

論文



英語授業において学級担任を「豊かな話者」として捉える

小学校英語教育実践のクリティカルな分析

大石 海*

(東京大学大学院教育学研究科)

概要

本研究では、小学校英語教育実践を、批判的応用言語学 (Critical Applied Linguistics) の観点から検討した。その際、学級担任を「豊かな話者」(resourceful speakers) という概念を用いて捉え直すことと、そうした「豊かな話者」としての教師像を、アクティヴ・インタビューで授業実践者と共有することで、小学校英語教育という文脈に、批判的応用言語学や「豊かな話者」という概念からアプローチする可能性を探究することを試みた。研究参加者である2名の小学校教師を「豊かな話者」と捉えることで、教室内の多様な英語の可能性に注目することができた。また、「豊かな話者」という見方をアクティヴ・インタビューによって2名の教師と共有することで、母語話者志向的な語りとは異なる語りが生成されていった。さらに、児童の話す言葉も教室空間において聞かれるべきものとして捉えられていることが明らかとなった。2名の教師は、教師の専門性も生かしながら、彼女ら／彼らの話す英語を肯定的に受容しようとしていることが分かった。

キーワード: 批判的応用言語学, resourceful speakers, アクティヴ・インタビュー, 教師の語り

© ALCE 2025. Except where otherwise noted, this article is licensed under the CC BY-SA 4.0 license

1. 背景および研究目的

英語学習や英語教育研究においては、一方で、母語話者志向的な言説やネイティブスピーカリズムの存在が指摘されてきた (久保田, 2018; Inoue & Anderson, 2022)。他方で、そうした見方を相対化するものとして、英語という言語を英語母語話者の所有物ではなく、すべての人のものであると志向する

見方がある。英語教育に関する規範的な前提を疑問視し、批判的に捉えようとするこうした動きは、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) などの勃興に結実している。

日本の小学校英語教育という文脈においては、前者の立場が比較的強く (大石, 2022)、後者のクリティカルな視点から日本における小学校英語教育を捉える

*Eメール: kaithesmiths@gmail.com

ような研究は、未だ多くはない¹。こうした潮流の中で、日本の小学校英語教育は行われている。

本研究の目的は、大きく2点ある。1点目は、小学校外国語（英語）教育の実践を、批判的応用言語学（Critical Applied Linguistics: CALx）の観点から検討することである。特に、授業者である学級担任を「豊かな話者」（resourceful speakers）という概念を用いて捉え直すことで、教室空間における多様な言語話者の存在の可能性を提起する。2点目は、そうして捉え直した授業実践や「豊かな話者」としての教師像を、アクティヴ・インタビューを通して授業実践者と共有することで、小学校英語教育という文脈に、CALxや「豊かな話者」という概念からアプローチする可能性を探究することである。英語の授業や学級担任像に関する新たな意味の地平を組み立てていこうとする探索的な研究により、英語教育をめぐる公正公平な社会を志向することを試みる²。

1. 1. 言語教育をめぐるポリティクス

言語教育をポリティカルなものであると位置づけ、言語をめぐる様々な問題や不平等を強く意識するような研究群は、1. で挙げた WE や ELF の他にも言語帝国主義や言語生態学など多く存在し、その重要性や必要性がこれまで指摘されてきている。その一方で、広く英語が外国語として学習されている国や地域では、依然としていわゆるアメリカ英語やイギリス英語が言語学習の教室で使用される傾向にあるといわれている（Matsuda & Friedrich, 2012）。日本の英語教育においても同様の傾向があり、ネイ

1 小学校英語教育に関する批判的な研究としては、寺沢（2020）や大石（2021）が挙げられる。

2 本研究のキーワードとなる「豊かな話者」やアクティヴ・インタビューについては、それぞれ1. 2. 2. および2. 2. で詳述する。

ティブスピーカリズムや英語母語話者の英語に価値を置く状況がある（柴田, 2020; 仲, 2021）。実際、外務省や文部科学省等の複数の公的機関が協力して実施している「語学指導等を行う外国青年招致事業（The Japan Exchange and Teaching Programme : JET プログラム）の外国語指導助手（Assistant Language Teacher: ALT）の参加者数をみると、アメリカ合衆国とイギリスからの参加者は、全体の6割以上を占めている³。

日本の小学校の英語教育における母語話者志向は、特に音声面で強く表出している。たとえば、小学校の学習指導要領解説（外国語）に記述されている「現代の標準的な発音」（文部科学省, 2017, p. 158）が、実質「ネイティブスピーカーの話す英語」を意味すると指摘する大石（2021）は、「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」的である状況を指して、「制度としての母語話者志向」であるという（大石, 2021, p. 77）。このように、英語学習・英語教育をめぐっては、これまでに様々なパラダイムが確立されてきているが、英語教育の音声指導をめぐるポリティクスがいまだに問題としてある。

1. 2. 小学校英語教育へのクリティカルな視点

公教育における母語話者志向的な傾向は、多様な英語話者にたいする差別や排除を孕んでいる点で問題含みである。英語母語話者の英語のみをモデルとする教育実践は、世界の多様な英語の存在を忘却さ

3 小学校での外国語科の教科化以来、ALTの需要は高まり、JETプログラムの他にも民間英語会社からの派遣や自治体の直接雇用など、雇用形態の複線化がみられる。それに伴い、ALTの属性やバックグラウンドも多様化・複雑化しており、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）と指摘されていることも付言しておく。

せ得る。実際、日本の英語教育のカリキュラムや指導は、標準化された英語を過度に強調し、特にアメリカや白人女性を過剰に表現する (Yamada, 2015)。こうした状況は、黒人やアジア人の英語母語話者教師よりも、白人の英語母語話者の教師を好むことに反映されているという (Rivers & Ross, 2013)。

こうした英語教育をめぐる現状の中で、日本の小学校では外国語教育が実施されており、小学校の教師たちは日々の授業を実践している。現在広く行われている英語教育が「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」(筆者訳)と Kubota (2020, p. 715) が指摘するように、英語話者の多様性を排除し得るような状況は、今後批判的に問い合わせるべきである。そしてそれは、小学校の英語教育にもいえることであり、それゆえに、クリティカルな視点を伴った小学校英語教育研究を推進する必要がある。

1. 2. 1. 批判的応用言語学

本研究では、クリティカルな研究群の一つである CALx の視点を採用する。CALx は、Alastair Pennycook によって提唱してきた研究アプローチであり、単に「応用言語学に政治的・批判的な視点を付け加える以上のもの」(筆者訳) である (Pennycook, 2004, pp. 784-785)。この CALx については久保田 (2018) による説明が一般向けに簡潔でわかりやすいため、ここで確認しておきたい。彼女によれば CALx とは、「従来の科学的実証主義や固定的なものの見方を超えて、言語・文化・社会の一般通念を見直しながら新しい意味づけ」をし、「集団間にある権力関係を認識し、より公平公正な社会の実現に寄与することを目指す」ものである (久保田, 2018, p. 10)。つまり CALx は、批判性を伴った省察 (praxis) や現実社会にたいするポジティブな変革、新しいアイディアや枠組みにアプローチする姿勢をその特徴として有している (Pennycook, 2021)。本研究でも、この CALx の研究

アプローチを前提として議論を進めていく。それは、CALx に向けられている指摘を乗り越えることを試みるためでもある。

CALx を含むクリティカルな研究群にたいしては、「その知的エリート主義的なスタンス、実践レベルで実際にどう行動したらいいのかという視点の相対的な欠如、そして、CALx をはじめとしたクリティカルな言語教育研究が現実世界にどれほど貢献してきたのか」(大石, 2023, p. 62) という疑義が挙げられてきた。Kubota (2023, p. 5) が「社会的に公正で公平な言語教育の政策や実践とはどのようなものなのかについて、教師や保護者、行政や政策立案者などの見方を変えることに貢献してきたのだろうか」(筆者訳) と問うとき、そこには現在においても言語教育をめぐる現実社会を変革することに成功していないという認識がある。たしかに、CALx が英語教育に関する支配的な言説や、「権力や言語をめぐる不平等・不公正な状況に抵抗し、それらの変革を志向する中で、逆説的にエリート主義に陥ってしまう危険性」(大石, 2023, p. 62) はある。さらにそれに関連して、現場の教師が変革を望んだとして、実践的な解決策やアプローチが提示されなければ、実践者である教師たちはこれらクリティカルな研究群にもどかしさを抱き (Friedrich et al., 2013)、結局のところ、学術界内の知的遊戯に終始してしまう可能性がある。

そこで本研究では、こうした CALx を含むクリティカルな研究群の課題を乗り越えるために、クリティカルな視点から実践を捉えることに加えて、アクティヴ・インタビューの手法を用いて、現実社会のポジティブな変革を目指そうとする (2. および 2. 2. で後述)。

1. 2. 2. 「豊かな話者」(resourceful speakers) という概念

英語教育におけるクリティカルな研究群は、英語の優位性や規範性を問い合わせし、モノリンガルな言語観という前提に疑義を呈して、応用言語学や言語教育研

究における不平等性を指摘してきた。そのため、こうした研究では、言語の捉え方もこれまでとは異なっている。すなわち、言語は固定的で、数えることが可能なものというよりも、むしろ言語を可動的で流動的なものと捉える (Jørgensen, 2008; Canagarajah, 2013; García & Li, 2014; Pennycook & Otsuji, 2015)。その見方にもとづいて、話し手はさまざまな言語資源を用いながらコミュニケーションという実践を行っていると理解する。つまり、言語はローカルな実践や繰り返される社会的活動の産物として位置づけられる (Pennycook, 2010)。

「豊かな話者」(resourceful speakers)という概念は、こうした認識の上に立脚している。つまり「豊かな話者」とは、「言語が所与の実体としてではなく、実践や言語使用域、言説、ジャンルから現れる可能性の集合として見なされ得る」(筆者訳) (Pennycook, 2014, p. 14) とし、この概念が、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。本研究では、学級担任を、言語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」と捉える見方によって、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を広げようとすることを目指す。

2. 研究方法

本研究では、関東地方の公立小学校に勤務する2名の教師が担当する小学校外国語科の授業観察と、両者へのアクティヴ・インタビューを実施した。研究者は「豊かな話者」という視点から2名の実践する外国語授業を観察した。また、アクティヴ・インタビューを通してそれぞれの教師と、教師自身の言語教育観や信念に関する解釈作業を行いながら、外国語授業や学級担任像をめぐる新たな意味の共同生成を試みた。

本研究の特徴は、2点ある。1点目は CALx の「豊かな話者」という概念を、日本の小学校英語教育とい

う文脈に援用した点である。教室空間を「豊かな話者」という視点から捉えることで、母語話者志向に抗しながら英語教育をより多角的・多層的に位置づけ、その可能性を広げ得ることができると考える。2点目は、アクティヴ・インタビューという手法を用いて、1. 2. 1. でも述べたようなクリティカルな研究群の直面している課題を乗り越えることを試みた点である。すなわち、クリティカルな研究を知的エリート主義に陥らせることなく、むしろミクロな実践において肯定的な変革を志向するものとして位置づける。

2. 1. 授業観察

授業観察は、A 教諭については 2023 年 4 月から 2024 年 1 月にかけて 6 回行った。B 教諭については、2024 年 11 月から 2025 年 2 月にかけて 8 回行った。観察にあたっては、当該小学校の所属長である校長の承諾のもと、フィールドノーツを取った。また、学級担任とともに授業を行う ALT にも事前に承諾を得て授業観察を実施した。

授業を観察する際には、CALx の「豊かな話者」という視点から学級担任の言動や、児童や ALT とのやりとり、多様な資源を用いて教室空間で行われるコミュニケーションの様子に着目した。

2. 2. アクティヴ・インタビュー

本研究で採用するアクティヴ・インタビューは、ホルスタインとグブリアム (1995/2004) によって主張される社会構成主義的なインタビュー論である。そこで研究協力者 (インタビュイー) は、「これから発掘されるのを待つ情報の宝箱といった比喩にふさわしい情報の収納庫というよりはむしろ、インタビュアーと協同で知識を構築していく者」となる。すなわち、「インタビューというものは解釈作業を伴う「アクティヴ」なものであり、インタビュアーと回答者の両方の側の意味を

作り出す作業を、必然的に含んでいる」(p. 21) という見方に立つ。この見方は、やまだ(2021)が「語りは語り手と聞き手のインタラクション(相互行為、相互作用)として行われる」と指摘するように、インタビューとインタビュイーの「相互行為として語りが共同生成される」(やまだ, 2021, p. 167) ということを前提としている。つまり、インタビューを通して、ある事象にたいして異なる語りがみられたり、それらの語りが共存していたりすること、さらには語り自体が変容していくことを肯定的に捉えるのが、アクティヴ・インタビューである。インタビュアーである筆者は、研究協力者であるインタビュイーとともに新たな意味を見出していくことを意識していたため、インタビューにおいては、「回答者が取るべき方向づけや、この問題の前例などを示したり、ときには提案したりする」(ホルスタイン、グブリアム, 1995/2004, p. 104) ような問いかけを適宜行なながら進めた。

2名の教諭とのアクティヴ・インタビューでは、半構造化インタビューを実施した。インタビューの実施は、対面で行った。インタビュー時間は1回あたりおよそ1時間ほどで、複数回実施した。インタビューの実施に際しては、録音と筆記での記録を行う旨了承を得た。

アクティヴ・インタビューにおいては、インタビュアーにもアクティヴさが求められる。実際ホルスタインとグブリアム(1995/2004)は「アクティヴなインタビュアーには、回答者を誘発して答えさせようとする責務がある」とい、「私情を交えずに質問するどころか、それ以上のことを行って」(pp. 103-104), 語りの产出を活性化することが求められている。これらのことを考えると、インタビュアーである筆者がどのような人間なのかがきわめて重要になってくるため、以下に記述する。

筆者は、博士前期課程を修了した2015年に関東地方にある県の小学校教員として採用された。初任から一貫して外国語教育を中心に自己研鑽をしながらキャリアを形成し、2020年度には、小学校教員として在職したまま国立大学の教育学研究科の博士課程に

進学した。研究の主たる関心は、CALxをはじめとするクリティカルな視点から日本における小学校英語教育を捉える試みであり、それによって日本の言語(教育)をめぐる公平公正な社会の実現を目指そうすることを志向している。教職歴は11年目を迎え、現在の職場では教務主任という立場で職務にあたっている。

本研究で「豊かな話者」から捉える授業観察(2.1.)や、アクティヴ・インタビュー(2.2.)のような、研究者自身の存在が全面に出てくるような方法を積極的に取り入れる理由は、楠見(2024)が指摘しているように、「表象の危機」を経た質的研究が「自己と世界の関係や自己と対象の関係を省察し、書くことがどのように世界を創り出すのかを考慮しなければならなくなつた」からである(pp. 43-44)⁴。

3. 分析結果

3. 1. A教諭

研究協力者であるA教諭は、当時教職4年目で、6学年の学級担任をしていた。外国語科の授業を担当するのは今回が初めてである。調査実施前のインタビューでは、A教諭は自分自身の英語力にたいしても、外国語科の授業にたいしても苦手意識を持っており、

4 楠見(2024, p. 42)は、Denzin & Lincoln (2018)に依拠しつつ、質的研究の大きな転換点となる「表象の危機」が、ジェイムズ・クリフォードとジョージ・マーカスによって編纂され1986年に出版された『文化を書く』に端を発すると指摘する。ちなみに大石(2023, p. 56)によれば、「Pennycookが1990年にCALxを提唱した背景には、当時の人文・社会科学分野で起きていた批判的転換が関連して」おり、やはりこの『文化を書く』において、「言説によって生み出されていく真理や、知識と権力の関係性についての議論が高まり、民族誌自体も問い合わせを受けるなかで、民族誌を従来のように書くことへの痛烈な批判が提示された」ことが、CALxという研究アプローチの発展の契機となったという。

外国語科の授業も試行錯誤しながら行っている様子であった。実際の英語の授業においても、A教諭自らが話す英語の量は、後述するB教諭と比較すると相対的に少ない。

インタビュー当初のA教諭の語りには、自らの「英語力」に不安を抱いてる様子がみられた。

A: とにかく、自分で喋っても正しい英語⁵が言えないから、あの、ALTの先生がいらっしゃる時もう、なるべく(英語を)言ってもらったり。

A: だからその正しいはつ、発音が、何だろう。だいたいの発音は言えるけど、やっぱカタカナ口調っていうんですか?何て言えば良いんだろう。I amも、「ア・イ ア・ム」って発音しちゃったりとか。それも多分自分じゃ気づかないうちにあってそうで。で、間違ったので覚えちゃったら、こう、何だろう、せっかく今耳が、なんかちっちゃい子の方が、そのカタカナじゃなくてちゃんとその聞き取ったまで発音できるみたいなのも、よく聞くから。

さらに、こうした英語力にたいする不安の裏返しとしての、母語話者志向的な語りもあった。

A: CDとか、そういうせっかく自分よりも正しいって思ってるツールがあるんだから、そっちでね、あの、正しい発音とかを学んでほしいなって。

A教諭の言語観は、これまでのA教諭の英語学習経験や自分自身の英語力への自信の無さに由来する側面があるようにみられる。A教諭は、上記の語りのように、自分の英語よりもデジタル教材の英語やALTの英語に優位性を持たせ、実際の授業においてもそれらを多く活用し、児童に英語を聞かせていると語る。

5 本論文においては、しばしば「正しい(英語)」という言葉が出てくるが、語りや文脈によって異なる意味合いを含んでいる。したがって、本論文では母語話者志向的な意味の場合には、「正しい」や「正しく」等を用い、多様な英語や複数の英語を肯定的に捉えようとする文脈においては「正当な(に)」を用いることとする。

3. 1. 1. 授業の中の「豊かな話者」としてのA教諭

A教諭は、3. 1. で語ったように、外国語の授業においていくつかの英語音声を活用する。つまり、デジタル教科書の英語音声、ALTの話す英語、そして自らの英語である。A教諭はデジタル音声やALTの英語に優位性を持たせつつも、自らの英語も授業の中で使用しようとしていた。つまり、A教諭は教室空間にあるさまざまな資源を駆使しながら多様な英語を児童に聞かせている。そして、児童の話す英語にたいしても肯定的に受容していることが観察された。

A教諭が自らの話す英語を児童に聞かせる場面は、たとえば授業の開始と終了のあいさつの際の定型的なフレーズや、児童の発言にたいするフィードバックへの英語での応答である。また、児童への指示や説明に際して日本語だけではなく英語を織り交ぜながら話す姿もしばしばみられた。一方A教諭がデジタル教科書の英語音声やALTの英語を児童に聞かせる場面は、たとえばひとつの単元内で身に付けさせたい単語やフレーズを扱うときや、それらを反復練習するようなときである。

ここでは、2023年6月に行った「自分たちの町の魅力的な建物を紹介しよう」という単元授業において、A教諭が上記の多様な英語、つまり①学級担任の英語、②ALTの英語、そして③デジタル教材の英語を、児童に聞かせている場面を取り上げる。

この授業では、はじめにALTと児童とのやりとりを行い(ALTの英語)、A教諭はそのやりとりを引き受けるかたちで「Thank you.」と言って(学級担任の英語)、授業の内容に入った。教科書に書いてある英語を児童が読んで話す練習を行うパートでは、発話すべき文章をALTに話してもらい(ALTの英語)、その後「Repeat after ○○⁶ sensei.」と述べて(学級担任

6 ALTの先生の名前。研究対象の小学校では、当時、種々の事情でALTが3度変わっている。煩雑さを防ぐため、ALTの先生の表記は、「○○」とする。

の英語), ALTの英語に続いて, 児童に発話させた。1回目の活動が終わった時に, 「すばらしい。もう1回, one more time」と言い(学級担任の英語), 2回目を行った。

その後, 本時の「めあて」として, A教諭は上記の「自分たちの町の魅力的な建物を紹介しよう」を黒板に書いた。以下は, その際のA教諭と児童, ALTのやりとりである。

A教諭: (「めあて」を黒板に記入後) はい, 教えてください。Please teach me.

児童1: ●●ちゃん⁷の蔵屋敷。

A教諭: あー, ちょっとなんて言うか調べてみます。

児童2: 高層マンション。

A教諭: あー。えっと(ALTに何と言うかを尋ねよう)と窓の外に見える高層マンションを指差しながら) That, that one.

ALT: (窓の外から見える高層マンションを見て)

Oh, tall tower!

A教諭: (該当小学校のある自治体名)にはいっぱいいろいろなものあるよね。私の町には駅もありませんでした。駅まで歩いて…one hour.

児童たち: えー!

(その後, 町にあると思われる建物⁸の英語での言い方を練習する場面に移る。)

A教諭: じゃあ, みんなの町にありそうなものを, repeat after…テレビ(笑)(そしてデジタル教材の音声を児童に聞かせ始めた。)

このようにA教諭は, 授業内で自らの話す英語, ALTの英語, そしてデジタル教材の英語を多様な場面で使い分けて児童に聞かせている。それに加えて, 児童の発言した言葉(蔵屋敷や高層マンション)

が英語で何と言うか速断できない場面では, 自らの可動的な資源(タブレットやALTや自らの動作など)を駆使してコミュニケーションを継続しようと試みている。すなわち, 「蔵屋敷」というALTにも分からなそうな(そしてA教諭自らALTに説明することが困難そうな)言葉については, 「ちょっとなんて言うか調べてみます」と正直に児童に伝え, その授業時間内にタブレットで言葉を調べ, 当該児童に伝えていた。また, 「高層マンション」というALTが分かりそうな(そして窓から見え教室全体で共有できそうな)言葉については, ALTに向けて, ジェスチャーと「That, that one.」という英語を用いて何と言うか尋ね, 教室全体にどう表現すれば良いのか伝えていた。

ちなみに, 児童や教師が親しみを込めて「タワマン」と呼んでいる高層マンション(high-rise condominium)のことを, この場面でALTは「tall tower」と表現していた。そのALTの表現にたいして児童もA教諭も納得し, 理解を示していた。この「tall tower」という表現は「正確な英語」ではなかったのかもしれない。しかしながら, 当時の教室空間という文脈においては, 「tall tower」という表現によってコミュニケーションが成立している状況がみられた。すなわち, ここでは「tall tower」が「正当な英語」として機能している。

この場面でのA教諭は, 自らの持っている, あるいは自らの周辺にあって活用することができる資源を駆使して児童らとコミュニケーションを行おうとしている。A教諭の言動を「豊かな話者」という視点から捉えると, 教室内に存在する多様な英語のもつ可能性に注目することができる。そしてこの視点は, 「制度としての母語話者志向」の強い小学校英語教育においてそれを緩和し得, より公平公正な現実社会を希求する志向を提示してくれる。

7 観察対象の自治体のマスコットキャラクターの名称。

8 たとえば, stadium, park, convenience store, libraryなど。

3. 1. 2. 語りの中にみられる「豊かな話者」としての

A教諭

A教諭は、母語話者志向的な語りをしながらも、3. 1. 1. の授業観察からも分かることおり、言語の豊かな話者として授業を行っている。ここにA教諭の言動の微妙な差異を見出した。そこで、アクティヴ・インタビューでは、特にA教諭の母語話者志向的な側面に関する場面でA教諭の「語りの产出を活性化する」ような質問を行った。A教諭はALTの話す英語を「本場で通用する英語」と位置づけていた。以下はその後に続くやりとりである。

A: だから自分も本場で通用するぐらいの英語の能力があるんだったら、使いたいなって思います。

I: それって、どうなったら、A先生が話す英語って本場で通じるっていうふうな感じになるんですか？

A: ふふふ（笑）海外で？何だろう。

I: でも先生今、ほら、あのALTの先生と英語でこうコミュニケーション取って…

A: あー。

I: コミュニケーション取れてますよね？

A: 何となく。

I: 100%とは言えないまでも、でもお互いに「あ、こんなことやりたいんだ」みたいなのは、まあ通じ合う、コミュニケーション取れてますよね？

A: ああ、うん。

I: それは、通じる英語を話してることには？

A: （笑）

I: 僕からしたら、なる、なるのにな、と思うんですけど。そうはならない？

A: （笑）自信がないからなんですかね。うーん、ちゃんと習ってるわけでもないし。うーん。聞き取りとかはあれなんですけど、うん。

ALTの話す英語を「本場で通用する英語」と見なすA教諭にとって、自らの英語は本場では通用しない。

い。しかしながら、「本場で通用する英語」を話すALTと授業前や授業中にさまざまなリソースを用いてコミュニケーションを取ることができているA教諭の姿を提示しながらインタビューを進めていくと、自身の英語力の捉え方にたいする異なる理由を語った。すなわち、A教諭の英語が「本場で通用しない」のは、「自信がないから」というものである。A教諭が自分の話す英語に今よりも自信を持てるようになったとしたら、A教諭の話す英語は「本場で通用する」ものとなる。実際A教諭は、このやり取りの後で、「なんかもっと（自分の英語を）使ってみてもいいのかなって、でも今話してて。」と、自らの英語にたいする見方を変化させている。

さらに、A教諭は自らの話す英語を実はすでに授業内で多く使用しているという点を筆者が指摘すると、A教諭は「簡単な、自分がわかる英語」は話すようにしていると語った。そして3. 1. 1. の「豊かな話者」として学級担任を捉える視点をインタビューにおいてA教諭に提示した。するとA教諭はそうした捉え方にたいして当初は肯定的では無かったが、インタビューの終盤では、「確かにいろんなね、英語を聞くってなれば、まあこれもひとつの英語だからいいのかなって、ちょっと思いました。」と、自分自身の話す英語にたいして新たな意味づけを行い、「英語も、もっと使っていきたいなって思いました、自分で。控えていたけど。」と語っていた。実際、このインタビューの後の授業では、A教諭の話す英語の量はそれまでと比較して格段に増えた⁹。

アクティヴ・インタビュー実施後の授業を観察し終えたのち、A教諭は以下のように語った。

9 アクティヴ・インタビュー後の研究協力者による教育実践の変容を描くことは、小学校英語教育におけるCALxの「豊かな話者」概念やアクティヴ・インタビューという手法の妥当性を確認する上ではきわめて重要であり意義深いものである。しかしながら、紙幅の都合上、この点に関しては別稿に譲る。

A: いや、なんか、冬休みに話せてよかったです。もっと喋ろうって、頑張ろうと思えました。(中略)私もどんどん話してできるんだーって。正しい英語じゃないかもしれないんですけど、たくさん話してみます。

実際の授業からA教諭を「豊かな話者」として捉え直し、アクティヴ・インタビューによってその見方を共有していく過程を通じて、A教諭は学級担任として臨む外国語の授業にたいしても、自らの話す英語にたいしても肯定的な意味を生成させている。そして、「豊かな話者」としての学級担任という見方が、A教諭の実際の授業内での行動や手法をさらにポジティブに変容させ得る可能性を示している。

3. 2. B教諭

研究協力者のB教諭は、当時教職4年目で、6学年の学級担任をしていた。これまで、4年生の学級担任をしていた際に外国語活動の授業を担当した経験はあるが、外国語科の授業を担当するのは今回が初めてである。B教諭は中学校・高校時代は英語という教科にたいして苦手意識を持っており、受験勉強でも英語が足を引っ張っていたため、中学校時代には英語のみ塾に通っていたという。大学進学後、必修の第二外国語は英語を選択したという。その理由は、「中高でたくさん勉強したのに、全然喋れないなって思って」いたからである。

3. 2. 1. 授業観察からみえる「豊かな話者」としてのB教諭

B教諭は、授業において自ら話す英語が相対的に多い。そしてそこにおいては、可動的で流動的な言語として英語を用いている様子が多くあった。

たとえば2024年11月に観察した授業で以下のような場面がみられた。その授業では、はじめのあいさつ後にスマートトークを行っていた。その時のテーマ

は、「What did you eat yesterday?」で、まずはALTがその内容に関する話をした。B教諭はあいづちを打ちながら、ALTの話す英語を児童と共有していた。その次に、B教諭自身も同じ内容で話をした。エビを食べたことを説明しようとしたB教諭は、「Yesterday, I ate biiiggg shrimp! It was very very… プリプリ, yes!」と表現した。ここではB教諭が自らの話す英語、大きな身振り、日本語でエビを表現する際に使用する擬態語（プリプリ）を用いながら、児童とコミュニケーションを取ろうとしている姿がみられた。

また、次の場面でのB教諭の発話では、言語の流動性がより顕在的に表出していた。児童が表現したい文章を考え、ノートやタブレット端末を使用して作成しているという場面である。B教諭は、作業時間が残りわずかであることを児童に伝えるために次のように発話した。「あと30秒。3 minutes! あ、えーと, 30 minutes!」。この発話を聞いた児童たちは、作業時間がほとんど残っていないことを意識し、急いで文章を完成させようとしていた。この場面で児童たちは残りの時間がどれくらいであったと認識していたのだろうか？30秒か？それとも3分だろうか？少なくとも、30分と思った児童はいないであろう。ここでのB教諭の英語は、児童に作業の時間が迫っていることを伝えるために「正当に」機能していた。そして児童たちも、B教諭の英語を「正当に」理解していた。

このように、B教諭には自らの話す英語を積極的に児童に聞かせようとする姿勢が多くみられた。そしてその英語は多様さを含んだものであり、ジェスチャーやその空間で児童（やALT）と共有している文脈をも自身の資源として活用することで、その場の状況に根差した表現として他者に理解されている。つまり、B教諭の「豊かな話者」としての言動が教室空間で表出されている。それによって、言語のもつ多様性や流動性という側面を肯定的に受容でき得るような教室空間が立ち現れている。

3. 2. 2. B教諭の語りからみる「豊かな話者」

B教諭は、これまでの自身の英語学習経験からも英語にたいして苦手意識を持っている。英語の授業においては、積極的に英語を話すことを心がけているが、その際にも自分の英語が間違っていないかを気にかけている。「私も間違った英語を教えないようになつていうプレッシャーを最近は感じます。」と語るB教諭は、授業で使用する英語を事前に確認したりメモしたりしながら授業に臨んでいる。

このような不安から、母語話者志向的な語りも見出された。たとえば、英語の音声に関する話題になった際に、B教諭は英語の「リアルな発音」について語った。B教諭によれば、デジタル教材の英語やALTの英語は「リアルな発音」である。そして、教科書に出てくるtadpoleやfieldのような単語をB教諭はALTのように「真似できない」という。

I: 真似できない?ってことは真似ができるんだつたらそういう発音をしたい?。

B: したいしたい! (笑) かっこよく言いたい。

I: かっこいいっていってるのは、その、何?

B: リアル、リアリティーあるEnglish (笑)

I: リアリティーあるEnglishを、言いたい?

B: 言いたい!

I: 言いたいんだ。

B: 言いたい。けど恥ずかしいね。

B教諭にとっては、彼女の話す英語は「リアルな発音」ではないため、デジタル教材やALTの英語のような「リアルな発音」を、可能ならばしたいと語っている。こうした場面でのB教諭は、母語話者志向的な語りになっている。児童も「リアルな発音をたくさん聞いたほうがいいと、思う」と語るB教諭にたいして、「リアルな発音」についてさらに語りを生成してもらうことを試みた。

I: そつか。ってことはALTの先生の発音は、リアルな発音?

B: うん、と思う。

I: うん。B先生の発音は、リアルな発音じゃない?

B: うふふ、うん。

I: でもリアルに発しますよね?

B: リアルに発しますねえ…。リアルに…。うーん、やっぱ違うんだよな。発しますね。ははは。 インタビューを通して、「リアルな発音」など、英語そのものに関するB教諭の考えの揺らぎがみられた。1回目のアクティヴ・インタビュー後半では、英語の捉え方を協働的に考える場面があった。

I: 難しいですよね。何をもって英語を話しているって言えるのか、とか。

B: うーん。もうどんな状況であっても英語は英語なのか。英語…英語は英語ですよね。

I: うん。デジタル教材の英語は、英語?

B: 英語。

I: ALTの先生の英語は?

B: 英語英語(笑)。

I: B先生の英語は?

B: えー、英語、英語でした(笑)

I: 英語だった?

B: 英語だった(笑)

I: 子どもたちの話す英語は?

B: 英語でした。

I: 英語だった?

B: 英語だった!英語だった…英語でした。うん。ちょっと分かったかも。

I: 何?

B: お寿司だったとしたら、サーモン・イカ・タコとかあるじゃないですか。そういう感じなのかな?

I: あー。

B: 英語…英語は英語ですよね。どう考えても英語でした。私が喋ってるやつ。

B教諭の語りには、自分の英語にたいする正当性の欠如や母語話者志向的なものがある。しかしながら、アクティヴ・インタビューによる相互作用的な過程

を通して、上述の語りのように、自らの話す言葉が「英語だった」ことをB教諭は再確認する。インタビューの最終盤のやり取りでは、多様な英語への肯定を強く意識している姿が立ち現れる。

I: いろんな、多様な、英語の音声とか、そういったものがあるってことですよね。

B: そうそうそうそう。

I: で、B先生的にはそれは、許容したほうがいい? それとも、その許容範囲っていうのは、極力狭めたほうがいいのかな?

B: いやもう広い、ほうがいいと思う。

I: じゃあそのいわゆる「アイ ライク アップル」みたいな英語、まあ極端なやつですよ? とかも、その中に、多様な英語の中には入れてもいい?

B: 入れてもいいと思う。思ってきた。ははは!

3. 3. 教師としての「豊かさ」：「豊かな話者」である児童の声を聞く

A教諭もB教諭も、授業の中で様々な資源を生かしながら「豊かな話者」として英語を話していることが授業観察から明らかとなった。また、アクティヴ・インタビューによって自らの言語観を相対的に捉え、言語の多様性や開放性への肯定的な姿勢という語りも産出された。ここでは、「豊かな話者」である学級担任が同じ教室空間にいる児童たち（の英語）をどのように捉えているのかについて、みていきたい。

B教諭は、「そこまで正しい、正しくないを、子どもたちに求めなくてもいいのかなって。」と、児童の話す英語の「正しさ」に厳密さを求めていない。また、「子どもたちには思わないかな、英語力が低いとか高いとか。」と、児童の英語力についても受容的な姿勢を示している。こうした児童の話す英語にたいする姿勢は、以下のような語りにも表出している。

B: なんかその英語が合っている合っていないというよりは、伝えたい、この、自分が考えたこと

を誰かに聞いてもらいたいってことが、前提としてすごい大事だなって思ってる。

B教諭は、自分の英語を肯定的に捉えているため、児童の話す英語にたいしても同じようにポジティブな見方を有している。児童が英語を話す場面においてB教諭は、発音や文法が正しいかどうかではなく、児童が何を伝えたいのか、そしてそれをどのように伝えようとしているのかを意識しているという。

またB教諭は、児童の英語を図工の作品に喻えながら、児童の英語をすでに正当性をもつ作品であるかのように捉えている。そこにおいては、いわゆる英語の文法的正しさや発音の正確さとは異なる基準、すなわち児童のことを「豊かな話者」的なものとして捉えることで、彼女ら／彼らの英語を肯定的に受容しようとする姿勢がある。

B: たとえenjoyの後にplayって言ったとしても…いいのかなって。もう図工みたいなイメージがあって。ここをもう少し、色塗ったほうがいいよっていうか。個人の、作品だから。そのまま提出させてもいいのか、っていうモヤモヤと似てる。たぶん勉強不足だけど英語に関しては。

児童同士が互いの英語を聞く際にもこのような意識を持っているB教諭が行う授業では、教室内で話され、聽かれている英語のすべて、つまり、学級担任の英語、ALTの英語、デジタル教材の英語、そして児童の英語が正当な英語として価値づけられている。

相対的に自身の英語量が少ないA教諭も、豊かな話者であると同時に学びの専門家である学級担任として、児童の発する言葉を大切にしながら授業を成立しようとする様子がみられる。たとえば、英語での過去の言い方を学習した次の授業で、以下のような児童とのやり取りがあった。この授業のめあては、「6年間の思い出を振り返ろう」であった。

A教諭： 思い出を語るにはどうすればいい？

児童1： 思い出を作る。まずは思い出を作らなければ!

A教諭： ははは。確かにそうですよね。でももうたくさんこれまで思い出作ってきたでしょう。英語的には何しなければいけない?

児童たち： 過去形一!

A教諭： Yes. 実際に使ってみようか!

ここでは日本語でのやり取りであるが、A教諭は児童の話す言葉を、聞かれるべき言葉として聞きながら、授業を進めようとしている。A教諭は、これまでに培った教師としての経験や専門性を、ある種の資源として用いている。自らのもつさまざまな資源を活用しつつ、児童の言葉にも正当性を見出そうとする様子が、教室空間でみられる。

4. 考察

本章では、教室空間において学級担任が「豊かな話者」として存在することの意味、つまりA教諭やB教諭が「豊かな話者」であるとはどういうことなのかをCALxの視点から改めて検討したい。

4. 1. 「豊かな話者」であり、教育の専門家である学級担任：A教諭の場合

ここまで見てきたとおり、2名の教諭の英語の授業を「豊かな話者」という視点から捉え直してみると、さまざまな資源を駆使して多様な英語を児童に聞かせる実践を見出すことができた。また、両者とのアクティヴ・インタビューでは、自らの英語を含む様々な英語、英語の多様性への肯定的な捉え方も見出された。

さらに、児童も「豊かな話者」として見ること、すなわち児童らの話す英語もまた正当であり、教室空間において聞かれるべき英語として肯定的に受容する実践を見出すことができた。こうした実践によって、教室内には多様な英語が話される空間が成立している。

「豊かな話者」としての学級担任という見方によつて、言語のもつ多様性や複雑性を肯定的に捉えること

が可能となる一方で、教師としての葛藤も垣間見られる。たとえばA教諭は、現在の小学校英語教育の流れや自分の授業実践にたいする迷いを語っている。A教諭は実際に行っている授業が児童の「動機づけ」にはつながるとしつつも、現状の厳しさを感じている。

A：（英語の知識・技能を）詰め込んだからといって、なんかできるようになるのかなっていうのは、うーん。今やってても、やっぱ習い事でやってる子はできるし、そうじゃない子は、うん、辛そうだなって。

習い事として取り組んでいる児童とそうではない児童の差を実際に感じ取っているA教諭は、児童全員が英語に興味を持って意欲的に楽しく学んでほしいという思いを抱いている。したがって、教科としての外国語科の知識重視的な流れには懐疑的である。しかしながら、以下のアクティヴ・インタビューのやり取りでは、英語の知識や技能面を無視するわけにはいかない現実とその困難さをA教諭が認識していることが示されている。

I：今まで5・6年で外国語活動だったのが、1個降りたじゃないですか、3・4年に。で、教科としての外国語ってかたちで今5・6年生やってますけど、それはどうですかね？

A：あ、あと1個、そうだ、可哀想だなって思ったことがあって。C中¹⁰の英語の先生が、その中学校に今年上がった子たちに「英語の教科書に載ってる単語はもう全部覚えてるんだよね？」って。そこ、スタートで単語テストが始まったっていうのを聞いて。そうなっちゃうんだったら、なんかねえ、ますます英語嫌いにみんななっちゃうから、可哀想だなって。

I： そうするとやっぱ6年生ではある程度、こう、出

10 A教諭が勤める小学校の児童の半数が進学する公立中学校。

てる単語は覚えさせないといけない、みたいな感じに先生なってます？

A: でも無理って思って。全然覚えさせてない。聞いて分かるってなれば、いいんじゃないかぐらいの、で、やっちゃってます。

I: その、無理っていうのは、えっと時間的な余裕がないってこと？それとも子どもたちにそこまで、なのか。あるいはこう詰め込みすぎたら子どもたち嫌いになっちゃうから無理なのか。

A: どっちもあります。時間的にもそんなにやる時間もないし。あとは、うん、そこまでやる必要ある？って。言っちゃダメだけど。うーん、だってそんな巻末にある単語全部覚えるなんて、テストあるわけでもないし。ただでさえ漢字とかヒーヒー言ってるのに、詰め込みすぎちゃうのかなーって。

習い事として取り組んでいる児童とそうではない児童の差を実際に感じ取っているA教諭は、外国語の授業を通して児童が言葉の豊かさに触れたり、異なる言語にたいする興味をもって楽しく学んでほしいという思いを抱いている。この思いを実現するためには、いわゆる知識偏重的な授業の構成は望ましくないと、A教諭は認識している。しかしその一方で、上記の語りにあるように、学級担任として中学校に上がった後の児童の姿を見据えると、英単語をある程度覚えさせなければいけないという思いも抱いている。ここには、実際の教育現場でバランスを保とうとしている姿がみられる。すなわち、英語の多様性と規範的な「正しい」英語との間の交渉である。

田嶋(2024)は、英語教育におけるこの問題を鋭く指摘している。彼女は「学生が提出した課題に向き合うとき、ある一定の「正しさ」の下、添削していることは否定できません」という。なぜならば、「何でもあり(Anything goes.)」で学生を世に送り出すことにより、彼ら／彼女らが周辺に追いやられる可能性を生むことになり、「それは教員として不誠実な振る舞い

になるのではないかと思ってしまうから」(p. 113)である。したがって彼女は、「自らの「正しさ」に固執せず、「常に交渉／対話可能」である」ことを心がけている。A教諭や田嶋の事例から分かることは、学級担任や教師が「豊かな話者」であるだけではなく、教育に携わる学びの専門家として状況に即した実践(situated practices)を行うことの重要性である。「豊かな話者」として自らの英語を肯定的に捉えることで言語の正当な話者でありつつ、それと同時に英語が実際的にも規範性にも目配りをしながら、言語教育全般や自らにたいしてクリティカルな視点や洞察を常に持つことが、言語教育の実践における豊かさにつながり得る。

4. 2. 「豊かな話者」が複数存在する教室の肯定：B教諭の場合

教室で英語の授業を実践する学級担任を「豊かな話者」としてみると、学級担任の話す英語も児童に聞かれるべき英語であり、多様な英語を肯定的に捉えるということである。そしてそこには当然、教室空間にある学級担任以外の英語も含まれ得る。

B教諭は、児童も「豊かな話者」として捉えようと、その声を聴く姿勢を示している(3. 3.)。本節では、ともに英語の授業を構成しているALTやデジタル教材の英語の捉え方をみていきたい。B教諭は、それぞれの英語に「違い」はあることを認識した上で、それらを対等なものとして位置づけている。そして、それぞれの特徴を活用しつつ自分の話す英語と、ALTやデジタル教材の英語を「つなげていきたい」と語る。

B: 基本的に私が喋る言葉を○○先生とか教科書の方に、つなげていきたい、速さとか。

I: じゃあその、英語自体はやっぱりその違いはあるじゃないですか。英語自体。まあスピードもだし、いろんなものが。違いはあるけど、でも同じ英語として。

B: うん。

I: 同列に、捉えている感じ？

B: うん、そうです。

そして、それぞれの英語の音声に付随する特徴や違いを意識した上で、B教諭はそれらを授業の中で用いようとしている。

B: デジタル教科書は、画像でしゃべってくれる場面とかあるんですよ。登場人物がすごく多かったので、6年生。全然ピンときてなかったんですよ。なんか、She is なになにとか私がペラペラ話しても、子どもたち想像できないから。そういう時は教科書の音声で、こう、動画とかイラスト見ながら聞く方がいいかな。でも、教科書だと、ちょっと早い、聞き取れない。「○○先生 one more please」って子どもが言えば、○○先生がゆっくり言ってくれる。っていう感じで3つ、使ってはいます。

「豊かな話者」としての学級担任が、自らの英語に加えて、ALTの英語やデジタル教材の英語などもある種の資源として授業の中で用いることで、教室は多様な英語が聞かれ得る空間となり、また、英語の多様性や複数性が肯定的に存在し得る場となる。こうした教室空間では、学級担任だけではなく、ALTもまた「豊かな話者」となり得るし、デジタル教材の英語音声もそこでは行為主体的な役割を持っている。このように、児童も含めた「豊かな話者」が複数存在する教室における英語の授業が、母語話者志向に抗したり、教室内の全ての存在を正当な言語の話者として捉えたりすることを可能にする。

4. 3. アクティヴ・インタビューと授業観察から研究者自身が見出した意味

ここまで見てきたとおり、アクティヴ・インタビューや授業観察を通じて、A教諭とB教諭の英語教育実践をめぐる新たな意味づけが見出されてきたが、インタ

ビュアー（研究者）である筆者もまた、2名の教諭とのアクティヴ・インタビューや授業観察を通して、新たな意味が生成されていくことを経験した。それは、教育の専門家として、学級担任として、児童の声を聴きながら授業実践をする姿である。

4. 1. でも見たとおり、A教諭の語りからは、クラスの児童の学びを考えようとする姿を見出すことができた。またB教諭は、豊かな話者の複数性を肯定的に捉えている（4. 2.）。さらに、B教諭は、英語の授業中に児童から単語や文章について尋ねられることがある場合、「私はこうだと思うんだけど自信がないから待って」って言います。」と伝えるという。そして、その授業内や授業後に調べた上で、当該児童にフィードバックを返すという。また、英語の授業で意識していることとして、「なんか伝えたいっていう思いが、このクラスの子たちは多いから、うまくその「伝えたい」を、あの一汲み取ってあげたいというか」と、児童の思いに寄り添おうとする意識を重視している語りがみられた。

A教諭とB教諭の授業観察や、両者とのアクティヴ・インタビューを通じて改めて認識したことは、両者が教育の専門家として授業を実践しており、そしてそのことが、学級担任が「豊かな話者」であることとともに児童の学びを支えているということである。英語の教育実践において学級担任を「豊かな話者」として捉え直そうとした筆者は、こうした児童との関わりの中でのA教諭やB教諭の聴き手としての豊かさをも見出した。このように、日常の会話場面等とは異なる教室空間という文脈においては、「豊かな話者」であることには加えて、教育の専門家であることもまた重要であること、そしてこうした聴き手としての豊かさをもつ学級担任が存在していることに可能性が見出された。

5. 結語

5. 1. 本研究の知見

本研究では、小学校外国語（英語）教育の実践を、CALxの観点から検討してきた。その際、学級担任を「豊かな話者」(resourceful speakers) という概念を用いて捉え直すことと、そうした「豊かな話者」としての教師像を、アクティヴ・インタビューで授業実践者と共有することで、その可能性を探究することを試みた。ここから得られた知見は4点ある。

第1に、研究参加者である2名の小学校教師を「豊かな話者」と捉えることで、教室内の多様な英語の可能性に注目することができる。そして、「制度としての母語話者志向」の強い小学校英語教育においてそれを緩和し得、より公平公正な現実社会を希求する志向を提示する。A教諭の場合は、自らの話す英語は相対的に少ないが、ALTやデジタル教材、教室の窓から見える建物などを自らの可動的な資源として用いて授業を実践しようとする姿がみられた。B教諭の場合は、積極的に自らの英語を話そうとする姿がみられ、そこには誇張した表現や擬態語、流動的な言語使用がみられた。自らの英語力に不安感を抱き、英語の授業にたいする苦手意識をもっているという点で、A教諭とB教諭は類似している。一方で、自らの話す英語量という点では微妙な差異も見出される。この差異は、英語の捉え方と関わっていると思われる。すなわち、A教諭は、ALTやデジタル教材の英語を自らの英語を補完するものと位置づけている。B教諭は、その語りからも分かるように、ALTやデジタル教材の英語と自らの英語をある種対等なものとして認識している。2名の教師は、異なる位相において、ALTやデジタル教材の英語を肯定的に捉えていることが分かる。「正しい英語のモデル」としてではなく、学級担任が「豊かな話者」として存在するために、ALTやデジタル教材の英語が必要ということである。

第2に、「豊かな話者」という見方をアクティヴ・インタビューによって2名の教師と共有することで、母語話者志向的な語りとは異なる語り、すなわち、自らの話す英語を含む多様な英語への肯定的な語りが生成されていった。こうした語りは、2名の教師の実践をクリティカルに変容し得る可能性を示している。

第3に、2名の教師は、児童の話す言葉も教室空間において聞かれるべきものとして捉えていることが、授業観察やインタビューから明らかとなった。A教諭もB教諭も、「豊かな話者」であると同時に、教育の専門家としてもまた授業実践を行っている。こうした教師の専門性を生かしながら、A教諭は児童の語る言葉を価値づけながら授業を進め、B教諭は児童の話す英語を図工の作品のように捉えることで彼女ら／彼らの話す英語を肯定的に受容しようとしていることが分かった。

第4に、上記の3つの知見から導出されるものであるが、A教諭とB教諭は、学び（教育）の専門家としての立場からも授業を捉え、言語の規範性と多様性との間で、あるいは言葉を学ぶことの楽しさと子どもが現実的に将来直面するであろう進路や受験などの問題との間で絶えず交渉しながら、状況に即した実践を行う姿を示していた。単に教師が「豊かな話者」として授業実践をするだけではなく、教師の専門性を用いて教育活動を行うことが、小学校における言語教育において重要であることが分かった。この点は、4. 3. にあるように、アクティヴ・インタビューや授業観察を通じて筆者自身が見出した新たな意味とも重なっている。A教諭とB教諭は、「豊かな話者」として、また学びの専門家、つまり聞き手としての豊かさをもつ存在として、教育実践を行い、それらについての語りを生成していた。

このように、「豊かな話者」でもあり学びの専門家でもある教師、そしてその学級担任とともに授業を構成するその他の存在（児童やALT、音声教材など）を「豊かな話者」として、つまり言語の正当な話者として

位置づけるようなクリティカルな視点によって、「制度としての母語話者志向」に抗しながら、英語教育の可能性を広げる得ることが可能となる。小学校の英語教育において、「制度としての母語話者志向」が存在する現状が問題含みであるということは、1. 1. でも確認した。こうした制度の抜本的変革は今後必要であることは言うまでもない。しかしながら、それと同時に、これまで30年近くにわたって英語教育におけるクリティカルな研究群が学術界や言語教育の現場に貢献してきたにもかかわらず、依然として問題の改善にまで至っていない現状があることもまた事実である。こうした中にあっても、本研究では「豊かな話者」という概念やアクティヴ・インタビューという手法を用いて、現実社会のポジティブな変革を目指そうとする問題意識を明確にしている。Pennycook (2010, p. 33) は、言語実践が「繰り返される社会的活動の産物であると同時に、それらが常に書き換え続けられており絶えず変化の過程にある」(筆者訳)と指摘して、言語をめぐるミクロなポリティクスの重要性やローカルな実践として言語を捉える必要性を指摘している。ローカルな(教室)空間を出発点とした言語教育研究の積み重ねが、よりマクロな言語教育をめぐる公正公平な社会の実現や変革を可能とするであろう。

5. 2. 本研究の課題

本研究には課題も残されている。それは、本研究での知見をいかに教育の実践現場により広く共有することが可能なのか、というものである。これは、クリティカルな研究群が言語教育をめぐる現実社会を肯定的に変革できていないという現状(1. 2. 1.)をいかに乗り越えることができるのか、という問題とも関係している。

本研究では、上記の課題を克服するためにアクティヴ・インタビューという手法を取り入れて、小学校の言語教育に関する知見を協働的に生み出していくことを

試みた。すなわち、日々繰り返されている現場でのローカルな英語教育実践を捉え直し、それを研究者と実践者が共有しながら、異なる見方や視点を新たに生み出す取り組みである。こうした取り組みを今後も地道に行っていくことが必要であると考えられる。そのため、アクティヴ・インタビューを実施したA教諭とB教諭に継続的に関わりながら、教育実践の変容やその内実を協働的に確認していく作業や、新たな研究協力者と英語教育実践研究に取り組んでいくことがきわめて重要であると思われる。Pennycookが、ジル・ドゥルーズの概念を援用しながら、「ローカルな実践としての言語とは、繰り返される社会的な実践であるだけでなく、空間や時間における再ローカル化を通じた、差異の反復でもある」(Pennycook, 2010, p. 43)といみじくも言ったように、現場において日々反復される言語教育という実践の中にこそ、変革の萌芽を見出すことが可能なのである。

謝辞 本研究に快く協力してくださったA教諭とB教諭に心から感謝申し上げます。

文献

大石海 (2021). 音声指導のポリティ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究科紀要』63, 55-64. <https://doi.org/10.15083/0002003493>

- 0002009874
- 楠見友輔 (2024). 『アンラーニング質的研究——表象の危機と生成変化』新曜社.
- 久保田竜子 (2018). 『英語教育幻想』ちくま新書.
- 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.
- 田嶋美砂子 (2024). 英語と私と公共性——批判的応用言語学の視点から. 牛窪隆太, 福村真紀子, 細川英雄 (編) 『ことばと公共性——言語教育からことばの活動へ』(pp. 110-134) 明石書店.
- 寺沢拓敬 (2020). 『小学校英語のジレンマ』岩波新書.
- 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, 犬野晶子 (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
- ホルスタイン, J. A., グブリアム, J. F. (2004). 『アクティヴ・インタビュー——相互行為としての社会調査』(山田富秋, 兼子一, 倉石一郎, 矢原隆行, 訳) セリカ書房. (原典1995)
- 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・外国語科編』. https://www.mext.go.jp/content/20220614-mxt_kyoiku02-100002607_11.pdf
- やまだようこ (2021). 『ナラティブ研究——語りの共同生成』新曜社.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practices: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed., pp. 839-853). SAGE.
- Friedrich, P., Chaudhuri, A., Figueiredo, E., Fredricks, D., Hammil, M., Johnson, E., Suwannami Duran, C., & Mijung, Y. (2013). Reading Pennycook critically 10 years later: A group's reflections on and questions about critical applied linguistics. *International Multilingual Research Journal*, 7(2), 119-137. <https://doi.org/10.1080/19313152.2012.664989>
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5 (3), 161-176. <https://doi.org/10.1080/14790710802387562>
- 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>
- Kubota, R. (2023). Linking research to transforming the real world: Critical language studies for the next 20 years. *Critical Inquiry in Language Studies*, 20(1), 4-19. <https://doi.org/10.1080/15427587.2022.2159826>
- Inoue, N., & Anderson, V. (2022). Encountering and contesting native-speakerism in Japanese universities. *Higher Education Research & Development*, 42(6), 1438-1452.

<https://doi.org/10.1080/07294360.2022.212>

8073

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.

Pennycook, A., & Otsuji, E. (2015). *Metro-lingualism: Language in the city*. Routledge.

Pennycook, A. (2004). Critical applied linguistics.

In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 784-807). Blackwell.

Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. Routledge.

Pennycook, A. (2014). Principled polycentrism and resourceful speakers. *The Journal of Asia TEFL*, 11(4), 1-19. <https://www.researchgate.net/publication/286006508>

Pennycook, A. (2021). *Critical applied linguistics: A critical re-introduction* (2nd ed.). Routledge.

Rivers, D. J., & Ross, A. S. (2013) Idealized English teachers: The implicit influence of race in Japan. *Journal of Language, Identity, and Education*, 12, 321-339. <https://doi.org/10.1080/15348458.2013.835575>

Yamada, M. (2015). *The role of English teaching in modern Japan: Diversity and multiculturalism through English language education in a globalized era*. Routledge.



Viewing the homeroom teachers as “resourceful speakers” in English classes:

A critical analysis of elementary school English education practice

OISHI, Kai*

Graduate School of Education, The University of Tokyo, Japan

Abstract

This study examined elementary school English education practices from the perspective of Critical Applied Linguistics. In doing so, we reframed the role of homeroom teachers using the concept of “resourceful speakers” and shared this image of teachers as “resourceful speakers” with classroom practitioners through active interviews. This study attempted to explore the possibility of approaching elementary school English education from the perspective of critical applied linguistics and the concept of “resourceful speakers”. By viewing the two elementary school teachers participating in the study as “resourceful speakers,” we were able to focus on the diverse possibilities of English within the classroom. Furthermore, by sharing the perspective of “resourceful speakers” with two teachers through active interviews, narratives distinct from native speakerism began to emerge. Moreover, it became clear that students’ English is also perceived as something that should be heard within the classroom space. It was found that the two teachers, while utilizing their professional expertise, were attempting to positively accept the English spoken by the students.

Keywords: critical applied linguistics; resourceful speakers; active interview; teachers’ narratives

© ALCE 2025. Except where otherwise noted, this article is licensed under the CC BY-SA 4.0 license

* E-mail: kaithesmiths@gmail.com