

日本人英語教師のアイデンティティ  
－語りの short story 分析－

Identity of Japanese English Teachers:  
Short Story Analysis of Narratives

田中 真由美, 山田 雄司, 根岸 加奈

TANAKA, Mayumi YAMADA, Yuji NEGISHI, Kana

武庫川女子大学 学校教育センター紀要

第9号 2024年

日本人英語教師のアイデンティティ  
—語りの short story 分析—

Identity of Japanese English Teachers:  
Short Story Analysis of Narratives

田中 真由美\* 山田 雄司\*\* 根岸 加奈\*\*\*

TANAKA, Mayumi\* YAMADA, Yuji\*\* NEGISHI, Kana\*\*\*

要旨

本研究では日本の幼小中混在校に勤務する 2 名の日本人英語教師にインタビューを行い、アイデンティティ分析の short story アプローチ (Barkhuizen, 2016) を用いて、両者の英語教師としてのアイデンティティを分析した。その結果、両者のアイデンティティが子どもたちとの交流が起こる身近なコンテクスト、同僚や保護者との交流が起こる社会的コンテクスト、そして新型コロナウイルスの蔓延や入試制度などのより大きな社会的コンテクストの影響を受け変容したことや、アイデンティティと空間や教材との関係などを明らかにした。他者に教師としての経験や思いを語ることで、自己を(再)認識し、理想の自分に自ら近づこうとしたり、そうなるためのきっかけや援助を他者から与えられたりする可能性があるため、教員研修に「語り」を取り入れることを提案した。

キーワード: アイデンティティ 語り 英語教師 教員研修

1. 研究の背景と目的

外国語教師のアイデンティティは、教師教育や教師成長の研究において関心を集めている。言語の指導と学習について理解するためには教師を理解する必要がある、教師を理解するためには、教師のアイデンティティを理解することが必要だと考えられている<sup>(1)</sup>。Barkhuizen (2017) は、外国語教師のアイデンティティ (Language Teacher Identity: LTI) を次のように定義している<sup>(2)</sup>。

Language teacher identities (LTIs) are cognitive, social, emotional, ideological, and historical—they are both inside the teacher and outside in the social, material, and technological world. LTIs are being and doing, feeling and imagining, and storying. They are struggle and harmony: they are contested and resisted, by self and others, and they are also accepted, acknowledged and valued, by self and others. They are core and peripheral, personal and professional, they are dynamic, multiple, and hybrid, and they are foregrounded and backgrounded. And LTIs change, short-term and over time—discursively in social interaction with teacher educators, learners, teachers, administrators, and the wider community, and in material interaction with spaces, places and objects in classrooms, institutions, and online. (p. 4)

上記の定義は、LTI の様々な側面 (①認識的、社会的、感情的、イデオロギー的、歴史的であること、②教師の個人の「内側」だけでなく、人との交流が起こる社会的空間、教室などの物質的空間、技術上の空間など教師の「外側」にもあること、③ある状態にあること、行うこと、感じること、想

\* 英語グローバル学科准教授 \*\* 軽井沢風越学園教諭 \*\*\* 軽井沢風越学園教諭

像すること、語ること、④葛藤と調和であり、自己や他者から否定されたり肯定されたりすること、⑤中核的で周縁的、個人的で専門的、動的、多様、混合的で、前景化したり後景化したりすること、⑥教師教育者、学習者、教師、管理者、および広範なコミュニティとの言説的な相互作用の中で短期的、長期的に変容すること、⑦教室、施設、オンライン上の空間や場所、教材などの物体との物理的な相互作用によって変容すること）を示している<sup>(3)</sup>。

Barkhuizen (2016) は、移民としてニュージーランドに住む 1 名の ESL (English as a Second Language) 教師のアイデンティティの形成や変化について調査した<sup>(4)</sup>。この研究ではインタビューが行われ、語り (narrative) から短い物語 (short story) が抽出された。Short story とは、語られた経験やその経験に対する評価や省察のコメントのことであり、過去の話の世界での経験が現在のディスコースの中で (再) 形成されたものである。抽出された短い物語は story (個人の内面や教室などの個人的で身近なコンテキスト)、Story (教室外の職場環境などの組織的なコンテキスト)、STORY (国の政策など社会政治的なコンテキスト) の三つのコンテキストと、三つの内容的側面 (who, where, when) から分析され、移民コミュニティに貢献したいと願う英語教師としてのアイデンティティが考察された。また、教師がインタビューに参加し、共有された分析結果を基にアイデンティティに関する省察を行うことが、教師としてのさらなる成長につながることも示唆された。日本においては、外国人英語教師のアイデンティティ研究 (e.g., Nagatomo, 2019<sup>(5)</sup>; 坂本, 2018<sup>(6)</sup>) は行われているが、日本人英語教師のアイデンティティについては十分に研究されていない。そこで本研究では、日本人英語教師の個人、組織、より大きな社会政治的コンテキストにおけるアイデンティティやアイデンティティの様々な側面を明らかにし、最後に教師が自己のアイデンティティを認識することの意義を述べる。

## 2. 研究の方法

### 2. 1 調査者

本稿第 1 著者 (田中) が日本人英語教師に対してインタビュー調査を行った。

### 2. 2 調査協力者

インタビュー調査に協力したのは、本稿第 2 著者 (山田) と第 3 著者 (根岸) である。この 2 名の教師は、国内の幼小中混在校で勤務する同僚である。両者共に、勤務校の後期課程 (小学 3 年生から中学 3 年生) の教育に携わる英語教師である。調査者と調査協力者らは 2019 年に知り合い、本インタビュー実施以前に、英語教育に関する話し合いや相談をしたことが数回あった。

### 2. 3 調査期間

2021 年度にインタビューを計 3 回行った。2021 年 6 月に、調査協力者らの勤務校において対面形式で、2021 年 9 月と 2022 年 3 月に Zoom による遠隔形式でグループでの半構造化インタビューを行った。

### 2. 4 分析方法

対面のインタビューは IC レコーダーで録音し、Zoom の場合は録画して、逐語録を作成した。その後、両者の英語教師としてのアイデンティティを明らかにするために、Barkhuizen (2016) <sup>(7)</sup> の三つのコンテキスト (story, Story, STORY) と三つの内容的側面 (who, where, when) による分析アプロ

一斉を用いて語りの short story の分析を行い、2名と結果と考察を共有した。

### 3. 倫理的配慮

上記2名の教師に対して、本稿第1著者（田中）が本研究の目的や英語教師としてのアイデンティティの探究を共同で行うことで期待される成果を説明し、共同研究者としての参加や個人情報を含むデータの利用に関する同意書を渡した。同意書で、研究の途中で共同研究者としての参画を辞退したり、データ利用の許諾を撤回したりすることが可能であることを伝えた。署名入りの同意書を回収した後、本研究を開始した。

## 4. 結果

### 4.1 山田の教師としてのアイデンティティ

山田が勤務する学校は2020年度に開園・開校した私立の幼小中混在校である。開園・開校以前の設立準備の段階から、主に英語教育のカリキュラム開発に携わっている。山田は現在の勤務校に赴任する以前は、日本国内の私立中高一貫校の教諭として4年間英語を主に指導していた。現在の勤務校では英語の授業のほか、異学年で形成される子どもの集団による様々な探究的なプロジェクトや、自律学習の支援なども行っている。2021年度は小学校5・6学年の「ラーニンググループ」（近い年齢の学習集団）と、7・8学年（中学1・2年）の外国語の授業を担当した。

#### 4.1.1 Short Story 1「世界とつながるワールドアンバサダープロジェクトへの同僚の熱意を見て」

「世界とつながるワールドアンバサダープロジェクト」は、子どもたちそれぞれが探究の学びをするプロジェクトの一つである。この short story は子どもたちが海外に行くことを目指したプロジェクトを同僚の根岸（第3著者）が提案した時の話である。

根岸がスタッフ発信のプロジェクトもあっていいだろうって言って、「ワールドアンバサダー」というタイトルのプロジェクトを提案して、ほんとにガチで世界とつながって、「外国に行こう」というところまで言い切って、子どもたちも「なんか面白そう」みたいな感じで集まって、今、そこから、色んな集まった子同士で、世界に対する関心を高めたりとか、そこからこう、派生して、「だって私、外国に行くんだもん」みたいな気持ちがあって、英語に燃えている子とかの姿を見ると、なんかほんとに、自分はそのアイデアを聞いた時は、世界にほんとに行くってところまで、こう、ガツンと、ほんとに本物の、どうやって実現できるかもちょっとわからないようなプロジェクトってのを立ち上げてやってくってのは、すごいなと思って。僕も一緒になんか英語側からのアプローチのプロジェクトを提案したんですけど、そこは人が集まらず、やっぱりなんかこう、世界への関心があって、英語に行くっていうのは、なんかほんとに、そうあるべきだと思ってるし、根岸はほんとにそれを体現してるなってのを感じて、なんか一緒に面白がるって言った時に、根岸はまさにそれをやってるなって。なんか自分もホームとか、外国語とか一緒に持たせてもらってる中、もっともっとそこに面白みを感じて、もちろん感じてるとは思うんですけど、なんかそれが自分の、なんてのかな、実践とか行動とかに結びついてないような部分があるなと思って。面白いなと思っても、なんか自分がそこでぱっと動けなかったりとか、なんか十分できてないなと思うことが、けっこうあったりとかするので、そこは、もっともっとこれから柔軟にとか、動けるように、やっていきたいなと思っている感じです。（2021年6月）

上記の short story に登場する人 (who) は山田, 根岸, プロジェクトに集まった子どもたちであり, 場所 (where) として, プロジェクトの場面, 子どもたちが将来つながるであろう「世界」, 山田が作りたいと思う学びの場が言及されている。また, 時 (when) については, 根岸がプロジェクトを提案し, 集まった子どもたちが活動を進める様子を山田が見た時のこと, 面白いと思ったことに柔軟に動けなかった過去, 自分の教師としての将来が語られている。身近な同僚である根岸の, 国際交流プロジェクトに対する熱意や行動力と, それに反応して英語学習に熱心になる子どもたちの姿を見て, これまで面白いと思ったことに柔軟に動けないことがあった山田は, 自分も今後はこのような学習の場を作れるようになりたいと思った。この short story の who, where, when のいずれの内容も, 山田自身にとって身近なコンテキスト (story) におけるものである。身近な同僚のプロジェクトに対する熱意や行動力と, それに反応する子どもたちの姿は, 山田がこうありたいと望む英語教師像を思い描くきっかけの一つになったと考えられる。

#### 4.1.2 Short Story 2「集団へのアプローチ」

二つ目の short story は, 山田と子どもの集団との関わりについての話である。2020年8月後半から新型コロナウイルス蔓延防止のための対策として, 異年齢の子どもたちが行き交いながら活動していた生活から, 固定化されたメンバーが決められたスペースで過ごす生活に変わり, 「学級」のような集団が形成された。

今はコロナのこともあるから, なかなかその, 自由な移動をしてもいいよって言えない状況もあったりして, まあ, 「とりあえずここにしよう, 外に出て外のソファに座ろう」くらいのことしか言えなくて, なかなかそういう子にはしんどかったりするよなって。実際, しんどそうにしてるっていうのもあったりとかっていうのがけっこう続いていて, でも固定になったことで, なんかほんとに, なんて言えばいいかな, 同僚から学ぶことも多いし, 逆に自分のできていないことをすごい感じることも多いしっていうので, なんか, 英語の教員というよりかは, ほんとに, 一教員, 一小学校の教員というのに近いかな今の動き方だと, として, なんかこう, 集団に対してどう働きかけていくといいのか, 逆に集団の中の子どもたちがどういうふうに, コミュニケーションを重ねていくといいのか, みたいなのを考え始めていて, 考えざるを得ないな, というか考えざるを得ない状況っていうのもそうだし, 去年までだったらすごく, こう, かかわる単位が, 朝の時間はホームで, 昼は5・6年生っていうふうに過ごすこともあるし, 6・7年生で過ごすこともあったりとか, 色々な単位があったんで, 同じ子たちにぐーっと長くかかわるっていうことがあんまりなかったけど, 今ぐーっと関われるようになって, 自分の見えてなさとか, 関係性づくりの部分とかっていうのも, もっともっとできることあるっていうふうに気付かされているっていうのは, 個人的なここ数週間のけっこう感じていることの一つですね。

これまでどうしても, 見るこどもたちのグルーピングが様々あると, このグループも見ると, このグループも見ると, 自分の中で散漫になっている部分はあったなと思うし, なんかその部分でずるずる上手いかなくなっていることもあったと思うんですけど, それが今こういう固定化されたメンバーになることで改めてより見えるようになってきたと思うので, まあ, このメンバーでしばらくはやっていくし, あとは制約がなくなって少し幅広い範囲で活動できるようになったとしても, 今この限られたメンバーの中で上手く関係が作れたりとか, 楽しく終われたっていう感じがあればまたもう少し広い流動性の高い環境になっても, じゃあちよっと, あの場所

できたから、こういうふうな色々な子と、混ざれる環境になったから、自分から混ざりに行ってみようとか、何か新しいことチャレンジしてみようとか、楽しいこともっともっと探していこうみたいなマインドに子どもも自分もなれるのかなっていうふうに思っていて。なので、しんどいし、きゅうくつだし、そういう部分はすごくあるけど、自分にとってはすごく、あの、何て言えばいいんですかね、こう、腹を決めるより強いきっかけになっている感じなのかなっていうのは、今日、色々な他のスタッフと話しながらすごく感じていたとこです。(2021年9月)

上記の short story で言及される人物 (who) は、山田、固定化された5・6年生の集団、他のスタッフ (同僚)、去年までの様々なグループ単位、英語教師、小学校教員である。言及される場所 (where) は固定化された教室と教室の外であり、時 (when) は新型コロナウイルスの蔓延防止の制限下、前年、ここ数週間のことである。新型コロナウイルス蔓延防止のための活動制限下で、学校の方針で学習集団が固定されたことによって、集団との関わり方や子ども同士の関わり方について同僚から学びながら、山田は「小学校教員」としてあり方を模索したり、決意をしたりした。感染症蔓延防止という大きな文脈の下 (STORY)、学校という組織的な文脈において (Story)、子どものグループや移動範囲を固定化することになった。それらの文脈が、山田の内面や教室での子どもとのやり取りなどが起こる個人的で身近なコンテキスト (story) と関連付けられ、子どもとの関わり方の考えを形成していった。活動制限という社会的、組織的な文脈が、山田の「小学校教員」としてのアイデンティティに大きな影響を与えたことがわかる。

#### 4.1.3 Short Story 3 「テーマプロジェクト」

三つ目の short story はテーマプロジェクトを担当した時の話である。テーマプロジェクトとはスタッフから子どもたちに提案する探究の学びの一つである。プロジェクトは2か月程度続き、最後の「アウトプットデイ」で内容のプレゼンテーションを行う。山田は他のスタッフと共に、「味」をテーマとしたプロジェクトを担当した。

僕は「味」をテーマにしたので、出汁についての探究ということで、色々、合わせ出汁とか、混ぜてやってみたりとか、オリジナルの食材を使って出汁を取ってみたりとかってところが中心で、やったんですけど、最後、海外の人に紹介ってところまでは行き切らなかったの、そこは一つ自分としては悔いが残ってるところかなっていうのと、あとは、プロジェクト設計で何を大事にしていくかっていうところ、海外の人に紹介したいなって自分の気持ちと、もう1人一緒に設計しているスタッフはもう少し出汁ってこと自体に少し深みを持たせた方が、自分たちのものになるんじゃないかっていう話をして、結局は海外の人に紹介するってところには行かずに、出汁ってテーマ1本でまずは、深めていったという形にしたので、そう意味では、彼らも深く考えてやっている部分とか、これが日本の文化の一つだなっていうふうに、腹落ちしている様子もあったので、そこは良かったなという気持ちと、だからこそさらに、続きとして、海外の人に伝えるってところまで取り組めたらよかったなってのはある感じですね、自分としては。(2022年3月)

上記の short story では、人物 (who) として山田、海外の人、プロジェクト担当スタッフ、プロジェクトに参加した子どもたちが言及されている。場所 (where) については日本と海外、時 (when) については、プロジェクト設計時とプロジェクトの最中のことが語られている。山田は子どもたちに

よるテーマプロジェクトの海外の人への発信を望んでいたが (story), 同じプロジェクト担当のスタッフとの話し合いでテーマを深めることになり, その意義を感じつつも, 海外の人に伝えるところまでつなげられなかったことに悔いが残った (Story)。プロジェクトは他のスタッフと共に進めていくものであり, 教師個人の希望をそのまま具現化することができないという点において, プロジェクト設計は組織的な文脈である。そのような文脈で, 山田に葛藤や後悔の気持ちが起こった。この short story から子どもたちと海外の人たちをつなぐということへの山田の思いが感じられる。

#### 4.1.4 Short Story 4 「教師としての軸足」

四つ目の short story は山田の教師としての軸足がどこに置かれつつあるかに関する話である。山田は前任校の中高一貫校で英語の指導に力を入れてきたが, 現任校は小学生と中学生への教育に携わっている。

英語を教えるってところが, もちろん前の学校では軸足があったけれど, そこをいったん外してやってみてってところで, すごくこう, なんだろうな, ぜんぜん, その, 特に小学生と話をしていると, 英語っていうところに向いている子もいれば, そうでない子もいるなかで, なんかその子を, まるっと見るというか, 全人的みたいな話なのかな, そちらへの難しさにすごく, 感じているところはあるかな。やっぱりその, 英語教師としての自分ってふうに考えた時に, なんかこう, なんて言うのかな, そこに軸足を失いかけている自分と, もう少しそこに注力していきたい部分。英語は, インターナショナルスクールの人たちとつながりたいという気持ちであるとか, 海外の人とつながりたいという気持ちであるとか, あとそうでなくても, 来年中3生, 9年生になっていく時には, 高校受験ということもあったりして, 色々な意味で必要感というか, 子どもたちの中でのニーズが高まっているなっていうのがあるので, そこに対して, もっとぐっと, 英語の時間なら英語の時間として取り扱うとか, そういうふうにしたらいいのか。それって, これまでやってきたこととギャップはあるよなという思いもあるので, そこについては, 迷っちゃっているところはあるのと, でもどういうふうな形でニーズに応えていけるかっていうのは, より具体的に考え始めたところですね。(2022年3月)

上記の short story における人物 (who) は, 山田, 小学生, インターナショナルスクールの人たち, 海外の人たち, 次年度9年生 (中学3年生) になる子どもたち, 英語教師としての山田である。「インターナショナルスクールの人たち」とは, 授業やプロジェクト, 課外活動において山田が勤務する学校と頻繁に交流する近隣のインターナショナルスクールの生徒たちのことである。言及された場所 (where) は前任校, 近隣のインターナショナルスクール, 海外であり, 時 (when) については, 小学生と話している時, 英語の時間, 高校受験のことが語られている。山田は, 小学生と話したりして関わる中で, 英語を教えるという役割への意識が下がりつつあると自覚しながら, 同時に英語に注力したいという思いも抱えていた (story)。だからこそ, 子どもたちの間で高まりつつある高校受験への対応に関する要望を踏まえ, これまで自分がやってきた子どもと海外とをつなぐ英語教育とのギャップを感じながらも, その高まる学習ニーズにどう応えていくか考え始めた。この short story から, 受験制度という大きな文脈 (STORY) の中で, 山田が英語教育の方針に対する矛盾や迷いを乗り越えたいと考えるようになったことがわかる。

#### 4.1.5 Short Story 5 「学年末のメッセージビデオ」

五つ目の short story は山田が学年末の面談に出られない代わりに、5・6年生の子どもたち一人ひとりに対してメッセージビデオを作成した時の話である。

5・6年生なら5・6年生って区切られた中で、そこでパートナー制度みたいなのを組んでいて、自分1人、大人1人と10人くらいの子どもたちがパートナーってことで、時々、企業で言ったら1 on 1みたいな1対1で、お話ししたりとか、その子の学習について広く見ていくみたいなことを1年間やってきていて、色々な話を聞く中で、その子に対する見え方が変わったなどか、そこでの関わりってのが大きかったかなと思っていて。その子がどういうところに興味を持っているのかとか、次こういうことをしてみたいけど迷っているみたいなことがすごくあって。自分も産休をもらうために3月末お休みいただいちゃったんですけど、3月末は学年末面談があって、いわゆる三者面談的な形式ではあるんですけど、内容としては子ども自身が自分の半年なり1年間を振り返って、話をするっていうものなんですけれど、そこに自分は出られないというふうになったんで、それぞれの子にメッセージビデオみたいなのを残させてもらって、同僚の子が5年生(担当)で、自分のパートナーの子だったんで、その同僚も自分が作ったビデオを見てくれたんですけど、すごい感動したみたいな話をしてくれて。何かスタンスとして、その子に少し長い時間、深く知り合えた上で最後のメッセージを贈るっていうのは、すごく良かったかなと思っていて。なんか、そういう部分と英語という部分をどうつなげていけるんだろうか、英語の中でもたぶん、それぞれの子に、やってみたいこととか、こういうことしてみたいな、こういうところとつながってみたいなとかっていうのはあるんだろうかなと思っていて、それが少しずつ見え始めてはいるんですけど、なんかそこをもっともっと見えるように、伸ばせるように、形にできるようにしてあげたいなっていうのは、1年の終わりに、面談のために、それぞれの子のことを考えながらビデオとか作ってる時には、ふと感じたことではありましたね。(2022年3月)

上記の short story では、人物(who)として山田、5・6年生、パートナーの子どもたち、スタッフ(同僚)について語られている。場所(where)は時空間の制約を超えたオフラインの空間としてビデオが言及され、時(when)については、1年間、子どもの話を聞く時、産休取得時、3月末、学年末面談の時期、ビデオを作っている時のことが語られている。「パートナー制度」という取り組みにおいて、山田は1年を通して子ども一人ひとりに対する理解を深めていき、学年末の面談に直接参加できなかったが、各子どもにビデオでメッセージを贈れたこと、同僚からも認められたことに嬉しさを感じると同時に、ビデオ作成の過程で、子ども一人ひとりに対する理解を英語の学びに活かせるようにしたいと感じた。この story では、「パートナー制度の実施」という組織的な文脈(Story)で、山田が子ども個人に対する理解の重要性に気付き、さらに、その気づきが、子ども一人ひとりへのメッセージビデオ作成という身近な対人的文脈(story)の中で、英語教育に関する考えと結び付いていることがわかる。

#### 4.2 根岸の教師としてのアイデンティティ

根岸は大学生の頃に交換留学でフィンランドに滞在し、大学院生の頃も教育に関する研究のためにフィンランドに滞在した。公立学校で英語教員として勤務した経験もある。現任校には、山田と共に、開園・開校以前の設立準備の段階から勤務している。2021年度は、学園全体の英語・国際教養全般、



3～8年生の異年齢クラス，7～8年生（中学生）のラーニンググループのプロジェクトやキャリア教育のプログラムを担当した。

#### 4.2.1 Short Story 1 「学力についての不安」

これまで根岸は山田と共に英語のカリキュラムにおいて子どもの意志やモチベーションを重視してきた。この short story は，根岸が子どもの学力に関する不安の声を聞くようになった時の話である。

他の場面でも英語以外の場面でも，自分と向き合っ、自分はどう時間をデザインして作っていくのかってことを子どもたちは問われているから，自分が選んでどんな道に進んでいきたいのかってところ，そこ，英語だけなんか違うのは，矛盾だなと思うので，けど，前もちょっと言ったかもしれないんですけど，やっぱりなんか，それで，それだけでいいのかなってのはあって。特に，昨年末くらいからかな，保護者とか，あと上の子たち，上級生の子たちとか，スタッフの一部に学力の不安を持ち始めてしまう，なんか，うーん，その英語のやり方で，ほんとに伸びるのかとか，ほんとに大事な部分を押しえられているのかとか，なんかずっと問われている気がして，だから今年からちょっと英語も，英単語帳を導入したり，毎回英単語テストやったり，eboard っていうオンラインの教材使って文法のチェックテストやったりとかしていて，英単語とか英文法とかもそうだけど，全体像を子どもに示すのと示さないとはだいぶ違うとあって。子どもたちが自分で歩いていくための地図って思えばそれはすごく大切なことで，手渡してよかったなって思う一方で，なんか心とか意志とかモチベーションの部分をちゃんと丁寧に私たちのほうでも扱われてない子たちが，そこだけに焦らされちゃうと，危険だなと，危険というか，子どもたちを中心にしているのとは違うなとあって。今そういうのがちょっとあるんじゃないかって。全体像を示すのはもちろん大切でいいことなんだけど，なんかそこに焦らされちゃって，本当に英語の楽しさとか，英語を通じて世界が拓けることとか，常にやっぱり相手がいるっていうこととか，そこを丁寧に扱えていないというか，そこが，まだまだ脆いままに，地図に翻弄されているじゃないけど，っていう子がいるんじゃないかなってというのがすごい気がかりですね。（2021年6月）

上記の short story に登場する人(who)は根岸，保護者，上級生，他のスタッフである。場所(where)は英語の授業が行われた教室である。子どもたちが拓いていく世界も言及されている。時(when)については，根岸が子どもの英語力に関する不安の気持ちを聞くようになった前年末と授業で英語力を高めるために様々な取り組みを行った時のことが語られている。根岸は子どもたち自身が学びをデザインできるようになるよう取り組んできたが，学力に関する不安の声を，保護者，上級生，一部のスタッフから聞くようになった。そこで，現段階でどの程度の単語や文法を知っている必要があるのかなどの英語の「全体像」を「地図」として子どもたちに示すために，単語や文法の確認を行うための教材やテストを導入した。しかし，その取り組みを肯定する一方で，根岸が大切にしてきた英語の楽しさや人や世界とのつながりを丁寧に扱えていないことを懸念していた。この short story から根岸自身の教育への考えや教室での取り組み(story)が保護者や他のスタッフという教室外の人々の声に影響を受けたことがわかる(Story)。また根岸は自分自身を，教室にいる子どもたちが「世界」を拓いていくための橋渡し役として認識していることが読み取れる(story)。

#### 4.2.2 Short Story 2 「子どもたちからもらうパワー」

この short story は根岸が目指す教師像とそれを追究する取り組みで感じていることに関する話である。

いつも一緒に熱を持って、面白がっていたいな、子どもと、ってのはすごい思いますね。自分が関わる子どもがって言ったらなんだけど、目の前にいる子どもたちが、なんかやっぱり、それぞれ、自分の思いを持って、この先も学び続けられるように、英語とか、なってほしいなって。きっかけはもしかしたら、私から、誰かからかもしれないけど、でも、ぜんぜん私とかいなくても、卒業しても、なんか自分の意志でやってく子が育ったら、すごくそれは幸せなことだなと、思っています。

(中略) なんか、最近その、8年生の進路担当、「未来をつくる」っていう時間とかも担当したりしてるんですけど、やっぱその「ワールドアンバサダー (プロジェクト)」も、子どもたちの姿に、すごく元気づけられるし、それがすごい自分のパワーになる、だから最近心が元気なんですけど (笑)、多分そういうことだろうなって。最初、投げ掛ける時はすごくどきどきするんですけど、でもそういう子どもたちの姿を想像しながら、すごいわくわくして投げ掛けている自分がいて、実際投げ掛けてみると、想像以上のものが子どもたちから返ってきて、そんなこと考えてるんだ、そんな視点もあるんだみたいなので、自分のモチベーションがそこで上がって、それを返してっていうやり取りが生まれると、うーん、すごく元気になれるなって思ってます。(2021年6月)

上記の short story に登場する人 (who) は根岸、目の前の子どもたち、8年生、ワールドアンバサダープロジェクトに参加した子どもたちである。子どもたちとのやり取りが行われた場所 (where) は、進路に関する授業やプロジェクトが行われた教室である。時 (when) については、子どもたちの卒業後のことや根岸の働きかけに対して子どもたちから反応があった時のことが語られている。根岸は子どもたちの学びに共に楽しみながら熱意を持って参画したいと考え、その学びが卒業後の自律的な学びにつながることを目指していた (story)。そのような思いで取り組んだ進路の授業「未来をつくる」や「ワールドアンバサダープロジェクト」で、根岸は、子どもたちへの働きかけによって子どもたちから得られる反応やパワーに元気づけられた (story)。この short story は、子どもたちから得るパワーが根岸の教育への意欲を高める原動力となっていることを示している。

#### 4.2.3 Short Story 3 「ミッション」

ワールドアンバサダープロジェクトを担当した根岸は、夏休みの課題として子どもたちに三つのミッションを提示し、そのうちの一つ以上を子どもたちに選ばせた。この short story は子どもたちのミッションへの取り組みに関する話である。

三つのミッションというのは、一つは、自分がチャレンジだと思う英検の級に挑戦するっていうのと、二つ目は、トビタテ! 留学 JAPAN の留学大図鑑って、(中略) 留学を支援してもらえるプログラムなんですけど、それを体験した先輩の留学体験記があるので、そこで自分が気になった人にアポをとってみるというのがあって、三つ目が自分でオリジナルミッションをつくって英語や異文化に関するミッションをつくって取り組んでみるっていう三つのミッションを提示して、その中から一つ以上それぞれ選ばせて、取り組ませていて。英検って賛否色々あると思うんですけど、けっこうこれ選んだ子多くって。見てると、学習しやすい、わかりやすく取り組みやすいから、けっこ

う今まで英語勉強しなかった子でも、英検は前向きに取り組んでいるような子が多くて。英単語テスト満点取った子もそうだったんですけど、英検の対策をしている中で、自分の成長実感にけっこうつながっているらしく、そういうのもあるのかなって。オリジナルミッションに取り組んでいる子も、自分の好きな日本語の歌を英語で覚えて歌いきってみるって言って、簡単なミュージックビデオみたいなやつを撮った子もいたりとか、あと自分の興味関心のある保護犬・保護猫のコマ撮りアニメーションを自分で撮ってそこに英語で音声を入れるみたいなのをしている子とか、フィリピンの不思議な民族について探求したりとか色々いるんですけど、そういうミッションも夏休み中に与えたやつだったけど、じわじわ効いてきているのかもしれない。(2021年9月)

この後、根岸は夏休みのミッションとそれ以前に行ったフィリピンの講師とのZoom英会話を取り入れた授業について語った。

けっこう1学期にズーム英会話にチャレンジしてたんですけど、その中で伝えたくても、言葉が出てこないとか、読めない、分からないという経験もあって、学習した方がいいんだろうな、学習って色々あると思うんですけど、英単語やったりとか、英語を読んだり書いたりとかっていうのも必要性を感じている子もけっこういて、そういう子にとっては、英検とか自分のオリジナルミッションとかもそうですけど、そういうことに取り組むことによって、英語をより理解できるようになるみたいな、のはあるかのもかもしれない。(中略)学校の授業ってたぶん聞いているだけだと、なんとなく自分、理解できてるんだろうなって感じにはなると思うんですけど、なんかほんとに本物の世界に入ってみたり、つながってみたりすることで、なんかやんなきゃとか、やりたい、この世界でコミュニケーションをとるためにやりたいみたいな気持ちが出てきた時に、人って自ら意志を持って学べるなってふうに出た時点で私は思って、だから去年と1学期とZoom英会話、けっこうハードルの高いことに挑戦したのもいい経験になったんじゃないかなって。(2021年9月)

上記のshort storyに登場する人(who)は根岸とワールドアンバサダープロジェクトに参加した子どもたちである。場所(where)はプロジェクトの活動が行われた教室、Zoomである。一般的な学校の授業と本物の世界も言及されている。時(when)については、夏休み後に子どもたちのミッションへの取り組みを確認した時のこと、1学期と前年度の英語の授業のことが語られている。三つのミッションの一つに英検(実用技能英語検定)への対策を取り入れたところ、根岸はこのミッションを選んだ子どもたちの様子から英語学習の意欲を感じ取った。また、1学期と前年度の授業に取り入れたZoom英会話での伝えたいことが伝えられないという実際の経験が、子どもたちの英語の単語や文法、読み書き等の学習の必要性の認識や意欲につながったと感じた。このshort storyから、子どもたちの教室での英語の学びや個別の学びの体験を、根岸が教室外の実際のコミュニケーションと結び付けて捉えていると推察できる(story)。

#### 4.2.4 Short Story 4 「柔らかなコミュニティ」

このshort storyは、根岸が1年間担当した7・8年生(中学1・2年生)に関する話である。

私は7・8年生担当しているんですけど、7・8年生は1年を通して集団として成熟したなっているのを感じていて、それは一緒に演劇で一つのものを作ったりとか、ほんとにチームでの活動って

うのを大事にしてきて、けっこう外国語の授業内でのグループ活動、ペア活動の時も、柔らかく話す、オープンに話すっていうのにだんだん増えてきたなって感じていて、それを7・8年っていう集団として出来上がったコミュニティの柔らかさみたいなものを、もっともっと外国語で活かしたら良かったなっていうのを個人的に感じています。なんか、そのコミュニティがあつて、そこにインターナショナルスクールの人たちが入ってきたら、もうちょっと、ほんとに自然なやり取りが生まれたらどうか、自分がちょっと表現わかんなかった時に、友達にこれ何て言うんだっけって聞きやすかったらどうか、やっぱり、コミュニティが柔らかくなってきた後半に、コロナもひどくなってきたこともあつて、ちょっとそういう環境作れなかったんで、そこは心残りではあるんですけど、確実に集団としての、成熟が、外国語の活動にもいい影響をもたらすなどというのは強く感じていて、これでほんとに、また来年度、明後日からですけど、コロナが落ち着き、集団としての成長もどんどんしてきたら、その両輪があれば、すごく良い化学反応が起きていくだろうなっていう、リアルな出会いの場でっていうのは思ってますね。(2022年3月)

上記の short story に登場する人 (who) は根岸、7・8年生、インターナショナルスクールの人々である。場所 (where) については、7・8年生が集う社会が「コミュニティ」、外国語の授業は「リアルな出会いの場」と表現されている。時 (when) については、今年度1年間と新型コロナウイルス感染者が増加した頃、その数が落ち着くと思われる次年度のことが語られている。根岸は、1年を通して7・8年生の集団がオープンで柔らかなコミュニティとして成長したと感じた。外国語の授業においてもその成長を感じる事があつたが、もっとその成長を、子ども同士の、あるいはインターナショナルスクールの子どものコミュニケーションで活かせるのではないかと振り返った。この short story は、学びは子どもたち自身が集団の内や外の人々となつながら成長させる「コミュニティ」で起こり、深まるものであるという根岸の認識を示している (story)。そして、新型コロナウイルスの蔓延によってコミュニティの成長を外国語の授業で十分に活かせなかったことへの心残りを晴らしたいとの意欲を示している (STORY)。

#### 4.2.5 Short Story 5 「保護者の力」

以下の short story は子どもたちの保護者との外国語教育や国際交流での連携に関する話である。

公立中にいた時と比べて、保護者の力も借りながらやっていける部分がすごくいいなと思っているんですけど、もっともっとできるよなってのはすごい思ってます。保護者の方もすごく海外経験が豊富だったりとか、英語が堪能な方も多くて、この前、「ほんとに力になればいいと思っているんだけど、何かできないかな」って声掛けてもらったりして、いや、ほんとにそうだよなと思って、こんなに豊かなリソースがたくさん学内にあるのに、活用できていなかったんで、コロナのこともあったんですけど、もうちょっと、力貸してもらいながら、外国語、国際交流を盛り上げていくこと挑戦したいなってふうには思っています。あと7・8年生は、やっぱり受験も近いということがあつて、子どもたちもそうだし、親たちも、模試とか、外部試験の結果にけっこう戸惑っている姿もあつたなと思っていて。うん、それはもちろん風越も文法ばかりずっとやっているわけでは全然ないので、結果を見た時に、ぜんぜん他の学校と比べて、文法面とか基礎ができていないなっていう不安の声もちょっとあつたりして、そこは難しいな、試験が変わらない限り、入試が変わらない限り、難しいなとは思いますが、でもほんとに、学ぶ意欲のある子たちは増えているので、その

部分も、子どもたちが自立して学習していけるように整え直す、直せる部分もあるなって感じてます。(2022年3月)

上記の short story に登場する人 (who) は根岸、保護者、7・8年生である。言及されている場所 (where) は根岸が勤務した公立中学校、現任校、他の学校である。時 (when) については、保護者に声を掛けられた時のことや、外部試験の結果を子どもたちや保護者たちが見たと時のこと、子どもたちが入試を受験する将来のことが語られている。根岸は現任校で、経験豊富な保護者や協力を申し出る保護者もいることから、その力を借りて外国語や国際交流を盛り上げたいとの思いが強くなった。また、外部試験の結果についての子どもたちやその保護者たちの不安を感じ取り、外部試験でも対応できる英語力を育成するために、やり方を修正する必要があると感じた。この short story では、入試やそのための外部試験によって英語力が測られることや (STORY)、保護者たちからの外部試験に対応できる英語力が十分でないことへの不安の声を聞いたり、教育上の協力の申し出を受けたりしたことで、英語教育の取り組みを修正することに対して前向きに向き合おうとする姿が窺える (Story)。

## 5. 考察

本研究では2名の教諭の英語教師としてのアイデンティティを short story アプローチを用いて分析した。山田の五つの short story から、「同僚の根岸のように、子どもたちが海外の人たちと実際につながれるような取り組みをもっと行いたいと思う英語教師としての自分」、「これまでの自分たちの英語教育とギャップがあると感じながらも、高校受験にも対応した英語の授業の在り方を考え始めた自分」という山田のアイデンティティが見えた。一方、「コロナによる活動制限下での小学生5・6年生という集団との関わりや、パートナー制度という学校独自の個に対する支援制度などを通して、どんどん大きくなる教科の枠を超えた全人的な教育を行う小学校教員としての自分」、「子ども一人ひとりの理解を英語教育にどう結び付け、活かしていくかを考え始めた自分」も見えてきた。Barkhuizen (2016) の LTI の定義には、LTIs が教室、施設、オンライン上の空間や場所との物理的な相互作用によって変容することが含まれている<sup>8)</sup>。山田は新型コロナウイルス蔓延予防として子どもたちの動きが固定化された環境に切り替わったことで、子どもたちとの向き合い方が個から集団へのアプローチに変わっていったが、子ども一人ひとりを理解したいと思いが消えることはなく、年度末にはビデオレターという方法で各子どもにメッセージを贈った。この経験を通して、子ども一人ひとりの理解を英語教育に活かしたいと思うようになったことから、空間や媒体とアイデンティティとの関係が見られた。定義によれば、LTI は前景化したり後景化したりする<sup>9)</sup>。山田の場合、「小学校教員としての自分」が次第に大きくなっていき前景化していったが、「英語教師としての自分」も維持しており、両者が相互に作用し合うアイデンティティが形成されつつあることがわかった。分析全体を通して、山田の内面や子どもとの関わりなどの個人的な文脈 (story)、学校という組織の文脈 (Story)、コロナウイルスの蔓延防止や受験制度といった大きな社会的な文脈 (STORY) の中で、山田のアイデンティティが揺らいだり、強まったり、変化したりしていったことも明らかになった。

根岸の五つの short story から、「子どもたちの自律的な学びを促したいと思う自分」、「子どもたちが英語を通して世界を拓くための橋渡しとしての自分」、「子どもたちと共に学びの面白さを共有したいと思う自分」が見られた。そして、これらのアイデンティティは子どもたちとのやり取りで得られる喜びやパワーによって、維持・強化されることがわかった。さらに、「子どもたちのコミュニティの成長を感じ取り、そのコミュニティを英語コミュニケーションの活動に活かしたいと思う自分」が見

られた。これらは根岸の子どもたちとの学校での直接の触れ合いという小さなコンテキスト (story) の中で形成されたり、発展したりしたアイデンティティである。一方、入試や外部試験 (STORY)、保護者やスタッフ (Story) などの教室外の要因によって、英語教育に関する自分の理想と他者の期待との間で葛藤する姿も見られた。しかし、単語や文法の確認用の教材やテスト、英語資格試験対策等が、子どもたちが英語学習へのやる気を高めたり、世界とつながったりすることと結び付いていると感じ、「外部試験で子どもが英語力を発揮できるような教育を前向きに受け入れる自分」が顕在化していった。LTI の定義でアイデンティティが葛藤や調和であると示されているように<sup>(40)</sup>、山田と同様に、根岸のアイデンティティには英語教育の理想と期待される英語教育との間の葛藤が見られ、根岸においては、葛藤の後の調和が顕著であった。LTI には教材などの物体との物理的な相互作用によって変容するという側面もある<sup>(41)</sup>。根岸は、子どもたちの単語や文法などの基礎的な英語力の向上のための教材を用いたり、ワールドアンバサダープロジェクトのミッションの一つとして英検の対策を取り入れたりした。そして、これまで行ってきた世界とつながり実践的にコミュニケーションをするための「Zoom 英会話」での経験があるからこそ、子どもたち自身がこれらの学習の必要性を感じるきっかけとなったと理解したことから、使用教材とアイデンティティの関連が見られた。

## 6. 結論と今後の課題

本研究では short story アプローチを用いて 2 名の日本人英語教師のアイデンティティを分析した。山田については、本人の内面や子どもとの関わりなどの個人的な文脈、同僚との関係という組織の文脈、コロナウイルスの蔓延防止や受験制度といった大きな社会的な文脈の相互作用によって、英語教師としてのアイデンティティが揺らいで小学校の教師としてのアイデンティティが前景化したり、小学校の教師としてのアイデンティティが英語教師としてのアイデンティティに影響を与えたりした。根岸については、子どもたちとの直接の触れ合いの中で英語教師としてのアイデンティティが強まる一方、入試や外部試験、保護者やスタッフなどの教室外の要因によって、英語教育に関する自分の理想と他者の期待との間で葛藤したり、調和したりした。両教師のアイデンティティの特徴は異なるが、入試制度などのより大きな社会的コンテキストの影響が共通して見られた。また、空間や教材とアイデンティティとの物理的な相互作用など、定義に見られる LTI の側面も明らかになった。

本研究ではインタビューを行った。通常、インタビュー調査ではインタビューーは研究協力者となるが、今回 2 名の教師は共同研究者として本研究に参画した。山田と根岸は、本研究をまとめるにあたり、次のように振り返った。

自分の経験や想いを語ることで「自分の現在地」を知ること、この先どうなりたいか、ありたいかを折りに触れ確認することは、子どもたちにとっても教員としても大切だと感じている。人が「自分の伸びたい方向」を理解するのはとても大切である。どういう授業を行うか (経験を得るか)、その中でどういう面に着目するかに直接的に関わる。また、伸びたい方向を自覚し、公言することで、他の人からチャンスをもたらえることもある。自分は他の人との交流がそれを自覚し、形づくるのに必要なので、これからも続けていきたいと考えている。(山田)

自分の思いや経験を言葉にすることで、自分の教師としてのアイデンティティや日々他者とのかかわりの中で経験していることを再認識するとともに、それらが自分の教育実践にいかにか大きく影響しているかを改めて認識することができた。日々忙しく過ぎていく学校現場において、立ち止まっ

て教師として大変重要な軸を見直すことは、非常に重要であると感じている。また、語りを開くことで、自分の現在地を知るだけでなく、より理想に近づくためにはどうすればよいのかヒントを得られたり、前に進むきっかけになっていることも実感している。これからもこうした語りを開き、自分を見つめなおすとともに他者からの気づきを得て成長していけたらと考えている。(根岸)

教師としての経験や思いを語り、相手から反応を得ることで、自己を(再)認識し、理想の自分に自ら近づこうとしたり、そうなるためのきっかけや援助を他者から与えられたりする可能性がある。今後は、校内や校外の研修として、経験や思いを語り、共有する場を設定し、それが教育実践にどのような影響を及ぼすのかについて検証したい。

## 引用文献

- (1) Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B. and Johnston, K., Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4(1), 2005, pp.21-44. [https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0401\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0401_2) (2023年8月31日アクセス)
- (2) Barkhuizen, G., Language teacher identity research: An introduction, In Barkhuizen, G (ed.), *Reflections on language teacher identity research*, Routledge, 2017, p.4.
- (3) 前掲書, pp. 4-10.
- (4) Barkhuizen, G., A short story approach to analyzing teacher (imagined) identities over time. *TESOL Quarterly*, 50(3), 2016, pp.655-683. <https://doi.org/10.1002/tesq.311> (2023年8月31日アクセス)
- (5) Nagatomo, D., *Identity, gender and teaching English in Japan*, Multilingual Matters, 2016.
- (6) 坂本南美「日本の高等学校に勤めるALTのアイデンティティ構築における事例研究」『岡山理科大学紀要. B, 人文・社会科学』54, 2018, pp. 89-96.
- (7) Barkhuizen, G. (2016), 前掲論文.
- (8) Barkhuizen, G. (2017), 前掲書, p.8.
- (9) 前掲
- (10) 前掲
- (11) 前掲