

論文



語り聴き合うことで捉え直される英語教育のあり方

示し、向き合い、つなぐ協働的オートエスノグラフィー

佐々木 陽太*

(都城工業高等専門学校)

中原 瑞公

(大島商船高等専門学校)

概要

本研究の目的は、「英語教育とは、英語を教えることである」という既存のあり方を超えた英語教育のあり方を探索することである。英語教師の資質や能力についての議論は、これまでほとんど画一的で技能的側面に偏重してきていた。こうした状況において、「英語教育とはどのようなものか」といった根本的な問いはほとんど問われないままになっている。本研究では、2人の英語教師が「英語教育とは何をするのか」をはじめとする問いに応答する形で協働的オートエスノグラフィーに取り組み、支配的な英語教育のあり方に代わるオルタナティブ・ストーリーを提示することを試みた。それに加え、オートエスノグラフィーを語り聴き合う機会を通して、私たちは単独では得がたい気づきを得ることができた。本研究は、英語教育のあり方を多面的かつ動態的に捉え直し、教師をはじめとする英語教育の関係者をより開かれた議論へと招く。

キーワード：英語教育の目的、教師の専門性、同僚性の獲得、再帰的探究、教育観・教師観の変容

© ALCE 2025. Except where otherwise noted, this article is licensed under the CC BY-SA 4.0 license

1. 背景と目的

1. 1. 英語教師の「資質」「能力」

日本の英語教育研究では、英語教師以外の第三者(英語教育研究者や文部科学省)によって英語教師の「資質」や「能力」に関する言説が規範的・制度的に規定されている。例えば、酒井、久村(2011, pp. 126-127)は「英語教師の専門能力」の構成要素として英語力、英語教授力、英語授業力、英語指導力、教職

としての適性の5つを挙げている。比較的新しい中等英語科教育法の入門書である卯城、桎葉(2021)も「英語科教員に求められる専門性」として英語力、英語科授業実践力、英語に関する専門的知識の3つを挙げている(山森, 2021, pp. 186-189)。さらに、大学における英語教員養成課程の方向性を示す「中・高等学校教員養成課程 外国語(英語)コアカリキュラム」(文部科学省, 2017)では、英語教員を養成するにあたって37項目の到達目標が示されている。そのうち23項目は「英語科の指導法」に関わるもので、カリキュラム／シラバス、生徒の資質・能力を高める指導、授業づくり、学習評価、第二言語習得の5領域

*Eメール: syota@miyakonojo.kosen-ac.jp

が挙げられている。残りの14項目は「英語科に関する専門的事項」に関わるもので、英語コミュニケーション、英語学、英語文学、異文化理解の4領域が挙げられている。

加えて、多くの学術論文において英語教師の専門性は、「専門能力」「資質」「能力」として数量的に把握できる項目として捉えられる。例えば、三上(2015)は、「英語教師の専門的成長には日常的・定期的な実践の振り返りが必要であるとすれば、それを可能とする簡便なチェックリストの開発が不可欠」であり、「チェックリストがあれば、振り返りの内容や結果を他の教師などと共有しやすく、互いの成長を目指した協働関係の構築にも役立つ」(p. 19)と述べ、「英語教師のための自己評価チェックリスト」を作成した。このチェックリストは「教科の知識・技能」(8項目)、「教科を教えるための知識・技能」(8項目)、「教科指導技術」(8項目)、「教師の成長に関する知識・技能」(8項目)の合計32項目からなる。三上(2017)では、正規採用2年目の英語教師に約8か月のアクション・リサーチに取り組ませ、その前後で6件法の質問紙で問う先述のチェックリスト(三上, 2015)を用いて、「英語教師の専門能力に関する認識がどれほど変化するか」(p. 270)を調べた。また、杉田(2024)は、「英語教師としての自分の能力や価値、英語の指導力などの現実を受け入れて前向きに授業を行うことができるようになるためには、どのような専門能力に対する「自信」を持てばよいのか」(p. 30)という問いから、若手英語教師を対象に、質問紙調査(25名)とインタビュー調査(2名)を行なった。この研究では、「英語力に対する自信」「英語指導力に対する自信」「英語授業力に対する自信」「教師の自尊感情」の26項目からなる質問紙(4件法)を研究協力者に回答させ、英語教師に必要な専門能力と自信の関連を統計的に分析している。

このような研究は、その意図や結論がどうであれ、英語教師の専門性をチェックリストに列挙できる項目と

して捉え、質問紙調査によって研究者主導で数量的に把握できると考えているところに問題があると筆者らは考える。チェックリストにおいて示される「専門性」や「専門能力」は「英語を教えること」に限定されており、英語教師は「英語を教える人」にとどまっているだけでなく、英語教師の専門性とは何かという問いへの答えを英語教師自身が主体的に見つけ出していくことが想定されていない。言い換えれば、英語教師が自らの経験や信念にもとづいて、自らの教師としてのあり方を手さぐりで探っていくこと、場合によっては、「英語の教育」「英語の教師」という枠を超えていくことの可能性が考慮されていない。

以上の文献や資料に見られるように、英語教師の役割や専門性に関する言説は、英語教師以外の第三者によって決められ、その内容は「英語を教えること」にほとんど終始していると言える。確かに、「英語を教えること」が英語教師の仕事(のひとつ)であることはまちがいない。上記の文献で示された「英語教師の専門能力」や「英語科教員に求められる専門性」、コアカリキュラムに示された到達目標はもちろん英語教師に求められるものである。しかし、このような前提のもとでは、英語教育は「英語の教育」であり、それ以上の議論はほとんどなされない。結果として、英語教師のあり方も「英語を教える人」という画一的なものになっている。英語を教えることとはどういうことなのか、また英語教育のあり方とはどのようなものかといった問いは、日本の英語教育研究のなかで探究されることはめったにない。例えば、鳥飼(2019a)は、学習内容や指導方法をほとんど問わず、何のために英語を学ぶのかが明確でないまま「4技能」(p. 40)に無批判な現在の英語教育のあり方を、まるで「ある種の宗教」(p. 41)のようだと指摘している。そのうえで、鳥飼(2019b)は、英語教育のあり方や目的について「人を育てる」という視点から再考することを要請している(p. 103)。このようなオルタナティブな見方は、既存の英語教育研究の主流においては立ち上がってこない。

大河内ほか (2022) は、教えるという行為は「その教師が何者であるかということ表現すること」であるという Cole & Knowles (2000, p. 2) の定義を引き、「教師が何者であるかには、その教師がこれまでの人生を通して作り上げてきた、思い、価値観、ものの見方、さらに経験が染み込んでいる。だからこそ、教師は自分が何者なのかを、過去、現在、未来という時間の連続性の中で探求し続けていく」(大河内ほか, 2022, p. 225) と述べている。英語教育も教育という営みのなかで考えられる以上、それぞれの教師が何者であるかについての答えを自ら探し求め、それらを表現することが求められるだろう。言い換えれば、制度や規範のなかで、第三者によって規定された「資質」や「能力」を受容する下請けや歯車に甘んじるのではなく、英語教師一人ひとりが自らの主体性を発揮し、自己探究に取り組んでいく必要がある。

1. 2. 教師自身が再帰的に自身の専門性を探究すること

日本語教育研究では日本語教師の専門性を捉え直す動きがある。古屋ほか (2021) は、日本語教師の専門性を「一般的・静態的専門性観」ではなく「個別的・動態的専門性観」によって理解することの重要性を説いている。「一般的・静態的専門性観」とは、「日本語教師の専門性はすべての日本語教師(あるいは、特定の分野で活動する特定の段階の日本語教師)に必要とされ、第三者によって規定される固定的な資質・能力であるという専門性の捉え方」(pp. 13-14) である。これに対して、「個別的・動態的専門性観」とは、「日本語教師の専門性は個々の教師によって異なり、各々が自らの実践を通して作り上げていくプロセスであるという専門性の捉え方」(p. 14) である。後者の捉え方に依拠することによって、「教師は自身の教育観や自身が参加している実践における経験を軸に、自身にとって何が必要な資質・能力かを自

ら規定することが可能になる」(p. 15)。

英語教育の現場でも、教師の専門性を再帰的に問い直し続ける立場を求める研究が全くないわけではない。言語教師、特に第二言語としての英語教師の専門性について、Fairley (2020, p. 1040) は、言語教師のアイデンティティが基本的に変化しにくく、言語教師教育のなかで明示的に焦点化する必要がある可能性 (Kelly, 2018, p. 131) を踏まえ、教師自身の内側から、あるいは教師の外側から来る影響によって、いかにして教師のアイデンティティが変容しうるかを示している。このうち、Fairley (2020) はより外的な影響として権力を取り上げる (p. 1043)。言語教育における権力は、ミクロやマクロのレベルを問わず教育システムのあらゆる領域に言われなければ気づかないほど浸透し、偏見や偏向といった偏りとして多大な影響を与えている¹。この様々な形で残存する偏りを教師が実践の中で再生産しないために、言語教師がこれらに自覚的である必要があると指摘する (p. 1044)。これらの議論を踏まえ、一見気づかないほど浸透した偏りに立ち向かうための具体的・実践的な手立ての一つとして、Fairley (2020, p. 1046) は “Why am I doing this?” などの問いを教師が再帰的に自らに問い直し、批判的に議論する機会を持つことを提案している。

Fairley (2020) の提案に類似する国内の取り組みとして、リフレクティブ・プラクティスが挙げられる。これは「経験をふり返ることで新たな意味解釈を引き出し、自身と自身の実践について理解を深めることに

1 Fairley (2020) は、偏りの一例として教科書内の白人文化への偏りや英語圏で開発された指導技術の促進 (Kumaravadivelu, 2016, pp. 74-79) などを挙げている。このような偏りは、日本で使用されている教科書などにおいても見られる。杉山 (2020, pp. 294-296) は、このような偏りは、2016年度版の教科書で登場人物の出身国が多様になるなどといった形で一定の緩和が見られた一方、「白人至上主義的な傾向」が見られなくなったわけではない (p. 295) と、依然として偏りが色濃く残り続けていることを指摘している。

よって問題の解決や成長を志向するための実践研究法」(玉井, 2019b, p. 56)であり, この形に倣うような実践研究はいくつか(e.g. 森本ほか, 2025)見られる。しかし, リフレクティブ・プラクティスはあくまでも「実践者による授業研究」(玉井, 2019a, p. 4)のための方法であり, Fairley (2020) のような既存の枠組みそのものを問い直す姿勢は見られない。日本国内の英語教師に対しても, 「英語の教育」の枠を超えた立場で再帰的な反省を重ね, 批判の目を自らに向け続けることが求められる(榎本, 2023, pp. 120-125)。

1. 1. で述べたように, 日本の英語教育研究において英語教師は「英語を教える人」であり, 英語教育は「英語の教育」である。英語教師は, 制度的・規範的に定められた「英語の教育」を無難にこなすことを求められる。英語教師のあり方はあくまでも「一般的・静態的専門性観」のもとで縛られていると言える。したがって, 「個別的・動態的専門性観」に依拠し, 英語教師一人ひとりが自らの経験やそこから立ち現れる問題意識にもとづいて, 「英語教師であるとはどういうことなのか, 英語教師であることは何を意味しているのか, なぜ私は英語教師なのか」(木村, 小畑, 2021, p. 32)という問いに取り組み, 英語教師としての自らのあり方を探っていく必要がある。

1. 3. 目的

1. 1. および1. 2. で指摘した問題を踏まえ, 本研究は「英語教育とは何をすることか」「英語教師とは何をすることか」という問いに対して応答するため, 英語教師でもある私たち(筆者)の経験をオートエスノグラフィー(autoethnography: AE)としてまとめ, それを語り聴き合うことで考えや実践にどのような変化があったかを協働して記述する。これらをまとめてオルタナティブ・ストーリーを綴ることで, 英語教育のあり方についての私たちなりの答えを提示し, そのあり方を再考することを目指す。

本研究を通して, 私たちは「一人の英語教師として, 「私」はどうありたいか, どのような英語教育を目指したいか, それはなぜなのか」という問いに対する答えを語り聴き合い, AEをまとめた。そして, それを共有し, 再び語り聴き合うというプロセスを何度も繰り返した。第3章ではその結果完成したAEを示す。加えて, お互いのAEを語り聴き合うなかで, 単独では得がたい変容がそれぞれの教育観や教師観に見られた。第4章では, 語り聴き合うプロセスを経て私たちの教育観と教師観がどのように変わり, 更新されたのかを示す。これにより, 読者(ほかの英語教師)が自らの経験や考えを振り返る機会を提供することも目指す。

2. 研究方法

2. 1. 協働的オートエスノグラフィー

本研究は英語教師である私たちの経験に焦点を当てているため, オートエスノグラフィー(autoethnography: AE)を方法として用いた。AEは, 「調査者が自分自身を研究対象とし, 自分の主観的な経験を表現しながら, それを自己再帰的に考察する手法」(井本, 2013, p. 104)である。AEは個人の主観的な経験(の記憶)を主なデータとするため, ときに「語られている内容が事実かどうか, 信憑性がなく, 客観性を欠いているのではないか」という疑問に晒されることがある。しかし, AEでは「経験した「事実」を正確に描くことよりも, 経験についての「意味づけ」を表現することが重視されている」(井本, 2013, p. 108)。そして, AEは「意味づけ」された書き手の経験が読み手やコミュニティに対してどのような接点を持ちうるかということを重視する。言い換えれば, AEは「自己物語を介した対話的・共感的なコミュニケーション」を追い求める(土元, 桂, 2025, p. 9)。

本研究はAEのなかでも協働的(collaborative)AE

に依拠する。協働的 AE は、「自己探究に焦点を当てつつ、それを調査者の集団のなかで集合的 (collectively) かつ協働的に (cooperatively) 行う」(Chang et al., 2013, p. 21) AE の形態である。協働的 AE では、それぞれの調査者は自らの経験や信念、実践などを記述し、互いに共有し、共通のテーマを分析、解釈することを目指す (pp. 23-24)。

AE を他者との協働によって行う研究としては中井、丸田 (2022) や沖潮 (2013) などがある。例えば、中井、丸田 (2022) では、CODA (Children of Deaf Adults) としての中井と SODA (Siblings of Deaf Adults/Children) としての丸田には、ともに「マイノリティの要素を持ちながらも他者からは認識されない「見えないマイノリティ」」(p. 92) であるという、内部者 (インサイダー) としての共通性があった。この共通性を生かして、彼らはろう者家族として経験してきた「生きづらさ」を記した AE を共有し、語り合うことを通して、ろう者家族の「生きづらさを生み出す構造」(p. 91) を明らかにした。また、沖潮 (2013) は対話者 (大学院の指導教員) を設定して、障害を抱える妹との関係を記した AE を協働的に解釈した。沖潮は、「対話者からの疑問や問題提起、感想などによって自然に自己を客観視し、新たな自分への気づきが生まれやすくなり、より自己探究を深めることが期待できる」(p. 169) と述べている。

本研究でも、筆者である私たちはともに (中等教育の現場を数年経験し、高等教育の現場に入った) 英語教師であり、実際に自らのフィールドで英語を教えているという点で、内部者としての共通点を持っている。また、従来の英語教育研究における英語教師のあり方に疑問を持ち、AE を通して英語教師としての自らのあり方を探っているという点でも共通している。一方で、教育観や教師観の細部は異なっている。AE を単独で実施するのではなく、語り聴き合うことを通して協働的に実践することで、それぞれの経験や教育観、教師観を複眼的に分析、解釈できると考えた。以

上の理由から、本研究では協働的 AE を方法として採用した。

2. 2. 協働的オートエスノグラフィーの文脈

第3章では、英語教師である私たちの AE を綴っていく。本節では、本研究の始まりと論文完成までの流れを述べる。2023年10月、中原 (第二著者) はある学会で自らの英語教師としてのあり方を探る AE を発表した。質疑応答の終わりにオーディエンスに対して「私の AE を読んでコメントをくださる方、いっしょに AE に取り組んでくれる方を募集しています」と呼びかけたところ、その場にいた佐々木 (第一著者) が中原に声をかけ、本研究が始まった (佐々木と中原は大学院での後輩と先輩の関係にあり、お互いに関わりはあったものの、本格的に交流するのはこれが初めてのことだった)。

まず、2023年11月に第1回の語り聴く場 (対面) を設けた。第1回では、英語教育に対して感じている違和感やフラストレーションという漠然としたテーマで、お互いの問題意識を共有した。当初は、佐々木が中原の AE を読み、それにコメントするという形式を考えていたが、お互いに問題意識を共有するなかで、「一人の英語教師として、「私」はどうありたいか、どのような英語教育を目指したいか、それはなぜなのか」という問いに対して2人で答えていくことになった。それ以降、対面とオンラインを併用しながら、2024年6月まで6回 (第2回から第7回) にわたって問いに対する答えを語り聴き合い、AE をまとめ、それを共有し、再び語り聴き合うというプロセスを繰り返した。第3章と第4章で示す AE は、そのプロセスを経て出来上がったものである。なお、語り聴く場で語られた内容や AE に記された内容は、筆者らの記憶によるところが大きい。しかし、2. 1. で述べたように、AE を用いる研究では、「経験した「事実」を正確に描くことよりも、経験についての「意味づけ」を表現することが

重視されている」(井本, 2013, p. 108)。AEを用いる研究では、仮に調査者の記憶だけを頼りにAEが描かれて(書かれて)いたとしても、それにより研究としての価値が下がるとは考えない。「記憶に頼るところが多く、信憑性がない」という指摘はAE研究には当てはまらない。ただし、日記やメモなどの情報源が手元に残っている場合は、出来事の記憶を可能な限り正確に把握するために参照した。

語り聴く場では、研究倫理に関わることをその都度確認した。すなわち、(1) 話したくないことについて話す必要はないこと、(2) 語り聴く場で知り得た内容を許可なく第三者に漏らさないこと、(3) 共感的に受け止めること、の3点である。また、双方の同意を得て、語り聴く場の様子を録音、録画し、AE執筆時に見返せるようにした(対面時にはボイスレコーダーで録音し、オンラインではMicrosoft Teamsの機能を用いて録画した)。

3. 私たちのオートエスノグラフィー

3. 1. 佐々木のオートエスノグラフィー

本節では、私(佐々木)がどのようにしていまの教育観を持つに至ったかを記述し、「英語教育とは何をするのか、何を指すのか」「英語教師とは何をする人か」という問いに対して応答する。

3. 1. 1. 私のなかにある理想の教員について

教育について学んでいくうちに、自分がどのような人間かについて見つめ直す機会は多いと考える。そのような機会のなかで「自分はどのような人間か」について考えるときに、私の身内で、「自分(身内自身)は人間じゃないから」と周囲に言っている人がいることをよく思い出す。まさにこの「人間じゃない」、すなわち周りのマジョリティとは決定的に何か違うという感覚は、私にとっての目を背けたくなる問題として自分の

目に繰り返し飛び込んでくるようになった。そうして2023年秋、精神科を受診した私は、自分にADH(Attention Deficit Hyperactivity: 注意欠陥多動性)²があることを知ることとなった。受診の結果を聞いたとき、私は自分がなぜ「人間じゃない」のかという理由を示してもらった感覚を覚えた。その理由は、私の「個性」を形成する現在に至るまでの大事な要素である。同時に、受診結果は過去から当時に至るまでの生きづらさや困難の原因にもなってきた「スティグマ(烙印)」としても立ち現れるようになった。ここから、私が過去に経験してきた孤立、そして教育のなかで受けてきた支援について考えるようになった。

中学生時分を振り返れば、おそらく私はこの個性／スティグマに振りまわされていたように思う。授業中、好きな先生には周りの目も気にせず話しかけ続け、あまり好きでない授業では居眠りや隠れて読書をするような生徒だった。そして、時折くる同級生のからかいには真正面から言葉をぶつけ返していた。そんなことが原因かどうかは不明だが、中学1年生のときにひどいいじめに遭っていた。中1当時の担任はあまり気にかけてくれなかったが、中2、中3の担任を後に受け持っていただく英語の先生(A先生)にはよく気にかけてもらっていた。彼女は、授業中気が済むまで話し

2 社会によく周知されているADHDという呼称は、Attention Deficit Hyperactivity Disorder(注意欠陥多動性障害)を指す。ADHとは、神経発達症(発達障害)として診断を受けているかという点で異なる。ただ、その診断を受けられるかどうかについては、WAIS(Wechsler Adult Intelligence Scale: ウェクスラー成人知能検査)などの知能検査の結果や困りごとの大きさなどをもとにしながら精神科医が判断する。私(佐々木)は、2023年秋の受診の際に診断をもらうかどうかを医師に尋ねられた。当時の職場では、ADHの診断が教師に求められる資質がないということの証明となり、結果的に失職してしまうのではという不安があった。そのため、その場では診断を受けることを断った。現在は改めて診断を受け、投薬による治療を開始することを検討している。

かけ続ける私の話をすぐに制止し、授業進行を優先することもできただろう。しかし、彼女は私の話を否定することなく聞いてくれた。それだけでなく、いじめで当時悩んでいた私の話を聞く機会を放課後に設けてくれたりもした。そこで私が話す悩みや苦しさに対して、「そやでなあ」と共感を示し、寄り添ってくれた。当時悩みを打ち明けられる友人もほとんどおらず、いじめられていることを親にも言えなかった私にとって、彼女との関係が学校内でほぼ唯一のこぼのつながりだった。このこぼのつながりは、当時の学校生活を送るうえで命綱であり、おそらくこれがなければ学校に行けなくなっていたであろう。その後、先生方の尽力があって様々な措置が取られ、中2ごろにはいじめはなくなっていた。健全な人間関係を徐々に築き始めた私は、中学を卒業するころには彼女のような英語の先生になりたいと強く考えるようになっていた。このようにしてこぼのつながりのなかで救ってもらった経験は、私のなかで英語教師を目指す大きなきっかけとなったとともに、目指す理想像に不可欠な要素としていまなお心のなかにある。

3. 1. 2. 現場での実践との乖離をどのように埋めつつあるか

大学の教員養成課程を卒業して修士課程に進んだ私は、とある高校で非常勤講師として勤務し始めた。そこで、描いてきたこぼのつながりを感じられる教育が実践できると期待に胸を膨らませていた。しかし、すぐに現場で求められている英語教育と私が目指す英語教育とのあいだに、埋めがたい乖離を感じるようになっていた。現場では、ある一学年の科目をクラスごとに分けて担当する形式が取られていた。そこでは、定期テストや外部試験、模試の結果を改善するような英語の「指導」が要求された。横並びで指導を行っていたため、私が目指す教育を実践する余地はほとんどなく、こぼのつながりに生徒が触れられる機会はほとんど見当たらなかった。そんな状況が1年

ほど続き、私は英語教師としてどのようにこぼのつながりを教育実践として作っていけばよいか分からなくなってしまうていた。

このような乖離を感じていた修士2年のころ、通年で教育相談や学級経営について学ぶ複数の授業を履修することができた。それまで教科指導と生徒指導を完全に分けて考え、英語の教員は英語教育を通してのみ関わるができると考えていた私は、栗原(2017)が提唱する MLA (Multi-Level Approach: マルチレベルアプローチ) に出会った。ここでは、心身が健康で「平和で民主的な社会を形成できるよう」(栗原, 2017, p. 9) な生徒を育てることを目指す。そのために、教師は生徒が安心して目標に取り組める集団環境を醸成し、それとともにそれぞれの生徒と共感的な関係を結ぶことが求められる。このような理論体系と実践的指導方法を学ぶなかで、私は教科教育の前に立ち現れる教育そのものの目的に初めて目を向けることができた。このようにして、私はこの経験をもとにこぼを使って人と関わるという基本的機能に着目し、その機能に着目した実践を英語教育でも行っていく必要があるのではないかと考えるようになった。MLAのプロセスでは、生徒がどのように他者と関わっていけばよいかについて学ぶことを目指す SEL (Social and Emotional Learning: 社会性と情動の学習) が実践されることがある。これは、「(a) 自己への気づき, (b) 他者への気づき, (c) 自己のコントロール, (d) 対人関係, (e) 責任ある意思決定の5つの能力に焦点を当て、相手との相互理解のためのスキルを学ぶ」学習である(山田, 2017, pp. 38-49)。例えば、包丁の使い方を習ったときを思い出してほしい。「上から押し付けるより、前後に引いた方がよく切れる」ということよりも、しばしば優先されて「包丁を人に向けてはならない、包丁は人を傷つける道具にもなりえる」ということを学んだのではないだろうか。こぼは便利な道具であるといえるが、ときに人を傷つけ、社会に分断を生む道具になりえる。英語を正確

に、そして流ちょうに使えることは確かに重要なことである。しかし、それ以外にも英語教育を通して学ぶことができる大切なことがあるように思える。確かに、MLAそのものは「英語の」指導には何ら関係ない部分が多い。しかし、英語教育も教育である以上、目指すべきところは大きく変わらないだろう。一見無関係なようにも見える教科指導と生徒指導をつなげ、教育そのものの目的に目を向けられたのは、いまにして思えば従来の教科指導の枠を飛び超えて接してくれた中学校時代のA先生の姿を目の当たりにしていたことが大きい。彼女の存在が、教科指導と生徒指導とをつなげてくれたのだと思う。

以上の経験を踏まえ、私は「英語教育とは何をするのか、何をを目指すのか」「英語教師とは何をする人か」という問いに対して、「誰しもが孤立や迫害を受けなくてよく、生きるうえでこれ以上傷を負わない社会の形成に資する英語教育」を目指したいと考える。現在、英語使用者は世界中に多くいることは言うまでもない。日本の英語教育は、日本語と英語という違うことばにふれることを通して、自己と他者をはじめとする様々な異質と、ことばを用いていかにして関わりあって相互理解を結ぶかを学べるところに唯一性があると考え。ことばで関わる異質は、遠い異国の地に住む人びとであるとは限らない。教室で隣に座るクラスメートも、自己とは違う異質であることには変わらない。英語そのものを学ぶことだけでは、ことばによって多様な異質と健全に関われるようになるかは期待できない。ことばを使ってつながりを作ることを学ぶ場を英語教育が設け、そのなかで「包丁を人に向けてはならない」ことを学んでいくことで、一人ひとりの異質が同居する社会のなかでことばによって関わるのが可能となる。そのような社会を目指すために、英語教師として、私はそれぞれ違う他者とことばによってつながることができる場を提供し続けたいと考える。

3. 2. 中原のオートエスノグラフィー

本節では、私(中原)の経験についてのAEを綴り、「英語教育とは何をするのか、何をを目指すのか」「英語教師とは何をする人か」という問いに対する私なりの答えを示す。しかし、その答えはあくまでも暫定的なものであり、この先も揺らぎ続けていく可能性を持っている。

3. 2. 1. 専門科目と教育実習での違和感

私は英語教師になることを志し、2015年4月、教育学部英語教員養成課程に入学した。漠然と「英語教師になりたいな」と思っていた私にとって最初の転機となったのは、専門科目や教育実習において直面した息苦しさである。養成課程では、英語科教育法やマイクロティーチング、教材分析、評価論など多様な講義が提供され、英語教育学について幅広く学ぶ環境が整っていたが、「学習指導要領で求められている「資質・能力」をいかに育むか」という点から全ての議論が始まっていた。そこでは、学習指導要領や英語教育の「当たり前」³を再解釈したうえで「よい授業」を自分なりに手探りで見出していくことが事実上禁止されていた。

養成課程では、教員免許状の取得のための要件として、3年次に附属学校で1か月間の教育実習に取り組む必要があった。教育実習では「学習指導要領からいかに外れずに、フォーマットに沿って学習指導案を書くことができるか」が求められていた。目の前の生徒と向き合い、自分なりの「よい授業」の感覚を見出していくのではなく、学習指導要領の文言をいかに言い換え、見栄えのよい学習指導案を書き上げるかと

3 ここでいう英語教育の「当たり前」とは、例えば、「英語ができれば世界中だれとでも意思疎通できる」「英語は英語で学んだ方がよい」「英語を学習する目的は英語が使えるようになることだ」(久保田, 2018)など、英語教育の内外で素朴に信じられている言説を指す。

いうことに多くの時間を費やさなければならなかった。授業でも「あらかじめ指導教員のチェックを経た細案（授業の詳細な流れ、教師と生徒の発言を全て記したもの）通りに授業できるか」が求められ、目の前の生徒と1回りの偶発的な授業を作ることは許されなかった。「こんなことをするためにここに来たのではないのに」とモヤモヤし、指導教員に反論したい衝動を必死に抑えながら1か月間を乗り越えた。このように、専門科目や教育実習では息苦しさや無力感を経験した。しかし、逆に、その経験が反動となり、「もうやりたいようにやらせてもらいます」というある種の「反骨心」が自分のなかに芽生えたように思う。

加えて、検定教科書に掲載されている題材をどう扱うかという点にも意識が向くようになった。現在、外国語科の検定教科書には様々な題材が掲載されている。なかには戦争と平和、人権、環境問題など、センシティブな問題もある。例えば、高校用教科書 *ELEMENT English Communication I* (卯城ほか, 2022) では、広島と長崎で2度被爆した「二重被爆者」である山口彊の経験について述べた英文 (Lesson 4. Messages for World Peace) や、南アフリカ共和国のアパルトヘイトとネルソン・マンデラについて述べた英文 (Lesson 8. Standing Up for Human Rights) などが掲載されている⁴。また、*FLEX English Communication I* (池田ほか, 2022) では、パキスタン生まれの人権活動家であるマララ・ユスフザイの半生について述べた英文 (Lesson 4. Malala: Fighting

for Women's Rights) を扱っている。*Grove English Communication I* (笹島ほか, 2022) には、プラスチックごみによる海洋汚染の問題について述べた英文 (Lesson 7. Plastic Polluting our Oceans) やスウェーデン生まれの活動家グレタ・トゥーンベリの活動と気候変動 (Lesson 10. Greta Thunberg: No One Is Too Small to Make a Difference) について述べた英文がある。外国語科は、「あなたはこの問題について何を考えるか」「あなたは他者や社会とどう向き合い、どう行動していくか」という問いに対する答えを、学習者一人ひとりが自らの「ことば」として考え、表現する場を提供できる。しかし、私が教育実習期間中の授業観察や公開研究授業などで見たのは、「外国語表現の能力」を育てることに重きを置いているにも関わらず、題材との関連で学習者自身が語る「ことば」が軽視されている授業だった⁵。言い換えれば、「私たちは何のためにことばを学ぶのか」(細川, 2012, p. 255) が不問のまま、「能力」の育成が目指された授業だった。

上述の経験は、「英語教育とは何をする事か」「英語教師とは何をする人か」という核心的な問いを私に突きつけた。これ以降、私は「いかに教えるか」に先立って存在する「何を、なぜ教えるか」という問いをたえず考えるようになった。しかし、皮肉なことに、あ

4 平成30年に告示された現行の学習指導要領下では、高等学校の外国語科(英語)は、総合的な英語力の向上を図る英語コミュニケーションⅠ、英語コミュニケーションⅡ、英語コミュニケーションⅢと、スピーチやディスカッション、まとまりのある文章を書くことなどを通して発信力の向上を図る論理・表現Ⅰ、論理・表現Ⅱ、論理・表現Ⅲという6つの科目がある。6つのうち、英語コミュニケーションⅠは、英語を履修する場合、全ての生徒が履修しなければならない科目(必修科目)である。

5 非常に印象に残っている授業がある。学部4年生のとき、ある高校(進学校)の公開研究授業を観察した。授業は「世界規模の水問題に関する英文を読み、「私たちにできること」を表現すること」を目標としていた。そこでは、一見すると技能統合の「よい授業」が展開されているようだった。授業後の検討会でもほとんどのコメントは授業を高く評価するものだった。しかし、当時の授業観察記録ノートを読み返すと、私の目には「よい授業」とは映らなかったことが記されている。生徒たちは一様に「水を節約する」という紋切り型の意見を吐き出すだけであり、生徒たちの「ことば」が私には伝わってこなかったからである。これは、生徒たちの問題というよりは、題材に対する批判的なまなざしを欠いた教師の問題であると私は解釈した。

くまでも「英語の教育」の枠内に閉じこもっていた私は、自らのフィロソフィー（教育観、教師観）について語る「ことば」を持っていなかった。

3. 2. 2. 「ことばの市民」との出会い

3. 2. 1. で述べたように、私は英語教員養成課程で展開される専門科目の授業や教育実習のあり方になんとも言えないモヤモヤを感じてはいたものの、それでも（「英語を教える人」という意味での）英語教師になることを愚直に目指していた。私にとって英語教育は「英語の教育」だった。しかし、修士課程在学中に、細川（2012）の「ことばの市民」という考え方に出会い、自らの教育観と教師観を根本的に問い直した。「ことばの市民」とは、「ことばによって自律的に考え、他者との対話を通して、社会を形成していく個人」（p. 261）であり、「ことばの市民」であるということとは「ことばによって自己を表し、他者を理解し、その他者とともに社会をつくっていくという行為」（p. 262）である。そして、「ことばの教師の専門性」とは、「多様で複雑な社会・文化とそこで暮らす人間についてことばで考えるためのプロセスを生み出すこと」（p. 263）にあるという。

この記述がきっかけとなり、私にとっての英語教育は「英語の教育」ではなく、「ことばの教育」となった。その究極的な目的も、「四技能」や「英語力」を学習者に育むことではなく、「ことばの市民」を育てることになった。しかし、同時に、「私はどのような「ことばの教育」を目指すのか、それはなぜなのか」という終わりのない問いに苦しむことになった。

3. 2. 3. 「ことばの教育」とアンチレイシズムをつなぐこと

「ことばの市民」という考え方との出会いと並んで重要な経験は、教育と研究の延長線上でアンチレイシスト（レイシズムに抗う人）を自認するようになり、「ことばの教育」を社会正義のための教育や人権教育とつ

なげようと試みるようになったことである。アンチレイシストを自認するようになる過程では、自らの善良さ（私は差別しないし、差別されていないという思い込み）を問うこと、日本社会のレイシズムの現状を理解し受け止めること、「日本人」としての特権的なポジショナリティを自覚することが重要だった。また、レイシャル・マイクロアグレッション（日常生活において悪意なく繰り返される人種差別言動）（スー, 2010/2020）についての学びも必要だった。これらの経験なくして、アンチレイシストとしての目覚めは不可能だったからだ。

私は教育と研究の延長線上でアンチレイシストを自認するようになったため、両者を分けて考えることはできない。「ことばの教育を通して私なりのアンチレイシズムを実践する」というのがいまの私の理想の姿である。私にとって「ことばの教育」は、究極的には「ことばと文化、人種、ジェンダー、障害などあらゆるカテゴリーに関わる差別や抑圧に抗うためにできることを学習者が自己再帰的に考える場」である。その際、「学習者が自らのマジョリティ性（たとえば、「日本人」であること、「聴者」であること）を自覚し、いかに脱中心化できるのかを自己再帰的に考えること」が重要だと考えている。「ことばの教師」としての私の役目は、「ことばと文化、人種、ジェンダー、障害などあらゆるカテゴリーに関わる差別や抑圧を、問題として教室において積極的に取り上げること」「自らのマジョリティ性（特権）と向き合えるような「揺さぶり」の機会を学習者に提供し続けること」である。現在は、「レイシャル・マイクロアグレッション（日常生活において悪意なく繰り返される人種差別言動）についての学びを通して、学習者の人種言語観（人種と言語をとりまく諸問題についての見方や考え方）やコミュニケーション観に揺さぶりをかけ、善良な自己像の問い直しを促す授業」を構想し、実践しようとしている（中原, 2024, 2025）。

4. 協働的オートエスノグラフィーによって得られたもの

お互いの AE を共有し、語り聴き合い、そして再び AE を書き、自己と向き合うという協働的なプロセスを繰り返すことで、私たちは一人では獲得できない学びや気づきを得て、自らの教育観と教師観を拡張することができた。以下では、私たちのそれぞれについて、どのような変容がもたらされたのかを述べる。

4. 1. 佐々木の教育観・教師観の拡張

MLA を学んだことによる教育観の更新が行われる一方、協働的 AE によって、不当な社会構造に抗う個人像にも触れることができた。2023 年 10 月に行われたとある学会で、この研究を共同で進めている中原さんの研究に出会った。中原さんの研究は、社会に対して批判的なまなざしを持つ「市民」を育てるためのことばの教育と英語教育が会おうことを目指したものだ。この研究に触れるまでの私は、個々人が持つ弱さに寄り添おうとする教育を志向していた。しかしこの研究は、弱さではなく同時に持ち得る特権性にそれぞれが反省的になり、差別を生み出す社会構造に対して抗うことを目指すことばの教育を志向していた。そのような視点は、当時の自分には持ち合わせていないものだった。そして、過程や問題意識こそ違えど、目指す地点は私の教育のあり方と極めて似ていると感じた。そこで中原さんに声をかけ、本研究を共同で始めるに至った。

AE を語り聴くプロセスを中原さんと繰り返していくなかで、自分自身に対する考え方や人間に対する捉え方が大きく変化することとなった。AE を書き綴る以前は、自分のスティグマやそれによって傷を負った部分に対してのみ焦点を当てることができていた。しかし、中原さんと共同で研究を進めていくなかで、マイノリティ性を持つ私もまた男性であり、日本語を流ちょう

に扱うことができるという側面を持ち合わせていることに気づいた。これらの特徴は、特に現代の日本社会で特権的と言えるだろう。「足を踏まれている痛みは踏まれている人にしか分からない」という言葉があるが、初めて自分が踏んでいる側に回ってしまっていることもあるかもしれないということに気づくことができた。そして、この気づきは、自分も人を傷つけてしまっているかもしれないという反省的な視点を持ち続ける必要性を私に痛感させた。

このように自分に対しての見方や捉え方が変わったことで、もともと持っていた二元論的な人間観もより多層的な人間観へと変容を遂げつつある。それまでは他人に対して「この人はこういう特徴があるから特権的だ」「この人は抑圧されている」などと、ある 1 つの特徴だけを見てその人の境遇やほかの側面を無視して決めつけてしまっていた。当時もそれは短絡的な考え方であると理解はしていたが、よどみのように自分のなかで残ってしまっていたように思う。しかし、自己の捉え方が協働的 AE を書き綴るなかでかなり変わったおかげで、それまで無視してしまっていたほかの側面に目を向ける必要性を本当の意味で理解するに至った。そして、比較的単純な二元論の人間観は、「こういう特徴がある一方、ほかの側面もあり、また自分からはいま見えていない要素も持ち合わせている」というような、パッチワーク的な人間観へと変容を遂げている。

このような変化を経験した私は、「もしかしたら、意図せず相手を傷つけてしまっているかも」という視点を持ったコミュニケーションが学べる場を私自身の授業実践のなかで構築することを目指している。MLA や中原さんとの協働的 AE で得られた多くの視座をもって、2024 年度から実験的に複数の実践に取り組むことにした。

まず、ことばのつながりを学習者が感じ、「自分が傷つける側に回っているかもしれない」という反省的な視点を獲得するに至ることができる場を教室内で作る

ことを目指した。そのために、まず学習者一人ひとりが授業のなかで「自分は存在していいんだ、活動していいんだ」という、ある意味で当たり前の安心感を持って活動に取り組めるような学級経営のための手立てをいくつか導入した。始めに、ポジティブな行動への介入と支援 (Positive Behavioral Intervention and Support: PBIS. Sugai & Horner, 2020, p. 120) という手法の部分的な導入を試みた⁶。実際のクラスでは、年度初めの授業開きの際に「佐々木クラスの3つのルール」と称して、(1) お互いを尊重しましょう、(2) 自分の学びに責任を持ちましょう、(3) 安全な学級環境を作っていきましょう、という3つの目標を共有した。それぞれの目標のもとには、「困ったときはお互い助け合います。誰かを頼るし、頼られます。」「居眠りを、いろいろな手立てを使ってなくします。」「立ち歩く際には、椅子を机の中に直します。」など、それぞれの目標に対応する具体的な行動をいくつか示した⁷。現在この実践は2年目に入っているが、年度初めに自らの実践者としての立ち位置を生徒や学生に明示するという意味では、ある程度効果があると実感している。また、普段の授業からペアワークやグループワークを多用することになっている。このことは単にコミュニケーションの量を増やすことにもつながるが、PBISによってコミュニケーションの質を向上させることも期待される。時に、10回を超えて行われるペアワークやグループワークによって、学習者はまず自らが最も使い慣れている言語で「協力するには何が必要か、どんな

ことに配慮すればよいのか」という点に意識を向けやすくなると考える。

また、英語の発音や読解ができないことを前向きに捉えられるような働きかけも実践を試みている。具体的には、授業内での発言や使用する教材において、よりアファーマティブな言い回しを採用している。それらを個人の実践にとどめるだけでなく、学年で共通して使用する副教材についても適用した。その際、同学年担当のほかの教員とやり取りを重ね、アファーマティブな言い回しの必要性を共有した。結果少し時間がかかったが、副教材の言い回しの改善に全体で取り組むことができた。この実践を通して、ほかの教員とやり取りを重ねて新たな考え方を共有することや、「この言葉によって傷つけてしまわないか?」という問いを私やほかの教員たち自身に向けることを経験した。その結果、ことばのつながりや揺さぶられる機会は、学習者だけでなく教師に対しても起こりえることに新たに気づくことができた。

しかし、依然として教育という営みは常に暴力性をはらみ、ときに学習者を傷つける。大学に入学してすぐに受講した教養ゼミで同級生が放った、「教育とは洗脳である」という言葉がずっと忘れられない。ある個人の人生に関わる仕事として、教師が学習者の人生を不当に捻じ曲げてしまう⁸ようなことは到底許されない。しかし、英語教師として学習者の前に立つなかで、学習者をどうしようもないほど傷つけてしまった経験が全くないとはとても言い切れない。そしてこのとき、「ことばのつながり」という言葉がいかにもろく、無力であるかを突きつけられるのである。一度くしゃくしゃになった紙のしわは二度と元に戻らず、一滴の絵の具で濁った水は二度と澄むことはないだろう。そ

6 PBIS自体は1990年代に障害をもつ生徒への個別的な支援策として初めに提唱された。学習者に抽象度の高い目標と具体的な行動を同時に示し、それが出来ている際に直接的なフィードバックを返すという手法などがよく用いられている。本実践では、普段行う授業中の関わりのなかで直接的なフィードバックを十分に返せているとは言いがたく、この目標が形骸化してしまう恐れが考えられる。

7 これらの文言はPBISの事例を踏まえて作成し、いずれも実際に生徒らに共有したものである。

8 議論の本筋ではないため、何をもって「捻じ曲げてしまった」と言えるのかはここでは議論しない。しかし、この問いもまた教育のあり方の根幹に関わるものであると考える。

れでも、私はことばのつながりの作用を信じ続けた。教師と学習者という非対称的な関係のなかで、そして学習者どうしのなかで、具体的にいかにことばのつながりを持てる場を醸成し維持していくかという問いについて、私はまだ明確には答えることができない。教育に携わることができるあいだは、これらの問いに暫定的な答えを出し続け、そして悩み続けたい。

4. 2. 中原の教育観・教師観の拡張

私(中原)は「ことばの教育」を社会正義のための教育や人権教育とつなぐことを志向してきた。しかし、本研究のプロセスを通して、佐々木さんが抱えてきたような個々人の生きづらさや痛みにはほとんど関心を払ってこなかったのではないかと気づいた。例えば、過去に私が関わってきた生徒や学生との関係を振り返ってみると、「授業時間にじっと座っていることができない=落ち着きがない」「学習活動の指示を聞くことができない=注意力がない」「読みやすい字を書くことができない=怠惰である」「大きな声で発表することができない=主体性がない」などとレッテルを貼り、彼ら／彼女らの人間性にも否定的な意味づけをし、正面から向き合うことを避けてきたように思われる。私は「ことばの市民」を育てるための「ことばの教育」という理念を大切にしながらも、私自身が「ことばのつながり」(佐々木さん)を生徒や学生と築くことに失敗していた。

いま私が「ことばの教師」として心がけているのは、大人=教師が考える理想の枠組みに学生を押し込めないこと、彼ら／彼女らとことばによってつながろうとする試みをやめないことである。それは「ことばによって自己を表し、他者を理解し、その他者とともに社会をつくっていくという行為」(細川, 2012, p. 262)にほかならず、一人の「ことばの教師」である私自身の「ことばの市民」としての実践なのである。

しかし、このように自らの実践を支える理念を明確

にしても、かえって釈然としなくなったことがある。それは、教育という営みそのものへの疑念や恐れである。教育は本質的に、「個性」を持つ者に「スティグマ(烙印)」を与え、そして「正常」とされる状態に矯正しようとする営みなのではないか。そして、意識的であれ無意識的であれ、教師もそれに進んで貢献しているのではないか。

佐々木さんの経験を聞いて、数年前に読んだ「人権教育は、ありえない」(あべ, 2008)と題するブログ記事を思い出した。長くなるが引用する。

なにが教育をなりたせるのか。たとえば、学生みんなが席にすわって授業をきく。授業に参加する。これをあたりまえのことだと想定すること自体が、おそろしい発想だ。(中略)わたしにとって、授業にならない教室というのは、とても自然なことだとおもえる。50分も席にすわりつづけるなど、すべての人間ができることではない。あたりまえのことだ。(中略)安定、効率、安心、そんなもののために、最初からいなかったかのようにあつかわれているひとたちがいる。そうしたひとを排除することで授業がなりたっている。排除はしかたがないとはいわせない。そして、排除しているのは、はっきりとした事実である。統制のきくひとたちが参加する学校。そこでなにがおしえられようとも、人権侵害を前提とした社会システムにほかならない。

数年前に読んだときにはこの記事に全く共感できなかった。「なんでそんなに悲観的に考えるのか」というのが率直な感想だった。しかし、いま佐々木さんの経験を聞いたうえで読み返すと腑に落ちる。私は自らが教える学生を「排除」し、「統制」してきた。もちろん、「じゃあどうすればいいの」と自分の実践の正解が分からなくなり、教育に携わっていることが怖くなる。しかし、この分からなさや怖さを忘れずにいたい。

5. まとめと今後の課題

本研究では、「英語教育とは何をするのか」「英語教師とは何をする人か」という問いに対して応答するため、私たちは互いの経験を語り聴き合い、2つの問いに対する答えをAEとしてまとめた(第3章)。加えて、語り聴き合うことを通して教育観や教師観、実践にどのような変化があったのかについても記述した(第4章)。私たち2人の協働的AEが示す英語教育や英語教師のあり方は、「英語教育とは、英語の教育である」「英語教師とは、英語を教える人である」という自明視された枠組みでは捉えきれないものであることが分かる。確かに、私たちは英語の知識や技能を「教える」ことに従事している。しかし同時に、既存の枠組みにとらわれず、それぞれが理想とする「ことばの教育」も追求したいとも考えているのである。

もちろん、本論文で示したのは「私たち」の暫定的な答えにすぎない。いまある英語教育のあり方に代わって、「英語教育や英語教師はこうあるべきだ」という別の規範を打ち立てたいのではない。私たちがねらっているのは、本研究を足がかりにして、「英語教師であるとはどういうことなのか、英語教師であるとは何を意味しているのか、なぜ私は英語教師なのか」(木村, 小畑, 2021, p. 32)という問いに、一人ひとりの英語教師がその答えを出すことに取り組み、自らの英語教師としてのあり方を探っていくことである。

本研究の意義は次の3点にまとめられる。まず、「ことばの教師」の教育観や教師観の変容(拡張)に資するという協働的AEの方法論的な強みを示したことである。私たちは、お互いの経験や問題意識を語り聴き合い、AEを執筆するプロセスを繰り返すことで、自身の教育観や教師観を更新した。それは、一人でAEを書いているだけでは決して実現できないものだった。2点目として、協働的AEは教育観や教師観の変容にとどまらず、「ことばの教師」の同僚性構築にも有益であることが分かった。協働でAEに取り組

むなかで、大学院の先輩と後輩という関係を越え、ともに英語教育や英語教師のあり方について議論できる研究仲間、やや大げさに言えば、「同志」となった。このようにして書き綴られたオルタナティブ・ストーリーは、私たちがこれまで個別的に築いてきた物語に対してある意味での癒しを与えたとも言えるだろう。野口(2018, pp. 21-22)は、ひと「原文ママ」という存在がことばや物語で構築されている以上、傷つけたり修復したりするのもまたことばや物語であると指摘する。私(佐々木)の場合を示せば、中原さんが2023年に行った発表に触れ、「自分と同じような目的を持って英語教育に携わっている人がこんなにも身近にいるのか」という新たな物語を獲得した。私たちが「同志」となつたいま、オルタナティブ・ストーリーを示すことで新たな展望を見たことも本研究の大きな意義のひとつであろう。最後に、英語教師である私たちの協働的AEを通して、「英語教育=英語の教育」「英語教師=英語を教える人」という既存の枠組みを超えたあり方を示したことである。本研究は、2人の英語教師が語り聴き合うプロセスを通して英語教育のあり方について再帰的に検討する実践であるとも言える。本研究で示したような実践は、例えば、教員養成課程での教育実習や授業科目、現職教員を対象とした教員研修でのワークショップなどのプログラムのひとつとして活用できる。また、校内でインフォーマルな形式で行われる授業研究に組み込むことも可能である。AEを書き綴らずとも、自身の経験などを基盤として英語教育のあり方を再構成することはできるはずだ。ワークショップなどのなかでこれまでほとんど問われなかった英語教育のあり方について協働的に見つめ直すことで、個々の英語教師は「英語教育とは、英語を教えることである」から一歩踏み出すことができるだろう。それは、英語教育や英語教師のあり方について自らの経験や問題意識にもとづいて自己探究に向かうことにもつながると考えられる。

最後に本研究の課題を2点述べる。第一の課題

は、本研究の成果を私たちの実践研究とつなぐ点である。館岡 (2008) は、実践研究を「教師が自らのめざすものに向けて、その時点で最良と考えられる学習環境をデザインし、よりよいと思われる実践を行い、それを実践場面のデータにもとづいて振り返ることによって、次の実践をさらによくしようとする一連のプロセス」(p. 43) と定義し、「教師自身が自分の教育観を意識化し、明確化し、問い直し、さらに進化させていくプロセス」(p. 45) であると述べている。本研究では、協働的 AE を通して私たちの教育観や教師観を「意識化し、明確化し、問い直し」た。この先、私たちはそれぞれのフィールドでどのように「次の実践をさらによくしようとする一連のプロセス」に関わり、どのように自らの教育観や教師観を「さらに進化させていく」のか。今後の課題としたい。

第二の課題は、本研究が読者自身の経験や信念、価値を振り返る機会として十分に機能するかについて限定的にしか示せていない点である。少なくとも、私たちは本研究を通してそれぞれの経験や信念、価値を振り返る機会を十分に獲得し、単独では得られないような変容や同僚性の構築を経験した。Ellis and Bochner (2000) は、オートエスノグラフィーを実践するにあたって「研究のゴールを記述からコミュニケーションへと根本的に変えること」(p. 748) を求めている。今後の展望として、私たちが書き綴ったオートエスノグラフィーを起点に、英語教師や英語教育関係者たちそれぞれが声や応答を紡いでいくことで、より多角的に英語教育のあり方を捉え直すことが挙げられる。このような営みのもと、英語教育や英語教師のあり方は既存の構築から脱却し、新たな像を結ぶだろう。

謝辞 本当に多くの人からのご協力を得てこの論文を書き上げることができました。この場をお借りして、本研究に関わっていただきましたすべての皆様に感謝を申し上げます。

文献

- あべやすし (2008, 1月31日). 人権教育は、ありえない『hituzi のブログ 無料体験コース』. <https://blog.goo.ne.jp/hituzinosanpo/e/1cd8da334076a8e2fdf33289be43d793>
- 池田真ほか (編) (2022). *FLEX English Communication I*. 増進堂.
- 井本由紀 (2013). オートエスノグラフィー. 藤田結子, 北村文 (編) 『現代エスノグラフィー — 新しいフィールドワークの理論と実践』 (pp. 104-111) 新曜社.
- 卯城祐司, 檜葉みつ子 (編) (2021). 『中等英語科教育』協同出版.
- 卯城祐司ほか (編) (2022). *ELEMENT English Communication I*. 啓林館.
- 大河内瞳, 菅智穂, 杉本香 (2022). 一人の日本語教師が自らの教師としてのあり方を見出していくプロセス — 語り聴く場とオートエスノグラフィの往還を通して『言語文化教育研究』20, 225-247. <https://doi.org/10.14960/gbkkg.20.225>
- 榎本剛士 (2023). コミュニケーション論から考える「ことばの教育と平和」 — 日本における英語の教育はいつまで「英語教育」でなければならないのか. 佐藤慎司, 神吉宇一, 奥野由紀子, 三輪聖 (編) 『ことばの教育と平和 — 争い・隔たり・不公正を乗り越えるための理論と実践』 (pp. 97-129) 明石書店.
- 沖潮 (原田) 満里子 (2013). 対話的な自己エスノグラフィ — 語り合いを通じた新たな質的研究の試み『質的心理学研究』12, 157-175. https://doi.org/10.24525/jaqp.12.1_157
- 木村かおり, 小畑美奈恵 (2021). 教師の専門性に関する議論. 館岡洋子 (編) 『日本語教師の専門性を考える』 (pp. 21-35) ココ出版.

- 久保田竜子 (2018). 『英語教育幻想』ちくま新書.
- 栗原慎二 (2017). マルチレベルアプローチって何ですか. 栗原慎二 (編) 『マルチレベルアプローチ——だれもが行きたくなる学校づくり: 日本版包括的生徒指導の理論と実践』 (pp. 8-24) ほんの森出版.
- 笹島茂ほか (編) (2022). *Grove English Communication I*. 文英堂.
- 酒井志延, 久村研 (2011). 英語教師の資質能力. 石田雅近, 神保尚武, 久村研, 酒井志延 (編) 『英語教師の成長——求められる専門性』 (pp. 126-154) 大修館書店.
- スー, D. W. (2020). 『日常生活に埋め込まれたマイクロアグレッション——人種, ジェンダー, 性的指向: マイノリティに向けられる無意識の差別』 (マイクロアグレッション研究会, 訳) 明石書店. (原典2010)
- 杉山友希 (2020). 2016年度版中学校英語教科書にみられる人種・民族の多様性の分析——登場人物と題材に着目して『中部地区英語教育学会紀要』49, 291-296. https://doi.org/10.20713/celes.49.0_291
- 杉田由仁 (2024). 英語教師に必要な専門能力に対する自信に関する調査研究『関東甲信越英語教育学会誌』38, 29-42. https://doi.org/10.20806/katejournal.38.0_29
- 館岡洋子 (2008). 協働による学びのデザイン——協働的学習における「実践から立ち上がる理論」. 細川英雄, ことばと文化の教育を考える会 (編) 『ことばの教育を実践する・探究する——活動型日本語教育の広がり』 (pp. 41-56) 凡人社.
- 玉井健 (2019a). リフレクションと授業実践研究. 玉井健, 渡辺敦子, 浅岡千利世 (編) 『リフレクティブ・プラクティス入門』 (pp. 1-31) ひつじ書房.
- 玉井健 (2019b). リフレクションについて. 玉井健, 渡辺敦子, 浅岡千利世 (編) 『リフレクティブ・プラクティス入門』 (pp. 33-65) ひつじ書房.
- 土元哲平, 桂悠介 (2025). オートエスノグラフィーとは——自身の生に根ざした表現. 土元哲平, 桂悠介, サトウタツヤ (編) 『オートエスノグラフィー・マッピング——「私」からはじめる研究手法を知るための地図』 (pp. 4-18) 新曜社.
- 鳥飼玖美子 (2019a). 母語と国語, 外国語と英語. 鳥飼玖美子, 荻谷夏子, 荻谷剛 (編) 『ことばの教育を問なおす——国語・英語の現在と未来』 (pp. 37-60) ちくま新書.
- 鳥飼玖美子 (2019b). 理論とは何か. 鳥飼玖美子, 荻谷夏子, 荻谷剛彦 (編) 『ことばの教育を問なおす——国語・英語の現在と未来』 (pp. 84-104) ちくま新書.
- 中井好男, 丸田健太郎 (2022). 音声日本語社会を生きるろう者家族の生きづらさ——見えないマイノリティによる当事者研究『質的心理学研究』21, 91-109. https://doi.org/10.24525/jaqp.21.1_91
- 中原瑞公 (2024). 〈日本人〉英語教師としてアンチレイシストを名乗ること『言語文化教育研究』22, 14-33. <https://doi.org/10.14960/gbkkkg.22.14>
- 中原瑞公 (2025). 英語教育におけるアンチレイシスト教育実践を考える——日常のレイシズムに対する学習者の語りの分析をとおして『言語文化教育研究』23.
- 野口裕二 (2018). 『ナラティブと共同性——自助グループ・当事者研究・オープンダイアログ』青土社.
- 古屋憲章, 伊藤茉莉奈, 木村かおり, 小畑美奈恵, 古賀万紀子 (2021). 「日本語教師の専門性」の捉え方という問題——私たちはどのような専門性観に立脚するか. 館岡洋子 (編) 『日本語教師の専門性を考える』 (pp. 3-19) ココ出版.
- 細川英雄 (2012). 『「ことばの市民」になる——言語

- 文化教育学思想と実践』ココ出版。
- 三上明洋 (2015). 英語教師の成長を促す自己評価
チェックリストの提案. *The Language Teacher*,
39(5), 19-22. <https://doi.org/10.37546/JALTTLT39.5-4>
- 三上明洋 (2017). アクション・リサーチの実践が英
語教師の専門能力に及ぼす影響 — 質問紙
調査に基づいて『中部地区英語教育学会紀
要』 46, 269-276. https://doi.org/10.20713/celes.46.0_269
- 森本俊, 米田佐紀子, 村越亮治 (2025). 省察的グルー
プ・ディスカッションがリフレクティブ・エッセイ
の記述内容に与える影響 — 英語教職課程受
講生の事例研究『玉川大学文学部紀要』 65,
1-21. <https://doi.org/10.15045/0002000469>
- 文部科学省 (2017). 『中・高等学校教員養成課程 外
国語 (英語) コアカリキュラム』. https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/04/04/1415122_3.pdf
- 山田洋平 (2017). SEL (社会性と情動の学習). 栗原
慎二 (編)『マルチレベルアプローチ — だれも
が行きたくなる学校づくり: 日本版包括的生徒指
導の理論と実践』 (pp. 38-49) ほんの森出版.
- 山森直人 (2021). 英語科教員の専門的能力とは何か
説明しなさい. 卯城祐司, 檜葉みつ子 (編)『中
等英語科教育』 (pp. 186-189) 協同出版.
- Chang, H., Ngunjiri, F. W., & Hernandez, K. C.
(2013). *Collaborative autoethnography*.
Routledge.
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (2000). *Researching
teaching: Exploring teacher development
through reflexive inquiry*. Allyn and Bacon.
- Ellis, C., & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography,
personal narrative, reflexivity: Researcher
as subject. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln
(Eds.), *Handbook of qualitative research*
(2nd ed., pp. 733-768). Sage.
- Fairley, M. J. (2020). Conceptualizing language
teacher education centered on language
teacher identity development: A competen-
cies-based approach and practical applica-
tions. *TESOL Quarterly*, 54(4), 1037-1064.
<https://doi.org/10.1002/tesq.568>
- Kelly, L. B. (2018). Preservice teachers' devel-
oping conceptions of teaching English
learners. *TESOL Quarterly*, 52(1), 110-136.
<https://doi.org/10.1002/tesq.375>
- Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option
in English teaching: Can the subaltern act?
TESOL quarterly, 50(1), 66-85. <https://doi.org/10.1002/tesq.202>
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2020). Sustaining and
scaling positive behavioral interventions
and supports: Implementation drivers,
outcomes, and considerations. *Exceptional
Children*, 86(2), 120-136. <https://doi.org/10.1177/0014402919855331>

Article



Reconsidering English language education through collaborative autoethnography:

Showing inner worlds, facing heterogeneity, and building connections

SASAKI, Yota*

*National Institute of Technology (KOSEN),
Miyakonojo College, Miyazaki, Japan*

NAKAHARA, Mizuki

*National Institute of Technology (KOSEN),
Oshima College, Yamaguchi, Japan*

Abstract

The purpose of this study is to explore a new approach to English language education that goes beyond the conventional notion that “English language education is simply teaching English.” Discussions about the qualities and abilities of English language teachers have been mainly uniform and focused on technical aspects. In this context, fundamental questions such as “What is English language education?” remain largely unexamined. In this study, two English language teachers in Japan engaged in collaborative autoethnography to address questions such as “What does English language education involve?”, and then endeavored to present an alternative narrative to the dominant approach to English-language education in Japan. Furthermore, through successive opportunities to share and listen to each other’s autoethnographies, we gained insights that would have been difficult to obtain on our own. This study provides a multifaceted and dynamic reinterpretation of English language education, inviting teachers and other stakeholders to engage in more open discussions.

Keywords: purpose of English language education; teacher expertise; achieving collegiality; reflexive inquiry; changing values of education and teachers

© ALCE 2025. Except where otherwise noted, this article is licensed under the CC BY-SA 4.0 license

* E-mail: syota@miyakonojo.kosen-ac.jp