

# 横浜国立大学教員免許状更新講習（予備講習）を通して見える 教員教育の問題点と改善策—中学校英語科教員対象の場合

佐野富士子，松村昌紀，チャールズ・ウィズ  
高橋邦年，丹治陽子，橋本順光

## Potential solutions to issues and concerns facing junior high school English teachers: A preliminary report on the Yokohama National University English Education Department pilot implementation of the Monbukagakusho teacher recertification course

Fujiko SANO, Masanori MATSUMURA, Charles WIZ  
Kunitoshi TAKAHASHI, Yoko TANJI and Yorimitsu HASHIMOTO

### 0. はじめに<sup>1</sup>

近年、英語教育や応用言語学の分野で“teacher cognition”，“teacher beliefs”といった概念が紹介され、ますます注目をあびてきている。これは、日々の指導の場での意思決定を行う教員の知識、考え、信条の大切さを浮き彫りにするものであり、教員が教室で何を行うかを決定したり判断したりすることと関連しているという指摘もある(Borg, 2003)。Richards & Lockhart (1994) は、教員が意思決定を行う際の判断基準は個人的な体験や好みは6項目中4項目を占めていて、科学的な知見に基づく信条は必ずしも多くはないと指摘している。

このように、教員がもつ知識体系は、日々の実践を適正かつ効果的に行うために重要であるということとは自明の理であるが、これをどう構築していくかについては、未だ確定した方法論がみつからない。たとえば Richards(2008) は第二言語の教員教育 (teacher education) を教員発達 (teacher development) と教員研修 (teacher training) に大別しており、前者を教員が日々遭遇する問題を把握し、判断し、解決方法を選択して処理するための知識基盤を構築する機会と定義づけ、後者を日々の実践を効果的に行うための技術を取得する場と定義づけている。これらは互いに影響を及ぼしあう重要な要素であり、Richards は双方を統合すべきだと主張しているが、実際の教員研修の場では、かならずしも2つの要素が含まれているとは限らない。そこで、本稿では、教員免許更新講習の試行をふまえ、教員の判断のよりどころとなる知識はどのようなものであるべきか、教員にはどのような研修が必要であるのかといったことを模索し、理論と実践を結びつけるための更新講習のあり方を提案する。

平成21年度から実施される教員免許更新講習に備え、本学（横浜国立大学）では今年度（平成20年度）は試行として予備講習を行った。教育人間科学部英語教育講座では専任教員6名が、それぞれ1コマ50分ずつの講義をおこなうことにした。今回全員が講習を担当することにより得られる経験をふまえて、来年度からの本格実施にそなえるためである。実施プログラムは次のとおりである。

---

<sup>1</sup> 執筆分担はつぎのとおりである。第0節：佐野，第1節：佐野，第2節：松村，第3節：ウィズ，第4節：高橋，第5節：丹治，第6節：橋本，第7節および第8節：佐野，松村，高橋。

### 英語教育免許更新講習プログラム

題目：21世紀型の英語教育—学習指導要領改訂をふまえて

ガイダンス (10分)

1. 第二言語習得と外国語教育（1）：学習効果を高める英語指導  
(担当：佐野) (50分)
2. 第二言語習得と外国語教育（2）：タスク  
(担当：松村) (50分)
3. 英語によるコミュニケーション能力の育成（1）：語彙力育成  
(担当：ウィズ) (50分)
4. 英語によるコミュニケーション能力の育成（2）：文法力の観点から  
(担当：高橋) (50分)
5. 国際理解教育とは何か（1）：アメリカを事例に  
(担当：丹治) (50分)
6. 国際理解教育とは何か（2）：イギリスを事例に  
(担当：橋本) (50分)

全体的質疑応答 (20分)

試験 (30分)

アンケート(時間外)

なお、受講申請者は32名であったが、1名欠席で31名が受講した。受講者は中学校教員もしくは中高一貫校の教員であった。

### 参考文献

- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Richards, J. C. (2008). Second language teacher education today. *RELC Journal*, 39, 158-177.
- Richards, J. C., and Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

### 1. 第二言語習得と外国語教育（1）：学習効果を高める英語指導 (担当：佐野)

#### 1.1. はじめに

平成20年3月に中学校学習指導要領が改訂され、英語については授業数の増加、指定単語数の増加、目標および内容の充実など、いくつか変更点が出された。コミュニケーション能力の育成という点では変わりはないが、新指導要領では、文字言語によるコミュニケーションや正確さに関わる記述が目立つようになった。意味が通じることだけでなく、言語を正確に使うことが目標とされるようになった今、受講者の問題意識を探るため、英語教育講座が独自のアンケートによる質的調査を行なった。

第二言語習得と外国語教育に関わる問1「学習効果を高める英語指導を行うための教員の役割は何か」に対して回答は受講者31名の意識や関心領域の違いが色濃く出て多岐にわたったが、表1に示すように、8項目に分類できた。「授業内容に関する知識を増やしたい(29名)」「コミュニケーション力をつけさせたい(17名)」「教員としての自分の内面を磨く(15名)」の3項目が高かったため、受講生は教員研修には大きな興味と意欲を示していると言えよう。いっぽうで、第二言語習得を促進するために教員はどのような役割を果たしたらよいか、という観点では、動機付けを行う、言語学習ストラテジーを指導する、などが挙がっていたものの、まだ認知度は高くなかった。

表 1：事前アンケート問1の結果(N=31)

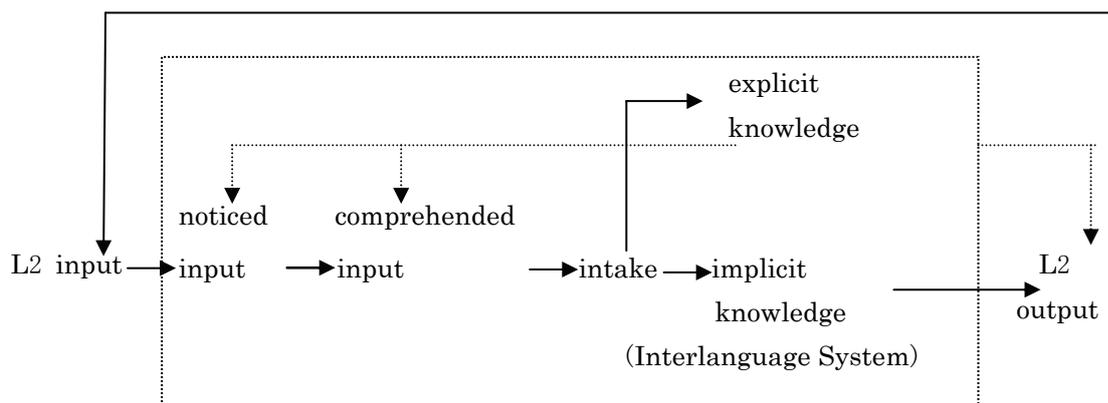
授業内容に関する知識を増やす	29(93.5%)	コミュニケーション能力育成	17(54.8%)
教員としての自分の内面を磨く	15(48.3%)	学習目的を明示し動機づける	12(38.7%)
言語使用者としてのモデル	5(16.1%)	学習ストラテジーを教える	1(3.2%)
授業方法に関わる技術を磨く	8(25.8%)	言語観をつける	4(12.9%)

(単位：人)

### 1.2. 第二言語習得のプロセス

講習では、第二言語習得研究からの示唆をすべく、第二言語習得の定義と習得のプロセスについての解説から始めた。第二言語習得とは、母語（L1）が発達した後で2番目の言語（L2）を学ぶことである（Gass & Selinker, 2008）。学習者はL2を目にしたり耳にしたりしても、その全てを知識体系に入れるわけではなく、図1が示すように、L2インプットに含まれる言語項目に学習者が気づくことが第一段階である。気づきが起こってはじめてインプット（input）が気づきが起こったインプット（noticed input）となり、それを既習のL2やL1の知識に照らし合わせて理解できると、理解されたインプット（comprehended input）となり、理解できたことが言語の規則体系の中に内在化されるために、摂取（intake）の状態となり、知識として統合されるまでは明示的知識（explicit knowledge）の中に蓄積され、何回かL2を産出する機会があるたびに意識的に明示的な言語規則を使い、次第に非明示的知識（implicit knowledge）体系に移行していくといわれている。明示的知識も繰り返し使うと自動的に処理されるようになり、その知識は非明示的知識体系に統合されたとみなされる（Ellis, 1994）。

図1. 第二言語習得のプロセスを探求する枠組み（Ellis, 1994）



このように、L2学習において気づきは言語データの取り入れと産出の両方に大きな役割を果たしている。与えられたインプットを処理する第一段階での気づきの重要性を主張しているのが Schmidt (1990, 他) の「気づき仮説 (Noticing Hypothesis)」で、アウトプットする際の気づきの役割を重要視しているのが Swain (1985, 他) の「アウトプット仮説 (Output Hypothesis)」である。これらがあいまって多くの研究が行われ、一定の成果を出している (Izumi, 2002; Mackey, et. al., 2004; Song & Suh, 2008)。これらの研究から示唆されることは、インプットを取り入れるときと、アウトプットする時のどちらにおいても、気づきが学習と習得を促進するのではないか、ということである。したがって、教室でインプットとアウトプットの機会を多くもつことがいかに重要であるか、図1が端的に示していると言えよう。日本で英語を学んでいる生徒にとって英語は生活言語ではないので、教室で英語を使う機会を与える教員の役割は大きい。

### 1.3. 第二言語習得に影響を及ぼす要因

Ellis (1994) は第二言語習得に影響を及ぼす要因を、1) 学習者の個人要因、2) 外的要因、3) 内的

要因に大別している。学習者の個人要因は、個人がもつ様々な特徴であり、年齢、性格、認知スタイルのほか、動機付けがある。Dörnyei (2005)では学習の個人差に影響する要因を6種挙げており、動機はその中の中心的な位置づけである。その具体的な実践モデルとして Dörnyei (2001)では、1) 動機付けの基礎的な状況作り、2) 初期の動機づけの喚起、3) 動機の維持と保護、4) 肯定的な内省的自己評価の促進、というサイクルを提唱している。このモデルを日本で取り入れるなら、英語をなぜ学ぶかという問いを投げかけ、生徒に目的意識を持たせることは英語を学ぶ意義と目的を明確に把握させることになるので、有効に働くであろう。また、動機や目的をうまく見出せない生徒には身近なモデルに言及したり、将来の自己実現の手段の一つであることを理解させたりすることも教員の力量であろう。教室における言語習得、すなわち教員の働きかけによって学習者を習得に向かって主体的に動かすことが重要であり、動機づけは第二言語習得を促進する学習者要因の中心である。

外的要因とは、言語習得プロセスに外側から影響を及ぼすものであり、教室で英語を学ぶ学習者にとっては、インプットやインタラクションが中心である。図1が示すように、L2インプットは外から入ってくる言語データであるので、教員の力量で、質の良いインプットを提供することと、正しい形を引き出すインタラクションを行うことが求められる。

内的要因とは、学習者の認知や理解に関わる諸要因で、入ってきた言語データをどのように認識してどのように処理するかという言語処理のプロセスが中心である。学習者がインプットに含まれる言語項目の特徴に気づいて、自分も持っている中間言語の知識と照らし合わせて理解できれば新たな中間言語の規則として知識体系に組み込み、第二言語が発達していく。個々で影響を及ぼすのが中間言語の知識の量、英語熟達度、L1の知識などであり、インプットのどこに気づくかが異なる。

もうひとつの内的要因として、学習者の認知の働きがある。自分の英語力をもって、どのような課題をこなすことが求められているか認識できる学習者は、言語学習ストラテジーを選択して適宜組み合わせる (Vandergrift, 2003; Victori, 2007)。また言語学習ストラテジーは明示的な指導の効果も今までの研究で明らかになっている (O'Malley & Chamot, 1990) だけではなく、言語学習ストラテジーは明示的な指導の効果があることも明らかにされており、その具体的な方法も数多く提案されている (Sheorey & Mokhtari, 2001; Tseng, et. al, 2006; Vandergirt, 2003; Victori, 1999)。

#### 1.4. 第二言語習得論からの示唆

以上、3つの観点から学習成果の個人差に影響を及ぼす要因を解説し、これらは教員による働きかけで大きく変化し、教員の判断と選択でいかようにも変えられること、教員の判断の根拠となる知識がいかに重要であるかを説明した。

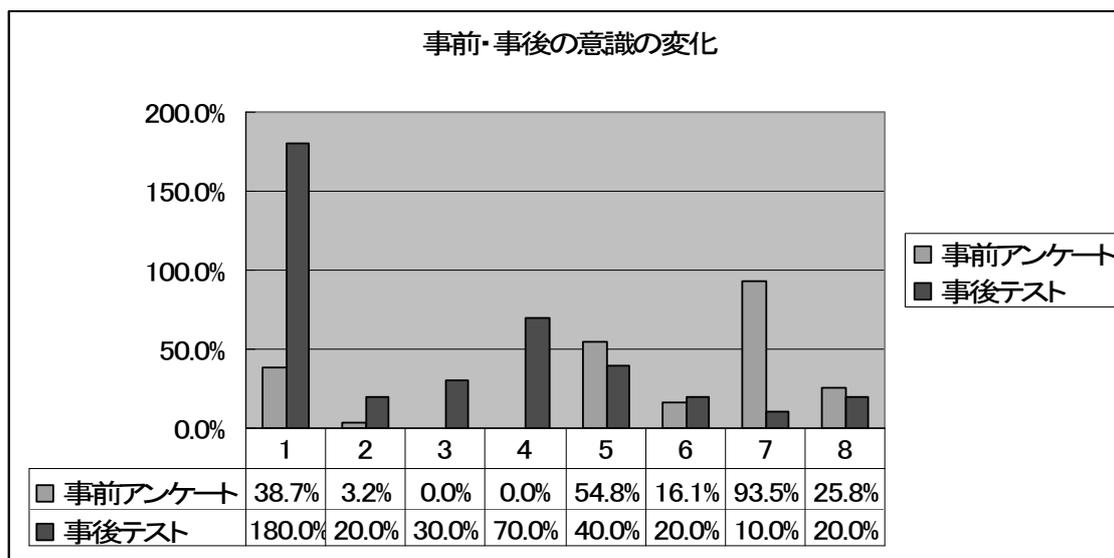
最後に第二言語習得からの示唆として2点の提案をした。1つめはストラテジー指導である。今後の授業実践のなかでまず動機付けを行った上で、ストラテジー指導に利用できるよう、語彙学習、リスニング、リーディングのストラテジー・リストを配布した。2つめは気づきを起こさせる言語活動の例を紹介し、受講者による体験セッションをもった。インプットの中の何かに気づきをもつよう、まとまった長さの文章を聞く前に、内容または言語形式のいずれかを意識しながら全体を聞き取り、そのあと、ペアで相談しながら元の文章を再構築するという活動である。この活動は、Wajnryb (1990) によって考案されたディクトグロス (dictogloss) を第二言語習得のプロセスで気づきが起こるよう改良したものである。受講者はグループごとで意識化した面が異なったので、同じ英文を聞いても、聴解がたやすくできたグループと、言語形式をより正確に目標項目を使って文を書けたグループとに分かれて、気づきの重要性を認識し、その効果も体験できた。

#### 1.5. 講習内容についての受講生の反応と今後の展望

当日の試験では、この講義を聞いて英語教員の役割のうち大切だと思うことを3点、日ごろの取り組み

と関連付けた記述を求めたところ、31名中10名の解答があった。英語教育講座作成の事前アンケートと比較すると次の表2にみられる意識の変化があった。講義を聞く前は、興味関心の中心が、授業でどのような内容を扱うか（93.5%）であったが、事後アンケートでは、動機付けが180%、インプット・アウトプットが70%、教室における言語使用が40%、気づきが30%と大きく様変わりした。また、事前アンケートでは「授業内容」という表現が事後アンケートでは「教材研究」に、「授業方法」が「ペアワーク」へと変化しており、気づきをおこさせる教材を準備し、授業方法としてペアワークを取り入れる、と受講者の意識の変化がよみとれた。解答者数が小さいので、統計的な意味があるとはいえないものの、自由記述で解答の中に「内的要因については、意識を高めることが気づきにつながるということを今日の講義中に皆で実感した」「気づきを多く作らせるように授業の構成を考える」という解答もあった。

表2.



1. 動機付け、2. 学習ストラテジー、3. 気づき、4. インプット・アウトプット  
5. コミュニケーション→言語使用、6. 言語使用者としてのモデル、7. 授業内容→教材研究、  
8. 授業方法→ペアワーク等

以上のことから、今後は受講生全員が解答する形式にするなど、何らかの方法でより統計的処理ができる数の解答を集め、現職教員の意識が変わったことを確認したい。いくら良い教材を用意しても、学習者が動機付けられて意識が高揚しなければ、気づきも起こらなく、学習も進まず目標に向かって意識的な取り組みをすることもないと考えられるからである。

### 参考文献

- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gass, S & Selinker, L. (2008). *Introduction to second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Izumi, S. (2002). Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 541-577.
- Leow, R. P. (2001). Attention, awareness, and foreign language behavior. *Language Learning*, 51, s1,

113-155.

- Mackey, A., Polio, C., & McDonough, K. (2004). The relationship between experience, education and teachers' use of incidental focus-on-form techniques. *Language Teaching Research*, 8, 301-327.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Sheorey, R., & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29, 431-449.
- Song, M-J., & Suh, B-R. (2008). The effects of output task types on noticing and learning of the English past counterfactual conditional. *System*, 36, 295-312.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA. Newbury House.
- Tseng, W-T., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27, 78-102.
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53, 463-496.
- Victori, M. (1999). An analysis of writing knowledge in EFL composing: A case study of two effective and two less effective writers. *System*, 27, 537-555.
- Victori, N. (2007). The development of learners' support mechanisms in a self-access center and their implementation in a credit-based self-directed learning program. *System*, 35, 10-31.
- Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.

## 2. 第二言語習得と外国語教育（2）：タスク（担当：松村）

### 2.1. はじめに

本節では講習前に行った簡単な調査および質問によって、受講者がタスクに対してどのような理解を持っているかについて確認できたことを述べる。また、それらをふまえて、中学校での英語指導が現状を超える成果を上げるために、教員にはどのような意識変革が期待されるのかについて考察していくことにする。

### 2.2. タスクに対する理解

全体の講習開始時点で行ったアンケート調査での、担当時限に関する質問項目は、「第二言語教育で用いられる『タスク』についてお考えのこと、ご存知のことを自由に書いてください」というものであった。どのような活動をタスクと見なすかについては、これまでに多くの議論がなされており、最近では「タスクとタスクではないもの」という二分法的な考え方を捨て、いくつかの基準に照らして活動がどの程度「タスクらしい (task-like)」かという視点で問題をとらえようとする Willis and Willis (2007) のような研究者も現れている。しかし、およそのコンセンサスをくんだ便法としては、次の3つをすべて満たすものがタスクであると考えていいと思われる（より詳しい議論については Ellis, 2003などを参照）。

- (1) a. 意味のやり取りに焦点を当てた活動であること
- b. 課題としてのゴール（成果）が設定されている活動であること
- c. 自然な言語使用におけるのと同等の認知プロセスを活性化させる活動であること

上で示したアンケートの調査項目に対しては、無回答または「知らない」という回答が受講者32名中18名と半数をこえ、その他にも十分な理解がなされていないと思われる回答が多く見られた。国内でも「タスク」ということばをタイトルに掲げた書物（高島, 2000; Willis, 1996の翻訳である青木他, 2003など）が出版され、タスクについての一定の理解が英語教員にとっての基本的事項のひとつであると思われる中、今回の回答状況は、多くの教員が十分な研修の機会をもつことができていないことを示しているようにも解釈できる。

### 2.3. 英語の「基礎・基本」

アンケート調査とは別に、担当時限の冒頭で受講者にはもうひとつ (2) に示した質問をして、挙手による回答を求めた。

(2) 「英語の基礎・基本（の力）とは、次からひとつ選ぶとしたらどれだと思いますか。」

- 文法の力
- 語彙の力
- 母語話者にきちんと通じる発音
- その他

結果は、約半数の受講者が「文法の力」が英語力の基礎・基本であると答え、「語彙」とした者が数名、「発音」と答えた受講者はいなかった。「その他」とした受講者に、それは具体的にどのような力であると思うか尋ねてみたところ、「積極的にコミュニケーションをしようとする態度」であるとする意見が複数あった。

教員が目標の文法項目を説明し、学習者にはそれを使った統制的な練習活動に取り組ませたうえで、より自由度を高めた表出活動につなげるという授業の組み立てを「PPP型の指導」と呼ぶことがある。三つのPは順にpresentation（提示）、practice（練習）、production（表出）を表している。日本の中学校で使用されている教科書は、コミュニケーション指向に劇的に変化を遂げたと評されることもあるが、実際には文法事項が順に配列される文法シラバスを採用し、添えられている練習問題も「学んだ文法や表現を使う練習」という主旨のものが多く（もちろん教科書による傾向の違いはある）。現行では教科書自体がPPP型の授業構成を前提に作られているとも言え、このような教科書を用いることを求められる中では、最初に身につけるべき基礎・基本として文法の力をあげるという発想が主流になるのは、ある意味で当然のことなのかもしれない。

しかしWillis (1996) は、PPPの流れの最後にコミュニケーション活動を設定し、自由に話すことを学習者に求めても、そこでの言語使用は学んだ項目を使ってみる練習にしかならず、実際のコミュニケーション場面で必要とされる「既得の知識をすべて使い、伝達の目的を達成する」力は身につかないと述べている。タスクを中心とした言語指導では、文法指導はフォーカス・オン・フォームの原則（Long and Robinson, 1998など）にしたがい、むしろタスクを使った活動の後に配されるのが普通である。そうすることによって学習者は、伝達上の必要が生じ、その文脈の中でどのように表現すればいいかと考えたことに対して、その答を与えられる形で文法に出会うことになり、意味（機能）と形式とのマッピングが効果的に形成されると考えられている。

たとえば比較級と最上級が文法上の目標に設定されているとき、学習者はまずそれらについて説明され、理解しなければ、「比較」という認知プロセスがかかわる活動には取り組めないだろうか。活動の中で三人の人物の背の高さを比べる必要があるとき、学習者は比較級や最上級の形式を知らなくても、たとえば (3) のように表現することで、意図を伝達することは可能である。

- (3) a. Tom is small but Paul is tall.  
b. Paul is tall and Jack is tall.

このように考えてみると、タスクに取り組み、自由なコミュニケーションをするために必要な「基礎・基本」とは、文法の力ではなく語彙の力であるということになる。(3)のように言えるためには、学習者は少なくともsmall、tallという語（や連結詞be）を知っていなければならない。豊富な語彙があれば、コミュニケーションを成立させるためのストラテジー（Bialystok, 1990などを参照）を駆使して意味を伝え合うことは、それほど難しいことではない。実際、母語習得や第二言語環境での第二言語習得の初期段階とは、このようなプロセスにほかならない。

#### 2.4. 語彙の重要性

平成20年に告示された中学校学習指導要領では、従来900語までとされてきた学習語数が1,200語までと引き上げられた。英語の学習における語彙の重要性が認識されたものとして、一定の評価をすることができる。しかし、個別語カウント方式で数えられたこの語数というのは、実際には学習者用レベル別読本（graded reader）の最も初歩のレベルのものを読むのにも、決して十分な数ではない（望月他, 2003）。学習者みずからによる自発的、自律的な読書や「調べ学習」に取り組むことを可能にするためにも、さらに豊富な語彙を学習者に身につけさせる必要があると考えられる。

語彙がある程度豊かに育てば、学習者は（母語を習得中の子どもがそうであるのとまったく同じように）伝えたい意味を表現するため、自分からそれらを組み合わせて使おうとしはじめる。それが言語発達の本当の意味でのスタートである。中学入学時においても、そしてそれまで英語をまったく勉強したことのない生徒でも、外来語となっている英単語を相当数（おそらく200以上は）知っている。それらを有効に活用すれば、入門期においてもさまざまなタスクを設定して指導していくことが可能である。

#### 2.5. まとめ——中学校英語教員に望まれる意識変革

上で見た「英語の基礎・基本とは文法の力である」という理解は、「文法を学び、身につけたうえでないと話す（タスクを行う）ことなどできない」という意識にほかならず、突き詰めれば、それは「話すときには間違いのない話し方をしなければならない」という考えと表裏一体をなしている。しかし、上でも述べたように、現在では、学習者にまずタスクに取り組みせ、意味のやり取りをさせてから、そこで直面した困難、間違っ使用した表現などを取り上げて指導することの効果が指摘されている。また、これも上で見たように、学習者は多くの場合、（比較のタスクなら比較級というように）関連する文法を知っていなければタスクの目標を達成できないというわけでもない。熟達度や関心にふさわしいタスクを与えたときには、学習者は不完全な英語を使いながらであっても、強い意欲と積極的な態度でその課題に取り組むものである。タスクを用いることによって学習者のそのような姿を目にする機会が生み出されれば、指導する側の学習と指導に対する考え方も変わっていくことだろう。

#### 引用文献

Bialystok, E. (1990). *Communication strategies*. Oxford: Basil Blackwell.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Long, M. and Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. In C. Doughty and J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom SLA*. Cambridge: Cambridge University Press.

望月正道・相澤一美・投野由紀夫（2003）.『英語語彙の指導マニュアル』東京：大修館書店.

高島英幸（2000）.『実践的コミュニケーション能力のための英語のタスク活動と文法指導』東京：大修館

書店。

- Willis, J. (1996). *A Framework for task-based learning*. Harlow: Longman. 【翻訳】青木昭六（監訳）（2003）. 『タスクが開く新しい英語教育——英語教師のための実践ハンドブック』東京：開隆堂。
- Willis, D. and Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.

### 3. 英語によるコミュニケーション能力の育成（1）：語彙力育成（担当：ウィズ）<sup>2</sup>

#### 3.1. はじめに

どのような学習状況においてであれ、語彙の学習はその重要な構成要素であるが、初級段階の学習者が第二言語や外国語の基礎をマスターするにあたっては、その重要性はいつそう増す。しかし、言語教室が一様なものではなく、コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング（CLT）が採用されている教室では特にそうであるということ、教員としては忘れてはならない。個々の学習者は、そのニーズ、能力、環境、動機やアイデンティティーのレベルにおいて多様である。加えて、学習者はタスクに対する自らの価値判断や、自分自身のニーズとそのタスクとの（自らが考える）適合性に応じて、それぞれのタスクを解釈し、再構成するものである。よって、さまざまな学習者のニーズを満たす効果的な語彙指導法を見出すことが重要になる。語彙学習に影響を与える要素はいくつかあり、教員はだれも、それらの要素を理解していなければならない。

#### 3.2. 語彙学習とは

語彙学習と指導に必要な知識は、1）語彙知識の諸相を理解すること、2）学習者がどのように語彙を獲得するか、3）使用頻度別の語彙がどのように使われるか、ということである。語彙知識の諸相とは、意味、形、そして語用である（Nation, 2001）。この知識は主にリーディングやリスニングと連携する受容語彙、スピーキングやライティングと連携する生産語彙知識である。語彙の学習は様々な条件で起こり、意図的学習、不随意的学習、明示的学習、非明示的学習などがある。意図的学習には、“意識的な操作があること”と“学習の際に意識が高まっていること”が含まれる（Schmidt, 1998, as cited in Hulstijn, 2003）。明示的学習とは“リハーサルや記憶のための技術で学習者が語彙情報を学び保持しようという明確な意図があるときにつかわれる”ものであり、“意図的に試みる”ものである（Schmidt, 1998, as cited in Hulstijn, 2003）。単純に言えば、学習者が語彙項目を学ぶプロセスに意識的に取り組み、学ぶ語彙項目の特性に意識が高まっており、項目を記憶に蓄えるための技術を使っていて、項目の学習を成し遂げるための特別な言語学習活動を行っているなら、意図的で明示的な学習が起こっていると言える。一方、非明示的な学習は、“意識の作用”なしに起こる（Ellis, 1994）。付随的学習は、注意と焦点がある面、例えば文法や意味、に向けられているとき、注意を払っていることとは別の部分について起こる。たとえば、言語形式に焦点を当てた活動をしているとき、学習者は言語形式に注意を払っているし、語彙を学習しようと意図していなくても、自分で意識していることとは別に、新しい単語や語彙の側面を学ぶことも可能である。ここで気をつけなくてはならないことは、ひとつのタイプの語彙学習が起こると他のタイプの語彙学習は起こらないというものではない。例えば、意図的学習が行われているときに不随意的な学習も同時に起こるということもある。最後に語彙知識と語彙学習のタイプに加え、英語の語彙全体の中に学習したい単語がどのように分布しているか、教材の中にどのように出現するのかを説明する必要がある。どの単語がテキスト理解に必要で、どのように語彙学習を連鎖させていったらよいかを示すデータになるからである。

<sup>2</sup> 本節は英語で執筆したものを翻訳業者に依頼して和訳したものである。英語版は執筆者のもとに保存されている。

### 3.3. 語彙頻度と語彙の習得

語彙学習を統計的に見てみることで、教員としては学習者に何が必要なのか、そして語彙項目を指導するのにどのような方法をとればいいのかを知ることができる。教材のテキスト中に現れている語彙の出現頻度を分析すれば、学習者がそうしたテキストを理解できるようになるためにどのような語彙を学ぶべきなのかが明らかになる。頻度にもとづいた語彙リストは一般に、最頻出の1000語、それに続く1000語、学術語彙リスト、技術用語リストのような形を取る。しかし、テキストによってそれらの語でどれだけのカバー率になるかは変わってくる。例えば、学習者が英語で最頻出の1000語を知っていれば、会話なら84.3%は理解できるが、学術的な文書になると73.5%しか理解できないのである。それに続く1000語を習得した学習者であれば、会話の理解度は6%上がり、学術的テキストの理解は4.6%上がる (Nation, 2001)。学術的文書における最頻出570語を明示したリストがあり、「学術用語リスト (Academic Word List)」として知られている (Coxhead, 2000) が、この570語を習得しても、会話の理解度はわずかに上昇するにすぎない。その一方、学術的文書の理解度は8.5%も上がるのである。2570語程度を習得した学習者は会話を92.2%、そして学術的テキストを86.6%ほど理解できるようになる。しかし、この2570語を習得した後の段階においては、理解度の上昇率は著しく低くなり、頻度の低い語の学習へと進むにつれてその傾向がますます強くなっていく。高頻度語の指導と学習それ自体のために時間を割くことは非常に有益であるが、より低頻度の語へと進むとその効果は一気に薄れるので、低頻度の語については別の指導法を考えたほうがよいということになる。その際、学習にはさまざまなタイプが存在し、それぞれが考慮されるべきであることを認識していなければならない。

### 3.4. バランスをとった語彙学習のアプローチ

Ellis (1994)は単語の意味を学ぶことと形式を学ぶことを区別し、それぞれの目的のためには異なる方法が講じられるべきであると主張している。これは「形式の焦点化 (focus on form)」およびそれに対する「意味の焦点化 (focus on meaning)」という考え方と軌を一にするものである。この考えをもとに Nation (2007) は、語彙を含む言語の学習を4つの要素に分割すべきであると論じている。すなわち、(1) 意味に焦点を当てたインプット、(2) 意味に焦点を当てたアウトプット、(3) (多くの研究者が「形式の焦点化」と呼ぶ) 言語形式の学習、そして (4) 流暢さの促進である。バランスのとれたコースであれば、各要素には等しく注意が向けられ、取り扱われるはずである。言語習得の初期段階では、流暢さを高めるといってはほぼ不可能であると考えられることが多く、したがってその段階の教室では、形式的側面の学習にほとんどの時間が費やされるのが常である。しかしながら、そのような初期段階の教室であっても、上記の4要素を組み入れ、学習者に多様で興味をそそるような言語経験をさせてやることは不可能なことではない。

語彙指導にはさまざまなアプローチがあるが、中でも CLT の考え方を取り入れた語彙指導に関しては多くの研究者の提案がある。Hall (1992) の研究で学習者は、数学用語を学ぶ際、リーディング活動によってよりも情報分離型 (split information) の活動を通じて、より多くの語彙を学んだ。ただ単にリーディング活動に取り組むよりも、リテリング (retelling) 活動と組み合わせることで、学習者の付随的語彙学習は促進されるという報告もある (Joe, 1998)。Newton (1995) によるタスクを利用した学習ならびにインターアクションに関する事例研究では、意味交渉 (negotiation of meaning) によって語彙習得が促進されたという結果が得られている。さらに、アウトプット調整の機会を与えられた学習者は、あらかじめ調整された、あるいは対話の中で調整されたインプットを聞いただけの学習者よりもうまく語彙を習得したとの報告もある (Ellis & He, 1999)。どの場合にも、学習者はインターアクションに参加しており、そのことが最終的には語彙習得に役立ったということになる。

この結果は Craik and Tulving (1975) の提案する「処理の深さ (depth of processing)」という概念によって説明できるかもしれない。この概念を正確に定義したり特定したりすることは難しいが、要するに

学習が複雑であればあるほど、そして意味的に深みがあるものであればあるほど、学習や記憶保持が促進されるということである。学習者が活動に参加している間、集中し、また認知資源を総動員するのであれば、それだけ学習と記憶保持は高められるのである。Joe (1998) は「生成的なタスクの中では、学習者は意味レベルで情報を処理し、新しく得た情報を既に持っている知識に統合する必要がある」と述べている。

意図的学習 (intentional learning) と付随的学習 (incidental learning) という観点から語彙学習を見ることが出来る。意図的学習とは意識的な操作がかかわり (Ellis, 1994)、「学習に対する自覚をとまなう」(Hulstijn, 2003) 学習である。一方、付随的学習とは、注意の焦点が向けられているのではない言語特性が自然に学ばれることである。意図的学習と付随的学習は同時に起きることもあり、相互排他的なものではない。付随的学習が実際に起きることは Stahl and Clark (1987) によって報告されている。進行中の討論を聞いていただけの学習者に語彙の学習が見られたのである。ドイツにおけるイマージョン・プログラムを対象にした研究でも、明示的に教えられたわけでも、教材やテストの問題中に現れていたわけでもない語彙項目を学習者が学んでいたことが報告されている。(Wode, 1999)

もちろん、コミュニケーション活動の中で語彙学習が起きるといった証拠があるからといって、明示的な語彙指導をしてはいけないということではない。むしろ、教員は異なる教授方法、学習方法を授業に取り入れるよう努力すべきである。といっても、どのように取り入れればいいのか。よく使われる「人探し (find someone who)」のタスクを例にして、単純な活動をさまざまな学習機会を生み出すものへと変えていく方法を見てみよう。

人探しのタスクは、授業の導入段階でウォームアップとして用いられることが多い。学習者は教室の中を回って、あることをしたことのある人、ある物を持っている人、ある習慣や癖を持つ人などを探るのである。学習者は次のような指示が10から15程度書かれたシートが渡される。

Find someone who went to the Tokyo Zoo.

Find someone who reads novels.

Find someone who likes to study history.

Find someone who comes from a small town.

ここで学習のターゲットが zoo、novel、history、そして town という語であるとしよう。必要であれば教員は授業の最初に、対訳によって明示的にこれらの新出語彙を教えてもかまわない。これが形式に焦点を当てた学習になる。その中で、平叙文を疑問文へと変える方法についての指導などをしてもらってもいいかもしれない。そうすれば文法の復習にもなる。このような明示的な指導の後、学習者は教室の中を回って、それぞれの質問に「はい」と答えられる人を探すように言われる。質問は10から15個あるので、学習者には新出語彙を使ってみる十分な機会が保証されることになる。それらの語彙はコミュニケーションの文脈の中で表出されたり聞かれたりするもので、学習者には伝えたい意味を自ら表現するアウトプットの機会と、受けたインプットの意味を理解する機会、その両方が与えられる。

深い処理を行うことと同時に、繰り返すことというのも語彙を身につけるうえで重要なことなので、一度活動を終えた後には、タスクを少し変更してもう一度学習者に取り組みせるといいだろう。今度は学習者には、最初の質問に返事をもらったら、続けて追加の質問をするように指示する。例えば「私は小説を読みます」という返事をもらったら、質問者は wh で始まる疑問文の形で一つ追加質問をしなければならないのである。ここで生まれる繰り返しの機会がそれらの項目の記憶保持と深い処理を促し、流暢さを身につけるためにも役立つだろう。これとは別のやり方としては、ターゲットとなっている語に形容詞をつけるよう、学習者に求めてもよい。上級の学習者に対しては、ペアになって教室を回り、自分のパートナーのことを代わりに答えさせるようにすることも考えられる。こうするとこの活動は生成的なものになる。目標によって、教員も一緒に部屋を回って学習者からより長い返答を引き出すような質問をしたり、発音

や文の正確さを訂正したりしてもよいだろう。

このようにして授業には、意味に焦点を当てたアウトプット、意味に焦点を当てたインプット、言語形式の学習、そして流暢さの発達を目指した活動を統合的に組み込んでいくことが可能である。実際、活動を段階的に変更していくことによって、一つの活動の中に全ての要素を組み入れることも可能である。理論と研究の成果を授業の中に取り入れることは、教員にとってそれほど大きな負担になることでもなく、学習者に第二言語の技能を磨く機会をより多く提供することにもなるのである。

### 参考文献

- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34, 213-38.
- Craik, F. I. M., & Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology*, 104, 268-294.
- Ellis, N. (1994). Vocabulary acquisition: The implicit ins and outs of explicit cognitive mediation. In N.C. Ellis (ed.) *Implicit and Explicit Learning of Languages*, (pp. 211-282). New York: Academic Press.
- Ellis, R., & He, X. (1999). The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 285-301.
- Hall, S. J. (1992). Using split information tasks to learn mathematics vocabulary. *Guidelines*, 14, 72-77.
- Hulstijn, J. (2003). Incidental and intentional learning. In C. Doughty and M. Long (eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, (pp. 349-381). MA: Blackwell Publishing.
- Joe, A. (1998). What effects do text-based tasks promoting generation have on incidental vocabulary acquisition? *Applied Linguistics*, 19, 357-377.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. (2007). The four strands. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1, 2-13.
- Newton, J. (1995). Task-based interaction and incidental vocabulary learning: a case study. *Second Language Research*, 11, 159.
- Stahl, S. A. & Clark, C. (1987). The effects of participatory expectations in classroom discussion on the learning of science vocabulary. *American Educational Research Journal*, 24, 541-545.
- Wode, H. (1999). Incidental vocabulary learning in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 243-258.

## 4. 英語によるコミュニケーション能力の育成（2）：文法力の観点から（担当：高橋）

### 4.1. はじめに

本節では、今回の講義内容を紹介するとともに、今後の更新講習のあり方について若干の意見を述べる。

### 4.2. 英文法クイズ

講義の冒頭で、つぎの英文法に関するクイズ5問に解答してもらった。

#### (1) 英文法クイズ

1. 英語に「主語+be動詞+代名詞」という「文構造」があれば、例文を挙げてください。
2. 英語に「主語+動詞+間接目的語+代名詞」という「文構造」があれば、例文を挙げてください。

3. 次の英文のうち、より丁寧なほうに○をつけてください。
  - a) Open the window, please.
  - b) Will you open the window?
4. 次の英文のうち、より普通に用いられるほうに○をつけてください。
  - a) Which is taller, Tom or Bill?
  - b) Who is taller, Tom or Bill?
5. 次の英文が正しいか（○）正しくないか（×）を判断してください。
  - a) Jane is taller than I.
  - b) Jane is taller than me.

表1は英文法クイズの解答を集計したものである。

表1：英文法クイズの解答分布

クイズ1	(人)	クイズ2	(人)	クイズ3	(人)	クイズ4	(人)	クイズ5	(人)
正答	25 (80%)	正答	3 (10%)	正答	0 (0%)	正答	22 (71%)	正答	20 (65%)
誤答	3 (10%)	誤答	7 (22%)	誤答	31 (100%)	誤答	9 (29%)	aのみ正答	10 (32%)
未記入	3 (10%)	未記入	16 (52%)					誤答	1 (3%)
		n/a	5 (16%)						

クイズ1の正答例は **This bag is mine.** などの所有代名詞が使われるものや、**This is she.**（電話での応答）や **It's me., That's it.** などであるが、人称代名詞が使われる例は多少特殊であるので、誤答と未記入が10%ずつあったのも頷ける。

クイズ2の正答例は **I'll show you that.** のような指示代名詞を使ったものにほぼ限られる。**I gave John it.** などと解答したものがあったが、非文法的である。授与動詞がこの形式をとる場合、直接目的語を人称代名詞にすることはできない。英語学に精通していないとこの事実を知らない可能性がある。そのため、正答率が10%でしかなく、誤答が22%もあり、未記入が52%にも至っているのはいたしかたないであろう。**I gave it to him.** などの解答は別な文構造であるのでn/aに分類した。

クイズ3は全員がbの **Will you open the window?** を選択した。a、b いずれも命令を表しているが、aの **Open the window, please.** ほうがいくぶん丁寧な響きがある。bはふつう目上に向かっては使えない。bの形式は、日本では事実以上に丁寧な言い方だと思われてしまっている節がある（cf. 八木(2007)）。

クイズ4の正答はbの **Who is taller, Tom or Bill?** である。bの場合、先行する文脈に **Tom** と **Bill** が登場していなくても使える。aの **Which is taller, Tom or Bill?** は先行文脈で（明示的あるいは暗示的に）**Tom** と **Bill** に言及がない場合には不適切である。言及がある場合でも、**taller**は**the taller** であるべきである（cf. 八木(2007)）。人間を対象としているので **which** でなく **who** を使ったbを選択すればよい、という単純なことではない。

最後のクイズ5では、aの **Jane is taller than I.** とbの **Jane is taller than me.** のどちらも（文法的に）正しいとするのが正答である。bを正しくない（aのみ正しい）と解答した割合が32%にも及んでいるが、日本における規範的な考え方の悪弊であろう。bは確かに口語的ではあるものの文法的に問題があるわけではなく、使用頻度はaよりはるかに高い（cf. 八木(2007)、Huddleston and Pullum(2007)）。

#### 4.3. 『指導要領』での文法の扱い

つぎに講義の内容に移る。「日本人は何年やっても英語が話せるようにならない」といった世の批判を受けて、1977年の中学校学習指導要領改訂ではコミュニケーションが脚光を浴びることとなり、文法が影を潜めた（cf. 大場(2008)）。もちろん、文法が総じて無視されたり割愛されたりしたわけではないが、その

影響で *Let's check it out.* や *Sounds great.* などのいわゆる会話表現の学習がかなり重要視されるようになったことはまちがいない。(全国的にはその後英会話スクールの全盛期を迎えるようになる。)しかし結果は、今日(2008年)に至っても「日本人は何年やっても英語が話せるようにならない」ままである。いや、むしろ英語力は低下したと多くの専門家は見ている。

やはり、日本のように英語を外国語として学習せざるをえない環境においては、文法をないがしろにすることはできない (cf. 八木(2007)、大津(2007)、久保田(2007))。基本的語順、疑問文での語順、三単元の-s、派生語の生成などをはじめとした文法事項は、散発的に例文をいくつか暗記しただけでは習得はおろか理解にすら至らない。文法規則を暗記しただけでもだめである。文法規則を学習し理屈を(ある程度)理解したうえで、応用力がつくように指導していかねばならない。指導要領の今回の改訂に際しては、このようなことが議論されたと想像することはたやすい。実際、文法に関してはつぎのような記載が追加されている。

- ・「文法については、コミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、言語活動と効果的に関連付けて指導すること」
- ・「語順や修飾関係などにおける日本語との違いに留意して指導すること」
- ・「英語の特質を理解させるために、関連のある文法事項はまとまりをもって整理するなど、効果的な指導ができるよう工夫すること」

文法軽視を快く思っていなかった学者や教員は、これらの追加記載を目にして、密かに胸をなでおろしていることであろう。

#### 4.4. 良い学習文法の模索

文法が再び目の目を見ることになったからには、日本人学習者にとって良い英文法とはどんなものなのかということを実験的に考えていく必要がある。大場(2008)はつぎの3点を挙げている。

- (1) 演繹的に教えること
- (2) 体系化されていること
- (3) 軽量化されていること

(1)は、帰納的に習得するにまかせるという方法はとらない、ということである。とはいえ、学習者自らによる発見を妨害する必要はない。(2)は、教授する順序を、学習理論に基づいて易から難へ、かつ、素から密へと配列することが望ましい。母国語話者や ESL での文法事項の習得順序などをそのまま日本人の EFL にあてはめてはならない。(3)は、一時に全部を教えるということはしない、ということである。学習段階や学習能力を考慮して、どの事項をどこまで教えるのかを慎重に検討しなければならない。

例えば文型について考えてみよう。大方の検定教科書は、いわゆる5文型を念頭において文構造を扱っているようであるが、5文型にあてはまらないつぎのような文はどう扱ったら良いのであろうか。

- (4) I have been in the garden.
- (5) Fay put the toy in the box.
- (6) John is very fond of cats.

安藤(2008)などは、これらをそれぞれSVA型、SVOA型、SVCA型という別な文型として扱い、合計8文型を提案している(Aは義務的な副詞語句 (obligatory adverbial) を表す)。もしSVA型を認めなければ、*I went to school.* などはSV型の特殊なものとして扱われてしまうであろう。SVOA型には、5文型では行き先のなかった *She faxed a letter to me.* などが収まる。

構文文法 (Construction Grammar, cf. Goldberg (2006))では、ある文型の意味が動詞だけで決まるのではなく文型そのものが特別な意味を持つ場合がある、と主張している。例えばSVO<sub>1</sub>O<sub>2</sub>型は、S causes O<sub>1</sub> to receive O<sub>2</sub> という意味を持つ。

- (7) She faxed a letter to me. (But I didn't get it.)

(8) She faxed me a letter. (\*But I didn't get it.)

(9) She sent a package to New York.

(10) \*She sent New York a package.

したがって、(8)が「私」が「手紙」を受け取ったという意味を持つものに対して、(7)では受け取ったかどうか決定できない。また、(10)が許容されないのはO<sub>1</sub>のNew Yorkが「受け取り手」としてふさわしくないからである。(9)には受け取ったという意味がないことから、受理の意味は動詞そのもので決まるのではないことが明らかである。

このような文法にかかわる事象を生徒にすべて教え込むことは困難であろうが、教科書の著者たちや現場の教員たちがそのような知識を持っていることは望ましいことである。

日本人学習者にふさわしい学習英文法を模索している学者や教員は少なくないであろう。しかし残念なことに、未だに「完成品」は発表されていない。例えば大場(2008)で提案されている学習文法はかなり独自で斬新なものであると言えるが、今後の現場での使用の結果を取り入れてさらに改良が加えられ充実していくことを期待したい。

講習冒頭での5問の英文法クイズの解答の集計から、中高の現職教員であっても文法的知識を十分に有していない可能性があるかと推測できる。また、クイズ1やクイズ2で扱った文構造をその他の類似する重要な文構造と同列に扱っている『指導要領』にも問題がないとは言えない。(そもそも文構造の一覧表が、理論的に分類したものであるとはとても思えないのは私だけではあるまい。) ついでながら、参考書や検定教科書においても、文法的に「あぶない」用例や誤った用例が決して皆無ではないことも忘れてはならない (cf. 八木(2007))。

#### 4.5. 講義内容についての受講者の反応と今後の展望

全員の講義の最後に行った試験では「学習指導要領にある文構造の一覧表について所見を述べてください」という課題を出した。解答の中から、本講義の内容にかかわりの強いものをいくつか拾い出しておく。

(31名中9名が解答)

- ・ 日英語の語順の違いを把握させることは大切である。
- ・ 動詞は文意決定に重要な働きをしている。
- ・ SVC型のlookやsoundの指導は、be動詞の指導のすぐあとが望ましい。

文法に関する問題を選択し解答しただけあって、ふだんから文法指導に対して配慮しているであろうことを伺いしることができた。

試験終了後に英語教育講座が独自に行ったアンケートの4番目は「中学の英語教育では、文法をどの程度、また、どのように教えるべきだとお考えですか」というものであった。回答では、文法を「系統立てて」「丁寧に」「しっかり」「ルールとして」教えるべきである、という意見が多かった。現場の教員たちも文法の重要性を認識していることがわかる。

今後の免許状更新講習では、昨今隆盛を極めつつある認知言語学からの知見などの紹介にも努めつつ、現場での文法指導の一助となるような情報を提供していく必要性を切実に感じた。なお今回の『指導要領』の改訂に伴い、週当たりの授業時間が3時間から4時間に増える。最低限の改善であるがそれなりに評価できる。文法の学習に割かれる時間が当然増えることになるはずであるが、その効果に注目していきたい。

#### 参考文献

安藤貞雄 (2008) 『英語の文法』 東京：開拓社。

Goldberg, A. E. (2006) *Constructions at Work*. Oxford University Press.

Huddleston, R. and G. K. Pullum (高橋邦年監訳) (2007) 『ケンブリッジ現代英語文法入門』 Singapore: Cambridge University Press.

久保田正人 (2007) 『ことばは壊れない：失語症の言語学』 東京：開拓社。

大場昌也 (2008) 『英語学習のDO'S, DON'T'S, & MAYBE'S』 金沢：時鐘舎。

大津由紀雄 (2007) 『英語学習：7つの誤解』 東京：日本放送出版協会。

八木克正 (2007) 『世界に通用しない英語』 東京：開拓社。

## 5. 国際理解教育とは何か (1)：アメリカを事例に (担当：丹治)

### 5.1. 「国際理解教育」とは何か

新学習指導要領のなかでは、「国際理解」ということばは、「国語」、「美術」、「英語」、「道徳」、「総合的な学習の時間」のなかに出てくる。表現は少しずつ異なるが、「指導計画の作成や内容の取り扱い」において、「広い視野から国際理解を深め、国際社会に生きる日本人としての自覚を高めるとともに、国際協調の精神を養うのに役立つこと」(英語科の例)を配慮するように、というのがほぼ共通した指示である。

「国際理解教育」の目的を調べてみると、「国際的視野に立って考えることができる」「寛容な精神の持ち主であり」、すぐれた「コミュニケーション能力」を持つ国際人を育てること(岡山県国際交流委員会)、『多文化共生の理念』を育み、平和で公正な地球社会づくりに『参加する態度』を養うこと(埼玉県国際交流協会)というのが共通項である。とするならば、英語科の教員はどのような「国際理解教育」の材料を提供できるだろうか。中学校教員である受講者との対話のなかでそのような問いへの回答を見いだし、いけたらと思いつつながら、講義に臨んだ。

はじめに、受講者自身あるいは受講者の勤務する学校でどのような「国際理解教育」が行われているかを質問してみた。答えは、学校としての取り組みはないが、個人的には、英語の教科書の内容をよりよく理解するための背景説明を行っているというものだった。たしかに教科書の内容の背景説明をとおして異なる民族、異なる文化への関心をかきたてることにはそれなりに意味があるにちがいないし、週3-4時間という時間的制約のなかではそこまで行うのがせいっぱいというところだろう。そこからさらに「国際協調の精神を養う」ところまで「国際理解教育」を展開させるためには、英語の授業と連動させるかたちで「総合的な学習の時間」を利用することになるだろう。だとしたら、そのような時間のなかでおこなう「国際理解教育」にはいったいどのような内容がありうるのだろうか。

そもそも「国際理解」といったときにわれわれが想定するのはどういう体験だろう。それは通例、日本人である自分が外国(それもとくに欧米諸国)に出かけて、そこで外国人とのあいだにつくりあげるなものかだろう。しかし一生に何回出かけるかもわからない外国で行きずりの経験としておこなう「国際理解」というイメージは、これからの「国際理解教育」の前提としてはふさわしいものとは言えないだろう。たとえば、「2005年に在日外国人がはじめて200万人を突破し、日本人口の1.57%にのぼった」が、そのうちの82.5%がアジアや南米出身者であるという事実は、これからの日本における「国際理解」を考えるうえで非常に重要な点だろう(ロング、2008)。

現在の日本社会の経済・産業構造は、高度成長期の日本のそれと明確に違うものになっている。その結果、日本に暮らす外国人の数やそのバックグラウンド、彼らの滞在理由や仕事の内容などは大きく変化しているのだ。そして少子高齢化が進む日本では、今後ますます多くの外国人労働者を必要とするようになるだろうし、国の政策として多くの留学生を受け入れるという方針も決まっている。彼らとは、地域住民として、同僚としてまた友人として日常的に接触することになるだろう。だとすればこれからの「国際理解教育」とは、日本のなかでの、日本人以外の民族・人種との日常的な共生を意識したものでなければならないのではないだろうか。

多民族社会、多文化社会へと変化する21世紀の日本で、他民族や異人種と共生するとはどういうことなのか。そのことを知るためのひとつの糸口として、今回の講習では、アメリカ合衆国の歴史を学ぶことを提案してみた。

## 5.2. 多民族国家アメリカにおける民族共存の歴史

まず、WASP 国家と言われる現在のアメリカの人種・民族構成を、1990年と2005年の国勢調査をもとにした「人種・民族別人口」の表<sup>3</sup>に基づき検討した(明石ほか, 1997, p. 9, p. 13)。(1) 表には人口総数と、白人、黒人、先住民、アジア系、ヒスパニックの各人口が記されているが、エスニック・アイデンティティは自己申告制であり、個人の帰属意識によって決められること、(2) ヒスパニックは人種・民族のカテゴリーではなく言語集団による分類なので、白人でも黒人でもありうること、(3) 黒人が人口に占める割合は予想より低い、推定で最大60万人の申告漏れがあること(明石ほか(1997), p. 9)、それは、黒人が福祉補助のカットを恐れて同棲相手を申告しないためであること、(4) 1990年から、国勢調査は未来の人種・民族別人口予測も行っているが、ある予測によれば、2056年には白人が少数派になると考えられていること、などを説明した。

つぎに、アメリカが WASP 国家として出発しながら、どういう経緯で現在のような「人種のるつぼ」といわれる多民族国家となったのかを、ヨーロッパからの移民、地域別の初期植民地の性格、フロンティアの移動による国土の拡大、先住民族との抗争、黒人奴隷の存在、アジア人やヒスパニックの流入などの点から概観した。その説明の一部で、無声映画『アンクルトムの小屋』<sup>4</sup>の一場面を紹介しながら、冒頭の奴隷同士の結婚の場面で黒人奴隷の肌がなぜ白いのかということから、アメリカにおける黒人の概念を説明した。それと同時に、かならずしも人道的なものではなかったリンカーンの黒人観、奴隷解放宣言後のアメリカにおける黒人の地位についても言及した。

さらに、アメリカが多民族、多文化の国へと変化するなかで、南北戦争における奴隷解放から、1960年代の公民権運動をへて現代にいたるまで、どのようなかたちで多民族・多文化共存の道を模索しつづけてきたかを示した。そしてアメリカ大統領候補バラック・フセイン・オバマ、前国務長官コリン・パウエル、現国務長官コンドリーザ・ライスという黒人三人を例に挙げ、それぞれに異なる彼らの出自と背景、彼らの人生と公民権運動とのかかわりなどを説明しながら、アメリカが人種間の平等を達成するためにどのような制度の導入や法律の制定を進め、人種問題の「実験国家」としてどのような歩みを重ねてきたかを多少とも具体的に示した。

以上のようなアメリカの歴史が、今後ますます外国人と共生していかなければならない日本にとってどのような意味を持っているか、あるいはその歴史をどのように紹介することが日本における国際理解教育にとって有用となりうるか、それをそれぞれの受講生が検討してくれることを期待して、授業を終えた。

## 5.3. 講義内容についての受講者の反応と今後の展望

当日の試験（講習担当者がそれぞれ1問ずつ出題した計6問から2問選択して答える形式）で、この講義を聴いてアメリカの社会や人種問題について新しく得た知識、興味深い話題について解答を求めた（31名中21名が解答）。その主な内容を以下にあげる。

- ・私が勤務する学校の生徒はほとんどが外国人のため、日々、様々な問題に直面している。国際理解教育とは大国にのみ目を向けるのではなく、むしろマイノリティや「多様」という観点を抜きには語れないと感じ、とても興味深かった。
- ・クラスのなかに外国人、もしくは両親のどちらかが外国人であるという生徒は年々増えている。
- ・21世紀型の国際理解の形があるというのは大変刺激になった。
- ・民族問題をアメリカでの歴史から学び、今後日本はどのように多様性を許容し、国としてどう進むべ

<sup>3</sup> アメリカ合衆国国勢調査URL <http://www.infoplease.com/ipa/A0762156.html> (2008年9月24日現在)

<sup>4</sup> *Uncle Tom's Cabin*, 1927, Universal Pictures Corp, Director: Harry Pollard, Starring: George Siegmann, James Lowe, Margarita Fisher, Virginia Grey.

きか考えさせられた。いっぽうで、「日本人らしさ」をどうバランスよく保持し、教育に取り入れていくのか考えねばならないと思った。

- ・国際理解というのは、外国の人にその国の文化や料理や衣装について話していただくことにとどまらず、もっと体系的に知の領域に踏み込んでその国を知る学習にしていけることが重要だと思った。
- ・国際理解といえば、外国の文化や生活について教えたり、日本の文化を見直してよいところを認めるものと思っていたが、もっと深く考えて取り組むべきものだとわかった。
- ・とても驚いたのは、2050年には白人の人口が52.5%までに減り、ヒスパニック系の人口が22.5%までに増えることだ。
- ・現在のアメリカ社会における人種や民族の比率は自分の予想とは大きく違うものだった。(白人が80%だとは思わなかった。)
- ・黒人の人口が正確に申告されないという事実が驚いた。
- ・(公民権運動の歴史の説明のなかで)「区別をして教育をすると差別意識が生まれる」という考え方が、とても印象的だった。
- ・『アンクル・トムの小屋』のビデオが手に入れば、ぜひ全編を見て指導の参考にしたいと思った。
- ・『アンクル・トムの小屋』で、外見はどんなに白人に近くてもほんの少しでも黒人の血が入っていれば黒人として扱われたということをはじめて知った。
- ・リンカーンの奴隷解放宣言が、人道的なものと言うより戦略的なものとして利用されたのだということをはじめて知った。

また、文部科学省による「予備講習受講者評価書」の自由記述の欄には、「国際理解教育では教科書にもなっているようなアメリカ、イギリスの話題があったので、これからの授業にもつなげられるものを得られてよかった」というコメントがあった。

以上のことから、今回の「国際理解教育」についての講習は、英語の教授法に直結する技術や理論ではなかったが、何人かの受講者が「国際理解」あるいは「国際理解教育」という漠然とした概念の意味を考えるきっかけにはなったのではないと思う。現在中学校で実際に使われている教科書の内容のいくつかについて背景的知識を紹介するという講習のやり方もあるだろうが、進展するグローバリズムのなかで日本人が育んでいかなければならない他者との共生のあり方をともに考えていくような授業も、ひとつの可能性としておもしろいのではないかと感じた。

## 参考文献

明石紀雄、飯野正子 (1997) 『エスニック・アメリカ[新版]』東京：有斐閣。

ロング、クリストファー (2008) 「日本の英語教育における異文化間コミュニケーションの課題」, 『英語教育』56 (13), pp. 33-35.

## 6. 国際理解教育とは何か (2) : イギリスを事例に (担当 : 橋本)

### 6.1. はじめに

免許更新講習では、「国際理解教育」を割り当てられたため、主に英国の事例を紹介した。内容に即して言えば、「英国におけるシティズンシップ教育とブリティッシュネス導入による混乱」という題目になるだろう。これは主に「総合的な学習の時間」を念頭においてのことである。

というのも講習受講者は中学校教員であり、指導要領にこそ「国際理解を深め」る教材の奨励が記されているが、本来、中高の英語の授業は国際理解教育の場ではない。したがって、指導要領で「国際理解」が一例として挙げられている総合的な学習の時間について、その参考例として、英国のシティズンシップ

教育をめぐる経緯と論争を考察した<sup>5</sup>。そもそも免許更新講習の必須化を含め、安倍政権における一連の教育改革は、英国の教育政策がしばしば参照されており<sup>6</sup>、その英国でのシティズンシップ教育の必修化とブリティッシュネスの導入は、日本の総合的な学習の時間にとって資するところが大きいと考えたからである。以下、シティズンシップ教育の必修化について、ブリティッシュネスの導入へといたる経緯と問題とを概観し、参考例として、必修となった奴隷制に関する指導案を末尾に記載する。

## 6.2. シティズンシップ教育の必修化(2002)とブリティッシュネスの導入(2007)

シティズンシップ教育は、多様性や多文化を認めつつも、英国社会の市民としての帰属感を確認し、責任感ある活動的な市民の育成が目的とされている<sup>7</sup>。1997年、ブレア内閣のディヴィッド・ブランケット教育・雇用大臣により、政治学者のバーナード・クリックを座長とする委員会が設立され、通称『クリック・レポート』こと『シティズンシップの教育と学校における民主主義の教育』が翌1998年に発表された<sup>8</sup>。同報告書は、「活動的シティズンシップ」という教育目標の下に、「社会的および道徳的責任」、「共同体参画」「政治的リテラシー」を三つの柱として掲げ、その提言を継承する形でシティズンシップは2002年から義務教育で必修となることが決まる<sup>9</sup>。ただ、専門教員の育成やカリキュラム例について十分な準備を経ないまま導入されたため、現場は対応に苦慮し、教育水準局(Ofsted)による2005年の実施状況報告では、四分の一の学校でシティズンシップの授業がまともに行われていないと指摘された<sup>10</sup>。このあたりは日本で2000年から始まった「総合的な学習の時間」と比較できよう。

一方、ブレア政権は2006年に教育法を改正し、シティズンシップ教育をしかるべく実施するよう求めた。そうしたなか2007年初頭に教育技能省(DfES)より『カリキュラム・レビュー：多様性とシティズンシップ』が刊行される。研究グループの代表者にちなんで『アジェグボ・レポート』と呼ばれる本報告書は、マイノリティ意識を抱き、教室で疎外されているのは白人、特に労働者階級の白人であることを指摘し<sup>11</sup>、英国の各種メディアで大々的に報道され、衝撃を与えた。それだけでなく同報告は、シティズンシップ教育にも大きな転換をもたらすことになった。『クリック・レポート』が掲げた三つの柱に加えて、「アイデン

<sup>5</sup> 元来、市民権を意味する“Citizenship”には、市民性教育ほか複数の訳語があるため、「シティズンシップ教育」で統一した。また、Britain（ブリテン）とUnited Kingdom（連王国）は煩雑をさけるため区別せず、英国と表記している。英国の一部であるEnglandはイングランドとして表記するが、Britishnessについては、英国らしさとはせず、ブリティッシュネスとした。

<sup>6</sup> 安倍政権による2006年の教育改革において英国の教育事情がどこまで参照されたかについては、専門家による研究が必要だろうが、とりあえずは『サッチャー改革に学ぶ教育正常化への道：英国教育調査報告』（PHP研究所、2005）で十分だろう。巻末に収録された「偏向歴史教科書是正に成功したイギリス」という座談会で、当時、幹事長代理だった安倍は、「我が国の教育改革にも生かしていきたい」目的で、今回の英国調査をお願いしたと語っている。同書p. 241を参照。ただし、英国に免許更新制度はなく、この本でも更新の必要性については論じられていない。

<sup>7</sup> シティズンシップ教育は、英国に限らず世界各国で導入されており、その経緯と現状については嶺井明子編著『世界のシティズンシップ教育』（東信堂、2007）が簡便である。グローバル化による公共性の変容のなかで、シティズンシップ教育がもつ必要性と可能性については、小玉重夫『シティズンシップの教育思想』（白澤社、2003）がもつとも示唆に富む。

<sup>8</sup> クリックは、日本でも政治学関連の著書がいくつか邦訳されている。また、ジョージ・オーウェルの専門家でもあり、その評伝は岩波書店から刊行されている。なおブランケットは、シェフィールド大学でクリックの授業を受講した学生でもある。

<sup>9</sup> キー・ステージ3および4とよばれる11-16才の義務教育においてであるが、「連合王国」という性格上、厳密にはイングランドのみである。

<sup>10</sup> Ofsted, *Citizenship in Secondary Schools: Evidence from Ofsted Inspections (2003-4)* (2005), p.4.

<sup>11</sup> Department for Education and Skills, *Curriculum Review: Diversity & Citizenship*, (Nottingham: DfES, 2007), p.30.

ティティと多様性：英国で共に生きる」という項目を導入し、ブリティッシュネスを教えこむよう提言したのである。同報告は、当時、教育技能相だったアラン・ジョンソンの歓迎するところとなり、ブリティッシュネスの「核となる英国の価値観」がカリキュラムに反映されることになった。

こうした労働党政権(1997-)におけるシティズンシップ教育の提唱(1998)と必修化(2002)、そしてブリティッシュネス導入(2007)の軌跡は、若年層の慢性的な政治への無関心を「活動的シティズンシップ」という名の下で再国民化しようとする(諸外国にも共通の)「課題」を体現している。具体的に英国の文脈に注目すれば、当初の提唱は、前年の住民投票を経て、1998年にスコットランド議会が成立(厳密には復活)した自治権委譲(devolution)と欧州統合という、二つの相矛盾する流れと切り離すことはできまい。2002年からの必修化は、前年夏にイングランド北部で頻発した人種間暴動、ブリティッシュネス導入は、2005年夏のロンドン・テロと、それぞれ密接な関係がある。実際、先の『アジェグボ・レポート』は、ロンドン・テロを受けてアラン・ジョンソンが依頼したものであり、文中でも「英国生まれのイスラム教徒の犯行」だったため「共同体の結束」の必要性が政府で指摘されたと明記されている(p.18)。また、同レポート巻末にある三つの指導案が、イングランド、スコットランド、ウェールズ、北アイルランドから成る英国のアイデンティティについて、第二にユダヤ系、中国系、パキスタン系の移民問題、第三に奴隷制ということからも、その意図するところは自ずと明らかだろう<sup>12</sup>。

### 6.3 ブリティッシュネスとシティズンシップの一致？

それではブリティッシュネスはどのようにして、政府内で言及されるようになったのか、その経緯について概観しておきたい。ことの始まりは、リンダ・コリーによる歴史書『イギリス国民の誕生』(原著1992)であった。本書のなかで彼女は、イングランドとスコットランドが1707年に合同して以来、対フランスおよび対カトリックという対抗意識によってブリティッシュネスが構築されたことを指摘し、欧州統合とスコットランド独立運動が盛んに論じられた時期ということもあって、広く言論界に衝撃を与えた。そのため、スコットランド独立に理解を示し宥和政策をとったブレアは、1999年12月8日にリンダ・コリーを官邸に招き、「21世紀のブリティッシュネス」という講演を依頼した。この講演のなかでコリーは、「アイデンティティとシティズンシップ」の同一視を避けることで、複数のアイデンティティをもつ人々が共存できる「市民国家(Citizen Nation)」が可能になるだろうと示唆したのだった<sup>13</sup>。

しかし、ブリティッシュネスをキーワードとしたのは、ブレアではなくブラウンだった。「テロに対する戦争」を訴えイラクに参戦したブレアに対して独自色を打ち出すためだろう、ブレアの後継者として首相就任が確実視されはじめた2006年の1月14日、ブラウン財務大臣は、フェビアン協会で「ブリティッシュネスの未来」という演説を発表する。ここでブラウンは、コリーとは逆に「アイデンティティとシティズンシップ」を結びつける弥縫策ともいえる提案を行った。ロンドン・テロに言及しながら、宗教や人種ではなく、「共有価値(shared values)」こそがブリティッシュネスであることを述べる一方で、そうした共存と統合の象徴としてユニオンジャック旗の重要性を強調し、さらにブリティッシュ・デイともいべき祝日の制定に意欲をみせたのである<sup>14</sup>。シティズンシップ教育についても意欲をみせ、ブリティッシュネス

<sup>12</sup> なお第一の指導案については、蓮見二郎「公共的価値の教育としての愛国心教育—英国のシティズンシップ教育におけるBritishness概念を参考に」『公民教育研究』15(2007)、49-63で記載のうえ詳細に分析されており、極めて啓発されたことを記しておきたい。

<sup>13</sup> Linda Colley, "Britishness in the 21st Century". 本文は、<http://iep.goabroad.net/users/resourcefiles/2007/April/juabroad/admingroup/14648b199ee5ef1179169177.pdf>で参照した。

<sup>14</sup> Gordon Brown, "Future of Britishness". 本文は <http://fabians.org.uk/events/speeches/the-future-of-britishness>で参照した。なお英国は銀行の休業を休日とみな

の必要性と歴史学との連携を訴えるなど、これまでになくふみこんだ提言を行った。

2007年初頭の『アジェグボ・レポート』は、もちろん独立した報告書ではあるが、ブラウン演説と比較してみれば、同じ路線を継承していることがわかる。そこではブリティッシュネスと共有価値がキーワードになっている一方で、歴史の科目を積極的に援用することが推奨されているからである。2002年にシティズンシップの必修化が決まってから、愛国心であれシティズンシップであれ、歴史という複雑な存在を都合のいい物語に回収し、政治問題化してしまう懸念は、たとえば英国歴史協会(The Historical Association)などで公にされていた。歴史学で博士号を取得した経歴も手伝ってだろう、蔵相時代のブラウンも、2005年の3月にBBCの番組で「英国が過去の歴史について謝罪しなければならない時代は終わった」として、奴隷貿易などを政治問題とみなす動きに牽制をかけ、「英国の価値観」という未来を見すえなければならぬと述べていた<sup>15</sup>。しかし、ブレアは、2006年11月に、奴隷制に対して謝罪こそしなかったが、遺憾の意を表し、奴隷制とその廃止は、「英国の価値観」を示す一例として援用されることになった。こうしてブラウンの牽制の甲斐なく、ブレアの「遺憾の意」の表明は『アジェグボ・レポート』の指導案でも言及された。以降、両科目の連携についてはカリキュラムにも盛り込まれた結果、シティズンシップでは奴隷制が必修となったのだった。

結局、ブラウンは、ブレアによる「遺憾の意」表明の影響を無視することができず、「英国の価値観」を強調するために、奴隷制という歴史を利用せざるをえなくなったわけだが、ブリティッシュネスについてのブラウンの提案は、2007年6月27日の首相就任後、さらに本格化することになる。英国の国旗は、年間で指定された十八日間以外、官公庁ではほとんど掲揚されないことをうけて、その指定を解いたのだった。その結果、官邸は年中、ユニオンジャックが掲揚され、ほかの政府系機関もそれにならうよう奨励されることとなった。ただし強制ではなく、ブラウン自身は「いつ掲揚するかは官公庁次第」と語っている<sup>16</sup>。一方、ブリティッシュネスを祝う日の制定については、2008年3月に提出されたゴールドスミス卿による『シティズンシップ：われわれ共通の絆』によれば、女王の在位60周年記念とロンドン・オリンピックが重なる2012年にあわせて導入予定だという<sup>17</sup>。この報告書はまた、若年層に対する儀式が必要だとして、女王への宣誓を提案し、各方面からの失笑と批判を招くことにもなった<sup>18</sup>。

ほかにも、サッチャー政権下で教育大臣だったケネス・ベーカーの提言による国立英国史博物館(National Museum of British History)について、ブラウンは積極的に賛意を表し、実現にむけて意欲をみせている。「英国史を語るだけでなく、偉大な英国の価値観を祝福し「誇り」を抱かせるような博物館を新設したいというのである<sup>19</sup>。ブリティッシュネスの現在と可能性についてもブラウンは、論集『ブリティッシュであること(Being British)』の出版を2009年春に予定しており、寄稿者にはスコットランド

---

す「バンク・ホリデー」が中心であり、クリスマスなどの宗教的な祭日をのぞけば、建国記念や独立記念といった英国全土に共通する祝日が存在しない。

<sup>15</sup> <http://news.bbc.co.uk/2/hi/programmes/newsnight/4347369.stm>

<sup>16</sup> “Union Flag Already Flying All Year Round”, *Daily Telegraph*, 07 Jul 2007, オンライン版より。同記事は、保守党支持紙だけに、ブラウンのいうようにあたかも指定した十八日以外は掲揚禁止というわけではないことを懇懇に訂正している。

<sup>17</sup> Lord Goldsmith, *Citizenship: Our Common Bond* (2008), p.7.

<sup>18</sup> この提案の無意味さを笑うのは容易いが、2002年の移民法改正によって、「市民権」獲得を希望する英国への移民には、宣誓と誓約がすでに義務づけられたことを考え合わせる必要があるだろう。本稿は国内向けのシティズンシップを扱うため詳述はさけるが、シティズンシップ教育は国外の移民に対しても必修となり、2005年から試験が導入された。なお、その第一版の公式ガイド(*Life in the UK*, 2004)の著者は、シティズンシップ教育導入のための報告書を作成したバーナード・クリックである。

<sup>19</sup> “Brown: Why I support British History Museum”, *Daily Telegraph*, 13 Dec 2007 オンライン版より。

のミステリー作家イアン・ランキンやハリー・ポッターの作者J.K.ローリングが予定されているという<sup>20</sup>。

このように、シティズンシップという共有価値と国旗や祝日といったアイデンティティとを一致させようとするブラウンの奮闘は、憲法の明文化という遠大な計画があるにしても、各種メディアの反応は冷やかであり、いささか空回りの感を免れ得ない。そもそも英国は、フランス（革命）への対抗も手伝って、抽象的な理念を教科書などで系統的に注ぎ込む教育は避けられてきたところがある<sup>21</sup>。ナショナリズムが高揚し、帝国意識の涵養がもっとも熱心に叫ばれた19世紀から20世紀初頭にあっても、シティズンシップ教育は主に歴史教育か偉人伝によって代用されていた。帝国記念日運動にしても、肝心の記念日は単にヴィクトリア女王の誕生日でしかなかったのである。逆に、フェビアン協会の創設に関わったネズビットによる『魔よけ物語』（1905）は、未来のシティズンシップ教育を極めて素朴にしか想像できなかった発想の貧困を示している興味深い。19世紀を古代史として学ぶような未来のロンドンへ迷い込んだ主人公の子供達は、「市民の義務コース（the Duties of Citizenship Course）」によって、その世界の人々が明るく健康に生活していることを知る。ただ、その内容はといえば、盗んではいけないとか、勉強してから遊ぼうといった抽象的で教訓臭い歌ばかりで、およそ作中の男の子が「とりたいな」と感想をもらすような内容ではない<sup>22</sup>。象徴的なことに、後代の大英帝国でシティズンシップ教育に援用されたのは、むしろ「魔よけ」という一種のタイムマシンによって過去の英国を旅する趣向であった。この仕掛けは、歴史の舞台を目撃する子供達という形で、キプリングの『プークが丘の妖精パック』（1906）へ受け継がれ、さらに悪名高い愛国の物語『イングランド史の教科書』（*A School History of England*, 1911）へと発展していったのである。

#### 6.4. 総合的な学習の時間のために アイデンティティとシティズンシップの対話？

開設予定の国立英国史博物館が、キプリングの『イングランド史の教科書』のような物語を呈示することはおそらくないと思われるが、シティズンシップとアイデンティティを架橋しようとするブラウンの試みは、リンダ・コリーが1999年の段階で釘をさしたとおり、目下のところ、かなりの混乱をみせているといわざるをえない。しかし、この混乱はまた、シティズンシップ教育の可能性を示唆するものでもあるだろう。『アジェグボ・リポート』と『シティズンシップ：われわれ共通の絆』のみせる齟齬と相違はまた、両論の棲み分けや、補完へと変化していくことを予感させるからである。あるいは、ブリティッシュネスの導入が決定するまえに公刊されたイアン・デービスらの研究のように、グローバル教育とシティズンシップ教育との接合が、第三の道として浮上する可能性も否定できないだろう<sup>23</sup>。デービスはヨーク大学修士課程の専門家育成コースでも同様の統合を試みており、それがなんらかの打開策となる可能性も十分に考えられる。

積極的であれ、消極的であれ、グローバル化により社会が多文化たらざるをえなくなったため、シティズンシップとアイデンティティを架橋する困難は、ますます多くの地域で共有されるようになった。実際、英国のシティズンシップ教育におけるブリティッシュネスの導入（2007）は、愛国心の涵養を目標とする日

<sup>20</sup> “Brown Writing Book on Britishness”, BBC, 11 August 2008

[http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk\\_news/politics/7553713.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/politics/7553713.stm)

<sup>21</sup> Derek Heater, “The History of Citizenship Education in England”, *Curriculum Journal*, 12 (2001), pp. 103-123 などを参照。

<sup>22</sup> イーディス・ネズビット『魔よけ物語 下』（講談社、1995）、pp. 144-6, p. 150. この未来世界の少年がウェルズと名付けられていることが示唆するように、作中のシティズンシップの描写は、ウェルズの『モダン・ユートピア』（1905）を参考にしたと思しい。

<sup>23</sup> Ian Davies; Mark Evans; Alan Reid, “Globalising Citizenship Education? A Critique of ‘Global Education’ and ‘Citizenship Education’”, *British Journal of Educational Studies*, 53 (2005), pp. 66-89.

本の教育基本法改正(2006)と、比較参照すべき点を多く含んでいる。すでに、品川区ほか総合的学習の時間にシティズンシップ教育を援用している自治体があり、横浜市でも2011年度から「市民の創造科」(仮称)として導入が予定されている。またシティズンシップ教育推進ネットなどのように、現状を共有し、比較する機会や組織も増えつつあるとあってよい。末尾に紹介した指導案は、『アジェグボ・レポート』が記す奴隷制についての例だが、日本の授業に直接、援用することは難しいかもしれないものの、シティズンシップ教育と歴史との連携の例として示唆に富んでいる。たとえ奴隷制という形をとっていなくとも、過酷な労働がさまざまな弱者に対して強制された例や、強制されなくともそうするしかない状況に追い込まれた例は、日本を含め世界中の歴史に見られるからである。たとえば、そうした歴史を労働基準法の制定という進歩史観に回収するだけでなく、法という蚊帳の外に置かれたり、法の網の目をかいくぐったりする形で、表の「範囲と内容5」にあるような「奴隷制」が存続している現況と接続して学ぶことは刺激的な試みに違いない。上記以外にもシティズンシップとブリティッシュネスをめぐる教育の困難と可能性に学ぶべき点は、これからますます生まれてくるだろう。それでは、今後、総合学習と改正された教育基本法はどのように連携ないし両立すればよいのか。その実りある活用こそが、教員の免許更新制度そのものより必要な課題ではないかと思えてならない。

表「奴隷制を題材にした指導案」<sup>i</sup>

奴隷制	多様性、正義、積極的な参加を通時的に学ぶ試み
学ぶ過程の焦点	大西洋奴隷貿易について、英国は補償を支払うべきか？
核となる質問	範囲と内容取得、技能と過程、中心分野
<p>範囲と内容 1</p> <p>なぜ最近になって英国政府（トニー・ブレア）は、大西洋奴隷貿易について「深い悲しみ」を表明したのか？<sup>ii</sup></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒は、トニー・ブレアによって、最近、表明された遺憾が、大西洋奴隷貿易に対する全国民的な表現であるかどうか考察すること。</li> <li>遺憾のもつ抽象的な意味の広がり注意到し、とりわけ、どうすることで遺憾は意味をもつのか、そしてそれはなぜなのか、考えること。</li> </ul>
<p>範囲と内容 2</p> <p>英国市民の一部は、どのようにしてアフリカの市民を奴隷にしたのか？</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>18世紀から19世紀初頭にかけて、英国市民が奴隷貿易に関与するにいたった行動と動機について、考察すること。</li> <li>社会的地位や社会化によって展開し進展する平等や人権には、さまざまな段階や差があることについて、重点的に取り組むこと。</li> </ul>
<p>範囲と内容 3</p> <p>大西洋奴隷貿易を廃止する際に、英国の奴隷制廃止論者はどのくらい重要な貢献をしたのか？</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒は、英国における奴隷廃止運動の重要性、活動範囲および影響力について詳しく調べ、アフリカ人奴隷の反乱のように、奴隷貿易を廃止においこんだそれ以外の「圧力運動」と比較すること</li> <li>人権概念を通して社会正義のためにロビー活動を行い、その進展を促進している同時代の圧力団体（例えば、アムネスティ・インターナショナルやヒューマン・ライツ・ウォッチ<sup>iii</sup>）の例と、こうした圧力団体とを比較すること。</li> </ul>
<p>範囲と内容 4</p> <p>大西洋奴隷貿易は、英国にどのような衝撃をおよぼしたか？</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒は、奴隷貿易の通時的な遺産について、英国の政治的、経済的、社会的価値から考察すること。例えば、（アフリカ・カリブ系の伝統をもつ市民の増加を含めた）「多文化」国家英国の進展、奴隷貿易による経済的繁栄、多人種社会に対するさまざまな態度、ブリストル<sup>iv</sup>やリヴァプール、ロンドンといった都市と環境の発展など。</li> <li>政治、経済、社会の分野で、われわれの多文化社会の土台である「多様性」という、この遺産がもつ根本的な問題について重点的に取り組むこと。</li> </ul>
<p>範囲と内容 5</p> <p>奴隷制は、われわれの地域、国、そしてグローバルなコミュニティで、どのように存続しているのか、そしてそれはなぜなのか？</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒は、英国が重要な役割を果たしている奴隷制の例について、地域、国、そしてグローバルな範囲で、詳しく調べる。その場合、主題別に関連しあう事例研究の枠を通して行うこと。そうした枠に含まれる野は以下の通り。</li> <li>調査のための核となる主題：富を目的とした搾取、人権、グローバルイゼーション。</li> <li>地域の例：ロンドンで盛んな「生活賃金運動」</li> <li>国の例：フェアトレード運動の進展</li> <li>グローバルな例：児童労働の事例</li> </ul>

<sup>i</sup> 通称『アジェグボ・レポート』こと Department for Education and Skills, *Curriculum Review: Diversity & Citizenship*, (Nottingham: DfES, 2007), pp.107-8 から訳載。なお本報告は、他の報告同様、全文の PDF が政府関連サイトで公開されている。

<sup>ii</sup> 奴隷制廃止 200 周年を迎える前年の 2006 年 11 月、ブレア首相が『ニュー・ネーション』紙に寄稿して、「深い悲しみと遺憾の意 (deep sorrow and regret)」を表明したことを指す。同紙は主にアフリカ系を読者層とし、英国政府に謝罪 (apology) を要求していたが、ブレア首相は謝罪については明言を避けた。

<sup>iii</sup> アムネスティ・インターナショナルとならぶ NGO の代表的な人権監視機関。

<sup>iv</sup> イングランド西部の港町。リヴァプールとならんで大西洋奴隷貿易の中心地となった。

<sup>v</sup> 平均的な生活を営むための必要最低限の賃金 (“Living Wage”) を求める運動。