

日本の外国語教育改革 －韓国第7次教育改革とヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)の理念から－

樋口 晶彦
(2006年10月2日 受理)

Reform in Foreign Language Education in Japan: The 7th National Curriculum in the Republic of Korea, and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)

HIGUCHI Akihiko
higuti@edu.kagoshima-u.ac.jp

Abstract

This study deals with future reform in foreign language education in Japan in light of the Common European Framework of Reference for Languages (henceforth CEF) in the European Union (EU) and the 7th National Curriculum in the Republic of Korea (South Korea).

First, this study takes an overview of language education policies and new curricula in the EU that represent a common framework of references for languages with respect to communicative competence, teaching, learning, and assessment in different cultural and political contexts. Plurilingualism and action-oriented approach are the keys in CEF, helping to promote linguistic and cultural diversification to the people in the EU.

Second, this study takes a look at language education policies and new curriculum in South Korea. They have been implemented under the 7th National Curriculum since 1997. For example, some new curricula, such as National Common Basic Curriculum, and Selective Curriculum for Senior High School have been adopted in the Curriculum, and they promote foreign language education in South Korea.

Indeed, there are some crucial findings in different cultural and political contexts in the EU and South Korea with respect to foreign language education. They stand as important references to Japan for future curriculum reform. Foreign language education policy in Japan has not kept up with current research and international trends in second language teaching and learning. Some new curricula and issues are discussed later on in this study. And they are discussed from the standpoint of students, not based on "conformity" but on "diversity" in foreign language education.

Key words : Education Reform, foreign language education, language policy, CEF, plurilingualism, action-oriented, the 7th National Curriculum, the standpoint, conformity, diversity

1. 緒言

戦後、英語は世界に拡散してNew Englishesと呼ばれる多くの変種が誕生した。その結果、学習言語としての英語の問題が、1970年代頃より活発に議論され始めた。英語はもはやイギリス英語、アメリカ英語という範疇では捉えにくいのが現状である。

そのような現状の中、英語をとり巻く世界も大きく変化してきた。例えば、1997年度から始まった韓国の第7次教育改革やヨーロッパ連合(EU)が近年とり組んできた言語政策などがそうである。特に2001年、欧州協議会(Council of Europe)が提出したヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, 本稿ではCEFとして扱う)や韓国の第7次教育改革における外国語教育政策、早期英語教育などは注目に値する。

本稿は、まずEUの歴史的経緯、言語教育制度、言語政策を概観してCEFの概要を把握する。さらに、東アジアに目を向けて韓国の第7次教育改革における新しい教育課程、早期英語教育の現状や諸問題などを考察する。これら二つの外国語教育政策や教育制度に鑑みて、我が国のこれからの外国語教育を考察していく。そして、我が国の外国語教育改革における私案を提言することを本稿の最大の目的とする。

2. EUの歴史的経緯

我々日本人の多くはEUを「経済の共同体」として設立されたものと考えている面が強いようだが、EUは必ずしも経済的な結束を第一義的目的として設立されたものではなかった。それは1870年の普仏戦争以降、約80年間に於いて“三度も戦ったドイツとフランスの「不戦共同体」のための壮大なるプロジェクトに歴史的に基づいているからである(大谷, 2004: 233)。”

第二次世界大戦後、1945年10月に国際連合が成立した。しかし、“三度戦った悲惨な戦争体験をもつドイツ、フランス及びその周辺諸国は、国連の成立をしてもなお国際的な平和と安全のための十分な条件とは考えなかった”(大谷, 2004: 233)。恒久平和の実現のために、その具体的政策手段としてフランス、西ドイツ、イタリア、ベルギー、オランダ、ルクセンブルクの六ヶ国は「不戦共同体」の建設を構想して、それをヨーロッパの今後の国際的秩序と考えたのである。この目的の第一歩が、1951年シューマン宣言の中で出されたヨーロッパ石炭鉄鋼共同体(ECSC: European Coal and Steel Community)であった。これは戦争に必要な石炭と鉄鋼を共同体加盟国が共同管理を試みるものであった。^(註1)

やがてECSCは経済部門でも積極的な統合推進に乗り出して、1957年、ヨーロッパ経済共同体(EEC: European Economic Community)、そしてヨーロッパ原子力共同体(EAEC: European Atomic Energy Community)の設立へと続いた。EECとEAECは、1967年にECSCとの三共同体の機関統合

を成立させて新たにEC（European Community）として発足した。ECは、1993年1月にヨーロッパ市場統合を果たし、EC加盟国の経済的国境は事実上壊滅した。そして遂に1993年11月、ECは今日のヨーロッパ連合（EU）に改組・発展した。現在は、東欧諸国を含めて加盟国25ヶ国、人口4億6000万人の「大ヨーロッパ」を実現するに至っている。

3. EUの言語観

1989年、当時のECの外国語教育のあり方を根本的に改革しようとする画期的なリンガ・プログラムが採択された。この中において多様な言語と多様な文化の共存と交流を尊重する方向が初めて明確に打ち出されることになった。これが、現在のEUの複言語主義（*plurilingualism*）の言語観に結びついている。これは多言語主義（*multilingualism*）ではなく、EUの基盤をなす全ての多様な言語、方言、文化を認容する立場をとることを意味するもので、「不戦共同体」としてのEUの今後の中核となるものと考えられる。

従来、多言語主義は複数の外国語を母語話者並みに運用できることを目指しており、特定社会の中での複数言語の存在を重視する立場をとってきた。従って多言語主義は、母語話者を到達目標として多くの言語に熟達することを目標としていた。しかし、EUの考える複言語主義とは多数の言語に熟達することを目標としているわけではない。“言語学習者、言語教育者の目標は、異なる場面で特定の相手に対して様々な能力を使い分けて効果的なコミュニケーションを行うことにある（吉島，大橋，2004）。”そしてこのような言語観は、EUが置かれた特殊な環境によるものが大きいと考えられている。

4. CEF（ヨーロッパ言語共通参照枠）

2001年EUは、過去数十年の研究の蓄積を基に「ヨーロッパ言語共通参照枠」（CEFR: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment）を発表した。この枠組みの起源は、欧州協議会がCLT（Communicative Language Teaching）導入時に策定した“Threshold Level”^(註2)にさかのぼるもので、1990年代中盤になってヨーロッパ統合の動きに合わせて本格的に議論されてきたものである。こうして出来た今回のCEFは、外国語の学習・教授・評価等に関するガイドラインを一貫した枠組み（framework）として考え出した「ヨーロッパ言語共通参照枠」のことであり、カリキュラム、教科書、テスト問題作成、及び学習者の能力評価などに共通した基準となる画期的な枠組みとして現在注目を集めている。

CEFには外国語学習に関する広範囲な事項が記されていて、その中でも特に重要なものが学習段階の到達目標設定がなされていることである。これが言語学習者や言語教育者にとっての有用な指標となっている。言語能力の具体的記述によって言語教育者は語学能力試験をCEFに関連付けることが可能になり、学習者は学習言語の到達レベルを判断することが可能になった。しかし、真に

EU全体で国境を越えてこうした到達レベルに即した教育実践が実施されているのかどうかは、今後のCEFの動向をみていく必要がある。CEFのレベル設定の大枠は、以下のように考えられる。

“Breakthrough, corresponding to what Wilkins in his 1978 proposal labeled 'Formulaic Proficiency', and Trim in the same publication 'Introductory'.

Waystage, reflecting the Council of Europe content specification.

Threshold, reflecting the Council of Europe content specification.

Vantage, reflecting the third Council of Europe content specification, a level described as 'Limited Operational Proficiency' by Wilkins, and 'adequate response to situations normally encountered' by Trim.

Effective Operational Proficiency which was called 'Effective Proficiency' by Trim, 'Adequate Operational Proficiency' by Wilkins, and represents an advanced level of competence suitable for more complex work and study tasks.

Mastery (Trim : 'comprehensive mastery'; Wilkins : 'Comprehensive Operational Proficiency'), corresponds to the top examination objective in the scheme adopted by ALTE (Association of Language Testers in Europe). It could be extended to include the more developed intercultural competence above that level which is achieved by many language professionals. “

Council of Europe (2001: 23)

C 熟達した言語使用者-----C2 Mastery

C1 Effective Operational Proficiency

B 自立した言語使用者-----B2 Vantage

B1 Threshold

A 基礎段階の言語使用者-----A2 Waystage

A1 Breakthrough

吉島, 大橋(2004: 39)

上記のようにCEFの言語能力のレベル設定においては、まず大枠で三段階に分けられ、さらに各段階で二段階に分けて六段階で示されている。そして、各レベルは、能力記述を表す例文によって記述されている。さらに、CEFのもう一つの特徴としてCEFはその言語観、言語学習、教育観を行動志向的（action-oriented）と捉えていることも明記しておく必要がある。そのことは、以下の記述において見られる。

"...This approach adopted here, generally speaking, is an action-oriented one in so far as it views users and learners of a language primarily as 'social agents', i.e. members of society who have tasks (not exclusively language-related) to accomplish in a given set of circumstances, in a specific environment and within a particular field of action. While acts of speech occur within language activities, these activities form part of a wider social context, which alone is able to give them their full meaning...."

Council of Europe (2001: 9)

この中のaction-orientedのアプローチは、言語使用者や言語の学習者をsocial agents（社会的行為者）として捉えていて、さらに発話行為をある状況下で課題（task）を遂行するための活動の一つと考えている。このようにCEFの基本姿勢は、一方のplurilingualism（複言語主義）とこのaction-oriented（行動志向的）アプローチと言っても過言ではない。

5. EUの言語教育政策と言語教育制度

EUの言語教育政策が優れていると考えられる一つの根拠は、加盟国25ヶ国の言語教育政策を推進したり支援したりする教育制度や教育支援プログラムなどが充実していることが考えられよう。そしてこれは今後我が国が外国語教育政策を充実させていくための大きな鍵になるものと考えられる。そうした制度の御蔭でEUの言語学習者の多くは、自らの望む言語を自らの希望する機関で学習することが可能である。さらに学習した言語を実際に運用できる場所、施設、機関が整備されていることも前述したEUの外国語教育政策の基本姿勢である複言語主義（plurilingualism）と行動的志向（action-oriented approach）の精神を反映しているものと考えられる。2006年時点で、EU加盟国25ヶ国の言語教育政策や言語教育制度を支援してそれらを効果的に推進するために、EUでは多様な教育文化交流プログラムが運営されている。それらは大谷（2004）によると以下のように要約できる。

A. Socrates：教育に関するプログラムで2000－2006間の予算は、18億5000万ユーロ。31ヶ国が参加している。以下のプログラムを含んでいる。

1. Comenius：中等教育までの学校教育に関するプログラムで学校間の連携による期間の語学留学を行う。
2. Erasmus：高等教育に関するプログラムで大学間の連携による3－12ヶ月の留学単位の相互認定を行う。
3. Grundvig：成人教育の支援を行う。
4. Lingua：異言語教育の支援を行う。
5. Minerva：情報技術の開発・促進の支援を行う。

B. Leonardo da Vinci：職業訓練に関するプログラム。2000－2006年の予算は11億5000万ユーロ。

労働者の技術研修や国際交流・連携、さらに外国語研修の支援を行う。

1995－99年の期間に支援された事業は約1万件、交流に加わった職業訓練生は約11万人、専門家、教育者は約1万人。

C. Youth : 青少年に関するプログラム。2000－2006年の予算は、5億2000万ユーロ。主要なプログラムは以下の二つである。

1. Youth for Europe : 15－25歳を対象とした6－21日間の交換留学プログラム。
2. Europe Voluntary Service : 18－25歳を対象とする最長12ヶ月のプログラムで、社会、エコロジー・美術・文化・新技術・レジャー・スポーツなどの分野でのボランティア活動を行う。

D. Tempus : EU以外の地域の大学との研究交流プログラム。2000－2006年の計画。

1. Tempus PHARE : 中東欧諸国の大学が対象
2. Tempus TACIS : 旧ソ連諸国とモンゴルの大学が対象

E. Culture : 文化と歴史の相互理解に関するプログラム。このプログラムの前身のRaphael : 文化遺産保護, Kaleidoscope : 芸術支援, Ariane : 文学支援, において1996－99年間に支援を受けた文学, 芸術, 歴史関係者は, 65,000人にのぼった。

F. MEDIA Plus : 視聴覚メディアに関するプログラム。前身のMEDIA IIでは, 1996－1999の期間に, 映画, テレビ, マルチメディアの分野の1350の作品の製作, 210のプロダクションの育成, 1800の作品宣伝などの支援を行っている。

(大谷, 2004 : 237－238)

このようにEUの多様な教育文化交流プログラムの現状を概観すると, ヨーロッパの文化遺産である多文化, 多言語の環境が容易に理解できる。そして相当数のEUの人々がこれらのプログラムに関わってきたことも理解できる。

CEFにおける学習段階のレベル設定, そしてEUの言語政策の基本姿勢, さらにそれを支援, 推進する言語教育制度や文化交流プログラムの充実など, これらは我が国のこれからの外国語教育政策を立案する際のヒントとして考えられるところである。実際, 我が国の現在の言語教育制度や外国語教育政策の下では, それらを支援, 推進する多様な教育文化交流プログラムは十分整備されていない。学習した言語を使用できるような教育設備や教育機関などもまだ不十分の状態である。このようなEUの取り組みを我が国の外国語教育改革に反映させたいものである。まず何よりも早急に着手すべきことは, 外国語教育, 特に英語教育における明確な到達目標をEUや後述する韓国などの比較において小・中・高を再度系統的に設定することである。次章では近年注目を浴びてきた韓国の外国語教育政策に目を向けてみたい。第7次教育改革における新しい教育課程の概要や早期英語教育の現状と問題点などには特に注目したい。さらに, 1997年度から実施されてきた韓国修学

能力検定試験（CSAT：College Scholastic Ability Test）にも目を向けて我が国の外国語教育改革を考察していくことにする。

6. 韓国の第7次教育改革

韓国の教育改革は、朝鮮戦争後の1954年を第1次教育改革として始まった。そして時を隔てて1997年度12月に告示され2000年、初等学校から実施されたのが第7次教育改革である。この教育改革に基づく第7次初等、中等、高等学校の教育課程（我が国の小学校、中学校、高等学校の学習指導要領に該当する）は、従来の教育課程とは抜本的に異なったものとして捉えられている。それは、河合（2004：14）によると、“激変する社会に対応すべく基礎能力を保持し、個性豊かで創造的能力を発揮して韓国及び国際社会に貢献できるような人材の育成のために、児童、生徒中心の改訂を行ったことにある”。本稿では、この第7次教育改革の中で外国語教育を中心にして述べることにする。そして第7次教育改革における（1）日本との外国語教育カリキュラムの比較、（2）段階別内容の特徴とする新教育課程の設定、（3）早期英語教育、そして（4）修学能力検定試験の四点を中心に、英語教育との関連において考察していくことにする。

6.1. 韓国の外国語教育カリキュラムとの比較

まず、韓国と我が国の公立の中等学校（中学・高校）の外国語教育カリキュラムの比較からみてみよう。明らかなことは、例えば中学校を例にとると、外国語は我が国においては戦後一貫して選択科目であるのに対して、韓国では一貫して必修科目として現在に至っていることである。さらに週あたりの授業時数は、我が国の場合、外国語の授業時数は1960年中盤までは週4-6時間、その後3-4時間、1971年中盤から1992年中盤までは週3時間、そして現在は週3-4時間と授業時数の削減を重ねて明白に減少の方向で今日に至っている。しかし、韓国の場合は、我が国のような大幅な授業時数の削減は行われなくて、むしろ強化してきたと考えられる。

高等学校においても我が国においては、1963-1972年のある一定期間を除いて外国語は選択科目であり続けたのに対して、韓国では必修選択科目として取り扱われている。そして英語に関しては、高校低学年では1962年からは、1、2年とも完全に必修科目として今日に至っている。

さらに大谷（2004：11）によると、韓国の上高等学校の場合、英語以外に第二外国語の科目としてもう既に1954年以来、ドイツ語、フランス語、中国語が導入され、英語を含めた4ヶ国語の中から週5時間任意に履修されていた。1963年以来は、英語を週5時間履修する一方で、さらにドイツ語、フランス語、中国語の中から一科目選択して週3時間選択必修とした。これらの第二外国語にスペイン語（1969）、日本語（1974）、そしてロシア語（1992）、もさらに第二外国語として大部分の上高等学校において選択必修科目として導入されたことである。2000年からはアラビア語も導入されたために、合計で7つの外国語が英語の他に第二外国語として導入されたことになる。

そのような動きは中学校にも影響を与えることになった。2001年からは中学校においても第二外国語を導入し、2002年からはこれまで高校2年から導入されていた第二外国語が、高校1年から外国語を課すことが第7次教育課程において定められた。従って、現在の韓国の高校生は、卒業時には小学校3年以来から学習した英語10年間、及び中学1年以来学習した第二外国語6年間を履修したことを意味する。

このように、韓国の外国語教育に対する熱意には並々ならぬものがあり、それは、我が国とは反対に一貫して必修科目としてきたことや外国語教育を益々積極的に充実、強化させてきたことから伺える。これは、天然資源の乏しい韓国では、人的資源の開発に政府が力を注いできたことから考えられるが、それ以上に大統領の強い指導力が存在したことも忘れてはなるまい。実際、第7次教育改革においては、時の大統領、金 詠三の強い指導力が存在したことはよく知られている。それは、第二外国語の選択肢に強い反対のあった日本語の導入を採択したことだった。「日本に負けない、日本の轍を踏まない」ことを理由に、時の大統領が決意したことだった。

6. 2. 新・教育課程の設定

第7次教育課程が従来の教育課程とは異なり抜本的な内容の改訂を行ったことは、段階型の新教育課程の設置に読み取れる。まず、初等学校における「深化・補充型水準別教育課程」、中学校における「段階型水準別教育課程」(能力別指導課程)、初等学校1年から高等学校1年までの「国民共通基本教育課程」、そして高等学校2、3年の「選択中心教育課程」である。本稿では、特に初等学校の教育課程と国民共通基本教育課程を中心に英語教育と関連付けながらみていくことにする。

初等学校では1997年度より第3学年から正課として英語が導入され、第6学年までの4年間は、児童の学習能力の差を考慮して「基本課程」と「深化・補充型水準別教育課程」を導入して能力別授業が推奨されている。初等学校3学年で「聞くこと」「話すこと」の二領域、4学年から「読むこと」が、そして5学年から「書くこと」が導入されている。初等学校4年間の英語教育の目標は以下のようになっている。(初等学校における英語の到達度目標例に関しては、巻末の付録Iを参照のこと)

- (1) 英語に興味と自信を持ち、意思疎通ができる基礎能力を養う。
- (2) 日常生活と一般的な話題に関して、これを活用できる能力を養う。
- (3) 外国の多様な情報を理解して、これを活用できる能力を養う。
- (4) 外国文化を理解することにより、我が文化を再認識し、正しい価値観を養う。

大谷他 (2004 : 15)

中学校においては、「段階型水準別教育課程」として能力別指導課程が導入されている。このために、中学校教育課程には、“水準別教育課程の運営のための学習集団は学校の実情によって多様に

編成することができる。”と明記されている。そして高等学校は、1年と2、3年を切り離して、前者は、初等学校1学年から高等学校1学年までの10年間を「国民共通基本教育課程」として位置付けている（付録Ⅱ参照）。以下は、高等学校教育課程における記述より、便宜上下線を記して幾つか特徴的な部分を引用する。

(ウ) 高等学校

- ①一般系高等学校は10学年まで国民共通基本教育課程を履修できるように編成する。
- ②水準別の教育課程の運営のための学習集団は学校の実情によって多様に編成することができる。
- ③数学及び英語教科で国民共通基本教育課程で到達しなければならない水準に達していない11, 12学年の学生達のために数学と英語の段階型科目（例：数学9－い, 10－い, 英語9－b, 10－a, 10－b等）を別途に設置するか, 10学年に設置された段階型科目を履修できるように許容する。この場合には最大16単位までを一般選択科目として扱う。
- ④一般系高等学校の教育課程では学生の進路と関連した厳格な課程を別におかないようにし、個別の学生は自分が選択して履修した科目を合わせて自分の課程を作っていくことを原則とする。学校は学生の進路の選択を手助けし、系列性のある選択科目の履修のために必要な課程を設置して運営することができるし、これと関連した具体的な事項は市・道教育庁が定めた指針に従う。

（高等学校教育課程 p.20 より一部抜粋）

下線部（筆者による）から判断されるように、この第7次教育課程は、教師側というよりも学習者個人を中心とした教育課程であり、さらにその運営に関しては各学校にかなり自由裁量を与えている点が伺えるものである。さらに、高校1学年を10学年と記述したり、9－a, 9－bなどの記述にも見られるように、学習の到達目標を系統的に各学年段階で明確にすることを試みた記述となっている。我が国も小・中・高一貫した系統性のあるカリキュラム編成を目指し、学習到達目標だけでなく、教授、評価を含めて段階別に明確にした形で考えるべきであろう。そして、この系統性あるカリキュラム編成は現在議論されている小学校英語教育を含めて考えていくべきである。次章では韓国の早期英語教育の現状について考察する。

7. 韓国の早期英語教育

韓国は、1997年より初等学校3学年から正課としての英語教育を始め今日に至っている。この計画自体は、第6次教育改革期に始まり、1982年から1992年までの10年間は、クラブ活動として小学校において英語活動が実施されていた。1992年になって選択科目として、英語、漢字、コンピュータの三科目が導入された。各小学校は、正課としてではなく、選択科目として学校レベルのカリキュラムの中で実施していた。そしてこれが、1997年の第7次教育改革において正課として導入される

ことになった。従って、1982年以来、1997年の正課としての導入前に、韓国は15年間の準備期間を有したことになる。この早期英語教育の実施においては現在でも賛否両論が再浮上しているようであるが、本稿ではKim (2006) の招待講演^(註3)に基づいて現在の状況を概観する。

7. 1. 現状

Kim (2006) によると、韓国のある調査では、幼稚園の園児を持つ親の66.2%が早期英語教育に賛成して、初等学校児童を持つ親の77%が早期英語教育に賛成しているという。学生の78.3%も同様に早期英語教育の導入に賛成しているのが現状であるようだ。現在韓国では早期英語教育の導入以来、多くの児童の塾通いが増えて、いかにして良い英語教育を子供に与えられるのかという親側の問題が社会問題として浮上しているという。韓国の多くの両親は、時間数、内容、開始年齢などにおいて現在の早期英語教育には不満足で、その結果、塾通いが増加し、社会問題となっているのが現状のようだ。韓国教育部は、夜の塾の時間帯を規制するところも出てきた。

現在、韓国教育部は世界的な早期外国語教育の調査結果に基づいて、英語の開始年齢を現在の初等学校3学年から、1学年へ引き下げようと試みている。すでに国内の16州においてそれぞれ各3、4校の実験校において2年間のプロジェクトを進行中である。その結果次第で1学年からの開始は、近い将来実現される可能性が高いようである。さらに教育部は、小学校英語教育改革の特別チームを編成して、カリキュラム、教師の英語能力のチェック、教科書、教員採用試験、だけでなく外国人教員計画 (EPIK : English Program In Korea) までも幅広く統括して、早期英語教育にはさらなる熱意を持って取り組んでいる。

さらに特記しておくべきことは、いわゆるEnglish Village (英語村) という英語社会がすでに設立されていて、実際にそこで生活をして英語の運用能力を高めていくプログラムが済州島他において始まっていることである。これは、EUの文化教育支援プログラムを想起させるものではなかろうか。このEnglish Village計画は、8,000万ドルがその費用に導入されたプロジェクトである (Kim, 2006)。このように、韓国の早期英語教育は現在、これまでとは異なった新たな段階に入ったと考えられる。一方こうした現状において、早期英語教育における以下のような諸問題も1997年の導入期と同様、現在再浮上している。

1. 母語である韓国語の習得が完了する前に英語の習得が導入されれば、逆の言語干渉が起こりはしないのか、英語が韓国語習得を混乱させるのではないのかという問題。
2. もし、全ての人間が英語を話すとすれば、韓国語はどこへ行くのか。
3. 自分たちが誰であるという韓国人としての自己存在を確認する前に、英語や英語の考え方、価値観などに転換するのではないのか。
4. 現在の早期英語教育に本当に成功しているのか、そもそも準備できていたのか。
5. 多くのいわゆる落ちこぼれの生徒が存在する。早期英語教育の導入で、以前よりもより早く英語学習に対する興味、関心を失っている。

Kim (2006) 講演より

早期英語教育の正課としての導入へ向けて現在、我が国においても議論が進行中であるが、特に、最後の“英語の落ちこぼれの生徒達の問題”には、その程度や原因などを詳しく知る必要がありそうである。さらに、こうした英語嫌いの生徒たちに対する取り組み、対応策などが前述した「国民共通基本教育課程」においてどのように明記されて、解決へ向けて具体的に実施されているのかなど、今後注目すべきところであろう。残念ながら、韓国の情報は、特に否定的な情報は中々我が国には伝わりにくいのが現状である。

8. 修学能力検定試験（英語）

韓国の第7次教育改革においても一つの注目すべき点は、修学能力検定試験（College Scholastic Ability Test：日本の大学センター入試に相当する）の導入である。これは、1996年度から導入されて、数量的知識、国語、英語の知識等を測る試験である。英語の試験を概観すると、出題形式、問題の内容など、韓国の英語教育の実用主義志向が強く反映されているところである。修学能力検定試験（英語）（以下本稿では、修能試験として扱う）の特徴は以下のように要約できる。

- (1) 問1－問55の出題数で問1－問17まではリスニング問題で、問18－問55までが読解力問題である。全体の試験は70分である。
- (2) リスニング問題17問中、monologue, dialogue両方とも出題されている。所要時間は全体の約20分前後である。従って残りの時間で問18－問55までを解くことになる。
- (3) 読解問題のほとんどは単一パラグラフから構成されている。
- (4) 読解問題は英文の表層的な意味を問うような問題はほとんど見られない。（例えば下線部訳など）むしろ言外の意味、作者の心情、目的などを問う問題が多い。
- (5) 一見して英文の短さから読解問題は平易に見えるが、かなりの速読力を要する。
- (6) 日常生活によく見られるポスター、広告、図表等を導入した出題も少なくない。実用的な出題が多い。実用主義的志向が強い。

こうした諸特徴から判断されることは、この修能試験は伝達を重視した言語テスト（Communicative Language Testing）であるということである。我が国においてコミュニケーション重視の英語教育は、果たして実際の言語テストにも反映されているだろうか。幾つかの改革が特に大学センター入試においてなされてきたが、まだ問題は十分改善されたとは考えにくいのが現状ではなかろうか。

9. これからの外国語教育

これまでEUと韓国に目を向けてその外国語教育政策、教育課程などを中心に概要を見てきた。そして双方の言語政策、教育制度、教育課程などにおいて共通した部分とそうでない部分が存在することも見えてきた。共通した部分としては、外国語学習の到達度目標を明確に段階別に提示している点がまず考えられる。さらに、学習者を中心とした政策、教育課程が存在することも考えられよう。それは、たとえ、国家としての画一的な共通枠が教育課程として存在していても、学習者が自らの判断で選択できる余地も残されている。そして、こうした外国語教育政策、教育制度、などを支援、推進するような教育プログラム、設備などが存在していることはEUや韓国の現状に共通したものと考えられる。

このような、諸点を鑑みて、次章ではいよいよ我が国の外国語教育改革について、特にこれからの英語教育を中心として考察していく。周知のように、この半世紀で英語は大きく変容した。多くの変種も存在する。そして、その変容は今後どのような方向へどのような特徴を持って進んでいくのか、中々判断が難しくなっているのも現状である。我が国における英語教育や外国語教育はどのようにあるべきか、次章では、国際語としての英語、や国際英語論などを皮切りに、求められる英語教育、外国語教育改革などを考察していく。

9. 1. 国際社会と英語

そもそも今日英語が国際語として確固たる地位を確立した背景には、主にイギリスの旧植民地であった国々の多くが戦後独立を果たし、植民地時代以来、今日でも公用語として英語を使用してきた事実が存在する。Graddol (1997) によると国際機関の少なくとも85%が使用言語の一つとして英語を用いており、世界的には英語を公用語とする国に生活する人々の数は14億を超え、世界人口の5人に1人がある程度の英語運用能力を有すると言われている。最近の研究においても、現在アジアで用いられている英語の総話者数は、アメリカ、イギリス、オーストラリア、カナダ、ニュージーランドなどのいわゆる中心円^(註4)の英語の総話者数を上回っているという。このように、英語が今日国際語としての地位を確立したのは、イギリスの植民地拡大と近年のアメリカの政治、経済、科学技術における繁栄とが結びついた結果と考えられる。

これまで英語はその有用性のおかげで世界中に様々な形で拡散を続けて、英語を母語とする土着英語（例えば、イギリス、アメリカ、カナダ、オーストラリアなどにおける英語）の話者よりも、その他の英語を母語としない非土着英語（例えば、インド、シンガポール、マレーシアなどにおける英語）の話者が既に1980年代後半には数字上勝っており、現在ではその格差はかなり開いているものと考えられる。こうした英語話者は、それぞれの地域において異なった英語を使用しており、こうした英語は変種 (variety) と呼ばれている（研究者によっては「異種」とも呼ばれているが、本稿では「変種」で統一する）。例えば、土着英語のイギリス一つをとっても、実際は、スコット

ランド、ウェールズ、北アイルランド、イングランドと主に四つの変種が存在している。

一方、公用語として英語を使用している国々で使用される英語は、土着英語とは異なった変種であり、それぞれの国の文化、民族などの諸特徴を有している。例えば、シンガポールの場合、英語、マレー語、福建語（中国語の一種）、タミール語の四つの公用語が使用されていて、シンガポール英語は、シンガポール独自の特色を有している^(註5)。しかし、最近ではこのシンガポール英語（シングリッシュ）はもはや英語ではないシンガポール方言として「くずれた英語」として扱われ始め、**"Speak Good English"**（シンガポール英語改革運動）が現在政府主導として展開されているのが実情である^(註6)。こうした一方で、シンガポールでの「英語改革運動」とは反対に、インドでは逆に自らの「インド英語」を独自の英語としていわゆる標準的な英語へと収束することなく世界へ発信しようとしている動きもある（山田，2003）。

このように英語には、英米人が「土着言語」として使用する側面と、世界の様々な国々の人たちが「公用語」や「国際語」として使用する側面とが共存していると考えられる。こうしたことから、異文化交流が急増した1960年代後半よりイギリス英語、アメリカ英語に加えて「国際英語」という枠組みが考えられ始めた。そして、学習言語としての英語の問題が、特に1970年代より多くの研究者たちによって活発に議論されるようになった。そこでは、英語教育に「土着英語」だけを導入すべきか、それともそうでない「非土着英語」を導入すべきか、それともその両方を認容すべきかなどの議論が、Prator (1968), Quirk (1982), Kachru (1982, 1985), Stevens (1980), Smith (1983, 1987), そしてPlatt (1982)などの研究者たちを中心として展開されていた^(註7)。

既に1981年にはWorld Englishesという論文誌がイギリスにおいて創刊されていたことを考えると、その当時、既にかかなりの変種が存在していたわけで、現在ではその数は相当数に達していると考えられる。学習対象としての英語は、もはやイギリス英語、アメリカ英語などという範疇では捉えにくくなっているのが現状である。

10. 国際英語論

これまで多くの日本人は土着英語であるイギリス、アメリカの英語を習得する事を目標にしてきたが、これだけ英語がその有用性のおかげで世界に拡散し多くの変種が誕生すると、もはや学習の対象としての英語は英米の英語に特化してよいものかどうか、実際そうした英語を目標として努力したところで一体どれだけの意味があるのかどうか、そもそも英米人と同等の言語能力を習得できるのかどうか、様々な点が考えられるようになった。実際、土着英語を必要以上に物真似すれば、我々日本人として伝えたい事、独自の文化、考え方など日本人としてのアイデンティティを喪失することにつながるのかどうか、むしろ積極的に英米の土着英語に束縛されることなく、積極的な日本式英語の確立を目指すことこそが肝要ではなかろうかなどの議論がなされるようになった。

自己主張、日本の文化・価値観などを英語で説明するとなると、どうしても英米の土着英語では説明がつかずに英語そのものが日本語化していくのは当然のことである。例えば、インドやフィリピンなどの旧植民地であった国々の民族英語は、インド式英語、フィリピン式英語としてそれぞれの特色を伴って存在している。鈴木（1999）が主張するように本来英語を使用する英米人以外の英米とは異なった文化、伝統や言語的背景を背負った人々が自分たちの生活と生存をかけて本気で英語を使えば、その英語は英米の土着英語とは異なったものとなることは避けられないことで、こうしたことは言語に限らず風俗習慣、社会制度、宗教にまで至ることである。^(註8)

英語教育においても、積極的にイギリス、アメリカ、オーストラリアなどの土着英語だけに束縛されない「国際語としての英語教育」も21世紀には積極的に推進する必要がある。前述したように、既にEUは、CEFにおいて、外国語教育の到達目標基準を具体化しており、国際語としての英語教育の実現のためには、我が国においても、外国語教育、とりわけ英語教育の到達基準目標を見直し、小・中・高の一貫した段階別の系統性のあるものへと再考することが必要である。

一方、このような国際英語論に対しては、津田（1990, 1993）において指摘されているように、ある特定の民族言語（英語）を果たして国際共通語あるいは国際補助語として容認していいのかという問題が存在することも否めないところである。ある特定の民族言語（英語）が国際共通語として認定されることは、コミュニケーションの不平等を生み出すだけでなく、国際政治、経済、文化に差別構造をもたらすという指摘があるからだ。

しかし本稿では、後述するように21世紀の外国語教育においては、言語距離の比較的小さい東アジアの諸言語を含んだ多言語教育の導入によって、幾分なりとも英語主導による言語不平等や言語差別に対しては対応していかざるをえないと考える。学校教育における外国語教育＝英語教育であるという現状には異論のあるところではあるが、我が国において、国際的に中立とされる人工言語であるエスペラント語を学習する土壌が出来ているとは考えにくい。何よりもまず英語教育が必要不可欠であることは事実であり、社会の要請でもあるからだ。このようなことを踏まえて、次にこれからの「英語教育」の目的を考えていくことにする。

11. 21世紀の「英語教育」

21世紀の英語教育は、これまで述べてきたように、土着英語だけに束縛されない「国際語としての英語」を意識した英語教育を考えなければならない。どのように英語教育の目的を考えていけばよいのかここでは21世紀の英語教育を三つの必要条件を基にして考えていくことにする。さらに21世紀の「外国語教育」についても言及していくことにする。

11. 1. 国際交流言語

第一の条件は、国際交流言語としての要素である。今日英語が国際交流言語としての地位を確立しているにもかかわらず、実際、教育現場では、国際交流言語に合致した教育実践が取り組まれているとは考えにくい。それは、長い間、英語教育が英米の土着英語だけを学習の中心として、非土着英語への配慮が欠乏していたからではなかろうか。明治の英学の時代、さらに大正、昭和初期（戦前）には、英語は国際交流言語としての地位をまだ有していなかったが、今日では、英語そのものが国際交流言語として確固たる地位を確立しているわけで、このような現状を踏まえて、今後の英語教育の具体的方法を考える必要がある。

11. 2. 言語の通用性

第二の条件は、英語の通用性（intelligibility）である。つまり、いかに国際交流言語としての英語をマスターしたとしても、実際のコミュニケーションにおいてその言語の通用性が低ければ問題となるわけである。例えば、最近よく議論される"Asian Standard"のようなアジアの英語の基準なるものが完成したとしても、その通用性が低ければ問題である。前述したように、Prator（1968）やQuirk（1982）は、以前この点を指摘してイギリスやアメリカ英語を教育の目的言語として認容しても、その他の英語の認容に対しては懸念を示していた。例えば、シンガポールの英語やインドの英語が実際のコミュニケーションの様々な場面において、その言語の通用性が著しく低いとなれば問題となるわけである。コミュニケーションは、話し言葉だけではなく、書き言葉も入るわけで、この通用性は無視できない要素である。従って、今後"Asian Standard"のようなアジアの英語の基準を議論していく際も、通用性は最も重要な部分の一つである。

11. 3. 中学校における普通教育

第三の条件は、中学校における普通教育（学校教育）としての要素である。英語教育は、我国の中学校においては、普通教育の一環として他の教科とともに教えられる英語教育であり、必ずしも実用や技能そのものを目的にしているわけではない。学校教育の目標は、たとえ学ぶことがすぐに実用に結びつかずとも、学ぶことを通して生徒の可能性を広げたり、人間形成の基礎を養うことにあるからである。

目的論もこのような視点から構築されるべきで、我国の英語教育は、少なくとも中学校では普通教育の一環として教えられる教育であることを認識しておく必要がある。小篠（1994）が指摘するように、今日の英語教育の範囲は広く、（例えば、街の語学学校から大学のようなエリート教育まで）過去の目的論はこれらの区別をすることなく論じられたきらいがあるために、中学校における普通教育としての外国語（英語）教育は、他の高等教育機関や外国語専門学校で行われるような外国語（英語）教育とは区別する必要がある。換言すれば、学校教育における英語教育は、実用、技能だけを追及するものであってはならないわけで、その意味において、EUのヨーロッパ言語共通

参照枠（CEF）導入に対する根本的批判として出されている言語教育の効率重視、経済重視などには、今後注目していくことが肝要である。

12. 21世紀の「外国語教育」

新しい英語教育の目的を考える際の三つの必要条件をみてきたが、ここでは具体的に21世紀の「外国語教育」を考えてみたい。21世紀はもはや英語教育だけの時代ではなく、国が一律に生徒や教師に対して英語という同一の外国語で同一の目的だけ画一的に強要することはもはや時代に適応するとは考えにくい。国際化の多様性とか多様な個性を持つ学習者のことを考えると、外国語教育は、英語だけに限定することなく、むしろ学習者個人の個性と必要に応じた外国語教育の機会も提供することが必要ではなかろうか。

その意味において、21世紀の外国語教育は、国際化の多様性に対応できる柔軟性、寛容性を育む外国語教育であるべきと考えたい。そのためには、国家としての共通目的と同時に個人の個性と個人の必要に応じた外国語教育の機会を提供するカリキュラムも強く望まれる。前述した外国語教育目的の必要条件を考慮に入れながら少なくとも次のような具体案を提言する。

12. 1. ディベート科目の選択導入

「英語教育目的」の必要条件として、第一に国際交流言語（国際補助語としての英語）を挙げた。この要素の積極的実現のためには、英米の土着英語に束縛されることなく、自由に自己表現、自己主張を自分の言葉（英語）で積極的に行うことが大切である。自己主張、日本文化、民族の価値観などを英語で説明するとなると、どうしても英米の土着英語では説明がつかずに英語そのものが幾分日本語化していくことは避けられないことで、たとえ、幾分日本語化した英語であろうとも積極的に使用することが求められる。前述したようにシンガポール英語の場合も、英米の土着英語とは異なる独自の特徴を伴って存在しているし、香港やマレーシアの英語もそうである。日本人は、多少日本語的な英語になっても、それを積極的に使用してそれを容認することを求めたい。

この実現のために、高等学校では英語教育カリキュラムの中に、系統的なディベート科目を自由選択科目として設置して、自己表現、自己主張の積極的訓練を行うことが望ましい。そのような試みの中で、必然的に、無意識のうちに英米の土着英語から幾分異なった日本語的な英語に変化していくだろう。教師もその変化を容認する態度が求められるのではなかろうか。さもなければ、西欧にないこの国独自の文化、考え方、価値観などを表現することは難しい。当然、土着の英語では表現が難しいものもでてくるはずだろうし、実際、日本語には存在しても英米語には存在しない表現も少なくない。

自分の意見を積極的に述べるような環境の一つはディベートであろう。それは決して高度なレベルのディベートを到達目標とする必要はない。段階的に系統性のあるディベートの到達目標を設定

して、自分の意見を積極的に述べ、同時に相手の主張も聞きそれに瞬時に反応するような訓練が必要ではなかろうか。ディベートには、相手の意見をよく聞き、短時間に自分の意見をまとめて相手に効果的に反論し相手を説得する様々な要素が入っている。例えば、相手を説得するには、必ずしも論理だけが必要ではなく、相手側を尊重するという語用論的な要素も必要とされるのである。高校の英語カリキュラムの中にこの科目を自由選択科目として導入することを求めたい。

12. 2. 規範文法学習の充実

「英語教育目的」の必要条件として、第二に「言語の通用性」を挙げた。日本人にとって英語は、シンガポールやインドのように民族英語でもなければ社会言語でもないし、生活言語でもない。あくまでもそれは外国語である。従って、そもそも規範とする文法が存在しなければ、英語の学習は不可能である。Smith (1978) は、国際英語 (EIL) の中で、英語教育、学習用テキストでモデルとして提示される英語は、教養ある英語であれば、母語話者の英語であろうと非母語話者の英語であろうとどちらでもよく、学習者の習得すべき目標は、「通用性」と「適切な英語」であると述べているが、実際、規範としての英文法が確立されているのは、英米の土着英語の文法である。従って、日本人がまず学習モデルとすべき英語の文法体系は、土着英語の規範文法である。

今日の趨勢は、コミュニケーション重視の英語教育ではあるが、言語の通用性がなければ、コミュニケーションは成立しない。通用性は、言語の正確さ (accuracy) を伴うものであり、通用性を高めるためには、この規範文法を決しておろそかにはできないはずである。まず学習のモデルとなる規範文法の学習をおろそかにはできない。コミュニケーション重視は、決して文法学習を軽視することにはならないはずである。

また、一方において、過去、文法重視の英語教育のために、コミュニケーションへの発展が阻害されたり、また正確さに偏りすぎたきらいもあったことも忘れてはならない。正確さに固執した文法重視の英語教育は、再び以前の轍を踏むことになりかねないので今後十分留意して取りくむことが肝要である。

12. 3. 「必修共通英語教育課程」の設置

「英語教育目的」の第三の必要条件として、中学校における普通教育（学校教育）としての英語教育を挙げていた。つまり、英語教育は普通教育の一環として中学校においては実施されるために、英語教育が、必ずしも実用主義や技能の取得だけを目的としないことを述べた。普通教育としての英語教育の実現のためには、段階別到達目標を系統的に明確にした「必修共通英語教育課程」として一貫性のあるカリキュラムで実施することを提言したい。先述したように韓国では、初等学校1学年から高等学校1学年までを「国民共通基本教育課程」として、高等学校2, 3年は「選択中心教育課程」として区分している。ここで提言している「必修共通英語教育過程」は、韓国の「国民共通基本教育課程」に類するものである。そしてこの「必修共通英語教育課程」は、もし小学校英

語教育が正課として3学年から導入されるとすれば、小学校4年間と中学校3年間、そして高校最初の1年間の合計8年間として必ず小学校3年から高校1年までの一貫した教育課程として小学校英語教育を必ず含めることとする。しかし、もし小学校1学年からの導入であれば、「必修共通英語教育課程」は高校1学年までの10年間とする。

早期英語教育の現状での導入に関しては、担当者やカリキュラム、到達目標などの諸問題のために拙速は避けたいところではあるが、早期英語教育が正課として導入される方向で現在進んでいることは望ましいことである。世界の外国語教育政策に目を向けても先進諸国において早期外国語教育を実施していない国は、我が国とアイルランドくらいであり（もっとも、アイルランド語は教えられている）、多くの先進諸国における早期外国語教育の導入は、概ね良好に進んでいると考えられる（大谷他，2004）。

12. 4. 多言語教育の選択制

外国語教育が、実質的に英語一辺倒である現在の状況では、高校においては、第2学年より多言語教育を導入して、学習者に自由に選択させることが望ましい。現在のように英語一辺倒の外国語教育では、英米文化の崇拜を生む一方で、非英語圏、とりわけ少数派の言語や文化圏の事象に対して否定的態度を育ててきたことは否めない。

こうした見方を矯正して、より公平な世界観を育てるためには、英語一辺倒ではなく、多言語教育を導入していくことが求められる。多言語教育は、従来の西欧語中心に偏ることなく、朝鮮語、中国語、ロシア語など近隣のアジアの言語を積極的に導入することが望ましい。これら近隣の外国語は、実際、ビジネス、経済、観光などにおいて少なからず日本人が必要としている外国語である。そしてこのような教育課程は、各学校の自由裁量により各学校レベルのカリキュラムに任せてもいいのではなかろうか。実際こうした多言語教育の取り組みは、まさに韓国が第7次教育改革において第二外国語教育の導入として既に実施しているところである。これからの外国語教育の目的は、国家としての目標だけでなく学習者個人の目標も考えていくことが必要である。

これからは、国家が全国一律に英語一辺倒の外国語教育だけを行うことは、もはや21世紀の外国語教育としては時代に馴染まない。外国語教育は現状のような一律学校給食方式だけでなく今後は学習者のニーズに合わせた個別カフェテリア方式も、つまり、カフェテリアのように様々な選択メニューを供給することも大切ではなかろうか。そしてこのことは学習動機づけにも大きく貢献するのではなかろうか。なぜならば、外国語の学習においては、何よりも学習者個人の強い学習に対する動機づけが大切であるからだ。そもそも学校でのわずか週3時間程度の外国語学習において、四技能において優れた外国語の達人を育てることにはかなり無理があり、むしろ個別学習にその成否は委ねられている。個別学習には外国語学習に対する高い動機づけや強い学習意欲が必要であり、そのためには「必修共通英語教育課程」8年間の後、高校の2、3年では、自由選択制の多言語教育の導入を今後積極的に推進していくことを求めたい。

12. 5. E S P 教育

高等学校2, 3年での英語教育は、一般英語に限定することなく、ESP教育も選択科目の一つとして積極的に導入することを薦めたい。例えば、工業高校の生徒にとって、工業英語の基礎が学べるような授業の提供が必要であり、必ずしも英語教育を一般英語だけに限定する必要はない。同様に、商業高校、看護専門学校、情報高校など職業系の学校においても、一般英語教育だけではなく、選択肢の一つとしてESP教育の基礎を積極的に導入したい。目的の明確なESP教育は、英語教育の実用主義的傾向が進めば進むほど必要である。実際、技術者に最も必要とされる英語力は、まず少なくとも英文で書かれた「取り扱い説明書」(manual)を理解できる力だといわれている。実用主義的傾向が今後ますます英語教育において求められる時代になれば、ESP教育、あるいは、大学では学年が進行すれば、職業目的の英語(EOP: English for Occupational Purposes)や学術目的の英語(EAP: English for Academic Purposes)教育の導入も求められよう。そうした英語教育は目的が明確で、到達目標も立てやすく、何よりも学習者が身近なものとして必要を感じるからである。従って学習者の目的意識も高く、学習者の意欲、関心、動機づけも高まることも期待される。

13. 終わりに

以上のような具体的な改革を21世紀のこれからの外国語教育において求めたい。外国語を学習する際には、何よりも学習者の強い動機づけが求められるわけで、それは、国や教師によって上から押し付けられるようなものではあるまい。そのためには、前述したように、学習者が真に切望し、真に学習する必要がある外国語の提供も求められる。画一化した外国語学習だけは改善すべきであろうし、それが世界の外国語教育政策の趨勢であるとも考える。東アジアのみならず、ヨーロッパ連合(EU)を含めた世界の先進国の外国語教育政策にも目を向けて、系統性のある明確な段階別カリキュラム、学習、教授、評価における到達目標の設定、外国語教育の時間数、さらにクラスサイズ等も十分検討しながら、我々は21世紀の外国語教育政策を立案していくことが求められている。

[謝辞]

本研究の過程において数名の先生方の御協力、御助言を頂いた。特に、韓国教育部の第7次教育課程の翻訳においては、筑波大学の許 明子助教授に負うところが大きかった。韓国梨花女子大学Eun - Ju Kim教授には貴重な資料、文献の提供を受ける事ができた。これは同女子大学、金 栄叔教授の御尽力に負うところが大きかった。又、西南女学院大学山本 廣基教授には貴重な御助言を頂いた。さらにRobert J. Fouser京都大学助教授(現鹿児島大学助教授)には英文の校閲、修学能力検定試験に関する情報、資料など、常に貴重な韓国の外国語教育情報を頂いた。先生方の暖かい御厚意に対し心より御礼申し上げる次第です。

[註]

- (1) ECSCは、特に石炭・鉄鋼は主としてドイツ、フランス国境のアルザス、ロレーヌ、ザール、ルール地方に広がる重要な軍事基礎産業を共同管理することを目的にして、国家の「主権の制限」と「主権の委譲」を前提とする国際組織として考えられる。
- (2) Threshold Levelの考え方の基本となったのは、D. A. Wilkinsが1972年に欧州協議会から出した報告書The Linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system に基づいている。これが言語の概念 (notion) と機能 (function) であった。Threshold levelには、日常生活に必要なトピック、機能、概念、語彙、文法項目などが記されている。
- (3) JACET第45回全国研究大会招待講演Kim Jeon-ryeol教授 (Korean University of Education) “Early English Education in Korea: Alignment with Existing Educational System “に基づく。
- (4) Kachru (1985) は、アメリカ、イギリス、カナダ、オーストラリア、ニュージーランドなどの英語のnative speakerによって構成される国々を「中心円」(Inner Circle) と考えた。その周囲に「外円」(Outer Circle) を考えて、そこでは、インド、シンガポール、などその他の英語を日常的に使用する国々を考えた。さらにその外に「拡大円」(Expanding Circle) を同心円状に考えた。「拡大円」には、日本、韓国などの英語を外国語として学習している国々を考えた。
- (5) シンガポール英語には、付加疑問文の一種として現地で使用されている 'la' constructionや、民族の土着言語の一つである福建語の語句がそのまま英語の中に入り、そのまま英語として使用されているものもある。シンガポール英語に関しては、Richards (1977) に詳しい。
- (6) このシンガポール英語改革運動は、政府主導の下に2004年4月29日に公式に始まった。その狙いは世界経済システムにおいて生き残れるシンガポール人を育成することを目的としていて、「くずれた非文法的な英語」であるシンガポール英語を捨てて正しい英語を身につけなければならないとする運動である。しかし、政府主導のこの運動に反して、標準英語としてのイギリス英語へシンガポール英語が果たして収束するかどうかはわからない。山田 (2005)によると、シンガポール英語こそ自らのアイデンティティと主張する反対勢力もあり、シンガポール英語がイギリス英語へ回帰することは政府が考えているほど容易ではないようだ。
- (7) Prator (1968) は、土着のイギリス、あるいはアメリカの英語だけが英語教育 (外国語としての英語教育も含む) の適切なモデルとしてふさわしいと主張した。彼は、非土着の英語を外国語教育のモデルとして認容することに対して、intelligibility (通用性) に欠けるという理由で懸念を示した。同様にPratorの主張を支持したQuirk (1982) も次のように述べている。

' Naturally, in this context, the divergence between one country's English and another's is seen to be in danger of growing much more seriously wide, with no common educational or communicational policy even theoretically applicable, but rather with nationalism strongly endorsing a linguistic independence to match political and other aspects of independence.'
(Quirk, 1982 : 16)

一方、Strevens (1980) や、Richards and Tay (1977) , は、PratorやQuirkの主張に対して反論している。彼らの反論の根拠は、以下のように要約できる。

'...The spread of a language usually results in an increased variation of functions and proficiency. The displacement of a language from its traditional locality also involves new acculturation. As has been claimed, non-native varieties

of English are stable and efficient, capable of expressing culture-specific meanings in a "non-Englishized" context. They are conscious of the harm done by the elitist, prescriptivist manuals regarded as authoritative versions of native standard English. Therefore they argue for greater recognition of the varieties of New English in education....' (Higuchi, 1992 : 166)

- (8) 旧植民地であった国々の英語が今日民族英語として英米の土着の英語と異なる性質を持つことは当然のことであり、この点に関して、鈴木（1999）は、次のように述べている。‘ある国のものが、条件の違う他の国に広まれば、必ず変化します。行く先の異なった文化や環境と妥協し、折り合いをつけてこそ初めて定着できるからです。’（鈴木，1999：72）
- (9) 韓国の外国語教育カリキュラムの推移に関しては、大谷（1997，2004）に詳説されている。特に、注目すべき点は、高等学校における第二外国語の導入である。韓国では6ヶ国語の外国語が以前から導入されていて、2000年からはアラビア語が入り、7ヶ国語の第二外国語教育が導入されている。1995年の資料によると、韓国の高等学校の総生徒数2,060,819名の内、外国語別選択者数は、日本語が一番多く815,672名、次にドイツ語の575,461名、フランス語の323,907名、中国語の79,802名、そしてスペイン語の11,902名で、合計の外国語履修者数は、1,806,744名でこの数字は全高等学校生徒数の87.7%に当たる。

[参考文献]

- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP.
- Crystal, D. 1988. *The English Language*. London: Penguin.
- Graddol, D. 1997. *The future of English? 英語の未来*. Translated by Yamagishi Katsuei. Tokyo: Kenkyusha Publishing Co.
- _____. 2006. *English Next*. British Council
- Higuchi, A. 1992. New English in the Education System - Focusing on Singaporean English - *JALT Journal* Vol. 14 No.2 pp.159 - 171
- Kachru, B. (Ed.) 1982. *The other tongue: English across cultures*. Oxford: Pergamon.
- _____. 1985. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In R. Quirk and H.G. Widdowson (eds.) *English in the World*. Cambridge: CUP
- Platt, J. T. 1982. English in Singapore, Malaysia, and Hongkong. In R. Bailey & M. Gollach (Eds.) *English as a world language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Prator, C. 1968. The British heresy in TESL. In J. Fishman, C. Ferguson, & J. Gupta (Eds.), *Language Problems of developing nations*. London: Wiley.
- Quirk, R. 1982. International communication and the concept of nuclear English. In C. J. Brumfit (Ed.), *English for international communication*. Oxford: Pergamon.
- Richards, J.C., & Tay, M. 1977. The la particle in Singapore English. In W. Crewe (Ed.), *The English language in Singapore* pp. 141- 156. Singapore: Eastern University Press.
- Smith, L. E. 1983. *Readings in English as an International Language*, Oxford: Pergamon Press.
- _____. (ed.) 1987. *Discourse across Cultures: Strategies in World Englishes*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Stevens, P. 1980. *Teaching English as an international language*. Oxford: Pergamon.
- 小 篠 敏 明 1994. 英語教育実践と英語教育学 新・英語科教育の研究 片山嘉雄他編 p.38-49 大修館
- 大 谷 泰 照 1997. 韓国の外国語教育事情 英語教育 Vol.46 11月号
- _____. 他 2004. 世界の外国語教育政策 - 日本の外国語教育の再構築にむけて - 東信堂
- 河 合 忠 仁 2004. 世界の外国語教育政策 - 日本の外国語教育の再構築にむけて (大谷泰照他編著) - 東信堂

- 鈴木 孝夫 1987. 文明史的観点から見た日本語の国際化 国際交流 45号
 _____ 1996. 資料日本英学史2 英語教育論争史 p. 409 - 大修館
 _____ 1999. 日本人はなぜ英語ができないか 岩波新書
- 津田 幸男 1990. 英語支配の構造 第三書館
 _____ 1993. 英語支配への異論 第三書館
- 吉島茂, 大橋理枝 (訳・編) 2004. 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
 朝日出版 (<http://www.dokkyo.net/-daf-kurs/library.html>)
- 山田 雄一郎 2003. 言語政策としての英語教育 溪水社
 _____ 2005. 英語教育はなぜ間違うのか ちくま新書

[付録]

[I]

初等学校における到達目標 (英語)

(3) 言語材料

- ・自然な言語活動のために以下の素材, 文化, 言語, 語彙, 単一文の長さを参考にする。

領域	内 容				
素材	<ul style="list-style-type: none"> ・ [別表 1] の“素材”を参照して適切なものを選択して使用 ・ 学生の興味, 必要, 認知的水準を考慮して学習意欲を誘発できる内容 ・ 主題と状況, 課業などを考慮した内容 ・ 成就基準達成に適合な内容 ・ 総合作用に適合な内容 ・ 深化学習と発展学習に適合な内容 				
文化	<ul style="list-style-type: none"> ・ 意思疎通に必要な英語圏の生活様式と言語文化 ・ 英語圏で文化的に適切した言語的, 非言語的行動様式 ・ 英語圏の文化と私たちの文化の言語的, 文化的な差異 				
言語	<ul style="list-style-type: none"> ・ 初等学校では音声言語を中心にし, 文字言語は音声言語の補助手段として使用 ・ 自然な言語習得と実際の意思疎通に役立つ言語 ・ 日常生活で多く使われている言語 ・ 認知的な水準を考慮した言語 ・ 音と意味の識別, 音と文字の関係, ことばの連結, 話す速度による音韻の変化, 状況による音韻の変化及び自然な発話等に役立つ言語 				
語彙	<ul style="list-style-type: none"> ・ [別表 3] の“基本語彙表”を中心に使用 ・ 学年/段階別に使用できる新しい語彙数 <table border="0"> <tr> <td>3 年 : 80~120語</td> <td>4 年 : 80~120語</td> </tr> <tr> <td>5 年 : 90~130語</td> <td>6 年 : 90~130語</td> </tr> </table> (全体450語以内, 30語の常用外来語の許容) 7 (7-a, 7-b) 段階 : 200語前後 8 (8-a, 8-b) 段階 : 250語 9 (9-a, 9-b) 段階 : 350語前後 10 (10-a, 10-b) 段階 : 450語前後 (全体1250語前後, 初等学校30語の外来語を含めて50語の常用外来語の使用を許容) 	3 年 : 80~120語	4 年 : 80~120語	5 年 : 90~130語	6 年 : 90~130語
3 年 : 80~120語	4 年 : 80~120語				
5 年 : 90~130語	6 年 : 90~130語				
単一文の長さ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 3, 4 年 : 7 語以内 ・ 5, 6 年 : 9 語以内 (ただし, and, but, orを使用する場合は例外とする。)				

p. 32

ア. 学年／段階別成就基準

- ・ 3年から6年までは深化・補充型水準別教育課程を適用する。
- ・ 7（中1）段階で10（高1）段階までは段階型水準別教育課程を適用する。段階型水準別教育課程は1学年を1段階とするが、学期を単位とする2つの下位段階a, bを運営する。同一下位段階内でも深化・補充型の授業を運営することを勧める。
- ・ 成就基準は目標と学習内容を包括する概念で、基本課程と深化課程の成就基準を提示する。
- ・ 学年／段階別成就基準は以前の学年／段階の成就基準を累積して適用する。

ここでは、初等学校3学年、4学年のみに限定して引用した。

<3年>

— 聞く —

- (1) 英語の音と強勢、リズム、抑揚を聞いて識別する。
- (2) ことばを聞いてその対象が分かる。
- (3) 一文の簡単な指示、命令を聞いて反応を示す。
- (4) 個人、家庭、学校生活に関連したやさしく簡単な会話を聞いて理解する。
- (5) 短くやさしい内容の歌などを聞いて楽しむ。
- (6) やさしく簡単なゲームや遊びの内容を聞いて理解する。
- (7) 慣用的な表現を理解する。

【深化課程】

- (8) 複数のことばを聞いて、ことば間の意味関係が分かる。
- (9) 一文の聞いて、その文が表す絵を探し出す。

— 話す —

- (1) 強勢、リズム、抑揚に合うように話す。
- (2) 周辺の親密な人に名前を言う。
- (3) 実物や絵を見ながら、ことばもしくは一文で話す。
- (4) 個人、家庭、学校生活についてやさしくて簡単な会話を話す。
- (5) 短くてやさしい歌などを歌う。
- (6) やさしくて簡単なゲームや遊びに参加する。
- (7) 挨拶のような慣用的な表現をする。

【深化課程】

- (8) 実物や絵を見ながら文章単位で話す。
- (9) 個人、家庭、学校生活について簡単な会話をする。

p. 33

< 4 年 >

— 聞く —

- (1) 日常生活に関する簡単な会話を聞いて理解する。
- (2) 周辺の事物と人に関するやさしくて簡単な説明を聞いて理解する。
- (3) 一つの文もしくは二つの文の命令や指示を聞いて行動に移す。
- (4) やさしくて簡単な説明を聞いて単純な課業を行う。
- (5) やさしくて簡単な会話を聞いて、会話が行われた場所や時間などが分かる。
- (6) 日常生活と関連したやさしくて簡単なことばを聞いて、中心語彙を把握する。
- (7) やさしくて簡単な役割遊びの内容を理解する。

【深化課程】

- (8) やさしくて簡単な文を聞いて、大まかな目的を理解する。
- (9) 二つの文章を聞いて、意味が同一なのかどうかを区分する。

— 話す —

- (1) 日常生活に関するやさしくて簡単な会話をする。
- (2) 周辺の事物と人について簡単に説明したり、聞いたり、答えたりする。
- (3) 一つの文で指示もしくは命令をする。
- (4) 必要な時に助けを要請することばを話す。
- (5) 短くてやさしい歌などを歌う。
- (6) やさしくて簡単な役割遊びに参加して、適切なことばと行動をとる。

【深化課程】

- (7) 適切な表情、身振りなどを使って会話する。
- (8) 実物や絵などの資料を利用して必要なことを簡単に話す。

p. 34

— 読む —

- (1) アルファベットの印刷体、大文字、小文字を識別して読める。
- (2) やさしくて簡単な単語を先生について読む。
- (3) 絵、実物、行動の助けを受けて、やさしくて簡単な言葉の意味を理解する。

【深化課程】

- (4) 周辺の英語文字について好奇心を持つ。
- (5) コンピューターのキーボードのアルファベットの文字に慣れる。

〔Ⅱ〕

ここでは、「国民共通基本教育課程」の教育課程の編成・運営方針、及び時間数も例示する。

4. 教育課程の編成・運営指針

1. 基本指針

ア. 国民共通教育課程

1 学年から10学年までの間には国民共通基本教育課程を編成、運営する。

- (1) 国民共通基本教育課程の時間配当基準に配当された各学年別教科、才量活動、特別活動の授業時間数はこの期間の間にすべての学生が必須的に履修しなければならない年間基準授業時間数である。
- (2) 国民共通基本教科のうち、次の教科は水準別教育課程を編成、運営する。
 - (ア) 数学教科は1 学年から10学年まで10段階、英語教科は7 学年から10学年まで4 段階において、各段階別に学期を単位とする二つの下位段階を設定して、段階型水準別教育課程を運営する。
 - (イ) 国語教科は1 学年から10学年まで、社会と科学教科は3 学年から10学年まで、英語教科は3 学年から6 学年まで深化・補充型水準別教育課程を運営する。
- (3) 才量活動で教科才量活動は中等学校の選択科目学習と国民共通基本教科の深化・補充学習のためであり、創意的才量活動は学校の独特な教育的必要、学生の要求等に従った凡教科学習と自己主導的学習のためのものである。
 - (ア) 初等学校の才量学習は学校の実情によって変更することは可能であるが、教科の深化・補充学習よりは学生の自己主導的な学習のためのものでなければならない。
 - (イ) 中学校の教科才量活動の年間授業時間数は102時間以上であり、漢文、コンピュータ、環境、生活外国語（ドイツ語、フランス語、スペイン語、中国語、日本語、ロシア語、アラブ語）、他の選択かも学習時間に優先して配当し、残りの時間は国民基本共通科目の深化・補充学習時間に利用する。創意的才量活動には年間34時間以上を配当する。
 - (ウ) 高等学校1 学年の教科才量活動年間履修単位数は10単位で、国民共通基本教科の深化・補充学習に4～6 単位、選択中心教育課程の選択科目の4～6 単位を配当する。ただ、実業系高等学校の教科才量活動は専門教科で代替することができる。創意的才量活動には2 単位を配当する。
- (4) 特別活動は次の編成、運営する。
 - (ア) 特別活動に配当された時間（単位）数は学生の要求と地域及び学校の特性を考慮して、学校才量で配当してもいいが、領域間の均衡が維持されるように有意する。
 - (イ) 時間（単位）数が配当されない活動には学校の実情によって別途の時間を確保する。

- (ウ) 特別活動は学校の必要によって時間（単位）配当基準よりもっと多くの時間を確保して運営することができるし、また、多様な方式で時間運営を統合したり、分割したりしてゆとりのある運営をすることができる。

さらに、国民共通基本教育課程は、以下のような時間配当基準になっている。

2. 時間（単位）配当基準

ア. 国民共通基本教育課程

【表1】

学校 学年 区分		初等学校						中学校			高等学校		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
教科 科	国語	国語 210 238 数学 120 136 正しい生活 60 68 賢い生活 90 102 楽しい生活 180 204 私達は1年生 80 ・		238	204	204	204	170	136	136	136	選 択 科 目	
	道徳			34	34	34	34	68	68	34	34		
	社会			102	102	102	102	102	102	136	170 (国 史 68)		
	数学	136	136	136	136	136	136	102	136				
	科学	102	102	102	102	102	136	136	102				
	実科	・	・	68	68	技術・家庭 68 102 102 102							
	体育	102	102	102	102	102	102	68	68				
	音楽	68	68	68	68	68	34	34	34				
	美術	68	68	68	68	34	34	68	34				
	外国語 (英語)	34	34	68	68	102	102	136	136				
才量活動		60	68	68	68	68	68	136	136	136	204		
特別活動		30	34	34	68	68	68	68	68	68	68	8 単位	
年間授業時 間数		830	850	986	986	1,08 8	1,08 8	1,15 6	1,15 6	1,15 6	1,22 4	144 単位	

- ① この表の国民共通基本教育期間に提示された時間数は34週を基準にした年間最少授業時間数である。
- ② 1年生の教科，才量活動，特別活動に配当された時間数は30週を基準にしたものであり，“私達は1年生”に配当された時間数は3月1か月間の授業時間数を提示したものである。
- ③ 1時間の授業は初等学校40分，中学校45分，高等学校50分を原則とする。ただし，気候，季節，学生の発達程度，学習内容の性格などを考慮して，実情に合うように調節できる。
- ④ 11, 12学年の特別活動と年間授業時間数に提示された数字は2年の間に履修しなければならない単位数である。

