

日本の公立中学校に勤める ALT の同僚性に関するナラティブ研究

坂本 南美

初等・中等英語教育の動き

2020年から実施される新学習指導要領は、「育成を目指す資質・能力の3つの柱」として、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」を挙げている。外国語教育では、これらの育成を目指し、CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) を参照しながら、現行の4技能のうち、話すことを「発表」と「やり取り」に分け、読むこと・聞くこと・話すこと(発表)・話すこと(やり取り)・書くことの5つの領域を総合的に取り入れた授業へと変わっていく。新たに小学校3・4年生から導入される外国語活動で、聞くこと・話すこと(発表)・話すこと(やり取り)の3領域、5・6年生では、教科となった外国語科の授業では、読むこと・書くことが加わった5領域を総合的に取り入れた授業デザインが求められる。同時に、小・中・高の各校で、社会に開かれた教育課程のもと、アクティブ・ラーニングを取り入れた授業により、児童・生徒に「主体的・対話的で深い学び」を目指していく。コミュニケーションを図る資質・能力の育成を目指して、アクティブ・ラーニングを取り入れながら、5領域を総合的に扱う英語の授業では、学習者に自然な場面で言語使用を学ぶ機会を提供し、彼らの中に英語を用いて言語活動に取り組む姿勢を育てていく。これらの背景のもと、小学校では、担任の教員が外国語活動・外国語科の授業に取り組む。中学校では、発表ややり取りを充実させながら、英語による授業が実施される。また、高等学校では、英語科に新しく「論理・表現」の授業が取り入れられている。

今後、各校の英語教師は、これまでの英語授業実践に新たな転換を図り、挑戦しながら、学習者の学びをより深めていく授業づくりを目指していくことになる。こういった急速な変化の中、各学校に配置されている ALT (Assistant Language Teacher: 外国語指導助手) とどのように授業をつくっていくかという点はますます重要になってくるといえるだろう。

言語教師の語り

1987年に文部科学省が導入した JET プログラム (The Japan Exchange and Teaching Program) によって、多くの ALT が日本へ招聘されるようになった。彼らは日本の教育現場でチームティーチングによる英語の授業を可能にし、コミュニケーションな授業展開を実現してきた。JET プログラムの任用期間は1年であるが、2回を限度として再任用が可能である。5年を最長に更新しながら任用する場合もある反面、数か月で帰国する者や突然辞職する者もある。昨今では JET から離れて民間企業から ALT を招聘する自治体も増えている。これらを背景に、ALT たちの中でいったいどのようなことが起こっているのか。ALT に関する研究を概観すると、JET プログラムという制度の研究や ALT 集団に対する研究、日本人教師と ALT の関係や生徒と ALT の関係に関する研究、チームティーチングに着目した授業研究は以前より行われているが、個人の ALT に寄り添うアプローチの研究は非常に少ない。学校での業務や生活上の課題を探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。しかし、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 ALT のナラティブを質的に分析することにより、彼らのアイデンティティの変容からその成長の様子を探る。

広義にナラティブ研究を概観すると、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ことがわかる (奥田, 2014)。その中で、言語教師に焦点をあてたナラティブ研究は、昨今、北米を中心に大きな流れを構築してきた。Johnson (2002) は、言語教師の語りを紐解いていくことで彼らの教師としての成長を捉え、教師のナラティブとその本質の重要性を提唱した。教師が自らの授業実践を語ること、または語りなおすことは、認知的に自らの実践を内省しながら教室内での出来事を再認識し、日々の授業を支える言語教師としての理論をあらためて知る手がかりとなる。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。日本で ALT として勤めた経験を持つ Simon-Maeda (2011) は、オートエスノグラフィーとして自らの経験をつづり、そのライフストーリーの中で自分自身への視点を ①英語母語話者、②日本語学習者、③日本のコミュニティの一員として捉えた。彼女のライフストーリーは、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、ナラティブにより社会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。どのように自分と日本の学校教育現場という世界との関係を理解していくか、その関係がどのように構築されるか、そしてその先どのように発展させていくのか。これらの問いを探求するために、ナラティブ研究は

大きな役割を担う。本研究は、ナラティブ研究を基盤に、ALT (Assistant Language Teacher : 外国語指導助手) の教師としての成長の様子を明らかにすることを目的とする。

研究方法

本研究では、公立中学校に勤めるアメリカ人 ALT の Mr. S に 2013 年 1 月と 7 ヶ月後の 8 月の二度インタビューを行った。彼が勤めた自治体では、9 月から 3 月の期間と 4 月から 7 月の期間で勤務校を変え、彼は ALT として、それぞれの時期に中学校とその校区にある小学校で教壇に立った。二度目のインタビューは、1 年間の任用期間が終了した直後の帰国前に行った。彼は、大学卒業後、アメリカの大学で SLA におけるライティング授業を担当した経験を持っており、姉妹都市交流プログラムによって 1 年間の期限で ALT として来日していた。本研究のデータは、彼への二度の半構造化インタビューと生徒による授業感想リフレクションである。半構造化インタビューとは、ある程度事前に質問項目を設定し、話の流れに応じて柔軟に質問順序を変えたり、追加の質問をしたりするインタビューの形式である。録音したインタビューデータはテキスト化し、何度も読み返ししながら感受概念を得ていった後、切片化して、各切片にコードを付した。さらに、カテゴリー化により抽象化し概念化した後、カテゴリーマップを用いて概念の関係図を作成し、理論の再構築を行った。

Assistant Language Teacher の語り

Mr. S の 1 度目のインタビューは、初めて経験する日本での teaching への不安や過去の教授経験から培われた言語指導に対する彼の teacher belief が語られるところから始まった。新しい日本の公立中学校という環境で、彼自身の teaching style をベースに言語活動を創作して実践していく中、常に生徒たちとのコミュニケーションを重ねることで、徐々に英語の授業を通じた関係性の構築を見出していった様子は、2 度のインタビューを通して鮮明に浮かび上がっている。特に、英語が苦手だと全面的に英語学習を否定していた生徒との関わりは、生徒指導の難しさを体験しながらも、ALT としてよりもむしろ勤務校の一人の教師として、他の生徒も含んだ生徒理解の視点を養うきっかけとなっていた。彼自身は、「育てたい生徒像」を確立していたにもかかわらず、生徒たちにそれ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兼ね備えていたことで、英語が苦手な生徒にとっても授業態度を改める変化を生んでいった。それは、授業の中で彼自身が教授に対する姿勢を変えていった様子からも明らかになっていった。

彼の語りから、日々の授業実践を通して、生徒たちとつながったり、達成感や日本での教授観を確立していった背景にあるものの一つとして、日本人教師との同僚性の構築が大きく関わっていたことが明らかになっていった。彼は、来日して一番戸惑ったことは、小学校・中学校で実践する日々のティームティーチング授業の中で、それぞれの日本人教師の個性の違いだったと振り返っている。教師ごとに異なる授業スタイルを自分の授業スタイルとも融合させながら行うティームティーチングでは、戸惑いの方が大きかったと言う。その中で、視点を変える大きな契機となったのは、ある一人の同僚によるサポートへの自らの気づき、それに支えられていた教授環境の良さへの気づきであった。

- 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.
- 370 N I see.
- 371 S So, she is making me more genki.
- 372 N Yeah, I see. I see.
(中略)
- 371 S Power. Very powerful teacher, so it motivated me too so I can get more energy. So, I think it's good thing for me.

彼の語りからは、静かな自分とは異なる「powerful」な性格の同僚教師が彼を授業に巻き込んでいく中で、彼自身の新たな一面が引き出されていった様子がうかがわれる。さらに、同僚による自然なサポートが生徒との関係性の構築の一助となっていたことに気づいたこと、授業の相互フィードバックを常に行っていたことで、多面的な視点から授業準備を欠かさない同僚へ言語教育の専門家としての「respect (敬意)」が生起し、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。教師として成長し続ける同僚の存在が、彼自身の授業への視点を変えるきっかけをつくったことで、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。Mr. S の場合、生徒だけでなく、チームティーチングを行う相手の教師も理解していくことで、同僚とどのような授業をつくっていききたいかという明確なビジョンが見えてくるようになったことが大きい。特に二度目のインタビューでは、そういった自らの気づきを言語化し、教授に対して常にエネルギーに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 teaching へのチャレンジにつながったと語っている。そして、授業中の彼の新たな試みに対する生徒たちの反応をさらに日本人教師と共有することで、彼自身の教授へのメタ的視点を育むことにつながっていった。

Allwright (2016,xvii) は、教室という同じ空間で、同僚との教えと学びの営みについて、”From collaboration to collegiality” という言葉で表現している。そして、同僚性特有の概念を、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的に取り組む、という三点で捉えている。Mr. S の同僚との相互の授業フィードバックや授業外でのかかわりは、これら三点を基盤に彼の視点を変化させていった。来日直後には、日本人教師との team teaching を共同的な教授と捉えていた視点から、ともに「互いの成長を促す教えと学びの営み」とした視点へと変化させていったことで、彼自身が常に影響を受けながら成長していく糧としていったことがわかる。

また、彼の語りでは「共有 (sharing)」という言葉がキーワードとして使われており、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、彼自身が持つ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、team teaching を通して言語教師としての「同僚性」が徐々に構築されていったことが明らかになった。

これからの英語教育

今回の研究では、異なるバックグラウンドを持ち、異なる立場で、異なる言語教育を経験してきた者同士が授業を行うとき、始めは単なる co-worker としての共同 (collaboration) から始まる教授の営みが、日々の team teaching を通して、専門的、文化的、社会的、個人的な要素を互いに共有することで、新たな同僚性構築の一助となっている。Mr. S の場合は、自らの気づきから深まっていた「respect」という感情も重要な鍵となっていた。今後、小・中・高等学校で ALT と team teaching を進めていく際、どのような共有の仕方があるのか、そこから授業実践にどのようにつなげていくのか、これからの課題として取り組んでいきたい。

参考文献

- 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
- 文部科学省「小学校学習指導要領」(2017) (最終閲覧 2018 年 5 月 10 日)
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「高等学校学習指導要領」(2018) (最終閲覧日 2018 年 5 月 25 日)
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「中学校学習指導要領」(2017) (最終閲覧 2018 年 5 月 10 日)
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1384661_5.pdf
- 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.
- Johnson, K. (2002). *Teachers' Narrative Inquiry as Professional Development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 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.