科学省(2009a, p.9)は、今後、低学年もしくは中学年からの導入や、「領域」から「教科」として扱う可能性について、指導内容や学習評価の研究をさらに積み重ね、今後の課題として検討していくことになろうと述べている。そして、これを裏付けるように、2013年（平成25年）5月28日の教育再生実行会議では、「これからの大学教育等の在り方について（第三次提言）」が安倍晋三首相に提出され、その中には「小学校の英語学習の抜本的拡充（実施学年の早期化，教科化，指導時間増，専任教員の配置等）」も含まれていた。さらに、「中学校における英語による英語授業実施についての検討」も盛り込まれた（教育再生実行会議，2013，2013/5/30参照）。表1では、明治期から現在に至る、日本の初等・中等英語教育の略歴をまとめた。また、平成以降の小学校英語教育の推移は段階ごとに3期に分けることができ、さらに近い将来、教科化が実現すれば第4期を迎えることになるであろう（表2）。

**表1 日本の初等・中等英語教育政策の略歴**

明治初期～ 1946年（昭21）	1886年（明治19年）から高等小学校中心に10歳から英語教育が行われていた。1908年（明治41年）になると、高等小学校の開始が12歳になりこの状態が昭和期の終戦後の1946年まで続く。
1947年（昭22）	教育基本法の制定。高等小学校が新制中学に変わり、小学校での英語教育は一部の私立小学校以外で廃止された。
1974年（昭49）	中央教育審議会答申の中で、外国語教育について「コミュニケーションの手段としての外国語能力の基礎を培うための教育内容・方法及び教育環境について一層の改善を図ること」とされた。
1986年（昭61）	臨時教育審議会第二次答申に「英語教育の開始時期についても検討する」という文言が入った。
1992年（平4）	「国際理解教育の一環としての英語教育」を実験的に導入。研究開発学校として大阪の公立小学校2校が指定校となる。
1996年（平8）	全都道府県に1校ずつ、47の研究開発学校が指定された。
1998年（平10）	2002年度から実施の、小学校・中学校学習指導要領が告示され、小学校の「総合的な学習の時間」の中で、「外国語会話等」を実施することが可能になった。同時に、中学校外国語の標準時数が週4時間から3時間に削減されることになった。
2000年（平12）	公立小学校3校が「英語科」として研究開発学校の指定を受ける。

2002年（平14）	小学校学習指導要領が完全実施され、全国の小学校で「総合的な学習の時間」において国際理解教育の一環として英語教育が可能になる。文部科学省による『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想：英語力・国語力増進プラン』が発表される。
2006年（平18）	中教審外国語専門部会の審議経過報告で、高学年での週1 時間程度の英語教育が提案される。
2008年（平20）	2011年から実施の小学校・中学校学習指導要領告示に伴い、「外国語活動」が、高学年から週1時間の割合で「教科」ではなく「領域」として必修化されることになった。中学校外国語は週4時間に戻されることになった。
2009年（平21）	共通教材『英語ノート』発行、移行措置として「外国語活動」が開始された。
2011年（平23）	「外国語活動」が必修化され、高学年で週1時間本格実施され始めた。
2012年（平24）	『英語ノート』に代わる新共通教材『Hi, friends!』が発行された。
2013年（平25）	5月28日の教育再生実行会議において、「これからの大学教育等の在り方について（第三次提言）」が安倍首相に提出され、その中に「小学校の英語学習の抜本的拡充（実施学年の早期化，教科化，指導時間増，専任教員の配置等）」も含まれていた。さらには、「中学校における英語による英語授業実施についての検討」も盛り込まれた。

**表2 平成年代における小学校英語教育の3段階**

1992年（平4） ～2001年 （平13）	「小学校英語研究開発」期	大阪の2校から始まり、都道府県に1校ずつ指定。国際理解教育の一環として研究開発が進められた。
2002年（平14） ～2010年 （平22）	「英語活動」期	「総合的な学習の時間」，「特別活動」内で国際理解教育の一環として英語活動が実施可能になる。低学年からの開始，指導内容も比較的自由で，文字指導も現在より多く行われていた。
2011（平23） ～	「外国語活動」期	領域として英語が必修化され，学習指導要領で指導内容が示され，全国の小学校高学年で週1時間，音声中心のコミュニケーション活動が実施されている。文字の取扱いは「音声によるコミュニケーションの補助」とされた。

## 1.2 小学校・中学校における「文字」指導の位置付けと実態

2011年度施行の小学校学習指導要領第4章「外国語活動」（文部科学省，2008a, p.34）における指導目標は，



外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現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

ことである。一方、2012年度施行の中学校学習指導要領第2章第9節「外国語」（文部科学省，2008b, p.68）における指導目標は、

外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う

こととされる。小学校外国語活動においては、児童が音声中心の活動を通して「聞く」こと、「話す」ことに慣れ親しむことを踏まえ、中学校ではそれに「読む」こと、「書く」ことを含め、4技能を統合した形でコミュニケーション能力の育成を図ろうとする意図が読みとれる。小学校・中学校の学習指導要領において、小学校と中学校との指導内容の繋がりと発展性が意識されている。

一方、外国語活動におけるアルファベットなどの文字や単語の取扱いについては、

児童の学習負担に配慮しつつ、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こと

と明記されている（文部科学省，2008a, p.35）。

2002年に小学校の「総合的な学習の時間」や「特別活動」で国際理解に関する学習の一環として「英語活動」が開始されてから5年後の2007年度の調査では、「英語活動」を実施した小学校は97.1%に上り、学年別では、1年生80.5%、2年生81.4%、3年生91.3%、4年生92.1%、5年生93.3%、6年生95.0%だった。「文字に触れる活動」は、1年生14.1%、2年生15.9%、3年生27.5%、4年生32.9%、5年生42.4%、6年生46.0%で行われていた（文部科学省，2008c, 2011/9/30参照）。当時は、学習指導要領による統一された指導目標はなく、具体的な指導内容は学校や自治体に任されていた。そのため各々の裁量によって文字を導入し実践することが可能であり、アルファベットを綴ったり、単語を読むことを活動に含める小学校も珍しくなかったのである。アルファベットに関しても、2009年度より使用された共通教材『英語ノート2』では、Lesson1とLesson2の中にアルファベットの文字を読んだり書いたりする活動がみられた。Lesson3には「月の名前」を綴った文字が含まれ、頭文字を書かせる部分がある。また、アルファベットの大文字・小文字のカードを使ったビンゴゲームや、線つなぎ、簡単な単語を書写するような活動も含まれていた。

しかし、2011年度の「外国語活動」必修化に伴い、学習指導要領で指導学年は高学年と定められ、指導目標及び指導内容が統一され、文字の取扱いは「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」と明記されたため、文字指導を活動に含める小学校が激減した。『英語ノート』時代は、大文字と小文字が6年生で扱われていたが、2012年度より採用された新教材『Hi, friends!』では、両方を一度に学習することが児童の負担になるとの配慮から、大文字と小文字を5年生と6年生で分けて扱うことに改訂された。そして、

読み書きを含んでいた前教材と比較すると、書くことは皆無になり、新教材における文字指導は、年間で各 1 レッスンのみ、アルファベット文字をテキストから探したり、聞いたりする活動や、“Do you have A card?”と尋ねて友だちと手持ちのカードを交換するような「話す」活動を通して、アルファベットの読み方に慣れる程度の内容に留まっている。

研究授業等で「外国語活動」を参観することも多いが、音声を中心とする指導目標に従い、あえて絵のみが印刷されたピクチャー・カードを使用し、文字の提示が全くない活動をしている例もあれば、ピクチャー・カードの絵の下に文字が印刷されているものを使ったり、コミュニケーション活動に使う表現や会話文を黒板に貼るなど、補助的に文字のある環境で活動している例もある。しかしながら、文字の扱い方やその量は指導者の経験や主観に依るものが多く、理論に裏付けされ統一された指導法はなく、その影響や効果も測定されていない。

小学校の「外国語活動」で、アルファベットの大文字・小文字に触れる機会は年間 1 レッスンずつあるのだが、あくまでも音声の補助であり、正式な文字の学習は中学校から開始される。中学 1 年生の学習指導要領には、「文字や符号を識別し、正しく読むこと」が言語活動として設定され、言語材料の中には、「アルファベットの活字体の大文字及び小文字」も含まれる（文部科学省，2008b, p.70）。つまり、日本の英語教育では、アルファベットの大文字 A, B, C の読み書きは、正式には中学校での学習内容とされている。よって、文字の学習は中学校から始めるものであり、小学校では文字は扱わず、音声によるコミュニケーション活動をすべきであると広く認識されるようになったため、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い。

一方、中学校側では、小学校外国語活動と中学校英語との間の「差」が懸念されている。特に、小学校で「聞く」こと、「話す」ことに慣れ親しんできた分、「読む」こと、「書く」ことが加わる中学 1 年の段階で、英語へ抵抗感を持つ子どもが多く、英語への興味を失わせないようにすることに苦労しているという。また、同じ学区内で、補助的といえども、文字を扱ってきた小学校と、全く扱わなかった小学校が混在する場合、出身小学校により中学入学時にすでに読み書きの力に差がついていることもある。

中学生への意識調査によると、英語を苦手と感じるようになった時期は、中学 1 年の夏休み以降が最も高い。また、「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」ことの好き嫌いを尋ねたところ、好きとの回答は、「英語を聞くこと(47.1%)」、「英語で話すこと(46.8%)」、「英語で書くこと(46.3%)」が 4 割台であるのに対して、「英語で文章や本を読むこと(34.0%)」は 3 割台に留まり、他の 3 技能と比較すると最も低い割合になっている（ベネッセ教育開発センター，2009，2011/10/1 参照）。

小学校で文字を指導しないことがこれらの結果の原因となっているのか、外国語活動中、「音声の補助」という名の元での曖昧な文字使用がもたらした弊害なのか、あるいは、中学校での文字指導の方法に問題があるのかは、現時点においては判断しかねるが、中学校で急激に文字学習が始まり、テストで正確な読み書きの能力が問われることで、英語への



不安感や抵抗感を募らせているのは子どもたちに他ならない。

教員の意識調査によると、中学1年の夏休み以降に英語を苦手と感じるようになった生徒のつまずきの原因には、

1. 単語（発音・綴り・意味）を覚えるのが苦手なこと(68.6%)
2. 英語に限らず学習習慣がないこと(68.0%)
3. 英語に限らず学習への意欲がないこと(61.0%)
4. 英語の文や文章を書くことが苦手なこと(58.3%)
5. 英語の文字や文章を読めない（文字から音にうまく変換できない）こと(50.2%)

が上位に挙げられ、「読む」ことや「書く」ことなど、文字への苦手意識が顕著に表れている（ベネッセ教育開発センター，2008，2011/10/1 参照）。

また、中学1年生への調査において、「小学校の外国語活動で、中学校に入ってから役立ったと思うもの」の上位には、

1. アルファベットを書くこと(41.0%)
2. アルファベットを読むこと(40.8%)
3. 英語での簡単な会話(34.4%)
4. 英語でゲームをすること(29.7%)
5. 英語の歌やダンス(29.0%)

が挙げられ、『Hi, friends!』には殆ど扱われていないはずのアルファベットを「書く」ことや「読む」ことが、コミュニケーション活動として多くの経験をしたはずの「会話」よりも上位にある。さらに、「小学校卒業までにやっておきたかったこと」は、

1. 英単語を書くこと(33.1%)
2. 英語での簡単な会話(32.8%)
3. 英単語を読むこと(26.9%)
4. 英語の文を書くこと(26.7%)
5. 発音の練習(26.3%)

が上位に挙げられており、こちらにも英単語や文を「書く」ことや「読む」ことが含まれる。これらの調査結果から、中学校に進んだ子どもたちが文字の問題を大きく意識し、いかに敏感になっているかを読みとることができよう（ベネッセ教育開発センター，2012，2013/8/31 参照）。

子どもの負担にならないようにとの配慮から小学校で文字指導が行われていないにもかかわらず、中学校に入学して性急に始まる読み書きの学習が、子どもの英語への不安や苦手意識を助長し英語学習を困難にし、コミュニケーションが重要と言いながら結局は高校入試のための詰め込み式の文字学習法に行きついているとしたら、小学校で音声を中心としたコミュニケーション活動を実施する意義さえ揺るがしかねないと考ええる。

### 1.3 研究目的と意義

外国語活動の指導目標は、「コミュニケーション能力の素地をつくる」ことである。その達成のために、英語を用いて積極的にコミュニケーションを図る楽しさや大切さを知り、英語の音声やリズムに慣れ親しみ、言語や文化についても体験的に理解を深めることを指導内容に盛り込んでいる。学習指導要領の当該部分に「コミュニケーション」という言葉が17回使用されていることから、「外国語活動」といえば「音声によるコミュニケーション活動」であるという認識が一般化されている。

コミュニケーション能力(communicative competence)という用語は、D. Hymes(1974)によって用いられるようになり、言語を抽象化された知識の体系として見るのではなく、多様な話者が多様な状況や人間関係の中で現実に使用するものとして捉えたものとの定義がある(白畑・富田・村野井・若林, 1999, p.64)。一般に、コミュニケーションというと、「聞く」こと、「話す」ことだと捉えられがちである。しかし、実際の生活の中では、「読む」こと、「書く」ことによる他者とのコミュニケーションも多く存在する。人間は「読む」行為を通して言語自体や言語が媒介する情報を最も深く理解するといわれている(竹内, 2000, pp.98-126)。「聞く」ことによって記憶される情報には限りがあるが、その情報を「読む」ことができれば、その知識を長く保持し、より深く理解することができよう。グローバル化が急速に進む今日、日本人が世界と渡り合っていくために最終的に身につけなければならない高次のコミュニケーション能力には、英語で読んで理解する力と英語で書いて相手に伝える力をも含む。しかしながら、オーラルなコミュニケーションへの偏重によって、多様な状況や人間関係の中で、実際に使用できるレベルの「文字」を含む言語運用によるコミュニケーション能力を伸ばす教育が、おざなりになっているのではないだろうか。

中学校に入ってわずか半年で「読む」ことを苦手にしてしまう英語教育には問題がある。これからの日本の英語教育を、近い将来教科化されると言われている小学校外国語活動も含めた長い期間で見通した時、安易に『音声指導は小学校から、文字指導は中学校から』と位置付けるのではなく、「いつどのように文字を導入し4技能を統合させていくことが日本人の真の英語コミュニケーション能力を高めることに繋がるのか」について、時間をかけて十分に議論すべき時期に差し掛かっている。

しかしながら、小学生に対して、いきなり文字を読ませたり書かせたりすることは、中学英語の前倒しとなり、児童に「英語は難しい」という意識を植え付け、文字への拒絶反応を起こしかねない。また、民間の児童英語教育ではよく耳にするフォニックス(phonics)は、アルファベットの名前と音とを関連付けて学習し、「読む」技能習得を目的とする学習法だが、週1時間の外国語活動の中で次々に規則を教え込むことは、学習の要素が強くなり、外国語活動本来の目的から逸脱する危惧もある。

本研究では、文字導入の初めの一步として、「絵本」の活用を検討したい。「公立小学校外国語活動の『絵本』活用実態に関する調査[教員調査]」(畑江・石濱・佐藤, 2012c)によると、絵本活動に対する児童の興味・関心度は、「楽しく聞けた」、「内容を理解した」、「異

文化に興味を持った」、「コミュニケーションを図ろうとする態度がみられた」という点において高く、小学校外国語活動の目標及び指導内容との整合性がみられる。成長に伴い、「英語を読みたい」という欲求の高まる高学年児童にとって、「音声」、「意味」、「文字」を情報源とする絵本の活用は、親しみやすさも含め、「文字」との自然な出会いとしてふさわしい教材であり、中学入学前に文字に慣れ親しむ目的で導入することが可能ではないだろうか。正式な文字の導入の前に、「読み聞かせ」を取り入れることは、絵などの具体的な視覚情報を通して意味を理解しながら、学習者に音声と文字との関係に気付かせるという点で効果があるという（岡・金森, 2012, pp.55-56）。英語絵本の読み聞かせは、1つ1つの単語の意味を調べたり、一行ずつ訳読したりせずとも、文脈の中で絵や音声の助けを借りて、話や単語の意味を推測しながらの内容理解が可能である。英語絵本の活用が、外国語活動の幅を広げ、活動内容を豊かにすることができると考えられる。

小学生の時に英語で綴られた単語や文を絵本の中で見て聞いて読むことで、アルファベットや、単語や文のかたまりを、自然に視覚と聴覚からインプットすることができ、中学入学後すぐに始まるアルファベットの読み書き、教科書の読みや単語の書きとりへの戸惑いや抵抗感を減らすための一助となるのではないか。

本研究は、小学校の「外国語活動」内で「絵本」を活用することが、児童の「文字」との出会いとしてふさわしい活動となり得るかどうか、また、「外国語活動」内でどのように効果的に活用するかについて実証実験を通して明らかにすることを目的とする。

#### 1.4 論文構成

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・中英語教育の中での「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する。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する。第4節は「論文構成」を概観する。

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、本研究の取る立場を明らかにする。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す。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する。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検討する。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する。次に、「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研究課題とする。

第3章「実証実験」では、研究課題に沿って、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る。第1節で「調査目的」を明らかにし、3点のリサーチ・クエスチョンを設定する。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る。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する。

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、3つ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て、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」を、第3節では、「聴解力」を、第4節では「発話力」を測定したデータを分析する。そして第5節では児童の「自由記述」に関する調査結果を明らかにする。

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する。第1節で「情意面」を、第2節で「聴解力」を、第3節で「発話力」について考察する。

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、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。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」を述べる。

## 第2章 先行研究

### 2.1 小学校の外国語活動における文字導入に関する議論

#### 2.1.1 文字指導否定論

学習指導要領では、小学校の外国語活動内でアルファベットや単語などの文字は「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」とされている。小学校では「音声」によるコミュニケーション活動を中心とすべきであり、「文字」を扱うべきではないとする主張をまとめたい。

外国語活動の成果を性急に求めるあまり、文字を無理に読まそうとしたり、書かそうとしたりすることは、児童に過度の負担を強いることになり、週1回しかない外国語活動において、結果的に児童期に効果的な音声面の指導が減少してしまう危険性もある。

さらに、日本語の習得においても、聞くことや話すことができるようになってから読むことや書くことを学んだため、外国語を初めて学ぶ小学校においても、まずは音声面での指導を中心に行うことが大切であり、本格的な読み書きの指導は中学校からで構わない（安彦，2008, p.32）。

実生活で使用する必要性が乏しい中で多くの表現を覚えたり、細かい文構造などに関する抽象的な概念を理解したりすることを通じて学習の興味・関心を持続することは、児童にとっては難しいと考えられるため、あくまでも、体験的に「聞くこと」「話すこと」を通して、音声や表現に慣れ親しむこととする（文部科学省，2008a, p.8）。

従来の中学校外国語科では、指導において「聞くこと及び話すこと」の言語活動に重点を置くこととされていたが、同時に「読むこと及び書くこと」も取り扱うことから、中学校に入学した段階で4技能を一度に取り扱う点で、指導上の難しさも指摘されてきた。そこで、外国語活動では、外国語を初めて学習することを踏まえ、児童に過度の負担をかけないために、「外国語を聞いたり、話したりすること」を主な活動内容に設定した（文部科学省，2008a, pp.10-11）。

コミュニケーションの枠組みの中で、「聞くこと」の領域は他の3つの領域の発達の基礎であり、児童が外国語やその文化に初めて触れる主要な手がかりであり、4領域は相互に関連はしているが、初期段階では「聞くこと」を重視する指導が必要である（文部科学省，2009a, p.53）

母語の場合、音声によるコミュニケーションがほぼ成立していることが、読んだり書いたりすることの前提となっているため、小学校の外国語活動においても、児童が音声に十分に慣れた段階で文字を導入することが大切であり、文字に対する知的欲求が高まると考えられる高学年の児童といえども、音声での指導を先行させ、文字を読みたい、書きたいという欲求が生じるまで文字の導入を遅らせるべきとするのが、国が示す外国語活動のあるべき姿である。（文部科学省，2009a, p.53）

子どもが日本語を習得する過程を考えても明らかのように、文字（アルファベット）を書けるようになることや発音とつづりの関係を覚えることは、音声に慣れた後でも十分に可能であり、音声形式として身についた能力があつてこそ文字への興味が高くなり、文字指導の効果も上がることが期待できる（岡・金森，2009, p.179）。

中学校への繋ぎのために小学校高学年で文字を導入するという事は中学校側の課題であつて、音声に慣れた子どもたちを中学校へ送ることだけでも十分な繋ぎになっている。小学校の段階だけで成果を出そうとするとどうしても無理が生じてしまうため、重要なのは、むしろ中学校以降の指導をどう改善していくかであり、週に1回程度しかない小学校の「英語活動」では、「聞く、話す」という音声指導を重視し、「読み、書き」については中学校へという連携を意識したカリキュラムにすることが望ましい（津波，2012, p.196）。

小学校で読み書きを学ばない理由には、①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こと、②小学校では読み書きに費やせる時間がほとんどないこと、③文字で書き示すと「正しさ」が気になってしまうことである。小・中連携の在り方について、外国語活動が小学校5年生から始まり、それも年間35時間と極めて限られた授業時間数であることから、小学校では音声に慣れ親しむことに集中し、主な文字指導は中学校に任せるという繋がりが必要である(中村, 2011, p.34)。

以上のように、小学校での「文字」指導を否定する側は、音声面で優れている小学生は「聞く」、「話す」活動がふさわしい時期であると主張している。さらに、小学校で音声と共に文字も同時に扱うことが、児童の負担になり英語への興味を失わせることを懸念している。また、中学校から4技能を同時に扱うことが中学生への負担であると考え、「聞く」、「話す」を小学校で始め、「読む」、「書く」に繋げることで、中学校における過密な学習内容を緩和し、英語への抵抗感を減少させ、英語力の向上を期待している。

外国語活動では文字を扱わないとする理由を3点にまとめた。

1. 認知発達に関連して：児童期は音声面で優れているため、「聞く」、「話す」ことを中心に活動を行うことがふさわしい。
2. 4技能習得に関連して：小学校では「聞く」、「話す」ことを学び、中学校ではそれに加えて「読む」、「書く」ことを学習するという流れが、正しい言語習得順序である。
3. 文字指導法に関連して：週1時間の外国語活動内に文字指導を含めることは、時間的に無理があり、内容的にも難しいため、児童の負担になる。

### 2.1.2 文字指導肯定論

一方、小学校から「文字」を導入することに肯定的な意見として、次の研究が挙げられる。JASTEC 日本児童英語教育学会関東甲信越支部調査研究プロジェクト・チーム(2001, pp.55-72)は、音声による児童の英語学習をサポートする方略のひとつとして文字を導入すれば、より豊かな言語活動を促し、学習効果の定着と蓄積を確実にすることができるという基本理念を提唱した。そして、音声主体の言語活動に文字の使用を加える意義を、①子どもものの知的欲求に合致していること、②音声の把握を自覚的、分析的にさせること、③記憶内容を定着、蓄積させること、④自習を可能にし学習材料を拡げることであるとしている。

佐藤(2011, pp.123-132)は、「英語活動」を音声の指導から始めることを適切としながらも、子どもはだんだん年齢が上がるにつれて文字に関心を持つようになり、抽象概念や分析力が身につくため、音声から文字への関心が現れる時期を慎重に見ながら、文字指導を促す必要があると指摘する。十分な音声指導に文字が導入されることにより、子どもたちは音と文字との関係に気づくようになると述べ、中学校で英語嫌いになる生徒が多くなるのはこの文字指導が十分できていないからであると分析している。

野呂(2007, pp.102-117)は、児童が高学年になると、歌は歌わず、身体を使った活動に乗らず、ゲームでさえもだるそうにし、さめた態度をとる傾向にあることを指摘する。そして、低学年児童は知覚的直観、身体運動や具体的な経験から学習していくが、高学

年になるにつれ、徐々に抽象的概念を理解し、分析できるようになるため、高学年児童に対する「英語活動」がいつまでも音声中心になるのではなく、児童の発達段階に応じた指導が必要になると述べる。

小学生という時期に文字を与えることに関して、中村(2006, pp.15-22)は、害悪がなくその後の英語学習に対して良い影響が出るのであれば与えれば良いと述べる。しかし、本来は小中連携も視野に、適期教育の観点からどの時期に、どういう形で文字を導入すべきか、あるいはしないままでおくほうがいいのか、という議論をすべきだが、それができていないという。

以上、小学校外国語活動における、「文字」導入の否定論及び肯定論を提示してきたが、中村が指摘するように、良い影響が出るのが判明された場合、小学校での「文字」導入が理解され、支持されることが考えられる。**2.1.1** でまとめた文字否定理由の3点それぞれについて、本研究が問うていくべき点を整理したい。

#### 1. 認知発達に関して

[文字否定論] 児童期は音声面で優れているため、「聞く」、「話す」を中心に活動を行うことがふさわしい。

[本研究] 児童期の6年間をひとくくりにして一概に「児童期は音声面に優れている」とは言えない。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」の内容を検討する。

#### 2. 4技能習得に関して

[文字否定論] 小学校で「聞く」、「話す」ことを学び、中学校では加えて「読む」、「書く」ことを学習するという流れが、正しい言語習得順序である。

[本研究] 小学校での「聞く」、「話す」ことから、中学校からの「読む」、「書く」ことを含めた学習に繋がっているにもかかわらず、結局は英語を読むことを苦手とするようになるのが現状である。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する。

#### 3. 文字指導法に関して

[文字否定論] 週1時間の「外国語活動」内に文字指導を含めることは、時間的に無理があり、内容的にも難しく、児童の負担になる。

[本研究] 1, 2を検討し、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、年齢に合った内容及び外国語活動内で扱いが可能な、児童の負担にならない文字指導法を検討する。

## 2.2 文字導入の適期・方法に関する研究

### 2.2.1 認知発達理論からの文字導入

文部科学省(2009c, 2011/9/30 参照)の31,914名の児童を対象にした調査によると、「英語の授業は好き、どちらかと言えば好き」、「英語の授業に進んで参加している」と答えている

小学生は学年が上がるにつれ減少している（図 1-1, 1-2）。これは、2.1 で述べた中学入学後に起こる英語に対する学習意欲低下の兆候が、小学校高学年から既に始まっていることを示している（畑江, 2011a, pp.32-40）。

さらに、「英語の授業で楽しいと思うこと」を活動内容別に回答した結果から、「あてはまる」と「どちらかといえばあてはまる」の割合を合算し、小学校の低学年、中学年、高学年別に分類した結果、高学年になるにつれ児童の「楽しい」と思うことに特徴的な変化が現れる。「英語の歌を歌うこと」、「英語で友達と会話すること」は徐々に下降していく一方で、「英語の文字や単語を読むこと」、「英語の文字や単語を書くこと」は上昇していく（図 1-3～1-6）。

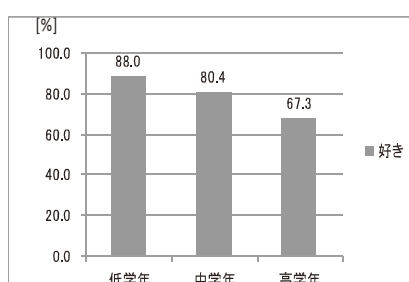


図 1-1 「英語の授業は好きか」

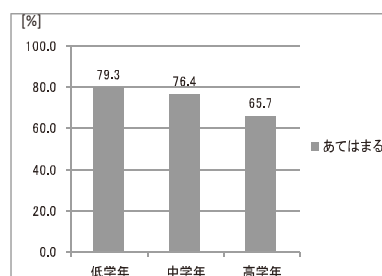


図 1-4 英語で友達と会話すること

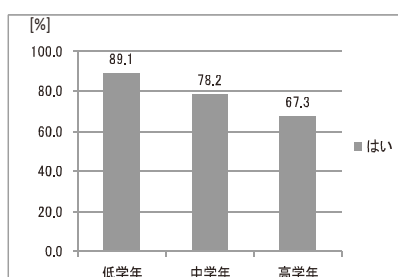


図 1-2 「進んで参加しているか」

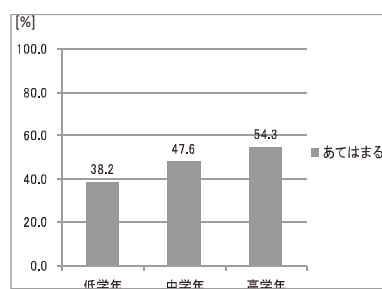


図 1-5 英語の文字や単語を読むこと

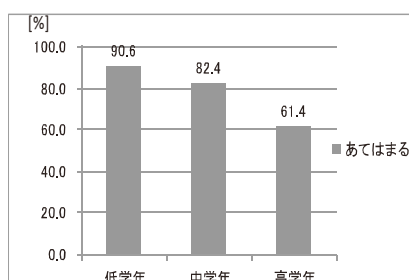


図 1-3 英語の歌を歌うこと

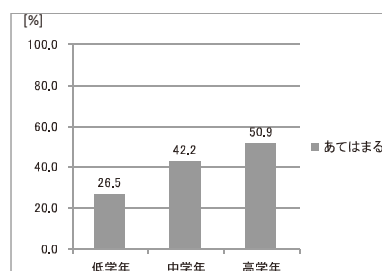


図 1-6 英語の文字や単語を書くこと

ピアジェの思考発達段階説によると、低学年は、ごっこ遊びなどによる自然な言語習得能力が旺盛な「前操作期」、中学年は、数や量の保存概念、可逆的操作も行える「具体的操作期」、高学年は、形式的、抽象的操作が可能になる「形式的操作期」にあたる。幼児期は「感覚－運動」的にことばを捉えることができる。低学年では音を聞きとり文を一つの塊



として捉える能力が優れている。そして、中・高学年は論理的・分析的思考が発達する時期である。この時期になると、文の仕組みや語順、語形変化にも興味を示すようになり、単純なゲームや繰り返し作業だけでは飽き足らず、ストーリーを読んだり、簡単な文章を書いたりすることにも興味を示すようになる（小池，1994, pp.167-176）。

高学年児童を観察していると、歌ったり踊ったりすることが恥ずかしくなり、発話させても以前のような活発さがなく、声も小さく不安そうな様子である。個人差はあるが、感覚的な言語能力が低下し始めた児童に、英語を「音声」のみで習得させていくには限界があるのではないかと考えられている。例えば、『Hi, friends!』のテキストの絵の上にカタカナで読み方にルビを振ったり、英語での問いかけに「何を言っているのか分からない」と瞬時に反応できなくなるのも丁度この時期である。金森(2011, pp.108-109)は、読み方にカナをふるのは、覚えられないからであり、それは、その内容が子どもにとって難しい、あるいは長すぎるためであるという。さらに十分に聞く活動がないと、自信がないままに発話を強いられ、音声として記憶できていない子どもは、仕方なくカナをふるようになるという。そのため、前回は学習した言語材料であっても、復習としてたっぷりと聞く活動を持ち、無理なく自信を持って発話できるように、練習の機会を持つことが必要であると述べる。この傾向が練習不足からくるものとの推測も可能ではあるが、単なる学習意欲の低下や練習不足、または、活動が児童のレベルより高いからではなく、子どもの認知発達に伴う必然の結果であることを、指導側も認識しておく必要があると考えられる。一般に第一言語の獲得が終わると N. Chomsky(1965)による言語獲得のための生得的メカニズムである言語獲得装置(LAD-Language Acquisition Device)の機能は低下するといわれている。Lenneberg(1967)は、言語習得には12歳頃に「臨界期(critical period)」「敏感期(sensitive period)」と呼ぶこともある)があるとする。低学年の頃のように、すんなりと英語の音が聞き取れなくなるのは、子どもの成長過程に伴い起こることなのである。聞き取れないのは内容が難しいからだだと判断し、聞き取れる範囲にレベルを下げて分かるまで聞かせ続けるのではなく、子どもの成長に合わせた指導法に切り替えることも考えられる。

第二言語習得開始時の年齢による習得の仕方には特徴的な違いがある。10代前の子どもは言語を習得しているという意識がなく、第一言語と第二言語の隔たりも感じないという。そして発音の面においてはこの時期の子供は優れている。ところが10代の思春期児になると、論理的にものごとを捕らえることができるようになり、社会性が身につく、客観的に第一言語とその他の言語とを識別できるようになる。このメタ認知能力(meta awareness)の出現により、思春期児は、音声面は10代前の子どもには及ばないが、意識的な学習をするという面では勝っており、成人よりもより良い記憶力を持っている点で外国語学習に優れている。このメタ認知能力が学習の効率をあげる助けとなり、幼児のように言語を「聞き覚える」ばかりでなく意識的な学習でこのプロセスを補強することができることとみなされている（エリス，1988, pp.96-103）。

「聞く→話す→読む→書く」の順は、子どもが母語を習う順序と同じであるとして正当

化することがよくあるが、子どもが第一言語を学ぶ状況と、思春期学習者や成人学習者が第二言語や第三言語を学ぶ状況では、多くの点で異なるという (Rivers, 1968, p.55)。明確に定義する必要があるのは、高学年児童を子どもと捉えるべきか、思春期学習者と捉えるべきか、ということである。英語教育では、「小学生は音声面に優れている」と小学校6年間をひとくくりにして語られることが多いが、思春期は一般に小学校の高学年10～12歳位から中学校の14～16歳位までを指しており、認知発達の観点からみても、高学年児童はすでに思春期学習者に匹敵するといえる。我々は、低学年から高学年までの6年間を「小学生」としてひとまとめにせず、小学5, 6年生から中学生までを「思春期学習者」という新しい枠で認識し、その時期にふさわしい英語指導を検討する必要があるのではないだろうか。

畑江(2011b, pp.121-132)は、前述のエリスの論から、生得的な言語獲得を可能にするLADと、論理的・分析的に言語習得を可能にするメタ認知能力の機能が交差する時期が、10代の思春期児、つまり日本の小学校高学年あたりであるために、この時期に児童の興味関心や認知能力の移行が起こることを踏まえ、無意識的な言語獲得能力の低下と、意識的な言語習得能力の上昇に合わせて、その時期に最も適切な指導を行うことが必要であると述べる。

小学生の年齢による「読む」技能習得の差についての実証的研究がある(畑江, 2004, pp.43-48)。本研究に繋がる実験であるため、その結果等を多少詳しく記させていただく。被験者を低学年(6～9歳)と高学年(10～12歳)とに分け、児童になじみのある名詞を扱った30枚のピクチャー・カードにその単語の綴りが絵の下に印刷されているものを使い(図2)、1週間に1度5分間、計8回、モデルの発音を聞いて口頭で一斉にリピートさせた(表3)。絵と共に印刷されてある綴りを読むようにという指示はしなかった。実験の事前と事後に単語の綴りだけが書かれた単語カードを一枚ずつ提示して、自然な発音で読めるかどうかの個別調査をした。同様の実験をほぼ同じ条件で2002年度と2003年度に実施した(表4-1～5-3)。使用単語は表4-1, と5-1である。

**表3 実験の枠組み**

	2002年度	2003年度
被験者総数	42名	35名
低学年6～9歳	21名	17名
高学年10～12歳	21名	18名
使用単語	表4-1参照	表5-1参照
活動期間	8月～12月	6月～10月



broom

**図2 ピクチャー・カード、及び単語カード例**

表 4-1 単語リスト (2002)

1. rice	11. ant	21. park
2. milk	12. pig	22. desk
3. juice	13. fox	23. clock
4. bread	14. sheep	24. broom
5. pumpkin	15. beetle	25. chair
6. cabbage	16. hamster	26. eraser
7. pudding	17. giraffe	27. dustpan
8. cucumber	18. goldfish	28. hospital
9. spaghetti	19. kangaroo	29. pencil case
10. watermelon	20. dragonfly	30. vacuum cleaner

表 4-2 記述統計量(2002)

	Grade	<i>M</i>	<i>S. D.</i>	<i>N</i>
事前テスト	低学年	0.76	1.221	21
	高学年	3.95	4.455	21
	計	2.36	3.608	42
事後テスト	低学年	3.43	3.880	21
	高学年	13.95	9.442	21
	計	8.69	8.899	42

表 4-3 被験者内効果の検定(2002)

Source	Type III <i>SS</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Time	842.333	1	61.447	0.000
Times x Grade	282.333	1	20.596	0.000
誤差 (Times)	548.333	40		

$F(1,40) = 20.596, p < .01$

表 5-1 単語リスト (2003)

1. net	7. zebra	13. bed	19. paper	25. book
2. ruler	8. shoes	14. shirt	20. octopus	26. skirt
3. bug	9. jeans	15. gorilla	21. stapler	27. rabbit
4. socks	10. pencil	16. mouse	22. glasses	28. crayon
5. ball	11. bat	17. snake	23. chicken	29. jacket
6. door	12. desk	18. water	24. iguana	30. bread

表 5-2 記述統計量(2003)

	Grade	<i>M</i>	<i>S. D.</i>	<i>N</i>
事前テスト	低学年	0.76	1.091	17
	高学年	3.39	2.993	18
	計	2.11	2.610	35
事後テスト	低学年	3.94	3.773	17
	高学年	15.72	7.258	18
	計	10.00	8.282	35

表 5-3 被験者内効果の検定(2003)

Source	Type III SS	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Time	1051.565	1	111.496	0.000
Times x Grade	366.536	1	38.863	0.000
誤差 (Times)	311.235	33		

$F(1,33) = 38.863, p < .01$

畑江(2005, pp.55-60)は、さらに 2002 年度の実験に使用した 30 個の単語についてクロス集計を施した(表 6)。この実験における 30 個の単語の「読み」の習得に関して、事前・事後テストにおいて 1~3 年生の低学年児童には 1%及び 5%未満で有意差が表れたのが 4 単語であったのに対し、4~6 年生の高学年児童ではそれが 20 単語だった。低学年において有意差が表れたのは、ant, pig, fox, そして vacuum cleaner である。このうちの 3 個の単語がいずれも 3 文字から成る単音節の単語だという特徴がある。これは、フォニックスで扱う最も初期段階での習得語彙とも重なる。一方、高学年では単語の音節数や長短に関連なく 20 個の単語に有意差が表れたことから、高学年には低学年とは異なった文字認知能力が備わっていると推測できると述べている。

表 6 低・高学年における事前・事後、正答→誤答・誤答→正答のクロス集計(2002)

No. 単語	低学年 ( <i>n</i> = 21)				高学年 ( <i>n</i> = 21)			
	正誤	誤正	$\chi^2(1)$	<i>Sig.</i>	正誤	誤正	$\chi^2(1)$	<i>Sig.</i>
1. rice	0-3		3.00	<i>ns</i>	0-8		8.00	**
2. milk	0-5		5.00	<i>ns</i>	0-7		7.00	*
3. juice	1-0		1.00	<i>ns</i>	0-7		7.00	*
4. bread	0-0			<i>ns</i>	0-3		3.00	<i>ns</i>
5. pumpkin	1-0		1.00	<i>ns</i>	0-6		6.00	*
6. cabbage	0-0			<i>ns</i>	0-6		7.00	*

7. pudding	0-0		<i>ns</i>	0-5	5.00	<i>ns</i>
8. cucumber	0-1	1.00	<i>ns</i>	0-4	4.00	<i>ns</i>
9. spaghetti	0-1	1.00	<i>ns</i>	0-8	8.00	**
10. watermelon	0-2	2.00	<i>ns</i>	1-12	9.31	**
11. ant	0-7	7.00	*	0-7	7.00	*
12. pig	0-6	6.00	*	0-4	4.00	<i>ns</i>
13. fox	0-7	7.00	*	0-10	10.00	**
14. sheep	0-1	1.00	<i>ns</i>	2-9	4.45	<i>ns</i>
15. beetle	0-0		<i>ns</i>	0-4	4.00	<i>ns</i>
16. hamster	0-2	2.00	<i>ns</i>	1-8	5.44	*
17. giraffe	0-1	1.00	<i>ns</i>	0-5	5.00	<i>ns</i>
18. goldfish	0-1	1.00	<i>ns</i>	0-8	8.00	**
19. kangaroo	0-4	3.00	<i>ns</i>	0-5	5.00	<i>ns</i>
20. dragonfly	0-0		<i>ns</i>	0-8	8.00	**
21. park	0-0		<i>ns</i>	0-7	7.00	*
22. desk	0-0		<i>ns</i>	0-2	2.00	<i>ns</i>
23. clock	0-5	5.00	<i>ns</i>	0-8	8.00	**
24. broom	0-0		<i>ns</i>	0-13	13.00	**
25. chair	1-1		<i>ns</i>	1-2	0.33	<i>ns</i>
26. eraser	2-0	2.00	<i>ns</i>	0-7	7.00	*
27. dustpan	0-0		<i>ns</i>	0-10	10.00	**
28. hospital	0-1	1.00	<i>ns</i>	0-9	9.00	**
29. pencil case	0-2	2.00	<i>ns</i>	0-7	7.00	*
30. vacuum cleaner	0-9	9.00	**	0-16	16.00	**

\*  $p < .05$     \*\*  $p < .01$

ここで、結論を先取りして示せば、高学年児童の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たといえよう。高学年児童は、英語を「読みたい」、「書きたい」と思っている。また、自然な言語獲得能力の低下により、文字や音声以外の情報を頼りにするようになる。よって、「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とも考えられよう。

2.1.1 で挙げた文字否定論の中には、文字を無理に読まそうとしたり、書かそうとしたりすることは、児童に過度の負担を強いることになる、との安彦(2008, p.32)らの意見があるが、

読み書きに興味を持ち始め、それらを認知する能力も高まってきている高学年児童に、「無理」ではない方法で、また音声も伴う形で文字に触れさせることができれば、それは児童への過度の負担にはならず、むしろ、「読む」ことで児童の英語への興味・関心を引き出すことができるのではないだろうか。また、文部科学省(2008a, p.8)は、多くの表現を覚えたり、細かい文構造などに関する抽象的な概念を理解したりすることを通じて学習の興味・関心を持続することは、児童にとっては難しいと考え、体験的に『聞くこと』『話すこと』を通して、音声や表現に慣れ親しむことがふさわしいとしているが、これも、極端な文法指導を行うのではなく、抽象的な概念に目覚める時期を逃さず、中学校とは異なる高学年児童に合ったアプローチで文字を介した活動ができれば、聞き取る力が低下し声に出して発話することに抵抗を感じ始めた児童でも、音声以外の部分に興味を見出し学習への意欲を持つことができるのではないか。

小学校に外国語活動が導入され、特に「聞く」、「話す」の音声面を中心としたコミュニケーション能力の素地が育成されることになったことを踏まえ、2012年度施行の新中学校学習指導要領（文部科学省，2008b, pp.68-72）では、旧中学校学習指導要領の指導目標に記載されていた、「英語を聞くことに慣れ親しみ」と「英語を話すことに慣れ親しみ」という文言が削除された。また、「読む」、「書く」ことは中学校から新しく指導される学習内容のため、最も初期段階の文字指導である「アルファベットの活字体の大文字及び小文字」は新学習指導要領においても中学校で指導される内容のままである。つまり、日本の英語教育では、未だに大文字 A, B, C の読み書きを中学校から学習することに定められているのである。思春期真っ只中の 13 歳前後の中学 1 年生に、A, B, C のブロック体の読み方、書き方から指導することが認知発達段階に合った学習とは言えないとも考えられる。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る。

### 2.2.2 4 技能習得理論からの文字導入

4 技能習得に関しては、小学校で「聞く」、「話す」活動を中心とする理由が、「児童の負担とならないようにするため」とすることの根拠を裏付ける実証データはなく、むしろ読み書き指導の早期導入の重要性を指摘する研究結果が各国で出始めているという（バトラ一，2004, pp.1-6）。リヴァーズ(1987, p.235) は、音声による導入と、既習のものの文字による提示の間に時間的な間隔を長く置くことに問題点を指摘する。将来的に外国語でものを考え、翻訳せずに理解できる力をつけるには、初期段階でどのように言語活動に取り組んだかということが大いに関係するという。外国語活動において、我々は、安易に「聞く」、



「話す」と「読む」、「書く」を二分して扱っているのではないかという懸念が生じる。音声と文字との乖離問題を十分に検討した上で4技能習得の順序が設定されているとは言い難い。「週1回しかない」「児童に過度の負担をかけないため」という理由もまた論理性に欠ける。そして、小学校で文字を扱わないことが、逆に中学生の文字学習を困難にしているとしたら、単に「文字学習の負担」を中学校まで持ち越しているに過ぎない。

学習指導要領によると、小学校外国語活動では「聞く」、「話す」活動を中心とし、本格的な「読む」、「書く」技能習得は中学校で始めるとされる。この英語習得の順序については、日本の英語教育が、欧米の外国語教授法に大きく影響されているといえる。ここでは、欧米を中心とした外国語教育の変遷を簡単にまとめたい。

▶ **19世紀中期～20世紀中期**: この時期にヨーロッパ及びアメリカで支配的だった学習法に Grammar-Translation (文法・訳読法) が挙げられる。この学習法の目的は、規則を学ぶことで「読む」、「書く」能力をつけることにあった。

▶ **1950年代**: アメリカでは、外国語によるコミュニケーション能力の育成のために、音声を重視した Audio-Lingual Method (聴覚口頭教授法) へと推移していく。この教授法では、文字に頼らずに「話す」技能を伸ばそうとしたが、実際にはコミュニケーションを意識した活動とは言い難く、口頭でのパンプラクティスの要素が濃く、直読直解ではなく、習得に時間のかかる帰納的な学習法であった。

▶ **1960年代**: Cognitive-Code Approaches (内容中心教授法) などが提唱される。これは「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」の習得に必要な文法規則を、実際のコミュニケーション活動の前に意識的にドリルによってマスターすることが求められる教授法であった。認知主義的なこの教授法は、繰り返しの口頭練習をし続ける Audio-Lingual Method の欠点を補う教授法のように見えたが、文法規則を先に教え込み、母語が介在するという点では、Grammar-Translation の教授法に後退したとも考えられた (Richard-Amato, 1996, pp.9-20)。

▶ **1970年代**: Audio-lingual method の批判から生まれた Communicative approach が完成する。これは言語をコミュニケーションツールとして使用し、自分の思いを第二言語で表現できることに重きを置いた。

▶ **1980年代**: Krashen の幼児の母語習得過程に基づいて開発された Natural Method では「話す」、「書く」の前に「聞く」、「読む」の理解可能なインプットを十分に行わせる (クラッシュェン, 1986, p.161)。この方向性は、Task-based Instruction (課題中心教授法) や、Content-based Approach などのコミュニケーション体験を取り入れた活動にも発展し、現在も言語教育の場で受け入れられている (岡・金森, 2012, pp.63-78)。

欧米の外国語教授法の発達は、日本の英語教育にも影響を与えてきた。第二言語習得は母語獲得と同様に、「聞く→話す→読む→書く」という過程をとるとされているが、この論が日本に深く根ざしているのは、Harold E. Palmer (ハロルド・E・パーマー) の影響が大きいといえよう。彼は Oral Method (口頭教授法) を提唱し、1922年に来日して以来、英語教授研究所を設立して日本の英語教育改善に大きく貢献した。

彼の Oral Method は、欧米での Audio-Lingual Method にも共通するところが多い。これらの教授法では、「聞く」、「話す」ことが「読む」、「書く」ことに先行した。その理由は、少なくともヨーロッパ系言語を母語に持つ学習者の場合、英語で書かれたものを初めから提示すると、既に習得している自国語の発音と結びつけてしまい、誤った発音になってしまうからである（リヴァーズ, 1987, pp.42-43）。そのため、新しい教材の口頭導入と文字による提示との間に時間的に間隔をあけること（time lag）が必要だと主張されたという。テキストには一切頼らず、全く口頭のみで学習が進むと、次に生徒には印刷された文字の読み方を順に導入されていく。音声と文字提示の間の時間的間隔の幅は、一回の授業時間内のこともあれば、数週間に渡ることもある。これにより 2 つの言語が似ている場合に起こりがちな、印刷文字からの連想で自国語の発音習慣を持ち込む干渉量を減少させるのに役立つと考えられていた。

ここで強調すべき点は、文字の前に音声を優先させることであるが、この音声優先の教授法が主に「ヨーロッパ系言語を母語に持つ学習者」を対象に作られたものだという点である。欧米では、母語にアルファベットを用いており、他の言語を読もうとすると、母語の干渉が大きく正しい発音にならないため、音声を先に学習し、それから文字を見せるとされたのである。そして、音声と文字提示の間の時間的間隔は、「一回の授業時間内から数週間」である。日本では、「聞く→話す→読む→書く」の順序のみが強調され、それを、「聞く、話すができるようになってから、読む、書くことを指導する」と履き違えている感がある。現在、日本の英語教育で一般的とされる指導法、すなわち、小学 5, 6 年生の 2 年間は「音声」指導、中学 1 年から「文字」指導を開始することには何の疑いも向けられていない。そして、「音声」と「文字」提示までの間隔を 2 年という長期間置くことの影響については全く問題視されていない。

そこで、アルファベット文字を母語に持たない日本人学習者の第二言語習得に焦点を当てたい。欧米の研究者が「聞く」、「話す」を先行させる理由は、2 つの言語の表記法が似ている場合に母語の発音による干渉を受けるからである。例えば、フランス人学習者の場合、英語の綴りが先に提示されると、それを母語であるフランス語の発音に当てはめて読んでしまうため、英語の音声でのインプットを先行させ、その後文字を見せて、正確な読み方を習得させる。最長でも数週間の時間的間隔において文字を提示した場合、アルファベット表記には馴染みがあるため、母語の発音との違いに留意しながら、「読む」ことは無理なく可能であろう。

門田・野呂(2001, pp.197-208)は、言語間格差の大きい日本語を母語とする英語学習者の場合、英語の音声のみで文字を想像する知識は、ひらがな読みを当てはめたローマ字程度で、言語間格差の小さい国に見られるような「読む」技能への円滑な転移を望むことは期待できないと述べる。アルファベット文字を持たない日本人学習者にとっては、英語の綴りを見ても母語の発音による干渉は殆どない。また、この時間的間隔は、「一回の授業時間内から数週間に渡る」とされているのだが、日本の外国語活動のように、いくら音声を先行す



べきであっても、文字提示までの間隔を 2 年間もあけることは、本来の理論から逸脱しているとも考えられる。「音声は先、文字はその後でもよい」と婉曲した解釈をし、安易に日本の英語教育に当てはめているのではないかという懸念が生じる。

また、Audio-Lingual Method の欠点は、音声による「聞く」、「話す」学習と「読む」、「書く」学習を分離して指導した点にあるという。音がどのように文字化されるか示さずに対話とドリルをしたことにより、学習してきたものを後から文字にして見せられたとき、結局は母語の発音の習慣が使われてしまったという(クラッセン, 1986, pp.12-13)。そこで、Natural Method では、「聞く」、「読む」の理解可能なインプットを重視しているのである。ヨーロッパ系言語を母語に持つ学習者にこのような弊害が起きるのであれば、書記体系の全く異なる母語を持つ日本人学習者に対して、音声と文字を分離して指導する有効性はどのくらいあるのだろうか。英語の音声情報も文字情報も極めて不足している日本人学習者にとって、英語のインプットが大量に必要なことは理解できるであろう。

次に、日本人が音声と文字を統合的に運用して英語を習得することを困難にする原因を、日本語の書記体系が英語の書記体系とは全く異なる点から具体的に検討する。漢字は表音文字ではなく表意文字なので、「聞く」だけでは理解できず、一字一字が特定の意味を表すため、「文字」が必要とされる。Nation (2001, pp.127-128) は、第一言語の書記体系が第二言語と異なる場合、第二言語の文字の形に格別な注意を払う必要があると指摘する。流暢に読むためには、それらの文字と音声の両方を伴った練習が重要だと述べている。日本人大学生 100 名を対象にした「聞く」能力と「読む」能力の相関性を調査した実験では、日本語の調査では高い相関 ( $r = 0.857, p < .01$ ) がみられ、英語の調査では低い相関 ( $r = 0.247$ ) がみられた。つまり、英語では、母語のように 2 つの技能を統合的に運用する能力が備わらず、それぞれの技能が別々に処理されていると推測される(大石, 2006, pp.68-70)。

また、母語の書記体系が異なるアラビア人、スペイン人、日本人の、外国語として英語を学ぶ学習者を対象に実施した調査によると、「聞く」能力と「読む」能力との関係は、日本人以外の学習者では非常に相関が高く、両技能が相互に強く関連しあっているのに対し、日本人学習者の場合では、取るに足らない程度にしか相関が認められなかった(門田, 2006, pp.39-41)。そしてその理由が、母語が表語式文字体系を持つか、表音式文字体系を持つかによるとし、その違いによって学習効果や方略など異なる影響を与えることが予想されるという。これらの調査結果を見る限り、英語との書記体系の違いが、日本人の英語を「読む」技能の習得を困難にしていると考えられる。

人間の言語能力は 4 技能が関連性を持たずに存在するのではなく、1 つの全体的まとまりを形成しているという認識は、心理言語学、神経心理学などの学際的分野では一般的である(門田, 2006, p.83)。母語獲得の過程からも、4 技能は関わりを保ちながらスパイラル式に発達していくと考えられる。クラッセン(1986, p.161)は、読むことの位置付けについて、インプット仮説は聴覚的インプットと書きことばによるインプットの区別をしないことに言及し、読むことによって伸びる能力は、書くことだけに留まらず、4 技能全てを含む全体

的な能力に役立つとしている。日本人のように、英語の音声にも文字にも馴染みの少ない場合、音声を重点的に強化しても、その後、何の段階も経ずに文字への転換がスムーズにいくとは考えにくい。よって、初期段階から音声と文字の両方のインプット量を増やすことが重要ではないだろうか。1.1 で明らかなように、明治期の日本の小学校英語教育でも、最初の 10 週間は音声のみを扱ったが、それと並行してアルファベットの文字の読み書きも学習していたという。そして、それらの素地ができた 11 週後あたりからテキストを使い 4 技能を統合した学習に入ったという。明治期から昭和初期にかけては、現在の「外国語活動」よりも先進的な英語教育が施されていたと言えよう。

次に、読んで理解するために、脳内ではどのような経路を辿っているのかを明らかにする。「聞く」という行為の場合、図 3-1 が示すように、音声情報が提供され、その音声を処理して単語や文の意味の認識に至る。一方、二重アクセスモデル (dual access model) とは、図 3-2 が示すように、文字情報によって視覚的に提示された単語のスペリング (= 正書法表象) を認知した後、それをいったん心の中で音声化 (= 音韻符号化) して音韻表象を形成し、その上で意味を認識する (= 意味表象に至る) というルート A と、音韻表象を経由しないで、正書法表象から直接、意味の認識に至るというルート B を同時に活用しているモデルのことである (門田・野呂, 2001, pp.197-200)。

ルート A は英語のアルファベットや日本語仮名などの表音文字の処理に関係し、ルート B は、日本語漢字処理の場合などの表意文字が中心となるルートであると考えられる。また、ルート A が自然な意味へのアクセス経路であり、ルート B より優先されるとされ、ルート B はルート A のバックアップ的な機能を担うことが示唆されている。表意文字である漢字の処理でも、両ルートによる二重アクセスが行われている可能性がある (門田, 2007, pp.98-108)。「読む」過程では、視覚を通して取り入れた文字情報を必ず心の中で音声処理するため、視覚処理から音声処理に至る部分の経路の強化が重要になるという。文字を見てそれを簡単に音声化できれば、意味の認識に到達するのである。

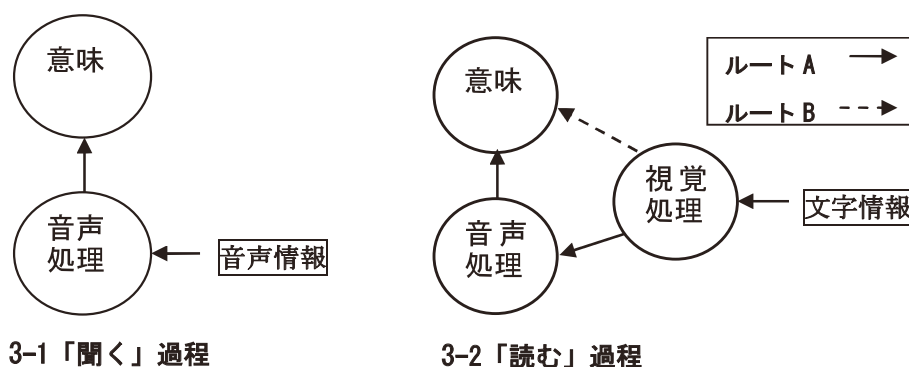


図 3 音声と文字情報の単語認知経路 (門田, 2001)

日本人の英語学習者の場合、「聞く」と「読む」ことのそれぞれで異なった音声・音

韻表象を作ってしまったこと、つまり、「聞く」と「読む」ことの乖離が問題として挙げられる。外国語活動は、「聞く」ことが中心であるため、図 3-1 のように、音声情報が与えられ、それが処理され意味認知に達する。しかし、中学校に入り、「読む」学習が始まり、図 3-2 が示すように、文字情報が与えられた時、日本人の生徒はそれまでに、英語のスペリングに見られる正書法表象にほとんど慣れていないため、それがすぐに音声処理に繋がらない。よって、視覚処理から音声処理に至る経路がうまく機能しないため、その先の意味理解に到達しにくいと推測される。

例えば、外国語活動で行われている「文字」を伴わない「聞く」ことによる活動では、リンゴのイラストを見ながら “/æpl/” と聞こえる音声情報を得て意味理解に至る。しかし、中学校で “apple” という文字情報を先に得た場合、それが “/æpl/” と心の中で音声化できなければ、いくら小学校で既習済みの単語だとしても、その意味理解には至らない。ヨーロッパ系言語を母語に持つ学習者と違い、アルファベットを母語に持たない日本人が英語を読めるようになるためには、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る。そのためには、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と考えられる。

2.2.1 で示した畑江(2004, pp.43-48)による実験では、低学年児童と高学年児童の間で、文字による語彙習得に差が表れ、高学年には「音声」、「意味」と共に「文字」も提示すれば、それを認知する能力がある可能性が示唆された。本研究では、小学校高学年における文字導入方法について焦点を当てて論じるため、高学年には文字を認知する能力が備わっていることをここで強調したい。さらに、2002 年度の実験結果(表 4-1~4-3)を基に、高学年のみ単語別に分析調査を追加し(畑江, 2005, pp.55-60)、事前テストで、「絵」及び「文字」の正答誤答、さらに事後テストでも同様のデータを分析し、単語ごとに「正答→誤答」と「誤答→正答」に移行した値の比率の差をマクネマー検定で処理し、事前テストと事後テストにおける「正答→誤答」と「誤答→正答」の和が 10 以下なので、有意確率は二項検定による正確な  $p$  値を算出した。有意差が認められた単語と、有意差が認められなかった単語とを比較すると、事前テストで絵を見ても英語で答えることができなかった broom, dustpan, vacuum cleaner のような未習語では、事前・事後テストで単語の綴りを読むテストで有意な差が表れた(表 7-1,2,3)。一方、事前テストで絵を見せたところ絵を見て英語で答えることができた kangaroo, desk, chair のような既習語では、事前・事後テストの単語綴りカードの読みには有意差が表れなかった(表 8-1,2,3)。

この実験について畑江は、絵を提示しても英語で答えられない未習語に対して、高学年児童は、最初の段階から与えられた音声、意味、文字の全ての情報に注意を払ったと考えた。LAD の低下によって音だけで単語を覚えることが困難になりつつある高学年児童たちが、メタ認知能力の上昇に助けられ、文字も情報の一つとして取り込んだと考えられる一方で、音声と絵だけで既に英語で答えられていた既習語については、後から文字のあるピクチャー・カードを提示しても、文字情報に頼らずとも意味が理解できたため、文字には

注意を向ける必要がなく、読みの習得には至らなかったのではないかと述べる。

**表 7 高学年の未習語の「読み」の習得**  
(畑江, 2005)

表 7-1 broom (n = 21)		(読み)		事後	
(絵)	事後			正	誤
	正 誤			正	誤
事	正 0 0	事	正 0 0		
前	誤 18 3	前	誤 13 8		
$p < .01$			$p < .01$		

**表 7-2 dustpan (n = 21)**

(絵)	事後	(読み)	事後
	正 誤		正 誤
事	正 0 0	事	正 0 0
前	誤 14 7	前	誤 10 11
$p < .01$		$p < .01$	

**表 7-3 vacuum cleaner (n = 21)**

(絵)	事後	(読み)	事後
	正 誤		正 誤
事	正 0 0	事	正 0 0
前	誤 21 0	前	誤 16 5
$p < .01$		$p < .01$	

**表 8 高学年の既習語の「読み」の習得**  
(畑江, 2005)

表 8-1 kangaroo (n = 21)		(読み)		事後	
(絵)	事後			正	誤
	正 誤			正	誤
事	正 14 0	事	正 6 0		
前	誤 7 0	前	誤 5 10		
$p < .05$			<i>ns</i>		

**表 8-2 desk (n = 21)**

(絵)	事後	(読み)	事後
	正 誤		正 誤
事	正 14 0	事	正 6 0
前	誤 6 1	前	誤 2 13
$p < .05$		<i>ns</i>	

**表 8-3 chair (n = 21)**

(絵)	事後	(読み)	事後
	正 誤		正 誤
事	正 12 0	事	正 3 0
前	誤 7 2	前	誤 1 17
$p < .05$		<i>ns</i>	

外国語では、Mental Lexicon (心的辞書) 内の情報が不完全であるため、「聞く」と「読む」ことを切り離さずに、統合的に学習できるような配慮が必要だと指摘されている(竹内, 2000, p.125)。Mental Lexicon とは、長期記憶の中で semantic memory (意味記憶) として蓄えられていて、語の形態(綴り)・音韻・意味・統語などの情報のことであり、人間の言語情報処理においては不可欠であると考えられる(門田, 2006, pp.25-26)。日本人学習者の場合は、英語の「音声」情報のみならず、書記体系の違う「文字」情報も非常に足りないと考えられる。目に入ってくる、音声と意味情報に結合した文字情報は記憶に蓄えられる。「聞く」、「読む」のインプットをトップダウン式に大量に与えられる環境を小学生の時期から継続すれば、後の「話す」、「書く」のアウトプットにも影響を及ぼすと考えられる。日本人学習者が、英語を正しく読んで正しく理解することができるようになるためには、文字になじむための時間を十分にかけ、「音声」、「文字」、「意味」のバイパスを築くことが必要である。

2.1.1 の文字導入否定論では、「日本語の習得においても、聞くことや話すことができるよ

うになってから読むことや書くことを学んだため・・・」と安彦(2008)は述べているが、母語であれば尚更、聞きながらあらゆるところにある文字も目にしているはずである。幼児期から母親に読み聞かせをしてもらう時、絵本には絵と文字があったはずである。音声による技能習得を終えてから文字の習得に移るといった線引きがあるとは考えにくい。文部科学省(2009a)は「母語の場合、音声によるコミュニケーションがほぼ成立していることが、読んだり書いたりすることの前提となっている」、「児童が音声に十分に慣れた段階で文字を導入することが大切である」と述べ、岡と金森(2009)の「文字(アルファベット)を書けるようになることや発音とつづりの関係を知ることは、音声に慣れた後でも十分に可能であり、音声形式として身についた能力があつてこそ文字への興味が高くなり、文字指導の効果も上がる」との記述も、4技能の習得理論から、特に日本人の外国語習得方法としては、一概にそう言い切れない部分もあるのではないだろうか。音声を学習した後、アルファベットの読み書きもさせず、文字の提示を中学校入学まで2年間もあけることは、後の「読む」技能の習得に悪影響を及ぼすと考えられる。日本語を母語に持つ学習者の場合は、英語の音声情報のみならず、書記体系の違う文字情報も非常に不足している。なじみの薄い英語の音声と文字の両方に早くから慣れるために、学習の初期段階から音声のみならず、文字のインプットも促すような指導が必要である。現在の音声中心の「外国語活動」にて、すでに「音声」と「意味」のみで獲得してしまった単語は、後から綴りを見た時、その視覚処理と音声処理を繋ぐ経路が弱い為、心の中で音声化ができず、意味の理解に繋がらない。結局、その単語を読めるようになるには、後日音声の伴わない全く別の方法によって再度学習しなくてはならない。そして、その際に小学3年生で習ったローマ字読みを当てはめて読んでしまうことも多く、小学校では正しく流暢にできていた発音も、中学校で文字を読む時には、たどたどしい「日本語的」な読み方をするようになる。

文字導入の適期について論じてきた。低学年では母語獲得に似た感覚的な言語習得が可能であるが、高学年ではその能力の低下やメタ認知機能の上昇もおこるため、音声のみに頼った活動が、彼らの認知発達と合致しているとは考えにくい。個人差はあるが、感覚的な言語処理能力が低下し始めた児童が、第二言語を音声だけを頼りに習得していくには限界があり、それを続けることは児童の不安をあおり学習意欲の低下になっている。活動内容に音声と共に文字導入も含める指導法を、十分に検討することが重要である。また、小学校でアルファベットも殆ど扱わず、音声と文字とを乖離させた状態で長く学習を進めることで、脳内に文字からの視覚情報を音声処理して意味へと繋ぐ重要な経路が築かれなため、中学校でいきなり「読む」ことを強いられてもできないのは当然であろう。

「外国語活動」の開始に伴い、小学校の「聞く」、「話す」活動と、中学校での「読む」、「書く」学習との段差が露呈したが、外国語活動内に高学年児童が興味を持ち始めた文字を使った活動をゆるやかに導入することによって、彼らの知的欲求を満たし、興味をもって取り組む活動となり、英語への意欲の低下を防ぐことができよう。さらに、「音声」と「文



字」とを繋ぐ経路の構築により、本格的な読み書きへの準備ができると考えられる。

畑江 (2011a, pp.32-40) は、4 技能の取扱い時期について、外国語活動必修化以前と以後、そして今後のあり方を提案した (図 4)。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、中学校での 4 技能の統合へ繋げることができると述べる。

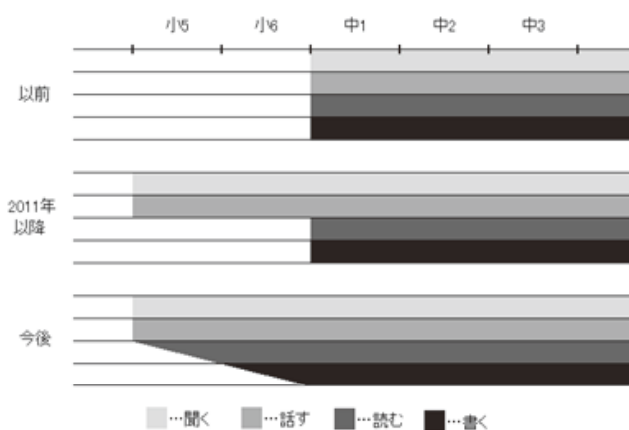


図 4 4 技能の取扱い時期についての提案 (畑江, 2011a)

## 2.3 文字導入の方法に関する研究

### 2.3.1 アルファベット指導の現状

2.2.1 と 2.2.2 で論じた児童の認知発達、及び 4 技能習得からの文字導入の適期を鑑みると、負担にならない方法さえとれば、外国語活動内での文字指導は可能であり、必要であると考えられる。『Hi, friends!』はイラストが中心で、文字を伴うページが殆どない。音声から始める外国語活動の教材としてはふさわしいが、中学 1 年生の教科書で扱われる 1200 語という語彙数を考えると、その格差は一目瞭然である。松川・大下(2007, pp.16-18)は、小学校で楽しく「英語活動」を経験した子どもたちが中学校に進学し、英語に対する学習意欲とコミュニケーションへの積極性が次第に低下していく事例について、現状では、学習の目的、内容、学習活動の性格、評価の方法などの点で、小学校と中学校との間の「段差」が、教員にも児童・生徒にも強く意識されていると指摘する。そして、そのような「段差」の認識を乗り越える一つの試みとして、音声中心の小学校「英語活動」をいかに読み書きを含めた英語学習に繋げていくかということが、近年の研究開発学校の課題になりつつあると述べる。

『英語ノート』時代は、6 年生の最初の 2 レッスンでアルファベットの大文字と小文字が扱われ、街の様子を描いた絵の中から英語の綴り字を見つけて写し書きすることや、アルファベット文字を並び替えて歴史上の人物の名前を完成させる等、書く活動も含まれていた。3 年後に出版された『Hi, friends!』では、5 年生の Lesson 6 でアルファベットの大文字が扱われ、「アルファベットの大文字とその読み方とを一致させること」が単元目標に含まれ、指導案には、ポインティングゲーム等の「聞き取り」のみの活動案が掲

載されている（文部科学省，2012b, pp.22-25）。また，小文字は6年生の Lesson 1 で扱われており，「大文字と小文字の対応を知ること」が単元目標に含まれ，評価基準は，「アルファベットの小文字を見て読んだり聞いたりしている」ことであり，その後継続した文字指導やアルファベットを書かせる活動は提示されていない。単語を写し書きさせていた『英語ノート』と比較すると，『Hi, friends!』では，2年かけてアルファベットの大文字，小文字が読める程度に留めたことになる。これについて『Hi, friends!』の執筆者は，『英語ノート』では6年生の Lesson 1 でアルファベットの大文字，Lesson 2 でアルファベットの小文字と，連続してアルファベットの文字を扱っていることが，子どもにとって負担になるのではと考えた述べている（直山，2013, p.40）。

実際には小学3年生の国語科ですでにローマ字が学習されている。ところが，ローマ字を学習することとアルファベットを学習することは根本的に大きく違い，アルファベット学習の最も大切なところはアルファベットの文字（視覚情報）とその名前（聴覚情報）を一致させるところであるという。英語圏での研究では，アルファベットの認識と後に発達するリーディング能力には強いつながりがあることが報告されており，アルファベットの理解は全ての読みの始めになるため十分に時間をかけて指導していく必要があるという（アレン玉井，2010, pp.134-140）。

日本人は母語としてアルファベット文字を持っていないので，大文字はある程度弁別できても，小文字になると，数回の授業で扱うくらいでは瞬時に反応して発音することは困難である。例えば，今までの指導経験からいうと，ローマ字にないもの(c, f, l, q, v, x)，形が似ているもの(b-d, p-q, f-t, l-l, h-n)，大文字と形の異なるもの(Bb, Dd, Ee, Ff, Gg, Hh, Ll, Nn, Qq, Rr)，そして日本語の発音として定着しているもの(a, e, i, o, u を，英語の音韻（素）としての読み方ができず，「アー」「エー」「イー」「オー」「ウー」と日本語の長母音で読む）の弁別が困難である。

また，ローマ字が3年生で先に学習されてしまうため，いくらローマ字とアルファベットは違うと力説したところで，子どもは「訓令式」のローマ字を先にインプットされ，ローマ字読みに慣れてしまうのは事実である。小学生であっても英語の綴りを見せた時，ローマ字読みの干渉が往々にして起こり得るのである。また，中学校の教科書には，より英語の音との整合性が見られる「ヘボン式」を採用しているため，自分の名前の書き方まで変わることもあり，子どもを非常に戸惑わせることになっている。

英語の文字が家の中にも外にも溢れている今日，日本語にのみに適応するローマ字を国語科で先に教え，外国語活動では児童への負担に配慮して，アルファベットを読む活動は6年生で数回のみ，その読み書きは正式には中学1年で取扱うなど，先進国の外国語教育とは考えられない事態である。これには早急に手を打ち，外国語活動が始まったにもかかわらず，長年の慣例から国語科で訓令式ローマ字学習を続けている矛盾，及びアルファベット学習の適期や学習方法についても議論し改善すべきであろう。

### 2.3.2 ボトムアップ式及びトップダウン式指導法

人が何かを理解，または学習する過程で，データの中にある語や文の情報を利用する方法がボトムアップ・アプローチ（Bottom-up Approach: 上昇アプローチ）と呼ばれ，一方，既に持っている知識を利用し，入ってきた情報を理解または処理をしようとするのをトップダウン・アプローチ（Top-down Approach: 下降アプローチ）と呼ぶ。ボトムアップ式とトップダウン式のどちらが優れたリーディングの指導法かというのではなく，どちらも大切なため，うまく両者を統合させた授業がよいとされる（アレン玉井，2010, pp.128-133）。

2012年度施行の中学校学習指導要領で，中学1年の指導に新たに加えられたのが，「発音と綴りとを関連付けて指導すること」である。この指導法をフォニックス（phonics）と呼び，これはまさにボトムアップ式指導法である。音声中心の外国語活動と中学校での文字指導とを，フォニックスを学ぶことで繋げようとする意図がみられる。しかし，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として，フォニックス指導の前に，①アルファベット大文字の学習，②アルファベット小文字の学習，③音韻（素）認識能力（phonological awareness）の訓練を十分にすることが重要であるという。アルファベットの大文字の読み書きが十分でき，小文字もだいたい認識ができる程度の頃に音韻（素）認識を伸ばす活動を始め，小文字がかなり定着し音素に対してある程度の認識ができるまでは，フォニックス指導は行わないとする（アレン玉井，2010, pp.151-154）。

フォニックスは，数回の練習で習得できる性質のものではないのだが，中学校では入学直後の4月に，アルファベットの大文字・小文字の読み方，書き方から始まり，フォニックスで発音と綴りの関連性を学び，その後すぐに本格的な読み書きが始まるのである。十分時間をかけて学習されるべき項目を，全て中学入学後数回の授業で扱うことで，生徒が英語を読めるようになると思うのは余りにも短絡的である。前述のように，小文字の読み方もおぼつかない中学1年生に，フォニックスの規則を1,2回の授業で教え込むなど初めから無理な話であり，英語嫌いがここで一気に倍増することは想像に難くない。中学校で学習するフォニックスの前段階として，小学校からの段階的及び継続的な文字学習として，前述の①アルファベット大文字の学習，②アルファベット小文字の学習，③音韻（素）認識能力の訓練の3つの指導について検討したい。

①，②に関しては，アルファベットの文字と名前をしっかりと覚えることが大事である。大文字の認知は早くできるようになっても，小文字には時間がかかるため，活動1,2時間で終わらせるのではなく，例えば1時間の活動内の毎回5分間をそれに当てるなどして，ゲーム感覚で少しずつ慣れ親しませる指導を継続的に行えば，教え込みにならず児童の負担となることもない。そしてアルファベットをなぞり書きする程度の作業も加えるとよいだろう。書くことによって文字の弁別を体で覚え，違いに気付くことができるからである。

③の音韻（素）認識に関しても，小学5,6年生の外国語活動だからこそふさわしい学



習であり、中学校でフォニックスを学習する前に是非導入したい内容である。アルファベットの文字と名前を理解できるようになった後、アルファベットの名前とアルファベットの音（音素）が異なることを教え始める。それも、規則を表にして暗記させるのではなく、歌や映像にのせた楽しい活動に取り入れることが可能である。筆者が DVD 教材（『DVD でフォニックス 1 たいそうでフォニックス』 日本コロムビア）で、実際に外国語活動内で音素への気付き（phonological awareness）を促す活動を継続的に行ったところ、児童は“A says /æ/, /æ/, /æ/, apple.”というリズムカルな歌と、絵や文字に動きを伴うアニメーションに興味を示し、アルファベットの「名前」と「音」が違うことをすんなりと理解することができた。活動中、その知識を、『Hi, friends!』で扱われる単語の頭文字と関連付けるような声掛けをして意識させるように仕向けるなど、普段から全体の活動とからませながら、自然に目に触れるように掲示物等にも工夫が必要である。

『Hi, friends! 1』の Lesson 8 では曜日を表すイラストに、『Hi, friends! 2』の Lesson 2 では暦の月を表すイラストに、また、Lesson 7 の桃太郎の物語のイラストに単語や文が添えられているが、その目的は読ませるためではなく、抽象的な名詞や物語の文章はイラストのみで意味を十分に理解させることが困難なため、「音声によるコミュニケーションの補助」として文字が添えられていると考えられる。しかし、読むことを意識した補助的な文字の取扱いが可能であれば、音声だけで意味が理解できる簡単な単語（apple, orange 等）にも、あえてイラストの下に綴りを記入させ、声に出して読む際に頭文字の“a”とか“o”だけでも良いのでその文字にも注意を向けさせる方法がある。先に音声のインプットがあることが大前提であるが、文字にも注目しながら聞いたり読んだりすることを、指導者が意識的に少しずつ活動内に取り入れることは可能だと考える。この方法であれば、ボトムアップ式指導法とはいえ、規則を無理やり教え込むことにはならず、児童も無意識に文字のインプットを得ることができる。

一方、トップダウン式指導法としてはホール・ランゲージ・アプローチ (Whole Language Approach) が挙げられる。この指導法では、「意味」は 1 つ 1 つの単語や文にあるのではなく、全体の中にあると考え、子どもたちに自然な環境の中で文脈を通して言葉を提示し指導していく。そして、通常別々に考えられている言語の 4 技能を統合的に扱い、指導する。そのために、子どもに本を読むことを奨励し、教室には多くの印刷物を展示することを勧めており、アルファベットのみならず、単語のスペルや句、または文等が自然に子どもの目の中に入るように環境を整えるという（アレン玉井, 2010, pp.131-132）。「絵本」の読み聞かせはまさしくトップダウン式の指導法である。

畑江（2013a, pp.13-22）は、近い将来「外国語活動」が教科となり、現在よりも開始年齢が低くなり、授業時間数が増え、中学校との接続カリキュラムが正式に作成されることになった場合、含まれるであろう文字指導に関しては、小学 5 年から中学 1 年へと繋げられた一連の流れを意識すべきであるとする。ボトムアップ式指導法としては、音声を伴ったアルファベットの大文字・小文字の読み書きから始め、音韻（素）認識能力を徐々に高め、

中学 1 年でのフォニックス学習に繋げる。同時に、トップダウン式指導法では、校内での英語の掲示物、授業内で自然に文字を提示しながらのコミュニケーション活動、さらに、英語絵本を活用することによって、「音声」、「意味」、「文字」を包括的に認知する能力を育み、一語一語ではなく、推測力も含めながら「読む」能力の素地を作り、中学校へと繋げる。この 2 方向からのアプローチにより、4 技能の統合に向けた無理のない小・中接続カリキュラムが完成する可能性があるとする（表 9）。

**表 9 文字の扱いに関する小・中接続シラバスモデル(畑江, 2013a)**

	5 年生	⇒	6 年生	⇒	中 1 初期
<b>指導目標</b>	・アルファベットの大文字・小文字を読むことができる。大文字を書くことができる。		・アルファベットの大文字・小文字の読み書きの継続。 ・英語の音韻と文字の関係に気づく。		・英語の音声・意味・文字を結び付けることができる。
<b>指導内容</b>	・アルファベットの読み書き指導（大文字・小文字の認知）		・単語の絵カードを使った文字指導（音韻レベルでの文字認知）		・フォニックス指導（単語の文字認知）
<b>学習活動</b>	・アルファベットを使った、カルタ取り、ビンゴゲーム、絵本活動、ワークシート(WS)での迷路・線つなぎ・なぞり書き等。		・大文字・小文字の線つなぎ、なぞり書き等の WS。 ・テキスト内の単語の絵と文字の線つなぎ等の WS。絵本活動。		・絵と綴りを見ながらの発話練習。フォニックス・チャートを参照した単語の読み書き等。

絵本はまさにトップダウン式の文字指導にふさわしい教材となり得る。ボトムアップとトップダウンを組み合わせ、無理のない量と内容を継続的に外国語活動に加えることができれば、音声と共に文字に対しても慣れ親しんだ状態で中学校へ進むことができ、それ以降の英語学習への不安を取り除くことができると考える。本研究では、現在行われている週 1 時間の外国語活動内でも無理なく実現できる指導法として、トップダウン式の絵本の活用に研究対象を絞り、その活用法について深く掘り下げて検討したい。

## 2.4 外国語活動における「英語絵本」の活用

### 2.4.1 「絵本」と学習指導要領の整合性

絵本の読み聞かせは、母語の発達においても重要であり、言葉のみならず子どもの成長に大きな役割を持つと言われている。余郷(2010, p.4)は、絵本の読み聞かせで目指すものは、「自分自身の命を愛し、他者の命を愛するという心の状態」と述べる。そして、絵本の読み聞かせは、子供の聞く力を引き出し、言語発達や社会性の獲得に効果があり、ことばと大人への信頼を回復し、テレビやゲームの誘惑に負けない人間的な力をつけるために必須のものであるという。現在、小学校国語科では、絵本の読み聞かせが活発に行われ始めている。英語活動においても、児童を日常生活の場から異空間へといざない、英語絵本の持つ豊かな表現力や文化的背景も含めた文脈のある場所での「読み聞かせ」は、子どもの豊かな心を育てるといふ全人的な教育としても効果があると考えられる。英語絵本を活用するメリットや理由を、先行研究をもとに以下にまとめる。

外山(2010a, pp.21-22) :

- ・文脈の中で英語を固まりで習得し、自然な繰り返しに多く触れる
- ・達成感を味わい、次の学習への動機を持つ
- ・予測する力を養う
- ・他教科とのリンクで、英語は身近なものであることを知る
- ・伝承歌を通して英語圏の文化に触れる

佐藤・佐藤(2009, pp.43-48) :

- ・英語のリズムや音に慣れる
- ・推測する力を養う
- ・気持ちを込めて話す表現力を養う
- ・異文化を体験できる
- ・絵本に触れることで、自然に文字に触れられる

大島(2011, pp.14-27) :

- ・子どもが楽しめる
- ・相手に通じる読み方が身につく
- ・バランスのとれた総合的な英語教育であり、あわせて情操教育もできる
- ・「なぞり読み」によって文字を固まりとしてとらえることができる

渋谷(2010, p.15) :

- ・優れた絵本は子どもを惹きつける優れた内容を有している
- ・絵という視覚情報が子どもの内容推測を容易にする
- ・インプットにふさわしい平易で正確な英文を伴っている

これらにみられる共通点は、いずれも学習指導要領の指導目標における 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ことである。絵本が、英語を「聞く」活動として有効なこと以外にも、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、クラス全員で声に出して「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、『Hi, friends!』の中にはみられない、優れた英語教材だといえる。

リーパー(2011, pp.10-11)は、「伝えたい」、「わかりたい」という気持ちがなければ生きた英語を学ぶことはできないと述べ、伝えたいという強い気持ちのもとに書かれ、多くの人の心を動かしてきた名作絵本は、まさに「生きた英語」であり、子どもの心に強く響いて子どもの世界を豊かに広げ、読み聞かせは子どもたちのコミュニケーション能力を高めるといふ。語彙や表現を身につけることを目的に人工的に作られた教科書やテキストと異なり、欧米の生活の中で実際に子どもたちが手にする絵本の持つ本物のパワーは、日本の児童にも共感を持って受け入れられるといえよう。

次に、『Hi, friends!』で絵や文字が含まれる部分を検証する。『Hi, friends! 1』Lesson 1の世界のあいさつを扱うページでは、日本人好みのかわいらしいアニメ調で、アメリカ、ブラジル、インド、中国、ケニア、フィンランド、韓国、オーストラリア、ロシア、フランスの子どもが描かれており、肌の色と髪の色が多少違うだけで、みな同じ目の形、鼻の形、表情をしており、日本人と変わらない服装をして、同じように手を振っている。ここから異文化を感じ取ることはできない。『Hi, friends! 2』のLesson 1で扱われているアルファベットの溢れる街の絵は日本人が想像する外国の街もどきの風景を描いているだけで現実性が全くない。一方、外国の絵本には、その国やそこに住む人の特徴や雰囲気や醸し出されていて、かわいらしさでは日本のアニメにかなわないが、本物の持つ迫力がある。

直山(2013, p.26)は、『Hi, friends!』の特色の一つに、絵本を収録していることを挙げる。外国語活動のある程度経験してきた時期に、まとまりのある話を聞いてわかる体験をたくさん積むことによって、言葉への気付きが起こり、言語は互いに理解するためにあることにも気付くという。それは『Hi, friends! 2』のLesson 7に取り上げられている。日本の昔話、「桃太郎」が題材となっており、桃太郎や動物たちが鬼ヶ島に行って鬼を退治するまでがイラストと英文で表現されている。しかしながら、物語とはいえ、テキストは全て短い会話文で構成されている。一部を抜粋して取り上げる。

桃太郎： Look! Onigashima!

サル： Oh, yes.

イヌ・キジ： We are strong. We are brave!

桃太郎たち： We are strong and brave!

鬼たち： We are strong! (戦いが始まり、鬼たちが降参する)

桃太郎： That's OK. We are good friends!

おじいさん・おばあさん： We are happy!

このような短い文の繰り返しでは、本来絵本のもつ美しい韻律やリズムカルな語り口などの魅力が感じられない。英語話者ではなくても、この会話の不自然さには気付くであろう。これは、「絵本」と呼ぶより、習った表現を貼り合わせた「寸劇」と理解することができよう。「桃太郎」のように、日本の子どもに親近感があり、なじみやすいとの理由で日本の絵本を英訳したものを使用することもある。例えば、子どもの誰もが知っていて大好きな『ぐりとぐら』(中川, 1967)は、日本語の美しい韻律である七五調で語られている(「ぼくらのなまえは ぐりとぐら。 このよでいちばん すきなのは おりょうりすること たべること。 ぐり ぐら ぐり ぐら。」)。しかし、残念なことに、英訳では、日本語の軽快なリズムを英語で再現できていない。

外山(2010a, pp.18-20)は、絵本の選択次第で、子どもを過去の世界にも、外国にも、または宇宙までも連れて行って疑似体験をさせることができるため、英語活動を、言語習得だけに焦点を当ててのではなく、国際理解にリンクさせ、楽しく豊かな時間にできると述べる。「外国語活動」の指導目標にある「言語や文化」の面からみても、日本人同士の桃太郎

やおじいさん、おばあさんが英語で会話していることに現実とはかけ離れた違和感がある。この単元は、児童同士で演じることによるコミュニケーション活動や学習発表会でのパフォーマンスを目的としていると考えられる。直山(2013, pp.26-31)は、単元の終盤で子どもたちがグループ等でオリジナルの物語を作り、演じる活動を設定しているという。また、日本の昔話を採用した理由は、学習指導要領で伝統文化を重視していることと合致させたためだという。昔話の中には、生きていく上での知恵や教訓的なことが描かれているものもあり、昔話の読み聞かせや自分たちでそれらを演じることで、体験的に自国の伝統文化を理解することができるという。

しかし、「桃太郎」では、児童の「異文化への気付き」を促すことはできない。外国語活動では、「異文化」に触れ、他と比較することにより「自文化」に気付くという形が自然であるが、自国の物語を英語で演じることで、なぜ自国の伝統文化を理解することになるのか、理解が困難である。既習表現を使い慣れ親しんだ表現の復習として「寸劇」を導入するのであれば、誰でも知っている海外の昔話にするだけで、衣装や小道具などが外国のものとなることや、物語の背景を考えることで児童の異文化への学びに繋がり、日本の文化を振り返るきっかけにもなり、「言語や文化」に対する意識も高くなるとも考えられる。

また、本物の英語絵本には物語としての「内容」があるため、単なる反復ドリルではなく意味のある活動を可能にする。児童の発達に合わせた興味深い絵本を選択し、読み聞かせることで、「話の内容を理解したい、友達と共有したい」、という児童の英語活動への態度を能動的にする。そして、自らの意思を持って話の内容に共感したり反発したりしながら、「悲しみ」、「喜び」、「怒り」など、その場面に合わせた感情のこもった言葉でのやりとりや、表情やジェスチャーなどの言葉以外でのやりとりを通して、コミュニケーションを図ることの楽しさを体験することができる考える。是非とも、オリジナルの英語絵本の、心地よい気持ちのこもったリズムやライム、味わいのあるイラスト、ストーリー性のある一連の文章、初めて触れる外国の生活、風景、見たことのない食べ物など、本物の持つパワーを日本の子どもたちに与えたいものである。

絵本を利用した外国語活動は、学習指導要領の「コミュニケーション能力の素地を養う」という目標及び指導内容とも合致し、『Hi, friends!』と共に副教材として活用することで、外国語活動に深みを持たせ、活動の幅を広げる役割を担うことができる。選書のポイントは、「絵と話が良く」、「文字数が少なく」、「繰り返しがある」ことである(大島, 2009, p.12)。児童は、絵本の絵や言葉の響きから内容を推測しながら集中して聞くことができ、ストーリー性のある話の内容を楽しみながら良質な英語のインプットを受けることができる。絵本の中でリズムカルに繰り返される表現によって、児童は自然と英語の音に慣れ親しむこともできる。また外国の文化や習慣に興味を持つきっかけにもなる。さらに、個々に習った単語や表現が、絵本によって新しい繋がりを持ち、違った形で繰り返し登場することで、複合的でスパイラル式の英語学習になる。

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。そして、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があつてこそ、このような教材の積極的活用が、子どもたちの将来の英語力、国際力に結びついていくと思われる。

## 2.4.2 「絵本」活用実態調査

絵本活用に関する本研究を進める上で、小学校の現状の把握が必要であることから、以下に絵本の活用実態に関する調査の結果を具体的に記す。

### 〔調査の概要〕

2011年8月から9月にかけて、新潟県糸魚川市、山形県鶴岡市、石川県かほく市及び河北郡津幡町（以後、かほく・津幡）の小学校教員に「公立小学校外国語活動における絵本の活用実態に関するアンケート調査」を実施した。調査に当たっては、市・町の教育委員会にその目的を説明し許可を得た。回答者は2010年度に担任クラスを持っていた教員である。各小学校へ調査用紙を配布し、239枚の無記名による回答を受け取った。

質問項目18問に対して記入方式で調査を行った（表10）。質問は、Ⅰ. 属性、Ⅱ. 英語活動全般について、Ⅲ. 絵本の活用について、の3部で構成され、回答方法は選択式（5段階選択及び複数選択）と自由記述である。

ⅡとⅢに関しては2010年度について回答いただいた（畑江・石濱・佐藤，2012c）。

### 〔調査結果〕

本研究ではアンケートの質問項目のうち、Ⅲの絵本に関する質問中、(1)絵本活用の有無、(2)活用頻度・時間・冊数・回数、(3)絵本に対する児童の興味・関心、(4)今までに使用した絵本名、(5)絵本活用の利点、(6)絵本活用の問題点、及び絵本を活用しなかった理由、の6項目について検討した。

#### (1) 絵本活用の有無

活用していると答えた小学校教員は全体の37%、約3分の1であった。さらに、

活用していると答えた教員を地域別にみると、糸魚川市が25.0%、鶴岡市が22.7%、かほく・津幡は64.6%だった。絵本の活用には地域によって大きな差が認められた。かほく・津幡での活用率が高かった理由には、かほく市が、2006・2007年度「文科省委嘱小学校英語活動地域サポート事業」の採択を受け、小学校の英語活動に先進的に取り組んだ結果、

表10 絵本活用実態調査 質問項目

【質問項目】	
Ⅰ	Q1. 性別
	Q2. 年齢
	Q3. 平成22年度までの英語活動指導年数
Ⅱ	Q1. 平成22年度の担任学年
	Q2. 同年度のクラス人数
	Q3. 同年度の学年あたりの活動年間時数
	Q4. 同年度の主な活動形態
	Q5. 同年度の主な活動内容
Ⅲ	Q6. 同年度の使用教材
	Q7. 同年度の使用機器
	Q1. 絵本活用の有無（有→Q2~Q7 無→Q8）
	Q2. 絵本の活用頻度・時間・冊数・回数
	Q3. 絵本の活用方法
	Q4. 絵本に対する児童の興味・関心
	Q5. 今までに活用した絵本名と学年
	Q6. 絵本活用の利点と問題点
	Q7. 推薦絵本と理由
	Q8. 絵本を活用しなかった理由



教材・教具の開発整備が進んだことにある。輸入絵本は高価で地域によっては手に入りにくいところもあるため、学校や自治体側の教材整備に対する理解が必要である。

(2) 活用頻度・時間・冊数・回数 (表 11~14)

絵本活用教員によると、年間総授業数のうち1回の絵本活用が38.6%、2回が25.3%で、全体の6割を占める(表 11)。活用時間は45分の授業時間中5分までが32.9%、10分までが50.6%で、全体の8割以上が10分以内である(表 12)。年間使用絵本数は、1冊が38.4%、2冊が34.2%で全体の7割を占める(表 13)。1冊の絵本を何回使うかに関しては、1回が81.4%と最も高い(表 14)。総じて、絵本を活用して活動を行う場合、「年間1~2回、1~2冊を、授業の5~10分、単発で扱う」という実態が浮かび上がってくる。つまり、同じ絵本を繰り返し用いて英語表現の定着を図る、系統立ったカリキュラムの中に組み込む、文字を意識させた読みをする、等の継続的・計画的な活用は行われていない。

表 11 絵本の年間使用回数

回数	n	%
1	32	38.6
2	21	25.3
3	13	15.7
4	5	6.0
5	8	9.6
10	3	3.6
15	1	1.2
合計	71	100.0

表 13 活用した絵本の数

冊数	n	%
1	28	38.4
2	25	34.2
3	8	11.0
4	4	5.5
5	6	8.2
10	1	1.4
15	1	1.4
合計	73	100.0

表 12 1回の活動に要した時間

時間(分)	n	%
5	24	32.9
10	37	50.6
15	4	5.5
20	4	5.5
30	1	1.4
45	3	4.1
合計	73	100.0

表 14 1冊の絵本の繰り返し回数

回数	n	%
1	58	82.8
2	5	7.1
3	3	4.3
4	2	2.9
5	2	2.9
合計	70	100.0

(3) 絵本に対する児童の興味・関心 (表 15-1~-15-8)

児童の興味・関心について、『非常にある』、『かなりある』、『ある』をひとまとまりとすると、「楽しく聞けた」は94.3%に上る(表 15-1)。次は、「内容を理解した」が80.4%(表 15-5)と高い割合である。これは、絵本活動が、2.3.2で述べたトップダウン式指導法とし

でのホール・ランゲージ・アプローチとして有効であることを示している。これらは、外国語活動の目標の3本柱のうちの「外国語の音声や基本的な表現への慣れ親しみ」に当たる。次いで、「異文化や外国の習慣に興味を持った」が59.4%（表15-7）であり、「コミュニケーションを図ろうとする態度を養った」は49.4%である（表15-8）。これらも、外国語活動の残りの2本の柱である、「体験的な言語や文化の理解」及び「コミュニケーションへの積極性」と合致する。「楽しく聞けた」が94.3%と高い割合である一方で、「正しい発音やリズムを身に付けた」が43.1%（表15-6）、「楽しく話せた」が32.5%（表15-2）、「単語などが読めた」が17.9%（表15-3）、「単語などが書けた」が2.4%に留まる（表15-4）。本調査によって、小学校での絵本活用が、教員による「読み聞かせ」という第1段階に位置していることが明らかにされた。これらの結果から、実際の絵本の活用も、学習指導要領の目標や指導内容に一致した形で行われていると言える。

**表 15-1 楽しく聞けた**

	<i>n</i>	%
非常にある	28	31.8
かなりある	33	37.5
ある	22	25.0
少しある	4	4.5
ない	1	1.1
合計	88	100.0

**表 15-2 楽しく話せた**

	<i>n</i>	%
非常にある	4	4.8
かなりある	8	9.6
ある	15	18.1
少しある	20	24.1
ない	36	43.4
合計	83	100.0

**表 15-3 単語などが読めた**

	<i>n</i>	%
非常にある	1	1.2
かなりある	2	2.4
ある	12	14.3
少しある	26	31.0
ない	43	51.2
合計	84	100.0

**表 15-5 内容を理解した**

	<i>n</i>	%
非常にある	4	4.6
かなりある	31	35.6
ある	35	40.2
少しある	13	14.9
ない	4	4.6
合計	87	100.0

**表 15-6 正しい発音やリズムを身に付けた**

	<i>n</i>	%
非常にある	1	1.2
かなりある	11	12.8
ある	25	29.1
少しある	30	34.9
ない	19	22.1
合計	86	100.0

**表 15-7 異文化や習慣に興味をもった**

	<i>n</i>	%
非常にある	4	4.7
かなりある	11	12.8
ある	36	41.9
少しある	20	23.3
ない	15	17.4
合計	86	100.0

表 15-4 単語などが書けた

	n	%
非常にある	0	0
かなりある	0	0
ある	2	2.4
少しある	6	7.1
ない	76	90.5
合計	84	100.0

表 15-8 コミュニケーションへの態度

	n	%
非常にある	1	1.4
かなりある	7	9.6
ある	28	38.4
少しある	24	32.9
ない	13	17.8
合計	73	100.0

(4) 今までに使用した「絵本」

複数回答のあったものは以下の絵本である。( ) 内は回答数である。

- ▶ *The Very Hungry Caterpillar* (Carle, E., 2002) (27) : 日本の子どもたちにも大人気の「はらぺこあおむし」。食べ物や曜日などなじみのある語彙と話の展開が楽しい。
- ▶ *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?* (Carle, E., 1992) (26) : 次々に親しみやすい動物が現れて連鎖的に話が進み、最後に全ての動物が登場する。インパクトのある絵が子どもを惹きつける。
- ▶ *Five Little Monkeys Jumping on the Bed* (Christelow, E., 1989) (10) : 5匹の子ぎらがベッドの上でふざけて、一匹ずつ落ちていき、減っていく数を一緒に数える。手遊びもある。
- ▶ *Dear Zoo* (Campbell, R., 2004) (9) : 動物園から次々に動物が家に送られてくる。Too big, Too long, Too scary, などから推測して、次に出てくる動物を当てながら楽しめる。
- ▶ *The Great Big Enormous Turnip* (Tolstoy, A., 1998) (6) : ロシア民話「大きなかぶ」。内容が分かりやすいので、英語を推測しながら聞くことができる。繰り返しが多く、話の繋がりが楽しめる。
- ▶ *A Color of His Own* (Lionni, L., 2000) (5) : カメレオンの色が次々に変わっていく様子がイラストから分かる。自分の色を持たないカメレオンの寂しさや、友だちができた時の喜びも感じ取れる。
- ▶ *I Like Me!* (Carlson, N., 1988) (4) : 子ぶたの女の子が、自分の容姿や性格が大好きだと自慢する。自己肯定に繋げるコミュニケーション活動としても活用されている。
- ▶ *From Head to Toe* (Carle, E., 1997) (4) : “Can you do it?” “I can do it!” の繰り返しで、動物の動作の真似をして体を動かしながら活動できるため、低学年からの活動に利用できる。
- ▶ *No, David!* (Shannon, D., 1998) (2) : いたずらっこはどここの国でも同じ。Davidの仕出かすことに、お母さんの “No, David! No! No! No!” の連呼は感情を込めて言わずにはいられない。

これらの絵本に共通しているのは、リズムが良く、繰り返しが多く、絵を見て内容が推測しやすく、使用語彙が児童になじみのあるもので、外国語活動で学習する表現を含むものが多いことである。そして、ストーリー性があり、子どもは英語だけでも、話の中に吸い込まれていき、日本語に訳さず、そのまま受け入れることができる良質の絵本ばかりで

ある。実際に使われている絵本が、2.4.1にまとめた英語絵本活用のメリットとも重なっている。

(5) 絵本活用の利点 (表 16)

活用の利点は、「推測して内容を理解することができる」(31)、「絵があることで親しみやすく興味や集中力が持続する」(19)、「繰り返しが多くリズムや表現が身につく」(13)、「知っている内容だと英語が分かりやすい」(8)、等であった (表 16)。「推測して内容を理解することができる」という回答が最も多く、これは前述の、外山(2010a)、佐藤・佐藤(2009)、渋谷(2010)の「予測・推測する力を養う」との見解とも一致する。

太田(2012, pp.32-37)は、多少わからない表現に出合っても、意味を推測しながら聞き続けようとする意欲や態度が小学校外国語活動に期待される成果であり、この「なんとなく理解できる」力が重要であるという。絵や読み手の声の調子等を手がかりに、話の展開を推測しながら聞き続けることができるのは、絵本ならではの威力であるといえる。そして、これこそがトップダウンによる効果的な指導法となる。

畑江(2012b, pp.17-28)は、絵本活用のメリットを以下のようにまとめているが、これらは上記の絵本活用の利点の調査結果とも一致する。

1. 繰り返し用いても子どもが飽きないため、単語や表現が無理なく身につく
2. 日本語で説明しなくても内容から推測して、英語の意味を理解することができる
3. 英語の自然なリズムや抑揚を真似て、気持ちのこもった英語を話すことができる
4. 外国の文化や習慣の違いや共通点に気づくことができる
5. 既習の単語や表現が複合的且つスパイラル式に身につく

(6) 絵本活用の問題点(表 17, 18)

絵本を活用している教員が抱える問題点の上位には、理解度に個人差があり、内容が難しいものもあること、大型絵本の購入や選本が難しいこと、指導方法、活用方法や他の活動との繋がりが分からないことが挙げられていた(表 17)。選本や環境の整備、指導技術の習得やカリキュラムとの関連性に問題があることが明らかになったが、これらの問題は教員個人での解決は難しい。

絵本を活用しなかった教員からは、「必要性を感じなかった」、「時間的余裕がなかった」、「選本や活用の仕方が分からなかった」、「読み方に自信がなかった」との意見がある (表 18)。絵本に対する認識不足、絵本の入手問題、指導技術の未習得が主な理由であり対応が求められる。畑江ら (2012c) は、小学校の教員が絵本を吟味し準備することは非常に困難

表 16 絵本活用の利点

(n = 68, 複数回答)

絵本活用の利点	n
推測して内容を理解することができる	31
絵があることで親しみやすく興味がわく	19
繰り返しが多く表現を覚えられる	13
知っている内容だと英語が分かりやすい	8
集中して聴くことができる	7
英語のリズムが身につく	7
外国の文化に親しめる	4
自然に英語が耳に入る	3
活動のバリエーションが増える	1

であるため、当面は、図書館等にある推薦図書に注意を向け、活動内容や児童の実態に合わせて絵本を選び、ALT との活動日に読んでもらうように準備することや、事前に音声を録音させてもらうこと、誰でも手軽に絵本を利用できるようなデータベースの整備や、具体的な絵本活用のためのマニュアルの作成も一案であるとした。

小学校での絵本活動を広めていくためには、「いつ、何を、どのくらい、どのように」与えるかを明確にすることが鍵となる。学年や学習内容に合致した適切な絵本の選択、及び読み方や指導法の研修もこれからの課題であると言う。

**表 17 絵本活用の問題点**

(n = 42, 複数回答)

絵本活用の問題点	n
理解度に個人差がある	11
絵本が小さく大人数では見にくい	8
発音に不安がある	6
選本（学年や内容）が難しい	6
大型絵本は高価で揃えられない	5
他の活動内容と繋がらない	4
初めての内容は難しい	3
話が長すぎるものがある	2
絵本の数が少ない	2
CD が付いている絵本が少ない	1
高学年での活用方法が分からない	1
保管場所がない	1
日本語訳に頼ろうとする	1

**表 18 絵本を活用しなかった理由**

(n = 150, 複数回答)

絵本を活用しなかった理由	n
必要性を感じなかった	70
時間的余裕がなかった	70
絵本の活用の仕方が分からなかった	60
絵本の選び方が分からなかった	48
読み方に自信がなかった	42
学校に絵本がない	5
英語絵本が身近にない	2
予算がない	1
有効な活用法などの研修しなかった	1
朝読書の時間で紹介したことはある	1
他の教材を優先させた	1
個人購入はなかなかできない	1
絵本を使うという発想がなかった	1
授業とマッチする絵本がなかった	1
ALT が使わなかった	1

### 2.4.3 「絵本」による文字指導

畑江(2011a, 32-40)は、単語の綴りの読み方を教え込んですぐに読ませたり書かせたりせず、小学 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慣れ親しませる方法での文字指導を続ければ、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、高学年の児童の英語への興味・関心を持続させ、英語へのモチベーションを低下させることなく中学校に繋げることができると主張する。その方法の一つとして、トップダウン式の指導法である「絵本」の活用が考えられる。

大島(2011, pp.38-39)は、絵本を「読み聞かせ」ではなく「Read aloud (リードアラウド・音読する)」を推奨する。ただ文字面を表面的に読むのではなく、文が意味するところを語

るように、自然な「感じ」を出して読むことで、表現指導であると同時に、内容理解を深めさせる手段である。本の中にある「感じ」を出す練習は、自分自身の考えを伝える力になり、後に、英語コミュニケーション能力に繋がるという。大島は、子どもに「なぞり読み」をさせる。ひらがなやカタカナのように1字が1音節を表す音節文字を使う日本語と違い、英語は1字が1音素あるいは1単音を表す音素文字を使う。英語はひとかたまりでの読み方を知らなければ読めない。よって、「リードアラウド」による「なぞり読み」は、なぞった文字を一連のかたまりとして認識させ、そのかたまりである単語と、それに固有の読みを頭の中で一致させ、「解説」できるようにする効果的な方法であるという。心地よいリズムに乗って無理なく暗唱できるほどの量であれば、高学年では「なぞり読み」することで音声と意味を伴った自然な「読み」のインプットになる。

文部科学省(2009a, pp.53-54)も、「学習指導要領の目標を達成し、かつ、児童の状況から指導可能と判断でき、発展的な学習として取り上げる場合のみの導入」と前置きした上で、初歩的な読むことの活動例の一つとして、児童が聞いたことのある絵本を利用し、読み聞かせをすることを挙げている。その場合、教師が絵本を示し、文字を押さえながら読み聞かせる。その際、児童も教師と同様に、読んで単語を指差す。次に、教師は絵本を読み、今度は児童だけで教師が読んでいた単語を指差すようにするという手順を提示している。

きれいな絵本の楽しい内容を、友だちと声を出して感情豊かに読みあげることができたら、児童の心に共鳴する大きな自信になるだろう。フォニックスのように、音の規則をボトムアップ式に鍛えることとは別に、絵本を声に出してなぞり読みさせ、「なんとなく読める」経験を積ませることでトップダウン式に「読む」力の獲得に繋がろう。

田縁・三ツ木・岡本(2007, pp.83-88)は、小学校3年生の10月から簡単な絵本をデジタルボードに投影し、全員で読む音読を授業中約5分間実践し、自力で読むことへの慣れを目的に指導を進めた。そして、1月頃からペアで簡単な絵本を音読する約10分程度の自由読書の時間を取り入れた。すると、歌を歌ったりジェスチャーをしたりチャンツを唱えたりといった活動に対しては消極的であった児童が、英語学習に積極的に取り組む姿勢を見せるという事例が少なからずみられたという。フォニックス学習やペア読みなどといったスモールステップを積み重ね少しずつ高めていくボトムアップの指導や、ネイティブ教員による読み聞かせ、シャドーイング、指追い読みなどのトップダウンの指導などをスパイラルに行うことで、児童の読みに対する意欲を継続させることができると考え、将来的には内容を理解した上で自発的に読み進める読書へと読みの力を伸ばしたいと述べる。

同様に、田縁・外山(2010, p.25)では、高学年には、まず音だけで聞かせて内容を想像させ、次に音を聞きながら絵本の文字を読ませ、さらにはCDと一緒に「同時読み」を行ったり、シャドーイングをする活動を行っている。これらの「なぞり読み」や「同時読み」は、「音声」と「意味」と「文字」との三位一体のインプットに繋がる。皆で声を合わせ、コミュニケーションを図りながら絵本を読むことは、機械的な反復練習と違い、何度繰り返しても楽しい活動になる。英語と書記体系の違う日本語を母語に持つ日本人が、英語表記の特



性になじむためには、「聞く」、「読む」のインプットの量もそれらに触れる時間も大量に必要である。繰り返し読む活動を通して、英語の音声にも文字にも自然に慣れ親しませることができる「絵本」の活用を具体的に検討することが、小学校外国語活動内で求められている。

小学校外国語活動の中で、「読む」ことの第一歩として絵本を活用することが、中学校での早急な読み書き指導を緩和するための策としてだけでなく、「文字」への出会いとして、高学年児童の認知発達や 4 技能の習得理論に沿った適切な時期の適切な学習法であるとして、積極的な活用を考えたい。しかしながら、効果的に活用するためには以下のような注意も必要であるとされる（畑江，2012a, pp.2-13）。

1. 絵本の選本：絵や音声で内容が推測しやすいもの、音読して繰り返しやすいリズムが心地よいものを選ぶ。また、外国の文化や生活を扱った絵本を用いて広い世界に目を向けるきっかけを与える。使用絵本には既習の単語や表現を半分ほど含むことで、児童に安心感を与え、推測を容易にする。
2. 絵本の提示：クラス全体に見えるように、大型絵本、または書画カメラやスキャナーで取り込んでスクリーンに映し出し、児童全員が一体となって絵本の世界を共有できるようにする。毎回の活動の一部として同じ絵本を繰り返し使うことで、自然な表現が無理なく身につく。
3. 絵本の指導法：最初は教員または CD による「読み聞かせ」、慣れてきたら全体で「読み合い」をする。次に、一人一人に絵本を与え「なぞり読み」をさせる。自分の読んでいる箇所を指で追いながら、感情のこもった読み方をするように促す。最後に、グループやペアになって「一人読み」をさせ、「理解しながら気持ちを込めて読めた」という達成感を与える。

絵本を使った指導法には、①読み聞かせる、②一緒に読む、③ひとりで読む、という 3 段階がある（大島，2011, pp.12-13）。畑江(2012a, pp.2-13)は、これを参考に、絵本を英語活動内でどのように活用するかを検討し、「読み聞かせ」、「読み合い」、「なぞり読み」という 3 つの指導法に分類し、将来的に低学年から段階的にできる「絵本」の指導法を提案した（表 19）。言語獲得能力が高い低学年から、自然に文字に触れさせる環境を与えることで、「音声」と「意味」と「文字」とが三位一体となった大量のインプットが可能になる。学習段階や学習内容に合った絵本を選び、低学年では英語の自然なリズムや表現を音声中心に「読み聞かせ」、中学年では感情をこめて音声中心に全員で「読み合い」、高学年では「音声・意味・文字」を同時に提示しながら「なぞり読み」をする。そして、中学 1 年では、音声と意味理解を伴う気持ちのこもった読み方で、教科書を「一人読み」できるようにする。このトップダウン式による無理のない文字への慣れ親しみを経て、中学生が、英語を「読む」ことへの抵抗を少しでも減らすことができることを想定している。

表 19 学習段階における絵本を活用した指導法（畑江，2012a）

学習段階	指導内容	指導の目標
低学年	読み聞かせ	音声や絵によって推測しながら内容を理解できる。
↓	+	
中学年	読み合い	内容を理解しながら感情のこもった英語で表現できる。
↓	+	
高学年	なぞり読み	音声・意味・文字を結び付け内容を理解しながら音読できる。
↓	+	
中1	一人読み	内容を理解しながら英語を音読・黙読することができる。

#### 2.4.4 研究課題

先行研究から、外国語活動における文字導入否定論と共に、現在行われている音声中心の活動実態が明らかになった。一方、小学校外国語活動と中学校入学後の英語学習内容との段差が子どもの英語学習への意欲を失わせていることや、認知発達理論及び言語習得理論からも、小学校高学年からの文字導入の可能性や必要性がうかがわれる。小学校から文字指導を開始し中学校へ繋げることが、中学英語への不安を払拭し、4技能の統合を円滑にし、「読む」力の基礎となると考える。しかしながら、指導法によっては、文字を教え込み、単なる中学英語の前倒しとなることも危惧される。

本研究では、「音声」と絵による「意味」を持つと共に、簡単な「文字」も含まれる「絵本」を活用することが、児童が親しみやすく抵抗感が少ない「文字」との最初の出会いになると考え、外国語活動における「絵本」活用によるトップダウン式「文字」指導法を検討する。実証実験では、2.4.3に挙げられた「読み聞かせ」、「読み合い」、「なぞり読み」というアプローチの異なる3つの指導法を採用し、実際に活動内に組み入れて活用し、児童の情意面及び技能面に生じる効果を測定する。そして、「文字」導入としての「絵本」の効果的な指導法を構築することを課題とする。

### 第3章 実証実験

#### 3.1 調査目的及びリサーチ・クエスチョン

実証実験では、小学5、6年生を対象に外国語活動内で文字が介在しない「読み聞かせ」、「読み合い」及び、文字が介在する「なぞり読み」という3つの異なる指導法を用いた「絵本」活動を4回継続して実践する。そして、活動前後での情意面、聴解面、発話面を調査し、それぞれの指導法の特徴や効果を明らかにする。そして、「文字」との出会いとして「絵本」を外国語活動内で活用することがふさわしいかどうかを検討し、最も効果的な「絵本」の指導法を見出すことを目的として、次の3点のリサーチ・クエスチョンを設定した。

- I. 「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（意欲・関心）に差異が現れるだろうか。

Ⅱ. 「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, 児童の聴解力 (単語の意味理解) に差異が現れるだろうか。

Ⅲ. 「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。

### 3.2 参加者, 調査期間及び選本

国立の教育大学附属小学校 5 年生及び 6 年生各 3 クラスを 3 つの指導法によって A 群「読み聞かせ」, B 群「読み合い」, C 群「なぞり読み」に分けた (表 20)。実験は, 2013 年 1 月から 3 月まで同じ絵本を用いて 4 回の絵本活動を継続的に行った (表 21)。その前後に, 事前調査 (質問紙による情意面調査・聴解力テスト) と事後調査 (質問紙による情意面調査・聴解力テスト, 及び個別面接式の発話力テスト) を, さらに 1 か月後に追跡調査 (聴解力テスト・発話テスト) を実施した (付録 1 - 4)。しかし, 2 月の下旬から 3 月にかけて, インフルエンザがまん延し, 特に 6 年生の学級閉鎖が相次いだため, 6 年生の追跡調査及び 5 年生の追跡調査の中の発話テストは実施できなかった。

絵本は Eric Carle 著, *The Very Hungry Caterpillar* を使用した。この絵本の選定理由は, 次の 3 点である (外山, 2010b, p.124)。

- ①日本語版を読んでストーリーを知っている子どもが多く, 読み聞かせの一步を踏み出すのに最適であること
- ②「食べ物」「曜日」「数」「蝶の一生」など子どもがなじみやすい題材であること
- ③繰り返しの表現が多く, 平易でリズムカルな英語で構成されていること

また, 2.4.2 の「絵本」の活用実態調査における質問の, 「今までに使用した絵本」の回答において, この絵本が最も多く使用されていたことも考慮し, 今回の実験にふさわしい絵本であると判断した。

表 20 実験参加者

		5 年生	6 年生	合計
A 群	読み聞かせ	40	37	77
B 群	読み合い	39	36	75
C 群	なぞり読み	40	37	77
計		119	110	229

表 21 調査実施計画 (2013 年 1 月～3 月)

		事前調査 + 1 回目	2～4 回目 (7 日間隔)	事後調査 (7 日後)	追跡調査 (1 か月後)
A 群	読み聞かせ + 読み聞かせ		読み聞かせ		
B 群	読み聞かせ + 読み合い		読み合い		
C 群	読み聞かせ + なぞり読み		なぞり読み		

### 3.3 調査方法

週1回の外国語活動時、始めの5分間で「絵本」を使用した活動をする。実験に使用する5ページ5行分（以後「実験パート」と呼ぶ）を、指導法の違いによって「読み聞かせ」、「読み合い」、「なぞり読み」の3群に分ける（表22）。

- ▶**A群**：「読み聞かせ」は、「全体」活動である。教員が教壇にて大型絵本を読み、児童はその朗読を「聞く」活動であり、実験パートも「聞く」活動であり、文字は介在しない。
- ▶**B群**：「読み合い」は、「全体」活動である。教員が大型絵本を読み、実験パートでは、クラスで一斉に声を出して「暗唱」する（「話す」）活動である。文字は介在しない。
- ▶**C群**：「なぞり読み」は、「個別」活動である。児童一人一人に小型絵本を配り、教員の読み聞かせ中、実験パートは小型絵本の文字の部分の指でなぞりながら声を出して「音読」する（「話す」「読む」）活動であり、文字が介在する。

絵本朗読の手本及び聴解力テストは、カナダ人教員（30代男性）による音声をCDに録音して使用した。聴解力テストで用いる単語10問（表23）は『Hi, friends!』で扱われないものを、1音節語が4単語、2音節語が3単語、3音節語が2単語、4音節語が1単語と音節数のバランスに留意して選択し、回答用紙は、4つの絵及び「わからない」という5択で構成した。「わからない」という項目を選択肢に含めたのは、児童が単語を無造作に選択することで偶然正答してしまうことを避け、より正確な結果を出すためである。

CDを用いて朗読の練習をした附属小学校の英語専科の日本人女性講師が読み聞かせを担当した。A・B群には講師用の大型絵本を使い、C群には大型絵本の他に小型絵本を児童数用意し、活動時に配布した。児童がA群では朗読を聞き、B群で暗唱、C群で音読する実験パートは、1ページに1文、全体で5ページという配分で、それまでの英語活動で既に扱われてきた「曜日」「数字」「果物」が次々に登場し、後半は全て“*but he was still hungry.*”の繰り返しのため、内容的にも量的にも児童への負担が少ないと判断した（表24）。また、各々のページの果物のイラストとその数が英文の内容を明確に表しているため、「意味」を理解することが容易な部分である。「曜日」、「数字」、「果物」を表す単語のみが次々に変化し、それ以外の部分は全く同じ表現の繰り返しであるため、リズムよく発話することが可能である。4回の実践中、内容や語彙に関するヒントを与えたり、日本語で訳したり、誇張した読み方はせず、3群に統一した指導を行った。

1回目の実践では、全ての群において講師の持つ大型絵本を見せながら最後まで通しての読み聞かせを行った。その直後、A群は実験パートを全体で再度読み聞かせた。B群では、大型絵本を全体で見ながら、実験パートを講師の後について一文ずつ繰り返した。C群は、小型絵本を個別で見ながら、実験パートを指でなぞりながら講師の後について一文ずつ繰り返した。7日間隔で実施した2～4回目の練習では、A・B群では、講師の大型絵本を見ながら「全体」で活動をし、実験パートの部分ではそれぞれ「読み聞かせ」と「読み合い」をし、C群では「個別」に絵本を見ながら活動し、実験パートの部分では「なぞり読み」をした。

表 22 調査方法（実験パート部分）

	指導法	絵本の種類	活動形態	文字の介在	4 技能の使用
A 群	読み聞かせ	大型絵本 1 冊	全体で聞く	なし	「聞く」
B 群	読み合い	大型絵本 1 冊	全体で暗唱する	なし	「話す」
C 群	なぞり読み	小型絵本児童分	個別で音読する	あり	「読む」

表 23 聴解力テストで使用する単語

lollipop	sun	cupcake	pickle	leaf	watermelon
cocoon	plum	moon	caterpillar		

表 24 実験パートのスクリプト

- (1) On Monday he ate through one apple, but he was still hungry.
- (2) On Tuesday he ate through two pears, but he was still hungry.
- (3) On Wednesday he ate through three plums, but he was still hungry.
- (4) On Thursday he ate through four strawberries, but he was still hungry.
- (5) On Friday he ate through five oranges, but he was still hungry.

### 3.4 分析方法

リサーチ・クエスチョン I は、4 回の「絵本」活動の事前と事後に、英語活動や絵本に関する「情意面」の質問を、質問紙を用いてリカート・スケールで行う（付録 1, 2）。また、回答記述式項目として、活動後に絵本を使った活動についての自由記述欄を設けた。調査後、A 群、B 群、C 群の要因と、事前及び事後調査の英語活動への興味度や絵本に対する関心度との間に交互作用があるかを 2 元配置の分散分析で処理する。A 群、B 群、C 群の要因と絵本活動後の満足度・興味度については、1 元配置の分散分析で処理する。

リサーチ・クエスチョン II は、CD 録音音声による聴解力テストを実施する（付録 3）。A 群、B 群、C 群の要因と、「絵本」に出てきた単語の聴解力テストの事前・事後テストとの間に交互作用があるかを 2 元配置の分散分析で処理する。さらに、学年別に分析をする。

リサーチ・クエスチョン III は、個別面接方式により、実験パートの 5 つの文を、絵本を見ながら発話させる。面接員は、児童と一対一で向き合って座り、机の上には『The Very Hungry Caterpillar』の小型絵本を置く。児童に「これからあるページを見せます。そのページを授業でやったように声に出して言ってください。言い終えたら次のページにいきます。全部で 5 ページです。わからなければ『分かりません』と言ってください」と指示をする。分からないと言ったり、5 秒沈黙が続いたら「次にいきます」といってページをめくる。「声に出して読んでください」と指示しないのは、A・B 群の児童は文字が介在しない環境で活動をしたためである。

個別調査は全て IC レコーダーに録音する。後日、カナダ人教員と筆者がそれぞれに録音

記録をもとに「語彙 (60 点)」及び「発音 (15 点)・リズム (15 点)・内容 (15 点)」の項目を採点し、2 名の採点結果に大きな隔たりのあったデータについては話し合い、点数を再検討する (付録 4)。評価については、國本(2008, pp.103-124)の『小学生英語スピーキング力テスト開発に関する考察』の評価基準を参考に作成した (表 25)。A 群, B 群, C 群の要因と、「語彙」, 「発音」, 「リズム」, 「内容」との間に差があるかを確認するために、1 元配置の分散分析で学年別に処理した。テストの最後に「あなたは、今答えていた時、絵本の『絵』を見ていましたか、『文字』を見ていましたか?それとも『両方』見ていましたか?」という「絵本の注視点」について質問した。

表 25 発話テスト評価基準

項目	評価基準		
語彙面	※「発音,リズム,強勢」の優劣に関する評価は行わず、『日本語的な発音であっても,その単語を発話していると理解できる』場合,1単語につき1点加点		
評価	高 ←		→ 低
発音面	終始聞きやすい,英語的な発音	時々日本語的な発音が混じるが,概ね英語的な発音	英語らしくない日本語的な発音
リズム面	単語のアクセントや文全体のイントネーションがネイティブスピーカーに近く自然	単語のアクセントや文全体のイントネーションが概ね英語的で自然	単語のアクセントや文全体のイントネーションが日本語的で不自然
内容面	絵本のコンテキストを充分理解しながら発話している	絵本のコンテキストを概ね理解しながら発話している	絵本のコンテキストを充分理解せずに発話している

## 第 4 章 実験結果

### 4.1. 参加者の学習経験

事前調査の間 4(1)で「学外での英語学習状況」を尋ねたところ、「小学校以外で英語を習っている、または習っていた」と回答した児童は、5 年生で 98 名(83.1%)、6 年生で 81 名(74.3%)であった。また、『The Very Hungry Caterpillar』を、問 4(2)「日本語で読んだことがある」と回答した児童は、5、6 年生ともにほぼ 100%であり、問 4(3)「英語で読んだことがある」と回答した児童は、5 年生で 58 名(49.2%)、6 年生で 60 名(55.0%)いたため、その後聞き取り調査をしたところ、そのほとんどが幼稚園や低学年時に、教員による「単発」の「読み聞かせ」を 1 度経験したことがあると答えた (表 26, 27)。

表 26 学外での英語や絵本学習経験 (5 年生)

	はい	(%)	いいえ	(%)	計(人)	(%)
学外での英語学習	98	(83.1)	20	(16.9)	118	(100)
日本語で読んだ	118	(100.0)	0	(0.0)	118	(100)
英語で読んだ	50	(49.2)	60	(50.8)	118	(100)



表 27 学外での英語や絵本学習経験 (6 年生)

	はい	(%)	いいえ	(%)	計(人)	(%)
学外での英語学習	81	(74.3)	28	(25.7)	109	(100)
日本語で読んだ	108	(99.1)	1	(0.9)	109	(100)
英語で読んだ	60	(55.0)	49	(45.0)	109	(100)

## 4.2 情意面調査

### 4.2.1 英語や絵本への興味度・関心度

次の 2 項目は、絵本の活動前と活動後に調査し、A 群「読み聞かせ」、B 群「読み合い」、C 群「なぞり読み」の要因と、事前及び事後調査における問 2(1)「英語の好き嫌い」、及び、問 2(2)「絵本に対する興味度」との間に交互作用があるかを 2 元配置の分散分析で処理したものである。

(1)「英語が好きである」(表 28, 29)

3 群の指導法の主効果も、事前・事後調査の主効果もなく( $F(1, 220) = 0.374, ns$ )、「読み聞かせ」、「読み合い」、「なぞり読み」の指導法と、活動前と活動後の調査との間に交互作用は認められなかった( $F(2, 220) = 0.603, ns$ )。よって、外国語活動内に「絵本」を使用したことと、「読み聞かせ」、「読み合い」、「なぞり読み」による絵本活用法の違いは、児童の英語に対する好き嫌いに影響を及ぼさなかった。

表 28 「英語が好き」の記述統計量

Group	事前			事後		
	<i>M</i>	<i>S. D.</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>S. D.</i>	<i>N</i>
読み聞かせ	3.46	1.173	74	3.57	1.206	74
読み合い	3.53	1.113	74	3.50	1.162	74
なぞり読み	3.39	1.126	75	3.40	1.174	75

表 29 「英語が好き」の 2 元配置分散分析の結果

Source	Type III <i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
事前事後	0.110	1	0.110	0.374	0.542
事前事後 * 群	0.356	2	0.178	0.603	0.548
誤差 (事前事後)	65.034	220	0.296		

(2)「英語の絵本や本に興味がある」(表 30, 31)

3 群の指導法と事前・事後調査との間に有意に交互作用がみられた( $F(2, 220) = 4.100, p < .05$ )。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、「読み聞かせ」、及び「読み合い」

で主効果に有意差がみられたが ( $p < .01$ ), 「なぞり読み」には主効果が見られなかった (表 32)。よって、絵本活動後、「読み聞かせ」と「読み合い」をした児童は英語の絵本や本に以前よりも興味を示したが、「なぞり読み」の児童は、活動前と活動後で興味度に変化がなかったといえる。

**表 30 「絵本に興味」の記述統計量**

Group	事前		事後		N
	M	S. D.	M	S. D.	
読み聞かせ	2.99	1.244	3.26	1.25	74
読み合い	3.03	1.238	3.32	1.16	74
なぞり読み	3.04	1.267	2.97	1.325	75
合計	3.02	1.245	3.18	1.251	223

**表 31 「絵本に興味」の 2 元配置分散分析の結果**

Source	Type III SS	df	MS	F	Sig.
事前事後	3.108	1	3.108	8.303	0.004
事前事後 x 群	3.070	2	1.535	4.100	0.018
誤差 (事前事後)	82.36	220	0.374		

**表 32 各群による「絵本に興味」の単純主効果の検定結果**

Source of Variation	SS	df	MS	F	Sig.
WITHIN + RESIDUAL	82.36	220	0.37		
WITHIN 読み聞かせ BY 事前事後	2.70	1	2.70	7.22	0.008
WITHIN 読み合い BY 事前事後	3.27	1	3.27	8.74	0.003
WITHIN なぞり読み BY 事前事後	0.17	1	0.17	0.45	0.505

#### 4.2.2 絵本活動後の満足度・理解度・意欲度

3 群の要因と絵本活動後の活動内容に関する情意面 (満足度・理解度・意欲度) について、1 元配置の分散分析で処理した (表 33, 34)。質問は、問 3(1)「絵本を読むのは楽しかった」、問 3(2)「絵本の内容がわかった」、問 3(3)「他の絵本も読んでほしい」、問 3(4)「絵本を自分で読めるようになりたい」の 4 問である。この中で、「絵本を読むのは楽しかった」の問いにのみ有意差が認められた。

##### (1) 「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 ( $F(2,224) = 7.578, p < .01$ ), Bonferroni 法による多重比較を施したところ (表 35), 「読み合い」と「なぞり読み」の間

で有意差がみられ ( $p < .01$ ), また, 「読み聞かせ」と「なぞり読み」の間でも差がみられた。つまり, 「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と感じていたことが分かった。

(2) 「絵本の内容が分かった」

内容の理解に関しては, 3群の間に有意な差は認められなかった。「読み聞かせ」(4.31), 「読み合い」(4.04)「なぞり読み」(4.12)の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。

(3) 「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。

(4) 「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。次いで「読み聞かせ」(3.92), 「なぞり読み」(3.73)の順であった。

表 33 「活動後の情意面」の記述統計量

	Group	N	M	S. D.	SE
絵本を読むのは 楽しかった。	読み聞かせ	74	3.61	1.133	0.132
	読み合い	76	3.86	0.976	0.112
	なぞり読み	75	3.19	1.087	0.125
	合計	225	3.55	1.097	0.073
絵本の内容が わかった。	読み聞かせ	74	4.31	0.81	0.094
	読み合い	76	4.04	0.855	0.098
	なぞり読み	75	4.12	1.039	0.120
	合計	225	4.16	0.91	0.061
他の絵本も 読んでほしい。	読み聞かせ	74	3.74	1.171	0.136
	読み合い	76	3.75	1.085	0.124
	なぞり読み	75	3.47	1.166	0.135
	合計	225	3.65	1.144	0.076
絵本を自分で 読めるように になりたい。	読み聞かせ	73	3.92	1.244	0.146
	読み合い	76	4.09	1.061	0.122
	なぞり読み	75	3.73	1.143	0.132
	合計	224	3.92	1.155	0.077

表 34 「活動後の情意面」の分散分析の結果

		<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
絵本を読むのは 楽しかった。	グループ間	17.233	2	8.616	7.578	0.001
	グループ内	252.43	222	1.137		
	合計	269.662	224			
絵本の内容がわか った。	グループ間	2.903	2	1.451	1.764	0.174
	グループ内	182.653	222	0.823		
	合計	185.556	224			
他の絵本も読んで ほしい。	グループ間	3.922	2	1.961	1.506	0.224
	グループ内	289.038	222	1.302		
	合計	292.96	224			
絵本を自分で読め るようになりた い。	グループ間	4.86	2	2.43	1.836	0.162
	グループ内	292.529	221	1.324		
	合計	297.388	223			

表 35 「活動後の楽しさ」の多重比較の結果

従属変数	(I)群	(J)群	<i>MD</i> (I-J)	<i>SE</i>	<i>Sig.</i>
絵本を読むのは 楽しかった。	読み聞かせ	読み合い	-0.247	0.174	0.472
		なぞり読み	0.421	0.175	0.050
	読み合い	読み聞かせ	0.247	0.174	0.472
		なぞり読み	0.669*	0.174	0.000
	なぞり読み	読み聞かせ	-0.421	0.175	0.050
		読み合い	-0.669*	0.174	0.000

\* $p < .01$

(5)「絵本を使った活動はどうでしたか。よかったことや、もう少しやってみたかったことなど、自由に書いてください」との自由記述式の質問をした。児童の記述を整理したところ、「読み聞かせ」では 101 の回答、「読み合い」では 102 の回答、「なぞり読み」では 103 の回答を得ることができた。結果は 4.5 で述べる。

### 4.3 聴解力調査

#### 4.3.1 聴解力テスト結果 (全体)

5, 6 年生全体の, 3 群と事前と事後調査における聴解力テスト結果を 2 元配置分散分析により処理した (表 36, 37)。その結果, 交互作用は見られなかった ( $F(2,219) = 0.765, ns$ ) が, 聴解力テストの事前・事後での得点の差に有意差がみられた ( $F(1, 219) = 115.426, p <$

.01)。さらに Bonferroni 法による多重比較を行ったところ、各群における聴解力テストの平均に差はみられなかった（表 38）。

表 36 「聴解力(全体)」の記述統計量

群	事前		事後		N
	M	S. D.	M	S. D.	
読み聞かせ	8.47	1.473	9.53	0.801	73
読み合い	8.69	1.215	9.53	0.895	74
なぞり読み	8.25	2.054	9.35	1.380	75
合計	8.47	1.625	9.47	1.058	222

表 37 「聴解力(全体)」の2元配置分散分析の結果

Source	Type III SS	df	MS	F	Sig.
事前事後	110.962	1	110.962	115.426	0.000
事前事後 x 群	1.471	2	0.735	0.765	0.467
誤差 (事前事後)	210.529	219	0.961		

表 38 「聴解力(全体)」の各群における多重比較の結果

従属変数	(I) 群	(J) 群	MD (I-J)	SE	Sig.
聴解力テスト	読み聞かせ	読み合い	-0.108	0.195	1.000
		なぞり読み	0.200	0.194	0.913
	読み合い	読み聞かせ	0.108	0.195	1.000
		なぞり読み	0.308	0.194	0.339
	なぞり読み	読み聞かせ	-0.200	0.194	0.913
		読み合い	-0.308	0.194	0.339

#### 4.3.2 聴解力テスト結果 (5年生)

5年生の活動は順調に実施できたため、聴解力テストは3回行うことができた。そこで、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。分析の過程で、Mauchlyの球面性検定において球面性の仮定が成り立たなかったため、被験者内効果の検定における数値は、Greenhouse-Geisserの数値を採用することとした（表 39 - 41）。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。その結果、指導法の違いによる得点の差はみられなかったが、事前と事後の得点の差、及び事前と追跡の得点の差に有意差 ( $p < .01$ ) がみられた（表 42, 43）。

表 39 「聴解力(5年生)」の記述統計量

Group	事前		事後		追跡		N
	M	S. D.	M	S. D.	M	S. D.	
読み聞かせ	8.60	1.143	9.51	0.853	9.69	0.796	35
読み合い	8.62	1.016	9.56	0.852	9.62	0.673	39
なぞり読み	8.21	2.105	9.13	1.609	9.49	0.823	39
合計	8.47	1.512	9.40	1.177	9.59	0.763	113

表 40 「聴解力(5年生)」の Mauchly の球面性検定の結果

被験者 内効果	Mauchly の W	近似カイ 2 乗	自由度	有意確率	Greenhouse- Geisser	Huynh -Feldt
時期	0.823	21.224	2	0.000	0.85	0.877

表 41 「聴解力(5年生)」の 2 元配置分散分析の結果

Source	Type III SS	df	MS	F	Sig.
時期	81.159	1.699	47.759	57.240	0.000
時期 × 群	1.174	3.399	0.346	0.414	0.767
誤差 (時期)	155.964	186.927	0.834		

表 42 「聴解力(5年生)」の時期の多重比較の結果

(I) 時期	(J) 時期	MD (I-J)	SE	Sig.
事前	事後	-0.929*	0.107	0.000
	追跡	-1.123*	0.133	0.000
事後	事前	0.929*	0.107	0.000
	追跡	-0.194	0.093	0.120
追跡	事前	1.123*	0.133	0.000
	追跡	0.194	0.093	0.120

\* $p < .01$

表 43 「聴解力(5年生)」の指導法の多重比較の結果

(I) 群	(J) 群	MD (I-J)	SE	Sig.
読み聞かせ	読み合い	0.002	0.226	1.000
	なぞり読み	0.326	0.226	0.455
読み合い	読み聞かせ	-0.002	0.226	1.000
	なぞり読み	-0.325	0.220	0.428



なぞり読み	読み聞かせ	-0.326	0.226	0.455
	読み合い	-0.325	0.220	0.428

### 4.3.3 聴解力テスト結果（6年生）

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ところ、交互作用はみられなかった ( $F(2,105) = 1.360, ns$ ) (表 44, 45)。しかし、事前と事後テストに主効果がみられた ( $p < .01$ )。したがって、Bonferroni 法による多重比較を行った (表 46)。その結果、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た。5年生と同様に6年生についても、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。

表 44 「聴解力（6年生）」の記述統計量

Group	事前		事後		N
	M	S. D.	M	S. D.	
読み聞かせ	8.32	1.749	9.57	0.765	37
読み合い	8.77	1.416	9.49	0.951	35
なぞり読み	8.31	2.026	9.58	1.052	36
合計	8.46	1.748	9.55	0.921	108

表 45 「聴解力（6年生）」の2元配置分散分析の結果

Source	Type III SS	df	MS	F	Sig.
事前事後	62.771	1	62.771	48.254	0.000
事前事後 × 群	3.537	2	1.769	1.360	0.261
誤差（事前事後）	136.588	105	1.301		

表 46 「聴解力（6年生）」の各群の多重比較の結果

(I) 群	(J) 群	MD (I-J)	SE	Sig.
読み聞かせ	読み合い	-0.183	0.270	1.000
	なぞり読み	0.002	0.268	1.000
読み合い	読み聞かせ	0.183	0.270	1.000
	なぞり読み	0.184	0.272	1.000
なぞり読み	読み聞かせ	-0.002	0.268	1.000
	読み合い	-0.184	0.272	1.000

#### 4.4 発話力調査

##### 4.4.1 発話力テスト結果 (5年生)

5年生の絵本活動後の発話テストにおける、3群の要因と、「語彙」、「発音」、「リズム」、「内容」の観点別に1元配置の分散分析で処理した。結果は、「語彙」( $F(2,116) = 1.374, ns$ ), 「発音」( $F(2,116) = 1.004, ns$ ), 「リズム」( $F(2,116) = 1.214, ns$ ), 「内容」( $F(2,116) = 1.531, ns$ )のいずれの観点においても有意な差は認められなかった(表47, 48)。

また、3群の要因と「発話力」全体の点数とを1元配置の分散分析で処理したところ、合計点と3群の間に有意な差はなかった( $F(2, 114) = 1.68, ns$ ) (表49, 50)。

表47 「発話力・観点別(5年生)」の記述統計量

	Group	N	M	S. D.	SE
語彙 (60点)	読み聞かせ	38	41.87	17.652	2.863
	読み合い	40	36.10	21.022	3.324
	なぞり読み	39	42.21	16.107	2.579
	合計	117	40.01	18.465	1.707
発音 (15点)	読み聞かせ	38	9.34	4.528	0.735
	読み合い	40	9.07	4.709	0.745
	なぞり読み	39	10.41	3.972	0.636
	合計	117	9.61	4.416	0.408
リズム (15点)	読み聞かせ	38	8.82	4.713	0.764
	読み合い	40	8.35	5.447	0.861
	なぞり読み	39	10.03	4.533	0.726
	合計	117	9.06	4.929	0.456
内容 (15点)	読み聞かせ	38	8.29	4.832	0.784
	読み合い	40	8.70	5.640	0.892
	なぞり読み	39	10.18	4.436	0.710
	合計	117	9.06	5.025	0.465

表48 「発話力・観点別(5年生)」の1元配置分散分析の結果

	Source	Type III SS	df	MS	F	Sig.
語彙	グループ間	930.690	2	465.345	1.374	0.257
	グループ内	38622.300	114	338.792		
	合計	39552.990	116			

発音	グループ間	39.151	2	19.576	1.004	0.370
	グループ内	2222.764	114	19.498		
	合計	2261.915	116			
リズム	グループ間	58.796	2	29.398	1.214	0.301
	グループ内	2759.785	114	24.209		
	合計	2818.581	116			
内容	グループ間	76.622	2	38.311	1.531	0.221
	グループ内	2851.959	114	25.017		
	合計	2928.581	116			

表 49 「発話力・合計点 (5 年生)」の記述統計量

Group	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>S. D.</i>	<i>S. E.</i>
読み聞かせ	37	32.05	19.65	3.23
読み合い	39	33.46	21.06	3.37
なぞり読み	39	39.66	17.19	2.75
合計	115	35.11	19.48	1.82

表 50 「発話力・合計点 (5 年生)」の 1 元配置の分散分析の結果

	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
グループ間	1260.53	2	630.27	1.68	0.19
グループ内	41991.48	112	374.92		
合計	43252.02	114			

#### 4.4.2 発話力テスト結果 (6 年生)

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、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たところ、「語彙数」( $F(2, 106) = 5.375, p < .01$ )、「発音」( $F(2, 106) = 3.477, p < .05$ )、「リズム」( $F(2, 105) = 5.958, p < .01$ )、「内容」( $F(2, 106) = 3.738, p < .05$ )と全ての観点において有意な差が認められた (表 51, 52)。Bonferroni の多重比較でさらに分析した結果、「語彙数」では「読み合いーなぞり読み」間 ( $p < .01$ )、「発音」では「読み聞かせーなぞり読み」間 ( $p < .05$ )、「リズム」では「読み聞かせーなぞり読み」間 ( $p < .05$ ) と「読み合いーなぞり読み」間 ( $p < .01$ )、「内容」では「読み合いーなぞり読み」間 ( $p < .05$ ) において有意差がみられた (表 53)。

また、3 群の要因と「発話力」全体の点数とを 1 元配置の分散分析で処理したところ、群の間に有意な差がみられた ( $F(2, 105) = 4.348, p < .05$ ) ため、Bonferroni の多重比較でさらに分析した。その結果、「読み合いーなぞり読み」間において有意差 ( $p < .05$ ) がみ

られた (表 54-57)。

**表 51 「発話力・観点別 (6年生)」の記述統計量**

	Group	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>S. D.</i>	<i>SE</i>
語彙 (60点)	読み聞かせ	37	37.27	18.342	3.015
	読み合い	34	32.88	18.089	3.102
	なぞり読み	36	46.17	15.439	2.573
	合計	107	38.87	18.036	1.744
発音 (15点)	読み聞かせ	37	8.51	4.018	0.661
	読み合い	34	9.85	2.376	0.407
	なぞり読み	36	10.75	4.198	0.700
	合計	107	9.69	3.733	0.361
リズム (15点)	読み聞かせ	37	8.03	4.226	0.704
	読み合い	34	7.44	3.569	0.612
	なぞり読み	36	10.58	4.358	0.726
	合計	107	8.71	4.263	0.414
内容 (15点)	読み聞かせ	37	9.14	4.296	0.706
	読み合い	34	8.26	4.273	0.733
	なぞり読み	36	11.0	4.309	0.718
	合計	107	9.49	4.403	0.426

**表 52 「発話力・観点別 (6年生)」の1元配置分散分析の結果**

	Source	Type III SS	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
語彙	グループ間	3230.342	2	1615.171	5.375	0.006
	グループ内	31251.830	104	300.498		
	合計	34482.170	106			
発音	グループ間	92.564	2	46.282	3.477	0.035
	グループ内	1384.258	104	13.310		
	合計	1476.822	106			
リズム	グループ間	197.829	2	98.915	5.958	0.004
	グループ内	1710.105	103	24.209		
	合計	1907.934	105			
内容	グループ間	137.787	2	68.894	3.738	0.027
	グループ内	1916.942	104	18.432		
	合計	2054.729	106			

表 53 「発話力・観点別（6年生）」の多重比較の結果

従属変数	(I)群	(J)群	MD(I-J)	SE	Sig.
語彙	読み聞かせ	読み合い	4.388	4.118	0.867
		なぞり読み	-8.896	4.058	0.092
	読み合い	読み聞かせ	-4.388	4.118	0.867
		なぞり読み	-13.284**	4.146	0.005
	なぞり読み	読み聞かせ	8.896	4.058	0.092
		読み合い	13.284**	4.146	0.005
発音	読み聞かせ	読み合い	-1.339	0.867	0.376
		なぞり読み	-2.236*	0.854	0.030
	読み合い	読み聞かせ	1.339	0.867	0.376
		なぞり読み	-0.897	0.872	0.919
	なぞり読み	読み聞かせ	2.236*	0.854	0.030
		読み合い	0.897	0.872	0.919
リズム	読み聞かせ	読み合い	0.587	0.974	1.000
		なぞり読み	-2.556*	0.960	0.027
	読み合い	読み聞かせ	-0.587	0.974	1.000
		なぞり読み	-3.142**	0.974	0.005
	なぞり読み	読み聞かせ	2.556*	0.960	0.027
		読み合い	3.142**	0.974	0.005
内容	読み聞かせ	読み合い	0.87	1.020	1.000
		なぞり読み	-1.865	1.005	0.199
	読み合い	読み聞かせ	-0.87	1.020	1.000
		なぞり読み	-2.735*	1.027	0.027
	なぞり読み	読み聞かせ	1.865	1.005	0.199
		読み合い	2.735*	1.027	0.027

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

表 54 「発話力・合計点（6年生）」の記述統計量の結果

Group	N	M	S. D.	S. E.
読み聞かせ	36	34.96	16.78	2.80
読み合い	34	33.78	13.89	2.38
なぞり読み	36	43.88	16.40	2.73
合計	106	37.61	16.27	1.58

表 55 「発話力・合計点（6年生）」の等分散性の検定結果

Levene 統計量	df 1	df 2	Sig.
1.13	2	103	0.33

表 56 「発話力・合計点（6年生）」の1元配置分散分析の結果

	SS	df	MS	F	Sig.
グループ間	2165.032	2	1082.516	4.348	0.02
グループ内	25643.846	103	248.969		
合計	27808.877	105			

表 57 「発話力・合計点（6年生）」の多重比較の結果

(I) 群	(J) 群	MD(I-J)	S. E.	Sig.
読み聞かせ	読み合い	1.18	3.77	1.00
	なぞり読み	-8.92	3.72	0.06
読み合い	読み聞かせ	-1.18	3.77	1.00
	なぞり読み	-10.10*	3.77	0.03
なぞり読み	読み聞かせ	8.92	3.72	0.06
	読み合い	10.10*	3.77	0.03

\* $p < .05$

#### 4.4.3 発話力テスト中の注視点

スピーキングテストは、「絵」と「文字」の両方が印刷されてあるテキストの実験パート5行を児童に見せながら実施した。テストの最後に、「絵」と「文字」のどちらを見ていたかの質問をした。

5年生の結果は、「読み聞かせ」では「絵」(8.1%)、「文字」(75.7%)、「両方」(16.2%)だった。「読み合い」では「絵」(10.5%)、「文字」(71.1%)、「両方」(18.4%)となり、「なぞり読み」では「絵」(2.6%)、「文字」(61.5%)、「両方」(35.9%)との結果になった。

6年生の結果は、「読み聞かせ」では「絵」(5.4%)、「文字」(81.1%)、「両方」(13.5%)だった。「読み合い」では「絵」(17.6%)、「文字」(67.7%)、「両方」(14.7%)となり、「なぞり読み」では「絵」(2.8%)、「文字」(83.3%)、「両方」(13.9%)となった。

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(表 58-1, 表 58-2)。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。

表 58-1 「発話テスト中の絵本注視点」(5年生) 人数(%)

	絵	文字	両方	合計
読み聞かせ	3( 8.1)	28(75.7)	6(16.2)	37(100)
読み合い	4(10.5)	27(71.1)	7(18.4)	38(100)
なぞり読み	1( 2.6)	24(61.5)	14(35.9)	39(100)
合計	8( 7.0)	79(69.3)	27(23.7)	114(100)

表 58-2 「発話テスト中の絵本注視点」(6年生) 人数(%)

	絵	文字	両方	合計
読み聞かせ	2( 5.4)	30(81.1)	5(13.5)	37(100)
読み合い	6(17.6)	23(67.7)	5(14.7)	34(100)
なぞり読み	1( 2.8)	30(83.3)	5(13.9)	36(100)
合計	9( 8.4)	83(77.6)	15(14.0)	107(100)

#### 4.5 絵本活動に関する参加者の自由記述

事後テストの間3(5)にて、絵本を使った活動について自由に感じたことを書かせ、それらを1文ずつに分けて整理したところ、「読み聞かせ」では101の回答、「読み合い」では102の回答、「なぞり読み」では103の回答を得た。これらの回答をKJ法により8項目に分類した。

- (1)「興味・関心・意欲」：絵本活動で、「楽しかった」、「良かった」、「またやりたい」などの情意面に関する記述。「難しかった」などの否定的な記述には△を記した。
- (2)「理解度」：単語や表現、絵本の内容について分かったかどうかの記述。理解不足を補うためにやりたかったことの記述には△を記した。
- (3)「意味の推測」：絵を見ながら聞いたり話したりしたことや、日本語で内容を知っていたため意味が推測できたとの記述。
- (4)「繰り返し読み」：同じ表現が出てくることや繰り返し読んだことの効果に関する記述。
- (5)「既習語彙への気づき」：知っている単語や表現が絵本に出ていることに気づいた記述。
- (6)「指導者の読み方」：読み手である教員の読み方に関する記述。
- (7)「日本語と英語の比較」：日本語と英語の単語や表現の違いに気づいたことの記述。
- (8)「読むこと」：自分で読みたい、別な絵本も読みたい、難しい絵本を読みたい等の「読む」ことへの意欲の記述。

これらのうち、「興味・関心・意欲」の項目は、リサーチ・クエスチョンの「情意面」との関連が強い。また「意味の推測」、「繰り返し読み」、「既習単語への気づき」、「指導者の読み方」、「日本語と英語の比較」の5項目は、「理解度」に含まれる下位項目とも位置付けられよう。これら6項目は「聴解力(単語の意味理解)」との関連が強い。そして、「読む

こと」は「発話力」と関連が強いと考えられる。表 59 には、3つの指導法における各項目の回答数をまとめた。

	読み聞かせ	読み合い	なぞり読み
興味・関心・意欲	12	18	19
理解度	20	31	35
意味の推測	12	2	1
繰り返し読み	10	4	4
既習語彙	4	0	0
指導者	4	3	0
日本語・英語比較	2	8	8
読むこと	37	36	36
合計	101	102	103

(1)「読み聞かせ」の自由記述(表 60):「読むこと」(37),「理解度」(20),「意味の推測」(12),及び「興味・関心・意欲」(12),「繰り返し読み」(10),「既習語彙への気づき」(4),及び「指導者の読み方」(4),「日本語と英語の比較」(2),の順に回答数が多かった。回答内容には,じっくりと「聞く」活動の特徴が顕著に表れている。例えば,「意味の推測」ができるのは,絵を見ながら「聞く」ことに集中したためである。「繰り返し読み」は,教員の読み聞かせを繰り返し「聞く」ことによって得られた効果への認識である。さらに,「既習語への気づき」や「指導者の読み方」など,細部に渡り音声に注意を払って聞いていた結果といえる。また,「読むこと」に関しては,「次は自分で読んでみたい」との回答が多い。「聞く」ことから,次の段階である「読む」ことへの興味や意欲が強く感じられる。

表 60 自由記述「読み聞かせ」(n = 101)

(1)興味・関心・意欲 (12)

楽しかったのでまたやりたい。  
 今までにやったことのない活動で面白かった。  
 あまり英語は得意ではなかったけど,この活動を通して少しずつでも読めるものもできたのでよかった。  
 絵本の内容が分かるとうれしいので,楽しく活動ができたと思う。  
 英語に深く関わることができ良かった。  
 機会があれば,どんどん親しみをもっていきたいと思った。  
 絵本を使った活動はとても楽しかったと思う。  
 日本語で一度読んだことがあった。久しぶりな雰囲気良かった。  
 いろいろな単語が出てきて,知らない英語を覚えられたので楽しかった。  
 出てくる食べ物や生き物や天気などを自分でアレンジしたりしたかった。  
 内容のクイズとかしたら面白そう。  
 △読んだことがあるから面白くなかった。

(2)理解度 (20)

出てくる単語が分かった。  
 内容がよく分かってとても考えやすかった。  
 今まで分からなかった単語などが,分かるようになった。  
 虫や,何曜日に何を食べたかという英語が分かってよかった。

いろいろな食べ物英語について分かることができたので良かった。  
曜日が英語で言えるようになった。  
いろいろな単語とか、文の作りが分かった。  
英語をたまに日本語に直して読んでくれたので分かりやすかった。  
いろいろな単語がよく分かった。  
絵本の内容がわかったことが少しうれしかったです。  
単語を少しずつでも聞き取るとなんとなくでもよく分かった。  
様々なものが出てきていて、英語もよく分かった。  
英語の発音のしかたなども分かりやすかったように思う。  
聞き分ける能力が育成されると思う。  
知っている言葉でも、どういう場面で使うのかを知ることができたので良かった。  
△分からない英語とかが出てきたので、それは日本語でどういうのか知りたい。  
△日本語に訳してほしいところが少しあった。  
△内容もきちんと理解したい。  
△英語の絵本の方が、理解するのが難しかった。  
△まあまあ楽しかったが英語版は少し難しい言葉があった。

### (3) 意味の推測 (12)

良かったことは英語の意味も考えながら読んでいけたこと。  
絵などから考えてみると、ああ、そんな感じだなあと考えたことが良かった。  
絵だけでも内容が分かったからとても面白かった。  
分からない単語がでてきても、絵を見たりなどして、内容が分かった。  
絵の内容と聞いた事を照らし合わせて考えることができ、いい勉強法だと思った。  
知っている英語とさし絵を結びつけてその場面の状況などがわかった。  
英語はあまり分からなかったが、だいたい聞いているうちに分かったので、単語などが覚えられていいと思う。  
英語なので読めないしあまり分からなかったが、何となくこんな感じかな？と予想するのも意外と楽しかった。  
英語の本は意味を考えながら聞いて、面白かった。  
何となく予想するのがワクワクした。  
日本語で読んだことがあったので、英語で言っていることが大体分かったので、面白かった。  
英語などで（絵も）内容がだいたい分かったので良かったと思う。

### (4) 繰り返し読み (10)

繰り返し読んでいくから少しずつ意味が分かってきた。  
くり返ししていくと効果的だと思う。  
分かりにくいところを2回読んで、それをくり返すうちに意味が分かるようになった。  
絵本では、何度も発音をくり返していい良かったと思う。  
月～金の曜日と、その日に食べたもののあるページを何回も読んでもらったので分かりやすかった。  
何回か読んで内容が分かったのでよかった。  
英語の本を（繰り返し）読んでいくうちに、内容が分かっていくということがよかった。  
大切なところを2回くり返して読むことによって、本の内容が理解しやすく少し覚えることができて楽しかった。  
自分たちが大体読めるようになった所を繰り返しやるのがよかったです。  
面白い所を繰り返し読んだことは楽しかった。

### (5) 既習語彙への気付き (4)

英語の絵本は習った英語があったので、内容が分かった。  
知っているような単語がたくさん出てきたので、細かくは分からなかったが少しは分かった。  
今まで習った単語が入っていて意味が分かるところがたくさんあり、びっくりした。  
話の内容が面白くて、日頃によく耳にする言葉が出てきてよく分かった。

### (6) 指導者の読み方 (4)

1つ1つの単語をゆっくり読んでくださって、とても分かりやすかった。

とても分かりやすく、ゆっくり私たちに読んで下さって楽しかった。  
よかったことは、先生が上手に絵本を読んで分かりやすかったこと。  
先生が上手に絵本を読んでくれて分かりやすかった。

#### (7) 日本語と英語の比較 (2)

英語と日本語だと英語の方が何かやさしく感じた。  
(日本語の)絵本はぼくも持っているので、英語を聞かなくても分かったけれど、英語は違っていた。

#### (8) 読むこと (37)

自分たちでも読んでみたい。  
グループごとに読んでみたかった。  
個人個人である絵本を全て読めるような活動をもう少しやってみたかった。  
他の本を読んだり、自分で読んだりもしたかった。  
私も、読めるようになりたい。  
絵本を英語で読めるようになりたいと思った。  
自分でも読めるようになりたい。  
他の本も自分で読みたかった。  
自分で読んでみたい。  
もう少しやってみたかったことは、1人1文ずつ読んでいくこと。  
他の本でも自分で読めるようになりたいと思った。  
英語は少し苦手とよく分からないところもあったけれど、自分も読めるようになったらいいなと思った。  
自分でもゆっくりと読んでみたいし、話を作ってみたい。  
他の本も、ぜひ自分で読めるようになりたい。  
せっかくだから、読めるようになりたかったなあと思った。  
自分でも読めるようになりたかった。  
読めるようになりたい。  
最初から最後まで自分で読めるようになりたかった。  
聞くだけではなく、自分で英語を言うということも、もっとしたかった。  
曜日のところだけでなく、他のところも、先生の発音をリピートして読むことをしたかった。  
他の本も読んでみたい。  
次も違う本を読んでほしいです。  
もっと違う本を読みたかった。  
他の絵本を読んでほしいと思った。  
もっとむずかしい本を読んでみたいと思う。  
まだ全ては読めないけど他の本も少し読んでみたいと思った。  
他の絵本も読んでみたい。  
他の本もまた読んで欲しい。  
ふつうの本も読んでいけるようにしたいと思う。  
さし絵がある本だと、分かりやすすぎるので、絵ばかりではない本を読んでみたいなと思った。  
有名な本だったのでとても簡単だったので、もっと難しい本を読みたい。  
他の本で知らない本を読んでみたいなあと思う。  
違う有名な本を英語で読んでみたい。  
違う絵本でも英語で読んでみたい。  
他の本も読んでみたい。  
もっと絵本を読みたかった。  
広告や、看板、Eメール等の手紙など、英検の長文読解に出てくるものを読みたいし、もっと難解な文をたくさん読みたいと強く思う。

(2) 「読み合い」の自由記述(表 61): 「読むこと」(36), 「理解度」(31), 「興味度」(18), 「日本語と英語の比較」(8), 「繰り返し読み」(4), 「指導者の読み方」(3), 「意味の推測」(2), の順に回答数が多かった。「既習語彙への気づき」の回答はなかった。項目中, 「理解度」に関して「分かるようになった」と感じている児童が多い。しかしながら、これが

技能面と結び付いているとは言い難い。4.4の「発話力テスト」では殆どの項目において「読み合い」の点数が最も低かった。これは、「理解度」の下位項目である、「意味の推測」、「繰り返し読み」、「既習語彙への気づき」への回答数が「読み聞かせ」よりも少ないことから、深い理解ではなく、「なんとなく分かった」程度の理解に留まっていると考えられる。

一方、「日本語と英語の比較」について回答した児童が「読み聞かせ」より多かったことも特徴として挙げらる。さらに、「読むこと」に関しては、「一人で読んでみたい」、「一部ではなく、全部読みたい」、「他の絵本も読んでみたい」という、読むことへのさらなる意欲も感じられる。

表 61 自由記述「読み合い」(n = 102)

(1)興味・関心・意欲 (18)

英語は好きではないが、こういう授業なら楽しめそうだ。  
あおむしが大きくなった時の英語は迫力があってとてもおもしろかった。  
私は英語の本を読むのがとても楽しかった。  
とても楽しかった。  
英語では読んだことのなかった本を読んでみたのが楽しかった。  
英語で読めるようになったのでうれしかった。  
いつも言っている以外の言葉で読んでもらえたからよかった。  
楽しかった。ペラペラしゃべっているのがかっこよくて、やってみたいと思った。  
とてもよかったと思う。私は英語がとても好きなので、これからもふれあい・関わり合いを深めたい。  
内容もよく分かり、楽しかった。  
少しだけ分かってよかった。  
とても楽しくできた。  
本を読むことはなかったのですが、本を読めてよかった。  
本の内容もとてもおもしろかった。  
これからもこの経験を活かして読んでいったり取り組んだりしたい。  
今回あまり本が好きではない私でも、楽しく聞いたり読んだりすることができてよかった。  
△ちょっとは読めたけど、ぼくは本が嫌いなのでそんなに楽しくなかった。もう少し好きになりたい。  
△久しぶりに読んだので、とてもよかったが、ぼくは英語が嫌いなのでちょっと無理だった。

(2)理解度 (31)

はらぺこあおむしを読んでみて、どうやって発音するのかがよく分からなかったけど、分かるようになったのでうれしかったしよかった。  
最初はよくわからなかったけど、何回かやっていくうちにちょっと分かった気がしてよかった。  
よかったことは、いろいろなことが学べたことと、ちょっとだけ覚えられたこと。  
英語の絵本を読んで、今まで知らなかった英語などがたくさん分かったのでよかった。  
外国の絵本を読んでもらってよくわかったのでよかった。  
絵本を読んで今までわからなかった単語などを知ることができた。  
はらぺこあおむしを読んでもらって、ひとつずつの単語の意味を理解しながらすることができたのでよかった。  
いろいろの単語を知ることができてよかった。  
絵本の内容はわかったし、ゆっくり読んでくれたので口ずさむことができたのでよかった。  
知らない単語を知ることが出来たのでよかったと思う。  
英語の長い文章を理解するのは私には難しいが、絵本は理解することが出来たので自信を持つ事が出来とてもよかったと思う。  
小さいころに読んだときは意味が分からなかったけど、改めて読むとよくわかったのでうれしかった。  
先生が読んでくれたおかげで、絵本に出てくる単語はだいたい分かるようになった。  
はらぺこあおむし英語版は読んだことがあったので内容は分かった。  
意味が分かるところが多くて、分かりやすかった。

だいたいのは分かることができたので、他も分かるようになりたい。  
あいまいになってしまっていた単語を改めて知ることができた。  
新しい単語を知ることができた。  
新しい単語を初めて知ることができた。  
絵本を使った活動は分かりやすかったので、よかった。  
英語の単語がよくわかった。  
月～金まで何をどれだけ食べたのか言えるようになった。  
いろいろな物の英語が覚えられた。  
英語の勉強がとてできてすぐためになった。  
△月～金のおおむしの食べているものがわからなかった。  
△それぞれの食べ物などをもっと詳しく知りたいと思った。  
△さなぎやはっぱなど他の単語も覚えたり、本を読むだけでなく、もう少し何かしたかったと思った。  
△もう少し発音の仕方を知りたいと思った。  
△読んでほしいですが、この英文はどういう意味があるのかを教えて欲しい。  
△一つ一つの単語を確認すると、頭に残りやすいと思う。  
△日本語に直して意味を知ることがしたかった。

### (3)意味の推測 (2)

1つ1つ単語で覚えるより1つの話の中で出てくる方が覚えやすかったし、次どうなるかと思い、とても面白かった。  
絵があって、一部わからないところがあっても、何か伝わってきたところがよかったと思う。

### (4)繰り返し読み (4)

繰り返して同じところで読むのがよかったが、同じ繰り返しばかりだから、別の所も覚えたい。  
何回も読むことで意味が分かり読めるようになりました。  
英語で何回も読んでもらったので、言っていることがなんとなくわかってうれしかった。  
何度も繰り返したことがよかったと思う。

### (5)既習語への気付き (0)

#### (6)指導者の読み方 (3)

先生に本を読んでもらって、分かるところも分からないところもあったけど、先生のように読めるようになりたいと思いました。  
ゆっくりと丁寧に分かりやすく読んでくれたのはよかったと思います。  
先生の後に言うので、言いやすかったです。

#### (7)日本語と英語の比較 (8)

今まではらぺこおおむしを読んだことがあったけど、英語で読むとまたちがう感じがしてとても楽しかったです。  
あまり楽しくなかった。英語でわざわざ読むより日本語で読んだ方が聞きとりやすい。  
英語の絵本を初めて読んでみて、英語の方と日本語の方を比べると少し違うことが分かりました。英語の方は少しわかった。いつも読んでいるのと似ていると思った。  
同じ本でも日本語のはらぺこおおむしとは違っていた。いろいろな物の単語がわかってよかった。  
日本語のものと比べてみてほしい。  
日本語の本よりもとても楽しかったのもう少しやってみたいと思った。  
日本語の絵本と英語の絵本では違う感覚がしておもしろく、よいと思いました。

#### (8)読むこと (36)

グループで読み合いがしたい。  
グループで本を読み合いしたい。  
班で一人ずつ、みんなの前で一部分を読み聞かせたい。  
私はみんなで読むのがあまり好きではないので、個人で読みたかった。  
自分も読めるようになり、発音できるように、もっと読んでみたい。  
自分でも少しは読めるようになりたい。



できれば他の本も読んでみたいし、自分でも読めるようになりたい。  
一人一人本を読んでみたかった。  
絵本をスラスラと読めるようになりたい。  
詳しく読めるようになりたい。  
ハワイの学校でもはらぺこおむしの勉強をしました。もっと練習して、はらぺこおむしの本全部を読んでみたい。もう少しやってみたかったことは、全部読むこと。  
他の所も発音したかった（読みたかった）。  
この絵本の内容全てを英語で読んでみたかった。  
他の絵本も読んでみたいと思った。  
はらぺこおむしを全部英語で読めるようにしたい。  
もう少し、月曜日から日曜日に食べたものを言う場面以外の練習もしたかった。  
絵本のようにわかりやすい本を読みたい。  
家に2～3冊英語の本があるのでそれをスラスラと読めるようになってみたいと思った。  
もっと他の本も読みたい。  
いろいろな本を通して英語が話せるようになりたいと思いました。  
もう少しやりたかったのは、他の本を自分で読んでみたりすること。  
はらぺこおむし以外の本も読んでみたい。  
また他の本も読んでみたいと思った。  
これからもいろいろな本を英語で読んでみたいです。  
もっとちがう本を読んでみたかった。  
特になにというわけではないのですが、英語は読めたらいいなと思った。  
他の本もいろいろ読んでスラスラとスムーズさも大切に読めるようにしていきたいと思っている。  
もっといろいろな本を読んでみたいと思う。  
次は「はらぺこおむし」など、私が知っているものではなく、知らないものを読みたい。  
ぼくは結構英語が好きなので、これからも絵本などを読みたい。  
もう少し、絵本を読んでみたかった。  
もう少しやってみたかったことは、しゃべること。  
またちがう絵本を読んでほしい。  
最初はあまり読めなかったことがたくさんあったが、今は、ほとんど読めるようになったのでよかった。  
いつも日本語の本を読んでいたので新鮮な感じがし、ハリーポッターなど他の本も読んでほしい。

(3) 「なぞり読み」の自由記述(表62)：「読むこと」(36)、「理解度」(35)、「興味・関心・意欲」(20)、「日本語と英語の比較」(8)、「繰り返し読み」(4)、「意味の推測」(1)の順に回答の数が多く、「指導者の読み方」及び「既習語彙への気づき」の回答はなかった。「読み合い」同様に、深い理解を示す「意味の推測」,「指導者の読み方」,「既習語彙への気づき」の回答が殆どなかったことから、「音読」することで、「話す」ことに注意が向き、内容の深い理解までに至らなかったと考えられる。

そして、「難しい」,「分からない」という記述が「興味・関心・意欲」面と、「理解度」に幾つかみられるが、他の指導法ではそれらがみられないため、「文字」を扱った活動が情意面及び技能面に影響を及ぼしたと考える。

また、「読み合い」の結果と同様に、「日本語と英語の比較」をしている児童も多く、日本語と英語を比べ、その違いに注目しながら音読していたことがわかる。「読むこと」に関しては、「一人で読みたかった」,「全部読みたかった」との回答が多く、「なぞり読み」したことを否定的に捉えているものはなかった。

表 62 自由記述「なぞり読み」 (n = 103)

(1)興味・関心・意欲 (20)

私は絵本を使った活動がとても好きだ。  
自分で覚えた単語1つ1つを組み合わせながら文にしていく楽しさはとても心地良い。  
英語が少し好きになれた。  
もう少しやりたかった。  
自分で英語の本をこんなに読めるとは思っていなかったのうれしかった。  
絵本を使って英語を読むのは楽しかった。  
楽しかったのでまたしてほしい。  
とてもよかった。  
(自分で考えて)指で追ってするのも楽しかった。  
本は外国ものも読みたいので、そのためには英語を頑張らないといけないと思った。  
色々な言葉を知っていききたい。  
もっといろいろな英語を楽しく覚えたい。  
いろいろ学べてよかった。  
劇をしたい。  
グループで活動したかった。  
自分で読んでみて分からなかったことを教え合いたかった。  
△良かったと思うことはほとんどなかった。  
△難しかったので、あまりやりたくない。  
△読めるようにはなりたくないような、なりたくないような感じ。  
△もう少し簡単な方がいい。

(2)理解度 (35)

小さな本ですと分かりやすかった。  
小さな絵本を使うことで英語が分かりやすかった。  
一人ずつ絵本をつかったので分かりやすいと思った。  
言葉を考えながら読むので、話がよく分かった。  
文のつながりや単語が分かりやすかった。  
なぞりながらしたので分かりやすかった。  
なぞって読むのはわかりやすかった。  
指を指しながら読んだところが分かりやすかった。  
はらぺこあおむしで英語を少し覚えられた。  
少しだけだが内容が分かった。  
ちょっと英語が分かったような気がする。  
はらぺこあおむしを少しだけわかった。  
ちょっと覚えられた。  
初めて知った単語があったので、よかった。  
曜日などが言えるようになってよかった。  
新しくわかった言葉もあった。  
曜日や個数の言い方が少しわかった。  
分からない言葉もだんだんやっていくうちに少しずつ分かってきたように思う。  
分からない英語も少しは分かるようになった。  
最初は分からないところもあったが、何回かしてみると、分かるようになっていた。  
英語のことがよく知れてとてもよかった。  
色々な英語の意味なども分かった。  
内容は分かりやすかったけど、絵がないと分からなかったと思う。  
分からなかった英語も一回読んだことのある「はらぺこあおむし」で学習してみてよく理解できた。  
隣の人に言葉の意味を教えてもらえてよかった。  
△内容が理解できるのもういい。  
△個数や曜日のことをもっと知りたいと思った。  
△発音の仕方をもう少ししたかった。  
△何を言っているかがよく分からなかった。

△出てきた熟語を確かめたかった。  
△和訳していくことをやりたい。  
△木曜日の発音が難しくてあまりできなかったの、もう少し頑張りたい。  
△発音がもう少し分かりやすいほうがよかったと思った。  
△分からないことが多かったの、もっと分かるようになれたらいいなと思った。  
△英語が分からないので読めるまで時間がかかった。

### (3) 意味の推測 (1)

頭の中でいろいろ想像した。

### (4) 繰り返し読み (4)

何回も読んでいくたびに、わかった。  
けっこう言う事が同じだったので簡単だなあと思いました。  
毎時間読んだのでほとんど覚えることができた。  
同じことを何回もくりかえしてしたので読んで言えるようになったことがよかったし勉強にもなった。

### (5) 既習語彙への気付き (0)

### (6) 指導者の読み方 (0)

### (7) 日本語と英語の比較 (8)

英語と一緒に日本語を考えたり、日本語の場合とてらしあわせてするのが楽しかった。  
スペルがだんだんわかるようになり、共通点や違いが見つかった。  
内容がよく分かって、日本の絵本とは違う言葉を使っていたので日本と外国とを比べて読むと面白かった。  
発音や速さなどが少しむずかったけれど、英語と日本語のちがいが分かっておもしろかった。  
いろいろな本を英語で読んで、この読み方は英語ではどう読むかを知りたかった。  
日本語が英語ではどうなるのかが分かってよかった。  
他の本を読んであんな日本語はこんなふう英語で表現されているとかいうことをやってみたかった。  
絵本を読んでいると、今までにならった言葉については分かるけど、よく分からないところやつなぎ言葉でよく分からないので日本語のものとして合わせながら読んでほしいと思った。

### (8) 読むこと (36)

自分1人で読みたかった。  
もう少し難しい本を読み、1人1人で読みたかった。  
自分たちで読みたかった。列ごとに1ページ読んだりしてみたい。  
個人で読みたかった。  
くり返し先生に続いて言っていたけれど、自分ひとりだけで絵本などを読めるようにしたいと思った。  
自分ひとりだけで一つの絵本が読めるようにしたい。  
簡単すぎたので、自分だけで音読したり、ピリオド読みをやりたいかった。  
自分で英語の本を全部読んでみたり、読んで、絵本の内容を全部わかるようにしてみたいと思った。  
他のページも読んでみたい。  
もう少しやりたかったのは、他の文のところの活動をしたかった。  
もう少しいろいろな所を読みたかった。  
他のページも読んでみたかった。  
いつも同じところを読んでいたので、他のページの文も読んでみたい。  
1部分だけではなく、全部読みたかった。  
同じところばかり読んでいたので、他のところも読んでみたい。  
1ヶ所だけではなく全体的に読みたい。  
「はらぺこあおむし」の他のページも読んでみたかった。  
他のページも読んでみたかった。  
違うページも読みたかった。  
本を全部読みたかった。  
一部分しか読めなかったの、全部自分で読んでみたい。  
全部読めるようになりたい。

全部の内容を読んでみたい。  
もう少し別の絵本を読んで、全ての言葉を読んでみたいと思った。  
これからもいろいろな本を読んでいこうと思った。  
他の本も読んでみたい。  
もっとたくさんの本を読みたい。  
他の本も読んでみたい。  
他にちがう本もちょっとだけ読めるようにしたいと思った。  
これからもいろいろな本を読んでみたいと思った。  
読むことをもっとしたかった。  
練習してないのに少しずつ読めるようになってくるのがとてもうれしかった。  
本に書いていたことが読めるようになった。  
自分が間違った発音をしていたことに気付くことができてよかった。  
まねをして読むのは楽しかったので、もう1度してみたい。

---

「読み聞かせ」、「読み合い」、「なぞり読み」の3つの指導法に関する参加者の自由記述では、「読む」ことに関して全ての指導法において多くの意見が寄せられており、児童は「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き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なまたは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。「なぞり読み」を唐突に導入することで戸惑った児童もいたことを忘れてはならない。

## 第5章 実験結果の考察

実験結果を考察するにあたり、図中のA, B, Cは、Aが「読み聞かせ」群、Bが「読み合い」群、Cが「なぞり読み」群を表している。以後同様に扱う。

### 5.1 絵本活動と情意面

#### (1) 「英語が好きである」

この項目においては、3つの異なる「絵本」指導法の要因と、活動前と活動後との間に交互作用はみられなかった( $F(2,220) = 0.603, ns$ )。4回の「絵本」活動によって英語が以前より好きになる、または嫌いになる、といった情意面の変化はなかったといえる。また、「読

み聞かせ」, 「読み合い」, 「なぞり読み」の指導法による主効果は認められず, 活動前後で数値の増減が殆どみられない(図5)。

参加者の自由記述では, 3つの指導法の違いにもかかわらず, 児童の絵本活動に対する興味や関心の高さが伺われた。「今までにやったことのない活動で面白かった(読み聞かせ)」, 「英語は好きではないが, こういう

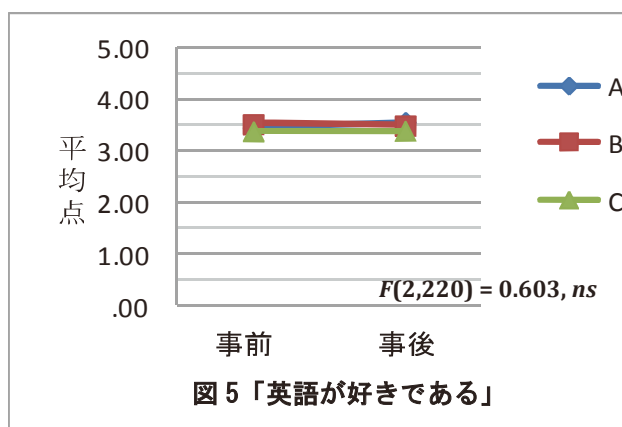
授業なら楽しめそうだ(読み合い)」, 「自分で英語の本をこんなに読めるとは思っていなかったのうれしかった(なぞり読み)」との絵本活動に対する肯定的な意見がみられた。

今回使用した絵本, 『The Very Hungry Caterpillar』を, 「日本語で読んだことがある」と回答した児童はほぼ100%だった。自由記述には, 「日本語で読んだことがあったので, 英語で言っていることが大体分かったので面白かった(読み聞かせ)」との回答があった。また, 「読み聞かせ」では, 「絵だけでも内容が分かったからとても面白かった」, 「英語なので読めないしあまり分からなかったが, 何となくこんな感じかな?と予想するのも意外と楽しかった」という「意味の推測」に関する記述が多くみられた。これは, 2.4.1で取り上げた絵本活用のメリットのうちの, 「予測する力を養う(外山)」, 「推測する力を養う(佐藤・佐藤)」, 「絵という視覚情報が子どもの内容推測を容易にする(渋谷)」を裏付ける結果となった。さらに, 「繰り返し読んでいるから少しずつ意味が分かってきた(読み聞かせ)」, 「英語で何回も読んでもらったので, 言っていることがなんとなくわかってうれしかった(読み合い)」, 「毎時間読んだのでほとんど覚えることができた(なぞり読み)」との回答から, 絵本を一度だけ使用するのではなく, 複数回繰り返し活用することによる理解の深まりがあったといえる。

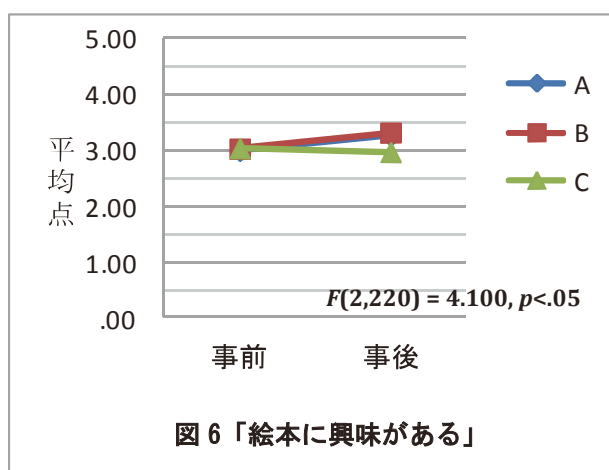
以上, 今回の絵本の内容を無理なくおおむね理解できたため, 英語で読むことへの抵抗感が少なかったと考えられる。現在の外国語活動は, 『Hi, friends!』の使用を基本としているが, 「内容推測の容易な絵本」を, 最初の「5分間」に「4回」の絵本活動を行った場合, 無理なく自然な形で児童に受け入れられることが明らかになった。

## (2) 「英語の絵本や本に興味がある」

3つの異なる「絵本」指導法の要因と, 活動前後との間に有意な差がみられた( $F(2,220) = 4.100, p < .05$ )。「読み聞かせ」(2.99→3.26), 「読み合い」(3.03→3.32)には主効果に有意差があったのに対し, 「なぞり読み」(3.04→2.97)には有意差がなかった(図6)。この結果から, 「読み聞かせ」, 「読み合い」と「なぞり読み」の指導形態や指導法の違いが, 児童の



「絵本への興味」に何らかの影響を及ぼしたと考えられる。「読み聞かせ」、「読み合い」と「なぞり読み」とが異なる点は、前者の2つの指導形態が「全体」なのに対して後者の指導形態は「個別」なことである。また、指導法に関しては、前者には「文字」を読むことが含まれず、後者には含まれることである。「全体で文字のない活動」と、「個別で文字のある活動」という活動方法の違いが、児童の絵本への興味



度に差を生じさせたと考えられる。「読み聞かせ」や「読み合い」は、普段行われているコミュニケーション活動と類似した活動方法だったため、無理なく児童に受け入れられたと考えられる。一方、「なぞり読み」の自由記述においては、「難しかったのであまりやりたくない」、「もう少し簡単な方がよい」、「英語が分からないので、読めるまでに時間がかかった」など、活動が難しかったとする意見が、他の指導法よりも多くみられたことが特徴的であった。「全体で文字のない活動」は、通常の外国語活動と変わりがない。しかし、通常の活動と大きく異なる「個別で文字のある活動」は、児童には経験がなかったためハードルが高く、「難しかった」との情意面への影響が、絵本への興味と結び付かなかったと考えられる。

### (3) 「絵本を読むのは楽しかった」

「絵本を読むのが楽しかった」に対して有意差が認められた ( $F(2,224) = 7.578, p < .01$ )。多重比較の結果、「読み合い(3.86)ーなぞり読み(3.19)」間に有意差がみられた ( $p < .01$ )。また「読み聞かせ(3.61)ーなぞり読み(3.19)」間も差があり、「なぞり読み」をした児童は他の活動法の児童に比べあまり楽しさを感じられなかったといえる。「読み合い」では、“On Monday,...on Tuesday,...on Wednesday...”と、caterpillarの食欲旺盛な様子を曜日を追いながら友だちと共有して言えたことが「楽しかった」という気持ちに繋がったと考えられる。「読み合い」の自由記述には、「楽しかった。ペラペラしゃべっているのがかっこよくて、もっとやってみたいと思った」との記述がある。「話す」というアウトプットを経験したことが、児童の情意面に影響を及ぼしたと考えられる。「読み聞かせ」(3.61)においても、平均値は「読み合い」に次いで高く、こちらもクラス「全体」で絵本を共有しながらの活動であったため、「楽しかった」といえる。自由記述には、「(先生が)とても分かりやすく、ゆっくり私たちに読んで下さって楽しかった」とある。「読み聞かせ」では、聞いてじっくりと内容を楽しむことができたといえる。



その一方で「なぞり読み」は、一人一人が小型絵本に向かって読むため、友だちと内容を共有することのできない「個別」活動なため、「楽しさ」に関して低い値を示したと言えよう。自由記述においても、「自分で読んでみて分からなかったことを教え合いたかった」、「劇をしたい」、「グループで活動したかった」など、友だちと関わりをもった活動をしたかったとの意見があった。この結果は、問 2(2)の絵本の興味度の事前・事後間の推移と同様に、「全体」と「個別」という活動方法の違いが要因になっていると考えられる。また、「なぞり読み」では、「難しかった」という情意面への負の影響がここにも表れたといえる。

#### (4) 「絵本の内容がわかった」

「読み聞かせ」(4.31)が最も高い値になり、次いで「なぞり読み」(4.12)、「読み合い」(4.04)と続く。「読み聞かせ」では、「絵」と「音声」から内容をじっくりと鑑賞しながら聞いていたと考えられる。自由記述には、「読み聞かせ」において、「分からない単語がでてきても、絵を見たりなどして、内容が分かった」、「知っている英語とさし絵を結びつけてその場面の状況などがわかった」との記述があることから、「聞く」ことに集中することで、音声と絵による情報のインプットによって内容推測が促進されたといえる。

次の「なぞり読み」では、一人で集中して絵本に向かうことができ、「絵」と「音声」に加え「文字」の情報も加えられたため、内容を理解する手掛かりとなるインプット量が最も多かった。自由記述にも、「なぞりながらしたので分かりやすかった」、「指を指しながら読んだところが分かりやすかった」との感想もみられる。高学年で、アルファベットやローマ字がある程度読める児童の場合、ここでは文字が内容理解のための補助として働いたと言えよう。

一方、「読み合い」は、児童の絵本への興味・関心・意欲を高める指導法としては効果的であるが、「全体で暗唱」する活動のため、英語の発音や表現を音声のみで聞いてすぐに話さなければならないことや、クラス全体で声を合わせることに意識が向き、話の内容への注意力が散漫になったと考えられる。しかし、この項目は、全体平均が 4.16 と高い点数になっている。これは、100%に近い児童が日本語ですでにこの物語を読んだことがあり、単語や表現も、既習のものや児童の生活になじみのあるものが多く含まれていることが作用していると考えられる。自由記述には、「有名な本だったのでとても簡単だったので、もっと難しい本を読みたい（読み聞かせ）」という意見もあるほど、児童には認知度の高い絵本だった。絵本を選択する際に、児童が知っている内容、または絵や音声から話の内容を推測することが容易であるものにすることが鍵である。

#### (5) 「他の絵本も読んでほしい」

「読み聞かせ」(3.74)と「読み合い」(3.75)がほぼ同じ値であるのに対し、「なぞり読み」(3.47)が最も低い。問 2(2)、3(1)の結果同様に、「全体で文字のない活動」と「個別で文字のある活動」という、活動形態の違いと文字介入の有無に注目したい。「なぞり読み」では、

一人で英語の文を読ませることを唐突に導入したことで、絵本への興味が低くなり、この問いに関しても児童の意欲度が低い結果となったといえよう。しかし、参加者の自由記述では「他の本も読んでみたい」との意見も複数みられるため、意欲が全くなくなったわけではないと考えられる。緩やかに段階を踏んだカリキュラムが必要である。

#### (6) 「絵本を自分で読めるようになりたい」

「読み合い」(4.09)が最も高く、「読み聞かせ」(3.92)、「なぞり読み」(3.73)と続く。「英語の絵本や本に興味がある」、「絵本を読むのは楽しかった」、「他の絵本も読んでほしい」と同様の結果である。特に「読み合い」では、友だちと楽しさを分かち合いながら声に出して「暗唱」をした経験が自信となり、「家に2～3冊英語の本があるのでそれをスラスラと読めるようになってみたいと思った」という自由記述もあり、「自分で読めるかもしれない」、「今度は一人で読んでみたい」という次のステップへの意欲に繋がったと考えられる。「読み聞かせ」は「聞く」のみの活動のため、内容理解には繋がったが、実際に声を出す経験をしなかったため、自分で読むということに関しては未経験であり、上手く読めるかどうかの不安もあり、回答に慎重であったといえる。

また、「なぞり読み」では実際に声に出して読んだが、「個別で文字のある活動」が初めての経験だったため、上手に正しく読めているのかの不安もあり、活動自体に楽しさを見いだせず、「絵本」活動を難しいと感じた児童もいたと考えられる。「なぞり読み」の自由記述には、「読めるようにはなりたくないような、なりたくないような感じ」、「分からないことが多かったので、もっと分かるようになれたらいいなと思った」など読むことへの不安を表すような記載もあった。これは、中学校に入学して性急に始まる「文字」の読み書きによって、英語学習への意欲や関心を失う中学生の事例にも重なる結果である。

リサーチ・クエスチョンⅠの「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（意欲・関心）に差異が現れるだろうか」の問いに対して、次の結論を得ることができた。

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る。

[読み聞かせ＝読み合い＝なぞり読み]

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」が最も効果的である。

[読み合い>読み聞かせ>なぞり読み]

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る。

[読み聞かせ>なぞり読み>読み合い]

## 5.2 絵本活動と聴解力

### (1) 聴解力テスト (全体)

音声を聞きながらその意味を表す絵を選択する聴解力テスト(単語の意味理解)において、3つの異なる指導法の要因と、活動前と活動後との間に交互作用はみられなかった( $F(2,219) = 0.765, ns$ )が、事前・事後の差に主効果が認められた(図7)。

参加者の自由記述では、「英語はあまり分からなかったが、だいたい聞いているうちに分かったので、単語などが覚えられていると思う(読み聞かせ)」、「1つ1つ単語で覚えるよりも1つの話の中で出てくる方が覚えやすかったし、次どうなるかと思い、とてもおもしろかった(読み合い)」、「絵本を使うことで英語が分かりやすかった(なぞり読み)」との意見があり、一語一句を訳して覚えるのではなく、文脈の中から単語の意味を理解することが可能なことが分かった。

一般的な単語指導では、訳読式のボトムアップによる学習法を取り、ピクチャー・カードを1枚ずつ提示しながら音声を聞かせ発話させるが、今回の実験のように、「単語を覚えさせること」を目的としない指導法であっても、児童は音声や絵から話の内容を推測し、トップダウン式に単語の意味を認知することが可能であると分かった。

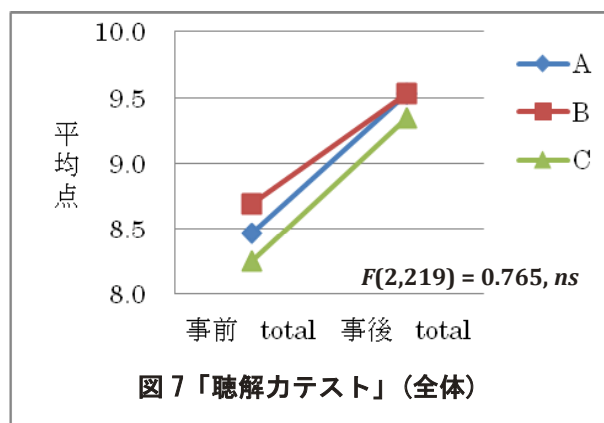


図7「聴解力テスト」(全体)

### (2) 聴解力テスト (5年生)

5年生には、活動前後及び1カ月後の追跡調査を実施した。分析結果では、3つの指導法と3回の調査結果との間に有意な差はみられなかった( $F(4,220) = 0.414, ns$ )が、「読み聞かせ」(8.60→9.51→9.69)、「読み合い」(8.62→9.56→9.62)、「なぞり読み」(8.21→9.13→9.49)の時期による主効果が、事前一事後、及び事前一追跡の得点において、有意差が認められた(図8)。

活動前後の伸び幅は全ての指導法において類似している。しかし、事後と追跡間においては「読み聞かせ」と「読み合い」では1カ月前と殆ど点数に変化がみられなかったが、「なぞり読み」の点数に伸びが認められる。問3(2)の「絵本の内容がわかった」の結果同様に、なぞって読むことで理解が深まったと考えられる。自由記述にも、「言葉を考えながら読むので、話がよく分かった」、「文のつながりや単語が分かりやすかった」と、語

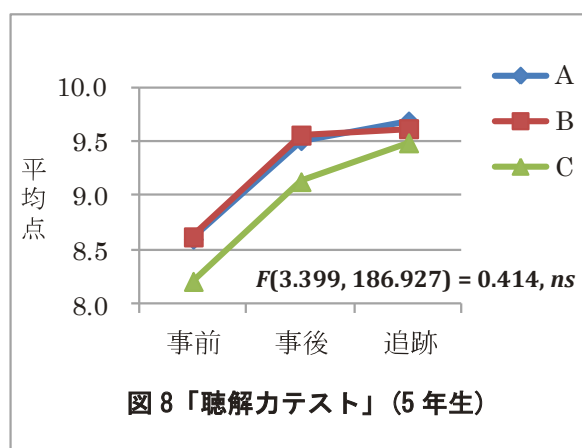


図8「聴解力テスト」(5年生)

彙や文の形などを分析的に思考するようなメタ認知能力を示す記述もあり、「音声」と共に「文字」のインプットが児童の認知面に影響を与えることがあるといえよう。

「読み聞かせ」と「読み合い」は「全体で文字のない活動」であり、それに対して「なぞり読み」は、唯一「個別で文字のある活動」であることから、聴解力において、時間の経過とともに「個別」での「文字」の介在による指導法が記憶の保持に何らかの影響を及ぼしたと推測できる。人間の記憶は時間の経過とともに曖昧になるものだが、「音声」と「意味」だけではなく「文字」も情報の一つとしてインプットされて覚えた単語は、「音声」と「意味」だけを情報として覚えたものよりも長期記憶として残ると思われる。これは、2.2.2 で取り上げた、Mental lexicon が長期記憶の中で意味記憶として蓄えられていることに関連があると考えられる（門田，2006, pp.25-26）。

### （3）聴解力テスト（6年生）

6年生のテストの分析結果では、指導法の要因と活動前後との間に有意な差はなかったが（ $F(2,105) = 1.360, ns$ ），「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）という結果から、「読み合い」の伸び幅が「読み聞かせ」と「なぞり読み」に比較すると小さい（図9）。これは、問3(2)「絵本の内容がわかった」の結果において

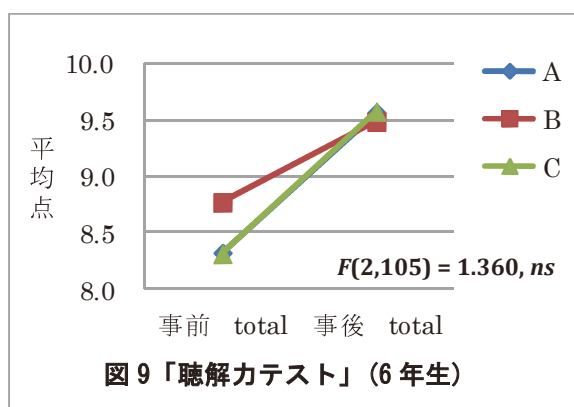


図9「聴解力テスト」(6年生)

「読み合い」の値が最も低かったことにも共通するのは興味深い。

参加者の自由記述には、「繰り返し読んでいく（聞いている）から少しずつ意味が分かってきた（読み聞かせ）」、「毎時間（文字を伴い）読んだのでほとんど覚えることができた。（なぞり読み）」との記述がある。「読み聞かせ」は「絵」と「音声」によるインプットがあり、「なぞり読み」ではそれに加えて「文字」のインプットも得るため、それらが聴解力テストにおける単語理解へ繋がったといえよう。

一方、「読み合い」では、児童が声に出して「暗唱」するアウトプットに意識が集中するため、単語の意味理解への注意が散漫になったと考えられる。児童は全員で読み合うことで内容が「分かった」と感じてはいるが、それは漠然としたものであり、自由記述の項目を読みとると、「推測による内容理解」や、「繰り返し読む」ことで理解が深まったと感じることはあまりなく、「既習語彙への気づき」など、具体的な理解にも至っていない。よって、「興味・関心・意欲」面では高い値を示していた「読み合い」だが、内容理解や単語理解では、他の指導法よりも数値は低くなっている。

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、次の結論を得るに至った。

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。

[読み聞かせ＝読み合い＝なぞり読み]

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。

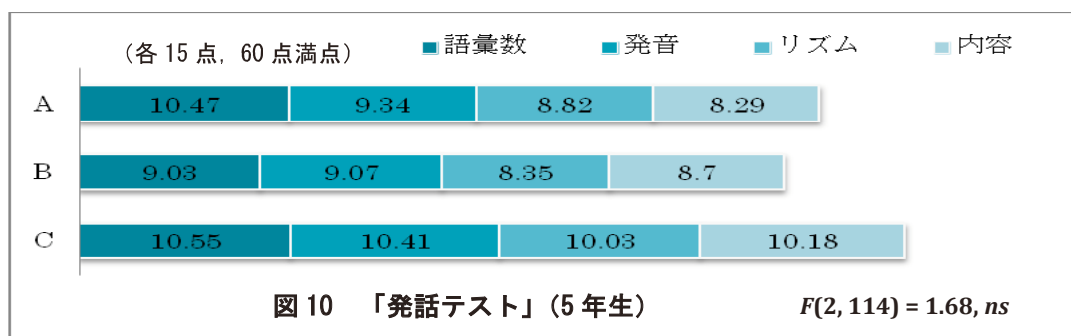
[なぞり読み＞読み聞かせ＝読み合い]

### 5.3 絵本活動と発話力

#### (1) 発話力 (5年生)

5年生の絵本活動後の発話テストでは、指導法の違いと「語彙数」, 「発音」, 「リズム」, 「内容 (絵本の文脈) 理解」との間に有意差は認められなかった (「語彙」  $F(2,116) = 1.374, ns$ , 「発音」  $F(2,116) = 1.004, ns$ , 「リズム」  $F(2,116) = 1.214, ns$ , 「内容」  $F(2,116) = 1.531, ns$ )。また、「発話力」合計点に関しても、指導法の違いとの間に有意な差はなかった ( $F(2, 114) = 1.68, ns$ ) (図 10)。

「語彙数」, 「発音」, 「リズム」面では、「なぞり読み」 > 「読み聞かせ」 > 「読み合い」の順に成績が良かった。絵本の「内容」面に関しては、「なぞり読み」 > 「読み合い」 > 「読み聞かせ」の順である。いずれの観点においても、5年生の発話力に関しては、「なぞり読み」が最も効果的な指導となった。「なぞり読み」と「読み合い」との差は、「語彙数」(60点満点)では6.11点, 「発音」(15点満点)では1.34点, 「リズム」(15点満点)では1.68点である。また、「内容」(15点満点)に関しては、「なぞり読み」と「読み聞かせ」との間に1.89点の差が認められた。尚, 図 10 では、60点満点の語彙数を15点満点に換算し、他の項目との整合性を図っている。



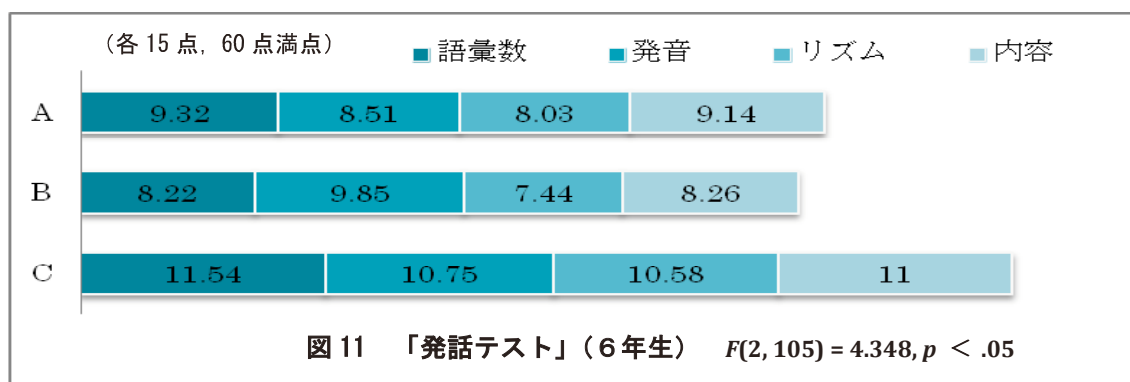
#### (2) 発話力 (6年生)

6年生の実験結果においては、「語彙数」, 「発音」, 「リズム」, 「内容」の全ての観点において、3つの指導法との間に有意差が確認された (「語彙数」  $F(2,106) = 5.375, p < .01$ , 「発

音」 $F(2,106) = 3.477, p < .05$ , 「リズム」 $F(2,105) = 5.958, p < .01$ , 「内容」 $F(2,106) = 3.738, p < .05$ 。「語彙数」(60点満点)における「読み合いーなぞり読み」間には13.29点の差があり( $p < .01$ ), 「発音」(15点満点)における「読み聞かせーなぞり読み」間には2.24点の差( $p < .05$ ), 「リズム」(15点満点)における「読み聞かせーなぞり読み」間には2.55点差( $p < .05$ ), 及び「読み合いーなぞり読み」間には3.14点差( $p < .01$ ), 「内容」(15点満点)における「読み合いーなぞり読み」間には2.74点の差( $p < .05$ )がみられ, これら全てに有意差がみられた。

また, 「発話力」合計点と指導法との間にも有意な差がみられた( $F(2, 105) = 4.348, p < .05$ )ため, Bonferroniの多重比較でさらに分析した結果, 「読み合いーなぞり読み」間において有意差( $p < .05$ )が認められた(図11)。

6年生では, 「なぞり読み」が, 全ての観点において有意差があったことから, その指導法の効果が確認された。尚, 図11も同様に語彙数を60点満点から15点満点に換算し, 他の項目との整合性を図っている。



「発話テスト」における5, 6年生のいずれの観点も, 「なぞり読み」の成績が「読み聞かせ」や「読み合い」よりも良く, 特に6年生では全ての観点で有意差が認められたため, 発話力に関しては, 「なぞり読み」に最も効果があることが証明された。「なぞり読み」は「個別で文字のある活動」である。「なぞり読み」をした児童は, 「絵本や本への興味」, 「絵本を読むのは楽しかった」, 「他の絵本も読んでほしい」, 「絵本を自分で読めるようになりたい」という「情意面」での値は他の2つの指導法と比べると低い, 逆に4.3.2で述べた長期記憶としての「聴解力」, 及び「発話力」という技能面での効果は高いという特徴が明らかになった。「スペルがだんだんわかるようになり, 共通点や違いが見つかった」, 「練習してないのに少しずつ読めるようになってくるのがとてもうれしかった」, 「本に書いていたことが読めるようになった」, 「自分が間違った発音をしていたことに気付くことができてよかった」との自由記述にみられるように, 「なぞり読み」は, 認知発達の著しい高学年の児童にとって, 論理的, 分析的に言葉を捉えて意識的な学習に結び付けることができる活動だったといえる。そして, それが自然に「読む」技能へと結び付いたため,



発話テストにおける成績が最も良かったと考えられる。

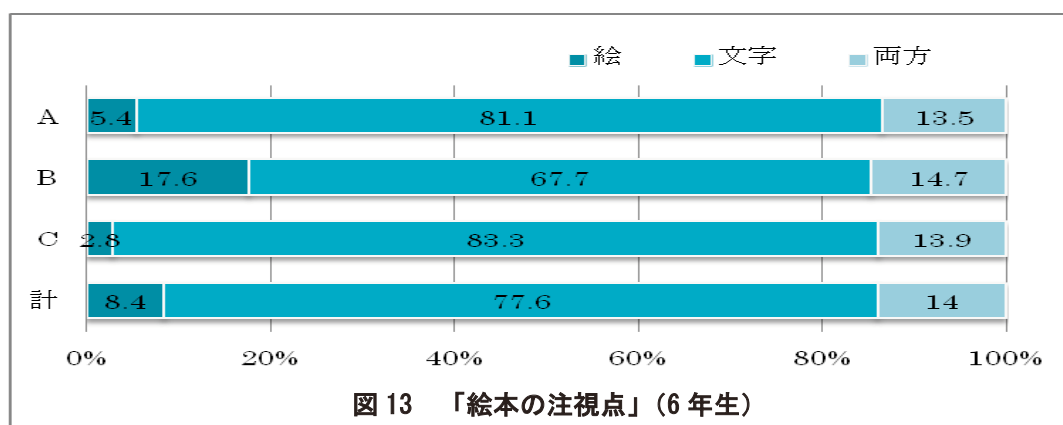
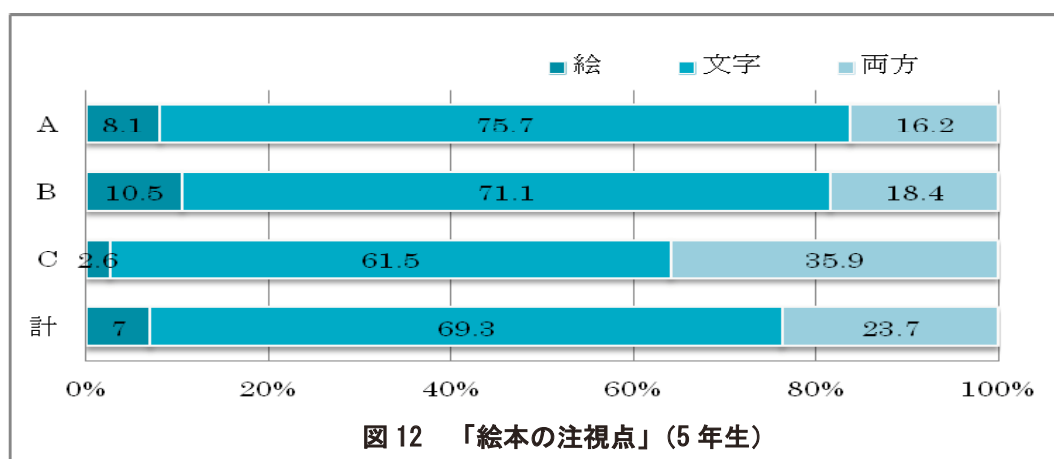
6年生になると、その傾向が顕著になり、4つの観点全てにおいて大きく伸びているが、特に「語彙数」では「読み合い」との差が13.29点という大幅な伸びをみせており、5年生ではその差が6.11点だったことから、5年生と6年生を比較すると、2倍以上の伸び幅である。1学年の差と言えども、認知発達に伴う文字の介在がもたらす効果がここに現れていると言ってよかろう。「語彙数」以外にも、「発音」、「リズム」、「内容」の全ての観点の伸び幅からみても、「なぞり読み」が自然な音読に結び付いたと考えられる。

一般的に、「読み合い」活動は「話す」ことに重点を置くため、発話の面で最も効果があるのではないかと考えられる。しかし、実験結果では、「聞く」活動のみを行った「読み聞かせ」よりも一部を除いて最も点数が低かった。「読み聞かせ」ではじっくりと「聞く」ことで「音声」を十分にインプットすることができるが、「読み合い」では「話す」アウトプット活動に集中したことによりインプットが十分でなかったとみられる。クラスで一斉に「読み合い」をする活動は、一見楽しいコミュニケーション活動で、児童の英語への意欲を高めることができ、それと共に大きな声を発し「話す」力もついていると思われがちである。しかし、全員で声を揃えて発話するため自分も正しく言えているような気になるが、実は、回りに合わせてなんとなくやり過ごすことができ、他の人の声と共に鳴り響いて自分の声ははっきりと聞こえていない。そのため、一人で発話するとなると、「語彙」、「発音」、「リズム」、「内容」面の全てにおいて曖昧で不正確なことが起こる。

インプットを十分にせずアウトプット活動を重視することは、長期的にみた児童の英語力の育成には繋がらず、単なる「楽しい活動」で終わってしまうことが懸念される。これは、現在の外国語活動全般においても注意しなくてはならないことである。指導者が音声でのインプットを十分に与えず、目で見分りやすいアウトプットへと急ぎ、児童同士のコミュニケーション活動に走ることは、児童の「楽しかった」という情意面での満足感を得る事ができても、「分かった、できた」という理解面や技能面の定着には繋がらない恐れがある。「読み合い」と「なぞり読み」という異なる指導法は、「情意面」と「技能面」において反比例の関係といえる。このねじれ現象を解決し、「情意面」と「技能面」の両方に効果のある指導法を確立する必要がある。高学年児童の認知発達を鑑み、将来の4技能統合を目指すのであれば、音声のみの活動である「読み合い」の中に「技能面」の向上を求めるのではなく、音声と文字を含む「なぞり読み」の中に「情意面」の向上をも意識した活動を工夫することのほうが、認知発達理論からもかなっていると考えられる。そのためには、絵本への興味・関心・意欲を持たせるための方法を考える必要がある。「なぞり読み」における「情意面」の自由記述には、「難しかった」、「もっと簡単な方がよい」との感想があることから、「なぞり読み」をする場合は、唐突に読ませるのではなく、徐々に段階を踏んで不安なく読むことができるように導く過程が必要である。

### (3) 絵本の注視点

発話テスト時に児童に示した実験パートの部分を見せながら、面接官は児童に対して「このページを声に出して読んでください」とは言わず、「このページを授業でやったように声に出して言ってください」と指示をした。「読み聞かせ」の児童は、「文字」なしの活動をしてきたため、「文字」を見る必要はない。さらに、「読み合い」の児童は、「文字」なしで暗唱することができていたにもかかわらず、「文字」もしくは「両方」を見ていたと答えた児童が圧倒的に多かった(5年生 93%, 6年生 91.6%) (図 12, 13)。



人間は、タスクを与えられた時、あらゆる情報を駆使してその解決に向かうとされる。児童が無意識に目の前にある「文字」情報を利用しようとしたとしても不思議ではない。そのようなメタ認知能力がすでに発達している年齢である。さらに、2.2.2において、門田(2001, p.199)による音声と文字情報の単語認知経路を示したが(図 3),「なぞり読み」のグループが、「音声」「意味」と同時に「文字」をインプットしてきた分、文字情報が視覚処理され、次の音声処理に進む経路が強化され、意味理解に至る「読む過程・ルート A」(図 3-2)を辿ったと推測される。さらに、発話においても、「文字」が正しい「音声」と共にイ

ンプットされていたため、「語彙」、「発音」、「リズム」、「内容」の全ての面においてスムーズに音読できたと考えられる。一方「読み合い」のグループは、「文字」を伴わない活動であり、音声情報が音声処理され意味理解に至る「聞く過程」(図 3-1)で処理されていたため、テストで急に文字情報が与えられても、視覚処理から音声処理への経路が作られていなかったため、「語彙」にみられる意味理解や、「発音」、「リズム」、「内容」といった観点で測られた音読にスムーズに繋がらなかったと考えられる。

この実験結果と同様のことが中学 1 年の初期に起きている。それまでに音声と文字とを関連付けたインプットを全くしていなかったため、中学校で急に文字を目にした時、文字の音声化ができない。そのため意味理解に繋がらず、また発音もローマ字読みになってしまう。「読む」ことを自ら克服するために、生徒は英単語を何十回も書きとったり、結局は読み方にカナを振るようになっていたり、意味の伴わない音読練習をする、といった間違っただ英語学習法に辿りついてしまう。小学校と中学校の間にある「文字」に関する段差、つまり「音声」指導から「文字」指導を開始するまでの間隔を 2 年間も置くことが及ぼす負の影響がここに露呈することとなった。

「絵本の注視点」の問いに対して、「文字」もしくは「両方」と答えた 5 年生は、「読み合い」の 89.5%に対して、「なぞり読み」では 97.4%である。同様に 6 年生では、「読み合い」の 82.4%に対して、「なぞり読み」では 97.2%であり、「なぞり読み」の文字注視率が両学年ともに高い。

しかし、「なぞり読み」の 5 年生と 6 年生の絵本の注視点を比較すると、興味深い違いに気付くことができる。「なぞり読み」で「絵」のみを見た児童は 5 年生が 2.6%、6 年生は 2.8%であり、それ以外の約 97%以上が「文字」か「両方」を見ていたのだが、5 年生では「両方」と答えた児童が 35.9%もあり、6 年生では 13.9%に留まった。この 22%の差異は特徴的である。そして、5 年生では「なぞり読み」の「文字」を注視すると答えた児童が 61.5%だが、一方 6 年生では「文字」のみの注視が 83.3%にも達し、最も高い値になっている。この注視点の違いについては、児童の年齢差が関連するものと考えられる。2.2.1 の図 2 に示したように、徐々に低下する LAD の能力が、6 年生より 5 年生にまだ残っていると考えれば、「絵」と「文字」の両方に注意を払うことができ、6 年生では、LAD の能力がますます低下し、逆にメタ認知能力が上昇してきたために、「文字」への依存度がより高くなったと考えられる。つまり、5 年生もしくはより低学年から「音声」と「文字」との同時インプットを始めれば、児童はそれら両方に注意を払いながら受容することができるといえる。

同様に、5 年生と 6 年生において結果に差が現れたのは、5.3 の発話力テストの「読み合い」と「読み聞かせ」での語彙習得数である。5 年生では 6.11 点の差、6 年生ではその 2 倍以上の 13.29 点の差が認められたことから、わずか 1 歳の差ではあるが、子どものメタ認知能力が急激に上昇している時期であることが関連している。卒業間近の 6 年生と接していると、語順や文型に関連することを論理的に思考することができ、日本語と比較してその違いを分析する能力も備わってきていることに驚くことがある。6 年生では、「音声」

と共に「文字」のインプットを与えることによって、「文字」に注意を払い、「読む」技能へと自然に繋がる能力が育っているのならば、今後も積極的に、「音声」と「文字」のインプットから「読む」アウトプットへと繋げて行く方法を研究する価値があろう。

聴解力テストの結果同様、発話力についても「聞く」、「読む」のインプットの重要性が明確になった。また、「なぞり読み」によって、語彙の習得数のみならず、発音、リズム、内容（絵本の文脈）理解といった「話す」技能習得に繋がるということが顕著に表れたことは、クラッセン(1986, p.161)の、「読む」ことによって伸びる能力が4技能全てを含む全体的な能力に役立つとする理論を裏づける結果となった。小学生は音声面で優れているからという安易な思い込みから、音声によるアウトプット重視の活動を押し進めた結果と、児童の認知発達段階も踏まえて音声と共に文字のインプットも意識しながら活動した結果の差が、後の「話す」というアウトプットにも現れることに注目したい。

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、次の結論に至った。

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]

## 第6章 結論と課題

### 6.1 「絵本」による「文字」導入の有効性

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た。教科書やテキストは、知識や技能習得を目的に、使用語彙、文法、内容も全て意図的に作られたものである。一方、「絵本」には、未習の語彙や表現、文法も含まれるかもしれない。しかし、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。

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、そして、発話力にはどの指導法が効果的なのか、の3点について検証した。その結果、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。しかし、3つの指導法に単純に優劣をつけることはできず、「情意面」、「聴解力」、「発話力」のそれぞれの細目において、効果的な指導法が異なることがわかった。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い。

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が第一条件である。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、テキストでは味わえない豊かな時間と経験を児童に与えることができよう。

しかしながら、「絵本」の内容理解及び聴解力調査の結果では、「読み聞かせ」>「なぞり読み」>「読み合い」となった。「読み合い」は「話す」こと、つまりアウトプット中心の楽しいコミュニケーション活動ではあるが、「読み聞かせ」のようにじっくりと「聞く」インプットが不足するため、話の内容理解や単語の意味理解を促進することができない。「話す」ことの前に十分に「聞く」ことによるインプットを与えることが、内容理解や単語の意味理解には最も重要である。また、アウトプット活動である「話す」ことで、「絵本」のもつ言葉の豊かさや面白さに気づかせ、垣間見える異文化へ興味を抱かせることで、「言語や文化」への理解に繋げることができる。

一般に、コミュニケーション活動＝「話す」こと、と捉えがちである。そのため、音声によるインプットが不十分なまま「話す」というアウトプット活動をさせると、英語での表現の仕方が定着していないために、活動中「わからない」を連発したり、日本語が飛び交い大騒ぎになってしまい、活動自体が台無しになる場面が起り得る。話の内容や言葉の意味を理解しないまま、いくらそれを暗唱することができても、それは「じゅげむじゅげむ・・・」と同じように、文脈や状況から切り離された「暗記」作業と同等になり兼ねない。まずは、絵本の「読み聞かせ」で音声のインプットを与え、推測しながら全体の内容を把握することで言語への気付きを促し、その後、皆で絵本を「読み合う」というコミュニケーション活動を通して、自分が話している言葉の内容を理解しながら、気持を込めて英語を「話す」アウトプット活動に繋げることが必要であろう。

このように、「読み聞かせ」から「読み合い」への流れは確認できたが、ここで活動を終了させてしまっただけでは、現行の「音声を中心としたコミュニケーション活動」の域を出るこ



とはない。これら音声中心の指導から、「絵本」による「文字」を含めた指導への無理のない移行方法を検討したい。

発話面における調査において、「なぞり読み」が最も効果が高かったことは予想に反するものだった。「読み合い」においては、活動時、実験パートの5行を「音声」で覚え、声を出して発話することができていたにもかかわらず、発話力テストでは、殆どの項目において「読み聞かせ」をも下回る結果となった。「読み聞かせ」から「読み合い」に進んだ活動は、そのままではその後の「読む」ことへの発展が見込まれない。文字を伴わない「読み聞かせ」や「読み合い」ではなく、文字の伴う「なぞり読み」によって、語彙の習得のみならず、発話時の発音・リズム・内容を理解しながらの自然な「読み」ができることが確認された。また、音声と文字提示との間に時間的間隔を長く置くことの弊害については、**2.2.2**で論じてきた通りである。単語や文を目にした時に、それを心の中で正しく「音声化」させながら、「意味」に結び付けて「読む」ことが、本来の「読む」という過程である。「なぞり読み」によるトップダウン式の指導法により、小学5,6年生の児童でも無理なく「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、中学校で始まる「読む」ことに不安や嫌悪感を抱かずに、自分から「読んでみよう」とする意欲へと自然に繋がろう。学習指導要領の「音声や基本的な表現に慣れ親しませる」という目標には、「文字にも慣れ親しませる」ことを是非とも加えるべきと主張したい。

また、**5.2**で考察した、5年生の「なぞり読み」の聴解力テスト結果にみられた、実験から1ヶ月後の追跡テストの点数の上昇に注目したい。長期記憶となると音声のみでの記憶の保持は難しくなる。4技能はそれぞれが独立して成り立つのではなく、相互に関連を持ちながら機能しており、「聞く」ことから「読む」ことへの転移と同様に「読む」ことから「聞く」ことへの転移も報告されている(門田, 2002, pp.187-208)。「なぞり読み」には、「聞く」ことと「読む」ことの2種類のインプットがあり、それが関連し合いながら記憶の保持に貢献するのではないかと考える。「聞く」ことと共に「読む」ことによるインプット量も増やしていくことが、後の4技能の統合に結びつくと考える。

しかし、「情意面」の調査において、「なぞり読み」は児童の英語や絵本への興味・関心・意欲の向上には結び付かなかった。普段の外国語活動は「全体」で「文字を扱わない」活動であるのに、今回の実験で、唐突に「個別」で「文字を読む」活動をさせたために、不安や困難さを感じた児童がいたのも事実である。音声のインプットから始め、段階を踏んで文字インプットに繋げることや、グループでのやり取りや、ゲーム性を持たせた活動を工夫することで、小学校での活動としてふさわしい指導法を検討し、これらの解決を図りたい。また、「なぞり読み」を、最終的に「一人で読む」ことに意欲を持たせる指導をし、一行ずつでも「友だちの前できれいに音読ができた」という成功体験を積み重ねることにより、「読む」ことに対して自信が付き、次に進む意欲になると期待できる。

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たい。

## 6.2 効果的な「絵本」活用プログラム

「絵本」を外国語活動で活用する際は、指導法によって児童の情意面、技能面に異なる影響を与えることが分かった。指導者は、絵本を無計画に取り上げて使用しては十分な効果が得られないことや、逆効果となる可能性すらあることを理解しておく必要がある。それぞれの指導法の特徴を捉え、無理なく段階的に「絵本」を活動内に組み込み、最終的には「内容を理解し、流暢に読む」ことに児童自身が楽しさや達成感を感じることができるよう導く、計画的で効果的な「絵本」の活用が重要となる。しかし、そのためには良質で児童の発達や学習内容に合った絵本をいつでも使える状態でなければならない。筆者が勤務する大学では、「小学校英語教育センター」のホームページにて、データベース化した「絵本の貸出」を無料で行っているが、指導者が活動に適した絵本を容易に手にすることができる環境が身近に必要である。

外国語活動における「絵本」の効果的な活用のためには、絵本の「読み聞かせ」、「読み合い」、「なぞり読み」の3つの指導法のメリットを十分に検討することが必要である。「全体」での「読み合い」活動が、児童にとって最も楽しい活動である半面、技能面では習得率が最も低い。一方、「個別」での「なぞり読み」活動は、技能面での習得率は最も高いが、興味・関心度は低くなる。それぞれの良い面を生かし、楽しく且つ力のつく活動を段階的に進め、意欲を保ちながら「読めた」という自信や満足感を与え、「もっと読みたい、一人で読みたい」と次のステップへ繋げていくための、「絵本」活用プログラムを検討する。

指導形態は、「全体」→「グループ」→「ペア」でコミュニケーション活動を楽しみながら行い、最終的には、一人で読みたい意欲に繋げる。指導法においては、初期は「聞く」から「話す」の流れを作り、その後時間を置かずに「文字」のインプットを与えることで、「音声」と「文字」とが繋がるようにした上で、「全体」で「読む（黙読）」から最終的には、「個別」で「読む（音読）」ことができるようにする。

「文字」導入を意識した「絵本」の具体的な活用プログラムでは、まずは「全体」で「読み聞かせ」を行い、「聞く」ことで内容を理解させる。次に、文字なしのまま「暗唱」する。その後、一人一人に絵本を与え、「全体」で「音声」を聞きながら文字をなぞって「読む（黙読）」活動に入る。つまり、声に出して発話する前に、「音声」、「意味」、「文字」のインプットを十分に行うことが重要である。その次に、文字をなぞりながら「読む（音読）」活動を始める。最初は「全体」で読み、次に「グループ」や「ペア」になり、パート読みやかけ合いをするなど、友だちと関わりながら音読をし、コミュニケーションを意識した楽しい活動を工夫する。そして、最終的に、「一人で音読」できるように導き、「自分で読めた」という達成感を与えて、次の学習への意欲に結び付ける。

1冊の「絵本」を4回に渡って外国語活動の中で使用する場合は、「絵本」活用プログラ

ムを作成し、活動形態、指導形態、文字介在の有無、4技能の使用、読み方、「絵本」の種類、の6つの観点から、指導内容と指導上の注意点をまとめた（表63）。

- ▶1 回目の活動：「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：「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：「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：最初に文字をなぞりながら「黙読」をし、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。

**表 63 外国語活動内での「絵本」活用プログラム**

	1回目	2回目	3回目	4回目
主な活動形態	全体	全体	グループ	ペア・個別
主な指導形態	読み聞かせ	読み合い	なぞり読み	なぞり読み
文字	なし	なし	あり	あり
4技能	聞く →	聞く・話す →	聞く・読む・話す	
主な読み方	朗読を聞く→	暗唱	→ 黙読・音読	
絵本	大型	大型	小型	小型

最終目標として、児童が「一人読み」できると指導者が判断した場合、別の活動日に、クラスの前で一行ずつ、「ペア」もしくは「個別」に朗読させ、「読むことができた」という達成感を与え、次の絵本活動に意欲を持たせることが望まれる。

### 6.3 課題

本研究では、外国語活動における「絵本」活用による「文字」指導導入を検討してきた。本調査により、文字を含めた「なぞり読み」による「発話力」などへの効果を実証された

ため、今後は、「技能面」に加えて児童の「情意面」におけるプラスの効果も狙って作成した、表 51 の総合的な「絵本」活用プログラムによる効果を、活動内での実践を通して検証していきたい。さらに、この「絵本」活用プログラムによって、児童が負担を感じずに「文字」を自然に認知することを可能にし、「読む」ことに自信と意欲を持って中学校へ進んだ場合、中学校との接続を明確にしなければならない。小学校からの継続的な文字指導を中学校で引き続き行うことを意識した指導法についても、今後の研究として中学校側での実践研究を行う必要がある。

また、小学校側では、トップダウン式の「絵本」による文字指導と併用して、ボトムアップ式の文字指導も検討すべきである。現在の児童のアルファベットの認知は、英語とは異なるローマ字読みに留まっているのが現状である。アルファベットの大文字・小文字の認知、フォニックスの前段階の音韻（素）への気付き（phonological awareness）を促すボトムアップ式の文字指導は、「絵本」の「なぞり読み」にも相乗効果をもたらすと期待されるため、外国語活動内で可能な、小学生に合ったボトムアップ式の「文字」指導法を検討することを次の研究課題に据えたい。絵本活動によるトップダウンと、アルファベット学習からのボトムアップという双方向からのアプローチを融合させ、小学校高学年から中学校にかけての系統立った文字指導、及び「読む」技能習得のカリキュラムを完成させたい。

2013 年 5 月、教育再生実行会議による小学校英語の教科化や対象学年の前倒しの提言を受け、同年 10 月 23 日、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（読売新聞電子版、2013/10/23 参照）。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、今後も具体的に提案し続けていきたい。

## 謝辞

本研究は、平成 22 - 24 年度科学研究費基盤研究 (C)「小学校外国語活動における「絵本」活用の類型化と運用方法に関する実践的研究（課題番号：22520640）」の補助を受けた。

また、実証実験においては、鳴門教育大学大学院の教育実践フィールド研究にて 2012 年度に実施した調査データを使用し、鳴門教育大学附属小学校の永井まさみ先生、大宮佳代子先生、並びに同大学院英語コースの諸君にご協力いただいた。音声録音及び発話テストの採点では、同大学院のジェラード・マーシェン准教授に大変お世話になった。データ処理に関しては、上越教育大学大学院の石濱博之准教授と大学院生の染谷藤重さん、並びに鳴門教育大学大学院生の萩賢明さんにご協力いただいた。ここに感謝の意を表する。

## 引用文献

- 安彦忠彦 (監) (2008). 『小学校学習指導要領の解説と展開 外国語活動編』 教育出版. 32.
- 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. 128-140, 151-154.
- バトラー後藤裕子 (2005). 『日本の小学校英語を考える』 三省堂. 23-33.
- バトラー後藤裕子 (2004). 「アジアの視点から小学校英語を考える」 『小学校英語教育学会 紀要』 5, 1-6.
- ベネッセ教育研究開発センター (2008). 「第1回中学校英語に関する基本調査 [教員調査]」.  
Retrieved from [http://benesse.jp/berd/center/open/report/chu\\_eigo/kyouin\\_soku/index.html](http://benesse.jp/berd/center/open/report/chu_eigo/kyouin_soku/index.html)  
(2011年10月1日参照).
- ベネッセ教育研究開発センター (2009). 「第1回中学校英語に関する基本調査 (生徒調査)」.  
Retrieved from [http://benesse.jp/berd/center/open/report/chu\\_eigo/seito\\_soku/index.html](http://benesse.jp/berd/center/open/report/chu_eigo/seito_soku/index.html)  
(2011年10月1日参照).
- ベネッセ教育研究開発センター (2012). 「小・中学校の英語教育に関する調査」速報版」.  
Retrieved from [http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/syochu\\_eigo/2011/soku/index.html](http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/syochu_eigo/2011/soku/index.html) (2013年8月31日参照).
- Campbell, R. (2004). *Dear Zoo*, Macmillan UK.
- Carle, E. (1992). *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?*, Puffin.
- Carle, E. (1997). *From Head to Toe*, Puffin.
- Carle, E. (2002). *The Very Hungry Caterpillar*, Longman.
- Carlson, N. (1988). *I Like Me!*, Puffin.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press.
- Christelow, E. (1989). *Five Little Monkeys Jumping on the Bed*, Sandpiper.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press.
- エリス, R. (1988). 『第2言語習得の基礎』ニューカレントインターナショナル. 96-103.
- エリス・G. ブルースター・J. (著) 松香洋子 (監訳) (2008). 『先生、英語のお話を聞かせて！小学校英語『読み聞かせ』ガイドブック』多摩川大学出版部.
- 「英語ノート」実践委員会 (2009). 『小学校新学習指導要領 ポイントと学習活動の展開 外国語活動』東洋館出版.
- 江利川春雄 (1993). 「小学校における英語科教育の歴史 (4) —明治後半期におけるその諸相—」 『日本英語教育史研究』 8, 75-121.
- 江利川春雄 (1996). 「小学校における英語科教育の歴史 (5) —全体像の把握をめざして—」 『日本英語教育史研究』 11, 131-183.
- 畑江美佳 (2003). 「フラッシュカードを用いた語彙習得法が『読み』に及ぼす効果」 『小学校英語教育学会紀要』 4, 27-32.

- 畑江美佳 (2004). 「小学生段階における「読み」への導入に関する研究—学年差による導入の効果について—」『小学校英語教育学会紀要』5, 43-48.
- 畑江美佳 (2005). 「単語レベルでの『読み』の特徴に関する研究—学年差と習得率に着眼して—」『小学校英語教育学会紀要』6, 55-60.
- 畑江美佳 (2011a). 「『聞く』『読む』技能の初期導入に関する研究—小学校高学年からの英語を『読む』技能への素地作り—」『日本大学大学院総合社会情報研究科紀要』12, 32-40.
- 畑江美佳 (2011b). 「英語を『読む』技能習得のための小・中連携—小学校からできる文字指導, 中学校へ繋げる文字指導—」『日本大学大学院総合社会情報研究科紀要』12, 121-132.
- 畑江美佳 (2012a). 「小学校外国語活動における『読む』ことへの第一歩としての絵本の活用」『融合文化研究』18, 2-13.
- 畑江美佳 (2012b). 「小学校外国語活動における『英語絵本』の活用—コミュニケーション能力の素地を育むために—」『四国英語教育学会紀要』32, 17-28.
- 畑江美佳・石濱博之・佐藤淳 (2012c). 「公立小学校外国語活動の『絵本』活用実態に関する調査」調査報告書.
- 畑江美佳 (2013a). 「外国語活動における文字導入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』3, 13-22.
- 畑江美佳 (2013b). 「外国語活動と中学校英語をつなぐ文字指導の必要性—『文字』を提示するまでの時間的隔たりが及ぼす影響—」『鳴門英語研究』24, 1-14.
- 八田洋子 (2003). 「日本における英語教育と英語公用語化問題」『文教大學文學部紀要』16(2), 107-136.
- 平木裕 (2011). 「中学校からの英語教育はどう変わるか—小学校との接続を踏まえて—」金森強『小学校外国語活動 成功させる 55 の秘訣—うまくいかないのには理由がある—』成美堂.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics*, University of Pennsylvania Press.
- 伊村元道 (2003). 「日本の英語教育 200 年(英語教育 21 世紀叢書)」大修館書店.
- 入江智子 (2010). 「先生も子どもたちといっしょに楽しもう」外山節子(監・著)『小学校の外国語活動で成果を上げる指導案付き英語の絵本活用マニュアル』コスモピア.
- JASTEC 日本児童英語教育学会関東甲信越支部調査研究プロジェクト・チーム (2001). 「子どもの言語習得と文字—日本の子どもの英語学習における文字の役割について—」『日本児童英語教育学会研究紀要』21, 55-72.
- 門田修平・野呂忠司 (2001). 『英語リーディングの認知メカニズム』くろしお出版. 197-208.
- 門田修平 (2002). 『英語の書きことばと話しことばはいかに関係しているか—第二言語理解の認知メカニズム—』くろしお出版. 187-208.
- 門田修平 (2006). 『第二言語理解の認知メカニズム—英語の書きことばの処理と音韻の役割



- 一』くろしお出版. 25-26, 39-41, 83.
- 門田修平 (2007). 『シャドーイングと音読の科学』コスモピア. 98-108.
- 金森強 (2011). 『小学校外国語活動成功させる 55 の秘訣 うまくいかないのには理由がある』成美堂. 108-109.
- 小池生夫 (監修) (1994). 『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』大修館. 167-176.
- 小松幸子・西垣知佳子 (2007). 「インタラク션을促す英語絵本の読み聞かせとその効果」『小学校英語教育学会紀要』8, 53-60.
- 國本和江 (2008). 「小学生英語スピーキングカテスト開発に関する考察」『広島女学院大学英語英米文学研究』16, 103-124.
- Krashen, S.D. & Terrell, T.D. (1995). *The natural approach—language acquisition in the classroom*.  
Phoenic ELT.
- クラッセン, S. D., テレル, T. D., 藤森和子(訳) (1986). 『ナチュラル・アプローチのすすめ』大修館書店. 12-13, 161.
- クラッセン, S.D., (1996). 『読書はパワー』金の星社.
- 教育再生実行会議(2013). 「これからの大学教育等の在り方について」(第三次提言)(5月28日)」.
- Retrieved from [http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dai3\\_1.pdf](http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dai3_1.pdf)  
(2013年5月30日参照).
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*, John Wiley & Sons, Inc.
- Lionni, L.(2000). *A Color of His Own*, Dragonfly Books.
- 松川禮子・大下邦幸 (2007). 『小学校英語と中学校英語を結ぶ—英語教育における小中連携』高陵社書店. 16-18.
- 文部科学省(2006). 「諸外国における小学校段階の英語教育の状況調査」中央教育審議会初等中等教育分科会 教育課程部会 (第39回) 議事録・配布資料[資料2-2(9)].
- 文部科学省 (2008a). 「小学校学習指導要領第4章外国語活動」『小学校学習指導要領解説外国語活動編』東洋館出版社. 8, 10-11, 34-35.
- 文部科学省 (2008b). 「中学校学習指導要領第2章第9節外国語」『中学校学習指導要領解説外国語活動編』東洋館出版. 68-73.
- 文部科学省(2008c). 『平成19年度小学校英語活動実施状況調査集計結果』.
- Retrieved from [http://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286794/www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/20/03/08031920/002.htm](http://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286794/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/03/08031920/002.htm) (2011年9月30日参照).
- 文部科学省 (2009a). 『小学校外国語活動研修ガイドブック』旺文社. 9, 53-54.
- 文部科学省 (2009b). 『英語ノート』(1)(2) 教育出版.
- 文部科学省 (2009c). 「英語教育改善のための調査研究事業に関するアンケート調査 [児童用]」. Retrieved from [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/1299796.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1299796.htm)  
(2011年9月30日参照).



- 文部科学省 (2012a). 『Hi, friends!』 (1) (2) 東京書籍.
- 文部科学省 (2012b). 『Hi, friends! 指導編』 東京書籍. 22-25.
- 文部科学省 (2012c). 『Hi, friends!』 年間指導計画及び学習指導案.  
Retrieved from [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/1314837.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1314837.htm)  
(2013年8月31日参照).
- 文部科学省 (2012d). 『SUNSHINE English Course』 開隆堂.
- 村野井仁・千葉元信・畑中孝実 (2001). 『実践的英語科教育法 総合コミュニケーション能力を育てる指導』 成美堂.
- 中川李枝子 (1967). 『ぐりとぐら』 福音館書店.
- 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』 55, 15-22.
- 中村典生 (2011). 「小学校では英語の読み書きは学ばないのですか？」 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) 『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. 34.
- 直山木綿子 (2013). 『小学校外国語活動のあり方と“Hi, friends!” の活用』 東京書籍. 26-31, 40.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press. 127-128.
- 野呂忠司 (2007). 「第3章第4節 小中連携と文字指導」 松川禮子・大下邦幸 (編著) 『小学校英語と中学校英語を結ぶー英語教育における小中連携ー』 高陵社書店. 102-117.
- 岡秀夫・金森強 (編著) (2009). 『小学校英語教育の進め方「ことばの教育」としてー』 成美堂. 179.
- 岡秀夫・金森強 (編著) (2012). 『小学校外国語活動の進め方「ことばの教育」としてー』 成美堂. 55-56, 63-78.
- 大石晴美 (2006). 『脳科学からの第二言語習得論』 昭和堂. 68-70.
- 大島英美 (2009). 「私の絵本の選び方」 坂本由子 (編) 『ママとパパと先生のための英語の絵本読み聞かせスタートブック』 コスモピア. 12.
- 大島英美 (2011). 『声に出して読む英語絵本 初めてのリードアラウド』 中央公論新社. 12-27, 38-39.
- 太田光春 (2012). 「英語教育全体における小学校外国語活動の役割」 岡秀夫・金森強 (編著) 『小学校外国語活動の進め方「ことばの教育として」』 成美堂. 32-37.
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. Harper Collins Publishers.
- Richard-Amato, P. A. (1996). *Making It Happen*. Addison-Wesley Publishing Group. 9-20.
- Rivers, W. M. (1968). *Teaching foreign-language skills*. The University of Chicago Press. 55.
- リヴァーズ・ウィルガ・M. (著) 天満美智子 (訳) (1987). 『外国語習得のスキルーその教え方』 研究社出版. 42-43, 235.

- リーパー・すみ子 (2011). 『アメリカの小学校では絵本で英語を教えている』径書房. 10-11.
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press.
- 佐藤佳子 (2011). 「小学校外国語活動における音声と文字指導の導入について」『日本女子大学紀要文学部』60, 123-132.
- 佐藤久美子・佐藤綾乃 (2009). 「L2 小学生の英語絵本の理解過程と読解ストラテジー」『小学校英語教育学会紀要』10, 43-48.
- Shannon, D. (1998). *No, David!*, Blue Sky Press.
- 渋谷徹 (2010). 「子どもの発達段階に合った絵本をインタラクティブに！」外山節子 (監修・著) 『小学校の外国語活動で成果を上げる指導案付き英語の絵本活用マニュアル』コスモピア. 15.
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則 (著) (1999). 『英語教育用語辞典』大修館書店. 64.
- 杉本光穂・湯川笑子・森明宏 (2009). 「英語専科教員および担任による絵本読み聞かせ」『小学校英語教育学会紀要』10, 31-36.
- 外山節子 (監修・著) (2010a). 『小学校の外国語活動で成果を上げる指導案付き英語の絵本活用マニュアル』コスモピア. 18-22. 82-89.
- 外山節子 (監修・著) (2010b). 『読み聞かせのための音のある英語絵本ガイド』コスモピア.
- Trelease, J. (2013). *The Read-Aloud Hand Book*, Penguin Books.
- 田縁眞弓・三ツ木由佳・岡本織華 (2007). 「小学校中学年における読みの指導」『小学校英語教育学会紀要』8, 83-88.
- 田縁眞弓・外山節子 (監修) (2010). 「音源は次のステップへ背中を押してくれる大きな力」『音のある英語絵本ガイド』コスモピア. 25.
- 竹内理 (編) (2000). 『認知的アプローチによる外国語教育』松柏社. 98-126.
- Tolstoy, A. (1998). *The Great Big Enormous Turnip*, Picture Mammoth.
- 津波聡 (2012). 「音声指導を大切にーフォニックス指導について考えるー」岡秀夫・金森強 (編著) 『小学校外国語活動の進め方「ことばの教育として」』成美堂. 196.
- 余郷裕次 (2010). 『絵本のひみつ』徳島新聞社. 4.
- 読売新聞 (2013) 『英語授業は小3 から, 5 年生から正式教科に』 (2013/10/23 電子版)  
Retrieved from <http://www.yomiuri.co.jp/kyoiku/news/20131023-OYT8T00571.htm>  
(2013 年 10 月 24 日参照).
- Zvirin, S. (2012). *Read with Me, Best Books for Preschoolers*, American Librery Association.

## 付録

### 付録 1. 質問紙調査（事前調査）

次の質問に答えてください。当てはまる番号に○をしてください。

1. (1) 性別 [1. 男 2. 女] (2) 学年 [1. 五年生 2. 六年生 ]  
(3) 組・出席番号 ( ) 組 ( ) 番 \_\_\_\_\_
2. (1) 英語が好きである。  
[1. とても好き 2. 好き 3. どちらでもない 4. あまり好きではない 5. 好きではない ]  
(2) 英語の絵本や本に興味がある。  
[1. とても興味がある 2. 興味がある 3. どちらでもない 4. あまり興味がない 5. 興味がない ]  
(3) 絵本を自分で読めるようになりたい。  
[1. とてもそう思う 2. そう思う 3. どちらともいえない 4. そう思わない 5. 全くそう思わない ]
3. (事後テストでのみ調査する項目)
4. (1) 小学校以外で英語を習っていたり、前に習っていたことがある。 [1. はい 2. いいえ]  
(2) 今までに「はらぺこあおむし」を日本語で読んだことがある。 [1. はい 2. いいえ]  
(3) 今までに「はらぺこあおむし」を英語で読んだことがある。 [1. はい 2. いいえ]

### 付録 2. 質問紙調査（事後調査）

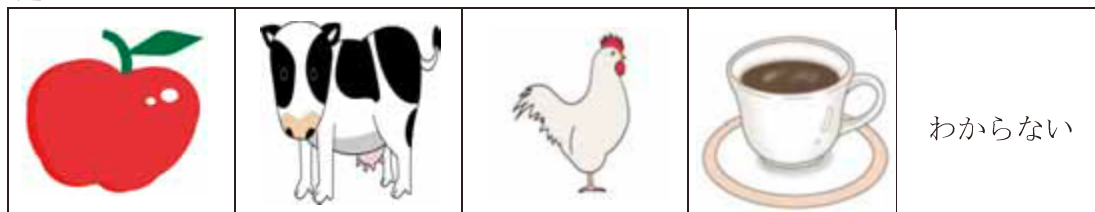
次の質問に答えてください。当てはまる番号に○をしてください。

1. (1) 性別 [1. 男 2. 女] (2) 学年 [1. 五年生 2. 六年生 ]  
(3) 組・出席番号 ( ) 組 ( ) 番 \_\_\_\_\_
2. (1) 英語が好きである。  
[1. とても好き 2. 好き 3. どちらでもない 4. あまり好きではない 5. 好きではない ]  
(2) 英語の絵本や本に興味がある。  
[1. とても興味がある 2. 興味がある 3. どちらでもない 4. あまり興味がない 5. 興味がない ]
3. 英語の絵本を使った活動をしてきました。当てはまる番号に○をしてください。  
(1) 絵本を読むのは楽しかった。 [1. とても楽しかった 2. 楽しかった 3. どちらでもない 4. あまり楽しくなかった 5. 楽しくなかった ]  
(2) 絵本の内容がわかった。 [1. とてもわかった 2. わかった 3. どちらでもない 4. あまりわからなかった 5. わからなかった ]  
(3) 他の絵本も読んでほしい。 [1. とてもそう思う 2. そう思う 3. どちらともいえない 4. そう思わない 5. 全くそう思わない ]  
(4) 絵本を自分で読めるようになりたい。 [1. とてもそう思う 2. そう思う 3. どちらともいえない 4. そう思わない 5. 全くそう思わない ]  
(5) 絵本を使った活動はどうでしたか。よかったことや、もう少しやってみたかったことなど、自由に書いて下さい。

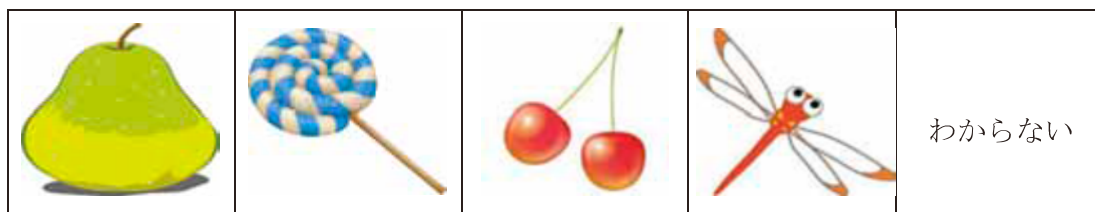
### 付録3. 聴解力テスト

これから英語が2度ずつ流れます。正しいと思う絵に大きく○をつけてください。わからないときは、「わからない」に○をつけてください。問題は10問です。  
 始めに例題を流します。

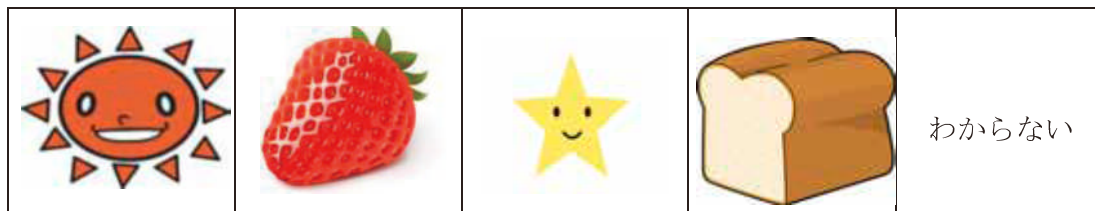
例題



(1)



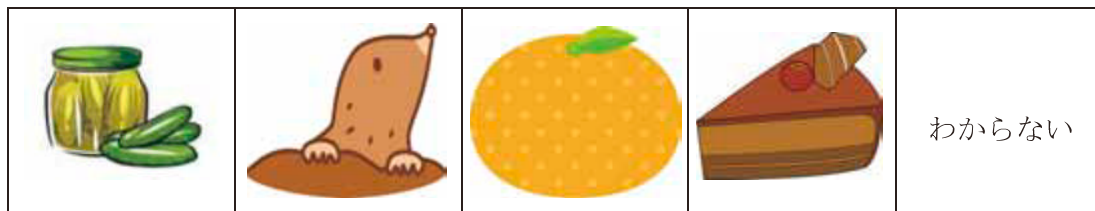
(2)



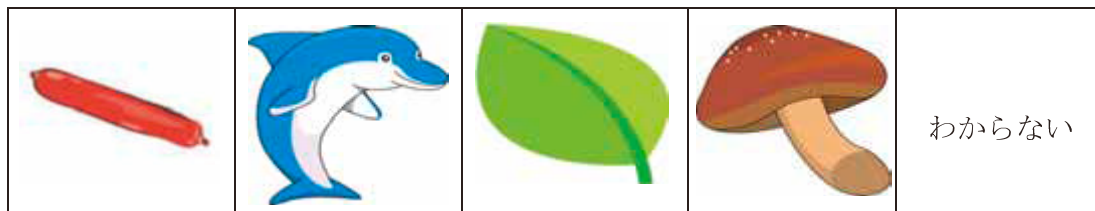
(3)



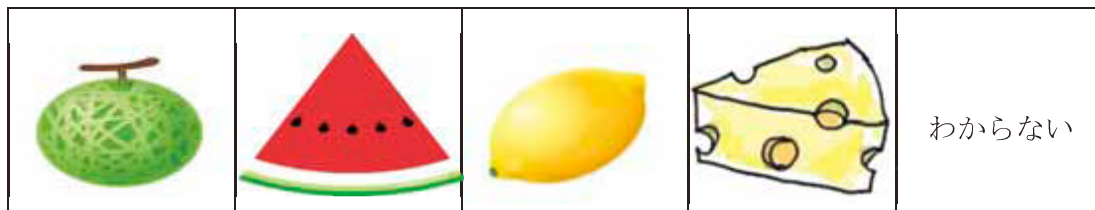
(4)



(5)



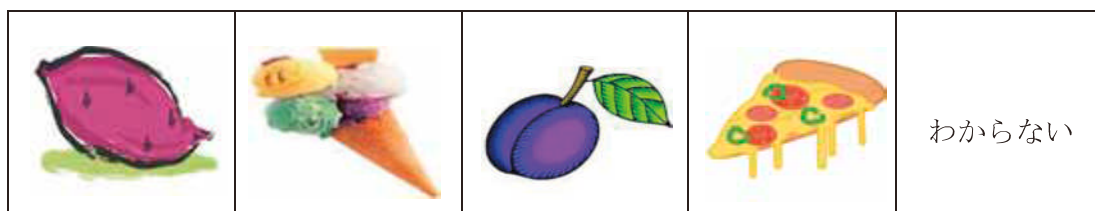
(6)



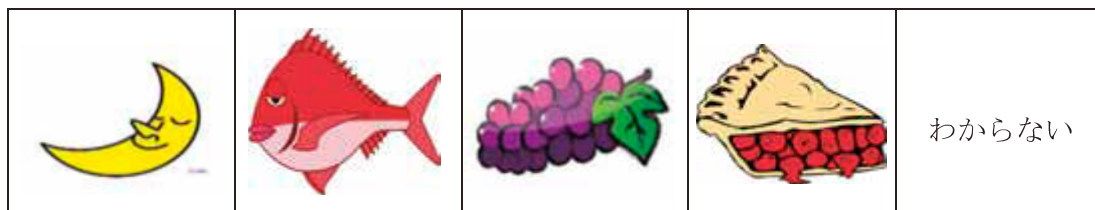
(7)



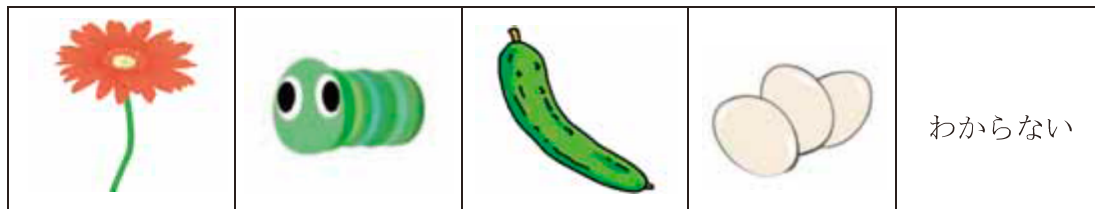
(8)



(9)



(10)



付録4. 発話力テスト 評価シート

“The Very Hungry Caterpillar” SPEAKING TEST      事前      ・      事後

年      組      番      氏名 (      )

1. On Monday, he ate through one apple,  
but he was still hungry.
2. On Tuesday, he ate through two pears,  
but he was still hungry.
3. On Wednesday, he ate through three plums,  
but he was still hungry.
4. On Thursday, he ate through four strawberries,  
but he was still hungry.
5. On Friday, he ate through five oranges,  
but he was still hungry.

1. 絵を見ていた      2. 文字を見ていた      3. 両方見ていた

語彙面		音声・表現面		
行	単語の正解数	発音	リズム	内容
1	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	1 2 3	1 2 3	1 2 3
2	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	1 2 3	1 2 3	1 2 3
3	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	1 2 3	1 2 3	1 2 3
4	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	1 2 3	1 2 3	1 2 3
5	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	1 2 3	1 2 3	1 2 3
小計				
	点	点	点	点
合計				点