

本ファイルは査読を受けた最終稿。掲載論文は、「ALT は英語のモデルだけではもったいない！ —視覚的言語自伝でALTの複言語主義を知る」のタイトルで、2024年3月に『複言語・多言語教育研究』、11、78-94に掲載されました。掲載原稿は2025年3月に一般公開される予定です。

論考

ALT は英語のモデルだけではもったいない！

—視覚的言語自伝でALTの複言語主義を知る—

ALTs can be much more than just English models!

Accessing ALTs' plurilingualism through visual linguistic autobiographies

ピアース ダニエル ロイ PEARCE Daniel Roy¹

モリアーティ ニコラス ゼイン MORIARTY Nicholas Zain²

佐々木 加奈 SASAKI Kana¹

要旨

外国語指導助手 (Assistant Language Teacher: ALT) は言語・文化的に多様な集団である。しかし、多くの先行研究や政策文書において ALT の表象は未だ「英語のモデル」が中心となっていることから、ALT の複言語主義が教育に還元されていないことがうかがえる。そこで、本研究は ALT の複言語主義を活かすために、「視覚的言語自伝」の可能性を検討することにした。教職課程に在籍中の著者の一人が、(元)ALT の作成した「視覚的自伝」を巡り、ALT 本人の複言語主義と教育経験を中心に対談を行った。対談と事前・事後インタビューの質的分析から、複言語主義の意義について、著者だけではなく ALT 自身も啓蒙されることがうかがえた。分析結果に基づいて複言語話者の ALT の活用の課題を考察するとともに、教員養成について示唆する。

キーワード:

外国語指導助手 (ALT)、複言語・異文化間教育、視覚的言語自伝、教員養成

Abstract

Although Assistant Language Teachers (ALTs) are a very plurilingual group, they remain represented as 'English models' in much of the literature and in policy. Thus, ALTs' plurilingualism is likely not being exploited to its full pedagogical benefits. This paper examines the potential of visual linguistic biographies to address this. Qualitative analysis of interviews and of dialogue between a pre-service teacher and a former ALT, centered on biographies, demonstrated deepened understanding of the significance of plurilingualism in both participant-authors. Based on this, the paper discusses the challenges of teaching with plurilingual ALTs, and implications for teacher training.

¹ 所属：四天王寺大学 Shitennoji University

² 所属：Avondale College (Auckland, New Zealand)

Keywords:**Assistant Language Teachers (ALTs), plurilingual and intercultural education, visual linguistic autobiographies, teacher training****1. ALT の導入と多様化の変遷**

初等中等教育の外国語授業における外国語指導助手 (Assistant Language Teacher: ALT) の活用が年々増えている。小学校をはじめ、2022 年度の時点で、ALT を活用した授業時数の割合は、約 76% となっている。教育段階が上がるにつれて、その割合は減るものの (中学校、約 47%; 高等学校、約 40%)、全体からすると、ALT は 5 割以上の外国語 (英語) の授業にかかわっている重要な存在である³。

ALT が日本の外国語教育の場における一般的な存在になったのは、1987 年の JET プログラムの開始からであった。JET プログラムの目標は、「外国語教育の充実と地域の国際交流の推進を図る」⁴というものであったが、導入当時はもっぱら英語圏出身者 (= 英語のネイティブ・スピーカーと想定される人材) を招致していた。90 年代に入ってから ALT の採用形態の多様化をきっかけに、ALT の言語的・文化的背景の多様化が始まった。2022 年の時点で ALT 人口の約 6 割は、出身国を問わず、日本語と英語以外に使用できる言語を持つことが判明している (ピアース 2021)。つまり、ALT の過半数は複数の言語と文化経験を持つ。しかし、この多様性は先行研究や政策文書においてほとんど認識されないまま、ALT は「(英語の) ネイティブ・スピーカー」と未だに表象されることが多い。そのため、JET プログラムの目標にあった「国際交流」の想定する相手は英語 (母語) 話者にとどまっている可能性が高い⁵。

また、各学校種の学習指導要領の外国語 (英語) 科の目標に、「外国語の背景にある文化に対する理解を深める」のような文言があるものの、ALT と思われる存在への言及となると、「ネイティブ・スピーカーや英語が堪能な地域人材などの協力を得る等 [...], 指導方法の工夫を行うこと」との記述しかない⁶。JET プログラムの目標から指導要領まで、「国際交流」や「文化に対して理解を深める」ことが重要視されている一方、関連文書において、そのような理解を深める授業をどのように進めるべきか記述が乏しいため、外国語教室に ALT の全体的な言語・文化的背景 (= ALT の複言語

³ 「令和 4 年度「英語教育実施状況調査」の結果について」より換算した (文部科学省 2022)。

⁴ The Japan Exchange and Teaching Program (<https://jetprogramme.org/ja/>) 参照。

⁵ 実際に、英語圏以外の出身の ALT が外国語の授業で英語圏の文化を代表することもあと指摘されている (ピアース 2022)。

⁶ 「平成 29・30・31 年改訂学習指導要領」を参照、強調は筆者による (文部科学省 2018)。

主義)が活かされているとは考えにくい。

2. 複言語主義に基づいた教育と ALT

複言語主義は欧州評議会刊行の CEFR(ヨーロッパ言語共通参照枠)を通じて日本に入ってきた概念であるため、日本の文脈で論じられる際、欧州評議会の定義に基づくことが多い。しかし、欧州評議会の文書では複言語主義の定義が大きく二つに分かれる。まず、異言語話者の移民包摂などをめぐる言語政策の議論において「価値」としての複言語主義が目立つ。「価値としての複言語主義」は次のように定義される。

言語的寛容の基礎となる教育的価値、言い換えれば、多様性を積極的に受け入れること[...]自分自身と他者が使用するそれぞれの言語変種を等価値とみる[態度の]こと。(Beacco et al. 2007: 17-18: 訳は筆者による)

しかし、「価値としての複言語主義」に先だった概念が、心理言語学や社会言語学、バイリンガリズム研究など、さまざまな関連分野の知見に基づいた「能力」としての複言語主義であった。「複言語・複文化能力」とも呼ばれるこの言語能力観は 90 年代にはじめて提案され、後に CEFR の鍵概念の一つになった。CEFR は「能力としての複言語主義」を次のように定義する。

コミュニケーションのために一つ以上の言語を使い、間文化的やりとりに参加する能力であり、そこでは人間が、いくつかの言語においてそれぞれ様々な程度の言語実力を有し、またいくつかの文化での経験をも有する社会的主体として見なされている。この能力は、別個の諸能力[...]としてはみなされず、むしろ使用者が[その都度]引き出すことができる、複雑で、複合したとさえもいえる存在としてみなされている。(Council of Europe 2001:168)⁷。

複言語主義に基づいた教育実践研究の多くが、複言語主義を「能力」として捉える。複言語教育は、特定言語の表面要素である語彙や文法、発音などに加えて、学

⁷ 柳瀬陽介による訳を一部改変 (<https://ha2.seikyoku.ne.jp/home/yanase/plurilingualism.html>) 参照。

習者の全体的な複言語主義の育成を目指す。複言語教育には様々なアプローチがあり、同時に複数の言語変種を扱うものが多いが、一言語あるいは二言語だけを扱う複言語教育も可能である⁸。重要なのは、扱う言語の数より学習者の複言語主義を活かしながらその複言語主義を伸ばすこと、つまり、「メタ言語知識など一般的な能力(個人的な、非言語的な能力)をも含め、すべての能力を[...]動員し、その結果、それらの能力が[...]相応に向上する」ことが期待される(Piccardo et al. 2019:18)。

複言語教育の観点から ALT を見ると、大半が複数の言語・文化的経験を有していることから、その複言語主義を実践に還元させることがより充実した外国語・異文化間教育につながると思われる。しかし上述したように、政策文書では ALT が「英語のモデル」と表象され続けている上、先行研究のほとんどが ALT の英語の口頭運用能力のみに注目してきたため、せつかくある ALT の複言語主義がないがしろにされ続けている。日本における複言語主義について、大山(2022)は次のように述べる。

たとえば日本の学校では日本語と英語ばかりが強調されることを受けて「日本には複言語主義(的な言語教育政策)はない」と言えるが、「日本人には複言語主義(と呼ばれる能力)がない」と言うことはできない。(11:強調は原文)

ALT 制度について同様なことが言える。もっぱら ALT を「英語ネイティブ」と表象してきた制度には複言語主義(的な政策⇔価値としての複言語主義)はないが、「ALT 個人には複言語主義がない」と言えない。筆頭著者はこれまでの研究で ALT の複言語主義は日本の外国語教育において貴重な教育的資源となりえると指摘してきた(ピアース 2021)が、実際、JETプログラムの導入から今に至って最も指摘されている問題は、ALT は音声教材替わりにしか活用されていない(狩野・尾関 2018)ことから、その複言語主義が活かされていない現状がうかがえる。

しかし、ALT(という集団)には多様な複言語主義があることを知るだけでは、具体的な指導目標をもって(個人の)ALTとの個別の教育実践に落とし込むことは簡単にはできない。授業に活かすには、ALT 個人の複言語主義を知る必要がある。

⁸ 日本での実践例として、英語と日本語の二言語のみを扱ったローマ字学習の実践(Moore et al. 2020b)を参照。

2.1 個人の複言語主義と視覚的言語自伝

個人の複言語主義を知るのは容易ではない。まず、人それぞれの複言語主義は異なる言語・文化的経験に基づく「複雑で複合的」な能力であるため、その全体像を把握するには、その人自身の個人史を詳しく知る必要がある(オチャンテ・大山 2022)。しかし、日本の教育文脈において ALT 個人の複言語主義を知る機会は少ない。まず、ALT は教員養成課程にほとんど取り上げられていないため、教員は現場に赴くまで ALT と接することはおろか、ALT について考える機会すら少ない(ピアース 2022)。また、教育現場の制約から考えると、空きコマがほとんどない小学校教諭や空き時間の少ない中学校・高等学校教諭にとって、ALT と話す時間をとることは難しい。まして、複言語主義を知るには話し合いだけでは相当の時間を要するため、個人の複言語主義の理解の足場掛けとなる何らかのツールが必要であろう。

ここで、複言語主義を詳しく研究するための一つの方法、視覚的言語自伝の可能性について考えたい。オチャンテ・大山(2022)によると、視覚的自伝は「自分自身の言語との関係、言語規範、他者性を振り返るために、記憶をもとに、言語を含むさまざまな記号を用いて、自分史の再構築に取り組む」ための一つの方法である(75)。視覚的自伝は、日本の文脈で複言語教育に取り組む教員の複言語主義を研究するために用いられた事例もあるが(Moore et al. 2020a)、さまざまな制約がある教育現場に勤める教師にとって、ALT の複言語主義を詳しく知るためにも有効なツールにもなるかもしれない。

2.2 視覚的言語自伝の可能性

視覚的言語自伝は、「自分自身の言語との関係[….]について振り返る」ための方法なので、作り方の多少の説明を受けたら、ALT は空きコマの時間に、または学校外で作成することが可能であろう。また、事前に作成した自伝が手元があれば、学校での限られた時間内に、ALT の複言語主義をより詳しく知ることもできるかもしれない。この仮説的発想を出発点に、本研究は以下の問いを検討することにした。

- 1) 時間的制限がある文脈において、視覚的言語自伝が ALT の複言語主義をより深く知るのに有効なのか。
- 2) ALT の視覚的自伝を通して、教員の ALT に対する印象がどう変わるか。

3. 研究手法と分析

3.1 参加者とデータ収集・分析方法

個人の複言語主義は「複雑で複合的」であるため、その複言語主義を知るためのプロセスを可能なかぎり忠実に描写するよう、本研究では対象者を 2 名に絞った。また、複言語主義は個人によって異なるため、2 名からは一般化できないものの、より多く実践者の参考になるため、ある程度の代表性のある参加者を選ぼうとした。以上のことを念頭に、教員養成課程に在籍中の佐々木加奈(以下、佐々木)と(元)ALT のモリアーティ・ニコラス・ゼイン(以下、モリアーティ)の 2 名を選出した。

佐々木は、教員養成課程を経てほとんど ALT に関する情報を得ず、そして ALT とのティームティーチングをも経験せずに英語科教員になる見込みである。佐々木は海外経験がなく教室以外の場で英語を含めて外国語と接する経験がほとんどないことから、日本の多くの外国語教員と類似の経験をしていると思われる(松本 2020)。

また、筆頭著者はこれまでに複言語教育の観点から複数の ALT に調査をしてきた(ピアース 2021)が、その中から(元)ALT のモリアーティを参加者に選出した理由は、ALT として赴任したころにすでに日本語が堪能であったことがめずらしいとはいえ、以下の 3.3 で詳述するように勤務形態も経験した授業内容も、今までに先行研究で指摘されてきたような「勤務地の移動が頻繁」や「授業は英語モデル中心」であったことから、多くの ALT と同様な経験をしたと言える(狩野・尾関 2018)。

参加者が決定されてからのデータ収集は以下のプロセスを通して行った。

- 1) 筆頭著者のピアースが佐々木に、ALT に対するイメージや想定している役割、過去の ALT との経験などについて 30 分ほどの事前インタビューを行った。
- 2) 佐々木が自分の視覚的言語自伝を作成し、説明文を加えて電子メールによりモリアーティに視覚的自伝の作成を依頼した。
- 3) 佐々木とモリアーティは、Zoom を通して事前に共有されたモリアーティの視覚的言語自伝を中心に、40 分ほどの対談を行った。
- 4) ピアースは、対談後の ALT に対する印象や、モリアーティの言語自伝そのものについて、佐々木に 1 時間ほどの事後インタビューを行った。

全てのインタビュー・対談の録音の書き起こしをし、事前・事後インタビューを中心に、Braun and Clarke (2021) の手順に従ってテーマ分析を行った。

3.2 事前インタビューの分析結果

2023年6月5日に、ピアースは、佐々木に事前インタビューを行った。書き起こしたインタビューのデータより、50のコードを抽出し、これらを4つのテーマに集約した。テーマのコードと代表例を表1に示す。

表1 事前インタビューのテーマ分析

テーマ	コード	代表例
ALTの存在意義(17) ⁹	一般的な印象・ALTはどのような人か	・ネイティブ、まあペラペラにしゃべれる人っていうイメージで ・日本の人とは違う見た目 ・自分が発音にはとても自信がない(=ALTが発音のモデル)
	教員養成におけるALT	「ティームティーチングでALTの先生と一緒にやることはあるよ」 みたいなぐらいで
ALTとのやりとり(経験)(22)	活動	授業中に何回もスピーキングテストとかはいっぱいやって、態度とか発音とかいろいろの要素を加味しながら、テストは死ぬほど毎日やったぐらいのレベル
	授業形態	・ALTの先生と、1対1で5分ぐらいのスピーキング ・ホンマに[...]教科書の通り、教科書の内容を一緒にやる感じ
	日本語使用	基本英語で、ほんまにそんなに、「いただきます」とか挨拶ぐらい、たぶんちゃんとは知らん、みたいな人が多かった。
ALTの印象(経験)(8)	ALT本人に対する記憶	初回に関しての記憶は全くといっていいほどなく、小学生の時は[...]ALTの先生の印象というか全く覚えてない
	見た目	腕の毛が黒じゃなくて金が生えててみたいな、黒じゃないっていう記憶があります。
その他(3)	学習内容	イギリスってイギリスだと思ってたけど、「UKっていうんや、へー」みたいな。カタカナで覚えたやつがそのまま英語だと思ってたけど、違うんだ。

コードが最も多く抽出されたテーマは「ALTとのやりとりの経験」であった。上述したように、教員養成課程にALTがほとんど取り上げられていないため¹⁰、実経験に基づいたコードが多く出たのは意外な結果ではなかった。コードを見ると、「スピーキングテストがいっぱい」や「教科書内容を一緒にやる」など、授業形態を記憶から再現したものが多く、ALTが「英語モデル」であったことしか言及がなかった。また、ALTの日本語使用への言及もあったが、これはピアースが直接尋ねたからである。挨拶程度し

⁹ ()内の数字はテーマを生成したコード数を指す。

¹⁰ 「ALTの存在意義」に分類されたコードの「教員養成におけるALT」は、ピアースが聞いた質問の答えだった。教員養成を通して、ALTについては授業で「5分も聞いていない」ということだった。

か記憶がなかったことから異文化間理解を意識した、相互理解のためのコミュニケーションをとる機会が少なかったことがうかがえる。複言語能力が定義される以前からも、異文化理解を促すために、ALT と英語だけではなく、日本語をも介して相互理解を図ることが長年提唱されてきた(若林 1989)にも拘わらず、少なくとも佐々木の経験上、ALT の複言語主義の一部をなす日本語能力は活かされていなかった¹¹。

これらの経験もテーマの「ALT の印象」に分類された 8 コードに影響しているように思える。過去に出会った ALT 本人に対する記憶について、「全く覚えていない」というような発言が続いた後、ピアースの追加質問に対して「(そういえば)アイスホッケーをしていた」という、表面レベルにとどまった。むしろ記憶に残っていたのが「腕の毛が黒じゃない」ことや、「冬に短パン履いていた」などの ALT の複言語主義や学習内容より、見た目と表面的な行動様式の違いであった。

次にコードが多かったテーマは、「ALT の存在意義」であった。ALT はどのような人か、その役割などについての一般論的な発言が中心であった。教職課程の直接的言及と、見た目に関する言及を省いて、残りすべてのコードは ALT の「ネイティブさ」が中心であった。特に目立ったのが「自分が発音に自信がないから[ALT が必要]」ということで、ALT がまさに「生の音声教材」になる期待であった。

最後の「その他(学習)」のテーマについて、「カタカナで覚えたやつがそのまま英語だと思ってたけど、違うんだ」のような、学びに言及することがあった。すべてのコードは、ALT が授業で国旗と国名を紹介する活動についてだったが、中には佐々木が日本語の「イギリス」がそのまま英語にならないという気づきがあった。この学習内容はメタ言語知識として重要であるが¹²、ALT の授業でなくても、指導できる内容でもある。

このインタビューはあくまでも一人の教員養成課程の学生を対象にしたものであって、とても一般化はできない。しかし、教員養成における ALT に対する情報の乏しさ、また政策文書等における「ALT=ネイティブ」の表象から、多くの教員も ALT の複言語主義を知らずに「英語のモデル」としか認識していないことが現状であろう。次に、ALT の複言語主義の理解につながる自伝を巡る対話について考察する。

¹¹ 佐々木は高校時代に国際科に在籍し、必修英語に加えて第二外国語としてスペイン語を履修した。また国際科には「異文化理解」の授業もあったが、ALT はこれにかかわらなかつたようだった。

¹² FREPA の記述文 K6.6「一つの言語から違う言語を見たとき、一語ごとに対応関係があるわけではないことを知っている」にあたる知識(Candelier et al. 2012)。

3.3 視覚的言語自伝を巡る ALT との対談

6月19日に、佐々木は自分の自伝に説明文を加えて、電子メールを通してモリアーティに自伝の作成を依頼した。同月29日にモリアーティが完成させた自伝(図1)を共有し、7月18日にZoomにて自伝を巡り、約40分の対談を行った。

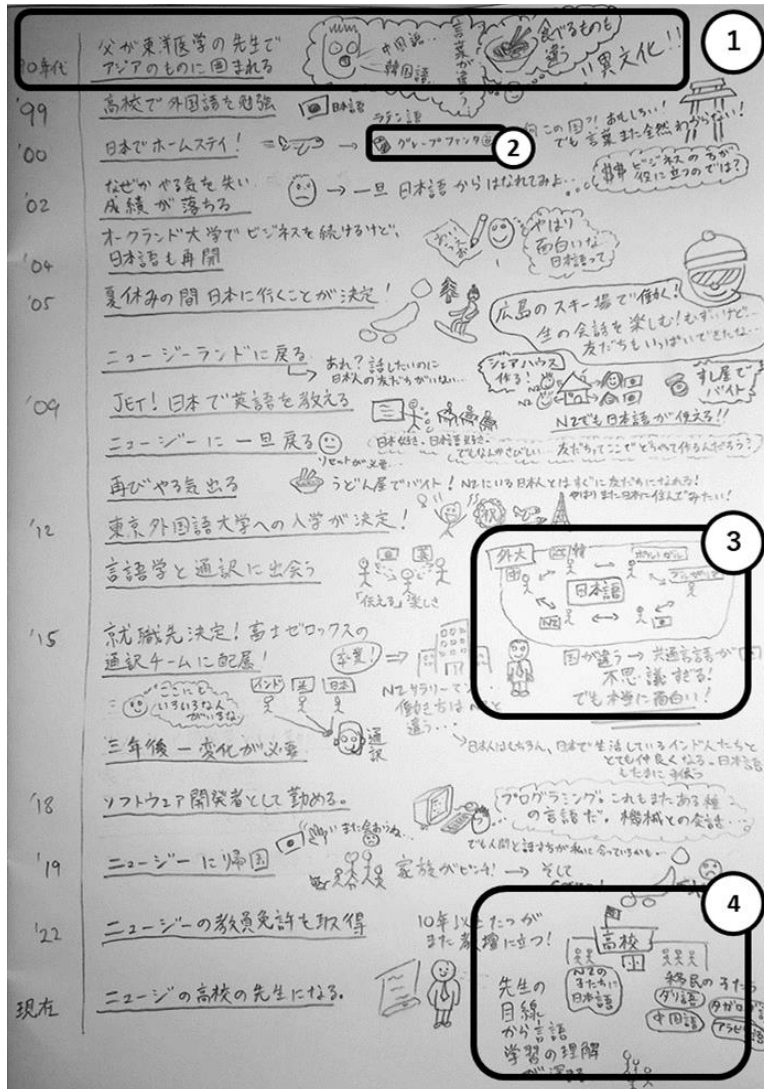


図1 モリアーティの視覚的言語自伝

モリアーティは元 ALT で、現在は母国ニュージーランドの高等学校で日本語教師として勤めているが、ALT だった時代にはすでに日本語が堪能であった。自伝をごく簡単にまとめると、モリアーティは英語母語話者だが、父親が東洋医学に従事していたため、幼い頃から「!!異文化!! (図 1 の①参照)」に囲まれて育った。高校でラテン語と日本語を学び、進学時に日本語専攻を選ぶ。卒業後に ALT として来日するが、なじめなかったため 1 年で辞める。国内のいくつかの仕事を経てから東京外国語大学大学院に入学し通訳・翻訳の修士号を修得する。通訳者として数年働いた後に帰国し、現在は高等学校で日本語と第二言語としての英語 (ESL) を教えている。

40 分の短時間の対談だったが、内容は多岐にわたった。モリアーティの自伝の説明が一旦終わったら、佐々木はいくつかの質問をした。その一つは、「なぜ 1 年で ALT を辞めたか」であった。これに対してモリアーティは、6 週間ごとに学校が移動になる勤務形態であったため「いまいち同僚と仲良くするチャンスも少なかったし」と語る。また、それぞれの学校にいた期間がわずかだったため、授業内容の多くが自己紹介などにとどまり、満足できるような授業をすることも少なかったようだった。先行研究においても、ALT は「学校の一員として認められていると感じない」ことが指摘されているが、このような勤務形態がその一つの理由であろう(狩野・尾関 2018: 123)。

次に、佐々木が対談前から抱いていた疑問について聞いた。「なぜグレープファンタ[が描いてあるの]？」(図 1 の②)。これに対してモリアーティが笑いながら説明する。高校時代の日本でのホームステイの時にグレープ味のファンタを発見した。「ニュージーにオレンジのファンタしかなかったから、日本に来て自販機でグレープファンタが買えたことがすごい印象的で[……]自販機見る度に買って飲んでた」。グレープファンタの存在が当たり前だと思っていた佐々木にとっては新鮮なネタだったようで、お互い初対面であった佐々木もモリアーティも満面の笑みでファンタについて話し合っていた。

最後の方に佐々木がもう一つの関心をもったところは、「世界の共通語である英語なのに」、[モリアーティが]東京外大に入ると、「共通語が日本語であった」こと(図 1 の③)であった。佐々木は驚きを隠せず、さらなる説明を求めた。モリアーティは、「普通の日本人がみたら違和感を覚えるだろう。外国人だから、なんで英語喋れないの？と思うんじゃないか」と、多くの学習者が持つ素朴概念の「外国語＝英語」というものに触れながら話す。佐々木はうなずきながら聞く。そして、佐々木自身が抱いていたこの素朴概念が覆された直後、ALT との授業なら「このようなエピソードを取り入れてみたい」ような発言をする。ALT の母文化だけではなく、その全体的な文化体験から、「ALT から受け取るばかりじゃなくて、ALT に日本の文化を教えてあげよう」という

要素を入れながら授業を展開すると、「相互な関係築きでおもしろいかなと思って[…お互いの経験を入れながら]違う国の人を壁に感じるだけじゃなく、自分も知る、向こうも知ると、近さを感じて面白いかなと」。自伝の対談をきっかけに、佐々木は英語のみならず、日本語を含めてすべての言語・文化的経験を駆使しながら、まさに若林(1989)が提唱した相互理解を図るような授業の大切さに自ら気づく。これを受けて、モリアーティはそのような授業の価値を認めつつ、「このような授業がもっとできたら、ALTはもうちょっとウェルカムされてるように感じるかもしれない。すぐに辞めるのではなく、もうちょっと頑張るとなるかもしれない」。このような発言は、序論で述べた移民包摂の「価値としての複言語主義」を彷彿とさせるが、対談の終盤に入ると、生徒の学習を意識した「能力としての複言語主義」へと展開していく。

佐々木もモリアーティも、ALTの苦勞するところや、お互いの言語・文化的経験にとどまることなく、「生徒にとってどのような勉強になるのか」というような、教育的意義に満ちた話の流れとなった。ピアース(2021)にも複言語話者のALTを取り上げた研究に同様なことが報告されているが、言語の表面的な要素だけではなく、授業に参加している全員の複言語主義を活かすことの大切さとその教育的意義について、参加者二人が自伝を巡る対談を通して啓蒙された様子を見せていた。事後インタビューの分析にはこの「啓蒙」はさらに顕著になるが、事前インタビュー時の佐々木にとって自分の英語力不足を補うだけだったALTとの授業について、今度は、色々な可能性を想像しながら「授業をしたくてたまらない！」という。

3.4 事後インタビューの分析結果

10月14日にピアースは、佐々木に事後インタビューを行った。事前インタビューと比べてコード数が107にまで増えた。コードと代表例を表2に示す。

表2 事後インタビューのテーマ分析

テーマ	コード	代表例
ALTの存在意義(59)	先入観の更新	・今まで「ALTイコール英語」っていうのが結び付きすぎてて、[…]どこの国とかじゃなくて、ただ英語を喋る人 ・アジアのものに囲まれた[モリアーティ]は「ニュージーランドのものばかりじゃないの」
	複言語的価値	・「こんなにいい素材があったのに何で隠されてきたんやろう」じゃないけど、「なんで気づかなかつたんだろう」みたいな感じ ・気づきというか、[ALTが]第2言語を習得する時のお話とか、その経験を[生徒に]聞かせてほしいなというか、自分も気になる。

	異文化間の相互理解	[ALT にとって]日本語が難しいというイメージと一緒に、こっちらからしたら英語は難しいみたいな感じで、「そこは一緒なんや」みたいに、共感が生まれる。
	日本人教員の役割	先生が ALT のことを理解して最大限活かそうっていう授業をしないと、ほんまに表面的なというか、全部隠れたまま英語だけになってしまうから、そこは ALT の先生とうまくやる[ことが大切]
複言語教育的要素 (35) ¹³	脱中心化・複眼的思考	・こっちらから逆にその人、その ALT とかの自分じゃない視点から見たら、[...]英語に対するイメージとかは向こうでいう日本語のイメージなのかなと思って ・自分の立場から見て、「こう」じゃなくて、一回 ALT の先生の立場になった時の、自分らの見え方とか(他者からどう思われる)
	知識	・他の人たちとか、日本語だけじゃなくて、他の言語を学ぼうとしている人も「どのような思いでやってるか」とか、そこも考えたい ・[日本語が共通語の場面を活かし]子どもたちは一緒に、「共通語、英語じゃない？」っていうところから始めたらおもしろいな。
	態度	[人は]先入観、決めつけ、から印象って多分スタートすると思って。[でも]決めつけで終わるんじゃないで、[...]生徒たちにも]その人を知ろうって思ってほしい。
	技能	自分はこう思ってたけど実際に違ったんやとか、この自分とまず比較できるのが大きいなと思って
学習の意義・可能性 (13)	探究的学習	こっちらから投げかけるのもめっちゃ大事だけど、[生徒たち]自分自身から知っていく姿勢というか、与えるだけやったら意味がないと思うから、自分から「これって何なんやろう」って調べる力を、つけさせたいというか、そこが何か一番学びにつながるかなと思って
	発見的学習	「ニュージーランドにどんなアジアのものがあるやろ？」というところから、もう一発目からギャップというか、ニュージーランドの話[なのに]、「アジア？」みたいな感じから[指導をするとおもしろい]。

事前インタビューより唯一残った「ALT の存在意義」は、最もコード数が多かったテーマであった。しかし、テーマをなすコードそのものには大きな変化が見られた。最も多かったコードが相互に関連する「先入観の更新」、つまり、ALT は「ただ英語を喋る人」ではなくなったことを示すコードと、その英語以上の「複言語的価値」であった。上記の対談記録から「複言語的価値」の一部がうかがえるが、インタビューには佐々木が生徒のさまざまな学習を意識しながら「こんなにいい素材があったのに[...]」なんて気づかなかつたんだろうという。さらに「[自伝を]見ないと[ALT の複言語主義が]わからへんというか、ほんまに英語だけしゃべる人っていう印象で終わってたかもしれへ

¹³ これらのコードを付ける際に、『言語と文化の複元的アプローチのための参照枠 (FREPA)』(Candelier et al. 2012) の「能力 (Competences) と」、「知識」、「態度」、「技能」の記述文を参考にした。

ん」と、この「複言語的素材」への気づきを直接視覚的自伝と結び付ける。また、教員が ALT の複言語主義を知ることの大切さにも言及する、「まず先生が ALT のことを理解して最大限活かそうっていう授業をしないと、ほんまに表面的なというか、全部隠れたまま英語だけになってしまう」。

全てのテーマに事前インタビューとの質的変化が見られた。以前には学びへの言及が少なかったが、事後インタビューにおいて佐々木のほとんどの発言は生徒の学びに結び付いている。これらの言及は『言語と文化の複元的アプローチのための参照枠 (FREPA) 』(Candelier et al. 2012) を参考にテーマ「複言語教育的要素」に分類したが、表 2 に見るように、「自分じゃない視点から見[る]」のような発言に複言語教育の中心概念の一つ、「脱中心化の能力」¹⁴の要素が見られた。中には、具体的な複言語知識への言及もあった。対談中に「外国語＝英語」についての気づきもあったが、モリアーティの自伝に現職の ESL 授業に様々な言語・文化背景を持つ生徒がいる描写がある(図 1 の④)が、ニュージーランドにもマオリ語があることをも思い出し、佐々木は「一つの国＝一つの言語」のまた一つよくある素朴概念を更新させるような授業を考え始める¹⁵。また、自伝の同じところから展開させて、佐々木自身が高校時代にいた中国人留学生のことを思い出し、「同じ外国人だけど、英語話者と経験する日本は違うだろう」¹⁶と、複眼的思考の重要性に気づき始めている様子を見せる。これも、「態度」の「決めつけで終わるんじゃなくて、[…生徒たちにも]その人を知ろうって思ってほしい」¹⁷にも似た要素が現れるが、佐々木自身が抱いていた ALT に対するステレオタイプのイメージの更新をきっかけに、ALT に限定せず、ステレオタイプの知識から人の理解がはじまることを認めつつ、もっと深い理解を生徒に促したい気持ち伝える。これはまさに、指導要領の外国語科目の目標の、「外国語の背景にある文化に対する理解を深める」に一致する。

最後に、上記のような「より深い学び」について、具体的な指導目標に言及しながら

¹⁴ FREPA の「C3: Competence of decentring」参照。

¹⁵ FREPA の K5.6.1「国と言語を混同してはいけないと知っている」や K5.6.1.1「しばしば、一つの国で複数の言語が使われる/複数の国で一つの同じ言語が使われていると知っている」にあたる。

¹⁶ FREPA の K10.4「異文化関係と異文化間コミュニケーションは、自分が他の文化に対してもっている知識/表象と、他人が自分自身の文化に対してもっている知識/表象による影響を受けるといふことを知っている」にあたる。

¹⁷ FREPA の A3.3「自分の文化(言語)と他の文化(言語)、あるいは他の文化的(言語的)実践に見られるなじみのある、あるいはなじみのない現象を解釈するにあたって、違った視点を発見することに対する興味」にあたる。

の生徒の学習に関するコメントは「学習の意義・可能性」のテーマに分類された。中には、佐々木自身が自伝を見て感じた「イメージと現状のギャップ」(ニュージーランドなのに、アジア?)という発見を、自分のものにするだけでなく、授業の材料にしたような発言をしていた。このように、佐々木は自伝を通して、「子どもたちのためにこういう授業をやったらとか、視点、引き出しが増えたかなと思います」というが、分析からも佐々木の複言語主義的な「引き出し」が確かにより豊富になったことがうかがえる。

4. 考察

視覚的自伝の対談を通して、複言語主義の意義について、佐々木だけではなくALTのモリアーティも啓蒙されることがうかがえた。対談中に、ALTが経験する葛藤や苦しみへの言及もあって、モリアーティは特にALTの受け入れについて、「ALTの仕事がけっこう辛いと思う人がいる[……]嫌になって帰る人が多い」という、1年で辞めた自分自身の省察を入れながら述べた。通常の授業で出ないような体験(たとえば、グレイプファンタの話)を、自伝を通して共有できたことについて、「(このようなことがもっとできたら)ALTはもうちょっとウェルカムされてるように感じるかもしれない」と言ったように、ALTの複言語主義はより認められたら、「学校の一員として認められていること」(狩野・尾関 2018)をより感じるのであろう。これに関しては、移民包摂を意識した「価値としての複言語主義」を思わせるが、対談は価値の側面にとどまることなく、生徒の学びにつながる「能力としての複言語主義」についての言及も多かった。

「能力としての複言語主義」に関連する気づきの中には、佐々木自身の以前抱いた言語に対する素朴概念(たとえば、外国語＝英語、国名＝言語名など)とそれらを更新させる意義や、言語学習における他者の視点への理解(脱中心化・複眼的思考)の重要性が含まれていた。これにオチャンテ・大山(2022)が述べた視覚的自伝の「自分自身の言語との関係、言語規範、他者性を振り返る」(75)ことが大きく寄与したと思われる。これらの気づきから転じて、佐々木は自伝からの様々な複言語的知識を授業の話題にしたいといった発言もあった。ここで重要なのは、より深く知ったALTの複言語主義を表面的に紹介するだけでなく、「自分はこう思ってたけど実際に違ったんやとか、この自分とまず比較できるのが大きい」¹⁸と佐々木がいうように、異文化・外国語学習に必要な技能をも意識し始め、それを今後教壇に立つとき、生徒の

¹⁸ FREPA の S3.1「異なる言語や文化の言語的・文化的特徴を比較することができる(言語的・文化的な近接性や隔たりに気づいたり、うち立てることができる)」にあたる。

複言語主義の向上を図ることを考えていることである。

最後に、対談を通して、佐々木の ALT に対する印象が大きく変わった。最初に抱いていたイメージの「ネイティブ、まあペラペラにしゃべれる」という「英語モデル」から、豊富な複言語主義を持つ「いい素材」へと変化した。事前インタビューにおいて佐々木の ALT の意義については、ネイティブの ALT と比べて自分の言語能力が劣等している(佐々木自身は発音について述べていた)ため、ALT がそれを補うために必要な存在であるという、ネイティブ中心主義の考えを共有していた。視覚自伝を用いて、自分と ALT の複言語主義を比較し考えることを通して、今度は佐々木にとって序列をつけるような見方ではなく、ALT を「自分と違う複言語主義を持つ存在」と見ている。この見方の変化により、今後の指導において ALT を「生の音声教材」としてのみ使うのではなく、その複言語主義を活かし、生徒の複言語主義を伸ばすようなより充実した外国語・異文化間教育が期待できると思われる。

5. 結論

第 1 章に、ALT 制度導入時より最も指摘されている問題は、ALT は音声教材替わりにしか活用されていない(狩野・尾関 2018)ことを述べた。その背景には、政策文書における ALT の「英語ネイティブ」の表象と教員養成課程における ALT に対する情報の乏しさがあると指摘した。そこで、本稿ではさまざまな制限がある学校現場において、視覚的言語自伝が 1) ALT の複言語主義をより深く知るのに有効なのかと、自伝を通して 2) ALT に対する印象が変わるかの二つの問いを追求することにした。

まず、視覚的言語自伝の事前準備があったものの、40 分の短い対談を通して、佐々木には複言語主義に対してたくさんの気づきがあった上、それらを生徒の学習につなげるような展開までできたことで、時間制限のある学校現場において、視覚的言語自伝は ALT の複言語主義をよりよく理解するために有効であると言えよう。また、ALT に対する印象についても、「自分より優れた英語モデル」から、「自分と違う複言語主義を持ついい教育的素材」への変化が見られた。これにより、今後 ALT との授業において、「表面的な、英語だけの授業」より、学習者の複言語主義を伸ばすより充実した外国語・異文化間教育につながると思われる。

もちろん、視覚的言語自伝の共有だけで具体的な指導目標のある授業実践に自動的につながるわけではない。佐々木が「先生が ALT のことを理解して最大限活かそうっていう授業をしないと」と言ったように、すくなくとも教師側に複言語主義の意義に対する意識と、指導の工夫が必要である。また、実際にモリアーティが経験したよう

な、移動が頻繁にある勤務形態であれば、自伝の作成の仕方や短い対談ですら難しいかもしれない。しかし、視覚的言語自伝を通して短い時間での効果は確かにあったことから、教員養成課程や学校現場におけるALTの複言語主義を意識した「視覚的言語自伝」のさらなる活用を期待したい。

謝辞 本研究は JSPS 科研費 22K13185 の助成を受けたものです。

引用文献

- Beacco et al. (2007). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis?. *Qualitative Research in Psychology, 18*(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Candelier et al. (2012). *FREPA – Competences and resources*. Council of Europe.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe.
- Moore et al. (2020a). Biographies langagières et EMILE, quand tous les chemins mènent... au plurilinguisme, même au Japon ! *Contextes et Didactiques, 15*(1), 13–31. <https://doi.org/10.4000/ced.2051>
- Moore et al. (2020b). Plurilingual education and pedagogical plurilinguaging in an elementary school in Japan: A perspectival origami for better learning. *Journal of Multilingual Theories and Practices, 1*(2), 243–265. <https://doi.org/10.1558/jmtp.17783>
- Piccardo et al. (2019). Broadening the scope of language education: Mediation, plurilingualism, and collaborative learning: The CEFR companion volume. *Journal of e-Learning and Knowledge Society, 15*(1), 18–36. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1612>
- 大山万容 (2022) 「序論」 大山万容・清田淳子・西山教行 (編) 『多言語化する学校と複言語教育』 明石書店, 7–15.
- オチャンテ 村井 ロサ メルセデス・大山万容 (2022) 「視覚的言語自伝にみる移民 1.5 世の複言語主義—被支援者から支援者への道のり」 大山万容・清田淳子・西山教行 (編) 『多言語化する学校と複言語教育』 明石書店, 73–92.
- 狩野晶子・尾関はゆみ (2018) 「小学校 ALT から見た小学校外国語活動の現状と課題」 『JES Journal』 18, 116–131. https://doi.org/10.20597/jesjournal.18.01_116
- 松本哲彦 (2020) 「日本における初任英語教員 1 年目の経験と成長」 2020 年度 MHB 学会、オンライン開催：2020 年 8 月 9 日.
- ピアース ダニエル ロイ (2021) 「小学校の外国語指導助手 (ALT) はモノリン

ガルか一単一言語教育に従う複言語話者の位相―』『言語政策』 17, 1-24.
ピアース ダニエル ロイ (2022) 「「多様化」を唱える小学校外国語教育の課題
―外国語指導助手の表彰と現実をめぐって」大山万容・清田淳子・西山教
行(編)『多言語化する学校と複言語教育』明石書店, 93-112.
文部科学省 (2018)『平成 29・30・31 年改訂学習指導要領(本文、解説)』
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm
文部科学省 (2022)『令和 4 年度「英語教育実施状況調査」の結果について』
https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1415043_00004.htm
若林俊輔 (1989)「AET 導入反対の弁」『英語教育』 3 月号, 13-15.