

英語音声指導に表れる教師の信念に関する事例研究

— 熟達小学校教員の省察的語りを手がかりに —

A Case Study on an Experienced Elementary School Teacher's Belief Represented in English Pronunciation Teaching: Focusing on the Narratives on Lesson Reflections

和田あずさ

兵庫教育大学

Azusa WADA

Hyogo University of Teacher Education

Abstract

The purpose of the present study is to explore the dynamics between English pronunciation teaching in elementary schools and the teacher's belief concerning foreign language activities. In this study, the author observed 48 lessons from the 1st to 4th grades taught by an experienced teacher who was unconfident about English pronunciation and had continuous lesson reflection sessions with her. The analysis of classroom discourse and narratives on lesson reflection showed that (1) placing importance on open-minded communication, and naturalness and accuracy of pronunciation was her consistent belief; (2) her expertise in teaching profession made up for her lack of knowledge and skill as a language teacher, (3) she tried giving as much opportunity as possible for all children to be aware of the English pronunciation and its difference from that of Japanese through explaining not only how to articulate but what caused errors or mistakes.

1. はじめに

2008年の学習指導要領改訂に伴う外国語活動の新設以降、小学校では音声中心の英語教育が行われている。しかし三宅他(2016)によると、現職小学校教員の8割近くが英語の発音に対して、7割近くが発音指導に対して、自信を持っていないことが明らかにされている。また上斗他(2017)では、このような小学校教員の意識と英語音声の基礎的な知識の有無に強い正の相関があることが示されている。一方で、小学校教員は「反省的実践家」(Schön, 1983)として、教職経験で培ったあらゆる実践

知を駆使しながら、実践と省察を繰り返し、力量形成を続けている。この根幹を成す授業実践において、外国語教育に関する教師の信念が重要な役割を果たすと言われている (Pajares, 1992; Borg, 2001)。そこで本研究では、教職歴において熟達段階にあり、かつ英語音声の基礎的な知識や技能を有しない外国語活動担当教員（以下授業者）を事例とし、授業者の英語音声指導に関する信念とそれに基づく具体的な指導方法が、授業実践を積み重ねる中で変容する過程を明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究

中村・志村（2011）は、外国語活動に意欲的に取り組む3名の小学校教員へのインタビューと集中討議により、小学校教員の言語教師としての成長過程を、①他者に頼っている段階、②自己流の指導をしている段階、③既存の教材や他者の実践をそのまま取り入れる段階、④自分なりの教材を工夫する段階、⑤自らの実践を省察しながら授業を構築している段階に分類している。また、中村他（2012）が102名の小学校教員を対象に行った調査では、児童との人間関係、繰り返しの練習、よい発音、コミュニケーションなどを大切にする一方で、児童が使用する英語の正確性や語彙の定着は重視しないという信念の特徴が明らかにされている。ただし、教員を取り巻く諸要素とその関与の個別性に応じた信念の変容の解明にはさらなる調査が求められると指摘されている（中村他, 2012, p.111）。

だが、教師の信念が授業にいかに関与し、実践の経過とともに変容していくかという研究は、管見の限り見当たらない。また、外国語活動に関しては、授業実践過程を詳細に分析する研究自体が、現在でも僅少である。その中で、授業内発話の分析を通して実際の授業と児童の学びの有り様を詳らかにした研究として、高木・粕谷（2013）と東條（2017）が挙げられる。高木・粕谷（2013）は、授業者の発話には児童に働きかける発話と児童の反応を受けての発話があり、これらは「活動に伴うやりとり」、「音声供給」、「理解促進」の機能に分類できることを明らかにしている。また東條（2017）も、意味のあるやり取りや既習知の活用など、児童が日本語や英語で自由に発話できる授業を構成する教師の専門性の一端を示している。一方、いずれの研究も分析対象が1授業時間のみであり、前者はより長期的な視点での研究を、後者は授業者の省察も含めた詳細な考察を、今後の課題としている。

東條も示唆した教職の専門性は一般に、「主体的で即興的な判断」（Schön, 1983）にあり、「省察と実践の繰り返しによるルーティン的技術の形成と、これが適用できない課題を通してルーティン的技術の転換、省察、再構築との往還を行いながら、様々な状況に適応した力量発揮に向かう」（秋田, 2004）とされている。そして、熟達した教師の思考には、①即興的思考、②状況的思考、③多元的思考、④文脈化された思考、⑤枠組みの再構成という特徴がある（佐藤他, 1990）。木原（2004）も、知識や技能、信念を量的に形成する段階、個性化の段階を経た教師は、自己の授業力量を問い直し、さらなる課題を通して信念・知識・技術を新たに形成し獲得する段階に至ると述べている。外国語活動についても、これらの傾向を踏まえながら、授業と省察の過程を考察することが求められる。

3. 研究方法

3.1 授業者

本研究の授業者は、関西圏の公立小学校に勤務し、教職歴が38年目となる教諭である。授業者は自治体が掲げる「グローバル英語」の取り組みに初期から参画していたため校内の英語教育を先導する

立場にあり、帯時間に学級担任が視聴覚教材を用いて行うフォニックス活動（以下、モジュール）を統括している。このことから、平成28年度は新卒1年目の外国語専科教員（以下、前任者）の指導に携わり、平成29年度は実質的な外国語専科教員として、米国出身のALT（以下、発話記録中K先生）とのチーム・ティーチングで低中学年の授業を担当した。授業内容は、自治体独自の低中学年用カリキュラムと、これを参考にした前任者の実践を基に、単語や表現、活動、教材などをALTと協議し、授業者が設定した。授業には学級担任が学級運営上の指導やデモンストレーションの補助などで常時参加していたほか、児童の実態に応じて、特別支援学級担任や介助員が支援に加わることがあった。

3.2 手続き

まず、筆者の介入がない状態での授業者の英語音声指導に関する信念や指導の傾向を把握するため、教師の個人的な体験に関する「語り」を通して暗黙的な信念を捉えんとするPajares（1992）の視座に立ち、授業者に対してライフストーリーに関するインタビュー調査を行った。インタビューは、外国語学習についての経験、小学校英語に関する実践経験、英語教育観及び音声指導観などについて、自由に語る場とした。このインタビューは2016年2月に行ったが、授業者の負担軽減のため、回答内容に変更がないことを確認したうえで、再度のインタビューは割愛した。

次に、2017年10月20日から2018年3月12日にかけて、1年生から4年生までの各2学級、計48授業時間の参与観察を実施した。参与観察時は、映像及び音声を記録するとともに、学習の流れ、授業者の発言、児童の反応、授業者及び児童の発音の実態などを記録するためのフィールドノートを作成した。そして授業後、本時の学習活動や指導方法について省察する事後検討会の機会を設けた。授業当日に事後検討会を実施できない場合は、後日にまとめて振り返りを行った。また、省察過程で、児童のつまづきやALTの発音に関して授業者から筆者に質問があった場合には、筆者による調音方法の解説と発音の練習が行われた。加えて年度末、授業者の授業と児童の変容についての総括的な省察を実施した。各省察時には、簡潔なメモを作成し音声を記録した。

以上の記録から発話記録を作成し、授業者の授業実践と信念が表れる典型的な授業内エピソードと省察的語りを抽出して、これらの関連性と変容過程を解釈した。なお、授業者の認識との齟齬がないよう、発話の意図や多様な解釈可能性について授業者と検討した。また、発話記録については、授業者の了解を得て、紙幅の都合による発話の省略や文脈の把握のために必要な補足を行った。

なお、本研究に際しては、授業者及び学校長との合議の結果、様々な教職員が授業に参加する状況で筆者のみが一切の関与を行わないことは児童にとって不自然であるため、授業内で個別の児童の支援を行うことがあった。また児童に対しては、各学級の参与観察初回時に、授業者から筆者の紹介と筆者が授業に参加する目的が説明された。児童も、授業中に質問をしたり、休み時間中に話しかけたりするなどし、授業者を「英語の授業にいるもう一人の先生」と認識していた。

4. 授業者のライフストーリーと信念

まず、授業者が語った英語学習経験と英語教育観や音声指導観の概要を述べる。中学校から大学の教養英語まで、指導を受けた教師の発音は「カタカナ英語」であり、フリガナと発音記号を発音の手掛かりとしてきた。また、主な授業内容は音読、文法、英文和訳や文学の精読であり、リスニングや

スピーキングはほとんど行われなかった。しかし、教員として参加した海外研修の際に発音が原因で英語が通じなかったことで、40代に入ってから英語学習を再開した。複数の英会話教室で会話中心の指導と発音の重点的な指導を経験したことに加えて、近年新たに始めた中国語学習の中で、聞き取りと発音の自習をしなければ聞いたり話したりすることが難しく、検定試験にも合格できないことから、語学における発音の重要性をますます実感した。自身の英語技能については、英語検定で準2級を取得したものの、現在も英語の聞き取りや発音、会話への自信はないと評している。これらの経験から、授業者は、児童には本物の英語に出会わせたいと考えており、ALTとの関わりや各種教材の中で、英語特有の発音、文字と音の関係、単語が連続することで生じる自然な英語の音の流れなどを学んでほしいという願いを持っている。一方で、人権教育や生活綴り方などを拠り所として、特に小規模校の中で、お互いに打ち解け合い、臆せず自分自身を表現することを重視する取り組みとして、「オープン・マインド」の英語教育に自治体全体で取り組んできた。そのため、教員としても学習者としても、英語のことを正しく知りたいと考えつつ、正確さを追い求めると辛くなる、という考えも有している。

以上の語りから、授業者の信念として、次の要素が導かれる。まず、主に発音に関する正確さへの志向である。授業者は、学校教育での不十分な音声指導と、海外での挫折経験や近年の語学経験から、発音の重要性を認識している。他方、自治体の特性と自身の教職経験で培われた「育てたい児童の姿」や、自身が学習者として抵抗感や不安を覚える要素から、児童には間違いを恐れず心を開き、自己表現や他者理解、異文化間交流を行ってほしいとの願いも持っている。このように、授業者は音声指導に対して、「正確さ」と「オープン・マインド」という、主に二つの信念を有していると考えられる。

5. 授業の経過に伴う信念と指導方法の変容

5.1 授業実践における音声指導

授業者が授業内で英語音声の特徴や発音に言及した場面を抽出したのが表1である。下表では、同日に両学級で同内容が指導された場合は、同一欄に記載している。また、解釈にあたっては、発話内容を記載した欄に付記した通し番号をもとに、「場面1」のように言及する。

表1 授業者の音声指導に関わる発話一覧

日時	学級	音声指導に関わる発話：場面番号
10月30日	4年1組	(児童が知る言葉と英語で発音が異なることを伝えてほしいとALTが頼んで)日本にある食べ物ばかりなんだけど、みんなが言ってるのと発音が違うから、(中略)ちょっとよく聞いてみてね。:1
10月30日	4年2組	日本でもあるお菓子なんだけど、実は今K先生の発音を聞いてて分かった? ちょっと日本で『チョコレート』って言っているのとは違うよ。:2 あ、ナイス、よく聞いている。ちょっと違うので、よく聞きながら、K先生の後、違いに気をつけながら出してみましょう。:3
11月6日	3年1組	(児童が『サーティ』って、えっと、30?)とつぶやいた際、全体に対して)そうそう(中略)、いいとこ気が付いた。『サーティ』やと30になる。:4

11月17日	2年1組	(児童の発音に対して笑顔で) Oh!すごい。みんな発音がいい。:5
11月20日	1年1、2組	(“November”の/v/について口元を指さしながら) <u>K先生のお口見てみて。</u> :6
11月20日	1年2組	(“cloudy”を「ラウディ」と言った児童に) うーん、惜しい。:7
		ちょっと、誰かが言ってたんだけど、日本語とね、英語とよく似た動物がいるんだけど、ちょっと違うのが、あ、これかな。(ALTの“koala”の発音を確認して) 強めてるのが違うでしょ。:8
12月15日	3年2組	さっきちょっと難しかったのが、木曜日。 <u>K先生の口見てみて。</u> (ALTが「舌を上歯の裏に」と日本語で説明):9
12月15日	3年1組	さっきみんな火曜日と木曜日の違い、難しいね。特に木曜日。 <u>K先生見てみるよ。</u> 舌が、上歯の裏に、くっつくそうです。:10
1月15日	4年1、2組	(日付の15を指さして) これだけだったら、“fifteen”、やったよね。でも日付の時には、/th/が付きます。 <u>/th/の発音は、ちょっとK先生見て。</u> (手で舌の動きを示しながら) 舌を歯の間に挟んで、ぴっと引く。 <u>挟んでみて、軽く、歯と歯の間に。噛んだらあかんで、痛い。</u> :11
1月22日	3年1、2組	<u>K先生見てみて。</u> 軽く舌を。舌を少し挟む。:12
1月26日	1年1、2組	(日付を指さして) 最後、/th/。舌を少し挟んで。 <u>見えた?</u> :13
1月29日	2年1、2組	最後、/th/。 <u>K先生の口よく見て。</u> ちょっと舌挟んでるでしょ。:14
		(絵本に出てきた動物を発表する児童に対して) おお、発音いいなあ。:15
2月16日	1年1組	2月のことを? (児童に発音を促し) <u>K先生の口元見て。見た?唇。</u> :16
2月26日	4年2組	/th/は、挟むんやったね。噛んだら痛いけど。軽く挟む、一瞬。:17
3月5日	3年2組	ここの列(ゲームに失敗したグループ)ね、勉強になった。(“ruler”の絵カードを見せながら) もう一回、K先生、みんなで。(全員で発音練習)で、今間違ったのが(ALTが“glue”の絵カードを見せて) これね、難しいよね。:18
		(“glue”と“brush”の聞き間違いについて) でもね、分かる。でもね、みんなえらいなって思ったんは、(絵カードの文字を指さして) みんな見ながら言っていて、見て、(“brush”スペルを指さして) “brush”のここローマ字読みしたら「ル」になるから、どっかで「ブルー」か「グルー」かになっていったんかもしれない。ちょっとややこしい。:19
		(“panda”の語尾が伸びたものと“bird”の聞き間違い) ああ、似てるといえば似てるか。:20
	2年2組	(“bird”を児童が「ボーウ」、「ポーズ」と発音したことについて) これね、ちょっと難しいので。Listen to K sensei。:21
		(“monkey”と“mouse”の聞き間違いについて) でもね、“m”と“m”やから、間違った意味分かるよね。:22
3月12日	1年1組	(ゲーム中、聞き取りと発音に混乱があった際、聞き取る側の児童に) さっきみんなは “horse”って言ったけど、“fox”やったね。 <u>ちょっとK先生。口見てください。</u> (その後、一人では“horse”が発音できなかった児童に対して) こ

		れとこれ、難しかったね。難しいと思った、確かに。: 23
		言葉を伝える時は、口の形、K 先生は舌とか歯とか、日本にない形も出てきたから、お口をよく見るって大事です。よく見て聞いてください。: 24
	1 年 2 組	(“goat”と“goldfish”や“gorilla”との聞き間違いについて) 実はよく聞かないと分からない。「ゴ」だけ一緒やから。そう聞こえたの分かる。: 25
		言葉言う時に、K 先生のお口の形。よく似た言葉もいくつかあったよね。言葉をはっきり丁寧に伝えるっていうことも大事です。: 26

音声指導の最初の契機は、ALT に説明を頼まれた場面 1 である。これ以降、場面 1、2、3 では ALT の発音を聞くことのみ注意到向きさせているが、場面 6 以降は下線で示すように ALT の調音方法を観察させているという変化が確認できる。一方、授業者自身が具体的な調音指導を行ったのは、場面 9 で ALT が調音の説明をしてから観察された、場面 10、11、12、13、14、17 中の、日付の発音にある |

5.2 音声指導に関する省察

次に、各授業後の省察(表 2)と総括的省察(表 3)から、前項で詳らかにした指導の変容とその背景にある信念との関連を解釈する。本項でも、通し番号を用いて「省察 1」、「総括 1」のように記す。

表 2 音声指導に関わる省察一覧

日時	音声指導に関わる発話：省察番号
10 月 23 日 10:09-11:15	(日本語の「シー」と英語の“see”、“duck”と“dog”の発音の違いについて) 低学年では違いが分からない、今私が聞いても、大人でも難しい。でも(中略)6年生で「なんで今まで言ってくれなかったん」って思いますやん。私らなんか(中略)「もうそんな癖は治らないわ」って思ったりもする。(中略)だから出てきた単語で、できるまで言わせようとは思わないけど、その時理解できなくても繰り返し出てくるから。: 1
10 月 23 日 34:59-35:17	私真似させたいって思うのに、(児童が ALT に先んじて単語を)言っちゃう、あれが嫌やなって思ってるんですよ。せつかくの発音が聞こえないから。知ってるけど違うんよっていう、そこはちょっと引かかるね。: 2
10 月 30 日 12:36-12:48	子どももちょっとは違うんだって K 先生の発音を聞いてくれるようにしないって、そう思って言葉をかけたんだけど。: 3
11 月 27 日	私を直さなくても、子どもを直してもらいたい。(中略)みんなの前でああやって言われても、

24:52-29:12	私が理解していないのに子どもにも言えないから、っていうところがあるね。本当だったら、(中略) 私が知ってたら子どもに説明できたらいいなって思いますけど。でもそういう風に補ってもらえなかったでしょ。違うって言われたって(中略) 私のように分からない子は、「先生の(発音)は違うんだな、どこがどう違うんだろう」って。私がこうやって訂正されてるのを見ると、声出しにくくなる。(中略) 多少は、間違ってもまず言えることかな、とったりするね。そら、正確に言えるに越したことはないから、どこかで発音の説明はあったらいいと思うけどね。: 4
11月27日 39:16-39:42	緩やかに理解していければいいかなって思う。あまり言ってしまうと、やっぱり言えないってなってしまう。(中略) やっぱり、言えるような姿勢というか、そういうのが基本かな。: 5
12月4日 7:09-8:13	K先生より私の方に来やすいのは、(中略) 私の方が緩やかやと思うんやろなって思ったりしますね。(中略) 発音に対しては、正確に言えてない子ほど、日本人教師の方が並びやすいんかなって思いながら。(1~4年生を) ずっと通して見ても、聞きやすさとかあるんかなって。ほんとに正確なのはK先生に発音してもらった方がいいし、聞いてもらった方が伝わらなかったらちゃんと言い直してくださるから、その方がいいとは思うんだけど。: 6
12月11日 21:07-21:43	(単語やフレーズを) 言えるようになって(ALTと)一緒に言うと、K先生の声を聞かなくなるでしょ。(中略) 聞かずにそれでいいって思っ出してしまいますやん。せっかくK先生がそういう音を出してくださってるのに、またカタカナ英語に戻ってしまう、っていうのもありますよね。: 7
12月18日 34:58-35:52	(ALTの発音やその説明に) 若干の違いがあっても、基本的な舌の使い方とか口の開き方とか、ちょっと意識して言おうとする気持ちとか姿勢とか。それができてなくても、何回も言い直しなさいとかじゃなくて、(中略) 意識できる、くらいには。言える、言えないははっきりしてくるんだけど。: 8
12月18日 55:28-56:20	今のモジュールはほんまに嫌っちゅう程聞いてるんだけど、(中略) 分からへん子は分からへん状態がずっと続いてて、面白みがないっていう子ももしかしたらあるかもしれないから、(中略) 要所要所でおさえていって理解をしながら次にいかないといけないなあとは思うんだけど。: 9
1月22日 24:19-25:35	(英語検定試験に) 曜日とか月とか、出てきてんの分かったから(中略) 単語が入っというほしいとか基本的な文型が入っというほしいとか、思ってしまう、ちょっと悲しいけどもね。(筆者「子どももいい点を取りたい」) 取りたい。覚えたいとか知りたいとか、あるわね。だから、英語を嫌いになる子って、覚えられへんから嫌な子もいるもんね。言えないとか分からないとか。: 10
1月22日 32:09-33:16	今日は(発音の) 違いというよりも、新たな単語として聞いた。(中略) 言ったら曜日だって何回も聞いてる、でも最後までそこが言いにくいなっていうところで(発音を) 取り上げたから、今日は、少々間違えても声に出して言ってみる、っていうところで、「こういう風に言うんだっかな」っていうのが入ってくれたら。(次回以降で) もしつまずいてたら(中略)、その時にもう一回ちょっと聞けたらいいかな。だって初めからそんな細かいこと言われたら「え、何だっけ?」ってなって言えなくなりますやん、それを気にして。: 11

1 月 22 日 34:04-35:14	私いつも思うのは、先生たちで聞く時、意外と K 先生のところに行くよりも私とかの方に行く時ありますやん。K 先生の方が正しいんだけど、チェックされるというか、伝わらなかったらどうしようとか、フォローしてもらえるかなとか、そういう心配があるから来るんかなって。で、堪能に言える子は、(中略) K 先生のところに行って、正しい発音を知ろうとか思うけど、自信のない子ほど日本人の先生の方に来るんやなと思った。(中略) 子どもにしたら、ちゃんとと言えるようになりたいんだけど、難しいからどうしたらいいか分からない、それでも出そうとしてるのについていうね。: 12
1 月 29 日 21:54-22:42	(低学年が/th/の指導に興味を示していたことについて) すごいねえ。子どもらって、「嘸むみたいにすんの」とか、こう (/th/の調音) したりしてたね。(中略) で、恥ずかしいとか、そんなもないから。(中略) 5、6 年生で言っても逆にやりにくいかもね、理屈は分かっても。低学年ほど、分からないけど何か真似して見様見真似でやってますもんね。: 13
2 月 26 日 9:38-10:12	(インタビュー時に) 気を付けてあげないといけない子は私もつかまえて (中略) してたんだけど。(筆者「ちゃんとさせてあげる経験をさせるってことですかね」) うんうん。: 14
3 月 12 日 22:51-24:38	(複数の単語を記憶する時には音を意味に) 置き換えないと不安なんやね。(中略) 抜けちゃうんでしょね、ただの音だけでは。やっぱり意味が。(中略) やっぱり言葉の認識というか、一個だけだとおむ返して伝えていけるけど、二つ三つってなっていくたら。(中略) 今回改めて思いましたね、やっぱり考える時には具体的に (中略) ちゃんと分からないと伝えられないっていう、言葉の習得というか、そうなんやなって思いましたね。: 15

当初から確認できる授業者の認識の一つに、聞き取りや発音への自信のなさが挙げられる。これは、省察 1 に含まれる「大人でも難しい」という言葉や、省察 4 の「私が説明できたら」という言葉から明確に分かる。加えて、授業者のライフストーリーを踏まえると、省察 1 での「なぜ今まで言ってくれなかったのか」、「もう癖が治らない」などの言葉からは、誤りの修正が困難になってからではなく、学校教育の中で適切な指導を受けたかという学習者としての思いもうかがえる。このような葛藤の中で、授業者が現状で行える指導方法を、モデルである ALT の発音を注意深く観察しながら聞き取り、模倣させることに見出していることが、省察 2、3、7 や、授業の中に繰り返し現れた「K 先生の口元を見て」という指導言に端的に表れている。ただし、一度の指導で全員が理解し、発音できるようになる必要はなく、語彙や表現を活用する中で徐々に聞き取りや発音に慣れ親しめばよいとの考えが、「その時理解できなくても繰り返し出てくるから」との言葉や、省察 5、8、11 から読み取れる。

他方、省察 4 は、当日の授業の中で、ALT が授業者の“dollar”の発音を何度も修正したことへの言及である。一連の語りは、誤りの内容を授業者も児童も理解しないまま「発音が違う」と指摘され続けるやり取りを通して児童の発音することへの不安が増すことへの懸念が、児童の前で発音を何度も修正されることへの抵抗感に結び付いたことを示している。また、このエピソードを端緒として、省察 6、12 では、特に英語が苦手な児童にとっては、「ALT の正確な発音」よりも「拙い発音を受け入れてもらえる」安心感が重視されるという見解が示されている。そして、これも省察 5、8、11 でも一貫して言及されているように、発音の修正よりも児童のコミュニケーションへの意欲を損なわないことが優先されること、音声指導とは「聞き取りや発音ができること」そのものよりも「英語特有の発音を意識して気を付けることができること」を目指すべきであること、などの姿勢がうかがえる。

しかしながら、ALT から「補ってもらえなかった」という語りと、その後の省察 9、10 から、「できないこと」や「分からないこと」をそのままにされることが児童の苦手意識につながるという見方も読み取れる。つまり、詳細な発音の説明や度重なる発音の修正が児童の意欲を減退させるという認識の一方で、「テストに出るから定着させたい」ということを「悲しい」としつつも、「できること」や「分かること」が児童の学習意欲や興味関心を支える重要な役割を担っているという考え方も有している。このことが、省察 13 での調音指導に対する児童の反応への感嘆、省察 14 で触れた個別の児童への対応、年度末のステレオゲームや伝言ゲームに結び付いているといえる。さらに、これらのゲームを通して、聞き取りや発音が「できること」とは、単なる音声の模倣と反復にとどまらず、意味理解がなければ言葉の習得につながらないとの考えが省察 15 で語られている。つまり、場面 7、9、10、場面 18 から場面 23、場面 25 での指導と一連の省察に表れる、児童のつまずきに対する授業者のまなざしは、大きくは研究期間を通して一貫しているものの、その視点が、不安に寄り添うこと自体から、不安を解消するために、「できること」や「分かること」へと移行していると考えられる。

表 3 授業者の信念や指導の変容についての総括的な省察

日時	音声指導に関わる発話：総括番号
3 月 29 日 6:25-6:48	(発表形式の活動が少なかったことについて) まず子どもたちが抵抗なく、出せたらいいかなっていう。活動としてはね。ただ、最後は伝言ゲームみたいなね、やっぱり一人一人が言える活動としてやっていったんだけど。: 1
3 月 29 日 9:07-10:04	(前任者に対して) 小っちゃい学校でやってたことを当たり前のように要求したんだけど、しんどかったかなって、思いましたかね。: 2
3 月 29 日 11:03-12:03	(低中学年は) 遊びの中でやり取りができたらいいいし、(複数) 先生がいる中で、言えない子への補いをしながら (中略) できたんじゃないかなって思うんですけどね。ただ (中略) 日本人の方が安心なのか、K 先生の方は通じなかったら困ると思うのか、教えてもらえないと思うのか、っていうこともあったのかなって。そこは、正確な発音、違うんだろうなって、日本語英語の方が分かりやすいって思ってるのかもしれない、子どもたちからしたら。: 3
3 月 29 日 12:04-15:56	担任の先生とか私の口見てとは言いにくいですね。(筆者「そこはやっぱり ALT の先生の口元を」) 見るんだけど、(中略) 子どもたちは見ただけでは分からないから。(具体的な調音方法は) 日本語で私らが伝えてあげた方が分かりやすいだろうなって思うけど。(中略) 私自身が習った経験がなかった世代だから、(K 先生が指摘してくれる日本語と英語の) 違いを、子どもたちにも伝えられた方が。まあ子どもらも耳で聞いて分かっているけども、やっぱりあれだけの (人数が学級の) 中にいて、理解できる子とできない子があるから、そこを補っていく役割が私らなんだろうなって思うし、せっかくモジュールもやってるから、比較的発音重視というか、なってきた中で。: 4
3 月 29 日 38:55-40:08	(自身の音声指導観の変容について) 意識しないといけないなっていうのを、先生とか去年前任者と一緒にやってる中で。前任者も結構そのことを常に言ってた。それまでは一切発音に触れることはなかったですけども、触れないといけないなっていうのを、(中略) 私もそういうのを伝えられるようにしたいなっていうのを思いますね。モジュールも、担任にさせて

	るんだけど、私自身が勉強不足だから、そこはちゃんとゼロからやりたいなって思ってる とこで。: 5
3 月 29 日 40:28-42:08	そら正しい発音はできるに越したことはないけども、言えてなくても抵抗なく話せる子にな ってほしいって思うかな。発音重視しすぎるために、私だったら話しやすいけど K 先生だっ たら話しにくいって子どもが思うみたいにならないように、否定しないでやってあげてほし いっていうのはあるかな。気付く子が増えてほしいけれど、恐れずに発音してくれて、(中略) 人によって気付き (の早さ) が違うと思うんだけど、それはどこかで、気付きのチャンスは たくさん与えてあげる役割は果たさないといけないけども、(中略) 分からない子が気付きの 場面を増やすようにしていったらいいと思うから。: 6

総括 1 では、従来のカリキュラムに則って遊びを通して楽しくコミュニケーションを行うことを重
視しつつ、最終授業では「できること」や「分かること」を取り入れるために、一人一人が聞いて話
す活動として伝言ゲームやステレオゲームを行ったことに言及している。さらに、音声指導に関する
「繰り返し」(省察 1) や「緩やかな理解」(省察 5) などの言葉は、省察 10 にて、単語導入時は音の
まとまりを認識し、まずは声に出す段階であるとし、何度も単語を聞いて話す中で児童のつまずきと
して現れる内容を指導する、との言及によって具体化されている。これを踏まえると、「できること」
や「分かること」への指導が段階的に行われていくべきであるという意向が、授業者にとって徐々に
明確化されたと推察される。

加えて、実践を通じて明確に授業者に意識付けられたといえるのが、児童にとっての教員や ALT の
存在や役割である。省察 6、12 と同様、総括 3 は「ALT には自分の英語が伝わらない」、「発音できな
いのにも何度も修正される」などの児童の不安を慮ったものである。また、総括 3 は、児童にとって授
業者や ALT の発音が理解しやすいか否かという視点から述べられたものである。そして、これに続く
総括 4 で、ALT は母語話者として自然な英語音声児童に提供するとともに、その仕組みを児童が視
覚的にも捉えることができる存在であると位置付けられている。一方、授業者や学級担任は児童にと
って、拙い英語を許容してもらえ、かつ、自身に親和性の高い英語を話す存在として安心して英語で
やり取りできる立場であるとともに、聴覚や視覚だけでは捉えきれない英語特有の調音方法を日本
語で説明することを通して、児童の気付きや理解を深める役割を担っていると言及されている。この
ような意識の変容も、場面 10 以降の明示的な調音指導の背景的な要因であると考えられる。

他方、現在は従来のカリキュラムや学習活動をそのまま踏襲することができなくなったことに、自
身の実践を通して気付かされたという趣旨を述べたのが総括 2 である。加えて、総括 4 や総括 5 には、
英語の発音指導を積極的に行っていた前任者や、筆者との関わり、モジュールの導入に象徴される発
音重視の時勢などの影響から、自身の英語音声指導観や指導方法が変化したという認識が反映されて
いる。このような授業者を取り巻く諸要因によって、授業者が言語教師として、先行研究の「他者に
頼っている段階」から「自己流の指導をしている段階」、あるいは「既存の教材や他者の実践をその
まま取り入れる段階」から「自分なりの教材を工夫する段階」に移行しつつあることがうかがえる。
ただし、実際の /th/ の指導言が場面 9 での ALT の説明とは異なることや、一連の授業改善に理論知な
いし実践知に基づく明確な理由付けがないことから、授業者の指導は筆者との一連のやり取りや ALT

による発音修正の「受け売り」や「自己流の解釈」によって行われている可能性が残されている。

5.3 総合考察

授業者の信念と指導の背景には、「自身が学校教育で十分な音声指導を受けてこなかった経験」による「自身の発音に対する知識や技能に対する不安」が一貫してある。また、自治体の英語教育の核でもある「オープン・マインド」の重視や、英語音声の正確さと自然さを大切にしつつも追求しすぎないとする信念も、大きくは変容していない。一方で、児童の心情に寄り添おうとする姿勢には、英語らしい発音を意識しようとする姿勢を評価し、児童の学習意欲を維持したいという思いだけでなく、児童を「できないまま」や「分からないまま」の不安な状態にしない、学びにつまずく児童を取りこぼさないという、相反する信念も共存している。このような信念が、総括6の「気付きの機会をたくさん与える」との言葉に象徴される教員の役割意識と「できること」や「分かること」を全ての児童に保障するための繰り返しや積み重ねの必要性への着眼へとつながり、児童のつぶやきに対して個別に言葉をかけるのではなく、全体場で肯定的に価値付けたり気付きや学びを共有しようとしたりする指導方法への転換や、発音に対するALTの母語話者としての直感的な判断と説明への依拠、複数教員の活用による児童の安心感の醸成及び反復的な練習と段階的な指導を導いている。これらは、音声指導に関する理論知実践知の不足を熟達教員の専門性である即興性で補っているといえる。

一連の指導は、必ずしも児童の聞き取りや発音の能力向上に効果をもたらすわけではない。しかし、場面3での授業者の評価言後には、児童が発音に気を付けて発表するだけでなく、児童の発表に対して周りの児童が「めっちゃ発音いい」とつぶやいたり、後に続いて自発的に発音の練習をしたりする姿が観察された。また、場面12では授業者の指導に対して「見えない」「挟んでないで」「一瞬？」などのつぶやきが起こり、場面13、14でも授業者の言葉に呼応して「べろ噛んでる」「どうやって?」「見えた」「なった」などの返答が聞かれた。以上のやり取りからは、授業者の肯定的な評価が児童の発音に対する意識付けにつながったと捉えられるとともに、これらの児童の反応が、省察13の「低中学年でも発音の指導に興味や関心を持つ」という授業者の認識とともに、調音方法への継続的な言及や、授業者なりの認識に基づいた児童のつまずきに対する全体への解説にも連鎖したと考えられる。

6. おわりに

本研究では、継続的な授業観察と省察を実施し記述と解釈を行うことで、熟達した小学校教員の音声指導観と音声指導方法の関連と変容過程を詳らかにした。その結果、熟達教員の信念、本研究では「英語らしい音声の学び」を希求する一方で、児童が不安や抵抗感を覚えることなく英語でのコミュニケーションを行えることを重視するという二つの観点は大きくは変わらないものの、児童の反応を抛り所とし、既存の実践知とは異なる文脈においても即興的かつ状況的な思考と省察を繰り返すことで授業改善を行い、授業の質を高めていこうとする姿が明らかになった。また、熟達教員としての思考や教師の専門性が言語教師として不足する知識や技能を補う様相が浮かび上がった。一方で、言語教師としての熟達については、省察と実践の再構築へと緩やかに向かいつつも、音声指導に関する理論知及び実践知の不十分さから、他者を頼ることや自己流の指導を行うこと、既存の教材や実践をそのまま取り入れること、自分なりに工夫をすることは一方向的に進むのではないことや、その区別が

曖昧であることが示唆された。今後、教育現場における個々の実践に対する解釈的理解への示唆を得るためには、さらに多様な属性や信念の教員の事例を集積することで、教員一般としての熟達と言語教師としての熟達を統合した分析枠組みを構築することが求められる。

謝辞

本研究に多大なご協力を賜りました授業者の先生と研究協力校の皆様に、心より御礼申し上げます。

付記

本稿は、第18回小学校英語教育学会長崎大会（2018年7月28日於長崎大学）における口頭発表の内容に加筆修正を加えて再構成したものである。

引用文献

- 秋田喜代美（2004）。「熟練教師の知」梶田正巳（編）『授業の知—学校と大学の教育革新—』東京：有斐閣，181-198.
- 木原俊行（2004）．『授業研究と教師の成長』東京：日本文教出版
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美（1990）．「教師の実践的思考様式に関する研究（1）—熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に—」『東京大学教育学部紀要』第 30 号，178-198.
- 上斗晶代・三宅美鈴・西尾由里（2017）．「小学校英語活動に資する発音指導マニュアルの作成に向けて—英語発音指導の実態調査と教科書分析を基に—」『大学英語教育学会中国・四国支部研究紀要』第 14 号，143-160.
- 高木亜希子・粕谷恭子（2013）．「小学校外国語活動における教師の働きかけ：公立小 6 年生の授業の発話分析から」『青山学院大学教育人間科学部紀要』第 4 号，119-131.
- 東條弘子（2017）．「小学校外国語活動における教師と児童による知識構築過程—授業談話の分析と検討—」『宮崎大学教育学部紀要（教育科学）』第 89 号，1-10.
- 中村香恵子・志村明暢（2011）．「小学校教師における言語教師としての認知研究：小学校英語活動に意欲的な教師の経験と学びから」『JACET 言語教師認知研究会研究収録』第 1 号，58-72.
- 中村香恵子・長谷川聡・志村明暢（2012）．「小学校教師の成長段階における言語教師としての認知の特徴」『JASTEC 研究紀要』第 31 号，99-114.
- 三宅美鈴・上斗晶代・西尾由里（2016）．「小学校における英語音声指導に関する実態調査」『日英言語文化研究』第 5 号，119-130.
- Borg, S. (2001). Teachers' Beliefs. *ELT JOURNAL*, 55(2), 186-188.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Clearing up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Schön, D. (1983). *Reflective practitioner; How professionals think in action*. New York: Basic Books. (佐藤学・秋田喜代美（共訳）2001『専門家の知恵—専門家は行為しながら考える』東京：ゆみる出版)