

# 小学校外国語科「読むこと」「書くこと」の指導について

大 田 亜 紀

A Study on the Teaching of Reading and Writing  
in Elementary School English Classes

Aki OHTA

## 【要 旨】

小学校外国語科の導入に伴い、「読むこと」「書くこと」が新たな領域として加わり、小学校外国語の授業での文字の指導が始まった。本年度は、2020年度の学習指導要領の全面実施から3年め、移行期間を含めると5年めとなる。本稿では、新しく追加された領域「読むこと」「書くこと」の指導の現状を通して、学習指導要領が示している「読むこと」「書くこと」の目標や内容に関する教員の意識を明らかにするとことを目的とした。指導を踏まえた上で教員が感じている学習指導要領の「読むこと」「書くこと」の目標設定の適切さについて調査した結果、目標のレベル感について「高い」と感じている教員と「高くない」と感じている教員にはどちらか一方への偏りはなく、目標のレベルについての感じ方は二派に分かれていることが明らかになった。児童にとって適切な目標設定であるために、今後さらに実践の積み重ねを通じた研究が求められる。

## 【キーワード】

小学校外国語科 読むこと 書くこと 目標 教員意識

## 1. はじめに

平成20年改訂の学習指導要領より、小学校高学年に「外国語活動」が新設された。この学習指導要領では、改訂のねらいとして、「小・中・高等学校で一貫した外国語教育を実施することにより、外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度や、情報

や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりする力を身に付けさせることを目標として掲げ、「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」、「書くこと」などを総合的に育成すること<sup>1)</sup>と示された。これにより、小学校高学年から高等学校まで、一貫性のある外国語教育の目標のもとで、指導が進められてきた。

小学校教員にとっては、新たに始まった学習内容の指導であったが、指導の充実により、児童の高い学習意欲や中学生の外国語教育に対す

る積極性の向上が見られるなど、一定の成果が認められた。また一方で、以下のような課題も挙げられた。

・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発音と綴りの関係、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。

この課題に示されているように、音声中心の活動を主として行う外国語活動から文字指導のスタートである中学校外国語科への接続、つまり「音声から文字」への指導の繋がりが、校種間をまたぐことから、小中連携した効果的な指導の在り方について長く議論をされてきている。

平成29年改訂学習指導要領では、小学校中学年から外国語活動を導入し、そして高学年で外国語科を新設した。今回の改訂においては、外国語活動では、「聞くこと」、「話すこと」を中心とした活動を通じて外国語に慣れ親しみ、外国語学習への動機付けを高めた上で、高学年から発達の段階に応じて段階的に文字を「読むこと」、「書くこと」を加えて総合的・系統的に扱う教科学習を行うとともに、中学校への接続を図ることを重視することとしている。これまで中学校外国語科で指導されてきた「文字」に関する指導が、今回はじめて小学校からスタートすることになった。小学校においては、前回の学習指導要領で高学年「外国語活動」が始まり、そして今回の改訂で中学年「外国語活動」、高学年「外国語科」という激変の教育の波の中に入ることになった。そのどれもが初めてのことづくしである。小学校教員が目標及び内容、指導法について解釈し、そして指導、評価をするために不断の努力がなされていることは言うまでもない。

特に、「読むこと」「書くこと」の領域の指導は、この度小学校に初めて導入された内容である。学習指導要領への移行期の年間を含める

と、全面実施されて今年度は5年目となる。全面実施と共にコロナ禍に突入した時期での指導もあったが、全国の小学校では「読むこと」「書くこと」の指導が積み重ねられている。本稿では、「読むこと」「書くこと」の活動における児童の様子や現状に対する教員意識をもとにしながら、小学校外国語科における「読むこと」「書くこと」の指導の在り方について考える。

## 2. 小学校外国語科「読むこと」「書くこと」の目標と内容

### (1) 小学校外国語科「読むこと」の目標<sup>1)</sup>

現行学習指導要領は、「読むこと」の目標として、以下の2つを示している。

①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ようにする。

②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。

①は、活字体で書かれた文字を見た際、例えば大文字の「A」を見た際に、「ei」と発音（音声化）できることを表している。文字を見て、文字の名称の読み方が分かり、そして言うことができることを指す。①では、大文字、小文字どちらも読めるようにすることが求められている。この目標は、中学年外国語活動の領域「聞くこと」における「文字の読み方が発音されるのを聞いて、どの文字かが分かるようにする」という目標を踏まえての設定である。いきなり文字をみて読めるようになることをねらっているのではなく、その前の段階で音声に十分に親しんでいる文字であることが大前提である。

①と②とでは、文末表記が異なる。①は「～できるようにする」とあり、②は「～分かるようにする」とある。②では、できるようにするところまでは求めていないという解釈である。①と同様に、これまでの活動において、音声で十分に慣れ親しんできた簡単な語句や基本的な表現の意味がわかることをねらっている。はじめて目にした語句や表現を読めるようになることではない。意味がわかるということについては、音声で十分に親しんでいるということに加

え、児童にとって身近で簡単な事柄について、イラストや絵などの言語外情報を伴って示された語句や表現を推測して読むようにすることを示している。

## (2) 小学校外国語科「書くこと」の目標<sup>1)</sup>

現行学習指導要領は、「読むこと」の目標として、以下の2つを示している。

- ①大文字、小文字を活字体で書くことができるようにする。また、語順を意識しながら音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を書き写すことができるようにする。
- ②自分のことや身近で簡単な事柄について、例文を参考に、音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を用いて書くことができるようにする。

「書くこと」の目標には、3つのねらい姿が示されている。まず、一つが①にある大文字、小文字の活字体を書くことができることである。「読むこと」の目標では、文字を識別して、その文字の名称を発音できることをねらったが、「書くこと」においては、その文字を活字体で4線上に正しく書くこと、大文字と小文字を正しく書き分けることがねらいとされている。特徴の捉えが難しい小文字もお手本が示されていない状況でも正しく書くことができるようになることが求められている。国語科の学習でのローマ字学習との関連は、指導において影響があるところであろう。

次に「書き写すことができる」の目標である。この目標では、音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を、手本となる語句や表現を見ながら、そのまま真似て4線上に書けることである。

②の「書くことができる」は、「英語で書かれた文、又はまとまりのある文章を参考にして、その中の一部の語、あるいは一文を自分が表現したい内容のものに置き換えて文や文章を書くことができるようにすること」と学習指導要領では示されている。例えば、学級の友達や先生と Where do you want to go? I want to

go to America. など何度も言ったり聞いたりし、またその語句や表現についても言ったり聞いたりする中で目にしてきた過程を踏まえて、自分の行ってみたい国について書いてみるという活動である。I want to go to (国名). の国名の部分だけを、絵カードや教科書等にある語群から自分が表現したい語句を選んで書くことを示している。参考となる例文があり、その一部分だけを自分で選択して書くのである。これは、前述の書き写しではなく、自分の考えや気持ちを書き表していることと捉え、ねらいとして異なる姿である。「読むこと」の目標の理解として大切なのは、英文をゼロベースから産出することを求めているのではないということである。和文英訳ができることではなく、音声でたっぷり親しんだ上で、参考になる例文があり、その一部分だけを自分が書き表したい語句に置き換えて書くことができるということである。

## 3. 小学校における「読むこと」「書くこと」の指導に関する先行研究

川井、栄利、鈴木(2020)は、公立小学校6学年児童(2クラス60名)を対象に、書く活動の指導後、「書くこと」に関する質問紙調査(6項目4件法・自由記述)を実施した。本研究結果から、9割近くの児童が「書くこと」に好意的であることがわかった。また、6割程度の児童は難しさもあまり感じていなかったということが明らかになった。

「書くこと」に興味・関心もち、楽しんで活動ができた児童が多かった一方で、4割程度の児童は書くことに難しさを感じていたことも示されている。川井ら<sup>2)</sup>は、「多くの児童が書くことに対して、好き・楽しいと感じていることから、高学年における体系的な文字指導や「書くこと」は児童の現状に合った相応しい活動と言えるだろう。指摘されている通り、高学年の児童は抽象的な思考力が高まっており、文字や書くことを体系的に学習したいという意欲が十分に育っていると考えられる」また、「歌や音

楽、ゲームなどを用いた従来の体験型音声指導の効果と重要性を児童自身がしっかり実感していたこと」と考察している。

畑江・長倉・青山(2016)は、小学校から「読む力」をつける系統立ったプログラムを完成させた(図1参照)。英語を読む力をつけるための指導を小学校中学年外国語活動から高等学校外国語科まで6段階でその系統生を示している。

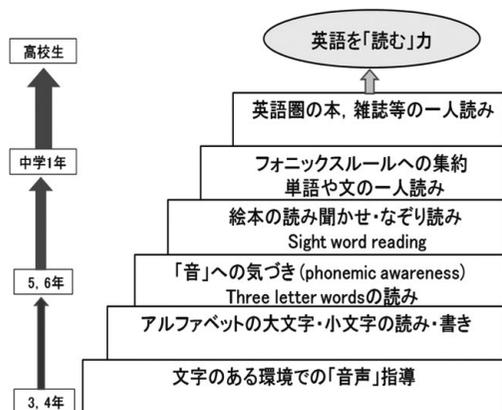


図1 「読む力」をつける系統立ったプログラム

本プログラムをもとにした教材開発を行い、アルファベットの大きい文字・小さい文字の読み・書きについて実践を行なっている。小学校での実践後の結果から、アルファベットの文字を扱う初期段階の指導の効果が示されており、アルファベットの習得については、特に小文字のインプットを促進する工夫が必要であること、読み書きは単調な作業になったり個人差が生じやすかったりするため、児童の興味・関心を引く教材で丁寧に行う必要があると述べられている。

田中・河合(2017)は、教員の文字指導に対する意識調査を行い、文字指導の技能と文字指導の必要性の賛否の関係について調査した。その結果、教員は児童が読んだり書いたりしたいと思っていることを認識し、それに応えたいという気持ちが強いことがわかった。しかし文字指導が英語嫌いを招くと思うかについては、「そう思う」「とてもそう思う」の回答の割合は26.4%であり、文字指導が英語嫌いを招くと

言う文字指導に対する教員の否定的な考えが低いことがわかった。この研究は教科化前の調査でもあることから、教科化を見据えた文字指導に関する教員研修が必要であることも述べられている。

#### 4. 「読むこと」「書くこと」の指導に対する教員の意識

##### (1) 学習指導要領で示されている「読むこと」「書くこと」の目標に対するレベル感について

実際に、教科としての外国語科の指導をしている教員は、現行学習指導要領の示す「読むこと」「書くこと」の目標についてどのように感じているのだろうか。教員の意識について、小学校外国語セミナーの参加者からの意見をもとに考察をする。なお、本小学校英語セミナーとは、筆者が講師として務めた小学校外国語指導者のためのオンライン研修である。本セミナー受講教員のセミナー内(Zoomによるオンライン研修)での投票やチャットの機能を活用し収集した回答をもとに分析をする。

##### 1) 質問(目標に対する教員の意識)

学習指導要領が示している「読むこと」「書くこと」の目標についてどう意識しているか、Zoom内の投票機能を活用し、以下の4段階で回答を得た。

【質問】外国語科の「読むこと」「書くこと」の目標のレベルは、日々の指導の実際から、どのように感じますか？

1：高いと感じる  
 2：やや高いと感じる  
 3：それほど高くないと感じる  
 4：全く高くないと感じる

##### 2) 回答結果

質問に対する回答集計結果を表1に示す。

表1 「読むこと」「書くこと」の目標に対する教員のレベル感意識

N=919(人)	1 高い	2 やや高い	3 それほど 高くはない	4 全く 高くはない
回答数	40	421	429	29

回答の結果から、目標について「高い」と回答した人数が40人、「全く高くない」と回答した人数は29人となり、「高い」と意識している教員の数の数の方が多い結果となった。しかし、「高い」「やや高い」を合わせると461人、「それほど高くない」「全く高くない」を合わせる458人であり、全体に占める割合は、図2に示す通り、それぞれ50%と50%という結果となり、回答への偏りは見られない結果であった。

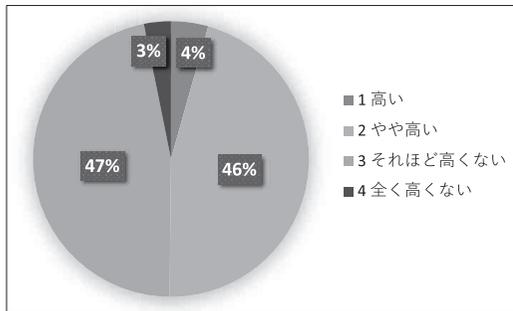


図2 「読むこと」「書くこと」の目標に対する教員のレベル感

「読むこと」「書くこと」の目標について、高いと感じている教員と高くはないと感じている教員は、どちらの意識も同程度いるということが明らかになった。

次に、指導者が「担任」である場合と、「専科」である場合で、目標のレベル感に意識の差があるかどうかについて調査を行った。表1で示した結果を、担任の回答と専科の回答で、回答数を再集計した。結果を表2、図3に示す。

表2、図3より、指導者が担任の場合と専科の場合で目標に対するレベル感の回答人数の偏りは、あまりの差が見られない結果であった。

表2を「1：高いと感じる」「2：やや高いと感じる」を選択した「目標は高い群」と「3：それほど高くはないと感じる」「4：全く高くはないと感じる」を回答した「目標は高くはない群」の2群に再集計した。結果を表3、図4に示す。

表3より、担任と専科において、回答人数の偏りの差について直接確率計算 (Fisher's exact test) を行った結果、有意傾向がみられた。(p = 0.0644, +.05 < p < .10 両側検定) 担任と専

科では、担任の回答は、目標について「高い」と回答した人数が「高くはない」と回答した人数より高く、専科はその逆で、目標について「高い」と回答した人数より「高くはない」と回答した人数の方が多い結果であった。

表2 「読むこと」「書くこと」の目標に対する教員のレベル感意識 (担任, 専科の比較)

N=672(人)	1 高い	2 やや高い	3 それほど高くない	4 全く高くない
担任	14	158	140	7
専科	14	151	176	12

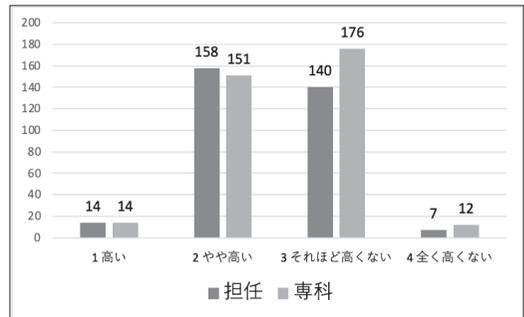


図3 「読むこと」「書くこと」の目標に対する教員のレベル感意識 (担任, 専科の比較)

表3 担任, 専科の回答比較—「高い群」と「低い群」

N=672(人)	高い	高くはない
担任	172	147
専科	165	188

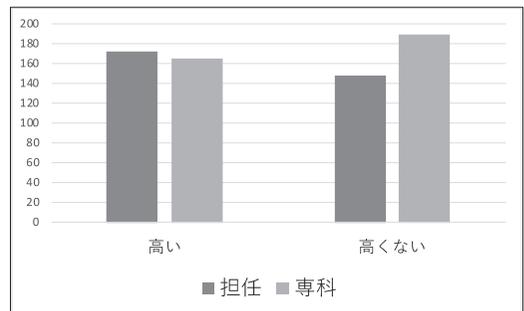


図4 担任, 専科の回答比較—「高い群」と「低い群」

(2) 学習指導要領で示されている「読むこと」「書くこと」の目標をどう意識しているかの回答理由について

(1)の目標に対するレベル感に対する回答後、そのように回答した理由について、Zoomのチャット機能を活用し、自由記述にて回答を得た。

「高い」「やや高い」の回答群は、学習指導要領の「読むこと」「書くこと」の目標設定が児童にとって適切ではなく、目標として高い設定であるというやや否定的な回答群である。逆に「それほど高くない」「全く高くない」の回答群は、学習指導要領が示している「読むこと」「書くこと」の目標設定は、小学校外国語科の指導目標として適切であると意識している群である。自由記述による理由にどのような違いがあるのかについて、ユーザーローカルテキストマイニングツールにより分析を行った。(https://textmining.userlocal.jp/)

1) 自由記述の分析結果

「高い」「やや高い」と回答した「目標は高い群」の自由記述内に表れた語の出現頻度を図5に示す。文字の大きさは出現頻度の高いものを示している。

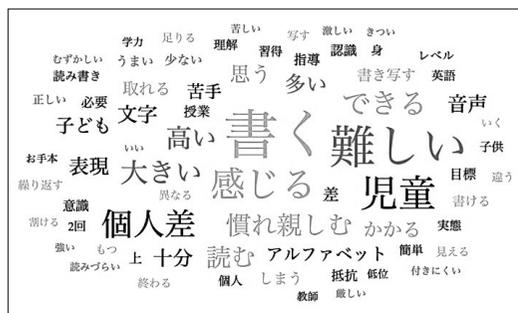


図5 「高い」「やや高い」と意識する理由一語の出現頻度

図5より、記述内容に特に多く出現していた語は、「書く」「難しい」「個人差」であった。書くことが児童にとって難しいという理由から、目標レベルが高いと感じていることがわかる。「読む」と「書く」の出現頻度を見ると、「書く」が圧倒的に頻度が高い結果であった。

次に、文章中出现する単語の共起キーワードを図6に示す。出現数が多い語ほど●が大きく、また共起の程度が強いほど太い線で描画されている。

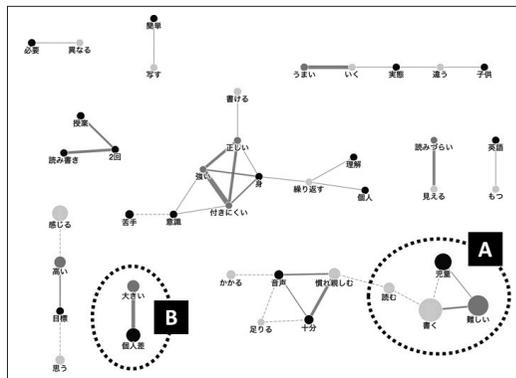


図6 「高い」「やや高い」と意識する理由—共起キーワード

図6のAの部分から、「書く」「難しい」の共起の程度が強さがわかる。「読む」「書く」「難しい」の共起が見られるが、「読む」より「書く」の出現頻度が高いことから、児童にとって「読む」より「書く」の方が難しいと教員が感じていることが記述されていたことがわかる。

Bの部分からは「個人差」「大きい」の強い共起が見られた。この共起は、頻度も多く伴って出現していることが他の語に比べて多いことが、太い線で示された結果よりその強度がわかかった。

さらに、語句の「修飾—被修飾」の関係について、係り受け解析を行った。「名詞」—「形容詞」の解析結果を図7に示す。

図6のBの部分で出現したように、「個人差—大きい」という組み合わせが一番多い。二番目に多い「児童—多い」は、「文字を書くことに難しさを感じる児童が多い」「書き写すだけでも苦勞する児童が多い」「アルファベットの識別が難しい児童が多い」「小文字を正しくかくことができない児童が多い」などの文で、文末に使用されている記述パターンであった。

「レベル—高い」「文字—難しい」「文字—読みづらい」「児童—苦しい」「子ども—きつい」

名詞 - 形容詞	スコア	出現頻度
個人差 - 大きい	12.35	14
児童 - 多い	4.20	6
児童 - 高い (否: 33.33%)	0.80	3 (否: 1)
レベル - 高い (否: 50.00%)	0.40	2 (否: 1)
文章 - 厳しい	1.00	1
文字 - 読みづらい	1.00	1
児童 - 苦しい	1.00	1
子ども - きつい	1.00	1
表現 - むずかしい	1.00	1
身 - 付きにくい	1.00	1
教師 - いい	1.00	1
差 - 激しい	1.00	1
圧倒的 - 少ない	0.50	1
時数 - 少ない	0.50	1
お子さん - 多い	0.20	1

図7 係り受け解析 名詞—形容詞 (目標は高い群)

「表現—むずかしい」など、「読むこと」「書くこと」の指導において感じている児童の様子が、記述内容にネガティブな語として記されていることがわかった。

図8は、「それほど高くない」「全く高くない」と回答した「目標は高くない群」の自由記述内に表れた語の出現頻度である。文字の大きさは出現頻度の高いものを示している。

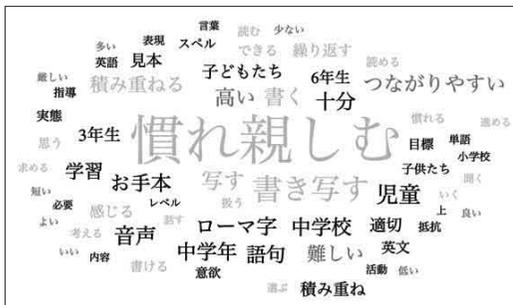


図8 「それほど高くない」「全く高くない」と意識する理由—語の出現頻度

図8より、記述内容に特に多く出現していた語は、「慣れ親しむ」「書き写す」「写す」「お手本」等であった。「慣れ親しむ」の出現頻度が一番高いこともわかった。「読む」に対し、「書く」「写す」「書き写す」の頻度が高く、回答理由には、「読むこと」よりも「書くこと」から理由を述べている場合がおおいことが分かる。

「目標は高くない群」の文章中出现する単語の共起キーワードを図9に示す。図6と同様に出現数が多い語ほど●が大きく、また共起の程度が強いほど太い線で描画されている。

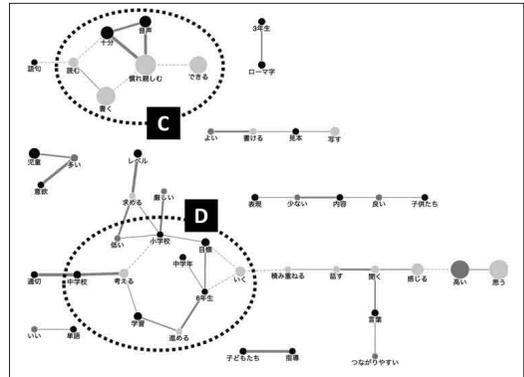


図9 「それほど高くない」「全く高くない」と意識する理由—共起キーワード

図9のCの部分で共起の程度が強い部分が見られた。「慣れ親しむ」という語とつながって、「音声」「十分」が一緒に出現している頻度が高い。「音声に十分慣れ親しんで読んだり、書いたりしている」という児童の様子からの理由である。また、Dの部分からは、「適切」「中学校」「考える」や「求める」「レベル」「小学校」などの共起パターンが見られる。小学校に初めて指導内容として導入された「読むこと」「書くこと」について、小中接続の視点から理由を回答していることがわかる。

表4は、「目標は高い群」と「目標は高くない群」

表4 出現単語分類 (各群別)

高い群にだけ出現	高くない群にだけ出現
個人差 大きい 苦手	中学校 活動 3年生
かかる 意識 授業	言葉 適切 中学年
認識 取れる しまう	小学校 意欲 積み重ね
2回 個人 理解 うまい	スペル 何度 可能
正しい もつ 異なる	知識 移行 英文 言語
終わる 見える 足りる	語句 達成 よい 低い
違う きつい	短い 良い いける
むずかしい 付きにくい	分かる 扱う 楽しむ
強い 激しい 苦しい	求める 積み重ねる
読みづらい	進める 選ぶ

い群」の回答記述から、それぞれの群に出現する単語の偏りを分類した結果である。

それぞれに出現する語を比較してみると、特に形容詞の表現において、「目標は高い群」にだけ出現した語として、「きつい」「むずかしい」「付きにくい」「苦しい」等があったことに対して、「目標は高くない群」にだけ出現した語は、「分かる」「楽しむ」「積み重ねる」等であり、目標に対する捉えの違いが顕著であった。

## 2) 考察

以上の調査結果より、小学校外国語科の「読むこと」「書くこと」の目標設定は、「高い」「高くない」に半々に分かれ、レベル感については、意識に偏りがほぼないことが明らかになった。また、学級担任と外国語専科で意識に差がないということも明らかになった。高いと感じている教員のほとんどは、「個人差」があることを理由にあげていた。小学校では、簡単な語句や基本的な表現について、意味のある文脈の中で、音声で十分に親しませることが第一とされている。その上で、読んだり書いたりする活動を行う。しかし、児童が予想以上に、「読むこと」「書くこと」に対して時間を要したり、4線上になぞり書く、真似て書き写したりするだけでも、容易にできない状況を多く体験してきたことがその主な理由になっているのであろう。個人差が大きければ大きいほど、指導における支援が必要となり、クラスサイズが多かったり、支援を必要とする児童が多かったりした場合、できないことを強く感じ、めざす目標のレベルが高いのではないかと感じているのだと思われる。

現行学習指導要領では、小学校で文字を扱う指導は中学年外国語活動から始まる。活字体のアルファベットの大字、小文字については、中学年外国語活動の「聞くこと」の領域で、「文字の読み方が発音されるのを聞いた際に、どの文字であるかが分かるようにする。」と目標に示されている。活字体の文字の名称の読み方が発音されるのを聞いて、活字体で書かれたその

文字と結び付けるなどにより、どの活字体を表しているかを理解するものとされている。外国語活動では、まだ読んだり書いたり目標設定も指導内容は無い。まず、音声中心で文字に触れ、親しむところから丁寧な導入がされている。この「聞いて、どの文字かを認識する」という段階を経て、「文字を見て、名称を発音できる」、「聞いて文字を書くことができる」という深い知識へと高まっていく。高学年外国語科では、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ようにしなければならない、また、大字、小文字を活字体で書くことができるようにしなければならない。この目標は、その他に比べると高い。文字を識別し名称を発音する、手本がない状況でも正しく書くということが求められているからである。理由の自由記述に「書く」についての出現が多かったのは、「書くこと」の目標達成が「読むこと」の目標達成より不十分さが感じられている児童が多いことが要因しているのではないかと推察する。アレン玉井光枝(2010)は、「小文字の習得には時間がかかり、個人差も出てくるが、小文字を十分に理解することは単語や文を理解することに直結するので大字以上に丁寧な指導が必要となる」<sup>3)</sup>と述べている。高学年外国語科の授業における「読むこと」「書くこと」の指導にかかる時間は、「聞くこと」「話すこと」にかかる時間より少ないのが現状であろう。短い指導時間の中で、目標の達成を目指すことは、指導者にとっては難しさを感じることであり、目標のレベル感を高くしていると言える。

一方で、目標のレベルは適切であると感じている教員も同程度いた。個人差があることや指導時間の短さについては、同じように感じている。「十分に慣れ親しんでから文章を読んだり書いたりしているのだから無理なくできるようになっている」「意味の分かっている文を写すのはできる児童が多い」「音声で十分に慣れ親しんだ後だと、子どもたちは読みたい、書きたいと思う。ゆっくり指導すれば、それほど難しいとは感じない」等の記述から、目標について、

急いで焦って身に付けさせなくてもよい、無理なくゆっくり実態に応じで丁寧にすることが大事であるという解釈のもと、日々の指導を行っているとは推察する。

## 5. まとめ

小学校の外国語教育だけではなく、中学校、高等学校での外国語教育まで一貫してコミュニケーションを図る資質・能力の育成をめざしている。そして、どの学校種でも「言語活動を通して」、その資質・能力を育成していくという点で貫かれている。「聞くこと」「話すこと」だけでなく、「読むこと」「書くこと」の言語活動も充実させていかなければならない。ただひたすらに文字を書いたり、慣れ親しんでいない語句や表現を読ませたりすることは、そもそも言語活動とは言えない。学習指導要領がめざす「読むこと」「書くこと」の目標をもとに、どのような言語活動が適切なのか、児童の実態を見ながらより良い指導がさらに見出されていくであろう。

次期学習指導要領では「外国語活動」「外国語科」の目標がどう変わっていくのかはまだ不明である。より高い内容が求められることになるかもしれない。しかし、それは児童の発達段階や指導における実態等から十分に検討された上でのことである。小学校へ「読むこと」「書くこと」が導入され、中学年での文字に慣れる指導からじっくり4年間をかけて力をつけていくことができるようになったと捉え、児童にとってどのような内容と指導が適切であるのか、今の指導を充実させることが何より大切であると考えられる。

## 註

- 1) 文部科学省、『学習指導要領（平成29年告示）解説 外国語活動・外国語編』, 2018, 開隆堂
- 2) 川井一枝, 栄利滋人, 鈴木渉 (2020). 「小学校第6学年の児童を対象とした書く活動の報告－ワークシート・質問紙・観察に基づいて－」 *Jesjournal*

2020年2巻01号 pp. 52-67

- 3) アレン玉井光枝 (2010). 『小学校英語の教育法－理論と実践』. 大修館書店

## 参考文献

- ・畑江・長倉・青山 (2016). 「小学校におけるアルファベット指導の再考－文字認知を高めるデジタル教材の開発と実践－」. *Jesjournal* 2017年17巻01号 pp. 20-35
- ・田中・河合 (2017). 「文字指導に対する小学校教員の意識と研修への示唆：小学校英語教科化を見据えて」. 日本児童英語教育学会研究紀要 *JASTEJ journal* (36), pp. 107-120
- ・小学校英語教育学会20周年記念誌編集委員会 (2020). 『小学校英語教育ハンドブック－理論と実践－』. 東京書籍