

協同的ナラティブから探る英語教師の価値観の共有プロセス —中学校ティーム・ティーチング授業を通して—

坂本 南美

1. はじめに

日本の英語教育は、カリキュラムを比較すると近隣のアジア諸国に遅れをとっているとして、その現状と課題について様々な議論がなされてきた。英語話者と触れ合う機会が少なかった教育現場の状況に鑑みて、実践的な英語能力の育成やより深い異文化理解を目指して文部科学省が英語圏から英語話者を招聘するプログラム (the Japan Exchange and Teaching Programme: JET プログラム) を立ち上げたのは 1987 年のことであった (CLAIR, 2022)。このプログラム開始以降、日本の小学校、中学校、高等学校で継続的に採用されている授業スタイルがティーム・ティーチングである。

ティーム・ティーチングとは、二人以上の教師による協同的な授業実践である。昨今、特に外国語としての英語 (EFL: English as Foreign Language) の文脈で効果的な授業実践として、アジアをはじめ多くの国々で初等教育から高等教育現場まで幅広く実践されている。ティーム・ティーチングにはいくつかのタイプがあり、一つは Content and Language Integrated Learning (CLIL) のように外国語と教科内容を統合的に取り入れ、外国語教師と教科担当教師によって実践されるタイプである (Sakamoto et al, 2019)。このような方法は、国内外の高等教育機関で実施されたり、日本では「Super Science High School (SSH)」や「Super Global High School (SGH)」など文部科学省による指定校で採用されたりしている。これに対して、例えば英語の授業で、英語母語話者または英語が堪能な人材と日本人英語教師 (JTE: Japanese teacher of English) が実施する協同的なティーム・ティーチングがある。これは、日本の一般的な幼稚園、小学校、中学校、高等学校で実施されている授業スタイルであり、Assistant Language Teacher (ALT) と JTE によるティーム・ティーチング授業は、JET プログラム導入以降、日本国内に広く展開されてきた。開始当初は中学校、高等学校での実践が主であったが、2011 年に小学校 5, 6 年生で外国語活動が導入されたことを受け、小学校でも ALT と学級担任 (HRT: homeroom teacher) によるティーム・ティーチングが始まった。さらに、2020 年からは 3 年生から外国語の時間が導入され、より多くの ALT が小学校でティーム・ティーチングを行うようになった (文部科学省, 2017)。それに伴い、これまで以上に効果的なティーム・ティーチング授業を目指した研修や研究の必要性が高まっている (CLAIR, 2022)。

ティーム・ティーチング授業が始まって以来 30 年以上が経ち、多くの研究でその効果が多面的に実証される一方、課題についての議論もしばしば取り上げられてきた (Johannes, 2012)。ティーム・ティーチングを行う JTE/HRT と ALT の間に協同的な関係を築くことの難しさは、その課題の一つとして報告されている (Tajino & Smith, 2015)。両者間の文化的、言語的な違いに加えて、ALT にとっては、複数の異なる JTE や HRT とそれぞれの授業

に合わせながら関係性を築き、各教室で自らのアイデンティティを構築する難しさがあるだろう。これらを背景に、本研究では、ALT と JTE のナラティブに着目し、インタビューによる協同的な語りの分析を通して、各教師の教授理論および教師間の協同的な関係性の構築を支えた要素を探った。また、チーム・ティーチング授業の分析を通して、一人の ALT が異なる JTE との授業において、それぞれに授業への関与を高めていった所作についても考察を深めた。

2. 日本のチーム・ティーチングに関する現状

EFL の文脈でチーム・ティーチング授業を採用している国々の中で、一つの国全体の教育方針としてこの授業スタイルを導入したのは日本が最初だと言われている。1987年にJETプログラムが開始された当初は4か国から848人のALTが来日した。その後、招聘数は徐々に増加し、2022年には約50カ国から5700人以上のALTが来日するに至っている(CLAIR, 2022)。全国規模でチーム・ティーチングが積極的に導入されてきた一方で、学校教育現場の英語教師たちは困難な課題にも直面している現状がある。授業中のALTとJTEの適切な役割分担、英語・日本語の言語の壁、文化的背景の相違による教育的・文化的価値観の違いなどでは、いまだ明確な解決策は示されておらず、時にはチーム・ティーチング授業を行う教師同士の関係を悪化させる原因ともなる(Miyazato, 2009)。また、一人のALTが個性の異なる複数のJTEと、学年や校種を超えて授業を実践する中で起こる困難も報告されている(Sakamoto, 2022)。一つのチームとして授業実践を目指すチーム・ティーチングであるが、これらの要因から、実際にはALTとJTEが授業の中で別々にイニシアティブをとる傾向があるといった調査結果や(Kumabe, 1996)、JTEが自身の英語力が不十分であるという自己評価から、教師間の適切な力配分が難しくなり、ほとんどの授業をALTに任せってしまうといった研究結果も報告されている(Miyazato, 2009)。これらの授業では、教師たちはチームとしてではなく、別々の個人の授業者として関与することになり、同じ教室に二人の教員がいる必要性を正当化することは難しくなる。

Sakamoto (2022) は、日本でのチーム・ティーチングの経験を基にしたナラティブ研究から、ALTの内的要素への理解を深めることは、教師たちの発展的な温かい関係の構築につながることを明らかにした。また、Tajino and Tajino (2000) は、生徒や教師が自らの考えや文化的価値を分かち合いながら学び合う様子を“team learning”と表現した(Tajino & Tajino, 2000, p.3)。この研究成果を受け、Tajino and Smith (2015) は、“team learning”に関わる教室内の参加者を“agent”と捉え、教室での学びと教えるの営みを“teachers and students are agents of the teaching and learning that can occur in their classrooms.”と描写した(p.19)。そして、学びと教えるの「価値(value)」を中核に据えながら生徒や教師が授業に関わる姿を“value-centred team-learning model”と表した(p.23)。ここで表現される“value”には、各教師が授業において何が重要だと考えているかという教師の信念が含まれており、学習者の向上は、語学力の向上だけでなく、その授業が行われる教室の“quality of classroom life”(Allwright, 2005; Hanks, 2015)の向上にもつながる。

教室での具体的な現象の理解を通して、これらの価値を教師が互いに共有することができ

たならば、チーム・ティーチングによる授業実践は、生徒や教師による生き生きとした教室での営みとしてさらなる発展へとつながっていくのではないか。また、複数の JTE と多様な授業実践に取り組む ALT がどのような価値を自己内に位置づけ、各授業で具現化しているかを探究することは、より協同的な授業への理解につながるのではないか。これらを背景にチーム・ティーチング授業にまなざしを向けると、以下の二つの問いが浮かび上がる。

- (1) 日常の授業において ALT/JTE が価値を置いているものとは何か。
- (2) 教師が抱く価値とは実際の授業ではどのように具現化され、実現されているのか。

本研究では、これら二つの問いを明らかにするために、一人の ALT と彼女とともにチーム・ティーチング授業を実践した二人の JTE に焦点を当て、ナラティブ分析およびそれぞれのチーム・ティーチング授業分析を実施した。

3. 言語教師の物語を辿るナラティブ

ナラティブ研究は、医療や心理学をはじめ多様な学術分野で援用されている。教師教育分野においても、教師の内面的要素および教授経験や教室内での現象の意味付けを助けるアプローチとしてナラティブ研究が行われてきた (Clandinin & Connelly, 2000)。教室での自己の経験を内省的に語ることは、教師が授業での出来事や現象をメタ認知的思考をもって省察したり、あるいは多面的に俯瞰したりすることを助ける。Pavlenko and Lantolf (2000) は、教師は自分の授業を語る中で、一見つながりのない出来事に一つずつ意味を持たせるために語られる出来事を選択したり、時間をかけながら自分の人生の中でのそれらの出来事の位置づけを再構築したりすると説明した。

教師のナラティブ研究は、一人称の物語であると同時に三人称の物語でもある。それは、教師が自らの教授理論に基づいて、教室でどのように生きているかを主観的にも客観的にもより深く理解できる手法であるといえるからである。したがって、教師の語りを探究することは、他者との関係の中で営む日々の授業を通して、省察的な専門的力量形成のプロセスへと教師たちをいざなうことにもつながる。教師のナラティブ研究は、同僚、生徒、チーム・ティーチング授業であればチーム・ティーチャーとの関係性の中で、授業実践を通して生起する教師の変容を辿るプロセスでもある。

本稿では、ともにチーム・ティーチング授業を行う教師 (ALT や JTE/HRT) をチーム・ティーチャーと呼ぶ。本研究で取り上げる教師たちの語りは、一人の ALT/JTE と研究者の間で単独に行われるインタビューではなく、チーム・ティーチャーたちの協同的な語り (collaborative narrative) を読み解いたものである。加えて、複数の JTE との各チーム・ティーチング授業で、ALT がどのように自らの「価値」を具現化しているかという所作を考察するために、ALT と ALT がそれぞれにチームを組む二人の JTE とのインタビューを分析した。同時に、語りを通して明らかになった「価値づけられた要素」をもとに授業分析を行い、各教師との異なるチーム・ティーチング授業の中で、ALT がどのように「価値」の実現に向けて順応していたか、ALT の振る舞いについても考察した。

4. 研究方法

4. 1 分析手法

本研究では、一人の ALT と二人の JTE へのインタビューを実施し、ナラティブアプローチの手法から各教師が抱く教授理論を分析した。また、ALT が授業の中で大切にしている要素がどのように授業で具現化されていったかを考察するために、録画されたチーム・ティーチング授業の分析を行った。これらの具体的なナラティブ分析および授業分析の流れは以下のとおりである。

はじめに二人の JTE との 50 分間のチーム・ティーチング英語授業をそれぞれ観察し、各授業者および研究協力校の承諾のもと、映像記録・授業記録を行った。授業後、ALT と二人の JTE、著者による半構造化インタビューを実施した。57 分間のインタビューでは、事前のパイロットスタディを経て用意された 7 項目の質問を中心に、英語教育、授業での困難や達成感、生徒との関係、教育目標、教師の信念など英語教育実践に関わる内容について質問した。その際、準備していた質問項目をもとにインタビューを進めながら、各教師の語りの内容に合わせて理解を深める質問を付加的に添えた。インタビュー実施前には、三名の研究協力者に研究目的およびデータ使用に関する詳細、プライバシー保護について説明し、全員の承諾を得たうえでビデオ録画・IC レコーダーによる録音を行った。録音されたインタビューデータはテキスト化し、話者の内容ごとに切片に分けた後、コード化してカテゴリーごとに分類した。カテゴリーから各教師のナラティブに見られたインタビューの構成概念を抽出し、それらの概念をもとに各教師の教授理論の生成を行った。各教師固有の概念と共通に見られた概念を検証した後、ALT の構成概念をもとに授業分析を実施した。

4. 2 授業実践および研究協力者

本研究における研究協力者は、姉妹都市提携プログラムによりアメリカから来日した ALT の Jessica と 29 年の教師経験を持つ JTE のおさむ、14 年の教師経験を持つあきらである（本稿での三名の名前は仮名化している）。授業観察・インタビューは 2021 年 12 月 14 日に実施した。Jessica は 2021 年 9 月初旬に来日した ALT であり、インタビュー実施当時は研究協力校であった公立中学校に着任して約 3 ヶ月が経過した頃であった。彼女は大学時代に教育学を専攻し、来日までに教壇に立った経験はなく、今回の日本での ALT の仕事が初めての教授経験となった。また、中学時代にメキシコからアメリカへ移住したというバックグラウンドを持っており、その後はアメリカの高等学校・大学へと進学し、英語は彼女にとって第二言語であるが、母語話者と変わらぬ流暢な英語使用者である。

JTE のおさむは教師経験の中で研究協力校では 4 年目、あきは 8 年目となるいずれも男性の英語教師であった。研究協力校は関西にある中規模の公立小中一貫校であり、中核市の郊外に位置している。授業観察を行ったおさむの授業は、中学 2 年生の 2 学期のまとめとして位置づけられており、50 分間の授業で、重要表現の確認・自己表現活動の復習・スピーチ練習・ALT によるプレゼンテーションソフトを用いたアメリカ／メキシコのクリスマス紹介が行われた。対して、同日に実施された同校でのあきらの授業は、中学 3 年生のディベートを取り入れた授業であり、同じく 2 学期のまとめとして、生徒たちはそれまでの重ねてきた

学びの内容をもとに SDGs (the Sustainable Development Goals) に関する英語ディベートに取り組んでいた。Jessica は、それぞれのクラスで実施する週に 1 回のチーム・ティーチング授業に、年度途中の 9 月から ALT として関与してきた。

5. 分析・考察

5. 1 ナラティブに見る ALT/JTE の教授理論

本セクションでは、三者の語りの分析を通して抽出されたコードをもとに、各教師が持つ教授理論を構成する概念の中で共通して見られたものを概観する。コード化された各教師の構成概念のうち、Jessica、おさむ、あきらに共通していた概念は以下である (表 1)。

表 1 インタビューにおいて三者に共通する概念

1. Sharing goals	5. Understanding students
2. Engagement of participants	6. Joy of teaching
3. Sharing reflection/feedback	7. Teacher belief
4. Mutual supports	

これらの概念の中で最も多く語られたものは「1.sharing goals」であった。インタビューでは、チーム・ティーチャーたちが授業の目的を共有するとこの重要性について、三者はそれぞれの視点から見解を述べており、各自がチーム・ティーチング授業を振り返る中で、授業者としてその授業が向かう目的点へと生徒たちを導きながら、教室の生徒一人ひとりを育む視点が意識されているものであった。また、「3.sharing reflection/feedback」「4.mutual supports」など教室でのチーム・ティーチャーの存在やチームの意義がうかがえる概念も多く見られた。これらは、いずれの授業録画記録でも様々な場面でその意識を見て取ることができ、ALT と JTE の授業中のやり取りは生徒へ安心感を与えている印象を受けた。授業では、常に教師たちが笑顔でアイコンタクトを挟みながら授業の進行を伝え合ったり、互いの理解を確認し合ったりする風景が見られた。教師間での教育目的の共有、相互理解および互いの尊重の重要性は、教科の垣根を超えて、学校教育現場における教育パラダイムの軸となるものである (Kohonen, 2003)。今回のインタビューを通して、これらの要素に関わる三者のやり取りは随所に見られ、それらをもとに「2.engaging of participants」や「5.understanding students」といったクラスコミュニティと参加者との関わりに関する概念も共通に浮かび上がってきた。次のセクションでは、その具体的な語りについて理解を深めることでより明確な分析を進める。

5. 2 協同的な語りから見る価値観の共有

本セクションでは、授業でのエピソードや日常の授業場面を振り返りながら行われた教師の協同的な語りを考察する。インタビューでは、教室での出来事や自らの教授理論に関する概念が言語化される中で、自己のチーム・ティーチング授業への認識や教師の信念についてあらためて語られる場面が随所に見られた。その中で、以下のやり取りは授業で大切に

ているものについて三者が意見を交わす場面ある。

(本稿を通してインタビューデータ記載では、JはJessica、Aはあきら、Oはおさむ、Nは筆者、S1は生徒1を示す。便宜上、各切片には番号を付している。)

- 1 J There's a lot of new things, but overall, I was expecting working with kids and they are kids. So, that's pretty much what I imagined, yeah. Even small conversations in the classroom help me to understand them a lot.
- 2 O Jessica says communication with students helps to understand students. I agree. Yeah, in each lesson..., in addition to communication, in my opinion, planning and goals, and enthusiasm. Enthusiasm.... There, these different aspects interconnect with each other.
- 3 N Enthusiasm, yeah.
- 4 O Enthusiasm – enthusiasm...
- 5 A Passion, passion, passion...
- 6 J Passion.
- 7 A Having passion.
- 8 O Yes, yes, yes.
- 9 N Between JTEs and ALTs? In team-teaching classes? These points may be important for the students. And in team-teaching lessons, what is important?
- 10 A Communication.
- 11 N Communication.
- 12 O Communication, yeah. We talk about students between us. In such a time, I especially feel communication is very important with Jessica.
- 13 N Oh, I see. Why do you think so? Can I ask you the reason?
- 14 O When there is no good communication between us, it is like we are each separate teaching classes even though we are in the classroom together. But if we share students' situations and needs, our teaching purpose is shared and it becomes one class. We can share the views toward our students.
- 15 A I have to know what Jessica wants to do. (中略) If I misunderstand or if we misunderstand each other, it doesn't – our class doesn't work well. But if we communicate with each other, then we can understand just not only the behavior in the class but also the other's feelings and other's thinking. (中略)
- 16 O Yeah, yeah. Also, I have the same opinion as him. But we – we can share the goals. When we make plans together – with Jessica – and discuss each other. (中略)
- 17 J Yeah, we have various communication in the class.

この一連の場面での特徴的なやり取りは、一人の話者のことばを受けて他の話者が自己内で

反芻するようにつぶやきを連ねる流れがあることである。Jessica の「生徒との会話が生徒理解を助けている」(data 1) ということばを受け、おさむは授業で大切なものとして、“planning”、“goals”、そして教師自身の“enthusiasm”の三語を加えた。続く data 3 から 8 の一連では、おさむが加えた三語の中から“enthusiasm”という語を取り上げ、また語り手によっては“passion”という語に置きかえながら、それぞれの心に浮かぶ概念をつぶやきとして連ね合うように三者の発話がつながっていった。これは、他者から投げられた一石により、自己の文脈に引き寄せてその語の持つ意味が内在化されていくプロセスを体験していたともいえる。この場面は、“enthusiasm”や“passion”という抽象的な概念を軸にして、各語り手が自己の現状に引き付けつつ、反芻しながらことばのリレーを確認し合っているようにもうかがえる。特に data 5 から 7 では、Jessica とあきらが、それぞれに“enthusiasm”をより自身の感覚に近い“passion”ということばに置き換えながら思いを馳せている様子が見て取れた。また、その後続くおさむの data 8 “Yes, yes, yes.”によって、この概念の重要性が共有される地点へと着地が促されていった。

その後、チーム・ティーチングにおいて大切なことを問う N からの質問 (data 9) に対し、間を開けずにあきらから“communication”ということばが返された。このあきらの“communication”という返答を受け、おさむからは、ALT と JTE の communication が十分にとられていない場合には、「一緒に教壇に立っていても、それぞれが別々の授業をしているかのように」感じる違和感が語られた (data 14)。ここでは、ALT と JTE の関係を単なる co-workers と捉えるのではなく、むしろ「一つの授業となる (becomes one class)」(data 14) ための協同的なチーム・ティーチャーたちとして語られている。そのうえで「生徒を見守る視点の共有」(data 14) を見据えた“communication”の重要性が述べられている。この視点は、日本の英語教育に関する専門家としての JTE と英語という言語自体の専門家としての ALT による、協同的な授業実践の相乗効果を引き出す視点でもあるといえるだろう。つまり、ALT と JTE という境界線を越えた包括的な授業を念頭に語られた表現であると捉えられる。

また、あきは、両者の十分なコミュニケーションを通して「授業中の (互いの) 振る舞いだけでなく、相手の気持ちや考え方も理解できるようになる」(data 15) と述べている。これまでの日本のチーム・ティーチング英語授業に関する研究では、ALT を発音練習のためのテープレコーダーのように扱う授業 (Kumabe, 1996) や授業のほとんどを ALT に任せってしまう授業 (Miyazato, 2009) などの課題が報告されてきたが、あきらの発話 (data 15) では、互いの気持ちや考えを理解し合うことの必要性が語られており、温かい心の通った人間同士の教師間の相互理解や関係性の構築に意識が向けられていることが表されている。さらには、このあきらのことばは、それらの相互理解が、教室で展開される授業の質をも左右するという認識を示唆している。

これら data 1 から 17 までの語り合いの中では、Jessica の発話こそ少なかったものの、“communication”に関する一連のやり取りのきっかけとなったのは彼女のことば (data 1) であり、おさむとあきらの語りを受けて、頷きながらこぼれた data 17 “Yeah, we have various communication in the class.”ではコミュニケーションに対する見解を総括する着地

点が見られ、二人の JTE による「チーム・ティーチング観」への共感も見て取ることができる。

またインタビューでは、授業で大切なことについて以下のやり取りが続いた。

- 18 O When I say something, Jessica helps me. When Jessica says something, I help her. We help each other. Including students, we want to make a class together. That is my motto.
- 19 J Me, of course, is the same – same, but also knowing the goal, we – if we know the goal, we can help each other, so...
- 20 N I see. Is it the goal of one lesson or one year?
- 21 J Usually, it's a combination of the goal of the lesson, SDGs or something like that, and also the goal of English education. Children want to be better at English. That's the second goal. (中略)
- 22 A I just think that – that, yeah, we teach – we help each other and – but I want the student to speak. I – we have a chance for students to speak with ALT. And I think it's very important for students. So, the ALT talk is, in a natural way, you know, in English.

授業でのモットーとして、おさむは「JTE と ALT が互いにサポートし合いながら、生徒も含む授業参加者が一つになること」(data 18)、あきは「生徒が ALT とできるだけ多く英語を話す機会を持つこと」(data 22)を挙げた。それに対して、Jessica は、「授業のゴールとのコンビネーション」(data 22)とし、英語を用いて SDGs などの内容を学ぶ第一のゴール、英語の習得に焦点を当てた第二のゴールを明瞭に並べた。

あきとおさむの授業を概観すると、二人の授業には、共通した大きな特徴がある。それは、年間を通して教科書の内容から話題を広げ、おさむは異文化理解を深める内容、あきは SDGs に関するトピックを常に取り入れた授業を展開してきた点である。特に 3 年生のあきの授業では、SDGs に関する具体的な社会問題に焦点を当てた英語ディベートを取り入れていた。二人の JTE にとって、4 月から取り組んできたこれらの内容は教師の信念に基づく自然なものとなっていたことで、彼らは敢えてインタビューでの話題には挙げなかったが、年度途中の 9 月から彼らの授業に関与し始めた Jessica は、むしろこの点に焦点を当てた (data 21)。彼女は、JTE たちが価値を置いて取り組んできた各内容の意義を理解しており、その意義を第一のゴールとしたのである (data 21)。また、第二のゴールとして“Children want to be better at English.” (data 21) が表すように、彼女が関わっていた生徒の現状を理解していることも明らかである。ここでは、JTE との直接的な対話だけでなく、ともに教壇に立つ経験を通して、それぞれのチーム・ティーチャーが授業の軸に据えている価値を理解し、それらを彼女の中に内在化させ、さらに共有している Jessica の内面が浮かび上がってきた。

ここまで、インタビューによる協同的ナラティブから見る ALT と JTE の教師の信念に含

まれる価値を概観した。次のセクションでは、ナラティブから導き出された ALT の価値観をもとに、実際の授業場面でその価値が表出されている様子を考察する。

5. 3 柔軟なコミュニケーションが導き出す授業への関与

インタビューにおける Jessica の語りには、JTE の意見に耳を傾け、共感しながら自らの ALT としての見解を加えていく場面が多く見られた。以下はその中の一場面である。

A When we think about each [lesson] procedure or how to teach, everyone has different ways.

N I see. So, what do you think about his opinion, Jessica?

J Yeah, I agree. I think it's important to know the goal first and then the way you get there, it's always going to be different. I think it's also important for ALTs to be flexible. If an ALT is not flexible, it's – it's going to be difficult to that – to Japanese system [team-teaching lessons], because it's completely different from other countries. So, flexibility is important. [下線部は筆者による]

ここで注目するのは、あきらの語りを受けた Jessica の“flexibility is important.”ということばである。インタビューを通して、彼女は ALT の“flexibility”について表現を変えながら何度か語っている。本セクションでは、この「柔軟性 (flexibility)」という概念をキーワードにしながら、チーム・ティーチング授業における Jessica、各 JTE、そして生徒の教室内の関係性の構築について考察する。

授業観察を行ったおさむとの中学 2 年生の授業においても、あきらとの中学 3 年生の授業においても、Jessica は JTE とともにそれぞれの話題に生徒を巻き込むティーチャー・トークを行っており、各授業では特にその場面で彼女の共通した特徴が見られた。ティーチャー・トークとは、生徒の理解や学習段階に合わせて教師が話す速さや語彙、文法を調整しながら話す英語のことである。以下は、あきらとの授業におけるティーチャー・トークの一場面である (Scene 1)。

(便宜上、Jessica の非言語コミュニケーションには番号・下線を付している。)

<Scene 1 : あきらと Jessica によるティーチャー・トーク場面 : 中学 3 年生授業>

A These days, we're talking about the SDGs in our class, aren't we? (スクリーンに映し出された画像を指しながら) In the world, almost 689 million children live on less than \$1.9 a day. So, I think..., they don't have enough to buy notebooks, textbooks, and maybe school uniforms. (Jessica に向かって) So what do you think? How can we help them? Do you have any good ideas? (Jessica : ①あきらに向かって大きくうなずいた後、生徒に向かってうなずく)

J Maybe, we can donate money.

A Oh, you can donate money? One dollar? Two dollars?

- J Maybe, subscription.
- A Ah, subscription.
(Jessica : ②あきらと生徒に向かってそれぞれ大きくうなずく)
- J We can subscribe to Disney plus or Netflix. Subscribe to help them.
- A Ah, that is one of the ideas to help them. (生徒に向かって) What do you think?
What can we donate them? (Jessica : ③生徒全体に向かって大きくうなずく)
Do you have any good ideas? For example? Please. (Akira が S1 を指す)
- S1 For example..., mm... , (13 秒の沈黙) we can donate our clothes. (Jessica : ④生徒 1 に向かって大きくうなずく)
- A Ah, clothes! (Jessica に向かって) What do you think? She said, “We can donate clothes.” Clothes that we don’t wear anymore.
- J Yeah, it is a great idea.
- A Yeah, it is a good idea. Ah, I came up with a new idea... (Jessica : ⑤生徒全体に向かって大きくうなずく)

Jessica のティーム・ティーチング授業では、一貫して、うなずき・アイコンタクト・自然に発生する穏やかな笑いが場面に応じて明確に見て取れた。授業を通して、多くの場面に見られた彼女のうなずきは明瞭で大きく、教室の一番後ろに座っている生徒の席からもしっかりと見て取ることができた。また、授業中に時折挟み込まれる彼女の自然な笑い声は、良く通る聞きやすい声で教室を明るくし、生徒の意識が自然とその授業場面に引き付けられ、偶発的な彼らの発話も促されていた。外国語学習におけるうなずきやアイコンタクトなど非言語コミュニケーションの重要性は初等・中等教育だけでなく、高等教育機関の文脈においても報告されている (Lee & Marsella, 2010)。また、沈黙を埋めるために行われるうなずきや微笑みは不調和を引き起こすことなく対話を継続させる働きがあるが (Kogure, 2007)、Jessica のうなずきは、沈黙を埋めるためのものではなく、その大きさや頻度の差によって、共感や同調の度合いに違いが見られ、むしろ JTE や生徒への協力的な雰囲気を持っていた。さらに、発話者に対して丁寧を意識を向けていることが暗示され、各発話者からの一つひとつの発言を尊重する姿勢をも示していた。

あきらと Jessica の授業での Scene 1 に着目すると、うなずき①の主要な機能としては、Jessica 自身に向けられたあきらの問いかけに対して自分は応答する準備ができていることを伝えるものであった。ただそれだけにとどまらず、同時に、すぐに生徒に視点を移して行われたこのうなずき①は、このあと続くあきらから生徒への問いかけを前に、生徒たちに対して「一つの応答例を示すので、よく聞いていてね。」と伝える意味合いを持っていたとも解釈できる。続く“donate money”に関するやり取りでは、あきらに返答しながらも、生徒に対しても数回うなずき (うなずき②)、あきらだけでなく生徒たちにもこの後に続く自分の発話への注目を促していることを暗示していた。さらに実際の授業場面で見たうなずき③では、あきらから生徒に向けた問いかけに Jessica 自身も生徒に向けてしっかりとうなずくことで、ティーム・ティーチャーである自分たち教師二人からの生徒たちへの質問であるのだという

印象を与えていた。そして、続くうなずき④では、あきらからの質問に13秒の沈黙をおいてゆっくりと発言した生徒1に対する受容と共感が示され、生徒1の返答が教室内の全体でのやり取りを発展させるうえで重要な役割を担っていることを印象付けている。そのうえで、うなずき⑤で生徒全体へ視線を移すことで、あきらによってこの後に続くストーリーについて、「あきらの話にクラス全体で耳を傾け、内容を共有しよう。」という意味合いを込めながら、あきらが導く授業の展開を自然にサポートするかのよう映った。

同様の振る舞いはおさむとの授業においても随所に見られた。以下はその中の一場面である (Scene 2)。

< Scene 2 : おさむと Jessica によるプレゼン前の導入 : 中学 2 年生授業 >

- O Japanese Christmas is different from American Christmas and Mexican Christmas, so please tell Jessica-sensei about Japanese Christmas. (Jessica : ⑥大ききうなずく) (おさむが全体に向かって) What do you choose?
- S2 Chicken!
- O Chicken.
- J Chicken?
- S3 Kentucky!
- J (⑦生徒2に向かって) Kentucky? Really? (⑧生徒全体を見渡して) Haha!
- O Kentucky chicken! (Jessica : ⑨おさむによるJessicaへのアイコンタクトを受け、Jessicaがパソコンを広げてプレゼンテーションの準備) Today, Jessica-sensei will show you an example in presentation. (Jessica : ⑩準備が整い、おさむに向かってうなずく) Ok, please look at the screen. (Jessica : ⑪生徒に向かって大ききうなずく) Look at and hear Jessica-sensei's presentation. (Jessica : ⑫生徒に向かって大ききうなずく)
- J Ok, please listen to me.

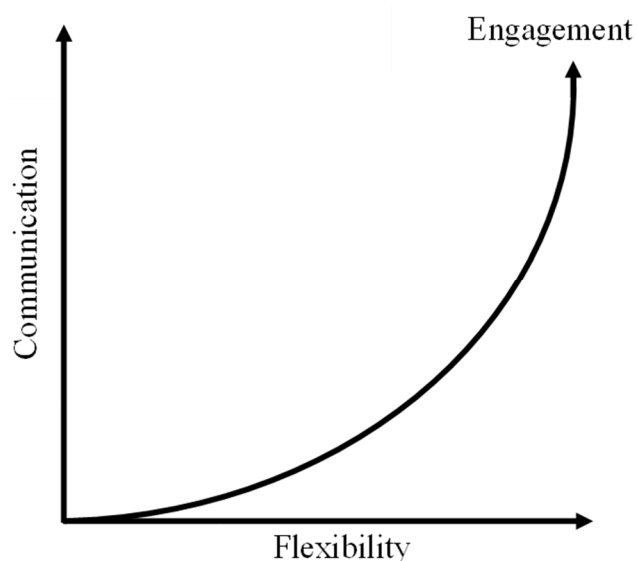
おさむとの授業内でのやり取りの中では、うなずきだけでなく、明瞭なアイコンタクトや自然な笑い声も挟み込まれていた。Scene 2 のうなずき⑥については、その前のおさむの発言は Jessica へ向けられたものではないが、生徒たちに対して Jessica に日本のクリスマスを紹介することを求めたおさむの提案を受けて、「ぜひ私に教えてほしい。」というメッセージをおさむだけでなく、生徒全体に伝える役割を果たしているように映った。すぐに生徒2が“Chicken!”、生徒3が“Kentucky!”と答えた中、視線⑦で一人の生徒の発言にスポットを当てた後の笑い⑧は、日本ではチキンと言えばケンタッキーフライドチキンを想像するこのユニークな発言の面白さを教室全体に共有する働きを担っていた。また、アイコンタクト⑨では、次の活動へ移ろうかというおさむからの視線によるメッセージを受け止めたことが表れており、うなずき⑩で準備が完了したことを伝え、うなずき⑪⑫により、生徒たちに「さあ始めよう。よく聞いていてね。」というこれから始まる活動へのスイッチを押した印象を与えた。

Jessica によるこれら一つひとつのうなずき・アイコンタクト・時折発生する柔らかな笑い

は、授業中の JTE や生徒たちとのコミュニケーションの中に自然に埋め込まれていた。それらは教室でのダイナミックなやり取りを円滑にし、教室内にいる人々の間でのメッセージの授受において、しっかりとした意味のある非言語コミュニケーションとして機能していた。これらの Jessica の振る舞いは、それぞれの場面で異なる機能やメッセージを持っており、無意識のうちに柔軟に、また自然に使い分けられている印象を受けた。さらに、教室内で行われるやり取りを彼女自身が楽しんでいるようにも感じられ、その様子は教室にいる他の参加者にも共有されていった。また、彼女のプレゼンテーションの途中で時折割り込まれてしまう生徒や JTE の発話に対しても、うなずきによってその意図を汲み取りながら回収し、再び自らのプレゼンテーションの流れへと戻していく場面も多く見られた。一方で、場面によっては、共感を示すようなうなずきを止めて、じっと話者のことばに耳を傾けている場面もあった。

今回、Jessica がティーム・ティーチングを行った JTE の授業にはそれぞれに異なる特徴があった。あきらの授業では、発表者や話者を適宜指名しながら教師のコントロールを明示的に挟み込みつつ穏やかに授業を進めるスタイルが取られていた。一方、おさむはクラス全体への質問や投げかけの中で生徒が自由に発言し合うのを待つ暗示的なリーダーシップを持つ授業スタイルを取っていた。タイプの異なる授業において、どのタイミングで ALT の発言やサポートが求められているのかを見極めるのは、ALT にとっては繊細な作業でもあるだろう。そこには、場面に応じた柔軟性も求められ、まさに Jessica がインタビューで語っていた “flexibility is important.” が当てはまるものである。インタビューでは、来日当初は生徒との関係構築に模索していた時期を振り返る Jessica の語りも見られたが、ある時期から自身の関与感が急速に増したことも語られており、二人の異なる JTE との異なる授業の分析を通して、Jessica のうなずき、アイコンタクト、自然に発生する穏やかな笑いによって潤滑に進む教室内の communication と ALT の flexibility との関係は以下の図で表すことができる (図 1)。

図 1 ALT の授業関与を引き出す要素



一日のうちに複数の異なる JTE とそれぞれにチーム・ティーチング授業を実施する Jessica は、それぞれの授業の特徴や目的に柔軟に合わせていく必要があった。授業への豊かな関与 (engagement) を実現するためには、コミュニケーション (communication) の度合いが高いというだけで対処できるものでもなく、同様に、授業中の柔軟性 (flexibility) が優れているというだけでも解決は難しい。授業中の Jessica の所作に関する観察から、教室内で生起する参加者間のコミュニケーションと ALT 自身の柔軟性が相乗的に高まることによって、その授業が行われている教室への ALT の関与の度合いがより強く高まっていく様子が描き出された。同時に、これらの相乗効果から、教室全体の学びと教えに関与する生徒や教師との関係性の構築へとつながる様子も明らかになっていった。授業への参加者の関与 (engagement) は、度合いは異なるものの元来存在しているものであるだろうが、Jessica の場合は、コミュニケーション (communication) と柔軟性 (flexibility) の度合いが高まるにしたがって、彼女の授業への関与 (engagement) は急速に高まりながら増加していったのである。今回の授業でこれらの効果を高める要素となったのは、どちらの授業にも適宜挟み込まれていたうなずきやアイコンタクト、そして自然に発生する柔らかな笑いであった。JTE と生徒との間でやり取りされる会話にこれらを挟みながら、Jessica 自身が自然な形で授業に関与していき、JTE への共感や理解、また生徒への励ましを示していた。そして、これらの振る舞いが教室内の円滑なコミュニケーションを促していた。

インタビューでは、教室内に生起するコミュニケーションの中で起こる誤解 (misunderstanding) について、Jessica は以下のように語っている。

I think, sometimes, maybe I misunderstand like the goal and it's not so we're in class.
I'm like, oh okay, so I have to change a little bit, but it's usually not too big of a deal.
It's usually okay. Yeah, okay.

時には日本における文脈や文化的な共通理解の中で、教室でやり取りされるコミュニケーションでは、誤解や行き違いも起こるだろう。その際にもそれらの誤解に対する彼女のこの柔軟な考え方も、授業への関与の高まりを引き出す一つの要素となっていることがうかがえる。

6. まとめ

本研究は、二つの問いを探究することを目的として、ALT/JTE による協同的ナラティブ分析および授業分析を行った。教師たちの協同的ナラティブ・授業分析を通して明らかになった各問いへの答えを以下にまとめる。

(1) 日常の授業において ALT/JTE が価値を置いているものとは何か。

本研究では、協同的ナラティブという相互的な語り合いを通して、個々の価値観を言語化したうえでそれらを共有することは可能であることが明らかになった。教師たちの語りは、教室での現象を振り返り語り直す作業の中で、各個人の内面的な要素をあぶり出しながら、言語化され、共有されていった。協同的ナラティブの分析から、三名の研究協力者 (Jessica、

あきら、おさむ) が個々に持つ教授理論を構成する概念が浮かび上がり、その中でも、三者が共通に価値を置く概念として、特に「目的の共有 (Sharing goals)」「振り返りやフィードバックの共有 (Sharing reflection/feedback)」「相互サポート (Mutual supports)」といったチーム・ティーチャーを意識に置いた概念が多く見られた。

(2) 教師が抱く価値とは実際の授業ではどのように具現化され、実現されているのか。

ALT の Jessica に焦点を当て、実際の授業における彼女の価値の具現化を考察した結果、教室内で随時生起する参加者たちのコミュニケーションに柔軟性を持って関わることで、彼女の授業への関与の度合いは非常に高まっていったことが明らかになった。また、本研究で観察した Jessica の場合は、授業への関与が高まるうえで、彼女が教室内でのコミュニケーションのやり取りに挟み込むうなずき、アイコンタクト、そして自然に発生する柔らかな笑いが重要な役割を果たしていた。

本研究では、Tajino and Smith (2015) の提唱した“value-centred team-learning model”をもとに、教室での教師と生徒の教えと学びの営為を辿ることで、各教師の抱く価値および実践での所作が意味するものの本質が具体的に明らかになっていった。この具体化の有り様は、これまで課題とされてきたチーム・ティーチングにおける ALT と JTE/HRT のコラボレーション改善を示唆する可能性も含んでいるといえる。また、今回の分析でもう一つ明らかになったこととして、ALT が柔軟性を持って授業に参加できることを前提としながら、チーム・ティーチャーである JTE たちがその ALT の柔軟性を認め、信頼関係の中で ALT に授業の一環をしっかりと任せられるという認識を持っていたからこそ、ALT が教室内で存在感を発揮することが可能となったという点がある。そして、それらの経験を積み重ねることで、さらに多様な場面でも ALT がその柔軟性をもって授業に関わっていくことができる。

本研究における協同的ナラティブは、教師たちの価値観の共有を可能にした空間 (value-shared space) でもあった。一方で、本研究の課題として、一人の ALT に焦点を当てた二つの授業分析にとどまっている点が挙げられる。学校教育現場では、校種や学校の規模、担当の教師、学校の特徴、学校独自の文化、生徒の特色、教育環境など様々な要素が絡み合い、文脈によってもチーム・ティーチング授業は多様である。今後は、より幅広くチーム・ティーチング授業の分析を進めながら、協同的ナラティブを軸とした新たな授業研究のフレームワークの構築を目指していきたい。

謝辞

本研究の研究協力を快くご承諾くださった Jessica、あきら、おさむ、生徒の皆さん、研究協力校に心から感謝申し上げます。本研究は JSPS 科研費 JP21K00694 (2021–2023) の助成を受けたものです。

引用文献

Allwright, D. (2005). From teaching points to learning opportunities and beyond. *TESOL*

Quarterly, 39(1), 9–31. doi: 10.2307/3588450

- CLAIR (The Council of Local Authorities for International Relations). (2022). The Japan Exchange and Teaching Programme 歴史. <https://jetprogramme.org/ja/history/>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Hanks, J. (2015). 'Education is not just teaching': Learner thoughts on exploratory practice. *ELT Journal*, 69(2), 117–128. doi: 10.1093/elt/ccu063
- Johannes, A. A. (2012). Team teaching in Japan from the perspectives of the ALTs, the JTEs, and the students. *TEFLIN Journal*, 23(2), 165–182.
- Kohonen, V. (2003). Student autonomy and teachers' professional growth: fostering a collegial culture in language teacher education. In D. Little, J. Ridley, & E. Ushioda (Eds.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment* (pp. 147-159). Authentik Language Learning Resources Ltd.
- Kumabe, N. (1996). ALT donyu ga motarashitamono. [What the introduction of ALTs has brought]. *Modern English Teaching*, 33(6), 13.
- Kogure, M. (2007). Nodding and smiling in silence during the loop sequence of backchannels in Japanese conversation. *Journal of Pragmatics*, 39(7), 1275-1289.
- Lee, J., & Marsella, S. C. (2010). Predicting speaker head nods and the effects of affective information. *IEEE Transactions on Multimedia*, 12(6), 552-562.
- Miyazato, K. (2009). Power-sharing between NS and NNS teachers: Linguistically powerful AETs vs. culturally powerful JTEs. *JALT Journal*, 31(1), 35–62. https://jalt-publications.org/files/pdf-article/art2_6.pdf
- Pavlenko, A., & Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 155-178). Oxford University Press.
- Sakamoto, N. (2022). *Teacher awareness as professional development: Assistant Language Teachers in a cross-cultural context*. Palgrave Macmillan.
- Sakamoto, N., Takahara, S. & Ganbaatar, T. (2019). Inquiry into content and language integrated learning in Mongolia: A Japanese and science integrated lesson at a school in Ulaanbaatar. *The bulletin of the Okayama University of Science* 55(B). 43-51.
- Tajino, A., & Smith, C. (2015). (Eds.) Beyond team teaching: An introduction to team learning in language education. In A. Tajino, T. Stewart, & D. Dalsky (Eds.), *Team teaching and team learning in the language classroom: Collaboration for innovation in ELT* (pp. 11-27). Routledge.
- Tajino, A., and Tajino, Y. (2000). Native and non-native: What can they offer? Lessons from team teaching in Japan. *ELT Journal*, 54(1), 3–11.
- 文部科学省. (2017). 『小学校学習指導要領解説 外国語活動・外国語編』開隆館出版販売.