



Title	退職を選んだ外国人指導助手(ALT)が語るティーム ティーチングの課題 : アクティブ・インタビューを 用いて
Author(s)	石野, 未架
Citation	言語文化共同研究プロジェクト. 2018, 2017, p. 33- 42
Version Type	VoR
URL	<a href="https://doi.org/10.18910/69933">https://doi.org/10.18910/69933</a>
rights	
Note	

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

# 退職を選んだ外国人指導助手 (ALT) が語るティームティーチングの課題 —アクティブ・インタビューを用いて—

石野 未架

## 1. はじめに

外国語指導助手(Assistant Language Teacher=ALT、以下 ALT)とは、主に小学校から高等学校までの教育課程における英語を主とする外国語の授業で日本人教師を補助する外国人指導助手のことである。平成 28 年度 1 月に公表された文部科学省(以下文科省)の「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」では、今後一層の ALT の配置拡大が検討されており、教員養成課程においては教職に関する科目の必須内容として全校種の教員養成を対象に ALT とのティームティーチング指導法が盛り込まれる計画である(文科省, 2017)。

ALT 制度の一層の導入が進められる一方で、各自治体では契約年度内に中途退職する ALT や最小契約年数で退職する ALT の存在が問題となっている。ある ALT が契約期間中に何等かの理由で中途退職すると、自治体国際化協会が新たな ALT の補充あっせんを行うが、補充あっせんの申請には受付期限が設けられており受付期限を超えた時点で中途退職者が発生した場合はそれ以降のあっせんが行われない(紙谷, 2009)。従って、受付期限以降に ALT が中途退職した場合、当該自治体の学校では翌年度の ALT の来日期間である 7 月～8 月まで新たな ALT が補充できないことになる(自治体国際化協会, 2008)。例え補充が出来たとしても現場教員たちには新たな ALT との関係構築が必要となり、特に ALT とティームティーチングにあたる日本人教員にとっては年度途中の業務の引継ぎ等が負担になる(大谷, 2007) ALT の中途退職は学校現場にとっても地方自治体にとっても深刻な問題である(山本, 2003)。

この問題の背景として、これまでの ALT 研究では ALT らの学校現場に対する適応困難を理由として報告してきた(大谷, 2007; 田邊, 2010; 築道, 2000; 2006)。例えば大谷(2007)は ALT の役割の曖昧さや日本人教員との関係構築の困難性を挙げ、これらの問題が ALT の学校現場に対する孤立感を産み、適応困難の原因になっていると指摘している。

しかし、上述の指摘は現役の ALT への調査結果によって導かれたものであり、実際に早期または中途退職した ALT の声から導かれたものではない。実際に早期または退職を選んだ ALT らが自らの経験をどのように捉えているのかについて迫った研究や報告は存在しない。

そこで本研究では、実際に中途退職した元 ALT の 3 名を対象にインタビュー調査を行い、ALT から自身の語りから彼らの捉えた ALT の職務内容や職場環境を明らかにする。

## 2. 先行研究

個別の ALT に焦点をあてて彼らの意識や態度に迫った国内先行研究として、浅井(2003, 2006a, 2006b)のインタビュー研究が有名である。浅井は(2006a)「研究者は人間の心や行動そのものを研究するのではなく、その行動や心理的状态を語った個人の「言語」に投射された「意味」を理解すべきである」(Gergen, 1973, 1994, quoted in 浅井 2006a, p. 21)と主張するガーゲンの立場に共鳴し、社会構築主義的アプローチにより ALT らにインタビュー調査を行った。

浅井は 43 名の ALT を対象にインタビューを行い、彼らの語りから得られた内容を文化的アイデンティティの諸相として捉えることで、個々の ALT の事例について詳細な分析を行った。浅井の

研究では、論理実証主義的なアプローチによる ALT 研究が主流であったなかで、社会構築主義的な立場から ALT の語りを記述した先駆的な研究であった。

しかし、このような浅井の (2003, 2006a, 2006b) 研究においても、実際に退職を選んだ ALT たちを対象にしたデータは扱っていない。そこで、本研究は浅井のようなインタビューという研究アプローチを踏襲しつつも、これまで明らかにされてこなかった退職を選んだ ALT たちの語りを丁寧に記述することで、彼らの捉える ALT 制度についてより理解を深め、新たな知見を積み重ねるものとした。

### 3. 方法

#### 3.1 アクティブ・インタビューと会話分析

アクティブ・インタビューとは、インタビュー場面を質問者であるインタビュアーと回答者であるインタビューイーとの相互行為によって構築される社会的実践と捉え、データを解釈するインタビュー手法である (Holstein & Gubrium, 2003)。アクティブ・インタビューでは、インタビューイーの発話のみではなく質問者であるインタビュアーの発話も積極的にデータとして分析する。従来の実証主義的なアプローチによるインタビューが研究者の介入を積極的に避けてきたのに対し、アクティブ・インタビューではインタビュアーである研究者自身がインタビューに積極的に参加することで、インタビューイーの語りを刺激し促進することが推奨される。インタビューにおいて語られた内容や起こった出来事は、インタビューという相互行為によって産出された意味として解釈するのである (Rolston, 2010; Holstein & Gubrium, 2003)。

このためにインタビュアーはインタビューイーが語る文化的状況や語彙に精通しておく必要がある。調査対象者の経験に関連した文脈や背景知識はインタビューという相互行為を活性化させるうえで貴重な資源になるからである (Potter & Hepburn, 2012)。アクティブ・インタビューにより収集したデータはインタビューイーの語りの内容 (what) のみを分析するのではなく、インタビュアーの関わりも積極的に分析することで如何にして (how) インタビューイーの語りが産出されたのかも解釈する。そうすることでインタビューデータ自体の信頼性が保たれるという考え方に立っている。

本研究ではこのようなアクティブ・インタビューをインタビューデータの信頼性を担保する一つの手立てとして採用する。このため、実際に高等学校の日本人英語教員 (Japanese Teachers of English : 以下 JTE) であった著者がインタビュアーとなり、高等学校に勤務していた元 ALT たちをインタビューイーとする。元高等学校の JTE である著者と元 ALT はお互いにティームティーチングという実践経験を共有していることから、より共有知識を持った関係にあると考えられるからである。元 JTE である著者がインタビュアーとなり共有する語彙や文脈的知識を積極的に用いることで ALT らの語りを刺激し、それらの語りを全てデータに含めることでインタビューデータそのものの信頼性を担保する。

インタビューデータの分析には、人々の相互行為の分析に用いられる会話分析 (Sacks, 1992; Schegloff, 2007) を用いる。会話分析は録画や録音した人々の相互行為データを分析し、人々が相互行為のなかでお互いの行為の意味解釈をお互いに理解出来る形で示していく方法を明らかにする手法である (岡田, 2015)。インタビューを相互行為によって構築される社会的実践と捉えるアクティブ・インタビューについて、会話分析は最適な分析手法といえる。

#### 3.2 データ

インタビューデータは2015年7月～11月にかけて収集した。インタビューは全て英語で行い、開始前にインタビュー어의同意を得てから全てICレコーダーで録音した。インタビュー時間は平均約1時間弱であった。

インタビュー어はSarah、Edith、Rebecca(全て仮名)の3名で、全員JETプログラムによるALT経験者である。3名のうちRebeccaを除く2名はそれぞれ1年で契約を終えて退職し、Rebeccaは1年で別の自治体に移動した後、契約期間内に途中退職している。病気やケガ等のやむ終えない理由で退職するALTは対象としていない。

### 3.3 インタビューの質問項目

インタビューは半構造化の形式で行った。事前に著者が準備した8項目の質問をA4用紙にプリントアウトし、それをインタビュー어と共有した。質問項目には浅井(2006a)の研究で用いられたものから職場や職場の人間関係に関わる質問項目を抽出し、それらを基に著者と研究協力者の現役のALTと共に質問項目を作成した。実際に使用した質問項目は次の通りである。

- 1) Why did you decide to be an ALT?
- 2) Tell me your teaching experience in Japan and your home country.
- 3) How many JTEs have you been working with?
- 4) What kind of JTEs do you think are comfortable or feel easy to work with?
- 5) What kind of JTEs do you think are uncomfortable or difficult to work with?
- 6) Did you see any problems in your workplace? \*
- 7) What kind of training do you think JTEs need to work with ALTs?
- 8) What kind of training do you think ALTs need to work with JTEs?

## 4. 分析と考察

3名それぞれの語りで産出された意味において、重なりが認められた質問「Did you see any problems in your workplace? \*」(図1参照)における相互行為場面に焦点をあて、それぞれの意味の産出過程を分析した。抜粋1~3は全てMがそれぞれのインタビュー어に項目6の質問を始める部分である。

### 4.1 Sarahの語り

抜粋1 (Sarah: M= interviewer, S=Sarah)

- 21 M: myeah:(0.2)so::(.)uh::any prob↑lems(.)workpla↑ce  
22 : (0.4)  
23 S: I think Japan has this interest in maki:n::(2.4)  
24 : nandakke::uhm:(0.2)they want to learn Eng↑lish but  
25 : they don't want-(0.4)but they don't use the ALTs well=  
26 M: =ah::m(.)right  
27 S: so::(1.9)usua↑lly(0.4)because of the-sys-the- the-  
28 : education syste::m where the student has to do all  
29 : these exam=  
30 M: =yea::h  
31 S: a::nd has to do this(.)in a certain ↑wa:y  
32 M: yeah=

33 S: =the JTEs are very busy with[↑that =  
34 M: [uh huh:  
35 S: =and then the role of the ALT is reduc[ed=  
36 M: [uh:↓hum::  
37 S: =to the point where::I think(.)maybe: some JTEs feel  
38 : like(0.8)we:ll its-(.)there is no means to get havily  
39 : invo::[lved  
40 M: [uh huh:=  
41 S: =in the planning(0.4)because that's not focus on the  
42 : stu[dents  
43 M: [uh huh  
44 S: you ↑know I mean as ALTs we understa::nd(1.2)that(.)  
45 : we are not professional teachers  
46 M: o:↓kay  
47 S: we understand that(.)our role is to assist (0.4)the  
48 : english for the japanese english teachers but=  
49 M: =uh↑huh  
50 S: someti:mes I feel like(.)JTEs don't respect(.)our roles  
51 : they don't think it's important  
52 M: uh↓hummm::

注目したいのは 30 行目から 31 行目の Sarah の “someti:mes I feel like(.)JTEs don't respect(.)our roles,they don't think it's important” という発話である。30 行目の回答では “sometimes” や “I feel like” といった表現を用いてあくまでも Sarah 個人が感じたもののように慎重に意見が語られているが、彼女のこのような発話デザインはむしろ JTE に対する否定的な見解を述べる前の「利害予防措置」(岡田, 2016)だと解釈出来る。更に、ここで語られる sarah の JTE に対する否定的見解は、7 行目から 9 行目、そして 11 行目と 13 行目で日本の教育システムが背景にあることが説明されたうえで打ち立てられている。つまり JTE についての否定的な見解を主張する前に、その見解の背景にあるものとして日本の教育システムを挙げることで、より大きな社会的な事実を彼女に否定的見解を起こさせたものとして起因させているのである。より範囲の大きな事実を持ち出すことで、Sarah の否定的な見解は彼女個人のレベルに生じた個人の感想などではなく、社会的な事情と関わりのある一般性を持った主張へとデザインされている。

このような Sarah の回答の産出には、12 行目までと 14 行目からの M の反応も大きく関わっていると見える。6 行目、10 行目、12 行目の M の発話は全て Sarah の発話のすぐ後に続き、Sarah の発言内容について *affiliative* な姿勢 (Stivers, 2008) を示している。例えば 6 行目の “ah::m right” や 10 行目、12 行目の “yeah” によって Sarah の発言内容について支持的な姿勢を示すことで、M を Sarah の語りの支持者として位置付けているのである。

M の支持的な姿勢は Sarah の日本の教育システムによって JTE や生徒たちがテストにのみ注力しがちになり、それによって ALT の役割が減少しているという見解にも支持的な姿勢を示すことになる。しかし Sara の語りに JTE が登場する 14 行目からは、M の聞き手としてのポジション

グは “↑uhum::” と alignment (語りの展開を支える態度) (Stivers, 2008) にとどまっている。続く 16 行目、20 行目においても同じ姿勢が続き、更に 26 行目の M の “o:↓kay” は 24 行目から 25 行目の sarah の “I mean as ALTs we understand (1.2) that we are not professional teachers” という発話に対して同意も非同意を示さない中立的態度を示す相槌 (Potter & Hepburn, 2012)となっている。従ってやはり、14 行目からの M が示すスタンスはそれまでの Sarah の語りに対する肯定的なスタンスとは異なり、語りの進行を促すにとどまった中立的なものへと変化している。

このような M の反応の変化を受け、Sarah は 24 行目で “as ALTs” という表現を用いて主語を “we” にすることで ALT の職務に関する発言者として Sarah 自身の発言に代表性を付与している。つまり、“ALT” という固有の職務経験について語る資格のある者 (Heritage, 2011) として自分を示すことで、M からの強い支持的応答が得られなくとも自分の主張が ALT という職務を経験した者の主張であるというある種の代表性を帯びた主張として価値付けを行っている と解釈出来る。Sarah 自身が ALT の代表的な感覚を持ち合わせている者であることを提示したうえで、30 行目からの JTE への否定的見解が示されているのである。

## 4.2 Edith の語り

### 抜粋 2 (M= interviewer, E=Edith)

1 M: kay(0.4)uhm:ne↑xt(.) had problems in workp↑lace  
 2 (0.4)  
 3 E: <so::me(.)ti::mes>(.)JTEs telling (0.4)you ah::  
 4 : just do a fun class(.)do a fun class(.)do a fun class  
 5 : (0.8)a::nd its fun(.) yes(0.2)but(0.4)will it(.)bene↑fit  
 6 : the students in ↑any  
 7 : other↑ways=  
 8 M: =°yeah° =  
 9 E: =other than like making it fun and motivating[↑them  
 10 M: [yeah:  
 11 E: so(0.4)there was another problem that I had in Y  
 12 : because(0.2)even though I wana fun lessons I also want  
 13 : to- to: link(.)make my lessons link up with what they  
 14 : learning in their[schools  
 15 M: [yeah::  
 16 E: so it[s  
 17 M: [should be=  
 18 E: =↑right so its not so chopped[↑up  
 19 M: [yeah yeah  
 20 E: so noramal less::n(.)oh(.)fun less::n(.)normal lesson  
 21 : (0.2)there is no link(0.2)it doesn't make sense=  
 22 M: =yeah  
 23 E: huh::m also there's another negative effect of students  
 24 : thinking(.)oh::(0.2)you know when(0.2)the ALTs class  
 25 : is all about fun(.)there's no- there's no::(0.8).hhh

26 : mean to retain[the learning  
 27 M: [oh::↓kay::  
 28 E: someti:mes we can happen to be that[↑way because it's fun  
 29 M: [o::h yeah::  
 30 M: I see that some of the students think it's like  
 31 : relaxing ti:me=  
 32 E: =exactly=  
 33 M: =yeah:(.)okay yea::hh(0.4) I used to do the team-teaching  
 34 : with the native(.)uhm-like chappy[old hhuhu  
 35 E: [huhahahahahahaha  
 36 M: he was really ↑fun(0.2)like always make students  
 37 : [↑fun  
 38 E: [rig↓ht::(.)rig↓ht:  
 39 M: but yeah students was always ↑oh next time is Mike(0.2)  
 40 : his name was [↑Mike  
 41 E: [yeah  
 42 M: as a Mike's time(.)we can sle::[ep  
 43 E: [o::hh yeah::  
 44 : I really don't like tha::t

注目したいのは Edith の 44 行目の “I really don't like tha::t” と他の ALT が扱われている状況に関する明確な否定的表現である。このような Edith の回答の産出に関わる相互行為として 30 行目の M のスタンスが大きく関わっている。28 行目までの Edith の ALT の授業がただ単に面白い授業になることで産まれる弊害についての語りを受け、M は 30 行目からその弊害の具体的な結果を予測して提示し、32 行目で Edith からは “exactly” と支持を得ている。そして 33 行目からは M 自身の経験を語り始めている。ここで M は Mike 先生という元同僚の ALT の語りを持ち出すことで、自分自身を Edith が語った経験に近いものを経験していた ALT (Mike) の目撃者として演出している。

このように M によって語られた物語に Edith が 44 行目で “I really don't like that” と評価することで彼女自身は “relaxing ti:me” を産み出すような授業に嫌悪感を示す、教育者として高い意識を持った者として自分を示しているのである。授業に対して強い信念がある者として自分を示すことによって、3 行目から語られた、ただ楽しい授業を求めた JTE の要請が問題であったという経験の語りに説得力を持たせている。このような Edith の教育者として強い信念を持ったものとしての演出は 5 行目から 6 行目にかけての “will it(.)benefit the students in any other ↑ way” という学習者の利益に注意を払う発話や 21 行目の “it doesn't make sense” という教授方法に対する疑問にも提示され、楽しいだけの授業を要請してきた JTE との意識の対比を演出しているといえる。

#### 4.3 Rebecca の語り

抜粋 3 (M= interviewer, R=Rebecca)

1 M: yeah↓(.)>what about<(0.8) any probelms with your workplace?  
 2 : (0.2)

3 R: in teachers need more training  
4 M: uhm:  
5 R: it's not the workplace it's like the whole  
6 : education system  
7 M: =oh(.) [yeah as we talked about=  
8 R: [.hhh  
9 : =yeah:  
10 M: oh: [kay  
11 R: [uhm::(0.2) the way::(2.5) like English is not  
12 : taught as a skill:(0.6) it's (1.4) I really don't know  
13 : what(0.6) the purpose is::s (.) like that(.) they want  
14 M: umm:: ( ) purpose  
15 : (0.2)  
16 M: we  
17 R: uhm(0.2) like there=  
18 M: [I thin-  
19 R: =is no clear goal  
20 (0.2)  
21 M: oh:yeah::(0.8) I think its only for the entrance exam(0.2)  
22 : m[ya  
23 R: [yeah::but they don't say its for the [entrance exam  
24 : ri[ght  
25 M: [oh yeah:=  
26 R: =like it's like=  
27 M: =we can't say [though actually=  
28 R: =YEAH:[YEAH:  
29 M: [yeah  
30 R: the-you say that oh we want all communication we want  
31 : to sit down to be able to speak bubububula(.) but thats  
32 : not the real goal::l(.) so it always looks like such a  
33 : big problem::m  
34 M: yeah::h(0.4) [oh:yeah:  
35 R: [becuz you are not really fixing the problem  
36 : you don't want to fix the problem(.2) you just follow  
37 : to do the exam::ms  
38 (0.2)  
39 M: yeah::h::(0.4) yeah we don't [ha-(.)=  
40 R: [uhmm:  
41 M: =we don't share any goals [with a(.) our students and then  
42 R: [yeah::

43 M: our colleagues also(0.2)we don't share the [goals

44 R: [yea↑hh:

ここでは Rebecca の回答が産出されていく過程で特に影響を与えていると考えられる 21 行目と 27 行目の M のスタンスとこれに対する Rebecca のスタンスの変化に注目したい。まず、5 行目から 6 行目で Rebecca は “it's ↑ not the workplace it's like the whole education system” と質問の前提を否定することで、問題が職場という局所的なものではなく、教育システム全体に関わるより大きなものであると、その次元を拡大させている。そして 17 行目から 19 行目では “There is no clear goal” とその問題の核となる指摘を行う。これに対して M は 21 行目で “Yeah” と同意を示しながらも、“I think it's only for the entrance exam” と、18 行目から 19 行目の Rebecca の “There is no clear goal” に競合する主張を行う。M はここで個人的な主張として “I think” (Kärkkäinen,2003)を用いることで主張内容の権限を守っているといえる。つまりここでは Rebecca により提示された “no clear goal” という指摘を受け止めつつも、日本の教育システムに精通している者としての自分を示しているとも捉えられる。Rebecca はこれを受け、23 行目で “yeah::but they don't say it's for the entrance exam:m” と発言し、例えそれが目標であったとしても明確に宣言されていない事実を主張する。この時、Rebecca は明確に目標を宣言しない主体である JTE たちを第三者の “they” を用いて呼ぶことで、元 JTE である M を含めていない。

しかし 27 行目で M がその “they” に自分自身を含め、“we can't say [though” と反応したのを受け、Rebecca の 30 行目からの語りや、36 行目の発話ではそれまで “they” としていた JTE を “you” に変化させている。つまり、これまでは Rebecca の語る JTE については第三者の聞き手であった M が、27 行目からは Rebecca の語りに現れる JTE の一員に含まれているといえる。

そしてこの手続きを受けた後の 39 行目 41 行目、43 行目では M 自身が JTE として明確な目標を生徒や同僚と共有していないことを現在進行形で認め、Rebecca の指摘した問題を受け入れる姿勢を示している。

## 5. まとめと考察

以上の分析をまとめると、3 名の元 ALT たちの捉えた問題点はいずれもチームティーチングレッスンの曖昧な位置づけに対するものであった。例えば Sarah は、この原因として日本の教育システムの問題点を挙げ、生徒や教師が試験にばかり注力をそそぐことによって、試験とはあまり関係のない ALT が入る授業には価値が見出されていないという解釈を行っていた。また、Edith は JTE たちが ALT の授業は単純に面白いものであれば良いと考えている姿勢に否定的見解を示し、生徒たちの学習にとって利益になるのかどうかという観点から JTE の要請を否定することでより英語を教えるという職務に真摯な姿勢に立っている自分の立場を示していた。そして Rebecca もやはり Sarah と同様に日本の教育システムが問題の根源であると主張したうえで、明確な学習目標が共有されていない教育の姿勢そのものを問題視していた。

興味深いのは、これまでの ALT 研究で報告されてきたような言葉が通じないために起こり得るコミュニケーションのトラブルや、日本の教育現場での適応困難という ALT 自身の問題については全く触れられなかった点である。仮に日本の教育システムに対する彼らの否定的見解を教育観における適応困難として捉えるならば、全員が挙げた問題点は異文化接触による適応困難だと解釈出来るかもしれない。しかし彼らの指摘の格となっている問題点は、共通して教育現場における

ALT の位置づけの曖昧さであった。そしてこれらの指摘はインタビュアーである M との相互行為の中で、何者として語るかに注意深い配慮が置かれながら産出されていた。

## 5. おわりに

本研究では、中途・または早期退職した元高等学校の ALT たちを対象に、元高等学校の JTE である著者がアクティブ・インタビューの手法を用いて彼らが実際に職場で感じた問題点に迫った。本研究から得られた示唆は、元 JTE であるインタビュアーがインタビューの語りに積極的に参加するアクティブ・インタビューを実践することで初めて捉えることが出来たと言える。高等学校でのチームティーチングという共有経験を持つインタビュアーの相互行為実践が、如何にインタビュアーの ALT の語りを促したかについてはそれぞれの語りの諸相に示されている。

彼らが語った職場での問題点は決して先行研究 (大谷, 2007 ; 田邊, 2010) で示されてきたような言語や文化の差異に起因するものではなく、日本の英語教育における ALT 制度の問題を指摘するものであった。インタビュアー3名の母語は英語であってもそれぞれの出身国は異なっており、受けてきた教育も教育的文化も異なっている。彼女たちに共通しているのは偶然にも全員が来日前に既に教育機関に従事していた点と、JET プログラムによる ALT という職務を早期または途中で退職した点である。このような異なる文化的背景を持つ元 ALT らから導かれた教育制度に関する指摘を、教育の異文化性として片づけることはできないだろう。異なる国で異なる教育分野に従事していた3名の女性から、日本で ALT の職務に従事した経験についての語りを求めた時、同様の指摘が観察された結果は十分に吟味されるべきである。

学習者にとって異文化や外国語に触れる機会が保障される ALT の授業について、その授業自体が現場で曖昧に位置づけられている教育システムが、日本の教育文化であってはならないだろう。例えたった早期や中途に退職を選んだ ALT であっても、彼女たちの語りには今後の ALT 制度を検討するうえで、無視できない重要な指摘が含まれていたと言える。ALT らの異文化適応困難について検討する以上に、現場の日本人教員たちの教育意識及び日本の英語教育あり方そのものについて検討する必要性が示唆された。

## 参考文献

- 浅井亜紀子 (2003). 「本国でマイノリティであった外国語指導助手の文化的アイデンティティ--学校文化との出会いによるゆらぎ」 『異文化コミュニケーション』 6, 63-81
- 浅井亜紀子 (2006a). 『異文化接触における文化的アイデンティティのゆらぎ』 ミネルヴァ書房
- 浅井亜紀子 (2006b). 「外国語指導助手の日本の学校教育における位置取りのメカニズム」 『異文化コミュニケーション』 9, 55-73
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2003). Active interviewing. In Gubrium, J. F., and Holstein, J. A. (Eds.), *Postmodern Interviewing* (pp. 67-80). London: Sage.
- Kärkkäinen, E. (2003). Epistemic stance in English conversation: A description of its interactional functions, with a focus on I think (Vol. 115). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- 紙谷夏樹 (2009). 「JET プログラムが地方の国際化に果たす役割」 『自治体国際化フォーラム 活躍事例集』 92, 17-23

- 大谷みどり(2007).「外国人指導助手 (ALT) と日本の学校文化」『島根大学教育学部紀要』41: 105–112.
- 岡田悠佑 (2015). ドーナツを穴だけ残して食べる言語分化学的方法-会話分析による考察-. 言語文化研究, 41, 27–46.
- 岡田悠佑 (2016). "Not supporting this recall wholeheartedly": タカタエアバッグ問題に関する米議会公聴会の会話分析. 大阪大学大学院言語文化研究科 (編) 相互行為研究 2 言語文化研究科共同プロジェクト 2015, 23–32
- Potter, J. (1996). *Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.
- Potter, J., & Hepburn, A. (2012). Eight challenges for interview researchers. In J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti, & K. D. McKinney (Eds.), *The SAGE handbook of interview research*. 2nd ed. (pp. 555–570). CA: Sage.
- Richards, K. (2003). *Qualitative inquiry in TESOL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Roulston, K. (2010). *Reflective interviewing*. London: Sage.
- 財団法人自治体国際化協会(2008)『平成 20 年度教育教材資料ハンドブック』
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation. Volume I & II*. Edited by G. Jefferson. Oxford: Blackwell.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis 1*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Stivers, T. (2008). Stance, alignment, and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation. *Research on Language and Social Interaction*, 41, 31–57.
- 田邊義隆 (2010).「小学校学級担任を対象とした英語活動におけるティームティーチングのパートナーに対する意識調査(第二報)」『近畿大学英語研究会紀要』5, 31–45
- 築道 和明 (2000).「学校での異文化葛藤場面に対する ALT の反応(2)」『中国地区英語教育学会研究紀要』30, 29–38
- 築道 和明 (2006).「英語科教員に求められる異文化理解に関わる資質・能力 Team Teaching における諸問題を基にして」『日本教科教育学会誌』29, 1–10
- 山本志都 (2003).「地方自治体職員の外国人職員との関係及びコミュニケーションとそれに関わる調整認知の探索的研究: JET プログラム「国際交流員」の職場への参入に伴って」『青森公立大学紀要』8, 54–76

**付記** <トランスクリプト記号一覧>

(. 2)	0.2 秒の音声のない状態,	↑	直後のイントネーションの上昇
(.)	短い 0.19 秒以下の音声のない状態	h	呼気音
=	途切れなく密着した発話	> <	周辺よりも速い発話
[	発話の重なるの開始	< >	周辺よりも遅い発話
-	言葉が不完全で途切れた状態	<u>あ</u>	周辺よりも協調された発話
:	直前の音の引き伸ばし		