

小学校外国語教育における音声指導目標の検討

教育内容開発コース 和田 あずさ

A Study of Oral Language Objectives for Foreign Language Education in Elementary Schools

Azusa WADA

This paper discusses objectives of oral English teaching and learning in elementary schools. The new Course of Study in 2020 is going to contain foreign language education as a “subject,” not “activities” beyond the regular curriculum, and that brings a change of assessment. In this paper, the following three viewpoints are provided to consider objectives that support a proper assessment, (1) objectives and assessment of elementary school curriculum, (2) objectives and assessment of oral English teaching and learning, and (3) knowledge and skills of oral language in other subjects, especially Japanese, music and living environment studies.

目次

1. 問題の所在と目的
2. 現行学習指導要領下の小学校教育課程における目標と評価
 - 2.1 教育課程における目標と評価
 - 2.2 現行学習指導要領と評価
 - 2.3 CAN-DO形式での目標と評価
3. 学習指導要領における音声指導の目標
 - 3.1 現行の外国語活動における目標
 - 3.2 到達目標としてのCEFR-J
 - 3.3 到達目標設定に向けて
4. 小学校他教科との関連
 - 4.1 国語科における音声の取り扱い
 - 4.2 音楽科における音声の取り扱い
 - 4.3 生活科における目標の枠組み
5. 統語

1. 問題の所在と目的

2013年12月13日に文部科学省が策定した「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」以来、本格的に議論されてきた外国語活動実施の早期化、教科化、ならびに授業時間増の方向性が、次期学習指導要領より、中学年からの開始、高学年での教科化と年間70時間の単位時間確保という形で取り入れられることとなった。教科になることによる大きな変化の一つに、評価方法が挙げられる。現行学習指導要領で外国語活動が悉皆的に導入されて以降、カリキュラム作成、指導法、教材開発、小中連携、文字指導などと並び、評

価のあり方は重点的な研究主題であった。例えば萬家他（2013）では、学年が上がるにつれて目標設定や振り返りを通して自己実現を図ろうとする傾向が低下することが示唆されるとともに、特に自己評価と教師のみとりに差がある児童について、「自立した学習者」として、より高い目標を設定し、具体的で詳細な点について自己を厳格に評価する様相が明らかにされている。また小橋他（2014）は、小学校1年生から高等学校3年生までの12年間を見通してCEFR-Jを活用したCAN-DOリスト形式の到達目標設定を行い、主に技能に着目して評価課題事例を提示している。

そもそも、学習評価のあり方を考えるにあたっては、授業を構成する諸要素の中核として位置づき、評価と表裏一体の関係にある目標の設定に関する検討が必須となる。ただ、これまで評価方法に関する検討は積み重ねられてきたものの、外国語活動の目標設定に関しては十分に議論されてこなかった。加えて、現行学習指導要領において、他教科等での学習活動や、そこで児童が得た知識や経験を積極的に活用することが配慮事項として示されているにも関わらず、外国語教育を小学校教育課程全体の中の一教科ないし領域と位置づけ、他教科等それぞれの固有の学習内容との関連から目標や内容のあり方が論じられることは僅少であった。他方、2016年8月26日に公表された中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会の「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」（以下「審議のまとめ」）でも、今を生きる子供たちの現状や課題、今後の社会のあり方などを見据えて、子供たちに求められる資質・能力を育成するために、教科等を

学ぶ本質的な意義を重視するとともに、教科等間のつながりや教科横断的な視点で各教科等の教育内容を捉えて学習を進めることが必要であると指摘されている。「審議のまとめ」は、これまでの学校段階、教科等別に設置された専門部会での議論を踏まえた、新しい学習指導要領等の姿として示されている。したがって、本稿では「審議のまとめ」を次期学習指導要領の素案としたうえで、小学校外国語教育に関する目標を学習評価や学習内容・指導事項等も含む総体と捉えながら、音声指導の方向性を検討する。その際、上述の背景から導き出される現状の課題をふまえ、教育課程における評価を始点とした目標の位置づけ、英語音声指導の目標、国語科、音楽科、生活科の目標や指導項目と英語音声指導との関連に着目点を据える。

2. 現行学習指導要領下の小学校教育課程における目標と評価

2.1 教育課程における目標と評価

学校教育という前提での議論に際し、目標や評価と教育課程を切り離して捉えることはできない。まずは、西岡(2011a, 2011b)を参照しながら、教育課程の構成と、その中に位置づけられる目標と評価について整理する。

現在、きめ細かな指導の充実と学習内容の確かな定着を図るために、「目標に準拠した評価」が用いられている。学習指導要領が示す目標に照らして児童の学習状況を適切にみとることにより、教師は授業改善や個に応じた指導の充実を図り、児童も自ら学習をさらに促す契機とすることができるからである。この評価は、教師の主観に基づく戦前の絶対評価とは異なり、すべての子供に保証すべき学習内容を目標として設定する。このような目標には、「何を学ぶべきか」という側面と「何がどれくらいできるようになればよいか」という側面が含まれる。そして、診断的評価、形成的評価、総括的評価を行うことで教育実践の効果をみとり、改善に役立てるものである。まず目標を設定し、その目標の到達状況をみとるための評価方法を考え、教育や学習の方法を組み立てていくことは、「逆向き設計」と呼ばれる。学習指導要領をはじめ、教育課程や個別の授業も、基本的には目標と評価を設定してから具体的な手立てを構想していく点で、この「逆向き設計」の発想が採用されているといえる。

一連の考え方は、ブルームの「教育目標の分類学」(Bloom, 1956)や「完全習得学習」(Bloom, 1971)を

理論的な拠り所とする。だが、1974年の「カリキュラム開発に関する国際セミナー」の中で、アトキンがこの発想を「工学的」とであると批判し、それに代替する「羅生門的接近」(文部科学省, 1975)の立場を支持した。この立場では、個別具体的な行動目標を設定せず、「創造的教授・学習活動」を行い、教室で起こった事実を多様な視点や異なる側面から解釈し、詳細に叙述することで評価を行う。この場合、教師の主観、つまり個の偏りは前提とされており、社会的文脈下での教師と子供との相互作用や、その中で起こる即興性に価値が見出されている。この他「羅生門的接近」に分類されるものとして、分析的な行動目標では捉えられない、創造的で即興的な学びの価値を説き、その価値を見極める「教育的鑑識眼」とその価値を言語化する「教育批評」の重要性を指摘したアイズナー(Eisner, 1979)の主張や、設定した目標のみにとらわれず、その余剰に目を向けたり、必要であれば改善したりするものとして提唱された「ゴール・フリー評価」(Scrivan, 1967)がある。ただし、学校教育は教育基本法第1章第1条に定められる通り、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家および社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われるものである。その意味で、学校教育が本質的には意図的な営みであることに基づき、教育課程は編成され、具体的な教育活動が計画される。

2.2 現行学習指導要領と評価

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会において取りまとめられた「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」(2010年3月24日、以下「報告」と、それを受けて文部科学省初等中等教育局長より通知された「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について(通知)」(同年5月11日、以下「通知」)では、学習指導要領に示される目標に照らしてその実現状況を評価する趣旨が明記されている。現在の学習評価の観点は、学校教育法第30条第2項に示される「基礎的・基本的な知識・技能」、「知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力」、「主体的に学習に取り組む態度」という学力の要素に鑑み、「[関心・意欲・態度]」、「[思考・判断・表現]」、「[技能]」、「[知識・理解]」で構成され、各観点の学習状況は「十分満足できる」、「おおむね満足できる」、「努力を要する」と区別される。評価の4観点と学力の3要素との関係から整理すると、各観点が示すものは表1となる。

なお、「報告」に付記されている、固有の評価の観点を有する教科にも触れておく。国語科では、「国語への関心・意欲・態度」、「話す・聞く能力」、「書く能力」、「読む能力」、「言語についての知識・理解・技能」の5観点が、外国語科(中学校・高等学校)では「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」、「外国語表現の能力」、「外国語理解の能力」、「言語や文化についての知識・理解」の4観点が、それぞれ設定されている。このうち、「言語についての知識・理解・技能」及び「言語や文化についての知識・理解」が、学力の要素における「知識・技能」に相当する。そして、「話す・聞く能力」、「書く能力」、「読む能力」や、「外国語表現の能力」、「外国語理解の能力」は、「知識・技能」と「思考・判断・表現」を統合的に評価するものとして位置づけられる。また、芸術にかかる教科に関しては、表現の技能そのものに関する能力と観点と表現を創意工夫したり発想・構想したりする能力は区別し、鑑賞のための「知識・理解」と自分なりに作品を評価したり解釈したりする能力とを一体的に評価する観点が設定される。

2.3 CAN-DO形式での目標と評価

一方、外国語活動については、教育課程上教科外活動であり、数値による評価にはなじまないため、「総合的な学習の時間」と同様、個別の評価の観点を設定し、どのような力が身に付いたのかを文章で記述する評価を行うことが適当であると、「報告」にて言及された。これに加え「通知」では、評価の観点は、中学校及び高等学校における外国語科との連続性に配慮して設定されることとされた。「通知」の別紙「各教科等・各学年等の評価の観点等及びその趣旨」では、外国語活動の目標をふまえた「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」、「外国語への慣れ親しみ」、「言語や文化に関する気付き」という3観点と、それぞれの

趣旨が提示された。「外国語への慣れ親しみ」は、活動で用いられる外国語を聞いたり話したりしながら、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しむこと、また「言語や文化に関する気付き」は、外国語を用いた体験的なコミュニケーション活動を通して、言葉の豊かさや面白さ、多様なものの見方があることに気付くことである。これらの観点が、中学校以降の「外国語表現の能力」、「外国語理解の能力」や「言語や文化に対する知識・理解」に再統合される。

このような従来の評価に加え、「各中・高等学校の外国語教育における「CAN-DOリスト」の形での学習到達目標設定のための手引き」(文部科学省, 2015, 以下「手引き」)では、より具体的に「言語を用いて何ができるか」について評価を行い、4技能を有機的に結び付けながら総合的に育成するために、CAN-DO形式での学習評価の導入が提言された。ただし、「手引き」において、この評価は「外国語表現の能力」と「外国語理解の能力」の評価に活用することに適しており、「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」及び「言語や文化についての知識・理解」の観点は併せて評価する必要があるとされている。また、この評価を教師と生徒が共有することで、生徒自身の「～ができるようになりたい」という自律的な学習者としての態度の育成や、「～ができるようになった」という達成感を得られることによる学習意欲の更なる向上も意図されている。この側面は外国語活動でも重視されており、現在、児童が自らの学習を振り返ることで行う自己評価と統合された形で、CAN-DO形式の評価が活用されている。

表1 学力の要素と評価の観点

学力の要素	評価の観点	評価の内容
知識・技能	知識・理解	各教科において習得すべき知識や重要な概念等
	技能	各教科において習得すべき技能(各教科で習得すべき表現のための技能も含む)
思考力・判断力・表現力	思考・判断	各教科の知識・技能を活用して課題を解決するための思考・判断
	表現	基礎的・基本的な知識・技能を活用し、各教科の内容等に即して思考・判断した内容の表現
主体的に取り組む態度	関心・意欲・態度	各教科が対象としている学習内容に関心をもち、自ら課題に取り組もうとする意欲や態度

3. 学習指導要領における音声指導の目標

3.1 現行の外国語活動における目標

前章でまとめた教育課程、目標、評価の観点、評価の方法との関係をふまえ、ここからは、外国語活動の音声指導項目に関する記述を検討していく。ただし、表現の習得や技能の向上のみを目的とし、指導内容が必要以上に細部にわたったり、形式的になったりしないようにするという留意を前提とする。

現行学習指導要領における外国語活動の目標は、「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う」ことである。この目標は、「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深める」、「外国語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図る」、「外国語を通じて、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませる」という三つの観点で構成される。一つ目は、前章で触れた「言語や文化に関する気付き」に相当する。この観点では、知識のみによって理解を深めるのではなく、体験を通して理解を深めることで、国語も含めた言葉の大切さや豊かさ等に気付けたり、言語に対する興味・関心を高めたり、これらを尊重する態度を身に付けさせたりすることが重視されている。二つ目は、「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」を指す。この具体として、「日本語とは異なる外国語の音に触れることにより、外国語を注意深く聞いて相手の思いを理解しようとしたり、他者に対して自分の思いを伝えることの難しさや大切さを実感したりしながら、積極的に自分の思いを伝えようとする態度」が挙げられている。三つ目は、「外国語への慣れ親しみ」に当てはまる。これに関しては、中学校段階の内容を前倒しするのではなく、あくまでも、体験的に「聞くこと」「話すこと」を通して、音声や表現に慣れ親しむことが強調されている。さらに、各観点においては、「外国語を通じて」という特有の方法によって、この目標の実現を図ることが明記されている。

ここまできると、現行学習指導要領では、様々なコミュニケーション活動の中で外国語の音声に触れることを通して、音声の仕組みや機能に気付いたり、聞き取ろうとしたり発音してみようとしたりすることが目指されていることが分かる。この際、外国語音声の個別の仕組みや機能、つまり英語音声学音韻論的な

事象について、それらを個別に取り出して集中的に訓練するのではなく、活動の中で、時に「うまく理解できない／伝えられない」という体験を経ながら、その重要さを感じさせることが求められているのである。

この目標における具体的な音声指導の内容として、「外国語の音声やリズム」が挙げられている。例えば、英語の単語の子音に不要な母音を挿入すると、音節構造が変化してしまう。このことでコミュニケーションに支障が出る可能性があることが指摘され、歌やチャンツを通して英語特有のリズムやイントネーションを体得し、児童が日本語と英語との音声面等の違いに気付くことになるとされている。しかしこの内容では、言語固有の音節構造に起因するアクセントと、それによって生成されるリズムとの関連が不明確であり、歌やチャンツがコミュニケーションの阻害要因にどのような影響をもたらすかが十分に共有されるとはいえない。他にも、日本語にない英語の音素に触れることについての言及もあるが、日本語の似た音素との違いについての説明はなく、このような音素が代用される場合への配慮も示されていない。つまり、各種の音韻現象について、日本語音韻を代用したまま活動に参加している児童に対し、適切な指導や助言が与えられない場合、英語特有の発音に関する気付きが促されない可能性がある。

3.2 到達目標としてのCEFR-J

ここまでの議論の中で取り上げられたCAN-DOリストもしくはCAN-DO形式の評価は、一般に、Common European Framework of Reference for Languages: Learning teaching, assessment (Council of Europe, 2001, 以下「CEFR」)が示す、言語の熟達度を能力記述文で尺度化したものやそれを反映した評価尺度を指している。Council of Europeの設立とCEFRの誕生は、単なる経済共同体という枠組みを超えた、「恒久平和」を実現する具体的政策としての「共同体」(大谷他, 2004)という意味で、歴史的、政治的、文化的、教育的に特別な背景を有している。本来であれば、このようなヨーロッパ特有の事情に裏付けられた「複言語主義」と実際に活用される文脈での言語教育理念についての詳細な検討も必要となるが、これまでの動向を見ても明らかのように、今やCEFRは日本の外国語教育全体にとって、大きな基盤となっている。このCEFRに準拠しつつ、日本の教育文脈を反映した形で再編されたのが、投野(2013)のCEFR-Jである。CEFR-Jについて特筆すべきこととして、Pre-A1レベルの設定があるこ

とが挙げられる。これは、A1レベルよりも低いレベルの必要性が考慮されたことによるが、外国語活動の目標からも、技能習得の前段階であることがうかがえる (p.142)。CEFR-JのPre-A1の記述内容は、後節にて詳述する「審議のまとめ」において、小中高を一貫して資質・能力を育成するための評価尺度にも反映されている。

ここで、一度CEFR (ibid.) に立ち戻り、各用語には吉島他 (2004) の訳を適用しながら、そこに現れる学力の観点を整理する。ここまで確かめた日本の学力の観点到相当する概念は、「一般的能力」と、「コミュニケーション能力」である。「一般的能力」は、「叙述的知識」、「技能とノウ・ハウ」、「実存的能力」、「学習能力」に分類されている。この中で、言語活動に焦点化してその内容をまとめると、おおむね次のようになる。「叙述的知識」は、ある言語を使用する国の政治、地理、経済などに関するもの、ある言語を使用する地域に関する社会的、文化的な特色に関するもの、異文化的な意識や社会的な多様性への認識を含む。次に「技能とノウ・ハウ」には、特定の慣習に従うことができること、日常生活、職業、余暇などを行える力、そして異文化間でのよい関係性を構築できる力がある。「実存的能力」は、言い換えるならば個人的要因とされる性格、認知的特性、価値観、態度などである。最後に、「学習能力」は、「言語とコミュニケーションに関する知識」、「一般的な音声意識と技能」、「勉強技能」、「発見技能」で構成される。「一般的な音声意識と技能」についてももう少し詳しく述べると、耳慣れない音や韻律のパターンを聞き分けたり発音したりする能力、耳慣れない音の連なりを知覚したり連結したりする能力、連続した音の流れを意味のあるまとまりとして分割して聞く能力、新しい言語学習に適用可能な音の認知および発音の過程の理解や習熟が挙げられており、これらは特定の言語を発音できる能力とは全く異なっている (CEFR, op. cit., p.107)。なお、「コミュニケーション言語能力」

は、「言語能力」、「社会言語能力」、「言語運用能力」の総称である。そのうち、「言語能力」に内包される「音声能力」には、音素と異音、弁別素性、音節構造や語の強勢とトーン、文強勢とリズムおよびイントネーション、音韻現象 (母音弱化、強形と弱形、同化、脱落) という音韻論の内容が網羅的に含まれ、どのような新しい音声技能が必要とされるか、分節的要素と超分節的要素のどちらが相対的に重要か、正確さや流暢さは早期での学習目標か長期的な目標として発達されるか、などに留意するよう記されている (ibid. pp. 116-117)。

これらと外国語活動の目標から導かれる観点の関係を、表2として対応させる。重複する項目や、直接的な結び付きが分かりづらい項目があることについては、外国語活動における観点が中学校以降の「外国語表現の能力」、「外国語理解の能力」、「言語や文化に対する知識・理解」という学力の観点到再編されて接続する関係に鑑みたことによるものである。とりわけ、注目を促したいのが、「発見技能」がどの観点にも位置付けられていることである。この技能は、個別の学習場面で、新しい経験を受容し、他の能力を活用することや、新たな情報を発見し、理解し、必要に応じて伝えること、新しい技術を活用することという概念で構成される。「習得・活用・探求」という学習活動の類型と、学力の要素、そして「発見技能」がそれぞれと結び付くことや、現行学習指導要領で自らの気づきや学びを伝えある「言語活動の充実」が重視されていることから、各観点到通用する能力として示している。

3.3 到達目標設定に向けて

以上をふまえた上で、「審議のまとめ」に示される目標との関連の検証に移る。「審議のまとめ」では、育成すべき資質・能力として、従来の観点到再編統合し、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」が提示されている。これら

表2 外国語活動とCEFRの対応関係

外国語活動における観点	CEFRにおける能力
言語や文化に対する気付き	叙述的知識、技術とノウ・ハウ (特定の文脈における言語の活用)、言語能力、社会言語能力、言語運用能力、言語とコミュニケーションに関する知識、一般的な音声意識と技能、発見技能
コミュニケーションへの関心・意欲・態度	技術とノウ・ハウ (異文化間調整)、実存的能力、言語運用能力、勉強技能、発見技能
外国語への慣れ親しみ	技術とノウ・ハウ、一般的な音声意識と技能、発見技能

は、実際のコミュニケーションの中で相互に関係合いながら育成されるという捉え方である。そして、「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと（やりとり）」、「話すこと（発表）」、「書くこと」の5領域を段階的に実現する指標形式の目標が設定されている。このうち、小学校中学年の目標は、「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、コミュニケーションの目的を理解し、見通しを持って目的を実現するための活動を通して、聞いたり話したりすることに慣れ親しませ、コミュニケーション能力の素地となる資質・能力」を育成することと設定された。また、高学年では「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、コミュニケーションの目的を理解し、見通しを持って目的を実現するための言語活動を通して、聞いたり話したりするとともに、読んだり書いたりすることに慣れ親しませ、コミュニケーション能力の基礎となる資質・能力」の育成を目指すことが目標として示された。目標及び新たな観点に対応する具体的な資質・能力を、表3に示す。

加えて、新しい概念として、「主体的・対話的で深い学び」の実現が示されている。これに関して、学習の見通しを立てたり振り返ったりする場面、他者を尊重しながら対話が図られるような言語活動を行う学習場面、三つの要素からなる資質・能力が総合的に活

用・発揮されるための場面を、それぞれ設計することが重視されている。

一方で、外国語の音声の特徴や日本語との違いについて、現状の課題として取り上げられたにもかかわらず、小学校段階で「何について」「どこまで」扱うのか、ということは、現段階では明示されていない。このような現状の課題の背景には、コミュニケーションの遂行に重きを置き、その基盤として機能するはずの音声学音韻論的知識や技能を実感したり体得したりする機会が少なかつたことがうかがえる。つまり、活動に必要な表現のまとまりの聴解と模倣に終始し、そこに現われる音声の仕組みや現象が取り上げられることが少なかつたために、「真正」の意味で、英語と日本語との音声の違いや、英語音声の仕組みに触れることできなかったのではないかと、ということである。Archbald and Newmann (1988) は、「真正の学力」の要素として、「他者が生み出した知識を再生するのではなく、自らが意味や知識を生み出すこと」、「一つないし複数の領域で蓄積されてきた知識を活用して分散した課題に対する深層的な理解に励み、自らのやるべきことを全うしたり、その成果を仲間に納得できるように表現したりできること」、「ただ学習者の能力を指し示すものではなく、審美的で、実利的で、個人的な価値を有すること」の3点を挙げている。児童が英語音声に関

表3 新しい学力の要素と小学校外国語教育の目標

知識・技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力・人間性等
<p>【中学年】 外国語を用いた体験的な活動を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、日本語と外国語の音声や語順等の違い等に気付いた上で、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませるようにする</p> <p>【高学年】 外国語を通じて、言語の働きや役割などを理解し、読んだり書いたりして外国語の文字、単語、語順などに慣れ親しませるとともに、外国語の音声、語彙・表現を聞いたり話したりする実際のコミュニケーションの場面において活用できる基本的な技能を身に付けるようにする</p>	<p>【中学年】 外国語を通じて、身近で簡単なことについて、聞いたり話したりして自分の考えや気持ちなどを伝え合う力の素地を養う</p> <p>【高学年】 外国語を通じて、身近で簡単なことについて、文字、単語などを読んだり語順に気付きながら書いたりするとともに、聞いたり話したりして自分の考えや気持ちなどを伝え合う基礎的な力を養う</p>	<p>【中学年】 外国語を通じて、言語やその背景にある文化の多様性を尊重し、相手に配慮しながら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を養う</p> <p>【高学年】 外国語やその背景にある文化の多様性を尊重し、相手に配慮しながら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を養う</p>

(「審議のまとめ」, pp.260-261 から作成)

する知識や技能を体験的に積み重ねて体得していく過程では、様々な既存知識とその場その時に得られる情報を活用しながら、自ら試行錯誤して気付きを得ようとするのが求められる。「真正の学力」として外国語の音の特徴や日本語との違いについての知識や技能に触れるためには、このような学ぶ姿勢とともに、それらを言語化して他者と伝え合うことで気付きを顕在化させることが必要であると考えられる。また、一般に、音声言語の内容理解においては、トップダウン処理とボトムアップ処理が、相補的もしくは同時に行われるとされる。トップダウン処理は、既存知識を活用し、意味を予測しながら全体を把握するもので、意味や内容に注目して行われる。一方、ボトムアップ処理では、音素、単語、句、文というように、小さな単位から大きな単位、形式や構造から内容に向かって理解を積み上げていく。特に習得段階の初期にあたる学習者の場合や、聞き手にとって難易度が高かったり理解に支障があったりする場合には、より小さな単位に注意が向けられる傾向がある(Conrad, 1985; O'Malley, Chamot and Kupper, 1989)。この点から、コミュニケーション活動においても、意味伝達や内容把握だけでなく、音そのものに焦点化できるための指導項目設定が重要となる。このような外国語特有の音声への気づきや理解・習得を促すために対比される、日本語音声への知識・技能の獲得について、以降は他教科での学習内容に焦点を向ける。

4. 小学校他教科との関連

4.1 国語科における音声の取り扱い

国語科の目標は「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる」ことである。広く言語教育という枠組みに内包されることで、目標の文言においても外国語活動と重なるものが多くある。国語科との関連について『小学校学習指導要領解説外国語編』では、外来語を例に挙げ、日本語とは異なる外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませたり、言語に対する関心を高めたりすることが提示されている。また、「英語が使える日本人育成のための戦略構想」(文部科学省, 2002)ならびに「英語が使える日本人育成のための行動計画」(2003)の中で、英語によるコミュニケーション能力の育成のため、その基盤としての国語力の涵養を図る指針が示された。ここでは、

母語の発達段階を考慮し、学年にそってまとめた観点と音声指導内容(表4)を概説する。

低学年の「話すこと」では、音声に関する指導事項として、一音一音をはっきりした発音で話すこと、また、聞き手がはっきりと聞き取れるような発声や発音をするために、姿勢や口形と声の大きさや速さなどに注意して話すことが示されている。特に、調音に関わりのある口の形に関しては、正しい発音のために、唇や舌などを適切に使うことへの言及がある。これについて、幼児音にみられる音の置き換えや省略が例に挙げられ、母音の口形について適切に指導するとともに、一音一音を識別させ、安定した発声や明瞭な発音へと導いていくようにすることとされている。さらに、声の大きさや速さは、音声化するときの基礎となることが言及されている。「読むこと」の音読指導でも、明瞭な発音で文章を読むこと、ひとまとまりの語や文として読むこと、言葉の響きやリズムなどに注意して読むことなどが重要とされ、「話すこと」と関連付けて指導するよう記されている。「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」では、仮名とモーラの対応や、高低アクセントに関する指摘がある。このように、低学年では、児童の言葉の発達に応じて、母語の調音、音節、アクセントの決まりについて適切に指導を行うものとされている。例えば、発音が不明瞭な場合、「大きく口を開けて話しましょう」と指導する場合がある。これは、日本語の大部分が母音で終わる開音節構造であることが反映されている。したがって、このこととの対比から、英語の閉音節や子音連結などの指導への可能性が見出される。

中学年になると、音声の指導は分節的な要素から超分節的な要素への緩やかな移行が見られる。音声に関する指導事項では、低学年での内容を受けて、相手を見る視線、言葉の抑揚や強弱、間の取り方などに注意することが示されている。「言葉の抑揚や強弱」においては、話す内容に応じて、声の上げ下げに注意して言葉に調子を付けたり、文中の特定の語や表現の一部を他よりも強調したりして、話の内容が相手に伝わるような工夫への言及があり、音韻規則上の基本的な内容が、話者の意図を反映した韻律の統制へと発展していくことが読み取れる。「間の取り方」についても、話し手側の意図の反映や発音や発声の調整と、聞き手が話し手の意図を理解し、自分の考えを深めるためのものとされ、聞き手に対する配慮がうかがわれる。音読では、低学年での音読に関する指導事項と中学年での読むことの指導事項との関連から、文章全体の内容

表 4 国語科での音声指導内容

観点	指導事項		第 1, 2 学年	第 3, 4 学年	第 5, 6 学年
話すこと・聞くこと	話すこと	音声	姿勢や口形, 声の大きさや速さなどに注意して, はっきりした発音で話すこと	相手を見たり, 言葉の抑揚や強弱, 間の取り方などに注意したりして話すこと	共通語と方言との違いを理解し, また, 必要に応じて共通語で話すこと
読むこと	音読	—	話のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読すること	話の内容や場面の様子がよく分かるように音読すること	自分の思いや考えが伝わるように音読や朗読をすること
伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項	伝統的な言語文化	—	—	優しい文語調の短歌や俳句について, 情景を思い浮かべたり, リズムを感じ取りながら音読や暗唱をしたりすること	—
	言葉の働きや決まり	言葉の働きや特徴	音節と文字との関係や, アクセントによる語の意味の違いなどに気付くこと	漢字と仮名を用いた表記などに関心をもつこと	—
		語句	—	—	語感, 言葉の使い方に対する感覚について関心を持つこと
	文字	—	—	第 3 学年においては, 日常使われている簡単な単語について, ローマ字で表記されたものを読み, また, ローマ字で書くこと	—

(『小学校学習指導要領解説国語編』から作成)

や構成をよく理解し, 自分の思いや考えと合わせながら, 軽重や速さを工夫して読むこととされている。短歌や俳句の指導では, 音読や暗唱を通して七音五音を中心としたリズムが扱われる。これは, 音節とモーラの構造上の違い, 関わる重要な点である。これに関連し, 文字に関わる事項では, かな文字が表音文字であることから, ローマ字指導とともに, 音節構造と発音の結びつきについて, 外国語活動との関連性が見出される。そして, アルファベットを用いるローマ字の指導では, 視覚的な補助を使った音声指導の可能性が考えられる。具体例としては, ローマ字学習での知識を活用して, 「自分の名前を逆さに読むとどうなる?」という発問に対し, かな文字とローマ字を用いて読ん

でみることで, 音素の発音や日本語のモーラ音節との異なりへの気づきを促す活動の展開が考えられる。

高学年に進むと, 相手や場に応じて適切に言葉を使い分けることが必要とされるようになる。特に, 共通語と方言に関わる内容に関しては, それぞれの特質や良さをふまえることとされている。このことを拡張させ, 言語をより公共の場で, より多くの他者に理解してもらうための発音に対する意識の涵養とともに, 世界には様々な言語や多様な英語が存在し, それぞれに優劣はないという考え方の育成にも結び付けることができる。語感とは, 言葉のリズムや音としての響きの美しさ, 語句や文章の意味の面の美しさを含むが, これらはこれまでに指摘してきた様々な指導内容と結び

付いているといえる。

4.2 音楽科における音声の取り扱い

音楽科の目標は、「表現及び鑑賞の活動を通して、音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育てるとともに、音楽活動の基礎的な能力を培い、豊かな情操を養う」ことである。外国語活動と音楽科は、実技的な側面の大きい教科であることや、聞くことと話したり歌ったり演奏したりすることが不可分な関係であること、さらに、それぞれで用いられる知識や技能に関しても、音声面での個別の要素を共有し、これらの体験的な感得と分析的な理解が必要であることから、類似点が多い。『小学校学習指導要領解説外国語編』でも、音楽科を通して培われるリズムの感得と外国語の音声やリズムに慣れ親しむ活動の関連を指摘している。本稿では、歌やチャンツが広く外国語活動で用いられている事情に鑑み、音楽科の中でも歌唱領域の表現、鑑賞、共通事項に焦点を絞って、その目標と指導内容を確認する(表5)。

低学年の児童には、他者に合わせず、自分の気分のままに歌ってしまったり、音高、音程、リズム、テンポなどがあいまいになってしまったりする傾向がある。そこで、歌唱表現においては、注意深く聴いて模倣する活動を取り入れることとされている。このような活動は、言語音声の特徴を反映するために音高や音調を調整しながら模倣する力と結びつく。また、歌詞を生かす発音や、はっきりした発音で歌詞を読むこと、母音、子音、濁音、鼻濁音などをきれいに発音することが挙げられている。鑑賞では、注意深く聴いたり、旋律を口ずさんだり体を動かしたりしながら、音楽を形作る要素に気付いて楽しく聴くことが重視されている。これらの観点に含まれる音楽を形作る要素として、音色、リズム、速度、旋律、強弱、拍の流れやフレーズなどの音楽の特徴と、反復、問いと答えなどの音楽の仕組みが示されている。加えて、身近な音符、休符、記号や音楽にかかわる用語に対する有用性の実感を伴った理解も求められている。

中学年では、リズムや音程に注意しながら、旋律の表現を豊かにすることや、音符、休符、記号および音楽的な用語と、音楽の流れや歌詞との調和を伴った曲想を楽しく関連付けることが必要であるとされている。この段階では、母音、子音、濁音、鼻濁音などの発音に十分に気を付けて、きれいな発音で歌うことに、音楽を形作る要素の働きを発声や発音に生かすことが加わる。さらに、音の高さやリズムが異なる副次

的な旋律が加わる中で、周りの声や音と調和する歌声で歌う能力を身に付けることとされる。鑑賞でも、低学年で身に付けた鑑賞の能力を基にして、曲想とその変化を感じ取る、楽曲の構造に気を付けて聴く、楽曲の特徴や演奏のよさに気付くなどが、共通事項との関わりから重視されている。低学年で述べた要素に加えて、音楽を形作る要素には音の重なりと音階や調、音楽の仕組みには変化が含まれる。このような活動で、言語音声上の旋律を調整する力も一層育っていくものと考えられる。

高学年は、中学年までの学習をふまえて、作詞者や作曲者の意図を探求し、音楽を形作る要素や表現の仕方、楽譜の構造とその働きなどについて、課題意識を持ち、理解を伴いながら聴いたり、思いや意図を持って豊かに表現したりすることが求められている。そこで、歌唱の発音指導にあたっては、言葉の意味を理解し、歌詞のリズムや言葉の抑揚と音楽の要素を結び付ける。鑑賞においては、主な旋律と副次的な旋律との重なりや和声の響きの働き、速度、強弱、調など音楽を特徴付けている要素の働きとその効果などを感じ取ることが想定されている。共通事項については、中学年での内容に加え、和声の響きと音楽の縦と横の関係の指導が行われる。これらの活動は、話者の意図を反映した抑揚の生成と関連づけられる。

学年が上がるにしたがって、体験的な感受とのびのびとした表現から、音楽を形作る要素の働きや効果から楽曲のよさを理解する、分析的な表現や鑑賞が求められるようになる。このため音楽科では、自分が感じた事、考えたこと、聴き取ったこと、表現を工夫したことなどを、言葉、動作、絵、造形、音などの手段を用いて、意見の交流をすることが重視されている。とりわけ、話し言葉の場合と異なり、歌唱の発音では、歌詞を伝達と音楽的な美しさの保持を両立するため、耳障りな子音を最小限に留め、通りのよい母音を響かせつつ、言葉としても自然に聞こえる発音が必要とされる(今仲, 2008)。このような特性は、外国語と日本語の音声の違いへの気付きや発音への意識の向上に深く関わっており、この点でも、一層の教科等間の連携が望まれるものである。さらに、長きにわたって今も歌い継がれる歌の中には、日本の詩歌・韻文に特有のリズムである七五調や五七調で歌詞が構成されているものが多くある。共通教材等でこれらの歌を歌う際、国語科の短歌や俳句の学習内容と関連づけて活動を行うことで、言語のリズム構造に迫ることができる。

表 5 音楽科での音声指導内容

観点	第 1, 2 学年	第 3, 4 学年	第 5, 6 学年
表現	範唱を聴いて歌ったり、階名で模唱したり暗唱したりすること	範唱を聴いたり、ハ長調の楽譜を見たりして歌うこと	範唱を聴いたり、ハ長調及びイ短調の楽譜を見たりして歌うこと
	自分の歌声及び発音に気を付けて歌うこと	歌詞の内容、曲想にふさわしい表現を工夫し、思いや意図をもって歌うこと	歌詞の内容、曲想を生かした表現を工夫し、思いや意図をもって歌うこと
	互いの歌声や伴奏を聴いて、声を合わせて歌うこと	呼吸及び発音の仕方に気を付けて、自然で無理のない歌い方で歌うこと	呼吸及び発音の仕方を工夫して、自然で無理のない、響きのある歌い方で歌うこと
	—	互いの歌声や副次的な旋律、伴奏を聴いて、声を合わせて歌うこと	各声部の歌声や全体の響き、伴奏を聴いて、声を合わせて歌うこと
鑑賞	音楽を形づくっている要素のかわり合いを感じ取って聴くこと	曲想とその変化を感じ取って聴くこと	曲想とその変化などの特徴を感じ取って聴くこと
	—	音楽を形づくっている要素のかわり合いを感じ取り、楽曲の構造に気を付けて聴くこと	音楽を形づくっている要素のかわり合いを感じ取り、楽曲の構造を理解して聴くこと
	—	楽曲を聴いて想像したことや感じ取ったことを言葉で表すなどして、楽曲の特徴や演奏のよさに気付くこと	楽曲を聴いて想像したことや感じ取ったことを言葉で表すなどして、楽曲の特徴や演奏のよさを理解すること
共通事項	音楽を形づくっている要素のうち次の(ア)及び(イ)を聴き取り、それらの働きが生み出すよさや面白さ、美しさを感じ取ること (ア) 音色、リズム、速度、旋律、強弱、拍の流れやフレーズなどの音楽を特徴付けている要素 (イ) 反復、問いと答えなどの音楽の仕組み	音楽を形づくっている要素のうち次の(ア)及び(イ)を聴き取り、それらの働きが生み出すよさや面白さ、美しさを感じ取ること (ア) 音色、リズム、速度、旋律、強弱、音の重なり、音階や調、拍の流れやフレーズなどの音楽を特徴付けている要素 (イ) 反復、問いと答え、変化などの音楽の仕組み	音楽を形づくっている要素のうち次の(ア)及び(イ)を聴き取り、それらの働きが生み出すよさや面白さ、美しさを感じ取ること (ア) 音色、リズム、速度、旋律、強弱、音の重なりや和声の響き、音階や調拍の流れやフレーズなどの音楽を特徴付けている要素 (イ) 反復、問いと答え、変化、音楽の縦と横の関係などの音楽の仕組み
	身近な音符、休符、記号や音楽にかかわる用語について、音楽活動を通して理解すること	音符、休符、記号や音楽にかかわる用語について、音楽活動を通して理解すること	音符、休符、記号や音楽にかかわる用語について、音楽活動を通して理解すること

(『小学校学習指導要領解説音楽編』から作成)

4.3 生活科における目標の枠組み

上記 2 教科と異なり、生活科と外国語活動とのつながりはこれまで指摘されてこなかった。しかし、具体的な活動や体験と、それに伴う気付きを学びの中心に

据える教科として、外国語活動との重なりは強いといえる。生活科の目標は、「具体的な活動や体験を通して、自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわりに関心を持ち、自分自身や自分の生活について考えさせ

るとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う」ことである。

表6は、生活科の目標を構成する4項目とその趣旨を示したものである。「生活科特有の学び方」は、この項目によって他の項目の学びも発展的に展開できる構造となっている点で、重要な位置づけを占める。これは、気付いたこと、楽しかったことを表現したり考えたりすることで、体験を体験のまま終わらせない役割を果たす。つまり、思考・判断・表現の活動で自らの体験を意味付けしたり、様々な表現を通して自分の気づきを他者と交流したりすることが可能となる。

このことを外国語活動に置き換え、例として、コミュニケーション活動の中でALTの発音を聞いて模倣する場面について考える。この時、自分の発音とALTの発音が違うことは分かっても、何がどのように、なぜ違うのかが分からないと修正は難しい。個別の知識や技能が教師から明示されない場合には、活動を通して、試行錯誤しながら帰納的に獲得していくことになる。この時、自分の「分からない」というつまずきや、できるようになっていった過程、気づいたことや気をつけたことなどを考えたり、他者と交流したりすることで、活動を重視した学びとして発展できると考えられる。そのための一つの手段として、自己評価としてのCAN-DO尺度を用いたり、振り返り記述を行ったりし、自分の思考を可視化する活動を取り入れることは、有意味であるといえる。

5. 統語

本稿は、「審議のまとめ」を小学校外国語教育の目標に関する素案とし、「目標—指導—内容—評価」という、相互に結び付く事柄について、教育課程、目標と評価、指導内容と順を追いながら、俯瞰的な立場から構造を把握することに努めた。これまで、各々については研究と実践の両面から様々な取り組みがなされているが、あえてこれらを統合して議論をしたことで、そのつながりの複雑さと、それを紐解きながら総合的な教育課程を構築する重要性が導かれた。またその中で、小学校外国語教育にも寄与する他教科等の指導事項との連携の重要性を指摘し、具体的なつながりの内容についてまとめた。教科横断型の教授法としてしばしば取り入れられるCLILに見られる手段としての連携ではなく、独立した教科の目標や内容の構成から、連携の可能性を模索したものである。その中で、外国語音声教育での発音の明瞭性への指向や、「審議のまとめ」にて新たに加えられた「他者に配慮する」という視点や、国語科で顕著に見られた「相手に分かりやすく伝える」という内容からは、「思いやり」、「他人の立場に立つ」など、道徳の価値項目の通底が見て取れる。また、音楽科や生活科の中で、実技や体験の活動で起こる気づきを他者と共有することの重要性は、和田(2014)でも指摘された個のつまずきに関するつぶやきを起点とする気づきの広がりに対しても、示唆を与えるものである。今後の課題としては、本稿で総括しきれなかった、教材に現われる音声指導項目と目標ならびに評価との対応や、正式に告示された学習指導要領をもとに

表6 生活科での目標

自分と人や社会とのかかわりに関すること	主に自分と自然とのかかわりに関すること	自分自身に関すること	生活科特有の学び方に関すること
自分と身近な人々及び地域の様々な場所、公共物などのかかわりに関心をもち、地域のよさに気付き、愛着をもつことができるようにするとともに、集団や社会の一員として自分の役割や行動の仕方について考え、安全で適切な行動ができる	自分と身近な動物や植物などの自然とのかかわりに関心をもち、自然のすばらしさに気付き、自然を大切にしたり、自分たちの遊びや生活を工夫したりすることができる	身近な人々、社会及び自然とのかかわりを深めることを通して、自分のよさや可能性に気付き、意欲と自信をもって生活することができる	身近な人々、社会及び自然に関する活動の楽しさを味わうとともに、それらを通して気付いたことや楽しかったことなどについて、言葉、絵、動作、劇化などの方法により表現し、考えることができる

(『小学校学習指導要領解説生活編』から作成)

した、詳細な指導内容の検証と他教科等との関連性の検討、さらにそれらの授業実践への反映など、多岐にわたる。ただ、今後の転換に向けて、本研究での議論が、現場の教員が今ある指導技術や教科内容の知識などの実践知と小学校外国語教育の有機的なつながりを見出すための端緒や、指導を受け持つ際の具体的な授業実践への一助となれば幸いである。

引用参考文献

- Archbald, D. and Newmann, F. (1988) *Beyond Standardized Testing: Assessing Authentic Academic Achievement in the Secondary School*, National Association of Secondary School Principals.
- Bloom, B. (Ed.) (1956) *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*, Longman.
- Bloom, B. (1971) Mastery learning. In Block, J. (Ed.) *Mastery learning: Theory and practice*. Holt, Rinehart and Winston, pp.47-63.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 (2010) 「児童生徒の学習評価の在り方について (報告)」
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ (第 2 部) (図画工作, 美術, 芸術 (美術, 工芸), 芸術 (書道), 家庭, 技術・家庭, 体育, 保健体育, 外国語)」
- Conrad, L. (1985). Semantic versus Syntactic Cues in Listening Comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 7: pp. 59-72.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press. (吉島茂他訳 (2004) 『外国語教育 (2) 外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』 朝日出版社)
- Eisner, E. (1979) *The Educational Imagination : On the Design and Evaluation of School Programs*, Macmillan.
- 今仲昌宏 (2008) 「声楽のための英語発音法に関する分析 (1)」 『東京成徳大学人文学部研究紀要』 15: pp. 29-37.
- 小橋雅彦他 (2014) 「確かな学力の育成と評価の在り方: 「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標設定と評価」 『学部・附属学校共同研究紀要』 42: pp. 119-127.
- Burdett (供田武嘉津訳 (1998) 『音楽教育心理学』 東京: 音楽之友社.)
- 文部科学省 (2002) 「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想」
- 文部科学省 (2003) 「英語が使える日本人」の育成のための行動計画」
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説外国語編』 東洋館出版社
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説国語編』 東洋館出版社
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説音楽編』 教育芸術社
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説生活編』 日本文教出版
- 文部科学省 (2013) 『グローバル化に対応した英語教育改革実施計画』
- 文部科学省初等中等教育局長 (2010) 「小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について (通知)」
- 文部科学省初等中等教育局長 (2010) 「各教科等・各学年等の評価の観点等及びその趣旨 (小学校及び特別支援学校小学部並びに中学校及び特別支援学校中学部)」
- 文部科学省 (2015) 「各中・高等学校の外国語教育における「CAN-DOリスト」の形での学習到達目標設定のための手引き」
- 文部省 (1975) 『カリキュラム開発の課題—カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書—』 大蔵省印刷局
- 西岡加名恵 (2011a) 「教育課程をどう編成するか」 田中耕治他 『新しい時代の教育課程』 第 3 版, pp. 169-198.
- 西岡加名恵 (2011b) 「教育課程をどう評価するか」 田中耕治他 『新しい時代の教育課程』 第 3 版, pp. 199-226.
- O'Malley, J. Chamot, A. and Kupper, L. (1989). Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 10: pp.418-437.
- 大谷泰照他 (2004) 『世界の外国語教育政策—日本の外国語教育の再構築にむけて』, 東信堂, 2004
- 投野由紀夫 (2013) 『CAN-DOリスト作成・活用 英語到達度指標 CEFR-Jガイドブック』 大修館書店
- Scrivan, M. (1967). The methodology of evaluation. In Tyler, R., Gagne, R. and Scriven, M. (Eds.) *Perspectives of Curriculum Evaluation, American Educational Research Association Monograph Series on Curriculum Evaluation, Vol. 1*. Rand McNally, pp. 39-83.
- 和田あずさ (2014) 「小学校外国語活動における歌活動事例の音韻論的分析」 『東京大学大学院教育学研究科紀要』 54: pp. 491-501.
- 萬屋隆一他 (2014) 「外国語活動の評価方法に関する研究: 発達段階を意識した評価のあり方」 『JES journal』 13: pp. 212-226.

(指導教員 齋藤兆史教授)