

研究論文

小学校の外国語指導助手（ALT）はモノリンガルか — 単一言語教育に従う複言語話者の位相 —

ピアース ダニエル ロイ

キーワード： 外国語指導助手、外国語教育、小学校、複言語教育、言語的多様性

要 旨

小学校の外国語教育において、学習指導要領は「原則として英語」を扱うと定めているが、同時に、英語以外の言語や文化を取り入れることも重要であると述べる。そこですでに教室で活躍している ALT の言語的・文化的多様性に注目したい。ところが、言語教育政策の公文書や教員研修を見ると、ALT は「英語を母語とするモノリンガル」として規定され続けており、その多様性は事実上隠蔽されてしまっている。

本論文の目的は、ALT の多様な言語的・文化的レパートリーを明らかにすることである。調査から、公文書に見られる表象とは対照的に、半数以上の ALT は英語と日本語以外にひとつ以上の言語を使用できることが示された。彼らは自分の言語レパートリーを外国語の授業に含めたいと望んでいることが判明した。しかし、そのような能力は、文部科学省が用意した授業計画や、学級担任が多様性を組み込むためのツールを持たないことによって制限されている。ALT の持つ多言語・多文化の現実を正確に反映させるためには、ALT 政策を刷新することが急務である。

1. 問題提起：初等外国語教育と ALT

2020 年から小学校では高学年には教科としての「外国語」が必修化され、それまで高学年に対して行われていた「外国語活動」が中学年に前倒しされることになった。小学校教員の大半は教職課程において外国語教育の研修を受けておらず、また外国語の教員資格も持たない¹⁾ことから、文部科学省は、英語を中心とした言語支援を行う外国語指導助手（Assistant Language Teacher: ALT）の活用を奨励している（文部科学省 2017d）。

初等教育の外国語教育に関する文献の多くは英語教育を中心としたものであり、これは日本における二重のモノリンガリズムを考えると、驚くべきことではない（三浦・糟谷 2000; Oyama & Yamamoto 2020）。すなわち日本語が国内コミュニケーションの主要言語であり、英語は唯一の有用な外国語であると考えられている。実際、最新の学習指導要領では、教えるべき言語は「原則として英語」と規定されている（文部科学省 2017b: 164/178）。しかし、寺沢（2019）は、政策策定過程の見直しの中で、小学校における英語のみの取り組みにはかなりの抵抗があったことを指摘している。この抵抗は、英語以外の外国語（や文化）の重要性を強調する文部科学省の学習指導要領の解説にも見ることができる。

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 2017c:134）

実のところ、世界の早期外国語教育では、多くの研究者や実践者が、英語のみの教育ではなく、複数の言語に対応したアプローチを採用し始めている。これらの実践は複言語教育（Beacco & Coste 2017）という概念的枠組みの中で、特定の言語学習だけでなく言語についての学習のために、日本語と英語を含む複数の言語を取り入れていることが多い。日本では、小学校（岩坂・吉村 2011; Moore *et al.* 2020）や教員研修（吉村・ヤング 2016; 大山 2019）でそのような実践が行われている。このような複言語²⁾への転回、近年では伝統的な TESOL においてすらその動きが見られている（例えば、Galante *et al.* 2020）。こうした複言語教育は異なる言語への開放性を育むものであり、教室でのマイノリティ言語への承認を高めるといったメリットがあると言われている（大山 2016）。

しかし、文部科学省の政策と近年の複言語教育実践の動向、そして文部科学省の政策文書に見られる ALT の記述には矛盾がある。ALT の需要が増加したことにより、ALT 人口の言語的・文化的多様化は進んでいる（2.2 節で後述する）にもかかわらず、文部科学省の文書では、ALT が「英語を母語とするモノリンガルである」という表象が続いている。このような表現は現状を反映していない。なぜなら ALT の雇用状況をめぐる様々な理由から、文部科学省の文書は小学校教諭がアクセスできる ALT に関する唯一の情報源であることが多いが（Pearce 2020）、それ自体が、外国語や外国文化に関する豊富なリソースの可能性を事実上隠しているためである。

ALT が背景として持つ多様性に取り組み始めた研究もある（例えば、Mahoney 2020;

杉本・山本 2019) が、いずれも英語のみの教育に主眼を置き、ネイティブ／非ネイティブのパラダイムに制約されているようである。著者の知る限りでは、ALTの(母語以外の言語も含む)言語的レパートリーを十分に考慮した研究はまだ現れていない。外国語教育における複言語への転回が進み、また文部科学省の文書にも言語的・文化的多様性が重視されていることに鑑み、本研究では、次を目的とする。1) ALTの言語的レパートリーの実態を明らかにし、2) 複言語能力を持つALTの経験と教育的信念を調査する。本研究で得られた知見により、ALT制度や外国語教育全般の政策の改善が期待される。

2. 日本におけるALTの政策史

2.1. ALTの導入

日本で初めてALTが全国で導入されたのは1987年の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)であり、このとき英語圏(主として米国)から813名のALTが招聘された。このプログラムは、もともと教育を目的としたものではなく、国際化推進自治体協議会(1987)の一環として自治省によって提案されたものである。ここには二つの側面があった。自治省にとって地方自治体の国際化の手段として、また当時の中曽根政権にとってはレーガン政権への好意を表す手段として提案されたのである(McConnell 2000)。ALTが入国するための準備として文部科学省に与えられた期間が1年に満たなかったこと、また「教科書検定委や日本の英語教育の大多数を形成する他の団体との議論が行われなかった」(McConnell 2000: 46)ことから、プログラムの初年度の実施には大きな問題が伴った。

政策が緊急に決定され、また、受け入れ側の準備期間が短かったことから、ALTは曖昧な立場に置かれた。ALTは、表向きは「本物の」英語話者としての役割を担うと同時に文化的な情報提供者としても「地域レベルでの草の根の国際化」を推進するという二重の役割を担っていた(CLAIR 2020)。教育的な観点からは、「英語母国語話者が教室にいることで(中略)英語を生きた言葉として使用する場面が設定できる」(和田 1989: 2)のように、ALTは教室での本物らしいコミュニケーションの触媒となると考えられ、その場しのぎの合理化がなされてきた。プログラムの無計画性は当時批判され、教育的に意義のあるティーム・ティーチングが「優れた日本人教師と優れた[ALT]との出会いによって実現したにすぎない[...]マグレアタリ」(若林 1989: 13)との指摘もあり、ティーム双方の教師がどの役割を取るべきかという問題をめぐる混乱は、ティーム・ティーチングに関する文献の中で最も引用されている問題である(例えば、Mahoney 2004;

Miyazato 2009)。

2.2. ALT の多様化

導入当初の混乱や批判が大きかったにもかかわらず、JET プログラムは拡大を続け、2002 年には参加者数が 6,273 名に上った。2002 年は偶然にも小学校への ALT の導入が始まった年と重なる (小串 2008)。JET プログラムで ALT を雇用するには高いコストがかかることから、ALT の雇用構造は変化しはじめ、1990 年には民間の ALT 人材派遣会社が登場し、1995 年には地方の教育委員会が ALT を直接雇用するようになった (氏家 2017)。2006 年には JET プログラム以外の ALT が JET プログラム ALT の数を上回り、現在では全国の ALT の 75%以上を占めている (小串 2008)。2016 年の時点で、JET と非 JET を含め、約 12,000 人の ALT が小学校で教鞭をとっている (上智大学 2017)。

雇用形態の多様化に伴い、ALT の言語的・文化的背景も多様化している。JET の ALT に対してはこれまでに出身国による制限があったが³⁾、民間企業の ALT にはそのような制限はない。ある大規模調査によれば、小学校の ALT の約 26%が英語圏以外の国から来ており、32%が英語以外の言語を母語としている (上智大学 2017)。ALT の言語的レパートリーについては、第二言語やその他の外国語を含む情報は極めて少ないが、ALT はもはや英語を母国語とする者だけではないことは明らかである。

2.3. レガシー政策としての ALT 表象

ALT の多様性が高まっているのとは対照的に、文部科学省の文書における表象は、不思議なことに不変である。学習指導要領の中で唯一 ALT への言及があるのは、担任教師 (HRT) が「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、指導体制の充実を図るとともに、指導方法の工夫を行うこと」(文部科学省 2017b: 162/177) という点のみである。学習指導要領解説では、文化的・言語的な情報提供者としての ALT の二重の役割が簡潔に表現されている。

そこで、ALT や留学生、地域に住む外国人など、異なる文化をもつ人々との交流などを通して、体験的に文化等の理解を深めることが大切になる。

(文部科学省 2017c: 27)

そうした人材としては、ALT のほかに、地域に住む外国人、外国からの訪問者や留学生、外国生活の経験者、海外の事情に詳しい人など幅広い人々が考え

られ、これらの人々の協力を得ることが、児童が英語に触れる機会を充実し、授業を実際のコミュニケーションの場面とすることに資する。

(文部科学省 2017c: 128)

この2つの抜粋部分は、指導要領解説の矛盾した性質を端的に表している。前者ではALTの持つ文化の多様性を認めているように見える一方で、後者（ALTの言語について唯一言及した箇所）は、完全に英語に重点を置いている。本稿の冒頭で示したように、他のセクションでは言語的多様性の重要性について言及しているにもかかわらず、ALTに関しては、一貫して（ネイティブかつモノリンガルの）英語話者と表象されている。また、この文書の中でALTに言及されている8つの部分では、たとえば「教師やALT等とペアを組んだりするなど」（2017c: 52）あるいは「ALT等による単元終末のコミュニケーション活動をデモンストレーションで提示すること」（2017c: 53）のように、ALTの言語的・文化的背景に言及するものは一つもない点も特筆に値する。

ALTは外国語授業の70%以上に参加している（文部科学省、2018）が、それにもかかわらず、これほどALTに関する情報が不足しているのは、前述の政策立案の過程において、JETプログラムの運営が文部科学省外の機関で行われてきたこと、民間雇用の増加によってALTの脱中央集権化が進んでいることが原因ではないか考えられる。JETプログラムは、既存の外国語教育の枠組みの中に組み込まれたのではなく、「既存の政策に上乘せただけ」（McConnell 2000:46）であったが、文部科学省はJETプログラムに続きALT政策にも一貫して、なるべく手を付けないというアプローチを続けているのかもしれない。別の文書、すなわち小学校教員研修のために作成された『小学校外国語活動・外国語検収ガイドブック』では、次の表1に示すようにALTの役割が明確に示されている。

第1表 ALTに期待される役割

- | |
|--|
| <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 |
|--|

(文部科学省 2017a:110 より採録)

文書全体を通して、ALT は一貫してネイティブ・スピーカーとして言及されており、英語以外の言語については言及がない。これは学習指導要領や関連文書とも整合性がとれている。もし、外国語の主要目標の一つとして主張されているように、「日本語と外国語との違いに気付」き、「外国語の背景にある文化への理解を深め」る（文部科学省 2017b: 156）ことが児童に期待されているのであれば、すでに存在している ALT の言語的・文化的多様性を承認することが、政策の上でも重要であることは言を俟たない。政策に、ALT の多様な言語的実態を反映させるには、まず、どの程度の多様性が存在するのかを見極める必要がある。

3. 調査

本研究の目的は 2 つある。第一に、ALT の言語レパートリーの全体像を把握することで、そのために、オンライン人口統計調査を実施した。参加者は、個人的なつながり、教育委員会、および ALT の Facebook グループを通じて募集した。現在あるいは過去に ALT を経験した 181 名（女性 122 名、男性 56 名、ノンバイナリジェンダー 1 名、「どちらかと言いたくない」を選択した者 2 名）が回答し、そのうち 88%（N=159）が現在小学校で ALT として雇用されていると回答した。英語と日本語以外の言語を日常的に使用すると回答した人のうち、インタビューに協力することを承諾した 8 名について、フォローアップインタビューを実施し、彼らの経験と教育的信念を調査した。

3.1. 人口動態調査

181 人の参加者のうち、81%（N=146）が英語を母語としていた。残りの 19%（N=35）は、英語を含むバイリンガル（N=23）、英語を含まないバイリンガル母語話者（N=4）、または英語以外の言語を母語とする者（N=8）であった。先行研究では、非英語母語話者の数がより多いことが報告されているが（約 32%、上智大学 2017）、これは、この先行研究が言語を個別に調査しており、単一言語の母語話者とバイリンガル母語話者とを区別していなかったためであると考えられる。

ALT の全言語レパートリーを見ると、より多様性を持つことが分かる。99%（N=179）がある程度の日本語能力を持っていると回答しており、ALT の集団は明らかにモノリンガル集団ではないことが分かる。その他の言語の能力については、57%（N=102）が、1 言語（N=58）、2 言語（N=27）、または 3 言語以上（N=17）のいずれかの外国語の能力を持っていると答えている。こうした言語的な多様性がある一方で、回答者の 82%（N=147）は、

英語以外の言語を授業に取り入れることは「あまりない、ほとんどない、あるいはまったくなく」と答えている。

人口統計学的調査の報告書は既に出版見込みであるため (Pearce, forthcoming)、本論文の残りの部分では、フォローアップインタビューの分析を通して、複言語 ALT の経験と教育的信念に焦点を当てたい。

3.2. インタビュー調査とテーマ分析

複言語能力を持つ ALT の経験と信念を探るための探究的調査として、各1時間程度の半構造化インタビューを実施した。インタビューはすべて英語で行われた。インタビューの内容についてはすべて筆者が日本語訳を行った。テーマの出現頻度 70%を確立するために (個人がこのテーマについて言及する可能性が 50%であると仮定したうえで 35%に調整し)、Fugard and Potts (2006) の式を用いて、参加者のサンプルサイズを8人と算出した。各参加者のデータを表2に示す (参加者の名前はすべて仮名にしている)。

第2表 インタビュー参加者

名前	性別	ALT 年数	出身国	母語	別の言語 (レベル)
May	女	3	フィリピン	タガログ語	日本語 (中級)
Josh	男	11	米国	英語	日本語 (ネイティブレベル)、ルーマニア語、フランス語、スペイン語、韓国語 (初級)
Célia	女	2	フランス	フランス語・英語	日本語 (中級)、スペイン語 (上級)
Luuk	男	5	オランダ	オランダ語	日本語 (上級)、英語 (ネイティブレベル)
Angel	女	3	シンガポール	英語	日本語、北京語 (上級)、韓国語 (中級)、フランス語 (初級)
Martin	男	22	米国	英語	日本語、フランス語、ASL/JSL (中級)、スペイン語、イタリア語、ポルトガル語、スウェーデン語 (初級)
Logan	男	12	カナダ	英語・ウクライナ語	日本語、フランス語 (中級)、ドイツ語、スペイン語 (初級)
Zain	男	5	米国	イタリア語・英語	日本語、ドイツ語、スペイン語 (上級)

(※言語レベルもすべて自己報告によるものである)。

すべてのインタビューのデータは書き起こしを行い、Braun and Clarke (2006; 表 3) の手順に従ってテーマ分析を行った。コーディング段階の客観性を高めるために、KHCoder (Ver.3.β.01) を用いて共起ネットワークを生成し、コーディングの際に参照した。コーディングには MAXQDA2018.2 を利用した。

第 3 表 テーマ分析の手順

段階	記述
1. 馴染む	データを書き写し、データを繰り返し読み、最初の考えをメモする。
2. 初期コードの生成	データセット全てからデータの興味深い特徴を体系的にコーディングし、互いに関連するデータを照合する(この段階で KHCoder を使用)。
3. テーマを探す	コードを潜在的なテーマに分類し、それぞれの潜在的なテーマに関連するすべてのデータを収集する。
4. テーマ見直し	コード化された抽出物、およびデータセット全体に関連してテーマが機能するかどうかをチェックする。
5. テーマ定義・命名	継続的な分析により、各テーマの特徴を洗練させ、各テーマの明確な定義と名前を生成する。
6. レポート作成	最終分析。鮮やかで説得力のある抽出例を選定し、抽出例の最終分析を行い、研究課題や文献と関連付ける。

(Braun & Clarke 2006: 35 より作成)

4. 分析結果

データの分析により 254 の個別コードが生成され、テーマ分析の手順に従って、それらを次の 5 つの一般的テーマに集約した。「役割」「英語」「その他の言語」「文化」「教育的信念」である。以下では、各テーマのコードの記述、代表例、インタビューにおける一般的な傾向について述べる。

4.1. 役割

テーマの中では「役割」のコード数が最も多く (103)、すべての ALT が自分の役割について言及している。その大半は、授業計画を立てる上での教師の役割や、どの教師が授業実践を主導するかを中心にしたものであった。表 4 にその内容とコード例を示す。

第 4 表 「役割」のコード、記述、例

コード	記述	例 (回答者)
期待・計画	ALT に期待されていることをどのように理解し、どのように授業を計画しているか	<p>ぜんぶ自分で準備します。英語で簡単に説明できない活動があるときは、担任に手伝ってもらいます。(Célia)</p> <p>私が来ることで、子供たちと一緒に楽しむことが期待されています。(May)</p> <p>教育委員会が教科書のレッスンプランを全部くれているので、プロセスを考えるという点では、実際にはあまりやることはありません。(Angel)</p>
主導教師としての担任	学級担任が一般には主導教師になることになっている	ふつうは、学級担任が T1 ですから、私は T2、つまりアシスタントです。これもまた、先生によるところが大きいですね。私をもっと前に出ることもあれば、もっとサポート的な役割を担うこともあります。(Luuk)
主導教師としての ALT	しばしば ALT が主幹教師の役割を担う。	私は英語の授業を任されてしまっていたので。何人かの先生は教室の後ろにいて、ティーム・ティーチングをしていなかったり、「自分は英語はできない」と私にはっきり言っていた先生もいました。(Angel)

「期待・計画」について、回答は様々であったが、それぞれの学校を週に 1 回しか訪問しないなど、仕事の形態上、計画を立てるのが難しいとの意見が多く見られた。この点は、先行研究において以前から問題視されている（例えば、狩野・尾関 2016）。参加者のうち 3 人は、LINE などのメッセージングサービスやメールを利用したり、また「時間があるときには次の授業の前の週に」計画を立てると回答した。

「主導教師としての学級担任」、「主導教師としての ALT」というコードでは、回答に高い均質性が見られた。経験の長い（10 年以上の経験を持つ）ALT の 3 名全員が、以前は ALT が主導（T1）の役割を担っていたが、最近では学級担任が主導教員となる方向へと移行していると指摘した。これは文部科学省の方針（文部科学省 2017a）がそれを期待していること、またティーム・ティーチングに関する先行研究においても、ALT が「言語のエキスパート」であるにもかかわらず、学級担任の援助なしでは専任教員の役割を担うことができないことが示されている（例えば、Miyazato 2009；狩野・尾関 2016；Pearce 2020）こととも一致する。

ALT のうち 4 名が、このような変化が起きた背景に文部科学省が作成した授業計画があると述べている。参加者全員が、今でも授業の主導役になることがあると答えているが、全体的な授業の内容は完全に学級担任によって決まる。授業の内容や役割分担につ

いて、8名のALT全員が「先生による」と答えている。学級担任の地位については「他の言語」「文化」というテーマの記述において再度言及するが、教科書や文部科学省の授業計画に固執しなくてはならないために、他の言語や文化を紹介することができないと指摘するALTもいた。

文部科学省がレッスンプランを全部示しているのだから、そこから一切はなれずにそれに従いたい先生もいて、だから本当にただ、それに従うんです。ALTとしては、先生のやる通りにやるので。(May)

4.2. 英語

テーマ「英語」は、授業実践における英語教育を指す。このテーマのコードはやや限定的で、合計で23のコードが生まれた(参加者のうち5人は技術的側面について、3人はWorld Englishesについて話した)。技術的側面については、ほとんどが英語を話すこと(モデルとなること)に焦点を当てたものであった。ALTの一人であるMayは、ライティングについて言及したが、彼女はライティングには手を出さないことを示唆していた。「たぶん最後の10分で、その日学んだキー・センテンスをひとつ書かせるような紙を先生が用意しているの。」

World Englishesについては、それに言及した3人のALT(Célia, Angel, and Martin)の間で、様々な変種に関する意識がかなりはっきりと見られた。Martinは、彼の住む地域の自治体が非ネイティブのALTを雇用するのは、この多様性に対応するためであると言及した。「…(同僚を指して)この人たちは英語ネイティブ話者ではないですよ。でも彼らの英語は明らかに優れています。だってドイツ人やイタリア人、南アフリカ人は英語を母語としないでしょ、あ、ナイジェリア人もいますよね」。

第5表 「英語」のコード、記述、例

コード	記述	例(回答者)
技術的側面	ALTはスピーキングの課題や語彙には参加するが、文法、作文、読解にはほぼ参加しない	会話のモデルとなるようなものがたくさんあって、先生と自然なスピードでの会話を実際に見せようとしています。(Angel) スモール・トークというのは、ここ数年の間に授業に取り入れられてきたものです。(Josh)
World Englishes	ALTは英語の変種を意識している	…英語は一つではないということを、理解してもらおうとしてるんです。たとえば時々、英語の単語を発音したあと

に、「あれ、こんな音だったっけ？」と自分で言ったりして。
(Célia)

児童には、いろんな英語があるんだよと、私がアメリカ人だからって、私の真似をしてそっくりの音を出さなきゃいけないとか、そういう心配はしないでねって、好んでよく言うんです。(Martin)

4.3. その他の言語

「その他の言語」は 58 のコードで構成されている。インタビューにおいて、授業で他の言語を含めることがあるかどうかを全員に尋ねたため、すべての ALT がこのコードについて言及した。表 6 にこのテーマのコードの概要を示す。

第 6 表 「その他の言語」のコード、記述、例

コード	記述	例 (回答者)
自分の言語	ALT は可能な限り母語を積極的に活用する	時々、私はオランダ語ができるので、オランダ語を少し入れたりしますね。そしてその、この"g"の音、どうやって出しているのか、考えてみてもらいます。あるいはドイツ語を少し入れたりですね、私はドイツ語も、児童に印象付ける程度にはできるので、あるいはフランス語も (Luuk)
教室の言語	教室にあるその他の言語への言及	日本人とセネガル人のハーフだった生徒が一人いましたが、確か (中略) 学級担任が何か聞いてくれて、それで彼の家庭では日本語でも英語でもない言語で話していることが明らかになりました。(Logan)
その他の言語	英語以外の言語への言及一般	(学級担任がやらなくてはいけない) 授業がたくさんあったら、たぶん先生たちはそんな余分なことは聞かないでしょうし、タガログ語でどう教えるかとか、フランス語でどう教えるか、なんて教えないでしょう。でも、もし時間の余裕があって、あとオープンな先生だったら、教えたいと思うんじゃないでしょうか。全員がそうとは限りません。何度も言いますがやっぱりそれは先生によるので。(May)
教科書	教科書には他の言語が含まれていることがある	時々、ほんの少しだけ教科書に載っていることもあります。だから、「外国語活動」と呼ばれているんですよ、実際には英語の授業だけだけど。でも、教科書の最初のほうでは各国の挨拶やら国旗が載っているのはしています。といってもそれってまだまだ初歩的なことですけどね。(Luuk)

7名の参加者が自分の持つ他の外国語について具体的に述べたが、Logan だけは例外で、「私はカナダ人として、モノリンガルのカナダ人として、自分をアピールしている」と明言した(ただし後述の4.5では、彼がその他の言語の価値を認めていることに触れる)。Logan は学級担任によって他の言語が持ち出されることが時々あったと述べた。

ALT のうち3人 (Luuk、Martin、Zain) は、自分の持つ他の言語を自分から導入していると述べたのに対し、May、Angel、Célia は、そうするかどうかは教師や教科書によると述べている (Martin については、彼の勤務する学校では手話 (ASL と JSL の両方) を授業に導入することに賛同しており、同僚にも同じように導入している人がいると述べた)。

2人の参加者 (May と Logan) は、教室の子どもたちが持つ他の言語について言及した。May については、彼女の学校では「フィリピン人、中国人、韓国人の親を持つ子が多」く、また「フランス人の児童が転校してきた」という。しかし、彼女は、英語以外の外国語が授業で取り上げられるかどうかは、やはり、学級担任次第であると言及し、「どのくらいの時間を遊びに充てるかによると思う」とも述べた。Logan もセネガル人のハーフの児童に言及するとき、同様のコメントをしている (表6を参照)。

教室の後ろの壁に、子どもがつくった日本語のフレーズと読み方が書かれたポスターが貼ってありました。多分音の読み方だと思っただけ。そして、[学級担任]は児童たちに、その子と一緒にそれを読んでみるように勧めていました。他の教室ではまだ見たことがありませんが

英語以外の言語を使うことについての全体的な発言では、参加者のうち4名 (Josh、Luuk、Angel、Zain) が教科書の重要性に言及しており、そのうち3名は教科書の項目に他の言語が含まれている場合にのみ他の言語を含めると述べた。これは、他の文化を含めることについてのコメントとも一致している。

教科書の最初の単元は、いろいろな言語での挨拶を学んでいきます。私は、教科書に載っている挨拶の言い方とは違う言い方を10~15種類くらいは聞いて知っているんです [...] たとえば *boa tarde* とか *namaste* とかですね [...] そこで日直さんに、何か別の挨拶を言っというとしたら、たとえば *zdravstvuyte* とかいうんですね。OK、じゃこの言語、何語だったかな? と。それで私はポルトガル語だよとか、ヒンディー語だよとか、ロシア語だと答えるんです (Josh)

6 人は他の言語を紹介する機会をもっと増やしたいと思っていることに言及し、5 人はそれを、自分の教育的信念に結びつけている(4.5 で後述する)。

4.4. 文化

「文化」のテーマは他の言語に比べてコード数が少なかった(33)が、「英語」教育よりも「文化」への言及が多かった。これは、これまでの文献でも何度か取り上げられているように、ALT が文化的情報提供者としての自身の役割を認識していることを示していると考えられる(Miyazato 2009 ; 狩野・尾関 2016 ; Pearce 2020)。自国の文化と他国の文化(日本文化を含む)への言及について、表 7 に示した。

第 7 表 「文化」のコード、記述、例

コード	記述	例 (回答者)
自文化	ALT は自己紹介で自文化を示すことが多い	…これはあるシーンで、例えばクリスマスのシーンで、じゃどこの国だと思う？ というように聞くわけです。それで、つなぎとして住んだことのある国の話をします。(Josh)
他文化	ALT は異文化を意識し、それを取り入れようとする	シンコ・デ・マヨの話をして、南米とアメリカの両方でそれがどんな風に祝われているのかを話します。かなり違う祝い方をしますからね。(Célia)
教科書	教科書には(最低限の)文化的な内容が含まれている	Hi Friends の教科書では、単に絵がいっぱいあるだけで、内容があんまりないんですよ。(Angel).

「他の言語」に関するコードには ALT 自身の言語レポーターへの言及が多く含まれていたが、「文化」はより一般化されている傾向があった。ALT が自己紹介で文化を紹介しても、時間が経つにつれて魅力が失われていくことについて、次の Josh の発言はその理由の一端を明らかにしている。「自分の文化を紹介することの新鮮さみたいなものが、少し失われていくんです」。

8 人の ALT 全員が、子どもたちが様々な文化に触れることの重要性について言及する。例えば、Angel は次のように指摘する。

…ここで大事なことは、外国人としてそこにいる、ということです。小さな子供たちが、日本の外にはすごく広い世界があるってことを知るのを助けること。そして、子どもたちが思っていることに疑問を持ったり、外国人というの

は教科書に載っているような人ばかりではないことに気づくこと。そして、私の国もそうですけど世界の他の場所への興味を高めてもらうことです。

他の言語と同様に、授業では、異文化を持ち出すことは通常、学級担任の特権であった。興味深いことに、課外活動も文化と関係したものとして持ち出された。ALTのうち4人が、学校に飾ってある「英語ボード」には、言語や外国に関する情報が表示されていることに言及した。この4人全員が、様々な国の挨拶や季節に関連した言葉、異文化に関する情報を盛り込んでいると述べ、ALTが言語や文化の多様性を盛り込む自由度は課外活動においてより高い可能性を示唆している。

4.5. 教育的信念

最後に、「教育的信念」は37のコードで構成されており、参加者の教育的認識のいくつかを明らかにしている。そこには日本における言語や文化の表象や、年少者言語習得に関する考え方、日本の外国語教育の目標についての信念、などがある。表8にその例を示す。

第8表 「教育的信念」のコード、記述、例

コード	記述	例 (回答者)
表象	ALT はしばしば日本を単一文化で閉鎖的なものとして見なしている	<p>日本の子どもが多言語話者を概念化する仕方ですが、その人たちが誰で、どういう人で、何でそんなふうなのかについて、慣れていない。(Logan)</p> <p>一枚岩だと思います。日本人には、外国人はアメリカ人で、あるいは外国人は白人のアメリカ人だと思ってる人もいます。それは変わってほしいところです。(May)</p> <p>日本では、異なる言語に触れる機会が本当に少ないので。それはこの国の大きな問題の一つだと思います。(Luuk)</p>
学習	ALT は、年少学習者に対して持つ知識や意見は様々である	<p>言語の問題っていうのは、早い時期に始めれば始めるほど、たくさん覚えられるものですね、だいたい12歳くらいまでだったら。その頃になるとほら、脳の働きがなんていうか、止まるようになってくるので。(Célia)</p> <p>言語習得について読んだんですけど、幼少期に耳にする音が非常に重要だと、そうじゃないとある種の音は聞き取れなくなると。(Luuk)</p>

目標	ALT は日本での FLE の目標や、何をどのように教えればいいのかについて、様々な信念を持っている	目標は英語を教えるのではなく、将来英語を学びたいと強く思わせることです。(May) (他の言語を含めることで) 児童たちは、自分の手の届かないところに何かがある、と思えるようになるんじゃないでしょうか。子どもたちが英語教育の深みに投げ出された時、苦勞するのは、そういうところではないかと思います。(Logan)
----	--	--

参加者の中で、Josh を除く全員が、日本における単一文化主義と単一言語主義について言及し、教室にもっと多様性を導入することでそれを克服したいと考えていることと述べた。その中には、外国人を「金髪で青い目の人」(Martin) という教科書の描写に結びつける人もおり、これは「文化」テーマの表現についてのコメントに通底するもので、文化の多様性の重要性を映し出す。ただし、Logan は自分自身を「モノリンガルのカナダ人」と表現していた例もある。さらにこれは文部科学省(2017c)で言及されている多様性の概念や、さらに外国文化を本質主義的に教えることに対抗する応用言語学からの呼びかけ(例えば、Kubota 2002)にも対応するものである。

8 人の参加者のうち、言語習得理論の概念に言及したのは 2 人だけであり(Célia と Luuk : 表 8)、前者は臨界期の概念に言及し、後者は最近の研究で注目されている多様な音声への曝露の重要性に言及している(例えば、Bice & Kroll 2019 参照)。

最後に、参加者の半数は、自分の言語知識を、小学校での外国語教育の目標をどうとらえるかということに結びつけていた。参加者の中で特に複言語教育について言及する者はいなかったが、彼らのコメントの中には、「言語への目覚め活動」(大山 2016)のような教授法を含む、年少学習者のための複言語教育の背後にある原則のいくつかを反映するものもあった。以下に代表的なコメントを 2 つ紹介する。

児童にもっと多くの言語を紹介するのはいいことだと思います。たくさんの言語を全部マスターする必要はないですが、どれか外国語を学びたいと思ったときのために、一般的な知識を増やしたり、さまざまな言語への興味を増やしてあげるのに役立つと思いますね。(Angel)

言語を教えることが目的ではないと思うんですよ。大事なのは、言語を学ぶための方法を教えることだと思います。それこそ、私たちがすべきことだと。好奇心を育むべきで、言語習得のスキルを育むべきなのであって、言語を教えることではない。子どもたちの脳は今、物事を学ぶ方法を学ぶようにできてるか

らです。これは外国語だよ、これは英語だよ、これは違う言語で「私」と言う言い方だよ、というだけではダメだと思うんですが、何しろ私たちがやっていることはそれなんですよ。(Zain)

5. 考察・結論

本論文の導入部において、英語以外の言語や、ALT の文化を含め、英語圏以外の文化をも文部科学省が重視していることを確認した(文部科学省 2017c)。しかし言語的・文化的な多様性がこのように認識されているにもかかわらず、政策文書では ALT は英語を母語とするモノリンガルであるとの表象が一般的で、これは ALT を英語圏からのみ採用していた政策の名残と考えられる。本研究において実施された最初の調査である人口動態調査では、半数以上の ALT が複言語話者であることから、ALT のコミュニティははるかに多様に富んだものであることが示された。一方で、教室でこうした言語的リソースを使用すると答えた ALT は全体の 20%以下であった。

次に行ったフォローアップインタビューでは、大多数の ALT が、より多様な言語や文化を実践に取り入れることを望んでおり、そうすることの教育的信念について言及していた。これは教師への複言語教授法についての先行研究(例えば、岩坂・吉村 2012)と一致し、教室でマイノリティ言語の承認を可能にするものでもある(大山 2016; Galante *et al.* 2020)。ALT がより多様な言語を取り入れることを求める声、たとえば「言語を学ぶ方法を教えることが大事だ」というものは、複言語主義の理論と、現在の小学校での外国語教育の目標(の一部)である「日本語と外国語との違いに気付く」「外国語の背景にある文化への理解を深める」の両方に共鳴するものである(文部科学省 2017b: 156)。

文部科学省の政策は、英語に重点を置いている一方で、少なくとも表面的には言語的・文化的多様性の重要性を認識しているが、それも小学校での ALT の描写には反映されていない。JET プログラムが「既存の政策に上乘せした」(McConnell 2000: 46)ように、小学校への ALT の導入は、既存の実践の上に「追加された」レガシー政策に過ぎず、ALT の言語的・文化的な実態や、外国語教育の目標をよりよく達成するために教室の中でそれらをどのように生かすことができるかについては、ほとんど考慮されていないようである。

政策文書において多様性を無視することは望ましくない。なぜなら、これまでの文献で指摘されてきたように(そして本研究のインタビューでも指摘されているように)、多くの学級担任は教室の外で ALT と打ち合わせを行う時間がとれず、また教員研修ではテ

ーム・ティーチングが事実上存在しないため（松本 2020）、ALT についての情報源は政策文書だけであることが多いからである（Pearce 2020）。このことは本研究でさらに明らかになった。すなわち、多くの ALT が複数言語の導入に積極的であったにもかかわらず、文部科学省が作成した授業計画や教科書に従うことを望む学級担任が、他の言語や文化を極めて表面的にしか紹介しない教科書や授業計画に「ただ従う」ことを選択するために、複数の言語を導入する能力を使うことが制限されている場合が多い。学級担任は、授業に多様性を持たせたり、ALT の豊富な言語・文化資源を活用したりするための十分な手段を与えられていない（May は、学級担任が他の言語・文化を取り入れていることに言及した際に、「どれだけ遊びのための時間があるかどうかにかかっていると思う」と述べていたことを思い出されたい）（強調引用者）。

言語文化的多様性がこれほどまでに限定的に言及されている現状をみると、それだけでは授業の実践に適切に取り入れるには不十分である。学習指導要領が言語では英語のみに詳細な記述を行い、教科書や文部科学省の授業計画において他の言語や文化への言及がごくわずかにとどまる限り、英語以外の言語や文化を排除した授業が続くことになるだろう。また、Logan が自分を「モノリンガルのカナダ人」と表現するように、英語だけを重視することが、他言語の自己検閲につながっている可能性もある。つまり、Logan は、以上のような英語偏重の影響を受け、自分で自分の複言語能力をあえて隠蔽する行動にでている可能性がある。

外国語活動に関するこれまでの研究では、学級担任は授業に多様性を取り入れることを希望することが多く、ALT はそのために重要な役割を果たすことが示されている。例えば「言語の側面に焦点を当てた授業で、ALT のサポートがあるならば、私はそれをやってもいいと思う」（Oyama & Pearce 2019: 79）という声がある。しかし、ALT の言語や文化の多様性が政策文書や教科書、さらに教員研修においても隠され続けている限り、ALT の言語や文化が十分に認識されることは考えにくい。

これまでの文献の多くは、小学校の外国語教室に多様な言語や文化を取り入れることの教育的な利点（岩坂・吉村 2012；鳥飼・大津・江利川・斎藤 2017；Moore *et al.* 2020）や、教員研修に取り入れる必要性（大山 2019；吉村・ヤング 2016）を主張してきた。言語的にも文化的にも多様な ALT が、すでに外国語授業の 70% 以上に存在していることを考えれば、こうした多様性は言語教育政策や教員研修においても適切に反映されるべきであり、また子どもの利益のために教室で活用する時期に来ていると考えられる。

注

- 1) 小学校教員のうち、中等教育段階で英語を教える上で望ましいと考えられるレベルの英語資格を保有している教員は1%未満である（文部科学省 2016）。
- 2) 本論文では、程度の差はあっても複数の言語にアクセスできる ALT を指すときに「複言語」という用語を用いている。
- 3) JET プログラムも多様化し、現在では 57 カ国から参加者を募っているが、2019 年現在、ALT の 90%は伝統的な英語圏からの参加者である（CLAIR 2020）。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 19K23092 による助成を受けたものです。

文献

- 岩坂泰子・吉村雅仁（2011）「小学校と大学の共同による国際理解教育としての外国語活動」『教育実践開発研究センター研究紀要』21, 37-43.
- 氏家翔太（2017）『これでわかる！ALT とはたらく 70 のポイント』啓林館.
- 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.
- 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.
- 国際化推進自治体協議会（1987）『くれあ自治体のための国際化情報誌』創刊号
- 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』〈https://www.bun-eido.co.jp/aste/alt_final_report.pdf〉（2020 年 9 月 17 日閲覧）
- 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.
- 寺沢拓敬（2019）小学校英語の政策過程(1)外国語活動必修化をめぐる中教審関係部会の議論の分析『関西学院大学社会学部紀要』132, 13-30.
- 鳥飼玖美子・大津由紀雄・江利川春雄・斎藤兆史（2017）『英語だけの外国語教育は失

- 敗する：複言語主義のすすめ』ひつじ書房
- 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・糟谷啓介（2000）『言語帝国主義とは何か』藤原書店
- 文部科学省（2016）平成 27 年度公立小学校における英語教育実施状況調査の結果について
〈https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2016/04/05/1369254_4_1.pdf〉（2020 年 9 月 17 日閲覧）
- 文部科学省（2017a）. 小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック
〈https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1387503.htm〉（2020 年 9 月 17 日閲覧）
- 文部科学省（2017b）. 小学校学習指導要領（平成 29 年告示）
〈https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/09/05/1384661_4_3_2.pdf〉（2020 年 9 月 17 日閲覧）
- 文部科学省（2017c）. 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。
〈https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_011.pdf〉（2020 年 9 月 17 日閲覧）
- 文部科学省（2017d）. 小学校における外国語教育の指導体制について
〈https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/12/12/1396780_04.pdf〉（2020 年 9 月 17 日閲覧）
- 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/content/20200710-mxt_kyoiku01-100000661_3.pdf〉（2020 年 9 月 19 日閲覧）
- 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.
- 和田稔（1989）. 『外国人講師との Team Teaching』開隆館出版
- Beacco, J.-C., & Coste, D. (eds.) (2017). *L'Éducation plurilingue et interculturelle*. Paris: Didier.
- Bice, K. & Kroll, J. F. (2019). English only? Monolinguals in linguistically diverse contexts have an edge in language learning. *Brain and Language*, 196, 104644. doi: <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2019.104644>

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. doi: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- CLAIR. (2020). *The Japan Exchange and Teaching Programme: Introduction*. Retrieved from <http://jetprogramme.org/en/about-jet/s>
- Fugard, A. J., & Potts, H. W. (2015). Supporting thinking on sample sizes for thematic analyses: A quantitative tool. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(6), 669–684. doi: <https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1005453>
- Galante, A., Okubo, K., Cole, C., Elkader, N. A., Carozza, N., Wilkinson, C., Wotton, C., & Vasic, J. (2020). “English-only is not the way to go”: Teachers’ perceptions of plurilingual instruction in an English program at a Canadian university. *TESOL Quarterly*. doi: <https://doi.org/10.1002/tesq.584>
- Kubota, R. (2002). The impact of globalization on language teaching in Japan. In D. Block & D. Cameron (eds.). *Globalization and language teaching* (pp. 23-38). London U.K.: Routledge.
- Mahoney, S. (2004). Role controversy among team teachers in the JET Programme. *JALT Journal*, 26(2), 223–244. doi: <https://doi.org/10.37546/JALTJJ26.2-6>
- Mahoney, S. (2020). A new era: Non-native English-speaking assistants. *JES Journal*, 20. 210–225.
- McConnell, D. L. (2000). *Importing diversity: Inside Japan’s JET Program*. Berkeley: University of California Press.
- Miyazato, K. (2009). Power-sharing between NS and NNS teachers: Linguistically powerful AETs vs. culturally powerful JTEs. *JALT Journal*, 31(1), 35–62. doi: <https://doi.org/10.37546/JALTJJ31.1-2>
- Moore, D., Oyama, M., Pearce, D. R., Kitano, Y., & Irisawa, K. (2020). Biographies langagières et EMILE, quand tous les chemins mènent... au plurilinguisme, même au Japon ! *Contextes et Didactiques*, 15(1), 13–31. doi: <https://doi.org/10.4000/ced.2051>
- Oyama, M., & Yamamoto, S. (2020). Pluralistic approaches for Japanese university students preparing to study abroad. *European Journal of Language Policy*, 12. 37–61. doi: <https://doi.org/10.3828/ejlp.2020.3s>
- 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. (2020). Interaction in the team-taught classroom: An investigation of HRTs, ALTs,

and learners. *JES Journal*, 20. 132–147.

Pearce, D. R. (2021, forthcoming). Homogenous Representations, Diverse Realities: Assistant Language Teachers at Elementary Schools. *The Language Teacher* 45(3).

付録 1: 人口動態調査項目

1. 年齢を教えてください。
2. 性別を教えてください。
3. 日本に住んでどれくらいになりますか。
4. 現在 ALT として働いていますか？（過去に ALT の経験がある方は、アンケート過去の経験に基づいてご記入ください）。
5. ALT として働き始めてどれくらいになりますか。
6. 現在どこでお勤めになられていますか（県・市町村）？
7. 現在の勤務形態を教えてください。
8. 出身国を教えてください（JET プログラム参加者：応募した国と出身国が異なる場合、両方をご記入ください）。
9. あなたの母言語を教えてください（複数場合は全てをご記入ください）。
10. あなたの日本語のレベルを教えてください。
11. 日本語と母言語以外に使用できる言語はありますか？そして、その言語のレベルはどれくらいですか？使用できる言語をすべてご記入ください。（例：タガログ語：中級）。日本語と母（国）語以外に使用できる言語が無い場合、「なし」とご記入ください。
12. 授業では日本語をどのくらいの頻度で使いますか？
13. 授業では日本語と英語以外を、どのくらいの頻度で使いますか？
14. 上記の質問に関連して、何か付け足すべき情報があればお書きください。

付録2: ALTの言語的レポーター

第9表 ALTの英語以外の母語

言語(人数)
フィリピン語(4), タガログ語(4), フランス語(3), スペイン語(3), セブアノ語(2), イロカノ語(2), イタリア語(2), 日本語(2), 黒人英語(AAVE: African-American Vernacular English)(1), アフリカーンス語(1), オランダ語(1), ドイツ語(1), ハワイ・クレオール英語(1), ヘブライ語(1), ヒンディー語(1), イゴロット語(1), バンパンガ語(1), キナライア語(1), 中国語(1), ポルトガル語(1), ルーマニア語(1), ロシア語(1), ウルドゥー語(1)

(複数回答可。レベルもすべて自己報告によるものである。)

第10表 (母語以外の) 主要言語

言語(話者数)	レベル(人数)
スペイン語(45)	初級: 21, 中級: 13, 上級: 3, ネイティブ又はネイティブレベル: 4 その他: 初級だが、聴解能力中級(1), 理解できる程度(1), 毎回答(1), 初級の上(1)
フランス語(31)	初級: 10, 中級: 12, 上級: 6, ネイティブ又はネイティブレベル: 1, その他: 初級と中級の間(1), 日常会話レベル(1)
ドイツ語(12)	初級: 7, 中級: 3, ネイティブ又はネイティブレベル: 1, その他: CEFR B2(1)
中国語(10)	初級: 6, 中級: 1, 上級: 1, その他: 日常会話レベル(1), unspecified(1)
朝鮮韓国語(10)	初級: 8, 中級: 2

(複数回答可。レベルもすべて自己報告によるものである。)

第11表 (母語以外の) 諸言語

言語(話者数) [レベル: 人数]
アラビア語(1) [初級:1], 古代ギリシア語(1) [上級:1], ASL(米国手話)(3), [初級: 1, その他: 無回答(1), 初級の上(1)], バスク語(1) [初級: 1], ビコール語(1) [上級: 1], 広東語(2) [初級: 1, 上級: 1], クリー語(1) [初級: 1], デンマーク語(2) [初級: 2], オランダ語(1) [上級: 1], フィリピン語(1) [初級: 1], ハワイ・クレオール英語(1) [上級: 1], ハワイ語(3) [初級: 2, 中級: 1], ヘブライ語(3) [初級: 2, その他: 古代(聖書)ヘブライ語, 初級(1)], イロカノ語(1) [上級: 1], インドネシア語(1) [初級: 1], イタリア語(5) [初級: 4, 上級: 1], アイランド語(4) [初級: 1, 中級: 2, 上級: 1], カンナダ語(1) [その他: 無回答(1)], クメール語(1) [初級: 1], 朝鮮韓国語(1) [中級: 1], ラテン語(1) [上級: 1], マレー語(1) [上級: 1], マオリ語(1) [初級: 1], モンゴル語(1) [初級: 1], ノルウェー語(1) [中級: 1], ポルトガル語(2) [初級: 2], ルーマニア語(1) [初級: 1], ロシア語(2) [初級: 1, ネイティブ又はネイティブレベル: 1], スコットランド語(1) [ネイティブ又はネイティブレベル: 1], ソト語(1) [中級: 1], スウェーデン語(1) [初級: 1], タイ語(2) [初級: 2], タガログ語(1) [初級: 1], ベトナム語(1) [上級: 1], その他: 「中国語の方言、3つ: 中級」

(複数回答可。レベルもすべて自己報告によるものである。)

Plurilingual Speakers within a Monolingual Education Paradigm: Are ALTs at Elementary Schools Really Monolingual?

PEARCE Daniel Roy

Keywords: assistant language teachers, foreign language education, elementary schools, plurilingualism, linguistic diversity

Abstract

While the Course of Study for foreign languages states that the target language to be taught is “in principle, English”, it simultaneously recognizes the importance of including other languages and cultures. One way this may be achieved is giving greater attention to the linguistic and cultural diversity already present in the classroom in the form of assistant language teachers (ALTs), although policy and teacher training documents’ continued portrayal of ALTs as monolingual native speakers of English effectively hides away this diversity.

This paper sought to establish the diverse linguistic and cultural repertoires of ALTs. In contrast to monolingual representations in policy, it was shown that the majority of ALTs have access to one or more other languages. The ALTs demonstrated a desire to include a greater range of their repertoires in the classroom, many with sound pedagogical reasons to do so, but were often limited by an English-only focus in the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT)-prepared lesson plans and homeroom teachers(HRTs) lacking the tools to include greater diversity. It was argued that there is an urgent need for policy representations of ALTs to be updated, in order to accurately reflect their plurilingual and multicultural realities, so that practicing teachers may be better prepared to capitalize upon them in their foreign language classes.

(京都ノートルダム女子大学)