

熟達教師の英語音声指導の変容に関する事例研究

—教師の信念との関わりに焦点をあてて—

教育内容開発コース 和田 あずさ

A Case Study on a Change in English Pronunciation Teaching by an Experienced Teacher:
with Special Attention to the Teacher's Belief

Azusa WADA

The purpose of the present study is to explore the dynamics of English pronunciation teaching in elementary schools and how the teacher's belief concerning foreign language education affects actual instructions and teacher's decisions. In this study, the author observed 40 lessons of the 3rd and 4th grades taught by an experienced teacher who was not confident about English pronunciation and had 7 lesson reflection sessions with that teacher. The analysis of classroom discourse showed (1) that typical instructions of that teacher were articulation of segments, relation between sounds and letters, encouraging observation of ALT and that teacher mentioned /th/ sounds of days or date most frequently, and (2) that remarks about praise increased compared with the previous year. Furthermore, narratives on lesson reflection suggested (3) that especially negative experience as a foreign language learner was reflected on teacher's belief valuing "open-minded" foreign language activities consistently, and (4) that that teacher had come to judge what sound features should be taught in a lesson autonomously as a long-term change.

目次

1. 問題の所在と目的
2. 先行研究
3. 研究方法
 - 3.1 参加者
 - 3.2 データの収集と分析の方法
 - 3.3 本研究における研究者
4. 結果
 - 4.1 音声指導の傾向
 - 4.2 音声指導についての省察の傾向
5. 考察
 - 5.1 言語教師としての力量形成
 - 5.2 指導と省察に反映される多元的自己
6. 結語

1. 問題の所在と目的

小学校英語教育研究の傾向として本田ら (2020) は、指導方法や教材などの効果検証を行う変化志向の研究が多いことを明らかにしたうえで、目の前の事象を深く理解しようとする理解志向の研究を行う必要性を指摘している。小学校英語教育の拡充が進む現在、多様

な文脈のもとでの実践知を導出し、教育現場での営みに対する理解を深めることがますます求められているといえる。

小学校英語教育では、その導入期から現在に至るまで、音声指導がその中核を担っている。しかし、小学校教師が抱える課題の一つとして、自らの発音と音声指導に対する不安が挙げられている (河内山ら, 2011; 三宅・上斗・西尾, 2016; 米崎・多良・佃, 2016など)。つまり、多くの小学校教師は、これらの不安をさまざまな実践知で補いながら、音声指導に携わっていることが推察される。そのため、小学校英語教育における音声指導の実態を深く理解するためには、授業そのものだけでなく、指導に携わる個の教師の心的過程を詳細に捉えることが肝要である。

また、音声指導に関しては、大局的な志向性と個別の教師の認識が一致していない可能性についても一考を要する。学習指導要領では1977年の中学校学習指導要領の改訂以降、「現代の標準的な発音」を扱うとされているが、Mimatsu (2011) の研究は、多くの日本人英語教師がアメリカやイギリス以外の英語を「現代の標準的な英語」として捉えていない実態を明らかにしている。このことから、指導の実態や教師の心的過

程の深い理解に際して、音声指導に関わる教師の信念に焦点を当てる必要性が導かれる。

そこで本研究では、音声指導に自信がないと認識する教師を事例とし、指導の背景にどのような教師の信念があり、それが教育実践の文脈の中でどのように構築されていくのかについて検討する。このことにより、音声指導に関して、小学校教師が自らの実践知や専門性をいかしながら、いかに教育実践を営んでいるのかについて視座を得ることを目指す。

2. 先行研究

英語教育に関する小学校教師の信念の特徴として、志村・中村（2012）は中学校・高等学校の英語教師との比較から、コミュニケーション、人間関係、同僚の授業の観察、繰り返しの練習、よい発音での発話を重視し、正しく言えるまでは英語を使わないことや語彙や文法を覚えることは重視していないことを明らかにしている。さらに中村・長谷川・志村（2012）は、小学校教師の言語教師認知の特徴として、英語指導経験のない教師にはやや「指導技能」を重視する傾向があることや、指導経験のある教師には「基礎」を重視するかどうかにはばらつきがあり、英語力に自信のある教師や自律度の高い教師に「基礎」を重視する傾向があることを指摘している。加えて中村・志村（2014）は、外国語活動の授業が実技教科に近い特徴を持っている点、実践経験や英語力などが実践の違いに影響している点、個人的要因との関係性は見出されなかった点、相反する教師としての信念と学習者としての信念が共存している点、教師の協力体制や教師としての学びの性質が実践の違いに影響している点などを報告している。ただし、この研究では課題としてデータに偏りがある可能性が指摘され、今後の展望として「個々の教師に注目しながら外国語活動授業実践の実態を教師の内面から知るといふ課題解決に迫っていきたい」（中村・志村, 2014, p.193）と述べられている。

また、個別の経験が与える教師の認知の影響を探る研究として、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を実施し、すべての参加者について、学校外の英語学習での成功体験が初期段階の実践に影響を与えている点や、児童や同僚教師と学び合い実践を省察し改善しながら成長し続けている点を明らかにしている。このように、教師が何をどのように判断し指導に反映しているのかを理解するための示唆を提供する研

究を充実させるためには、一人の教師の変容を長期的にみとる研究や多様な学習歴や教職歴と教師の信念を持つ教師の事例を集積することも必要である。

ところでPajares（1992）によると、教師の信念には、「信念は早期に形成され、理由、時間、学校教育、経験に起因する矛盾があったとしても、独自で維持し続ける」（p.324）「信念はより早く信念の構造に組み込まれるほど変化することは難しく、新しく獲得した信念は変化に最も弱い」（p.325）「科学的に正しい考え方が示されたとしても、個人は誤った、あるいは不完全な知識に基づく信条を保持する傾向がある」（p.325）「教えることに関する信念は、大学生になる頃に確立されている」（p.326）などの基本的な考え方がある。これらを踏まえると、学生時代に形成された教師の信念は、その後の経験や学びによる影響があったとしても大きく変化しないと考えられる。一方で、Allen（2002）、笹島・ボーグ（2009）、Nakamura, Shimura & Mitsugi（2017）などでは、教師が働く環境が教師の信念や実践に影響を与えるとされている。すなわち、教職に就くまでの経験によって形成された教師の信念と、教師がおかれる地域や文化、環境などの文脈の両方を考慮することが、教師の信念の研究にあたっては不可欠である。

以上のことから、学習者としての経験と教師としての経験の両方に着目し、音声指導に苦手意識を持ちながら、教職歴の後期で外国語専科として小学校英語教育に取り組むこととなった教師に焦点を当てたのが、和田（2019）である。この研究では、継続的な授業の参与観察と省察インタビューを行うことにより、熟達教師の力量の一つである「即興的思考」（佐藤・岩田・秋田, 1990）を発揮する様相を描述した。また同一の教師を事例とすることで経年的な変容を捉えようとした和田（2020）では、小学校教師としての信念が一貫して保持されながら、この信念に基づく知識・理解への志向性が、明示的指導やつまづきへの共感などの指導、中学校への円滑な接続の観点などと結びついていることや、児童のつぶやきを契機として学びを共有しようとする授業改善の視点などが導出された。以上の経緯を踏まえて本研究は、引き続き同一教師を事例とし、教師信念と授業実践の変容をより長期間の調査によって詳らかにすることを主題とする。

3. 研究方法

3.1 参加者

本研究の授業者は、関西圏にある公立小学校（以下、研究協力校）の再任用教員である。授業者は研究協力校のある自治体（以下、A市）での教職歴が30年を超える熟達段階の教師であり、本研究の対象時期である2019年度時点で、研究協力校での勤務は4年目となる。小学校英語教育の開始が議論された当初からA市の英語教育推進に関わってきたことから、授業者はモジュールで行うフォニックス活動の統括を担当し、外国語活動に関しては、2017年度に低中学年、2018年に全学年、2019年は低中学年の専科教員として、ALT（発話中、K先生）と共に指導を行っている。

ここで和田（2019; 2021）から、授業者の学習者および教師としての経験について概観する。中学校から大学までの間に授業者が受けた英語教育は、読み書きと読解が中心であった。授業者曰く、学生時代から英語は苦手で、今でもリスニングやスピーキング、発音には自信がないとのことである。また、教員になってからも、海外で思うように英語が話せなかったり、話した英語の発音が通じなかったりするなどの「悲しい」経験をしてきた。一方で、これらの経験が契機となり、授業者は教職に就いてから民間の英語教室での学び直しを始め、一時期の中断ののち、再度別の英語教室に通うようになった。二度目に通った英語教室や現在通っている中国語教室は発音指導に注力しており、改めて音声の大切さを実感しているとのことである。

他方、教師としての授業者は、A市の地域や児童の特性を踏まえ、友達同士で打ち解けて心を開き、自分を表現し、受け止め合うことを重視した英語教育に長らく参画してきた。発表、自己表現、交流などを各単元の重点的な活動として位置づける中で、授業者は自身の学生時代の経験を振り返り、音声の正確さを求めすぎると、間違ふことへの不安から何も言えなくなってしまうのではないかと考えているとのことである。以上のことから、授業者は音声指導の重要性を認めつつ、間違いを恐れぬ、「オープン・マインド」な授業風土をより優先していると考えられる。

3.2 データの収集と分析の方法

データの収集にあたっては、2019年6月13日から2020年2月27日にかけて、第3、4学年、各2学級の計40授業時間を参与観察した。観察時には、教室後方中央に設置したビデオカメラによる録画と、固定およ

び筆者が携帯するICレコーダーでの録音を行った。また、授業展開、発話、しぐさ、授業者や児童の発音の特徴、その他気づいたことを記録するフィールドノートを作成した。そして、授業者にとって可能な範囲で、授業後と学期末などの計7回、協同的な省察を行った。省察は半構造化インタビューの形式をとり、授業のねらいと活動内容、児童の反応などについて振り返った。その際、ICレコーダーでの録音と簡易なメモの作成を行った。

データの分析にあたっては、まず、収集した映像と音声のデータから、授業と省察の逐語録を作成した。発話は、内容のまとめりと話者の交代で分節化した。次に、逐語録を何度も読み込み、内容、声色、口調などから全体的な印象を捉え、気づいた点を書き留めた。続いて、授業の逐語録から、言語活動を行う際の指示を除く、音声指導に関する授業者の言葉かけを抽出した。そして、抽出した言葉かけからカテゴリーを生成し、音声指導のおおまかな傾向と変容を捉えた。加えて、授業と省察の逐語録を対照することで、指導の変容の背景に何らかの教師の信念がうかがえるかを検討した。また、省察に関しては、音声指導に関する語りについてテーマ分析（Braun & Clarke, 2006）の手法を採用した。逐語録を読み込んで気づいたことから暫定的にカテゴリーを作成し、データと照らし合わせながら複数回見直しと修正を行った。そして、カテゴリーに対応するデータを選択し、記述と解釈を行った。最後に、カテゴリー間の関係性から、テーマを導き出した。

ところで、授業者の省察は、その語りを通して、授業者が自身の経験をいかに認識し、意味づけているのかを表すものである。この点で、授業者が自身の実践を正しく認識し語りに反映しているのかよりも、授業者が何をどのように語るのかが重要となる。その際、その語りには授業者内に内在する多元的な自己を捉えることができる。そこで、本研究ではHermans & Kempen（1993; 溝上・水間・森岡訳, 2006）の「対話的自己」の視点を取り入れ、省察に表れる自己の多声性に着目して解釈を試みる。

3.3 本研究における研究者

ここで、本研究における筆者の位置づけについて触れておく。教育現場や教師に密に関わる研究においては、ラポールと呼ばれる信頼関係の形成が必須である。ラポールの形成のためには、「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

もちろんですが、教師の実践や信念を共有し、時に責任の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。

このような考え方にに基づき、学校長や授業者との協議のうえ、研究協力校の授業において筆者は、授業者の授業進行と指導上の意思決定に影響を与えない範囲で、学級担任、特別支援学級担任、介助員、英語支援員などと同様に、デモンストレーションや児童とのコミュニケーション活動に参加したり、個別の児童の支援をしたりしていた。また、省察の中で授業者から質問を受け、英語音声の知識や技能に関する解説を行っていた。この点において、授業者にとっての筆者は、参加者に近い観察者であり、音声指導に関してはメンタ的な立場であったといえる。

筆者が各学級で授業に参加する初回には、授業者が児童に筆者の紹介と筆者が授業に参加する目的を説明し、筆者が英語で自己紹介をしたり児童が既習表現を使って筆者に質問したりする時間が設けられた。このような授業者の計らいや、上記の授業内の関わりを通して、児童は他の教職員と同様に筆者にも、授業中や休み時間に質問をしたり話しかけたりして接していた。このことから、児童にとって筆者は「大学から来たもう一人の英語の先生」という存在であったと推察される。

なお、研究への影響を極力小さくするため、筆者は授業者に対して筆者自身の音声指導に関する信念には

言及しないように心掛けてきた。しかし、音声指導に関わる研究を行う筆者との関わりそのものが、授業者に何らかの方向付けを行っていることは否定できない。とくに授業者の省察は、対話相手である筆者との相互作用によって生成される語りであることに留意が必要である。考察では、以上を踏まえて記述と解釈を行っていく。

4. 結果

4.1 音声指導の傾向

音声指導として抽出された言葉かけは、156であった。これらから暫定的なカテゴリーを生成し、Vigil & Oller (1976), Lyster & 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によって見直しを行った。修正したカテゴリーと、具体的な言葉かけの例をまとめたものが表1である。

次に、各カテゴリーの言葉かけが月毎に行われた回数を調べた。ただし、Thursdayに対する「thの音一緒、軽く挟む、そうそうナイス」という言葉かけのように、複数のカテゴリーに該当するひとまとまりの言葉かけは、それぞれのカテゴリーで数え上げた。各カテゴリーに該当する言葉かけが行われた回数を月毎にまとめたものが表2である。

授業者が行った音声指導の言葉かけは、thに対する言葉かけが最も多かった。また、分節音の調音、音と文字との関係への言及、音と意味との関係への言及、

表1 音声指導の分類

大カテゴリー	小カテゴリー	言葉かけの内容	言葉かけの例
明示的言葉かけ	分節音 超分節的要素 音と文字の関連づけ 音と意味の関連づけ 日本語と英語の違い 言葉遊び 呼応	調音方法の説明 強勢, リズム, 抑揚等に関する説明 文字や綴りへの言及, 板書での明示 意味への言及 日本語 (外来語) との違いへの言及 音が似ているが意味が異なる単語への指摘 児童の質問やALTの説明への解説	唇を軽く噛む。 一番大切なところを強く言う。 thが一緒。 twentyだと20になる。 トマトじゃなくてtomato。 スノーピーじゃなくてsleepy。 (ALTが描いた絵に対して) 上の歯と下の歯の間に舌。
暗示的言葉かけ	繰り返しの促し 観察の促し 誘導 繰り返し	再度聞いたり発話したりすることへの促し 注意深く聞いたり口元を見たりすることの促し 正しい形式で発話させるための問いかけ 語尾を上げて繰り返すことによる誤りの指摘	もう一度言いましょう。 (口元を指指しながら) third。 木曜日, 英語で言えるかな? twenty?
情緒的言葉かけ	称賛 励まし 共感	児童の発音や意欲への称賛 失敗や誤りへの励まし 失敗や誤りへの共感	発音とっても上手だった。 ナイスチャレンジ。 これよく間違うの, 先生も。

観察の促し、称賛が多く、継続的に表れていた。なお、和田（2019）の報告との比較では、明示的な調音指導、文字や綴りへの言及、観察の促しが前年度と同様に安定して観察された一方、「称賛」の言葉かけが増加し、ALTの説明を補足したり訳したりする「呼応」は前年度ほど観察されなかった。さらに、2学期途中から3

学期にかけて、あまり音声に言及しなくなる時期がみられた。

4.2 音声指導についての省察の傾向

省察から、音声指導について言及する語りを抽出し、帰納的にカテゴリーを導いた。生成されたカテ

表2 音声指導の月次推移

	6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	2月
調音	3	3	4	5	-	-	1	6
超分節的要素	1	3	-	-	-	-	-	1
文字	5	1	6	4	-	3	4	5
意味	1	-	6	2	1	3	2	6
日本語	2	-	2	2	-	1	-	1
言葉遊び	-	-	-	-	-	1	-	1
呼応	2	-	1	1	-	-	-	1
繰り返しの促し	-	-	2	-	-	-	1	1
観察の促し	-	1	4	4	-	1	2	5
誘導	-	-	-	-	-	-	-	1
繰り返し	1	-	-	-	-	-	-	1
称賛	3	1	5	6	-	4	2	2
励まし	-	2	1	1	-	-	1	-
共感	1	-	3	3	-	-	-	4

表3 省察のカテゴリーと発話例

カテゴリー	キーワード	発話例
児童の特性	既知知識の活用 音声への鋭敏さ 発達段階 児童の課題 言語習得の段階	自分の中で習ってきた言葉の中と音と、つなげるんやな、と。 子どもって素晴らしいなって思いますね。耳から聞いて言うところなんて本当に。 3,4年生は聞いたことをそのまま出してるからやな、と思います。 相手が友達だからわざわざ英語で話さなくてもいいと思うのか、一人で言う時はきれいな発音なのに意識が落ちるのか。 (学校外で英語を) 習っても、1から言っていくんだっていうのがね。言わないと分からないって言うのは明らかになりましたね。
オープン・マインド	音声指導の優先順位 児童の課題 自己肯定感	(発音を) 気にして言わないよりはいいんちゃうかと。(中略) だからある程度緩やかに、と思ったりはします。で、ちょっと違ってても真似たことを褒めてあげたいのかなと思います。 A市の子って夢を持ちにくいっていうかね、自己肯定感もすごく低いです。自己有用感というか。(中略) 環境的にすごく厳しくて。 (前略) 理解するところまでやってあげたら丁寧だったでしょうけどね。そこをしないと、分からないで終わってしまったら、ちょっと次しんどいね。本人が英語に向き合う時にね。
文字の活用	安心感 視覚情報 学習の定着 学習の系統性	文字の安心感は子どももある。 どっかで形を覚えるだろうし、読もうとするから。 文字がないと定着しない。 文字と音をやって引き継ぎたかったんです。
教師の役割	学習の系統性 授業運営 安心感	こうやって(指で) 数えたらまあ10まで言えるわけですよ。だからもっと練習が必要だったのは11時から20の方だったん違うかなって思ったんですよ。 もうちょっと丁寧にやってあげた方がいいなどは思いますけど(中略) 流れがあるから。止めるとK先生(ALT)は丁寧に教えてくれるからいいんだけど。 不安があるのか、私の方に並んだりとか。フォローしてもらえるとと思うのか。(中略) 日本人教員の安心感があるかな。
自らの経験	ネガティブな思い出 安心感	最初ね、**先生(指導助言者)にありがとうございましたって言ったら、違うって、thの発音のこと言われて。そう。それやったか分からへんね、ここでそれ言うか? って思っ。 私らは文字で入ったからやっぱり文字がないと不安。

リーと具体的な発話の例を示したものが表 3 である。

音声指導に関連する省察からは、大きなカテゴリーとして、「児童の特性」「オープン・マインド」「文字の活用」「教師の役割」「自らの経験」が導出された。また、とくに「オープン・マインド」の重視に関して、年度末の振り返りで授業者は「分かった感が深まる」ことによって自己肯定感を育むことがA市の児童の特性として大切であると言及し、「オープン・マインド」の姿勢が指導の根底にあると述べていた。このことから、「オープン・マインド」を重視する教師の信念は、当該年度も維持され続けていることが明らかになった。さらに、音声に対する児童の鋭敏さや音声指導での文字の活用についての肯定的な見方が、年度を通して表出された。加えて、全員ができるようになることを求める音声指導は不要だとの考えや、「世界には様々な英語の発音がある」という英語音声の多様性を認める姿勢も前年度と同様提示された。これらのほか、「音声の違いへの気づきの機会を与える」という従来の考えが、「聞き取りの時に意識させるために、時々指導するのがいい」と、目的や頻度がより明確になった形で示された。

他方、カテゴリーと具体的な事例を結びつける概念となるキーワードの中に、いくつかのカテゴリーに共通するものが複数あった。このことから、生成されたカテゴリーはそれぞれ独立して成立しているわけではなく、橋渡しとなる中位の概念で相互に関連づいていると考えられる。

5. 考察

5.1 言語教師としての力量形成

ここから、授業者の指導と省察との関わりを通して、授業経験を重ねる中で形成されてきた言語教師としての力量を考察する。

1 学期末の省察で授業者は、「正直全然意識できてない。出てくるところでしか。(中略) 去年はね、f とか v とか、職業のところに出てきたから。(中略) f とか v とか、数字のところでもっと言えたね」と語っていた。高学年も指導していた前年度と比べると、日本語との違いに気づかせやすい分節音の指導ができなかったことや、実際に授業で取り上げた以外の音声の要素についても指導ができたのではないかという授業者の認識が読み取れる。高学年と比べると中学年では指導をしていない点については度々言及されてきたが、その理由の一つとして 2 学期末の省察で授業

者が挙げたのが、中学年と高学年の特性の違いであった。また、年度末の省察でも、中学年の特性として「子ども同士でも発音がきれいなのは分かる、私も思うけど子どもが一番感じている」「中学年の方が素直に聞いたまま、抵抗なく発音する」「高学年のいいところは他の児童のいいところを自分で感じ取る、中学年はこちらが取り上げてあげた方が分かりやすい」と語っていた。これらの語りからは、授業者が中学年の特性として、より直感的に音声を聞き取って模倣することに長けている一方で、学びの契機となる場面は教師が意図的に取り上げて全体で共有することが必要であると捉えていることが分かる。さらに、「周りの子に、友達のいいところに気づいてほしい」という語りからは、自己肯定感の醸成、自己開示と他者受容など、A市の児童の特性と、それを踏まえてA市が掲げる「オープン・マインド」の英語教育を重視する姿勢がうかがえる。このような、発達段階の特性の理解と児童理解などの小学校教師の力量が、「称赞」の言葉かけの増加傾向に結び付いていると考えられる。

また、授業場面においては、「オープン・マインド」の志向が熟達教師の即興性と結びついたと思われる出来事も観察されている。10月3日の3年生の授業にて、リスニング音源に登場する人物の名前を児童が発表した際、授業者が「Robin?」と問い直すと、児童は「rabbit って聞こえた」と応答した。すると授業者は、「rabbit って聞こえた?」と独り言のように呟きながら何度か頷いた後に、児童に対して「そうだね」と「共感」の言葉を発し、児童と授業者のやり取りは終わった。この場面について、当日の授業後に授業者は、「Robin に聞こえた」「(授業者自身は) リスニングが弱い」と語っていた。これまでも授業者は省察の中で、児童が聞き取りや発音に長けていることを、それらに苦手意識を持つ自身との対比から何度も指摘していた。このことを踏まえると、「そうだね」という言葉の背景にはリスニングへの自信のなさもあったと考えられる。ただ、授業中に発言内容を聞き直されると、発言内容の正誤に関わらず自信を失う児童は少なくないことから、発音に苦手意識があり「悲しい」思いを何度もしてきた授業者が、児童の心情を慮り、発言内容をそのまま受容する「そうだね」という言葉を即興的に発したと推察される。また、翌日行われた省察では、一連の出来事について以下のやり取りがあった。

授業者：3年のところでこの発音。3年生。

筆者：ああ出てましたね。Robert と robot。

授業者：私はRobinみたいに聞こえたけど。
 筆者：Robert, 聞こえると思う。
 授業者：でも子どもは動物のrabbit, うさぎがrabbitで覚えている。知ってる単語があるから、「rabbitって聞こえた」ってなるんですよね。
 筆者：ああ、そうかそうか。じゃあ先生は。
 授業者：人の名前って分かっているから。
 筆者：なるほど。
 授業者：rabbitには聞こえなくて。Robert, その、tが聞こえにくかったから、Robinと言っているように聞こえたんですよ。
 筆者：だから先生はRobinだと思って子どもたちは。
 授業者：知っているうさぎのrabbitに聞こえて、「rabbitやったかな」って言ってて。知ってる言葉と、つなげるというかね。知ってる言葉、自分の中で習ってきた言葉の中と音と、つなげるんやなど。
 (中略)
 授業者：子どもたち、動物の名前はね、1, 2年でやってきてたから。そうなんだと思ってる。

つまり、「そうだね」と言葉をかけた時、授業者は実際には児童の発言に共感していたわけではなかったことが分かる。しかし、授業者には人名のRobinと聞こえており、rabbitには聞こえなかったにもかかわらず、授業者は「そうだね」と児童の発言を受容する言葉を発した。そして、事後の省察では、児童が既有知識の中で聞いた内容を推測していると解釈し、児童の発言の意図を理解しようとしていた。上記の省察からは、教師の意見を押し付けたり児童の意見を否定したりするのではなく、授業内では児童の意見を肯定的に受け止め、授業後も児童の思考過程を理解しようと努める授業者の姿勢がうかがえる。このような教師の受容の姿勢は、誤りを恐れず、安心して学習に参加できる環境の醸成につながるものであることから、「そうだね」という共感的な言葉を選ぶ即興的な判断に、授業者の「オープン・マインド」という教師の信念が表出されていると捉えることができる。

さらに、授業者の言語教師としての成長がうかがえるエピソードがある。日付で頻出するthについて、授業者は2学期末の省察にて以下のように言及している。

授業者：でもK先生そこはあんまり、さらっと言ってるね。もうそんなに…。
 筆者：まあよく聞かないと聞こえない音だから。
 授業者：ですよ。いや、そんなにK先生がさらっと言うから、私ももうそんなにそこまで押さなくていいかな、とかって思いながら。ちょっとそこもあるかもしれない。K先生の口見てて、日にち言った時に、「え？」って、「th言っていないように見える」って思いながら。っていう時、何回かありますよ、日にち言ってる時に。そこで私、そのK先生の発音聞きながら、(中略)、そこにこだわるとまた時間がかかるから、その都度じゃなくていいかって思いながらしてるところもあるかもしれない。

児童が最も接する機会の多いthの音について授業者は、前年度同様当該年度も積極的に指導する中で、明示的な調音方法の説明とともに、ALTの調音を観察させる指導を継続している。また、筆者の研究に経年的に参加することを通して、音声指導は自ずと授業者に意識されていると考えられる。これらの過程の中で授業者自身もALTの調音を観察するようになり、thの音がそれほど明確に発音されていないという気づきを得るに至っている。そこで、注意が必要な音声の特徴を授業で扱う語句や表現として「出てくるところで」指導するという考え方から、たとえ触れる機会が多い音だとしても、視覚的にも聴覚的にも違いが分かりづらいものは、注力して指導する必要はないのではないかと、という考え方に修正されたものと推察される。

さらに、筆者との関係性に着目すると、筆者との関わりが「音声指導を重視すべき」という一定の志向性を授業者に与えていると考えられる。先述のとおり、1学期末は音声指導を「意識していない」のではなく「意識できていない」「もっと言えた」と語っている。また、2学期の半ばの省察にも、以下のような語りがある。

だいぶ抜けているなと思うんですよ。今日もpirateとpilotのrとlの違いとか。今日だってチャンスだったんだけど、そういうことができるチャンスはあるけど、ちょっとなんとなく流してしまっているところもあるから、私はもうちょっ

と丁寧にやってあげないといけないなって思いますけれど。

ここで授業者は、音声指導の機会を逃してしまったが、丁寧に指導すべきであったと指摘している。つまりこの段階では、筆者に対して「音声指導をした方がよい」が「実際の自分の指導は不十分であった」という姿勢を示しているといえる。しかし、先述した2学期末の省察では、ALTの調音の観察による気づきから、thの音を従来ほど指導しなくてもよいのではないかの考えを述べている。これまでに授業者が有していた、日本語にない調音であることや意味の違いに影響することなど、理論上の理由による判断基準と、学習の中で児童が触れる機会の多い音であるという指導上の判断基準に加えて、知覚しにくい音は毎回取り上げて指導しなくてもよいという、授業者が自らの気づきによって導いた音声指導の新たな優先順位を筆者に提示しているのである。中村・長谷川・志村(2012)が導いた言語教師の成長段階のうち、自らの気づきによって音声指導に関する判断について自己調整を行う、より自律した段階への移行がみとれる。

5.2 指導と省察に反映される多元的自己

次に、導出されたカテゴリー同士の相互関係を捉えるため、授業者の省察を構成するキーワードの関連性と省察に表出する授業者の自己の多様性について考察する。

教師としての自己の視点は、「自らの経験」以外のすべてのカテゴリーに通底している。中でも「オープン・マインド」は、育てたい児童像や児童の実態と課題に直結しており、小学校教師としてかかわるあらゆる教育活動を貫く概念である。そして外国語活動においても、間違いを恐れず心を開き、前向きに学習活動に参加する姿勢と、それを支える自己肯定感を育むことが、より優先すべき高次の目標として設定されている。すなわち、音声指導は副次的な位置づけであると考えられる。

「児童の特性」においては、授業者は聞き取りや模倣に長ける児童の音声への鋭敏さや中学年の発達段階の特性を肯定的に受け止める一方で、学習内容の定着に関してはスモールステップで捉える必要があると考えている。このことから、児童の学びの実態を丁寧にみとろうとする教師としてのまなざしが読み取れる。また授業者は児童の発音に対し、ALTの発音を聞き取り模倣することは上手であるのに、児童同士での

やり取りや授業外での英語使用の際にはいわゆる「カタカナ英語」になってしまうことを「悲しかった」と言い、「英語の時間で言ってあげないと」と語っていた。つまり、授業者は専科教員として、上述の児童の音声への鋭敏さが十分に発揮されない場面を児童の課題と捉え、音声に関する学習内容の一定の定着や活用を重要視していることが分かる。しかし当該年度は、指導の機会であったと考えられるすべての場面で音声指導を行ったわけではなかったことが、授業者の省察から確認された。その理由は、音声に言及することで授業の流れが止まることや、ALTが丁寧に指導しようとすることで授業の進度が遅れることを避けたかったとのことだった。つまり、授業運営の視点に基づく判断である。換言すると、ALTの「やりたいこと」とカリキュラムでやるべきこととの調整を授業の中で随時行いながら、音声指導を行わないという判断や、暗示的な言葉かけや動作で指示して注意を促すなどの方法によって、主担当教員として授業を進行していたと読み取れる。さらに、授業者は省察で、中学校教員に文字と音とのつながりの弱さを指摘されたエピソードと、児童が実際に読むかどうかにかかわらず中学年でも文字を示す必要がある、単音を丁寧に教えたい、などの考えに度々言及した。高学年や中学校への円滑な接続やモジュール活動との関連づけなどの「学習の系統性」が、校内の英語教育の全体調整を担当する者として意識され、その意識が顕著に表れるのが「文字の活用」であるといえる。

そして、このような複合的な視点が、授業者自身とALTの役割のあり方へと派生していると推察される。授業者はこのことについて、「ALTが英語で話して、私が日本語で補う」という見解を示していた。そして、音声に関して明示的な言葉かけを行うことに関して、児童にとっては細かい発音や意味は日本語の方が分かりやすいため、児童に理解させるには日本語の方がよいと語っていた。また、とくに英語が苦手な児童は、ALTや英語に堪能な英語支援員よりも授業者や学級担任とのコミュニケーションを望む傾向があることも指摘していた。つまり、授業者は自らを、児童にとってより身近で安心感を与える存在であり、「児童を受け止める立場」であると認識しているといえる。一方、ALTはこれまでの自身の第二言語学習者としての経験から、学習者が理解できていない状態で教師が対象言語を用いることにはやや否定的な考えを持ち、当該年度は積極的に日本語を使用していた。しかし授業者は、児童の日本語のつづやきを理解できることはよい

としつつ、児童は英語しか話せない相手なら英語で話そうとするので、ALTは英語で話す方がよいと繰り返し述べていた。すなわち、ALTは児童にとって日本語が通じない相手であり、英語の音声の特徴に気がつけて聞き取りや発音を行わなければならない存在であると授業者に位置づけられているといえる。

加えて、授業者の特徴として、学習者としての自己が省察に色濃く反映されてきたことが挙げられる。和田(2021)において授業者は、学生時代は英語が苦手と意欲的に取り組めなかったと語り、自分自身も音声の正確さを求められると英語で喋ることができなくなってしまおうと指摘していた。また、英語が通じなかったという幾度かの経験に関して、「悲しかった」「恥ずかしかった」などの感情が吐露されていた(和田, 2021)。これらの内容は筆者と授業者との経年的な関わりの中で繰り返し語られてきたが、当該年度では新たに、校内研究の指導助言者だった大学教員に発音の誤りを指摘されたという挿話があった。つまり、主に否定的な感情と結びついた学習者としての経験を背景として、「分からないまま終わってしまうと意欲がなくなる」「曜日と日付はややこしい、私も間違えた」などの省察や、理解を促すための明示的指導、児童の自己肯定感を醸成するための情動的な言葉かけが行われたのではないかと推察される。さらに、児童の音声への鋭敏さや文字が児童の理解や安心感につながるという考えが、文字に依存しがちであるという授業者自身の聞き取りのあり様との比較を通して語られていたことから、過去と現在における英語学習者としての自身の経験が、児童の特性への理解や文字を積極的に活用しようとする志向性と、高次の目標としての

「オープン・マインド」の重視に結びついていると考えられる。

これらを整理すると、まず、授業者の授業観の土台には、A市が推進してきた英語教育の取り組みに関する経験とともに、学習者としての経験がある。その経験の中でもとりわけ否定的な感情を想起させる出来事が「安心感のある授業」作りを志向し、授業に安心感を生むための「教師の役割」を明確化し、それによって育まれる「自己肯定感」が、最終的に目標とする「オープン・マインド」の英語教育へとつながっている。そして、この中軸を周辺から支える要素は、専科教員や主担当教員としての営みに関わるものと、児童への認識に関わるものに大別される。前者には、授業運営や学習の系統性の重視や、小中連携の視点と学習者としての経験や安心感と結びつく文字の活用などがある。また後者は、外国語活動における児童の特性および課題と、児童の学びや育ちについての全般的な特徴を含んでいる。以上の考察に基づき、授業者の指導と省察を構成するカテゴリーの相互関係は図1として導出された。

6. 結語

本研究では、熟達した小学校教師の音声指導に関する教師の信念と、授業実践の中で実際に行われる音声指導の経年的な変容を捉えるために、先行研究と同一の事例を対象として継続的な授業観察と省察を実施し、質的な手法を用いた分析と考察を行った。その結果、授業者が持つ「オープン・マインド」を軸とする教師の信念は、当該年度も一貫していたことが明らか

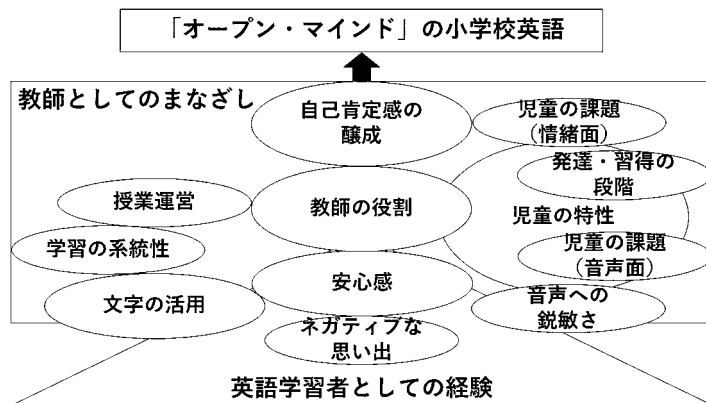


図1 授業者の指導と信念を構成するカテゴリーの相互関係

になった。また、「分かること」で醸成される安心感や達成感、自己肯定感を重視し、thを主とした明示的な調音指導や音と文字や綴りと関連づけた指導が積極的に行われるという傾向が示された。さらに、音声を直感的に聞き取り素直に模倣し、他の児童が褒められることで意欲づけられるという中学年の特性をいかした称賛の言葉かけとの組み合わせが、当該年度の特徴的な指導として浮かび上がった。加えて、「オープン・マインド」の重視と、「児童の音声に対する鋭敏さ」や「文字の積極的な活用」など、授業者の省察を特徴づける概念を結びつける要素として、児童へのまなざしや教師の役割に加えて、授業者の学習者としての経験の影響が導き出された。以上のように、本研究は、音声指導に関する実践と自己省察から得られた知見を継続的に蓄積し、実践を改善する、授業者の言語教師としての成長過程を描述した。一方で、先行研究と同様に本研究でも、学習者としての経験や若手教師としての経験が現在においても授業者の実践や教師の信念に影響を与えていることが示唆された。今後は、本研究の過程において新たに得られた実践上の知見が保持され、教師の信念と実践に何らかの影響を与えるのか、あるいは新たな知見は教師の信念に組み込まれることなく、従来までの教師の信念が維持されるのか、ということを明らかにするために、同一事例を引き続き検討し、より長期的な視点から教師の成長と変容の過程を考究する必要がある。

最後に、継続的な省察の取り組みがもつ可能性に言及したい。本研究や先行研究の中で授業者が自身の実践を省察する際には、少なからず学生時代や若手教師時代などが想起された。この、過去の経験の語り直しにより経験の再体験と意味づけが繰り返される営みは、ライフストーリーそのものである。とくに、先行研究から本研究に至るまでに類似の内容が何度も語り直される中で、その時々の経験と結びつき、授業者が「オープン・マインドの英語教育」を目指すに至った経緯や、特定の分節音に注力する契機となった過去の経験が、本研究の中で初めて語られ、授業者にとってもその経験の意味が改めて自覚された。つまり、ライフストーリーによって自己の再認識がなされ、「いまここ」における自己によって過去の経験が意味づけし直されることによって、教師としての成長が導かれると考えられる。この点で、小学校英語教育に携わる多様な教師のライフストーリーに焦点を当てた研究のさらなる充実が望まれる。

謝辞

本研究にご理解ご協力を賜りました授業者と、研究協力校の教職員の皆様、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1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—』東京図書。
- 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』13, 57-78。
- 笹島茂・Borg, S. (2009).『言語教師認知の研究』開拓社。
- 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』30, 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』31, 23-40。
- 中村香恵子・長谷川聡・志村昭暢(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』31, 99-114。
- 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』1, 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』14, 179-194。
- 本田勝久・田所貴大・星加真実・染谷藤重(2020)。「小学校英語における研究動向：JES Journalのシステマティックレビュー」*JES Journal*, 20, 351-366。
- 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』5, 119-130。
- 文部科学省(2017)。「『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説外国語活動・外国語編』」
- 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』14, 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*, 16, 132-46。
- 和田あずさ(2019)。「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*, 5, 27-38。
- 和田あずさ(2020)。「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*, 20, 336-350。
- 和田あずさ(2021)。「小学校教師が持つ英語音声指導観に関する事例研究」『東京大学大学院教育学研究科紀要』60, 231-240。
- Allen, L. Q. (2002). Teachers' pedagogical beliefs and the standards for foreign language learning. *Foreign Language Annals*, 35, 518-

529.

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Hermans, H. J. M. & Kempen, H. J. G. (1993). *The dialogical self: Meaning as movement*. Academic Press. (ハーマンス, H. J. M. & ケンペン, H. J. G. (2006). 『対話的自己—デカルト／ジェームズ／ミードを超えて』 溝上慎一・水間玲子・森岡正芳訳, 新曜社.)
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 20(1), 37-66.
- Mimatsu, T. (2011). ELF versus EFL: Teaching English for international understanding in Japan. In A. Archibald, A. Cogo & J. Jenkins (Eds.), *Latest trends in ELF Research* (pp.251-267). Cambridge Scholars Publishing.
- Nakamura, K., Shimura, A & Mitsugi, M. (2017). Language Teacher Cognition and Environmental Factors: Primary School Teachers in Different Working Contexts. *ARELE*, 28. 129-144.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Vigil, N. A. & Oller, J. W. (1976). Rule fossilization: a tentative model. *Language Learning*, 26, 281-295.

(指導教員 斎藤兆史教授)

