

教員養成学部における小学校英語関連科目のあり方について

An Examination of Courses on Teaching English at Elementary School for the Department of Education

本間 伸輔¹⁾・松沢 伸二²⁾・岡村 仁一³⁾・
加藤 茂夫⁴⁾・Carmen Hannah⁵⁾

1. 「小学校学習指導要領」の改訂と「外国語（英語）コア・カリキュラム」の制定

2017（平成29）年3月に改訂された新小学校学習指導要領において、2020（平成32）年度より小学校高学年において「外国語（英語）」が教科として導入されることが示されている。また、教員免許法も改正され、小学校教諭一種免許状取得のために「外国語の指導法」および「外国語に関する専門的事項」のそれぞれに関する科目の履修が必修となり、さらには、教職課程を有する大学は、再課程認定を受けなければならないことになる。

再課程認定に当たっては、中学校・高等学校の「外国語（英語）」および小学校において新たに導入される「外国語（英語）」について、文部科学省から委託を受けた東京学芸大学などが、小学校教員、中・高校教員の養成課程用「外国語（英語）コア・カリキュラム」を作成した。小学校教諭一種免許状取得のために履修する「外国語の指導法」および「外国語に関する専門的事項」に関する科目においても、その学習内容が示されている。

この動きを受けて、新潟大学教育学部学校教員養成課程においては、「外国語の指導法」に関する科目として「英語科教育法（初等）」を、「外国語に関する専門的事項」に関する科目として「小学校英語」を、小学校教諭一種免許の取得を目指す学生（以下、「小学校主免学生」と呼ぶ）向けに必修科目として開講することを予定している。

以下では、両科目を担当する計5名の新潟大学専任教員が、それぞれの担当部分について望ましい学習内容を考察する。

2. 「小学校英語」について

このセクションでは、新潟大学教育学部が「外国語に関する専門的事項」に関する科目として新しく開講する「小学校英語」のシラバス・学習内容について考察する。

2.1 「小学校英語」の開講形態およびシラバス

本科目は、教育学部学校教員養成課程の主に小学校主免学生を対象として開講される。小学校主免学生は、教育学部学校教員養成課程の定員220名のうちの半数以上を占めるが、中学校主免学生の多くも副免許状として小学校教員免許状を取得するため、実際には定員220名のうちのほとんどの学生が履修することが予想される。仮に毎年度200名の履修が見込まれるとするならば、定員100名程度のクラスを年間で2コマ開講する必要がある。1コマの定員を100名とすると、演習形式の授業形態をとることはほとんど望めないため、

2017.10.23 受理

^{1)~4)} 新潟大学教育学部、⁵⁾ 学生支援機構グローバル教育センター

大教室での講義形式での授業とせざるを得ない。

次に「小学校英語」のシラバスであるが、小学校教員養成課程向けの「外国語（英語）コア・カリキュラム」の「外国語に関する専門的事項」には以下の事項がシラバスに盛り込むべき内容として示されている。

<授業実践に必要な英語力>

- ・聞くこと ・話すこと（やり取り・発表） ・読むこと ・書くこと

<英語に関する背景的な知識>

- ・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）
- ・第二言語習得に関する基本的な知識
- ・児童文学（絵本、子ども向けの歌や詩等）
- ・異文化理解

以上の開講形態および「外国語（英語）コア・カリキュラム」を踏まえ、「小学校英語」については以下のシラバスを構想した。

「小学校英語」のシラバス

<担当教員>

岡村仁一，加藤茂夫，カルメン・ハンナ，本間伸輔

<授業の到達目標及びテーマ>

- ・小学校での外国語（英語）および外国語活動の授業を実施するために必要な，英語の4技能の学習法，および英語に関する基礎的な背景的知識を身につけることを目標とする。

<授業の概要>

- ・小学校での外国語（英語）および外国語活動の学習内容に関連する，英語コミュニケーション・英語学・第二言語習得，英語文学・異文化理解等の分野にわたる基本的事項について学習する。

<授業計画>

- 第1回：「聞くこと」(1)：4技能について，リスニングの学習法（岡村）
- 第2回：「聞くこと」(2)：リスニングの演習（岡村）
- 第3回：「話すこと」(1)：スピーキングの学習法（ハンナ）
- 第4回：「話すこと」(2)：スピーキングの演習（ハンナ）
- 第5回：「読むこと」(1)：リーディングの学習法（岡村）
- 第6回：「読むこと」(2)：リーディングの演習（岡村）
- 第7回：「書くこと」の指導に必要なライティングの技能・知識(1)：文法，語彙の知識（本間）
- 第8回：「書くこと」の指導に必要なライティングの技能・知識(2)：句読法，ライティングの学習法（本間）
- 第9回：英語学(1)：英語の音声，正書法，語彙について（本間）
- 第10回：英語学(2)：英語の文構造，文法について（本間）
- 第11回：第二言語習得(1)：言語習得理論（加藤）
- 第12回：第二言語習得(2)：第二言語習得を取り巻く要因（加藤）
- 第13回：英語文学(1)：児童文学（岡村）
- 第14回：英語文学(2)：英米文学（岡村）
- 第15回：異文化理解（加藤）
- 第16回：学期末試験

以下では，計15回の授業内容のうち，第1～4回，第7～8回，第11～12回の内容について学習内容を検討する。

2.2 「聞くこと」に関する学習内容の検討

2.2.0 はじめに

人間にとってことばを「聞く」という体験は決して未知なるものとの緊張関係の中で始まるものではない。母と子との絶対的な信頼関係の中で始まるものと言ってよい。それは既に生まれ出る以前に、母親の胎内にいる段階から始まっているといえるかもしれない。たとえこどもにその内容が理解されなくとも母親にとっては語ることが喜びなのであり、たとえ内容が理解できなくともこどもにとって母親のことばを聞くことが楽しみなのである。母国語の習得とはまさにこのように始まるものなのではないだろうか？ところが成長してから外国語としてことばを聞く場合、外国人という異質なものと何としてもコミュニケーションを成立させなければならないという緊張関係が強いられる。「小学校英語」の「聞くこと」を考えるにあたり、このようにもう一度言語習得の原点に立ち返って教室内でことばを「聞く」という意義を捉え直すことから始めてみたい。

2.2.1 何を聞かせるのか？

日本人の小学校教員にとっては英語がmother tongueであり得ない以上、母親の語りを代行することはできない。そのかわり、教室内ではこどもにとって聞くことが喜びとなる様な教材を選定することはできる。その際、内容を理解することに敢えて重点を置かないことが肝要である。おとなにとっては一見無意味なものでもこどもの興味を惹き付ける題材は存在する。英米文化圏ではマザー・グースがまさにそれに相当すると考えられている。

平野（1972）はマザー・グースの唄をイギリスの伝承童謡とし、「伝承童謡という以上、作者不明、出所もさだかでないまま代々口承されてきた唄をさすのが原則である」（p. 119）と述べている。文字を介さず耳から入ってくる情報であるのだから英米人にとっても英語を聞く第一歩なのである。また平野は「だいたい童謡はナンセンスなもの」で「ナンセンスなものにセンス（常識）や論理をあてがってはならない」（p. 38）と言い、「イギリスの伝承童謡が、永い生命を保ってきたのは、そのとらえどころのないナンセンスを、むりにセンスに還元することなく、はぐくんできたからにはかならないのである」（p. 39）と言っている。平野は「これら伝承の唄の中に、おそらくごく幼い者だけにわかるような意味と夢（ロマンス）とがあり、それが彼らの想像力に働きかける」（p. 46）という19世紀のマザー・グースの編者、ハリウエルのことばを引用しているが、ナンセンスなものはナンセンスなままこどもの想像力に任せるべきなのであろう。

そのことを踏まえた上で、マザー・グースを実際、教室で教材として使用する場合の注意事項を考えてみたい。まず内容よりも、ことばの美しさと面白さ・滑稽さにこどもの注意を向けさせることから始めなければならぬ。non-native speakerである教師の読み聞かせでは、英語の持つことばの美しさを再現することは叶わぬため、これを目標とする以上、native speakerによる音声教材を使用することになる。その場合、こどもたちは「聞く」と同時に、ともに唄う方向へと進むこととなろう。

次にこどもの言語能力の発達にともなって音声面での美しさ、面白さから徐々に「意味・内容」へと注意を向けさせる必要がある。この場合、扱う教材もナンセンスなものから「意味・内容」を持つものへ、マザー・グースから伝えたい内容を持つ物語へと移行していく。その際、小学校における英語という、文字を読み、複雑な内容を理解する中学校以降の英語の前段階にいる以上、言葉の壁が大きな障害となる。耳から入る情報だけでは「意味・内容」の理解には圧倒的に不足しているのである。そこで耳から入る情報を補う形で目から入る情報を利用することになるのだが、その際、「耳で聞くお話」にプラスして目で見える挿絵が存在する絵本の果たす役割が大きくなる。

以上見てきた小学校英語の段階でのnative speakerによる音声教材を用いる際の日本人教師の役割として忘れてならないのは、自ら読み聞かせることによって英語のことばの美しさを再現することは能わずとも、音声教材に丸投げするのではなく、こどもに伝えたいことばの美しさ、楽しさを自らしっかり捉え、またどういった「意味・内容」をこどもたちに伝えたいのか、そのメッセージをしっかりと持ち、それを伝える姿勢を失ってはならないということだ。

以上を踏まえた上で、以下、マザー・グース、昔話、絵本・童話を教材として「聞く」具体的な学習内容について検討したい。

2.2.2 Mother Goose rhymes を聞く

マザー・グースの唄を聞く手近な教材として、絵本とCDがセットになった、HarperCollins Publishers刊、*Mary Engelbreit's Mother Goose* (2005) を使用する例を考える。本書のイラストを描いたMary Engelbreitによる“A Note from Mary”によると、本書には“Introduction”を執筆した“children’s literature specialist”であるLeonard S. Marcusが選んだ約150編の唄の中から100編が掲載され、その全てがCDに録音されている。ナンセンスなものはナンセンスなままこどもの想像力に任すべきだというのがマザー・グース本来の楽しみ方だとすれば、教室でもこどもたちに自由に聞いてもらい、自由に楽しんでもらうしかないのであるが、教師自ら伝えたいものを伝える方針で教材を扱うとすると、幾つかのテーマに分類できるように思える。以下に例を挙げて見ていきたい。

①遊戯

Here we go round the mulberry bush,
The mulberry bush, the mulberry bush,
Here we go round the mulberry bush,
So early in the morning. (p. 76)

この唄は“mulberry bush”の項目で「((英)) 子供の遊びの一種: “Here we go round the mulberry bush”と歌って行く」(『小学館ランダムハウス英和大辞典第2版』)とあるように、遊戯の際歌われる唄で、日本の「かごめかごめ」のように、実際教室で歌いながら遊ばせることもできる。

②数え唄

Thirty days hath September,
April, June, and November;
February has twenty-eight all alone,
All the rest have thirty-one,
Excepting leap year, that’s the time
When February’s days are twenty-nine. (p. 82)

これは月日の数え方を覚える唄で、閏年の2月が29日までであることまで触れられている。長すぎるようなら、日本語の「二四六九士(にしむくさむらい)」に相当するということを前提に最初の2行だけを採り上げて復唱・暗誦させても良からう。SeptemberとNovemberが韻を踏んでおり、英語のリズムがつかめて覚えやすいはずである。

③教訓

“For want of a nail” (p.96) の唄は、釘一本の欠乏から馬の蹄鉄が失われることに始まり、ついにはそれが王国の滅亡に至るまでの過程が語られている。最後に“And all for the want of a horseshoe nail.”と結ばれ、些細な油断が一大事に至るという教訓が述べられている。小学生であっても高学年となればそのあたりの道理も分かるであろうから、道徳的な教材としても用いることが出来るかもしれない。

④なぞなぞ

Little Nancy Etticoat,
With a white petticoat,
And a red nose;
She has no feet or hands
The longer she stands
The shorter she grows. (p. 93)

「なぞなぞ」としてこどもたちに答を探させる。この唄もしっかり韻を踏んでおり、なぞなぞ遊びをしなが

ら何度も唱えているうちに英語のリズムが身につく。有名な“Humpty Dumpty” (p. 55) の唄もなぞなぞの一種と捉えられる。

⑤擬声語・擬態語

こどもたちが大好きな動物の鳴き声を扱った唄をまとめて聞かせ、誰が一番上手いか競わせるのも面白いかもしれない。“Baa, baa, black sheep, have you any wool?” (p. 15) や子猫の鳴き声の“*Mee-ow, mee-ow, mee-ow*” (p. 85), アヒルの船長さんの“Quack! Quack!” (p. 73) といった動物の鳴き声もあれば, “Chook, chook, chook, chook, chook, Good morning, Mrs. Hen.” (p. 21) のように人間が動物に呼びかける声もあり, 日本語と英語の違いと相俟ってこどもたちの興味は尽きないように思われる。

2.2.3 昔話を聞く

親から子へと語り継がれる物語といえば先ず昔話が思い起こされるが、英語文化圏の昔話としては *Grimm's Fairy Tales* がその代表として挙げられる。その一例として Child's Play (International) Ltd から刊行されている CD が添付された絵本版の *Hansel and Gretel* (2005) を使用する例を考えてみたい。

先ず、この版の地の文のナレーションはナチュラルスピードで語られるため、non-native speaker には聞き取り辛いが、例えば“The roof was made of chocolate, and the walls of gingerbread. Everything was decorated with candies, cookies and icing.”といったお菓子の家の描写を聴かせて場面を再現させることは可能であろう。“gingerbread”や“icing”といった児童にとって未知の語彙の説明は写真や挿絵を見せることによって補える。

次に“Why are you children eating my house?” she asked, “When there is plenty of food inside?”といった“the old woman”がHanselとGretelに語りかける部分は実際年配者が幼いこどもに話しかける口調で語られているため、聞き取りやすく、更に“the old woman”が本性を表すにつれ、口調が厳しくなっていく過程も楽しめる。

2.2.4 童話・児童文学を聞く

児童文学としてよく採り上げられる Laura Ingalls Wilder の *Little House on the Prairie* series や Roald Dahl の諸作品も音声化されているが、原作をそのまま朗読したものであれ、ドラマ化したものであれ、日本の小学生のリスニング教材としては難易度が高すぎる。そこで対象年齢を下げて（テキストには“Ages 4-8”と表記されている）アメリカの絵本作家、Arnold Lobel の *Frog and Toad* series の *Frog and Toad Are Friends* (1970) を採り上げてみたい。その理由としては以下の5点が挙げられる。

- ①英語のnon-native speakerであっても分かりやすいように、数語から十数語という少ない単語数からなる文によって書かれている。
- ②著者による、数々の賞を得た (*Wikipedia*, “Arnold Lobel”の項参照) 優れた挿絵と「著者自身のユーモアと魅力に満ちた朗読 (read with humor and charm by award-winning author Arnold Lobel)」(CDジャケット参照) により目と耳の両面から状況を捉えることができ、未知のことばが出てきても理解しやすい。
- ③例えば“pour” (p. 26), “swam” (p. 47), “laughed” (p. 55) といった現在時制、過去時制を取り混ぜた基本動詞が1ページ内で繰り返し使用されており、学習者が習得しやすい。
- ④同じく、例えば“calendar”が一つのトピックとして採り上げられると、それに続いて月の名称がまとめて出てきたり (pp. 16-17), a turtle, lizards, a snake, dragonflies, a field mouse といった馴染みの生き物たちが単複入り混ざって挿絵つきで登場し (pp. 48-51), さらにその後も繰り返し出てくる工夫がなされており、これまた学習者にとって英語の習得に適している。
- ⑤英語の学習教材として優れているばかりか、作品を通してFrogとToadの友情に深い感銘を受けることができ、文学作品としても優れている。

2.2.5 結び

以上、小学校英語の「聞く」教材としてマザー・グースの唄、昔話、童話・児童文学を扱う例を考えてみたが、こどもの発達段階に合わせ、ナンセンスなことば遊び（マザー・グースの唄）から、意味・内容を聞

き取る段階（童話・児童文学）へと教材の選択を工夫する必要があるだろう。昔話はことば遊びから意味・内容の聞き取りへの橋渡しの役割に適しており、聞き取りの際、内容理解は絵に描いて説明できるような場面場面の描写に絞り、語り口調を楽しむことを重視すべきだと考えられる。また小学校英語の「聞く」活動は「読む」前段階と捉えるべきで、その場の状況や個々の単語の意味は文字によって示すのではなく、絵によって示すのが相応しい。その点、絵本の活用は有用であるといえる。

2.3 「話すこと」に関する学習内容の検討

2.3.1 Language Teaching Models

In any language, be it a first, second, or third language, speaking is one of the necessary and essential macro skills required for communication. Indeed, speaking is often the metric by which we (at least anecdotally) gauge someone's language ability.

With the introduction of English as a Foreign Language becoming a compulsory subject for 5th and 6th grade students, and the current domain of study status commencing for 3rd and 4th grade students in elementary schools in Japan from April 2020, the need for teachers with English speaking ability is becoming ever more vital.

Nikolov & Curtain (2000) outline the 4 Models of Language Learning and the demands each of these models places on the teacher. These models fall along a continuum of learning and teaching. These four models are summarized in Table 2.3.1.

Table 2.3.1 The 4 models of Language Learning and their Demands on Teachers, based on Nikolov & Curtain (2000)

Language Model	Demands on Teachers
Consciousness Raising	L2 proficiency is NOT essential Competence in age appropriate methodology
Foreign Language	L2 proficiency Knowledge of content Competence in age appropriate methodology
Content Based Instruction	L2 proficiency Knowledge of content Competence in age appropriate methodology
Immersion	L2 mastery Knowledge of content Competence in age appropriate methodology

We can see from the above table that all of the language models beyond that of Consciousness Raising (raising awareness of foreign languages in a local context or increasing sensitivity towards foreign languages and foreign language users) require that the teacher have either proficiency or mastery in the language being taught. As elementary schools in Japan follow the Foreign Language model, in order for the teaching (and hopefully student learning) to be effective and successful, teachers do need to be proficient in the target language. This proficiency should be in all aspects of the target language, with speaking proficiency being the focus in section 2.3.

2.3.2 English Language Classes in Niigata University

Niigata University offers a variety of compulsory and optional English foreign language classes to the undergraduate student population. Students are required to obtain a minimum number of credits in English language courses (the number of credits varies slightly between faculties) in order to graduate. These compulsory classes deal with Academic Reading, Academic Writing and Academic Listening. In addition, Advanced English and Applied English offer a variety of language learning opportunities based on the specialisms of the instructor in charge. Finally, there are other specialist English language courses (American Literature, English for Law, English

for Economics) provided by some of the faculties to meet the foreign language needs of their students. There are (sadly) very few courses that focus on Speaking (although some Advanced or Applied English classes do in part), and indeed even in the English language classes that are available, the amount of overt speaking instruction or opportunities for students to engage in speaking may be limited. This being the current situation, it becomes necessary for students in the Faculty of Education to engage in autonomous, extracurricular study to improve their overall language ability, and their speaking ability in particular, to meet the L2 proficiency requirement for Foreign Language instruction in Japanese elementary school. As part of the omnibus course which is the subject of this paper, the two speaking classes will be primarily focused on outlining the rationale for L2 speaking proficiency, the need and benefit of autonomous language study that focuses on speaking, the identification of needs and goals of teachers in the professional setting, the difference between speaking accurately and speaking fluently, and practicing activities that promote both accuracy and fluency in English.

2.3.3 Autonomous Learning

Autonomy in the field of education means having the ability to take control of one's own learning either independently or in collaboration with other people and brings with it many potential benefits. Indeed, it has been noted (Nowlan, 2008) that autonomous learners, due to the fact that they take responsibility for their own learning are more likely to be successful in their efforts than students who are solely reliant on their instructor. So let us consider what this autonomous learning means for students who need to improve their English speaking ability to become successful elementary school teachers in the future.

2.3.4 Identification of Speaking Goals

One of the first and most important things successful autonomous learners do is identify their long term goals (Beare, 2017). For students aiming to become elementary school teachers after graduation, the long term English language goal is (among other things) to have L2 proficiency for career purposes. An understanding of the future speaking needs will map out a pathway as to how best to work on improving spoken English.

In the elementary school setting, teachers in charge of Foreign Language classes have two principle foreign language needs to be met. The first is L2 speaking proficiency inside of the classroom, the business of teaching the children English. The second is outside of the classroom, and this is related to planning and working with Assistant Language Teachers (ALTs) who may have little or no Japanese language ability themselves. These two major areas of work are realised by two types of spoken language study which will be considered in detail in the subsequent section.

2.3.5 Accuracy and Fluency

Spoken language inside the classroom requires that the teacher be accurate (above all else) with their target language L2 knowledge and use (Nikolov & Curtain, 2000). Teachers should be teaching correct L2 vocabulary, structural forms and pronunciation to their pupils. The spoken language use outside of the classroom, communication with ALTs for lesson planning, reflecting on lessons, and school or education related issues requires spoken fluency which means being able to express thoughts, ideas and feelings in the L2. Accuracy is not a necessary component of fluency (but it does help). It is the dual needs of spoken accuracy and fluency that should inform the type of autonomous study that undergraduate students do to improve their speaking ability and overall language proficiency. Spoken accuracy may be more simply considered as "skill getting", the ability to speak correctly, with very few mistakes. Fluency, on the other hand, is related to "skill using", meaning the ability to speak easily, quickly and with few pauses. Let us now consider some specific activities that students can undertake to improve their accuracy and fluency in English.

2.3.5.1 Speaking with Accuracy Practice

It is usually easier to become accurate in a language as fluency is considered more difficult to master, so that should be tackled first (Ellis & Yuan 2005). Correct L2 forms should be learned and practiced. Any learning of vocabulary, grammatical structures, idioms, or L2 sentences from primary school English textbooks (for example *Hi, Friends!*) etc., should in addition to being read or written also be practiced aloud. As much as possible, correct English should be practiced in the spoken form. Some of the most common accuracy activities are: grammar drills, reading aloud vocabulary lists and model dialogues, and answering WH questions. Another recommendation is to learn and study phrases and not just vocabulary. Being able to speak with fluency requires being able to speak using correct sentences, so the study of whole phrase and sentences will both improve accuracy and also assist with fluency. Time spent on making numerous sentences with a single correct phrase can reap more fluency benefits than a focus on single item vocabulary acquisition. Regardless of how much time and effort is placed on the study of correct language forms, (of which by the time Japanese students reach tertiary education is quite significant) a very necessary requirement in the elementary school English language classroom, this alone will never be enough to improve speaking ability. Focusing on accuracy will give the “what” to say, but not the “how” and “when” to speak. Fortunately, practice of correct structures builds linguistic accuracy which in turn builds linguistic confidence, and this linguistic confidence can lead to fluency (Sandy 2016).

2.3.5.2 Speaking with Fluency Practice

Turning the focus to fluency, speaking a foreign language with fluency involves encoding communicative intent in the moment (Bygate 1987). The immediacy condition of the speaker-listener interaction and the spoken language time constraints creates an increased burden on the interlocutors. In addition, the unpredictability of listener responses can impose a greater level of difficulty on the speakers. Thus, spoken language proficiency involves the production of fluent (and accurate) utterances which are contextually appropriate. The only way to achieve fluency in English is to use and practice English. There are two principle pillars of speech for which fluency can be practiced; practice for planned speech and practice for unplanned speech.

Nation (2003) explains that there are 3 necessary conditions for effective fluency practice activities. The first condition states that the language forms being practiced should be familiar to the student. When working on fluency students should be using vocabulary, phrases, and grammar structures that they already know and are familiar with. This type of study is useful in improving the delivery of planned speech. An example would be repeating sentences until the speaker can say the sentence with ease, and with few pauses. Another example activity would be telling a short story several times with the goal of speeding up the rate of speech whilst maintaining language quality.

The second condition states that the focus should be on communication (not form) in real time. Autonomous study activities that fall within the remit of this condition will boost performance of unplanned speech. The fact that fluency of speech requires automaticity stemming from situational and time pressures, this type of practice activity requires that students avoid mentally translating between L1 and L2 by thinking in L2, thereby letting go of grammatical rules, and ignoring of inhibitions related to making mistakes (which is often much easier said than done). There are many types of activities that students can undertake to meet this second condition, some examples of which are listed in Table. 2.3.2.

Table. 2.3.2 Examples of Fluency Practice Activities

(Unplanned) Speech Fluency Practice Activities	Description of Activities
Think in English	Spend a few minutes each day thinking and verbalising your thoughts in L2
Use a mirror	Select a topic and talk to yourself in L2 in the mirror for 2 or 3 minutes. Do not stop talking until the time is up.

Tongue twisters	Practice saying L2 tongue twisters to improve mouth motor function
Drama dialogues	While watching TV with the sound on mute, create the dialogue in L2 (in real time) for one or two scenes, for one the characters
Photographic descriptions	While looking at a photograph describe it in as much detail as you can within a set time
Sing along to L2 songs	Try to sing along to your favourite singers without looking at the lyrics

Nation's (2003) third condition for fluency practice activities states that supports must be in place for students to outperform existing proficiency. The above example activities can all be undertaken autonomously and in private, yet this third condition forces that students strike a balance between accuracy and fluency creating a cycle of improvement in speaking proficiency. Students need to create opportunities to speak whereby they are supported by being immersed in English either formally, in a classroom setting, or informally in a social setting. This third condition poses undoubtedly the greatest potential challenge to undergraduate students wishing to become elementary school teachers in Japan.

2.3.6 Conclusion

For the elementary teachers of the future, as Japan follows the Foreign Language model of teaching, the ability to speak in English is becoming an essential component for a successful professional life. Thus, over and above the somewhat limited exposure to English speaking classes students have during their time in university, there needs to be a degree of extracurricular, autonomous learning undertaken that leads to the achievement of speaking goals. This English study should focus on the requirements of being able to speak with accuracy when teaching, and also the ability to communicate with fluency when working with non-Japanese teaching professionals. Thus the need for study and practice dedicated to the accuracy and fluency of both planned and unplanned speech is recommended. Regular and frequent study and use of English is the key to improving spoken proficiency which is something that Niigata University Education majors can carry with them into elementary school and in turn pass on to their own students.

2.4 「書くこと」に関する学習内容の検討：「外国語（英語）」の指導者としてのライティングの技能・知識

「小学校英語」の第7回から第8回においては、「外国語（英語）」の授業を実施するために必要なライティングに関する技能・知識について学習する。ライティングの技能を十分に身につけるには、普段から英語を多く読むことと英文法や語彙の学習が不可欠であり、本科目のわずか2回分の授業で身につけることのできることは極めて限られている。しかしながら、英文法の基礎的な事項のうち学習者が誤りやすい事項をあらためて見直したり、英語の句読法を意識的に学び直したり、特定の範囲の語彙について集中的に学習することは、小学校「外国語（英語）」の授業を行うために必要なライティング能力形成の助けになると思われる。従って、本節では、小学校の「外国語（英語）」の担当教員に求められるライティングの技能という観点から、英文法と句読法における重要事項、および「書くこと」の指導に必要な指導者の語彙力について検討する。

2.4.1 小学校「外国語（英語）」新教材における「書くこと」

平成29年9月に文部科学省によって公表された、小学校6年生向けの新教材 *We Can! 2* では、各ユニットに Let's Read and Write というセクションが設けられている。¹ 小学校5年生向けの *We Can! 1* ではこのセクションは設けられていないことから、「書くこと」の指導は6年生より行うことが意図されている。最初の数ユニットにおける Let's Read and Write では、読んだことを書き写すことが学習の中心であるものの、後半の Unit 8 では児童の将来の夢について、Unit 9 では中学校で入りたい部活動について、それぞれ数行の英文

を書くという活動が設定されている。従って、最初の段階では、英語のアルファベットや句読法についての指導が中心となることが予測される。その後は、学んだ語句や文法形式を正しく書け、また児童が表現したい内容を適切に表現できるようにするための指導が織り交ぜられていくことになると思われる。

いずれの段階においても、指導者は児童に対し与えられた課題に沿って適切な文をモデルとして提示することが望まれる。また、*We can! 2*後半のライティングの活動では、課題に応じて適切な表現を選択する語彙力と適切な構文を使い分ける力が要求される。このためには、指導者が基礎的な英文を作成する確固としたライティングの技能を身につけている必要がある。

さらに、書いた英語を提示するのは、授業で「書く」活動を行う場面に限られるわけではない。活動の種類に関わらず、指導者は黒板やパソコンからの投影画面等で、学習のターゲットとなる言語材料を視覚的に提示しなければならない。そのような言語材料は教科書記載のものをそのまま提示する場合もあるだろうが、指導者自身が作成することも想定される。言語材料として提示する適切な英文を作成するためにも、ライティングの技能は重要である。

2.4.2 英文法の知識・技能

英文を作成するために必要な基礎的な技能の1つ目は、英文法に関する知識である。前述の小学校「外国語（英語）」用の新教材 *We Can! 1* および *We Can! 2* では、概ね現行の中学校1～2年生で学習する文法事項が扱われている。つまり、基礎的な文法事項ばかりであるが、新潟大学教育学部学校教員養成課程に入学する学生は英語運用能力がCEFRのB1レベルを下回ると思われる学生が大半を占めていると思われる。つまり、授業の活動の種類に関わらず英文を書いて提示するための技能が十分に身につけていない学生が相当数いるものと考えられる。このため、とりわけ大学生でも誤りやすい文法事項を取り上げ、英文を作成する演習を取り入れる。

そのような基礎的な文法事項の一例として、可算名詞の用法が挙げられる。英語における可算名詞には、単数形と複数形の2種類の形式がある。指示対象が単一の個体と認識できる場合は単数形を用い、複数の個体である場合は複数形を用いる。

- (1) a. John saw a child. (a childは一人の子どもを指す)
- b. John saw children. (childrenは複数人の子どもを指す)

この規則に関する誤りの例として、複数の個体を指す場合でも単数形の名詞を使用するという事例が観察されている（本間，2017）。

- (2) 日本語：車が増えるにつれ、大気汚染が深刻になっています。
- 解答例：As the number of cars increases, air pollution is becoming a serious problem.
- 誤りの例：

- a. As the number of car increases [is increasing], the air is more polluted.
- b. As a result of increasing car, air pollution is becoming serious.

この例は、新潟大学教育学部において英語教育専修の学生および中学校「外国語（英語）」の二種免許の取得を目指す学生が履修する「英語教育ライティング演習Ⅰ」の提出課題で頻出した誤りである。教育学部内で英語運用能力が高い層の学生においても頻出する誤りであることから、「小学校英語」を受講する学生の大多数は、さらに誤りを犯しやすい事項であると考えられる。

以上の可算名詞の用法をはじめ、現在形の用法や基本動詞の意味と用法など、誤りの多い事項を取り上げ、演習を通じて基本的な事項を確認させたい。

2.4.3 英語の句読法

英文作成のための2つ目の基本的技能は、英語の句読法に関わる記号を正しく使うための知識である。授業において教材として提示される英文は、ピリオドやカンマ、綴りにおける大文字が適切に使用されたものである必要がある。以下では、日本人英語学習者が誤りやすい句読法の用法を中心に、小学校「外国語（英語）」の指導者が身につけておくべき、英語の句読法の知識について取り上げる。(①, ②, ④, ⑤の内容は、例文を除き Quirk et al. (1985) などに依拠している。)

① 文の最初の語を大文字で始める

次例 (3) のように、独立文の最初の語は大文字で始めなければならない。

- (3) a. It is fine today.
b. * it is fine today.

これはどのような英語の独立文にも当てはまる規則であることから、Unit 1 の書き写しの指導の段階から児童に意識させる必要がある。それゆえ、授業者はこの規則に忠実に従った英文を提示するよう心がけなければならない。

「小学校英語」の受講者の大部分にとっては、この規則は自明のことかもしれない。実際 (3b) のような誤りは、大学生の書く英語ではほとんど見られないであろう。しかしながら、以下のように、主語の前に場所や時間等を表す語句、あるいは従属節がある場合に、カンマの直後の主語を誤って大文字で始めることがあるようである。²

- (4) *As the number of cars increases, Air pollution become seriously.
(As the number of cars increases, air pollution becomes serious.)

さらに、引用部分の始まりの部分も同様に大文字で始める必要があるが、これも誤りやすいポイントと思われる。

- (5) Taro said, "It is fine today."

このため、文頭の大文字の使用という規則について、受講者にあらためて確認させたい。

② ピリオド、疑問符などの使用

英文では平叙文の終わりに、(6a) のようにピリオドを用い、疑問文の場合は (6b) のように疑問符を用いる。

- (6) a. It is fine today.
b. Is it fine today?

英文を書く際に、このピリオドや疑問符が脱落する誤りも大学生の書く英語で散見されるため、英語の句読法の一つの重要事項として受講生に確認させたい。

③ 引用符

引用符に関して、大学生の書く英語で頻繁に見られる誤りは、日本語の引用記号であるカギカッコ「」を英文中で誤って用いるというものである。例えば楽曲のタイトルは引用符“ ”で囲むが、(7b) のように誤って日本語用のカギカッコを用いることがよくある。

- (7) a. I sang "Imagine" with friends.
b. I sang 「Imagine」 with friends.

これは日本語のカギカッコが英語の記号ではないことを学習者が知らないためと思われる。小学校の「外国語（英語）」の授業で提示される可能性のある言語材料のうち、引用符を伴うものとしては、楽曲やテレビ番組の題名などが挙げられる。このような表現に誤って日本語のカギカッコを用いることがないよう、受講者に確認させたい。

④ 大文字で始める語

英語の普通名詞は、文頭や本の題名などの場合を除き小文字で始めるのに対し、固有名詞は常に大文字で始めるという規則がある。

- (8) a. I met John.
b. John lives in London.
c. I went to the zoo last Sunday.

固有名詞には (8) の人名 (John)、地名 (London)、曜日名 (Sunday) の他、児童に身近でありそれゆえ「書く」活動で使われる可能性があると思われるものとしては、国名 (例: Japan)、月の名前 (例: October)、学校などの施設の名称 (例: Niigata Elementary School, Narita Airport) などがある。

普通名詞でも、楽曲や映画などの題名においては、各単語を大文字で始める。ただし、接続詞や前置詞な

どの機能語は文頭の場合を除き小文字のままである。

- (9) a. He can play "Let It Be" on the piano.
b. I like *Star Wars* the best of all the movies.

⑤ 外来語の表記

英語における外来語はイタリック体で表記される。英文中で日本語の語をローマ字（アルファベット）で表記することがあるが、日本語の単語は英語においては外来語としての扱いになるため、イタリック体で表記されることになる。*We Can! 2*のUnit 2は、日本の事物の紹介がテーマになっているため、「寿司」や「歌舞伎」がそれぞれ*sushi, kabuki*といったようにイタリック体で表記されている。

- (10) Oh, this is a nice *kabuki* pen. I love *kabuki*. How much is it?

児童には「外来語はイタリックで書かれる」という規則の存在に気付かせるとともに、指導者が自ら作成した教材を提示する場合は、日本語の単語をイタリックで表記するよう注意する必要がある。なお、指導者が黒板に書く場合、児童が手書きで英文する場合、イタリック体を使うことはできないため、アンダーラインで代用する。

日本語の単語の表記に関しては、イタリックやアンダーラインではなく、固有名詞と同様に大文字で始めたり、頭文字語と同じくすべての文字を大文字で表記するという誤りが見られる。

- (11) I like *Kabuki*. I like *KABUKI*.

このため、日本語の単語、つまり英語における外来語の表記のしかたについても受講者の注意を促したい。

2.4.4 英語の語彙力

「外国語（英語）」の授業での「書く」活動における指導者の重要な役割の一つとして、児童が表現したくても英語の表現が分からない場合に、支援をすることがあげられる。具体的には、児童が表現したいことがらを表す語が未習であり、かつ教科書にも記載されていない場合には、指導者がそれを教えなければならない。以下では、*We Can! 2*のUnit 8のLet's Read and Writeを取り上げ、指導者にはどのような語彙の知識が必要であるか検討してみたい。

このユニットのLet's Read and Write（62頁）では、児童が将来就きたい職業について“I want to be an astronaut.”のような文を書くことが求められている。職業名を表す英単語の多くはこの時点で大半の児童にとっては未習のものがかなり多いと予想されるが、同ユニットの58から59頁にかけて以下の様々な職業名がイラストと共に示されている。

(12) teacher	soccer player	baker	doctor
artist	bus driver	zoo keeper	fire fighter
dentist	pilot	flight attendant	baseball player
florist	vet	comedian	singer
cook	figure skater		

しかしながら、児童が就きたいと思う職業が必ずしもこの中に見つかるとは限らない。例えば、第一生命保険が2015年に未就学児および小学生に対して調査した「大人になったらなりたいもの」の結果では、次のような職業が上位を占めている（『毎日新聞』2016年1月7日「なりたい職業 1位男子6年連続 女子19年連続 それは」より）。

- | | | | |
|--------------------------|-------------------|----------------|-----------------|
| 男子 (1) サッカー選手 | (2) 野球選手 | (3) 警察官・刑事 | (4) 電車・バス・車の運転士 |
| (5) 大工さん | (6) お医者さん | (7) 食べ物屋さん | (8) 学者・博士 |
| (9) 宇宙飛行士と消防士・救急隊 | | | |
| 女子 (1) 食べ物屋さん | (2) 保育園・幼稚園の先生 | (3) 看護師さん | |
| (4) お医者さん | (5) 学校の先生（習い事の先生） | (6) 歌手・タレント・芸人 | |
| (7) 飼育係・ペット屋さん・調教師 | (8) デザイナー | (9) お店屋さん | |
| (10) ピアノ・エレクトーンの先生・ピアニスト | | | |

この中には刑事、大工さん、食べ物屋さん、タレント、飼育係、調教師など、*We Can! 2*で取り上げられて

いないものも多く含まれている。これらの職業名は児童にとっては人気のある職業であることから、Unit 2の書く活動において、児童がこれらを英語で表したいと思うことが十分に予測される。このような場合に対処するためには、指導者に十分な語彙力があることが求められる。

2.5 「第二言語習得に関する基本的知識」に関する学習内容の検討

本稿では、主として20世紀半ばから最近の第二言語習得理論の流れ・概要を捉えることを通して、それらをどのように当該科目におけるシラバスに組み込んでいくことができるかについて検討を加える。

2.5.1 母語習得

第二言語習得理論の枠組みについて概観する前に、まず20世紀半ば以降の言語習得理論について大まかな流れを捉えてみたい。右図は米山（2007, p. 262）により提示された言語習得理論の概念図である。図の左側が、言語習得をより後天的な学習プロセス（すなわち、生後の経験的な部分によるところが大きい）と捉え、同時に、言語習得をことばに特化しない一般的な心理学的発達プロセスの一部であると考えられる傾向にある。一方で、右側の方が、言語習得をより先天的な能力と捉え（すなわち、言語能力は他の学習プロセスとは一線を画し、生まれながらに遺伝的に備わっていると看做する）、言語能力の発達はそうした生得的な能力をもとに調整・獲得が行われていく、と考える立場である。20世紀半ばから現在に至る言語習得理論の重要な流れを追う際に、上記の経験主義的な立場から合理主義的な立場への移行、そして両者が混在する現在の状況について触れることは、第二言語習得理論の理解につながる土台として重要なステップである。第1時においては、図1の概要図に基づき、こうした主要な言語習得理論の流れについて、以下のように概観することを主眼に置く。

経験主義を代表する理論的枠組みとして習慣形成理論（Habit formation theory）が提示されている。これは行動主義心理学（Behaviorism）の流れをくむもので、特に、米国心理学者であるスキナー（Burrhus Frederic Skinner, 1904-1990）のオペラント条件付け理論がよく知られている。ヒトは白紙状態（tabula rasa）で生まれ、生後様々な経験を通して発達が進んでいくとする立場で、言語習得も「刺激－反応－強化」のサイクルで説明できるとした（e.g., Skinner, 1938）。この理論に基づく第二言語教授法としては、米国の言語学者フリーズ（Charles C. Fries, 1887-1967）による口頭教授法（Oral approach）がよく知られ、指導段階として模倣記憶練習、文型練習（パターン・プラクティス, Pattern practice）などを用い、間違いを排除することを念頭に置いた徹底した過剰学習（Overlearning）を中心的な指導理念とした。

一方で、1960年代より米国の言語学者であるチョムスキー（Noam Chomsky, 1928-）はこうした経験主義の立場に対して、とりわけヒトの言語習得は、生後受ける刺激が限られているなかで（刺激の貧困）、とても抽象的で複雑な言語体系（規則の抽象性）を、どのようにして比較的短期間で創造的（言語の創造性）な言語習得が可能なのか、習慣形成理論では説明できないと批判し、生得的な言語獲得能力（「言語獲得装置（Language acquisition device）」）の存在を主張した（e.g., Chomsky, 1965）。チョムスキーは、ヒトは様々な言語に共通してみられる言語項目（「普遍文法（Universal grammar）」）を備えて生まれてくるとし、そうした能力を様々な言語環境に対応させて、対応する変数（Parameter）の微調整を行っていただけである、と主張した。チョムスキーの合理主義はその後の母語習得、さらには第二言語習得理論に大きな影響を及ぼした。代表的な理論として、米国の言語学者クラッセン（Stephen Krashen, 1941-）による入力理論（Input hypothesis）は自然主義接近法（Natural approach）に基づき、第二言語習得は母語習得と同様に多くの言語経験が入力されることにより自然に習得されるものと考えた（e.g., Krashen & Terrell, 1983）。

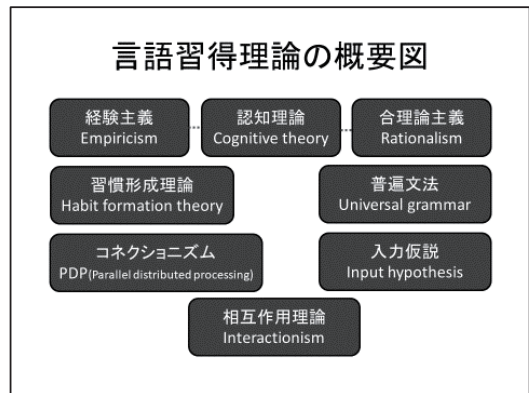


図1. 言語習得理論の概要図（米山, 2007, p.262）

一方、ラネカー (Ronald W. Langacker, 1942-) らを中心とする認知理論 (Cognitive theory) は言語習得は完全に経験的なものでもなく、かといって生得的に抽象的規則獲得能力が備わっているとする合理論主義でもない立場、すなわち個々の具体的な言語接触経験が使用の場面と機能の弁別負荷量等の要因により脳内で言語体系が形成されていくとし、用法基盤理論 (Usage-based theory) などと軌を一にする。さらに米国の心理学者であるラメルハート (David E. Rumelhart, 1942-2011) とマクレランド (James L. McClelland, 1948-) による並列分散処理の理論 (PDP, Parallel distribution Processing, e.g., Rumelhart et al., 1986) に代表されるようなコネクションニズムは、言語獲得をコンピューターの回路に例え、ヒトの認知プロセスが外界の刺激に対して複数の処理システムを同時並行させる情報処理に例えて説明を試みている。この立場は図にあるように、経験主義の立場に依拠することになる。

最後に、下段の相互作用理論 (Interactionism) は旧ソビエトの心理学者であるヴィゴツキー (Lev S. Vygotsky, 1986-1934) による社会文化理論 (Socio-cultural theory) を基盤とするもので、言語習得をはじめとする様々な発達段階のプロセスは、社会の中での人間関係のなかで構成され、育まれていくと捉えた。とりわけ最近接発達領域 (ZPD, Zone of proximal development) の概念は、主体である学習者が発達の段階を進んでいく場合には、個々の能力と共に、周囲の適切な足場掛け (Scaffolding) が行われたときに、前の段階から次の段階に進んでいくとし、個々の資質・能力に注視する経験主義対合理論主義の二極とは異なる視点で、母語習得や第二言語習得理論に大きな影響を与えた。

以上のような、20世紀半ばから現在に至る母語習得理論の流れを追うことにより、第二言語習得理論に進む基礎的な概念基盤を作り上げることを目指す。

2.5.2 第二言語習得

第1時において、前項のように言語習得理論の大まかな流れを概観した後、第2時において第二言語習得理論に移る。その際、第二言語習得の効率に影響を及ぼすと考えられる要因について、以下に示すような5つの群に分け、それぞれの項目群についてポイントとなる概念や内容について扱っていくものとする。その前に、図2のような、言語習得のプロセスを自然環境の中で木が育っていく様に例えた “The ecology of language acquisition” (Brown, 2014, p.302) をもとに、第二言語習得の全体像を捉える。そして、以下の各項目に移ることとする。

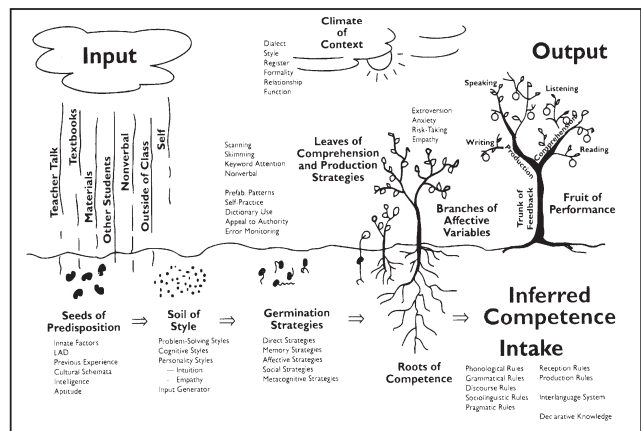


図2. The ecology of language acquisition (from Brown, 2014, p.302)

1) 文脈・背景要因 (Contextual Factors)

- 『第二言語 (English as a second language)』 vs. 『外国語 (English as a foreign language)』 (2項対立ではない様々な言語学習環境が存在することにも言及)
- 学習者の文化的背景 (宗教なども含む) や、社会的・経済的環境、教育全般にわたる先行経験など
- 当該国、地域、コミュニティー等の言語政策 (e.g., multi-/pluri-lingualism) など

2) 学習者要因 (Learner Characteristics)

- 開始年齢要因: 「臨界期仮説 (Critical period hypothesis, e.g., Johnson & Newport, 1989)」 (cf. 臨界期仮説 = 2歳~12, 3歳ころの思春期前後における言語習得効率の質的差異に関する仮説。年齢 (年少期, 青年期, 成年期) に伴う情意的発達段階と第二言語習得効率の領域 (音声, 語彙, 統語) との関連性についても触れることとする。
- 適正要因: Modern language aptitude test (Carroll & Sapon, 1959) (MLATの4つの領域 = > 音声を聞き分ける能力; 文法機能の識別能力; 帰納的な学習能力; 暗記能力など4項目において調査・計測す

るテスト)

- 認知的要因①：学習スタイル
 - ・「場独立型 (Field-independent learners)」vs.「場依存型 (Field-dependent learners)」
 - ・「曖昧さへの寛容度 (Tolerance of ambiguity)」
 - ・「聴覚型学習者 (Auditory learner)」vs.「視覚型学習者 (Visual learner)」, さらに「触覚型学習者 (Tactile learner)」, 「全身運動型学習者 (Kinesthetic learner)」など (cf.「多重知能理論」(e.g., Gardner, 1999))
 - ・「右脳型/左脳型」(Left-/Right-brain functioning)」
 - 認知的要因②：学習方略 (Learning strategies)：言語習得に優れた学習者に特徴的な学習方略の分析 => 代表的な学習方略の分類 (e.g., O'Malley & Chamot, 1990)
 - ・「メタ認知ストラテジー (Metacognitive strategies)」：自分自身の学習段階を客観的に把握し、現在の状態を評価し、効果的な学習の計画および考察と分析につなげる
 - ・「認知ストラテジー (Cognitive strategies)」：実際に行う個々の学習の取り組み
 - ・「社会・情緒ストラテジー (Socioaffective strategies)」：友人の協力を得たり、母語話者の援助を求めたりといった対人的な方略
 - 認知的要因③：学習プロセス
 - ・「明示的 (Explicit) vs. 暗示的 (Implicit) 学習」
 - ・「意図的 (Intentional) vs. 偶発的 (Incidental) 学習」
 - ・「気づき (Noticing, e.g., Schmidt, 1990)」, 「有意義学習 (Meaningful learning, e.g., Ausubel, 1962)」
 - 認知的要因④：作動記憶 (Working memory, e.g., Baddeley, 2000)

保存 (Maintenance) と処理 (Processing) を統合した全体の注意資源量 (Attentional resource) と第二言語習得との関連性。さらに音韻ループ (Phonological loop) の役割と第二言語習得効率との関連性について (e.g., Walter, 2008)
- 3) 言語要因 (Linguistic Factors)
- 「対照分析 (Contrastive analysis, e.g., Lado, 1957)」と関連して
 - ・母語 (もしくは L1) と目標言語 (L2) との比較対照 (e.g., Jarvis & Pavlenko, 2007), 言語間距離について (音声システム・正書法の違い)
 - ・「ミラーニューロン」と「言語知覚 (Speech perception)」の関連性について (e.g., Rizzolatti & Craighero, 2004)
 - 文脈と言語使用

「語用論 (Pragmatics)」, 「談話分析 (Discourse analysis)」, 「社会言語学 (Sociolinguistics)」などの理論的枠組みとの関連性について
 - 「中間言語 (Interlanguage, e.g., Selinker, 1972)」について
- 4) 教授・指導要因 (Instructional Factor)
- 教授法の概要：文法訳読式指導法；直接教授法 (Direct method)；口頭教授法 (Oral approach)；Communicative language teaching；タスク中心教授法 (Task-based learning)；内容中心教授法 (Content-based learning)；内容言語統合型学習 (CLIL：Content and language integrated learning)；Focus on form, etc.
 - 「誤り分析 (Error analysis, e.g., Corder, 1967)」について
 - 教材について
 - 評価について (目標基準準拠・集団基準準拠評価；総括的・形成的評価；パフォーマンス評価；逆向き設計；Can-do リスト)
- 5) 目的・動機づけ要因 (Purpose and motivation, e.g., Dörnyei, 1994)
- 『道具的』 vs. 『統合的』 動機づけについて
 - 『内発的』 vs. 『外発的』 動機づけについて

2.5.3 新学習指導要領との関連性

平成29年7月に示された次期学習指導要領外国語科解説において、第1章『総説』の2『外国語科導入の趣旨と要点』の(1)『外国語科導入の趣旨』のなかで、以下の3点を課題として挙げている。

○小学校では、…児童の高い学習意欲、中学生の外国語教育に対する積極性の向上といった成果が認められている。一方で、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、②日本語と③指導計画の作成と内容の取扱い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、④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となどが課題として指摘されている。

○また、小学校から各学校段階における指導改善による成果が認められるものの、学年が上がるにつれて児童生徒の学習意欲に課題が生じるといった状況や、学校種間の接続が十分とは言えず、進級や進学をした後に、それまでの学習内容や指導方法等を発展的に生かすことができないといった状況も見られている。○こうした成果と課題を踏まえ、今回の改訂では、小学校中学年から外国語活動を導入し、「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(文部科学省, 2017, p.5-6)。

上記項目に鑑み、第二言語習得理論の視点に基づいて以下のような観点が示唆され、各項目について授業内でその関連性及び重要性について理解を促す。

- 日本語と英語の音声システムの違いを理解し、英語の音素(音節内の音声特徴)やリズム、イントネーションなど(音節をまたがった超音節の音声特徴)に(発声を含めて)十分慣れ親しむこと
- 音声への慣れ親しみから、音声と文字のつながりについての理解を得ること。とりわけ3年生で学習するローマ字と英語の表記との違いの認識が重要であること(「ローマ字は英語ではない!」)
- 言語項目(とりわけ文法項目)の提示方法(明示的か暗示的か)と場面設定の重要性
- 中学校段階に向けた動機づけの維持(内発的・外発的、統合的・道具的)

3. 「英語科教育法(初等)」の学習内容の検討

このセクションでは、新潟大学教育学部が「外国語の指導法」に関する科目として新しく開講する「英語科教育法(初等)」(Pedagogy in English Teaching: Elementary)の学習内容について検討する。「外国語の指導法」のコア・カリキュラムを示した東京学芸大学(2017)はその学習内容について、「全ての内容を盛り込むことを想定したもの」(p. 63)で、「必要最低限の項目を示したものであり、これら以外にも各大学において独自に学習項目を設定することができる」(p. 64)としている。この独自に設定する学習項目の方向性については先にHannah・松沢(2017)で考察しているが、本セクションはさらに検討を加えて大学独自に設定する学習項目を追加し、「英語科教育法(初等)」のシラバス案を編成する。

3.1 「外国語の指導法」と「TKT YL」

Hannah・松沢(2017)は東京学芸大学(2017)の「外国語の指導法」のコア・カリキュラムの学習項目と、英国のケンブリッジ大学英語検定機構の「TKT YL(英語教授法知識認定テスト: 年少学習者)」用の学習項目を対比した。その結果、次の学習項目が「外国語の指導法」のコア・カリキュラムに含まれていないことが判明した。

- ・様々な評価の目的、焦点、それに評価結果への対応などの教室準拠評価

平成32年度に全面実施になる新学習指導要領での小学校の教科外国語の評定では、中・高等学校の外国語科と同様に数値による評価を行うことが新しく求められるため、「英語科教育法(初等)」では教室での形成的評価を含むテストや評価の事柄をより詳細に学ぶ必要がある。

3.2 「外国語の指導法」と「英語科の指導法」

小学校英語教育において成功している国の一つにフィンランドがある。フィンランドの大学生への意識調査ではほぼ全員が自分達が受けてきた学校教育が成功していると考えていた。また、小学校英語担当教員へ

の意識調査では全員がフィンランドの小学校英語教育は成功していると考えていた（伊東，2014）。しかし、フィンランドの小学校英語教育担当者向けの外国語指導法科目の学習内容は、小学校英語に特化した内容とはなっていない。フィンランドの教育学部で小学校教員を目指している学生が小学校で英語を担当したいと考えた場合は、英語の教科専門科目（教科の指導法を含む）は人文学部の英語学科が開講している英語の専門科目を履修する。これらは英語の専門家になることを希望している学生に提供されている授業科目である。小学校英語担当教員の養成に特化した授業科目としては、教師訓練学校初等課程での長期にわたる教育実習のみと言っても過言でなく、フィンランドでは初等英語教育に特別の部分の多くが小学校での教育実習で臨床的に指導されている（伊東，2014, pp. 138-139）。

上記のフィンランドの教員養成の考え方に基づく、小学校教員志望者向け「外国語の指導法」の指導内容が中高の英語教員志望者向けの「英語科の指導法」の学習内容と同様であることが望ましいことになる。図3.1で東京学芸大学（2017）の2つの科目の学習項目を比較したところ、「英語科の指導法」の学習内容のうち以下3つの学習項目が「外国語の指導法」の学習項目として取り上げられていないことが判明した。

- ・語彙・表現に関する指導
- ・文法に関する指導
- ・異文化理解に関する指導

新学習指導要領は小学校英語教育では600～700語程度の英語の単語に加えて、get upなどの連語や、excuse meなどの慣用表現を扱い、動名詞や過去形などの文法項目にも繰り返し触れさせることとしている。小学校英語教育でこうした語や文法の指導と評価をどの程度明示的に行うか、それは中学校や高等学校の英語教育とどのように質的に異なるかについては、児童要録での評価の方針が未定である現時点では不明である。しかし、担当教員は児童からの個別の質問等への対応するためにも「英語科の指導法」の学習項目の⑧語彙・表現に関する指導と⑨文法に関する指導については、「英語科教育法（初等）」の学習内容にも含まれるべきであると判断される。また、学習指導要領での高学年の外国語の目標の1つは「外国語の背景にある文化に対する理解を深め」ることであるから、「英語科の指導法」の⑩異文化理解に関する指導の学習項目も「英語科教育法（初等）」の学習内容に含まれるべきである。

図3.1 「外国語の指導法」と「英語科の指導法」の学習内容（東京学芸大学，2017）の比較

「外国語の指導法」の学習内容	「英語科の指導法」の学習内容
(1) 小学校外国語教育についての基本的な知識・理解 ①学習指導要領 ②主教材 ③小・中・高等学校の連携と小学校の役割 ④児童や学校の多様性への対応 (2) 子どもの第二言語習得についての知識とその活用 ①言語使用を通じた言語習得 ②音声によるインプットの内容を類推し、理解するプロセス ③児童の発達段階を踏まえた音声によるインプットの在り方 ④コミュニケーションの目的や場面、状況に応じて他者に配慮しながら、伝え合うこと ⑤受信から発信、音声から文字へと進むプロセス ⑥国語教育との連携等によることばの面白さや豊かさへの気づき (3) 指導技術 ①英語での語りかけ方 ②児童の発話の引き出し方、児童とのやり取りの進め方	(1) カリキュラム／シラバス ①学習指導要領 ②教科用図書 ③目標設定・指導計画 ④小・中・高等学校の連携 (2) 生徒の資質・能力を高める指導 ①聞くことの指導 ②読むことの指導 ③話すこと（やり取り・発表）の指導 ④書くことの指導 ⑤領域統合型の言語活動の指導 ⑥英語の音声的な特徴に関する指導 ⑦文字に関する指導 ⑧語彙・表現に関する指導 ⑨文法に関する指導 ⑩異文化理解に関する指導 ⑪教材研究・ICT等の活用 ⑫英語でのインタラクション ⑬ALT等とのチーム・ティーチング ⑭生徒の特性や習熟度に応じた指導

③文字言語との合わせ方, 読む活動・書く活動への導き方 (4) 授業づくり ①題材の選定, 教材研究 ②学習到達目標, 指導計画(1時間の授業づくり, 年間指導計画・単元計画・学習指導案等) ③ALT等とのチーム・ティーチングによる指導の在り方 ④ICT等の活用の仕方 ⑤学習状況の評価(パフォーマンス評価や学習到達目標の活用を含む)	(3) 授業づくり ①学習到達目標に基づく授業の組み立て ②学習指導案の作成 (4) 学習評価 ①観点別学習状況の評価, 評価規準の設定, 評価への総括 ②言語能力の測定と評価(パフォーマンス評価等を含む) (5) 第二言語習得 ①第二言語習得に関する知識とその活用
---	--

3.3 「英語科の指導法」と Spratt, Pulverness, & Williams (2011)

松沢(2017)は東京学芸大学(2017)の「英語科の指導法」のコア・カリキュラムの学習内容と、新潟大学教育学部の「英語科教育法Ⅰ」(中学校・高等学校向け「英語科の指導法」に相当する科目)の授業で現在使用しているテキストのSpratt, Pulverness, & Williams(2011)の学習内容を比較した。その結果、次の学習項目が「英語科の指導法」のコア・カリキュラムに含まれていないことが判明した。

- ・教師の役割
- ・学習者のグループ分け
- ・学習者の誤りの訂正
- ・フィードバックの与え方

これらはいずれも学校英語教師の資質・能力に欠くことのできない学習内容であるため、新しく開講する「英語科教育法(初等)」でも、小学校主免学生に指導すべき学習内容であると考えられる。

3.4 「英語科の指導法」と Pachler, Evans, Redondo, & Fisher (2014)

松沢(2017)はさらに、「英語科教育法Ⅰ」で以前にテキストとして使用していた米山(2007)の指導内容と、英国学校外国語教育での「英語科の指導法」のテキストに相当し、スタンダードなテキストとして認知されているPachler, Evans, Redondo, & Fisher(2014)と、東京学芸大学(2017)のコア・カリキュラムの学習内容を比較検討した。その結果、米山(2007)では「早期英語教育」の学習項目がコア・カリキュラムに含まれていないことが判明したが、この学習項目は「外国語の指導法」の科目が学習内容としていた。一方、Pachler, Evans, Redondo, & Fisher(2014)の次の学習項目が「英語科の指導法」のコア・カリキュラムに含まれていないことが判明した。いずれも重要であり、「英語科教育法(初等)」でも扱いたい。

- ・省察
- ・個に応じた指導
- ・学習のための評価

3.5 「英語科教育法(初等)」のシラバス案

以下の図3.2は東京学芸大学(2017)のコア・カリキュラムで示された本科目向けシラバス例の1つ(例①, p. 141)に、上記の考察より大学で独自に指導する学習項目を加えて「英語科教育法(初等)」のシラバス案としたものである(独自に設定する可能性のある学習項目を適切な回に加え、太字で示した)。

図3.2 コア・カリキュラム学習項目のみで構成されたシラバス例への学習項目の追加

回	
1	オリエンテーション、学習指導要領
2	小・中・高等学校の連携と小学校の役割、児童や学校の多様性への対応、主教材
3	言語使用を通じた言語習得、音声によるインプットの内容を類推し、理解するプロセス、児童の発達段階の特徴を踏まえた音声によるインプットの在り方
4	コミュニケーションの目的や場面、状況に応じて他者に配慮しながら、伝え合うこと、受信から発信、音声から文字へと進むプロセス、国語教育との連携等によることばの面白さや豊かさへの気づき
5	授業視聴、ディスカッション
6	英語で語りかけ方、実践練習
7	児童の発話の引き出し方、児童とのやり取りの進め方、実践練習、 学習者の誤りの訂正、フィードバックの与え方、個に応じた指導
8	文字言語との出合わせ方、読む活動・書く活動への導き方、実践練習、 語彙・表現に関する指導、文法に関する指導
9	学習到達目標、指導計画（1時間の授業づくり、年間指導計画・単元計画・学習指導案等）、学習状況の評価（パフォーマンス評価や学習到達目標の活用を含む）、 教室準拠評価、学習のための評価
10	題材の選定、教材研究、ICT等の活用、 異文化理解に関する指導
11	A L T等とのチーム・ティーチングによる指導の在り方、 教師の役割、学習者のグループ分け、省察
12	模擬授業（1）
13	模擬授業（2）
14	模擬授業（3）振り返り
15	まとめ

注

¹ *We Can! 1* も *We Can! 2* も暫定版として公開されている。以下ではそれぞれを単に *We Can! 1*, *We Can! 2* と表記する。

² (4) も、本間 (2017) での調査で見られた誤りの一例である。

引用文献

- 伊東治己. (2014) 『フィンランドの小学校英語教育：日本での小学校英語教科化後の姿を見据えて』 東京：研究社。
- 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/28file/report28_all.pdf
- Hannah, Carmen・松沢伸二. (2017) 「外国語の指導法」, 松沢伸二, 本間伸輔, 岡村仁一, 加藤茂夫, Carmen Hannah. 「教員養成学部の英語教育専修における『教科及び教科の指導法に関する科目』のあり方について」『新潟大学教育学部研究紀要人文・社会科学編』. Vol. 10(1), pp. 261-282 (pp. 273-277).
- 平野敬一. (1972) 『マザー・グースの唄：イギリスの伝承童謡』 東京：中公新書。
- 本間伸輔. (2017) 「英語教育ライティング演習Ⅰ, Ⅱ」, 岡村仁一, 加藤茂夫, 成田圭市, Carmen Hannah, 本間伸輔, 松沢伸二. (2017) 「教員養成学部の英語教育専修における英語コミュニケーション科目のあり方について」『新潟大学教育学部研究紀要人文・社会科学編』. Vol. 9 (2), 217-237 (225-228).
- 毎日新聞社. (2016) 「なりたい職業 1位男子6年連続 女子19年連続 それは」『毎日新聞』(2016年1月7日)
- 松沢伸二. (2017) 「英語科の指導法」, 松沢伸二, 本間伸輔, 岡村仁一, 加藤茂夫, Carmen Hannah. 「教員養成学部の英語教育専修における『教科及び教科の指導法に関する科目』のあり方について」『新潟大学教育学部研究紀要人文・社会科学編』. Vol. 10(1), 261-282 (277-281).

- 文部科学省. (2017a) 「中学校学習指導要領」 Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm
- 文部科学省. (2017b) *We Can! 1* (暫定版)
- 文部科学省. (2017c) *We Can! 2* (暫定版)
- 米山朝二. (2007) 『英語教育：理論から実践へ＜改訂増補版＞』 東京：松柏社.
- Ausubel, D.P. (1962) A subsumption theory of meaningful verbal learning and retention. *Journal of General Psychology*, 66, 213-244.
- Baddeley, A.D. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Science*, 4, 417-423.
- Beare, K. (2017) How to Speak English. Retrieved October 12th, 2017 from <https://www.thoughtco.com/how-to-speak-english-1212098>
- Brown, H. D. (2014) *Principles of Language Learning and Teaching* (6th ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Bygate, M. (1987) *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Cambridge English Language Assessment. (2016) *Cambridge English TKT (Teaching Knowledge Test): Handbook for teachers TKT: YL (Young Learners)*
- Retrieved from <http://www.cambridgeenglish.org/images/22195-tkt-young-learners-handbook.pdf>
- Carroll, J., & Sapon, S. (1959) *Modern Language Aptitude Test*. New York: The Psychological Corporation.
- Child's Play (International) Ltd. (2005) *Hansel and Gretel*. Illustrated by Andrea Petrlik. CD included. Swindon: Author.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts: MIT Press.
- Corder, S. P. (1967) The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 160-170.
- Dörnyei, Z. (1994) Motivation and motivating in the foreign language classroom, *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Ellis, R., & Yuan, F. (2005) The effects of careful within-task planning on oral and written task performance. In R. Ellis (Eds.), *Planning and Task Performance in a Second Language*. Amsterdam: John Benjamins. 167-192
- Engelbreit, M. (2005) *Mary Engelbreit's Mother Goose: One Hundred Best-loved Verses*. Collection and illustrations by Mary Engelbreit Ink. CD included. New York: HarperCollins.
- Gardner, H. (1999) *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2007) *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York: Routledge.
- Johnson, J., & Newport, E. (1989) Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- Krashen, S., & Terrell, T. (1983) *The Natural Approach*. Oxford: Pergamon Press.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan Press: Ann Arbor.
- Lobel, A. (1970) *Frog and Toad Are Friends*. In Lobel, A., *Frog and Toad Storybook Treasury*. New York: HarperCollins, 7-68.
- Lobel, A. (1985) *Frog and Toad Audio Collection*. Performed by the author. New York: HarperCollins. CD.
- Nation, P. (2003) Materials for teaching vocabulary. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum.
- O'Malley, J. & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press. 394-405
- Nikolov, M., & Curtain, H. (2000) *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond*. Strasbourg: Council of Europe Publishing
- Nowlan, A. (2008) Motivation and Learner Autonomy: Activities to Encourage Independent Study. Retrieved October 12th, 2017 from *The Internet TESOL Journal*, Vol. XIV, No. 10, <http://iteslj.org/>
- Pachler, N., Evans, M., Redondo, A., & Fisher, L. (2014) *Learning to Teach Foreign Languages in the Secondary School: A Companion to School Experience* (4th ed.). London: Routledge.

- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985) *A Comprehensive Grammar of the English Language*, Longman.
- Rizzolatti, G., & Craighero, L. (2004) The Mirror-Neuron System. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 169-192.
- Rumelhart, D. E., McClelland, J. L. & the PDP Research Group. (1986). *Parallel Distributed Processing, vol. I: Explorations in the Microstructure of Cognition. Foundations*. Cambridge MA: MIT Press.
- Sandy, C. (2016) How to Speak English Fluently. In J. Levine (Ed.) *34 Experts Offer Their Tips for English Fluency*. Retrieved October 12, 2017 from <http://fluencymc.com/speak-fluent-english/>
- Schmidt, R. (1990) The role of consciousness in language learning. *Applied Linguistics*, 11 (2), 129-158.
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-241.
- Skinner, B. F. (1938) *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*. New York: Appleton-Century.
- Spratt, M., Pulverness, A., & Williams, M. (2011) *The TKT Course Modules 1, 2 and 3*, (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Walter, C. (2008) Phonology in L2 reading: not an optional extra. *TESOL Quarterly*, 42 (3), 455-474.

担当執筆箇所

- 本間伸輔：1.「小学校学習指導要領」の改訂と「外国語（英語）コア・カリキュラム」の制定, 2.1「小学校英語」の開講形態およびシラバス, 2.4「書くこと」に関する学習内容の検討:「外国語（英語）」の指導者としてのライティングの技能・知識
- 松沢伸二：3.「英語科教育法（初等）」の学習内容の検討
- 岡村仁一：2.2「聞くこと」に関する学習内容の検討
- 加藤茂夫：2.5「第二言語習得に関する基本的知識」に関する学習内容の検討
- Carmen Hannah：2.3「話すこと」に関する学習内容の検討