

静粛を要求する際の英語教師の働きかけの変化

—小学5年生の授業観察に基づいて—

黒 田 真 由 美

問題と目的

2002年度の『新学習指導要領』の実施以来、「総合的な学習」の一環として英語教育に取り組む小学校が増加している。文部科学省(2001)は『小学校英語活動実践の手引き』において、授業計画を立てる際に考慮すべきポイントを示し、具体的な実践例を挙げている。また、研究開発校でカリキュラム開発がなされたり、「教育特区」において地域にあわせた教科書や副読本が開発され、授業内容についての研究の成果が示されている。そして、文部科学省が行った小学校の英語教育に関する意識調査(2004年6月実施)から、小中の連携、教員の資質向上、指導方法・指導体制の改善が課題とされ、現在は小学校英語の教科化を見据え、特に小中の連携が議論の焦点となっている。しかし、実際に小学校で取り組む上では指導方法や指導体制の改善も急務であり、本研究ではこの点について検討する。

小学校英語では、ALT(Assistant Language Teacher)への依存度が高く、ALTが主導的に授業を進めることもある。そのため、教職経験のない多くのALTが「教師らしさ」を身につけ、授業を行うことが求められている。教室談話研究によって、授業参加者は「教師-生徒」というカテゴリーに従って振るまい、それぞれのカテゴリーに付随する権利と義務を守ることが指摘されている(上田、1997)。教室では、教師は「教師らしく」振る舞い、子どもには「生徒」としての振る舞い方がることが談話分析に基づいて明らかにされているのである。そこで、本研究では、教職経験のないALTが授業を行い、子どもとコミュニケーションすることによって変化した過程を捉える。それにより、ALTが授業を行う際に直面することが予想される課題が明らかになるとともに、学級担任との連携のあり方についても示唆が得られよう。なお、ALTの授業への関わり方は様々であり、主導的に授業を行うALTについて検討するため、本研究ではALTを特に英語教師と表記する。

茂呂(1991)は教師や子どもが用いる発話の型に基づいて教師と子どもの参加構造について検討し、教師の目の届く空間においては子どもは教師と公式的なコミュニケーションを行い、教師の目を逃れた空間においては自由に発話している様子を捉えた。さらに、教師は子どもの自由な発話を授業に取り入れ教師が認めた空間において共有したり、あるいは、子どもの自由な発話を無視したりしながら授業を進めることを明らかにした。また、岸野(2003)は、授業進行から外れた発話を取り上げ、それに対する子どもの同調反応を教師が学習指導に取り入れたり、あるいは注意したり、また、教師の意向に同調して子どもがその発話に否定的反応を示す様子を捉え、教師と発話者の相互作用に他の子どもも関わりながら授業が進行することを明らかにした。このように、教師には「教師」としての役割に則って子どもの発話を取り入れながら授業を進めていくの

である。

教師が「教師」らしく授業を進めるためには、教師としての経験を積むことが重要である。教師の経験による授業実践の違いが指摘されており、熟練の教師は、初任者と比較すると、授業の状況に敏感で、子どもの教材理解の様子を推論し、次の対応や授業全体の展開を予測しているという(秋田ら、1991)。つまり、教師は経験を重ねるにつれ、子どもとの相互作用から状況を把握し、子どもの様子を推論しながら柔軟に対応するようになるのである。しかし、英語教師には教職経験の浅いものが多く、子どもへの柔軟な対応が難しく、授業を実施するにあたり授業運営上の問題に直面することがある。教師は子どもより多様な発話を用い、多様な方略によって授業を進めることが知られている(茂呂、1997)が、このような方略も経験を積むことによって獲得されるのであり、英語教師は学級担任ほど多様な方略を持ち得ない可能性がある。さらに、教師には同僚との相互交渉を通して授業運営に関して学習する機会もあり、このような機会を活かしながら初任者は授業運営上の問題を認識し、それに取り組んでいる。しかしながら、英語教師の場合このような機会は少なく、授業実践を通して子どもとコミュニケーションから授業運営に関する問題を克服しなければならないのである。

学級担任は、常時子どもと接しており、それを反映させて授業を行っているが、英語教師は子どもと接する機会が少ないことも問題となる。授業は教師だけで行われるのではない。そのため、授業運営上生じる問題には子どもとのコミュニケーション不足によって生じるものもあろう。子どもは教師の働きかけに対して受動的に反応するのではなく、発話のタイミングや内容を調整したり、授業に参加しているよう振る舞ったりしながら、能動的に発話し、授業に参加する存在である(藤江、1999)。子どもは主体的に授業に参加するのであり、教師の働きかけに対する子どもの反応も授業を構成する重要な要素なのである。藤江(1999)は、子どもの発話スタイルに注目することで、子どもが自分なりのやり方で教室内の関係や提示された課題に対応し、授業に参加する工夫をしていることを示した。授業場面における子どもの参加の仕方は、授業以外の子ども同士の関係性や教科と子どもとの関わりを反映し多様になっており、子どもが授業場面において示す発話スタイルの独自性は、子どもの背後にある様々な文脈と関連した意味を持つ。また、本山(1999)は、授業中にちゃちゃをいれ授業展開を妨げているように見える「問題児」とされがちな子どもが「総合的な学習の時間」の中で行っている「学習」を取り上げた。そして、「問題児」が他の子どもと軋轢を生みながらも相互作用を行い、異なる生活習慣についての知識を深めていく様子を取り上げ、解釈によって子どもの「学習」は多様な捉え方ができることを示した。子どもなりの授業参加のあり方にはそれぞれの子どものための意味がある。そして、通常、担任が授業を行う際には、このような子どもの多様性を踏まえながら、1つの授業を通して教えたこと、その日の文脈を考慮すると子どもに指導したいこと、年間を通して子どもを導きたい方向など、様々な文脈の中で何を指導するか考慮している(中田、1996)。このように、子どもなりの授業参加のあり方があり、教師なりに子どもと接し、それによりそのクラスの特徴が形成されていくのであるが、それを知る機会の少ない英語教師には授業を進める上で困難が生じよう。

これまで述べてきたように、英語教師が主導的に授業を行う上で生じる問題の要因として、英語教師の経験によるものや子どもとのコミュニケーション不足によるものが想定される。本研究では、小学5年生の学級で実施された英語の授業に基づき、英語教師が子どもとのコミュニケー

ションを通してどのように子どもへの働きかけを変えるのかを捉えることを試みる。小学校の英語の授業は教師主導の活動と子ども同士の活動によって構成されているが、英語教師の子ども全員への働きかけの変化について検討することが主眼であるため、教師主導の場面と子ども同士の活動から教師主導の場面へ移行する場面に着目する。このような状況では、特に、子どもの注意を英語教師に引き付けることが授業を円滑に進める上で重要である。そのため、英語教師が静かにするように求めている場面や子どもの注意を引こうとしている状況に注目することで、子どもの状態に対する英語教師の判断を推測することができよう。また、英語教師がどのように子どもの注意をひきつけて授業を進めるのかという方略は、授業を重ねることによって変化することが考えられる。そこで、英語教師が子どもの注目を集めようとしている状況について検討することで、子どもとのコミュニケーションを積み重ねながら英語教師が変化していくプロセスを捉える。

方法

1. 対象

京都市内の公立小学校で行われた小学5年生の1学級（男16、女18）の英語の授業。この小学校では前年度から、3年生から6年生を対象として英語の授業が行われ、この学級では基本的に隔週で授業が行われていた。対象とする学級は4月にクラス替えが行われ、4月に同校へ転勤してきた熟練の教師が担任であった。授業には英語教師、子ども、学級担任、筆者が参加した。英語教師(以下X教諭とする)は外国人女性で、教職経験はなく、また、教職や英語教育に関する教育は受けていなかった。教えるのはこの小学校での昨年の英語の授業が初めてであり、この年が2年目であった。X教諭は3年前に自分が日本語を習得したときの経験を参考にして授業計画を作成しており、日常生活に関する内容を中心として話す機会を多く設けた授業を行った。母語は英語だが日本語も流暢に話せるため、授業は基本的に日本語で進められた。

英語の授業はX教諭が計画を立て、活動で用いるワークシート的な要素が強いプリントを作成し、それを用いて行われた。授業のテーマは、「英語での指示」「道を尋ねる」「月・季節を表す表現」「アメリカの行事」「好きなもの」であった。授業は、X教諭主導の場面と子どもが中心となっていく活動を組み合わせて進められた。子どもは前を向いてコの字型に座っていた(図1)。学級担任は教室の後方にいることが多く、主に、子どもの騒がしさのために授業進行が困難だと思われる状況で子どもの注意をX教諭に向けるという形でX教諭のサポートを行った。筆者はX教諭の相手となりコミュニケーションの例を示したり、子どもの質問に答えたりするなど、子どもの理解を促すための補助を行った。子どもにはX教諭の助手としてみなされていた。

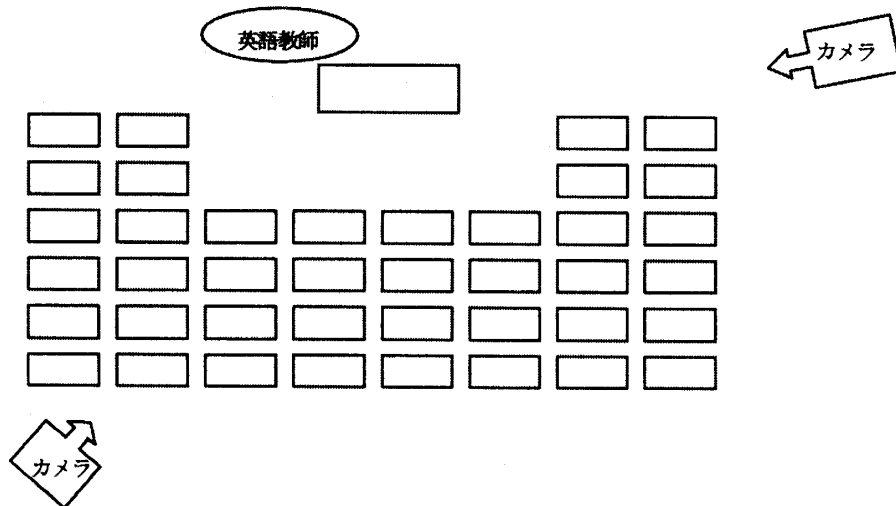
学級担任とX教諭との英語の授業に関する打ち合わせは、5月から7月までは特に時間を設けて行われることはなかった。8月から12月に行う授業に関しては8月に打ち合わせを行った。打ち合わせでは、X教諭は授業計画を示し、子どもに取り組んでもらう予定の活動について具体的に説明した。そして、学級担任がその中から子どもにとって困難だと思われる英語活動を指摘し、X教諭はそれを参考にして授業計画を改良した。

2. 手続き

2003年度に実施された英語の授業（計12回）の参与観察を行った。場面は2台のビデオカメラ

で記録した(図1)。ビデオカメラは、1台は英語教師を中心として教壇に向けて、もう1台は教室前方から子どもに向けて設置した。基本的に授業の初めにカメラを固定し、授業中は動かさなかった。補助としてフィールドノートを用い、授業場面や筆者が授業後にX教諭と行った短時間の話し合いについて記録した。X教諭と筆者との話し合いは機会があれば行う程度であった。

図1. 机の配置とカメラの位置の例 (第1回目の授業時)



3. 分析方法

観察を行った授業のうち、聞き取れる範囲の発話とそれに関する非言語行動について、観察場面のビデオ記録からトランスクリプトを作成した。発話は話者の交替あるいは2秒程度の間を区切りとした。そして、X教諭が明確な言語表現(具体的には「聞いて」や"Listen.")を用いて子どもを静かにさせたり、子どもの注目を集めようとしている場面を取り上げた。このような働きかけは、全部で66回見られた(表.1.)。Bakhtin(1988)によると発話は、それまでに行われているコミュニケーションに基づき行われるだけでなく、発話が向けられる人との関係を踏まえ、その発話を相手がどう受け止めるのかを考えて発せられるため、発話の宛名によって一つの発話は他者の発話と結びついている。つまり、発話は誰に向けて発せられたかということも視野に入れて検討する必要がある。そこで、本研究ではX教諭の発話が全員に向けられているのか、

表.1. 英語教師の働きかけの回数

授業回数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	合計
子ども全員に向けて	6	6	0	3	2	1	2	9	7	12	5	3	56
個々の子どもに向けて	0	2	0	0	0	0	0	0	1	2	5	0	10
合計	6	8	0	3	2	1	2	9	8	14	10	3	66

個人に向けられているのかということに基づき分類した。その結果、全員に向けての働きかけは56回であり、個人に向けての働きかけは10回であった。個々の子どもへの働きかけが少ないのは、

個々の子どもに向けてX教諭が話しかけているときには小さな声で話すことが多く、ビデオ記録からは音声が聞き取るのが困難であったためである。

教室では、一対多のコミュニケーションを行うことが目指される。そして、子どもは、教師に向かって話していても、他の子どもに受け入れられるように考えを述べることを求められるという、聞き手の二重性が指摘されている（Cazden,1993）。そのため、話し手と聞き手の関係は多層性を帯びている。このような教室におけるコミュニケーションの複雑さを踏まえながらX教諭の発話の宛名について各事例について検討した。そして、X教諭の発話の働きかけの意図の、質的变化に注目し、X教諭の発話の特徴を示している事例を取り上げた。

取り上げた事例について、X教諭が働きかけをする前の子どもの振る舞いに注目し、X教諭がどのような状況判断をしてそのような発話をしたのか、授業展開を行う上でのX教諭の意図について検討した。また、X教諭はどのように働きかけ、子どもはどのように応えたのか、英語教師はどのように授業を続行したのかについても検討した。そして、5年生のクラスで行った1年間の授業を通してX教諭の働きかけがどのように変化していったのかについて考察した。X教諭が行った授業のうち1つのクラスだけを取り上げて検討したのは、クラスによって個性があり授業内容は同じでも子どもの反応が異なること、また、X教諭が授業の進め方や子どもとの接し方をクラスによって変える必要があると徐々に意識するようになったためである。

結果と考察

X教諭が子どもに静かにさせようとしている場面、注目を集めようとしている場面を取り上げ、その働きかけの意味について検討した。その結果、授業回数を重ねるにつれ、X教諭は注目を集める際に子どもの反応を視野に入れるようになること、働きかけの意図が明確化すること、子どもがX教諭の働きかけに反応するようになることが明らかになった。

1. 漠然とした働きかけ

事例1

X教諭：で、今から、こー、今年は、5、6年生、凄く大きいプロジェクトをやら、やってもらいます。楽しいよ。えっとね、説明をします。

Aさん：プロジェクトか。

B君：おっかいプロジェクト。

(X教諭がプリントを配布する)

X教諭：はい、今年は。皆に自分の、
(数名の子どもが話しをしている)

X教諭：よーくきいて。 Listen, listen. 今年は皆に自分だけ、自分一人のABCの本、アルファベットの本作ってもらいます。

事例1は第1回目の授業(5月15日実施)で、X教諭が夏休みの終わりまで子どもが取り組む課題についてX教諭が説明している場面である。X教諭はまず夏休みの課題の準備のためのプリントを配布した。そして、X教諭が課題について説明しようとしたとき、子どもはX教諭に注目して

いなかったの、子どもの注意を引こうとした。X教諭は昨年から導入している"Listen"を用いて英語の本の見本を示しながら、子ども全体に目を向けて「よく聞いて。Listen, listen.」と発話した。しかし、子どもはX教諭の発話を聞いても特に反応を示さず、自分のしていることを続けていた。そして、そのような子どもの反応にも関わらずX教諭が説明を始めると、子どもはX教諭に注目しなかったが、話しをしていた子どもは徐々に静かになった。

このように、子どもがX教諭の働きかけに応えず、X教諭にあまり注意を向けず、X教諭も注意を促した後は子どもの反応には十分に注意を払っていないということが、第1回目(5月15日実施)や第2回目(6月5日実施)の授業では見られた。この場面は新しく取り組む活動の導入場面であり授業展開から考えると特に重要であるが、X教諭の対応を考えると授業展開を考えながら子どもとのコミュニケーションを踏まえて授業を進めていたとは言い難い。実際、X教諭は授業後に子どもの反応が鈍かったことを気にし、それを授業内容の難度と結びつける感想を述べてはいたが、子どもとのコミュニケーションとは結びつけていなかった。つまり、子どもの反応は意識していたが、子どもに注目させるために英語教師が子どもの反応を待つといったコミュニケーションの工夫をすることの必要性は感じていなかった。X教諭の働きかけは子どもとコミュニケーションしながら授業を進めるためのものではなく、授業参加者に授業を進めるうえで重要な点であることを示すという一方的なものであったといえよう。

2. 個々の子どもに向けた働きかけ

事例2

X教諭：はい、言いますから、指で行ってください。
 K君：消しゴム。(独り言)
 X教諭：現在地から。Go straight.(全員に向けて)
 K君：俺、色でいこ。(独り言)
 X教諭：At the light. At the light, turn right. (全員に向けて)
 X教諭：はい。Where are you? (K君に向けて)
 K君：え？
 X教諭：どこにいますか？聞いてますか？ (K君に向けて)
 K君：まだない。
 X教諭：はい、知ってる人?(全員に向かって)

事例2は第2回目の授業(6月5日実施)で、プリントに描かれた地図をX教諭の指示に従って指でたどり、"Where are you?"という質問に答えるという活動をしている場面である。X教諭は、「現在地」からスタートし、どのように進むのか英語で指示した。X教諭が指示しているときに、K君は独り言を言っていた。そこで、X教諭はK君に"Where are you?"と質問したが、K君は答えられなかったの、X教諭の発話を聞いていたかどうか尋ねられた。ここでのK君の独り言は授業内容から外れたものではなくX教諭が展開しようとしている内容に従うためのものであったが、X教諭は話しているという事実だけを重視し注意した。そして、K君はまだ指示に従って進んでいないことを告げたが、X教諭はそれには応じず全員に向かってどこに着いたか答えを求め

た。

このように、第4回目までの授業ではX教諭の意図通りの活動をしていない子どもや話をしている子どもが目につくと、X教諭はその子どもに向かって、X教諭が行うよう求めている活動について質問し、X教諭の話に注意を向けるよう促すことがあった。X教諭は一对多のコミュニケーションで授業を進めるために、K君が授業に意識を向けることを望んでいることは分かるが、子どもの発話の内容ではなく行為自体に意識を向けているということから、英語教師と子どものコミュニケーションが表面的であったことがうかがわれる。

また、K君の反応からはX教諭の授業展開についてきていない子どもが存在する可能性が考えられるが、X教諭はK君だけの問題として捉えている。学級全体で一对多のコミュニケーションが行われているとき教師は子どもの独り言も取り入れながら授業を進めることは知られている(茂呂、1991)。しかし、X教諭は一对一のコミュニケーションへと移行しており、K君の反応を授業に反映させなかった。熟練の教師は子どもの理解度に応じて授業を展開することは知られているが、X教諭が授業をするのは2年目であり、子どもの理解度を推測しながら授業を進めることが困難であったことが推測される。

また、子どもはX教諭に対して独り言で応えることが多く、X教諭はこのような子どもの独り言を「騒がしさ」として捉えていた。これは、子どもの独り言が「騒がしさ」として捉えられる状況にあり、X教諭が話しているときには基本的に子どもが静かにしていることの表れであるが、その反面、X教諭に子どもがあまり反応しないことの表れでもあったといえよう。

3. 全員に向けた働きかけ

事例3

X教諭：When is your birthday?
K君：2月7、2月7。
X教諭：まてまてまて。
T君：Everybody.
X教諭：Everybody は違う February February.
T君：February.
X教諭：February.
K君：February February.
X教諭：二月はわかったね。
(ざわめき)
X教諭：When is your birthday?
X教諭：みんな静かに聴いて。
X教諭：いちからやって。When is your birthday?
Sさん：August second.

事例3は、第9回目の授業(11月20日実施)で子どもの誕生日についてのやりとりをしている時に見られた場面である。X教諭は月と日にちの言い方を教え、それを実際に使わせるため、子ども

の誕生日を聞いた。X教諭は、子どもの前に立ちその子どもに向かって" When is your birthday?"と質問した。T君はX教諭の質問に対して、"Everybody."と答えたため、他の子どもが騒いだ。これは、英語での月の言い方の学習時に"February"と"Everybody"の発音が似ていると思った子どもがおり、それを聞いて"February"の発音を練習しているときに何度も子ども達が"everybody"といって意図的に間違えて騒ぎ、それをここでも繰り返したのである。そこで、X教諭は、2月は"February"であると訂正した。次に、Sさんのところへ移動しSさんに向かって"When is your birthday?"と質問した。しかし、子どもはざわついたままだったので、全員に向かって静かにするよう求めた。そして、子どもは騒ぐのを止めた。

ここではX教諭は授業展開を踏まえて特定の子どもとのコミュニケーションを行っており、個々の子どもとのやりとりを授業に取り入れようとしていることは他の子どもにも聞くよう求めていることから明らかである。そして、子どもも英語教師の意図を理解しており、英語教師と子どもとのコミュニケーションに他の子どもも注目していた。そのため、X教諭が騒がしいと判断して全員に向かって静かになるよう求めたとき、子どもはそれに応えていた。子どもの騒がしさは、授業への積極的な参加の表れであり、X教諭が静かにするよう求めたときそれに応じたのであろう。そして、X教諭は子どもが静かになるのを待って授業を再開しており、X教諭は子どもの反応を意識しながら授業を進めているといえよう。

事例4

X教諭：これ、わかりますか？I like CD.だと、どういう意味ですか？

W君：僕はCDが好きです。

X教諭：じゃ、I don't like CD.は？

K君：俺はCDが嫌いじゃ。

H君：CDが嫌いです。

X教諭：はい、I don't like CD.だったらどっちいう？これかこれ。

(黒板にYesとNoが書かれており、子どもが黒板を指さす)

X教諭：はい、質問の時は"Do you?"ででき。あなたはどうですか？あなたは好きですか？

(子どもが口々に答える)

X教諭：で、答えるときは、はい、静かにしてください。ここは、わかってる人とわからない人がいるので。はい、静かにしてください、みんな、後でできるから。はい。

事例4は、第10回目の授業(12月11日実施)で、X教諭が"like"を用いて行う活動について説明している場面である。まず、X教諭が"I like "と"I don't like "の意味を子どもに確認した。そして、"I don't like CD. "のときにCDを好きか嫌いかと聞かれたら、"yes."と答えるのか"no."と答えるのかを確認するため、正しい方を子どもに黒板を指さすように求めた。さらに、X教諭が質問するときには"Do you?"と聞くことを教えたところ、子どもが"Do you?"と口々に言ったため、騒がしくなった。そこで、X教諭は、疑問形を授業であまり扱っておらず知らない子どもも多いという理由を加えながら、静かに話を聞くよう子どもに求めた。

このように、X教諭は子どもが騒がしくなると理由を付け加えながら静かにするよう求めたり、

後で子どもにも英語を話す機会があることを示しており、子どもが静かに話を聞くよう働きかけ方を工夫しているといえよう。そして、一度で静かにならなかったためにもう一度静かにするよう求めており、子どもの反応を見ながら授業を進めている様子うかがわれる。

また、この事例では子どもの積極的な反応を騒がしさと捉えて静かにするよう求めている。しかし、X教諭は授業後に子どもの反応が良くなったという感想を述べており、授業を進めるために子どもに静かにして欲しいという思いもあるがその一方で、子どもの積極的な反応を好意的に受け止めていた。授業内容を子どもがどのように捉え授業計画を省みるだけでなく、子どもとのコミュニケーションを重視しながら授業展開することを意識している様子うかがわれた。

4.一対多のコミュニケーションを意識した働きかけ

事例5

X教諭が、子どもに"Do you ~?"と質問し、X教諭が当てた子どもに"Yes, I do."か"No, I don't."と答えさせている。

子ども達：R(子どもの名前)、R

K君：R、R、R、R、R

子ども達：R、R、R

子ども達：R、R、R、R、R

K君：うすだR、R

X教諭：はい、他の人は？

X教諭：この人は

K君：メガネの方、メガネの。

X教諭：この人は、この人は答える練習をするけど、でも、他の人は答える練習してないから、聞く練習して下さいね。(K君を見ながら)

K君：OK.

X教諭：後で1人きりの練習をしてもらおうから。(K君に向かって)

事例5は第11回目の授業(1月22日実施)でみられた、X教諭が子どもに質問をして答えさせている場面である。X教諭は、子どもに挙手を求めず適当に当てているため、X教諭が次に当てる子どもの名前を一部の子どもが指定して騒いでいる。子ども全体が騒いでいたが、X教諭が最前列の子どもの近くに立ち全員に向かって話し始めたら、子どもの大半は静かになった。しかし、K君を含めて数人の子どもが騒いでいたため、X教諭は特にK君をじっと見つめながら、話を聞くよう促した。X教諭は、子どもがX教諭との直接的なやりとりだけでなく、他の子どもとX教諭とのやりとりを聞くことから学んで欲しいという思いを持っており、静かにするよう求めた。

このように、第10回目の授業以降には、X教諭が話し始めると子どもが静かになり、さらに、静かにならない子どもに対してX教諭は特定の子どもに働きかけることによって他の子どもにも間接的に意図を伝えようとする事があった。つまり、X教諭と子どもの間には一対多のコミュニケーションという形態が成立していたといえよう。X教諭は一対多のコミュニケーションが行われることを前提として授業を進めようとしており、他者の発話を聞くことを通して学ぶことを

子どもに求めていた。夏休み以降、授業の中で、何度も他の子どもの話を聞くように求めており、一対多のコミュニケーションで授業を進めようとしていた。そして、さらに、X教諭がそのようなコミュニケーションを利用して子どもに働きかけていた。X教諭は、一人の子どもに向かって注意し、それを他の子どもにも見せることによって、他の子どもにも静かにするよう求めていた。X教諭は騒いでいる子ども達がいたら間接的に注意するという方略を用いており、一対多のコミュニケーションを前提とした複雑な働きかけをしていることがうかがわれる。

また、X教諭は静かにするよう子どもに注意した後、「一人きりの練習をしてもらうから」と言い、この後で個別に練習する時間を設けることを告げ、子どもが静かに聞かなければならない理由を示していた。この発話からは、X教諭が授業の展開を想定しながら子どもとコミュニケーションしていることもうかがわれる。11回目の授業後にX教諭はクラスによって授業計画を全て遂行できないことがあることを気にしていると話していた。そして、その一因として子どもの反応を挙げており、子どもの反応はX教諭が求めているような授業展開に沿った反応ばかりではなく、それによって授業進行が困難になることを意識していた。このように、X教諭の感想からも、X教諭は子どもとのコミュニケーションと授業展開を結び付けており、子どもとコミュニケーションする際に授業計画を念頭に置いていたことがわかる。

総合考察

一年間の英語の授業を通して、X教諭の働きかけとそれに対する子どもの反応は変化していった。X教諭が子どもに働きかける状況に注目すると、第4回目頃までの授業では、X教諭はあまり騒がしくなくても、子ども全員に向かって話を聞くように働きかけていた。しかし、次第に騒いでいる子どもに対処したり、クラス全体が騒がしいときに働きかけるようになり、状況に応じて静かにするよう求める様子がうかがわれた。また、X教諭は子どもが騒いでなくても静かにするよう求めるという子どもにとっては意図の曖昧な働きかけや、一人の子どもが騒いでいたらその子どもにだけ注意を向けるという場当たりの働きかけから、クラス全体が騒がしくなったときに理由を付加するといった方略を用いて静かにするよう求めるようになった。そして、授業展開を想定した上で子どもに働きかけるようになっていった。X教諭の働きかけの潜在的な意図としては、最初はX教諭自身が活動が切り替わることを認識することが主な役割として見受けられたが、次第に、子どもの注意を引きつけたり、授業の重要なポイントを子どもに示すことへと移行したと考えられる。

子どもの反応は、前半では子どもは静かにしていたが、視線をX教諭に向けておらず、X教諭の発話に注意を払っていないようであった。後半になると、X教諭の働きかけに応えX教諭に注意を向けたり、X教諭と子どもとのコミュニケーションに他の子ども加わり、X教諭に向けて働きかけることもあった。さらに、X教諭が個々の子どもに発話に向けた場合に注目すると、前半では、X教諭の聞くことを求めるK君に向けた発話は、K君だけにあてたものであり、K君とのコミュニケーションだけで終わっていた。しかし、後半になると、K君を含む子どもが騒いでいるときに、K君に向けて聞くように促し、それを他の子どもにも聞かせることによって、K君だけでなく、他の子どもにも話を聞くよう間接的に注意を促していた。このように、授業回数を重ねるにつれ、X教諭と子どもの間に一対一のコミュニケーションが成立するようになり、さらに、

従来、授業でとられている一対多のコミュニケーションを行うことも可能になった。そして、子どもは静かにしており、表面的にはX教諭の話を聞いているように見えるが反応の薄い状態から、騒がしく、一見X教諭の話を聞いていないように見えがちだが、X教諭の働きかけに応じている状態になった。授業回数を重ねるにつれて子どもが騒がしくなっていたが、これは初期の段階ではX教諭の働きかけに応じていなかったのに対し、徐々にX教諭の働きかけに応じてようになっていったためであると考え。特に、事例5においてX教諭と特定と子どもとのコミュニケーションに他の子どもも介入し、X教諭に向けた発話を行っているところからもその様子がうかがわれる。X教諭と子どものコミュニケーションを重ねることによって、X教諭の働きかけに対して子どもの反応が喚起されるようになったのである。そして、それに伴い、X教諭の発話の意味が変化し、活動の転換点を示すだけでなく、本来の話を聞くよう促すための働きかけという意味が強くなった。

X教諭は、最初の段階では、全員に向かって話すか、個人に向かって話すか、という2種類の宛名しか用いていなかったが、後半には、特定個人にむけた発話を一対多のコミュニケーションに取り入れ、発話の宛名を向けられていない子どもにも間接的に注意を促していた。このように、最初の段階では、漠然と子どもに静かにするよう働きかけるか発話に向ける対象を明確に意識した働きかけを行っていたが、次第に、発話に向けた子どもだけではなく他の子どもに向けても間接的に発話を行っているという聞き手の二重性を用いながら子どもに働きかけるようになった。X教諭の宛名は複雑化し、個々の子どもを相手にするときでも一対多を意識したコミュニケーションをするようになったのである。X教諭の働きかけに応じない子どもが多いときに、X教諭は漠然と子どもに話しかけるか、特定の子どもと一対一のコミュニケーションをすることしかできなかったが、多くの子どもがX教諭の働きかけに反応するようになったために、一対多のコミュニケーションを構成することが可能になり、X教諭の働きかけも複雑化したのであろう。このように、X教諭と子どもとの関係が成立するにつれて、X教諭の働きかけが、抽象的なものから、常に子どもを念頭に置いたものへと変化したと考えられる。

以上より、X教諭にとっては最初の段階では子どもの反応に意識を向けることが困難であり、子どもとのコミュニケーションが成立しにくいことが問題の一つであることが明らかになった。しかし、一年間の観察を通して、X教諭の働きかけが状況に応じたものになること、働きかけの方略が多様化すること、さらに授業展開を見据えたものになること、そして、その働きかけの持つ潜在的な意図が変化すること、また、X教諭の働きかけに対して子どもの反応が喚起されるようになることが捉えられた。経験を積むことによって教師は状況判断を行い、子どもの理解の程度を推し量り、全体の流れを見越した上で子どもに働き掛けを行うのであり（秋田ら、1991）、X教諭も授業回数を重ねることによって、状況判断や、授業展開を踏まえた働きかけが可能になったと考えられる。授業回数は少ないながらも、子どもの反応を意識しながら授業することが特に重要であり、X教諭の働き掛けをかえることに繋がったのではないだろうか。教師には、自らの授業実践、他の教師との交流、研修プログラムなどの教師の学習の機会があり、自らを省みたり新たに学習する機会が設けられている。しかしながら、英語教師は授業回数が少なく、他の教師と学んだりする機会も少ないため、自分の行っている授業実践において子どもの反応に意識を向けることが特に重要であるといえよう。それによって、子どもの反応を喚起するような働きかけ

や子どもの注意を引く働きかけを行ったり、また、その方略を多様化したりすることが可能になり、子どもの反応を取り入れながら授業展開することへとつながろう。

本研究では特に英語教師と子どもがコミュニケーションを行っている場面に注目したが、今後の課題としては、担任の関与のあり方も踏まえた上で英語教師と子どもとのコミュニケーションのあり方について検討する必要がある。英語の授業には担任も参加しているが、本研究では担任が授業空間の形成に果たしている役割については検討していない。担任は通常の授業形態を維持したり、授業が行われた日の文脈から子どもと関わったりすることのできる存在である。そのため、英語教師と子どもの間をつなぎ、授業運営を円滑にするために学級担任の関わり方は重要である。実際、十分に連携の取れたチームティーチングにおいては、担任の関与が子どもに大きな影響を与えることは知られている。今後は、英語教師が自分なりの授業を行おうとする中で、学級担任がどのような役割を果たしているのかを視野に入れて教室談話について検討する必要がある。英語を取り入れはじめた小学校が多いという現状を踏まえると、英語教師と担任が十分に連携し合って授業を行うことが困難な場合も生じると考える。そのような場合に、学級担任と英語教師とがどのように連携すると、子どもの反応を取り入れながら授業を進めることが有効であるのかを検討する必要がある。

また、英語教師と子どものコミュニケーションの問題は授業内容と関連していることも予想される。子どもにとって理解しやすい授業内容であれば英語教師の働きかけに対して積極的に応えることも考えられる。英語の授業は模索段階にあり、授業内容についても改良が加えられているため、英語教師と子どもとのコミュニケーションと授業内容を関連づけながら教師の働き掛けについて考察することとも求められていよう。

謝辞

論文の末尾ながら、授業を観察させてくださったX教諭、子どもの皆さん、小学校の先生方に感謝の意を表します。皆さんのご協力がなければ本研究は成り立ちませんでした。また、X教諭や小学校の先生方とお話しする機会があったことでいろいろな示唆をいただきました。厚くお礼申し上げます。

引用文献

- 秋田喜代美・佐藤 学・岩川直樹. (1991). 教師の授業に関する実践的知識の成長—熟練教師と初任教師の比較検討—. 発達心理学研究、第2巻、88 - 98.
- Bakhtin, M.M. (1988). ことば・対話・テキスト. (新谷敬三郎・佐々木寛・伊藤一郎, 訳). 東京: 新時代社. (Bakhtin, M.M., (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Minnesota Press.)
- Cazden, C.B. (1993). Vygotsky, Hymes, and Bakhtin: From word to utterance and voice. In E.A. Forman, N. Minick, & C.A. Stone (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural Dynamics in Children's development*. New York: Oxford University.
- 藤江康彦. (1999). 一斉授業における子どもの発話スタイル: 小学5年の社会科授業における教室談話の質的分析. 発達心理学研究、第10巻、125 - 135.
- 岸野麻衣. (2003). 授業進行から外れた発話に対する学級の反応—小学2年生の算数と国語における教室談話の分析—. 人間文化論叢、第6巻、335 - 343.
- 松川禮子. (1999). 小学校への英語学習導入のカリキュラム構成—その現状と課題—. カリキュラム研究、第8号、101-116.

黒田：静粛を要求する際の英語教師の働きかけの変化

- 茂呂雄二. (1991). 教室談話の構造. 日本語学10月号. 明治書院.
- 茂呂雄二. (1997). 発話の型. 茂呂雄二(編), 対話と知: 談話の認知科学入門(pp.47-75). 東京: 新曜社.
- 本山方子. (1999). 社会的環境との相互作用による「学習」の生成: 総合的学習における子どもの参加過程の解釈的分析. カリキュラム研究, 8, 101-116.
- 文部科学省. (2001). 小学校英語活動実践の手引き. 東京: 開隆堂.
- 文部科学省. (2004). 小学校の英語教育に関する意識調査－調査報告書.
- 中田基昭. (1996). 教育の現象学－授業をはぐくむ子ども達. 東京: 川島書店.
- 上田智子. (1997). 「授業」の相互行為的産出－授業分析の一視点として－. 日本語学, 16(3), 52-63.

(教育方法学講座 博士後期課程1回生)

(受稿2005年9月9日、改稿2005年11月28日、受理2005年12月8日)

Changes of Influence of the English Teacher
at the Time of Requiring Quietness :
Based on the Observation of English Class
of the Fifth Grader in an Elementary School

KURODA Mayumi

English classes in elementary schools, which were introduced for the past several years, have many problems about curriculum development and class administration. In this research, I took up a problem about class administration when the leadership of an English teacher did a class. Since the opportunities to take communication with children are insufficient, or the experience as a teacher is shallow, several English teachers have the problem. Then, the purpose of this research is showing clearly how the utterances and acts of an English teacher change and how communication of her and a child changes as she teaches it. I observed and analyzed the lesson of the fifth grader in the elementary school. As a result, 1) in case the English teacher demands quietness, it comes to put a children's condition into a view, 2) her utterance to work on a children was diversified, and 3) children comes to react to her utterance. First, the intention of her utterance was vague. Gradually she talked to an individual child. And she came to talk with being conscious of all the children. It will be necessary to also consider how participation of the class teacher affects English lesson.