

小学校英語教育についての一考察： 言語発達及び動機づけ研究を踏まえて

小林 葉子・松林 城弘

1. 英語の世界的広まり

「国際英語」推進派たちが80年代から90年代初頭にかけて主張していたことは、英語ノンネイティブスピーカー数が世界規模で急激に増加するため、そうした者達の話す英語が認知されるようになり、たとえ少々の文法的な「誤り」や訛りがあったとしても、寛容な態度が広まり、世界中の人々が自分の英語に自信を持ってコミュニケーションできる時代になる、というものであった (Smith 1983; Kachru 1992)。確かに、英語ノンネイティブスピーカー数の爆発的増加が「非標準英語」を「国際英語」に変える、というこれまでの予想は一部では現実化し、「インド英語」「シンガポール英語」などは新たな「英語変種」として社会・応用言語学者の間で認識され (村野井2006)、そうした英語変種の体系化を図る試みも続いている (Jenkins 2006; Seidlhofer 2001)。また英語教育学領域では英語ノンネイティブ教師研究が研究分野として確立され (Braine 1999; Medges 1994)、英語学習者「成功例」としての教師の学習歴やアイデンティティを生かした授業実践や根強い英語ネイティブ話者信仰への取り組みなど、様々な研究・議論が行われている。

しかしながら、「私たち非英語母語話者は母語話者のように話す必要はまったくない」し「母語話者のように話さない方がよい場合も多く、日本語など、母語の影響が見られる独自の英語で、なおかつ相互理解が可能な英語を話す方が効果的なこともある」(村野井2006: 163) といった「日本人英語」「国際英語」観は、政府・教育者・学習者レベルにおいてはあまり受け入れられているとはいえない (Kuo 2006; McConnell 2000; シンガポール教育省による「よい英語を話そう運動 Speak Good English Movement」など)。

反対に、国際舞台で求められる英語のレベルがこれまでになく高くなり、高度な英語力を当然視する流れ (Skutnabb-Kangas 2000) が固まりつつある中で、非英語圏 (中国、韓国など) と準英語圏 (インド、シンガポールなど) の国々の多くは、国益としての英語教育への投資をますます強めている。こうした中で進行しているのが英語話者とそうでない者との間の英語格差 (English divide) である (Akashi 2001; Baker, Resch, Carlisle, & Schmidt 2001; Canagarajah 2001; Ramanathan 2005)。ただしこうした格差は当然視され、未だに問題視されていない場合が多い。例えば、その英語力や訛りのために日本人エリート層・有識者などが経験する不利な立場や差別 (松繁2004; Tsuda 1999; Oda 1999) は報告されているものの、実態調査はまだほとんどなされていない。また、エリート教育を推進する非・準英語圏各国においては、学校入学前から再生産されていく英語力格差問題は非常に深刻であるが、調査や対策は国益重視の立場から重要視されていないか、またはエリート層出身である政策担当者や専門家に

よって見過ごされがちである (Bourdieu & Passeron 1996; Canagarajah 2003; Ramanathan 2005)。

2. 日本の英語教育動向

世界的な英語の広がりと求められる英語力のレベルの上昇を受け、日本の英語教育に対し実質的な成果を求める声は以前にも増して高まっている。こうした声に呼応する形で、近年『「英語が使える日本人」育成のための行動計画』提言や小学校への英語教育導入検討がなされている。しかしながら学習指導要領に掲げられてきた英語教育目標同様に、そうした提言の文言は実現性と具体性が欠如しているとして批判され続けている (山田2003; Hato 2005)。前節で概観したような、高い英語力を目指す教育 (多くの場合、選択・選抜型教育) とは違い、全生徒が足並みを揃えて学んでいくことを前提とした日本の英語教育政策においては、曖昧な万人向けの政策文言が使われるのである。

日本の英語教育は、何を目標そうとしているのでしょうか。それは、一握りの言語エリートを育てようとしているのでしょうか。それとも日本人全体に一定の英語力を期待するものなのでしょうか。後者だとすると、その基準はどこに置かれているのでしょうか。このように考え始めると、さまざまな問題点が浮かび上がってきます。モデルとすべき英語は? 「わかりやすさ」(intelligibility)の基準は? 効果的な教員養成システムは? 英語教師の英語力改善とそれを保証する研修制度は? 学習対象言語は? 多言語政策への対応は? …… これらの問題は、どれをとっても教師個人の力で解決できるものではありません。しかし、現在の日本は、こうした問題のいずれに対しても明確な手だてを講じているとは言い難い状況にあります。多くの国がその言語政策を鮮明にしている中で、どちらに向かっても歩を踏み出せないでいる日本は、極めて危うい立場に身を置いていると自覚しなければなりません (山田 2003: 57)。

こうした英語教育の事態を改善するためであるとして推進されている小学校英語教育導入に対する反対・慎重・悲観論は根強い。その背景には反対論が「今日を迎えている教育行政の無責任さと問題先送り体質に対する不満をも代弁している」(山田2003: 109) という見方がある。しかしながら一方で、多くの著名専門家による学術的反対論 (大津2004) の盛り上がりを受けても、英語学習活動が私立・公立小学校で行われているという現実がある。これは結局のところ、これまで見える形で中学校英語教育改革を実現できず、そのことに対し率直な反省の弁を述べていない (ように思われる) 英語教育関係者全体への社会からの見限りであるといえる。

さらに言語政策・言語計画研究 (language policy and language planning, Kaplan & Bladauf 1997参照) の観点から見ると、小学校英語教育導入是非に関する議論の問題点は明らかである。国家言語政策を審議する際にも学校・教室というマイクロレベルでの言語教育成果データに価値があることは言うまでもないが、中核データとして研究開発校での言語教育データなどを使うと、「導入における工夫やその効果が強調された結果、マイナスの要素が見えにくくなっていること」(山田 2003: 102) が主な問題なのではない。言語政策学上より根本的な問題は、マイクロレベルの学校言語教育政策が国家全体に及ぼす (または及ぼすことを計画しての) 影響を想定すると、社会全体の言語環境 (社会言語学的生態, linguistic ecology) について、

歴史言語学, 経済言語学, 社会言語学的データをまず収集する必要があるにも関わらず, そうしたマクロレベルでのフィールド調査が致命的に欠如していることである。

We have tried to suggest that the education sector — often the main, or at least a major, actor in language planning and in language policy implementation — may be precisely the wrong place to begin planning and policy implementation, simply because of the inherent scope of the activity.... While macro planning often devolves to the education sector, the increasingly frequent examples of micro planning show that the planning and policy development must originate from the highest levels of the structure, must implicate the entire structure, and must centrally, derive its authority from the community (ies) of speakers; it need not involve the education sector centrally, but may do so peripherally. (Kaplan & Bladauf 1997: 321-322)

言語政策を計画・実行・検証・再計画する過程に考慮すべき理論的・方法論諸要素が言語政策・言語計画研究として体系化されているにも関わらず, 多くの場合そうした知見は活かされず, 初期段階での大規模な調査が十分に行われないうまま, 政治家と有識者による協議のみで重要な政策決定がなされてしまう。日本の小学校英語教育政策審議についても当てはまる点である。

3. 言語発達・動機付け研究からの示唆

以上世界的な英語の広がりや英語教育の国家的な取り組みについて概観してきたが, 小学生に英語を学ばせるかどうかについて検討してきた中央教育審議会の外国語専門部会は, 2006年3月, 5年生から週1時間程度を必修化する必要がある, との提言をまとめた。文部科学省は中教審での今後の議論や世論の動向を踏まえ, 実際に必修化に踏み切るかどうか検討していく方針であり, もし実施される場合は, 学習指導要領の次期改訂に合わせる案が有力で, 移行期間を含めて4~5年先になる見通しである。このような時期だからこそ, また今度こそ効果のある英語教育改革を実行していくためにも, 目先の英語力の育成だけに捕らわれることなく, これまでの研究成果や理論から読みとれる示唆を踏まえようとして, じっくりとこの必修化の問題を考えてみるのが大切である。本章ではまず, 子どもの言語発達過程から得られる示唆を基にしながら, 必修化の問題を広い視野から考えてみたい。さらに後半では日本の英語教育において常に重要視される, 第二言語に対する態度や興味・関心といった学習者の情意的な側面に焦点をあて, その分野の研究成果から国際理解教育目標について考える。

3.1 第二言語習得：子どもの言語発達過程から得られる示唆

子どもは幾つもの段階を経て言語の体系を習得していく。生後10ヵ月頃までは喃語期(babbling stage)と呼ばれ, 「ア-ア」, 「ウ-ウ」などまだ言語音になっていない段階を経て, 両唇の開閉により調音される /m/, /p/, /b/ などから papa, mama, baba のような1音節や2音節の語を作り出せる段階に至る。子どもはこの時期, 自分が身につけようとしている言語の音調型をつかみつつあると言える(長谷川他 1998)。

10ヵ月頃からは一語期(one-word stage)と呼ばれ一語発話の時期を迎える。この時期,

ball, biscuit, cat, dog のような身近なもので、しかも動かせたり動いたりする比較的小さなものを表す名詞 (naming things) を発することが多い。この種類の名詞は、一語発話全体の約 60% を占める。次いで、give, sit, up など行為や動きを表す語 (action/events) が多く、nice, this のような修飾を示す語 (modifying things) が続く。yes, no など対人関係の中で使われる語 (personal/social) は全体の約 8% しか発話されない (Peccei 2000)。また、milk という一語発話で、I want milk. (ミルクがほしい) の意味を表したり、I had milk. (ミルク飲んだ) という意味を表したりする。これは一語に幾つかの機能を持たせる全体句 (holophrastic) であり、この時期の発話の特徴である (長谷川他 1998)。

20 ヶ月頃になると、二語期 (two-word stage) への移行を示す発話が観察される。下の (1) で示す母子の会話は、一語連続発話の例である (伊藤 1990:36)。子どもの一語発話をつなぎ合わせると、「メンメ (目)」が「イタイ (痛い)」という意味の二語発話に繋がる。

- (1) 子 (1 歳 9 ヶ月): メンメヨ
 母: ん? なあに,
 子: メンメ,
 母: めえめ痛かったの, うそばかり, どこ痛かったの, ん?
 子: イタイ,

また、次の会話例は、(2a) で示すように 1 歳 3 ヶ月の段階では 'Car' と 'Go' が一語ずつでくる一語連続発話だったが、(2b) の 1 歳 11 ヶ月になると 'Car go' のように二語発話になることを示している (Peccei 2000:22)。

- (2) a. (Age 1 ; 3) Timmy is pushing his toy car :
 Timmy : Car.
 Mother : Nice car!
 Timmy : Go.
 Mother : Where's it going?
 (2) b. (Age 1 ; 11) Timmy is pushing his toy car :
 Timmy : Car go.
 Mother : It's going very fast.

20 ヶ月を過ぎると、多語期 (multiple-word stage) に入る。この時期の発話は、“Mama wash hair in sink.” “I want play piano” “Mom watching TV.” というような内容語中心で機能語はまだ話されない。いわゆる電報文発話 (telegraphic speech) と呼ばれる特徴を持っている。25 ヶ月頃になると、機能語も徐々に増えてきて、大人の発話に見られるような形態統語構造 (morpho-syntactic structure) を持った発話が観察されるようになる (小林・佐々木 1997)。

このような発達段階の他にも、発音や形態素の習得、否定文や疑問文の習得などにも発達に段階があることが知られている (Lightbown & Spada 1999)。例えば、(3) は英語母語話者の大人と子どもの発音を比較した例であるが、子どもの発音の基本は、子音 (consonant: C) と母音 (vowel: V) の組み合わせ (CV) であり、これに反する組み合わせがある場合には子音を削除したり付け加えたりして発音している (Peccei 2000:64)。とても興味深いことに、この

CVを基本とした発音は日本語の発音形式と同じである。

(3)	<i>Adult target</i>	<i>Child's version</i>
blue	blu (CCV)	bəlu (CVCV)
glue	glu (CCV)	gu (CV)
pig	pig (CVC)	pigə (CVCV)
bib	bib (CVC)	bi (CV)

子どもは、このような逸脱した発音から徐々に子音の連続のような難しい発音が出来るようになっていく。また、語彙の習得の段階でもU字型の発達 (U-shaped development) がよく知られているが、ごく一般的にも、次の(4)の代名詞の習得段階の例が示すように、中間的な段階を経ながら徐々に大人の発話に近づいていく。Stage Iでは、“Adam”という固有名詞しか使えなかった段階から、Stage IIでは、“I Adam”のような代名詞と固有名詞が混在する段階に移行している。さらに、文頭では“I”という主格代名詞を、文中では“me”という目的格代名詞を使うという規則も習得しつつあるようだ。Stage IIIでは“I”と“me”の文法的な機能を理解した上で使用している (Peccei 2000:34)。

(4) Stage I

Adam home. Adam go hill.

Like Adam book shelf. Pick Adam up.

Stage II

I like drink it. I Adam driving. I making coffee.

Wake me up. Why hitting me?

What me doing? Why me spilled it?

Stage III

That what I do. Can I put them on.

You want me? You watch me.

ここまで、子どもの言語発達過程のほんの数例を垣間見た。発音、語彙、文法、コミュニケーション上の方略など、子どもの言語発達を研究した例は多い。最近では、日本語を母語とする子どもの英語習得過程と英語を母語とする子どもの習得過程とを縦断的に比較した研究もでてきている (山本 2005)。

小学校での英語必修化の問題を考える際、子どもの言語発達研究や第二言語習得研究の蓄積を活用しない手はない。例えば、(1)～(4)で示した例から読み取れることは、子どもはことばに対する自らの規則を持ち、それに従って発話しているということである。自分の発話と周囲の発話のギャップが生じた場合、自分の作った規則を修正したり、棄却したりしながら徐々に大人の規則に基づいた発話に近づいていく。この考え方は、第二言語習得の分野でよく知られている中間言語 (Selinker 1972) の考え方と繋がっている。中間言語とは、学習者が第二言語の規則に対する仮説を形成 (hypothesis formulation) し、その仮説の検証 (hypothesis testing) をする過程で、仮説の修正 (hypothesis modification) や棄却 (hypothesis rejection) を繰り返しながら徐々に第二言語の正しい規則に近づいていく、という考え方である。第二言語習得には欠かせないこの仮説検証のプロセス (Doughty & Williams 1998; Long

1996) が示唆するように、子どもの言語発達過程を十分に考慮しつつ、小学校だからできる活動、小学校だからできる評価の方法をじっくり考えていきたいものである。

3.2 国際理解：動機付け・態度研究から得られる示唆

日本の初等・中等・高等教育では英語が事実上唯一の「外国語」教科科目となっている場合がほとんどだが、往々にして政策文書では「外国語」という語彙が用いられ、「外国語」の一つである「英語」を科目として学習することで英語と英語圏文化への興味を育成するだけでなく、別の外国語・文化への学習意欲・興味促進を目標としている姿勢を明示しようとしている（山田 2003）。本節ではこうした国際理解教育目標を第二言語態度研究から考察していく。

応用言語学では第二言語または外国語学習の情意面への効果が盛んに研究されているが（八島 2004; Inbar, Donitsa-Schmidt, & Shohamy 2001）、ここでは主に Dörnyei とその同僚らによる研究に焦点を当てる。60年代から第二言語動機付け研究（L2 motivational research）の第一人者として多大な貢献をしてきた Robert Gardner に代わり、90年代から実質上の第一人者であるのが Zoltán Dörnyei である（Dörnyei 1990, 2005; Gardner 1985; Gardner & Lambert 1959, 1972参照）。Gardner と同様に、社会心理学から理論的枠組み・理論モデルを組み立て、高度な統計処理を行うという研究手法そのものは変わらないが、英語とフランス語を公用語とするカナダでのイマージョン（またはバイリンガル）教育現場からデータを収集した Gardner と違い、Dörnyei は非英語圏ハンガリーの地理・歴史・政治・経済・文化的特徴を踏まえつつ質問紙を開発しデータ分析を行っている。

こうしたコンテクストに根ざす Dörnyei の試みは非英語圏研究（Yashima 2002; Chen, Warden & Chang 2005など）の盛り上がりのきっかけを作り、第二言語動機付け研究の発展と成熟に寄与し続けている。Dörnyei の最新の研究報告（Dörnyei & Csizér 2005; Dörnyei, Csizér, & Németh 2006）は調査国のハンガリーが日本同様、非英語圏であり、調査対象者が日本の小学6年生に相当するだけでなく、英語以外の主要外国語（ドイツ語、フランス語、ロシア語など）への学習態度も研究されている。日本国内では英語学習態度・成果のみに焦点を当てた研究が一般的であるが、Dörnyei の最新の研究報告は、英語が実質上唯一の外国語となっているものの他の外国語学習への興味・関心育成を掲げる日本の「外国語」教育を考える上で示唆に富むものである。さらに社会全体に影響を及ぼすことを目指す言語政策・言語計画は当然、社会の言語学的生態（linguistic ecology）を十分に踏まえた上でなされなくてはならないが（Kaplan & Bladauf 1997）、コンテクスト重視の Dörnyei らの研究は言語教育目標を考える際に適切なデータと言える。

（1）外国語・外国文化への興味・関心

Dörnyei らはハンガリーの各地域（首都ブダペスト、都市部、町、村など六地域）において、13-14歳生徒（初等教育最終年度生）を対象に、外国語学習（イギリス英語、アメリカ英語、ドイツ語、フランス語、ロシア語、イタリア語）への興味・関心と観光客との接触などについて調査をした。調査時期は1993年、1999年、2004年の3回にわたり、回答者はのべ1万3391人であった（該当総人口の約3%）。近年で最も大規模に実施された実証研究であるこの調査により、外国語（英語、ドイツ語、ロシア語）が選択ではなく必修であっても、その学習言語に対する態度・動機付け数値は未学習者より高くなることが確認された。さらにハンガリーでは全体的に外国語学習への興味・関心は1993年から2004年にかけて減少傾向にあるが、外国語学習している者ほどその下げ幅は少なかった。つまりたとえ必修科目の外国語に対する態度・動機づけ

が低いように見えても、未学習者よりもその言語に対する興味や関心など高く、さらにこの結果は学習言語の種類や調査時期による影響を受けていなかった。日本の小学校英語教育では英語（「外国語」）学習への興味・関心を高めることは主要目標の一つとされるが、この研究結果を踏まえると英語未学習時よりはその全体的数値は上がると仮定することができる。

しかしながら、国際語としての地位をハンガリーでも固めている英語を学ぼうという動機づけや積極的な態度はドイツ語など他の外国語学習態度に関係なく高いが、英語以外の外国語学習に対し関心・興味を持つかどうかは英語をどの程度学習する気があるかどうかに影響されていた（Dörnyei et al. 2006: 113）。さらに英語学習だけに強い動機づけがあるグループと英語学習よりは弱いものの別の外国語学習に対しても動機づけがあるグループを比較した結果、前者の方が英語学習に費やそうとする努力の数値が高かった。つまり英語の国際語としての世界的位置付けにより、英語学習者が求める（または求められる）学習到達度は他の外国語よりも格段に高くなり、結果として英語だけに絞って学習し高いレベルまで習得しようとする傾向がハンガリーでも見られることが伺える（Dörnyei et al. 2006: 117）。

こうした結果は、英語学習を通じ他の外国語・文化などにも興味・関心を広めようとする取り組みへの限界を示唆している。日本でも英語を第一とする傾向が持続またはさらに加速すると考えられる中で、小学校英語教育を導入することで英語偏重傾向・英語帝国主義（大石2005；中村2004；津田2003）がこれ以上強まるような結果は望ましくないが、ハンガリー同様、日本でも英語学習が他の外国語学習への興味促進に貢献するとは考えにくい。

（2）外国人訪問客を介しての外国語学習への興味・関心

国内といえども日本語だけでは通用しない「国際化」時代が来るので英語学習が必要だ、という言説を見聞きするが、街で外国人を日常的に見かけるようになることと英語学習のつながりについての議論は別とし、以下ではDörnyeiの研究を踏まえ、外国人観光客数が外国語学習態度に及ぼす影響を考察する。

まず予想通り、国外からの観光客を目にする機会が多いブタペストのような都市部ほど、初等教育最終年度の回答者（13-14歳）が観光客に抱く興味や関心が高くなり、その観光客の話す言語（イギリス英語、アメリカ英語、フランス語、イタリア語）を中等教育で選択したいと回答する傾向が出た。逆にそうした観光客をあまり目にしない地方に住む回答者はそうした外国語に対し関心・興味が薄かった。しかし全く逆の傾向がドイツ語だけに見られ、ブタペストのような都市部のドイツ人観光客が多い地域では、ドイツ語学習への関心・態度が最も低く、逆にドイツ人観光客をあまり見かけない地方で最も関心が高かった。

この結果についてDörnyeiはBrown and Hewstone（2005）の民族間集団関係論観点（Kobayashi 2006；Taylor & Moghaddam 1994 など参照）から解釈を試みている。外国人観光客の約30%がドイツ人であるハンガリーでは、観光業関係者はまずドイツ語を習得することを求められるほど（Dörnyei et al. 2006: 125-126）、ドイツ人観光客はハンガリー観光業界にとっては大切な顧客層であるわけだが、ブタペストではそうした観光客と接する機会があっても地元の人の意識の変化は見られないという。つまり、実際には最も多いドイツ人観光客も首都ではその数ほど目立たず、地元の生徒の関心が向けられることは最も少ないが、逆に農村部ではドイツ人観光客がまだ目立つため、地元の生徒たちがドイツ語・ドイツ文化・ドイツに最も関心を示す結果となった。地元経済に明らかな貢献をし、短期間の滞在で自国に戻っていく観光客に対するハンガリー人生徒達の意識・態度を調べたこの研究は、外国人に対する好意的態度はそうした訪問者の顕在さ（intergroup salience）に関係していることを示唆している。

同じヨーロッパ人種同士間の研究結果をそのまま日本人生徒の外国語学習態度に結びつけることは無論できないが、示唆するところはあると思われる。日本では黒人・アジア人への蔑視観、白人へのあこがれ、外国人＝白人＝アメリカ人＝「本場のアメリカ英語」話者という単純な等式が根強い（浅井 2002； Cook 2006； Iino 2006； McConnell 2000； Murphy-Shigematsu 2002）。少数派の非アジア系人種に対しては「英会話練習相手」、「異文化体験相手」、「日本文化紹介相手」（Iino 2006）という排他的、好意的見方が保たれている一方で、主要観光・リゾート地では韓国や台湾からの観光客が最も多いながらも、地元生徒たちの韓国語や中国語学習に対する関心が格段に高いという研究報告はない。その背景にはアジア圏からの観光客に対する関心が低いという他に、少数のヨーロッパ系観光客に比べ数多くのアジア人観光客は人種的な顕在さが弱いため、地元の人はアジア人観光客とより頻繁に接している機会があるにも関わらず意識に変化が出ない、とも考えられる。

以上のように、実際数では多いはずの観光客がその地域で顕在化しない場合は、地元の生徒たちが観光客たちの言語・文化に特別な興味を示すことはない。さらに前節で見たように、英語学習が他の外国語学習への興味促進に貢献するとは期待できない。こうした結果を踏まえると、英語圏文化以外の意図的な顕在化を英語教育内で実施しない限りは、国際理解教育としての英語教育目標を達成することは難しいといえる。具体的な対策の一つとしては、教室第二言語習得（instructed SLA）研究が実証するように、意味中心言語活動（content-based L2 activities）を土台とする内容・タスク中心教授法（content-, task-based instruction）と、その核である中身のある題材である（村野井 2006； Robinson 2002）。そうした教授法と活動を土台にした教育を実践していく限り、「国際理解」的な要素の完全除去（鈴木 1999）に固執せずとも、英語帝国主義助長への対処はある程度出来るはずである。

4. 今後の小学校英語教育

世界で当然視される英語力のレベルは上昇してはいるものの、国内の英語教育事情には大きな変化はない。英語力の実用的必要性も巷で叫ばれるほど強まっているともいえず、「教師も生徒も、根気を求められる英語学習そのものより、遊び心を誘うコミュニケーションや国際理解の方に安心を感じる」（山田2003:95）面が大いにある。また雰囲気だけであれ高まる一方の英語学習熱とは対照的に、英語学習・第二言語習得に関する知識もそれほど浸透していない。

エリート教育を受けずとも、海外留学や英会話学校通学の経験がなくとも、上級レベルに達することはできるが（竹内2003）、最終的に中級レベル以上の外国語力を習得することを目指す場合、授業でコミュニケーションへの積極的な態度や外国語への興味を養いつつ、授業終了後も個人的に長期的な動機づけを持って外国語学習を続けることが不可欠である。近年出版されている一般向けの英語習得論がわかりやすく伝えているように（羽藤 2006； 白畑他2004； 白井 2004）、英語との言語的距離差が大きい日本の英語学習者が日本国内で国際レベルの英語力を獲得するためには、一日に3時間程度の学習を数年間することが最低レベルの基準であり、現在のように週数回の一斉授業に座っているだけでそうした英語力がつくことは有りえない（山田2006参照）。「6年間英語を勉強したのに英語がしゃべれない」、「英語をべらべら話せるようになりたい」と言った声は相変わらずよく耳にするが、そういった英語学習者たちが「流暢な英語」つまり、ネイティブ（レベル）の英語を瞬間的に聞き取り、瞬時に返答の英語が口から出てくるといふ、言語知識が自動化された英語コミュニケーション力を獲得するために必要な

努力を必修科目として課す学校英語教育を本当に望んでいるようには見受けられない。

「言語的平和の所産」である努力なしの「日本人のバイリンガル願望」(山田 2005:78) という社会の中にある初等・中等の学校英語教育においては、高いレベルを最終的に目指す場合に必須である英語コミュニケーション力の基礎(柳瀬 2006; Bachman & Palmer 1996; Canale & Swain 1980) と長期的・自律的英語学習態度を育成していくことを第一目標としていくことが妥当である。その目標設定を考える際、言語習得研究や応用言語学の知見を必ず踏まえるべきである。前章の前半で示したように、子どもの言語発達過程の研究や第二言語習得理論を視野に入れながら小学校での英語の活動を考えると、当然、言語の発達には段階があり、段階ごとに誤りがつきものである、という中間言語の考え方が生きてくる。さらに、学習者が自ら作り出す規則がたとえ逸脱したものであっても、その誤りが発達段階で生じるものであればそれを否定せず、長い目で学習者の発達過程を見守り援助することが大切であるということも理解できる。また、発達段階に沿って何をどのように支援すればよいのかということも見えてくる。さらに前章の後半で考察したように、非常に根強い国内の排他的英語帝国主義・外人コンプレックス・有色人種蔑視・人種差別的国際交流志向を日本の小学校英語教育が助長するような結果になってはならないが、英語圏文化以外の意図的な顕在化を実施しない限りはその危険性は十分にあるため、そのことを念頭に授業計画を慎重に行う必要がある。

このように、目の先のスキル育成だけに目を向けることで起こる問題や危険性を言語習得論と第二言語態度研究は示唆している。しかしながら国外に目を向けると、多くの非・準英語圏諸国は、ある割合の国民の英語力上達を最優先とした英語教育政策を推進している。つまり鈴木(1999)が主張するような、英語力上達のみを目標とする英語教育政策が世界の主流であり、日本が取りつづけている全生徒向けの、英語学習と国際理解両方を掲げる中道的な政策は、言語環境上恵まれ、英語教育政策が国益の根幹を担っていない経済大国の日本であるからこそ可能な選択肢であったといえる。今後はこうした政策を取り続けることが長期的に国にどのような影響を与えるか、また国力が弱まった際にもこうした政策を取り続ける余裕が国としてあるかどうかという、国家経済面からの議論(負担便益分析など, Brecht & Rivers 2005; Kaplan & Bladauf 1997)がこれまで以上に必要になってくる。と同時に、これまでの英語教育政策成果と自らの役割を批判的に見直していくことはもちろんのこと、本稿が一例として示したように、言語習得研究・応用言語学など言語教育政策に深く関連する専門分野からの知見を基に、理論的・実証的に根拠のある考察の提示等をしていくことが関係者の最低限の責務である。

引用文献

- 浅井亜紀子 2002「文化移動に伴うインド人留学生の自己再構築—身体化した自己と受容認知の視点から」『異文化コミュニケーション』5, 1-17.
- 長谷川瑞穂・脇山怜(編著)1998『英語総合研究』研究社出版
- 羽藤由美 2006『英語を学ぶ人・教える人のために—「話せる」のメカニズム』世界思想社
- 伊藤克敏 1990『こどものことば—習得と創造』勁草書房
- 松繁寿和 2004「英語力と昇進・所得—イングリッシュ・ディバイドは生じているか」松繁寿和(編著)『大学教育効果の実証分析—ある国立大学卒業生たちのその後』日本評論社
- 村野井仁 2006『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店
- 中村敬 2004『なぜ、「英語」が問題なのか?—英語の政治・社会論』三元社
- 大石俊一 2005『英語帝国主義に抗する理念—「思想」論としての「英語」論』明石書店
- 大津由紀雄(編)2004『小学校での英語教育は必要か』慶應義塾大学出版会

- 佐々木正人・小林春美(編)『子どもたちの言語獲得』大修館書店
- 白畑友彦・冨田祐一・村野井仁・若林茂則 2004『英語習得の「常識」「非常識」—第二言語習得研究からの検証』大修館書店
- 白井泰弘 2004『外国語学習に成功する人, しない人—第二言語習得論への招待』岩波書店
- 鈴木孝夫 1999『日本人はなぜ英語ができないか』岩波書店
- 竹内理 2003『より良い外国語学習を求めて—外国語学習成功者の研究』松柏社
- 津田幸男 2003『英語支配とは何か—私の国際言語政策論』明石書店
- 山田雄一郎 2003『言語政策としての英語教育』溪水社
- 山田雄一郎 2005『英語教育はなぜ間違っているのか』筑摩書房
- 山田雄一郎 2006『英語力とは何か』大修館書店
- 山本麻子 2005『子どもの英語学習—習得過程のプロトタイプ』風間書房
- 柳瀬陽介 2006『第二言語コミュニケーション力に関する理論的考察—英語教育内容への指針—』溪水社
- 八島智子 2004『第二言語コミュニケーションと異文化適応—国際的対人関係の構築をめざして』多賀出版
- Akashi, Y. (2001) Japan must face challenge posed by 'English divide.' *The Daily Yomiuri* (2 April).
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, S., Resch, L., Carlisle, K., & Schmidt, K. A. 2001. The great English divide. *Business Week online*, 13 August.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *Reproduction in Education, Society and Culture* (R. Nice, Trans. 2nd ed.). London: Sage.
- Braine, G. (Ed.). (1999). *Non-native Educators in ELT*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brecht, R. D., & Rivers, W. P. (2005). Language needs analysis at the social level. In M. H. Long (Ed.), *Second Language Needs Analysis* (pp. 79-104). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, R., & Hewstone, M. (2005). An integrative theory of intergroup contact. *Advances in Experimental Social Psychology*, 37, 255-343.
- Canagarajah, A. S. (2001). Critical ethnography of a Sri Lankan classroom: ambiguities in student opposition to reproduction through ESOL. In C. N. Candlin & N. Mercer (Eds.), *English Language Teaching in Its Social Context: A Reader* (pp. 208-226). London: Routledge.
- Canagarajah, A. S. (2003). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Chen, J. F., Warden, C. A., & Chang, H.-T. (2005). Motivators that do not motivate: the case of Chinese EFL learners and the influence of culture on motivation. *TESOL Quarterly*, 39, 4, 609-633.
- Cook, H. M. (2006). Joint construction of folk beliefs by JFL learners and Japanese host families. In M. A. DuFon & E. Churchill (Eds.), *Language Learners in Study Abroad Contexts* (pp. 120-150). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, 40, 1, 45-78.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2005). The effects of intercultural contact and tourism on language attitudes and language learning motivation. *Journal of Language and Social Psychology*, 24, 1-31.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty & Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 197-261). New York: Cambridge University Press.
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian*

- Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- Hato, Y. (2005). Problems in top-down goal settings in second language education: a case study of the "Action Plan to Cultivate 'Japanese with English abilities'." *JALT Journal*, 27, 1, 33-52.
- Iino, M. (2006). Norms of interaction in a Japanese homestay setting: toward a two-way flow of linguistic and cultural resources. In M. A. DuFon & E. Churchill (Eds.), *Language Learners in Study Abroad Contexts* (pp. 151-173). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Inbar, O., Donitsa-Schmidt, S., & Shohamy, E. (2001). Students' motivation as a function of language learning: the teaching of Arabic in Israel. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 297-311). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, 40, 1, 157-181.
- Kachru, B. (1992). *The Other Tongue: English Across Cultures*. Urbana: University of Illinois Press.
- Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B. Jr. (1997). *Language Planning from Practice to Theory*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Kobayashi, Y. (2006). Interethnic relations between ESL students. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27, 3, 181-195.
- Kuo, I-Chun (Vicky). (2006). Addressing the issue of teaching English as a lingua franca. *ELT Journal*, 60, 3, 213-221.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.
- McConnell, D. L. (2000). *Importing Diversity: Inside Japan's JET Program*. Berkeley and Los Angeles, CA: University of California Press.
- Medges, P. (1994). *The Non-native Teacher*. London: Macmillan.
- Murphy-Shigematsu, S. (2002). Psychological barriers for international students in Japan. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 24, 19-30.
- Oda, M. (1999). English only or English plus? The language(s) of EFL organizations. In G. Braine (Ed.), *Non-native Educators in English Language Teaching* (pp. 105-122). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peccei, J. S. (2000) *Child Language*. New York: Routledge.
- Ramanathan, V. (2005). *The English-Vernacular Divide: Postcolonial Language Politics and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Robinson, P. (Ed.). (2002). *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins.
- Seidlhofer, B. (2001). Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, 11, 133-158.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 3, 209-231.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). Linguistic human rights and teachers of English. In J. K. Hall & W. G. Eggington (Eds.), *The Sociopolitics of English Language Teaching* (pp. 22-44). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Smith, L. E. (Ed.). (1983). *Readings in English as an international language*. Oxford: Pergamon Press Ltd.
- Taylor, D. M., & Moghaddam, F. M. (1994). *Theories of Intergroup Relations: International Social Psychological Perspectives*. Westport, CT: Praeger.
- Tsuda, Y. (1999). The hegemony of English and strategies for linguistic pluralism: proposing the ecology of language paradigm. In M. Tehrania (Ed.), *Worlds Apart: Human Security and Global Governance* (pp. 153-167), London: I. B. Tauris & Co Ltd.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: the Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86, 1, 54-66.