

論文

小学校英語教育参考書にみられる音声指導言説の批判的分析

小学校英語教育における学級担任像の検討

大石 海*

(東京大学大学院教育学研究科)

概要

本研究では、小学校英語教育参考書にみられる音声指導言説を、批判的応用言語学 (Critical Applied Linguistics: CALx) の観点から分析し、小学校英語教育における学級担任像を検討した。教育参考書内の記述を分類した結果、「母語話者志向」的な立場と「多様な英語の肯定」という立場が見出された。それに加えて、2つの立場を内包する「学習者モデルとしての学級担任」が見出された。「学習者モデルとしての学級担任」は、英語学習の姿勢や態度、英語の学習方略や学び方のモデルになることが求められている。「学習者モデル」という学級担任像には、現場で英語を指導する教師の心理的負担を軽減させ、教師が英語の授業を肯定的にとらえ得る可能性がある。それと同時に、英語の学び方を示す学習者モデルとしてデジタル教材や外国語指導助手を用いて英語を模倣させるこの立場は、母語話者志向的な態度を強化しかねない。本研究の最後に、学級担任のあるべき立場を CALx から援用した「豊かな話者」(resourceful speakers) という概念を用いて精緻化した。

キーワード：批判的応用言語学、母語話者志向、多様な英語の肯定、学習者モデル、豊かな話者

Copyright © 2024 by Association for Language and Cultural Education

1. 背景および研究目的

本研究の目的は、小学校英語教育参考書にみられる音声指導言説を、批判的応用言語学 (Critical Applied Linguistics: CALx) の観点から分析することにある。その上で、小学校英語教育における学級担任像を検討していく。

CALx とは、提唱者の Pennycook によれば、「言語

教育、言語政策、言語学習、職場でのコミュニケーションなどの問題にたいするアプローチ」であり、そのアプローチは「不平等の問題を避けようとすることを拒否する」ものである (Pennycook, 2022, p. 8)。応用言語学における規範的前提を絶えず問い直す CALx はそれゆえ、「一方にある、社会概念、イデオロギー、グローバル資本主義、コロニアリズム、教育、ジェンダー、レイシズムと、他方にある教室、発話、翻訳、会話、ジャンル、第二言語習得、メディアテキストなどのあいだの関係を理解

* Eメール：kaithesmiths@gmail.com

する方法を見出そうとする」ことを主要な課題としている (Pennycook, 2021, pp. 24-25)。

CALxをはじめとしたクリティカルな研究群は、「英語という言葉や、ネイティブスピーカーの所有物ではなく、すべての人の財産であると志向する見方」に立つ (大石, 2023, p. 58)。こうした立場から、これまでも英語の音声をめぐる批判的研究がなされてきた。たとえば, Kumaravadivelu (2016) は英語教育における母語話者と非母語話者のあいだの根強い不平等に関して批判的な考察をし、両者の不平等性にたいする学術的な批判の限界を指摘している。実際、こうした批判的研究が現実社会に肯定的な影響を及ぼしてきているが、未だ十分とはいえない。たとえば Kang et al. (2019) は、TOEFL iBTやIELTS, TOEICなどの世界規模の英語試験のリスニングパートにおいて使用される英語アクセントが多様化していることを挙げつつ、追加されたアクセントがカナダやオーストラリア、ニュージーランドの英語にとどまっておらず、依然不十分な状況であることを指摘している。

本研究も、こうしたCALxや他のクリティカルな研究群と同様の問題意識をもつ。その上で、教育参考書の分析を通じて英語教育における母語話者志向という規範的前提を問う。課題は以下の2点である。第1に、教育参考書を、網羅的に検討し、母語話者志向とその批判がどのように表れているのかを明らかにすることである。分析の結果、その両者が葛藤する政治的な焦点として「学習者モデルとしての学級担任像」が浮かび上がってきた。それを受けて第2に、その学級担任像を批判的に検討する。

1. 1. 音声指導をめぐるポリティクス

これまでの英語教育において、「母語話者は学習者にとって最良の模範であり、学習者は母語話者のように話したり書いたりできるようになる

べきだと一般的には信じ込まれている」(久保田, 2015, p. 162)。それにたいして、世界英語 (World Englishes: WE) や、国際語としての英語 (English as an International Language: EIL)、国際共通語としての英語 (English as a Lingua Franca: ELF) などのパラダイムの勃興にみられるように、現代世界において英語でコミュニケーションを取る場合、英語の母語話者とだけではなく、英語の非母語話者同士でのやり取りもきわめて多い。

実際、現在の英語教育においては標準的な英語の音声¹のみを唯一の発音モデルとすべきではない、という考え方もある。英語指導において英語圏の中心円に属する母語話者を規範とすることが、さまざまな視点から見直されている (久保田, 2015)。その一方で、「英語はネイティブスピーカーから学んだ方が良い」とか「学習者は母語話者のように話したり書いたりできるようになるべき」といった、母語話者志向的な見方や言説も根強く存在している (久保田, 2015, 2018)。実際、英語が重要な国際言語と考えられているような文脈において、ネイティブスピーカリズムの存在は明白にあるという (Inoue & Anderson, 2022, p. 3)。

つまり現状では、英語学習・英語教育をめぐる様々なパラダイムが生まれ、英語学習の現場ではアクセントに関しての多文化性や多様性が顕著になっている時代を生きているにもかかわらず、英語教育においては、音声指導をめぐるポリティクス、すなわち、誰の話す、どのような英語をモデルとすべきなのか、いまだに問題としてある (Tsang, 2020; 大石, 2021)。

1 標準的な英語音声として参照されるものとして、たとえばイギリスの容認発音 (Received Pronunciation: RP) や一般アメリカ英語 (General American: GA) がある。

1. 2. 日本の小学校英語教育にみられる「制度としての母語話者志向」

一般に、英語が外国語として位置づけられている拡大円といわれる国々では、アメリカ英語やイギリス英語が教室で採用されている (Matsuda & Friedrich, 2012, p. 23)。柴田や仲も指摘するように、日本社会や日本の英語教育でも概して「ネイティブ英語」偏重であり (柴田, 2020, p. 64), 「ネイティブスピーカリズムが根強く残っている」 (仲, 2021, p. 20)。

小学校の英語教育も同様に母語話者志向が強い。たとえば、小学校の学習指導要領解説 (外国語) では、英語の音声については「現代の標準的な発音」を指導するとある (文部科学省, 2017, p. 156)。しかし具体的にどのような発音が「標準的な」ものかについては言及されていない。大石 (2021) は、同解説の記述から、「標準的な発音」がここでは「ネイティブスピーカーの話す英語」のことを暗に示していると主張する。

実際、小学校の検定教科書で使用されている英語音声は、母語話者英語である。ある教科書会社は、教科書内に登場する日本人キャラクターの話す英語の音声にも母語話者 (アメリカ) の英語を使用しているという (大石, 2022, p. 77)。

また、教師用指導書に関しても母語話者志向である。たとえば、全国一の英語教科書採択率を誇る²東京書籍の教師用指導書である *NEW HORIZON Elementary 6* (2020) では、「小学校の英語の授業を行う際は、ネイティブスピーカーの音声や、海外についての映像などが不可欠」とある (p. 11)。児童

が使用するピクチャーディクショナリーの単語もネイティブスピーカーの音声とすることで「児童はより英語に近い音声を発話することができる」という (東京書籍, 2020, p. 53)。

こうした状況、すなわち「学習指導要領や教科書などに見られるように、小学校英語教育の現状が母語話者志向」的である状況を、「制度としての母語話者志向」という (大石, 2021)³。

ここで問題としているのは、公教育における「制度としての母語話者志向」である。ある個人が自身の英語学習において、たとえば英語母語話者の発音をモデルにすることはその個人の自由である。しかし、公のレベルである学校教育が母語話者志向であるこの現状は、英語学習においてある特定のモデルを学習すべきというメッセージを発信している可能性がある。

公教育における「母語話者志向」の問題は、そこに孕んでいる多様な英語話者にたいする差別や排除である。たとえば母語話者のみの発音指導を受けた児童は、「コミュニケーションの場で出会うさまざまな英語に対して「ネイティブっぽい英語ではない」という否定的な判断を下しかねない」 (仲, 2020, p. 29)。Motha (2020) は、「無垢で客観的な応用言語学が実現可能であるという前提が広く流布しているにもかかわらず、応用言語学は白人の優位性との複雑な相互依存関係の中で生きている」 (p. 129) と指摘する。実際、「新自由主義的グローバリゼーションのもとで推進されている英語教育の普及により、ネイティブスピーカリズムを伴う白人性のヘゲモニーは広く浸透」され、「世界中の教育や学習、教師の雇用、教材において人種的偏見を再生産している」

2 全国47都道府県に586ある教科書採択地区のうち、東京書籍の教科書を採択している地区は313地区であり全体の50%以上を占めている。2位の光村図書の採択率が83地区でおよそ14%であることを考えると、東京書籍の圧倒的なシェア率が見える。

3 「制度としての母語話者志向」という場合、「教育制度」的な意味での「制度」(system)ではなく、「社会を構造化する社会的形成物としての制度 (institutions)」という意味である。(Pennycook, 2021, p. 64; 大石, 2021, p. 77)。

と Kubota (2020, p. 715) は言う。英語話者の多様性を排除し得るこうした問題が、問い直されてきている。

1. 3. 目的

小学校の英語教育は、これまで音声中心の学びが行われてきた。「聞くこと」が「5つの領域の中で基盤となる領域」(文部科学省, 2017, p. 101) であると言われていることを踏まえると、小学校英語教育は、音声指導の問題と強く結びついていると考えられる。実際の現場に立つ小学校教師たちは、このような音声指導の問題という大きなポリティクスの只中で教材準備を進め、日々の教育実践を行っている。

そのような教師たちが教材研究で参考とするものには、教科書(およびその指導書)や学習指導要領と並んで教育参考書がある。物事の社会的な意味が「メディア・書籍・教科書・オンライン情報・広告など私たちを取り巻くさまざまな媒体」やディスコース、つまり言説によって構築される(久保田, 2018, p. 58) ことを考えると、教育参考書もまた、そうした言説の一部を構成するものであり得る。学習指導要領や検定教科書ほど公的性格が強くはなく、しかし教師が日々の実践や理論的理解において参照点としている多様な立場を含む教育参考書に焦点を当てることで、小学校英語教育をめぐる音声指導のポリティクスをより立体的に検討することができよう。

実際後述するように、教育参考書には英語教育に支配的な言説である「制度としての母語話者志向」を実現しようとする内容もあれば、それに批判的な内容もみられる。そして、それらに加えて両義的な記述もみられ、教科書や学習指導要領とは異なる視点が存在する。教育参考書の分析を通じた音声指導のポリティクスを検討することで、CALxの重要な要素のひとつであるプラクシス(praxis)、すなわ

ち、ポジティブな変革のための省察と行動を志向する可能性を見出すことができる。本研究を進めることで、現場の教師が自身の英語力や英語の授業実践を肯定的に捉え直すことができ得ると考える。

2. 方法

これまで、日本国内の英語教育では中学校の教科書が多く研究対象となってきた。そこでは構成要素の分析や歴史的分析、社会文化的分析などが行われてきた(王, 2013)。本研究に関連するものは上記のうちの社会文化的分析である。これらの研究では、英語教科書にみられる社会的な権力関係やイデオロギーの存在が明らかにされてきた(Matsuda, 2002; 中村, 2004; Tajima, 2008; 川又, 2013; 石川, 2020)。

小学校で英語が教科化されたのは2020年度であり、社会文化的な視点からの小学校英語教科書分析研究は多くはない。例外的に大石(2022)が改訂前の小学校英語教科書の社会文化的な分析を行っている⁴。こうした状況のため、小学校英語教育参考書の研究は管見の限り無い。教育参考書の批判的分析を行うという位置づけが、本研究の意義といえよう。

本章では、小学校英語教育に関する教師向け教育参考書内の、音声指導に関連する記述内容を分類し、質的に分析・検討していく。なお本論文では教育参考書を「教師が日々の授業実践や理論的理解の参照点とする、学習指導要領や検定教科書(指導書も含む)以外の参考書」と独自に定義する。つまり教育参考書は、日々の英語授業実践に悩む教師が手にとって参照するものと位置づけられる。

4 2020年度から使用されてきた小学校の教科書は、2024年度に改訂された。文部科学省の検定教科書は、通常4年ごとに改訂の機会があり内容等が更新される。

表1. 分析対象とした教育参考書

番号	発行年	書名	執筆者 / 編著者	発行者
①	2017	小学校英語教科化への対応と実践プラン	吉田研作	教育開発研究所
②	2017	小学校で英語を教えるためのミニマム・エッセンシャルズ	酒井英樹, 滝沢雄一, 亘理陽一	三省堂
③	2017	主体的な学びをめざす小学校英語教育：教科化からの新しい展開	金森強, 本多敏幸, 泉恵美子	教育出版
④	2018	小学校英語教育の基礎知識	村野井仁	大修館書店
⑤	2019	基本が分かる外国語活動・外国語科の授業	外国語活動・外国語科実践研究会	東洋館出版社
⑥	2019	小学校英語はじめの一步	太田洋, 阿野幸一	大修館書店
⑦	2019	小学校英語への専門的アプローチ	綾部保志	春風社
⑧	2020	学級担任が創る小学校英語の授業	猪井新一, 齋藤英敏, 小林翔	大学教育出版
⑨	2020	小学校英語教育ハンドブック	小学校英語教育学会20周年記念誌編集委員会	東京書籍
⑩	2021	小学校教師のためのやっつけられない英語の授業	管正隆	ぎょうせい
⑪	2021	はじめての小学校英語専科	服部晃範	明治図書
⑫	2022	小学校英語 ALT とのチーム・ティーチング	祁答院恵古, 高野のぞみ, 蒲原順子	大修館書店
⑬	2022	小学校外国語科・外国語活動の授業づくり	赤沢真世	教育出版
⑭	2022	小学校英語の考え方	町田智久	大修館書店

2. 1. 対象とする教育参考書

本研究で対象とする教育参考書は、次の3つの条件を満たしているものに限定した。すなわち、①現行学習指導要領が発表された2017年、つまり小学校外国語科が教科化されて5年以内に発行されたもの、②「小学校英語(教育)」や「小学校外国語(教育)」等のキーワードが入っているもの、③小学校の教員を読者として想定しているもの、である。

対象とする教育参考書を①～③の条件としたのは、小中学校の英語教科書を分析した研究に準ずるかたちとするためである。すなわち、各時代に実施されている学習指導要領に対応する教育参考書で、対象教科である「小学校英語教育」(つまり、他の教科や学校教育全般に関わるものではないもの)に関係しているもの、そして現場の教師が自らの実践に活用するために参照し得るものである。国立国会図

書館サーチ上で、上記の条件に当てはまるキーワード検索を行った。分析対象とした教育参考書は、表1の通りである⁵。ひとつの教育参考書の中には分析単位となる章や節が複数存在しているため、ひとつの教育参考書内において異なる立場が存在していることもある。なお、参考書の分析単位となる章や節には、上にある条件に当てはまらないものが存在する。つまり、校長(管理職)として学校経営上の役割を記述している内容で、現場の教師向けではないものである。そのようなものは分析対象から除外している。

5 分析対象の参考書の中には、想定する読者として教員志望の学生を含んでいるものもある。しかしそれら全ての参考書が、実際の現場に立つ小学校教師を読者として想定していることを改めて付言しておく。逆に、教員志望の学生のみを読者としている参考書は、今回の分析対象からは除外した。それらの参考書の分析も今後は必要であろう。

2. 2. 分析の方法(音声指導をめぐる記述)

分析にあたっては、各参考書の音声指導をめぐる内容を分類・整理し、それらを質的・解釈的に分析した。具体的には、解釈主義的なアプローチを採用している。野村(2017, p. 20)によれば、「世の中は社会的あるいは言説的に構築されている」と理解する立場が解釈主義で、世の中の出来事や社会現象について、「私たちがどのように解釈しているかが決定的に重要」であると考え。すなわち、英語教育に関する信念や支配的言説を教育参考書がつくり出している可能性や、逆に支配的な言説によって教育参考書の記述が構成されている可能性を認識しながら分析を進めていくということである。これは、CALxやクリティカルな研究群が重視する、言語教育に関するさまざまな所与の前提を疑問視し、批判的に分析しつつもそのクリティカルな視点を自らにも向け、絶えず自己省察を行い、新たな問いを生み出していくプラクシスと通じるところがある。本研究で行う解釈的な分析が複数ある解釈のなかのひとつであり、他の解釈の可能性を排除せず開かれたものとするので、小学校英語教育を取り巻く諸問題に対する洞察を深めていくことができると考える。

分析にあたっては次のように進めた。まず、分析単位となる各教育参考書内の章や節の数を確認した。その後各教育参考書を何度も通読し、音声指導に関係する記述内容を、英語教育における音声指導のポリティクスをめぐる2つの立場(母語話者志向と多様な英語の肯定)に分類・整理する(3. 1. および3. 2.)。その際、そうした記述がどのような理論的背景(たとえば子供の第二言語習得理論や学習指導要領の文言、ELFやWEなど)から出てきたものか、判断可能な場合は確認を行った。同じ分析単位の中でも、音声指導に関係する内容が異なる文脈において言及されている場合は、1つとしてカウントした。

この作業を進めていく中で、どちらの立場も含み

得る記述として「学習者モデルとしての学級担任」が浮かび上がってきた。そのため、母語話者志向と多様な英語の肯定という両義的な性格をもつ「学習者モデルとしての学級担任」という立場を批判的に分析する(3. 3.)。本研究の結論を先取りしていえば、この「学習者モデルとしての学級担任」という見方には、言語教育における母語話者志向を強化する面と、現場の小学校教師をエンパワメントする面とが潜んでいる。そこで、CALxの「豊かな話者」という視点を援用しながら音声指導のポリティクスの中を生きる学級担任像を提示していく。

3. 教育参考書にみられる2つの立場

対象とする教育参考書内の音声指導に関わる記述を分類した結果、見出された立場は大きく2点ある。第1に「母語話者志向」的な立場に位置づけられるもの、第2に、それとは異なる、「多様な英語(を話す担任)の肯定」や言語にたいするクリティカルな視点という立場である。

表2は、各参考書内の母語話者志向的な記述と多様な英語の肯定等の記述箇所数をまとめたものである(「学習者モデル」については3. 3. で後述)。分析単位数は、各教育参考書内に存在する章や節の数であり、カッコ内の数字は、そのうち音声指導言説に関する立場が現れた箇所数を示している。14の教育参考書のうち、どちらの立場も含むものが6(網掛け部分)、母語話者志向のみの記述が2、多様な英語のみの記述が3、いずれの記述もないものが3あった。各立場の理論的背景に関しては、母語話者志向については、基本的に学習指導要領(解説)に依拠している。一方、多様な英語の肯定については、WEやELF、複言語主義を根拠としている。以下、それぞれについて検討していく。

表2. 各参考書にみられる音声指導言説に関する立場別の記述箇所数

番号	分析単位数*	母語話者志向	多様な英語	学習者モデル
①	15 (6)	4	2	0
②	15 (3)	1	2	0
③	37 (9)	2	3	4
④	15 (9)	3	4	2
⑤	20 (6)	4	0	2
⑥	36 (1)	0	0	1
⑦	18 (5)	0	3	2
⑧	14 (12)	0	1	11
⑨	25 (8)	1	1	6
⑩	28 (2)	1	0	1
⑪	59 (1)	0	0	1
⑫	14 (7)	3	2	2
⑬	13 (1)	0	0	1
⑭	17 (5)	0	3	2

*カッコ内の数字は、音声指導言説の登場箇所数。

3. 1. 母語話者志向的な記述

教育参考書において音声指導の内容に関する母語話者志向的な記述が登場するのは、外国語指導助手 (Assistant Language Teacher: ALT) やデジタル教材に言及している場面である。すなわち、ALT = 英語母語話者という暗黙の前提と、音声教材の英語モデルとしての積極的な活用である。

3. 1. 1. ALT = 英語母語話者

英語授業における ALT の役割や立ち位置を論じる場面で、「ALT = 英語母語話者」を暗黙の前提としている記述がみられた。たとえば④の遠藤は、ALT の役割は「英語のネイティブ・スピーカーとしての音声を聞かせる」(遠藤, 2018, p. 57) ことであると述べ、ALT すなわちネイティブスピーカーと位置づけている。⑤の福田も、ALT の特徴は「母語として英語を提供できる」(福田, 2019, p. 74) ことであるという。ALT には、「生の英語」③ (阿部, 2017, p. 186) や「ネイティブな英語」⑨ (宗, 深澤, 2020, p. 50), 「英語らしい音」① (狩野, 2017a, p. 68) を聞かせる

役割があると考えられている。つまり、「英語話者が目の前にいる」のだから、「ALT の生の英語で発音指導をしてもら」うという考え方である⑫ (祁答院ほか, 2022, p. 34)。

ALT は全員が英語母語話者ではない。英語を第 2 言語として話す ALT や外国語として身につけた ALT も存在する⁶。こうしたことをふまえると、教育参考書において「ALT = 英語母語話者」という誤った前提のもとでの母語話者志向的な記述には問題がないとはいえない。たとえば「英語母語話者の ALT (assistant language teacher, 外国語指導助手) の文化」② (田中, 2017, p. 192) という記述は ALT にたいするステレオタイプを強化する可能性がある。⑩の菅 (2021, p. 31) は ALT の雇用が多様になっている現状を指摘しつつ以下のように言う。「(雇用の多様さの結果,) レベルの低下を招いた。英語を母語と

6 ALT の活用拡大、そしてそれに伴う雇用形態の複線化により、ALT の属性やバックグラウンドは多様化・複雑化している (中沢, 狩野, 2022; 園田, 2021)。英語を母語としない ALT の比率は「ますます高まっているものと思われる」(中沢, 狩野, 2022, p. 53)。

しないALTも増え、加えて多くの問題を引き起こし、学校や教育委員会も頭を抱える案件も増えている」。そして、「授業中ボーッと立っていたり、担任の指示に従うだけだったり、言われるままに発音したり」するALTよりも「今、研究されているAIロボットの方がコストパフォーマンスが良く、管理もしやすい」(p. 32)と指摘する。母語話者志向的な言明に加え、少数ではあるがこのような安易な一般化によるALTにたいする人権侵害ともとれる言説が参考書に見られることは、公平・公正な社会を目指すうえで看過することはできない。もちろん、ALTに関連した記述のすべてが母語話者志向なのではなく、多様な英語(多様なALT)の存在を積極的に認めようとする内容も見られることは、急いで付け加えておかなければならない(3. 2. で後述)。

3. 1. 2. 英語のモデルとしての教科書音声

各教科書会社はデジタル教材(教科書)も製作しているが、このデジタル教材の音声についても、母語話者志向の記述が散見される。たとえば④の遠藤(2018)は、情報通信技術(Information and Communication Technology: ICT)に期待できる「効果」として「ネイティブ・スピーカーの音声に触れることができる」としている(p. 56)。また、③の石塚(2017)は、ICTの活用方法として、自らの英語音声を録音し、それを「ネイティブ・スピーカーの音声と比較する」ことを挙げている(p. 93)。さらに⑤の大田(2019)は、「ネイティブスピーカーの発音や会話等が録音された音声や動画等」を「音声モデルとして使用」することの必要性を述べている(p. 86)。

1. 2. でも述べた通り、各教科書会社はデジタル教科書で使用されている英語音声を、母語話者のものとして製作・提供している。教育参考書にみられる「デジタル教材の英語音声=母語話者の音声」という前提は、デジタル教科書が製作される以前から

すでに当然視されていたことが分かる⁷。

3. 2. 多様な英語の肯定、クリティカルな視点

本節では、「多様な英語の肯定」や英語教育にたいするよりクリティカルな視点に言及している記述に焦点を当てる。学級担任の英語を肯定的に価値づけようとするこうした立場は、まさに英語の多様性というものを英語教育における学習のひとつの可能性として位置づけている。

小学校英語教育の「聞く」「話す」という音声指導の文脈において、母語話者志向ではない多様な英語を肯定的に捉えようとする記述がある。⑫の祁答院ほか(2022)には、WEの観点から母語話者志向を相対化する記述が見られる。すなわち、「世界でWorld Englishesが台頭してきている今日、英語教育における発音指導についての考え方は、より柔軟になるべき」であり、「日本人教師はネイティブのような英語を話そうと意識しすぎて臆する必要はない」(p. 11)という記述である。学級担任の英語(児童に聞かせる英語)に関しても、「先生方は外国人として英語を使うのですから、使う英語が完璧でなくてもよい」⑭(町田, 2022, p. 39)とか、「日本人が話す『自分らしい英語』に対する態度を見直すことも重要」④(ロング, 2018, p. 220), 「自分の持っている英語力の中で英語による語り掛けをするような、いわば『開き直り』も重要」⑨(宗, 深澤, 2020, p. 50)など、英語母語話者ではない学級担任の話す英語音声を肯定的にとらえようとする記述もある。また児童の話す英語についても、「小学校学級担任は、児童に対して英語のネイティブ・スピーカーのような発音を求めないことも大切」⑧(猪井ほか, 2020, p. 19)

7 中学校段階の教科書において、多様な英語に配慮するための試みを行っている教科書会社があることも付言しておく。

であるとか、「流暢な英語を話すことに焦点を当てるのではなく、自国を知」るような国際理解を重視する記述もある③(中嶋, 2017, p. 174)。

②の田中(2017)は、英語によるコミュニケーションの機会が非母語話者間で多く行われている現状をふまえ、「非英語母語話者同士のコミュニケーション場面に教材を通して触れる」ことで、「学習者はローカル及びグローバルな英語コミュニケーションの在り方を考えることができる」と指摘する(p. 193)。

国際的な視野から多様な英語の可能性を指摘するものもある。たとえば⑦の鳥飼(2019)は、欧州評議会(Council of Europe)が2001年に公表した、「外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠」(Common European Framework of Reference for Languages: CEFR)が2018年に増補版を出したことに言及し、それまでからの変更点として「理想的な母語話者を目指さないという意味で、能力記述文から『母語話者』(native speaker)という用語を削除」したことを指摘している(p. 26)。また⑦の本林(2019, p. 229)も、Lopez-Goparら(2011)によるメキシコの大学の「英語教師の卵たち」のアイデンティティ・テキストの実践において、「教師自身および自分が教える生徒たちの多言語話者性を尊重し、『母語話者/非母語話者』の二項対立に挑戦しようとする」様子を参照しながら、小学校の英語教育においても「日本語や英語を取り巻く状況について多角的に」考えるような実践の重要性を指摘する。

さらにALTについても、日本のALTをめぐる現状に即した記述が見られる。たとえば①の狩野は、「『英語のネイティブ・スピーカー』とほぼ同義で使われてきたALTという表現が、多様なバックグラウンドを持つ英語指導者を含む、より広義の意味を持つようになってきた」(狩野, 2017b, p. 81)と記す。また「日本人教師とALTのコミュニケーションスタイ

ル(中略)や、文化的・習慣的な違いを体験するきっかけを与える」ことになり、そうした場が「英語の発音には色々あるということを感じ」たり、「他の文化を持つ人と共生する態度を学ぶきっかけにもな」ったりすると指摘しているものもある⑫(祁答院ほか, 2022, p. 6)。他にも、「社会に当然視されている概念をつねに疑問視する態度」⑦(久保田, 2019, p. 297)を重要視するような、言語教育におけるクリティカルな視点を提示している記述もみられる。

教科書や学習指導要領、そして教師用指導書が「制度としての母語話者志向」という一方的なスタンスであるのとは違い、教育参考書では、このように母語話者志向と同程度に多様な英語への寛容さや言語教育にたいするクリティカルな視点が提示されている。こうした相対化された記述のされている教育参考書は、それを参照する教師たちに英語教育に関する多角的な視点を提供するという意味で、重要なものである。

3. 3. 両義的な立場にある「学習者モデルとしての学級担任」

本節では、「母語話者志向」と「多様な英語への肯定」という両義性をもって表出される「学習者モデルとしての学級担任」に着目する。

小学校英語の主たる指導者である学級担任が英語を話す場面や、教師の「英語力」が話題の中心となっている際に、この「学習者モデル」がしばしば登場する。たとえば⑥の太田, 阿野(2019, p. 4)は、「先生の英語は、子どもたちがまねをするモデルとしての役割よりも、子どもたちにはコミュニケーションの道具として意識されています」と述べ、学級担任の英語は「英語のモデル」とは異なるモデルであるとしている。そのモデルとはつまり、⑧の猪井ほか(2020)が言うような「学習者モデル」である。

学級担任は、児童とともに英語を学ぼうとす

る学習者モデルであることを忘れてはいけ
ない。英語のモデルはALT（英語の堪能な地域
人材の方も含む）である。学級担任が拙い英
語で、ジェスチャーを交えながら、何とかコ
ミュニケーションを使用（ママ）とする態度
は、児童に安心感を与えるのである。（猪井ほ
か, 2020, p. 165）

「学習者モデルとしての学級担任」は、英語を学習
する際の姿勢や態度、英語の学習方略や学び方のモ
デルになることが求められている。つまり、「英語の
モデル」ではなく、「英語を話す／使う／学ぶモデ
ル」と位置づけられている（③高橋, 2017；③渡部,
2017；③阿部, 2017；④遠藤, 2018；④清水, 2018；
⑤福田, 2019；⑦津田, 2019；⑨粕谷, 福原, 2020；
⑨宗, 深澤, 2020；⑩菅, 2021；⑫祁答院ほか, 2022；
⑬赤沢, 2022；⑭町田, 2022）。教育参考書では、こ
の「学習者モデルとしての学級担任像」の記述が多
く見られた。後述するように「学習者モデルとして
の学級担任」は「母語話者志向」と「多様な英語の
肯定」を内包する。「学習者モデルとしての学級担
任」という言説のもつ両義性が重要であると思われ
るため、次章ではそれらを検討していく。

4. 「学習者モデルとしての学級担任」の 検討

本章では、教育参考書にみられた「学習者モデル
としての学級担任」について批判的に検討してい
く。それにより、小学校英語教育における音声指導
のポリテクスの複雑性が見えてくる。

4. 1. 「学級担任が指導」という経路依存性

「学習者モデルとしての学級担任」という言説が
登場してきた背景には、小学校の学級担任が英語教
育を担当することを前提としてこなかったにもかか

わらず、担当するようになっていった経路依存性が
ある⁸。本節ではまず、寺沢の一連の研究を参照しな
がら、小学校の英語教育政策がどのような経緯を
経て現在の教科としての外国語（英語）となったのか
を概観した上で、英語の授業を「学級担任が指導す
る」という方向づけになった過程を見ていく。

小学校の外国語教育は2000年代に入るまで正式
な教育課程には入っていなかった。それが2000年
代に入ると、2002年度の学習指導要領の施行により
「総合的な学習の時間」が新設され、その中で国際理
解の一環として「外国語会話等」をカリキュラムに
組み込むことが可能になった。この時点では必修化
されたわけではなかったため、各自治体や特区によ
り様々な内容が扱われ、「小学校英語の状況は非常
に多様なもの」となっていった（寺沢, 2019, p. 35）。
その後2011年度の学習指導要領施行によって小学
校外国語活動が必修化された。そして、2020年度施
行の学習指導要領により、高学年（5・6年生）では教
科としての外国語科が位置づけられ、外国語活動は
中学年（3・4年生）で実施されることとなった。

こうした経緯を経てきた小学校英語は、総合的な
学習の時間や外国語活動、そして外国語科が「制度
上、それぞれ独立」しており、それらの制度が「力
技で接ぎ木され」てきた（p. 38）。その結果、「異文化
への態度」や「コミュニケーションへの態度」、
「英語および英語学習への態度」、さらに「英語力育成」
など様々な目的論が提起された。現在では、これら
の目的論が「相乗り状態」（p. 44）となっている。特
に「態度面」の育成を重視したという日本の小学校

8 社会科学、とりわけ現代政治学の文脈で描出された
「経路依存性」（ピアソン, 2004/2010）という概念を小学
校英語教育政策に援用しながら、その歴史的な経路依
存性を指摘している寺沢（2020）に従えば、経路依存性
とは「現在の制度や慣習が、（現代の人々の都合よりも）
歴史的な経緯によって大きく形づくられること」（pp. 150-
151）である。

英語の「スタート地点が、その後の小学校英語のあり方を大いに規定」することになった(寺沢, 2020, p. 55)。

寺沢の指摘する日本の英語教育における英語目的論に従えば, 2011年度に必修化された外国語活動においても, 学級担任が指導すべきなのであった。国際理解志向で始まった総合的な学習において学級担任主導で行われていた小学校英語は, 外国語活動として必修化された際にもその目的を英語運用能力の向上とはしなかった。むしろ上述の通り「能力面・知識面の育成よりも態度面・体験面を重視」した(p. 87)。そして, 「コミュニケーション能力」や「英語学習への態度」を育成するためには, クラスの児童をよく理解しており, 「児童が初めて出会う外国語への不安を取り除き, 新しいものへ挑戦する気持ちや失敗を恐れない雰囲気を作り出す」(文部科学省, 2008, p. 18) ことができる学級担任の存在は欠かせないものであった。

教科としての外国語科も, これまでの小学校英語教育の経路依存性から, 当然「態度面」の目的も入っており, 「児童の不安を取り除き, 新しいものへ挑戦する気持ちや失敗を恐れない雰囲気を作り出すためには, 豊かな児童理解と高まり合う学習集団づくり」(文部科学省, 2017, p. 48) を行うことができる指導者, つまり学級担任主導の授業が基本的に行われている。このように, 日本の小学校英語教育の経路依存性によって, 教科としての英語の授業も「学級担任が指導」することになっている⁹。江利川(2018,

pp. 345-346) はこうした「官邸主導」による外国語教育政策のあり方を抜本的に検討すべきと指摘しており, 実際, 日本学会議の「言語・文学委員会 文化の邂逅と言語分科会」による提言(2016)では, 現行学習指導要領の外国語教育方針が厳しく批判されているという。

4. 2. 教師をエンパワメントするための「学習者モデルとしての学級担任」

教師向けの教育参考書において, 「学習者モデルとしての学級担任」という言説が登場する要因には, 4. 1. でも述べた通り, 小学校英語教育導入の歴史的な経路依存性が大きく関係している。つまり, 総合的な学習の一環としての「外国語会話等」は主として学級担任が行うものと位置づけられていたし, その後の「外国語活動」でも, その主たる指導者は専科の教員ではなく, 学級担任とされた。外国語活動が導入された当初の小学校の教師の多くは, 小学校で外国語(英語)を指導するためのトレーニングを受けておらず, 中高の英語の教員免許を有している割合もごくわずかであった。現場の教師にとってはかなり厳しい状況の中で外国語の学習がスタートしたのである。そしてこの状況は教科としての外国語科が開始された今も同様である。こうした状況のために, 小学校英語教育界の潮流として, 教師自身の英語力に関する不安とか心配や, それらをできる限り払拭し, 学級担任が安心して自信をもって授業に臨むことができるようにと, 現場の教師の側に寄り添おうとする姿勢を示してきたということが考えられる。実際, 多くの小学校教師が自分の英語力に不安を有していることはこれまでの研究で明らかにされている(猪井, 2014; 作井, 山内, 2017)。そのような状況の中で, 小学校において英語の授業は実際に行われている。小学校で英語を指導することを想定していなかった多くの教師たちが, 日々の英

9 寺沢(2020)は, 「明文化こそされていないものの, 行財政的に見て学級担任が教える以外に選択肢はないという『本音の理由』も存在したはずである」(p. 205)と指摘している。なお, 文部科学省(2023)によると, 学級担任および同学年他学級担任(いわゆる授業交換)が英語教育を担当している割合は約66%, 専科教員の割合は約21%である。なお, 小学校教師の英語免許所有者の割合は, 約7%である。

語の授業に自信をもって臨めるようにすること、すなわち教師をエンパワメントするための役割論が、「学習者モデルとしての学級担任」なのである。そこでの学級担任は「積極的に英語を使おうとするモデル」③（阿部, 2017, p. 186）, 「学習者のモデルとして、積極的に英語を使おうとする」⑤（福田, 2019, p. 74）存在, あるいは「英語を学ぶモデル」④（遠藤, 2018, p. 55）である。この視点に立って「担任は自分自身が英語学習で困ったりつまずいたりする所を見せ、何とかして対話する姿そのものを見せることも意味がある」⑬（赤沢, 2022, p. 54）とか、「間違えても自信をもって英語を使う姿勢を先生が示すことで、子どもたちは勇気づけられます」⑭（町田, 2022, p. 29）と語られるとき、それは児童だけに意味があったり、学習者だけが勇気づけられたりするのではなく、学級担任にとっても意味のあるものになり、学級担任自身も勇気づけられることで教師としての正当性が担保され得る。

「学習者モデルとしての学級担任」を、ここで見てきたような、英語でコミュニケーションする際の姿勢や態度を示すモデルとして理解するならば、学級担任の英語は「カタカナ英語も含め Japanese English」⑧（猪井ほか, 2020, p. 18）であっても問題はない。そうすると、「学習者モデルとしての学級担任」という見方には、3. 2. の「多様な英語の肯定」を推進していく可能性がある。この「学習者モデルとしての学級担任」の理論的背景は、ELF⑧（猪井ほか, 2020）や WE⑫（祁答院ほか, 2022）など、多様な英語の肯定を推進する立場に立脚している傾向にある。

以上のように、「学習者モデル」という学級担任像には、実際の現場で英語を指導する教師たちの心理的負担を軽減させ、教師たちが日々の英語授業をより肯定的にとらえることができるような可能性がある。現場の学級担任にとってこのモデルは、まさに教師自身や自らの授業をエンパワメントする潜在力

を有していると考えられる。その一方で、この「学習者モデルとしての学級担任」は、危うさもまた孕んでいる。

4. 3. 母語話者志向を強化する可能性のある「学習者モデルとしての学級担任」

「学習者モデルとしての学級担任」という視点は、自身の英語力に不安を抱える小学校教師にたいして、英語学習に臨む態度や自らの学ぶ姿勢を重視し、それを価値づけていく。そうすることで、「英語力」の低い教師であっても小学校の英語の授業を行うことができ、英語授業にたいする教師の心理的負担や不安感を軽減させる働きがある。

しかしその一方で、このモデルを前面に出しすぎると、母語話者志向を強化してしまうことにもなりかねない。たとえば、英語の学び方を示す学習者モデルは、「モデルとなる英語をデジタル教材など」を通じて「何度も真似させ」、「教師もその発音を真似て、子どもたちの前で発音」⑩（菅, 2020, p. 49）したり、「単語の反復練習は、できる限り ALT に進めてもらい」、「英語話者である ALT の発音に続いて児童がリピート」⑫（祁答院ほか, 2022, p. 91）したり、あるいは「デジタル教材や CD 教材などの ICT 機器を活用」し、「発音の部分は彼ら (ALT など) に任せる」⑨（宗, 深澤, 2020, p. 50）というような学習方略を提示する。そうすると英語のモデルとなり得るのは母語話者の英語であり、教室においては、たとえば ALT や音声教材の英語であると示すことになり、結果的に母語話者志向的な態度を強化しかねない。「学習者モデルとしての学級担任」という学級担任像は、学習者としての姿勢や態度を示すことで教師自身をエンパワメントすることができ、多様な英語の肯定に寄与する可能性がある一方、他方で、母語話者志向的な学習法を図らずも提示することで、それを強化する危険性も合わせ持っている。

4. 4. 言語の「豊かな話者」という視点からみる学級担任

小学校で英語を指導する学級担任は、外国語教育に携わる人間として自らをどのように位置づけければよいのであろうか。英語母語話者ではなく、外国語として英語を学習してきた多くの小学校教師にとって、「学習者モデル」という立場は教師たち自らの存在をエンパワメントし、「多様な英語」を肯定的に受容することを可能にしてくれる。また授業においては、児童と同じ「学習者」という視点に立つことで、開かれた関係性を構築しながら児童とともに探究的な学びを進めることができ得る。さらに、少なくとも学習指導要領の目的のひとつにある児童の「態度面」の育成にも寄与することができる。このようなことから、「学習者モデルとしての学級担任」に教師としての正当性を見出していく可能性は大いにある。しかし、これまで見てきたとおり、「学習者モデルとしての学級担任」は母語話者志向的言説を強化したり内面化したりしてしまう危険性も含んでいる。

そこで本節では、この「学習者モデルとしての学級担任」という立場の可能性を、CALxの理論から援用した、「豊かな話者」(resourceful speakers)という概念を用いて精緻化していく。

Pennycook (2014) によれば、私たちは言語レパートリーを活用し、スタイルを取り入れ、ディスコースに参加することで、言語実践を日々行っている (p. 14)。ここでの「豊かな (resourceful)」という語は、「言語資源を利用できることと、スタイルやディスコースやレジスターの切り替えに長けていることの両者を意味」する (p. 15)。学級担任は、教室というローカルな空間で児童との関係性において日々言語 (主に日本語) を用いている。そこでは、文脈や目的に応じて、児童に理解可能なかたちで自らの可動的な資源としての言語を駆使している。その意

味で教師は「豊かな話者」である。英語で他者とコミュニケーションを図る際にも、「豊かな話者」という立場に立つことで、学級担任の英語は「正しくない」と否定的にとらえられることなく、むしろ教室空間において、児童に聞かれるべき英語のひとつとなり得る。英語を用いて何とか他者とコミュニケーションを取ろうとし、その姿勢や態度を児童に示す「学習者モデルとしての学級担任」は、この点では「豊かな話者」に近い。この「豊かな話者」ではさらに、学級担任のもつ、言語に関わる資源により積極的な意味を見出そうとする。重要なのは、さまざまな資源を用いながら学級担任というポジションから英語を話し、児童に聞かせる、ということである。すなわちこの概念は、複合的で複雑な言語的資源やセミオティック資源を駆使し、それらを適応・交渉させるという見方を示す (p. 15)。一例を挙げるならば、児童にある内容 (英語の単語や表現など) について伝えたり説明したりする際に、自分自身の言語的資源としての英語に加えて、児童にとって理解可能と思われるような英語 (たとえば、6年生で学習する「We have ~ .」の単元で登場する stadium や convenience store を聞かせる場面において、児童にとってより身近な「スタジアム」や「コンビニ」とも発話するなど) も自らの言語的資源として用いることが考えられる。さらに、自身の身体や教室にあるもの (黒板やチョーク、タブレット端末など)、教室空間自体を積極的に資源として活用できること、そうした言語観や姿勢を備えていることが、「豊かな話者としての学級担任」と考えることができる。

このように、学級担任を、言語的資源やセミオティック資源を広範に、そして柔軟に活用しながら授業を行う「豊かな話者」ととらえる見方によって、学級担任を含む教室空間に存在する多様な言語話者の可能性が広げられ得る。学級担任の英語は「英語のモデル」、つまり模倣すべき対象や基準となる英語にはなり得ないのかもしれないが、「豊かな話

者」である学級担任の存在や彼女ら / 彼らの話す英語が、教室空間における英語の多様性を広げ、熟達したネイティブスピーカーのような話者 (proficient native-speaker-like speakers) を目標とするのではなく、言語に関する複合的な資源を活用し交渉できる話者を志向することを可能にする。「豊かな話者としての学級担任」という立場に立つことで、「学習者モデルとしての学級担任」のように母語話者志向的な方向に向かう危険性に抵抗したり、学級担任自身がことばの「豊かな話者」であるというモデルを積極的に児童に提示したりして、CALxの目指す言語をめぐる「公平公正な社会の実現に寄与すること」を可能にするのである。

5. 結語

5. 1. 本研究の知見

本研究では、教育参考書の音声指導に関する内容がどのように展開されているのかを分析した。ここで得られた知見は3点ある。

第1に、教師向けの教育参考書には母語話者志向的記述がみられる一方、多様な英語の肯定やクリティカルな視点の記述もみられた。検定教科書や指導書、そして学習指導要領の内容が「制度としての母語話者志向」であるのと比較するとより相対化されていることが分かる。このことは、教育参考書を参照する教師にさまざまな視点を提供することを意味する。

第2に、「母語話者志向」も「多様な英語の肯定」も含む両義的な立場である「学習者モデルとしての学級担任」という担任像が存在した。これは現場の教師をエンパワメントする可能性がある一方、同時に母語話者志向を強化する危険性も内包している。

第3に、学級担任である教師は、CALxから援用した「豊かな話者としての学級担任」という立場にも

自らを位置づけることで、言語 (学習) の多様性や複雑性を肯定的に受容することができ得る。本研究では、「学習者モデル」の可能性を認めた上で母語話者志向に抗するために、「豊かな話者」という位置づけを積極的に見出した。この立場では、教師は児童と公正公平な関係性を構築することが可能である。すなわち、この視点においては教師だけではなく、児童もまた「豊かな話者」となるのである。このような学習者 (モデル) でありながら、すでに言語の豊かな話者たちでもある児童・教師・ALTなどの英語が教室空間において肯定的に話されたり聞かれたりすることにより、狭隘な母語話者信仰に陥ったりそれらを内面化したりすることなく、小学校英語教育において言語使用の多様性が共有され、音声指導のポリテクスを乗り越えることを可能にする状況を生み出すことができる¹⁰。

これらの知見を生かし、また「豊かな話者としての学級担任」という見方から、いくつかの提案を試みたい。まず、現場の教師たちは、教育参考書を参照するにあたり、自らを「豊かな話者」、つまりことばの正当な話者として認識するということを提案する。英語力の有無や非母語話者であるという理由は、その教師のことばを話す正当性を低下させるものではない。むしろ、これまで培ってきた教師としての経験や教育活動全般における専門性が、教師の言語をめぐるさまざまな資源の一部となり、教師を「豊かな話者」たり得るものとしていることに自覚的であるべきである。その視点から教育参考書を参照しようとするれば、現在英語教育において問い直されてきている母語話者志向や母語話者規範的な言説を内面化することなく、それらを疑問視しながら参考書の内容を自らの実践へと活かすことができよ

10 当然のことながら、言語使用の多様性の中には、母語話者の英語もまた排除されることなく、そのひとつとして含み得るべきではある。

う。次に教育参考書については、母語話者志向的な記述をより相対化した上で、教師を「学習者モデル」とか「英語を使うモデル」という立場から、言語の「豊かな話者」、「正当な話者」としてとらえ直すような記述を積極的に採用すべきである。そうすることにより、現場の教師たちは、参考書を参照しながら日々の自らの実践を肯定的に意味づけていくことが可能になろう。

「豊かな話者としての学級担任」とは、教室という実践の場において教師が具体的に言語的資源を用いて振舞おうとする姿勢のみを意味するのではなく、より広く言語学習や言語教育におけるものの見方、言語教育観を意味するものである。すなわち、授業においてさまざまな英語への寛容さを受容しながら、言語教育に関して当然視されている前提などを批判的に問い続け、自らにもそのクリティカルな問題意識を向け自己省察を行うことが、「豊かな話者」という立場に立つということなのであり、そうした見方自体も、言語に関わる資源の一要素であると考えることができる。教師に必要とされるのは「豊かな話者」でもある教師としての、言語教育に関するクリティカルな視点や洞察である。そうしたものが無ければ、英語教育(教師)の役割は単に「現実社会をそのまま再生産する」ことに終始してしまう(Pennycook, 2021, p. 130)。

5. 2. 本研究の課題

最後に、本研究に残された課題を述べる。それは、ローカルな実践の場にもとづいた分析の必要性である。本論文では「学習者モデル」や「豊かな話者」という学級担任像を検討したが、それらがミクロな教室という場でどのように実践されたり、表出したりするのであるか。この点を今後詳細に分析する必要がある。CALxを含むクリティカルな言語教育研究が重要性を増す中で、「実際に言語実践が行わ

れている社会にどれほど貢献できているのか」(大石, 2023, p. 62)という指摘に応答していくことが要請されている。実際、「豊かな話者」という概念は、都市空間という文脈において議論されてきたものである(Pennycook, 2014)。この概念を教室空間にも援用することの重要性を本論文では主張してきたわけであるが、それには現場での授業観察やフィールドワーク、教師へのインタビューといった実践研究が不可欠であろう。

なお、本研究での議論の射程は、小学校英語教育にとどまらない。それは、中学校や高等学校の英語教育における(日本人)教師像の検討にも広がり得る。つまり、公教育において、学級担任であろうと専科教員であろうと、英語を母語としない教師がALTとともに英語学習をどのようにとらえることができるのか、教師はどのようなスタンスで、どのような資源を用いて授業実践を行い得るのか、ということである。この点にも、さらなる検討の余地がある。

小学校英語教育は、学級担任主導なのか、あるいは教科担任制のかたちをとっていく方向になるのか。教師は自らを「学習者モデル」や「英語のモデル」、そして「豊かな話者」という複数の立場のどこに位置づけていく必要があるのか。いまだ多くの不確定な部分や可能性をもつ小学校英語教育の音声指導をめぐる動きを、今後も注視していく必要があるだろう。

文献

- 赤沢真世(2022).『小学校外国語科・外国語活動の授業づくり』教育出版.
- 阿部優子(2017). 学級作りにつながる実践例. 金森強, 本多敏幸, 泉恵美子(編)『主体的な学びをめざす小学校英語教育』(pp. 184-187) 教育出版.
- 石川有香(2020). 日本の中学校英語教科書に見る女

- 性表象—男女共同参画社会を目指した英語教材研究. 石川有香(編)『ジェンダーと英語教育—学際的アプローチ』(pp. 3-43) 大学教育出版.
- 石塚博規(2017). ICTを活用したこれからの授業作り. 金森強, 本多敏幸, 泉恵美子(編)『主体的な学びをめざす小学校英語教育』(pp. 90-93) 教育出版.
- 猪井新一(2014). 小学校外国語活動において、教師はどのような時に成功感と失敗感を感じているか『茨城大学教育実践研究』33, 81-95. <http://hdl.handle.net/10109/12050>
- 猪井新一, 齋藤英敏, 小林翔(2020). 『学級担任が創る小学校英語の授業』大学教育出版.
- 江利川春雄(2018). 『日本の外国語教育政策史』ひつじ書房.
- 遠藤恵利子(2018). 小学校外国語授業実践と授業づくり. 村野井仁(編)『小学校英語教育の基礎知識』(pp. 46-67) 大修館書店.
- 王林鋒(2013). 英語教育における教科書研究の展望と課題『東京大学大学院教育学研究科紀要』53, 247-253. <https://doi.org/10.15083/00031056>
- 大石海(2021). 音声指導のポリテクスを生きる小学校教師—小学校英語教育に関する語りの批判的ナラティブ分析『言語文化教育研究』19, 74-94. <https://doi.org/10.14960/gbkkg.19.74>
- 大石海(2022). 小学校英語教科書の登場人物と英語音声の批判的分析—表面的な多様性と母語話者志向『東京大学大学院教育学研究科紀要』61, 109-118. <https://doi.org/10.15083/0002003493>
- 大石海(2023). 言語教育における批判的応用言語学の検討『東京大学大学院教育学研究科紀要』63, 55-64. <https://doi.org/10.15083/0002009874>
- 大田亜紀(2019). ICT 機器を効果的に学びに生かすには. 外国語活動・外国語科実践研究会(編)『基本が分かる外国語活動・外国語科の授業』(pp. 86-89) 東洋館出版社.
- 太田洋, 阿野幸一(2019). 『小学校英語はじめの一步—授業づくりのポイント』大修館書店.
- 粕谷恭子, 福原史子(2020). 教師の発話. 小学校英語教育学会20周年記念誌編集委員会(編)『小学校英語教育ハンドブック』(pp. 36-41) 東京書籍.
- 狩野昌子(2017a). 今までと変わるところ・変わらないところ. 吉田研作(編)『小学校英語教科化への対応と実践プラン』(pp. 65-69) 教育開発研究所.
- 狩野昌子(2017b). ALTの役割について理解しよう. 吉田研作(編)『小学校英語教科化への対応と実践プラン』(pp. 81-86) 教育開発研究所.
- 川又正之(2013). 中学校英語教科書の比較と分析—「英語帝国主義論」の観点から『敬和学園大学研究紀要』23, 55-71. <https://keiwa.repo.nii.ac.jp/records/745>
- 菅正隆(2021). 『やっちはいけない英語の授業』ぎょうせい.
- 久保田竜子(2015). 『グローバル化社会と言語教育—クリティカルな視点から』(奥田朋世, 監訳) くろしお出版.
- 久保田竜子(2018). 『英語教育幻想』ちくま新書.
- 久保田竜子(2019). コミュニケーション能力を育てる英語教育—クリティカルな視点から. 綾部保志(編)『小学校英語への専門的アプローチ』(pp. 283-298) 春風社.
- 祁答院恵古, 高野のぞみ, 蒲原順子(2022). 『小学校英語 ALTとのチーム・ティーチング入門』大修館書店.
- 作井恵子, 山内啓子(2017). 小学校英語に関する意識調査—小学校教員の視点から『神戸松蔭

- 女子学院大学研究紀要文学部篇』6, 49-67.
<https://doi.org/10.14946/00001969>
- 柴田美紀(2020). アクセントと言語態度—英語に対する偏見とその要因を考える. 柴田美紀, 仲潔, 藤原康弘『英語教育のための国際英語論—英語の多様性と国際共通語の視点から』(pp. 50-66) 大修館書店.
- 清水遥(2018). クラスルームイングリッシュ—授業に必要なスピーキング力. 村野井仁(編)『小学校英語教育の基礎知識』(pp. 106-115) 大修館書店.
- 宗誠, 深澤清治(2020). 指導法のあり方. 小学校英語教育学会20周年記念誌編集委員会(編)『小学校英語教育ハンドブック』(pp. 48-53) 東京書籍.
- 園田敦子(2021). 雇用形態別にみるALTの実態—ALTの属性および学校との関わり方の分析『共愛学園前橋国際大学論集』21, 53-68.
<https://doi.org/10.34443/00000227>
- 高橋和子(2017). これからの指導者に必要な指導力・英語力. 金森強, 本多敏幸, 泉恵美子(編)『主体的な学びをめざす小学校英語教育』(pp. 34-39) 教育出版.
- 田中真由美(2017). 異文化理解. 酒井英樹, 滝沢雄一, 亘理陽一(編)『小学校で英語を教えるためのミニマム・エッセンシャルズ』(pp. 185-196) 三省堂.
- 津田ひろみ(2019). 協働学習を取り入れた小学校英語の提案. 綾部保志(編)『小学校英語への専門的アプローチ』(pp. 190-205) 春風社.
- 寺沢拓敬(2019). 「なんで小学校英語やるの?」—基礎知識としての英語教育目的論. 綾部保志(編)『小学校英語への専門的アプローチ』(pp. 31-46) 春風社.
- 寺沢拓敬(2020). 『小学校英語のジレンマ』岩波新書. 東京書籍(2020). 『NEW HORIZON Elementary English Course 6—教師用指導書【研究編】』東京書籍.
- 鳥飼玖美子(2019). 英語教育政策史から考える小学校英語—果てなき夢が行き着いた先. 綾部保志(編)『小学校英語への専門的アプローチ』(pp. 11-30) 春風社.
- 仲潔(2020). 変わりゆく言語—「言語」の多様性と「言語の機能」の多様性を探る. 柴田美紀, 仲潔, 藤原康弘『英語教育のための国際英語論—英語の多様性と国際共通語の視点から』(pp. 18-32) 大修館書店.
- 仲潔(2021). 希望格差社会を生み出す「ネイティブ」幻想—日本の英語教育観と対外言語政策に関する一考察『社会言語学』21, 19-35.
- 中沢淳子, 狩野晶子(2022). 小学校英語教育におけるALTの役割の変遷—小学校教員へのアンケート調査結果分析より『上智大学短期大学部紀要』43, 51-67. https://www.jrc.sophia.ac.jp/uploads/2022/03/Kiyo43_04_NakazawaKano.pdf
- 中嶋美那子(2017). 道徳と連携した実践例. 金森強, 本多敏幸, 泉恵美子(編)『主体的な学びをめざす小学校英語教育』(pp. 172-175) 教育出版.
- 中村敬(2004). 『なぜ、「英語」が問題なのか?—英語の政治・社会論』三元社.
- 日本学術会議言語・文学委員会 文化の邂逅と言語分科会(2016). 『ことばに対する能動的態度を育てる取り組み—初等中等教育における英語教育の発展のために』[提言]. <https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-t236.pdf>
- 野村康(2017). 『社会科学の考え方』名古屋大学出版会.
- ピアソン, P.(2010). 『ポリティクス・イン・タイム—歴史・制度・社会分析』(粕谷祐子, 監訳)

- 勁草書房。(原典2004)
- 福田優子(2019). ティーム・ティーチングを生かした授業. 外国語活動・外国語科実践研究会(編)『外国語活動・外国語科の授業』(pp. 74-77) 東洋館出版.
- 町田智久(2022). 『小学校英語の考え方』大修館書店.
- 本林響子(2019). アイデンティティ・テキスト—「二言語での文章産出」から「多モード的表現」へ. 綾部保志(編)『小学校英語への専門的アプローチ』(pp. 221-236) 春風社.
- 文部科学省(2008). 『小学校学習指導要領解説—外国語活動編』. https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2009/06/16/1234931_012.pdf
- 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』. https://www.mext.go.jp/content/20220614-mxt_kyoiku02-100002607_11.pdf
- 文部科学省(2023). 『令和4年度公立小学校における英語教育実施状況調査』. https://www.mext.go.jp/content/20230516-mxt_kyoiku01-00029835_2.pdf
- ロング, クリストファー(2018). 異文化間コミュニケーション. 村野井仁(編)『小学校英語教育の基礎知識』(pp. 210-221) 大修館書店.
- 渡部栄美(2017). 総合的な学習の時間と連携した実践例. 金森強, 本多敏幸, 泉恵美子(編)『主体的な学びをめざす小学校英語教育』(pp. 176-179) 教育出版.
- Inoue, N., & Anderson, V. (2022). Encountering and contesting native-speakerism in Japanese universities. *Higher Education Research & Development*, 42(6), 1438-1452. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2022.2128073>
- Kang, O., Thomson, R., & Moran, M. (2019). The effects of international accents and shared first language on listening comprehension tests. *TESOL Quarterly*, 53(1), 56-81. <https://doi.org/10.1002/tesq.463>
- Kubota, R. (2020). Confronting epistemological racism, decolonizing scholarly knowledge: Race and gender in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 41 (5), 712-732. <https://doi.org/10.1093/applin/amz033>
- Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, 50(1). 66-85. <https://doi.org/10.1002/tesq.202>
- López-Gopar, M. E., Clemente, Á., & Sughrua, W. (2011). Co-Creating Identities through Bilingual Identity Texts and Dialogical Ethnography. *Writing and Pedagogy*, 3(2), 241-264. <https://doi.org/10.1558/wap.v3i2.241>
- Matsuda, A. (2002). Representation of users and uses of English in beginning Japanese EFL textbooks. *JALT Journal*, 24, 182-200. <https://doi.org/10.37546/JALTJJ24.2-5>
- Matsuda, A., & Friedrich, P. (2012). Selecting an instructional variety for an EIL curriculum. In A. Matsuda (Ed.), *Principles and practices of teaching English as an international language* (pp. 17-43). Multilingual Matters.
- Motha, S. (2020). Is a antiracist and decolonizing applied linguistics possible? *Annual Review of Applied Linguistics*, 40, 128-133. <https://doi.org/10.1017/S0267190520000100>
- Pennycook, A. (2014). Principled polycentrism and resourcefulspeakers. *The Journal of Asia TEFL*, 11(4), 1-19. <http://hdl.handle.net/10453/31753>

- Pennycook, A. (2021). *Critical applied linguistics: A critical re-introduction*. Routledge.
- Pennycook, A. (2022). Critical applied linguistics in the 2020s. *Critical Inquiry in Language Studies*, 19 (2), 1-21. <https://doi.org/10.1080/15427587.2022.2030232>
- Tajima, M. (2008). A critical analysis of an approved English textbook for lower secondary school students in Japan: Embedded cultural values and ideologies. *Seijo English Monographs*, 40, 195-239. <https://seijo.repo.nii.ac.jp/records/3449>
- Tsang, A. (2020). Why English accents and pronunciation 'still' matter for teachers nowadays: A mixed-methods study on learners' perceptions. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(2), 140-156. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1600528>

Article

A critical analysis of the discourse of sound instruction in English education reference books for elementary school:

A study of classroom teachers in English education at elementary schools

OISHI, Kai*

Graduate School of Education, The University of Tokyo, Japan

Abstract

In this study, the discourse of sound instruction in reference books for elementary school English education was analyzed from the perspective of Critical Applied Linguistics (CALx) to examine the image of the classroom teacher in elementary school English education. The results of the classification of the descriptions in the reference books revealed a “native speaker oriented” position and an “affirmation of diverse English” position. In addition, the “classroom teacher as a learner model” was found to encompass both positions. The “classroom teacher as a learner model” is expected to be a model of English learning attitudes, English learning strategies, and English learning methods. The image of the classroom teacher as a “learner model” has the potential to reduce the psychological burden on teachers of English in the field and to help teachers view English classes in a positive light. At the same time, this position of imitating English by using digital materials and assistant language teachers as learner models to show how to learn English may reinforce native speaker-oriented attitudes. At the end of this study, the ideal position of the classroom teacher was elaborated using the concept of “resourceful speakers” adapted from CALx.

Keywords: critical applied linguistics, native speaker orientation, affirmation of diverse Englishes, learner model, resourceful speakers

Copyright © 2024 by Association for Language and Cultural Education

* *E-mail:* kaithesmiths@gmail.com