

## 外国語教育

文法とコミュニケーション、異文化  
リテラシー、そしてESD―学習指  
導要領改訂を受けて私たち英語教  
師は何を考えたら良いのか

杉山 讓 司

## はじめに

二〇〇九年一月一四―一五日に行われた合同教育研究  
全道集会外国語教育分科会は二日間全体で、六名のレポー  
ト報告者を含む二一名の討議参加者を得た。本分科会では  
討議の枠組みとして次の研究課題を数年来、設定してきた。

(1) 外国語教育の現状と課題―生徒の学力の実態・外国  
語教育の現状をとらえ、実践と研究の課題を明らか  
にする。

① 小学校の英語活動を含め外国語教育の目的と全体構造

を明らかにする

② 新学習指導要領の問題点を、実践的・理論的に明らか  
にする

③ 評価の方法と課題を明らかにする

(2) 外国語教育の内容と方法

① 言語体系（音声・文字・語彙・文法）の教育内容と方法  
を明らかにする

② 言語活動（音声コミュニケーションと文字コミュニケ  
ーション）の教育の内容と方法を明らかにする

③ 取り上げる材料の選定・掘り起こしを行い、その指導  
過程を明らかにする

今回提出されたレポートをこの研究課題の枠組みで概観  
すると、小学校での外国語（英語）活動の実践を報告した  
大滝レポート、生徒のみならず私たち教師間、学校間をも  
取り込んでいる競争原理を批判的に検討した野村レポー  
ト、そして過去の日本の英語教育推進者の戦争責任を丁寧  
にひもといた加藤レポートの三編が(1)の課題の議論に資し  
た。また、(2)の課題では、出張授業や遠隔授業などの地域  
キャンパス校授業の実態を報告した徳長レポート、キング  
牧師の「I Have a Dream」の音読暗唱に中学校で取り組んだ

犬上レポート、学習経験や学力差の大きい集団での読解のアプローチについて報告した杉山レポートの三編をその議論の中心とした。

本報告では、それぞれのレポートとそれに関わる議論の論点を紹介し、残された課題について触れることとするが、その前に、当日の分科会においてもレポート報告に先立って提出された基調提案を見ることが出来る。学習指導要領の改訂（本基調提案では高等学校のそれを材料に議論を進めているが）に関わって、その問題点を明らかにし、それを理論的にも実践的にも越える視野を持てるかどうかということ、(1)の②にもあるように、本分科会の大きな課題の一つである。それぞれのレポートについて後で検討していく際にも、基調提案の論点に引き寄せて考えられる部分については、そのように扱いたい。

## 一 基調提案

### 1 「文法—コミュニケーション」の二項対立を乗り越える視点

今次の新学習指導要領（高等学校外国語、以下同）は「文法については、コミュニケーションを支えるものであるこ

とをふまえ、言語活動と効果的に関連づけて指導すること」（第3款「英語に関する各科目に共通する内容等」の3のア）と、文法とコミュニケーションと相矛盾しないものであるような表現が見られる。しかし、同じ項に示されている、言語の使用場面、機能（指導要領では「働き」、文法（同「言語材料」）の三つの取り扱いを見ると、「コミュニケーション」の正体は前二者が「有機的に組み合わせ」された「言語活動」であり、文法はその「言語活動」と「効果的に関連付け」られるべきもの（もともと相關しているというのではない）と見なされている。次に指摘するような、社会記号論的なコミュニケーション理論（すなわち、言語から社会的文化的なものを捨象しないで文法というものを考える考え方）に立脚するとき、学習指導要領の未だ「文法—コミュニケーション」の二項対立を乗り越えない文法観の問題点が浮き彫りになる。

コミュニケーションというものは常に社会的文化的コンテクストの中で起こり、また同時に社会的文化的コンテクストを構築していくものである。そこで構成されるメッセージ（＝テクスト）が持つ文法的な特徴は、コンテクストへの依存性という視点で切り取ったとき、コミュニケーションや社会文化と普遍的な相関が存在することがわかる（逆に、社会的文化的コンテクストを捨象した文法理論で

は、教室空間という社会で行われるコミュニケーション行為である教育に資することができない) (小山・綾部、二〇〇九、七四〜八〇頁)。

コミュニケーションとは、それが直接的に行われている「今、ここ」を基点に、そこを取り囲む社会・文化を巻き込んでコンテキストが成立する。行為・出来事がそのコンテキストを指標することで、社会的な意味を持つ(「テキストとなる」)(同、三二頁)。個々のコミュニケーションがコンテキストとテキストを生み出すその過程で文法の普遍的特徴も生み出される。中学校の英語教科書に蔓延している、「記憶にとどまらぬ(「教育的価値が見られない」)と言われる対話文は、ここで言うテキストとは言えないのではないか。個々の機能(あいさつする、尋ねる、依頼する、など)をさせるようにすることを会話練習のプロセスで行うという目的の前に、コンテキストを指標する社会的意味に意識が払われていない。生み出されるべき普遍文法的特徴を取り出すことも難しい。いくつもの点から、逆にコミュニケーション能力を養うことにつながらない教材となつていると言えるのではないか。

真の意味でのコミュニケーションアプローチとは、テキストとの対話である (Holliaday, 1994)。テキストとの対話とは、個々のコミュニケーションがその社会の中で構築

してきたその言語の普遍文法的な特徴に目を向けることにもつながるのではないか。目の前にあるメッセージがいかにもメッセージを伝える(示す)に至つたか、すなわちテキストがいかにその背景にあるコンテキストに埋没せずにテキスト足り得たのか、ということ掘り下げる過程で。小山・綾部(二〇〇九)は「普遍的文法的な特徴を通して、文法がコミュニケーションや社会文化と直接的に連続し、一体となつて示せるようなカリキュラム」(七四頁)の必要性を訴えるが、例えば、アボリジニの「盗まれた世代」(「The Stolen Generation」)とアイヌ民族の同化政策の共有の文化的背景が共有の文法的特徴(受動態)を使用していることを示そうとした実践(杉山、二〇〇七)などがその具体と言えようか。

## 2 コミュニケーションを「伝えること」として 言語と文化の理解から切り離してよいのか

新学習指導要領が、コミュニケーションというものを一貫して「伝える」ことに矮小化していることが、「目標」を現行のものとは比べることで一層はつきりする。

「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、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を図

り、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」(第1款目標、傍線引用者)

現行で批判を浴びた「実践的コミュニケーション」という文言が消えたが、「…自分の考えなどを表現したりする実践的コミュニケーション能力」(現行学習指導要領外国語の目標)を右記傍線部のように言い換えたごまかしに過ぎず、結局「伝える」ことが「実践的」すなわち実際の「コミュニケーション」であることを一層明確にしたにすぎない。

また、新学習指導要領の解説によると、前回同様、目標の文言を、①外国語を通じて言語や文化の理解を深めること、②外国語を通じ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を図ること、③外国語を通じて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こと、というように三つの目標に分けられるように見なし、言語や文化の理解とコミュニケーション能力を切り離して考えているかのようである。

果たしてコミュニケーションの定義を情報のやりとりだけでなく求めてよいのだろうか。右で見てきたように、言語の社会的文化的役割を考えたとき、コミュニケーション活動

を言語の特徴の理解と、社会的文化的コンテクストの理解から切り離すことはできない。

思考と言語の密接な関係について、今一度ヴィゴツキーに立ち返れば、社会的記号である言語は、その記号としての二つの機能、すなわち a unit of social interaction と a unit of thinking を持ち、その二つ機能の中に、思考とコミュニケーション活動を結びつける鍵がある (Thorne & Lantolf, 2006, p. 264)。

また、カナダのイマージョン・プログラムを推進してきたメリル・スウェインは、現在、高次の認知活動のプロセスを媒介するのが言語の役割であるとしたヴィゴツキーの洞察に基づき、学習者は言語を用いて学習の進行過程を観察するということを指摘している。この知識と経験を形作るプロセスのことを、*Language* という用語で説明している。さらに、日本語話者の英語学習において、日本語(母語)での *Language* が英語の伸長を助けることも示唆している (Swain, 2009)。

### 3 異文化リテラシー：多文化共生社会における外国語教育で必要とされるコミュニケーション能力を問い直してみるということ

言語の社会文化的要素を捨象し、コミュニケーションを伝達に矮小化した言語観に学習指導要領が固執する中、もっと広い文脈、すなわち多文化共生社会における外国語教育（日本においては、激増する外国人移民への日本語教育を含めて）におけるコミュニケーション能力の育成ということを考えてみる必要があるのではないか。異文化リテラシー（または異文化間リテラシー）という用語でそのことを議論する論調が目を引く（クラムシユ、二〇〇七、鳥飼、二〇〇六、本名、二〇〇九、など）。そこに共通する論点は学習者の内と外の言語経験の複雑性に着目する社会生態学的な学習者観や、多様性に対応していく際の言語意識教育である。

特に、クラムシユ（二〇〇七）は異文化リテラシー（Intercultural Literacy）という用語を用いて、現在のグローバル・ネットワーク社会に必要とされるそれを、伝統的官僚制度的社会における従来型の形式重視の外国語教育や、企業試行的な社会での伝達・機能重視の指導要領に見る「コミュニケーション活動」型の指導法を越え、学習

者の言語的・文化的経験に批判的に切り込むことで獲得させていくものとする。学習者にテキスト・対話者と対峙して主体的立場を取ることを促し、自身を客観視させ、言語の種々の制約とその言語を構築する主体としての責任を意識させることを異文化リテラシーの獲得のなかに組み込んで考えるべきとしている（一三三〜二〇頁）。

また、「異文化リテラシー」の背景として、ヨーロッパ共通参照枠（CEFR）の複言語主義（Multilingualism）を無視して通るわけにはいかないであろう。複言語主義とは、多言語主義と言うときのように、言語の多様化の状況を説明したり、奨励したりという視点ではなく、個人の言語体験の社会的広がりによって焦点をあてる視座の取り方である。個々人は言語の多様性の中で生活したり、多様な言語を学習したりするとき、それぞれの言語や文化が別個にその個人のなかにしまわれているのではなく、相互に関連しあつてその個人の言語的文化的体験を作り上げている。新しい言語を学習するとき、その言語的文化的体験が新しいコミュニケーション能力の発達に寄与する（吉島・大島、二〇〇四、一〜八頁）。複言語主義という考え方の日本の英語教育への示唆は、柳瀬（二〇〇七）が指摘するように、日本の言語教育政策に照らし合わせ、批判的に検討することで、英語によるグローバルリズムと母語による言語ナシヨ

ナリズムの間の調停への動きが乏しい日本の英語教育を取り巻く現状を浮き彫りにすることができるという点であろうか。その点、私たち英語教師は英語教育を母語教育や他の外国語教育の中で相対化しなければならぬ。

また「標準英語」を前提とする伝統的な教授法、言語政策では立ち行かなくなっているということも考え合わせねばならない。具体的には、英語のグローバル化に伴う英語の多様化に日本の英語教育はどう立ち向かうのか (Matsuda, 2009) 、非母語話者同士の英語でのコミュニケーションの教育的意義をどう捉えるか (Miyagi, Sato & Crump, 2009) などである。

#### 4 ESDと英語教師の役割

ここまで見てきた社会文化的言語観、複言語主義に根ざす言語教育を考えたとき、ユネスコが現在押し進めている「持続可能な開発のための教育 (ESD = Education for Sustainable Development) の一〇年」の中で英語教師が担える役割に思い至る。ESDの一〇年とは、国際社会が今直面している課題、すなわち地域紛争、環境破壊、経済格差・貧困、人権問題などに立ち向かい、持続可能な社会を構築するために教育に何ができるのか、という観点で二〇〇二年の国連総会において提案され、二〇〇五年から始

まった一〇年である。

ESDの目指す教育は子どもの全人的な発達のために何が必要であるのかを教育活動全体の中にデザインしていくものである。吉田 (二〇〇七) は文化的多様性に対して、比喩的に農業用語のモノカルチャーという言葉になぞらえ、それがいかに持続不可能であり、グローバル経済に応える人材育成という教育が多様な文化を破壊し、「精神のモノカルチャー」を生み出すかを指摘している。換言すれば、グローバルスタンダード (＝アメリカンスタンダード) という単一の基準に適合していく市民を育てるといった教育は、非標準や異質なものに対する鈍感で不寛容な心を育てるといったことにつながるという危惧であろう。そういう意味で、学習者を社会生態学的に捉え、言語と文化の多様性を大切にす言語教育は、ESDの目指す全人的な子ども達の発達に大きく寄与し、多様な文化を抱え込む持続可能な社会で生きる市民を育てる重要な役割の一つを担うのではないか。

私たち英語教師は、学校をESDが指し示す教科・科目を越えた普遍的な課題に取り組む場所にかえていく役割を担うことができるのではないか。なぜなら、最も現代的な課題の一つである多様化する言語・文化状況の中で英語をどう教えるのか、ということと日々格闘しているのだから。

そう考えるとき、英語教師の病 $\parallel$ 市場の論理に取り込まれた英語という「商品」を市場化・私事化された現場でやりとりしているということに気づいたときの自己矛盾に立ち向かう勇気が湧いてくるような気がする。

## 二 レポート発表

### 1 外国語教育の現状と課題に関わって

(1) 大滝 英樹 (乙部町立栄浜小学校) 「何事にも、ポジティブ (Positive) に!!」初めての外国語活動を通して」

新学習指導要領では外国語活動 (実質は英語活動) を小学校五、六年生で週一時間ずつ行なわれることになった。本レポートは二〇〇九年度からの先行実施に伴い、北海道教育委員会 (以下、道教委) での研修、教職員組合の会合、ALTとの交流、実際の授業での生徒との関係を通じて、小学校での英語教育をどう考えるかを示してくれている。

発表者は道教委主催の研修会で、地域の拠点校の一つである乙部小学校の授業を参観することとなる。発表者自身がそれまでのALT任せの授業を反省し、担任教諭主導でありかつALTとの協同で作り上げてゆく授業のスタイル

を参考に、統合中学校となる将来に向け、自分の目の前にいる子どもたちにも質の高い授業を提供したいということ、を、「教育の機会均等」という視点から言及している。また、教職員組合の定期大会で出会ったことば「敵を抱きしめることができるか」を小学校の英語教育導入の厳しい状況に引き寄せて考えている。曰く「『生活科』が導入されたときのようにただ反対するのではなく、受入れていくなかで一致点や課題を見出し、検証していくこと」が今まさに求められていることなのではないか。また、ALTとの打ち合わせを充実させ、フラッシュカード、チャンツ、ゲームを利用した授業づくりを、お互いの「片言の」言語を交えながら、協同で作ってゆく様子が語られている。

発表者の姿は、英語教育の専門家ではない小学校の教員が英語教育にどう向き合ってきたかという見事なオートエスノグラフィ (autoethnography) として、私たち小学校の英語教育を考える者にとっての重要な示唆を与えてくれる。現実に向き合い、英語の授業と格闘している小学校の先生たちは決して、静的で安定したスタンスを持って英語教育に向き合っているわけではないということ。一人の教員のなかでも、研修のあり方によって、ALTとの関係性によっても、一時間一時間の授業の成否によっても、児童の反応によっても日々変化している、ということを認識す

べきである。そういうことを改めて思い至らせてくれる意義深い発表であった。

ここで、発表者が紹介した実際の授業での子どもたちの様子について、先の基調提案の論点と絡めながら考察したい。一つは子どもたちが「思考をあまり使わない感覚的な授業」をより楽しく学習するという発表者の説明と、ALITの英語を一生懸命思考を巡らせながら聞いている真剣な子どもたちの様子が、「思考」という点で矛盾するものなのかどうか、という質問がフロアからなされた。英語の授業の中での子どものたちの言語と思考の問題に触れた議論であった。後者の子どものたちの真剣な姿は正に、学習者が言語（ここでは自らの母語であろうが）を用いて、自らの学習の進行過程を観察している姿ではないか（基調提案で見た *Languasins* を思い起させたい）。感覚的に学ぶ学習方略と、自分の中で英語がどのように入ってきているのかということに落ち着いて考える学習方略とは相矛盾するものではないであろう。

二つ目はALITの「正しい」英語だけを聞かせ、日本人教員の英語は必要なのではないか、という思いを発言者は述べてくれた。これに関しては、小学校教員に英語の研修の負担を言うことは一方で犯罪に近いが、基調提案の異文化リテラシーの項で触れたように、私たち日本人が話す

非標準英語の意味を今後ともに考えていきたい、というまとめ方をここではしたい。

最後に、三つ目として「いつもは発言の少ない児童もこの時間（外国語活動の時間）だけは自信を持って発言している」と語ってくれている点については、中学校、高校で教えている英語教員にとっても経験のあることとして頷くことができた。先に「新しい言語を学習するとき、その言語的文化的体験が新しいコミュニケーション能力の発達に寄与する」という複言語主義の考え方を紹介したが、もしかすると母語の日本語を使った授業しかなかったとしたら引き出されなかったかもしれない、その児童のコミュニケーション能力が他言語の体験によって現れた、ということはないだろうか。

(2) **野村 健治**（北海道高等学校教職員組合札幌支部）「教育運動として自分の授業を振り返る」

教育現場を取り巻く諸問題を見つめ、その背景には何があり、そしてその中で目の前の生徒達にどう対峙し、目の前の授業をどうしていったらよいのか、ということを考えてきたレポート。発表者自身のいわゆる「教育困難校」と呼ばれる学校での経験と現在の教職員組合の専従として前面で闘っている教育行政の歪みに対する分析洞察が結びつ



き、まとめられている。

まず教育現場を飲み込んでいる一連の反動的な攻撃の本質を「競争を煽り」「分断させて」「管理・統制すること」と看破する。その対象は例えば石狩地区の一区区化に見られるような子ども同士の分断であり、高校統廃合による学校間の分断であり、そして査定昇給制度などを利用した校内の教員の分断である。発表者はそれを許す土壌としての、私たち自身の中にある「内なる競争原理」の克服を強く主張する。それは北海道で言うならば、昭和四一年に「能力の拡大に役立つ」（道教委）として導入された学区の拡大を契機に、「高校間格差は必要悪」であり、「少しでも良い生徒」を求め「少しでも学校を良くしたい」という思いは何ら間違っていないという「常識」が醸成してきたものである。教育困難校のみならず、進学校にも共通して偏在する「常識」であり、それは往々にして「教育熱心」として歓迎されがちな生徒への管理主義を生み、克服に困難を極める。

続いて発表者の現場での取り組みが紹介された。一つは職場作りの面である。当時、生徒指導部長として生徒の事故をきっかけに、「本校の公立高校としての存在意義は何か」「本校の教育活動における『喜び』や『醍醐味』は何か」というテーマで全教職員に提言を募集。「職場内の多様な

価値観や考え方、理想を求めて苦悩する姿に触れることで、教育的な空気や安心感を職場にもたらしたという。同僚性の発露が職場を包む競争と管理主義的な空気を打開した実践であった。

また、田中昌弥の七つの学習の意味を枠組みに自身の授業実践を振り返った。すなわち、①認知的意味（わかる喜び）、②生活的意味（生活に役立つ）、③職業的意味（将来の職業につながる）、④文化的意味（文化的に豊かになる）、⑤反省的意味（自分や社会のありかたを考える）、⑥実存の意味（自分の存在理解のために）、そして⑦制度的意味（受験など、制度に乗るため）である。発表者は⑦の制度的意味にどう向き合うかということをテーマに、「①から⑥の要素をうまく散りばめて学習することによって、結果として⑦の要素に応えられる力を知らず知らずのうちに身につけさせることができる授業」を理想とすべきと主張し、自主教材や個別添削のプリント学習などの実践を紹介した（この点に関しては、当然、田中も制度的意味に依拠した現在の日本の教育のあり方を批判し、それ以外の意味こそ本来必要な学習の意味であることを子どもたちに実感させる教育の必要性に言及している）北海道教育科学研究会、二〇〇六）。

フロアからは「競争」というキーワードから、競争原理

と学習の関係についての議論へも発展したが、ここでの発表者の論点は決して学習者同士の切磋琢磨のような「いい意味での競争」を否定しているわけではなく、人間を分断させるために制度的に仕組まれた競争と、それに浸かりきっているために目の前の子どもたちにも管理・統制的な姿勢で臨みかねない私たちへの警鐘であろう。ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」が思い起こされるが、まわりの人々、子どもたちとの相互関係や協同の中で潜在的に能力が引き出されることが子ども達の発達であり（ヴィゴツキー、一九六二、二六六～二七四頁）、この相互作用や協同の関係が「いい意味での競争」と言えるなら、発表者が指摘する「内なる競争原理」は正にその関係を断ち切り、子どもたちの発達を阻害する状況を作り出すものと言つていいであろう。

英語教育そのものが競争原理に裏打ちされた市場原理の中に取り込まれている現在、それをどう克服し英語教師たるべきか、という点も発表者の議論の一環の中に組み込んで更に発展させてほしいと願う者である。

(3) 加藤 富夫（北海道教育大学札幌校）「赤尾好夫と旺文社の戦前・戦後」

文献を博搜して旺文社と、その初代社長で「赤尾の豆軍」で受験生に絶大なる支持を得てきた赤尾好夫の戦前から戦

後の動きを追ったレポート。「私の履歴書」（全四七巻、一九七三年、日本経済新聞社、以下『履歴書』）等、赤尾本人の自分史と、赤尾の戦時中の動きをつぶさに追ったその他の文献、佐藤卓己著『言語統制——情報官・鈴木庫三と教育の国防国家』（二〇〇四年、中央公論社）等を丁寧に見比べながら、何が『履歴書』に書かれていないのか批判的な読み方も駆使しながら、その実像に迫っている。それは取りも直さず、赤尾本人よつて「語ることがはばかられた」軍国主義的履歴であつたと思われる。発表者が広範に調べたことであるが、旺文社の社史が見当らないということも、同じ理由の中に見てとることが可能であろう。ここでは、まず余談を挟まずに、発表者が示してくれた時代別の詳細な赤尾好夫と旺文社に関連する事実のうち、いくつか抜粋して列挙する。

昭和六年旺文社創業（ただし、昭和一八年に改称するまでは欧文社）。昭和一二年に軍部の圧力で解散した「ひとのみち教団」（のちのPL教団）の道場を、新潮社創業者が赤尾好夫に売却。昭和一五年時局雑誌「新若人」創刊。昭和一七年出版報国団結成（赤尾好夫副団長）、日本出版文化協会解散、強力な統制団体の日本出版会が設立し、用紙の割り当ても行なう。昭和二〇年敗戦、GHQ民間情報局、旺文社等に「戦争協力出版社」として資料提供を求め

る。昭和二十一年「ユースIIコンバニオン」創刊（アメリカで同名の雑誌あり）。昭和二十二年赤尾好夫G項該当（超国家主義者）により公職追放（翌年追放解除）。昭和二十七年文化放送から大学受験ラジオ講座開始。昭和三十一年日本教育テレビ（現テレビ朝日）創設（赤尾好夫会長）。アメリカCIAの資本提供を受けながら正力松太郎がテレビを導入したらしい動きに赤尾は関わった。

右記事実に基づいた発表者の分析の要点をまとめると、昭和一二年に「ひとのみち教団」の道場を軍部から払い下げてもらう形で社屋にして以来、軍との関係ができたのではないか。「昭和一六年から一七年頃が社業の大躍進の時代」（『履歴』）と言わしめる状況を作ることができたのは、戦時下で用紙の統制をしていた軍の関与がなければ成し得ないことである。敗戦後の動きは、一方で赤尾の時代の先取りの巧みさを表しているが、アメリカ資本を頼んでテレビ導入に関わったとすると、戦後日本のアメリカ追従路線と軌を一にしていると見ることができるとは、

フロアから赤尾好夫のような人物が戦争に反対し得たか、という質問がなされた。発表者は、戦時中に何かしようとすると軍に睨まれてはできないので仕方のない部分があったのでないか、ただし、多くの同じ過ちを犯した著名人が戦後自己批判したり、または潔く二度と要職に戻らな

い、という行動をとったなかで、赤尾がそれをしなかったところの非を断じた。

昨年レポート『愛国心』教育と外国語教育』での「愛国心」はかつてどう教えられ、英語教師はその「愛国心」教育に抵抗し得たかという問題提起に引き続き、今回の過去の英語教育推進者と戦争の関係の追求は、ライフワークと呼べるような深みを持っており、それは本分科会のなかで扱いきれる以上の深みなのではないかと悩むほどであるが、英語教育者である私たち自身が共にひも解いていくべき過去の「負」の遺産であるかもしれないということにも、同時に思いを至しているところである。

## 2 外国語教育の内容と方法に関わって

### (1) 徳長 誠一（北海道稚内高校）『地域キャンパス校』

#### 授業の実際」

「地域キャンパス校」とは二〇〇八年度から道教委が導入した制度で、道教委の説明では「他の高校への通学が困難な地域を抱え、かつ、地元からの進学率が高い第一学年一学級の高校一四校を地域キャンパス校とし、同一通学区域内のセンター校からの出張授業等の支援により教育環境

の維持向上」(北海道教育委員会、二〇〇九、一二頁)を  
 図るものとしている。二〇〇九年度までに、渡島、後志、  
 上川北、留萌、胆振東、日高、宗谷、網走の通学地域に導  
 入されている。発表者は二〇〇九年度より宗谷管内で導入  
 された地域キャンパス校の豊富高校へ、勤務校の稚内高校  
 (IIセンター校)からの出張授業や遠隔授業を行なってい  
 るが、その実態を報告した。

発表者は週二回、四〇キロメートルの距離を往復し、豊  
 富高校でのオーラルコミュニケーションと英語IIの授業  
 を二〜三時間行ない、また稚内高校に戻ってくる。ただ  
 し、天候等の理由で出張ができない場合には遠隔授業を行  
 う。これはコンピュータ通信を利用した遠隔中継システム  
 で、授業者はセンター校でカメラとマイクの前に立ち、地  
 域キャンパス校の英語の教室にいる生徒たちが映し出され  
 ているスクリーンを見ながら授業を進める。生徒たちはそ  
 のシステムによって送られてくるスクリーン上の授業者の  
 姿と、スピーカーによって流される声の指示に従いながら  
 授業を受ける。

発表者が指摘した問題点は三点である。まず授業をまか  
 された教員の疲弊度が計り知れないということ。往復で八  
 〇キロ以上、約二時間を移動に費やし、勤務校に戻ってか  
 らもそこでの授業があり、校務が待っている。二点目に授

業者と学習者のコミュニケーションが取れないというこ  
 と。授業者は授業終了後に急いで勤務校に戻らなければな  
 らず、学習者に保障されるべき個別質問の時間を取ってあ  
 げることができない。授業後や休み時間の生徒とのそう  
 いうやりとりが、生徒の内面を知るきっかけになったり、  
 生徒にとってみれば学習の動機付けになったりということ  
 を、私たち教師は経験的に分かっているので、その時間を  
 大事にしたいわけであるが、それができない。

三点目は遠隔中継システムによる授業の問題点である。  
 道教委は遠隔授業を画期的なシステムとして鳴り物入りで  
 導入しているかのような様子が、発表者がビデオで紹介し  
 てくれた授業風景から見取ることができ、外国語教育  
 の内容と方法というここでのテーマに関わることである  
 が、そもそも教科目の中でもっとも対話やコミュニケーション  
 が大事である(もつと言えばコミュニケーションの過  
 程にも発達の契機が込められている)言語の学習で、そう  
 いった相互作用が不可能に近いシステムをよしとすること  
 に、道教委は何らの疑問もないのであろうか。先に基調提  
 案で見た通り、指導要領のコミュニケーション観の質はこ  
 こで問わないとしても、少なくともコミュニケーションを  
 大事に扱おうとする指導要領との矛盾を露呈する形となっ  
 ている、というのが筆者の見解である。

また、教育行政への批判は発表者からもフロアからも出た。地域キャンパス校の導入のためにセンター校への教員加配をしているという。地域キャンパス校にその措置をしないというのは、将来の統廃合までのつなぎでしかないのではないか。その地域の子どもたち、親たちへの教育の機会均等を奪いかねない。導入から二年を経ているとはいえず、都市部、他地域の者には初耳でもあったこのシステムについては、北海道の教職員全体が共有し、その打開に向け力を合わせるべき課題であろう。

(2) 犬上 達也 (南富良野町立南富良野中学校) 「キング牧師の演説に触れよう―選択英語での実践」

中学二年生の選択英語でキング牧師の演説「Have a Dream」の英語を聞き、読み取り、音読、暗唱へと繋げていった実践報告である。このスピーチは、一九七〇年代から連綿として引き継がれる優れた自主教材になっており、現在では高等学校の教科書教材としても多く扱われている。使われている語句や言い回し等の点で、中学生に取り組ませるには相当の苦勞を要すると思われるが、取り組む部分や提示方法の工夫でそれを乗り越えている様子が報告された。

アメリカ英語が教科書で採用されているのに、アメリカ

が抱えている人種問題に全く触れずに、またアメリカの多面性が伝えられずに中学校を卒業していくことは生徒にとってプラスの面はない、という問題意識を持つて、発表者は「Have a Dream」を取り上げることとする。全一分強の演説のうち、特徴的で最もよく耳にする「I have a Dream…」で始まる六つのパラグラフを扱うことで、生徒の動機づけをもちえらった。授業の流れは、①演説全体を聞き雰囲気を感じる②「We Shall Overcome」を歌う―これは背景理解を意図したのであろう③六つのパラグラフを班活動で意味をとつていく④演説を聞きながら発表の特徴(反復・比喩の多用、カリスマ性)を探らせる⑤背景理解としてのテレビ番組の視聴⑥音読練習・暗唱。時間を置いて類似の活動を繰り返して、発展させているところ(①と④、②と⑤)に本実践の特徴の一つがあり、それによって生徒の理解が深まったであろうことが推測できる。また、暗唱の段階では、地区の英語発表大会出場者を輩出し、その際に他のクラスでの出場者による予備発表も試みたようである。それによって、他の生徒たちの刺激となったことも想像に難くない。

最後に発表者は「歴史的に高く評価されているキング牧師の名演説に触れさせることで英語の学習者のみならず、生徒の人生観に何らかの影響をもたらせてくれれば」と考え

ている」と述べている。歴史的な演説や文書というものは、関連する様々なコンテキストを指標し（「Have a Dream」であれば公民権運動にまつわる全ての歴史を）、社会的意味を持つからこそ本当の意味でのテキストである、と言えよう。そしてその歴史を知らない子どもたちに、その演説をテキストとして理解させるためにはそれに関連する別のテキスト（ここでは「We Shall Overcome」の歌や、テレビ番組）を豊富に与える必要がある。息長くいくつもの時代を生き抜いてきたテキストは、単に過去の別のテキストを取り込んでいるだけではなく（例えば、「I Have a Dream」の冒頭でリンカーンの「the Gettysburg Address」を意識した言い回しを使っているなど）、未来のテキストによって新たな意味を与えられる。キング牧師のそれを意識していると言われている現米大統領のオバマ氏の演説によって「Have a Dream」が新たに脚光を浴び、発表者もその視点で生徒達にテレビ番組を視聴させている。そのような扱い方で生徒たちに「Have a Dream」を学ばせた発表者の実践によつて、このテキストは必ずや生徒の「将来のテキスト」に社会的意味を付与するであろう、すなわち「生徒の人生観に何らかの影響をもたらせて」くれるのではないだろうか。

(3) 杉山 讓司（市立札幌大通高校）「学力差・学習経験差の大きい学習集団での取組み―読解のアプローチを中心に―」

単位制多部制の高校で学力差のみならず英語の学習経験にも差が大きい集団にどのような取り組みをしているか、特に読解の指導方法に関わつての実践報告であった。

まずはじめに、発表者は教えている二四人の集団から、年度当初のアンケートと基礎力テストにより次のようなデータを集めた。英語の学習の開始時期、中学時代の学校外での英語学習経験の有無、高校入学以前の英語の学習をしていなかった期間の有無、高校入学以前の英語の学習をしていなかった期間の有無、英語学習が好き・嫌い／得手・不得手、英語の資格取得状況、英語Ⅰ選択理由、中学既習事項の理解度。主な分析の結果と示唆としては、中学時代も長欠等で一年以上学習していない生徒が三分の一程度、また高校入学以前にも学習のブランクが半年以上の生徒も三分の一程度おり、中には六年、一四年英語の学習をしていないという成人の生徒もいる。また、基礎力テストから約三分の二の生徒は中学時代に英語につまずいており、その内半分は中学一年時点でのつまずきと言える。一方で中学既習事項はほぼ大丈夫と判断していい生徒も五分の一から四分の

一定程度おり、指導法の困難さが予想される。英語への不得意感は全体に高いが、一方で「好き・嫌い」で分けると三分の二の生徒が「好き」と答え、発表者はそこに依拠して授業を進めることができるのではないか、ということ。

発表者の授業での基本姿勢は、上位層・下位層どちらにとつても飽きさせない・あきらめさせない発問の工夫をしたり、知的な好奇心を萎えさせないために、比較的難易度の低い教科書教材に対してそれに関連した難易度のやや高いテキストを投げ込んだり、基礎力テストの結果に応じて個々への補充プリントを与えたりという学力・学習経験差を何とか克服しようという姿勢である。

このうち、上位層・下位層どちらにとつても飽きさせない・あきらめさせない発問の工夫ということで、読解の指導法において発表者が採用した方法が同一テキストを、チャック読み・ストラクチャー・リーディング・フリーズ・リーディング・Q&Aリーディングの4つの別のアプローチで生徒に発問をしていくというやり方であった。ここで詳しくそれぞれのアプローチを紹介する紙幅はないが（ストラクチャー・リーディングとフリーズ・リーディングについてはGeertz, 2001を参照）、難易度の低いテキストを使いながら、英語による発問・説明を多用し、その難易度を易から難へと進めることで、学力・学習経験差の上位層

と下位層を両にらみできるのではないか、というのが発表者の主張である。

フロアからは「フリーズ」をどう捉えるかの質問がなされた。上記アプローチの全体像は、読解力という観点で言うならば、「フリーズ」を意識して直読直解力を養うことを意識したものと見えるのであるが、ビデオで報告された実際の授業での教師（発表者）と生徒とのやり取りの中で、フリーズの捉え方の難しさを垣間みる場面があった。これは「どこにスラッシュを置くのか」という昨年度の分科会時から積み残された課題であるが、今回はその点においての深まりは残念ながら見られなかった。別の研究会の場合（全道外国語教育研究会二〇〇九年一月開催）ではあるが、発表者自身が考察したスラッシュを入れる要因をここで触れることで、今後の議論を期待することとする。コンピュータ等の言語処理を扱った分野の知見から一つの仮説として、統語的要素とチャックの大きさ（語句の数）の二つの要素でフリーズを考えてはどうかということである。文頭副詞句の直後、補文境界などには必ずスラッシュを入れ、それに加えて意味理解を妨げない程度に多い語数であり、かつ前後の句との依存関係において戻り読み、先読みしない程度に少ない語数という条件を付すことである（田中・富浦、二〇〇四）。

## 三 まとめ

はじめに本分科会の討議の枠組みとして研究課題を示したが、その課題の全てには答えきれいていないということに触れなければならない。特に、(1) 外国語教育の現状と課題では、③の評価の方法と課題については全く触れることができなかったし、また(2) 外国語教育の内容と方法では①言語体系の教育内容と方法、②言語活動の教育の内容と方法では、部分的に関連するレポートもあったが、これらをテーマに議論が深まるということまでは残念ながら行っていない。このことは分科会レポートの組織のあり方と、レポート分析により右記枠組みの中で議論を深めていくという分科会運営のあり方の両方の課題として指摘しておきたい。ただし、基調提案に盛り込んだ英語教育を取り巻く今日の課題を各レポートの目で見直すことができたことは大きな収穫であった。学習指導要領に見るようなコミュニケーション観、言語観では、優れた自主教材に見られるような、そのテキストを核に過去と未来を紡いでゆくような実践は生まれにくいであろうと確認することができた。小学校での英語学習の実践は子どもたちの複言語主義的なコミュニケーション能力の発達について考え

る契機を与えてくれた。また、私たち教育者が「競争」による「分断」に立ち向かい、協同の関係を職場にも子どもたちの中にも築き上げてゆくことは、取りも直さず持続可能な社会のためであるということをいくつかのレポートが教えてくれた。来年度以降は英語以外の外国語教育のレポートが組織されることも期待したい。それによって小山西共同研究者がまとめた発言で提起したように、「何のため、誰のための外国語教育か、そしてなぜその中で英語教育なのか」という議論が幅広く展開されるであろう。

## 引用文献

- Geertz, G. (2001). Using a multisensory approach to help struggling adult learners. *Focus on Basics*, 5(A), 16-20.
- 北海道教育委員会 (二〇〇九). 『2009 北海道の新しい高校づくり』
- 北海道教育科学研究会 (二〇〇六). 北海道教科研会報 一〇七号.
- Holliday, A. (1994). *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 本名信行 (二〇〇九). 英語の多文化化と異文化間リテ



- ラシー：異文化間相互理解不全問題の克服を目指して。ベイツ・ホッフア、本名信行、竹下裕子（編）『共生社会の異文化間コミュニケーション：新しい理解を求めて』（五二〜七一頁）。東京：三修社。
- 小山亘、綾部保志（二〇〇九）。社会文化コミュニケーション、文法、英語教育：現代言語人類学と記号論の射程。綾部保志（編）『言語人類学から見た英語教育』（九〜八五頁）。東京：ひこじ書房。
- クレア・クラムシュ（二〇〇七）。異文化リテラシーとコミュニケーション能力。佐々木輪子、細川英雄、砂川裕一、川上郁雄、門倉正美、牲川波都季（編）『変貌する言語教育：多言語・多文化社会のリテラシーズとは何か』（二〜二六頁）。東京：くろしお出版。
- Matsuda, A. (2009). Globalization and English language teaching: opportunities and challenges in Japan. *The Language Teacher*, 33 (7), 11-14.
- Miyagi, K., Sato, M., & Crump, A. (2009). To challenge the unchallenged: potential of non-standard Englishes for Japanese EFL learners. *JALT Journal*, 31 (2), 261-273.
- 杉山讓司（二〇〇七）。多文化・多言語主義社会から見た外国語教育のあり方。北海道札幌平岸高等学校研究紀要。
- 二七、四〜一六。
- Swain, M. (2009). *Language and second/foreign language learning*. *The Language Teacher*, 33 (7), 14-17.
- 田中省作、富浦洋一（二〇〇四）。スラッシュ・リーディング支援システムの構築。言語処理学会併設ワークショップ、e-Learningにおける自然言語処理、三七〜四〇。
- Thorne, S. L. & Lantolf, J. P. (2006). A Linguistics of Communicative Activity. In S. Makoni & A. Pennycook (Eds.). *Disinventing and (Re)constituting Languages* (pp. 245-278). Clevedon: Multilingual Matters.
- 鳥飼玖美子（二〇〇六）。持続可能な未来へのコミュニケーション教育。大津由紀雄（編）『日本の英語教育に必要なこと：小学校英語と英語教育政策』（一三五〜一五一頁）。東京：慶應義塾大学出版会。
- ヴィゴツキー（一九六二）。『思考と言語』上。東京：明治図書。
- 柳瀬陽介（二〇〇七）。複言語主義 (Plurilingualism) 批評の試み。中国地区英語教育学会研究紀要、三七、六一〜七〇。
- 吉田敦彦（二〇〇七）。ESDへの「子ども」と「文化」

の視点：「ホリスティックESD宣言」解説、日本ホリスティック教育協会、永田佳之、吉田敦彦（編）『持続可能な教育と文化：深化する環太平洋のESD』（二〇八～二二〇頁）・大阪：せせらぎ出版。

吉島茂、大橋理枝（訳・編）（二〇〇四）『外国語教育Ⅱ 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』、東京：朝日出版社。

（札幌大通高校）