

## 小学校学級担任を対象とした、英語活動におけるチーム・ティーチングの パートナーに対する意識調査（第一報）

田 邊 義 隆

**要旨** 小学校英語活動においては、その指導形態のひとつとしてチーム・ティーチングが主流になっており、そこにはさまざまな立場の指導助手が関わっているが、小学校現場の学級担任はチーム・ティーチングを行なう際、パートナーに何を要求する、あるいは期待しているのだろうか。また、パートナーがALTと日本人指導助手とでは、要求・期待する内容やその度合いにどのような差異があるのだろうか。指導助手として小学校教育現場に足を運び、円滑なチーム・ティーチングを実現するには、学級担任の意識を把握しておくことも重要であると考え。これらの疑問を検証するために、小学校学級担任を対象に質問紙調査を行ない、その結果を統計処理し、考察を試みた。本稿は本調査研究の第一報と位置づけ、研究の背景から調査結果の前半部分までを扱い、後半部分については第二報として別稿にて報告する。

キーワード：小学校英語活動、チーム・ティーチング、学級担任、ALT、日本人指導助手

## An Investigation into How Elementary School Teachers View Their Partners in Team Teaching Situations (Part 1)

Yoshitaka Tanabe

**Abstract** Since English education was introduced into the elementary school system in Japan, team teaching has become a major method of instruction. This team teaching refers to a Japanese homeroom teacher and a native English teacher or a Japanese instructor of English sharing teaching duties in the same classroom. Until recently, language assistants from a variety of backgrounds have been involved in team teaching with homeroom teachers, who usually play the central roles in classes. In order for language assistants to effectively collaborate with homeroom teachers, the following questions may be worth considering: What do homeroom teachers require or expect from language assistants when they work together? Do homeroom teachers have different requests and expectations depending on whether their partner is a native speaker of English or a Japanese instructor? How are they different? In order to discover more information surrounding this method of teaching, a questionnaire was administered to a group of elementary school homeroom teachers. This paper will discuss the statistical process and results

of the questionnaire.

**Keywords:** elementary school English activities, team teaching, elementary school homeroom teacher, Assistant Language Teacher (ALT), Japanese instructor of English

## 1. はじめに

1992年（平成4年）、日本における小学校英語教育<sup>(1)</sup>の先駆けとして大阪市立真田山小学校と同市立味原小学校の2校が文部科学省指定教育研究開発学校として取り組みを開始して以来、本稿執筆現在において16年が経過しようとしているが、その間もチーム・ティーチング（以下 TT）は主たる指導形態のひとつとして行なわれてきた。樋口他（2005a）の報告によると、指導形態としては外国語指導助手（Assistant Language Teacher: 以下 ALT）と学級担任の TT が42.7%でもっとも多く、さらに英語専科教員と学級担任の TT、英語非常勤講師等と担任の TT と続き、合計すると指導形態の73.4%が TT を占めている。また、2004年（平成16年）に公表された「小学校の英語教育に関する意識調査」（文部科学省 2004）においても、「小学校において英語活動を行う場合には、だれが教えるのがよいと思いますか」の問いに対し、調査対象校の小学校教諭の回答としてもっとも多かったのが「小学校の教員と英語を母語とする外国の人とのチーム・ティーチング」であった。これらの状況を踏まえると、小学校英語活動を実施していく上で、効果的な TT のあり方を模索していくことも重要課題として捉えるべきであろう。

小学校英語活動の TT に関わる指導助手は、大別すると外国人と日本人とに分けられる。英語母語話者である ALT と、日本人指導助手として、日本人英語講師（Japanese Teacher of English: JTE）、中学校英語教員、地域人材、ボランティア（Volunteer English Teacher: VET）、英語指導協力員（English Activity Assistant: EAA）、外部講師（Guest Teacher: 以下 GT）などさまざまな立場の指導者が関係するが、教育現場において授業の中心的役割を担うのは、あくまでも学級担任である。その学級担任は TT のパートナーに何を求めている、あるいは期待しているのだろうか。また、学級担任の英語活動に関わってきた経験年数などによって、要求する内容やその度合いに差異はあるのだろうか。TT における各教員の役割等について述べた文献は多く存在するが、現場の学級担任の視点に立ち、TT のパートナーについて論じた先行研究は見あたらない。小学校における英語教育の導入、あるいは必修化に際し、指導者に関する課題が山積した現状において、当事者である学級担任は指導形態の主流となっている TT についてどのように考えているかを探る必要もあるのではないだろうか。小学校教育現場の声に傾聴することによって、より円滑な TT を実現していく一助としたい。

本稿では、本調査研究の第一報として研究の背景から調査結果の前半部分までを扱い、後半部分については稿を改めて報告する。

---

(1) 本調査研究では、公立小学校の教員だけでなく、文部科学省指定教育研究開発学校や英語教育特区において「教科としての英語」に取り組んでいる教員も対象にしているが、主に「小学校英語活動」という表現を用いて執筆する。ただし、小学校における英語教育を全体像と捉える文脈においては「小学校英語教育」と表現する。

## 2. 研究の背景

### 2.1. 文部科学省の考える TT

小学校英語活動の指導者や指導形態については、これまでもさまざまな機関で取り上げられているが、ここでは主に文部科学省で議論されてきた TT について、その審議の経過を概観する。

まず、「総合的な学習の時間」の中で国際理解教育の一環として英語活動が導入された際に発刊された『小学校英語活動実践の手引き』（文部科学省 2001）には、指導者について以下のように記述されている。

小学校における英語活動の授業は、「総合的な学習の時間」として行われることから、基本的には学級担任を中心に進められることが望ましい。しかし、英語に直接触れたり、外国の生活・文化に慣れ親しむという趣旨から、外国語指導助手の活用や、多様な授業展開を可能にする協同授業（TT: Team-Teaching）などの授業形態の工夫も必要となる（ibid.: 14）。

その後も文部科学省中央教育審議会外国語専門部会において、日本の英語教育の将来像について審議が継続されてきたが、その報告書の中では小学校英語活動の TT について以下のように明記されている。

小学校教員の英語指導力の現状を踏まえると、当面は学級担任（学校の実情によっては、担当教員）と ALT や英語が堪能な地域人材等とのチーム・ティーチングを基本とする方向で検討することが適当と考える（文部科学省 2006）。

この頃から小学校英語教育必修化がまことしやかに囁かれ始めてきたが、特に指導者の問題に関する条件整備の目処が全くついていないとの批判も強くあった。ここでは、そのような反対意見を回避する方策として、TT が取り上げられている感さえ受ける。そして、その後もしばらく審議は継続されたが、2008年（平成20年）1月には、その答申において、新学習指導要領では小学校高学年で年間35単位時間を「外国語活動」に充当する方針が示され、指導者に関しては次のように述べられた。

当面は各学校における現在の取組と同様、学級担任（学校の実情によっては担当教員）を中心に、ALT や英語が堪能な地域人材等とのチーム・ティーチングを基本とすべきと考えられる。これを踏まえ、国においては、今後、教員研修や指導者の確保に関して一層の充実を図ることが必要である（文部科学省 2008a: 65）。

この答申を受け、学習指導要領の改訂に向けて、同年の翌月に「小学校学習指導要領案」が公表されたが、そこにおいても次のように謳われている。

指導計画の作成や授業の実施については、学級担任の教師又は外国語活動を担当する教師が行うこととし、授業の実施に当たっては、ネイティブ・スピーカーの活用に限るとともに、地域の実態に応じて、外国語に堪能な地域の人々の協力を得るなど、指導体制を充実すること。（文部科学省 2008b: 112）

以上のように、文部科学省は、その教育的効果を見込んだ上で、または学級担任の英語指導力を補う手段として、ALT をはじめとする指導助手の数の確保や質の充実など諸課題を抱え続けながらも、一貫した姿勢で TT を推進している。

## 2.2. 筆者の経験から

筆者自身、過去数年間、GT として公立小学校の教育現場に赴き学級担任と TT を経験する中で、その利点や問題点を実感してきた。まず、利点について、影浦編（2001）は TT の特徴として以下の 5 点を挙げている。

- ①個別指導やグループ指導など、子どもの実態に応じた授業展開が可能になり、また、活動の支援が多様になる。
- ②教師の特性をうまく組み合わせ、アイディアを出し合うことができ、より楽しい工夫に富んだ活動ができる。
- ③グループ毎の活動や発表等で、子どもの活動への参加や発表等の機会が増え、子どもが充実感を得られる。
- ④教師の特性を生かして、役割を分担することで、子どもの特徴に目配りができ、一人ひとりの子どもをより多角的に見ることができる。
- ⑤教師同士の協力ぶりや英語や文化に接する際の教師の姿勢から、子どもが多くのことを学ぶことができる。

筆者自身の経験からも、上記の事柄については確かに納得する部分が多い。しかしながら、問題点としては、年度を終え、子どもたちの豊かな学びを支援できたという好感触を得られるクラスがある一方で、学級担任との歯車が合わず授業が空転してしまった経験もまた、幾度となくしてきている。一例を挙げるなら、授業内における児童の「しつけ」に関して困惑することが少なからずある。学級担任 A には、筆者と子どもたちの間に信頼関係は構築されているので、授業中に不適切な態度が認められた際には叱って構わないと言われていたため、別のクラスにおいてもそのつもりでいた。しかしながら、学級担任 B と

の TT においてクラスメイトの発表に傾聴していなかった子どもを注意した際、筆者の指導を越権行為と捉えたのか、学級担任 B からは違和感を覚えたような反応が感じられたこともある。

また、筆者の周囲には、研究開発学校や英語活動等国際理解活動推進事業拠点校など小学校英語教育推進校の運営に関わる研究者が他にもいるが、TT を機能させる難しさについて異口同音に語る。中でももっとも印象的なのは、TT の経験を積むにつれ、学級担任が自分自身で指導案の作成までできるようになるのは喜ばしいことだが、徐々に指導助手の考えと隔たりが生じてくる場合があるという。学級担任としては、子どもたちの実情や興味・関心を考慮し、それに応じた体験をさせたいと意見を出しても、指導助手は専門家としての観点からその提案を受け入れることができず、結果として両者間にわだかまりが生じてしまう事例も珍しくなく、推進していくにつれ TT の調整が難しくなっていくという見解である。さらに、パートナーが ALT の場合と日本人指導助手の場合で、学級担任の TT に対する姿勢が異なるといった感想も聞かれる。

無論、TT の円滑な運営を妨げる要因として、指導者の資質、指導者間の相性、英語教育に対する見方などさまざまな原因が考え得るが、筆者は先述したような経験をきっかけに、学級担任が TT のパートナーに求める要素に主眼を置いて調査する必要性を痛感し、当調査研究に着手した。

### 3. 調査目的

前項の背景にもとづき、当調査研究の目的を以下のように設定した。

- 1) ALT と行なう TT と、日本人指導助手と行なう TT のそれぞれにおいて、学級担任がパートナーに求める要素は何かを探る。
- 2) 各要素に対する要求度は、英語教育の経験年数の差、英語教育に対する積極性の高低、TT 経験の有無、英語教育推進地区と一般地区の違いなどによって、差異があるか否かを明らかにする。

紙面の関係上、本稿においては一番目の調査目的の報告に留める。

### 4. 調査方法

#### 4.1. 調査実施時期：2007年9～12月

4.2. 対象者：公立小学校学級担任153名のうち、研究開発学校、英語教育特区の小学校、英語活動等国際理解活動推進事業拠点校といった、英語教育推進校に勤務する被験者が63名を占めている。対象者の基礎データを以下の表にまとめる。(質問内容については、後掲の「資料」を参照のこと。)

表1 被験者の基礎データ（合計：153名）

項目	小学校教員歴	英語活動歴	英語活動への積極性	TT 経験の有無
内容	5年以下：66	2年以下：58	1（消極的）：15	ある：90 ない：63
	6—10年：12	3,4年：62	2：41	
	11—15年：13	5,6年：21	3：49	
	16—20年：12	7,8年：10	4：39	
	21年以上：50	9年以上：2	5（積極的）：9	

4.3. 測定具：英語活動の経験年数等の基礎データを問う質問を含めた、計12問からなる質問紙を用いた。そのうち、本稿では、学級担任がパートナーに求める要素を問う質問10と11に限定して分析する。質問10はパートナーがALTの場合、質問11はパートナーが日本人指導助手の場合、全12項目（①～⑫）に関してその指導助手に要望したい度合いはどの程度か、それぞれにつき、5段階評定法で回答を求めた。①から⑩を共通項目とし、⑪と⑫については、それぞれの指導助手独自の内容を問う項目とした（表2参照）。なお、これらの項目を設定するに当たり、萬戸（1988）、長江（1988）、影浦編（2001）、金森他（2003）、樋口他（2005b）を参考に、小学校英語教育やTTに関わる指導者に求められる資質や指導技術を調査項目として選定した。また、考察の際に補足情報として用いることができるように、自由記述欄も設けた。

表2 学級担任がパートナーに求める要素

①音声モデルとしての役割	⑥指導困難、あるいは配慮が必要な児童の把握
②ゲームや目標文の導入など、活動モデルとしての役割	⑨日本の小学校教育に関する理解
③学習指導案の作成	⑩指導助手自身が中心となって授業を進めようとする姿勢
④教材教具の開発・準備	⑪ALT：打ち合わせに必要な日本語能力 日本人：英語母語話者に近い英語力
⑤異文化の紹介	⑫ALT：日本文化に対する理解と寛容さ 日本人：ボランティア精神
⑥活動の観察・評価	
⑦児童の授業態度やしつけに関する指導	

4.4. 分析方法：本調査では、4つの観点から分析を行なう。

- 1) ALTの場合と日本人指導助手の場合、学級担任がそれぞれの指導者に求める要求度の強い要素は何か、素点の平均値を利用して巨視的に順位付けする。
- 2) 調査結果に対して因子分析を行ない、因子解釈を試みる。
- 3) 前項の因子分析をもとに、同一被験者内でALTと日本人指導助手に求める因子に差異は認められるか否かを検証する。
- 4) 前項の因子分析にもとづき、項目間の相関関係を探り、分散分析による比較を行な

う。(第二報にて報告予定)

## 5. 結果と考察

### 5.1. 学級担任がそれぞれの指導助手に求める要求度の順位付け

学級担任が ALT と日本人指導助手のそれぞれに求める度合いの高い要素を素点の平均値をもとに順位付けすると、表3のようになる。

表3 学級担任がパートナーに求める要素

		順位	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
ALT	項目		①	⑤	②	⑩	⑫	⑨	⑩	④	③	⑧	⑥	⑦
	平均値		4.82	4.69	4.05	3.86	3.80	3.56	3.52	3.48	2.94	2.71	2.60	2.04
	SD		0.57	0.68	1.01	1.09	0.95	1.11	1.18	1.09	1.19	1.31	1.14	1.08
日本人	項目		⑩	①	⑨	②	④	③	⑩	⑤	⑫	⑧	⑥	⑦
	平均値		4.46	4.33	4.20	4.17	4.00	3.71	3.69	3.57	3.52	3.33	3.14	2.66
	SD		0.87	0.96	1.00	0.87	0.90	1.19	1.20	1.09	1.18	1.17	1.12	1.23

平均値のみを利用した順位付けであるため、この段階では統計的な裏付けはない点を断った上で、大まかな傾向だけを読み取ってみるならば、ALT の上位3項目には、いずれも生きた英語や異文化理解の情報源としての価値に対する期待が表れている。学級担任の英語力、特に音声面に関する不安を補う存在として支援を求める思いもあるのであろう。一方、日本人指導助手には「⑩英語母語話者に近い英語力」に対する要求度の平均値がもっとも高く、指導助手として現場に入る条件としてこの英語力を一番に考えている様子が見て取れる。次に、興味深いのは「⑨日本の小学校教育に関する理解」が ALT に比べ上位に順位づけられている点である。このあたりを見ると、ALT と日本人指導助手に対して、異なる要求をしている様子が伺える。また、下位3項目については両者間の順位に差がなく、ほとんど期待されていない部分であると言えよう。

### 5.2. 調査結果に対する因子分析

前項では ALT と日本人指導助手に対して期待する項目にやや異なる傾向が見て取れたが、因子分析を用いてさらに詳細に検証してみたい。

ALT と日本人指導助手の各グループ内における12項目の平均点と標準偏差は前項の表3のとおりである。各グループの12項目につき、共通性を1とした主成分分析法を個別に実行し、後続因子と固有値との差にもとづいて、両グループとも4因子解を適当と判断した。このとき、4因子による累積説明率は ALT のグループは60.13%、日本人指導助手のグループは62.25%であった。その後、再度4因子解を仮定した主因子法を実行し、プロマックス回転後各項目の因子負荷量を得た。



4 因子の解釈にあたり、回転後の因子パターンにおいて絶対値.45以上の因子負荷量を示した項目の内容を中心として因子を解釈することとした。プロマックス回転後の因子パターンは、表4と5に示すとおりである。

表4 ALTグループの因子分析結果（プロマックス回転後の因子負荷量）

	因子1	因子2	因子3	因子4	共通性
⑧指導困難、あるいは配慮が必要な児童の把握	<u>0.85</u>	0.00	-0.12	0.02	0.69
⑥活動の観察・評価	<u>0.70</u>	0.07	-0.18	0.06	0.48
⑦児童の授業態度やしつけに関する指導	<u>0.69</u>	-0.04	0.18	-0.31	0.64
⑨日本の小学校教育に関する理解	<u>0.55</u>	0.11	0.21	0.26	0.49
③学習指導案の作成	0.01	<u>0.86</u>	0.07	-0.14	0.74
④教材教具の開発・準備	-0.05	<u>0.81</u>	0.02	0.22	0.71
⑩指導助手自身を中心となって授業を進めようとする姿勢	0.14	<u>0.62</u>	-0.01	-0.08	0.43
⑪打ち合わせに必要な日本語能力	-0.15	0.15	<u>0.95</u>	-0.12	0.82
⑫日本文化に対する理解と寛容さ	0.09	-0.12	<u>0.75</u>	0.18	0.72
②ゲームや目標文の導入など、活動モデルとしての役割	-0.01	0.12	-0.22	<u>0.74</u>	0.56
⑤異文化の紹介	0.18	-0.14	0.13	<u>0.60</u>	0.45
①音声モデルとしての役割	-0.18	-0.05	0.21	<u>0.59</u>	0.48
二乗和	2.39	2.01	1.72	1.09	
寄与率（%）	19.94%	16.73%	14.36%	9.09%	

\* 質問項目は因子負荷量を基準に並び替えた。因子負荷量0.45以上には下線を引いた。

表5 日本人指導助手グループの因子分析結果（プロマックス回転後の因子負荷量）

	因子1	因子2	因子3	因子4	共通性
⑦児童の授業態度やしつけに関する指導	<u>0.88</u>	-0.06	-0.20	0.18	0.81
⑧指導困難、あるいは配慮が必要な児童の把握	<u>0.84</u>	-0.09	0.21	-0.04	0.74
⑥活動の観察・評価	<u>0.76</u>	0.18	-0.10	-0.15	0.71
⑨日本の小学校教育に関する理解	<u>0.46</u>	0.08	0.42	0.08	0.41
③学習指導案の作成	0.06	<u>0.87</u>	-0.21	-0.09	0.81
④教材教具の開発・準備	-0.14	<u>0.81</u>	0.01	0.05	0.66
⑩指導助手自身を中心となって授業を進めようとする姿勢	0.15	<u>0.64</u>	0.18	0.01	0.49
①音声モデルとしての役割	-0.17	-0.11	<u>0.81</u>	-0.06	0.68
⑤異文化の紹介	0.23	-0.09	<u>0.65</u>	-0.13	0.45
②ゲームや目標文の導入など、活動モデルとしての役割	-0.11	0.22	<u>0.63</u>	0.18	0.56
⑫ボランティア精神	0.08	-0.15	-0.12	<u>0.85</u>	0.69
⑪英語母語話者に近い英語力	-0.05	0.18	0.11	<u>0.60</u>	0.46
二乗和	2.58	1.99	1.83	1.07	
寄与率（%）	21.49%	16.59%	15.28%	8.89%	

\* 質問項目は因子負荷量を基準に並び替えた。因子負荷量0.45以上には下線を引いた。

両グループの結果を比較してみると、因子負荷量の関係上、配列順序は異なって出ているが、そのパターンには共通性が明確に認められる。したがって、項目⑥⑦⑧⑨を第1因子、項目③④⑩を第2因子、項目①②⑤を第3因子、項目⑪⑫を第4因子として、因子解釈をする。

第1因子は、「⑥活動の観察・評価」、「⑦児童の授業態度やしつけに関する指導」、「⑧

指導困難、あるいは配慮が必要な児童の把握」、「⑨日本の小学校教育に関する理解」から構成されている。項目⑥⑦⑧については、いずれも個々の児童に目を向ける授業者としての資質に関わる部分であり、項目⑨についても教育現場において児童に直接関わる授業者として心得ておくべき点であるため、『個々の児童に対する教育的配慮』とした。

第2因子には、「③学習指導案の作成」、「④教材教具の開発・準備」、「⑩指導助手自身が中心となって授業を進めようとする姿勢」の3項目が含まれている。授業の作成段階から授業の運営までが関わっているため、『授業作りと進行』と命名した。

第3因子の3項目は「①音声モデルとしての役割」「②ゲームや目標文の導入など、活動モデルとしての役割」「⑤異文化の紹介」であり、実物、またはそれに準じる質を有する手本としての役割を含む内容と判断されるため、『生きた英語や異文化理解の情報源』とした。

第4因子は、ALT については、「⑪打ち合わせに必要な日本語能力」、「⑫日本文化に対する理解と寛容さ」の2項目であり、学級担任が関わっていく上で ALT に求めている内容と推察されるため、『ALT への関わりやすさ』と命名した。また、日本人指導助手については、「⑪英語母語話者に近い英語力」、「⑫ボランティア精神」の2項目であり、指導助手として英語活動に関わる上で必要な内容と捉え、『英語活動指導助手としての価値』とした。

以上のように、本調査では、ALT と日本人指導助手のそれぞれに求める要素から3つの共通因子が、さらに各指導助手に1つずつの因子が特定された。

### 5.3. 同一被験者内における ALT と日本人指導助手に求める因子の差

ALT も日本人指導助手も、英語教育という大枠で見た場合には「指導助手」に収束される存在かもしれないが、彼らと直接的に関わる学級担任の意識下では、それぞれの指導助手に対して求める要素の度合いに差はあるのだろうか。この点に関して、第4因子については ALT と日本人指導助手とで内容が異なるため比較はできないが、第1から第3因子において同一被験者内において差異が認められるか否か、t 検定（対応のある t 検定）を行なった。その結果を表6にまとめる。

表6 同一被験者内における ALT と日本人指導助手に求める因子の差に関する t 検定の結果

因子	対 ALT		対日本人指導助手		df	t
	M	SD	M	SD		
第1因子：個々の児童に対する教育的配慮	10.92	3.32	13.33	3.46	152	-10.44**
第2因子：授業作りと進行	9.95	2.69	11.41	2.61	152	-8.96**
第3因子：生きた英語や異文化理解の情報源	13.55	1.55	12.07	2.12	152	8.95**

\*p<.05 \*\*p<.01

第1因子『個々の児童に対する教育的配慮』については、1%水準で有意差が見られた ( $t = -10.44$ ,  $df = 152$ ,  $p < .01$ )。平均値を確認すると、日本人指導助手に対する度合いがALTを上まわっており、質問紙の自由記述欄には、「日本人指導助手の方が児童の実態を理解しやすい」、「児童も日本人指導助手の方が安心して接することができる」、「子どもとの関わりには日本語も必要」、「児童のつまずきには日本人指導助手の方が敏感に察知してくれる」といった意見が散見される。また、筆者がTTをしてきた複数の学級担任が口々に語る体験談によると、ALTの中には出身国の子どもたちと同じように活発な授業参加を当然のように期待しているのか、日本の児童の消極的な授業態度に戸惑い、執拗に反応を求めようとするあまり、結果的に泣かせてしまうことも少なくないという。これには必ずしも文化的背景の違いだけが起因しているとは言えないが、このような経験をしている学級担任であればなおさら、個々の児童への対応についてはALTよりも、同じ文化圏で育った日本人指導助手に対してより強く求めるようになるかもしれない。

第2因子『授業作りと進行』についても、1%水準で有意差が見られた ( $t = -8.96$ ,  $df = 152$ ,  $p < .01$ )。平均値の比較から、学級担任は日本人指導助手に対して、授業の準備段階において、または授業運営において、より積極的に関わることを求めている様子が見て取れる。これは学級担任が英語に対する苦手意識からALTと関わっていく自信が持てないことが大きな要因と見受けられるが、質問紙の自由記述欄にはこの他にも「活動の説明を児童に理解させるには日本語で行なう方がスムーズ」といった考え方や、さらには、「“集団作り”という日本の小学校文化に理解のある人材が必要なので、同じ文化を持つ日本人指導助手の方がそれを踏まえた授業運営ができるのではないか」との意見もある。第2因子『授業作りと進行』にも、第1因子『個々の児童に対する教育的配慮』同様、日本人指導助手の方が日本の児童をより理解しているといった判断や安心感が背景にあるように推察される。

第3因子『生きた英語や異文化理解の情報源』についても同様に1%水準で有意差が見られたが ( $t = 8.95$ ,  $df = 152$ ,  $p < .01$ )、この項目のみALTの平均値が日本人指導助手を上まわっている。「子どもたちに自然な発音を聞かせたい」、「英語が苦手な小学校教員が多いため、発音等で補ってもらえる」、「英語を使った、本物のコミュニケーション体験を提供できる」といった発音やコミュニケーションに関する意見や、「ALTは異文化に直接的に触れる機会」、「実物モデルとして国際理解の視野を広げるきっかけになる」といった異文化理解に関する暗示的知識の提供者としての価値に着眼した意見があり、さらには「外国人がいるだけで、英語を使用する必要性を設定できる」、「相手が日本人だと、日本語ができるという前提に頼ってしまいがちだから」など、英語を学ぶ必然性の演出についてもALTに期待している部分が大きいと言えよう。また、「学生時代に英語の流暢な英語教員には習ったことがない」、「日本人では発音に不安がある」といった手厳しいコメン

トもあり、これまでの英語学習経験から、日本人教員の英語運用能力に対する否定的な思いこみが、この差を助長している可能性もあるかもしれない。

## 6. 結びにかえて

本稿では、本調査研究の第一報として、小学校英語活動において学級担任が TT を行なう際、パートナーが ALT と日本人指導助手とでは要求・期待する内容やその度合いにどのような差異があるのか検証することを試みた。小学校英語活動はその歴史もまだ浅く、各被験者の経験や積極性にもばらつきが認められるため、調査結果から得られた知見には限界がある点是否めないが、少なくとも必修化を目前に控えた現段階において、小学校教育現場で奮闘する学級担任の TT に対する意識を知る手がかりになるはずである。第一報において明らかとなった点を簡潔にまとめると、全体の平均値による順位付けを見る限りでは、パートナーが ALT であれ日本人指導助手であれ、英語運用能力がもっとも求められている点は共通しているが、それ以外の項目については差異が認められた。この結果をさらに統計的に検証したところ、両者に要求する内容には3つの共通因子が存在することが明らかとなり、同一被験者内においても両者に対して要求する因子には有意に差異があることが確認できた。第二報では、このような差異は、英語活動の経験年数、英語活動に対する積極性の高低、TT の経験の有無、英語活動推進地区と一般地区といった変数の影響があるか否かを明らかにし、本調査研究から得られた示唆をまとめてみたい。

TT はその名の通り共同作業であるため、関係する教員同士がお互いを知ろうとする姿勢が肝要であろう。指導助手として小学校教育現場に足を運ぶにあたって、それぞれの立場の役割を認識しておくことも大切だが、それに加えてパートナーとなる学級担任から主にどんなことを要求・期待されているのかを理解しておくことで、より充実した TT が実現できるものと考えられる。

## 参 照 文 献

- 影浦攻編 (2001). 『小学校英語活動マニュアル 3 巻—チーム・ティーチングの展開プラン』. 明治図書.
- 金森強編 (2003). 『小学校の英語教育—指導者に求められる理論と実践』. 教育出版.
- 長江宏 (1988). 『外国人講師—その活用とチーム・ティーチング』. 三省堂.
- 樋口忠彦他 (2005a). 「小学校の英語教育はいま…指導者の研修と養成」『英語教育』 2 月号, pp. 48-50. 大修館書店.
- 樋口忠彦他編 (2005b). 『これからの小学校英語教育—理論と実践』. 研究社.
- 萬戸克憲 (1988). 『外国人講師との授業—国際化時代の教育への布石—』. 大修館書店.

文部科学省（2001）.『小学校英語活動実践の手引き』. 開隆堂出版.

文部科学省（2004）.「小学校の英語教育に関する意識調査」. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/gijiroku/015/05032201/004/001.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/gijiroku/015/05032201/004/001.htm). 2008年2月29日.

文部科学省（2006）.「教育課程部会 外国語専門部会（第14回）議事録」. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryoy/015/06032708.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryoy/015/06032708.htm). 2008年2月29日.

文部科学省（2008a）.「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」. [www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf). 2008年2月29日.

文部科学省（2008b）.「小学校学習指導要領案」[www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/news/080216/002.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/080216/002.pdf). 2008年2月29日.

資料：質問紙調査（質問6から9は省略）

各質問につき、該当する記号に○をつけてください。質問によっては、実数や「理由」などにあたる回答もあります。

質問1：小学校教員歴は何年ですか。

- ①0—5年    ②6—10年    ③11—15年    ④16—20年    ⑤21年以上

質問2：小学校英語活動に関わって今年で何年目になりますか。（関わりの程度は問いません。）

今年で（                      ）年目

質問3：小学校英語活動に対して、どの程度積極的に関わっていらっしゃいますか。

- ①消極的    ②どちらかという消極的  
③積極的とも消極的とも言えない    ④どちらかという積極的    ⑤積極的

質問4：小学校英語活動においてチーム・ティーチングを経験されたことはありますか。

- ①ある（→質問5へ）    ②ない（→質問8へ）

質問5：これまでどの種類の指導助手とチーム・ティーチングを経験されましたか。

- ①ALT（英語母語話者）    ②日本人指導助手    ③両方

質問10：英語母語話者とチーム・ティーチングをする場合、以下の項目に関してその指導助手に要望したい度合いはどの程度でしょうか。それぞれの項目につき、5段階でお答えください。

全く要望しない	強く要望したい
1 (0—20%)	2 (21—40%)
3 (41—60%)	4 (61—80%)
5 (81—100%)	

- |                           |                                 |
|---------------------------|---------------------------------|
| ①音声モデルとしての役割              | ⑦児童の授業態度やしつけに関する指導              |
| ②ゲームや目標文の導入など、活動モデルとしての役割 | ⑧指導困難、あるいは配慮が必要な児童の把握           |
| ③学習指導案の作成                 | ⑨日本の小学校教育に関する理解                 |
| ④教材教具の開発・準備               | ⑩指導助手（ALT）自身が中心となって授業を進めようとする姿勢 |
| ⑤異文化の紹介                   | ⑪打ち合わせに必要な日本語能力                 |
| ⑥活動の観察・評価                 | ⑫日本文化に対する理解と寛容さ                 |

質問11：日本人指導助手とチーム・ティーチングをする場合、以下の項目に関してその指導助手に要望したい度合いはどの程度でしょうか。それぞれの項目につき、5段階でお答えください。（※⑪と⑫については、質問10とは異なる項目を入れていただきますのでご注意ください。）

全く要望しない	強く要望したい
1 (0—20%)	2 (21—40%)
3 (41—60%)	4 (61—80%)
5 (81—100%)	

- |                           |                                     |
|---------------------------|-------------------------------------|
| ①音声モデルとしての役割              | ⑦児童の授業態度やしつけに関する指導                  |
| ②ゲームや目標文の導入など、活動モデルとしての役割 | ⑧指導困難、あるいは配慮が必要な児童の把握               |
| ③学習指導案の作成                 | ⑨日本の小学校教育に関する理解                     |
| ④教材教具の開発・準備               | ⑩指導助手（日本人指導助手）自身が中心となって授業を進めようとする姿勢 |
| ⑤異文化の紹介                   | ⑪英語母語話者に近い英語力                       |
| ⑥活動の観察・評価                 | ⑫ボランティア精神                           |

質問12：その他、指導助手（英語母語話者または日本人指導助手、あるいは両方）に要望したいこと、または質問10・11について特記すべきことがあれば、以下にお書きください。