

I 投稿原稿

〔論文〕

日本人英語教員の役割とポストコロナ社会の国際コミュニケーション教育

水倉 亮 (明治大学国際連携機構特任講師)

陣野 俊彦 (東京都立大島海洋国際高校)

第一章 はじめに

2021年(令和3年)1月共通テストが初めて実施された。2017年の時点で英語の民間試験を導入しようと計画していたが延期され、最終的に文科省は導入自体を断念した。民間試験活用導入断念の背景には、採点の公平性や、受験機会の平等性を担保できないなど懸念事項が多く指摘されたことによるものだとされている(日本経済新聞, 2021)。しかし、そもそも目的の違う複数のテストをヨーロッパ言語共通参照枠に恣意的に当てはめ、あたかも同じ基準で評価しようとした試み自体に無理があったと言わざるを得ない。

こうした現状の中でも「日本人は6年間学校教育の中で学習しても、英語を話すことができない」という日本人が持つ強いコンプレックスは解消されておらず、幼児の英才教育や大人の習い事など、日本社会において英語学習のブームは続いている(水倉, 2020)。また、学習指導要領においても、「英語は英語で基本的には指導する。」という指導方針が示されたり、小学校での英語が教科化されたりと改革が進められている。しかし、これらの英語教育改革を推進するにあたり、学校教育現場の意向を反映するよりも、世界に展開する日系企業の戦略的施策を加速化させるためには、英語が不可欠であるという認識に基づいて押し進められてきたことや、英語が国際的に多く使われていることもあくまで傾向であるという事実は一般的にはあまり認識されていない(久保田, 2018)。日本の公教育を受けるすべての人にグローバル企業が要求する英語力が必要であるのか、日本で進められている英語教育は生徒たちが実生活を送る中で実際に応用できるように設計されているのか、改めて批判的に吟味する必要があると考える。

本論文では、応用言語学の視座から、政治、経済、社会、文化のさまざまな側面と英語という言語の関わりについて多面的に検討する。まず、理論的背景としてポスト人文主義(Posthumanism)、新唯物主義(New Materialism)的言語観、日本の英語教育政策や英語に対する価値観に大きく影響を与える母語話者中心主義的(Native-Speakerism)イデオロギーについて、学術的にどのように議論されているかを示す。次に、学習指導要領の文章等を用いて、日本人の持つ英語に関するイメージと日本に実際にある国際性や社会文化的多様性の食い違いを説明する。最後に、実際に高等学校で英語を指導する教員の意見も含めて、英語の指導法が日本の学校に適したものであるか、また日本社会の現状に即したものであるかを議論し、ポストコロナ社会に向けてどのような英語及び国際コミュニケーション教育が必要かを提言する。

第二章 理論的背景

第一節 応用言語学におけるポスト人文主義及び新唯物論的言語観

グローバル化の進展とともに人の国際的な移動は加速し、新型コロナウイルスの感染拡大以降は、情報科学技術を利用したオンラインによるコミュニケーションの利用機会が増えている。人々は、場所の制約を受けずインターネットに接続できる環境とコミュニケーションを可能にする情報科学技術を利用して、外国に住む人と気軽に関わることができる。地図上に引かれた地理的な国境に対して、バーチャルな世界におけるボーダレス化の進展は言語や文化の見方の変化に大きな影響を与えていると考えられる。

こうした社会の変化に伴い、応用言語学の分野ではポスト人文主義という新しい哲学的見地から、社会と言語の関係を見つめ直す動きが徐々に加速しつつある。17世紀後半から18世紀にかけて、聖書や神学といった従来の宗教的な権威を離れ、理性によって世界を把握しようとする啓蒙思想運動が活性化し、その産物として人文主義はルネッサンス期の人文科学の発展にも大きく寄与してきた。Humanism、人文主義は人間中心主義と訳されることもあるが、人間を世界の中心に据え置き人間とそれ以外のものを明確に区別したことが大きな特徴と言える (Pennycook, 2017)。デカルトの心身二元論がこの明確な区別と密接に関係していると指摘されることがあるが (Toohey, 2018)、human/nonhuman, male/female, native/non-native, animate/inanimate などあらゆるものを区別することによって、地球上の現象や世界を理解しようと試みてきた。もちろん、こうした区別の作業は動植物の分類を可能にし、物理学の法則など人間とは関係のないところで起きる現象の数値化など科学の発展に寄与してきた (Berlin, 2003)。一方、17世紀後半から18世紀の時代背景の影響もあるが、人文主義においてそもそも正当な「人間」として定義された人が限られていた。「人間」として定義された人々とそうではない人々との違いが現在も解消できずにいること、それが言語や社会文化的要素にも大きく影響を与えている。Barrett (1991) によれば、人文主義における人間とは、白人で、裕福な、教育を受けた男性であると考えられており、この限られた人間像においては差異や文化、そして多様性について盲目であるとしている。

人々が社会に所属し、情報を共有したり、意思疎通を図ったりする上で言語が重要な役割を果たすが、歴史的に見てその地域で自然に使われていた言語が優先されることは少なく、国の政治体制やごく一部の中心にいる人々によって標準語とされる言語の使用が強要されてきた。この点に関して、フランスの例を用いながら公用語化の政治的プロセスや、そこで生じる力関係の不平等性を指摘したのはフランス人社会学者のブルデューである。ブルデューは、行政の公用語として使われていたフランスのパリの方言を政治的権威が公用語として広めていったプロセスにおいて、言語学者や教員が正式なパリ語の使用法を提示する重要な役割を担ったと指摘した。また彼は、言語使用の適切さを一つの基準によって区別しただけでなく、それによって社会における人々の階級化が進んだと同時に、ある少数のグループの人々の特権的地位が維持されたと説明した (Bourdieu, 1991)。

たしかに、この公用語化によって今までフランス国内において意思疎通が図れなかった人々がコミュニケーションを取れるようになったことは良いことではあるが、それによっ

て各地方の方言が消滅したというわけではないことを私たちは認識しておく必要がある。例えば、フランスのブルターニュ地方に住む人々は、その土地の方言を使って生活をしているし、公用語化されたパリの方言も状況に応じて使用する。すなわち、公用語化によって「フランス語」というカテゴリーができたとしても、それに属すもの、それに属さないもので明確に区別することはできないし、それに属さない言語は属さないものの中で規則が成立しており、それを共有しているもの同士で意思疎通を図ることができるわけである。

ポスト人文主義では、人間を一度中心から外すことにより、このように今まで正当なものとして扱われてこなかったものに対しても焦点を当てる。それらを社会的な状況や現象そのものに影響を与える存在として理解することにより、今までとは違った角度から物事を理解することを可能にする。これを新しい唯物論、すなわち新唯物論として応用言語学に限らず、哲学、社会学、社会人類学のような分野で議論が進められている (Toohey, 2019)。この新唯物論において中心的な概念の多くは、ドゥルーズというフランスの哲学者の見地を参考にしている場合が多い。特に、彼の事物の差異(Difference)の捉え方や階層性に対する批判的な姿勢が、このフランスの公用語化のプロセスにおいて生まれた正当な言語とそうではない言語の区別や、そこで見逃されてしまった人々の多様なコミュニケーションの形を理解するのに役立つ。

ドゥルーズは、差異を同一物として確立されているものとの比較において、規定されるものではないとしている (Jackson, & Mazzei, 2011)。例えば、同じネコ科の動物を比較する際に、トラを基準として「オスに立髪がある」ものをライオン、あるいは「毛皮の模様が点描であるもの」をヒョウとして区別する際に、必ず同一物との関係性において差異を定義しなければならない。ここに差異を定義するために、「違う」ものではなく、「同じ」もの、すなわち同一性を基盤とするという矛盾が生じる (芳川・堀, 2015)。またドゥルーズは、別の例として卵の発生過程における差異の定義の困難さを指摘している (Deleuze, 1968)。例えば、カエルの卵がカエルになるまでの間に徐々に変化をしていくわけだが、どこまでの変化が卵で、どこからがカエルなのかを明確に区別することは難しい。つまり、カエルの卵としての同一性、カエルという生物としての同一性は、この発生のプロセスの中で生まれる一つの結果、形でしかなく、その同一性というのは前提にも原理にもなることができないと、ドゥルーズは同一性ではなく差異のみが存在することを強調している (芳川・堀, 2015)。すなわちドゥルーズは、物事は常にその現象に内在する差異の継続的な産出であり、常に何か二つ以上のものの間に存在し、生成変化 (becoming) の状態にあるとしている (Jackson, & Mazzei, 2011)。

このドゥルーズの差異と生成変化の概念を用いて、言語やコミュニケーションについて考えると、英語も日本語も時間の経過とともに変化していることに気がつく。毎年流行語大賞が発表されるように、流行りの言い回しというのは常に生み出されている。英語は特に国際共通語として使われるようになり、英語を母語としない人同士の使用も増えており、そのような場においては、他の言語の単語が混ざり合いながら意思疎通が行われることもある。コロナ禍でのオンラインのコミュニケーションの機会が増える中、地理的な国境の制約が

なくなったバーチャルなコミュニケーションにおいては、言語の変化はより早いスピードで頻繁に起こることが予想される。

第二節 母語話者中心主義(Native Speakerism) と 多言語社会の現実

上記のように、言語の分類にかかわらず常に変化するという立場をとった場合、応用言語学においては既存のバイリンガリズム (bilingualism) の枠組みに矛盾が生じる。1930年代の時点では、Bloomfield (1933) は二つもしくはそれ以上の言語を母語話者 (Native Speakers) のように操ることができる能力のある人をバイリンガル (bilingual) として定義づけ、その後の応用言語学においてはこの定義を基準に議論が進んできた。また、Canagarajah (2012) によれば、この古くから使われてきたバイリンガルの定義においては、母語話者の使用する言語を規範とし、例えば「日本語は日本という一つの国の、一種類の言語、タイ語はタイという一つの国の、一種類の言語」のように言語の種類や数はその母語話者の属するコミュニティや場所と一致し、それぞれの言語が分離された状態で認識される傾向を指摘している。

第二章第一節でドゥルーズの差異に対する見方、差異と同一性の間にある矛盾について述べたが、Bloomfield のバイリンガルの定義においては、まさに「母語話者の使用する言語」という不確かな同一性、言語の変化の過程の中にある一つの結果、形に対し、その安定性をもとに、言語の流暢さを判断しようとしていたわけである。日本語の場合を考えても、日本語の中にはたくさんの方言があり、時と場合により標準語と方言を使い分けながら生活をしている人がほとんどである。どこからが方言で、どこまでが標準語であるのか、使用している本人でも判別が難しいこともある。このように「母語話者」、「母語話者の使用する言語」というのは、完全なものではなく曖昧で、変化し続けている状況にあることがわかる。

英語教育の分野においては、この「母語話者」や「母語話者の使用する言語」について様々な議論が批判的になされてきた。例えば Philipson (1992) は、英語の母語話者こそが英語の教師として理想的であるという考えを、Native Speaker Fallacy として定義し、アメリカやイギリスのような英語圏の中心諸国が経済的、政治的な優位性を保持しているのではないかと指摘した。また、Holliday も母語話者中心主義のイデオロギーについて次のように説明し、その英語教育に関わる様々な分野への影響を説明している。

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両方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。(Holliday, 2006, p. 385)

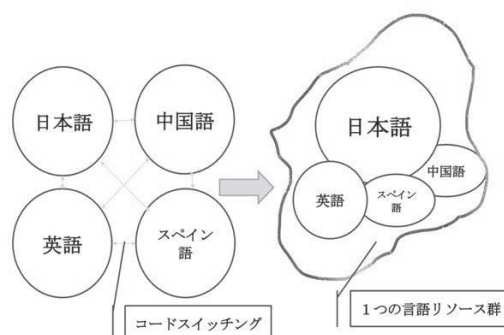
過度な母語話者への執着は、言語学習においては到達できない目標と向き合う必要が出てくるため、学習意欲の喪失につながる可能性が高い。特に英語教育の分野では、非母語話者教員の英語教育についての専門性の軽視 (Canagarajah, 1999) や、その教育的効果について科学的に検証されないまま母語話者教員の優位性が保たれた状況にある (Moussu &

Llurda, 2008)。応用言語学、特に多言語主義 (Multilingualism) の分野では、複言語主義 (Plurilingualism) やトランスリンガリズム (Translingualism) のような、複数の言語が共存するような状況に対する言語自体や、コミュニケーションのあり方に対する見方が議論されるようになってきた。これらの言語観にみられる共通点は、「母語話者」や「母語話者の使用する言語」を基準としてその人の言語能力や流暢さを評価しない点にある。

複数言語主義は、ヨーロッパでの言語教育政策と関係が深い。ヨーロッパはスイスのように一国の中で複数の言語を公用語としている場合だけでなく、ヨーロッパ圏内での進学や就職を目的とした移住が一般的となっており、個々人の母語以外の言語能力が非常に重要視されている。こうした状況を踏まえて、ヨーロッパ評議会がどの言語で何ができるのか判断できるよう can do から始まる文によってガイドラインとして制定したものが、ヨーロッパ言語共通参照枠、通称 CEFR と呼ばれるものである (Council of Europe, 2001)。CEFR は A1、A2、B1、B2、C1、C2 の 6 つのグレードに分けられており、A1 が一番レベルが低く、C2 が最もレベルが高いグレードとなっている。複数言語主義の特徴が特に反映されている点は、読む、聞く、書く、話すなどの基本的なスキル全体をこの 6 つのグレードで判定するのではなく、それぞれ個別に判断する点にある。C2 が最も母語話者に近いグレードになるわけだが、ここでは言語能力を総合的に評価するわけではない。例えば読む能力に関しては B1 の能力があるが、聞く能力は A2 であると判断することもあるわけである。また状況によっては、ドイツにおいてスペイン人と会話することがあるが、ドイツ語、スペイン語、英語を目的や個人の能力に合わせて補完的に使用し、コミュニケーションを取ることを許容している (奥村・櫻井・鈴木, 2016)。

一方、トランスリンガリズムは、複数の言語を用いた国際コミュニケーションのより実践の部分に焦点を当てている。代表的な理論として、トランスランゲージング (Translanguaging) (García & Wei, 2014) が挙げられる。既存のバイリンガリズムとトランスリンガリズムの違いは以下の図 1 によって理解することができる。

図 1 バイリンガリズムとトランスリンガリズムのイメージ図 (筆者作成)



今までのバイリンガリズム、多言語主義においては、言語は並列の状態で認識されることが多く、それぞれの言語が母語話者のように使用できることを基準として判断されてきた。また、それぞれの言語が並列しているため混ざり合うことはないと考えられ、一つの言語が

ら別の言語へ変えることを、コードスイッチング (Code-Switching) として認識してきた。一方、トランスリンガリズムにおいては、個人が持つ言語の全てを含めてコミュニケーションを取るためのリソースであると考えられる。すなわち言語の使用レベルがそれぞれ異なることもあり、言語がそれぞれ個別に分けられたものとして認識しないため、混ざり合うこともある。

さらに、トランスランゲージングが新唯物論と深く関係があると考えられる理由は、以下の定義にある。García と Wei は以下のように定義している。

私たちが言ったように、トランスランゲージングは、構造主義的、精神主義的、あるいは社会的それぞれ単一の観点のみによる定義から言語を解放する。代わりに、それは多くの意味を作るサイン、主に人の記号論的レパートリーを構成するために組み合わせられる言語的サインを伴う自由に変換可能な記号システムを使って信号として発信する。言語というのはそれだけで自立したものではないし、言語学的あるいは記号学的なシステムでもない。多言語話者は常に意味を作るための特徴を選び出し、自由に組み合わせ、意味構築や認知的な活動への参加を、自由に、創造的に、可能にする。(García & Wei 2014, p. 42)

ポスト人文主義以前にはあまり主流ではなかった、言語に対する学際的な働きかけを行っており、言語学、記号学、社会学など多くの要素が複雑に関係しているコミュニケーションの現象を多角的に観察している。また、新唯物論において代表的な Barad (2007) は、それぞれ原子や分子が影響し合いながら化学反応を起こすように、社会現象も人間だけではなく人間以外のものもそれぞれ影響し合っている、つまり相互作用 (inter-action) ではなくイントラアクション (Intra-action) と説明している。Intra とは内側に向かっているようなニュアンスを表す接頭辞であり、社会現象全体が化学反応なのだという認識と近い。さらに、Deleuze と Guattari (1987) も類似した観点で社会現象を見ており、それをアッサンブラージュ (assemblage) と定義した。アッサンブラージュ内では様々な要素が影響を与える (affect)、影響を与えられる (affected) の関係にあるとし、ある1つのアッサンブラージュが別のアッサンブラージュと関わる際に生まれる新たな変化の継続性を生成変化 (becoming) であるとしている。トランスランゲージングは、例えば日本語アッサンブラージュ、英語アッサンブラージュ、中国語アッサンブラージュが混ざり合い、新しい言語リソースとして常に変化を続けている状況である。

グローバル化の進展により、国や文化の区別が地理的にはっきりと区別できなくなっている現状において、ポスト人文主義や新唯物論的な視点は非常に有用であるように考える。次の章では、本章で提示した理論をもとに、日本の国際化と外国語教育の現状を、学習指導要領や現場の教員の声をもとに分析し、批判的に検討する。

第三章 日本社会の国際化と外国語教育の現状

第一節 日本の国際化と国際コミュニケーション教育の現状

日本においては、多くの日本人が外国人と認識する人は見た目の違う西洋出身の白人であり、特に英語圏出身の外国人に強い憧れを抱いていると指摘されている（Kubota, 2011）。このような傾向から、日本の人口全体に占める外国人の割合はそれほど多くなく、より単一民族単一文化の国であると認識している人が多いように思われる。しかし、法務省が発表している在日外国人の統計データを確認するとそうではないことがわかる。

表 1 在日外国人の出身国とその人口について

No.	出身国	人数
1	中国	958, 257
2	韓国	543, 938
3	ベトナム	337, 162
4	フィリピン	307, 694
5	ブラジル	204, 347
6	台湾	141, 458
7	米国	108, 786

法務省(2018)『「在留外国人統計」統計で見る日本』をもとに作成。

表 1 は、法務省が発表している在留外国人数の統計資料である。統計上最も多い中国、韓国の出身者はそれぞれ約 96 万人、約 54 万人いる。英語圏の中で最も多いアメリカでも約 11 万人であり、日本にいる在留外国人の人数がそれ以外の地域の出身者が多いことが示されている。これだけの多様性がすでに日本にもあるにもかかわらず、それが外国語教育や国際理解教育において反映されていないことが学習指導要領の文章から読み取ることができる。以下は平成 29 年度発行の中学校学習指導要領外国語編の解説にある説明である。

中学校においては、小学校における外国語活動の成果として、英語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度が育成され、「聞くこと」及び「話すこと」の活動を行うことに慣れているといった変容が生徒に見られること等も踏まえ、授業における教師の英語使用や生徒の英語による言語活動の割合などが改善されてきている。（文部科学省，2017a, p. 6）

ここで特に注目したい点は、「外国語」と「英語」という単語の使用である。学習指導要領で小学校の外国語活動目標を確認すると、特にどの外国語であるかは特定されていない（文部科学省，2017b）。しかし「外国語活動の成果として、英語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度が育成され」と記載されている。すなわち、外国語と英語の関係は

完全に同等ではないが、同じ単語であるかのように使われている。この点に関して Tsuneyoshi (2013) も、学習指導要領での外国語活動の英語への限定の問題を指摘した上で、英語の母語話者があたかもその他の外国の文化の代表として扱われてしまっている問題を明らかにしている。また、この点は上記で説明した母語話者中心主義にも関連性が高く、母語話者の教師が西洋文化を代表し、英語とその教育方法論の理想となる傾向をよく反映しているのではないかと推察される。次節で述べる文法訳読法の是非の議論にも関連するが、在留外国人の人口に占める英語を母語とする人の割合が低い以上、英語圏の母語話者のみを想定した英語教育や外国語活動が、果たしてより実社会を反映した実践的な教育になり得るのかは、今後検討が必要であるように思われる。

第二節 「英語の授業は英語で行うことを基本とする」の教育方針の是非

平成 20 年の高等学校学習指導要領において、「英語の授業は英語で行うことを基本とする」が教育方針として記載されて以降、この点に関してさまざまな議論が進められてきた。例えば、鳥飼 (2017) は英語で説明する内容が教師の英語力によって異なってしまうため、日本語で説明するよりも深く内容を掘り下げることができず、訳す作業が指導から省かれることが多いため言語的な違いについて日本語と英語を比較・分析する機会が失われていることを指摘した。また、Noda & O' Regan (2020) も、4 技能の指導を強調し、コミュニケーション型の指導が好まれるようになったため、文法訳読法の教育的効果について批判的な見方が多くなったという点を指摘している。

日本の英語教育について議論をする際、高校入試や大学入試の出題が文法や翻訳に偏っているため、英語を学校で6年間勉強しても話すことができるようにならないという意見が多いように思うが、外国語の習得過程は、幼児が母語を習得するプロセスとは違い、言語学的知識をまず学習しなければならない。従って、目標言語のみによる指導に対して前向きに評価しない専門家もいる (Macaro & Lee, 2013)。また、英語を英語のみで指導すべきだという立場をとる場合、それは第二言語習得も母語の取得と同様にまず目標言語をできるだけ多く聞き、それをインプットすることが大切なのだという意見が多いが、これについてもアウトプット仮説を提唱した Swain が自身の研究結果により批判している。アウトプット仮説は、目標言語をより多く聞いただけでは不十分でそれをアウトプットする必要があるのではないかという仮説である。Swain (1988) はカナダのフランス語のみで生活をさせる学校、すなわちイマージョン教育を行う学校で一定の期間過ごしたとしても、母語話者のような文法の正確性を獲得することはできなかつたとしている。さらに、Macaro (2005) は、教員の教室内での母語の使用量と生徒の母語の使用量に相関がないことや、言語を習得することと言語を理解することは別の問題であるとしている。よって、言語を理解する、すなわち言語の構造、文法的知識、語彙の意味等を理解する上では母語を使用することが効果的な場合も多くあり、Macaro は目標言語と母語とを行き来することが言語習得には効果的であるとしている。さらに、上記で指摘したように、国際的な場では必ずしも単一言語のみでコミュニケーションが成立せず、トランスランゲージング (García & Wei, 2014) が起こ

り得ると考えれば、むしろ日本語を織り交ぜながら国際コミュニケーションを指導する、あるいは日本語以外の言語を教材として扱うことも、日本社会における文化的多様性を理解する上では必要な指導であるように思われる。

第三節 教育現場の教員の英語教育の現状に対する視点

現場の教員の視点より、上記のような日本の国際化の実情にあった多言語多文化社会を想定した国際コミュニケーションのあり方を考える際、外国語教育全体において、英語以外の言語を学ぶ目的が制限されているように思われる。また日本社会における社会文化的多様性を理解し、個々の生徒の社会的背景や目的に対応した外国語教育を実現するためには、英語以外の言語も含め選択肢を多く示すべきである。また現段階において主に外国語教育として学校で実施されている英語教育においては、指導法のみならず入試制度や現場の労働環境の整備も急務である。

まず、日本の学校教育で実施されている英語教育について、CEFR が適切に使用されているかについては、現場の教員から見ても懐疑的である。大谷は CEFR について次のように述べている。

今日の EU27 か国の公用語は、それらの国々で話される合計 23 の言語であり、そこでは、いわゆる「国際語」の英語ですら、EU の統一公用語にはなりえない。その多言語状況のために、EU では 2004 年現在、7000 人の翻訳者・通訳者をかかえ、年間 8 億 8000 万ユーロ（1180 億円）という莫大な費用をつぎ込んでいる。これを EU は、再び国家間の戦争を引き起こすことに比べられれば、はるかに「安価なコスト」であると考えている。（中略）単に英語だけではなく、相互に相手の言語を学ぶことが求められる。これは言い換えれば、政治・経済的な一極集中の視点を離れて、むしろ多様な言語・文化的視点を重視するまったく新しい姿勢である（大谷，2007，p. 255-256）。

以上のような CEFR 導入の理念を鑑みると、日本の学校教育に導入された CEFR は、大学入試の評価基準としてのみならず、社会文化的多様性を想定した国際コミュニケーションの指導の観点からもふさわしいとは言えない。初めに CEFR の言語習得は A1 から C2 のようにレベルアップしていくものではなく、各項目は独立しており、比較はあくまでその項目内で行われる。学習者によって個々の言語学習の目的は異なり、それらに優劣をつけるように設計はされていない。第二に CEFR の Can do から始まる能力の説明は部分的な個別の能力を表したものであり、例えば必要に応じてビジネス文書の読解ができるなど、英語力全体について 4 技能をバランスよく身につけることを目標とはしていない。第三に複数言語主義の理念を 1 つの言語の習得に当てはめるのは無理があると同時に、日本人全員がそれぞれ異なる使用目的を持っているのにもかかわらず、1 つの統一された目標に向けて学ぶのは現実的ではない。

次に、大学入試を受験し、大学へ入学する高校生の割合についてである。大学進学者を約半数と仮定し、総合型選抜、学校推薦型選抜など入試方法も多様化した現在、「英語は英語で指導する」というコミュニカティブな英語を想定した、従来とは違う英語の指導の影響を受けるのは共通テストを受験しない高校生の方がむしろ多い。それは、普段の検定教科書を用いた指導が、一般入試を受験する生徒向けに設計される傾向にあり、就職をする生徒、専門学校で学ぶ生徒など、授業を受ける多くの生徒の英語学習の目的に対応できていないのである。加えて、このような背景から英語の学習理由や目的について疑問に思う生徒が多い。特に大学入試を受験しない生徒に対しては、英語学習への目的を明確に示すことができていないように思われる。今一度なぜ英語を学ぶのか目的観に立ち戻る必要がある。そして個々の生徒にそれぞれ英語学習への動機づけをし、より多様な英語学習の機会を提供できる教育現場を作る必要がある。

最後に、大学入試制度の問題をまず克服することを前提とするが、教員の労働環境の是正が急務である。第一に、学校は英語という科目のためだけにデザインはされていないため、学習指導要領に掲げられているようなコミュニカティブな英語の指導を実現するためには、授業準備の十分な時間を確保しなければならない。校務分掌、会議、部活動、生徒指導やコロナ対応など、授業以外の業務の多さは他国の教員のそれとは比較にならない。さらに教員採用試験の倍率低下など、現在教員を目指す大学生は減少傾向にある。優秀な人材が教員を目指さない限り学習指導要領で示されているような英語の指導を実現できる可能性は低い。公立教員の仕事は民間企業と比較されるきらいがあるが、給特法など業務の特異性の観点の説明のみではアップグレードされた時代の価値観を説得することはできない。多様な人材が多く集まるように労働環境を改善することが必要である。

第四章 まとめ

以上のように、本論文ではポスト人文主義や新唯物論的な観点から、より多様で流動的な言語使用が実際に日本社会に存在することを指摘し、日本人の持つ単一文化的な見方や、母語話者を基準とした言語能力の判断、そして言語の指導に矛盾が生じていることを論じてきた。学習指導要領においては「外国語」と「英語」が同義に使用されており、「国際」や「グローバル」の定義が曖昧である。また、英語教育の目標についても大学入試を一般入試で受験するようなエリート層にのみ当てはまるように設定される傾向にある。ポストコロナ社会においては、情報科学技術の使用がより活発化することを想定し、バーチャルな世界だけでなく、実社会における国際コミュニケーションの形もますます多様化が進むことが想定される。

しかし、こうした実情が全て社会の価値観として浸透するまでには長い時間を要する。そして母語話者の言語能力を基準とした使用言語の流暢さの評価は、「話し言葉」ではなく「書き言葉」において依然として強い影響力を保持している (O' Regan, 2021)。発話後に消滅する「話し言葉」と異なり、「書き言葉」には、正しい文法、語彙の選択、文章構成などが求められる。こうした書き言葉の指導には日本語による複雑な説明が必要であり、文法訳読法

が有効である場合が多い。私たちは、国際コミュニケーションの実情、生徒たちそれぞれの社会背景やニーズに合わせて、柔軟に対応する必要があると同時に、「外国語」と「英語」を同義で使用するような曖昧なものではなく、「話し言葉」、「書き言葉」などそれぞれ使用する目的や場面に応じて細かに学習内容、目標、評価方法を設定し、教育を行う必要がある。また、日本社会にある社会文化的多様性を反映するためにも、ポストコロナ社会の国際コミュニケーション教育には、英語以外の言語の選択の可能性も模索すべきである。

参考文献

- 大谷泰照 (2007) 『日本人にとって英語とは何か』 大修館書店
- 奥村三菜子・櫻井直子・鈴木裕子 (2016) 『日本語教師のための CEFR』 くろしお出版
- 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
- 日本経済新聞 (2021) 英語民間試験と記述式断念 共通テスト、文科省 30 日公表
<https://www.nikkei.com/article/DGXZQ0UE29CLA0Z20C21A7000000/>
(参照 2021-09-30)
- 法務省 (2018) 「在留外国人統計」統計で見る日本
[https://www.e-stat.go.jp/statsearch/files?page=1&layout=datalist&toukei=00250012 &tstat=000001018034&cycle=1&year=20180&month=24101212&tclass=000001060399](https://www.e-stat.go.jp/statsearch/files?page=1&layout=datalist&toukei=00250012&tstat=000001018034&cycle=1&year=20180&month=24101212&tclass=000001060399)
(参照 2019-11-14)
- 水倉亮 (2020) 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 『明治大学教育会紀要 第 12 号』 35-40 頁
- 文部科学省 (2017a) 『中学校学習指導要領解説 外国語編』 開隆堂
- 文部科学省 (2017b) 『小学校学習指導要領解説 外国語活動・外国語編』 開隆堂
- 芳川泰久・堀千晶 (2015) 『増補新版 ドゥルーズキーワード 89』 せりか書房
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics And the Entanglement of Matter And Meaning*. Duke Univ Press.
- Barrett. M. (1991). *The politics of truth: From Marx to Foucault*. Stanford University Press.
- Berlin, I. (2003). *The crooked timber of humanity: Chapter in the history of ideas*. Princeton University Press.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Holt, Rinehart & Winston.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford University Press.
- Canagarajah, A. S. (2012). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.

- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe.
- Deleuze, G. (1968). *Difference and repetition*. (Patton P. Trans.) Columbia University Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia* (11th ed). (Massumi B. Trans.) University of Minnesota Press.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. Palgrave Pivot.
- Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT journal*, 60(4), 385-387.
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. (2011). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- 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.
- Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. In E. Llorca (Ed.), *Non-native language teachers* (pp. 63-84). Springer.
- 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., & Llorca, E. (2008). Non-native English speaking English language teachers: History and research. *Language Teaching*, 41, 315-348.
- Noda, M., & O' Regan, J. (2020). L1 marginalisation in Japan: monolingual instrumentalism and the discursive shift against yakudoku in the Japanese government's Course of Study. *Current Issues in Language Planning*, 21(2), 135-152.
- O' Regan, J. P. (2021). *Global English and Political Economy. Language, Society and Political Economy*. Routledge.
- Pennycook, A. (2017). *Posthumanist applied linguistics*. Routledge.
- Philipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford Applied Linguistics.
- Swain, M. (1988). Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal*, 6(1), 68-83.
- Toohy, K. (2018). *Learning English at School: Identity, Socio-material Relations and Classroom Practice*. Multilingual Matters.
- Toohy, K. (2019). The onto-epistemologies of new materialism: Implications for applied linguistics pedagogies and research. *Applied Linguistics*, 40(6), 937-956.
- Tsuneyoshi, R. (2013). Communicative English in Japan and 'Native Speakers of English.' In S. A. Houghton., & D. J. Rivers. (Eds.). *Native-speakerism in Japan: Intergroup Dynamics in Foreign Language Education* (pp.119-131). Multilingual Matters.