

ある小学校の外国語活動におけるアルファベット学習 の導入に関する事例報告

石 濱 博 之*

(平成26年9月30日受付；平成26年11月5日受理)

要 旨

本稿の目的は、ある公立小学校における外国語活動の授業で、アルファベットの文字を書くこととそれに関連する単語を書くことを指導したことについて報告するものである。そして、事前と事後でどのくらいアルファベットを書くことが変容したかについての結果も報告する。2013年9月から2014年2月までの期間、13回の授業で毎回10分間、アルファベットとそれに関連する単語を20名の児童に指導した。

本研究は、13回の指導で、児童がアルファベットの名前を聴いてどのくらい書けるようになったか、アルファベットに関連する単語をどのくらい認知できるか、あるいはどのくらい単語を書けるようになったかについて事前と事後で比較検証した。更に、事後でアルファベットの大文字と小文字をどのくらい書けるようになったかについても検証した。

その結果、児童は事前より事後の方が聴いたアルファベットを書けるようになった。今回の10分間のアルファベット指導では、児童は既に事前から単語を認知していたが、その単語を書くことまではできない。更に、大文字と小文字を書くことに関して比較した場合、児童には大文字よりも小文字を書くことがむずかしい。

外国語活動で、アルファベットと単語の書くことを指導したい場合、容易に書くことができる指導法を開発する必要がある。

KEY WORDS

| | | | |
|-------------------|-----------|-----------------------------|-------|
| Alphabet Learning | アルファベット学習 | Writing | 書くこと |
| Picture Cards | ピクチャー・カード | Foreign Language Activities | 外国語活動 |

1 小学校での文字学習の背景

平成23年度から公立小学校で外国語活動が必修化されて4年目を迎えている。公立小学校の高学年に年間35時間の外国語活動が導入されて、実際の授業では様々な指導が実施されている。筆者が外国語活動の授業実践している際に、身近に英語や英語の文字を見いだす空間にいるために児童が文字（アルファベット）に関心を示し、その文字を書いてみたいと意欲を示す場合もある。その反面、外国語活動の授業で児童に系統的な文字指導をしていないにもかかわらず、教師が黒板に文型カードを貼って、児童が読み方さえわからないのに、児童にはある種の記号にしか思えない文型を読ませている場合もある。

『小学校学習指導要領解説外国語活動編』（文部科学省、2008）によれば、「外国語でのコミュニケーションを体験させる際には、音声面を中心とし、アルファベットなどの文字や単語の取り扱いについては、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」（p.19）としている。そして、「アルファベットなどの文字の指導については、例えば、アルファベットの活字体の大文字及び小文字に触れる段階にとどめるなど、中学校外国語科の指導とも連携させ、児童に対して過渡の負担を強いることなく指導する必要がある。さらに、読むこと及び書くことについては、音声面を中心とした指導を補助する程度の扱いとするよう配慮し、聞くこと及び話すこととの関連を持たせた指導をする必要がある。外国語を初めて学習する段階であることを踏まえると、アルファベットなどの文字指導は、外国語の音声に慣れ親しんだ段階で開始するように配慮する必要がある。さらに、発音と綴りとの関係については、中学校指導要領により中学校段階で扱うものとされており、小学校段階では取り扱うこととはしていない。」（p.19）としている。

実際に、『Hi, friends! 1』の“Lesson 6”ではアルファベットの大文字を扱っている。『Hi, friends! 2』の“Lesson 1”ではアルファベットの小文字を扱っている。それらのねらいはアルファベットに慣れ親しむこととしている。

そこで、アルファベットに慣れ親しむことから一歩踏み込んで文字指導の導入を試みようとした。実際に、平成25

年度、新潟県J市の公立小学校で5・6年生に、外国語活動の授業（2学期と3学期）の中でアルファベットの大文字と小文字、及びアルファベットに関連する単語を書かせる指導を試みた。

本稿では、アルファベット（大文字と小文字）を書くことに焦点をあてて、アルファベット学習の導入以前とその事後では、どの程度アルファベットを書けるようになったか、及びアルファベットと関連する単語についてどのくらい認知し、その単語を書けるようになったかについて事例報告するものである。

2 アルファベット学習に関する概観

2.1 文字指導に関する考え

『小学校学習指導要領解説外国語活動編』（文部科学省、2008）によれば、アルファベットは「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」（p.19）としているが、アルファベット学習についての先行研究を示す。

児童を対象とした文字導入の取り扱いについて、久埜（1996）は、「文字を認識する力は、大文字に関する限り低学年でも大人の想像以上に高く、個々の文字が発する音についてもかなりの知識を持っている。Listeningの指導で絵本や漫画の絵を使って話し合うときに文字があるように、指導の初めから文字を添えておくことも可能で、次第に文字認識を深めていく。」（pp.30-31）としている。また、築道（1997）は、文字の指導について、「英語への興味づけのためにアルファベット文字は導入しましたが、個々の単語の綴りについては、絵カードに記して提示することはあっても意図的に読んだり、書いたりする練習はしていません。系統的な文字指導を行えば、さらなる定着を期待できると言えます。」（p.11）としている。今井（1999）は、公立小学校の実践を検証して、「文字指導を導入して最も効果的だと思われたことの一つは、文字が児童の学習の補助となっていることである。授業の中では、板書の文字を見ながら新しい言語表現を身につけていく様子が伺えた。アンケート結果からも文字を学習の補助としていることが考えられる。」（p.33）としている。

しかしながら、影浦（1997）は、「中学生が英語学習で抵抗を示すのは、文字である。このことから、小学校において新しい言葉を学習しようとする子供に、新しい音声と文字をほぼ同時に導入することはきわめて大きな抵抗を生み出し、英語嫌いを生み出す結果となる。文字は、指導したことを記憶にとどめる手段として大変有効であるが、小学校における英語教育は暗記を避けて、忘れてもちっとも構わないという考えに立つ必要がある。」（p.102）として、文字を慎重に導入した方がよいことを提案している。

石濱（2001）は、英語クラブで文字を導入した実践から、「児童は文字を「書くこと」に意欲的に取り組んだ。児童が「文字（アルファベット）ばかりでなく、文を書いてみたい」（p.68）と反応したとしている。そして、「学習したことを書かせてみることも子どもの楽しさを増加させる」（p.69）であろうとした。児童が文字に興味・関心を示せば、楽しく導入してもよいことを提案した。

中村（2008）によれば、「文字を導入する際の注意点として、児童の文字に対する興味を喚起する活動を必ず行い、文字に触れたいという欲求を高めたうえで指導に移るという配慮をする必要があります」（p.113）としている。そして、第1ステージ（個々のアルファベットの認識）と第2ステージ（英語の文字列の認識）を設定して、それぞれのステージでできることを提案している（表1、表2）。

表1 第1ステージ 個々のアルファベットの認識

| ステージ | できること |
|-------|--------------------------|
| ステップ1 | アルファベットの音声を聞いて、その文字がわかる。 |
| ステップ2 | アルファベットの文字をみて、それを音声化できる。 |
| ステップ3 | アルファベットの文字を書き写すことができる。 |
| ステップ4 | アルファベットの音声を聞いて、その文字が書ける。 |

表2 第2ステージ 英語の文字列の認識

| ステージ | できること |
|-------|------------------------------|
| ステップ5 | 文字列を見て、それが表すもののイメージができる。 |
| ステップ6 | 文字列を見て、それを音声化できる。 |
| ステップ7 | 絵カードなどで示されたイメージから、その文字列が書ける。 |
| ステップ8 | 英語の音声を聞いて、その文字列が書ける。 |

次に、異なる字体の書き方について、リバーズ・テンパリー（1985）によれば、「新しいアルファベットを学ぶのに有効な方法は、字を拡大したり個々の文字のなぞり書きをすることから始めるのだが、正しい配置になるように枠でかこんでいることが多い。やがて語や短文へと移る。学習者は、各文字の筆順や方向、つまり各部分はどの順序で書いていくのか、各部分を書くのにペンはどの方向に動かすのかに注意しなければならない。」(pp.89-90) としている。また、「初めて習う言語の新しい文字の書き方を学習することは特別な作業だと認識すべきで、能率的な手の動かし方の習慣が早く形成されることが望ましく、監視付きの訓練が保証されるべきである。」(p.90) ともしている。児童にとって新しい文字を書くことの指導を導入する際は、時間をかけて丁寧に指導していかなければならないであろう。

2.2 『Hi, friends! 1, 2』におけるアルファベットの扱い

『Hi, friends! 1, 2 指導編』（文部科学省、2012）では、文字を次のように扱っている。『Hi, friends! 1 指導編』では、題材「Lesson 6 What do you want? アルファベットをさがそう」で扱っており、『Hi, friends! 2 指導編』では、題材「Lesson 1 Do you have “a”? アルファベットクイズを作ろう」で扱っている。それぞれの“lesson”の単元目標は、表3と表4のとおりである。

表3 『Hi, friends! 1 指導編』のアルファベットの扱い

| Lesson 6 題材：What do you want? アルファベットをさがそう | |
|--|--|
| 単元 | ・積極的にアルファベットの大文字を読んだり、欲しいものを尋ねたり答えたりしようとする。 |
| 目標 | ・アルファベットの文字とその読み方とを一致させ、欲しいものを尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しむ。 ・身の回りにアルファベットの大文字で表現されているものがあることに気付く。 |

表4 『Hi, friends! 2 指導編』のアルファベットの扱い

| Lesson 1 題材：Do you have “a”? アルファベットクイズを作ろう | |
|---|---|
| 単元 | ・積極的にある物を持っているかどうかを尋ねたり答えたりしようとする。 |
| 目標 | ・31～100の数の言い方やアルファベットの小文字、ある物を持っているかどうかを尋ねる表現に慣れ親しむ。 ・世界には様々な文字があることを知る。 |

外国語活動では、アルファベットの文字（大文字、小文字）に慣れ親しむ程度である。更に、『Hi, friends! 1 指導編』の題材「Lesson 6 What do you want? アルファベットをさがそう」では、「初めてアルファベットの文字を題材とする単元である。ここでは、アルファベットの大文字を知り、その読み方に慣れ親しむこととともに、身の回りにはアルファベットの大文字の表示がたくさんあることを知ることで、世界につながっていることを感じさせることもねらいとしている。」(p.22) そして、『Hi, friends! 2 指導編』の「Lesson 1 Do you have “a”? アルファベットクイズを作ろう」では、「アルファベットの小文字を読むことと、小文字と大文字を一致させること、アルファベットの読み方を聞いてどの小文字かを判別することなど、アルファベットの小文字に親しませることがねらいである。」(p.5) としている。

3 ある公立小学校での授業実践

『Hi, friends! 2 指導編』では、「アルファベットの筆順を指導して正確に書かせることをねらっているのではない。」(p.5) としているが、筆者が関わっている公立小学校でアルファベットの書き方やアルファベットに関連する単語の綴りの指導を試みた。児童はアルファベットに関心を持っており、『Hi, friends! 1, 2』で慣れ親しむ程度であったとしても取り扱っているから、学級担任も児童にアルファベットの文字を書かせる指導を試みたい要望を持っていた。

3.1 5・6年生への外国語活動の授業実践

J市立M小学校は小規模校な小学校である。5年生と6年生を合わせても20名前後であるために、外国語活動は5年生と6年生を合わせて指導している。即ち、高学年全体で外国語活動を実施していることとなる。年間活動計画は2年間単位で編成されており、2年間をとおして児童に『Hi, friends! 1, 2』の内容を提供することとなる。2年間で

コミュニケーション能力の素地を育成することをねらいとしている。ある年度によっては、5年次に『Hi, friends! 2』を学び、6年次に『Hi, friends! 1』を指導する場合もありうる。2年間の年間活動計画の中に、「書くこと」を取り入れたアルファベット学習を導入しようと試みたのである。実際の指導は、学級担任、ALT、及び筆者によるチーム・ティーチングを原則とした。アルファベットの指導でも必ずALTとのチーム・ティーチングで指導した。その具体的な指導の方法は、次の12点にまとめることができる。

- 1) 年間活動計画の中にアルファベットの文字の指導を取り入れた。指導時期は、9月から2月までに実施した。
- 2) 年間活動計画に基づき、学級担任が毎時間の指導案を作成して、筆者にメールで指導案を送付する。筆者がその届いた指導案を見直す。筆者が学級担任にメールで見直した指導案を送付する。その指導案に基づいて実際の授業に臨む。事前にALTに指導案を配布して、本時の指導内容を説明する。
- 3) 学級担任、ALT、及び筆者によるチーム・ティーチングを原則とした。特に、アルファベットの指導では、筆者とALTとのチーム・ティーチングで指導した。
- 4) 1回の授業展開は、「あいさつ→復習→モデルの提示（類推・気づき）→オーラル・ワーク（チャンツも含む）→グループ・ワーク（ペア・ワーク）→ゲームの活動→歌の活動→発表→別れの言葉」（授業の固定化）を原則としたが、2学期・3学期において、授業の「あいさつ」後の10分間、アルファベットを示しながら、それに関連する単語も書かせる指導を実施した。アルファベットの指導の10分間を確保するために、おのおのの活動の時間を短くしたり、歌の活動をなくしたりした。
- 5) 1回の文字指導では、アルファベットの大文字と小文字を2文字ずつ、及びそれに関連する単語を提示した。関連する単語に関しては、単語の最初のアルファベットの文字に着目した単語を提示した。例えば、“A, a”であれば“apple”, “B, b”であれば“bird”, “Z, z”であれば“zoo”という単語を選択した（表5）。そして、児童にとって身近な事柄である単語を選択した。
- 6) 教具は、ピクチャー・カード（図1は一つの例）を使った。絵の中に大文字が書かれているピクチャー・カードである。その後、ピクチャー・カードの下に、その単語が綴られている。アルファベットの大文字と小文字、及びそれに関連する単語を提示した。
- 7) ALTがピクチャー・カードの中のアルファベットの文字の名前を発音する。児童がALTの発音を繰り返す。次に、単語に関してもALTが絵の単語を発音して、その後、児童が単語の発音を繰り返す。
- 8) ALTと筆者が、それぞれアルファベットの大文字と小文字、及びそれに関連する単語を黒板に書く。文字や単語の基本的な書き方を示す。リバーズ・テンパリー（1985）が示したような考えで、アルファベットを指導したこととなる。
- 9) 児童がアルファベットと単語の練習用紙（付録1：アルファベットと単語の練習用紙の一部）を使い、なぞり、各々のアルファベットと単語を書く練習をする。その際、英語で発音しながら書いてみようかと試みたが、児童は書くことだけに集中していたようだ。
- 10) 児童全員が各々の授業で提示されたアルファベットを書き終わったら、再度、ピクチャー・カードを使って、7)の部分を行う。
- 11) アルファベットと単語の書くことを終了したら、児童に練習用紙を提出させた。児童が書いたおのおのの文字と単語を、筆者が添削した。次回にその添削したアルファベットの練習用紙を児童に返却した。
- 12) アルファベットの大文字と小文字を2文字ずつ、及びそれに関連する単語を指導した回数は、計13回である。

3.2 指導したアルファベットと関連する単語の内容

石濱（2001）が秋田市の公立小学校英語クラブで使用したピクチャー・カードを再度使った。その教具（ピクチャー・カード）の特長は、単語の最初のアルファベットに関係する絵の中に、アルファベットの文字を組み入れている。児童がその絵を見れば、その単語の最初の文字がわかるように工夫されている（図1）。最初は、図1のピクチャー・カードを見せる。絵の中に大文字が挿入されている。次に、図1の同じピクチャー・カードの下部分を折り返して“umbrella”を示す。“watermelon”も同様である。13回で示したアルファベッ

表5 アルファベット、及びそれに関連する単語

| 回 | アルファベット | 単語 |
|----|------------|-----------------------|
| 1 | A, a, B, b | apple, bird |
| 2 | C, c, D, d | cat, dog |
| 3 | E, e, F, f | elephant, fish |
| 4 | G, g, H, h | ghost, horse |
| 5 | I, i, J, j | ice cream, jet |
| 6 | K, k, L, l | kangaroo, lion |
| 7 | M, m, N, n | mouse, nest |
| 8 | O, o, P, p | orange, penguin |
| 9 | Q, q, R, r | queen, rabbit |
| 10 | S, s, T, t | snake, tiger |
| 11 | U, u, V, v | umbrella, violin |
| 12 | W, w, X, x | watermelon, xylophone |
| 13 | Y, y, Z, z | yacht, zoo |

トとそれに関連する単語は、表5のとおりである。このピクチャー・カードの中に、アルファベットの文字が組み込まれている発想は、COOKE (1980) の絵の中のアルファベットが隠されている教材を参考にしてピクチャー・カードを作成した。COOKEを参考にした文字を含んだピクチャー・カードの絵は、“dog”, “elephant”, “lion”, “orange”, “queen”, “snake”, “violin”, “watermelon”, “xylophone”, “yacht”, 及び“zoo”である。すべてのピクチャー・カードの例は、付録2で示されている。実際に、アルファベットの大文字がいろいろな絵の中に挿入されている。



図1 ピクチャー・カードの例 (石濱, 2001)

4 調査の目的と内容

4.1 目的

調査の目的は、毎回10分間のアルファベットの大文字と小文字を書く指導をした後に、どのくらいアルファベットがわかり書けるようになったか、及び関連する単語がわかり書けるようになったかを検証することである。

4.2 調査の内容

1) 調査実施日

- ・事前調査：文字指導を開始する直前の平成25年9月に実施した。
- ・事後調査：文字指導を終了した後、平成26年2月に実施した。

2) 参加者：事前と事後の調査を受けた5・6年生20人である。

3) 事前にネイティブ・スピーカーによって録音された問題のCDを作成して、そのCDを使用した。各々の設問は2回ずつ流される。

4) 調査の内容（「付録3：アルファベットの調査用紙の一部」参照）

① 聞こえたアルファベットの大文字と小文字を書くことの設問である。全部で5問（計10点）である。

(1) D, d (2) I, i (3) J, j (4) P, p (5) R, r

② 聞こえた英語に合う絵を選択、及び聞こえた英語を書くことの設問である。全部で12問である。

(1) elephant (2) umbrella (3) watermelon (4) yacht (5) apple (6) zoo (7) bird (8) ghost
(9) nest (10) mouse (11) kangaroo (12) xylophone

③ ただし、聞こえた英語に合う絵を選択する際に児童が「当て推量」に回答することを避けるために、「わからない」という項目を設けた。

④ 事後調査のみ、児童にアルファベット26文字（大文字と小文字）を書かせることを取り入れた。

- ⑤ 児童のアルファベットについての反応を取るために、アルファベット学習に関する情意面と自由記述を付け加えた。ただし、今回はアルファベット学習に関する情意面と自由記述に関しては分析の対象として外した。

5 結果と考察

5.1 結果

事前・事後調査の比較における「聞こえたアルファベットの大きい文字と小さい文字を書くこと」、「聞こえた単語を何であるか認知すること」、「聞こえた単語を書くこと」、及び事後調査における「アルファベット（大きい文字と小さい文字）を書くこと」についての結果を示す。

5.1.1 聞こえたアルファベットの大きい文字と小さい文字を書くことの記述統計量と*t*検定の結果

事前・事後調査で参加者が同じであるために対応のある*t*検定で処理をした。表6は、事前・事後における聞こえた大きい文字と小さい文字を書くことの記述統計量、及び対応のある*t*検定の結果である。その結果から事前と事後を比較すると、1%未満で有意差がある($t(19) = -3.007, p < .01$)。また、表7によれば事前と事後で中程度の相関がある。図2（付録4を参照）は、事前・事後における各々の文字の正答率である。すべての文字で事後の正答率が上がったことを示している。

5.1.2 単語認知の記述統計量と*t*検定の結果

事前・事後調査で参加者が同じであるために対応のある*t*検定で処理をした。表8は、事前・事後における単語認知の記述統計量、及び対応のある*t*検定の結果である。その結果から事前と事後を比較すると、有意差はない

($t(19) = -1.046, ns$)。また、表9によれば事前と事後で中程度の相関がある。図3（付録4参照）は、事前・事後における単語認知の正答率である。単語認知において事前と事後でほとんど差がないことがわかる。平成24年度において、今回使用したピクチャー・カードを利用して、既にアルファベットとそれに関連する単語を指導していた。ただし、主にアルファベットの名前と単語の発音を指導して、アルファベットの読み方に慣れ親しむ程度にとどめていた。児童には既習した項目なので単語を覚えていた可能性がある。事前でも12点中平均9.05点であった。

5.1.3 単語を書くことの記述統計量と*t*検定の結果

事前・事後調査で参加者が同じであるために対応のある*t*検定で処理をした。表10は、事前・事後における単語を書くことの記述統計量、及び対応のある*t*検定の結果である。その結果から事前と事後を比較すると、1%未満で有意差がある($t(19) = -2.990, p < .01$)。しかしながら、事前と事後の比較では有意差はあるにもかかわらず、英語を聴いて該当する単語を書くことはできたとはいえない。図4（付録4参照）から判断すると、“zoo”のみ全体の45%の児童が書けるようになったために有意差があったのであろう。“zoo”はアルファベットの3文字で書けるので、児童には書きやすい単語かもしれない。表11によれば、事前と事後においてほとんど相関はない。

5.1.4 事後調査における大きい文字と小さい文字を比較した記述統計量と*t*検定の結果

10分間の指導でアルファベットがどのぐらい書けるようになったかについて、事後調査のみアルファベットの大きい文字と小さい文字を書かせた。たとえ10分間の指導であっても、アルファベットの大きい文字と小さい文字の指導をしたので、どのぐらい事後で書けるようになったかについて明らかにしたかったからである。26文字の大きい文字と小さい文字をすべて書け

表6 大きい文字と小さい文字を書くことの記述統計量

| | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>S.D.</i> |
|----|----------|----------|-------------|
| 事前 | 20 | 4.50 | 2.666 |
| 事後 | 20 | 6.05 | 2.8566 |

$$t(19) = -3.007, p < .01$$

表7 対応サンプルの相関係数

| | <i>N</i> | <i>r</i> | <i>Sig.</i> |
|-------|----------|----------|-------------|
| 事前-事後 | 20 | .653 | .002 |

表8 単語認知の記述統計量

| | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>S.D.</i> |
|----|----------|----------|-------------|
| 事前 | 20 | 9.05 | 1.276 |
| 事後 | 20 | 9.40 | 1.930 |

$$t(19) = -1.046, ns$$

表9 対応サンプルの相関係数

| | <i>N</i> | <i>r</i> | <i>Sig.</i> |
|-------|----------|----------|-------------|
| 事前-事後 | 20 | .632 | .003 |

表10 単語を書くことの記述統計量

| | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>S.D.</i> |
|----|----------|----------|-------------|
| 事前 | 20 | .10 | .308 |
| 事後 | 20 | .50 | .607 |

$$t(19) = -2.990, p < .01$$

表11 対応サンプルの相関係数

| | <i>N</i> | <i>r</i> | <i>Sig.</i> |
|-------|----------|----------|-------------|
| 事前-事後 | 20 | .282 | .229 |

れば、それぞれ26点となる。大文字と小文字をどのくらい書けたかを示したのが表12の記述統計量である。大文字は20文字ぐらいかけるようになったが、小文字は13文字ぐらいである。大文字と小文字の書くことを比較する場合、対応のある t 検定で処理をした。大文字と小文字をどの程度書けたかについて比較すると、1%未満で有意差がある($t(19) = 5.339, p < .01$)。即ち、大文字と小文字を書くことについて比較すると、小文字に比べて大文字を書けたといえることがわかる。また、表13によれば、大文字と小文字とで強い相関がある。更に、図5(付録4参照)は事後調査における児童が大文字をどのくらい書けたかについて各々の大文字の正答率である。また、図6(付録4)は事後調査における児童が小文字をどのくらい書けたかについて各々の小文字の正答率である。

表12 アルファベット(大文字・小文字)の記述統計量

| | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>S.D.</i> |
|-----|----------|----------|-------------|
| 大文字 | 20 | 20.15 | 7.184 |
| 小文字 | 20 | 13.55 | 7.626 |

$$t(19) = 5.339, p < .01$$

表13 対応サンプルの相関係数

| | <i>N</i> | <i>r</i> | <i>Sig.</i> |
|---------|----------|----------|-------------|
| 大文字-小文字 | 20 | .723 | .000 |

5.2 考察

小規模小学校での5年生と6年生を合同で指導する授業実践の中に、アルファベットを書くことの指導を取り入れた。アルファベットの文字の名前を聞いて、その該当する大文字と小文字を書くことは、事前よりも事後で伸びたことが明らかとなった。たとえ10分間の指導であったとしても、児童は徐々に文字を書けるようになっていく可能性がある。設問で取り上げた大文字と小文字とも事前と事後で比較すると正答率が上がった。

単語を聞いて、その単語の意味を理解することについては事前と事後では変わらなかった。既に、平成24年度の外国語活動でアルファベットを取り扱った際に、同じピクチャー・カードを使用して単語も提示したので単語に関しては既知であったかもしれない。

単語を書くことに関しては、今回の10分間の授業実践では、事前と事後を比較すると有意差($t(19) = -2.990, p < .01$)があるにもかかわらず、平均で12点中の0.10点(事前)から0.50点(事後)になったに過ぎない。正答率から判断しても、事前と事後において単語の正答率はほとんど変わらない。ただし、ほとんどの単語で正答率が0%であるが、児童は英語で聞いた単語をローマ字で書こうとしていた。英語の単語にもかかわらず、児童の反応から判断するとローマ字の影響がかなりあるように見受けられる。“zoo”のみの正答率が10%(事前)から45%(事後)に上昇した。“zoo”が3文字で構成されているからであろう。児童にとっては、“zoo”は書きやすい単語と考えられる。概して10分間の指導だけでは単語を聞いて、その単語を書くことまで求めるのは難しいと考えられる。

今回の指導で、大文字は平均して20文字ぐらい書けるようになった。そして、小文字は平均して13文字ぐらい書けるようになった。一文字ごとに文字指導を導入して書く練習をしていけば、小学校段階(高学年)でもアルファベット(大文字と小文字)を書ける可能性はあるであろう。リバーズ・テンパリー(1985)が述べているように、初めて習う言語の新しい文字の書き方を学習することは特別な作業だと認識すべきであるし、「新しい文字を書く技能は、言語の授業での他の学習活動と統合されていくことが普通である」(p.90)と指摘しているように他の技能と組み合わせながら推進すべきであろう。今回の調査結果からもわかるように、書くことに焦点をあてて大文字と小文字を比較すると、児童には小文字を書くことの方が難しいことであろうと考えられる。大文字を書く練習も十分に取らなければならないが、小文字を書けるようになるには更なる練習が必要であろう。

6 教育実践からの示唆と今後の課題

13回の10分間のアルファベット(大文字と小文字)とそれに関連する単語を書くことをねらいとした指導であった。アルファベットを一文字ずつ練習すれば、アルファベット(大文字と小文字)を聞いて、児童はその文字を書ける可能性はある。小学校にアルファベットを書くことを導入する際、入門期段階では児童がアルファベットを書きたいという意欲を促進するために一文字ずつ書く練習をしていく必要があるであろう。大文字と小文字の書くことを比較すると、児童には小文字の方が難しいと考えられる。十分に時間を費やして小文字を書くことを指導する必要がある。単語認知に関しては、単語を聞いて、その単語の意味を理解することは可能である。しかしながら、10分間の練習では単語を聞いてその単語を書くことまでは難しいと考えられる。

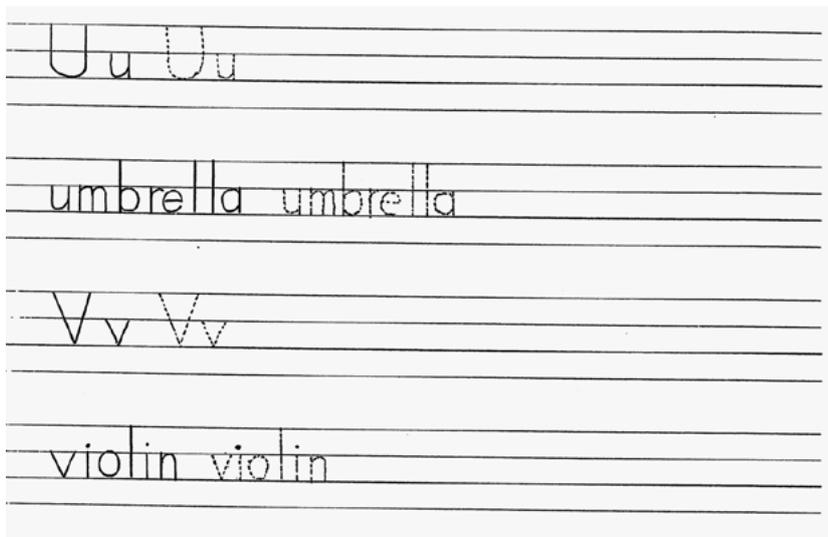
事前と事後におけるアルファベットの書くこととそれに関連する単語認知などについて明らかにしようとした。事

後調査で児童にアルファベットに対する情意面についても質問をした。児童のアルファベット学習と情意面との関連で検討して、よりよいアルファベット指導の方法を提案していきたい。今回は付録2のアルファベットが挿入されているピクチャー・カードを使用した。また、『動物シリーズ』のアルファベットのピクチャー・カード（教具）も既に作成している。この教具を利用して、さらなるアルファベットの指導方法を検証したい。そして、アルファベットの各々の文字については、児童にはどのような文字が困難であるのかについても検討したい。更に、単語の指導については、アルファベットに関連する単語の選択も含めてわかりやすい指導のあり方も再検討したい。

引用文献

- COOKE 範子 (1980). 『英語のおもちゃ箱』 東京：研究社.
- 今井裕之 (1999). 「小学校英語教育における文字指導：永原小学校のケーススタディー」『四国英語教育学会紀要』19号, 50-65.
- 石濱博之 (2001). 「文字（アルファベット）指導の事例報告－公立小学校英語クラブにおける「英語活動」の実践報告」『聖霊女子短期大学英語科紀要』第8号, 63-78.
- 影浦攻編著 (1997). 『小学校英語教育の手引』 東京：明治図書.
- 久埜百合 (1996). 「小学校での英語教育教材・学習方法」『英語教育』第45巻, 29-31. 東京：大修館書店.
- 文部科学省 (2008). 『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』 東京：東洋館出版社.
- 文部科学省 (2012). 『Hi, friends! 1』 東京：東京書籍.
- 文部科学省 (2012). 『Hi, friends! 2』 東京：東京書籍.
- 文部科学省 (2012). 『Hi, friends! 1 指導編』 東京：東京書籍.
- 文部科学省 (2012). 『Hi, friends! 2 指導編』 東京：東京書籍.
- 中村典生 (2008). 「第4章第5節 小学校での文字指導について」松川禮子, 大城賢 (編) 『小学校外国語活動実践マニュアル』(112-120). 東京：旺文社.
- 築道 和明 (1997). 『小学校の英語指導－何をめざして何から始めるか』 東京：明治図書.
- Rivers, W. M., & Temperley, M. S. (1978). *A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language*. New York: Oxford University Press. [天満美智子 (訳) (1985) 『英語教育実践ハンドブック 上・下』 東京：桐原書店・オックスフォード.]

付録1：アルファベットと単語の練習用紙の一部



② (1)~(12)は、聞こえた英語に合う絵に○をつけてください。また、聞こえた英語を書いてください。

(2)

| | | | |
|---|---|--|-------|
|  |  |  | わからない |
| _____ _____ _____ | | | わからない |

③ アルファベット 26 文字の大文字と小文字を書いてください。わからないところは書かなくてかまいません。書けるアルファベットの文字だけでよろしいです。

大文字

小文字

付録 4 : 正答率の図

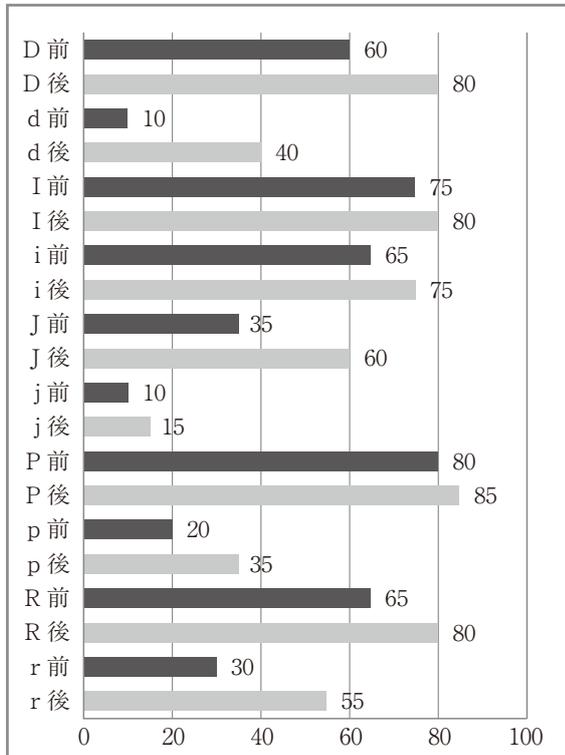


図 2 各々の文字の事前事後の正答率 (%)

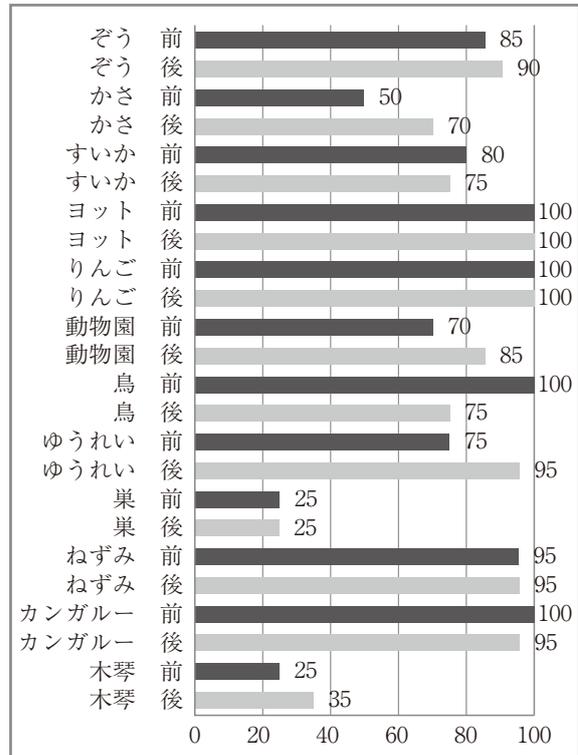


図 3 各々の単語認知の事前事後の正答率 (%)

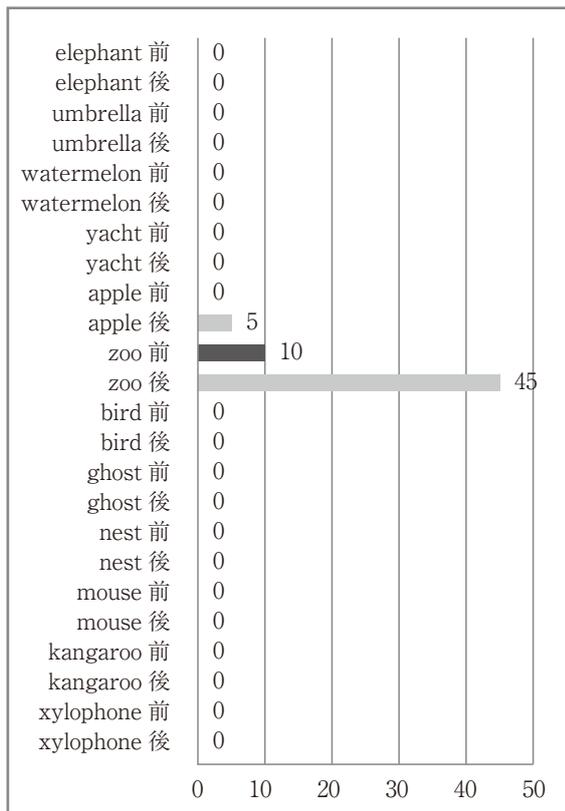


図4 各々の単語を書くことの事前事後の正答率 (%)

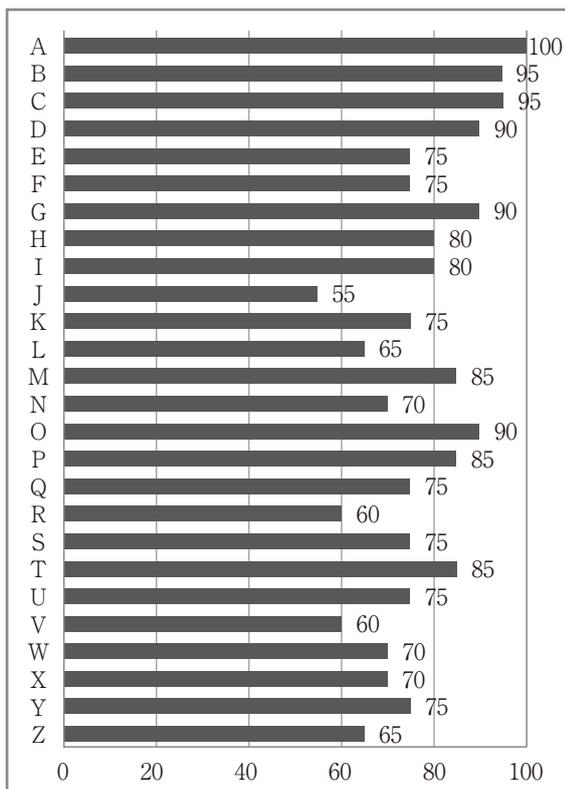


図5 事後調査の大文字を書くことの正答率 (%)

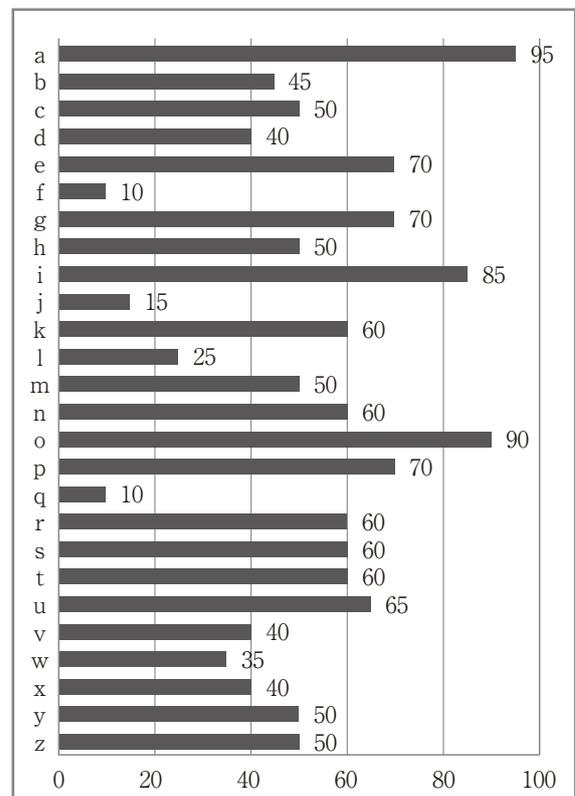


図6 事後調査の小文字を書くことの正答率 (%)

A Case Study on the Introduction of Practicing Writing the Alphabet into Foreign Language Activities at a Public Elementary School

Hiroyuki ISHIHAMA*

ABSTRACT

The purpose of this paper is to show how to practice writing the alphabet & words into foreign language activities at a public elementary school and the results of alphabet learning in before and after practice. We taught alphabets and words related to alphabets to 20 children (fifth graders and sixth graders) for about ten minutes per at 13 classes from September, 2013 to February, 2014. Our research are on whether children can write the alphabets, listening to them, and whether they can recognize and write words, listening to them, and whether they can write capital letters and small letters after teaching.

Children can write alphabets more after than before. Children can recognize the words easily after teaching, but it is difficult to write the words even after teaching. The result shows that it is more difficult to write small letters than capital letters after teaching.

As a consequence, when we want to teach how to write alphabet and words, we need to develop the way how children can write them easily in foreign language activities.