

はじめに

今回の改訂にあたり、筆者が大学生だった頃に英語科教育法の教科書として使用していた1990年刊行の『英語教育学概論』を手にとってみた。ページをめくると、当時の自分が授業の際に引いたマーカーやとったメモがページの至るところに見られ、英語の教師として教壇に立つことを夢見て懸命に勉強していた頃のことがありありと思い出された。赤いペンで書かれたメモ書きの中には「採点しやすいテスト＝悪い言い方をすれば教師側に都合のよいテスト」「生徒へのフィードバックは、教師自身へのフィードバックでもある」「生徒の沈黙は必ずしも悪い沈黙ばかりではないことを忘れないこと」「新出事項の指導に入るときには生徒のレディネスを十分に見極めた上で(受け身の授業には過去分詞の理解が絶対必要!）」のように、今でも自分が英語の授業を行うときに大切にしていることにあふれており、この教科書を使って学んだことが自分の指導の原点なのだと改めて実感させられた。

『英語教育学概論』の「はじめに」には次のような記述がある。

我々は英語教師の入口に立っている読者に、ぜひこれだけは知っていて欲しいと願うことを重点的に取り上げたつもりである。板書の仕方とかOHPの使い方などといった指導上の細かなテクニックは本来現場の経験の中で熟達していくべきもので、仮にこの点で未熟であったとしても、教師の側に状況を正確に把握する力と真の情熱とがあれば十分補っていけるものだと考える。従って本書では指導技術について深入りすることは避け、むしろ現在の英語教育の根底にかかわる様々な問題を「教育」という大きな視野の中に位置づけ、できるだけわかりやすくこの解説をしたつもりである。

初版本が1983年に刊行されてから四半世紀以上にわたり多くの先生方や学生に使っていただけているのは、このように本書が単に活動の紹介や指導テクニックを紹介するハウツー本ではなく、英語教師としての「土台」にあたる部分を学生たちの中に育てようという理念に基づくものであるからこそだと考えている。

英語教育の専門書や英語科教育法の教科書の中には「英語教育はかつてな

いほど大きな転機に立っている」「英語を取り巻く環境は刻々と変化し続けている」という言葉があふれている。事実、小学校での英語の教科化、英語の授業は英語で、大学入試改革、ICTを活用した英語教育など、次から次へと押し寄せる変化に、なぜこうも英語ばかりなのかとつい不満を口にしたくなることも多いが、そんなときに必要なのは、本書の理念である「英語教師としての土台」、それも、多少の雨風では揺らぐことのないどっしりとしたものを育てておくことなのではないだろうか。

今回の改訂は、2020年度から小学校を皮切りに順次実施される新学習指導要領の改訂に伴うものだが、小学校英語教育やICTに関する内容の充実や文献のアップデートなどさまざまな変更をしながらも、先に述べた本書の「エッセンス」の部分はしっかり引き継ぐことができたと自負している。今回の改訂版が、これまでのものと同様に長きにわたり多くの先生方や学生に今後も広く使われることを願っている。

最後になったが、本書を出版する機会をくださった金星堂の皆さまにお礼申し上げる。特に編集部の池田恭子氏、四條雪菜氏には、大学生や専門家でない読者にとっての分かりやすさはもちろんのこと、論理的な文章の展開から細かな文章表現まで、いつも丁寧で的確なアドバイスを与えてくださった。ここに改めて感謝申し上げます。

2022年 秋
著者を代表して
佐藤剛

目 次

はじめに

第 1 章 目的論	1
第 1 節 日本の英語教育の歴史的経緯	1
1. 実学としての英学の時代—明治後期まで	
2. 「受験英語」が支配的であった時代—明治末から第二次大戦まで	
3. 「役に立つ英語」の時代—第二次大戦後	
4. コミュニケーション重視の時代—平成時代	
5. 「英語を使って何ができるか」が問われる時代—平成から令和へ	
第 2 節 世界の外国語教育	11
1. ヨーロッパ諸国の英語教育	
2. アジア諸国の英語教育	
第 3 節 外国語学習の目的	14
1. 実用のための外国語教育	
2. 教養のための外国語教育	
第 2 章 外国語教授法	23
第 1 節 「教授法」を捉える視点	23
1. 基本的枠組み	
2. 教授法を捉える視点	
第 2 節 主な外国語教授法	25
1. 文法訳読法 (Grammar-Translation Method; GTM)	
2. 直接教授法 (Direct Method; DM)	
3. 段階的 direct 法 (Graded Direct Method; GDM)	
4. オーラル・メソッド (Oral Method)	
5. オーディオリンガル・メソッド (Audio-Lingual Method; ALM)	
6. 認知学習理論 (Cognitive Code-Learning Theory; CC-L)	
7. 人間中心アプローチ (Humanistic Approach)	

8. コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング (Communicative Language Teaching; CLT)
9. タスクに基づく指導 (Task-Based Language Teaching; TBLT)
10. 内容中心教授法 (Content-Based Instruction; CBI)
11. 内容言語統合型学習 (Content and Language Integrated Learning; CLIL)
12. フォーカス・オン・フォーム (Focus on Form; FonF)
13. サイレント・ウェイ (The Silent Way)
14. コミュニティ・ランゲージ・ラーニング (Community Language Learning; CLL)
15. サジェストペディア (Suggestopedia)
16. 全身反応教授法 (Total Physical Response; TPR)
17. ナチュラル・アプローチ (Natural Approach)

第3節 「ベスト・メソッド」から「原理・原則に基づく指導」へ	46
---	----

第3章 わが国における指導法の変遷	53
--------------------------------	----

第1節 知識から運用へーGTM から Oral Method へ	53
--	----

第2節 習慣形成からコミュニケーション能力へーALM から CLT へ	54
--	----

第3節 学習指導要領にみる指導理念	58
1. 学習指導要領の目標・内容の変遷	
2. 現行の学習指導要領の目標にみる指導理念	

第4章 授業論	69
----------------------	----

第1節 授業設計	69
1. 目標分析と授業設計	
2. 授業設計の手順	

第2節 授業展開と教師の役割	72
1. 基本的な指導過程	
2. 各指導過程にみる授業展開	

第3節 授業評価と授業分析	92
1. 授業評価とその目的	
2. 授業分析とその方法	
第5章 言語スキルと指導技術	105
第1節 リスニング	105
1. リスニングの考え方	
2. リスニングの指導	
第2節 スピーキング	108
1. スピーキングの考え方	
2. スピーキング [やり取り] の指導	
3. スピーキング [発表] の指導	
第3節 リーディング	113
1. リーディングの考え方	
2. リーディングの指導	
第4節 ライティング	116
1. ライティングの考え方	
2. ライティングの指導	
第5節 コミュニケーション・スキル	119
1. コミュニケーション・スキルの考え方	
2. コミュニケーション・スキルの指導	
第6章 ICT を活用した英語教育	127
第1節 ICT を英語授業に効果的に取り入れるには	127
1. LL と父	
2. 「あなたは ICT をどのように授業に取り入れますか」	
第2節 ICT を活用した英語授業の実例	129
1. Word Flash の活用	
2. Google Earth の活用	
3. 自作教材の例	

第3節	デジタル教科書の利用	136
第4節	ICTを活用した英語授業の将来的な可能性	139
	1. デジタル機器の録音機能を使用した音声の提出	
	2. 動画によるライティング指導	
第7章	評価論	145
第1節	評価の基本概念	145
	テストが備えるべき4つの要件	
第2節	テストの種類	150
	1. 目的による分類	
	2. 形式による分類	
	3. 内容による分類	
第3節	観点別評価	156
	1. 指導と評価の一体化	
	2. 4観点から3観点へ	
	3. 外国語科の目標と観点別評価	
	4. 評価規準とその具体例	
第4節	コミュニケーション・テスト	166
第5節	リスニングの評価	169
第6節	スピーキングの評価	170
第7節	リーディングの評価	171
第8節	ライティングの評価	172
第8章	学習指導案	177
第1節	学習指導案とは	177
	1. 指導案の形式	
	2. 指導案の活用法	
第2節	学習指導案の書き方	178
	1. 略案の書き方と活用方法	

2. 細案の書き方と活用方法

第9章 第二言語習得研究から見た英語教育	192
第1節 第二言語習得研究と英語教育	192
1. 第二言語習得研究の発達	
2. 第二言語習得研究と英語教育	
第2節 母語習得と第二言語習得	194
1. 発達条件	
2. 学習環境条件	
第3節 学習者要因	197
1. 性格	
2. 知能	
3. 適性	
4. 学習方略	
第4節 第二言語習得の説明アプローチ	207
1. 行動主義的アプローチ	
2. 生得的アプローチ	
3. 認知的アプローチ	
4. 社会文化的アプローチ	
第10章 国際理解教育	218
第1節 国際理解教育の流れ	218
第2節 外国語科と国際理解教育	219
1. 「ことば」の学習と異文化理解	
2. 「文化」の捉え方	
3. 「文化」指導のレベル	
4. 「文化」の偏り	
第3節 教科書の中の「異文化」	224

第 11 章 小学校英語教育	230
第 1 節 英語教育改革の中の小学校	230
第 2 節 指導の留意点	231
1. 小学校での指導の特徴	
2. 五つの領域の指導	
3. 音声から文字	
4. 語彙の指導	
5. 評価（含む目標・指導・評価の一体化）	
6. 小中連携の視点	
第 3 節 小学校英語指導の具体例	237
1. 小学生の特徴を生かした指導	
2. 音声から文字への指導	
3. 語彙の指導	
第 12 章 教師論	248
第 1 節 生徒の目線に立つこと	248
第 2 節 英語力	251
第 3 節 授業力	254
1. 「伝統工芸」からの脱却	
2. 自分は「英語マニア」だと考える	
3. 先生の通知表	
第 4 節 まとめ	257
第 13 章 教育実習	261
第 1 節 教育実習の趣旨	261
第 2 節 教育実習の内容	262
第 3 節 教育実習の心構え	262
第 4 節 終わりに	265

第 14 章 教材開発	270
1. 目的と方法 (aims and approaches)	
2. 教材の構成 (design and organization)	
3. 技能のバランス (balance of skills)	
4. 教材のトピック (topics)	
5. 教材の役割	
6. 教材の authenticity の問題	
7. 教科書に対する考え方	
8. 教科書採択	
9. まとめ	
第 15 章 英文の難易度をいかに測定するか	285
1. リーダビリティ・スコア	
2. リーダビリティ公式利用上の留意点	
3. 単語のカバー率	
4. Lexile Measure の活用	
5. 同難易度異内容の英文を使った授業実践例	
第 16 章 英語教育研究法	295
BIBLIOGRAPHY	307
索引	316

第1章 目的論

なぜ外国語を、なぜ英語を、そして、どこまで義務教育の中で学ばなければならないのか、日本の英語教育の効率の悪さを指摘される度に繰り返される質問である。これは外国語教育の根源に関わる問題であり、明かな解答などあり得ない。そこで本章では次の3つのアプローチでこの問題に迫ることにしたい。その第1は日本に視点を固定した上で英語教育の歴史的経緯をたどるやり方であり、第2は現時点に立って諸外国の英語教育の現状を俯瞰していくやり方であり、第3は人間の成長における外国語の役割という時空を超えた命題を扱う。いわば縦軸と横軸の交点に3次元からの俯瞰を加えるかたちで、議論を進めていくこととする。

第1節 日本の英語教育の歴史的経緯

1. 実学としての英学の時代—明治後期まで

日本と英語との関わり合いは William Adams (三浦按針, 1564–1620) が豊後海岸に漂着したときから始まるが、これを機に英語学習が始まったという形跡はない。そのため、英学の始まりを、英艦が長崎のオランダ商館を襲ったフェートン号 (Phaeton) 事件 (1808 年)¹⁾ をきっかけに、幕府が急きよ通詞 (通訳) たちに英語を学ばせたとするのが普通である。押し寄せる外来文明の進入を防ぎ、かつ受け入れざるを得ない切羽詰った当時の事情は、その後も英語教育に対する日本人の態度に長く影響を与えることになる。

その後、日米修好通商条約締結 (1858 年) という事態に発展していくと英学は蘭学を完全に駆逐することになる。次は福沢諭吉 (1899) が 1859 年 (安政 6 年) の横浜について語っている有名な一節である。

横浜から帰って、私は足の疲れではない、実に落胆してしまった。これはこれはどうにもしかたがない。いままで数年の間、死に物狂いになってオランダの書を読むことを勉強した。その勉強したものが、いまはなんにもならない。商売人の看板を見ても読むことが出来ない。さりとてもまことにつまらぬことをしたわいと、実に

落胆してしまった。けれど決して落胆していただける場合ではない。あそこで行われていることは、書いてある文字は英語か仏語に相違ない。ところでいま世界に英語が普通に行われているということはかねて知っている。なんでもあれば英語に違いない。いまわが国は条約を結んで開けかかっている。さすればこの後は英語が必要になるに違いない、洋学者として英語を知らなければとても何にも通ずることができない、この後は英語を読むよりほかにしかたがない、と横浜から帰った翌日だ、一度は落胆したが同時にまた新たに志を発して、それから以後はいっさい万事英語と覚悟をきめて、さてその英語を学ぶということについてどうしていいか取付端がない。江戸中にどこで英語を教えているというところのあろうわけもない。

こうして流れ込む西洋文明は主として英語を介して日本人に浸透していったのである。1872年(明治5年)の高等教育機関における外国人お雇い教師は英人119名、フランス人50名、米人16名であり(鳥居他, 1974)、外国人による授業の大半は英語で行われていたものと思われる。一方、1871年(明治4年)9月までに各国に派遣した留学生281名はイギリス行が107名、アメリカ98名、プロシア41名、フランス14名(森他, 1978)で、これもまた英米が全体の3/4を占めている。1873年(明治6年)、東京大学の前身である東京開成学校で専門学科の外国語は英語とすることを決定しているのも、当然の成り行きといえよう。日本の学校教育における英語の圧倒的優勢はすでにこの頃に決めているのである。

また明治期の庶民に大きな影響を与え「明治の三書」と呼ばれたのは、福沢諭吉の「西洋事情」(1866)、中村正直の「西国立志編」(1871)、内田正雄の「輿地誌略」(1870-5)であるが、いずれも原書が英語であるか、英米の事象を中心に記述されており、英学は完全に文明開化のための実用の学問であった。図1は一般向けの英和

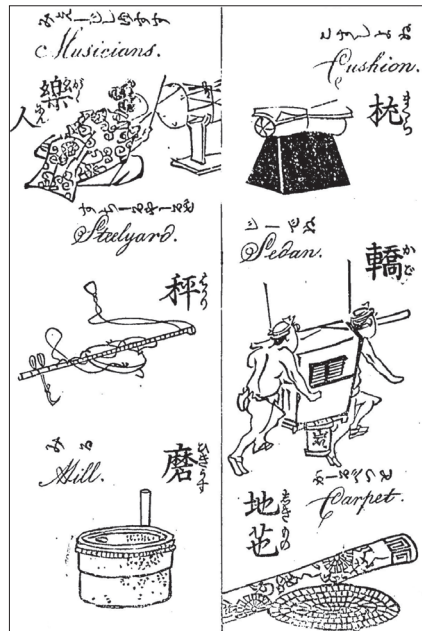


図1 童解英語図会(弄月亭, 1870)

辞書(弄月亭「童解英語図会」(1870))の一部であるが、cushion が「こすしょね」、musicians が「みゅーじしゅす」とあり、実用はともかく当時のハイカラさんたちの英語熱が伝わってくる。

こうした中、一時期(1872-1879年(明治5-12年))とはいえ小学校の教科目に英語が取り入れられたこともあった。中学校では、英語は早くから漢文とともに教えるべき科目として挙げられ(文部省, 1981)、さらに「第一外国語ハ英語」(文部省, 1981)と、独・仏語を抑えてその優位を明確にしている(第二外国語は1894年(明治27年)から削除)。

2. 「受験英語」が支配的であった時代—明治末から第二次大戦まで

文明開化の花形であった英学も明治30年代に入るとそのピークを過ぎることになる。これは西洋文化のやみくもな吸収から、それを消化し、明治の文化として発展させていった日本の文化的成熟の必然的結果であるが、また日清・日露の戦役に勝ち西洋の列強と肩を並べるようになって国家主義的思想が台頭し、英語一辺倒への反動が現れてきたことにもよる。1886年(明治19年)初代文部大臣になった森有礼は「日本の大学においては宜しく邦語を以て教授するを期すべく」と説き、第二次伊藤内閣(1893年)のもとで文相も務めた井上毅は「日本の教育は日本語で」の方針を打ち出した。これがいかに重要な決定であったかは、多少とも学問内容が高くなると自国語で議論できなくなる多くの発展途上国の現状を見るとよく分かる。しかし一方、この政策によって、明治の末には英語は高等教育において教授手段としての役割を失い、コミュニケーションのために学習されることは無くなるのである。

ところが学習された英語を実際の用に供することがまれになってきても、中学校で週7時間程度の英語授業があり、かつ高等学校や大学進学試験での英語の比重は極めて重かったため、ここに実用とは直接関わらない「受験英語」の発生を見ることになる。文法に詳しくて、発音に無関心、訳読一辺倒などという弊害は、全て実学としての英学が終焉し、進学試験が学習の主目的になってきたこの時期に端を発している。

当然これに対して「苦勞ばかり多くて何の役にも立たない」英語は廃止または縮小すべしとの声が高まってくる。次は杉村楚人冠「英語追放論」(1924)の一部である。

今の中学校の英語教育ほど無用なものはない。一週間十時間くらい教えて五年

たったところで、何になるものでもない。殊に今の英語教育は読むことのみを重きにおいて、その他はほんのつけたしに教ふるだけだから、中学校を卒業しても、話も出来なければ手紙も書けない。読む方にしたところが、まことに中途半端なもので、小説が読めるじゃないし、新聞が読めるでもなし、卒業後高等の学校にでも入って、更に研究を重ねるのなら別格、そうでもない以上は、大抵三四年の間に忘れてしまうのが落ちだ。

(大村他, 1980)

およそ 100 年も前の論文だが、現在に置き換えても十分通用するところがこの問題の根深さを示している。一方こうした英語廃止論への反論として東京高等師範学校英語部が 1927 年（昭和 2 年）に発表した意見書草案もまた現在の英語教育擁護論と本質的に変わることがない。

今日の世界において文化の多少なりと進んだ民族は皆他国の言語を学んでいる。他の長所を採ってわれの短所を補う必要のある場合はもとより、たとえ自己が優等の域に達した時も他の民族の文化進展に接触を保ちその生活を理解することが人類の幸福を増進するに欠く可からざる条件である。しかしのみならず各民族が眼界を広めて自己を知り自己を発展させ歴史上往々にみる如き濫りに他を排斥しあるいは盲目的に他を崇拜する弊を防ぐためにも先ず他の民族を理解する必要がある。これがためには他国の言語を学びこれを利用して他の思想知識をわが有となし、小にしては日常生活上相互の意志疎通に資することがもっとも直接且つ有効な手段である。また外国語学習が通商貿易など実用の便益をもたらすというまでもなく、一般知能の訓練上教育的価値が多いと共に自国語の洗練発達にも益あることまた見のがすべからざる事実である。

(大村他, 1980)

こうした英語教育賛否論はその後 20 世紀を通して幾度となく繰り返されるが、「効率の悪さ」「実用価値の軽視」に対する「通商の便益」「一般知能の訓練」「多民族理解」などはこの議論で必ず持ち出されるテーマである。

もちろん、この当時の日本が訳読一辺倒だったわけではない。激増する中学英語教師の質の向上と英語教授法の改良のために、文部省は明治 30 年代より夏期英語講習会を開き、当時の革新的指導法の導入にも努めている。直読直解が教師の日常語になるのもこの時期であり、国際音標文字の紹介や入試での発音問題などから発音に対する教師の関心も高まっていった。特筆す

べきは、1922年（大正11年）文部省英語教授顧問として来日し、14年間も「オーラル・メソッド」の普及に努めた Harold E. Palmer (p. 27, p. 53) の存在である。

彼の主張は、まず音声から入り、日本語はなるべく使わない、理解ではなく使えることを目標とする、などであった。この極めて現代的な発想は当時の現実と遠く離れたものではあったが、共鳴する日本人教師の協力を得て、いくつかの学校で実践され全国的に評判になった。やがて破滅的な戦争に向かうという時代の流れの中で彼の主張は「受験英語」という大勢を変えるわけにはいかなかったが、その理念は戦後に受け継がれていくことになる。

3. 「役に立つ英語」の時代—第二次大戦後

占領下の日本は世をあげての英語ブームであった。米兵があふれ片田舎の行政にも占領軍の意向が重要であったため、英語教育は再び実学としての価値を持つことになる。こうした世情を背景に1947年（昭和22年）六三制教育が発足し、初めて義務教育課程に外国語が入ることになる。しかしそれが選択教科にとどまったのは「国家および社会の形成者として必要な資質、社会に必要な職業についての基礎的知識と技能」(学校教育法第36条第1項・2項)に含まれるとは考えられなかったからである。1950年（昭和25年）の高校進学率は42.5%で、高校進学者が中学卒業生の半数を超えたのはやっと1954年（昭和29年）になってからである。六三制が発足してからしばらくは、英語の代わりに職業科を選択する者、英語の履修を1年だけで止めてしまう者や3年でまた始める者と雑多であり、高校入試で英語を課さないところもあったため、社会での英語ブームとは裏腹に、新制中学の英語授業はなかなか機能しなかった。

1950年（昭和25年）日米講和条約が結ばれ世の中が落ち着いてくると、高校進学率は急上昇し、英語は実用的価値の他に、再び受験体制の中で重要な役割を与えられることになる。1956年（昭和31年）までに全ての都道府県の高校入試に英語が加えられるようになると、学習指導要領上選択科目であっても、事実上日本全国の中学生が同一カリキュラムで英語を学習し、その結果は入試問題で査定されるという状態になってくる。英語運用能力獲得の期待は依然として強いものの、入試競争に強い英語力を求める声が再び強くなるのである。

一方、昭和40年代から日本が特に経済面で国際社会の重要な一員として行動するようになると、実業界からもっと「役に立つ英語」を教えよとの要

望が強く出されるようになった。この声を最も端的に表現するのが昭和 50 年代の英語教育界に大論争を巻き起こした「平泉試案」である。これは参議院議員平泉渉が 1974 年（昭和 49 年）に発表した「外国語教育の現状と改革の方向—一つの試案—」で、日本人なら誰でも持っている英語へのコンプレックスを刺激することになり、賛否両論がマスコミをにぎわした。彼は在来の学校での英語教育を批判して、「コストが高く、成果があがらない」上に、その結果は「値段の高い、しかも中途半端な製品」であり、教え方ときたら「自転車に乗ることを勉強しようとしている人に対して、お座敷で泥だらけの自転車を乗り回しては困る。行儀よく、二輪の物体が、いかに安定し、進行することが出来るかを、図面と理論だけで教える」ようなものであるという。したがって在来の英語教育を全面的に解体して、はっきりと「技能」を修得させる目的の外国語コースを作ることを提案した。それは次の 5 つからなる。

- (1) 例えば 5 カ月ずつの 6 つに分かれる段階制とし、運転免許と同じように各段階でテストし合格しなければ進級しない
- (2) 基本的には学年進行とは運動せず、中 2 の生徒が高 3 の生徒と同一クラスで学ぶこともある
- (3) 該当段階での合格証明があれば、高校・大学の入試での英語試験は免除される
- (4) 段階合格の認定は国際的な共通性を与え、「TOEFL では何点に相当する」というようなシステムを目指す
- (5) 一クラスは 25 名編成を標準にする

学校で全員が履修する旧来の英語授業は「世界の言語と文化」というような科目に転換し、そこでは英語を中心にした外国語の常識程度にとどめ、それ以上は新しいシステムに任せる。実際の運用能力を持つのは国民の 5% でよいとした。

この平泉試案は全国民が年齢進行型で同一課程を進むという義務教育の根拠を覆すもので、当然批判の嵐を呼び起こした。なかでも上智大学教授渡部昇一による長文の反論は平泉の技能習得重視に対して教養文化的価値を強調したもので世間の注目を浴びた。彼は批判の多い訳読についても次のように弁護する。

少なくともそれは日本人に母国語と格闘することを教えたからである。単なる実

用手段としての外国語教育は母国語との格闘にならない。その場合は多くが条件反射の次元で終わるからである。「格闘」という言葉はおだやかでないが、英文和訳や和文英訳や英文法はことごとく知力の限界まで使ってやる格闘技なのである。そしてふと気がついて見ると、外国語と格闘していると思ったら、日本語と格闘していたことに気付くのである。

(平泉・渡部, 1975)

そして「話せる英語を」という提案に対しても「学校における英語教育はその運用能力の顕在量で測ってはならず、潜在力で測らなければならない」と主張した。これは大正時代からの英語擁護論と基本的に変わるものではないが、結局、英語教育界に衝撃を与えた両者の議論も政策のレベルで検討されることもないまま、1977年（昭和52年）の中学校学習指導要領が告示されることになる。ここでは「ゆとり教育」の掛け声の下に英語は各学年ともに週3時間に削減されることになり、一般教師の関心は英語教育是非論よりいかに必要最低限度の学習時間を確保するかに移って行ってしまった。

4. コミュニケーション重視の時代—平成時代

「グローバルゼーション」が日常的な語として経済・社会・文化のあらゆる面に登場し、日本の海外援助額もアメリカを抜いて世界第1位になるという流れの中で、1989年（平成元年）に新しい学習指導要領が告示された。その最大の特徴はコミュニケーション重視を明確に打ち出したことである。

例えば、中学校でこれまで学年別に配当されていた「言語材料」を一括して別表に示して、各学年でふさわしいものを「適宜用いて行わせる」とし、それ以外でも「基本的なもの」は3学年で取り上げてもよいとした。つまり文法的な概念で教材の序列をつけることをやめ、コミュニケーションで必要な基本的表現形式から学ばせようとしたのである。また「言語に対する関心を深める」という目標が「外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる」に変わり、高等学校では「オーラル・コミュニケーション」という科目が新設されることになる。

この流れは1999年（平成11年）の学習指導要領の改訂で、「実践的コミュニケーション能力」となり、さらに運用力重視が明確になる。そしてついに中学校での外国語学習が必修科目として位置付けられることになり、一世紀にわたる義務教育での外国語学習是非論に終止符が打たれることになる。

しかし世間の注目を浴びたのは、この改訂で小学校から外国語学習を導入

する道を開いたことにあった。もともと外国語の習得は「早ければ早いほどよい」といったものではないが、早期教育を求める世論の高まりに押されて、小学校3年以上での「総合的な学習の時間」で国際理解教育の一環として取り上げられることになった。2005年度（平成17年度）には何らかの形で英語を教えている公立小学校が全体の93.6%を占め（文部科学省，2006）、次回指導要領改訂で5年生から教科として導入される公算が大きいと考えられていたが、2008年度（平成20年度）の学習指導要領の改訂において「外国語活動」として必修になり、2011年度（平成23年度）から正式に始まった。

もう一つ平成時代の英語教育を象徴するのは、どこの学校でも普通に見られるようになった、英語をはじめとする目標言語を母語とする外国語指導助手（ALT, Assistant Language Teacher）の存在である。この制度が始まった1977年（昭和52年）当時はMEF（Mombusho English Fellow）と呼ばれたものであるが、1987年（昭和62年）以降は文部科学省・自治省・外務省の共同事業（JETプログラム）として地方公共団体の外国青年の招致を推進している。2005年（平成17年）には世界44カ国から5853人が参加するまでになった。この他に市町村などが独自に採用するALTも年々増加し、英語教師の意識も大きく変わっていく。

また21世紀の始まりを印象付ける出来事として、2002年（平成14年）7月文部科学省が発表した「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」を挙げることができる。これは従来の学習指導要領などとは違い、目標とする英語力、学習動機づけ、入試の改善、教育内容の改善、英語教員の資質向上、指導体制の充実、小学校での英会話の各項において極めて具体的な施策を提案している。例えば、国民全体に求められる英語力として、中学校卒業段階で「挨拶や応対等の平易な会話（同程度の読む・書く・聞く）ができる（卒業者の平均が英検3級程度）」、高等学校卒業段階では「日常の話題に関する通常の会話ができる（平均で英検準2級～2級程度）」としている。ちなみに英語教師の目標値は英検準1級、TOEFL 550点、TOEIC 730点程度である。この戦略構想が、その後日本の学校英語教育が運用技能重視に大きく進路を変更するきっかけとなったことは間違いない。

しかし一方、入試難易度による高校・大学の序列化など日本特有の学校教育システム自体が変わったわけではない。2006年（平成18年）から大学入試センター試験にリスニングが加えられるなど入試問題の改善も図られたが、センター試験の英語科問題全体としてはペーパー試験で学力を査定するという事実に変化はなく、「受験英語」の伝統は形を変えて日本の英

語教育の底流を成していた。こうして平成時代の英語教師は「入試に強い英語力」と「実際に使える英語力」の二面の同時要求に応えていくことが求められることとなる。

5. 「英語を使って何ができるか」が問われる時代—平成から令和へ

社会・経済のグローバル化が加速的に進展し、国際社会において活躍できる人材育成の充実が叫ばれる中、英語教育に対する社会の要請・期待も一層の高まりを見せるようになる。学校における英語教育を通して児童・生徒にどのような能力が身に付くのか、英語を使って何ができるようになるのか。言い換えれば、公教育の一環として行われている英語教育が社会にどのような貢献をなしてくれるのか。いわゆる、英語教育に対する「説明責任 (accountability)」が問われているといえるであろう。

2017年度（平成29年度）の学習指導要領の改訂では、それまで小学校高学年において必修となっていた「外国語活動」が中学年に引き下げられ、高学年においては、英語の授業が「外国語」という正式教科として始まることとなった。この小学校英語の本格実施を契機として、文字通り、小・中・高・大の一貫した英語教育の実現が目指されることになり、その当然の帰結として、小学校以外の各学校段階における従前の英語教育についても、その目標、内容などについて見直しが迫られることになる。小学校における「外国語活動」ならびに教科としての「外国語」の目標及び内容などの詳細については、第11章「小学校英語教育」に譲ることとして、ここでは、わが国における従前の英語教育の「見直し」として議論され、導入されることとなった各学校段階における学習到達目標の設定と、国公立大学入試における英語の外部試験の活用（大学入学共通テスト）について考察することとする。

2010年（平成22年）、文部科学省は生徒の外国語能力の向上のため、「外国語能力の向上に関する検討会」を設置し、生徒に求められる英語力や英語教師の質の向上、ALTやICT（Information and Communication Technology）の活用などについて、今後の施策に反映させるために検討を進めた。2011年（平成23年）には、同検討会の審議のまとめとして「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～英語を学ぶ意欲と使う機会の充実を通じた確かなコミュニケーション能力の育成に向けて～」を公表した。このなかで、英語力の向上は「教育界のみならずすべての分野に共通する喫緊かつ重要な課題」として位置付けられ、生徒の英語力の達成状況の把握・検証（提言1）、英語学習のモチベーションの向上（提言2）、

ALT や ICT などの効果的な活用（提言 3）、英語教師の英語力・指導力の強化（提言 4）、大学入試の改善（提言 5）の 5 つの事項に関する提言がなされた（文部科学省、2011）。

提言 1 の「生徒の英語力の達成状況の把握・検証」では、その具体的施策として、「国や教育委員会、学校による外部検定試験を活用した生徒に求められる英語力の達成状況の把握・検証」「国による学習到達目標の CAN-DO リストの形での設定の検討」、そして「学校による、学習到達目標の CAN-DO リストの形での設定・公表と、その達成状況の把握」を挙げている。これを受けて、新学習指導要領では、従来、児童・生徒に期待する成長・発達の姿を示した「向上目標」として表記されていた目標を、国際的な基準である CEFR（The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment「外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ共通参照枠」）を参考に、文字通り「児童・生徒は英語の授業を受けた結果、どのような能力を身に付けることになるのか」という、学習到達目標の形で設定している。CEFR は、欧州評議会が外国語教育におけるシラバスやカリキュラムの作成、教材の編集、言語能力の評価のための共通の基盤として開発・発表したものであるが、その透明性・包括性から、外国語の教授・学習の目標基準として、欧州のみならず、広く国際的に参照され、利用されているものである。学習指導要領で示された到達目標に基づいて、各学校ではさらに具体的な学習到達目標を設定することになるわけだが、その際、目標とする言語能力をこれも CEFR を参考にして、「～することができる」という、いわゆる Can-do 記述文（Can-do descriptor）による熟達度指標を用いて表現することとされた。

さらに、提言 5 では「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」ことを掲げ、その具体的施策として、国による「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」を総合的に問う入試問題の開発・実施の促進と、AO 入試・一般入試などにおいて TOEFL・TOEIC などの外部検定試験の活用の促進を掲げている。これを受け、2020 年度（令和 2 年度）入試から、それまでの大学入試センター試験を廃止し、それに代わるものとして、「大学入学共通テスト」が新たに導入されることとなった。

従来の大学入試センター試験の「外国語」のテストでは、「聞くこと」「読むこと」だけをその対象としていたが、「大学入学共通テスト」においては、同提言にあるように、4 技能を総合的に評価するために、外部検定試験を取り入れることとし、具体的施策として例示された TOEFL、TOEIC に加え、

IELTS, ケンブリッジ英検, 実用英語技能検定, G-TEC, TEAP の合計7つの外部検定試験が利用対象試験とされ, 2020年度(令和2年度)入試からの実施を予定していた。しかし, 検定料や実施会場, 回数などの面から, 必ずしも全受験生に公平に受験機会を保障することができないという世論の高まりを受け, 4技能を総合的に評価するという基本方針は維持しつつも, 外部検定試験の利用については, その利用対象試験も含め, 抜本的見直しが必要とされることとなった。

提言5として挙げられたこの大学入試の改善は, 提言1で見た「学習到達目標のCAN-DOリストの形での設定・公表と, その達成状況の把握」を具現する方策と見ることもできる。その意味においては, 両提言とそれに基づく具体的施策は, 先に述べた公教育の一環として行われている英語教育の「説明責任」を果たすことを目指したものとして, 軌を一にするものであると見ることができるだろう。

第2節 世界の外国語教育

もともと教育はその社会の置かれた固有の条件と切り離しては考えられないものであるが, 特に外国語教育はその地理・文化・歴史的要因が密接に絡んでおり, 単純な国際比較は無意味であるばかりでなく, 有害でさえある。例えばシンガポールならびにインド出身者のTOEFL(iBT)スコアがずば抜けて高い(ETS, 2021)²⁾といっても, シンガポールにおいては英語が公用語の一つになっており, また, インドでも準公用語となっている社会状況からすれば当然のことであって, 「アジア最低ランク」の日本と比較すること自体意味がない。したがって, 日本との比較を試みるのであれば, その社会での英語の言語的位置がある程度日本と類似したところでなければならない。本節では1において英語は外国語ではあるが, 異民族や異文化との接触が日常的で, 外国語自体に対する違和感が歴史的に低い地域としてヨーロッパ諸国を取り上げ, 2では日本と同様, 英語は「外の文化」としての意識が強い韓国・台湾・中国などの東アジア諸国を取り上げることにする。

1. ヨーロッパ諸国の英語教育

急速に政治的統合への動きが活発化しているヨーロッパ連合(EU)では, 域内の言語の多様性を保持しつつも相互理解を促進する外国語の習得が急務

となっている。2019年に教育分野の情報ネットワークであるユーリディスが発表したレポート（European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, 2019）によると、アイルランドを除く全ての国において初等教育段階から外国語教育が開始され、義務教育終了時まで最低1言語以上の外国語学習が義務付けられている。2つ目の外国語の学習は一般的には中等教育段階に行われるが、ルクセンブルグをはじめ、デンマーク、ギリシャ、アイスランドなど、初等教育段階から開始される国も増えつつある。

義務教育での外国語学習は1990年代末の各国における教育改革に伴って急増し、2014年の時点で域内児童の83.8%が初等教育段階において1言語以上の外国語を学習していることになる。前期中等教育段階において90%以上の生徒が2言語以上を学習した国は、エストニア、ギリシャ、イタリア、マルタ、ポーランド、ルーマニア、リヒテンシュタイン、マケドニア、ルクセンブルグ、フィンランド、アイスランドである。

英語は、選択、必修の条件にかかわらず、ヨーロッパのほとんど全ての国の児童・生徒に最も学習されている言語であり、2014年の時点で、EU域内では中等教育前期の97.3%の生徒が学んでいる。特に2005年以降、初等教育段階では英語を学ぶ児童の割合が増加し、79.4%に達している。英語に次いで多いのがフランス語で、前期中等教育の段階で33.3%の生徒が学んでおり、ドイツ語（23.1%）、スペイン語（13.1%）がそれに続いている。

2. アジア諸国の英語教育

日本をはじめとして、韓国・台湾・中国などでは、英語は一般の人々の日常生活には縁のない外国語であり、学習の成果を実際のコミュニケーション場面で試すということはほとんどない。こうした国にあっては、伝統的に外国語の習得は国際コミュニケーションの道具というよりは教養の度合いを測る物差しとして見なされる傾向が強い。つまり英語学習の究極の動機は国内における社会的出世であり、その過程である上級学校への入学試験が学校教育における英語学習の直接的な動機であることが多い。

こうした国であっても、実践的コミュニケーション能力を重視しようとする傾向は年々強く、入試英語の改善や小学校からの英語教育など従来の伝統的英語教育から脱皮しようとする試みが積極的になされている。国レベルの教育施策の中では教養から実用へのシフトはすでに完了したと見てよい。こうした教育改革の成果は着実に実を結んでいるようであって、日本の英語教育を反省する材料としてよく対比される。

1) 韓国の場合

2002年にやっと小学校の国際理解教育の一環として英語が導入された日本と違い、韓国では、すでに1997年の時点で教科として全国一律に導入されている。またその内容は、英語は国の統一カリキュラムの下で必修科目として小学校3年生から位置づけられ、当然教科書も国の検定を受けたものである。3～4年生の授業時間は週2回（40分授業、年間68時間）、5～6年生で週3回（年間102時間）であるが（文部科学省、2010）、韓国について特筆すべきは、この教育改革が周到な準備の下に導入されたという点にある。英語は課外活動として1980年代から小学校で導入されており、一部の学校では教科として試行されてきた。また1997年に全国レベルで導入されたときには、全ての教師を対象に最低120時間の基礎研修を義務付けている。当然これには韓国社会が学力の指標として英語に格別な価値を置いているという事情がある。ソウルなどの都市部では小学生の塾通いはごく普通であり、国家としても個人としても経済的成功には英語の実践的能力が欠かせないという、いわば国民的合意がある。

小学校での英語は、3学年においては「聞くこと」「話すこと」のオーラル・コミュニケーションが主体であり、4学年において「読むこと」が、そして、5学年において「書くこと」が導入される。各学年で学習する語彙数は、小学校第3～4学年が240語、第5～6学年が260語とされ、小学6年修了時には500語の履修が義務付けられている。中学校での英語学習時間は、1～2年生は45分授業で週3時間、3年生は45分授業で週4時間と日本よりも少ないが、検定教科書の語彙は日本と比べてかなり多い。高校段階での大きな違いは、英語に加えて第二外国語（ドイツ語、フランス語、中国語、スペイン語、日本語、ロシア語、アラビア語）も学習科目に入っていることである。また就職試験で実用英語の能力が重視されている。

2) 台湾の場合

国の強力な指導の下で一斉に小学校で英語が導入された韓国とは違い、台湾では1990年代から地域の動向に政府が追従するかたちで小学校への導入が進んできた。全国レベルで5年生以上に英語を教えることを義務付けたのは2001年であり、2003年には3年生から（台北など一部の地域では1年生から）英語の授業が行われている（バトラー、2005）。国のガイドラインによれば週2回（40分授業）英語を教えることになっているが、台北では3年生から週3回に増加するなど、都市部の学校では授業時間を増やしてい

るところも多い。台湾の英語教育の特徴は2002年から小学校と中学校が一貫したカリキュラムで行われているという点にある。コミュニケーション能力を重視することには変わりはないが、小学校段階でも読み・書きが導入され、文字指導は比較的早い時期から始まる。ガイドラインによれば、小学校修了時までには聞いて話せる語彙は300語（台北市の要綱では389語）となっている。

3) 中国の場合

中国では、英語は「近代化と経済発展」の言語として重要視され、英語学習者人口は3億から3億5000万といわれる。英語は小学校から大学院まで必修科目であり、一貫した英語教育プログラムが編成されている。小学校英語教育は2001年に全国レベルで3年生から導入されたが、主要都市では1年生から導入されている。配当授業時数は3～4年生で30分授業が週4回以上、5～6年生で30分授業が週2回+40分授業が週2回以上、7～9年生で40分授業が週4回以上である。3～12年次修了時に到達すべき英語授業のレベル別目標が示されており、国の強力な指導の下に英語力の向上が図られている。英語課程標準（カリキュラム・スタンダード）で言語の一般的技能の獲得が強調されているが、上級に進むにつれて専門領域において海外からの知識を取り入れるため読解技能の向上を意識した授業が多くなり、学生の学習意欲も日本に比べて総じて高いといえる（宮原他，1997）。

こうした国際比較を通して見えてくる日本の英語教育の特徴として浮かび上がってくるのは、(1)教科として英語が導入される学年が際立って遅かった、(2)それぞれの学習段階で設定されている学習目標は他国と比較してかなり低めである、(3)学校での外国語学習はほとんど英語に限られ、後期中等教育にあっても第二外国語を学習する生徒は極めて少ない、(4)外国語習得に教養的価値を認める雰囲気強い、(5)総じて生徒に期待される実用的英語レベルは諸外国に比べて低い、などである。

第3節 外国語学習の目的

1. 実用のための外国語教育

異民族との通商・交流のためにその語ないしは共通語を学ぶことは当然す

ざるくらい当然の目的である。多民族からなるアメリカやロシアのような国家、多くの言語が狭い地域にひしめくヨーロッパのような地域では外国語習得の目的は異言語民族間のコミュニケーションであり、それ以外の目的が意識されることはまずない。また明治期の日本がそうであったように、先進国の科学技術を吸収しなければならない発展途上国にあっては、その手段という実用目的以外は考えられない。

日々激化するグローバリゼーションの中で、自国語が世界共通語³⁾でもないかぎり、好むと好まざるとにかかわらず外国語を習得しなければ、国際社会で活躍することはできない。そして国際コミュニケーションの道具として一つ選ぶとすれば、それは圧倒的に英語であることは前節までに見てきたとおりである。単純に母語として話す人数だけを比較すれば中国語の話者は他を圧倒する。俗に北京官語と呼ばれる標準中国語の話者は、第二言語としての話し手まで含めれば10億を超えるといわれ、これは同じく第二言語話者まで含めて5億800万といわれる英語使用者をはるかに凌駕する(山田, 2005)が、国際通用語として中国語を学ぶ者は英語に比べると少ないであろう。

福沢諭吉が英語に出会った頃(p. 1)、英語はすでに世界通商の共通語になりつつあったのであるが、現在その優位を疑う者はいない。それは英語が航空・海運の共通語であり、世界の科学文献の半数以上が英語で記述されていること、各種国際会議の通用語の第一は英語であることなど、理由を挙げたらきりがない。加えて特にインターネットの普及に伴い、英語を介してのコミュニケーションが従来では想定し得なかった層まで広がっているという事実がある。

しかし、この実用論を突き詰めていくと、日本のような外国語を知らずとも日常生活に何ら不便を感じない社会での一般大衆には、本格的な英語の語学力は必要ないという結論に達してしまう。フレーズを断片的に覚えたり、海外の団体旅行に参加して土産物屋で用を足したりする程度の知識はここでいう語学力の中には入らない。それはあくまでも母語に取り込まれた語彙レベルの延長に過ぎないからである。日常的な必要性のないところで、「日常の話題に関する通常の会話ができる」(「戦略構想」p. 8)までに英語力を高めようとするならば、それは膨大なエネルギーと時間を投入しなければ成功は極めて難しいと言わざるを得ない。

義務教育という限られた時間と資源の中で、他の学習を犠牲にまでして異言語のシステムを覚えさせ、無意識の域まで高めることが一般大衆にとって

必要なのであろうか。また実用性のみを強調すると、将来外国語を必要とする度合いは人により、分野によってさまざまであるから、全国民が同一カリキュラムで進行する学校教育とは基本的に馴染まないのではないか。まさに「平泉試案」(p. 6)のように英語教育は学校の外へ出すべきだとの議論になってしまう。一方、道具として使いものになるためには効率のよい集中訓練が不可欠であるが、40分なり50分なりを一授業単位とする学校教育のカリキュラムの中で位置付けることはなかなか難しい。Stevens (1977) は学習成果と学習量の関連について次のように述べている。

There is little hard experimental evidence, but the growing consensus of those teachers who have experience of both higher- and lower-intensity teaching is that, within broad limits, as intensity goes up the learning-effectiveness of each hour of teaching goes up *more than proportionately*. In other words, at 25 hours per week, a 100-hour course engenders more learning than does the same course given at 5 hours per week. One can go further: it is possible that there is a lower limit below which the rate of learning per hour of teaching falls off disastrously. I would put this limit at about 4-5 hours per week. Below this rate of intensity it seems that the effectiveness of learning is much less, per hour, than above it.

もちろん授業と授業の間隙を埋めるものとして家庭学習や塾の補習などがあり得るが、運用能力のみを求めるには学校教育が十分でないのは明らかである。

実用主導型の外国語教育では、能力検定試験でどんどん進級する者と、いつまでも進級できずにいる者、ないしは断念させられる者が出てくることが考えられる。1964年(昭和39年)東京オリンピックの年に発足した「実用英語検定」はまさにそうした発想の下で急成長を続け、日本の英語教育界にすっかり定着している。しかしTOEFLやTOEICも含め、そうした能力検定試験に合格することを公教育の柱にすることには躊躇を覚える人も多いであろう。

2. 教養のための外国語教育

1) 知性の涵養

「外国語学習は教養のため」と言われた場合、その「教養」が意味するものの第一は知性の鍛錬である。その代表的な例はヨーロッパにおける古典語

教育に見ることができる。すでに死語と化したラテン語を長い間学び続けたのは、難解な文法を忍耐強くマスターすることによって論理的思考が磨かれるとか、人格の陶冶に役立つとされていたからである。これは漢籍の教養を目標とした日本の漢文教育の考えに近い。

しかし現在でも「通じる」ことだけが至上目的であるかのような風潮に反発して、学校での英語教育は話せる人間を作るのではなく、第一義的に日本語と異なった思考回路を開発し、論理的な思考能力を高めることにあるとする人も多い。学校での英語学力は顕在力で測ってはならず潜在力で測るべきだという言い方も、その延長にある。私立大学入試で試験科目が1科目だけという場合、大学によって最も多く選ばれる試験科目は英語である。これも英語学力が受験生の知的能力を測る最も一般的な指標だと見なされているからである。

しかしこの知性涵養論を逆に辿っていくと実際の場面での運用能力は視野に入らないため、「受験英語」は是認論になる。暗記すべき体系が複雑であればあるほど、解釈すべき文が難解であればあるほど、それが要求する知的作業は高度になり、選別を前提とする入試問題には格好のものになる。極言すれば、学習した知識に何の実用的価値が無くとも、その学習過程における記憶力、忍耐力、さらに道徳律のようなものまで含めて、その訓練に教育的価値があるとするのである。「受験英語」を非難する声が高いが、それを容認してきた日本の社会風土があることも認識しなければならない。

2) 異文化理解

自分と思考プロセスを異にする言語が存在することを学び、文化の多様性を肯定し、容認する態度を養うことは、確かに学校教育の大切な目標である。1989年（平成元年）の学習指導要領では、その「目標」の中で「言語や文化に対する関心を深め、国際理解の基礎を培う」と述べているが、言語表現を介して彼我の文化の違いを鮮明に意識することはよく経験する。例えば「甘え」「遠慮」などは英語表現に苦勞するし、逆に appreciate とか acknowledge などは日本語の一語で対応するのは難しい。かつて福沢諭吉（1870）が freedom と liberty を「自由任意」と訳したときの逸話が興味深い。「本文、自由任意、自由の字は我儘放蕩にて国法をも恐れずとの義に非ず。総て其国に居り人と交えて気兼ね遠慮なく自力丈け充分のことをなすべしとの趣意なり。（中略）未だ適当な訳字あらず」。まさに訳語という作業を通して日本と西洋との文化比較を迫られているのである。

この意味で、外国語教育が異文化への理解、自国文化の客観視に寄与するところは大きい。しかし目的をこれだけに限定してしまうと「平泉試案」(p. 6)の「世界の言語と文化」科のように、選択すべきは必ずしも英語でなくてもよくなる。フランス語でフランス流個人主義を導入し、ドイツ語でゲルマン的合理主義を学んでもよいわけである。さらに「時」の概念が異なるアメリカ・インディアンの言葉を学習した方がこの目的に適うともいえる。自国文化と学習対象の文化の相違がショッキングであればあるほど、異文化に目覚める感覚が鋭くなるというわけである。

このように、外国語教育の文化人類学的意義を強調するのであれば、2つの言語間を行きつ戻りつする翻訳作業の方が、“thinking in English”を目指す direct method より効果的である。bilingualism はむしろ好ましくない姿といえなくもない。また、外国語の流暢さがその文化の理解につながるとは限らないと同様に、言語を理解できなくても、その文化・思考・行動様式を理解し愛好できないことはない。英文学を理解するのに日本語を介した解釈では本当に分かったことにならないと言う英語教師は多いが、東京大学国文学教授藤村作の英語擁護論者への反論(1927年)「外国の事や外国人の事に就いて我々が知らなければならないとするものは、是非外国語を通さなければ理解できない、そんなものでせうか。我が国人の著書や翻訳で達し得られないそんな微妙な匂いのようなものでせうか」(川澄, 1979)に反駁することは難しい。

3) 言語理解

「外国語と格闘していると思ったら、日本語と格闘していたことに気付くのである」(p. 7)という渡部昇一の言葉に象徴されるように、外国語の素養が自国語を含めて言語そのものへの感覚を先鋭にしてくれることは疑いがない。外国語学習の意義を強調する Rivers (1968) は次のように述べている。

(The object of foreign language study is) to increase the student's understanding of how language functions and to bring him, through the study of a foreign language, to a greater awareness of the functioning of his own language.

主語が省略されることの多い日本語からだけでは、主部対述部という文構造の基本的様式を掴むことは困難であろうし、英語の tense や aspect を学

習して初めて日本語の過去助詞「た」の意味範囲に気が付くのである。「菊」の語頭“ki”の音が実際には無声子音であることは、日本語の中だけで考えていたのでは絶対に気が付かない。

しかし言語理解が外国語学習の主目的だとすれば、日本社会のように一つの外国語（英語）をマスターしようと懸命に努力するよりは、それぞれ語系の違う、例えばアラビア語、中国語、スワヒリ語といった数多くの言語について広く浅く学習した方が目的にかなっている。そこでは言語の技能を獲得することは初めから期待されておらず、むしろ「日本語」科目の延長のような扱いになるであろう。

これまで、「なぜ英語を学ぶのか」という問いに答えるべく、日本に視点を置いた歴史的経緯と現時点に立って諸外国を俯瞰するという、いわば問題を横軸と縦軸に整理した後、外国語教育の普遍的目的を考察してきた。その結果、日本の英語教育は実にさまざまな、時として相互に矛盾する期待の下に営まれてきたことに気が付いたであろう。そのうちのどれか一つを強調することは、義務教育下の英語教育という理念をはみ出す恐れがある（理念については第3章を参照されたい）。

ところで、反論することが極めて難しい答えとして「それは面白いからだ」という理由付けがある。確かに日々の授業が充実して、期待に満ちた学習をしている者に「なぜ」という質問は生まれてこないであろう。新しい知識と技能を獲得し自己の経験世界を広げることは本来的に楽しいはずである。生徒にとって「楽しい」から「学ぶ」、 「学ぶ」から「楽しい」の循環が機能するのが理想である。教師の立場でも「なぜ英語教育か」は否定的ニュアンスの中で発せられてはならない。それは日々直面する臨床的問題の解決のために、判断の基本的視点として教師が持ち続けなければならないものである。21世紀の英語教師は授業技術だけではなく、この問題をめぐるさまざまな社会的状況を広いコンテキストの中での確に理解することが求められている。

REVIEW

1. 次の文は平成29年3月に告示された小学校学習指導要領の「第4章 外国語活動」の目標であり、下の英文は、その英訳（小学校学習指導要領英訳版）である。英文中のA～Lの（ ）に入る適切な語を下のA～シからそれぞれ1つずつ選び、その記号を書きなさい。

外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、話すことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る素地となる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 外国語を通して、言語や文化について体験的に理解を深め、日本語と外国語との音声の違い等に気付くとともに、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しむようにする。
- (2) 身近で簡単な事柄について、外国語で聞いたり話したりして自分の考えや気持ちなどを伝え合う力の素地を養う。
- (3) 外国語を通して、言語やその背景にある文化に対する理解を深め、相手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。

To develop pupils' (A) that form the (B) of communication as outlined below through language activities of listening and speaking in a foreign language while (C) the *Approaches*¹ in communication in foreign languages.

- (1) To develop the pupils' understanding of languages and cultures through various (D) involving the use of foreign languages, (E) the differences between the sounds of the Japanese language and foreign languages and become (F) with the sounds and basic expressions of foreign languages.
- (2) To cultivate the pupils' (B) of the ability to communicate their own (G) and (H) etc. by listening to and speaking about simple and familiar topics in foreign languages.
- (3) To deepen the pupils' understanding of languages and the (I) cultures through foreign languages and fostering an (J) toward attempting to (K) communicate in foreign languages while giving (L) to the person they are communicating with.

¹*Approaches* discipline-based epistemological approaches emphasizing the contextualizing of language

ア experiences	イ attitude	ウ activating	エ thoughts
オ proactively	カ foundation	キ notice	ク underlying
ケ consideration	コ feelings	サ competencies	シ familiar

(2011 年度 奈良県教員採用試験問題改題)

2. 自分の英語学習を振り返ってみて「なぜ英語を勉強しなければならないのか」という疑問を抱いたことはないか。それはどのような理由からだったのか。

■ SUGGESTED READING

- 伊村元道 (2003). 『日本の英語教育 200 年』大修館書店
 山田雄一郎 (2003). 『言語政策としての英語教育』溪水社
 大谷泰照他 (2004). 『世界の外国語教育政策・日本の外国語教育の再構築にむけて』東信堂

■ FURTHER READING

- 読解のポイント** 外国語学習に取り組む理由を volunteers と non-volunteers に分けて読み取る。

Language Teaching

Hundreds of millions of people voluntarily attempt to learn languages each year. They include adults who seek proficiency in a new language for academic, professional, occupational, vocational training, or religious purposes, or because they have become related through marriage to speakers of languages other than their mother tongue. Then, there are (some would argue, “captive”) school-age children who experience their education through the medium of a second language, or for whom one or more foreign languages are obligatory subjects in their regular curriculum. In addition to these easily recognizable groups, language teachers around the world are increasingly faced with non-volunteers. These are the tens of millions of people each year forced to learn new languages and dialects, and sometimes new identities, because they have fled traumatic experiences of one kind or another—war, drought, famine, disease, intolerable economic circumstances, ethnic cleansing, and other forms of social conflict—crossing linguistic borders in the process. Since the horror and frequency of such events show no signs of decreasing, language teaching is likely to remain a critical matter for

these groups for the foreseeable future, with the scale of forced mass migrations if anything likely to grow in the twenty-first century, due to the potentially disastrous effects of climate change.

For both groups of learners, volunteers and non-volunteers, language teaching is increasingly recognized as important by international organizations, governments, militaries, intelligence agencies, corporations, NGOs, education systems, health systems, immigration and refugee services, migrant workers, bilingual families, and the students themselves. With the growing recognition come greater responsibility and a need for accountability. Language teaching is rarely a matter of life or death, but it often has a significant impact on the educational life chances, economic potential and social wellbeing of individual students and whole societies. Students and entities that sponsor them increasingly want to know not just that the way they are taught works, but that it constitutes optimal use of their time and money.

(Long, M. H. (2011). Language teaching. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds), *The handbook of language teaching* (pp. 3-4). Wiley-Blackwell. p. 3)

注

- 1) 1808年、鎖国体制にあった日本の長崎港にイギリスの軍艦フェートン号が国籍を偽りオランダの国旗を掲げて入港後、迎えに出たオランダ商館員2名を拉致し、薪水、食料を要求した。オランダ商館長から商館員の救出依頼を受けた長崎奉行所は、フェートン号を焼き討ちする準備を進めたが、警備にあっていた兵が少なかったことから要求を受け入れることとし、水、食料を提供。これを受けてフェートン号側は商館員を釈放し、長崎港外に去った。
- 2) 2020年のTOEFL (iBT) でアジア28カ国中、シンガポール第1位、インド第2位。日本は27位。
- 3) 国連の公用語は英語、フランス語、スペイン語、ロシア語、アラビア語、中国語。