

小学校英語におけるティーム・ティーチングの変容

黒 田 真 由 美

問題と目的

近年、英語教育を実施する小学校が増加している。指導形態は学校によって異なり、学級担任が主導的に行うだけでなく、ALT (Assistant Language Teacher) 等の外国人英語話者や中学校・高等学校の英語教師など日本人の英語話者が担当する等、多様な指導形態がみられる。外部教師が継続的に訪れて授業を行うことが多く、外部教師の成長や学級担任との十分な連携が求められている。平成17年度に実施された文部科学省の調査によると、学級担任は英語教育の実施に不安を感じ、約9割の小学校教員がTT (ティーム・ティーチング) の実施を望んでいるという。また、文部科学省 (2006) も学級担任とALTとのTTによる指導が適当であるとしている。小学校英語においてTTを実施する際の教師の役割についての検討 (兼重ら、2005) 等が行われており、TTのコラボレーションをよりよいものにする試みがなされている。しかしながら、外部教師とのTTには、教師の負担増加や学校外の教師との打ち合わせに関する問題が指摘されている (赤松、1996)。実際、小学校における英語教育では、TTで授業を進める環境が十分に整っていない状況で、外部教師主導で授業が行われる場合もある。このことを踏まえると、TTにおける連携のあり方を検討するだけでなく、連携が十分にとれていない中でどのように授業が進められ、教師同士が連携するようになるのかについて検討する必要がある。そこで、本研究では、TTによって実施されている授業において、ALTが主導的な役割を果たす場合、学級担任や子どもがどのように授業に関わっているのか、その一端を捉える。

授業は教師と子どもの両者によって進められるものである (茂呂、1997) ことを考えると、子どもの反応を視野に入れながらTTについて検討することが重要であろう。つまり、英語の授業において学部教師であるALTも含めて教師と子どもとのコミュニケーションについて検討する必要がある。小学校英語の授業において、ALTが主導的に授業を行う場合、子どもとのコミュニケーションを通して授業の進め方を工夫する過程については検討がなされているが (黒田、2005)、学級担任の影響についてはさらに検討する必要がある。実際、ALTの変化には学級担任の子どもとの接し方が影響を与えており、ALTと学級担任との連携が十分にとれていない場合でも、英語の授業において学級担任は自分なりの方法で子どもと接するであろうし、それをみて、ALTは自分なりに子どもとの接し方を工夫することが考えられる。そこで、十分に事前に打ち合わせをしないでTTによる授業を行う中で、学級担任の授業への関わり方や子どもの反応がALTにどのような影響を与えるのかについて検討する。

授業は、教師の主導によって授業が進む空間と、子どもの自由発話が活発化している空間が存在しており (茂呂、1991)、複層的な空間が形成されている。子どもは自由発話の中で、授業へ

の学びを深めたり、他者批判をしたり、あるいはまったく授業と関係のない発話をしたりしながら授業に参加している。教師はこのような子どもの自由発話を意識しながら、時には子どもに授業を受ける態度に切り替えるよう求めたり、時には子どもの自由発話を取り入れることによって授業を進めている。しかし、授業は教師が一方的に子どもの発話を反映させることによって進むわけではない。子どもは自由に発話をするだけでなく、教師の意図にも注意しながら授業に参加している。教師が授業を展開するために静かにすることを求めているときには、まず、子どもが教師の意図を察し、自ら静かにするよう子ども同士で注意しあい、ある程度静かになった段階で、教師が静かにするよう子どもに働きかけるという報告もなされている（茂呂、1997）。授業空間は教師主導の空間と、子どもの自由発話の空間に大別でき、両者が複雑に関わりながら授業は進められるのである。学級担任は複雑な空間の中で子どもと共に授業を進めており、英語の授業において主導的なALTがこのような役割を果たすことが求められている。ALTは複層的な空間を統制しつつ、子どもと共に授業を進める必要がある。そこで、このように複雑な空間の中でALTが子どもとどのように関わるのか、ALTと子どものコミュニケーションにどのように学級担任が関与するのかについて検討する必要がある。授業空間については、これまで、学級担任と子どもによって形成される空間についての研究が中心であった。しかし、「総合的な学習の時間」の導入に伴い授業のあり方が多様化している中で、ALT等、学校外から教師として様々な人が授業に関与することが考えられる。通常、担任は子どもの多様性を踏まえながら、様々な文脈の中で何を指導するか考慮しながら授業を行っている（中田、1996）。授業者がALTに代わったとしても学級担任には自分なりの指導すべき点があり、それを重視しつつ子どもと関わるのが考えられる。そこで、学校外からの教師が授業を行う場合、子どもがどのように他者と関わるのか、学校外からの教師は子どもとどのように関わりながら授業を進めていくのかについて検討する。これにより、学級担任が外部教師とTTを実施する上での示唆が得られよう。

授業空間の複層性は、教師主導の空間と子どもだけで形成されている空間という形でみられる。そして、そこから学級担任は子どもに切り替えを求めたり、子どもの発話を取り入れることによって、空間を結びつけながら授業を進めていく。しかしながら、ALTが子どもが自由に話す空間にどのように働きかけるのかについては未知数であり、学級担任によるサポートを受けながら空間を結びつけ、授業を進めるための空間を形成することが考えられる。そこで、本研究では、小学校英語の授業において学級担任、ALT、子どもがどのように関わっているのかについて検討することを目指す。授業を進める空間と騒いでいる空間というように分離している時、ALTと子どもはどのようにコミュニケーションし、学級担任はどのように授業の進行をサポートするのかについて検討する。

方法

1. 対象

京都市内の公立小学校で行われた小学3年生の1学級の英語の授業。この小学校では前年度から3年生以上を対象として英語の授業が導入されており、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月に同校へ転動してきた熟練の教師が担任（以下T教諭とする）であった。授業にはALT（以下、P教諭とする）、子ども、T教諭、筆者が参加した。

P教諭は外国人女性で、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。P教諭が小学校で授業をするのはこの年が2年目であり、授業開始時に挨拶をする等の授業を行う際の習慣を取り入れながら授業を進めていた。P教諭は4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立て、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。

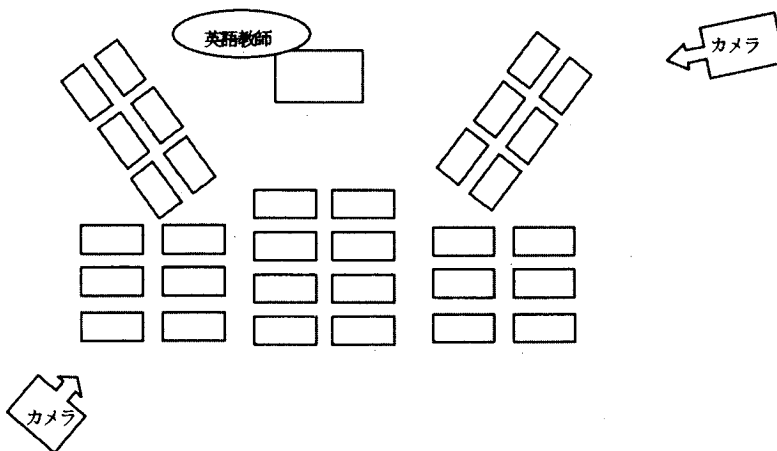
英語の授業はP教諭が計画を立て、ワークシートを作成し、それを用いて行われた。3年生の授業では、挨拶、色、形等、日常で用いる可能性の高い言葉がテーマとして取り上げられた。そして、P教諭主導の場面と子どもが中心となっていく活動を組み合わせて進められた。子どもは前を向いてコの字型に座っていた(図1)。T教諭は教室の後方にあることが多く、子どもの注意をP教諭に向けたり、P教諭の説明がわかりにくいときに子どもに意味を伝えるなどのサポートを行った。筆者はP教諭の相手となりコミュニケーションの例を示したり、子どもの質問に答えたりするなど、子どもの理解を促すための補助を行った。子どもにはP教諭の助手としてみなされていた。

T教諭とP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。9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、P教諭は授業計画を示し、活動について具体的に説明した。そして、学級担任が子どもには困難と思われる活動を指摘し、P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P教諭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、筆者が授業と、授業後にP教諭と行った短時間の話し合いを記録した。P教諭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、外部教師が授業運営に関して抱える問題点やそれに取り組む過程について検討するため、子どもの英語学習ではなく、授業環境に関するコミュニケーションに焦点化した。特に、P教諭が子どもの注目を集めようとしている場面を取り上げ、P教諭に対して子どもがどのように応えるのか、T教諭がどのように介入するのかについて検討した。

この場でP教諭が行う働きかけとしては、授業参加態度を評価している反応、評価基準を示す反応、英語活動を評価している反応の3種類がみられた。そして、T教諭が行う授業への関わり方には、P教諭に向けた発話としては、日本の授業や習慣についての説明、P教諭の意図の

確認、子どもに向けた発話としては、授業環境を整えるための発話とP教諭の意図を明確化するための発話がみられた（表1）。授業態度に関しては他の授業と共通する部分もあるため、P教諭が子どもに対して一方的に評価をするのではなく、T教諭が関与したり、あるいは子どもが協力しあい授業環境を整えることが考えられる。そこで、P教諭が授業参加態度について話しているときのT教諭の関わり方、子どもの関わり方について検討した。

結果

複層化している授業空間において、P教諭が子どもの意識を授業に向けようとしている場面を取り上げ検討した。その結果、最初は直接的な表現で子どもの注意を引いていたが、教室で機能しているルールを子どもから学び、それを導入して、授業を進める様子が明らかになった。授業参加態度に関しては、このクラスには「グー」を挙げることは静かにするよう求める合図であるというルール（表2）が存在しており、子どもはこのルールを意識していた。そこでこのルールに注目しながら検討した。

表1. P教諭の発話とT教諭の発話

P教諭の働きかけ	
1. 評価基準を示す反応	例：他の人が聞こえないから静かにしてください。聞き取る事が大事。
2. 授業参加態度を評価している反応	例：うるさいから無視。
3. 英語活動を評価している反応	例：P教諭の質問に対して適切に答えたとき「very good」、「そうそう」 授業進行とは関係の無い発話を続ける子どもに対して無視
T教諭の介入	
1. P教諭に向けて	
①日本についての説明	例：（ローマ字の学習は）4年生でやるんです。上のクラスで。
②P教諭の意図の確認	例：（配られたプリントにきりとった）レッグをはっといたらいいね。
2. 子どもに向けて	
①授業環境の整備	例：ダメね、知ってる人も聞こう。パティさんも先生みたいにつぶれちゃうよ、のどが。あの、話し始めたらきかないよね。
②P教諭の意図の伝達	例：一個だけ決まりがあってね、一つおきに必ず、アエイオウを入れる。

表2 教室前方に掲示されていたルール

グー：静かにして
1本指：同じ考え
チョキ：つけたしあり
パー：他の意見

1.直接的な表現による注意

事例1は、第2回目(2003.5.28)の授業において、P教諭が英語で子どもの名前を書いたプリントを配っている場面である。P教諭が英語で名前を書くときの注意をしたとき、英語を習っているM君が名前を英語で書けることをアピールし、子ども達が英語で名前が書けるかどうかを口々に主張したため騒がしくなった。そこで、P教諭が子どもの注目を集め授業を進めようとしたが、子どもは騒がしいままであった。K君はそれを聞いて他の子どもに向かって静かにするよう求める発言をした。P教諭もその直後に再び話を聞くよう求め、子ども達はそれに応答した。そして、P教諭は話を続けようとしたが、まだプリントの配られていない子どもが騒ぎ、静かにはならなかった。P教諭は子どもに静かにするよう求め、T教諭も子どもに授業を受ける体勢を整え、聞くよう求めた。

P教諭は直接的な表現を用いて子どもに働きかけ、ある程度静かになったら授業を進めようとしていた。P教諭は英語を教えるためだけに教室に来る教師であり、授業回数が少なく日々の授業空間について知らないため、自分なりのやり方で子どもに働きかけていた。しかし、子どもの聞く姿勢が整っていなかったため、しばらくして、子どもやT教諭も介入した。このように、初期の授業では、P教諭が授業を進めようとしているにもかかわらず、子どもに聞く姿勢ができていないときには、子ども同士で言葉で話を聞くよう促すことがあった。また、T教諭はしばらく子どもの様子を見たあとでT教諭は授業に介入し、子どもに授業を受ける態度を修正するよう促していた。T教諭は、P教諭の授業運営や子どもの授業参加態度を

事例1

作成したプリントを用いて、英語で名前を書く練習をする場面である。

P:これからプリントを出すときに名前書くときはこのプリントを参考にして名前を英語で書きます。

I君はくローマ字。

P:忘れてもいい。

P:だから今返してもらうのみて。

M君:おれかける。

P:あの一。

P:はい、注意。

P:あの一、あの、英語を習ってる人で、名前の書き方習ったけど小文字使ってない人かいんだけど、私が小文字使って書いたから、私が書いたのを参考にして小文字も使って名前を書いて下さい。見て真似しても良いからね。

P:こっちやで。(子どものプリントを裏返す)

(子どもの笑い声)

P:見て真似しても良いからこれからこれを書いて下さい。

P:で、ちょっといくつか書くときの注意、書くときの注意を言います。

K君:静かにしや。

P:ちょっと聞いて下さいね。

SS:はい。

P:まず、小文字使うよ。名前の最初は大文字。

Sさん:まだ、プリント配られてない。

P:あ、プリントもらってなくても話し聞いて下さい。

T:あ、ね、ぱっと集めてるところは早い。まとめるからね。

P:名前を書くときに。

T:はい、聞く。

P:最初は大文字。後は小文字。それで、名字も最初は大文字。で、後は小文字。

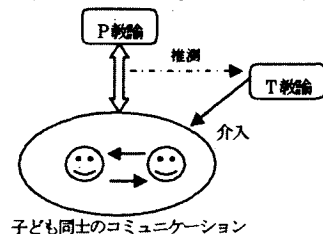
T:はい、筆記用具だしときなさいよ、机の上に。筆記用具だしといて。聞こえてるか。

筆記用具、筆箱出しときなさいよ。

P:はい、注意の一番。最初は大文字、後は小文字。みんな私の書いてる紙でいいから。

*SS:複数の子どもの発言

図2 事例1における教師と子どもの関係



尊重しながらも、円滑な授業進行が困難になったときには介入し、授業環境を整備するという観点からP教諭のサポートをしたのである。

2. 子どもからの授業のルールの説明とルールの導入

事例2は第4回目(2003.7.2)前半にみられた事例である。P教諭の作成するプリントには、基本的に英語に片仮名でルビが振られていたが、一部の英語の発音を聞き取らせ、プリントに書かせるという活動をしていた。これは、この活動をするために子どもの注意を引き静かにさせようとしている場面である。この教室では静かにしてほしいときには「グー」を上げるというルールがあった。しかし、英語の授業時にしか教室を訪れないP教諭はこのルールを知らなかったため、K君がそのルールをP教諭に教えた。そこで、P教諭はそれを取り入れ、授業を進めようとした。

P教諭は子どもと英語の授業を進めるための環境を新たに形成するのではなく、T教諭と子どもが日々の授業を通じて形成している授業環境を取り入れ教室のルールを学びながら授業を進めようとする姿勢がみられた。このため、P教諭は英語を教える存在、授業環境を整える存在として、権力を持つ存在というだけでなく、教室のルールを学ぶ存在として子どもに認識されるようになったのであろう。P教諭は既存の教室環境について学び、子どもと協力的に関わりながら授業を進めるという姿勢が前面に現れており、学級担任が授業を行う場合と比べると子どもにより近いスタンスで授業をしていると考える。

事例3は、第4回目後半にみられた聞き取りの練習をする場面である。P教諭がしていたように小指だけを曲げて他の指を伸ばすことができるかどうかで子どもが騒いでいるので、P教諭が静かにするように言ったが、静かにならなかった。そこで、P教諭はK君に教えてもらった、「グー」(「静かにして」という合図)をするという行為を取り入れ、黙って「グー」を挙げた。さらに、担任が「シー」といったら、話をやめてP教諭を見る子どもが増加した。しかし、再び指のことで子どもが騒いだので、P教諭は授業に集中するよう促した。そして、再びP教諭が「グー」を挙げると、子どもも「グー」を示し、他の子どもにも静かにするよう求めた。それを見て、学級担任は切り替えようとしている態度を示している子どもを肯定的に評価した。

P教諭は授業場で子どもが騒いでおりうるさいという否定的評価を表すために、「グー」を上げるという行為を取り入れた。P教諭の、既存の授業環境を重視しつつ授業を行おうという姿勢が伺われる。そして、子どもはそれをみてすぐには反応しなかったが、徐々に反応していき、

事例2

P: はい、ここも発音書いてませんので、ここも発音書いてませんので、5回言います。Quiet, Quiet.

P: シー。

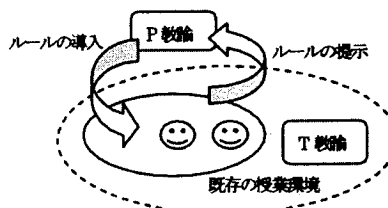
K 君: そういうとき「グー」したらいい。「グー」。(「グー」を挙げてみせる)

(P: 「グー」を挙げる)

P: (K君に向けて) ありがとう

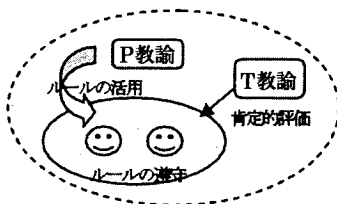
P: はい、5回、5回言いますからみんなよく聞いて発音を書いてください。はい、いきます。

図3. 事例2における教師と子どもの関係



T教諭によって肯定的に評価された。このように、授業を進める上での十分な連携が事前の打ち合わせに基づいてなされているわけではないが、子どもを介しながら、P教諭とT教諭の関わり方が徐々に定まってきたといえよう。P教諭が授業を進める中で、子どもの適切な反応に対してT教諭が評価し、授業環境を整え子どもの授業参加意欲を高めていると考える。

図4.事例3における教師と子どもの関係



3. 子どもから教室のルールについて指摘を受けるALT

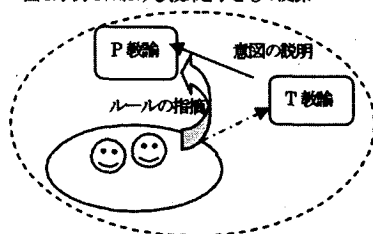
事例4は、第8回目(2003.10.16)の授業でP教諭が授業を開始しようとしている場面である。P教諭は挨拶をし、授業を始めようとした。そのとき、子どもがP教諭が帽子をかぶったままであることを指摘し、注意した。P教諭が子どもの指摘をすぐに理解した様子がなかったため、T教諭は子どもの注意の理由について説明した。そして、P教諭は非を認め、謝罪してから授業を行った。

これまでの授業において、P教諭は英語を教える存在である一方で、教室のルールについて学ぶ存在であるという認識が子どもになされていた。そのため、子どもは授業を進めるためのルールについてだけでなく、教室内で守るべき生活態度についてもP教諭に伝えているのであろう。T教諭は子どもの発話の意図が十分に伝わっていないときに、P教諭にそれを伝えるという役割を果たしていた。T教諭はP教諭が授業を進める中で、子どもの行為を評価し授業環境を整えることによってP教諭のサポートをするだけでなく、P教諭と子どものコミュニケーションが円滑に行われるよう介入しているといえよう。つまり、P教諭に対しても、子どもに対しても、両者をつなぐ存在として重要な役割を果たすようになったといえる。授業環境を整えるために子どもに働きかけるだけでなく、さらに、P教諭が子どもの意志を尊重しながら授業を進めている様子を汲んで、T教諭も子どもの意志をP教諭に伝えるという介入するようになっており、T教諭はより重要な役割を果たすようになったと言える。

事例3

P: はい、静かに聞いてね。静かに聞いてね。(シーというしぐさをしながら)
P: 静かに聞いて。
P: (小指だけを曲げ他の指は伸ばしていたため担任に向かってこれ離しいの?)
T: 離しい。
P: おー。
P: そうだっけ?
T: 離しい。まがっちゃう。
S君: なんなん。なんなん。その右手。
P: はい、うるさいよ、うるさいよ。静かに聞いて。(シーというしぐさをしながら)
(P: 「グー」をして子どもに見せる)
T: シー。
P: No, Thank you.
SS: No, Thank you.
P: はい。
G君: なあ、なんでな、こんな離しいことできる?
T君: (小指を押さえて) こうしたらできるで。
P: 関係ないよ、これ。
(中略)
P: はい、あの、レッスンに戻りましょう。過去はもういいから。過去は忘れて。このプリントを見てください。
(P: 「グー」を挙げる)
(数名の子どもが「グー」を挙げる)
T: 切り替え大事よ。そう。切り替えなあ
P: えっと、これでこの回までやってたらどうなりますかをOOさんと見本をやります。

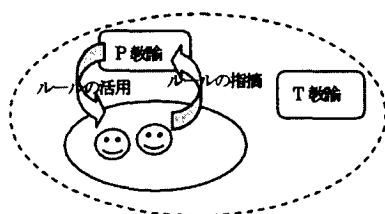
図5.事例4における教師と子どもの関係



事例5

P: はい、じゃあ、ちょっとやりますよ。私と、もひとついいます。(「しー」というしぐさをします)
P: うるさい。
P: 私と〇〇さんが、しー。
K 君: (「グー」の手を挙げる)
P: (K 君に) 何?
K 君: 静かにしてって言う意味。
(P: 「グー」を挙げる)
K 君: Hくん(騒いでいる子どもの名前を呼ぶ)
(「グー」の手を挙げる子どもが増える)
K 君: (また騒いでいる子どもに向かって) G(名前を呼ぶ)
P: よし、やっていいけど、これから私と〇〇さんが身体の周りを渡しに行きます。

図6.事例5における教師と子どもの関係



事例4

T: 整理して授業始まるの待つ。
P: えっと、
P: Hello.
("Hello."と答える子どもと "Good morning."と答える子ども)
P: How are you?
("How are you?"と答える子どもと "I'm fine."と答える子ども)
P: How are you?って行ったらみんなは?
S: I'm fine.
P: おー、上手、上手。
P: How are you?といわれたらみんなは?
SS: I'm fine.
P: I'm fine.
P: はい、じゃあ、How are you?
SS: I'm fine.
P: みんなうまいね、上手、上手。
P: えっと、今日は、今日は実は名前の試験の前の日の最後の授業。次のは、もうすぐ、名前の試験になっちゃうから。今日の授業はちょっと特別なことをします。
M さん: なーな、帽子脱いだら?
P: 今日、はい?
G 君: 帽子脱いでない。
G 君: 授業中は
K 君: 帽子をかぶったらいいんで。
T: 子ども、子どもたちにはそういう指導をして、日本の学校の指導はね。
P: あ、でも、それはそうです。
P: かぶってるの気づいてもらえなかった。
T: あ、そかそか。
P: 失礼しました。I'm sorry.
G 君: ひげそり。
P: ごめんね。

よう。

4.教室におけるルールの活用

事例5は第9回目(2003.11.13)の授業でみられた。P教諭が、子どもが2人組みのペアになってする作業について説明をしようとしているときに静かにならなかったため、P教諭は静かにするように求めた。それを聞いたK君は授業中にしがっているルールに則って「グー」を挙げた。

しかし、P教諭はK君の行為の意味がすぐに意図がわからず、K君に質問があると受け取り、K君に「何？」と質問した。P教諭はK君から「グー」を挙げている意図を聞き、そのルールの存在を思い出し、子どもに静かにするよう求めるため、P教諭も「グー」を挙げた。さらに、K君が騒いでいる子どもに声を掛けると、K君が「グー」を挙げている事に気づいた他の子どもも「グー」を挙げ、静かになった。

P教諭は、授業場面で使われているルールを習得したわけではないが、子どもとのコミュニケーションを通して再確認しながら授業で活用していた。P教諭は子どもからルールを学び、共にルールに従う存在であり、T教諭と子どもが日々形成している授業環境に歩み寄りながら英語の授業を実施しているといえよう。T教諭のサポートを受け両者の意図を理解し合いながら授業を進める中で、子どもと同様に教室内のルールを学んでいるという点で、子どもにとっては共に授業を形成するという意識が高まっていると考えられる。

考察

1) T教諭とP教諭の連携

「総合的な学習の時間」の問題点として、学校外からの教師との打ち合わせの時間が十分にとれないことが指摘されており（赤松、1996）、本研究の対象学級でも学級担任とALTとの打ち合わせの時間不足が問題であった。第4回目までの英語の授業では、T教諭とP教諭は事前に打ち合わせがなされなかったため、T教諭は授業内容について事前に知ることはできなかった。また、P教諭の授業についての考え方について知ることもできず、互いの役割を明確化することができなかった。そこで、T教諭は、子どもの授業参加態度が不適切な場合に子どもに聞く姿勢を整えるよう促し、T教諭の自分なりの授業運営に関する考え方によって子どもに働きかけた。つまり、T教諭は、P教諭の子どもとの関わり方を踏まえながら、自分なりに授業の進行が円滑に行われるよう介入していたのである。そのため、P教諭と子どもとのコミュニケーションが行われる一方で、T教諭もP教諭の意図を尊重しながら子どもとのコミュニケーションを行うという教師と子どもとの複層的なコミュニケーションが見られた（図2、図3）。T教諭は、P教諭の意図が理解できるようになると、P教諭の意図に乗っ取った形で子どもに働きかけるようになった。そして、P教諭と子どもとのコミュニケーションがうまくいっていないときにはP教諭の意図を子どもに伝え、P教諭と子どもを結びつける役割を果たした。さらに、子どもがP教諭に話している内容をP教諭が十分に理解していないときには、子どもの意図をP教諭に伝えるという介入もみられた。そして、T教諭はP教諭の意図に則って授業進行が円滑になるよう介入するだけでなく、P教諭と子どもとの意思疎通が十分に行われるようサポートするようになった（図5）。

このように、当初の授業ではT教諭はP教諭の意図を十分に理解できなかったため、P教諭と子どもとのコミュニケーションを尊重しながらも、自分の考え方に則って子どもと接しており、P教諭とのTTはT教諭による一方的なP教諭のサポートが主であった。T教諭がP教諭の意図を理解できるようになるにつれ、P教諭へのサポートはスムーズに行われるようになった。さらに、P教諭と子どもの両者を結ぶ役割を果たすようになり、P教諭との連携が徐々に強化されていった。特に、P教諭とT教諭が授業について話し合う機会があったことは、授業の方針や授業の内容について双方が理解し合い、このような連携をとるようになった要因の一つであろう。両者の授業

についての考え方、授業の中で果たしてほしい役割を明確化したことによって連携が円滑に行くようになったと考えられる。また、このような変化には子どもが重要な役割を果たしていた。T教諭はP教諭と子どもとのコミュニケーションを通してP教諭の意図を理解し、それを踏まえながら授業に関与する方法を模索していた。また、P教諭は、T教諭と子どもが日々形成している授業環境を子どもとのコミュニケーションを通して学び、それを踏まえながら授業を行っていた。教室でのダイナミズムにおいて、子どもは単なる学習者ではなく、TTのあり方を変える媒体となっていたといえよう。

2) 教室内のルール

教室には、話すこと聞くことに関するルールが明示されていた。しかし、T教諭も子どもも教室で導入されているルール（表2）については言及することなくP教諭の指示に従っていた。T教諭がP教諭の意図を理解した上で授業に介入し、子どもの聞く姿勢を整えようとするようになると、子どもも通常の授業で重視されているルールに則って授業に参加することを意識するようになった。そして、教室で機能しているルールをP教諭にも共有することを求めた。P教諭が子どもの提案を受け入れ、ルールに従うようになると、子どもからP教諭に向けた働きかけも活発化し、T教諭も子どもの意図をP教諭に伝えるという介入をするようになった。

P教諭は、英語に関する自分なりのルールを持っており、子どもの反応への評価にそれを反映させながら授業を進めていた。そのルールとは、子どもが英語を学ぶ上で重要なものであり、授業運営に関するものは明示されなかった。そのため、授業運営に関しては教室で用いられていたルールを活用した。子どもはP教諭を教師として権威ある存在として見なしていたが、教室で機能しているルールの活用を提案し、それをP教諭が受け入れたことによって子どもとの関係が変化していったと考える。子どもがP教諭を教える存在としてだけではなく、教室のルールについて学ぶ存在として見なすようになったといえよう。子どもが教師に対して生活態度を注意するということはまれであり、P教諭を権力を持つ存在としてだけではなく、学ぶ存在でもあると見なしていたといえよう。子どもとP教諭との関係は、常に権威ある存在というわけではなく、スタンスが変化し続ける存在であったといえよう。

総合考察

コミュニケーションに注目することによって、授業を進める中でALTと学級担任は連携のあり方を模索し、それぞれの役割を果たすようになる過程を詳細に捉えることができた。授業を主導的に行う者の意図を十分に理解していることがTTを活かした授業に繋がるのであるが、役割が明確化されていない状況で学級担任がサポートする場合には、授業の基盤となる環境の維持という点で学級担任が関わり方を模索する様子が捉えられた。その結果として、授業を進めるALTと環境を整える学級担任というTTが機能するようになるといえよう。このような役割分担は事前に打ち合わせを行うことによって可能であるが、今回はALTと学級担任が子どもとの互いの関わり方を見ながらTTの関係性を工夫して言った点が特徴的であった。この変化は子どもを媒介としながらTTの関わり方を調整した結果みられたものであり、子どもの授業参加姿勢がより反映されているという点で意義がある。学級担任は授業環境を整えるために子どもに働きかけ

る状態から、ALTと子どもとの間をつなぐ役割を果たすようになり、授業に深く関与しながら授業運営をサポートするようになった。ALTは授業を主導し学級担任はそれをサポートするというように役割は明確化していったが、関わり方は複雑化したといえる。学級担任とALTの役割が明確化する一方で、子どもにとって教師であるALTは権力者という観点から見ると、担任と子どもの中間にALTは位置する存在だったのではないだろうか。子どもにとって、ALTは時には授業を進める権威ある存在である一方で、日本の習慣や教室のルールについて学ぶ存在であり、そのスタンスは流動的に変化し続ける存在であったといえよう。

小学校英語の授業は、十分に学級担任とALTとの事前打ち合わせが行われた上で進められることは少ないが、教師と子どもとの三者関係を通して、相手の意図を理解し、さらに、深く関わりながら共に授業を進めることが重要であるといえよう。このように、両者が複雑に関わりながら授業を進める中で、学級担任とALTとの連携は深まり、ALTとの接し方に距離があった子どもがALTとの精神的な距離感を縮める様子が捉えられた。そして、子どもに他の授業と同様に英語の授業を一つの授業として受け入れ、既存の授業のルールをALTにも共有するよう求め、教室で共有されている授業観に則って授業に取り組む余裕を与えたといえよう。ALTが英語の授業を行う上で、学級担任と子どもが日常形成している授業の環境が影響を与えていることは明らかであり、授業を行う学級によってTTのあり方が変化することが考えられる。そのため、TTのあり方を捉えた上で、TTを改良し、英語教育の実践方法を模索する必要があるといえよう。

謝辞

論文の末尾ながら、授業を観察させてくださった英語教師、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、英語教師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

- 赤松康隆. (1996). 地域の人材による授業? T.T教育が生み出すボランティアティーチャー (特集〈新・チーム教育〉の時代? 「チーム教育」の新しい実践展開). 総合教育技術 vol.51.no.13. 62-64.
- 文部科学省. (2005). 小学校の英語教育に関する意識調査-調査報告書.
- 文部科学省. (2006). 小学校英語活動実施状況調査.
- 兼重 昇・ジェラート・マーシェソ・松永健治. (2005). 小学校英語教育におけるチーム・ティーチングのあり方: より良いコラボレーションをするために、小学校英語教育学会第5回大会資料集.
- 黒田真由美. (2005). 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. 京都大学大学院教育学研究科紀要第52号. 307-320.
- 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.
- 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.

(教育方法学講座 博士後期課程2回生)

(受稿2006年9月8日、改稿2006年11月28日、受理2006年12月7日)

Transformation of Team Teaching of English Class in Elementary School

KURODA Mayumi

Many teachers wish they could conduct English classes by means of Team Teaching. However, there are problems to this method. Because these teachers lack enough cooperation. They must build a system of cooperation throughout the classes. The purpose of this study is to clarify how teachers decide their roles through children and how teacher relations change. As a result, it became clear that the role of teachers was decided through the communication between ALT and the children. ALT learned the rules of a classroom through communication with children, and the classroom teacher took the communication of ALT and children into account and intervened in a class. Further, it is also important that the classroom teacher ties ALT with the children. That is, ALT did not only teach English and come to have a double-meaning existence from which to learn the rules of the classroom from. As a class was performed, the distance of ALT and children approached, and the role of ALT, who teaches English in a friendly way and the classroom teacher who firmly control the class was decided.