

コミュニケーション能力の育成を目指した英語指導

——ティーム・ティーチングの視点から——

田 地 野 彰

(受付 2001年10月4日)

はじめに

わが国の現在の英語科教育目標は、中学校・高等学校を問わず、主として英語でのコミュニケーション能力の育成にあり、この傾向は大学の英語カリキュラム（例、共通教育の一般英語）にも及んできている。こうしたコミュニケーション重視の教育目標が謳われてすでに十数年が経つが、十分に満足できる教育成果はいまだ報告されていない。そこで、例えば、平成15年4月から施行される『高等学校学習指導要領（外国語）』（平成11年3月告示）では、「実践的」という言葉を冠した「実践的コミュニケーション能力」が中心的概念となり、これまで以上に音声を中心とした英語運用能力の育成を強調している。このように、学生・生徒に対して「英語学習者」から「英語表現者」への転換が期待される状況下で、いま英語指導のあり方が問われている。

本論文では、第二言語習得研究における知見を踏まえながら、「(実践的)コミュニケーション能力」の育成を目指した指導のあり方について、外国語指導助手（ALT）とのティーム・ティーチングの視点から考察する。

I. 実践的コミュニケーション能力

「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、情報や相手の意向などを理解したり自分の考えなどを表現したりする実践的コミュニケーション能力を養う。」（平成11年3月告示『高等学校学習指導要領（外国

語：目標)』)

今回の改訂では、現行の学習指導要領の鍵概念である「コミュニケーション能力」に「実践的」という言葉が付加され、「実践的コミュニケーション能力」がその中心的概念となった。アメリカの社会言語学者ハイムズ (Hymes, 1971) によって提唱されたといわれる「コミュニケーション能力」は、英語 (外国語) 教育の分野では一般に以下の 4 つの下位能力から構成されると考えられている。1) 文法能力：統語的能力や語彙的能力、さらに発音に関わる能力など言語に直接関係する能力で、文の「正確さ」に関わる能力；2) 社会言語学的能力：ある状況において特定の表現が「適切」であるかどうかの判断に関わる能力；3) 談話能力：表現の背景、文脈、前後関係などを正確に理解したり、その場で談話を成立させられるかどうかに関わる能力；および、4) 方略的能力：言い換えやジェスチャー等、円滑にコミュニケーションを進めるために求められる能力 (Canale and Swain, 1980; Canale, 1983)。このコミュニケーション能力は、コミュニケーションという行為のなかで活用されるものであるから本来「実践的」であるが、今回あらためて「実践的」という言葉を冠した背景には、これまで教室現場においてコミュニケーション活動の名のもとに行われてきた授業の内容が、じつはゲーム等のお遊び的な擬似コミュニケーション活動が中心であったという事実がある。「実践的」という言葉の辞書的定義が「自分で実地に行うさま。実行するさま。」(『大辞泉』) であることから、これまで以上に「実践する」という能動的態度を強調したものと解釈できよう。言い換えれば、「実践的コミュニケーション能力」とは、「英語をコミュニケーションの手段として現実の場面で実際に使う能力」(新里, 1999: 68) であると言える。実践的コミュニケーション能力をこのように捉えると、英語をコミュニケーションの手段として実際に学習者が使用しうる環境を教室内にいかに構築すべきかが、今後の重要課題となるであろう。

Ⅱ. 第二言語習得研究からの示唆

コミュニケーションという人間の営みには、言語使用の背景にある社会・文化等についての当事者間の理解も当然求められるが、その中心的役割を担っている言語能力の育成については、第二言語習得研究の諸仮説—インプット仮説 (Input Hypothesis), アウトプット仮説 (Output Hypothesis), インタラクション仮説 (Interaction Hypothesis)—が指導のあり方への有益な示唆を与えてくれる。

クラシェン (Krashen, 1985) は、学習者の現時点における言語能力を少し超えたレベル ($i + 1$) のインプットを浴びることでその学習者の中間言語 (interlanguage) は発達すると主張し、インプット仮説 (Input Hypothesis) を提唱している。この仮説は、言語外情報などの脈絡の助けを借りて未習得構造を含む $i + 1$ レベルにある文の意味を理解することで第二言語習得は可能となると考え、理解可能なインプット (comprehensible input) に接することこそが言語習得の「唯一の方法」であると主張する (Krashen, 1982)。この仮説に従えば、理解可能な、適切なインプットを学習者に豊富に提供することこそが英語教師にとっての重要な役割となる。このインプット仮説に対しては、 $i + 1$ の定義や具体的内容、あるいは実証例の欠如などインプット自体の性質について、また $i + 1$ の「1」の部分の習得過程の不明瞭さなどについて批判もあるが、第二言語習得におけるインプットの重要性については一般に認められている。

このクラシェンのインプット仮説に対して、スウェイン (Swain, 1985, 1995) は、第二言語の習得には学習者が言葉を産出する訓練が不可欠であると主張し、アウトプット仮説 (Output Hypothesis) を提唱している。彼女は、カナダのイマージョン・プログラム (Immersion Program: 目標言語を通して行うバイリンガル教育の一つ) での研究を通して、インプットの提供だけでは文法能力や談話能力等の点で問題があり、第二言語習得にはアウトプットの役割が不可欠であると主張する。すべての学習者に適用で

きるか否かについては疑問も残るが、この仮説が注目している言語の形式的特徴についての意識化や意味的言語処理から統合的処理への変換、相手からのフィードバックによる自らの発話の修正、仮説・検証等が、言語習得過程の重要な側面を衝いていると言えよう。

さらに、目標言語による相互交流 (interaction) が言語習得を促すというロング (Long, 1981, 1983) のインタラクション仮説 (Interaction Hypothesis) も有益な示唆を与えてくれる。この仮説は、目標言語を通して意味を求め合う相互交渉の中で行われる相互交流的修正が習得過程において重要な働きをすると考えている。たとえば、「相手の発話の明確化を要求する」、「相手の意図に対する自分の理解を確認する」、あるいは逆に「自分の意図に対する相手の理解を確認する」などの相互交流的修正が学習者のインプット理解を容易にし第二言語習得を促進すると主張する。この仮説は自然環境下での第二言語習得を想定しているので、これを教室現場でどのように適用すべきか、またどの程度の適用が可能であるかなどの課題も残るものの、相互交渉の際の相手からのフィードバックが学習者の中間言語 (文法) 規則の検証・修正の機会を提供するという主張からは、有益な示唆が読み取れる。

これら諸仮説からの示唆をいかに教室現場で実現するか?—適切なインプットやアウトプット、インタラクションの機会を豊富に提供しうる点でティーム・ティーチングへの期待は大きい。教室内で英語 (第二言語) コミュニティーを実現できるティーム・ティーチング (Brumby and Wada, 1990: Introduction) は、まさにコミュニケーション能力の育成のための有効な手段として期待できる (Shimaoka and Yashiro, 1990: 126)。

Ⅲ. 英語科ティーム・ティーチング

ティーム・ティーチング

教育学の分野で「ティーム・ティーチング」という用語を有名にしたのは、1957年にアメリカ・ハーバード大学が大学の研究と現場の実践との融

合を目指して実施したレキシントン・ティーム・ティーチング・プログラム (LTTP) であると言われる (柴沼, 1976)。J.T. シャプリンらによれば、ティーム・ティーチングは一般に、「教授組織の一様式で、教職員と彼らに割り当てられた生徒たちを含み、二人もしくはそれ以上の教師が協同して、同じ生徒集団の全体またはその主要部分について責任をもつもの」と定義される (吉本, 1981)。他にもさまざまな定義が存在するが、共通の考え方としては、「二人以上の教師が協力して指導計画の立案、授業の実施、生徒の評価に当たること」であると言ってよい (柴沼, 1980)。この授業形態の特徴としては、少なくとも、1) 教師同士が協力してお互いの指導力を高める、2) 各教師の得意な面を生かし、不得意な面を補い合う、3) 個人差に応じた学習指導を行うことができる、などが挙げられている (柴沼, 1980)。ティーム・ティーチングがわが国の教育分野にはじめて登場したのは1964年頃であると言われるが、現在では全国各地の教育現場で導入され、活動や教科別のティーム・ティーチングから同一学級内、同一学年内、異学年間、さらには中学・高校連携のティーム・ティーチング等、その取り組み方は多種多様である¹⁾。

外国語指導助手 (ALT) とのティーム・ティーチング

わが国の英語科でのティーム・ティーチングの始まりは、1969年のフルブライト (Fulbright) ・アシスタントシップであると言われている。その後、Monbusho English Fellows (MEF, 1977) プログラムと British English Teacher Scheme (BETS, 1978) によりアメリカ人とイギリス人が来日し、全国各地の中学校や高等学校で英語教育に携わってきた。これらの経緯をへて、1987年には文部省 (現、文部科学省)、自治省 (現、総務

1) 例えば、東広島市の西条小学校では、1989年からティーム・ティーチングに取り組み、国語と社会科あるいは音楽と体育の総合学習など担任を含めた数人の教員が共同で指導に当たっている (『中国新聞』朝刊, 1998年7月12日)。また、山口県錦中学校においては、中学校・高等学校の教師が一緒に教科指導に当たる、中・高連携の取り組みも行われている (『中国新聞』朝刊, 2000年2月27日)。

省)、外務省の3省協力のもとJETプログラム (Japan Exchange and Teaching Programme: 「語学指導等を行う外国青年招致事業」) が導入され、チーム・ティーチングが本格的に開始された。開始から14年目の平成12年度の時点で、招致国は当初の4カ国 (オーストラリア, ニュージーランド, イギリス, アメリカ) から39カ国に、参加者数も848名から6,078名と増加の一途をたどり、その多く (平成12年7月1日現在で5,467名) がALT (Assistant Language Teacher: 外国語指導助手) として全国各地で日本人英語教師 (JTE: Japanese Teacher of English) とともにチーム・ティーチングに携わっている²⁾。

このチーム・ティーチングは、一般に、「生徒・日本人教師 [JTE]・外国人講師 [ALT] の三者が相互に協力して作り出す言語活動を主体とした英語の授業」(和田, 1988:3) と定義され、次のメジズ (Medges, 1992) の言葉にもあるように、理想的な外国語教育環境として期待できるものである。

In an ideal school, there should be a good balance of NESTS [Native-speaking EFL teachers] and non-NESTS, who complement each other in their strengths and weaknesses. Given a favourable mix, various forms of collaboration are possible both in and outside the classroom - using each other as language consultants, for example, or teaching in tandem. (Medges, 1992: 349)

英語科チーム・ティーチング：強型と弱型

チームを編成する複数の教師がどのような形で協力するのか?—この点について、Tajino & Tajino (2000) は、強型 (strong version) と弱型

2) JETプログラムの参加者には、Assistant Language Teacher (ALT) の他に、Coordinator for International Relations (CIR) として国際交流を推進する国際交流員がいる。また、ALTをAET (Assistant English Teacher), JTEをJTL (Japanese Teacher of Language) と呼ぶこともあるが、本論文では引用部分を除いてより一般的に使用されているALTとJTEという用語を使用する (例, Adachi, et al, 1998)。

(weak version) とに大別して論じている。強型とは、教師一人ひとりの特性や役割が相互依存し互いに関連づけられ全体性を生み出すように有機的に機能するシステムック・アプローチ (Systemic Approach) 的な融合型のチーム・ティーチングである。このタイプでは、各教師が本来個別には有しない性質が、チーム・ティーチングというシステムを通して新たに創出されることが期待される³⁾。他方、弱型は、たとえば「JTE は文法・解釈指導、ALT は発音・会話指導」(高橋, 1989) といった分担に見られるように、教師一人ひとりの明確な個別役割を単に寄せ集めた、集合型チーム・ティーチングと言える。教育目的・目標や教育環境、言語活動にもよるが、複数の教師が同一教室内で同時に授業を行う利点の面から考えると、目指すべきは、一般には前者の融合型チーム・ティーチングと言えるであろう⁴⁾。

英語科チーム・ティーチング：現状と課題

本格的な導入から十数年を経た現在、チーム・ティーチングは教育現場では概して歓迎されているが (Adachi, et al, 1998), 同時に解決すべき問題も数多く残っている。前述したように、チーム・ティーチングとは、一般に、JTE と ALT, さらに生徒の三者によるコミュニカティブな活動を通して JTE と ALT が協力して創り上げていく授業形態である。言い換えれば、チーム・ティーチングの成功には JTE と ALT との教師間協力が前提であり、もしその協力がなければ授業は成立しないことになる。しかしながら、「授業計画の段階から教員資格を持たない ALT にすべて任せる」、あるいは逆に「JTE の主導権のもとで ALT は単に教科書を読み発音を繰り返すテープレコーダーの代役を務める」などのチーム・ティーチング

3) これを「創発特性」(emergent properties) と呼ぶ。詳しくは、Checkland (1999) を参照のこと。

4) 中学校・高等学校ほど一般的ではないが、北海学園大学 (1992年より開始) (Katsura and Matsune, 1994) など大学におけるチーム・ティーチングも近年注目を集めている。

も少なくないのが現状である。「ALT をテープレコーダー代わりに使う」(隈部, 1996), 「ALT に授業を任せたらゲームや歌が中心になり, 最初は, 生徒は大喜びするが, 興味を示さなくなった」(二宮, 1996) といった状況下で, 自らの役割についての戸惑いはとくに ALT のあいだでは大きいようである (大隅, 1997)。たとえば, ALT の 1 人は次のようにコメントしている。

Many of them (=Japanese colleagues) don't know what to expect of us (=ALT) and this is a major problem. (大隅, *ibid*: 34)

別の ALT も同様に述べている。

I think one of the biggest problems is that a lot of schools request ALTs but don't really know what to do with them once they arrive. (Goldberg, 1995: 11)

実際, ティーム・ティーチングの問題の多くは JTE と ALT との教師間コミュニケーションに起因しているようである。One-shot visit などの巡回訪問に代表される非常勤形態に比べ, 教師間コミュニケーションの機会に恵まれた ALT 常駐校の日本人英語教師でさえも同様の報告を行っている。

多忙の中で, 打ち合わせの時間を見つけるのが難しい。打ち合わせがうまくいっていないときは, NET [Native English-speaking Teacher] 中心の授業になりがちで, 日本人教師は, 翻訳機械か傍観者になってしまう。逆に, NET がテープレコーダーになってしまうこともある。日本人教師の側に, 英語力が弱いときは, 十分な打ち合わせができず, NET が主導する授業になりがちである。NET と日本人教師の間で良い人間関係を築くのが難しいばあいもある。(松田, 1997: 99)

学習者のコミュニケーション能力の育成を目指したティーム・ティーチングに携わる教師同士がお互いのコミュニケーションをうまく図れないと

いうのはまったく皮肉な現実である。その原因には、常勤・非常勤等の雇用形態、教員研修など制度上の問題も含まれるが、以下、本論文では、チームの再編およびALTの役割というチーム・ティーチングの本質面に焦点をあてて論じていく。

IV. チームの再編

一人の教師が単独で授業を行う普通授業とは違い、言語も文化的背景も異なった二人（あるいはそれ以上）の教師が、物理的、時間的制約のもとで授業計画を練り、それを実践し、さらに評価を行うのは前述したように必ずしも容易でないかもしれない。しかし、それなくしては魅力あるチーム・ティーチングなど到底期待できない。この際、従来のJTEとALTがチームを編成するという常識を疑い、チーム・ティーチングを新しい視点から見直すことも必要であろう。Tajino & Tajino (ibid) は、チームを、教室内言語活動に見られるような顕在的チーム (overt team) と授業準備・授業後評価の際の潜在的チーム (covert team) とに区分し、とくに前者に焦点を当てて多様な言語活動や授業目的に即したチーム再編の可能性とその教育効果を具体的に提示している。従来の「team=JTE+ALT」の枠組みを顕在的チームとしてそのまま教室内に持ち込めば、コミュニケーション活動の広がりも限られる。このチーム編成では、年長者である教師の価値観が支配的な、過去志向型 ('postfigurative cultures'; Mead, 1970) の教室文化を創出し、賢者としての教師が学生・生徒に知識を分け与えるという知識中心の教授法が好まれるであろう (Cook, 1996)。英語の知識や運用能力に優れたJTEとALTが自分たち教師の選んだトピックに沿って授業をリードするような状況では、英語の知識・運用能力で劣る学生・生徒に自発的な発話や積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を期待することは到底できない。もし学生・生徒にそうした自発的な発話や積極的なコミュニケーション態度を期待するのであれば、教師同士がチームを組んで授業をリードするという状況からの脱却がぜひとも

求められる。実践的コミュニケーション能力の育成には、自然な、本物 (authentic) のコミュニケーション活動が要求されるが、それには当事者間での新情報や意味のやり取りが不可欠となる (Johnson, 1980)。もしこの教師チームを維持するのであれば、これまでとは逆に、教師の側が学生・生徒から未知の新情報を得たり学んだりできる状況が創出されなくてはならない。言い換えれば、「チーム・ティーチング」から「チーム・ラーニング (Team-Learning)」への発想の転換が必要となる。学生・生徒の英語運用能力や実践的コミュニケーション能力の育成に向けて、インプットやアウトプット、インタラクションの機会を多く提供するには、従来の教師チームによる知識注入型授業に見られるような大人の価値観が支配的な教室文化から若者の価値観が中心となる未来志向型文化 ('prefigurative cultures'; Mead, *ibid*) への転換が求められるのではないか。

さらに、チームの再編もコミュニケーション活動活性化の有効手段となるであろう。Tajino & Tajino (*ibid*) は、指導目的や活動内容に対応した代表的なチーム・パターンを提示している。たとえば、「JTE が話す英語を学生・生徒の助けを借りて ALT が日本語に訳す」活動がコミュニケーションを図ろうとする態度の育成という点で成果をあげているが (菅, 1997), これは従来の「team=JTE+ALT」から「team=ALT+学生・生徒」への再編と捉えることができる。同様に、「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成」に成功した以下のような活動もチームの再編 (例, team=JTE+学生・生徒) によって容易になると考えられる。

学習者が AET に漢字やひらがなを簡単な英語で教えた。……この授業で漢字や平仮名を教えるのは、普段、学習者である生徒たちであり、(日本人) 教諭はなるべく司会役に徹した。……普段、自信のない E 夫にとって、外国人に漢字を教えたことは、これだけで、「最大の収穫」であった。彼は日頃、授業ではまず見せることのない得意満面の笑みを浮かべたのである。……これは、普段、教わる側の人間が日本文化の一つを外国人に教えることにより、立場が逆転することへの快感、

満足感を抱いた瞬間であった。(佐久間, 1997: 21)

このような「team=JTE+学生・生徒」による活動では、ALTはこれまでとは違い、学生・生徒からの知識・情報の受け手となり、学ぶ立場になる。授業内容やトピックとして学習者の日常生活に関連した文化 (small culture) (Chastain, 1976) を扱い、英語の面で JTE の助けを借りながら学生・生徒がイニシアチブをとれるような授業は、日本文化に関心のある ALT 自身も望むところであろう。全国から無作為抽出で選ばれた 831 名の ALT のチーム・ティーチングに対する満足度調査によると、「とても満足している」と回答した ALT は 13.2% に過ぎず、他方、21.2% が不満を抱いているのが現状である (渡邊, 1996)。英語教育の専門家でないという非難のもとにゲームや自己紹介・自国紹介、あるいはロール・プレイなどの擬似的コミュニケーション活動ばかりが ALT に求められる状況では、ALT の教育に対する熱意が失われるのも当然である。深沢 (1996: 28) は、「生徒および JTE が受けてきた大きなメリットに対して、ALT が team teaching によって同じ様な満足感・達成感を得ているのであろうか」と疑問を呈している。

チームの再編も視野に入れながら、チーム・ティーチングの今後の可能性を検討すると、ALT の役割もおのずと変更を求められることになるであろう。

V. ALT の役割再考：「内容中心型 チーム・ティーチング」に向けて

... repeatedly, [ALTs] complain that they are only “walking tape recorders”. False expectations, unrealistic goals, and uncommunicated ideas lead to feelings of frustration and disappointment, and may result in early departures, or staying on in-country with cynicism. ... They have a need to feel respected and valued by their peers, and to be considered a member of the teaching team. (Voci-Reed, 1994: 66)

ALT はこれまで英語のネイティブ・スピーカーとしての「自然な英語モデル」と異文化理解・異文化コミュニケーションの支援者としての「文化インフォーマント」としての役割を中心に担ってきた (例, Browne and Evans, 1994; 深沢, 1996)。これらの役割の重要性は否定できないが, こういった側面ばかりが強調されると, 前述したように, ALT に期待されるのはテープレコーダーの代役, 自国文化や自己紹介といった活動に限られてしまう。

JET プログラムの採用資格条件 (Appendix I) から分かるように, ALT には TESOL (Teaching English to the Speakers of Other Languages) などの外国語としての英語を教えるための資格はとくに要求されていない。大学の学士号 (専攻は問わない) や現代の標準的な英語力, 日本への関心等の条件で採用された英語のネイティブ・スピーカーである ALT と日本人英語教師の JTE によるチーム・ティーチングは, まさに日本独自の授業形態であると言える (Shimaoka & Yashiro, *ibid*: 19)。

このわが国独自のチーム・ティーチングの重要な役割を担う ALT に対して新しく意味づけを行うことで, 従来の「自然な英語モデル」と「文化インフォーマント」以外の役割も期待できる。たとえば, ALT を, 「ある特定分野での専門知識 (あるいは興味) を持つ大学卒業者」と捉えることもできる。もしこのように ALT を捉えると, 第二言語教育の分野で近年注目を集めている内容中心教授法 (Content-Based Instruction (CBI); Brinton et al, 1989) をチーム・ティーチングに適用することが可能となる。すなわち, ALT の大学での専攻, あるいは興味・関心のある内容をチーム・ティーチングの授業内容 (コンテンツ) として活用するのである。ALT の大学での専門は, 数学から, 歴史学, 法学, 社会学, 言語学, 経済学, 音楽と多岐にわたる。このような ALT の専門知識をチーム・ティーチングのコンテンツとして活用すれば, 自然な, 本物のコミュニケーション活動が期待できる。ALT の経験があるパーソンズ (2000) は社会や音楽などの授業での ALT の貢献を示唆し, 隈部 (1996) も「体育を専攻した ALT に

体育の授業をやってもらい、すばらしい成果をあげた例がある」と、ALT への新しい意味づけに基づくチーム・ティーチングの教育効果を指摘している。中舛による一連の実践的研究（1997a & b）もこのタイプのチーム・ティーチングの利点を例証している。中舛は高等学校で体育科や理科の授業を英語で行う CBI を活用したチーム・ティーチングを実践した経験から、CBI のチーム・ティーチングへの適用は英語学習者の動機づけの点で効果があると報告している。さらに、同一の ALT が理科、体育、音楽など複数教科を扱ったが、ALT の専門や興味・関心のあるコンテンツを扱った授業では ALT の授業への取り組みがとくに積極的であった（中舛，1997a）ことも報告されている。

おわりに

今回の中等教育における学習指導要領の改訂により、「実践的コミュニケーション能力」の育成がわが国の英語科目標の鍵概念として掲げられ、これまで以上に音声中心の英語運用能力やコミュニケーション能力の育成が求められるようになった。その有効手段として、JTE と ALT によるチーム・ティーチングへの期待は大きい。本論文では、このようなコミュニケーション能力の育成に向けたチーム・ティーチングの可能性について、第二言語習得研究の成果を踏まえつつ、おもにチームの再編と ALT の役割の観点から論じてきた。チームの再編や ALT の意味づけの見直しなど新たな観点からチーム・ティーチングを捉え直すことで、多種多様な個性や経験、価値観が集まった多文化共同社会とも言えるチーム・ティーチング・クラスの特性を生かしつつ、授業参加者（JTE, ALT, 生徒）間の新情報や意味のやり取りを中心とした、自然な本物のコミュニケーション、および適切なインプット、アウトプット、インタラクションの場としての役割がチーム・ティーチングの授業に期待できることを指摘した。平成14年度から「総合的な学習の時間」の中で国際理解教育の一環として小学校においても英語教育が行えるようになった。今後は、大学と高等学校・中

学校,さらには小学校も含めた連携の枠組みや教育工学の進展とともに近年注目を集めているマルチメディアの活用,遠隔授業なども視野に入れたチーム・ティーチングの可能性についての検討も求められるであろう。

謝 辞

本論文の作成にあたっては,多くの方々からご助言・ご協力をいただいた。とくに,経済科学部のマイケル・リトルモア教授と中川和子教授をはじめ,英語グループの今石正人,奥田久子,熊谷次紘,関根幸雄,クリス・リスター,フランク・スチュワートの諸氏には,筆者の所属する経済科学部の英語教育カリキュラム作成の過程で本研究に対して様々なご示唆を頂戴した。この場を借りて感謝申し上げる。

参 考 文 献

- Adachi, K., Macarthur, J. D. and R. Sheen. 1998. *Perceptions of the JET Programme*. Hiroshima: Keisuisha.
- Brinton, D., Snow, M. and M. Wesche, 1989. *Content-based second language instruction*. Boston, MA: Newbury House.
- Browne, C. and B. Evans. 1994. 'The ALT as cultural informant: a catalyst for developing students' communicative competence' in Wada, M. and A. Cominos (eds.) 1994.
- Brumby, S. and M. Wada. 1991. *Team teaching*. London: Longman.
- Canale, M. 1983. 'From communicative competence to language pedagogy' in Richards, J. and J. Schmidt (eds.) 1983.
- Canale, M. and M. Swain. 1980. 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing'. *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- Cook, G. and B. Seidlhofer (eds.) 1995. *Principle & practice in applied linguistics: studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, V. 1991. *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold.
- Chastain, K. 1976. *Developing second-language skills: theory to practice* (2nd ed.) Boston: Houghton Mifflin Company.
- Checkland, P. 1999. *Soft Systems Methodology: a 30-year retrospective*. Chichester, West Sussex: John Wiley and Sons.

- 深沢清治 1996. 「これからの Team-Teaching—異文化理解の観点から」『現代英語教育』9月号 pp. 28-30. 東京：研究社出版
- Gass, S. M. and C. G. Madden (eds.) 1985. *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Goldberg, M. 1995. Interview talk on 'the JET Programme and the present situation of English language education in Japan'. *The New English Classroom*. 313: 10-13.
- Hymes, D. H. 1971. 'On communicative competence' in Pride, J. B. and J. Holmes (eds.) 1972.
- Johnson, K. 1980. 'Making drills communicative'. *Modern English Teacher* 7/4: 23-25.
- 菅 正隆 1997. 「生徒を笑わせる授業」『英語教育』3月号 pp. 20-21. 東京：大修館書店
- Katsura, H. and M. Matsune. 1994. 'Team teaching in university conversation courses' in Wada, M. and A. Cominos (eds.) 1994.
- Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. 1985. *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.
- 隈部直光 1996. 「ALT 導入がもたらしたもの」『現代英語教育』9月号 p. 13. 東京：研究社出版
- Long, M. 1981. 'Questions in foreigner talk discourse' *Language Learning* 31/1: 135-157.
- Long, M. 1983. 'Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input'. *Applied Linguistics* 4: 126-41.
- 松田修治 1997. 「NET との Team-Teaching による『オーラル・コミュニケーション A』の授業」『語学ラボラトリー学会第37回全国研究大会発表論文集』pp. 97-99.
- 松村 明 (監修) 1995. 『大辞泉』 東京：小学館
- Mead, M. 1970. *Culture and commitment*. Reprinted in 1978. New York: Columbia University Press. [太田和子 (訳) 1981. 『地球時代の文化論』 東京：東京大学出版会]
- Medges, P. 1992. 'Native or non-native: who's worth more?' *ELT Journal* 46/4: 340-49.
- 中舛俊宏 1997a. 「国際理解教育における今後の Team Teaching のあり方— content-based instruction を通じての試み (2)」『中国地区英語教育学会研究紀要』No. 27: 245-50.

- 中舛俊宏 1997b. 「今後の Team Teaching のあり方— content-based instruction を通じての試み—」 広島大学学校教育学部英語科研究室『英語と英語教育』No. 2: 174-180.
- 新里真男 1999. 「実践的コミュニケーション能力の育成を目指した英語教育の展開」『中等教育資料』5月号 文部省 pp. 68-69.
- 二宮尊志 1996. 「私の Team-Teaching 変遷記」『現代英語教育』9月号 pp. 17-19. 東京：研究社出版
- 大隅康人 1997. 「ティーム・ティーチングについての外国人講師の意見」 諏訪部真・望月昭彦・白畑知彦（編著）『小学校から大学まで—英語の授業実践』所収 1997.
- パーソンズ, マーティン 2000. 「ALT 受け入れのための準備について」『英語教育』1月号 pp. 86-87. 東京：大修館書店
- Pride, J. B. and Holmes, J. (eds.) 1972. *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- Richards, J. and J. Schmidt (eds.) 1983. *Language and communication*. London: Longman.
- 佐久間康之 1997. 「スローラーナーに英語を親しませる教材の効果的活用法」『現代英語教育』4月号 pp. 20-23. 東京：研究社出版
- 柴沼 晋（編著）1976. 『諸外国の教育の現状と課題—我が国の教育の視点にたって—』 東京：ぎょうせい
- 柴沼 晋 1980. 「ティーム・ティーチング」平塚益徳（監修）『増補改訂 世界教育事典』東京：ぎょうせい
- Shimaoka, T. and K. Yashiro. 1990. *Team teaching in English classrooms—an intercultural approach*. Tokyo: Kairyudo.
- 諏訪部真・望月昭彦・白畑知彦（編著）1997. 『小学校から大学まで英語の授業実践』東京：大修館書店
- Swain, M. 1985. 'Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development' in Gass, S. M. and C. G. Madden (eds.) 1985.
- Swain, M. 1995. 'Three functions of output in second language learning' in Cook, G. and B. Seidlhoffer (eds.) 1995.
- Tajino, A. and Y. Tajino. 2000. 'Native and non-native: what can they offer?—lessons from team teaching in Japan'. *ELT Journal* 54/1: 3-11.
- 高橋 宏 1989. 「ティーム・ティーチングの試み— Comprehension Work を AET とどう interact するか—」『現代英語教育』2月号 pp. 18-20. 東京：研究社出版

田地野：コミュニケーション能力の育成を目指した英語指導

- Voci-Reed, E. 1994. 'Stress factors in the team teaching relationship' in Wada, M. and A. Cominos (eds.) 1994.
- 和田 稔 (編著) 1988. 『外国人との Team Teaching』東京：開隆堂
- Wada, M. and A. Cominos.(eds.) 1994. *Studies in team teaching*. Tokyo: Kenkyusha.
- 渡邊寛治 1996. 「JET Program (me) の現状と課題」『現代英語教育』9月号 pp. 9-11. 東京：研究社出版
- 吉本 均 1981. 『教授学重要用語300の基礎知識』東京：明治図書

Appendix I

ALT の採用資格条件 (平成13年度)

(<http://www.jetprogramme.org/e/join/join.html>)

1. 日本について関心があり、来日後も進んで日本に対する理解を深めようとする意欲があること。
2. 心身ともに健康であること。
3. 外国での職務に従事し、生活適応する能力を有すること。
4. 2000年 月 日現在、募集選考地国の国籍を有するものであること。
(2000年 月 日現在、日本国籍を有するものを除く。)
5. 青年交流プログラムの性格を有するので、原則として年齢が35歳未満であること。(2001年8月5日現在)
6. 英語の発音、リズム、イントネーション、発音において優秀であり、かつ現代の標準的な英語力をそなえていること。また、文章力、文法力が優れていること。
7. 過去、若しくは現在JETプログラムに参加していないこと。
8. 過去のJETプログラムに合格し、参加に同意したが、その後に正当な理由なく辞退した者でないこと。
9. 1991年以降合計して3年以上にわたり日本に居住していないこと。

10. 日本における教育，特に外国語教育に関心があること。
11. 積極的に子供達と共に活動することに興味や関心を有する者であること。
12. 大学の学士号取得者，又は2001年7月29日までに学士号取得見込みの者であること。あるいは，3年以上初等学校若しくは中等学校の教員養成過程を終了した者，又は2001年7月29日までに同過程を修了見込みの者であること。
13. 語学教師としての資格を有する者又は「外国後としての英語教育」に熱意がある者。

【英語圏諸国以外の国の場合】

14. 英語又は日本語の実用的能力を有すること。
合格者は，日本語を学ぶ努力をすること，又は学び続けることが期待されます。

Abstract

Fostering Communicative Competence in English Language Teaching: From a Team-Teaching Perspective

Akira Tajino

Fostering learner communicative competence has become a major objective of English language education in Japan. From a team-teaching perspective, this paper discusses ways in which this objective can be better achieved. It argues that team-teaching should be reformulated so as to promote interaction and authentic communication, and realize an input-and output-rich environment in the classroom. It also demonstrates that a re-interpretation of the nature of ALTs could shed light on a new aspect of their role in what I have called 'content-based team-teaching'.