

# 日本の公立中学校に勤めるALTの同僚性に関する<sup>1</sup> ナラティブ研究

Narrative Inquiry into Collegiality in the Team-Taught Classes

Conducted by an ALT and JTEs in a Japanese Junior High School

坂本 南美

岡山理科大学

Nami SAKAMOTO  
*Okayama University of Science*

## Abstract

The present study explores how an Assistant Language Teacher (ALT) traced his teacher professional development through his narratives. Since 1987 when ALTs began to be hired for the first time in Japan, they have realized team-taught lessons with Japanese Teachers of English (JTE) in public junior and senior high schools. They take the roles of assistants in language classrooms in the schools. Their historical and cultural backgrounds vary: some have teaching experience in their native countries, and others start to teach as novice teachers. The points to be argued here are their constructive process of identity in the new context, and the trajectory of developing themselves as teachers. The first focus of this paper will be ALT's construction of relationships with students through analysis of his first interview. Second, through the analysis, the second interview will reveal the fact that collegiality between ALT and JTE supported his teacher development. The qualitative analysis of an ALT's oral narratives demonstrates his professional development, in which he experienced awareness of the collegiality fostered in his classroom and in his teaching life.

## 1. はじめに

文部科学省から新しい学習指導要領が公示され、学校現場では2020年以降の完全実施に向けて様々な取り組みが進められている。外国語教育に関しては、小学校3,4年生から外国語活動の授業が実施されることになり、5,6年生で外国語科として教科化される。これまでの4技能（読むこと・聞くこと・話すこと・書くこと）から5領域（読むこと・聞くこと・話すこと [発表]・話すこと [やり取り]・書くこと）を扱うことが提示され、高校に続き、中学校でも英語で授業を行うことが基本とされ

る。高校では「論理・表現」の授業の導入により、ディベート等の活動がさらに活発になるだろう。これらを背景に、より「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指して、日本人英語教員 (JTE: Japanese Teachers of English) が、今後、各小・中・高等学校に配属されている Assistant Language Teacher (ALT) とどのような授業実践を展開していくかということは、ますます重要な課題となっていくだろう。

1987年に文部科学省・外務省等による JET プログラム (The Japan Exchange and Teaching Programme) が導入されて、約 30 年が経つ。ALT が各校に配属されることで、日本の多くの公立学校では ALT と JTE によるティーム・ティーチングの授業が実現し、コミュニケーション要素を取り入れた授業が展開されるようになった。2018 年度、JET プログラムによって来日している ALT の出身国は、アメリカが 2,889 人と最も多く、続いてカナダ、イギリス、オーストラリアをはじめ南アフリカ共和国、ジャマイカなど、その出身国の数は 30 か国に及ぶ (CLAIR<sup>1</sup>, 2018)。また、2018 年度に来日した ALT も含めた 1 年目から 5 年目までの ALT の人数は、5,044 名にのぼる (CLAIR<sup>1</sup>, 2018)。CLAIR の調査によると、ALT は欧米からだけでなく、アフリカや南米、アジアの国々からも招聘されており、一人ひとりの ALT が持つ文化的な背景も多様である。各校での ALT の役割は、学校ごとの特色によって差異はあるが、CLAIR による「2018 GENERAL INFORMATION HANDBOOK: JET 参加者用ハンドブック (英語)」(2018) には、以下のように記載されている。

“The main duty of an ALT is to engage in team teaching with Japanese teachers of foreign language (JTL) in foreign language classes in Japanese schools. The goal of team teaching is to create a foreign language classroom in which the students, the JTLs, and the native speaker (ALT) engage in communicative activities. Team teaching provides opportunities for active interaction in a foreign language in the classroom, enhances the students’ motivation towards learning a foreign language, and deepens the students’ understanding of foreign cultures. ALTs work in cooperation with the JTLs to plan lessons, team teach, and evaluate the effectiveness of the lessons” (CLAIR, 2018, p.82)

ここでは、ALT は外国語授業におけるコミュニケーション活動の充実を主眼に置きながら、日本人英語教員のアシスタントとして教室に入るとされている。ALT たちは、来日直後に行われる一斉研修に参加し、日本の学校や授業の形態、具体的な授業案、日本での生活について理解を深めた後、各校へ配属され、ALT として英語教育へと関わっていく。自治体によっては JET プログラムを通じた ALT ではなく、民間企業からの委託事業や労働者派遣事業として ALT を招聘する自治体、姉妹都市提携などのプログラムを通じて ALT を任用している自治体などもある。JET プログラムを通して派遣される ALT は JET ALT と呼ばれ、それ以外の ALT は non-JET ALT と呼ばれる。

JET プログラムによる ALT の任用期間は 1 年だが、上限を設けた中で再任用が可能である。彼らの中には、任期を更新しながら日本で長く教壇に立つことを希望する者がいる反面、1 年を待たずに帰国する者もいる。これらは JET ALT だけでなく、non-JET ALT にも見られることがある。こういった差異には、いったい何があるのだろうか。ALT は、日本人英語教員 (JTE) とティーム・ティーチング授業を展開する。同僚と実践する授業ではどのような現象が生起し、彼らの中でどのようなことが起こっているのか。そして、教師としての成長をどのようにたどるのだろうか。本研究では、これらの問いに答えるため、ALT へのインタビューを通して、彼らのナラティブを質的に分析する。

## 2. Assistant Language Teacher に関する先行研究

日本の ALT に関する研究を概観すると、これまでいくつかのアプローチにより多様な側面から研究がなされており、その特色によって種類を分けながら概観することができる。

ALT の制度における研究では、小村 (1989) が、ALT と JTE とのティーム・ティーチングによる授業よりも、ALT が言語教育の専門的な知識や技能を身に付ける制度に変える必要があると唱えた。また、政策面に着目して、仲 (2006) は、学校では ALT が英語に特化した AET (Assistant English Teacher) としての存在になっていることに注意を促した。彼は、言語政策の視座のもと、JET プログラムによる異文化理解に向けた正の面と負の面の両方を捉え、その課題を克服するための提言を行った。

ALT を集団として捉えた研究では、実態調査に関する研究 (上西 1999, 上智大学 2017) や ALT の異文化に対する葛藤場面での反応を調査した研究 (築道, 1997) がある。特に、上智大学による研究では、小・中・高等学校に勤める 1807 名の ALT を対象とした大規模な質問紙による調査が行われ、ALT の背景や授業での取り組みだけでなく、校種に合わせた調査結果を知ることができる。

ALT との授業による効果に着目した研究では、ALT が生徒に与えた影響について、上垣 (2004) は ALT の授業を多く受けた生徒はリスニングの力が高い傾向があることを明らかにした。また、教師への影響に着目した研究では、白畑・石黒 (2011) が授業中の ALT の発話量をはかり、小学校英語活動における ALT の英語使用を分析したうえで、JTE によるそれらの応用が可能であるかを考察した。

さらに、ALT と JTE によるティーム・ティーチングに着目した授業研究の中では、Tajino and Tajino (2000) や Tajino et al. (2015) が、ALT との英語授業を教室にいる参加者たちの関係性から捉える授業研究を行った。彼らは、team-teaching を team-learning と捉え、教室内の営みの中で教師がともに成長する姿を考察した。

質的な研究としては、他にも日本で ALT として勤めた経験を持つ Simon-Maeda (2011) が、オートエスノグラフィーとして自らの経験を綴った。彼女は、自分自身への視点を 英語母語話者・日本語学習者・日本のコミュニティの一員として捉え、第二言語習得と応用言語学の中にオートエスノグラフィーを位置づけ、社会学的な視点からも英語教育を捉えることの意味を示唆している。

これらの ALT に関する研究を概観すると、ALT が日本の教壇に立つようになったこの 30 年の間に、制度的な側面、ALT の実態調査、学習者や教師への影響、ALT との授業研究、教室にいる者たちの関係性など、多様な視点から研究がなされていることがわかる。その一方で、個人の ALT に寄り添うアプローチは非常に少ない。質的に捉えた Simon-Maeda の研究では、ALT の視点から日本の学校や地域を捉え、ALT に関する我々の理解を深める契機を与えたことは非常に大きいですが、ALT の全容解明には至っていない。学校での業務や生活上の課題を探求する研究では質問紙調査を行うことが多いが、それだけではすくいきれない内面的要素がある。そこに着目する研究はまだ少ないのが現状である。そこで、本研究では、個人としての ALT に焦点をあて、彼のナラティブを質的に分析することにより、そのアイデンティティ変容の様子を捉えながら、教師としての成長を支えた要素を探る。

### 3. 教師の語り

昨今、ナラティブ研究は、医学や看護などの医療分野、心理学や教育学などの学問分野、芸術や美術、物販や経営など、学問領域を超えて広く援用されている（奥田, 2014）。教育の分野でも言語教師のナラティブ研究については、これまでも様々なアプローチから探求されてきた。Johnson and Golombek (2002) は、言語教師が自らの教授経験について語ることで、その中で起きている出来事を再認識でき、それは教師としての成長の糧となることを示した。また、Golombek and Johnson (2004) は、ナラティブ研究における重要な点として、教師によって mediational space (媒介的スペース) が創り出されることを挙げた。そのスペースでは、教師はナラティブの多様なリソースを用いて自らの教授を描くことができ、それらのリソースは “allow them [teachers] to reconceptualize and reinternalize new understandings of themselves as teachers and their teaching activities” と説明した (p.307)。彼らは、教師が自らの授業実践を語ることで、または語り直すことで、認知的に実践を内省しながら、教師としての自分自身や自らの教授の営みについて、新たな理解を再概念化でき、再内在化を促すとしている。Sakamoto (2011) は、日本の中学校に勤める若手の JTE が、自分自身の教授について語ることで、学習指導における認知的気づき、教室にいる人々の関係の中で体験する感情的気づき、教師たちが生徒を育む中で生起する同僚性への気づきを経験し、三つの気づきを軸にしながら教師としての成長のプロセスをたどっていった様子を探った。教師の気づきは、教室内に起こる現象への理解を促すだけでなく、教師の学びの糧となり、その成長を支える礎となる。また、教師による実践への内省に焦点をあてた Reflective practitioner (内省的実践家) (Schön, 1983)、教室での出来事に問いを立て探求する Exploratory practice (実践者研究) (Allwright, 2009) の分野においても教師のナラティブ研究は重要な役割を果たしている。ALT たちが、日本の学校においてどのように自らの立ち位置を見出していくのか、またどのように教室での教授の営みを捉えているのか。ナラティブ研究は、これらの間に関して個人の ALT の語りからその内面的要素を探求する上で大きな役割を担う。そこで、本研究ではナラティブ研究を基盤に、ALT の教師としての成長を支えた要素を探ることを目的とする。

### 4. 研究データと分析方法

#### 4.1 研究データ

本研究におけるデータとして、日本の公立中学校に勤めるアメリカ人 ALT (Mr. S) に 2013 年 1 月と 8 月の二回インタビューを行った。彼は non-JET ALT で、姉妹都市提携のプログラムにより来日していた。彼が勤めた自治体では、1 年間で 1 学期と 2・3 学期に分けて勤務校を変える形式を採用しており、彼は時期を分けて、2 つの中学校とその校区にある小学校で教壇に立った。彼には、大学卒業後、アメリカで SLA におけるライティング授業を担当した経験があり、一旦職を離れて ALT として来日した。一度目のインタビューは 1 校目勤務終了後、二度目は 2 校目での勤務を終えた帰国前に行い、いずれも半構造化インタビューの形をとった。

#### 4.2 データ分析

録音したインタビュー・データは、まずテキスト化した後、切片化した。一度目のインタビューの切片数は 457、二度目は 478 となり、それぞれの切片にコードをつけてカテゴリー化を行った。コー

ド化とカテゴリー化は研究メンバーと議論を重ねながら進めた。脱文脈化してカテゴリーに分け、データを抽象化して概念化した後、それぞれカテゴリーマップを用いて概念の関係図を作成し、Mr. Sの教授に関する理論の再構築を行った。半年後のインタビューだったにもかかわらず、いずれのインタビューでも最も重要となった概念は「心地よく安全な場所としての教室」であり、そこでは教室にいた人びとの関係性が大きな鍵となっていた。カテゴリー化し、彼の教授を形成していた概念をこの関係図で視覚化することにより、ナラティブデータの全容がより明らかになっていった。紙幅により概念のカテゴリーマップは省略するが、本稿中のナラティブデータには切片化した際に Mr. S の語りに付したコードを記載している。

## 5. Mr. Sの語り

### 5.1 学習者との関係の構築

Mr. S は、来日前、母国で大学が一般向けに開講していた英語ライティングの授業を受け持っており、様々な年齢層の学習者に対して、個に合わせた授業実践を行ってきた。その教授経験から培われた言語教育に関する教授スタイルや教師の信念は、すでに彼の中に築かれていた。

ここでは、一度目のインタビューから Mr. S の語りを顧みる。彼は、初めて経験する日本での授業への不安と同時に、言語授業における彼の教師の信念から語り始めた。その中で、新しい環境で授業実践を進めていった様子や、生徒たちとコミュニケーションを重ねてきた様子が繰り返し語られた。特に生徒からのインタビュー活動は、彼にとって印象深いものであったことが示された。その時の様子を彼は以下のように振り返っている。(一度目のインタビューより、S は Mr. S, N は筆者)

- |    |   |   |               |
|----|---|---|---------------|
| 50 | S | It was very nice to see them in the hallway and they could ask me many questions, I think.  | 生徒のチャレンジの受容   |
| 51 | N | Personal questions, about English or something?   |               |
| 52 | S | Yeah. They had a list of questions to ask, but many students, after they practiced those questions many times, they came up with their own changes to those questions.            | 生徒のチャレンジ      |
| 53 | N | By themselves?  |               |
| 54 | S | Yes.  |               |
| 55 | N | Oh, personal questions?   |               |
| 56 | S | Yeah, yeah. So, they used those questions as a guide, so maybe, what is your favorite TV program, and then they can say, "What is your favorite flower, what is your favorite..." | 教材によるサポート     |
| 57 | N | Oh! I see, I see. The lists helped students to ask you some questions.  |               |
| 58 | S | Yes.  |               |
| 59 | N | I see. Did you make it?   |               |
| 60 | S | No. I think M-sensei made it.   | JTEのサポート      |
| 61 | N | M-sensei? I see. Did you have a discussion about your idea or she asked you this idea is okay or...?  |               |
| 62 | S | No. I think it was her idea, and actually, it was a surprise for me.  | JTEのサポートへの気づき |

- 63 N Ahh! Surprise. Nice surprise.  
64 S I did not know until the students received it. JTEのサポートへの気づき  
65 N I see.  
66 S But it was great. JTEの教材への称賛

この活動は、Mr. S の来日直後、ともにティーム・ティーチングを行った JTE の M 教諭が提案した ALT へのインタビュータスクであった。JTE の M 教諭によると、このタスクには目的が二つあった。一つは、内気な生徒も含めた全員の参加により、個人的な英語インタビューを通して、個々の生徒の自信構築へとつなげたい点である。もう一つは、インタビューによって Mr. S が生徒たちと個人的な交流の機会を持つ点であった。彼女は、この目的が JTE と ALT の間で共有されていたことで、タスクはより意味のある活動になっていったという。授業中に行う教室内でのインタビューでは、どうしても生徒は日本人の M 教諭を頼ったり、時間の制約が起きてしまったりする。そこで、JTE が授業外の活動として設定することで、勉強のためのインタビューというよりも、むしろ個人間のプライベートなやり取りという趣になり、互いを知り合うための活動として実現できる。さらに、M 教諭がいなくとも進められるように準備された M 教諭オリジナルの質問リストの存在が、生徒の背中を押していたことが想像できる。廊下で出会う生徒たちが質問リストを手にして英語で質問をする様子は、Mr. S にとっては微笑ましい場面であった。Mr. S は、生徒と Mr. S との心理的距離を近づけたい M 教諭の思いや生徒のチャレンジも汲みながらこの場面を振り返っている。その際の “it was great.” (data 66) という彼のつぶやきは、このエピソードへの温かな感情を表しているようであった。さらに彼は、生徒からのインタビューについて以下のように続けている。(一度目のインタビューより、S は Mr. S, N は筆者)

- 67 N Oh! That’s nice. When students came to you to ask some questions with the list, what were you careful about, what did you think of?  
68 S About me?  
69 N For example, so..., “I have to speak more slowly,” “I have to focus on the grammar” or something?  
70 S With that I focus on just communication. 明確な教授の目的  
71 N Communication?  
72 S Yes. So, understanding one another is the only goal. 明確な教授の目的  
73 N I see.  
74 S Maybe we can try different ways of answering the question, or asking. 生徒に合わせた対応  
Maybe if a student doesn’t understand, I can change to a different word.

ここでは、Mr. S は、生徒と個別に行うこのインタビュー活動に対して、単なる勉強とは別のものとして捉え、生徒と自分が互いに知り合っていくためのコミュニケーションの場面だという目的を “the only goal” として語っている。やはり、このタスクにおける M 教諭との目的の共有によって、単なる会話練習といった活動から意味のあるインタラクションへと様相を変えたといえるだろう。Mr. S は、生徒が彼の英語を理解していない様子ならば、英語表現を変えてみるなど、やり取りの中での工夫点にも言及しており、彼が個々の生徒とのインタビューに丁寧に向き合っていた様子がうかがえる。

また、生徒との関係については、Mr. S は他にも教室内での様々な場面も経験しており、英語に対する苦手意識の強い生徒との関わりを以下のように振り返っている。(一度目のインタビューより、S は Mr. S, N は筆者)

- 185 N Do you notice, oh, like..., he has some trouble in English, or he needs me or some other help?
- 186 S Yeah, some students, I noticed Japanese teachers help them more. JTE のサポートへの気づき  
Maybe when I am doing the bingo at the beginning of first grade class, the Japanese teacher of English will go to, maybe, one or two students to help, “oh, it is this,”  
so I saw it and I remembered which students maybe need help more. 生徒理解への気づき
- 187 N So, you can go to them.
- 188 S Yeah.
- 189 N Ah, that’s nice.
- 190 S Yeah, some support. 生徒へのサポート
- 191 N So, do slow learners try to listen to you and try to more aggressive?
- 192 S Sometimes yes, at first, I think they were too nervous... 生徒の現実の把握
- 193 N too nervous.
- 194 S But I did not give up, so I tried very hard. 教室でのチャレンジ
- 195 N I see.
- 196 S Maybe two students, two girls were maybe a little bad, and I heard in Japanese, “I don’t like..., I don’t like English, why do we have to study English? We shouldn’t have to study this foreign language.” 生徒の英語への苦手意識  
So, I thought well, “I am not going to be upset, I am going to just be nice to her, so I am going to try to get her to be interested” 生徒に合わせた対応  
And by the end of six months, that one student who was complaining 生徒の変化  
“why do we have to study,” she would speak English to me.

ここでは、Mr. S が、授業の中で同僚の JTE がどのように生徒へのサポートを行っているかを把握し、それを参考にした上で、自らの生徒との関わり方を構築していった様子が語られている。彼は、この生徒に対して、怒るのではなく、また避けるのでもなく、英語への興味を生起させるような穏やかな関わり方を意識した。彼のその対応によって、この生徒の頑なな姿勢が変化していった様子は非常に興味深い。JTE の単なるアシスタントという立場ではなく、むしろ独立した一人の言語教師として、言語学習に葛藤する生徒に寄り添ってきた様子が見て取れる。彼は、普段から同僚の JTE の様子を見て学び、生徒に寄り沿いながら、徐々に感情的な垣根を低くしていった。インタビューでは、生徒と自分との間に感じていた垣根について次のように表現している。(一度目のインタビューより)

- 220 S (中略) maybe there is a wall first, and then maybe a little lower every 生徒との境界の大きさ  
time, and relaxed.

彼は、毎回の授業での生徒との関わりの中で、徐々にその垣根が様相を変えて低くなっていったと

語っている。彼自身は、母国での経験から、英語教育において育てたい生徒像や自己流の授業スタイルを確立しており、教授に関するビジョンもインタビューでは明確に語られていた。しかし、生徒たちにそれらを強要するのではなく、生徒が言語学習に対して心を開くまで待つ姿勢も持ち続けたこと、また英語に対する興味を生起させるように意識してきたことが、彼らの授業態度を変化させる契機を作っていたといえる。そういった Mr. S の生徒との細やかな関わり方が、生徒と彼との間にある“wall”を少しずつ低くしていったのだろう。Data 186 でも見られるように、同僚の JTE がどのように英語の苦手な生徒たちとかかわっているかを把握し、参考にしていたことも大きいといえる。

## 5.2 同僚性に育まれた教師としての成長

ここでは、二度目のインタビューから彼の語りを紐解く。一度目のインタビューでは、日々の授業の中で、ともにチーム・ティーチングを行った M 教諭との出会いは、教師としての自己を見つめなおす契機となっていたことが浮かび上がった。一方で、彼は、来日して最も戸惑ったことは、小・中学校でチーム・ティーチング授業を組んだ個々の JTE の個性の違いだったとも振り返っている。教師ごとに授業スタイルや個性が異なり、それらを自分の授業スタイルとも融合させて行うチーム・ティーチングでは、相手に合わせる苦勞も体験し、戸惑いも大きかったと語った。そんな中、Mr. S は、二校目でもその授業観や授業スタイルから刺激を受ける JTE の A 教諭と出会っている。A 教諭について彼は以下のように振り返っている。(二度目のインタビューより、S は Mr. S, N は筆者)

- 49 N Yeah. I sometimes – not sometimes, but I had some chances to see her lessons. I like hers. They are heartwarming...
- 50 S Yes.
- 51 N ...and caring person and...
- 52 S Very. And she would always make sure to use ALTs – any ALT. So, me too, as much as possible. ALT を巻き込む授業
- 53 N I see.
- 54 S So, take turns, introduce a topic or starts the lesson with conversation to introduce new phrase or just any example... JTE との TT のスムーズさ
- 55 N I see.
- 56 S Or meeting together, helping students together. And always has so many ideas, vocabulary... 授業での JTE との共同性
- 57 N I see.
- 58 S ...maybe go through all students. So, after practicing vocabulary so many times, then go to each student, next word, next word, next word. And if they have a problem, the whole class will help, and then next word and they will – if they get it, then move on. JTE の全生徒へのサポート  
生徒が学び合える教室

A 教諭の“heartwarming”な授業に共感しながら、あえて“use”ということばを用いて、“She would always make sure to use ALTs – any ALT.”と表現している。個々の JTE の個性に合わせてながら行うチーム・ティーチングで感じた“assistant”という立場の難しさの中で、どんな ALT とも息を合わせて授業を行うことができる A 教諭の振る舞いを見ることは、彼にとって大きな学びとなった。

Mr. S は、英語母語話者であり、母国での教授経験もある中、日本での英語授業ではアシスタントとして関わり、自分にできることやその限界について考える場面が何度となくあった。そんな中、授業中、A 教諭との会話からレッスンを導入したり、新しいフレーズでデモンストレーションを行ったりなど、“as much as possible” の場面で、ALT の良さやその特性を活かして授業を進める A 教諭との出会いは、ALT として教壇に立つ上で、教師としての気づきを促す契機となったといえる。気が付けば、Mr. S 自身の個性を保ちながら英語授業に引き込まれ、生徒たちと触れ合う授業になっていたこと、また、気が付けば A 教諭との導入が生徒の言語的な気づきを引き出す内容であったことなど、学びの大きな経験だったと振り返っている。また、A 教諭は、クラスを一つの学びのコミュニティとして成長させていく力も兼ね備えていた。助け合いながら全体として高め合って成長する生徒の姿に気づいたとき、実際に目の前でその様子を見ながら、Mr. S は、より深く教師としての彼女の姿を理解していったといえるだろう。M 教諭や A 教諭との授業を通した気づきは、彼自身の授業観をポジティブに変容させ、教室での新しいチャレンジを試みる契機となったものであった。A 教諭との授業でのある場面を、彼は以下のように振り返っている。(二度目のインタビューより、S は Mr. S, N は筆者)

- 369 S I am very calm, so when I began working with her, we would sing a song together in class or do Chants, and she is involving me too or maybe act to demonstrate a conversation. So one time, we were doing a chant together, she, she told me, “Mr. S, please pick up a beat or something.” Maybe I can’t say the chants in front of students. ALT を巻き込む授業
- 370 N I see.
- 371 S So, she is making me more genki. JTE から受ける正の影響
- 372 N Yeah, I see. I see.  
(中略)
- 373 S Power. Very powerful teacher, so it motivated me too. So I can get more energy. So, I think it’s a good thing for me. JTE から受ける正の影響

ここでは、静かな自分とは異なる“powerful”な性格の A 教諭が、チャンツという言語活動で彼を授業に巻き込んでいく中、Mr. S の新たな一面を引き出していった様子が語られている。生徒の前で、ともにチャンツをリズムカルに歌うことは、自分には難しいことではあったが、何かをたたいて音でリズムをとるのであれば参加しやすい。A 教諭は、Mr. S のできる範囲で、楽しみながら参加できるように、柔軟に、彼を授業に引き込んでいった。彼女のその振る舞いを Mr. S 自身も心地よく受け入れており、彼女について、“Very powerful teacher, so it motivated me too. So I can get more energy. So, I think it’s a good thing for me.”と話している。彼は、彼女との授業が、自らの教師としての力量を高めるうえでもプラスになっていることを明確に認識して語っている。

二度目のインタビューでは、この一年間で目にしてきた同僚たちの授業への真摯な姿勢について何度となく語られているが、授業で体験した彼の気づきが、彼女たちへの見方を変化させていった様子が見て取れる。同僚による自然なサポートが生徒との関係性を構築する一助となっていたと気づいたこと、授業の相互フィードバックが次の授業の糧になると気づいたこと、ALT と JTE の目的の共有がより意味のある言語活動を生み出すと気づいたこと、そして JTE によって ALT の個性が引き出され

るティーム・ティーチングの展開に気づいたことは大きい。また、多面的な視点から授業準備を欠かさない同僚に対して、彼の中で言語教育の専門家としての「respect (敬意)」という概念が大きくなり、共同的な仕事仲間という関係から英語授業について刺激を与え合う関係へと変わっていった様子もうかがえる。教師として成長し続ける同僚の存在が、彼の授業への視点を変えるきっかけとなり、彼は、教師にとっても生徒にとっても「教室を心地よく安全な場所にする必要性」を常に重んじるようになっていった。二回のインタビューを通して、彼は、教室における「comfortableness (居心地の良さ)」の重要性を語っている。特に二度目のインタビューでは、「心地よく安全な場所としての教室」が鍵概念として力強く語られており、彼の目から見ても M 教諭や A 教諭の授業は、授業に参加するすべての者にとって、常に居心地のいい、安全な学びの場となっていたことがわかる。教師の綿密な授業準備や明確な目的を持った授業デザイン、相手の特性を理解して取り組むティーム・ティーチングが、生徒にとっても教師にとっても安心した学びの場につながっていたことを彼の語りは示している。インタビューでは、彼がティーム・ティーチングの授業を通して経験した気づきが明確に言語化されていた。授業に対して常にエネルギーを取り組む同僚からの学びがあったからこそ、彼自身も新たな教授へのチャレンジにつながったという点を再認識していることもうかがえた。彼の語りから、同僚の存在を重要な鍵としながら、彼自身が教師としての成長のプロセスを歩んでいったことが明らかになった。

## 6. 言語教師の同僚性

Allwright (2016, xvii) は、同僚との教えと学びの営みについて、“collaboration” から “collegiality” という概念への転換を提案している。彼は、“collegiality” の概念について、個人においても相互的にも教師が成長していくために高めたい三つの要素として 1. 自分たち自身の理解を助ける者として教室内のすべての人を巻き込む、2. 共通の営みに一緒に取り組む、3. 相互の成長を目指して共同に取り組む、という点を挙げている (Allwright, 2016)。本研究においても、二度のインタビューから、Mr. S がティーム・ティーチングを組む相手の個性や教授スタイルを探りつつ、ともに取り組む授業を通して、彼の授業が徐々に変化していった様子が明らかになった。そして、生徒の存在を教室の中心に据え、JTE と ALT の良さや個性を理解し合って取り組む共同的な営み (collaboration) が、互いに学び合える “collegiality” を育み、教師としての成長につながっていたことがうかがえる。その様子を語る彼の言葉 “Power. Very powerful teacher, so it motivated me too. So I can get more energy.” は、とても印象的である。Mr. S が日本で経験した授業は、教室での学びと教えの営みの中で、生徒を中心に、JTE と ALT が真摯に、また教える喜びや目的を共有しながら、互いの教師としての成長を引き出す実践となっていた。ティーム・ティーチングにおける同僚とのフィードバックや授業外での関わりは、生徒も巻き込み、Allwright の言う三つの要素を基盤に、彼の教師としての視点を変化させていったといえるだろう。

Mr. S にとって、ティーム・ティーチングの授業は、単なるアシスタントとしての授業ではなく、共同的な関係 (collaborative relationships) の中で授業方法をすり合わせていくスタートであった。その後、日々の授業実践を通して、彼は日本の英語教育における専門的要素、文化的要素、社会的要素、個人的要素を JTE と共有していった。JTE から得る学びへの気づきから、Mr. S の中に「互いの成長を促す

教えと学びの営み」という視点が育まれていった。そこでは、JTE から影響を受けながら、彼が教師として成長していったことがわかる。また、彼の語りでは「共有 (sharing)」という言葉もキーワードとして繰り返し使われていた。言語教育における専門的要素の共有、日本の学校という文化的要素の共有、生徒や同僚との関係といった社会的要素の共有、それまでの教授経験といった個人的要素の共有がなされていったことで、チーム・ティーチングを通じた言語教師としての「同僚性」が日々構築されていったことが明らかになった。

## 7. 今後の英語教育へ向けて

今回の事例研究では、初めて日本の学校で ALT として教壇に立った Mr. S が、JTE との “collegiality” を育む中で教師として成長していった様子が明らかになった。日本の学校で複数の同僚とのチーム・ティーチング授業を実践する中で、彼は多くの気づきを体験した。そこでは、授業での同僚の振る舞いから、自分に対する自然なサポートに自らが支えられていたことへの気づき、同僚との授業づくりが自己の成長を促していたことへの気づき、また常に英語授業に真摯に向き合う同僚に対して生起した尊敬の念への気づきが、彼の成長において重要な役割を果たしていたことが見て取れた。同時に、JTE と専門的、文化的、社会的、個人的な要素を共有することで、彼らの教室での教授の営みが新たな同僚性構築の一助となっていったことも明らかになった。Tajino et al. (2015) は、理論に先んじて実践を捉え、そこから教室での複雑な教えと学びの現象を“collaboration”という概念により理論的に紐解いていった。本研究においても Mr. S の語りは、教室で営まれた“collaboration”に基づく授業から、同僚性の高まりや教師の成長を支えた要素を明らかにし、広く授業づくりにおける同僚性構築のあり方について示唆している。今後、さらに ALT の語りを探る中で、本研究結果が、英語教育における ALT と JTE の共同的な関係を軸に、チーム・ティーチング授業の質の向上の一助となることを願う。

## 注

<sup>1</sup> CLAIR : the Council of Local Authorities for International Relations (自治体国際化協会)。1988 年に地方自治体の共同組織として設立され、ALT のほか各地域で国際交流活動を行う国際交流員 (CIR)、スポーツを通して国際交流活動に携わるスポーツ国際交流員 (SEA) の派遣など国際交流事業を行っている。

## 引用文献

- Allwright, D. (2009). Inclusive practitioner research: Why we need it and what exploratory practice offers. In T. Yoshida, Y. Nakata, A. Tajino, O. Takeuchi, and K. Tamai (Eds). *Researching language teaching and learning: An integration of practice and theory* (pp. 15-31). Bern: Peter Lang.
- Allwright, D. (2016). Team teaching, team learning and developing of collegiality. In A. Tajino, T. Stewart, and D. Dalsky (Eds). *Team Teaching and Team Learning in the Language Classroom: Collaboration for innovation in ELT* (pp. xiv-xx). New York, NY: Routledge.
- General information handbook JET 参加者用ハンドブック. (2018). The Japan Exchange and Teaching

- Programme (最終閲覧 2018 年 11 月 16 日) [http://jetprogramme.org/wp-content/MAIN-PAGE/COMMON/publications/2018\\_GIH\\_e.pdf](http://jetprogramme.org/wp-content/MAIN-PAGE/COMMON/publications/2018_GIH_e.pdf)
- Golombek, P. R., & Johnson, K. E. (2004). Narrative inquiry as a mediational space: examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development. *Teachers and Teaching, 10*(3), 307-327.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2002). *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge University Press.
- Sakamoto, N. (2011). Professional development through kizuki—cognitive, emotional, and collegial awareness. *Teacher Development, 15*(2), 187-203.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London, UK: Basic Books.
- Simon-Maeda, A. (2011). *Being and becoming a speaker of Japanese: An autoethnographic account*. Bristol: Multilingual Matters.
- Tajino, A., & Tajino, Y. (2000). Native and non-native: What can they offer? Lessons from team-teaching in Japan. *ELT Journal, 54*(1), 3-11. doi: 10.1093/elt/54.1.3
- Tajino, A., Stewart, T., & Dalsky, D. (Eds.). (2015). *Team teaching and team learning in the language classroom: Collaboration for innovation in ELT*. Routledge.
- The Council of Local Authorities for International Relations (CLAIR). (2018). The Japan Exchange and Teaching Programme (最終閲覧 2018 年 9 月 14 日) <http://jetprogramme.org/ja/>
- 上垣宗明. (2004). 「学生の意識と学習成果に与える ALT の効果」『研究紀要』42: 85-90.
- 上西幸治. (1998). 「ティームティーチングに関する調査・研究: JTE と ALT の意識を比較して」『中国地区英語教育学会研究紀要: CASELE research bulletin』(29) : 39-47.
- 上智大学. (2017). 小学校・中学校・高等学校における ALT の実態に関する大規模アンケート調査研究最終報告書
- 奥田恭士. (2016). 「なぜ今ナラティブか?—その現状・背景・問題について—」『兵庫県立大学環境人間学部研究報告』第 18 号, 67-76
- 小村幹夫. (1989). 「中学校および高等学校における AET について」『大阪教育大学英文学会誌』p97-100.
- 白畑知彦, 石黒幸志. (2011). 「小学校英語活動での ALT の英語発話を分析する」『静岡大学教育学部研究報告. 教科教育学篇』43: 11-23.
- 築道和明. (1997). 「学校での異文化葛藤場面に対する ALT の反応の分析」『ARELE: annual review of English language education in Japan』8: 61-70.
- 仲潔. (2006). 「言語政策としての JET プログラム (II) : 制度的側面における課題と提言」. 『九州女子大学紀要. 人文・社会科学編』42 (3) : 15-32.
- 文部科学省. (2017). 「小学校学習指導要領」.(最終閲覧 2018 年 11 月 15 日) [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2018/05/07/1384661\\_4\\_3\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/05/07/1384661_4_3_2.pdf)
- 文部科学省. (2018). 「高等学校学習指導要領」.(最終閲覧日 2018 年 11 月 15 日) [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2018/04/24/1384661\\_6\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/04/24/1384661_6_1.pdf)
- 文部科学省. (2017). 「中学校学習指導要領」.(最終閲覧 2018 年 11 月 15 日) [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1384661\\_5.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1384661_5.pdf)