

英語音声教員研修の必要性

—発音指導に関する中学校教員の意識調査から—

折井（秋田） 麻美子

1. 教員研修の重要性

子どもたちが調和のとれた豊かな人間性を育み、自らの人生を切り開いていける「基盤」を作ることが教育の目指すものである。子どもたちは、学校での学びを通じて基礎的な知識や技能を身につけるとともに、自ら考え表現する力を育み、多様な文化や個性を受け止めて他者との積極的な関わりの中で生きていくことを学んでいく。その学びの支援を行うことを通じて次代を創り出していく教員の役割は非常に大きいものであることは疑う余地がない。

特に「英語」においては、新学習指導要領で中学校の英語の単位数が増加したことに加え、4技能をバランスよく習得し、コミュニケーション能力を総合的に育成することを目指しており、英語教員の役割は増大しているといえる。しかし校務繁多に加え、熟練教員の大量退職に伴う若手教員の増加や、少子化で学校規模が縮小方向にある等の理由で、教員間の学び合いの機会が減少し、指導力低下が懸念されているところである（山崎：2011）。

また一般的に、非専門である小学校教諭は英語に対する苦手意識や不安感が強い傾向があり（松宮：2013；高村・吉田：2008）、中学校教員でも、ALTとの会話等で英語力に不安を持つ教員は多い（横井：2012）。質の高い教育の提供は義務教育においては特に重要であり、教員の自助努力に委ねることは望ましくない。英語に関わる教員の語学力・指導力向上の為の研修体制を整備することが重要である。

本稿は、教員が必要とする研修の内容・方式を検討するにあたり、まずは教室内での英語指導の実情、特に今後ますます重要性が増すことが見込まれる音声の指導について調査・考察する。本稿の前半では、英語音声指導（聴解・発音・会話能力）に関する研修の現状を概観し（第2節）、その後、発音指導に焦点を絞って、先行研究から教室内での指導実態を明らかにする（第3節）。後半の第4節・第5節では中学校教員の発音指導状況についての質問紙調査の報告を行い、発音指導の指導実態について本報告を含めてまとめる、第6節では、受講しやすく、またニーズに合った研修を提供にするにあたり、e-learningを用いた研修の可能性について検討する。

2. 英語音声指導充実のための研修の不足

教員研修では、教員の学級経営能力や授業力向上の為の研修を実施しているが、実技科目の英語科では、教員自身の英語力向上のための研修も不可欠である(石田:2001)。また、英語音声を指導するにあたり、専門知識の習得(音声習得理論や英語の音声構造、発音指導理論・聴解指導理論等)や、現場への応用を可能とする指導スキルの習得も大切であると言える。しかし、教員研修において、教員自身の英語運用能力の向上や、音声に関する専門知識および指導スキルの習得に充てられる時間は非常に限られたものとなっているのが現状である。

全国公立小学校において、2011年から高学年で外国語活動が必修となったが、文部科学省はさらなる拡大強化を目指し、2020年度からの教科化を目指すとしている(『英語教育改革実施計画』2013年)。そして、小学校における指導体制整備のために、「小学校学級担任の英語指導力向上」や「教員養成課程・採用の改善充実」を2014年から強力に推進するとしている。同様に、中・高等学校英語科教員についても、指導力向上を図るとともに、英語力の達成状況を定期的に検証するとしており、教員の英語力向上を重視する姿勢が見て取れる。

また東京都においても、教員の質の向上が課題となっている。『東京都教育ビジョン(第3次)』(2013年)の中の「取組の方向7 教員の資質・能力を高める」の項で、「教育の成否は子供たちの教育に直接携わる教員にかかっており、その質と数の充実はもっとも重要な課題の一つである」(p.28)と指摘している。

しかし、前出の「東京都教育ビジョン」の「取組の方向性7」に関する具体的な施策として挙げられているものは、「学習指導力」「生活指導力」「外部との連携・折衝力」「学校運営力」「教科の専門性の向上」など、授業や学校運営の内容が中心であり、語学力に関連した項目は、「教員の海外派遣研修の拡大など国際的視野を身に着けた教員を養成する取り組みを推進する」という項目に留まっている。

昨年、都教委は公立中学校・高校に勤務の採用3年目の英語科教諭全員に、若手教員研修の一貫として3か月間の海外留学を義務付ける方針を固めた。これは全国でも例を見ない取組みであり、異文化に直接触れる体験を得られるほか、現地で英語教授法を学ぶことは、授業力の向上のために有効であり、意欲的な試みであると考えられる。しかし、短期留学による英語力向上の幅は非常に限定的であることに加え、現在採用4年目以降の教員には研修の機会がないことも、財源的な問題があることから致し方ないことではあるが、非常に残念である。

また、(独)教員研修センターの英語科・外国語活動に関する研修実績を概観しても、音声の専門知識・指導スキル習得や、英語運用能力の向上を研修対象としたものは非常に少なく、過去8年間に実施された研修は、一般的な指導スキルの向上を目指したものが大半であった(実施例:ALTとの協同授業の仕方、授業改善のためのアクションリサーチ、ネット講座での英語活動の基本と第二言語習得基礎理論の習得)。

また、専門性向上研修についても、授業づくりや指導法を扱うものであった。教員自身の英語力向上も視野に入れた研修は、2009年に神田外語大学と茂原市教育委員会の連携により実施された「小学校外国語活動スタート研修：指導技術と英語運用力アップ」のみであった。この研修においても5日間の対面研修(全30時間)のうち、英語の運用能力向上に充てられたのは6時間であり、実技演習研修の内訳は、英文法演習・早期英語発音演習(チャンツを使ったりズム活動)、教室英語演習(指導資料を用いた発音・文法の説明や応用表現の紹介)であった。ひとつのテーマにつき2時間ずつの研修時間では、専門知識の習得はある程度可能であったとしても、指導スキルの実践を通じた習得や必要な英語力の習得のためには、十分であるとは言えないと考える。

一方、地方自治体の教育委員会や教育センターが主体となり、教員の英語運用能力の向上を図る研修は数多く実施されている(秋田県や長崎県、杉並区など)。しかし、これらの講習は、2日以内であることが多く、集中的に専門知識を得るには有効でも、英語運用能力の向上を図るには質・量ともに十分であるとは言いがたい。また、研修の内容についても、音声(発音や聴解能力)の専門知識の習得に焦点をあてたものは少なく、実技演習を長時間に渡って実施する研修に至っては、ほとんどないのが現状である。

次の節では、音声指導の中でも「発音」に焦点をしばって、教室内で指導がどのように実施されているかを、先行研究の知見から考察する。

3. 発音指導の現状(先行研究から)

新学習指導要領では、4技能をバランスよく習得し、コミュニケーション能力の育成を目指していることから、日本人が苦手とする音声面(聴解能力や発音・会話能力)の重要性は今後ますます高まることが予想される。そこで、教室内で充実した音声指導を行うために、どのような支援が最も効果的であるか、検討が必要となる。その研修のニーズを精査するにあたっては、まず、現場教員が有する音声に関する知識と現状での音声指導の実態を調査する必要がある。今回は音声の中でも発音面に注目し、学校現場における発音指導の在り方や実態をみていくことにする。教員と発音指導の関わりについては、手島(2011)、大塚・上田(2011)、柴田・横山・多良(2008)、河内山・山本・中西・有本・山本(2011)らが調査・分析をしている。

手島(2011)は、中学校における発音指導の現状について、指導例(母音や子音の指導のされ方等)を挙げながら論述し、現状の指導方法(もしくはその欠如から)生じる問題についても詳しく述べている。そして、単音やストレスを例にとりながら効果的な指導の在り方を論ずるとともに、教員に必要な知識についても言及している。手島は、英語教師の仕事は、英語の発音に関しては、学習者の発音を良くすることであり、英語音声学の知識を(専門用語に頼らずに)、中高生にも理解できる言葉に直して伝達し、練習を見守ることであると述べている。また、若林(1983)を引用しながら、発音記号の指導が学習者の負担となる傾向があることや、文字と綴り字の関連性に目を向けた指導の重要性(フォニックスの指導など)を述べている。手島の考察は、自らの経験に基づ

いた示唆に富んだものであるが、現場における発音指導実態をより正確に把握するには、質問紙調査の結果などが必要であると思われる。

そのような調査報告として大塚・上田(2011)がある。この研究では大学生を対象とした質問紙調査に加え、中学・高校教員(中学13人・高校24人)への質問紙の調査結果を報告している。この研究では学生への調査を主眼としていたことから、教員の部についての報告は限定的なものとなっているが、中学校と高校の両方の教員の指導状況を報告している点が特徴的である。質問紙は、5つの選択肢(5. かなりする 4. ある程度する 3. どちらともいえない 2. あまりしない 1. 全くしない)による回答であったが、指導をするという「肯定的な回答」の算出基準は、回答が5と4であり、否定的な回答は2と1であった。

その結果、発音記号を指導するかについては、肯定的な回答と否定的な回答が半数ずつという結果となり、指導の有無がほぼ二分するという結果が得られたという。また、語強勢については、中学教員は8割以上(13人中11人)、高校教員は全員が語強勢を指導すると回答しており、中高を通じてかなり重視されている項目であるということが分かる。また、イントネーションについても、中学校で8割、高校で7割が指導するという回答があったことが報告されている。ポーズについても、中学でほぼ全員、高校でも9割弱が指導を行っており、音声指導において重視されていることが分かる。

一方、柴田等(2008)は高知県内の英語教員の音声指導に関する実態調査を報告している。この研究は、教員自身が音声指導を受けた経験や音声学の知識や指導に対する自信といった変数が授業における音声指導の有無(あるいはその度合い)に与える影響を調査した研究として特筆すべきものである。

この研究は高知県内勤務の英語教員に対して、マークシート式の質問紙を学校単位で送付して行われたものである。中学校77名、高校147名から回答(約半数からの有効回答)が寄せられ、以下のような分析結果が報告されている。教員自身が音声学を受講した経験は69.8%であり、実際に発音矯正を受けたことのある者は47.9%であった。つまり、音声学受講者であっても約半数が練習や矯正の伴わない知識の習得のみの授業しか受けていないことになる。柴田等は、発音指導を実践的に受けたことのない教師が教壇に立った時に、適切な方法を用いて自信を持って積極的に指導にあたることは難しいのではないかとしており、教員養成段階での音声指導の問題を指摘している。

また、発音記号・フォニックス・分節音・超分節音・連音の5つの項目について指導の実態を分析した結果、指導量はどの項目も少な目であるという結果になっている。(平均値:発音記号1.28, フォニックス1.20, 分節音1.72, 超分節音1.90, 連音1.63)ちなみに、回答の選択肢は、3. よくしている 2. 時々している 1. あまりしていない 0. 全くしていない、であった。しかし、超分節音については他よりも高い数値になるなど、やや積極的に実施されているようである。また、発音記号の指導に関しては、指導の自信が他の項目と比較して高いにも関わらず、重要度・指導量ともに低めであったと報告している。一方で、フォニックスの指導は、指導量や自信度が低いにもか

かわらず、発音記号指導よりも重要であると認識されていると報告している。

また、教員の発音指導に対する意識については、全回答者の84.4%が発音指導を難しいと感じており、適切な指導を行っているかに対する回答は平均値が1.64となり(選択肢:3. とてもできている 2. 少しできている 1. あまりできていない 0. 全くできていない)、自信を持って教壇に立っている教師は明らかに少数派であると述べている。また、指導に自信がないと回答した教師は244人中91人で、40.6%になり、それが影響して49人が指導をしていないという現状があると報告している。また、指導時間についても、平均値が1.54となり(選択肢:3. 十分に使っている 2. 少し使っている 1. あまり使っていない 0. 全く使っていない)、十分な音声指導の時間が確保されていない様子が見受けられる。

さらに、発音指導の実施状況には、「重要性」(その項目に対して重要であると認識しているか)、と「自信」(指導に対する教員の自信)が影響を与えていると述べている。すなわち、重要性を高く認める教師、また自信が高い教師は実施状況についても高い評価を下しているということになる。一方で、「重要性」が低いと認識し、「自信」を持っていない教員は音声指導も実施しない傾向があると分かった。特に、教員自身の指導力に対する「自信」感が音声指導の実施状況を向上させるのに大きな影響力を持つことが分かった。柴田等は、教員が教壇に立ったときに、自信を持って音声指導に取り組むことができるよう、教員養成課程での音声学授業の充実が大切であると結論付けている。

みずからの指導に対する自信のなさ、言い換えると「不安感」が指導の妨げとなっていることについては、松宮(2013)が小学校教員を対象とした調査において同様の報告を行っている。

松宮(2013)は、大阪府において2年間で合計約200名の小学校教員に質問紙による調査を実施した。その結果、小学校の外国語活動を担当する教員の抱える不安の中で、指導者自身の英語力が最も多く要因として現れたという結果を報告している。松宮は、国や地方行政レベルで実施されている外国語活動担当教員研修においては、教授法や教授内容に関する研修プログラムが中心となっているが、担当者の授業者不安を生み出す重要な要因は自身の英語運用能力のレベルであり、特に、「音に慣れ親しませる」という学習指導要領に定められている外国語活動の指導目標が大きな負担となっていることが明らかになったとしている。

また、河内山等(2011)は、兵庫県下・大阪府下の小学校教員(229名)を対象に、英語力自己評価・発音学習履歴・発音に対する意識、発音指導状況について調査した。その結果、「話す」「発音」のように音声を使って情報を発信することに関する項目を苦手とする傾向がみられたと報告している。そして、中・高・大で発音の指導を十分に受けていないと回答した教員は中・高時代で72%、大学に至っては84%に上っており、これは教員歴の長さは影響しなかったとしている。また、現職の立場で「発音指導を含む英語教育の研修を受けたことがありますか」という設問に対して、64%が「ない」と回答しており、その必要性を問うた設問に対して58%が「やや必要」「かなり必要」と回答したことを報告している。また、自由記述欄の分析において、音声指導で困っている点につ

いて、「自分の発音に自信がない」というコメントが実に52%に上ったことを報告している。上記の調査結果に基づいて、小学校教員は、音声を使って情報を発信することを苦手としているが、学校でも教員研修でも十分な発音指導が行われたとは感じておらず、その必要性を感じていると結論付けている。

また、河内山等(2011)は、中学校教員93名にも同様の調査を行っている。その結果、苦手分野では「発音」と「語彙」が回答数の上位を占めた。中・高で十分な発音指導を受けていないと感じている教員が84%おり、教職課程での履修においても、56%が十分な発音指導を受けたと「全く思わない・あまり思わない」と回答している。現職研修において発音指導を受けたことがないと80%が回答しており、64%が研修の必要性を「やや・かなり」必要と回答している。

さらに、指導状況についても報告している。音読指導を、「よくする・毎回する」を合わせて79%が実施しており、その目的は「発音の確認」(67%)、「スピーキング」(59%)、「文字音声化」(47%)、「記憶定着」(48%)と続いている(複数回答可)。また、そのタイミングは「新出単語の発音確認時」(71%)が最も高く、「内容理解」などの項目をまとめた結果が81%となったことを報告している。

さらに、発音指導は中学校で行うべきであると考える小学校教員が過半数おり、一方で、中学校の方でも過半数の教員が小学校での発音指導を望んでいると報告している。発音指導が、指導の空白地帯となる危険性があると危惧を示している。このことから発音指導における小・中連携の重要性を指摘している。

以上の研究報告から、発音指導に関して、教員の知識量と自信について課題が多いことがわかる。また発音に関する教員養成時の学習が不足しており、教員研修でも十分な習得機会が与えられていない状況が明らかになった。一方で、先行研究においては、「発音指導」と大きく括ることがほとんどであり、教室内における発音指導の実態が未だ明らかになっていないと思われる。河内山等(2011)らが注目した「音読指導」と、柴田等(2008)が調査した5項目(発音記号・フォニックス・分節音・超分節音・連音)にさらに指導項目を追加した質問紙調査を実施することにより、よりきめ細かに実態の把握ができると考える。

4. 質問紙調査の概要

4.1 調査目的

杉並区の中学校教員の一部を対象に「音声指導に関するアンケート調査」を実施し、9つの指導項目(種類)について、①指導頻度 ②重要性の認識 ③指導に必要な専門知識・指導スキル、の相互の関連性について調査することにした。また、教員の年齢や教育歴などのフェイスデータとの相関も調べることにした。この質問紙調査・分析を通じて、音声指導の現状の把握と、教員の音声指導に対する意識について明らかにすることを目指す。

4.2 調査対象者および実施環境

本調査は、杉並区内に勤務する公立中学校教員 32 名を対象に質問紙調査を実施したものである。調査は 2014 年 8 月に夏季ワークショップ内で実施した。夏季ワークショップは、杉並区教育研究会英語部（通称「杉教研」，区立小・中学校の教員が所属し，科目（部会）毎に教育・研究活動を実施）が毎年主催するものであり，現在は夏休み中に 2 日行われている。うち 1 日はブリティッシュカウンシルの指導員による英語講習（リスニング演習など実践的なものや，指導スキルの習得）が行われる。

質問紙調査は，中学校教員を対象とした夏季ワークショップ（2 日目）において，筆者が講師を担当した「コミュニケーションのための発音指導」と題した発音演習講座（約 6 時間）内で実施したものである。筆者は杉並区教育委員会委員（教育委員）も務めており，前年にも杉教研英語部小・中合同研修会で講演を行うなどしている。この質問紙調査は研究の一貫として実施した面と，ワークショップ中の教員同士の討論の中での参考資料として記入を依頼した面がある。

質問紙の実施にあたっては，データ収集の趣旨およびデータ収集・処理の方法（匿名性の順守や人事評価とは無関係であること）を口頭および書面で調査対象者に説明した。その上で，本研究でのデータ使用を望むか否かについて選択式の参加同意書に記入してもらった。調査を一旦開始した後でもデータ使用の許可を取り消すことができることも合わせて周知した。

区内英語教員は 60 名強いるが，校務との重複（生徒対象の夏季講習等）で参加できないケースも多い他，ワークショップに参加してもデータの使用を望まない対象者を除いた結果，合計 27 名の調査となった。例数の少ない調査であることから，各指導項目における指導実態を示す円グラフでのデータの表示にあたっては，パーセンテージに加え，人数も併記して提示した。

4.3 質問紙内容

5 部構成になっており，第 1 部は教員の教育歴などを含む 5 つの設問からなり（以後，フェイスデータ），第 2 部は，授業内容に関する 9 設問により構成された。第 3 部以降は自由記述方式の設問であり今回は分析を行わない。以下に，第 1 部と第 2 部の設問の概要と選択肢を提示する。

（第 1 部）フェイスデータ

- (1) 年代：1. 20 代 2. 30 代前半 3. 30 代後半 4. 40 代前半 5. 40 代後半 6. 50 代以上
- (2) 出身大学：1. 公立（県立 / 国立等）2. 私立 3. 大学院 4. 海外大学 5. 海外研修経験
- (3) 出身学部：1. 教員養成系学部（教育学部等）2. 文学部・外国語学部 3. その他
- (4) 音声学・音声指導授業の履修履歴
 - (4-1 履修期間) 1. 半期 2. 1 年間 3. 2 年間 4. 3 年以上 5. 履修していない
 - (4-2 授業内容) 1. 母音・子音の理論的学習 2. 母音・子音の実践練習
 3. 韻律面（リズム・音変化等）の理論的学習 4. 韻律面の実践練習
 5. 発音指導法の学習

(第2部)

発音指導の内容について、以下の9項目について調査した。

調査項目：

- (1) 発音記号：発音記号の指導
- (2) フォニックス指導：フォニックスの指導
- (3) 単語指導：新出単語や熟語の指導
- (4) 音読指導：本文の音読指導
- (5) 個別指導：授業内での個別発音指導
- (6) 音素指導：分節音（母音・子音）の指導
- (7) 強勢指導：強勢やイントネーションについての指導
- (8) 区切り指導：文を読むときの区切りの指導，いわゆるチャンキング指導
- (9) 音変化指導：音変化（連結・脱落・弱形など）の指導

回答方法：

回答は、各指導内容につき、3つの観点について5つの選択肢から回答してもらった。

指導頻度：授業内で実際にどのくらい指導をしているか

- (4. 毎回 3. よくしている 2. 時々している 1. あまりしていない 0. 全くしていない)

重要性：指導の中でどの程度重要視しているか

- (4. とても思う 3. やや思う 2. あまり思わない 1. 思わない 0. 全く思わない)

知識・スキル：指導に必要な知識やスキルをどの程度有していると思うか

- (4. とてもある 3. ある 2. どちらかというところある 1. どちらかというところない 0. 全くない)

4.4 データ処理の前提

解析にあたっては、フェイスデータ（年齢や教育履歴等のデータ）との相関分析のために、音声指導をどのくらい実施しているかの指標として、上記9項目の各指導頻度の得点を合計した「音声指導頻度（合計）」、重要度の得点を合計した「音声指導の重要性（合計）」、音声指導に必要な知識・スキルの得点を合計した「音声指導に必要な知識・スキル（合計）」を新たに定義した。

また、音声学履修内容については、音素理論・音素実践・韻律理論・韻律実践・指導法の順で履修内容が充実していく順序尺度として処理した。さらに、年代については、20代・30代前半・30代後半・40代前半・40代後半・50代以上のカテゴリ順で年代が進んでいく順序尺度として処理した。音声学履修期間についても、未履修・半期・1年間・2年間のカテゴリ順で履修期間が増えていく順序尺度として扱った。

各設問の回答については、5件法の順序尺度として処理したが、各設問間の選択傾向の分析については傾向が把握しやすいように、5件法の選択肢を、以下の通り、3分類にカテゴリ統合した。

- 1：指導をしていない (0. 全くしていない+1. あまりしていない)
 2：指導を時々している (2. 時々している)
 3：指導をしている (4. 毎回+3. よくしている)

各設問の回答およびフェイスデータ (年代・音声学履修期間・履修内容) は順序尺度として扱い、ノンパラメトリックを仮定して解析をおこなった。なお、フェイスデータのうち、出身大学と出身学部については参考とするに留め、年代、音声学履修期間、履修内容のみを取り上げて音声指導の状況との相関分析を行うことにした。

以下の3種類の相関分析においては、ノンパラメトリックを仮定した Spearman の ρ (順位相関係数) を用いた。また、相関係数の検定により、相関係数の有意性について検定した。

- (1) 音声指導頻度の合計点数とフェイスデータ (年代・音声学履修期間・履修内容)
- (2) 各設問毎の音声指導頻度・重要性・スキル
- (3) 9種類の指導とフェイスデータ (年代・音声学履修期間・履修内容)

なお、相関係数については、一般的に使用されている以下の目安を参考にした。

- $0 \leq |r| < 0.2$ ほとんど相関がない, $0.2 \leq |r| < 0.4$ やや (弱い) 相関がある
 $0.4 \leq |r| < 0.7$ かなり (中程度の) 相関がある, $0.7 \leq |r| \leq 1$ 強い相関がある

5. 調査結果・考察

5.1 各指導項目における指導実態

「発音指導」という言葉からまず連想される指導は、発音記号の指導であろう。教員がこのようなイメージを有していることは、「発音記号を教える時間がない。発音指導ができない。」というコメントがワークショップでのディスカッションの際にはほぼすべてのグループから出されたことに象徴される。では発音記号指導を始め、どのような指導がどの程度授業内で行われているのかを見ていくことにする (添付資料1参照)。

発音記号については、約40%の教員がよくしている・時々していると回答したのに対し、フォニックスについては、同様の回答は、60%以上に上った。高校に比べ、アルファベットを習い始めたばかりの生徒に対し、綴り字と音の関連性を重視して指導を行っていることが分かる。

また、新出単語や熟語の指導は、非常に高い指導率となった。毎回している・よくしている教員が90%にのぼり、時々している教員を合わせると100%の教員が単語レベルでの発音指導を行っていることが分かった。

音読についても高い実施率となり、毎回・よくしている教員が9割となった。以上のことから、音読指導と単語指導が、最も実施されている指導であると分かった。これは、生徒に特別な発音に関する知識を与えなくても、教員やCDの後について発話させることで指導が可能であることから

実施しやすい指導方法なのではないかと考えられる。自由回答欄（第3部以降）では、音読の実施方法についての質問も含めたが、それによるとCDや教員の後について生徒がrepeatをするのみで、音声に関するコメント等を行わないケースがほとんどであった。形式上実施しやすい方式であることから、この音読や単語指導のやり方をさらに工夫することで、他の指導項目（音変化や強勢、区切り指導）を同時に実施できる可能性があると考えられる。

個別指導については、時々している教員が67%となった一方で、頻繁に指導を行っている教員は少数であった。時間の制約があり、時間がなかなか取れない、ということがあるのだと思うが、どのような音声項目（子音・母音・音変化等）について指導を行っているのか、さらなる調査が必要である。

音素指導については、よくしている7%、時々している52%となった。予想よりも高い数値となったが、あまりしていない・全くしていない率も40%にのぼり、実施している教員としていない教員に二分される様子が見受けられた。

強勢やイントネーションについては、実施率が上がり、毎回・よくしている教員が55%おり、時々している教員と合わせると、ほぼ全員が行っている結果となった。これは、大塚・上田（2011）での調査よりも高い数値（かなりする+ある程度する、という肯定的回答率が8割）となり、強勢やイントネーションを重視して指導している姿が明らかになった。

区切り指導についても、半数以上（毎回・よくしていると回答の合計が56%）おり、時々している教員と合わせると、86%が指導を行っていることが分かった。

音変化指導については、頻繁に指導している教員は多くない（毎回+よくしている教員の合計が30%）が、時々している教員が約半数であった。

柴田等（2008）の調査では、発音指導の実施率があまり高くない結果であったことと比較（第3節参照）すると、本調査における協力教員の高い発音指導率が分かる。回答方法（選択肢の数等）が影響している可能性があるとともに、実施した年度（7年前）の違いが影響していると考えられる。この7年間で音声指導の必要性が浸透してきた可能性がある。また、杉並区では、年数回指導スキル・模擬授業等の研修を実施していることに加え、英語力向上のための研修を毎年実施してきたことも影響した可能性がある。教育センターや教員組織がどのような研修を重視するかは、やはり教員の意欲や授業の実施方法に影響を与えるのではないだろうか？

しかし、本研究の自由記述欄では、時間が足りない、専門的知識・スキルがないことから発音指導を十分に実施できていないジレンマが実に数多く示されていた。また、発音に関する理論面の学習や発音演習の機会を求める声も多く上がったことを考えると、今後は、現在でも実施率が高い単語指導や音読指導を活用しながら、どのようにきめ細かに発音指導を行うかについて研修を行うことが重要であると考えられる。

5.2 音声指導頻度とフェイスデータとの相関分析

フェイスデータ（年代・音声学履修期間・履修内容）と音声指導頻度の合計点数との相関分析については、音声指導頻度（合計）と有意な相関がある変数はなかった。すなわち、年齢や教員経験の差は音声指導の頻度には影響がなかったことになる。一般的に、若い年代の方が、コミュニケーション的な英語教育を受けて、音声指導を重視する姿勢を持っており、年代が上であれば文法や読解に偏る傾向があると思われるが、この調査ではそのような結果は見られなかった。これは推測となるが、音声重視の考え方がある程度浸透し、年代が上の教員であっても音声指導を同様に実施するようになった可能性がある。

一方で、音声学履修期間と履修内容ともに、指導頻度の合計との相関がみられなかったことは、教員養成の観点からは残念なことである。指導に必要な知識・スキルの合計点については、やや相関があるという結果（履修期間：0.316, 履修内容：0.314）になったことから、知識がある程度ついても、指導に直結していない様子が見受けられる。これは、先行研究で報告があったように、音声学授業の内容に問題がある可能性がある。知識を学んでも十分に定着していないことや、知識をどう指導に応用するかの指導が足りていない可能性があり、音声学関連授業の改善の必要性がここでも示される結果となった。

5.3 各設問毎の音声指導頻度・重要性・スキルの相関分析

かなりの（中程度の）相関があると分かったものは以下の8変数についてであった。相関係数とP値については添付資料2を参照されたい。

発音記号指導：指導頻度×知識・スキル ($P < 0.05$)

フォニックス指導：指導頻度×重要性 ($P < 0.05$)

音素指導：指導頻度×知識・スキル ($P < 0.001$)

区切り指導：指導頻度×重要性 ($P < 0.01$)

区切り指導：指導頻度×知識・スキル ($P < 0.05$)

音変化指導：指導頻度×重要性 ($P < 0.01$)

合計得点：音声指導頻度（合計）×音声指導の重要性（合計） ($P < 0.01$)。

合計得点：音声指導頻度（合計）×知識・スキル（合計） ($P < 0.05$)

また、有意な正の強い相関が分かったものは以下の1変数であった。

フォニックス指導：指導頻度×知識・スキル ($P < 0.001$)

すなわち、調査した9項目のうち、発音記号指導、音素指導、フォニックス指導、区切り指導、および指導頻度の合計得点において、音声指導頻度と教員の有する知識やスキルと相関関係があることがわかった。知識量やスキルが高い教員は上記項目について指導を行う頻度が高いことがわか

る。一方、(新出) 単語指導、音読指導、個別発音指導、強勢指導、音変化指導については、知識量・スキルと音声指導頻度との相関がみられなかった。

英語指導の中でどの程度その指導を重要視しているかについては、フォニックス指導、区切り指導、音変化指導および指導頻度(合計点)において、かなりの相関関係がみられた。知識・スキルにおける相関関係と重なる項目が多いが、音変化については知識・スキル量とは関係なく、重要視している教員は指導頻度も高い傾向があるとわかった。

5.4 9種類の発音指導とフェイスデータとの相関関係

ノンパラメトリックを仮定した2変数間の順位相関係数としてスピアマンのローを用いて相関分析を行い、その有意性について検定を行った。

また、相関係数の有意性について検定している。9種類の指導と、フェイスデータ(年代・音声学履修期間・履修内容)それぞれとの単相関分析を行った結果、9種類のいずれにおいても、〈年代〉と〈音声学履修期間〉については相関がないことが分かった。

一方、〈音声学履修内容〉と〈知識・スキル〉の間で、有意な正の相関があることが分かったものは、区切り指導($P < 0.05$, 相関係数 0.385 で弱い相関)と、フォニックス指導($P < 0.05$, 相関係数 0.392 で弱い相関)であった(添付資料3参照)。すなわち、音声学履修内容が充実するに伴って、フォニックス指導と区切り指導の知識・スキルがやや上がることが示された。また、音声学履修内容と指導頻度との間では(添付資料4参照)、区切り指導でのみ、有意な正の相関があることが分かった($P < 0.05$, 相関係数 0.390 で弱い相関)。

総じてフェイスデータとの相関は薄く、年齢や教員経験の差は音声指導の頻度には影響がほとんどないということになる。一般的な発音指導に対する若手優位の印象は単なるイメージにすぎなかったという結果となった。また、履修内容との相関も薄いことから、音声学の内容が十分ではない、もしくは生かされていない実態が明らかになった。

5.5 まとめ

英語に携わる小学校・中学校の教員は、教員間の学び合いの機会が減少した中で、指導に不安を抱えたまま教壇に立っていると言える。非専門である小学校教諭は英語に対する苦手意識や不安感が強い傾向があり(松宮:2013;高村・吉田:2008)、中学校教員でも、英語力や自身の発音に不安を持つ教員は多い(横井:2012など)。質の高い教育の提供は義務教育においては特に重要であり、英語に関わる教員の語学力・指導力向上の為の研修体制を整備することが重要である。

しかし、教員研修において、英語運用能力の向上や、音声に関する専門知識および指導スキルの習得に充てられる時間は非常に限られたものとなっている(第2節参照)。また、第3節で論じたように、教員養成の過程で音声学を受講した経験のある者は約7割であり、実際に発音矯正指導を受けた者は5割以下にとどまったという報告からも(柴田等:2008)、教員養成段階での音声学授

業が不十分であることが分かった。また、現職教員を対象とした研修においても音声を扱った研修は非常に少なく、また実施されても短期の研修が多い。そして、発音に関する研修を未受講の教員が多い現状に対し、発音研修を必要だと感じている教員が多い旨の報告もなされている(河内山等：2011)。

さらに、教員の発音指導に対する意識については、8割以上の中学校教員が発音指導を難しいと感じており、それが影響して発音指導を回避する傾向がある一方で、自信を持っている教員の実施率が高い傾向にあると報告されている。発音指導をどの段階において行うかについても小・中教員で意見の乖離がみられ、小・中連携の重要性が指摘されている(河内山等：2011)。

本稿で報告された質問紙調査においても、音声学履修内容と発音指導実施状況との相関がみられなかったことから、履修内容が不十分であったり、十分に定着していない状況、また履修内容が増えてもそれが指導に反映されていない様子が観察された。また、発音に関する音声項目の9種類につき、指導頻度、重要性、専門知識・スキルの3つの観点について相関分析を行った結果、相関がみられる項目とみられないものが混在する結果となった。発音記号指導、音素指導、フォニックス指導、区切り指導、および指導頻度の合計得点においては、音声指導頻度と教員の有する知識やスキルと相関関係があり(添付資料2参照)、知識量やスキルが高い教員は上記項目について指導を行う頻度が高いことがわかった。一方、(新出)単語指導、音読指導、個別発音指導、強勢指導、音変化指導については、知識量・スキルと音声指導頻度との相関がみられなかった。英語指導の中でどの程度その指導を重要視しているかについては、フォニックス指導、区切り指導、音変化指導および指導頻度(合計点)において、かなりの相関関係がみられた。知識・スキルにおける相関関係と重なる項目が多いが、音変化については知識・スキル量とは関係なく、重要視している教員は指導頻度も高い傾向があるとわかった。今回は例数が少ないことから、今後は例数を増やした形での調査が必要となる。

6. 今後の方向性：協働的・持続的教員研修システム構築の必要性

日本の義務教育における英語指導は、2011年から始まった公立小学校高学年での外国語活動の義務化や、数年後からの教科化の検討など、大きな岐路に立っていると言える。そのような動きの中で、自らの英語力、特に発話面で不安を抱えながら指導にあたらざるを得ない小・中教員に対する支援は急務であるといえる。英語運用能力の向上を支援する研修、特に音声面を中心とした研修が求められている。また、効果的な発音指導が可能となるように、専門知識や指導スキルを学ぶ研修の実施が求められる。しかし、多忙を極める教員を対象とした研修は、その実施方法や内容を精査の上実施することが重要である。

そこで、ここではe-learningによる研修の可能性を模索したい。教員の英語力および指導力向上の直接的な支援を行う教員研修プラットフォームの構築は、最新の英語教授法や指導法を、持続的な研修体制で学ぶ環境づくりとなることが考えられる。また、英語力向上のためのプログラムを

ネット上に構築することで、教員の英語力向上の支援となりうる。

例えば、本稿における質問紙調査を実施した夏季ワークショップにおいても、校務との重複から受講が不可能なケースが複数あり、研修を録画したDVDを希望者に視聴可能とするなどが必要となった。また、現職の立場で学び直しを求められる小学校教員の心理面に配慮する必要もある。人前で指導を受けることへの心理的抵抗は自然なことであり、基礎的な演習については自分のペースで練習が可能な、ネット上での自学学習とすることが望ましいと考える。

中学校の教員についても、語学レベル・指導経験に応じた講義・演習の選択を可能にすることで、より個人に役に立つ研修を行うことが可能となる(吉田:2007;長塚・水野:2006)。また、授業運営・生徒指導・校務と多忙を極める教員が、個々の予定に合わせて受講が可能となるため、受講率の上昇が見込まれる。加えて、ネット上で理論面の知識を学び、その後対面講習を実施(「反転」講習)することで、対面講習では実技演習に専念することが可能になる。また、教員間の知識の差をネット講義である程度埋めてから対面講習を実施することで、より効果の高い演習となることが見込まれる(赤坂・真鍋・中西・松下:2005)。

公立学校では、年度ごとに新任教員の着任や、転任等の教員が一定数生ずるのが通常である。ネット上で必要な講習をいつでも受講することが可能な環境(門城&小柳:2006)であれば、持続的な研修体制を構築することが可能となる。e-learningを用いた教員研修については、教員の入替わりに対応できることが大きなメリットであり、教員の質を常に確保するために役立つと考えられる。

また、河内山等(2011)でも指摘されているように、小・中連携が英語教育の推進には必須である。ネット上の研修プラットフォームの交流掲示板などを通じて校種(小学校・中学校、現職・教職生)の違いを越えて知識やスキルを相互活用する協働的な学びが可能となる。ネットと対面の両方で教員間交流・討論が可能な研修講座は北海道教育大学の『外国語活動コミュニティーサイト』(CELENET)等があり効果を上げているところである(佐藤・萬谷:2010)。CELENETと同様に、交流掲示板では、理論講義に関するディスカッションや、授業に関する相談などの相互交流を行うことが望ましい。加えて、自作教材・教案を相互使用可能にする教材のデータバンク化は、教員間の学び合いを促進させることが見込まれる。

なお、教員研修プラットフォーム構築および運用にあたっては、教員養成課程に在籍する学生(教職生)の参加も有意義であると考えられる。現職教員の研修に教職生を参加させるメリットは、第一に、指導スキルや経験を、教職生が現職教員から学ぶことができる点である。また、現職教員にとっても、小・中教員連携時の心理面の緩衝剤としての教職生の参加は非常に有効であると山崎(2011)が指摘している。

また、先行研究に加え本調査においても、音声学授業や音声指導関連授業の不十分さが指摘された。しかし、通年授業(年間授業数:30時間)の音声学の授業において、現場で応用可能な指導スキルまで学習させることはほぼ不可能に近い。ゼミなどにおいて音声指導に関する学習機会がな

い限り、授業内のみで十分な学習は難しい。そこで、出来る限り理論面の学習はネット上の講義を利用し、授業時間内には実技演習を行うことや、音声指導スキルについてネット上で学習する機会を提供することが重要となる。筆者は、自身が担当する音声学授業において、部分的にオンデマンド授業を導入し、対面授業において発音練習の時間を増やす試みを行っている。また発音の個別指導も、大人数クラスにおいては時間的制約があり難しいため、早稲田大学のLMS（授業運営支援システム）である Course N@vi 上の、動画・音声コンテンツの収録公開システム Commons を利用して、添削をオンライン上で行う等の試みをしている（折井：2014）。

今後の研究の方向性として、Course N@vi 上に非正規科目として、教員研修プラットフォームを構築し、協働的かつ持続的教員研修の実現に取り組みたいと考えている。英語運用能力の向上については、発音トレーニングシステム（ソフト・アプリ）の開発や、レベル別リスニング教材開発を目指したい。また現在開発済みの音声学の基礎理論ネット講義（オンデマンド講義）に加えて、音声習得理論や発音指導理論、聴解指導理論等のオンデマンドコンテンツの開発に取り組みたいと考えている。そして、教育委員を務めている杉並区の区内教員の有志と、早大教職生を対象とした、英語音声研修プラットフォームの効果の検証を行う予定である。

謝辞

本質問紙調査を実施するにあたり、杉教研 中学校英語部部長池田武男氏（高井戸中学校校長）には大変お世話になりました。池田先生のご指導力に本当に助けいただきました。また、本研究の趣旨を理解し、快く協力して下さった英語部の皆様に厚く御礼申し上げます。

音声研修プラットフォームの構築を検討するにあたり、井出隆安教育長と井口順司次長のご支援に心から感謝致します。済美教育センター白石高士センター長には、教員研修のニーズについて、きめ細やかなアドバイスをいただきました。また、杉教研小学校英語部顧問福田晴一氏（天沼小学校校長）には、ICTの教員研修での利用について、的確なご助言をいただきました。

ご協力・ご支援くださったすべての方々には心から御礼申し上げます。

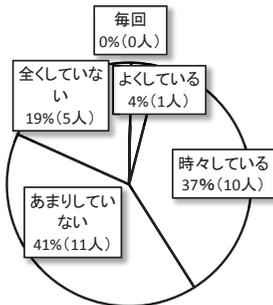
（本研究は、科研費基盤 C（課題番号：24520660）の助成を受けたものである。）

【引用文献】

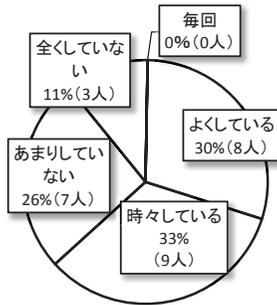
- 赤坂津代志・真鍋理・中西智・松下文夫（2005）。「教職員研修における e ラーニングの導入に関する研究」『香川大学教育実践総合研究』第 11 号（pp. 1-8）。
- 石田雅近（2001）。「現職英語教員の教育研修の実態と将来像に関する総合的研究」『平成 12 年度 科学研究費助成金基盤研究（B）研究成果報告書』
- 大塚朝美・上田洋子（2011）。「中学・高校での発音学習履歴と定着度：大学 1 年生へのチェックシートと質問紙が示唆するもの」『大阪女学院大学紀要』第 8 号（pp. 1-27）。
- 折井麻美子（2014）。「英語音声学の反転授業」『私立大学教員の授業改善白書』（p. 13）。
- 門城宏隆・小柳和喜雄（2006）。「現職教育における e ラーニングの活用に関する研究」『教育実践総合センター研究紀要』

- 第15号 (pp. 29-38).
- 河内山真理・山本誠子・中西のりこ・有本純・山本勝己 (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 (pp. 57-78).
- 佐藤吉文・萬谷隆一 (2010). 「ユニバーサル・アクセスによる双方向小学校英語活動研修プログラム開発」『(独) 教員研修センター委託事業 教員研修モデルカリキュラム開発プログラム 報告書』
- 柴田雄介・横山志保・多良静也 (2008). 「英語発音指導に関する実態調査」『紀要』第28号四国英語教育学会. (pp. 47-58).
- 高村博正・吉田三紀 (2008). 「小中学校の発音クリニック—英語授業担当者対象の発音指導記録—」『教育福祉研究』第34号 大阪大谷大学. (pp. 50-63).
- 手島良 (2011). 「日本の中学校・高等学校における英語の音声教育について—発音指導の現状と課題—」『音声研究』第15巻 第1号 (pp. 31-34).
- 『東京都教育ビジョン (第3次)』(2013). 東京都教育委員会.
- 長塚正義・水野治 (2006). 「eラーニングの効果的な教員研修への活用に向けた調査研究」『神奈川県立総合教育センター研究集録』第25号 (pp. 114-119).
- 松宮新吾 (2013). 「小学校外国語活動担当教員の授業指導不安にかかわる研究 (授業指導不安モデルの探求と検証)」『関西外国語大学 研究論集』第97巻 (pp. 321-338).
- 山崎友子 (2011). 「若手教員を対象とした小・中学校連携による協働的研修プログラム開発～英語指導を中心に～」『(独) 教員研修センター委託事業 教員研修モデルカリキュラム開発プログラム 報告書』
- 横井利佳子 (2012). 「日本における英語教師の英語力に関する覚書」『武庫川女子大学院 研究論集』第7号 (pp. 153-158).
- 吉田晴世 (2007). 「e-Learning による教員研修を組み込んだ小学校英語教師養成のためのカリキュラム開発」『大阪教育大学英文学会誌』第52号 (pp. 83-97).
- 若林俊輔 (1983). 『これからの英語教師』東京：大修館書店.

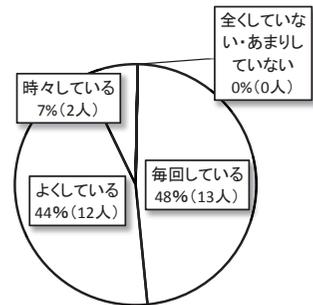
(添付資料 1) 各指導項目における指導実態



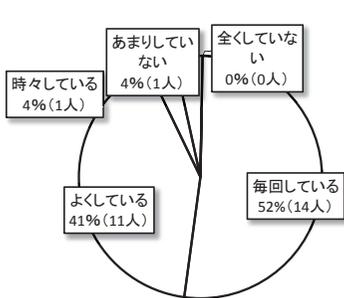
発音記号



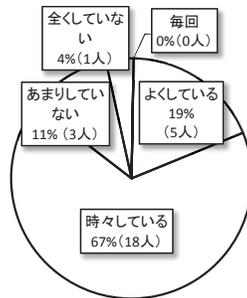
フォニックス



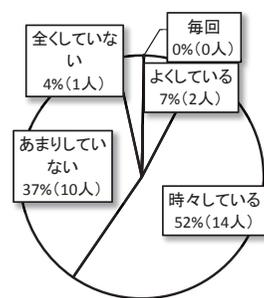
単語指導



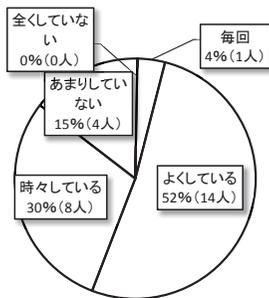
音読指導



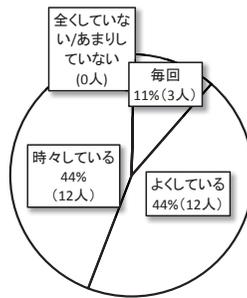
個別指導



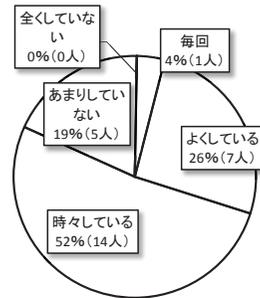
音素指導



区切り指導



強勢指導



音変化指導

(添付資料 2) 各設問毎の音声指導頻度・重要性・スキルの相関

設問	変数	変数	度数	相関係数 a	有意確率 P
発音記号	指導頻度	重要性	27	0.133	0.509
	指導頻度	知識・スキル	27	0.436	0.023 *
	重要性	知識・スキル	27	0.311	0.115
フォニックス	指導頻度	重要性	27	0.464	0.015 *
	指導頻度	知識・スキル	27	0.729	0.000 ***
	重要性	知識・スキル	27	0.375	0.054
単語指導	指導頻度	重要性	27	0.247	0.215
	指導頻度	知識・スキル	27	0.094	0.642
	重要性	知識・スキル	27	0.128	0.525
音読指導	指導頻度	重要性	27	0.278	0.160
	指導頻度	知識・スキル	27	0.148	0.461
	重要性	知識・スキル	27	0.021	0.917
個別指導	指導頻度	重要性	27	0.373	0.055
	指導頻度	知識・スキル	27	0.393	0.043 *
	重要性	知識・スキル	27	-0.060	0.767
音素指導	指導頻度	重要性	27	0.282	0.154
	指導頻度	知識・スキル	27	0.635	0.000 ***
	重要性	知識・スキル	27	0.396	0.041 *
強勢指導	指導頻度	重要性	27	0.368	0.059
	指導頻度	知識・スキル	27	0.343	0.080
	重要性	知識・スキル	27	0.041	0.840
区切り指導	指導頻度	重要性	27	0.575	0.002 **
	指導頻度	知識・スキル	27	0.449	0.019 *
	重要性	知識・スキル	27	0.175	0.382
音変化指導	指導頻度	重要性	27	0.529	0.005 **
	指導頻度	知識・スキル	27	0.193	0.334
	重要性	知識・スキル	27	0.109	0.590
合計点数	指導頻度 (合計)	重要性 (合計)	27	0.497	0.008 **
	指導頻度 (合計)	知識・スキル (合計)	27	0.438	0.022 *
	重要性 (合計)	知識・スキル (合計)	27	0.024	0.904

(添付資料 3) 9種類の指導とフェイスデータの相関分析 (知識・スキル)

従属変数	独立変数	度数	相関係数 a	有意確率 P b
発音記号	年代	27	0.156	0.436
	音声学履修期間	27	0.281	0.156
	音声学履修内容	27	0.195	0.330
フォニックス	年代	27	0.024	0.907
	音声学履修期間	27	0.253	0.203
	音声学履修内容	27	0.392	0.043 *
単語指導	年代	27	0.095	0.636
	音声学履修期間	27	0.256	0.197
	音声学履修内容	27	0.187	0.350
音読指導	年代	27	0.271	0.171
	音声学履修期間	27	0.272	0.170
	音声学履修内容	27	0.179	0.373
個別指導	年代	27	0.260	0.191
	音声学履修期間	27	0.062	0.759
	音声学履修内容	27	0.093	0.646
音素指導	年代	27	0.079	0.696
	音声学履修期間	27	0.360	0.065
	音声学履修内容	27	0.277	0.162
強勢指導	年代	27	0.071	0.726
	音声学履修期間	27	0.310	0.115
	音声学履修内容	27	0.296	0.134
区切り指導	年代	27	0.037	0.853
	音声学履修期間	27	0.098	0.627
	音声学履修内容	27	0.385	0.047 *
音変化指導	年代	27	0.014	0.943
	音声学履修期間	27	0.194	0.332
	音声学履修内容	27	0.220	0.270

***. $P < 0.001$, **. $P < 0.01$, *. $P < 0.05$ a. Spearman's ρ b. 相関係数の検定 (両側)

(添付資料 4) 9 種類の指導とフェイスデータの相関分析 (指導頻度)

従属変数	独立変数	度数	相関係数 a	有意確率 P b
発音記号	年代	27	0.209	0.297
	音声学履修期間	27	0.240	0.227
	音声学履修内容	27	0.015	0.939
フォニックス	年代	27	- 0.080	0.693
	音声学履修期間	27	0.212	0.288
	音声学履修内容	27	0.276	0.163
単語指導]	年代	27	0.015	0.941
	音声学履修期間	27	0.065	0.746
	音声学履修内容	27	0.134	0.504
音読指導	年代	27	- 0.020	0.921
	音声学履修期間	27	0.140	0.485
	音声学履修内容	27	0.090	0.654
個別指導	年代	27	0.344	0.079
	音声学履修期間	27	- 0.059	0.770
	音声学履修内容	27	- 0.092	0.647
音素指導	年代	27	- 0.017	0.933
	音声学履修期間	27	0.089	0.658
	音声学履修内容	27	- 0.079	0.695
強勢指導	年代	27	- 0.129	0.522
	音声学履修期間	27	- 0.075	0.711
	音声学履修内容	27	0.021	0.916
区切り指導	年代	27	- 0.057	0.778
	音声学履修期間	27	- 0.022	0.913
	音声学履修内容	27	0.390	0.044 *
音変化指導	年代	27	0.027	0.892
	音声学履修期間	27	0.058	0.774
	音声学履修内容	27	0.112	0.576