

小学校外国語科における歌を用いた指追い活動の効果

—外国語を読むことに関する能力及び意欲の向上を目指して—

教育学研究科 教科指導重点コース 言語・社会科学系
氏名：高原大地

I 主題設定の理由

1. 今日的課題

2020年度より、文部科学省(2017)「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 外国語活動・外国語編」(以下、「解説」と略す)が公示され、小学校高学年から外国語を「聞くこと」及び「書くこと」を含む文字指導が導入された。「解説」には、教科としての外国語科導入の趣旨に関する項目において、以下の課題が示されている。^[1]

- 音声中心で学んだことが、中学校の段階で音声から文字への学習に円滑に接続されていない。
- 日本語と英語の音声の違いや英語の音声と綴りの関係、文構造の学習において課題がある。
- 高学年は、児童の抽象的な思考力が高まる段階であり、より体系的な学習が求められる。

これらの課題を受け、「解説」では、小学校中学年の外国語活動において外国語を「話すこと」及び「話すこと」に慣れ親しんだ上で、高学年から「読むこと」及び「書くこと」を加えて総合的・系統的に扱う教科学習を行うことが重視されている。

畑江(2017)は、小学校高学年の発達段階における文字指導の導入に関して、「生得的な言語能力が母語獲得以降低下することと、メタ認知能力の上昇からより論理的な思考が可能となり、学習の効率に繋がるということから、小学校高学年で文字指導を導入することは、発達段階から見て『適期』であり、理論的にも妥当である。」と述べている。^[2]

また、アレン玉井(2010)は、言語学的及び認知学的な観点における子どものライティングの発達の難しさを考慮し、初期段階においてリーディングの指導を中心に行うことが適切であると示している。^[3]

これらのことを踏まえ、小学校外国語科において英語の文字指導(とりわけ「読むこと」)に対する理解を深め、児童の英語を読む力を育成することが今後の課題であると考えられる。

2. 外国語科の授業に関する児童の実態

筆者は、本実践研究の対象となるA市立B小学校第5学年C学級28名に対し、令和3年度4月から週2時間の外国語の授業実践を行ってきた。9月頃には、児童は英語を「聞くこと」及び「話すこと」を中心とした外国語の授業構成に慣れた様子であった。文字指導に関する「読むこと」及び「書くこと」の活動は、アルファベット大文字と小文字の学習を4月から開始し、本実践研究を行う10月まで継続的に行ってきた。こ

の段階では、文字の学習に困難を抱える児童はおらず、授業時には、「3年生のときに習ったから簡単」「アルファベットはもう完璧」といった発言が見られた。これは、児童が第3学年から始まる外国語活動やローマ字の学習を通してアルファベットに触れる機会があったことが要因であると考えられる。また、GIGAスクール構想により児童一人につき一台のタブレットを導入されたことで、キーボードを用いたローマ字入力が習慣化され、児童はアルファベットを生活の一部として扱っている様子であった。

しかしながら、児童が音声で十分に慣れ親しんだ英語を文字と結びつけることに自信が持てない姿が見られた。また、児童から板書した英語や教科書内の文字の読み方を聞かれることがあった。このような様子から、児童が単語や文レベルの英語など、まとまった英語の文字を声に出して読むことに苦手意識を持っていることがわかった。また、児童の英語を「読むこと」に関する能力を向上させることで、「話すこと」を含めた外国語の様々な活動が充実することにつながるのではないかと考えた。

3. 目指す児童像

今日的課題及び児童の実態を踏まえ、本実践研究では目指す児童像を以下のように設定する。

英語を読むことに自信をもち、もっと英語を読めるようになりたいという意欲的な態度を示す児童

II 先行研究の概観

1. 英語を読むことにおける音素認識能力の重要性と本実践研究における「読むこと」の定義

「解説」では、外国語科における「読むこと」の目標について、以下のように示されている。

- ア 活字体で書かれた文字を識別し、その読み方を発音することができる。
- イ 音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現の意味が分かるようにする。

このア及びイを音素認識能力の観点から整理しようと考えた。

アレン玉井(2010)は、音素認識能力を「話し言葉がそれぞれ独立した音から成り立っているということがわかる力」と定義した。また、英語は音素に対して文字が対応しているため、英語を読むためには、単語を音素のレベルにまで文節することが必要であると述べている。^[4]

音素認識能力について、アレン玉井(2010)は、「日

本人学習者の英語のリーディング能力を高めるためには、初期段階においてアルファベットの学習を徹底させ、さらに音韻（素）認識能力を高める活動を多く行う必要がある」と述べている。そして、その活動により、児童の音と文字の関係を理解する素地を作り、英語を解読していく力を蓄えさせることが可能となるとまとめている。^[5]

また、門田（2014）は、リーディングにおける意味理解のプロセスを考慮し、文字を見て音声化することができない日本人学習者は、文字表象を音韻表象に正しく変換し、意味理解に繋げることができない可能性を示唆している。^[6]

これらのことを踏まえると、児童の外国語を「読むこと」の目標を達成するために、児童の音素認識能力を高めることが重要となると考えられる。そこで、本実践研究における「読むこと」を、音素認識能力の観点より、英語の文字を見て音声化する、すなわち声に出して読むこととする。

2. 指追い活動に関する先行実践

児童の音素認識能力を高めるための手立てとして、指追い活動の先行実践及び先行研究がいくつか見られる。小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック（文部科学省、2017）では、「誌面の英文を指で押さえながら音声を聞くように促したり、音声を繰り返し聞かせたりするなど、音声と文字を結び付けて捉えることができるような支援をするとよい。」のように、外国語の「読むこと」の活動として指追い活動を提案している。^[7]

平嶋・名淵（2017）は、指追い活動について以下のように定義し、学校5・6年生364名を対象に、ナーサリー・ライムを用いた指追い活動に関する実践研究を行っている。^[8]

英文が提示された状態で十分な英語の音声に慣れ親しんだ後、音声に合わせて文字列を指で追っていく活動

以下、平嶋・名淵（2017）及びHirashima（2016）^[9]における指追い活動の実践研究についてまとめる。

（1）指追い活動の方法

平嶋・名淵（2017）は、対象児童を、中学1年生用検定教科書とその音声を用いて指追い活動を行ったグループと、ナーサリー・ライムとその音声を用いて指追い活動を行ったグループに分け、表1のような手順で実践研究を行った。なお、この手順は、Hirashima（2016）のナーサリー・ライムを用いた指追い活動の実践研究の手順を発展させたものである。

実践は、2週にわたり外国語活動の授業内の15分程度で行われた。英文を指追いする前に、児童に音声言語の土台を作るため、「中学1年生用検定教科書」を用いて指追い活動を行うグループには「教科書本文の音声」を、「ナーサリー・ライム」を用いて指追い活動を行うグループには「ナーサリー・ライムの音声」を、

表1 平嶋・名淵（2017）における実践手順（筆者作成）

<p>【第1回目の実践】</p> <p>※児童に聞かせる音声は、指追いをさせる際に聞かせる音声と同じものとする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・児童に英語の音声を4回聞かせる。 ・文単位、単語単位、音素-書記素単位における音声-文字間の一致課題を実施する（事前テスト）。
<p>【第2回目の実践（第1回目の実践の1週間後に実施）】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・児童に英語の音声を4回聞かせる。 ・英語の音声を聞きながら指追いを行う（2回）。 ・文単位、単語単位、音素-書記素単位における音声-文字間の一致課題を実施する（事後テスト）。

それぞれ4回聞かせている。

（2）指追い活動の効果

Hirashima（2016）は、ナーサリー・ライムを用いた指追い指導を行った児童を対象に、文単位・単語単位・音素-書記素単位の3項目における音声-文字間の一致課題を実施した。そして、指追いができる児童は、全ての単位において高い割合で音声と文字の一致ができていることを明らかにした。

また、平嶋・名淵（2017）は、Hirashima（2016）の実践研究を踏まえ、検定教科書の本文を用いて指追い活動を行うグループと、ナーサリー・ライムを用いて指追い活動を行うグループにおいて、それぞれの児童の音声-文字間の一致能力を測り、その結果を比較した。そして、検定教科書の本文を用いて指追い活動を行ったグループでは指追い活動の効果が見られなかったが、ナーサリー・ライムを用いたグループでは、単語単位と音素-書記素単位における音声-文字間の一致が可能となり、指追い活動の部分的な効果が見られたことを明らかにした。

クロード・北代（2011）は、ナーサリー・ライムの特徴として、以下の4点を挙げている。^[10]

- ・各詩行で強拍（アクセントのおかれた音節）の数が安定している
- ・弱拍（アクセントのおかれていない音節）の数が強拍の数とほぼ同じである
- ・一般的に脚韻が同一であり、詩行の残りの部分よりも変化しにくい
- ・強拍が弱拍よりも変化に対してよりよく抵抗する

平嶋・名淵（2017）はこれを受け、指追い活動の教材としてナーサリー・ライムを用いたことが、音声-文字間の一致に効果をもたらした可能性を示唆している。

（3）指追い活動における実践方法の課題

平嶋・名淵（2017）では、ナーサリー・ライムを用いた指追い活動の効果を示した一方、指追いを行う前に聞かせる音声の回数や指追いの実施期間の短さ、実施回数の少なさなどの課題を残したと述べている。

3. 先行研究及び先行実践を踏まえた、本実践研究におけるデザインと展望

本研究実践では、平嶋・名淵（2017）の成果と課題

を踏まえて指追い活動を行い、その活動を通じた効果を検証することとする。以下は、本実践研究における実践デザインと展望である。

【指追い活動を行う前に聞かせる音声の回数】

児童が音声に慣れ親しむためには、表1のような「週1回を2週間」では間隔が長く、音声を忘れてしまう可能性がある。そこで、本実践研究では、短い期間で児童が音声に触れる回数を増やす。その際、ただ音声を聞かせるだけではなく、音声の内容に関して質問をすることによって音声により注目をさせるようにする。

【指追い活動の実施期間及び実施回数】

先行研究では2回目の実践時に2回のみ指追い活動を行っていた。本実践研究では、3回の授業に渡ってそれぞれ2~3回ずつ指追い活動を行う。

【ナーサリー・ライムの代替教材】

丸山(2011)は、ナーサリー・ライムの効果的な使用について考察する中で、授業におけるナーサリー・ライムの部分的な使用が場当たりの及び非体系的な指導となる可能性を示している。^[11]

本実践研究では、ナーサリー・ライムに代わり New Horizon Elementary^[12] (以下 NHE と略す) に収録されている歌を指追い活動の教材として用いる。NHE に収録されている歌は、ナーサリー・ライムのような脚韻の同一性は見られないが、強拍や弱拍の数において同様な特徴を示している。

また、NHE には、1単元に1つの歌が収録されており、それぞれの歌が各単元の目標表現を含んでいる。そのため、各単元の目標表現の定着を促す体系的な学習を行うことができる。

これらのことを踏まえ、本実践研究では、歌を用いた指追い活動を行うことで、音声-文字間の一致能力の向上を体系的に行うことで、指追い活動の外国語科における実用性が示されることを期待する。

Ⅲ 研究構想と実践デザイン

1. 児童の実態と本実践による研究仮説

(1) 児童の実態と有用感の重要性

本実践の対象となる A 市立 B 小学校第 5 学年 C 学級 28 名に対し、英語を「読むこと」に対する自信や意欲を調査するためアンケートを行った(図1)。項目①・項目②は英語を声に出して読むこと、項目③・項目④は英語を見て意味を理解することに関して、児童の実態を把握することをねらいとして設定した。

項目①「自信を持って英語を声に出して読むことができますか?」に対して「あてはまる」または「少しあてはまる」と回答した児童の割合は約 42%であった。この結果から、自信を持って英語を声に出して読むことができる児童が半数を満たしていないことがわかる。項目①では、英語を見て音声化し、正しく声に出して読むことに対する児童の自信を測っている。授業の中で、児童が板書された単語や教科書内の文章等の読み

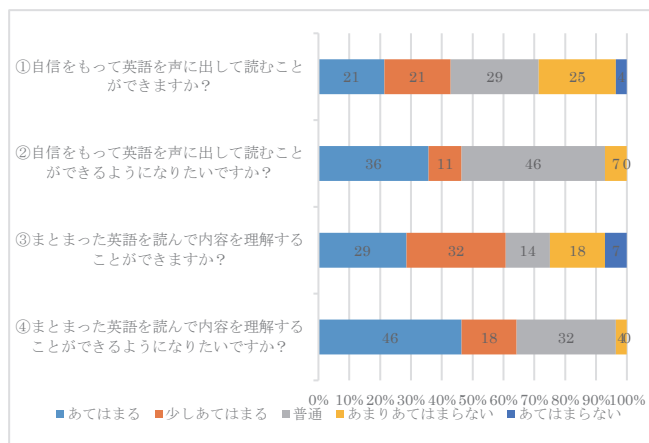


図1 「読むこと」に対するアンケート結果

方が分からない様子が見られた。アンケートを採った11月まで、単語や文章の文字を見ながら読む活動を継続的に行っていなかったことから、児童は頭の中で文字と音声を一致させ、声に出して読むことに自信をもつことができないのではないかと考えられた。

桜井(1997)は、内発的学習意欲の発現プロセスを示す中で、学習者が有用感を得ることの重要性について説明している。^[13] ここでは、有用感「自分は勉強ができるんだ!」「自分はやろうと思えば勉強ができるんだ!」という状態であり、児童はこうした有用感に支えられて学習を自発的に進めることができると述べられている。また、学習者が「勉強ができない。」という無能感を抱えている状態や、親に言われて(他者決定で)仕方なくはじめた勉強であっても、「できた。」という有用感を得ることで、「つぎはこの勉強でもしてみようか。」という自己決定的な態度が生じるとも述べられている。この論を踏まえ、児童が「自信を持って英語を声に出して読むことができた」という有用感を得ることで、「英語を読むことができるようになりたい」という意欲を高めることができると考えた。

(2) 本実践による研究仮説

これまでのことを踏まえ、本実践研究における研究仮説を以下のように設定する。

- a 指追い活動の継続的な実施により、児童の音声-文字間の一致能力が向上するだろう。
- b 仮説 a の効果を児童が実感することにより、児童の読むことに関する意欲が向上するだろう。

2. 研究実践の概要

(1) 対象校及び児童

A 市立 B 小学校 5 年 C 組 (28 名)

(2) 実践期間

2021 年 11 月 11 日~2021 年 12 月 6 日

(3) 実践単元

NHE 5 Unit6 “What would you like?”

(4) 研究実践における手立て

本実践研究では、以下の「手立て1:指追い活動」「手立て3:カルタゲーム」を軸に実践を行い、手立

て2・4を補助的に行うこととする。以下にそれぞれの活動のねらいと内容等を示す。

【手立て1：指追い活動】

①ねらい（研究仮説aに関連して）

歌を用いた指追い活動を継続的に行うことで、音声-文字間の一致能力を高める。

②内容及び手順

事前テストと事前アンケートを行った時間(第0時)と、第1～5時の授業開始10～15分を用いた帯活動として、以下のア、イの段階を踏んで指追い活動を行う。

ア 音に慣れ親しむ段階（第0～2時）

ここでは、NHE5の教科書に収録されている歌を用い、その音声を映像と歌詞の字幕を見せながら流す。第0時に児童は歌に出会い、第2時まで歌を聞く活動を行う。ここでは、音声言語の土台作りの重要性を考慮し、児童が指追い活動を開始する前に、歌に慣れ親しむことを目指す。そのため、児童が指追いを開始する第3時まで、各授業で3～4回、計9～12回歌を聞かせる。児童が小さな声で歌った場合はそれを禁止せず認めていくこととする。1回歌を流すたびに、歌詞の内容に関する質問をし、歌詞の意味を確認したり、発音の仕方を確認したりする。

イ 音と文字を一致させる段階（第3～5時）

第3時から指追い活動を開始する。歌を流す前に、開始時の指の位置を全体で確認するなど、一つ一つの指示を丁寧に行う。また、「歌のスピードの変化」「動画の音声と一緒に歌いながら指追い活動をする」「歌わずに音を聞きながら指追い活動をする」等により、活動に変化をつけることで、単調な活動となることを防ぎ、児童の集中力を維持させる。児童は各授業の始めに2～3回指追い活動を行い、第3～5時にわたって計6～9回指追い活動を行う。また、児童の指追いの効果を高めるため、1回ごとに、指で追うことが難しい箇所や指追いの仕方などを指導し、効果的な指追いの方法を全体で共有する。

【手立て2：英単語読み方クイズ】

①ねらい（研究仮説aに関連して）

文字を見て英単語の読み方を考えたり、音素ごとの読み方を知ったりすることで、英語の音と文字の関係に関心を持たせる。

②内容

児童が指追い活動に慣れてくる第4～5時に、授業内で扱う単語や歌の歌詞に含まれる単語、それらと頭子音や単語全体を構成する音素の似ている英単語を用いた「英単語読み方クイズ」を、指追い活動の直前に行う。教師が「cake」や「bake」、「take」など形の似ている英単語を順に提示し、児童に単語の語文字に着目した読み方や、綴りと音の規則性について学習させる。

③手順

はじめに、児童に単語の文字のみが記載されたカー

ドを見せ(例：cake)、読み方を尋ねる。児童から答えを聞いた後、教師がその単語を音素ごとに強調しながら読み、児童はそれを真似る。次に、読み方を練習した単語と部分的に構成が似ている別の単語を見せ(例：bake)、その読み方を尋ねる。児童から答えを聞いた後、教師がその単語を音素ごとに強調しながら読み、児童はそれを真似る。以下、これを繰り返す。

【手立て3：カルタゲーム】

①ねらい（研究仮説bに関連して）

カルタゲームを通して単語単位の音声と文字を一致させ、読むことができた実感させる。

②内容

児童が指追い活動に慣れてきた段階でカルタゲームを取り入れる。カルタゲームは第4時と第5時の授業を通して段階的に行う。カルタの札に記載される単語は、指追い活動で使用する歌詞に含まれる食べ物に関する単語9語と、Picture Dictionaryから抜粋した単語6語の計15語とする。第4時では絵と文字が書かれたカードを、第5時では文字のみが記載されたカードを使用し、児童が音声と文字を一致させることに意識を向けることができるようにする。

③手順

・1回目（第4時）のカルタゲーム

教師がカルタの札として使用する単語のカード(絵と文字あり)を見せながら声に出して読み、児童は繰り返して読む。これを数回繰り返し、児童が単語に慣れてきた段階で、カルタゲームに移る。児童は2人1組のペアを作り、机を向い合せに配置する。次に、絵と文字が書かれたカードをペアの机の上に並べる。教師が声に出して読んだ単語を聞き取り、そのカードを取る。

・2回目（第5時）のカルタゲーム

1回目と同じ単語ではあるが、文字のみが書かれたカードを見せながら発音し、児童は繰り返して読む。これを数回繰り返した後、教師は発音をせずにカードを見せ、児童はそのカードに書かれた単語を声に出して読む。次に、英語の文字のみが記載されたカードを使用し、1回目と同様の手順でカルタゲームを行う。

【手立て4：パフォーマンステスト】

①ねらい（研究仮説bに関連して）

児童が英語のみで書かれたメニューを読み、単語単位の文字を音声化して注文することで、読むことができた実感させる。

②内容

第7時に行う、「英語で丁寧に注文したり、注文を尋ねたりすること」を目標としたパフォーマンス課題を発展させ、第8時に英語を声に出して読む活動取り入れたパフォーマンステストを行う。メニュー表には、指追い活動やカルタゲーム等で使用した食べ物に関する単語が文字のみで書かれたカードを貼る。児童の読むことに対する不安感を軽減するため、文字で書かれ

たカードをめくると、その文字に対応する絵を見ることができるようになる。扱う単語は、食べ物、飲み物、デザートなどの3つのジャンルをそれぞれ3語、計9語とする(表2)。

表2 パフォーマンステストで扱う単語

	メニュー	指追い活動	カルタ	その他
食べ物	hamburger	○	○	○
	French fries	○	○	○
	salad	○	○	○
飲み物	coffee	○	○	○
	juice	○	○	○
	tea	×	×	○
デザート	cake	×	○	○
	ice cream	○	○	○
	chocolate	×	○	○

児童は客となりメニュー表を見て注文する。ここでは、児童が単語を声に出して読むことを目指す。パフォーマンステストのやり取りはすべて英語で行われる。

③手順

教師と児童が1対1で行う。教師が店員、児童が客となる。教師が児童に英語で書かれたメニュー表を見せ、注文を尋ねる。児童は、メニュー表に書かれた食べ物を選び、注文をする。教師は児童の注文を繰り返し、金額を計算して合計金額を伝える。児童は合計金額を聞き取り、お金を支払う。

3. 検証方法

(1) 事前・事後テスト

①ねらい

研究仮説 a を検証するため、本研究実践の前後に音声-文字間の一致課題を行い、その結果を比較することで、児童の音素認識能力の変化を測る。

②内容

本研究では、Hirashima (2016)、平嶋・名淵 (2017) のテストと同じ形式のテストを用いた。テストは3つの課題から構成され、それぞれ文単位、単語単位、音素-書記素単位における音声-文字の一致能力を測る。以下に3つの課題について詳述する。

ア 文単位における音声-文字の一致課題 (6問)

指追い活動で使用した歌詞に含まれる6つの文章について、その音声ランダムに流された後、その音声に対応している英文を問題文から選び、その記号を順に記入する。文章の音声はそれぞれ2回ずつ流される。
イ 単語単位における音声-文字の一致課題 (10問)

指追い活動で使用した歌詞に含まれる10の内容語について、その音声ランダムに流された後、その音声に対応している内容語を語群から選び、その記号を順に記入する。各設問の音声はそれぞれ2回ずつ流される。

ウ 音素-書記素単位における、音声-文字間の一致

課題 (6問)

指追い活動で使用した歌詞に含まれる単語の語頭に4回以上出現する音素をターゲットとする。本研究では、ターゲット音素は/s/、/h/、/f/の3つとなり、それぞれのターゲット音素について2問ずつ出題される。各設問において、同じターゲット音素が語頭にくる3つの単語(例:slice、squid、salary)が流され、それらに共通する語頭の文字を、問題文に提示された26のアルファベットの中から選び、丸をつける。これら3つの単語は、児童にとって未知語であると予想されるものとする(表3)。各設問の音声はそれぞれ2回ずつ流される。

表3 音素-書記素一致課題で使用した単語

/s/音①	: slice, squid, salary
/s/音②	: stay, sand, sardine
/h/音①	: hang, holiday, hedge
/h/音②	: however, hope, holy
/f/音①	: flash, fabric, flame
/f/音②	: freeze, fashion, floor

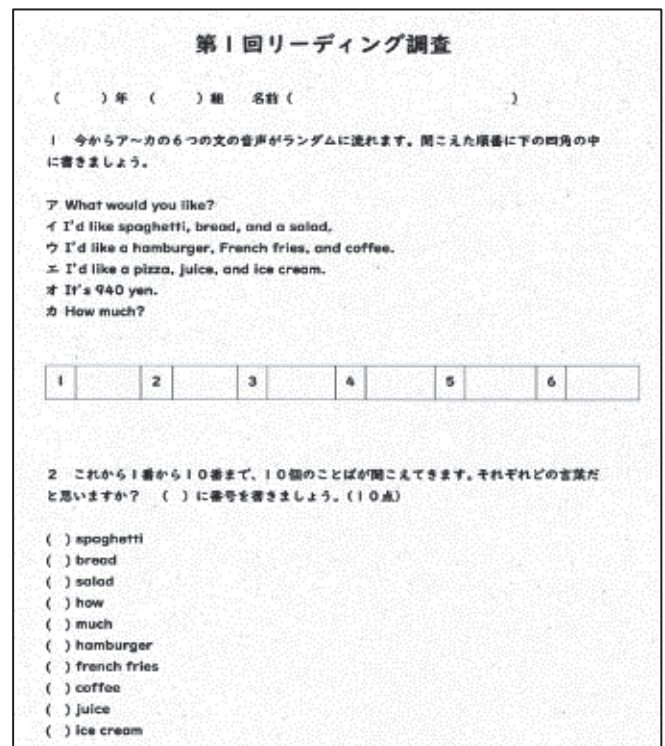


図2 事前・事後テスト用紙

アとイの課題は、事前事後ともに同じ設問内容で行い、ウのみ各設問の音声流す順番を変更して行う。また、ア～ウの設問はすべて1点とする。

(2) 事前・事後アンケート

①ねらい

研究仮説 b を検証するため、本研究実践の前後に、英語を読むことに関する自作アンケートを実施し、その結果を比較することで、児童の読むことに対する自信と意欲の変化を測る。

②内容

本研究実践の前後に、選択式(5件法)と記述式の

アンケート調査を行う。アンケートの項目は以下の通りである。また、事前事後共に同じ質問項目を用いることとする。質問項目は以下の通りである。

<p>【選択式】</p> <p>①自信をもって英語を声に出して読むことができますか？</p> <p>②自信をもって英語を声に出して読むことができるようになりたいですか？</p> <p>③まとまった英語を読んで内容を理解することができますか？</p> <p>④まとまった英語を読んで内容を理解することができるようになりたいですか？</p>
<p>【記述式】</p> <p>英語を声に出して読む活動について自由に書いてください。</p>

選択式の項目に関して、項目①と項目②では、英語を声に出して読むこと、すなわち音声と文字を一致させ、音声化することに対する自信及び意欲を測る。項目③と項目④では、文字で書かれた文章を声に出さずに読み、内容を理解すること、すなわち意味を理解することに対する自信及び意欲を測る。前述した門田(2014)のリーディングにおける意味理解のプロセスを基に、児童は認識した文字を音声化した上で意味理解を行っていることと考える。

記述式の項目では、英語を読むことに対する児童の苦手意識や捉え方の変化を質的に分析する。

(3) パフォーマンステスト時に録音した児童の発話

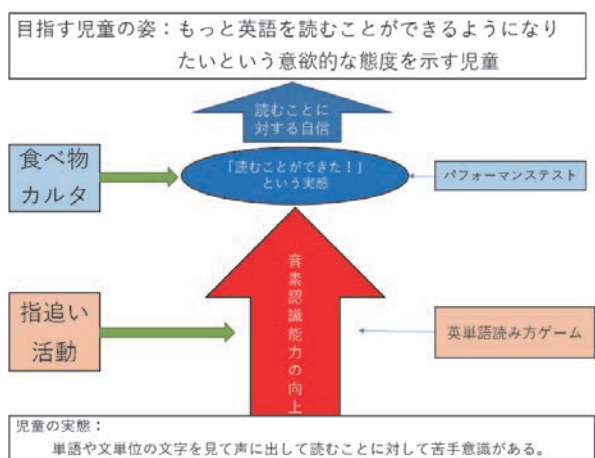
①ねらい

パフォーマンステスト時に文字のみを見て注文することができた児童の人数や、それらの児童が選んだ単語を分析し、指追い活動の効果を検証する。

②内容

「手立て 4：パフォーマンステスト」における児童の発話を録音し、文字のみを見て注文することができた児童の人数を数えたり、それらの児童が選んだ単語を整理したりする。そして、どのくらいの児童が文字と音声を一致させることができているか、また、そこに指追い活動が影響を与えているかについて分析する。加えて、パフォーマンステスト実施後、数名の児童に個別でどのように読んだか質問することで、児童の音声-文字間の一致のプロセスを見取る。

4. 研究構想図



IV各活動における実践内容と児童の姿

1. 実際に行った実践

本実践研究に関わる実践は以下の日程で行われた。

実践日時	本実践に関わる実践
第0時 (11月11日)	・歌を3回聞く ・事前テスト・事前アンケート
第1時 (11月11日)	・歌を3回聞く(ゆっくり)
第2時 (11月15日)	・歌を3回聞く(ゆっくり→ふつう)
第3時 (11月18日)	・歌詞シートを配布後、指追い活動3回(2回目から歌唱あり)
第4時 (11月22日)	・英単語読み方クイズ ・指追い活動3回(歌唱自由、ゆっくり→はやい) ・カルタゲーム(絵・文字入り)
第5時 (11月25日)	・英単語読み方クイズ ・指追い活動2回 ・食べ物カルタ(文字のみ)
第6時 (11月29日)	・パフォーマンス課題「オリジナルメニューを作ってレストランを開こう」(準備)
第7時 (12月2日)	・パフォーマンス課題(本番)
第8時 (12月6日)	・パフォーマンステスト ・事後テスト・事後アンケート

2. 各活動の内容と児童の姿

(1) 第0時(11月11日)

児童が指追い活動で使用する歌の音声に慣れ親しむことをねらいとして、歌を3回聞かせた。ここでは、児童が音声に集中して聞くことを促すため、まず歌詞の字幕を見せずに、映像と共に1回聞かせた。初めて学習する歌を、字幕なしで聞くことだけに集中させる活動はこれまでに行ったことはなかったが、児童は映像と音声に集中して聞くことができていた。その後2回歌詞の字幕を見せながら歌を聞かせた。そして、歌に出てきた食べ物や注文の仕方など、聞き取った内容について質問すると、映像や音声から得た情報をもとに答えることができていた。歌を聞いた後、事前テストと事前アンケートを実施した。

(2) 第1時(11月11日)

第0時と同様に児童が歌の音声に慣れ親しむことをねらいとし、歌詞の字幕を見せながら歌を3回聞かせた。2回目から歌を口ずさむ児童が現れた。はじめは、声が小さく、自信をもって歌うことができていない様子を見せており、「I'd like ~.」という注文の仕方を「I like ~.」と間違っ歌っている児童も数名いた。そこで、筆者が「I'd」の部分強調して歌いながら説明をすると、真似て歌う児童もいた。そして、3回目に聞かせたときには少し大きな声で歌う児童も出てきた。

(3) 第2時(11月15日)

第0時及び第1時と同様に児童が歌の音声に慣れ親しむことをねらいとし、歌詞の字幕を見せながら歌を3回聞かせた。ほぼ全員が小さな声を出して歌を聴き

ながら歌っていた。第1時に確認した「I'd like～」に関しては歌うことができる児童が増えたようであったが、「940 yen」といった3桁の数字の表現に多くの児童が困難を抱えていた。そのため、4桁までの数字を英語で話すことを全体の目標として共有し、数字の復習と聞き取りクイズを第2時以降の授業で行うこととした。また、歌詞の内容について全体に質問すると、多くの児童が自信を持って答えることができていた。歌のスピードに関しても、「速いスピードで歌いたい。」という者もいた。

(4) 第3時 (11月18日)

歌詞シートを配布し、指追い活動を3回行った。ここでは、児童がスムーズに指追い活動を行うことをねらいとし、指追いの方法や開始時の指の位置を全体で確認しながら、ゆっくり活動を進行した。全体を通して第1～2時の時点で歌の音声に慣れ親しんでいたため、歌に合わせて指追いをすることができず困惑している児童の様子は見られなかった。

また、指追い活動が単調な活動となることを防ぐため、2回目は歌のスピードを早めた。また、3回目は歌いながら指追いをさせた。しかし、歌詞を目追いでいる児童も数名見られた。

児童によって指追いの方法が僅かに異なる様子も見られた。児童の指追いの方法は、大まかに以下の2通りに分類された。

- ①歌に合わせて音が示す文字ごとに流れるように歌詞を指で追っている。
- ②歌に合わせて単語ごとに区切るように指で追っている。

①の方法で指追いをしている児童が大部分であった。②の方法で指追いをしている数名の児童は、普段から英語を得意とし、授業時も積極的な参加が見られる児童であった。

(5) 第4時 (11月22日)

①指追い活動に関する実践の内容と児童の姿

児童が指追い活動の重要性を実感し、活動に意欲的に取り組むための手立てとして、指追い活動を行う直前に「英単語読み方クイズ」を行った。まず初めに、前時の授業のリスニング問題に記載されていた「Poland」という文字の読み方について触れたことを生かし、「Poland」と「Portugal」の二つの文字を読ませた。児童は、「Poland」はすぐに読むことができていたが、「Portugal」を読むことができなかった。ヒントを出しながら読み方を考えさせたところ、1人の児童が読むことができた。その後、どの音がどの文字と対応しているか大まかに説明した。その後指追い活動を行った。指追い活動中は、注意深く指で文字を追っている児童が以前よりも増え、児童の音と文字のつながりに対する関心が高まっている様子が見られた。

②カルタゲームの実践の内容と児童の姿

指追い活動の後に、教師が単語のカード（絵と文字

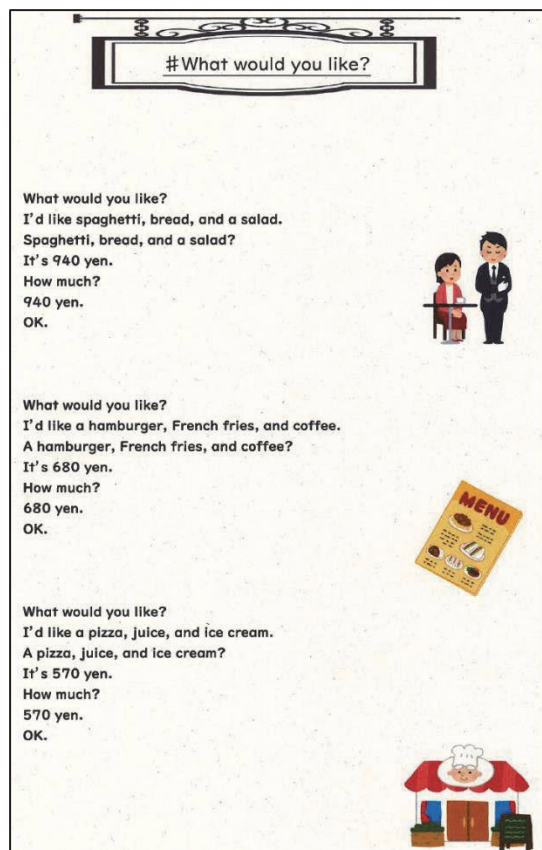


図3 指追い活動で使用した教材

あり) 15枚を見せながら声に出して読み、児童に繰り返し音読させた。その後、カルタゲームを行った。児童は、集中して教師の話す単語を聞き、素早く反応してカードを取っていた。

(6) 第5時 (11月25日)

①指追い活動に関する実践と児童の姿

第4時と同様に、指追い活動を行う前に「英単語読み方クイズ」を行った。児童に出題したのは「cake」「bake」「take」の3つの単語であった。ここでは、児童が単語の語頭に着目し、音素-書記素単位の音声と文字の一致に関心を持つことをねらいとした。指追い活動で使用している歌詞に記載されている「cake」、既習語彙である「bake」、これまでの授業では扱っていない「take」の順に提示した。そこで、「-ake」の読み方は共通しているが、語頭の変化によって読み方が変わるということに気付くことができるように指導した。

その後、第3時と同様の指追い活動を行った。前時までの指追い活動を行う中で、児童にはこの活動が習慣化されている様子が見られた。児童に歌の活動を行うことを伝えると、すぐにファイルを開き、歌詞を取り出す児童が見られるようになった。本実践研究では、ここで指追い活動を終了した。

②カルタゲームの実践の内容と児童の姿

指追い活動の後に、第4時で用いたカード（絵と文字あり）15枚を見せ、児童に読ませる復習を1回行った。その後、教師が同じ単語のカード（文字のみ）を見せながら声に出して読み、児童に繰り返させた。こ

の活動を2回行った後、教師が文字のみのカード見せ、児童にカードを読ませた。児童の声が少し小さくなったため、一通り読み終わった後、教師が正しい読み方をもう一度例示し、児童に繰り返し音読させた。2回目には、文字のみのカードを見て、大きな声で単語を読むことができる児童が増えた。

次に、英語の文字のみが記載されたカルタを使用し、第4時と同様の手順でカルタゲームを行った。カルタゲームを始めてすぐ、数名の児童が「全然取れない。」「読めないから取れない。」と言ったため、「読むことが苦手な子は頭文字に注目してみてね。」と全体に話した。すると、先程「全然取れない。」と言っていた児童が「取れた。」と嬉しそうに言っていた。ゲームが終わったときに、カードを1枚も取ることができなかった児童はいなかった。活動後、文字だけのカルタの感想を尋ね、挙手で答えさせると、「問題なく取れた。」と答えた児童が約20名、「少し難しいと感じた。」と答えた児童が約10名だった。「問題なく取れた。」と答えた児童に理由を尋ねると、「なんとなく形で覚えている。」と答えた児童と、音素ごとに音のイメージをつなげて読んでいると説明した児童がいた。

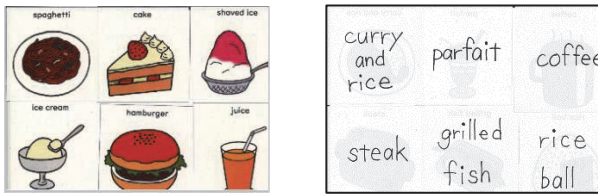


図4 カルタゲームで使用したカルタカード

(7) 第6時 (11月29日)

第7時に行うパフォーマンス課題「オリジナルメニューを作ってレストランを開こう」の準備を行った。児童は指追い活動やカルタゲームを含めた語彙学習の中で習得した食べ物に関する英語を使用し、オリジナルのメニュー表を作成した。児童は、絵と文字の入ったカードの中から自分がメニューに加えたいものを選び、メニュー表に貼り付けた。また、メニューの値段も自分たちで決めることとした。数名の児童は、カードをメニュー表に張り付ける際に、絵のみを切り出し、英語を自分で書いていた。また、読み方をカタカナでメモする児童もいた。このように、文字に着目をする児童の様子が見られた。メニュー表作成後、第7時に行う活動に向け、全体で使用する表現の確認と読みの練習を行った。このとき、第8時のパフォーマンステストでは、すべて英語で書かれたメニューで注文することが目標であることを伝えると、驚きを見せる児童もいた。

(8) 第7時 (12月2日)

第6時に作成したメニュー表を使い、英語で注文をしたり、注文を尋ねたりするパフォーマンス課題を行った。学級の児童を3つのグループに分け、1グループが店員として店を開き、その他のグループが客とし

てそれぞれの児童の店に出向く方式とした。8分ごとに役割を入れ替えることで、全員が客役(2回)と店員役(1回)の両方の役で英語を使用することができるようにした。店員役の児童は紙で作成したコック帽をかぶり、役になりきって楽しみながら英語を話していた。客役の児童は、店員役の提示するメニュー表に興味を抱いており、そのメニューや値段をじっくり見ながら注文していた。活動時に、補助として黒板にやり取りの例を提示していたが、それを見ながら活動をする児童が多く見られた。数名の児童に「What would you like?」の読み方を尋ねられ、読み方を教えることもあった。

(9) 第8時 (12月6日)

第7時のパフォーマンス課題を踏まえ、児童が客役として英語で注文をするパフォーマンステストを行った。教師が店員役となり、英語の文字のみで書かれた食べ物カードを貼ったメニュー表を提示した(図5)。テストに参加した児童28名のうち、文字のみで注文することができた児童は22名、メニューカードをめくって、絵を見て注文した児童は6名であった。また、児童が注文の合計金額を正しく聞き取ることができているか確認するため、画用紙で作成したお金を実際に支払う活動を取り入れた。

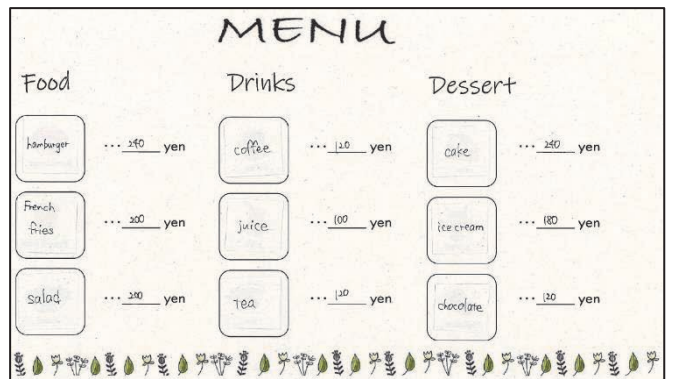


図5 パフォーマンステストで用いたメニュー表

V 結果と考察

(1) 事前・事後テストの結果と考察

事前テストと事後テストの両方に回答した児童28名を対象として本実践研究の事前と事後のテスト結果の差を、ウィルコクソンの符号順位と検定によって検討した。「文単位」「単語単位」「音素-書記素単位」それぞれの音声-文字間の一致課題の結果は表4の通りとなった。

表4 音声-文字間の一致課題の結果

	事前 (n=28)		事後 (n=28)		Z	p
	平均	標準偏差	平均	標準偏差		
文単位(6点)	5.61	1.03	5.82	0.67	-1.342	0.18
単語単位(10点)	8.64	2.86	9.54	1.48	-2.207	0.027
音素単位(6点)	4.21	1.69	4.79	1.6	-2.644	0.008

その結果、全ての単位において平均点が向上していたが、「文単位」において差は有意ではなかった。「単語単位」では、差が5%水準で有意であった。しかし、

「文単位」「単語単位」の課題とも、事前・事後の平均点が高く、ほぼ全ての児童が満点に近かったことから、本結果を適切な課題によるものから得られたと言うことは難しいと考える。

「音素-書記素単位」の課題では、差が5%水準で有意であった。そこで、3つのターゲット音素のテスト結果を表にすると以下ようになった(表5)。

表5 音素-書記素単位の一致課題の結果

	事前(n=28)		事後(n=28)	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差
s音	1.75	0.585	1.82	0.476
f音	1.36	0.78	1.5	0.745
h音	1.11	0.832	1.43	0.836

すべてのターゲット音素において、平均点が向上していた。特に/h/音に関しては差が大きいように思われた。また、3つのターゲット音素のうち、事前・事後テストともに、/h/音の平均点が最も低かった。この結果については、以下のようなことが考えられる。

- ・/f/音(唇歯摩擦音)と/s/音(歯茎摩擦音)は口唇近くで発音されるため聞き取りやすい音であるが、/h/音(声紋摩擦音)は喉の方で発音されるため聞き取りにくいこと
- ・指追い活動により、/h/音に注目をさせることができ、反復練習により音声-文字間の一致が強固になったこと

また、「音素-書記素単位」の課題の誤答を分析すると、/f/を/h/と誤答した児童が4名、/h/音を/f/音と誤答した児童が6名いた。前者は日本語の発音に影響された誤答ではないかと考えるが、後者については今後その原因を調べていきたいと考えている。また、/h/音または/f/音が答えの設定で、/p/音に丸を付ける児童が5名いた。特に/f/音については/p/音と同様に口唇にて発生される音であることが原因ではないかと思われる。英語の場合、/p/音のような破裂音や/h/音のような摩擦音は日本語よりも強く発音される。今後は、これらの音を強調して児童に例示していきたいと考える。

(2) 事前・事後アンケートの結果

① 選択式アンケートの結果

「英語を読むことに対する自信や意欲」についてのアンケートを行い、実践の前後におけるアンケート結果の差を、ウィルコクソンの符号順位和検定によって検討した。その結果は表6の通りとなった。

表6 アンケート結果

項目	事前(n=28)		事後(n=28)		Z	p
	平均	標準偏差	平均	標準偏差		
①	3.32	1.188	3.61	1.166	-1.277	0.201
②	3.75	1.041	4.32	0.863	-2.818	0.005
③	3.57	1.289	3.71	1.182	-0.677	0.499
④	4.07	0.979	4.36	0.870	-1.588	0.112

全ての項目において平均点が向上していたが、項目①「自信をもって英語を声に出して読むことができますか?」、項目③「まとまった英語を読んで内容を理解することができますか?」、項目④「まとまった英語を読んで内容を理解することができるようになりたいで

すか?」については、差は有意ではなかった。項目③及び項目④については、本実践研究で扱った単元の特徴から(レストランで注文をする内容)、文単位のまとまった英語を読ませたり理解させたりする機会が少なかったことが原因の一つと考えられる。児童はまとまった英語を読むことができたという実感を得る機会が少なかったのではないだろうか。また、まとまった英文を読んで、その内容を理解したいと考える機会も同様に少なかったのではないかと考える。今後は違った単元においても本実践研究と同様の実践に取り組むことで、これらの項目に対する児童の意識の変化を見取っていきたい。

項目②「自信を持って英語を声に出して読むことができるようになりたいですか?」については、差が5%水準で有意であった。本項目は研究仮説b「仮説a(音声-文字間の一致能力の向上)の効果を児童が実感することにより、児童の読むことに関する意欲が向上するだろう」に関わるものである。第5時のカルタゲームの際に、文字のみのカルタを取ることにして「問題なく取れた。」と答えた児童が28人中約20人いたことや、1枚も取ることができなかった児童がいなかったこと、また、後述するが第8時のパフォーマンステストでは、文字のメニューを見て注文することができた児童が22名と過半数を占めていたことが主な原因であると考えられる。項目①の結果に有意な差は見られなかったが、児童は単語単位で読む自信が高まったため、読むことができるようになりたいという思いを高めたのであろう。

しかし、英語を声に出して読む活動に関する自由記述には、事後アンケートに多くの記述が見られた。「難しい」「できない」など、英語を声に出して読むことに対する苦手意識が表れる記述をした児童が11名いた。具体的には、「英語だけを見て読むのは難しかった。」「英語を読むときだいたい最初の文字や絵で読んでから英語だけだと難しかった。」「歌詞だったらいけるけど文章を読むのが難しい。」と文字のみの文や単語を読むことについての記述や、『アイスクリーム』って英語で言うとき、『くりいむ』っぽく読むのが苦手だった。」「発音がわからないから読めない。」「日本語とは全然違って新鮮。発音のいい人の英語が難しい。」と英語の発音に着目した記述が見られた。これは、本実践研究で英語を読む活動多く行ったことで、児童に心理的負荷がかかったことが原因の一つと考えられる。また、発音と文字の結びつきに関しては、日本語と英語の発音の違いに気付いているが、それを認識し、音声化することができていないことが考えられる。そのため、児童がより音声に慣れ親しむことのできる活動を設けることが重要であると考えられる。また、フォニックスのようなボトムアップ的な発音指導を行うことで、音素ごとの発音の仕方を体系的に習得したり、児童が

英語の音素を声に出すことに慣れたりすることで、自信を持って英語を声に出すことができるようになると考える。

(3) パフォーマンステスト時に録音した児童の発話

パフォーマンステスト時に、英語の文字のみが書かれたメニュー表を見て注文することができたのは、28名のうち22名であった。そこで、22名の注文したメニューを分類し、児童が音声と文字を一致させることができている語について分類した(表7)。

表7 パフォーマンステストの結果

	メニュー	指追い活動にあった	読めた人数
食べ物	hamburger	○	7
	French fries	○	10
	salad	○	5
飲み物	coffee	○	7
	juice	○	12
	tea	×	3
デザート	cake	×	10
	ice cream	○	11
	chocolate	×	1

メニュー表に記載された単語のうち、指追い活動で使用した教材に記載されていない単語は、「tea」、「cake」、「chocolate」の3語であった。このうち、「cake」を注文した人数は10名だったが、「tea」と「chocolate」を注文した人数は他のメニューに比べ著しく少なかった。

「tea」を注文した3名の児童に、「『tea』って注文する子は少なかったけどよく読めたね。」と話かけると、既に読み方を知っていた1人を除き、1人が「『ice cream』の『ea』の部分と似てるから覚えちゃった。」と答え、別の1人が「なんとなく形で覚えてた。」と答えた。指追い活動の際に音を聞きながら文字をなぞった場合と単語ごとに指を動かしていた場合とでは、児童の音声-文字間の一致能力の向上に変化が見られるのではないかと考える。先の2人の児童についてこの考察が当てはまるかどうかは残念ながら分からないが、今後はより音素-書記素の一致を図る指導の工夫、例えば英単語読み方クイズ等を多く行っていきたい。

また、本実践研究で扱った歌にはchで始まる音が表れていない。しかし、指追い活動については事前・事後テストの結果から音声-文字間の一致能力の向上が期待できることから、今後も歌を扱う際には指追い活動を取り入れていきたい。

Ⅶ 研究のまとめ

本研究実践では、英語を読むことに自信を持ち、もっと英語を読めるようになりたいという意欲的な態度を示す児童の育成を目指し、実践研究を行った。そのために、歌の歌詞を用いた指追い活動を行うという手立てを取った。

研究仮説は以下のようなものであった。

a 指追い活動の継続的な実施により、児童の音声-文字間の一致能力が向上するだろう。

b 仮説aの効果を児童が実感することにより、児童の読むことに関する意欲が向上するだろう。

本実践研究の結果として、両仮説とも統計上有意味な差は一部のみで見られた。また、成果と課題をまとめると以下になると考える。

【成果】

- ・指追い活動の継続的な実施によって、児童の音素-書記素単位における/h/音の音声-文字間の一致能力が向上した。
- ・カルタゲームやパフォーマンステストの中で、児童が音声と文字を一致させ、英語を読むことができると実感している発言が見られた。
- ・児童が単語を構成する音素に着目して読むことができている姿が見られた。
- ・児童の英語を声に出して読むことに関する意欲が向上した。

【課題】

- ・事前・事後テストにおける文単位及び単語単位の音声-文字間の一致課題の難易度が容易であったため、児童の音声-文字間の一致能力を正確に測ることができなかった。
- ・児童によって指追いの方法が異なり、文字の認識の仕方に差異が生じた。
- ・児童が文字だけを見て声に出すことや、英語の発音を聞き取り文字の結びつきに難しさを感じている記述が見られた。
- ・英語を読む活動が増えたことで、児童に心理的負荷がかかっている可能性があった。
- ・日本語と英語の違いを認識し、音声化することができない児童の様子が見られた。

今後は、特に課題の改善を考えながら、次年度以降実際の教育現場で、英語を読むことに自信を持ち、読むことに対して意欲的に取り組む児童を育成していきたい。

【引用・参考文献】

- [1] 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 外国語活動・外国語編』開隆館出版
- [2] 畑江 (2017) 「小学校外国語教科化を伴う『読む』指導の在り方ー『適切』な指導をー」『鳴門教育大学小学校英語教育センター紀要』2017 年第 8 号, p.15-24.
- [3] アレン玉井光江 (2010) 『小学校英語の教育法ー理論と実践ー』大修館書店
- [4] 前掲 [3]
- [5] 前掲 [3]
- [6] 門田修平 (2014) 『英語上達の 12 のコツ』コスモピア
- [7] 文部科学省 (2017) 「小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック」https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1387503.htm (最終閲覧日 2022 年 2 月 7 日)
- [8] 平嶋美鈴・名瀬浩司 (2017) 「入門期のリタラシー指導としてのテキスト指追いの効果ーナーサリー・ライムの音声的な特徴に着目してー」『小学校英語教育学会誌』17 巻 2 号, p.85-100.
- [9] Hirashima, M (2016) 「What can pupils do if they succeeded in the activity of following sentences with fingers?」東京学芸大学大学院英語研究会『LEO』第 44 号, 113-128.
- [10] クロード・北代 (2011) 「ナーサリーライムに現われる英語のリズム」『Sophia linguistica: working papers in linguistics』第 59 号, 1-16.
- [11] 丸山修 (2010) 「ナーサリー・ライムの特性と言語教育」『静岡大学教育学部研究報告 (人文・社会・自然科学篇)』第 61 号, 101-111.
- [12] 東京書籍 (2020) 『New Horizon Ementary 5』
- [13] 桜井茂男 (1997) 『学習意欲の心理学: 自ら学ぶ子どもを育てる』誠信書房