

小学校における英語音声指導に表れる

教師の信念に関する事例研究

—中学校英語科教員の省察的語りに着目して—

A Case Study on Teacher's Belief Represented in English Pronunciation

Teaching at an Elementary School: Focusing on the Narratives and

Reflections of a Junior High School English Teacher

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 61 lessons of 5th and 6th grades taught by a mid-career junior high school English teacher and interviewed him to collect the data of his lesson reflection. The analysis of classroom discourse and the teacher's reflections on his lessons showed that (1) his major concerns were the importance of communicative activities, motivation for learning, and keeping all children's understanding and participation of activities; (2) he had some routines to teach articulation, stress, and intonation of words and sentences that children used, (3) his belief and ways of pronunciation teaching were generally constant, but extemporaneous and elastic in the case that he noticed children's unintelligible pronunciation or anxiety about pronunciation during his lessons.

1. はじめに

これまで小学校では、総合的な学習の時間に国際理解教育の一環として取り組まれた英語活動や、2011年より5、6年生に新設された外国語活動において、音声中心の英語教育が行われてきた。中学校

や高等学校以上に、小学校では指導経験も英語運用能力も様々な教師が試行錯誤のもとに英語音声指導に携わっている。小学校における悉皆的な英語教育導入に際して、バトラー・横山・小笠原(2010)は「それぞれの指導者・教育関係者が、自らの経験や憶測に基づいて、自分の考えを作らざるをえない」(p.48)状況があることを指摘している。また、中村・長谷川・志村(2012)も同様に、教科ではなく領域として授業を行うにあたって、指導に携わる各教師が有する言語教師としての信念が授業に大きく影響すると述べている。一方、三宅・上斗・西尾(2016)によると、現職小学校教員の8割近くが自身の英語発音に対して、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。つまり、小学校で音声中心の英語教育が行われる中であって、その指導内容は指導者の経験や信念に委ねられているのだが、大半の小学校教員は音声指導に対して不安を感じている、という実態があるといえる。このような現状に対して、小学校英語教育に関する従来の研究は主に指導法や教材の効果を検証することに焦点をあててきた。このような研究に加えて、上述した小学校教員の不安を払拭する一助として、様々な文脈のもとで実践に携わる教師が、類似の経験や感情をもとに多様な実践知を得るために、授業実践とその背景にある教師の心的過程を提示し解釈する研究を蓄積することが重要となる。しかし、音声指導やそれに携わる教師の実態を具に捉えようとする研究は、これまで十分に行われてはこなかった。そこで本研究は、公立小学校で外国語活動を指導する教師を事例とし、授業者の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。なお、本研究は「信念」を、「教師の意思決定や教育実践に影響を与える、教師が自身の経験を通して構築してきた教育や学習に関する考え方」と定義する。そのうえで、直接観察や測定ができない暗黙的な信念を教師の個人的な体験に関する「語り」から捉えんとするPajares(1992)の論に依拠するものとする。

2. 先行研究

言語教師の信念については、中村・長谷川・志村(2012)、志村・中村(2012)、稲葉(2015)などが、質問紙を用いた実証研究により、小学校教員が持つ英語教育に関する教師の信念の特徴を明らかにしている。そして内野・平嶋(2017)は、このような研究では実際の授業と教師の信念の関係を検証することが難しいことを指摘したうえで、教師がどのような考えに基づいて授業を行っているのかについて、学習指導案を分析することで検討している。ただし、実際の授業展開や指導内容は学習指導案どおりとなるわけではなく、そのような場面において、特により熟達した教師は「実践的思考様式」(佐藤・岩川・秋田、1990)を発揮していると考えられる。このように、教師が授業においてどのような信念を持つのかという点と、多様な文脈に応じて実際にはどのような指導を行っているのかをみとるためには、実際の授業実践過程を検討することが不可欠である。

だが、小学校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、現在でもそれほど充実していない。その中で、教室談話の分析により、外国語活動における学習の様相とそれを支える言語教師の専門性を明らかにした研究として、高木・粕谷(2013)、東條(2015,2017)などが挙げられる。一方、いずれの研究も分析対象が1授業時間のみであり、より長期的な視点での研究や、授業者の省察も含めた詳細な考察が必要であると述べられている。

他方、教師の成長や発達について坂本(2007)は、教師は経験の省察と実践化を繰り返しながら、実践の効率性を支えるルーティンを形成し、このルーティンが適さない場合に、自身に関する省察とルーティンの転換や再構築などを行うことで、熟達化していくとしている。また木原(2004)は、教師の力量形成について、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・技術を新たに形成する段階があると述べている。そして藤澤(2014)も、指導技術、生徒指導や自己管理の技術を得る段階、児童生徒や教材および教育課程への理解を深める段階を経て、経験や資質、自己研鑽により教育実践の独創性を発揮する段階に至るとしている。外国語活動についても、このような教師としての成長段階を踏まえながら、授業と省察の過程を考察することが求められる。

しかしながら、外国語活動について、これらの課題に応える研究は管見の限りほぼないのが現状である。ただし他教科では、参与観察とインタビューを併用し、小学校の授業における教育行為と信念との関連に迫った研究として、音楽専科教員の思考過程と教育行為の選択について詳らかにした菅(2000)や、算数や生活の授業を事例として授業行為に表出する信念を描述した黒羽(1999; 2005)などがある。これらは、授業者の省察を踏まえて授業行為を解釈した一方で、教師の熟達化の過程や信念の形成時期の解明、多様な事例の精緻な分析などの必要性を課題として見出している。

以上の先行研究に基づき、和田(2019a)および和田(2019b)では、教職歴や言語教師としての専門性の有無などが異なる教員を対象とし、ライフストーリーの解釈を通して教師の信念がいかに形成されたかを検討するとともに、参与観察と省察のインタビューの分析を通して各々の授業実践と信念の関連と変容過程を導出した。その結果、英語の教員免許を有する新任教員の事例では、授業規律と児童理解に関する転機を経て、音声指導に関する積極的な取り組みの姿勢が明らかになった。また、英語の教員免許を持たない熟達専科教員の事例では、新任教員にはない即興性として、児童の発音をほめたり、間違ってしまった時に励ましたり共感したりするなどの言葉かけが顕著であった。加えて、「学習に取り残される児童がいない授業をする」という一貫した信念のもと、具体的な指導方法に関して実践の修正と再構成が確認された。加えて、一連の指導と省察から、言語教師としてかならずしも十分ではない英語の知識や技能と指導技術を、小学校教員として形成した力量と思考様式で補っている可能性が示された。このような一連の研究を踏まえつつ、これらとは異なる属性を持つ教師について検討するために、本研究では、英語の知識技能と教科指導歴を有し、教師としての経験も豊富である中堅中学校教員を事例とし、小学校外国語活動で英語音声指導に携わる中で、授業者の信念と授業実践がどのように関連づきながら変容するのかについて考察する。

3. 研究方法

3.1 授業者

本研究の授業者は、関西圏の公立中学校に勤務し、小学校教員免許も有する英語科教諭である。2017年度時点で、講師歴を含めた教職歴は15年目となる。授業者は2017年度において、中学校での業務に加えて、本研究の協力を得た小学校(以下、研究協力校)にて、米国出身のALT(以下、K先生)とのチーム・ティーチングにより、5、6年生の外国語活動授業を担当した。使用教材は、*Hi, friends! 1*,

2とデジタル教材であった。授業には学級担任が学級運営上の指導で参加していたほか、児童の実態に応じて、特別支援学級担任が個別の児童の支援に加わることがあった。

3.2 手続き

まず、授業者が持つ英語音声指導に関する信念と、その背景にある英語学習・教授経験を探るために、2017年12月28日、ライフストーリーに関する半構造化面接形式のインタビュー調査を行った。

次に、2017年10月20日から2018年3月19日にかけて、5年生と6年生の各2学級、計61授業時間の参与観察を実施した。参与観察時は、教室後方に設置したビデオカメラで映像を記録するとともに、複数台のICレコーダーで音声の記録を行った。また、学習展開と授業者および児童の言動や発音の特徴などを記録するためのフィールドノーツを作成した。そして、可能な限り当日の授業後に、本時の活動内容や指導方法について授業者が自らの実践を省察する機会を設けた。ただし、授業当日の実施が困難な場合には、後日にまとめて振り返りを行った。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。さらに、2019年3月27日には、一連の省察内容を振り返りつつ補完するためのインタビューを再度実施した。これらのインタビューは半構造化面接の形式を採り、発話内容は簡略なメモとICレコーダーで記録した。

以上のデータをもとに、質的な分析を行った。まず、音声指導に関わる授業内の発話を抽出し、授業者の理解を得たうえで必要な省略や要約、補足などを行った発話記録を作成した。発話は、発話者の入れ替わりによって分節化した。次に、談話録を何度も読み込むことで感受概念を得た後、頻出するキーワードを抽出し、類似する特徴を持つキーワードで構成されるカテゴリーを帰納的に生成した。その後、カテゴリーと発話内容の一致について複数回見直しと修正を行った。そして、カテゴリーをもとに事例の記述と解釈を行うことを通して、授業者の変容に関する総合的な洞察を得た。最後に、授業者の実感との解釈の齟齬がないよう、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。

なお、参与観察における筆者の児童との関わりについて、事前に学校長と協議を行った結果、前述のように複数の教員が授業に参加する状況において、筆者のみが一切児童に関与しないことは学習環境上不自然であるとの判断に至った。そのため、授業の進行を妨げない程度に、筆者も学級担任とともに、個別の児童の支援を行った。また、授業者やK先生の要請に応じてデモンストレーションに加わることがあった。加えて、各学級の参与観察初回に、授業者から児童に対して、研究者としての筆者の立場と、筆者が授業に参加する目的が説明された。児童は、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、筆者を「大学から来たもう一人の英語の先生」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および教職歴の概要を述べる。授業者は、生後間もない頃から4歳頃までをマレーシアで、小学校3年生から小学校6年生の12月までをフィリピンで過ごした帰国子女である。マレーシアでは、現地の幼稚園に通い、ハウスキーパーとは英語で会話した。しかし、日本にいる間に英語を忘れてしまったために、この経験はフィリピンではあまり役には立たなかった。フィリピンでは日本人学校に通ったが、家庭教師に週1回英会話を習うとともに、野球チームに所属し、様々な国に背景を持つチームメイトと英語で交友関係を築いた。フィリピンからの帰国後も、英語で

日記を書いたり、ラジオ英会話を聞いたり、英語の音楽や映画に積極的に触れた。教科としての英語も好きで得意だったが、高校では「歯が立たなくなった」ため、英会話教室に通い、自身の英語運用能力の維持向上に努めた。そして、とある外国語大学の英語学科に進学し、約1年間の米国留学も経験した。在学時は外交官を志望し、英語や言語学を極めることよりも、実用的な英語を志向した。大学卒業後は一般企業の海外事業部に勤務し、英語を使う業務に従事した後、英国の大学院に留学した。

授業者が教職に就いたのは、大学院留学からの帰国後である。関東圏および関西圏の小中学校で教壇に立ち、ハンガリーの日本人学校への勤務を経て、現在に至っている。ハンガリーへの赴任の1年前には、研究協力校が所在する自治体が文部科学省の指定を受けて先進的な英語教育実践を行う中で、中学校において小学校教員やALTとのチーム・ティーチングの授業に取り組むとともに、小学校の英語活動授業に参加した。またハンガリーでも、小学校と中学校の両方で教鞭をとった。そして帰国後には、近隣大学の留学生との交流会やイングリッシュキャンプなど、授業以外にも英語を使う活動を積極的に実施し、小学校でもその下地作りとしての諸活動の運営を行ってきた。以上の過程を経て、2017年度の1年間、中学校での業務に加えて研究協力校で高学年の外国語活動を担当した。

次に、このような経歴を反映させた、授業者の音声指導についての信念を記述する。授業者は、これまでに述べた複数回にわたる海外生活の中で、様々な母語の影響がある英語を話す話者と交流してきた経験から、世界には様々な英語の発音があることを実感したという。そのため、目指す英語音声について、「ネイティブスピーカーに近ければ通じやすい」とする一方で、「まったくかけ離れていなければよいのでは」とも語っている。しかし、英語での意思疎通には「アクセントの位置は重要」であり、中学校であれば文強勢や連結、脱落などの音声変化の指導を重視するとの考え方を示している。

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

授業者の音声指導の傾向について導出されたカテゴリーは、「修正フィードバック（プロンプト）」「修正フィードバック（リキャスト）」「明示的な調音指導」「明示的な超分節的要素指導」「肯定的な評価」である。それぞれのカテゴリーに対応する発話例は表1のとおりである。

表1 授業者の音声指導の分類

| 音声指導のカテゴリー | 発話の内容 | 授業者の発話例 |
|----------------------|-----------------------|--|
| 修正フィードバック (プロンプト) | 児童の発音に修正の余地があることに言及する | ・デパートじゃなくて？（「ト」を強調） ・（“I'd like~.”を“I like~.”と発音したことについて）K先生の音よく聞いて |
| 修正フィードバック (リキャスト) | 適切な発音を提示する | ・（日付を“thirty”と発音した場面で）thirtieth ・（“Here”が発音できなかった場面で）ここ難しいね、here |
| 明示的な調音方法指導 | 分節音の調音方法を説明する | ・（/th/について）上と下の歯で下唇を噛んで、息が抜けるよ |

| | | |
|--------------|--|---|
| 明示的な超分節的要素指導 | 強勢、音声変化、イントネーションなどの特徴を説明する | ・ (“convenience store”について) ここ、スス、じゃなくて、つなげていいよ |
| 肯定的な評価 | 児童が聞き取った発音を忠実に模倣したり、英語らしい発音をしようとしたりしたことを称賛する | ・ (“home economics”を「ホームアカナメ」と言った児童に対して) いいね、上手だよ ・ ○○さんがいい発音してくれた |

次に、このような指導が行われる授業場面を検討したところ、日付、曜日などの頻出語彙や、単元で扱う基本的な語彙や表現について、特に /r/、/f/、/th/ など、主に日本語にない音素の調音指導を行っていることが確認された。また、外来語として慣れ親しんだ語句に関する子音の脱落や強勢位置、句や文における連結や同化、イントネーションなどが、全体指導において取り扱われていた。これらの指導の共通点として、各単元の 2 回目以降で行われているということが分かった。語句や文が単元の中で初めて導入された際には、K 先生に続いて発音することを通して音のまとまりを理解させていた。そして、2 回目以降の授業の中で、児童が発した語句や文を英語として伝わらないと授業者が判断した場合や、児童が言いよどみ、言い間違いなどで発音しづらさを表出した場面において、全体指導を行うというルーティンが観察された。加えて、リスニング活動や句、表現などの指導において、判読や発音のモデルを示す際、語と語の区切りが分かるように発音するという特徴があることが明らかになった。なお、「肯定的な評価」が行われた例として挙げたある児童の「ホームアカナメ」という発言は、聞き取った音声に近い語を組み合わせている点では学習内容に沿っているといえる。一方で、本来の意味とは明らかに異なる言葉を当てはめている点や笑いとともに複数回発されている点から、戯れやおどけなど、授業からの逸脱の側面も含む「両義的な発話」(藤江、2000) であると捉えることができる。このような発話のフォーマルな側面に対して肯定的な評価を与えることで、授業者は円滑な授業進行を維持するとともに、「両義的な発話」を行った児童を学習活動につなぎとめていたと考えられる。ただし、いずれの指導に関しても、英語らしい発音ができるようになるまで聞き取りと発音を繰り返すということも行われなかった。

また、授業者が直接音声指導を行ってはいないものの、児童が音声への気づきを深めていく様子が顕著に観察されたのが、各授業の導入時に授業者が継続的に取り入れていた、アルファベットの音と文字に慣れ親しむゲーム活動であった。そのうち「alphabet bingo」では、大文字と小文字のうち授業者が指示した方の文字の中から任意の 16 文字をビンゴシートに記入し、K 先生の発音を聞き取って適切なアルファベットを見つけるという流れで活動が進行した。観察前半では K 先生はアルファベットの名前を発音していたが、観察後半では児童が音声で慣れ親しんでいる単語を発音し、語頭の音に対応するアルファベットを見つけさせるという発展性が見られた。一連の活動では、“M/m”と“N/n”のように、鼻音を注意深く聞いたり調音方法を観察したりすることが必要なものや、“apple”、“umbrella”、“octopus”など、日本語音韻上はいずれも同一の音素に聞こえ、弁別が困難なものもあった。しかし、活動を重ねるにしたがって、児童はこれらの音声に対応する文字を認識できるようになっていった。さらに、当時 5 年生でこの活動を行った学年の児童は、次年度の授業において、K 先生とは異なる ALT がアルファベットの名前を発音した際にも、「(“M/m”と“N/n”) どっち？」と質問したように、音声の特徴への鋭敏さを見せていた。

5.2 音声指導に関する省察

続いて、これらの指導がどのような信念のもとに行われていたのか、信念は授業実践の経過とともに変容するののかについて検討するために、各月の省察から、授業者の信念がうかがえる発言を抽出した。授業者の省察の経過、省察内容に対応するカテゴリーを整理して示したのが、表 2 である。

表 2 授業者の省察の経過

| 月 | 発話内容 | カテゴリー |
|------|---|---|
| 10 月 | <p>「気づく」ことよりも「できる」ことの方が優先 英語をたくさん話す時間を設定したい 話すことと発音の指導の両立は難しい 全員が分かる状態にしたい、自分が今何をやっているかが分かっていること、今やっていることから取り残されないことが大事 中学校では一からもう一度指導する できていなければやり直しができるのが小学校 小学校では楽しかった経験と学習内容が少しでも印象に残ればいい 聞いた音を聞いたとおりに発音しようとしていけば、発音の細かい内容は指導しない</p> | <p>分かる・できる コミュニケーション コミュニケーション 分かる・できる 小中連携 小中連携 小中連携 意欲・態度</p> |
| 11 月 | <p>リスニングの時、分からない単語に引きずられて聞けなくなるから、一つひとつ単語を区切って読んで、聞き取れる単語を一つでも増やそうと思った、その時に実際に発音すると単語（の聞こえ方）が変化することも指導できる 小学校では「分かる」ことが大切、使うのは中学校からでもいい 全員で発音を確認して言えるようにしてから実際の活動に移るのが基本、でも発音よりもフレーズの練習の方が大事だと思う （児童がカナを使いたがるのは）何とかして話そうとする意識だと思うし、話すための方法の一つとしては認めたい、中学校で少しずつ音と文字が結びついていくので、活動に参加できるように工夫している ということを大切にしたい 文脈の中で理解できそうなものはあまり取り上げないかもしれない、私や K 先生や留学生が察して理解してくれる、ということも「通じた」という達成感を覚えるためには大切なことだと思う 授業者や ALT ができるだけひとりひとり確認する時間を作る</p> | <p>分かる・できる 分かる・できる ／小中連携 分かる・できる 意欲・態度／小中連携 コミュニケーション 分かる・できる</p> |
| 12 月 | <p>フレーズとして言えるようになってくると、細かい発音も指導できる カタカナ読みをすると音が強くなりすぎるものは指導する 通じるか通じないかも大事だとは思いますが、話そうとできる方が自分</p> | <p>コミュニケーション 分かる・できる 発音</p> |

| | | |
|----|--|--|
| | <p>にとっては重要 中学校では文法や読解やコミュニケーションや、やるが多すぎて音声指導にまで手が回らないので、小学校では中学校に入ってから役に立つものを指導している 小学校では技能の習得が目的ではないけど、小学校で身につけた発音は中学校でも残っていると中学校で教えていて思う 一番できない児童でもついていけるように、と意識している 小学校での積み上げがなければ中学校でもう一度指導すればよい 真似して発音しようとするのは小学校ならではだと思ふ 単語の中で発音が分かればいいかな、と思う、それ(個別の音素)より意味が重要 こちらから(あらかじめ説明)するというより、児童の反応を見て指導している</p> | <p>意欲・態度 小中連携 小中連携 分かる・できる 小中連携 小学生の特性 コミュニケーション 状況判断的指導</p> |
| 1月 | <p>学期のはじめは、細かいことを言わず、聞いたり話したりする雰囲気を重視 発音自体より単語を聞いて分かることや言えることが大事 中学校では文章のポイントを指導するけど、小学校ではフレーズで丸ごと慣れ親しませる、聞こえない音やつながる音はその都度教える全部ではなく、一部だけでも定着や理解があるとよい 日本語になっている言葉は初回では注意しなかったけど、少しでも英語らしく聞こえるようにアクセントだけでも気をつけて指導する (“I’d like~.”の/d/) 文字としては見えていても、聞いたり話したりする時には分からないものもある 発音はあまり気にしないで、ゲームで(フレーズを)繰り返し練習するようにする</p> | <p>段階的指導 分かる・できる 小中連携 /コミュニケーション 分かる・できる 発音/段階的指導 分かる・できる コミュニケーション</p> |
| 2月 | <p>外来語で定着している単語の発音は気をつけるけど、今後どこで使うか分からない言葉の優先順位は低い、食べ物の名前を定着させたいわけじゃない 聞いた音にカタカナを書いてもいいと思う、音が残ることが大切 何度も聞いて、近い発音で言おうとしたり聞いて分かったりすることが大切 実際には世界にはいろんな発音がある、欧米の発音だけがきれいというわけじゃない アクセントは大切だけど、音素の発音は(やり取りの)前後の流れで判断できればいい カタカナだけを書いても、もとの音が何か分からなければ意味がない 単語一つひとつが分かっていない、まとまりの中では気づかない</p> | <p>分かる・できる 分かる・できる 分かる・できる /意欲・態度 発音 発音 分かる・できる</p> |

| | | |
|----|---|--|
| | 自分が聞かせる時は正しくっていうのを心がける、でも児童は自信を持って話せば発音までは気にしない | 分かる・できる 意欲・態度 |
| 3月 | 発表の時、発音は気にならなかった、「I'd like~」の(d)抜けているものもあったけどそれは仕方がない 小学校の「慣れ親しむ」は「最低限聞いて分かる」ことかな、と思う 発音は、説明があった方が分かる子と、耳で理解できて言えるのに説明されるとかえって混乱する子がいる 音のまとまりや流れ（音変化）は中学校に上がっても上手 友達の間違いには気づいても、自分ができるわけではない 小学校では活動をするための手助けがたくさん必要、それがないまま進むとできないことや分からないことが積み残されるから結局英語嫌いを生んでしまう 単語やフレーズを言うので精一杯で、発音の指導にまでいかない | コミュニケーション 分かる・できる 小学生の特性 小中連携 小学生の特性 分かる・できる コミュニケーション |

この結果、生成されたカテゴリーの中でも、「分かること・できることの重視」「コミュニケーション活動の重視」「意欲や態度の重視」などが、特に顕著であることが明らかになった。一連の省察からは、小学校段階での英語教育では、学習意欲や少しでも多くのコミュニケーションを行うことを大切にしているという授業者の信念がうかがえる。そのため、学習活動の中では、「英語で友達や先生、留学生と話してみたい」「自分の考えや気持ちを英語で言えるようになりたい」という意欲や、話そうとする態度、話せるようになるために工夫する姿勢などを重視していると考えられる。そして、このような意欲・態度を維持向上させるために、児童全員が分かること、できることに重きを置き、全員が聞いたり話したりできるようになるために指導を行っていると推察される。例えば、授業者が判読時にあえて単語を区切って発音していたことも、連結や脱落などを取り除き、単語毎に聞いたことを理解できるようにするためであると考えられる。また、授業者が、各単元の最終的な目標として発表を設定しており、必要な語句や表現を言えるようになるために、ゲームやインタビュー活動を多く取り入れていたことにも、このような信念の一端を垣間見ることができる。

一方、音声指導の相対的な重要性は、授業者にとってこれらの信念より低いものとして位置づいていることがうかがえる。授業者が全体指導を行った語句以外のもの、とりわけ、食べ物や職業の名前などのように、特定の単元でしか扱わず、コミュニケーション活動では *Hi, friends! 1, 2* に掲載されているもの以外にも児童が実際に自分の言いたいことを選ぶことができる単語については、聞いて意味を理解できることや、より英語らしく話そうとすることに重きを置いていると考えられる。つまり、すべての語や文を正確に発音できることではなく、「聞いて分かる」ことや「自信を持って話せる」こと、「より英語らしく話そうとする」姿勢を重視しているという一貫した信念が、省察の中で示されていたといえる。また、「リスニングの時、…（中略）…一つひとつ単語を区切って読んで、聞き取れる単語を一つでも増やそうと思った。その時に実際に発音すると単語（の聞こえ方）が変化することも指導できる」との省察からは、「聞いて分かる」内容を増やそうとする意図に加えて、リスニングの文章を実際に児童が発音してみることで、連結や脱落など、句や文の中で生じる音声変化を体験的に理解することにもつながるという考えを有していることが読み取れる。

5.3 総合考察

授業者の実践の中では、音声に関わる指導にいくつかのルーティンが観察された。また、同様の趣旨の発言が、月をまたいで複数の省察の中にあつた。これらのことから、授業者の授業内行為と信念は、いずれも研究期間を通して安定していたといえる。その根底にあるのは、まず、英語が苦手な児童も含めて、全員が「分かる」ことや「できる」ことを重視するという教師の信念である。次に、「英語をたくさん話したい」という児童の学習意欲を大切に、コミュニケーション活動をできるだけ多く取り入れようとする信念である。換言すると、小学校段階の学習について授業者が重視していることは、一人ひとりの児童が、学習活動から取り残されることなく、コミュニケーション活動を楽しみながら「英語でやり取りができた」という達成感を味わえることである。ただし、授業者にとっての「できる」とは、「正しく発音できる」ことではなく、「聞いて理解できる」こと、「自分が何を話しているのかが分かっている」こと、そして「発表時に自分が言いたいことが言える」ことである。これらに加えて、帰国子女としての体験や留学時の経験を背景とする、「世界には様々な発音がある」という発言からも、授業者が、かならずしも「すべての児童が英語らしく発音できる」ことまでを求めているのではないと考えられる。しかし、一つひとつの授業の中では、英語らしく発音しようとしているにもかかわらず、自身にとって満足できる発音にならず、戸惑いや挫折感を覚えているように見受けられる児童と、そもそも英語らしい発音を意識していないような様子で、日本語の影響を大きく受けた英語を話す児童が混在していた。そのような状況では、授業者は発表やコミュニケーション活動に対して意欲的に取り組むことを優先しつつ、今後の学習との関連性が高い内容について、全体の場で音声指導を行っていた。また、児童の学習意欲の維持向上に関わると授業者が判断した場面においては、個別やペアでの活動の中で音声に関する指導が行われた。以上のように、授業内行為と省察の内容から、授業者が音声指導について柔軟な姿勢を確立していることが推察できる。

なお、省察の中で何度か発された「できなければ中学校で一から指導する」という言葉は、かならずしも小学校外国語教育への否定的な捉え方を示すものではない。この言葉の意図を尋ねると、授業者はまず、自身が小学校での指導で重視するものとして、「英語で言ってみよう」「英語を話してみよう」「英語は楽しい」という児童の気持ちを挙げた。また、会話やインタビュー、発表、ゲームなど、多様な活動の中で、中学校の学習に資するものが少しでもあればよいし、実際に小学校での取り組みの成果を中学校で感じているという認識を語った。そして、生徒によって英語の学習経験や英語力に差があること自体は、小学校英語の導入前も、現状や今後も、変わらないと話したうえで、中学校ではできない生徒もできるように指導をするし、小学校で学習した内容が定着しているかどうかにかかわらず、中学校でやるべき内容を指導すると答えた。中学校で引き続き同じ子どもの指導に携わることができる、という授業者と研究協力校特有の事情も踏まえつつ、「できなければ中学校で一から指導する」という言葉には、中学校教員としての自負と責任感が表れていると捉えることができる。

6. おわりに

本研究では、小学校外国語活動授業の継続的な参与観察と授業者との省察を実施し、事例の記述と解釈を行った。その結果、本研究が事例とした中堅中学校英語科教員の音声指導には、頻出語彙や単元中の基本的な語句についての調音指導や音声変化、イントネーション、外来語との混同が見られる

単語の子音の発音や強勢などについて、単元の2時間目以降、児童の発音の状況に応じて全体指導を行う、というルーティンが導出された。また、小学校段階での英語学習に関する一定した信念があり、それらは同一年度において大きく変容しないことが明らかになった。これらの背景には、英語科教員として持つ英語や英語指導に関する知識技能とこれまでの指導経験から、小学校での指導内容と中学校への円滑な接続について、自らの授業方針を確立していた様子がうかがえた。これは、「中学校で一から指導する」という語りにも象徴されるように、小学校段階では一人ひとりの児童が楽しみながらコミュニケーション活動を行うことを重視し、知識や技能の定着はあくまで中学校で担うものであるという明確な認識に支えられていると考えられる。そして、このような信念から、音声指導自体の相対的な優先順位は高くないものの、児童の「分かること・できること」と、英語らしさのある程度保つという観点から、児童のつまずきの状況に応じた音声指導を行っているという関連性が導かれた。

加えて、自らの音声指導について、「省察で振り返ったことを踏まえて、次の授業の中で児童の発音をよく聞いて修正することができるようになった」とメタ認知していた。一方で、指導方法や内容、省察からは、授業者が児童の反応や単元内での本時の位置づけによって指導の取捨選択を行っていることが分かる。このことから、音声指導について、継続的な省察を通して次回以降の授業改善に取り組みつつ、即興的で状況的な判断を授業で行っているという、「実践的思考様式」の一端が示された。

今後は、本事例のように一定の熟達段階にある教員がさらに教育実践経験を積み重ねる中で、教師の信念と指導が大きく変容することがあるのか、その場合に何が「揺さぶり」となるのかについて、研究を深める必要がある。また、本研究では給食時間中の限られた時間で省察を行ったため、授業者の音声指導に関する即興的で状況的な判断が、児童のどのような反応によって引き起こされるのか、判断の背景にはどのような信念の対立や葛藤があるのか、などの点を十分に追究することはできなかった。これらの課題に焦点をあててより詳細なインタビューを実施し、分析と考察を行うことで、「実践的思考様式」を持つ授業者がいかにルーティンを適用したり再構築したりするのかという機微にまで迫ることができると考えられる。本研究は教職歴と言語教師歴がほぼ等しい教員を事例としたが、小学校ではこれらが一致しない教員も多い。そのため、教職歴と言語教師歴が異なる教員の事例についても、さらに検討を進め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8回JAILA 第8回全国大会（2019年3月16日於兵庫県立大学姫路環境人間キャンパス）における口頭発表とプロシーディングス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

稲葉みどり（2015）「小中学校教師の外国語学習のビリーフの特徴—教師間、及び、大学生との比較—」

- 『愛知教育大学研究報告 (人文・社会科学編)』 64, pp.19-27.
- 内野駿介・平嶋美鈴 (2017). 「外国語活動の授業構成と教師の信条の関係：学習指導案の計量テキスト分析を通して」『関東甲信越英語教育学会誌』 第 31 号, 29-42.
- 木原俊行 (2004). 『授業研究と教師の成長』 東京：日本文教出版.
- 黒羽正見 (1999). 「授業行為に表出する『教師の信念』に関する事例研究—ある小学校教師の挿話的語りに着目して」『日本教科教育学会誌』 第 21 号, 27-34.
- 黒羽正見 (2005). 「学校教育における『教師の信念』研究の意義に関する事例研究—ある小学校教師の教育行為に焦点をあてて—」『富山大学研究論集』 第 8 号, 15-22.
- 坂本篤史 (2007). 「現職教師は授業経験から如何に学ぶか」『教育心理学研究』 第 55 号, 584-596.
- 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.
- 志村昭暢・中村香恵子 (2012). 「日本人小学校教師と中学校・高等学校英語教師の言語教師認知の比較」『日本児童英語教育学会 (JASTEC) 研究紀要』 第 31 号, 23-40.
- 菅裕 (2000). 「音楽教師の信念に関する研究—福島大学附属小学校における参与観察とインタビューをとおして」『日本教科教育学会誌』 第 22 号, 65-74.
- 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 (2015). 「小学校外国語活動における教室談話分析：漢字の成り立ちに着目して」『自律した学習者を育てる英語教育の探求 (中央教育研究所研究報告 No. 83)』 41-50.
- 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・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」『日本児童英語教育学会 (JASTEC) 研究紀要』 第 31 号, 99-114.
- バトラー後藤裕子・横山純子・小笠原剛士 (2010). 「小学校英語活動で目指したいこと・大切にしたいこと—概念図化 (Concept Mapping) による分析の試み—」『日本児童英語教育学会 (JASTEC) 研究紀要』 第 29 号, 47-62.
- 藤江康彦 (2000). 「一斉授業の話し合い場面における子どもの両義的な発話の機能：小学 5 年の社会科授業における教室談話の分析」『教育心理学研究』 第 48 号, 21-31.
- 藤澤伸介 (2004). 『“反省的实践家”としての教師の学習指導力の形成過程』 東京：風間書房.
- 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.
- 和田あずさ (2019a). 「初任専科教員の英語音声指導の変容：授業者の信念との関連に焦点をあてて—」『JES Journal』 第 19 号, 20-35.
- 和田あずさ (2019b). 「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—」『JAILA Journal』 第 5 号, 27-38.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Clearing up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.