

**NO. 107  
SUMMER  
2000**

# **英語展望**

**ELEC BULLETIN**

## [特集] 言語政策としての“英語”論

——日本人のグローバルな受信・発信能力をめぐって

英語公用語論——21世紀構想の一環として	船橋洋一
英語はアジアの「共通語」	本名信行
公用語論の常識	田中慎也
英語第二公用語論という愚策	月尾嘉男
「中間言語」としての英語	國弘正雄
日本の弁護士と英語	長島安治
言語教育政策の追求にことばの枠を超えた視点を	水谷 修
総合戦略としての言語教育政策	小池生夫
対談：英語教育を問い合わせ直す	石塚雅彦／新里真男
JETプログラムの言語政策論的課題	和田 稔
韓国「第7次教育課程」にみる英語教育	小泉 仁
韓国の英語教育視察レポート	緑川日出子

中島文雄先生を偲ぶ 英語教育に関連して	太田 朗
ELECと言語学者たちとの交流 中島文雄教授を偲ぶ	清水 譲

英語教育の情報と資料 (45)  
方略的能力について  
1999年度ELEC賞受賞論文  
Reconceptualising the curriculum:  
English, internationalisation and integrated learning  
Lynne Parmenter

玉崎孫治

## 特集 言語政策としての“英語”論

### ——日本人のグローバルな受信・発信能力をめぐって

英語公用語論——21世紀構想の一環として .....	船橋洋一	2
英語はアジアの「共通語」 .....	本名信行	6
公用語論の常識 .....	田中慎也	12
英語第二公用語論という愚策 .....	月尾嘉男	16
「中間言語」としての英語 .....	國弘正雄	18
日本の弁護士と英語 .....	長島安治	20
言語教育政策の追求にことばの枠を超えた視点を .....	水谷 修	22
総合戦略としての言語教育政策 .....	小池生夫	24
対談：英語教育を問い合わせ直す .....	石塚雅彦／新里真男	28
JET プログラムの言語政策論的課題 .....	和田 稔	32
韓国「第7次教育課程」にみる英語教育 .....	小泉 仁	37
韓国の英語教育視察レポート .....	緑川日出子	41

中島文雄先生を偲ぶ 英語教育に関連して .....	太田 朗	46
ELEC と言語学者たちとの交流 中島文雄教授を偲ぶ .....	清水 譲	48

英語教育の情報と資料 (45)		
方略的能力について .....	王崎孫治	52
English Teaching FORUM を読む		
理論と実践を結ぶ手掛かりを求めて .....	峯石 緑	58
ELEC 賞と私：		
ELEC 賞受賞前後：‘Politeness’と私の変化 .....	田中典子	60
1999年度 ELEC 賞受賞論文		
Reconceptualising the curriculum: English, internationalisation and integrated learning …Lynne Parmenter		62

新刊書評：The Writings of Harold E. Parlmer .....	田中春美	72
『英語辞書の変遷』 .....	小松達也	74
『私のグランド・ツアー』 .....	今井邦彦	76

新刊案内 .....		78
------------	--	----

展望通信 .....		80
------------	--	----

## 英語公用語論

—21世紀構想の一環として

船橋洋一

「21世紀日本の構想」懇談会（故小渕恵三首相の私的諮問機関、河合隼雄座長）が提言した「英語公用語」論はその後、かまびすしい議論を巻き起こした。

賛否両論あったが、批判については多くの場合、日本語論として、また日本のアイデンティティ論として、さらには英語帝国主義論、米国ヘゲモニー論として、それぞれのプリズムから光、というか熱を当てられた形である。

そこでは、そもそも英語公用語論が21世紀の日本のあり方とか、日本の生き方といった大きなテーマの中で打ち出されたその文脈はほとんど無視されている。

ある意味では、それは無理からぬ点もある。というのも、英語公用語論を提起した懇談会報告書は、この問題をマニフェストの形で打ち出したため、「英語公用語」論がなぜ必要なのか、その論理はどういうものなのか、その背景は何なのか、といった点の分析まではしていないからである。

私は、懇談会のメンバーの一員として英語公用語論に賛成の立場を取った。

そうしたことから、英語公用語論を21世紀懇談会の全体の提言と脈絡づけて打ち出す必要性をかねてから感じていた。

以下は、この問題に関する私個人の見解である。

英語公用語論の背景には、1990年代に浮き彫りにされた日本を取り巻く内外の環境変化がある。英語公用語論はおおざっぱに言えば、外のグローバリゼーション・IT（情報技術）革命、内の少子高齢化という日本にとっての今後の二大挑戦に対応するための知的インフラづくりの一環と位置

づけることもできる。

このままでは、日本はこの二大挑戦に十分に対応できずに、国力が衰退していく危険がある。

グローバリゼーションの切り開く先駆的な地平に参画、貢献し、21世紀も世界の大國としての地位を維持するには、グローバル・リテラシー（国際対話能力）の向上を図らなければならない。

一方では、日本の少子高齢化の流れは止まらない。

日本の活力を保つには日本の社会を多様化し、日本を多民族社会に育てていくことを考えなければならない。それには積極的、組織的な移民政策の推進が不可欠となるだろう。日本が英語を第二言語として使うことができる水準に達すれば、日本への移民の社会への溶け込みも円滑になるだろうし、すでに日本に定住している外国人たちも日本でのより大きな機会と日本との関わりについての将来設計を立てやすくなるだろう。

グローバリゼーションとIT革命、なかでも双方向の情報交換を可能にしたインターネットは、瞬時に人々を世界とつなげる。普通の人々が、自分の意見や感覚を世界の普通の人々に伝えることができる。こういうコミュニケーションの道具、インフラ、空間は、史上かつてなかった。それだけに、それぞれの国の国民がこの道具をどれだけ、どこまで使い切るか、がその国の活力と国力を左右するようになってきた。

それをものにすれば、個人の力がとてもなく大きくなる。かつては一握りの官僚、エリート、ギルドの専有物だった情報や機会が、世界中の

人々に開放されている。その情報量は18カ月ごとに倍になると言われる。

もし私たちが日本国内のインターネットを日本語で利用するだけに甘んじていたとしたら、まことにもったいない話である。

インターネット接続サービス大手の「インフォシーク」を通じて英語と日本語で「コンピューター」をキーワードに検索すると、英語では809万3771件、日本語では4万1668件、200倍近い情報差が生まれる。(産経新聞2000年2月2日)

新たな時代は、これまでのヒエラルキーをペシャンコにしてしまう。そこから、ホトム・アップ革命が起こるだろう。

一握りのエリートに海外関係を任せていた時代は終わった。情報技術革命は、一般の人々を国際情報の渦の中に投げ込み、彼らの好むと好まざるとにかかわらず、主役にしてしまう。

もとより、日本を多民族国家にするとの目的は、日本の少子高齢化対策としてのみとらえるべきではない。

それは20世紀の日本の経験に照らし、21世紀の世界の潮流を見据えた上で、新たな国家像づく

りの一環として位置づけなければならない。彼らもまた新しい日本をともに作り上げていくパートナーととらえるべきであり、それであればそれにふさわしい法的待遇と言語的環境、そのための法制、インフラづくりもまた考えておかなければならない。英語公用語は、そうしたインフラづくりの一環である。

英語は、外交政策と安全保障政策であり、日本と世界の共存の方法論でもある。

英語に限らず、言語のパワーの要素に直面することを日本人はことさらに回避してきたきらいがある。

日本のカタカナ言葉の氾濫とポップスに見られる幼稚な英語表現の氾濫は、内向きの日本だけで通用するジャーゴン（仲間内の隠語）の世界となっている。

それがジャーゴン（仲間内の隠語）の世界となっている点において、この精神構造は大学の受験英語とほとんど変わらない。

言語がパワーであり、場合によっては暴力であること、みずからのメッセージを表現しようとすると、その磁場には力強く侵入していかなければ

## 「21世紀日本の構想」懇談会

### 報告書 第6章 IV

#### 3. 国際対話能力(グローバル・リテラシー)のために

情報技術革命、グローバリズムを乗り越えて波乗りすることは容易でない。インターネットと英語を共通言語として日本国内に普及する以外にないであろう。双方についてマス・レベルで幼少期よりなじむべきであろう。

誤解を避けるために強調しておきたい。日本語はすばらしい言語である。日本語を大切にし、よい日本語を身につけることによって、文化と教養、感性と思考力を育むべきは言うまでもない。だが、そのことをもって外国語を排斥するのは、誤ったゼロ・サム的な論法

である。日本語を大事にするから外国语を学ばない、あるいは日本文化が大切だから外国文化を斥ける、というのは根本的な誤りである。日本語と日本文化を大切にしたいなら、むしろ日本人が外国语と他文化をも積極的に吸収し、それとの接触のなかで日本文化を豊かにし、同時に日本文化を国際言語にのせて輝かせるべきであろう。

すでに国際化の進行とともに、英語が国際的汎用語化してきたが、インターネット・グローバリゼーションはその流れを加速した。英語が事实上世界の共通言語である以上、日本国内でもそれに慣れる他はない。第二公用語にはしないまでも第二の実用語の地位を与えて、日常的に併用すべきである。国会や政府機関の刊行物や発表は、

日本語とともに英語でも行うのを当然のたしなみとすべきである。インターネットによってそれを世界に流し、英語によるやりとりを行う。

そうしたニーズに対応できる社会とは、双方向の留学生が増大し、外国人留学生の日本永住や帰化が制度的に容易となり、優れた外国人を多く日本に迎え、国内多様性が形成された社会であろう。日本が国際活動の流れから外れてしまうジャパン・パッシング(Japan passing)を嘆く事態を避けるには、日本社会を国際化し多様化しつつ、少子高齢化の中でも創造的で活気に満ちたものとすることである。それが21世紀の日本の長期的な国益ではないだろうか。

ならないこと、相手のメッセージを評価、分析し、それにフィードバックを与えること、そういう言葉のエンゲージメント（関与）を避けることはできないこと、を日本の英語教育、そもそも言語教育はまるで考慮に入れていない。

質問されることを忌避する社会——言語の力を封じ込めようとする社会——に多くの外国人は、とまどうのである。日本語によるコミュニケーションの曖昧さを問い合わせることに対して、日本人が往々にして嫌がることに外国人たちは気づいている。ここでは、真摯な対話は育ちにくい。

一言で言うと、日本社会と日本の言語社会にはコミュニケーションの訓練がない。それは英語教育に限らない。日本語教育についても同じである。

英語公用語論に対するはすでにいくつかの反論が寄せられている。

(1) 「要するに、問題は中身なのだ。英語ではない。中身もないのに英語ばかりペラペラしゃべるようにしたところで、根無し草が生まれるだけだ」

(2) 「なぜ、たかだか一外国語である英語をそつまで特別扱いするのか、英語に対するコンプレックスが抜けきれていないのではないか」

(3) 「英語は一部の、英語が必要な人々に任せとおけばよい。どうして日本の国民すべてが英語を使えるようにならなければいけないのか」

(4) 「英語公用語にすると、英語ができる人と英語ができない人の間の社会・所得格差をもたらすだろう」

(5) 「英語を公用語にすると、ただでさえ劣悪になっている日本語がさらにだめになる」

(6) 「頭の中身まで米国の言いようにしようというのか。日本文化と日本人のアイデンティティが損なわれる」

これらの疑問はもっともな疑問であるにしても、21世紀の挑戦とその中の日本がよりよく生きていくための戦略論と言う観点からは本質的な設問となっていない。

以下これらの批判に対する私の見方を記したい。

(1) 確かに中身、コンテンツがしっかりしてい

なければ、いくら英語をペラペラしゃべろうとどうってことない。

しかし、人間の思考とか感情の中身はまた容器によっても決まるところがある。

容器、つまりどの言葉で表現するか、もし母語、第二言語をはじめ二つ以上の言葉をコマンド（使いこなす、指令する）ことができれば、内容もまた変化するかもしれない。形が内容を規定することもあるのが言葉の妙というものである。双方の言葉を比較してみて、どういう言い方でいうのが、その場ではもっとも正確なのか、ふさわしいのか、そうした知的、言語的格闘の末、ある表現を選ぶのと、そうでないのとでは、その質も奥行きも異なってくるだろう。

それも含めたリテラシーであり、コミュニケーションである。

(2) 英語はもはや一外国語ではない、国際語であり、世界語になろうとしている。世界の多くの国々が、英語を第二言語と位置づけ、国内の流通を奨励している。

日本のいまの英語力では、これから生まれてくる世界の多くの「英語たち」(Englishes)の英語を使う人々と交わることも、理解し合うことも難しいだろう。

従って、日本でも日本語を「第一言語」とし、英語を「第二言語」とする長期目標を立てることから始めるのがよい。それと合わせて、英語を公用語にする準備をしていくのが望ましい。

基本的には、日本の言語政策を多言語主義に切り替えていくということである。

つまり、一つの言語だけのヘゲモニーではなく、複数の多元的な言語空間に価値を認める考え方である。

英語だけをヘゲモニー言語とみなしそれにひれ伏すことを主張しているのではない。

(3) 日本が世界とよりよく生きて行くには、一握りの外交官や商社員や大学教授やジャーナリストが対外説明要員の役割を担うだけでは不十分である。

国民の大多数がそうした対外説明の役割を果たせるグローバル・リテラシーの能力をつけることが、これからの教育の重要な使命であろう。

そのことは、国民大衆を政府や国家のための英語使いの“一億総 PR マン”に仕立てようということではない。

国民の一人一人が英語によって情報自立し、世界との間でネットワークすることで、強く、たくましい個人へと飛び立っていくことを促すことができる。それによって、新たな日本の市民社会の盛り上がりを促すこともできるだろう。

英語の問題は、まさに「個の確立と公の創出」という懇談会の報告書の核心に関わるテーマなのである。

(4) もちろん、英語を学ぶか否かは、個人の自由であり、任意である。

ただ、真剣に学びたいという人々にはそのニーズにあった教育サービスを実施するべきである。

現在、その良質なサービスは日本の国民には供給されていない。

こうした劣悪な英語教育環境の下、グローバリゼーションが進行すると、留学したものや帰国子女といった人々だけが英語強者となる言語的な弱肉強食が起こるだろう。従来型の英語教育しか受けられないものは、グローバル・リテラシーの観点からは全員おちこぼれとなってしまう。それでは、日本社会に深刻なイングリッシュ・ディバイド（英語格差）をもたらすことになるだろう。

英語公用語制度を導入して、できるだけ多くの日本人の英語力を嵩上げすることが、イングリッシュ・ディバイドを防ぐ道であろう。

(5) 英語教育の強化を言うたびに、日本では「英語か日本語か」のゼロサム的議論が沸騰する。

たしかに、日本語は相当ひどい。ただ、それは英語のためにダメになったのではない。英語もダメ、日本語もダメ、なのが現状だ。

それは、常套句の反復に過ぎないタテマエ会話、仲間内だけに通じる隠語、特殊社会の慣用語、そうした「日本語というジャーゴン（仲間内の隠語）」に浸りきった末の、同質社会の失語症なのではないか。

英語をものにすれば、日本語もものにできる、ということを言おうとしているのではない。どの言葉だろうと、言葉を学ぶのに、そのような手品はない。

だが、自らの言語空間と意識空間を、違う言語と比べ合わせ、重ね合わせて、自らの言語（つまりは自ら）をもう一つの視点で見る営み、そこから生まれる緊張感は、知的営為にとって欠かせないと私は思う。

広く国民レベルで英語水準を上げようすることは、日本語水準を低下させることにはならない。英語と日本語の質をそろって高めるプラス・サムの方途はあるはずである。世界のバイリンガル教育やイマージョン言語教育の多くが、このプラス・サムの結果を証明している。

(6) 英語への反発と脅威感は、突き詰めて言えば日本と日本人のアイデンティティへの脅威感に根ざしている。

このことは、日本の21世紀の国家像をどうするか、という問題と深く関わってくる。

それに対しては、多元的、かつ多様で、開かれたアイデンティティが望ましいと私は思う。

その際、まず日本の国益を考える必要がある。

日本の国益は、閉じた国益ではなく、開かれた国益を追求すべきであろう。

だいいち、日本の場合、そういう形でしか国益は表現しにくい。それほど、日本は経済的には世界との深い経済相互依存関係にあり、国際経済システムにしっかりと組み込まれている。安全保障も日米同盟や日米欧協調、多角的なアジアの平和と安定の枠組みに大きく依存している。

多民族主義、多言語主義もこうした日本の長期的な「開かれた国益」(enlightened self-interest) の表れととらえるべきである。

それは、アイデンティティについても言える。日本のアイデンティティは、ひらかれたアイデンティティであることが、日本の長期的な国益にもかなう。

それにアイデンティティの問題は、国家、民族だけの専有物ではない。核心は、個々人のアイデンティティである。

アイデンティティという言葉は往々にして、民族主義者たちの格好の排他的言辞ともなれば、国家権力に重宝な口実にもなる。いずれも個人の自由を制約する危険性を秘めている。

(p. 11へ続く)

## 英語はアジアの「共通語」

本名信行

### I. 英語の国際化と多様化

英語は国際語とか、世界語とよくいわれる。私たちはこの意味を正しく理解しているだろうか。英語は他の言語にない非常に独特の特徴を備えている。まず、英語は世界の多くの国々の国語、あるいは公用語や通用語になっている。そして、そのためには、英語は多様な民族と地域の文化を反映する。

また、英語の話し手はネイティブ・スピーカーよりもノンネイティブ・スピーカーのほうが多くなり、非母語話者は英語の新しい機能と構造を開発している。私たちはこの事実を正確に認識し、英語の現代的、世界的役割を適切に理解する必要がある。私たちはそうしてはじめて、日本人として英語に真っ向から取り組むことができるだろう。

### 2. 英語の世界的普及

英語は世界で最も広範囲に使われ、最も有効な国際共通語である。英語は地球的な規模で多国間コミュニケーションの言語であると同時に、オランダの調査によると、オランダ人の8割は英語を話す。フランス人は外国語嫌いといわれるが、フランスのある語学雑誌によれば、国民の47%が外国语を話し、その多くは英語に自信をもっている。

アジアでも同様で、英語はアジアの言語でもある。英語はアジア各地の街角、商店、学校、官庁、そして職場で、頻繁に使われている。アジアには中国（12億）、アセアン（5億）、そしてインド（10億）という巨大な地政学的なブロックが存在し、英語はさまざまな地域言語と役割を分担しな

がら、きわめて重要な国内・国際言語となっている。

事実、アジアの英語人口は3億5千万人といわれる。この人数は英米の人口合計をずっと上回る。インドで行われた近頃の調査によれば、インド人の3人に1人が英語を理解し、5人に1人がスピーチに自信があると回答している（*India Today*, August 18, 1997）。インドで3億人くらいの人々が英語を話すとすれば、インドは巨大な英語国ということになる。

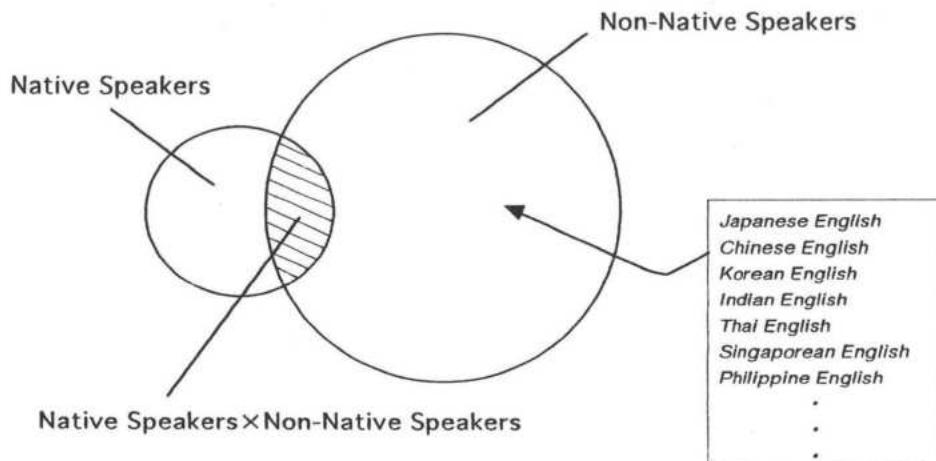
これを日本人の立場からいって、英語は英米人だけ話すことばではなく、ドイツ人ともイタリア人とも、中国人とも韓国人とも、アラブ人ともトルコ人とも、アフリカの人とも南米の人とも交流するのに有効なことばなのである。つまり、英語が国際言語になったということは、英語が多国間、多文化間コミュニケーションの道具になったということなのである。私たちはとりわけ、英語をアジアのなかで使うことが当たり前になっている。

ただし、そうはいっても、世界中の人々がどこでも、まったく同じ英語を話しているわけではない。せっかちな人は英語が国際言語になったと聞くと、アメリカやイギリスの英語がそのまま世界中に広まった、だから自分もバスに乗り遅れてはならないと感じるかもしれない。しかし、現実はそうではない。

英語は実に多様な言語なのである。英語を母語とするアメリカ人、イギリス人、カナダ人、オーストラリア人がみなそれぞれ独特的の英語を話しているように、英語を母語としないアジアの人、アフリカの人、ヨーロッパの人、南米の人もいろいろ

## 英語は多国籍、多文化言語

現代英語の特徴：話し手の数はネイティブよりもノンネイティブのほうが多く、非母語話者どうしの英語コミュニケーションが増えている。



ろと特徴のある英語を使っている。ヨーロッパでは、Euro-Englishという言い方も出ている。

だから、アジアの英語を Asian Englishes と呼んでも、おかしいことではない。すなわち、インド人はインド人らしい「インド英語」、シンガポール人はシンガポール人らしい「シンガポール英語」、フィリピン人はフィリピン人らしい「フィリピン英語」を話している。もちろん、中国人、タイ人、インドネシア人、ベトナム人、そして日本人の英語にも、それぞれ独特の構造的、機能的特徴が見られる。

## 3. 共通語は多様な言語

このことは普及と変容の関係を考えれば、よくわかる。ものごとが普及するためには、適応が求められる場合が多い。例えば、「招き猫」をアメリカにはやらせようとする。このままでは無理である。あの猫の手の「おいでおいで」はアメリカには「バイバイ」と解釈されてしまう。そこで、アメリカの商店を飾っているのは、「ちょうどい」の手をした猫である。

ことばもこれと似ており、英語が世界に広まれば、世界に多様な英語が発生することになる。だから、英語の国際化は、必然的に英語の多様化を

意味する。多様化は国際化の代償なのである。この意味で、英語の今日的問題は多様性ぬきには考えられない。英語のさまざまな変種を考えなければならない理由はここにある。

むしろ、英語は多様であるからこそ、共通語になれるということもできる。従来、共通語には「画一、一律」というイメージがつきまとっていた。しかし、よく考えてみると、多様な言語でなければ、共通語の機能ははたせないのである。だから、アメリカ英語の発音、語彙、文法、表現が世界共通英語として強制されれば、英語は広範囲に普及することはない。

## 4. 英語の脱英米化

このように、英語がネイティブ・スピーカーの枠を越えて、ノンネイティブ・スピーカーを含む多くの人々の異文化間コミュニケーションの手段になると、英語を英米文化から切り離して運用することが可能になる。これは英語にまったく新しい国際的役割を与えることになる。

第3世界の人々は最初は英語を使うと旧宗主国の文化を引き継ぐことになり、独自の国民性を育成できぬのではないかと危惧していた。しかし、彼らは自国の状況に合った独自の英語パターンを

創造することによって、この問題を解決できることに気づいたのである。それは、基本的には、現地の言語と文化の影響を受けた英語になる。

このことは英語を「準公用語」としているインドの事情をみると、はっきりする。インド英語の社会言語学的研究をものにしたS・V・パラシャー (S. V. Parasher, 1991) がインド人になぜ英語が必要かと聞いたところ、次のような順位で理由があった。このような認識は、第3世界でだいたい共通している。また、いくつかの点を除けば、世界の多くの地域にもあてはまる。

- (1) 科学技術の分野で最新の情報を獲得するため。
- (2) 国際コミュニケーションのため。
- (3) 母語の違うインド人とのコミュニケーションのため。
- (4) 高等教育のため。
- (5) 世界の情報を得るため。

興味深いことに、「英語国民の文化を理解するため」という理由は、回答者の過半数の賛意を得られず、まったく低位であった。また、インドの学校で、どんな英語を教えるべきかと質問したところ、インド英語を教えるべきであるという意見が強く表明された。このようなはっきりとした意見は、アジアでもめずらしい。

#### インドで学生が学びたい英語の変種

アメリカ英語	4.0%
イギリス英語	33.5%
インドの教養のある人々の使う英語	60.8%
その他	1.7%

インド人の英語に対する取り組み方は、日本人の学習者にも大いに参考になる。彼らは英語を第2言語、あるいは第3言語として学習する。だから、当然のことながら、彼らの英語の発音や抑揚は、彼らの母語であるヒンディー語やタミル語などの影響を受ける。インド人はこのことをあまり気にしない。この態度はおもしろい効果を生んでいる。

つまり、彼らはインド式の発音や抑揚の仕組みを確立し、それをうまく使いこなすことに成功した。イギリス式の音韻体系を厳密に模倣する必要

がなくなった分だけ、語彙や構文や表現の学習に努力と注意を集中することが可能になったのである。彼らの多くは複雑な文型を駆使し、実に淀みなく、華麗な英語を話す。

おもしろいことに、このようなイギリス臭のとれた英語は、海外でもけっこう評判がよい。アラブ諸国では特にインドで「教養のある人々の使う英語」に注目して、インド政府に英語教師の派遣を依頼している。インドは英語教師の輸出国なのである。同じことは規模こそ小さいが、パキスタンやバングラデシュについてもいえる。

もちろん、インド人教師はなにもインド英語を海外に広めようなどとは考えていない。彼らは自分の学習経験にもとづいて、英語に対して主体的に取り組む態度をもっており、それが諸国の人々の共感を得るのである。また、彼らの英語運用能力の高さは、英語の利便性を強調する人々の手本となりうるのである。

このようなことは他の変種についてもいえる。シンガポールやフィリピンにはアジア各国からたくさんの人々が英語を学びにやってくる。英語を学ぶならアメリカかイギリスに行かなければといった意識は、アジアでは以前にくらべるとずっと弱まっている。英語が多国籍で多文化をもちながらも、国際通用性の高い言語であることが広く認識されたからにはならない。

#### 5. 「世界諸英語」という考え方

このような考え方は当然のことながら、ノンネイティブ・スピーカー側から強く出されている。しかし、そればかりではない。実は、ネイティブ・スピーカーでも、このような考え方に寛容的に賛成する人が多いのである。専門家はこのアイデアを総称して、世界諸英語 (World Englishes) と呼んでいる。EnglishがEnglishesと複数形になっているのが、興味を引く。

このアイデアを鮮明に表現したのはラリー・スマスである。彼は世界諸英語学会の初代会長を務め、専門誌 *World Englishes* の発刊と編集に大きな役割をはたした。彼の重要な発言は Smith (1983) におさめられている。彼の論旨はきわめ

て啓蒙的で、かつ明解である。次ぎの文章はこの典型といえる。

“When any language becomes international in character, it cannot be bound to any culture.... A Japanese doesn't need an appreciation of a British lifestyle in order to use English in his business dealings with a Malaysian.... English... is the means of expression of the speaker's culture, not an imitation of culture of Great Britain, the United States or any other native English speaking country.”

要するに、現代の英語は多国間、多文化間交流を可能にする言語であり、自分の文化を表現する言語でもあるし、他の多様な文化を理解する言語である。したがって、特に英米文化と結びつける必要はない。私たちはこのような立場にたつと、英語に対して新しい態度をもつことになる。

インド人、タイ人、あるいはインドシナ人の人々は合掌しながら、英語であいさつすることがある。英語を話すなら英米人のように握手をしなければならない、と考えるのはおかしなことである。日本人ならお辞儀をしても一向にかまわない。これは小さなことがらに見えるかもしれないが、重要な問題を含んでいる。私たちは英語を話すからといって、英米文化を理解し、あるいはそれに同化しなければならない必要はどこにもないのである。

## 6. 英語のアジア

英語はアジアにしっかりと根を下ろしている。東南アジア諸国連合（アセアン）は英語を唯一の公用語としている。同時に、英語をアジアの国際言語として振興するために、早くも1965年にSEAMEO (South East Asian Ministers of Education Organization, 東南アジア文部大臣機構) を組織し、1968年にシンガポールにRELC (地域英語センター, Regional English Language Centre) を設立した。

RELCは現在、地域言語センター (Regional Language Centre) と改名しているが、以前と同じくアジア諸国の役人の英語教育を請け負ったり、

教師養成に力を入れている。1990年代後半にアセアンに加入したベトナムやラオスの英語教育にも多大の貢献をしている。最近では中国との関係を深め、大学院生をかなり受け入れている。

アジア諸国は英語を国内言語、あるいは国際言語と認識して、英語教育に力を入れている。注目すべきことは、英語教育を小学校から開始していることである。インド、シンガポール、フィリピンなどの英語公用語国ではずっと以前からそうであったが、最近ではタイ、インドネシア、中国、台湾、韓国などの英語外国语国でもそうするようになっている。

アジア諸国で英語を公用語としているところでは、英語教育が普及すると、国民どうしが英語を頻繁に使うようになる。そうなると、こんどは、その人々の使いやすい特有の英語が発達する。この現象を的確に把握する概念は、機能と構造の相互関係である。すなわち、英語の社会的機能が変種構造を決定し、そして構造が機能を強化する。シンガポールを事例として、このことについて考えてみよう。

シンガポールは多民族国家で、独立以来、中国語、マレー語、タミル語に加えて、英語を公用語の1つとしてきた。しかも、英語は第1言語とされ、行政はもちろん、教育の第1媒体という地位が与えられた。英語を母語とする人がほとんどない社会で、このような言語政策はきわめて希有なケースといえよう。

英語にそのような地位を与えたのは、多民族社会であるシンガポールの統合政策の結果といえる。シンガポールでは、中国系(77%)、マレー系(15%)、インド系(6%)、その他(2%)の人々が、それぞれ民族言語を母語としている。これらの民族言語のなかから、どれか1つを公用語として特定することは困難であった。また、3つを公用語としては共通語を欠くことになる。

どれか1つの民族言語を公用語として選別すれば、他のグループが反発し、国内統一を妨げたであろう。また、3つを公用語にすれば、各グループが3言語を獲得することは困難で、結局は独自の民族言語に固執し、シンガポーリアンというアイデンティティを育むことができなかつたであろ

う。

そこで、英語が国内統一の言語と定義され、異民族間交流の手段として奨励された。英語はどの民族グループにとっても等距離にあったので、その役割をはたすのに最適と考えられたのである。そして、英語教育の充実が重要な政策となり、さまざまな試みが実施された。興味深いことに、シンガポール英語の発達はその結果なのである。

シンガポール英語の特徴のひとつに反復現象がある。これは名詞、形容詞、動詞などを反復して使い、それによって副詞的意味が附加される。この言い方には意表をついたものがたくさんあり、いつも感心させられる。私が街角で聞いた例に、こんなものがある。なお、Ho (1999) はこのパターンを精密に分析している。

- (1) If you go to Seiyu, everything is cheap-cheap. (タクシー運転手、「西友では品物がとても安いよ」)
- (2) I like to wear big-big. (Tシャツの売り子、「大き目のを着るのが好き」)
- (3) Play-play, no money. Work-work, no leisure. Combination is better. (タクシー運転手、「遊んではばかりいるとお金がなくなり、働くばかりだと楽しみがない。中庸がいいね」)
- (4) Choose-choose-choose-choose-choose, no buy. (売り子、「選んではばかりいて、ちっとも買わない」最近の日本人観光客についていう。しぐさもともない、きわめて描寫的になっている。)
- (5) Thursday, can-can. (レストランの予約係り、「木曜日はぜったい予約だいじょうぶだよ」)
- (6) My friend from China, she likes (to) shop-shop. (クラーク、「中国からきた知人はすごく買い物好きなの」)

このパターンは中国語の影響でもあるし、マレーライ語の影響もある。どちらか一方というよりも、両方が合体して影響を及ぼしているようである。このパターンはシンガポール英語に深く根を下ろしており、外国人が簡単に真似られるものではない。それは、シンガポール人が独自の言語的文化的状況のなかで英語を学習し、使用してきたこと

から自然に発生したパターンなのである。

もちろん、これらの形式を間違いと考えるのは適切ではない。それはノンネイティブ・スピーカーがネイティブ・スピーカーの英語の「核」となる部分を採用しながら、「周辺」の部分を独特の方法で取捨選択し、さらに加工した結果といえよう。だから、これらをノンネイティブ・スピーカー・イングリッシュの特徴と考えるのが自然ではなかろうか。

すべての言語はほとんど無限の可能性をもっている。母語話者はその一部を開発してきたにすぎない。英語は国際的普及により、非母語話者の手にわたった。ノンネイティブ・スピーカーは独自の言語文化の発想と習慣に基づき、英語の新しい形式的側面を開発しているのである。

## 7. 日本人と英語

ここで、日本人と英語のかかわりについて考えてみたい。日本人は一方では英語は国際言語であるというが、他方では英語と英米文化は一体と考えがちである。また、国際とは依然として、英米との関係ととりがちなのである。日本の英語教育はこういった呪縛を断ち切らなければならない。

日本人は明治の開国にあたって、英語をイギリスのことばと理解した。また、第2次世界大戦後は少し観点を変え、それをアメリカのことばと考えてきた。このために、日本人の英語に対する認識は、現在の英語の国際的役割から、かなりかけ離れたものとなっている。だから、私たちの英語教育の目標も非現実的といわざるをえない。

その極みは、学習者がネイティブなみの能力の獲得を求められることである。また、ネイティブ文化の学習同化も重要視される。そして、この目標の達成が不可能なので、いつまでたっても英語に自信がなく、それを積極的に使用しようとする意欲がわからない。ネイティブと同じように話せないと、ちゃんとした英語でないと思ってしまうのである。

学習者はこのような英米志向を植え付けられると、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、欲求不満におちいってしまう。

う。また、他国のノンネイティブが使う英語パターンに対しても、その必然性が理解できず、どうしても不当な評価を下してしまう。

日本では一般に、ネイティブ志向の英語教育は非常に無理があり、有効でも適切でもない。それは日本人の英語に対する消極的態度を引き起こすだけで、便利な英語運用能力を育成できない。日本で実際に成果があがる一般的な方法を考案しなければならない。

今後、日本の英語教育では、英米の文化現象を教材の中心にしてはならない。当然のことながら、世界の人々が英語で会話をするときの話題は、英米のことがらに限られているわけではない。タイ人ならタイのこと、インドネシア人ならインドネシアのこと、日本人なら日本のことを英語で話せないならば、国際英語コミュニケーションはなんの役にも立たない。

また、繰り返すことになるが、世界の多くの人々はイギリス人やアメリカ人の真似をするために英語を学習しているのではない。むしろ、英語の国際的利便性を認識して、それを効果的に運用する能力を身につけるために努力している。だから、ネイティブの英語を見本として勉強するが、自國ふうの癖を恥じようとはしない。

だから、日本人はニホン英語にもっと自信をもってよいはずである。8年間も勉強したものが、まったく役立たずということは絶対にない。自分の英語をダメだ、ダメだというのではなく、まず使ってみることである。下手でも、ぎこちなくとも、とにかく使ってみることである。日本人にも、英語の使用場面はたくさんあるはずである。

現実に、日本人はこの英語を基礎にして、多くの分野でさまざまな営みをしている。世界をまたにかけた日本のビジネスパーソンはこの英語に専門用語を足して、困難な交渉をこなし、現地の関係者と親交を結んでいる。日本人はこの英語に気後れを感じているが、それは実際は十分に通じるし、有効なのである。

私たちの多くは、ネイティブ・スピーカーと同じ英語運用能力を必要としない。私たちは自分の目的に合わせて、仕事、交流、教養、娯楽、研究、留学などの一部で英語ができるれば、それでよいわ

けである。私たちは一定の英語能力を獲得すれば、重要な仕事や交流が十分にできるはずである。これから英語教育では、英米文化理解ではなく、ESP(特定の目的のための英語)の理論と方法がもっと求められるであろう。

#### 参考文献

- 本名信行(1999)『アジアの英語——英語の新しい国際的役割』アルク新書  
 Ho, M.L.(1999) "Forms and Functions of Reduplication in Colloquial Singapore English." *Asian Englishes*, Vol. 1, No. 2.  
 Parasher, S.V.(1991) *English in India : Functions and Form.* New Delhi : Bahri Publications.  
 Smith, L., ed.(1983) *Readings in English as an International Language.* Oxford : Pergamon Press.

(ほんな のぶゆき／青山学院大学)

(P. 5より続く)

英語教育と英語行政は思い切って変革しなければならない。それをコミュニケーションを高めるための訓練へと百八十度転換しなければならない。

英語教育を受験英語から解放しなければならない。英語を公用語とする方向を決めれば、大学受験英語は姿を消すだろう。世界の誰もが認める共通の尺度で、英語能力を評価することが一般的になれば、特殊日本的な尺度で測る受験英語は何の役にも立たない。

英語教師の中津燎子氏は二十年以上前に出版した『なんで、英語やるの?』で「日本人は4分の1の息しかなくてしゃべっている」と指摘した。

それはただ単に、物理的、肉体的な肺活量の小ささにとどまらないだろう。日本人の英語を話す時の肺活量の小ささは、発信と参画への意思の小ささの、つまりはコミュニケーションへの関心の小ささの表れでもあるのだ。

英語公用語化は、21世紀に向けて、日本が再び前進駆動し、有力な主役であるために、そして世界の人々とよりよく共存し、共同作業をしていくための知的肺活量となるだろう。

(ふなばし よういち／朝日新聞コラムニスト)

## 公用語論の常識

—日本の言語問題との関連で

田中慎也

### はじめに

船橋洋一氏の英語公用語論以来、公用語をめぐる論議が、公用語の意味や実態をきちんと踏まえることなく何かひとり歩きしているように思われる。また、そもそも船橋氏の公用語論は、日本の英語問題解決の一方法として提起されたものであろうが、今日の日本の英語問題が、英語以外の他の言語問題とも深く連動しており、そのことの認識なしには、問題の真の解決には至らないことが見落とされていることである。

従って、船橋氏の問題提起には、公用語そのものに対するあいまい性と、日本の英語問題がその根底において日本の言語問題全体と深くかかわっていることをあいまいにする、という2つのあいまい性に支えられた論議であることをまず銘記しておくべきであろう。

本論では、まず日本の言語問題全般を取り上げ、次にそれらの問題解決の前提が、英語問題解決策としての英語公用語論にも内包されているのかどうかを検証し、最後に筆者の問題解決のための若干の提言を提示することとしたい。

### I. グローバル化と日本の言語問題

今日、世界の「グローバル化」は、国際市場、技術基準、情報システム等の「標準化」と、言語、文化、習慣、宗教等、生活文化の「多様化」とを生み出している。

戦後、日本は〈文化としての言語〉の視点から、中等教育段階では英語以外の外国語を実質的に排除した英語偏重の外国語教育を行ってきた。

それにもかかわらず、日本の英語教育の現状は、英語中心による近年の世界的な「標準化」に的確に対応できないままに、悲鳴にも近い社会からの「もっと役立つ英語を！」という声をよそに、制度改革上、相も変わらず足して二で割るような玉虫色の英語教育改革に終始している。

また、「グローバル化」した日本国内の生活文化における外国語の「多様化」問題に関しても、根本的な対応策はまったく取られないままに、外国人犯罪被疑者の通訳人問題や在日外国人に対する言語サービス問題等に見られる外国語多様化問題に苦慮している。

そして、これまで外国語多様化問題で取り上げられることはほとんどなかったが、危機管理問題との関連からは、情報戦略としての多様な外国語教育問題を忘れてはならないであろう。例えば、陸上自衛隊の調査学校における防衛戦略上の特訓言語は、現在英語を中心として、他に韓国語、中国語及びロシア語のみでEUの主要言語である独語、仏語は入っていない。これは防衛戦略上から判断された選択かどうかはわからないが、情報戦略上は明らかに再検討すべき重要な言語選択問題と考えられるのである。

一方、300万人を超えたといわれる国際日本語教育の、国際社会における日本語の位置付けや日本語の国際的な広がりに関する基本的考え方についても十分合意されているとはいえない。

水谷は「ボーダレスの国際社会では、自国の言語や文化を境界の外に送り出して、自分の国の言語や文化を理解させるだけでなく、支持してくれる人々を作らねばならない。そしてそれは、国際社会に参加する権利でもあり、責任でもある。日

本語の普及という表現に、押し付けというイメージが伴うと言って避ける傾向がなくもないが、どこの国も、自分の国の言葉を普及し合うことを今後の国際社会での公正な競争手段としなければならない。もちろん、そのためには相手の言語や文化を尊重し、受け入れる姿勢がなければならない。韓国や中国やインドネシアの言葉を大切にすることが、それらの地への日本語普及には欠かせない条件となる」とする共生の論理と相互主義を前提とした国際日本語教育の確立を提唱しているが、これも、日本の他の言語問題処理との関連を考慮することなしにはあり得ないのである。

さらに、日本人の母語・母国語である国（家）語教育は、日本人のアイデンティティー確立の問題と関連する。日本の伝統的言語文化を維持・発展、はぐくみ・育てたのは日本語であり、戦後の驚異的経済復興と発展も日本語を通して実現されたのである。そして、このような単純、素朴な事実認識から自然に日本語を大切にする、日本語を愛するという思いを前提にした、現代の激変する社会的状況の把握に立ちつつ未来を展望する、新たな国語教育も始まっている。

このように、英語問題、外国語多様化問題、国際日本語普及問題、アイデンティティー確立と関連した国語教育問題等、21世紀の日本の教育戦略、文化戦略、情報戦略の見地から見た言語問題は、どの問題も緊急かつ迅速に解決を迫る課題を含んでいる。

従って、英語問題の解決策としての英語公用語論だけを優先させるような問題提起は、21世紀のグローバル化する国際社会の中での中心的生活方となる共生の論理と、日本人としてのアイデンティティーとを両立させうる言語政策策定という重い政策課題の緊急性をぼかすことになり、結果として、明確なヴィジョンやコンセプトの検証もなされぬままの、構造的把握の乏しい場当たり的英語問題処理につながりかねないのである。

## 2. 英語圏諸国の英語の位置付けと 英語の国際化

英語は言うまでもなく英・米を中心とした英語

圏諸国の多くの人々の母語・母国語である。しかし、今日その英語圏諸国における英語自体の位置付けが、その言語事情により多様化しつつある。

カナダでは、英語・フランス語を公用語とする二言語・多文化主義政策が採られ、一方オーストラリアでは、独自の多文化主義に基づき、1987年の「言語教育に関する国家政策」の中で、英語以外の言語の尊重を打ち出している。

1960年代以降、英国はウェールズ語を公用語として認め、一方米国は1968年の二言語教育法以来、行政サービスにおける英語以外の言語の使用を制限することを求める英語オンリー主義(English only)と、それに反対する英語プラス主義(English plus)との対立を中心とした英語公用語化運動に揺れている。

その一方で、国際通用語としての多様な多国籍多文化言語としての英語の使用はますます増大し、また、「グローバル化」に伴う「標準化」によって、英語のシェアはさまざまな領域において圧倒的となっている。

従って、「標準化」によって要請されている英語教育には、例えば「Mirror(鏡)」としての英・米「英語」から、「Window(窓)」としての国際通用「英語」への視点が必要となっている。

しかし、このような英語圏諸国における言語的共生主義と英語自体の多国籍多文化言語化に対して、日本の英語教育政策はどのように対応しているのであろうか。

## 3. 日本の英語教育政策に内包される前提

昨年、沖縄の「アメラジアン(二重国籍の子供)」が英語で教育を受けたいという要求を出したとき、文部省が「英語による教育を認めない」とする新聞報道がなされたが、学校教育において英語を教育用語にしてほしいという要望は、昭和43年に小笠原諸島が東京都に返還された時にも出されている。その時の小笠原諸島現地調査報告書は、島民が「小中高の教育は日本語と英語の2本立てによる教育を望んでおり、卒業後は習得した英語が生かされるような職場への就職を望んでいる」と報告している。しかし、実際には日本語だ

けの教育が行われたのであった。

一方、最近日本的一部の学校の初等・中等教育段階で、カナダで成功した2言語教育法のイマージョン（日本の場合は英語漬けにするの意か？）を学校教育の現場に取り入れ、教室内での授業を英語のみで行っているところがあるが、教育用語問題としては採り上げられていない。

これらの事例からわかるることは、日本の英語教育政策がその根底において、同化主義の延長上にその基礎を置いているということである。すなわち、「アメラジアン」や「小笠原」の場合は、マイノリティー問題であるが故に拒否され、一方「イマージョン」は、マジョリティーの問題（何とか日本人の英語力を向上させたいというニーズに応える方策の一つ）であるが故に黙認されるのである。

このように、戦後一貫して行われてきた日本の英語教育政策は、その根底において、英語の本家である英語圏諸国（イギリス、米国など）の位置付けの中心に据えられている「共生の論理」の欠如した政策志向が採られてきたことを示しており、日本の他の言語問題である外国語多様化問題解決、国際日本語教育普及問題に不可欠な〈人権としての言語〉というコンセプトも当然ながら欠如している。

そして、さらにここで問題なのは、前述の「イマージョン」が人間不在の言語教育でもあるということである。

もともとカナダや米国におけるイマージョン・プログラムは、英語しかわからない子供達と、フランス語或はスペイン語しかわからない子供達とが、お互いのコミュニケーションを円滑に図れるようになるためのバイリンガル教育であるが、日本の場合には、（日本の言語環境がもたらす結果ではあるが）日本語しかわからない生徒達と、英語の話者である教師しか存在しない、すなわち、基本的には、どこまでいっても精々「生徒」と「教師」との間で、英語でより円滑なコミュニケーションが図れるようになる程度のバイリンガル教育に過ぎず、日常的に英語によるコミュニケーションを図る相手（=英語しか解らない人間集団）のいない、教育方法だけを活用したいわば「人間不在」のバイリンガル教育になってしまふ

のである。そして、この「人間不在」の「英語力強化」の発想は英語公用語論においても等しく当てはまるのである。

#### 4. 国（家）語と公用語

一般に、言葉の果たす諸機能のうち、公の領域（domain）において果たす機能を、公的機能といいうが、それはさらに(1)象徴機能と(2)実質的機能との2つにわけて考えられている。そして、前者の象徴機能を果たすものの代表が「国（家）語 national language」であり、後者の実質的機能を果たす代表格は「公用語 official language」である。

国（家）語は、その国家の歴史や文化を担う言語であり、またその話し手の国家への帰属意識形成にも寄与する。一方公用語は、共同体によって違いはあるが、行政・裁判・教育・軍事等で用いられる実用本位の言語を指す。従って、公用語にするかどうかは、成員への普及度を考慮してその言語を母語とする人の数が最初の基準となる（国際会議語としてアセアンが英語を公用語とする場合は国家の公用語ではない）。

現在、日本に在住する外国人数は日本の人口比で約1.2%である。その内米国人は約4.5万人、英国人約1.5万人となっており、日本において英語を母語とする人間は非常に少ない。また、日本がかつて英語圏によって植民地化され、その間英語が日常語として使われたという経験もない。第2次世界大戦後、敗戦の日本にアメリカの教育使節団が「国字ローマ字採用」勧告を出したことはあっても、アメリカが「日本人を英語国民にする考えはアメリカ側ではなく、言語の問題は日本語を含めて日本人に任せようという態度」だったのであり、当時のアメリカの良識を反映している。もっとも、初等学校1年から8年まで英語を正課として導入し、英語の専任を配置していた沖縄と、昭和43年東京都に返還されるまでラドフォード提督学校で英語による教育を行っていた小笠原とは例外であるが。

従って、今回提案されている英語公用語論が、本来の公用語の姿から掛け離れた「人間不在」の、

一部の高度な英語力を必要とする人々のための「英語力強化」論であることは自明である。

## 5. 公用語と言語権

世界には複数のさまざまな言語を使用する多民族国家や少数民族を含む国家がある。そのような国々においては、通常、法による言語の地位規定をもうけているが、それらの言語の資格と地位の法的規定の一例を憲法にとると、(1)言語的差異による不平等の禁止規定、(2)教育用語規定、(3)少数民族語の言語権保障規定、(4)裁判用語規定、(5)国語規定、(6)公用語規定、(7)その他、となっているが、言語規定の多いインド憲法では、公用語規定の中に、4章9条にわたる規定（連邦の言語、地方的用語、最高裁判所、高等裁判所において使用する言語、特別規定）が連綿と定められている。そして、それらの言語規定が、通常法的保障が与えられた「母語使用の権利」等を含む言語権を伴なうことは言うまでもない。

ところで、英語を日本の公用語とするには憲法の規定の中に公用語規定を定める必要があろうが、全米25州で何らかの形の公用語法を制定しているアメリカでも、上下各院3分の2以上、州議会4分の3以上の承認の壁は厚く、いまだに英語はアメリカ合衆国の公用語にはなっていない。従って日本人の日常生活ではほとんど使われていない英語を日本の公用語とする規定案を、改正憲法の中に組み込むことはほとんど不可能に近いであろう。

## 6. 日本人の「英語力強化」への提言

本稿では、現状打開の英語力強化策として大きく2つの英語力強化案を提言・提示したい。すなわち、第1は新幹線方式による英語教育改革案、そして第2は英語第1サービス語論である。第1の新幹線方式という意味は抜本的という意味である。何故なら、今までの英語教育改革路線は、いわば、戦後50年乗り続けられてきた在来線の手直し改革でしかなかったからである。第2の英語サービス語論は、非現実的な英語第2公用語論に替わるものである。

### 新幹線方式による具体的な英語教育改革案

- (1) 初等教育から正課としての英語教育を導入し、初等教育では聞く・話す、中等教育で第2外国語の導入、高等教育で読み書き能力の強化、という正常な外国語教育の姿に戻すこと。
- (2) 外国語（英語）教育のクラスサイズを国際標準並みの15~20名とすること。
- (3) 原則として英語の授業は英語で行えるようなシステムを構築すること。
- (4) 外国語（英語）教員免許取得要件に「当該外国語使用国で1年以上の生活経験を持つこと」を義務づけることと、それに必要な財政的施策等を講じること。
- (5) 大学における一定数の「英語による専門科目の授業」を大学に対する特別補助対象項目とするような英語力強化促進策を導入すること。
- (6) 高度な英語力を必要とする政治家や政府職員等のために、 ASEAN加盟に際して採られた旧仌領のベトナム等の事例を参考とした英語力強化プログラムを早急に確立すること。

### 英語第1サービス語論

日本人が日本に居て日常的に英語使用の時と場を増大させるとともに、国際的協調と他の人々との共生の意識を強化するために、行政サービスを中心とした「言語サービス法」を制定し、中央省庁では「英語」を第1サービス語とし、地方自治体では、各地域の実情に合わせたサービス語順位を策定する。このようにして、日本国内での英語等の外国語使用の機会を増大させることによって、在日外国人の母語能力の有効活用と、日本人の外国語運用能力と日本の外国語産業の経済効果も高めることができるとともに、現在各地方自治体が行っている言語サービスの法的根拠（現在は地方自治法第10条位しかない）を明確化し、各自治体のサービス業務を強化することができる。そうすれば、東京都が『東京都の国際政策の現状と今後の展開』（1997）で、「地方自治体が行う国際交流・国際協力活動の法的位置づけを明確化し、財政措置を充実すること」とした国へ要望事項も実現可能となるであろう。

(p. 17へ続く)

## 英語第二公用語論という愚策

月尾嘉男

情報処理システムは情報入力・情報処理・情報出力によって構成されている。コンピュータであれば、キーボードなどから情報が入力され、その情報が内部の演算装置で様々に加工され、その結果がディスプレイに出力される。入力段階では、人間の使用している文字や記号がコンピュータの情報処理能力に適応した二進数値に変換され、出力段階では再度、二進数値から人間に理解できる文字や図形や音声に変換される。

人間の精神活動も情報処理システムに対比させることができる。外界からの刺激を認識して人間の思考過程に入力し、それを基礎にして思考という名前の情報処理を実行し、その結果を文章や絵画や音楽など様々な形態で出力する。幼児が言語を習得する以前の段階は不明であるが、一旦、言語を利用するようになれば、その活動のほとんどは言語を媒介とする。それはコンピュータが内部では二進数値で活動しているのと類似している。

人間の思考過程を情報処理システムに対応させて、現在、議論が活発になされている英語第二公用語論の問題を検討してみると、思考した結果を言語で出力する場合、日本独自の言語で出力すると伝達できる範囲が限定されるので、広範に伝達可能な言語である英語で表現しようということに対応する。これは人間の活動する領域が世界全体に拡大していく時代にあっては一見妥当のようであるが、いくつかの問題がある。

第一は、自国の言語を習得するのに匹敵する時間や労力を英語の習得のために消費することになるが、それに見合う効果が期待できるかという問題である。英語で仕事をする必要のある人間や、英語で海外の情報を入手したい人間にとっては努

力の甲斐があるが、生涯に数度しか外国旅行をしない人間や、翻訳の映画や文学で十分だとする人間にとっては意味のことである。

現在、毎年1,600万人の人間が海外旅行をしているが、この数字を今後も一定と仮定すれば、一人あたりでは80年間の生涯に約10回の海外旅行をすることになる。一回あたりの旅行日数を7日とすると70日間を海外で生活することになるが、それは人生の0.2%程度の時間である。その程度の便益のために英語の習得に多大の時間を消費するよりは、その時間を利用して習得したほうが人生を豊富にする対象はいくらでもある。

第二は、思考した結果を他者に伝達する段階にだけ英語を利用するのであれば結構であるが、その影響が思考の段階や認識の段階にまで波及する問題である。英語は伝達のための手段であるから、そのような波及を否定する意見もあるが、現実に、英語が多少上達したからといって、もしくは英語圏で多少生活してきたからといって、英語文化礼賛になる見苦しい人間はテレビジョン番組などで毎日のように見出すことができる。

問題は言語が相違すれば外界の認識や思考の過程も相違したものになるということである。橙色という言葉によって認識する色彩とオレンジという言葉によって認識する色彩は別物であるし、感性という言葉によって我々が意識する内容は英語では表現する言葉がないなど、事例はいくらでも挙げられる。それらは気候や風土や様々な条件のなかで蓄積されてきたもので、類似した認識や概念は見出すことができても、完全には一致しない。

第三は、そのような波及が結果として文化の画一、そして一部の文化の衰退をもたらすという問

題である。日本政府は文明開化の時期に音楽教育の基本を邦楽から洋楽に転換した。それは単純に邦楽という文化を衰退させただけではなく、日本に固有の五音旋律を民族の感覚から消滅させることになった。それは洋楽の理解を促進した貢献よりも、ひとつの文化を消滅させた罪悪によって断罪されるべき愚挙である。

生物の世界には多様であることが生存の確率を向上させるという原理がある。精神の世界も同様に、その強靭さは多様さによって保証される。アメリカの作家マイケル・クライ顿が『ロストワールド』で登場人物に述懐させている言葉を引用したい。「世界を電子ネットワークでまとめるという発想は精神の大量絶滅にほかならない。マスメディアの世界では、書籍でもレコードでも映画でも概念でも、ベストテンにはいらないものは存在しないと同等である。人々は熱帯雨林が消滅し生物の多様さが減少することを心配する。しかし、人間に於て必要な知的な多様さは、樹々よりも急速に消滅しつつあるのに、それに気付きもせず、五〇億人の人間をサイバースペースによって統合しようとしている。」この電子ネットワークやマスメディアを英語に置換すれば、英語第二公用語論が無用どころか罪悪であることが理解できる。それではどうしたらいいかを検討してみたい。

第一に、翻訳文化を推進することである。他国の言語の習得を必要とする人間が、英語どころか、独語でも仏語でも何語でも習得する努力を否定するものではないが、大半の人間に於ては翻訳の文学、字幕の映画、和訳の歌劇で十分であるし、理解も奥深くなることは確実である。十分でない場合には通訳に依存すれば結構である。中途半端な英語で誤解の原因となるよりは、正確な通訳された言葉で伝達したほうが間違いもない。

第二に、機械翻訳を普及させることである。すでにインターネットのホームページのようにデジタル情報に変換されている情報については、自動翻訳をしてくれるソフトウェアが実用になっており、会話についても単語を限定すれば同時通訳できるソフトウェアが完成に近付つつある。それらを小型にして携帯すれば、一人一人が専属の通訳を雇用しているのと同等の効果がある。

第三に、もっとも重要なことであるが、伝達される言葉が重要ではなく、伝達される内容が重要であることを十分に認識することである。物理学者のアルバート・AINシュタイン博士がアメリカのプリンストン高等研究機関に移籍したとき、たどたどしい英語の講演を満場の観衆が清聴したという逸話がある。ノーベル物理学賞を受賞した物理学者の講演内容が問題なのである。英語は問題ではないのである。

日本が他国や他国人々から尊敬されたり敬愛されたりするのは、流暢な英語で軽薄な文化を伝達することではなく、下手な英語でも独自の文化を伝達することである。そのような文化が伝達されれば、むしろ他国の人間が日本の言葉を勉強するようになる。実際に、日本のアニメーションの一部はアメリカなどで高度に賞賛されており、日本の言葉の普及を促進している。

ここで和魂洋才という言葉を想起したい。明治初期に海外から一気に大量の文化を導入するときに、外国の文化の導入はあくまで道具もしくは手段としてであり、その思考の根底は日本固有のものとするという精神を表現した言葉である。今後、世界規模での活動の比率が増大するにつれ、英語の需要が増大することは確実である。しかし、それを伝達のための道具だと明確に意識しなければ、日本は英語圏植民地に突進することになる。

(つきお よしお／東京大学)

(p. 15より続く)

#### 引用文献

水谷 修 1996 「日本語の国際化」『国際化と日本語』(文化庁)

東京都小笠原諸島調査団 1968 『小笠原諸島現地調査報告書』(東京都)

茅島 篤 2000 『国字ローマ字化の研究』(風間書房)

(たなか しんや 桜美林大学)

## 「中間言語」としての英語

國弘正雄

小生、長いこと「中間言語」としての英語、を主張してきた。30年間に75万部出た『英語の話しかた』旧版（サイマル出版会）の冒頭「英語の脱英米化」をうたい、国際英語なる造語を手がけたのも、中間英語としての英語が脳裏にあったからである。

むろん当方の中間言語としての英語とは、言語教育論における意味ではなく、異文化間伝達や通訳翻訳論の interlingua の謂である。つまりは母語ではなく、後天的に習い覚えたものを指し、使うという能動的な役割に重点がおかれる。かりにドイツ人とフランス人が意志を伝えあう際に英語が果たす（であろう）役割をこう呼ぶのである。

お互にとり最も身近かな東北アジアにあっても英語は今や interlingua であるようだ。英語第二公用語などという意味不明瞭な論議がかまびすしいのも、一つにはこれが背景をなしている。

当方が中国語なり朝鮮語ができるか、向こうさんが日本語に通じていてくれれば、どっちかで意志疎通が可能になる。でもそういう幸せな状態が不幸にして存在せぬときは、中間言語に依らざるを得ぬ。それがしばしば英語であることは、現状ではほとんど不可避といってよい。

鈴木孝夫教授や小生が「必要悪」というドギュイことばで英語を措定するのはそのためである。インターネット所蔵の情報の8割以上が英語においてである、という事情も介在してくる。やんぬるかなという思いで、小生などもせっかく手がけた中国語や朝鮮語学習の足を引っ張られること、夥しい。

かくして「地球語としての英語」——という訳書を昨年みすず書房から出してもらった——の声

はいよいよ繁く、第二公用語論も猖獗（？）をきわめる。

その勢いに呑まれてか、英語教育関係者の反応は至ってかほそい。区々たる語法や文法事項、発音や教授法の詳細への関心は熾烈でけっこう論議がつくされても、こういう大状況になると腰が引ける、ということなのか。The big question は避けて通るに如くはない、ということなのか。

なぜ英語の先生は教科以外のことについて意見を出し提案してくれないのでしょう、と小生、何人かの校長や教頭さんから訊ねられ、自分の担当している科目について最終的な安心立命が得にくい以上、関心のわくを拡めることができないのです、と応じつつもさみしさは禁じ得なかった。子守唄を聞いて育ったことばではない、という限界は小生自身、痛いほど感じつつも、である。

ただ、今ではそのさみしさは不安へと昇格している。現場からの切実で地に足のついた声がほとんど聞かれぬままに、ことがマスコミや政治次元でやみくもに進められていきかねぬからである。いまのマスコミ——本来はジャーナリズムと呼ばれるべきだが——がしばしばワイドショーレベルに墮してしまったことを、この元ニュースキャスターは悲しみかつあやぶんでいる。議論があるとしてもその質たるや、すこぶる低い。

第二公用語論は現実政治の舞台にもまかり出ようとしている。野党第一党の民主党は鳩山代表以下、松沢科学技術ネクスト大臣——ご両所ともアメリカ留学体験あり——などすでに第二公用語推進法案の策定にかかったと、2月4日の産経新聞は報じている。

野党がすでにそうだとすれば、連立与党がかか

わってこない筈はない。現にこの論議の火付け役は小渕前首相の「21世紀日本の構想」懇談会の面々だった。経団連をはじめとする有力財界筋の外野席からの応援もけたたましい。

何を臆しなぜ黙するのかと、惨として声なしと見える英語教育界に手袋を投げたいのが、憮然たる当方の、いまの心境である。

それはとにかく、小生、ずいぶん多くの世界の指導者に会う折があった。その何人かとはその後も人生の軌跡を交わせることができた。至福の限りであった。政官界に限り、アジアのリーダーに限ってもである。

彼らの英語についていうなら、英語国やそれに準ずる、たとえばインドとかフィリピン、スリランカとかビルマの指導者はおしなべて達者な英語を操った。ガンジー首相やアキノ大統領、バンダラナイケ首相やウタント国連事務総長など、若干のお国訛りを混じえながらも正確かつ暢達な英語を物した。ウタントさんの格調の高さは多くの本国人のそれを優に上まわった。ガンジー女史も然りだった。

英米を事実上の宗主国とする彼らの場合はおどろくにあたらない。シンガポールのリーカンユー上級相やマレーシャのマハティール首相も同じい。留学経験もゆたかだ。

でも韓国の金大中さんの場合は、われわれと同じ東北アジア文明圏を出自とするほか、旧宗主国は他ならぬ日本だった。1924年の出生だから20歳で光復を迎えるまでは、日本国籍で、その後も日本とは深くどうろい因縁で結ばれていた。

73年の例の拉致事件の際は、小生テレビキャスターとして「なにごとぞ ソウルの丘に 夏あらし」と一句詠んでは韓国の公権力とそこに癒着している日本の諸勢力を批判した。そのとき「金大中のような人格陋劣な男の人権を守る必要は日本政府にはない」などとうそぶいた男は、またぞろ三人発言でいま世間をさわがせている。

小生らは金氏の年来の盟友宇都宮徳馬代議士(当時)の指導のもと、その解放を目指して救出運動に精を出した。

その後、またしても不当きわまりない死刑判決

で自由  
が拘束  
された  
折には、  
「金大  
中を見  
殺しに  
する  
な」の



(金大中氏と筆者)  
大旆を掲げた一千万人署名運動に狂奔した。

その金大中氏が、いまや五たび死線を超えて大統領となり、生涯の目標としてきた「民族自主・民主回復・祖国統一」に向かって巨歩を進めている。朝鮮半島の南北分断に責任を有する日本人の一人として、多少の感慨なきを得ぬ。

金大中さんの英語は何度か耳にし目にした。6冊を数える英文の著作もある。長く野党しかも亡命者や囚人の立場に在り、とてもゴーストライターなど傭える境涯ではなかったから、れっきとした自前の作品だ。

親友ライシャワー氏のたっての推奨でハーヴィード大学の研究員のポストを得たほか、92年にはイギリスはケンブリッジ大学のクレヤ学寮の名誉教授に叙され、のちには終身という栄誉まで与えられている。

金さんはすさまじいと評してよいほどの読書家で、幾度もの監獄生活も読書にとっては好都合であったと、あたかも明治期の政治犯のような物云いをするが、トイレも格好の読書の場だと、さる確実な筋から聞き及んでいる。

一つ驚異にたとえぬのは、同氏が英文修業を本格的に始めたのが、40歳をかなり越えてであった、という点である。植民地化という不幸な状況のもと早くから日本語を学び、それは典雅ですらあるが、英語も大へんなものだ。

その『わたしの自叙・日本へのメッセージ』(日本放送出版協会95年刊)の中で、研究生活を送る場としてケンブリッジ大学を選んだ理由として「比較的自分の意志を伝えられる英語圏の、伝だ中に在ったことを憶うと感銘ぶかい。本人の資質ということなどだろうが、あれ程の人物をいま(p. 27へ続く)

## 日本の弁護士と英語

長島安治

### I. 日本の弁護士の英語の現状

日本には今17,000人余りの弁護士がいるが、仕事の上で日常的に英語に接しているのは、その極く一部の渉外弁護士と呼ばれる人達に限られ、その数は、数え方にもよるが、多くても500人から600人であろう。全体の3ないし4パーセント位というところであろうか。その大部分は東京に集中しており、外には横浜、大阪、神戸、名古屋等の大都市にいるだけである。

渉外弁護士の仕事は、主として、日本の企業と外国の企業との間の種々の取引や紛争、外国会社の日本での企業活動、日本の会社の外国での企業活動等について、依頼者である日本または外国の企業に対し、法的サービスを提供することである。渉外弁護士が大都市に偏在しているのは、日本の企業と外国の企業との接点ないし外国企業の日本での活動の根拠地が、大都市に集中しているからである。そして、これらの仕事をする上で必要とされる言語は、日本語の外には、今日では、依頼者または相手方である外国企業の国籍がどこであれ、極めて多くの場合英語であるから、日本の渉外弁護士達にとって英語は必須の言語であり、彼等は仕事を処理するうえで、日常的に英語を読み、書き、聞き、話しているのである。

では、彼等には最低限どの程度の英語のレベルが要求されるのか？

それは、その都度求められている各種の法的サービスを提供するに当って、英文の関連文書を正確に読み、書き、依頼者または相手方である企業の関係者（多くの場合はその企業の社内弁護士や法律事務所の弁護士、投資銀行、会計事務所等）

に対し会議の席上において、或いは電話、ファックス、電子メールで、必要な事柄につき英語で正確にコミュニケーションできるレベルである。ここで「正確に」というのは、最低限の能力としては「実質的に誤り無く」という意味であり、「英語として正確に」という意味ではないし、「上手な英語で」という意味でもない。

日本の渉外弁護士として大過なく仕事をしている人達の英語のレベルは、人によってかなり大きな差があると思われるが、誰もがこの最低限必要とされる程度には達しているわけである。

では、彼等はどのようにして、そのような英語の力を身につけるのか？ 彼等の圧倒的多数は、小学校から大学まで日本だけで教育を受け、司法試験に合格して司法研修所に行き、修習生の課程を終えて弁護士になるまで、学校で学ぶ以外にはこれといって英語を習っていない。とりわけ、司法試験の合格率が著しく低くなつてから数十年の間、その受験準備に多大の時間を割くことが常識となり、その結果英語の修得にも力を注ぎながら司法試験に合格して弁護士になる人は、近年少しずつ増えてきてはいるものの、甚だ少ない。

さて、そのような新人の弁護士が渉外法律事務所に入って来ると、彼等は毎日の仕事のうえで、否応なしに英語を読み、書き、聞き、話さなければならぬので、オン・ザ・ジョブ・トレーニングで殆どのが数年で、上記の最低限の英語の力を多かれ少なかれ身につけるようになる。そのうえ、殆どのはそのようなオン・ザ・ジョブ・トレーニングを3、4年続けた後、米国のロー・スクールの1年ないし1年半の修士課程に入るため留学する。米国の多くのロー・スクールは、

TOEFL の600点以上の成績を修士課程のための入学許可の条件にしているから、それが、その段階で彼等にどの程度の英語の力があるかを示す一つの目安になるであろう。修士課程を終了した後、彼等の大部分は、主として米国の法律事務所で1, 2年実習してから帰国するので、その間、人によって差はあるものの、彼等の英語のレベルはその間にさらに向上する。加えて、彼等の多くはその間にニューヨーク州などの州のバー・エグザミネーション（弁護士試験）を受けて合格するので、それも、彼等の英語の力を判定するうえで一つの指標になるかもしれない。

では、そのような人々からなる日本の渉外弁護士の英語のレベルは、同様の法的サービスを提供している他の国々（英語圏に限らない）の弁護士と比較して、十分と言えるであろうか？

答えは、少数の例外はあるが、残念ながら「否」である。

第一に、英文で書かれた大量の書類を読むスピードが十分でない。

第二に、英文で大量の文書を作成するスピードが十分でない。

第三に、他人の英語、特に複数の他人間で早口で交わされる英語を聞き取る力が、十分でない。

第四に、書く英語、とりわけ話す英語の説得力が十分でない。

技術者、医師、画家、音楽家などと異り、情報伝達の手段が言語に限られる法律家にとって、これらの不十分さは、大きなハンディキャップである。

その結果、例えば、大量の英語の文書を短時間で作成しなければならない作業では、日本の弁護士には国際競争力がないことが多い。また、英語で行われる仲裁や訴訟やWTOの手続で、日本の弁護士がネイティヴの弁護士の助けを借りずに単独で、相手方のネイティヴの弁護士と激しく論戦して仲裁人や裁判官を感じさせるのは非常に難しいのが、現状であろう。

また、これらのハンディキャップが大きな原因で、外国で弁護士として活躍している日本の弁護士は非常に少ないし、国際機関で働く日本の弁護士も、需要が大きいにも拘わらず、極めて少数である。

## 2. 改善の必要性

企業法務だけをとっても、益々国際化し世界規模での大競争時代に入り、また国際協力が重要性を増している今日、日本の弁護士の英語のレベルが上記のような現状のままでよい筈がない。一つだけ例を挙げると、日本の企業と外国の企業の間の紛争が日本での仲裁に付される場合、これまでのように、日本で行われるのだからといって、日本語を仲裁の用語に指定することを正当化することは、今日では非常に困難であり、現に東京で少なくとも一件、大規模な仲裁が英語のみ（証言は例外）で行われつつある。

## 3. 改善策

実用英語の力を向上させる必要は、固より弁護士だけの問題ではなく、英語第二公用語論が示唆するように日本全体の問題であるから、弁護士にとっても、改善策は基本的には日本全体の改善策に期待する外ない。しかし、それを何時までも待つ時間的余裕はない筈であり、ここでは、三つの提案をしたい。

一つはAFSの制度にならって、日本側が資金を負担して思い切って多勢の高校生を米国のハイ・スクールに1年間留学させることである。司法改革で弁護士の人数は急増する筈であり、それに伴って司法試験の合格率はずいぶん上がるであろうから、高校での1年の留学が支障になるとは思われない。もう一つは、米国のロー・スクールに留学する弁護士が、これまでのような短期の修士課程でなく、3年間の正規のコースに入って、JDの資格をとることである。長寿社会で稼働年数も増えている今日、今までに比してそこで1年半ないし2年多くの時間をかけることは、十分引き合う投資であると思う。もう一つ、弁護士業務の規制緩和により、渉外弁護士の仕事でも競争を促進することが、何にもまして、彼等の英語のレベルを向上させるであろう。

（ながしま やすはる/長島・大野・常松法律事務所）

## 言語教育政策の追求にことばの枠を超えた視点を

水谷 修

日本人にとって英語とは何か。英語は外国語であって生来身につけている日本語とはちがい容易に習得することができない。

しかし、激しい国際化が進み、しかも英語の国際語としての重要性が増す中で、日本人が国際社会で生きぬいていくためにはどうしても日本人の英語能力を高めなければならない。

だから少しでも早い時期から英語に馴染ませ英語に強い日本人を育てなければならぬ、というのが昨今の英語早期教育論のおおよその主張のようだ。

それに対して、子供の言語能力が形成される時期の重要さを考えると、言語による思考能力がしっかりと固まらないうちに外国語を導入すれば、混乱を生じ、日本語でも英語でもきちんと考え方、表現できない中途半端な人間を作ってしまう。

国語の教育こそを重視すべきであって英語の早期導入は避けなければならない、というのが反対論に基本的に見られる考え方のようである。

こういった意見を聞いていて感じるのは、この話し手は日本語や英語を生きていることばとして把握しているのだろうか、何のためにことばを習得しなければならないのかを真剣に考えていくれるのだろうかと疑いたくなってしまう。

ことばを学ぶことの意味は、まず先にことばがあるからなのではなくて、人があり、人の幸せや生きることの意義の中でことばを使うことの位置づけがなされなければならないのだと思う。

将来の国際社会の中で英語が必要だからといふことで、あるいは、母語による言語形成が重要だという考え方だけで初等教育の外国語教育の

あり方を決めつけてしまおうとするのはあまりにも楽天的すぎる。

ことばは人が生きるために必要なのでありなぜそのことばを学ばねばならないのか、だれが学ばねばならないのか、どんなことばをどう学ぶべきなのかをていねいにひとつずつ実証的な姿勢で追求した上で結論に近づくべきだろう。

英語と日本語を対比させる話題で思い出すのは、第二次世界大戦の敗戦の直後からしばしば繰り返された戦争中の日本での英語排斥論についての議論である。

アメリカでは戦争中日本語の集中教育が軍隊の学校などで徹底的に行われた。いわゆるアーミーメソッドといわれるものだが、それに対して日本では、野球の用語までストライクなどの英語を敵性語であるから使用を禁止し、「よし」などの日本語に改める。また生活の中の英語も排除するというやり方を採用した。

敵を知るという努力をしないで感情的にことばを扱おうとするような態度であったから結局日本はアメリカに負けてしまったのだ、という主旨の主張であった。占領下でもあったし大方の意見はこれに同調するものだった。

日本で英語を教育や使用の場から追放していくのは事実であったし、アメリカで日本語の教育に力が注がれたのも本当であった。だが、そのような事実がなぜ生じてきたのかを一段進めて論じる意見はまったくといってよいほど耳にすることはなかった。

アメリカでは政策的に軍隊で集中教育でもしなければ日本語の使える人間はほとんどいなかった

のであるし、日本ではすでにかなり多くの人が英語の基礎的な能力を持っていたという事実への指摘はなかった。

表面に現れたひとつの事象だけを取り上げて英語や日本語など、ことばの教育や使用の是非を論じる傾向は、2000年の現在でもあまり変わっていないのではないかと思えてならない。

英語が充分に使いこなせる人材を育成するためには、年令の少しでも低い時期から教育を開始するのが効果的だという考えは恐らく正しいであろう。

また、言語形成期以前から二つの言語を与えることは混乱を生じさせ、思考や行動能力を不確実なものにする可能性が高いというのも間違っていない指摘である。

問題はこの二つの考え方どちらが正しく、どちらを選ばなければならないかとする議論の進めかたにある。それぞれの理窟つは、それぞれの現象の中に起ってくる可能性を判断するためには意味があるのだが、この理窟つの優劣によって小学校の英語教育の適不適を決めるることはできない。

教育を実行するか否かを決めるのは、将来の日本人にとってどれほどの英語力が、またどれくらいの人数の日本人が、またどんな層の日本人が優れた英語力を身につけているのかが将来の日本社会にとって効果的で意義のある形なのかを見極める必要があるのである。

今年度外国人による日本語弁論大会は長崎市で開催された。そこで優勝したケニアの青年は、40年前のケニアの状況が現在の日本に通じるところがあって英語を国を挙げて採用することになったが、現在ではケニアのことばも文化も極端に弱体化してしまった。日本もその撤を踏まないでほしい、という趣旨のスピーチであった。

もちろん、ケニアと日本では国情は著しく異なる。英語を小学校から導入したからといって40年後に日本語がなくなってしまうという可能性はないだろう。もっとも日本の方言が消えていったように、日本語も英語に押されてなくなるだろうという言語学者もいるのだが。

重要なことは、40年先の、あるいは50年先の日

本が、または日本人がどうあるべきかという論点が議論の中に取り入れられなければならないということである。

もし、日本語や日本文化が人類の財産として維持され続けねばならない価値があると判断されるならば、それは守り続けられなければならないし、また、英語が自由に駆使できる日本人が全人口の50%必要になると推定できるならばそれに向けての方策が打ち立てられなければならない。

やらなければならないという目標設定が明確にされたならば、たとえ方法が困難を伴うものであっても、犠牲を生み出すものであっても、その障害を極力排除し実行する計画を用意すべきだろう。

帰国子女の英語力、日本語を見ていて感じることのひとつは、海外に長くいても、しっかりした親のもとで日本語と英語についてきちんとしつけを受けた子供はちゃんとした言語能力を保持しているものだということがわかる。目的を明確にし、教育方法上の問題点を明瞭に意識していくことが可能なら有意義な教育態勢を作りあげることができるであろう。

さらにもう一点この議論に加えてほしいことがある。それは国際的な交流の中での日本語の位置づけについてである。

押し寄せて来た黒船にどう対応するかということばかりに目が行き、黒船に対抗できる力の可能性についての視点が見えてこないことは残念である。

日本語がいま世界の各国で英語に準じる位置に近づいているという事実を日本人の多くは自覚していないにちがいない。210万を超える日本語学習者、その数倍の日本語使用者が国際社会の中での日本の情報発信にどんなに大きな貢献を示し始めているかが強く認識されるべきである。

英語の教育を英語教育の枠の中だけで考えるのではなく広く、日本人、日本社会全体の中で追求されるべきであり、また、世界的視野の中で日本人の生き方、日本の将来像とかけ合わせて議論されるべきであると思う。

(みずたに おさむ／名古屋外国語大学)

# 総合戦略としての言語教育政策

小池生夫

## 1. はじめに

21世紀を迎えようとし、情報革命、経済の低迷、科学の急速な進歩など急速に大きな変化がおきている。それに対応するうえに、従来伝統的なさまざまな価値観や行動を律する社会意識の変換が急速に必要になってきた。これは英語教育界をはじめ、言語教育界全体に関してもまったく同じである。いまや日本の英語教育はたんに教授法の改善にとどまらず、英語教育を含む言語教育、さらに教育の仕組全体に構造改革をはかることを迫られている。危機的現象である。この観点に立って、以下に総合戦略としての言語教育政策論を展開したい。

## 2. 言語教育が直面する根深い問題

民族と国家群がもつ文明と文化のなかで、わが国はそれらが一致している数少ない国のひとつである。それは大まかに言って一島国、一民族、一言語社会であるというところからくる。このなかで一言語社会がもつ特色を取り上げてみると、それ自身大きなメリットとディメリットを内蔵していることが認識される。

メリットとしては、日本語だけによるコミュニケーションがすべてのタテ、ヨコ日本人社会で共有され、以心伝心のコミュニケーション文化さえもつ。しかも複雑な3書記法をもち、緻密な言語社会をつくっている。日本人独特の高度のコミュニケーション・システムであり、経済的にみても効率のよい独自の社会を形成できている。これが多言語社会に比べてどれほど大きな利点である

か測りしれない。

逆にディメリットはどうか？多くの日本人にとって、他の言語との接触は負担が心理的にも、具体的にも大きい。それは多くの日本人が対外交渉で経験している通りである。日本人は国際交渉で通用する外国語コミュニケーション能力が一般にかなり劣っており、外国語を使っての行動を通して自らの能力を外国人に低く評価せしめている。

それも論議の対象になるのは英語力だけで、他の外国語コミュニケーション能力を持つものはきわめて少ない。このことが、世界諸国、諸民族との直接の交渉を阻害する原因になっている。

さらに言語コミュニケーション教育に対する国民の感覚が鈍い。一部の人間だけが外国語を駆使する力と必要性を認識すればよいのであって、自分はあまり関係がないという人があまりにも多い。外国語教育を強調すると、自國文化のアイデンティティが破壊されるという危機感をあおるひとたちもいる。この気持ちは意識的にも無意識的に強く、英語への必要性を唱える説が総論に終わり、具体的な各論にはいると実現しないという結果に終わってしまう。一般に、こういう単純な社会は異質な多次元の社会に対して対応がパタン化していて、国際交渉で裏をかかれ、失敗するという大きな問題もある。

これを最近の学校英語教育社会で見ると、学習指導要領があっても、現場では伝統的土壤から出てくる慣習が生き続けている。それは平安-奈良時代からの伝統的な外国語学習法を維持するという現象にも示されている。戦後50年の外国語教育についても、たとえば、中学校英語教育の必修化、

クラスサイズの縮小、小学校の英語教育の導入をめぐっての議論の決着としての妥協の方法にこの傾向がみられる。外国語教師、いや日本人全体に、歴史的、慣習的に培った無意識な芯の固い構造があるといえよう。この保守的社会構造が日本人自らの積極的対外活動を妨げている。

日本は一言語社会のメリットとデミメリットの相克の故に、かえって多言語国よりも懸命に多様な外国語および外国文化を習得し、外国語コミュニケーション能力を高めるべきであるにもかかわらず、そうはならなかった。戦後の外国語教育政策は主要先進国、近隣のアジア諸国の積極的強化政策とは逆に、結果的に弱化の方向に進んできている。しかもわが国の政府のリーダー達は、この言語教育政策問題について関心が薄く、将来を見通した改革への的確な判断と強い意志が見えてこない。行政、教育担当者の決断も遅れている。

たとえば、中学校での英語も事実上全国的に必修になっているにもかかわらず、選択科目のまま約50年の年月がたった。日本人全員に英語はかならざしも必要ではないという意見が根強くあったからである。これは現在の姿を見て判断する後追い政策であり、将来を展望して手を打っておかなければ例である。この間、世界の主要国ではすべて外国語科目が必修になっている。小学校の英語学習導入でも、クラスサイズでも同じである。こうして日本は曖昧な外国語教育政策を熟成した社会の印だとして維持している。

### 3. 外国語教育の危機

このような状態の帰結が、現在から21世紀の初頭におきつつある急激な変化に外国語教育が対応できない状況となって現われている。それは、どういうところに見られるであろうか。

1) 外国語、とくに英語コミュニケーション能力の到達度が低いままである。これは国際比較をした場合、TOEFLの得点が過去30年間を通してつねに低く、1965年から1970年の間に韓国、中国に追い越されて以来、差が開きつづけている。そればかりでなく、アジア諸国の中では最低クラスを維持し、アメリカの大学学部に合格できる最低

点の500点をクリアできず、502点に達したのは最近である。世界最大の受験人口であるとはいえ、受験者の対総人口比率は韓国の方が上であり、台湾、香港、その他もそうである。さらに、大学英語教育学会九州・沖縄支部有志が日、中、韓の大学生におこなった同じ英語実力試験とアンケートの結果では、中、韓、日の順に大きな差がついた。これは英語の点差ばかりなく、勉学への意欲、目的意識の希薄さについても日本が最低であることを明らかにしている。これはTOEFLの点差が偶然のものではないことをはっきりと示している。文部省、総理府、経団連、経済同友会など多くの提言にも、日本人の英語コミュニケーション能力の改善が指摘されつづけており、学習指導要領も臨教審以来この線を踏襲している。しかし、依然として目にみえる効果を期待できない。

2) 日本人学生・生徒の英語は独特のパタン化が形成されている。それは正確さと文法理解に関心があり、語彙が少なく、短文中心の英語である。短時間で多量に読んで内容を把握させる力が弱い。日本語を通しての英語授業が一般化している。必然的に聞く、話す訓練が不足している。じつはこのタイプの英語力がTOEFLタイプの試験には適しないのである。

3) 英語教育のカリキュラム政策は諸外国に比べて初歩の部分で弱い。今回ようやく小学校に英語が導入される可能性がてきた。このことについては、文部省政策に小学校英語を導入する努力をした者のひとりとして感慨があるが、小学校と中学校の間に英語教育の目的の相違があって、一貫性がない。英語を学習する児童としない児童の間にレベルの差が生じ、中学の初歩の段階で混乱を全国的に生むであろう。韓国や中国などと比較すると、一層予想できる。小、中、高、さらに大学の協力により、一貫した政策がはやくとられることが望ましい。

4) 英語教員の保守性は相当に強い。これは上級学校にいくほど、学年が進行するほど顕著である。かれらや生徒にとって文法訳読主義は心地よいのであり、英語を多量に使って英語を教える教師は少ない。欧米やアジア諸国でおこなわれている当該外国語を使用して外国語を訓練するという教授

スタイルとは違う。外国語能力の質の違いが生れ、理解と発表について脳の働きがことなるように思われる。

5) 外国語教育はあくまで学校教育の授業科目の一部であり、諸教科と平等にとりあつかうという方針を文部省は政策立案の基本に据えているよう見える。これが自らの限界であり、韓国や中国のような抜本的な言語教育政策を打ち出せない原因ではなかろうか。英語教師も英語教育の改革が国家の盛衰と関係するという図式が描けないようである。

6) 英語以外の第2外国語教育は高校、大学で行われているが、もともと少ないうえにますます弱体化している。これが国家のバランスのとれた対外政策の情報をとりにくくしている問題点である。しかし依然として重要事項として改善への積極的姿勢がとられたことがない。

7) 大学設置基準のカリキュラムの大綱化にむけての改正により、大学の外国語教育は自由化されたが、これが当初から予想されたように混乱の原因になった。少子化問題が私立短大、大学では生存を賭けた問題として年ごとに深刻になりつつあり、ようやく大学における外国語教育の意義が真剣に問われようとしている。このままいけば、大学の外国語教育の弱体化は国家政策や国民の国際活動に深刻な影響を及ぼすようになっていくであろう。では、これを防ぐためにどのような改革をはかるのか。

#### 4. 21世紀の言語教育政策が目指すべきもの ——言語教育政策の提言

21世紀は言語教育の日本の剛構造を次第に浸食する外圧とそうさせまいと守る内圧とのバランスが崩れる時代になるであろう。その変化は日本人のアイデンティティの型を変えるかもしれない。民族の血も純粋でなくなっていくであろう。しかし、日本語文化を言語教育は守ろうとし、同時に、己を守るために外圧を積極的に受け入れざるをえないという矛盾した、困難な政策運営を強いられることになりますなるはずである。

1) 日本語教育、外国語教育等、言語教育がばら

ばらに設定されたままでなく、総合的な言語教育政策を建設する必要がある。

日本には国家戦略としての大型の言語教育政策、言語教育計画がない。その政策には、国語教育、英語教育、その他の外国語教育、外国語としての日本語教育が総合的視野に立って含まれるはずのものであるが、この政策は政治、行政に携わる者からは殆ど提案、実施されたことがなく、言語教育にたずさわる現場からもいまだない。

本来言語教育政策はおおきく3目標を有している。ひとつは伝統的文化的維持の役目であり、日本人のアイデンティティのために必要な日本語および日本人の心の保持である。もうひとつは、経済活動などにみられる国境のない、グローバル化された現代世界におけるコミュニケーションの積極的態度とその能力養成である。これには日本語および外国語によるコミュニケーション能力の向上が必要である。そればかりでなく、近時は積極的防衛ともいえる国際社会での日本文化と日本語の普及という目標も有している。この目標は総合的に取り扱い、さらに役割に応じて連携し、機能するべきものである。

わが国は、このような言語教育の総合的目標を学校教育で一貫したカリキュラとして形成すべきである。21世紀を迎える、急激に変化していく国際環境のなかで、このような言語教育政策の建設が国家政策という観点から新たに必要であると考える。

この総合的目標の達成に向けて、日本人はことばの論理と情感を大切にし、また日本語で明解に表現できるように訓練する、日本語の論理構造と英語の論理構造とを対照し、東洋の文化と西欧の文化の多様性と相違性に着目する教育をするのが望ましい。

2) 英語ならびに他の外国語の教授と学習は螺旋状に積み上げ方式で次第にレベルをあげ、能率をあげることにする。そのため、小学校から英語を必修科目として導入し、そのうえに中学、高校、大学と学習を確実に積み上げる必要がでてくる。そのうえで、到達目標を設定するなら、高校卒までにTOEFLで500から550、実用英語検定試験で2級か準1級、大学卒までに600、または実用

英語検定試験で1級を取得する能力の養成ができるようになりたい。これは現在は殆ど困難であるように思われるだろうが、ちなみに中国の大学では上級英語試験でこのレベルを学生に要求している。

小学校では英語で英語を教えることができる。これが魅力で、英語を英語で理解し、発話できる能力をもった児童が成長するようになる。3、4、5、6年と英語を週3回授業としてきちんと教えると、上部は現行中学3年の能力に達するであろう。英語を直接に理解、運用できるとこのまま中学、高校にも英語で英語の授業を行うことが可能になる。こうしてはじめて本格的な英語コミュニケーション能力がつくのである。上述した目標も現実味を帯びてくる。

3) 第2外国語の習得は日本人が国際的に生存するためにぜひ必要である。それも小学校の英語が確立した時期に中学から始めたほうがよい。外国語は東洋系言語と西洋系言語、近隣諸国の言語の3系統から取りだし、全国的にはさまざまな外国語が必要に応じて選択で学習されるほうがよい。ただし、学習者単位でいえば、英語のほかに1言語の学習が適当であろう。コミュニケーション能力の習得とカリキュラムに限界があるからである。これは深刻な問題である。英語以外の外国語教育はきちんとしたカリキュラムで行われたことがあまりない。しかし、21世紀の時代には様相が変わってくる。そして、その大きな可能性は中国語と韓国語であろう。

4) 母語としての日本語教育としてこれから必要になるのは積極的な意思の発表と技術の訓練を小学校から実施することである。米国や英国での小学校での訓練は後年国際社会での活躍にいかに役にたっているか容易に想像できる。英語教育での意見の発表でよくいわれるのは、生徒や学生が日本語でも発表ができない以上、英語ができるわけはないということである。この意見はかならずしも当たっているとは思わないが、賛成しやすい。

5) 外国語としての日本語の習得は、国家の積極的な防衛策であり、発展の種子撒きである。受け身の英語教育という性格からすれば、国家発展の積極策としてますます必要である。最近では、日本語を第2外国語として学んでいる国はかなり増

えている。しかし、海外の拠点はわずか7カ所であり、英國のBritish Councilや米国のAmerican Center、ドイツのGoethe Instituteと比較するとまったく弱体である。日本文化、日本語センターの活躍拠点が世界中にはほしいものである。英語教育は日本語教育に教授法などでは参考になった。日本語教育は英語教育が引きずっている陰影をもたない。これからは相互の援助が必要で、それには情報を交換することからはじめ、言語学習、言語習得、言語政策などを互いに磨く必要がある。

今まで述べたことは2020年位までを想定したものである。それ以上は予想がたたない。最後にいえることは、以上の提案も政府が骨太の積極的言語教育政策を打ち出し、大胆に変革を試みなければ、それまでの話である。期待と不安でいっぱいである。

(こいけ いくお／明海大学)

(p. 19より続く)

や大統領に仰いでいる隣邦の民の至福を羨み、その政治的成熟度の高さがちょっぴり妬ましい。

本人は政治家にならなければ学者か研究者を目指しただろうと、自伝にいう。友人にも恵まれ、政界に局限してもプラント西独首相、バルメ瑞典首相などの故人のほかにもコスタリカのアリアス、旧ソ連のゴルバチョフ、フィリピンのアキノなどの大統領経験者とは、古くから親交をつづけてきた。何れも思想と理想主義の持ち主ばかりである。

それに引きかえ、わが方だが、最近ついに死去した政界裏仕掛け人の某氏、かつて中学の英語教師をした筈だが、首相として臨んだワシントンからのテレビ中継で、押し寄せの短い英語の挨拶を了え日本語に移る寸前、「プリーズ・イヤフォーン」と英語もどきを口にしたのが電波で広く流れた。志操の高さはもとより、英語語法の初步においても、遠く金大中氏に及ばぬことが、あのひとことで、悲惨なまでに明白となった。はじめからあのご仁に名論卓説を高望みなどしない。でもせめて「イヤフォーン・プリーズ」ぐらいの中間言語には通じていて欲しかった。

(くにひろ まさお／エディンバラ大学特任客員教授)

## 英語教育を問い直す

——英語教育政策の国民的合意のために

石塚雅彦(フォーリン・プレスセンター)

新里眞男(富山大学)

【編集部】英語教育は多くの人の関心を集め、様々な意見が出されています。その背景には、一方で地球語としての英語、英語なしには経済活動が成り立たない、英語がないと大変だという認識がある。他方、英語教育を考える際に英語以前、例えば「学級崩壊」といった言葉に端的に示される教育の問題、学校の現実がある。英語教育に関連する範囲は広く、それぞれの立場の間には相当の距離があり、むしろ認識の次元が異なるとも言えます。

そのギャップを埋め、英語教育の基本的な論議を整理していただくことを主眼に、『日本経済新聞』で論陣を張ってこられた石塚さん、文部省教科調査官をつとめられた新里さんからお話をうかがいたいと考えました。健全な英語教育のあり方を“自由な立場”で話し合い、英語教育とその改革の方向性を示していただければと思います。

### コンセンサス不在の英語教育

石塚 現在英語教育に関して様々な意見があるが、これまでにも国家的・国民的な合意はあったのだろうか。簡単に英語教育のたどってきた道を振り返ると、明治の「英語名人時代」つまり日本語ではなく英語で高等教育が行われた時代。それによって日本の近代化が進められた。その後、アメリカ、イギリスとの戦争に向かい、英語教育どころか英語が「敵性語」として排斥の対象という時代。戦後は一転して「カムカム英語」(平川唯一を講師として1946年に始められたラジオ英語会話講座)に代表される英会話ブーム。アメリカ英語、生きた英語への関心が急激に高まった時代。

歴史的にみると振り子の揺れが大きい。その流れの中で学校の英語教育もそれなりに変化しているが、まだまだ一般社会の要望に追いついているとはいえない。

新里 コンセンサスといえば、たしかに英語教育界の中でも必ずしも合意ができていない。英語を技能としてとらえ、その能力の向上こそ英語教育の目的だという人が一方にいる。その中でも、話し、聞く能力がないと駄目だという人がいるし、いや読む力が大事だ、インターネットの時代に書く力も必要だと様々です。他方、国際理解こそが目的だと言う人、あるいは知的訓練が重要、人格形成の一環だと譲らない人もいる。加えて、入学試験という現実がある。私も(文部省に入る前の)英語教師の頃はなるべく自分の考える理想的な授業をしようとしていましたが、学習指導要領の作成などにかかわり一番苦労したのはその点です。英語教育の目的は何か、国民は何を求めているか、何しろ根拠がない。総理府、あるいは新聞などで大々的なアンケート調査、国民の意向を調査する必要があるのではと思います。それに基づいて、英語教師が目覚めるとよいと思います。

石塚 これまでの日本の英語教育が全く直面したことのなかった新しい現実として、IT (Information Technology) 革命、グローバライゼーションの急速な展開がある。これは英語の通用性、重要性ということにこれまでとは比較にならない大きな影響を与えている。この現実に、日本の英語教育は追いつかないどころか、取り残されてしまうという危機感がある。

新里 英語の重要性については、「何を今さら」という立場がある。つまり、英語なしには国際的

な活動はあり得ない、社会と文化は貧困なものになることは明白ではないかと。他方、なぜ英語などを問題にするのか、教育の本質と無関係に英語だけを特別視して取り上げるのはおかしいという意見がある。英語の重要性は自明、いや英語一辺倒こそ問題だ、と二極分解の反応になっている。これらのこととまともに取り上げて議論する場がない。それが最大の問題だと思います。

### 日本人に必要な英語力

石塚 英語の必要性ということですが、ビジネスの交渉あるいは国際会議での発言などで日本人の英語力が不足している。英語が本当にできる人、使える人の数が絶対的に少ない。そのことで国益を損ねているというのは否定できない。しかし多くの日本人にとっては、英語は大事だといっても必ずしも現実的にとらえられていないのも事実でしょう。それでも普通の人の英語の必要性は増えている。このようなスペクトラムの中で、学校英語教育が国民のどのレベルのどの程度の英語能力に焦点をあてるべきなのかが必ずしも定まっていない。英語教育論議が不毛な混乱に終わりがちな理由はここにあるのではないか。全国民的な英語の必要性、一般の人にとっての基礎的な英語力について、文部省の考え方、具体的には学習指導要領はどうなっているのでしょうか。

新里 まず、ビジネスの交渉とか国際会議での発言において英語力が不足しているという現状があるという点ですが、それは英語力だけの問題とは思いません。おそらくそのような交渉や会議の場に出席する人は事前に英文を用意してそれを読み上げるようにすれば発言できるはずです。つまり、何を言うべきか決まっていれば発言できるはずです。しかし、自分で発言すべき内容を考えたり、その場で自分の意見をまとめながら発言するということはむずかしいでしょう。ほとんどの日本人にとって自分の意見を自分で形作って表明するという経験が少ないのであります。まあ、言うべき内容を持つような教育を受けてこなかったのでしょう。意見とは、集団の中で、何となくできてくるものというとらえ方でしょうから。つまり、

英語力が不足というより言うべき内容を作り出す能力の不足の方が大きいと思います。特に英語教師は借り物の知識で生活している人が多いので、これが当てはまると思います。



石塚雅彦氏

次に文部省の考

え方ですが、実際に英語を言葉として使うような場面で、情報とか考えなどを理解したり、相手に伝えることができる能力。つまり英語教育の目標はコミュニケーション能力、使える英語力を養成することを学習指導要領で明示しています。ただしそれは方向目標であって、どのくらいの英語力だという量的、レベル的なものは示していません。

石塚 数値的な規定はしないということですね。

新里 そうですね。ある程度のレベルは学習指導要領で間接的には示されていますが、具体的にどの程度の英語力をつけるかは各学校にまかされている、文部省は指導の方向を示すことというのが基本的な立場ですから。

石塚 ジャーナリズムの立場からは、日本人の声が聞こえてこないという不満が外国の記者の間にある。日本人にも不満に思っている人が少なくない。そこにも英語の問題がある。

新里 発信型の英語教育ということですが、先ほど言ったように、発信すべき内容が不足していること、また内容を組み立てて発信にまで持っていく経験が不足していることが理由に挙げられます。鈴木孝夫氏のように、教科書が日本文化を海外に紹介するようになっていないからということを言う人もいますが、それだけが理由ではないと思います。また、検定教科書などの題材もかつてのように英米に限定されていない。日本のこと、あるいは環境問題などに関連してアジア、それからアフリカの素材もかなり取り上げられています。

石塚 もっとアジアを知ること、アジアの人と交流することは大切だとしきりに言われるが、ここでも英語の問題が出てくる。アジアにとっても

共通語は英語なのである。英語を英米の文化と深く関わった言語としてだけ規定することは、適切でない時代になっている。このことはコミュニケーションのためのツール、道具としての英語というとらえ方を徹底することを重要にしている。

「日本人は話す内容を持たないから英語をしゃべれないし、身にもつかない」とよく言われますが、私はこれは少し変だと思います。われわれは考えだとか思想だとかを改めて意識しなくとも日常生活で日本語をしゃべっています。英語でも同じことではないかと思うわけです。国際会議で発言するような場合は別でしょうが、英語についてだけ、考える内容だとか思想だとかといって構えると、よけいに英語の勉強がおっくうになるのではないかでしょうか。

#### コミュニケーションのための英語とは

新里 コミュニケーションのためのツールという発想は大事ですが、英語をツールとして使うということは、そのツールで表現すべき内容があることが大切です。また、実際にツールとして使う練習をしなければ、単なる飾りもののツールになってしまふ。このようなことも踏まえたうえで、英語はコミュニケーションのツールであるという言い方に賛成します。もちろん、文部省はその方向ですが、現実の入試問題にはまだ教養主義的傾向といいますか、精読とか和文英訳を重視する問題とかがあります。

石塚 大学入試が文部省の示す方向性と別だと困りますね。私が大きな問題だと思うことは、中学校から始まって大学に至るまでの英語教育の一貫性について全体を見通す思想なり構想が存在していないことです。それを誰が考えるかといえば、文部省ではないわけで、やはり英語教育界の課題ではないでしょうか。そうした一貫した思想がないままに、小学校からの英語がなしくずし的に導入されようとしているのは大問題だと思います。入試における難問奇問というのも相変わらずあるようです。

新里 たしかに高校までのカリキュラムを無視した問題も依然としてあります。国立大学ごとの

入試がいかに英文和訳・和文英訳中心となっているか、驚くほどです。それから、入試が「読み、書き」偏重だから日本人は英語を読めるけど話せないと言われてきた。しかしそれも神話で、実際には読み、書きの力も弱い。使える英語力としての読み、書きの能力を含め、入試の英語がコミュニケーションの方向にシフトする必要があると思います。

石塚 高校までの英語教育に与える影響を考えると、道具としての英語、コミュニケーションの方向に入試を変えるべきでしょう。

ところで、韓国では大学入試がTOEFLに準じた問題になっているのですか。

新里 いえ、「大学修学能力試験」の個々の問題がTOEFLに準じたものとは言えないでしょう。ただ、試験全体のねらいはコミュニケーションをめざしているとはいえます。ただし、リスニングとリーディングが中心ですが、それと、英語教育に取り組む姿勢においてすさまじいほどの熱意が感じられ、率直に言ってうらやましいという面はあります。しかし、日本では無理だと思います。まあ、韓国の場合は、良いか悪いかはともかくとして、国策としての外国語教育の路線ができていて、国家的な言語戦略というものが感じられます。

石塚 最近、英語の実力が企業内での昇進やジョブアサインメントで大きな位置を占めるケースが増えてきているようだが、全体としては学校英語の批判はするが、社員採用の際にどれだけ英語力を重視しているか、社員の昇進などで英語力を正当に評価しているかは疑問に思われます。

新里 たしかに目標の一貫性を見ていない。入試をどうするか、それからクラスサイズなど教育環境の問題もあり、英語教育は様々な困難を抱えています。中・高の先生方の中にも英文和訳を中心とした授業や文法を知識として体系的に教えることに依然として非常に大きな重点を置いている人はたくさんいます。結局のところ、様々な意見、本音を出しあって議論する場、議論を集約し、系統立てるためのフォーラムが是非とも必要だと思います。

## 変革の担い手としての英語教師

石塚 英語を教えるサイドと英語の必要性に迫られている人々との間で、英語教育に関する全体像を作るために話しあう場が必要だということは同感です。それにしても英語教育の変革の一番の担い手はやはり英語の先生方ではないか。しかも批判が集中しているのも英語教師といえるが、教師の質はどうでしょうか。現職教員の研修制度はどうなっているのでしょうか。それからJETプログラムによる海外からのネイティブ、つまりALT (Assistant Language Teacher, 外国語指導助手) も10年以上を経て定着しているように思われますが。

新里 まず言えることは、英語の先生方の英語力はかなり向上している。たとえば英語を話す力をもった先生は着実に増えているということです。ALTの導入は生徒への影響はもちろんですが、教師の意識もかなり変えました。教授法の面でも、ただ読んで訳すというのではなく、英語による活動を取り入れ、教室の中にコミュニケーションの場を作り出して指導する先生も増えています。ただし、そういう先生方の絶対数は英語教育を全面的に変革するにはまだまだ少ないというのも事実といえます。

先生が変わらなければということで、研修については指導者講習会（全国6ブロックでの4週間の合宿制研修会）、あるいは海外研修制度など文部省はずいぶん力を入れています。しかし、教師が忙しくて一定期間教室を離れることが必ずしも容易ではない。それで大変残念なことですが、海外研修参加者の数は大幅には増えていません。

石塚 私は、JETプログラム等、いわゆるネイティブスピーカー招へいに使う費用を少し省いてでも、日本人教師を海外研修させるべきだと思っています。海外研修者が増えない状況は、いくら英語教育の重要性を叫んでも「本気でない」ことの象徴と思われます。

新里 ALTの人数を減らし、その分日本人英語教師を海外に送るべきだという論は、私自身がJETプログラムスタート時に持っていた考え方です。しかし、JETプログラムを財政的に支え

ているのは自治省であり、英語教員の海外研修のインシシアティブは雇用者である都道府県の教育委員会がとることになっていて、文部省は費用の半額を援助するという型になっています。一方を減らしてその分もう一方に増やすというシステムを見直すには、文部省を超えたレベルでの判断が必要でしょう。

次に、教職という専門職は、ただ英語ができる、海外にいたことがあるというだけでは勤まらない、そう考える人も教育界には少なくないと思います。私自身は英語教師の海外体験は貴重だと考えていますが、その意味でも海外経験の長い社会人が教室に入ることは賛成です。英語が上手だというだけでなく、実際に使ってきた。それから、いわゆる国際感覚というものも備えているわけです。いまでもなく教育の専門家の役割を否定するつもりはありません。プロの教師は、指導過程全体のプラン作成、運営などにその知見を生かすことが大切ですから。ただ、具体的な授業における活動の中に社会的経験をもった人が混じるということは意義がある。教師が多様化することで、生徒への動機づけ、視野を広げる機会を提供できるし、教師相互の活性化にもつながると思います。

石塚 社会人が英語教えるということはよく提言されますが、私は主役は現場の教師だと思っています。社会人の役目は補助的なものではないか。

適切な情報と率直な意見をいただき、英語教育を考える視座が明確にされたように思います。

新里 私の方こそ全体的な展望が見え、共通理解が得られたと思います。英語の教師が、外部の、特に英語を使ってさまざまな仕事にたずさわっている人々と意見を交換をすることは非常に大切なことだと思います。

(文責 編集部)



新里真男氏

## JETプログラムの言語政策論的課題

和田 稔

### はじめに——言語政策論のむずかしさ

「語学指導等を行う外国青年招致事業」(Japan Exchange and Teaching Programme. 以下 JET プログラム)は昭和62年(1987年)に始まった。今年(平成12年(2000年))で14年目を迎えたことになる。JET プログラムは日本の中等教育段階の英語教育史上画期的なプログラムであり、英語教育改善にはたした意義は大きい。さらには、中学校と高等学校の英語教育だけでなく、日本の教育全般にも様々な影響を与えている。しかし、その意義や影響について学問的な調査研究が十分に行われているとは言いがたい。何故であろうか。

ひとつには国の言語政策は学問的な研究対象になりにくい内在的な理由がある。Davies (1999) は「学術研究」(research) と「論考」(development) を区別したうえで、言語政策が学術研究に馴染まない理由を次のように述べている。

The outcome of a research question can always be used to repeat the research in some revised mode. But if the enterprise is a national or semi-national plan/policy there is little likelihood that repetition will be possible. (p. 35)

つまり、学術研究の基本条件は「反復可能である」こと('replicable'とも言う)であるが国家規模の政策は繰り返しが不能であるから学術研究の対象にはなりにくいのである。しかし、他方では、「言語政策」(language policy) ('言語計画') (language planning) とも言う)は応用言語学の主要な学問領域であるという認識は近年高まっている。このような状況で国の言語政策を研究する

にはどのようにしたらよいであろうか。

もうひとつは日本の言語政策特有の事情がある。もし国の言語政策を「明示的」(explicit) 言語政策と「非明示的」(implicit) 言語政策に分けるとすれば、日本の言語政策は非明示的と言えるであろう。明示的言語政策は言語問題を抱える国がとる立場であり、例えば、特定の言語を公用語として「正式に表明する (declare)」ような場合を言う。日本では公用語を何語にするかが正式に表明されているわけではない。昨今、「英語を第二公用語に」をめぐる議論が活発であるが、実際には、日本には「第一公用語」も存在しないとも言えるのである。このような状況にある日本の言語政策を研究するにはどのような方法があるであろうか。ふたたび、Davies (1999) の言葉を引用しよう。

What a development does, on the other hand, is to proceed on the basis of the best evidence available. (p.35)

本稿では入手可能な資料を最大限に活用して、JETプログラムの分析を通して日本の言語政策に係るいくつかの課題を検討する。それらの課題は(1)日本が直面している様々な改革の波に対処する言語政策の立案・実施の在り方(2)「英語母語話者」("native speaker of English")をめぐる論争点(3)英語授業における「英語母語話者」との関係で捉えた「日本人英語教師」(="non-native speaker of English")の存在理由、である。

## I. 國際化・地方自治の拡大に対応する 言語政策の立案・実施の在り方

JETプログラムは「文部省英語指導主事助手制度」(Mombusho English Fellows. 以下, MEF)と「英國人英語指導教員招致事業」(British English Teacher Scheme)とが発展したものであると普通考えられている。これは現象的にみると、正しい。しかし、国の言語政策の立案・実施の観点からみると、MEF制度とJETプログラムは大きな違いがある。MEF制度は文部省単独の事業であるが、JETプログラムは文部省・自治省・外務省の三省の共同事業である。この違いは、今後の国の言語政策（広くは、教育政策全般）の立案・実施の方向を示していると思われる。

文部省は国の言語政策（教育政策）を立案・実施する責任と義務を担っていることはだれでも認めることである。MEF制度は文部省が主体的に立案・実施した言語政策の典型的事例である。立案までの経緯を概観してみよう。

MEF制度の発端は平泉涉の「外国語教育の現状と改革の方向」と題した英語教育改革の試案にあるというのが私の立場である。別の言い方をすれば、文部省は平泉試案を巧みに取り込んでMEF制度を作り上げた。

昭和49年（1974年）4月に当時の自由民主党政策調査会国際文化交流特別委員会副委員長の平泉涉は英語教育改革の試案を自由民主党政務調査会に提出した。試案によれば、日本の英語教育の成果は「全くあがっていない。」そこで、このような状態を変えるには「わが国民の約5%が、外国语、主として英語の実際的能力をもつことがのぞましい」と提言した。当時の平泉涉の政治的影響力を考慮すれば、この提言に対して文部省はなんらかの対応を迫られたはずである。さらには、平泉涉の試案に対して上智大学教授渡部昇一が雑誌『諸君』に反論「亡国の『英語教育改革試案』」を発表し（50年4月号），その後、同じ雑誌で平泉・渡部論争が展開され国民の注目を集めている社会状況の中で文部省はなんらかの具体的対応をする必要があった。

このような社会的背景の中で、文部省は昭和49年11月に中学校および高等学校における英語教育の改善の在り方を検討するために、英語教育改善調査研究協力者会議を発足させた（座長は東京外国语大学名誉教授小川芳男）。昭和50年（1975年）6月19日審議の結果が当時の文部大臣永井道雄に提出された。報告の中で、「英語に対する素質・能力・志望等を有する生徒に対してより一層深く英語教育を施していくため、専門教育を主とする学科として英語科をもつ高等学校が各都道府県に設置されるよう奨励するとともに、必要な条件整備を図っていくための次のような措置を検討すること」として「イ 英語の指導、特に聞くこと、話すことの指導の効果を高めるため、必要に応じて外国人による指導を受けることができるような措置を講ずること」が提案された。文部省はこの報告に基づいてMEF制度を開始したのである。MEFの日本名が「文部省英語指導主事助手」となっている点、MEFは、主として、高等学校に派遣され、中学校には派遣されなかった点などがこの提案を反映している。いづれにしても、文部省はいわゆる審議会方式によって国の言語政策を単独で立案・実施したのである。

JETプログラムは文部省単独の事業ではない。文部省・自治省・外務省の共同事業であるし、JETプログラム発足の経過を詳細にみるとJETプログラムは文部省が主体的に立案した言語政策とは言えないのである。JETプログラムの出発点は当時の曾根首相の主導で発足した臨時教育審議会（臨教審）であるというのが私の立場である。臨教審は昭和60年（1985年）6月に第一次答申を発表した。この答申に遅速反応して自治省は「国際交流プロジェクト構想について」を策定し発表した（昭和60年7月）。同年9月に「国際交流懇談会」を発足させた。このような動きに連動して、全国知事会から国に対して「地方レベルにおける国際交流、国際化に対する支援措置」が要請された。昭和61年（1986年）4月に自治省・文部省・外務省の三省がJETプログラムに合意した。

以上のように、JETプログラム開始の経過をみると、JETプログラムは地方レベルにおける

国際化促進が主要な目的であり、学校における英語教育改善はプログラムの全体構想の一部であることが分かる。つまり、国の言語政策は学校教育を越えたより広い社会的文脈で発想されたのである。今後、日本では国際化、地方自治の拡大、生涯学習の高まりが進むであろうが、このような国をとりまく状況の急速な変化の中で国の言語政策は学校教育を掌る文部省を越えた社会的・政治的・経済的要因を複雑に取り込んで策定されることになるであろう。

## 2. 「英語母語話者」(native speaker of English)をめぐる論争点

JET プログラム開始当初から、参加者の資格要件のひとつをめぐって議論があった。日本語の実施要項によると、JET プログラムの参加者の資格の一般要件として「〇〇国の国籍を有するもので、かつ英語を母国語とするもの (Native Speaker of English) であること」となっている。具体的には「アメリカ合衆国の国籍を有するもので、かつ英語を母国語とするもの (Native Speaker of English) であること」となる。この「英語を母国語とするもの (Native Speaker of English) であること」の表現について国内外から疑問が出されたのである。「Native Speaker of English」とは何か、「アメリカ合衆国の国籍を有すること」と「英語を母国語とするものであること」は必ずしも一致しないこと、などが指摘された。この問題を一層複雑にしたのは、アメリカ合衆国の募集要項には“Eligibility Criteria”の項に“Applicants must be of American nationality.”と表記されているだけで“Native Speaker of English”という表現はないことである。

“Native Speaker of English”とは、どのような英語話者を指すのであろうか。Medgyes (1994) を参考にして考えてみよう。

Medgyes は学問的には“native speaker/non-native speaker”を区別する根拠はないことを認めたうえで次のように述べる。

..., however, I do not wish to challenge the existence of the native speaker, or, logically, that of the non-native speaker. Fugitive concepts as they are, they may still be legitimate and in everyday usage the native/non-native division does not normally pose problems. To all intents and purposes, my next-door colleague X is a native speaker of English, while I am not. (p. 11)

この立場は極めて現実的でありだれでも認めるところであろうが、Medgyes はさらに以下のようにも言う。

the native/non-native distinction reaches for beyond applied linguistics research. It is a hornet's nest, fraught with ideological, socio-political and stinging existential implications, factors which may at times carry far more weight than the rigour of scientific investigation. (p.9)

つまり、“native speaker of English”にはイデオロギーや社会的・政治的意味合い、実生活上の体験的意味合いに色濃く染っていて学問の領域を越えているというのである。恐らく、アメリカ合衆国の募集要項に“native speaker of English”がないのはこの表現の含意を適切に説明できないという認識があったためであると思われる。JET プログラムはこのような言語政策の根源に関わる課題を鋭く私たちに提起しているのである。

ところが最近の日本語による要項（たとえば、1999年～2000年の募集要項）には“native speaker of English”という表現が見当たらない。これは国の言語政策の大きな転換であるが、どのような経過を経て変更されたのかはっきりしない。つまり、このことは国の言語政策が非明示的であることを示す事例であるように思われる。このように非明示的言語政策を正確に捉えるためには Davies (1999) が言うように、できるかぎり具体的資料の入手に努力する必要がある。と同時に、できる限り調査研究を積み重ねて行く必要がある。Medgyes は“native speaker of English”という

表現に対する一般国民の認識 (perception) については言及していないが、日本においては「英語母語話者」(native speaker of English) に対する一般国民の思い入れはかなり強力であると思われる。今後、この点の調査研究が必要である。

### 3. 日本人英語教師 (non-native speaker of English) の存在理由

「英語指導助手」(Assistant English Teacher. 以下 AET) は日本人英語教師 (Japanese teacher of English. 以下 JTE) と「協同授業」(Team Teaching) を行うことになっている。AETが単独で教えることができないことが原則となっている。この原則は国の法令に関わる点もあるが、本稿では「協同授業」という新しい授業形態を通して、英語の学習指導において JTE (= “non-native speaker of English”) の存在理由を考えてみたい。“non-native speaker of English” は “native speaker of English” とくらべて、英語教師としてどのような価値があるのだろうか。昨今、日本の学校の英語教育や英語教師の力量に対する不満は極めて強い (たとえば、『国益を損なう英会話力不足』八朔社を参照)。協同授業は JTE (=non-native speaker of English) の存在理由を抽出するのに絶好の授業形態である。筆者 (和田) は協同授業では JTE と AET は英語を用いて “interaction” を产出できるとした (和田1988)。つまり、JTE と AET は英語学習者をコミュニケーション活動に参加を促すモティベーションを产出するものとして同等の役割を持つ (equal partnerである) と定義付けた。しかし、JTE の役割を十分に分析することはしなかった。

*Handbook for Team-Teaching* (文部省1994) は文部省が協同授業について公けにした唯一の出版物である。このハンドブックでは協同授業の長所 (merits) を 5 つ挙げている。それらは (1) Motivation for Communication in the Target Language (= English) (2) Cross-Cultural Understanding (3) Presentations of Situations (4) Student Participation (5) Teaching/Learning

Materials Development である。(ハンドブックは英語で書かれているのでそのまま引用した。) これらの長所を詳細にみると、JTE の役割について多少の言及がなされているが、その記述全体の調子は、Medgyes (1994) が言うように “(NEST=Native English Speaker Teacher)/ non-NEST) collaboration was usually regarded as a one-way relationship, with the NEST being the benefactor and the non-NEST the beneficiary” (p. 79) という趣きである。〈NEST〉が「恩恵を施すもの」であり 〈non-NEST〉 は「恩恵を施される者」という考えが日本社会に遍在していることは否定できない。本当にこのような考えは正しいであろうか。JTE (non-native speaker of English) の存在理由を明確にすることは国の言語政策の根幹に関わることである。

Medgyes (1994) は、私が知る限り、“non-native speaker of English” の存在意義を詳細に論じた唯一の文献である。Medgyes は “non-native speaker of English” の長所と短所を次のようにまとめている。

- 長所 (Medgyes の表現では “The bright side of being a non-native” )

- (1) providing a good model
- (2) teaching language-learning strategies
- (3) supplying information about the English language
- (4) anticipating and preventing language difficulties
- (5) showing empathy
- (6) benefitting from the mother tongue

- 短所 (Medgyes の表現では “The dark side of being a non-native” )

- (1) the linguistic deficit
- (2) ‘schizophrenia’ and an ‘inferiority complex’
- (3) the stress cycle (外国語 (英語) 教師の外國語 (英語) を教えることの不安の悪循環をいう)

紙幅が限られているので上の各項目を詳細に検討できないが、このような調査研究が日本で行われる必要があるであろう。

## 最後に

本稿ではJETプログラムを通して国の言語政策の根幹に係わる課題を3つ取り上げて検討した。日本の英語教育を言語政策の観点から分析することは英語教師にとってあまり興味をひく話題ではないかもしない。しかし、昨今、英語教育に対して政治・経済界、一般市民からの批判が高まっている。これらの批判を一時的現象と考えるのではなく、国の言語政策の観点で捉え分析する必要があると私は強く感じている。この学問領域の研究の先駆者であるRobert B. Kaplanの文章を引用して本稿のまとめとしたい。

Who cares about language policy? On the face of it, very few people do. Teachers, for example, tend to think of any kind of POLICY as something handed down from above to be obeyed: they do not perceive themselves as having any role to play in the formulation of policy. Ministries of Education hold somewhat similar view: they perceive policy as something they are charged with — something they hand down to principals and teachers to implement in some way. Ministries tend to see policy as their private domain. Yet, in reality, neither assumption is correct. (Kaplan 1999, p. 23)

## 参考文献

- Davies, A. (1999). *An introduction to Applied Linguistics*, Edinburgh, UK; Edinburgh University Press.
- Kaplan, R. B. (1999). Who cares about language policy?『応用言語学研究』1. 明海大学応用言語学研究科紀要.
- Medgyes, P. (1994). *The non-native speaker*. London; Macmillan Publishers LTD.
- 自治体国際化協会 (1999—2000). *The JET Programme*
- 文部省 (1994). *Handbook for team-teaching*. 東京；ぎょうせい.
- 東北産業活性化センター (1999). 『国益を損なう英会話力不足』東京；八潮社.
- 和田稔 (1987). 『国際化時代における英語教育—Mombusho English Fellowsの足跡』京都；山口書店
- (1988). 『外国人講師とのTeam Teaching』 東京；開隆堂  
(わだみのる／明海大学)
- (p. 57より続く)
- and Palmer, A. S. (1996), *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bialystock, E. (1990), *Communicative Strategies: a Psychological Analysis of Second Language Use*. Oxford: Blackwell.
- Chapelle, C. (1998), "Construct Definition and Validity Inquiry in SLS Research." In L. Bachman and A. Cohen (eds.) *Interface between Second Language Acquisition and Language Testing Research*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 32-70.
- Chapelle, C., and Douglas, D. (1993), "Interpreting Second language Performance Data." Paper presented at Second Language Research Forum, Pittsburgh, PA.
- Eggins, Suzanne. (1994), *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter Publishers Ltd.
- Fagundes, R. (1989), "Strategies Used in the SPEAK Test: a Discourse Analysis." MA thesis. Iowa State University, Ames.
- Halliday, M. A. K. and Hasan, R. (1985), *Language, Context and Text*. Geelong, Vic.: Deakin University Press (republished by OUP, 1989).
- Hymes, D. (1971), "Competence and Performance in Linguistic Theory." In R. Huxley and E. Ingram (eds.), *Language Acquisition: Models and Methods*. London: Academic Press, pp. 3-24.
- (1972), "On Communicative Competence." In J. B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth:Penguin, pp. 269-293.
- (1974), *Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- 田中春美ほか (1987), 『言語習得と英語教育』 東京：ELEC
- Perdue, C. (1984), *Second Language Acquisition by Adult Immigrants: a Field Manual*. Rowley, MA: Newbury House.  
(たまさき まごじ/南山大学)

# 韓国「第7次教育課程」にみる英語教育

——日本の学習指導要領と比較して

小泉 仁

## 1. はじめに

この稿では、韓国の新しい教育課程を取り上げ、我が国の「学習指導要領」と比較しながら論じる。日本の英語教育を考えるにあたり、他国の英語教育の状況を知ることが重要であるのは言うまでもない。特に韓国は、英語とは異質の構造の母語を持ち、英語を重視してはいるが日常の生活言語として使っているわけではないという点も我が国の英語教育環境とよく似ている。国民の教育熱心さという点では我が国よりも上を行くかもしれない。そして、英語が1997年から小学校の科目として導入されたこと、近年のTOEFLの成績が急上昇していることも含め、強い関心を引くのである。

## 2. 韓国の教育課程の概要

韓国では学習指導要領とは呼ばず、「教育課程」と呼んでいる。1995年12月に告示された「第7次教育課程」は、今年の3月の新学年度から小学校1,2年生で施行され、来年は小学校3,4年と中学1年、再来年は小学校5,6年、中学2年、高校1年、というように、2004年まで小学校は2学年ずつ中高は1学年ずつの、学年進行で施行されていく。

この教育課程の特徴点をあげる。

- (1) 生徒の能力、適性、進路に応じた、生徒中心の、多様化をめざし、創造性を重視した教育課程であること
- (2) 小学校1年から高校1年までの10年間を一貫して捉える「国民共通基本教育課程」と高校2~3年に向けた「選択中心教育課程」から構成されていること

- (3) 教育内容を水準別とし、能力に応じ学習をすすめることを可能にしたこと。達成度の高い児童生徒にはさらに深い内容を、十分でない生徒には補充のための過程を用意し、また中学校以上では1つの学年を1段階とし、それぞれ学期を単位としたa, bの下位段階に分け、それの中でも達成度を重視した授業運営を行うこと。
- (4) 「裁量活動」を拡充し、学校及び生徒が自主的に決定して選択履修を行える、生徒中心の教育課程編成を可能にしたこと
- (5) 教科ごとに教育目標を設定、定期的な学力評価と学校教育課程の評価を行うこと

この5点が今回の改正の柱である。

この裁量活動は我が国の「総合的な学習の時間」を思い起こさせるが、韓国の教育課程では、小学校では創造的活動に重点を置くことを勧める一方、中学高校（7学年から10学年）では、漢文、コンピュータ、環境、英語以外の外国語など選択教科の学習や、基本教科の補充・深化に活用することも可能である。英語以外の外国語としてはドイツ語、フランス語、スペイン語、中国語、日本語、ロシア語、アラビア語を「生活外国語」として設定、それぞれ詳細な目標、活動、例示文などが記述されている。

## 3. 「英語」科の扱い

小学校への英語の導入は1995年11月に告示された「初等学校英語教育課程」によるが、今回、上記の「国民共通基本教育課程」へと統合され、小学校3年から高校1年までの8年分がまとめて記述された。名称も「英語」が「外国語（英語）」へと変更された。まず、教育課程の記述を通して

この科目的概要に触ることにする。

#### 【授業時数】

小学校3、4年で週1時間、5、6年で週2時間、中学1、2年で週3時間というようく2学年ずつ増えてゆく。中学3年、高校1年は週4時間である。それほど多い数字ではないが、これに各学校の「裁量活動」の時間の一部が、基本教科の補充、深化のためとして追加されるであろうことは想像できる。高校2、3年では、選択科目中の一般科目として「英語I」「英語II」「英語会話」「英語読解」「英語作文」のそれぞれが週4時間8単位の科目である。

#### 【内容構成：性格】

まず冒頭で、外国語（英語）科の、教科の性格と目標を2ページを割いて記述した後、個々の詳細な項目を示している。

特に「1. 性格」の項では、国際語として英語を位置づけ、小学校では意志疎通の基礎となる音声中心の言語能力を育てること、中学校、高校では小学校で学んだことを土台としながら現代の日常英語を理解して使い、国際社会と外国の文化への理解と自国の文化の発展と国力の成長への寄与を目標として、そのための言語的基礎を整えることを求めている。

初等教育では、子供の特性に合わせ、実生活や遊びに関連させた楽しい体験としての英語学習を勧め、中等教育では小学校で形成された興味と関心の持続、流暢性と正確性に言及し、言語習得の過程を重視し生徒中心の活動を勧めるなど、指導方法に言及し、さらに、この教育課程の特徴である水準別段階型の枠組みの中で各段階での授業をどのように運営するかをも記述する。

一方、「2. 目標」はといえば、箇条書きで(1)英語への興味と自信を持って意志疎通を図るために基本的能力(2)日常生活と一般的な話題に関する無理のない意志疎通能力(3)外国の情報の理解と活用のための能力(4)外国文化を理解した上の自國文化の認識と正しい価値観の育成、の4つを上げているだけの簡単なものである。

このような書き方は他教科でも同様であるが、英語教育に対する一つの視点を具体的に先に提示し語り尽くしてしまうことで、後段に示す言語材

料や活動を、場合によっては箇条書きでシンプルに示すことを可能にする。

振り返って、我が国の指導要領を見ると、冒頭の教科としての「目標」は短く抽象度の高い表現が使われている。後段の各科目の「目標」も同様である。そして、各科目の「内容」の項や「内容の取り扱い」、そして最後の「指導計画の作成と内容の取り扱い」などの下位項目での書きぶりによって教科のあるべき姿を示している。我が国の「指導要領」と韓国の「教育課程」の性格の違いが明確に現れた部分である。

#### 【言語材料】

基本語彙として2067語（内、小学校向け578語）を示し、学年・段階別に使用できる新語数を次のように指定する。小3：80～120語、小4：80～120語、小5：90～130語、小6：90～130語（全体で450語以内）、7段階：200語前後、8段階：250語前後、9段階：350語前後、10段階：450語前後（全体で1250語前後）と、幅を持たせていること、小中から高1までの総語数が1800とそれほど多くないことが興味を引く。また日常的な外来語を50語程度示し、使用を許容すること、小学校では文の長さを定め3、4年は7語、5、6年は9語以内としていること（and, but, orで繋ぐ場合は別。一説には統計で話し言葉の長さを調べた結果であるとか）なども興味深い。

この他、「言語材料」の項には題材の選択、文化、言語なども含まれるが、ここでは紙面の都合で触れないことにする。

#### 【言語機能、意志疎通活動】

韓国の教育課程では、聞く、話す、読む、書くの言語の4分野を「機能」という言葉で表現し、それらを統合的に使うことのできる能力を培えるよう、コミュニケーション活動（意志疎通活動と呼ぶ）を設定している。少々驚いたのは、文字言語活動（読む・書く）には発想・はたらき別の例文リストである「意志疎通機能と例示文」と「意志疎通に必要な言語形態」のリストを参照することを求めているが、音声言語活動（聞く・話す）については「言語形態」すなわち文型リストについて、参照することを求めないということである。音声言語活動から文法を閉め出すことを許容する

この書きぶりは、賛否はあるだろうけれども、非常に大胆な提案ではないかと思える。これらのリストについては後で触れたい。

#### 【学年段階別内容】

この教育課程では、それぞれの学年・段階の聞く、話す、読む、書くの各分野ごとに、およそ3つから7つの項目を設定している。さらにそれには「深化過程」として2つ程度の項目を付記している。小学校の最終学年である6年生を例に取る。

#### 〈6学年〉

##### 一話す—

- (1) 日常生活に関するやさしく簡単な話しを聞いて、その内容に関して尋ねて答える。
- (2) 日常的な話題に関して自身の意見を簡単に述べる。
- (3) 簡単な対話を聞いて主題を話す。
- (4) 簡単な話を聞いて細部事項を話す。
- (5) 過ぎた出来事、これからすること等に関して簡単に尋ねて、答える。
- (6) 事実に関し簡単に理由を尋ね答える。
- (7) 簡単な電話対話をする。

#### 〔深化課程〕

- (8) 絵や漫画などに出てきたいろいろな出来事を順序通りに話をする。
- (9) やさしく簡単な言葉で対象を比較する。

紙面の都合でこれ以上を紹介することはできないが、どの学年・段階も同様に示してある。中には上記の(7)(8)のように、我が国の指導要領の「言語活動」の項には見られないほど具体的に、活動の題材にまで立ち入ったものもある。もっとも我が国の高等学校の新指導要領では「言語活動の取り扱い」の項目や「場面とはたらき」の項にはこれらに近い具体的な指導事項が示されるのはご存じの通りである。

#### 【教授法・評価】

さらに教授法について小学校には13項目、中高には17項目を箇条書きにしているが、全体としてはコミュニケーション重視の視点で貫かれている。評価についても11項目を設定、意欲態度も含めた叙述的評価を勧めたり、小学校では結果中心ではなく注意を集中するための刺激とするなど、きめ

細かい。

#### 4. 別表について

別表として用意されたいくつかのリストには次のようなものがある。

#### 【意志疎通機能と例示文】

これは、言語のはたらきに注目した例示文のリストであり、小学校から高校1年までで適宜用いることができるものである。大きな項目が7ある。日本の指導要領の「はたらきと場面」と対照をなす部分である。

〈親交活動〉挨拶、紹介、感謝、注意を引く、賞賛・祝賀・感嘆、約束、祈願、飲食への勧誘・応答、対話の始まりと終わり

〈事実的情報交換〉事実情報、事実確認、事実描写、習慣、経験、計画、修正、比較

〈知的態度表現〉同意や反対、申し出・招待、提案、記憶、可能・不可能、確信する、義務、許諾、指示・禁止、意見を求める、自分の意見を表明する

〈感情表現〉好き・嫌い、喜怒哀楽、欲求、同情、望み・意志、不平

〈道徳的態度表現〉詫び・弁明、後悔、関心

〈説得と勧告〉説得、要請、忠告、警告

〈問題解決〉原因・結果、道案内、買い物、食事の注文、問い合わせし、理解の確認、電話をかけ・受けけること

これだけでは分類方法に首を捻るものがあるかもしれない。それぞれに2から10個の表現が示され、小学校向けのものも数例含んでいる。

#### 【意志疎通に必要な言語形式】

37項目の表現形式を指定する。SVOなどの、いわゆる「5文型」は、このうちの1項目でまとめている。あとは時制、修飾関係、同格、条件節、話法、疑問文、比較などを含んでいる。日本の指導要領とことなるのは、文法用語を用いず、すべて例文として示していることである。

#### 5. 比べられるものと比べられないもの

細かな例を挙げることなく概略をなぞるだけの稿となつたが、この全体構成の違いを見るだけでも、さまざまなことが見えてくる。ひとつには、

我が国の学習指導要領であれ、韓国の教育課程であれ、それぞれの書きぶりには、それなりの経緯と、そのような形式で書かれるための環境があるということである。どちらが正しいかとか、より理想的なものかというのではなく、それを相対化して観察し、そこから学ぶべきものを発見することが大切であろう。

この、韓国の教育課程を紹介するにあたって我が国の指導要領との違いだけを話題にする余裕しかなかったが、実はさまざまな点で我が国の指導要領と言葉の言い回しなどがそっくりであり、翻訳する際にもずいぶん助けになった。英語に関して言えばその求めるコミュニケーション重視の観点は多くが重なるのである。

韓国の生徒達がこれからどのような英語力をつけるようになるだろうか、そして日本の生徒たちはどうであるだろうか。近い国であり、似ていながら違う点も多い相手との比較は慎重でなければならない。

よい例が、最近のTOEFLの成績である。ETSのデータでは、韓国のTOEFLの成績平均は1993年には506点、同年の日本人の平均点は493点だったが、その後韓国は毎年有意差を持って上昇し昨年535点に達した。日本は毎年あまり変動がなく昨年の501点もETSによれば年ごとの「得点の波」の範囲だとのこと。もちろんよいニュースではない。

受験者数の多さは日韓に共通している。韓国は総人口の0.13%、日本は0.08%である。日本人の成績を受験者の多さに起因させようとする説はここで無理があるわけだが、それでも、この比較の結果を単純に受け止められないと考える。文部省がETSから入手した次のデータがある。

まず、日本では特に16-22歳の受験者の比率が52%と大きく総受験者の過半数を占め、その平均点は481.1である。大学学部生である19-22歳だけでも40%に達している。一方、韓国の同年代層は22.4%と日本の半分以下の率である。ただし、韓国の高校生は平均点が537.87に達し、同国の大学学部生グループの527.97をはるかに上回る。韓国受験者の中でも最高の平均得点値になっている。

次に、その上の23-30歳のグループでみると、日本人受験者の36%に対して韓国は67%と、受験者の大多数がいる。平均点では韓国の536.13には及ばないものの、日本は519.35に達している。

さらに、その上の32-40歳の年齢層では、日本人の得点は529.51であり、日本人の中では最高の平均点を得て、韓国の537.6へと大きく迫っている。ちなみにこの層での受験者数の比率は日本、台湾、韓国それぞれの国の総受験者の11%，7.5%，13%である。

少なくとも、安易な比較をして日本人の英語が出来ないという結論を出すのは早計であることが分かっていただけだと思う。TOEFLは米国の大学、大学院へ進学が可能なだけの英語力を測定するテストであり今後はその傾向がさらに強まると言われている。少なくとも、日本の高校生、大学学部生に米国の大学へ進学できるだけの英語力はないだけは言えるのかもしれないが、このテストで測定できない要素を忘れての議論だけは意味がないだろう。

脱線になったが、我が国的新指導要領が我が国の生徒たちの英語力をどのようにのばしてゆくのか、見守って行く必要があることは言うまでもない。韓国とは異なり、総合的な学習の時間の枠の中での小学校英語教育がどのような成果をあげ、中学高校の外国語(英語)教育へと影響を与えるのだろうか。科目として小学校へ導入した韓国の生徒の英語力がどのように育っていくのかにも、同様に関心を持ち続けたいと考える。

#### 参考資料

韓国教育部告示第1997-15号「初・中等学校教育課程」翻訳 金京子・小泉仁

Educational Testing Service. *TOEFL Test and Score Data Summary*, 1993-94 Edition; 1994-95 Edition; 1995-96 Edition; 1996-97 Edition; 1997-98 Edition; 1998-99 Edition. ETS. Princeton.

Sheppard, Ken. "TOEFL Test Scores Across Five Asian Countries". a thesis specially prepared for the Japanese Ministry of Education. ETS. Princeton. 2000.

(こいづみ まさし／文部省教科書調査官)

## 韓国の英語教育視察レポート

### ——韓・日英語教育比較

緑川日出子

#### はじめに

韓国の英語教育については、東（1999）竹内他（1999）等によって、外国語政策とその歴史的変遷、学習指導要領、教科書、授業、教員養成、教員研修まで広範に紹介されており、隣国と日本の英語教育の共通点や相違点が明らかにされている。私はそれらの基礎知識をもとに、韓国の初等、中等、高等学校の英語教育の実態把握を目的として、1999年9月15日からほぼ1週間、韓国を訪問した。実際には、この訪問の段取りを引き受けてくれた元韓国大使雀雲祥博士の計らいで、博士同行の下でソウル市内の学校視察はもとより、韓国教育部、韓国カリキュラム・評価院（KICE）、韓国教育開発院、教育テレビ局（ETB）、ソウル市教育庁、ソウル市教員研修院、江南区教育庁等の訪問が可能になった。時間と地域に限りがあったが、韓国の外国语教育を扱う主要な公的機関を訪問して見学や懇談の機会を得たことで、隣国の英語教育の全体像を知ることができた。既に数回に渡って韓国を訪れているが、特に今回の視察では、これまで日本をモデルとして外国语教育を進めてきたといわれる韓国が、モデル国が簡単には追いつけないほど先に進んでしまったという危機感を抱き、隣国の英語教育の実態を日本の英語教育関係者にぜひ知って欲しいと考えて以下のまとめを作成した。このまとめは、視察レポートという性格上、私の取材ノートと視察中に得た資料に基づいており、文献等の裏付けが不足しているものもある。それらを私自身の今後の研究課題に残して、ここでは視察を通して知り得たことをできるだけ正確にまとめたつもりである。

#### コミュニケーション能力獲得を中心とした英語教育の実践

KICEで行われた専門官との懇談と提供された資料によれば、韓国が外国语教育の方法論を文法訳読式からコミュニケーション型な指導法に転換し始めたのは、第1次外国语指導要領の施行から40年が経過した1987年、第5次学習指導要領施行のときであった。しかし、この時点では、学習指導要領は依然として文法シラバスに基づいており、言語使用、コミュニケーション能力という概念が随所に盛り込まれてはいたが、それは教科書、指導法、テスト等に若干影響を与える程度であった。コミュニケーション能力獲得を狙いとした英語教育が本格化したのは、現行（第6次）指導要領からであり、1995年以後は、機能・概念シラバスが学習指導要領の柱になり、英語教育はプロダクション・コミュニケーションに向けて大きく転換した。さらに、本年度からは小学校1、2年生が第7次学習指導要領の移行期間に入っており、2004年に高校12年生（日本の3年生）をもって完成する。第7次学習指導要領では、英語教育は、機能・概念シラバスを柱にしながらも、4技能の充実を同時に目指すことを狙いとしている。また、第6次学習指導要領施行に伴って始まった大学の教員養成課程、現職の英語教員研修、テストと評価の改革とメディア技術の導入は、現在も進行中である。

#### 英語教育改革の評価

視察について記述する前に、1985年以後じょじ

よに進められてきた韓国の英語教育改革が、その効果を上げ始めていると推論できる点を2つ記述してみたい。ひとつは、フィールド・サーベイの結果で、ごく簡単なものである。ソウルの街やデパート、駅等で高校生以上の青年層に英語で話しかけてみると、高校生は、流暢ではないが継続的に応答ができ、大学生は、苦心しながらではあるが、なんとか自己主張ができるということがわかった。このことは、私が8年前に韓国を訪問したときの若者の反応と較べて対照的である。当時は、同じように話しかけると、若者は私を無視するか、笑って逃げてしまうというのが平均的だった。しかし、こんな些細なこと以上に、韓国の英語教育が何らかの理由で質的变化を遂げているのではないか推察できるのは、韓国のTOEFL得点の推移である。文部省提供の資料によれば、1999-2000年の韓国のTOEFL平均得点は535、日本は501である。1993-1994年には韓国506、日本が493、1997-1998年にはそれぞれ、522、498で、最近の韓国の得点の伸びは驚異的である。参考までに総人口に対する受験者の比率では、韓国が0.1354パーセント、日本が0.0799パーセントである。TOEFL得点の単純比較が危険なのは、中国の平均得点が573であっても、総受験者数が国民の0.0057パーセントということがあるからである。しかし、今や受験者の割合が日本の2倍近くにも上っている韓国の平均点を韓国の英語教育の成果と結びつけて考えても無理はないであろう。Listening, Structure, Readingの得点を両国で比較した場合、韓国ではReading-Structure-Listeningの順に、日本ではStructure-Reading-Listeningの順に得点している。Listeningの得点は、日本はアフガニスタン、北朝鮮と同位、日本の得点を若干上回る韓国でも、現在はListeningの得点が最も低い。TOEFLは、運用力のみならず認知力やアカデミック・スキルを試す試験であるから、韓国の得点の変化をコミュニケーション能力獲得を掲げる英語教育の成果と言いかることはできない。しかし、韓国では、英語教育目標の変化に合わせて、教員養成、教員研修、教育の効果測定、教科書編集方針等を同時並行的に変革し、教師の英語教授法にも明らかな変化が現れている。

韓国には、大学入試以外には入試がないのに、有名大学入学を目指して激しい進学競争が激化して今や社会問題になっている。しかし、その入学試験も英語教育改革の方針を受けて刷新されており、結局、教育目標の変化が教育方法の変化を引き起こし、一定の成果が表れ始めたということであろう。韓国の教育は英語教育も含めて国家主導型である。しかしそれは、英語教育に関する限り、目的と方法論を徹底的に変革するという国家の意欲と国民の希望が一致しており、その成果も国民の重大な関心事である。そのような事情からすれば、巷のコミュニケーション能力もTOEFL得点の向上も当然と見ることができるであろう。

### 教室授業

ソウル市内では、江南区の2つの初等学校4年生、5年生、公立中等学校1年生、公立高等学校の英語総合授業と私立高等学校のリーディング授業を参観した。初等学校の授業は、ハングルによる指示文の外はイラストのみの教科書を用いて、教師がインプットを与えたり、生徒に参加させて言語活動を行わせるというものであった。教師の運用能力によって授業展開に大きな差があるのは、2つの授業参観で明らかであったが、場面の中で一定の表現をフォーミュラとして繰り返し覚えさせるという方法はどちらの授業にも共通していた。また、機能文法重視は、4年生の授業でI think so./ I think so too. 等の意見主張の表現が言語活動の中で扱われていることから見て取れた。教師は英語で授業を進め、特別な指示や何か新しいことを伝えるときのみ、ごく簡単に母語で説明を加えていた。児童がビデオを見る態度や、教師の指示に速やかに反応する様子から、その英語理解力は話す力よりはるかに優れているように思えた。教師は、ビデオとCDを用いて教室にネイティブ・スピーカーのインプットを与えながら、言語活動を進めていた。また、授業では多くのプロップを用いていたが、そのほとんどは自主的に制作したものを作成して用いるということであった。

中等学校1年生の授業は、道案内をトピックとしていた。既に教科書で表現の学習をしており、

生徒が街で実際に道案内を行ったビデオや教材ビデオを用いた聞き取り練習、OHPで地図を写しだして行う口頭練習の他に、机を寄せて教室を街に見たてたブロックを作り、そこに建物を配置して道案内を行う練習も実践していた。ここでも教師は英語で授業を進めており、生徒はその英語がよく聞けるようだった。

高等学校で見学したリーディング授業では、教師が用意した内容理解の質問にグループで答えたり、語彙の意味をコンテクストから探る活動をしていた。英語総合授業では、本文の復習と文法の説明と練習ということで、文法説明は母語で行われていた。文法は教師が説明をして、教科書のややパターン・プラクティス的な練習を行わせるというだけであったが、最初に行った本文の復習方法には注目すべき点があった。それは、ビデオでストーリーを見せながらテキストの英文を聞かせ、直後に同じ映像を見せながら母語で聞かせるという方法である。この教師のリーディング授業では、各課の最後に初めて韓国語訳を聞かせるということで、これは訳というより内容確認の作業であり、生徒は感慨深げにビデオを鑑賞していた。

初等・中等・高等学校の授業について4つの共通点があった。そのひとつは、教師の教室に於ける英語使用である。上に述べた通り、高等学校の文法授業を除き、教師は授業の中で英語を用いていた。全ての教師が流暢に話したとは言い難いが、英語で授業を進めるには十分であり、英語によるフィードバックやコミュニケーション・ストラテジーの用い方の技術はどの教師も優れていた。視察に同行してくれたソウル教育庁の指導主事から、授業は英語で行うように指導しているが、都市部と地方では状況がかなり異なっているという説明があった。しかし、後に述べるが、韓国では国家機関が毎年、全国的に教育評価を実施しており、教師が生徒から授業について評価を受けるので、公私を問わず教員研修を行って専門性を高める努力を怠れないという事情があるようだ。第2の共通点は、クラス・サイズのことである。韓国では大クラス授業が行われている。見学した初等学校の英語クラスは40人程度、中等学校では50人近く、高等学校では50人以上の生徒が教室で学んでいた。

しかし、授業はグループ学習形態で進んでおり、生徒は相談したり話しあいながら参加していた。なお、グループ学習形態は語学授業だけでなく、日常的に取られている授業形態だということである。最後に、英語授業は韓国人によって行われている。現在、ソウル教育庁は教員研修のためにのみ、20名のネイティブ・スピーカーを起用している。外国语授業指導は自国の教師が行うべきであるという方針を堅持しており、今後もこの傾向は変わらないということである。第4の特徴は、教室に於ける視聴覚機器の有効利用である。カセット・プレイヤー、CDプレイヤー、ビデオ・モニターを頻繁に用いるのは、初等学校から高等学校まで共通で、さらに高等学校では、コンピュータを取り込んで授業を行っているところもあった。

### 教科書の特色

初等学校の英語教科書については既に述べたが、韓国語とイラスト中心のテキスト編集方針は、初等学校ではできるだけ文字指導を行わないという指導要領の趣旨に添つたものである。中等・高等学校の英語教科書は、日本の教科書とは比較できないほどのボリュームである。私が入手した18課からなる中学1年生用教科書は総ページ数259で、14課からなる高等学校1年用総合英語の教科書は322ページに及んでいる。教科書は機能シラバスに従っているので、学校文法の順序に従って文法が提示されるということではなく、トピックや場面を中心に、必要に応じて提示されるという傾向が強い。そこで、例えば中学1年生の教科書では、過去時制と現在進行形が同時に指導事項になったりする。高等学校の総合教科書では、1課の構成を導入のためのリスニング、本文に続く内容理解チェック、スピーキングとリスニング、自己表現、発音と語彙、部分作文、グループによるコミュニケーション活動、最後に文法や訳を含む練習問題を1セッタとしている。リスニングには2ページ、文法練習には4ページ、その他は各1ページづつが当たられており、記憶重視の練習問題的な要素がある一方で、実際に言語を用いさせる言語活動もかなり含まれている。最後に、教科書について

最もユニークな点は、トピックである。韓国の中等・高等学校の英語教科書には、国民意識を高揚したり、自国の歴史や文化紹介や韓国人の価値観についての作品が随所にあり、発信型外国语教育という韓国の英語教育政策が如実に現れている。教科書には国定と検定があるが、英語は検定教科書で、複数の教科書があるということであったが、訪問した2つの高等学校は同一の教科書を用いていた。なお、初等学校では教科書と付属のテープやCDは無償配布され、中等・高等学校の場合は全教科書をまとめて、20,000ウォン（約2000円）の保護者負担が課されているということである。

### 教育評価と教育改善

韓国では学習指導要領の目標の達成度を評価するために3つの方法を確立して、英語教育改善に役立てている。（Sun-Guen Baek, 1999）その1つは日本の場合と同様に、教師による学習の記録である。初等学校ではテストによる評価は行わず、13の評価項目を用いて教師が年度末に1回だけ評価する方法を用いており、中等学校では、1年に1回、13項目の中に点数による学習評価を加えて報告する。高等学校は中等学校の場合と同一方式であるが、報告は学期ごとである。ここではごく簡単な記述に留めたが、学習と生活を細かく記録するこの評価法は教育改革の一貫として1995年に決定され今日に至っている。第2の方法は、National Assessment of Educational Achievement (NAEA) で、これは初等・中等・高等学校の児童・生徒の学力把握と、教育目標の達成度に影響を与える要因を調査・分析することで、教育の質を高めることを狙いとして行われるものである。この達成度テストは、1988年までは、国立の教育研究機関が断続的に行っていったが、1989年以後は国立の教育評価委員会が全国規模で実施し、1998年以後はKICEが全てを引き継いでいる。このテストは、初等学校1, 2, 3年生、中等学校3年生と高等学校3年生を除く全国の全ての学校を対象に実施されている。英語テストを含まない小学校についての説明は割愛するが、中等学校1, 2年生は、韓国語、数学、英語、社会、

理科が、高等学校普通課程1年生は、韓国語、共通数学、共通英語、共通社会、共通理科（英語の説明では科目の前にcommonと付されているので筆者が「共通」と訳した）が、高等学校2年生の文系選択者は韓国語、文系数学I、英語Iが、理系選択者は韓国語、理系数学I、英語Iが受検科目に課されている。さらに総受験者の1パーセント以内の生徒と同比率で全国から抽出された教師が、テストの難易度や適切性、授業との関わりについてアンケート調査に参加する。テスト時間は初等学校でも最低200分、中等学校では255分、高等学校1年生では270分という大がかりなものである。また、このテストは、韓国語と英語には音声によるテストがあり、試験当日は、公平を期するため音声によるテストの間は飛行機を含む全ての交通を止めるということである。このテストの計画、実施、評価を行うKICEでは、総受験者の1パーセント程度のサンプル調査を行うが、各教育委員会ではテストを独自に採点して教育改善のための資料として用いているということである。

次は、College Scholastic Ability Test (CSAT) による高等学校生徒の学力達成度評価で、このテストもKICEによって計画、実施されている。CSATは、韓国語、数学、社会、理科、英語から成っており、全出題の10-12パーセントのリスニング・テストを含む英語テストは『現代英語教育』(1997年11月号、研究社出版)によつて、既に知られるところである。なお、このテスト結果は、大学受験の資料として用いられている。

全国規模で行われている上述のテストが学校教育へ与える波及効果は大きいというのが一般的評価である。しかし、KICEは、さらに教育の質の向上を求めて、各学年ごとに達成すべき基準を開発中だということであった。既に厳密な評価システムを開発し実施しているKICEの英語専門官の中には、英語の運用能力を実際に測定する方法が未開発であることの問題点や、運用能力獲得中心の英語教育によって英語の総合力が低下するのではないかという懸念の声があった。第7次学習指導要領では、英語運用能力に加えて4技能の指導の充実が加えられた背景には、シラバス作成と

評価を一手に引き受ける KICE の考え方反映されているのではないかと推察した。

### 現職教員の研修

この度の観察では、教員研修についてはソウル教育研修院で小学校英語指導者のための講座を見学するに留まった。そこで、現職教員の研修については JACET (1999) に譲るとして、ここでは、まず、KICE とソウル教育庁の訪問で得た現職教員に関する情報を紹介したい。

KICE によれば、今まで都市部を除いて学習者の英語スピーキング能力が期待したほど向上していないのは、教師のスピーキング能力不足によるものであり、この点の改善が急務であるという話を聞いた。一方、現場の教師からは、韓国がコミュニケーション重視の英語教育を推進していることで、最も苦境に立たされているのは教師であるというコメントがあった。そのような状況のためか、韓国では現職教員の研修が盛んである。例えば、中学校教師の場合、教師になって 4 年を経過すれば、夏、冬休みに大学、又は所轄教育庁の研修院で 180 時間の研修を受ける仕組みになっているという。この研修では、言語習得理論、教授法、教材作成、模擬授業まで教師の授業力向上を狙いとした講座を受講する。ソウル教育庁の指導主事に研修参加の見返りについて尋ねてみたら、将来役立つという漠然とした答えが返ってきた。しかし、教師が研修に努めるのは、教師の指導力について保護者からの要望や意見が強く、教師自らが研修の必要性を自覚しているためであるという説明も受けた。

観察したソウル市教育研修院による 99 年度初等英語指導教師一般研修は、英語を教えることを望む初等学校教師で、一定の基準を満たして選ばれた受講者に 30 日間で 120 時間の研修を行うというものである。授業は 14 時 30 分に始まり、18 時に終了する。研修は、14 人のグループ単位の実習と、4 グループを 1 単位とした講義から成っている。授業の内訳は学習指導要領理解 2、教授理論・教授法 20、スキル演習 76、授業実習 16、教材作成 4、評価法 2 で、最終試験で 60 点を取れば講習修了となる。

英語指導者の資格が与えられる。見学した授業は、外国人講師の指導によるスキル演習で、授業で用いることができる平易なゲームを行いながら、英語と指導技術を習得するというものであった。なお、これらの教師が英語指導者として実際に教え始めると、一定期間の後にさらに上級者用の研修が課されることになっている。

### 教育テレビ局 (EBS) のサポート

最後に、新しい学習指導要領の目標達成を目指す韓国の英語教育改善の中で、教師の指導技術の向上だけに頼るのではなく、国が全国民に均質のサービスを提供する機関がある。それは、韓国教育放送局 (Educational Broadcasting System : EBS) である。放送局を訪れたときには、折しも日本語の語学番組収録中であった。現在、EBS では、高等学校授業用に 6 本のテレビ番組を、中学校には 2 本のテレビ番組と 3 本の放送番組を提供しており、学校ではビデオやカセットを用いてそれらを利用できる仕組みになっている。EBS では、学校側の要望を受けて新たな教材を作成するというサービスも提供している。また、経済的理由で塾通いをさせたり家庭教師を雇うことができない家庭の子弟が大学受験の際に不利益を被ることがないように、学習講座番組も提供している。国家で行う試験のテープ制作を担当するのもこの放送局である。このようにして、EBS は韓国の教育の向上に直接、間接に大きな貢献をしている。

### まとめ

Chaechum Gim (1999) によれば、1998 年の韓国の初等・中等・高等学校数は、5,688、2,736, 1,921 である。また、就学率は、それぞれ 98.3 パーセント、99.9 パーセント、95.6 パーセントである。韓国は、国家予算の 17.1 パーセントを教育予算に当て、そのほぼ 1/2 を地方の教育予算に充當している。ちなみに、教育予算は経済開発予算、国防予算の次に大きな割合を占めている。教育 (p. 78 へ続く)

## 中島文雄先生を偲ぶ

——英語教育に関連して——

太田 朗

わが国の英語英文学界、英語教育界における中島先生の多彩な、そして多大なご貢献については改めて述べるまでもない。去る3月5日の先生の門下生を中心とする「中島先生を偲ぶ会」でも、先生の卓越した学問的業績と学界活動、更には東大文学部長として果たしたその改組という大事業、津田塾大学学長としてのお仕事、そしてご家庭における素顔と奥様の支えまで、色々の方から披露され、業績の偉大さとともに、お人柄に一層親しみを感じるようになった。

私も『日本の英学100年 昭和篇』(1969, 研究社)の中の「英語学概観」〔太田朗『私の遍歴』(1997, 大修館)に集録〕と題するsurveyの中で「中島文雄博士の意味論」と題する一項を設け、『意味論—文法の原理』(1939, 研究社)と『文法の原理—意味論的研究』(1949, 研究社)の内容を略述し、その開拓的価値、洞察の一例などを述べた。上述の「偲ぶ会」では、先生の衣鉢をつぐ長谷川欣佑氏が、これら二著作を含む先生の英語学／言語学の著述を解説、概観されたが、それは先生の他の領域での活動を偲ぶ文章とともに公刊されると思うので、以下では、重複を避ける意味で、ELECに特にかかわりの深い英語教育の分野での先生のご活動を、多少のエピソードもまじえながら述べたいと思う。

私が先生と個人的接触をもったのは、先生のご依頼で1958年から数年間、東大の英語教育の非常勤講師を勤めた時が最初である。何故私にご依頼があったのかはよく分からぬが、1957年にミシガン大学での恩師C. C. Fries先生の *Teaching and Learning English as a Foreign Language* の私の解説つき訳書が出版されていたので、そのた

めかとも思う。それはともかく、大学で英語教育を担当したのはこれだけで、私にとっては貴重な経験であった。同時に、学者としてかねて尊敬していた先生に少しでもお近づきになれるのが嬉しかった。

1956年の専門家会議にはじまるELECの活動が本格化して、教材作成のためにFries先生が毎年春来日されるようになつたある日、中島先生は当時上馬にあったご自宅に、Fries先生ご夫妻をお招きになり、私もご相伴にあづかったことがある。なごやかな家庭的な雰囲気の中で、奥様が(恐らくお嫁入りの際ご持参になったのであろう)古い、優雅な内裏籬を見せて下さり、Fries夫人が興味深げにご覧になつたのが、印象に残っている。そして私には、それまで遠くから仰ぎ見るだけであった先生がやや身近に感じられるようになつた。

先生とより密接な接触が生じたのは、1959年頃はじまつたACTT (Advisory Committee for the Training of Teachers of English) の仕事をお助けした時からであった。事のいきさつを簡単にいえば、日本の英語教育改善のためには、ELECで既に着手していた新教材の開発と、現職教員の再教育に加えて、新教員の養成の改善を図ることが必要であり、そのためには新教員養成の任にあたる大学教員の能力向上が有効であるということになり、フォード財團とフルブライトの資金援助をうけて、日本のいくつかの大学を選んで、その英語教育担当教員を毎年数名ずつ、全部で30名程度、ミシガン大学に留学させるという提案が採用され、その実行のためにACTTが発足したわけである。Lado博士がアメリカ側委員、

日本側では、実行委員長が中島先生、委員が Veelken 教授（上智大）、Kleinjans 教授（ICU）、太田（東京教育大）で、実行委員会を含む全体の委員長は、小泉信三博士であった。この委員会の仕事を通じて、私は先生のもとでは仕事がやり易いと感じた。それは、先生が、最後の責任は自分にあるという姿勢で、細かいことに余り口出しをせず、お互いに気がねなく自由な意見の交換ができたからではないかと思う。「中島先生を偲ぶ会」で、どなたかが、先生に接する人は、先生を助けて一緒に仕事をしたくなるような気持ちになるという意味のことをいわれたが、ACTT の仕事を通じて、私はその片鱗を垣間見たような気がする。

ACTT の実行委員長として、先生は1960年にミシガン大学に半年滞在された。私も同じプログラムでミシガン大学に1年2ヶ月滞在したが、先生と入れ違いに1961年2月にミシガンに行ったので、ミシガンに滞在中先生が何をされたかは直接には知らない。あるいは1961年に出版された学位論文『英文法の体系』（研究社）の原稿の整理などもされたのかも知れない。それはともかく、先生は1960年8月末にカナダの Georgian Bay にある Fries 先生所有の島の別荘に招かれて数日滞在し、その感想を淡々とした美しい文章でつづった「フリーズ島の夏」と題するエッセイが、ELEC Bulletin Vol. 1. No. 2 に掲載された。このエッセイののった ELEC Bulletin は、1961年9月にフリーズ島に招かれた私が、島に滞在中に Fries 先生のもとに配達され、私は多大の共感をもって読ませていただき、かつその要旨を Fries 先生にお伝えすることができた。私もこの島での Fries 先生ご一家の生活の模様などをつづった「フリーズ島の思い出」〔太田朗『英語学と英語教育をめぐって』（1977, ELEC）に集録〕と題するエッセイを写真入りで、『英語教育』（1963, 3月、大修館）にのせたが、これをご覧になった先生のご所望で、掲載した写真を先生にお送りした。フリーズ島の夏は、先生にも懐かしい思い出であったのであろう。

私達の年代のものには、中島先生といえば、意味論に独自の体系を築かれた英語学／言語学の碩

学という印象が強い。しかし先生は英語教育にも随分と熱心であった。特に先生が ELEC の発足以来、その仕事に關係して来られたことが、先生の英語教育への関心を一層強めたようである。ただ先生の興味は、教育現場の教授技術の問題ではなく、英語学／言語学の理論的知識を英語教育に生かす方策の探求という方面にあったと思われる。たとえば、先生のはかに、石橋幸太郎先生、井上和子教授、太田が出席した「変形文法と英語教育」に関する座談会〔（『英語展望』29号、1970春）、太田朗『私の遍歴』に集録〕における先生の発言がそのことを示している。先生後期の著述『英語の構造』上、下2巻（1980、岩波新書）と『日本語の構造——英語との対比』（1987、岩波新書）は、初期の意味論研究から発し、構造言語学、変形生成文法に対応して築かれた御自身の理論をふまえ、高度な内容を簡潔にまとめ、平易に述べられていて、寺澤芳雄氏の中島先生追悼文（『語研だより』No. 129）の言を借りれば「英語教育、日本語教育にも資するところ多大であった」といえる。このような高度の啓蒙的著作は、先生が言語教育にも強い関心をお持ちだったことのあらわれのように思われる。それにしても、『日本語の構造』が出版されたのは、先生が現在の私と同年齢の83歳くらいで、しかもパーキンソン病に苦しみながらであった。先生からこれらの著作を送っていたくだくたびに私は不屈の、一筋の研究意欲に心を打たれ、無言の励ましをうけるのであった。

先生は生前常に「私は幸いであった」と述懐されていたという。それには奥様の支えがあったことは無論であろうが、同時に自らと周囲を幸いにする何かが先生には具わっていたように思う。あの世でも幸いであったといい続けられるよう、ご冥福を心からお祈り申しあげる。

（おおた あきら／東京教育大学名誉教授）

## ELEC と言語学者たちとの交流

——中島文雄教授を偲ぶ——

清水 譲

戦後の英語教育界で、ELEC の創設は見逃すことのできない動きのひとつであったと言えよう。周知のことく、六本木の国際文化会館を本拠に、日本の英語教育が戦後の新しい社会情勢に応え得るように、何等かの貢献をしたいという目的で組織された「英語教育研究委員会」(English Language Exploratory Committee 略称:ELEC) は、今後の根本方針を定めるため、アメリカから 2 人、イギリスから 1 人、つまり international な性格を持った 3 人の consultants を招聘して、1956 年 9 月 3 - 7 日にわたり、国際文化会館で「専門家会議」(Specialists' Conference) を開催した。アメリカ側からはニューヨークの Japan Society を通じて、当時外国語としての英語教育界で日本でも著名な Charles C. Fries 博士と、同博士の推薦による Freeman F. Twaddell 博士が、イギリスからは British Council を通じて A. S. Hornby 氏（お 3 人とも夫人同伴）をお迎えして、9 月 3 日、午前 9 時半から (IH) 国際文化会館の講堂で開会式が催された。ホーンビー氏は戦前長く日本におられ、いくつかの高専・大学で教えておられたので知己が多いが、トワデル氏の名は初めて聞く人が大多数であったであろう。フリーズ氏は、日本からの留学生が相当数すでにアメリカでお世話になって来ており、著書を通じてもお名前はよく知られていたので、何となく「キング・オブ・イングリッシュ・ティーチング来る！」の感があった。いよいよ遠来の賓客のご入場である。会場は異様なほどの緊張に包まれ、先頭に立たれたフリーズ博士は、小柄ではあるが、つややかなお顔の全貌から後光がさしているが如くで、肅々と中央に向かって歩を進められ、やがて着席。ま

ことに印象的な情景であった。

委員長新木栄吉氏（前日銀総裁）は開会の辞（アラキ）で、日本の英語教育の現状を概観する（あとでその一部について異見が出る）とともに、ELEC 設立の趣旨を述べ、こういう会において、もし勧告が出されるならば、必ずそれを実行したいと決意を示された。

続いてフリーズ氏は、折角お招きいただき伺いましたが、私たちは魔法使いではありません (We have no magic.) から、労せずに good English に上達する秘訣をお教えすることはできません。とまず釘をさす。さらに当時注目された新しい言語学は意味を排除し、文学を拒否する (hostile to literature) とさえ言う人がおられます、決してそうではありません。It is just the opposite. と釈明。そうして我々の目指すところは、要約すれば actual insight into the life of . . . another people であります、と。最後に、British English と American English の相違を念頭におきながら、今日ここに a real live Britisher がおられることはたいへん幸なことですと、和やかな雰囲気のうちにホーンビー氏にバトンを渡された。

ホーンビー氏は戦前日本で英語の教師として生涯を通じての道を発見されたことを、心から喜んでおられる様子がいろいろな面に表われていたが、今回こちらへ伺いますと、私の身辺には英語を自由に話される方が何十人もおられます。And so the statement of Mr. Araki is not completely true statement. I do know that in Japan you have a very large number who have got to

express themselves very fluently indeed. と。英語教育四面楚歌の間にあって、しかもこの場で、この贊歌を聞こうとは！

さらにホーンビー氏は、かつて Palmer といっしょに仕事をされたことに触れ、「語学教育研究所」の出版物が日本以外の諸国で注目されている事実を例証し今後のご自分の研究についての夢を語りつゝ、今回日本再訪の機会を与えられたことに対し改めて深謝された。

トワデル氏は前のお二人とは多少肌合いの違った話しぶりで、はじめに主催者側の準備に対してその労と配慮を多とし、ついで語学教師と、例えば地理の教師との責任の違いを考えます。地理の教師は範囲を特定の地域に限って意をつくした授業ができようが、英語では一部だけを取上げて次々と片付けて行くことはできない。否応なしに我々が取組まなくてはならぬのは the ruthless completeness of a language and the ruthless demands upon the whole human being in behaving linguistically であると。お三人は国際文化会館にお泊りだったので、会館のあちらこちらの部屋にかかっている額縁の中から語りかける古今の名句について説明を聞いておられたらしく、トワデル氏はそのひとつについて、勝手に手を加える不埒をお許しいただき度いと断りながら、“How Pleasant it is to come from the great distance in the hope of learning new things.” と、謙虚かつ協力を約束することばで降壇。

ELEC はいわゆる NGO (Non Govermental Organization) のひとつであるので、創設の最初の段階から文部省と緊密に連絡をとって来た。従ってこの喜びの日に当って、以上三人の挨拶が終ると、文部次官田中義男氏がまず祝詞を述べ、続いて外国からの consultants の人選その他で協力を惜しまなかった Japan Society を代表して Dr. Gordon Townsend Bowles\* および British Council の Deputy Representative McAlpine 氏からもそれぞれ祝賀の辞が披露され、これでこの歴史的開会の式典は無事終了した。小憩ののち、同じ会館の Board Room に場所を移して 10：45—12：30まで第 1 日目の Round Table を囲んでの Studies and Discussion Program にはいっ

た。

第一番目は基調講演の意味も含めて市河三喜博士に “Problems of Teaching English in Japan” を用意していただいた。博士は当時体調を崩しておられ、準備委員会の途中から退席されることさえあったので、気遣われていたが、当日もご出席いただけないということで、用意された原稿は中島文雄教授に代読していただくことになった。  
(司会は斎藤勇博士)

いよいよ本番にはいったが、私は数人の rapporteur の一人として後方で動き回っていたので、中島教授の代読を聞く機会は失してしまった。しかし、discussion にはいった時、何とか都合して少くとも最初の数分ははっきり聞きとった。誰が何と切り出すか.... (日本人が英語をうまく話すようにならないのは) ゼノフォウビアのためではないでしょうか (英語で) と。これは日本人側から中島教授の発せられた第一声である。しかし、これは (私には) 聞きなれぬことばである。意味は? -phobia はわかるが zeno- がわからぬ。聞いているうちに、外国人を毛嫌いする気持らしいと推察したが、発言者はどうしてこんなむずかしい (と思われる) ことばを選んでテーブルに投げ出されたのかと。その後もずっと気になりながらそのまま 40 余年が過ぎた。

市河博士の英語教育論については、日頃いろいろ伺ってはいたが、今回この稿を書くにあたって念のため (これが良かった) 中島教授が代読され

\* Dr. G. T. Bowles (1904-1991)。高名な文化人類学者で、東京大学教養学部、理学部、生物系大学院等での功績によっても広く知られている。1957年 8 月 5 日から同 24 日まで約 3 週間にわたって第 1 回の中学校英語教師対象の Summer Program が東洋英和女学院の校舎を借りて開催された。毎日 4 時 30 分までクラスがあり、そのあと ‘Refreshment Hour’ として 50 分間、ELEC 関係の学者や著名な方々に自由に題を選んで閑談していただく時間があった。8 月 21 日のこの時間に Bowles 博士は “My Experience in Learning Foreign Languages, with emphasis on learning Greek, Latin, Chinese, Japanese, Tibetan, Hindustani, Sanskrit, by ear, i. e. through the oral approach” という題で話をされ感銘を与えた。

たテキストを読んでみた。ところが、なんと、その第1頁の終り近くに “I'll not here enter into the discussion of the insularity of the Japanese character, shyness and xenophobia (*italics mine*), . . . which count against the study and use of foreign languages.” とある。目からうろことはまさにこのこと。しかもゼロックスの時代に。

中島教授は代読の際にこの聞きなれぬことばについて特に注意を払われたことと察するが、ここでこの語をまっさきに選んだのは、原著者に対する敬意と共に、その内容を直接ラウンド・テーブルに結びつける配慮からであったことを知り、さすがに、と感服した。

ちなみに、この xenophobia なることばは *OED<sup>2</sup>* によれば、初出の例は1909年で、1950年代から頻度が増えたようであるが、‘rare’と注意書きがある。市河博士がこの珍しいことばを ELEC の会のために使われたのは1956年である。そうすると、この用例は歴史的に見ても興味があるよう思う。なお、*Webster's New International Dictionary Second Edition* の1956年版を見ると、zenophobia は欄外の一段細い字体の部に記載があり、‘Erroneous for XENOPHOBIA’と説明している。

市河博士は広い立場から日本における英語教育の問題点を指摘されたが、とくに音声教育の必要を強調され、次の三項目を挙げて5頁余りに及ぶ論文を結んでおられる：

- (1) 耳で聞く訓練の必要。
  - a 初歩の教育は有能な——できれば女性の——先生が良い。
  - b 中学校ではラジオ・テープレコーダーによる授業を充分に活用し、生徒がなるべく早くから外国人教師の発音に馴れるようにしたい。
- (2) 中学校の先生方の訓練、再教育を今すぐ始めるべきである。
- (3) 大学では、はじめの2年間は “English as a means of communication” の訓練にもっと重点をおくべきで、そのためにもっと多くのフルブライトによる教師、もっと多くの

British teachers を招くべきである。

この「結び」は同時に提案でもあり、その趣旨の大筋は5日間にわたる専門家会議が結論として提出した “Recommendations” にも含められているが、ここに明記されていないけれども、ELEC が「勧告」に従って早速実行に移したことの一つは、初期の英語学習に必要な oral practice に適した教科書を新たに作ることであった。専門家会議開催の準備中に、こういう勧告が出されるのではないかとの予想のもとに、国際文化会館関係の方々は予め巨額の出費に備えていたらしく、会議終了後、新しい教科書作成の陣立てはたちまちに整い、フリーズ教授、トワデル教授に加えてキテサス大学の Ernest Haden 教授、ウィスコンシン大学の Einar Haugen 教授が Consultants として家族連れて来日されることになった。さらにフルブライト研究員として前から在日中の Dr. Patricia O'Connor、ICU 関係の Dr. Everett Kleinjans、法政大学の Mr. Vernon Brown 等も有力メンバーであった。教科書作りのためには別に小委員会があり、1, 2, 3 年用それぞれ分担がきまっていた様である。(青山学院の牧野勤氏、その頃仙台から ELEC に移られた山家保氏は、テキストの草稿書きを手伝ったと聞く。) 筆者は '57年秋から'58年秋まで外遊で不在であったため、この期間のことはつまびらかでないが、帰国後も多数の学者が合議検討しておられた記憶がある。ある夕べ、ELEC の定例委員会(中島、岩崎民平、黒田巍教授等のほか、アメリカからの consultants——いずれも一城の主——が出席。委員長は豊田實氏)で、教科書のテキストが進捗したので、この会議では発音記号の検討に入ったらしい。ところが、ひとつの音の表わし方について夫々自説を主張して譲らず、ついに2時間余にわたる議論の末、何ひとつまとまらずに散会した。別室で一息された松本重治氏は、ねえ、言語学者とは世界中でいちばん扱いにくい人類だねー、と漏らしながら右手のパイプを口もとへもどされた。一言一句忘れられないこの奇想天外なコメントに、ハッとしたが、その後会館の主はいつもの笑顔で懇切なホーストに還っておられた。

国際文化会館では、戦後文化交流のプログラムとして、いろいろな分野から著名人を招いたが、英語関係者ほど数多く次々と迎えた例はほかに無いのではなかろうか。当時新しいお顔を迎えると、ELECとしてはそのたびに適当な場所を選んで夕食会を催し歓待したが、これとは別に、中島教授はこういう学者をご自宅に招き、奥様のお手料理でもてなして交歓されることが多かったようである。しかも語学関係者に限らず、文学関係者でも然るべき人は同様であった。この hospitality は同教授の学問に対する抱擁力の広さを物語るものでもあったと言えよう。

また中島教授は1960年にフォード財団の援助によって設立された ACTT (Advisory Committee for the Training of Teachers of Foreign Languages) の関係で訪米、Ann Arbor に滞在されたが、この夏、フリーズ博士ご夫妻（お二人とも言語学者）に招かれて Lake Huron の東北隅にある Georgian Bay にあるフリーズ博士所有の島で、末子リットル・ピーター君（実は 6 尺豊かな偉丈夫）と 4 人で、数日を実に楽しく過されたようで、その思い出は *ELEC Bulletin*, Vol. I, No. 2 (1961) に「フリーズ島の夏」という題で寄稿されている。これによってこの島の主たちの生活ぶりを見ると、その健康で逞しいこと、これでは老いも病いも吹き飛んでしまうであろうと元気づけられるほどである。‘invigorating’ がぴったりであろうか。またアメリカ人家族と、ひとりで、こんなに融け合って生活し得る日本からのお客さんもたいした器量だと思う。フリーズさんも、日本の代表的学者を迎えたことは余程得意だったようで、隣人にいかにも誇らしげにお客を紹介する様子が、寄稿者の控え目な行間から垣間見られてほほえましい場面もある。

この時まだ大学生であった Peter 君は、20 数年後には父君のあとを継いで立派な言語学者となり、1991年の夏には中国の某大学での講義をすませて三鷹の ICU で催される言語学会（「系統言語学と機能文法を中心の言語科学夏期講座」を開いた）で講演（‘discourse analysis’について）の

ため、東京に立寄るとの報がはいった。（中島先生はこの頃すでに静養中でいらしたので、このことはご存じのようであったが、お会いになったかどうかまで伺うことはご遠慮した。）この年は ELEC にとって創立 35 周年にあたる。20 周年、30 周年の節目には、それぞれ記念のため特別プログラムを組んだが、35 周年は見送る予定であった。しかし、Dr. & Mrs. Peter Fries (夫人もフリーズ大先生の夫人 Agnes F. と同様に言語学者) の来日を機として急遽 8 月 6 日に ELEC 会館で ELEC 創立 35 周年記念の意も含めて Dr. Peter Fries による特別講演会を企画し、ELEC campaign の原点に帰って ‘Oral Approach’ の基本理念について自由に話していただいた。終ってから近くのホテル・グランドパレスで C. フリーズ先生とご縁の深かった人々を中心に P. フリーズご夫妻の歓迎パーティを催した。これには C. フリーズ先生の愛弟子で、ELEC の主事（後部長）として多年にわたり大きな貢献のあった山家保氏をはじめ、アメリカ留学中、フリーズ大先生のお世話をあずかった多数の人々が参加して、回顧談に花を咲かせた。記録には参加者 17 名とあるが、そのうち 10 名近くの出席者が、ひとり数分ずつ感想を述べた。聞いてみると、ホーンピー先生ではないが、どなたも立派な英語を話しておられたのに意を強くした。お若いフリーズ教授ご夫妻はたいへん喜んでくださいり、その席で “Amsterdam Studies in the Theory and History of Linguistic Science” の一冊 (Vol. 40) :

Toward an Understanding of Language/  
Charles Carpenter Fries in Perspective/ Edited  
by / Peter Howard Fries/ in collaboration with  
Nancy M. Fries (1985):

をいただいた。表紙を開くとお二人からの次の inscription があり、参会者一同喜びを共にした。

August 6, 1991/ To Professor Shimizu and /  
ELEC with best regards./ Peter H. Fries

We hope you all enjoy/ reading about/  
Father Fries in/ our book/ Nancy Fries

(しみず まもる/ELEC理事長)

# 方略的能力について

ELEC 情報・資料の収集および分析研究グループ 玉崎孫治

言語学習の最大の目的にコミュニケーション能力の習得を挙げることには異論はなかろう。学習者が言語学習をはじめた最初からこの目的に向かうとき、学習の習熟度によっても異なるであろうが、自分の意思を伝達するためいろいろな方略を取る。その方略は一言で生産の方略（田中春美ほか：1987, p. 258）と称することができようが、それをさらに分類してコミュニケーションの方略と回避の方略に大別し、さらにいくつかの下位分類を試みることもできる。本稿で取り上げる方略的能力（Strategic Competence）はそれらの方略を自由に駆使する能力と捉えることも可能であろうが、ここで取り上げる方略的能力は、「特殊目的のための言語テスト」（Testing Language for Specific Purposes）の議論の中心課題として論じられる概念で、このテストの焦点が特殊な言語使用の状況に置かれている点で、一般的な言語テストで問われる言語能力と異なった特長をもつている。

本稿は、これまで長い間「特殊目的のための言語」（Language for Specific Purposes, 以下、LSPと略す）の教育と評価の問題を研究してきた学者 Dan Douglas の新著 *Assessing Languages for Specific Purposes* (Cambridge University Press, 2000) から、その中心的な検討課題である方略的能力を中心に取り上げ、私見を加えながら解説するものである。

## 特殊目的のための伝達能力

コミュニケーション能力というと、誰しも Hymes (1971, 1972) の概念を思い起こすだろう。これを発展させたその後の研究の中では、

Backman (1990) の概念がもっともよく知られている。

Backman and Palmer (1996) と Chapell and Douglas (1993) でさらに修正が加えられているが、Hymes (1972) の概念は、コミュニケーションには「知識」とそれを運用する「能力」の2部門が必要であるとする見方で、その後の研究もこの基本的な立場を踏襲している。Chapell and Douglas (1993) で提唱した Douglas のコミュニケーションの概念は、コミュニケーションのための言語能力を言語知識と方略的能力の基本的な2部門から成るものとし、言語知識は文法的知識、テクスト形成的知識、機能的知識、社会言語学的知識の4つを包含する。一方、方略的能力は、評価、目標設定、言語使用計画、言語使用統御の4つの段階的な部門からなる。LSPの言語能力の言語知識に、さらに背景的知識を加える。Douglas の提唱するこのような LSP の言語能力は以下の略図で示すことができる。

### 1. 知識

#### A 言語知識

文法的知識、テクスト形成的知識、機能的知識、社会言語学的知識

#### B 背景的知識

ディスコース領域 (Discourse Domain)

—過去の経験から得られた認知的枠組で、特殊目的の言語使用状況の中に入ってくるデータを理解し、それに後続する伝達行動を予測するのに活用する評価基準

### 2. 方略的能力

—評価、目標設定、言語使用計画、言語使用統御

Douglas が言語知識として包含しているものを見ると、ここでの“言語知識”という術語は、生成文法でいう術語と同義でなく、古典的な術語となった“言語知識”と“言語運用”的区別に立脚したものではない。その中の“文法的知識”が生成文法の“言語知識”に該当すると考えられ、その他の項目は、どちらから言うと、“言語運用”に属する概念である。これは Douglas が言語の抽象的な記号体系よりも、実際の言語使用に興味をもっているからである。テクスト形成的知識、機能的知識、社会言語学的知識の 3 つの知識は、言語使用の状況には必須の知識である。このような言語使用の状況、言い換えるならば“コンテクスト”的検討がなければ、特殊目的の言語 (LSP) の研究は成り立たない。料理、法律、物理、化学、航空管制、スキーパーダイビング、宗教、切手収集、言語教育など、各種の職業上や学問的な専門分野にみられる言語使用の問題は、それぞれのコンテクストの考察なくしては研究できないのである。

## 言語とコンテクスト

言語使用に言語研究のメスをいれ、言語とコンテクストの密接な関係を言語分析の対象にする言語学に、Halliday が主唱する機能体系的言語学がある (Halliday & Hasan, 1985; Eggins, 1994)。この言語研究でも、当然生成文法でいう“言語知識”と“言語運用”的区別を否定する。言語を社会記号論の一種であると捉え、言語を社会的なコンテクストと相関関係にある体系として研究する。LSP の言語使用もその使用状況との相関関係で分析されるから、Douglas の言語に対する興味と共通点がある。しかし、両者の違いはどこにあるかというと、Halliday の方は言語の仕組みのすべてを社会的コンテクストの中で機能的に捉えるが、Douglas の方はそのような機能的な視点を分析の基本においていないところであろう。Douglas がコンテクストの変化とそこで使用される言語は連動するという認識は機能言語学者と共有するが、言語の機能的な分析そのものに最終的な研究目標をおいていない。従って、Dou-

glas の文法的知識は必ずしも機能的な分析を基礎にしていないと考えられる。これは、文法的知識と並んで、機能的知識と社会言語学的知識を区別しているところから分かる。

Douglas は、言語テスト研究者として、言語使用者側からみた言語の生産のプロセスに最大の関心がある。言語の生産は、それが行われるコンテクストを考慮にいれないならば、真の伝達行動にならないわけで、その伝達行動の状況、即ちコンテクストを読み取る能力が伝達行動の成功を左右する。その状況判断能力とでも言える能力が方略的能力である。これは LSP の言語使用のコンテクストを理解するという認知的過程である。

## コンテクストの構成特性

Douglas は、コンテクストが物理的、社会的、心理的特性が複雑に相互作用をして生まれるものであることを認めて、次のようなリストを挙げる。このリストは基本的に、コミュニケーションの民族誌学的研究の伝統を引き継いだ Hymes (1974) の考えを踏襲したものであるが、LSP テストに応用しやすいように用語を修正している。

セッティング：物理的、時間的状況設定

参与者：話し手/書き手、聞き手/読み手

目的：目的、結果

形式と内容：メッセージの形式（話し言葉か書き言葉か）、メッセージの内容（伝達内容、話題）

声の調子：話し方

言語：伝達経路 (face-to-face, 電話, 手書き等), 記号体系 (言語, 方言, スタイル, 使用域)

規範：相互作用の規範（相対的な地位、親しさの程度）、解釈の規範（個人的な思想傾向によってテクストの解釈が異なる）

ジャンル：伝達の種類（詩、祈り、冗談、ことわざ、神話、コマーシャル、様式化された書簡）

上記の状況的特性の 8 項目は、勿論コミュニケーションの現場のコンテクストを記述するチェック・リストとして役に立つであろう。しかしこれ

をコンテクストのチェック・リストは、8つの特性が個別に捉えられていると考えられ、各特性の間に相関関係があるのか、ないのか、必ずしもはっきりしていない。伝達行動に入っている言語使用者はもっと体系的にコンテクストの特性を読み取っていると考えられるから、言語使用者の認知的なチェック・リストとしては物足りない。

言語の機能に照準を当てて、言語とコンテクストの密接な関係を記述する機能体系言語学の立場から考えると、言語とコンテクストの相関関係を記述する上で重要なことはコンテクストのいかなる要素がコミュニケーションに影響するかという点である。上記の特性をそのような視点でみると、セッティングについては、単に物理的・時間的な設定が違っても、必ずしもそれが直接伝達行動に影響することにはならない。それが影響を与えるのは、その状況についている文化的・社会的特性であり、例えば物理的状況の変化が文化的価値観や社会的特性の変化をともなう場合である。また参与者についても伝達行動を特徴づけるのは、話し手・書き手ないし聞き手・読み手の社会的地位や役割の違いである。

コンテクスト分析のための Douglas のチェック・リストには、機能体系的言語学の立場からみると、この言語研究の柱の1つである「状況のコンテクスト」(Context of Situation) の3つの要素（すなわち、フィールド、テナー、モード）のすべてが必ずしも記述の対象になっていない。例えばフィールドとして記述の対象にするものは、伝達行動の内容であり、それを主題 (Subject Matter) の観点と社会的活動の類型の両面から記述の対象にことができる。例えば、ポテトの主題にしても、それを農作物としての栽培方法を話しているのか、消費者がポテトの品定めをしているのか、料理法を話しているなど、言語活動の主題が同じでも、社会的活動としてみた場合にいろいろな活動の違いとして記述できる。

この「状況のコンテクスト」は伝達行動の特徴づけに直接影響する要素であるが、それほど直接の影響を認めることはできなくても、間接的に伝達行動を特徴づけるコンテクストがある。たとえば、ポテトの話をしているコンテクストでは、ボ

テトが主食であるという意識が社会通念として、話題の前提になっているかどうかということである。ポテトは欧米人にとっては主食の一つという意識があるかもしれないが、日本人にとってはまだそれはないであろう。このような前提は社会の成員全体の集団の信条であり、これを機能体系的言語学では、「文化のコンテクスト」として定義している。

LSP の言語テスト構築のために、学習目標となる LSP の状況分析が必要であるが、テスト作成者と受験者が同じ「文化のコンテクスト」を共有する場合、分析の対象を「状況のコンテクスト」に焦点を絞ってもいいだろうが、そうでない場合は、「文化のコンテクスト」も分析の対象にすべきである。このようなコンテクストの概念は、Douglas のコンテクスト・チェックリストにはないのではないか、と考えられる。

コンテクストに対する Douglas の考え方で見逃せないのは、コンテクストを一定の静的な特性からなるものではなく、時間の経過とともに変化する動的なものとしていることである。伝達行動に入っている参与者は、時間の経過とともに自分を取り巻く状況を再解釈しながら伝達行動が展開する、というものである。これは、コンテクストを社会的なものであるのみならず、心理的な概念であることを主張したものである。

### ディスコース領域

Douglas は、コンテクストの概念は、動的で社会的な概念に留まらず、認知的な概念であることを重要視する。伝達行動の重要なことは、言語使用者が伝達行動の中で入手できるコンテクストの手がかりをどのように解釈しているか、ということである。言語使用者はこの外的なコンテクストの手がかりを解釈して、コンテクストを内面化する。この過程で外的コンテクストの解釈に判断基準を与えるものを「ディスコース領域」(Discourse Domain) として概念化している。この概念は LSP の言語テスト理論の中で方略的能力を支える重要な概念である。Douglas は、LSP の言語テストでは、目標となる言語使用的状況がテ

スト受験者にはっきり分かるように、十分な状況の手がかりを準備することが大事であると説くが、その手がかりがディスコース領域に照らして解釈されるのである。

### 方略的能力と知識の関係

LSP の言語使用能力は、知識と方略的能力の 2 概念で構築されるが、方略的能力が伝達行動における外的コンテクストと知識の間を仲介する。言語使用者がテスト目的の状況で得る状況的手がかりから集積した情報を知識部門に伝え、その状況に適切な知識を統御したり、引き出したりする仲介的能力である。この能力はメタ認知的方略とコミュニケーションの方略の 2 つのタイプの方略から成る。テスト実施者にとって、受験者が LSP テストの状況に必要なデータをどのように処理するのかを理解することが必要である。受験者に十分なコンテクストの手がかりを与えられなかつたら、そのテストの結果は LSP 能力を判断する証拠とならなくなるからである。

言語使用者は、その言語の使用する状況が、実際の言語使用の状況であろうと、教室であろうと、またテスト受験の状況であろうと、皆同じようにコンテクストと向き合う。その状況の特性を評価して、適切なディスコース領域を参照したり、一時的なディスコース領域を作ったりして、その状況に対応した目的を確立したり、必要となる言語的知識を選定して目的をかなえる計画を立てたり、適切な言語的反応を生み出す。この機能を担うのが方略的能力である。

方略的能力は、メタ認知的方略とコミュニケーションの方略という 2 つの認知的過程というか方略から成り立っている。前者は言語使用者が実際コンテクストと交渉するときに働き、後者は前者のメタ認知的方略によって喚起され、そのコンテクストの特性が特殊なコミュニケーションを必要とすると認定したときに働く。この 2 つの方略は階層的に条件付けられ、メタ認知的方略がコミュニケーションの方略を方向付ける。

### メタ認知的方略

メタ認知的方略というのは、Backman and Palmer (1996) が提案した概念で、たんに言語使用ではなく、認知活動全般にかかる方略を指すものである。この方略とコミュニケーションの方略を区別する必要があるのは、伝達的テストと非伝達的テストの違いを明確にできるからである。テストの作成で、意味の表現や解釈、意味の交渉を必要としないテストをつくることも可能であるが、この場合テスト受験者のコミュニケーション能力を試験していることにならないのである。

たとえば、化学実験を行ったり、OHP を操作したりする状況で、言語を必要としない状況がある。化学実験で、いろんな装置や設備の存在、薬品類の種類と量、それらの保管場所、温度や部屋の照明に至るまで、十分把握されているとすると、この把握という認知作業はメタ認知的方略によって行われていると言える。実際ことばを交わさず、黙々と行う化学実験の状況では言語使用と関わっていないから、言語知識は用いる状況ではない。ここで仮に言語を使うにしても、言語は、薬品の名前をよむとか、計器のメモリを読むなどといった補助的な働きしかしていない。このほかの状況でも、例えば、クロスワードパズルを楽しんだり、教室での言語ドリルや、言語テストにおいてさえ、意味の交渉が必要とならない状況はいくらでもあり、真の意味でのコミュニケーション能力をテストする状況でもないのに、コミュニケーション能力のテストと誤解されることがある。Chapelle (1998) によれば、コミュニケーションの基本的要素は、意味の交渉とディスコースの創造の 2 つであるとするが、この考えによれば、上記のような場合は、言語知識を必要とする場合もあるけれども、基本的には意味の交渉が関わらないから、真の意味のディスコースを作っているのではない。

勿論、化学薬品の入った瓶のラベルを読んだり、実験の手順を読んだりするには、専門的言語知識なくしてはできない。またその実験報告書を書く場合を考えると、専門的言語知識ばかりではなく、言語の修辞的知識を駆使してレポートしなけ

ればならないから、書き言葉のディスコースを創造する言語の知識なくしてはできない。要するに、言語使用の中でみられるコミュニケーションの度合いは段階的であり、化学実験を行う場合のように、かなり低い程度もあれば、レポート作成の場合のように、かなり高い場合もある。

## コミュニケーションの方略

Douglas は、Bialystok (1990) の概念に基づき、コミュニケーションの方略の中にディスコースの評価、伝達目標の設定、言語的計画、言語使用の制御という 4 つの段階的に連携している方略を設定している。

### ディスコースの評価

この評価方略は、特殊目的のための伝達の状況の特性を分析して、適切なディスコース領域を参照する方略である。たとえば、新学期の最初に教師が教室に入ると、まず教室を見回して、チョークがあるか、OHP がどこにあるか、照明、喚起、温度等をチェックしたり、生徒の数、男女の比率、年齢、教室での態度などを素早くチェックして、教師のおかれた状況を理解し、その状況に応じたディスコース領域を参照する。この評価によってその後の教師のコミュニケーションが性格づけられる。テスト受験の場合でも、テスト受験者が参照するディスコース領域はテスト開発者の意図するディスコース領域と類似するかもしれないし、しないかもしれない。このような評価がなければ、あとの方略が決まらない。

ディスコース領域について重要なことは、ディスコースの評価は、動的な過程であり、言語使用者の反応もディスコースの展開とともに動的に評価されることである。コミュニケーションが挫折していると評価されると、その状況の評価にあわせてあとの方略が変わるのである。

### 目的設定

ディスコース領域を参照して、目的設定過程が働き、伝達の目的が決定される。テストの状況以外では、目的設定にはかなりの自由な幅がある。

言語使用者は、言語を用いる作業がいろいろある場合、どの作業からはじめるか、どのような順序で行うかを決める。また伝達の状況に全く反応しないでおくことも、予想外の反応をすることもあり、かなりの自由がみられるが、テストの状況では、伝達の状況にテストの焦点があるから、テストの状況でない場合に比べ、伝達目的はもっと狭い範囲の選択肢に絞られる。

### 言語表現の使用計画

伝達目的がきまれば、それが言語表現の使用計画の入力となり、目的達成の計画に進む。この計画方略では、特殊目的のための背景的知識や言語知識の中から必要な言語的資源を決める。ざわついた教室に入った教師は、まず生徒を静め、学習に適した状態にするため、生徒に向かって注意をするが、どのような語を使い、どのような文型を使うかなど、どのような表現で注意をするかなどを計画する。このような言語的計画には、専門的のみならず非専門的用語の選択、発見的ないし観念的機能の言語的知識、フォーマルか非フォーマルかといった言語使用域の選択、イディオムや文化的背景の言及なども含まれる。

### 言語使用の制御

言語使用者は、伝達目的のために言語で反応することによって、予め立てた言語使用計画を実行に移す。適切な言語や背景的専門知識を使い、組織立て、口、耳、目、手等の使用といった適切な心理的生理的機構 (Backman 1990) によって、言語の生産ないし受容を行う。たとえ計画が周到でも、失敗ことがある。教室でかん高い声で強い指示を苛立った調子で出したがために、伝達の意図を全くダメにしてしまうことがある。あまりにも専門的な語彙や複雑な文構成を用いることによって不適切な伝達行動となる場合もある。

あまりなじみのないコンテキストに出くわした時、言語使用者はそのコンテキストに対してできるだけの解釈を試みるが、この解釈が話し手や書き手の観点から見て間違った解釈をしていると不適切な結果を生む。不適切なディスコース領域を参考し、コンテキストに対する間違った前提のも

とに言語行動を行うことが起こるのである。ロールプレイの形式を取ったインタビューの失敗例(Perdue, 1984)をみてみる。これは求人側の雇用主と職業訓練生との間で交わされた会話であるが、次のようなインタビューとなった。

雇用主: Can you tell me about the welding that you learnt?

訓練生: Yes, there is a — acetylene welding, acetlene gas welding and electronic welding.

雇用主: Hm — sorry — and — what?

雇用主は訓練生が溶接について学んだこと、特にどんな経験をして来たかを聞き出したかったのに、訓練生の方は雇用主の質問を普通の試験のように解釈し、溶接一般についての知識を問われていると判断したものである。ここではインタビューの二人の当事者の間で、コンテクストの解釈が一致せず、結局このインタビューテストは失敗に終わったのである。

仮にコンテクストの解釈が正しくても、そのコンテクストに対処する言語能力に欠陥がある場合もある。Douglasは次のような例(Fagundes 1989)を紹介している。

テスト受験者は自転車についてできるだけ詳しく記述しなさい、という設問に対して、次のように解答した。

A bicycle consist of a — two wheels — one by — and a one triangle — and two — pedals — a chain — and a seat — in in China — most of a — bicycle — have a ring — on the bar

ここでは受験者はこの状況の質問の趣旨を理解しているが、適切な言語知識がないため、適切な語彙が使えないでのある。One in front of the other というべきところを、one by (one) といったり、triangular frame というべきところを、a one triangle といったり、bell というところを ring といい、handlebar と言うべきところを bar といったのである。

以上の1つ目の溶接についてのテスト例は、テスト受験者が適切な伝達の状況を評価し、適切なディスコース領域を参照し、適切な言語的反応を

計画する手がかりがテストの指示の中に不足している例であり、二例目は適切なディスコース領域を確立し、その言語的反応を計画したが、それに必要な言語知識が不十分な例である。この2例について、LSPのための言語テストの視点からみると、溶接のインタビューの方が大きな問題である。インタビューの失敗が、十分なコンテクストの手がかりを与えそこなったのか、それとも就職インタビューに対する訓練生の予備知識の不十分さにあったのか不明なのである。この例は、テストの設問や入力データの中で、テスト受験者の適切なディスコース領域の参照を助け、適切な伝達の反応を計画するのに十分な手がかりを与えることがいかに重要な指摘するものである。

### むすび

言語教育のあり方として、コミュニケーションの能力をつける教育であることを否定する人はいない。しかしその能力にどのような特性が含まれるかについてはっきりと理解されているかどうかは別問題であろう。Douglasの新著に盛り込まれた知見は、特殊目的のための言語に興味を持っている人にも、また持たない人にも、大いに参考となるものである。一般的な言語能力のテストでも、言語とコンテクストの間に密接な、しかも体系的な関係を盛り込んだテストでなければ、コミュニケーションの能力を計るテストにならないが、LSPのための言語テストは、特殊目的の言語使用のコンテクスト分析なくしては全く意味をもない。そのコンテクストの分析のために、DouglasはHymesの概念に依拠するが、言語とコンテクストの関係を体系的に構築していないので、そこで列挙されたコンテクストの特性の間にある組織的な関係をみることができない。このような弱点をカバーする言語分析として、機能体系的言語学による分析をあげることができる。

### 参考文献

- Backman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.  
(P. 36へ続く)

## 理論と実践を結ぶ手掛かりを求めて

峯石 緑

大学の英語授業に、どのような内容をどの程度まで盛り込むべきか、学生は授業に何を期待しているのだろうか、というような疑問は、恐らく大学で英語教育に携わる教員であれば、少なくとも一度は頭を悩ませた経験のある問題であろうと思われる。私自身は、大学教員となって3年余りと、まだまだ発展途上の身の上ではあるが、「受験科目」としての英語を経験してきた大学生達を相手に、共通教育科目の一つとして英語授業を実践する中で、上記のような問い合わせは、振り返ればこの3年間ほとんど毎日のように知らず知らず行ってきたことに気付かされる。そして、拙いながらこれまで精一杯取り組んできた自分なりの研究理論を実践に生かし、実践からのフィードバックを翻って理論に返す道があるのではないか、と、日々模索と試行錯誤を繰り返してきた気がする。

応用言語学、英語教授法研究などの目覚ましい進展に伴い、英語教育は研究分野としての確立を見てきたが、「理論」と「実践」を双方向的に結ぶ試みについては、少なくとも寡聞ながら自分の知る限りでは、大学英語教育においても、まだまだ発展の余地があるようと思われる。いわゆる「理論—調査—実践」を淀みなく双方向的に結ぶ三角形を形成することが、真に望ましく英語教育上の理想だと仮定するならば、そのためには、前提条件として教員が「教授者」と「研究者」という二つの資質を有することが求められようが、さらに他にも様々な必要条件が満たされなければならないと考えられる。そして、まず何よりも、英語教育関連の情報の中に、「理論」と「実践」を積極的に結びつけようとする姿勢が望まれるのではないだろうか。

そのような観点から、「理論」と「実践」を結ぶ手掛かりとなる貴重な情報源として、FORUMは私にとって大変有益な英語教育雑誌である。変型A4版サイズで総ページ数わずか約60ページと、この種のインターナショナル・ジャーナルとしては、TESOLが刊行しているTESOL Journalと並んで、比較的小振りのサイズである。しかも年4回刊行という、かなりのんびりしたペースなので、「読み切れないうちに次号がもう送付てきた」というようなプレッシャーとは無縁に、毎回熟読できる点が気に入っている。価格も、年間2,000円と格安である。

新しいミレニアムを迎えて、2000年1月号から、構成に従来と比べて若干の変化が見られるようになったものの、基本的にFORUMは、世界各国の英語教育場面からの情報を幅広く、しかも毎号コンパクトに掲載している。また、毎号Teacher Resourcesというコーナーを設定して、現在英語教育界で注目を集めている教授理論や指導書を、写真入りの書評の形で紹介しているが、このコーナーが、個人的にはとても有益であるを感じている。例えば、現在私の研究テーマは、「EFL教授タスクとしてのポートフォリオ作成」というものであるが、研究に必要なポートフォリオについての情報を非常に簡潔に判りやすく説明したDanielson and Abrutyn (1997) を知ったのも、本誌のTeacher Resourcesを通じてだった。

Online Lettersのコーナーには、世界中の読者からの意見が活発に取り入れられ、読者からの疑問については編集部がその都度きめ細かく応答し、インタラクティブな対話が盛り込まれるよう工夫がなされている。読んでいくうちに自分の感じて

いたことそのままの意見に出会うこともあり、世界中の様々な状況の中で英語教育に携わる多くの味方を得たような嬉しい気持ちにさせられることも少なくない。多忙に紛れ、研究や教育のための情報交換の場を自ら狭めることのないよう自戒の意味も込めて、意欲に溢れた彼らの意見にじっくりと耳を傾ける時間をこれからも確保したいと考える。

また、Abstracts from other journals のコーナーでは、英語教育・応用言語学関連のいくつかのインターナショナル・ジャーナルから、各1点ずつ論文レビューが掲載されていて実に便利である。現在の英語教育研究の流れをちょっとした俯瞰で見ることができるばかりか、捜し求めていた最新の研究に運よく出会える場合もあってインデックス代わりにも利用できるし、勿論、紹介されているそれぞれのジャーナルを改めてじっくり読もうという気にさせる意欲付け効果もある。

ところで、近年の教育場面において「学力低下」が問題化するにつれ、教育に関わる一人として、自分なりにその解決の糸口について思いめぐらす機会も少くない。拙論 (Mineishi 1998)においては、学習者の様々な方略使用やメタ認知的能力が英語リーディングに及ぼす影響について調査し、特に読み手の「自己モニター」がテクスト理解に重要な役割を果たす可能性を論じた。この議論を踏まえ、近年の教育心理学からの知見も加味しながら、「適切に自己モニターを行い効果的に学習方略を使用できる、自律的な学習者の育成」を目指して、現在試行錯誤を重ねている。研究は遅々としてなかなか思うように捗らないが、一つの試みとして今現在自分自身が授業に導入している教授ツールは、先に述べた「ポートフォリオ」である。私自身のねらいとしては、従来、主に欧米で代替評価の一手段として使用され、近年は教員養成プログラムにも用いられることが多い「ポートフォリオ」を、日本の大学レベルでのEFL教授タスクとして導入することにより、自ら考え自己の学習を管理することのできる学習者を育成できるのではないだろうか、それが、学習者が「自ら学ぶ力」を取り戻す一助となれば、と願っている。しかし、海外からの報告では頻繁に

言及されるポートフォリオであるが、日本における先行研究は少なく、特に大学レベルでの体系的な導入については、情報の入手が極めて困難であった。

そんな折にふと目に留まった、本誌のBastidas A. (1996), Santos (1997), Baack (1997)によるイラスト入りの明快な報告が、ポートフォリオ作成プログラムの実施に対して、いくつかの有益なヒントを与えてくれた。特に Santos (1997) は、小規模の調査ではあったものの偶然にも日本の大手で実施されていて、実践上の手掛かりを得ることができた。また、Bastidas A. (1996) からはポートフォリオの単純明快な定義について、Baack (1997) からは、ライティング・クラスでポートフォリオを使用する際のヒントや、カバー・レターを書かせる上での留意点などの情報を得た。

このように様々な点でお陰を蒙っているFORUMであるが、これからも理論と実践の双方を射程に入れて英語教育に関わっていこうとするスタンスと意欲を失わないよう心がけ、その手掛かりとして、本誌と今後も末長くつき合っていくことができれば、と願っている。

#### 参考文献

- Danielson, C. and Abrutyn, L. (1997). *An introduction to using portfolios in the classroom.* ASCD.  
Mineishi, M. (1998). Comprehension monitoring in EFL reading: Research and practical considerations. *ELEC Bulletin*, 105. 40-47.

(みねいし みどり／広島国際大学)

## ELEC賞前後：‘Politeness’と私の変化

田中典子

今回、思いがけずELEC賞を振り返る機会を与えていただいた。‘Politeness: some problems for Japanese speakers of English’の論文に対して賞を頂いたのは1987年だから、もう13年も前のことになる。しかし、勤務先の高校の職員室にかかってきた電話で受賞の知らせを受けたときの驚きは今でもはっきりと覚えている。

この論文は、私の英語教員としてのひとつの節目になったように思う。この機会に、その前後を思い出し、現在の自分を考える材料にできたらと思う。また、私の経験が他の先生方への何らかの励ましになれば嬉しい。

### ELEC賞以前

1978年に高等学校の教員になったとき、英語教育は私にとって全く未知の世界だった。それまでには英文学の修士課程でエミリ・ブロンテの「嵐が丘」の世界にどっぷり浸り、「死」や「孤独」について考え続けていたのだ。それが、朝まだ暗い内にふたつの目覚ましにたたき起こされる毎日へと変わった。でも学校への道すがら、生徒が「先生、おはよう」などと言ってくれる毎日は結構楽しかった。問題は、自分が英語教育はおろか、英語についても何も知らないことがよく分かったことだった。

それを痛感していた頃、運良くテンプル大学が日本校を開くことになり、私はその第1期生としてTESOLのコースにはいり、英語のネイティブ・スピーカーと席を並べて勉強することになった。それは私にとって刺激的かつストレスの多い異文化体験でもあった。何か言いたくても、私の百倍もアグレッシブ（のように思えた）なクラス

メートたちに圧倒され、割り込むタイミングを窺っている私の鼻先で、‘I don't think so’などと先生にさえも議論を挑んでいくアメリカ人たちを私は脅威の目で眺めていた。しかし、この体験こそ、私がコミュニケーション・パターンの文化的な違いに興味を持つきっかけとなったと思う。

テンプル大学のコースが修了した2年後の1986年、私はオーストラリアのキャンベラで10ヶ月の研修を受ける機会に恵まれた。そこで研究テーマにPolitenessを選び、その文化的相違を考えることにした。日本人、オーストラリア人の友人が協力してくれ、私はロールプレイを使って彼等の依頼の仕方を調べ、その違いを分析した。その結果、文化的な「ステレオタイプ」は必ずしも真ではないことが分かった。例えば、「英語のネイティブ・スピーカーはダイレクトで、日本人は婉曲に物を言う」とは一概には言えず、ネイティブ・スピーカーもさまざまな仕方で相手に対する「気遣い」を表現し、日本人も英語になるとネイティブ・スピーカーよりもダイレクトな表現を使う傾向があった。私はそれらの結果をまとめ、修士論文を書いた。

帰国してその論文を眺めていると、自分なりに努力して書き上げた達成感はあったが、誰も読んでくれないのでつまらないなという気がした。その矢先、ELEC賞論文募集のお知らせを見つけたのだ。受賞できるとは全く思わなかったが、修士論文を基にもっと読みやすい量にし、日本の英語教育に焦点を絞って書きなおしておけば、誰かに読んでもらうこともできるのではないかというくらいの気持ちで応募した。だから、受賞の電話を受けたときには、本当に驚いたのだった。

## ELEC賞以後

授賞式のスピーチで、私は「留学中、支えてくれた夫に感謝している」というようなことを言った。それは本当のことだった。しかし、その時私達の結婚がかなり危うくなっていたこともまた事実だった。そのままの状況にはもはや居たまればなくなっていた。賞を頂いた翌年の1988年、私は高校を退職し、英国のランカスター大学の言語学科博士課程に入学した。

今度の論文では、Politenessとも関連の深い「発話の意図の不確定さ」に焦点を当てた。話し手の意図は聞き手にとって常に明確なわけではなく、いろいろな解釈を可能にするような形で示されることも多い。また、話し手自身にとってすら明確でないこともある。そのような場合、話し手はむしろ聞き手との相互作用の中で徐々に意味を創り上げていこうとしていると言えるのではないか。私は身近な日常の中でそのような例を拾い集めた。その結果、私の論文には、指導の先生、下宿先のおばさん、同じ家の下宿友達、クラスの友達、バスの運転手さん、お掃除のおばさんなど、いろいろな人が登場することになった。

彼等は私のインフォーマントであると共に、私を力づけてくれた人々でもある。通算5年間、私はランカスター大学に在籍し、間の3年は現在の職場で教えながらパートタイムの学生としてイギリスと日本とを行き来して論文を書いていた。その間に離婚もした。この時期を乗り越えられたのは、彼等の支えがあったからだと心から思う。

彼等のさまざまな人生そのものが、私にとって大きな励ました。下宿先のおばさんはユダヤ系の人で、十代でドイツからイギリスに亡命し、母親を戦争で失い、夫を自殺で亡くしていた。そのおばさんの家に一緒に住んだJはパレスチナの人で、紛争で大学は閉鎖されていると言っていた。同じく下宿友達のAはアルジェリア人で、敬虔なイスラム教徒だが、離婚していて、国の保守的な状況に悩んでいた。同じ時期に論文を書き始めたLは、カタールの出身で、離婚後、10代の娘をひとりで育ていた。Gは1年目に知り合った中国人だが、天安門事件以降もイギリスに留まってい

た。よく一緒に映画をみたWは政治学を専攻するイギリス人だが、身体に障害があり、自由に歩くことが出来なかった。

このようないろいろな人の出会いは、「人は誰でもそれぞれ問題を抱えているけれども、みんな泣いたり笑ったりして生きているのだ」というごくあたりまえの事実を私に気づかせてくれた。実際彼等の状況は大変なのだが、一緒に遊んだり喋ったりするのは本当に面白かった。私にとってもまさにLife goes onだった。

彼等との出会いで、英語や英語教育に関する見方も変わった。‘Politeness’の論文を書いた当時、私は日本人の英語学習者はネイティブ・スピーカーのコミュニケーション・パターンを知り、できるだけそれに近づくように努力するべきだと考えていた。そうできないとしたら、それは学習不足であり、「問題」であると捉えていたことは、some problems for Japanese speakers of Englishという私自身のつけた副題が物語っている。しかし、私が実際に英語で話す相手はネイティブ・スピーカーとは限らなかった。彼等はさまざまな言語的・文化的な背景を持ち、それぞれに違ったコミュニケーション・パターンの英語を使っていた。

異文化のパターンの違いを調べるのは、誤解を防ぐうえからも大切だと思う。しかし、英語を共通のコミュニケーション手段と考えるなら、どちらかのパターンに合わせるのではなく、お互いに違いを知ってそれを認めようとする姿勢が必要になるはずだ。これから日本の英語教育は日本人のコミュニケーション・パターンにあった英語を目指して行くべきではないだろうか。たとえ私達の使う英語のどこかが「英語的な」Politenessとは違っていたとしても、私達の文化でそれがPoliteであるならば、そのことを説明し相手に理解を促す姿勢と、それを可能にする言語力が求められているのではないだろうか。13年前の論文は、私自身の変化を感じさせてくれるという意味でも、私にとって今も大切なものである。

(たなか のりこ／明海大学)

# Reconceptualising the curriculum: English, internationalisation and integrated learning

Lynne Parmenter

---

## Introduction

Despite its 'optional' status till now, English as a subject has a firmly established place in the curriculum of Japanese schools. Recent and proposed reforms in the school curriculum, however, raise interesting questions about the place and role of English language education in Japan's schools in the future.

In this article, I would like to re-think the role of English and other related areas in the curriculum of Japanese schools. In particular, I would like to focus on the relationships between English as an established subject, internationalisation as a cross-curricular theme and integrated learning (総合的な学習) as an educational philosophy. The article will be divided into the following sections:

- (1) The existing conceptualisation of English in the curriculum.
- (2) Implications of the introduction of cross-curricular themes.
- (3) Implications of the introduction of integrated learning.
- (4) Reconceptualising English in the curriculum: a three-dimensional model.
- (5) English, the multidimensional curriculum and the four 'R' s.

I will conclude that a reconceptualisation of curriculum is necessary if English language education is to play a full role in developing international citizens for the 21<sup>st</sup> century.

### 1. The existing conceptualisation of English in the curriculum

The predominant conceptualisation of the curriculum in Japan at present can probably be most accurately described as a 'one-dimensional' model. The curriculum is fixed by Monbusho, and is clearly divided into distinct subject areas. In diagrammatic form, this conceptualisation can be portrayed in the following way:

This view of curriculum is heavily dependent on the 'scientific model', epitomised by Charters, Thorndike, Skinner and Tyler (Macpherson 1995: 273). Even now, Tyler's framework of predetermination of education purposes, specification and organisation of concrete educational experiences and methods of 'objective' evaluation is apparent in Monbusho's policy and curriculum design. The curriculum is neatly split into subject areas, each of which has its own aims, content specification and

Figure 1: The one-dimensional model

国語	数学	社会
理科	音楽	保健体育
技術・家庭	美術	外国語

time-allotment. English fits readily into this model as an autonomous subject, standing alone with its own aims, its own activities and its own standards. The clarity and definiteness of this model are appealing, but the shortcomings of the model are incisively exposed by Morrison (1989: 79):

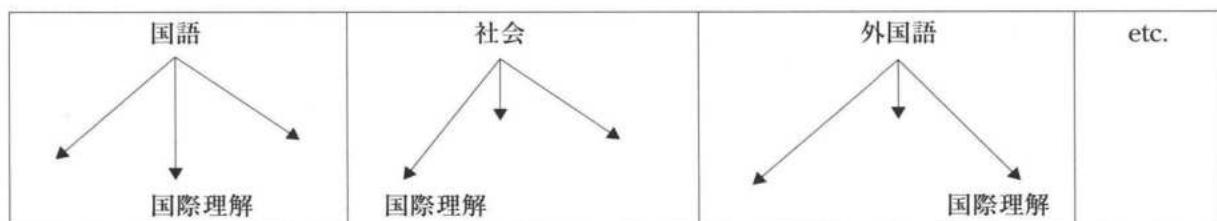
...there is something terribly firm, fixed, unyielding and reified about a conception of the curriculum which has the analogy of being cast in stone — or bricks. The wisdom of putting everything into a pigeonhole or framework has to be questioned, whereby a structure becomes a stricture.

## 2. The introduction of internationalisation

Although opinions about the educational validity of a one-dimensional model are divided, the model in itself remains unproblematic for as long as the curriculum is confined to the teaching of specific subjects. What happens, though, when themes which cannot be fitted into these 'subject boxes' are introduced into the curriculum? The example which has the most significant implications for English teaching is internationalisation, which is cited as one of the main aims of education, to be developed across the curriculum (文部省 1989; 1998).

The common response to dealing with internationalisation and other cross-curricular themes over the past decade seems to have been to segment them into subsets of existing subject areas. In diagrammatic form, this can be indicated in the following way:

Figure 2: cross-curricular themes as subsets of subjects



Thus, although a reading of Monbusho's general aims may suggest the adoption of internationalisation as an overarching theme of education, the conceptualisation of the curriculum as one-dimensional disallows this possibility. Instead, internationalisation as a cross-curricular theme is only feasible insofar as it is incorporated as a sub-category of individual subjects. Accordingly, lip service paid to internationalisation in the subject aims for English and mention in the recommendations for selection of materials are considered to constitute sufficient attention to this cross-curricular theme. Once this is done, English as a subject retains its autonomous status in the curriculum. No necessity is perceived, it appears, to link internationalisation as a sub-theme of English with internationalisation as a sub-theme of other subjects, such as social studies. In other words, 'pockets of internationalisation' are assimilated into the one-dimensional, subject-

---

monopolised curriculum. If, as Morrison (1994: 2) argues, cross-curricular themes tend to represent a threat to traditional values and assumptions, then this segmentation can be seen as an effective way to neutralise their effect.

### 3. The introduction of integrated learning

Cross-curricular themes such as internationalisation may represent a threat to a subject-domineered one-dimensional curriculum, but the threat is one which can be dealt with through segmentisation. Monbusho's proposed 'integrated learning' (総合的な学習) poses an even more fundamental challenge to the existing conceptualisation of the curriculum. Broadly divided, the two responses to this challenge are the assimilation of 総合的な学習 into the existing curriculum versus accommodation of the existing curriculum to theories of 総合的な学習.

So far, there appear to be two branches in the 'assimilation' viewpoint. The first, and most blatant, is simply to use 'integrated learning time' as extra time for other subjects. The risk of this happening is probably highest at entrance exam oriented senior high schools. Here, neither integrated learning nor cross-curricular themes pose any great threat to knowledge traditionally taught in English as a subject. It is only traditional knowledge which will be tested in the university entrance examinations, and the fact that other learning, such as that found in integrated learning and cross-curricular themes, is not objectively tested within the existing system means that it is often perceived to be irrelevant.

The second, more insidious, way of assimilating integrated learning into the one-dimensional curriculum is to conceptualise integrated learning as a subject in its own right, and then further sub-divide it into themes. From one perspective, it has to be acknowledged that this is a curricular *coup de grace*. In one fell swoop, this approach deals with the two problematic areas of cross-curricular themes and integrated learning by allotting them to their own isolated 'box' in the one-dimensional curriculum. By constraining the potentially problematic areas in the established framework, lip service is paid to reform, while reform is safely sidelined to a position where it cannot challenge traditional structures and subjects. This seems to be the position favoured by Monbusho. They allot specific time, 総合的な学習の時間, independent of other subjects, and propose that this time should be used for cross-curricular themes such as international understanding, information technology, environmental education, welfare and health etc. (文部省 1998: 3). At the same time, the reference to 'cultivating the foundations of international understanding' (文部省 1989: 96) disappears from the general aim of foreign language education. English is returned to its 'pure' independent subject status, and the potentially contaminating international understanding is transferred to the caged 'integrated learning'.

This solution is very neat, very scientific, but it is fundamentally flawed. By their very nature, cross-curricular themes are supposed to span the curriculum. By its very nature, integrated learning is supposed to integrate all areas of students' learning. Furthermore, integrated learning is essentially an approach to education, or an education philosophy, not a subject which can be slotted into

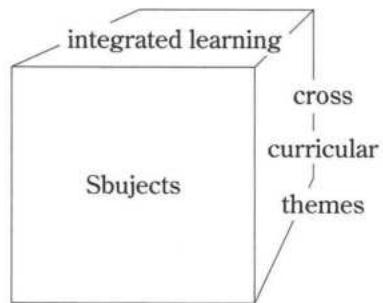
a space in an existing curriculum and then be subdivided into concrete objectives, content and outcomes in the Tyler mould. Therefore, by their very nature, cross-curricular themes and integrated learning cannot, if their true meaning is to be respected, be compartmentalised into one box of a subject-dominated curriculum.

Having criticised the existing conceptualisation, it is necessary to provide an alternative. In the next section of this article, I would like to propose one possibility — a three-dimensional matrix of curriculum which integrates subjects, cross-curricular themes and integrated learning.

#### 4. Reconceptualising English in the curriculum: a three-dimensional model

Throughout this article so far, I have consistently criticised the conceptualisation of the curriculum as a one-dimensional model. Trying to force other dimensions — cross-curricular themes and integrated learning — into spaces on the one-dimensional model, I have argued, is educationally unsound. It would be more appropriate, I think, to conceptualise the curriculum as a flexible three-dimensional model, as shown below:

Figure 3: a three-dimensional model of curriculum



In recognition of the reality of Japanese education policy, traditional subjects and subject divisions are still accorded a place of prominence in this model. English as a subject retains its status. Unlike the one-dimensional model, however, English cannot be perceived as a completely autonomous, self-contained unit. It cannot be plucked out of the curriculum to stand alone. Instead, subjects (including English) are inextricably

enmeshed with the other two dimensions of education. Furthermore, all three dimensions have to be seen in relation not only to each other, but even more importantly, in relation to the student. The most fundamental difference between this view of curriculum and the one-dimensional model is in the perception of the role of the student. In the one-dimensional, scientific model, the curriculum is virtually untouched by humanity. The curriculum stands "passionless, pitiless, perfect.. uncontaminated by human action" (Morrison 1989: 79). This kind of model has been criticised by many education theorists, but perhaps nowhere more clearly than in Paulo Freire's work. Freire (1972: 45) argues that this kind of education:

...turns them [students] into 'containers', into receptacles to be filled by the teacher. The more completely he fills the receptacles, the better a teacher he is. The more meekly the receptacles permit themselves to be filled, the better students they are. Education thus becomes an act of depositing, in which the students are the depositories and the teacher is the depositor. Instead of communicating, the teacher issues communiques and 'makes deposits' which the students patiently receive, memorize, and repeat. This is the 'banking' concept of education....

In other words, the students enter the education system as blank sheets, 'receive' the designated curriculum, with its predetermined objectives and content and, ideally, exit the system 'full' of

---

knowledge. In such a model, there is no room for individuality, no room for contextualisation, no room for creativity, no room for human agency.

The three-dimensional model is not perfect, but it addresses some of the shortcomings of the one-dimensional, 'scientific', Tyler-based model. In the three-dimensional model, students do not pass through the curriculum submissively, waiting to be 'filled' with knowledge by the teacher. On the contrary, students and teachers are expected to actively construct the curriculum based on the framework of the three dimensions. Subjects are still useful in providing a knowledge base from which to understand the world, but education in this model extends beyond subject knowledge to the relationship of that knowledge with the surrounding world (through cross-curricular themes) and with the individual child (through integrated learning). Knowledge is humanised, socialised, culturalised, and it is the child, as an active participant in his/her education, who must learn with the teacher's help how to make relationships between subject knowledge and the world and how to integrate learning to make it meaningful.

## 5. The three-dimensional model and the four 'R's

Turning to the implications of this model for a reconceptualisation of English in the curriculum, a useful framework for discussion can be found in the work of curriculum theorist, William Doll. In his work on curriculum theory in a post-modern age, Doll (1993: 161) proposes a curriculum matrix which is based on the four criteria of (1) richness, (2) recursion, (3) relations and (4) rigour. I would like to take each of these criteria in turn and see how they could be applied to the three-dimensional model with particular reference to English teaching and learning.

### (1) Richness

In Doll's (1993: 176) words, richness "refers to a curriculum's depth, to its layers of meaning, to its multiple possibilities or interpretations." A one-dimensional curriculum lacks depth. A Tyler model curriculum, with its specified objectives and content, allows for few alternative possibilities or interpretations. Of course, in some respects, there is depth and there are layers of meaning in the existing Monbusho curriculum for English. The general aim of "deepening understanding of language and culture" (文部省 1998: 88), for example, can be interpreted in many different ways. All too often, however, the possibilities of the curriculum are stifled under the minutiae of detail regarding which grammar structures should be taught, how many and which words should be acquired, even which punctuation symbols should be learned. The disproportionate attention and space devoted by Monbusho to such detail, together with a similar focus in examinations, the textbook authorisation system and the tradition of textbook-centred learning combine to ensure that any potential richness in the curriculum is quickly smothered under definable, testable and often superficial subject knowledge.

In a three-dimensional model, integrated learning and cross-curricular themes should act as foils to this kind of surface knowledge. If the overall aim of foreign language education in Japan is, as Monbusho states, the development of practical communicative competence (文部省 1998: 88), then

English can and should be set into its rich, deep context. Communication necessitates an 'other', and is by its very nature a social, cultural activity. The setting of English into its rich cultural and social context of international understanding in the curriculum will help students to understand why they are learning the language. In addition, mindfulness of the integrated learning dimension can enrich the English curriculum. The richness of language as an educational activity is in its all-encompassing potential. Language is central to social activity, to cognitive development, to emotion, to culture, to thought. A foreign language, as a key to an additional perspective on all these aspects of human experience, can widen students' horizons and help them to grow as human beings. Of course, grammar is important. Vocabulary is important. In some cases, even punctuation is important. When these details threaten to overwhelm or submerge the wider purposes of foreign language learning, however, English as a subject is performing a dubious role in the education of students.

Balancing subject knowledge with the perspectives gained from cross-curricular themes and integrated learning can help to counteract the danger of bias and ensure a rich curriculum for students. Interestingly, it is exactly this kind of rich, integrated curriculum that students expect when they first enter junior high school, as illustrated by the results of a questionnaire carried out with junior high school students (Parmenter 1997). The questionnaire, completed by 832 students in all three years of junior high school, asked students to rate on a 5-point scale the extent to which they liked/disliked English, and also asked them to give reasons for their answer in their own words. These reasons were categorised into 'internationalisation-related' and 'other'. Internationalisation-related reasons incorporated communication with foreigners, understanding other cultures, making friends abroad and so on. The following are a selection of comments written by students. The first number in brackets at the beginning of each quote indicates which year the student belongs to, and the second number shows the self-rating on the 1-5 scale of liking English, where '1' is 'dislike greatly' and '5' is 'like a lot'. For example (1:5) refers to a first year student who likes English a lot.

- (1 : 5) いっぱい覚えて、早く外国人の人と話をしてみたいです。
- (1 : 5) 外国に行って友達をたくさん作りたいから。
- (2 : 4) 他の国の人と接するのはとても楽しい。もっともっとたくさん、いろんな事を教えてもらいたい。
- (3 : 4) 町で外国人に会ったとき、話しかけられて答えることができるようになったから。他の国の文化や暮らしなどが知られてすごくて嬉しい。
- (1 : 5) 日本語以外の言葉を使えるなんてステキなことだから。それに外人になったみたいな気分になれるからです。

These quotes demonstrate clearly how students find the motivation for and enjoyment of learning English in its international, rich context. Turning from the qualitative to the quantitative perspective, two results of this questionnaire are worth noting.

- (1) 97% of the students who gave internationalisation-related reasons like English (i.e. marked '4' or '5' on the self-rating scale). By contrast, only 54% of the students who gave other reasons like English.
- (2) The percentage of students who gave internationalisation-related reasons for liking English declined from 19% of first-year students to only 5% of third-year students. Among the first-year students, 28% of those who completed the questionnaire in April spontaneously gave

---

internationalisation-related reasons, while this figure dropped to 21% of those who completed the questionnaire in May and only 10% of those who completed it in June.

In summary, then, this questionnaire showed quite clearly that those students who see English in its rich social and cultural context have the greatest enthusiasm and motivation for studying English. The connection by students of English to internationalisation and their own personal/social development is particularly strong when students first arrive at junior high school, but noticeably diminishes through the three years, and even the first three months, of junior high school. However, those students who do retain internationalisation-related motives through into the second and third years tend to be those who like English the most. Such findings suggest that conceptualising English as one part of a rich, multidimensional curriculum may have positive effects on students' natural motivation for foreign language learning.

## (2) Recursion

The idea of recursion in education finds its most familiar form in Bruner's 'spiral curriculum'. The argument is that the process of education is not the accumulation of knowledge 'in a straight line'. Rather, education is (or should be) a cyclical, reflective, recursive process. In Doll's (1993: 178) words:

Recursion aims at developing competence — the ability to organize, combine, inquire, use something heuristically. Its frame is open.

The first point to note is that the central aim in a recursive curriculum is to develop competence and abilities, not to amass knowledge. Thus, the process of education (developing the abilities of thought, inquiry, and so on) is just as important, if not more important, than the 'product' of education (knowledge acquired). Looking at curriculum from this 'process' perspective, it becomes clear that knowledge does not traverse a one-way path from the curriculum to the student. Instead, the relationship between the student and the curriculum is two-directional. Students do not merely receive knowledge passively, but must interact with the knowledge at an appropriate level from various perspectives to make it meaningful.

Interaction with the curriculum at an appropriate level from various perspectives is of paramount importance in the three-dimensional matrix of English-international understanding-integrated learning, if only because children's concepts of the world develop so rapidly through elementary and junior high school. To illustrate the development of children's cognitive and emotional awareness of the 'international' dimension of language learning, I would like to give just a few examples of elementary and junior high school students' assumptions of what an international person is (extracted from questionnaires completed by 529 students: Parmenter 1997; Parmenter & Tomita 1998):

### Elementary school 4th year students

「どこの国のことばもはなせる人」  
「なにごでもしゃべるかっこいい人」  
「他の国のことばがすらすらしゃべれる人」

### Elementary school 6th year students

「外国人の人と、すぐに友達になれたり、外国の言葉などをたくさんしゃべれる人」

「英語やいろいろな言葉がしゃべれて、たくさん外国の人の友達がいる人」

「外国人のことばがつうじあってわかりあっている人」

Junior high school students

「自ら進んで、他の国の人達と交流をする人」

「国境をこえた結びつきのある人間」

「いろいろな国に知り合い（友達）がいてその人達の国も大事にできる人」

For the 4th year elementary school students, foreign language skills seem to be seen in isolation, and mastery of foreign languages is seen as an admirable feat. Also, many 4th year students believe that 'an international person' can speak all foreign languages, revealing an ignorance of the number of languages in the world and the impossibility of mastering all of them! This belief also appears among 6th year students, but less frequently. For 6th year students, language seems to be seen more as a means of communication with other people than as a semi-impossible feat. By junior high school, language competence (specifically ability in English) is still important in defining an international person, but it is combined with other aspects such as attitudes and ways of thinking about other countries and their peoples.

In light of such data, it could be argued that teaching English for practical communication without taking into consideration children's awareness and understandings of the language, its purposes, its cultures, potential interlocutors and so on is meaningless. The two dimensions of international understanding and personal development change considerably as a child grows up, and a recursive curriculum takes full account of this fact. In a three-dimensional, recursive curriculum, there is as much emphasis on the meanings of English to its learners as to the structures and technicalities of the language.

### (3) Relations

The third 'R' is 'relations'. Doll (1993: 179) distinguishes between 'pedagogical relations' and 'cultural relations'. Pedagogical relations are the connections within the curriculum which give it its depth. Cultural relations are the connections with the world outside the curriculum, or the contextualisation of the curriculum in its social and cultural matrix.

Both sets of relations are fundamental to the teaching of English. The issue of pedagogical relations is at the very heart of the proposed three-dimensional curriculum and has already been discussed throughout this article. In a curriculum which highlights pedagogical relations, English is not an isolated subject, but is linked to other subjects such as social studies, to cross-curricular themes such as international understanding, and to integrated learning.

Cultural relations are also central to any consideration of English in the curriculum. English is not a value-free, dead subject. It is a living language of communication, of power, of politics and economics, of international understanding and of propaganda. It is the dominant language of communications technologies and a prominent language of international negotiation. Closely as-

---

sociated with the forces of globalisation, it is simultaneously perceived as a threat to local languages and cultures and as a key to intercultural understanding and international citizenship. For better or for worse, English has a complex, rich, controversial context. To try to teach English as an isolated subject, divorced from its relations with the wide social and cultural world, is to deceive students.

#### (4) Rigour

In Doll's postmodern view of curriculum, rigour does not mean declaring that an idea is statistically provable to the 95<sup>th</sup> or 99<sup>th</sup> percentile of probability. On the contrary, it is necessary to accept that one may never be definitely 100% right. Accepting this, rigour means a constant search (or constant research) to improve theories and ideas. In Doll's (1993: 183) words:

One must continually be exploring, looking for new combinations, interpretations, patterns... one needs to be aware that all valuations depend on (often hidden) assumptions. As frames differ so do the problems, procedures, and valued results. Rigor here means the conscious attempt to ferret out these assumptions, ones we or others hold dear, as well as negotiating passages between these assumptions...

The introduction of education for international understanding and now of 総合的な学習 into Japanese schools present new combinations and possibilities for new interpretations in the curriculum. In this new frame, the position of English as a subject also shifts. This article is just one step in an on-going exploration of this issue. Reconceptualisation of the curriculum as multidimensional does not provide any neat statistical results, but it may lay the foundations for realising the full potential of foreign language education in facilitating the development of international citizens of the 21<sup>st</sup> century.

#### References

- 文部省 (1989) 『中学校学習指導要領』。東京：文部省  
文部省 (1998) 『中学校学習指導要領』。東京：文部省  
Doll, W. (1993) *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press  
Freire, P. (1972) *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin  
MacPherson, E.D. (1995) Chaos in the curriculum, *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 27: 3, pp. 263-279  
Morrison, K. (1989) Curriculum metaphors and control: the old and the new, *Curriculum*, Vol.10: 2, pp. 77-86  
Morrison, K. (1994) *Implementing Cross-Curricular Themes*. London: David Fulton Publishers  
Parmenter, L. (1997) *Becoming International in a Japanese junior high school: an ethnographic study*. Unpublished PhD thesis, University of Durham, UK  
Parmenter, L. & Y. Tomita (September 1998) 「国際理解研究：東アジア四地域の小学生の比較研究」日本児童英語教育学会・第4回東北地区研究大会にて口頭発表

(リン・パーメンター／福島大学)

2000年度

## ELEC 賞論文募集

ELEC 賞は、英語教育の質的向上、英語指導の実践に資する研究と実践を奨励する目的で1966年に設けられ、1987年度からは「実践記録」および「研究論文」の2部門に分けて募集しています。受賞論文はELEC の機関誌『英語展望』に掲載され、広く英語教育の発展に寄与することをめざしています。

### A. 中学・高校などにおける英語教育の実践記録

### B. 英語教育および英語教授法に関する研究論文

賞 各1席1名 賞状および副賞10万円

◎受賞論文は『英語展望』に掲載する。

版権は当協議会のものとする。

### ◎審査委員

委員長：大友 賢二（常磐大学教授・筑波大学名誉教授）

委 員：羽鳥 博愛（文京女子短期大学副学長・東京学芸大学名誉教授）

鈴木 博（中部大学教授・東京大学名誉教授）

大東百合子（津田塾大学名誉教授）

田辺 洋二（早稲田大学教授）

◎応募資格：特に問わない。

◎分量：

(1) 和文 A4判横書で12,000字以内（図、表なども含める）に納める。

(2) 英文 A4判ダブルスペースで4,500 words以内（図、表なども含める）に納める。

\*いずれの場合もワープロで打って下さい。

◎論文の形式：

- (1) 表紙に、応募する部門（AまたはB）、論文名（タイトル）、氏名、住所、電話番号、勤務先（学生は在学校）名、およびその電話番号を明記する。最後に応募者の学歴、職歴、研究歴を添える。
- (2) 2ページ目に、論文要旨を、和文は400字以内、英文は150 words以内で添付する。
- (3) 論文本体。

◎論文は未発表のものに限る。

オリジナルとそのコピー2部、合計3部送る。応募論文は返却しない。

◎論文提出締切 2000年11月30日（当日消印可）

◎論文提出先／問合せ

〒101-0054 東京都千代田区神田錦町3-20 神田中央ビル9F Tel. 03-3219-5221

財団法人英語教育協議会「ELEC 賞」係

<http://www.elec.or.jp> E-mail: elec@tky.3web.ne.jp

# 新刊書評

## *The Writings of Harold E. Palmer: An Overview*

Richard C. Smith著

A5変形判, xii-218頁 領布価格(税別) 2,000円(送料300円) 本の友社

田中春美

語学教育研究所(IRLT)編『パーマー選集』(本の友社)の別冊として出版された本書は、このところ以前より評価が高まってきたHarold E. Palmer(1877-1949)の不遇な生涯を、その学術活動と業績を中心に克明にたどった好著である。著者Richard C. Smith氏は、Oxford大学でフランス語・ドイツ語などを専攻、群馬県でALT(AET)を経験した後、Reading大学で応用言語学のMAを取り、東京外国語大学講師を経て、現在Warwick大学講師として教えているという。母国イギリスをはじめ、日本・米国・ベルギーなどPalmerの足跡を訪ね歩き、貴重な関係資料入手して、伝記的な記述の綿密な裏づけをしている著者の努力と熱意は、高く評価すべきであり、称賛に値するものである。

もっとも、わが国におけるPalmerの活動と業績については、上記の『選集』の原文ばかりではなく、すでに小篠敏明『Harold E. Palmerの英語教授法に関する研究——日本における展開を中心として』(第一学習社、1995)と伊村元道『パーマーと日本の英語教育』(大修館書店、1997)の詳細な研究書2点があり、またPalmer自身が設立した語学教育研究所(通称「語研」)の多種多様な出版物があった。現にSmith氏も、語研の出版物と小篠・伊村両氏の著作に再三言及し、巻頭のAcknowledgementsで両氏に謝意を表明している。ただ、本書の1つの大きな特色として、Palmerの誕生から来日までと離日から亡くなるまでの英国生活、20代後半から30代後半にかけて12年近くのベルギーでの教師生活、そして、14年にわたる在日中も含めて、休暇や学会出張などの際の活動については、確実な裏づけとともに詳しい記述が提供されていることがある。その意味で本書は、小篠・伊村両氏の著作の内容と、在日時

代については重複するところがあるが、それ以外の時期について貴重な情報を与えてくれ、また何よりも、全編英語で書かれているので、海外の数多くの読者に英語教育・応用言語学の先駆者Palmerのことを知ってもらいたい、彼の業績を再認識してもらうために、今後とも大きな役割を果たしてくれる期待される。せっかく出版された10巻の『選集』が、わが国だけにとどまらず、世界各地で1人でも多くの関係者に利用してもらえるよう、本書がそれへの「序論」または「導入」として役立つことを願っている。

それでは、まず本書の構成を概観すると、英語教育史家として著名なEdinburgh大学のA.P.R. Howatt(*A History of English Language Teaching* 1984の著者)の短い前置き3頁があり、続いて著者Smithによる大変よくまとめられた序章20頁たらずがある。以下、年代順に

Chapter 1 Early years (1877-1901)	10頁
Chapter 2 Verviers (1902-14)	23頁
Chapter 3 London (1915-22)	14頁
Chapter 4 Tokyo I (1922-27)	36頁
Chapter 5 Tokyo II (1928-36)	50頁
Chapter 6 Felbridge (1936-49)	28頁

と並び、続いて、初め日本語で発表された4つのPalmerの著作の英語の要旨や部分訳が付録23頁として加えられ、最後に参考書目12頁が挙げられている。また、各章末に詳しい注がつけられ、十分に本文の補足と出典の裏づけになっている。

それでは、本書の流れに従って、強く印象に残った点をいくつか挙げ、最後に外国語教育の歴史に照らして、Palmerの現代的意義を考えてみることにしよう。まず感銘を受けたのは、彼の才能をはぐくんだ優れた家庭環境である。教育者からジャーナリストになった父と芸術好きの母の薰陶

を受け、彼は多方面に強い関心と知的能力を示した。父が経営した新聞社の仕事を手伝い、さまざまな話題で記事を書いた経験は、彼の後の活発な文筆活動の基盤となつたにちがいない。また、中学校レベルの私立学校での成績のうち、フランス語と英語（日本式には国語）とリーディングはクラス1番、ラテン語と作文は2～3番と、早くから語学的才能が開花していたことも、注目に値する事実であろう。もちろん、それを助長したのが、15才の時、半年ほどフランスの家庭に滞在し、帰英後も3年近くフランス語の個人教授を受けたことである。

次に興味深かったのは、ベルギーのVerviers時代に、奉職した外国语学校で初めて Berlitz 式教授法の訓練を受け、実際に教えるながら改良を続け、3年後からは、Palmer 式教授法による自分自身の学校を運営していたことである。また、英國の世界的音声学者 Daniel Jones と知り合いになり、国際音声学協会 (IPA) の機関誌 *Le maître phonétique* に積極的に投稿していたのは、この時代の後半であった。その業績が認められ、第1次大戦が勃発してドイツ軍に Verviers が占領されると、Palmer一家はやっとの思いで帰英したが、数年後に London 大学の University College で音声学と英語のコースを教えることになったのである。

この London 時代に、Palmer は日本へ招かれることになるのだが、そのきっかけを作ったのが、当時文部官僚だった澤柳政太郎と財界人の松方幸次郎であったというのは、私にとっては驚きであった。なぜなら、私事で恐縮だが、私の父田中末廣は、故郷の長崎で小学校の代用教員をしていたが、成城学園の創立者でもあった澤柳先生の名で出された論文募集に、国語の語彙に関する労作を応募して当選し、その後ほどなく成城学園に国語教師として招かれたからである。私自身は、もう30年以上も語学教育研究所のお手伝いをしているので、語研の創設者としての Palmer に深い敬意と親しみを抱いてきたものだが、父と結びつくこの話を知って、いっそうの親近感を持たざるをえなくなった。

次に、来日してから15年の間の話になると、紙

面の都合で詳しい説明を加えることはできないが、まず James J. Asher の TPR (全身反応教授法) の先駆けとなった imperative drill と action chains の提唱 (p. 79ほか)，現在でも通用する口頭英語を中心とする大学入試改善の提案 (p. 84)，1927年以降 (日本の実状に合わせて？) 「読み優先」の方法に転換してもなお、リーダーの各内容を読ませる前に口頭で分かりやすく説明する oral introduction の開発 (p. 93ほか) など、最初の5年間だけでも、特記すべきいくつもの業績を挙げ、また特に1925-27の3年間に発表された出版物の多さには、驚かされるばかりであった。

1928年から帰英 (1936年) までの9年間には、「読み優先」の折衷的教授法のほか、語彙の研究 (lexicology) として語彙制限や連語 (collocation) 研究に熱中 (p. 108ほか)，口語文法の研究として、後に A. S. Hornby によって開花された文型 (sentence patterns) の認定や、Oral Approach の文型練習へつながる代入表 (substitution tables) の試みに従事した (p. 111ほか)。さらに、日本語のローマ字転写にも独自の見解を示し (p. 116ほか)，BASIC English の発明者 C. K. Ogden とは異なる立場での simplified English を提唱して (p. 129ほか)，いくつかの著名な物語をやさしく書き直してみせた。また、Palmer が提示した lesson plan の「提示・練習・発表」モデルのうち、最後の言語使用活動についての示唆は、今日の伝達中心の教授法 (communicative approach) の「弱い形」の先駆であると、Howatt は高く評価している (p. 167)。

このように、Palmer の業績と貢献は、想像以上に多岐にわたり、これだけのことを誰からも教わることなく、自分で考え、実践し、発展させていった才能と努力は、超人的と言ってもよかろう。惜しむらくは、あまりにも時代に先んじ、また日本という当時の僻地で正当に評価されず、失意のうちに生涯を終えられたのである。英語教育学者・応用言語学者の先達として、彼を再評価すべき時が来ているのではないかと思われる。そのため、本書はきわめて有益な指針となるであろう。

(たなか はるみ／名古屋外国语大学)

## 『英語辞書の変遷——英・米・日本を併せ見て』

小島義郎著

A5判、627頁 本体8,000円 研究社

小松達也

英語を学ぶすべての人にとって、辞書は不可欠の、そして最上の友である。初心者から上級者まで、学習者のレベルによっていろんな辞書とその使い方があるが、辞書をうまく使うことが必要であることに変わりはない。同時通訳者という仕事柄、私はできるだけ多くの英語と接しようと心がけているので、辞書のお世話になることが多い。辞書が好きで、自分では「辞書おたく」だと思っているくらいだ。いろんな辞書を持っているが、辞書そのものについての知識は乏しかった。

「英語辞書の変遷」を読んで、辞書のことがよく分かったような気がする。書評のためという事を忘れて、楽しく読むことができた。辞書というと、大切ではあるがとく機械的で、面白味がないという印象を持ちがちだが、その辞書についての本がこんなに面白いのは、著者の小島氏が本当に辞書が好き、そして英語が好きだからだろうと思う。

はしがきのなかで著者は、「英、米、日本の英語辞書を混合して年代順に並べて述べることにした。このようにすることによって、洋の東西を問わず英語辞書というものが互いに影響し合いながらどのような流れを経て発展してきたかをよりよく実感できるのではないかと考えたのである。」と述べている。この言葉は、この本の内容を的確に要約するとともに、このことがこの本の成功の大きな要因だと思う。日本の辞書については英米の辞書の影響なしには考えることはできないし、英、米の辞書もお互いに刺激し、影響を受け合しながら発展してきたことが本書で分かりやすく述べられている。

英語の辞書の本家といえば、いうまでもなく Samuel Johnson の *A Dictionary of the English Language* (ジョンソン辞典) (1755) を生み、

*OED-The Oxford English Dictionary* (1928) を作ったイギリスである。最初の英語辞書として知られる Robert Cawdrey の *A Table Alphabeticall* (1604) からジョンソン辞典に至る歴史的経緯、ジョンソン辞典出現の社会的背景なども興味深く述べられている。特に、ジョンソン辞典が、用例が多く、記述的で、*OED*につながる科学的辞書編集法によって作られていることなどが、他の辞書との比較とともに詳しく述べられていて、現代の辞書の基本がこの時に作られたことが分かる。

*OED*について、そしてその簡略版、なかでもわが国でもよく知られている COD, POD についてはより一層詳しく書かれていることはいうまでもない。特に、*OED*が70年もかかって、いくつかの危機を乗り越えて作られた経緯には改めて感銘を覚えた。編者として一番大きな役割を果たした James Murray の経歴と人柄についても詳しく触れている。Johnson, Murray, Webster を始め、後の章で述べられる日本の英語辞書の編者も含めて、主要編者の人物像に多くのページがさかれているのも本書の素晴らしい特色である。辞書が多くの人たちの手になる事は当然だが、編集に主要な役割を果たした特定の人たちの、執念とよぶしかない強大な努力と熱意が、本書のページから生き生きと伝わってきて、辞書作りの大変さについての認識を新たにした。

*OED*の偉大さについてはいうまでもないが、この辞書、あるいは COD, POD がわが国でどの位使われ、親しまれてきただろうか。今、ページをひもといてみても、語義の歴史的記述、豊富で興味深い用例など、*OED*の偉大さはよく分かる。私自身のことになって恐縮だが、大学生(東京外国语大学英米科)の時、英語を学ぶ者として持っていないのはおかしい、といわれて POD を買っ

た。しかし、あまり使った記憶はない。当時の学力では使い切れないかったのだろうが、馴染めなかったことも確かだ。

大学を出てしばらくして、私は通訳者としてアメリカへ渡った。丁度ジョン・F・ケネディが大統領に選ばれた時で、アメリカは興奮に満ちていた。それから6年、激動のアメリカに住み、アメリカ英語を直接経験した。こういう訳で、英英辞典となるとどうしてもウェブスター系のものに親しむことになった。今でも、ランダム・ハウスの *Webster's College Dictionary* を一番愛用している。この辞書は、1991年に発刊された時，“heightism”や“herstory”といった当時流行の“politically correct”な語を積極的に取り入れ話題になった。語源や類語もよく出ていて私にはとても使いやすい。本書では、「ウェブスター新国際辞典」に関する最終章で、*The American College Dictionary* (1947) が紹介され、「ACDは大変好評で毎年版を重ねたが、遂に一度も改訂されなかつた。」とあるが、この *Webster's College Dictionary* がその改定版にあたるのではないだろうか。同じ最終章で、*Webster's New World Dictionary of the American Language* (1953) も紹介されている。私はこの辞書も仕事場で使っている。私にとっては、*Webster's College Dictionary* の方が使いやすい。

日本の英語辞書についても、本書はかなり詳しく、歴史の最初から1960年頃までのいろんな辞書の変遷が興味深く述べられている。特に、言葉自身を勉強しながら辞書をつくっていった本木正栄、堀達之助、1930年頃までの岡倉由三郎、斎藤秀三郎、武信由太郎などといった辞書作りの先人たちの努力がよく分かり、今我々が受けている辞書の恩恵に対し、彼等の貢献に改めて敬意を表さなければならない。

第二次対戦後のEFL学習辞典（第14章）になると、私たちが直接使ってきました経験と重なりぐつと親しみやすくなる。大学時代私は研究社の「簡約英和辞典」を使っていたが、これは編者の岩崎民平さんが私の学ぶ外語大の学長をしていたからだ。あの学者らしい朴訥な笑顔を今でもよく覚えている。コンサイス英和辞典の編者になった佐々

木達さんにも1年、2年生の時教わった。辞書の編集者らしいまことに細かく、厳密な解釈の授業で、ブロンテの「嵐が丘」が教材だったが、「うんざリング・ハイツ」と嘆いたものだ。日本人学習者にはなんといっても英和辞典である。本書の記述は1960年代までとなっているが、1970、80年代になると、各社が競って新しい英和辞典を出し、百花繚乱ともいえる時代になった。質的にも概してすぐれているといっていいと思う。

和英辞典となると、少し事情が違って、まだ改善の余地が大きいのではないだろうか。私も研究社の「新和英大辞典」のお世話をなっている。とても使いやすく、“one of the best”的和英辞典といつていいと思う。しかし、今の用法では適切ではないと思われる用例が多い。4月21日の読売新聞で、明海大学の同僚山岸勝栄氏が指摘しているのもこの点だ。とはいっても、和英辞典作りの難しさはよく分かる。いろんな日本語の慣用表現に対応する英語の表現を揃えるのは至難の業だ。私自身は和英辞典で一応訳語を見た上で、類義語辞典をひいてより適切な英語表現を求めることがある。辞書の通常の守備範囲である字義の域を超えて、コンセプトを英語で表現する必要があることも多い。本書で、斎藤秀三郎の「日本人の英語はある意味で日本化されるべきである」という言葉が紹介されているが、私も英語本来の慣用的表現とは違う「日本人の英語」があつていいと思う。このことは英語が国際語となった今日、今後もっと論議されるべき問題だと思う。

ここ数年来、私たち同時通訳者仲間のほとんどは電子辞書を愛用している。かつてはそれだけでトランクが一杯になるような厚い辞書を2、3冊持つて旅行したものだが、フロッピーを交換すれば経済用語辞典にも医学用語辞典にもなる電子辞書が欠かせないものになった。これから、伝統的な紙の辞書が電子辞書とどのように共存していくのか、これも興味深い課題だ。

(こまつ たつや/明海大学、  
サイマル・インターナショナル)

## 『私のグランド・ツア— 英語教育「再考」への資料』

太田 朗著

四六判、234頁 本体1,800円 丸善株式会社

今井邦彦

1960年9月から5ヶ月間、著者はユネスコ（国連教育科学文化機関）のフェロウシップを得て、インド・デンマーク・スウェーデン・ソ連・西ドイツ・オランダ・フランス・連合王国を訪れ、これら各国の外国语教育を視察し、傍ら芝居見物、名所旧跡訪問、美術館巡り等を楽しんだ。本書は著者の「視野を著しく広げてくれた、楽しく有益だった五ヶ月間の記録」（「はしがき」）である。

1960年と言えば、読者の中にはまだ生まれてさえいなかった方も少なくないはずだ。当時の日本人にとって、海外へ出掛けることは容易にできることではなかったのである。まず、まだまだ貧乏であった日本には外貨が乏しかったから厳重な外貨割当制限があった。たとえ何億という円の所有者であっても、渡航目的が妥当だと認められなければ少額の外貨さえ割り当ててもらえない。もちろん、円が海外で通用するような時代ではなかった。しかし著者の場合のように、海外からの資金が得られる場合は外貨割当の必要はない。もう一つ、当時は国家公務員である国立大学教官が共産圏に足を踏み入れることは原則的に禁じられていたはずだ。にもかかわらず著者のソ連訪問が可能であったのは、当時の勤務校・東京教育大学にユネスコと文部省の援助で設立された「外国语教育研究施設」の関係者として文部省のお墨付きがあったからであると察せられる。つまり著者は二重の障壁を越えた希有な体験をされたことになる。

もとイギリス植民地、英語が実質上の公用語であるようなインドの英語教育が、日本にとって参考になるかという疑問が湧くかもしれない。だがそのような国でさえ中等学校（日本の小5～高2に相当）の英語には週6時間、三年制の大学の第一学年でもやはり6時間、二・三学年で4時間を当てていたことに注目すべきだろう。同国の英語

教育が文学作品の理解、鑑賞力養成にかなりの比重を置いているという観察も興味深い。

著者による訪問の順番とは少し異なるが、デンマーク・スウェーデン・西ドイツ・オランダに関する視察結果をまとめて見てみたい。いずれもゲルマン語派国だからである。評者は1957～1959年をロンドンで過ごした。音声学科の学生仲間と一緒に、乗り物・飲食店・デパートなどで行き交う人々の訛りから、その国籍の見当をつける（自分がって歴とした外国人であるくせに）のを楽しみとしていた。そうした評者の印象では、spoken Englishが一番上手なのはオランダ人（キングズ・クロス駅からエディンバラまでの車中ずっと話を交わしながら、向こうから告げてくれるまでてっきりイギリス人だと評者に思いこませたオランダ人女子学生もいた）、次がスウェーデン・デンマーク人、ドイツ人が最後に来る。オランダの場合は英語と同じ西ゲルマン語であることに加え、イギリスとの地理的文化的近さで説明がつきそうだが、北ゲルマン語の北欧人が西ゲルマン語のドイツ人より上手だというのは（上の印象が事実を反映しているとの前提に立っての話だが）面白い。これは教育の差に基づくのかな、と当時思ったものだ。それは兎も角、同じゲルマン語派の言語を国語とするこれらの国々でさえ、英語教育には十分の時間を掛け、色々な角度から入念な工夫（たとえば教師が話した短い話を生徒が自分の英語で口頭で再現するなど）が凝らされている。訳読式教授法も決して排除されていない。

ソ連側からすればアメリカこそが「悪の帝国」であった時代、英語教育に力を入れていたのは当然であったろう。エリート候補が行く学校では少人数クラスで週7～8時間、課外活動も英語で行うようなこともあったらしい。ただその方法は

「豆文法家や豆音声学者」を生み出すおそれはないかという懸念が表明されている(pp.105~106)。一方、ソ連英語教育の最大の悩みは、非エリート候補(?)である生徒の方に英語を習う motivation が欠けている点にあるらしいという推察(p.107)は我が国の事情を考えると示唆的である。フランスでは、LL を初めとする教育機材の利用も、また口頭教授も盛んであるが、後者の教材が文学作品である点が興味深い。それに並んで、文法等に関する基礎知識が不足なままでいきなり英問英答に進むために珍妙な英語が飛び交う教室風景の観察もまた大いに参考になる。

「一九六〇年当時にタイムスリップして読んでいただきたい」と「はしがき」にあるが、タイムスリップの必要はない。上記 7ヶ国の英語教育視察結果は副題通り「英語教育『再考』への資料」に現時点であるからだ。今の日本では、英語の時間を減らし、教える語彙を減らし、文法は教えるなというのが文部省の方針である。言い換えれば生徒に英語の力ができるだけ付かないようにする教育が薦められているのだ。そんな馬鹿な政策をとっている国は上記 7ヶ国中一つもない。戦時中の日本では英語教育が弾圧されたということになっているが、昭和19年（敗戦の前年）に高等女学校に入った姉はちゃんとした英語教育を受けている。どうやら現在の文部省にとって、米英は昭和20年8月までの「鬼畜」以上の存在であるらしい。一方、役に立つ英語を教えろとか、甚だしきは英語を第二公用語にせよという声がある。こういうことを安易に言う輩に本書を読ませ、英語教育には時間をかける必要があること、文法の知識がなければ、語彙が貧弱であれば、役に立つ英語もへったくれもないことを悟らせる必要がある。

1960年と言えば、“安保騒動”的な年であった。日米安全保障条約を幾分なりとも日本に有利なよう改定しようという動きに左翼の団体が言いがかりをつけ、方々で違法なデモをやったり国会に乱入したりした。議会制民主主義に対する明白な挑戦であったのだが、大新聞の多くも総評（日本労働者組合総評議会）の御用新聞と化し、この風潮を煽り立てていた。左翼の連中にてソ連や共産中国は天国であり、中には原水爆さえもこれ

らの「平和愛好国」所有のものは無害であると本気で主張するものもいた。（評者はまさに当時にタイムスリップして怒っているのだ。）こうした中で著者は共産圏の実状を冷静に観察しておられる。ソ連はユネスコ関係者ということで著者をずいぶん厚遇したようだが、それでもこの国の消費生活の貧しさは著者による鋭い指摘を免れることはできなかつたし、東西ベルリンの復興度の著しい差を記した著者は、さらに西ベルリンのソ連戦勝記念碑と東ベルリンの広大なソ連兵士の墓地に触れ、「ソ連の神経は…理解に苦しむ… 援助をさしのべるより、威圧を感じさせる方が味方につけておくのに有効だというつもりなのであろうか」とコメントしておられる。

東京教育大学終期のある1年、非常勤講師を勤めたことがある。年度の終わりに著者が慰労の会を開いて下さって、その席上「（学生の間では）僕は‘仮’、宇賀治（正朋）君は‘人’、梶田（優）君は‘鬼’ということになっているんです」と仰有ったので、おやこの方はこういう飄逸な面もお持ちなのだと、評者の太田教授觀を修正した記憶がある。これに応じて本書に収められた軟らかい方の体验談（と言っても勿論著者の人柄の範囲内での軟らかさだが）も、失敗談まで含めて実に面白い。エルシノア城見学やボリショイ・バレエの3回にわたる見物などは実にうらやましいし（評者は何もソ連／ロシアのものがすべて嫌いなわけではない）、ハイデルベルク訪問の箇所を読んでいたら、40年以上前、ネッカーリ川のほとりにテントを張って寝たところ、8月だというのに翌朝寒さで目が覚めたことなどを思い出した。上記ソ連の物不足の話も、トイレットペーパーを求めたらプラウダ（共産党中央委員会機関紙）をちぎって渡された逸話から始まる。「便所がつまりはしないかと聞くと、モスクワ大学の便所はそんなチャチなものではないと、妙なことを力説した」。

（いまい　くにひこ／学習院大学）

## 新刊案内

『日本のフロンティアは日本の中にある 自立と協治で築く新世紀』「21世紀日本の構想」懇談会・河合隼雄監修、四六判、246頁、本体1,500円 講談社

われわれが直面している現代を歴史的な一大転換期としてとらえ、グローバル化、情報技術革命、資源・環境問題、そして少子高齢化など今までになかった事態に適切に対応するために、これまでの日本社会を構造的に点検し、「英語第二公用語化」を含めて豊かな未来のための新しいシステム作りへの理念と方策を示す。

(p. 45より続く)

そは国家の大事業であるという国民の総意が、大きな予算配分に反映されているのだろうか。特にソウル・オリンピック開催を契機として、平均的国民が今どき英語を用いることができなければ、経済的にも文化的にも世界と対等になれないという危機感を抱き始め、その意識が、僅か10年弱の間に英語教育改革推進に拍車をかけさせたということである。韓国の英語教育改革については、国家主導型だから、その成果が上がって当然と特別視され易いが、その流れを鳥瞰すると、明確な外国语教育政策、それを実現する学習指導要領、その下で教育の質を監視する強力な評価システム、教員養成、教員研修の改革を同時に進める等、専門的見識に裏打ちされた改革の方法論が見えてくる。今回の視察で、韓国では教育部で国の教育政策に携わる高官が博士号を持つ教育のエキスパートであったり、その下で働く実務担当者が元教師であったりして、教育の知見が政策に生かされるような仕組みになっていることを知った。また、教育改革の中心的役割を果たしているKICEの研究員91名がそれぞれの分野で博士号を取得しており、専門的立場から教育改善に取り組んでいることに驚かされた。このように、今回の視察を通して英語教育環境の類似した日本と韓国の英語教育施策とその取り組み方の違いが鮮明になった。そこで、日本が真に英語教育改善を目指そうとするなら、隣国のシステムから多くのことを学ぶことができるというのがこのレポートのまとめである。

『アジアをつなぐ英語 英語の新しい国際的役割』本名信行著、新書判、189頁、本体880円 アルク

英語の普及と変容、国際化と多様化の現状を概観し、アジア各地域の英語状況について発音、語法、語彙、表現の特徴などを含めて具体的に紹介し、日本の英語教育と日本人の英語のあり方への提言を収める。

『国益を損なう英会話力不足 英語教育改革への提言』財団法人東北産業活性化センター編、B6判、259頁、本体2,200円 八朔社

日本人の英語力から、TOEFL、TOEIC、英検

### 参考文献

- Chaechum Gim 1999. On School Curriculum of the Republic of Korea In *Curriculum, Assessment and College Scholastic Ability Test*. Seoul; KICE.
- Korean Institute of Curriculum & Evaluation. 1999. *Annual Report* (1998-1999).
- Ministry of Education, Republic of Korea. 1999. *Education in Korea* (1998-1999).
- Sun-Guen Baek. 1999. Educational Assessment in Korea. In *Curriculum, Assessment and College Scholastic Ability Test*. Seoul; KICE.
- The Presidential Commission on Education Reform, The Republic of Korea. 1997. *Education Reform for the 21<sup>st</sup> Century: To ensure leadership in the information and globalization era*. (PCER Report).
- 『現代英語』編集部. 1997. 特集 韓国「大学修学能力試験」全問題：1997年度大学修学能力試験全文掲載『現代英語』11月号
- ソウル特別市教育庁広報担当官室. 1999. 『ソウルの教育』
- 竹内圭子、竹久文代、東眞須美、河合忠仁、沖原勝昭、大谷泰照. 1999. 『世界25ヶ国の外国语教育』、『英語教育』別冊、大修館書店
- 大学英語教育学会 (JACET) 関西支部. 1999. 「海外の外国语教育研究会」「東アジアの外国语教育(資料)・日本の外国语教育診断」(1999) 大学英語教育学会 (JACET) 関西支部.
- (みどりかわ ひでこ／昭和女子大学)

## 新刊案内

について、日本の英語教育、ヨーロッパとアジア諸国の英語教育、さまざまな英語教育・英語学習の先進的事例、学校教育と社会人教育の改革提言まで、英語教育と改革を考えるための一般的な問題意識と課題を網羅し、整理して示されている。『慶應湘南藤沢キャンパス・外国語教育への挑戦新しい外国語教育をめざして』 関口一郎編著、A5判、209頁、本体3,398円 三修社

日本人にとっての外国語を根本的に見直して6つの外国語を選定し、動機づけ・教育環境・授業計画・教授法・教材などを統合的にとらえてコミュニケーションのための教育システムを創出し、その実状と成果を詳細に報告している。

『私の外国語学習法』 ロンブ・カトー著／米原万里訳、文庫判、282頁、本体950円 筑摩書房

母語のハンガリー語のほかに4つの外国語が同時に共存して「自分を通訳作業に一瞬のうちに《スイッチ・オン》させることができ」、日本語、中国語を含む5つのことばの通訳をこなし、さらに6つの言語の翻訳をするという著者の外国語遍歴。

『國弘流 英語の話しかた』 國弘正雄著、四六判、348頁、本体1,500円 たちばな書房

かつてNHKテレビ講座で世界の一流の知性との対談により「英会話」の質を示し、また文法・語法的に正確で自然な英語を話すことで定評のある著者の英語の原型を形成した「只管（しかん）朗読」、すなわち中学校教科書の音読による英語学習法の詳細とその展開的な学習法を述べる。

『CDブック 英会話・ぜったい・音読 頭の中に英語回路を作る本』 國弘正雄・千田潤一編著、四六判、134頁、本体1,200円 講談社インターナショナル

中学3年生用検定教科書7点から12レッスンを選び、トレーニング方法の説明と記録帳を付した音読教本。

『現代英語文法 コミュニケーション編』 Geoffrey Leech, Jan Svartvik著／池上恵子訳、A5判、568頁、本体5,500円 紀伊国屋書店

場面に応じた適切な表現を可能にし、伝達能力を養成するためのコミュニケーション・グラマーの

決定版。教師の参考書として有用なだけでなく、生徒の「使える文法」習熟のためにすぐに使える中学レベルの平易な例文も多数収めている。

『英語リーディング事典』 高梨康雄・卯城祐司編、A5判、447頁、本体3,800円 研究社出版

学習者の知的欲求に応え、4技能を関連づけたコミュニケーションのためのリーディング指導を読みのメカニズム、音読、語彙指導、題材、評価について検討し、スキーマの活性化、パラグラフ・リーディング、読解のストラテジーなど実践的な指導法を提示。

『教室作りからテストまで コミュニカティブな英語授業のデザイン』 Francis Johnson著／井上和子監修・平田為代子訳、A5判、198頁、本体1,800円 大修館書店

言語学習・教授・テストを構造的にとらえ、学習者・教師・教材・教育環境の役割から授業の組立と進行を示し、言語材料と言語活動の具体的な取り扱い、コミュニケーション能力の評価までを統合的に解説して本当の意味でのコミュニケーションの授業のあり方を提示。

『英語教育用語辞典』 白畠知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則著、四六判、367頁、本体2,500円 大修館書店

外国語教育理解に必須のキーワードを800選び、具体例もまじえてわかりやすく解説し、各項目を興味・関心に応じてひろい読みして知識を整理・拡充できる英語教師必携の用語集。

『英語教育のアクション・リサーチ』 Jack Richards, Charles Lockhart著／新里真男訳、A5判、250頁、本体2,800円 研究社出版

教師は誰でも日々の授業を振り返り、よりよい授業を作り出すために努めているが、それを意識化し系統的にとらえて継続的なものにするための省察的授業研究として注目されているアクション・リサーチの意義を確認し、具体的な方法を実例をまじえてわかりやすく解説。

# 展望通信

## ELEC Cross-roads Project

近年、世界のグローバル化、英語の世界共通語化が一段と進展し、21世紀における日本人の英語力強化についての論議も盛んですが、各界各様バラバラな感があります。ELECは、これまで各界の交差路(cross-roads)で尽力してきた立場を生かし、共通認識を育てて具体的な動きにつなげようと、このたび“Cross-roads Project”を立ち上げました。

本誌『英語展望』もその一環として編集され、また、下記プロジェクト・チーム政策提言を含めて様々な活動を開催していきます。

### プロジェクト・チーム政策提言

当協議会の評議員である金谷憲教授のもとに、多様な経歴と業務を通じ英語に関わってきた人たちによるチームを発足させ、以下の政策提言にとりまとめました。

#### I. 英語教育の目標についての提言

① 国民一般のレベルでは最低限、高校卒業時点までに現行の中學3年間で習う範囲の英語（英検3級程度）の定着を目指す。

② 仕事上英語を必要とする人びとには上記の基礎力を踏まえて、より高度な運用力を身につけるような教育を実現する。（「高度な英語運用力」とは例えば、英検1級、TOEIC 900点、TOEFL 600点以上の英語力）

#### II. 目標達成のための提言

##### 1. 学校教育についての最優先方策

###### ① 国民一般レベル

中学校段階で特定学年に授業を集中して基礎定着の効率を上げる。

###### ② 英語の高度な運用力を目指すレベル

国際的に活躍しうる人材を育成することを目標とする大学、学部、学科、専攻分野では必修科目の一定割合を英語で行うことを義務づける（あるいは奨励する）。

##### 2. 学校外で行うべき最優先方策

国家公務員1種の全員、地方公務員上級の10%程度に入省（入庁）時から10年以内に一定の高度な英語力（例えば、英検1級、TOEIC 900点、TOEFL 600点以上）に達することを義務づける。

#### III. 教育体系の全体イメージ

① 国民全体に対しては、実効性の高い基礎英語教育を中学で実施し、高校卒業時点までに高校生全員がこれを習得することを目標とする。

② 英語を必要とする社会人に高度の英語力を付与するために、大学での英語による一定割合の講義を義務づける。また、公務員の資格として、一定の英語力を求める。

③ 高校での英語教育では、基礎英語が習得できていない生徒については、基礎英語を習得するまで必修、それ以外の生徒については、基礎英語以降の英語は選択履修とする。一定割合の講義が英語で行われる大学・専攻に進学することを目指す高校生は、英語の講義が理解できるようになるための特別の教育課程を選択履修できるようにする。

#### プロジェクト・チーム メンバー：

伊部正信（米国公益法人日米文化センター日本代表）／小野幸則（東京海上火災保険株式会社財務企画部課長）／久保田治郎（新潟大学法学院教授）／清水經義（鹿島建設株式会社海外事業本部海外法人開発部次長）／高島英幸（兵庫教育大学学校教育学部教授）／松崎 浩（財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会事務局長）／金谷 憲（座長、東京学芸大学教育学部教授）

\*政策提言の全文はELECのホームページに掲載されています。

(<http://www.elec.or.jp>)

#### English Teaching FORUM

ELECではアメリカ大使館の委嘱を受け、English Teaching FORUMを頒布しています。

英語は世界の共通語、世界各地の英語教育の研究と実践、教室現場からのレポートが収められています。

年4回刊行、年間購読料2,000円（消費税、送料込）、購読申込・問合せはELECまでお願いします。

電話：03-3219-5221

#### 英語展望 (ELEC Bulletin)

第107号 定価650円(本体619円) (送料240円)

2000年8月25日発行

編集代表 小池生夫

発行人 清水護

印刷所 相馬印刷株式会社

発行所

財団法人英語教育協議会出版部(ELEC)

〒101-0054 東京都千代田区神田錦町3-20 神田中央ビル9階  
電話・(03) 3219-5221 FAX・(03) 3219-5988  
振替・00130-9-11798

# ELEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC