

## ティーム・ティーチングにおける「教師ティーム」の問題点とJETプログラム

### The Problems of “Teachers’ Team” in Team Teaching and the JET Program

小林洋子 (Kobayashi, Yoko)

Many kinds of problems in the JET program (Japan Exchange and Teaching Program) have been reported since it started. Some researchers who studied these problems point out that most of them are caused by inter-cultural communication gaps between ALTs (Assistant Language Teachers) and JTEs (Japanese Teachers of English). However they did not generally analyze these problems from the point of view of educational technology. In this paper, the relevance between four problems in team teaching (T.T) found in the literature, and nine problems resulting from a questionnaire are analyzed.

#### はじめに

ティーム・ティーチング (以下T.T) は、米国において「学校組織の改革」を目的として1950年代に始まった。その後、日本では「授業改善」を目的として、1960年代に導入が開始された。そして、英語科においては1987年のJETプログラムの開始によってALT (Assistant Language Teacher)<sup>1)</sup>との協同授業として、本格的にT.Tが始められたといえる。

JETプログラムは、制度上では「英語指導主事助手」(Monbusho English Fellows)と「英国人英語指導教員」(British English Language Teachers and Teaching Assistants)が一つになり、「語学指導等を行う外国青年招致事業」(Japan Exchange and Teaching Program)となったものである。そしてそれは、地域レベルの国際交流を促進することを目指して発足し、2つの目的をもっている。それらは、日本における外国語 (英語) 教育の充実をはかることと、地域レベルでの交流を深めることである (和田、1987b)。

しかし、藤掛 (1996) によれば、その政治的背景としては、主として日本の対米貿易黒字対策の一環として、自治省が音頭をとり、大蔵省に掛け合って実現したものらしく、あくまでも予測ではあるが、外国青年招致事業という日本語の呼称からの推測と、結果的に判断できるこ

---

<sup>1)</sup> JETプログラム関連で招致された外国人語学講師の呼び方は、JETプログラムが開始された当時は、AET (Assistant English Teacher) であり、後にALT (Assistant Language Teacher) と呼ばれるようになった。この論文において、筆者はALTで統一しているが、引用文に限り原文のままAETを用いることにする。尚、筆者はそれらを同義のものとして取り扱っている。

とは、当初から英語指導助手という発想はなく、まずは呼ぼうということから、何をさせるかにあたって、学校で英語でも教えさせたらということになったとの見方もできる。

JETプログラム開始当時の教育現場では、日本人英語教師（Japanese Teacher of English 以下JTE）たちには、T.Tの経験がほとんどなく、突然にアシスタントとして配属されたALTをどのように使いこなすかに戸惑ったようである。このように英語科では、ALTといかにうまく授業を行うかが、T.Tの目的になってしまった。

本来、授業を一人で行ってきた教師が、T.Tによって他の教師たちとチームを組んで授業をしなければならない時、色々な問題が起こるのは同然のことといえる。JETプログラムでは、文化背景の異なる教師たちがチームを組まなければいけないのだから、起こりうる問題もより一層複雑化してくると予測できる。そして、それらについてのアンケート調査や問題分析の研究も、もうすでに数多くなされている。しかしながら、それらは英語科におけるT.Tの問題点、すなわち「JETプログラムの問題点」という範囲からの分析にとどまっているのが現状で、教育工学的視点からの分析はほとんど行われていないといえる。

この論文では、まず最初に、日米でのT.Tという学習環境における「教師チーム」に着目し、文献より浮かび上がった主な4つの問題点を取り上げる。そして、それらと、JETプログラム研究会によるアンケート調査から得られた、ALT側から見たT.Tの9つの問題点との関連性を教育工学的な視点から分析し、最後に、英語科のT.Tにおける今後の課題を示唆する。

## 1. 日米における「教師チーム」の問題点

### 1.1 T.Tにおける「教師チーム」

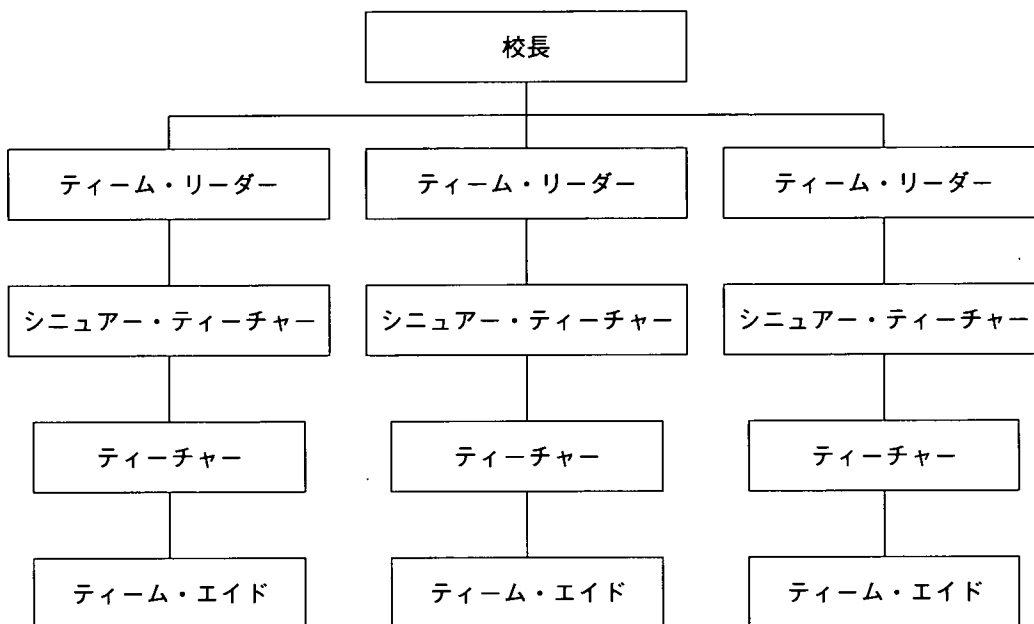
梶田(1997)によれば、T.Tの「チーム」という用語は人的組織に関わる概念であり、「ティーチング」は教授に関わる概念であり、「組織」と「教授」という2つの概念が複合し「チーム・ティーチング」という概念になったものと述べられている。そして、T.Tの課題について考える際も、チーム論からのアプローチとティーチング論からのアプローチの両面から見る必要があるとしている。

この論文では、チーム論的な立場である「教師チーム」という視点からT.Tを分析してゆくことにする。まずここでは、T.Tにおける「教師チーム」とは、どのようなメンバー構成になっているのかを、日米において時代を追って述べてみる。

1950年代に米国で始められたT.Tは、学校組織の改革を目的としていた。次頁の図は、1957年9月に最初の実験校としてT.Tが開始されたマサチューセッツ州レキシントン地区の公立小学校であるフランクリン・スクール (Franklin School)の「教師チーム」の組織図である。生徒の学級担任制の枠がはずされ、500人の生徒が3つのチームに編成されているので、学校全体の「教師チーム」も校長以下3チームとなっている。「教師チーム」内に階層性があり、チーム・リーダー、シニユアー・ティーチャー、ティーチャー、チーム・エイド

といったメンバーから構成されていた。

### 教師チーム



具体的には、チーム・リーダーは、学歴も高く、専門性に優れた教師が当たり、行政的な責任を持っている。これを助けて運営に当たるのが、シニユアー・ティーチャーである。これらの指導を受けて生徒に教育内容を定着させてゆくのが一般教師（ティーチャー）ということになる。さらにそのチームの仕事を助ける事務員（チーム・エイド）がこれにつくのであった（吉田、1966）。そして、それらのチームのメンバーが協力して、授業の準備・計画、指導、評価を行っていた。

1960年代に入ると、そのような階層性は次第に薄れていったが、教師以外にも学校職員や地域ボランティアなどが、米国のT.Tにおける「教師チーム」のメンバーとして加えられることもある。また、教師教育を目的として、教育実習生をチームのメンバーとしている例なども見られる（Wilder, L. and R.K. Jung, 1969）。

そして、現在、米国のミドル・スクールでは、40%にのぼる学校でT.Tが取り組まれている（S.N.Clark & D.C.Clark, 1994）。Kellough, Richard D. (1996)によれば、その多くのミドル・スクールのカリキュラムは、いくつかの異なった教科の教師たちによって作成されるものであり、この教師のチームは、コア・カリキュラムと呼ばれる国語（英語）、数学、理科、歴史と社会科という4つの教科領域から各2人ずつと、体育、芸術、音楽の教師や、学校カウンセラー、委託されたコミュニティーボランティア等によって構成され、学際的教授チーム（interdisciplinary team）と呼ばれている。

一方日本で1960年代に導入されたT.Tの「教師チーム」には、初期の米国においてのよ

うな教師間の階層は見られなかった。しかし、二人の教師によるチームだけではなく、数人の教師によるチームが組まれていた。その後は、学級を単位としての複数担任制や、ある教科に加配教師を加えるもの、英語科におけるALTとのT.Tなど、二人の教師でチームを組んで行うT.Tが、学校現場に受け入れやすい形として日本では次第に多く見られるようになった。

梶田(1997)は、「本来チームとは二人以上の協力集団のことであり、T.Tがめざすその目的は、学習者にとってより効果的な授業ということである。それゆえ実際には、舞台に立つ者と舞台の裏方になる者がいる場合もあって当然である。役者も裏方もお互いにその役割を果たすことによって、一つの目的を果たすという協力をしあうことこそが本質であり、その成果は単独な個人活動以上のものが期待されるのも当然である。したがって、T.Tが単に授業を二人でやるという事に限るものでないことは確かである。T.Tの「チーム」はもっと柔軟に解釈されてもよいものである。」と述べ、指導面以外の協力を行う人たちもまた「教師チーム」の一員としてとらえる可能性を示唆している。

それについて小林(1999b)は、教師の役割を学習環境デザイナーであり、ファシリテーターであるという前提で、「教師チーム」のメンバーを、ファシリテーターとアシスタントの大きくふたつに分類している。ファシリテーターは、専門性を持ち、学習環境をデザインし、直接に学習を促進や支援、そして、自分のデザインした学習環境を評価できる人であり、そして、アシスタントは、様々な場面でのファシリテーターの活動を助ける人である。具体的には、ファシリテーターとして、教師、専門性のある学校職員、地域の専門家、専門性の高い大学院生、時としては、その学習に関係する専門知識を有する生徒などであり、アシスタントとしては、教師、学校職員、大学院生、教育実習生、地域ボランティア、生徒などの可能性があるとしている。

時代と共にT.Tが変化しているのに伴い、その「教師チーム」におけるメンバー構成も変化し、その考え方も多様化している。しかし、1950年代から今日までの日米の文献から見られる「教師チーム」の全体像は、「数人の教師や、または教師以外の協力者を含んで作る協働組織であり、授業計画・準備、授業実施、授業評価、それらに関連した仕事を遂行するグループ」と言えるのである。

## 1.2 日米の問題点比較

「教師チーム」として活動する際に起こったチーム内での様々な問題は、T.T開始当初から数多く報告されている。それらのうち、A.チーム・メンバーの選抜、B.チーム内の人間関係、C.準備や打ち合わせの時間不足、D.教師間の教育的立場の相違という、これまでに多くの指摘がなされている4点について、日米で具体的にどのような問題となったのかを比較してみた。

### A. チーム・メンバーの選抜

日本の場合、T.Tを作るというときに、それは直ちに教科のチームと考えられているが、一方、米国では専門というときに教科の専門の他に低学年専門とか、教育心理の専門とかいうものが尊重されている(吉田、1966)。また、どのような基準で「教師チーム」のメンバーを選ぶかということも大きな問題となる。この際に、米国では特にその教師の「適合性」「技量と関心」という点が、選ばれる基準となっているようである。Olson, C.O. (1968)によれば、T.Tを行う教師の条件は次のようになる：T.Tのために余分な時間を割くこと厭わない。憤慨することなく、批判を行ったり受け止めたりできる。お互いに補え合える背景とティーチング・スキルを持っていてはいけない。チームを組む教師たちはお互いに、経験、興味、洞察力、忍耐そして能力において良いバランスのとれた人々が集まらなくてはならない。

Coleman, C.H. と I. Budahl (1973) もまたこの点については、誰もがT.Tに向くわけではなく、教師には教授能力の他に、チームとして努力してゆく能力のあるものをメンバーに選ぶ必要があると助言している。

対照的に日本では、加配教師の配属やJETプログラムの例に見られるように、T.Tは教科中心であることが多く、その教科の担当教師が好むと好まざるとに関わらず、必然的にT.Tを行うというケースが多い。この場合、その教師がチームとしてやっていけるかという適性についてはあまり考慮されていないようである。

### B. チーム内の人間関係

チーム内の人間関係は、教師がチームを組む時にもっとも多くの問題を含んでいるといえよう。ここでは、特に「リーダーシップ」と「個人的な関係」に注目してみる。

#### ・リーダーシップ

米国では、初期のT.Tで「教師チーム」内に階層性が見られたように、チームとしてうまく機能してゆくためには、リーダーが必要であると考えられる。また、Bowering, D.J. and J.E. Splaine (1974)の調査によれば、T.Tの効果はチーム指導の組織の組立てによるものであり、生徒たちは教師のチームリーダーが明確にされている方を好むとなった。なぜなら、その方がよく組織化されていて、一貫した指導であり、教師と生徒の関係が深いと生徒たちは感じたからである。

この点において、日本では誰がリーダーシップをとるのが問題となる。これは、日本の教員の間、教員は皆平等であるべきという価値観が強く、米国と同様な階級制を積極的に取り入れるのは困難であったことが予測される(神山、1994)。そして、教師間の役割である「主と従」という関係が、教師間の意識のそれに置き換えられてしまうと、T.Tのつまずきの原因になるとされている(大阪府大阪市立聖和小学校、1998)という指摘がある。したがって、明確にひとりの教師がリーダーシップをとるというT.Tは、日本においては少ないようである。

### ・個人的な関係

米国では、T.Tを意識的計画的なものとしてとらえる傾向がある。Morganti, Deena J. と Buckalew, Flora C. (1991)によれば、「教師チーム」のメンバーは、授業についてお互いに、オープンに正直に話し、賞賛も批判もチームとしての努力に対するものであり、お互い個人に対するものではないと考えなくてはならないとしている。また、Nolan, R.と Roper, S. (1977)も人間関係において衝突が起こった時には、建設的な意見交換をして、よい方法を考え、批判はチーム内にとどめ、チーム・リーダーを時々交代するなどの助言をしている。つまり、T.Tでは個人的な関係よりも、むしろメンバー間のオープンな話し合いにより、チームとして活動するということが大切なのである。

これに対して日本ではT.Tを行うときに、できれば個人的な関係がよい人とチームを組みたいと考える傾向があるようだ。澤本(1998)は日本のT.Tの問題点として、「T.Tはもっと意識的計画的な方法である。だから、教師間の相談と合意、カリキュラムへの同意、方法と評価に関する視点の共有が重要になる。同じ学校で机を並べ、気持ちを通じたので協力して授業を進めるといった仲良しクラブのような教師集団による指導方法というよりは、もっと意図的意識的な選択に基づく指導システムだといえる。もちろん、人間関係がよい方が効果も上げやすいだろうが、教員の仲が悪いのでT.Tは中止、といものでない。」と指摘し、加藤(1993)はT.Tにおける教師の人間関係について、「なぜチームを組めずに今日まできたのか。結論的に言えば、他の教師と一緒に協力し指導することにともなう「わずらわしさ」に原因がある。」と言及している。

それに対して、大野(1966)はT.Tでの人間関係について、「T.Tを成功させるには、参加した各教師たちがほんとうに心の窓を開きあい、交流しあうことこそ必要といわれる。その通りである。しかし心の窓を開きあうことはどんな場合にも必要となる、のぞましい条件である。T.Tというのは、もう少し進めて、気の合わないどうしがいても、めいめいが、課せられた分担を事務的に遂行してさえいけば、ねらった教育目標を子どもの上に実現できる、そんな方式でありたいのだ。きびしいみのビジネスでありたい。それが真のプランニングや分担遂行などからなる、わたしたちのいいたいT.Tなのである。」と述べている。

### C. 準備や打ち合わせの時間不足

向山(1995)によれば、T.Tについて教師を対象にしたアンケートでは、「今困っていること」の回答の上位にくるのは、決まって「時間がない」である。本来、T.Tでは協働で授業の計画をし、その準備を分担することができるので、教師の負担は軽くなるとされているが、実際には、従来の指導法に比べて仕事が増加するとの意見が多い。これは、日米共通の問題点となっている。T.Tにおいては一人で授業を行う時よりも、準備段階でのより綿密な学習の計画設計、チームのメンバー間の役割の理解と学習目標の確認などが重要であり、この点を怠ってしまえば、効果的なT.Tは不可能でなのである。そのため時間が多少かかることは、当然のことと言える。

しかしながら、現実問題として、学校における教師はT.Tだけに関わってられない。この点について、日米で比較してみると、日本の教師の方が米国の教師に比べて、より忙しいとの意見もある。日本の教師は、学習指導以外に、生徒の生活指導（カウンセラー的役割、しつけなど）に関わることが多く、また米国に比べて一人あたりの生徒数も多い。そして、学習指導の内容に関しても、佐藤(1988)の調査によれば、日本の教員の実に8割までが程度の差はあれ、教える内容が多すぎると回答しているし、「日本の教員ではアメリカと比較し、学校での居残りが多いということである。規定集業時間が過ぎても、学校に居残ることが日本の教員の行動様式として定着している。これが「多忙感」の一因になっている。」と分析している。

#### D. 教師間の教育的立場の相違

米国では、学習目標の明確化やチームとしての目的を果たすということを前提にチームが組織されるので、個々の教師の教育的な考え方の違いあっても、前にも述べたようにオープンな話し合いによりチームとしての学習指導を行うことができるようである。

この点については、山田(1968)は教師の教育観について、チーム内の教育観の相違の問題は、単にチーム内の問題としてとどまるものではなく、他に大きな影響を与える問題であるとしている。下村(1969)が日本のT.Tにおける組織的なとらえ方として、「日本のT.Tの概念は、「組織」としてよりもむしろ「機能」としてとらえられていることが多い、なぜならば、日本ではT.Tにおける教員組織に対する関心が比較的薄く、授業の改造に関心が注がれているからである」と言及しているように、日本ではチームを組んで授業を行うという意識よりも、授業テクニックの一つとしてT.Tを捉える傾向があるので、個々の教師の教育方針の違いが大きな問題となるのである。

以上見てきたようにT.Tの「教師チーム」の問題点と言っても、日米においてかなりの隔りがあるといえる。そして同時に、T.Tに対しての考え方も異なっているようである。

## 2. JETプログラムの問題点

JETプログラムにおいて、T.Tが始まった目的について、和田(ブランビー、和田、1996)は元文部相教科調査官という肩書きで、次のように述べている。「その第1の目的は、もっと外国人とコミュニケーションができるようにすることである。(中略) 授業をもっとコミュニケーションにすることである。生徒にコミュニケーションな状況において自分の英語をためてみる機会を与える必要がある。生徒は、英語を母語とする人々とコミュニケーションしたり、インタラクトする能力を伸ばす機会をもつ必要がある。」これを実現させるような学習環境を作り上げるために、JETプログラムによるALTとJTEのT.Tが始まったわけである。しかしながら、この理想の前にはALTとJTEの間にある様々な問題が、根深く立ちはだかっているようである。

1995年にJETプログラム研究会によって行われた「中・高等学校におけるJETプログラムの現状と課題」(文部省「国際理解教育に関する調査研究」委託研究報告書)<sup>1</sup>におけるアンケート調査には、「T.Tの授業に関する改善案」についての質問項目があり、それに対して全国のALT613名が記述式による回答を行っている。それらの内容の因子分析してみたところ、主な問題点として、次の9項目が浮かび上がってきた<sup>2</sup>。ここでは、その9点を取りあげ、そのような問題の指摘がALT側からあった背景を考察してみることにする。

①指導上の違い(137件)：「JTE (Japanese Teacher of English：日本人英語教師)は教科書中心、文法中心に指導を行う。もっとコミュニケーション的な授業や、授業中に生徒が英語を使う機会を増やすべきである。」

この背景としては、受験ということがまずは考えられる。JTEにとっては、学習指導上の重要な目標としては、生徒が入試に合格するということが一番にあがるだろう。JTEはそのためにどうしても入試に必要な内容の学習指導を、T.Tにおいても行いたいと望む傾向がある。Reed (1994)は、日本の教師たちは、生徒たちが確実に入試でいい点を取ることに常に迫られていると指摘しているし、渡邊(1996)があげている事例の中にも、学習指導要領に従って教える内容について、ALTとの間に考え方の相違があり、どちらを主張すべきかを迷い、そのため、生徒たちにも混乱が生じたとある。これは、ALTが日本での英語の授業で教えるべきこと(文法など)に関する知識・理解を深めていないためであった。ALTとJTEの間で話し合いが行われたが、根本的な解決には至らなかったというケースも見られた。

また、コミュニケーション的な授業を計画し行うということに対して、まだまだ難しく感じたり、抵抗を感じるJTEもいるのではないかと考えられる。

②事前の打ち合わせ、準備や計画(108件)：「ALTとJTEの協同での打ち合わせ、授業の準備や計画、評価があまり行われていない。」

ALTが学校に常駐しているケースを除いては、JTEがALTの訪問スケジュールにあわせて準備や計画について話し合う時間を設けることは、なかなか難しいようである。JTE側からは、ALTに勤務時間外に残って打ち合わせや準備など頼んでも応じてもらえないというケースや、打ち合わせ時間を切り上げてALTが帰宅してしまった(渡邊、1996)などのケースもある。

③JTEへのT.Tのトレーニング(82件)：「JTEにT.Tの知識が不足している。」

ALTが受けているT.Tのトレーニングのような研修の機会は、JTEに対しては確かに十分

<sup>1</sup> このアンケート調査は、平成6年度(1994)に実施されており、この年度にJETプログラムに参加した全ALTの約3分の1を対象とした調査であり、ALTの全回答者数は952名であった。

<sup>2</sup> 1995年、JTEに対してもJETプログラム研究会により同種のアンケート調査は行われていたが、JTE側には「T.Tの授業に関する改善案」という質問項目はなかったため、これらの問題点は、あくまでもALTから見たT.Tの問題点としてとらえていただきたい。



にあるとはいえないようである。渡邊(1996)は、AET (Assistant English Teacher)の量の拡大によりAET担当の行政上の部署が国際交流課などに移り、英語教育担当部署と切り離される傾向にあり、AETの指導に英語担当主事がほとんど関係しないとか、AETとJTEがT.Tの研究や研修を別々に行っている現象が増えているように思われると述べている。T.Tに対してのお互いの認識の違いが、先に述べた指導法の違いにも影響してくるのではないだろうか。

④ ALTとJTEとの関係 (80件) : 「ALTとJTEとのコミュニケーションがもっと必要である。JTEの中にはT.Tに興味がなく、T.Tを望まない教師がいるので、受け入れてもらえない。T.Tにおいて、指導上の役割、授業計画、責任の面で、JTEと平等の役割を与えて欲しい。」

Kobayashi (1994)は、調査から浮かんだAETが感じる異文化的な障害を、次の4つにカテゴリー化している： a. AETはJTEからの率直なフィードバックが受けられない。 b. AETは孤独を感じている。 c. JTEの返答は、曖昧である。 d. JTEはしばしばAETの質問に答えられない。これらの4点は、すべてAETとJTE両者のコミュニケーションに関係していると言えるし、Ruben & Kealey (1977)によれば、異文化の人たちと一緒に働くためには、3つのスキルが必要であり、それらは、精神的なストレスにうまく対処する能力、効果的なコミュニケーションを図る能力、対人関係を確立する能力であるとしている。

日本語の知識をほとんど持たないALTにとっては、周りとのコミュニケーション不足で、学校で何が起きているかさえわからず、疎外感を感じる時がしばしばある。これは、大きなストレスの原因となるであろう。そして、JTEとのコミュニケーションがうまくいかなければ、T.Tを効果的に行うことも不可能である。

JTEのT.Tに対しての態度については、白畑ら(1993)の調査では、JTEへの「ALTとのT.Tに対して、あなたは積極的か、それとも消極的ですか」という質問に対しての回答は、「消極的である」(38%)、「どちらとも言えない」(38%)、「積極的である」(25%)であった。その理由として、気が重く、精神的、物理的負担になっていると答えている。このように、T.Tを行っているJTEの全員が自分から希望して、またその指導法に興味を持って、ALTとのT.Tに取り組んでいるのではないということがいえる。

また、ALTをあくまでもアシスタントであると位置づける傾向は、JTEの中にいく分は見られるようである。和田(1988)は著書の中で、外国人講師を英語の授業では、彼らの自主性、主体性を尊重し、equal partnerとして取り扱う心構えが日本人教師に必要としながらも、外国人講師は正規(regular)の講師ではなく、日本人教師を補助するものであり(assistant)、日本の学校教育の枠内で日本人英語教師を助けて日本の英語教育の充実・改善に寄与するのがその役目であるとしている。

この点について、Komisarof, Adam M. (1998)の調査においても、JETのメンバー(ALT)が普通の教師と同じ役割を果たすとは、一般的に期待されなかったとしている。その理由としては、ネイティブ並みの日本語の能力と日本における教師の役割の完全な理解なしに、JETのメンバー(ALT)は日本の教育システムにおける十分な教師の価値や内部者として、非常に

大きな責任を果たすことはできない。そして、日本人はこれらの限界を理解していたので、JETのメンバーに普通の教師としての役割や同じ価値感を持つことを期待しなかったとしている。

⑤ JTEの英語でのコミュニケーション能力(61件) : 「JTEは、自分の英語力についての自信がなく、T.Tを行う上で、ALTと十分に英語でコミュニケーションをはかれない。」

中谷(1989)が京都で出会った外国人講師によれば、日本の英語教師の半分は、能力もあるし意欲もあるが、残りの半数のうちの半分くらいは意欲はあっても、speakingやhearingの能力に乏しく、さらに残りの半分は、能力も意欲すらなく、まるで自分たち外国人講師を避けているようだと、述べられている。

生徒たちと同様に、ALTとのT.Tが開始される以前には、JTEのほとんどが日常生活において英語を使う機会はあまりなく、授業においても(JTEが受けてきた英語教育も)文法や訳読が中心に進められてきたのである。それ故に、JTEが自分の英語のコミュニケーション能力に自信がもてないのは当然であると言える。

この点について、白畑ら(1993)の調査では、中学校ではJTEの61%が、高等学校でも約半数が、ALTとのT.Tのためには自分たちの英語能力の向上が必要であると答えている。

⑥ 日本の教育システム(58件) : 「教科書の内容、入試制度、クラスサイズなどへの批判。」

ALTの目から見て、文部省検定の英語の教科書の内容には不自然な点があくつあるようだ。ワードら(1989)によれば、「この問題を(英語の教科書の間違い)、ティム(著者のひとり)と同じように文部省のAET英語補助教員プログラムに参加したあるアメリカの青年とも検討した。彼によれば、外人の補助教員の大多数は教科書が好きにはなれず、教室で使用するのを避けているそうである。このために日本人の英語教師とネイティブの補助教師の間に摩擦が生じた。」ということらしい。この件に関しては、Adachiら(1998)による調査でも、ALTとJTEの56.1%が、「文部省検定の英語の教科書がT.Tに向く」ということに同意を示さなかったと報告している。

日本の入試制度やクラスサイズに対しては、ALTだけでなくJTEの間でも改善を求める意見は多いに違いないだろう。特に、40名近いクラスでのコミュニケーションを目的とした英語の授業を行うのは、かなりの工夫が必要であろう。

⑦ JETプログラムのシステム(57件) : 「ALTのスケジュール、訪問する学校数、one-shot visitの問題など。」

JETプログラムにおいて、ALTがその学校を訪問する回数が年に1、2回の単発的なものは、one-shot visitと呼ばれている。しかし、これは実際には生徒にとっては通常の授業からの気分転換ぐらいにしかなされなく、行われたその後しばらくは、生徒の興味・関心を高めるにしても、長期における生徒の英語の理解力に果たしてどれほどの相違が生じるかは疑わしいと、

ブランビーと和田(1996)は述べている。

また、one-shot visit のために内容がいつも同じ、または AET の十分な技能を生かした授業がしにくいなど、このスケジュールの問題は、AET だけではなく AET 担当者の悩みでもあるようだ(植木、1992)。常駐の ALT 以外は、何校かの学校を訪問しなければならない。訪問先の JTE との打ち合わせも十分にできずに、そのたびに自己紹介を行い、ゲームなどを中心とした授業形態になってしまう場合が多い。このような状態では、効果的な T.T を行うことは難しいと言える。

⑧ JTE の授業中の日本語使用 (37件)：「授業の内容を翻訳して欲しくない、など。」

渡邊(1996)の行った調査では、T.T における JTE の英語の使用状況についての ALT の印象は、100% 英語(1.4%)、80% 英語(16.1%)、60% 英語(26.7%)、40% 英語(37.9%)、英語の使用が20% 以下(17.8%)となっている。この数字からみても JTE の英語の使用状況は、多いとは言いがたいようである。生徒が ALT の言ったことを理解しているかどうかを心配して、JTE が授業中に通訳的な役割をしてしまったり、ALT の了解なしに ALT の説明に対して日本語で説明を付け加えることは、T.T にとってプラスにはならないし、生徒と ALT との直接的なコミュニケーションを阻害してしまうことにもなりかねない。

⑨ 学習目標の明確化 (21件)：「T.T としての授業での学習目標が明らかでない。」

「これ(目標の設定)は恐らく計画段階でもっとも重要な部分である。明確で実行可能な目標を持っていないと、授業のために計画されたコミュニケーション活動に必要な、教師が今まで教えてきて生徒が知っている言語だけであるようにすることは難しい。教師は何を教えるのか本当にわかっているなければ授業の焦点が定まらず、混乱をきたすことになる。」(ブランビー、和田、1996) というように、これは、T.T のみにとどまらず、どのような形態で授業を行うにしても、もっとも大切な点である。

特に JTE は、ALT との T.T を行うのにどう指導したらよいのかではなく、学習目標を明確に掲げ、その目標を生徒に到達させるためには、どのように ALT と協働で授業を進めるべきかを常に念頭に置かなくていけない。

### 3. 日米の「教師ティーム」の問題点と JET プログラムの問題点との関連性

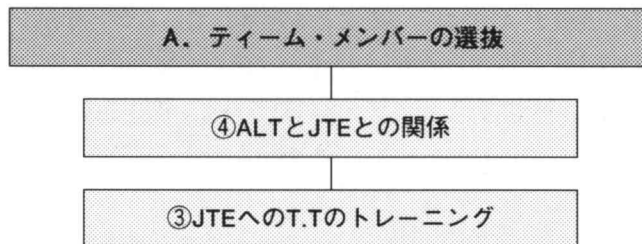
文化背景の異なる教師たちがティームを組んで T.T を行うという点から、JET プログラムの T.T で問題が起ると、その原因は異文化間のギャップによるもの、つまり、相手が外国人だから T.T が組むのが難しいと考えるのは当然のことであるし、先に述べてきた問題にもそれらが起因すると思われるものもある。しかしながら、ここでは先ほどの9つの問題点について、T.T における「教師ティーム」という教育工学的な視点からの関連性をみてゆくことにする。

表1

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
A			*	*					
B				*	*				
C		*	*						
D	*	*	*		*				*

表1では、縦列に『1. 日米における「教師チーム」の問題点』で述べたAからD、そして横列に『2. JETプログラムの問題点』での①から⑨を配列し、そして、それぞれの間に関連性が見られるところに\*の印がついている。

#### A. ティーム・メンバーの選抜：③、④



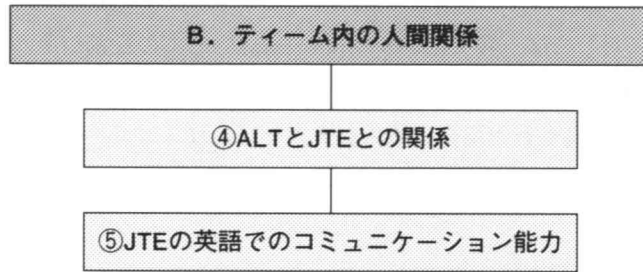
すべてのJTEがT.Tに関心があり(④)、T.Tを行える適性或技量があるわけではない。そして、その技量を備えるためには、JTEにもT.Tのトレーニングが必要であろう(⑤)。

アンケート結果の④には、「JTEの中にはT.Tに興味がなく、T.Tを望まない教師があるので、受け入れてもらえない」というものがある。調査においても、中学校のJTEの82.3%が、「JTEの全員がALTとのT.Tを行っている」と答えている(JETプログラム研究会、1996)。この点からも、英語教師だからALTとのT.Tをしなければならないという点に問題があるようだ。また、Adachiらの調査(1998)でも、「一緒にT.Tを行っているJTEが、T.Tによく適応している」という記述に対して、ALTの半数が中立または同意できないと答えている。

現在までのところ、JETプログラムでは、ALTは主に英語教育のために招致されているが、2002年から始まる「総合的な学習の時間」では、国際理解に関連して、英語科以外の教師とのT.Tも大いに期待されている。教科に関わりなく、T.Tに対しての意欲があり、ALTとのT.Tに積極的な人材こそがまずは「教師チーム」のメンバーとして望ましいように思われる。

そして、GaskellとSheridan(1968)が「T.Tを行う教師は、T.Tを実施する期間は、T.Tに関する理論的、実践的な研究をする必要がある。」と述べているように、やはりT.Tのトレーニングは不可欠であり、T.Tに対しての共通のイメージや目的意識を持つためにもALTとJTEが合同で行うことが必要である。

B. チーム内の人間関係：④、⑤



チーム内ではお互いにコミュニケーションをはかることが重要である(④)が、それには、コミュニケーションをはかれるだけのJTEの英語力の問題(⑤)も影響する。

この『B. チーム内の人間関係』については、「リーダーシップ」と「個人的な関係」の問題があった。リーダーシップに関しては、どちらがリーダーシップをとるかということではなく、ALTの中には、教師としてJTEと平等の関係を望む人もいるということである。これに対して、JTEには、ALTを同僚としてではなく、あくまでも短期的なアシスタントと位置づける傾向がある。この両者の考え方の違いも人間関係の問題となりうるようだ。

JTEとALTの関係について、両者間のコミュニケーションの問題を、和田(1987b)は次のように分析している。その原因としては、言葉と文化の二面性がある。T.Tには議論が必要だが、それが苦手な日本人はそれを避ける。ALTもJTEのコミュニケーションの力不足に不満で、コミュニケーションにおける悪循環が起こる。公開授業などの反省会でも、JTEは積極的に意見を述べようとしませんが、ALTはfeedbackを求め、日本人の沈黙に対していらだちを感じる。生徒の表現力の育成を言う前に、教師の意識の改革が必要である。

このように、JTEにとって外国人とチームを組むという点で、JETプログラムにおけるT.Tは単なるT.Tと違って、さらに複雑化していると言える。そこには、当然のことながら、異文化コミュニケーションの問題が大きく影響している。

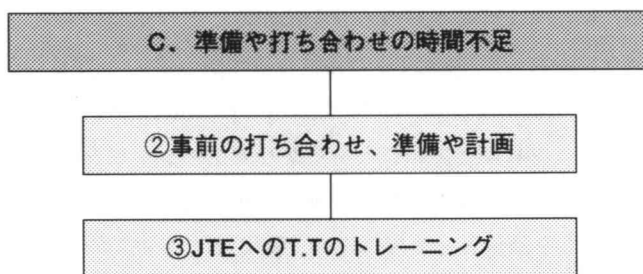
また、コミュニケーションの点では、同国人同士のT.Tでも、「教師チーム」のメンバーが強力に協力し合うことが必要であり、人間関係を成功的に確立することが重要なこととなる。そして、その人間関係が確立されるまでには、少なくとも、批判、緊張、対立等も起こる可能性もあり、その問題を克服して、協力関係を保つ努力があると、中野(1979)は述べている。

日本語の知識をほとんど持たないALTとのコミュニケーションを英語で行なわざる得ない以上、⑤「JTEの英語でのコミュニケーション能力」は、やはり重要な問題であると言える。この点について、Kobayashi(1994)は、JTEはreadingとwriting能力が優れているのだから、ALTとの口頭によるコミュニケーションが難しいのであれば、筆談によるコミュニケーションが補助的に役立つのではないかとしている。

しかしながら、ほとんどのALTが日本語をよく理解できないという現状は、このままでいいのだろうか。Adachiらの調査(1998)では、JTEの75%がALTが日本語を学ぶべきだという記述に同意を示している。ALTにとっても、日本語を学ぶことで、言葉だけではなく、

日本の習慣や文化などに対する理解がより深まり、学校や地域社会での対人的なコミュニケーションに役立つに違いない。しかし一方で、ALTがあまりにも日本語や日本の習慣に馴染んでしまうことに対しては、異文化からの informant としての役割が薄れると危惧する考えもある。また、将来的に小学校における「総合的な学習の時間」や英語教育の開始に伴い、多くの小学校にALTが派遣された場合、彼らが英語でしかコミュニケーションをはかれないのでは、その実施には困難を伴うものと予測できる。

### C. 準備や打ち合わせの時間不足：②、③

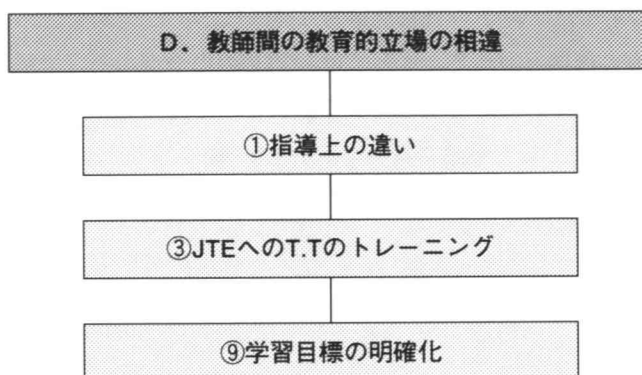


T.Tにおいては、協同で授業計画や準備、そして評価を行うことは、とても重要である(②)。JTEもT.Tの知識を深めること(③)で、それらの重要性をより認識することができる。

向山(1995)は、T.Tにおける準備について、次のように述べている。「T.Tも(二人三脚と同様である。「二人三脚」に見立てて、十全に準備をし、お互いに気をつけていれば、失敗を未然に防ぐことができるし、十分に効果を発揮する。そしてまた、打ち合わせの時間がいくらかなくとも、「45分間の授業イメージを共有化する」ということだけは必要ではないかと思える。「45分間の授業イメージ」とは、教材にひきつける導入やヤマ場を盛り上げる展開、学習事項が明確になるまとめなどについて、教師の出番と子供の反応の予測を、大まかに想像することである。その授業イメージが、T.Tを組む二人又は三人の教師で、大きく隔たっていたのでは困る。」JETプログラム研究会(1996)の調査でも、ALTを交えた校内の研修について、中学校の72.7%、高校普通科の64.4%が行っていないと答えていて、効果的なT.Tの実施について共通の理解を図る機会も少ないようである。

複数の教師による協働作業であるT.Tでは、打ち合わせにおいて、お互いにどのような授業をするかという合意は絶対に必要であり、ひとりで行う授業よりもその準備や計画が重要になってくる。担当の教師たちがそれに慣れていない場合、それらにはかなりの時間を要してしまうこともあるだろう。しかし、この部分をカットしてしまえば、次の授業になんのつながりもないその場限りのT.Tになってしまうことは明らかである。忙しさや時間のなさを理由をすることは簡単であるが、T.Tにおいてこの打ち合わせ、すなわち準備・計画の重要性をJTEとALTの両者が十分に理解しなければならない。

D. 教師間の教育的立場の相違：①、③、⑨



お互いが自国で受けてきた教育の違いが、教育観の違い(①)に大きく影響していると言える。また、JTEがT.Tのトレーニングをあまり受けていないので、T.Tのやり方が異なっていたりする(③)。その上、授業の学習目標が明確化(⑨)にできないと、ALTとJTEの間の指導方針のギャップを埋めることが難しくなってしまう。

竹下(1986)は教師の指導法について、「教師の指導法に関する信念・仮説・選好は、その養成や研修の過程で接触する理論などの影響もあるが、自己の学習経験や、指導体験などによって形成される部分も大きいと思われる。なかでも、自己の学習経験を通じて獲得された学習方法についての考え方は、指導方法にも影響する。」と述べている。

「英語の授業において、日本人教師が当然と考えていることが、外国人教師には理解できないことがある。」(和田、1987b)これらから推測して、それまで受けてきたJTEとALTの教育の違いや、お互いの文化背景の違いを考えれば、両者の教育的立場の相違は同然のことと言える。

和田(1987b)によれば、英語科におけるT.Tの3つのタイプとして、1.1時間の授業を日本人教師と外国人講師がほぼ均等に分担して行う、2.日本人が授業の主導権をとり、外国人が適切と思われる場面で、informantと授業に参加する、3.外国人講師が授業の主導権をとり、日本人教師は補佐の役割をする、としている。T.Tは本来、意識的計画的な方法である。それ故、どのような形態のT.Tを行うにせよ、両者のギャップを埋めるためには、明確な役割分担と学習目標があり、向山(1995)のいう「45分間の授業イメージを共有化する」ことができれば、教育的な立場の相違は乗り越えられるのではないのだろうか。

JETプログラムの問題：⑥、⑦、⑧

- ⑥日本の教育システム
- ⑦JETプログラムのシステム
- ⑧JTEの授業中の日本語使用

⑥は外国人から見た日本の教育システムに対する批判であり、⑦はJETプログラムのシ

システム自体の問題、⑧は母国語の違う教師がチームを組む時の問題である。

これらの3点については、AからDに直接的に関係しているとは言えない。言い換えれば、JETプログラム特有の問題と言える。⑥と⑦は、JTEの力や努力だけで解決できる問題ではない。しかしながら、将来のJETプログラムを考える時に避けては通れない課題である。⑧に関しては、授業のどの部分を日本語で説明するかを事前の打ち合わせをきちんとすることで、解決もできるであろう。

## おわりに

JETプログラム研究会(1996)の調査では、JTEへの「ALTとのトラブル」に関する記述式の質問には、136件の回答があった。それらには、T.Tに関するだけでなく、ALTと生徒との関係、住宅問題、契約の問題など、様々な回答があった。そして、その内の84件は、ALTと話し合う、理解してもらう、説得する、ビジネス的に処理する、校長や県教育委員会に相談する、JTEがあきらめるなどで、(一応)解決しているという回答がなされていた。しかし、37件に関しては、未解決の状態のまま、または解決しなかったとなっていた。

「AETの抱えている不安は、訪問時間(期間)が短すぎるといったプログラムの面やJTEとの仲がうまくいっているかという人間関係の面がある。その他にも教授方法についての意見の食い違いや、学校に溶けきれない、生徒の消極さというように多岐にわたっているようである。」(白畑ら、1993)となっているように、他の調査においても、JETプログラムの問題は色々な側面を持っているとかがうかがえる。

すべてのJETプログラムの問題が、単独で起こっているのではなく、複雑に関連しあっていると言えるだろう。しかしながら、それらをひとまとめにJETプログラムの問題としてゆくのではなく、少なくとも、T.T上の問題か、異文化コミュニケーションの問題か、JETプログラムのシステム自体の問題かに分けてみる必要がある。その上で、ひとつひとつに焦点を当てて、それぞれと他の因子との関連性を分析しなくてはいけない。

この論文では、教育工学的な「教師チーム」の視点より、ALTとJTEのT.Tの分析を試みた。本来であれば、学習環境をデザインするときには、まず学習目標を定め、それから方法を考える。すなわち、この学習目標を生徒に達成させるには、ALTとのT.Tが必要であるという順序で計画を進めてゆくことになる。しかしながら、JETプログラムでは、先にALTが各学校に来ることが決まり、その後で学習目標をそれにあわせて立てるということになってしまった。そのために、英語科でのT.TはJTEにとって、ALTをいかにうまく使いこなすか、またいかにうまくALTとの授業をしてゆくに 관심이集中している。これでは、英語科におけるT.Tのみが、特殊なままで終わってしまう危険性が高い。

確かに、ALTとJTEの間には言葉や文化の壁はある。しかし、T.Tは二人以上の教師が協力して、一人の教師が独力ではなしえない力を発揮できるように、総合的な計画をたてて行



う授業組織である(大野、1966)。従って、効果的なT.Tを行うために、ALTとJTEがT.Tについての共通の理解を持ち、同じ学習目標を持てば、JETプログラムにおける様々な問題の内、少なくともT.Tに関する問題の多くが解決されるに違いない。T.TをJETプログラムの枠内でのみの視点で見ることから脱し、自分が行いたいT.Tの学習環境をいかにデザインしていくかという考えを、英語科のT.Tにたずさわる「教師ティーム」のすべてのメンバーは持たなくてはならない。

最後に、今後のJETプログラムにおけるT.Tの課題として考えられる3点をあげる。

1. 「教師ティーム」のメンバーの選抜。
2. ALTとしてやってくる外国青年の適性やその選抜方法。
3. ALTとJTE合同のT.Tトレーニング。

また、これに加えてT.T以外の面では、ALTとJTE間だけのコミュニケーションの問題ではなく、「成員間の満足度が高い、同質的な集団である」(油布、1988)といわれる日本の教師社会に、短期的に外国青年が加わるという文化的側面からの研究が必要となってくるだろう。

#### 引用及び参考文献

- Adachi, Kazumi Macarthur, J.Douglas Sheen, Ronald 1998 Perceptions of the JET Programme. Keisuisha Co., Ltd. Hiroshima, Japan
- Bowering, D.J. and J.E. Splaine 1974 Team Teaching: Student Perceptions of Two Contrasting Models. Reprint of paper presented at the Association for Educational Communications and Technology Convention. March 1974 (ERIC as ED086240)
- Clark, S.N. & Clark, D.C. 1994 Restructuring the Middle Level School. State University of New York Press.
- Coleman, C.H. and I. Budahl 1973 Necessary Ingredients for Good Team Teaching. NASSP Bulletin, Jan., 41-46.
- Engman, L. 1973 Team Teaching Will Work. ERIC Document Reprints, 1973 ED885374
- Gaskell, W. and J. Sheridan 1968 Team Teaching and the Social Studies in the Elementary School. Elementary School Journal, Feb. 1968
- Kobayashi, Junko 1994 Overcoming Obstacles to Intercultural Communication: AETs and JTEs. Wada, Minoru & Cominos, Anthony ed. Studies in Team Teaching. Kenkyusha, Tokyo 162-177
- Kellough, Richard D. 1996 Integrating Language Arts and Social Studies for Intermediate and Middle School Students. Prentice-Hall.
- Komisarof, Adam M. 1998 An Exploration of the Divergence and Convergence of Membership Criteria Between American JET Program Participants and Their Japanese Colleagues. Thesis: Master of Arts at Antioch University.
- Morganti, Deena J. Buckalew, Flora C. 1991 The Benefits of Team Teaching. Research Strategies vol.9 no.4
- Nolan, R. Robert & Roper, S. Stavert 1977 How To Succeed in Team Teaching by Really Trying. Today's Education vol.66 no.1 54-61
- Olson, C.O. 1968 Team Teaching in th Elementary School. Education, April-May, 345-349.

- Reed, Elaine V. 1994 Stress Factors in the Team Teaching Relationship. Wada, Minoru & Cominos, Anthony ed. Studies in Team Teaching. Kenkyusha, Tokyo 61-71
- Shaplin, Judson T. & Olds, Jr. Henry F. (ed.) 1964 Team Teaching Harper & Row, Publishers New York, Evanston and London
- Wada, Minoru & Cominos, Anthony ed. 1994 Studies in Team Teaching. Kenkyusha, Tokyo
- Wilder, L. and R.K. Jung 1969 A Team Teaching Approach to Student Teaching. Peabody Journal of Education, September, 1969
- Bair, M and Woodward, R.G. 著 吉本二郎、下村哲夫共訳 1966 ティーム・ティーチング その理論と実際 東洋館出版
- ブランビー、シーラ 和田稔著 塩澤利雄監訳 1996 ティーム・ティーチングの進め方 桐原書店
- 藤掛庄市 1996 JET プログラムと地域社会 現代英語教育 9月号 25-27
- 日俣周二 1968 ティーム・ティーチングの理論と方法 明治図書
- JET プログラム研究会(代表：山田兼尚)1996 中・高等学校における JET プログラムの現状と課題 文部省「国際理解教育に関する調査研究」委託研究報告書
- 梶田叡一監修 浅田匡、古川治編著 1997 これからのティーム・ティーチング—授業をかえる・学校をかえる—「小学校編」 東京書籍
- 神山知子 1994 昭和40年代の協力指導組織研究の特質—ティーム・ティーチングの導入・展開を中心に— 筑波大学教育学系論集 vol.18 no.2 27-40
- 加藤幸次、河合剛英編著 1993 ティーム・ティーチングの考え方・進め方 黎明書房
- 加藤幸次 1993 ティーム・ティーチングの実践-1-これがティーム・ティーチングだ 児童心理 48(7) 687-692
- 加藤幸次 1996 ティーム・ティーチング入門 国土社
- 小林洋子 1999a ティーム・ティーチングの変遷 LLA 中部支部研究紀要 第11号 61-76
- 小林洋子 1999b 「総合的な学習の時間」におけるティーム・ティーチングの可能性 第25回全日本教育工学研究協議会全国大会研究発表論文集 33-36
- 中野照海編著 1979 教育学講座6 教育学 学習研究社
- 中谷喜一郎 1989 外国人講師と日本人講師 英語教育 5月号 37
- 大野連太郎、北条小学校 1966 実践ティーム・ティーチング 明治図書出版
- 大阪府大阪市立聖和小学校 1998 ティーム・ティーチングによる授業づくりを通して教師の専門性を磨く 初等教育資料 vol.681 p.24-27
- 佐藤郡衛 1988 教員文化の社会学・序説 久富善之編著『教員文化の社会学的研究』 3-146 多賀出版
- 澤本和子 1998 ティーム・ティーチングと教師の成長と発達 浅田匡、古川治編著『ティーム・ティーチングの教育技術』 42-64 明治図書出版
- 下村哲夫 1966 アメリカにおけるティーム・ティーチング研究の動向 学校運営研究 no.59 69-74
- 下村哲夫 1969 ティーム・ティーチングの理論的問題点 社会科教育 no.26 p.86-90
- 白畑知彦、諏訪部真、河田純次、大隅康人 1993 静岡県における外国人教師とのティームティーチングについての実態調査(I)—ティームティーチングの実態と日本人教師の意識— 静岡大学教育学部研究報告(教科教育学篇) 24 185-212
- スティーブンス、リリアン・S著 武井優里訳 1979 オープン・エデュケーションの手引き 明治図書
- 竹下由紀子 1986 教師の学習指導行動 前田嘉明、岸田元美監修『教師の心理(1)教師の意識と行動』91-140 有斐閣
- 植木五郎 1992 AET 制度で英語教員の負担増 新英語教育 vol.277 19-22
- 和田稔 1987a 外国人講師導入の現状と将来 英語教育 7月号 8-12

和田稔 1987b 国際化時代における英語教育 山口書店

和田稔編著 1988 外国人講師との Team Teaching 開隆堂

ワード、ティム スミス、ジェームス 治田邦宏 1989 こんなにもある英語教科書の間違い 一光社

渡邊寛治 1996 JET Program (me)の現状と課題 現代英語教育 9月号 9-11

山内悟 1999 9月例会報告 JC NEWS 99.10 (社)多治見青年会議所

油布佐和子 1988 教員集団の実証的研究—千葉県A市の調査をがかりとして 久富善之編著 『教員文化の社会学的研究』 p.147-208 多賀出版