

隠された多様性— 非英語圏出身の外国語指導助手（ALT）との ティーム・ティーチング

Daniel Roy Pearce
(京都ノートルダム女子大学)

1 はじめに

2020年度の小学校学習指導要領の施行から、高学年には教科としての外国語¹⁾と、中学年には外国語活動²⁾が必修化された。指導要領は外国語の目標を次のように規定している。

「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を[...]育成することを目指す」(文部科学省、2017c: 156)。

ところがこの必修化は、教育現場との十分な調整を経ずに急速に定められた政策であり、指導を円滑に行うために必要な英語能力³⁾をもつ学級担任は不足しており、また外国語の授業に対する不安を抱いている教員も多い (Machida, 2016)。外国語としての英語の授業において、望ましいとされているレベルの英語の能力 (英検準1級相当) を持っている小学校教員は、全体の1%未満である (文部科学省、2016)。文部科学省は小学校教師の全体的な外国語運用能力の不足を補うために、外国語指導助手 (Assistant Language Teachers: ALTs) や英語が堪能な地域人材の積極的な活用を勧めている⁴⁾ (文部科学省、2017a)。

2002年に初めて小学校にALTが導入されてから、ティーム・ティーチングによる授業数は年々増えてきている (小申、2008; 文部科学省、2018)。しかし、

ALT の受け入れについても、数多くの問題点が報告されている。最近の研究では、ALT が「学校の一員として認められていると感じない」点が指摘されている（狩野・尾関、2018: 123）。しかし、これは学校現場によって異なり、テープレコーダーのような発音モデルのみ求められ、「授業案や進め方に自分の意見が反映されないこと」ことで、自分の資質や能力が十分に活かされていないと不満に思っている ALT もいれば（同書：126）、まったく逆に、授業準備から運営までを事実上「丸投げされている」ALT もいる（Ohtani, 2010）。日本人教員向けの資料と、ALT 向けの資料において、ティーム・ティーチング授業において求められている役割に関する記述に相違がある⁵⁾ ために、協働授業にやりにくさを感じる学級担任も多い（Hashimoto, 2011）。

これらの問題の背景には、教員養成課程におけるティーム・ティーチングに関するトレーニング不足と、文部科学省の教員向け資料における ALT に対する無関心があると考えられる。こうした問題が特に ALT が非英語母語話者であるときに顕著に現れる。そこで、ある小学校で行われた実践をもとに、こうした問題が実際の学校現場でどのように現れるかを詳細に検討し、その解決策を探りたい。

2 ALT の導入と変遷

2.1 ALT の導入

ALT との授業は、1987 年に JET プログラム（語学指導等を行う外国青年招致事業：The Japan Exchange and Teaching Programme）が導入されてから一般的になった。1987 年には約 800 名の ALT が英語圏から招致され、中学校・高等学校で日本人教員とともに英語の授業を行った。これまでに JET プログラムによって来日した ALT は年間平均 4500 名である（CLAIR, 2020c）。JET プログラムは、「日米の貿易戦争の最中に、1986 年のロン・ヤス会談において、中曽根首相から、アメリカへの贈り物」として発表された（McConnell, 2000: 1、拙訳）ものであることから、当初から言語教育を目的としたというよりも、貿易摩擦の解消のための外交政策としての側面が強かった。そのため、ALT を迎え入れる準備期間も支援もなく、公教育に突然に ALT が学校に送り込まれた

ことに対しては導入時より批判があった（若林、1989）。

ここで、JET プログラムが導入された時期にちょうど行われていた中学校・高等学校の英語教育改革を確認したい。1982 年施行の学習指導要領の英語科の目標には初めて「英語で表現しようとする積極的な態度を育てる」（文部省、1981）という文言が加わった。この時期から日本の中等教育は従来の読解のための訳読教育から「コミュニカティブ」な英語教育への転換期を迎えようとしていた。政治的配慮から導入された ALT は、ここでコミュニケーションのための英語授業ができない日本人英語教師のサポート役として捉えられるようになった⁶⁾。

2.2 ALT の二重の役割と政策文書

ALT にはまず外国語である英語能力が求められたが、JET プログラムの目標は「全国の小・中学校や高等学校で、国際交流の業務と外国語教育に携わることにより、地域レベルでの草の根の国際化を推進すること」（CLAIR, 2020a、強調引用者）であるともされた。つまり ALT は言語を教えるだけでなく、文化的インフォーマントとして国際化を推進させることも期待されており、これは現在、小学校においても当てはまる。2017 年に日本人教員向けに作成された、文部科学省発行の『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』には ALT に求められている役割が記載されている（表 1）。

表 1 学級担任と ALT に求められる役割（文部科学省、2017b: 109-110）

学級担任等に 求められる役割	<ul style="list-style-type: none">• 児童の理解の様子をよく観察しながら授業を進める• ALT とともに活動の仕方を示す• 児童の日本語によるつぶやきや気付きを拾い、ALT に易しい英語で言わせる• ALT の発言を繰り返させて児童に聞かせたり、スピードを変えさせたりし、児童に英語を聞かせる• 評価について分担して行い、振り返りの活動では、児童の活動の様子について情意面で気付いたことをほめる
-------------------	--

ALT に求めら れる役割	<ul style="list-style-type: none"> • 学級担任等とともに、活動の仕方を示す • 単元に合った自国の文化や生活等について紹介し、児童とインタラクションしながら、お互いの国の様子や ALT 自身について知ってもらう • 児童のつぶやきや気付きを、児童から直接、または、学級担任等を介して受け取り、易しい英語やジェスチャーを使って分かり易く示す • ネイティブ・スピーカーの正しい発音を繰り返し聞かせる • 学習した英語を使って児童と会話する • 評価について分担して行い、振り返りの活動では、児童の活動の様子について技能面を中心にほめる
------------------	--

ここでは、英語の使用は主として ALT の役割であり、授業運営面は主として学級担任が担うというような役割分担が示されている。その一方で、学習指導要領には、外国語指導助手に関する言及は次の文言のみであり、チーム・ティーチングの具体的な進め方についての規定が一切ないのが特徴的である。

「外国語活動を担当する教師が指導計画を作成し、授業を実施するに当たっては、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」(文部科学省、2017d: 162/177)。

ALT の導入は 1980 年代にさかのぼるため、日本には ALT とのチーム・ティーチングに関する研究は少なくない。チーム・ティーチング導入に反対の意志を示し続けた若林 (1989) は、そもそも外国語教育を専門にしているわけではない ALT に「外国語としての英語教育」を扱わせるのは本来無理であると指摘し、ALT のそれぞれの専門性を活かすために「当面は英語国からの外国青年であるから、英語で音楽・体育・社会・数学を教えさせればよい」と論じた (同書、15)。また、佐久間 (1997) は、英語科と国語科の接続を図ることを念頭に、生徒が ALT に英語を通して日本語を教えるような活動を勧めている。Pearce (2020a) は、公立小学校での外国語活動のいくつかの事例の検討を通して、児童は、言語機能のみに焦点を当てた授業よりも、外国文化を取

り入れた、内容重視の授業により積極的な態度を示すことを明らかにし、そこから「ALTを言語的エキスパートとしてよりも、文化的インフォーマントとして捉える方が、より教育的意義があるかもしれない」と示唆している（同書：147、拙訳）。若林（1989）と佐久間（1997）は教科間の接続を重視するのに対し、Pearce（2020a）は外国語教育の中での文化教育に焦点を当てている。現在これらのテーマはCLIL（たとえば、Coyle, Hood & Marsh, 2010）やSTEAM教育（Yakman, 2017; Pearce, Oyama, Moore & Irisawa, 2020）、外国語教育の中での異文化間教育（Candelier et al., 2012）など、複言語・異文化間教育研究（Coste, Moore & Zarate, 2009[1997]; Marshall & Moore, 2018）の重要なテーマとなっているものである。

しかし、文部科学省の資料には、これらの先行研究の指摘はまったく反映されていない。まず、教科間の接続に関する文章は一切出てこない。次に文化教育に関しては、学習指導要領だけではなく、例えば、上述の『ガイドブック』を見ると、ALTが「自国の文化や生活等について紹介し、児童とインタラクションしながら、お互いの国の様子やALT自身について知ってもらう」（文部科学省、2017b: 110）という記述があるが、このような記述は全体からみてごくわずかであり、また文化を紹介せよとは言うものの、授業の具体的な方策や、指導法についての記述は一切ない。

このようにALTや教師が実際に参照できるはずの資料には、ALTが英語という言語以上の教育に対して貢献できる仕方についての資料は乏しく、むしろ英語ネイティブ・スピーカーとしての役割にばかり焦点が当たっていることが分かる。

2.3 言語的・文化的に多様化するALT

しかし、ALTは、全員が英語のネイティブ・スピーカーではない。ALTの多様化は年々進んでいるが、その現実を取り上げた先行研究は非常に少ない。

2.1で述べたように、JETプログラムの導入時には英語圏のALTのみが招致され、その大半はアメリカ人であったため、ティーム・ティーチングによる英語教育はアメリカ英語が中心であった。しかし、90年代にはJETプログラム参加国が増え始め、現在は57か国に上る⁷⁾。小学校に初めてALTが導入され

たのは2002年であるが、その後ALTは急増し、JET以外に直接採用や派遣会社によるものなど雇用形態も多様化した。JET以外の雇用形態では、出身国や母語が問われないことが多い。2017年に発表された大規模調査の結果によると、小学校勤務のALTの3人に1人が英語の非母語話者（またはバイリンガルの母語話者）である（表2）。また、同様の数のALTが非英語圏出身である（上智大学、2017）。

表2 小学校勤務のALTの母語別統計⁸⁾

言語	英語	その他	不明	回答人数
人数	421	150	5	471

注 上智大学（2017）をもとに筆者作成

今後もALTはますます多様化が進むと予想できる。その理由は日本と英語圏の社会経済的状況にある。日本は長年にわたり経済的停滞が続いているため、ALTの現在の報酬は、JETプログラム導入時からほとんど変わっていない。一方、英語圏は、国によって差こそあれ、賃金も物価が上昇しており、日本のALTの報酬は英語圏出身のALTにとってもはや魅力的ではなくなっている。杉本・山本（2019）が、英語圏出身者とフィリピン出身者のALTを対象に調査を行ったところ、志望動機として報酬を挙げたのはフィリピン出身のALTのみであった（同書、190）。経済面から英語圏のALTを招致することが困難になるにつれて、またALTの需要が変わらないかぎり、英語圏以外のALTがますます増えると予想される。

ALTが多言語化・多文化化しているにも関わらず、こうした多様なALTとのチーム・ティーチングの進め方についてはほとんど解明されていない。非英語圏出身のALTとの文化を中心にした授業を取り上げた先行研究は管見の限り存在しない。そこで次節では、非英語母語者のALTとのチーム・ティーチングに関する事例を検討したい。

3 非英語母語話者による授業実践

3.1 データ収集と授業内容

ここでは、中東出身で、アラビア語を母語とする ALT との授業実践を取り上げる。この ALT の名前を、ここではウバーダと呼ぶことにする。エスノグラフィーの手法の一つである会話分析を用いて、授業内の教師・児童間の相互作用の分析を行う。会話分析は内部者の視点から分析をし、談話における相互作用の特徴を解明する手法であり、「参加者自身が権力、ジェンダー、人種などの要因に方向づけられているという証拠がデータに現れない限り、それらの要因をもってデータを解明することは適切ではない」(Seedhouse, 2005: 166, 拙訳)とされている。ここでも、ALT の母語・出身を最初から重要な要因としては分析しない。そうではなく、教師・児童間の相互作用の特徴と、授業内容そのものの両方に焦点を当てながら分析を行う。

データは、2017 年 11 月から 2018 年 1 月の間に、関西の都市部にある公立小学校で収集した。計 3 回分のティーム・ティーチング授業を録画し、書き起こしをして分析した。授業内容の詳細を表 3 に示す⁹⁾。分析に表れる個人名は本名ではない。

表 3 ティーム・ティーチング授業の詳細

日付	学年	授業種 ¹	授業目標	授業内容
2017 年 11 月 20 日	5	教科	1. さまざまな国の英語名を覚える 2. 行きたい国の尋ね方・答え方を覚える	・様々な国の国旗と同時に英語名を紹介する ・国に関するクイズゲーム ・キーフレーズの練習 (Where do you want to go? I want to go to...)
2017 年 12 月 11 日	2	活動	1. クリスマスについて学ぶ	・クリスマスに関する単語を練習する ・ALT によるクリスマスに関する講義型紹介 ・クリスマスに関する Q&A

2018年 1月17日	5	教科	1. 教科の英語名を覚える 2. 好きなものの尋ね方・答え方を覚える	・様々な国の国旗と同時に英語名を紹介する ・国に関するクイズゲーム ・キーフレーズの練習 (What subject do you like? I like...)
----------------	---	----	---------------------------------------	--

このうち、第一回目と第三回目の授業では、ALT（ウバーダ）は主として言語補助の役割を果たし、第二回目の授業ではクリスマスの紹介を行うという、もっぱら文化的インフォーマントとしての役割を果たした。以下では授業内に生じたすべてのやりとりのうち、代表的なやりとりの書き起こしを通して、授業の分析を行う。

3.2 言語補助の役割を担うALT

これらの授業では単語クイズやフレーズの練習など、言語を正確に産出する活動が中心であった。授業運営は主として学級担任が行い、ウバーダは会話や発音モデルを児童に聞かせる役割であった。つまりウバーダは言語指導助手として参加していた。

第一回目の授業目標は、英語の疑問文の“Where do you want to go?”と、その答え方としての“I want to go to~”という表現、さらにさまざまな国の英語名を覚えることであった。抜粋（1）は、教師二人によるフレーズを紹介する場面である。

抜粋（1）[20.11.2017]

((学級担任とALTが会話モデルを通して英語フレーズを紹介する))¹⁰⁾

- 01 HRT: oka::y please listen okay > ウバーダ先生は何を言っているか < 聞き取ってね
- 02
- 03 ALT: ((HRTに視線を向ける)) () ((うなづく)) okay?
- 04 <whe:re do you want to go>
- 05 HRT: <i want to go to Italy:>
- 06 ALT: ((LLに視線を向ける)) okay good ((指を立てる))

07 one more time one more time ((HRT に視線を向ける))
 08 where do you want to go
 09 HRT: <i want to go to Italy:>
 10 LL: italy italy ((LL 数名が挙手する))
 11 HRT: はい ((L1 を手で指名する))
 12 L1: (どこ) に行きたいですか
 13 HRT: in engli::sh
 14 ALT: how do you say that again in English
 15 L1: ° どこ行きたい °
 16 HRT: engli::sh
 17 L1: [もう一回]
 18 HRT: [((手を挙げている別の児童を手で指名する))]
 19 L1: > もう一回 < one more ti:me
 20 ALT: okay <where do you want to go>
 21 HRT: ((L1 を手で指名する))
 22 L1: where do you want to go
 23 ALT: o::h very good (nice) ((拍手する))

この抜粋では、学級担任のマイコが活動の説明を終え、ウバーダの英語に集中して意味を取るように、01 行目で児童に指示する。そして 04 行目から 05 行目でウバーダと二人でモデル会話を示している。このやり取りが終わると、07 行目にウバーダが繰り返しを提案し、もう一度モデル会話をを行う。11 行にマイコが児童の L1 を指名してモデルを終わらせる。挙手した L1 は、英語で話すことを期待されているが、日本語で発言する。そこで 09 行目から 16 行目の間、マイコが L1 に英語のフレーズ “Where do you want to go?” をリポートさせようと努力し、その意図を理解した L1 が、モデルの繰り返しを求める。20 行目に今度はウバーダが発言権を行使し、L1 と繰り返しの練習を行う。L1 によって英語モデルが求められたときにウバーダが自主的に発言をしたこと、またそれをマイコが許していることから、ALT であるウバーダとの間で英会話を行うことが規範として捉えられていることが分かる。マイコとの間で英会話をして十分に成り立つが、ALT がそこにいるため、ALT と英会話をするほうが望

ましいという暗黙の理解があるようである。この一方で、活動を展開させる（モデルを見せること→繰り返し練習をするなど）権利は授業全体でマイコだけが行使した。このような役割分担は、ALT の言語補助の役割を述べる『ガイドブック』の記述と一致している。

抜粋 (2) は、同じ授業で、ウバーダが児童と会話の練習をしている場面である。

抜粋 (2) [20.11.2017]

((学級担任の指示に従って、ALT が児童と会話の練習をする))

- 01 ALT: where do you want to go ((挙手し、手を挙げている L1 に
02 視線を向ける)) [yes]
03 LL: [where] do you
04 L1: to finland
05 ALT: u:::m ((L1 に向けて)) °i want to go to°
06 L1: i want to go (0.1) to (0.1) finland
07 ALT: okay good ((手を挙げている L2 を手で指名する)) where do
08 you want to go
09 L2: i want to go to (0.3) e:::h (0.1) america
10 ALT: good okay

01 行目では、ウバーダが “Where do you want to go?” と児童に質問している。表面上は、『ガイドブック』のいう「学習した英語を使って児童と会話」をしているように見える。しかし、05 行目でウバーダが提供するフィードバックを見ると、意思疎通を図るための「本物らしい」会話をしているのではなく、あくまでも児童にターゲットフレーズを産出だけさせようとしていることがわかる。L1 が 04 行目に発した “to Finland” は、意味論的に極めて自然な返事であるにも関わらず、ウバーダは（少し躊躇しながらも）L1 の発言を修正する。06 行目で、L1 がターゲットフレーズの産出に成功すると、ウバーダはそれを “okay good” と評価し、次の児童を指名する。このようなやり取りの構造 (IRF: Initiation, Response, Feedback) は外国語の教室によく現れるもので、意味を重視したやり取りの場面よりも、対象言語の一部（特定の文法項目など）の正

しい産出に焦点を当てている活動におけるやりとりの特徴の一つである (Seedhouse, 2004)。ここでは ALT は実際に「会話」をしているのではなく、ウバーダは児童にドリルをさせているのである^{11), 12)}。

第一回目の授業（抜粋 (1) と (2)）では、マイコは発音モデルのすべてをウバーダに託していたが、三回目の授業の学級担任（タカ）は、英語の発話に対してより積極的であった。単語の発音モデルのほとんどはタカ自身が行っていたが、その分ウバーダの出番が少なくなり、授業を傍聴している場面が多かった。グループ活動でのゲームなどをする場面では、ウバーダはモデル会話に参加した。以下の抜粋 (3) からは、タカが英語で積極的に発言して授業を回しつつ、教室にいるウバーダにも、言語補助の役割を何とか果たさせようと努力していることが分かる。授業の目標は、「英語の教科名を覚えよう」であった。

抜粋 (3) [17.01.2018]

((学級担任がピクチャーカードを使って英語の教科名を紹介している))

- 01 HRT: ° 難しいねこれは ° ((ピクチャーカードを黒板に掛ける)) 後でウバー
02 ダ先生に発音を教えてもらおう ((ピクチャーカードをあげる))
03 LL: え ::
04 HRT: () みなこの間一文字二文字三 ° 文字 °、書初めしたよね : (.)
05 calligraphy ((ピクチャーカードをあげる))
06 LL: calligraphy

抜粋 (3) で注目すべきは、02 行目から 04 行目において、タカがなんとかしてウバーダの出番を作ろうと試みている点である。この抜粋の以前の会話では、タカは英語の教科名を自分で流暢かつ正確に発音し、つまり自分自身が発話モデルとなって、児童に聞かせていた。そして、日本語話者にとって発音がやや難しい単語 (“calligraphy”) が出てきたところで、「後でウバーダ先生に発音を教えてもらおう」と児童たちに言う。といったその直後に、タカはやはりそれを自分自身で発音している (“calligraphy”、05 行目)。この抜粋の後でウバーダがやっとモデルを見せると、タカは児童側に立って、児童と共に発音を練習していた。

この抜粋は、学級担任一人で十分にそれができる場合であっても、ALTには発音モデルや、学級担任と協同でモデル対話を示すことが期待されていることを示す。

この二つの授業はほとんどが練習ドリルで占められていたが、児童はどちらかというところでは積極的な態度を示していた。しかし、授業内で行われる外国語の会話を見ると、ウバーダと児童のやり取りも表面的なものにとどまり、意思疎通を図るために行われる「自然な会話」ではないことが分かる。先行研究（たとえば、狩野・尾関、2018）では、ALTが頻繁にテープレコーダー代わりの存在になっていることが指摘され、批判されてきたが、このデータもまたそれに説得力を与えるものである。この二つの授業は、もしそれがターゲットフレーズや単語の機械的練習を目的にした授業であったなら、特に問題はない。しかしウバーダがバイリンガルであること、すなわち英語を日常的に用いる話者であることを「活かした」授業であるかというところ、そうではない。

前述のPearce（2020a）は、ALTとのチーム・ティーチングでは、言語面のみに焦点を当てた授業よりも文化中心の授業の方が児童の関心を高めていたという観察に基づき、ALTとの授業では文化的要素をより多く含めることを提案していた。そこで次に、ウバーダが文化的要素を扱った授業を検討してみたい。

3.3 文化的インフォーマントとしてのALT

二回目の授業では、ウバーダは主として文化的インフォーマントとして参加した。ウバーダはパワーポイント資料を使いながら情報伝達型の授業を展開させた。学級担任のヨシエはほとんど傍聴者として授業を観察していたが、何回か介入してウバーダに情報の確認をしたりしていた。この授業のテーマはクリスマスで、内容はクリスマスの歴史と、西洋（主にアメリカ）の現在にみられるクリスマスの文化であった。筆者は教室にいて授業の観察をしていたが、これは奇妙な経験であった。なぜなら、ウバーダは中東出身であり、彼自身がクリスマスを祝ったことがないこと、そしてアメリカに行ったことがないことも、筆者は知っていたからである。ウバーダによると、クリスマスに関する授業を準備するようにとヨシエに依頼され、指示通りにインターネットなどで資料を検索し、パワーポイントを作成したとのことであった。ヨシエは依頼した時点で、

ウバーダの文化的背景を知らなかったかもしれない。

筆者は実践前にウバーダと話し合い、彼の出身地や英語学習等について話を聞いていた。しかし、ウバーダとヨシエとの間で話し合いは行われていなかった。その大きな理由は、ウバーダの勤務形態にあるだろう。ウバーダがこの小学校を訪問するのは授業時間のみで、予定された授業が終わったらすぐに教育委員会に戻る。そのため、学級担任と授業外に話や打ち合わせをする時間が取りにくく、授業内容に関するやり取りは基本的にメールで行うか、あるいは学級担任かウバーダが単独で計画していた。

二回目の授業の流れは表4の通りであった。

表4 授業の流れ

学習活動	ウバーダ・ヨシエの役割	時間配分
挨拶・ウォームアップ	ウバーダ:挨拶・パワーポイント準備・歌を歌う ヨシエ:挨拶・歌を歌う	5分
クリスマスについての説明	ウバーダ:パワーポイントに基づいてクリスマス の紹介 ヨシエ:分りにくいところを簡潔にまとめる	25分
質疑応答	ウバーダ:児童の質問に答える ヨシエ:必要に応じて質疑応答の援助	5分
クールダウン	ウバーダ・ヨシエ:一緒に英語の歌を歌う	10分

挨拶とウォームアップ活動が終わると、ウバーダはクリスマスの紹介に入った。ウバーダは日本語にも熟達しているため、ほとんど日本語を使って行った。個々のトピック（キリストの誕生やターキーディナーなど）を、まず児童に対して質問することで導入し、児童とのやり取りを経てから、パワーポイント資料に頼って説明を行った。児童は授業の始めには、わくわくしている様子を見せていたが、情報が多すぎたのか、情報伝達型授業に飽きたせいか、徐々に集中力が途切れてきた。ここで以下の抜粋(4)と(5)を検討したい。

抜粋 (4) [11.12.2017]

((情報伝達の最中：アドベントカレンダーを紹介するウバーダ))¹³⁾

- 01 ALT: okay advent (.) christmas の advent ((PPT スライド
02 を指で指す)) () °yes° (1.1) ((スライド上のアドベントカレンダ
03 ーの日にちを指で指す)) <one> (0.1) <twenty four>
04 なんで二十五ない？
05 LL: え？
06 ALT: why
07 L1: え、わからん
((11 行分飛ばす))
08 ALT: so countdown to christmas okay so this 普通のカレン
09 ダーじゃない (0.6) boxes ((日にちを指で指す))
10 L2: 開けてチョコをもらうやつ
11 HRT: > そうそうそう <
12 ALT: ((観察者に向かって)) daniel do you do this in
13 america?
14 OBS: a:[::h] yes we do
15 ALT: [>advent calendar?<] °that's cool°

抜粋 (4) では、児童がまだ授業にある程度積極的に反応しており、05 行目で驚きと、07 行目に混乱を示していることが分かる。数行後に L2 がアドベントカレンダーの知識を提示し、ヨシエが 11 行目にそれを評価する。抜粋 (4) ではそれ以降のやり取りに注目すべきである。12 行目にウバーダが突然、授業観察者である筆者(OBS)に向けて“Do you do this in America?”と質問をする。ここでウバーダは文化インフォーマントとしての立場を降りようとしたのか、やりとりに飽きたのか、西洋人である筆者の知識を要請する。この後の会話で、ウバーダは、西洋のクリスマス文化に関する無知をさらけだしている。抜粋 (5) は、一人の児童の質問をめぐるやり取りである。

抜粋 (5) [11.12.2017]

((パワーポイント資料による説明を終え、ウバーダが質問を喚起する))

- 01 ALT: クリスマスのこと何か質問がある? ((手をあげる)) okay ()
02 きてください
03 L1: ((挙手する))
04 ALT: yes ((L1 を手で指名する))
05 L1: クリスマスってさ ::
06 ALT: うん
07 L1: なんでさ、クリスマスプレゼント(サンタさんが)送ってくれるの?
08 HRT: なんでクリスマスプレゼントがあるの? -
09 ALT: これはお(.) 祝いしているから
10 L1: お祝い?
11 ALT: 誰のさき? (0.9) 誰の誕生日?
12 L2: イエス様
13 ALT: だから(.) 子供たちはよろこぶから (0.1) もらったら
14 L1: ((HRT に向けて)) え: と、それさ (0.4) よろこぶためにさ
15 (0.2) よろこぶために: やってるの?

ここでは、児童の L1 が 07 行目から「なんでサンタさんがクリスマスプレゼントを送ってくれるの?」と質問をする。08 行目にヨシエが質問内容を修正し、「なんでクリスマスプレゼントがあるの?」とウバーダに問い直す。ヨシエの問いは子どもの質問とは明らかに質的に異なるものであり、なぜこのように修正を行ったのかは不明だが、他の児童により分かりやすい形として聞き直したか、ウバーダにより答えやすい形にしようとしていたか、いくつかの可能性はある。いずれにせよ、ウバーダは「お祝いしているから」と、直接的な答えにはなっていない回答を出す。西洋やアメリカ、また日本にもプレゼントを交換せずに祝う行事もたくさん存在するので、「お祝いしているから」は十分な理由にはならない。L1 はこの回答に納得していない態度を示し、10 行目に、より正確な情報をウバーダに求める。それに対してウバーダは「覚えてる? 誰の誕生日?」と聞き返し、回答の「イエスさま」を 12 行目に受けてから、「だから、子供たちが喜ぶから」と、やはり関係性の見えない回答¹⁴⁾ で片付けようとする。質問

に対する「イエスの誕生日を祝っているから」という回答は、自分の誕生日にプレゼントをもらうことしか知らない児童にとって、「他人（イエス）の誕生日になぜプレゼントをもらうのか？」という謎を解く手がかりにはならない。当然のことながら、この回答に対してもL1は納得せず、今度は15行目からヨシエに対して、やや混乱した口調で確認を取ろうとする。ここでウバーダは、文化インフォーマントとして機能しなくなっている。

この抜粋の後、児童からはさらなる質問として、1)「サンタさんはフィンランドからどうやってプレゼントを運ぶの」というものと、2)「サンタさんにどうやってなれるの」があった。これらの質問は、授業内容で新しく知ったことから生まれたというよりは、児童の既存知識から出てきた疑問のように思われる。ウバーダの授業内容を児童がどれだけ理解したかは、ここでは知ることができない。いずれにせよ、図1に示すように、質疑応答の場では多くの児童が集中力を失っていた。



右側に立っている児童は質問をしている。矢印が視線を示している。

図1 質疑応答の場面

『ガイドブック』によると、ALTに求められている役割は「単元に合った自国の文化や生活等について紹介」する（文部科学省、2017b: 110、強調筆者）ことであるので、いくら言語面に関する記述が英語偏重であっても、文化を取り上げる授業においては、英語圏のみの文化を扱わせる必要はないはずである。アラビア語母語話者である中東出身のウバーダが来ていることを活かすため、彼自身の文化体験に基づいた授業が目指されていたとすれば、どのような展開がありえただろうか。

担任と対話をもとに進める授業だったとすれば、例えば、最初に担任がウバーダに「そろそろクリスマスですね。お国ではどのようにクリスマスを祝いますか」と問いかけたと仮定しよう。おそらくウバーダは、国ではクリスマスを祝う人が少ないという回答をいただろう。それからいくつかの展開が考えられる。例えば、「国ではクリスマスのような大きい祭りは何があるか」、「プレゼントを交換する日はあるか」といった質問もありうる。クリスマスを祝わないのは、イスラム文化圏なので、その代わりに中東の文化について話すことも可能であった。その場合は、児童からどんな質問が出されても、ウバーダにとっては自国の文化や社会は身近であることから、適切に答えることができたであろうし、文部科学省が唱える ALT の「存在自体が異文化を体现する」（文部科学省、2017b: 108）ことが実現できたはずである。そして、先行研究には、児童の集中力を保たせるには学級担任の積極的な関わりが不可欠であることが指摘されている（狩野・尾関、2018; Pearce, 2020a;b）ことから、このような対話型の授業の方であれば、児童の学びの面から教育的な意義があっただろうと考えられる。もちろん、ウバーダがアメリカ文化や自分の出身国以外のことを授業に取り入れること自体に問題があるわけではない。しかし、中東出身であるウバーダが、その文化を代表したり、あるいは代表させられることに意義があるかどうかは疑わしい。このような授業で英語圏の文化を取り上げるのなら、ウバーダが母文化とその文化を比較するか、児童たちと同じ目線で「外」から見て一緒に考えるような形の方が、児童にとって海外文化に対する理解を深めることにつながっただろう。

さらに、ウバーダはアラビア語母語話者であることから、例えば自国での祭りに関連付けて、挨拶など多少のアラビア語をも紹介することの方が、「外国語活動」としてふさわしいのではないだろうか。上述したように、外国語・外国語活動の目標は、「外国語によるコミュニケーションを図る基礎・素地となる資質・能力」の育成であることから、もっぱら英語を使って「外国語＝英語」という印象を強化するのではなく、ALT の多様性を文化のみならず、言語面でも活用する方が、より世界の多様性を伝える授業になるのではないだろうか。

しかし、この事例では残念ながら、ウバーダの中東の言語文化的来歴は全く活かされなかった。むしろ、「外国語＝英語」のみならず、文化面でも、「外国

人＝クリスマスを祝う人たち」というステレオタイプをも強化した可能性さえある。

一つの実践だけからの一般化は拙速であるが、このようなケースは決して珍しくないだろう。先行研究で見たように、3人に1人のALTが非英語圏出身であるため、非英語圏出身者が英語圏の文化を語らされていることがしばしば起こっていることは容易に想像できる。このような授業は、ウバーダが「クリスマスの授業をしてください」というヨシエの依頼から始まったものである。そして、ヨシエがその依頼をした理由としては、「授業で取り扱う文化は英語圏文化である」との認識を持っていた可能性が考えられる。

4 考察

本論文で取り上げた授業実践には、非英語圏出身かつ非英語母語話者であるALTのウバーダが言語指導助手と文化的インフォーマントとして役割を両方担った。

非英語圏出身のALTが文化的インフォーマントとして授業に参加することの問題点を先行研究は十分に解明していない。前項で分析した事例では、ALTのウバーダは、自分の文化体験とかけ離れた西洋（主にアメリカの）クリスマスの文化の授業をするように依頼された。つまり彼自身の出身文化についての知識はまったく顧みられなかった。このような授業は文部科学省の提示する「ALTに求められる役割」と齟齬をきたしている。そこで、この授業がなぜこのような展開になったかを考えてみたい。考えられる理由としては次があるだろう。1) 教員養成課程にティーム・ティーチングがあまり取り上げられていないことに加え、教員が容易にアクセスできるALTに関する資料が少ないこと、2) ALTの勤務形態から生まれる問題、3) 教員向け資料におけるALTを英語母語話者とする一面的な表象である。

4.1 教員養成課程

まず、学級担任に外国語（英語）を教えるのに十分な知識と技術が備わっていないことから、ALTの積極的な活用が勧められている（文部科学省、2017a）

が、それにもかかわらず、教員養成課程の中に ALT とのチーム・ティーチングが取り上げられることはほとんどない¹⁵⁾。教員養成課程の一部として教育実習が義務付けられている¹⁶⁾が、教職を目指している多くの学生は ALT とのチーム・ティーチングを経験することなく教育実習を終了する (Asaoka, 2019; 松本, 2020¹⁷⁾)。そして、多くの現任教員が、外国語の導入が決定される前に教員養成を受けていたので、外国語授業の訓練をそもそも受けていない。このために、ほとんどの教員にとって、ALT と初めて接する機会が、授業の場ということになる。

このようなチーム・ティーチングの教員養成課程の乏しさと、教員向け資料の英語母語話者を想定している表象を合わせて、多くの教員が「ALT = 英語・英語文化圏のリソース」というイメージを抱いていることは簡単に想像できる。

4.2 ALT の勤務形態

この問題を深刻化させているのが ALT の勤務形態である。小学校勤務の ALT の多くが、当該市町村の教育委員会に所属しており、授業時間のみに学校に赴く。そして、多くの ALT も複数の学校で実践をしているため、月にわずか数回しか学校を訪問できない。本研究対象のウバーダも、実践が行われた学校に月 3、4 回程度しか来校していなかった。学級担任のほとんどは空きコマがないため、学校で ALT と話す機会がなく、ALT 個人の言語文化的来歴についても、学職歴や専門等についても話し合う機会がない。先行研究には、「多くの ALT が学校の方針やカリキュラム・授業計画等の情報を得る機会がない」(Ohtani, 2010: 43、拙訳)と指摘されているが、学級担任にとっても同様に、ALT に関する情報を十分に得られる機会がない。こうした事情から、学級担任のヨシエは、悪気もなく、ウバーダの文化的背景を考慮せずに、ただ単純にクリスマスが近いからという理由で、クリスマスに関する授業を「外国文化インフォーマント」に依頼したのだろう。ウバーダの文化的背景を考慮する必要性については、想像すらしていなかったのではないだろうか。

4.3 学校における「外国 = アメリカ」の表象

ALT との授業の問題をさらに深刻化させているのが「ALT = 英語母語話者」

という表象である。社会言語学的観点からすると、日本は二重の単一言語主義¹⁸⁾に特徴づけられている(三浦・糟谷、2000; 大山、2016)。そして、日本における外国語としての英語は歴史的にもアメリカ英語を中心としたもの(江利川、2018)であることで、「外国語 = (アメリカ) 英語」といった表象を学校のカリキュラムは強化している。実際、日本の児童は「英語」を「外国語」の同義語ととらえることがある(Oyama & Pearce, 2019)。同様に、「多くの日本人にとって「アメリカ人」は「外国人」の同義語である」ことが指摘されている¹⁹⁾(Stuart, 1987: 4, 拙訳)。文部科学省の資料によれば、「西洋文化」や「アメリカ」という用語の直接的な言及はないにせよ、二重の単一言語主義と、海外を英語圏に同一視する姿勢が文部科学省の資料によって確かに認められる。「ALT = 英語母語話者」という表象が続く限り、多くの学級担任にとって、ALTや外国文化の多様性に気づく機会は与えられない。そのため、ウバーダが経験したような授業も、今後もまたたくさん起こりうるだろう。

このようなALTの表象は、ALT自身に心理的な悪影響を及ぼしかねない。前述のように、学校の一員として認められていないと感じるALTが存在する(狩野・尾関、2018)。その要因として、勤務形態などさまざまなことが考えられるが、少なくとも非英語母語話者・非英語圏出身のALTにとって、英語圏の文化的インフォーマントであることのみが期待されることは、その仕事には自分が必要だと肯定的な感覚を抱く要因にはならないだろう。ウバーダにとっては、中東の文化体験や、外国語としての英語使用者の知識や経験とはかけ離れた授業を依頼されることで、自分の可能性が十分に活かされているとは思わないのではないだろうか。

いくつかの先行研究は、ALTに言語指導助手よりも、文化的インフォーマントとして授業に参加してもらうことを推奨していた。しかし、これらの先行研究はまったく非英語母語話者のALTを視野に入れていない。本論文では、ALTのウバーダの言語文化的背景を活かすような授業の提案をしたが、ここではもう少し詳しく言語面に焦点を当てて考察する。

小学校の学習指導要領は、履修する言語を原則として英語としている。しかし、教科名の「外国語」から伺えるように、小学校の外国教育は英語以外の言語を排除することを目的とはしていない。むしろ、文部科学省の他の資料を読めば、

英語以外の言語・文化を授業に取り入れる重要性が明記されている。『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説外国語活動・外国語編』には、次のようにある。

題材としては、英語を使用している人々の日常生活等を取り上げるとともに、英語以外の言語を使う人々の日常生活も取り上げることに配慮することが求められている。世界には英語以外の言語を話す人々も多い。そのことから、世界の人々を理解するには、英語以外の言語を使う人々の日常生活も取り上げることが大切である。（文部科学省、2017d: 134）

5 さらなる展望

英語以外の言語や文化に対して意識を高める授業を実施するのであれば、ここでは非英語母語話者・非英語圏出身の ALT が貴重なリソースとなる。もちろん、そのリソースを最大限に活かすことは容易ではないが、一つの可能性としては「言語への目覚め活動」が提案されている。「言語への目覚め活動」は、取り扱う言語の習得を目的にしたものではなく、複数の言語も合わせて提示し、学習者はそれらを観察したり、比較したり、仮説を立てたりすることを通してメタ言語知識を身に付けることを目的にした教授法である。欧州では導入されていて、大規模研究によると、「言語への目覚め活動」を受けた児童は、「多様性への興味」「よく知らないものへの開かれた態度」「言語を学習する意欲」「音素の記憶と弁別能力」の各項目において、受けていない児童と比べて有意に成績が高くなった（Candelier, 2003）。「言語への目覚め活動」は主に欧州で広く使用されている、複言語教育の一つの教授法であり、日本でも、まだ小規模ではあるが、小学校の授業（大山、2016; Oyama & Pearce, 2019）と、教員養成課程の一部（大山、2019；吉村・ヤング、2016）において実践され始めている。このような教授法を取り入れた授業では、英語以外の言語を使用する ALT は、彼らの文化だけではなく、知っている言語をも活かすことができるようになる。ALT は実際に多様な存在であるのに、テープレコーダー代わりか、西洋（アメリカ）文化の単一化したステレオタイプを拡散する授業をさせられていること

は、多様性の活用に結び付いていない。ALT の多様性を活かすことは、上述したような二重の単一言語主義や外国文化に対するステレオタイプを脱することにつながる可能性があり、ALT がこのように日本の外国語教育に貢献することを期待したい。しかし、この期待を実現するには、教員養成課程や、文部科学省の発行する資料により言語と文化の多様性を意識して、重視することが必要不可欠である。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 19K23092 の助成を受けたものです。

註

- 1) 授業時間は年間 70 時間。教科として児童生徒は教員による評価を受ける。
- 2) 授業時間は年間 35 時間。児童生徒は教員による評価を受けない。
- 3) それぞれの名称は「外国語」となっているが、学習指導要領には「外国語科においては、英語を履修させることを原則とする」と定められている（文部科学省、2017c: 164/178）。
- 4) ALT のほとんどが、外国語教育や教育の資格、経験等を有していない（Ohtani, 2010）。多くの ALT を招致する JET プログラム（語学指導等を行う外国青年招致事業：The Japan Exchange and Teaching Programme）の応募要件には、「大学の学士以上の学位取得者又は指定の来日日までに学士号以上の学位取得見込みの者であること」（CLAIR, 2020b）。
- 5) 一例ではあるが、日本人教員向けの研修ガイドブックには、ALT に求められる役割は「担任の考えたコミュニケーション活動に必要な単語や表現を準備する」（文部科学省、2017b: 109）との記述から見ると、ALT は補佐的な存在である。これに対して、ALT 向けに発行されている『ALT Handbook』には、授業計画作成に関する記述が多い。中には、「[ALT は] 日本人教員に検定教科書の創造的な使用の仕方または言語活動を提案すべき。また、助手という職名であるが、カリキュラムやシラバス作成に責任を持つ ALT は多い」（CLAIR, 2013: 42、拙訳）との記述もある。こうして、日本語の資料には、学級担任が授業の目標や活動の展開に責任をもって、活動の言語資料などを ALT が準備する。ALT 向け資料にはもっと広範な役割が定義されている。それぞれの教師が互いの役割に対して全く違う理解をして授業に挑んでいることが想像できる。
- 6) 日本人英語教師はドリルに集中してきたため、コミュニケーション活動を導入するにあたり ALT の存在が必要であると、JET プログラム創設者の一人、和田は主張した（Wada, 1994）。
- 7) 数が少ないとは言え、フランス語やドイツ語を担当する ALT はいるが、基本的に英

- 語圏以外の英語を担当することになる (CLAIR, 2020b)。
- 8) 中学校・高等学校の ALT の多様化も進んでいる。JET プログラムは現在、英語圏・非英語圏を含めて 50 ヶ国以上の国から ALT を招致している。教育委員会や派遣会社など、他の雇用形態の ALT を入れると、非英語母語話者の ALT は中学校の 16%、高校の 24% を占めている (上智大学、2017)。
 - 9) この小学校では、授業実践時に教科としての外国語 (英語) をすでに導入していた。
 - 10) HRT = 学級担任 (Homeroom Teacher)、LL = 複数の児童、L = 一人の児童。
 - 11) 筆者は、ドリル活動を行うこと自体を否定するわけではない。文部科学省資料における「学習した英語を使って児童と会話する」の「会話」が、形式的な会話のみを意味するのであれば、ここでウバーダは ALT に求められている役割の一つを完璧に果たしている。
 - 12) ALT の存在意義について、「ALT がいる方が自然な会話になる」と主張する論文もある (Wada, 1994)。しかし、この事例で明らかに示されているように、ALT がいても、取って不自然な英会話を取らせるクラスも少なからず存在する。ALT がいること自体は、自然な英会話を発生させるための十分条件にはならない (Pearce, 2020b をも参照)。
 - 13) OBS = 観察者 (筆者)。
 - 14) クリスマスにプレゼントを交換する風習の由来には諸説があるが、キリスト教との直接的な関係性が定かではない (Collins, 2010)。
 - 15) 文部科学省が教員養成課程の必修科目を指定しているのは事実であるが、開放制の原理により授業の内容自体を決定するのに各大学はかなりの自由があるため、教員養成課程で ALT とのチーム・ティーチングを取り入れている大学もあるであろう。この点に関しては、筆者が調べた限り調査がなされていないようであるが、先行研究 (例えば、Asaoka, 2019) から取り上げている教員養成課程が少ないことが伺える。しかし、2017 年より文部科学省が教員養成課程にチーム・ティーチングを積極的に取り上げることが求められるようになった (Hiratsuka & Okuma, 2021) ため、今後は改善を期待したい。
 - 16) 国際社会のなかでもかなり短い期間である。小学校の教職員免許課程には 4 週間の実習期間がある。
 - 17) 筆者自身も (中学校・高等学校であるが) 教育実習を経験している。実習中にチーム・ティーチングを経験したが、事後報告会に集まった 30 数名の学生のうち、筆者を含めてわずか 5 人しか ALT とのチーム・ティーチングを経験していなかった。
 - 18) 日本における二重の単一言語主義とは、国内のコミュニケーションは日本語が、国際的な言語としては英語のみが重要との表象のことである。つまり、「内では日本語オンリー、外とは英語オンリー」(三浦・糟谷、2000 : 9) である。
 - 19) 筆者も ALT として高等学校で 5 年間の経験を有しているが、筆者に向けて「アメリカでは…?」と、「アメリカ人は…?」といった質問を聞かれたことがよくあったことを覚えている。ある時、「アメリカじゃなくて、ニュージーランド出身だよ」と生徒に

指摘したら、「あっ、分かっているよ、アメリカって、外国という意味で使っている」と言われた。

参考文献

- 江利川春雄 (2018). 『日本の外国語教育政策史』 ひつじ書房
- 大山万容 (2016). 『言語への目覚め活動：複言語主義に基づく教授法』 くろしお出版
- 大山万容 (2019). 「小学校英語のための教員養成における複言語教育」 *JES Journal* 19, 36-51. doi: doi.org/10.20597/jesjournal.19.01_36
- 小串雅則 (2008). 「JET プログラムの『これまで』と『これから』」 『英語教育』, 57 (2), 10-14.
- 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. doi: doi.org/10.20597/jesjournal.18.01_116
- 佐久間康之 (1997). 「スローラーナーに英語を親しませる教材の効果的活用法」 『現代英語教育』 4月号, 20-23.
- 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—最終報告書』 https://www.bun-eido.co.jp/aste/ALT_final_report.pdf より取得
- 杉本均, 山本陽菜 (2019). 「日本におけるフィリピン人外国語指導助手 (ALT) の雇用問題—外国青年招致事業 (JET) などを中心に—」 『京都大学大学院教育学研究科紀要』 65, 179-200.
- 松本哲彦 (2020年8月) 「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)
- 三浦信孝, 糟屋啓介 (2000). 『言語帝国主義とは何か』 藤原書店
- 文部省 (1981). 『高等学校学習指導要領：第18節 英語』 <https://www.nier.go.jp/guideline//s53h/chap2-18.htm> より取得
- 文部科学省 (2016). 『外国語指導助手 (ALT) 等の任用・契約形態別人数等の状況 (平成28年度)』 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/04/07/1384236_05.pdf より取得
- 文部科学省 (2017a). 『小学校における外国語教育の指導体制について』 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/12/12/1396780_04.pdf より取得
- 文部科学省 (2017b). 『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』 http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1387503.htm より取得
- 文部科学省 (2017c). 『小学校学習指導要領 (平成29年告示)』 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/09/05/1384661_4_3_2.pdf より取得

- 文部科学省 (2017d). 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説外国語活動・外国語編』
http://www.https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_011.pdf より取得
- 文部科学省 (2018). 『平成 30 年度英語教育実施状況調査 (小学校) の結果』 https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1415042.htm より取得
- 吉村雅仁・アンドレア ヤング (2016) 「小学校外国語にかかわる教員研修への複言語主義の導入—その意義と研修モデルの構想—」『次世代教員養成センター研究紀要』 2, 87-95.
- 若林俊輔 (1989). 「AET 導入反対の弁」『英語教育』 3月号, 13-15. doi: doi.org/10.7748/ns.3.15.13.s35
- Asaoka, C. (2019). *Early professional development in EFL teaching: Perspectives and experiences from Japan*. Bristol, U.K.: Multilingual Matters. doi: doi.org/10.21832/
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: Bilan d'une innovation Européenne*. Brussels, Netherlands: De Boeck. doi: doi.org/10.3917/dbu.cande.2003.01
- Candelier, M., Camillieri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguero, A., Schröder-Sura, A. and Molinié, M. (2012). *FREPA: Competences and Resources*. Strasbourg: Council of Europe, and Graz: ECML.
- CLAIR [一般財団法人自治体国際化協会] (2013). ALT Handbook. Retrieved from <http://jetprogramme.org/wp-content/MAIN-PAGE/current/publications/altcirseahandbook/alt-2013.pdf>
- CLAIR [一般財団法人自治体国際化協会] (2020a). 『JET とは』 <http://jetprogramme.org/ja/about-jet/> より取得
- CLAIR [一般財団法人自治体国際化協会] (2020b). 『応募要件』 <http://jetprogramme.org/ja/eligibility/> より取得
- CLAIR [一般財団法人自治体国際化協会] (2020c). 『歴史』 <http://jetprogramme.org/ja/history/> より取得
- Collins, A. (2010). *Stories behind the great traditions of Christmas*. Grand Rapids, MI: Zondervan.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009[1997]). *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Coyly, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Hashimoto, K. (2011). Compulsory 'foreign language activities' in Japanese primary schools. *Current Issues in Language Planning*, 12 (2), 167-184. doi: doi.org/10.1080/14664208.2011.585958

- Hiratsuka, T., & Okuma, K. (2021). "I can teach alone!": Perceptions of pre-service teachers on team-teaching practices. *The Language Teacher*, 45 (3), 11-15. doi: doi.org/10.37546/JALTTL45.3-2
- Machida, T. (2016). Japanese elementary school teachers and English language anxiety. *TESOL Journal*, 7 (1), 40-66. doi: doi.org/10.1002/tesj.189
- McConnell, D. L. (2000). *Importing diversity: Inside Japan's JET Program*. Berkeley: University of California Press. doi: doi.org/10.1017/s0018268000005653
- Marshall, S., & Moore, D. (2018). Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: Addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, 15 (1), 19-34. doi: doi.org/10.1080/14790718.2016.1253699
- Ohtani, C. (2010). Problems in the assistant language teacher system and English activity at Japanese public elementary schools. *Educational Perspectives*, 43, 38-45.
- Oyama, M., & Pearce, D. R. (2019). Promoting bilingualism in Japanese elementary schools: Exploring the possibilities of the awakening to languages approach. *Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism* 25 (1), 65-86.
- Pearce, D. R. (2020a). Interaction in the team-taught classroom: An investigation of HRTs, ALTs, and learners. *JES Journal* 20, 134-149. doi: doi.org/10.20597/jesjournal.20.01_132
- Pearce, D. R. (2020b). The problem of equality: Barriers to creating meaningful talk in the team-taught classroom. *Studies in Language and Culture*, 8, 25-48.
- Pearce, D. R., Oyama, M., Moore, D., & Irisawa, K. (2020). Plurilingualism and STEAM: Unfolding the paper crane of peace at an elementary school in Japan. *International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education*, 5 (2), 1-23. doi: doi.org/10.4018/IJBIDE.2020070101
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Seedhouse, P. (2005). Conversation analysis and language learning. *Language teaching*, 38 (4), 165-187. doi: doi.org/10.1017/S0261444805003010
- Stuart, P. M. (1987). *Nihonsense*. Tokyo: The Japan Times.
- Wada, M. (1994). Team teaching and the revised course of study. In M. Wada., & A. Cominos (Eds.), *Studies in team teaching* (pp. 7-16). Tokyo: Kenkyusha.
- Yakman, G. (2017). STEAM education professional development practicum & research. *PATT 34: Proceedings of the Pupils Attitudes Toward Technology meeting*, 285-295.