

## 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（第二報）

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外部指導者<sup>(1)</sup>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。外部指導者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られる。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。第一報（田邊 2008）では研究の背景から調査結果の前半部分までを扱った。本稿は第二報と位置づけ、調査結果の後半部分を報告し、本調査研究から得られた知見をもとに考察を行なう。

**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 2)

Yoshitaka Tanabe

**Abstract** Since English education was introduced into the elementary school system in Japan, team teaching has become a major method of instruction. Team teaching describes a situation in which a Japanese homeroom teacher is paired with a native English teacher or a Japanese instructor of English in order to share 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: (1) What do homeroom teachers require or expect from language assistants when they work together? (2) Do homeroom teachers have different requests

---

(1) 第一報においてはALTと日本人指導助手の両方を指す場合に「指導助手」と表現したが、第二報では用語上の混乱を避けるために「外部指導者」と表現する。

and expectations depending on whether their partner is a native speaker of English or a Japanese instructor? (3) How do these two groups differ? In order to discover more information surrounding this method of teaching, a questionnaire was administered to a group of elementary school homeroom teachers. In a prelude to this paper, Tanabe (2008) provided a literature review and the results from this first half of the survey. As the second phase of the study, this paper examines the remaining half of the survey mentioned above. In addition, some possible suggestions are made for effective collaborations between homeroom teachers and language assistants.

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

## 1. はじめに

本調査研究では公立小学校の学級担任に質問紙調査を行なったが、その実施時期は2007年7～12月であり、また第一報を執筆したのが2008年4月であった。当時は新学習指導要領が公示された直前直後であり、小学校現場では多種多様な反応が見られていたが、本稿執筆現在（2009年9月）においては移行措置期間の1年目でもあるため、各地域や学校が2011年の完全実施に向けて、戸惑いや不安を抱えながらも準備を進めている状況にある。質問紙調査を行なった時点では「総合的な学習の時間」の一環として位置づけられていた英語活動であったが、本稿執筆現在においては「外国語活動」の名称で一必修科目として見なされるに至っており、小学校英語活動<sup>(2)</sup>をめぐる情勢はこの2年間で大きく推移したと言えよう。しかしながら、制度制定は進めど、第一報（田邊 2008）で筆者が指摘したチーム・ティーチング（以下 TT）をめぐる課題は依然として改善されていない。それを裏付けるように、2009年8月に告示された「平成22年度概算要求主要事項（案）」（文部科学省 2009）の「外国語教育の充実（英語教育改革総合プラン）」の下位項目においては、「外国語指導助手コーディネーター活用支援事業」で外国語指導助手（以下 ALT）の活用が課題として挙げられている。また、全国都道府県教育長協議会が全国の公立小学校を対象に外国語活動必修化への取り組みについて調査した中では、外国語活動を実施するに当たっての要望として「ALT の訪問回数を多くしてもらいたい」、「ALT と担任の橋渡しをするコーディネーターの確保」など、TT に関連する内容が多く報告されている（全国都道府県教育長協議会第一部会 2009）。このような現状を鑑みても、より円滑な TT を実現していくために学級担任が TT について、そしてそのパートナーに対してどのように考えているかを探る必要性は、2年前と比較しても幾分も損なわれていないと考える。

第二報である本稿においては、まず第一報（田邊 2008）の内容を概観した上で、調査結果の後半部分を報告し、最後に考察を加える。

## 2. 研究の背景

第一報（田邊 2008）で詳説したように、小学校における英語教育の歴史の中で TT は主たる指導形態として定着しており、文部科学省も「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当初から新学習指導要領告示後の現在に至るまで、一貫した姿勢で TT を推進している。さらに、筆者自身が外部講師（Guest Teacher:

---

(2) 本調査研究では、一般の公立小学校に勤務する教員だけでなく、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。

以下 GT) として小学校現場に関わってきた経験の中で TT の諸課題を痛感したことをきっかけに、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見出し、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、英語活動歴の差、TT 経験の有無、英語活動に対する積極性の高低などによって、差異があるか否かを明らかにする。

本稿においては 2 番目の調査目的を中心として報告する。

### 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、一般の公立小学校<sup>(3)</sup> (以下、一般校) 勤務の被験者が90名、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、英語教育推進校勤務の被験者が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。

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	TT 経験の有無	英語活動への積極性
内容	5年以下: 66	2年以下: 58	ある: 90	1 (消極的): 15
	6-10年: 12	3, 4年: 62	ない: 63	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

(3) 当調査研究と同時期に文部科学省が全国の公立小学校を対象に実施した「小学校英語活動実施状況調査(平成19年度)」(文部科学省 2007) においては、年間活動時間数は「4～11時間」と回答している小学校がどの学年においてももっとも多いと報告されているが、当調査で対象とした被験者が勤務する一般校も同様の状況であり、英語教育に関する環境については平均的な小学校である点を追記しておく。

### 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<sup>(4)</sup>を用いた。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に焦点を当てて分析する。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）に関してその外部指導者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、それぞれの外部指導者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	⑧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（外部指導者）自身を中心となつ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、ALTと日本人指導助手に求める因子に影響している変数を探る。

本稿においては4番目の分析を中心に報告する。

(4) 質問内容については、後掲の「資料」を参照のこと。

## 5. 第一報（田邊 2008）の概要

前述した4つの観点のうち1から3の結果については第一報（田邊 2008）で報告したため、その概要について簡潔に振り返っておきたい。

### 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した結果、ALT の役割に関する明確な考えがあるためか、または学級担任の英語力、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ためか、ALT の上位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、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た。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、続いて「①音声モデルとしての役割」が挙げられている点には ALT 同様に英語力を求めている様子が伺えるが、3番目に順位づけられていたのは「⑨日本の小学校教育に関する理解」であった。この段階ではあくまでも平均点の比較であり統計的な裏付けはないが、学級担任は 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見られた。

### 5.2. 調査結果に対する因子分析

前項では学級担任が 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表れていたが、因子分析を用いてさらに詳細な検証を行なった。

ALT と日本人指導助手の各グループの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。両グループの結果を比較してみると、そのパターンには共通性が明白に認められたため、項目⑥⑦⑧⑨を第1因子（F1）、項目③④⑩を第2因子（F2）、項目①②⑤を第3因子（F3）、項目⑪⑫を第4因子（F4）として、因子解釈をした。その結果を表3にまとめる。

表3 因子分析の結果

因子番号	項目番号	因子解釈
第1因子（F1）	⑥⑦⑧⑨	個々の児童に対する教育的配慮
第2因子（F2）	③④⑩	授業作りと進行
第3因子（F3）	①②⑤	生きた英語や異文化理解の情報源
第4因子（F4）	⑪⑫	ALT：ALT への関わりやすさ 日本人指導助手：英語活動指導助手としての価値

以上のように、本調査では、学級担任が 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、さらに各外部指導者に 1 つずつの因子が特定された。

### 5.3. 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 や日本人指導助手と直接的に関わる学級担任の意識下において、それぞれの外部指導者に対して求める要素の度合いに差があるか否かを検証した。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、「F1 個々の児童に対する教育的配慮」については、日本人指導助手に対する度合いが ALT を上まわっており、1%水準で有意差が見られた。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られていた。「F2 授業作りと進行」についても日本人指導助手に対する度合いの方が高く、1%水準で有意差が認められた。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た。質問紙の自由記述欄等の分析も加味して考察したところ、F1 と F2 とともに、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た。「F3 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、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た。学級担任の英語力を補うだけでなく、異文化理解に関する暗示的知識の提供者としての価値や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捉えられる結果であった。

以上の結果から、被験者内においては ALT と日本人指導助手に対して要求する因子には、統計的にも有意に差異があることが明らかとなった。

## 6. 変数の影響

本項より、2 番目の調査目的につき、その分析結果を報告する。

TT のパートナーとして教育現場に足を運ぶにあたり、学級担任の英語活動歴などの情報をもとにして、外部指導者に求められている、あるいは期待されている因子を少しでも予測することができたら、より円滑な TT を実現する一助となるはずである。前項で振り返った第一報（田邊 2008）の分析結果を踏まえた上で、本項では被験者の「英語活動歴」、「TT 経験の有無」、「英語活動への積極性」の 3 つの観点から比較分析を行ない、各因子に影響を及ぼしている変数を明らかにすることを試みる。

6.1. 英語活動歴別グループ間の比較

英語活動歴別グループ間の比較においては、1年以下(0-1Y)、2～3年(2-3Y)、4年以上(4Y+)の3グループ間で、ALTと日本人指導助手のそれぞれに対し3つの因子(F1～3)について下位尺度を用いて平均値を比較した。一元配置分散分析(その後の検定はScheffe検定を採用)を行なったが、上述したように、ALTと日本人指導助手のそれぞれに対し3つの因子について比較を行なっており、検定を繰り返すことで偶発的に有意差が出てくる可能性を減らすため、分析の際にボンフェローニの補正を行い、 $p < 0.017$  ( $0.05 \div 3 = 0.0166$ )と有意水準を切り下げて設定した。なお、次項以降の比較においても、この有意水準を適用する。

表4が示すように、ALTの「F3 生きた英語や異文化理解の情報源」については、英語活動歴の影響は有意であり( $F(2,150) = 4.847, p < 0.017$ )、平均値は0-1Y、2-3Y、4Y+の順に高くなっている。単純に解釈すると、英語活動歴が長いほど、TTを組むALTに対して、英語や英語圏文化の実物モデルとしての役割を期待していることになる。また、Scheffe検定を用いた多重比較によれば、表5が示す通り、F3については4Y+と0-1Yとの間に統計的有意差が認められる。当調査においては英語活動歴の質までは考慮に入れていないが、この点においては量(つまり活動歴の長さ)だけでも有意差を生む要因となっている様子が伺える。ある一定期間、当調査結果では4年以上、実際に英語活動を行なうことによって、ALTの内に生きた情報源としての価値を見出す、またはその必要性を実感するに至るのかもしれない。一方、他の因子についてはALTと日本人指導助手の両方とも有意差は認められず、英語活動歴の長短によって差が生じる点ではないようである。

表4 各因子における0-1Y、2-3Y、4Y+グループ結果の平均点・標準偏差・一元配置分散分析

因子	0-1Y		2-3Y		4Y+		ANOVA	
	M	SD	M	SD	M	SD	F	p
F1: ALT	11.03	2.82	10.70	3.33	11.12	3.56	0.28	0.760
F2: ALT	9.79	2.50	10.04	2.78	9.91	2.70	0.01	0.906
F3: ALT	12.82	2.11	13.69	1.37	13.91	1.38	4.85	0.009*
F1: 日本人	13.54	3.12	13.24	3.52	13.35	3.60	0.07	0.931
F2: 日本人	11.32	2.20	11.79	2.33	11.00	3.07	1.56	0.214
F3: 日本人	11.61	2.23	12.21	2.11	12.13	2.09	0.84	0.432

\* $p < 0.017$

表5 0-1Y、2-3Y、4Y+グループ間のScheffe検定結果

因子	グループ間の有意差 ( $p < 0.017$ )
F3 生きた英語や異文化理解の情報源: ALT	4Y+ > 0-1Y



## 6.2. TT 経験グループと未経験グループ間の比較

TT 経験の有無については 2 グループ間の比較になるため、t 検定を利用した。いずれの因子においても有意差は認められず、当調査結果を見る限りにおいては、TT 経験の有無はパートナーに対して特定の要求や期待を高める要因にはなっていない。ただし、TT 経験者の内訳を見てみると、英語教育推進校47名、一般校43名となっており、約半数を一般校勤務の被験者が占めている。英語教育推進校には特別に予算が充当されるため、ALT が定期的に来校する環境が整備されてあったが、当調査において対象とした一般校では、ALT が来校する回数もごく限られており、実際に ALT と TT する機会は年に数回程度という状況であった。TT 経験者の中に経験の幅があり、実質的には未経験者とほとんど差のない経験者が含まれており、統計的有意差が生じるに至らなかった可能性は否定できない。

表6 各因子における TT 経験グループと TT 未経験グループ結果の平均点・標準偏差・T 検定

因子	TT 経験あり		TT 経験なし		df	t
	M	SD	M	SD		
F1: ALT	11.23	2.74	10.46	3.98	101.962	1.336
F2: ALT	9.81	2.70	10.14	2.68	151	-0.750
F3: ALT	13.53	1.42	13.71	1.77	151	-0.701
F1: 日本人	13.52	3.35	13.06	3.61	151	0.807
F2: 日本人	11.23	2.68	11.65	2.51	151	-0.974
F3: 日本人	11.81	2.20	12.44	1.97	151	-1.828

\* $p < 0.017$

## 6.3. 英語活動への積極性グループ間の比較

英語活動歴や TT 経験の有無といった被験者の客観的な要因に加え、英語活動に対する積極性という情意的側面は各因子になんらかの影響を与えているか否かを検証する。英語活動に対する積極性を問う質問に対し、「消極的」「どちらかと言えば消極的」を消極グループ、「積極的とも消極的とも言えない」を中間グループ、「どちらかと言えば積極的」「積極的」を積極グループとし、3 グループ間で ALT と日本人指導助手のそれぞれに対し 3 つの因子 (F1~3) について下位尺度を用いて平均値を比較した。一元配置分散分析（その後の検定は Scheffe 検定を採用）を行い、その結果を検証した。

表 7 が示すように、「F2 授業作りと進行」については ALT ( $F(2,150)=6.713, p < 0.017$ ) と、日本人指導助手 ( $F(2,150)=4.168, p < 0.017$ ) とともに統計的有意差が認められる。平均値はいずれのパートナーに対しても中間グループの値がもっとも高く、次に消極グループが続き、積極グループが一番低い値を示している。また、Scheffe 検定を用いた多重比較によれば、F2 について表 8 が示す通り、ALT に対しては中間グループと消極グループ

プのいずれの値も積極グループより有意に高く、日本人指導助手に対しては中間グループの値が積極グループを有意に上まわっている。積極的とも消極的とも言えないグループが、指導案の作成や授業の中心的役割を TT のパートナーに期待する度合いをもっとも強く示す結果となった。F2 は英語活動を行なう準備または実践に当たる因子であり、英語活動の根幹となる部分であると言っても過言ではない。ここには、中立的に英語活動を捉えている被験者が ALT や日本人指導助手の授業実践を観察しようとしている態度が表れたのか、または英語活動に無関心で ALT や日本人指導助手に丸投げしようとする姿勢が反映されたのか、解釈が困難ではあるが、興味深い結果となった。

表7 各因子における消極、中間、積極グループ結果の平均点・標準偏差・一元配置分散分析

因子	消極グループ		中間グループ		積極グループ		ANOVA	
	M	SD	M	SD	M	SD	F	p
F1: ALT	10.93	3.87	10.90	2.98	10.92	2.99	0.00	0.999
F2: ALT	10.21	2.48	10.71	2.59	8.85	2.71	6.71	0.002*
F3: ALT	13.18	2.01	13.94	1.14	13.77	1.24	3.56	0.031
F1: 日本人	13.21	3.50	13.76	3.60	13.04	3.29	0.57	0.570
F2: 日本人	11.66	2.22	11.96	2.50	10.54	2.95	4.17	0.017*
F3: 日本人	12.11	2.15	11.94	2.22	12.17	2.04	0.15	0.861

\* $p < 0.017$

表8 消極、中間、積極グループ間の Scheffe 検定結果

因子	グループ間の有意差 ( $p < 0.017$ )
F2 授業作りと進行: ALT	中間グループ > 積極グループ 消極グループ > 積極グループ
F2 授業作りと進行: 日本人	中間グループ > 積極グループ

## 7. 考察

以上、被験者内比較と変数の影響を検証してきたが、各因子につきその結果をまとめて考察を加えたい。

「F1 個々の児童に対する教育的配慮」は、被験者内比較においては日本人指導助手に対して、より強く求める傾向が判明したが、変数の影響は ALT と日本人指導助手のいずれに対しても認められなかった。考え得る原因のひとつとして、教育的配慮に関する意識は英語活動に限定されるものではなく、小学校教育全般において重視されるものであるため、英語活動に関連した要因が直接的に誘発するわけではないと考えられる。または、教育的配慮に関する意識は各教員の持つ教育観に大きく左右される内面的な部分であるとも考えられ、質問紙の自由記述欄には、「外部講師の先生方には、小学校は集団作りの場であり、集団としての力を育てる必要があることを理解していただきたい」といった意見が

ある一方で、「児童のしつけなどは学級経営に関わる部分であり、外部の人間に関与を望まない」とのコメントも見られる。F1については、パートナーが外国人か日本人かという事実が影響することはあっても、学級担任の外的要因を以て予測し得る部分ではないようである。また、岡他編（2007）では、英語活動に関わる各指導者を「小学校教育と子どもに通じた HRT<sup>(5)</sup>」、「英語教育に通じた JTE<sup>(6)</sup>」、「英語そのものに通じ、かつ外国語やその文化を伝える実物としての ALT」と特性別に大別してある。当調査における F1 は主として学級担任の特性に関わる部分であるため、被験者の外的要因（変数）によって ALT や日本人指導助手への要求度に差が生じていないのは妥当な結果と言えるのかもしれない。したがって、当調査結果を見る限りにおいては、外部指導者は TT を行なう際に、個々の児童への対応に関してどこまで踏み込むべきか、または関与していいものか、学級担任と事前に相談し、意思疎通を図る以外に方法はなさそうである。

「F2 授業作りと進行」について述べると、被験者内比較においては日本人指導助手に対して、より強く求める傾向が判明した。さらに「英語活動への積極性」の違いによって ALT と日本人指導助手の両方に対して統計的有意差が生じることも分かった。被験者の F2 の平均値と質問紙の自由記述欄を照合してみると、消極グループと中間グループのコメントには「英語に自信がないので、英語専科教員を配置して欲しい」、「英語教育に関して専門的なトレーニングを受けていないため、ALT に任せてしまう」など、英語力や専門的知識の不足に対する不安や懸念が散見され、授業の中心的役割を外部指導者に託すことを望む声が目立つ。この点については、当調査研究とほぼ同時期に行なわれた小学校英語の実態に関する調査（Benesse 教育研究開発センター 2007）でも、授業の中心となっている指導者は ALT など外部の人材が過半数以上を占めているという結果が報告されており、ALT などの外部人材・機関が英語教育を担っている小学校が多いと指摘されていた。当調査結果を踏まえると、この実態調査で授業の中心的役割を外部指導者に任せていた学級担任は、英語活動に消極的、またはどちらとも言えない層であることが分かる。一方、積極グループには「英語教育を通じて授業改革、活性化が期待できる」、「ALT をうまく活用することで、子どもたちに英語でコミュニケーションが取れた時の達成感や満足感を味わわせたい」といった授業計画や運営に能動的に取り組もうとする姿勢が伺えるコメントも見られる。また、積極グループについては英語教育推進校勤務の被験者が 7 割を占めている（48名中33名）ことから、F2 の結果には英語教育推進校としての取り組みの成果、つまり英語活動に対する教員の意識改善の結果も反映されているのかもしれない。したがって、F2 については、学級担任が英語活動に消極的で、パートナーが日本人指導

(5) Homeroom Teacher：学級担任の略。

(6) Japanese Teacher of English：日本人英語講師の略。本稿の「日本人指導助手」と同様の意味でこの用語が使われている。

助手の場合にもっとも強く要求され、英語活動に積極的な学級担任が ALT と TT する場合には比較的要求度が低くなると言える。第一報（田邊 2008）において、英語活動に慣れてきた学級担任と外部指導者との間でわかまりが生じた事例を紹介したが、この結果を踏まえて分析すれば、その原因は明らかであろう。外部指導者の立場で小学校教育現場に入る際には、学級担任の英語活動に対する積極性を把握することによって、授業計画や運営における自身の役割をある程度調整することが可能になると考えられる。

「F3 生きた英語や異文化理解の情報源」では、被験者内比較において ALT により強く求める傾向が認められ、さらに「英語活動歴」が長いほど、ALT に対して英語や英語圏文化の実物モデルとしての役割を期待している結果となった。質問紙の自由記述欄には英語活動歴と F3 を直接的に結びつけるようなコメントは見当たらないが、「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は、英語活動歴が4年以上のグループ（4Y+）により多く見られる傾向がある。ALT は、自身の母国語話者である強みを前面に押し出して指導にあたることが求められており、また英語活動歴の長い学級担任と TT する際には、異文化理解の側面もより強く期待されていると認識しておくべきであろう。

## 8. まとめ

『小学校外国語活動研修ガイドブック<sup>(7)</sup>』には、TT を行なう際の留意点として、「指導者の役割分担がしっかりと決められていない場合には、活動がスムーズに展開されずに、指導者だけでなく、児童も不安を感じ、学習内容の定着が損なわれる恐れがある」（文部科学省 2008c: 18）と注意が促してある。当調査結果から得られた知見には限界がある点は否めないが、外部指導者として小学校教育現場に足を運ぶにあたって、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把握しておけば、自身の役割もよりの確に認識でき、その結果、役割分担を明確にした相互補完的な TT を実現していくことが可能になろう。第一報（田邊 2008）でも触れたように、円滑な TT の実現は、英語活動の導入期から外国語活動必修化を目前に控えた現在まで常に解決すべき課題として取り上げられてきた。当調査結果が指導者間の共通理解を促進し、状況改善の一助となることを期待したい。

最後に、当調査結果の問題点として以下の課題が残った。

- 1) 当調査においては、被験者の英語活動への関わり、つまり経験の質までは考慮に入

(7) 小学校における外国語活動に関する各種研修が円滑に実施されることを目的に作成され、すべての小学校に配布されている。

れていない。英語活動歴や TT 経験は、量的要素よりも質的影響をより強く受けるものと考えられる。

2) 質問紙調査を実施した時点では外国語活動の必修化も正式には決定しておらず、英語活動はあくまでも「総合的な学習の時間」の中で国際理解教育の一環として行なわれていたため、指導内容や方法に大きなばらつきがあり、結果として被験者間で英語活動の捉え方が異なっていた可能性も否定できない。

今後はデータの信頼性をいっそう高めるために、また小学校英語教育の改善・充実を検討する際に必要と考えられる信頼性の高いデータを得るために、上記の課題を踏まえた上で取り組みたい。

### 参 照 文 献

- 岡秀夫他編（2007）.『小学校英語教育の進め方―「ことばの教育」として―』. 成美堂.
- 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.
- 全国都道府県教育長協議会第一部会（2009）.「新学習指導要領の趣旨の徹底に向けた取組と小学校段階における外国語活動必修化への取組について」. <http://www.kyoi-ren.gr.jp/report/20kennkyuuhoukokusho1.pdf>. 2009年9月26日.
- 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、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). 2009年9月26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/siryu/015/06032708.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/015/06032708.htm). 2009年9月26日.
- 文部科学省（2007）.「平成19年度小学校英語活動実施状況調査」. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/20/03/08031920/002.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/03/08031920/002.htm). 2009年9月26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」. [http://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). 2009年9月26日.

文部科学省 (2008b). 「小学校学習指導要領案」. [http://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). 2009年9月26日.

文部科学省 (2008c). 『小学校外国語活動研修ガイドブック』. 旺文社.

文部科学省 (2009). 「平成22年度概算要求主要事項 (案)」. [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/other/\\_icsFiles/afieldfile/2009/08/31/1283693\\_001\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2009/08/31/1283693_001_2.pdf).

Benesse 教育研究開発センター (2007). 「小学校英語の実態と課題を探る—全国3,503人の教務主任への調査から—」『BERD』第7号、42-47. Benesse 教育研究開発センター.

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ティーム・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ティーム・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。