

英語教育の目的と方法(2):「英語が分かり、使える」ということ

大学英語教育学会 (Sep 4, 2004、中京大学) に参加して

1 はじめに

2 田中克彦「講演」について

2 - 1 少数言語の復活

2 - 2 母語と民族文化に対する誇り

2 - 3 日本語は本当に難しいのか

2 - 4 英語は本当に国際語なのか

2 - 5 外国語をどのように学ぶのか

< 以上、前回まで >

3 シンポジウム「Global English の指標」について

前節では、最後に「鈴木孝夫氏は国際語としての英語をどのような基準で考えているのだろうか」という疑問を提出し、それについての考察を本節で書くことを予告した。

しかし、記憶が鮮明なうちにシンポジウムについて書いておきたいという気持ちが強くなった。そこで以下に先ずシンポジウムについての感想・意見を述べ、最後にもう一度、節を改めて鈴木孝夫氏の言説に戻ることにする。

上記シンポジウムのテーマは大会要項によれば、「“英語が分かり、使える”ということ:Global English の指標」と題されていて、副題が「言語の処理・獲得研究と英語学習・英語教育」となっていた。

「国際語としての英語」がここでは Global English とされているわけだが、このテーマをめぐって3人のパネリストが問題提起をおこない、最後にフロアからの意見もふまえた全体討論という進行だった。

3 - 1 河内山晶子(中部大学)「読解処理過程の意味推測ストラテジーと英語教育」

以上の趣旨を踏まえて、第1パネリストである河内山氏が下記のような提案をおこなった。やはり要項から引用しておく。

読解において、「未知語にうまく対処しその意味を推測し、文章理解を遂行していく能力」が、意味推測ストラテジー能力である。このストラテジーは、何を基にして意味推測をするかにより、(a)語彙的ストラテジー、(b)文法的ストラテジー、(c)文脈的ストラテジーなどに分けられるが、(a)(b)と(c)の両者を、学習者の能力別に比較分析した結果、「上級者は、語彙・文法ストラテジーだけでなく文脈的ストラテジーまでも含めた多様なストラテジー能力を持ち、未知語の特徴や状況に合わせて最も適切なストラテジーを選択し組み合わせ、正しい意味推測に至る」ことが検証できた。加えて、上級者ほどストラテジー使用を無意識に行っているという「自動化」の現象が確認された。このようなストラテジーの意識的使用から無意識的使用への移行は、意識的とも言える「処理」の段階から「習得」の域へと進んだことに

なろう。これらの研究に基づき、学習者が読解過程において豊富なストラテジーを多様に駆使することを支援し、最終的には自動化の域にまで学習者を導いていく読解指導について提言する。

パネリストの3氏ともパワーポイントを使った見事な提案だった。記号研の発表では論旨をきちんと文章化してきて時間内に読み上げることを原則にしているのだが、そのような者の眼からみると、最近の学会発表はパワーポイントが使えないとサマにならないのかと思わされる雰囲気であった。

しかし、提案が与えられている時間をかなりオーバーしても、なかなか発表が終わらないのを見ていると、残された提案者や会場からの議論に十分な時間が保障されるのかという不安が私には出て来た。その不安は残された提案者からも感じられた。そんなわけで、私には、まだまだ記号研の方式も捨てたものではないと思われた。

それはともかく、河内山氏の結論は上記で示されているとおり、「上級者は、語彙・文法ストラテジーだけでなく文脈的ストラテジーまでも含めた多様なストラテジー能力を持ち、未知語の特徴や状況に合わせて最も適切なストラテジーを選択し組み合わせ、正しい意味推測に至る」というものであった。

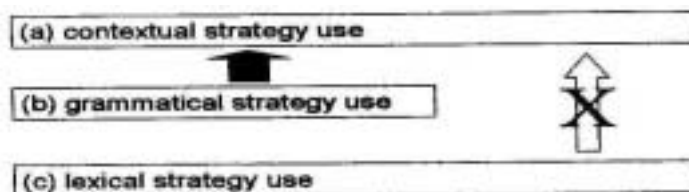
では、この結論から読解処理に当たってどのような示唆が初級者や中級者に有益だと考えられているのだろうか。氏はそれをレジюмеで次のように記している。中級者は文脈的ストラテジーに焦点を当て、初級者は語彙・文法ストラテジーに焦点を当てればよいというわけである。

Implications for appropriate instruction according to the level

- ・ from intermediate to advanced level focus on contextual strategy
- ・ elementary level focus on lexical-grammatical strategy

この結論は、取り立てて目新しいものではない。語彙力が貧困な初級レベルの英語学習者は、先ず分からない単語が多すぎて文脈的ストラテジーを使おうにも使いようがないからである。他方、語彙力が一定程度に蓄積されている中級レベルの学習者は、それを元に文脈的ストラテジーを使って分からない単語の意味を類推するゆとりが生まれる。

しばらく前までトップダウン・アプローチと称して文脈から単語の意味を類推させたり段落構造の知識を使って読みを促進させたりする読解指導が唱道されたが、初級レベルの学習者に対して今は再びボトム・アップの指導方法が見直されつつあるのも同じ理由であろう。つまり氏もレジюмеの下図で示しているとおり、Lexical Strategy Use からいきなり Contextual Strategy Use には行けないのである。



しかし、これは、辞書と首っ引きで難解な英文と格闘したことがあるものなら誰でも知っていることであって、わざわざ研究するほどのことなのだろうか。英語教育学の研究が、ともすれば「あらかじめ分かっていることを数値化するだけ」と揶揄されるのは、こんなところに原因があるのではないか。ただ、氏の研究で興味深かったのは、Think-aloud

Protocol と称する、英文と格闘しているときの思考過程を学生に文字化させて研究する手法だった。

もっとも、この手法も自分の読解過程を自覚的に分析（これが最近「メタ認知」と言われるもの）したことがあるものにとっては衆知のことではあったが、それが研究方法のひとつとして確立されていて、それに Think-aloud Protocol という名称が付けられていたことが私には新鮮だったのである。自分が今までに取り組んできたことが正式に認知された思いがしたからである。

というのは、拙著『英語にとって文法とは何か』第2章で、私は関係詞を含む複文を直読直解していくときの思考過程を詳細に分析し（pp.79-80）、既に文字化さえしていたからである。記号研方式で「関係詞を四角で囲んで、その前で立ち止まる」「そして関係詞の原義（指示詞や疑問詞）にもどって読み下す」という読み方も、このような思考過程の分析から生まれたものであった。

しかし、とはいえ氏の研究と結論は極めて平凡なものであって、問題は「ではどうすれば語彙が蓄積できるのか」「語彙を元に Grammatical Strategy Use をどのように活用するのか」「そもそも Grammatical Strategy Use とは何か」「どうすれば Grammatical Strategy Use から Contextual Strategy Use に移行できるのか」という疑問にどう答えるかである。私たち記号研の研究は既に「記号づけ」という方法を使って上記の実践的疑問を一つ一つ解決してきたのに、氏の発表はまだ出発点に立っている。これが河内山氏の発表を聞いたときの率直な思いだった。

というのは、氏のレジュメに載せられていた Nation(2001)の説にあるとおり、「読んでいる英文の語彙の 95% を知ってなければ、あとの 5% は推測しようがない」とすれば、パネリストの一人・大津由紀雄氏から投げかけられた疑問「結局、河内山さんの発表は、語彙がなければ何もならないということですか？」ということにならざるを得ないからである。要するに彼女の発表は英語学習の出発点に私たちを引き戻しただけであった。私たちがこのシンポジウムに参加したのは、その先を知りたいからではなかったのか。どうすれば語彙を蓄積し、多様な方略を使えるようになるのか。そのためにはどのような教材が開発されるべきなのか、などである。

しかし実は「読み」というのは英文を単に日本語に直すだけの作業ではない。大西忠治が述べているように、二つの「読み」、すなわち「しばって読む」「ふくらまして読む」という二つの読みを学習者に習得させない限り、私たちは学習者に「読み」を教えたことにはならない。だからこそ記号研では単に直読直解の技法を教えるだけでなく、語彙のヒントをどう付けるかも含めて、多様な教材を開発してきたし、同時に次の「二つの読み方」の「すじみち」を提示して実践を積み重ねてきたのである。そして、その実践の成果は野澤裕子『生徒が変わる、教師が変わる、授業はドラマだ』（寺島隆吉・監修、あすなろ社/三友社出版、2002）に結実している。

しばって読む： 構造読み 要約読み 要旨読み
ふくらまして読む：構造読み 形象読み 主題読み

なお、「どうすれば語彙が増やせるか」についても、拙著『セン（マル）センで、英語が好き！に変わる本』（中経出版、2004）の補足的解説として寺島研究室HP「本館」に掲載されているので、参照して頂ければ幸いである。

3 - 2 門田修平(関西学院大学) 「第二言語の処理過程と英語の学習・教育」

3 - 2 - 1 門田氏の発表方法について

第2のパネリストである門田氏は、前半を言語理解における音韻的ワーキングメモリ(音韻ループ)の働き、後半をシャドーイングの効用に当てた。その趣旨は要項によれば次のとおりである。

話しことば・書きことばの別を問わず言語の理解には、一般に、(1)知覚、(2)理解の2つの段階がある。(1)の知覚は、聴覚・視覚を経て入力された言語インプットを心の中の言語処理システムに表象する段階である。

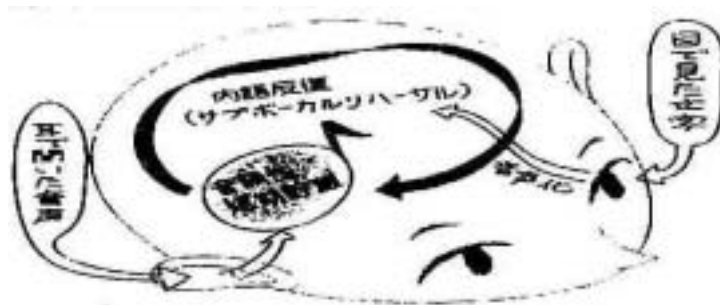
これに対し(2)の理解の方は、文の意味を総合的に解する段階で、(a)語彙処理、(b)統語処理、(c)意味処理、(d)文脈処理、(e)スキーマ処理などが含まれる。これらの(1)および(2)の中心舞台となるのがワーキングメモリ、とりわけ音韻ループである。

本発表では、話しことば・書きことばの処理過程の概要を踏まえつつ、音韻ループの運用能力を鍛えるのに大変効果があると考えられる学習法として最近注目を浴びているシャドーイング(shadowing)を主に取り上げ、それがなぜ日本人の英語力の向上に資するのか、どのように訓練すれば効果的かについて認知的な観点から議論する。

門田氏もパワーポイントを使って次々とデータを提示し、発表の仕方は見事だったが、正直言って、私は氏の提言の趣旨がよく理解できなかった。前半はペアとなる様々な単語、たとえば下記のような単語を使って被験者の反応時間を測ったグラフを提示されたのだが、それで結局、何を示したかったのかが私には伝わってこなかった。

bare, bear : 音韻判断、letter, mail : 意味的判断、naked, tool : 語彙範疇判断

よく考えてみると、氏が要項で示した上記の発表要旨の前半も、最初の河内山氏のものとは違って、言語理解の「中心舞台となるのがワーキングメモリ、とりわけ音韻ループである」という以外に、具体的に彼の主張や提言を何も示していないのである。しかも氏の紹介した「音韻ループ」モデルも次の図以外に何も私の記憶に残っていない。



このような発表の仕方であるなら、やはり記号研方式のようにきちんと文字化して配布して読み上げてくれた方が、上記モデルで示唆されているように「耳で聞いた音声」と「目で見た文字」とが一体化して、聞き手に伝えたいことの趣旨がもっと鮮明に伝わったのではないだろうか。

上記の「音韻ループ」モデルも市販されている門田・玉井『英語シャドーイング』(コスモピア、2004)から引用したものであるようだから、資料もその一部をコピーしてくれ

た方が、パワーポイントの映像よりもはるかに分かりやすかったのに、と私には思われた。視力の弱いひとにはデータの文字も小さすぎて読めなかったのではないだろうか。

もっとも氏の今回の発表は、前半よりも後半部、すなわち彼が最近、発売したばかりの著書『英語シャドーイング』の宣伝を兼ねて、「シャドーイングが英語学習にとってなぜ効果的か」を説明することに重点があったとすれば、前半が余り印象に残っていなかったのも、単に私の理解不足だけが原因ではないのかも知れない。

さて後半のシャドーイングであるが、氏によれば、普通のリスニングは「知覚」と「理解」の二つからなり、「知覚」が十分に出来なくても「理解」で「知覚」を補って意味理解が可能になることも多いのだが、シャドーイングは「理解」を排除し「音声の復唱」のみに従事させることにより音声「知覚」そのものを鍛えることが可能になるのだという。

そして、この「知覚」を鍛え、十分な内的音声データベースを形成することがリスニング、スピーキングのみならず、リーディングにも非常に有効である。何故ならリーディングとは、音韻ループでの情報を保持しつつ文の語彙的・統語的・意味的处理をおこなうことだから、というのが氏の説明であった。

しかし、このように文章にまとめれば2段落で済むようなことをパワーポイントでは6枚の画像になっていて、その画像で見えても、小さい文字で細切れのフレーズが並んでいるだけなので、かえって読みづらく理解困難になるのだった。パワーポイントだからといって説明が分かりやすいとは限らない。

先にも述べたように、分かりやすく説明されている文章を読み上げてくれた方が、はるかに主張が理解しやすいのである。なぜなら文章化されたものを読み上げてもらうことによって耳で聞いたものを眼で確認できるから、言っていることがより理解しやすくなるからである。

3 - 2 - 2 「シャドーイング」か「リズムよみ」「合わせよみ」か

記号研では、「シャドーイング」の代わりに、テキストの音声に合わせて音読していく「合わせよみ」という実践をしている。これは初学者にはシャドーイングが難しすぎるからである。これはお経の読みで実践してみれば直ぐ分かる。

お経には全てフリガナが振られている。それでもお坊さんがお経を読むのに合わせて読経することはそんなに易しいことではない。まして、お経を見ずに、耳でお坊さんの読経にシャドーイングしていくことは並大抵のことでは出来ない。

私は昨年夏に母を亡くし、葬儀や49日、お骨収め、1周忌などで何度となく、自分の宗派である浄土真宗の「正信偈」というお経を読むことになった。それと同じくして親戚でも不幸が続き、さらに私は何度も同じお経を読む機会があった。そして、ほとんど暗唱できるくらいになった。それでも、いざお坊さんの読経が始まり、これも一種のシャドーイングの訓練だと考え、お経を見ずに読経についていこうとするのだが、未だにきちんと成功したことがない。

それほどシャドーイングという実践は難しい。しかし「合わせよみ」していくことは、訓練さえ積めばそれほど困難ではない。しかも、この訓練で英語のリズムやイントネーションなどの、いわゆる英語音声の「幹」は十分に習得できるのである。それは岐阜大学でキング牧師の有名な演説 I HAVE A DREAM で既に実践済みであるし、拙著『キングで学ぶ

英語のリズム』(あすなろ社/三友社出版、1997)となって公刊されてもいる。

もっと面白いことは、記号研の夏の研究集会で教師を対象としたワークショップで「合わせよみ」の実践をおこなったところ、英検1級を持っている教師ですら、最初は「合わせよみ」が出来ないのである。多くの教師がキングよりも先に読み進んでしまったり、逆にスピードが速くなるところでは付いていけなくなったりするのであった。しかし練習さえ積み重ねれば、教師でなくても学生でも確実にキング演説の「合わせよみ」が出来るようになる。この「出来そうで出来ない課題」、しかし「頑張れば誰でも到達できる課題」、これが学習者を練習に駆り立てるのである。

既に拙著『キングで学ぶ英語のリズム』でも紹介したことだが、上記の研究集会で教師を対象とした「合わせよみ」のワークショップをおこなったところ、休憩中もカセットプレイヤーを片手に何度も飽きずに「合わせよみ」に挑戦している教師の姿があった。それほど、この「合わせよみ」は学習者を引きつけて放さない力がある。つまり「合わせよみ」はピゴツキーの言う「最近接領域」内にある実践課題(タスク)となっているわけである。しかし他方、「シャドーイング」は困難すぎて学習者を絶望に追いやる危険性がある。

そこで私は、シンポジウムが終わったあとの懇親会で偶然に発表者の門田氏と顔を合わせたので、「先生は授業で実際にシャドーイングを学生に実践されたことがあるのですか」と訊ねてみた。返事はNOだった。同時通訳の訓練法であるシャドーイングを英語教育における最良の学習法であると主張するのであれば、まず自分で実践してみるべきである。さもなければ、研究者としてはともかく教育者としては片手落ちではないだろうか。

また、「シャドーイングがリスニング、スピーキングのみならず、リーディングにも非常に有効である」という門田氏の主張には理論的にも実践的にも納得しがたいものが残った。一步譲って、シャドーイングの訓練で、耳で聞いた音声を文字で見たと同じくらいに鮮明に聴き取ることが可能になるとしても、先の河内山氏の報告にあったように、未知の語彙が5%を越えれば意味が取れないとすれば、リスニング(聞いて分かる)ことがどうして可能になるのだろうか。まして、これがリーディング(読んで分かる)ことにどのように結びつくのか。

「リスニング」が「聞いて意味が分かる」ということを意味するのではなく、「単語が切れて聞こえるようになる」ということを意味するのであれば、「シャドーイング」よりも記号研が開発してきた「リズムよみ」「合わせよみ」の方がはるかに効果がある。分からない音は何度聞いても分からないのである。しかし逆に、英文を英語のリズムできちんと読めるようになれば確実に聞こえるようになる。不思議に聞こえるかも知れないが、これが記号研による実践的事実なのである。

國弘正雄『英会話ぜったい音読』(講談社、2000)も音読こそ英語学習の全てと言っているが、同じ趣旨に基づくものであろう。しかし残念ながら國弘流の音読は「只ひたすら朗読」することを推奨しているので、記号研のように「リズムよみ」から自然に英語音の「化学変化」が導き出されるものではない。その意味で記号研の実践は『英会話ぜったい音読』の一步先を進んでいると言っても良いのではないだろうか。

<註:記号研では、「リズムよみ」「合わせよみ」「表現よみ」という実践順序を既に確立しているが、これらについては拙著『英語にとって音声とは何か』や『シリーズ英語音声への挑戦』全6巻などがあるので、ここでは詳説しない。また「合わせよみ」「表現よみ」

の前に必ず「リズムよみ」を実践しなければ「合わせよみ」「表現よみ」そのものも生きてこないのだが、その理由についても説明していると長くなるので、ここでは省略する。>

それはともかく、こうして、「リズムよみ」を通じて音の「連結」「同化」「弱化」「脱落」が発音できるようになって初めて、それらの「化学変化」が聞き取れるようになる。これが記号研の実践で試されてきた真実である。「シャドーイング」をどれだけ繰り返しても、聞こえないものは永遠に聞こえない。聞こえるようになったものを「シャドーイング」する訓練は可能だろうが、これは、聴解訓練とは全く別の作業である。

つまり、「音読すること」と「読んで意味が分かること」は全く別のことである。したがって、シャドーイングが「英語らしい音で読む訓練に役立つ」という意味でなら納得できないこともないが、シャドーイングがリーディングにも有効であるとする氏の理由、「何故ならリーディングとは音韻ループでの情報を保持しつつ文の語彙的・統語的・意味的处理をおこなうことだから」という説明は、私には全く意味不明であった。

ところで、[玉井健・鳥飼玖美子](#)『はじめてのシャドーイング』(学習研究社、2003)など、最近ではシャドーイング流行りだが、付属CDに盛り込まれている教材も、キング演説やチャップリン演説と違って、聴きたくなる教材に欠けているような気がする。記号研では今年(2004)の研究集会で新しく映画 DEAR AMERICA 末尾の「母親の手紙」の「表現よみ」実践を紹介したが、このような心を揺さぶる教材の開拓が更に一層求められている。

<註：ハワード・ジン『民衆のアメリカ史』を名優マット・デイモンが朗読しているが、このCDも上級者にはうってつけの教材ではないだろうか。また上記『はじめてのシャドーイング』の練習順序も記号研方式と比べると問題点が少なくない。それについても述べたいことは多いが、ここでは割愛せざるを得ない。>

3 - 3 大津由紀雄(慶應義塾大学)「World Englishes と英語学習の目標」

3 - 3 - 1 なぜ英米語が英語教育の目標言語なのか

さて最後のパネリストである大津氏の問題提起は要項によれば次のようになっていた。門田氏のものとは違って簡潔だが、しかし非常に要を得たものになっている。

現在、世界には数多くの英語の変異形が存在し、World Englishes という名称も定着した。以前は学校英語教育における英語学習の目標と言えばアメリカ英語、あるいは、イギリス英語のいずれかと相場が決まっていた。しかし、現在の World Englishes 状況下では、ことはそう単純ではない。例えば、Japanese English は英語学習の目標となりうるのか。本発表では、言語知識の個体発生(第一言語獲得、ピジンとクレオール、等)に関する研究成果を出発点として、この問題の本質に迫る。

また氏の問題提起も同じくパワーポイントを使っておこなわれたのだが、やはり河内山氏や門田氏のものとは違って文字も大きく、色彩的にも鮮やかな図表が入っていて非常に見やすいものであった。

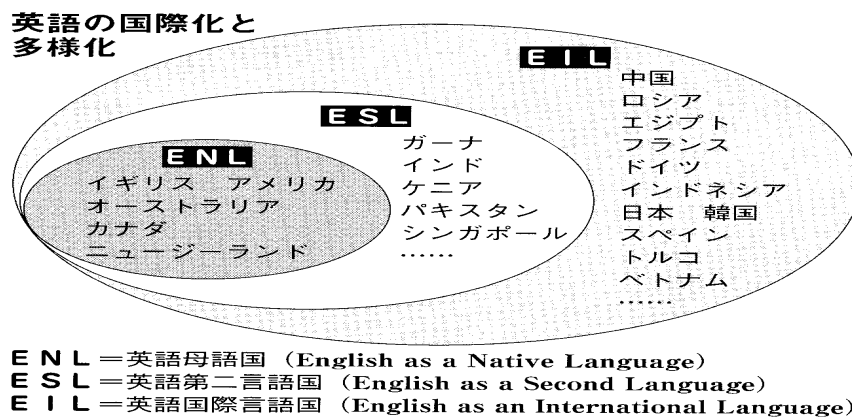
研究発表や問題提起は限られた時間で聞き手にいかに分かりやすく自分の言いたいことを伝えられるかが勝負である。すなわち、これも授業の一種なのである。したがって研究発表や問題提起の仕方を見れば、そのひとの授業・講義もある程度は見えてくる。

これが私の持論であり、記号研の会員にもそう言い続けている。その点で、大津氏の問題提起は視覚的にも分かりやすく、また時間の使い方もメリハリが効いていて、非常にさ

わやかな感じのする発表だった。

それはともかく氏の発表は、私の理解する限り、次のような趣旨のものだった。以下に要点のみを記すことにする。ただし私は生成文法の専門家ではないので理解に誤りがあるかも知れない。

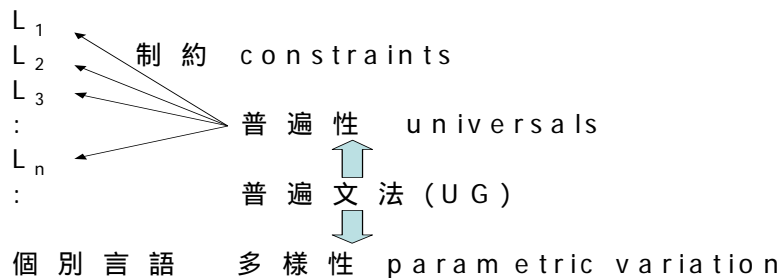
まず氏は「英語は今や英米語としてだけではなく、世界語・国際共通語として多様化しつつある」として本名信行『世界の英語を歩く』（集英社新書、2003）から次の図表を引用している。



次に氏は「では、私たちが生徒・学生に英語を身につけさせようと思ったとき、その目標言語となるのは、上記 ENL, ESL, EIL のうちどれなのか」と問い、「やはり目標言語となるのはアメリカ英語やイギリス英語であって、シンガポール英語やジャパニーズ英語ではない。これは言語差別に基づいた忌まわしい直感ではなく、言語心理学的/言語社会学的に裏付け可能な正当な直感である。」と結論する。

その根拠として氏があげているのは、「普遍文法による制約 Constraints」と「ピジン Pidgin とクレオール Creole の区別」である。まず「普遍文法による制約 Constraints」であるが、生成文法の考え方によれば、「個別の自然言語は、その奥底に潜む Universal Grammar (普遍文法 UG) に固有のパラメータが設定された結果、生まれたものである」という。これについて説明するために氏は次のような図を提示する。

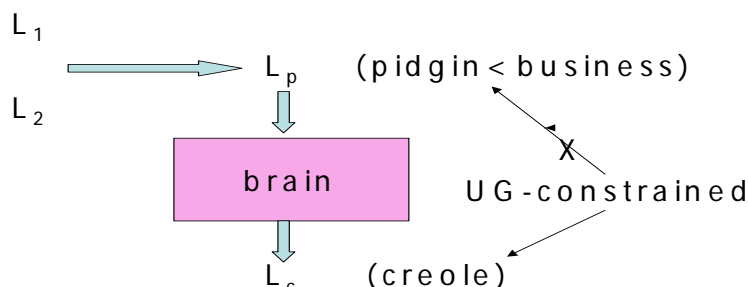
自然言語の普遍性と多様性



つまり個別言語は、根底に存在する普遍文法UGという「普遍性」と、それに加えられたパラメータ設定という「制約」の結果として生まれた「多様性」の両方を兼ね備えてい

るわけである。では、そのこととピジン・クレオールはどんな関係があるのだろうか。またピジンとクレオールを区別することが英語教育とどんな関係にあるのだろうか。それを説明するために大津氏は次のような図を提示している。

Pidgin and Creole



しかし、「ピジンとは何か、それとクレオールはどこが違うのか」の説明なしに、この図だけを提示されても、多くのひとにとっては意味不明であろう。そこで先ず以下にインターネットのフリー百科事典『[ウィキペディア \(Wikipedia\)](#)』から「ピジン」「クレオール」についての説明を以下に引用しておく。

ピジン言語とは、外部からきた[貿易](#)商人などと現地人によって異言語間の意思疎通のために自然に作られた混成語。これが根付き母語として話されるようになった言語が[クレオール言語](#)である。旧植民地の地域で現地に確立された言語がない場所に多く存在する。[英語](#)と現地の言語が融合した言語を「ピジン英語」といい、[パプアニューギニア](#)と[ソロモン諸島](#)ではそれぞれ国内の[共通語](#)として使われている。又[バヌアツ](#)ではピジン英語が[ビスラマ語](#)と言う呼称で[公用語](#)となっている。

もうひとつ大阪大学・山下仁氏のHPから下記の引用をしておく。ピジンとクレオールの語源が分かりやすく説明されているからである。

ピジンの語源は定かではないが、中国における中国語と英語の混成に起源を発するという見方が有力である。すなわち、英語を母語としない人たちと英語を母語とする人たちの意志伝達を可能にするためにつくられた通商用言語が"business English" と呼ばれ、その発音が次第に変化してピジンとなったという。

クレオールの語源はポルトガル語「クリアール」(育てる)と、それから派生した「クリオウロ」(新大陸で生まれた黒人奴隷)に由来する。これは後に、新大陸で生まれたヨーロッパ人をも指すようになった。それが、スペイン語圏で「クリオーリョ」と呼ばれ、フランス語圏、オランダ語圏、そして英語圏では「クレオール」と呼ばれるようになった。すなわち、クレオールは第一に新大陸や他の植民地で生まれた白人と黒人を意味していたのだが、やがて彼らの習慣や言語をも指すようになったのである。(<http://cobalt.lang.osaka-u.ac.jp/~yamasita/newpage07.htm>)

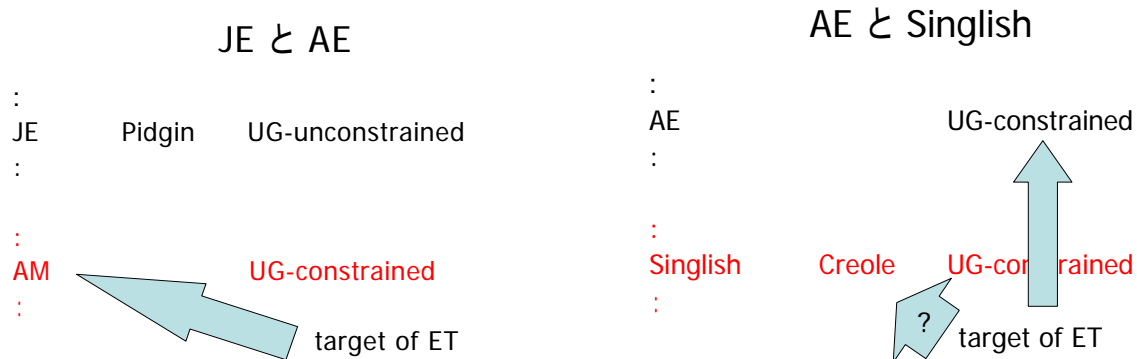
要するにピジンとは共通の言語を持たない人々が相互に意志の疎通を行うためにつくった言語形態の総称であり、そのピジンを生まれながらに母語として使用する人々が生じてきた場合、その言語をクレオールというわけである。これを上記の図によって提示された

生成文法の用語で説明するとすれば、次のようになる。

ピジン Lp: 人工言語 間に合わせの言語であるから、自然言語としての独自の文法を持たない 普遍文法によって制約されていない

クレオール Lc: 自然言語 頭脳 (brain) に刻み込まれた、個別言語としての独自の文法を持つ 普遍文法によって制約されている (UG-constrained)

では、この事実が英語教育とどのような関係にあるのだろうか。それを大津氏は次の図を使って「AE =American English は自然言語だから英語教育 ET のための目標言語に当然なり得るが、JE =Japanese English はピジンであり、学習のための目標言語になり得ない」とし、「ではクレオール化している Singlish =Singapore English の場合はどうであろうか」という問いを投げかける (左図で AM となっているのは AE の間違いであろう)。



しかし「Singlish はクレオール化し普遍文法に制約される言語になっていたとしても英語教育の目標言語とはなり得ない」というのが大津氏の結論であった。その理由として氏は心理言語学的理由と社会言語学的理由の二つをあげている。

まず心理言語学的理由であるが、その説明として氏は下図を提示し、自然言語である英語 BE (または米語 AE) を身に付けておけば、どのクレオール英語 C1-5 に対しても「通用度」が最も高くなるから、BE/AE が英語教育の目標言語として最も適切だという。[下図で縦軸の P1-5 はパラメータの諸種、横軸の C1-5 はクレオール英語の諸種を示す。]

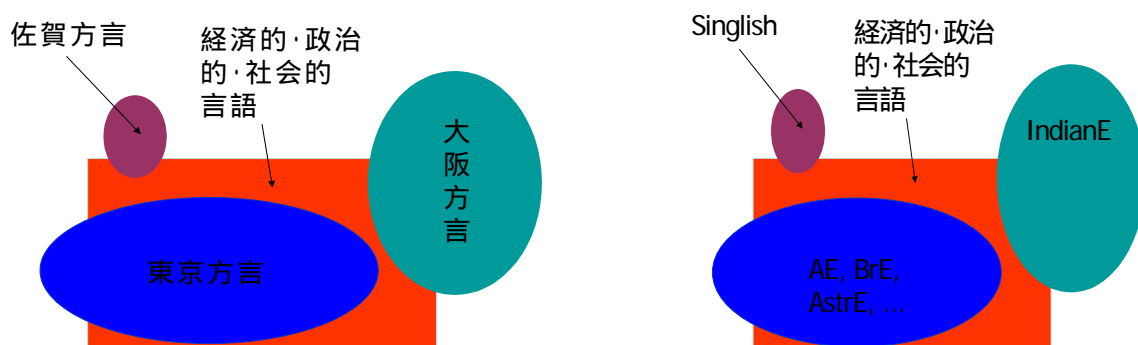
UG and Creole
Principles-and-Parameters Approach to UG

	BE/AE	C1	C2	C3	C4	C5
• P1	1	0	1	1	1	1
• P2	1	1	0	1	1	1
• P3	1	1	1	0	1	1
• P4	1	1	1	1	0	1
• P5	1	1	1	1	1	0

なぜなら「クレオール化した英語 C1-5 のどれを取っても、自然言語である英語 BE/米語 AE のパラメータ値 1 と異なった値を設定されている。つまり、任意の 2 つのクレオールはパラメータ値に関し、2 つのパラメータで値が異なるのに対して、BE/AE はどのクレオールに対してもパラメータ値が 1 つしか異っていない。だから、BE/AE を学習しておいた方が、他のクレオール英語よりも通用度が高くなる」というわけである。

たとえば Singlish を C1 とすると、これを目標言語として学んだ学習者は、パラメータ値が1つしか変わらない BE/AE に関しては相互理解に余り困難をおぼえないだろうが、他の C2-5 に関してはパラメータ値が2つも異なるので相互理解はかなり困難になる可能性がある。他方、BE/AE は C1-5 のどれに対してもパラメータ値は1つしか変わらない。だから、これさえ学習しておけば C1-5 のどれに対して通用する。これが BE/AE を目標言語とする大津氏の心理言語学的理由だった。

次の社会言語学的理由であるが、英米語は経済的・政治的・社会的見地から見て、その有用性は Singlish と比べものにならない。これは外国人に日本語を教えるときも同じで、大阪弁や佐賀弁は確かに普遍文法によって制約されている (UG-constrained) が、やはり目標言語としては、いわゆる「標準語」になるのと同じである。このように大津氏は説明し、英語教育と対比させるため下図を提示している。



要するに、基準は「有用性」であって、大阪に住むなら大阪弁でも良いが、日本全国で通用する日本語を教えたいのであれば「標準語」にならざるを得ない。それと同じようにシンガポールで生活するなら Singlish で十分だが、世界で通用する英語を教えたいのであれば英米語が目標言語にならざるを得ない。ただしその結果が Japanese English になったとしても、その使用を恥じる必要はない。

以上が大津氏の提案の概要であった。そして、この提案を踏まえて氏は最後に、文部科学省の提案している小学校の英語教育について次の諸点について注意を促した。以下、それを列挙する。

- 1) 多様化しつつある World Englishes の実態を学習者に理解させることは、今回の話とは別に、重要なことである。
- 2) 小学校英語推進派の議論には「英語学習の目標」(例えば BE/AE)と「達成された知識や運用能力についての評価」(例えば JE)との混同が見られる。
- 3) 達成された結果が JE=Japanese English であり、それを恥じる必要がないからといって、教師の英語力は問題にならないということはない。

したがって、学級担任が中心となって進められている現在の小学校英語教育には大きな問題があり強く反対せざるを得ないと述べ、氏は問題提起を終えた。

< 註：問題提起の最後に氏から、「門田氏からも本の宣伝があったので私からも本の宣伝をさせて欲しい」として、大津・編『小学校での英語教育は必要か』(慶應義塾大学出版会、2004)が紹介された。>

以上が、私の能力が許す限りでの、大津氏の問題提起の要約である。しかし、概要説明が長くなったので、それに対する私の感想・意見は、節を改めて以下に詳しく展開することにしたい。

3 - 3 - 2 小学校の英語教育は「教科専門」ならば賛成なのか

さて本節で、いよいよ大津氏の提案に対する私の感想・意見に入るわけだが、その前にひとつだけ注意しておきたいことがある。それは上記で大津氏が BE/AE を目標とする心理言語学的理由である。私の当初の原稿では次のようになっていた。

BE/AE を目標とする心理言語学的理由であるが、その説明として氏は下図を提示し、「クレオール化した英語（たとえば Singlish）のどれを取っても、自然言語である英語 BE（または米語 AE）のパラメータ設定と比べて、どれかのパラメータが欠けているからだ」という。つまり英語としては「欠陥商品」だから目標言語にはならないというのである。[図で縦軸の P1-5 はパラメータの諸種、横軸の C1-5 はクレオール英語の諸種を示す。]

しかし、このような理解で良いのかどうか不安だったので大津氏にメールで原稿を送り問い合わせしてみた。その結果、私の理解に大きな間違いがあることが分かった。そこで訂正したのが前節での説明である。

もし、上記のような理解のまま私が氏の提案に論評を加えていたならば、その論評は全く不毛なものになっていたであろう。というのはシンポジウムの参加者で私と同じような理解をして「あのようなパラメータ値の設定はナンセンスだ」と批判をしていたひとがいたからだ。A を B だと理解して、その B を批判しても A とは何の関係もない。

ところが、世にはこのような論争が少なくないのである。私の経験でも月刊『現代英語教育』（研究社出版）で連載を書いていたとき、私の説明不足もさることながら、全くの誤解に基づく投稿があり大いに迷惑をしたことがある。大津氏とのやり取りは私の以上のような経験に基づくものであった。

私が前々節で、“二つの読み、すなわち「しばって読む」「ふくらまして読む」の二つの読みを教えない限り、私たちは学習者に「読み」を教えたことにはならない”と述べたのも、このような事情があったからである。つまり、このような問題提起（あるいは説明的文章）の場合、相手の主旨を「しばって読む」＝「要旨よみ」のちからが問われているのである。

ところが、単に和訳の仕方を教えただけで英語の読みを教えたつもりの教師が余りにも多いのではないだろうか。したがって河内山氏の問題提起は、英語教育の全く出発点で低迷しているように私には思われた。私たちが目指すべきは、先にも述べたとおり、「二つの読み」を学習者に習得させることであり、目標は遙かに高く遠い。

さて本論に入る前に回り道をしてしまったが、ここから大津氏の提案に戻る。まず最初に問題にしたいのは、「達成された結果が JE=Japanese English であり、それを恥じる必要がないからといって、教師の英語力は問題にならないということはない。」したがって、「学級担任が中心となって進められている現在の小学校英語教育には大きな問題があり強く反対せざるを得ない」という氏の意見である。

この論旨からすると、小学校の英語教育に氏が反対しているのは、学級担任が中心にな

って進められているからであって、英語教育の訓練を受けた専門家が教科担任として教えるのであれば賛成だということになる。しかし懇談会で氏と話した限りでは、「小学校の英語教育には反対であり、その反対する理由のひとつが指導者の問題だ」というのが氏の意見であった。

もし、これが氏の本音だとすると、この氏の論の立て方は「敵」の思う壺ではないだろうか。というのは、そもそも「総合学習」(その中の「国際理解教育」)の一貫として小学校に英語教育が導入されるようになったのは、この問題が中央教育審議会で議論されたとき「白人崇拜に陥る恐れがある」などの反対論が強かったからである。推進派としては最初から教科として小学校に英語教育を導入したかったのである。

だとすれば、氏の意見は推進派にとっては正に援護射撃となり、「だからこそ国際理解教育などとは切り離し、独立した教科として英語教育を導入すべきだ」という声を強めるだけではないだろうか。これに対して氏は「たとえ教科として英語教育を導入するにしても、今のところ小学校英語の専門家が教員養成学部で準備されていないのだから、やはり今すぐ導入するのは拙速であり、害あって益なしだ」と主張されるかも知れない。

しかし、この主張は英語教育の「民営化」「外注化 outsourcing」に拍車をかける恐れがある。というのは児童英語教育を専門とする民間団体は既に幾つも誕生し、また 2003 年には「NPO 小学校英語指導者認定協議会 J-SHIMNE」も発足しているからである。また松川礼子『明日の小学校英語教育を拓く』(アプリコット、2004)にも既に小学校の英語教育を民間団体に「外注」した例も報告されている。

つまり、大津氏の論法を推し進めると、小学校英語の専門家を養成する機関は今のところ大学の教員養成学部では皆無に近いと言って良いし、かといって小学校の教師に研修をさせたとしても専門家としては程遠いので、結局は民間の営利機関で養成された外部講師を英語教師として雇わざるを得なくなるからである。上記の J-SHINE も、そのような主旨で発足し、既に実績もあるという(J-SHINE 編『どうなる小学校英語「必修化」の行方』アルク、2004)。

このような教育の外注化は決して好ましいことではない。なぜなら民間企業は今「派遣社員」が激増し、そのことが正社員の労働条件をさらに悪化させることに連結しているからである。これは小学校でも同じである。民間からの英語講師は学校に対する一種の「派遣社員」であり、そのことは一見、小学校教師の英語教育に対する負担を減らしてくれそうに見えるが、今でも小学校は臨時採用と非常勤講師であふれかえっている。英語の外注はそれに更なる拍車をかけることになるだろう。

佐藤学『習熟度別指導の何が問題か』(岩波ブックレット、2004:55)は、「習熟度別指導」と抱き合わせで「少人数指導」が導入されてから小学校で起きている事態を次のように述べている。少し長くなるが引用する。

かつての学校は産休・育休・病休の教師を代替する臨時採用の講師以外は、ほぼすべて専任の教師でした。しかし、「少人数指導」が導入されてからは多数の臨時採用と非常勤の加配が必要となり、地方教育委員会は教員の確保に苦慮して教員免許をもつ主婦や就職待ちの大学卒業者に片端から依頼し、学校によっては三分の一近くが臨時採用か非常勤という現実を生み出しています。その結果、「少人数指導」は導入したものの学校は非常勤と臨時採用の講師であふれ、結果とし

て専任の教師の業務は多忙化しているというのが実態です。

しかし、専任教師が多忙化しても生徒の学力が向上するのであれば、まだ我慢も出来る。ところが事態は全く逆で、ここで詳細は割愛せざるを得ないが、「習熟度別指導」と抱き合わせの「少人数指導」は更なる学力低下をもたらしていると上記の佐藤（2004：55）は述べている。この上さらに英語学習が教科として導入され、他の教科学習の時間を奪うことになれば、その結果は推して知るべしであろう。

佐藤は上記の本で、最新の研究成果（Oakes1995）によれば米国における「習熟度別指導」が殆ど学力向上にとって効果がなかったこと、また2000年におこなわれた国際学力比較テスト（PISA）で首位を占めたフィンランドでは人口密度が小さいため「複式学級」が多かったこと、さらにOakesの研究でも「複式学級」や「無学年制」の方が遙かに教育効果が高かったことなど、興味ある事実を数多く報告している。

ところが文科省は、このような事実を目をふさぎ、小学校での英語を教科として導入することに勢力を注いでいるように見える（文科大臣・河村建夫「小学校英語、必修化への道」『どうなる小学校英語「必修化」の行方』）。これでは、佐藤（2004）が「今日の教育改革の特徴の一つは、危機が改革を生むのではなく、改革が危機を生むことにあります」と述べていることを、もう一つ実証することになりかねない。

文部科学省が「教育内容の三割削減」を断行し、「学力低下」を憂慮する批判が巻き起こり、（それを受けて更に）文部科学省が「確かな学力」を打ち出すという一連の議論と改革の展開は、何をもたらしたのでしょうか。今日の教育改革の特徴の一つは、危機が改革を生むのではなく、改革が危機を生むことにその典型を「学力低下」問題に見ることができます。

一連の経過をとおして、まず起こったことは塾と予備校の繁栄です。1996年にバブル期と比べて三割も減収していた受験産業は、「学力低下」問題のおかげで復活し甦（よみがえ）っています。実際、マスコミと並んで「学力低下」の大宣伝の最大勢力は塾産業と受験産業でした。その結果、東京都ではバブル崩壊後に冷却していた私立中学受験がはねあがり、2002年には1992年のピーク時の12%を上回る13%に達しました。（佐藤2004：53）

以上の経過を考えると、小学校の英語教育を教科にすることは、児童英語塾・英語教育産業の繁栄（そして学力の荒廃）につながることはあっても、生徒の英語力向上に結びつかないだろう。なぜなら、現状でも「学力低下」が深刻な問題になっているときに、これ以上の時数を英語のために割くことは許されず、せいぜい週2時間に留まるだろうということは容易に予想されるからである。しかも週2時間程度でEFLとしての英語教育に効果は期待できず、残るのは他教科の学力低下・学力荒廃だけだろうと思われるからだ。

要するに私がここで言いたかったことは、大津氏が善意で「学級担任が中心となって進められている現在の小学校英語教育には大きな問題があり強く反対せざるを得ない」と述べていることが、逆に利用されて思いもかけない結果（教育の外注化、英語教育のビジネス化、他教科の学力低下・学力荒廃）を招くかも知れないという危惧である。しかし、私が氏の提言で危惧するのは、この点ばかりではない。それは、氏が「BE/AEを目標言語とする」と述べている点である。これについては節を改めて詳しく説明することにする。

3 - 3 - 3 英語教育の「目標言語」として英米語は妥当か

前節で“私が大津氏の提言でもうひとつ危惧するのは、氏が「BE/AEを目標言語とする」と述べている点である”と述べた。氏が「BE/AEを目標言語とする」ことを強調するのは、松川礼子氏の次のような発言があるからだろう。ただし下線部は寺島による。

[小学校の英語教育に対する]反対論の第2は、指導者としての英語力への疑問である。確かに、「英語は英語力のある教師力が教えるべき」というのは正論である。しかし、その「正論」を超えたところから何かが生まれている。

筆者は授業における指導者の役割を、学習のモデルとなること(モデル提示機能)、子どもを実際に動かし学習活動を組織すること(マネジメント機能)、子どもの行動や発言に適切に対応すること(反応・評価機能)の大きく3点と考えている。

「英語力」とは、モデル提示機能に対応するものであり、ALTはこの機能において優れているが、あとの2つの機能については、圧倒的に担任の先生が優れていると考えられる。子どもたちの個性を理解した上で、活動の指示を与えたり、発話に的確に対応して励ます担任の先生の存在は、子どもたちに安心感を与えていて、そのことは特に小学校段階では重要なことである。

さらに大事なことは、ロール・モデルとしての学級担任の役割である。ALTの話す英語は確かに「英語のモデル」である。しかし、英語の母語話者としてのALTが、学習者としての子どもたちの目指す「人間モデル」ではないと思う。つまり、子どもたちの目指すべきものは、英語の母語話者になることではないはずだからである。

外国語としての英語を努力して使って、ALTと生き生きとコミュニケーションを図っているひとりの大人としてのモデルが、学級担任に果たせるし、また果たすべきロール・モデルであると思う。英語が滑らかに口から出てこないにしても、堂々とALTと話し、楽しそうに付き合う担任の姿から、英語は決して難しいものでも特別なものでもないことを子どもは感じ取れるのではないだろうか。(「小学校英語活動の何を評価するか」『英語教育』5月号：22、大修館書店、2004)

これに対して大津氏は同じ雑誌の巻頭論文で次のように批判している。またもや長くなるが次に引用する。やはり下線部は寺島による。

小学校への英語教育導入に関連して、もう1つ重要な点がある。「そぎ落とし(unlearning)」の問題である。そぎ落としとは、一度身につけた知識や技能を白紙に戻すことを指す。一般に、そぎ落としには学習(learning)そのものにも増して困難が伴う。英語教育の専門的訓練を十分に受けていない教員が英語教育を行うことは、小学生に、取り返しのつかない、誤った知識や技能を身につけさせてしまう恐れがある。

そぎ落としの問題に対して、訓練された英語教員を配置することによって解決可能であるという見解がある。理屈はそうであるが、ことが全国の公立小学校に及ぶことを考えると、それがどれだけ現実的であるのか、大いに疑問が残る。また、補助教員や補助教材の有効利用によって、この問題を回避できるという主張があるが、それらはあくまで補助的なものであることを忘れてはならない。英語教育の専門的訓練を受けていない者に、補助教員に対する指導や補助教材の適切な利用ができる

とは思えない。

教員の問題に関連して、教員が果たすべき役割は「英語のモデル」というよりも「学習者としてのモデル」であるという意見もある。教員が英語学習に奮闘する姿を児童の前に晒すことによって、教員と児童との間に築かれる可能性がある新たな関係に着目するという点は非常に興味深い。しかし、その場合、到達目標のモデルは一体何に求めればよいのであろうか。補助教員、あるいは、補助教材ということになるのであれば、すでに指摘した問題が生じることになる。(「公立小学校での英語教育に異議あり！」『英語教育』5月号：8)

要するに大津氏は、松川氏が“教員が果たすべき役割は「英語のモデル」ではなく「学習者としてのモデル」である”と主張しているのに対して、“しかし、その場合、到達目標のモデルは一体何か”と問いかけ、“教師が単なる「学習者のモデル」では、到達目標はビジョンとしての Japanese English にならざるを得ないのではないか。素人教師を通じて一度身につけた知識や技能を白紙に戻す「そぎ落とし」(unlearning)には、学習(learning)そのものにも増して困難が伴う。”と反論しているのである。

そして、この松川氏への反論として、大津氏は到達目標としての BE/AE を提示し、「この到達目標を目指して研鑽を積んできた専門家」が十分に保障されない小学校英語の英語教育に、氏は強い異議を唱えることになるわけである。この論の立て方は、それなりに納得できないわけではない。ただ私の危惧するのは、Singlish はクレオール英語だから目標言語たり得ないとして、目標言語としての BE/AE を強く主張しすぎると、今でも日本で根強い「白人崇拜」に一層の拍車をかけることになりはしないか、という点である。

その証拠に、どこの英会話学校でも講師が英米人、しかも白人であることを売り物にしている。米国生まれで大学を出ていても黒人や黄色の米国人では英会話学校では雇用されない。ましてや、どれだけ英語ができて、アジアから来た人物を講師として採用する英会話学校はほとんどないと言って良い。私が大学院で指導している中国人学生も英語力は抜群で、発音も教養ある米国人のものに極めて近い。しかし彼女もその夫の研究生も箱の包装やホテルの皿洗い以外にアルバイトの口はない。

ところが他方、白人学生は英会話学校から引く手あまたであり、時には会社社長から個人レッスンを頼まれ、1時間1万円以上という例も珍しくない。どうも日本人にとっては白人＝英米人であるらしく、本当は英語が母語でもないのに白人であれば英語講師として雇われるのである。私が世話をしていたイラクからの研究生(後に院生)も、顔つきはアジア人というより欧米人に近いので、大学院を卒業して帰国するまでは、小学校の ALT だけでなく個人レッスンの依頼も少なくなかった。

しかし彼の英語は私の目から見れば、発音という点からも読み書きという点からも、上記の中国人院生から比べれば、はるかに劣っていた。それにもかかわらず私の中国人学生には未だ肉体労働のアルバイトしか見つからない。これが現在の日本の状況である。これはテレビでも顕著だ。たとえば最近のテレビでは日本語が巧いというだけでテレビにタレントとして出演している外国人が多くなっているが、よく見てみると、日本語の巧い外国人は白人以外に幾らでもいるはずなのに、白人以外はほとんど登場しない。

つまり米国人ダグラス・ラミス(元・津田塾大学教授)が自分の体験を踏まえて次のように述べていた事態は、30年後の今も、ほとんど変わってはいないのである。ちなみに彼

がこの論文を初めて月刊誌『展望』に発表したのは1975年であった。[現在は論文名と同じ題名の書籍『イデオロギーとしての英会話』(晶文社、1976)に収録されている。]

論点をできるだけはっきりさせて言えば、英会話の世界は人種差別である。私は多くのまじめで賢明な英語の教師や学生、その人個人を中傷するつもりはない。私は英会話の構造とイデオロギーについて話しているのである。雇用方式においてそれは人種差別であり、支払い方法において人種差別であり、その広告が人種差別であり、テキスト・ブックやクラスに蔓延するイデオロギーにおいて人種差別的である。

たとえば、「native speaker」(生れつき話す人)という考え方がそもそも欺瞞である。特に営利を目的としている外国語学校は彼らの「native speaker」がご自慢であり、彼らを広告に使う。けれども、「native speaker」という表現は、結果として「白人」を意味する暗号なのである。前に述べたように、「native speaker」は英語が本来の言語ではないヨーロッパからやって来ているのである。

反面では、英語は、フィリピンやシンガポールやインドでは国の言語(official language)だが、これらの国々から来た人びとは、生れつきに英語を話す人(native speaker)としては雇われていない。彼らは言葉の才能を証明して、ときどき、教師の口にありつくが、たいていの場合は試験もしないで拒否される。アメリカ人を雇うのを専門にしている学校では、白人のアメリカ人のみを雇うようであるが、これもまた人種差別である。(ラミス 1976: 22 - 23)

大津氏が上記のような事態を少しでも食い止めたいと思っているのであれば(私はそう信じている)、小学校英語に反対する論拠として「目標言語はBE/AEであるべきだ」という点を強調するのは、やはり再考を要するのではないか。確かに「通用度」「有用性」から見れば、目標言語としてBE/AEの方が良いかもしれないが、その結果、小学校英語が教科制になったり日本人の白人崇拜・英米崇拜(精神の植民地化)が持続・強化されたりするのであれば、教育にとって「害あって益なし」と思われるからである。

3 - 3 - 4 Singlishと同じく、佐賀弁は一種のクレオールか

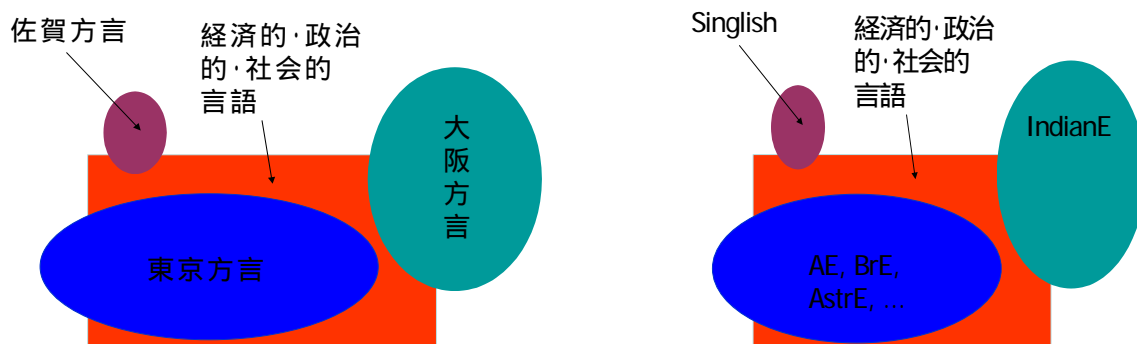
上記で「目標言語としてBE/AEを強調するのは、小学校英語に反対する論拠としては、戦術上からも再考を要するのではないか」と述べたが、この点で、もう一つ気になるのは、氏の論を強調すると、「ENL(English as a Native Language)とESL(English as a Second Language)との間に質的格差があり、いわゆるSinglishなどのESLはクレオール英語 = 劣等言語だ」という偏見を強めることになりはしないか、ということである。

最近、私の主宰する研究会メンバー(高校教師)から「教え子が留学したいと言っているが相談に乗って欲しい」との電話があった。何かと聞いてみたら、教え子が高校時代にオーストラリアでホームステイし、大学に進学後もう一度オーストラリアに短期留学しようと思ったら通っている英会話学校の米人講師から「君はオーストラリア訛りがひどすぎるから米国へ行くべきだ」と言われて悩んでいるというのである。

米国で銃の乱射事件があってから私の勤務する大学でも、交流提携校に留学する場合、多くの学生がオーストラリアを選ぶことが多くなった。しかし、ここで学生の多くが悩み迷うのは「オーストラリアやニュージーランドの英語は本物の英語ではないのではないか」

という疑念である。本名（2003）による分類で ENL とされているオーストラリア英語ですら、このような蔑視を持って見られているとすれば、ESL に分類されている Singlish が目標言語となり得ないのは当然のように見える。

しかし、ここでもう一度、大津氏が提示した下図を見て欲しい。ここでは佐賀弁がシンガポールの英語（Singlish）に相当し、大阪弁がインドの英語（IndianE）に相当することになっている。



しかし、佐賀弁や大阪弁は、東京弁やいわゆる「標準語」と比べれば一種のクレオールなのだろうか。もしそんなことを言われたら佐賀県人はともかく、大阪人は顔を真っ赤にして怒り出すのではないだろうか。というのは、私自身は能登半島から東京に出て大学生生活をしていたとき、能登弁を話す自分が「田舎っぺ」の見本みたいに思えて恥ずかしく、一刻も早く東京弁を話せるようになりたいと思っていたが、大阪人は一向に自分の話し方を改める気配がなかったからである。

今の私は大学の講義でも余り自分の能登弁を気にしない。それで学生から「先生はとも岐阜県人ではない。出身はどこですか。」と訊かれる。私が自分の能登弁を気にしなくなったのは、「能登弁で何が悪い。どこであろうと日本語は日本語だ。」という自覚が生まれたからである。ところが大津氏の図では佐賀弁や大阪弁は一種のクレオールだということになり、日本語を学ぶ際の目標言語となりえない。しかしダニエル・カールのように山形弁を駆使することで有名になった白人タレントがいることを考えると、「目標言語が山形弁で何が悪い」とも言えるわけである。

他方、大津氏のように「BE/AEこそが目標言語だ」と強調されると、留学先は米国か英国しかなくなるのではないか（カナダも米国の一部という意識が強い日本人にとってはカナダも対象になるかも知れないが）。というのは、大津氏の論は「英語を勉強するためにオーストラリアやニュージーランドに行くのは、日本語を勉強するために山形県や佐賀県に行き、山形弁や佐賀弁を習得して帰ってくるようなものだ」という意識を強めかねないからである。まして英会話の講師としてインド人やシンガポール人などを雇うことは全くの論外ということになるだろう。

しかし考えてみれば、私の中学時代はイギリス英語が全盛の時代で「クイーンズ・イングリッシュでなければ英語ではない」という風潮があった。それがいつの間にかアメリカ英語が「標準語」であるかのような雰囲気がある。これは英語と米語の間に言語的優劣があるわけではなく、世界における英国と米国の政治的・経済的・軍事的地位が逆転し

たことの反映でしかない。だとすれば山形弁を習得してテレビタレントになったと同じようにオーストラリア英語や Singlish を習得して英語使いになる道も開けていると考えて良いだろう。以上の事情をダグラス・ラミスは前掲書(p.34)で次のように見事に説明している。またもや長い引用になるがお許し願いたい。

あらゆる外国語学校はこの「native speaker」を教師にすることで儲けることができる知っている。(対照するために、朝鮮人や中国人や東南アジア人で、何らの仕事の資格もない人が、日本へやって来たときにどんな種類の仕事にありつけるか自問してみたい。そしてあなたの生涯で、白色人種が、日本でそういった類いの仕事に雇われたのを見たことがあるかどうか、自問してみたい)。

訓練と資格がないにもかかわらず、「native speaker」が好まれるのは、しばしば発音の見地から弁護される。東南アジア人は、アメリカ人の黒人がそうであるように、発音が悪いといわれている。「本当」のアメリカ英語を話すのはアメリカの白人である - しかし、これはもちろんナンセンスというものである。

発音は相対的なものである。イギリスとアメリカの両方に多くの方言があり、変化があり、おのおのの国内でどれが「スタンダード」であるかは、力関係によって決められる問題である。「スタンダード」とは、つまり支配階級の言語である。同様に、フィリピンで発達したいろいろの英語が「正しくない」ということは不可能である。

もしイギリスが、アングロ・サクソン語とフランス語から新しい言語を作り出し、アメリカがその言語から北アメリカで新しい種類の言語を作り出したのであるなら、フィリピンも東南アジアで、その言語から彼ら独特の言語を作り出せないわけがない。どちらの発音をあなたが勉強したいかを決めるのは、言語学的事実ではなく、政治的事実である。それはあなたが誰に話したいかという問題である。

多分このようなことは大津氏には常識のことかも知れない。氏が BE/AE を目標限度だと主張するのは、単に「通用度」と「有用性」を考慮してのことだと言われるだろう。しかし、既に何度も述べているように、氏が「BE/AE が目標限度だ」と強調すればするほど、ENL の他の言語や ESL の諸言語にたいする偏見を強める恐れがある。これは小学校英語に反対する運動を進めるうえで有効ではないばかりか、いわゆる EIL「国際英語」の展望を切り開くうえでもマイナスではないだろうか。この点でラミス前掲書(p.36)の次の主張は、彼がアメリカ人であるだけに私にとって極めて示唆的かつ衝撃的であった。[ちなみに私が初めて本書を手にしたのは 1986 年、今から 20 年近く前のことである。]

けれども、私はこれを欧米からの訪問者とのコミュニケーションを改良するための訴えとして書いているのではない。彼らが[日本で]どういうふうにとり扱われているかは重要なことではない。重要なのは[日本人が]英会話のイデオロギーを破壊して、文化支配の言語として英語を考えるのを止め、英語をアジアと第三世界の連帯のための言語として考え始めることである。

英語の勉強がこびへつらいの型から解放の道具へと変った時、日本人が英語を学ぶときに持つといわれる有名な「特別のむずかしさ」は霧のように消えうせるであろう。白色人種の先生だけを雇う外国語学校はボイコットされるべきである。英語を学びたい日本人は東南アジアの人達と一緒にあって、アジアのスタイル、文化、

歴史、政策を反映するアジア系の英語をつくり出してゆけばよい。そしてその時、もしアジアへやって来たアメリカ人が、この新しい英語が解らないと文句を言ったら、彼こそ、外国語学校に送られるべきである。

以上で、大津氏の提言に対する私の疑念について基本的なことは述べた。しかし、先に松川氏の議論を引用したとき、その論に対して大津氏が下記のように述べ、あたかも松川氏の意見に半ば賛意を表しているとも受け取れる発言をしている。この点が、まだ私には小さな疑念として残っている。

教員の問題に関連して、教員が果たすべき役割は「英語のモデル」というよりも「学習者としてのモデル」であるという意見もある。教員が英語学習に奮闘する姿を児童の前に晒すことによって、教員と児童との間に築かれる可能性がある新たな関係に着目するという点は非常に興味深い。（「公立小学校での英語教育に異議あり！」『英語教育』5月号：8）

確かに、私も松川氏の意見に初めて接したとき、その視点の新鮮さ・面白さに注目した。しかし、「視点の面白さ」と「現場の事実」とは違うのではないか。大津氏の評価にあるように、小学校の英語教育は本当に「教員と児童との間に新たな関係を築く」可能性があるのだろうか。以下この大津氏の評価について考察し、この節を閉じることにする。

3 - 3 - 5 小学校の英語活動は「学校文化」を変えるか？

前項では小学校の英語教育は「教員と児童との間に新たな関係を築く可能性がある」とする松川氏の意見を紹介した。この点について松川氏は次のように述べている。

外国語としての英語を努力して使って、ALT と生き生きとコミュニケーションを図っているひとりの大人としてのモデルが、学級担任に果たせるし、また果たすべきロール・モデルであると思う。英語が滑らかに口から出てこないにしても、堂々と ALT と話し、楽しそうに付き合う担任の姿から、英語は決して難しいものでも特別なものでもないことを子どもは感じ取れるのではないだろうか。（「小学校英語活動の何を評価するか」『英語教育』5月号：22、大修館書店、2004）

しかし、ここに不思議なことがある。というのは、小学校の英語教育を推進する論拠として強く主張されているのは、「臨界期を過ぎた中学校から英語学習を始めるから日本の英語教育は前進しないのだ」という意見だからである。

だが、担任が少しぐらい研修を受けただけで、上記のように「英語が滑らかに口から出てこないにしても、堂々と ALT と話し、楽しそうに付き合う」ことができるようになるのであれば、わざわざ「他教科の学力低下」という危険をおかしてまでも小学校から英語学習を始める必要があるのだろうか。

ところが松川氏は「英語が滑らかに口から出てこないにしても、堂々と ALT と話し楽しそうに付き合う担任の姿から、英語は決して難しいものでも特別なものでもないことを子どもは感じ取れる」と述べているのである。

もし、このように、英語教育に自信のない学級担任が、少しぐらい研修を受けただけで、あるいは ALT と週 1 回ぐらい接触しただけで、「堂々と ALT と話し、楽しそうに付き合うことができるようになる」のであれば、確かに「英語は決して難しいものでも特別なものでもない」だろう。

しかし、だとすれば、何度言うように、わざわざ小学校から英語教育を導入する必要はない。中学校からの学習でも（あるいは成人からの学習でも）「英語が滑らかに口から出てこないにしても、堂々と外国人と英語で話し付き合う」ことができることを上記の事例は証明しているからである。

何故なら、ほとんどの学級担任は中学校からの英語教育しか受けていないし、また殆どの学級担任は日頃は使っていないから英語を忘れてしまっている。それにもかかわらず、少しぐらい研修を受けただけで、あるいは ALT と週 1 回ぐらい接触しただけで、英語が話せるようになるのであれば、それは小学校からの英語活動が無用であることを示しているのではないだろうか。

しかし松川氏は、小学校の英語活動は英語教育の改善が重要なのではなく「教員と児童との間に新たな関係を築く」ことに重点があるのだと反論されるかも知れない。つまり「学級王国」と言われてきた小学校の学校文化を打ち破り、英語活動がそれに新風を吹き込むのだというのが松川氏の主張なのである。氏は、この点に関して次のように説明している。

小学校というところは、一人ひとりの先生が生活指導から教科指導まで自分ひとりで行うという、先生個人の学級経営能力を基盤にした、よくも悪くも「学級王国」であると言われてきた。ところが英語という慣れないものを扱うにあたり、T.T のような協働授業や合同授業、お互いの授業を見合うことなどが日常的に行われるようになってきた。また、ALT や地域のボランティアなどの教員でない人をクラスに入れて、いっしょに授業を行う機会が増えた。このことは、「総合的な学習の時間」の授業に共通することだが、公立小学校という空間に新風を吹き込むことになっていと思う。（「小学校英語活動の何を評価するか」『英語教育』5月号：23）

だが小学校の現場は果たしてこのようなバラ色なのだろうか。かつて NHK スペシャル「教師は疲れている」で放映されたように、「総合的な学習の時間」が導入されたことにより、多くの教師は新しい授業づくりに追われて疲れ果てている。というのは、他の教科と違って「総合的な学習の時間」は教科書がないから全てをゼロから始めなければならないからである。

新しい講義科目を持ったことのある大学教師なら誰でも知っていることだが、ゼロから講義ノートを作ることは非常に労苦をとまなうものである。満足のいく自分らしい講義を作り出すのに最低は 3 年かかる。しかし、これは個人の工夫で済むから、まだ苦痛の少ないものであると言えよう。だが小学校の「総合的な学習の時間」はそういうわけにはいかない。

というのは「総合的な学習の時間」では、上記で松川氏も述べているように、「協働授業や合同授業、お互いの授業を見合うことなどが日常的に行われるようになり」「また、地域のボランティアなどの教員でない人をクラスに入れて、いっしょに授業を行う機会が増え」、これが「学級王国」であった頃とは比べものにならないくらいの労苦をとまなうものだからである。

「学級王国」であった頃は自分一人で授業に対して様々な工夫を凝らすことができた。しかし「総合的な学習の時間」では「協働授業や合同授業、お互いの授業を見合うことなどが日常的に行われるようになり」「また、地域のボランティアなどの教員でない人をクラスに入れて、いっしょに授業を行う機会が増え」、そのための会議や打ち合わせで膨大な時間

が取られる。

こうして、肝心の「総合的な学習」の教材研究の時間が奪われてしまうということが珍しくないのである。また他者との協働作業では相手と妥協しなければならないため自分の理想とする授業を展開できないという矛盾もある。

そのうえ週休2日制で授業時間が削られ学力低下が心配されているから、教科指導にも、以前にも増して工夫を凝らし教材研究をしなければならない。にもかかわらず、「総合的な学習の時間」の準備のために多くの時間が取られ、教科指導すら成立しないという事態も起きてくる。

先に紹介した NHK スペシャル「教師は疲れている」では、このような状況で極度の精神的疲労から、真面目な教師ほど「登校拒否」になり、休職して精神科に通う教師が増えている実態を生々しく伝えていた。この事態に「英語活動」は拍車をかけている。

というのは、先にも述べたように、多くの教師は教科指導だけでも工夫・改善のために時間が足りないと思っているのに、「総合的な学習の時間」で更に時間が奪われ、そのうえ全く自信の持てない「英語活動」の指導まで要求されるからである。

しかも「英語活動」は「国際理解教育の一貫としておこなう」ことになっているはずなのに、いつのまにか国際理解教育＝英語活動となっていることが多く、ユネスコの国際教育勧告(1974)で示しているような本当の意味での国際理解教育を行いたいと思っている教師には、さらに不満とストレスが溜まるということになる。

また学校によっては、教師の英語力が不足しているからというので、週1回、ALTを呼んで英語の発音訓練や英会話の練習をするところも少なくない。しかし、この会話練習や発音訓練で英語力が上達することは希で、教師に蓄積されるのは「自分の能力に対する劣等感だけ」ということが珍しくないのである。

なぜなら、その程度で英語力がつくのであれば何も「小学校からの英語教育」などと大騒ぎしなくても良かったのであり、本当に教師に英語力をつけたいのであれば、ALTを高給で日本に呼ぶ代わりに、その費用で教師を海外に送り出させれば良いからである。英語が日常的に必要とされていない環境で英語をどれだけ詰め込んでも余り効果がないことは誰でも知っていることではないだろうか。

米国や豪州の物価は日本の約1/3だから、ALTを雇うのと同じ金額で、その3倍の人数を1年間の海外研修に参加させることができる。まして夏休み1ヶ月だけの海外研修ならば、その12ヶ月分、すなわち日本にいるALTの36倍(=3×12)の教師を海外研修に送り出すことができるだろう。このように先ず中学教師を大量に海外に送り出す方が、小学校から英語教育よりも効果があるかも知れない。にもかかわらず、そのような議論なしに「小学校から英語教育」を先行させるから、現場は混乱し教育破壊が進行する。

というのは、小学校で英語研修をするとき講師として呼ばれるのは英米人であって、英語が堪能なアジア人が歓迎されることは希である。しかも英米人であっても黒人や黄色の英米人が呼ばれることはまずない。そのうえ細かな母音の区別や[l/r]の子音の区別から発音訓練を始める英米人が多いから、ますます英語に対する劣等感が強くなる。これは会話のフレーズを記憶する作業でも同じである。何故なら日常的に使わないフレーズを記憶し続けることは不可能だからである。

つまり松川氏は上記で「外国語としての英語を努力して使って、ALTと生き生きとコミ

コミュニケーションを図っているひとりの大人としてのモデルが、学級担任に果たせるし、また果たすべきロール・モデルである」と述べているが、このようなモデルを全ての学級担任に要求することが、そもそも無理なのである。このようなモデル・役割を果たすために毎日毎日、発音訓練とフレーズの暗記のみに全精力を使うとすれば、それは確実に教師の人格破壊を進行させて行くであろう。

このような「英会話の持つ人格破壊・人間性消失」について先に引用したダグラス・ラミスは、次のような実に鋭い指摘をしている。だとすれば私たちは今後どうすればよいのだろうか。

典型的な英会話は、追従的で、陳腐で、特別に平坦で、一本調子で、話し手の人格や性格の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、経験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具体的な物体のように…言語を取り扱う。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、あるいはまた生き生きした返答を受けたり、またその人の衝動的要望がこの型にはまった言語の使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。(『イデオロギーとしての英会話』1976:34)

ベトナム戦争でアメリカ軍は1973年3月までに撤退を完了した。しかし、戦争が本当に終結したのは1975年4月30日である。その間、約6万人の米軍死者と約340万人のベトナム人死者を出した。また枯葉剤の散布はベトナムの緑を荒廃の地に変え、しかも枯葉剤の後遺症で苦しむにひとの数は、ベトナム人だけでなくベトナム帰りの米軍兵士にも広がり続けている。

もし米軍が侵略戦争の過ちを早期に悟り早々に撤退していれば、このような深刻な被害を最小に止めることも可能だっただろう。同じことは小学校の英語教育に言える。被害が大きくならないうちに早期撤退することが生徒にとっても教師にとっても最良の策である。それは早ければ早いほうが良い。その意味で大津氏の松川評価は別にして、氏の次の指摘は再度噛みしめてみる価値があるのではないだろうか。

小学校での英語教育は時代の要請であり、もうすでに一定の勢いを得ているものであるから、いまさら後戻りはできないという議論がある。大変に危険な議論である。さまざまな社会問題、わけても教育問題はさまざまな議論を通じて、その本質をあぶりだしていく努力が不可欠である。その過程で、ある時点で下した判断が誤りであったということが明らかになれば、その過ちを認め、これを正すことは恥ずべきことではなく、むしろ、誇るべきことである。その意味で、今こそ小学校への英語

教育導入についての冷静な議論と判断が求められている。(「公立小学校での英語教育に異議あり！」『英語教育』5月号：10 - 11)

以上で、大学英語教育学会(JACET)のシンポジウムに参加して感じたこと・思ったことの報告を終える。次回は「国際英語とは何か」について書く予定だったが、その前に、「大学における英語教育」について書いておきたいことがある。

というのは月刊『英語教育』7月号で「大学教育」の特集があり、それを読んでいて多くの問題を感じたからである。そのひとつが、TOEIC(あるいはTOEFL)の受験を義務づけたり、その点数を単位互換したりするところが多くなっている現象である。これは「教育の外注化」という点でも極めて問題が多い。

その他、多くの問題が大学の英語教育を覆っている。チョムスキーの翻訳など、仕事如山積しているので、どれだけ上記の問題に取り組めるか分からないが、時間が許す限り上記の問題に挑戦してみたいと思っている。