

学校英語って、何なのだろう？ (その二)

小林 英 信

第6章 第三のタイプの生徒たちが疑問を持つようになったもう一つの理由

1 理想に向かって個人的に努力している学生たち

天満さんの調査によって、日常の授業に対する怒りにも似た強い疑念は、そのような授業に甘んじている自分自身に対しても向けられているといったことが明らかになりましたが、クラスに何人かの生徒ないし学生たちは、学校の授業とは無関係に個人的に英会話ができるようになるための努力を重ねています。岩手大学生の中にも、そのような学生が何人かいました。彼らの一人は、自らの中学・高校時代における英語学習をふり返って、次のように述べています。

「英語は、中学・高校・大学と8年間も学んだことになりましたが、私は、学校で習う英語は好きではありません。中学・高校においては、最終的には、入学試験のためにだけ勉強してきたように思います。学校で習うものは、文法から始まり、英語の文章もたいてい興味をひかないような内容でしたので、ただ流されて勉強してきたように思います。むしろ私は、高校の時は、テレビの英会話などをよく見ていましたし、学校で学ぶ英語よりずっと好きでした。また新聞にのっているワン・ポイント英会話なども好きで、よく見ていました。」

1993年に『学習指導要領』が改訂されて以来、日常的に学校で行なわれている授業にも「聞く」「話す」といったコミュニケーション能力の開発を目的としたカリキュラムが取り入れられるようになったが、しかし現実を見ると、英会話ができるようになるためには、現在のところ、個人的な努力が必要であると言わざるを得ません。すなわち、そのような英会話を始めとしたコミュニケーション能力を生徒たちの身に付けさせることに関しては、状況はあまり変わっていないのです。

2 英米の風俗・文化に対する生徒たちの高い関心

それはともかく、松畑さんのアンケート結果からすると、第三のタイプの生徒たちが、何で英語などやるのかといった疑問を持つようになってしまった重要な理由としては、もう一つ考えられます。

結論から先に言いますと、彼らは、英米人のものの考え方とか感じ方、あるいは行動の仕方など、いわゆる英米の風俗や文化などについても大いに学び取りたいといった希望を持っていたが、そのような希望も日常的に学校で行なわれている授業によっては十分に満足させられることがなかったというのが、その理由です。

まず、(表7) から作った (表12) をご覧下さい。2位と3位にあがっていた「英語の物語

を読む」と「英語を日本語に訳す」といった答えの総合点を合計したものの(960点)は、1位と4位にあがっていた「英語を話す」と「英語を聞く」といった答えの総合点を合計したものの(994点)とほぼ同じです。

(表12) 《二種類の英語能力に対する関心の度合》

「役に立たない」英語能力	総合点	「役に立つ」英語能力	総合点
2位<英語の物語を読む>	533点	1位 <英語を話す>	595点
3位<英語を日本語に訳す>	427点	4位 <英語を聞く>	399点
合計	960点	合計	994点

ごらんのように、「役に立つ」とされている英語能力を身に付けたいという希望と「役に立たない」とされている英語能力を身に付けたいという希望とを同時に、しかもほぼ同じ強さで抱いていますが、しかしそのことは、論理的に考えますと、明らかに矛盾しています。しかし彼らは、矛盾しているといった意識を持っていなかったのではないかと思います。

と言うのは、(表13)のアンケート結果にあるように、松畑さんの《英語を学ぶと同時に、英米の風俗・文化なども学びたいと思いますか》といった質問に対して、彼らの大多数は肯定的に答えているからです。(「非常に希望する」と「希望する」とを合計すると、実に76.8%にも達する。)

(表13) 《英語を学ぶと同時に、英米の風俗・文化なども学びたいと思いますか》

<英語学習が好き>と答えた生徒たち(%)		「好きでない」グループ(%)
非常に希望する	214(32.8)	220(16.1)
希望する	287(44.0)	592(43.2)
特に希望しない	134(20.6)	481(35.1)
全然希望しない	9(1.4)	74(5.4)
無答	8(1.2)	2(0.1)

[羽鳥&松畑, 同上書, p.208]

一体、どうして彼らは、そのような意識を持つことなく、相対立する二つの希望を同時に、しかもほぼ同じ強さで抱くことができたのでしょうか。

まず、松畑さんのアンケート結果から見ると、英語学習が好きと答えた生徒たちは、《教科書について希望することをありのままに書いて下さい》といったアンケート項目に対して(表14)のように答えています。

(表14) 《教科書について希望することをありのままに書いて下さい》

＜英語学習が好き＞と答えた生徒たち			「好きでない」グループ	
順位	教科書への要望	合計(比率)	合計(比率)	順位
1	内容をもっとおもしろく	87(1.00)	196(1.00)	1
2	有名な文学作品や外国の風俗・文化についての話しをもっと多く	20(0.23)	9(0.05)	6
3	会話体を増やしてほしい	10(0.11)	33(0.17)	3
4	リーダーの場合、いろいろな分野から文を選んでのせてほしい	9(0.10)	8(0.04)	7
	
7	内容が難しすぎる、もっとやさしく	5(0.06)	66(0.34)	2

[羽鳥&松畑, 同上書, p.214]

ごらんのように、「内容をもっとおもしろく」といった希望が群を抜いて1位にあがっています。しかしこれだけでは、彼らが具体的にどのようなことを希望しているのかよく分かりません。松畑さんは、次のようにコメントしています。

「＜内容をもっとおもしろいものに＞という要望がきわだって多いが、生徒は、どのような内容をおもしろいと思っているのであろうか。生徒の言葉によると＜誰でもが知っているような有名な人、SF、ディズニーなどもっとおもしろいもの＞、＜日本の文学作品や古典の英訳したのがよい＞、＜若い人向きの話をのせてほしい＞、＜英語的発想や、きれいな、あるいはおもしろい表現のたくさん用いられている教材をとり扱ってほしい＞などである。」
[羽鳥&松畑, 同上書, p.214]

1位にあがっている「内容をもっとおもしろく」といった希望の具体的内容として、生徒たちの多くがこのようなことを考えていたということ（とりわけ「英語的発想や、きれいな、あるいはおもしろい表現のたくさん用いられている教材を取り扱ってほしい」といった希望があがっていることに注目！）、そして2位に「有名な文学作品や外国の風俗・文化についての話しをもっと多くのせてほしい」といった希望があがっていることなどを考えあわせると、少なくとも英語学習が好きと答えた生徒たちの多くは、教科書に載っている「英語の物語を読む」とか、「英語を日本語に訳す」といったことを通して、外国の風俗・文化・習慣などについても大いに学び取りたいと考えていた、と言えます。（注参照）

注）ちなみに、文学作品を読むといったことも、外国の風俗・文化を学び取るための重要な一手段であると考えられなくもないので、2位の希望は、＜外国の風俗・文化についての話しをもっと多くのせてほしい＞といった希望に一本化することもできるでしょう。以後、一本化して考えることにします。

では一体、彼らの多くは、どうしてそのように英米の風俗・文化・習慣などについても学び

取りたいと考えていたのでしょうか。

それは、英米人とのコミュニケーションをスムーズに行なうには、英米の風俗・文化についての知識も必要であると考えていたから、と思われます。

残念ながら、そのように彼らの多くが考えていたということについては、松畑さんのアンケート結果によってあとづけることはできません。しかし私のアンケート結果によっては可能です。例えば2名の学生は、《外国語を学ぶことの重要性、あるいは楽しさについて、君の考えるところをお聞かせ下さい》といった質問に対して、次のように答えています。

「英語そのものはよく知っていて、英会話も一応できるものでも、外国の文化・習慣など知らない人がずいぶん多い気がする。ホームステイがはやっていると言われているが、日本人のマナーが悪くて、今では日本人を受け入れたくないという外国人が増えているそうである。国も違えば生活そのものも変わるということに無頓着で、日本の甘ったれた生活に慣れているせいである。このような外国の文化に接する態度などを学習することが、まず第一に必要なではないかと思う。」

「国際化とよく言われるが、そのために外国語を勉強すれば、誰でも国際人になれると考えているものは多い。しかし、その考えは間違っているように思える。外国語が流ちょうに話せるとしても、あくまで日本的な思考回路のままでは、世界の人々と協調して生きていくことはできない。外国の文化やものの考え方も学ぶ必要があると思う。」

もちろん、この2名の学生の考え方が決して特殊な考え方ではなく、学生一般に共通する考え方であることは、私のアンケート結果をすべて見ればお分かりなると思いますが、それはともかく、上の2名の学生の考え方は、次のようにまとめることができます。(注参照)

(注) ちなみに、彼らは、私の質問の仕方がそうであったために、広く外国語一般を念頭において答えています。英語に限定してまとめることにします。

【岩手大学生の考え方のまとめ】

- ①まず、かれらは、英会話ができる(あるいは英語そのものがわかる)ことと、英米の文化や習慣などを理解することとを区別して考えている。
- ②従って、真に国際人になる(すなわち英米人とのコミュニケーションをスムーズにできるようになる)には、単に英語が流ちょうに話せるようになる(あるいは英語そのものがわかるようになる)ことだけでなく、英米の文化や習慣などを十分に理解しておくことも必要であると考えている。

3 風俗・文化・習慣などを学習することの意義に関する言語学者や教育者たちの発言

ある国ないしある地域において日常的に使われている言葉を十分に使いこなせるようになるには、その国ないしその地域においてつかわれてきた風俗・文化・習慣なども十分に理解しておく必要がある、すなわちそのような二つのことの間には密接な関係があるといったことについては、以前から多くの言語学者や語学教育者たちによって指摘されています。そのよう

なことを指摘した言語学者や語学教育者たちの言葉を、いくつか拾い出しておきます。

「そもそも言語というものは、英語に限らずそれを使用する人々の文化や風俗習慣、もの考え方などと密接な関係にあるものである。」（鈴木孝夫 『武器としての言葉』 新潮社 1985年 p.199）

「言語は一つの社会現象であるから、社会構造やその社会の価値体系と密接に結びついて
いる。」（P. トラッドギル 『言語と社会』 岩波書店 1975年 p.9）

「外国語を勉強していく場合、例えば言葉だけを理解しようと思っても、その言葉の基盤
となっている人間の生活とか、生活習慣とか、価値観等を知らなければ生きた言葉とはなら
ない。」（斎藤栄二 『英語を好きにさせる授業』 大修館書店 1984年 p.148）

「ことばは見方・発想であり、ひとつのことばを学ぶということは、ひとつの見方・発想
を学ぶということである。」（松畑熙一・高塚成信 『英語授業を魅力的に』 大修館書店
1989年 p.4）

4 英米の風俗・文化に対する「好きでない」グループの関心の度合い

ところで、英語学習が好きでないと答えた生徒たちは、英米の風俗・文化・習慣などに関す
る学習について、どのように考えていたのでしょうか。

（表13）の「好きでない」グループの欄を見ると、「非常に希望する」と「希望する」との
合計は59.3%になります。このことから、彼らもその多くが、そのようなものを学び取りたい
と希望していたと言えます。

さらにまた、彼らは、そのための重要な手段である「英語の物語を読む」とか「英語を日本
語に訳す」といった学習項目に対しても大いに関心を持っていたと思われるのですが、果たしてど
うであったのでしょうか。（表7）から作った（表15）をご覧ください。

（表15）《二種類の英語能力に対する関心の度合い》

「役に立たない」英語能力	総合点	「役に立つ」英語能力	総合点
3位<英語の物語を読む>	533点	1位 <英語を話す>	1229点
4位<英語を日本語に訳す>	770点	2位 <英語を聞く>	979点
合計	1731点	合計	2208点

3位と4位にあがっている「英語の物語を読む」と「英語を日本語に訳す」といった答えの
総合点を合計したもの(1731点)と、1位と2位にあがっている「英語を話す」と「英語を聞く」
といった答えの総合点を合計したもの(2208点)とを比べますと、確かに前者の方が後者より
も少ないですが、しかしそのことによって、「好きでない」グループの生徒たちが「英語の物
語を読む」とか「英語を日本語に訳す」といった学習項目に対して関心を持っていなかったと

言うわけにはいかないでしょう。

いや、むしろこのくらいの差ですと、彼らもまたそのような学習項目に対しても少なからず関心を抱いていた、すなわち「役に立たない」されている英語能力をも身に付けたいといった希望を少なからず抱いていたと言えます。

では、このような関心や希望を少なからず抱いていたということからすると、彼らの多くもまた授業や教科書に対しても、そのような関心や希望が十分に満たされるような授業や教科書にしてほしいといった要望を少なからず持っていたと思われるのですが、果たしてどうであったでしょうか。

まず、授業に対する要望についてですが、(表11)から明らかのように、彼らは「進度が早い、もっとゆっくりやってほしい」といった要望を断然1位にあげています。また教科書に対する要望についてですが、(表14)から明らかのように、彼らもまた「内容をもっとおもしろく」といった要望を断然1位にあげています。しかし彼らの場合は、上の授業に対する要望との関連から言うと、その本音は、2位にあがっている「内容が難しすぎる、もっとやさしく」といった要望の中にあつたと言えます。

「もっとゆっくり」ないし「もっとやさしく」といった要望を1位ないし2位にあげていたということからすると、彼らの英米の風俗・文化・習慣などについても大いに学び取りたいといった希望は、あくまでも二次的な希望に過ぎず、英語そのものがよく理解できるようになりたい、そしてその結果として英語学習が好きになりたいといった希望こそ、彼らの授業ないし教科書に対する最大の希望であったと言えるでしょう。

それはともかく、本題にもどると、英語学習が好きと答えた生徒たちの大多数が持っていた希望、すなわち教科書にのせられた「英語の物語を読む」とか「英語を日本語に訳す」といった学習を通して、英米の風俗・文化・習慣などについても大いに学び取りたいといった希望は、果たして日常の授業によって十分に満足させられたでしょうか。

(表14)から明らかのように、彼らが日常の授業内容と大きなかわりを持つ教科書に対して、「内容をもっとおもしろくしてほしい」とか「有名な文学作品や外国の風俗・文化についての話しをもっと多くのせてほしい」といった不満を非常に強く持っていたということからすると、十分に満足させられていなかったと言わざるを得ないでしょう。

5 天満さんの調査結果における生徒たちの教科書に対する不満の声

教科書に対する不満の声は、これまでに行なわれた多くの調査結果の中にも満ちあふれています。すでに見た天満さんの調査結果の中にも、教科書に関する不満の声が数多く見られます。やはり生徒たちの本音を聞くといった意味で、その中から2名の生徒たちの声を抽出しておきます。

「...日本人は、固有のことばを生み出し日本人特有の感性を日本語にたくして表してきました。私は日本語もとても美しいことばだと思います。それと同じように英語にも、それを使う人びとの美しさが表れているのだと思います。英語で読んだものがそれほど多くないのに、私がそう感じるのは、きっと私がすてきな本にめぐり会えたからだと思えます。エリナー・ファージョン、お読みになったことがありますか。パフィンの中のある一冊の詩集もすてきでした。教科書と離れていろいろ読んでみると文型などから解き放たれて、英語そのもののリズムや表現の美しさに心を奪われます。このようなものに触れることができるなら、私は英語の中にとけこんでいきそうです。けれども、どうして私は<英語>が嫌い!なので

しょう。教科書は、とても色あせて見え、3年前に製造された缶詰みたい。美しさなんてかんじません。どんどん嫌いになっていきそうです。先生、もっといろいろな本を授業に取り入れてください。それも省略されたものでなく。…」(高1)(同上書,p.10)

「ぼくの趣味は、レコード鑑賞である。聞くものは Bluesとか、Southern Soul とか、日本盤では手にはいりにくいから、輸入盤屋さんで買います。買ってきたレコードのジャケット・シールをはがして、ジャケットを見ると、英語、英語、英語しか書いていない。そして、そのレコードをかけながら、ぼくの持てる英語の知識をフルに使って、なんとか裏のライナー・ノートを必死に読もうとするけれど、ぼくのかたこと英語ではわかるわけがない。こんな時ほど、英語ができたらなあと思う時はない。ああ！ライナーが読めたら！歌詞がわかかったら！いいなあ。… 1つ言いたいことがある。教科書に書いてあることはくつまらない。ぼくらに興味のないことをくどくどと書いてあっても、勉強する意欲なんかわくわけがない。よっぽどライナーに書いてあることのほうが読みたい！という欲求がおこる。ぼくは、そう思うのですが。」(高2)(同上書,p.11~12)

この2名の生徒たちは、どちらも、おそらく自分で考えている以上に英語そのものがわかっていた生徒たちではないかと思われまます。

第7章 中学生向け教科書にのせられている読み物の内容についての検討

天満さんの調査結果の中には、これらの他にも不満の声がいくつも見られますが、では一体、日常的に学校で使われている教科書には、どのような内容の読み物がのせられていたでしょうか。次に、その内容について具体的に検討することにします。(注参照)

(注) なお、ここでは、紙数の関係から、全国の中学校で使われていたいわゆる検定済教科書(以下、単に教科書と呼ぶ)に限定して検討することにします。

この問題を検討するに当たっては、月刊誌『ひと』(太郎次郎社刊)に1989年3月から1990年1月まで11回にわたって連載された『これで英語ができたら不思議だ』という記事に依拠することにします。と言うのは、その連載記事においては、その当時の教科書が抱えていたいくつかの重要な問題点が鋭くえぐり出され具体的に論じられているからです。なお、この連載記事は、1991年4月に、一冊の本にまとめられ出版されています。

1 教科書研究の動機

まず、連載記事の執筆者ですが、執筆者は、1990年当時埼玉県と千葉県で学習塾を開き、その学習塾で英語を教えていた江藤美代子さんと中川雅子さんの二人です。二人はどうして、そのような中学生向けの教科書を検討し研究してみようという気になったのでしょうか。

その動機について、公開質問状の冒頭において、次のように述べています。

「現在、中学生の多くが、学校での英語の習得において困難を覚え、つまずいています。しかし一方、中学に入学するにあたって、生徒たちがもっとも期待をかけ、たのしみになっている科目が英語であるということも事実です。やる気十分でスタートした教科なのに、2学

期を迎えるころには、おちこぼれが目につきはじめ、1年も終わろうという頃には、かなり深刻な状況になっています。なぜ、こんなことになるのでしょうか。

学校の授業についていけなくなった生徒たちは、塾の門をたたきます。そして、私たちのところへもくなんともう一度わかるようになりたい」という願いを抱いた生徒がやってきます。私たちは、英語の専門家ではありません。そもそもわが子やその友だちとかかわったのがきっかけで、英語がわからなくなって苦しんでいる子、英語ができるようになりたいと切望している子どもたちと、学校の外側でずっとつきあってきた母親です。このような子どもたちをみているうちに、そのつまずきの原因の一端が、中学校の英語の教科書にあるのではないかと私たちは考えるようになりました。そして、学校で教科書を学んでいる子どもたちの視点で、いま、使われているいくつかの教科書をよみなおし、検討しようと思いたちました。」(1990年2月号)

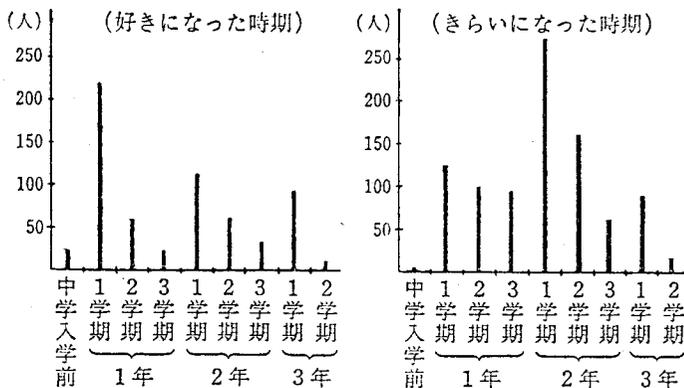
この言葉から明らかなように、二人が教科書を検討し研究してみようという気になったのは、他でもない、多くの生徒たちが学校での英語学習に「つまずく」ようになってしまった「原因の一端」が、教科書の中にあるのではないかと見当を付けたからです。

多くの生徒たちが、学校での英語学習に「つまずく」ようになってしまった時期、すなわち英語学習が嫌いになってしまった時期については、松畑さんが1979年に全国の中学三年生1851名に対して行なったアンケート調査の結果と一致しています。

松畑さんのアンケート結果によると、回答を寄せてきた1851名の生徒たちのうち 582名のものが (31.4%)、英語学習が嫌いと答えています。その英語学習が嫌いと答えた 582名のうちのかなりのものが、英語学習が嫌いになった時期として二年生の1学期という時期をあげています。

逆に、その1851名のうち652名のものが (35.2%)、英語学習が好きと答えておりますが、その英語学習が好きと答えた652名のうちのかなりのものが英語学習が好きになった時期として、二人と同様、中学に入りたての頃、すなわち一年生の1学期という時期をあげています。(グラフ1参照)

(グラフ1)



[羽鳥&松畑, 同上書, p.175]

2 「つまずき」の原因としての教科書

時期はともかく、二人は、「原因の一端」だとは断りつつも、教科書といった学校での英語学習を取り巻いている条件にもっぱら生徒たちの「つまずき」の原因を帰すということを行なっています。その他にも、いくつか学習条件が考えられるにもかかわらず、なぜ、教科書といった学習条件にのみ生徒たちの「つまずき」の原因を帰すということを行なったのでしょうか。

それは、二人が、教科書を検討し研究してみようという気になる前に、自分たちのもとにやってきた生徒たちの一人ひとりについて、かれらは一体どのような学習項目の、どのような学習事項において、また、どのような形で「つまずく」ようになってしまっているのかということについて詳しく調査し、その結果、教科書という学習条件が他の学習条件よりもより強く生徒たちに作用を及ぼしているということを確認するにいたったからではないかと思われます。

そのようなことを確認するまでの経緯についても簡単に見ておきましょう。

二人は、『公開質問状』に対する教科書調査官や教科書執筆者および監修者らの回答を『ひと』に載せる際に、連載を始めるにいたるまでの経緯をふり返りながら短い前文を書いています。その中で、次のように述べています。

「通っている学校が違い、習っている先生が違い、また学年が違ってさえも、私たちのところ（私塾）にやってくる子どもたちはみんな、似たようなところで、似たようなことにつまずき、共通の悩みに直面しているということに気づくようになります。それで、＜一度きちんと英語教科書を検討してみよう＞ということから始めたのが『これで英語ができたなら不思議だ』の11回におよぶ連載になりました。」（1990年6月号）

この言葉から、少なくとも次のような三つのことは、読み取れるでしょう。

- ①まず、二人は、自分たちのもとにやってきた生徒たちの「つまずき」の実態について詳しい調査を行なっていたということ。
- ②そしてその結果、二人は、自分たちのもとにやってきた生徒たちの「つまずき」には、ある一定の共通する傾向がある、すなわちそのような生徒たちは、「学校」が違い、「先生」が違い、「学年」が違っていてもかかわらず、みんな一様に「似たようなところで、似たようなことにつまずいて」しまっているということに気付いていたということ。
- ③最後に、二人は、そのような共通する傾向を生じさせてしまった原因の追究に向かい、その結果、主要原因は、教科書といった学習条件の中にあるのではと見当を付けるにいたったということ。

ところで、二人は、どうして、そのような見当を付けるにいたったのでしょうか。

まず、最初に言えることは、上に引用した文中の「通っている学校が違い、習っている先生が違い、また学年が違ってさえも、私たちのところにやってくる子どもたちはみんな、似たようなところで、似たようなことにつまず（いてしまっている）」といった言葉から容易に推測できると思いますが、二人は、「学校」とか「先生」とか「学年」といった学習条件が違っていると、そのようにみんなが一様に「似たようなところで、似たようなことにつまず（いてしまう）」といったことは、おそらく起こり得ないのでは、と考えていたということです。

しかし現実においては、そのような二人の考えに反して、みんなが一樣に「似たようなところで、似たようなことにつまずいて」しまっているのです。

おそらく、二人は、自分たちのそのような考えと実際に起きていることの間には存在する食い違いを解消するために、次のように考えたに違いないと思われます。

①すなわち、「学校」とか「先生」とか「学年」といった学習条件よりもさらに強い作用を生徒たちのすべてに対して及ぼしてしまっている学習条件が、きっと他にあってに違いない。

さらにもう一つ、そのようなより強い作用を生徒たちのすべてに対して及ぼしてしまっている学習条件が、上に述べたような共通する傾向を生じさせてしまった主要な原因であるとするには、その学習条件は必ず次のような条件をも満たしていなければならないと考えたに違いないと思われます。

②すなわち、そのような共通する傾向を生じさせてしまった主要な原因となりうる学習条件は、すべての生徒たちに対して等しく与えられている学習条件でなければならない。

では、「学校」とか「先生」とか「学年」といった学習条件以外の学習条件で、①と②の要件を満たしているような学習条件とは、一体どのような学習条件であるのでしょうか。それは、言うまでもなく、「教科書」といった学習条件をおいて他にありません。

まず、①の要件についてですが、「教科書」といった学習条件が「学校」とか「学年」といった学習条件よりも強い作用を生徒たちのすべてに対して及ぼしていることについては、最早言うまでもありませんが、「先生」といった学習条件よりも強い作用を及ぼしていることについては、東京都の公立中学校で英語を教えているある先生の言葉から十分に推測できるでしょう。その先生は、次のように述べています。

「もう一つに教科書の問題がある。教科書が区単位で採択されるので、教師は自由に教科書を選べない。また、その教科書を使わなければならないので、教師は教科書を終わらせなければならない」という負担を負うことになる。・・・教科書を教えていれば、授業時間も最低ですむし、業者テストでも受験でも最高の効果を生む。・・・話すことを中心としたコミュニケーション活動を多くすれば、書くこと中心のペーパーテストには弱くなり、英語の偏差値は下がる。偏差値が下がれば、英語教師としての力量を問われかねない。残念ながら、教科書を1年間で終わらせ、受験に必要な文法知識をつめこむ英語教師があいかわらずいてもしかたがないと悩んでしまう。」(『ひと』1990年6月号)

次に、②の要件についてですが、これについても最早言うまでもないでしょう。周知のように、「教科書」は1963年度より無償で配布されると同時に、一定区域内の公立中学校で学

徒たちはすべて同一の「教科書」に基づいて学習しなければならないといった、いわゆる教科書の広域採択制度が採られるようになったからです。それ以来、形式的には、同じ内容と同じ方向を持った力が一定区域内の公立中学校で学ぶ生徒たちのすべてに対して等しく働きかけるといったことになっています。

以上見るように、「教科書」といった学習条件が①②の要件を満たしていることから、「教科書」といった学習条件こそ、上に述べたような共通する傾向を引き起こしてしまった主要原因であると言って差し支えないのではと思われます。

要するに、二人は、学校での授業について行けなくなってしまった生徒たちの一人ひとりについて、その「つまずき」の原因を詳しく調べて行った結果、「教科書」といった学習条件に含まれるマイナスの要因が、それ以外の学習条件に含まれるプラスの要因よりもはるかに強力に生徒たちの学校における英語学習に作用してしまい、その結果、学校の授業について行けなくなってしまった生徒たちのすべては、一様に「似たようなところで、似たようなことにつまずく」ようになってしまったのでは、と考えるようになったのだと思われます。そこで、二人は（正確には、編集委員の浅川さんも加えた三人は）、1990年当時全国の中学校で使われていた4種類の検定教科書を徹底的に研究し検討してみようという気になったのではと思われます。

3 『公開質問状』に対する教科書調査官や教科書会社の編集責任者たちの回答

次に、二人の『公開質問状』に対する教科書調査官や教科書会社の編集責任者たちの回答について検討することにします。

回答者たちは、生徒たちが学校での英語学習に「つまずいて」しまう原因は、主として「教科書」といった学習条件の中にあるといった二人の主張に対して、それぞれ次のように反論しています。（1990年6月号）

《文部省主任教科書調査官》「このように江藤・中川両氏が、検定英語教科書についてくないものねだり>に執着しているのはなぜであろうか。私見ではこれは結局は、両氏は検定教科書は自学自習に適するようになっていないといけな、と考えておられるためではないであろうか。・・・自学自習できるテキストの視点から現行の検定英語教科書批判をするのはフェアではないことを指摘しておきたい。検定教科書は、担当教師の英語授業の一部分において用いられるものであり、それは英語教師の授業を補うためにある、とさえ考えることができるのである。」

《T社編集主幹》「教科書は生徒のため<学ぶための材料>であると同時に<教師の教えるための道具>の一つでもあることを考慮する必要があります。教科書を作る私どもとしては生徒の学び易さを絶えず追求していくことはもちろんのこと、教師の教え易さについても絶えず教育現場からの声を反映しようと努力しております。・・・理由はともかくとして、伝統的に外国語のテキストは（特に学校で使用するものについては）、教師の教室における指導を前提として書かれております。」

《N社編集委員会》「そもそも教科書というものは、教室で教師、指導法によって料理されるべき素材の提供という使命があります。・・・教科書に責任がないとはもうしません。70

%は教科書自体の問題でしょう。しかしあとの30%は、教科書だけではどうもなりにくい外部的な要因です。編集の過程で、あと20ページ増やせたら、あと3割単語数が増やせたらといった思いにかられることもしばしばです。・・・現状では、教科書は、参考書と違って教わらないとわからない部分が多いのはたしかです。したがって、教室での指導、特に導入や言語活動がどのように行なわれているか、行なわれるべきかを軽視してのご批判は、単なる「くないものねだり」に終わる恐れがあります。」

これらの回答から明らかなように、それぞれ異口同音に、学校での英語学習において「教科書」が果たしている役割は二人が主張するほど重要ではないと主張しています。もう少し厳密に言うと、回答者たちは、誰も否定することができない事実、すなわち「教師」が果たしている役割は非常に重要であるといった明白な事実をことさら前面に押し出すことによって、もう一つの明白な事実、すなわち「教科書」が果たしている役割もまた非常に重要であるといった事実をできる限り後方に追いやり、その結果として「教科書」が果たしている役割はそれほど大したものではないといったことを強く印象づけようとしています。

もちろん、二人は、このような「教科書」の役割を過小評価しようとする回答者たちの「姿勢」を批判し、『「公開質問状の回答」への回答』の中で、次のように述べています。

「これらの回答のすべてに共通する第1の特徴は、いまの日本中の教室で、子どもたちや先生に現実には作用している教科書の役割を故意に小さなものと印象づけようとする態度です。日本の教育風土には教科書重視の伝統が根強く生きつづけています。現在でも、だれもが認めるように、日本中の教室で、教科書が日ごろの授業やテストで占めている位置は、困ったことに異常なばかりに大きいのです。それなのに、その現実を無視して、授業および生徒の学習における教科書の重要性をあえて軽くみなそうとし、教科書そのものに関する討論をさげようとしています。」(1990年6月号)

この言葉の中にある「教科書が日ごろの授業やテストで占めている位置は、困ったことに異常なばかりに大きい」といった現実には、先ほど引用した東京都の中学校の先生の言葉なども考えあわせると、おそらく誰も否定することができないでしょう。にもかかわらず、回答者たちのすべては、そのような現実を無視する形で、「教科書」そのものの役割を「故意に小さなものと印象づけよう」としたり、あるいはその「重要性をあえて軽くみなそう」としたりしています。

どうして、回答者たちは、そのように「教科書」そのものの役割を「故意に」過小評価しようとしたのでしょうか。

それは、できるかぎり「教科書そのものに関する討論」は避けて通ろうと考えたからでしょう。このような回答者たちの「姿勢」は、かれらが教科書作りの中枢にいるということからすると、まさに「責任のがれ」の「姿勢」としか言いようがないでしょう。

二人は、『「公開質問状の回答」への回答』の中で、次のように述べています。

「第2の共通する特徴は、自分たちが制作した教科書のまずさを、現場の先生たちが補っているはずだから、心配するにおよばないとしたり、反対に、それは現場の先生たちからの要請だからしかたがない、として責任のがれをしようとする姿勢です。」(1990年6月号)

なお、念のために付け加えておくと、二人は、回答者たちの「姿勢」に対しては批判的であったが、しかし「教師」は学校教育において重要な役割を果たしているといったかれらの主張に対しては、まったく異論がなかったと思われます。

松田徳一郎さんは、二人の『公開質問状』および回答者たちの『「公開質問状」への回答』を突き合わせながら批評した文章の中で、次のように述べています。

「検定教科書で英語ができるようになるか——著者たち（二人のこと）の答えは明らかにノーです。私は、検定教科書を自習書または独習書として使ったらノーになる公算が大だと思えます。現場の先生の指導の下に使ったら、先生しだいでイエスにもノーにもなる可能性があると思えます。教科書を考えるにあたっては、先生の役割も考慮に入れる必要があるのではないのでしょうか。」（1990年6月号）

4 教科書にのせられている読み物の内容についての検討

上に述べた理由から、二人は、1989年度の中学生向け検定済教科書を詳しく検討した結果として、次のような結論を得ています。

「文を組み立てる単語の文法的役割は、教えない。しかも文の構造が見えてくるほど豊富な文例はない。さらに読まされる話は、リアリティーに欠け、内容の発展性がなく、もっと読みたいという気持ちをかきたててくれない。・・・これでは、しゃべれない、よめない、受験にも通用しないという結果になってしまいます。」（1990年2月号）

この結論は、『公開質問状』の中で述べられたものですが、『公開質問状』そのものが11回にわたる連載の後に書かれたということからすると、まさにこの結論は、最終的結論であると言えます。またこの結論は、三つの結論として整理することができます。

【三つの結論】

- ①文を組み立てる単語の文法的役割は教えない。
- ②文の構造が見えてくるほど豊富な文例はない。
- ③読まされる話は、リアリティーに欠け、内容の発展がなく、もっと読みたいという気持ちをかきたててくれない。

①と②の結論は、文法的なものの取り扱い方ないし記述の仕方に関する結論であり、それに対して、③の結論は、教科書の読み物の内容に関する結論、すなわち今日中学生向けの教科書においては、文法的なものを実際に話されている文の中で学ばせようとする配慮から、一定のまとまりを持った会話形式の短い話が多く載せられているが、その短い話の内容に関する結論です。

さて、③の結論から検討して行くことにしますが、人は③の結論から、どのような印象を得るのでしょうか。

おそらく、中学生向けの教科書に載せられている会話形式の短い話の内容に関しては、二人は大いに批判的であったという印象を得るでしょう。そのことは、二人の次のような言葉によっ

でも確認することができます。

「この連載にとり組んで以来、生徒たちのつまずきの原因をさぐるために、なんと教科書を開いてきたか数知れませんが、どの教科書も、一見、国際色ゆたかに描かれたさし絵で、中学生の生活のいろんな面がいっぱいです。どのページの子どもたちも、明るく、にこにこ楽しそうです。ところが、本文をえんえんと数か月にも渡ってくり返し読んでみると、この一見楽しそうな教科書を見るのが苦痛にさえなってきます。おもしろくない、わざとっばい・・・ということに尽きるのです。」(1989年12月号)

5 教科書の短い話の内容を面白くなくしてしまっている三つの要因

もちろん、二人がそのように批判的であったのは、そうならざるを得なかった要因が会話形式の短い話の中に含まれていたからです。

二人は、いくつかの要因を教科書の中から抽出し、さらにそれらの要因がどうして教科書に含まれるようになってしまったのか、その原因についても深く追究しています。ここでは、重要だと思われる三つの要因を取り出し検討して行くことにします。

【要因1】まず、《文法優先》といった要因ですが、教科書の執筆者ないし監修者たちは、文部省発行の『学習指導要領』で規定されている文法的なものの学習を優先させるために短い話の内容の方を犠牲にしている。

なお、議論を具体的に行なうために、二人は必ずと言ってよいほど教科書から具体例を引いています。この【要因1】についても、ある一年生用の教科書から具体例を引いています。その目次は、次のようになっています。(1990年1月号参照)

Part I 「ナンシー、ようこそ日本へ」
 Part II 「憲治、アメリカで学ぶ」
 Part III 「イギリスから・・・、世界へ・・・」

この目次を眼にした生徒たちの多くは、おそらく自分たちは、この教科書を通して英語そのものを学び取ることができると同時に、世界各地の風俗や習慣、あるいはそこに住んでいる人々の固有のもの考え方や見方などをも学び取ることができないのではないかと、大いに期待で胸ふくらませるでしょう。しかし、この期待は裏切られます。

例えば、その教科書の第5課を見てみましょう。その課には《すっかり気に入った日本》といったタイトルが付けられています。おそらくこのようなタイトルを眼にした生徒たちは、次のように予想するのではないかとと思われます。自分たちは、この課において外国人が関心を持ち、かつ肯定的に見ている日本および日本人の側面について知ることができるだろう、と。

しかし以下に見るように、話の内容は、生徒たちが予想するようには発展して行きません。

Nancy : I don't like rush hour.
 Takeo : I don't, either.
 Do you go to school by bus in New York ?
 Nancy : No. I don't.
 I walk to school.

このような話の展開の仕方について、二人は、次のように批判しています。

「この課では、否定文を学習することになっているので、否定の文が三つ出てきます。でも、タイトルで《すっかり気に入った日本》といていながら、なぜ、こういう否定的なことをとりあげるのでしょうか。内容をまじめにうけとめながらこの会話を読めば、ナンシーは日本がいやで、ニューヨークを恋しがっているとしかとれません。それとも、ここでは否定文を学習するのが目的だから、内容にこだわる必要はないというのでしょうか。でも、それでは、生徒たちは、否定文をあらたに学習するメリットをなにも実感できず、空虚な文型操作に終始せざるをえません。」（1990年1月号）

【要因2】次に、《『指導要領』優先》といった要因ですが、教科書の執筆者ないし監修者たちは、「文の種類」や「文型」、あるいは「語及び連語」や「文法事項」といった教科書において使用することが許されている「言語材料」が『指導要領』によって大きくその使用範囲とか使用学年を規定されているために、やむなく話の内容の方を犠牲にしている。

これについても、あげられた具体例を一つ簡単に見ておきます。（1989年12月号参照）

中学生向けの教科書には、会話形式の短い話が多く載せられているということについては、すでに述べましたが、このことは、教科書においては疑問文が多く出てくるということを意味します。なぜならば、会話というものは、通常、質疑応答という形で行なわれるからです。

ところで、その疑問文ですが、一年生用の教科書においては、その種類という点で明らかに「かたより」が見られると批判しています。

次の（表16）に見るように、二人が調べた4種類の一年生用のどの教科書においてもWhat, Who, Where といったいわゆる「Wh-疑問文」（ただし「Why-疑問文」を除く）ないし「How-疑問文」の使用回数は、「Yes・No-疑問文」ないし「orを含む選択疑問文」の使用回数よりもはるかに少なく、「Why-疑問文」ともなると、一度も出てきません。すべての「Wh-疑問文」と「How-疑問文」の使用回数を合計しても、「Yes・No-疑問文」ないし「orを含む選択疑問文」の使用回数よりも少ないのです。

(表16) 《各種の疑問文が本文中において使用されている回数》

	Sunshine	Crown	Horizon	Total
what	4	5	6	10
what+名	2	3	2	3
where	2	1	1	3
when	1	1	1	3
who	5	1	1	1
whose	2	1	2	2
which	1	1	1	1
how	4	2	6	3
how many	1	1	3	1
how much	0 (22)	0 (16)	1 (24)	0 (27)
Yes・No-疑問文 or-疑問文	24	25	44	34
疑問文総数	46	41	68	61

()内の数字は、「Wh-疑問文」もしくは「How-疑問文」の数を合計したもの (1989年12月号, p.64)

二人は、「Why-疑問文」が一度も出てこないといったことに対して、「これでは、中学1年の間はくなぜ? >とは問いかけられません」と述べ、不満の意を表わしています。

ところで、このような「かたより」は、どうして生じたのでしょうか。その原因は、どこにあったのでしょうか。

二人は、[要因1]の場合と同じく、その原因を文部省発行の『指導要領』の中に求めています。すなわち、検討の対象とした1989年度の4種類の教科書が依拠していた『指導要領』(1977年7月改訂のもの)を見ますと、疑問文に関しては、次のように書かれています。

[第1学年]「疑問文のうち、動詞で始まるもの、助動詞 Can, Do 及び Does で始まるもの、orを含むもの、並びに How, What, When, Where, Which, Who 及び Whose で始まるもの (を用いて言語活動を行なわせる)」(p.98)

[第2学年]「疑問文のうち、助動詞 May などで始まるもの及び Why で始まるもの (を用いて言語活動を行なわせる)」(p.100)

ごらんのように『指導要領』においては、Whyで始まる疑問文は二年生になってから学ばせる、といった指示があります。このような指示があったために、おそらく教科書の執筆者ないし監修者たちは、「かたより」が見られる教科書、とりわけ Whyで始まる疑問文は一度も

出てこないといった教科書を作らざるを得なかったのではないかと、二人は推測しているのです。

ところで、『指導要領』とは直接関係ありませんが、疑問文の「かたより」といったことでもう一つ付け加えておくと、二人は、疑問文の取り扱い方について、次のようにも批判しています。

「（一年生用の教科書においては）一方の人間が質問をし、もう片方は答えるのみ、という形がどのページをめくっても続きます。質問された人間がそれに答え、そのことに関連して相手に問い返すといった日常よくある会話は、Sunshine 1 例、Crown 3 例、New Horizon 5 例、Total 6 例にすぎないというはしさです。こういうスタイルで英語の勉強がはじまり、それが1年間続くのです。その結果、英会話といえば、質問をすること、いえ、質問を考えだすことと思ってしまう中学生を生み出しているのではないのでしょうか。」（1989年12月号）

日常生活においては、通常、相手の質問に答えつつも「そのことに関連して相手に問いかえす」といった、いわば＜対話形式＞の会話が行なわれていますが、しかし一年生用の教科書にのせられている会話においては、＜私、質問する人、あなた、答える人＞といった役割分化が見られ、それがわざわざ「英会話」というと、「質問を考えだすこと」と錯覚してしまうような生徒たちが多く出てきてしまっている、と二人は批判しているのです。

その具体例として、《卒業を前に、ある中学校の生徒たちが英語を実地に体験する》といったタイトルのテレビ番組をあげています。

その番組では、先生に付きそわれた中学生たちが、あるホテルのロビーに出かけて行き、そこにたまたま居あわした外国人に対して、一人ひとり順番に、「Are you an American? Do you like Japan? Can you eat Sushi?」といった質問を行ない、「相手のことばが返ってくる」と、ただもうそれだけで外国人と「話が通じた」と言っただけで大喜びをしていた、というのです。その不自然さないし無神経さについて、次のように批判しています。

「一方的に質問をあげられる関係というのは、決して対等で自然な人間関係ではないのです。一方的な質問せめというのは、特殊な状況を私達に連想させます。それなのに、＜教科書だから...＞というひとことでその不自然さを許容し、しかも人間どうしの問いかけとしては特殊な内容の会話を＜日常＞のまんやかにデンとすえて、それで＜言葉の教育だ＞と言っている無神経さにはあきれられるばかりです。」（1989年12月号）

【要因3】三つ目は、《情報の質の低さ》といった要因ですが、「教科書の多くの部分が、中学生のことば（英語）で語られているため、その情報がちやちなものになっている」。

この要因についても、あげられた具体例の一つ簡単に見ておくことにします。（1990年1月号参照）

例えば、ある二年生用の教科書ですが、その第4課においては、リンカーン大統領のことが話題の中心になっています。すなわち、その課には《What am I?》といったタイトルが付けられていることから明らかなように、クイズ形式で話が進められ、最終的には、リンカーンという大統領の名前を言い当てるのが話題の中心になっているのです。

おそらくそのためでしょう、<リンカーン大統領>と言うと、誰もがすぐに思い出すあの有名な言葉、すなわち「人民の、人民による、人民のための政治」といった言葉が、ただその答えを探り出すためのヒントとしてしか利用されておらず、その言葉が、いつ、どこで、どのような歴史的状況の下に発せられたのか、あるいはまたその言葉は民主主義を考える上でどのような意味を持っているのか、といったことなどは一切問題にされていないのです。

このように、せっかく<リンカーン大統領>というアメリカ合衆国の歴史ないしは民主主義の意味を考える上で好都合な人物が話題として取り上げられているにもかかわらず、かれの有名な言葉、すなわち「人民の、人民による、人民のための政治」といった言葉をただその名前を当てるためのヒントとしてしか利用しないとしたことに対して、次のように批判しています。

「<人民の、人民による、人民のための政治>というのは、社会科の教科書でよくお目にかかる<標語>ですが、そのスタイルのまま（すなわち、内容について一切立ち入ることなく）、英語の教科書にものせられているというのは残念です。<ヘエー、そういうことだったのか>と一つの事実と向きあうチャンスをみすみすむだにってしまったとしか言いようがありません。英語を習ったら、リンカーンの演説にじかに触れることができた、そんなスリリングな体験をさせてあげたいものです。」（1990年1月号）

では、どうして英語の教科書においては、本文としてのせられている話を通して、二人の言うような「スリリングな体験」をさせることができないのでしょうか。それは、先ほども述べたように、「教科書の多くの部分が中学生のことば（＝英語）で語られているため」、すなわち「日常性をもたせようとして、中学生の目の高さで一貫させて」いるため、といったことになるでしょう。

確かに、松田徳一郎さんも『ひと』の1990年6月号で述べているように、「登場人物が中学生の年齢層に集中すると、内容はどうしても貧弱になりがち」といったことになり、しかも「会話を主体にすると、内容が限られて、中学生の知的欲求をじゅうぶんに満足させることができない」といったことになるからです。

しかし、そのように「中学生のことば（＝英語）で語る」とか、あるいは内容を「中学生の目の高さで一貫させる」といったことが、生徒たちに「スリリングな体験」をさせることができない根本原因であると、果たして言い切ることができるでしょうか。必ずしも、言い切れないと思われます。

と言うのは、逆に「大人」の「ことばで語り」過ぎたり、あるいはまた「大人」の「目の高さで一貫させ」過ぎたりしても、生徒たちの話の内容に対する関心とか学習意欲といったものをそいでしまうことも大いにあり得るからです。

従って、教科書に載せる話を作る時に大切なことは、どちらの「ことばで語る」とか、どちらの「目の高さで一貫させる」といったことなどではなく、中津燎子さんが『なんで英語やるの?』といった本の中で述べているように、「生徒たち自身の年齢による感覚・感受性」をどれだけ生き生きと働かせられるように作るか、といったことではないかと思われます。

もし話が「中学生」という「年令」に固有の「感覚・感受性」を働かせられるように作られていると、たとえそれらの話が、どちらの「ことばで語られて」いようと、またどちらの「目の高さで一貫させられて」いようと、おそらく「中学生」たちは、それらの話に大いに興味を示すでしょう。

ところで、中津さんは、その本の中で教科書にのせられている話の内容を面白くなくしてしまっている原因について、次のように述べています。

「大体どの教科書の内容も面白くない。大人にとっては面白くとも、子供にとってはそうではない。中学一年の一学期、どの子どもどの子ども、＜世界の英語＞を学べる喜びと期待感で一杯になってアルファベットをおぼえ、テキストを開く。それが、次第次第にしばんで行って、三学期から中学二年一学期あたりになると、クラスの半数は、興味を失うのが、まあふつうの状態である。その教科書の内容が、あまりにも文法教育にのみとらわれていて、生徒自身の年令による感覚・感受性を無視しているのだから、生徒は、＜英語＞と言う正体のない未知の言葉をつかまえるのに、まるっきりの丸暗記か、文法からの理解でしかない。」（『なんで英語やるの？』 文春文庫 p.253）

もう一つ、中津さんがあげている原因を見ておきましょう。

「何がそんなに教科書を面白くしていないのだろうか。日本全国津々浦々をくまなくみて歩くわけには行かないからとりあえず、居住している岩手県内で使用されている平均的なリーダーをひっくり返してみた。四、五冊ある中で最もひどいと思ったのが、三省堂のクラウンだった。・・・これを作成した時、著者は相手が十三歳の少年少女だと言うことを忘れてしまったらしい。一見、非常に子供むきに、色刷りの絵やマンガと共に、会話文が並んでいるのだが、その内容は、十三歳でもなければ十歳でもない。マンガの方は七、八歳の感覚で、内容の方はひたすら文法と文型の完璧を期す、大人の感覚である。そのちぐはぐさは本の最後まで続いていた。」（同上書、p.256）

考えてみると、「大人の感覚」としては、そのような「文法優先」といった「感覚」ばかりでなく、その他にも、中学生向けの教科書においてはなるべく政治的なものは避けたほうがよいといった「感覚」もあります。そのような意味での「大人の感覚」もまた、教科書にのせられている話の内容を面白くなくしてしまっている原因の一つです。

先ほど見たリンカーン大統領の例においても、そのような「大人の感覚」が働いたために、せつかく＜リンカーン大統領＞といったアメリカの歴史ないし民主主義の在り方を考える上で好都合な人物が話題の中心になっていながら、話は一向にその方向に発展して行かないということになってしまったのだと思われます。

いずれにしても、教科書にのせられている会話形式の短い話の内容を中学生が読んで面白く感じるようにするには、「中学生」といった「年令」に固有の「感覚・感受性」が生き生きと働くことができるようにする必要があります。

そのことを、二人は、月刊誌『ひと』の中で、次のように述べています。

「中学時代は、もっとも多感な時期です。この時期に、まったく別な世界を知る手がかりとなる英語を学習するのですから、生徒たちの興味をひくような内容がぜひとも必要です。

いちどくおもしろい>と思ったら、辞書を片手にどんどん未知の世界を知ろうとするでしょう。教科書は、そのための最大の味方になって、彼らの知識欲に応じてほしいものです。」(1990年1月号)

以上、教科書にのせられている会話形式の短い話の内容を面白くなく「わざとっばい」ものにしてしまっている要因として、三つの要因を江藤さんと中川さんの連載記事の中から抽出し、それらの一つひとつについて簡単に検討を加えておきましたが、そのような要因は、もちろん、以上の三つに止まらないでしょう。

それはさておき、以上見たような二人の批判に対して『公開質問状』に回答を寄せてきた教科書調査官や三社の編集責任者たちは、どのように反論しているのでしょうか。

6 教科書調査官や三社の編集責任者たちの反論

まず最初に、[要因1]の《文法優先》といった批判に対してですが、二社の编者責任者たちは、ほとんど何も反論していません。一社にいたっては、まったく何も述べていません。

次に、[要因2]の《『学習指導要領』優先》といった批判に対してですが、[要因1]と同じく三社の編集責任者たちは、ほとんど何も反論していません。ただ、二人が独立した質問項目にまでまとめた「これでは時制がつかめない」といった批判に対しては、二社の編集責任者たちは、『指導要領』と関係づけながら、次のように答えています。

(T社)「この質問状は、文部省と教科書関係者に対するものですので、まず教科書を作る立場にある私どもの責任に属するものと文部省の責任に帰属する部分とを区別したいと思います。中学1年では過去や未来が出てこないこと、そして、必修語彙の問題については教科書を作るものには権限のない問題ですので、お答え出来る立場にはないと考えます。ただし、新学習指導要領(平成5年度より実施)では言語材料の学年指定は解除されますので、時制についてのお尋ねについては新学習指導要領実施以降は回答の必要が出ると言えましょう。」(1990年6月号)

(N社)「時制というものが把握しにくいことは、確かです。それで、指導要領では長年にわたって、1年では単純現在形と現在進行形に限定してきました。これも学習段階に応じる1つの考え方ですが、それを指導要領によってどの教科書にも強制するのは問題であることは、度々指摘されてきたことです。今回の改訂でやっくとく文型・文法事項の学年指定の枠がはずされました。N社では、貴誌編集部へ送付した資料の中で述べているように、英語の時制については1つの指導方針をもって編集していますが、指導要領の文型・文法事項の学年指定の撤廃に応じて、さらに効果的な方法を追求していくつもりです。」(1990年6月号)

ごらんのように、二社の編集責任者たちは、自分たちの教科書における「時制」の取り扱い方には問題があるといった二人の批判に対しては、<確かに、その通りであろう。しかしそれは、教科書を作るに当たって、言語面での「材料」となるべき「文型」とか「文法事項」、あるいは「語彙」といったものが、文部省発行の『学習指導要領』によって大きくその使用学年を「指定」されているからであって、決して自分たちのせいではない。その意味で言うと、その「責任」の大半は、文部省の側にある>と主張しているように思われます。

補足しておきますと、上に引用した二社の回答にもあるように、二人が検討の対象とした4

種類の教科書、すなわち1989年度に使われていた教科書が依拠していた『指導要領』は1989年3月に改訂され、「文型」とか「文法事項」、あるいは「語彙」といった「言語材料」が学年によって指定されるといったことはなくなっています。すなわち、教科書にのせられている話の内容を面白くなくし、「わざとっばい」ものにしてしまっている大きな要因の一つは、ひとまず『指導要領』からは取り除かれたと言えます。従って、そのことによって、教科書の執筆者ないし監修者たちは、法律的には「言語材料」を自由に使ってよいといったことになったのですが、果たしてかれらは、実際にその自由使用権をどこまで行使することができたのでしょうか。

なお、新しい『指導要領』に基づいて作られた教科書は、1993年4月より使われ始めていますが、私自身まだ十分に検討していませんので、ここでは、これ以上立ち入らないことにします。

最後に、[要因3]の《「中学生のことで語る」、あるいは話の内容を「中学生の目の高さで一貫させる」といった批判に対してですが、これまでの問題と違って、この問題に対しては、二人は、独立した質問項目にまでまとめ、次のように質問しています。

「こうして、まったく空疎な言葉のやりとりの連続が、子どもたちをだんだんに英語ざらいにしているのではないのでしょうか。子どもたちは、自分たちが学んでいる会話を生きている言葉として感じられなくなっているのではないのでしょうか。会話形式にすればく生きた英語>になるとか、登場人物を中学生にすれば、<身近な英語>になるとか、そんな問題ではないと思います。・・・このような現実を打開するために、学習指導要領や貴社の教科書がどのようになっているかご返事をいただきたいと思います。」(1990年2月号)

このような質問に対して反論を加えてきたのは、二社だけでした。それぞれ次のように述べています。

(T社)「現行の教科書の内容については、なるべく生徒を引き付けるような話題と会話を提供しようと努力しております。けれども、ご指摘のように、そうした努力が十分実を結んではいない面もあることは、私どもも理解しております。“Excuse me.” “Pardon?”などが少ないと言うのも事実だと思います。この一因は、前にも述べましたページ数に対する制限だと思います。これに加えて、ご承知のように、現在公立中学では、英語は週3時間しかありません。学校行事その他でつぶれる時間を考えると、実質は2.5時間前後でしょう。こうしたことも手伝って、教科書は出来る限りコンパクトにならざるを得ません。」(1990年6月号)

(N社)「<現実にはありえないような会話>の例としてわが社の教科書からの引用がありますが、確かに教科書の英文は、もう1文あれば、もう1行あればもっと自然でわかりやすくなるのと思われる個所があるのは承知しています。しかし、中学校英語の現実では、1語でも、1行でも少なくというのが、先生方からよせられるかなり強い要望なのです。」(1990年6月号)

ごらんのように、二社の編集責任者たちは、二人の<教科書に載せられている話を「会話形式にすれば生きた英語になる」、あるいは「登場人物を中学生にすれば、身近な英語になる」

とお考えでしょうか>といった質問に対して、やはり〔要因1〕もしくは〔要因2〕の場合と同じく、真正面から答えるといったことをしていません。

そうしないで、二社の編集責任者たちは、教科書に載せられている会話形式の短い話が、中学生たちから見て「まったく空疎な言葉のやりとり」になってしまったのは、現場の先生方の「かなり強い」要望、すなわち年間の少ない授業時間数でも何とか最後まで終わらせることができるような分量にしてほしいといった要望のせいになっている、要するに、そのような要望があるために、話の内容を「自然でわかりやすい」ものにするにはぜひ必要であった「1文」あるいは「1行」を削らざるを得なかったと自己弁護しています。

このような編集責任者たちの自己弁護は、一方的に否定し去ることはできないでしょう。と言うのは、編集責任者たちが述べるように、教科書の分量を規定の年間授業時間数内で終わらせることができるような分量にするといったこともまた、非常に重要な編集上の配慮であるからです。

もちろん、二人もまた、そのような教科書の分量を適正なものにするといったことに対しては、おそらく反対ではなかったでしょう。教科書の分量を適正なものにしつつ、その上で、教科書に載せられる話の内容をどのようなものにするか、あるいはまたそれをどのように記述もしくは構成するかといったことが、おそらく二人の質問の意図であったと思われるからです。

なお、すでに述べたように、二人の『公開質問状』に対しては教科書調査官の一人も回答を寄せています。しかしかれもまた、二社の編集責任者たちと同じく、真正面から答えていません。

従って、このような状態がいつまでも続くということになると、教科書に載せられる話の内容はいつまでたっても中学生たちから見て「不自然でわかりにくい」もの、「おもしろく」ないものであり続けるということになります。