

# 小学校における ALT と子供のかかわりの 変化の一例

—子供の発話に対する ALT の応答に注目して—

京都府/京都大学大学院在籍 黒田 真由美

## 概要

ALT 主導で行われる英語活動を観察し、ALT が問いを発する場面の变化について検討した。9月から3月に実施された、小学校4年生の授業を対象に分析を行った。カテゴリー分析からは、ALT の個々の子供への働きかけが減少すること、学級担任への問いが増加することが見られた。また、子供の不適切な応答や無反応な状態に対して、ALT は子供に他の可能性を提案していた。さらに、事例分析から、ALT の変化として、子供の発話を活発化させ、クラス全体を巻き込んだ授業へと移行すること、1つの問いの機能を複雑化させること、子供観の変化が見られた。授業実践を通して、ALT の発話には「教師」らしさが現れるようになったと言えよう。

## 1 問題

小学校の英語活動では学級担任と ALT のティーム・ティーチング（以下、TT とする）が望ましいとされている。しかし、さまざまな人が ALT となっており、ALT と学級担任による TT の難しさや日本の子供の能力差に感じる ALT の戸惑いのため、研修の重要性が指摘されている（松川, 2004）。実際、ALT を対象とした研修が実施され、学びの場が設けられている。教師の学びの場としては、このような学校外に設けられた場だけでなく、自己の実践、同僚との交流が指摘されており（Bransford, Brown, & Cocking, 2000）、ALT も研修だけではなく他の機会を生かしながら学んでいると考えられる。多くの場合、ALT が1つの学校で行う授業回数は限られてい

ることを考えると、他の教師との恒常的な交流よりもむしろ自分自身の授業実践を通して学ぶことが中心になる。そこで、本研究では特に ALT が授業の中で変化する様子を明らかにする。

教師は発達していく存在である。新任教師が直面する課題としては、教師としての社会化や授業技術の熟達化が挙げられる（浅田, 1999）。中堅教師になると自分なりの特性を示すことや若手教師への助言が求められる（吉田, 1999）。このように、経験や年齢に応じてさまざまな課題に直面する。そして、教師は自己の経験を通して学んだり、課題に向き合いながら、子供観や授業観を変えていくのである（稲垣・寺崎・松平, 1988）。ALT は学級担任になることはないなど通常の教師と異なる点も多く、教師としての社会化という側面で違いはあるものの、授業技術や子供との接し方に関して成長していく必要があるという点では同様である。そのため、ALT などの専門性の向上について検討する。

教師の専門性を問う際には、子供の発達支援者という側面と教科指導者としての意味が挙げられる（西, 1999）。ALT の大きな特徴としては、英語の授業のためだけに教室を訪れるということが挙げられ、子供のかかわりは限定的である。この点を踏まえ、特に、教科指導者としての側面について検討する。英語の指導に関しては、これまでもカリキュラムについての検討がなされ（例えば、松川, 1997）、授業試案（例えば、京都市教育委員会, 2001）や教材例が示されている。そこで、本研究では、授業内容ではなく授業運営に絞って検討する。教師はさまざまな技術を駆使して授業を進める。例えば、熟練教師は、学ぶ側の視点に立って授業を考えること、子

## 2 方法

供の理解の仕方を考えること、子供の発言の文脈をとらえようとするのが特徴として挙げられている(秋田, 1997)。そして、教師は初めからこのような技術を用いるのではなく、成長につれて、子供の状態についての把握、状況に応じた対応能力を身につけ、知識を状況に合わせて活用できるようになる(秋田・佐藤・岩川, 1991)。教師はこのように教師としてのスキルを身につけながら、授業の展開の仕方を工夫していくのである。

このようなスキルを用いるには子供と接する中で子供の反応に当意即妙に応じる「教師」らしさも身につけることになろう。談話の中に見られる「教師」らしさとは、教師と子供との役割の違いを明確に示す一方で、「教師」と「生徒」としてのつながりを示すものであり、教師の子供との関係性を示すものである。授業場面では教師と子供の発話に違いがあることが談話研究により明らかにされている。授業の中で教師は「教師」らしく、子供は「生徒」らしい発話することによって授業は成り立っている。そして、それはI(教師の開始 Initiation) - R(子供の応答 Reply) - E(教師の評価 Evaluation)連鎖(Mehan, 1979)という形で現れたり、発話のジャンルの使い分け(茂呂, 1991)という形で現れたりする。このような、「教師」らしさ、「生徒」らしさというのはもともと身につけているものではなく、学校に携わる中で獲得していくものである。例えば、教師が子供を低学年の段階から学校に適応するよう促している様子(清水・内田, 2001)や、教師が「みんな」を意識させることによって子供を1対多のコミュニケーションに導く様子(磯村, 2001)が明らかにされている。このように子供が「生徒」らしさを身につけるだけでなく、教師も「教師」らしさを身につける存在であり、ALTも授業の中で「教師」としての振る舞いに変化すると考える。

そこで、本研究では、子供の発話や授業参加を促すためにALTが子供への働きかけや、子供への応答の仕方をどのように変えるのかについて検討した。そして、ALTが授業を通して変化していく過程をとらえることを試みた。

### 2.1 観察

4年生1学級の英語の授業を観察した。ビデオは教室の後方に固定し、記録した。ALTの子供への働きかけ方に注目するため、ALTが中心に写るように設置した。また、フィールドノートに、授業内容、子供の様子や授業の感想などを記録した。授業前後にALTと話した内容についても記録した。ALTには、授業の目的、内容、授業後の感想などについて聞いた。

### 2.2 対象

#### 2.2.1 ALT

ALTは英語を母語とする男性であり、2006年9月から対象校において教えていた。教職に関する教育は受けていないが、対象校で教える以前には高校で1年半ALTとして働いた経験があった。ALTは6校の小学校で教えており、これらの子供の多くは同じ中学校へ進学するため、授業内容をそろえる必要があると考え、ある小学校が作成した授業計画にのっとり授業を進めていた。そのため、授業計画は子供の理解や授業の進度などに応じて変更されるということではなく、授業計画が完遂できなくても次回以降に実施されることはなかった。ALTは、日本語は多少理解できる程度であり、子供に基本的に英語で指示した後、日本語で情報を補いながら授業を進めた。

#### 2.2.2 学級

4年生1学級を対象とした。授業参加者は、ALT、学級担任(以下、T教諭とする)、子供、筆者であった。授業は、2006年9月から2007年3月にかけて、月1回のペースで、計6回実施された。授業内容は表1に示す。なお、筆者は子供にはALTの助手と見なされていた。教師、子供の名前はすべて仮名である。

### 2.3 分析方法

記録したビデオデータから授業参加者の聞き取れた発話すべてのトランスクリプトを作成した。発話の間(2秒以上)とターンテキングを区切りとして、発話単位を設定した。

■ 表 1 : ALT による授業の内容 (H18.09~H19.03実施)

実施日	時間	活動内容	活動
第 1 回 H18.09.27	01'30	ALT について質問	活動 1
	04'17	ニュージーランドについて質問	活動 1
	25'42	歌 “what's your name?”	活動 2
第 2 回 H18.11.02	00'31	“what's your name?” の復習	活動 2
	04'09	ゲーム “left, right”	活動 2
	14'47	ゲーム “Simon says, ~”	活動 2
第 3 回 H18.11.28	02'52	ゲーム “left, right”	活動 2
	09'38	“where is the ~?” の導入	活動 1
	22'42	学校内の案内	活動 3
第 4 回 H19.01.11	02'47	曜日の名前の導入	活動 1
	10'40	果物の名前の導入	活動 1
	20'21	腹ぺこ青虫を読む	活動 1
	27'52	本の作成	活動 3
第 5 回 H19.02.08	01'47	顔のパーツの導入	活動 1
	06'04	ゲーム “nose, nose, nose”	活動 2
	14'11	ゲーム “Simon says, ~”	活動 2
	20'09	福笑い	活動 3
第 6 回 H19.03.08	05'23	月の名前の導入	活動 1
	11'46	各行事を行う月に関するクイズ	活動 1
	22'31	月の名前でビンゴ	活動 1
	33'40	誕生月についてインタビュー	活動 3

(注) 「時間」は授業開始から右記の活動に移行するまでの経過時間を示す。「活動内容」は 1 つのシークエンスで実施された活動である。ALT と子供のかかわり方を 3 種類の「活動」に大別した。「活動 1」は ALT と子供との言語的コミュニケーション、「活動 2」は ALT 主導の身体的活動、「活動 3」は子供のみで行う作業である。

授業には I-R-E 連鎖が見られ (Mehan, 1979), 教師は子供の授業参加を誘発している。そこで、直接的に言語で応答を求める問いを取り上げ、トランスクリプトから、ALT が問いを発している場面 (表 1 における活動 1) を抽出した。そして、子供への働きかけ方について検討した。また、英語の授業は ALT 主導が進められるが、T 教諭も参加し、子供とかかわっていたため、T 教諭の授業への関与の仕方についても検討した。さらに、子供が発話した後の ALT の反応についても分析した。教師の反応は子供にとって、発話の位置付けを示すものであるとともに、授業参加の在り方に示唆を与えるものだからである。清水・内田 (2001) や岸野・無藤 (2005) を参考に教師の発話カテゴリーを作成し (表 2), 分類し、それをもとに事例分析を行った。なお、第 2 回目の授業は、身体活動が大部分を占め、ALT と子供との I-R-E 連鎖が少なかったため、対象外とした。

■ 表 2 : 教師の発話カテゴリー

子供の反応	カテゴリー	定義
正解	肯定	子供の発話が正しいことを明確に示す
	反復	子供の発話を繰り返す
	無視 (続行)	子供の発話に回答せず、次の問いに進む
	問い	子供に問い返す
不適当・無反応	否定	子供の発話が間違いであることを明確に示す
	問い	子供に問い返す
	提案	問いに対する答えの可能性を挙げる
	無視	子供の発話を無視する
	促し	問いに答えない子供に対して、発話するよう促す

# 3 結果と考察

## 3.1 カテゴリー分析

発話は誰かに向けられたものであり（宛名性）、他者の言葉との関係を持つという（Bakhtin, 1988）。それまでに行われているコミュニケーションをもとにしながら、さらに、発話を向けられる相手との関係を踏まえながら、発話を向けられた相手がどう受け止めるのかを考えて発話は発せられる。そのため、発話が向けられ、それに応答することによって話者と異なる考えを持つ他者が結び付く。つまり、ALTの発話が向けられ、応答を求められることにより、授業への参加が求められることになる。そこで、対象場面において、ALTが、コミュニケーションを開始する際に、発話を向ける相手について検討した（表3）。その結果、授業回数を重ねるにつれ、子供を指名し発話を求める回数が減少し、T教諭に発話を向ける回数が増加した。個々の子供を指名する機会の減少には、ALTが個々の子供とかかわるより、子供全体を意識して授業を展開するようになったことを示している。また、T教諭に発話を向けるようになったことから、ALTとT教諭のかかわり方の変化が推測できる。

また、子供の発話に対する応答についてのカテゴリー分析からは、ALTは子供の反応が正しければ反復することが多く見られた。これは、ALTが子供に問いを発するのは言葉を導入する場面が多く、子供

の発話を反復することによって言葉を強調したためである。また、子供が不適切な反応をしたり、無反応であった場合には子供にヒントを与えるため、答えと類似する言葉を提案することも多かった。子供が正解した際には答えを強調し、子供の反応が不適切な場合には、子供に問い返したり、提案することによって子供を導いてた（表4）。

量的検討により、ALTの発話の宛先の変化、子供の応答への特徴が明らかになった。しかし、量的分析のみでは、状況を踏まえてALTのかかわり方の特徴を明らかにするための、細かな分析を行うことができない。そこで、事例の分析により、T教諭や子供とのかかわりはどのように変化しているのかについて検討する。

## 3.2 事例分析

### 3.2.1 子供とのかかわり

#### 3.2.1.1 子供の発話を促す問い

事例1

ALT	: What's my name?
W	: 名前?
ALT	: What's my name?
S	: え、誰から?
Y	: え、何やったっけ、何やったっけ。
ALT	: What's my name? (手を挙げるジェスチャーをする)
S	: 長い名前やし。
ALT	: エー? OK. (子供を指す)

■表3：ALTがコミュニケーション開始時に発話を向ける相手

	第1回	第3回	第4回	第5回	第6回
学級担任	0	1	1	0	12
子供（個人）	13	25	38	0	6
子供（集団）	6	13	16	19	20

■表4：子供の発話に対するALTの反応

子供の発話 ALTの反応	正答					不適當・無反応					計	
	肯定	反復	無視	問い	計	否定	問い	提案	無視	促し		計
第1回	3	5	0	0	8	5	3	1	4	0	13	21
第3回	17	6	19	2	44	3	6	8	0	2	19	63
第4回	3	25	6	0	34	2	5	4	0	4	15	49
第5回	0	0	9	0	9	0	0	2	6	2	10	19
第6回	6	17	1	14	38	0	4	11	0	0	15	53
合計	29	53	35	16	133	10	18	26	10	8	72	205

T 教諭：あははははは。  
S : O 先生 (ALT の名前)。

事例 1 は、第 1 回目の授業で、ALT の名前を子供に聞いている場面である。子供が戸惑っていると、ALT は質問を繰り返し、子供に手を挙げて答えるように求めた。ALT は子供が質問の意図や答えがわからないときでも、同じ発問を繰り返し、子供に個々に応答するように求めることが初期には頻繁に見られた。

#### 事例 2

ALT : Monday, Tuesday, On (何曜日)? イッシュヨニ, ミナサンデ。  
SS : Wednesday.  
(SS は子供の一斉発話を示す)

事例 2 は、第 4 回目の授業で絵本を読んでいる場面である。ALT は、子供全員で問いに答えるよう促すために、「イッシュヨニ, ミナサンデ」と声をかけた。このように、ALT は問いを発した後で「イッシュヨニ」「ミナサン, セーノ」と声をかけ、特定の子供に発話を求めるのではなく、子供全体に発話を求めることが増加していった。経験の浅い ALT は子供が適切な応答をしていなくても授業を進める状態から、個々の子供に意識を向けるようになり、次第にクラス全体へと視野を向けるようになるという (黒田, 2005)。同様に、ALT も個々の子供の反応に基づいて授業を進める状態から、クラス全員を巻き込んだ授業を行うよう働きかけを工夫していった。

このような変化の背景には、ALT の問いに対して答える子供が限定されていったことが考えられる。ALT が発話を要求しても、特定の子供のみが挙手し、発言することが多く、他の子供は子供同士で問いへの答えについて話すだけで直接授業に関与しないということが見られた。茂呂 (1991) が指摘しているように、教室談話は複層性を成しており、特定の子供が教師の発話に対して公的な発話で返答すると、一方で、他の子供の間にはひそひそ話をする空間が形成される。そのため、ALT が挙手を求め、限られた子供が公式な発話によって応答することの繰り返しによって、ALT と子供で形成される空間と子供によって形成される空間に分離する場面が多くなり、

授業空間が分断され、授業展開が困難になったのであろう。これを回避するため、挙手によって明確に話者を規定するのではなく、子供の自由発話から適切な発話を取り上げながら授業を進めるようになったのであろう。

#### 事例 3

ALT : OK? When is セツブン? When is セツブン? ミナサン。セーノ。  
E : 節分?  
ALT : January?  
SS : No.  
ALT : No, no, no.  
SS : No, no, no.  
ALT : セーノ。  
SS : February.  
ALT : Oh, February.

ALT はこのようにクラス全体の発話を活発化させるだけでなく、事例 3 (第 6 回目の授業より) のように「セーノ」と声をかけた発話を誘導することも見られた。英語の授業では、問いについて話し合い思考を深めるだけでなく、覚えた知識を活用することが重要である。そのため、このように選択肢を提示した上で、それをヒントに正しい答えを推測させるような「足場かけ (Scaffolding)」(Wood, Bruner, & Ross, 1976) は有効であろう。さらに、ALT の“January?”という問いかけはクラス全員での“No”という応答を導いており、コミュニケーションを活発化させるという意味でも足場として機能していたと言える。足場として教材を用いることは授業デザインによって可能であるが、コミュニケーションの中で足場を提供するには、教師に授業の流れを念頭に置きながら子供の反応に応じて行う必要がある。吉崎 (1997) は授業を実施する上での教師の基礎知識として、教材内容についての知識、教授方法についての知識、生徒についての知識を挙げ、これらをもとにした複合的な知識を実践を通して獲得することの重要性を指摘している。ALT は実践を通して、教授方法についての知識、子供についての知識を獲得し、足場かけをすることによって子供を導いていたのである。

### 3.2.1.2 問いの持つ意味の変化

#### 事例 4

ALT : What is this?  
(多くの子供が騒いでいる)  
S : Eye.  
K : (ALT が見せた目の絵が上下逆だったので) 先生反対。  
ALT : What is this?  
S : Eye.  
(数名の子供が騒いでいる)  
ALT : What is this?  
SS : Eye.  
ALT : (鼻の絵を見せながら) What is, What is this?  
N : ニンニクや。  
(絵を見て子供が笑う)  
ALT : ん?  
S : Nose.  
ALT : What is this?  
S : Nose.

事例 4 は、第 5 回目の授業で見られた場面である。ALT が顔のパーツを示しそれは何かを英語で答えさせるという活動を始めたが、子供は絵を見て騒いでいた。ALT が質問すると、その問いに対して適切な答えをした子供もいたが、騒いでいる子供も多かった。そこで、ALT はそれを取り上げるのではなく、同じ質問を繰り返した。このように、問いを繰り返すことによって子供に授業参加の姿勢を整えるよう促すこともあった。

初期の授業では、ALT は、子供が騒いでいると“Listen.”と声をかけ、子供の注意を引いていた。しかし、問いを発し子供に回答を求めることで、子供に聞き手として受け身で授業に参加するだけでなく、問いに回答する相手として主体的に授業に参加することを求めるようになったと言えよう。授業は「教師」と「生徒」の相互作用によって成立する両者の協同的な活動であり(上田, 1997), 「教師」の問いに対して回答することが「生徒」の役割である。そのため、ALT が問いを繰り返すことによって、子供に「教師」という役割を示し子供に「生徒」として回答するよう求めることにつながったのである。このように、ALT は子供に「生徒」として参加するよう求め、「教師」らしさが見られるようになった。

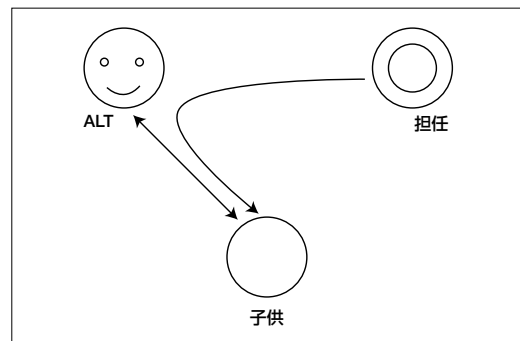
### 3.2.2 担任とのかかわり

#### 事例 5

ALT : How old, how old am I? How old am I?  
S : 何歳?  
ALT : ナンサイ? How old am I? ナンサイ?  
How old am I?  
ALT : エイゴデ。エイゴデ。  
(子供が騒ぐ)  
S : はい。  
ALT : ドウゾ。  
S : (日本語で) 21。  
ALT : 21? English? English?  
T 教諭 : 英語では? 21 を英語で?  
S : Twenty one.

事例 5 は、第 1 回目の授業で ALT の年齢は何歳か当てている場面である。ALT が質問し、子供に英語で答えるよう促すが子供は答えなかった。そこで、T 教諭が介入し、子供に英語で答えるよう促した。このように、初期の授業では、ALT が T 教諭に話しかけることはまれであった。一方、T 教諭は、状況に応じて介入し、子供に ALT の意図を伝えたり、子供に ALT の話を聞くよう促すなど、子供に働きかけていた。このように、初期の授業では、授業を進める ALT と ALT の意図に沿って子供とかかわる T 教諭というように、子供とのかかわり方が異なっていた。また、T 教諭の授業へのかかわり方は一方的なものであり、ALT は T 教諭とのかかわりを求めていなかった。

▼ 図 1 : 事例 5 における関係性



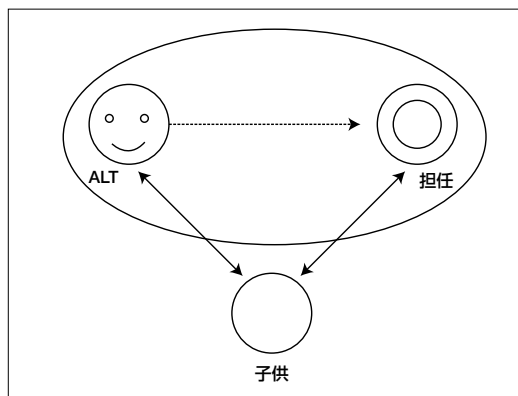
#### 事例 6

ALT : (“The Very Hungry Caterpillar” を出して) シッテマスカ?

ALT : センセイ、テツダツテクダサイ。  
 ALT : This is the very トテモ hungry.  
 (中略)  
 ALT : He was big and fat. So he built a cocoon.  
 S : さなぎ、さなぎ。  
 ALT : Two weeks, two weeks, two weeks は ?  
 (T 教諭が子供を指さす)  
 ALT : Two weeks.  
 (子供が答えない)  
 (T 教諭が手を上げるまねをする)  
 S : 2.  
 ALT, T 教諭 : Two.  
 T 教諭 : S 君。  
 S : 2 週間。  
 T 教諭 : 2 週間。

事例 6 は、第 4 回目の授業で “The Very Hungry Caterpillar” を読んでいる場面である。ALT は、T 教諭に協力を求め、2 人で本を持って、子供たちの前で本を読んだ。本を読んでいるときに教師同士で話すことはなかったが、ALT が本を読み進め、T 教諭がそれに合わせてジェスチャーをしたり、ALT が子供に質問したときに、T 教諭が子供の指名をするなどの介入をしていた。ALT と T 教諭は ALT の意図に沿って子供を媒介として間接的にかかわりながら授業を進めていた。ALT が T 教諭に関与を求めることによって、T 教諭に対する期待が明らかになり、ALT とかかわる一助となった。さらに、共に教室の前方に立ち、ALT が読んだ本に合わせて T 教諭が

▼ 図 2 : 事例 6 における関係性



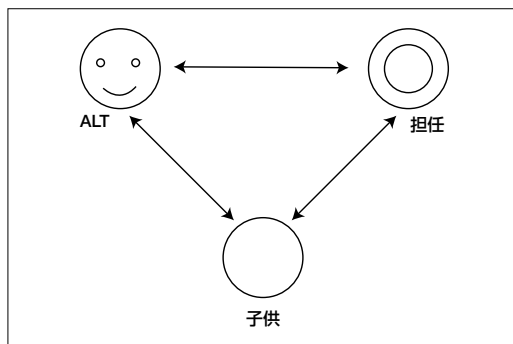
ジェスチャーをするという身体的な同調や、ALT が授業を進めていく中で授業の円滑な運営の支援という点で、ALT が求める協同的なかかわり方がうかがわれた。

事例 7

ALT : (月見の絵を示しながら) What's this?  
 T 教諭 : お月見。  
 ALT : オツキミ, オツキミ。  
 ALT : OK, so, when, when is オツキミ ?  
 S : いつや ?  
 ALT : オツキミ。  
 T 教諭 : 英語で言わなあかんで。  
 ALT : When? So, ミナサン? Ready, セーノ。  
 S : October  
 ALT : ん ?  
 S : え ?  
 S : ちがうん? どっちかわからへん。  
 ALT : When is it? When is it?  
 ALT : ミナサン, セーノ。  
 S : September.  
 ALT : Final answer?  
 SS : ファイナルアンサー。  
 ALT : OK.

事例 7 は、第 6 回目の授業で見られた場面である。ALT が絵を全員に示し、その絵が何を表しているのか T 教諭に質問した後、何月を表す絵なのか子供に聞いた。このように、ALT は T 教諭とのコミュニケーションを子供とのコミュニケーションの中に取り入れながら授業を進め、教師同士が直接かかわるようになった。そして、ALT は T 教諭を巻き込んで

▼ 図 3 : 事例 7 における関係性



子供を含めた三者間でコミュニケーションをするようになった。

小学校の英語教育においては TT を行う教師間で十分な連携を取ることの重要性が指摘されている(兼重・マーシェソ・松永, 2005) 一方で, 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おり(赤松, 1996), 十分に打ち合わせができていないままで授業が行われる場合もある。そのような場合に, 子供を媒介としながら T 教諭と ALT がかわり方を模索し, 授業を進める中で役割分担ができていくことが報告されている(黒田, 2006)。本研究においても, ALT と T 教諭がそれぞれ子供とかわる中で, T 教諭が積極的に介入し, ALT が T 教諭を巻き込み, 授業を進める ALT と子供と ALT をつなぐ T 教諭という協同的なかわりができ上がっていった。授業を進める上では授業内容についての知識や教授法だけでなく子供についても知っておくことが重要である(吉崎, 1997) が, ALT にはその機会が少なく, 困難であった。実際, ALT は授業後の感想として, 9 月には小学生を相手にした授業は初めてであり, 子供を面白いと言うにとどまっていた。しかし, 次第に, 活動的で刺激的な存在としてとらえるようになったと述べており, 子供を単なる受け身の存在から積極的に授業にかかわる存在として認識するようになったことがうかがえる。初任教師の研究からも指摘されているように, 子供との相互作用を通して子供観は変化し(吉崎, 1998), 子供への対応が困難となっていく。そのため, 学級担任とのかわりの変化はこの困難を乗り越える手段であると言える。

## 4 総括的考察

ALT が問いを発する場面について検討した結果, ALT の変化は 3 点で見られた。クラス全体を巻き込む授業へと工夫していくこと, 1 つの発話の機能を複雑化させること, 子供観の変化である。

第 1 に, クラス全体を巻き込んだ授業を試みていた。子供に挙手を求め明確に話者を規定し, 授業を展開する状態から, 子供の自由発話の中から適切な発話を取り上げ, 授業展開することを試みるようになった。さらに, 子供を「足場かけ」によって導き, 英語学習経験のある子供だけでなく, 多くの子供が

問いに答えられる状況を設定していた。授業空間が分離することを避け, 子供が直接 ALT とかわりながら活発に授業に参加するよう導いていたと言える。

第 2 に, 問いの機能を複雑化させていた。授業過程において, 教師の発問にはさまざまな機能があり, 例えば, 動機づけ, 評価, 思考深化, 集団的相互作用が挙げられ, これらを駆使して教師は授業を展開していく(生田, 1998)。授業経験の浅い ALT にとっては, このような技術の活用は困難であったが, 子供に単に意味を答えさせるだけではなく, 授業環境を整えるために問いを用いるようになり, 教授スキルを身につけていった。そして, それにより「教師-生徒」という関係性が明示され, ALT の「教師」らしさがより現れるようになったと言える。

第 3 に, 子供観の変化である。初任教師を対象とした研究でも明らかにされているように(吉崎, 1997), ALT も授業を通して子供観の変容を経験していた。そして, それを乗り越える手段として学級担任を授業に巻き込んでいた。

ALT は教師として子供とかわるのであるが, さまざまな教授技術を身につけているわけではなく, 子供とのコミュニケーションを通して教授スキルを工夫し, 「教師」としての振る舞いを強化すると言える。そして, 初任教師が直面するように, 授業の中で子供とのかかわり方の難しさを感じ, 学級担任を巻き込むという手段によって, その場を乗り越えることを試みていた。ALT の変化は, 試行錯誤によって ALT が獲得していく「教師」らしさの現れであると言える。

今後の課題としては, ALT が喪失するものについて検討する必要がある。本研究では ALT が「教師」らしさを獲得する過程について検討したが, 獲得するということは, 何かを喪失していることも考えられる。ALT は教師としての経験を積むことによって「教師らしさ」を獲得する一方で, 授業をさらにうまく進めようとする努力や独自の取り組みへの工夫が低下する可能性がある。「うまく」いったことの繰り返しに陥る危険があるためである。そのため, 獲得によって失われる, 経験が不足していることによって特徴づけられていた ALT の特性を明らかにする必要がある。

さらに, ALT の成長を導くプランの必要性が挙げられる。ALT はこのように実践を通して成長してい



くことが明らかになった。しかしながら、初任教師は、試行錯誤的な指導経験を通して、経験則に基づきながら、自分なりの方略を取り入れることによって、授業がマンネリ化するおそれが指摘されている(浅田, 1999) ように、試行錯誤的な指導をすることによって ALT の実践がマンネリ化することも考えられる。それを回避するためにも、自己の実践を振り返り、評価することが重要であろう。

## 謝 辞

授業を観察させていただいた ALT、子供の皆さん、小学校の先生方に厚くお礼申し上げます。皆様のご協力がなければ本研究は成り立ち得ませんでした。

末筆になりましたが、このような貴重な研究の機会を与えてくださいました(財)日本英語検定協会と研究助成選考委員の先生方に心より感謝申し上げます。

## 参考文献 (\*は引用文献)

- \* 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.
- \* 秋田喜代美.(1997).「子供へのまなざしをめぐって」。鹿毛雅治・奈須正裕.『学ぶこと・教えること』.金子書房. pp.51-74.
- \* 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』, 2, 88-98.
- \* 浅田匡.(1999).「初任教師の成長・発達を考える」。藤岡完治・澤本和子(編)『授業で成長する教師』.ぎょうせい. pp.41-50.
- \* 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.)
- \* Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R.(2002).「授業を変える—認知心理学のさらなる挑戦」.(森敏昭・秋田喜代美, 監訳). 京都: 北大路書房.(Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R.(2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, D.C.: National Academy Press.)
- \* 生田考至.(1998).「授業を展開する力」。浅田匡・生田考至・藤岡完治(編).『成長する教師—教師学への誘い』.金子書房. pp.42-54.
- \* 稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久.(1998).「教師のライフコース」. 東京大学出版会.
- \* 磯村陸子.(2001).「授業における『みんな』の導入: 小学校2年生クラスの道徳授業の観察から」. *Inter-Field*, Vol.2, 60-78.
- \* 兼重昇・ジェラート・マーシェン・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.
- \* 岸野麻衣・無藤隆.(2005).「授業進行から外れた子どもの発話への教師の対応—小学校1年生の算数と国語の一斉授業における教室談話の分析—」.『教育心理学研究』, 53, 86-97.
- \* 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.
- \* 黒田真由美.(2006).「小学校英語におけるチーム・ティーチングの変容」.『京都大学大学院教育学研究科紀要』第53号. 194-205.
- \* 京都市教育委員会.(2001).「小学校英語活動指導計画と活動事例集(試案)」.
- \* 松川禮子.(1997).「小学校に英語がやってきた—カリキュラムづくりへの提言」. 東京: アプリコット.
- \* 松川禮子.(2004).「明日の小学校英語教育を開く」. 東京: アプリコット.
- \* Mehan, H.(1979). *Learning Lessons: Social organization in the classroom*. Harvard University Press.
- \* 茂呂雄二.(1991).「教室談話の構造」.『日本語学』vol.10, no.10. 63-72.
- \* 西穰司.(1999).「教師の専門性とは何か」. 藤岡寛二・澤本和子(編)『授業で成長する教師』. ぎょうせい. pp.3-14.
- \* 清水由紀・内田伸子.(2001).「子供は教室のディスコースにどのように適応するか—小学1年生の朝の会における教師と児童の発話の量的・質的分析より—」.『教育心理学研究』49, 314-325.
- \* 上田智子.(1997).「『授業』の相互好意的産出—授業分析の一視点として—」.『日本語学』vol.16, no.3. 53-64.
- \* Wood, D., Bruner, J.S., and Ross, G.(1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- \* 吉田貞介.(1999).「中堅教師として成長する」. 藤岡完治・澤本和子(編).『授業で成長する教師』. ぎょうせい. pp.51-60.
- \* 吉崎静夫.(1997).「デザイナーとしての教師・アクターとしての教師」. 東京: 金子書房.
- \* 吉崎静夫.(1998).「授業の流れを予測する」. 浅田匡・生田考至・藤岡完治(編).『成長する教師—教師学への誘い』. 金子書房. pp.89-104.