

英語展望

ELEC BULLETIN

NO. 118
WINTER
2010

特集

地球語としての英語を考える

特別
寄稿

中曾根 康弘 (元内閣総理大臣)

世界との共生が命綱 日本が歩むべき道は「国際国家」

本名 信行
李 淳任
日野 信行
田中 慎也

「アジアにおける言語教育政策とその言語的文化的特徴」
「イラン・トルコの英語教育事情から学ぶ日本の英語教育への提言」
「国際英語としてのJapanese Englishのモデルの構築」
「日本人が身につけるべき国際コミュニケーション能力」

特別講演

鳥飼 玖美子 「“地球語としての英語”をどう教えるか — 学校教育の目的と役割」

座談会

「国際英語と英語教育」

大河原 良雄 × 小田 真幸 × 和田 稔

「英語の授業は英語で行うことを基本とする — 高校英語が目指すもの」

佐藤 留美 × 河野 雅昭 × 井上 裕徳 × 金谷 憲

英語教育の情報と資料 (54)

国際語としての英語

2009年度ELEC賞受賞論文

A部門：岩田 哲 [北海道函館中部高等学校]

English Teaching Forum案内

自分の実践を豊かにしてくれるEnglish Teaching Forum

ELEC賞と私

岩見 一郎 [青森県立六戸高等学校]

書評



『言語テスト作成と評価』

渡辺 良典・編訳(春風社)



『英語発音指導マニュアル』

東後 勝明・監修／御園 和夫・編集(北星堂)



『英語リーディングの科学』

卯城 茂司・編著(研究社)

新理事長就任挨拶：ELEC の使命と活動方針	小池生夫	2
特 別 寄 稿	世界との共生が命綱	
日本が歩むべき道は「国際国家」	中曾根康弘	4

特集 地球語としての英語を考える

座談会 1：国際英語と英語教育	大河原良雄／小田真幸／和田稔	9
特別講演：「地球語としての英語」をどう教えるか		

—学校教育の目的と役割	鳥飼玖美子	16
アジアにおける言語教育政策とその言語的文化的特徴	本名信行	24
イラン・トルコの英語教育事情から学ぶ日本の英語教育への提言		
.....	李 淳任	31
国際英語としての Japanese English のモデルの構築	日野信行	37
日本人が身につけるべき国際コミュニケーション能力	田中慎也	43

座談会 2：英語の授業は英語で行うことを基本とする		
---------------------------	--	--

—高校英語が目指すもの		
.....	佐藤留美／河野雅昭／井上裕徳／金谷憲	49

2009年度 ELEC 賞受賞論文		
-------------------	--	--

A 部門 Effects of Different Feedback on the Development of Writing Abilities among Japanese High School EFL Learners		
.....	岩田 哲	57

英語教育の情報と資料 (54)		
-----------------	--	--

国際語としての英語	.....	松永 隆 64
English Teaching Forum を読む		

自分の実践を豊かにしてくれる English Teaching Forum	.....	太田 洋 70
ELEC 賞と私		

新しい学校英語教育のアカウンタビリティを追い求めて		
---------------------------	--	--

—ELEC 賞受賞まで、そしてその後	岩見一郎 72
--------------------	-------	---------

新刊書評：『言語テスト作成と評価』	.....	大友賢二 74
『英語発音指導マニュアル』	.....	静 哲人 76
『英語リーディングの科学』	.....	田近裕子 78

ELEC の主な活動・編集後記	80
-----------------	-------	----

新理事長就任挨拶 ELEC の使命と活動方針

小池生夫

私はこの度財団法人英語教育協議会（ELEC）理事長に就任いたしました。これを機会にELECの歴史的使命とそれに伴う活動方針について所見を述べさせていただき、本協議会の諸活動にご理解、ご協力を賜りたいと存じます。

第2次世界大戦が終了した1945年（昭和20年）8月以降日本は連合軍の占領下におかれ、平和条約を結んだのは1951年（昭和26年）9月でした。その間文部省では1947年3月には教育基本法、学校教育法公布、6月には6-3-3-4制発足を遂げ、日本人社会に民主主義教育体制を樹立しました。英語教育界では1950年に全英語教育研究者団体連合会結成、1962年に大学英語教育学会発足、1963年に日本英語検定協会発足など主要関係団体が続々旗揚げました。この間、1956年に高木八尺、松本重治、Reischauer, J.D. Rockefellerなどの日本の代表的学者、ジャーナリスト、経済人などが集まり、日本人の国際理解を深めるために英語コミュニケーション能力の育成が必要であるとして、日本英語教育研究委員会（The English Language Exploratory Committee, ELEC）を発足させました。初代会長は新木栄吉日本銀行総裁であったところをみると、その当時の英語教育改革が一般社会、学界、教育界などで非常に重要であるという共通認識が生まれていたと言えましょう。

ELECはHornby, Friesなどの英米の英語教育関係の代表的学者を招き、文部省後援による専門家会議を開催し、英語教育改革の提案をしました。またオーラル・アプローチを中心とする英語教授法を開発普及するべく最大の努力をしました。本委員会は1963年に財団法人英語教育協議会（English Language Education Council, Inc.）になり、

社会的信用が一段と高まりました。

ELECは、米国で開発された構造主義言語学と行動主義心理学を基礎に開発した「オーラル・アプローチ」を主導し、全国的に中高の英語教員にこの英語教授法を広めたのです。特に中学校英語には全国的に大きな影響を与えました。やがて構造主義言語学が衰退し、外国语としての英語教授法はCommunicative approachに代わっていき、ELECも多様な教授法を模索する時代になります。しかしRockefeller基金、Ford財團の援助が中止になり、ELECは規模の縮小期に移りますが、なお英語教育の発展への貢献を使命として今日まで続けております。ELECは1995年にELEC会館を手離し、千代田区神田錦町に移り、さらに2010年5月に竹橋近くのコンフォール安田ビルの4階に移り、さまざまな事業を展開しております。この間2006年（平成18年）には満50周年を迎えました。

ELECは我が国での数少ない文部科学省の指導下にある英語教育専門の財団法人として、広く我が国の英語教育の発展に貢献するべく、これからも頑張り続けるつもりでおります。そのため、今回、改めてELEC活動の根本的な使命を改めて確認し、以下のように発表しました。それは、基本的使命を「グローバル社会で貢献できる日本人の英語によるコミュニケーション能力の養成に貢献する」とし、以下の4項目にまとめました。

- ①英語教育の重要性について社会的関心の惹起をはかり、提言・提案を行う。
- ②小学校、中学校、高等学校及び大学における英語教育に貢献する。
- ③企業等の国際業務に必要な英語コミュニケーション能力の向上に貢献する。

④国際共通語としての英語を通して異文化理解を推進し、国際社会の発展に貢献する。

これらは、創設当時の思いとほとんど変わっておりません。しかし、国際社会はグローバル情報化社会へと大きく拡大し、国際協調、国際競争下における英語コミュニケーション能力への要請は相当変化しました。欧米はいうまでもなく、中国、韓国、台湾、東南アジアなどが政府主導によって強力に国家政策として英語コミュニケーション能力の養成を大胆に実行しております。このような状況にあって、ELECは国民のためにすこしでも貢献をするべく以下の活動方針を定めました。

① ELEC 英語教育セミナー：創設以来現職教育として中学、高校の英語教員に新しいさまざまな英語教授法を提供する。

②企業、官公庁、団体など向けで目的によって方法を変えて英語コミュニケーション能力の養成をおこなう。

③中学、高校、大学など各種教育機関での英語授業を受託運営する。講師はELECのnative speakerで、TESOL資格を有する。

④録音事業：性能が優れた録音スタジオを持ち、語学教材、リスニングテスト作成等の委託作成を行う。録音は作成の技術が優れており、多くの委託先から信用を得ている。

⑤社会人対象の英語スクールであるELEC英語研修所を運営し、ELEC内に教室を持ち、個人やグループの英語の訓練を徹底的に行っている。

⑥ELEC賞の授賞（年1回）、講演の開催を隨時開催し、有名人による国際理解、英語と社会、教育などの講演を定期的に開催する。

⑦英語教育専門誌「英語展望」の編集と他の英語教育専門誌を発売する。

⑧我が国英語教育の改善などに資するための討議や提言を積極的に行う。

⑨校正サービス、論文、会議、講演会で英語による発表者に対する様々な援助、修正サービス。

⑩Native speakerによる小、中、高、大での授業での教師の英語表現、生徒の英語表現などに対する表現指導、添削などをおこなう。

以上ELECの使命にそって、どのような活動を行うかを列挙しましたが、現在どのような事業



をおこなっているか、最近の例をお伝えします。

この7月に、高校の英語の先生方に約3週間の一一日制のセミナーを開催しました。これは、著明な大学、高校、中学の現役の先生方36名を迎え、それぞれ得意の分野で講義、授業指導をしていただいております。毎日午前と午後の部で講師は代わりますが、参加者は一日単位で授業と個人相談に応じてもらっております。今年はあの暑さのなかで、延べ約600名の参加者が全国から参加してくださいました。そして12月には冬期セミナー、来年3月春期セミナーもあり、50年余にわたるELECの伝統を反映する価値ある現職教育セミナーです。

また、ELECは文部科学省と関連する英語教育の財團法人であり、地方教育委員会で主催される現職教育のセミナーも各地で開催しております。

大学での総合的な授業を受託しておりますが、これも年々増える状況であります。企業での海外事業に直接携わる方々にその目的に応じて講師を派遣し、好評を受けております。また、当財團法人は『英語展望』を発行していますが、英語教育の問題点を本格的に論じるのが特徴です。本誌の内容が直接、間接に影響を与えております。

ELECは使命に基づきその事業を着々と進めています。皆さまには、我が国の英語教育発展のために尽くしていく本財團法人を直接、間接に御支援、ご協力をいただきたく改めてよろしくお願ひいたします。

世界との共生が命綱

日本が歩むべき道は「国際国家」

中曾根康弘（元内閣総理大臣）

一はじめに

いま世界は歴史的な転換点にある。

そのなかにあって日本はどこに向かって歩こうとしているのだろうか。

昨今の国内政治状況をつぶさに眺めていると暗澹たる気持ちにならざるをえない。与党であれ野党であれ、ときの政治指導者、政治家が日本の将来ビジョン（るべき姿）を描けず、現実の政策課題への対応で右往左往しているのが実情ではあるまいか。

経済が右肩上がりで成長し続けているうちは、それでもよかった。しかし、バブル崩壊から20年たった今、その日本経済も「失われた20年」から立ち直るきっかけを掴みかねて、漂流している。

その間、世界情勢は大きく転換してきた。

「ベルリンの壁」が崩壊し、冷戦構造が瓦解した1989年を契機に世界は大きく変わり始めた。唯一のスーパーパワーとなった米国ではあるが、9・11の同時多発テロ事件、アフガニスタン、イランと勝算なき泥沼の戦争に足をとられ、国内ではサブプライム・ローン問題、リーマンショックにより国力を消耗させてきた。その一方で、欧州は経済統合、通貨統合、さらには政治統合へと大きく舵を切ったが、ギリシャ財政危機に象徴されるように足元は揺らいでいる。唯一元気なのは中国。経済は活況を呈しているし、国力増強を背景に国民は自信を強めている。軍拡による米国や日本、周辺諸国との軋轢も顕在化してこよう。

グローバリゼーションが全世界を覆いつつあるなかで、ナショナリズムとリージョナリズム（地域主義）が潮流となりつつあり、どの国も必死で

自国のアイデンティティーを再構築してきている。唯一の例外が日本だ。自国の将来に対する悲観論が蔓延し、ナショナリズムが高揚するどころか諦観（あきらめ）や自虐的な風潮が強まるばかりだ。若者たちが安定志向、内向き志向を強めているのも気になる。外交面でも、日米同盟を基軸と口では言うが、普天間問題で露呈したように現政権ではその基盤が揺らぎつつある。東アジア共同体構想を打ち上げるのは歓迎するが、実体的には積極外交を展開する中国にFTA交渉などで後塵を拝するが多く、アジアのリージョナリズムを主導するどころか、ますます孤立化しているのではないかと危惧する。世界における日本のプレゼンスが弱まっているのだ。

ではどうすべきなのか。

資源も無い日本がこれからも発展していくためには、世界との共生が大前提となる。つまり、欧米諸国のみならず、中国やASEAN諸国、インドなど他のアジア諸国、さらにはエネルギー供給先として重要な中東諸国、そして中南米、アフリカ諸国ともきちんとした関係を築いていかねばならない。そのためにも、日本人は常に研ぎ澄ました国際感覚を持ち、諸外国人の人びとときちんと意思疎通を図れるコミュニケーション力を高めていかねばならない。

一私と英語

これまで折に触れ言ってきたことだが、私が世界をはじめて意識したのは、母のおかげではなかったかと思う。

母、いくは当時としてはかなり進歩的な女性で、

米国に留学した経験をもつ父親の影響もあったのだろうが、前橋のミッション系の学校で学んだ。キリスト教の学校教育を受けたこともあり、母は私たち4人の子どもたちとキリスト教の教えで接し、よく聖書の話をしてくれた。いまでも思い出しが、私たち兄妹とお風呂に入った時には、必ずといってよいほど讃美歌を教えてくれ、一緒に歌ったものだ。キリスト教的博愛精神を体現した女性だった。

母は4人の子どもを残し、戦争中に病死したが、私が東京大学を卒業し、海軍主計中尉として出征したときの手荷物に聖書をしのばせたのも、母への強い思いからだった。母から直接英語を教わったわけではないが、父親譲りの国際感覚、またキリスト教を通した西欧思想への深い理解を持っていた母の教えが、私のその後の人生に大きな影響を与えたといえる。

中学は高崎中学（いまの高崎高校）に進んだが、中学時代で身につけたもので生涯感謝しているものに、英語がある。それは、旧制中学・高校時代に、太平洋航路のパーサーの経験がある英語教師の栗原重吉先生が、国際的に通用する発音を教えてくれたことで、語学力はさらに深まった。私はその後政治家となり、首相という重責を担うことになるのだが、国連で英語で演説したり、米レーガン大統領など外国の要人と会談するときには、英語を使うようにした。いまでも私の英語はブローケンだが、それでも十分意思が通じたと自負している。

いまだに語り草になっているようだが、1983年5月、首相だった私は米国のウイリアムズバーグで開かれた先進国首脳会議（サミット）に出席したが、記念撮影のときに私がレーガン大統領の隣に陣取ったことが話題となった。実は、この時も通訳なしでレーガン氏と話をしていた、その流れで同氏が私の背中を押して撮影現場に導いてくれたからだ。それまでの日本の首相は、こうした国際会議ではいつも隅っここの目立たない場所に立っていたので、よけいに目立ったのかもしれないが、私としてもレーガン氏との会話が途切れないよう、必死の努力をしたのも事実だ。私は自分の英語を「心臓英語」と呼んでいるが、これも高崎中学、



静岡高校で受けた授業のたまものだ。それ以外は、まったくの独学だった。学校で文法など、語学力の基礎を身につけることは大切だが、自分なりの努力も必要で、私の場合には、英会話の本を購入し、一生懸命に暗記した。そうした努力があって、いざという時に「心臓英語」ができるものなのだろう。

高崎中学から旧制静岡高等学校に入学したが、ここではフランス語を第一外国語に選んだ。辞書とくびつきで半年かけてパスカルの「パンセ」（随想録）の原書を半分くらい訳したのも静高時代の思い出だ。そのときに暗記した有名なセンテンスは、いまでもフランス語でそらんじができる。

L'homme n'est qu'un roseau, le plus faible de la nature; mais c'est un roseau pensant.

「ローム・ネ・カン・ロゾウ、ル・プリュ・ファリーブル・ドゥ・ラ・ナチュール、メ・セタン・ロゾウ・パンサン」

「人間は一本の葦である。自然のなかで一番かよわいが、それは考える葦である」

前述したウイリアムズバーグ・サミットでは、遺伝子組み換えが議題のひとつだったが、この名句をフランス語で引用しながら私の所見を述べた

ところ、フランスのミッテラン大統領がたいへん喜び、私の主張を後押ししてくれたほどだ。後年、フランスのソルボンヌ大学で「東西文明の融合」について講演したときも、またカナダのオタワ連邦会議で演説したときにも、英語とフランス語で通し、なんとか通用したようだった。これも「心臓英語」、「心臓仏語」のおかげで、高崎中学、静岡高校で語学を必死に勉強したたまものといえる。

ちなみに、旧制高校でフランス語を教わったのはフランス人のジャン・ピエール・オーシュコルヌ先生で、私は彼の授業がたいへん気に入っていた。彼らはフランス語だけではなく、国際的視野や思考法も教え込まれた。長年にわたり日本でフランス語教育に貢献したこと、後年日本政府から勲章が贈られている。パリの日本大使館で開かれた伝達式には、「こころ」と書いた色紙を届けた。また1985年に首相としてフランスを訪問した折に、南仏プロバンスに恩師を訪ね、再会を果たすことができた。

—政治家として

終戦から二ヶ月たった1945年10月、内務省に復帰した私の最初の仕事がマッカーサー連合国最高司令官率いる米占領軍との交渉役だった。引渡しを受けた旧日本軍が保有していた軍需品を民間に放出したり、官公庁用に振り分け、産業復興や国民生活の安定に役立てる仕事だ。ただ、交渉相手の占領軍担当官の話すアメリカ英語には苦労させられた。なまりやスラングが多く、旧制高校で習ったオーソドックスな英語がなかなか通じないのだ。必要にせまられ、内務省を監視していた米占領軍の憲兵らに、「イングリッシュを教えてほしい」と頼みこんだところ、快く引き受けてくれ、昼休みに下士官から米会話を習うというエピソードもあった。

その後退官し、1947年の衆議院選挙で初当選し、政治家としての道を歩むことになる。その当時私は、いかにして敗戦後日本の国際的地位と国際的な信用を回復し、世界のなかの日本の位置を定め、日本という国を世界に発信していくべきかを日夜考え続けていた。そのためには、国際的視野で日

本と日本の政治を見つめなおす必要があり、まずは自分自身で世界の現実を理解すべく、できる限り海外を視察しようと決意した。

1953年7月、35歳だったが、世界各国から政治家、ジャーナリスト、学者などが集まるハーバード大学夏期国際問題セミナーに参加した。そのためには日本ハーバード委員会による英語力の選考試験にパスしなければならなかった。当時、改進党の政策副委員長をつとめており、1月からはじまった通常国会は多忙を極めていた。それでも時間を見つけては、受験生のように英語の学習に没頭した。議員会館の片隅でも、単語カードで単語の暗記と英文法の参考書を読む毎日だった。

2月中旬に実施された試験だが、与えられた3つのテーマから一つを選び、英文で自分の所見を書くというものだった。その一つが「アメリカの大統領制」というもので、幸運にも私が試験前に「やま」を掛けていたテーマの一つだった。これは内容で勝負できると思い、40分の時間で3枚から5枚で済ませるべきところを、試験用紙7枚半も英語で書きなぐり、読み直すこともなく、そのまま提出した。猛勉強した成果である英語力よりも、内容で勝負しようと考えたからだ。結果は合格だった。

ハーバード大学のセミナーには、22カ国から45人の代表が集まり、午前中は討論、午後は大学の教授や米国の有識者らの講演などがあり、国際問題から民主主義、少数民族問題、宗教問題などが討議され、見聞を広めることができたばかりか、海外の人脈作りにも役立った。当時ハーバード大学の助教授で、このセミナーの世話役をしていたのが後の米国務長官となるキッシンジャー博士で、彼との交流のはじまりともなった。

—「ロン・ヤス関係」の本質とは

いまでもレーガン大統領と築いた「ロン・ヤス関係」が語り草になっているが、それが醸成されたエピソードを披瀝してみたい。1983年1月、首相になって初めての米国公式訪問を果たしたが、同大統領との朝食会が予定されていた前夜に、ブッシュ副大統領主催の晩さん会が開かれ、その席

で私は次のような挨拶をした。

「今回の訪米に同行している次女の美恵子は、小学生だった11歳の時、インディアナ州ミシガン市のモルト・ウインスキー氏のお宅にホームステイした。爾来、同家とは20年近く家族ぐるみのお付き合いが続いている。同家の娘さんを自宅で預かったこともある。今回の訪米に際しても、一家をあげてワシントンまで駆けつけてくれ、一同抱き合って再会を喜び合った」

「かつて11歳の娘をアメリカに送り出すとき、家内と『いつか総理大臣になって訪米するときが来たら、そのときは美恵子が通訳をしてくれるといいなあ』と夢見たものだが、その後20数年、政治家として家族とともに幾山河を越え風雪に耐えて、ここワシントンを訪れ、それが現実になって感無量だ」

「国と国の関係も、個人の家庭の友情で結ばれてはじめて強固になる。日本とアメリカの関係も、ウインスキ一一家と私の家とのように、友情と信頼で築きあげていきたい」

青年時代、命がけで戦ったかつての敵国の地に、日本の総理として立っているという感慨もあったのだろう。不覚にも話の途中で感情がこみ上げて、何度も言葉を詰まらせてしまった。居並ぶ米国の閣僚たち皆がハンカチを取り出し、目頭を押さえるという一幕があった。その話をシェルツ国務長官から聞いたレーガン夫妻も涙ぐんだそうで、翌朝の朝食会でレーガン大統領が、「これからはロンと呼んでくれ。あなたのファーストネームは何か」と問われたので、「ヤスだ」と答えたところ、レーガン大統領は、「これからは、お互いをロン、ヤスと呼び合おう」と応じてくれた。ここから「ロン—ヤス関係」が始まったのだった。

いま思い返しても胸が熱くなるが、私の真情が相手に伝わった瞬間だった。そこに美辞麗句はいらない。日本語であれ、英語であれ、魂を込めて相手とコミュニケーションをとろうという気迫だ。ましてや、外交というのは国益と国益が真正面から激突する舞台である。首脳外交は、ときに国の命運を左右する。それゆえに、首脳同士の人間と

しての絆、信頼関係の構築が命綱となるのだ。

—漂流し続ける日本

冒頭にも述べたが、いま日本は非常な危局に直面しているにもかかわらず、世界における自らの立ち位置を確立しえずに漂流しているのが実態だ。

かつては「経済は一流、政治は三流」と海外で揶揄された日本だが、その経済も中国に世界第二位の経済大国という地位を奪われつつある。国民一人当たりのGDPでも、90年代には3位、4位につけていたのが、2003年には10位になり、それ以降はつるべ落としの如く転落し続け、2008年にはついに23位となってしまった。バブル経済崩壊後の「失われた20年」が統計的にも裏打ちされてしまった。日本は「政治も経済も三流国」になり果ててしまったかの感がある。

折に触れ指摘してきたことだが、我が国はいま「第三の開国」が求められている。「第一の開国」は明治維新であり、徳川鎖国体制からの脱却と近代化を目指し、「第二の開国」では敗戦後日本の国際社会への復帰と民主的改革にまい進した。「第三の開国」では、国際化、グローバリゼーションへの対応が求められている。ただ、これまでの開国と根本的に異なるのは「第三の開国」がペリー黒船来航やGHQによる占領政策という外国からの圧力、外圧によるものではなく、日本人自身が自立内発的に断行しなければならないということだ。私たちが自力で日本のあるべき姿を描き、それに向けて進むべき道を見いださねばならないのだ。残念なことに、21世紀に入って10年たったというのに、「第三の開国」の萌芽すら見いだせていないのが現実である。

それではどうすべきなのか。

いま問われているのは、21世紀を生きる日本の、そして日本人の「志」とはなにかを突きつめて考えることだろう。つまり日本という国家の中心となる立ち位置、「芯」ともいるべき国家の基軸を定めることだ。そのためには、なによりもわれわれが辿ってきた「歴史」を振り返ることからはじめなければならない。それも日本の歴史だけではなく、人類、地球さらには宇宙の歴史まで思いを

はせることだ。また、綿々と続く歴史という縦軸と、地理性・同時代性という水平的な広がりの横軸で、多面的、相対的、複眼的、巨視的に熟考すれば、日本の立ち位置がおのずと明らかになってくるはずである。

換言すれば、日本人がその長い歴史と自然環境のなかで育んできた日本人特有の宇宙観、世界観、自然感、生命感を再発見し、それをいまの時代に再構築することである。具体的には、自然を敵対・克服する対象とするのではなく、自然との共生をはかるうとする思想、人類の平和への希求心、家族・同胞を愛する心、異質な文化を尊重しあうという寛容の精神などだ。キリスト教を精神基盤とする西欧思想の衰退は明らかであり、価値観の分散で対立・抗争の絶えない今の時代にあって、日本人が有する「共生」と「寛容」の思想こそが、世界から求められているのだ。

こういうと、頻繁な首相交代劇や党内抗争に明け暮れる政党政治、毎年3万人を超える自殺者の発生、多発する親殺し、子殺し事件、目を覆うばかりの教育現場の荒廃など、「政治バブル」や「社会バブル」の崩壊という現実から、日本のどこにそうした底力が残されているのかという悲観論が聞こえてきそうだ。また、軍国主義に覆われていた時代の日本の行為をどう説明するのかという冷ややかな声が他のアジア諸国や欧米諸国から聞こえてきそうだ。当然の疑問である。不幸な過去や悲惨な現在を否定はしないが、それで日本の将来を悲嘆するのは、あまりにも近視眼的である。悠久の日本の歴史を紐解けば、前述した高度な精神性は、日本人一人ひとりのDNAに深く刻印されていると確信できるはずである。

こうした共生、寛容、平和の思想哲学を、日本は国連、多角的な外交、国際政治の場で堂々とアピールしていくという、歴史的、文明史的、かつ道義的な重要な役割を担っている。たとえば、「思想・理念としての民主主義」は普遍性があり、それを公然と否定する国はいまでは見あたらない。その一方で、「制度・機構としての民主主義」の実現に関しては、西欧諸国とアジア諸国では必ずしも共通の認識がない。民族、文化、伝統や、経済発展の度合いが異なるため、民主主義の捉え方

が異なるのだ。肝心なことは、民主主義のあり方には多様性や個別性があって当然であり、それを許容する精神がなければ、世界平和など望みようがないということだ。日本がそのかけ橋となり、調整役として活躍する余地は大きい。

経済面においても、国力の相対的低下は否めないが、日本は世界に冠たる科学技術立国であり、なかでも省エネや公害対策、原子力の平和利用などの分野で、先進国のみならず新興国、発展途上国の経済発展に寄与できるはずだ。「共生」思想を掲げ、新しい資本主義のあり方を提案していくべきである。また、日本の貢献しうる課題の一つに、地球環境問題がある。資源の制約が広く認識され、資源消費を節約し、省資源型で維持可能な経済成長を追求していくしか人類に選択肢は残されていない。となると、自然との共生を訴える日本は世界から称賛されてしかるべきである。

一文化力で世界に貢献

これから日本が生きていく道は、経済力に裏打ちされた文化力で世界に貢献することだ。国家や文化の多様性を相互に認め合う寛容な精神を堅持し、先進国との連携を強めつつ、発展途上国や最貧国を支援していき、先進国と途上国間の軋轢には積極的な仲介役を果たしていくことだ。

そのためにも、日本人は国際感覚をさらに研ぎ澄ますとともに、情報発信力、コミュニケーション能力を格段と高めていく必要がある。最低限の英語力は身につけていただきたい。国内外でグローバル化の大波に日夜さらされている企業家、企業人にとっては、言わずもがなのことだろうが、国のかじ取りを国民から委託されている政治家にこそ、それを求めたいと強く思う昨今である。

国際英語と英語教育

大河原良雄（財団法人世界平和研究所常勤顧問／外務省元駐米大使）

小田真幸（玉川大学）

和田 稔（明海大学名誉教授）

和田 大河原元駐米大使と小田玉川大学教授にお忙しいところ、お集まりいただきましてありがとうございます。本日、座談会は「国際英語と英語教育」というのがテーマになります。

「国際英語」というのはどのように考えるのか、色々な学者が色々な定義をしておりますけれども、ここではグローバルに見て、政治、ビジネス、外交の世界、あるいは学問の世界等で、国際的な場で使われている英語というような捉え方をしていきたいと思っています。

今、英語の使用状況を世界的に見ると、ネイティブ・スピーカーよりも、ノン・ネイティブ・スピーカーの方が圧倒的に数が多いという状況に変わってきてているということが、国際英語が話題になっている大きな背景だろうと思うのです。

大河原先生は外交の分野で色々と英語を使われてご活躍されて来ましたし、小田先生は教育・学問の分野で英語を使いながら世界の色々な場面でご活躍しております。先ずその辺りからお伺いしていきたいと思います。大河原先生は今まで外交の場で英語を多く使って交渉をなさってきたかと思いますが、そのような経験を踏まえて、世界的に見て英語がどのように使われているのか、あるいは外交の場面でノン・ネイティブ・スピーカーの間で使われている英語というのは大体どういうものなのか、そして日本人がそのような場面で英語を使うことを考えた場合に、どのようなことを経験され、お考えになったか、経験等をお話しいただければと思います。

英語の対応性

大河原 私の英語との関係は、1951年にガリオア《GARIOA : Government Appropriation for Relief In Occupied Areas (占領地救済政府予算)》奨学金の留学生としてアメリカに一年留学したこと、英語といいながら実はアメリカ語が先ず身につきました。ところが留学生活が終わって外務省に戻り、その後にロンドンの大使館に配属となりましたが、イギリスの人たちから「お前の英語はアメリカンだね」というようなことを言われました。イギリス英語とアメリカ英語とは違うんだな、ということを身にしみて感じさせられました。

その後、マニラへ転勤になりましたが、フィリピンではアメリカの長い統治のもとで、英語が一般的に話されていました。ところがフィリピン英語というのが、かなりわかりづらい英語で、「マーケット」は「マルケット」だし、「r」の発音が非常に強い英語でした。その後、アメリカ勤務を経てオーストラリアに勤務を致しましたが、この英語は「オージー・イングリッシュ」と言われるよう、ちょっと変わった英語で、「英語、英語」と言いながらイギリス、フィリピン、アメリカ、オーストラリアもそれぞれ、その違いの大きさに印象付けられたということがありました。

国際語といいながら、それぞれ特色をもったコトバが国際的に話されているという感じを非常に強く持ちました。これはやはりグローバリゼーションという流れと非常に大きな関係があると思います。世界がまだグローバル化されていない段階では、英語をしゃべりながら実はそれぞれの文化に根ざした、それぞれの国の英語が話されていま

した。しかしグローバリゼーションという時代になると、コミュニケーションにおいて通じる英語、わかりやすい英語、そして話しやすい英語という考え方とは、今日国際英語という形でグローバリゼーションの流れと共に生きているという状況ではないかと思います。

和田 アメリカ英語が基本になってイギリスへ行かれ、何か「おやっ」と感じたと仰いましたけれど、当時のイギリス人から見てアメリカ英語というのは、正統的ではないという見方があったのでしょうか。

大河原 イギリス人から見ると英語はアメリカン・イングリッシュとは違い、イングリッシュの言葉として歴史的な意味を持ったものだと捉えられていたと思います。私は1962年にハーバード大学へ一年間行く機会に恵まれました。WASP（ホワイト・アングロサクソン・プロテスタントの略）といわれる人たちが話すボストニアンという英語がアメリカの本流であって、南部の非常に鼻にかかった話し声と言うのは、アメリカの英語とは違うんだという見方が、あったということも印象に残っています。

和田 アメリカの中でも色々なバラエティがあるし、そのアメリカ英語もイギリス人からみると、質が異なるという見方をされていたという興味深いお話しですね。

小田先生は、色々な国際的な学会などでディスカッションされていると思いますが、その辺のところからお話しいただけますか。

小田 1999年に早稲田大学でAILA（国際応用言語学会）世界大会がありまして、FAXやEメールの苦情対応の担当をしていました。世界各国の参加者、しかもその大半は言語学者であるので彼らの使う英語はさぞ分かり易く、教科書のような英語ではないかと思っていたのですが、全くそうではなかったのです。特に発表申し込み締め切り前の一週間が一番大変でした。締め切りに遅れた人が何とか押し込んでくれと言ってきたのですが、その理由付けはいろいろありましたが、家の犬が病気だったというようなくだらないものがほとんどでした。よく英語は日本語より論理的だと言う人がいますが、とんでもないですよ。私に

とっては英語というものはこの段階になつたら、もう正しい文章を書くとか、辞書で引いて正しい単語かとかいう段階ではなくて、その時出て来た相手に正しく適切に、リーズナブルな対応が出来るかどうかが必要なのではないかと感じた次第です。

最近グローバル化とか国際英語とか言われる時に、もっと注目されていいのは、もしその英語というのがアメリカ、イギリスとかそういう英語圏と言われているところの人たちだけを対象とするものではないのなら、それぞれ英語を使っている民族、色々なバック・グラウンドを持つ人々のレトリックについて、我々がもう少し理解できて初めて国際英語になるのかな、という印象を持っています。

和田 有難うございました。国際英語と英語教育という観点から、あまり焦点の当たらなかつたレトリックという文章の書き方や理由付けなどを国際的な観点から見る興味深いお話だと思います。

もう少し話を絞りまして、所謂ノン・ネイティブ・スピーカーとして外交上のお話をしたり、ディスカッションをするときに、発音、文章構成、語彙などから考えて、どのようなところで一番違ひがあるのでしょうか。

ノン・ネイティブ・スピーカーが話す英語

大河原 一番いい例はインド英語だと思います。インド人は非常に雄弁だし、説得力のある強烈なプレゼンテーションをしますが、彼らの発音は所謂、英語という点から見ると、かなり異質に感じます。我々のオーソドックスに教わった英語から見るとかなり違って聞こえますが、説得力はものすごく強烈だということが特色だと思います。

それに比べると、我々は学校で文法から入った非常に規則正しい英語というものを先ず吹き込まれているものですから、話のプレゼンテーションというものが非常に慎重であり、また逆の意味で言うとやや遠慮気味です。どうしても国際的な場でのコミュニケーションが、日本人にはそれほど強烈になりえない。これはやはりスタイル、文法というものを頭に入れながら話をする、或いは文

章をまとめると、学校時代から続いているのではないだろうかという感じがいたします。

和田 なるほどね。プレゼンテーションの相手を説き伏せるような説得力というものが、特に日本人は下手と言ふことですね。小田先生のお考えはいかがですか？

小田 大河原先生がおっしゃったことに、大変同感いたします。日本人の学習者を形容する時に言わますが、日本人はまず文法を考えると。インド人はしゃべりながら考えると。それで日本人は考えて完全な文章を作つてから初めて発言するとよく言われます。例えば「I went to the market.」と言つたときに、マルケットに対してこちらはマーケットだと判るならばそれはそれでいいのですが、ただそれを今度インド人と話すときはマルケットと発音しなければならないと、過剰に accommodate（適応化）してしまう日本人がいるから困ります。

私が一番最初にアメリカに留学したのがバーモント（州）なんですよね。ニューイングランド地方でしたので、一般的に街のなかで話されている英語と言うのは、比較的日本で教科書でのテープに出てくるような英語でした。その後ジョージタウン大学で学ぶため、ワシントンDCに行きました。当然アメリカの首都だから、標準的英語だと思いました。でも行つたら英語が通じない。大河原先生もワシントンにいらしたのでよくご存知だと思いますが、その典型が、タクシーに乗ると運転手はエチオピア人とイラン人が多数でした。それで私は34番地34th streetに行きたいと言つたにもかかわらず、わざと変なところへ連れて行き、「あなたは31stへと言いませんでしたか。」などと言われたものです。次に改めて行く先を指示するときちゃんと連れて行ってくれましたが、バーモントで通じた英語がなんでワシントンで通じないのか、ここはアメリカの首都じゃないか、などと落ち込んでしまうこともあります。大体、ロンドン、ニューヨーク、ワシントン、ロサンゼルスにしても、大都市であればあるほど海外からの流入が多く、実際そこにいる人たちのそのような様々な英語を accommodate している訳です。日本で英語を使う場合、尚更様々な話者を相手にする可

能性があるわけですから、相手に対する許容範囲というのを拡げていく訓練が、今のところまだ足りないのかなと思います。

大河原 今のワシントンの話

ですが、ワシントンというところはアメリカ中からだけではなくて、世界中から移民が入ってきてていますね。タクシーの運転手は移民が大半です。アメリカではニューヨークもそうですが、この人たちがかなり乱暴な英語らしきものを喋っている。もう一つは黒人が話す英語です。この人たちの言葉の世界と言うのは、かなりニューイングランド地方のものとは違います。そういう違ったバック・グラウンドをもつた人たちが集まっているワシントンの英語と言うのは、オーソドックスな英語とはどうしても違ってきます。そういう特殊性があるのではないかでしょうか。

小田 そうですね。たとえば大学とかそういう研究機関へ行くと、それなりの私たちが習ってきたような英語で済ませられる。日常生活の中で、たとえばスーパーマーケットのキャッシュレスとかで話さなければならない時などは、タクシーのときのようなことにもなり得る。また、それも何種類もある訳ですよね。大都市ならばなおさら、様々な変種（variety）を話す人たちや英語を母語としていない移民の人たちが混在しているわけですね。しかし彼らはそれぞれ英語を話しているつもりでいる。しかもこちらがアジア人の顔なんかしていると、お前の英語が下手だから判らなかったと言われることもよくありました。



大河原良雄氏

JET プログラム導入の経緯

和田 お二人の経験をお話いただいて、興味深い課題や問題点が色々と浮き上がってきたようです。これからはもう少し日本の英語教育に焦点を

絞りまして、話をていきたいと思います。私は旧文部省にてJETプログラムの立ち上げに深く関りましたが、その当時、駐米大使をされていた大河原先生、その時の経緯をご披露願えますか。

大河原 少し記憶が散漫なんですが、これは背景として80年代に日本で国際化という非常に大きなテーマとして議論されていたということが基本にありました。国際化という言葉に関連して、地方の自治体の間でもどうやって地方に国際化という流れを上手く受け入れていくべきか、ということが真剣に考えられていました。それで自治体の中に国際化協会など、どんどん生まれていました。それを背景として自治省の中でどのように国際化を進めるべきかということについて、非常に強い問題意識があったということが言えます。

そこで国際化協会が生まれ、自治省の次官を勤めた人を理事長に迎えて、自治体としてどのようにして国際化と言う新しい課題に応えていくべきか、ということについて真剣な議論が行われました。また、この協会という組織を通じて地方との連携を図りながら国際化を進める、という大きな目的を果たそうとしていました。その国際化を進展させるという問題意識の中で、国際化ということはやはり国際的に交流を進め、コミュニケーションを深くすること、そうした観点から何をすべきかということについて色々な議論が行われていました。国際会議を開くのもそうだし、先ずは地方自治体の国際化をどう進めたらいいかと言う問題意識の許に、先ほどお話のあったJETプログラムという考え方方が生まれた、というようなことを漠然と覚えております。

JETプログラムの効果

和田 英語教育の観点から見ると、JETプログラムにはプラス、マイナスがありますけれども、生徒の英語力にどれだけ寄与したかと言う点では、あまりデータも無いので判りません。しかし英語でコミュニケーションすると言う点での英語の先生方に対する影響、それを通して生徒に与えた影響、それからもう一つは外国人に対する姿勢、所謂、文化的な面の理解として日本人の受け入れ側

が進んだといいうようなところに効果があったと、私は思っています。その辺、小田先生はどのようにお考えですか。

小田 明らかに80年代と今の大学生は違うと言えます。80年代初め以降の大学生ですと、まだALTが拡がっていない時代でもありましたから、大学に入って文系の授業でネイティブ・スピーカーの先生が出てくると、そこで初めてネイティブ経験したという人が多かったわけです。逆に言えば、どのようなネイティブ・スピーカーでも珍しいからと重宝がられた。今、それがネイティブ・スピーカー慣れしているという面があると思います。そのような経験の中で、良いネイティブ・スピーカーと悪いネイティブ・スピーカーとが判るようになってきた。そこはプラスではないかと思います。ネイティブ・スピーカーでもきちんとやっている人と、そうでない人の区別する能力が大学の中でも相当ついたのではないかと思う。その辺は貢献だといえます。

和田 大変面白い指摘ですね。実はJETプログラムの募集要項、これについては私も携わったのですが、興味深い議論がありました。アメリカと日本の募集要項で違うところがありました。それは日本の募集要項において、ネイティブ・スピーカーという条件が入っている。ところがアメリカでの募集要項にはネイティブ・スピーカーという言葉がはずされていたのです。これはその募集要項を作るときの過程で、議論した結果、アメリカ側はネイティブ・スピーカーという言葉を募集要項に入れると、後々面倒なことになるから絶対この言葉は入れられないというようなことでした。この辺のところで、なにか大使館にいて話題になったことはありますか。

大河原 いや、詳しいことはわかりませんが、多民族国家としてのアメリカの立場から見れば、何がネイティブなのか定義できないからではないでしょうか。

和田 ネイティブ・スピーカーを明確に定義するのは難しいのですが、ネイティブ・スピーカーというのは一応イギリス人、アメリカ人、カナダ人、オーストラリア人やニュージーランド人などを一般には想定すると思いますが、最近、小学校

英語活動で、地方自治体が雇ったりする人で、ネイティブ・スピーカーではない人の割合が増えて来ています。フィリピン人や南アフリカ人とか、それ以外の国からもALTとして小学校英語に入って来ているわけです。ですから、そういうことを考えると、JETプログラムから始まった、ネイティブ・スピーカーと英語を教えていくということが、ある意味小学校英語の導入から変ってきているわけです。今までのネイティブ・スピーカーを一種のモデルにした英語教育と言うものは、小学校英語の段階から少しずつ変ってきているのかと思います。

国語教育と日本に関する見識

大河原 JETプログラムを導入する際に、学校の英語の先生方が反対していました。その問題とは性格がまた少し違う問題になってきていますね。小学校英語の問題が議論される際に、やはりどの程度のウエイトをおくべきか、ということがあまり議論されたことが無いように思います。だから、こういった問題があるということをもっとよく理解した上で、英語教育をやる以上はネイティブ・スピーカーではない人をALTとして雇うのは、少し疑問を感じます。JETプログラムがイギリスやアメリカから始まって、カナダやオーストラリアというように拡がっている。これはこれで意味があることだと思います。小学校英語にどの程度ウエイトを置くべきかという問題について、私はやはり国語教育が主であり、英語はあくまでも従で無ければならないという感じは持っています。国際交流・学生交流をやっている団体の話を聞いたり、それから海外留学をした帰国留学生の感想記を読みましても、やはり外国へ行って色々な人と話をする、友だちと話をする際に、如何に自分は日本という国を知らなかったかということを非常に強く痛感させられたと言っています。この点は非常に大事なことであって、日本と言う国を知り、自分のことをよく知りながら英語を勉強する。そういうことで、外国とのコミュニケーションを深めるということでなければだめだと思います。小学校でただ単に英語が喋れることに満足

して、日本のことと知らない学生が出てきちゃ困るな、という感じがします。

小田 その通りですね。最近よくアジアの他の国と比較して、なんで日本は小学校からやらな



小田眞幸氏

いんだと質問されることがあります。いつから始めるか、何年からスタートするかの議論はされるのですが、何時間、何を行うのかということはあまり議論されないですよね。私はもう少し議論すべきだと思います。

日本の英語教育に対する偏重

大河原 昔、外務省の人事課長をやったことがあります、私の前の時代には、大学を卒業して4月に外務省に入ってきた職員に2、3ヶ月本省で各課に別れて見習いをさせていました。それで6月、7月にアメリカのサマースクールへ行きます。外務省に入ったと言ひながら、せいぜい2、3ヶ月見習いをやったに過ぎない職員が、外国に行って2、3年外国語を勉強して帰ってくると、留学期間中は日本の外務省員という意識をまったく持たない職員が多くいました。そのような感覚の職員に留学させるのは少しおかしいのではないか。やはり外務省というのはこういうものだと実務を経験させた上で、外国へ勉強に出すべきだという議論が起きたことがあります。結局一年間本省で事務を勉強した上で外国留学するという仕組みに変えました。

今の小学校英語が英語の方に重点を置いた場合には、日本というものを十分知らない、あるいは生半可なままで英語をだけが重視されるという結果に終るのではないかと私は危惧しています。そこでやはり日本語、日本国を主の教育であるべきで、小学校英語はあくまで従だという考え方を取るべきだと思っています。

和田 今、小学校教育で一番ホットな話題と言るのは英語です。英語活動における指導者としての小学校教員の問題もありますけれど、英語を教えることなんか全然考えてもいなくて、小学校の先生になったのに、なんで英語を教えなきゃいけないのだろうということです。

小田 それから、今は親のほうが熱心すぎなのだということもあります。そこにも問題があります。

和田 親御さんたちは、早く英語を始め、自分の子供には英語をしゃべれるようになってもらいたいという気持もあって、圧力になっています。

小田 無いものに憧れるというんですかね。今年、バンクーバーのオリンピックやっていましたよね。あの時スケートのフィギュアの決勝でキム・ヨナと浅田真央が色々と話題になっていました。そのキム・ヨナの英語と浅田真央の英語とどっちが上手いか、2人のお母様方が話しているのを聞いたことがあります。ひとりがキム・ヨナの方がうまいでしょう、なぜならコーチがカナダ人のネイティブ・スピーカーだからだと言っていました。浅田真央のコーチはロシア人のタラソワさんだから、浅田真央は文章レベルでしかコーチと受け答えしてなかったと。僕は浅田真央も結構英語上手いと思うんですよね。それで結局スケートの話をしているのかなあと思っていたら、その後、親たちが何を言っているのかというと、小学校英語だったんです。「じゃあ、うちの息子もそろそろ始めなきゃ。やっぱりネイティブ・スピーカーの家庭教師をつけた方がいいかしら」とか言っていたら、決勝が終った三日後くらいに「金、銀の差は英語力だ」という児童向け英会話教室の宣伝がもうインターネットに出てました。

ノン・ネイティブ・スピーカー同士の英語

和田 最後の質問をさせていただきます。国際的な舞台の中で、ノン・ネイティブ・スピーカー同士がコミュニケーションするという国際英語の時代になったというように解釈をした場合、英語を使ってコミュニケーションが上手くいかないんだよ、というのがもあるとすれば、それはこ

れからの英語教育に対してかなりヒントを与えるのではないかと私は考えています。大河原先生その辺のところはいかがですか。

大河原 科学者或いは技術者同士の場は共通の基盤があるわけです。ですからその英語そのものは判らない或いは通じないけれども、共通の基盤を持っているが故に専門用語、テクニカル・タームを使えば話は十分通じる。その点、文科系の人たちのコミュニケーションというのは文化的或いは心理的、心情的な基盤が全然違うだけに、本当の意味でのコミュニケーションは容易ではないという問題があると思います。ですから専門用語一つをキーワードとして話をすれば、英語力そのものが必ずしも強くなくても充分コミュニケーションが出来るというのが理科系の人たちの特典だと思います。

和田 なるほど。

大河原 私が今非常に関心をもっているのは、日本の企業が社内の会議の際に、英語を共通語として使おうという動きが出て来ているということです。三菱商事が過去にやろうとして上手くいかず、止めてしまったといわれています。ところがカルロス・ゴーン氏がいるために日産自動車は今、英語を会議のことばとして使っているとのことです。これから他の企業も、どんどん英語を社内の会議の公用語として使おうとする動きが見られるようですが、果たして上手くいくかどうか、とういう問題が大きな課題になってきそうな気がします。日本企業が海外展開する際に、どうしても英語という国際語を使う必要性がどんどん生まれています。その際、社内のコミュニケーションをどのようにやつたらいいかという問題にも直面しますし、どのように解決していくかという課題も生まれるというわけです。

小田 Robert Phillipson が書いた『言語帝国主義』(Linguistic Imperialism) (1992) は、英国人が自ら英語の広がりを警告した非常に意味がある本です。一番最後のところに重要だと思う部分があります。この英語の支配とか論争というのが “either or” の論争ではなくて “both and” の論争が大切だと言っています。これはまさしく色々なところに当てはまると思います。要するに英語を

やるか日本語をやるか、小学校でやるかやらないか、Yes/Noの論争を英語教育について、このところされているが、共存できないのか。先ほどの大河原先生が言わされた企業の英語公用語化についてです。

私も毎日新聞に論考させていただいたのですが、7月19日に掲載されました。英語を使って英語を推進することはすごくいいことだと思います。ただそれはあくまで足し算でなければいけないと私は思います。先程の小学校英語といえば、日本語の知識があった上でそこに英語をもってくるのならいいけれども、楽天のようにカフェテリアのメニューまで英語にし、日本語をすべて取り去るのはどうなのかな、と感じています。それはそれであまり影響がないかもしれないけど。すべて取り去ってしまって、イマージョン云々と言っていると、結局長続きしないんではないかと思います。

外国語はなんでもいい、英語でなくてもいい、1つより2つの方がいい、2つより3つの方がいい。そういう考え方でいったほうがいいと思います。日本語を取り去ってしまうのはおかしいのではないかということです。

おわりに

和田　面白いご意見ありがとうございました。できればもっとお話を伺いたいのですが、時間がなくなりました。色々な民族のバック・グラウンドを持つ人たちのレトリックを理解するお話も貴重ですし、ネイティブ・スピーカーと言われているものの、概念は定義するのは難しい面もあります。存在を認めた上で、それを学校教育としてモデルにするということはいいだろう、というお話も大切なポイントだと感じました。日本の英語教育の芯になっている学習指導要領の、たとえば「現代の標準的な英語」という文言とか、考え方などについてご意見を伺いたかったのですが、残念ながら時間がなくなりましたので、この辺で閉じさせて頂きたいと思います。

大河原先生、最後に一言いただけますか。

大河原　冒頭に国際英語というのがありましたけど、グローバライズされた国際社会の中で生き

ていくために、国際的なコミュニケーションというものが不可欠だと思います。その際に現在ある国際語として英語というものが国際的なコミュニケーションの手段として、

欠くべからざる状況になってきています。一番いい例がフランスだと思います。以前、フランスでは、英語を知っていても英語を絶対喋らないというのがフランス人のプライドでありましたが、今はフランス人が積極的に英語を使うようになってきています。これはフランスが国際社会の中で、その存在意義を明かにしていくために、英語を使うことは必要なことであると認識するようになった結果だと思います。そういう必要性があることを私たち日本人もよく理解する必要性があるのではないかと感じています。

和田　本日は座談会にお集まりいただき、本当にありがとうございました。

(文責編集部)



和田 稔氏

ELEC 英語研修研究会（2011年）

*日程が変更する場合もあります。

【日程】

・春期英語教育研修会

3月26日（土）～31日（木）日曜日含む

・夏期英語教育研修会

7月25日（月）～8月13日（土）日曜日除く

・冬期英語教育研修会

12月25日（日）～27日（火）日曜日含む

「地球語としての英語」をどう教えるか

—学校教育の目的と役割

鳥飼玖美子

はじめに

今日、お話ししますのは、『地球語としての英語をどう教えるか』という題になっております。『地球語としての英語』という言葉自体は、知られている言葉なのですが、英語教育という場でそれをどのように理解しているか、そしてどのように対応しているかということについては、まだ十分ではないという気がいたします。そこで、「学校教育の目的と役割」というコンテクストにおいて、国際共通語としての英語を考えるとどうなるかを問題提議させていただきたいと思っております。

当然のことながら、このような大変なテーマについて答えがあるはずもないのですが、私の考える一端をお話ししながら、もし「地球語」あるいは「国際共通語」としての英語を考えるならば、英語教育をこのように変えていった方がいいのではないか、という提案もさせていただきたいと思っております。

真のグローバル化とは

まず、本当に世界はグローバル化しているのか、そしてグローバル化したこと、英語は「国際共通語」になったのかという点を考えてみます。日本では自明の理とされているようで、枕詞のように「世界はグローバル化している。だからこれからは英語だ」と言われていますが、本当にそののでしょうか。例えば、ヨーロッパでは多言語主義、そして外国語教育における複数言語主義ということを非常に強く言っています。英語が国際共

通語であるということを誰も理念としては言っていない、それがEUの複数言語主義です。

それから、日本国内を見ても実は多言語化しており、それを英語教育と結びつけて議論すると言うことはあまり見られません。日本も地域によっては外国人の人口の割合が高まっています。数年前になりますが、著名な研究者をお招きして異文化コミュニケーションの話をいただきました。内容が、アメリカから来たビジネスペーパーを念頭に置いたような、異文化接触の問題が多く出てくる例がすべて英語で、しかも英語を母語とするアメリカ人であり、ビジネスについての話しが主でした。そうしたら質疑応答のときに、新宿区で町会長さんをなさっている方が手を挙げられて、「異文化コミュニケーションと言うのはきれいごとばかりじゃないんだ。我々は毎日それで苦しんで悩んで、どう折り合いをつけていこうかをやっているんだ。現実の異文化コミュニケーションとは英語がどうのという綺麗ごとではない。」ということをおっしゃいました。それは本当に正直な思いだろと、その時思いました。

今、日本国内に起こっている様々な多言語にまつわる問題というのは、英語を日本人が話せるようになったら解決する問題ではありません。そういう問題を遙かに超えた、異質な文化、異質な言語と接触した時に何が起こるかという話なのです。だから、「グローバリゼーション=国際共通語=英語」と結び付けてしまうはある種、短絡的な議論と言えると思います。そして英語教育に携わる者はそのような問題があるということを、頭の片隅に置きながら日々現場でやっていくべきだと考えています。しかし、英語が国際共通語と

なっている言説が日本国内に定着しているというのは、英語教育現場に身を置く人間は、全員が肌で感じています。諸々の言語政策はすべて一般の人たちの、これからは英語なんだという、熱い思いが経済界を動かし、ひいては政治を動かしたというふうに思っています。

文部科学省が5年計画で行った「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」の一環として、「悉皆研修」を体験なさった方もおられるでしょうし、「SELHi」というプロジェクトなどがありました。小学校に英語活動が導入され必修化されたこと、それから高等学校の新学習指導要領においては、「英語の授業は基本的に英語で行う」ことが明記されたという、この2つの事実をもって、日本政府がグローバル化に対応しようとしているということがわかると思います。

地球語としての英語

Braj Kachruというインドの応用言語学者が『World Englishes—世界の英語たち』という理念を論文で発表し、これが世界に大きな衝撃を与えました。“English”というのは「英語」ですから複数になるわけもない。しかしKachruは敢えて“Englishes”と複数にしました。それはKachruという人の思想の表れで、彼はもはやこれからはネイティブ・スピーカーの英語の時代ではないと考えたわけです。同心円の中心にネイティブ・スピーカーとして英語を使っているグループがあり、その外に第二言語として英語を使っている人たちのグループ、これは例えば、シンガポール、インド等で共通語として英語を使わざるを得ない国々。そしてその外側に、日本のような外国語として英語を使っている国々があります。この人数を考えてみると、世界で英語を母語として話す人たちの数は3億人程度で、英語を第二言語、あるいは外国語として使用する人たちのほうが十数億人と、はるかに多いのです。英語はもはや英米人だけのものではない。世界みんなのものだから、我々はもっと自由に英語を使っていいのだ。訛りがあることを恐れたり、間違えることを恥ずかしく思う必要は無い。多様な英語が世界に存在す



ることが当然なのである、というのが、彼が言う“Englishes”という複数形に表れているわけです。

「地球語としての英語」という言葉は、David Crystalの*English as a global language*という原題で、國弘正雄さんが訳された『地球語としての英語』から取りました。この中でCrystalは、何か英語の標準を決めなければいけないのでないかと言っています。世界中で英語が使われているということは英語が多様化していき、多様化が過ぎてしまうと共通語として機能しないので、何かスタンダードが必要ではないかということを訴えました。しかし、具体的にこうしたらどうかと実現可能な提案をしていないので、説得力がありませんでした。誰がどのような標準を作るのか、ネイティブ・スピーカーに基準を作る権利があるのか。非母語話者が普段使う英語と標準英語を使い分けるなど無理な注文ですし、標準英語という考えは広がりませんでした。

逆に大きな影響を与えたのは、英国のJennifer Jenkinsです。この人は、音韻学が専門です。音韻というと発音とかイントネーションというのですが、Jenkinsは、その切り口から何とか共通語として機能するように、英語の核を見つけよう

としています。Jenkins はそれを「リンガ・フランカ・コア (Lingua Franca Core)」と呼んでいます。リンガ・フランカ (lingua franca) とは「共通語」という意味で、コア (core) というのは「中心・核」ということです。Kachru が言っている “Englishes” というのは、思想としては素晴らしいのですが、ただ自分たちが好きなように使えばいいんだと、母語の干渉を受けた英語をそれぞれの国の人々が勝手に使い始めると、「えっ、あれが英語なの?」ということになり、共通語として機能しなくなってしまいます。それで Jenkins は、これさえ守れば英語としてコミュニケーションが成立するというコアを見つけようとしているのです。これはまだ完成したわけではなく、決まったものはありません。ただ、Kachru の思想を受け継ぎながら、無理なく各国の人々が話しをすることが出来るように、英語として機能する最低限のものを見つけようとしている、その姿勢は評価できるのではないかと考えています。

国際共通語と日本の英語教育

教えていた生徒たちが英語を学び、将来どういう人に対してどう英語を使うのかという点を考えると、相手が英語の母語話者だという確率は案外少ないものです。むしろ、お互い外国語である英語を使う可能性が非常に大きい。だから共通語としての英語「リンガ・フランカ・コア」が必要なのです。

ここまで話すと恐らく皆さんは、それは当たり前のことだと思われるでしょうが、私たちが今、日本の英語教育でやっていることは、それを念頭に入れたものでしょうか。今日、私が皆様方に問い合わせたいのはこの点なのです。もちろん新しい学習指導要領に従って各教科書会社は、今、検定教科書を作っているところですが、その時に「共通語としての英語」だということを強く認識して、それを前面に打ち出した英語を教えようとしているでしょうか。少なくとも学習指導要領を見る限りでは、それは出ていません。英語教育はやはり異文化理解と並べて置かれています。これ自体は悪いことではないし、ごく常識的なことです。し

かし共通語であるという視点は、実際に英語を教える時に厳しい問題を教員に突きつけるだろうと思っています。もし英語教育の目的が国際共通語としての英語を教えることにあるのならば、英語を教える時に、英米文化の説明に終始することは差し控えなければいけません。つまり子供たち、生徒たち、学生たちは英米の人たちと話しをするためだけではなく、世界の人たちと接触し、交渉し、話し合いをするために英語を学ぶのだとすると、英米の理解だけでは済まなくなります。むしろ英米にどっぷり染まった英語を身に付けた人は、中途半端にアメリカ人の真似をしている人として、尊敬されない可能性だって出てきます。

言語と文化の問題

私が同時通訳者として訓練を受けた時に、国務省から日系アメリカ人の先生が来られ、半年間の特訓をしてくれました。選抜試験に合格して訓練を受けた13名くらいの中で、その先生が使えると考えた3~4名がその秋、京都国際会議場での大きな国際会議にデビューしたわけです。しかし、選抜試験に合格して初めて訓練の場に出かけていった時に、その先生から私の英語をこっぴどく批判されました。「あなたの英語はまるでアメリカの高校生が喋っているみたいで、そんなものは国際会議では通用しない。国際会議では世界各国の人々が出てくるので、そういう強烈なアメリカ訛りは反発を買う可能性もある。もう少し大人の世界で通じる英語を身に付けるように」と言われ、私は打ちのめされました。自分の英語の何が悪いのか、その時には解りませんでした。大学二年の終わり頃でしたので、言ってみればアメリカの高校に一年くらい留学した程度の英語で、同時通訳者としてまとまな仕事が出来る訳もないのですが、英語に教養のある英語と、教養の無い子供の英語があるなどということは露知らず、それから気をつけて先輩同時通訳者が使っている英語、国際会議の場で発表者が使う英語に全身の神経を集中して、話し方、使っている語彙や表現を学びました。

さて、私がここで問題提起したいのは、「文化」の問題です。先ほど、ご紹介いただいた『通訳者

と戦後日米外交』という本は、私が英国の大学に提出した博士論文を日本語でまとめたもので、今ここにおられる小松達也さんを含め、戦後日米外交を担った5名の同時通訳パイオニア先輩諸氏の話を伺って、オーラル・ヒストリーという形で分析したものです。その中で面白いことに、同時通訳者の皆さんは文化の問題を避けられました。文化の話には、あまり深入りなさろうとはしなかった。小松さんが覚えていらっしゃるかどうかは判らないのですが、「文化というものは“illusive”、非常に捉えがたいものであるから、ここに足を踏み入れるというのは、同時通訳者としては危険である。特に外交通訳者としては気をつけるべきである」という趣旨のことをおっしゃいました。文化には、そういう難しい面があります。

言語と文化の関わり

「文化」と言えば、学習指導要領に「異文化理解」と書いてありますが、英語の授業では、ハロウィーンはこうですとか、アメリカではクリスマスをこう祝いますとか、いわゆる表層的な文化の紹介にとどまるケースが多いようです。ですから、文化の問題を扱うのは止めましょうと研究会などでお話すると、「ハロウィーンの紹介はアメリカのことなので、やめればいい」という話しになりますが、実はそれほど単純ではないのです。英語を教えるということは、どう考へても英語文化を引きります。「言語文化」という言葉がありますけれども、言語と文化は切り離せないものです。

エドワード・ホール Edward T. Hall という異文化コミュニケーションの祖といえる文化人類学者は、文化を氷山に例えました。文化というものは大きな氷山のようなもので、例えばクリスマスがどうとか、日本人はお辞儀するところをアメリカ人はハグするとか、そういうことは水面の上に出ている本当に僅かな部分にしかすぎない。しかし文化が重要であり、そして怖いのは水面下、目に見えないところに氷山の本当の部分が隠れているからです。つまり、話している本人自身が気づいていない点だと言っています。

その文化というのは、実は文法にも表われてい

ますし、価値観の問題も入ってきます。異文化コミュニケーションの専門家で、文化をたまねぎに例えている人もいます。たまねぎは皮を剥いても、剥いてもなかなか中心に行き着きません。それが文化というもので、たまねぎの芯にあるのは「価値観 (values)」だと言っています。話している本人は別に意識してはいないのですが、「これはよくない、これは正しい」ということが言語の中に表われるのです。

英語で苦労するのは日本人の場合、単数形と複数形です。なぜ英語はいちいち、一つか一つ以上かを気にするのでしょうか。日本人からしてみればどうでもいいように思います。日本語では「一本の鉛筆。複数の鉛筆(s)」などと言いません。「鉛筆がある」と言えば、一本か二本か判らないけれども鉛筆がある。しかし英語は“a pencil”か“pencils”であるのか、きちんと区別するわけです。

兄弟姉妹にしてもそうです。同時通訳をして困るのは、英語では单数か複数か気にしますが、日本語では気にならない。「ご兄弟いらっしゃいますか?」「はい、姉がおります」で、「一人の姉がおります」とは普通言いません。「姉たちがおります」とも言いません。

でも、「はい、姉がおります」を通訳するときに “I have a sister.” と言う方がいいのか、“I have sisters.” と複数の方がいいのか。これは、発言者本人に確認しない限り分かりません。西山千さんがある席でスピーチを通訳した時に、“I have a brother in NY.” と大使が発言しました。「a」だから一人と言うことは判りますけれども、日本語の場合には一人か二人かはこだわらないのに、上か下かはこだわるんです。兄か弟かで訳語が違ってくるわけです。それで、“Do you mean elder or younger?” と尋ねたら、「それがどうした」って言われたらしいです。(会場笑い) それで「いや、日本語では年上か年下で言葉が違ってしまうので、上か下か判らないと訳せない」と説明したら、驚かれたようです。

言葉を話すときに文化を切り離すということが如何に難しいかということを申し上げたかったわけですが、国際語としての英語を教える時にこれ

をどうするのか。文化の全てを捨象するのは無理にしても、英語の場合はなるべく言語に結びついている文化的負荷を軽減したらどうかというのが提案です。

その次に大切なのは、共通語としての英語はもはや国際共通語なのであるから、アメリカ人はこう言っている、イギリス人はこう言っているというように、ネイティブ・スピーカーを万能視すべきではない。これはネイティブ・スピーカーの教員の指導を受けてはいけないということではありません。学習段階において標準的な英語を教える意味もあるはずですから、排除せよということではなく、これまであったようにネイティブ・スピーカーが言うことを絶対のものとして受け止め、それを目標として学ぶようなことはしない、という意味です。

書記言語の重要性

この10年から20年は言語政策的に、或いは社会の流れも英語が話せなければいけないということで、会話が少しバランス感覚を欠くくらいに重要視されました。「新学習指導要領」でも、それはやはり残っているという印象は否めません。しかし、今やインターネット時代ですので、話し言葉とともに書き言葉が重要であるということは改めて認識されるべきではないでしょうか。学習にあたっては音声言語はもちろんですが、書記言語、つまり「読み・書き」の教育を怠るべきではありません。以前は外資系の会社などでは国際電話で英語を話していた。今はシーンと座ってパソコンのキーボードを叩いている。もちろんテレビ会議のようなものもありますが、大声で国際電話をする時代は過ぎました。

過日、NHKテレビ『クローズアップ現代』で、「どのような英語力が必要か」というテーマで話しましたが、番組では取材で撮ってきたVTRで、ことほど左様に今は英語が必要だと企業の人が主張したわけです。確かに英語でやっていましたが、テレビ会議において英語で話し合った後、最後は「じゃあ、詳しいことは後でメールしますから」と言って終わっていました。間違えてはいけない

数字などになると、やはりメールでやり取りをするということになるわけで、そういう読み書きの重要性を改めて認識してもいいのではないかでしょうか。

それからもう一つは、大学教育への提言なのですが、文化と言語が違う人たちと一緒に働いたり交流したり、単なる国際交流で和やかに過ごすだけならばいいんですけども、本当に丁々発止やり合う場においては、やはり相当に厚みのある英語力が必要なわけです。アカデミック・リーディング、アカデミック・ライティング、そしてプレゼンテーション能力というものを、私はひっくり返して「英語リテラシー教育」と名付けています。こういうリテラシー能力が必要なのではないかと考えています。

英語教育における英米文化の模倣

アメリカにModern Language Association of America (MLA) という学会がありますが、何年間かに亘って、高等教育における外国語教育の意義に関する報告というものをまとめました。高等教育ですから、主として大学を念頭に置いていますが、外国語教育の目的を異なった言語を使って行動できる能力(translingual and transcultural competence: 言語、文化を超えて行動することの出来る能力)としています。ここでは米国人にとっての外国語を対象にしており、英語は扱っていません。クレア・クラムシュ氏(U.C. Berkeley教授)が立教大学で講演をした時に質問してみました。私の持っている問題意識として「英語に限っては他の外国語とは別扱いで、文化という要素を切り離して、コミュニケーション・ツールとして教えなければいけない」ということがある。このことについてMLAはどういうふうに考えているのか」と。するとクラムシュ教授は驚いた顔をして「考えていなかった。議論にもならなかった。これは大きな問題で考えなければいけない」という答えでした。

私の暫定的な考えというのは、文化はもちろん切り離せませんが、しかし教える側が意識して文化的要素を少し軽くしていくことを念頭に置きな

がら、国際語としての英語を教える。そういう意識をもつことで少し変わってくるのではないかと思います。

例えば、英米文化の真似を生徒に強要しない。スピーチコンテストなどを見ていますと、ジェスチャーによく表われています。スピーチコンテストの審査委員長を頼まれたときに、私は審査基準にいくつか新しいものを入れました。その中の一つに「ジェスチャーは考慮の対象にしない」ということがありました。無理に生徒たちに教え込まないで欲しいという願いからです。それは何故かというと、ジェスチャーというのは話しているうちに何気なく出てくるから意味があるのですが、全国大会ともなると、生徒たちはもう何回となく同じスピーチを同じジェスチャーでやって来て、そっくり同じジェスチャーをやるわけで、違和感があり不自然です。これは英語を話すにあたっては、ネイティブ・スピーカーはジェスチャーを豊かに使うからそのようにあるべきだという何か思い込みがあるようです。

それから教科書や英会話の本にも出てくるのですが、「アメリカではファーストネームで親しく呼び合いますので練習しましょう」とあり、中学生がペアを作って「ハイ、ユキコ！」「ハイ、マサル！」というような練習をしています。友達だから実害は無いのですが、ファーストネームというのは使う相手と場によって使い方が異ります。社会言語学的には結構むずかしい。絶対にファーストネームを使わない相手もいます。いつファーストネームに切り替えるかというのは、相手との上下関係や権威が有る無しも関係してきますので、微妙なところがあります。相手から私をこう呼んでと言われたら初めて切り替えるのが無難であって、言われもしらないのに勝手にファーストネームにするのは危ない時があります。

あとは英語を教えている側が、何か英米文化優越主義のように、「日本は駄目なんだけれどもアメリカではこうする」というスタンスから離れるということです。これは気がつかないで案外やっています。それはこの子達が国際人として活躍する上で恥をかかないで欲しいとか、色々な思いがあるから日本人はこうだけれど、外国では通用し

ないという言い方で教えてしまう場合があります。しかし英語を話すということは、日本人としての個々の生徒が自分のアイデンティティを捨てなければいけないということを意味するわけではありません。これは明確に意識しておく必要があると思います。少々英語に訛りがあっても、アイデンティティをしっかりともっている人間のほうが、むしろ尊敬されます。

さて、これから世界で必要なコミュニケーション能力は何かということを踏まえた上での英語になりますと、これはきちんと定義をしなければいけません。

コミュニケーション能力の基礎は「母語」

「コミュニケーション能力」という言葉自体は、言語人類学の Dell Hymes が言語学者の Noam Chomsky に異を唱え、「言葉というものは言語的な知識があるだけでは使いこなせない。その社会で適切にその言語を使うことの出来れる能力が必要であって、それがないとコミュニケーションは成立しない」と主張し、その時 “Communicative Competence” という用語が使われました。ここから、それではどういう教え方をしたら良いのだろう、ということで、さまざまな研究がなされ、やがて “Communicative Approach” という教授法が広まっていった訳ですが、コミュニケーション能力の基礎となるのは「母語」です。何がともあれ「母語」が基礎となります。

これは Jim Cummins というバイリンガリズム研究者が、主として移民の子供たちを対象に英語の伸張能力、英語をどのくらい獲得していくかという、長期に亘った研究をしていますが、その結果でも母語がしっかりしている子供は、第二言語である英語の習得がむしろ早く確実であるという結果が出ています。日本人の場合、普通は日本語が母語、日本語が母語で無い人であっても、自分の母語が基盤となって、そこから外国語を学んでいくわけです。言葉というものは、対人関係を構築する能力があるから言語が使えるのか、言語を使えるから対人関係を構築できるのか。実は後者の要素が非常に大きく、だから「言語力」という

ことが最近言われるのだと思います。

グローバル世界で必要なコミュニケーション能力

もう一つ重要なのは、「批判的に読み解く力」です。これは「リーディング＝読む力」と関わってきます。読むということはすべての基盤になる。特にインターネット時代においては、溢れるような情報をすばやく的確に読んで、そして不要な情報は捨てる、という読み方をしなければいけません。これには「critical reading = 批判的に読み解く力」が欠かせません。例えば新聞やテレビ報道、或いはインターネットで言っているから正しいのかと言うと、そういうことではありません。批判する能力、批判的な精神を持って読み解く力がないと、これからインターネット時代を生き延びていくのは危ういと思います。

昨年度のELEC賞では、私のところ立教・異文化コミュニケーション（研究科）の修了生である行森まさみさんが「読む力をどう伸ばすか」という研究論文で受賞されました。読む力の重要性、批判的に読み解く力を育成するのは極めて重要なと思います。そして次に必要になってくるのが「書くという能力」、これは発信力になるわけで、奇しくも今年度ELEC賞受賞者である岩田哲さんは、「書く能力」に焦点をあてて研究されました。ELECは非常に意義ある論文を二年続けて選んでくださったと考えております。

「書く」という力は、実は本当に難しくて、今までの従来型の英作文方式では太刀打ちできないのです。

ご承知の通りTOEFLがインターネットベースになってから、ライティングの出題も変わりましたし、審査基準も変わりました。何を見ているのかと言うと、「パラグラフ・ライティング」なのです。英語的な論理構成になっているかということを重視しています。選んだトピックについてどれだけ論理的に一貫した構成で書かれているか、その観点から見ていています。

以前、話題になった「鳩山論文」について、私は朝日新聞「私の視点」というオピニオンページ

に論考を書きました。そこで取り上げたのは「鳩山論文」の内容の是非ではなく、鳩山さんが日本語で書いた論文と、それを忠実に訳した鳩山事務所ホームページに出てる英語版とニューヨークタイムズに載った要約版を比較検討した分析です。要約版の内容や語彙はまったく直していませんが、構成だけを入れ替えているのです。後ろの方にあった文をそのまま前のほうに持ってくるなど。鳩山さんのオリジナルは最初に「マイ・グランドファーザー鳩山一郎…云々」とあって、その後、民主党が結成された経緯が延々と書かれていますが、それが全て見事にカットされています。そして後ろの方で初めて登場した鳩山さん自身の考えをいきなり冒頭に持ってきた。祖父が偉い人であるかどうかということは、アメリカの一般読者にとってはどうでもいいことで、首相になる可能性が高かった、アメリカではまだ知られていない鳩山由紀夫という人が何を考えているのか知りたいということなのです。

重要なことを一番最初に持ってくるというのは、英語では書く時も話す時も常識です。これから私はどういうことを話しますということを言って、あとは各論に入るのです。

そういう意味において国際コミュニケーションでは残念ながら、英語的なロジックで書いた方が得をする。ここだけは英米文化の優位性と言つていられないのです。何故ならばインターネットで3ページも4ページもスクロールして、最後の方まで読んでもらうことは期待できません。みんな忙しいので、とにかく最初に出てきたページが面白くなれば、もうゴミ箱です。だから最初のページ、最初のパラグラフで何を言うかは極めて重要なのです。そういう意味で「英語で書くこと」を習得するのは今後の日本人にとって意味があると思います。

そして書いた後は「話す」ということです。書いただけでは伝わらないことも、直接話し合うことによって気持ちが通じることはあります。そのときに重要なのは、「話す意欲」ということになりますが、最近は「話す意欲」がはなはだ欠如している若い世代が多いように思われるのですが、皆さんは如何お考えでしょうか。母語でそれ

だと、英語で流暢に自分の意見を述べることはあり得ないでしょう。話す意欲を持って、しかも相手が解るように説明するとはどういうことを体得する必要があります。大学ではちょっと遅くて、それこそ小学生の頃からやらないと、と思うわけなのですが、それがいわゆる「言語力」でしょう。これはすべてに通底する力としてあると思います。

私は今まで申し上げたようなコミュニケーション力、あるいは言語力、読み書き、そして話す力を含め、これを身に付けるためには結局、基礎をどう身に付けさせるかということだと考えています。基礎というのは、詰まるところ言語力を育成していくということで、その基礎の上にやがて読んだり、書いたり、聞いたり、話したり出来るように育てていくわけです。

最近は、「一貫連携」と、よく言われています。「小中高大の一貫連携」をもっと真剣に考えないと、学校は極めて限定された時間の中で教育をするわけですから効率が悪い。見ていると、小学校から大学に至るまで会話力が大事ということで、「○○駅へ行くにはどう行ったらいいんですか?」というような会話を、小中高大と何年にも亘って教えているような印象さえあります。本当に使える英語力を身に付けるためには、中には仕分けしていいものがあるかもしれない。大事なものだけ残しておく。それをどこかできちんと整理すべきだろうと思っています。

他教科との連携教育

英語教育を考える際には、「教科横断的な視点」も必要だろうと思います。例えば国語教育との連携などの研究も大学院では出てきていますけれども、実は現場ではなかなか実現していない。やろうと思えば出来るはずですが、何故か小学校で国語の時間にアルファベットやローマ字を日本語の枠内で教えている。それとは別に、英語では「A・B・C…」を教えていますが、そこで何か接点ができるないか。それから小学校で「英語活動」と言いながら、音楽の時間では、英語の曲をカタカナ発音で歌わせている。何故、英語と他教科が相互乗り入れして実効をあげるような工夫ができる

ないのでしょうか。

国語の検定教科書では「スイミー」という物語が取りあげられていました。イタリアの絵本ですけれども、各国語版があるわけです。英語版も勿論あります。それを国語の教科書で取り上げているのであれば、同じものを英語で見せるというように連携の仕方は幾らでもあるわけです。他教科との連携ということはもっと考えられてもいい。それは、英語教育が小さな蛸つぼの中にこもって英語の中だけで四苦八苦して考えるのではなく、もう少し複眼的思考を持って、英語教育を柔軟に考えて教えることにつながっていくのではないかと考えております。国際共通語としての英語を学校教育というコンテキストで考えると、グローバル・リテラシー教育とでも言うべきものを論じることにならざるをえず、ずいぶん話が広がってしまいましたが、問題提起として、議論のきっかけになればと願っております。

本日は、どうもありがとうございました。

(拍手)

(とりかい くみこ／立教大学)

アジアにおける言語教育政策とその言語的文化的特徴

本名信行

はじめに

アジア諸国の英語教育は多言語状況のなかでいろいろな問題を抱えているが、前進していることは間違いない。また、各国の英語教育政策は、その国家ビジョンを反映している。早期導入の傾向はその一例である。本稿では、インド、マレーシア、シンガポール、そして中国に焦点をあて、その英語教育政策の動向と、その成果の言語的文化的特徴を論じる。

1. インド

1.1 インドのIT産業と英語

現在、インド経済の年間成長率は9%である。この成長は、同国のIT産業と密接な関係がある。専門家によると、インドのIT産業の年間成長率は32%で、390億ドルの収入をあげている。2010年には500億ドルに達すると予想される。インドは2025年までに中国に次ぐ、世界第2の経済大国になるともいわれる。インドのIT産業における優位は当分続くであろう。それはインドが今日、世界最大の若年層人口を抱えているからである。

全人口の7割、7億人が35歳以下である。IT産業は常に、創造力と論理力に秀でた若い頭脳が求められる。現在、インドのIT産業は130万人のシステムエンジニアを雇用し、2010年には230万人に増大すると見込まれる。これには、インド人の英語力が大きな働きをしている。インド人はたいがい、英語でコンピュータ技術の教育を受ける。インドの大学はこの20年間で、確実な英語の知識を有し、国際的水準にある技術者を大量に教育してきた。彼らは英語力を駆使して、世界中のIT

産業で働く同年代の同僚とコラボレートすることができる。

1.2 インドの英語教育

インドの教育全般に亘る最近の方針はNational Council for Educational Research and Training (NCERT) が用意したNational Curriculum Framework 2005に基づいていている。そこでは初等・中等教育課程の言語教育について、母語教育の保障、多言語教育の意義、3言語方式（母語、ヒンディー語、英語）の徹底、そして国際言語としての英語の重要性を強調している。

また、英語教育政策の要諦は、NCERT発行の*Position Paper: National Focus Group on Teaching English* (2005) に詳細に述べられている。現在、英語は多くの州や連邦直轄地区で、小学校1年もしくは3年から導入されている。英語教育に対する国民の熱望は強く、英語は全国的、国際的活躍のシンボルになっている。

同時に、英語教育の全国的状況は、家庭の収入や地方の対応などによって、さまざまな格差がみられる。しかし、NCERTは英語教育を国民に保障されるべき基礎教育のなかに取り込み、その拡充によって、格差の是正をはかるとしている。これはとてつもない大問題であるが、前記の*Position Paper*には環境整備を含めて、その具体策が述べられている。

また、この*Position Paper*はインド英語にも言及し、広く理解される限り、それを許容する態度を示している。“It is obvious that we do not think that Indian English is an inferior variety; nor is the Indian teacher's English inferior, once proficiency-

--a basic grammatical competence in the language--is ensured (p.20)." ただし、不十分な英語をインド英語といって、ごまかしてはならないとも述べている。

1.3 今、元気なインド英語

インドは英語を準公用語としており、英語が得意なインド人は国際ビジネスやコラボレーションのきっかけをつかみやすい。インド人の英語は当然のことながら、インド英語である。彼らはインド英語に自信を持ち、けっしてひるむことはない。インド英語は話し手の教育経験や言語背景などによって、多くの変種に分けることができる。

ここでは、教育を受けた人々が日常生活で使い、全国で通じるパターンのいくつかをあげよう。発音の大きな特徴は、「文字どおりの発音」である。dark の /r/ も発音するので、「ダルク」となる。mechanism は「メカニズム」が普通である。強勢のない母音もそのまま発音されるので、tallest は「トーレスト」。picked の語尾は /t/ ではなく、/d/ となりがちである。二重子音はそのまま二重に発音されることがある、silly は「シル・リー」のようになる。インド人は自分たちが使いやすい、独自の英語音韻体系を組み立てた。英米人の発音の真似をしなくてもすむだけ、文法や語彙の獲得に勉強時間を費やすことができる。

文法の特徴もいろいろある。疑問文を yes/no で組み立てる方法は、よく耳にする。You are from Japan, yes? / He was helping you, no? すべての付加疑問を isn't it? としてしまうこともある。They are coming tomorrow, isn't it? 再帰代名詞や only は強調の印となる。It was God's order itself. (まさに神の思し召しです)、They live like that only. (それがまさに彼らの生活習慣です)

インド英語の語彙には、インド式のものがいっぱいある。body-bath は身体を洗うことだが、head-bath というと髪の毛だけを洗う。prepone (予定を早める) は postpone (延期する) の類推である。インド社会特有の意味もある。communal (riot) はヒンズーとイスラムの宗教間(騒動)のことを指す。intermarriage は宗教やカーストの違うものどうしの結婚のことである。

また、インド英語には丁寧な言い方が目立つ。your kind information, kind presence, kind encouragement, kind order と、何にでも kind がつく。名前を聞かれるときに、“Your good name, please?” と言われることがある。「お名前は」のつもりだろうが、good name とは恐れ入る。

このように、インド英語はインド人の生活に根ざした要素で出来上がっている。そこにはインド人の息吹が感じられる。イギリス人やアメリカ人がこう言わないからといって、これを変な英語とみるのは禁物。インドの経済発展にともない、日印関係も進展している。日本人はインド人とつきあうことによって、インド人の英語観から学ぶことが多くあるはずである。

2. マレーシア

2.1 ICT 大国を目指した英語教育改革

マレーシアの最近の言語政策では、マレーシア語と英語がきわめて重視されている。マレーシア語は、マレーシアを構成する多様な民族間をつなぎ、マレーシア人という国民的アイデンティティを創造する言語と位置付けられている。英語はさらに、情報伝達技術 (ICT) を獲得し、国際社会で先進的な役割を果たすのに欠かせない言語と理解されている。マハティール首相（当時）は1991年に、Vision 2020という政策イメージを公表し、同国を2020年までに ICT の分野で、先進国入りさせると宣言した。英語教育はこの国策の一環となり、すぐさま新英語政策がいろいろと策定された。その目玉は2003年より初等中等教育で、数学と科学の授業を英語で行うという決定であった。

2.2 初等中等課程での英語教育

マレーシアでは、英語は初等・中等教育で第2の重要な言語 (the second most important language) として教えられている。初等中等教育課程の英語科シラバスは、教育省 (2001a, 2003a, 2003b) で公示されている。それは初等中等教育のなかで、一貫性をもって組み立てられている。

小学校の英語科カリキュラムは冒頭で、国民が日常生活で人々と交流し、中学、高校、あるいは

大学と勉強を続け、学校を卒業するころには英語で仕事ができるような運用能力を育成することが望ましいと述べている。そして、ICTを重視し、インターネットを十分に使いこなす必要性を強調している。長い教育期間を念頭においているのが印象的である。

The English language curriculum for schools is planned to help learners acquire the language so that they can use it in their everyday life, to further their studies, and for work purposes. With globalization, Malaysians will need to be proficient in the language to communicate with people from other countries. The use of English in Information Communications Technology (ICT) has also been included to enable learners to access knowledge on the Internet and to network with people both locally and overseas. (*Curriculum Specifications for English: Year 1*, p.1)

2.3 数学と科学を英語で教える政策 (Teaching Mathematics and Science in English)

近年、教育界を最も揺るがせたのは、初等中等教育で数学と科学を英語で教えるという政策である。これは2003年に小学校1年、中学校1年から始まり、2004年に小学校2年、中学校2年と暫時導入される方策をとった。その目的は英語と数学・科学の学習を一体化させることによって、それぞれに高い学習効果を期待するというもであった。

この新方針は現職の数学や科学の教員に不評であった。多くの教員は授業言語をマレーシア語から英語に変更することに大きな不安をもっていた。教育省はこういった問題を解決するために、いろいろな手を打った。ETeMS (English for the Teaching of Mathematics and Science) と題する教員再研修用の一般的プログラムを開発し、教材資料を整えた。

しかし、政府は2009年になると、さまざまな政策評価を考慮に入れて、これを2012年から段階的に中止することを決定した。これには反対意見もあったが、賛成の意見のほうが多いかった。教育大臣のことばによれば、それは「完全な失敗ではな

いが、目標を達成するまでにはいたらなかった」のである。

中止の主な理由は、英語で数学と科学を教えることのできる教師の数が全国的に少ないと、児童・生徒の英語力不足などがあげられている。そして、そのためには、これらの科目的成績に進歩が見られなかつたといわれる。また、都市と地方の能力格差が拡大したことでも無視できなくなつた。

ただし、政府はその代案として、英語教育の拡大を決めた。それは、2012年までに全国で14,000人の英語教師を新規採用し、英語の授業時間を倍増させるという計画である。政府はこの方針によって、マレーシア語と英語の両方を強調するというメッセージを出したともいえる。

しかも、政府はすでに初等・中等用に新英語カリキュラムを用意し、実験を行っている。それは2011年より、小学校1年から暫時適用される計画になっている。まさに、試行錯誤の繰返しの感がある。それでも、英語教育政策が国家ビジョンの達成という上位政策と密接に関連づけられていることは明らかである。

3. シンガポール

3.1 英語教育とシングリッシュ

シンガポールは独立（1959）以来、中国語、マレー語、タミル語、そして英語の4言語を公用語に定めた。そして、英語を第1公用語として、それに国内統一と国際展開の言語という役割を与えた。ちなみに、国語はマレー語である。近隣のマレーシア、インドネシア、そしてブルネイに対する配慮である。どれをとっても、巧みな言語政策である。

そして、学校では英語と民族言語の2言語教育政策をとったが、英語にはかなりの重点が置かれた。しばらくすると、英語教育は成功し、人々は国内言語として英語を話し始めた。しかし、それはシンガポール英語で、シンガポール人独特の特徴をもつものであった。それは時には、シングリッシュ (Singlish) とも呼ばれた。

1980年代になると、人々はシングリッシュに誇りをもち、自分たちのことばという主張をする

ようになった。マスコミもこれに賛同する社説を掲載するまでにいたった。私がこのころ宿泊したホテルのベルボーイは、次のように言ったものであった。“The official language of Singapore is Singlish. It's easy and everyone understands (it).”

シンガポール英語の研究も進み、シングリッシュなどの語彙や文法の特徴が明らかになった。① Take it easy, *lah.* (終助詞の導入)、② Can I keep it? *Can.* (*can*の独立語使用)、③ I go look-look. (繰り返し語法)、④ This part can eat. (トピック一コメント、主語・目的語の省略)、⑤ I told her say, “My boss wants the whole series.” (二重伝達動詞構文)、などなどである。

注意すべきであるが、シンガポールの学校で、けっしてこういったパターンを教えているわけではない。それでも、非英語母語社会で、英語を話すことが奨励されれば、人々は当然のことながら、自分が話しやすいように話すようになる。学校で学ぶ英語のなかに、母語の影響は避けられないものである。英語の普及は、変容をもって可能となる。

3.2 シングリッシュと Speak Good English Movement

1990年代の後半になると、シングリッシュはテレビの映画、ドラマ、コメディなどにも堂々と登場した。政府はこういった傾向をよしとせず、それに警告を発した。シングリッシュは英語ではなく、このようなことばがはやり始めると、子どもは正しい英語を学ばなくなると心配したのである。

政府は2000年に、Speak Good English Movement (SGEM) を開始し、同時に国民にシングリッシュを使わないように呼びかけた。教育省は英語のシラバスを改定し、文法を強化し、8千人の教員に対して60時間の文法講習を行った。以来、SGEMは年中行事となり、“Speak Well. Be Understood.” を標語にして、毎年「正しい」英語を使うためのいろいろな取り組みがなされている。

ただし、この運動の結果、シングリッシュが消滅しつつあるという兆候は見られない。シングリッシュはシンガポール人どうしのあいだでは定着しており、高度の英語運用能力をもつ人でも、イ

ンフォーマルでカジュアルな場面では、これらのパターンを使いがちなのである。シンガポール人のエトスを表すからである。

あるシンガポールの英語教育の大家は彼の同僚と私をゴルフに誘った。私は快諾したが、彼の同僚はいろいろと渋った。すると、大家は同僚の腕に触れ、“Go-lah.” (行こうよ)と言った。土地の人々が自然に発達させたパターンを、他の土地の人々が使わないからといって、否定してみてもなかなかうまくいくものではない。

より国際的通用度の高い「正しい」英語を獲得するためには、学習者にそれなりの自覚と動機が必要である。そして、その学習機会を充実することが求められる。それはシングリッシュを否定しなくとも、できることではなかろうか。むしろ、使い分けをすることによって、それぞれの変種が違う役割を果たすと思われる。

4. 中国

4.1 國際コミュニケーション政策と英語教育

中国は現在、同国経済のグローバル化を進めるなかで、国際コミュニケーション戦略を非常に重視している。それは英語政策ともいってもよいように、英語が強く強調されている。中でも、英語メディアの拡張と英語教育の充実に多大の力を入れている。そして、双方は相乗効果をあげている。

4.2 拡張する英語メディア

中国で等筆すべき英語メディアは CCTV-9 である (本名2007)。これは中国テレビ (China Central Television) がもつ24時間テレビで、中国と世界のニュースをはじめ、多様なコンテンツを放映している。それは、国内のみならず、世界にも発信している。日本でも、コンピュータを通して、視聴することができる。

この局は2000年にスタートしたが、政府はさらに大きな計画を立てた。それは24時間英語ニュースチャンネルの設立である。中国の巨大メディアである新華社通信、人民日報、そして CCTV の共同事業である。中国を拠点としながらも、中国、アジアのみならず、世界のニュースを流す構想と

なっている。

これにともない、新華社は世界のほぼすべての国々に支社を置く計画である。もちろん、目的は明らかで、世界における中国イメージの改善である。天安門事件、北京五輪の聖火リレー、そしてチベット問題など、中国は広く批判されたこともあり、国際コミュニケーション戦略の練り直しが迫られ、こうしたメディア展開に至ったと思われる。

そして、これは CNC World という局名で、2010の7月1日に放映が開始された。CNC とは、China's Xinhua News Network Corporation の略である。同局はこれを記念して、次のように述べた。“China arms its top media with a new English-speaking global television and wishes more voices to be heard by the rest of the world.” (*Xinhua News*, July 1, 2010)

また、プリントメディアでも、進展がみられる。従来は、英語による日刊紙は *China Daily* (1981年刊) が中心であったが、2009年には *Global Times* が加わった。また、中国企業はアメリカの週刊誌「ニュースウィーク」の買収に手をあげたりして、物議をかもしだした。これは不発に終わったが、今後こういった動きは再度みられるかもしれない。

中国はこのような対応を、「メディア航空母艦」(上では「武装させる」)と称している。このメタファーが示すように、中国は国際コミュニケーション戦略をソフトパワーの充実ととらえている。そして、英語をグローバル・コミュニケーションの言語と認識して、それをフルに運用して中国的観点を世界に発信しようとしているのである。

もちろん、中国のメディアはTVでも、プリントでも、たいがい国有なので、世界の視聴者にはしっかりととしたメディアリテラシーが求められる。それでも、中国の声が世界に届くなかで、中国人も他の国の人々もおたがいに学び合い、ものごとを民主的、平和的に解決する心情を形成できるかもしれない。ある。

4.3 英語教育の充実

以上の展開からもわかるように、中国は当然の

ことながら、英語教育をきわめて重視している。「英語」は小学校から大学院まで実質的に必修科目である。小学校から大学まで一貫したシラバスが出来上がっている。英語教育は各教育課程に広く浸透し、一定の成果をあげているように見える。

英語学習者人口は成人も入れて、3億から3億5千万人といわれる。近い将来、国民の半数が英会話をなんとかこなせるようになるともいわれている。子どもたちが通う塾でも、英語で授業をするところがある。塾の多くは、授業料が月謝ならず日謝（日払い）なので、先生は生徒をつなぎとめるのに、いろいろな工夫をこらす。

大学生は大多数が非英語専攻であり、「大学英語」という科目を2年間4期にわたって履修する。以後は随時、「専攻英語」を学習する。「大学英語」の教科書は教育部（日本の文科省に相当）認定のものが数十種類出版されており、それ以外のものを使用することは許されない。学習要求量は日本の大学生の10倍近くもある。（英語専攻には別の課程がある。）

大学卒業にあたっては、教育部主導の CET (College English Test) を受験する。これには2つのレベルが知られており、Band 4と Band 6と呼ばれる。前者は一般レベル、後者は比較的高度なレベルとされ、「大学英語」の要求水準と一致している。以前は、Band 4の合格が大学の卒業要件となっていた。現在でも、多くの大学が実質的に、CET-4/6の成績を重視している。

アジア諸国では、英語の国際的重要性に鑑み、大学の卒業要件（あるいはそれに準じるもの）として英語能力試験を課すところが多くなっている。日本の近隣諸国（地域）でも、中国、ロシア、韓国、台湾で同様の展開がみられる。日本でもいづれは大学において、このような「出口試験」の導入が議論される時期が来るものと予想される。

そのときの議論を生産的に展開するために、いくつかのデータを準備しておくことが重要と思われる。そこで、以下に、本名他（2008）の調査を簡単に紹介する。深圳大学で、英語以外の専攻学生69人（数学、経営学、行政学、中国語、コンピュータデザイン、芸術など）に対して、CETに関する意見を聞いた部分である。

① CET の良い点

- 英語学習への態度・意識の向上（30人）
英語学習の機会・動機・強制力を提供する、英語の勉強時間が確保された、英語学習を習慣化できる、具体的な学習目標となる、など
- 英語力の向上（21人）
英語力全体が向上した、読解力が向上した、基礎力がついた、リスニング力が向上した、語彙力が向上した、英語学習の要点がわかつた、中国の英語教育レベルが向上する、など
- 評価指標としての価値（17人）
英語の実力がわかる、英語を勉強したことの証となる、良い仕事を探すうえで有利、など

② その他（7人）

- 世界を知るきっかけとなった、良い点はない、分からぬ、など

② CET の悪い点

- 本当の英語力を測定していない（19人）
会話力が軽視されている、読み書き中心、など
- 準備に時間と労力がかかりすぎる（10人）
本来の専攻科の学習を後回しにしてでも英語の勉強をせざるを得ない、英語を必要としない人にも多大な労力を要求する
- 学習態度・動機付けへの影響（9人）
英語にうんざりしている、強制的すぎる、試験に落ちたとき気持ちが落ち込み英語を勉強するのが嫌になった、など
- 試験中心の学習態度が定着する（8人）
テストが終わると全部忘れてしまっている、など
- 問題の適正への疑問（6人）
問題が難しすぎる、学生全体がテストの標準性に疑問を感じつつある、CET-4は簡単すぎて権威がなくなるのではないかと思う、など
- 試験形式の問題（3人）
堅苦しいテスト、時代遅れの形式だと思う、4択では意味がない、など
- 結果の影響（3人）
英語力の向上のためではなく就職のための資格になっている、海外では通用しない資格である、など

• 全面的な否定（2人）

自分の希望する職業で英語はそんなに使わないと思う、CETは廃止すべき、など

ここで、学生は英語の必要性を感じていても、CETが「本当の英語力を測定して」おらず、学生に対して「本来の専攻科の学習を後回しにさせている」という感想は注目にあたいする。教育部は今後、このような意見に配慮しつつ、試験の方法や内容を改善すると期待される。いずれにしても、日本の大学英語教育でも、出口評価の問題を熟考する必要があるであろう。

4.4 発展途上の中国英語

中国の大都市（上海、北京、広州、深圳など）にある大学や企業では、英語はよく使われている。また、インターネットやeメールでは、中国人どうしでも英語を使うことがある。それにともない、中国英語（China English）と呼ばれる変種も発達しつつあるように思われる。中国英語の研究も、興味深い成果を上げている。

語彙では、中国事情を表す中国語の表現が英語でいろいろと造られている。

1. one country, two systems（一国両制）
2. the higher authorities have policies and the localities have their counter measures（上有政策、下有対策）
3. break the three irons（打破三鐵）。Three ironsとはiron armchair（life-time post）、iron rice bowl（life-time employment）、iron wage（guaranteed pay）のこと。
4. outstanding deeds and advanced persons（光栄の業績、高尚的品格）
5. jumping into the sea（下海）。親方日の丸を離れ、起業すること。

文法では、たとえば、次のようなものが認められる（Xu 2010）。

1. 主語、目的語の不在：Sometimes () just play basketball. / We can see movies. Yes, I like () very much.
2. 連結語の共起：Although it's not as big as Beijing, but I like it, because I was born there.

3. トピックーコメント：You know, I think this society, the people get more and more practical.
4. 無標の OSV : I think the love is important, and the money I don't care.
5. 名詞構文の多用 : an historic leap from having only adequate food and clothing to leading a basically affluent life by the end of last century

中国での中国英語の研究展開は、日本でも大いに参考になる。日本人は “That restaurant is delicious.” と言がちである。こういった表現を間違いとするだけではなく、その論理を追及して、ニホン英語として適切に提示すべきではなかろうか。これは、“John is sharp.” と同じ認知構造をもっている。

4.5 日本の国際英語 TV

日本では、NHK が事業主体となり、日本国際放送が2008年に設立した。これは1日24時間、日本とアジアの最新情報を全世界に放映する英語TVである。また、日本の政治経済、伝統文化、ファッショング情報なども放映している。国際英語テレビは英米のメディアに支配されがちであるが、日本が新しい視点で日本とアジア、そして世界各地のできごとを的確に報道することは、世界の経済大国の義務もある。

ただし、不思議なことに、これは日本では聴取できない。これは日本人の英語観と関係があると思われる。日本人に、英語は外国で、外国人に対して使うことばといった考えがあるのでなかろうか。英語は日本人の国際言語であり、日本人のもうひとつのことばのはずである。中国のCCTV-9 (International) や韓国のアリランTV(ラジオ) は国内でも見聞きできる (1)。

英語の国際的普及にともない、国内の外国人、そして日本人にも気軽に視られる仕組みづくりが求められる。事実、日本の企業や行政はもっとしっかりと国際言語環境を認識して、積極的な英語対応を図るべきである。それを確実に実行するためには、英語教育を充実させる新たな工夫が求められる。

おわりに

アジアの国々で英語教育が成功すると、人々は英語を話し始める。しかし、その英語は話し手の母語やその文化を反映するものである場合が多い。アジアの人々はこういった多様なアジア英語を受容し、それぞれの国民英語を使って国際交流を促進することが求められる。英語教育では、これに対応する異文化間リテラシーの育成も重要になるであろう (本名2008)。

注

- (1) 筆者は2009年、アリラン放送局を見学中に、英語生放送中のラジオトーク番組に引きずりこまれ、インタビューを受けた。番組関係者のオープンな態度に感銘を受けた。

参照文献

- 本名信行 (2007) 「国家政策としての英語教育は可能か　中国のトップダウン型国際コミュニケーション政策から学ぶこと」『英語展望』No.114. pp.42-48.
- (2009) 「英語の多文化化と異文化間リテラシー」ペイツ・ホッファ、本名信行、竹下裕子編著『共生社会の異文化間コミュニケーション』(pp.52-71) 東京：三修社
- 本名信行、竹下裕子、樋口謙一郎、猿橋順子 (2008) 「国際比較でみる『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」の成果に関する調査研究報告書」文部科学省調査研究委託事業 (第767号)
- Ministry of Education Malaysia. (2001a). *English Syllabus for Primary Schools*. Putrajaya: Curriculum Development Centre, Ministry of Education Malaysia.
- (2003a). *Curriculum Specifications for English (Years 1-6)*. Putrajaya: Curriculum Development Centre, Ministry of Education Malaysia.
- (2003b). *Curriculum Specifications for English: Forms 1-5*. Putrajaya: Curriculum Development Centre, Ministry of Education Malaysia.
- National Council for Educational Research and Training (NCERT). (2005). *Position Paper: National Focus Group on Teaching English*. New Delhi: Publication Department, NCERT.
- Xu Zhichang. (2010). *Chinese English: Features and Implications*. Hong Kong: Open University of Hong Kong Press.
(ほんな のぶゆき／青山学院大学名誉教授)

イラン・トルコの英語教育事情から学ぶ 日本の英語教育への提言

李 淑任 (Lee Soo im)

イランの英語教育事情

2010年3月に、私は調査のためイランに出向いた。JACET 50周年記念刊行事業「英語教育学大系」第2巻「英語教育政策」責任編集者：木村松雄、矢野安剛、本名信行、木下正義（敬称略）のプロジェクトで、Expanding circlesに属する中東諸国のイランとトルコの英語教育制度についての研究報告を依頼されたためである。本の基本コンセプトは、世界の言語（英語）教育政策を概観し、併せて日本の言語政策の歴史的変遷を辿り、未来を展望することとされている。刊行前であるが、本稿ではイランとトルコという中東諸国を代表する国の英語教育事情を報告しながら、日本の英語教育への提言を試みたい。

イランに行って深く感じたことは、フィールドワークの大切さである。メディアが伝えるイランと自分の目で見たイランの違いはあまりにも大きいという点だ。1979年イマーム・ホメイニが率いたイスラーム革命で、イランは一挙に欧米主義からイスラーム主義に回帰した。イランでは「英語は米語」とみなす傾向があり、アメリカと対峙しているイランにとって英語は「敵国語」となる。しかし、石油依存の経済から脱却を目指すイランにとって、英語は産業化と技術革新の発展に必要不可欠なツールでもある。このようなアンビバレンツな位置に置かれているのがイランの英語教育である。

革命直後は女性のヘアジョブと呼ばれるスカーフや大きな布で髪や身体の線を隠すことが法律になり、そしてアルコールの飲酒禁止なども法律になり、国民生活は、西洋式生活スタイルから厳し

い戒律に基づく生活スタイルを受け入れなくてはいけなかった。イランに滞在中、私は着用していたスカーフが髪からずり落ちているのを数回注意された。なぜならイランを訪問する外国人観光客でもイスラームの教えに基づくルールに従わなくてならないからだ。革命直後では、厳しい刑罰の対象になったらしい。イランでは米国企業の代表であるマクドナルドは見られないが、ハンバーガーレストランは多くある。アメリカの象徴であるハンバーガーをほおばる若者の後ろの壁にイマーム・ホメイニの写真が飾られており、ホメイニが西洋文明にイランの若者が影響を受けるのをけん制しているかのようだった。

公立、私立学校ともに、英語の教科書は文部省検定教科書で、各学年1冊ずつしかない。リスニング、英会話などのサブスキルを学習するには外国出版の教材に頼らざるを得ないなど、イランの教育環境は厳しい。政治的状況からアメリカ人やイギリス人は簡単にはイランに入国できない。よって、イランの英語教育はネイティブ・スピーカーに依存しない英語教育を実践している。学校英語は文法に重点を置いた内容なので、統合的な英語力を身につけるためにイランの子供たちは英語塾に通う。もちろん社会の中流階級以上の子女がそのような語学学校に通えるのであって、貧困層の子どもたちにはそのような機会はない。首都テヘランにマッシュルームのように増え続けている語学学校があるが、その増加傾向の背景には学校での教育環境に原因があるからだ。日本も過去に同じような時代を経験したが、日本は金髪碧眼のネイティブ・スピーカーが語学学校のポスターを飾り、学校では学べない「生の英語」が売りだっ

た。「学校英語では力はつかない」という宣伝文句もよく見られた。それとは対照的に、イランの語学学校で教える教員のほとんどはイラン人たちだった。なぜならイラン在住のネイティブ・スピーカーであるアメリカ人やイギリス人の数が圧倒的に少ないからだ。その結果、日本のような「金髪碧眼ネイティブ・スピーカー信奉」はイランにはない。このような語学学校で教える教授法の内容になっており、日本の英語教育のレベルとなんら変わりはない。むしろ先生、学生の両者の英語力は日本人教員、日本人学生の英語力より圧倒的に高いのではないかという印象を受けた。

イスラーム革命前は、アラビア語は必須科目ではなかったのが、革命後は12歳から必須科目となつた。一方、英語の重要性は低くなつた。しかし、2002年になって状況が一変し、12歳から英語が必修科目となつた。のことから、イラン政府は確実に英語教育に力を入れ始めたことがわかる。この背景に若年層の増加があると思われ、若者の雇用を創出するだけでなく、英語を使って国際社会で活躍できる人材を増やすというのが政治・経済的な意図だ。インターネットと英語の組み合わせは、イラン人と世界の接触を強めている。また、政府の規制は効果がなく、イラン人にとって「英語」は世界と接触を強める重要なツールとして機能している。

イランの若い世代はインターネットを通して外部の情報を得るべく、熱心に英語を勉強している。その熱意はすさまじいものである。日本の英語教員がみたらなんと羨やましいことと思うだろう。国からの厳格な規制が強まれば強まるほど、皮肉なことに国民の英語習得への熱意を強めている。イラン人の英語力は決して豊かと言えない教育環境から考えると、相対的に高いことから学習者の「英語を通して情報を得たい」とする主体的な姿勢が英語習得の成果においていかに大切かが理解できる。

トルコの英語教育事情

一方、トルコはイスラーム文化圏にありながらヨーロッパに限りなく近い関係をもつ。トルコは、

イスラーム文化を通してアラビア語やペルシャ語を多く取り入れた。しかし、1923年のトルコ共和国の誕生をきっかけに、イスラーム文化とは一定の距離をとりながら、近代化を実現するために西欧文明を受け入れた。ヨーロッパ寄りになることによって、フランス語とドイツ語というヨーロッパ言語がアラビア語やペルシャ語より影響力を強めるが、第二次世界大戦後はアメリカの台頭により英語がフランス語、ドイツ語より影響力を強めていった。トルコにとって欧州連合（以下EUとする）加盟は悲願であるが、EUからは様々な条件をつけられており、それを受けたトルコ政府は教育分野においてEU水準に見合う教育システムに向けて努力している。特にEUのリングア・フランカである英語習得はトルコにとって優先課題の一つであるため、弾力的な英語教育が実践されている。

トルコでは、イスラーム文化圏でありながら、トルコ語ではラテンアルファベットが使われる。すなわち、1923年のトルコ共和国で誕生したトルコの伝説的リーダー、ケマル・アタチュルクは言語改革を敢行し、その改革によってコーランを読むのに必要なイスラーム文化の根幹であるアラビア語をラテンアルファベットに置き換えたのだ。言語改革はトルコのイスラーム近隣国からの独立を意味した。トルコの近代化は、明治時代の日本の脱亜入欧の施策と近似しているが、日本と異なる点は、トルコ語が国内に在住する少数派グループとのコミュニケーションの重要なリングア・フランカになっている点である。日本社会のように等質性を守るために日本語ではなく、多様性を尊重するためのトルコ語なのである。トルコ社会は多文化社会であり、多言語社会でもある。「国内の国際化」を実践できているからこそ、外国語に対しても弾力性のある改革ができるのではと思った。

1997年まで、トルコの教育システムは5年間の小中学校教育だったのが、1997年の教育改革で、小学教育はこの改革で、5年から8年教育へと改正された。Turkish Ministry of National Education (MNE) がトルコの Turkish Higher Education Council の協力で抜本的な英語教育改革を行い、

Communicative Approach が取り入れられ、初等教育で英語教育が導入された。小学校、中学校の教育が一貫教育となり、英語教育は、公立学校では小学校の4年生と5年生で導入されることになった。私立学校では1年生から導入されている。1990年代ごろから労働市場はトルコだけに限らず、EU市場に目を向け、トルコの英語事情は労働市場と直結し、今日においてもトルコ人の英語力は労働市場と強く関連している。教育水準を上げ、英語力堪能な優秀な若い人材を多く輩出することが、EU加盟の承認をとりつける有利な状況を作り出すと信じられている。

イラン、トルコから学ぶ日本が抱える問題

イランやトルコはイスラーム文明国である。イスラーム文明とキリスト教文明の神の解釈は「God is only one」唯一絶対神（ゆいいつぜったいしん）とも呼ばれ、ユダヤ教・キリスト教・イスラーム教が同じ神を信仰している。仏教徒は多神教なので、唯一絶対神を信じる人は仏教徒と結婚できない。文明とは、言語、歴史、宗教、社会、さらに個々のアイデンティティを形成するものとして考えられ、言語とアイデンティティは、表裏一体の関係をもつ。

Samuel P. Huntington (1998) は、彼の著である *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order* で冷戦が終わった現代世界では、文明と文明との衝突が対立の主要な軸になると述べた。冷戦後の世界の枠組みを、八つの文明圏の内部結束と、相互の衝突が繰り返されると予言し、ニューヨークの9・11同時多発テロが起こり、それ以来イスラーム諸国である中東諸国と西洋諸国の衝突が Huntington の予想通りになった。Huntington は、日本の将来も予想している。日本文明を八つの文明圏の一つと定義しているが、どの文明とも巧い関係を結べず、将来は優柔不断を繰り返した挙げ句にアメリカの傘を離れ、中国に付くという衝撃的な予想がされている。Huntington の予想は、日本の将来に関しても当たっているような気がする。私は自分の学生に「いつか中国に出稼ぎに行くかもしれない」と、中国語は勉強しておいてほしいとアドバイスしている。

たほうがいい」とアドバイスしているぐらいだ。日本で仕事が見つからない日本人の若者が上海のコンビニで働くというケースを既に聞く。

外国语教育の目的は「日本と外国の言語や文化について理解すること、多様なものの見方や考え方があることに気づくこと」と私たちは教えられてきた。しかし、日本はそれほど「人の多様性」に関心があったとは思えない。むしろ、多様性が人ととの間に差異を生み出し、社会の秩序を乱す支障になると考えられがちだ。他の文化や言語に対してそれほど尊敬の念を抱くのであれば、日本国内の多文化共生は大いに発展していたのではないか？ 現実は反対である。日本政府は外国籍住民に排外的な施策を取り続けてきた。「多文化共生」という言葉が市民権を得たのも労働力不足で大量に日本にやってきた「ニューカマー」と呼ばれる外国人の存在が社会で顕著になったからである。日本には戦前から日本に住み続けている「オールドカマー」と呼ばれる旧植民地出身者である在日コリアンが存在する。彼等の多くは日本の通名を使って生活し、出自を隠しながら生活している。在日コリアンの存在は異文化の重要性を教えてはいけない英語教員の目にどう映っているのであろうか？

日本の隠れた言語政策

イランとトルコは地理的特徴から多くの国と隣接するので、ヒト、モノ、カネの移動はグローバル時代に始まったことではなく、昔から経験していた歴史をもつ。国内はいくつかの少数民族が存在し、少数民族が話す少数民族言語が頻繁に国内で耳にされる。国内での多文化、多言語という社会土壤は外国语の学習に影響を与えると思う。イランにはアフガニスタンからの難民が溢れ、トルコとの隣接するアゼルバイジャンに在住する人々は、イラン語とトルコ語の二ヶ国語を話すバイリンガルだ。日本の場合、地理的特徴から、いわゆる「島国根性」から「内」「外」と二極対立的にものごとを考える傾向がある。少子・高齢化や労働者不足が深刻化している今日、アメリカやオーストラリア、カナダのように日本も移民を大

量に受け入れるべきとする開国主義が聞かれるようになった。一方、移民は国の秩序を乱すとする鎖国主義を唱える知識人も現れた。英語に関しても同様の論理の展開がされる。英語公用論を唱える知識人が現れれば、日本では必ずそれに反対するナショナリズムが発露するのである。そして、現状脱皮の糸口になる結論に至らない場合が多い。検証方法こそ見出せないが、私は一つの仮説を信じている。それは「日本という国は太平洋戦争後、国家観のゆらぎを懸念したため、意図的に一般大衆には教養レベルの英語学習に留めるという言語政策を貫いてきたのではないか」という仮説である。簡単に言えば、日本国民に真剣に英語を教えたくなかった、なぜなら自国文化、自国言語に悪影響が出ると考えたからである。この仮説を検証する術はないのでご容赦願いたい。しかし、この仮説を信じるに至った件をいくつか紹介できる。以下はその一例である。

1946年1月に米本国からマッカーサーに送られた「日本の統治体制の改革」と題される文書に、「日本の旧憲法は、基本的人権の保障について、他の憲法に及ばない。それは、これらの権利をすべての人に対して認める代わりに、それは日本臣民に対してのみ適用すると規定し、日本にいる他の人はその保護を受けられないようにしている」とあった。これを受けてマッカーサーは憲法草案では非日本人、いわゆる外国籍住民を含む「すべての人」を基本的人権の享受者とした。以下は、草案の基本的人権の享受者にかかる第13条である。

article xiii.

all natural persons are equal before the law. no discrimination shall be authorized or tolerated in political, economic or social relations on account of race, creed, sex, social status, caste or national origin.

一切ノ自然人ハ法律上平等ナリ政治的、経済的又ハ社会的関係ニ於テ人種、信条、性別、社会的身分、階級又ハ国籍起源ノ如何ニ依リ如何ナル差別の待遇モ許容又ハ黙認セラルルコト無カルヘシ

しかし、日本政府は、憲法策定段階で巧妙に「一切ノ自然人」を「すべての国民」に置き換え、

基本的人権の享受者を「国民」に限定していった。以下が日本国憲法第14条である。

第14条

すべて国民は、法の下に平等であって、人種、信条、性別、社会的身分又は門地により、政治的、経済的又は社会的関係において、差別されない。

憲法の公定英訳では「すべての国民」は All of the people とされ、people = 国民、国民 = 日本国民、そして憲法は国民主権であるとの構図ができ、日本国民以外の人、すなわち外国籍住民は蚊帳の外に置かれることになったのである。しかし、税金などの義務は外国人にも課せられるように義務は課しても権利は認めない。このように英語と日本語をうまく操り、マッカーサーの目をすりぬけた当時の日本人の官僚は相当の切れ者が多かったに違いない。

日本政府は巧妙に「外国人」を「国民」と対比させ、日本国内の外国籍住民に対して、(と言っても、多数派は在日コリアンであったが) 差別的、排除的な施策を貫いてきたことを一般的の日本人はあまり知らない。「国民」と「外国人」という二極的な捉え方は、日本人の根強いゼノフォビア（外国人に対する恐怖心）を煽る要因となった。一方、国外的には先進国として国際的なイメージを強めてきた。例えば、日本に入国する外国人を取り扱う機関は、法務省入国管理局である。法務省入国管理局はその名称通り、「外国人を管理する機能」をもつ。しかし、英語表記では、管理に相当する「control」は使われず、「Immigration Bureau (移民局) of Japan」を使用している。また、「foreigners」(外国人) や「aliens」(外国人) という単語を使っていないのだ。英語ではあえて「immigrants」(移民) を使用する傾向は、国際社会の視線を気にしているからであろう。この例からわかるように日本政府は国際社会に向けては、国内と異なるイメージを打ち出し、ダブルスタンダード的な施策を実践してきた。

イラン社会

イランとトルコの英語教育の目標は分かりやすい。イランは技術革新のための英語であり、トル

コはEU加入によって、トルコから優秀な人材をEU市場に送り込むことを優先課題としている。よって、教育の質が問われ、優秀なトルコ人材という市場性を高めることが必要となる。医者、弁護士、音楽家と職業が何であれ、英語で仕事ができれば、EU市場という大きな市場で活躍できるのだ。イランの場合は、西洋文化がイラン社会に浸食することに対しては牽制をかけながらも、国の技術発展のために英語習得に躍起である。

イランに出向くと市場が韓国製品で埋まっていることに気がつく。韓国はその昔、イランに建設分野で外国人労働者として出稼ぎに行った過去をもつ。これから大量消費時代に入ろうとしている国に出向けば、韓国製品が日本製品を凌駕していることを実感する。イランは石油の利権で国を繁栄させたが、石油はいつか枯渇する。韓国人はイランに出稼ぎに来ていたのに、この30年でイランに電気製品を売れるようにまで経済成長した。イランでのインタビューの際、「イランの経済政策は恥ずかしいかぎりである」というイラン人の意見が印象的だった。

イラン人は教育をとても重視している。教育環境は決して豊かなものではない。しかし、テヘラン大学の図書館に出向いてもスタッフが英語で話しかけてくる。英語だけでなく、フランス語もできる。スタッフと話しているうちにテヘラン大学の学生が自然と周りに集まってきた。彼らは堂々と英語で日本のことなどを質問してきた。その英語はとても流暢だった。

グローバリゼーションが進む中、日本の英語教育を成功させるには、日本は世界どのような関わりを持っていくのかを考えると、英語でコミュニケーションする人たちの輪を広げることが必要だ。コミュニケーション能力と言えば、常に欧米人と対等に英語を流暢に話す「エリート日本人」を彷彿させる。そこに欧米人の存在を常に気にするコンプレックスにあえぐ日本人像が見えるのだ。特に日本国内で高い地位にいる人が世界に出ると卑屈に行動したりする。グローバルリーダーという言葉も再考すべきと思っている。必要なのは、英語を使うことで自分の個性を再確認し、世界とどう関わっていこうかという姿勢が必要だ。世界に

出れば、「KY」（空気が読めない）などと言ってはいられない。一般の人が、堂々と意見を言えるようになれば、日本社会が活性化される。そういう意味で英語習得は重要なのである。

イランと日本

私は中東諸国に出れば、日本人の自信は回復するのではないかと思う。特に日本はイランと友好関係を保ってきた。日本はイランに石油発掘のため技術提供をし、イラン人は日本人に対して友好的な印象をもつだけでなく、戦後から短期間で奇跡的な復興を遂げた勤勉な技術大国に発展した日本に、畏敬の念を持っている。高品質なコンピュータや電気製品を製造する国という技術発展国というイメージを持つと同時に、「おしん」や「一休さん」のテレビ番組が放映され、西洋社会には見られない人情味豊かな国であると日本を見ている人が多くいるのだ。

イラン・イラク戦争が1981年に勃発し、1989年まで続き、革命後のイランにとって大きな傷を負ったことは間違いない。しかし、「ジャパン・ドリーム」いわゆる1990年代の初めに出稼ぎにやつてきた約10万人のイラン人の不法就労者や出稼ぎ者に見られたように、エネルギーッシュな生き方をし続けているのがイラン人である。当時、工事現場で働いたことのあるイラン人たちは、日本で蓄積した資金で起業したり、不動産を購入したりして、成功を遂げているものが多いと聞いた。イラン人と言うと日本女性にモテないが、イタリア人というと大変モテたと告白するイラン人もいた。

イスラーム革命以後、イランは反米国家の姿勢を貫いたため、アメリカ議会・政府はイランに対する報復として国交断絶、経済制裁、敵視政策を実施した。1984年にレーガン大統領がイランを「テロ支援国家」と指定し、ブッシュ大統領は2002年に一般教書演説で、反テロ対策の対象として北朝鮮、イラン、イラクを「悪の枢軸」と名指したこともある。イランには平和的解決を見出してほしい。その意味でイラン社会での英語の役割はこれからもますます重要になるであろう。

日本の英語教育への提言

私は、日本人の英語力は低いと思わない。なぜなら日本を飛び出し世界に出て行くと高い英語力をもつ日本人が大勢いることに気づくからだ。よって、「日本人の英語力は弱い」のではなく「一般的の日本人にとって英語は必要なかった、その事実を社会が甘んじていた」というのが正しい。

文明開化以来、西洋の言語は日本人にとって、技術や文化を学ぶ手段であった。その作業は社会のエリートたちに任せられ、一般の人たちにとって言語習得が必要な場面はほとんどなかった。しかし、海外派遣を命じられたビジネスマンが、短期間で言語を習得し、海外で十分に活躍していることから、決して日本人に英語習得の才能が欠如していないことがわかる。使わないと言語は身に付かない。車の運転と同じだ。車を上手に運転するかどうかは次の段階であり、路上運転ができるかどうかを判断して免許が発行されている。車を運転してどこに行くかは運転する人間の自由にまかせればよい。

教員は学生に英語をできるだけ使わせ、世界という道路で運転できるかどうかを見極めるゴール設定をすべきなのだ。そのような教育の本質が日本では確実に欠如している。

イランとトルコの社会層は圧倒的に若い世代が多い。よって若い人たちが声をあげ、自分たち

で人生を選択する力をもっているのだ。インターネットを駆使して、世界の情報を得ようとしている。特に驚いたのが、老若男女がFacebookを使っていたことだ。Facebookを使って世界に離散した友人や家族を探している。一方、日本はアメリカに留学する学生数が激減しているそうだ。TOEFLやTOEICの受験生が減っているとの報告もある。ハーバード大学の日本人学生数は中国や韓国からの留学生数と比較して減少傾向にある。日本人学生はどの国に行っているのであろうか？アジアに留学する学生数は増えているという報告もない。ひきこもり症候群を若者に引き起こした日本の教育、責任は誰にあるのか。私たち英語教員にも責任はある。

参考文献

- Samuel P. Huntington (1998) *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order* Simon & Schuster
高柳賢三、大友一郎、田中英夫（編集）(1972)『日本憲法制定の過程—連合国総司令部側の記録による』有斐閣
李洙任 (2007) 「英語の新しい役割—アジアを結ぶリングア・フランカ」『龍谷大学経済学論集（民際学特集）』第46巻第5号、pp. 207–223
李洙任・田中宏 (2007) 『グローバル時代の日本社会と国籍』明石書店

(リー・スーム／龍谷大学)

A Journal for the Teacher of English outside the United States

English Teaching Forum (米国広報・文化交流庁発行) 年4回刊行

英語は現代世界の共通語です。ヨーロッパ、アジア、中東、アフリカ、中南米と、世界中の多くの学校で英語教育がおこなわれています。世界各地の研究と授業実践、教室現場からのレポートを中心に、さまざまな情報と意見、授業に使える参考資料を収めた英語教師の必読誌です。具体的なテーマについて指導の工夫など分かり易い英語で書かれ、英語科教育法、ゼミ、研究会にも最適です。

年間購読料2,000円（含む送料）お問い合わせは・ご購読の申し込みはELEC編集部まで
財団法人英語教育協議会（ELEC）

TEL : 03-3219-5221 e-mail: info@elec.or.jp

国際英語としての Japanese English のモデルの構築

日野信行

「国際英語」研究の発展

筆者が初めて「国際英語」について執筆する機会を得たのは、今から約30年前の1981年～1982年に本誌『英語展望』で連載していただいた「ハワイ大学留学記」(No.72～No.78)というレポートにおいてであった。TESOL Quarterly に掲載されたSmith & Rafiqzad (1979)を読んで、非母語話者を中心とする国際コミュニケーションでは日本人の英語の発音のわかりやすさは母語話者に負けないという研究結果に触発され、著者のLarry Smith 氏の指導を受けることのできるハワイ大学大学院に1980年に留学した自分が、当時のハワイでの研究や学生生活に関して、2年間にわたって報告した連載である。

Larry Smith 氏は、今日の視点から言えば国際英語の古典的な理論モデルと位置づけられる EIL (English as an International Language) の提唱者であり、自分がハワイ大学大学院に留学した80年代初頭はそのEIL論の黎明期であった。なお、わが国の言語研究の重鎮であり本誌の長年の代表的な執筆者でもある田中春美教授は、Smith 氏も最大の敬意を寄せる「国際英語」研究の先駆者である。田中教授が最近の本誌の連載において「国際英語」研究の最新の状況について考察してくださっているのは、実に貴重である。

過去30年のうちに「国際英語」研究はめざましい発展を遂げ、この間にSmith 氏がWorld Englishes 論で知られる Braj Kachru 教授とともに設立した国際英語の学会 International Association for World Englishes (IAWE) も、本稿執筆直前の2010年7月にカナダのバンクーバーで開かれた

年次大会すでに16回目を数えた。筆者も、このIAWE 設立の契機となった1988年 TESOL 大会(シカゴ)での「国際英語」コロキアムにおいてパネリストをつとめて以来、先日のバンクーバーIAWE 大会に至るまで、たびたび発表させていただいているが、この学会は盛大の度を年々増しており、また日本人研究者の存在感も回を追うごとに高まりつつある。

特に、Smith や Kachru の学派とはいさか趣の異なる Jenkins (2000) の English as a Lingua Franca (ELF) 論の登場以来、その新風の刺激を受けて、国際英語の専門学会としてのIAWE 学会はさらに活性化したように思われる。また何よりも、グローバリゼーションの潮流と自己のアイデンティティの保持の必要性との相克に直面している今のこの時代が、英米的価値観の枠に縛られない自己表現の手段としての国際英語を求めている (Hino 2009)。英語教育の観点からの「国際英語」研究は、今後いっそう重要になるであろう。

前置きが長くなったが、国際英語にもいろいろな側面がある中で、本稿では、「国際英語」教育で目標とする英語とはどのようなものかについて重点を置いて論じることにする。

多様な国際英語を受容する

「国際英語」教育の目標について考える際には、受容と産出に分けることが大切である。本稿では主に産出について論じるが、まずは受容の側面、つまりリスニングとリーディングについても簡単に述べておきたい。

国際英語のリスニングとリーディングで目指す

のは、英米語だけで事足れりとせず、多様な英語を理解することである。それぞれの母語や文化的価値観を基盤とする国際英語は、発音・語彙・談話規則・社会言語的規則・非言語行動などにおいてさまざまである。文法や語法さえも一様ではない。

30年前の筆者も、世界中からの留学生が集まっているハワイ大学大学院において、「国際英語」教育を学ぶために留学したにもかかわらず、そこで話されている英語の多様性にあらためて衝撃を受けたものである。しかし自分の体験では、そこでの解決策は、何よりもやはり、「慣れること」であった（日野1987）。

発音はいかに多種多様であっても、慣れれば比較的容易に聞き取れるようになる。これは Smith and Bisazza (1982) の実証的研究が裏付けるところでもある。また、文化的差異から来るさまざまな英語表現の様態については一筋縄ではいかないが、やはりさまざまな英語のリスニングやリーディングの経験を積むことにより、理解に向けての望ましい態度が養われ、必要な知識も身につく。特に、「国際英語」教育を多文化共生教育の一環と位置づける筆者のような立場からは、国際英語の言語的・文化的多様性に親しむことは、表面的な言語技能の養成だけにとどまらない人間教育としての意義を有すると考えている。

筆者の教育実践においても、リスニングやリーディングに関しては、さまざまな英語への exposure に特に力を注いできた。たとえば、週1回のレギュラー講師をしばらくつとめたラジオ講座『百万人の英語』のうち、1989年～1990年のシリーズでは、マレーシア・香港・バングラデシュ・スリランカ・フィリピン・フランスからのゲストを次々とスタジオに招き、日本式英語を話す筆者と対談してもらった（日野1989-1990）。それまでは英会話番組のゲストとしては母語話者に来てもらうのが当たり前だったが、全国の視聴者からの反応は幸いにして好意的で、「画期的」「新鮮」「貴重な試み」などのコメントをいただいた。

たとえばゲストのおひとりは、初めてのアジア出身の AET (現称 ALT) として当時の新聞等でも話題になったフィリピン人の Leah Tinsay さ

んで、浦安市の中学校に勤務されていた。Tinsay さんと自分は、このラジオ番組を通じて、英語指導助手のポストの非母語話者への開放を呼びかけた。それから20年後の今日、非母語話者の英語 ALT にしばしば出会うようになったことは、とてももうれしい。

大学における筆者の現在の授業においても、リスニングとリーディングについては、多様な英語の理解に重点を置いている。まず授業当日の朝に録画した衛星放送の英語ニュースを視聴し、そのニュースに関してインターネット上にある世界中の英字新聞をリアルタイムで読み比べる、という授業である。衛星放送のテレビとしては、CNN や BBC などの英米のメディアに偏ることなく、シンガポール CNA・香港 ATV・フィリピン ABS-CBN なども盛んに用いており、さまざまな音声英語に親しむことができる。

また、英字新聞電子版としては、たとえば *The Korea Herald* (韓国)・*People's Daily* (中国)・*Bangkok Post* (タイ)・*The Times of India* (インド)・*Dawn* (パキスタン)・*Tehran Times* (イラン)・*Al Jazeera* (カタール)・*The Jerusalem Post* (イスラエル) など、アジアを起点に世界中の英字新聞をリアルタイムで読み比べている。ユダヤ・キリスト教の伝統をはじめとする英米的価値観に基づく英語を前提としていたかつての英語教育とは異なり、多様な思考様式を学ぶことになる。たとえば、パレスチナ問題等について、アラブ・イスラムの視点を反映する *Al Jazeera* と、イスラエルでも保守的な立場に属する *The Jerusalem Post* とを比較すると、同一の事件がほぼ正反対の観点から報道されており、異文化理解の格好の教材である。

大学におけるこの授業実践は、学生のアンケートと教員の委員会の審査に基づいて学期ごとに選考される「大阪大学共通教育賞」という賞を2003年以来これまでに10回受賞しており、一定の評価を得ているようである。

Good Japanese English を求めて

論者によって重点の違いはあれど、国際英語の

理念を支持する立場である限り、受容的技能に関しては多様な英語に親しむことが有意義であることについて、ほとんど異論はないようである。それに対して、国際英語の研究者の間でも意見が分かれるのは、産出のモデル、すなわちスピーキングやライティングの英語のモデルをどこに求めるかである。

筆者が、モデルとして一貫して追い求めてきたのは、ひとことで言えば Good Japanese English である (Hino 1989, p.43)。コミュニケーションの手段として言語を学ぶ場合、言葉に思考を乗っ取られたのでは、言葉を学ぶ価値そのものが疑わしいと考えるからである。すなわち、米国的价值観の表現手段としてのアメリカ英語で妥協するのではなく、「日本的な思考様式を表現できると同時に、国際コミュニケーションを効果的に遂行できるような英語」を目指してきた。

ところが、「国際英語」研究の枠組みとしてこれまでのところ最も影響力の強い World Englishes の理論 (e.g. Kachru 1985, 1997) では、日本や韓国のように英語を外国語として用いてきたいわゆる Expanding Circle に関しては、独自のモデルを持つことは想定されていない。World Englishes 論では、インド英語やシンガポール英語等の正統性を強調する一方で、Expanding Circle については母語話者の英語を目標としておけばよい、で済まされる傾向がこれまで強かつた (e.g. Kachru 1976, Andreasson 1994, Bambose 1998)。

World Englishes 論の前身のひとつとなった Peter Strevens の学説 (e.g. Strevens 1980) について、筆者が上記のかつての本誌連載で、「ただし細かい点では異議もありますが」と留保を付けたのもこの点である (日野1982, p.66)。実際、World Englishes 論のルーツである英国の Halliday, McIntosh, and Strevens (1964) 以来、英語の多様性を認めて尊重するとはいっても、それは英國（あるいは米国）の旧植民地における英語、特に国内でのその使用を主たる対象としており、もっぱら国際コミュニケーションの手段として英語を用いる日本などの Expanding Circle はもともと関心の埒外だったのである (Hino 2001)。

前述の Jenkins らによる最近の ELF の概念は、Expanding Circle にも Outer Circle に劣らない地位を付与する点にひとつの特徴があり、筆者の考え方方にかなり近い面がある。ただし、日本式英語を主張する上で筆者の理論的な出発点となつたのは、EIL 論の古典である Smith (1978) が国際コミュニケーションのための英語のモデルについて “any educated English speaker” と述べていることである。そこには Outer Circle と Expanding Circle の差別はなく、すべての人が等しく自己表現のための独自のモデルを求める権利を認める考え方であると自分は解釈している。

日本の近代史を振り返るならば、斎藤秀三郎が80年以上も前に『斎藤和英大辞典』(1928) の前書きにおいて “the English of the Japanese must, in a certain sense, be Japanized.” と述べて以来、日本式英語は、わが国の英語学習者の悲願であるとも言えるのではないか。

産出モデルとしての日本式英語の実践

ほぼ30年前の本誌での連載レポートの最終回において筆者は、「日本式英語は中間言語としてだけでなく目標言語としての扱いをも受けるべきである」(日野1982, p.67) と主張したのだが、では、現在の自分の英語授業では産出のモデルとしての日本式英語を具体的にどのようにとらえているか、その一端について説明したい (cf. 日野2008)。日常的に検証を行いながら実践してきた立場である。ただし付言するならば、筆者が考えるモデルはあくまでも学生にとっての参考例として提示し、決して押し付けることはない。どんな英語をモデルにするかは、基本的には学生個々のニーズによる。アメリカ英語でももちろんかまわないし、また一例だが、たとえばレゲエ音楽にあこがれる学生が日本式英語よりジャマイカ英語の習得を目標としたとしてもまったく差し支えない。

ではまず、発音についてであるが、超分節的な側面でいえば、母語話者特有の脱落や連結の多い発音は学生に勧めておらず、脱落や連結を控えめにした、日本人にとって自然な英語発音をひとつのモデルとして示している。脱落や連結を頻繁に

伴う母語話者スタイルの強勢拍の英語は、特に非母語話者間の会話では聴き取りにくい場合が多いことは、近年の Jenkins (2000) や Deterding and Kirkpatrick (2006) などの研究が示すところもあり、また国際コミュニケーションにおける自分の長年の経験とも合致する。非母語話者との意思疎通では、日本的な発音のほうが通じやすいことがしばしばある。結局、業界用語などと同じように、省略の多い言い方は、内輪（まさに国際英語の概念にいう Inner Circle）の人間すなわち母語話者どうしの会話には便利だが、それ以外の人々にはわかりにくくて不親切なものなのである。

個々の音については、田中春美教授と小池生夫教授によるかつての本誌での対談（田中・小池 1985）において、国際英語の発音はつまり異音のレベルではなく音素レベルで指導することになるのか、という点が議論の焦点になった。実のところ、この問題は、今日の国際英語の専門家の間でも依然として見解の分かれるところである。

たとえば、大きな反響を呼んだ Jenkins (2000, 2002) の Lingua Franca Core の提案は、つまり、非母語話者間のコミュニケーションを典型とする国際英語の発音において、相互理解を確保するために必要な要素は core として共有し、それ以外の要素は non-core として話し手の個性に委ねるという考え方であるが、Jenkins の挙げるこの core には、音素レベルを超えた音声（異音）レベルに立ち入っている部分がある。しかし、この点は批判の対象ともなっているのである。

特に、2006年の中京大学における IAWE 大会では、Jenkins の唱えるコアが、母語英語の顕著な特徴である語頭の破裂音の気音（たとえば pet における [p^b] など）を含んでいる (e.g. Jenkins 2000, p.140) ことが大きな議論となり、これに関しては世界から集まった「国際英語」研究者の反応は概ね否定的であった。たとえば、アジア英語の音声研究の権威である Paroo Nihalani 教授は、アジアにおける英語の語頭の破裂音は気音を伴わないほうがむしろ普通であるが、そのことはアジアでの英語コミュニケーション (ASEAN 会議など) に何の支障も及ぼしていない、と指摘した。

ここでのポイントはつまり、気音を伴わずに

語頭の無声破裂音を発音した場合、有声破裂音と間違われるおそれがあるか（たとえば pet と bet）という点である。筆者自身の発音もこの気音を伴わない日本的な発音だと思うが、個人的な体験では、母語話者が聴き手の場合にはごく稀にではあるがこのために聴き違いが生じたことがあり、しかし非母語話者とのコミュニケーションでこれが誤解の原因となった記憶はない。日本人にとっては少なからず不自然な発音であるとともに、コミュニケーションの不全を起こす可能性は総体的にはかなり低いような要素であると判断し、筆者の日本式英語のモデルでは、語頭の無声破裂音を有氣音とすることは求めていない。

次に、語彙や表現についても、日本人にとって自然で、また母語話者だけでなく非母語話者にも通じやすいという基準で、モデルの設定につとめている。たとえば、かつて、筆者の考える日本式英語で書き下ろしたテキスト (Hino 1989) では、「大学 3 年生」を表すのに、アメリカ英語の junior year of college ではなく third year of college という表現を用いた。junior という語で 3 年生を指すのは、米国人にとっては意味があっても日本人の感覚ではほとんど意味がない。また、junior だと米国人以外にはわかりにくいが、third year ならば世界中のどの英語話者にも通じるのである。

微妙なのは、文法的側面である。Smith の EIL 論も含め、従来の国際英語論では、文法に関してはあくまでも母語話者の規範に従うものとするのが主流であった。しかし筆者などは、文法についても多様性を認める立場である。文化的な価値観が文法にも影響を与えるのは当然と考えるからである。

たとえば、よく言われる will と be going to の相違は、日本人にとって不自然な区別の可能性があるとみなし、今のところ、自分の日本式英語のモデルではこの両者を基本的には同義としている。Will と be going to とを無理に使い分けようとするのは、そもそも日本人の未来觀に合わないのではと感じるためである。また国際的に活躍している日本人の友人たち（外交官も含め、will と be going to の区別はほとんどしていないようだ）の経験でも、筆者自身の経験でも、そのために誤解

を招いたことは特に無いという印象である。

社会言語的規則については、たとえば、英会話のクラスであたかも常識であるかのように行われることの多い given name での呼称などは、もちろん筆者の授業では用いず、日本式に family name で呼ぶ。なお、NHK 衛星放送テレビの英語ニュース（NHK のホームページでも視聴できる）の日本人ニュースキャスターが日本人レポーターを given name で呼んでいるのは非常に不自然であり、アメリカ英語の社会言語的規則に従わないといけないという固定観念が感じられる。日本を代表する国際放送のあり方としては残念である。

談話規則については、たとえば、argumentative writing の構成が重要である。現在の英語教育では、例の「まず結論を提示し、次にその根拠を 3 点ほど付け加え、最後に結論を再確認して締めくくる」という米国式のモデルが基本形として定着しているが、国際英語としての日本式英語の立場からは、これは憂慮すべき現状である。

われわれが米国から学んだこの構成法を用いると、明確な結論を提示できる反面、その性質上、一方的な議論になる。実際、学生たちへのアンケートやインタビューでも、英語のライティングでは自分の提示する結論が完全に正しいかのような一方的な議論を展開するしかない、という思い込みが形成されていることが明らかになっている。

これに対し、筆者のライティングの授業では、バランスを重んじる日本の伝統的な「起承転結」の構成を導入し、「転」の部分において当該の事象の反対の側面をも吟味する方法（中庸を尊ぶ穏やかな結論が可能）を、日本式英語のひとつのモデルとして示唆している。そのような書き方をして英語の先生方から頭ごなしに否定された経験があるという学生も何人もおり、従来の母語話者モデルの英語教育はマインド・コントロールの結果をもたらしている面があることを痛感せざるをえない。筆者のクラスでは、従来の米国式の論理構成ももちろん排除することなく受け容れるが、同時に上記の日本式モデルもひとつのオプションとして示すことにしている。

これまでの英語教育では認められることの少ない、しかし日本で育った人間にとっては自然な論

理展開である「起承転結」での論説文（cf. 日野 1989）を英語で書いてもらって学生たちに感想をたずねると、一面的な議論を強要されないこちらのスタイルのほうが自分の本当の意見をはるかに的確に表現できることに気づいて驚いた、という趣旨的回答が返ってくる。それまで習ってきた英語ライティングでは、自分の本来の考えを押し殺さざるをえなかったということである。日本式英語の実践は魂の解放である。

ただし、Hino (1988) でも示したように、日本式英語を主張する立場が偏狭なナショナリズムと結びつく危険性にも常に留意すべきである。さらに、ひとりの人間のアイデンティティにおいて、「日本的」というような側面はその一部に過ぎないから、「日本式英語」の意義も過大に見積もるべきではない。このような限界も付け加えておく。

むすび

本稿では、約 30 年前の本誌に書かせていただいた国際英語への抱負を出発点として、自己表現の媒体としての良質な日本式英語の習得を目指す考え方を中心に、自分の「国際英語」教育の実践における「英語」とは何かについて若干報告させていただいた。

先にも少し触れたように、筆者の認識では、「国際英語」教育は多文化共生教育の一環である。「多文化共生教育」というと、日本人児童と外国人児童との共生教育を指す場合が多いが、多文化共生教育にはそれ以外にもさまざまな側面がある。

たとえば、しうがいを持つ児童と持たない児童との統合教育、高齢者が暮らしやすい社会を目指す教育、多様な外国語の教育を通しての多文化教育などはすべて多文化共生教育としての意義を有し、多様な英語話者間のコミュニケーションを支援する教育すなわち「国際英語」教育も、それらと並んで位置づけることができる。さまざまな価値観が平和的に共存する社会の建設に、「国際英語」教育が引き続き貢献することを願う。

謝辞

本稿は、日本学術振興会科学研究費補助金による研究成果を反映している（基盤研究（C）課題番号20520548、平成20年度－22年度）。

参考文献

- Andreasson, A. (1994). Norm as a pedagogical paradigm. *World Englishes*, 13(3), 395–409.
- Bamgbose, A. (1998). Torn between the norms: Innovations in world Englishes. *World Englishes*, 17(1), 1–14.
- Deterding, D. & Kirkpatrick, A. (2006). Emerging South-East Asian Englishes and intelligibility. *World Englishes*, 25(3-4), 391–409.
- Halliday, M.A.K., McIntosh, A., & Strevens, P. (1964). *The linguistic sciences and language teaching*. Bloomington: Indiana University Press.
- 日野信行. (1982). 「ハワイ大学留学記（6）」『英語展望』78, 66–67.
- 日野信行. (1987). 『トーフルで650点：私の英語修業』南雲堂.
- Hino, N. (1988). Nationalism and English as an International Language: The history of English textbooks in Japan. *World Englishes*, 7(3), 309–314.
- 日野信行. (1989). 「日本式英語の可能性」『現代英語教育』26(9), 8–9.
- Hino, N. (1989). *Take a Chance: 650 on the TOEFL*. Tokyo: Nan'undo.
- 日野信行. (1989–1990). Let's Read & Think. (ラジオ放送テキスト)『百万人の英語』1989年7月号–1990年3月号.
- Hino, N. (2001). Organizing EIL studies: Toward a paradigm. *Asian Englishes*, 4(1), 34–65.
- 日野信行. (2008). 「国際英語」小寺茂明・吉田晴世(編)『スペシャリストによる英語教育の理論と応用』(pp.15–32). 松柏社.
- Hino, N. (2009). The Teaching of English as an International Language in Japan: An answer to the dilemma of indigenous values and global needs in the Expanding Circle. *AILA Review*, 22, 103–119.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2002). A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an International Language. *Applied Linguistics* 23(1), 83–103.
- Kachru, B. B. (1976). Models of English for the Third World: White man's linguistic burden or language pragmatics. *TESOL Quarterly*, 10(2), 221–239.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the Outer Circle. In R. Quirk & H. G. Widdowson (Eds.) *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp.11–30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kachru, B. B. (1997). World Englishes 2000: Resources for research and teaching. In L. E. Smith & M. L. Forman (Eds.) *World Englishes 2000* (pp.209–251). Honolulu: University of Hawaii Press.
- 斎藤秀三郎 (2002) (原著1928)『New 斎藤和英大辞典』(復刻普及版) 日外アソシエーツ.
- Smith, L. E. (1978). Some distinctive features of EIIL vs. ESOL in English Language Education. *The Culture Learning Institute Report* June, 5–7 & 10–11. Also in Smith, L. E. (Ed.) (1983). pp.13–20.
- Smith, L. E. (Ed.) (1983). *Readings in English as an International Language*. Oxford: Pergamon Press.
- Smith, L. E. & Rafiqzad, K. (1979). English for cross-cultural communication: The question of intelligibility. *TESOL Quarterly* 13:3. 371–380. Also in Smith L. E. (Ed.) (1983). pp.49–58.
- Smith, L. E. & Bisazza, J. A. (1982). The comprehensibility of three varieties of English for college students in seven countries. *Language Learning* 32:2. 259–269. Also in Smith L. E. (Ed.) (1983). pp. 59–67.
- Strevens, P. (1980). *Teaching English as an International Language: From practice to principle*. Oxford: Pergamon Press.
- 田中春美・小池生夫. (1985). 「中間言語と新しい英語教育論の可能性」『英語展望』84. 2–12.
(ひの のぶゆき／大阪大学)

新刊案内

『EUの言語教育政策』大谷泰照編集代表

A5判、328頁、本体3,800円 くろしお出版

本書はEU（ヨーロッパ連合）の加盟国27カ国中21カ国の言語教育政策と現状を国別にまとめたものであり、国別に担当した筆者らが独自の視点と方法で描いている。外国語教育といえば英語一辺倒であるわが国との対比をみると、非英語圏であるEUの言語政策を通して深く考えさせられる一面もある。

『英語授業の「幹」をつくる本』上巻・下巻

北原延晃著 A5判、216頁（上）、224頁（下）、本体各2,000円 ベネッセコーポレーション

著者が今まで実践してきた指導の集大成がこの上巻・下巻にぎっしりと系統立ててまとめられている。いわゆる体系化された「北原メソッド」である。知りたい指導技術がさっと引き出せ、どの項目を読んでも著者の熱いメッセージが伝わってくるような2冊である。

日本人が身につけるべき国際コミュニケーション能力

田中慎也

I. 国内外の環境変化

まず論題に入る前に、2005年以降の日本の経済社会の変動と国際環境の変化を見ておく必要がある。

1. 日本社会の人的言語資源の減少と多様化

その第一は、人口減少社会の到来である。2005年から減り始めた日本の人口は、現状のまま推移すれば、50年後には現在数の3分の2まで落ち込み、100年後には明治初期の4千万人台にまで減少すると予測されている。また2008年10月の経団連の資料でも、2005年の総人口数1億2777万人が2055年には8993万人に、2005年の生産年齢人口8442万人が2055年には4595万人になり、2005年の高齢者一人に対する生産年齢人口比が3.3人に対し、2055年には1.3人になると試算されている。また当然の事ながら、年齢構造も0-19歳人口の割合が、2005年18.9%から2020年には15.3%に推移する事が予測されている（総務省統計局資料）。

このことは日本の初等・中等教育の人的資源の減少問題に留まらず人的資源の地域格差問題等も含み、明治以来、人口増加の流れで日本が取り続ける事が出来た全国一律施行の教育政策指向が難しくなることが予測されるのである。従って、これまでのような外国语教育政策の実施方法についての検討も必要になることが予測される。

一方において、人口減少問題は、移民問題、定住外国人問題を浮上させる。平成2年の「出入国管理及び難民認定法」改正以降、外国人の受け入れ数は増え続け、平成20（2008）年末現在で220万人を超える外国人登録者数となっている。そし

て、そのうち定住型外国人数は140万人以上となっている。したがって、定住型外国人向けの日本語教育の重要性も一層高まっておりその施策の充実策が緊急課題となっている。

平成22（2010）年5月に文科省は「定住外国人の子どもの教育に関する政策懇談会」の意見を踏まえた文部科学省の政策のポイントをまとめ、次のような定住外国人の子どもの教育等に関する基本方針を打ち出している。

①日本語指導の充実を図ること②小中学校に入りやすい環境を整備すること③外国人学校の各種学校・準学校法人化を制度的に促進する事④留学生に対する日本語教育等の体制充実を図る。

更に、平成22（2010）年8月には内閣府から定住外国人施策の一環として「日系定住外国人施策に関する基本方針」が示され、日本語能力が不十分な日系定住外国人を日本社会の一員として受け入れ、社会から排除されないようにするために、日本語習得のための体制整備、多言語サービスの整備、子どもが日本の公教育を受ける機会の保障、外国人学校に通う意向への配慮、就職に必要な日本語能力や職業能力の向上、多言語での就職相談、年金、医療、母子保健などの社会保障や居住の安定確保、お互いの文化を尊重しながら共に生きていく事が重要である事に留意、等が盛り込まれている。

指針の対象者が日系定住外国人となっており、「日系」という国民性の軸は外さないままの、「日系」という国民性の軸+「外国人」という市民性の軸を束ねた「多様性」の軸を容認した政策を打ち出している。

多言語情報、多言語訓練・教育という「多様性」の軸を制度的に導入する方向性を指針化した

ことは一步前進といえよう。しかしながら、このような指針が出される背景には次のような多様化の現実があることも直視しなければならない。

現在、我が国の公立小・中・高等学校等の初等・中等教育学校及び盲・聾・養護学校に在籍する日本語指導を必要とする外国人児童生徒数は(文科省平成20年9月)28,575人で、平成19年度より12.5%増加し、在籍学校数は、全体では6,212校で平成19年度より5.7%の増加となっている。

学校種別では、小学校19,504人、中学校7,576人、高等学校1,365人、中等教育学校32人、特別支援学校(盲・聾・養護学校)84人となっている。

そして母語別では、ポルトガル語11,386人(39.8%)、中国語5,831人(20.4%)、スペイン語3,634人(12.7%)、その他の母語7,724人で、ポルトガル語、中国語及びスペイン語の3言語で全体の72.9%を占めている。その他の言語で一番多いのはフィリピン語の3,367人(11.8%)、韓国・朝鮮語927人(3.2%)、ベトナム語932人(3.3%)等となっている。

国内の外国人学校と各種学校認可状況を見ると、ブラジル81校(うち各種学校認可校11校で13.6%)、中華5校(認可校5校で100%)、朝鮮73校(認可校73校で100%)、韓国4校(認可校1で25.0%)、国際24校(認可校21で87.5%)、その他11校(認可校3で27.3%)となっている(文科省2010年3月)。

このような多様化の進展は、母語・継承語・バイリンガル教育問題が日本においても重要課題となりつつあることを示している。

2. 国際政治・経済環境の変化と国際コミュニケーション・ツールの多様化

2010年になって国際社会の政治環境はますます流動化、多様化を呈した。「多様性の中の統一」を求めて、様々な地域統合の動きも各地で活発に進んでいる。その中の言語問題では、欧州連合(EU)は公用語23、アフリカ連合(AU)は英、仏、ポルトガル、スペイン、アラビア、スワヒリ等のアフリカ諸言語、湾岸協力会議(GCC)はアラビア語、南アジア地域協力連合(SAARC)は英語(平成22年1月1日朝日朝刊)等々、となって

おり国際政治における国際コミュニケーション・ツールの多様化が一層進んできていることが見て取れよう。

一方、国際ビジネス環境も大きく変わり始めている。中国が経済大国の仲間入りをし、今後、中国をはじめ、インド等のアジア市場は拡大し、多くの日本メーカーもその拠点をそれらの国々・地域に移転し始めている。従って、ビジネス用語としての中国語、アジア英語、アジア諸言語に対する需要と関心も高まる一方である。

輸出で世界1位、輸入で2位の貿易大国・中国の台頭は、中国の貿易相手国であるアジア・アフリカ諸国における日本語のシェアにも影響する。国際通貨基金(IMF)の2009年度における対中貿易額の比率が20%以上の国(地域を含む)の数が、中国19に対し日本は4であり、世界貿易に占める日本のシェアは2001年~2009年の6.1%から4.5%に低下している(平成22年7月18日日経朝刊)。いまや相手が日本語を学んでビジネスをしてくれる時代から、日本人が相手の言葉を学んでビジネスをしなければならない時代に突入したのである。しかも急速に台頭する発展途上のアジア・アフリカの人々とである。そして、当然の帰結として海外に出てビジネスを展開する日本人の数も増えることとなり、家族として海外で教育を受ける日本人子女の数も増える。

文科省資料(平成22年2月)によると、義務教育段階の日本人子女約6万2千人(平成21年度)が海外で生活しており、長期間海外在留した後に帰国する数は、平成20年度で約1万2千人となっている。このことからも今後、初等・中等教育段階における外国語教育対象者の学習履歴の多様化がますます促進される事が予測されるのである。もう一点、日本人の身につけるべき国際コミュニケーション能力を議論するにあたり、注目しておかなければならないことは、アメリカの日本離れの進展であろう。

平成21年の春に「ニュースウイーク」東京支社が閉鎖したのに続いて、同年12月には経済誌「ビジネスウイーク」の東京支社統合化が続き、平成22年1月には米大手総合誌「タイム」の東京支局が閉鎖された。いまや日米の時代から米中の時代

へとシフトしたのである。

その様な状況の中で、日本は英語力強化策の一環として平成23年度から小学校への外国語（英語）活動の導入が本格化され、一方で英語の社内公用語化が話題を呼び、日本における国際コミュニケーション能力問題は、適切な政策が策定されないままに迷走し続いているのである。

II. 国際コミュニケーション能力育成システムの検証

1. 縦割り教育行政と英語力強化策

戦後一貫して日本人に求められてきた国際コミュニケーション能力は、「英語」力であったといえよう。そのことは、義務教育となった中学校の教科に「外国語」が加えられ、名目的には選択科目であったが、実質的にはほとんどの中学生が英語を選択させられ、国民の大部分が学校で英語を学習する機会を持つことになったことからも伺えるのである。

昭和22年3月に作成された「学習指導要領 一般編（試案）」以来、学習指導要領の改訂を通して様々な英語教育改善が試みられてきたが、平成の時代になって、学校英語の教育に一番大きなインパクトを与えたものは2003年に文科省が発表した「英語が使える日本人の育成のための戦略構想」とその行動計画であろう。そこでは、中学校卒業段階で「挨拶や応対、身近な暮らしに関わる話題などについて平易なコミュニケーションができる」とし、高等学校卒業段階では「日常的な話題について通常のコミュニケーションができる」という具体的な目標が掲げられた。そして、大学の英語教育については「各大学が、仕事で英語が使える人材を育成する観点から、達成目標を設定する」とされ、具体的な達成目標は各大学に委ねられた。しかし、この中・高・大における一貫性の不十分な到達目標設定の中に、戦後の縦割り教育行政のもどかしさと限界を見る事ができるのである。即ち、初等中等教育局と高等教育局との連携調整がなされていないため、例えば、中学校（コミュニケーション能力）、高等学校（生活語）、大学（仕事語）、というような中・高・大一貫の

教育目標が設定されていないため、心ある英語教育者の日夜の努力奮闘にも関わらず、効率的な連携システムの構築とその到達目標設定が不完全、不十分なため、仕事に役立たない英語教育を一層非力なものにすることとなる。

2. 英語力強化とシステム連携思考回路の欠落

戦後の大学の外国語は教養科目として出発し、その後、一般教育・専門教育の道具的科目（tool subject）「補助科目」として位置づけられた。そしてその後、外国語科目として独立はしたが、多くの大学で旧教養部の一般語学として教えられた。そのため教育目標が、大学の専門教育とあまり連携のない教養のための英語教育が主流となり、生活語も使えず、仕事にも役立たない英語教育を生み出す元凶となり続けた。

それでも1991年のいわゆる大綱化以前までは教養部所属の外国語担当教員を中心とする大学英語教育学会等の活力もあり機能もしていたため、一般教育や外国語教育のシステム改革の議論や、具体的な方策等の改革も進展したが、教養部解体後、外国語担当教員の学部分属やセンター所属方式の定着化と共に、学会はそのシステム存立基盤を失い、学会員の関心は、大学教育の多様化や大学間格差の増幅もあり、存立システムの改革よりはカリキュラム改善や授業方法の改善等に関心が移っていったのである。さらに、大学全入時代の到来と共に、外国語担当教員の関心は如何に所属大学の学生の付加価値を引きあげるかに関心が集中し、システムの構築と教育改革との関係には一層関心を向けにくくなつたのである。

大学英語の非効率性を高めるもう一つの要因となつたものが大学教員の意識構造である。

中等教育に於ける教科としての英語科には、学習指導要領があり、教科書には検定制度、教員には教育職員免許制度等があるが、初等・中等教育の横断的な能力指標は設定されていない。この点で日本は、諸外国の言語教育政策に一歩も二歩も遅れを取ってきたが、個々の大学英語教員に関わるその様な法制上の英語（外国語）教育の教育内容、教育指導等に関する規制的なものはない。大学の英語（外国語）教育内容の枠組みは、基本的

に各大学・学部・学科にまかされている。

日本の中等教育段階の英語教育を、新たな状況に対応しにくいものにした要因を、学習指導要領中心方式の「縦割りシステム」とするなら、大学の英語教育を「仕事で使えない」非効率性の高いものにした要因は、大学設置基準で規定した「教養主義英語」と大学システムが生み出した大学教員の「システム連携思考回路」の欠如にあったといえよう。

大綱化後に大学基準協会から出された大学における外国語教育の位置付けは、「～外国語・保健体育に関する授業科目が、それぞれ独立のものではなく総合的な大学教育の一環として、各教育課程を開設する学部、学科等の理念・目的に照らしてこれを適切に組み合わせ、体系的かつ効果的に編成するよう配慮することが必要である。また、その編成にあたっては、各授業科目を担当する教員間の連絡調整を密にするための措置を予め講じておくことが大切である」として、各大学の教育理念・外国語科目の位置付け等の共有と、教員間の連携指導体制を重要なものとし、システム連携の思考回路を働かす事を重要視した評価基準を提示している。しかし、現実には多くの大学人は大学内の縦割りシステムの中で、連携システムの思考回路の機能を十分稼動できず、教員間の連携調整機能、特に専門教育科目担当教員と外国語担当教員との連携調整はほとんどなされなかつたが、このことはJABEE問題で顕在化したのである。

JABEEとは、原田耕作氏を中心として、日本には国際的に通用する専門技術者資格がない実情を勘案し、工学系高等教育機関、技術業界・協会及び産業界並びに文部科学省、通商産業省等の支援を得て、1999年11月に設立された日本技術者教育認定機構のことである。そして、そのJABEEの基準(一)の(f)項に「日本語による論理的な記述力、口頭発表力、討論等のコミュニケーション能力及び国際的に通用するコミュニケーションの基礎能力」とあり、この基礎能力が英語力を指しているため、原田氏は当時の大学基準協会の早田幸政部長を介して英語力強化策を相談され、英語担当教員と専門科目担当教員との連携が上手く機能しないことを憂い、田中慎也を代表

理事とする日本ESP協会設立となつたのである。

III. 新たな国際コミュニケーション能力育成に向けて

1. 〈中・高・大〉から〈大・高・中〉連携の思考回路構築

時代は大きく変わり始めた。スピードが物を言う時代である。英語（外国语）教育にも時代の変化に対応した方策が必要である。しかし、それに制度改修が伴う。初等・中等教育段階に於いては制度の法制化が綿密にされている。しかしながら、高等教育段階における外国语教育には、さきにも触れたように、教育の中身は各大学に任せられている。従って、大学側が変革の先頭に立てば、初等・中等教育側もそれを受ける形で変革しやすくなるはずである。例えば、多外国語教育推進を加速化したければ、各大学が入試科目に複数外国语選択を導入し、2つの外国语選択者に有利な制度導入を図れば、センター試験における英語以外のドイツ語、フランス語、韓国語、中国語受験者数も増え、結果として複数外国语開設の高校も増え、国際的な動向いかんによっては、スペイン語、ロシア語、ポルトガル語等の外国语がセンター試験科目に追加される可能性も生まれるであろう。

しかし、これを中等教育段階の複数外国语選択制度として導入する場合には、法整備や財源問題等を解決しなければならず、議論と時間とお金が掛かり、なかなか先に進まない。

2. 大学英語教育の本丸は「仕事語」(ESP)

このことは国際コミュニケーション・ツールとしての英語能力育成にも応用できる。現在、大学英語教育の中で、英語教育プログラムとしてESP (English for Specific Purposes) 教育が重要度を増しつつある。最近の調査でも理系特に、医学系、看護系、工学系でのESP教育の増進が目立つ。大学教育に〈working (仕事語)〉としての英語力育成がようやく始まったのである。大学英語の教育目標が明確になることによって、高校段階では〈living (生活語)〉、中学段階は〈communication (英語コミュニケーション能力)〉

基礎育成)〉という明確な教育目標も意味を持つ。

ただ一つ問題なのは、ESP教育は専門分野の知見が絡む事である。専門分野の知見を持った専門家がその専門分野の知見を英語で教育するのであれば、英語で教育する場合のコミュニケーション方式の違い等が教育に関する議論の対象となるが、専門分野の知見の浅い非専門家が専門分野の領域の知見を含んだ教材を英語で教える場合、専門領域の知見についての検証も問題となる。

新制大学の外国語科目は基本的に教養科目として位置づけられてきたため、一般に大学英語教員の教育目的意識は、諸外国の文化理解や、教養を高めるが圧倒的多数を占めていたし、現在も多数派の意識である。この意識構造は当然、専門領域の専門教育科目担当者の意識構造とで違いが生じがちである。教養部は解体されても専門学部所属教員の持つ縦割り意識は、容易に外国語担当教員の意識構造とは相容れないものが残っている。日本ESP協会においてもこの10年来、外国語担当教員と専門科目担当教員との相互乗り入れと協力による横断的ESP教育の推進を企画してきたが、牛歩の歩みを重ねることさえ難しかったのが実情である。ESPは専門分野の英語教育の分析を目指す研究分野として重要だが、素晴らしい専門的知見があってもそれを高等教育のシステムとして如何に取り込み生かしていくか、横断的システムがないままでは生きてこない。それがESP協会の問題提起であった。

このギャップを是正する一つの方法として、外国語教育分野のようなスキル・スタディーの面が重要な科目担当者の中にダブルメジャー取得者を採用できるようにすることや、Teaching ProfessorとResearch Professor制を導入（現行法令上も可能）して、大学内にスキル・スタディー指導を中心業務とするスキル・スタディーセンター（仮称）等の創設を視野に入れることはいかがであろうか。

現に東京大学のALESS（Active Learning of English for Science Students）では、アメリカの大学に設置されている「ライティング・センター」から着想を得て、特任教員とTAが役割分担し、レポート作成の過程で、チェックを受ける前に文

章作成上の形式面でTAからアドバイスを受けられるライティング・センター方式を導入している。

人的連携では、専門教育科目担当者から英語科目担当教員へのアプローチがもっと試みられるべきであろう。なぜなら、大学教育の中心である専門教育と英語教育は「仕事語」において連携可能とされ、英語教育も生き返るからである。

3. 国際戦略は高校段階から

留学生30万人構想後の英語授業による学位取得制度も始まった。また国際政治・経済環境の急速な変化の影響もあり、大学間格差と大学の多様化も加速化し、中学英語もままならぬ大学生も増える中、国際競争力強化のための英語力強化のニーズも高まる一方である。英語の社内公用語化を実施する企業も増加している。従って、トップレベルの大学での必修大学英語は不要の時代とななければ、日本は国際社会の競争に勝てない時代であることを認識すべきであろう。

日本における英語教育は、英語一辺倒の外国語教育でありながら、不徹底な英語教育のままであり、もっと強化されなければならない。多言語多文化共生を重視と言うと、まるで英語教育は後回しにしても良いような受けとめ方をされるが、徹底した英語教育+多言語教育が必要なのである。

いまや、高校段階でも国際化の波はひたひたと迫ってきている。日本の高校ではまだ具体的に大きな動きになっていないが、諸外国の高校ではハーバード大学等の世界の一流大学に高校側から売り込みの進学戦略をとる学校が多数ある。英語力のない高校生は国際社会の競争に立ち遅れる事になるのである。その様な意味で、大学側の国際戦略が高校教育の国際戦略にも大きな影響を及ぼす時代となってきているのである。

4. 国際社会で通用する市民性の育成

日本では近年外国語学習においてCEFRに学ぼうとする意欲が旺盛である。このこと事態は歓迎すべき事であるが、単にうわべの言語学習の技能面のみを摂取する傾向が強いように思われる。最も重要な点は、〈国家の次元を越え、民主主義的価値観を共有し社会参加できる「異文化対応

能力を有する市民性」(Intercultural citizenship)〉の育成という欧州の課題に対し、外国語教育は大きな貢献が出来るという認識（杉谷2010）であろう。

日本の英語教育も多様な「window（窓）として英語」を対象としなければならなくなっている。その場合、例えば、インド英語を学ぶのであればインドと日本の「言語・文化・歴史」を相互に学び合い、外国語教育を通して相互信頼を生み出す市民性の育成を基本原則に立てることがCEFRに学ぶ事でもある。

先にも見たように日本の現実は少子高齢化社会となり、人的言語資源は日本人だけでは日本語資源も減少する。移民や定住外国人、留学生、帰国子女等の母語・継承語・バイリンガル教育を、日本社会の豊かさを増す「資源」として捕らえる意識改革が、日本語資源もを豊かにするはずである。

2007年に全人口に占める外国人の割合が2%を超えた隣国韓国では、2008年3月に「多文化家族支援法」が制定され多文化共生に舵を切った。5月20日を「世界人の日」と定め、2007年の改定教育課程に多文化教育内容を含んだものに改定し、2009年からの新しい初中高教科書からは民族主義的な教科書の記述内容を削除した。そして、多文化教育のための教師養成研修が職務研修として行なわれるようになったという（桜井2010）。

激動する国際社会を考えれば、日本も多様性を軸とする「多言語多文化共生」策に舵を切り、中等教育段階から選択による複数外国語教育の推進、また日本人学生に対する国際日本語教育の導入をはかり、日本人自身が日本語を通して豊かな言語感覚を自覚し、また外国人との円滑なコミュニケーションを図れる側面の育成が、日本社会のセキユリティ度を高める事にも貢献するのである。

コミュニケーション能力の向上が社会的安全保障につながることも忘れてはならないであろう。これによって、定住外国人等の豊かな言語資源の活用も可能となり、多様性の持つ豊かさの側面を育むことが出来るのである。

5. 言語のコンセプトと言語行動意識の覚醒

多文化共生の政策実施にあたっては、「文化

としての言語」「人権としての言語」「資源としての言語」のコンセプトが欠かせないものとなる。さらに多様な人的交流に際して欠かせない言語行動の2つの面、即ち、第一に種々の社会的関係を結ぶという言語機能と、第二に知らず知らずの内に話し手についての情報を伝える、という言語の役割の認識は大変重要であり、言語教育において「言語・情報・異文化コミュニケーション (Language · Information Intercultural Communication : LIIC)」を一体化した言語行動意識の覚醒訓練が必要であろう。これは言語教育が単に文化、教育、外交、防衛、経済、政治に関わることの自覚において重要なコンセプトとなる。

IV. 結び

最近の日本では若者の内向き志向や社会の閉鎖性、閉塞性が話題となっている。少子化や高齢化社会の到来により、社会の活力がそがれ始めている時、〈日本語+英語+他外国語〉による言語教育政策の実施により、裁きと排除の論理に与しない、赦しと寛容の心を豊かに持って、国際社会に積極的に貢献する、開かれた逞しい日本人を育てることが、日本の国際コミュニケーション能力育成の目標であってほしいと願うものである。

最後に、アンマリー・スローター米国務省政策企画局長の言葉で本稿を締めくくりたい。

「19世紀は最大の軍事力を持った国が最強のパワーでした。21世紀は最も世界とつながった国が最強のパワーとなるでしょう」(2010年5月25日朝日朝刊)

参考文献

- http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/kokusai/008/gijiroku/1291470.htm 2010/06/18
田中慎也他編著 2009『移民時代の言語教育』ココ出版
田中慎也著 2007『国家戦略としての「大学英語」教育』三修社

(たなか しんや／前社団法人
大学英語教育学会専務理事)

英語の授業は英語で行うことを基本とする —高校英語が目指すもの

佐藤留美（東京都立西高等学校）

河野雅昭（筑波大学附属高等学校）

井上裕徳（東京都立文京高等学校）

金谷 憲（東京学芸大学）

金谷 本日は、お忙しい中お集まりいただきありがとうございます。「英語の授業は英語で行うことを基本とする」というコンセプトが最近メジャーな新聞の一面トップを飾りました。しかし、マスコミはこれほど大騒ぎしていますが、実際の現場では、果たして社会一般やマスコミ等が興味を持っているのと同じような温度で捉えられているのか。また皆さんの学校や周りの方々がどのように受け止められているか、という点から先ずお一方ずつご紹介いただければと思います。

高校の英語授業の実状

井上 私は都立高校に勤務していますが、今の学校で5校目になります。今の学校は中堅校なので、どちらかといえば先生方がやりやすいように授業を進めることができると思います。英語をかなり使っている先生もいれば、そうでない先生もいるという感じです。前任校は今の学校よりも受験に熱心だったために進度がどんどん進んでいき、「授業を英語で」ということにこだわると周りとの進度が合わなくなってしまう感じがありました。どちらの学校でも、新学習指導要領の「授業を英語で」ということが話題になると、「日本語を使ってもいいらしいよ」という話で終わってしまい、教員の間では世間で騒いでいるほど大きな話題にはなっていないというのが実感です。

河野 私の勤務校は筑波大学附属高校ですが、ここはもともと英語で授業を行うことを基本としています。しかし日本語禁止ということではなく、少なくとも私は日本語は混ぜて授業を行っていますし、学校として100%英語だけで行っていると

いうわけではなく、日本語を禁止としているわけでもありません。研究大会で授業を公開しますが、そこでも全く日本語を禁止している訳ではありません。ただ、授業内で英語を使っている時間に本当の値打ちがあると生徒が思っています。英語で頑張ってやって、生徒に受け入れてもらえないということはありません。英語でやっても全然生徒は驚かず、当たり前だというように受け止められています。その点で普通の学校や意欲のある進学校とは多分生徒の感じ方が逆だと思います。

佐藤 私の前任校は都立高校で唯一の国際学科のある学校でしたが、英語の授業は先生によってまちまちでした。創立15年を迎えて、職員の異動も頻繁になり、学校のあり方等を再検討すべき時期にきていました。ちょうどその時期に、SELHi指定を受け、英語の授業はどうあるべきか、3年間を見通したシラバスはどうあるべきかを議論することになりました。英語で授業する是非も議論され、「英語で授業したい先生は英語でやればよい」、「英語の力も伸びているのだから今までどおりでよい」との意見もありましたが、やはり国際学科を選んで入学してきた生徒や保護者の期待に沿う国際学科ならではの授業方法があるのでと議論を重ね、「読解系（=読む力をつける）科目は英語で授業をしよう」とのコンセンサスが生まれました。どの科目も全て英語でというのではなく、文法や作文等の授業は柔軟に対応しようということになりました。私は基本的にはどの科目も出来るだけ英語で授業をしましたが、それは英語力をつけるには多読が不可欠で、英語で授業をした方が進度が速く、量もこなせると考えていたからです。前任校で担任をしてからの3年間、英語

で授業を行いましたが、そのやり方は進学校でも通用するはずだと考え、現任校に異動しました。1年目は少し遠慮しながら、日本語を混ぜつつ授業をしていましたが、生徒に「先生、遠慮しながら授業やってるでしょう」と授業評価にかかってしまいました。(笑)

自然な発話へ導く工夫

金谷 どうもありがとうございました。これで一当たりお三方にお話をいただきましたが、この「英語の授業は英語で」というのは、多くの先生方にも、また一般的にも先生が英語を使うんだという考えが割合とあるようですね。それはそれでいいのですが、全国を回って見ていると、発表活動は英語でやるというのはあるのですが、実はインタラクティヴなものがなかなか出来ないですよね。ここで生徒に英語を使わせるためにはどうすればいいか、ということについてご意見いただけますか。

井上 前任校での経験をお話ししたいと思います。進学校だったので授業の進度は速い方だと思いますが、1年間の授業がスタートする前に、担当者の間で細かい進度や授業の進め方、テストのやり方などが決められます。文法のテキストは細かい説明が日本語で書かれていますから、それを英語でというのはさすがに難しいと思います。リーダーの授業も自分ひとりで教えるのであれば、英語だけでできるかもしれませんのが、実際には他の先生との兼ね合いが出てきます。テスト問題は、その科目を持っている先生方が交替で作りますので、細かい和訳や文法が出題されます。そうなると授業では日本語で説明する部分が自然と多くなります。授業中は生徒への指示を英語でしたり、本文の内容ができるだけ英語で伝えるようにはしてきましたが、文法訳読式で進めると、授業の7割ぐらいは日本語を使わないと厳しい感じがあります。

金谷 これは高校で一番厳しいですね、何かを変えようとする時に、一人で騒いでいても駄目な訳ですから。

河野 私の場合も、結局今学校で足並みが揃っ

ているから出来ているんです。文法訳読式でという先生が幅を利かしているようなところだったら、今のように出来なかつたと思いますので、とてもよくわかります。つまり、あの先生のあの授業では試験に通用しないのではないかと生徒が思い始めたら、彼らはその後ついて来なくなることがあるので、そこは本当に考えないといけないです。今の学校では結局、知識よりも話せたり、語順通り読んで理解できたりすることが英語の学力だという、ある種の学力観が生徒にあるので、そこはやりやすいです。

金谷 プロダクションの方、話す、書くについては、教室で結構やるのですか。

河野 やります。私も今の学校に勤務してまだ二年目なので、私が一番やりやすい方法はこうです。教科書でやった内容を縮めても、言葉を換えてもいいから、もう一度話してご覧という、リプロダクションをさせます。その時は、別に先生の言っていることを必ず繰り返すわけではないので、自分流に変えてもいい、余裕があつたら自分なりの考えを入れてもいいということになります。私が英文で要約した文を紙で与え、練習の時間もとります。それを覚えて言うだけでもOKという、「英語で行う授業」としては、教師にとっても、生徒にとっても、割と初級コースだと思うような方法を取っています。系列の附属中学において、発表活動も仕込まれてきた生徒が2/3もいるのです。残り1/3が高校から受験で入ってくるのですが、彼らも多数派の影響で、教室で生徒が英語で言うことが何も特別ではないと思うようになります。

金谷 そういう雰囲気と教材も重要で、結局日本語を補助にしてあげないと到底理解できないようなこともあるようですから、これはなかなか難しいことではあると思います。また、雰囲気という点では、締め付けがきつい学校もあったり、そういうことで足並みがなかなか揃わないという問題もあったりしますが、その点ではいかがでしょうか。

「英語で進める」課題と対策

井上 以前、1学年が5クラスしかない学校にいたことがあったのですが、このときは自分ひとりで学年の全ての授業を持てましたので、授業の進度もテスト問題も自分が好きなようにできました。ところが、進学校などで1学年に7、8クラスある学校になると、1つの科目を平均して3、4人で持つことが多くなります。2人ぐらいでしたら、お互いに話し合って何とかできるような気もしますが、それ以上の人数ではなかなか思うようにできません。まして、2クラス3展開のような習熟度が入ってくると、1つの科目を7、8人で持つことが多くなります。こうなると皆さんがあなたが一番やりやすい方法で行きましょう、ということになってしまい、個性を出して教えるということは難しく、まして「授業を英語で」という余地は無くなってしまう気がします。

金谷 佐藤先生はどうしてわが道をいけたのでしょうか。

佐藤 前任校の前に勤務していた学校には英語コースがありました。英語が得意でない生徒も多く、授業には悩みました。そのときに、さまざまなアクティビティを取り込み、飽きさせない工夫をして英語で授業をしました。すると、生徒は楽しんで授業に参加したんですね。公開授業をしたこともありましたが、参観者の先生方が、生徒が嬉々として授業に取り組んでいる様子をみて驚いていました。生徒が楽しんで授業を受ける姿が、「わが道を行く」のを後押ししていますね。英語で授業をすることについては、「英語を使えるようになる」ため、どの学校に行っても基本ではないかと私は思っています。最近は大学入試も大分変わり、基本的に英語ができれば入試も突破できるようになってきました。そういうことも生徒に伝え、「できるだけ英語を使えるようにしようね」と生徒に話しています。

河野 先程のお話しで、進学校の英語で進める授業の難しさ、かたや成功なさったケースがありますよね。よく、英語で授業をやるのは学力の高い学校だからという、変な神話が言われていますが、僕は逆だと思っているんですね。特に文法の

詳しい説明は、学力の高い生徒以外、解らないこともあります。が、英語圏へ行ったら、それこそ学校へ行きたくないような人でも母語の習得は成功していますね。だから、

英語を使うということは、どんな学力の生徒にでも本当は通用するのではないかと思います。

金谷 面白い話しになってきました。たとえば割りと学力の低い生徒に、色々使わせながらチャンネルを変えるようにパッパッと活動させると、5分しかもたない授業でも15分も持たせることができる、という話をする人が少なからずいます。その一方で学力の低いところなどで「英語で」教えると、生徒が不安に思ったり、理解が出来なかったりして嫌がります。やはり文法はともかく和訳をしてあげたり、日本語でやって、対照させていかないと楽しめずにかえって英語は難しくて分からないというふうに思ってしまう、という意見が大きなカテゴリーとしてありますよね。対立するこのような話しを聞いていると、これは結局どっちが真実なのだろうか、どうしてこの違いが出てくるのかと思うのですが、英語で教えること、或いは英語をえることの長所短所というものが、全然同じ接点について話しをしているのに全く違う意見に分かれるのはどうしてだと思いますか。

井上 私自信、生徒の指導が大変な学校にいたこともあるので今の話はとてもよくわかります。まず授業を始めるのが大変で、チャイムが鳴ってから廊下にいる生徒を入れたり床に寝ている生徒を起こしたりして、席に着かせるだけで、5分、10分が過ぎてしまいます。授業の最初は英語の歌をディクテーションさせて、授業の雰囲気を作ります。それが終わったら授業の穴埋めプリントを配って、それを生徒と一緒に解いていきます。授業が終わったら全員のプリントを回収して、きちんとやってあるかどうか毎回チェックします。



佐藤留美氏



河野雅昭氏

授業がうまくいかなくて困っているという相談を受けました。どのように指導しているのか聞いたところ、生徒に英語をしゃべらせるような、まさに「授業を英語で」という活動を盛んにやっていふとのことでした。この先生は一生懸命に取り組んでいたので、活動自体は大変盛り上がっていたのですが、盛り上がりすぎて、逆に収集がつかない状態になっているようでした。そこで先生には、生徒がむやみに発話してしまうような活動をやめるように提案をしたところ、その後は授業が落ち着くようになったそうです。「授業を英語で」と言っても、生徒が落ち着いて活動に取り組める学校もあれば、それが厳しい学校もあるのが事実です。

金谷 このような点からしても、「高校の」とひとくくりにして考えると、この方式に対してネガティブな人も、反対にとても積極的な人も出てくるという、ややこしい話になってきてしまいますがね。先生だけが英語を使うことを楽しんでいて、生徒が全然楽しんでいないという授業もあると、積極的だからいいのかどうかも判りません。ところで、進学校では英語で授業をやったほうが本当に喜ばれますか。

進学校の方策

佐藤 そうですね、英語で授業をするといつても、従来のように先生が黒板の前に立って机を縦に並べた中でレクチャーをし、使っている言語が英語というようなすすめ方だと生徒は寝ますよね。だから生徒がどれだけアウトプットできるように

こういう学校では、生徒が椅子に座って静かにプリントをやつてくれれば、それだけで授業は大成功だと言えます。その学校で、ある時、異動してきたばかりの先生から、

工夫するかが大事だと思います。

金谷 河野先生の学校では伝統的に英語で授業を行っていますが、卒業生からはどう見られていますか。皆さん、嚇々たる成果を挙げて国際的に活躍していたり、お役人もいればビジネスマンもいると思いますが、そういう人たち自身にとって、英語で教わったことは一体何だったのかという個人的な意見もさることながら、周りの人たちはどのように彼らを見ているのでしょうか。あそこの附属は英語で教えているから、あそこの卒業生なら英語ができるよね、という噂になっているでしょうか。

河野 いや、それは人にもよることですから。確かに、中には本当にすごく良い評価を貰ったり、或いは本人が留学経験があるのかと間違えられるという話は、エピソードとしてはよく聞きます。

金谷 すごいですね。

ところで学習指導要領には、「英語の授業は英語で行うことを基本とする」とありますが、どういう範囲で、どこまでが英語で、ここは日本語でいいんですよというメリハリは必要だと思います。皆さんはどの程度の範囲とお考えですか。

河野 そうですね、やはり英語でやり易いものというのはあるので、とりあえず英語でこちらもやり易く、生徒にもさせ易いことを授業中に取り上げていくということだと思います。

金谷 具体的にはどういうことでしょうか。

河野 やはり教科書で言うと、英語Ⅰとか英語Ⅱのようにお話しのあるものの方が、かえってやり易いと思います。本文の中身を英語で先生が多少写真を見せる等の工夫をした上で、話しをして内容を判って貰うというのは、割りとやり易いと思います。構文の解説などを英語でするのは、やめた方がいいと思うんですよ。

金谷 今、英語Ⅰの話が出ましたが、他のライティングとかリーディングとかは、それも英語で行いますか。

河野 リーディングも英語で質問を与えておいたものを読み取らせ、英語で答えさせれば、英語で行っているというわけです。込み入った心情の説明等、中身が複雑な場合は、日本語でやる方がよいわけで教材にもありますし、その辺は授業を

する先生の判断です。ライティングは英語の文を沢山作らせます。そこは英語で行っているわけです。ただし、構文、文法の説明は日本語です。私の勤務校に限らず、文法の解説を英語でやらないというのは、現場の知恵でしょう。

金谷 その辺は共通意思ということですね。佐藤先生は、今の西高でもライティングは英語で行っているのですか。

佐藤 ええ、ライティングも英語で行っています。ライティングとサイドリーダーは受験の問題集を使っています。サイドリーダーの問題の解答は最初に配布し、授業では私の用意したパッセージに関する英語の質問に、グループ対抗で英語で答えさせるという形式をとっています。クラスは習熟度別になっていて、生徒数が30名程度なので、授業中に一人が2～3回程度発言することになります。自分の意見を述べる質問には、自分の意見をまとめ、人前で発表するという意味もあり日本語でも英語でも回答可としています。ライティングは、休み時間に生徒が自分に割り当てられている和文英訳を黒板に書いてるので、それについてコメントしながら英文を直したり、板書されたもの以外の表現にコメントしながら進めています。また、5～10分、授業の最初に過去の入試で出題された作文の課題、例えば、「10年後のあなたはどうなっていると思いますか。100語程度で述べなさい」などを書かせ、グループでメンバー全員の作文をまわし読みし、コメントを書かせていました。その後、読んでいるときに出た疑問やアイデア等クラス全体で共有し、それに対して私がコメントするということもしています。

成果を上げるために時間の捻出

金谷 先ほど佐藤先生は、英語でやった方がずっと進度が速く量もこなせると話をされていましたが、周りの人で、「そんな馬鹿な」という人はいませんでしたか。

佐藤 いました。揺れているんですよね。先生方はみんなそうだと思います。

井上 私を含めて教員が自信をもてないことが、不安になる原因ではないでしょうか。

金谷 先生たちに、個々人の努力で乗り切らなさいというのは人生論としては正しいと思いますが、大改革をするなら、文科省も先生たちに自信を持ってもらえるようにするにはどうしたらいいか、というかたちでの施策があればいいですね。

佐藤 たとえば3年以内の教員に、現金支給はなくてもいいので一年間海外へ行っていいよ、その間はポストは置いておくからという位の政策を行っていただければな、と思います。そういう点はドラスティックに変えていかないと若い教員は育たないと思います。

金谷 そうですね。それともう一つ、これは私は悲観的に見ているんですが、前より先生方が研究に時間が割けなくなっています。

佐藤 そうですねえ。

金谷 これも明るい未来が開けていくのならこの際、少しは我慢できるのではありますが、どんどん忙しくなる一方のように感じます。

河野 私の勤務校でも雑用が多くなっています。以前は、個人で趣味的に研究する時間がもっとあったそうです。いまは雑務が増える一方です。

金谷 都立もかなり忙しいんでしょう。

佐藤 はい、ものすごく忙しいですよ！

井上 意味の無い書類作りに時間を取られ、いつ授業の準備をすればいいんだろうと思います。

金谷 とすると、今までやってきた教え方と大分違わなければいけない方針を必要あるものとして出している現在、やり慣れている今までのやり方でさえ、時間が無いと訴える人が大勢いるなかで、皆さんどのように対処すればいいのでしょうか。

河野 時間が取れなければ、準備だってできませんよね。



井上裕徳氏

研修について

金谷 高校の先生は大体2割が教員養成大学の先生で8割が一般大学です。そうすると一般大学が悪いわけではありませんが、こと教えるトレーニングについては、一般大学ではあまりしません。また教員養成大学も、私のところでも高校でどのように教えるのか、というようなトレーニングは今までしていません。どちらかというと中学校寄りのことをやっています。最近では小学校英語を担当するために、そちらにかなり引っ張られていますので、高校で英語を英語で教えるための科目を2科目増やしましょうということにはなっていないわけです。そういう点で、養成段階においては教員養成大学すら出来ていないのが現状です。

井上 今都立高校は、どこの学校でも大学への進学実績が求められています。私の学校の先生方も、予備校へ受験指導の方法を勉強しに行ってています。昔予備校ブームみたいな時があって、テレビで盛んに名物先生の授業が取り上げられたことがありました。そういう先生の授業では、受験テクニックとして文法をわかりやすく教えてくれるので、文法重視の風潮みたいなのがあるのかなあという気もしています。我々も進学実績を上げるように、日々プレッシャーをかけられています。そこで、予備校あたりから授業を英語でやると実績があがりますという話しが出でてくれれば一番早いと思いますが、それが無理なら、まずは佐藤先生や河野先生の学校あたりから、英語で授業をしたら早慶上智やMARCHの合格者がこんなに増えましたみたいな具体的なデータが出てくると、他の先生たちも影響されて、英語で授業をしようという方向に流れていくのではないかでしょうか。

金谷 そうですね。その点、西高に頑張っていだかないと！

佐藤 生徒には「英語で授業をやっていても、難関国公立大に行ける」と言っています。そして、センター試験では30分残して全問解答できる力がつくとも言っています。これは、英語での授業を3年間通した前任校の生徒が、センター試験受験後に言っていたことでもあります。また実際、早慶MARCHにも多くの生徒が合格しています。

公立中学校を出て、特に英語圏での生活経験もなく、予備校にも行かず、一般入試で早稲田大学の国際教養学部に合格した生徒もいます。

金谷 それが都立ではあるんですよねえ。

ところで、東京都では今は実技研修みたいなものはあるんですか。

佐藤 さまざまな研修はありますが、特に授業実践のための実技研修と銘打ったものは少ないかもしれません。

金谷 学生には教えるためのということでは特にないのですが、全部英語でやる合宿とかはやらせてています。ここでは10日間とか、2週間とか、1週間とかかけて朝から晩までさせているんです。最初は私が教える役をやっていたのですが、一番役に立つところもあるので、その後は3年生、4年生、大学院生とかに引き継がせて今はやらせています。みんな否応なしに身に着きますから、そこです一とお手伝いをしてくれていた人は、いつでも英語で教えられますよという状況になって出でている訳です。確かに、こういうことはどんどんやらないといけなくて、90分授業1コマだけでは、たいして役には立たないですね。ですが、これは教員養成大学ではできるけれども、先ほど申し上げたように8割を占める一般大学ではなかなか出来ないのが現状だと思います。

佐藤 そういったものを、現場の先生たちも何日間か参加できるようなオープンセミナー形式にしていただくといいですね。

金谷 これはオープンセミナー形式にはなっているのですが、先生方は参加できないんですよ。

河野 行けついわれても、二週間は難しいですね。やはり行政側にも、夏は教員自身のために他の雑務から開放するというようなことを考えてほしいですよね。

金谷 やはり、みんなで「せーの！」でないといけませんよね。

テクニックを具体的な言語化・映像化へ

井上 私が最近思っているのは、「授業は英語で」と言っても、テクニック抜きにして語れない部分がすごくあるなということです。授業の研究

会などに出ると、「生徒にすごく愛情を注いで授業をしています」という話を聞きますし、それは大切なことなのですが、そう言っている先生も決して愛情だけで授業をしているわけではなくて、いろいろなテクニックをお持ちのはずなんですね。そういう部分をもっと言葉にして伝える、つまりテクニック的なものをわかりやすく言語化することが大切だと思うのです。授業の大きな流れは誰が見てもわかります。しかし、その授業を成立させているのは、気をつけていないと見落としてしまうような目立たない指示だったり、生徒への声かけだったりするわけです。授業が上手な先生は、その辺がさりげなくできるので、よけい見えにくくなってしまうのですが、これから若い先生方も増えてくると思いますので、「見える人には見えるけれども、見えない人には見えない」みたいな部分をしっかりと言語化していくことが必要ではないでしょうか。マニュアルのようなものに頼り過ぎるのはよくないという話もあるかと思いますが、若い先生方が勉強していく場合や、これから新しい指導方法を取り入れていくような場合には、細かいところまで言語化されたマニュアルが是非とも必要だと思います。

佐藤 確かに、そうですね。

井上 新採や若い先生方の授業を見ていると、授業を進めるための必要なテクニックというのは、英語の内容に加えてしゃべり方やクラスのコントロールの仕方など、本当に幅が広く数が多いものだと改めて気づかされます。こういうものは長年教えていく中で、少しずつ身についていくものかもしれません、できればどこかに必要な資料が用意されていて、見たい時にいつでも見ることができるというのが大切だと思います。

金谷 研修の時間が取れないような現状では、せめて今仰ったマニュアルのようなものがあるといいですね。先生方は、一人で教えているわけですから、どうしても先輩にくつついでセールスを覚えるように上手くいかないわけです。ですから、それを一寸参考さえすれば、「そうか、そうか」とわかるような、ひと工夫ぐらいはこれからして行かないとダメでしょうね。更に、私としては見せる工夫、映像というのも重要なと思うんです。

教え方というの
は、どうしても
読んでも判らな
いことが多いと
思いますので。

佐藤 それは
本当に必要です
よね。

金谷 いまハ
ンドブックのよ
うなものを作っ



金谷 憲氏

ているのですが、私自身、他の先生の教案を読んでも判らないことが多いですから、映像をつけてくれないかと要求をしています。ですから、この映像等で見せるようなサポートはとても大切ですね。

井上 確かにそうですね。これは英語教育に限らないのですが、私も本を読んで気になる内容があった場合は、その人の講演会を聞きに行ったり、DVDの映像を見るようにしています。映像の力というのは大きくて、本を読んだだけではわからないところがポイントだと気づいたり、新たな発見が出来ることが多いものです。ハンドブックを作る場合も、文章と映像の両方があれば理想的だと思いますが、その文章の中には、「見える人には見える」みたいな部分を言語化して載せてほしいと思います。名人のさりげないテクニックや勘所を言葉にするのが難しいというのはよくわかるのですが、だからこそ取り組む価値があると思うのです。

私たちの英語教育に対する思い

金谷 そろそろ、時間が迫ってきました。先ほど、研修の大切さという話題がでしたが、最後に個人としては既にやっていらっしゃることを含めてご自身の中で、これをやるにはこれが一番大切だというようなことがあったら、何でも結構ですでお聞かせいただきたいと思います。

河野 そうですね、やっぱり研修は出来るに越したことないですね。要するに意識ということですよね。先生方には文法の知識を手品のように

繰り返すのが先生の力量じゃなくて、それこそ文法は基礎のためにやると生徒に説明しているわけですから、本当に基礎となる文法をしっかりと使いこなせるように生徒に教えればいいと、自信をもってもらいたいと思います。文法の比重は大したことないと腹をくくれば、たとえ僅かでもなにか少しづつでも動く人が出てくるのではないかでしょうか。

井上 さきほど言ったことと同じなのですが、こういう教え方もありますよ、ああいう教え方もありますよ、と言った情報がもっと簡単に手に入ればと思います。本やDVDもありでしょうが、今はインターネットの時代です。動画もYouTubeのようなサービスが増えているので、これからますます活用していくことを期待しています。

佐藤 文法訳読の授業だと生徒は先生の説明を聴いて、分かったような気になります。だから英語で授業をすると、「構文の解釈をもう少ししてもらうと英語がもっと分かるようになると思う」と生徒は言ったりします。しかし、「英語が分かる」ということと「英語ができる、使える」ということは違います。「英語が解ける = 英語ができる」ということではありません。英語を教えていた私たちが「何のために英語を教えているのか。どのような英語力を生徒につけようとしているのか」を常に考えることが大切だと思います。そうすると先生自身も、授業が楽しくなるだろうし、生徒も寝ないで予習もしてくるようになると思います。自分が英語教師で、なぜ英語を教えているのかという原点を忘れず、預かっている生徒を、3年なら3年、6年なら6年、の間にどれくらいの力をつけて社会に送りだしていくのかを考えいくと、自ずと授業のやり方は、自分で見つけられ、分かってくると思います。

金谷 今の夫々のご意見が、一番いいまとめだと思います。実際こういう議論を色々するだけなら簡単ですが、それをそろそろ本気でやらないといけないってことも部分部分ではあると思います。勿論、教師だけでは出来ないことも沢山ありますので、これは関係各方面も協力してほしいとは思いますけれども、他の人も自分のことで精一杯で

しょうから、我々自身がここまで自分達でやれるんだけれど、この先是こういうサポートが必要という形で自助努力をしながら進めていくことも大分あると思います。その際今のままでは、何か英語でおやんなさい、やらない人は怠け者といよいよ攻め方になりかねず、あまり精神衛生上よくないと思います。佐藤先生の仰ったような、何のために英語をやるのかということにターゲットをあてて、せっかくいい狙いをもってやろうとしている施策が、逆になって出てしまうことになり、本当につまらないことだと思いますので、ちょっと整理をしてからといけないこともあります。我々もこういう状況を訴えて、協力して貰うようこれからもしていきたいと思います。本日はありがとうございました。

(文責編集部)

ELEC 賞受賞論文掲載『英語展望』案内

*受賞者の所属は受賞当時のものです。

2009年度

118号
A 部 門：“Effects of Different Feedback on the Development of Writing Abilities among Japanese High School EFL Learners”

岩田 哲（北海道函館中部高等学校）

2008年度

117号
A 部門：発音記号の指導を取り入れた中学校の英語教育実践－効果的な発音記号の指導をめざして
武田千代城（八幡浜市立愛宕中学校）

B 部門：高校生の英語読解と聴解におけるストラテジー使用意識－効果的な読み方、聞き方を探る
行森まさみ（日本大学豊山女子中学高等学校）

2007年度

116号
A 部門：My English の構築に向けた取り組み－普通科における英語 I・II のゼロからの改革
竹下厚志（神戸市立葺合高等学校）

B 部門：レペテーションとシャードティングの教室での指導の効果を測る－自律した学習者を育てるために
鈴木久実（東京都立桐ヶ丘高等学校）

Effects of Different Feedback on the Development of Writing Abilities among Japanese High School EFL Learners

Akira Iwata (Hokkaido Hakodate Chubu Senior High School)

Abstract

In an attempt to improve English-writing instructions, two different forms of teacher feedback were given to two groups of students in a weekly 50-minute class. For the first draft, one group (content group) received feedback mainly on content and the other (grammar group), mainly on grammar. After revision, a native English teacher corrected the drafts of both groups for grammar. Each topic was considered complete after the second revision, and the students tackled 14 topics in the academic year 2008. In order to examine the effects of the different feedback, Global Test of English Communication (GTEC) for Students was conducted as both a pre- and posttest, and the improvements in the students' scores were measured. However, the results showed no significant difference. This paper discusses the effects of feedback and revision and tries to present a possible teaching model to improve the writing abilities of Japanese high school EFL learners.

1. Introduction

1.1 Background

Writing is undeniably the highest-order activity among the four macro skills of reading, listening, speaking, and writing. The advent of the Internet has only increased the importance of the ability to write. People exchange various messages via e-mail, and writing effective e-mails is regarded as a basic communication skill in modern society. Major standardized proficiency tests (e.g., TOEFL [Test of English as a Foreign Language] and IELTS [International English Language Testing System]) and many university entrance examinations in Japan contain a writing section; this obviously has

a great influence on the pedagogy for high school English. In addition, the writing tests included in recent university entrance examinations have been changing from sentence-level translation or composition to writing, which involves writing short essays. Given this situation, an increasing number of students need to develop writing ability in English, even those not intending to study abroad. It is assumed that writing in a second or foreign language can be much harder than in writing in one's first language. Further more, it is very difficult for Japanese high school students to develop this ability by themselves.

Despite the widely recognized importance of English writing ability in Japanese high schools, instruction in writing is not yet widespread because of institutional limitations such as syllabus, time, and class size, more over very few English teachers seem to have concrete ideas on how to help students improve their abilities in this area. As Headge (2000) points out, writing is often relegated to homework, and students have to struggle with the task in an unsupported environment. How can teachers become involved in this process? The existing research does not adequately answer this question.

One of the possible answers is to provide more feedback. This leads to the question of how and what kind of feedback should teachers give their students? In this light, efficient, feasible, sustainable, and effective feedback and teaching plans are of great importance.

1.2 Teachers' feedback on students' writing

Writing ability was not considered important in the mid-twentieth century because of the dominance of the audio-lingual approach. Later, the trend of sentence-level controlled composition,

where writers have no freedom to make mistakes, became popular as an attempt to facilitate the learning of sentence structures. However, it eventually became evident that sentence-level composition did not improve learners' writing ability, and finally in the late 1970s, the notion of process writing was introduced (Matsuda, 2003). Zamel (1976) argues that not only first language writers but also second language writers can also benefit from instruction on the process of writing. Multiple-draft writing and feedback are crucial parts of the instruction.

Although feedback is a common means by which teachers can provide support, there is no consensus on how and when teachers should give feedback most effectively (Robb, Ross, & Shortreed, 1986). Whether or not feedback including error/grammar corrections is effective in improving the accuracy and overall quality of a student's writing remains debatable (Ferris, 1999, Ferris & Roberts, 2001; Truscott, 1996, 1999). Many researches support the positive effects of feedback. Some argue the efficacy of written error/grammar correction in improving accuracy (Ashwell, 2000; Chandler, 2003; Fathman & Whalley, 1990; Ferris, 1997; Ferris & Roberts, 2001; Frantzen, 1995; Kepner, 1991; Lalande, 1982; Sheppard, 1992) or assert the effectiveness of commentary regarding content, quality, or fluency (Ashwell, 2000; Ferris, 1997; Kepner, 1991; Semke, 1984). Those who advocate the effectiveness or necessity of written feedback assert that teacher feedback is indispensable because students find it very helpful (e.g., Leki, 1991). To be specific, these researchers contend that feedback on errors can have the following effects: improve the overall evaluation of the students' papers at English-speaking universities (e.g., Ferris, 1999), help students develop self-editing abilities (e.g., Ferris & Roberts, 2001), lead students to adopt a positive attitude toward writing (e.g., Chandler, 2003), or be generally beneficial for students' academic abilities (e.g., Goldstein, 2004).

However, some researchers do not find evidence for the effectiveness of feedback, particularly with respect to accuracy (Polio, Fleck, & Leder, 1998; Robb, Ross, & Shortreed, 1986; Semke, 1984). Truscott (1996, 1999) argues that error/grammar corrections may be unhelpful or even harmful, as they may impede improvement because they could lead students to shorten and simplify their

writing in order to avoid correction. Furthermore, excessive correction can discourage and demoralize student writers (Ur, 1996). Teachers need to invest enormous amounts of time and energy in providing feedback as they have to deal with a large number of students, and many writing teachers might be discouraged if this time-consuming process fails to help students in the long term (Polio, Fleck, & Leder, 1998; Robb, Ross, & Shortreed, 1986; Truscott, 1996).

At the moment, however, the research on the efficacy of feedback, particularly error/grammar correction, is insufficient (Ferris, 2004; Truscott, 1999) and it may be far too early to draw any conclusions. Therefore, it is important that teachers' intuition be followed and the effects of feedback be examined in real-life EFL writing courses, because not a few teachers may still be struggling in the high school setting.

The biggest barriers to implementation may be time and large class sizes: some teachers might argue that given their class settings, they do not have enough time to provide feedback and revise several drafts (Hedge, 2000). However, these problems can be resolved by reducing the number of assignments and choosing an efficient feedback system that allows teachers to evaluate the assignments in a reasonable amount of time. For example, Robb, Ross, and Shortreed (1986) limited the time for feedback to within 12 minutes, while other researchers demonstrated the effectiveness of a less cumbersome form of feedback (e.g., Ferris & Roberts, 2001).

In this study, we examine the effects of different forms of feedback wherein content and grammar are evaluated in a realistic context. It is undeniable that providing feedback on content and organization is much more difficult than providing feedback on grammar; however, both are of great importance in improving students' writing skills. Therefore, in the study, some students first received feedback on content/ideas and then on correctness, as suggested by Zamel (1983) and despite the counter-arguments that have been presented against this method (Fathman & Whalley, 1990). This EFL writing course also requires students to make multiple drafts, as continuous revisions may improve quality (Ashwell, 2000).

There is little research on Japanese high school

EFL writing courses, and high school teachers have been demanding the development of better writing courses. Thus, this study might help those seeking better writing courses that includes feedback, and it can provide a plausible model for feedback.

1.3 Aims of this study

The main purpose of this study is to determine whether teachers' feedback on content followed by grammar correction can better improve the students' writing ability than two rounds of feedback on grammar. In both cases, students revise their work after each round of feedback. The study also attempts to present possible teaching plans to improve the writing ability of Japanese high school EFL learners' in a writing course.

2. Method

2.1 Participants

The participants of this study were 149 eleventh grade high school students (male: 74; female: 75). All the participants were native Japanese speakers. They were assigned to one of the two following groups, each of which consisted of two homerooms: content group (male: 36; female: 37) and grammar group (male: 38, female: 38).

Each group had one Japanese teacher of English (JTE) and one native English teacher. One JTE taught the content group and another JTE instructed the grammar group; the native English teacher taught both the groups.

2.2 Materials

Writing Topics. Students tackled 14 topics in class. In the beginning of the course, topics that were considered to be closely connected with the students' lives and interests were adopted to make the assignments easier and more enjoyable. As the course proceeded, the students' familiarity with the topics generally reduced; the text types gradually changed from descriptive to argumentative. The topics the students addressed in class were as follows: (1) My hometown, (2) How I spent my Golden Week, (3) My best friend, (4) Club activities, (5) My favorite season, (6) Summer vacation, (7) School rules, (8) My hero — the person I respect, (9) Foreign travel, (10) A small town or a big city, (11) Group member or leader, (12) A day person or a night person, (13)

The influence of movies or television, and (14) Money and Success.

Global Test of English Communication (GTEC) for Students. GTEC for Students, a standardized test developed by the Benesse Corporation. It consists of reading, writing, and listening sections. This research analyzes only the results of the writing section of the GTEC for Students (13th) where the maximum score is 160 points — in order to ensure the homogeneity of writing ability in English between the two groups. The test was conducted in April 2008 at the high school of the study participants. Further, another GTEC for Students (15th), which served as the posttest, was conducted after the completion of the course in order to compare the improvement in the writing ability of each group.

Classes. The participants took two English subjects — English II and Writing. English II was taught in four weekly classes and Writing in two weekly writing classes. In total, the participants attended six 50-minute weekly English classes. The writing course was taught in one of the two weekly Writing classes. In short, two different courses were conducted in the Writing class — writing and textbook-based traditional composition. The students wrote regularly, every week, except on special occasions (e.g., summer and winter vacations and other school events). The class procedures for Writing were identical for the two groups, as were those for the other English subject (English II). Hence, it can safely be said that both groups had equivalent English class experiences, except for the difference between the Japanese teachers' feedback on their writing in the writing course.

2.3 Procedure

The pretest (GTEC for Students (13th)) was conducted in April 2008, before the study began. It confirmed that there was no significant difference between the two groups with regard to their writing ability, $t(147) = -0.48, p = 0.63$. Two different JTEs taught the two groups (two homerooms each), and one native English teacher instructed both groups. The class procedures were almost identical and involved the same materials, except for the type of feedback on the students' writing.

Each homeroom was divided into two small groups comprising of approximately 20 students. Thus there were a total of eight small (four home-

rooms x two groups) in the study. In each 50-minute lesson in a homeroom, one JTE taught one small group and the native English teacher taught the other small group. Every week, the two teachers swapped groups.

The first lesson on each topic was always taught by a JTE, and the students were asked to write on the topic after a short pre-writing activity was conducted by the JTE. The activities varied — sometimes pertinent information on the topic was given, and sometimes brainstorming or short discussion in groups of approximately five students were held — all of which aimed to reduce the students' anxiety over writing or to give them sufficient materials or clues so that they could write on their own. However, the topics chosen for the first half of the course tended to be relevant to their lives and thus the students did not find them overly challenging. After the pre-writing activities, they were asked to write on the topic and submit the writing to the JTE at the end of the lesson. Some students were permitted to submit their drafts after school. They were required to leave every other line blank so that the teachers could easily write corrections or comments. The Japanese teacher proofread the students' first drafts, jotted down feedback on their work, and handed them to the native English teacher, who was to instruct the small group in the following week. The content group received feedback mainly on content and structure, for example, on the kind of information that should be added. The content group occasionally received some comments on grammar or vocabulary; however, they were mostly limited to global errors. The teachers would frequently encourage students to write more by providing short comments of appreciation. The grammar group received feedback mainly on grammar and vocabulary. The JTE corrected as many grammatical errors as possible.

In the following week, the students revised their first draft on the basis of the JTEs' feedback. On occasion, before they began revising the draft, the native English teacher — who had received the first draft from the JTE — would briefly give the whole group advice on the common grammatical errors. At the end of the lesson, after the students' revised drafts were collected, the native English teacher would give them written feedback on their work. However, this time, neither the content

group nor the grammar group received comments on the content. Instead, the focus was on grammar, with the teacher directly correcting all the errors. Revised drafts were handed to the Japanese teacher once again before the third week.

In the third week, the Japanese teacher again taught the small group. At first, the teacher returned their second draft with the grammar corrections made by the native English teacher before they rewrote the drafts. The students were required to file their work upon completion. This was the procedure employed for one topic. A new topic was introduced immediately after the previous one was finished. Introduction to the new topic was carried out in the same class period.

This cycle continued throughout the academic year 2008. The posttest (GTEC for Students (15th)) was conducted in February 2009 to determine whether there was any significant difference between the two groups in terms of improvements in their writing abilities.

2.4 Scoring

Immediately after the pre- and posttests were completed, they were sent to the Benesse Corporation for scoring. Of the 159 participants, the data for 10 participants were eliminated because they did not take the pretest, posttest, or either test.

According to Benesse (2006), each test is marked by two independent evaluators from outside of Japan. First, goal achievement one and goal achievement two are assessed. The former is to check whether the written passage contains opinions based on the writer's own points of view and whether it provides conclusions. The latter is to check whether the written passage includes reasons that support the opinions. They are judged by two grades: "0" indicates "not achieved" and "1" indicates "achieved." Second, the three aspects of vocabulary, grammar, and structure/development are assessed on an eight-point scale (0 to 7). There are two criteria for vocabulary: appropriateness of the content and context and the range of vocabulary. Understandable misspellings have little impact on the score; however, the monotonous repetition of words tends to reduce the score. The use of difficult vocabulary does not necessarily lead to high scores — the word must be suited to the context. There are also two criteria with regard to grammar: the

use of grammatical and natural expressions that lend clarity to the text, and the use of a variety of expressions, which should be suitable to the content and context. If grammatical errors are local, the absence of the third person singular “s” or a lack of articles, they do not affect the score much. Expressions with complex grammatical constructions do not always lead to high scores unless used appropriately according to the content and context. Likewise, with respect to structure and development, the criteria are as follows: whether sufficient and consistent reasons are included and whether the text is well organized (i.e., theme, body, and conclusion). While the length of the written text is not very important, it should have logical structure. When the two evaluators disagree, another senior evaluator assesses the writing. Raw scores are also decided in such a manner. The raw scores are then calibrated through the item response theory (IRT) and confirmed.

3. Results

This section presents the scores on the writing pre- and posttests and measures the improvement between the two tests. The statistics in Table 1 include the mean scores (and standard deviations) on the pretest by group. Table 2 provides similar statistics on the posttest.

In order to ascertain the effects of the two different forms of feedback, the increases in the mean scores from the pretest and posttest were compared. A *t*-test was conducted on the increases in the mean scores of the groups. It showed a tendency that the content group better improved but did not yield a significant difference between the two groups, as shown in Table 3, $t(147) = -1.67, p = 0.097$.

Table 1: *Means and Standard Deviations of Scores on the Pretest by Group*

Test (Pretest)	Group	
	Content Group (n = 73)	Grammar Group (n = 76)
GTEC (13th)		
M (out of 160)	108.30	107.20
SD	14.89	13.03

Note. *M* represents means and *SD* represents standard deviation. For all tests, *n* = 149.

Table 2: *Means and Standard Deviations of Scores on the Posttest by Group*

Test (Posttest)	Group	
	Content Group (n = 73)	Grammar Group (n = 76)
GTEC (15th)		
<i>M</i> (out of 160)	122.11	117.53
<i>SD</i>	9.63	9.03

Table 3: *Increase from the Pretest to the Posttest*

Tests	Group		<i>t</i> (147)	
	Content Group (n = 73)	Grammar Group (n = 76)	<i>t</i>	<i>p</i>
GTEC				
15th –13th			-1.67	<i>p</i> < 0.097
<i>M</i>	13.81	10.33		
<i>SD</i>	12.44	12.78		

4. Discussion

The primary aim of this study was to examine whether teacher feedback on content by a Japanese teacher followed by grammar corrections by a native English teacher can improve writing abilities among high school EFL learners. This case was compared with one where a Japanese teacher gave feedback on grammar, followed by grammar corrections by a native English teacher. In both cases, students revised their work after each round of feedback.

As previously discussed, the results showed that feedback on students’ content was more effective. However, the improvements were not very significant. There are several possible explanations for this outcome.

The first explanation pertains to the participants’ proficiency in English. Although both groups showed improvements, the difference was not significant partly because the content group may not have been able to make the most of the JTE’s comments on their content. Despite the fact that the students had received feedback in Japanese so as to avoid any misunderstanding (Truscott, 1996, 1999), the revised drafts often failed to fulfill the JTE’s expectation. This was probably due to their low general English proficiency. Even if they had good ideas for the content, they could not actualize them and express themselves without sufficient knowledge

of vocabulary, grammar, and some formulaic expressions. In fact, the JTE was frequently asked how to translate Japanese into English. Furthermore, the learners who generally had low proficiency tended to be more concerned about form rather than content (Ashwell, 2000). In short, they were unable to pay adequate attention to the content. These points might indicate the importance of training in simple sentence-level translation.

The second possible explanation concerns the nature of the GTEC test. The topics included in the test do not always require a specific text type such as an argument, in which writers have to state their opinions and support with clear examples, as required in TOEFL. Instead, in GTEC, test takers are often required to write an exposition or explanation. The writing course covered in the study encompasses various text types ranging from expository to argumentative and the content group surely received more written feedback on content and structure than did the grammar group. However, when the text type is explanatory, where more varied structures are required, a different structure may not affect the score much because of the scoring policy, according to which local errors do not substantially reduce scores.

The third possible explanation is concerned with the instruction or course design. The effectiveness of making revisions on the basis of feedback has been demonstrated by many researchers (Ashwell, 2000; Chandler, 2003; Fathman & Whalley, 1990; Ferris, 1995, 1997, 2004; Ferris & Roberts, 2001; Polio, Fleck, & Leder, 1998; Semke, 1984). Some argue that it improves accuracy, fluency, or both; others argue that it also improves students' preparation of content (Kepner, 1991). Both the content and grammar groups revised their writing twice for each topic, which could have improved their accuracy, fluency, and content. In other words, both groups improved equally regardless of the form of feedback they had received (Robb, Ross, & Shortreed, 1986); alternatively, the effects of the different feedback may have been subtle as compared to those of the course design, multiple-draft writing — which did not lead to any significant difference in results.

This study is significant in that it has strived to seek better methods of instruction that are feasible and sustainable in the practices followed by Japanese high school EFL classrooms. There is

no exaggeration to the claim that many teachers involved in writing courses are too busy on occasions required to struggle alone in finding a better way to improve their students' writing skills. Some of them may actually become fatigued from their efforts to fulfill the expectations or demands of stakeholders. I believe that teachers' efforts should be rewarded. I sincerely hope that this study will provide a plausible model for feedback-based teaching or give Japanese teachers an opportunity to rethink their writing programs.

The following are some feedback given by the students: "I was able to tackle new topics and completed each time because of the teacher's warm encouragement." This clearly indicates that feedback may motivate students. Teachers' ingenuity can definitely make the course successful (e.g., Robb, Ross, & Shortreed, 1986). Ferris (1999) warns that if teachers' workload is not controlled, teachers will inevitably become fatigued. However, the process of reading and providing feedback to students' writing is surely complex and should never be simplified (Goldstein, 2004). This study indicated that future research should address the following aspects: how teachers should provide instruction on structure and content, methods for helping students learn sentence-level composition, and means of encouraging and motivating students to write.

References

- Ashwell, T. (2000). Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method? *Journal of Second Language Writing*, 9, 227-257.
- Benesse Corporation (2006). *Introduction of GTEC for students*. Unpublished oral presentation (Power Point) at an English teachers' workshop on November 3, 2006, in Sapporo.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, 267-296.
- Fathman, A., & Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing: Focus on form versus content. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 178-190). Cambridge:

- Cambridge University Press.
- Ferris, D. R. (1995). Teaching ESL composition students to become independent self-editors. *TESOL Journal*, 4, 18–22.
- Ferris, D. R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31, 315–339.
- Ferris, D. R. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8, 1–11.
- Ferris, D. R. (2004). The "Grammar Correction" Debate in L2 Writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?). *Journal of Second Language Writing*, 13, 49–62.
- Ferris, D., & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes—how explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10, 161–184.
- Frantzen, D. (1995). The effects of grammar supplementation on written accuracy in an intermediate Spanish content course. *Modern Language Journal*, 79, 329–344.
- Goldstein, L. M. (2004). Questions and answers about teacher written commentary and student revision: Teachers and students working together. *Journal of Second Language Writing*, 13, 63–80.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Kepner, C. G. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills. *The Modern Language Journal*, 75, 305–313.
- Lalande, J. F. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *Modern Language Journal*, 66, 140–149.
- Leki, I. (1991). The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annals*, 24, 203–218.
- Matsuda, P. (2003). 'Second language writing in the twentieth century: A situated historical perspective', in Kroll, B. (Ed.), *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*, Cambridge: Cambridge University Press, 15–34.
- Polio, C., Fleck, C., & Leder, N. (1998). "If I only had more time:" ESL learners' changes in linguistic accuracy on essay revisions. *Journal of Second Language Writing*, 7, 43–68.
- Robb, T., Ross, S., & Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20, 83–96.
- Semke, H. D. (1984). The effects of the red pen. *Foreign Language Annals*, 17, 195–202.
- Sheppard, K. (1992). Two feedback types: Do they make a difference? *RELC Journal*, 23, 103–110.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327–369.
- Truscott, J. (1999). The case for "The case against grammar correction in L2 writing classes": A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 8, 111–122.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zamel, V. (1976). Teaching composition in the ESL classroom: What we can learn from research in the teaching of English. *TESOL Quarterly*, 10, 67–76.
- Zamel, V. (1983). The composing processes of advanced ESL students: Six case studies. *TESOL Quarterly*, 17, 165–188.

(岩田 哲／北海道函館中部高等学校)

(p. 71より続く)

とになります。私はこういうときに、論文を読む必要性を強く感じます。自分が今行っていることを論文で確かめたり、論文からヒントを得て、実践に生かせるからです。

授業改善のお手伝いにはよく関わりますので、「この論文をまた読むときがあるだろうなあ。」と思いました。

おわりに

紹介したい論文はたくさんありますが紙面の関係でここで終えます。「自分の実践を豊かしてくれる」、ETFを読みながら再認識しました。

(おおた ひろし／駒沢女子大学)

国際語としての英語

ELEC 情報・資料の収集および分析研究グループ 松永 隆

最近の海外出版局の英語テキストを概観すると、国際語としての英語、English as an International Language (EIL) をターゲットとして、コミュニケーション能力をトレーニングするコースブックが目立つようになってきた。本稿では、Sandra L. McKay, *Teaching English as an International Language* (Oxford 2002) の第1章、3章を資料として、国際語としての英語にはどのような特徴があるのか、標準英語の標準とは何か、outer circle country の標準が英語母語話者のものとどの程度異なるのか、を紹介する。後半においては、Andy Kirkpatrick (Ed.), *The Routledge Handbook of World Englishes* (Routledge 2010) に掲載されている論文、David C. S. Li, 'When does an unconventional form become an innovation?' を概観しながら、近年のIT発展による標準化プロセスへの影響を考察し、前半の内容をさらに発展させたい。

Kachru のモデル

国際語としての英語を語る上で不可欠なモデル、国際語として当然のように英語が使用されるようになった背景を歴史的、政治的、文化的に捉えたモデルが Kachru (1989) である：

1. Inner Circle：英語を母語とする国々で、オーストラリア、カナダ、合衆国、U.K.、ニュージーランドなど
2. Outer Circle：多言語社会において英語を第2言語として使用する国々、シンガポール、インド、フィリピンなど
3. Expanding Circle：英語を外国語として学び、

使用している国々、中国、日本、韓国など

このようなカテゴリー化によって見逃されてしまう点が2つある。その一つは、Kachru が Expanding Circle として位置付けている国々の中で、ノルウェイ、デンマーク、オランダにおいては、Outer Circle に属する国々よりも英語を話すバイリンガルが遙かに多数存在することである。また Graddol (1997) によると、世界の多くの国々において英語のステータスが常に変化していて、Expanding Circle に属する国々の多くでも、国際コミュニケーションとしてのみならず、同一国内で英語が広く流通し始めており、EFL から L2 の環境に移行しつつある国として、アルゼンチン、ベルギー、コスタリカ、デンマーク、エチオピア、ホンデュラス、レバノン、ミャンマー、ネパール、オランダ、などをあげている。そして指摘するまでもなくインターネットの普及によるブログ、電子メール、電子掲示板、チャットなど、物理的な国境を越えて英語の非母語話者が英語でコミュニケーションを行っていることも注目に値する。IT 技術の普及によって英語と文化との関係は複雑になり、英語の標準を設定したり、変更したりする権限というのはどの Circle に属するのかなどの、英語の帰属問題に大きな影響を及ぼしているが、この点は後半で取り上げたい。

Kachru によるカテゴリー化の二つ目の制約として、教育で目標とする標準英語 (Standard Englishes) は、Kachru が Inner Circle と定義している国々だけに帰属する、という印象を与える点である。Davies et al. (2003, p. 583) によれば、Standard Englishes は Inner Circle に限

らず Outer Circleにおいても存在し、Inner Circleに見られる旧バージョンの標準英語、「the Old Variety of English (OVE) Standard English」とOuter Circleに見られる新バージョンの標準英語、「New Varieties of Standard Englishes (NVE)」の違いは、教養のある英語話者に限定すれば小さいと指摘している。

国際語としての英語の特徴

“international language”という用語を最初に導入したのはSmith (1976)で、“international language is one which is used by people of different nations to communicate with one another”(p. 38)と定義している。この特徴をもとに、国際語と文化の関係について「グローバル」、「ローカル」という概念を加え、McKay (2002, p. 12)は以下のように特徴づけている：

1. 英語は国際語として国際コミュニケーションのために、グローバルな意味でも、ローカルな意味（多言語、多民族社会において幅広く共通語として流通している）においても使用される
2. 国際語としての英語運用は、Inner Circleの国々の文化からは切り離され、独立した存在となる
3. ローカルな意味で国際語として使用される場合には、英語は使用される国の文化に密接に関連付けられる
4. グローバルな意味での国際語としての英語は、情報、文化を海外の人々と共有するという重要な機能を担う

教育目標としてどのようなバラエティの標準的なEILを教えるべきか（言語の形式的側面）については、Andy Kirkpatrick (Ed.), *The Routledge Handbook of World Englishes* (Routledge 2010) の第33、35、37章が大変参考になる。また、上記の特徴2と3については、英語を母語とする国の大社会的、文化的価値観からは切り離されているので、文化、語用論的な側面をどのように教えたらよいのかについては、Sandra L. McKay, *Teaching*

English as an International Language (Oxford 2002)の第4、5章を参照されたい。

標準英語とは

英語の標準、規範と何かについて、McKay (2002)は以下のような Stevens (1983, p. 88)の引用で説明を始めている。

A particular dialect of English, being the only non-localized dialect, of global currency without significant variation, universally accepted as the appropriate educational target in teaching English; which may be spoken with an unrestricted choice of accent.

この定義で重要な点は、標準英語と関連付けられた発音に関する基準が含まれていないことである。EILにおける音韻的なバリエーションの問題を考える上で重要である。母語話者の使用する英語の発音も同様にバリエーションが大きく、非母語話者と母語話者が互いの発音のバリエーションに対して慣れと柔軟性を持つようにする、双向での努力が必要となるであろう。

Trudgill and Hannah (2002, p. 1)もやはり、音韻論的な基準はまったく設けず、以下のような定義を示している：

The main subject of this book is *Standard English*, the variety of the English language which is normally employed in writing and normally spoken by ‘educated’ speakers of the language. It is also, of course, the variety of English that students of English as a Foreign or Second Language (EFL/ESL) are taught when receiving formal instruction. The term *Standard English* refers to grammar and vocabulary but not to pronunciation (accent)....

標準英語の定義は文法、語彙に関するもので、教養のある話し手が用いる書き言葉、話し言葉で使用されるバラエティであり、また教育の目標言語として採用される言語であるとしている。

また、McKayはThe Longman Dictionary of Applied Linguistics (Richards, Platt, & Weber, 1985,

p.) を引用しているが、詳細は別として Trudgill and Hannah (2002) と同様の捉え方である：

the variety of a language which has the highest status in a community or nation and which is usually based on the speech and writing of educated speakers of the language.

A standard variety is generally:

- (a) used in the news media and in literature
- (b) described in dictionaries and grammars
- (c) taught in schools and taught to non-native speakers when they learn the language as a foreign language.

ここで新たに加えられたのは、ニュースメディア、書籍、辞書、文法解説書などの具体的なものであり、発音については全く言及されていない。

標準、規範を決定する基準

Inner Circle や Outer Circle において生まれた変化 (innovation) が標準英語の規範として認められた、という判定をする基準にはどのようなものがあるであろうか。McKay (2002) もこのことに言及しているが、詳しい説明が Li (2010) に提供されているので、ここで紹介する。この論文は *The Routledge Handbook of World Englishes* (Routledge 2010) に掲載された論文で、後半でさらに詳しく紹介する。Li (2010, p. 627) は、ある地域で生まれた語法、規範がエラーなのかイノベーションなのかを判定するための基準として、Bamgbose (1998) の見解を採用している。

1. Demographic : ある社会で最も格式の高いバラエティを話す人々 (acrolectal speakers) によってどの程度広範囲に受け入れられているのか？格式のもっとも低いバラエティの話者 (basilectal speakers) もしくは中層方言と呼ばれる中間に存在するバラエティの話者 (mesolectal speakers) によってのみ受け入れられている語法であるならば、一般的には標準英語の規範として認識される可能性は低い。
2. Geographical : どの程度広がっているのか？原則的には広がりが大きいほど認定される可

能性が高くなる。

3. Authoritative : 語法を使用する人々の社会的な地位は？いわゆる知識人と呼ばれる人々が使用しているならば権威は増す。作家、教師、メディア関係者、テスト関係者、出版業界、などは ‘linguistic innovations’ を提供するソースとしても広く認識されており、非慣習的な語法が標準英語の規範の一部として認定される可能性も高い。
4. Codification : どこで ‘linguistic innovations’ が認定されているのか？辞書、文法解説書などに掲載されているか？
5. Acceptability : 話者がある ‘linguistic innovations’ に対してどのような態度を持っているのか？一般的には、文化的・語用論的な ‘innovations’ の方が、‘linguistic innovations’ よりも受け入れられやすく、土着化する可能性が高い。

ローカルな英語バラエティのタイプ

Bamgbose (1992) は、ナイジェリアの英語のバラエティを分類するために試みられてきた複数の枠組みを考察している。各バラエティを個人が受けた教育のレベルに関連付け、公的な教育を全く受けていない人々が使用するビigin英語から大学教育を受けた人々が使用する標準英語までのレンジを示した記述が多いことを指摘している。ナイジェリアにおいては、教育のレベルと英語のバラエティの相関は強く、教育レベルは経済的な階級に関連し、英語を普及させる役割を果たしている。Bamgbose は、言語学的な特徴、国際的な理解度、現地社会での受容態度をベースとした、Banjo (1971) によるナイジェリア英語の分類を評価している。この Banjo による分類は以下のようにになっている。

バラエティ 1 : Kwa 或いは Niger-Congo という現地語の音韻、統語、語彙的な特徴がそのまま英語にトランクスファーされていることが特徴的である。英語の知識が大変不完全な人々に話され、ナイジェリアにおいても社会的に容認されず、勿論国際的な相互理解も不可能である。

バラエティ2：統語は標準的なイギリス英語に近いが、音韻的、語彙的特徴が非常に独特である。ナイジェリアの英語話者の約75%が使用していて、社会的にも容認されているが、国際的な相互理解はかなり低い。

バラエティ3：統語、意味論的にも標準的なイギリス英語に近い。音韻的には類似するが、音声的な面で異なり、独特の語彙的な特徴も見られる。社会的にも容認され、国際的な相互理解も可能であるが、人口の10%以下の人々によって使用される。

バラエティ4：統語的にも、意味論的にも標準的なイギリス英語と同じで、イギリスの地域方言の音韻的・音声的特徴を共有している。国際的な相互理解は完全であるが、社会的には容認されない。イギリスで生まれたり、公的な教育を長年受けた非常に限られた少数の人々が使用する。(Banjo 1971, cited in Bamgbose 1992: 149-50)

大変特徴的なことはバラエティ3と4は国際的な使用には申し分はないが、人口の極わずかなパーセントしか話す人がいない点である。さらに、バラエティ4を話す人はナイジェリア社会の中では容認されていない、という点である。

文法的なバリエーション：インド人の英語

EILのバリエーションは、語彙、音韻、統語、語用論、修辞構造など多岐に渡るが、ここではインド人英語の統語的な側面を紹介する。Shastri (1996) はアメリカ英語、イギリス英語、インド人の英語、3つのコーパスを利用して、補文構造の違いを分析している。各コーパスは500のテキスト、各テキストは約2000語から成り、様々なジャンルから構成されている。Shastriはコーパスに存在する29種類の補文構造に分析を限定し、インド人英語のコーパスに見られ英文は標準的な規範に従っている、と結論している。アメリカ英語、イギリス英語とは異なるパターンを示す英文例が観察されても、統計的な有意差を示す英文例はほとんどなかったことを報告している。即ち、英語母語話者のコーパスに見られる文法的逸脱と非母

語話者のコーパスに見られる逸脱の間に、統計的な有意差がなかったという意味である。この研究からは、利用したコーパスに含まれる言語データを見る限り、標準英語の補文構造パターンに、インドで出版されたテキストは準拠していることになる。

確かにコーパスの選択は研究結果に重要な影響を及ぼす。Shastriの利用したデータはインドで出版されたテキストで、おそらくしっかりと編集がなされ、標準的な語法に準拠するように変えられているであろう。未公刊のテキストデータには非標準的な語法がもっと頻繁に見られるであろうとの判断から、Parasher (1994) は未公刊のテキストデータに基づいて調査を行った。ハイデラバード地区において、銀行のマネージャー、行政関係者、科学者、銀行や研究所で勤務する研究者を対象とし、収集した通信文書85通を分析した。イギリス英語母語話者、アメリカ英語母語話者、大学レベルで教えるインド人英語教員それぞれ2名に対して、容認できない (*unacceptable*) と判断した個所に下線を引くように依頼した。標準的な語法から逸脱していると判断される個所総数のうち、48.24%が統語、23.47%が語彙、28.29%がスタイルに関わるものであった。

名詞、冠詞、修飾語句に関する逸脱については、すべてのインフォーマントが一致した。一方で、インド人のインフォーマントは、語順、動詞のパターン、助動詞に関する逸脱については、*unacceptable* であると判断しない傾向が見られた。

Word order

- 1 I will be definitely joining.
- 2 Cosmic ray methods also should be tried.

Verb patterns

- 3 We would appreciate if you could ...
- 4 We suggest that immediate attention may be given to this.

- 5 I shall be obliged to have an early reply.

すべてのインフォーマントは、現在完了の使用に関しては容認できないと一致が見られたが、インド人のインフォーマントは現在進行形の使用については異議を唱えなかった。

Tense and aspect

-
- 6 Funds have been received last year.
 - 7 As I have sent them two reminders last month.
 - 8 We are manufacturing a malted food.

スタイル、語用論的な違いによる解釈については、英語母語話者とインド人英語話者では大きな隔たりがあった。母語話者は‘overly polite’との判定であるが、インド人英語話者はそのように判定しなかった。EILを教育現場で実践する上で、学習者に提供する文化的、語用論的、修辞構造的な内容の決定と教え方が一番悩ましいところである。EILはもはや英語を母語とする国の社会・文化的価値観から独立した存在であるからである。

標準英語からの逸脱：Errors or innovations?

L2として英語を使用する人々が生成する標準英語の規範からの「ずれ」というものをすべてerrorsとして見なすことに疑問を投げかける学者もいる。Li(2010)は、L2として英語を使用する人々の規範からの「ずれ」が、errorsであるのかinnovationsであるのかを詳細に検討している。このセクションでは、Liによる‘When does an unconventional form become an innovation?’を紹介する。

Li(2010, p. 630)は、標準英語を‘a system that leaks’と形容し、‘learner-unfriendliness’をもたらす原因を二つに大別している。そして、これらに言語間の影響が拍車をかけていると述べている。一つは、音韻、形態、統語などすべてのレベルにおいて不規則性が高く、過剰一般化や間違ったアナロジーを引き起こし、標準英語からの「ずれ」を生み出すこと。もう一つは、複数の標準英語パラエティ間あるいは同じ標準英語の母語話者間での語法、文法の「ゆれ」である。英語L2使用者が生成する規範からの逸脱、「ずれ」を分析し、これらのなかにはOuter CircleのL2英語使用者や英語L1使用者にも同様に観察されるものが報告されている。

英語圏においても観察される「ずれ」、「ゆれ」をいくつか紹介する。標準英語では、分詞構文を含む複文においては、従属節の主語が明記され

ていない場合には主節の動詞の主語と同一でなくてはならない、という規範的なルールがある(dangling modifiersは不可)。ところが、1、2、の例を見ればわかるように、このルールが遵守されていない：

1. Entering the stadium, the size of the crowd surprised John.

(<http://personal.cityu.edu.hk/~encrproj/dangling1.doc>)

この従属節の主語は、主節の主語‘the size of the crowd’と解釈することができないのでルールに違反している。もちろん‘John’を主節の主語として受け身にすればOKである(‘John was surprised by...’)。ところが、標準英語の母語話者の間でも必ずしも守られていない：

2. Jennifer Lopez stars as Marisa, a maid in a fancy New York City Hotel. While trying on a wealthy woman's dress, a handsome and rich politician mistakes her for a society woman.

(Huddleston & Pullum, 2005, p. 208)

上記の例は、英語圏の権威ある印刷媒体からのデータであると報告されている。

語法に関する「ゆれ」として、例えば‘compared with’と‘compared to’の区別が中和される傾向があげられる。従来は、‘compared to my situation’は非標準とされ、‘compared with NP’の形式が規範であった。もちろん、‘Cio-Cio-San was compared to a butterfly’ならば正しいのであるが。また、コロケーションとして‘the amount of’と可算名詞の組み合わせも30年ほど前は非標準とされ、可算名詞は‘the number of’と使用されるべきであるとされていた。これらの例は氷山の一角のようなもので、現代の標準英語に起きていた変化のほんのわずか一部に過ぎない。

標準英語からの「ずれ」には、類推の原則による過剰一般化が原因となっているものもある。例えば、‘suggest’や‘recommend’などの動詞は補文構造として‘that’-節を伴い、‘ask’、‘expect’、‘tell’などは不定詞を伴う。よく英語学習者が生成するミスである：‘He suggested me to do it; we recommend you to stop’。ところがこの

「ずれ」は、上級レベルの英語 L 2 使用者のみならず英語 L 1 使用者にまで広がっている傾向が見受けられる。次の例は、2004年に Princeton University が制作した PR パンフレットからの引用だそうである：

3. As a linguist who worked recently on the matter of how spatial notions of *uchi* (inside) and *soto* (outside) relate to language and culture, I would like to recommend you very strongly to read Dr James Stanlaw's [2004] book on loanwords as a fascinating case study of interiorization of exterior things and words from English language and culture.

Li (2010, p. 628) は、インターネットの普及に伴い「何をエラーとするか」という我々の認識が変化してきているのではないかと指摘している。言語の中に起きている innovations どのように区別したらよいのか、疑問を投げかけている。英語使用者の多くが文法、語法、コロケーションなどを確認するためにますますインターネット検索に頼るようになり、規範から「ずれ」があると思われる語法が、検索によって用いられることがわかれれば、それがエラーであると断定することは難しいであろう。innovations が標準的な英語の規範であると認定するための基準が Bamgbose (1998) によって提案されてから12年が経過している。'authoritative'、'codification'、'acceptability' の3つは依然重要な判断基準であるが、'demographic' と 'geographical' という2つについては重要性が減少しているのではないだろうか。

参考文献

- Bamgbose, A. (1998). Torn between the norms: Innovations in world Englishes, *World Englishes* 17 (1): 1-14.
- Bamgbose, A. (1992). Standard Nigerian English: Issues of identification. In B. B. Kachru (Ed.), *The other tongue* (pp. 148-161). Chicago: University of Illinois Press.

- Davies, A., Ham-Lyons, L. and Kemp, C. (2003). Whose norms? International proficiency tests in English, *World Englishes*, 22 (4): 571-584.
- Graddol, D. (1997). *The Future of English*. London: The British Council.
- Gupta, A. F. (2007). ASEAN English on the web. In D. Prescott (Ed.), *English in Southeast Asia, varieties, literacies, and literatures* (pp. 353-370). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Huddleston R., and Pullum, G. K. (2005). *A Student's introduction to English grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kachru, B. B. (1986). *The Alchemy of English*. Oxford: Pergamon Press.
- Kirkpatrick, A. (Ed.). (2010). *The Routledge handbook of World Englishes*. London and New York: Routledge.
- Li, D. C. S. (2010). When does an unconventional form become an innovation? In A. Kirkpatrick (Ed.), *The Routledge handbook of World Englishes* (pp. 617-633). London and New York: Routledge.
- McKay, S. L. (2002). *Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- Parasher, S. V. (1994). Indian English: Certain grammatical, lexical and stylistic features. In R. K. Angihotri and A. L. Khanna (Eds.), *Second language acquisition: Socio-cultural and linguistic aspects of English in India* (pp. 145-164). New Delhi: Sage Publications.
- Shastri, S. V. (1996). Using computer corpora in the description of language with special reference to complementation in Indian English. In R. J. Baumgardner (Ed.), *South Asian English* (pp. 70-80). Chicago: University of Illinois.
- Smith, L. (1976). English as an international auxiliary language, *RELC Journal*, 7 (2): 38-43.
- Stevens, P. (1983). What is "standard English"? In L. Smith (Ed.), *Readings in English as an international language* (pp. 87-93). Oxford: Pergamon Press.
- Tay, M. (1982). The uses, users, and features of English in Singapore. In J. B. Pride (Ed.), *New Englishes* (pp. 51-72). Rowley, MA: Newbury House.
- Trudgill, P., and Hannah, J. (2002). *International English: A guide to the varieties standard English*. London: Arnold.

(まつなが たかし／南山大学)

自分の実践を豊かにしてくれる English Teaching Forum

太田 洋

はじめに

「やはり読むことは大切だなあ。これがないと自分が固まってしまい、広がらないなあ。」「読むといろいろなアイディアが浮かんでくるなあ。雑誌は私を刺激してくれるなあ。」私は（英語）教育関係の雑誌を読むときにいつもこう思います。ちょっとした時間での読書でも得るものがあります。English Teaching Forum（以下 ETF）も私にとってそのような雑誌の一つです。私がETFを読みながらどのようなことを考えているのかを掲載されている論文と共に紹介したいと思います。

ETF の良さ

まず私がどのように読んでいるのかを紹介する前に、ETF のいい点を紹介したいと思います。私は次の 4 点になると思います。
いろいろな国の人人が書いている／研究と実践を結んでいる／等身大の実践に出会える／平易な英語でわかりやすい

世界の様々な教師が執筆した論文を読むことは私に広がりと共通性を感じさせます。教える状況が違っても同じ課題を持っているなど、いろいろなことを感じさせてくれます。多くの論文が先行研究に言及して、そこから実践例を述べています。その著者の一人よがりの意見ではなく、読んでいて安心で、そして参考になります。そのトピックの現時点まで何がわかってきてているのか、何が課題となっているのかを知ることができます。理論、研究だけを書いているのではなく、そこから具体的な実践が書かれていることも ETF の魅力の一つです。実践も悩みなどが書かれていて教室での様子が見え、等身大の実践に親近感を感じます。

平易な英語で書かれていることも ETF の魅力の一つだと思います。comprehensible input が得られながら、世界中の実践を学べる雑誌はお得感があります。

私の読み方—実際の論文を紹介しながら—

私は「自分だったらどうするだろう？」と常に自分の状況に置換えて読みます。論文の横にメモを取りながら、「そうだね」「うーん、そうかな」など著者と対話をしながら読み進めます。「著者の意見や実践に飲まれずに、でも何か生かそう」と思いながら読んでいます。

それでは実際私が ETF の論文を読み、どのようなことを感じて、何を考えたかを紹介していきたいと思います。

Towards Better Group Work: Seeing the Difference between Cooperation and Collaboration (Vol.48, No2, 2010)

この論文の目的は 2 つあり、一つは cooperative work と collaborative work の違いを説明する事、もう一つは collaborative work の実践例を示す事です。違いの説明についてはいろいろな先行研究を例に出しながら丁寧に行っています。私にとって一番わかりやすい説明は以下のものでした。

In other words, cooperation can be achieved if all participants do their assigned parts separately and bring their results to the table; collaboration, in contrast, implies direct interaction among individuals to produce a product among individuals to produce a product and involves negotiations, discussions, and accommodating others' perspectives.

著者は、collaboration の利点を、個人が 1 人で

できることと違うことができる、異なった見方が集まること、と述べています。ここで疑問が湧いてきます。「それはそうだなあ。しかし学習者にcollaborative workの意義をわからせるのは難しそうだな」と思いながら読んでいると、著者がどのように生徒たちにそのことを伝えているかの実例の記述に出会いました。著者は生徒たちに「最後に出来上がったものは各自が1人で行った場合よりいいものであると感じるかどうか。」を尋ねたり、お互が持っていることを共有する際に利点を意識的に感じさせ collaborative work に前向きな環境を作るのだそうです。実際に実践している教師が書いているので、このようなうまく行うコツ（著者は helpful strategy と述べています）を披露することができます。

さていよいよ実践例です。著者が5つ挙げていた活動の内2つは、私が「これはできる」「私が行っていることに似ている」と思いました。その2つを紹介します。

Vocabulary brainstorm

授業で扱う（扱った）トピックに関する語句をグループでたくさん挙げる活動です。復習やウォームアップの活動として適しています。

グループ内全てのメンバーが参加することをルールとします。得意でない学習者を参加させるために、その学習者にはグループの中で出た語句の記録を取る役目を与えます。各グループで選んだ発表者がグループで出た語句をクラス全体に発表します。1人よりグループで出し合う方がより多くの語句がでることは間違いない、それが各学習者にとって語彙の拡充の機会を与えます。

Preparing a structured survey

調査する目的を決めて、グループで質問文を作ります。（質問文は特定の文法事項を使ったものに指定することもできます。）生徒はグループ内でお互いに作った質問文を使い、質問し合います。

これはどの教室でも良く行われる活動ですが、調査する目的に合った質問文をグループで作るという点がポイントになります。やはり1人で作るより、共同して作る方がよりバラエティーのある質問文ができあがります。

以上2つの活動を紹介しました。どちらの活動

も時々行っているだけに読みながら、「そうだ、次の授業のあの場面でこの2つの活動を使うとAさんもより積極的に活動できるかもしれないなあ」と思いながら読みました。「教室はお互いに協力し合い力を伸ばす場所」と思っている私には、背中を押してくれる論文でした。

Empowering Teachers through Professional Development (Vol.48, No1, 2010)

この論文は classroom teacher が自分自身の teacher development のためにどのようなことができるのかを10種類も具体例を挙げ解説しています。筆者は non-judgmental and supportive manner で実践を振り返ることの大切さを述べています。

私は現在ある先生（以下 A 先生）の授業改善のお手伝いをしているので、「何か参考になる手法はないかな」と思いながら読みました。そして keeping a teaching journal のやり方を読み、「これは使える！」と思いました。著者は先行研究を引用しながら、teaching journal を書く3つの過程—教室の出来事を書く、疑問に思ったことを書く、そしてその疑問を解決するための仮説（解決方法や考え方）を立てるーをポイントしてあげています。そして西アフリカの先生が teaching journal に何を書き、どのような疑問を感じて、どう仮説を立てていったのかを具体的に記述しています。ここを読みながら私は、「A 先生にも teaching journal を書いてもらっているけれど、どのようなことを疑問に思ったか、そしてそれに対してどう解決しようと思っているのか尋ねてみよう」と思いました。A 先生に会った際に、「最近の授業でどんなことをした？そこで何か疑問に思ったことがある？」と尋ねました。A 先生は、「できるだけ英語を使い、生徒の1人ひとりの理解を確認するように授業を行っています。でも『生徒は理解できているのかな？』と疑問に思っています。」と答えました。そこで私は「どうしようと思っている？」とさらに尋ねると「生徒が反応すれば私の英語を理解しているだろうから、1人ひとりとできるだけインタラクションを取ろうと思っています。」と返答しました。上の3つの過程を A 先生自身がたどり、そして自分で解決方法を出したこ

(p. 63へ続く)

ELEC 賞と私

新しい学校英語教育のアカウンタビリティを追い求めて — ELEC 賞受賞まで、そしてその後—

岩見一郎

平成14年2月、私は青森県立八戸商業高校（以下、八商高）国際経済科での指導実践を綴った「オーラル・コミュニケーション・Cの指導と評価—平均的な英語学力の高校生を対象とした取り組みの成果と問題点」で2001年ELEC賞を頂きました。授与式では、理事長の清水謹先生をはじめ何人かの方々からはお祝いと労いのお言葉を、審査委員長の大友賢二先生からはご講評を賜りましたが、その全てが私にとって大変有り難く、「自分の信じた道を歩んできてよかった」と心底思いました。今でもあの時の感動は心の支えとなっています。

さて高校現場では、平成6年4月から平成元年告示の学習指導要領が実施され、教育課程にはオーラル・コミュニケーション（以下、OC）の科目が新しく入ってきました。私は当時、八戸市内の普通高校で大学進学をめざす生徒たちへの指導に携わっていましたが、様々な方面から聞こえてくるコミュニケーション重視の英語教育を推進する言説（ディスクール）には違和感を抱いていました。自分の中に染み込んでいる現場教員としての経験知と噛み合わなかったからです。そして、伝統的に行われてきた文法訳読中心の授業を削減してコミュニケーション重視の指導を本格的に行った場合、具体的にどのような結果が生じるのだろうか、と素朴な疑問を持ちました。しかしそれに対して納得できる回答は、教育行政の言説からも参加した英語教育研究会の言説からも見出せませんでした。一方、その頃、OC科目の枠で文法指導をすることが問題視されました。私自身、文法は外国語学習では極めて重要と信じていたので、この傾向を挙って非難しコミュニケーション重

視の指導への転換を強要する言説には反発を感じました。英語教育改革の施策で早急にすべきなのは、寧ろ、コミュニケーション重視の指導に取り組んだ場合の教育効果をきちんと提示することではないのかと思いました。後になって、このような、現場教員にとってしっくりこない状況のことを「アカウンタビリティ放棄」の状況と呼ぶことを知りました。私は、この閉塞状況に風穴を開ける一つの手立ては、現場教員が主体的にコミュニケーション重視の指導に取り組み、自発的に成果を検証して公表することだと考え、自ら率先してアクションを起こそうと決意しました。

平成8年3月、八商高への異動の辞令が出され、念願が叶って、4月からは国際経済科でコミュニケーション重視の指導に取り組めることになりました。この学科は「国際経済に関する各分野についての知識と技術を習得させ、国際間の経済活動に適切に対応するための能力と態度を育てる」ことを目標として平成4年4月に設置されました。私は赴任直後からHR担当として学科経営に参画しましたが、その頃の国際経済科は高校入試で定員割れを引き起こすなど、学科としての勢いが乏しく低迷状態にありました。受け持った生徒たちについても、1年目は生活指導で苦労することが多く、理想と現実の間の大きなギャップに呆然としたものです。私と国際経済科との関わりはこのような状態から始まりましたが、この時の苦い経験から、私自身の中には教科指導とは別の、経営的観点から国際経済科の英語教育を見直していかなければならないという新しい意識が芽生えました。そして学科の活性化に向けて英語科、商業科の同僚たち及びALTと協力し、コミュニケ

ーション能力育成のための学習環境を整備し、また学科特有の貿易ビジネスに関する指導にも教科枠を越えて積極的に加わるように努めました。

一方、指導実践と並行して、この学科の学習環境が生み出す教育効果に関する研究活動にも取り組み、機会ある毎に公表に努めました（例えばSTEP BULLETIN Vol.12 (2000), pp.154-83を参照のこと）。前述の拙稿で取り上げた「OCC」（プレゼンテーション、ディベート等を中心の科目）の指導実践は、一般に敬遠されがちなこの科目の指導を平均的な英語学力の生徒を対象に行っていける点で、希有名な事例と受け止めていました。また、どのような目標を掲げ、どのような指導を展開し、どのような成果や問題点が生じたかについて、誰かが「語る」ことをしなければ、これらることは時の経過とともに風化し、記憶の闇の中に消えかねないと感じていました。そして、日々の実践と成果検証で観察してきたことを現場目線で総括し公表することはそれなりに意義があると判断し、ELEC賞への応募を考えるに至りました。幸いにも賞を頂くことができて、個人としても勿論嬉しく感じましたが、それ以上に大きな意味を持つと思ったのは、この小さな教育現場での指導実践記録が「我が国の英語教育発展に資する」と評価された点です。このことを知った時には感激すると同時に身の引き締まる思いがしました。

平成15年4月には平成11年告示の学習指導要領に基づく教育課程がスタートしましたが、国際経済科では指導体制の組み直しを余儀なくされました。新課程が旧課程に基づき確立していた指導体制と齟齬をきたす不都合が生じたからです。その一例が「OCC」自体が廃止され、「OCI」、「OCII」が新設され、「OCC」の主だった内容が踏襲された「OCII」は「OCI」履修後でなければ履修できないという規制が設けられたことです。国際経済科ではこの不都合を乗り越えるべく、学校設定科目「プラクティカル・プレゼンテーション」を創設し、「OCC」を発展させ、学科の特色を活かした指導内容を盛り込むことにしました。

平成18年3月、私は定期異動により八商高を後にしました。苦楽を共にしてきた同僚たちのことを考えると後ろ髪を引かれる思いでしたが、彼ら

彼女らはその後も国際経済科をさらに盛り立てようと地道に努力を重ねています。平成19年秋には県教育委員会が主催する県内のJET青年対象の中間期研修で指導実践の一部を公開し、担当指導主事から高い評価を得ており、さらに平成20年3月には2007年度英語教育優良校文部科学大臣表彰を受けています。一方私は、赴任先でスーパー・サイエンス・ハイスクールの英語に関連した特色ある活動の立ち上げに携わりましたが、教科枠を越えたチームティーチングや「OCC」の指導実践など、過去の経験が大いに役立ちました。

私は、八商高で国際経済科の活性化に向けた指導体制作りと成果検証のための研究活動が両輪となった英語教育に取り組むことができて幸運だったと感じています。この学科は「コミュニケーション能力育成に恵まれた学習環境」を平均的な英語学力の高校生に大学受験（他者との競争）を意識することなく長年にわたり提供し、また英語学習の成果を、ペーパーテスト形式とは別の、コミュニケーション行為の観察によって自律的に把握しようと努めてきた、特異なケースだと思います。10年間の指導体験から、私の経験知にも新たな頁が加わりました。それは、このような学習環境は積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成、人と人を繋ぐ基礎的なコミュニケーション能力の発達には効果が期待できるということです。尤もこれには、意識的な学習が促進されない限り、専門分野で必要とされる高度な英語力の養成には必ずしも直結しないという但し書きが付きます。ある意味で、「OCC」の指導実践は、単純なことばのやりとりで満足しがちな生徒たちに、英語力向上を促す一つの方向性を示唆する役割を果たしていたと言えるかもしれません。

私はこれまで、指導実践と研究活動の両面から学校英語教育の現場を支えることをライフワークにしたいと考えてきました。ELEC賞を頂いた頃とは職場も立場も変わってしまいましたが、その思いに変わりはありません。これからも、学校英語教育の過去・現在・未来を有機的に結びつける生産的な活動に取り組み、その充実・発展に多少なりとも貢献できればと思っています。

（いわみ いちろう／青森県立六戸高等学校）

『言語テストの作成と評価—あたらしい外国語教育のために』

渡部良典編訳

A5判、274頁 本体2,800円 春風社

大友賢二

本書はJ. C. Alderson, C. Clapham and D. Wall, *Language Test Construction and Evaluation*, Cambridge University Press 1995の日本語訳である。編訳者の渡部良典氏は、英国 Lancaster 大学で Alderson 教授のもと言語学博士を取得された方である。大友賢二・R. Thrasher 監訳（2000）『〈実践〉言語テスト作成法』（原書：Bachman & Palmer (1996)）（大修館）の執筆者をはじめ、*Washback in Language Testing* (2004) の共編者、*Language Assessment Quarterly* の編集委員でもある。また「日本言語テスト学会」(JLTA) の副会長としての氏の活躍も目覚ましい。

「国際言語テスト学会」(ILTA) 会長までなさった Alderson 教授に筆者が初めてお目にかかったのは、1985年 9 月、Lancaster 大学で行なわれた British Council Course 559 "Communicative Language Testing" というセミナーにおいてである。教授は、セミナーの director であり、それを懸命に手伝っていたのが、故 Clapham 教授の若き日の笑顔であった。大学構内でのパーティーでは、よく、挨拶を頼まれた。その挨拶代わりに、「松坂」という日本の祝いの詩を大声で歌って、責任を果たしたことを覚えている。しかし、のちに、How are the whale songs? という不可解な文のメールをいただいたことがある。教授の脳裡には「クジラの歌」として筆者の声は残っていたのであろうか。じつに愉快な、しかも懐かしい話である。このセミナーで初めてお会いした言語テストの著名な研究者は、A. Davies, C.J. Weir, A. Pollitt. といった方々である。

さて、本書の目次は、1. 由来と概観、から11.

言語テストのスタンダードまで、11章から成っている。310頁の原書と違っている点は、3つある。第1は、英國のテスト委員会から寄せられたアンケートの分析は削除されている。第2は、原書の出版から15年という年月の間のテスト開発の進歩は目覚ましいものがあるが、それを原書とは別の参考文献を示して穴埋めしていることである。そして、第3は、本訳書の新基軸として、本文の上の欄に、重要事項をごく簡単にまとめて示し、読者の便宜を図ったことである。この3点は、編訳者の研究者としてのきわめて誠実な態度を表わしていると言える。

この原書は、1995年出版であるので、もう、15年という歳月が流れている。しかし、この翻訳書を現在出版したのには、それ相当の意味があると考えられる。本書の帯に示してある「コンピュータ処理などの技術的側面だけでなく、それを利用する人間的側面も重視することで、テスト開発の方法を批判的に検討する」は、編訳者の最も言いたいことであろう。言語テスト研究の文献には、言語テストではなく、テストのことを書いている場合が多いとも言われている。たとえば、それを鋭く指摘した Pollitt (1987) の G. Henning, *A Guide to Language Testing* に対する "Very briefly it is about testing, rather than about language testing" (p.233) という書評における彼の発言は、きわめて興味深い。本書では言及されてはいないが、Chalhoub – Deville (2003, 2006) 等の取り上げている "ability - in language user - in context" と L. Bachman の "ability - in language user" との間の「言語能力」に関する論争なども興味深い。言語

とテストがそれぞれの領域を超えて、他方の領域に一步踏み込んだ検討が重要である。本書にはそうした他方の領域に踏み込んだ貴重な論考がきわめて多い。

紙面の都合上、原書出版以降とくに議論的となっている信頼性と妥当性に限定して、本書との関わりで感じたことを以下述べることとする。

第7章の中の「合格点の決定」に関しては、とくに目標準拠評価に関する文献：Popham (1990) や Ebel & Frisbie (1991) などに対する言及があるが、その後の研究の進展は目覚ましい。多くの分割点設定法が開発されてきているが、Hambleton & Pitoniak (2006)、Cizek & Bunch (2007)、Zieky, Perie & Livingston (2008) などがそれである。

Common European Framework of Reference for Languages などに関連して、can-do statements の議論が盛んに行われている。しかし、最も基本的な課題は、cutscores の設定である。それに関する論考では、Zieky, Perie & Livingston での “Cutscores cannot be objectively determined, but they can be objectively applied.” (p.197) などの発言を心にとどめておくのが重要と考える。もう一步踏み込んで、能力を連続尺度ではなく、順序尺度上で評価するためのテスト理論の開発も必要である。たとえば、莊島 (2009) を中心に、現在、鋭意開発されてきている理論は、「ニューラルテスト理論」(NTT: Neural Test Theory) と呼ばれているものである。アンケートの集計にとどまっている can-do statements 開発の現状打破のため、この理論の威力が發揮されることを大いに期待するものである。

第8章では妥当性を「内的妥当性」と「外的妥当性」に大別している。そして、前者をさらに「表面妥当性」「内容妥当性」「応答妥当性」とし、後者を、「併存妥当性」「予測妥当性」としている。さらに「構成概念妥当性」を別の柱としている。妥当性をこのように2分している根拠はどこにあったのであろうか？池田 (1992) の中で Messick

(1989) が示してあるように、Cook & Campbell (1979) の4つの主要分類は、Campbell & Stanley (1963) によって提案された内部妥当性と外部妥当性という「2つの分類」をさらに入念に仕上げたものであると述べている。その文献を注意して読むと、そのことが理解できる。

本書180頁の「構成概念妥当性」は、ゴシック体で示すのが正しいので訂正願いたい。このままでは、外的妥当性の第3番目の妥当性と理解される恐れがあるからである。構成概念妥当性は内的・外的妥当性を統合する上位概念とする立場もあると171頁では示しており、さらには、原書194頁では、construct validity はイタリックで示してあるからである。

妥当性の研究分野は、Messick (1995) でも述べているように、多くの分野に拡張されている。特に、社会的結果まで妥当性概念に含めるべきであるという主張もみられる。しかし、いわゆる「帰結的妥当性」(consequential validity) などによる妥当性の過度な拡張が懸念されていることも事実である。例えば、“Still, it seems reasonable to ask if *all* consequences of test use should be included under the umbrella of validity” (p.8) と問いかける Brennan (2006) などは注目に値する。また、多く挙げられた妥当性の名称は、別々の妥当性と言うのではなく、妥当性を単一の概念としてとらえるという流れも注目に値する。こうした流れの中にあって、著者も読者も、どんな対応をとることが適切なのであろうか。

原書の出版後に開発されてきている言語テストの多くの課題の一端も論じたが、原書でも述べているように、‘However, this is not a textbook on psychometrics’ (p.2) である。言語とテストの考察には具体的にどのような基本的な課題があるかを究明したものである。また、言語とテストがそれぞれ他方の領域に一步踏み込んだ貴重な論考が多い。そうした多くの論考は、現在なお価値あるものである。テスト研究や統計に通じていなくともよい。多くの英語教育者に、ぜひ、一読を薦めたい一冊である。

(おおとも けんじ／筑波大学名誉教授)

『必携 英語発音指導マニュアル』

東後勝明 監修／御園和夫 編集
A5判、253頁、CD付 本体3,500円 北星堂

静 哲人

日本人の日本人による日本人のための 英語発音指導のバイブル

日本の英語教育は発音指導に関して著しく遅れているにも拘わらず、いわゆる「世界の英語」論を援用し、「日本人は日本人らしく堂々とカタカナ英語を話せばよい」という主張する人が昨今少なくない。しかしそのような人が気づいていない（？）重要な事実がひとつある。それは「世界の英語」として例にあげられるアジア各国やアフリカ諸国の英語では、ほとんどの場合、英語の主要な音素群がそれなりに適正に発音し分けられているのであって、日本語ベースのカタカナ英語がそうであるような very, berry, belly : sin, shin, thin をそれぞれすべて等しく発音するような変種は見あたらない、ということである。

よく知られているように、日本語は韓国語とともにrとlの区別がない希有な言語なのであり、その状態のまま英語を話してもインドの英語やマレーシアの英語と肩を並べて恥ずかしくない「世界の英語」のひとつだ、と思うのは実は身の程知らずの大きな勘違いなのである。

「コミュニケーションが重視される現代だからこそ、誤解を生む可能性のないきちんとした発音で話す能力を生徒に身につけさせてやりたい。しかしいまさら「音声学」の専門書は敷居が高いし、まとまって読む時間もとれない..」そんな英語教師のために最適なのが本書である。「はじめに」には「現場の英語教員がネイティブスピーカーに頼ることなく、一定の理論と具体的な手順をもって体系的に発音指導ができる方法を提示し、これまでの個々の研究者の音声学理論の紹介のみに留ま

らず、複数理論から抽出される共通の原理・原則の教育現場への応用を大胆に試み」た、とある。

調音音声学分野の術語を中心としながらも、pair work や information-gap task などの教室での指導に直結したものも含む130余りの用語を厳選し、それぞれについて1～6ページを費やして「解説」「指導法」「練習問題」を掲載し、それに加えて、人間味あふれる個人的なエピソードもまじえて書かれたそれぞれに興味深い発音指導関連の21のコラムを散りばめる構成になっている。

●項目読み切り型の使いやすさ

本書の特徴のひとつは、その構成にある。「必要な項目にすぐアクセスできるように」項目をアルファベット順に配列し、「英語発音学小辞典」的に使えるようになっている。空いた時間に項目ごとに読み切ることができるので、必要なときに必要なだけの知識を得ることができそうだ。(ただしこの構成にはトレードオフもあり、本書の「使い方ナビ」自体にも書いてあるように、たとえば「Rの発音はどのように指導すればよいか」を知りたければ、pp.20-21の「『アール』の類似音」、p.116の「割り込みのr」、p.117の「うがいのr」、pp.128-9の「『エル』と『アール』」、p.180の「rの音声付加」と、様々な箇所に散らばった5つの項目を読まねばならない。一長一短あるとは思うが、少なくとも関連する項目は一カ所にまとめのような構成も考えられたかもしれない。)

●現場教師として必須の内容が満載

用語集の内容面での特徴は、「音声学辞典」で

はなく、あくまで現実の教室で発音を指導するときに必要な知識・技術はなにかという視点で項目立てがなされていることだ。たとえば、母音については「『ア』に似た音」「弱めの『ア』」などという表現の項目を立て、日本人学習者が母語のカタカナ的な音から出発して、それをどう直せば英語らしく発音できるか、という視点で一貫して書かれている。

評者の知る限り、たとえば以下の内容については平均的な英語教師は十分な知識がないようなので、是非、本書で再確認するとよい。「aspiration 帯気発音」「assimilation 音の同化」「breath group 呼気段落」「clear l / dark l 明るいエル／暗いエル」「connected speech 連続音声」「まぎらわしい『ジュ』の音」「stress-timed (rhythm) 強勢中心のリズム（強勢基準的リズム）」。たとえば、ALTに、「先生の“cards”は“cars”に聞こえるよ」などと言われた人はいないだろうか。本書のpp.228-9 「『ヅ』に似た音」を読めば、その理由と解決策がわかるだろう。

● 豊富な練習問題と適切なモデル音声 CD

また「用語集」にとどまらず、練習問題（単語や文の発音および聞き分け）が充実している点もありがたい。発音は知識でなくあくまでスキルであるので、実際にできるようにならなければ意味がない。発音は「習うより慣れろ」ではなく「習ってから慣れろ」だ、とはよく言われるが、その意味で本書は「解説」で習い、「練習問題」で慣れる、ことが無理なくできるようになっている。

また練習問題について特筆すべきは、CD がすべて監修者の東後勝明氏自らの音声によるという点だ。東後氏と言えば1972年から13年間にわたり NHK ラジオ「英語会話」の講師をつとめられた、「日本人離れした」英語の使い手である。クリアな発音はもちろん、耳に心地よい張りのある声質のせいでは何度も聞きたくなる。

● バラエティに富むコラム

コラムもまた勉強になる。「中学・高校での発音記号の指導」「消える [l] の教訓」「生徒の期待に応える音声指導を」「英語を使った授業」「う

がいの “r”」「ペナゴンって、何？」「早口言葉」「Chorus Reading の工夫」と、豆知識的なものから教室での指導法に関わるものまで、幅広く扱っている。個人的なトーンのものも担当執筆者名は添えられていないので、20名の著者のうちどなたによるものかを想像するのもまた楽しい。

中でも評者が是非多くの読者に読んでもらいたいと思うのが、コラム16「『通じる』人にも発音訓練は必要」である。「日本の発音をしても英語は十分通じる、と豪語する学習者は、たいてい、聞き手に『束の間の誤解』をさせている。束の間の誤解は、もっと深刻な誤解の芽もある。話し手が束の間の誤解を作るようなレベルであれば、誤解はひとつでは済まないのが普通であり、誤解がタバになって次々に現れれば、コミュニケーションの能率が落ちたり、話の最後まで誤解が残ったりする。誤解の芽を減らすべく、音声をしっかりと教えるのが、われわれ教師の役目であると思うのだが、どうだろう」という要旨。まさに正鵠を射た指摘と言える。

* * *

最後に、読者が本書を活用する際の留意点を指摘して終わりにしたい。発音はスキルであり、頭でわかった知識（宣言的知識）を、現実に実行する技能（手続き的知識）に変えてこそ意味がある。たとえば th 音が舌先を歯に当てる摩擦音だという知識を持っている学習者は少なくないが、実際にスピーキングする中でたとえば the や with などという基本語を必ずそのような歯音で発音する学習者はむしろ少ない。thank/sank のようなミニマルペアの中で発音させると言えても、実際の会話では Sank you! と言ってお札を言っているつもりの者は多い。それはおそらく「リーディング」や「ライティング」や「文法」、さらに場合によっては「リスニング」や「スピーキング」の授業の中でさえ、発音が不間に付されていることと関係がある。発音を第一の焦点としない局面でこそ、本書に述べられているような内容を常に remind することだけが、発音に関する宣言的知識を手続き的知識に変える proceduralization の、おそらく唯一の道であろうと思われる。

(しづか てつひと／埼玉大学)

『英語リーディングの科学—「読めたつもり」の謎を解く』

卯城祐司編著

A5判、199頁 本体2,200円 研究社

田近裕子

英文読解の指導では、今までに幾度も和訳だけに頼らない指導法が模索され、さまざまな工夫がなされてきた。それでもなお教室では、生徒たちは1文1文を日本語に置き換えることはできても全体の意味や筆者の意図がつかめない、といった嘆きが、まだまだ続いている。せっかく先生が段落全体の意味の把握を奨励しても、生徒はそれよりも逐語訳を要求するなど、読解指導の難しさは容易に解決しない。本書はこうした問題に取り組んで、「読めたつもり」ではなく、本当に読むとはどういうことなのか、またその指導はどのようにできるのかを模索した企画である。

本書は、教室で英文読解指導に取り組んでいる教師、また英文読解とはどのようなことなのかを探求している大学院生や研究者に向けて、とても親切かつ丁寧に書かれた良書である。「はしがき」にもあるが、「難しいことでもわかりやすく」という執筆の意図が、よく反映されており、どの章も分かりやすく、読みやすい。7人の筆者による分担執筆であるが、各章間の参照事項もていねいに示されており、一貫した書として安心して読める。また、1章ごとの分量も程よく、内容も簡潔で、かといって大切な点はもらさず含まれている。そういった意味でバランスのとれた書と言えよう。

全体は10章と序章、終章からなる。序章では本書の全10章について、ほぼ2ページずつにわたって、手短に目的を射たまとめがなされており、本書の全体を概観できる。これは、さすが読解研究の書として、まず、読み手の持つ読解に関する背景知識を活性化し全体を把握しながら読ませる工夫であろう。この序章のおかげで、読み手は安心して読み進むことができる。最終章もとても分かり

やすく、読み手が積極的にテクストと関わりながら、テクスト全体の文脈を把握しつつ文の意味を構築していくという、読み手が積極的に関わる英文読解のプロセスがよくまとめられており、本書の意図が分かりやすい。

さて、各10章は、第1章「英文読解と語彙知識」、第2章「英語の構造」、第3章「背景知識と理解」、第4章「音読」、第5章「推論」、第6章「英文理解と和訳」、第7章「視覚情報——英文以外からのリーディング」、第8章「アクティビティとしての再話」、第9章「英文の再生と要約」、第10章「リーディングテストで測ること」である。章によっては、即教室で使えそうなアイディアが盛り込まれ、教えるのに便利な視点で書かれたもの（第4、6、8章）と、比較的研究者が興味を持ちそうな読解の理論的説明の章（第2、3、5、9章）とがある。

第4、6、8章は、それぞれ「音読」「和訳」「再話」を取り上げている。音読と和訳は教室での指導でいつも話題になるもので、再話はあまり見かけないかもしれないが、有効は教室活動である。第4章の音読については、黙読との関係や、背景としてワーキングメモリや音韻ループの専門的知見を援用しながら音読の有効性を説くなど、今までどのようなメリットがあるかよく分からぬなりに教室で音読をさせていたことへの、理論的なサポートがなされている。第6章では、従来問題になっている和訳をどうするかについて、寛容な立場から、否定はしないが、語や文の意味の精緻化に役立てたり、あるいは、訳はつねにテクスト全体を思い浮かべながらの訳にするなど、具体的な提言がなされている。第8章では、再話

(retelling) はしばしば評価では使われるが、これを読解力をつけるための有効な教室活動としてアクティビティ化していく提案がなされている。以上の各章はいずれも理論的背景を踏まえながらも、とても分かりやすく、応用がしやすい書き方になっている。

第2、3、5、9章は本書を支える理念として、どちらかと言うと読解理論の紹介的要素が強い。第2章「英語の構造」は、文単位の英語の構造よりも英文パッセージの構造についての分析で、物語文と説明文のテクストにおいてはどのように文章が構成されて、物語の進展や客観的な論理展開がなされるかが議論されている。これらは、読解指導においては、テクストの構成を理解した上でそれぞれの文の意味を理解させるという点で重要な理論的背景となる。第3章「背景知識と理解」と第5章「推論—テキスト情報を超えた理解」は、読解過程においていかに読み手が背景知識や推論を働かせて意味を構築していくかを、具体例を交えながら理論的に説明しており、本書の核となる理論的裏づけの章となっている。第3章では、背景知識を援用してなされる「深い」読みが体験でき、また、第5章では、読解過程で生成される多様な推論や、テクスト理解の過程で生成される推論により刻々と文の意味が変わっていく様などが実例を用いて説明されている。第9章「英文の再生と要約」は、古典的な Bartlett (1932) の例を用いて、再生 (recall) 実験の結果にみられるように、人は同じテクストを読んでも、それぞれ自分の知識やさまざまな背景によって情報を取捨選択して再生 (recall) することを具体的に示している。

残る第1、10章は、読解研究における古くて新しい課題、つまり従来研究してきたものなかなか解明されず、最近やっとその方向性が見えてきた領域として、語彙と評価を扱っている。読解における語彙というのは、ボトムアップ処理的にもまたトップダウン処理的にも作用する最も重要な要素と言えよう。単語のひとつひとつの意味を単独で知っているだけでは容易に読めないし、また、単語の意味を知っているとそのテクストに関するスキーマが活性化され、正確で豊かな読みが

できる。この語彙について第1章では、じつに丁寧な説明がなされている。最近の語彙研究が「質」(quality) と「量」(quantity) の両面からなされていること、語がネットワークを形成していること、多読ではどのように語彙が習得されるのかなど、読解に関わる語彙の位置づけが分かり易く解説され、また具体的な教室活動への提案もなされている。もうひとつ、極めて重要な読解研究の分野として、評価がある。第10章では、本書で論じた読解のさまざまな側面のどれをどう評価の対象とすると良いかが論じられている。また、読解の評価で常に用いられる選択肢を使ったテストの陥りやすい問題点などの注意事項にも触れている。ただし、評価はあらゆる指導や教育において欠くことのできない、最重要課題のひとつと考えられるので、せっかく取り上げるのであれば、読解評価とは何かという本質の議論も含めた章になっていると読み手としては、最終章を読む満足がもっと高まるのではないかと思う。

本書は、やさしく語るように「ですます体」で書かれており、とにかく読みやすい。読み手を十分意識した語りになっている。内容的には、教師も研究者も必ず知っているなければならないことをしっかりとカバーしており、読解について知りたい人には必読書である。全10章については、実践に近い章と理論研究に向かっている章とが前後して組み立てられており、この点の整理がされてもよかったです。第4、6、8章のまとめと、第2、3、5、9章のまとめを本の構成の面でも明示的に打ち出すことによって、読み手にとっては整理がしやすくなるのではないかだろうか。また、「英語リーディング」を「科学」として論ずるのであれば、各章がどのような理論的かわりでひとつの科学を成すのか、相互関係の説明があるとともに理解が深まるのではと思われる。これらの点は今後のこの領域の発展により、さらに明らかになっていくものであろう。

(たぢか ひろこ／津田塾大学)

ELEC の主な活動

ELEC（財団法人英語教育協議会）は日本の英語教育の質的向上に資することを目的として設立され、英語教育に関する研究、英語教員に対する教授法・指導技術の研修および研究・実践の奨励、また英語研修、音声教材の録音、制作、そして本誌『英語展望』の刊行とアメリカ大使館の委嘱による *English Teaching Forum* の頒布など、英語教育に関する総合的な視点から多様な活動を進めています。

ELEC 英語教育研修会

文部科学省後援のもとに、コミュニケーションのための英語教育の推進を目的とし、英語科教員の指導技術の向上をはかる研修会。実践的な教授法、具体的な指導テクニック、授業研究からコミュニケーション能力の評価など、それぞれの教師のニーズに合わせて研修が受けられる 1 日制のセミナー。

ELEC 賞授与・特別講演の開催

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、「実践記録」および「研究論文」の 2 部門に分けて募集。(選考委員長：羽鳥博愛 東京学芸大学名誉教授) 特別講演は内外の著名な英語教育に関する専門家・ジャーナリストを招いて講演会を開催。

情報・資料の収集および分析研究

日本の英語教育に有益と考えられる海外の優れた外国語／第二言語教育に関する研究資料と情報を収集し、『英語展望』誌上で発表。

(ELEC 研究グループ委員長：太田朗 東京教育大学名誉教授)

ELEC 英語研修所

長年にわたる英語研修の経験と最新の外国語教授法理論をもとに日本人学習者に適した教授法(Implementation Process)を開発し、英語教員のみならず広く学生・社会人をも対象に英語研修を実施。また、官庁、企業等の要望に応じて講師派

遣の英語研修および英語テスト等を実施。

録音事業室

最高水準のデジタル録音・編集ワークステーション、2 室の録音スタジオおよび世界各国語のナレーターを擁す。官庁、大学、研究団体、出版社等の依頼に応じて語学教材、教科書の CD、音声テスト等を制作。

編集後記

今年の猛暑はいったい何だったのだろうか。つい先日まで T シャツ一枚で過ごしていたことが、うそのように街ではいつの間にかジャケットを身にまとい、マフラーまで首に巻く女性がちらほら歩いている。さらにクリスマスグッズが早々と店頭に並び始め、未練なく季節が様変わりした。

この季節の変わり目、何かやろうと大型二輪の教習に通いはじめた。ここにも少子化の波が押し寄せていて、顧客満足を高めようと指導員も力が入る。指導は分かり易く理屈もストンと頭に落ちるので、うまく実践できるような気もするが、実はすぐにそれが運転技術へと結び付かない。ただ免許取得できればいつでも路上に出られるし、運転目的が多岐にわたって存在する限り、日々の実践からいすればちゃんとドライバーになるのである。もしかしたら英語学習にも路上のような簡単に入りしたくなるような実践的環境が存在すれば、英語が話せない日本人がむしろ珍しくなるのではないかという妄想を抱く。 (Aksarben)

英語展望 (ELEC Bulletin)

第118号

定価840円(本体800円) (送料180円)

2010年12月1日発行

編集代表 小池生夫

発行人

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2-9 コンフォール安田ビル4階

電話・(03) 3219-5221 <http://www.elec.or.jp>

FAX・(03) 3219-5988 振替・00130-9-11798

ELEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC