

小学校教員養成課程「外国語活動・外国語科」指導者育成のためのカリキュラムについての一考察

— 受講生の振り返りシートの分析から音声と文法に関する今後の指導を考える —

林 祐子*

Teaching English in an Elementary School Teacher Training Program:
Examining English Pronunciation, Prosody and Grammar Based on
Students' Self-reflection Sheets

Yuko Hayashi

1. はじめに

小学校学習指導要領の改訂（平成29年告示）に伴い、2020年度より第3、4学年に「外国語活動」が必修化され、第5、6学年には「教科」としての「外国語」が導入されることとなった。高学年ではこれまでの「聞く」・「話す」活動に加えて新たに「読む」・「書く」活動が導入され、教員養成のより一層の充実が求められている。

小学校教員養成課程においては、現行学習指導要領（平成20年告示）で「外国語活動」が必修化された際は、小学校教諭免許状の取得要件に変更はなく、「外国語活動」に関する指導については、必修科目「外国語コミュニケーション」の中で対応が可能とされてきた（中津・福和, 2014, p.205）。だが、教科化、早期化により、大幅な時数増が行われる今回の学習指導要領改訂では、「小学校教員養成課程

外国語（英語）コア・カリキュラム」（東京学芸大, 2017）により、「外国語の指導法（2単位程度を想定）」及び「外国語に関する専門的事項（1単位程度を想定）」に基づいた科目を設置することが提案された。コア・カリキュラムは教職課程の課程認定審査にも用いられ、各大学の教職課程は今後コア・カリキュラムに即した授業を提供することとなる。

コア・カリキュラムでは「外国語に関する専門的事項」において、学習項目に「英語に関する基本的

な知識（音声、語彙、文構造、文法、正書法等）」を挙げ、それらについて「理解している」ことを到達目標として示している（p.69）。しかし、その学習の具体的な内容や理解の到達度は各大学の裁量に任されているため、小学校教員を目指す本学学生の、外国語活動・外国語科の指導に必要な「英語に関する基本的な知識」の理解度を測り、学習内容と有効な指導法を検討する必要がある。

そこで、本稿では、筆者が担当している「児童英語基礎」の過去の講義とその受講生が記した講義の振り返りシートである「Self-reflection Sheet（以下Sシートと略す）」を元に、受講生の音声・文法に関する基本的な知識の理解度と必要としている学習内容の分析を行い、今後の指導の示唆を得ることを目的とする。

2. 分析の対象

分析の対象として筆者の2017年度「児童英語基礎A」とそのSシートを取り上げる。本学では現在、小学校外国語教育に関する科目として、選択科目「児童英語基礎（前期）」「児童英語実践（後期）」（いずれも2単位、2年生以上を対象）をそれぞれ、A、Bと2講座ずつ提供している。「児童英語基礎」を修了してから「児童英語実践」を履修することが望ましいが、受講の順序性は問わず、片方だけの履

* 日本女子大学人間社会学部教育学科非常勤講師

修も再履修も可能である。この中で筆者は「児童英語基礎 A」と「児童英語実践 A」を担当しており、例年、ほとんどの学生が「児童英語基礎」から履修することから、本稿では「児童英語基礎 A」を分析対象とした。2017年度の受講生は34名（2年生27名、3年生7名）である。小学校外国語活動に関して、2年生はこの講義で初めて学習し、3年生は必修科目「英語コミュニケーション」で一部、学習済みである。

「児童英語基礎 A」では、受講生は毎回、その日の講義を受けて考えたことや講師への質問をSシートに記入して提出する。講師はクラス全体で共有すべきものは翌週の授業で共有し、必要なものにはコメントを記載して返却している。Sシートは受講生と講師の意思疎通および講師の授業改善に利用し、記名式ではあるがその記載内容や記載方法は成績評価には一切関係しないこと（ただし、出欠の確認には用いる）をガイダンス時より受講生に伝え、確認している。日付と出欠状況、自由記述の空欄、検印欄のみがあるA4シート（両面1枚）である。講義の有用性を直接問う一般的な質問紙調査とは異なるが、項目を限定されず、自由に記述できるため、講師にとっては、受講生のその日の講義に対する率直な意見や自然な心情が書き込まれやすいという利点がある。受講生にとっても、授業ごとに書いた意見が一覧となって手元に残り、自分の学びの過程が見えやすいという利点がある。今回はこのSシートの音声と文法に関する記述の分析を行う。

なお、本稿では、「文法」に関しては、児童が学ぶ言語材料に関する文法のみを分析対象とする。小学校での外国語活動・外国語科の指導のためには、児童が学ぶ言語材料に関する文法以外にも、教室英語、ティーチャートーク、ALTとの打ち合わせ等に必要表現の文法の理解と運用が必要である。だが、最も基本的で、最も確実な理解と運用が必要なのは児童が学ぶ言語材料に関する文法であるため、本稿では児童の学ぶ言語材料のみを分析対象とする。なお、この「文法」には、コア・カリキュラムの「英語に関する基本的な事柄（音声、語彙、文構造、文法、正書法等）」では語彙に含まれる名詞の可算性・不可算性や、文構造に含まれる文型も含んだものとする。

3. 2017年度「児童英語基礎 A」音声と文法に関する指導概要

以下の表1、表2は2017年度「児童英語基礎 A」の講義のうち、音声と文法に関する主な指導内容である。音声に関してはアクティビティ内での指導と新規単元の言語材料に関する指導が主である。日本語にない、もしくは間違えやすい子音を中心に指導している。母音と音変化・プロソディーに関しては、後期「児童英語実践 A」の文字指導及び歌の指

（表1）2017年度「児童英語基礎 A」音声に関する指導内容

回	日付	指導内容
2	4/17	【発音】海の動物のチャンツを歌う体験と合わせて ([r], [l], [f],[v],[b], [s], [ʃ],[θ]) の発音を解説・練習
3	4/24	【発音】 [r],[l]（ストローを用いて [l] の練習）
5	5/8	【発音】 Seven Steps を用いて数の発音練習 【音変化】 音の脱落、連結、同化
10	6/12	【発音】 (what/what's) ([t],[ts]) の練習、 （『Hi, friends! 1』 Lesson 5: What color do you like?）
15	7/17	【発音・アクセント】 模擬授業中の発音・アクセントの間違いの確認と練習。母音 ([æ],[ʌ],[ɑ])、子音 ([t],[ts]) (what/what's)、外来語 【外来語発音】「バナナじゃなくて banana チャンツ」

（表2）2017年度「児童英語基礎 A」文法に関する指導内容

回	日付	指導内容
7	5/22	名詞の可算性・不可算性 (1) （『Hi, friends! 1』 Lesson 4: I like apples.）
10	6/12	名詞の可算性・不可算性 (2) （『Hi, friends! 1』 Lesson 5: I like circles.） 疑問代名詞と疑問形容詞 （『Hi, friends! 1』 Lesson 5: What color do you like?）
13	7/3	名詞の可算性・不可算性 (3) （『Hi, friends! 1』 Lesson 4: 様々な果物の教え方） （『Hi, friends! 1』 Lesson 9: Apple, please. 可算名詞の不可算化）
15	7/17	名詞の可算性・不可算性（復習） 疑問代名詞と疑問形容詞（復習） 疑問詞 what と which の違い

導で取り扱うため、練習量が少ない。文法に関しては、『Hi, friends! 1』（文部科学省、2012）の單元ごとに学んでいる。

4. Sシート音声と文法に関する記述の抽出

Sシートには講義回数と同じ15回分の記入欄がある。合計15欄×34名=510の欄のうち、抽選前の履修者が確定していない時期および教育実習等による欠席者の未記入欄80を引くと、430の記入済み欄が残る。この430の記述に通番を振り、必要に応じて元の記述を追跡できるようにした。その後、音声と文法に関する記述を取り出し、一つの欄に音声と文法の両方について述べている記述が4件あったため、それらに関しては両方で計上することとした。

この結果、音声に関する記述が68件、文法に関する記述が18件が得られた。音声に関しては、Sシート全体の記述数の15.8%、1人当たり2件の記述があり、受講生の関心の高さが伺えた。文法に関する記述は全体の記述件数の4.1%、1人当たりの記述0.52件と多くはなかった。

次にこれらのSシートの記述内容を授業の取り組みと合わせて分析し、受講生の理解度と必要になる学習内容を考察し、今後の指導の方向性を検討することとする。

5. 音声に関するSシートの分析と考察

5-1. Sシートの記述の分類

KJ法におけるグループ分けの手法を用いて分類した（川喜田、2017）。記述件数68件のうち、1件に複数の内容が書かれているものがあるため、内容が複数に分かれるものは分割し、86件とした。次にこの86件を、内容の類似するものでグルーピングして32の小グループを作成し、さらにこの小グループをメッセージに共通性のあるもの同士グルーピングして7つの大グループに分類した。大グループの分類結果は表3の通りである。（小グループも併せた結果はAppendix 1 音声に関する記述内容（詳細）を参照のこと。）

（表3）音声に関する記述内容

分類	大グループ	件数	割合(%)
A	正しい発音やアクセントへの気付きととまどい	21	24.4
B	具体的な発音方法および発音の勉強法が分かった喜び	13	15.1
C	指導者としての責任感と学習意欲	27	31.3
D	児童への指導法への関心	11	12.7
E	模擬授業での気付き	7	8.1
F	声量・抑揚・発声法への気付き	6	6.9
G	その他	1	1.1

少数第2位以下切り捨て

5-2. 記述の分析と考察

最も多かったのは約30%を占めた（分類C）指導者としての責任感と学習意欲であった。受講生が音声スキルの習得に関心を持ち、学習・練習を必要としていることを示している。次に多かったのが、（分類A）正しい発音やアクセントへの気付きととまどいであり、受講生が音声に関して新たに気付きを得、その難しさにとまどいを得ていることが分かった。不安感の表出とも言える。ただ、（分類A）は、（分類B）具体的な発音方法及び発音の勉強方法を知った喜びや（分類C）の学習意欲を伴って記述されていることが多かった。「できなかった」もしくは「ALTがいないときは担任が（発音指導も含めて）進めていかなくはないのは大変だ」と不安感で終わっている記述は3件で、その後の指導で「分かった」に転じたものも1件あり、総じて、音声に関して新たな気付きを得るとまどいはしているものの技術の習得に前向きと言える記述であった。以下、分類番号順に分析と考察を行う。

5-2-1（分類A）正しい発音やアクセントへの気付きととまどい

今まで「（正しく）発音できている」と思っていた発音の間違いや「意識していなかった」音声の違いに気付き、練習をしたものの、「（正しい発音方法を意識して）発音するのは難しかった」という意見が多く見られた。講義で発音方法を詳しく学んだ音素は主に子音である。子音は口腔内のどの部分で妨害が起こるか（調音点）と、どのような妨害が起こるか（調音法）、そして声帯振動の有無（守屋、

2017, p.47) により作る音であり、母音に比べて舌の位置が固定され、発音方法も目に見えて理解しやすい。けれども、日本語の似た音で代用する習慣がある場合には発音が難しく感じられたのではないかとと思われる。数の発音を練習した際に、その日の授業でマスターできなかったと告白する記述もあった。また、1件ではあるが、母音の発音に関するつまどいを記した記述は、上記5-2の、担任が発音指導も含めて授業を進めるのは大変だという記述とともに記されていた。本人にとって発音に関して大きな問題意識を持つ（＝不安感を持つ）きっかけとなったのかもしれない。アクセントが紛らわしいとの記述も多くあり、児童に外来語と英語の音声の違いを教える時と同じように、アクセントに注意させる指導を行うとともに、自然に口に出せるよう外来語の繰り返し練習が必要である。

また、(分類 A) の中で特に記述が多かったのが、模擬授業後に「What + 名詞 do you like?」の「What」の語末の [t] が [ts] の音になり、「What's」になってしまわないように指導・練習した際の記述である。2017年度は新規単元で学ぶ際にこの問題を指摘し練習していたこともあり、模擬授業でこの表現における発音の明らかな間違いはなかった。だが、過去に多くの事例を見ていたことと、音が [ts] に近くなるケースがあったため、確認のために練習を行った。すると、この日の指摘と練習に対して受講生数の4分の1を超える9件の記述があった。発音が難しいとの記述—「日本人にとって難しい発音」「whatなんて簡単に発音できると思っていたけど、やればやるほど難しかった」や、文法的なことも含んでいるかもしれない記述—「今まであまり意識せず使っていた」「言われれば理解できるけれど、普段使うときはうっかり間違いそう」等がなされていた。(ただし、9名のうち3名は実際に模擬授業で「What + 名詞 do you like?」を発音した受講生で、自分も過去に [ts] と発音してしまっていたかもしれない等と記述したものであった。ビデオ映像で確認したところ、全員正しく発音できていたため、その3名の記述はここに掲載していない。)

筆者は以前は、この間違いは、文法的に「what」が疑問形容詞か疑問代名詞かが理解できていないことに起因するものと考え、文法を理解すれば解決する問題だと考えていた。だが、本講義以外の事例

で、事前に文法説明と発音の練習を行い、指導案に「what fruit」と書いていても、模擬授業で [t] を産出できず「what's」になるケースがあった。その場合、個別指導で活字で「what」を見せて発音してもらっても [t] が [ts] になり、「let」と「let's」で試しても同じことが起こる。文法力が高い受講生にも起こることがあり、誤った技能が身に付いている場合、それを捨て去り、新たに正しい技能を身に付けることが困難である事例ではないかと考えている。発音指導の多くは全体での指導になり、受講生全員が声を出して発音する形になるため、指導者にとって個々の受講生の理解度や技能を把握することが難しい。模擬授業等の発表や机間指導にて状況をつかむことになる。また、このようなシートに難しいと記述していたとしても、実際はモデルとして適切な発音ができていることも十二分にあるのでシートの記述だけで判断することはできない。だが、実際に発音できているかどうかに関係なく、「難しい」と感じた人がいることには注意を払う必要がある。また、今回のSシートの記述件数は発表者3名分を除いて6件としても多く、記述内容からも文法だけの理由だけではない可能性を示唆しているように思われる。

/t/には多くの異音があり、whatの [t] は語末で、口の形を作るだけで弱く発音し、破裂の音は抑えられる。後続の単語によって音も変わり、脱落、連結が起こるケースもある。what animal, what color, what fruit, what sport, what time, what drink と練習を積むが、もともと [t] や [ts] の発音が苦手でなくとも、音変化に慣れていない受講生にとっては難しく感じられたのかもしれない。聴解の難しさやペア学習の困難を訴える記述もあった。対策として、[t] [ts] のような子音の基礎的な音も発音方法を丁寧に学ぶ必要がある。また、単音のみならず音変化やプロソディーについても講義の早期に知識を与えて体系的な指導を行い、体得的に習得を促すための継続的な練習が必要である。同時に、小学校での英語表現の中で受講生にとって発音面からも混乱の多い表現を探す必要がある。

5-2-2. (分類 B) 具体的な発音方法や発音の勉強法が分かった喜び

音声の勉強をする際、一度チャンツを歌った後に、チャンツに出てくる単語を講師が産出し、見

せ、聞かせる方法だけでなく、口内の絵図を用いて調音点と調音方法について説明し、単語の発音をジェスチャーによる舌の動きの模倣を取り入れながら説明を行い、その後チャンツの音楽にのせて練習を行った。この方法で「子音の細かい発音が分かって良かった」という意見が4件あった。

だが、[1]に関して発音方法が分からなかったという記述が1件あった。このため、次の回に全員にストローを配布し、ストロー用いて舌の位置を確認する指導をしたところ、「ストローを使った発音がすごく分かりやすくて良かった」との記述が2件あった。だがさらに「ストローを用いた発音方法が分からなかった」との記述が1件出たため、もう1週復習の指導を行った。このことから、具体的に理解し発音できるようにするためには①調音点・調音方法等の発音に関する音声学的な知識の授与②具体的に発音を分かりやすくする補助道具の使用、が有効である可能性があり、かつ、複数回の指導が必要と思われる。

また、発音の勉強方法について、「発音は聴くだけでなく自ら口に出して練習することが必要だと分かった」との記述があった。音を聴き分けると、音を産出する力は、関連しているが別のものであり、音声スキルの獲得のためには、実際に口に出して発音する練習を行わなければならないのは当然である。だが、それを記述していることに、今まで音声の勉強の多くが「聴く」ことに当てられ、音を産出する指導を受ける機会がなかったことが伺える。また、「今まで発音について言われてもよく分からないし、と思い、あまり気を付けてやったことがなかったが、今日分かったことを一つずつ気を付けていきたい」との記述もあり、指導されても具体的な発音方法が分からず、おどろきになってしまったケースもあるのではないかと推察された。

5-2-3. (分類C) 指導者としての責任感と学習意欲

(分類C)に分類した記述は最も多く、27件あった。講義により、「ALTだけでなく担任も英語を教える」こと、児童が「英語を音声から学び始める」ことを知ったり、正しい発音を意識して練習したことにより、「子どもは耳から覚えるので先生が間違った発音をしていると間違っ

て覚えてしまう」、
「小さな頃に間違えて覚えた発音を後から直すことは難しい」、「できるだけ最初から正しい音を聞かせてあげたい」と考え、指導者としての責任感から「発音スキルを高めたい」と学習意欲を高めている。「教師になるまでに発音を良くしたい」と期間を明示したのも8件あった。対策として「正しい発音やアクセントを確認する癖を付けたい」という意見も6件あった。

この他、正しい音声の必要性を分かっているのに自分やクラスメイトが英語らしい音声で話すことを避けてしまうのは情意面で「恥じらい」があるからだと分析し、「教員は恥じらっている場合ではない」、「美しい発音を身に付けることで恥じらいを取り除きたい」と述べている意見も複数あった。正しい発音の知識を得て萎縮するのではなく、音声への興味・関心がわき、将来の指導者としての責任感から、学習意欲・練習意欲が向上していると言える。発音は個人での練習が比較的難しい分野であるため、クラス内での取り組みの強化が必要である。

5-2-4. (分類D) 「児童への指導法への関心」

講義で、チャンツや歌のアクティビティを実際に経験する中で発音方法を説明し発音に触れたため、「面白かった」「楽しく発音に触れられるもので良かった」と感じ、「習った発音を(指導のために)しっかり定着させたい」という記述が複数あった。いきなり発音の学習から入るのでなく、最初にアクティビティの中で触れたことで、児童だけでなく大学生にも情意面で抵抗の少ない形で学習に入れたのだと考える。チャンツ自体を「初めて」経験する受講生もおり、クラスで声を出す気持ちよさを体験として知り、その中で音声指導ができることを知るとは外国語活動・外国語科を指導する上で欠かせない経験である。また、実際に児童に指導することを考え、「詳しい発音を子どもが楽しく学べるようなチャンツやゲームをもっと知りたい」という希望を持ったり、チャンツや歌の指導における音声面での留意事項により心を留める受講生もいた。さらには指導者としての責任を考え、「歌や体を使って英語に親しんでもらう中で教師がしっかりと発音を教えるのは大変だ」と考えたり、児童の音声が変わった際は、もしティームティーチングであれば、「担任も一緒にALTに教えてもらおう形で正しい発音を聴

かせ、ともに習う」方法に共感と安心感を持つ記述も複数あった。

この（分類D）の記述から、受講生が児童への音声指導に関して比較的高い関心を持っており、児童にとって楽しく分かりやすい音声の指導法を求めていることが分かった。児童に分かりやすく音声の指導ができるかということに不安を感じている受講生もいた。また、この（分類D）の記述と（分類B）の記述から、受講生に発音を指導する際にも、児童に実際に教えるように指導することが有効であることも伺えた。

実は、[l]の舌の位置をストローで確認する方法は、児童用の英語番組「えいごであそぼ with Orton」（日本放送協会2017年4月13日）で放映されていた音声指導工作—ハンガーを用いてライオンのお面を作り、“lion”の“l”の発音を学ぶ—を参考に実施したものである。講義では、対象が大学生のため、調音点を学ぶのに必要な部分だけを取り出してストロー1本を用いて指導した。児童にとって分かりやすい、視覚的に理解しやすい指導は、大学生にとっても分かりやすく、取り組む意欲を高めてくれるものであった。もし、児童への指導を念頭に、ストローに画用紙でたてがみをつけてお面にすれば、児童も楽しめ、より記憶に残る（＝身に付く）指導が行えることを講義で伝えていけば、受講生にとってより役立つ音声指導となったのではと思われる。

次期学習指導要領では、第5、6学年外国語科で習得すべき知識及び技能として、音声に関して次のように記されている。「日本語と英語の音声の特徴や違いに気付かせることに十分留意する必要がある。例えば、*singer* や *six*, *easy* などの語の /si/ や /zi/ を、日本語の「し」や「じ」と同じように、/ji/ や /dʒ/ と発音しないように注意する必要がある」（文部科学省、2018a, p.84）。また、移行教材『We Can! 1』にはアルファベット26文字の代表的な音素を学ぶジングルが含まれている（文部科学省、2018c, p.76-79）。今後は小学校でも音声面でもより効果的な指導が必要となり、担任が児童に与えるインプットの質を高めることで、児童に継続的に気付きを与える環境を作る必要がある。現状、ALTが第5、6学年の授業において活用されている授業時数の割合が62.4%である（文部科学省：2018d）ことを考えると、いかにデジタル教材を有効に活用するといえど

も、担任の音声指導における責任は重い。

受講生には26の音素の正しい発音法の習得が必要である。体系的な音声知識の授与と発音練習により音声スキルを向上させることで、歌やジングル、早口言葉、チャンツの指導ができる音声スキルを育てたい。だが、それ以外にも、ティッシュを用いて子音の強さを体感させたり、簡易な工作によって児童に発音の仕方やコツを意識させる方法を紹介するなど、児童が楽しめ、理解しやすく、教える側にも負担のない工夫を取り入れることが必要であろう。外国語活動が中学年に導入されることでその必要性は高まると思われる。そして、そうした指導法を覚えること自体が受講生の音声スキルを向上させる機会になる。講義で発音指導を行う際には、音声学の知識を元にした指導だけでなく、児童への指導法をできるだけデモンストレーションとして示し、グループロールプレイ等で実践させ、指導の練習を行うことが有効だと考える。

5-2-5.（分類E）模擬授業での気付き

クラスメイトの発音の良さに刺激を受けたり、発音を教えるヒントを得たという記述や、逆に音声に間違いがある模擬授業を受けて違和感を持つ中で、指導における音声の重要性に改めて気付いたという記述があった。また、「緊張で自分が何を話しているのか分からなくなってしまい、発音がきちんとできているか不安に思った」という感想もあった。普段のロールプレイで英語を話すことと、模擬授業であるとはいえ、指導者として人前で英語を話すことには心理的な負担に大きな差があったのだろう。模擬授業を実施したことによる自身への気付きや、他者の模擬授業を観察したり児童役を演じたりすることによる学びは、音声の学習においても有効であるようだ。

また、間違いのある音声に違和感を持ったという記述があった通り、模擬授業の際、指導法に関しては後半のチームになるにつれて先に発表を終えたチームから学び、より良いものに改善されていく流れがあったのに対し、音声に関しては、知識不足や「恥じらい」の伝播からか、逆にカタカナ発音が次のチームに受け継がれてしまうケースがあった。音声の指導は講義の早い段階から導入し、帯活動のように継続して学習・練習することで間違いの

連鎖を防ぐ必要がある。

5-2-6. (分類F) 声量・抑揚・発声法への気付き

教室英語の練習やグループロールプレイの際に、聞きやすい発声法や声量、抑揚の気付きを得て、その内容を具体的に記している記述があった。

5-2-7. (分類G) その他

「発音よりもジェスチャーが伝わるかどうかを左右すると分かった」との記述が1件あった。一見、音声スキルの向上とは反対の方向に向かう記述とも見えるが、英語に苦手意識がある場合、発音だけが重要な要素ではないことへの気付きが情意面でのフィルターを下げ、コミュニケーション意欲を促進する。この受講生の15回の記録を追うと、初期に英語への「苦手」意識や「新学習指導要領への不安」を記しつつも、それぞれ「歌や教材を上手く使った授業ができるようしっかり取り組む」、「基礎から楽しく身に付けたい」と述べている。中盤に代表実演をしてこのジェスチャーの重要性への気付きを得た後、「恥ずかしながら」「発音に自信を持って挑む」決意を示し、模擬授業後の発音練習の後には、「子どもが間違えて覚えてしまわないよう発音にしっかり取り組みたい」と記している。元々苦手意識があったものの一貫して前抜きに取り組む中、音声面の気付きも徐々に深めていったことが伺えた。

5-3. 音声に関する今後の指導の方向性

Sシートの記述から、受講生が総じて音声スキルの習得に前向きであり、将来の教員としての自覚を持って取り組んでいることが分かった。また、その指導には音声学的な指導法と児童への指導法のいずれもが有効である可能性があり、自らの音声や児童への音声指導に不安を感じている受講生もいることが分かった。

受講生は音声に関する臨界期／敏感期を過ぎており、耳で聴いただけで同じ音を産出できる感度は低くなっている。このため、音声学的な知識を用いて音素や英語の音声的特徴を理解することで技術の習得を容易にすることが有効である。音素の学習については、講義の初回から、主教材『We Can! 1』のジングルもしくはそれに近い教材を用いながら、英

語母音表、英語子音表、主な調音器官の絵図を用いて音素の発音方法を理解した上で音を産出する練習を行うことが必要だろう。日本人にとって間違えやすい音や発音方法が似た子音の組み合わせ等から始めて、基本的な音素の発音記号の読み方を一通り学ぶ必要がある。現在は、電子辞書やインターネットで手軽に音声を聴いて確認することのできる時代であり、受講生にとって発音記号を学ぶ重要性は薄れているかもしれない。だが、日本語にある似た音で代用する習慣があったり、長年間違えて覚えてきてしまった場合、そうした装置で実際の音声を聴いても正しく聴き取れず、違う音を産出してしまうことも多いので、聴覚だけでは音声に関する感度を上げることは難しい。発音記号の読み方を学び、日本語の音との発音の違いを学ぶことで、音素を認識しやすくなり、これまで似たような音として、場合によっては同じ音として分類してしまっていた英語のそれぞれの音声を、異なる音として認識できるようになり、産出しやすくなるのではないだろうか。

本講義の受講生が中学生・高校生であった時期に教員に対して行われた2011年の調査によると、発音記号の読み方の指導の実施率は、中学校で38.5%、高等学校で54.2%であり、指導の有無は担当教員により二分されている(上田・大塚, 2011, p.12)。受講生が大学入学までに発音記号を学習する機会に恵まれなかった可能性も高いと考えられる。講義の初回から帯活動のように音素の学習を行い、読める発音記号の数を増やし、受講生の知識や経験不足から生じる音声産出への不安や迷いを取り除いていく必要がある。

また、その際、5-2-4. (分類D) の分析で述べた通り、児童への指導を念頭に、歌やチャンツ、工作等の教材や手法をできるだけともに示していくことで、受講生の音声スキルと指導法の向上を同時に図っていく取り組みが必要である。プロソディー、音変化に関しても講義の早期に基礎的な内容を体系的に学ぶ必要がある。ただし、それぞれ、習得に時間がかかるため、小学校教員として最も必要となる表現に絞って練習し、音声面の自信を得ることが必要である。小学校の主教材『Let's Try!』、『We Can!』等で頻出する語彙や英語表現、頻出教室英語を厳選して、発音練習を行うことが有効だろう。

6. 文法に関する S シートの記述と考察

6-1. S シートの記述の分類

記述内容 18 件を、音声に関する記述と同じく、KJ 法におけるグループ分けの手法を用いて分類した。分類結果は表 4 の通りである。

(表 4) 文法に関する記述内容

分類	大グループ	小グループ	合計 (件)	
A	名詞の可算性・不可算性 ([Hi, friends! 1] Lesson 4, 5, 9)	気付き、質問	3	9
		指導への意欲	6	
B	疑問形容詞 what に関する文法的な気付き What color do you like? ([Hi, friends! 1] Lesson 5)		4	
C	指導案作成時の自らの英語表現への不安		2	
D	文法を確認する習慣		2	
E	英語力見直しへの意欲		1	

6-2. 記述の分析と考察

記述件数は多くはなかったが、文法面での気付きを率直に記した記述が複数あり、小学校外国語活動・外国語科で扱われる児童の言語材料の中に受講生にとってなじみのない文法があることが再認識された。特に、名詞の可算性・不可算性の理解や運用に、記述の半数が集中した。

6-2-1. (分類 A) 名詞の可算性・不可算性

講義や模擬授業を通して、可算名詞、不可算名詞、可算名詞の不可算化、不可算名詞の可算化、に関して正しい理解や運用ができていなかったことに気付き、「複数形についての理解がちゃんとできていないので、改めて勉強しようと思う」との感想を持ちたり、講師への質問を記入している記述があった。また、文法の用語や用法を用いて文法規則を明示的に教えこむ指導を行わない小学校での英語指導について考え、「(知覚的に気付きを与えるよう)段階を踏んで少しずつ指導していきたい」「根気強く聞かせてあげたい」との記述が多く見られた。

6-2-2. (分類 B) 疑問形容詞に関する文法的な気付き

5-2-1 で詳述した通り、「今まであまり意識

して使っていなかった」という記述があった。

6-2-3. (分類 C, D, E)

児童の学習する英語表現に関して知らないことがあったことに対する驚きからか、指導案作成時に「自らの英語表現」の正確さに「不安」を覚えたことを記したり、「自分の感覚でやってはいけない」「分かっているつもりでもしっかり意識しなければ間違えてしまうと思うので確認する癖を付けたい」という記述が各 2 件ずつあった。また、「子どもに(文法的に)間違った英語を教えないよう、まず自分の英語力を見直したい」との意欲を示す意見もあった。

6-3. 文法に関する今後の指導の方向性

講義により、受講生が児童の用いる英語表現の文法に関して気付きを得たり、「英語力を見直したい」という自立的な学習者としての姿勢を得たことは良いことである。だが、講義において受講生に余分な不安を与えない指導を行う必要があることが再認識された。

小学校で児童が学ぶ英語表現は難しいものではないが、大学生が知識として知っていても口に出すときにはまだ定着していない内容や、これまでの学習期にあまり触れてきたことのない内容がある。その代表的なものが、6-2-1. 名詞の可算性・不可算性にまつわるものである。まず、知識として知っていても定着しづらいものに『Hi, friends! 1] Lesson 4: “I like apples.” のリングに複数形が用いられることがある。小学校外国語教育の書籍にも取り上げられ(湯川, 2018, p.63)、多くの受講生が既に理解している内容だが、発話時には定着していないこともある。また、Lesson 5 の英語表現 “What shape do you like?” “I like circles.” になると、ものの形そのものが可算か不可算かを考える機会は中学校以降の英語教育においてあまりないため、ものの形が可算であると認識している受講生は少なく、形とは概念のようなものであると認識し、抽象名詞で不可算だと考えて circle としてしまい、間違えることがある。さらには、『Hi, friends! 1] Lesson 9: Listen 1 で児童が聞き取るフルーツパフェ作りのやりとり “What do you want?” “Apple, please.” になると、果物がカットされて元の個体と異なる姿になれば、物質名詞と

して扱われ、不可算化することを知っている受講生は少なく、授業で初めて知って驚く。受講生は、パフェにのせるリンゴに apples (複数形) を用いず、無冠詞単数形の apple を用いているのは児童に負担がかからないように配慮して複数形の s を省いたのだと考えることがある。「複数形についての理解がちゃんとできていないので改めて勉強しようと思う」という記述は、このパフェのやりとりの説明を行った日になされている。

受講生の学習履歴を確認するため、インプットの基礎として、2017年受講生が用いた中学校検定英語教科書6社の計24冊(2005年検定の第1-3学年及び2011年検定の第3学年の教科書)を確認した⁽¹⁾。可算名詞の食品が加工されて不可算化している状況を取り扱った教科書は『TOTAL ENGLISH Course 1』(平成17年度検定)のにぎり寿司のタコ(p.21)、『ONE WORLD English Course 2』(平成17年度検定)のパンケーキの調理中のカボチャ(p.51)、『SUNSHINE ENGLISH COURSE 3』(平成23年検定)のお好み焼きのせんきゃべつ(p.33)の3社のみであった。取り上げられる学年も様々で、いずれも学習者に気付かせる目的で取り扱っているのではないため、教科書内にその文法的な説明はなく、指導者が意識的に指導を行わない限り、学習者が気付くことは困難であると思われる。可算名詞の不可算化は受講生が小学校外国語活動の指導に関する学習で初めて出会う可能性の高いものである⁽²⁾。パフェ作りの言語活動は移行教材『Let's Try! 2』Unit 7: Activity 1にも受け継がれており、その活動の扱い方とともに⁽³⁾、名詞の可算性、不可算性が名詞自体に備わった固定的なものでないことについては大学生にも丁寧に指導を行う必要がある⁽⁴⁾。

筆者のこれまでの指導における経験的な認識では、『Hi, friends! 1』、『Hi, friends! 2』の児童が話す言語材料で受講生が間違えやすい文法は主に3つ、①名詞の可算性・不可算性② what (疑問代名詞と疑問形容詞) ③疑問詞 what と which の区別(疑問詞 which は正確には児童の言語材料ではないが、what を用いた言語活動の作成時に what を用いたいあまり、本来 which を使うべき箇所に what を用いて活動してしまうことが多いため、教材研究時に意識して違いを学ぶ必要がある。)であり、『児童英語基礎A』でその3つを学び終える。(本講座では③に関

するSシートの記述はなかった)。これらの表現は『Hi, friends! 1』の指導内容であり、本来英語の内容が高度になる『Hi, friends! 2』には実は学校文法において今まで学んできたことの少ない内容はなく、受講生がとまどう文法項目はあまりないと、筆者は受講生の模擬授業等を見て感じている。だが、『Hi, friends! 1』でその代表的なものを学習して「英語力を見直したい」と考えた受講生は、その他の児童の学ぶ英語表現の文法に関しても不必要に自信をなくしてしまった可能性はないだろうか。今後は、講義の最初の段階で、受講生に、小学校の言語材料には中学校・高等学校では扱わない生活語彙が多く扱われるため、名詞の可算性や不可算性が流動的であることなど、文法面でもこれまでにあまり学習してこなかったなじみのない内容があり、最初はとまどうかもしれないが、それは決して英語力の不足ではなく、今まで学習してきていないだけであること、今まで学習してきていない内容に関してはこれからの講義でポイントを押さえて繰り返し学んでいくので不安に思う必要はないことを明確に示し、受講生が安心して学習できるよう注意を払う必要がある。

また、受講生に余分な不安が残らないように、小学校での外国語指導において必要な文法項目を網羅的にチェックするシート等も作成して実施し、受講生には結果をフィードバックし、小学校で指導する内容に関する自分の文法的な理解度を客観的に把握できるような取り組みが必要だと思われる。

7. まとめ

Sシートの分析から、コア・カリキュラムで定められている「英語に関する基本的な事柄(音声、語彙、文構造、文法、正書法等)」の知識の獲得に受講生が意欲と関心を持っていること、また、小学校での外国語活動・外国語科の指導に必要な音声と文法の運用能力に不安を感じている受講生がいること、特に中学校以降の学習であまり触れてこなかった項目への不安が強いことが分かった。今後は講義の最初の段階で、小学校での外国語活動・外国語科の指導と中学校以降の英語の指導における違いと、それに伴って講義で取り扱う英語の知識に関する学習項目について、受講生が安心できる形で示し、不安を取り除く必要があると思われる。

また、音声の指導に関しては、多くの学生が高い関心を持っており、音声学の知識と児童への音声指導法を組み合わせながら継続的に指導を行い、受講生が自らの音声スキルの向上を感じながら学習していけるシラバス構成に変更する必要があることが示唆された。

本稿は、受講生のオープンエンドの記述を元に考察したものであり、受講生の理解度と求めている学習内容を知るためには限界がある。今後、本講で示唆された指導を実践していく際は、細やかな調整と指導の有用性を問う定量的な調査が必要である。受講生の受け止め方や効果を検証しながら、受講生がより安心してより良い授業を小学校の教室に届けられるよう、受講生の声に耳を傾け、取り組んでいきたいと思う。

<謝辞>

明るく熱心に授業に取り組み、真摯に学んでくれた受講生の皆さんに深く感謝いたします。

<注>

- (1) 2017年度受講の2年生は中学第3学年の1年間のみの、2011年検定教科書で学んでいる。
- (2) 筆者の調べでは、これまでに文法項目として中学校検定英語教科書内でこの点について説明がなされたのは、平成27年検定の『NEW CROWN ENGLISH SERIES New Edition 1』p.78のタマネギの例のみである。中学校検定教科書も小中連携に配慮し、小学校の学習内容に対応して変化していると考えられる。
- (3) 児童への指導法としては、岸本映子(2015)「小学校英語のための<数>と冠詞を体系的に関連づけた名詞の指導と教材開発」が一つの参考になる。
- (4) 加工されて元の個体と異なる姿になった食材も、実はすべてが常に物質名詞化して不可算名詞として扱われているわけではない。複数形が可能な場合もある。複数形が可能な場合とは、主に、話し手(書き手)に、指示物が加工前は複数個の個体であったことを明確に示す意図があったり(例: chopped onions: 刻んだタマネギ、grated carrots: すりおろしたニンジン。刻んだりすりおろしたのは、も

は複数個のタマネギやニンジンであることを示す意図がある)(樋口, 2009, p.21)、また、明確に示す意図はなくとも、話し手(書き手)が頭のどこかで依然として元の個体の姿を思い浮かべている場合である。つまり、もともと個体としては可算名詞だが加工されて元の個体の姿を保持していない食材を示すときに単数形を用いるか複数形を用いるかの判断は、指示物の物理的な外見のみで固定的に決定されるものではない。多くの場合、単数形が用いられるものの、話し手(書き手)の状況の捉え方、解釈の仕方など、認知の仕方によって異なりえるのである(石田, 2002, p.57-62)。

<引用・参考文献>

- アレン玉井光江(2010).『小学校英語の教育法 理論と実践』東京:大修館書店.
- 石田秀雄(2002).『わかりやすい英語冠詞講義』東京:大修館書店.
- 上田洋子・大塚朝美(2011).「中学・高校での発音学習履歴と定着度—大学1年生へのチェックシートと質問紙が示唆するもの—」『大阪女学院大学紀要』第8巻, 1-27.
- 開隆堂出版部(2012).『SUNSHINE ENGLISH COURSE 3 Teacher's Manual 解説編』東京:開隆堂.
- 川喜田二郎(2017).『発送法 改版』東京:中央公論社.
- 学校図書株式会社(2005).『TOTAL ENGLISH 1 TEACHER'S GUIDE』東京:学校図書.
- 岸本映子(2015).「小学校英語のための<数>と冠詞を体系的に関連づけた名詞の指導と教材開発」『小学校英語教育学会誌』第15巻, 125-140.
- 教育出版株式会社編集局(2005).『ONE WORLD English Course 2 Teacher's Manual 解説編』東京:教育出版.
- 佐野正之他(2011).『SUNSHINE ENGLISH COURSE 3』(平成23年検定). 東京:開隆堂.
- 田中江扶(2017).「英語の文法」酒井英樹・滝沢雄一・亙理陽一編.『小学校で英語を教えるためのミニマム・エッセンシャルズ 小学校外国語科内容論』東京:三省堂. 116-125.

- 田中博晃 (2010). 「KJ法入門：質的データ分析法としてKJ法を行う前に」外国語教育メディア学会関西支部 メソドロロジー研究部会 2010年度報告論集『より良い外国語教育研究のための方法』, 17-29.
- 東京学芸大学 (2017). 「文部科学省委託事業「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」平成28年度報告書」Retrieved from <http://www.u-gakugei.ac.jp/~estudy/>
- 中津橋勇・福和寛晴 (2014). 「小学校教員を志望する大学生の小学校外国語活動に対する不安度の調査」『愛知教育大学紀要』第63巻, 203-210.
- 日本放送協会 (2017). 『えいごであそぼ with Orton』(NHK教育テレビジョン 2017年4月13日放送).
- NEW CROWN 編集委員会 (2016). 『NEW CROWN ENGLISH SERIES New Edition 1 Teacher's Manual』東京：三省堂.
- 根岸雅史他 (2016). 『NEW CROWN ENGLISH SERIES New Edition 1』(平成27年検定) 東京：三省堂.
- 樋口昌幸 (2009). 『英語の冠詞 その使い方の原理を探る』東京：開拓社.
- 堀口俊一他 (2005). 『TOTAL ENGLISH 1』(平成17年検定) 東京：学校図書.
- 松坂ヒロシ (1986). 『英語音声学入門』東京：研究社.
- 松本茂他 (2005). 『ONE WORLD English Course 2』(平成17年度検定) 東京：教育出版.
- 守屋哲治 (2017). 「英語の音声」酒井英樹・滝沢雄一・亙理陽一編. 『小学校で英語を教えるためのミニマム・エッセンシャルズ 小学校外国語科内容論』東京：三省堂. 45-54.
- 文部科学省 (2009). 「小学校教諭の教職課程等における外国語活動の取り扱いについて(通知)」Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoin/1268607.htm
- 文部科学省 (2012). 『Hi, friends!1』東京：東京書籍.
- 文部科学省 (2018a). 『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』東京：開隆堂.
- 文部科学省 (2018b). 『Let's Try! 1』東京：東京書籍.
- 文部科学省 (2018c). 『We Can! 1』東京：東京書籍.
- 文部科学省 (2018d). 「平成29年度英語教育実施状況調査(小学校)の結果」Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detdet/_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403469_04.pdf
- 湯川笑子編 (2018). 『初等外国語教育』京都：ミネルヴァ書房.
- 吉田研作監修、小川隆夫・東仁美著 (2017). 『小学校英語 はじめる教科書 外国語科・外国語活動指導者養成のために ―コア・カリキュラムに沿って―』東京：株式会社 mpi 松香フォニックス.

(Appendix 1) 音声に関する記述内容（詳細）

分類	大グループ	分類	小グループ	実数	合計
A	正しい発音やアクセントへの気付きととまどい	a	今まで正しく発音できていると思っていた言葉も実は発音を間違えていたかもしれない。(What と What's)	9	21
		b	正しい発音で話すのは難しかった。(子音)	6	
		c	低学年で使うような単語も発音が難しくとまどった。(母音)	1	
		d	数の発音ができていないことに気が付いた。今日の授業中練習したのに終わった今もできない。	1	
		e	外来語のアクセントが紛らわしく間違えやすい。	3	
		f	ALT がいない時に担任が（発音指導も含めて）授業を進めていけないのは大変だ。	1	
B	具体的な発音方法および発音の勉強法が分かった喜び	a	子音の細かい発音が勉強できて良かった。	4	13
		b	ストローを用いたLの発音方法がすごく分かりやすかった。	2	
		c	発音は聴くだけでなく口に出して練習することが必要だと分かった。	1	
		d	発音を良くするよう普段からよく聴く努力をする。	1	
		e	発音は指導されても具体的に分からず今までおごなりにしていたが、今日分かったことを1つずつ気を付けていきたい。	1	
		f	アクセントの確認ができて良かった。	2	
		g	具体的な単語の発音の質問。	2	
C	指導者としての責任感と学習意欲	a	担任も英語を話すことを知ったので、教師になるまでに発音を良くしたいと思う。	8	27
		b	子どもはまず耳から覚えるので担任の責任は重大。発音を間違えないようにする。	4	
		c	発音スキルを高めたい。	4	
		d	担任の発音の良さが大切と実感。	1	
		e	日本語にはない音の発音はとても難しいが、そういうものこそしっかり発音できるようにして子どもたちに触れさせたい。	1	
		f	正しく発音することへの恥じらいがあるが教員となるには恥じらっていないといけない。美しい発音を身に付け、取り除きたい。	3	
		g	できると思っているにもかかわらず間違えていることもあるので正しい発音やアクセントを確認する癖を付けたい。	6	
D	児童への指導法への関心	a	チャンツの発音が楽しく、習った発音を定着させたい。発音上手になりたい。	5	11
		b	子どもに楽しみながら発音を教える方法を知りたい。	1	
		c	歌やチャンツのアクティビティの中で子どもにしっかり発音を教えるのは大変。	2	
		d	アクティビティの中でもきちんとアクセント等を教えたい。	1	
		e	子どもの音声が変わるときに、自分も一緒にALTに教えてもらう形をとって教える方法は有効。	2	
E	模擬授業での気付き	a	クラスメイトの発音の良さに驚き、見習う必要を感じた。	4	7
		b	発音を教えるヒントをもらえた。	1	
		c	緊張して正しく発音できていたか不安。	1	
		d	発音やアクセントを間違えている人を見て、違和感を持った。気を付けたい。	1	
F	声量・抑揚・発声法への気付き	a	聞きやすい発声法・声量に気付いた。	3	6
		b	抑揚の大切さに気付いた。	2	
		c	大きな声で自信を持って話せるよう、しっかり勉強したい。	1	
G	その他	a	(代表実演をして) 発音よりもジェスチャーが伝わるかどうかを左右することが分かった。	1	1