

英語 展望

E L E C B U L L E T I N

NO. 120
WINTER
2013

ELEC賞授与式 特別講演

吉田 研作

「確かなコミュニケーション能力を育成する
英語教育のあるべき姿」

定森 幸生

「グローバルリーダー育成と企業内英語事情」

ウェンドフェルト 延子

「日本の学校でのIB実践」

山本 新治

「世界に通用する人材育成 — 海外帰国子女教育から見えた視点を含めて」

大谷 泰照

「日本の英語教育とグローバル人材の育成 — 東アジア地域の現状から考える」

ELEC英語教育シンポジウム

基調
講演

「グローバル人材育成における英語教育の役割」

中嶋 嶺雄

パネル
発表

「グローバル人材育成と学校教育現場での取り組み」

市村 泰男 × 本名 信行 × 桑原 洋 × 田淵 エルガ
司会：阿久津 一恵

❖ 小池 生夫 「清水護先生への感謝と追悼」

特集 グローバル人材育成と 日本の英語教育

英語教育の情報と資料 (56)

田中 春美 「国際語としての英語を教え・学ぶには」

English Teaching Forumを読む

佐藤 之美

ELEC賞と私

杉田 由仁

2011年度ELEC賞受賞論文

B部門：飯塚 秀樹 [自治医科大学] / 長橋 雅俊 [駿河台大学]

書評



『成長する英語教師』

高橋 一幸著 (大修館書店)



『Introducing Second Language Acquisition (2nd edition)』

Muriel Saville-Troike著 (Cambridge University Press)



『英語で話すヒント — 通訳者が教える上達法』

小松 達也著 (岩波新書)

特集 グローバル人材育成と日本の英語教育

特別講演：確かなコミュニケーション能力を育成する英語教育のあるべき姿吉田研作	2
グローバルリーダー育成と企業内英語事情	定森幸生 10
日本の学校でのIB実践	ウェンドフェルト延子 17
世界に通用する人材育成 ——海外帰国子女教育から見えた視点を含めて	山本新治 24
日本の英語教育とグローバル人材の育成 ——東南アジア地域の現状から考える	大谷泰照 30
ELEC 英語教育シンポジウム講演会およびパネル発表	
基調講演：グローバル人材育成における英語教育の役割	中嶋嶺雄 36
パネル発表：グローバル人材育成と学校教育現場での取り組み 市村泰男／本名信行／桑原洋／田淵エルガ司会：阿久津一恵	42
清水護教授追悼の記	
清水護先生への感謝と追悼	小池生夫 50
英語教育の情報と資料 (56)	
国際語としての英語を教え・学ぶには	田中春美 52
<i>English Teaching Forum</i> を読む	
「多様化した教授法」から「学習者へ」	佐藤之美 58
ELEC 賞と私	
ELEC 賞受賞の頃	杉田由仁 60
2011年度 ELEC 賞受賞論文	
B 部門 Consecutive Interpreting Approach に基づくプロソディー重視の 口頭練習が L2 筆記再生に与える効果	飯塚秀樹／長橋雅俊 62
書評：「成長する英語教師」	本多敏幸 74
Introducing Second Language Acquisition (2nd edition)	寺内正典 76
「英語で話すヒント—通訳者が教える上達法」	佐野正之 78
ELEC の主な活動・編集後記	80

確かなコミュニケーション能力を育成する 英語教育のあるべき姿

吉田研作

はじめに

本日、ELEC 賞を受賞された飯塚先生、長橋先生、本当におめでとうございます。

また、会場を見渡しますと今まで日本の英語教育を引っ張って来られた先生方にもお越し頂いているようで、私のような若輩者が話をさせていただくのは恐れ多い気もしております。

さて、このたびは文部科学省における「外国語能力の向上に関する検討会」の座長をさせて頂き、それをもとに昨年7月に今後の日本の英語教育をどうしていくかということについて「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」を出しました。その中から今後どのように日本人の英語教育を高めていけばよいか、私なりに少しお話をさせて頂きたいと思います。

英語教育のこれまでの流れと現状

今までの英語教育政策の流れを見ると、1999年に「21世紀日本の構想懇談会」が提出した報告書の中で、今の日本の社会は閉ざされており、このままいくとダメになってしまう、だから日本が国際社会で生き延びていくためには、『グローバル・リテラシー』いわゆる国際対話能力、物事を理解することとそれに対して自ら発言していく会話能力の両方を身につけなければならないということがありました。ただそのころは英語教育だけではなかなかそこまで到達できないだろうというこ

ともあり、このままでいたら将来英語を第二公用語とする必要があるのではないかという、そこまで提案として出てきました。丁度その頃英語の第二公用語論が大きな議論にもなっていたと思いますが、ただここでのポイントは英語を国民の実用語とするために、もし英語教育が上手くいかなければこうしますよという警告のようにも捉えることができたのではないかと思います。そして、それがきっかけとなり、2002年には「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」が出てきました。国民に求められる英語力として、英検で言えば中学卒業時で3級、高校卒業時で準2級か2級程度の力を身に付け、更に大学を出たら本当に仕事で英語が使えるようになって欲しいと言われていたわけです。今でもまだ達成してはいないのですが、当時、日本の大学生のTOEICの平均と言えば450点いくかないかというレベルでした。とても英語を仕事で使えるというレベルまでいかない現状の中で、生徒が力をつけるためには、せめて中学高校の英語の先生は英検でいえば準一級ぐらいの力をつけることが目標として掲げられ、またALT等ネイティブ・スピーカーが参加するようなティーム・ティーチングを含めた授業をもっと展開しなければならないということが言われました。しかし一番多かった時で6,000人ほどのALTの数も、今や4,000人台までどんどん減ってしまっています。また、英語に堪能な地域の人材をもっと積極的に活用する政策を進めることが謳われましたが、現在、小学校外国語活動の中には多少入ってきて、その他のところではまだまだあまり活用されていないのが現状だと思います。この施策の結果、現実はどうなってきたか

2012年2月25日、ELEC 賞授与式・特別講演 ELEC 英語研修所にて収録 (文責編集部)

という、平成19年度では、中学生の英語力で3級以上の取得者が18.3%、同程度の力はあるだろうと先生方が認定している人数を合わせても、合計で1/3以下という程度です。高校の場合も、準2級以上が30%前後に留まっています。更に英語教員の英語力は、準1級以上が目標と言われましたが、平成22年のデータによると中学教員では25%、高校教員では50%を切る程度でした。一方、大学生のTOEIC平均はここ10年間450点で、大学生の英語力もほとんど変わらない状態だったわけです。一度、文部科学省の高等教育局の方に呼ばれて出た委員会では、大学生の英語力についてのデータから、日本の大学の中には、卒業時までTOEICで350点取ることを目標にする大学も実はあるということを知り、少しびっくりした記憶があります。でも本当のところ様々な大学をみれば、それが現実なのかもしれないということを考えると、『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画」からの10年で、果たしてどこまで進歩したのだろうかという疑問が色々湧いてきてしまいます。



日本の留学事情と意識

日本人がどれだけ留学生として海外へ出ているのかという数字で2008年のデータがありますが、アメリカ、中国、イギリスなど色々な国に留学している状況の中で、全て減少しています。唯一増えているのは、カナダとニュージーランドですが、全体でマイナス11.1%となります。これを主要国と比較すると2ケタ台で減っているのは日本ぐらいしかありません。他の国ではマイナス4~5%です。日本がこれだけの数を減らしている原因として、大学生の就職の問題と言う方もいるかもしれませんが、全体として4,000数百名いた留学生が3,200名位までとかなり落ち込んでいるのです。単なる大学生だけの問題ではなく、高校生（特に公立）の若年層でも同様に減少が見られます。更に、平成22年度に国立教育政策研究所が行った中学生を対象としたデータ（「中学生の英語に関する意識調査」）を見て頂くと、「英語の学習は大切だと思いますか」という問いがあるのですが、平成15年と22年で比べると、「そう思う・どちらか

といえばそう思う」と回答している数が少しだけ増えました。また、「英語を学習すれば受験に役立つと思いますか」、「英語を学習すれば、好きな仕事につくことに役立つと思いますか」という問いに対しても、「そう思う・どちらかといえばそう思う」という回答数が増えています。しかし、「将来、英語の勉強を生かした仕事をしたいと思いますか」というと、ここでネガティブな反応があるのです。大事だという認識はあるのですが、実際英語を勉強してそれを生かした仕事をしたいかという、「したくない」のです。つまり、大学生も高校生も留学をしない、中学生に至っても特に仕事で英語を使いたいと思っていないという状況なのです。とはいうものの、企業で実際働いている8,000名近くの人たちに採ったアンケート調査（「企業が求める英語力」2010）を見ると、TOEICで800点以上無いと海外で交渉が出来ないと思うという人が約70%、900点以上無いと仕事が出来ないと思う人が1/4以上います。満点が990点ですから、ほぼ満点位ないと出来ないと言うのです。サムスンやヒュンダイなどの韓国の企業で、

900点なければ会社が採用しないという入社基準になってきている状況を考えると、これも本当なのだろうという気がします。ただ、日本はとてそのレベルに達してはいません。昨年の新入社員のTOEIC アベレージは493点まで上がっていて、先ほどの大学生の平均450点から見ると少し上昇してはいるものの、まだ500点には到達していません。

一方で産業能率大学が2010年に色々な企業の新入社員400数十名に対して行った実際のアンケート調査（「新入社員のグローバル意識調査」）では、「あなたは今後、海外で働きたいと思いますか？」という問いに、ほぼ半分の49%が「働きたくない」と答えており、それがこの10年間でほぼ20%増となり益々「働きたくない」と言う人が増えています。もっと驚いたことは、「もしあなたが海外赴任を命じられたら、どうしますか？」という問いに対しては、「退職覚悟で断固断る」という人が5.3%もいるわけです。これも10年前より増えています。そこで、「海外勤務で不安なことは何ですか」という理由を聞くと、一番は「治安」、二番が「言葉」となります。確かにこれだけ情報量が多いと、ちょっとしたことで不安が募ってきますし、外国へ行った時に言葉が通じなくて不安だという気持ちがものすごく大きくなる上、道を歩いていると看板が読めない、新聞が読めない、ラジオを聞いてもテレビを見ても内容がわからないと、治安に対しても不安になりますよね。もし言葉がわかれば状況が判り、人にも話が聞けます。テレビを見て、新聞を読んである程度の状況がわかれば、不安が半減すると思うのです。もしそれが正しいとするならば、やはり一番大きな問題は言葉ですので、外国語教育をなんとかしなければ大変なことになるという状況だと思うのです。

身につけるべきコミュニケーション能力とは

私が座長をさせていただいた「外国語能力の向上に関する検討会」から出した報告書では、今回、「国際共通語としての英語力」という言葉を入れましたが、今までこのような報告書はあまりなかったと思います。必ずしもネイティブ・スピーカ

ーを真似た英語である必要はなく、外国人であっても自分たちが世界の人たちとコミュニケーションをとる上で必要な力を身につければいいという意味での「国際共通語としての英語力の向上」としました。議論の中でも、私たちはかなりその点を強調したので、最終的に報告書でこのような文言を入れて貰えたのは非常に嬉しいです。

この委員会の中には我々のような教育に携わる人間だけではなく、実際に現場で英語を使ってこられた社会人の方々も入っておられたのですが、私たち教育現場では論理的に自分が言いたいことを構成し説明して議論することで終わってしまうことに対し、社会人の方からはそこで終わってはダメだということを言われました。単に論理的に自分の言いたいことを言えれば良いのではなく、相手の言ったことに対して、きちんと反論ができ説得するコミュニケーション能力というものを身につけなければ今後の日本人はやっていけないということを論じられました。このような「言語力の育成」が、今回の学習指導要領の改定の根幹にも謳われておりますが、この報告書の中の土台にも使われているとお考え頂いて良いと思います。

そこで参照したいのが、「ブルームの教育目標 (Bloom's Taxonomy)」です。アンダーソンとクラスウォールによって2001年に新しく改訂されたのですが、Remember、Understand、Applyの3つは改訂前と同じです。生徒たちに暗記させ、その次に意味を問うて、新しい会話の中で使わせる。ここまではいままでの授業でやってきたのですが、相手の意見に対し論理的に反論したり、説得力のある意見を述べることができるようになるためには、これでは無理ですよ。ではどのようなことが必要なのでしょう。ブルームのタクソノミーではさらにAnalysis、SynthesisとEvaluationの3つがあったのですが、アンダーソンたちはそれを改訂し、次の3つを示しました。

まず一つはAnalysisです。言語的なものだけではなく、自分が置かれた状況、そこにある原因、交渉をする時になぜ上手くできないのか、私の言っていることがどうして通じないのかということ Analyze できる力をつけなければいけないということです。次はEvaluationです。「自分は

こう思います」と意見を言った時、相手から反論されたことに対し、自分の立場というものをきちんと正当化することができるでしょうか。自分の立場をしっかりと分析できなければ正当化するという Evaluation にもっていくことはできません。はたして我々はこういう力を教育の中で試しているのでしょうか。そして最後は Creation です。色々な議論を経た後で、新しい提案や別の自分の考えを、説得力をもって相手に対して出すことです。教育の認知的な一つの目標として、ここまで行かなければ教育できたと言えないのではないかと考えているわけです。私もそうだと思います。そういう意味で、社会人の委員の方々が言われたことは、単に論理的に言えば良いのではなく、反論出来るだけの分析力、それに対して相手を説得するだけの Evaluation の力、自分の立場をしっかりと相手に説得できるだけの力を自分や自分の生徒たちが持つことを最終的な目標にしていかなければならないということです。

勿論これは様々なレベルがあると思いますが、言語力の育成という点で、現在いくつかの学校で「言語技術教育」というものを一つの研究課題としてやっています。私もいくつかの学校を見ますが、ある学校では、生徒が何かを言ったら必ず先生は、なぜそう思うのか根拠を挙げて説明させます。よく中学校でも、“Why? – Because” とやりますよね。その時、“Yes” “No” の答えだけではなく、もう一言プラス α の情報を与えなさいという指導をすると思うのですが、その時にしっかりと Because の点を答えられるようにすることが第一歩だと思うのです。文部科学省からは小学校や中学校でも全ての教科でやってくださいと言っています。コミュニケーション能力といえれば全て英語教育の責任だと昔から言われていたような気がしますが、ここで言う言語力の育成というのは、日本語の力であり、それができずして英語でやれと言われても無理ではないでしょうか。いずれにせよここまでレベルを上げていかないと本当の意味でコミュニケーション教育目標を達成できないのではないかと考え、今回報告書の中に「言語力の育成：相手の意図や考えを的確に理解し、自らの考えに理由や根拠を付け加えて、論理的に説明したり、議論の中で反論したり相手を説得したりできる能力」という形で採り入れたのです。

的に説明したり、議論の中で反論したり相手を説得したりできる能力」という形で採り入れたのです。

グローバル人材育成のために

政府からも「日本再生のための戦略に向けて」のように、いわゆるグローバル人材の育成について色々な報告書が出されています。去年の8月に閣議決定された中で、グローバル人材の育成、高度人材の受け入れ等について掲げているものがあります。この推進会議の中間まとめを受けて、「海外留学等の若手の海外経験の拡大と、優秀な外国人留学生との連携を促進する」、つまり学生とか若い人たちの留学を促進し、お互いもっと交流できる場を作っていかなければならないということがまず一つ大きく取り上げられています。また「若手が自信をもって海外へ出ていけるよう外国語能力の強化と同時に、日本文化や社会の取り組み、その良さへの理解を深めるための機会を充実させる必要がある」とも言っています。韓国でも韓国人としてのアイデンティティを海外に向けてきちんと発信していける外国語能力の必要性を説いています。我々も日本人としてきちんとそのアイデンティティを、英語という共通語を使って海外に対しても発信していく、それを強調、主張してけるようにならなければいけないのです。しかし、そのためにはきちんと発信できる英語力、外国語力を身につけなければいけないと言われていました。これもかなり今回の報告書のベースとして使わせて頂いています。また、「グローバル人材育成推進会議中間まとめ」というのがありますが、これは内閣の大臣で構成されている会議です。これだけ政府の中核にいる人たちがやらなければいけないと言っていますので、多分予算が少しはついたのかという気がします。このような人たちが、日本が今のままではいけないと考えなければ絶対に予算はつかなかったと思います。

育成・活用していくべき「グローバル人材」ですが、その概念を整理するとだいたい次のような要素が含まれます。まず要素Ⅰとして語学力とコミュニケーション能力。つまり単なる英語力じゃ

なく、説得・反論する、そういうコミュニケーションをする力を身に付けることです。そして要素Ⅱとして、主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感をもって交渉にあたっていけるような人であることです。そして要素Ⅲとして、異文化に対する理解と同時に日本人としてのアイデンティティをきちんと持っていること。それが無いと国際的な場面でのコミュニケーションができないということです。

では、そのグローバル人材育成の能力水準の目安をどのようにして段階別に示していけばよいのでしょうか。まず、海外へ旅行した時の会話レベル（① 海外旅行会話レベル）、カミンズでいうBICS（Basic Interpersonal Communication Skills）というようなものですよね。CEFRで言うとA1に相当するのかどうか判らないぐらいかもしれません。次に日常生活会話レベル（② 日常生活会話レベル）。A2からB1に入るか入らないか、その程度のものかと思うのですが、ここまでは多分中・高、全日本人が少なくとも出来るようになってほしいと思っているレベルですよね。そこから上になってくると、業務上の文書や会話（③ 業務上の文書・会話レベル）、これは実際に社会人になると書けなければいけないわけです。それと二者間折衝・交渉（④ 二者間折衝・交渉レベル）、これはもうディベートをやるような力だと思います。そして次に私はあまり考えていなかったのが、これが入っているのは面白いなと思いましたが、「多数者間折衝・交渉レベルの会話」（⑤ 多数者間折衝・交渉レベル）。これは政府と政府の間とか、国と国の間、正に外交ですよ。こういうグローバル人材の能力水準を示した場合、これが最終的に国家として大切な能力というような規定のされ方があります。少なくとも私たちとしては、この①から④までは、きちんと英語教育の中でやっていく必要があるかもしれませんね。更に具体的にこの中間まとめを見ていきますと、「(1) 英語・コミュニケーション能力等の育成、異文化体験の機会の充実、小中高を通じて英語・コミュニケーション能力等の育成を図るとともに、児童・生徒の国内外における異文化体験の機会を充実させることが重要である」とあります。

つまりは留学を促進させることにつながっていくというわけでしょう。とにかく「(2) 高校留学等の促進。前述の④⑤レベルを意識したグローバル人材の育成のため、18歳頃の時点までに1年間以上の留学ないし在外経験を有する者を3万人規模に増加させることを目指す」。今回の予算では、3万人分はとてもしゃないですけど、300人分の予算は出ました。（会場笑）この前は50人だけでしたので、6倍の予算がついたのはすごいですね。それから教員の資質の向上ということで、「(3) 教員の資質・能力の向上。外国語教育を担当する教員等の資質・能力の向上無くしてグローバル人材の育成はおぼつかない」。養成・採用・研修の全ての段階で、取り組みの充実が求められています。外国語教育を担当する教員等の資質・能力の向上のために、何らかの形で教員の養成・研修を行っていかなくてはなりません。採用に関してもALTや外国人の採用等を含めてもっとオープンにしていく必要があるということです。でも、ここで一つ重要な点があるのです。高校生にどんどん海外へ行きなさいと言っていますが、彼らが一年経って戻って来た時期が日本の大学受験だということになれば、今まで留学で培ってきたことを全て横に置き、受験勉強でまた問題集をやったりするわけです。それでは留学が促進されません。大学入試を意識して、中高生が留学や在外経験の機会を躊躇することの無いよう、大学入試は抜本的に変えていかねばならない。つまり、海外で身につけてきた能力がちゃんと正に測られるような入試に変えなさいと言っています。できるのかどうかは判りませんが、理想としてはそうだと思いますよね。そうしないと海外へ出ようという気はなくなりますよね。もっと積極的に、どんどん留学した方が入試に有利に働くという時代にならなくてはいけないと思うんですね。就職でようやく留学経験が少しずつ生かされるようになってきているようですが、昔は日本の大学を卒業していないと、就職できないというような風潮がありましたよね。留学して学位を取ったとしても、その学位が全く認めて貰えないということが長く続いたことを覚えています。それが今は変わってきて、そ

ういう意味でのグローバル化というのはかなり推進されてきたのではないかと思います。

グローバル化される大学教育のあり方

そしてもう一つここに「グローバル化時代に相応しい大学教育の確立、高等教育の国際展開の推進」ということで、「大学が、グローバル化時代に相応しく教育内容や教育方法を改善・充実し、国内外の学生にとって魅力ある大学教育を確立する」とあります。最近話題となっている秋入学の問題もある程度その方向性を示そうとしたものだと思います。「グローバル30」の一環として、例えば上智大学理工学部では、英語で理工系の知識を身につけて学位を取るプログラムを作りました。留学生が沢山来るのかと思っていましたが、インターナショナルスクールで勉強した日本人学生が半分ぐらい応募してきています。彼らは今まで他に行くところがなかったのかもしれませんが、iBT TOEFLで100点以上取るような非常に英語力の高い学生たちが受験してきます。留学生が少なく、むしろ日本人が多いことに少し驚きましたが、そういう学生が行ける大学プログラムが増えるのも必要だと思いますので、ある意味よかったのかなと思います。いずれにしても、グローバル化された授業のあり方、教育のあり方というものをもっと考えていかなければならないということです。それで政府の報告書でもあったように、これらに基づいた形で「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」を提出したわけです。

達成状況の検証

5つの提言の中に「国として到達目標を『CAN-DO リスト』の形で設定することに向けて検討する。中・高等学校は学習到達目標を『CAN-DO リスト』の形で設定・公表するとともに、その達成状況を把握する」と入れました。文部科学省の今回の予算では、CAN-DO リストのマニュアル作りに1,200万円位とかなりついています。各学校でそれぞれの生徒に合わせた CAN-DO リス

トを作ることが基本なのですが、どうしたらよいか解らないということもあるので、とにかくマニュアル作りをすることになりました。また、実際にこれで成果があったのかどうか、何らかの形で達成状況を把握しなければならないということで、今回英検を中心に各都道府県4校、中学校2校、高校2校を選び、それぞれ一校はモデル校、いわゆるコア、中核となるような形で新しいことを色々試して貰う学校と、もう一校はコントロール・グループとして、そういうことは特にやっていない学校を選び、この4つの学校の生徒に対して英検などの英語能力テストを無料で受けて貰う。実際に取り組んできたものがどういう成果として表れてくるのかを調査することになりました。結果として単に上手くいきましたということだけではなく、見たいのは数値を含むデータなんですよ。こういう点はこれだけ伸びましたということを含めて、評価していかなければいけないということです。

英語学習に対するモチベーション向上

若い人はあまり英語を使うモチベーションが低いということが判ってきたので、それをどうすればよいのかということがあります。色々な中学や高校が修学旅行で海外へ行き、皆素晴らしい経験をしてきていると思うのですが、私たちが「提言2：生徒にグローバル社会における英語の必要性について理解を促し、英語学習のモチベーション向上を図る」で言っていることは、現地法人の工場や支社で働く日本人が実際どうやって英語を使っているのかを、生徒たちに見て欲しいということなのです。これについては経団連や経済界の人たちが協力してくださるということなので嬉しいことだと思っています。日本人が、実際英語を使ってどのようなことをやっているのかを見て貰わないと、モチベーションにつながらないという発想なのです。それを単に見に行くだけではなく実際に海外で働いている日本人を収録し、DVD化して学校に配布して見て貰おうということで予算も取れました。

先ほど英語で学位が取れる大学のプログラムに

ついでにお話しましたが、希望としては、まず中学、高校の先生方にこの状況を見に来て貰いたいと思っています。大学で行っているこのような取り組みを知らないと、生徒たちにどう指導していいかわからないですね。私の授業ではいつでも受け入れますので、実際どのような授業を行っているのか生徒たちも連れて見に来てください。

昨年4月、福岡に上智福岡中学高等学校という学校が開校しました。元々は泰星学園という学校だったのですが、上智大学の教育提携校となり、英語教育の改善ということで、私が年に何回か行って教員の指導に当たっています。つい先日訪問した際、「理系の生徒たちが、どうしても英語が必要ないと思っている」とか、「理系の先生たちから、英語の時間を少し減らして理系の科目をもっと充実させたいという話が出てくる」ということを言われました。実は上智大学の場合は、先ほどお話しした通り英語で学位を取るプログラムが理工学部があり、その先生方は英語がものすごくできるんですね。海外の学会で発表したり、英語で論文を書いているのは、理工学部の先生が圧倒的に多いのです。そして理工学部の先生から言われたのは、「英語は必要ですよ」ということでした。ですから、今度うちの理工学部の先生に上智福岡へ行って貰って、如何に理系・技術系に英語が必要かということを話して貰おうかと思っているのです。生徒たちや先生方にも色々な形で英語が実際使われている社会的場面や大学の場面を見学して貰い、私たちもできるだけそういうものに協力していきたいと思っています。

英語教員の英語力・指導力強化

教員の研修に関しては、「日本人若手英語教員米国派遣事業」として、今年も約100名近くがアメリカに7か月間ほど行きました。私がいつも懸念するのは、なぜ英語教員が勉強するために英語圏ばかり行かなければならないのかということです。アメリカやイギリスへ行くのもいいですが、行かれた先生はいつも受け身なのです。アメリカの普通の学校へ行き日本人の先生が実習できるかということ、日本についての話はできても英語は教

えられない。これでは実習になりませんよね。そこで私たちが今回入れたのは、アジアなど非英語圏の国々との間でも英語教員の交流・研修をやるということなのです。たとえば韓国、中国、台湾の先生たちが日本に集まって行う合同研修です。各国の先生が集まれば、当然共通語は英語になります。単に夫々が学ぶのではなくて、日本の英語教育事情を聞かれれば英語で説明することも出来るし、またその逆もあるでしょう。お互いがお互いから学べる状況を作らなければいけないというのが私の発想です。同時に他国の先生がすごくよい授業を行っているのであれば、日本の高校の生徒を対象にやってもらえれば、模擬授業ができるのです。また日本人の教員が韓国の学校で英語を教えても良いでしょう。そこでも結局お互いの母語は通じず、英語しか通じませんよね。それこそ国際共通語としての英語です。そのような機会を、今後は増やしていかなければならないと思っています。

学校・地域における戦略的な英語教育改善

昔のSELHiのように、拠点となる学校（ハブ校）を各都道府県に設置し、色々と試しながらそこで出てきたものを活かしていこうという取り組みがあります。更にスーパー・サイエンス・ハイスクール（SSH）や国際バカロレア等のプログラムをもっと充実させたいと考えています。英語はあくまで道具であり、論理的に分析して何かをするというのは大事です。SSHに指定されている学校で以前SELHi指定だったところでは、英語を使って理科を教えている学校が結構あるのですが、その生徒は英語ができる上にSSHに指定されて内容も伴いますから、非常にいい成果を挙げているのを私たちも見せて貰いました。そういう取り組みをもっと増やしていきたいと思っています。それから国際バカロレアを制度的に持っている学校はまだ非常に少ないですが、少なくとも国際バカロレアの教育理念などを生かせるようなプログラムを色々な学校の中で作っていくことは出来ないだろうかと考えています。

CLIL と TEAP について

内容科目を英語でどうやって教えていくかということについてですが、これはクリル (CLIL: Content and Language Integrated Learning) という、ヨーロッパで特に発達している内容言語統合型学習というものがあります。この CLIL というのはアメリカで言われてきた Content-Based Instruction と比較的似ています。違いは、Content-Based Instruction はアメリカの移民の人たちや留学生たちが、L2 の環境の中でどうやって英語を学ぶか、その時にコンテンツが大事だということに対して、CLIL は日本のような英語が普段使われていない外国語環境の中でも、コンテンツとランゲージを一緒にして教えていく必要があるとしています。CLIL は決してネイティブ・スピーカーを目標とする教育ではないのです。そのところも国際共通語としての英語という概念に合致すると思うので、CLIL 関係の内容を熟知させるための語学教育を、今後どのように発展させるかを考えなければいけません。コミュニケーションは何について話すかという内容が重要だと思うんですね。

以前行った調査で、日常会話能力というのは先生の英語の教え方とほとんど相関しないということが判りました。日常会話能力は海外へ行けば買える物ができるようになったりして身につくのですが、論理的にものを考えて、思考して、議論するというのは、学校でしかできないのです。ですから、日本国内で本当に身につけられるはずのコミュニケーション能力をどう身につけるかということだと思うんですね。これは CLIL 的な発想で内容重視になると思います。

最後になりますが、それに向けた形として、英検と上智大学で新しい TEAP (Test of English for Academic Purposes) —「アカデミック英語能力判定試験」というものを共同開発しています。昨年の12月で、一応4技能のパイロットは終わりました。色々な形でインタビューテストなどをやっていますが、このようなテストは必要だと思うんですね。TEAP では、3つの種類のテスト〔1) Reading & Listening test (Language knowledge も

含む)、2) Speaking test、3) Writing test〕を、年数回行われるようなテストにします。センター試験で問題となっていることの一つは、スピーキングをあの一日だけでどのように組み込むのかということですが、今英検は年3回実施していますよね。或いは TOEFL や TOEIC も年数回実施しているので、そういうものと同じように、TEAP も年3回ぐらいは実施できるようにし、その中で取ったテストの結果を TOEFL と同じように報告する形で入試に使うことを現在考えています。そしてフィードバックについては、色々な形でやるつもりでいます。生徒だけではなくて、先生方にも、今この生徒はこういう点が弱いんだというものを、CEFR の ABC ランクを使って、準一級と同程度の B2 までは測れるような形にしてフィードバック出来るよう、現在試しています。

以上、ざっと走ったみたいな感じで申し訳ありませんでしたが、私の話はこれで終わりにしたいと思います。どうも有り難うございました。

(拍手)

(よしだ けんさく / 上智大学)



グローバルリーダー育成と企業内英語事情

定森幸生

筆者は30数年にわたって、世界各地のさまざまな領域のビジネス最前線で活動する日本企業において、グローバル人事管理・人材育成の仕事に従事してきた。その過程で、国際的に活動する多くの日本企業や海外の企業のグローバル人事管理責任者とさまざまな問題意識を共有し、共同研究や情報交換によって自社の人事諸施策の有効性を検証したり、日本および海外の高等教育機関や人事労務研究組織などの招きでグローバル人事管理・人材育成に関するテーマで出講する機会にも恵まれてきた。

仕事の性格上、多国籍の人事のプロを相手に英語で情報発信したり熱い議論を行うことが多いのは当然であるが、「グローバル人材育成」の問題を議論する際に筆者が常に留意してきたことがある。それは、企業内の社員教育やビジネススクールなどの大学教育において、“グローバル”と“英語”を短絡的にイコールで結んで、グローバル人材育成の命題を英語による presentation や negotiation の技術論に矮小化することなく、先ず“グローバル社会”の本質を展望し、そこで活躍する次世代リーダーの候補者たちの career anchor についても展望し、そのうえで、彼らが世界中で直面する英語によるビジネスコミュニケーション上の試練とそれを踏まえた英語力深化の戦略を展望する地に足のついたアプローチに徹することである。

本稿は、そのような現場経験をもとに、次世代のグローバルリーダー育成における重要な問題認識を述べたうえで、それを体現する具体的な施策の一環としての日本の学校教育と企業教育における英語教育の在り方について、実業界の人間の視

点での私見をまとめたものである。

「グローバル社会」の本質

筆者の問題認識では、ビジネス活動にしても学術活動にしても、“グローバル社会”とは、「みんなで助け合い、みんなで競い合い、みんなで豊かになる社会」である。“助け合う”ことと“競い合う”ことは矛盾しない。世界レベルで“競い合う”ことによって自分の実力を伸ばし、世界各地で必要な時に必要な人や組織を強力で援助できるだけの高い能力を蓄えておくという意味において、“助け合うことを可能にするために競い合う”のだと捉えればよい。

また、ここで言う“豊かさ”とは、物質的、金銭的、経済的なものに留まらず、知的資産や社会のあらゆる領域で活動する人々の心の豊かさも含むものである。助け合いや競い合いのプロセスはさまざまでも、最終的なゴールは“豊かになる”ことである。“みんなで”というのが大切であって、自分たちだけ、日本だけではなく、周りの人々や国々も一緒に豊かになることが必要である。

卑近な例をあげれば、昨年、東日本大震災直後に、多くの国々から救援部隊やボランティアが来日したことは記憶に新しい。経済大国からの支援に限らず、新興国を含めさまざまな国や地域による多種多様の義捐金の提供や人的支援活動が行われた。原発事故に起因する電力不足が報道されるや否や、真っ先にタイが、自国の発電余力の範囲内で発電機の提供を日本に申し出てくれた。そのタイがその年の夏には深刻な洪水に見舞われ、今度は助けられる側になり、世界中から救いの手が

差し伸べられた。実業界の人々だけでなく、将来の実業界を背負う大学生や初等中等教育課程の生徒・児童たちにとっても、“グローバル社会”の本質の一端を強烈に印象づけられた出来事であったと思う。

これらの“助け合い”は、単に人道的な動機によるものではない。全世界規模のサプライチェーンという名実ともにグローバル社会の共有財産となった産業インフラの維持・発展という必須命題に呼応したものである。グローバル社会においては、一地域や一組織の能力の劣化や機能不全が、多くの国々の組織や個人の豊かさに重大な不都合を及ぼす可能性が大きい。それゆえに、個人も組織も、常に自分たちの能力や機能を高め、常時ベストの状態を発揮できるようにすべく、国や地域や活動領域を超え、多くの個人や組織と切磋琢磨し続けることが不可欠なのである。

本稿の執筆中に、京都大学の山中教授のノーベル医学・生理学賞受賞の報に接した。山中教授が生まれた50年前に英国の学者が発表した研究成果が、近年の山中教授のiPS細胞の偉業を支えたとして、日英の研究者の共同受賞となった。このことは、学術研究の分野においても、世界の卓抜した叡智が助け合い競い合うことによって、人類の豊かな共通財産となる先端医療環境の充実に向けた不屈の努力を、日本人だけでなく全世界の人たちが大きな感動をもって直感したに違いない。グローバル社会の本質を雄弁に物語る出来事である。

グローバル人材のキャリア展望

グローバルリーダーの dimension は二つある。一つは、彼らが活躍する domain がグローバルであること。もう一つは、彼らの活躍を評価し受容する人たちの domain がグローバルであることである。すなわち、特定の国や地域に限定せず、さまざまな事業 domain で業績をあげることによって、国や人種を超えた多くの人たちの心を虜にするプロの力量と全人格的な魅力をもった人材が、グローバルリーダーと呼ばれるに相応しい存在なのである。

これらのグローバルリーダーの dimension は、

必然的に二つの人的属性を伴う。一つは、自分たちの活動領域において、絶えず専門性の高い技能を磨き、卓抜した業績管理能力を身につける努力を怠らないこと。もう一つは、一緒に仕事をする仲間や競争相手（広い意味でのステークホルダー）から一目置かれる風格ある人格を形成する努力を怠らないことである。前者はハードスキル、後者はソフトスキルであり、活動領域の違いに拘わらず、次世代リーダーを目指す若者が、それぞれの career anchor の節目で、仕事への習熟のプロセスに即して、この両方のスキルのバランスを保っていくことが重要になる。

ハードスキルについて言えば、例えばビジネスにおいて、ヒト、モノ、カネ、情報といった経営資源を有効に活用・管理する力、課題認識力、問題解決力、利害調整力などが必要である。ビジネスは自分一人のための活動ではないので、さまざまな役割や立場の人たちとの高度で濃密なコミュニケーションが日常的に不可避となる。学術研究においても、自分の研究を支える研究組織の内外の大勢の人たちの力を結集して研究目的を達成するという意味において、本質的にはビジネスと同様の認識が当てはまるであろう。後述する英語教育において克服すべき課題もここに起因する。

ソフトスキルについて言えば、グローバル社会における風格ある人格の礎は、「謙虚さ」「好奇心」「感謝の心」に収斂されると筆者は確信している。どれだけ有能な人でも、いや有能であればあるほど、自分の専門領域はもちろん、それ以外の領域以外においても、自分より卓抜した能力を持つ人には敬意を惜しまないものであり、世界のどの domain にどのような逸材が存在するのかについて好奇の念を抱くのが自然である。そして、さまざまな分野の優れた叡智に支えられて仕事ができることに対する全幅の信頼と感謝の念をもてる度量が、「国や文化や人種を超えて多くのステークホルダーたちの心を動かす」パワーになるのである。多くの人に優秀さを認められている人がどこまでも謙虚であり、自身が絶えず努力を続け周囲に対する感謝の念を忘れない姿ほど、グローバル社会で尊敬されるものはないと言ってよい。

「異文化理解」の意味と無意味

グローバルリーダーに求められる資質として、日本では往々にして、文化人類学に基づく「異文化理解の知識」があげられるが、筆者の長年の経験からすれば、それらは本質的なものとは言い難い。むしろ、日本での「異文化教育」の多くは、グローバル人材育成の阻害要因になる危険性を孕んでいるとさえ思われる。

グローバル社会において、「国や文化や人種を超えて多くのたちの心を動かす」ためには、「国」や「国文化 (national culture)」についての硬直的な固定概念を排除し、同じ国の人々の間でも異なる国の人々の間でも、あらゆるレベルの cultural diversity が存在する現実を直視し、それを積極的に評価し受け入れることが不可欠となる。「アメリカ人とはこういう属性をもった人間」「中国人とは一般にこのような特性をもつ人間」というように、相手の出身国を平均化したステレオタイプな定義づけをして、「だから平均的なアメリカ人は、こういう時のこのような行動をとる」というような短絡的な結論を導き、アメリカ人のことをほとんど理解したかのような錯覚に陥りがちであるが、このような「異文化評論」こそが、グローバル社会で“助け合い、競い合い、共に豊かになる”健全な活動にとって大きな障害となる。

もとより3億のアメリカ人、十数億の中国人を乱暴に平均化して定義することなど出来るはずもなく、仮にそれが出来たととしても、そのような文化的特徴 (cultural idiosyncrasy) を拠り所にして目の前にいる仕事仲間や競争相手 (ステークホルダー) との交渉や協働作業に際して、各人の言動を予測し理解することは不可能であるし滑稽でさえある。その時、その場での各人の立場、役回り、利害、背負っている使命など、あらゆる与件について先入観や予断を排除し、相手を不特定多数ではなく特定固有の「二人称」で真剣に向き合い理解しようとする姿勢が、ビジネス分野においても学術分野においても、グローバルリーダーにとっての必須条件なのである。ステークホルダーの中には、同じ出身国の人何人も存在するが、それぞれの人の言動や反応、期待する目標はまちまち

で、彼らの行動パターンは同国人の間でも大きく異なる。それ故に、立場や目標、理解関係などが同じであれば、別の出身国のステークホルダーの言動や反応の方が多くの点において酷似する例も珍しくないということは、グローバル社会の最前線で多くを経験した人にとって常識である。彼らを出身国の括りによって不特定多数の“三人称”で理解しようとしても無意味なのである。

グローバル社会の最前線で活躍するグローバル人材を、出身国をパラメーターとする先入観で判断することがグローバル活動の阻害要因になる危険性は、例えば Edward T. Hall 博士が field work を行った時代とは比較にならないほど顕著になっている。世界のビジネスや学術分野で活躍するグローバルリーダー (globally mobile executive) の中には、生まれた国、幼少期を過ごした国、中学高校教育を受けた国、大学 (院) 教育を受けた国がそれぞれ異なり、さらには社会人になってから仕事で年の単位で数カ国に居住・滞在した経験をもつ人も大勢いる。このようなグローバル人材について、彼らのパスポート発給国について記述された文化人類学論文の中の人物・行動特性の記述を頼りに、彼らを理解しようと試みることにどれだけの意味があるかは、改めて説明する必要はないだろう。

半世紀も前の文化人類学の歴史的考察や特定の職業や生活環境のもとでの文化評論では簡単に説明がつかないほど、グローバル化時代の世界の人々の価値観や行動パターンは急速に多様化していることを、実業界も教育界もしっかりと認識しなければ、未来志向の次世代のリーダー教育の実効性は担保されないのである。

Cultural diversity は貴重な経営資源

グローバル社会で成功している企業や個人に共通する点は、cultural diversity を組織の機能や個人の能力の高度化・活性化のため積極的に活用すべき貴重な経営資源として捉えているということである。そうすることによって、彼らの経営戦略の選択肢も豊富になるし、多様化した市場ニーズや社会の要請により的確に応える努力を重ねるこ

とによって、より広範な事業展開能力を養うことができるからである。組織を構成する個人の課題認識力、問題解決力、利害調整能力などのアップグレードにも資することは論を待たない。

前項で、文化人類学的な cultural idiosyncrasy を過度に誇張することの問題点に触れたが、日本での「異文化評論」のさらに深刻な問題点は、cultural idiosyncrasy の存在を事業経営やグローバル人材育成における“克服すべき障害”とか“人的資源管理上警戒すべき問題”と位置付け、それらの問題点を論評することを“隠れ糞”にして、本来あるべき二人称による濃密で真剣なコミュニケーションを重ねる努力を怠り、安易な三人称的理解ですませる言い訳に終始してきたことである。その結果、四半世紀以上に亘って、至る所で「異文化」が議論されてきたにも拘らず、日本の組織や個人の間で、「異文化」をグローバル経営のプラットフォーム拡充に活用する能力も、マルチの文化圏で生育し多くの国や地域でプロとしての豊富な実績をあげてきたグローバル人材を、“二人称”として理解し、強調し、競争する能力も十分に培われてきたとは言い難い。

先入観や偏見の温床になる三人称的文化評論を排除することが、「異文化」を隠れ糞にして必要な努力を怠る性癖を改め、二人称的理解に必要な cultural sensitivity を研ぎ澄ますことに役立つなら、企業でも学校でも対策を講じることは喫緊の課題であろう。

グローバルビジネスの英語事情

グローバル社会の本質を展望し、そこで活躍すべき次世代のグローバルリーダーに求められる能力・資質についての展望を述べたところで、これからの日本の英語教育の戦略樹立の一助になることを念じて、グローバルビジネス現場からの私見を述べてみたい。

グローバルビジネスにおける英語コミュニケーション教育を論じるうえで、特に指摘しておくべきことは、①世界のビジネスリーダーの3人に2人は英語のノンネイティブスピーカーであり、その実数が10億人に迫っていること、②如何に魅力

的なプレゼンで聴衆を惹きつけてたとしても、ビジネス活動は、関係者の権利義務関係を含めた一連の取引の全容を（契約書や金銭決済の証書などの形態で）文書化して初めて完結するということが、そして③ビジネスの現場では、「読む」「書く」「話す」「聴く」スキルが単独で使われることは稀で、複数のスキルを同時に使うことが求められることである。

①については、ノンネイティブのビジネスリーダーがマジョリティであるということは、マクロの観点からみて日本人の英語も世界のマジョリティの仲間入りしていると言える。その意味することは、日本人の次世代グローバルリーダーは、世界のあらゆる領域における“助け合い、競い合い”の現場で、日々積極的にそのマジョリティ英語を駆使して、グローバル社会に次々と価値を創出する責任があると言えよう。ノンネイティブであることを隠れ糞や言い訳の材料にして、英語を使うことを躊躇している場合ではないのである。世界で“助け合い、競い合う”実力を蓄える努力を重ねる一方で、英語力に関しては、自信をもって情報発信を行うと同時に、ネイティブ英語かノンネイティブ英語の違いに関係なく、あらゆる種類（音声的な特異性や文法や構文上の多様性）の英語に拒否反応を示すことなく、その受信能力を高めることが極めて重要である。

この点に関して、筆者がこれまでに関わってきた数々の企業内 global business workshop の現場で頻繁に見られることで、特に指摘しておきたいことがある。それは、日本人の英語を含め20数種類のノンネイティブ英語が飛び交う白熱した議論の中で、日本人以外の参加者の間では英語の多様性が大きなコミュニケーションの障害にはなっていないにも拘わらず、日本人参加者の大半は、ネイティブ英語一辺倒の日本の英語教育の限界であるが、世界の成長市場であるアジア・中東諸国やその他の新興国のビジネスリーダーの多様性に富んだ英語を受信（理解）する力において大いに見劣りしているという現実である。

②については、自らが計画し実行するビジネス活動の着手から完結に至るまでを、精緻に描写できる文書化能力を磨くことが欠かせない。ビジネ

スの世界では、企業の内部統制上の要件に加え、社外の第三者による業務監査や会計監査、さらには税務当局などの官公庁が要求する各種の証拠書類 (documentary evidence) を所定の書式で作成し、決められた年限において保管することが義務付けられるのである。

日本の英語教育は、ネイティブ英語のような流暢さで会話出来ないことに対するコンプレックスから、長きにわたって「話す力」をその中心に位置付けてきた。「話す力」を重視してきた割には、さほど特筆すべき成果は認められていないように思われるが、それ以上に深刻なのは、会話練習より学習者のペースで時間に余裕をもって推敲することのできる「書く力」の訓練が軽視されてきたことである。ビジネスで口頭表現力の果たす役割は決して小さくはないが、「書く力」で「話す力」を代替することは現実問題として比較的容易であるが、その逆はかなり制約が大きい。ビジネスコミュニケーション能力を強化するためには、「話す力」と同等以上に「書く力」を重視する必要がある。

「書く力」を補強するうえでは、自らが携わるビジネス活動の実態に類似の英語の文書 (契約書や会議の議事録など) を読むことは大きな助けになる。書かれているビジネスの実態が容易にイメージできて記述内容がよく理解出来る文書を数多く読むことによって、自身のビジネスコンテンツを的確に表現する力を、限られた時間で効率よく補強することができるのである。

③については、例えば会議の中で、出席者の発言を聴きながら配布資料を読み、必要に応じてメモを取るというように、「聴く」「読む」「書く」スキルを同時に動員することが普通である。発言者に質問したり、自分の主張を述べる場合は「話す」スキルが加わる。もとより、ビジネス活動においては、当事者としての意見や質問を「話す」「書く」の両方で頻繁に発信することが求められる。「話さない」「書かない」は、「話せない (話す内容も能力もない)」「書けない (書く内容も能力もない)」すなわち「無能者」と判断され、当事者能力を疑われることにより、次第に必要なビジネス情報の入手にも支障をきたすことにも

なりかねない。ビジネスの言語能力を測定する試験では、TOEIC の listening と reading だけの passive (receptive) skills test に留まらず、積極的に speaking と writing の active (productive) skills test を導入する企業が多いのは、そのような理由によるものである。

ビジネスコミュニケーション教育の実際

上述のグローバルビジネスの英語事情に鑑み、次世代のビジネスリーダーたちに対する英語教育上の有効な指導法 (pedagogy) の一例を、筆者がこの数年非常勤講師として担当している慶応ビジネススクールでの Business Communication Strategy in English の授業の概要を少し紹介してみたい。

講座の基本認識は『グローバルビジネスの最前線で必要とされる英語力とは、英語を使って事業目的を遂行できる実践力 (active/productive skills) であり、受け身の英語力 (passive/receptive skills) は必要条件に過ぎない。仕事の現場で事業パートナー・取引先企業、上司・部下を含む自社の社員、関係政府機関などのステークホルダー全般に影響力を行使し、相手の心を動かして業績目的を達成できるだけの戦略的なコミュニケーション能力が不可欠である。その際、英語のネイティブであるなしに拘わらず、企業の社会的認知度と、そこで活動する個人のプロとしての洗練度の高さを表現し、会社と個人のブランド力を高めることが、国際競争力の観点から重要である』という内容である。具体的には、以下の3つの点を強調している。

①「通じる英語」から「心を動かす英語」へ

ビジネスとは、自分 (自社) の期待通りの行動を相手に起こしてもらうことであるから、単に「聴いて判った」、「読んで解った」、「自分の意思が伝わった」、「“文法的に正しい” 表現ができた」というだけでは意味がない。ビジネス英語の「的確さ」「正確さ」の判定基準は、ビジネスの“コンテンツ (業界・市場環境を含む)” と “コンテキスト (競争条件・力関係を含む)” である。個々の相手の“靴の中にわが身を置く” 表現

力と、相手の理解度・反応に即して自分の表現方法を柔軟に変える即応力が必要である。そのためには、表現力の“引き出し”の多さが決め手になる。

②「国際英語」を身につける時代

日本における「アメリカ英語」か「イギリス英語」かの議論は、そのどちらの英語も満足に身につけていない事実と相俟って、日本の英語教育の未熟さを露呈するもので、新興経済諸国を含め世界中のビジネスパーソンから嘲笑されている。ビジネス英語は、英語を母国語としない人たちも含めた全世界の人たちの共有財産であり、ビジネスの“コンテンツ（業界・市場環境を含む）”と“コンテキスト（競争条件・力関係を含む）”をしっかりと抑えた英語である限り、ノンネイティブの英語が理解できない人は、グローバルビジネスリーダーとして認知されない厳しい現実がある。コンテンツとコンテキストをしっかりと押さえたパワフルな言葉を熟慮・厳選し、より少ない語数で目的を達成できる「日本英語」を目指す努力が、競争優位性の高い「国際英語」習得の王道である。

③「口頭表現力」は「文章構成力」を映す鏡

成人して身につける英語に関していえば、キチンと書けない内容はキチンと話せない。「書けるけど話せない」の多くはウソであると言って差し支えない。話すのが苦手という人の大半は、しっかりした説得力のある文章を書くのも苦手である。「聴き取りはできるけど話せない」もかなりウソ。聴いたとおりに細部まで復唱できない例が殆どである。アバウトで中途半端な理解の域を出ず、重要な細部を聴き落として後で混乱を招くことが非常に多い。ネイティブ同士であっても、口頭表現だけに頼らず、事前・事後に書面で重要なポイントは確認しあうのがグローバルビジネスの常識であり、その意味では、ビジネス英語の真髄は、「コミュニケーションの文書化能力」と言うべきである。帰国子女などで口頭表現力が堪能な人も多くなったが、会議や商談の議事録・サマリーを的確に書ける人はまだまだ決して多くはない。

上記の基本認識を踏まえ、この講座では、口頭表現力の基本となる「キチンと書く」技術・「キチンと聴き取る」技術を習得する過程を通じて、

書いた内容・聴き取った内容に基づいて、毎回の lesson objective に沿った実践的なビジネス・シーンにおける効果的な口頭表現を習得することを目的とする。トピックスは、経営資源の代表である「ヒト」「モノ（サービス）」「カネ」に焦点を絞り、事前課題の教材の内容に応じて30数時間のセッションの演習をすべて英語で行う。毎回のセッションの前半は、「キチンと書く」技術に焦点を絞り、具体的なビジネス現場のシナリオに基づいて事前に受講者が作成してきた communication task の原稿（または発言要旨メモ）を使って extemporaneous speech の形でクラス発表を行う。

後半では、「キチンと聴き取る」技術に焦点を絞り、世界の主要企業のCEOおよび様々なライン分掌の top executive などによる business management に関する5分前後の発言を収録したビデオの中から、MBAの学生にとって関心の高いテーマを選び、その内容を踏まえて設定された事前課題の内容にそって class discussion を行う。スピーカー選定に際して特に配慮することは、受講者に英語の多様性を実感してもらえるように、英米人の中でも特色のある英語、さらにはインド訛りや黒人訛りの英語を話す top executive にも登場してもらう。この“教材”を活用するもう一つの狙いは、英語の多様性の理解も然ることながら、大勢の聴衆を相手に話す top executive の英語は、「平易な語彙を使って」「比較的ゆっくり（150語/分±30語程度）明瞭に」話されていることを、transcription を使って検証させることにある。発言自体は即興スピーチやインタビュー形式なので、文法・用法上の細かな言い繕いも含まれたごく自然の発話であり、模範朗読の英語教材のような不自然さが無いことが利点である。30代のMBA学生にとって、10年～15年後に彼らが top business leader になった時に話すべき executive English の生きた見本、role model となってくれることを期待している。

この講座の究極の目的は、productive skills 強化のため、「書いた内容の要点は必ず話す」「話す内容の要点は必ず書く」ことを徹底するが、予習の中心は、多くの教材を読み、聴いたあとで自分の考えを必ず書いてまとめるタスクとしている。

ビジネス現場での実務においても、レポートや企画書などを執筆する際には多くの参考文献や書類を読んで自分の考えを文章に纏めるというプロセスを経るのが普通であるから、受講者にとってはそのようなタスク自体リアリティを感じながら学ぶ機会となるはずである。

産学協同のグローバル教育プラットフォーム

上述のビジネスコミュニケーション講座の pedagogy は、受講者の大半が10年前後の実務経験をもつ MBA の学生であるため、敢えてビジネス現場の臨場感を感じさせるシラバスや教材を選んで組み立てた。同様のコンセプトで設計した講座を、三井グループ十数社のグローバルビジネスに従事する中堅社員20~30名を対象に3日間程度の合宿ワークショップの形式で毎年実施しているが、業種や職務内容の違いに関係なく、受講者の満足度は極めて高い。その最大の理由は、English for specific purposes (ESP) を習得目的と位置付けているからであろう。

このような ESP を企業内英語教育の中核に据えることは、企業の事業目的からして当然のことではあるが、現実問題として社内の各部署で本業をもつ多忙な人材を中心に講座の開発や研修実施の人的リソースの確保を期待するのは容易なことではない。しかも、定期的に pedagogy の有効性を検証しながら継続的に実施するとなるとなおさらである。

かと言って、いつまでも実務での有用性に乏しい general English を一般の英会話学校に委託する程度では、もはや日本企業のグローバルビジネスリーダー育成に関して、極東・アジア諸国やその他の新興国のビジネスパーソンとの競争において完全に優位性が失われてしまう。

したがって、これからの日本のグローバル人材育成における英語教育のあるべき姿を展望するにあたり、企業と教育機関（特に大学）がビジネス現場で必要とされる ESP 研修の実態に関する情報を共有・精査し、それぞれが得意とするリソースを出し合って、グローバル社会で活躍するための汎用性の高い英語力を戦略的に習得させる「産

学グローバル教育プラットフォーム」の構築を、教育の“成長戦略”と位置付けるべきであろう。

もちろん、産業界は各企業の事業目的や経営方針をもとに、独自で出来ることをするのは当然であるし、教育界では企業の直接的な利益なることに大学が関与することに必ずしも積極論が主流ではないかもしれないが、大学を卒業する学生のマジョリティが産業界に就職することを考えると、グローバル化社会にあって、日本の産業界のグローバル活動の言語基盤を強固にする取り組みに大学が積極的に関与することは、日本社会全体に対する教育界としての重要な責務であろう。むしろ、文部科学省や経済産業省などを含めた関係省庁のコミットメントを広く求めるなどして、国民的なサポート体制構築に向けたイニシアチブを取ってもらいたいとさえ希望するものである。

日本の大学の中には、「知のグローバル化」の流れの中で、外国人留学生の積極的な受け入れ体制を整えるだけでなく、外国人教職員や英語で授業を行うことのできる日本人教職員の招聘に力を入れ、講義も英語で行う戦略的な学部学科の設置を進めているところがある。大学のこのような動きは、社会や時代の要請に応えた有意義な取り組みであり、多少のタイムラグはあるにせよ、必然的に中学や高校の英語教育改革のイニシアチブを誘うであろう。さらに言えば、大学の英語教育の高度化を実現させるためには、中学・高校の英語教育プラットフォーム自体を強固にしておくことが必要である。小学生の英語教育の是非論についても、初等中等教育全体を俯瞰した戦略的な視座での建設的な議論をすべきであろう。

もちろん、中学・高校の英語教育については、産業界主導の ESP とは違った内容のものになるが、「みんなで助け合い、みんなで競い合い、みんなで豊かさを追求する」というグローバル社会の本質を踏まえた英語教育の基本理念という意味では、産業界と大学が協働する英語教育のベクトルと一致するであろう。これらの pedagogy に関しては他日を期したい。

(さだもり ゆきお/慶応ビジネススクール非常勤講師 元三井物産株式会社人事総務部グローバルダイバーシティ室マネジャー)

日本の学校での IB 実践

ウェンドフェルト 延子

2011年6月22日の「グローバル人材育成推進会議中間まとめ」で、国際バカロレア（IB：International Baccalaureate）が取り上げられ、文部科学省もIBへの注目度を高めています。そこで、日本の一般高校の生徒がIBを履修する際、考慮すべきことは何なのかという疑問が出てくるのは当然です。本稿では、IB履修にあたって、使用言語としての英語や学習対象教科としての英語という視点のもとより、教育プログラムとしてのIBという視点を中心にIBを概観します。IBに取り組むことは、教育現場の大転換を覚悟することに始まり、学校責任者、教職員、生徒、保護者を含む学校全体で教育内容に関して統一してIBを理解し、スタートラインに立つことが求められます。その際のIB教育への転換の中心軸は、確固とした日本人としてのアイデンティティを持ち、他者を思いやり、心を開き、挑戦し、広い教養に基づいて分析的に思考し、コミュニケーションを意欲的にはかることなのだという共通理解であり、それを実践することです。以下では、その実践の様相を、まずIBとは何かから始め、グローバル人材、一条校での実践例、IB生の国内外の大学進学、IB認可過程、日本の学校でIB環境を整える、という6つの側面から紹介します。IBでの使用言語と教科としての英語については、一条校での実践例紹介の中で詳述します。

IBとは何か（経緯と内容）

国際バカロレア機構（IB）は、1968年スイスで発足しました。国連本部職員の子弟が多く通っているインターナショナル校の教師たちが中心に

なって、高校卒業後世界各国の大学進学に対応できる国際水準の教育の確立を目指した¹動きがその源流となっています。発足時点でIBは大学進学準備課程としてDiploma Programme（DP）だけで構成されていました。その後、中等教育課程のMiddle Years Programme（MYP）と初等教育課程のPrimary Years Programme（PYP）が整備され、3課程となって現在に至っています。DPを最終段階としながら各課程の内容が定期的に改訂され、各課程の充実が他の課程へ波及する形で、IB全体が常に進化を遂げていくというシステムが確立しています。（ちなみに、DPの前段階のMYPでは、DPの内容を可能にするために各学年各教科で細部にわたって周到に授業構成するしくみが作られています。これに基づいて、一条校では、文部科学省が厳選した教科内容を材料とし、授業担当者がMYPのカリキュラムガイドに従って重要概念を設定し学年進行での関連性や、他の教科とのつながり、実社会とのつながり、歴史的な流れとのつながりを組織して授業を構築しています。）

IBの教育理念を表現しているのが、『IBミッションステートメント』²で、これを具体的に表現しているのが、IBの掲げるLearner Profile（学習者像）³です。学ぶ存在としての人間を、「探究する人」「知識のある人」「考える人」「コミュニケーションできる人」「信念を持つ人」「心を開く人」「思いやりのある人」「挑戦する人」「バランスのとれた人」「振り返りのできる人」という10の要素に還元し、IB教育では全ての領域でもれなくこれらを実践し、最終的にIB生が学習者像に成長していく仕組みを構築しています。

本稿では、IBの中でも最終の段階、即ち大学

進学につながる2年間の課程であるDPの内容を紹介します。IB実践の真髄は、前述の学習者像であり、それを具現する手だてとして、知の理論(ToK:Theory of Knowledge)とそれが核として編み込まれた教科授業、授業の集大成とも言える自由課題論文(Extended Essay)、社会的存在としての実践の養成を目指す課外活動CAS(Creativity創造性, Action活動, Service奉仕)の4領域があります。

アカデミックな知的鍛錬に加え、CASでは、ビジネス企画立案にも似た企画と準備、実行、振り返りを1サイクルとして実践することで、自分の殻を破って社会に出て行く意識の醸成と実践を行っています。こうして、独創的発想、体の鍛錬、思いやりの心の3方面で、ともすると知的領域や得意分野に偏りがちな傾向を矯正されてバランスよく成長し、さなぎが脱皮するように生徒が変身する姿を見ることが出来ます。このとき、注目したいのは一連の活動プロジェクトの振り返りを通して、生徒が8つの視点から、自覚的に自らの活動を省察して、次の指針をつかんでいることです。この8つの視点とは、1. 自分のスキルと長所を把握し、どの方面で成長していくことができたのかを確認する。2. 自分にとって新しい分野での挑戦となったのか。3. みずから企画立案したのか。4. 協力協調できたのか。5. 責任感を持って誠実に取り組めたのか。6. グローバルな視点からの活動ができたのか。7. 活動の倫理的側面への配慮ができたのか。8. 新しいスキルの獲得あるいは、既存のスキルの伸長ができたか、となっています。

自由課題論文は、生徒が選択した分野で論題を決め、海外大学で学生に課される論文に匹敵する4,000語の英文学術論文を仕上げます。(DP科目が日本語の場合で、例えば日本文学を論題とする場合には6,000~8,000字の論文となります。)指導教員の助言指導は5時間までに限られ、自分自身で40時間を費やして仕上げていくことになっています。これは、普段の授業でおこなっている視点設定、資料収集、内容吟味、論理構成の設定、有効なプレゼンテーション方法の選択等のスキルを総合して行うアカデミックな訓練の総仕上げとい

う意味合いを持っています。普段の授業でも、学習者の能動的な思考活動やコミュニケーションがベースとなっていますが、自由課題論文においては、特に生徒自身が自分自身で主宰して実践します。過去の論文トピックの例として、これまでの本校生徒が出したものを紹介すると 1) ロシア革命中のスターリンの行動がどの程度ジョージオーウェルの小説『アニマルファーム』に反映されているか 2) 人間の食欲に色調が与える影響 3) 文化大革命が中国の伝統芸術に与えた影響 4) 光線の強さは、光学的に波長と曲率に左右されるか、などがあげられます。

ToKでは、「人はいかにして知に到達するのか」というトピックを中心に我々の認識や知識の批判的検討を行います。例えば、文学、歴史、科学、数学的証明等の分野での真実を考察比較し、各分野を成立させている根本的考え方を解明していきます。大半の生徒がToKの授業がDP全体の中でも特に印象が強く、楽しめる授業であったという感想を持ちながら卒業しています。ToKでも1,200~1,600語の論文が課せられています。論文トピックは、IBから指定されたものから選択しますが、その例として『私たちは自分自身の文化と独立した信条や知識を持つことができるのか』『想像は知識より重要だ。なぜなら、知識はすでにわたしたちが知り得ている内容についてのものであるが、想像はすべての世界を含み、これから知られていくであろうことや理解の対象になるであろうことが含まれているからである』(アインシュタイン)これに同意しますか』等があります。

教科の内容としては、6つの教科群が設定されています。教科は、第1言語(文学)、第2言語(文学、言語)、個人と社会(社会科学系)、実験科学(理系)、数学、芸術の6つの教科群に分類され、その中でさらに各学校で設定したいくつかの科目の中からIB要件にそって科目を選択していきます。(教科内容のシラバスはIBサイトで見ることが可能です。⁴⁾この時3教科を高度レベルでその他を標準レベルで選択履修します。各教科について、IBが指定した教科書というものはありません。教科ガイドという教科指導指針によって扱う分野と深さ、評価方法が設定されていま

す。各教科について、この指針は文部科学省の指導要領の範囲をカバーしており、高度レベル教科については追加でさらに一歩進んだ内容も扱っています。各教科に共通しているのは、自分や実社会との関連で、教科領域内のあふれるほどの事象や情報を取捨選択し、分析的批判的な視点から問題意識を持ち、自分の観点から考えをまとめていく活動が中心になっています。学校年度が4月始まりの学校では高校3年生の11月、9月始まりの学校は5月に数週間にわたって実施される世界共通のIB試験を受ける場合が多く、この結果とそれまでの内部評価とCASの充足、自由課題論文とToK論文等の出来具合で、最終のIBスコアがそれぞれ11月試験では1月初旬、5月試験の結果は7月に通知されます。具体的なDP試験の過去のサンプルはIBサイトで紹介されています。⁵

IBの教育内容は、世界的に学校教育13年（日本では、大学1年分まで）に相当するという評価を得ていて、北米大学では、大学初年度の単位として各大学が設定した方式によって認定されています。また、大学入学審査材料として、世界的な評価を得ている大学で幅広く活用されています。

IBとグローバル化する世界

当初、インターナショナル校を中心として広がりを見せたIBでしたが、世界がグローバル化する中で、その位置づけに変化が生じています。国際的な移動に伴って、移動した先でも対応できるエリート教育的側面があったIBでしたが、世界各国が相互依存の度を強めグローバル化する中で、社会構成員が国際的な移動をせずとも、各居住地で国際的な競争や課題に巻き込まれ、国の縛りを越えて生活することとなり、自らの居住地でグローバル視点を持ったローカル・グローバリストが要請される中、それに対応している教育という捉え方が強まっています。

近年では、各国の教育内容にグローバル競争力の強化が盛り込まれ、IBが採用される動きが広がっています。⁶日本でも、2011年の「グローバル人材育成推進会議中間まとめ」⁷の中に「高校卒業時に国際バカロレア資格を取得可能な、又は

それに準じた教育を行う学校を5年以内に200校程度へ増加させる」という記述が盛り込まれています。グローバル人材育成推進会議（以下推進会議と表記）は、日本の経済発展の後退を危惧し、グローバル人材の育成に向けて種々の提言をしており、その一方策として初等中等教育部門での取り組みとして、国際バカロレアに注目しています。IBの教育理念は、『IBミッションステートメント』で、これを具体的に表現しているのが、学習者像であり、この学習者像こそが、推進会議がグローバル人材の資質として定義しているコミュニケーション能力、チャレンジ精神、異文化理解に加えて課題発見・解決能力及びリーダーシップ等の内容にそのまま符合しています。まさに、文部科学省の目指す「自己教育力」や「生きる力」の具体的方策がIBの中に示されていると言えます。IBの学習者像に沿って成長していくIB生は、想定外の状況で、積極的にリスクある分野に出て行き、多様性を尊重し、情報を精査し、答えのない課題に取り組み、省察しながら内容をまとめてコミュニケーションをはかり、行動を起こしていくことに慣れていきます。

一条校でのIB実践例

文部科学省管轄下の一般の日本の学校でIBの枠組みでカリキュラムを実施し、高校卒業時に高等学校卒業証明書とIBのDPフルディプロマの両方が取得できるようになっている学校とはどのような学校なのだろうか。この実践例として、加藤学園暁秀高等学校バイリンガルコースの取り組みを紹介します。

加藤学園暁秀高等学校中学校は、静岡県沼津市にある総在籍数850人（2012年9月1日現在）の私立の進学校で、その中にIBを履修可能なバイリンガルコース（1998年開設）を持っています。このコースでは、中1から高1を対象にIBの中等教育部門MYP、高2、3を対象にDPを実施、英語教育法として系列幼稚園、小学校とともに英語イマージョン教育を文部科学省の認可校として実施しています。1期生は、現在27歳になっており、2012年3月卒業の9期生までで144名が

DPを履修して卒業し、59%が国内大学、41%が海外大学に進学しています。世界平均で、DPの点数は、45点満点中30点で、フルディプロマ取得率は平均的に80%台で推移しています。加藤学園暁秀でもばらつきはありますが、平均してほぼそのレベルの取得率となっています。2012年6月19日に文部科学省が日本語DP（日英二ヶ国語DP）の可能性をIBと折衝中⁷であると発表しましたが、現時点では、DPは、英語、スペイン語、フランス語での実施となっており、加藤学園暁秀DPでの使用言語は、国語以外は英語としています。英語を使用言語として実施している授業の担当教員は、英語でIBかIBレベルの教科内容を教えた経験があります。こうした教員は、日本国籍者の中で見つけるのは、困難な場合が多く、英語圏出身者から採用する場合に、教員免許としては臨時免許をこれに当てます。

ここで、加藤学園暁秀での英語関連の取り組み状況と一般の学校での取り組みの見直しを取り上げます。まず、加藤学園暁秀の使用言語の状況を以下の3点から紹介し、その後、同じ3視点から一般校での英語面での取り組みについて論じます。3視点とは、1) DPでの一般教科学習の使用言語としての英語 2) 第2言語の教科としての英語 3) 英語圏大学進学準備としての英語です。

まず、加藤学園暁秀での英語教育状況を紹介します。加藤学園暁秀では、小学校から（幼稚園からの場合もあり）の英語イマージョン教育で継続的に英語を道具として一般教科を学ぶという英語教育の取り組みの中にIBを位置づけ、MYPおよびDPの展開をしています。このため、一般的な英語教育を実施している学校と比べてDPに取り組む際、英語運用能力面での負荷が小さいと言えます。加藤学園暁秀の英語力の目安として、中学入学時点で英検では、準2級以上、高校入学時点で2級以上、TOEFL iBTでは、60点以上、高校卒業時点では、英検準1級、TOEFLiBTで80以上という設定をしています。

1) DP実施言語としての英語

国語以外の科目を英語で学習するとなると、英語は道具として機能し、その道具の精度が問われる面とその道具が扱う内容を適切に展開でき

るかが問われる2面が問題になります。これが車の両輪のように、バランスよく機能するのが理想です。英語イマージョン教育の生徒たちにとっても、英語は第2言語であり、道具としての英語の力は第1言語の生徒に劣ります。その一方、内容面での思考の組み立てなどに関しては、IB実践に加えて、高度な第2言語運用能力の故に第1言語を相対的にみることができるとの分析能力を備えています。つまり、英語第1言語グループの生徒には英語精度が劣りつつも思考面で充分バランスがとれるほどの英語レベルに達しているということです。

2) 第2教科群（第2言語）の教科としての英語
第2教科群の教科としての英語は、言語B（英語）として履修するか、言語A（英語）として履修するかという選択を加藤学園暁秀では実施しています。言語B（英語）は、言語の4領域をカバーする内容で、言語Aは、英語を第1言語とするに匹敵するレベルで文学を中心に履修します。言語A（英語）を選択するための要件として、校内で設定している要件は、高校1年の時点で既に、TOEFLiBTで80点以上をとれているか、それに準ずる英語成績がとれていることとしています。

3) 英語圏大学進学の準備としての英語

海外大学に進学する場合、英語能力が入学審査要件に含まれています。その際、典型的な要件はTOEFLiBTで80か90点程度以上（大学によって設定点数は違うが）、あるいはDP英語高度レベルで満点7点中4点以上の最終スコアをとっていることが設定されています。この要件を満たして、海外大学に進学すると、言語運用能力的に充分であるという判断があります。分析的思考面においてIBで準備ができているとしても、英語面では、英語第1言語の学生がTOEFLで満点の120点得点すると仮定した場合、90点で日本を出て行った生徒は、大学入学後あとの30点分を大学生活の中で克服することになります。

従って、英語イマージョンのDP履修生にとっては、英語によるDP履修は言語的に決して余裕がある訳ではありませんが、十分に実践可能な範

困にあるといえるでしょう。また、英語圏の大学進学への十分な準備をして出て行くことにはなりますが、個人差はあるものの大学進学後に英語面でのキャッチアップの必要性がある程度あるということなのです。

それでは、一般の学校での英語面の取り組みの見通しは、どのように進展するかを検討してみるところとしましょう。2012年6月19日に文部科学大臣が日本語 DP の可能性を IB と折衝中であると発表し、その折衝が滞りなく進展して、ベストシナリオが整った場合、一般の学校での DP 実施のハードルが少々下がることとなります。その場合どのようなことが視野に入ってくるのでしょうか。私見を述べてみましょう。

1) DP 実施言語としての英語

文部科学大臣発表の日本語 DP とは、現時点では日本語で履修できない科目について、何科目かを日本語で履修できるように折衝中であるという意味で考えるところとしましょう。その際、第1教科群の国語と第2教科群の英語については、当然変化はありません。一方で第3教科群（社会）、第4教科群（理科）、第5教科群（数学）、第6教科群（芸術）がその対象になってきます。英語で実施して日本の生徒に一層の言語運用能力強化のメリットをもたらさう科目と、メリットが少ない科目、英語での実施ハードルが高すぎる科目が出てきます。最終的に折衝の着地点がどこに落ち着くかは、これからの発表を待つこととなりますが、使用言語の影響として推測できる内容を列挙してみます。まず数学は、英語で実施することで、言語獲得の期待値が低いためと英語で数学を教えられる教員の確保が他の科目に比べて特に難しいことから、日本語実施が順当だと考えます。社会科学系の科目については、言語に深く関わる科目であるため、第2言語での履修難度が高い一方、最終的に合格点がとれそうな英語力圏内にいる生徒にとっては、英語による履修によってさらに英語運用能力を高める効果が期待できます。そうでない場合は、苦戦を強いられ、フルディプロマ取得の要件を逃すおそれを伴います。芸術科目についても、数学と同様のことが類推されます。

つまり英語力増強という視点でのメリットは限定的である一方で、英語で美術を教える教員確保は困難な傾向があるということです。理科については、英語での実施が理想的であると考えます。言語的負荷が高めの生物は、特に英語運用能力を高める道具として考えることができます。化学についても、生物ほどではありませんが、同様の類推ができます。これ以外の利点は、理系の生徒が、将来国際舞台で活躍する素地を高校時代に DP で培っておくような貴重な体験の場を得られることです。これに加えて、英語の道具としての精度を地道に高める面と、英語を使用しての分析的思考を向上させていくことは言うまでもありません。

2) 第2教科群の教科としての英語

履修開始時点で、英検であれば最低でも2級以上の英語力がある一般校生徒には、言語 B（英語）を履修することが視野に入ります。それに達していない生徒の履修は、かなり危険だと考えます。

3) 英語圏大学進学を考慮したときの英語能力

IB の科目を一部日本語で実施する場合、それは、IB では無くなってしまわないかという危惧を持たれる場合があります。IB 校として正式に認可された学校で IB の要件に則って2年間の内容を履修する場合、履修使用言語に関わらず DP の価値は、同じです。危惧されているのは、多くの IB 科目を英語で履修した場合と比べて、卒業時点での英語力の到達点が低い結果になるであろうということに集約されるでしょう。確かに、英語での絶対的な学習時間の相違が、英語力の相違に反映されるであろうことも容易に想像できます。従って、多くの DP 科目を日本語で履修して英語圏大学へ出願する際には、英語力を充分補強するための徹底した追加的努力が欠かせません。

IB 生の大学進学

前述のように IB の教育内容は、世界的に、学校教育13年に相当するという評価を得ているため、学部教育が大半の大学で3年のイギリスやオース

トラリアの大学では、日本の高校卒業証明書だけを保持している場合には、現地で学部入学前コースを修了するか、日本の大学で一年修了していることが条件となりますが、IB 取得者は、直接入学が可能です。北米の大半の大学は、大学教育が4年であるため、DP 成績を大学初年度の単位として認定しています。IB 教育の成果は、高度な知的能力とともに次世代の社会を構築していくのに必要な要素が身につくことです。こうした成果が認められ、DP 修了時には世界基準での到達度が点数で通知され、これが世界中の大学で入学の審査材料¹⁰や給付奨学金¹¹の判断基準として認知されています。出願時には、基本的には、DP スコア、自己アピール文と推薦文の提出が求められ、それで入学審査がなされます。

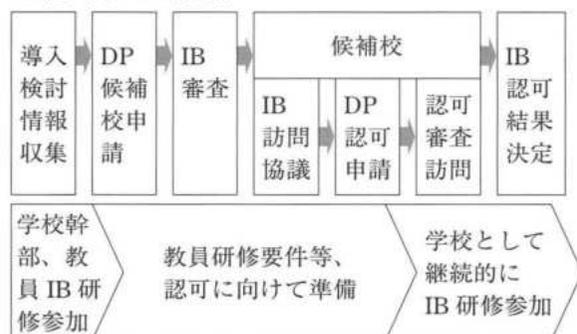
グローバル化が進む中で、各国の教育制度による卒業統一試験結果と IB スコアが換算評価され、IB では CAS 自由課題論文 ToK の要素も総合的に評価されるために、各国の卒業統一試験以上の評価を得ています。これは、IB が SAT のように単発の試験結果でも、AP のように単純に特定教科の履修成績を示すものでもなく、TOEFL のような単なる英語能力試験結果でもなく、全人教育を実施していることが評価されている結果です。現時点で、海外大学で IB に対応する入学審査制度が整備されているのに比べて、国内大学の IB に対する認識は、不十分であり、大半の大学は帰国子女に対して高校卒業同等資格として認めるという意味合いで活用されるにとどまっている場合が多いのが実情です。しかし一部の大学で、海外大学と同様の IB 活用の入学審査システムの整備が始まっています。すでに IB 生の受け入れを始めた大学では、入学後 IB 生を満足させるため、また、さらに多くの優秀な IB 生の入学を促すためにも、大学教育の質の向上をめざす動きを始めています。2012年3月までの9年間の卒業生の DP スコアの推移から、加藤学園暁秀で平均的な生徒は、IB の世界平均に一致していることがわかっています。¹²また、卒業していく生徒たちとその後を追ってみると、見えてくるのは、IB のめざすのが大学進学など特定の目的のための教育ではなく、それ以降の人生で生きてくる Education for

Life であると実感させられます。

IB の認可過程

IB 認可までの概要を下記に図表で示しますが、認可までに通常2-3年を要します。

IB 認可までの概要



加藤学園暁秀の認可までの過程

時期	事項	候補校	一期生(学年)
1998年4月	中学バイリンガルコース開設		中1
2000年	MYP 認可	一期生が小学6年の間に情報収集開始、候補校期間(一期生:中1~中2)	中2、3学期
2002年	DP 認可	2000年~2001年 DP 候補校期間(一期生:中3~高1)	高2
2004年	1期生卒業		
2012年			1期生社会人(27歳)

初期段階では実際に導入するかどうかの情報収集を IB 主催の説明会や IB 主催の研修に学校幹部や教員が参加検討し、学校が一丸となって IB に取り組もうという結論に達した時点で、候補校申請をします。その後も DP 実施に向けて、継続的に IB 教員研修に参加し、着々と認可に向けての準備を進めます。その途上で候補校申請を提出し、IB が審査し、審査通過後、候補校として認められます。一旦候補校となると、DP を実施す

る具体的な内容についてのコンサルティングを受けつつ、DP認可許可申請準備をして提出します。それを受けて認可審査をするためにIBが審査官を派遣して確認し、認可結果が決定されます。

例えば、2013年4月1日に候補校申請をすると仮定すると、申請料が2,570GBP。候補校年会費は、5,770GBPで、2013年9月1日に初回の年会費を支払い、2014年9月1日に2回目の年会費を払うことになります。こうして、2015年1月から2月に開始する運びになります。

日本の学校でIB環境を整える

IBの内容についてここまでで詳述しましたので、IB導入の大転換の転換軸は、端的には学習者像であることが理解していただけたでしょう。IB導入時点で、教育の場にある者全てが、学習者像を具現している場合には、スムーズな移行となるでしょう。そうでない場合には、課題となりうることは多岐にわたります。転換は、手探り状態で、異質な世界に入っていくことであり、価値理解に時間がかかり、マイナーチェンジではありません。変化にともなう居心地の悪さを経験する一方で、施設から教員配置まで教育現場の1つ1つについての吟味が迫られます。学校の総意・覚悟が必要であり、変化のための時間・施設・財源の確保、大転換受け入れ後の継続的努力、今までにはない面倒、手間、想定していない問題の出現などが次々に生じ、それぞれに対応することとなります。

これらをひとくくりにすると、理想的にはまず学校に関わる生徒以外の全ての者が、IB適性を持ち意識変革をすませることです。それをふまえての、具体的な課題項目として財源確保、IB適性教員確保（外国人教員が必要な場合には外国人教員の教員免許の確保）、IB生の国内外大学進学指導の整備が必要となります。

まとめ

今後、日本の教育の場で大々的にパラダイムシフトが実現してIB教育が広がり、コミュニケー

ションの化学反応が心地よいと感じる生徒たちが、アイデアを活発にぶつけ合い、それを行動に移していく場が現出するでしょう。地方の一般的な進学校の生徒が、IBで世界基準の教育を受けてみると、世界トップレベルのグローバル教育を受けている同年代に伍しても、決して引けはとらないレベルに達していることがわかります。

今まで英語や分析的思考に基づいたコミュニケーションが障壁となって、控えめになっていた日本の若者たちが日本人としての確固としたアイデンティティを足場に、高度な分析能力やコミュニケーション能力を駆使して、チャレンジ精神を推進力としつつ人との絆を大切に、日本の社会を変革して行ってくれることとなるでしょう。

そのためにも、IBのための環境整備が先か、またはIBの教育実践が先かを論じる堂々巡りではなく、まさにその両方のタマゴもニワトリも一挙に出現させる大マジックに大胆に取り組む覚悟が必要なのでしょう。

- 1 <http://www.ibo.org/history/>
- 2 <http://www.ibo.org/mission/>
- 3 <http://www.ibo.org/programmes/profile/documents/Learnerprofileguide.pdf>
- 4 DPのHL、SLの教科シラバス
<http://www.ibo.org/recognition/resources/curriculum/>
- 5 DP試験過去問
<http://www.ibo.org/diploma/assessment/exampapers/>
- 6 <http://www.ibo.org/recognition/resources/documents/AccessBrochure1.6.pdf>
- 7 http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/110622chukan_matome.pdf
- 8 http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/110622chukan_matome.pdf#P11
- 9 http://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/132244.htm
- 10 <http://www.ibo.org/recognition/dpdestinationssurvey/documents/GlobalDestinationSurveyFINAL.pdf> P20
- 11 <http://www.ibo.org/diploma/recognition/scholarships/>
- 12 ウェンドフェルト延子 2009-07グローバル時代の大学進学 - 加藤学園暁秀高等学校における進路指導 (特集 海外留学後の進路を考える) 留学交流 時評社 21 (7), 18-21,
(ウェンドフェルト のぶこ/加藤学園暁秀高等学校中学校)

世界に通用する人材育成

—海外帰国子女教育から見た視点を含めて—

山本新治

0. はじめに

私が「国際化＝グローバル化」の何たるかを体験としてこの目で見て、この肌で感じて、その空気を体ごと吸い込んだのはまぎれもなく1989年11月10日の1ヶ月後のことであった。すなわち「ベルリンの壁崩壊」という歴史的な出来事が起こったわずか1ヶ月後のことである。壊れた壁が散乱し、地雷原のあったところには十字架が何百本と建てられ、それまでに起こった残酷さ、無残さを語るにはその風景で十分であった。それに引き換え地雷原の近くに威厳に満ちて立つブランデンブルグ門、一体どれだけの犠牲者を見てきたことだろうかと茫然として立ちすくんでいたことを今も覚えている。それは、東京都教育庁が国際理解教育推進の一環として公立学校教員の約1割を10年間で中長期（3、6、12ヶ月）の海外研修をさせるという事業の発足を2年後に控え、各国の教員派遣受入れ先の詳細な調査を行うための事業試行として私が3ヶ月間の海外研修として派遣され、世界7ヶ国を回った時のことである。このとき「ベルリンの壁崩壊」に遭遇したのである。

この崩壊の5年後、1984年サラエボ冬季五輪大会が開催されたのはご存じだろう。ユーゴスラビアは当時旧東欧やソ連圏の中でも「最も開かれた社会主義国」とされ、西側からも「優等生」の扱いを受けていた都市である。当時のユーゴスラビア連邦は3つの宗教、4つの言語、5つの民族、6つの共和国からなる「多文化、多民族、多宗教が共存」する国であった。テレビに写る首都サラエボの街の美しさは眼を見張るものがあった。そのわずか7年後に起きた旧ユーゴ内戦は血みどろ

の殺し合いになったのだが、その時の首都サラエボの荒廃ぶりは誰も想像すらしなかった。時は経て、今年開催された「ロンドン五輪」のキーワードは「多様性」である。人種、宗教などが生み出す多様性、多文化、多民族、多宗教などが見事に「調和」した祭典となったのは衆目の一致するところであるが、二度と同じようなことがどの国であろうと起こらないよう祈らざるを得ない。

国際化にはなぜにこのような惨い恐ろしいほどの結果が伴わなくてはならないのだろうか。異なる地域の人、物、金が行き来し、文化と情報が交流する中で、異なる地域の習慣や文化を理解し、互いに敬意を払いつつ共存する中で起こるこのような人間の生きざまは、どちらが良い悪いかではなく、お互いの文化が異なるからこそ生じるものであるとするならば、その支払う犠牲の大きさは計り知れなく大きく醜い。国際化とは、全てを事態のままにさらけ出すプロセスを経て実現されるものであるのだと痛感してはいるが、その過程や結果に否応なく表れるこのような矛盾や不合理が避けられないものであるならば、国際化は無用の長物でなくてはならない。

1. 世界に通用するグローバル人材育成の原点は

グローバルな世界に生きていく、グローバル人としてこれから生き抜いていくとは一体何を意味しているのだろうか。グローバル人材の育成というと、国に役立つ、企業に役立つといった意味合いがやや強く私には感じられる。しかしよく考えてみれば、グローバルの中で生きていくとい

うことは第一に、個人としての人（子ども）の生きていく幸福に直接結びついていかなければならないことは言うまでもない。例えば、帰国子女が「グローバルな人（材）」の意味で使われているとすれば、それは自分の生涯を世界中どこでも自らが選ぶ地で自ら望む仕事をして、様々な人との出会いを通して生きていく人（材）であると一般に解されているからに他ならない。このように考えてみると、グローバル人材とは、国内外に住むすべての子どもたちの幸福につながることで、次にその子供が住む地域社会に役立つこと、さらに生活する国の大切な構成員となっていくことであると考えることができる。現代は今や「地球社会」「地球人村」と呼ばれるようになった。同質性も異質性も含め我々はグローバル化社会に住むからこそ「グローバル人（材）の育成」を今強く求めるようになってきているのであり、その意味で学校教育にける期待の大きさはこれまでと違った様相を呈してきているのは論をまたない。いうまでもなく教育の中心は人間理解にあり、その基礎基本として「コミュニケーション能力の育成」「言語力の育成」「日本語としての言語活動の充実」「思考力、判断力、表現力等の育成」、インターナショナル・スタンダードとしての「英語教育の改善」という今日的な教育の方向性が示されてきている。

2. 「世界に通用する人材像」（＝グローバル人材の育成）とは

過日、ある新聞社が主催する「秋入学と人材育成を考えるシンポジウム」に参加する機会を得た。経産省、文科省、日経連、経済同友会、日商会議所等の後援で開催されたものである。その時に提示された「時代が求める人材像」アンケート調査の一部速報が興味を引いた。いくつかの項目があるが、そのうち3つを紹介をする。

(1) 「期待する人材像」に求めるキーワード、それは「挑戦」!

「期待する人材像」に共通して必要と考える姿勢を自由回答で一言答えてもらった結果である。特に企業は4社に1社の割合で「挑戦」を

選んでいる。

	企業	大学
1位	挑戦	挑戦
2位	志	志
3位	情熱	社会貢献

(2) 「時代が求める人材像」を育てるうえでのキーワードは「主体性」!

「時代が求める人材像」を育てるうえで大学が重視すべきキーワードを、企業と大学に自由回答で答えてもらった結果である。

	企業	大学
1位	主体性・自主性・自立性	主体性・自主性・自立性
2位	グローバル・国際化	グローバル・国際化
3位	行動力	専門性

が上位となった。この質問でも、大学に「行動力」や「チャレンジ精神」の育成を求める企業が目立ったとしている。

(3) 人材育成で重視すべき能力は「コミュニケーション能力」!

現在の高校生や大学生が社会人になるに際し、「これまで以上に備えていることを重視すべきと考えているもの」を、25の項目についてそれぞれポイントをつけてもらった結果である。

	企業	大学
1位	コミュニケーション力	コミュニケーション力
2位	論理的に考える力	論理的に考える力
3位	簡単なディスカッションができる程度の英会話力	正しい日本語を書く力

このような順でポイントが高くなっている。若者にしっかりした「コミュニケーション力」を期待する企業が非常に多いことが特徴的だ。

世界に通用する人材を育てるとは「時代が求める人材」を育成する教育と言い換えることができよう。そして「挑戦」「主体性・自主性・自立性」「コミュニケーション能力」がその柱として強く求められている。このような人材教育は、もは

や企業や大学の中だけに求められるのではなく、幼稚園、小学校、中学校、高校を通して育成されなければならない共通課題である。上記のシンポジウムで一人のパネリストが話したグローバル化のベシクな考え方として、「しゃべる内容をしっかり持つ」「多様な価値観を理解する」「主張を議論する力をつける」がえらく簡単で実に当を得ている言葉としてと耳に残った。

さらに興味引かれた調査結果がある。『アメリカ人と日本人—教科書が語る「強い個人」と「やさしい一員」』（1990.4）に書かれている教科書比較から見た学校教育の違いとも言うべきものである。グローバル人材育成の視点に深くかかわる結果が示されているように思う。

本書は日米の小学一年生から六年生までの国語等の教科書に掲載されている題材の比較を通して、文章の背後にある日米のものの考え方、あるいは価値観の違いを分析しようとした研究である。その結果を端的に言えば、「愉快で、外向きで、個性的で、強い個人」という特徴が表れた米国に対して、「深刻で、内向きで、求道的で、やさしい一員」の日本の姿が浮き上がったとしている。

強い印象としてのアメリカ人像是、

○創造性と個性にあふれた強い個人

一方、日本人像是、

○暖かい人間関係の中のやさしい一員

であったとしている。

「創造性と個性に富んだ個人」の特徴として、

- ・一人ひとりの創意工夫を重んじる
- ・何事にも興味と関心、好奇心を持つ
- ・新しいことに果敢にチャレンジする精神を持つ
- ・画一化を求めず、それぞれの個性を尊重する
- ・人それぞれに長所があることを信じ、長所を発見し尊重する
- ・親子、兄弟であっても基本的には別々の個人であることを認識する など

「強い個人」の特徴として、

- ・自分が自分であることを明確に意識する
- ・恥ずかしがらずに、自分の主張を堂々と述べる
- ・人に頼らず、自立心、独立心が旺盛

・自ら責任を負い、他人や社会に転嫁しない
・強い意志を持って難局に立ち向かう など
一方、「暖かい人間関係の中のやさしい一員」としての特徴を、

- ・暖かい人間関係と緊張感の人間関係
やさしさ、仲よし兄弟、楽しいお友達 など
- ・やさしさを持ち、相手の気持ちになる
- ・自己犠牲の精神に与えられる高い価値
- ・公德心やしつけを重視 など

としている。

このような日米の教科書に表れた題材の内容差、すなわち教育の在り様の差は、20年後の今とあまり違いがないと言ってもいい。帰国生を例にとれば、彼らがどの国から帰国しようとも、まさに「強い個人」「創造性と個性に富んだ個人」としての教育を受けてきた人たちである。だからこそ今各学校から帰国生の入学が強く求められているのも理解できよう。彼らには学校を変える上記に述べたような潜在的な力が育っているからにはほかならないからである。もうひとつ興味ある点を紹介したい。アメリカの社会心理学者 R.E. ニベット教授が彼の大学の学生（自国生と留学生）に出した質問は、上記の教育差の視点から考えてみると実に面白い。

「牛と鶏と草の三つの対象物から「仲間」を選びなさい。そしてその理由を答えなさい」という質問である。その結果、西洋人は概して「牛と鶏。どちらも動物だから」と回答した。これに対して東洋人の多くは「牛と草。牛は草を食べるから」と答えた。このことから同教授は、西洋人は対象物の「属性」に留意して「分析的」に思考するとし、一方、東洋人は、対象を取り巻く「関係性」に注意がいき「包括的」に判断する、と説明している。

どちらも論理的であるが、その思考方法によって答えが異なってくるのは興味深い。ちょうど人間ドックでは検査結果から判明した様々な症状を分析的に診断して治療方法を見極めていく方法と似てはいないだろうか。

3. 今求められているグローバル人材とは

現在、我が国で進められているグローバル人材育成に関する諸事業の施策に表現されている主な定義や概念規定は次のようになる。

(ア)「グローバル人材」の概念を整理して考えられる要素

- ・要素Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力
- ・要素Ⅱ：主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感
- ・要素Ⅲ：異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティー

このほか、幅広い教養と深い専門性、課題発見・解決能力、チームワークと（異質な者の集団をまとめる）リーダーシップ、公共性・倫理観、メディア・リテラシーなど、が示されている。

（出典：文科省・グローバル人材育成推進会議「グローバル人材育成推進会議中間まとめ」2011）

(イ)「求められる英語力」としての定義

- ・臆せず積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度
- ・相手の意図や考えを的確に理解し、論理的に説明したり、反論・説得したりできる能力 など

（出典：文科省・外国語能力の向上に関する検討会「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」2011）

(ウ)「世界的な競争と共生が進む現代社会において、日本人としてのアイデンティティーを持ちながら、広い視野に立って培われる教養と専門性、異なる言語、文化、価値を乗り越えて関係を構築するためのコミュニケーション能力と協調性、新しい価値を創造する能力、次世代までを視野に入れた社会貢献の意識等を持った人間」としての定義

（出典：文科省「産学官によるグローバル人材育成のための戦略」2011）

(エ)「日本企業の事業活動のグローバル化を担

い、グローバル・ビジネスで活躍する日本人及び外国人」としての定義

（出典：日本経済団体連合会「グローバル人材の育成に向けた提言」2011）

ここで注目に値するのは、(ア)～(ウ)までは概ね日本人の育成に主眼が置かれていると考えられるが、(エ)には「外国人」も対象として入ってきている点である。すでにこのことは前述したように、ボーダレスな世界、地球人社会など私たちの生活する社会が世界規模で考えられなければならないようになってきていること、その中で人材育成を図っていかなければ企業経営はもはや成り立っていかなくなってきているという現実があるからである。

どちらにしても、上述したアンケート結果から見た期待する人材像、日米の教科書比較に見られた子どもを育てる視点の違い、グローバル人材の意義等を俯瞰すると、今後大きく学校教育の革新的な変容に依るところ大であり、我々は今まさにその真っ只中にいる。

4. グローバル人材を育てる学校教育について

上記2.の項で「世界に通用する人材」を育てるとは「時代が求める人材」を育成する教育と言い換えることができよう。そしてこのような教育は、企業や大学の中だけに求められるのではなく、幼稚園、小学校、中学校、高校を通して育成されなければならない共通課題なのである。」と述べたが、それでは学校教育との具体的な関わりについて、その真っ只中にいるのであればどのような状況なのかを整理して考える必要がある。周知のように、学校教育は『学習指導要領』によってその内容が示されている。そして今般の新たな改訂の重要な要素は前改訂と同じく「生きる力」にある。「生きる力」について、文科省の資料では次のような説明がなされている。

「現在、私たちを取り巻く社会経済のあらゆる面が大きく変化しており、知識が社会・経済の発展の源泉となる「知識基盤社会」が本格的に到来しようとしています。これまでは、大量

生産・流通・消費などのニーズに対応するため、与えられた情報を、できるだけ多く短期間に理解し、再生し、反復することが期待されていました。しかし、競争と技術革新が絶え間なく起こる「知識基盤社会」では、幅広い知識と柔軟な思考力に基づく新しい知や価値を創造する能力が求められるようになります。また、このような知識基盤社会の到来やグローバル化の進展により、アイデアなど知識そのものや人材をめぐる国際競争が加速するとともに、異なる文化との共存や国際協力の必要性が増大しています。そのため、これからの社会を生きる子どもたちは、自ら課題を発見し解決する力、コミュニケーション能力、物事を多様な観点から考察する力（クリティカル・シンキング）、様々な情報を取捨選択できる力などが求められると考えられます。このような社会の構造的な変化の中、次代を担う子どもたちの「生きる力」をはぐくむことは、より一層重要となっています。」

ここで述べられている様々な改訂の要素は、これまでに述べてきた「グローバルな人材育成」にかかわる必要条件と軌を一にする内容である。

新しい学習指導要領に示されている改訂内容を端的に示すと次のようになる。

学習指導要領の理念「生きる力」の育成にあたっては、「知・徳・体」調和のとれた子どもの育成が強く求められる。それには、

- ア. 「生きる力」を知の側面からとらえた「確かな学力」を育む
 - 基礎的な知識・技能を習得し、それらを活用して、自ら考え、判断し、表現することにより、さまざまな問題に積極的に対応し、解決する力を付ける
- イ. 「生きる力」を徳の側面からとらえた「豊かな人間性」を育てる
 - 自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性を養う
- ウ. 「生きる力」を体の側面からとらえた「健康・体力」を身に付ける
 - たくましく生きるための健康や体力を

身に付ける

が示されている。さらに「知・徳・体」のバランスのとれた子どもの育成を図る上で、

- (ア) 基礎的な知識・技能を身に付ける
- (イ) 知識・技能を活用し、自ら考え、判断し、表現する力を育む
- (ウ) 学習に取り組む意欲を養う

を学力の3要素として示し、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう特に留意することとしている。

5. 外国語教育の充実と人材育成のかかわりについて

「言語は知的活動（論理や思考）の基盤であるとともに、コミュニケーションや感性・情緒の基盤でもあり、豊かな心を育む上でも、言語に関する能力を高めていくことが重要である。このような観点から、新しい学習指導要領においては、言語に関する能力の育成を重視し、各教科等において言語活動を充実する。」として、言語活動の重要性を述べている。さらに「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」では次のように人材育成に向けた方向性が強調されている。

「グローバル社会で求められる外国語能力とは、異なる国や文化の人々と外国語をツールとして円滑にコミュニケーションを図ることができる能力と言える。円滑にコミュニケーションを図る能力とは、例えば、異なる国や文化の人々と臆せず積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度や、相手の文化的・社会的背景を踏まえた上で、相手の意図や考えを的確に理解し、自らの考えに理由や根拠を付け加えて、論理的に説明したり、議論の中で反論したり相手を説得したりできる能力である。このようなコミュニケーション能力を育成するためには、講義形式の授業から、例えば、スピーチ、プレゼンテーション、ディベート、ディスカッションなどを取り入れることにより、生徒の言語活動を中心とした授業へと改善を図る必要がある。また、外国語のみならず、国語を中心とした他のすべての教科等での学習において総合

的に育成することが重要である。」として、言語活動の充実を通して学校教育全体で思考力・判断力・表現力等の育成を図ることが必要であり、そのためにも外国語の授業の果たす役割は大きく、学校の授業全体の改善を図ることができる、とまで言い切り外国語教育の重要性を声高に叫んでいる。

Michael West 博士による「困難な状況のもとにおける英語の教え方」Teaching English in Difficult Circumstances の本が手元にある。1968年に小川芳男先生が訳したものである。

永らくインドで英語を教えた経験の集大成ともいべき研究書なのだが、この中でインドにおける英語指導を振り返って、5つの困難な状況を指摘している。

- (1) 設備のよくない教室
- (2) 玉石混交のクラス
- (3) 英語を流暢に話せない教師
- (4) 恵まれない環境
- (5) 30名以上の生徒のいるクラス

振り返ってわが国の現在の英語教育の学校現場と比較すると、(1)については設備の良い教室の条件整備は整えられてきた、(2)の混交クラスについても個に応じた指導の工夫・改善でかなりの割合で成果を上げられるようになってきている、(3)については、英語で授業を行う指導がなされるようになった、(4) LLやITを活用した授業、CDやDVDなどの教育機器を使った授業が展開されている、(5) 生徒数の減少と共に30数名のクラス編成になってきている。偏差値偏重と言われた学校現場やALTが導入される前のわが国の英語教育を振り返るとき、インドとは異なるが、同じような状況であったことを考えると隔世の感がある。もう一度ここで「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」の内容を顧みると、「5つの困難な状況」の改善と符合するところが多くあると感じるのはあながち外れてはいまい。

- | |
|--|
| <p>提言1：生徒に求められる英語力について、その達成状況を把握・検証する。</p> <p>提言2：生徒にグローバル社会における英語の必要性について理解を促し、英語学習のモチベーションの向上を図る。</p> <p>提言3：ALT、ICT等の効果的な活用を通じて生徒が英語を使う機会を増やす。</p> <p>提言4：英語教員の英語力・指導力の強化や学校・地域における戦略的な英語教育の改善を図る。</p> <p>提言5：グローバル社会に対応した大学入試となるよう改善を図る。</p> |
|--|

外国語教育の現状からみると、このような達成目標を設定して改善を図ろうとすること自体に過去にはなかった数段の進歩・向上が見られる、と考えてもよいだろう。それは間違いなくグローバル社会に突入した証左であろうし、その中で生き延びていく生命線が日本に今強く求められているということになっているからなのである。

参考文献

- 1 「アメリカ人と日本人」今井康夫著 平成2年4月
 - 2 「グローバル時代の人材育成のあり方」文科省 平成24年7月
 - 3 「企業が求めるグローバル人材とは—海外子女教育の役割」日本在外企業協会等 平成24年2月
 - 4 「グローバル人材育成推進会議中間まとめ」文科省 平成23年6月
 - 5 「産学官によるグローバル人材の育成のための戦略」文科省 平成23年4月
 - 6 「『生きる力』言語活動の充実に関する基本的な考え方」文科省 平成23年4月
 - 7 「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」文科省 平成23年6月
- (やまもと しんじ/三菱商事海外子女教育相談室室長 ELEC 理事、元東京都立教育研究所統括指導主事)

日本の英語教育とグローバル人材の育成

—東アジア地域の現状から考える—

大谷泰照

わが国の英語教育の変転

敗戦後のまだ焼け跡の残る昭和20年代には、週6時間もあった中学校の英語授業時間数も、日本の経済成長とともに次第に削減されて、「経済大国」などと呼ばれるようになった昭和56年には、ついに週3時間になってしまった。これは、母語を教育言語とする世界83か国のうちでも、学校外国語授業としては最少の時間数であり、当時、これほどまでに外国語教育に熱意を示さない国はめずらしかつた。敗戦直後には、フランス語国語化論（志賀直哉、昭和21年）や英語国語化論（尾崎行雄、昭和25年）が飛び出すほどに卑屈になった日本人も、経済成長が進むにつれて、「わが国では外国語の能力のないことは事実としては全く不便を来たさない」（自民党平泉案、昭和49年）、「アメリカには黒人、プエルトリコ人、メキシコ人が相当多くて、知識水準は日本より非常に低い」（中曽根康弘首相、昭和61年）などと公言するほどに尊大な国民になってしまった。Ezra F. Vogelが*Japan as Number One*（1979）を書いた頃から、慢心したわれわれは、「21世紀は日本の世紀」「もはや欧米に学ぶものなし」などと思いがつた。「われわれが英語を学ぶよりも、外国人に日本語を学ばせよう」とまで言い出した。

そんな日本人が、再び大きく変わるのは、プラザ合意という「日米（経済）戦争」による「第2の敗戦」を喫した結果、バブル経済とその崩壊を経験し、一転、この国が未曾有の平成大不況に陥り、国力の衰退傾向が次第に深刻の度を増すにいたつた世紀の変わり目以後のことである。平成12年（2000年）には、小渕恵三首相の私的諮問機関

「21世紀日本の構想」懇談会が、英語の第二公用語化を検討することを提言した。平成17年（2005年）、小泉純一郎首相は、国語と社会以外は日本語を使わず、すべて英語で教える群馬県太田市の小・中・高一貫校を、構造改革特区の「成果」として、わざわざ施政方針演説で取り上げた。バブル崩壊以前には想像もできなかったことである。

この頃からわが国政府も、「グローバル化の時代に対応するため」と称して、いまさらのように外国語教育の「強化」に乗り出すことになる。戦後半世紀以上もの間、一貫して「選択科目」の扱いにすぎなかつた中学校の外国語（英語）も、また、昭和38年から47年までの10年間を除いて、やはり戦後これまで「選択科目」に過ぎなかつた高校の外国語（英語）も、それぞれ平成14年（2002年）、平成15年（2003年）から、ようやく諸外国並みに国民教育に不可欠な「必修科目」と認められることになった。文部科学省は平成15年（2003年）には「英語が使える日本人」の育成のための行動計画」を、そして平成23年（2011年）には「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」を発表した。国家戦略担当大臣を議長とするグローバル人材育成推進会議は平成24年（2012年）、国家戦略会議の「日本再生戦略」のための「グローバル人材育成戦略」をまとめ上げた。

「21世紀日本の構想」懇談会の河合隼雄座長は、アジアでTOEFLの得点の飛びぬけて高いシンガポールを訪れ、「建国の父」といわれるリー・クアンユー上級相に面会して教えを乞うた。河合はその訪問で、「シンガポールの実情を見聞するうちに気持ちが変わつた」結果、「このままでは日

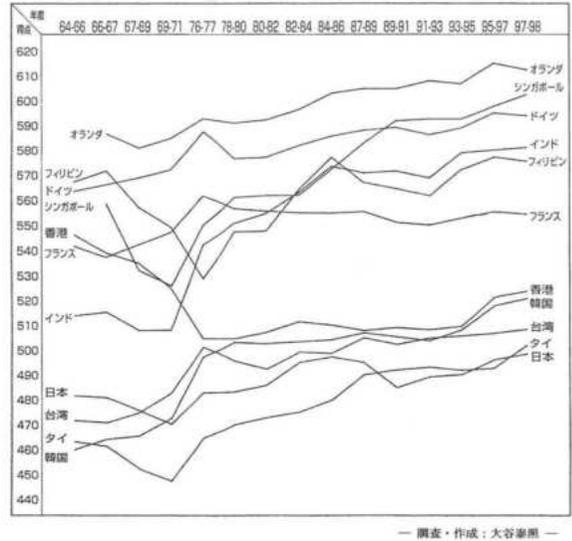
本はアジア諸国にも取り残される」(『朝日新聞』平成12年4月4日)と考えて、懇談会報告書では英語の第二公用語化に言及することに踏み切った。河合だけでなく、文部科学省の「英語が使える日本人」でも、「5つの提言と具体的施策」でも、また国家戦略会議用の「グローバル人材育成戦略」においても、グローバル化時代に対応するための不可欠な要件として英語のコミュニケーション能力を挙げ、さらに、その能力を測る具体的な尺度として、申し合わせたようにTOEFL(時にTOEICも)を挙げている。学校教育では、実践的な英語コミュニケーション能力の養成のために、従来のinput中心の授業からoutput中心の授業へと、英語の指導方法の徹底した改善を図り、TOEFLなどの外部検定試験を重視することを提言している。

TOEFLの結果の考え方

昭和39年(1964年)に行われた世界最初の大規模なIEA国際数学教育到達度調査では、日本の中学2年生は、参加した先進10か国の中で、他のすべての国々を大きく引き離して最高の得点をあげ、日本の「世界最高の数学教育」を強く世界に印象づけた。ところが、これまた同じ昭和39年に始まったTOEFLの国別得点の結果では、初年度、日本は参加41か国・地域中29位、アジアでは17か国・地域中11位という結果であった。その後も、昭和40年代、50年代と、時代の国際化の進展にもかかわらず、日本のTOEFLの成績は一向に上向くことはなかった。TOEFLにコンピュータが導入される以前の筆記テスト、いわゆるPBTは、その後平成10年(1998年)まで35年間続いたが、その最後の年の日本の成績は、世界169か国・地域中155位、アジア25か国・地域中では24位であった。数学教育は「世界最高」のこの国で、英語教育はこれとは対照的に「世界最低」といわれる文字通りの「屈辱的な」成績であった。

コンピュータの習熟度とは関係なく、受験者の英語能力をより正確に映すと言われるTOEFL・PBTの35年間の主要国・地域の成績は図の通りである。

● TOEFL 国・地域別得点の推移 (1964-1998年)



このTOEFLの結果に表れたわが国の得点の不振ぶりは、はたして何に因るものなのか。その原因は、本当に、一般に考えられているようにわが国の英語教育法の「はなはだしい欠陥」にあるのか。文部科学省が指摘するように、従来のinput中心の指導法を、新しいoutput中心の実践的指導法に切り替えれば、TOEFLの成績は飛躍的に上向くと考えられるのか。

およそTOEFLのように、特定の言語の運用能力を、多様な母語話者を対象として測ろうとするテストにおいては、母語が異なる英語学習者のそれぞれの言語・文化的状況という、いわば英語学習の基本的条件について、もう少し慎重で周到な目配りが必要ではないのか。TOEFLの得点の改善が、単なる指導法の転換によって達せられると考える、いわば教育技法的なレベルの発想にとどまっている限り、問題のより深い本質を見失ってしまうのではないか。それは、このように考えてみるとよく分かる。

TOEFLの国・地域別得点の推移図を見て、常に高得点をあげるのはどのような国なのかを考えてみるとよい。それは、先ず、オランダやドイツなど、イギリスと類似の言語・文化圏の国々であることが分かる。これは、言語的にはインド・ヨーロッパ語族のなかでも英語と同族のゲルマン語派に属する言語を母語とする国々である。言い換

えれば、英語との言語的距離が最も近い国々である。

同様に高得点をあげるいまひとつのグループは、シンガポールやフィリピンなどの、英語国の旧植民地経験国である。現在では、旧宗主国の英語を第2言語や学校の教育言語とする国々である。

それに次いで高い得点をあげるのがフランスなどである。フランス語は、インド・ヨーロッパ語族のなかでも、ゲルマン語派に隣接するイタリック語派に属し、英語との言語的距離はゲルマン語派に次いで近いと考えられる。さらに調べてみると、同じ語族のなかで、それに次いでスラヴ語派、ギリシャ語派、イラン語派と、英語との言語的距離が遠ざかるにつれて、ほぼその順に TOEFL の得点も低くなっている。

香港とインドは、いずれもイギリスの旧植民地であったが、香港では中国返還にそなえて1970年代から中国語への回帰が進み、逆にインド（インド・ヨーロッパ語圏）では多民族間の共通語としての英語の比重が増大して今日に至っている。TOEFL の得点は、そんなそれぞれの国・地域の歴史の変遷を見事に反映している。

一方、TOEFL の得点が一貫して低いのはどのような国・地域なのか。それは、いずれも言語的にはインド・ヨーロッパ語とは無縁の言語圏にあって、その上、過去に欧米列強の植民地経験をもたなかった国・地域である。言い換えれば、英語との言語的距離は遠く、しかも政治的にも欧米語の支配を受けることのない国・地域である。台湾、タイ、韓国、そしてわが日本は、アジアでもめずらしいそんな国・地域であることに気づく必要がある。

以上の結果から、TOEFL の得点には、それぞれの国・地域における英語の指導法などよりも、実は、英語と学習者の母語との間の言語的距離と、加えて英語国による植民地経験の有無がはるかに大きく反映していることがはっきりとする。これは、1984年以来、世界各地で行われてきた日本語能力試験の結果を調べてみると、さらにいっそうはっきりする。日本語能力試験では、TOEFL の得点の低い国・地域ほど高い得点をあげて、ほぼ完全に TOEFL の裏返しの結果になっている。た

とえば、日本語との類似性が最も高いと言われる朝鮮語（本稿では、言語を政治的国境を超えた存在として「朝鮮語」と呼ぶ）を母語とする韓国の受験生が、常に飛びぬけて世界最高の得点をあげている。しかも、韓国の学校における英語指導法と日本語指導法には、技法的にはほとんど差異は認められない。日本語の指導法が、特に output 中心であるわけではない。

また、ソウル大学韓国語教育科の報告によれば、朝鮮語の基礎知識もほとんどなくソウル大学へ留学する日本人学生は、6か月もすれば、朝鮮語の日常生活はほぼ不自由なくできるようになり、1年もすれば、朝鮮語による大学の講義が理解できるようになるという。これは、欧米はもちろん、他の漢字文化圏からの留学生に比べても、格段に速い上達ぶりであるという。日本人の朝鮮語習得能力が「世界一」といわれる所以である。

これは、特定の言語の学習にあたっては、学習者の母語次第で、その学習の難易度にとつともなく大きな差が出るという事実を示すものである。オランダ人やシンガポール人も、日本人のように朝鮮語を習得できるはずである、あるいは日本人も、オランダ人やシンガポール人のように英語が習得できないはずはない、という長年の強固な俗信から、われわれはぼつぼつ目覚めてもよい時期であろう。こんな新しい理解こそが、いま、われわれに求められる文字通りの「グローバル的」発想ではないのか。このようにみると、授業時間数・授業集中度・クラスサイズなど、特に外国語の授業効果に大きく関わる肝心要の基本的な教育条件にはほとんど手をつけず、ただひたすら教師の指導法の転換だけで TOEFL の得点の改善が可能であるかのように考えてきたこの国の長年の外国語教育政策には、この際、謙虚な猛省が必要ではないのか。

東アジア諸国・地域の外国語教育

河合隼雄座長の目には、まさに「理想の英語教育モデル」と映り、わが国では「アジアの英語教育の優等生」と呼ばれることさえあるシンガポールの実態は、いったいどのようなものか。たしか

にシンガポールでは、TOEFLの得点がアジア最高であるだけでなく、英語が公用語として十分に機能している。

実は、シンガポールでは、英語の教育はすでに2年間の幼稚園段階から始まる。それも言語教育中心のカリキュラムで、母語4に対して英語6の割合で英語が重視される。

小学校でも、1987年以来、教育言語は英語になり、その上、小学校4年生終了段階で言語能力試験を行い、3種類の能力別クラスに分けられる。その結果、英語に堪能な児童・生徒は確かに急増した。しかし、その反面、自らの母語も英語もともに怪しくなった児童・生徒の急増もまた、現在のシンガポールの深刻な教育問題となっている。しかも、そんな児童・生徒は、初等・中等教育段階でともにクラスの30%前後にも及ぶという。

今日、シンガポールの人口518万人中、74%までが中国系であるが、空港でも、官庁でも、大学でも、すべての表示は英語であって、中国語を目にすることは先ずない。若いシンガポール人たちは、いまやJackやKateなどの英語のニックネームで呼び合うのが一般的で、シンガポール人は「黄色いイギリス人」と揶揄されたりする。

旧植民地宗主国イギリスでさえなし得なかったこの国民全体の英語化を可能にしたのは、「先進国」では考えられないほどの人民行動党の強圧的な一党支配である。シンガポール憲法には、国民主権や男女平等の規定はない。この国では、対立野党の存在もマスメディアの政府批判も事実上不可能である。投票用紙には通し番号が打たれていて、為政者は有権者の投票行動を簡単に捕捉することができる。こんなシンガポールは、時に「明るい北朝鮮」と呼ばれることさえある。

TOEFL発足当時、わが隣国韓国の得点は日本よりもはるかに低いものであった。しかし、1969-71年を境に韓国は日本を追い抜き、以後ますます点差を拡げている。あわてた日本の英語教師たちは、韓国を日本が倣うべき「英語教育先進国」などと呼び、日本からは、韓国へ英語教育見学ツアーまで繰り出す有様である。

そんな結果を招いた原因のひとつと考えられるのが、外国語教育に対する日本・韓国両国の対照

的なまでの姿勢の違いである。韓国の中学・高校では、日本とはまさに正反対に、外国語は戦後一貫して必修科目として教えられてきた。これは、国民教育にとって、外国語を必要不可欠な教科とみるかどうかについての両国の認識の差を明瞭に示すものである。したがって、韓国では、日本のように経済的に発展して国が豊かになるにつれて、次第に外国語を軽視したり、授業時間数を削減することはしなかった。

むしろ逆に韓国では、1963年以来、高校では英語以外に第2外国語まで教えるようになった。さらに1997年からは、小学校3年以上に英語が正課として導入され、2001年からは、中学においても第2外国語が選択必修科目として教えられている。これは要するに、日本の高校卒業生は、英語1言語だけを、小学校5年から8年間学ぶのに対して、韓国の高卒卒業生は、小学校3年から高校3年まで10年間の英語と、さらに中学1年から高校3年まで6年間第2外国語を学ぶことができることを意味する。

韓国は、以上のようなきわめて意欲的な外国語のカリキュラムを組みながらも、いくつかの問題も抱えている。最大の問題点のひとつが教科書の題材である。たとえばどの英語教科書も、以下のような戦前の日本を思わせる強烈な自民族至上主義、自文化至上主義に貫かれていることに驚かされる。このような英文を教え込むことによって、多様な文化を相対的にとらえるグローバルな発想が育まれるとはとても思えない。

In contrast with many other Asian countries, Korea has unique strengths which give it the potential to grow to be the center of Asia. (高校2年)

Among the world's 50 or so writing systems, *Hangul* is clearly much better than the rest. (高校2年)

It [Seoul Olympics] was a celebration of the greatest athletic gathering in the history of the world. (高校2年)

なお、これほどまでに自民族至上主義的な韓国であるが意外なことに、かねてより、国籍放棄者の多さが問題となっていて、ついに政府は2005年、

国籍放棄を厳しく規制する新国籍法を制定した。それでも、人口が日本の半分以下の韓国で、毎年、韓国籍を放棄する韓国人は17,000人以上にもものぼる（『朝鮮日報』2007年10月26日）。この数は、日本国籍を放棄する日本人のほぼ10倍である。そして、国籍を捨てた韓国人の多くが取得するのがアメリカ国籍である。子どもにアメリカ国籍をとらせるために、韓国人の妊婦が、わざわざ渡米して出産する、いわゆる「遠征出産」も、有名韓国人を含めて広く行われている。さすがに米メディアもこれを問題視し始めたが（『朝鮮日報』2010年4月16日）、出生地主義をとる米国憲法のもとで、これを防止することは困難であるという。

外国語教育の早期化、必修化は、いまや圧倒的な世界の潮流である。しかし日本では、2011年以後、小学校5年から英語活動と呼ぶ英語授業が始まったが、これさえも、国論は文字通り賛否を二分する騒ぎであった。国際的に見ると、いまや韓国のような小学校3年からの外国語開始でさえも、もはや決して「早期外国語教育」とは言えない。東アジアでも、香港、マレーシア、フィリピン、シンガポール、タイなどは小学校1年から、中国、台湾などは小学校1年から3年にかけて外国語教育が始まるが、北京、南京、天津、台北などの大都市では、やはり小学校1年から外国語を教え始めている。

しかし、特にアジア諸国・地域の場合、外国語教育の強化は、必ずしもそのまま偏りのない異文化の相互理解教育、あるいはグローバル教育の強化とはなっていないことに注意する必要がある。むしろ、自国・自地域中心の自文化礼賛と、さらには他国・他地域蔑視の色合いの強い外国語教育さえも決してめずらしくはない。これは、今日の多くの先進西欧諸国の外国語教育との大きな違いである。

もちろん、これはアジアのわが国にとっても他人事ではない。わが国の外務省は、明治27年（1894年）以来100年以上続いてきた外交官試験を、平成12年（2000年）をもって廃止する決断をした。外交官試験は、長らく外国語能力を特に重視することで知られたが、その廃止を決断した外務省関係者によれば、「外国語が使えるだけの人間は使

い物にならない」ことを、この1世紀以上もの間、骨身にしみて思い知らされたからであるという。

視野の狭い外国語技能教育が、「外交三流」「素人外交」といわれるわが国の国際感覚に欠けた外交官を生んできただけではない。それはまた、国際感覚の乏しい英語教師や英文学者を数多く生み出した。それは、戦時中の彼らをみればよく分かる。英米相手の戦時にこそ、英米人や英語文化についての正確な情報の窓口であり、語り部でなければならないはずの英語教師や英文学者が、「屠れ米英、われらの敵だ！」と煽ったり（大和資雄）、「外国人教師をわが国の学校から追え」と唆したり（本多顕彰）、「米国の文学などは、世界の二流文学である」と蔑んだり（菊池寛）した。Donald Keeneは先年、戦時中の日本の文化人の日記を調べて『日本人の戦争』を書いた。その中で彼は、伊藤整や吉田健一など、日本を代表する英文学者たちが、日米開戦に歓喜したり、「大和民族が、地球の上では、もっともすぐれた民族である」と信じて疑わなかった事実を挙げ、結局、英米文学専門の文学者ほど戦争を賛美し、正常な国際感覚を欠いていたと厳しく指摘する。

戦争の反省が生んだ異言語教育

自文化至上主義的な、あるいは、それとは対照的な英語文化至上主義的な外国語教育からの脱皮に、今日、国際的規模で最も熱心に取り組んでいるのは、おそらくEU諸国であろう。

ヨーロッパの大国のドイツとフランスは、20世紀半ばまでの80年足らずの間に、普仏戦争、第1次世界大戦、第2次世界大戦と、実に3度にわたって憎みあい、戦火を交え、殺しあった。この度重なる悲劇を、これ以上はなんとしても回避することが、戦後のドイツ人、フランス人だけでなく、広くヨーロッパ人の切なる願いとなった。

その結果、彼らの英知が生み出したものが1951年の欧州石炭鉄鋼共同体（ECSC）である。これは、当時の加盟6か国が戦争に不可欠の資源の石炭・鉄鋼を共同管理することによって、ドイツとフランスの4度目の戦争を物理的に不可能にしようとするものである。EUは、特にわが国では、

日・米の2大経済ブロックに対抗するためにできた第3の経済ブロックとみられがちである。わが外務省のホームページでさえ、EUを「経済的な統合を中心に発展してきた欧州共同体（EC）を基礎に」してできた組織であると述べているほどである。しかしEUは、文字通り疑いもなく、悲惨な世界大戦そのものの厳しい反省の中から生まれた戦争再発防止のための国際組織であるという厳然たる事実を見落としてはならない。

ドイツとフランスの和解、ドイツとフランスの不戦共同体、そしてドイツとフランスの主権の制限、これがECSCのねらいであった。このECSCは、その後EEC、ECを経て、今日のEUに至る。現在のEUは、加盟27か国、人口4億9,000万人の統合「大ヨーロッパ」に成長した。かつての憎みても余りある不倶戴天の敵国同士が、市場統合を実現し、統一通貨ユーロを導入し、憎悪と狂気と破壊の歴史に終止符を打って、いまや一つの「国」を成そうとしている。これは、人類何千年の歴史のなかでも、かつてその例をみない、いわば壮大な革命の一大プロジェクトと考えることさえできる。

リングア計画は、そのヨーロッパ統合実現のための必要不可欠の言語教育政策として、1989年に、当時のEC加盟12か国が全会一致で可決したものである。これは、統合ヨーロッパの全ての市民が、ハイスクール卒業までに、少なくとも母語以外に、さらに2つの言語を身につけること、いわゆる「母語+2言語」を目指すものである。これは、特定言語一辺倒の弊害を克服するために、母語と母語以外の2言語の3点を頂点として、相互の位置関係を客観的に測定するいわば言語・文化的「3点測量」である。このような多元的言語文化志向は、英語一辺倒で、英語を教育言語とすることが「成果」であるかのように考えがちな日本を含む東アジアの国々の単一言語文化志向、いわば「点の思考」をはるかに超えた「面の思考」と呼ぶことができる。これまた、20世紀半ばまでの発想では考えられもしなかった画期的な言語教育プログラムと言わざるを得ない。

これは、言語・文化の多様性を積極的に認めようとする戦後のヨーロッパの新しい動きであ

る。それが、エラスムス計画やソクラテス計画などに支えられて、EU諸国間では、毎年数十万人の生徒・学生や教員が、国境や言語的境界を越えて、お互いに相手の言語を学び、教えるという大規模な異文化間交流を実現している。そのなかから、ドイツとフランスや、ドイツとポーランドの、いわば偏狭なナショナリズムから解放された新しい歴史教科書を作ろうとする「国際歴史教科書対話」も生まれた。いまや、経済的国境が消滅して、国境を越えて自由に通商ができ、自由に移住ができ、その地で政治参加さえもできるEUとしては当然のことである。

戦後のヨーロッパでは、言語・文化の多様性こそがヨーロッパの豊かさの根源であると考えられるようになった。したがって、すすんで自らの母語を捨てて、ひたすら英語を学んだり、母国の国籍を捨ててアメリカ国籍の取得に腐心するという状況は一般には考えられない。また、いたずらに個別言語・文化の「優位性」を誇ったり、国々の国際的序列にこだわるという、いわば縦の尺度ではなく、むしろ、EUはそれぞれに独自の特色をもった言語・文化的共同体であるという、まさに横並びの尺度を価値あるものと考えようとする。そのため、今日のEUの公用語は、加盟27か国で話される23言語であって、いわゆる「国際語」の英語でさえも、日常の作業言語ではあっても、EUの独占的な統一公用語にはなり得ない。

このように考えると、新しい時代のいわゆるグローバル人材の育成のために、3度の戦争に対する反省が生んだ不戦共同体EUの画期的な言語教育政策から、われわれの汲み取るべき教訓は決して少なくない。少なくとも国際的に見ると、いまだに19世紀的な領土紛争が続き、頑迷なナショナリズム教育が行われ、経済的脅迫や軍事的恫喝がまかり通る東アジアに比べると、国境を越えて経済協調が進み、偏狭なナショナリズムを抑制し、軍事的恫喝や武力戦争の可能性は限りなく小さくなったEUは、はるかに成熟した21世紀のグローバル共同体であることを認めないわけには行かない。

(おおたに やすてる/大阪大学名誉教授)

グローバル人材育成における英語教育の役割

中嶋嶺雄

はじめに

ただいまご紹介いただきました国際教養大学の
中嶋です。第一回のシンポジウムに御招き頂き大
変光栄に存じております。

さっそく本日のテーマに迫っていきたくと思
いますが、私が頂いたテーマは「グローバル人材
の育成における英語教育の役割」です。グロー
バル人材ということが色々なところで言われて
おりますが、そのグローバル化とは一体何であ
るかという問題から入っていきたく思います。ま
ず「グローバル化と国際化とはどう違うのか」と
いう問題。国際化も日本はまだまだ遅れている
と言われるながらも、ここ数年はグローバル化
という言葉が非常に強く叫ばれるようになりました。
その違いについてお話しし、それに対して日本
は非常に閉鎖的であって「知の鎖国、intellectually
closed shop」という状況がまだ続いているとい
う事を振り返ってみたいと思います。それから
国際教養大学の特色について少し紹介させて頂
き、外国語教育の在り方についての私の意見を
申し述べたいと思います。

グローバル化と国際化

グローバル化 (Globalization) というのはいつ
から英語として使われたのでしょうか。これは、
かなり色々調べたのですが1944年にカナダの
社会学者 Oliver Raiser と Blodwn Davies が
PLANETARY

DEMOCRACY という本を書いています。この
本の中で初めて使われたのです。それは rebuild
society, create the World of Tomorrow. 「明日の
世界をクリエイトしようじゃないか」そのような
文脈の中で非常にポジティブな概念として出
てきたのが globalism という言葉なのです。これ
に対して国際化 (Internationalization) は1945年
2月に交わされたヤルタ協定の the commercial port
of Dairen shall be internationalized の部分で初
めて出てまいります。そして、Internationalization,
Internationalize という言葉が名詞や他動詞とし
て使われるようになったとみております。ソ連に
とっては大連とか旅順をいかに自分のものにする
かという事が当時の最大の利害でありました。グ
ローバル化というのは立体的な概念であるのに対
して、国際化というのは水平的な概念で、この
大きな違いが大事なポイントだと思っております。
このような中でグローバル化と国際化という
言葉が初めてつかわれたと、私は調べております。

さて、それでは実際のグローバル化はいつ
から始まったのでしょうか。言葉としては今、
お話ししたように第二次大戦末に出てきます。
しかし実際に世界がグローバル化したのは、
この20年くらいの事です。ソ連とアメリカ
との冷戦が終焉した1991年11月、今から
21年前です。そしてその2年前にはベル
リンの壁が崩壊していきます。私はその
時、東ベルリンのフンボルト大学に講演
で招かれましたが、たいへんな歴史の
転換が行われました。ベルリンの壁が
こわれて東欧が民主化され、ソ連が
崩壊していく中で、IT革命が始ま
ります。

2012年11月10日、ELEC 英語教育シンポジウム
基調講演 池坊お茶の水学院にて収録

(文責編集部)

「知の鎖国」と日本の大学

私は92年から93年まで、カリフォルニア大学サンディエゴ校の大学院で教鞭をとっていました。毎週、英語で3時間ぶっ続けで講義をすることは本当に苦行でしたが、それが私を鍛えてくれたと思っています。同時にアメリカの学生がいかに勉強するか。本当に宿題もたくさんあります。私のクラスは15~20人でしたが、学生と先生が真剣勝負で、次々に質問が浴びせられるようなインタラクティブな授業をやるのです。このときに教鞭をとった体験で「日本の大学はこんなことでいいのだろうか」ということを新聞のコラムに書きましたら、当時文部省の遠山敦子さんがそれを見て「中嶋先生ぜひ大学審議会の委員になって下さい」と言われました。それから中教審の委員にもなりました。アメリカである教授の自宅でどれだけ論文を書いているのかを尋ねられ、コンピュータにアプローチされると、画面いっぱい私の英語の論文が出てきました。これには本当にびっくりしました。一個人の研究業績が一人のパソコンに出てくるなんて考えられなかったわけです。ちょうどその頃まさにIT革命が進んでいきました。日本はまだワープロの時代だったと思います。93年くらいからようやくコンピュータが普及し始めてきます。東西冷戦の終焉とIT革命がまさに地球を立体的にしたのです。時差というものほとんど意味を持たなくなり、常に全世界と繋がっている。

こういう状況の中で日本の高等教育はどうであったか。グローバル化に背避するような反対の方向へ歩んでしまったのではないかというのが私の見方です。

1991年、グローバル化が始まる時に、大学設置基準の大綱化が行われ、かなり大学が基準を変えられるようになりました。その結果、外国語の教員があちこちに分属化されたり、センターに集中的に集められたり、これから本当にグローバル化によって外国語が必要となる時に、それと反対の方向に行ってしまったのです。おそらく当時の文部省の意図はそこにはなかったと思うのですが、結果的に、特に私学においてそのようなことが起



きてしまいました。そして、「教養教育の消滅」。大学の設置基準の大綱化によって教養学部や教養部などでの教養教育というものが多くの日本の大学から消えていきました。確かに今東京大学の教養学部がありますが、大学院の国際関係論課程を探そうと思ってもすぐに出てこないほど色々な課程の中の一つになってしまっているのです。それと同時に起こったのが大学院重点化です。92年から93年、東京外国語大学が博士課程を創ろうと思っていたのですが、文部省がなかなか認可しなかった。つまり「新制大学には博士課程を作らない」という不文律があり、私も何回も交渉してようやく博士課程ができました。しかし大学院を重点化した為に、学部が空洞化して大学の先生方が大学院に籍を移してしまいました。確か一般教養の先生と専門課程の先生は国立大学では若干の給与の差がありました。しかし外大では小さい大学だからやめようと全部平準化していました。そういう現象があり大きな転換期がくるのですが、教養教育や外国語教育の軽視という、まさにグローバル化と相反する方向に行ってしまいました。学部が空洞化する。大学院教授が学部に出前出張する様なものですね。ここにも大きな問題があり、特にその中の外国語教育と教養教育がスポイルされたことは非常に大きいと思います。

それから日本は2004年に国公立大学法人化が行われました。これは2004年国際教養大学（英語名は Akita International University, AIU）の開学の年

ですが、私は当初から法人化にする以外にはないと思っていました。なぜなら、「教育公務員特例法」では、国家公務員や地方公務員でなければ、国公立大学の先生になれないのです。そんな事をついこの間まで日本の大学はやっていたのです。私から言わせると、戦後の教育関連法の中で一番問題の多いのが教育公務員特例法です。だから私が東京外国語大学学長の頃には26言語のネイティブの先生はいわゆる文部省が発令する教授ではなかったのです。外国人教員という別のカテゴリーでした。大学という所は人種、民族、性別一切の差別のないアカデミックな自由なコミュニティでなければいけないのに、日本の大学はグローバル化が始まって立ち遅れただけではなくて、2004年まで、国公立の大学では外国人は学長や学部長になれなかったのです。このような事をやってきたわけですから、日本は世界の大学から立ち遅れるのも言うまでもありません。

さて、そういう現状を踏まえて我々は国際教養という International Liberal Arts を唱導して参りました。まさに Liberal Arts は旧制高校以来の伝統のある教養教育に加えて、まさに今の時代、いわゆるグローバル化の時代を目指す International な Liberal Arts でなければいけないという事から、国際教養という新しい教学の分野を立ち上げたわけであります。テクノロジーの進む時代、IT の時代、これが進めば進むほど実は教養教育 Liberal Arts が必要ではないかと思うのです。

国際教養大学の挑戦

国際教養大学で行われている授業はすべて英語でやっています。例外を作りません。中には英語で授業をしていて学生がついてこられるか、あるいは外国人が半分以上いますが、日本人教員の英語力は大丈夫か、色々心配をする方がありますが、まったく大丈夫だと言っていいと思います。また、学生は英語で授業を受ける為の調整として、入学式直後から TOEFL の試験を2回受けて、英語の能力によって組分けをします。人によって能力に違いがあります。アカデミックリーディングがなかなか出来ない、英作文であちこちにミスが多いと、もう1回 TOEFL (PBT) で

500点を取らないと、教養科目に進むことができません。次の関門は1年間の海外留学、これは全員に義務付けていますので海外留学をする為には TOEFL が550点なくてはいけません。最近ではアジアの大学も結構レベルが高く、日本の大学もうかうかしていると負けてしまいます。先日、私は北欧に行ってまいりました。ノルウェーのオスロ大学、それからベルゲン大学、ラトビアのリガ大学など、非常にレベルが高いのです。そこに入るには TOEFL 550点では駄目なので大体580点くらいが必要です。中には600点を取らないと受け入れてくれない大学もあります。そこに行く為に学生たちはものすごく勉強するのです。今、140校前後と交流協定を持っておりますが全部生きています。先生同士で交流協定を結んだとしても、その先生が退職してしまうと切れてしまうので国際教養大学は必ず学長、副学長あるいは国際センター長が現地で授業のカリキュラム、寮があるかなどもよく調べ、細かい詰めをやって協定に調印します。国際センターも24時間いつも提携校と連絡を取れるようになっており、1人1人の学生が今どこにいてどれだけの単位が取れているか、全部わかるようになっていきます。国際教養大学は1学年175名定員という小さい大学ですが、将来的には200名位にして1000名位のユニバーシティタウンが出来れば良いと思っています。キャンパスには常に多くの留学生がいます。アメリカでは州立大学でも授業料がものすごく高く、U. C. Davis へ学生を送ると1年間の授業料が288万円でした。国際教養大学は69万円ですから、アメリカと比べると5～6倍も違うわけです。そうすると先方は1人の学生を受け入れるとその分赤字になるわけですよね。したがってこちらからは1人出す代わりに相手校からは3～5人受け入れることによってそのバランスを取るのです。そういう形ですから逆にキャンパスには常に留学生が多いのです。また、セメスター制をとっているので9月入学もあり、この9月1日には116名の留学生がやってまいりました。そして残っている留学生や海外に1年生から入ってくる留学生を合わせると130数名が常におります。

入試制度もユニークな事をやっており、センタ

一試験の前期後期からは開学以来離脱していません。センター試験の前期後期は法律で決まっているように思われるかもしれませんが、一切法的根拠はないのです。これは国公立大学が私学に対して、初めから優秀な学生を囲い込む為の1つの護送船団方式であって、大学入試はそれぞれの大学が個性を発揮すべきだと思っています。それから暫定入学というのがありまして入試は1点、場合によっては0.5点で切られます。しかし、それで果たして学生や若者の人生を決めて良いものなのか、という忸怩たる思いがあるものですから、合格点には達していないが英語だけ見るとセンター試験は満点である、というような学生を暫定入学で合格させ、制度的には特別科目等履修生として学んでもらいます。そういう形で入試の制度を設けています。1年間は授業料を正規生と同じく払ってもらいます。そして平均点以上取ると2年目に初めて入学金をもらう。これは非常に効果があり、暫定入学で入学した学生はすごく伸びが良いです。また、本学は16種類の入試があり、6回は併願できるのです。その中には最近話題になっているギャップイヤー入試があり、これは非常に効果があります。11月にギャップイヤーの試験をし、3月までの間に自分がどうしてギャップイヤーを望むかその理由に従った学習をして、それから4月から9月までの間に自分であちこち行って来るのですね。もちろん日本国内で農場に行く学生もいるかと思えば、先日、「ガーナという国はこういう国でこういう問題を抱えている。自分は将来是非ガーナの貧困を救う為にそういう人生を歩みたい。」と言っている学生がいました。

今の大学は都会の真ん中にビルを建てればもちろんそれで成功しているところもありますが、本当は自然の中の環境とか景観が非常に大事ではないかと思って、AIUは秋田杉の森の中という環境なのです。学長室から1分歩くと春は水芭蕉の群落が咲き誇り、目の前の中央公園はかなり広々と使えます。それからもうひとつ体育にも使う多目的のホールには、共にコンサート仕様になっています。国際教養大学はアメリカの多くのカレッジがそうであるように、音楽や美術をかなり重視しています。渡辺玲子さんの様な世界的なバイオリニ

ストが今学期は10数人を教えています。また、秋田杉でできている木造図書館は学生が勉強する為に24時間365日開いています。大学には門も扉もありません。垣根もありません。どこからでも入れます。門衛さんが玄関にいて「ご用のない方は入らないでください」何て事は一切ありません。周囲に開かれ地域に開かれ世界に開かれている大学ですから、一般の市民の方も図書館を使う事ができます。秋田空港からも近く、東京から飛行機で50分です。しかもソウルとの間に定期便がありますので、U.C. Berkeley から来る外部評価の先生等はサンフランシスコ～ソウル～秋田ですよ。そうするとすごく時間が儉約できる。地方でもこういう形で動いており、常に世界と繋がっているのです。

国際教養大学における教育目標と探究方法、これは学内で議論し最終的に私が決定しました。特に教育目標の中に外国語コミュニケーション能力の熟達を最初に出してあります。しかも英語と言わずに外国語と言っているのは、国際教養大学では第2外国語も習得できるようになっており、ほとんどの者がそれを習得しています。それから人文的、芸術的視点等からグローバリズムの中でクリティカルシンキングが大事なのだという事、そういう所を最終的に求めています。

カリキュラムの特色は、先ほどの英語集中プログラムが終わらないと基盤教育に進めません。基盤教育に進んでもあくまでも教養教育中心だと思います。専門教養教育はグローバル・ビジネスとグローバル・スタディズがありますが、それは教養教育の一環としての専門であって本当の専門は就職する人は社会で、あるいは就学する人は是非大学院に入って学んで欲しいと思います。そして学部生はリベラルアーツ、そして大学院はリベラルアーツを経た人が進むというシステムを目指しています。その間の1年間で留学するのは単に1年間外国に行くだけではなく、124単位が卒業単位ですから、そのうちの4分の1、約30単位を取得するのです。これがまた大変で、外国のトップクラスの大学で英語で授業を受け、しかもその単位を認定されてくる。そして卒業です。今年卒業率が47%でした。しかし学生からは一切

不満がありません。留学して帰ってくると留学生活の1年間をレポートにまとめたり、Semester制を取っていますから夏卒業でも皆就職が決まっています。女性が多いのですがほとんど総合職で就職しているという状況です。これは昨今話題にもして頂いたのですが、人材育成企業が注目する大学として、国際教養大学が全国で首位になったという日経新聞(2012.7.16)一面の報道です。私にとって嬉しかったのは、東大の3倍位の得点を稼いだこともあって、New York TimesがJapanese Universities Go Global, but Slowlyと言って、国際教養大学を中心に取り上げてくれたことです。日本の大学がNew York Times(2011.7.29)にこのように紹介されるという事は非常に珍しい事らしく、アメリカの提携校から色々と電話がかかってきて「今日のNew York Timesを見たか？お宅がこんな大学だとは思わなかった」というような電話も頂きました。また、翌日にはInternational Herald Tribuneに写真入りで掲載されました。

外国語(英語)教育の在り方

英語教育の実践的な所になりますが、外国語は1 Semester 60時間で2単位です。一般のレクチャーとセミナーは45時間、たいていの学校の場合には50分~1時間ずつで分けていますが、普通の講義は45時間やる場合に75分授業を週に2回行ってもらいます。それで15週行くと3単位になります。外国語は授業時間が多くても単位が少ない。大学設置基準がそうなっているのでやむを得ないですね。あと1単位を学生の自学自習に任せており、LDIC(言語異文化学習センター)では、中国語・韓国語・モンゴル語・ロシア語・スペイン語・フランス語だけではなくて世界30数カ国の言語がいつもテープで聞けるようになっています。非常に設備が整っており、自学自習をさせる自主単位はすごくいいのです。もちろん先生はアドバイザーとして付きます。そのことによって大体AIUの学生は留学する前にBBCとかCNNのテレビやラジオの放送を聞いてもほぼそれが理解できるようになります。

そして、やはりVocabularyが非常に重要な

です。新しい学習指導要領では中学で1,200語になりました。ゆとり教育で1番ひどい時には400語位でした。高校で3,000語、そして国際教養大学では、最低でも8,000語以上の習得を目標にしています。できれば10,000語位。ネイティブの知識人で一万数千語のVocabularyを持っているそうです。これについては国際教養大学で「英語教育にとってVocabularyの数はどの位あるべきか」という国際シンポジウムを致しました。その結果こういう目標を掲げました。それから先ほどの外国語ですが、Mother Tongue, English and one area Languageという三言語主義、これを非常に推奨してまして、60時間1 Semester やりますと初級が習得できます。秋に60時間やりますと中級、そして冬学期に、例えばKorean Languages 3というのをやりますと上級にいきます。そのような学生は大体、高麗大学やソウル国立大学などの大学に留学したがるのです。そうすると向こうでは、英語で授業を受けてきますが、毎日朝から晩まで韓国社会にいるわけですから、韓国語が日本語と割合共通する事もあって、帰ってきた時には英語以上に韓国語ができるようになっています。またノルウェーに留学中の学生でノルウェー語を学んでいる学生達がいるのですが、北欧の大学はほとんど英語で授業やっているけれども、中でもノルウェー語の単位を取った場合にはノルウェー語を地域言語として単位になるようにしています。

皆さんご承知の様にPlurilingualism 複言語主義がいかにこれからの時代に必要か。外国語はできるだけ幼児教育からやった方が良いでしょう。私は、たまたまスズキ・メソッドの才能教育研究会の会長をしている事もあり、英語の幼児教育と音楽の幼児教育は非常に相関性が高いとみています。これはCommon European Framework(欧州協議会)が作ったPlurilingualismについての定義です。It opens the mind, stimulates intellectual ability and, of course, expands people's cultural horizon. Multiculturalism is part and parcel of both European identity/citizenship and learning society. ヨーロッパは確かに言語の壁が低いとは言え、これはまさに日本にも当てはまるのではないかと私には考えています。その為には、これから小学校英

語、中学校英語でALTをもっと活用しなくてはいけないし、秋田県の知事や教育長にもよくお話ししているのですが、ALTをもっと増やして欲しいと思っています。

秋田県は、小学校中学校の成績が5年続けて全国1位なのです。特に秋田県の目立つ所は小学校教員になる為に2次試験のなかで英会話の試験を課しています。おそらく日本の多くの小学校の先生、中学校の先生、教科以外の人、今までは中学以上ですけど、英語を全く受けなくても先生になっているのです。こういうグローバル化の時代で、これだけ英語が必要な時に教員になるには当然ある程度の英語の基礎は作っておいてもらわないと、学校の先生になる資格がありません。そのように持っていくべきで、秋田県はそれをやっています。

私は文科省の外国語専門部会の主査をやらせて頂いて、私自身の提言があまり思うようにいかなかった点もあります。私はこれほど英語が大事なことから、5、6年生は今のような特別活動で成績を付けないのではなく、算数や国語と同じくらい重要性を持っているわけですから、それを教科とすべきだというのが私の考えです。そして1、2年生は特別活動でもよいし、3、4年生は国際理解教育の時間をそれに使ってやるべきだと。よくある意見は英語を始めると日本語に影響があるのではないか、日本の事が学べないという意見がありますが、まさに国際理解教育ならば、日本のテンプルとかシュラインでもよいし、華道でも茶道でも日本の色々な美意識でもよいですよ。そういうものをやさしい英語で教える事は非常に重要だと思っています。

国際教養大学の全学必読文献は新渡戸稲造の「武士道」です。それで「武士道」を英語で読ませる。先日、国際教養大学の学生が図書館で「1番読んでいる本は何か」というアンケートをやりましたら、「武士道」がNo.1で、学長としては非常に嬉しいことでした。「武士道」15章にある本居宣長の「敷島の大和心を人間はば朝日に匂う山桜花」というのは、原文はかなり難しい英語になっていますが、「やさしく英訳すればよいのだから、君達暗記しなさい。そうすれば外国に行った時にも非常に役に立つよ」と申し上げています。

それと中学校への接続が必要なのではないかと。小学校の英語の規格が今のままだと、中国はもとより、台湾、韓国からも遅れてしまいます。私の調査では中国では2005年から小学校3年生から全国で実施しています。台湾も小学校3年からです。台北市に限っていうと小学校1年からやっています。それから韓国も1997年度から小学校3年生からやっています。そして行っている時間数が違うのです。日本のように30～35時間を1年間やるというのではお遊びにしか過ぎません。本当にやるならもう少しちゃんと腰を据えて魂を入れてやるべきだと思います。そういう意味でも、英語ができるかできないか、若者をいつも英語コンプレックスの中に置いておくのかどうか、これはまさに日本の国益にも関わることだと思うのです。

大学経営の特色

国際教養大学はすべての教職員が任期制（3年）なので、テニユア制は今後の労働法の改正によって見直さなければと思います。また、学長のリーダーシップの下に教授会は学期の始めと終わりに30分位で済むようになっていて、先生方は教育と研究に専念して頂けるようになってきました。細かい事はAAEC（教育研究会議）と大学経営会議で審議します。年俸制を取っていますので、エバリュエーションによってその年の給料が10%～20%上がったり、下がったりすることもあります。エバリュエーションのシステムが非常に透明性のあるものになっていますので、同じ論文発表でもレフリー付の論文や、同じ学会発表でも国際的な学会であれば、高い評価が付くようになってきました。人事権は教授会にありません。最終的に学長と大学経営会議です。したがって学長は必ず人事に関しても面接を致し、模擬授業を必ずやって頂きます。小さい大学だからこそ、そういう事ができるといってもよいのではないのでしょうか。

以上をもちまして私のプレゼンテーションを終わりたいと思います。ご清聴ありがとうございました。（拍手）

（なかじま みねお／国際教養大学）

グローバル人材育成と学校教育現場での取り組み

市村 泰男 (一般社団法人日本貿易会)

本名 信行 (青山学院大学名誉教授)

桑原 洋 (東京都立田園調布高等学校)

田淵エルガ (文部科学省初等中等教育局外国語教育推進室)

阿久津一恵 (神奈川大学) : 司会

司会 皆様、こんにちは。このパネル発表の司会を務めさせていただきます神奈川大学の阿久津と申します。どうぞよろしく願いいたします。4名の先生方の略歴をお配りしてあると思いますが、わたくしからは簡単に皆様のお名前をご紹介しますことができます。(以下省略) それでは、この4名のパネリストの先生方のうち、まず市村先生からプレゼンテーションをお願いいたします。

グローバル時代における学校教育の あり方について 市村 泰男

只今ご紹介いただきました日本貿易会の市村でございます。昨年、文科省の初等中等教育局で「外国語能力向上のための検討委員会」の委員を務めさせていただき、現在は高等教育局の「大学の世界展開力強化事業」ならびに「グローバル人材育成の推進事業」の委員をしております。今から「グローバル時代の学校教育のあり方」ということで話をいたします。

内閣府の中に成長戦略の一つとして「グローバル人材育成のための推進会議」ができました。グローバル人材の現状として、最近の少子高齢化の中で若者の内向き志向、大学生の質の低下というのが最近話題になっています。私が伊藤忠に入社した当時の部署ではアメリカいすゞ向けGMのピックアップトラックの船積みがあり、日本へ数

十名単位で来る外国人と、交渉などのやり取りで、新人の時から必死に英語を勉強しないと会話についていけないということがありました。新人の時からそのような状況に追い込まれたおかげで今日の私があるのかなと思ひ、会社に感謝しているのが現実です。このような機会がないと語学というものに対して中に入っていけないものだと思うのです。したがって、それを踏まえて国、大学、企業が何をすべきかという課題が浮上してくると思います。特に最近留学生の数が減ってきているということは非常に問題視され、その数は10年前のレベルにまで落ちていることから、文科省は留学生を増やそうと予算化し、いろいろな事業を進めています。

日本には国として本当に人材育成戦略というものがあるのでしょうか。この問いに答えられる人は誰もいないのではないかと思います。アメリカの場合はグローバル人材、あるいはアントレプレナーを育成し、その他の優秀な人材は世界の最適地から調達するということが明白です。中国ではまだ技術力が足りないことで製造技術分野の育成に注力しています。ヨーロッパでは労働人口5%のグローバル人材確保を目標とすると謳っており、2000年にEUがポルトガルで、戦略的人材育成の会議をした際に人材をどういうタイプに割り当てて、戦略的に育てていくかを議論して採択したものが 있습니다。(リスボン戦略)たとえばアントレプレナー2%、スペシャリスト3%、メトロポリタンのグローバル人材5%、あとはエンジニア、スペシャリスト等とEU全体でそういう割り当て・構成を決めて現に実行しています。韓

2012年11月10日、ELEC 英語教育シンポジウム
パネル発表 池坊お茶の水学院にて収録

(文責編集部)

国では現在「グローバルリーダー10万人養成プロジェクト」という国家プロジェクトを行っており、スポーツ選手や芸能人などが、アメリカでは英語で話し、日本では日本語で話します。インドではIT・医療関係に注力しているということです。日本は残念ながら、私の知る限りこれといった方針・戦略は見えてきません。

成長戦略の資料を作成した野村総研のデータによると、我が国のグローバル人材の需要は約300万人だということです。先ほどのヨーロッパが5%という数字を出しておりますが、日本の300万人も日本の労働人口は6300万人おりますので約5%になります。ヨーロッパと日本の経済情勢が非常に似ており、今後、どのような成長戦略を描いていくかという観点に立てば、ヨーロッパも日本も同様のベクトルで動いていくと推測し、この300万人という数字がでてきたのだと思います。そこで、現在どのくらいのグローバル人材がいるのかというと、野村総研の資料を見る限り1%、60万人と推定しております。また、グローバル人材の予備軍、完全なグローバル人材といえなくても、それなりの見識と経験を持った人が産学官に約130万人と推計しています。両方足すと190万人になるわけですが、毎年若干の引退者等を考慮すると、5年間で300万人のグローバル人材を確保するならば新たに年間26万人が必要であり、その人材は新規大学卒業生を育成する事では不十分であり、企業内における育成にも注力されています。

2011年4月に産学連携による「グローバル人材育成推進会議」が設置され、基本方針や国、大学、企業の役割を明確にし、実行に移していますが、その具体例を簡単に紹介します。「グローバル人材育成のための検討委員会」の委員だった観点で資料を作りました。基本方針は「日本の大学の教育力のレベルアップ」「世界展開力を強化してゆく」「色々なフィールドで日本人の学生を育てる」「日本の高等教育を世界に発信する」「グローバル人材の育成に見合った社会環境を作っていく」。これらのために産学官の3つの組織が関係団体と緊密な連携をとって戦略ビジョンを実現していこうというものです。国の役割はかなり実現化し「高等教育の外交を展開する」「産学官連携



の環境を整備する」「グローバル化推進事業を推進及び改善する」「初等中等教育と高等教育の連携を推進する」とあります。具体的には「大学の世界展開力強化事業（10大学）」がすでに採択され、今後、この強化事業はアジアの大学と学生・授業・論文等もすべて相互交流するというプロジェクトが5年間続く予定です。「グローバル人材育成推進事業（41大学）」の採択は終わり、大学全体を採択する案件と学部を採択する案件とに分かれ、大学全体では10大学、学部では31大学が選ばれています。「日本人学生の海外派遣」は画期的なことで従来的人数を大きく増やして長期で300人、短期で1万人を出します。「大学の国際化のためのネットワーク形成」も始まります。

企業の役割としては、責任をもって具体的に採用活動の早期化・長期化を是正していくことで、今後は通年採用になっていくと思います。また「留学生を増やすための奨学金の充実」「インターンシップ機会の提供充実」は経団連中心に実施しています。「グローバル人材育成のための寄附講座の充実」も従来からやっておりますが、さらに企業としては積極的に講師を派遣しています。「大学の海外展開力」や「グローバル人材育成」のプロジェクトで日本の大学に多くの留学生が入ってきます。そのために、授業の英語化、あるいは受け入れ態勢等強化のため英語ができる講師・事務職員の派遣に協力するために、商社のOBと産業界のOB合わせて約2300名で組織しているNPO「国際社会貢献センター（ABIC）」が44の大学に講師を派遣しています。最近では新しい事業

として、国際理解教育も支援しております。大学の役割として環境作り、特に英語による授業の実施状況を上げてほしいというのが私からの要望です。

それから、「海外子女（在留日本人学生）教育の充実」において、今、海外子女教育の教員が不足しています。文科省では1500名の予算をとっていますが、現実には1200名で300名足りないのです。海外へ行く子女が増えている中で教員の数は逆行しています。日本人学校や補習校の生徒数は約6万人を超えており、この人たちが将来のグローバル人材の卵なのです。教育をきちんとしなくてはいけない時に学校全体が十分に教育を行えるよう、是非ご協力をいただきたいということです。

最後に、企業は今、グローバル人材を育て、確保しなくてはならない問題に直面しています。産業界からの要望として、交渉能力や強い意志・志向を持って自分をコントロールでき、将来のビジョンを持ち、かつ多様性に富んだ判断ができるよう、日本人学生のレベルを上げることに注力していただきたいと切に希望します。いずれにしてもグローバル人材とは、企業が重要視しているプロジェクトです。是非ご理解のほどよろしく願いいたします。どうも有難うございました。（拍手）

司会 市村先生ありがとうございました。産業界の一員として、まず先生が疑問に思われたのは、一体、日本には人材教育の戦略があるのだろうかということでした。年間26万人を確保しなければならぬグローバル人材の需要、そしてそのギャップをどのように埋めていくか、企業の役割についてのご発言でございました。それでは次に本名先生にお話を頂きたいと思えます。

グローバル人材育成と大学英語教育 本名 信行

本名です。よろしくお願ひ致します。私からは大学英語教育に関連した発題をさせていただきます。

文科省は2003年から2008年まで「英語が使える日本人の育成のための行動計画」を策定しました。大学に関しては、「卒業したら英語で仕事ができる人材を作りたい」という抽象的な言い方で、

その中には評価でTOEICや英検を導入し、卒業時にしかるべき能力を持つようにという提言がありました。その後、2010年には経産省が中心となり産学官人材育成パートナーシップ・グローバル人材育成委員会が作った「報告書」が出ています。さらに、今年になり内閣府国家戦略室が「グローバル人材育成戦略」を、文科省が「大学改革実行プラン」を公表し、グローバル人材育成事業を進めています。先のグローバル人材育成委員会が作った「報告書」では、日本の大学はそもそもグローバル人材育成の必要性を認識しているのか、また企業もグローバル化をよく認識しているのか、と非常に強い危惧が表明され、ガラパゴス化への警鐘をならしています。さらに、この「報告書」では語学科目を当該言語で教えることはもちろんのこと専門科目を外国語で履修させるカリキュラムを構築し、専門的知識を外国で活用できる力を向上させるという提言もしています。加えて内閣府国家戦略室「グローバル人材育成戦略」(2012)では、グローバル人材として語学力、コミュニケーション能力、チャレンジ精神、協調性、責任感、使命感、異文化間理解、日本人としてのアイデンティティという事を謳っております。この「グローバル人材育成戦略」で興味深いのは、グローバル人材の能力水準の目安を5段階に分けているところです。1番目は海外旅行会話レベル、2番目は日常生活会話レベル、3番目は業務上の文書・会話レベル、4番目は二者間折衝・交渉レベル、5番目は多数者間の折衝・交渉レベル、これを一番高いレベルに定義しています。内閣府国家戦略室では1番2番3番のレベルのグローバル人材は着実に拡大していると見ています。4番、5番レベルの人材が継続的に育成され一定の人材層として日本国内、日本企業、あるいは様々な組織の中で形成されていく必要があると考えています。今年の企業アンケートによればグローバル人材の現在数は3番から5番レベルが168万人程度いますが、少子化になり更に海外展開をしていく現況から見て2017年までに411万人程度必要になるそうです。

文科省「大学改革実行プラン」(2012)では大学入試の改革プランを明示しています。そして、

施策の一例として、2020年までに30万人の留学生を受け入れます。そして、国際化拠点整備事業を立ち上げ、グローバル13といって13大学が認定を受けました。そこでは各大学における卒業時の外国語力スタンダード（例：TOEFL iBT80点）の設定、外国人留学生と日本人留学生数の増大、英語による授業は倍増などを求めています。

次に大学の対応については、英語コースを併設している大学、例えば立命館大学国際関係学部は国際関係学科の中に Global Studies Major というものがあり、日本人と外国人の割合が半分で、授業が英語で行われています。それから明治大学の国際日本学部（Global Japanese Studies, English Track）も英語で授業をしています。また大阪工業大学、千葉大学、金沢工業大学では英語と専門科目を融合させ、英語力と先進科学を結びつける授業を行い、英語が使える研究者・技術者を育成しています。全国783ある大学のグローバル人材育成にあたって、英語教育関係者はどう対応すべきか大いに考えなくてはなりません。

ここで新機軸を導入している大学を紹介します。ひとつは中京大学の国際英語学部（School of World Englishes）です。これは世界でも初めての学部で専門家の間で非常に高い評価を受けています。もうひとつは文京学院大学の2013年開設予定の Global Career Institute です。このふたつの大学について聞き取り、観察によって得た情報を皆さんにご紹介したいと思います。

まず、中京大学国際英語学部は世界中の英語を認め合う国際英語の視点に立ち、英語コミュニケーション能力の育成、国際企業組織、国際団体等で求められる多様な専門知識、技術を獲得し高度な英語力と異文化に対する深い理解や柔軟な対応力を目指しています。さらに海外研修、留学を非常に重視しており、一年生の必修科目として3週間程度のシンガポール研修、それから2年時に選択必修科目としてアメリカとオーストラリアでの英語研修、ハワイでの job shadowing と呼ばれるインターンシップがあります。それから国際ビジネス交流関係としては、海外大学との交換講座、テレビ会議システムを使って、講座を交換し合うというものがあります。

次に文京学院大学の新しい Global Career Institute ですが、これは各学部が一体となって協同開発した学部横断型の専門コースです。主なフィールドをアジアやユーラシアに目を向けながら、英語を English as a Global Language と定義し、その習得を目指し、専門英語の習得、実践的キャリア開発、海外研修、留学等によって国際感覚を養成するというものです。グローバル英語を基礎に、異文化間マネジメントに力点を置いた新しい試みといえます。

大学や企業は国際コミュニケーション戦略を立案できる人材を育成する必要があります。企業では国際コミュニケーションをマネージする能力を持つ人材も必要で、そのような人たちが企業のグローバル人材の育成等で活躍することが求められます。今まで企業の経営や運営を言語やコミュニケーションや文化の観点から考えることはほとんどありませんでしたが、大学では、この国際コミュニケーション戦略を策定できるようなプロフェッショナルを育成することが、英語教育の中に組み込まれるべきではないかと思えます。

日本企業に求められる国際言語能力は英語だけに限りません。Plain Japanese、いわゆる察しに基づかない日本語能力も必要になってくると思います。消費者コミュニケーションや製品コミュニケーションそういうものに必要な人材もやはりグローバル人材の中に求められてきます。それから Languages Other than English、トルコに進出する企業にはトルコ語ができる人材がどうしても必要になります。また、外国人を採用している日本企業は、Japanese as an International Language という感覚も必要になってくると思います。外国人に対する日本語教育は、グローバル人材育成の一環として、日本企業が奨励していかなければならない分野ではないでしょうか。外国人に日本語を学んでもらって日本の文化を理解してもらうのは従来の日本語教育の要諦でしたけれども、外国現地のことを日本語で日本人に伝える人材が必要になってくるのです。そうするとインドネシア、タイ、トルコのことを日本語で伝えられるインドネシア人やタイ人やトルコ人が必要になり、そういう人たちが企業が求めることで日本語教育

が進展していくと思われます。日本企業が求める国際言語能力というのは英語のみに限らず幅広く言語対応をしていかなければならないのではないかと、それが国際言語環境の認識であり、企業のあるべき対応だと思えます。以上です。(拍手)

司会 本名先生有難うございました。大学がどのように対応していくべきか、先生は具体的に諸大学の取り組みをご紹介してくださいました。英語で行われている授業や英語コースの併設あるいは新機軸の導入といったそれぞれの大学の取り組み、そしてまた、新しいご提案で企業の国際コミュニケーション戦略をマネージできる、そういう人材育成というのも大学の新しい役割ではないかというお話でございました。

それでは次に桑原先生に「初等中等教育におけるグローバル人材育成」のお話をさせていただきたいと思えます。よろしく願いいたします。

グローバル人材を育成する英語教育 —小中高の視点から— 桑原 洋

都立田園調布高校の校長そして全英連会長の桑原と申します。宜しく願いいたします。

まず、学習指導要領が改定されていますので、それについて触れさせていただきます。小学校は平成23年度より5、6年生で外国語活動が週1コマ確保されました。音声や基本的な表現に慣れ親しむことが目標です。中学校は今年度から実施となり、週3コマから週4コマに増えました。小学校の段階ですでに音声面の入門期の指導が終わっていることから、4技能のバランスが取れた指導になり、指導語彙も1200語に増えました。高校では来年度から実際のコミュニケーションの場とするため授業を英語で行うことを基本とし、指導語彙は1800語になります。

小学校の外国語活動のことを少し振り返ってみたいと思えます。これはベネッセが調査した外国語活動を経験して中1になった生徒のアンケートです。「小学校の英語活動で身についたことは何ですか」という質問に「英語を聞くことに慣れた」「英語の音やリズムに慣れた」「外国の人と接

することに慣れた」という回答が多く、基本的に目標に近い動きとなっていると思えます。しかし、小学校6年生の時に「学校の英語が好きではない」と回答した生徒の理由が、「授業がつまらなかったから」(31.4%)、「授業が難しかったから」(21.4%)とあり、これは指導法が改善されると挽回できる数字だと思えますが、「もともと興味がなかった」という回答が56%もあり、理由は何かと私自身悩んでいます。

小学校外国語活動が実際に行われている年間時間数ですが、5、6年生は35時間前後で85.1%、ほぼ決められた通りです。問題点は1年生から4年生まではバラバラで、全く教えていない学校が1年生で26.6%、4年生で22.1%あるのです。しかし22時間程度教えている学校も8%から14%もある。このような生徒たちが同じ中学校、特に高校は都内全域から入学しますので、果たしてこれでいいのでしょうか。次の課題は先生方が「どう指導していいかわからない」「評価もどうしていいかわからない」「自分の英語力をどう向上させていいかわからない」と悩んでいることです。英語指導に関する訓練を十分に受けていないため、当然だと思えます。

東京都北区教育委員会では、外国語活動は1年から4年生までALTを配置し、年間20時間全校で実施しています。5、6年生は規定通り35時間です。中学校は今年度から4時間になりましたが、そのうちの週1回はALTを配置しています。外国語教育アドバイザーは、英語科の元中学校長、英語科の教員、元外資系企業で働いていた方、それから元小学校教員で外国語活動に携っていた方で構成されています。このような方々でチームを組み、区のカリキュラムを作り、授業に関する指導で年に3回学校を周っています。中学校の指導も兼任しているので小中連携も果たしています。先ほどの課題のかなりの部分がここで解決できるようになっています。また、夏休みには留学生を指導者とした中学生対象の国内の英語キャンプを区の施設で実施しており、80%の生徒が参加しています。また、代表生徒をアメリカへ派遣し(1校で2名程度)、その派遣した学校から生徒が来て交流できるなど、若いころから英語はコミュニ

ケーションの道具であることを身をもって体験できるように区教委・行政が行っています。

次に中学校英語教育の状況に関するアンケートですが、「あなたが英語を勉強している理由は？」という質問で「英語のテストでいい点を取りたいから」(82.4%) という回答が一番多い結果になりました。2番目3番目は「英語ができるようになるのがうれしい」(70.9%)、「国際社会で必要になる」(68.0%)、コミュニケーションの道具として理解している回答もありますが、4番目には「できるだけ良い高校や大学に入りたいたから」(66.6%)、これもテストのための英語です。まだコミュニケーションの道具としての英語の位置づけを子どもたちが肌で感じていないことがわかり、ここに一番の課題があるだろうと思います。それから「中学校に入ってからの英語の授業を、あなたはどのように感じていますか」という質問に「授業中に英語を話す時間が少ない」「外国人の先生(ALTなど)の授業が少なくなった」という指摘があります。文科省のデータによると、ALTの活用について、総授業時数に対し占める割合が、小学校では67.4%、中学校では24.9%、高等学校においては9.1%しかないのです。

東京都では高校生を対象に、今年度から「次世代育成道場」という名前で海外派遣をはじめました。定員150名に対し4倍の642名が応募しました。他県でも教育委員会が高校生を海外へ行かせる制度が始まっています。ただ642名に対して150名でいいのでしょうか。行けなかった子どもたちはどうなのだろうか、もっと刺激を与えていかないとだめなのではないかと思えます。また、海外修学旅行の実施状況をみると、都立高校176校、中等教育学校10校のうち、15校しか実施しておらず、海外の同世代との交流が少なく、裾野をどんどん広げていかななくては、本当に力を持ったグローバル人材は育成できないのではないのでしょうか。

高校の授業は英語で行うということで、先日見た授業では、英語をかなり用いて実践していました。教科書本文の音読指導など音声に触れる機会はたくさんありますが、生徒同士のコミュニケーションの機会はまだまだ多くないと感じています。日本語を多用した授業から、今は英語の音声を多用

した授業に変わろうとしています。しかし、やり方に慣れていかないと次のコミュニケーションを確保した授業には進みにくく、ここも教員の研修がなくてはいけないと思います。ある程度名前の通った高校の先生方が「国公立大学2次試験では日本語で正確に意味をとる指導を行わないと合格しません」と繰り返し言っていました。英語教育の目的は大学合格のためという意識がまだあります。学習指導要領が変わっても試験がこういう状況であれば、そっちへ生徒や教員の目が行ってしまいます。これは教科書会社の営業用の冊子のデータですが、「コミュニケーション英語を指導する際、どこに重点をおいて授業を行うか」という質問の回答で、リーディング中心が30.3%、リーディングと文法中心が42.8%、という数字をみると何も意識が変わっていない状況があるのです。

最後に私の発表のまとめとして挙げておきたいことは、新学習指導要領の目標を達成するために、教員研修などの現場への具体的な支援の必要性、英語がコミュニケーションの道具であるということを生徒に理解できるようなシステムや制度の充実です。これは国内でもいいですが、高校段階であれば同世代の交流ができるようにしたい。そして、ALTの配置時間の問題。特に高校段階での少ない時間数を考えなければいけないと思います。それから大学入試をどうするか。この件は大学の先生方には是非お考えいただきたいのです。大学の授業が変われば、求める英語力も変わってくると思います。高校で海外へ行った生徒が戻ってきたときに、海外の教育を体験した生徒たちを満足させる英語教育、そして最後に教科書の問題です。内容が増えたのに、同じ時間数でコミュニケーション中心に授業を行うのは厳しい。少し薄くして余った時間で色々な活動ができる方が望ましいのです。以上で私の発表はこれで終わらせていただきます。(拍手)

司会 桑原先生有難うございました。小学校・中学校・高校そしてそれぞれの学校で教える教員サイドですね、その問題点を中心にお話をいただきました。では、最後になりますが、田淵室長にお願いいたします。

グローバル人材育成における英語教育の役割 田淵エルガ

只今、ご紹介いただきました文科省の田淵です。私が担当しております小中高等学校における英語を中心とした外国語教育の推進についてお話させていただきます。

まず、グローバル化をめぐる我が国の現状について OECD 等の統計によれば、日本人の海外留学者数は減少してきておりますが、18歳人口も減少していますので、人口に占める割合としては横ばいです。しかし、4年制大学進学者数が2000年あたりから横ばいなので、それに比べると減っていると考えられます。中国やインド、韓国など他のアジアの国と比べても、日本からの海外留学者数は多くないのが現状です。産業能率大学の調査に基づく「新入社員のグローバル意識」では、「海外で働きたいと思わない」が2010年度49%、その一方で「どんな国でも働きたい」が27%おり、この調査を見ると二極化している感じがあります。また、別の調査では、20代から30代の海外に対する受容性について、新興国や発展途上国で就労を希望する若者の割合が低いという調査結果があるようです。

我が国の英語力の現状についてですが、TOEFL のスコアでみると、日本は163か国中135位、アジアの中では30か国中27位です。英語力は本来日本人のあるべき水準に達しておらず、まだ伸びる余地があるのではないかと思います。なお、この試験を実施している ETS によれば、国別ランキングは国ごとに受験者数も違うためあまり意味がないとしていることも言い添えます。

次に国際競争力の比較については、IMD というスイスのビジネススクールが毎年出している世界競争力ランキングで、日本の順位が低下傾向にあり、外国語のスキルであまり評価が高くないという現状があります。今は外国へ行かなければ高いレベルの知識を吸収できないという時代ではなく、例えば、以前に比べて外国に行かなければできない先端研究分野も減ってきたかもしれません。しかし、国境を越えた活動が活発化し、当然のものとなっている時代に、ビジネスやプライベート

の分野で外国とやり取りする場面は増えてきています。その際にやり取りを可能とする基盤として語学力は非常に大事で、外国語で積極的に関わること個人としても、国としても物心両面で豊かになるのではないかと思います。

我が国の外国語教育の現状については、昨年6月にまとめられた「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」の中で、生徒に求められる英語力の目安を掲げております。中学校であれば卒業時で英検3級以上、高校卒業時で準2級から2級程度、教員に求められる英語力についても目安として英検準1級、TOEFLで550点相当を示しています。ところが、昨年のフォローアップ調査の結果によると、中学3年で英検3級以上に相当する英語力を有すると思われる生徒は約26%、高校3年で準2級程度以上有すると思われる生徒数が約30%で、まだ目標には達していません。それから、英語担当教員の英語力に関しても中学校では約28%、高校では約53%の教員だけが目標に達していることで、まだ取り組みが必要だと考えています。

平成15年の英語教育に関する学習状況の調査で、「英語がどの程度わかりますか?」という質問で「わからないことが多い」「ほとんどわからない」と答えている生徒の割合が中1、中2、中3と学年が上がるにつれてその割合も増え、「英語が好き」と答えた生徒の割合は逆に減っています。初めて英語に触れて楽しい気持ちをなるべく長く保つためにはどうしたらいいのか、文法・訳読・入試対策というものだけではなく、コミュニケーションツールとして言語を使って何ができるか、何ができるようになったかといった観点からの学習がより進めば、こうした状況は改善できるのではないかと考えております。

小学校の外国語活動については、昭和61年に英語教育の開始時期に関する検討が提言され、平成10年の学習指導要領の改定の際に総合的な学習の時間が設定され、こうした時間を活用することとされました。今回の指導要領の改訂時には、共通に指導する内容を示すことが重要ということで、小学校5、6年生から週1コマの外国語活動が導入されたという経緯があります。外国語活動が

導入されると中学校英語も変わる必要があるため、小中連携、加えて、研修、校内体制といったようなことが課題としてあります。文科省は外国語活動の教材を配布しており、平成24年度は配布希望率が98%の、『Hi Friends!』という教材を配布しています。また、教員養成課程の小学校外国語活動に関する科目の設置状況では、平成21年8月の調査では、開設済みと開設予定あわせて64%でした。小学校の先生になられる方が養成課程でも外国語活動について学ぶ機会があるということは非常に重要だと考えております。

次に文科省等が行っている具体的な取り組みについてです。政府の「グローバル人材育成戦略」には、「英語教育の強化」や「18歳頃までの1年間以上の留学ないし在外経験を有するものを3万人規模に増加する」という数値目標が盛り込まれているところです。また、文科省における「外国語能力の向上に関する検討会」が今年の6月にまとめてくださいました5つの提言の1つ目が「生徒に求める英語力についてその達成状況を把握・検証する」です。今年から新たに高校3年生約5万人に対して、英検かベネッセの外部検定試験のどちらか、各県ごとに選んで受けてもらい、英語力を把握し、何が課題なのかを分析する事業を始めました。それから、言語を使って何ができるかという観点から、「Can-doリスト」の形で学習到達目標を学校が設定するための手引きの作成を文科省で行うこととしています。2つ目の提言が「生徒のモチベーション向上を図る」です。例えば大学関係の具体的施策ですと「英語で行われている大学の講義を受講する機会を設ける」ということがあります。3つ目の提言が「ALTとICTの効果的な活用」です。「国は、例えば、企業OBなど英語が堪能な地域人材に関する情報や英語教材、優れた英語の授業実践事例などを掲載したポータルサイトの構築など、英語教育に関する人材や情報の有効活用資する取組を行う」とありますが、これを受けて「えいごネット」というポータルサイトをELECが立ち上げましたので是非ご活用ください。4つ目の提言は「英語教員の英語力・指導力の強化や学校・地域における戦略的な英語教育改善を図る」です。まず英語教

員の英語力については、毎年100人規模の教員の米国派遣、今年は主に中学校教員を米国に送るという事業をやっております。また、来年度の概算要求で教育委員会と大学が連携した研修事業が実施できないかと考えております。「学校・地域における戦略的な英語教育改善」については、新たに「英語力の指導改善事業」という文科省が教育委員会に委託する形で拠点校の優れた取り組みを広めるという事業を新たに始めました。5つの提言の最後は「グローバル社会に対応した大学入試となるよう改善を図る」です。大学入試が変わるとその下の教育にも非常に影響が大きいことから、入試におけるTOEFLや英検等も含めた外部検定試験の活用を促すというものがあります。

私からのお話は以上になりますが、外国語教育については、ひとつひとつ地道に丁寧に取り組んでいくことで外国語能力の伸びにつながればいいと考えております。その中でも教員研修や大学入試が与える影響も大きいと思いますので、これからも、そのようなことを中心に施策を推進してまいりたいと思います。ご清聴ありがとうございました。(拍手)

司会 田淵室長有難うございました。データ面でもみた日本人の国際競争力あるいは英語力といったもの、そしてまた英語力向上のための5つの提言について具体的にお話いただきました。

パネリストの皆様、本日は有意義なお話を有難うございました。グローバル人材育成が急務だということは共通の認識だと思いますが、小中高そして大学の取り組み方、また企業サイドからも色々取り組んでいるというお話を伺いましたので、一步一步ゆっくりではあるかもしれませんが、グローバル人材を少しずつつ作っていくという道筋はそろそろ出来つつあるのではないかと、そのような気がしております。本日は長いこと皆様有難うございました。(拍手)

清水護先生への感謝と追悼

小池生夫

一般財団法人英語教育協議会（ELEC）元理事長清水護先生は本2012年、平成24年6月13日（水）午後7時25分に老衰で逝去された。ここにそれを皆さんにお伝えし、謹んで先生の御冥福をお祈り申し上げたい。

さて、前夜式は6月18日（月）午後6時から千代田区富士見町2-10-18日本基督教団富士見町教会でしめやかに執り行われ、告別式は翌19日午後1時半から挙行された。103歳であった。先生は英文学界、英語教育界で最も長寿であり、しかも亡くなるまで明瞭な意識を持ち、向学心をもたれた。誠実、思慮深さ、教え子や周りの人に対して心配りをなさる方であった。静けさの奥に情熱があった。楽天的であったことも長寿につながったのであろう。

先生は同教会の長老として30余年教会に奉仕された。また研究者として聖書研究、特にその文学と語彙、文法等に関する研究が中心で、その著書、論文が多数ある。『英訳聖書の語学・文学・文化的研究』（学術出版社、2007、480頁）が先生の研究を纏めた最後の学術書であるが、それに対して日本キリスト教文学会から賞が授与された。先生100歳の時であり、このことが新聞で紹介されたことがある。2008年10月に『回顧即感謝』（清水護先生百歳記念誌刊行会）が刊行され、盛大なお祝いの会が催された。

先生が亡くなられる2カ月ほど前、青梅慶友病院にお見舞いとお礼に伺ったことがある。その時先生は英字新聞をお読みになっておられ、勉強になるよと言っておられたが、その前向きの姿勢に私は感銘を受けた。一時間ほどお邪魔し、失礼したが、先生はかなり長い病院の廊下を歩行器を使

って歩き、私を玄関まで送ってくださった。それが最期であった。

ここで先生の履歴を振り返っておきたい。先生は明治41年（1908）10月30日に台湾台中市に生まれた。大正10年4月1日に新竹尋常高等小学校を経て台北第一中学校に入学した。大正11年4月23日に台湾総督府立台北7年制高等学校尋常科第2学年に編入、昭和3年3月31日に同高等科文科甲類を卒業した。同年4月1日に東京帝国大学文学部英吉利文学科に入学した。昭和6年（1931）3月31日に同大学を卒業（文学士）し、同年4月から東京府立第3中学校教諭として赴任した。4年後の昭和8年4月に縁があって、成蹊高等学校教授兼教諭に転じた。昭和21年（1946）9月より同校校長兼教授になり、昭和24年（1949）4月に成蹊大学教授となり英語科主任もなされた。昭和31年（1956）4月から国際基督教大学教授に転じた。翌32年9月から33年10月までフルブライト研究員としてハーバード大学に留学した。国際基督教大学では、教養学部長代理、語学科長、大学院教育学研究科長、大学院部長代理、人文科学科長などを兼務なされた。

私が同大学院教育学研究科英語教育方法学専攻院生として在籍した昭和36年から39年までの間に、先生は上記の立場で御活躍になり、教室では英語史の講義で *Baugh* の *A History of the English Language* を講じてくださった。心にしみ入るような授業であった。その他の授業は外国人教授による英語を使つての授業ばかりであった。先生は昭和49年（1974）3月に同大学を定年退職し、4月から東京女子大学英米文学科教授になり、同

54年3月まで教鞭をとられた。さらにこの4月から59年（1984）3月まで東洋英和女学院短期大学英文科教授を勤められた。その4月からはELECの常務理事になり、平成2年（1990）6月から13年（2001）5月までの11年間理事長をなさったのである。

これらの年月を纏めてみると先生は旧制中学教員を4年間、旧制高校教員を13年、大学教員を38年、教師を計55年なさったことになる。さらにELECの非常勤、専任役員として17年間、93歳まで勤務なさった。総計72年、前人未踏の長年にわたる御活躍である。

これをELECに関係した年月でいえば、その創設の前年1955年あたりから1956年の創設をめぐって、清水先生が成蹊大学から国際基督教大学に転じる頃、47歳であったが、恩師に当たる人たちと共に活躍されたと聞く。その設立の夜明けから理事長を小笠原敏晶氏に引き継ぐまで約46年間ELECのために貢献なさったのである。

『ELECの沿革と事業』（1971、財団法人英語教育協議会）によると、ELECが誕生するまでには数年間有志の間で非公式の話し合いが行われていたという。昭和30年（1955）8月5日国際文化会館で英語教育の進歩と改善のための構想がまとめられた。その11月にこれを受けて英語教授法に関する臨時委員会が開催された。Gordon T. Bowles、上代タノ、松本重治、Edwin O. Reishauer、斎藤勇、高木八尺、清水護、宍戸良平、さらに後にはJohn O. Rockefeller等が参加した。熱心な審議の結果、日本英語教育研究会が昭和31年（1956）7月26日に創設された。彼らは9月3日から7日まで英語教育専門家会議を開いた。

その会議で、清水先生は教員の再教育講習会の開催の具体案を提出されたという。専門家会議終了後、同会議の結論として「結論と勧告」が出されたが、その作成者に高橋源治委員長と清水先生などが入り、科学的理論に基づいて新しい教材を使用するの口頭練習が学習の初歩に必要であると、その学習を行うように運動を進めた。

ELECはさらに発展を期待して、財団法人に衣替えをすることになり、昭和38年（1963）2月26

日付で財団法人英語教育協議会設立の許可が文部大臣からおりた。これを機会にさらに発展をするように日本の財界と米国のRockefeller財団などから膨大な資金援助を受け、ELEC会館の建設にとりかかり、昭和40年（1965）1月5日に7階建の建物を千代田区神保町に竣工した。ここでは、講堂、教室20、図書室、研究室、LL教室など充実したもので、年間2,000人に英語の授業がおこなわれ、講演会なども定期的に開催され、オーラルアプローチを推進するELEC同友会が発足した。これはUniversity of MichiganのC.C.Fries博士らの一流学者の指導に負うことが実に大きい。この方法を学習するためにELEC夏季講習会が全国各地で開催された。

しかし、思わぬことに、米国の財団の援助が中止されることになった。経済大国に発展した日本に経済援助をする大義がなくなったとの判断であった。日本もやがてバブルがはじけて経済混乱の時期が訪れるとともに、ELECは独立経営をせざるをえず、ELEC会館を売って、経済の立て直しを図った。しかし神保町のELEC会館に近いところに借りたELECはさらに厳しい経営を迫られることになった。ELEC同友会も独立せざるを得ないことになった。同友会は自助努力の結果立ち直り、今日の発展を見ている。このような厳しい状態での経営を先生は当初朱牟田夏雄常務理事と二人でなさったが、朱牟田先生が亡くなり、先生が理事長として理事会、評議員会の意見を聞きながら経営する苦勞が先生の晩年にふりかかった。先生は教育事業の刷新を目指し、アドバイザリーボードを設け、私にその委員長を依頼された。こうして先生はその誕生から発展、そして苦闘の時代を含め、半世紀近くELECに尽くされた。先生の忍耐強い御指導があってこそ今日再び上向いているELECの活動がある。このことに思いをいたし、感謝をもって追悼の一文を先生の御霊に捧げるものである。

（こいけ いくお/ELEC理事長）

国際語としての英語を教え・学ぶには

ELEC 情報・資料の収集および分析研究グループ 田中春美

今回は、主として Sandra Lee McKay, *Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches* (Oxford Univ. Press, 2002) の要旨を紹介するつもりで、この本の主題名とほぼ同じ題名にしたが、「教えるには」(*Teaching* …) だけでは私見では不十分だと考え、「学ぶ」(*Learning*) を追加させていただいた。原著者と意見が違う場合には、あらかじめ紙上でお詫びさせていただく。

ところで、原著者 McKay [məˈkeɪ] は、米国ミネソタ大学で英語を専門とする学士号 (BA, 1966)、アメリカ研究で修士号 (MA, 1969)、さらに応用言語学で博士号 (Ph.D., 1971) を取得された。フルブライト委員会からの資金を5回も受けるなどして、マレーシアや日本など海外での英語教育の指導や経験を重ね、1976年からはサンフランシスコ州立大学の英語科教授として、国際的に活躍しておられる。これまで、英語教育を中心とする外国語教育関係の研究書・指導書などを、共著も含めて12冊出版しておられるそうだが、何と言っても代表的なのは本書であり、これによって The Ben Warren International House Trust Prize (通称 Ben Warren 賞) を受けている。そのほかに特記すべきものは、著者自身の海外経験を事例研究 (Case studies) の一部に盛り込んだ *Teaching English Overseas: An Introduction* (Oxford Univ. Press, 1992) と、ペンシルバニア大学教育学部准教授 Nancy H. Hornberger と共編の論文集 *Sociolinguistics and Language Teaching* (Cambridge Univ. Press, 1996) とであろう。この500頁近い大部な本の中で、編者2人は序文 (pp.ix-xi) と、4章または3章から成る表題つきの4部それぞれ

の短い前置き (2頁未満) のほか、McKay は第13章 Literacy and literacies (pp.421-445) を、Hornberger は結論に相当する第14章 Language and education (pp.449-473) を、執筆していることを付記しておきたい。

なお偶然ではあるが、以上3冊の著作は、いずれも各出版社の叢書に含まれており、最初の2冊は、どちらも Oxford Handbooks for Language Teachers に属し、最後の共編の論文集は、Cambridge Applied Linguistics (もとハワイ大学教授だった Michael H. Long と Jack C. Richards が編集責任者) に含まれている。2つの叢書の名前は、McKay が最も得意とする2つの分野——英語/外国語教師の指導と、応用言語学——を明示しており、そのことだけでも、これらの著作がいかに出版社や叢書編集責任者たちに気に入られ、内容的にも各叢書の趣旨と合致しているかが分かるであろう。

それではここで、McKay, *Teaching English as an International Language* の内容紹介に立ち戻る。目次 (pp.v-vi) と、助言者や出典の出版社などへの謝辞 (p.vii) の後、序文 (pp.1-3) で著者は、世界中への英語の普及で、英語は第2言語や外国語としてではなく、国際語として教え・学ぶには、これまでとはまったく違う一連の仮定に基づく必要があるという。本書のねらいは、これらの仮定を明らかにし、国際語としての英語の教授法と、そこで使われる教材・教具を、どのように配備するかにある、というのが著者の主張である。そのためには、それに関わる数多くの要因があり、本書では、そのうち主な3つを取り上げる。

まず第一の要因は、近い将来、英語の母語話者より非母語話者の数のほうが多くなり、各自の母語と英語の2言語話者が、多様な目的で英語を使うようになる。一部の人は、自国内で日々英語を使い、また一部の人は、情報の受け渡しなど、限られた目的だけに英語を使う。このように、国際英語の多様な使用者に対して、英語教育のどのような目標や方法が適切なのか、検討しなければならないだろう。

第二の要因は、英語に現在起こっている変化である。世界中への英語の拡大は、文法・語彙・音声の面でさまざまな変化をもたらした。それが高じると、やがては今使われている英語の変種が、お互いに意味を理解できないものになってしまう。そこで、現在の英語の使用でどのような変化が起こりつつあるか、また、そのような変化がどのように相互理解に影響を及ぼすかを、検討することが大切である。

最後に、第三の要因として、言語と文化の関係を再検討する必要がある。それも特に、言語教授・学習の3分野——談話能力の教育、教室での文化的教材・教具の使用、教授法の特徴となる文化的仮定——との関連で、検討される必要があるという。なお、以上の3分野の問題については、本書の第3章・第4章・第5章がそれぞれ扱っているので、ここでは詳細を省略させていただきたい。

序文の後半は、各章の主な内容の概略が述べられ、各章末に厳選された有益な参考書目が挙げられていること、また本の巻末に、国際語としての英語の理解に不可欠な、用語解説が付けられていることが書かれている。最後に本書は、異なる文化圏の人々と意思疎通し、拡大する世界共同社会に参加するため、英語を学ぼうとしている人たちに、英語を教えている、あるいは将来教えようとしている人たちばかりでなく、英語のカリキュラムや教材・教具開発に従事している人たち、さらには、英語習得の研究に携わっている人たちにも、有益であろうと結んでいる。

第1章「国際語としての英語」(pp.5-25)は、まず国際語の定義から始まる。国際語と認定さ

れるためには、その言語の母語話者数が膨大であるばかりでなく、その言語以外の母語話者たちにも多く使われ、世界的に広域な意思疎通の媒体でなければならない。この点で英語は、異なる国の人々の間ばかりでなく、同じ国の人々の間でも、広域な意思伝達に使われるので、地球規模でも局地的な意味でも国際語と呼べる。続いて、国の公用語として、あるいは、必要な外国語として優先的に学ばれるなど、各国で「特別な役割」が認められるのも、国際語の資格に含まれるという、Crystal (1997) の主張が紹介され、英語にそのような資格を与えている国や地域70余りの名前と、1995年の総人口、英語の母語話者(L1)数と第2言語話者(L2)数のリスト(pp.6-9)が引用され、その前後に有名なKachruの3つの英語圏——内部圏・外部圏・拡張圏——が紹介される。ただし以上には、拡張圏から外部圏へ移りつつある国や地域が、少なくとも20前後あること、国や地域によって英語話者数が正確ではなく、そもそもどこまで英語を知って使えれば話者と呼べるのか、また英語基盤のピジンやクレオールを英語に含めるか否かなど、複雑で困難な問題が付きまわっていることが付記されている。

次に、Smith (1976) が挙げた国際語の3つの仮定を改訂し、次のような4つの考え方が主張されている。(1) 英語は国際語として、地球規模の意味では、国々の中の国際的意思伝達に使われ、局地的意味では、多言語社会の内部で広域伝達の言語として使われる、(2) 国際語である以上、英語の使用はもはや、内部圏の国々の文化とは結びついていない、(3) 局地的な意味での国際語として、英語は、それが使用される国の文化に埋め込まれてきている、(4) 英語は、地球規模の意味での国際語でもあるので、その主要な機能の一つは、話者たちが自分の考えや文化を他の人たちと共有させられることである。

さらに、Brutt-Griffler (2002) が示した、国際語の発達に伴う4つの主要な特徴が紹介される。すなわち、(1) 国際語は、世界市場やビジネス界を含め、世界の経済=文化体系の発展の産物であり、それには地球規模の科学的・文化的・知的生活の発展も貢献している、(2) 2言語/多言語話

者から成り立つ多言語状況の中で、国際語は地域の言語と並んで確立する傾向がある、(3) エリートの共通語 (lingua franca) とは異なり、国際語は社会=経済上のエリートに限らず、多様な社会層によって学ばれている、(4) 国際語は、ほかの地域に移住したその言語の話者たちによってというより、むしろその言語を習得している膨大な数の人々によって、世界各地に広まってきている、というのである。以下は、以上の一般論を英語に当てはめた解説・敷衍と、英語が世界に広まった理由——英米人の移住と植民地政策、産業革命以降の英米の科学技術の進歩、国際機関や(映画・ポップ音楽・海外旅行・マスコミなど)多分野での英語の使用——ばかりでなく、いくつかのそれを妨げる要因が挙げられ、その中で特に強調されているのは、英語使用のエリート化から生まれる不平等感、少数派言語の衰退・死滅を恐れる英語への反感、それに英語の普及が英米的思考・文化を知らぬ間に浸透させることなど、Phillipson (1992) を代表とする「言語帝国主義」(linguistic imperialism) 的な考え方であるが、著者は決して全面的に賛成しているわけではなく、世界各地への英語の拡張には、肯定的な意味合いと否定的な意味合いとの両面がある、ということをお忘れなくように配慮しているだけである。

第2章「英語の2言語/多言語使用者」(pp.27-47) で、著者はまず前置きとして、本書での「英語の2言語使用者」には、Jenkins (2000) のように英語の母語話者で他の言語も使える人は含めず、もっぱら英語に限られた目的にだけに使う人達を指すこと、ただし彼らの英語の熟達度は、母語話者に近い能力から、自分たちの特定な伝達目的だけを満たせる、限定的能力まで広範囲に及ぶこと、さらに従来第2言語教育とその研究は、彼らの英語力が母語話者の域に達することを仮定してきたが、国際語として英語が使われる状況では、そのようなことは必要ないし、高望みすべきではないこと、などを主張する。

次に、さまざまな出典を使って、「母語話者」の定義を検討し、(1) その言語が使われている社会に生まれることなどで、ある特定の言語が引き

継がれる、(2) ある言語を引き継ぐということとは、それをうまく使いこなせるということである、(3) 人々は、母語話者であるかないかのどちらかである、(4) 母語話者であるということは、ある言語全体を把握していることである、(5) 普通、人々が1つの国の市民であるのと同じように、人々は1つの言語の母語話者である、などの特徴が示されている。しかし、この母語話者という用語の明確な規定が困難なため、その資格を示す鍵を「専門技術」(expertise) の概念に求めてはどうか、という提案もあるが、この概念の具体的評価も問題が多い。

このように規定が困難な「母語話者」の概念を、これまでの言語習得研究や言語教育学では、言語能力の模範としてきたが、その誤りを正す必要があり、また、Graddol (1977) が予測しているように、今後は国際英語の使用は、圧倒的に英語の2言語話者が優勢になるので、彼らを英語の母語話者と比べることより、2言語話者が自分の能力の範囲内で英語を利用する、さまざまなやり方を検討するほうが重要である、としている。以下、2言語/多言語話者が使いこなす言語の種類と階層、それを下敷きにして、Kachru の3つの英語圏それぞれにおける彼らの英語使用の特徴——主に違いと一部の共通点——が示される。ただし、各圏内にも異なる状況があるばかりでなく、1つの国の内部でも多様な事情があるので、それに対する配慮は不可欠である。

以上のような諸点を考慮して、国際語としての英語を再定義すると、次のようになる。多言語が併用されている状況で、広域な意思伝達を目的とする場合に、無標の (unmarked) ——つまり、ある特徴を明示せず、普通のあるいは自然な——選択として、言語や文化の境界を越えて使われる英語で、どちらかという形式的な状況で用いられ、政治的な国境を越える場合も、国内での広域伝達の場合もある。続いて、第2言語習得研究や英語教育学で、研究の基盤が母語話者を模範とする誤りや、それにまつわる問題点が指摘され、最後に、母語話者と比べて英語の2言語話者は、英語教師として不利であり、精神的にも劣等感にさいなまれることが多いが、学習者たちと同じ文化

を共有する場合など、母語話者より有利な条件も少なくはなく、ここでも母語話者信仰に挑戦する必要があるという。

第3章「国際語としての英語のための標準」(pp.49-80)で著者は、英語の2言語話者が毎日のように、他の1つまたは2つ以上の言語を使っていると、彼らの英語使用がそれらの言語の影響を受け、新しい語彙項目や文法規準を発達させ、発音さえも影響されること、したがって、言語の標準を再検討し、どのような相互理解度がそれに関わるか、またさまざまな英語の変種内で、どのような変化が起きてきているかを、明らかにすることが重要であると主張する。続いて、Quirk=Widdowson (1985)に収録されている、英語世界でただ一つの標準を主張する Quirk と、英語の普及に伴う複数の規準を認めるべきであるという Kachru の論争に触れ、いくつかの典拠を引用して、これまでの内部圏での定義は書きことばとの結びつきが強かったこと、また、外部圏での複数の標準や規準を認めるとなると、それが単に特定の国や地域で広く、数多くの人たちに使われているだけでなく、辞書や手引書にまで記載される必要があること、そして最後に、特に外部圏や拡張圏では、複数の規準が発達するにつれ、相互理解度の問題が大きく取り上げられること、などが述べられている。なお、相互理解度には3つの範疇があり、具体例も挙げられているが、3年前の『英語展望』117号で詳しく解説した(pp.44-45)ので、ここでは省略させていただきたい。

本章の次のテーマは、言語変化と英語の変種であり、(1) 内部圏の国々は普通、「規準を提供する言語社会」、(2) 外部圏の国々は、そこでの英語の改新がよく使われることから、慣習として確立し、やがて法典化されるので、「規準を発達させる言語社会」、(3) 拡張圏の国々は、英語に公用語の役割がなく、国内でふだん使われることもないので、「規準に依存する言語社会」とする、Kachru の考え—— Quirk=Widdowson (1985) 参照——が紹介される。次に、シンガポールとインドにおける地域独特の英語に対する態度の違い——前者では、民衆間の口語英語(いわゆる

Singlish) は、より標準的な英語を意識し、必要に応じて切り替えるのに対して、後者では、訛りの強いところがあっても、自分の英語に相当な自信を持っている——が示され、以下は、主に外部圏の英語変種の目立つ特徴の具体例を、語彙・文法・音韻の順番に挙げ、珍しいのはその後、語用と修辞の面にも触れているところである。いずれの面においても、内部圏の母語話者の規準には固執せず、多様性に柔軟に対応する寛容さが求められている。

第4章「国際語としての英語の教授における文化」(pp.81-101)の前置きで、著者は本章で、まず国際語としての英語の教室で、どのような文化的情報が教材に盛り込まれているかについて、次に、それぞれの共同社会で、その社会=文化的慣習が、教材の開発や使用にどのような影響を与えているかについて、焦点を当てているとする。続いて、伝統的な「文化」の定義が再検討され、文化には審美的・社会学的・意味論的・語用論的など多くの側面があり、文化的行動・文化的知識・文化的産物という、人間が経験する3つの基本的様相と関わることを確認される。これらの多くは、学習者個人が教室外で相互交流を通して身につけるが、教室内での言語学習の文化については、Kramsch (1993)の2つの目標が重要であるという。すなわち、(1) 教室内に「相互文化圏」(sphere of interculturality)を確立し、他の文化を学ぶことで、情報交換をするだけでなく、学習者自身の文化を顧みる、(2) 文化を差異として教え、それぞれの国や地域の文化も一枚岩ではなく、その中に、年齢・性別・出身地域・民族的背景・社会階級などと関係する、さまざまな特徴が存在することを分からせる、という目標である。ただし、他の文化を知るということは、その文化を受け入れるということにはならず、英語を通してアングロサクソン文化を学んだとしても、それをそのまま容認する必要はないわけである。

次に国際語としての英語教授/学習は、出発点が「特定目的のための英語」(English for specific purposes, 略称 ESP)であったとしても、次第に用途を拡大していく場合が多いので、一概に

ESPと同一視はできず、また、アングロサクソン文化中心の教材は問題としても、英語と切り離せない文化の部分は排除するわけにはいかず、何よりも学習者の動機づけに役立つ内容の教材を用いる必要があり、そのためには、担当する学習者のニーズ分析などを基盤にすべきである。以下、教材に学習目標の文化が主に盛り込まれている場合、起点の文化が主に盛り込まれている場合、国際的文化が主に盛り込まれている場合の3つに分け、それぞれで、教師・学習者とも起点文化から、教師が目標文化からで学習者が起点文化からの2つの場合を想定し、具体例や功罪を示している。いずれの場合でも、教室内に前述の相互文化圏を作り出すことが望まれる。さらに1例として、英米の中流家庭などでよく行なわれる「ガレージセール」(garage sale/tag sale)が取り上げられた場合、そういう習慣のないイランの学習者たちには反感を持たれるかもしれないが、その実情だけでなく、なぜそのようなことをするか背景をよく説明し、学習者の文化と照らして、その違いを顧みさせることが必要であるという(→reflective approach)。

最後には、一般的な言語社会(speech community)と異なり、Swales(1990)が主張する「談話社会」(discourse community)という概念が導入され、読み書きの面では局地性や地方性が取り去られるので、言語社会がすべての社会的必要性に対応するのに対して、書きことばが主体の談話社会に属する人々は、特定の機能的目的——たとえば娯楽・貿易・外交など——を達成するのが役目であるという。新しい技術の開発とともに、そのような談話社会の数が増え、国際英語の必要性が求められ、それがまた英語の拡張を助長してきたのである。談話社会の分野の専門知識は普通、教室外で得られるとしても、その分野の専門語彙は国際英語の授業で扱え、さらに、その談話社会特有の「ジャンル」——Swales(1990)によれば、特定の伝達目的に役立つ1群の伝達成果から成る——に関する知識こそが、国際英語の授業で教えるのに最も適している、と思われる。

第5章「教授法と国際英語としての英語」

(pp.103-123)では、西欧の価値観と中国(儒教)や日本の価値観——特に教師と学習者について——を比較・検討するが、紋切り型の比較では、特定文化の内部の多様性は示せない、と警告している。次に、現在のところ世界的に最も普及している「伝達中心の言語教育」(communicative language teaching, 略称CLT)——特にHolliday(1994)の弱い版——が紹介され、それが英語を母語とする内部圏ばかりでなく、外部圏や、日本・韓国のような拡張圏にまで浸透してきたのは、英語の拡張の主な原因の1つ、近代化の影響からと思われる。しかしながら、英語の拡張が前述の言語帝国主義の批判を受けたように、CLTの普及にも各種の挑戦があり、内部圏の研究者たちからは、主として理論的疑義、外部圏や拡張圏の研究者・英語教師からは、現場の実情との食い違い、教師・学習者たちの違和感や不満などが、紹介されている。

以上のすべてを考慮に入れて、国際英語を教え・学ぶのに適切な教授法とは、どのようなものであろうか。国際英語の教室は、多様な状況要因に影響されるので、今日のすべての状況を満足させる教え方というものはないし、それぞれ特定の状況に最適な教授法と言えるものもない。過去の教授経験を踏まえた教師自身の、もっともと思える感覚(sense of plausibility)に裏付けられ、その地域の事情をよく知り、地球規模の意識も併せ持つ教師が、創造的に教材を使いこなすことが望ましい。さらに、カリキュラムと教授法の選択は、地域の教師に委ねる必要がある。しかしながら、南米のチリの場合のように、文部省がそれらを規制し、現場の教師たちや学習者たちも、ある程度納得しているという事例もある。

最後の部分として、「結論——目標と接近法を考え直す」(pp.125-129)があり、国際英語を教え・学ぶ状況は、現在実に多岐に及んでいるので、その多様性を説明できる包括的な言語教授/学習理論を発展させる必要があるとされる。そこで、その理論を特徴づける3つの主な仮定が挙げられる。すなわち、(1)英語が多言語社会で使われる多様な状況を認識し、2言語/多言語話者が英語

を使う特定の目的を明らかにする、(2) 英語の2言語使用者の多くは、母語話者の言語能力を習得する必要はないし、それを望んでもいない、(3) 言語のすべての変種は、特定の伝達目的に十分役立ち、その点で言語的には平等であり、価値判断がつけられるのは、それぞれの変種を使う社会グループのほうである、ということ認識する、などである。

次に、国際英語の教授・学習の目標として、(1) 英語の拡張が言語変化や言語変異を生じるので、国際英語教育は英語話者の間に相互理解度を保証する必要がある、そのため、英語の相互理解度を妨害し、特に話者たちが否定的な態度をとる変化は、できるだけ少なくする、(2) 英語の2言語/多言語話者が、自分の文化とは違う文化から来た話者たちと、英語を使って交流する際に、彼らと親しい関係——comity という用語が使われる——を達成する役に立つ方略を身につかせ、それぞれの出身地域で語用面の規則が異なることを認識させて、相互にその多様性を受容する方法を追求させる、(3) 特にテキストが、読み手のものとは異なる修辭的型を例示している場合には、テキストの意味が通るように、読み手が積極的な役割を果たす必要がある、読む技能を書き手との交流過程と考えるよう奨励し、テキスト解読能力を育成する、などが挙げられている。

最後に、国際英語の教授・学習への接近法として、(1) 英語が教えられ、使われる状況の多様性に、敏感である必要がある、したがって、国際英語のテキストで、西欧文化を優先的に扱うのは問題があり、起点文化をテキストの内容とする利点について、もっと配慮すべきだが、それに劣らず重要なのは、どのように教材が使われるかで、反省を込めて扱われ、それを通して相互文化圏を作り出すことである、(2) 国際英語は、その地域の学習傾向を重視するやり方で教え・学ばれるべきであり、伝統や固定観念にとらわれず、特定の教室で起こっていることをよく検討し、それに基づいて、地域の教師や教育者が、その地の文化に合致し、新しいものを生み出す方法を使う権利と責任を与えられなければならない、と述べられている。

本文以降には、便利な用語解説 (pp.131-134)、有益な参考書目 (pp.135-145)、索引 (pp.147-150) が続く。

参考文献

- Brutt-Griffler, J. 2002. *World English: A Study of its Development*. Clevedon: Multilingual Matters.
 Crystal, D. 1997. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
 Holliday, A. 1994. *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
 Jenkins, J. 2000. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
 Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
 McKay, S.L. 2002. *Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches*. Oxford: Oxford University Press.
 Phillipson, R. 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
 Quirk, R. & H. G. Widdowson (eds.). 1985. *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*. Cambridge: Cambridge University Press. 特に B. B. Kachru の講演 (pp.11-30) を参照。
 Smith, L. E. 1976. 'English as an International auxiliary Language' In *RELC Journal* Vol.7, No. 2, pp.38-43.
 Swales, J. M. 1990. *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

(たなか はるみ/南山大学名誉教授)

新刊案内

- 『学歴革命 秋田発—国際教養大学の挑戦』
 中嶋嶺雄著、四六版、228頁、本体1,500円、KKベストセラーズ
 『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』
 江利川春雄著、四六版、270頁、本体2,000円、大修館書店
 『英語の授業が変わる50のポイント』
 太田洋著、A5版、168頁、本体1,900円、光村図書

「多様化した教授法」から「学習者」へ

佐藤之美

はじめに

「テストの点数が上がる一番良い勉強法は何ですか」「単語の一番良い覚え方を教えてください」これらは授業評価アンケートにあった質問である。勤務校の生徒たちはとにかく部活動で忙しいが学習意欲は高い。今まで多くの学校で教えてきたが、どの学校の生徒も即効性のある一番良い学習法を聞いたがるようだ。こういった質問に応えるため私は *English Teaching Forum* (以下 *ETF*) を活用している。理論とそれに基づいた実践が比較的易しい英文で書かれており、自分の問題解決に役立ってきた。毎号「*English Teaching Forum* を読む」では様々な先生方が独自の視点で *ETF* の良さを紹介してきているので、ここでは高校で教えている者の視点で紹介したい。

50周年を迎えた *ETF*

ETF は2012年に50周年を迎えた。*ETF* はアメリカ国務省が発行しており、130カ国以上の様々な言語環境の国の ESL/EFL の教育関係者などに読まれている雑誌である。通常は論文と教室ですぐに使えるレベル別教材の2部で構成されており、1993年以降の論文が公式ホームページにて閲覧、ダウンロードができる。(<http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum-journal.html>)

今年とは特別編集となっており、毎号の論文や教材集の他、過去の論文を再掲載している。50周年の特集として Dian Larsen-Freeman 教授はこの50年の英語教育の変遷について論文を寄稿した。教授は25周年の時に *From Unity to Diversity*:

Twenty-five Years of Language-Teaching Methodology という論文の中で1960~80年代における英語教育の多様性を、そして25年経って次のようなタイトルに変え、80年代以降における多様性の意味の変化を論じている。

Larsen-Freeman, D. 2012. *From Unity to Diversity...to Diversity within Unity*

1960~1980年代は「統一性から多様性へ」をキーワードとして英語教育の多様化について述べられている。特にこの間、Silent Way や Communicative Approach などの新しい教授法が登場した。しかしその後「多様性」の意味は変化していく。1980年代から現在までの英語教育は *From Unity to Diversity* (統一性から多様性へ) という流れから *Diversity within Unity* (統一性の中にある多様性) になってきた。例えば ESL として英語を話す人口が増え続けている、という点では学習者は多様化していると言える。しかしながら、学習者は年齢経験などにより文化的背景は異なるものの、学習者同士の間で互いに影響し合い (interact)、お互いの違いに気づき (notice)、相手の言葉を覚え (remember)、自分の言葉の中に組み込まれ (incorporated)、自分の言語資源 (learner's language resources) を変化させていく。つまりそのグループの中では統一化する部分も生まれてくるというのである。この点で *Diversity within Unity* と言うことができる。

ここで気がつくことは、80年代までは新しい教授法に焦点が当てられていたが、その後現在に至っては方法論というよりも、学習者自身に焦点が当てられているという点である。冒頭に私が挙げ

た生徒の質問に対し、様々な学習スタイルを認めるといふ点から私は次のことを生徒たちに話した。「点数の良い人の勉強法は参考にはなるが、必ずしもそれが他の人にとってベストな方法とは限らない。効果がいつ現れるかは人それぞれだが、ただ真似するのではなく、まずは自分が今までやってきた勉強法を信じて続けてみることに。みんなに共通して言えることは、やる気が出せるよう数年後の自分を想像して目標を設定する。そして英語の勉強時間を増やす方法を考えること」、それでも勉強方法について個別相談が必要な生徒も何人かはあるが、基本はやはり語学学習に王道はなく、どんなやり方でも良いから時間をかけて続けること、というのが今の自分の答えである。

Reilly, P. 2012. *Understanding and Teaching Gen Y*

もう一つ Vol. 50から論文を紹介しよう。この論文はIT時代の若者たち Generation Y (以下 Gen Y) の特徴と付き合い方を企業から学び、英語授業にどう応用できるかを論じたものである。Gen Y は1981～1999年生まれで現在の中高大学の学生および若き教師たちはここに入る。一律に効率的な教授法というよりも学習者の個性や学習スタイルに焦点をあてるという点では前述の論文の流れと共通している。自分が教えている生徒たちを思い浮かべながら読むと面白い。

Gen Y の特徴は以下の通りである。1) 電子機器の使い方を良く知っている 2) 仕事とプライベートのバランスを取ろうとする 3) 体を使って覚え、視覚教材を好む 4) ネットの影響か、他の人の意見やフィードバックがないと不安である 5) コピー&ペーストに慣れており、人の意見など無断使用に対する罪悪感が低い 6) ゲームが好きである 7) 課題や仕事は自分の方法でやりたがる 8) 肩書きには左右されず、自分が尊敬できると信じた人物を尊敬する 9) 自信家であり、勉強や仕事でやりがいのあるものに一生懸命取り組む。そして、10) 文字を読むのが少ない、という点である。具体的な学習活動については本文を参照されたい。

筆者は「教師の独り舞台 (sage on the stage)」は効果的ではなく、テキストだけを追いかける

教師は「時代遅れ (old hat)」と述べている。最後には英語教師がすべき2つとして、1) Gen Y の特徴を理解しようと努めること、そして 2) Gen Y のアカデミックな要望に応えるような授業方法を取り入れることと主張している。

私もこの考えを参考にして夏休み前の数時間、いつもとは違う生徒参加型の方法で授業を試みた。まずは3～4人でグループを作り、グループ内で協力してストーリーを読み、オリジナルのQ&Aを作るように指示した。読み方や質問作りの方法はそれぞれのグループに任せた。一通り読み終えた所で各グループから質問を発表してもらい、手を挙げて正解したグループには点数を与えた。また良い質問にも点数を与え、その場で簡単に英語でフィードバックも与えた。一人一人が参加しないとグループに貢献できず、ゲーム好きな Gen Y たちは時間を忘れるほど盛り上がった。彼らはこの活動から色々な学習スタイルがあることに気づいてくれただろうか。学習者の特徴を生かし授業形態に変化を与えることは、Gen Y たちの反応を見ても自分の授業改善の参考になったと思う。しかし、最後にあえてこの論文に意見を述べるならば、Gen Y のスタイルに合わせることの必要性だけが述べられるにとどまっているのではないかと、ということである。テキストを今までのような教師主導型で授業をすることの悪い点だけでなく、時には我慢してやる作業の利点に触れるのも良いと思う。漫画や映像を学習の導入に使うことの有効性に反対するつもりはないが、普段は漫画ばかり読んでいるから授業の時くらいは我慢して活字を読ませる、という考えも必要だと思う。しかし、そういうことを言っている自分こそが実は old hat なのかもしれない。Gen Y たちは昔と変わらない良き人間性を持つ反面、社会が彼らの特徴を作ってきた。そして教育者たちはその世代に対応していかなければならないことを改めて実感させてくれる論文であった。

さて、数年後には高校に Generation Z (2000年～生まれ) が入学してくる。私は早く Gen Z との付き合い方の論文が発表されないかと心待ちにしている。

(さとう ゆきよし/東京都立駒場高等学校)

ELEC 賞受賞の頃

杉田由仁

2003年2月9日（日）午後8時過ぎに英語教育協議会よりご連絡をいただき、2002年度 ELEC 賞（B 部門）の受賞を知りました。「語彙の定着を図る活動が単語記憶保持率に及ぼす影響」という論題の拙論が、伝統ある ELEC 賞に選ばれたという朗報に接し、当初は信じられない思いでした。ちなみに当時の日記には「なんと2002年度 ELEC 賞を受賞してしまった。How lucky I am!」と記されています。

ELEC 賞を受賞した頃の私は、18年間の地元中学校での教職を辞し、大学の非常勤講師として2年目を迎えておりました。県教育委員会の現職教師派遣事業により、1998年4月～2000年3月までの2年間、山梨大学大学院教育学研究科（修士課程）において研修の機会を得ました。研修1年目は、勤務校を離れて山梨大学の大学院生として研究活動を行うことができましたが、2年目は復職して、勤務の傍ら修士論文を執筆することが条件となっていました。しかも私の場合、異動により在籍校が変わり、新任地で3学年担任・研究主任を拝命することになりました。その結果、進路指導と研究指定校として公開研究発表会の企画・準備等に追われ、修士論文については何とか仕上げたというレベルで終わってしまいました。そのことが何とも悔やまれ、また家庭の事情等もあり、2001年3月をもって中学校現場を去ることを決断いたしました。

退職後1年目は、修士論文のご指導をいただいた古家貴雄先生のお計らいで、山梨大学へ非常勤講師として週3日出講させていただきました。小学生の長男・長女を学校へ送り出し、二女を保育園に送ってから大学へ出勤する日々でした。夕

方は、小学校勤務で帰宅が遅くなる妻に代わって、子どもたちの世話や夕食の支度などを行うハウス・ハズバンドの毎日でした。今思い返しますと、経済的な不安は当然ありましたが、勤務時間の拘束もなく研究活動に専念することができた恵まれた環境であったとつくづく思われます。

2年目には、中学校教員時代の先輩としてお話をしてくださっていた大妻女子大学の伊東武彦先生から、大東文化大学環境創造学部での授業担当のお話をいただきました。それまでの山梨大学勤務に加え、毎週金曜日には埼玉県の東松山キャンパスへ出講させていただくこととなりました。中央線から武蔵野線、東武東上線と乗り継いで午前1コマ、午後2コマの英語授業を担当して夕方帰宅するという日程でした。片道約2時間40分の車中は、専ら文献講読とリサーチ・デザイン等に関する思索を行う貴重な場となりました。このような場から生まれたのが、後に ELEC 賞を受賞することとなった研究論文です。

山梨大学大学院教育学研究科における研修当時から、私の研究テーマは「英語のテストング」でした。教室でいかにコミュニカティブな授業を実践しようとも、中学校における英語学習のゴールとなる「高校入試問題」が旧態依然としたテスト問題であれば、現場教師の授業変革の努力はかえって生徒たちのためにならなくなってしまふ、という問題認識が根底にありました。しかし、今から10年前の日本におけるテストング研究は、欧米に比べ相当に立ち後れていて、私の問題認識を解決する手立てを見つけることはおよそ困難な状況であることがわかりました。そこで、修士論文では「ライティング・テスト」に特化して、従

来の和文英訳方式とは異なる、ライティング能力測定のためのテスト開発に取り組むことにいたしました。

この研究に取り組む過程におきまして、それまで私が漠然とイメージしてきたコミュニケーション能力なライティング能力とは、バックマンのモデル (Bachman, 1990; Bachman & Palmer, 1996) における “Organizational competence” に近いものであることと、その能力は “Grammatical competence” と “Textual competence” によって構成されるものであることがわかってきました。この気づきにより、自分の考えるライティング能力のモデルを測定対象とするためには、“Grammatical competence” と “Textual competence” の下位能力をいかに定義するかが課題であることがわかってきました。中でも、“Grammatical competence” の測定方法を検討するためには、語彙や文法の指導とその評価方法についても研究を行う必要が生じ、研究の関心事の1つとして「語彙指導」にたどりつくこととなりました。

このような研究経緯を経て、ELEC 賞受賞論文は執筆されることとなりました。当時の私にとって非常に幸運であったのは、大東文化大学における担当授業において、午後2コマ授業の受講生たちがブレイスメント・テストによって等質にクラス編成されており、しかも同一学部の学生たちであったことから、二群法によるリサーチ・デザインを適用する条件が揃っていたということです。また、学生たちも非常に協力的で、単語力増強に対するモチベーションも高く、単語記憶のためのタスクにも熱心に取り組んでくれました。私自身「単語は書いて覚える」という指導を受けてきた世代ですから、むしろ「読んで覚える」方が長期的な記憶保持の効果が高いという研究結果に至ったことは意外でした。

ELEC 賞受賞後の4月には、運良く山梨県立看護大学の英語専任教員のポストを得て、現在は県立女子短期大学との統合により創立 (2006年) された山梨県立大学に勤務させていただいております。看護学部生を対象とした ESP (English for Specific Purposes) として「看護英語」を、国際

政策学部生を対象とした教職課程科目として「英語科指導法 I・II・III・IV」をそれぞれ教授しております。教員養成系大学ではありませんが、2010年には山梨県の中学校教員を誕生させることができました。また、公立大学が果たすべき重要な役割として「地域貢献」がありますが、その1つとして地元高校への「出前講義」を行っております。私の場合、専ら高校生対象の話のネタとして、ELEC 賞をいただいた拙論を引用させていただいております。ある高校では、私の出前講義を受講した後で英英辞典を引く生徒が増えたというお話をうかがっています。地元高校生たちの単語記憶保持率向上につながって欲しいと願っています。

最後に、そもそも研究を志すきっかけとなった「英語のテストング」に関わる研究活動の進捗状況についてですが、日本におけるテストング研究の発展もあり、当時よりは研究を進めやすい状況となっています。しかし、未だに個人研究のレベルでは難しい領域であり、早稲田大学大学院の中野美知子先生に師事し、ご指導をいただくことになりました。社会人大学院生として、再び勤務と博士論文執筆という苦難の歳月を送ることになりましたが、科学研究費補助金による支援なども受けることもでき、4年間 (修士論文からは10年) をかけて “The development of a construct-based processing approach to testing: Task-based writing assessment for Japanese learners of English” という論文にまとめることができました。しかし、これはライティング領域に限定されたテスト法であり、他領域におけるテスト開発はこれからの課題であることは言うまでもありません。

学内業務等に追われ、研究活動もままならない日々が続きますと、ふと ELEC 賞受賞の頃が懐かしく思い出されることがあります。確かに以前とは異なり、今日の日本の大学教員は忙しいのですが、こうして自分の研究課題を追究していくことができることに對しまして、改めて感謝をしたいと思います。

(すぎた よしひと / 山梨県立大学)

Consecutive Interpreting Approach に基づくプロソディー重視の口頭練習が L2 筆記再生に与える効果

飯塚秀樹
長橋雅俊

1. はじめに

2009年3月、高等学校新学習指導要領（文部科学省、2009）が告示され、現行の外国語科目（英語）は図1のとおり改訂を受けた。新科目の共通目標として「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」が掲げられ、同時に、「聞く」「書く」「話す」「読む」の4領域を統合的に指導することが求められている。さらに、その具体的手段として「授業は英語で行うことを基本とする」と明記され、実践的コミュニケーション能力の育成がより一層強調される形となった。新指導要領は平成25年度から学年進行で実施される。そのため、上記変更点を組み入れた指導法の開発が、高等学校における英語教育現場において早急の課題となっている。

現 行
英語 I
英語 II
オーラル・コミュニケーション I
オーラル・コミュニケーション II
リーディング
ライティング

↓

改訂後
コミュニケーション英語基礎
コミュニケーション英語 I
コミュニケーション英語 II
コミュニケーション英語 III
英語表現 I
英語表現 II
英語会話

図1 学習指導要領における科目構成

そこで飯塚（2009）では、異文化間のコミュニケーションに特化した「通訳教育」に指導法開発の糸口を求め、通訳訓練法を応用した英語教育について調査し、外国語でのコミュニケーション能力を高める方法について考察した。さらに、先行文献の中から効果の認められた手法を統合することで、逐次通訳アプローチ（Consecutive Interpreting Approach）を構築し、その実践活動を検証した（飯塚、2010a、2010b、2011）。本来、このアプローチはプロソディーを重視した口頭でのコミュニケーション能力の育成を目的としているが、中間言語分析のためにテキストの筆記再生活動を取り入れてみたところ、多くの生徒がテキストの大部分を正確に書き出した。そのため、当該アプローチはライティング指導にも発展し得ることが示唆される。

従って、本実践ではプロソディーを重視した口頭練習がライティング活動にどのような影響を及ぼすのかという点を主題として扱い、まず (a) Consecutive Interpreting Approach の全体像をその理論的背景を交え解説し、次に (b) 本アプローチによる筆記再生活動及びその結果について検証する。最後に、(c) その中間言語分析から当該の音声中心の学習では解決しづらい言語分野を特定し、本アプローチの改善策を探る。通常、オーラル・コミュニケーションでは「話す」ことに焦点が当てられ、ライティングでは「書く」ことが活動の中心となる。しかし本研究ではその指導法から脱却し、インプットとしてのリスニング・リーディング、そしてアウトプットとしてのスピーキング・ライティングを有機的に統合し、新学習指導要領に則した指導法についても考察する。

2. Consecutive Interpreting Approach の理論的背景

逐次通訳とは通訳者が話者の話をノート・テイキングしながら聞き、セグメントごとに順次訳出していく通訳方法である(小松、2006)。実際の逐次通訳では起点言語(source language、以下 SL)を上記の方法により目標言語(target language、以下 TL)に変換していくが、本アプローチではその形態の一部を変化させ、L2を聞き、その要旨を書き留めたノートを手がかりに、再度 L2を用いて内容を口頭で再生することを活動の中心に置いている。詳細は3節で解説することとし、ここではその理論的背景について述べる。

2.1 プロソディー

プロソディー(prosody)とは、アクセント、イントネーション、センス・グループ間のポーズの置き方、センテンス・ストレス、あるいは音の連結や弱化、吸収などの現象を含む音声要素の総称であり、自然なコミュニケーションにおける意味伝達のおよそ30~40%を担っているとされる(染谷、1996)。言語にはそれぞれ固有のプロソディーが備わっているが、英語の場合、1つの強母音と次の強母音が現れる間隔は、その間に存在する弱母音の数に関係なく、ほぼ一定になるとする傾向がある(斉藤、2008)。これは等時性(isochronism)と呼ばれ、英語プロソディーを特徴づける大切な要素の1つとなっている。一方、日本語は子音+母音を単位とするモーラ(mora)でリズムを取る言語であり、そのため日本語のプロソディー感覚で英語を発しても、その等時性が損なわれ英語母語話者には認識されない音が介在してしまう。この両言語間におけるプロソディーの違いは同時にリスニングにも影響を与え、英語固有のプロソディーが獲得されていない状態では、強母音間に埋もれてしまう弱母音を認識できず、それ故内容を正確には把握できない。

村尾(2006)はゲーティング法⁽¹⁾を用いて、英語母語話者がL1を聞き取る上でどの程度プロソディーに依存しているのかを明らかにした。それによると、“What can I do for you?”などの定型

表現の場合、プロソディー情報があれば平均4.42%の呈示率で文が特定されたのに対し、プロソディーの手がかりなしでは、たとえ定型表現であっても、呈示率が70%を超えるまで表現の認識には至らなかったと報告している。さらに、日本人英語学習者の場合、習熟度が低い学生ほどプロソディーに依存する割合も低下することが明らかにされた。

現在、高等学校で生徒が手にする文部科学省検定済英語教科書には音声CDは付属せず、このような学習環境下で外国語学習を強いられる生徒達がプロソディーを十分に獲得できないとしても不思議なことではない。しかし上記の研究が示しているように、音声言語の認識・発信にはプロソディーが重要な役目を果たしており、それを直接的に体得する過程を経なければ日本人学生の英語コミュニケーション能力は改善されない。ではプロソディーを獲得するための手段としてどのような方法があるのか。

2.2 シャドーイング

染谷(1996)は、オリジナル音声を忠実に模倣するシャドーイングには言語間のリズムや発音の違いに気づきを与え、リスニングの基礎となるプロソディー・センスを養成・強化する効果があるとしている。それでは具体的に、シャドーイングを扱った研究からは何が明らかにされているのか。

鈴木(2007)はシャドーイングを導入した授業を実践し、参加者を未知・既知テキストのシャドーイング群と、リスニング練習のみを実施するリスニング群の3グループに分け、聴解力の変化を検証した。その結果、LL教室において5日間実施された実験では、未知テキストのシャドーイング群及びリスニング群のみが有意に聴解力を伸ばし、一方、普通教室で1学期間行われた実験では、リスニング群のみに顕著な差が現われたと報告している。つまりこの研究から、(a)シャドーイングの実践にはLLやCALL教室など、SLのプロソディー情報が他の生徒の声などにより干渉を受けない適切な環境を要するということが、また、(b)リスニング群のほうが全般的に良い結果を示していることから、シャドーイング技術の向上が

リスニング能力を高めるとは必ずしも言えないという2点が示唆される。

(b) に関して玉井 (2002) は「シャドーイング技術 = リスニング力」という等式は成り立たないと研究から導き出しており、その二者間の関連が低い理由として、シャドーイングによる音韻分析段階のプロダクトと、リスニングテストという意味処理までなされたプロダクトを比較していたためと考察している。聞こえてくる話を理解するためには、音声の技術的処理だけではなく、背景知識を使った top-down 的認知処理も欠かせない。その両者を併せ持ってリスニング力となる。つまり、上記実験でシャドーイング群の一部にしか効果が現れなかったのも、プロソディー・センスを高めることのみを意識を向けてしまったためとも言えるであろう。一方、未知テキストのシャドーイング群に有意差が認められた理由として、鈴木は生徒がどのような内容の話なのかと推測しながら活動したため、top-down 処理が活性化されたのではないかと推察している。また、音声を発する必要がないリスニング群に有意差がみられた点については、注意資源のほぼすべてを top-down 処理に注ぐことができたためと考えられる。以上のことからシャドーイングの効果を最大限に引き出すためには、top-down 処理を活性化させる未知テキストのシャドーイングと、プロソディー獲得に焦点を当てた既知テキスト・シャドーイングを交互に行う必要があると言える。

次に、シャドーイングがスピーキング能力に与える影響について考えたい。前述の染谷の指摘から、シャドーイングにより獲得され得るプロソディーが発話の30~40%を補助するであろうことは容易に想像できる。しかし、シャドーイングには口頭での表現力をさらに高める上で、決定的に欠けているものがある。音声の後に続き、それをリピートする活動というのは模倣の域を出ることはなく、そこには自ら情報を発信しようとする意識が欠落してしまう。つまり、大きな枠組みで考えればシャドーイングはインプット寄りの活動と言わざるを得ない。

Krashen (1985) は母語習得について、なかなか言葉を発しなかった幼児が、話し始めたら完

全な正しい文を話したという多くの事例から、インプットを理解することが言語習得の重要なメカニズムであるとし、インプット仮説 (input hypothesis) を主張した。同様のケースは母語習得のみならず、第二言語習得においても観察され、親の転勤で海外に行った子供達が沈黙期を経て突然話し始めることも多数報告されている。これらのことは、言語習得そのものにとってアウトプットは必要条件ではないということを示唆するが、一方の Swain (1985, 1988) は、カナダにおけるイマージョン・プログラムの子供たちを観察した結果、大量のインプットを受けているにもかかわらず、発話には多くの文法的誤りがある点を指摘し、アウトプットを重視する出力仮説 (output hypothesis) を唱えた。さらに白井 (2008) は「テレビからは言語習得ができない」という現象や、移民の子供達のように二つの言語を聞いて理解することはできるが、その一つは話すことができないという「受容的バイリンガル」の存在を踏まえ、インプットのみで言語習得ができるとする Krashen の仮説は成立しないとして、インプットとアウトプットの両方の必要性を論じた。ではアウトプットを主体とする活動ではどのようなことが明らかにされているのか。その答えをリプロダクション関連文献から探る。

2.3 リプロダクション

前田 (2008) はディクトグロスという手法を用いて学習者のアウトプット活動を促し、それが言語習得にどのような影響を与えるのかを検証した。ディクトグロスとは、メモを取りながら英語を聞き、そのメモを基に学習者自身の中間言語 (interlanguage、以下 IL) で内容を再現する活動で、SL・IL 間の比較から表現上の様々な気づきを獲得し、英語表現力の向上に資することを目的としている (Wajnryb, 1989)。この研究ではメモを取りながら聞くことに top-down 処理を高める効果がみられ、先に触れた未知テキストのシャドーイングと同様、リスニングテストで有意に点数が上昇した。また、ライティングテストでは英文産出量が増加し、同時に3単現のsの付け忘れや時制の誤用など、局所的誤りに減少傾向が見

られたとしている。一方、池邊 (2004) は約300語の英文を読ませ、キーワードを基に話を生徒自身のILで再現させ、SLと比較する活動を行った。その結果、流暢さが増すにつれ error-free T-unit 数⁽²⁾は減少したが、後半にはその数にも上昇傾向が見られたと報告している。つまり、これらのアウトプット活動には外国語での表現力を増幅させると同時に、メタ言語意識を高め、統語知識をも定着させる効果があると言えるであろう。しかし両実験では、再現を筆記させSLとの比較を紙面上で行っているため、アウトプットの意識に働きかけをしたにもかかわらず、口頭によるコミュニケーション能力開発までには至っていない。本来、L2による口頭アウトプットは不自由なTLを使ってさまざまな情報処理をしなければならないため、認知力に大きな負荷がかかる作業と言える。従って、生徒達的能力よりも作業要求が上回る場合、何の手助けもなければそのタスクは失敗に終わる危険性が高い。これらの実験では、メモやキーワードを与え、再生における負荷を減らすことには成功している。しかし、シャドーイング等の手段によりSLに関するインプットをさらに多く与えることで、たとえ負荷の高い口頭アウトプット活動においても最近接発達領域 (multiple zones of proximal development: ZPD)⁽³⁾ (van Lier, 1996) 内のタスクとして効率良くILを引き出せるのではないかと推察される。次節ではこれらの理論的背景から導き出した指導法、Consecutive Interpreting Approach について詳述する。

3. 方法

3.1 Consecutive Interpreting Approach

図2は本アプローチの一連の流れを示したものである。ここでは①～⑧の各項目について解説する。①のSLはテキスト本文が録音された音声CDを指し、その音源を基に、②文字情報を見ることなしに未知テキスト・シャドーイングを行い、全体的なチャンク処理 (holistic chunk processing) (門田、2003) を促す。つまり、SL全体のプロソディーを把握させると同時に、内容を予測させ、top-down 処理を活性化させる。③

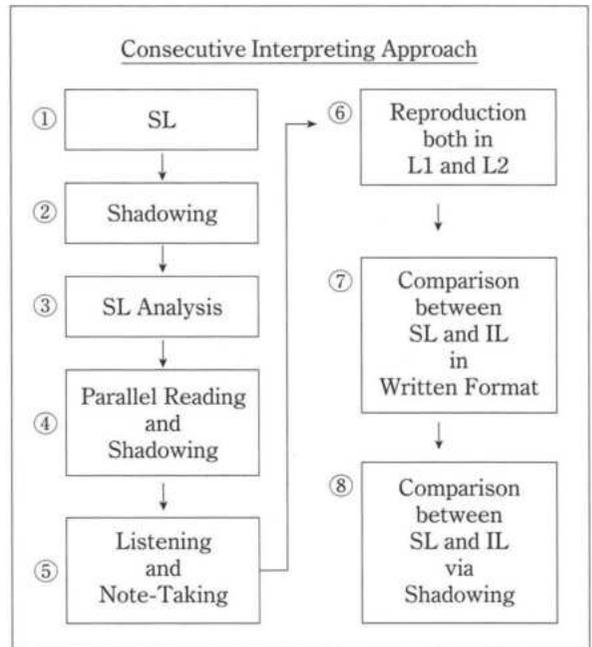


図2 Consecutive Interpreting Approach

のSL AnalysisではSLの語法・文法解説及びテキストの内容理解を行う。これは従来の読解授業に該当する。次の④では内容を把握した時点で再度シャドーイングに移行する。ここではテキストを見ながら行うパラレル・リーディングと、テキストを見ずに意識を内容に向けさせるコンテンツ・シャドーイングを交互に実施し、プロソディー及び表現の定着を図る。

そして⑤の段階でノート・テイキングを試み、再生に必要なキーワードを書きとめる。ノート・テイキングの詳細及び例については3.5で再度触れる。次の⑥では、⑤のキーワードを見ながらL1、L2の両言語で内容を口頭再生する。Liu, Ahn, Beak, and Han (2004)によると、第二言語習得におけるL1の使用は、習熟度が低い学生ほど学習効率を上げると報告されている。文章レベルが高すぎるなど、再生率が低い場合、ここでも④を再度取り入れ、リプロダクションとパラレル・リーディング/シャドーイングを交互に行う。⑦では、キーワードを見ながらILを書かせ、自ら書き出した英文とSLとを比較させる。本研究における筆記再生のデータはここでの活動を基

にしている。最後の⑧では、⑦で各自が書き出したILを見ながらシャドーイングを行い、SLとILとの違いを明らかにする。この比較活動の中で、情報価値は等価であるか、ILの中で用いた表現は適切であるかを検証し、最後にプロソディー・シャドーイングを用いて、音声上の違いも分析させる。以上がConsecutive Interpreting Approachの詳細であり、飯塚の担当クラスではテキストのレッスンごとに当該メソッドを継続して行った。なお、本実践では1レッスン分のみを研究対象とし、1学年・3学年共に約2週間、合計9時間を本アプローチによる指導にあてた。

3.2 実践環境

上記図2の中で、③と⑦は普通教室で、それ以外はすべてLL教室で行った。本校に設置されている機材はSony LLコントロールコンソールLLC-9000 Systemで、教科書に付属する音声CDをカセットテープに取り込み、本機材を活用した。

3.3 研究参加者

参加者は茨城県立鬼怒商業高等学校（商業科）に在籍する1学年39名及び3学年36名である。本校の実態として、英語授業は中学校の復習段階から高校基礎レベルを重視して展開している。実用英語検定試験3級から準2級までの取得者は1クラスあたり数名程度である。

3.4 使用テキスト

使用テキストは英語Ⅰ、英語Ⅱで指定の検定教科書を使用した（表1）。本校では、1学年はLingua-Land（教育出版、2010）、3学年はVISTAⅡ（三省堂、2009）を使用している。今回扱ったレッスンで用いられている構文は1学年の場合、

最短で4 words、最長で11 wordsのものが含まれ、一方、3学年のテキストでは最短と最長で6～22 wordsと、より大きなばらつきがみられた。センテンスあたりの平均語数も、3学年の方が2倍近く多く含まれている。

3.5 ノート・テイキング

本アプローチ手順⑤のノート・テイキングは難易度が高いと感じる生徒が多かったため、クラス全員で英語を聞きながらノートの取り方を考えた。以下図3に1学年で使用したノート例と該当するSLを示す。文字列が右下がりに書き連なるのは、実際の通訳者が用いるノート・テイキングの手法を踏襲したもので、改行に伴う手の動きに要する時間を節約し、ノート・テイキングの時間を最大限に確保するためである。このようなノートを基に、生徒は手順⑥～⑧でアウトプット活動を繰り返した。今回の研究では学年ごとに全生徒が共通のノートを使用した。

ノート例①	SL ①
W oft 作 V 時 w 撮 写	We often make a V-sign when we take a picture.
ノート例②	SL ②
W また 作 s 時 w 成	We also make the sign when we succeed.

図3 ノート例と該当するSL

表1 使用教科書とテキスト特徴

使用教科書	延べ語数 (words)	センテンス (sentence)			読みやすさ (Readability)
		数	長さ	(SD)	
1学年 Lingua-Land Lesson 1 (p.p. 11-16)	93	12	7.75	2.09	2.9
3学年 VISTA II Lesson 2 (p.p. 10-15)	204	15	13.6	3.53	7.2

Note. Readability は Microsoft Word 2007を用い、Flesch-Kincaid Grade Level を基準に計測。

3.6 データ入力と採点

筆記再生活動の答えはSLと照合し、表2のとおり (a) 書き出された全ての表出語数 (以下、全表出)、(b) 寛容な判定に基づく正答語数 (寛容採点)、(c) 完全に一致した語数 (完全一致) の3段階に基づいて採点した。これらの採点手続きを用いた大きな理由として、音声から書き言葉へのリプロダクションというタスク特性を考慮した点が挙げられる。言い換えれば、部分的な正答を認める採点方法を用いることによって、ある程度の語彙認識やテキスト概要の理解度を割り出すとともに、口頭指導のみでは正確に再生することが困難な箇所を特定できるよう試みた。

採点作業にあたり、まず全体の30% (23枚) を抽出し、上記 (a) では単語として認識可能な文字列を数え、(b) と (c) では正答または誤答の基準に留意しながら判定及び語数の決定を行った。これらの作業を英語科教師2名が独立して採点した結果、一致率は98.5%だった。そして、残り70% (52枚) から現れた表出エラーは上記の例を参考に処理し、新たな種類のエラーについては再協議の上で判定した。

4. 結果と考察

4.1 再生活動の量的分析

表3は1学年と3学年で実施した筆記再生活動

において算出された平均語数 (Means) 及び標準偏差 (SDs) である。概して、1学年は積極的に英文を書き出しており、全表出語数の平均で84.5%を計測し、そのうち7割強 (28/39名) の生徒が90%を上回る語数の筆記再生に取り組んでいた。一方、3学年の全表出は平均にして約6割を書き出し、寛容採点で評価した場合、彼らの全表出から5%弱 (61.5-56.9) が除かれたが、少なくともクラスで半数以上の生徒が本レッスンで学んだ内容の大半を理解し、その再生に成功した。

両学年の再生率を2元配置の分散分析 (混合計画: 学年×採点法) で比較したところ、表4で示したとおり0.1%水準で2要因間の交互作用が検出された ($F(1.24, 90.33) = 10.32, p = .002$)。そこで、3つの採点方法に分けて単純主効果による学年間比較を行なったところ、表5のとおり再生率には全ての採点法を通じて1%水準の有意差を検出した。すなわち、いずれの評価観点からも1学年は3学年より一貫して筆記再生率の高いことが確認された。同様に採点法から単純主効果を学年別に調べたところ、両学年ともに0.1%水準で有意性が確認され、多重比較にも組み合わせ全てに0.1%水準の有意性を検出した。したがって、再生の正確さを厳密に評価するに従い、有意な量の表出誤りを除外し、互いの採点法が独自に機能していたことが分かった。

以上の量的分析を総括した結果、1学年の生徒

表2 採点基準

採点方法の名称	説明
(a) 全表出語数	・モデル英文にない単語も含め、答案用紙に書き出された単語を全て集計
(b) 寛容採点に基づく語数	・モデル英文にない単語・表出は全て除外 ・原文の単語が推測可能な軽微な綴り誤り、名詞の単数・複数、述語動詞の人称一致や時制・相における語形変化の誤りは集計に含む
(c) 完全一致語数	・モデル英文にない単語を除き、原文と完全に一致した単語のみ集計

表3 筆記再生における採点結果の記述統計量

学年 (n)	全表出		寛容採点		完全一致	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
1学年 (39)	84.5%	26.8	80.6%	26.3	69.7%	25.1
3学年 (36)	61.5%	32.6	56.9%	32.0	51.4%	30.5

表4 2元配置の分散分析表

要因	SS	df	MS	F	p	η^2
学年	26335.91	1.00	26335.91	10.65**	.002	.122
誤差 (学年)	180569.50	73.00	2473.55			
採点法	5968.90	1.24	4823.68	182.15***	.000	.028
採点法×学年	338.04	1.24	273.19	10.32***	.001	.002
誤差 (採点法)	2392.15	90.33	26.48			

表5 下位検定結果 (学年間比較)

要因	DV	SS	df	MS	F	p	η^2
学年	全表出	9923.39	1	9923.39	11.24***	.001	.133
	寛容採点	10543.19	1	10543.19	12.40***	.001	.145
	完全一致	6207.37	1	6207.37	8.03**	.006	.099
誤差	全表出	64461.34	73	883.03			
	寛容採点	62086.23	73	850.50			
	完全一致	56414.08	73	772.80			

は極めて高い割合で教科書本文の習得に成功し、3学年に関しても中間層の生徒に至るまで提示されたSLの5～6割を理解し、高い割合で筆記再生を実現していた。しかし、本アプローチによる音声指導のみでは、処理の難しい言語特徴もあることが分かった。そこで、今回の実践におけるセンテンスごとの再生状況、そして生徒の誤り特徴について質的分析を試みる。

4.2 センテンスごとの再生状況

前述の量的分析より学年間で再生率の差が観測されたが、考えられる大きな原因として使用テキスト上でいくつかの相違点が挙げられる。第一

に、3学年のSLの延べ語数は204 wordsと、1学年で用いたものと比較し2倍強の長さがあった。第二に、センテンスあたりの平均語数 (words per sentence、以下WPS) は3学年で13.60 WPSだったのに対し、1学年では7.75 WPSと2倍近い構文の長さが今回の結果に関わっていたとみられる。そこで、センテンスごとの再生率に着目し、その推移をまとめたものが図5と図6である。それぞれの垂直バー及び左軸の数値は各センテンスに含まれる語数を示し、折れ線と右軸の目盛は完全一致した再生語の平均比率を上位層及び下位層に分けて表示したものである。なお、学年ごとで平均再生率を考慮し、両群の切点は1学年が70%、

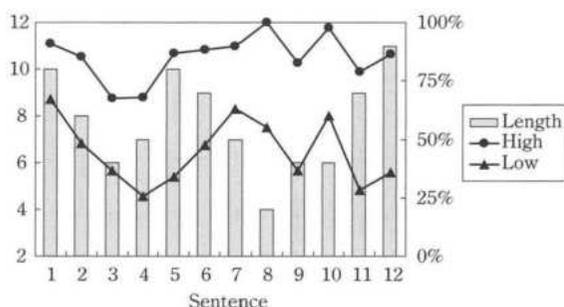


図5 1学年センテンス再生率

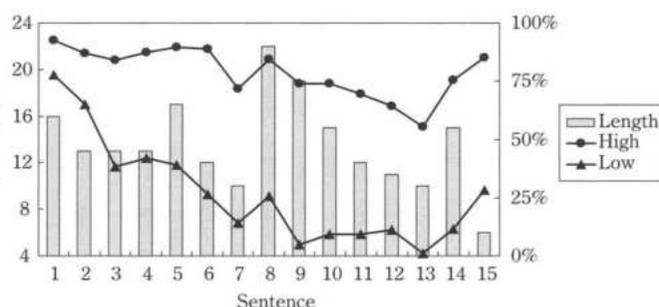


図6 3学年センテンス再生率

そして3学年については50%とした。

まず1学年の再生状況を概観した場合、Sentence 3、4、9、11での再生率が低く、特にSentence 3、4では上位層でさえ70%を下回る著しい低下が観測された。一方、3学年からは終盤を除き⁽⁴⁾、後続のセンテンスほど再生率の低下がみられた。とりわけ、下位の生徒はSentence 3以降で急激な低下を示し、Sentence 6以降で再生率が30%を超えることはなかった。上位に関しても、下位に比べて緩やかながら100 wordsを超えるSentence 9前後から再生率の低下を確認した。

総じて、後続のセンテンスほど再生率は低下する傾向にあり、語数及びセンテンス数に伴う認知負荷の増加がパフォーマンスに影響した。予想外の結果として、筆記再生の困難だった箇所はWPSの高いセンテンスより、むしろ短く単純な統語構造に多いことが明らかとなった。考えられる原因として、構文の特徴が少ない分、ノート・テイキングによる手掛かりが少なかったことが挙げられる。次に、学年及び到達度別の再生誤りを質的に吟味し、それらがどの程度伝達・理解に支障となるのか後述したい。

4.3 質的分析

表6は、再生結果から観測された表記上の誤りタイプの要約である。なお、下位層の答案には表出自体が断片的、または全くみられない箇所もあり、より多くの困難さが潜在する点にも予め留意しておきたい。誤りタイプに着目した場合、両学年ともに上位層の生徒による誤りの頻度は再生率に比例して高く、ただし下位層の1件のみ(1学年ローマ字規則の転用)が上位層を上回った。

まず1学年について概観すると、上位が下位のおよそ1.6倍の構成から成るため、誤りの頻度を単純比較することはできないが、下位の生徒は綴ることの困難な語彙範疇が広く、基礎レベルで学ぶ語彙に誤りが頻繁にみられた。特に本実践ではシャドーイングからの音声入力が行った学習プロセスを経ており、書き慣れない語彙をローマ字規則から推測したと思しき“sain”、“daiver”といった誤りが多く観測された。一方、学習者層の上下に関わらず表6に示した「特定語彙」と「固有名詞」を正確に表記した生徒は少なく、これらは音声入力のみでの対処が困難だったと考えられる。特に“succeed”、“communicate”といった特定語彙や、“Churchill”といった固有名詞には、子音字の連続する箇所で誤りが頻繁にみられ、子音+母音を単位とするモーラが背景にある日本語を母語とする生徒には難しかったと窺える。一方、上位層からは“populer”、“meen”といった他の語彙から類推される綴り規則を試みたと思しき誤りが散見された。

3学年に関しても1学年に似た傾向を示し、習熟度の上下に関わらず“Cathy”や“Australian”、“Aboriginal”といった語彙で綴り誤りが多く観測

表6 表記レベルの誤り例

	誤りタイプ	頻度 (上位-下位)	例(原文→再生結果)
1 学年 上位: n=24 下位: n=15	固有名詞の綴り	62-37	Churchill, Britain, Nazis
	ローマ字規則の転用	9-24	sign → sain, divers → daiver,
	特定語彙の綴り	24-9	succeed, communicate
	その他の綴り	48-44	popular → populer, mean → meen
3 学年 上位: n=17 下位: n=19	固有名詞及び 派生語の綴り誤り	36-32	Cathy, Australian, Aboriginal
	ローマ字規則の転用	56-27	barefoot → beafoot / berefoot, younger → yanger, ball → boll,
	その他の綴り	74-67	ancestors → ancestors, shoes → shoose

された。これは今回の対象生徒の実態を考えた場合、/l/と/r/、/θ/と/s/といった音素識別の曖昧さが誤りに起因したとみられる。1学年と異なる傾向としては、上位層で頻繁にローマ字の表記規則を過剰汎化した誤りがみられ、下位層の頻度を上回った。これは3学年の使用教科書に高度な語彙が多く、筆記再生の低い生徒には断片すら想起できなかったことが考えられる。また、ローマ字の表記規則を誤用した語彙について、上位層は“barefoot”等の新出単語に、下位層は“younger”、“ball”等の基本語彙に多かった。「その他の綴り誤り」に学習者層の上下で明らかな傾向の違いはなく、全体を通して1学年の上位層に類する生徒独自の音韻規則の試みが“ancesters”、“shoose”といった表出より確認された。

表7は両学年の再生結果から統語的な誤りを分類したものである。前述の表記誤りと同様、全体に上位層からの頻度が高く、下位の生徒からは表出自体が少なかった。また、いずれの学年からも名詞の数量と動詞の活用形に関わる誤りが観測さ

れた。これら言語特徴には、不定冠詞の有無、当該の名詞や動詞における屈折語尾(-s、-ed等)の脱落が大部分を占め、音声面からも弱形の定着が難しかったと推測される。他にも3学年に特有の誤りとして、述語動詞の人称一致や前置詞の選択誤りがみられた。しかし、こうした誤りは統語上で機能的な部分にすぎず、内容や意味伝達に支障とはなり得ないだろう。

むしろコミュニケーション活動で注意すべきは、表7の中段「別の語彙との混同」に集約したとおり、書き手が全く異なる語彙を表出した場合にある。例えば、1学年では「はじめて」(first)や「サイン」(sign)を意図しながら“fast”や“sing”と誤記したものがこのタイプに該当し、3学年には“banned”を“band”、“own”を“on”とする等の書き誤りが確認された。この傾向を考えると、多くの場合は学習者にとって書き慣れない語句が、なじみのある基本語句へ置き換えられた可能性が窺える。また、理解に支障となる誤りには1学年特有のタイプも観測されており、およそ3割の生

表7 統語レベルの誤り例

	誤りタイプ	頻度 (上位-下位)	例(原文→再生結果)
1学年 上位：n=24 下位：n=15	名詞の単数・複数形	28-13	hands → hand, divers → a diver
	冠詞	18-10	a V-sign → the V-sign
	決定詞	9-4	hand signals → our hand signals
	動詞の時制・相	9-3	is → was, used → use communicate → are communicating
	別の語彙との混同	18-21	first → fast, sign → sing
	述語動詞の競合 (be動詞と一般動詞)	10-5	used → was used, communicate → are communicate
	パラフレーズ	4-0	hands → hand signals
3学年 上位：n=17 下位：n=19	名詞の単数・複数形	17-7	flags → flag
	冠詞	12-7	buy running shoes → buy the running shoes
	動詞の時制・相	15-13	held → hold, was thinking → think
	3人称の一致	9-6	stands for → stand for
	前置詞	3-6	in the center → on the center
	別の語彙との混同	19-23	banned → band, took off → took of, own → on
	その他	0-3 0-6	she → her (代名詞の格) will → can (助動詞の誤用)
パラフレーズ	12-11	She → Cathy Freeman, held → had, I'm so glad → I feel good	

徒が述部に be 動詞と一般動詞を併用する構文誤りを犯していた。特に、例に示した “was used” のように動詞の過去形と連鎖した場合、受動態への誤認が予想される。これらに類する語彙使用や構文誤りはセンテンスの全体構造や脈絡に混乱を与え、他者への伝達に障害となるだろう。

今回の再生活動では、伝達で支障とならない表記上の誤り、反対に意味理解に深刻な影響を与える誤りが観察されたが、一部の生徒からは興味深い言語再生への工夫も確認された。特筆すべきは同じく表7の下段「パラフレーズ」で示したとおり、特定箇所では表現の書き換えが散見された点が挙げられる。具体例として、3年生の一部には既出の登場人物を代名詞 (she) の代わりに名前 (Cathy) で書き表したり、原文に近い語彙の代用 (例. held → had)、そして複数の語から成るフレーズ (例. (be)so glad → feel good) への置き換えがみられた。こうした現象は、代名詞の用法や特定表現の未定着が引き起こした回避的な方略とも捉えられるが、再生を中断しなかったという観点からコミュニケーションを継続しようとする努力の兆しが現われていたと考えてよいだろう。

5. まとめ

本実践では Consecutive Interpreting Approach の応用を通じて、シャドーイング活動によるプロソディーの強化とノート・テイキングを補助手段としたテキスト再生の効率化を試みた。そして筆記再生活動では、生徒の表出した IL がどのくらい伝達精度を有するのか検証した。量的な観点で振り返った場合、対象の1学年の書いた IL の概ね8割が SL と一致またはそれに近い表出を引き出し、極めて高い達成度だった。また、3学年では3分の1の生徒が正確な再生を実現した一方、全体では平均6割弱の完全一致率だった。質的な観点では、センテンス内の音韻構造で弱形をとる箇所や、母語の音韻習慣と疎遠な綴り特徴をもつ語彙の再生が難しいことが分かった。しかし、一部の内容語を混同して書き出す以外は機能語や局所的な表記誤りだったことから、概ね意味理解に支障のない出来栄であった。以上の結果から、

SL の理解と正しい言語形式の運用に大半の生徒が問題なく到達した。そこで、発展的指導に向けた今後の展望を述べたい。

第一に、提示する SL の量は指導後の再生率や構文の定着度に反比例するものと考え、セッション1つあたりで扱う語数に留意することが望ましい。特に、本実践で参加した3年生に関して、再生率の比較的高い生徒であっても、延べ100 words を超える箇所から再生率の低下が観測された。したがって、生徒の習熟度を鑑みて SL の量を調節し、複数回に分割して演習する方が満足したパフォーマンスを促し、生徒たちの学習意欲の維持にも貢献すると考察できる。第二に、音声活動だけでは再生の難しい言語特徴が特定されたことにより、これらの表記誤りに対処すべく補足指導を併行することが望ましい。今回のような再生活動をコミュニケーションや自己表現への準備タスクと位置づけた場合、特に意味の異なる語彙との捉え間違いに留意し、言語の表層だけでなく意味を意識したシャドーイングを心掛けるよう助言すべきである。また、弱形となる語彙及び接辞における音声認識の難しさに関して、聴力訓練のみでは克服に長期的な反復練習を要する。そこで併行すべき指導の方策として、学習者が既得した文法知識から言語形式を予測して聴く態度を育むよう提案したい。

本実践では提示した SL の忠実な再生までに開始していたが、次なる段階では発信型の言語活動に向けた橋渡しが望まれるだろう。言い換えれば、上記で掲げたインプット及びアウトプット経験を蓄積させた上で、生徒の自立的な表現活動への転換時期や新たな言語活動を教師は模索する必要がある。例えば、今回の再生を中心とした言語模倣を要約活動へと切り替えることにより、習得した表現の操作・再構成といった言語運用の幅を広げることが可能と思われる。同時に、テキストの内容に関連したコメント・意見を加えさせることで、生徒による創作部分を無理なく増やしていけるだろう。また、本実践で取り入れた逐次通訳ノートをプロンプトとして利用することにより、即興スピーチまたは即興エッセイでの補助に役立つと考えられる。いずれの発展的活動においても、完全

な自己表現へ急展開させるのではなく、生徒の言語能力の発達に配慮しながら徐々に創作部分を増やしていくことが肝要だろう。

注

- (1) ゲーティング法とは、刺激語や刺激文を一定単位で区切ったもの (gate) を徐々に長く聞かせ、認知速度を測る方法 (Grosjean & Frauenfelder, 1997) を意味する。
- (2) T-unit とは、独立節 (independence clause) を1つの unit と見なすもので、その独立節に従属節、関係詞節、修飾語句が付加しても T-unit の数は1つと数えられる (Hunt, 1970)。
- (3) 最近接発達領域とは、学習者が現在いる発達段階のすぐ上の領域を指し、他者の助けを借りればその領域にある課題を遂行できる場合に用いられる。
- (4) 終末部位の想起や再生率が高い現象について、小谷津 (1985) は新近効果を挙げている。但し、これは短期記憶に関わる直後再生にのみ適用されるもので、本実践では平素の練習後に生じる同効果の蓄積と、逐次通訳ノートの参照で意味な符号化が長期記憶に結び付いたと考えられる。

引用文献

- 赤川裕 編 (2010) 『Lingua-Land English Course I Revised Edition』 東京：教育出版
- 飯塚秀樹 (2009) 「通訳訓練法による英語力向上の有意性と語学指導への応用—最新の SLA 研究の視座を交えて—」『通訳翻訳研究』9, 107-122.
- 飯塚秀樹 (2010a) 「逐次通訳メソッドによるアウトプット練習が英語コミュニケーション能力に与える影響—リプロダクションとシャドーイングを統合した授業から—」『STEP BULLETIN』22, 103-114.
- 飯塚秀樹 (2010b) 「Consecutive Interpreting Approach によるプロソディー重視の指導法が第二言語習得に与える影響」『通訳翻訳研究』10, 38-58.
- 飯塚秀樹 (2011) 「普通教室における Consecutive Interpreting Approach の実践とその考察—自治医科大学看護学部における医療通訳教育の取り組みから—」『通訳翻訳研究』11, 75-93.
- 池田智 編 (2009) 『VISTA English Series II Step One New Edition』 東京：三省堂
- 池邊裕司 (2004) 「Reproduction を用いた英語表現能力の育成」『STEP BULLETIN』16, 146-152.
- 門田修平 編 (2003) 『英語のメンタルレキシコン』 東京：松柏社
- 小松達也 (2006) 『通訳の技術』 東京：研究社
- 小谷津孝明 編 (1985) 『認知心理学講座 第2巻 記憶と知識』 東京：東京大学出版会
- 斎藤弘子 (2008) 「英語を支配するリズム、リズムが支配する英語」『スペシャリストによる英語教育の理論と応用』 東京：松柏社
- 白井恭弘 (2008) 『外国語学習の科学—第二言語習得論とは何か』 東京：岩波新書
- 鈴木久実 (2007) 「シャドーイングを用いた英語聴解力向上の指導についての検証」『STEP BULLETIN』19, 112-124.
- 染谷泰正 (1996) 「通訳訓練手法とその一般語学学習への応用について—第47回通訳理論研究報告要旨」『通訳理論研究』6, 27-44.
- 玉井健 (2002) 「リスニング力向上におけるシャドーイングの効果について—日本通訳学会第3回年次大会 講演 (2002年9月23日)」『通訳理論研究』2, 178-192.
- 前田昌寛 (2008) 「ディクトグロスを用いたリスニング能力を伸ばす指導—技能間の統合を視野に入れて—」『STEP BULLETIN』20, 149-161.
- 村尾玲美 (2006) 「ゲーティング法を応用した英語リスニング能力の要因分析」『STEP BULLETIN』18, 61-76.
- 文部科学省 (2009) 『高等学校学習指導要領』 東京：文部科学省
- Grosjean, F. & Frauenfelder, U.H. (Eds.) (1997). *A guide to spoken word recognition paradigms. A special issue of language and cognitive processes*. Hove: Psychology Press.
- Hunt, K. (1970). Do sentences in the second language grow like those in the first? *TESOL Quarterly*, 4, 195-202.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Liu, D., Ahn, G., Beak, K., & Han, N. (2004). South Korean high school English teachers' code switching: Questions and challenges in the drive for maximal use of English in teaching. *TESOL Quarterly*, 38, 605-638.
- Swain, M., (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass and C. Madden (Eds.), *Input and Second Language Acquisition* (pp. 235-253) Rowley, Mass.: Newbury House.
- Swain, M. (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*. Longman.
- Wajnryb, R. (1989). *Grammar Dictation 5*. Oxford: Oxford University Press.

(いいづか ひでき/自治医科大学、
ながはし まさとし/駿河台大学)

E L E C 賞受賞者一覧

- 第1回 1966年 茨城県水海道市水海道中学校英語科
 第2回 1967年 該当論文なし
 第3回 1968年 佐賀大学教育学部附属中学校英語科
 第4回 1969年 北海道登別町立幌別中学校英語部会
 第5回 1970年 該当論文なし
 第6回 1971年 石川喜教 (浅野高等学校)
 第7~10回 1972~1975年 該当論文なし
 第11回 1976年 久富節子
 第12回 1977年 山浦昭雄 (愛知県岡崎市立南中学校)
 第13回 1978年 該当なし
 第14回 1979年 牧野高吉 (北海道教育大学)
 第15回 1980年 山田純 (高知大学)
 第16回 1981年 島岡丘 (筑波大学)
 第17回 1982年 土屋伊佐雄 (静岡市立美和中学校)
 第18回 1983年 細田健次 (東京都立小山台高等学校)
 第19回 1984年 大内義徳 (横浜市立洋光台第一中学校)
 第20回 1985年 田代敬二 (福岡女子商業高等学校)
 第21回 1986年 Karen L. Campbell (愛知県立大学)
 第22回 1987年 A 部門: 伊勢野薫 (神戸市立赤塚山高等学校)
 B 部門: 田中典子 (東京都立第三商業高等学校)
 第23回 1988年 A 部門: トキワ松学園中学校・高等学校英語科研究グループ
 第24回 1989年 A 部門: 関典明 (成城学園中学校・短期大学) B 部門: 白畑知彦 (常葉学園大学)
 第25回 1990年 A 部門: 竹中重雄 (京都教育大学附属高等学校) 古川法子 (大妻中学校・高等学校)
 第26回 1991年 A 部門: 栗原由郎 (埼玉県立和光国際高等学校)
 B 部門: 田中実 (インディアナ大学大学院在学)
 第27~28回 1992~1993年 該当論文なし
 第29回 1994年 A 部門: 野澤重典 (長野県戸倉上山田中学校)
 第30回 1995年 該当論文なし
 第31回 1996年 B 部門: 飯田毅 (同志社女子大学短期大学部)
 第32回 1997年 B 部門: 峯石緑 (広島大学大学院在学)
 第33回 1998年 B 部門: 宮迫靖静 (岡山県立倉敷古城池高等学校)
 第34回 1999年 B 部門: Lynne Parmenter (福島大学)
 第35回 2000年 B 部門: 秋山朝康 (メルボルン大学大学院在学)
 第36回 2001年 A 部門: 岩見一郎 (青森県立八戸商業高等学校)
 第37回 2002年 A 部門: 久保裕視 (伊丹市立伊丹高等学校) B 部門: 杉田由仁 (山梨大学)
 第38回 2003年 B 部門: 斉田智里 (茨城県立並木高等学校) 服部環 (筑波大学)
 第39回 2004年 A 部門: 飯田浩行 (世田谷学園高等学校)
 第40回 2005年 A 部門: 甲斐順 (神奈川県立外語短期大学附属高等学校)
 第41回 2006年 該当論文なし
 第42回 2007年 A 部門: 竹下厚志 (神戸市立葺合高等学校) B 部門: 鈴木久実 (東京都立桐ヶ丘高等学校)
 第43回 2008年 A 部門: 武田千代城 (八幡浜市立愛宕中学校)
 B 部門: 行森まさみ (日本大学豊山女子中学校・高等学校)
 第44回 2009年 A 部門: 岩田哲 (北海道函館中部高等学校)
 第45回 2010年 A 部門: 大塚徹 (北海道静内高等学校)
 第46回 2011年 B 部門: 飯塚秀樹 (自治医科大学) 長橋雅俊 (駿河台大学)

『成長する英語教師』

高橋一幸著

A5判、262頁 本体2,000円 大修館書店

本多 敏幸

本書を一言で説明するなら、「英語教師として成長するために大切なことを学べる本」であろう。この「大切なこと」とは、指導方法や指導技術に関することだけでなく、英語教師としての姿勢や考え方も含んでいる。すべての英語教師に本物のプロの教師になってもらいたいという著者の思いが、表紙からあとがきに至るまで満ちている。

本書を一読すると、著者が複数の立場から考えたこと、経験したことを扱っていることが分かる。中学校で教えていた英語教師としての立場、大学で学生や現職教師の指導を行っている立場、また、研究者としての立場、学会や研究会を通して多くの教師を育てている立場などである。そして、この中でも英語教師としての立場が柱となっている。英語教師の先輩として、後輩にさまざまなことを「伝えたい」とする思い、現場に立つ英語教師に寄り添い、育てようとする思いを強く感じる。

副題に「プロの教師の『初伝』から『奥伝』まで」とあるが、本書は、第1章の「プロローグ」と第5章の「エピローグ」の間に「初伝」「中伝」「奥伝」の3つの章が配置されている。この3つの「伝」は、教師としての成長のプロセスを示したものである。また、10の「コラム」を所々に配置し、主に著者の経験を読者に伝えている。では、それぞれの章の内容について見てみよう。

プロローグ (第1章)

副題に「英語教師に求められる Expertise」とある。日本の英語教育を取り巻く状況や外国との比較から英語教師に必要な10の専門技能・知識を“An Expertise Model for EFL Teachers” (p. 17) の図として示している。その Expertise とは、①

教育理念、②目標設定能力、③生徒観察・理解能力、④授業設計能力、⑤教育的人間力、⑥英語力、⑦外国語教育に関する専門知識、⑧外国語教育に関する専門技能、⑨到達度評価能力、⑩授業評価・改善能力である。いずれも英語教師として必要な要素であるが、獲得するには時間と経験が要るものでもある。大学または大学院を卒業し、すぐに採用された教師は、このうちいくつかの技能や知識を身に付けて教壇に立っているだろうか。1年目の教師の授業を見る機会がよくあるが、大学の教職課程、教育実習、初任者研修などで、うまく連携して指導されてきたなと思えることは少ない。著者は大学教師として、⑥⑦⑧の指導を行うことで段階的に現場への応用能力を養い、教育理念を形成させようとしている。生徒と接する機会のない大学生にはこの方法が最良であると感じる。また、学生に41項目から成る Can-do リスト (pp. 20-21) を示し、自己評価をさせている。この表はベテラン教師であっても自己の指導を振り返るために役立つはずである。

初伝 (第2章)

初伝を「教師として授業を行うために必要な『基礎・基本』となる『知識』を学び、『技能』として自ら使えるように身につけるべく訓練 (training) する教師教育の第1段階」と位置付けている。本章で扱われていることは多種多様で、レディネスの重要性、ウォームアップの具体例、教師の用いる英語、音読、教材研究、文法事項の指導、教科書本文の指導、口頭導入、発問の仕方、生徒がよく疑問に思う語法や文法事項に対する答え、言語活動の創り方とその具体例、授業の展開などである。

この中で、2.8.「教えるための語法・文法理解：教師の最低限のモラルはウソを教えないこと—生徒からの素朴な疑問に答えるために—」に著者が求める英語教師の姿勢が示されていると感じる。教師として教壇に立つと、生徒はさまざまなことを質問してくる。その多くは「なぜ“T”はいつも大文字？」のような素朴なものである。自分が持つことのなかった、あるいは時が経ち忘れてしまった疑問を、生徒は質問してくるものである。それらの質問にいい加減な知識や推測で、あるいは曖昧に答えるのではなく、しっかりと調べて答えよ。それがプロの教師である。と説いている。生徒がよく質問してくる7つの「素朴な疑問」とその答えが載せられているが、おそらく著者が中学教師のときに質問されたことなのであろう。そして、これに関連して「コラム④」をぜひ読んでもらいたい。ここに著者が教師として成長していく原点とも言えるエピソードが書かれている。

中伝、そして奥伝へ（第3章・第4章）

中伝を「第1段階で学んだ知識・技能を現実の教室場面（classroom context）に適用（apply）して活用できるように訓練する第2段階」、奥伝を「現職教員が、主体性を持って自分の授業実践を客観的にふり返り、自ら改善すべき課題を見つけ、より良い授業をめざして次の目標を設定して指導実践に取り組む reflective teaching の段階」と位置付けている。

中伝では、約30年前に書かれた指導案を分析し、現在の学習指導要領に合うように、いかに授業改善をしたらよいかを具体的に示している。1つの学習指導案の改善に30ページ以上の紙面を割いていることに驚かされる。ここはじっくりと読んでもらいたい。自分の授業を振り返り、課題や問題点を見つけ、その改善策のヒントを学べる極めて重要な章である。

奥伝では、国立教育政策研究所が実施した調査の結果から、日本の中学生に不足している談話能力と即興で話す能力を取り上げ、これらの力をつけるための授業改善の一つの方法としてアクション・リサーチを紹介している。アクション・リサーチでは、問題を解決するための仮説を設定し、

新たな授業実践を行い、その成果を検証・評価し、さらに改善した授業実践を行っていく。この具体例として、稲岡章代氏（兵庫県姫路市立豊富中学校）の2回の授業を取り上げ、談話能力と即興能力を伸ばすための授業改善がどのように行われているかを解説している。談話能力をつけるための仮説の設定例がp. 198に載せられているが、このような具体例が考えられるまでになれば、まさに奥伝の域に達していると言えるだろう。

エピローグ（第5章）

最終章では、日本の英語教育に影響を与える国内の状況や海外の教育情勢について取り上げ、著者の意見や思いを紹介している。確かに一般的に英語教師は社会に目を向ける姿勢が足りないかもしれない。学校や授業のことで余力がなくなっている状況とは言え、子どもの教育に携わる教師として、視野を広げることは重要である。本書全般を通して著者が説いている教育理念の必要性とともに「自分はどうだろう？」と考えさせられる。

現在、教壇に立ってあまり年数が経たない教師でも、後輩教師の指導をしなければならない状況にある。嘘やいい加減なことを後輩教師に教えないためにも、本書を熟読し、試行錯誤を繰り返し、初伝の域を早く脱してもらいたい。なお、「指導」と「評価」の両輪を考えると、評価についてはあまり触れられていないので、このことについては別に学んでほしい。

「まえがき」に、

「教師が変われば、授業が変わる。」

「授業が変われば、生徒も変わる。」

このこと信じて、ともに頑張りましょう！

英語教師の「成長支援書」、教育者としての自信と誇りを取り戻すための「応援の書」がこの本です。

と記されている。本書はすべての英語教師に対して、同じ英語教師である筆者が愛情と期待を込めて書いた力作である。「がんばれ、英語教師！」という筆者の声が聞こえてきそうである。

（ほんだ としゆき／千代田区立九段中等教育学校）

Introducing Second Language Acquisition (2nd edition)

Muriel Saville-Troike 著

B5変型判、228頁 USD 39.99 CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS

寺内 正典

英語教育を考えるための、より良い『選択の眼』を養うための1冊として

2012年10月8日に、山中教授が満を持してノーベル医学生理学賞を恩師のゴードン博士とともに受賞したニュースは記憶に新しい。今後、この基礎研究は、臨床研究、特に再生医療や難病治療に対して、明るい未来を拓く可能性のある研究と言えよう。この快挙に触発されて英語教育に関わる者が考えておくべきひとつの重要な視点がある。それは、「(基礎研究としての) SLA 研究と、(臨床研究としての) 英語教育学研究」との望ましい関係である。もちろん、人間の脳細胞は、その他の細胞よりも、はるかに複雑な構造と多様な機能を有している。したがって、SLA のメカニズムやプロセスの解明 (これらの研究は、いまだ解明されているとは、とても言いがたい水準にしか達していないが) が、日本人 EFL 学習者の第2言語習得に役立つ効果的な指導法、カリキュラム、教材などの開発に、直接的に貢献できると考えるのは、「夢のまた夢」に過ぎないかもしれない。ただし、これまでの知見の中から、英語教育に間接的に役立つ可能性を内包するものも皆無とは言えないだろう。例えば、経済学に関する基礎的な知識を持つことで、持たない人と比べて世の中のしくみやお金、モノ、サービスの流れの構造を理解し、限りある資源を有効に活用するためのより良い「選択の視点」を持つことが可能になる場合もある。同様に、SLA に関する基礎的な知識を習得することにより、英語教育の諸問題を考える上で、それらの知識を持たない人と比べて、より良い「選択の眼」を持つことも可能になる場

合がないとは言えないだろう。その意味において、SLA に関する基礎的な知識を習得するためのステップを踏み出す最初の「道標」として、本書は相応しい1冊であると言えよう。

本書は、2006年に出版され、出版当時から高く評価されていたサァビル・トロイケの SLA に関する入門書の第2版である。特に本書を取り上げた主な理由は、次のような特色に基づいている。

本書の読者対象は、大学の英語関係学部や教育学部の学生や、言語学や応用言語学や心理学に関する予備知識が十分とは言えない大学院生及び教員志望者、現職教員などである。そのような方々のニーズを考慮して、専門知識の説明を出来るだけわかりやすく執筆するとともに、随所に次のような工夫が施されている。

まず、本書の全体的な特色としては、SLA における基礎的な情報を、これまでの SLA 研究及び、その進展状況と関連づけてバランス良く扱い、各々の対立する研究に対しても出来るだけ中立的な立場で解説していることである。

特に SLA に関する知見に対して、「言語学」「心理学」「社会学」などの3つの研究領域を踏まえて学際的アプローチ (interdisciplinary approach) を取り入れ、各々の視点から分かりやすく説明を試みている点は、これらの研究領域に関する予備知識が少ない方々にも比較的、理解しやすいと言えよう。また、このアプローチは、例えば具体的には、章立てにも十分反映されている。本書の章立ては、第1章「SLA 概論」、第2章「SLA の基礎的課題」、第3章「SLA に関する言語学的側面」、第4章「SLA に関する心理学的側面」、第5章「SLA に関する社会学的環境」、

第6章「第2言語使用のための知識の習得」、第7章「第2言語学習と教育」という7つの章から構成されている。

また読者への理解しやすさを考慮して、各章で次のような工夫が施されている。

1) 各章の扉頁の CHAPTER PREVIEW で、各章のねらいと扱う内容を簡潔に分かりやすく概説するとともに KEY TERMS で、当該の章ごとに重要な専門用語が列挙されている。

2) 章末ごとに、Chapter summary と Activities と Further reading が収録されている。

Chapter summary では、各章のまとめの確認に役立つように簡潔な要約が記載されている。Activities は、Questions for self-study と Active learning の2段階に分かれている。例えば、前者ではその章の内容の理解度を自分で確認することが出来る。また、後者では内容をさらに深めるための個人レベルでの発展学習、及び授業などでの議論に適した発展的な課題も含まれている。また、Further reading では、各章の内容と関連する主要文献が示されている。

3) 各章で専門知識に関する概念を説明したり、各研究間の特徴を比較したりするのに適した、特徴や差異が一目で分かるような表や図なども必要に応じて収録されている。

4) 例えば、Chomsky, Vygotsky, MacWhinney などの著名な研究者の写真と経歴などが「囲み」で収録されており、各研究者の実像を読者にとってより親しみやすいものにするのに役立っている。

5) 3章を例に挙げて内容を見ていくと、まず SLA の研究を学ぶ上で避けては通れない、初期の研究、例えば、対照分析 (contrastive analysis : CA)、誤り分析 (error analysis : EA)、形態素 (morpheme) の習得順序 (acquisition order)、モニターモデル (monitor model) などの研究を概観している。次に普遍文法 (Universal Grammar : UG) や機能主義 (functionalism) などの理論的枠組みと SLA の関連性など、現代でも依然として議論の分かれる、SLA の研究領域での重要な課題について出来るだけ中立的なスタンスを取りながら言及している。

最後に、本書を読むことを通じて SLA の知見

や示唆を、英語教育に間接的に関連づけ、あるいは応用していく場合の留意点にも言及したい。その場合には、本書で学んだ SLA の知見から、自分の教えているクラスの指導法や教材作成などに対して、どのような間接的な示唆や新たな視点を「取捨選択」できるのかを常に考えながら日々の授業の準備と運営と省察 (reflection) に関わっていくという姿勢がまず望まれよう。また、それらの知見をどのように適切に選び抜くかという「選択の眼」は、授業における学生と教師との言語相互作用 (interaction) を、日々、教師がメタ認知 (meta-cognition)、あるいは自己モニター (self-monitoring) しながら、鋭く観察しつづけることから自然と培われていくものである。

研修会などの講師をしていると、参加者の中には、「明日、すぐに役立つ指導技術を求めてやってきました」という方々もいる。しかし、「教える対象である学習者の学習者要因 (熟達度、適性、ストラテジーなど) が異なる以上、研修会で扱う指導技術が、明日、すぐ役立つ指導技術となることは、実はほとんど少ないことを肝に銘じておかねばならない。この際に重要なことは、もしヒントとなりそうな知見に気づいたとしても、教師一人一人が、それらを自分の教えている学習者にとって最適なものにするためには、例えば最先端医療の現場のように「カスタムメイド (custom-made, or tailored made) の英語教育」を教師自身が工夫をこらして創造していかねばならないという認識である。仮に熟達度別編成により、比較的、等質のクラスが設定されていたとしても、クラス内の学習者要因は、個々人に応じて極めて多様であるために、特定の指導法や指導技術などが、ある学生には効果が挙がっても、他の学生には効果が挙がらないことが往々にしてある。その意味では、例えば、最先端のガン治療が患者個々人の免疫体系などに応じたカスタムメイドな治療法を試みて効果を挙げているように、英語教育の現場においても、個々人の学習者要因にとって最適なカスタムメイドな指導や教科書を修正した教材作成を試みていくことが重要であろう。本書がその一助となることにささやかな期待を抱いている。

(てらうち まさのり/法政大学)

『英語で話すヒント—通訳者が教える上達法』

小松達也著

新書判、198頁 本体700円 岩波書店

佐野正之

読みやすく書かれた重要なメッセージ

タイトルからはこの本は、英語で話す上達法を教える how to 物ととられそうだが、実際は英語教育への重要なメッセージが書かれている。というのは、「授業は英語で行う」という新学習指導要領の発表以来、反対派は「英文和訳なくして、高いレベルの英語力は育たない」と開き直る一方で、支持派は訳読式こそが「英語が使えない日本人」の元凶だから、日本語の使用を制限すべきだと主張し対立している。本書は、この点に関して通訳者の視点から有益な示唆を与え、英語教師として自戒すべき点を教示しているからである。

英語教育の対立点

小松氏は、日本では英語は「第2言語」ではなく「外国語」だから、日本語との共存は否定すべきではないとする。だが、訳読式による文法の知識の詰め込みでは、コミュニケーションのための英語力は育たないという批判は当たっているとし、支持派に近い見解を示している。その一方、反対派の主張である「高いレベルの英語力」の必要性にも理解を示している。

小松氏によれば、文科省は1980年代から、コミュニケーション能力改善のために、欧米で主流だったディレクト・メソッド（＝英語で英語を教える指導法）を取り入れ、スピーキング中心に方針転換した。だが、これは意図した結果をもたらさなかった。TOEICの平均点は460点と「最低限度のコミュニケーションができる」初級レベルに留まっている。ある企業が採用時に求めている730点さえも、「業務上大きな支障がない」程度でしかない。800点台の大学生でも、経済や政治・国

際問題についての議論となると全く対応できない。これは大問題である。というのは、「今求められているのは、日本のことを良く知り、社会や世界の動きなどについて自分自身の意見を持ち、それを外国の人に分かるように発言できる英語力だからだ」（p.19）としている。

そこで小松氏は、「通訳の英語学習への応用」を提案しているのである。

通訳の英語学習への応用

小松氏は、まず、通訳という作業を「相手の言うことを正しく理解して、その内容を聞く人に分かりやすく表現すること」と定義する。「正しく理解する」とは、一つ一つの単語を聞きとることではなく、関連知識をもとに、話し手の言わんとするポイントを捉えることだ。一方、「分かりやすく表現する」には、話し手が言いたいことを明確にし、簡単なセンテンスで表現することだ。そのため、次の4点が重要だとしている。

(1)「逐語訳」の誤り

通訳とは逐語訳することだと誤解されがちだが、実は、それは「最もやってはいけないこと」で、通訳訓練はそこから脱することに尽きる。話し手の伝えたいアイデアを理解することが最も大切で、それを捉えて自分の言葉で話さなければならない。

(2)「英語で考える」は正しいか

英語で話すときには日本語を介さず、直接英語で考えるべきだという主張がある。しかし、日本語を英語に同時通訳する場合には、日本語をアイデアのレベルで捉え、そのアイデアを時間かけずに英語で表現する。だから、英語で話そうとする場合も、まず、伝えたいアイデアは日本語で考え、

それを整理して英語で話すほうが早い。

(3) 「違い」に気付くことの効果

日本語と英語の表現の違いや文章構造 (syntax) の違いに注目することが大切だ。文法も単なる知識ではなく、違いに注目させ、使える文法力を付けることが重要である。

(4) 自国文化の重要性

グローバルゼーションは決して自国の文化を軽視するものではない。EUの言語多元主義に見られるように、自国の言語や文化を土台に他国の言語や文化を理解し、コミュニケーションすべきである。日本人に必要な英語力は、日本文化に対する誇りと深い理解を伴ったものでなければならない。

小松氏は逐語訳や文法知識を教え込むことには反対だが、考えを整理して理解したり表現したりする時には日本語を使用すべきで、それがより高いレベルの英語力を保証するという意見である。この点について小松氏は次のように書いている。

「会話型」の話し方ももちろん大切です。決してこれを過小評価するものではありません。これまでの英語教育、特に近年主流になっているコミュニケーションのための英語教育ではこの会話型の英語の習得が中心です。初期の段階の英語学習では、適切なアプローチだと思います。しかし、自分の意見を効果的に伝えるためにはこれだけでは十分ではありません。これからの英語教育は“to express oneself in English”「英語で自分の意見を述べる」ことが目的の中心であるべきです。自分の意見を効果的に伝えるためには、まず、考えをまとめ、それを言葉にしやすくするようにオーガナイズしなければなりません。そしてそれを英語として自然な文章に形作るのです。それは文法の知識を使うという意識的な行為でもあります。(p.82)

すなわち、初期段階では聞く・話す活動を中心に教えることが効果的だが、そこに留まっていたら「英語で自分の意見を述べる」レベルには到達しない。日本語で表現内容を整理する発想や手法を取り入れるべきだということである。では、「初

期段階」とはどのレベルなのだろうか。氏は通訳養成クラスの履修条件としてTOEICで500点としているので、それまでを「初期段階」と考えることにする。

結語と提案

来年度から実施される高校の新学習指導要領では、全体目標を「情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりするコミュニケーション能力を養う」と定め、また、「英語表現II」では、「事実や意見などを多様な観点から考察し、論理の展開や表現の方法を工夫しながら伝える能力を伸ばす」とし、スピーチ、プレゼンテーション、ディスカッションなどを挙げている。まさに小松氏が言う、日本語で考えを整理し英語で意見を述べる活動を中心に展開することが期待される。しかし、指導要領の文言と現場との隔たりは大きい。そのギャップを埋める方法として、原著を読むことを校内授業研究のスタートとして提案したい。その際、以下の点も検討の課題とすべきである。

(1) 英語教育の目標をどこに置くか。小松氏は「海外で活躍する企業に必要な英語力」を挙げておられるが、そのレベルの英語使用を求められる日本人の割合はどの程度か。一方、氏も指摘されているEUの外国語教育では、目標を「民主的なヨーロッパ市民の育成」に置いている。目標の設定は指導法の選択にも影響する。

(2) 発達段階に適切な指導法はどうあるべきか。「初期段階」をTOEICで500点とすれば、80%以上の高校生にとって「意見発表型」の新学習指導要領は机上の空論である。「会話型」をより充実させ「発表型」との両立を目指すことが必要ではないか。

(3) 英語教育のあり様を変えるには何をすべきか。氏は文部科学省の方針が大きな影響があると考えているが、「実践的コミュニケーション能力」をうたう現行の指導要領のもとでも、現場は訳読式が主流で、「会話型」は稀有である。指導要領と現場の乖離を克服するには何が必要か。

校内の教員間のコンセンサスを得るためにも、原著の輪読を提案して結語としたい。

(さの まさゆき／横浜国立大学名誉教授)

ELECの主な活動

ELEC（一般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わる専門家・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の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

ELECのオフィスには常時数名の外国人が講師として勤務しており、夫々が担当するレッスンの準備に余念がない。私たち日本人スタッフも彼らと机を並べて仕事をしているので、やり取りはおのずと英語になる。日々の業務の中で生きた英語にも触れ、彼らの考え方や異文化を通して気づかされるこの職場は、英語運用能力をさらに高めようとする者にとってみれば、恵まれた環境であることは間違いない。ところが、某企業のように社内公用語を英語としているわけではないので、日本語を話す外国人との間では日本語が使用言語であり、この編集部においても英語を話すことなく仕事ができるしまうのである。日本の英語教育の質的向上と、コミュニケーション能力を高めようという動きの中で、英語が使えるせっきくのチャンスを生かさず、自分の英語の力が落ちていくというのは非常にもったいないことだ。小誌の編集を任されてから今年で6年目、来年の創刊50年を迎えるとともに英語学習で一念発起でもしてみようかと目論んでいる。（Aksarben）

英語展望 (ELEC Bulletin) 第120号
定価840円(本体800円)

2013年1月5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

一般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

ELEEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC