

小学校における教師の信念と英語音声指導の変容  
—英語に堪能な教師を事例として—

A Gradual Change of Teacher's Belief and English  
Pronunciation Instruction in Elementary Schools: A Case of a  
Teacher Who is Proficient in English

和田 あずさ

宮城教育大学

Azusa WADA

*Miyagi University of Education*

**Abstract**

The purpose of this study is to explore the dynamics of English pronunciation instruction in elementary schools and teachers' beliefs that affect teachers' decisions about what English phonetic and phonological features to select for lessons and how to teach those features. In this study, the author observed 88 lessons of 5th and 6th grades taught by a teacher with a high level of proficiency in English and English teaching licenses for junior and senior high school, and had reflection sessions with the teacher. The analysis showed that (1) the teacher started to talk more about the relationship between sounds and letters than the previous year because of some external factors such as the new course of study and the influence of COVID-19, (2) the teacher recognized Japanese English teacher as a facilitator who promotes students' awareness toward English sound features, and (3) the teacher's perception of accepting varieties of English pronunciation as Lingua Franca became much clear through team teaching with the ALT who was a non-native English speaker.

**1. 問題の所在と研究の目的**

2020年度より、小学校では第3、4学年で教科外活動としての外国語活動が、第5、6学年で教科としての外国語科が導入されている。小学校段階では、音声中心の言語活動や、音声で十分に慣れ親しんだ語句や表現を読んだり書いたりする言語活動が行われることから、音声指導はその中核に位置づくものであると考えられる。だが、多くの小学校教員は自らの発音や音声指導に自信がないと考えてい

ることが報告されている(大嶋,2020; 河内山他,2011; 三宅・上斗・西尾,2016; 米崎・多良・佃,2016など)。このような実態があるにもかかわらず、小学校教師が不安や葛藤を抱えながらいかに日々の音声指導を行っているのか、ということについて理解を深めようとする研究は、今もなお十分には行われていない現状がある。他方、このような指導者に関する課題を改善するための一案として、現在教科担任制の導入の検討が進んでいる。「義務教育9年間を見通した教科担任制の在り方について(報告)」(義務教育9年間を見通した指導体制の在り方等に関する検討会議,2021)は、「新たに小学校において導入された教科であり、指導体制の早急な充実が求められるとともに、中学校への学びの連続性を持たせながら、外国語によるコミュニケーション能力の基礎を培う系統的な指導を行う専門性が必要とされている」(p.7)ことから、優先的に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ている。専科教員の英語力に関する要件には、①中学校又は高等学校英語の免許状を有すること、②2年以上の外国語指導助手(ALT)の経験があること、③CEFR・B2相当以上の英語力を有すること、④海外大学、又は青年海外協力隊若しくは在外教育施設等で2年以上の英語を使用した海外留学・勤務経験があること、などがある(義務教育9年間を見通した指導体制の在り方等に関する検討会議,2021,p.9)。このような英語力を有する教師が今後ますます小学校での音声指導に携わることを想定するならば、実際の指導にあたって必要とされる、小学校教師ならびに言語教師としての実践的指導力を含めた音声指導のあり方について、実践をふまえながら考察を深める必要がある。また、日々の指導においては、これらの力量に加えて、各教師が持つ教師の信念の影響も考慮することが不可欠である。そこで本研究では、小学校の外国語指導を担当する英語に堪能な教師を事例とし、この教師が音声指導についてどのような教師の信念を持っているのか、そしてこの信念や実際の音声指導が児童の学びの実態によっていかに変容するのかについて、長期的な視座から検討することを目的とする。

## 2. 先行研究

教師の信念という概念を構成する基本的な考え方を整理した Pajares (1992) によると、教師の信念は学生である段階で形成され、早期に形成された信念は、経験や確証度の高い理論などとの間に矛盾があったとしても維持され続けるとされている。一方 Borg (2006) は、言語学習者として、また教職を目指す者としての教育による知識や経験と教師になってからの実践経験が、言語教師認知に影響を与えるとしている。これらの考え方をふまえて本研究では、教師の信念を「教師の個別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。

日本の小学校教師を対象とした、英語教育に関する教師の信念の特徴についての研究は、主に質問紙調査によるものが挙げられる。例えば中村・志村(2010)は、小学校教師が重視することとして、異文化理解、語彙習得、教師の文法知識、同僚の授業観察による研修、授業外での学習者とのコミュニケーションなどの要素を明らかにしている。志村・中村(2012)の研究でも、小学校教師の言語教師認知の特徴として、学習者との人間関係、同僚の授業観察、繰り返しの練習、よい発音、コミュニケーションを重視した指導などの要素が報告されている。加えて中村・長谷川・志村(2012)では、実践経験、英語力への自信、実践に関する自律度の高さなどの教師間の違いが、指導技能や基礎を重視するかどうかに影響していることが示唆されている。

また、実践経験の積み重ねに基づく言語教師認知の変容から、小学校教師の言語教師としての熟達化の過程を導こうとするインタビュー調査も行われている。中村・志村(2011)は、外国語活動に意欲的に取り組む3名の小学校教師への半構造化面接と自由討論から、学習者としての成功体験、研修会、同僚、ALTなどを頼る段階から、自らの実践とその背景の考え方を批判的に省察し、授業改善に取り組む段階に移行する様相を導出している。そして小林(2021)は、3名のJTEへの半構造化面接から、英語嫌いを作らないことを重視したかつての外国語活動のカリキュラム、自治体で独自に確立したリテラシー重視のカリキュラム、現行学習指導要領に対応するカリキュラムという変化を経験した中で、これらの教師に学びの積み重ねを重視する姿勢や授業展開や指導方法の変化に伴う不安が生じていることを描き出している。

このように、小学校教師がどのような言語教師としての信念を持ち、それがいかに形成され、変容しているかという研究は、少しずつ積み重ねられているところである。だが、同一の教師と経年的に関わることを通して、継続的な言語教師認知の変容と教師の成長過程を追う研究は、若手の高等学校教師の実践の変容と認知の過程を捉えた高木(2018)や、授業の実践と改善における同僚との関係性を明らかにした高木・巖(2021)など、ごくわずかである。

以上のことから、筆者は複数の小学校教師を事例として、継続的な授業の参与観察と授業者との協同的な省察により、個々の教師の音声指導の背景にある教師の信念とその形成に影響した経験、そして教師としての成長過程における教師の信念や実際の指導の方法および内容の変容を主題として、研究に取り組んでいる。特に和田(2021)では、中学校および高等学校の外国語(1種)免許状を持ち、高度な英語運用力と英語圏での留学経験ならびに日本語教師としての指導経験を持つ若手の小学校教師が、英語圏での生活経験から特にリズムを重視しており、ALTの発音を上手に聞き取り模倣する高学年児童の実態から、日本で英語を学び、かつ、いわゆる臨界期を過ぎたとされる年齢でも、主体的に英語の音声の特徴に気づきそれを体得できるのだと考えるようになったことが明らかになった。そこで本研究では、当該教師が小学校での指導経験で獲得した実践的知識および実践的思考が保持され、それ以降の教師の信念や実践に影響を及ぼすのか、もしくはより早期の段階で形成されていた教師の信念が維持されるのか、という点に焦点をあて、同一事例を引き続き検討することとする。

### 3. 研究方法

#### 3.1 参加者

本研究の参加者(以下、授業者)は、和田(2021)と同一の教師である。関西圏の公立小学校(以下、研究協力校)で、2019年度はアメリカ英語話者のALT(以下、発話記録中K先生)と、2020年度はバングラデシュ出身のALT(以下、発話記録中M先生)とのチーム・ティーチングにより、第5、6学年の外国語を担当している。授業にはこのほか、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。ただし、第5学年のうち1学級については、学級担任がALTとのチーム・ティーチングで授業を主導し、授業者はJTEとして授業に関わっていた。

先述したように、授業者は英語圏での生活経験もある、英語に堪能な教師である。授業者は短期大学在学中に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。その後アメリカの大学院で、日本語および日本文化教育、第二言語習得論を学びながら、TAとして日本語を日英語で現地の大学生に教えた。また、大学院修了後は約7年間、アメリ

カの大学と高等学校で日本語と日本文化を教えた。そして2018年度は、研究協力校での英語支援員と同一自治体内の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、2019年度から研究協力校の非常勤講師として高学年の外国語の指導に携わっている。このように授業者は学習者として英語を積極的に学び、第二言語として使用してきた。また、在米時には日本語母語話者として言語教育に携わってきた。つまり授業者は、高度な英語運用能力を持ち、言語教師としての経歴も有する一方で、言語教師としての経験と小学校教師としての経験に隔たりがある教師であるといえる。

### 3.2 手続き

2020年10月22日から2021年3月18日にかけて、第5、6学年の各2学級、計88授業時間の外国語授業を参与観察した。観察では、教室後方中央に設置したビデオカメラと筆者携帯のICレコーダー、フィールドノートでの記録を行った。

また、主に昼休みを用いて、計23回、授業に関する協同的な省察を実施した。省察は半構造化面接の形式で行い、授業のねらいと児童の反応、授業中に行われた音声指導の意図について、授業者の視点から自由に振り返った。省察の内容は、ICレコーダーと簡易なメモで記録した。

以上の手続きによって得られたデータから、音声指導に関わる授業内の発話や省察を抽出し、個人名を匿名化した発話記録を作成した。発話は、大きな内容のまとまりと発話者の入れ替わりで分節化した。次に、発話記録を繰り返し読み込み、発話の内容や口調などを通して気づいた点をもとに、キーワードを抽出し、類似するキーワードから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のエピソードと省察について事例の解釈を行うことを通して、授業者の教師の信念と音声指導の関係性について考察した。ただし、特に省察の発話を解釈するにあたっては、文脈や発話の内容を補足するための加筆、文意を損なわない程度の修正、解釈に直接関わらない箇所の省略をしたうえで発話記録を引用する。

最後に、本研究における筆者の位置づけを述べる。質的研究における研究者は、参加者との信頼関係を構築するために、「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」(秋田・藤江, 2019, pp.19-20) ことが必要であるとされている。このため授業内で筆者は、授業を進行する教師の意思決定に影響を与えない範囲で、個別の児童の支援を行ったり、授業者らの要請に応じたデモンストレーションに加わったり、コミュニケーション活動に参加したりした。また、観察の中で筆者が気づき、かつ授業者らにとって気づくことが難しい児童の様子を積極的に共有した。これらのことから、本研究における筆者は、内部者の視点を持ち、参加者に近い立場の観察者であるといえる。加えて筆者は、小学校教員としての経験を有し、研究協力校とも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することがあった。この点では、授業者にとっての筆者は、小学校教育に関するメンター的な存在であるといえる。そして、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、児童は筆者に対して授業中に分からないことを質問したり、支援を求めたり、休み時間に話しかけたりしていた。このことから、児童は筆者を「大学から来たもう一人の英語の先生」と認識していたと考えられる。このように、フィールド当事者の視点を尊重し、現象への理解を深めるため、筆者は可能な限りフィールドの一員としてふるまい、授業者らや児童と関わってきた。ただし、授業者の教師の信念や実践に影響を与えることを避けるため、音声指導に関する筆者自身の教師の信念にはできるだけ言及しないように

心掛けた。しかし、本研究への参加そのものが、何らかの方向づけを行っているという可能性を完全に否定することはできない点に留意して、以降で事例の解釈を行う。

#### 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とその省察

授業者の音声指導は、児童の英語発話に対するフィードバックとして行われていた。そのため、抽出した音声指導に関する授業者の発話から暫定的なカテゴリーを生成し、Vigil and Oller (1976)、Lyster and Ranta (1997)、楊 (2006) など、言語教育における教師のフィードバックに関する分類枠組みから見直しを行った。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	定義	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。	v から始まっているからちょっと舌かみます。
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	(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。	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。	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)
比喩	日本語の似た音や言葉で発音を印象づける。	静かにしての「シー」の音。
文字と音のつながりの指摘	スペルに言及して発音を意識づける／音読させる。	a から始まっているから an やったね。
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、活動への取り組みを肯定的に評価する。	・いいですね。 ・(learn と run) 確かに似てる。

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、前年度と同様、児童は英語らしい発音を意識していると思われるものの、伝達や理解に影響を与える発音上の誤り、例えば vet が[bed]や[bet]、“I’d like~.”が“I like~.”と発音された場合や語強勢の位置が異なっていた場合、外来語として慣れ親しんだ言葉や音が類似し意味が異なる言葉を児童が発した時、学級担任から発音に関する説明を求められた場合に行われていた。これらは主に、新出語句の導入や練習の際、リスニング活動で聞

き取った内容の確認の際、プレゼンテーション練習後に複数の児童に共通して見られたつまづきを確認する際などの活動において観察された。

これらの指導に関しては、特に「強調」と「文字と音とのつながりの指摘」が前年度からの変化として授業者自身が指摘していた。このような変化の理由として授業者は、授業者や ALT も児童もマスクを着用しているために口の動きが確認できないこと、教科書付属のデジタル教材の映像はアニメーションのため実際の口の動きが分からないこと、教科になったことで「読むこと」や音と文字のつながりに関する指導を意識するようになったことを挙げていた。しかし、このような条件下で指導をする中で、前年度は口の動きに頼って指導していたとも授業者は振り返っていた。そして、音声とその指導が重要だと考えるからこそ、各種の制限の中で指導方法を模索し、口を見ないと児童はカタカナの音に頼るので大げさに発音したこと、しかしそれにも限界があるので文字を使うという指導に至ったと語っていた。また、文字を使うことで児童は一呼吸置いて考えられるとし、前年は自分に余裕がなく、一呼吸置くこと、つまり授業の流れが止まることで全体の雰囲気は緩むと考えていたが、今は大丈夫と思えるという自らの変化にも言及していた。このように授業者は、英語に堪能でありながら、自らが積極的に音声のモデルを示すのではなく、授業を進行しながら児童のつまづきをみとり、ALT の発音の聞き取りと模倣のみでは不十分な場合に英語と日本語の音声の違いへの気づきを促す、ファシリテーターとして指導を行っていると考えられる。

#### 4.2 音声指導に関する省察に現れる教師の信念

続いて、授業者の省察から読み取ることのできる、授業者の音声指導に関する教師の信念について検討する。本研究の実施調査期間中において、授業者が音声指導に関するファシリテーターとしての自らの役割を明確にした契機として観察された事例として、第 6 学年で行った英語の詩の朗読に関する授業内のエピソードとその省察に着目する。

この活動は、他の教育活動との関わりから、学級担任の意向により、10 月末から 11 月中旬にかけて、外国語の授業内で行われたものである。この活動では、峠三吉の「にんげんをかえせ」の英訳を、児童が自分の思いを込めて朗読しやすいよう、授業者と ALT が一部改変したものが使われた。10 月 30 日の授業で ALT が詩を朗読し、それを児童が復唱する際、どちらの学級の授業でも、ALT の *peace* の発音が [pi:tʃ] に聞こえた。この場面で、最初に授業を行った学級では、授業者は /s/ を強調して発音したが、次の学級では “Last one is *peace*, not *peach*.” と ALT に指摘していた。このエピソードを振り返った 11 月 5 日の省察を、以下に引用する。

M 先生の発音 *peach* に聞こえたの、私だけですか？ たまに、何が間違っている英語で何が合ってる英語かっていうのはない前提で、やっぱり私がアメリカで 10 年話してた英語と違うことがあるので、そういう時は、どっちが正解かは言わずに、もう子どもに、聞いたままに発音させる。そこは世界共通語の英語として、あえて何も言わないんですけど。でも、詩をみんなで読むんだったら、みんな同じ発音しなくちゃいけないと思ったので。で、もう一個の理由が、*peace* も *peach* もみんな知ってる単語なので、混乱させちゃいけないので、あえて突っ込ませてもらいました。

ここでは、特定の発音、さらに言及すれば ALT の発音が間違いであるわけではないという前提を示

しながら、授業者が聞き慣れ、自らの発音の前提にもなっているアメリカ英語の発音と ALT の発音が異なる場合があることに触れながら、なぜこの場面で ALT に発音の指摘を行ったかについて理由を述べている。聞いたままに発音させることを大切にしつつも、児童には **peace** も **peach** も聞いたことがある単語であるため、どちらの発音なのかで混乱すると児童が自信を持って朗読ができないことを懸念し、あえて ALT に指摘したとのことである。

一方で、授業者は英語が母語ではない ALT の存在を肯定的に捉えている。そのことが分かるのが、これまでに一人の児童が、授業外の場面で ALT の発音に特徴があることを授業者に指摘したことがあったことを振り返り、児童に ALT の発音を「英語とは違う」と思っほしくないと語ったうえで続けた、以下の内容である。

(研究協力校の子どもたちが北米出身、あるいは北米系の発音ではない ALT の指導を受けるのは) たぶん初めてですかね。個人的には、英語を第二言語として話す先生がこのタイミングで英語を教えてくれるのは、子どもたちにとってはすごくいいなと思っているので。だから違う発音っていうのも気づきだし。でもそこって、一個ボタンをかけ間違えたら子どもたちがついてきてくれなくなる要素な気がするから、そこを気をつけなきゃいけないのは私の役割かなって思っています。

この語りから、児童が ALT の発音とこれまでに聞き慣れた発音とが異なっていると気づくこと自体は、授業者も大切にしようとしていることが読み取れる。ただし、児童が特定の国や地域以外の英語発音を「英語ではない」と考えるのではなく、多様な英語発音の一つであると捉えるために、授業者が重要な役割を果たしているという認識を持っていることも分かる。

このエピソード以降、授業者と ALT が、お互いに児童の前での判読を頼み合う場面が複数観察された。また、11月6日の授業では、ALT が **peace**、**peach**、**piece** の3種類の単語を板書し、発音を確認する場面があった。これらのことについて11月12日の省察で、授業者は以下のように語っている。

やっぱり **peace** が **peach** 聞こえるっていうのはご自分でも気にされていたようで、(授業者に) 読んでおっしゃったんだと思うんですけど、やっぱり M 先生に読んでもらった方がいいかなと思って読んでいただいたんですけど。授業のあとでそこはちょっと苦手だからっておっしゃってたから、そこで遠慮されてるんだしたら、前の時間の時に私が結構子どもたちに **peach** じゃなくて **peace** だよって言ったのが、ちょっと言い過ぎたかなっていうところがあって。やっぱり前に立つ ALT の先生にはどういう英語であっても自信を持って話してもらいたいっていう気持ちが一番あるので、あえて読んでくださって。でも、嫌って言われたら無理に読んでもらおうつもりはなかったんですけど、私から言ったらずっと読んでくださったので、やっぱり遠慮されてたのかなって印象でした。

ここでは、授業者が ALT の英語発音を尊重しようとする思いに加えて、非英語母語話者の ALT の心情を慮る授業者の姿勢がうかがえる。先述した発音への指摘は、授業者にとっては児童が自信を持って朗読できるようにするための念のための確認であったとしても、ALT にとってはいわば発音の修正である。つまり、児童が自信を持って世界の様々な英語に触れる機会として、非英語母語話者の ALT を肯定的に受け入れている授業者自身の認識との間にずれや矛盾のある行為とも受け取れよう。先述の指摘以降の「授業者が判読した方がよい」という ALT の姿勢を通して、母語話者の発音と異なる点があったとしても、ALT が自信を持って指導することが、より優先順位の高いものとして授業者に位

置づいていることが確認された語りであるといえる。

詩の朗読に関する一連の活動が終わってからも、授業者は折に触れて、ALT の発音に関する話題をきっかけとして、自らと ALT との役割や、児童にどのような発音を身につけてほしいかについて、省察の中で言及している。これらの内容に関わる授業者の逡巡が現れた省察を抜粋のうえ整理したものが、資料 1 である。これらの省察の流れからは、ALT の存在が契機となり、世界共通語としての英語の多様性の尊重、現任の ALT と自らや前任 ALT の発音の違いが持つ児童の音声への気づきへの役割、通じる英語を構成する要素としての強勢の重視、通じる英語に対する学習者としての認識のあり方など、多岐のテーマに関する授業者の考えが深化していく過程が見てとれる。特に、世界共通語としての英語とはどのようなものであると授業者が認識し、それについて教師として何を児童に伝えたいのかについて、あるいは何をもち通じる英語であるとするのかについては、自らのアメリカでの経験や授業内外での具体的なエピソードに言及しながら、自らの教師の信念の様相をより具体的に内省する姿勢がうかがえる。一方で、ALT との信頼関係の構築という点において、自らの教師の信念やそれに基づく音声指導と ALT のバックグラウンドや教師の信念の尊重との間に葛藤が見出されていることが推察される。

## 5. 総合考察

本研究では、前年度における研究と同一の、英語が堪能で、アメリカでの留学経験や日本語教師としての経験があり、かつ小学校教師としては若手の教師を事例とすることで、音声指導に関する教師の信念と実際の指導の方法、およびこれらの関係性が、指導経験を積み重ねていく中でどのように変容するのかに着目し、その経年的変容を検討した。その結果、意味の伝達に影響を与える可能性のある発音上のつまづきを確認する指導や、児童が聞く機会と話す機会を多く設けることで児童に音声の特徴に気づかせる方法を、2020 年度も積極的に取り入れようとする姿勢が観察された。一方で 2020 年度は、新型コロナウイルス感染症の影響や、学習指導要領改訂に伴う教科化による指導内容の増大により、コミュニケーション活動やプレゼンテーションを積極的に導入して音声の特徴に慣れ親しませるという、授業者が本来重視していた方針を取り入れたり、調音方法を見せて観察させたりすることが困難な状況であった。そのため、注意を促したい音声を強調して発音したり、文字と関連づけながら音声の特徴に言及したりする方法が、前年度からの変容として見られた。しかし、制限のある状況でただできる方法を取り入れるにとどまらず、それぞれの指導によって児童の学びにどのように寄与するかという意味づけを行いながら指導方法を工夫していることがうかがえた。また、個別の音声の特徴に関しても、それについて指導することが児童の音声への気づきにつながるのか、あるいはかえって児童を混乱させるものとなるのかという視点で実践を省察していた。他方、ALT の発音を聞いて真似することを重視する教師の信念自体は大きく変容しなかったものの、実際の授業でも省察でも、きわめて英語に堪能ではあるが母語ではない ALT の発音を尊重しようとする姿勢と、その特徴的な発音に戸惑う思いとの葛藤が確認された。しかしこの葛藤についても、発音の多様性を容認しつつ、児童がすでに慣れ親しんでいる別の語との混同の恐れがあるものや強勢位置が異なるものは修正すべきである、という考えが構築されてきた。そして、省察において「ネイティブの真似をする」という表現が「(非英語母語話者も含めた) ALT の発音を真似する」と変わり、かつ、児童の発音に関して、



英語として「通じる」ないし「伝わる」発音を心掛けることを前提としつつ、「自分の英語を話すようになる」と語ったように、母語話者の発音を重視するよりも、国際共通語としての英語や理解可能な英語を志向する姿勢がより明確になったことが明らかになった。加えて、このような志向性の変容によって、授業者自身と ALT の役割に対する認識が再確認されていることが示唆された。以上のことから、状況に対して柔軟に、かつ前向きに対応しながら音声指導に取り組む中で、児童理解や教師との同僚性構築など、小学校教師としての視点の深まりの一端を確認することができた。

ただし、本研究には、以下のような点で課題も多い。まず、参与観察とインタビューを併用し、事例の個性を記述する研究方法を取り入れているものの、授業者の思考と実際の言動を規定する教室内外の文脈の重層的な関係には言及できていない。また、新型コロナウイルス感染症の影響による活動内容や指導方法の制限、学習指導要領の全面実施に伴う授業時間増やカリキュラムおよび授業時間の変化、非英語母語話者の ALT の着任など、様々な要素が前年度とは大きく変わった。授業者の教師の信念や音声指導の方法も、これらの要因によって変わらざるをえなかったという側面が強いと思われる。しかし、実地調査の開始が大幅に遅れたことにより、これらの変化に授業者がどのように対応していたかをつぶさに観察することはできていない。実際授業者も、実地調査を開始した段階ですでに、このような大きな変化に対応するために試行錯誤していた段階から、ある程度の方向性を見出して指導ができるようになったと語っていた。さらに、ALT の発音という要素に焦点化して授業者の信念を解釈したが、毎回の省察の時間が前年度に比べて短かったうえに、省察の視点は提示したものの、それらのうちどの視点に焦点をあてて深く省察を行うかについては授業者にゆだねていた。そのため、今回焦点をあてた要素に関連する語りはある程度限られた期間の中で現れることとなった。以上のような要因により、小学校現場での実践の蓄積に伴う変容であるか否かについては、十分に検討することができず、当初目指していた「経験的な変容」を捉えるには至っていない。引き続き同一授業者の協力を得ながら調査を継続することで、今一度指導経験の積み重ねという要素に焦点化しながら、本研究で確認された教師の信念と指導方法が維持されるのか、さらに変容するのかを検討するとともに、教室内外の文脈を相互に関連づける分析枠組みや記述方法を精緻化することが求められる。

## 謝辞

本研究に多大なご協力を賜った授業者の先生と教職員の皆様ならびに児童の皆様、心より御礼申し上げます。また、本研究は JSPS 科研費 GA20K13134 の助成を受けたものです。

## 付記

本稿は、JAILA 第 9 回全国大会（2021 年 3 月 13 日オンライン開催）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

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.
- 義務教育 9 年間を見通した指導体制の在り方等に関する検討会議 (2021) . 「義務教育 9 年間を見通した教科担任制の在り方について (報告)」文部科学省. 最終閲覧 2020 年 11 月 18 日.  
[https://www.mext.go.jp/content/20210729-mxt\\_zaimu-000015519\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210729-mxt_zaimu-000015519_1.pdf)
- 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.
- 小林悠 (2021) . 「小学校英語専科教員の教師認知 —英語教育を推進する X 区の JTE の変容—」『論集 / 青山学院大学大学院文学研究科英米文学専攻』第 45 号, 19-50.
- 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.
- 高木亜希子 (2018) . 「若手英語教師による学びと成長の軌跡：授業研究協議会後のインタビュー分析に基づく教師の認知」『言語教師教育』第 5 巻第 1 号, 47-67.
- 高木亜希子・蕨知英 (2021) . 「授業改善を目的とした実践研究における同僚との関わり—中学校英語教師の認識—」『言語教師教育』第 8 巻第 1 号, 20-39.
- 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・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.
- 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 (2021) . 「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—」『JAILA Journal』第 7 号, 79-90.
- 楊帆 (2006) . 「誤用訂正に対する意識—中国人日本語学習者と中国人教師の場合—」『小出記念日本語教育研究会論文集』第 14 号, 37-49.
- 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.
- 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
- Vigil, N. A. & Oller, J. W. (1976). Rule fossilization: a tentative model. *Language Learning*, 26, 281-295.

資料 1 ALT の発音に関連する授業者の省察

省察日	省察の抜粋
11 月 27 日	<p>M 先生は ALT、私は英語の先生。なので、英語をリピートするのは M 先生。ALT の先生が来てくださっている一番の核がそこだと思うので。だから M 先生の発音が、いわゆるネイティブ・イングリッシュじゃなくても、グローバル・イングリッシュの一つだから、例えば子どもが去年の K 先生と違うって思うのは子どもの気づきであって、そこは否定しない。でも、「バングラデシュだから英語が違うんだね」じゃなくて「バングラデシュの英語も一つの英語だよ」って指導したいので、M 先生の英語を直すことはしないし、違うねっていう指導もしたくないししないつもりです。でもじゃあ私の英語はって言われたときに、私はアメリカ英語の第二言語話者としての英語を聞かせる立場だと思うので、M 先生と私の発音が違っても、私は私が思う発音で話すようにはしてます。ただ、誤解を招く発音の場合は、私と M 先生の間でマッチさせるように心掛けています。だから、線引きというか、枠の中に納まる発音であればだったらいいのかなって、一つじゃなくて。でも別の枠の発音で子どもを乱すのは、やっぱり英語の教師としてはよくないと思うので。昨日の see と she も、やっぱり大事な違いだから、第一言語が何語かは関係なく、伝わらなくじゃだめっていうのは持つときたいと思います。ネイティブじゃない M 先生が来たのは結構なチャレンジだと思っていて、でもこれを機会に子どもに学んでほしい。いろんな英語があって、いろんな人が英語を話す世界で生きていく、だから最終的には子ども同士の英語で会話できて分かり合えるっていうのが、私の目指すところ。それは M 先生のおかげで考え始めたけれども、ずっと思ってたことではあった。</p>
12 月 4 日	<p>線引きは大事、許容範囲内の発音の違いとか。でも今回、悪いとかいいじゃなくて個人的に気になるのは、アクセントの違い。発音するときには多少音が抜けたり余分な音が入っても文脈で分かるけど、アクセントは大事だと思っていて、それが違うのが際立っていた。昨日も先週も気になっていたから、自分も間違ってるかもしれないと思って、一個一個辞書を調べたんですよ。やっぱり、どこの国の英語でもアクセントは一緒じゃないですか。だから、線引きっていうことを考えた時に、/laɪb.ɪ.ɪ/っていうのが合ってる英語だっていう知識があって、この人は/laɪb.ɪ.ɪ/っていうんだ、じゃあ自分はどう発音しようかっていうのと、一回目に新出単語で/laɪb.ɪ.ɪ/って入ってくるのは違うなって思っていて。英語を英語として話す、でもその中にはバリエーションがありますっていう、その二つははっきりしとかなきゃなって思っている。なので/laɪb.ɪ.ɪ/って言われても私はやっぱり/laɪb.ɪ.ɪ/っていうし、子どもが/laɪb.ɪ.ɪ/って言っても否定はしないけど、その音も聞いてほしいっていうメッセージは、私のできる範疇で伝えるべきだなって思います。でも、私が違う強勢で発音するとすぐに矯正してくださる、そこがストレスになってたら申し訳ないなって思うから、すごい難しいです。人間的にはそんなことしない方が楽だし、ティーチングパートナーとして大事じゃないですか、でも一教師として子どもにちゃんとした学びをって考えると、やっぱりそれは大事ななって思う、その狭間が難しいです。だから現状としては二人で教えるわけじゃないですか、その二人の英語力や英語のバツ</p>

	<p>クグラウンドは、ここにきてすごい大事だなんて思います。信頼関係に響くくらい。ただ英語を上手に話す人とか、そういうことじゃなくて、何を指して、小学校英語をどうしたいかって。きっと私の立場は、発音指導とか、私の後に続いてとか、私があんまりそれをしちゃうと、M 先生が来てくださる理由が一つなくなっちゃうから、やっぱり英語の先生は英語が堪能な「英語屋さん」じゃなくて、つたない英語でもコミュニケーションをとろうとする、担任の先生と ALT の先生がベストだと思う。英語力より、ALT の先生のバックグラウンドや思いを受け止めるって大事だなんて思います。自覚はなかったけど、K 先生と私の英語は M 先生と私の英語より明らかに近いと思うので、去年そこまで考えなかったのは、今回ネイティブじゃない先生だからってというのがあってと思います。</p>
<p>12 月 10 日</p>	<p>インド人が話す英語とか、中国人が話す英語とか、聞いただけで何人が話してるなっていうのが、いわゆる英語ネイティブの人たちも分かる。でも日本人の英語ってそこまで確立していないっていう印象が、10 年間思ってたことでもあって。やっぱりいろんな英語があって、世界共通語としての英語っていう認識でこういう授業も進めていくべきだと思うので、もちろん、いわゆるネイティブの発音を聞くのも一つだけども、自分たちの英語を聞いて、ちょっと発音がネイティブとは違うかもしれないけど、許容範囲としての英語を話す中で、ちゃんと自分の言いたいことを言えるっていうのは大事なかなって思っていて。でも通じるっていう線引きは難しいですね。結局、M 先生の英語や私の英語が、じゃあどこまで通じるんだって言ったら、それは誰にも分かることではないし。ただ英語のバリエーションは他の言語よりも多いはずだし、多くあるべきなので、英語っていう大きいくりの中に、日本語を母語として話す人の英語もしっかり入っているっていう前提で、自分は/l/と/h/の発音ができないけど分かってよ、じゃなくて、そこは日本人は努力を怠ったらいけない。そこはきちっと英語を学んでいく。通じたらいいじゃないってなったら、学ぶことすらなくなるわけじゃないですか。でもちゃんと英語として、英語を学んでいくのは大前提として、ネイティブみたいにきれいに話せないけれども、話そうとする心意気だったりとか、伝えようとする、一生懸命勉強してきたっていうのを出すうえでは、日本人が話す英語も、分かってもらえる環境を作っていくのは大事なかなって。例えば今日、最後の発表は英語の上手な子だったけど、海鮮何とか丼は、1 個しか食べられないわけじゃないから bowls だって前からすごく気にして、今日の発表もネイティブが話す発音ではなかったんですよ、/z/を強調して言ったんですよ。でもそれって、日本語にはないわけじゃないですか、でも英語では違いがあるから、日本語母語話者としてその子にとっては難しい問題だったけれども、つけなきゃいけないからつけた。でもそれを聞いてた M 先生は、うんうんってうなずいていたから、日本人じゃない人が聞いても通じる英語だったわけじゃないですか、ナチュラルではないけれども。それは私は、許容範囲内の英語なのかなって思う。これからも明らかに/z/を強調した発音をするのがいいかって言うとそうじゃなくて、次のその子のステップは、ナチュラルに出すことだと思うんですね。だからその努力は怠らないけれども、そこで理解してもらっている意識があると、これからも自信を持って話せることにつながるのかなって感じます。</p>