

日本における ALT の現状と問題の改善 —オーストラリアの日本語教育と比較して—

160570 伏見 美瑛

序章

グローバル化の急速な進展の中、外国語によるコミュニケーション能力の向上が求められていることを踏まえ、文部科学省は 2017 年 3 月 31 日に小学校、および中学校の新学習指導要領の作成を行った。これにより、2020 年度より小学校 3、4 年生で「外国語活動」を導入し、5、6 年生の英語を「外国語（英語）科」とし、教科化することが決定した。また、教育行政に携わる金城（2017）によると、新学習指導要領では、対話や議論等の他者とのコミュニケーションの基盤を形成する観点を重視しつつ、創造的思考、感性、情緒等の他の側面からも育成を目指す資質・能力を養うことが設定された。つまり、これまでの受験に対応する文法や読解力よりも、外国語を習得することの目的や、取得する事によってどの様な活用口が見込まれるのかという将来の実用性が重視される様になったのである。特に、児童達には、異文化への理解を深め、外国語を使い、外国人に自身の気持ちを表現するコミュニケーション能力が求められている。

この様に教育指導要領の実用的改訂がされる一方で、英語学、英語教育学者である吉田（2017）によると、現実では小学校の英語教育で専科教員が授業を担当している割合は 6% 前後、小学校で英語教員の免許を持っている教員は 5% にも満たず、国際化の急速な動きに追いつけていない状態にある。この様に、日本人教員が児童に英語を教えるにあたり、上述の様なコミュニケーション能力を伸ばすことには限界があり、新たな外国語学習への指針や目標と、教員不足の教育現場とで差が生じている。そこで注目されるのは英語が堪能であり異文化の共有を期待できる外国語指導助手（Assistant Language Teacher, 以下 ALT と表記する）の教育現場での活用である。英語教育学者の阿部（2008）によると、小学校へ ALT を導入することにより、導入前と後とでは児童たちの英語へのモチベーションに差が見られるなど、ALT の英語教育での活用は一定の効果があることが報告されている。しかしながら、ALT 雇用には、教育現場で生じる雇用後の問題、ALT を外部から雇用するにあたっての採用時の問題の両面において課題がみられる。

本論文では、ALT に関する先行研究から職場環境についての問題について検討することとオーストラリアの ALT の比較対象となる日本語教師のアシスタント（Assistant to Teachers of Japanese, 以下 ATJ と表記する）の誘致プログラムである Assistants to Teachers of Japanese Programme（以下 ATJP と表記する）と日本の JET プログラムを比較分析することを主題とする。本論文の目的は、より多くの外国語指導助手の誘致を促し、日本の英語教育の発展を促進することを期待し、JET プログラムや職場環境の課

題を見つけ、改善策を検討することである。改善点を模索する方法として、オーストラリア、ビクトリア政府の教育訓練省が主催する ATJP の ATJ の雇用について注目する。また、多文化共生国としてのオーストラリアの外国語指導と日本の英語教育実態を比較するにあたり、日本人の根本的な「英語」へのとらえ方を見直し、英語教育の在り方と目標をとらえ直す。

第 1 章では現在の 2017 年に改訂された学習指導要領を取り上げながら、小学校英語教育の目標の変化について確認する。また、実際に現場で働く ALT から回答を得たアンケートにより ALT の雇用の実態を明らかにし、そこから読み解ける問題を指摘する。この解決策を提案する事により、ALT の雇用の充実と職場環境の改善に貢献したい。また、ALT を誘致するプログラムである JET プログラムの課題についても指摘する。

第 2 章では多文化共生国として外国語教育に力を入れるオーストラリアのメルボルンの外国語教育の実態について取り上げる。特に、メルボルン政府の教育訓練省が主催する ATJP の特徴を JET プログラムと比較して考察することで、第 3 章での日本の文部科学省が主催する JET プログラムに取り入れるべき要因を探る糸口とする。

第 3 章では第 2 章で考察したオーストラリアの ATJP を具体的にどの様に JET プログラムに組み込むべきかを検討する。また、フィリピン人など英語を母語としない第二言語話者（English as a Second Language 話者、以下 ESL 話者とする）の ALT 導入に着目し、新たな側面からこれまで果たせてこなかった ALT の雇用を増やす提案をしていく。

ALT を日本に誘致するにあたって、ALT 雇用において教育現場で起こる雇用後の問題と、ALT を外部から雇用する時に問題となる JET プログラムの課題の 2 側面において問題があると思われる。これら 2 側面の問題の解決策を提案し、更には ATJP との比較において、より優れた JET プログラムの改善を検討していきたい。

1 小学校英語教育の ALT を中心とした実態

本章では、まず、文部科学省が 2017 年に新たに設定した新学習指導要領や現在の小学校教育で行われている教育内容や指針について取り上げ、小学校英語教育の全体の実態や ALT を活用することの重要性について明らかにする。それに伴い、2017 年に改訂された現在の学習指導要領と旧学習指導要領の変化について考察する。また、今まで旧学習指導要領に従った英語教育が行われてきた中で、日本人の英語が世界レベルでどの程度の実績を残してきたかを確認する。次に、現場で働く全国 1800 人の ALT へのアンケート結果から現場の ALT の活用状態から考えられる課題を探る。具体的に ALT の雇用の実態として ALT が実際に教育現場で抱える雇用後の問題点について指摘する。最後に、ALT 誘致プログラムの主要である JET プログラムの課題について考察する。

1-1 小学校英語教育の変化と実態

本節では、小学校の英語教育における目標や日本の現在の世界と比較した英語運用能力のレベルを確認したい。特に、教育指導要領は 2017 年より改訂され、英語需要の高まりから旧式のものと違った具体的な目標設定がされたことが予想される。そのような新たな英語教育の目標から現在の生徒達に求められているものを明らかにし、その目標を達成するにあたっての ALT 活用の重要性について指摘したい。また、日本の英語のテストの点数から世界と比べた順位を明らかにすることで、従来の英語教育の方針に従ってきた結果、これまでの日本の英語教育の成果がどの程度出たかという英語教育の実態を確認する。

初めに、小学校英語教育の現在の教育計画はどの様に定められているのかを理解するため、閣議決定された教育計画案を確認する。日本政府は、2013 年 6 月 15 日に閣議決定された第 3 期教育振興基本計画にて、1947 年に制定された教育基本法第 2 条 5 号の教育目標である「伝統と文化を尊重し、それらを育んできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度」を継続目標とすることを決定した。更に、文部科学省が発行した「参考資料集」(2020)によると、「豊かな語学力・コミュニケーション能力、主体性・積極性、異文化理解の精神等を身に付けて様々な分野でグローバルに活躍できる人材を育成する」(3) ことが初等教育の新たな測定指針として付け加えられた。ここから、児童段階での母国や他国への関心を高めるための異文化理解から一歩進み、より主体的に外国人とのコミュニケーションを想定したグローバル人材の育成の必要性を初等教育段階で求める様になったことがわかる。この国際意識や日本人としてのアイデンティティを幼少期より育成するには、初等教育より人種や見た目の違う外国人と英語を使ったコミュニケーションを通して、広く国際的視点を養うことが必要であると考えられる。

次に、小学校教育のシラバスでもある学習指導要領が 2017 年に改訂されたことを受け、時代による内容と目標の変化を明らかにすべく、新旧の学習指導要領の中身の比較をする。出版業者の錦織 (2017) によると、新学習指導要領では、外国語学習での基本的な考え方として、1 つ目に「音声、文字、語、表現、言語の働きなどの知識及び技能」、2 つ目に「コミ

コミュニケーションを行う目的、場面、状況などに応じて自分の考えや気持ちなどを伝え合う思考力、判断力、表現力等」、3 つ目に「外国語の背景にある文化に対する理解を深め、他者に考慮しながら主体的にコミュニケーションを図ろうとする学びに向かう力、人間性」の3 つが育成すべき資質・能力として定められた。これにより、授業内容で、旧学習指導要領の課題として残されていた外国語によるコミュニケーション能力の育成を意識した取組が行なわれた。また、学習内容としての変化では、文部科学省発行の「参考資料集」(2020)によると、中学における「聞くこと」「話すこと(やり取り)」「話すこと(発表)」を中心とした外国語活動が小学校で年間35単位が導入された。これは、週1回程度で英語の授業の導入である。この活動の中では、外国語に慣れ親しむことや日本語と英語の音声の違いに気づくことなど、「聞くこと」「話すこと」を通してコミュニケーションを図る素地となる資質・能力を体験的に育成することが目標とされている。特に「話すこと」については、「やりとり(interaction)」と「発表(production)」に分けられ、細かな区分けがされた。「やりとり」は、一方的に発話する発表や聞くだけではなく、話し手の話を先回りして予測し、その間に答えを準備するなど、思考能力やコミュニケーション能力が問われる実用性に特化している。この「やりとり」という外国人との会話を想定した追加は、英語を外国人と繋がるツールとして利用し、実際に教科書通りの機械的な会話ではなく、現実における様々なシチュエーションから判断力を伴って言語を使うことを生徒に新たに期待していると考えられる。

この様に、新学習指導要領で外国人とのコミュニケーションで必要となる表現力や人間性などを養うことが求められていたり、「やりとり」を今まで以上に重視した授業内容が設定されたりしていることから、今までの一方的に教師の話す英語を聞き、知識として英語をインプットする教育方法が時代と共に変わろうとしていることがわかる。特に、小学校の学習指導要領から「やりとり」を導入したことから、学生のより早い段階からの英語や外国人とのかかわりが重視される様になったことが読みとれる。新学習指導要領では、旧学習指導要領と比べ、現実での使用を前提とした英語の有用性が見直され、実践的な英語を使ったコミュニケーション力を養うことに重きが置かれている。新学習指導要領から、時代と共に「話すこと」における実用的な英語習得の重要性が変化していること強く読み取れる。

続いて、新学習指導要領でのALTについての記述について見ていく。文部科学省発行の「参考資料集」(2020)によると、指導体制の充実のため、外国語の授業を実施する際には、ネイティブスピーカーや英語が堪能な地域人材などの協力を得るなどの指導方法の工夫を行うことが明記されている。このことから、国を挙げてALTの誘致に取り組んでいることが読み取れ、ALTの活用に肯定的であることがわかる。前述の様に、現在の小学校英語教育の新たな指針では、グローバルな視点をもって社会や世界に関わろうとする主体的態度を養うことや「話すこと」において会話の中での実践が想定された「やりとり」の力を養うことが明記されている。これらの、多様性の尊重や会話の中での実践的な英語の習得には、授業内での生徒とALTの会話が重要となり、ALTの活用が必要不可欠である。よって、英

語教育の更なる発展に向け、ALT の雇用を充実させ、授業に取り入れることで新たな目標を達成させることこれからの英語教育における1つの課題であるといえるだろう。

次に、TOEFL 受験者の平均値などを世界のものと比べることにより、日本の英語教育の実態と立ち位置をデータから読み取っていく。表1は、英語教育学者の高梨(2009)が1995年から2008年までの日本人のTOEFL 受験者数、総得点(平均値)、部門別得点(平均値)とアジア諸国地域での総得点(平均値)の順位などを整理して示したものを筆者が作り直したものである。1995年から2000年までは語彙(V)とリーディング(R)が最も低く、1995年から2006年まではPBT(Paper-Based Test)とCBT(Computer-Based Test)でリスニング(L)が低いという推移が見られる。また、IBT(Internet-Based Test)ではスピーキング(S)とリーディングの平均点が最も低い。表1から日本人の弱い英語分野は、特に「リスニング(L)」「スピーキング(S)」であることが読み取れる。

表1 日本人受験者のTOEFL 得点(平均値)とアジア諸国での順位

PBT		CBT		IBT	
実施年	1995-2000年	実施	2000-06年	実施	2005年-08年
受験者	10-15万人	受験者	6-8万	S	15-16
L	49-50	L	17-18	L	16-17
ST/ME	50-51	ST/ME	19	W	17-18
V/R	50-51	R	19-20	R	15-16
総得点	499-504	総得点	183-192	総得点	65-66
順位	20/25-21/23	順位	22/23-25/26	順位	28/28-27/30

(注) V : Vocabulary ST / WE : Structure and Written Expression

総得点の範囲 : PBT (223-677)、CBT (0-300)、IBT (0-120)、CBT183-192点はPBT513-522点に相当、IBT65-66点はPBT513-517点に相当

順位 : アジア諸国・地域数(分母)での順位(分子)(例 : 22/24 24カ国・地域の中で22位)

(出典 : 高梨芳郎(2009)『〈データで読む〉英語教育の常識』研究社 p11を参考に筆者が作成)

また、表2は諸外国と総得点(平均値)を比較した結果である。受験者数が多い中国、韓国の総得点(平均値)と比較し、日本人受験者の総得点(平均値)は、かなり低いことがわかる。1976年から1977年までの日本の受験者数は7,876人で、留学のために限られた人たちが受験したと考えられるが、受験者数が少ない場合も総得点の平均値にはほとんど変動はみられない。タイの平均値と比較しても総得点が低いことから判る様に、日本の総得点の順位がアジア諸国でも低いことが理解できる。

表 2 TOEFL の総得点 (平均値) の諸外国との比較

年	1976-77	1989-91	1999-2000	2004-05	2008
スウェーデン	590	590	603	588	92
ドイツ	588	589	584	597	97
スイス	578	596	581	597	97
シンガポール	550	592	-	-	100
フィリピン	528	565	566	555	88
香港	501	508	524	542	80
中国	-	-	559	559	76
韓国	-	-	533	545	78
タイ	-	-	511	497	72
日本	483	484	504	495	66

2008 年度の数値は IBT の総得点

(出典：高梨芳郎 (2009) 『〈データで読む〉英語教育の常識』 研究社 p13 を参考に筆者が作成)

2020 年以前は小学校教育の中での英語の教科化が決定されず、それに伴う小学生の英語力を計る世界的統計も打ち出されていない為、今回、中学生、高校生、または大人達といった TOEFL 受験者の結果を取り上げた。しかしながら、高梨による日本の英語教育の遅れの指摘の様に、旧学習指導要領の曖昧な目標に従い、小学校からの英語学習の重要性を認めず、教科や活動として組み込まなかった過去が、世界と比べて「英語教育」で遅れをとってしまった要因の 1 つであると考えられる。受験やテストで多い文法やライティングに重きを置き、英語学習を進めてきた日本は、表 1 の様に「Writing (W)」や「Vocabulary and Reading Comprehension (V/R)」でさえも世界レベルに追いつけていない状況にある。これは、テストとしての点数を意識するあまり、意識的に、使える英語ではなくテストの傾向にしか対応できない英語を覚えてしまっているのではないかと考えられる。

本節では、学習指導要領などの比較や授業内容の変化を調べることにより、昔とは違った新たな英語学習の目標や指針について明らかにした。また、テストでも世界的に劣った英語運用能力が明らかになったことで、英語の丸暗記をし、知識としてすぐに忘れてしまう日本の従来の学習方法を改善する余地があることが理解される。これから日本人が世界のレベルに追いつくには、新しい指針が示す様に日常で使うことを意識した英語の使用が重要である。日本人が英語教育において重視すべきは、新学習指導要領のような使うことを意識した持続的なコミュニケーションツールとしての英語であり、この新しい方針が日本の英語教育の転換期となると推察される。この様に、日本の英語教育が遅れていることや現在変わりつつある日本の英語への意識から英語教育の実態が見えてきた。この実用的な英語の使用には、外国人であり、自然な英語を使った会話環境を作り出すことのできる ALT の教育

現場での活躍が必須である。

1-2 ALTの学校現場における問題点

前節では、日本の英語教育の遅れや指導要領の変化から、教育現場でのALTの活用が期待されることを明らかにした。実際にこれらのALTが働く環境の中で、どのような問題が起きているのだろうか。本節では、ALTの現場の実情を吉田(2017)の調査でALTが回答した自由形式の意見から把握し、問題点を考察する。この報告書では、全国の小学校・中学校・高等学校で英語授業および英語活動に携わるALT 1,807名が対象となった。その内訳は小学校が655名、中学校が890名、高等学校が262名であり、調査時期は2013年11月から2014年3月の期間である。

まず、吉田の調査対象であるALTがどのように授業を行っているのかについて見ていく。ALTとしてどんな授業の受け持ち方をしているかという授業形態に対する質問について、ALT487人の回答の中で「自分1人」と日本人教員と協働して授業を行う「Team Teaching(以下、TTとする)」の両方をしているという回答が一番多く見られた。小学校英語活動においては、日本の教員免許を有するALT以外はALT単独での授業は行わない指針がある為、「自分(ALT)1人」との回答は、担任教員が教室内で補佐役をしていたり監督を行っていたりという状況が考えられる。この様に、ALTは、授業で英語の知識や発音に不安のある日本人教員をアシストし、授業をより円滑で効率的に導く役割を担っているといえる。

多くのALTが日本人教員とのTT形式の授業を行なっていることから日本人教員とのコミュニケーションが重要であると考え、人間関係についての問題点について考察する。図1の様に日本人教員との間での何か問題を抱えているALTは約4割いる。表3の問題の詳細について尋ねた回答で最も多かったのは48%のALTから回答があった「日本人教員がめったに英語で話さない」であった。次いで、多かったのは47%のALTが回答した「日本人教員が英語を理解できない」であり、日本人教員の英語能力に問題があることがわかる。また、表3の様に、一方では「日本人教員がALTの強みを活かそうとしない」、「日本人教員が意見を尊重してくれない」という様に、ALTが自身の授業内での役割について把握しきれていないという問題を抱えていることも確認できる。カルフォルニア大学の大学院生であるAmaki(2008)によると、日本人教員は生徒やネイティブ話者の前で英語を話すことを過度に恐れ、自分で話す代わりにCDプレイヤーを再生する事例があるという。これに関して、TTを行なっているALTは、英語力に自信がない場合は、自然でない英語で再生されるCDを使うよりも自分が話したいと思っている。十分に日本人教員とALTとで意思疎通が行われておらず、それが結果として効率の悪い授業を生み出してしまっており、生徒にも悪影響を及ぼしている。この様に、日本人教員とALTにはTTする時間が長いものにも関わらず、コミュニケーションにおいて不和があり、ALTの授業での役割や裁量についての曖昧さがALTの不満の一因であることがわかる。このALTと日本人教員TTの中でのALT

の扱いと役割の不明瞭さを 1 つ目の問題として取り上げる。

はい	205
いいえ	286
計	491

(無回答者数 164 人)

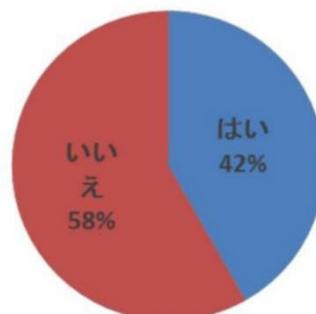


図 1：日本人教員と ALT の問題の有無

(出典：吉田研作 (2017)「小学校・中学校・高等学校における ALT の実態に関する大規模アンケート調査研究 最終報告書」 p53.)

表 3：日本人教員との問題の内容

日本人教員との間でどのような問題を抱えていますか。(複数回答可)

日本人教員がめったに英語を話さない	101
日本人教員が英語を理解できない	99
日本人教員がめったに話してかけてくれない	91
日本人教員が ALT の強みを活かそうとしない	65
日本人教員が意見を尊重してくれない	36
日本人教員が授業計画するにあたって意見を求めない	30
その他	104
回答者数	209

(無回答者 446 人)

(出典：吉田研作 (2017)「小学校・中学校・高等学校における ALT の実態に関する大規模アンケート調査研究 最終報告書」 p54.)

まず、この 1 つ目の問題である ALT の役割について考察する。日本人教員との間に問題を抱える ALT の自由記載式の否定的なコメントとして、多く聞かれたのは、「英語を話す CD の様に扱われる」という授業内での活用方法についての記述である。また、「授業で期待すること」についての質問で、「スピーキングの向上」と回答した ALT がそれぞれ 9 割を超えたことや「自国の文化の共有」が約 8 割であったことを踏まえると、ALT は英語話者として生徒との「文化共有」や「会話」に対して自身の活用の有用性を求めていることがわかる。また、教育学者である Tsudio (2012) によると、ALT が中学校と小学校で働くことを選ぶ際、より自由な授業展開が期待でき、責任感の伴う小学校を選ぶ人が多いようだ。この様に、小学校で働く ALT は、役割や授業に一貫性がなく、ゲーム主導などといった自

分自身で英語学習の工夫のできる自由さを期待して小学校を選んでいることがわかる。しかしながら、現実では、日本人教員とのコミュニケーション不和により、ALT の主張や意見は通りづらくなっていることが予想される。これは、ALT の職場への不満を助長させる大きな要因になり得る。また、各日本人教員のニーズに合わせた役割を模索することが授業への貢献度につながるのと ALT のコメントもあることから、授業を円滑に行う上で日本人教員との情報共有や意見交換の時間がいかに必要であるかが理解される。しかし、他の授業もする多忙な日本人教員とコミュニケーションをする機会がなく、互いの役割を自由に発言して互いの意見を知ることのできる場が失われているのが現状である。

次に、2 つ目の問題として ALT の職場での孤立について考察する。実際に ALT と日本人教員との関係についての調査結果として、授業中の日本人教員と関わりの頻度についての調査結果を示す。図 2 の様に「ときどき関わる」「頻繁に関わる」「とても頻繁に関わる」を合わせ、約 7 割の ALT が授業中に日本人教員と何かしらのコミュニケーションが必要とされている。しかし、私生活などの授業外での関わりについての回答と比較すると、授業内では「とても頻繁に関わる」が 16% だったのに対し、図 3 の様に授業外では 9% に減少していることが結果から明らかである。全般的に、TT により必然的に ALT と日本人教員との関わりは、授業内では多くなるが、授業外になると関わる度合いが少なくなっていることがわかる。これに伴い、「自分は担当校で一生懸命がんばっているが、ほとんどの日本人教員と関係性が薄く、学校の一員とみなされていない気がする」といった職場での ALT の孤立を訴える意見も多くみられた。

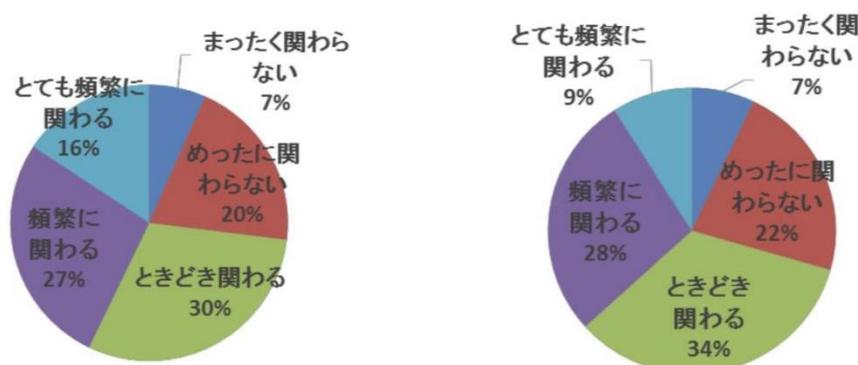


図 2：授業中の日本人教員と関わりの頻度 図 3：授業外での日本人教員と関わりの頻度
 (出典：吉田研作 (2017)「小学校・中学校・高等学校における ALT の実態に関する大規模アンケート調査研究 最終報告書」 p85.)

更に、1 番深く関わるべき日本人教員とのコミュニケーションに問題があるということは、他の教員とはより関係を構築するにあたり困難があると推察される。トッド (1999) によると、実際に、ALT に毎日の行事や業務、学校内の責務、授業時間の変更について知らされない連絡不届きの事例がいくつも挙げられているようだ。この情報の不届きは職場での

ALT の孤立を招いている。また、異文化理解が及んでいない他の職員から理解されずに叱責を受けるなどの事例もあり、外国人にステレオタイプを持って接する無意識の差別意識が ALT を精神的に傷つけている可能性もある。財団法人自治体国際化協会専務理事である大野（2006）によると、2000 年度と 2001 年度の JET プログラム参加者についてこれらの人間関係の不和や仕事へのやりがいの低迷から中途退職率が 2% を越えたという。これらの現状を打破する為、英語や外国人に対しての関わり方に戸惑いを覚える日本人教員は異文化コミュニケーションについて、ALT は日本の学校文化や教育について十分な知識が必要であると考えられる。

本節では、ALT に関する先行研究から職場での ALT の問題が 2 つあることを見出した。1 つ目は日本人教師との TT をする上での ALT としての役割の不明瞭さ、2 つ目は職場の教員とのコミュニケーションの問題である。これらの問題は、ALT が快適に職場で働くことを阻害しているだけでなく、授業の効率化にも影響を及ぼしていることが予想される。これらの具体的な解決策は、第 3 章第 1 節にて検討する。

1-3 JET プログラムのメリットと問題点

前節では、職場で生じる具体的な ALT の問題について取り上げた。本節では、ALT の雇用形態の基本情報と共に、具体的なプログラム内容として JET プログラムを見ていく。JET プログラムは ALT 誘致の主要である為、JET プログラムの特徴や雇用条件から、メリットと問題点を調べる必要がある。

まず、ALT の日本での活用状況を理解する為、小学校 ALT の活用数についての詳細について確認する。小学校における ALT 等の活用総数は文部科学省が集計した「英語教育状況調査」（2019）によると、13,326 人となっており、2018 年度より 282 人増加している。政府統計の総合窓口である総務省統計局（2019）によると、全国の小学校数は 19,583 校ある。つまり、1 校あたりに活用されている ALT は 0.68 人となり一校に 1 人の ALT の活用には追いつけていない状況にある。東京都教育委員会（2020）によると、東京の区市町村立小学校は 2019 年時点で 1,271 校ある。これに対し、日本で 1 番多く ALT が派遣されている東京都での ALT の活用数が 1,339 人であることを踏まえると、1 校あたり 1.05 人の ALT が在籍していることになる。一方で、文部科学省が集計した「ALT 等の活用人数の状況（小・中・高等学校）」（2020）によると、ALT の活用数が最も少ない和歌山県の ALT 数は 81 人で学校数は 242 校であるため、1 校あたり約 0.33 人あたりの ALT が活用されているということになる。この様に、地方により ALT の配置に差があることが見てとれる。

更に、ALT の雇用の種類について触れておく。イギリス文学者の黒澤（2011）によると、現在、ALT の雇用形態は、(1) 国の国際交流事業：JET プログラムで来日した ALT の導入、(2) 民間業者からの派遣、(3) 民間業者への業務委託、(4) 直接雇用、と分けられる。文部科学省が発行した「令和元年度『英語教育実施状況調査』概要」によると、表 4 の通り、具体的な人数での割合は 2019 年全体での ALT 全体 19,729 人の中で、JET プログラ

ム 5,117 人 (25.9%) が一番主流であることが分かる。よって、本論では、(1) 国の国際交流事業：JET プログラムに焦点をあて、JET プログラムのメリットと問題点について検討していく。

表 4 雇用形態別登録者数

校種	JET プログラム	派遣契約	直接雇用	請負契約	その他	合計
小学校	2,651 人 (19.9%)	2,789 人 (20.9%)	2,639 人 (19.8%)	1,186 人 (8.9%)	4,061 人 (30.5%)	13,326 人
統計 (小中高)	5,117 人 (25.9%)	3,656 人 (22.8%)	4,490 人 (18.5%)	1,733 人 (8.8%)	4,733 人 (25.2%)	19,729 人

(出典：文部科学省 (2020) 『令和元年度「英語教育実施状況調査」概要』を参考に筆者が作成)

まず、JET プログラムの特徴を見ていく。一般財団法人自治体国際化協会 (2015) によると、JET プログラムは、地域レベルの外国語教育と国際交流の促進を支援することで地本自治体の国際化を推進することを目的に、都道府県、政令指定都市及び市町村等の地方公共団体が総務省、外務省、文部科学省及び財団法人自治体国際化協会 (CLAIR) の協力の下、1987 年に開始した事業である。自治体国際化協会 JET プログラム事業部 (2020) によると、2019 年時点での参加人数は全体で 5,761 人、JET プログラムで派遣される ALT の数は 5,434 人に至り、これは全体の 90.9%を占めている。図 4 の様に、プログラムの参加者は世界 57 개국から導入されており、特にアメリカから 3,105 人の参加者で、半数を占めている。他の主要国はイギリス、カナダ、オーストラリアであり、英語圏からの参加者で 8 割が占められている。

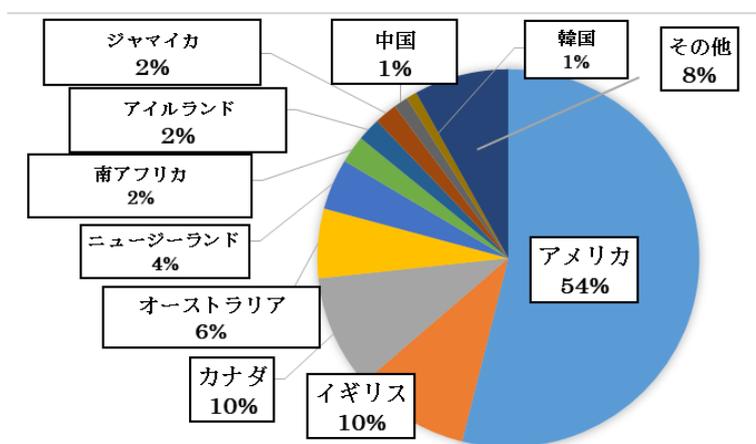


図 4 JET プログラム参加者 (国籍)

(一般財団法人自治体国際化協会 (2019)「参加国」より筆者が作成)

また、教育学者の杉本ら (2019) によると、給与が支給され、渡航費と月額 30 万円程度の給与のほかに研修、保険など一人につきおよそ 600 万円の経費がかけられている。応募条件として教職免許の有無や在職経験は問われておらず、参加者たちの中には大学を卒業してすぐの在職経験のない者や教職免許を持っていない者も多くいる。研修は勤務内容及び生活に役立つ知識、情報、技術等を提供するため、来日直後のオリエンテーションや中間研修会、再契約予定者研修会が開かれている。また、来日前には、日本語の自主学習用の教材を在外公館で配布することで、参加者の日本語学習を奨励している。

まず、給与などの特徴を踏まえ、ALT が JET プログラムを活用することのメリットを考察する。JET プログラムは国の協力の下で行われているプログラムであるため、ALT の給与、研修などの手厚い支援を受けることができる。給与に関しては日本人の新任教師の初年収が 340 万ほどであり、教員免許を持っていない 1 年目の ALT が年収 360 万円貰えることからその待遇の良さが理解出来る。他のメリットは、全国の都道府県、政令指定都市及び市町村等で ALT の募集を行っている為、ALT は都市部だけではなく小さな町や離島の小さな村にいたるまで、様々な場所での文化体験を経験することができる点である。総務省大臣官房総括審議官である久保 (2006) によると、小さな街に ALT の配属があることで、それまで外国人の接する機会がなかった地域住民に対し、外国人は異質で理解しがたいとの固定概念を払拭させ、地域住民の国際理解と国際感覚の増進のきっかけとなるという。地域への配属は ALT だけでなく地域住民や外国人のいない土地にとってもメリットがあるといえる。また、日本語研修についても、来日前や来日後に在外公館において日本語研修を受けられたり、CLAIR から自主学習用教材を配布されたりしていることがメリットであると考えられる。日本語のレベルが高くない参加者にとっても、日本語を学ぶきっかけとなる環境が整えられている。これらの研修や通信教育は、JET 参加者が自らの知識や能力の向上を図れる機会になっていると考えられる。

次に、JET プログラムの問題点について取り上げる。吉田 (2017) によると、ALT の内訳について ALT としての指導歴が 3 年に満たない ALT の比率は 6 割にものぼり、母国でも教員免許については、14%の人々しか取得をしていないようだ。これから、母国で大学を卒業した後や数年間の職務をした後、日本で自身の強みである英語を活かし ALT として働く外国人が多いことが分かる。つまり、JET プログラムの ALT は、教員免許を持っていなくてもなることが可能なため、外国人が初めて日本に滞在する際に、比較的就職しやすい職業だということが考えられる。この様に、大学卒業後で教育にも熱心でない人々も多く ALT には応募するため、ALT の仕事が長期的な職業として定着していないことが考えられる。

この英語が堪能で学士を取得しているのみという最低応募条件が、今後のキャリアを見据えた教員免許を取得している ALT と、単なるアルバイト感覚や観光目的で臨む様な教員としての経験がない ALT の双方を雇用してしまっている大きな要因であり、ALT の中でも

教員としての人材の質の高さのばらつきがみられることが分かる。この教員としての質のばらつきは、給与の不均等さにおいて更なる問題を生み出していると考えられる。教員免許を持っている、いないに関係なく、ALT は一律に給与として 360 万円が支給されるが、この 360 万円という給与に変動はなく、その後の勤務年数や実績に伴ったボーナスや昇給は見込めない。一律の給与は、ALT 教員の授業への取り組みへの評価に全く反映されず、裏を返せば、怠慢な ALT も熱心な ALT も給与の面では変わらないという不平等さでの問題点がある。

この様に、モチベーションや教員としての質にばらつきがあるのにも関わらず、JET プログラムでは、年一人当たり年間約 600 万円の財政措置がされており、自治体総合政策研究所の石井（2009）によると、年に少なくとも約 300 億円から 400 億円の予算が使われている。多くの ALT の雇用を達成させたい状況下において、この規則的に振り分けられる莫大な予算が ALT の大量雇用には制限をかけてしまっているのではないかと。つまり、アルバイト感覚の動機ですぐにやめてしまう ALT と長年 ALT をして職務に貢献している ALT が一律的に 600 万円の補助資金が振り分けられていることは、この莫大な資金の支出の要因になっていると考えられ、円滑な資金運用が達成されていないことが考えられる。まずは、全国で 1 校 1 人の ALT の雇用を達成させるには、JET プログラムの運用資金の振り分けを効率的に果たし、新しい ALT を雇用する資金の確保をする必要がある。

本節では、JET プログラムの特徴と内容からメリットと問題点について明らかにした。JET プログラムでは、民間企業との契約である派遣契約のような個人と企業の契約ではない為、給与は一律であるなど国の定めた規則、条件に選択の余地がない。また、大学で学士を取ってさえいればよいという募集条件は、教師としての能力を測ることが出来ず、教師としての ALT、一人一人の質の高さに差が出てしまう事が推測される。更に、その ALT の技量や働きの度合いに関わらず、国も 1 人当たりの ALT を雇用するにあたり、給与や研修などを含め、莫大な費用を支出しなければならない。この大きな費用負担がかかることから、限られた予算で ALT の大量雇用は難しくなる。この様に、JET プログラムにはメリットがある一方で改善すべき問題が多く挙げられた。この問題点についての解決策は、第 3 章第 2 節で触れることとする。

本章において、まず、文部科学省が 2017 年度に改訂した新学習指導要領と旧学習指導要領を比較し、外国人とコミュニケーションをとるための実用的な英語の習得が時代の変化と共に児童達に求められていることがわかった。世界的に見ても、日本人の英語運用能力は低く、座学の日本の従来の学習方法を改善する積極的な ALT 活用が必要となる。次に、授業で実践的な英語を使うことができる ALT の活用が注目されることを踏まえ、ALT の職場環境で起きる問題について検討した。吉田の行った ALT の量的分析のアンケートから、ALT の職場環境では、ALT の役割と ALT の職場でのコミュニケーションの問題があることがわかった。最後に、JET プログラムの課題について考察した。ここでは、JET プログラムにおける課題は、JET プログラムで募集要項においての柔軟性がないことや募集要項

の内容である大学で学士を取ってさえいけばなれてしまう ALT の教師としての質を保つことが出来ないことであることがわかった。

2 オーストラリアの外国語教育と日本語指導助手

本章においては、多文化共生国でバイリンガル教育が発達しているオーストラリアから、新たな言語学習への取り組み方や他言語の認識を学びたい。まず、オーストラリアの教育の歴史や仕組みを確認した後、オーストラリアでの日本語教育の重要性について明らかにする。次に、オーストラリアでの多文化共生国としての外国語の認識と日本での英語の認識との違いについて取り上げる。これは、オーストラリアの多文化共生国としての外国語指導と日本の英語教育実態を比較するにあたり、日本人の根本的な「英語」へのとらえ方を見直し、英語教育の在り方と目標をとらえ直す為である。最後に、ALT と比較されるオーストラリアの外国語指導助手 (Assistants to Teachers of Japanese、以下略称である ATJ と表記する) の誘致プログラムについて把握する。更に、オーストラリアの誘致プログラムと日本の JET プログラムと比較を行い、ATJ を大量に確保しているプログラム内容の特徴を明らかにする。

2-1 オーストラリアの日本語教育の立ち位置

本節では、次章で日本との比較対象とするオーストラリアの教育制度や日本語政策について確認する。特に、本論文では小学校における日本の英語教育について焦点を当てる為、同様にオーストラリアの小学校教育について取り上げる。また、日本語政策の歴史や実際の日本語の授業についても確認することで、オーストラリアにおける日本語教育及び外国語教育の重要性について明らかにする。

初めに、オーストラリアにおける教育制度について見ていく。国際交流基金 (2016) によると、日本が 6-3-3 制で初等教育、中等教育に分かれているのに対し、オーストラリアの教育制度では 6-6 または 7-5 制をとっている。オーストラリアでは一般的に初等教育が 6 年間または 7 年間で、中等教育が 6 年間または 5 年間である。この違いは、州によって区別されており、今回取り上げるビクトリア州では 6-6 制をとっている。本論文でビクトリア州を取り上げる理由は、日本語学習者が最も多く、多文化共生が最も進んでいるからである。

小学校教育については、5 歳から児童は Prep と呼ばれ小学校に入学する。Prep の 1 年間は小学校学習の準備期間である。6 歳は日本でいうところの 1 年生で Grade 1 と呼ばれ、11 歳の Grade 6 までの 7 年間、小学校教育を受けることとなる。教科として英語、算数、Integrated Studies と呼ばれる総合科目 (健康栄養学、社会環境学、テクノロジー)、体育、美術、演劇、音楽、英語、及び英語以外の言語 (Language other than English、以下 LOTE) などの受講をするが、学校により提供している外国語は異なっている。また、外国語を Prep 生から導入するかどうかは学校により異なっている (向山, p79)。

次に、オーストラリアにおける日本語教育が、時代と共にオーストラリアの外国語教育の中でどの様に変ったのかを見ていく。国際交流基金 (2016) によると、オーストラリアにおける日本語教育は経済拡大を背景とし、1906 年にメルボルンにおいて始まったとされる。1970 年代までは、非英語圏出身の移民に対する ESL 教育を施すものとして言語教育政策

が行われていた。また、1983年の労働党政府誕生により、現在の多文化主義をより前面に打ち出した外国語教育政策につながる具体的な流れが作られ、外国語教育が発展していくこととなる。これには、当時の経済的不況の状況の中、経済政策の交易で多くの利益が期待されたアジア諸国との交流をより円滑にするという政府側の意図があった。具体的な外国語政策の取り組みとしては、1987年に連邦議会においてLOTEに関する政策 **The National Policy on Languages** の承認がなされ、日本語を含むアラビア語、中国語、フランス語、ドイツ語、ギリシャ語、インドネシア語、イタリア語、スペイン語が9優先学習言語とされた。

また、国際交流基金（2016）によれば、1994年に導入された **National Asian Languages and Studies in Australian Schools Program**（以下NALSASと略す）で、更に中国語、日本語、インドネシア語、韓国語の4言語が学習優先度の高いアジア言語に指定された。これらの学習優先言語は1996年から全国の初等教育に導入され、2006年までに3年生から10年生までの全ての生徒の60%と12年生の15%が当該言語の1つを学習していることを目標とした。計画は労働党政権によって着手されたが、政権交代により2002年に終了した。これにより、2006年度実施の海外日本語教育機関調査における2003年度調査比で約4.1%減少し、日本語教育の低迷が見て取れる。しかし、2007年の政権交代により、アジア言語政策が復活し、2012年度調査では2009年度調査に比べて日本語学習者が増加した。2012年10月に発表された白書『アジアの世紀における豪州』では、再び中国語、ヒンディー語、インドネシア語と共に、日本語が学校教育段階で学ぶべき4言語の1つに位置付けられた。この様に、政権交代による日本語教育への進行度に差は見られるものの、外国語教育が発展した20世紀から日本語はオーストラリアで幼少期の教育の中で重要な言語として認定されていることがわかる。日本語は、オーストラリアの言語政策の中でも重要な位置づけが成されていると考えられ、政府を挙げて日本語学習が奨励されている。

続いて、初等教育でLOTEにおいて、どのような言語が扱われているかをビクトリア州の例で見ていく。2017年度の登録者数では初等学校と中等学校の合計で1位がイタリア語の19.0%、2位が中国語の18.7%、日本語は3位の17.7%であった。数ある言語の中で日本語が3位になっていることからオーストラリアが日本語の学習に熱心であることがわかる。更に、日本語学習者のほとんどが初等・中等教育段階に集中しており、全体の約96%を占めていることから、日本語が教育言語として発展していると考えられる。また、初等段階での教育について、内容は全体的に言語学習というよりは、歌や工作などの文化体験に比重が置かれており、現在の日本の新指導要領の指針と重なるところが見られる。学年が上がるにつれて言語学習の内容も濃くなり、学問的な「読む」「書く」にも重きが置かれる。国際交流基金（2016）によると、初等教育では、多くの教師は教科書を使わず、副教材やアクティビティ集を選んで使ったり、独自のリソースを使ったりしている。

初等教育の日本語教育の具体例として、19世紀に開校した男女共学のキリスト教系合同教会の学校であるウェズリー・カレッジをあげる。英文学者の上石（2014）によると、ウェ

ズリーでは英語と、英語以外の言語を学び、他国からの移民など家庭で LOTE を話す生徒にとっては第二言語となる英語（English as an Additional Language）のクラスが設けられている。ウェズリーでは、2年生から日本語を学び始める。5年生になると日本語の履修を続けるか、フランス語を履修するか選択でき、5年生で選択した言語は6年生でも続けて履修することになる。実際の2年生の授業では、フリップで日本のカルタ取りをし、副教材やアクティビティ集が使用されているようだ。このことから考えられることは、授業形態からも上記の様な初等段階での教育において、内容が全体的に言語学習というよりは、歌や工作などの文化体験に比重が置かれていることが実践されているということである。

本節では、オーストラリアの経済的理由と歴史から、外国語教育の中でいかに日本語が重要視されているかが明らかとなった。特に初等教育では歌や工作などの文化体験に比重が置かれていることから、ATJ とのコミュニケーションが重要になっている。多文化共生であるオーストラリアだからこそ多人種を理解するため、異文化を理解する為の実践的な学習方法が教育現場で求められていることがわかった。日本語に限らず、バイリンガル教育に成功しているオーストラリアでは、日本における英語教育とは違った言語への認識や価値観が構成されていると考えられる。これらの価値観が、世界に遅れをとってきた日本の英語教育の考え方において有効的に活用できると考え、次節ではオーストラリアの中での日本語の立ち位置と価値観について取り上げる。

2-2 多文化共生国としての「外国語」の認識の違い

本節では、日本の「英語」に対する認識と「外国語」への認識の違いを考察する。英語教育で遅れを取っている日本はまず、ALT の活用に留まらず、「英語教育」の認識を改める必要があるかもしれない。そこで、多文化共生国であるオーストラリアで「外国語」を学習することの価値観は日本の英語教育での取り組みで取り入れるべきことがあると考えられる。オーストラリアのバイリンガル教育の成功の背景が外国語教育による政策など国の文化的価値観に密接に関わっているのではないかという考えに基づき、オーストラリアの家庭内の言語状況などを分析する。

初めに、オーストラリアの多文化主義・多言語主義の考え方について取り上げる。多文化主義や多言語主義はカナダやオーストラリアの様な移民が多く多言語状況が余儀なくされている国に多く採用されている。また、文化人類学者である後藤田（2012）によると、多文化主義の定義として、移住者や異文化マイノリティの文化や言語の維持や発展だけではなく、多くの文化が存在する事態を肯定的に評価し、国民全体の共存することで国民文化の発展を企図する文化政策であると定められている。また、多文化主義の国では多言語主義も採用している傾向にあるが、この多言語主義は社会の中に多言語が存在している状態を指す。オーストラリアでも例にもれず、多言語主義を採用している。

ここで、オーストラリアの多言語状況についても触れる。後藤田によると、オーストラリアの人口が約 2,000 万人いる中、海外からの移住者と自然増加の割合が 56%対 44 %であ

る。このことから、オーストラリアでは移住者の割合が高いことがわかる。これは国の発展のため多くの移民を受け入れた歴史的背景によるところも大きい。また、オーストラリア人の祖先の国は約 250 カ国に及ぶとされている。祖先が 1 カ国の人々の割合は約 7 割であり、残りの 3 割のオーストラリア人が 2 カ国以上の祖先を持っている。もっとも多い祖先として挙げられるのはオーストラリア人、イギリス人、アイルランド人、そしてスコットランド人であり、英語を母語とする人種が上位にきている。後藤田によると、現在国内で 400 近い言語が話されているが、主言語は英語となり、70%余りが英語話者ということになる。表 5 の様に、家庭で話される上位 15 言語の中でも 1 位は英語であり、続いてイタリア語、ギリシャ語、広東語が話されている。なお、日本語は 15 位以内のランキングからは外れている。オーストラリアで生活するうえで英語は必須であるが、シングルマザーなどの片親の人種や移民として移り住む状況次第で、その他にも様々な言語が話されていることが分かる。

表 5 家庭で話される上位 15 言語

	言語	1996 年	2006 年	10 年間の成長率%
1 位	英語	14,564,900	15,581,300	7.0
2 位	イタリア語	375,800	316,900	-15.7
3 位	ギリシャ語	269,800	252,200	-6.5
4 位	広東語	202,500	244,600	20.8
5 位	アラビア語	177,600	243,700	37.2
6 位	マンダリン	92,400	220,600	138.9
7 位	ベトナム語	146,300	194,900	33.2
8 位	スペイン語	91,300	98,000	7.4
9 位	ドイツ語	98,800	75,600	-23.5
10 位	ヒンディー語	34,000	70,000	106.0
11 位	マケドニア語	71,300	67,800	-4.9
12 位	クロアチア語	69,200	63,600	-8
13 位	韓国・朝鮮語	29,900	54,600	82.6
14 位	トルコ語	46,200	53,900	16.6
15 位	ポーランド語	62,800	53,400	-14.9
番外	日本語	19,310	25,290	30.9

(出典 後藤田 遊子 (2012)「オーストラリア・フィジーにおける多言語使用状況—来るべき日本社会の多言語化を見据えて—」 p252)

続いて、家庭内の言語状況について取り上げる。オーストラリアで住む上で、生活の中で英語は必須だが、移民が多いということもあり、両親の母語によって家庭内の子供も含めた多種多様な言語によるコミュニケーション形態がみられる。この家庭の言語環境の例を詳しく理解するため、後藤田 (2008) の調査であるオーストラリアで実施した、オーストラリア在住で国際結婚をしている日本人女性たちの家庭内における言語使用を参考にする。こ

の調査の対象者は 5 歳から 10 歳の子どもが日本語補習校に通う日本人母親 27 人であり、夫たちは、オーストラリア人や他国出身の英語話者である。調査内容は家庭内における使用言語についてであり、夫との使用言語、子どもとの使用言語、家族全員で使用する言語の調査である。家庭内の言語選択において、この調査により夫婦間では英語が主流であり、母親と子どもの間では日本語か日本語と英語の二言語使用、家族全員が集まった場合は二言語化されている傾向にあることが明らかにされた。また、具体的な対象者インタビューから、在豪 33 年の夫婦で息子と娘がおり、夫がハンガリーの移民である家庭状況を見る。この家族は 20 代になってからオーストラリアに住み始めた為、英語を克服するために敢えて家庭内では英語での会話を行った。結果、家庭で話される英語は母語の発音や語彙が影響したものであり、息子は成長し家庭外での行動が増えた時期に両親の英語が違うことに気づき始めたようだ。上記の家庭の中の例の様に、英語を母語としない移民の英語は、英語母語話者が聞くだけで、何系の話し手であるかを区別することができる。言語的な特徴がどの民族に属するかを限定する際に重要な目安となる。また、後藤田によると、オーストラリアで生まれ育った 2 世や 3 世の世代の移民の子供達を除き、オーストラリア国籍を所持していても、母語が何語であるかによって何人であるとみなされるようである。つまり、英語というのは他民族が共生するオーストラリアでは話し手にとって、一種のアイデンティティとなり得ると推察される。しかしながら、色々な民族の話す発音やイントネーションが様々な英語は、日本人が考えるアメリカ英語やイギリス英語といった標準英語の中では測りきれない。況して、オーストラリアの中で「正しい」英語というものは存在しないのである。

続いて、日本が学ぶべき「英語教育」の価値観について考察していく。最初に、日本の外国人の在住状況を見ていく。現在、2010 年末の日本の人口は 1 億 2805 万 6000 であり、外国人登録者数は 213 万 4151 人である。他国と比べると移民が非常に少ないことがわかる。また、結婚総数の約 4.9% の 34,393 人が国際結婚であるが、国際結婚相手の出身国は日本人夫の場合、妻の出身国の上位 5 カ国は、中国が一番多く、次にフィリピン、韓国・朝鮮、タイ、ブラジル、アメリカである。また、日本人妻の場合の夫の出身国の上位 5 カ国は、韓国・朝鮮、アメリカ、中国、イギリス、ブラジルであり、英語を母語とする国籍の配偶者は少ない。このような状況下で日本では圧倒的に英語使用頻度が低いことから、アメリカやイギリス英語を正しい英語という英米志向を植え付けられやすい事が推察される。このような偏った概念を持ち合わせるため、日本人はネイティブと同じ様に話せないと英語として成立せず、過度に発話で失敗を恐れる様になってしまう。更には、自分のノンネイティブとしての限られた能力を正当に評価できず、唯一教育現場で習った英語が正しく、評価される対象として強く認識される。日本はオーストラリアと違い、外国人と日常的に会話するような環境がそもそも整っていない為、英語の必要性を幼少期より感じる機会がない。初めて触れる英語が教室であった場合、英語の認識は「学問」で点数をつけられるものであり、「正しさ」を強調してしまうものであると推察される。つまり、学問の中での受験やテストで英語に点数を付けられてしまう事で、自身の英語への評価が一定化してしまうのである。

この様な日本の状況でオーストラリアの言語に優劣なく多言語が 1 つの国で共生する多言語共生から学ぶべきことは、言語の多様性と多言語使用に対する理解と肯定的な態度であると考えられる。オーストラリアでは文化的・言語的背景や教育レベルなどによって多様な英語が話されている。日本での生活とは違い、英語はオーストラリアで生活していくうえで移民達にとって使われて当たり前の言語、日常の中で必須となる学びである。また、自身のライフスタイル、出会いと結婚、社会生活を通して自分らしい英語を定着させていくことが可能であり、決して日本の様な一つの「正しさ」に囚われることのない英語への価値観を生み出している。また、オーストラリア人は、多言語使用の機会が増えることにより、異文化や異言語に対して抵抗を感じることは少なくなる。その様々な人種による違いを特殊、異質と感ずるのではなく、アイデンティティと捉えるのである。この様に、ギリシャ人が話す英語でもオーストラリア人が話す英語でも「違い」は区別されても「正しさ」のない英語への価値観を、日本での「外国語＝英語」、そして学問として学ぶ「英語＝正しい」といった概念からの脱却に利用すべきであると考えられる。

日本人の多くが初めて英語に触れるのは、小学校の英語の授業となる。英語の授業で、外国人と話さざるおえない状況を作り、教科書に載っている会話通りに進まない実践的な英語を習得することが必要であると考えられる。多種多様な返事をしてくる外国人とのやり取りの中で、状況に応じて変えていかなければいけない自分だけの英語表現を育てることができる。また、このような伝達の過程で、生徒たちは、日本人だからといって英語話者に負い目を覚えることなく、コミュニケーション手段として多種多様な英語が認められ、実際に使用できることを学ぶ機会を得ることが出来ることが期待される。このような機会を得るには、外国人との交流が必要であり、ALT の存在が必要不可欠となる。日本人教師では、子供達は日本人には日本語で伝わるのが理解されている為、教えるのは学問としての英語に限られる。ALT の教えられる英語は外国語を通してのコミュニケーションを取るという言語としての本来の機能をもつ英語である。言語の価値を理解するのにあたって、英語を話す環境の少ない環境にある日本では、教育という形の中でも自然に外国人 ALT と関わることにより言語の自然な定着が図られなければならない。

また、Hagley (2008) によると、オーストラリアでは 2003 年に 146 言語の学習を教える事を奨励し、外国語を学び、広く世界をみることや移民が自分の母国のアイデンティティを失わせないことに「外国語学習」の価値を見出している。一方、日本では、教育で熱心なのは英語教育のみである。日本では移民の少なさから世界需要のある英語教育に特化した教育を行なっているが、オーストラリアの様に児童期より広く外国語に触れることは過度な他言語への苦手意識から得意な言語を発見する道になり得るかもしれない。現在の日本の英語教育の進行度を鑑みると、現時点では英語教育に集中するべきであると考えられるが、経済的な言語需要に関わらず、他人種への理解を広げるきっかけとして幅広く言語を学びオーストラリアの様に外国語教育の価値を見出すことも大切だと思われる。

本節では、日本の英語教育でオーストラリアから学ぶべきことは、英語は、教科書通りの

正しさを反復し暗記する学問としてではなく、多種多様な英語が話し手のアイデンティティとして認められ、コミュニケーション手段として使われるべきものであるということを目指した。日本の外国人数を考慮すると、小学校での英語の授業が多くの児童達にとって、初めての他言語の習得の機会となるだろう。そこで、授業の中での英語習得とはいえど、他教科のような座学や暗記だけではなく、ALT との会話の中での実践的な英語の使用が、コミュニケーションツールとしての本来の役割を生徒たちに認識させることになると考えられる。

2-3 ATJP・派遣契約プログラムとJETプログラムの違い

本節では、オーストラリアのATJの雇用についての基本情報をまとめる。また、ATJの雇用形態として国が運営しているプログラムであるATJPと民間企業による派遣契約の内容について説明する。更に、日本で働くALTの雇用条件には見られなかったATJとして働くことの特徴について指摘し、JETプログラムとの違いについて明らかにしたい。最後に、この様な雇用条件の違いからオーストラリアではどの様にATJを確保しているのか考察する。

まず、講師のアシスタントとして働くATJの基本情報について確認する。ATJはオーストラリアで日本語教師のアシスタントを行うことが仕事である。役割としてはALTと同様、母語話者としての生徒との交流に加え、資料作成など主体的な授業の補助の役割を求められている。ATJとして働く場合、正規の講師に求められる場合とは異なり、経験、資格、学歴等での応募資格のハードルは低くなる。ATJは前述の様に民間団体のアシスタント派遣プログラムなどにより派遣される者や、教育省のアシスタントプログラムを通して派遣される者もいる為、その雇用条件は様々といえる。正規雇用者としてオーストラリアで働くこととATJとして働くこととは、条件が大きく違い、あくまでもATJはインターンシップやボランティアとしての側面が強い。

次に、具体的な雇用形態について、State government of Victoria, Department of Education and Training (2020)のウェブサイトで公表しているATJPの雇用詳細を見ていく。ATJPとは、Assistants to Teachers of Japanese Programmeの略称であり、ビクトリア政府教育訓練省が主催するプログラムのことを指す。1996年に作られ、現在に至るまで、何百人もの派遣を行ってきた。ビクトリア州はオーストラリアで2番目に教育システムが整っているとされており、その一環として作られたのがこのプログラムである。ATJPは、ビクトリア州の学校を対象に、4月の終わりから9~12ヶ月間行われる。週に30.5時間の労働義務があり、そのうち18時間から20時間は生徒と顔を合わせた仕事をすることを定めている。給与は週に120ドル(1オーストラリアドル=約75円とすると、週に約9000円)の支給があるが、ATJはお小遣い程度の収入しか得ることができない。しかしながら、生活の面での補助は手厚く、参加者には三食つきのホームステイが提供される。また、State government of Victoria, Department of Education and Training (2019)に

は、決まった給与の支給やホームステイの手配は ATJ の受け入れ先の学校の校長が果たすべき責任として明記されており、他にも ATJ の相談相手となる ATJP コーディネーターなどにも ATJ 管理への責任が細かく定められている。この様にひとつひとつに責任者が定められていることから、ATJ が働くにあたって、職場環境だけでなく衣食住の充実が保証されていることが分かる。

続いて、民間企業が行う派遣契約を見ていく。ここで扱う民間企業は筆者が参加した株式会社ビッグ・ブリッジ・インターナショナル (Big Bridge International 以下、BBI) という会社であり、この会社が主催する ATJ の派遣プログラム、更に、同社の有給のインターンシップについてそれぞれ調査した。まず、BBI による無給の ATJ 派遣を紹介する。ATJ の応募条件としては資格、経験不問となっているが、TOEIC の点数として 400 点以上が求められている。期間は 1 週間から 1 年間といくつかの選択の余地がある。年齢制限は、ATJP の様に 30 歳までとされている。また、プログラム参加には費用がかかる。具体的には、ホームステイ代週 150 ドル (オーストラリアドル、1 ドル=約 75 円)、1 回につき 15 ドルから 20 ドル程の外出費用、その他に映画などの娯楽代がかかる。プログラム費用は 1 学期だけで 32 万 8000 円と高額である。

次に、同社、BBI による日本語教師派遣の有給のプログラムについても紹介する。このプログラムでは、日本語を使った授業が行われている。つまり、正規の教師として、教育や授業展開の知識とスキルが高く求められている。応募条件としては、日本語教師関連の資格保持者であることが挙げられる。ATJ の派遣プログラムでの参加期間は 6 ヶ月間以上であり、1 ヶ月などの短期間は選択できない。年齢は 24 から 30 歳と制限がある。給与は時給平均 18 ドルである。このプログラムでは、2 段階設定があり、指導力を上げる徹底したトレーニング期間と日本語教師として本格的に働く期間が存在する。トレーニング期間には、模擬授業への評価、授業の見学、勉強会など徹底的に教えることに関しての約 3 ヶ月間トレーニングが行われる。尚、この期間中は無給であり、給与が発生するのは一人で授業をした 3 ヶ月後ということになる。有給期間は平均して週に 10 コマは担当することとなっており、最大 2 年間の活動が可能である。このプログラム参加者も参加費用が必要とされ、最低でも 6 ヶ月で 23 万 8000 円が必要とされる。

続いて、JET プログラムの ALT とは違い、ATJP や派遣契約で ATJ として働くにあたっての雇用条件の違いについて見ていく。この違いについて大きく 3 つの特徴を挙げる。まず、JET プログラムと比較し、ATJ は現地住民とのホームステイを通したオーストラリアでの生活体験を出来る。日本では、人口が多く、島国の限られた土地の中で、人をホストするのに十分な部屋のある住居を購入することが難しいことや、安定した収入を得るまではアパートで暮らす人が多いといった国の慣習において、ホームステイは限られた人々しか提供できない。一方で、オーストラリアでは若く独身でも働き始めたら多くのオーストラリア人がその自立の証として一軒家を購入する傾向にある為、ホームステイで外国人を受け入れやすい環境が整っていることが推察される。この様な要因から、JET プログラムなど

の誘致プログラムで ALT が日本でのキャリアを積むことを魅力としているのに対し、ATJ として働くことは、ホームステイをし、オーストラリアの生活を知ると共に英語に囲まれた環境下での生活ができることが魅力だと考えられる。

2 つ目の特徴は年齢である。ATJ の雇用にあたって、必要条件として求められていることは、31 歳以下であることである。年齢制限に対して、これはワーキングホリデービザを取得出来る年齢が 31 歳以下ということが関係していると考えられる。このような年齢制限の規定から、学生の参加者が多く、学生参加者には十分な衣食住の生活補助が必要である。オーストラリアの参加者を受け入れる学校の選んだ安全性の高いホームステイがこのような若い学生の生活を支えるのに大きな役割を果たしているといえる。一方、年齢制限が求められていない JET プログラムでは幅広い年齢層の ALT が活躍している。しかしながら、ALT の参加には大学で学士を取得していることが必須な為、必然的に学生の参加は不可能ということになる。

また、最後の大きな違いは給与の差である。ATJP では週給 120 ドルの給与の支給がされる。民間企業による派遣契約では、日本語教師のアシスタントで有給者として働いている者はごく一部であり、ほとんどの ATJ は基本的に無給で雇われている。また、有給者でも高額な参加費を支払わなければならないことから、支出が収入よりも多く、ALT の様に職として生計を立てることは不可能に近い。同じような勤務時間の設定で、年収 360 万円がもらえる ALT と基本的に無給で働く ATJ の雇用条件の違いは大きいといえるだろう。

この様に、多くの日本語教師のアシスタントは、ALT とは違い、学生が多く、ボランティアの様に無給での働きとなっている。また、ATJ を派遣する企業はオーストラリアの企業のもものが少なく、一般的に派遣するのは日本企業である。それ程日本国内でのオーストラリアで日本語を教えたいという人々の需要が高いということが推察される。日本では ALT の雇用で十分な数を確保できていないことが問題となっているが、ATJ に関してはオーストラリア国内で民間企業が ATJ 派遣に積極的ではない点から、オーストラリアでの ATJ の供給は需要に見合っていることが理解できる。また、筆者の ATJ 経験からも、現地のオーストラリアでは多くの日本人大学生が休暇を利用し、ATJ をしていた為、オーストラリアでは ATJ という存在は一般的なものであることが分かる。よって、オーストラリアは ATJ の人材確保に成功しているといえると考えられる。その為、JET プログラムにはないオーストラリアの ATJ 誘致プログラムの上述の 3 つの特徴が JET プログラムをより良くするためのヒントになり得ると考えられる。よって、①派遣国での文化経験を重視した誘致、②年齢制限のない学生の誘致、③無給の誘致の 3 つの ATJP の特徴から JET プログラムの改善策を次章にて考えていきたい。

本節では、ビクトリア政府の主催する ATJP と民間企業による派遣の特徴について説明した。また、JET プログラムとこれらの ATJP、ATJ の派遣契約の違いとしてホームステイなどの文化経験の充実、年齢、給与の 3 点を指摘した。日本では、小学校 ALT の数が不足しており、将来的により多くの ALT 誘致が必要とされる。そこで、オーストラリアでの

ATJ 人材の雇用を支えている ATJP や派遣契約の内容が、日本の JET プログラムを改善するにあたり、ヒントになると考えられる。

本章では、まず、オーストラリアでは日本語が外国語教育として重要な立ち位置になっていることを明らかにした。また、教師が教育現場で自身が作成した副教材や文化体験を学ぶためのアクティビティやゲームを取り入れた授業を展開していることから、ATJ の教育現場の重要性も高いことが分かった。次に、オーストラリアの外国語教育の価値観を日本の英語教育の価値観と比較し、日本の英語教育は受験のための一律の正しさを求める学問としての意味合いを強く持ち、オーストラリアの様に日常で使う言語を身につけるための教育という様な、より実用的な英語を習得する価値観を構築し切れていないことが明らかとなった。最後に、ATJ と ALT の誘致プログラムの大きな違いとしてホームステイなどの文化経験の充実、年齢、給与があることが明らかになった。オーストラリアが ATJ の大量確保に成功しているのは、無給による ATJ の確保によるところが大きいのではないかと推察される。日本では、ALT の生活補助を重視するあまり、一人当たりの雇用に 600 万円もの支出があり、このことが ALT の雇用人数の制限をしまっていることが推察される。この様なオーストラリアの例に倣い、次章では、前章、本章で明らかになった JET プログラムの改善策についての検討を行いたい。

3 「ALT 雇用環境と JET プログラム」の改善案の提示

本章では、多くの ALT の誘致を促すことを可能とするため、ALT の日本での雇用現状から問題点を考察し、外国語指導助手を誘致する JET プログラムでの ALT 雇用により効率的な条件の提案を行う。まず、第 1 章で触れた ALT と他教員とのコミュニケーションの不和や役割の不明瞭さの問題の解決策について提案する。次に、大学を卒業していればなれてしまう教員としての知識の乏しい「ALT の指導者としての質」の問題に焦点を当て、オーストラリアの ATJP の取り組みから JET プログラムの改善案を模索する。最後に、日本での ALT の数を増やししながら、ALT の経済的満足度も満せる ESL 話者の ALT としての雇用の有用性について指摘していく。

3-1 ALT の雇用現状の問題点に対する解決策

第 1 章第 2 節では ALT の職場環境での日本人教師との TT をする上での ALT としての役割の不明瞭さの問題と職場の教員とのコミュニケーションの不和の問題があることを明らかにした。まず、これらの TT での ALT の役割の不明瞭さと職場での教員とのコミュニケーションの不和の問題の具体的な解決案の提案を本節にて行う。ALT の職場環境の改善は、現在就労している ALT の勤続年数を伸ばすことだけでなく、これから働く新規 ALT にとっても魅力的な職場環境を作り上げるにあたっても大切である。

初めに、第 1 の問題である ALT としての役割の不明瞭さなどによる、日本人教師との TT の問題についての解決策について検討する。ALT の授業に期待する役割と日本人教師が ALT に与える役割の不一致が円滑な TT に支障をきたしていると第 1 章で取り上げた。この問題に対し、授業での役割や互いの意見を自由に発言できる事前ミーティングの時間を設ける必要がある。しかし、英語以外の教科の授業を受け持つ多忙な日本人教員と ALT とは、一つ一つの授業でどのような立ち振る舞い、役割をするかについての意見の確認をするコミュニケーションの機会が失われている。このような事実を踏まえ、以下で二者を仲介するコーディネーターを配置することの利点を検討する。

日本人教員と ALT の TT を円滑に行うにあたり役立つのは、ALT が職場での様々な悩みやトラブルに気づくきっかけとなるカウンセラー、更に、コミュニケーション不和を解消し ALT と日本人教員との意思疎通を図る授業計画案の作成を支援する両方の役割を担う存在である。そこで、この役割を委ねる外国語指導助手のコーディネーターという新しい役職を配置することを検討したい。地方公共団体の円滑な行政運営を支援する総務省自治行政局国際室（2002）によると、現在、JET プログラムにおいても JET プログラム参加者が日常生活や職務において様々な悩みや遭遇した時の相談口として契約団体担当者、Prefectural Adviser（以下 PA）が相談担当として配置されている。PA は、各都道府県と政令指定都市に原則 2 名以上が配置されている。しかしながら、PA の仕事は、一方的な ALT へのサポートであり、授業状況などを直接見る機会はない。そのため、日本人教員と ALT との関係や授業への理解は十分とはいえないと考えられる。PA が ALT や教育現場を十分に

把握しきれていない現状を鑑みると、コーディネーターが職場環境へ積極的に関わり、職場への理解を深めることが必要であると考えられる。また、コーディネーターが現場に介入することで、より ALT の心理へのサポートと TT の授業を充実させる 2 つの効果が期待できる。

コーディネーターを配置する 1 つ目の利点は、コーディネーターが ALT に対し、カウンセラーとして心理を支えることができる点である。吉田 (2017) の分析したアンケート結果から、ALT は日本人教員との関わり方について「自分の授業に対して、批評したり、改善するとよい点などをはっきり示してもらえなかったりするので不安になる」というような、授業のフィードバックがないことへの不安や不満をもっていることが分かった。この意見から、日本人教員の代わりに言語能力に長けたコーディネーターが言語関係なく、フィードバックを与えてくれる仲介役としての役割も果たすことが、ALT の相談欲としても必要であると推察される。また、教員としての資格を持たなくてもなれてしまう ALT の中には、授業へのモチベーションが続かない人々も見られることから、この様な仲介者によるフィードバックの伝達は ALT 自身の職務への怠慢防止にも効果的であると考えられる。

次に、2 つ目の利点として、TT の授業を充実させる授業の円滑化の役割について効果があることだ。コーディネーターが学校を直接訪問したり、授業を視察したりすることで、授業の進行度を見ながら、両者 ALT と日本人教員との理想の授業への想いをお互いに理解することが出来る。授業見学をすることで、現場を知る仲介人としての信頼度も高まると考えられる。以上の 2 つの利点を踏まえ、既存のカウンセリング担当 PA の仕事の幅を広げ、授業へのフィードバックや日本人教員と ALT が TT をするにあたり、お互いの時間が合わない時でも両者の授業に対する意見を通じさせられる仲介役としての ALT コーディネーターの配置を提案したい。これにより、TT の中でも日本人教員と ALT の意向を合わせながら ALT の明確な役割について各々の学校で明確にすることが期待できる。予算については、PA の仕事はコーディネーターの仕事内容と重なるものがある為、今まで PA に割り振られていた予算をコーディネーターに置き換えることが考えられる。また、定年退職した OB に、この様な仕事をボランティアとして依頼することも検討できる。OB は学校の制度について詳しく、働いている職員のことも知っている為、ALT と日本人教員の仲を仲介するにあたって適役であると考えられる。

続いて、第 2 の問題の職場の教員とのコミュニケーション不足の問題について取り上げたい。この問題は、日本での外国人人口が少ないことなどが原因として、多くの日本人がネイティブの ALT に異文化理解や言語理解を示すことが難しく、コミュニケーションを円滑に行えていない問題である。この様な ALT と日本人の教員間のコミュニケーション不和により、職場での ALT の孤立が生じている。この問題を解消する為、ALT、日本人双方の異文化への理解と十分な言語習得のサポートが必要であると考えられる。

これらの異文化と言語への理解を促す場として、ALT、職場教員両者の研修制度を充実させることが有効ではないだろうか。派遣前研修、職場研修など ALT という立場への理解と

コミュニケーションの取り方などを扱う研修を行い、同時に ALT も学校文化を理解する機会を作ることが重要である。この為に特に必要なのは、派遣前研修の前段階での準備である。学校に派遣される前に、ALT として日本人教員とどのように接し振る舞うことが必要なのか、自らの学校での立ち位置を認識することが重要である。学校文化に順応していくことが ALT の職務遂行を円滑にする。加えて、日本の学校についての基本的な知識として、日本の学校文化と自国の学校文化との違いを知るための研修や日本語研修などを行うことで、ALT が文化の違いを理解し、アイデンティティを確立して自信を持って働くことが期待できる。この相互理解を促す事前研修は、外国人への対応経験が少なく、ALT への接し方に不安のある日本人教員にも必要である。研修の内容は、ALT の立場への理解やコミュニケーションの取り方、英語講座などを扱うと効果的だろう。

また、この研修を行うにあたっての予算については、今まで事前研修として ALT にだけ行ってきたものを、日本人教員と ALT のための研修として置き換えることが考えられる。今まで、簡潔に ALT 全員に同じ内容で行われていたものを、日本人教員と ALT が互いの文化について紹介し、自己紹介をする研修内容に変え、より互いの真相に迫った有意義な理解の場に変えられれば、より有効な研修になるのではないか。また、時間の確保については、研修への参加が難しい教員に向けて、研修の内容を録画した動画を各自で見ってもらうことで、効率的に時間を使うことを検討する。研修の予算は、学校の施設を活用し、内容も ALT や英語担当の日本人教員が自国文化の紹介をしたり、簡単なコミュニケーションが取れる英語を教えたりすることで予算を抑えることが出来る。

続いて、第 1 の問題である ALT と日本人教員の TT の問題、第 2 の問題である ALT と教育現場の教員とのコミュニケーション不足の問題の 2 つに対応する解決案について指摘する。コーチングによる研修が、ALT と日本人教員との同じ職場の仲間としての目的意識を高め、コミュニケーションを円滑にする解決案として期待される。小学校教員、ALT は英語の授業を共同で確立するにあたり、互いを理解する基盤としての研修を受けるべきである。コーチングは、主に学校側が教師に施す研修として教育現場を熟知したコーチを雇い、講義を行うことを指す。講義内容は、コーチの指導の下、ALT と日本人教員が相手の良いところを認める、違いを認めながら同じ現場で働く間の目標を一緒に固めてくれる内容となる。ここでのコーチは相互理解のサポーターとしての存在を担う。教育政策の研究において学校づくりの支援を行っている千々布 (2008) によると、コーチングによる効果は、相手のやる気を喚起し、目標を達成することをサポートするためのコミュニケーションスキルを培うことが出来るとされている。つまり、日本人教師と ALT 中のコミュニケーション不足の問題を解消しながら、一緒に円滑な TT を行うという目標決定をすることが出来る効果において、コーチングの利用を検討できる。

また、千々布によると、コーチングの参加者は学校が主催する講義に参加しているため、学校構成員の一員としての意欲を引き出す事も出来るようである。日本人教員は ALT など新しい体制を受け入れるにあたり ALT の人柄を理解することができ、一方、ALT は学校の

体制と理念を知る事で学校の構成員として集団意識が芽生えることが期待される。そして注目すべきことは、コーチング参加者相互の信頼関係を深める事ができるという点である。この講義の中では普段日本人が忘れがちな「承認」、相手を褒めること、会話の中で傾聴することを示すために頷くなど相手を認める態度などを取る為のロールプレイングを取り入れた講義も行われる。そのため、授業のやり方の正しさを求める思考ではなく、「相手が何を望んでいるか、相手と一緒に何ができるか」というポジティブな思考転換を誘発することができると考えられる。また、これはALTと日本人教師間だけではなく、集団で利用することにより日本人講師同士といった学校内のコミュニティ全体で人と人とが繋がり合う為のコミュニケーション力を養うことが出来ると期待される。

本節では、第1章で取り上げたALTとしての役割の不明瞭さなどによる日本人教師とのTTの問題やALTと職場の教員とのコミュニケーション不和の問題の解決策を検討した。TTの問題の解決案は、実際にTTを見学したコーディネーターがALTと日本人教員の双方の意見を聞き、それぞれの役割を第三者として助言することである。ALTと職場の教員とのコミュニケーション不和の問題については、事前研修で異文化や言語についての理解を促す場を設けることを提案した。そして最後に、この両方の問題に共通する解決案として、コーチングの研修の提案を行った。

3-2 JETプログラムの問題点と改善策

本節では、第1章第3節で問題提起したJETプログラムの問題についての解決案についての検討を行う。JETプログラムの問題点として、給与の一律性やALTの教師としての質を取り上げた。JETプログラムの内容の課題を改善する為に、比較対象としてオーストラリアで既に実施されている教育現場でのATJPと派遣プログラムの成功例からヒントを得、JETプログラムの解決策を導いていきたい。

解決策を検討する前に、オーストラリアという国を外国語教育の中で日本と同列に考えてよいのか、また、比較対象にするのに相応しいのかを明らかにしたい。オーストラリアでの日本語学習は、日常的に使われる頻度の少ない言語学習であり特別必須な学問ではない。しかし、日本において、英語学習は学校で学ぶことが必須となる。この2つを比較するには、その教育体制の基盤に差が見られるとの見解がある。しかしながら、オーストラリアという多文化共生国の文化背景の中で、両親が日本人、同僚が日本人など日本語を使う頻度は多いことや、国を挙げた熱心なアジア交流の手段として日本語を学ぶ必要性は他国より高いと考えられる。この外国語教育に対する需要の差にも留意した上で、教育における言語学習の重要性に似たものがあり、日常的に必須ではない言語も含めたバイリンガル教育に成功しているオーストラリアという国から学ぶべきことは大きいと考えられる。これらを踏まえたうえで、オーストラリアのATJPや派遣プログラムを参考にJETプログラムの問題と改善案について検討していく。

初めに、JETプログラムの問題点について確認していく。実用的な英語を習得する為に、

幼少期より、授業で英語ネイティブの ALT との会話を通して、英語で自分の気持ちを伝えることが必要であることは今まで指摘してきた。しかし、第 1 章第 3 節にて、全体的に 1 校につき 1 人の ALT の派遣が実現できる程、十分な ALT の数は確保できておらず、地方と都会の学校で ALT を確保出来ている所と出来ていない所とで差があることを明らかにした。このような状況下では、学校により ALT の有無で、児童達の英語能力に差が生じてしまう。そのため、JET プログラムの課題は ALT の人数の確保であるといえる。それでは、人数に制限をかけてしまっている要因は何なのだろうか。それは、第 1 章第 3 節で触れた様に国のプログラムとして ALT に与える給与やサポートの充実性を重視したことにより、プログラム資金が膨大になっていることが原因として考えられる。

現在、国が JET プログラム資金として支出している金額は、300 億円から 400 億円である。これだけの資金を費やしているにもかかわらず、ALT の人手は足りていない。JET プログラムの内容を見返すと、ALT の給与は 1 人あたり年収が 360 万円としてあり、ここに保険金や航空機代も加えた支給がある。一方で、オーストラリアの ATJP は週給 120 ドルとしている為、年収に直すと日本円で約 50 万円程度である。また、派遣プログラムでは、無給のものが多く、ATJP の有給制度は例外と言ってもいいだろう。更に言えば、派遣プログラムでは参加者が 30 万円程度の参加費用を払うことが一般的である。このことから、オーストラリアにおいて ATJ 誘致には国としての支出資金は日本よりも大幅に少ないことがわかる。

オーストラリアの政策である ATJP や派遣プログラムは共に、アシスタントの給与は少額か無給である。一方で、日本の JET プログラムや派遣プログラムは、何年か ALT が仕事として生活していける程度の安定した給与が確保されている。しかし、問題点は、この給与には昇給がなく、更に大学卒業で教員免許のない人材と教員としての経験のあるベテラン教師が ALT という一つの役職として給与が一律であることである。つまり、教師として熱意を持ち、仕事として取り組む人材にとって、年収 360 万円は十分ではなく、観光やアルバイト感覚で臨む人材にとっては、年収 360 万円は十分すぎるのである。この結果、ALT として一生懸命働こうという意思を持つ人材と、日本で遊んで過ごしたり途中帰国してしまったりする様な無責任な人材との質の違いが発生している。実際に、トッド (1999) によると、現在の ALT 選抜の傾向として、面接では教師経験にはほとんど触れず、そのかわり日本の生活や文化に対する適応能力について聞かれている。ここでも、日本の英語教育の「英語指導」としてのプログラムとしての意義が疑われる。

以上の懸念点から、検討したいのはオーストラリアの ATJP と派遣プログラム同様、日本でも有給と無給とでプログラムの趣旨を分けることである。オーストラリアの無給プログラムでは、無給にも拘わらず、オーストラリアという地で文化経験を果たせることを魅力とし、ATJ を確保していることを前章にて明らかにした。また、ここでは 18 歳以上であれば、学生でもプログラム参加可能とし、大学生生活の長期休みを利用して ATJ として働く大学生が多いことも特徴である。また、教師経験がなくともボランティアという形でオースト

ラリア在住の日本人が雇用契約にとらわれることなく ATJ として働いている場合が多い。オーストラリアの ATJ 誘致プログラムは、無給で行われるからこそ、様々な書類上の手続きや面接を必要とせず、柔軟な雇用形態を取れ、ネイティブのアシスタントの数を確保できるという利点がある。JET プログラムでは 24 歳以上の雇用という規則がある為、学生は参加できない。この点に関して、人材を確保する為に学問に日常的に触れ、日本語への興味が高まる傾向があり、尚且つ、長期的な休みを利用できる学生を ALT として雇用するのは重要であると考えられる。その為、JET プログラムでは ATJP 同様、18 歳以上の参加を認めるべきである。しかし、このような人材は、学生が多いということもあり、教員としての質には問題がある。しかし、教師として英語を教える素質だけでなく、ALT には生徒に異文化を教えたり、帰国後も日本での経験を活かし、母国の地域社会における国際交流や各国の日本という国の理解を深めたりする役割も期待される。「英語指導」と「国際化」の両方の観点において、若い ALT 人材も日本の英語教育に必要であると考えられる。

一方で、今までの JET プログラムの様な給与を支給する有給のプログラムは、教員免許を取得しており、生徒の疑問に論理的に答えることのできる様な、英語の構造について教える事に長けた人材を配置する意味で必要であると考えられる。吉田（2017）の調査によると、JET プログラムの参加動機として「日本での教歴を作るため」、「教えるのが好きのため」という項目が最も大きな動機として挙げられている。教師という仕事への意欲をうかがわせるような ALT が多く、日本の長期的な教員として雇用や、また母国でも日本語の教員として日本語普及の役割を担う人材としての育成が期待できる。また、この有給のプログラムでは、より教師としての雇用に着目する為、現在のような教員相当の資格をもっていると望ましいことや大学を卒業していることなどの応募条件ではなく、教員免許の取得を絶対条件とするような無給のプログラムよりも厳しい選考基準が必要である。こうすることで、実際に ALT としての契約後の正規雇用や再契約の確率が高まると推察される。この様に、無給と有給とでプログラム参加者の応募条件を振り分け、柔軟な雇用を可能にすることで、それに対応する人材を効率的に確保することが出来ると考えられる。

本節では、オーストラリアの ATJ 誘致プログラムを日本のものと比較することで、JET プログラムの課題を発見し、改善策のヒントを得た。JET プログラムの最大の課題として ALT の数を確保できてないことを挙げたが、それに付随して起きる ALT の教師や人材としてのやる気のばらつき、給与の一律性の問題についても注目し、オーストラリアの政策の例に習い、無給と有給のプログラムに分けることを提案した。こうすることで、文化体験を目的に日本に来る外国人の学生にも無償で協力を仰ぐことが出来、更に、教員として能力がある人材と区別することも可能である。

3-3 ESL 話者の ALT 導入

本節では、ALT のより効率的な確保を目指し、第二言語 (English as a Second Language) としての英語話者であるフィリピン人を ALT として雇用することの是非を検討する。JET

プログラムでは世界 57 か国からの参加者がいるが、主要国はアメリカやイギリス、カナダ、オーストラリアであり、英語圏からの参加者で 8 割が占められている。そのような状況下でのフィリピン人の雇用は、日本の英語教育プログラムではどのような意味を持つかについて考察していきたい。

始めに、日本におけるフィリピン人 ALT の現状を見ていく。教育学者である杉本ら(2019)によると、2014 年から JET プログラムでの日本へのフィリピン人派遣が始まった。開始当時の 2014 年に 4 名だけだったフィリピン人 ALT は、2015 年には 9 名、2016 年には 28 名と年々数が増えている。2018 年には 87 人となったが、これは 5077 人という ALT 全体のおよそ 1.7%にしかすぎない。それでも、54 か国中 9 位の動員数をフィリピン人が占めていることを考えると、如何にアメリカやカナダなどの英語圏からの ALT が誘致人数において圧倒的な数を占めているかがわかる。中でも、アメリカは全体の 59%を占めている。杉本らによると、これは、JET プログラムの歴史の中で、アメリカとの貿易不均衡でのアメリカの赤字政策を解消する為の政治的背景が反映しているという。しかし、現在では、時代毎にこのような政治的背景よりも「国際化」が意識され始め、誘致国が増え、非英語圏の人々が採用され始めている。

英語圏の者が ALT 全体の 8 割を占めている現状で起こり得る問題点がある。それは、前章で取り上げた日本の英語教育において、点数によって評価される英語の正しさを助長してしまうことである。ALT 講師と生徒とでコミュニケーションを取る際、大多数の ALT の国籍はアメリカ人などの英語圏の人々である。生徒は、ネイティブ話者が母国で実際に話している英語が正しく、自分達、つまり非英語圏の英語学習者の話す英語には、発音などの観点からネイティブの英語とは差があり、ネイティブ話者の話す様な英語に及ばないと考えてしまう傾向がある。この考えは、前章で指摘した様に、言語に含まれるアイデンティティを否定し、ネイティブの英語の正しさを盲信してしまうことにつながる事が懸念される。また、英語圏には必然的に白人の割合が多い為、児童達はその白人の話す英語が基準であるという様な人種による多様な英語を否定する可能性も高くなると考えられる。

これらの問題を打破する為には、ESL 話者であるフィリピン人 ALT の雇用が有効だと考えられる。フィリピン人の英語は、日本人同様、外国語として習得される為、発音やイントネーションなどにおいて母語の影響を受けた特徴的な言語が使われることがある。しかし、杉本らによると、実際に ALT として雇用されるフィリピン人は、選考倍率の高さから特に面接やエッセイ時に厳しい審査が行われていたり、教員免許や実務経験がないと選考には残らなかつたりするため、英語の運用能力は非常に高いといえるようである。また、日本人の児童同様、教育の場で英語を学んできた過程を経験しているフィリピン人だからこそ、学習者に共感しながら、よりわかりやすい英語の解説や伝達を行うことができると考えられる。この様に、生徒達が白人のアメリカ人やイギリス人が話す英語だけではなく、黒人やアジア人も含めた多様な人種の英語から学ぶことは、英語がどの人種にも話される共通語であることを学ぶ機会となり得る。また、英語の優劣を認識させないことで、多文化共生国の

オーストラリアの様に、生徒たちが人種の多様化を認めるきっかけにもなる。

前節でも触れた様に、JETプログラムの最大の課題は限られた費用の中でのALT採用である。支出出来る予算の中で、大量にALTを確保することは困難である。今まで、年収360万円という十分な給与の給付にも関わらず、ALT内で不満が上がった原因としてその多くが先進国からの参加者であったことが考えられる。一方で、杉本らによると、フィリピン人応募者の1番多い志望動機として「給与の高さ」を理由として挙げている点からも、JETプログラムの給与はフィリピン人の経済的満足度に足りているものであるといえる。吉田(2017)によると、「給与の高さ」「日本での職歴を作る為」「教えるのが好きな為」「友人、知人からの勧め」「その他」の5つの選択肢の中で、志望理由として選ばれた「給与の高さ」は全ての国籍を含めたALT全体でみると1番回答者が少なかった。このことから、給与の高さなどの経済的理由を志望動機としているのは、フィリピン人特有のものであると考えられる。

更に、教員として働く熱意も全体のALT英語母語話者よりもフィリピン人ALTの方が高いことが推察される。英語話者は世界的な英語需要の高まりにより、英語を話せるだけで最低応募条件に満ちていれば直ぐにALTとして働ける。英語を母語とする話者は、そのステータスから採用枠が多く、ESL話者よりもより簡単に審査を通過してしまうため、教育自体に関心を持っていたり強い熱意を持ち仕事に取り組んでいたりする人材が少ない傾向にある。この採用審査の甘さも、前章で取り上げた様なALTの教員としての質の低さの問題にもつながっている。しかし、ESL話者は生活のために働く志を持って、来日し、職としてALTを志望するものも多い。志望倍率が高いため、前述の様に選考では、応募の段階で必要条件ではないが、既にフィリピン国内において実務経験があり教員として働いている者や英語教員としての教員資格を持つ者が優先して採用される。その為、JETプログラムの欠陥となっていた教員としての質の低さやばらつきの問題を解決できる人材が選び抜かれているのである。更には、その教員としての信頼度に加わり、日本で働く給与についても満たせている為、JETプログラムの資金の中で大量の雇用を実現できると考えられる。

また、フィリピン人側にとっても、ALTとして働くことは大きなメリットがあり、早急にALTの数を確保したい日本政府の意図と合っている。本来、雇用期間が最長5年という期限はデメリットとしてあげられる点である。しかしながら、フィリピン人の場合、任期を終え、帰国しても、日本での職務経験はその後のフィリピンでの経歴において大きなメリットとなっている。日本で教員として働いたことは、教員免許を持ち、教師としての実務経験のあるフィリピン人ALTにとっては、経験として大きく活かせるからである。それに加え、給与の面でも満足を果たせていることから、フィリピン人へのALTの誘致は日本政府の目標とフィリピン人ALT自身の双方の要求を満たすものであり、双方にメリットがある。

しかし、2つのデメリットも挙げられる。1つ目は、多くのフィリピン人が日本語を話せないという点である。日本語が話せない一方で、日本語や日本文化を学ぶ意欲は高いため、

ALT という職をきっかけとして日本語を習得しようとするフィリピン人 ALT が多いと考えられる。この日本語の運用能力の低さはフィリピン人に限らず、他の国の ALT 話者にも共通していえることである。その為、ALT 全体での日本語習得の機会を与えたり研修を増やしたりするなどの取り組みが必要であるといえるだろう。

2つ目は、フィリピン人への日本人の差別意識である。杉本らの行ったフィリピン人 ALT へのアンケートによると、フィリピン人 ALT は ESL 話者であるからこそ、日本人教師が彼らの英語運用能力に疑問を持ち、フィリピン人は独特なアクセントやイントネーションを使うことに不満を向けてくる日本人も少なからずおり、フィリピン人 ALT で差別を受けた人々が多くいることが明らかになった。Komisarof (2010) によると、アジア系 ALT とヨーロッパ、アメリカから派遣された白人 ALT とで同じ ALT の中にも扱いの差があるという。以上のことから、日本人自身も彼等を ALT として受け入れる際に、フィリピン人が日本よりも進んだ英語教育を受けていることを認識し、見習うべき人種や講師としての素質を認めるべきである。生徒だけではなく、大人である日本人講師も、多種多様な ALT との交流やチームティーチングを通し、この様な偏見意識を取り去る機会として、JET プログラムでフィリピン人のような ESL 話者を導入することは意義あることであると考えられる。

本節では、フィリピン人 ALT を雇用することは、現在起こっている「教員としての質のばらつき」や「限られたコストの中での大量雇用」という JET プログラムの課題を打破できる可能性がある試みであることを明らかにした。また、ESL 話者として様々な人種が日本の英語教育に関わることは、前章で触れた日本の英語教育に関する英語の正しさについての古い概念を壊してくれる要因ともなり得る。現在、ALT 全体のおよそ 1.7%にしか満たないフィリピン人の ALT の誘致には、さらなる伸び代がある。また、更に誘致の進んでいない南アフリカ、ジャマイカ、シンガポールなどの ESL 話者の JET プログラムの積極採用も必要となると考えられる。多国籍化によって異文化衝突が起きやすくなることも事実であるが、衝突のために多国籍化を避けるのではなく、多国籍な人々を受け入れることが、多文化理解を達成するために必要な過程である。また、衝突が減る様になるべく学校には宗教や文化衝突の可能性のある国籍の人材同士を配置させるという配慮も慎重に行わなければならないだろう。JET プログラムでより多種多様な人種の ALT の採用が増えることは、日本の「国際化」の進行とともに、「英語指導」における英語教育を改善するにあたり大きく貢献するだろう。

本章では、まず、ALT の問題として TT で ALT の役割が明確に定まっていないことから日本人教員とのチームティーチングの進行がうまくいかないこと、ALT が職場での日本人教員の偏見意識から、孤立してしまうという問題についての解決策を検討した。TT で ALT の役割が不明瞭であることの問題に対しては、ALT のカウンセラーと授業訪問をすることにより授業評価も行う 2 つの役割を担う外国語指導員助手のコーディネーターの設置が有効であることを示した。日本人教師と ALT のコミュニケーション不和の問題に対しては、

言語能力の欠如によるコミュニケーション不和を解消するための言語研修や ALT と日本人教師が互いの国の文化や慣習に理解を深める為の異文化理解の場として事前研修を開催することの有効性を示した。また、この 2 つの問題を解決するコーチングによる講義についても検討した。次に、ALT の給与の一律性や教員としての質のばらつきなどの JET プログラム自体の欠陥の問題に対して、オーストラリアの ATJ 誘致プログラムを参考とし、日本の JET プログラムでも ALT の無給のボランティア活動と、ALT の英語指導員としての期待が高い有給の雇用に区別することを提案した。最後に、JET プログラムの 8 割が英語母語話者という点について、フィリピン人のような ESL 話者を ALT として誘致することにより、生徒たちに様々な人種が話す英語を聞いてもらい、英語は「共通語」であるという認識を高めることが期待できることを指摘した。

終章

2021年現在、小学生での英語の教科化がされている。この様な中、日本人が外国人とコミュニケーションを取ることを前提とする実用的な英語を習得するために、授業中のALTとの実践的な英語での会話が必要である。そこで、本論文は、ALTの日本での雇用現状から問題点を考察し、オーストラリアのATJPからヒントを得て、JETプログラムの改善点を検討した。また、目的は、より多くのALT誘致の可能性を広げ、日本の新たな英語教育の発展の流れに僅かながらにも貢献することである。本論文では、雇用中の教育現場で発生する問題「TT授業でのALTの役割の不明瞭さ」と「日本人教員とALTのコミュニケーション不和」の問題が見出された。また、給与の一律制などによるALT雇用の待遇の不平等というJETプログラムの課題も明らかになった。この問題について、オーストラリアのATJ誘致プログラムで、JETプログラムと比べられるATJPや派遣プログラムを問題解決の参考とし、改善策について検討した。また、JETプログラムにおいて未だ改善の余地がある国籍別の採用人数の不均衡にも着目し、JETプログラムの新たな試みについて提案を行った。

第1章では、旧学習指導要領と新学習指導要領を比較することで、学習目標にどのような変化があったかを論じた。そこでは、新学習指導要領が、会話において時と場所にあった英語での自己表現が要求され、より高度なコミュニケーション力を養うことを新たな目標としていることが明らかとなった。教育現場で生徒が、積極的にALTとのコミュニケーションを取ることの意義は大きいと考えられる為、ALTが職場で体験した問題のアンケート調査の回答結果から、ALT雇用の実態と問題点について考察した。まず、英語を担当する日本人の教員とのTT授業で、ALTの役割の不明瞭さが円滑な授業を妨げていることが問題として挙げられた。次に、異文化理解の及ばない他教員とのコミュニケーション不和が2つ目の問題として挙げられた。最後に、JETプログラムの内容や課題について取り上げた。課題として、年齢や教師としての経験が反映しない給与の一律制や、最低応募条件が大学を卒業していることという基準によって教師としての能力にばらつきが見られることなどといったことが挙げられた。

第2章では、前章で明らかになった問題点を解決する為、多文化共生国の代表でもあるオーストラリアのATJ誘致プログラムの説明をした。更に、ATJPを日本のJETプログラムと比較することで、ATJを効果的に誘致するATJPの特徴を明らかにした。また、バイリンガル教育に熱心なオーストラリアの「外国語教育」と比較し、日本の「英語教育」では、テスト上の点数でしか自身の英語が評価出来ず、正誤でしか英語を判断出来なくなっていることが大きな問題点であることが明らかになった。オーストラリアでは、移民が多く、家庭や社会で言語を使い分けることが、人や家族と交流する上では欠かせない。その為、文法的な正しさやイントネーションの違いを誤りだと一掃してしまうことはなく、会話を成立させるための実用的な外国語を構築することが出来ている。この日本とオーストラリアの文化背景の違いから、これからの日本の英語教育において、テストで点数を取ることを目的

とした学習ではなく、コミュニケーションの中での様々な発音の異なる言語使用を認め、異文化理解の手段としての学習を進めるべきであるということが分かった。

第3章では、第1章で明らかになった3つの問題点について、具体的な解決策の提案を行った。まず、日本人教員とのTTの問題については、ALTと日本人教員との意思疎通を測ったり、授業へのフィードバックを伝えたり、相談に乗ったりする役割を担う第三者である、ALTのコーディネーターの設置を提案した。次に、異文化理解や言語の壁により、他の教員とのコミュニケーションが難しく、ALTが職場で孤立してしまう問題について扱った。この問題について、異国の文化や人種に十分な理解が及んでいない教員のために、簡単な英語学習の機会やALTの受け入れについての説明を踏まえた事前研修を行うことを提案した。ALTも同様に、自らが働く学校の規則や、日本社会のルールや礼儀を学ぶ機会を設けることが大切である。また、以上2つの問題に対応する解決策として、授業での目標設定やALTと日本人教員とのコミュニケーションを円滑にするコーチングの講座を提案した。最後に、JETプログラムの課題として、給与のばらつきや教員としての経験が正当に評価されづらいことを挙げた。この問題に対し、オーストラリアでのATJプログラムからヒントを得、JETプログラムも専門的に英語指導の資格保持者として雇う人材と異文化共有や国際交流を期待する人材に分けることで、給与による評価の不平等を無くすことを提案した。また、JETプログラムにおいて未だ改善の余地がある国籍別の採用人数の不均等について、フィリピン人の様な英語母語話者以外のESL人材の雇用を検討した。

次世代を担う生徒が初等教育時にALTと交流を持つことや様々な英語の発音に触れることは日本の国際化やグローバル意識の向上に大きく貢献することになると考えられる。更に、多くの国のALTを雇うことで、ALT契約終了後に母国に帰り、その人物が教員など何らかの形で日本と母国との繋ぎ役となり、将来的な国際交流の幅を広げてくれる面で、ALTという存在は重要であると言える。この様に、急速な国際化に対応した小学校での英語の義務教育化で、ALTの雇用は、更なる日本の英語教育の発展と日本の国際化を進める絶好の機会になり得る。また、ALT誘致で重要となるJETプログラムは、アメリカの赤字政策を解消する為にALTに有利な条件で作成されたプログラムである。しかし、経済的な要因がある程度解決された現在、起案当初の基準を現在の状況にそのまま適応せず、課題とされる部分を修正し、今の時代にあったJETプログラムの効率的な機能を追加するべきである。

本論文では、ALTの職場環境の問題について、(1) ALTコーディネーターの設置、(2) 事前研修の充実、(3) コーチングの開催、という3つの解決策と、JETプログラムの課題について、(a) 無給と有給のプログラムの分類と、(b) フィリピン人の様なESL話者のALTの採用、という2つの改善策がALT誘致に効果的に作用すると結論づけた。最後に、日本では、遅れをとっている英語教育でどの様に巻き返しを測るかをこれから検討しなくてはならないことを再確認したい。本論文では、実際に働いているALTの直面している問題を取り上げ、これから働きに来るALTの為にJETプログラムの内容の改善策を提示したこと、その解決策を導く為にバイリンガル教育に成功しているオーストラ

リアの ATJP を例に、日本での英語教育での英語を学ぶことへの価値観や ALT 誘致に効率的なプログラム内容を考察できたことに意義がある。しかしながら、本研究で提案した無給と有給での JET プログラムの区別について、有給では具体的にどれだけの年収に設定するのかや、これによってどれだけの費用が節約され、どれだけの ALT 確保が見込まれるのかといった具体的な金額に対する決定の見極めは調べ切れなかった。また、有給者の昇給の機会の具体的な基準や、ALT のコーディネーターを何処から雇うのか、ESL の人種の配分などの課題も残されている。これらの本論文で補いきれなかった JET プログラムの改善策の実現に向けての細かな取り決めは、今後の研究で課題として残し、ALT の更なる活用が日本の英語教育の円滑化を図ることを期待して、これらの課題について引き続き考察していきたい。

参考文献

- 阿部始子（2008）「小学校英語活動における児童のコミュニケーションに対する認識：年間授業時数と ALT の招聘回数の違いが児童の認識に与える影響」『福岡女学院大学紀要人文学部編』第 18 号, 25-84.
- 石井秀一（2009）「政策研究レポート」自治体総合政策研究所。
http://dp17299250.lolipop.jp/_userdata/jichi_200912hp.pdf（最終閲覧日：11 月 1 日）
- 一般財団法人自治体国際化協会（2015）「JET とは」
<http://jetprogramme.org/ja/about-jet/>（最終閲覧日：11 月 18 日）
- 上石実加子（2014）「メルボルンの小学校における外国語の教えと学び-オーストラリアの多文化主義とシティズンシップに照らして」『北海道教育大学釧路校研究紀要』第 46 号, 167-73.
- 大野慎一（2006）「JET プログラムの円滑な運営と更なる充実に向けて」『JET プログラムの 20 年とその将来展望』自治体国際化協会, 19-20.
- 金城太一（2017）「新学習指導要領と小学校外国語教育について～ALT の活用により授業を実際のコミュニケーションの場面に～」『小学校で活躍する JET-ALT』一財自治体国際化協会 JET プログラム事業部
- 久保信保（2006）「JET プログラムのこれまでの成果と今後に向けて」『JET プログラムの 20 年とその将来展望』自治体国際化協会
- 黒澤純子（2011）「小学校外国語活動（英語活動）における問題と教員研修講座の提案」『鳴門教育大学小学校英語教育センター紀要』第 2 号, 29-38.
- 国際交流基金（2016）「オーストラリア（2016）」
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2016/australia.html>
（最終閲覧日：11 月 18 日）
- 後藤田遊子（2012）「オーストラリア・フィジーにおける多言語使用状況—来るべき日本社会の多言語化を見据えて—」『北陸学院大学短期大学部研究紀要』第 4 号, 251-261
- 自治体国際化協会 JET プログラム事業部（2020）“JET PROGRAMME THE JAPAN EXCHANGE AND TEACHING PROGRAMME” .
http://jetprogramme.org/wp-content/MAIN-PAGE/forcos/seminar/新規担当者セミナー_JETプログラムに関わる事務（JETプログラムの全体像）.pdf
（最終閲覧日：11 月 18 日）
- 総務省自治行政局国際室（2002）「JET プログラムの現状と将来展望」『JET プログラム・15 年とその将来展望』自治体国際化協会, 11-14
- 一般財団法人自治体国際化協会（2019）「参加国」
<http://jetprogramme.org/ja/countries/>（最終閲覧日：9 月 18 日）
- 杉本均・山本陽葉（2019）「日本におけるフィリピン人外国語指導助手（ALT）の雇用問

題—外国青年招致事業（JET）などを中心に—『京都大学大学院教育学研究科紀要』
第 65 号, 179-200.

総務省統計局（2019）「都道府県別学校数」

<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400001&tstat=000001011528&cycle=0&tclass1=000001135783&tclass2=000001135784&tclass3=000001135785&tclass4=000001135789>

高梨芳郎（2009）『<データで読む>英語教育の常識』研究社

千々布敏弥（2008）『教師のコミュニケーション力を高めるコーチング』明治図書出版

東京都教育委員会（2020）「都内公立学校数（令和 2 年 4 月 1 日現在）」

https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/number_of_schools.html（最終閲覧日：11 月 18 日）

トッド,レオナルド（1999）『ALT のためのニッポン生活 Q&A』大修館書店

錦織圭之介（2017）『平成 29 年版小学校新学習指導要領 ポイント総整理』東洋館出版社

ビッグ・ブリッジ・インターナショナル（2004）「日本語教師有給インターンシップ」公式ホームページ

<https://www.jt-network.com/sp/autop.html>（最終閲覧日：11 月 18 日）

ビッグ・ブリッジ・インターナショナル（2004）「日本語教師ボランティア」公式ホームページ

<https://www.jt-network.com/sp/austttop.html>（最終閲覧日：11 月 18 日）

向山結花（2007）「オーストラリア・ヴィクトリア州における日本語教育の現状」『摂南大学教育学研究』第 3 号, 77-90.

文部科学省（2020）「参考資料集」

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415043_06_1.pdf（最終閲覧日：9 月 18 日）

——.（2019）「令和元年度『英語教育実施状況調査』概要」

https://www.mext.go.jp/content/20200715-mxt_kyoiku01-000008761_2.pdf

——.（2020）「ALT 等の活用人数の状況（小・中・高等学校）」

https://www.mext.go.jp/content/20200715-mxt_kyoiku01-000008761_7.pdf

吉田研作（2017）「小学校・中学校・高等学校における ALT の実態に関する大規模アンケート調査研究 最終報告書」上智大学英語教員研究会.

https://www.bun-eido.co.jp/aste/alt_final_report.pdf（最終閲覧日：11 月 18 日）

Amaki, Yuki. (2008). Perspectives on English Education in the Japanese Public System: The Views of Foreign Assistant Language Teachers (ALT). *Educational Studies in Japan*, 3(0), 53-63. (Accessed 2020-9-16)

- Hagley, Eric, Thomas. (2008). The study of foreign languages in Australia: some ideas to incorporate into English policy and pedagogy in Japan. *Journal of language and culture of Hokkaido*, 6, 35-42. (Accessed 2020-9-16)
- Komisarof, Adam. (2010). Five Keys to Improving Assistant Language Teacher & Japanese Teacher Relations on the JET Program. *Reitaku Journal of Interdisciplinary Studies*, 18(2), 1-9. (Accessed 2020-9-16)
- State government of Victoria, Department of Education and Training. (2020) “The Assistants to Teachers of Japanese 2020.”
https://www.dwc.doshisha.ac.jp/application/files/3015/6877/9873/190918_2020ATJ_pamphlet.pdf (accessed 2020-9-16)
- . (2019) “ASSISTANTS TO TEACHERS OF JAPANESE PROGRAM (ATJP)–2019.”
<https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/principals/curriculum/2019%20Assistants%20to%20Teachers%20of%20Japanese%20Program%20School%20Guidelines.pdf> (accessed 2020-11-16)
- Tsudio, Kazuaki. Otani, Midori. & Walter, Davids. (2010). An Analysis of Assistant Language Teachers’ Perceptions of their Working Relationships with Japanese Teachers of English. *Hiroshima studies in language and language education*, 15, 49-64.