

日本人英語教員が非母語話者として英語を教えることとは

水倉 亮（明治大学 国際連携機構 特任講師）

はじめに

グローバル化の進展とともに、英語の国際共通語としての役割は重要性を増し、数十年前と比べビジネスや国際学術会議など国際的な活動の場で主要言語として使用されるようになった。日本においては、学校教育での英語教育の強化のため、母語話者の指導助手の学校への配置の促進、大学入試での4技能型の民間試験の導入や小学校の英語教科化など大幅な改革が進められてきた。こうした急進的な改革は、ビジネスをグローバルに展開したいと考える日系企業からの強い要望として、英語を仕事で使うことのできる人材の育成を提示されてきた背景が大きく関係している（久保田, 2018）。日本人が持つ「英語が話せない、使えない」という強いコンプレックスと相まって、幼児の英才教育に始まり大人の習い事に至るまで今や英語学習は日本社会において一大ブームとなった。今や書店には多くの英語教育関連書籍が並び、英会話教室の広告を頻繁に見かけるようになった。しかし、一方で平成30年度の英語教育実施状況調査の結果によると、中学校、高等学校ともに文部科学省が掲げる目標を達成した生徒の割合は半分に満たない状況である。

この日本における英語教育が望ましい効果を上げない状況は、慢性的な問題であり教育的な議論のみならず、経済学、政治学、言語学など学際的に様々な要因が関係していることは想像に難くないが、本論では批判的応用言語学の視座からこの問題を再考する。まず母語話者中心主義的 (Native-Speakerism) イデオロギーが学術的にどのように議論されているかを明らかにした上で、このイデオロギーが日本の英語教育のカリキュラム作成に大学入学試験に与える影響について先行研究を用いながら論じる。最後に、日本人英語教師が非母語話者として英語を教える教育的有用性について、非母語話者教員に関する先行研究を元に再考する。

理論的背景—母語話者中心主義 (Native-Speakerism)

英語教育の長い歴史の中で、英語は多くの非母語話者によって指導されてきたが、彼らのアイデンティティやその役割の重要性、専門性はあまり認識されておらず (Canagarajah, 1999)、その一方で、母語話者の教員は英語教育における教育的効果に関して実証的に十分な検討が行われないまま優位性を保っている (Moussu & Llorca, 2008)。この現状は日本も例外ではない。例えば、日本人学習者は英語圏に対する愛着やあこがれの意識が強く、英語圏の母語話者のように発音し、同じような表現を使うことを望むため、日本人の英語は誤りであると捉えがちである (Yamada, 2013)。また Kubota と MacKay (2009) によれば、英語圏中心主義的思考は多くの日本の学生が持っており、白人の英語教師に英語を教わりたいと考える傾向にある。さらには、River と Ross (2013) はその母語話者の英語教師の詳細な特徴を量的に分析し明らかにしている。その調査結果によれば、彼らの調査に参加し

た大学生の理想的な英語教師像は、5年ほどの英語教授経験を持ち、日本語を日常会話レベルで使用することのできる、30歳から35歳のアメリカ出身の男性ということだ。こうした傾向は、母語話者中心主義(Native-Speakerism)的イデオロギーの影響を受けているものと推察され、Holliday(2006: 385)は次のように定義している。

母語話者中心主義は英語教育において広範なイデオロギーで、母語話者の教師は、「西洋文化」を代表し、英語とその教育方法論の朗報の理想を生み出しているという信念に特徴付けられている。

このイデオロギーはカリキュラムや入試制度、そして英語教師の採用など、日本の英語教育の様々な側面に影響を与えている。次項では特に中学校、高等学校の英語教育に関連する項目について論じる。

英語教育政策に対する母語話者中心主義的イデオロギーの影響

英語教育政策を進める上で、その原動力となってきた日本人の英語に対する価値観がある。それは「英語ができれば外国人と誰とでもコミュニケーションが取れる」、あるいは「英語ができればグローバルに活躍できる人材になれる」のような、将来英語の能力が必要不可欠だという考え方である。もちろん、英語が国際語としての重要な役割を果たしていることは事実だが、よく使われるというのは傾向にすぎない。しかし日本政府が進める英語教育政策は英語圏の言語や文化を強調する傾向が強く、グローバル人材育成の主要な手立として英語教育が推進されることには懐疑的な専門家も多い(久保田 2018)。

2018年(平成30年)12月に法務省によって発表された在日外国人の出身国と人口の統計によれば、中国、韓国、フィリピン、ブラジルの順に人口が多い。アメリカやイギリスなど英語圏出身の在日外国人は約18万人で上位5カ国の人口には到底及ばないのである。私たち日本人は、日本社会を文化および言語的に均質であると判断する 경우가多いが、この統計を見る限り多言語多文化のコミュニティはすでに存在し、しかも多数派の在日外国人の言語は英語ではなく、中国語、韓国語、タガログ語、ポルトガル語などの他言語であるということだ(Tsuneyoshi, 2013)。さらには、「英語＝グローバル」という認識が非常に偏っており、実際にある社会文化的多様性の尊重の機会を奪っている可能性が高い。英語学習が実用的な理由に基づいたものではなく、英会話塾で趣味や余暇として楽しまれていることも国際社会から見れば独特である。実際に日本社会には多く存在しない英語の母語話者たちのコミュニティへの所属を求め、彼らの文化や言語に憧れを抱く様子はまるで空想の世界のようだという指摘をしている研究もある(Kubota, 2011)。こうした空想的な英語コミュニティへの所属意識は、国内の英会話学校にとどまらず、明確なキャリア設計を行わずに常勤の職を辞めて海外の語学学校で勉強する日本人についても報告されている。

(Kobayashi, 2007)。こうした傾向における、母語話者中心主義的イデオロギーの影響はそれぞれの事例について差はあるけれども、その影響の可能性を否定することはできない

だろう。

英語教育政策における母語話者中心主義的イデオロギーの影響がもっとも明確に見られるのは、高校の学習指導要領と大学入試の外部試験の活用である。2013年（平成25年）度より、高等学校では「授業は英語で行うことを基本とする」という基本方針が施行されている。英語教育学や応用言語学では学習者の母語の教室内での使用に関して議論が進められているが、英語のみで指導する方法、すなわち単一言語による指導（monolingual approach）はSecond Language Acquisition（SLA）と呼ばれる第二言語習得の分野の影響を強く受けた指導法である。Cook（2010）によれば、この単一言語による指導は主に4つの中核となる理論（単一言語主義、自然主義、母語話者中心主義、絶対主義）を基礎としている。それらの4つの理論は相互に関係し合い母語話者の教員や単一言語指導の指導を支持している（Lee, 2016）。この4つの理論の影響を受けた単一言語による指導においては、学習者の母語は教育的な有用性がないと判断され、第二言語のインプットを最大量にすることに主眼が置かれる。学習者の母語の教育的有用性が単一言語指導において評価されない理由は、この指導法が自然主義的発想に基づくからである。第二言語の習得も基本的に幼児が母語を習得する過程に基づいて行われるべきであり、単一言語指導はその母語の習得過程に沿う形で進められなければならないと認識されている（Cook, 2001）。

しかし、外国語を習得する際には幼児ではない限り、文法を学習し、語彙や表現を覚え、その学習した知識を活用する練習を積まなければならないことは自明の事実である。専門家の間でもこの単一言語指導があまり前向きに評価されていない（Macaro & Lee 2013）。日本においても、この基本方針の上で実施された授業の問題点がいくつか指摘されている。例えば、教師が英語で授業をすることに集中してしまい、生徒へ注意が払われないこと、あるいは英語が理解できない子は活動への参加を困難に感じ自信を失ってってしまうことなどである。また、授業の内容が深まらないことも問題であると指摘されている。英語で説明する内容が教師の英語力に左右されるため、日本語での説明よりも浅い内容になりがちであるとともに、英語を訳すという指導を省くことが多いため英語と日本語の言語的違いを分析する機会が減っている（鳥飼, 2017）。

おそらく単一言語による指導を支持する専門家や教員は、今までの英語の授業は入試を想定した語彙や文法の指導、そして英文を訳す指導に偏ってきたため、「4技能」をバランスよく指導し、英語を発信する機会を増やすために授業は英語で指導されるべきだと主張するかもしれない。しかしこの「4技能」という言葉にも注意が必要であり、母語話者中心主義的イデオロギーが影響していることを忘れてはならない。

英語圏の母語話者が外国で英語を指導する際には、自分自身が育った環境とは違う環境で英語を教える必要があり、様々な問題に遭遇する。特に英語の教授法については自分が受けてきた教育的背景や知識の影響を大きく受けるため、その指導法をそのまま使うには困難を要する。彼らの教育方法の主な特徴は、「4技能」、「綿密な監視」、「段階的な指導」、そして「口頭勧誘」であり、1970年代の「話す」「聞く」の二つの技能に集中した指導のオーディオリングアルアプローチ（Audiolingual Approaches）の標準的な手順に端を発する

(Holliday, 2006)。特に最後の口頭勧誘に関しては、日本は教員の話静静地に聞くことが求められ、教室内で話すことをためらう生徒が多いため、この特徴を保持しながら指導するのは難しいだろう。

これらの4つの特徴は1960年代や1970年代と比べあまり変化していない。特に「4技能」という概念は、現在でもカリキュラム開発や学習者の英語能力の測定において重要な考え方として認識されている。この「4技能」に焦点を当てた英語の指導法では、「読む」「聞く」「書く」「話す」を強調しつつも、特に「話す」の指導に焦点が当てられ、グループワークにおけるコミュニケーション活動を多く行うことが望ましいとされる。さらには、母語の習得と同様の言語習得過程に従うべきだとされ、耳から聞いたものを話し、聞いた話したりしたものを読み、最終的には聞いたり、話したり、読んだりしたものを書くという段階を踏むように英語の指導が行われる。つまり、母語の習得のように自然に最終的には「4技能」を習得できるように英語を指導するという意味合いでこの「4技能」という言葉が使用されているのだ。また、この「4技能」の英語指導はオーディオリンガルアプローチと同様の方法を使用する。すなわち、正しい英語の文章を教員が口頭で提示し、それを学習者が真似してそれを復唱することを基本とするため、教員に文法やそれに関連する知識を説明することは要求されない。そして、より多くの正しい英語の表現を多く学習者の耳からインプットすることが望ましいとされるため、学習者の母語を使用することは教育的な効果を下げると考えられる。

ここで重要なことは、現行の学習指導要領の基本方針が正しい学術的背景の理解のもとで作られたのかということ再度精査することである。英語4技能 資格・検定試験懇談会が運営する英語4技能試験情報サイトには学習指導要領の基本方針について次のように記載されている。

現行の学習指導要領においても、小中高を通じて、コミュニケーション能力を育成し、「聞く」「話す」「読む」「書く」の4技能をバランスよく育成することを目指しています。

確かに、オーディオリンガルアプローチを起点とする「4技能」の指導法の言語習得の過程に従って、「聞く」「話す」「読む」「書く」の順にそれぞれの技能が並列されている。しかし「4技能」の指導では主に「話す」ことに焦点を当てているのにも関わらず、「バランスよく育成する」という記述がなされていることに少々懐疑的にならざるを得ない。そして、もし正しく学術的背景を理解した上でこの学習指導要領にこの基本方針が記載されていたとしても、「4技能」の意味をきちんと説明した上で施行されるべきである。

まとめ:非母語教員の教育的有用性の再考

ここまで、批判的応用言語学の先行研究の議論を概観し、母語話者中心主義が英語教育政策に与える影響について述べてきた。まず、日本の多言語多文化のコミュニティの存在

を理解し、多様性を尊重するためには特定の英語圏出身の外国人のみを優先するようなグローバル化政策や英語教育政策ではうまく機能しないということが先行研究の結果より推察された。しかし、実際に日本社会に多数を占めるアジアや南米出身の方々の言語を学校教育で即座に導入することはできないため、英語や日本語を日本社会でどのように共通語としての機能を持たせるかについての議論が必要であろう。日本社会の地域文化的特性を生かした英語の使用の目的を明確にすることで、英語を介したコミュニケーションの形がより実践的側面を持ち合わせ、英語教育の目標も明確に示すことができるようになるだろう。

また、学習指導要領における基本方針も、母語話者中心主義のイデオロギーの影響を大きく受けており、日本人の英語教師が日本語を母語とする生徒に英語を指導することを想定して設定されたものではないことも示唆された。特に、教員の母語の使用量と生徒の母語の使用に相関がないことや、言語を習得することと理解することは別の問題であることが Macaro (2005) によって示されている。彼によれば、むしろ目標言語である英語と母語とを行き来するコードスイッチングという行為は言語習得に効果的であるということだ。私たちは英語学習における母語の教育的役割について再度議論を進める必要があるだろう。

さらには、日本語の教育的有用性と合わせて、日本人が非母語話者として英語を教えることについても再度議論を進める必要がある。非母語話者教員の教育的有用性を示す研究は 1994 年よりすでに多く行われており、多くの結果が示されている。例えば、第二言語もしくは外国語の学習経験があり (Florence Ma, 2012)、学習者のニーズに合わせて現実的な学習目標を立てることができ (Lipovsky & Mahboob, 2010)、また学習者の困難に気づくことができる (Boyle, 1997)。以上の研究は海外で行われたものであり、日本における研究結果の蓄積も重要である。現在主に進められている英語で英語を指導する方法の研修を一度見直し、日本人として日本語を使いながらどのように実践的な英語教育をすることができるかを議論していく必要があるだろう。

参考文献

- 久保田竜子 (2018) 『英語教育幻想』 筑摩書房
- 鳥飼玖美子 (2017). 「英語の授業は基本的に英語で行う」 方針について. 『学術の動向 11月号』 78-82頁
- 英語4技能 資格・検定試験懇談会 新たな英語教育のための改革とその背景
<http://4skills.jp/education/neweducation.html>
- Boyle, J. (1997). Native-speaker teachers of English in Hong Kong. *Language and Education*, 11(3), 163-181.
- Canagarajah, A.S. (1999) *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian modern language review*, 57(3), 402-423.

- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Florence Ma, L. P. (2012). Advantages and Disadvantages of Native- and Nonnative-English-speaking Teachers: Student Perceptions in Hong Kong. *TESOL Quarterly*, 46(2), 280–305.
- Hall, G., & Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language teaching*, 45(3), 271-308.
- Holliday, A. (2006). *The struggle to teach English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Kobayashi, Y. (2007). Japanese working women and English study abroad. *World Englishes*, 26(1), 62-71.
- Kubota, R. (2011). Learning a foreign language as leisure and consumption: enjoyment, desire, and the business of eikaiwa. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(4), 473-488.
- Kubota, R. & McKay, S. (2009). Globalization and language learning in rural Japan: The role of English in the local linguistic ecology. *TESOL Quarterly*, 43(3), 593- 619.
- Lee, J. H. (2016). Exploring non-native English-speaking teachers' beliefs about the monolingual approach: differences between pre-service and in-service Korean teachers of English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(8), 759-773.
- Lipovsky, C., & Mahboob, A. (2010). Appraisal of native and non-native English speaking teachers. In A. Mahboob (Ed.), *The NNEST lens: Non-native English speakers in TESOL* (pp. 154–179). Newcastle upon Tyne, England: Cambridge Scholars.
- Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. In *Non-native language teachers* (pp. 63-84). Springer, Boston, MA.
- Macaro, E., & Lee, J. H. (2013). Teacher Language Background, Codeswitching, and English - Only Instruction: Does Age Make a Difference to Learners' Attitudes?. *Tesol Quarterly*, 47(4), 717-742.
- Moussu, L. & Llurda, E. (2008). Non-native English speaking English language teachers: History and research. *Language Teaching*, 41, 315-348.
- Rivers, D. J., & Ross, A. S. (2013). Idealized English Teachers: The Implicit Influence of Race in Japan. *Journal of Language, Identity & Education*, 12(5), 321-339.
- Tsuneyoshi, R. (2013). Communicative English in Japan and 'Native Speakers of English' In S. A. Houghton., and D. J. Rivers. (eds) *Native-speakerism in Japan: Intergroup Dynamics in Foreign Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Yamada, M. (2013). Diversity Matters: Japan's Domestic Diversity and the Role of English Language Teaching. *Critical Inquiry in Language Studies*, 10(3), 215-241.