

小学校の英語教育を考える（その1）

金森強『英語力幻想：子どもが変わる英語の教え方』（アルク、2004）をめぐって

寺島隆吉

1 はじめに

最近、『英語力幻想』（アルク、2004）という本が出た。著者の金森強氏は、愛媛大学教授であり、現在（2004年11月）中教審初等中等教育分科会教育課程部会外国語専門部会委員であり、また今年度に文部科学省から発行予定の『小学校英語活動ガイドブック』（仮称）の作成協力者も務めているという。

最初この本を読みたいと思ったのは書名『英語力幻想』に惹かれたからであった。というのは最近とみに「小学校英語教育」が叫ばれ、あたかも「日本の英語教育が遅れているのは早期英語教育をしておこなったから」であるかのような宣伝がなされているからである。書名からすると、上記の宣伝に何らかの批判がなされているのではないかと想像したからである。

しかし読んでみて驚いたのは、確かに巷にはびこっている幼児英語教育に対する批判は散見されるが、「小学校英語教育」に対して基本的には反対ではないということ、国際理解教育・多文化多言語主義を標榜しながら英語一辺倒で他の外国語教育については、ほとんど全く言及されていないことであった。これは金森氏が文部科学省の上記委員を務めていることを考えてみれば無理からぬことかも知れない。

以下、その詳細について紹介し、若干の批判を試みる。その際、氏が編集している著書『小学校の英語教育：指導者に求められる理論と実践』（教育出版、2004）についても言及する。というのは、『英語力幻想』は一般市民向けだが、後者の方は対象が教師・研究者であり叙述がより理論的になっているので、厳密な検討を加える場合には、後者『小学校の英語教育』の方が適切である場合もあるからである。

< 以下は、氏の文体に合わせて「ですます調」で論を展開します。ご了解をお願いします。 >

2 「英語は小さいうちから」という幻想

まず金森氏は『英語力幻想』第一章で「英語は小さいうちから」というのは幻想であるとして次の目次に見るような論を展開しています。

「幻想」に縛られた世界 / 早く始めるだけで英語が上達するとは限らない / 大人になってからでも英語はマスターできる / パイリンガルを目指す

なら「徹底して使い続ける」こと／週一回の授業だけではバイリンガルにはなれない／「不自然な言語環境」では習得は難しい／子どものために、お金よりも時間を使いたい／胎教の本当の意味を考えると／バイリンガルに育つこと自体には問題はない／ネイティブの発音崇拜からの脱却／コミュニケーションを取る相手は英語の母語話者だけではない／「世界語としての英語 (World Englishes)」の意味

以上を見る限り、氏の論には全く反対するものが無いように見えます。事実、彼は多くの早期英語教育の賛成論者と違って、いわゆる臨界期仮説についても次のように指摘しています。

一部の教材会社や英会話学校の広告には、「脳の臨界期は三歳まで」「脳に早く刺激を」などと、研究者の言葉を持ち出し、親の「手遅れ感」をあおるものが増えています。ところが最近の研究では、「言語の習得には最適期があり、その時期を過ぎると言語習得の能力が落ちる」という「臨界期仮説」自体すべてを鵜呑みにしてはいけない部分もあることが指摘されています。また、テレビやビデオなど乳幼児の脳に視覚から入る過度の刺激と、ADHD 児 (注意欠陥多動性障害児) との関連性も指摘されるようになっていきます。(p.29)

また 20 年以上も歴史を持つ英語教育が現在も大してみるべき成果をあげていないこと、それどころか中学校の英語教育が音声中心になってから逆に英語力の低下が目立つことについても次のように指摘しています。

「子どもは耳がよいから、早く始めると音声面での能力育成に効果的である」とも言われています。児童向けの英語検定などに合格する児童の数は増えており、そのことが児童期の英語教育の成果を表していると考えられる人もいます。しかし、少なくとも TOEFL などでのリスニング・スコアの推移を見る限り、二十年以上の歴史を持つ児童英語教育の成果を、そこに見いだすことはできません。児童英語教育を受けてきた割合が増えているはずの若者たちの平均的なリスニング力が決して高くないことを考えると、児童向けの検定に受かったとしても、それがのちの総合的な英語力やほかの資格試験などで求められる力までを保証しているというわけではないという結論に至ります。(p.21)

3 英語活動は「人と関わる態度の育成」だ!?

以上の叙述からすると金森氏は小学校からの英語教育に反対しても良さそうなのに氏はむしろ賛成しているように見えます。それは「児童期から英語にふれることで期待できること」として、「スキル面」と「価値観・態度面」の二つの視点から分析し、結論として次のように児童英語教育を肯定的に叙述していることから明らかです (p.73、下線は寺島による)。

児童期から英語にふれることで期待できることをまとめてみますと、英語のスキル面としては、「英語の音声的特徴に慣れ、聞くことの基礎力を育むこと」「語彙(おもに音声としての受容語彙を増やす可能性)」「英語を発話することへの違和感の軽減」が挙げられます。

また価値観・態度面としては、これまで述べてきたように、簡単な英語によるコミュニケーション活動がもたらす「人と関わる態度の育成」があると言えるでしょう。私は特にこの最後の点が、児童期における英語学習の意義として重要であると考えています。

このように氏は「この最後の点」、すなわち「英語によるコミュニケーション活動がもたらす“人と関わる態度の育成”」が特に「児童期における英語学習の意義として重要である」と考えているのです。以上のことを彼はまた次のようにも言い換えています。

言葉は、人を傷つけることも生かすこともできる魔法の道具です。体についた傷は治りますが、言葉でつけられた心の傷はなかなか治るものではありません。人をつなぐ「言葉」「コミュニケーション」の大切さを伝える教育として、英語教育が果たし得る役割があると、私は信じています。(p.73)

しかし、これだけでは児童英語教育に賛成であっても小学校に導入することには必ずしも賛成であるとは限りません。何故なら児童英語教育学会の会員であっても、全国一律に公教育として英語を小学校に導入することに必ずしも賛成でない会員もいるからです。

だが金森氏は、次の文章を読む限りでは、やはり全国一律に公教育として英語を小学校に導入することに賛成だと思わざるを得ません。下記の文章では小学校に「総合的な学習の時間」「国際理解教育」の一貫として英語活動が導入されたことを明確に肯定的に捉えています。

コミュニケーションの大切さ、自尊心、他者への関心などを育てる英語活動で子どもが得る新しい刺激は、ライフスキル(心身ともに健康な状態で、積極的に社会の中で生きていく資質)の育成にもつながるものです。そしてここに、英語活動を国際理解教育の一環として行うことの意義があります。小学校における英語活動を、将来的な英語のスキル育成のための基礎的な体験をすることと同時に「人間教育」としてとらえることで、単なる言語活動に終わらない大きな可能性と意義が明らかになるのです。(p.166)

しかし、ここで一つの疑問が湧いてきます。氏が最も重要だとする「人と関わる態度の育成」「コミュニケーションの大切さ、自尊心、他者への関心などを育てる教育」は英語活動でしか出来ないものなのか、それは日本語による「国際理解教育」では出来ない教育なのか。また氏の主張する「言葉・コミュニケーションの大切さを伝える教育」は国語教育では不可能なのか。このような疑問がすぐに湧いてくるのです。

ただし「英語活動は日本語の習得を妨げる」という主張については、氏は次のように反論しています。しかし私が問題にしているのは小学校の英語活動が日本語の習得を妨げるかどうかではなく、「言葉・コミュニケーションの大切さを伝える教育は国語教育では不可能なのか」という疑問なのです。

一方、小学校における英語導入への反対意見として、「外国語の学習は、日本語の習得の邪魔になる」という声を聞きます。しかし、一般の日本の子どもたちが置かれている言語環境でおもな役割を果たしているのは日本語です。起きている時間を一日十六時間とすると一週間で百十二時間。その中で週に一時間英語にふれたとしても、その割合は 〇・九%にすぎません。日本にいる子どもたちが、生活の1%にも満たない時間、外国語にふれることで、日本語の習得に悪影響があるとは考えにくいことです。

カナダの一部の地域では、仏語と英語の「イマージョン教育」、つまり第二言語で他教科の授業を行うプログラムが普及しています。これまで出されている報告では、イマージョン・プログラムにおいて第二言語の習得が母語習得を妨げたというデータは出ていません。逆に、母語によるコミュニケーション能力や目標言語能力が育つだけではなく他教科の理解や他文化に対する態度の変容という点でも、肯定的な結果が得られています。このようなイマージョン・プログラムの成果は、日本における早期外国語学習導入の根拠の一つとなっているようです。

上記引用「このようなイマージョン・プログラムの成果は日本における早期外国語学習導入の根拠の一つとなっているようです」からすると、氏はイマージョン・プログラムの成果をもって小学校の英語活動に賛成しているように見えます。が、金森氏のために弁護しておく、氏はこの文章の後で、カナダと日本では置かれている環境が全く違うので日本で公教育にイマージョン・プログラムを導入しても今のところ成功する可能性はないとしています。

それはともかく、氏の主張するように、英語活動そのものが子供たちの日本語習得に悪影響があるとは考えにくいと私も思います。しかし何度も言うように、私が問題にしているのは、「言葉・コミュニケーションの大切さを伝える教育は日本語教育で十分に育てられているのか」という疑問なのです。あるいはまた「人と関わる態度の育成」「コミュニケーションの大切さ、自尊心、他者への関心などを育てる教育」は「総合的学習や国際理解教育のなかでこそ、このような力が育つのではないのか」という疑問なのです。

以下この点について節を改めて詳しく検討してみたいと思います。

4 「学習言語」としての日本語学習は十分に保証されているのか

先述のとおり、確かに週一・二時間ぐらいに英語にふれたとしても、日本語習得に悪影響が出るとは思えません。しかし日本語の習得といっても、どのレ

ベルの日本語を指すかという問題が出て来ます。単に「母語を日本語にしている」子供たちの「日本語による日常会話」に異常が出てくるかといえば、そのレベルでは出てこないに決まっています。しかし、このような「生活言語」としての日本語ではなく「学習言語」としての日本語であれば、週一・二時間を英語に振り向けるか日本語に振り向けるかの差は確実に出てくるでしょう。

私は週一回、学生・院生の卒業研究や修士論文を指導していますが、そこでいつも痛感するのは英語力以前に日本語力の貧弱さです。先ず第一に、日本語で「量」が読めません。何かを研究したりするためには先行研究の文献を大量に読むことが必要ですが、学生たちは、ブックレットはともかく新書版程度のものすら読むのを苦痛に感じています。母語ですら、このような状態ですから、英語では「推して知るべし」です。

書く能力に至っては、もっと貧弱です。私は講義の中でも学生たちになるべくレポートを書かせるようにしていますが、学生たちは日本語で「量」が書けませんし、書く作法も知りません。「段落改行」の意識が全くありませんし、主語・述語のねじれや論理展開の矛盾もほとんど気にならないようです。もちろん「引用」と「意見」の書き分けも知りません。つまり「生活言語」としての日本語は自由に操れていても「学習言語」としての日本語学力は、ほとんど無いに等しいのです。このような学生にどのような英語が書けるのでしょうか。

もっとも以上のような現象は学生だけに見られるのではなく英語教師にも普通に見られる現象です。私は全国に百人弱の会員を擁する小さな英語教育研究会を組織し、月一回の機関紙を発行し年一回の研究集会を開いています。しかし機関紙や研究集会への実践報告を書くように依頼しても、最初は全く貧弱な原稿しか集まりませんでした。メモ書きを羅列する程度の実践報告しか出てこないのです。上記に述べた学生のレベルとあまり変わらないのです。そこで仕方なく機関紙で実践報告を書く意味や書き方を連載し始めました。すると確実に書く力が前進したのです[*]。

[*上記の機関紙連載は拙著『英語にとって評価とは何か』あすなる社/三友社出版に再録されている。]

同じことは学生にも言えます。先述のとおり私は週一回、学生・院生の卒業研究や修士論文を指導していますが、そこで毎回、学生に文献を読ませ、その報告を書かせてきては議論しています。そして毎回この議論の中で文献を読む視点だけでなく上記に述べたような書き方の作法も教えるようにしてきました。その中で確実に「読む力」「書く力」がついてきています。私のところには現職教員の院生もいますが、「このセミナーの中で初めて、無理にオリジナリティーのある文章を書くことよりも、まず相手の主張を正しく要約することの大切さと難しさを知った」と述べてくれました。

このように「学習言語」は意識的に教えなければ身に付きません。しかし、

たとえ週1、2回でも、きちんと教え訓練すれば、「学習言語」は確実に伸びていきます。ですから週1、2回の学習時間が英語に振り向けられるか日本語に振り向けられるかは、子供たちの今後の学力に大きな差を生み出すでしょう。なぜなら週1、2回の英語学習は歌やゲームを楽しんだり簡単な会話のフレーズを暗記したりすることに終始し、日本語の「学習言語」を伸ばすための貴重な時間を奪うことにつながっているからです。週休二日制の中で授業時間を奪われたうえに、さらに英語で授業時間を奪われた公立小学校の先生方の、次のような悲痛な叫びを金森氏は知らないのでしょうか。

小学生の時期は、まず人と人との関係や自分自身を母語で作るべき時期、ではないでしょうか。それこそが別の意味での臨界期なのだという気がしています。まずは同年齢の仲間と母語で考えを伝え合うこと、それを通して「人は自分とは違うな」「けれど言葉を使うと通じ合えるのだな」と感覚的に分かるのを究極の目標として、私は授業をしています。国語科での実践を使って英語反対を訴えても、「国語を今までどおりがんばって」「英語とは関係ない」と言われるのですが、私にとってはそうではありません。「英語で何かしらに通じた」とかいうメタ認知を望むよりも、母語でまずその感覚を身につけておくことが最優先であり、それは国語科だけでできることではない、ということです。しかも、それには時間が気力と要り、お遊び英語に時間とエネルギーが削がれている場合ではないという危機感まであります。

以上は、私が自分のホームページに載せた「英語教育の目的と方法」という連載記事を読んだ小学校教師から私宛てに送られてきたメールです。下線部は寺島がつけましたが、同じようなメールは大津由紀雄氏(慶應大学)あてにも数多く送られてきていて、氏のホームページは一種の「駆け込み寺」になっているといいます。これは逆に言えば、現場の小学校教師にとっては校長も教育委員会も現場の悩みを受け止める場ではなくなっていること、教師は現場の悩みを訴えても、それを聞いてもらえる受け皿が無くなってきていることを示す証拠ではないでしょうか。教師のこの悩みに拍車をかけているのが小学校における「学力低下」「学級崩壊」「“学び”からの逃走」です。以下この点について節を改めて詳しく調べてみることにします。

5 広がる学力格差と家庭の経済的文化的階層格差

最近の教育界で大きな話題になっているのが「学力低下」「学級崩壊」です。学力低下については「古い学力観に立てば確かに学力低下は見られるかも知れないが、新しい学力観に立てば必ずしもそうは言えない」など様々な論争があります。(佐藤学『学力を問い直す』岩波ブックレット、2001 2；市川伸一『学力低下論争』ちくま新書、200)

しかし、刈谷剛彦氏らの研究によれば、どちらの学力観に立つにしろ、いま確実に明らかになりつつあるのは「家庭の経済的文化的階層格差による、義務教育段階での学力格差」という事実だといえます（刈谷剛彦・清水宏吉・清水睦美・諸田裕子『“学力低下”の実態』岩波ブックレット、2002）。その詳細な統計や図表は上記の著書を御覧いただきたいのですが、この結果を踏まえて、彼らは次のように述べています（前掲書 pp.66-67、下線は寺島による）。

今回の分析から明らかとなったのは、これまでの教育改革をめぐる議論の中では、あまりに軽視されてきた、義務教育段階での階層差という事実である。

子どもの意欲や「よさ」を大切にしてきたはずの教育は、基礎学力の低下と格差の拡大をもたらしただけでなく、小学校段階からの学習意欲、行動、学習成果の階層差を生んだ。小学校五年生の段階で、学校の授業への取り組みや家庭での学習、基礎的内容の学力テストの得点に、これだけ家庭環境の影響があらわれるのである。どの子どもにも学ぶ意欲があるはずだとの前提は、ここではもろくも崩れている。

あれかこれかの学力論に拘泥しているうちにも、教育の実態はこのように変化しているのだ。しかも、意欲を高める決め手として期待される「総合的な学習」や「新学力観」型の授業への取り組みにおいても、家庭の環境差が明瞭にあらわれている。理想通りの教育が行われない場合、理想に裏切られたツケは、平等に配分されるわけではない。基礎的な学習をおろそかにしたまま、俗にいわれる流行（はやり）の学習を追うばかりでは、そのしわ寄せは恵まれない家庭環境の子どもに集まる。

上記の報告は、主として算数・数学と国語の得点、さらにそれを踏まえた「新学力観」型の授業への学習意欲・学習行動を調査したのですが、下線部で述べられていることは、そのまま小学校の英語活動に当てはまるのではないのでしょうか。金森氏は小学校の英語活動の意義について前掲書の別の箇所（pp.164-165）で次のように述べていますが、氏の善意は別にして実際に子供たちの受ける影響は相当に深刻なものになるのではないのでしょうか。

今後、小学校において英語が教科になったとしても、授業時間は週に二時間程度が限度でしょう。もちろん、一日十五分ずつ毎日実施する学校もあるかもしれませんが、たとえ毎日実施したとしても、その程度でできる内容は限られていますから、世の中が期待するほど高いレベルの英語力がつくとは思えません。こう言うと「実際の社会に役に立たないような科目なら必要ない」となってしまいそうですが、その論法でいくなれば、ほかにも時間数を減らしたり取りやめてもよさそうな教科はたくさんありそうです。逆上がり、リトマス試験紙、跳び箱、リコーダーなど、よく考えれば「生きていくために直接必要とは思えないこと」が、これまでも学校

において教えられてきていることは事実です。つまり教育課程を考える際に大切なことは、直接的な有益性よりも、その学びの過程で育てられるほかの能力、例えば「健康な体、豊かな感性、論理性、社会性、学ぶ姿勢、表現力」などであると考えられるのです。

上記のように氏は「小学校において英語が教科になったとしても世の中が期待するほど高いレベルの英語力がつくとは思えません」と率直に認めているのです。しかし、だとすれば巷の教育産業は「学校では力がつかないから」という触れ込みで一層の売り込みを図るでしょうから、刈谷氏らが心配する「家庭の経済的文化的階層格差による、義務教育段階での学力格差」は更に広く深く進行するでしょう。

なぜなら英会話スクールは、児童を対象にするものでも年間数10万円の費用がかかりますし(私の研究室に出入りしていた学生の話では成人対象で年間50ないし100万円の費用が必要だったそうです)、子どもの場合は親が英会話スクールまで送り迎えしなければならないことが多いので、そのようなゆとりがある家庭に限られるという問題も出て来ます。ただし、これは英会話スクールに通ったことで学力差が生まれた場合の話です。

というのは私が現在セミナーで教えている学生に尋ねた限りでは、少なからぬ学生が、小学生の時に英語塾や英会話スクールに通っていたにもかかわらず、学力として何か残っている実感が無いと言っているのです。もし、これが事実だとすれば、小学校の英語活動も英語塾・英会話スクールも、時間とエネルギーの無駄遣いで得るものは何もないということになります。もし得たものがあるとすれば、それは教育産業の儲けだけということになるでしょう。

しかし、金森氏は「教育課程を考える際に大切なことは、直接的な有益性よりも、その学びの過程で育てられる他の能力、例えば“健康な体、豊かな感性、論理性、社会性、学ぶ姿勢、表現力”などである」と反論されるかも知れませんが、しかし、このような「新しい学力」も、英語活動の方が、他の教科たとえば「総合的学習」「国際理解教育」よりも教育効果があるという保証は何もありません。後述するように逆である可能性の方が大きいのです。

それどころか、刈谷氏らの研究によれば、いわゆる「古い学力」=「基礎学力」だけでなく、この「新しい学力」も、家庭の経済的文化的階層格差によって明らかな学力格差が生まれているというのです。そして、この格差は、放置しておけば、政府の「痛みをともなう」「新しい経済改革」によって更に深刻度を増す恐れがあると述べています。詳しい数値については前掲書を見て頂きたいのですが、氏らはその結果を次のように警告しています。

しかしながら、社会全体が不平等の拡大を許す経済政策を採ろうとしているときに、それを教育がさらに促進する側に回るのか、それとも抑制する側に回るのかはすぐれて政策的論点になるはずだ。ところが、階層差の

実態を捉えようともせず、ましてや政策の俎上にのせることも、財政的サポートの十分な拡充もないまま美名に彩られた教育の改革が進む。その「不作為」の結果が、私たちの分析が示したように、過去十年間と同様、十歳前後から学習についていけない子どもを増やすことにつながるのであれば、十年後、二十年後の日本社会はどうなるのか。彼ら・彼女らを待ち受ける将来が、すでに階層的偏りを持ちながら増え続ける「フリーター」若年無業者の世界だとすれば、行政側の「不作為」の結果は、教育の問題に限定されない。八〇年代を通じて欧米社会が経験したように、不平等の拡大と若年失業が引き起こす様々な社会問題を生み出す温床につながる可能性がある。(pp.68-69、下線は寺島による)

以上で「週休二日制と新しい指導要領が何をもたらしているか」「小学校の英語活動がそれをどう悪化させる可能性があるか」を見てきました。しかし、小学校の先生方が直面している困難は、単なる「学力低下」「学力格差」だけではなく、「学級崩壊」「“学び”からの逃走」という現実です。節を改めてこの点を論じてみたいと思います。

6 英語活動は「学級崩壊」の歯止めとなり得るか、それとも？

私自身は高校の教師も二十年近くやってきましたし現在は中学校の教師も含めて英語教育の研究会を組織していますから、中学・高校の様子はかなり知っているつもりです。また高校教師だったとき定時制高校にも勤務したことがありますから、「学級崩壊」「授業崩壊」の実態および辛さも、身をもって体験してきました。

しかし、小学校で「学級崩壊」が深刻な問題になっていることを、私は恥ずかしながら最近まで知りませんでした。というのは、小学生は中高生と比べると素直だから、教師に少しぐらい力量が無くても指導は成立すると考えていたからです。また少しぐらい問題があっても相手は体も小さいので中高生と比べると管理しやすいはずだとも思っていました。

ところが近くの大学で教えている家人によると、同僚との茶飲み話で、その同僚教授が「自分の娘が通う小学校は、近隣では珍しく「学級崩壊」のない学校として有名なのだ」と語っていたというのです。その教授は三重県から通っているそうですが、聞いてみると三重県だけではなく地元の岐阜県でも「学級崩壊」はどうも珍しくない現象のようなのです。

驚いて私もインターネットで調べてみると、全国的に「学級崩壊」が問題になっていて、文部省の委託を受けて調査を進めていた「学級経営研究会」(研究代表者 = 吉田茂・国立教育研究所長)が1999年9月に中間まとめを発表し、さらに2000年6月に最終報告「学級経営をめぐる問題の現状とその対応」を発表したことを知りました。

その報告では、「学校と家庭などとの対話が不十分で信頼関係が築けず対応が遅れた事例」「教師の学級経営が柔軟性を欠いている事例」「授業の内容と方法に不満を持つ子供がいる事例」「いじめなどの問題行動への適切な対応が遅れた事例」「校長のリーダーシップや校内の連携・協力が確立していない事例」などの事例があげられ、学級崩壊の原因は単に教師の力量不足に帰せられるものではなく複合的なものだということでした。

つまり、小学校の教師は「英語活動」以前に対処しなければならない課題が山積しているのです。彼らは「学級崩壊」に対処しなければならないだけでなく、全く新しい教科「総合的学習」「国際理解教育」にも対処しなければなりません。からだか幾つあっても足りない状態なのです。しかも、上記の「新しい学力」観にもとづく「新しい教科」は、日本語で対処できるからまだ良いとしても、「英語活動」は教師に「英語力」という外国語による「全く新しい力」が求められるのです。

これでは現場から悲鳴が上がるのは当然だとも言えるわけです。ところが、金森氏の著書のどこを読んでも、「学力低下」「学級崩壊」「教師の悲鳴」などについては全くふれられていないのです。それどころか氏は小学校教師の英語研修について「指導者もどんどん成長していくべきです。自己の改革ができずに他人からの諫言（かんげん）を聞くことさえできなくなったら、教師を辞めるべきだと思います。」（前掲書 pp.231-232）とすら言っているのです。小学校の教師は英語だけを教えていると彼は思っているのでしょうか。

小学校教師は学級経営だけではなく数多くの教科を教えなければなりません。そして、その指導力量を高めるために、その一つ一つの教科の研修は英語と同じくらいに大切です。いったいそのような研修をする時間が今の職場でどのように保証されているのでしょうか。慣れない英語活動の研修を強制され、それに全エネルギーを奪われているうちに「学級崩壊」「授業崩壊」が始まったら誰がその責任を取るのでしょうか。「指導力不足教員」のレッテルを貼られ、降格や解雇されても、それはやはり教師の自己責任なのでしょうか。

たとえば、金森氏は『小学校の英語教育：指導者に求められる理論と実践』（教育出版、2003）という編著の中で、教師に必要とされる「理論」と「実践」を、目次の中で16章にわたって次のように列挙しています。

- 1 多言語教育の一環としての英語
- 2 国際理解教育と英語教育
- 3 指導者に望まれる資質
- 4 指導者のための基本的自己発音訓練法
- 5 クラスルームイングリッシュ知っておくと役立つ英語表現
- 6 教授法：児童期に適した指導法
- 7 ゲーム・言語活動例：コミュニケーション活動からタスク活動へ

- 8 指導の進め方・レッスンプランの立て方
- 9 音声指導のあり方：歌・チャンツを使った効果的な指導法
- 10 「総合的な学習の時間」における「英語活動」：ALT とのチーム・ティーチングの視点から
- 11 評価：児童のどんな力を評価するのか
- 12 TV, インターネット, CD-ROM 教材の利用
- 13 中学校との連携：共有すべき情報の内容と進め方
- 14 授業研究：よりよい授業のための省察, アクション・リサーチの導入・
- 15 小学校英語教員研修養成課程のあり方

16 小学校からの英語教育が何をもたらすのか：英語教育の改革を目指して
上記の 1 3 章および 15 16 章が「理論」だとすれば、4 14 章が英語教師として身につけるべき「実践」「技術」だということになります。しかし、これを見て直ぐ思い浮かぶのは、英語教育を専門とする中学・高校の教師でも、このすべてを理解し実践している教師は果たしてどれだけいるのであろうか、という疑問です。このような力量を中学・高校の教師に自主研修できる時間的ゆとりを与え、同時に中学校の英語授業時数を増やすことこそ、いま最も緊急に求められていることではないでしょうか。

ところが金森氏は、英語を教科とする専門教師ですら出来ないことを、ほとんど全教科を教えることになっている小学校教師に求めているのです。たとえ小学校に英語専門の教師が一人いて、その教師が中心になってカリキュラムや教材作成をしたとしても他の教師が英語教師として要請されることは基本的に余り変わりません。その意味で、金森氏の「自己改革ができずに他人からの諫言（かんげん）を聞くことさえできなくなったら教師を辞めるべきだと思います。」という言葉は、私には血も涙もない言葉に聞こえます。

もちろん「英語活動」が「学力低下」「学級崩壊」を食い止める契機や切り札になるのであれば、現場教師は喜んで研修に励むでしょうが、その保証は全くないどころか、前述のように、むしろ「学力低下」「学級崩壊」に拍車をかける恐れの方が大きいのです。これでは、金森氏の主張は全く無責任と言われても仕方がないのではないのでしょうか。たとえ英語を専科とする教師がいたとしても、この状態なのですから、あとは「推して知るべし」です。というのは英語専科の教師がいるのは研究校・実験校か、英語特区に指定されたところのみだからです。

教師の負担を解消する一つ的手段として「英語活動」の講師を民間の英語塾・英会話スクールから雇うという方法も考えられますが、ここにも多くの問題が山積し事態の改善には余り役立ちません。なぜなら、英語塾・英会話スクールで用いている教材や教授法は少人数用であることが多く、しかも対象生徒は(親

から強制されて通っているものがあるとはいえ) 一ちおう自由意思で来ているのです。公立小学校で義務として学ばなければならない英語活動とは生徒の姿勢が全く違ってきます。したがって民間講師が必ずしも授業で巧く生徒の学習意欲を引き出せるとは限らないのです。

他方、一見すると非常勤講師で負担が軽くなったように見える教師も、実は見かけほどは負担が軽くなりません。というのは、民間講師に任せきりでは授業が巧くいきませんから、結局はあらかじめ打ち合わせなどをしなければなりません。ところが、これが意外と手間と時間がかかるのです。自分の授業準備や学級経営だけでも手が一杯なのに、民間講師との打ち合わせ等をしなければならぬ教師の苦労は、推測するに余りあるものがあります。まして、これが日本語の余り通じない外国人講師 ALT との打ち合わせとなると、全くのお手上げ状態になるのではないのでしょうか。

7 英語活動は「“ 学び ” からの逃走」の歯止めとなり得るか

以上、英語活動と「低学力」「学級崩壊」との関係を調べてきました。そして英語活動が上記の問題の歯止めになるどころか、それを促進する恐れさえあることを見てきました。しかし実は、佐藤学氏によれば、世間で騒がれている「いじめ」「不登校」「学級崩壊」「少年非行」などは子どもの危機の中心ではないと言います(『“ 学び ” から逃走する子どもたち』岩波ブックレット、2000)。

というのは、たとえば「不登校」の基準は「年間 30 日以上欠席」とされていますが、アメリカでは欠席時数が年間 30 日でも「皆勤賞」がもらえますし、「年間 30 日以上欠席」が学齢児童の 1% という国は世界的に見ても希だからです。これは「少年非行」についても同じです。日本は先進諸国の中で少年犯罪を減らしている例外的な国の一つだからです。

では何が子どもの「危機の中心」なのでしょう。佐藤氏によれば(前掲書 p.9)、マスコミが騒いできた上記の数々の危機は、実はマスコミによって「創作された危機」であり、本当の危機は「“ 学び ” からの逃走」であると言います。というのは、上記の危機は学齢児童の 1% 程度であったのに対して、この危機は 70-80% の子供たちを襲っている危機だからです。

この「“ 学び ” からの逃走」は、具体的にはどのようなかたちで表れているのでしょうか。その一つの指標は家庭における学習時間の国際比較です。佐藤氏は総務庁の調査(1993)および IEA(国際教育制度調査学会)の調査(1995, 1999)の調査を紹介しています。それによれば、勉強しないことで知られるアメリカの子どもの二分の一程度(30 分から 1 時間)であり、比較可能な 39 カ国の中で 30 番目に位置しているそうです。

佐藤氏は、IEA の調査が実施された一九九五年以降の、種々の調査結果の報告を総括して、次のような一般的な傾向があると述べています。

IEA の調査が実施された一九九五年以降の、種々の調査結果の報告を総括して一般的な傾向を示すと、「学び」からの逃走は小学校高学年から始まり、小学校高学年で男の子が勉強熱心な三割近くの子どもと勉強嫌いの七割以上の子どもに分岐し、中学校に入ると女の子も、勉強熱心な三割近くの子どもと勉強嫌いの七割以上の子どもに分岐しています。重要なことは、小学校高学年から中学校三年にかけて、年々「学び」からの逃走が激しく起こっていることです。大多数の子どもが、高校受験が近づくとつれて、ますます「学び」から逃走しています。(前掲書 pp.11-12)

ご覧の通り、小学校高学年から中学校三年にかけて、年々「学び」からの逃走が激しく起こっているのです。それどころか 1999 年の IEA 調査では、4 人に 1 人が校外で数学を全く学習していないという結果すら出ています。また 1992 年の東京都の調査では、中学 2 年生の 27% が自宅の学習時間がゼロと応えていたのに、1998 年の調査では、その数字が 43% に増えているのです。

では小学校の英語活動は、このような傾向に歯止めをかける力を持っているでしょうか。私には英語活動が自宅学習を励ますとは、とても思えません。それどころか逆に、英語塾・英会話スクールに行く生徒を増やすことは連動する可能性があります。ただし、これも金銭的にゆとりのある家庭の話であって、一般の家庭で自宅学習への意欲を高めることは恐らく無理でしょう。

なぜなら小学校「英語活動」は音声中心ですから、教室で消えてしまう音を家庭で学習することには無理があるからです。もちろん市販の教材やラジオ・テレビで学習することも可能ですが、英語は毎日の生活で必要ないのですから、よほど目的意識がはっきりしていないかぎり継続することは難しいでしょう。日本で生きる限り必要度が割とハッキリしている国語や算数・数学ですら家庭学習しないのですから、受験以外に必要な度の低い英語を、小学生が普通の家庭で勉強することは考えられません。

それはともかく、佐藤氏が「“学び”からの逃走」と呼んでいるもう一つの指標は知的関心の衰退、読書冊数の減少です。氏は毎日新聞社が 1955 年から毎年実施している調査や東京都生活文化局の調査(1992, 1998 年)や広島県教職員組合の調査(1997 年)を元に、生徒の「活字離れ」には眼を覆わせるものがあると述べています。「学校の使命が本の世界(リテラシーの文化)へと子どもを誘うことにあるとすれば、今日の学校教育はその使命を解体させていると言っても過言ではないでしょう」と佐藤氏は前掲書で述べています。

子どもの読書については、毎日新聞社が一九五五年から毎年、小学校四年生以上～高校三年以下の児童・生徒一万人余りを対象として行ってきた「学校読書調査」があります。近年の結果は年々、ワースト記録を塗り替えています。調査が開始された一九五五年当時は中学生の読書冊数は月平均三冊以上であったのに対して、今日では中学生の六〇%以上が月に一冊も

本を読んでいません。高校三年生になると七〇%以上が月に一冊も本を読んでいません。小学生の読書冊数はそれほど変化がないのですが、中学生、高校生の「活字離れ」は目を覆うものがあります。(pp.12-13)

上記で佐藤氏は「小学生の読書冊数はそれほど変化がないのですが」と述べていますが、小学校の英語活動は、この「知的関心の衰退、読書冊数の減少」に対して、どのような影響を及ぼすのでしょうか。私が自分の英語教育講座の学生を見ている限り、決して良い影響を与えないのではないかと恐れています。というのは英語教育講座の学生は、ともすると英語力をつけなければならないと焦る余りに、単語・熟語や会話フレーズの暗記、あるいは会話CDの聴解に熱心であっても、世の中の動きに関心を持ったり読書でその動きを解明したりすることに余り熱心であるとは、とても思えないからです。

つまり「英語を世界語であり、英語を知ることによって世界が開ける」などと言われていますが、実態は全く逆なのです。岐阜大学の学生に関して言えば、英語教育講座の学生よりも生涯教育講座「国際理解コース」の学生の方が遙かに読書量も多いし、世界の動きに対する知的関心が高いと言えます。彼らは積極的に岐阜大学との交流提携校に短期留学し、その知的好奇心に支えられて語学力もぐんぐん伸びていきます。しかし、英語教育講座の学生を見ている限り、英語には関心ありますが人間や世界には余り関心が無く、その結果として結局は英語力も思うようには伸びない、これが実態のように私には見えます。

以上のことを考えると、小学校の英語活動も、金森氏が編集した『ハリー博士のえいご聞き取り特訓教室』(アルク、2004)などを見る限り、やはり単語・熟語や会話フレーズの暗記、あるいは会話CDの聴解に熱心な生徒を育てることはあっても、「知的関心をかき立て、読書冊数を増大させる」ことに貢献するとは、とても思えません。金森氏は、自分の指導する英語活動は単なる英語学習ではなく「多言語教育・国際理解教育の一環としての英語教育である」と主張されていますが、上記『特訓教室』などを見る限りでは、単なる英語学習とあまり変わらないように見えるからです。

これは私が岐阜市内の小学校「英語活動」を見学したときにも同じ印象を持ちました。これは、ある意味では必然だとも言えます。というのは、氏は「小学校における“国際理解教育としての英語教育”を、将来、“世界語としての英語”を使うために不可欠な“コミュニケーション能力の基礎を養う”という点からとらえている」(『英語力幻想』p.67)からです。この視点からは「環境問題」「人権問題」「貧困問題」「多文化共生」などは、どうしても欠落せざるを得なくなるからです。また小学校「英語活動」のレベルでは、善意はどうであれ、結果としてスキルの習得に傾斜せざるを得ないのです。

なぜなら、本格的に上記の問題を取り上げようとするれば、「英語活動」ではなく「総合的学習」や「国際理解教育」などの時間に、しかも日本語で教えた方

がはるかに教育効果が上がると考えられるからです。もちろん英語教育の中で上記の諸問題を取り上げることが可能です。しかし、「環境問題」「人権問題」「貧困問題」「多文化共生」などの、いわゆる Global Issues を深いレベルで考えさせようとするれば、会話中心の中学校教科書でも難しいでしょう。しかも最近は授業の全てを英語で行うことが流行していますから、ますます英語教育を通じた国際理解教育は実現不可能ということになります。

というのは、会話中心の教科書では、文章が細切れですから、教材に深い内容を込めることは出来ません。ですから教科書の「読み」を通じて国際理解教育を追求することは、ほぼ出来ない仕組みになっているのです。しかも授業の全てを英語で行うことが流行していますから、ますます実現不可能ということになります。なぜなら、Global Issues を英語で語ることが出来る教師が、大学でも、どの程度いるか怪しいものですし、もしそれが出来る教師がいたとしても、それを聞いて理解できる生徒が果たしてどれだけいるかという問題が出て来ます。

要するに、「会話中心の授業」「全てを英語で行う授業」を中心に据える限りは、生徒の知的好奇心をかき立て、生徒の読書量を増大させるということは、高校はもちろん大学においてすら、よほど力量のある教師でない限り、不可能な目標なのです。文部科学省が英会話やコミュニケーションを英語教育で強く唱道するのは、「考えることを放棄する生徒」「上の言うことに従順に従う生徒」「会話は出来るが自分の頭で考えることが出来ない生徒」の育成を狙っているのではないかと邪推したくなるほどです。ここで思い出すのは鈴木孝夫氏の次の文章です。

日本がアメリカとの戦争に大敗したのは、昭和二十年つまり一九四五年ですが、その直後に日本では、空前の英語ブームが起こりました。この英語学習熱の大波は東京大学にも押し寄せ、文学部英文科で戦争中は四、五人しかいなかった学生が、一挙に五十名へと十倍にも脹れ上がったのです。

その頃教授だった著名な英文学者の中野好夫氏が、ある雑誌に「英語を学ぶ人々のために」という素晴らしいエッセイを書きました。今これを読み返してみると、私がこの本で言いたかったことの多くが、既に巧みな文章で述べられていて、ちょっとがっかりするくらいです。ここにそのすべてを紹介することはできないので、とくに私が大切だと思う二、三の点を引用します。

「語学が少しできると、なにかそれだけ他人より偉いと思うような錯覚がある。くだらない知的虚栄心である。実際は語学ができるほどだんだん馬鹿になる人間の方がむしろ多いくらいである。」「語学の勉強というものは、どうしたものかよくよく人間の胆を抜いてしまうようにできている妙な魔力があるらしい。よくよく警戒してもらいたい。」「英語を話すのに上

手なほどよい。書くのも上手なら上手ほどよい。(中略)だが、忘れてならないのは、それらのもう一つ背後にあって、そうした才能を生かす一つの精神だ。だからどうかこれからの諸君は、英語を勉強して、流石に英語をやった人の考えは違う、視野が広くて、人間に芯があって、どこか頼もしい(中略)ような人になってもらいたい。」

外国語ができるようになることの必要性や利点は、これまでも多くの人によって繰り返し語られてきました。しかしこの中野氏のように、その反面、外国語学習の裏にひそむ落とし穴、恐ろしさをこれほどはっきり指摘した人はいないと思います。(鈴木孝夫『日本人はなぜ英語が出来ないか』岩波新書、1999)

ダグラス・ラミス氏も鈴木孝夫氏と同じ趣旨のことを次のように述べています。少し長いのですが引用します。(『イデオロギーとしての英会話』晶文社、1976:34)

典型的な英会話は、追従的で、陳腐で、特別に平坦で、ワンパターンで、話し手の人格や性格を示すヒントすらないという特徴を持っている。言語の心理学について研究した中尾ハジメは、私に次のように示唆した。すなわち、極端な場合には、英会話は、失語症に似た強迫性を持ち始め、本来話すことが持っているはずの、自由に経験的に相手に立ち向う能力が失われてしまう。中尾は、次のポール・グッドマンの引用を私に紹介した。

「苦痛なまでの正確さで話し、状況や目的に合わせて言語パターンを変えることは決してしない。……強迫的な人は、また失語症である。その人は言語を話すのではなくて言語を具体的な物体のように取り扱う。その人の文章はすべて辞書や文法の手引きからのステレオタイプでもある。もしその文章で失敗したり、あるいはまた相手から教科書にはない生き生きした返答を受けたり、またその人の言いたいことが、この型にはまった教科書的用法には強すぎたりすれば、その人は破綻する」

興味深いことに、最も勤勉な英会話の学生がこの描写に一番近い。ほとんど誰もこの極度に疎外された話し方には到達しないが、たいていはかなりの人格変化、たぶん人格消失といった方が適当であるような過程を経過する。

私は先に、英語教育講座の学生よりも生涯教育課程「国際理解コース」の学生の方が、私の知っている限り、人間的に面白く知的好奇心も高いと述べました。私は生涯教育講座から英語教育講座に移籍したばかりだったので、初めのうちは、何故そうなのか私には分かりませんでした。ところが必要あって、はるか昔に買ってあったラミスの本を読み返しているうちに、上記の文章にぶつかって、初めてその謎が解けたような気がしたのです。また、だとすれば私たち英語教師は、一步間違えば、生徒の「人格破壊」「人格消失」に手を貸すこと

になるかも知れない、という自覚が必要なのではないでしょうか。

更にまた、以上のように考えてくると、私たち英語教師は、金森氏の主張するような、「将来、“世界語としての英語”を使うために不可欠な“コミュニケーション能力の基礎を養う”」という安易な観点で「小学校における“国際理解教育としての英語教育”」を捉えてはならないと思うのです。前掲書で佐藤学氏が述べているように、「“学び”からの逃走は、新学習指導要領において、いっそう加速して進行する危険がある」からです。この「新学習指導要領において」を「小学校の英語活動において」と読みかえれば、まさに現在の状況にぴったりではないでしょうか。

そこで以下では、氏の主張する「世界語としての英語」「国際理解教育としての英語教育」について、節を改めて、もう一度、詳しく検討してみたいと思います。(以下、次回)