

公立小学校における英語教育 ——外部講師の体験を TAE で分析する——

English Education at a Public Elementary School —Analyzing a Japanese English Teacher's Experience through TAE

アレン玉井光江
Mitsue ALLEN-TAMAI

I. はじめに

2020 年に東京でオリンピックが開催されることを受け、文部科学省（以下、文科省）は抜本的な英語教育の改革を行うことを目的に、2013 年 12 月 13 日、「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を公表した。それは「初等中等教育段階からグローバル化に対応した教育環境づくりを進めるため、小学校における英語教育拡充強化、中・高等学校における英語教育の高度化など、小・中・高等学校を通じた英語教育全体の抜本的充実を図る。」ことを目標とし、小学校に関しては中学年より活動型のクラスを週 1～2 コマ程度設け、コミュニケーションの素地を養い、小学校高学年では専科教員を積極的に配置しながら教科型のクラスを週 3 コマ程度設けることにしている。小学校英語教育推進リーダーの加配配置・養成研修、専科教員の指導力向上、小学校学級担任の英語指導力向上、研修用映像教材等の開発・提供、教員養成課程・採用の改善充実などを中心に 2014 年度から強力に逐次改革を推進することになっている。

公立小学校における英語教育に関しては、1992 年に大阪の 2 つの市立小学校で導入されて以来、「教科化」「導入時期」については議論され続けてきた。上記したように 2020 年度から小学校の英語活動は高学年で教科となり、中学年では現在行われている外国語活動が導入される予定である。現在行われている高学年を対象とした外国語活動の目標は「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う」となっている。上記のグローバル化に対応した英語教育改革を進めるために設置された「英語教育の在り方に関する有識者会議」の報告書によると小学校中学年の目標は「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュ

ニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声等に親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う。」であり、高学年の目標は「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションをはかろうとする態度の育成を図り、身近で簡単なことについて外国語の基本的な表現に関わって聞くこと話すことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う。」になるといわれている。

コミュニケーション能力を伸ばすことを第1の目的としている現在の外国語活動では、英語の言語スキルを伸ばすことは二義的な目的とされてきた。そのためか言語スキルの発達も含めた英語教育に取り組んでいる公立小学校の数は大変少ない。本論文においては教科とされる公立小学校高学年の「外国語科」においてどのような英語教育が可能なのかを検証した公立小学校で外部講師として関わった筆者の経験を質的に検証することを目的としている。

II. 研究をはじめるにあたり

1. 理論的背景—Thinking at Edge (TAE) について

Thinking at Edge (これ以降 TAE) は質的研究法の1つであり、一人称的アプローチを採用している。一人称的アプローチとは「当人が、言語に先立つ形でみずから感じているもの、体感しているものに定位して、意味理解を行うことを研究の中心に据えている」アプローチを指す(三村、2014, p.14)。

ユージン・ジェルドリン博士と夫人のメアリー・ヘンドリクスが共同開発したものであるが、「a systematic way to articulate in new terms something which needs to be said but is at first only an inchoate “bodily sense”」(Gendlin, 2004, p.1)と定義されている。要するに最初は inchoate (不完全な、未完成の、組織だっていない) な身体的な感覚に新たな言葉を付ける、つまり命名する系統だった方法である。TAE が大切にしているこの身体感覚は「フェルトセンス (felt sense)」と呼ばれる「感受概念」でもあり、これを導き手として、様々な過程を通して、「もやもやしている感覚」を言語化していく。そもそも得丸(2010)によると、Thinking at Edge の Edge はある意味の周縁に立ち現れてくる未分化な体験の意味領域であり、Thinking とは体験過程がシンボルを選びながら進行する過程を指すという。TAE のもう一つの特徴はその Thinking 過程が具体的で、スモールステップで構成されており、さらにそれらの過程が全てドキュメントとして残るような仕組みになっている。そのため全過程が可視化でき研究の信頼性を確保することができる。

私が TAE に最も引かれるのは、述べてきたように TAE が意味の源を個人的な身体感覚に結び付けているからである。ジェンドリンはこの個人的な体験を大切に見つめ、そこから系統的に意味を創造していく過程で、私個人が環境、他者、世界、宇宙と強く結ばれる普遍

性を得ることができるのではないかと考えた。今まで量的研究を中心に研究テーマを探求してきたが、今回その意味を質的な手法、それも個人的な身体感覚を源とした TAE で振るかえることにより、この内省を通して自分の関わる分野の発展に貢献できると考えた。得丸(2010)によると量的研究と質的研究(TAE)の関係についてジェンドリンは次のように述べている。

これまで量的研究が推し進めてきた「実証主義的科学」や「ユニットモデル」は、今後も発展させられるべきものです。しかし、量的研究の隆盛により、体験の複雑性が含み込む豊かなものに、眼がむけられなくなってしまっただけではいけません。現在の状況では、個人が日々の実践の中で、自然に持つようになる意味ある発見が、「個人的で非体系的で非科学的で直感的な事柄」として排除され、触れられないままになっています。従ってそれを伝え合うこともほとんどありません。またせっかく、既存の単位の切り分けよりも複雑なものに出会っても、それを検討してみようともしません。「よく分からない」のだから何か自分で間違っているに違いないとみなしたりして、その時点で考えるのを止めてしまいます。人間の体験はそもそも研究することが不可能だとか、研究すると、体験の完全性が失われてしまうと考える人もいます。(p. 13-14)

ジェンドリンは上記のような考え方を否定し、TAE を提案し、人の体験をシンボル化しようと試みた。TAE の詳細なステップについては研究データの報告のときに行うことにするが、ここでは TAE は大きく 3 つのパートに分かれることについてのみ言及する。パート 1 は「意味領域の実体化」であり、データ分析のはじめに「もやもや」とした感覚をおおまかに定める。パート 2 ではこの未分化の思いに言葉を使い、意味領域の側面を立ち上げてくが、それらの側面を関係づけ、共通組織を作り上げる。最後のパート 3 では共通組織をまとめ、構造化していく。

2ー研究サイト

2.1 英語に関する研究地域の特殊性

2.1 研究サイト(地域)

今回の研究サイトとなった地域では平成 12 年度より 21 世紀の新しい学校づくりを目指して「プラン 21」という教育改革プログラムを展開している。このプランに従い、小学校では平成 12 年度より、また中学校では平成 13 年度より「学校選択制」が始まった。各学校では「個別学習」「習熟度別学習」「小学校の教科担任制」「中学校の公開授業」「小中連携教育」「小学校での英語教育」などに取り組み、学校の特色作りに努めている。この地域で

は、9年間の義務教育を1～4年、5～7年、8・9年と3つのセクション「4-3-2」に分け、それぞれの目標のもとカリキュラムをたてている。

また、平成15年度より「構造改革特別区域研究開発校」制度を利用して英語教育を始め、平成20年度以降は「教育課程特例校」制度を使い、特殊な英語学習環境を整えている。公立の小学校としては珍しく週1回1年生から英語の授業があり、英語は教科として取り扱われている。この地域では積極的に小中連携を進めていることもあり、英語科では9年間を通して「聞くこと」「話すこと」を中心とした一貫性・系統性のある実践的・実用的コミュニケーション能力の育成に重点を置いている。英語教育における「4-3-2」制では、1～4年の時期は「英語に親しむ」、5～7年の時期は「英語を身につける」、8・9年は「英語を活用する」という達成目標を設定している。

また、当該地域の小学校校長会では、校長の「経営論的管理能力」の伸長をねらいとして「小学校長会指定研究開発校」制度を持っている。これは「学校の質的転換」や「教育の意識改革」を具現化するための試みであり、他校の学校経営に参考になるようにとの試みで始められ、英語教育に関しても推進校が選定されている。

2.2 研究参加校

研究に参加してくださった公立小学校（これ以降A小学校と呼ぶ）は、平成14・15年度に当該地域の国際理解教育推進校として英語教育の研究に取り組んだのをきっかけに、その後平成21～23年度に文部科学省の研究校に指定され、「英語教育改善のための調査研究事業」に参加した。また、同時に同地域の小学校長会の指定を受け「わかった、話せた、進んできた」を大切にした英語学習というテーマのもと平成20、21年度に研究を実施した。その結果、英語の時間に発表する児童が増え、日常的に英語が定着し、教師は授業力がアップしたと実感し、classroom Englishを使えるようになったと報告されている。しかし、児童に自信をもたせられたかどうか、はっきりとしたものが見えず、教師も本当に自信がついてきたのかわからなかったという課題も提起している。（小学校校長会指定研究開発 研究紀要）

その後、前述した文部科学省からの委託研究は、民主党による「事業仕分け」の影響から大幅に予算が削られたこともあり、22年度以降はその研究は行われていない。しかし、校長会指定の英語の授業研究は、現在も続いており、A小学校は同地域での英語教育モデル校として今も研究を続け、地域の英語教育を牽引している。平成22年度からは、他の小学校2校と中学校1校と共同で「英語の小中連携研究」に取り組むことになった。各学校の担当者が集まり協議を重ね、1）各学校の英語学習の体制作り、2）各学校の年間指導計画作り、3）小学校から中学校へ何をどう教えていくかの事例研究、4）評価についての具体的な検討が続けられた。しかし、A小学校に対しては、児童の実践的英語力を高めるよう独自

の研究・実践を進めるという課題が与えられ、他の小学校とは取り組み方が異なってきたこともあり、3小1中の連携研究は次第に行われなくなった。一方、平成22年度後半よりA小学校は独自のカリキュラム作りに取り組んでいる。そのカリキュラム作りに参加し、指導しているのが筆者である。

A小学校において著者は英語教育アドバイザーとして関わりつつ、学級担任とともに6年生の児童に英語を教えている。平成21年、実践を始める前に、A小学校の校長及び研究主任とA小学校での英語教育の目標について話し合いを重ね、英語の時間は他教科同様に「学び」を大切にしたい時間であることを確認し、以下のような目標を設定した。

まず具体的な英語のスキルの獲得については、中学校との連携も視野に置き、高学年ならではの学習を成立させるためにもリタラシー教育を行うことが重要だと考え、下記のような目標を掲げ、基礎から時間をかけてリタラシーに関する基礎的なスキルを育てることにした(アレン玉井、2012 参照)。

- ①アルファベットの大文字を完全に習得する。〈認識だけではなく書くところまで〉
- ②アルファベットの小文字を学習する。〈認識だけではなく書くところまで〉
- ③音韻認識能力を向上させる。
- ④音と文字との関係を理解する。〈子音は100%、母音は50%の理解度を指す〉
- ⑤理解できる単語の数を増やす。
- ⑥簡単な未学習の英単語を読むことができる。

また、音声言語の発達については下記のような目標を設定した。

- ①意味のある文脈の中で英語を聞き、理解することができる。(物語を通して)
- ②意味のある文脈を通して英語の表現に慣れ、使うことができる。(物語を通して)
- ③意味のある文脈を通して「英語でやり取り」をすること、また「英語で物を考えること」を経験する。

そしてそれらのスキル学習を進める礎ともなる英語学習全体の目標を以下のように設定した。

- ①英語の時間も他教科と同様に学びを積み上げる時間であると児童が認識する。
- ②言語能力に対して自己評価ができ、言語学習に対して基本的な振り返りができる。
- ③自律した言語学習者として自分の学習に責任を持つ。
- ④英語が国際共通語としてこれから自分にとって生涯大切な言葉であることを理解する。
- ⑤英語を通して他国の人や文化などを知ろうとする態度を育成する。

2.3 研究参加者 (A 小学校の担任教員、外部講師としての筆者、および研究指導者)

A 小学校の教員は「教師は子ども達の英語の学習モデルである」と自覚し、Classroom English を使って授業をなるべく英語で進めるように努力してきたようである。その結果子

どもへの指示やモデル提示などを英語ですることができるようになり、英語の授業が引き締まってきたと感じている。「短い時間で簡単かつ適切な英語を使って指示を出すことを学習したおかげで、他教科でくどくどと語ってしまう教師の「性」を払拭することができたと感じている教員もいる」(小学校校長会指定研究開発校 研究紀要 p.81)。

外部講師として小学校に入り英語指導をした著者は、大学で教鞭を執りながら24年間、幼児・児童の少人数クラスを担当し英語を教えてきた経験を持つ。その間12年間幼稚園でも年中、年長児を対象に英語を教えた。10年前より公立小学校に出かけ、ボランティアとして学級担任とともに良き英語教育を求め、実践研究を続けている。大学教員として33年目を迎えるが、専門は児童英語教育であり、児童がどのように英語を学習していくのかを量的、また質的に研究している。

大学教員のM女史は体験から系統的に意味を見出していくTAEの手法に魅せられ、その意義を広めようと試みている質的研究者である。今回は筆者の依頼に呼応してくださりと、筆者にTAEの指導をしてくださるとともにインタビュアーとして本論文のデータ収集、そして分析に協力してくださった。

III. データ分析—TAE プロセス

3.1 研究目的とデータ収集

筆者は公立小学校に関わり9年が終わった段階で今までの自分の外部講師としての経験をなんらかの形でまとめてみたいと考えていた。量的研究者として研究を続けてきた著者だが、文脈の中から自分の経験を理解したいと考えた。そこで今回TAEを通してうまく言葉にはできない、もやもやとした思いを言語化することに挑戦した。自分自身を研究対象とするため、データは自分の中にあるものの、反対に分析対象以外の体験の影響を取り除く作業が難しかった。今回の研究は以下のような手順で行われた。

- 1) 2時間のインタビューを受ける 【2014年2月27日】
- 2) インタビュー原稿の書き出し。
- 3) TAEのパート1とパート2を行う 【2014年3月20日】
- 4) TAEのパート2と3 【2014年3月28日】

なんらかのデータから取り掛かるほうが進めやすいと考え、最初にTAE実践者のM女史から2時間余りのインタビューを受けた。そのインタビューを書き起こし、第一データとして1ヵ月後よりTAEの実践をM女史の指導のもと始めた。TAE手法を理解して分析を進めることができるようにM女史は常に分析者である私の意識がフェルトセンスに向くように寄り添い、分析の方向性を意識化する手助けをしてくださった。

3.2 TEA プロセスとデータ分析

3.2.1 【ステップ1～5】全体をつかむ

- ステップ1 全体を漠然とつかむ＝数語で取り込む。^(注1)
- ステップ2 うまく表現できない（複雑な）中核に注意を向ける。
- ステップ3, 4 キーワードを選び、その（一般的でない）独自の意味をさぐる。
- ステップ5 ここまでの作業をまとめる＝長めの句または一文で表現する（中核をつかむ）。

このパートでは最初に「外部講師として小学校英語に関わった経験から得たもの」というテーマでマイセンテンスシート^(注2)を使って分析を行った結果、ステップ1では「つながり」「使命感」「千差万別」「葛藤」「不安」「自負」「タレント」などの言葉が出てきた。ステップ2で「答えのない、グレイな世界」という感じであるという仮マイテンスを作成し、ステップ3の「語の定義」を行った。しかし、研究協力者のM女史と話しているうちに自分の思うフェルトセンスを表していないと感じ、1週間自分のフェルトセンスをもう一度探ることにした。

その結果、「外部」「創造」「つながり」「使命感」「葛藤」「辛い」などをキーワードとし、ステップ3、4でそれらの独自の意味を探るため、辞書的な意味と比較しながら自分のフェルトセンスを確かめていった。その結果、「一体感、一人ずつ立っているけれどつながっている」という新しいマイセンテンスを得た。このマイセンテンスは「まったくの外部ではないが、決して内部の者でもない人間が、現場で児童、担任教諭とつながろうと、一体感を得ることで自分の存在を認識する」という思いを表した。

3.2.2 パート2【ステップ6～11】IU（implicit understanding: 暗在的理解）の側面を検討し、細部間の関係を見出し、側面間の関係を検討し、語関係のつながりを見出す。

- ステップ6 側面を集める。
- ステップ7 側面の詳細な構造を見る。
- ステップ8 側面を交差させる。
- ステップ9 自由に書く。

このパートで私が最も難しく感じたのは実例からパターンを浮き立たせるところであった。ステップ6で側面（実践）を集め、ステップ7でその側面からパターンを見つけ出した。パターンとは「多くの状況に適応できる一般的なもの」（得丸、2008、p. 66）であり、

「繰り返し現れる可能性がある」(ibid, p.73)ものであるが、事例から一般化できるパターンを見出すには、TAEの理解と経験が必要であると感じた。最終的にはM女史の助けを得て、表1のような事例からパターンを見つけ、その事例を付け加えるシートを使用しながら、以下のような12のパターンを見つけることができた。

表1 パターン3の例

パターン	モデルがないことが不安につながることもある
事例	私も誰をモデルに動けばいいかわからないのです。(インタビューより)
他の事例	国と言っている方法とはまったく違う方法でやってきているわけで (インタビューより)
	自分の知らないところで自分のやり方が広がっていくことへの不安 (校長との話より)
	一人でやっていないから、必ずTTでやっているの、そうすると担任、校長、そして行政が関わってきて、途中から責任感をすごく感じるようになってきた (インタビューより)
	学校全体の責任を私は負いきれないと思っていた (担任の先生との会話より)
メモ	モデルがないことをネガティブにとっているわけではないが、時折、目指すゴールを考えて悩むことはある。2年目にA小学校全体に私のやり方が広まっていった時の不安と、それがなんとか定着した現在の達成感には大きな隔りがある。

抽出したパターン

- (1) 自分の英語の教え方については納得している。
- (2) 外部の人間であることを自覚している。
- (3) モデルがないことが不安につながることもある。
- (4) 児童によって先生が変わっていく。
- (5) 担任と協同してお互いの世界を広げる
- (6) 担任と協同で理想としている授業ができる
- (7) 理想像に近づく子どもたちをみて喜ぶ
- (8) 校長先生が自分の目で確かめて理解しようとされた
- (9) 私は積極的に環境に入ろうとした
- (10) 一体感を感じて喜ぶ子どもたち
- (11) 卒業した子どもたちとのつながりを発見する
- (12) 子どもの陰湿さに驚いた

次のステップでは側面を交差させた。交差とは「ある事例が示唆することが、別の事例に

もあるとすること」であり、「ある事例からみつけたパターンを、別の事例のパターンであると考えたことをパターンと事例を交差させる」ということである (ibid, p. 78)。交差の意味について、得丸 (2008) は次のように書いている。

パターンは一般化できるものなので、多くの異なる事例に適用することができます。また、同じパターンを適用することによって、多くの異なる事例を関係づけることができます。事例をフェルトセンスの 1 つの側面であると考え、フェルトセンスの中に立体が見えてくるイメージです。 (p. 79)

表2 パターン3と他の事例との交差の結果得られた新しいパターン

パターン3とパターン1の事例と関連づける
私はモデルがないと不安であるが、A小での実践は理論があるので安心だとA小の先生がたは言われた。
モデルがないと不安だが、その研究を行うために準備をしてA小に入った。
モデルがなく不安であったが、最終的にはぶれなかった。

今回の場合は上記のようにパターンと事例の交差というよりもパターン同士を交差させ、12x12-12の132回の交差を行った。例えばパターン3とパターン4を交差させ、「児童によって先生が変化する過程を経てモデルが出来上がっていった。モデルがない不安があったが、児童によって変化する担任の先生とともに新しいモデルを作っていった。」という気づきを得ることができた。

ステップ9はそれまでのステップで得た気づきや思いを自由に書き出す段階である。書く作業を通して思いや考え方にまとまりがでてくる。TAEはこのステップで終了することも可能で、ジェンドリンも全ての人が次ぎのパートである理論構築に進む必要がないと「TAE序文」に書いている。私は次の理論構築に進んだので、ステップ9の書き出す作業は省いたが、このパートで行ったパターンの交差作業で言語化できなかった自分の思いを立ち上げることができ(付録参照)、その事実TAEの面白さと奥深さを感じた。

3.2.3 パート3 【ステップ10～14】 理論作り

このパートは得丸 (2010) によると「直接照合によりフェルトセンスとの固有なつながりを保ったまま、論理のもつ道具としての推進力を活用していきます」と説明されている (p.95)。ここでいう理論とは「概念 (語) の構造体」つまり「いくつかの概念 (語) が互いに組み込まれひとまとまりの構造をなしているもの」(得丸、2008、p.112) と定義されている。フェルトセンスには秩序があるので、同じフェルトセンスから出てきた語は、一見、関連がないように見えても、互いに深い関連がある。これらの用語を文法にかなった文にして、フェルトセンスに照らし合わせてみると、フェルトセンスの秩序が浮かび上がってくる

と考えられている。具体的にはステップ10～12で理論を作り、ステップ13、14で確認の作業をする。

- ステップ10 用語3つを2つずつ、組み合わせてみる。「AはBである」
- ステップ11 用語3つを2つずつ、組み合わせてみる。「AはもともとBである」
- ステップ12 用語3つをしっかりと組み合わせる。気になる用語の再チェックを行う。
- ステップ13 対象データ以外のところで試しに理論をあてはめてみる。
- ステップ14 対象データに戻り、理論があてはまっていることを確かめる。

この作業の意味を得丸（2008）は次のように説明している。

理論を作ることは、単に、フェルトセンスに埋もれているものを取り出すことではありません。フェルトセンスと言葉をていねいに応答させることを繰り返すにつれて、理論がだんだん形をなしてきます。それとともに、フェルトセンス自身も変化し、「からだの感じ」が、よりしっかりしてきます。比喩的に、身体が内面的に成長するといってもよいでしょう。フェルトセンスを構造化し尽くすことはできませんから、理論が完成されることはないともいえます。大切なのは、自分の経験から理論を作り、ほかの人と伝え合うことです。そのことにこそ、意味があるのです。

(p. 113)

最初に3つの用語を選び、「である文シート」を使い、選んだ3つの後を「は」と「である」で結んで文を作り、フェルトセンスで感じて修正することを試みた。最初に選んだ3つの用語は「つながり」「積極性」「自信」であった。正直、パート2でパターンを形成し、さらにその交差に多くの時間を費やし、多くの言葉で自分の内面を見つめ直し、フェルトセンスに照らし合わせた作業をした後に、3つの用語で改めて自分の「もやもやしているもの」を表す作業に最初戸惑いを感じた。しかし思いのほか簡単にこれらの3つの用語が浮かび上がってきたことに驚いた。

シートを使いながら、表3のように選んだ用語を結びつけ、形式的に理論的で、かつ、フェルトセンスにあっている文を作っていた。

表3 「である文」シートを使つての分析

用語を「である」で結ぶ	フェルトセンスにあうように修正
「つながり」は「積極性」である	「つながり」は「積極性」を持つことでなりたち、受動的な態度では成り立たない。
「積極性」は「自信」である	「積極性」は「自信」から生み出されるものである。
「自信」は「つながり」である	「自信」は「つながり」をつくりあげる。

「積極性」は「つながり」である	「積極性」を持つ人がつながっていく
「自信」は「積極性」である	「自信」を持つことで「積極性」を持つ行動ができる
「つながり」は「自信である」	「つながり」を持っていることで「自信」を深めることができる

この過程において、パート2で多くの言葉で立ち上げてきたフェルトセンスの側面の中核に入っていく感じを覚え、「肩の荷が下りた」「体が軽くなった」気がした。

さらに次のステップ11では、「もともとシート」を使用し、「AはもともとBである」の文を書いていった。文がIUにとって正しいと仮定し、「なぜそう言えるのか」を感じ（考え）、AとBのより深い関連性を得て、新しい用語を書く作業を行った。表4のように「～はもともと～である」という文に用語を入れ込み、それから気づきを書き、新しい用語を導き出した。

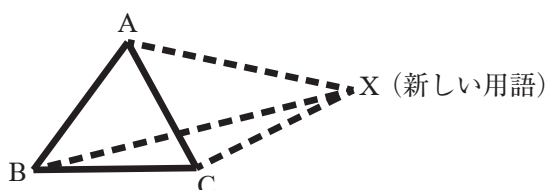
表4 「もともとシート」を使っでの分析

～は本来～である	メモ	新しい用語
「つながり」は本来「積極性」である	つながりを持つには自ら積極的に動くことが必要である。ただ、外部の人間としてどのような積極性 (be, stand, stay there) が適切なかわからない時がある	そこにいる。 そこに留まる。
「積極性」は本来「自信」である	積極性をもって物事に当たるためにはそこに「自信」が必要である。ただこの自信は苦しいときにこそ試され、そして確固として揺るがない次への力になる。	推進力
「自信」は本来「つながり」である	自信を持つためには私には「つながる」という体験、経験が不可欠であった。	体験
「積極性」は本来「つながり」である	積極性をもって動くときどこかでつながりが出てくる。ただ現場を十分に把握していなければこの積極性はマイナスに働く。	役割、立ち位置、個と全体のつながり
「自信」は本来「積極性」である	何事も自信に結びつくような思いにいたるためには積極的に世の中に出ていき、様々な経験をして、ていねいにそれを自分の中に吸収していく過程が必要である。	吸収すること、 内在化
「つながり」は本来「自信」である	本当のつながりを形成するには自分という人間をしっかり認識し、私はできるからここにいるという自信が必要である。	役割と貢献

この分析の意味について、得丸（2008）は「まだ気づかれていない本来の性質へと思考を深める」（p. 122）ことだとしている。思考し言葉にするにつれフェルトセンスの新しいところが形をなすと説明し、図1のような図形を示しているが、この考え方にまったく同感

で、このステップでの分析を通して、3つの用語で作り上げる表層部を支える概念を得た気がした。

図1 用語3つから新しい用語が導きだされる過程



ステップ12では用語3つをしっかりと組み合わせるが、最初にステップ11で得た新しい用語も含めた新しく用語を3つ選び直した。もちろん最初用語を使用してもいいのであるが、私はここで「つながり」は残したが、あと二つをステップ11で得た新しい用語「役割」と「場の共有」とした。ここでは「概念組み込みシート」^(注3)を使い、各概念を残りの諸概念を使って定義する作業を行った。その結果、「役割とは共有している場の中で自分の位置を見つけ、他とつながる時に作りあげられる」、「つながりとは実際に場を共有し、自らの役割を認識したときに作られる」、「場の共有とは一人ひとりが自らの役割を認識し、つながっている状態をさす」という3つの構造体が出来上がった。これらのパターンを見て、「私が意味しているつながりとは、空間、時間を共にするという physical sphere で一緒にいるということの大切さと、ただ空間や時間を共にするというのではなく、それぞれ（私、校長、学級担任、児童）が自分の役割を認識してつながる状況」を指しているのだと理解した。

最後の2つのステップは理論を確かめるために行われる。ステップ13は理論を自分のフィールドの外に適応してみる段階である。何かに喩えるために「（ ）についてのあることに関する何か（ ）のようである。」という文に埋め込み、気づいたことを書くステップである。そこで、次のように2つの比喩文を考えた。「グローバル社会で生きるということは、自分の役割に気づき、外国人の方々と場を共有しながら、結ばれていくということ」を指している。」また「音楽を聴くということは、自分の聞き手という立場を理解し、その場（演奏会）を共有し、演奏者や他の聴衆と音を介してつながっていくということである。」この過程を経て、自分がいかに場を共有することを大切にしているのかを痛感した。

最後のステップであるステップ14では対象データに戻り、理論があてはまっているかを確かめる。または、「理論」の骨格＝結論の文章をくつかに分解し、パターンシートで出て

きた文などに当てはまるのかを検証する。

IV. 結果

最終的に、前述したように「私が意味しているつながりとは、空間、時間を共にするという physical sphere で一緒にいるということの大切さと、ただ空間や時間を共にするというのではなく、それぞれ（私、校長、学級担任、児童）が自分の役割を認識してつながる状況」であるという概念を得ることができた。この概念を得ることにより私はチーム・ティーチングの意味を今まで以上に深く、身体的に理解することができた。

この概念をより実践的な知見へと導くために構造図を作成してみることにした。その折、ステップ8の交差で見えてきた新しいパターンやステップ10などで出てきた用語を組み込んでみることにした。

図2 外部講師として公立小学校に関わった英語教師が見たTeam Teachingの可能性

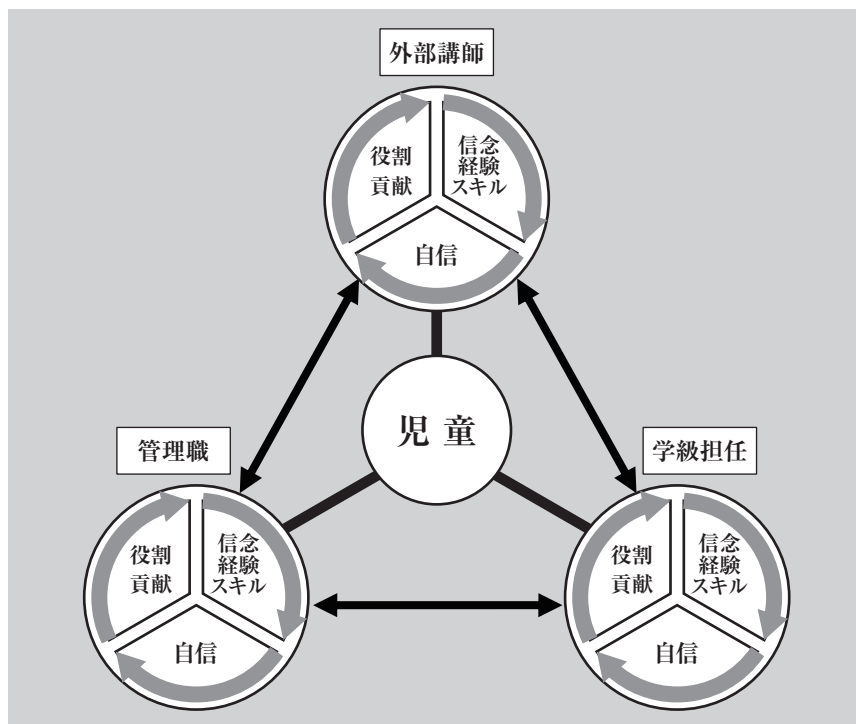


図2では外部講師、学級担任、管理職がそれぞれの立場で児童に関わり合いを持ちながら、お互いに関係を持っている。それは同じ場にいるという大前提のもとである。概念のと

ころでも何度も出てきたが、「その場にいる、留まる、居続ける」というのは大変重要な要素である。それは特に授業がうまくいかない、まとまりきらない学級においてこそ重要であることが交差の結果見えてきた。

それぞれの教員は自分の信念に基づき、経験を通してスキルを磨く、その結果として得られた自信から、その場における自分の立ち位置、つまり役割を深く認識することができる、その役割を十分に認識できた人だけが児童の学びに貢献できる。

図2では、それぞれの教員がただ場を共有しているだけではない。各自プロフェッショナルとして、つまり前述した「信念」「経験」「スキル」に裏打ちされた「自信」を持ち、それに基づく「役割」を自覚し、「貢献」することのできる個々人として、独立して存在しつつ繋がっている状態を表している。これは決して「群れている」わけではなく、力強い自律と協調によってなりたっている。

V. まとめと考察

本研究は公立小学校に英語の外部講師として関わった自分の体験の本質をTAEという質的研究方法を用いて理論（概念の構造体）化したものである。今回私はTAEを実施することで深い知見を得ることができた。身体的感覚を言語化したものなので、最終的に導いた理論はごく自然に自分のものとなった。私はTAEと出会う前から自分の感情を言語化する必要性を研究だけではなく、人生全体において強く感じていた。私はよく「今は、言葉にならないこの感覚、感情を大切に、それを表す言葉を何とか見つけていこう」と考える。経験、思いに言語を与えることで他人、自分そして世界をより深く理解できると信じている。私はこの思い、体験に言葉を与える行為を命名、つまり名前（ことば）を与えることで命を与えることだと考えている。このような考え方を持っていたからか、TAEという分析方法には大きく感銘を受け、共感した。

前述したように、「大切なのは、自分の経験から理論を作り、ほかの人と伝え合うことです。そのことにこそ、意味がある」と考えるTAEの考え方に研究への新たなアプローチを見出した気がする。実際、私は今回得た理論を他の人と語り合うことで、チーム・ティーチングの意義をより深く考えることができ、あるべきチーム・ティーチングの姿について洞察を深めることができた。

ただ1つ大きな課題は言語教師としての性なのか、または「もやもやした思い」を言語化するプロセスに強く魅かれたせいなのか、自分のフェルトセンスをより深く感じる前に思いを言語化していたのではないかと反省している。研究の過程で、自分の中に存在する身体的感覚が十分に熟成するのを待つことも大変重要なことであると学習した。

「個人的で、非体系的で、非科学的で、直感的な事柄」を排除せず、じっくりと時間をかけて言語化していくこの手法に量的研究とは異なる「意味構築」または「意味の発見」の可能性を感じる。

謝辞

本研究を遂行するにあたり TAE について指導して下さった青山学院大学の高木亜希子先生に心より感謝申し上げます。

(注)

注1：これらステップ全ての説明は得丸さと子氏が行われた TAE ワークショップでの配布資料より書き出している。

注2：得丸さと子氏が TAE ワークショップで使用されるワークシート

注3：同上

参考文献

アレン玉井光江．2012.「公立小学校における Synthetic Phonics の実践—アルファベット知識と音韻認識能力の発達—」『ARCLE REVIEW』vol. 7, pp. 68-78.

Gendlin, E. T. 2004. Introduction to Thinking at edge, The Folio. Vol. 19-1, pp. 12-24 (available at <http://www.focusing.org/tae-intro.html>)

三村尚彦．2014.「ジェンドリン哲学と認知科学—フォーカシング指向現象学の射程」、『第1回 TAE 質的研究国際シンポジウム報告書』

鈴木寿子・得丸さと子．2008.「作文添削活動の実践研究における添削者の学び—TAE を用いた内省の分析」、『言語文化と日本語教育』36号、pp.11-19

得丸さと子．2010.『ステップ式質的研究法—TAE の理論と応用』、東京：海鳴社

得丸さと子．2008.『TAE による文章表現ワークブック』、東京：図書文化

付録

交差をして気づいたこと

ネガティブだと思っていたクラスの児童が、卒業後それなりに小学校時代の授業を評価していることがわかり嬉しかった。これは長年関わっているから見えてきたことかもしれない。
クラスの仲間、担任の先生によって児童は大きく変わる。外部講師としてはそれを、特にマイナスな部分を変えるのは難しい
確かに、子どもたちが最もネガティブなときでさえ、授業に臨んだ。最後まであきらめてはいなかった。
子どもの陰険さ、クラス経営の危うさを、その眼で確かめた校長は、建て直しと一緒に戦ってくれた。
クラスの仲間、担任の先生によって児童は大きく変わる。しかし同じクラスの中にも確かに頑張る児童はいた。でも授業を理想像に近づけることはできなかった。
TTができない状態に陥ったが、何とか授業を行った。この交差をすることによりポジティブな姿が思い出された。
授業はできたが、授業をするだけの状況が続いていった。クラスがまとまっているところでは本当に英語を使ってもっと深い言語活動をすることが可能になることが実体験としてよみがえった。
信念を持っていたので、教え方は変えなかった。ただ、最初は自分の経験不足、および担任との関係が未熟だったため必要な変化をおこすことができなかったかもしれない。
卒業した子どもたちの励ましで子どもたちが英語学習に前向きになった。児童の縦の関係に驚いた。
積極的、または長期に関わることにより児童が卒業後を授業を評価してくれられることを知る機会に恵まれ、それが教師として新しい動機付けになっていった。
時間がたつにつれ、卒業した子どもたちとのつながりもあり、子どもたち同士が英語教育に価値付けをしていき、理想的な授業が展開できるようになった。
兄、姉と比較すると全体的には弟、妹がより積極的に授業を受けていたことを担任と共有し、それをさらに高めようと努力した。
卒業後の子どもの成長、コメントが、モデルのない中、実践していたカリキュラムの妥当性を示してくれた。
英語が児童の中で育っているという実感が、さらに授業を楽しくしようとする担任および私の動機付けになる。
子どもたちの協同の学びの喜びを見て、校長はこのメソッドの妥当性を信じた
担任の協力なしでは理想とする英語教育ができないことを理解する
協同の学びの喜びの中で、教員同士も刺激しあうことができる
さらにモデルに従わず、自らのモデルを創造していることにやりがいを感じる
基本的な教授法は変えていないが、様々な改革をしてきた。それがよかったことを感じる
外部者の積極的な関わりがいかに大切であるかこの交差をしていて痛感した
子どもはこども同士のつながり度の違いにより影響を受ける