

小学校における英語音声指導に関する事例研究
—英語が堪能な教師の信念に焦点をあてて—

A Case Study on English Pronunciation Teaching in Elementary
Schools: Focusing on the Teacher's Belief of a Teacher Who is
Proficient in English

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 English pronunciation teaching in elementary schools and teacher's beliefs that are behind how and what elementary school teachers should teach about regarding English phonetic and phonological factors. In this study, the author observed 5th and 6th grade lessons taught by a teacher who had English teaching licenses for junior high school and senior high school and was proficient in English, and interviewed her to collect the data of her reflection on lessons. The analysis showed that (1) she focused on students expressing their thoughts and feelings, while stressing the importance of successful communication; (2) she especially valued phonological features such as rhythm and intonation based on her own experience as an ESL speaker, and (3) she tried to teach pronunciation implicitly because she thought an explicit way sometimes caused confusion in children and she wanted children to be aware of English sound features through listening and mimicking the ALT's pronunciation as much as possible.

1. はじめに

2020年全面実施の学習指導要領により、小学校では外国語活動が第3、4学年で導入され、第5、6学年では教科として外国語科が設置された。中学年では、従来の英語活動や外国語活動と同様に、音声中心の言語活動が行われる。また高学年でも、「音声で十分に慣れ親しんだ語句や表現」について読

んだり書いたりするとされており、文字指導の前提としての音声指導が求められる。つまり、小学校段階で音声指導は、依然として重要な位置づけであるといえる。しかし、多くの小学校教師は自らの発音や音声指導に自信がないと感じている（河内山ら, 2011; 三宅・上斗・西尾, 2016; 大嶋, 2020; 米崎・多良・佃, 2016など）。加えて、英語活動や外国語活動は、他教科と異なり、各教師が自らの経験や言語教師としての認知に基づいて指導を行ってきたことが指摘されている（バトラー・横山・小笠原, 2010; 中村・志村, 2010; 中村・長谷川・志村, 2012）。音声指導についても、これまで、音声面を中心とした体験的な学習活動を通して、英語の音声の特徴や日本語との違いに気づくことが重視されてきた。換言すると、教科で行われるような理解や定着を促す指導は必ずしも求められてこなかった状況の中で、学習者としての経験も教師としての経験も英語運用能力も多様な教師が、それぞれの考え方や方法によって音声指導に取り組んできたのである。すなわち、小学校において英語音声の何がどのように扱われ、どの程度指導されているのかという実態を理解するためには、各教師の実践と、その背景にある教師の信念の様相を捉える必要があるといえる。そこで本研究では、小学校教師が自らの英語学習者や英語使用者としての経験から形成された教師の信念を、音声指導の具体的な内容や方法とどのように結びつけながら実践を行うのか、そして児童の学びの実態によって、教師はいかに自らの信念と実践を省察し、修正や改善を行うのかについて詳細に検討することを目的とする。

2. 先行研究

教師の信念に関する諸研究の成果を整理した Pajares (1992) に基づくと、教師の信念は学生である間に形成され、経験との間に矛盾が生じたり科学的に正しい考え方を知ったりしたとしても、保持される傾向があると考えられる。また、Borg (2006) では、教師認知に影響を与える経験として、学習者としての経験、教職課程における教育で得た知識や経験、教師になってからの実践経験が挙げられている。これらから本研究では、教師の信念を「教師の経験によって形成され、教育実践に影響を与える、教育や学習、学習者に関する価値観や認識、個人的な理論などの総体」と定義する。

日本の小学校教師は多くの場合、小学校の英語授業を受けた経験も、教職課程で教科指導法を履修した経験もない点で、他の言語教師とは異なる教師認知を有している可能性が想定される。そこで、中村・志村 (2010) は、59名の小学校教師への質問紙調査を実施し、日本の小学校教師が異文化を知ること、語彙の習得、教師の文法知識、同僚の授業を見る研修、授業以外での学習者とのコミュニケーションを重視し、文法指導や教師が学習者のモデルであることは重視していないことなどを明らかにしている。これに続く中村・志村 (2011) は、外国語活動に意欲的に取り組む3名の小学校教師に対する半構造化面接と自由討議により、学校外の英語学習での成功体験が無意識的に初期段階の実践に影響していたことや、それぞれの参加者が実践経験と自己省察を積み重ね、同僚や児童とともに言語教師として成長する姿を報告している。さらに同研究では、言語教師認知に影響を与える要素として「授業」「英語学習」「学習者」「学級経営」「自分自身」「地域環境」「学校環境」というカテゴリーが生成され、このうち「学級経営」は Borg (2006) が説明していない、小学校教師特有の視点であることが導出されている。また、中村・長谷川・志村 (2012) は102名の小学校教師を対象としたアンケート調査により、実践経験のない教師は指導技能を重視する傾向があること、実践経験のある教師や自律的な実践をする教師については基礎を重視するかどうかについてのばらつきが大きいこと、英

語が得意だと自己評価する教師や実践に関する自律度の高い教師は基礎を重視する傾向が高く、指導経験のない教師にはその逆の傾向があることを明らかにしている。加えて、志村・中村(2012)の研究では、中学校・高等学校の英語教師との比較から、小学校教師の特徴として、学習者との人間関係、同僚の授業を見ること、繰り返し練習すること、よい発音で話すこと、コミュニケーションを重視した指導などの要素を見出している。そして、中村・志村(2014)が106名の小学校教師を対象に行った研究は、外国語活動が実技教科に近い特徴を持っていることや、授業実践の違いには教師の内面や教師と児童の関係などよりも、教師の協力体制や教師としての学びの性質などが関わっていることを明らかにしている。

以上の研究は、小学校教師の言語教師認知や言語教師としての成長過程、授業の特徴を報告することを通して、小学校英語教育の実態理解に大きく貢献した。一方、個々の教師が何をどのように判断し、指導を行っているかについて、実際の授業を拠り所として解明しようとする研究は、極めて僅少である。そのため、小学校英語教育が導入されて以降、試行錯誤の中で構築し、蓄積されてきた実践知は、今もって十分には共有できていないと考えられる。この点を端緒として、授業実践の観察と授業者の省察により、授業者の心的プロセスを探求しようとした試みが、和田(2019a, 2019b, 2020a, 2020b)である。和田(2019a)は、英語の教員免許を持つ初任者の教師が、理想の教師像と児童の実態との隔たりに苦慮し、思うように音声指導を取り入れられない段階から、自分なりの音声指導を意欲的に取り入れるようになるまでの変容過程を描出した。また、和田(2019b, 2020a)は、英語の教員免許は持たず、学習者としても英語に苦手意識のある教師が、熟達教師としての「即興的思考」(佐藤・岩田・秋田, 1990)で言語教師としての力量を補いながら音声指導に取り組む様相が詳らかにされた。そして小学校の教員免許と小学校での英語指導経験を有する中堅中学校教師の事例を扱った和田(2020b)では、英語とその指導に関する知識・技能と指導経験から、小学校段階での英語教育に関して教師の信念を確立し、一定のルーティンのもとに音声指導を行っていたことが報告された。これらのうち、本研究では和田(2019b, 2020a)で示唆された小学校教師としての経験と言語教師としての経験との隔たりに着目し、これらの経験に差がある教師を事例として、音声指導とその背景の教師の信念について探求するものとする。

3. 研究方法

3.1 参加者

本研究の参加者(以下、授業者)は、中学校および高等学校の外国語(英語)1種免許を持ち、関西圏の公立小学校(以下、研究協力校)で非常勤講師として外国語活動指導に携わる教師である。2019年度において授業者は、アメリカ出身のALTのティーム・ティーチングにより、第5、6学年の外国語活動を担当した。使用教材は、*We can! 1, 2*と付属デジタル教材であった。授業には授業者とALTのほか、学級担任が参加するとともに、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。

ここで、本研究開始以前の授業者の経歴を振り返っておく。授業者は学生当時、短期大学在学中には、ニュージーランドに1ヶ月間、ハワイに3週間短期留学し、編入した4年制大学では1年間留学生寮で生活した経験を有している。そして、アメリカの大学院に進学し、3年間、日本語・日本文化教育、第二言語習得論などを学ぶ傍ら、TAとして日本語と英語で日本語を大学生に教えた。大学院修了後も、引き続きアメリカの大学と高等学校で、日本語と日本文化を約7年間教えた。帰国後は、小学校と中学

校の英語支援員と高等学校のプレゼンテーションの講座を不定期で担当し、現在に至っている。このように授業者は、学習者として積極的に英語を使用する環境に自ら身を置いてきた。また、アメリカでは、英語については第二言語話者として修学・就労を経験しながら、日本語母語話者として言語教育に携わってきた。一方、日本の小学校英語教育に教師として携わった経験はこれまでになかった。

3.2 手続き

2019年6月14日から2020年2月28日にかけて、5年生と6年生の各2学級、計101授業時間の参与観察を行った。観察にあたっては、教室後方中央に設置したビデオカメラと、同位置及び筆者携帯のICレコーダーで記録し、学習活動、授業者や児童の言動、発音の特徴などを記したフィールドノートを作成した。また、主に授業間の空き時間を用いて、計20回、当日、あるいはこれまでに実施した授業の省察を実施した。この省察は半構造化面接の形式で、授業のめあては何か、授業中に心がけたことは何か、児童の反応をどのように捉えたか、授業の中で音声指導をどのように扱おうとしたかなどを、授業者の視点から自由に話すこととした。発話内容は、簡略なメモとICレコーダーで記録した。

以上のデータから、音声指導に関わる授業内の発話や省察を抽出し、文脈理解において必要な加筆や個人名等を伏せる修正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で分節化した。次に、談話録を何度も読み込んで気づいたことをもとにキーワードを抽出したうえで、類似するキーワードで構成されるカテゴリーを生成した。そして、生成したカテゴリーに対応する授業内エピソードと省察を選択し、事例の解釈を行った。以上の手順を通して、授業者の教師の信念と音声指導の関係性についての総合的な洞察を得た。最後に、解釈と授業者の実感との間に齟齬が生じないように、発話意図や複数の解釈可能性について授業者と検討した。

最後に、本研究における筆者の位置づけを述べる。質的研究において研究者は、「実践者への敬意に基づき、責任ある倫理的振る舞いが求められるのはもちろんですが、教師の実践や信念を共有し、時に責任もてる範囲で業務の手助けをするなどの関係づくりも努めて行う必要があります」(秋田・藤江, 2019, pp.19-20)とされている。そのため授業内では、学級担任、特別支援学級担任、介助員、英語支援員などとともに、本研究の授業者やALTの要請のもと、授業進行に影響を及ぼさない範囲で、デモンストレーションや児童の支援を行っていた。また筆者は、小学校での教職経験を有し、研究協力校と経年的に関わってきたことから、主に授業運営や授業規律に関して授業者から相談を受けた際に助言を行っていた。この点で、授業者にとっての筆者は、参加者に近い観察者であるとともに、小学校教育に関するメンター的な存在であった。また、筆者が研究のために授業に関わることは研究協力校の教職員と児童に周知されており、児童は筆者を「大学から来たもう一人の英語の先生」として認識し、授業中に質問したり休み時間に話しかけたりするなどの関わりを持っていた。

4. 授業者の音声指導方法と教師の信念

4.1 授業実践における音声指導

Lyster & Ranta (1997) の枠組みを参照し作成したカテゴリーにより、授業者の音声指導の傾向は、「明示的な調音方法指導」「明示的な超分節的要素指導」「リキャスト」「メタ言語的フィードバック」「誘導」「繰り返し」「強調」「感情面でのフィードバック」に分類された。各カテゴリー、定義、発話例を整理したものが表1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
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) 少し舌を噛みながら
明示的な韻律超分節的要素指導	強勢、音声変化、イントネーションなどの特徴を説明する	・(thirty と thirteen の区別について) (指で下降を示しながら) thirty、(指で上昇を示しながら) thirteen
リキャスト	適切な発音を提示する	・(児童) Twenty. (授業者) Nice, twenties.
メタ言語的フィードバック	誤りや修正の余地があることを伝える	・(vet について) bed じゃなくて?
誘導	授業者が途中まで発音し、続きを正確に発音するように促す	・(thirty と thirtieth の区別) thir...yes, thirtieth
繰り返し	誤りを上昇調で繰り返す	・Twenty?
強調	一部を強調して発音する	・temples (/z/を強調)
感情面でのフィードバック	称賛する、励ます、共感するなど、発音そのものでなく、活動への取り組みを肯定的に評価する	・(club を「カニ」と言った児童に対して) そうそう、似てるね ・(silver medal を「スーパーメダル」「スーパーメロン」と言った児童に対して) 惜しいなそれ

次に、授業者が音声指導を行った授業場面を検討したところ、伝達や理解に影響を与える発音上の誤りがあった場合、外来語と英語で強勢位置が異なる場合、児童が自ら聞き取った音声に対するつぶやきを発した場合、ALT が発音について言及した場合などへの反応として行われていた。これらは、授業冒頭に日付を確認する時、新出語句の提示や練習の時、リスニング活動で聞き取った内容を確認する時、プレゼンテーション練習後に頻出のつまずきを確認する時などの活動場面で観察された。

4.2 音声指導に関する省察

続いて、授業者の省察を通して、授業者が持つ音声指導に関する教師の信念について検討する。授業者の省察の傾向には、おおむね単元内における当該授業の位置づけとの対応が見られた。特に、単元の導入時や単元最後の活動として授業者が積極的に取り入れた個人やグループでのプレゼンテーションの本番の時間に関して、授業者は授業の中で発音にはほとんど重きを置かなかつたと回答した。授業者の授業の単元構成が、プレゼンテーションに向けて *We can!* 1, 2 の活動に取り組むという目標志向型の傾向にあったことから、以下ではプレゼンテーション活動に関連する省察に反映された教師の信念について解釈を行う。

児童がプレゼンテーション原稿にカナをつけることについて、1 学期の授業者は次のように言及している。この省察は、グループプレゼンテーションの準備中に、ある児童が書いたカナを別の児童が

音声化できなかったエピソードを振り返ったものである。

文章を覚えるか、もう書いたものを読むしかないじゃないですか？プレゼンテーション。でも一つのポリシーとして、先生が書くよりも、もう子供達に聞こえたように子供に書かせる、カタカナを。(中略)でも問題は、ある子供が書いたカタカナを別の子供が読む時に、その子にとったら聞こえ方が違うので。(中略)それぞれの先生が発音する英語も違いますよね。書く方も聞き取り方も違うし。

ここで授業者は、フリガナを活用せざるを得ない場合があることに触れたうえで、児童が自ら聞こえた音を聞こえたとおりに書くという条件で、カナの使用を容認する姿勢を示している。また授業者は、授業内で起こったエピソードの要因に関して、カナを音声化できなかった児童が聞いた教師の発音がカナを書いた児童が聞いた教師の発音とは異なっていた可能性に言及しながら、児童によって英語の音の聞こえ方が違うとの見方を示している。ここでの授業者の「聞こえ方」や「聞き取り方」という言葉は、児童が英語の音をどのように知覚しているかという点と、それをどのようなカナと対応させるかという点を含みうる。つまり、児童が書くカナは、誰の英語を聞いたか、そしてそれを児童がどのように捉えたが反映されたものであり、あくまで音声を聞いてカナを書いた本人以外の手掛かりにはなり得ないことを指摘しているといえる。

このような条件のもとでのカナ使用について、授業者は授業の経過とともに自身の見方を修正している。次の省察は、1学期の最後の授業の後に行われたものである。

自分で書く、そこだけ、ルールは。私が発音した音を自分が聞こえたように書くっていうのだったらいいなかって思っていて、今日もやってたんですよ。(中略)はたしてそれを見た時ですよ、今度は。(中略)やっぱりプレゼンテーションする前には、いくらカタカナを書いても、もう1回教師に聞く。カタカナ書いたから読めるよ、じゃなくて、逆にもう1回1人ずつ練習しましょうっていうのを絶対入れたいなって。(中略)聞いてカタカナ書いて練習して。あわよくばそれを覚えて、もう消せたらいいんですけどね。(中略)カタカナに書けない単語がどんどん出てくるじゃないですか。(中略)結構難しいのが出てきたらカタカナに書けないから、言ったまますを発音できなくなってる。それでもやっぱり言ったまますをとにかく、他のことを考えないで発音してほしいなっていう。

これは、カナの使用について「児童自身が聞こえたとおりに書く」という当初の考え方は保持しつつ、その次の段階として、カナを書いたうえでもう一度聞いて発音する活動を取り入れたいという新たな考え方を示したものである。一連のプレゼンテーション練習の中で授業者が、児童が自分にとって聞こえた音に最も近いカナを書いたとしても、実際に話す際に聞いた音のおりに発音されるわけでないことに気づいたことがうかがえる。そのため、カナを書いていたとしても、そのカナを読むのではなく、カナを手がかりにしながら英語の音を何度も聞いて話す練習を取り入れたいと語っているのである。そして、カナが不要になり、カナを消すことができるほど十分に音声に慣れ親しむことを一つの理想と捉えていることが読み取れる。また、授業者は、すべての英語音にカナを当てはめることが不可能なことも認識している。ここでの「他のことを考えないで」とは、発音を間違えることへの不安や、カナを当てはめようとする姿勢などが考えられ、何を指すのかは明確ではないものの、授業者が聞こえた音を聞こえたとおりに発音することを優先しようとする姿勢が分かる。

また授業者は同日の振り返りで、高学年の児童がカナを振ろうとしたりカタカナ英語を使用したりする背景に、音声習得に関する臨界期と日本のEFL環境があるとして、以下のように語っている。

critical age を過ぎてるわけじゃないですか。(中略) 日本にいて10歳、11歳とか過ぎちゃうと、発音矯正は難しいとは言いたくないですけど、やっぱり、うん、できないことはないと思うんですけど。たぶんもう賢いから。自分の頭の中で単語ができあがってるんですかね。

高学年の児童の特徴として、「賢い」「頭の中で単語ができあがっている」と語っている。そして、慎重に言葉を選びながらも、聞いたとおりにそのまま発音することや一度カタカナで定着した発音を修正することが難しいとの考えを示している。

そしてこの省察で「発音矯正は難しいとは言いたくない」と語ったとおり、授業者は2学期から間接的な音声指導として、プレゼンテーション練習を活用するようになる。これは、児童が授業に参加する複数の教師や英語支援員のところを回ってプレゼンテーションの内容を聞いてもらい、英語カードにスタンプを押してもらい、という活動内容である。このことについて授業者は、練習量をスタンプの数によって可視化することで児童の自信につなげることに他に、英語の韻律に慣れ親しませるといった意図があったという。

でも、教師側からしたら、それだけ話してたら、やっぱり教師の発音を聞いて、流れが頭の中に入ってくる。(中略) 話すだけ自分の音を聞くし人の音も聞くから。それでリズムが頭に、これだけやったら入るだろうと思って。(中略) フロートはすごい大事だと思ってるので、なんかそこは6年生のうちに、中学校に入るまでにリズムが掴めるようになってほしいなあと思う。

この学習活動の中で児童は、教師に個別の助言や指導をされることはもとより、教師が児童の発表内容を繰り返したり教師が自分自身のことについて話したりするなど、自然なやり取りの中での反応として教師が同じ表現を使って話すのを聞く中で、必然的に何度も学習対象の表現を聞いたり話したりする。その中で、英語らしい韻律を聞いたり、真似をしたり、自分と教師の発音を聞き比べたりすることができる。この省察から、授業の中で授業者が明示的に韻律の特徴を指摘したり、超分節的要素の発音について指導したりするだけでなく、学習活動の中で児童のインプットとアウトプットの量を増やす中で、韻律の特徴に気づかせようとしていたことが明らかになった。

このように、児童が取り組む学習活動に間接的な指導を組み込む背景として、全体的な指導による児童の無用な混乱を避ける意図があったと考えられる。授業者はしばしば、全体の場で音声指導を行わないことについて、指導をする機会があり指導しようとも思ったが、あえて指導しなかったという趣旨の振り返りを行った。このことは、具体的には、「子供の頭がクリアにならない授業が一番駄目」「そこで分かる子もいるかもしれないけど、余計に混乱する確率の方が高いなと思ったので、あえてさらっと流した」「こちらがいろいろ言うより、いっぱい聞いて話す(方がよい:筆者追記)」などの表現で言及されていた。これらの言葉からは、音声に関する説明を行ったり注意を促したりすることで、音声に対する気づきを促すだけでなく、これまで意識していなかったことを児童が意識し、かえって戸惑うのではないかという授業者の懸念がうかがえる。そこで、授業者が全体への音声指導を行うのではなく、複数の教師を相手に行うプレゼンテーションの練習の場を活用し、さまざまな教師の英語を聞き、音声の特徴に繰り返し触れ、それらを真似してさらに練習を重ねることで、児童が韻律

を体得できるのではないかと考えているのである。つまり授業者は、教師が直接的に働きかけて行う明示的な指導だけでなく、児童が繰り返し英語を聞いたり話したりして音声に慣れ親しむ機会を意図的に取り入れることも音声指導の一環であると捉えているといえる。

最後に、「カナの使用」「臨界期」「韻律の重視」「間接的な指導」などの授業者の考え方が年度を通して維持されたのか、小学校での指導経験を踏まえた何らかの変容があったのかについて検討するために、年度最後の授業の後の振り返りを取り上げる。

3学期は聞くトレーニングも大事だなと思ってやっていたところもあって。その聞くっていうことに関する音声指導は、やっぱりネイティブの発音を聞けるだけ聞くというか(中略)耳で拾って分析するって言ったらちょっと硬いけれども、自分の頭の中でそれを理解するっていう、それはすごい、小学校の柔らかい頭だからこそ大事なのかなって思うし、それが結果スピーキングにつながって、カタカナで書かなくても、(中略)読み方が分からなくても話せるように耳を訓練する、口に出した時に似せて話す。話せることが大事、自分の思いを伝えることが大事だけれども、やっぱり全然違う発音だったら伝わらないし、思いを伝えるうえでの最低限の音声指導は必要だなんて思います。別に rice と lice の違いが二つ続けて言えることが大事なんじゃなくて(中略)“I want to eat lice.”って言っちゃったとしてもコンテキストで分かる。それは別に大事ではないけれども、ほんとに言いたい、例えば、“I want to be a pirate.”なのか“pilot”なのか、言いたいことをちゃんと発音で示せるっていうことは大事なのかなって思います。

上記に表れるように、授業者は「思いを伝える」ことができるようになることを一つの目標としており、その方法として音声指導が位置づけられている。この音声指導とは、個別の音素を区別できるようになるための指導ではなく、思いを伝えるために必要となる音声の特徴に関する指導である。そのために、母語話者の英語を可能な限り多量に聞き、その中で英語らしい音の特徴について児童が自ら考え、実践しようとするのを大切にしていると読み取れる。この点で、カナはあくまで必要な児童にとっての補助的な役割であり、その使用の肯定もあくまで消極的なものであることが推察される。

この省察と同様、音声指導において、授業者が個別の音素と同等かそれ以上に韻律を重視していることが分かる以下の省察がある。

結局小学校5年生6年生といえども、言い方は悪いかもしれないけれどもまだ子供というか、結構フレキシブルなのが印象的で。例えば、手を叩きながら thirteen と thirty の違いとかを言ったら、結構みんな素直にやるし、できる。だから高望みしてもいいのかなと思いました、思ってる以上に。私は小学校で英語はなかったし、中高で学んだ英語もリズムが大事ですって指導は一度も受けてなくて、でも実際に自分がアメリカで生活した時にそれがすごい、もちろん口から出てくる音もそうだけれども、音だけじゃ伝わらない。リズムがあったら、音がちょっと間違っても伝わるっていう経験を何回もしたので。それは歌とかダンスとか、子供たちが日頃から目にする、手にする遊びとすごいつながっているから入りやすいというか、真似が上手、音を真似するよりもリズムを真似するのは、もっとできるって思っているのかなって思いました。

この省察の冒頭で授業者は、英語のリズムを柔軟に吸収し模倣する児童の姿が「印象的」だったとし、「だから高望みしてもいいのかなと思いました、思ってる以上に」と語っている。このことから、

授業者にとって韻律の指導は、小学校で教鞭を取るようになった当初は扱うことを想定していなかった「高望み」な内容であったが、現在の授業者は、韻律の指導に児童が十分に適用できるという認識を持っているといえる。また、韻律の指導が必要だとの認識の根拠として、授業者は自身の学校での経験やアメリカでの経験を挙げている。授業者は二学期にも、アメリカで生活していた際に、リズムや流れに関わる発音が上手にできず悲しい思いをすることが多々あったことや、このような実体験にもかかわらず、日本の英語教育では韻律の指導が行われていないことを指摘していた。そしてこの省察においても、このような自らの経験に基づき、個別の音素が正確に発音できることよりも、リズムを重視していることがうかがえる。

そして、このように授業者がこれまでの音声指導に関する信念を見直していることをより詳細に語っているのが、次の省察である。

もっと ALT の先生の真似をしましょうって、もっと最初からやったらよかったなって思います。
(中略) ニーモニックとか、似てる言葉とか、つなげて速く言うとか、アクセント、抑揚をつけるとか、最後語尾上げるとか、そういうのも2学期の途中くらいから3学期にかけてやったので、あれを1学期からでもできた。そんなどころじゃないと思って、私は、それよりもちゃんと土台を作っていったからリズムを与えるものだって思ってたんですけど、最初からリズムを入れた発音を、もうこういうものですよって ALT が言うと、なんか声もそっちの方が大きく出るし、恥ずかしがらずに発音する子たちが多いからこそ、学期のはじめからでもできるんじゃないかな。
(中略) ALT の先生を真似させる、っていうのはすごい思った以上にできたから。5年生6年生ってもう11、12歳じゃないですか、critical age だったっけ、それって9歳とかじゃないですか、一番上が。だけれども、しかも日本にいるのに、できるじゃんって思ったのもあります、すごく。だから期待もしてるし、できないなって思ってやらないんじゃないかって、できるっていう前提で始めるように、来年はしようかなって思います。(前略) でも日本にいて臨界期超えても聞き取って真似ができるっていうのは、5年生6年生でどんどんやっていってほしいなって、5年生6年生だからこそ、(中略) 5年生6年生ではリズムを習得してほしいなって思いますね。中学校にいくとやっぱり恥ずかしくなって、私も何度か支援員で入らせてもらってますけど、普通の棒読みだったらリピートするけど、(リズムを) つけると恥ずかしがってしない。

ここで授業者は、年度当初は「そんなどころではなく」、「土台を作ってからリズムを与える」ものであると考えていたと語っている。そして、臨界期について改めて言及しながら、児童が柔軟に音声を学んでいたことを振り返っている。この省察の中で、授業者がリズムに先んじて指導すべきと考えていた「土台」とは、似た言葉、音の連結、強勢、抑揚など、その直前に授業者が挙げた要素との対比から、一つひとつの単語を綴りにしたがついて正確に発音できることだと推測される。しかし、実際の児童はこれらも含めて ALT の発音を聞き、授業者が想定していた以上に上手に模倣し発音できたと授業者は語っている。このことから授業者は、臨界期を過ぎているからできないと考えるのではなく、ALT の発音を通して、これらの要素も含めたものが英語の音声であることを児童に実感させることを重視するようになったと考えられる。さらに、英語支援員として関わった中学校での経験に言及することで、リズムに関する指導は小学校段階の方が適切であるとの考えを補強しているといえる。

4.3 考察

最後に、授業者の指導と省察から導出される授業者の信念との関わりについて、改めて考察する。

授業観察内では、授業者が明示的、あるいは暗示的な手法を用いて児童の発音を評価し指導したり英語らしい音声の特徴に関する聞き取りや発音に注意を促したりする様子が、少なからず観察された。しかし、授業者の認識としては、かならずしも音声指導に注力していなかったとのことであった。また、小学校ではコミュニケーションを通して「思いを伝える」ことを重視するという教師の信念のもと、積極的に取り入れたプレゼンテーション活動において、児童が音声化するための手掛かりとしてのカナ使用に消極的な賛成の立場を示していた。しかし、自分が聞き取って書いたものでないカナは音声化できないという児童の実態を目の当たりにしたことで、音声の補助としてのカナは、教師や他の児童でなく、カナを必要とする児童が自ら書くべきであるという考えを確立する。そして授業者は、プレゼンテーション活動の練習を行う中で、カナに反映することが難しいが、実際の会話においては個別の音素以上に重視されると考えている英語のリズムについて、全体で指導を行うのではなく、何度も教師の模範を聞いて児童がそれを模倣し実際に口にすることを間接的な指導として見出す。

授業者が自身についてさほど音声を重視した指導を行っていないと捉えていたのは、自身の指導が児童の実態やALTの指導に付随して行われたものであり、自らが意図的に取り入れていたものではなかったことによると考えられる。他方で授業者は、児童の気づきを契機としない、自身から一方的に「与えられる」指導を、児童に「この場合はどうすればよいのか」という混乱を与え、聞いたまま素直に真似しようとするものの妨げになる可能性のあるものと捉えている。児童の聞き取りや発音の実態をみとり、あるいはALTの指導の意図を踏まえて、適切に指導するために、授業者の言語学の知識や英語運用能力が有用であることは論を俟たないものの、授業者にとっては、自身をモデルとしたり自身の知識・技能を発揮して明示的な指導を積極的に行うよりも、ALTの音声を聞いて真似する中で児童が英語音声の特徴に気づくことを重視していることが示唆される。

5. おわりに

本研究では、英語が堪能で、日本語教師としての経験を有しながら、小学校教師として初めて英語教育に携わった教師を事例として、授業者の音声指導に関する教師の信念が、授業実践の中にかかに反映され得るのかを検討した。その結果、小学校での授業経験を重ねる中で、英語の第二言語話者として生活した経験をもとに、音声の中でもとりわけ英語のリズムを明確に重視するようになったことが明らかになった。また、高学年であっても、ALTの音声の特徴を直感的に捉え、積極的に模倣する児童の特性から、児童の年齢や日本の教育環境にとらわれて指導の可能性を閉ざさず、ALTからのインプットとその模倣を通して、児童が音声の特徴を体得する、あるいは児童自らが音声の特徴について考え、気づくという学びの方法を重視する姿勢が浮かび上がった。以上のように、本研究は、自らの英語使用者としての経験を音声指導での焦点的内容と結びつけつつ、当初抱いていた音声指導観や臨界期に対する考え方を児童の学びの実態から柔軟に修正しながら自己省察と実践の改善を行う、授業者の小学校教師としての成長過程を描述した。今後は、このような小学校教師としての側面が授業者の実践にどのような影響を及ぼすのかについて、その成長過程ともに精緻な検討が必要である。また、先行研究を踏まえると、本研究の過程で新たに得られた実践上の知見は、保持されることが難し

いと考えられる。小学校での指導経験によって獲得された実践知が、今後の授業者の教師の信念と実践に影響するのか、あるいはもともと持っていた教師の信念が再び優先されるのかという視点からも教師の成長と変容の過程を捉えるために、同一事例を引き続き検討することが求められる。

一方、本研究の課題として、省察の厚い記述を心がけたことで、解釈の対象とする省察をプレゼンテーション活動に関するものに限定せざるを得なかったことが挙げられる。また本研究では、授業者の学習者としての経験、アメリカでの第二言語としての英語話者としての経験、アメリカでの日本語教師としての経験などによって形成された教師の信念の影響についても、十分な示唆を得ることはできなかった。授業者の指導と教師の信念の実態をより深く理解するためには、授業者のライフストーリーやプレゼンテーション活動以外に関する授業者の省察など、本研究が扱えなかった焦点を含めて包括的に分析と考察を行う必要がある。これらの点については、より丁寧なインタビュー調査を行い、稿を改めて論じたい。

文部科学省は、2020年8月20日に開かれた第12回「新しい時代の初等中等教育の在り方特別部会」の中教審答申案の作成に向けた骨子案にて、2022年度を目途に小学校高学年での教科担任制を本格的に導入する必要があるとの考えを示し、専科指導の対象とすべき教科の一つとして外国語を挙げた。教科担任や専科教師を求める現状において、英語に堪能で、英語圏での留学経験のある本研究の授業者は、いわば理想的な存在であろう。さらに、現地での就労経験、母語話者教師として外国語教育に携わった経験を兼ね備えた教師は、小学校教師としてはもちろん、英語教師としても一般的な事例ではないと考えられる。しかし、このような教師が小学校での英語指導に試行錯誤し、児童の姿と自らの教師の信念を統合的に解釈しながら授業改善を導こうとする姿を本研究が示したことで、教科の知識や技能と指導技術を超えた、小学校教師としての児童へのまなざしと自ら学び続けようとする姿勢について再考する契機ともなったのではないだろうか。これまで小学校英語教育研究では、学級担任が授業を行うことを基本とする方針に基づき、学級担任が深い児童理解のもとに行う授業運営とそこで発揮される教師の力量についてさまざま報告がなされてきた。今後は、専科教師や教科担任制のもとでの外国語担当教師など、学級担任以外の教師を対象とした授業研究のさらなる充実も求められる。

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、研究協力校の教職員ならびに児童の皆様に、心より御礼申し上げます。

引用文献

- 秋田喜代美・藤江康彦(2019)。「第I部2:フィールドへの参加と倫理」秋田喜代美・藤江康彦(編)『これからの質的研究法—15の事例にみる学校教育実践研究—』東京:東京図書。
- 大嶋秀樹(2020)。「小学校現職英語担当教員の発音向上支援の試み:英語発音の実態調査から」『JES Journal』第20号, 320-335。
- 河内山真理・山本誠子・中西のりこ・有本純・山本勝巳(2011)。「小中学校教員の発音指導に対する意識—アンケート調査による考察—」『LET 関西支部研究集録』第13号, 57-78。

- 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研究紀要』第31号, 23-40.
- 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.
- 中村香恵子・志村昭暢 (2010) . 「日本人小学校教師の英語教師としての心情調査」『北海道工業大学研究紀要』第38号, 5-12.
- 中村香恵子・志村昭暢 (2011) . 「小学校教師における言語教師としての認知研究：小学校外国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・志村昭暢 (2014) . 「小学校外国語活動授業実践の特徴とその影響要因の探索」『小学校英語教育学会誌』第14号, 179-194.
- 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研究紀要』第29号, 47-62.
- 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.
- 文部科学省 (2020) . 「資料3：誰一人取り残すことのない『令和の日本型学校教育』の構築を目指して (中間まとめ骨子案)」最終閲覧 2020年11月15日.
https://www.mext.go.jp/content/20200820-mxt_syoto02-000009404_4-1.pdf
- 米崎里・多良静也・佃由紀子 (2016) . 「小学校外国語活動の教科化・低学年化に対する小学校教員の不安—その構造と変遷—」『JES Journal』第16号, 132-46.
- 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.
- 和田あずさ (2020a) . 「英語音声指導に関する教師の信念と授業実践の変容過程—熟達教師の省察的語りに焦点をあてて—」『JES Journal』第20号, 336-350.
- 和田あずさ (2020b) . 「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—」『JAILA Journal』第6号, 14-25.
- Borg, S. (2006) *Teacher Cognition and Language Education*. London: Continuum.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*: 20, 37-66. DOI: 10.1017/S0272263197001034
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*: 62(3), 307-332. DOI: 10.3102/00346543062003307