

もう一つのEnglish divide
—使う集団・使わない集団、それぞれへの英語教育—

Another English Divide:
ELT for Those Who Are Likely to Use English in the Future
and Those Who Are Not

大橋千秋

OHASHI Chiaki

キーワード：CEFR、主体的・対話的で深い学び、CAN-DOリスト、技能統合型授業、
4技能試験、外部試験

はじめに

今年 1 月、前大阪市長・元大阪府知事、橋下徹の発言が物議を醸した。自らのインターネット番組で数名のゲストと教育に関する意見を交わす中、三角関数などは社会で使うことがないため、生徒全員に教える必要はなく、選択科目にすべきと主張したのだ（橋下、2019a）。この発言に対する賛否両論がネット上に拡散し、いわゆる炎上という事態に至った。橋下に寄せられた反論は、①建築・建設の現場で三角関数は使われている、②人生の選択肢を広げるためにも必要、③人間の教養として必要不可欠、④三角関数を知っていればこそ、数学や物理の世界の面白さを理解することができる（橋下、2019b）というものであった。それらを橋下はすべて、国民大多数の考え方から離れたおかしい意見だと一蹴する。

三角関数なんか深く知らなくても人間的に立派な人、仕事を成功させている人、人生を謳歌している人たちはたくさんいる。むしろ、ここで三角関数は絶対に必要だ！ と喚き散らしている人たちよりも、仕事面でも、収入面でも、生活面でも人生充実していることの方が多いんじゃないか？ 僕は自分の人生の中で、そういう人たちをたくさん見てきた。だから「人生において三角関数は絶対に必要不可欠な知識ではない」と断言できるんだ。（橋下、2019b）

橋下の発言を支持する森山（2019）は、学校で必修にすべき項目として「四則演算」「面積」「確率、統計」を挙げる一方、三角関数に関しては、①日本人の 90%以上は、仕事でも日常生活でも使わない、②おそらく日本人の 80%くらいは、そもそも理解できない、と述べている。これらの数字はいずれも経験的・感覚的なものに過ぎず、人によって感じ方が異

なるものであろう。

そもそも三角関数が含まれる科目は「数学Ⅱ」であり、これは多くの高校で選択科目となっている。そのことは別にして、この論争が提起するのは、仕事や日常生活で使う集団と使わない集団とに分かれるような専門的知識を、必修とすることの是非である。基本的なレベルを超えた知識の伝授やスキルの開発は、それを将来的に必要とする可能性の高い集団に対して行うというのが、確かに合理的であろう。

英語もまた、仕事や日常生活でこれを使う集団（以下、U群）と使わない集団（NU群）とに、明確に分かれるものである。成毛（2008：27）は独自の試算に基づき、日本で英語を本当に必要とする集団は全体の1割に過ぎず、「残りの9割は勉強するだけムダ」と断ずる。統計に基づく客観的な数字を挙げるならば、仕事で英語を使う日本人は就労者全体の6.1%、映画鑑賞・音楽・読書等の趣味や娯楽で英語を使う人は6.8%、その他を足しても、1年間に何らかの目的で英語を使用する人は、14.1%にすぎない（寺沢、2015：80—81）。同じ調査によれば、国際コミュニケーションの大半は「高学歴者・ホワイト職者・相対的富裕層の間で行われ」ている（ibid：69）。ここでいう「高学歴者」は、就学年数が13年以上、すなわち大卒者を指す。従って、将来、英語を仕事や日常生活で使う可能性が高い高校生の集団（U予備群）¹として、「大学進学予定者」という枠を大まかに設定することができるだろう。

文系を選択した受験生にとっての数学のように、大学に進学しない高校生（NU予備群）に対して英語を必修から外し、選択科目とするような方策も考えられるが、また別の考え方も可能である。すなわち、数学で言えば三角関数や微分積分に当たるような専門的な項目を、NU予備群への教科内容から外すというものだ。

英語でこれに該当する項目とは何か。都内で英会話学校を運営しつつ授業を担当してきた酒井（2001、51—52）は、「関係代名詞は平均的日本人学習者にはむずかしすぎて使いこなせない」ものであり、それは彼が「二、三千人の日本人学習者を直接教えたひとつの結論」だと主張する。関係代名詞はいわゆる埋め込み（embedding）の一種であり、一つの文の中に他の文を過不足なく組み込むものである。上級者にとって特に苦になる項目ではないが、これを難しいと感じる初級者は少なくない。いずれにせよNU群にとって関係代名詞は、必ずしも使いこなせる必要のない項目である。このような文を作れなくとも、組み合わせる前の2つの文を言えば十分、事は足りる。関係代名詞の他に、使う必要のない用法として酒井が挙げているのは、受動態、仮定法、話法、過去完了、分詞構文である。NU群の社会人が突然、英語を使わざるを得ない状況に遭遇したとしても、確かにこれらの文法事項は口をついて出てこないであろうし、また出てくる必要もないのである。

その一方で、U群の英語力を高める必要性も説かれている。海外に事業を展開する企業

¹ U予備群には、大学生も含まれる。卒業後に英語を使用する予定の高校生もまた、その一員であるが、便宜上、ここでは大学進学予定者に限って話を進める。また、短期大学や専門学校に進学して英語の学習を続ける者も、U予備群に含むものとする。

や財界からの圧力は、国の英語政策に大きな影響を与え続けている。司法の世界においても、日本の渉外弁護士の英語力の弱点として、長島（2000）は次の4点を挙げている。

第一に、英文で書かれた大量の書類を読むスピードが十分でない。

第二に、英文で大量の文書を作成するスピードが十分でない。

第三に、他人の英語、特に複数の人間の間で早口で交わされる英語を聞き取る力が十分でない。

第四に、書く英語、とりわけ話す英語の説得力が十分でない。

日本で最高レベルの、おそらくは後に述べる CEFR の C レベルでの渉外の場においてさえ、4技能のすべてに渡って不十分な点があるものと認識されている。第2言語ではなく外国語として英語を学ぶ国・地域に共通の困難を克服しつつ、技能をさらに高めていくことは、司法、行政、ビジネスの領域を問わず、日本の英語使用の現場にとって大きな課題である。

英語教師もまた、その現場の重要な構成員である。ところがその多くは文部科学省の設定した目標に達していない。実用英語技能検定（英検）、TOEFL、TOEIC 等の試験で、CEFR の B2 レベル以上のスコア等を取得している英語教師は、2017 年度現在、高校で 65.4%、中学で 33.6%にすぎない（文部科学省、2018a）。大学入試への導入に伴い、教師自らがこれらの外部試験の基準を満たすことへの要請は、ますます高まるものと思われる。

このような考え方に立てば、日本の英語教育は、逆の方向を向く 2 つのベクトルとして捉えることができる。U 群および U 予備群に対しては、英語力をさらに高めることが求められる一方で、NU 予備群においては、過度に専門的な項目を排除するとともに、U 予備群とは別の到達目標を設定することが望まれる。通常とは異なる意味合いでの **English divide**² が求められるのだ。このような状況に見合った制度設計は可能だろうか。2 種類の学習指導要領を設定するような大がかりな変更ではなく、現行制度の下で「一教科二制度」を可能にする理念モデルを以下に提示する。

1 英語学習者の現状と課題

最初に、日本人英語学習者の現状および今後の課題を把握しておきたい。ベースとして用いるのは CEFR、すなわち欧州評議会が設定した、「外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment）」である。その参照基準は一番下の A1 から一番上の C2

² 元々は、英語を使える者と使えない者との間に生じる社会的格差を指す。情報通信技術（ICT）を使える者と使えない者の格差を指す **digital divide** に由来する表現。ここではそれを転用し、英語を将来、使う者と使わない者に、それぞれ異なった教育を行うという意味で用いている。

までの 6 段階に分けられ、その言語を使って何ができるかを表す能力記述文 (can-do descriptor) がそれぞれに付されている。

(表 1) CEFR (外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠) (全国検定振興機構、2016)

熟練した言語使用者	C2	聞いたり読んだりした、ほぼ全てのものを容易に理解することができる。いろいろな話し言葉や書き言葉から得た情報をまとめ、根拠も論点も一貫した方法で再構築できる。自然に、流暢かつ正確に自己表現ができる。
	C1	いろいろな種類の高度な内容のかなり長い文章を理解して、含意を把握できる。言葉を探しているという印象を与えずに、流暢に、また自然に自己表現ができる。社会生活を営むため、また学問上や職業上の目的で、言葉を柔軟かつ効果的に用いることができる。複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の、詳細な文章を作ることができる。
自立した言語使用者	B2	自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的な話題でも具体的な話題でも、複雑な文章の主要な内容を理解できる。母語話者とはお互いに緊張しないで普通にやり取りができるくらい流暢かつ自然である。幅広い話題について、明確で詳細な文章を作ることができる。
	B1	仕事、学校、娯楽などで普段出会うような身近な話題について、標準的な話し方であれば、主要な点を理解できる。その言葉が話されている地域にいるときに起こりそうな、たいていの事態に対処することができる。身近な話題や個人的に関心のある話題について、筋の通った簡単な文章を作ることができる。
基礎段階の言語使用者	A2	ごく基本的な個人情報や家族情報、買い物、地元の地理、仕事など、直接的関係がある領域に関しては、文やよく使われる表現が理解できる。簡単に日常的な範囲なら、身近で日常の事柄について、単純で直接的な情報交換に応じることができる。
	A1	具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることができる。自分や他人を紹介することができ、住んでいるところや、誰と知り合いであるか、持ち物などの個人的情報について、質問をしたり、答えたりすることができる。もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助けが得られるならば、簡単なやり取りをすることができる。

(出典) フリテイッシュ・カウンシル、ケンブリッジ大学英語検定機構

日本人の英語力をこの参照基準に当てはめた場合、どのような分布になるか。国立・公立高校の 3 年生を対象に行われた調査の結果を示したものが表 2 である。

(表 2) 高校 3 年生の英語力調査結果 (2017 年度)、(文部科学省、2018b : 2 を元に編集)

聞くこと	A1 66.4%	A2 30.2%	B1 3.1%	B2 0.3%
読むこと	A1 66.5%	A2 29.4%	B1 3.7%	B2 0.4%
話すこと	A1 87.2%	A2 11.7%	B1 1.2%	
書くこと	A1 80.4%	A2 19.3%	B1 0.4%	

4 技能とも、A レベルが 9 割を超えており、B2 以上の枠に入る者はほとんどいない。技能別では、「話すこと」と「書くこと」は A1 レベルだけで 8 割を超え、B2 レベルは存在しない。加えて無得点者が「話すこと」で全体の 18.8%、「書くこと」で 15.1% を占める。

調査対象を高校 3 年生から英語学習者全体に広げると、この割合は変わってくる。投野 (2012 : 123) の調査では「日本人学習者のおよそ 8 割程度が A レベル、2 割程度が B レベルで C レベルはほとんどいない」ことが示された。大学生や社会人を含めると、B レベルは 20% 程度にまで拡大することがわかる。仕事や日常生活で英語を使う 14% の U 群は、この 2 割の B レベルと広く重なりながら、下方の A2 へ広がって分布しているものと推察

される。

2020年より大学入試に採用されることになった各種外部試験の合否やスコアは、すべてこの6つの層に対応させて一本化され、大学に提出される。その際の対応を示すのが表3である。

(表3) 各資格・検定試験とCEFRとの対照表(文部科学省、2018c)

CEFR	ケンブリッジ 英語検定	実用英語技能検定 1級-3級	GTEC Advanced Basic Core CBT	IELTS	TEAP	TEAP CBT	TOEFL iBT	TOEIC L&R/ TOEIC S&W
C2	230 200 (210)			9.0 8.5				
C1	199 180 (190)	3299 2600 (2630)	1400 1350 (1400)	8.0 7.0	400 375	800	120 95	1990 1845
B2	179 160 (170)	2599 2300 (2304)	1349 1190 (1280)	6.5 5.5	374 309	795 600	94 72	1840 1560
B1	159 140 (150)	2299 1950 (1980)	1189 960 (1080)	5.0 4.0	308 225	595 420	71 42	1555 1150
A2	139 120 (120)	1949 1700 (1728)	959 690 (840)		224 135	415 235		1145 625
A1	119 100 (100)	1699 1400 (1456)	689 270 (270)					620 320

□は各級合格スコア

※表内の数値は、各試験におけるCEFRとの対応関係として測定できる能力の範囲の上限と下限

AレベルとBレベルを分けるのがTOEFL iBTでいえば42、PBT換算で440程度の英語力となる。中高の英語教師に求められるB2は「最難関大学のレベル」(安河内、2018:40)とされ、4技能試験をいち早く取り入れた早稲田大学文化構想学部と同文学部がここで線を引いている。

これらのデータから浮かび上がる今後の課題としては、やはり①全体的なレベルの向上、および②4技能のアンバランスの是正となるだろう。これらに対する文部科学省の対策は、技能統合型の授業の促進という、①、②の二兎を追うものである。先述の英語力調査結果を元にしたクロス集計により、統合的な言語活動を行っている学校の方が、生徒の「話すこと」「書くこと」の得点だけでなく、「聞くこと」「読むこと」の得点もまた高いことが示されている。技能統合型の授業による全技能のレベル向上を例証するものとなっている(文部科学省、2018b:3)。

これをさらに推進すべく、高校の新しい学習指導要領には、5つの領域³の言語活動を結

³ 4技能のうちの「話すこと」をCEFRに倣い、「やり取り(interaction)」と「発表(production)」に分けた結果。

び付けつつ総合的に指導する（文部科学省、2018d：58）ことが謳われている。「英語コミュニケーションⅠ・Ⅱ・Ⅲ」と「論理・表現Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」の2つの科目群の内、前者は5領域を総合的に扱い、後者は「話すこと」と「書くこと」による発信力の育成を強化するものである（下山田、2018：16-17）。バランスよく全体を高めようという意図が強く窺える。

2 NU 予備群への教育

寺沢（2014：257）は英語教育の目的論について、次のように述べる。

英語使用がまず期待されない職業に就職を希望する生徒や、上級学校への進学を予定していない生徒など、英語教育の「理想型の学習者」から外れる「周近的」な児童・生徒は数多く存在するが、彼ら・彼女らにも納得できる目的論が、真に妥当性の高いものである。

「理想型の学習者」⁴が本稿のU予備群に、「周近的な」学習者がNU予備群に、それぞれ該当する。寺沢はNU予備群にも納得のいく目的を英語教育が示すことの必要性を指摘しているのだ。では、どのような理由が納得のいくものとなるのであろうか。

2.1 $+\alpha$ と横への広がり

三角関数を不要なものとする橋下への反論を、冒頭でいくつか紹介した。①建築・建設の現場で使われている、というものを除けば、②～④で実質的な意義として挙げられているのは、知識が可能にする $+\alpha$ の部分である。知識は、それ自体の蓄積が目的ではなく、橋渡しをするもの、媒介として捉えられている。

学ぶことは「蓄積」のイメージで捉えられることが多い。実際、英語の学習にとって蓄積は極めて重要である。どこに向けて積み上げていくかといえば、小→中→高→大と、それぞれの上級学校に向けてである。大学卒業後にU群の一員となった者は、それぞれの現場に必要な知識や経験を、さらに積み上げていくことになる。しかしNU予備群はどうか。人生における英語との持続的なコンタクトは、高校での学習（家庭学習等を含む）でほぼ完結する。彼らにとっての英語を学ぶ目的とは、決して上に積み上げていくイメージで捉えられるものではないであろう。異なる方向、すなわち平面上を横に広がっていくようなモデルが必要となる。

⁴ ここで寺沢の言う「理想型」とは、高校、大学へと進学することが望ましいという意味ではない。上の段階へ進む生徒にとって英語教育の必要性は自明のものであり、その自明性が教科にとって理想的だという意味である。

2.2 知識から知恵・力へ

+ α を考える際の理念上の支柱となり得るのが、新学習指導要領で重視される「主体的・対話的で深い学び（以下、「学び」）」である。これは以前、「アクティブ・ラーニング」と呼ばれていたもので、「学習内容それ自体ではなく、生徒の『学び方』に着目した概念」（斎藤、2016：22）である。教室内でのペア・ワーク、グループ・ワークを通してタスクを達成する等、生徒間で協同的に授業が進められる。テキストの読解や練習問題に終始する型の学習とは異なり、自分やその周囲の世界に関連した内容の英語表現を作り、互いに伝え合うことが求められる。この考え方が目的としているのは、次の「学びの3要素」である。（文部科学省、2018d：4）

- (1) 生きて働く「知識・技能」の習得
- (2) 未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成
- (3) 学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養

(1) よりも (2)・(3) の達成を目的とする教育こそが、この群に対する英語教育には適切である。それは広義の情報処理能力、ないしはコミュニケーション能力の育成だといえる。SNS を介したコミュニケーションが一般的なものとなる中、生徒たちが教室で直接、顔を合わせ、話し合いながら行う共同学習の意義は、ますます高まるものと思われる。無論、媒介ないしは入口としての知識の習得のない所には、そもそも成立しない図式ではあるが、ここでは各項目の要不要を教員間で吟味することが重要である。

2.3 シラバスの導入

このような考え方に方法論を提供するのが CAN-DO リストである。これは CEFR で用いられている「～することができる」という能力記述文によって、学習到達目標を設定するものである。教師には、生徒の学力を正確に把握し、それに応じた目標を設定すること、そしてその目標を達成するための言語活動を行うことが求められる。

CAN-DO リストの目的は、異なるシラバスの導入にある。シラバスとは「何を教え、それをどのような順序で教えるかを記述したもの」（リチャーズ他、2013：464）である。日本の初等中等教育において、学習指導要領に基づいてシラバスを作成しているのは、教師ではない。何をどの順序で教えるかは、検定教科書の出版社、編集部、著作者が決める。教師がそれに手を加える、あるいは独自のハンドアウトを配布して調整することがないわけではない。しかし大半は教科書のシラバスに沿って、単元順に授業を進行させるのが一般的である。そして英語の教科書シラバスは、その大部分が文法シラバスに基づくもので

ある。

語学教育におけるシラバスの種類には次のようなものがある（石川、2005）。

- ①文法シラバス：文法項目を易しいものから難しいものへと配列し、体系的に学ばせようとする。
- ②構造シラバス：基本文型を易しいものから難しいものへと配列し、体系的に学ばせようとする。
- ③場面シラバス：(例)「空港にて」、「ホテルにて」、「免税店にて」
- ④話題（トピック）シラバス：(例)「政府」、「JR 列車事故」、「中日ドラゴンズ優勝」
- ⑤技能（スキル）シラバス：(例)「請求書を書く」、「報告書を書く」、「計画書を書く」
- ⑥機能シラバス：(例)「依頼」、「拒否」、「禁止」、「感謝」

①と②をまとめて文法シラバスと呼ぶこともできる。いずれも徐々に難易度が上ってゆく縦方向のシラバスである。これらとは異なり、③～⑥はいずれも「できること」の範囲を横に拡げていくことを目的とする。その言語を使って「何ができるか」を示す能力記述文と同じ考え方から生まれたものである。③～⑥のシラバスとの強い関連を示す能力記述文をCEFR-J⁵（投野、2013：296—301）から選び、以下のように示すことができる。

- ③場面シラバス：「予測できる日常的な状況（郵便局・駅・店など）ならば、さまざまな語や表現を用いてやり取りができる。（話すこと [やりとり] /A2.2）
- ④話題（トピック）シラバス：「前もって発話することを用意した上で、限られた身近なトピックについて、簡単な語や基礎的な句を限られた構文を用い、簡単な意見を言うことができる」（話すこと [発表] /A1.2）
- ⑤技能（スキル）シラバス：「新聞記事や映画などについて、専門的でない語彙や複雑でない文法構造を用いて、自分の意見を含めて、あらすじをまとめたり、基本的な内容を報告したりすることができる」（書くこと/B1.2）
- ⑥機能シラバス：「基本的な語や言い回しを使って、人を誘ったり、誘いを受れたり、断ったりすることができる」（話すこと [やりとり] /A1.3）

CAN-DOリストの構想から文法が排除されているというわけではない。ただしその能力記述文は「過去形を使うことができる」等ではなく、「過去の出来事について話す（書く）ことができる」という形で記述されることになる（文部科学省初等中等教育局、2013：30）。文法項目を、他のシラバス（この場合は主に④）に落とし込むことが求められているのである。

⁵ CEFR を日本の教育現場のニーズに合わせて改変したもの。レベルは 12 段階に細分化され、A1 の下に A0 が設けられた。

このように、CAN-DO リストを作成するという事は、教科書シラバスを一旦、手放して、独自のシラバスを教師自らが編成することを意味する。その際に欠かせないのが教員間の横の繋がりである。何を目標に、どこまでの教育をどのように行うかについての合意形成が不可欠なものとなる。それは英語科だけの話ではなく、学校全体の方針に関わる問題である。

2.4 カリキュラム・マネジメント

NU群への独自の教育を制度的に位置づけるのが、学習指導要領に示された「カリキュラム・マネジメント」の概念である。その3つの側面は以下のように説明されている（文部科学省、2018d：5-6）。

- ①各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の教育目標を踏まえた教科横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと。
- ②教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること。
- ③教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること。

学習指導要領に示されているのは、学ぶ内容と年間の総授業時数だけであり、シラバスまでが規定されているわけではない。生徒の実態や学校の教育目標に応じて、各教科の学習内容を一から編成することが、教師には求められる。そのために学校全体で「グランドデザイン」（高木、2016：3）を作り上げるということが、カリキュラム・マネジメントの趣旨である。独自のカリキュラムを構築することの要請でもあるが、それは同時に現場の選択や判断を尊重する、一種のお墨付きであるともいえる。

こうして、「学び」、CAN-DOリスト、そしてカリキュラム・マネジメントを通して、NU予備群の実状に応じた教育は理念上、方法論上、そして制度上の基盤を与えられるのである。しかしながら、NU予備群への教育が求めるものに対し、新たな制度がこのように首尾よく対応しているというのは、はたして偶然の結果であろうか。

3 U予備群への教育

U予備群に求められる英語教育は当然ながら、NU予備群への教育に求められるそれとは逆のパターンを描くことになる。しかしまた、あちらで求められるものがこちらでは不要、

というわけでもない。

3.1 エリート教育 vs. 協同学習

「学び」は NU 予備群や学力の低い生徒を対象とするものではない。学習指導要領は、あらゆるレベルでこれを実践することを求めている。しかし、過去の経緯に目をやれば、これが少なくとも出発点においては、学力が低い生徒たちの学びの充実を目指すものであったことがわかる。文部科学省のプロジェクト、『『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想』（2002）と同「行動計画」（2003-07）は、生徒と教員の到達水準を外部試験の結果によって初めて数値目標化するものであった。この取り組みが目指したのは一握りのエリートの育成であり、「英語を苦手とする大多数の子供の対応については何の方針も出」されていない（江利川、2012：39）ことが批判された。その後、2008年、2009年の中学・高校の学習指導要領には、それまでとはまったく異なるコンセプト、すなわち協同的な学びの萌芽が盛り込まれることになる。英語の授業で協同学習が必要とされるようになった背景として江利川（ibid：35-39）は、そうしたエリート主義に加え、英語力の低下と格差の拡大、そして効果が期待されていた習熟度別授業において「学力の低い子どもだけを集めてレベルの低い内容を教えるのは逆効果」との調査結果が出たことを挙げている。そこから協同学習はアクティブ・ラーニング、「学び」へと展開し、CAN-DO リストや技能統合型授業の理念と合流しつつ、学習指導要領内における地歩を築いてきた。

その一方で、エリート育成のための方策もまた、着々と進められる。企業が求めるのは U 群の中でも、とりわけ英語が使えるエリート集団である。そのレベルをさらに押し上げるべく、財界は U 予備群、すなわち受験生に対して新たな試練を課す。2013年に大学入試への TOEFL の導入を事実上、立案し、自由民主党に強く提言したと思われるのは、経済同友会のプロジェクト・チームであり（江利川、2013：14）、委員長は、英語を社内公用語化した楽天の社長兼会長、三木谷浩史であった。そしてついに 2020 年より、4 技能の外部試験が入学試験に導入されることとなった。大学によっては B1、B2 と高い所に設定されたハードルを超えるべく、受験生は英語力を 4 技能に渡って鍛えることを求められるのである。

3.2 4 技能試験と U 予備群

スピーキングとライティングが加わったことにより、従来の 2 技能試験で問われていた正確さ（accuracy）に加え、流暢さ（fluency）⁶ が問われることになった。職種を問わず、

⁶ これは日本語・英語ともに「よどみなく言葉が発せられるさま」を表す語である。正確さと対立する概念では必ずしもないが、このように対比的な意味合いで用いられることが多い。

英語使用の現場においては、正確さのみならず流暢さが必要とされることも少なくない。4技能試験の導入は、受験生の一部が遠からぬ将来、U群の一員となる可能性を考えれば、大いに意味のあることだと言える。

これは極めて効率の悪い制度である。U予備群の構成員は、大学というフィルターを通過する中で急激に減少してゆく。大学進学率は既に同世代の5割を超えているが、最終的なU群は就業者全体の14%にすぎない。将来の14%のために、4技能試験およびそれに向けての学習があるとすれば、それは甚だしく非効率なことだと言わざるを得ない。しかし、U予備群の中でも、上位から順にU群に移っていくというわけではない。誰がU群に入ることになるかは、その時が来るまで確実にはわからない。しかもU群はC・BレベルばかりではなくA2までの広い範囲に分布している。受験生全体に広くこれを課すことは必要である。

3.3 従来型学びの復権

「学び」において(2)の思考力・判断力・表現力の方が(1)の知識の習得より重視されてよいNU予備群とは異なり、U予備群にとっては(1)の量が極めて重要なものとなる。

(2)と(3)を経て、新たな(1)へ戻るといった螺旋構造の中、更なる高みを目指して蓄積が行われる。しかしそれと同時に、従来型の学びもまた必要とされるのである。

何語であれ、語学の学習に暗記が重要であることは言うを俟たない。U群、U予備群については特にそれが当てはまる。語彙を例に取れば、高校までで学ぶ単語はせいぜい3,000語程度にすぎない。しかし仕事に必要な語彙は8,000語、何かの問題について議論するために必要なのは10,000語、TOEFLに求められるのも8,000語～10,000語とされている(鳥飼、2016:37)。学習指導要領では語彙の学びに関して、「受容語彙(receptive vocabulary)」よりも「発信語彙(expressive vocabulary)」を優先させ、後者を授業内のコミュニケーション活動で使わせるよう求めているが(文部科学省、2018d:33-34)、高度な長文読解を求められるU予備群にとって、受容語彙もまた同等に重要なものである。

文法事項の指導については、「文法的な正確さだけを求めたり、コミュニケーションの文脈から切り離して、個々の文法事項をどれだけ理解しているかといった観点で評価したりすること」は生徒を萎縮させ、コミュニケーションの妨げとなるので配慮を要すると記されている(ibid:130-31)。流暢さを伸ばすためには確かに意味のある方針であるが、英語使用の現場において、文法的な正確さは極めて重要である。コミュニケーションの文脈から切り離すことで効率よく学び、個々の文法事項を深く理解することが求められる。従来の暗記型の学習による基礎知識の蓄積があって初めて、高度な英語使用は可能になる。それはかなりの程度まで、4技能外部試験でも求められることなのだ。

③～⑥のシラバスはスピーキングやライティングのテストに必要であるものの、横への拡がりには限定されたものとなる。その一方で、①文法シラバスおよび②構造シラバスの重

要性が再浮上する。

U 予備群への教育は基本的に NU 群へのそれへの追加という形を取る。学習指導要領に書かれていない、いわば「課外カリキュラム」(extra-curricular curriculum)の中で、必要なことの多くを身につけることになる。大学入試対策に特化したこのような学習は、これまでも常に存在してきた。通常授業や補習授業の中で行われることもあれば、自宅学習の形を取ることもあった。私立高校では、それが正規のカリキュラムにもなり得る。また、高校生の3割(高校生新聞、2018)は、塾や予備校が提供する課外カリキュラムで学んでいる。

エリートを育成する一方で、英語を介して考える力、生きる力を育てる。そういう両方向の教育を現行の制度は志向している。必ずしも U 予備群と NU 予備群という分け方に基づくものではないかもしれない。しかし上級学校の有無、すなわち大学受験の有無は、必然的に高校での学びの質を分ける。一方の学びが他方を兼ねることは、どちらの集団にとっても好ましいものではない。学習指導要領等の制度をどちらに合わせて作るべきかといえば、高校で学びを終える集団を基準とせざるを得ない。その上で大学に進学する集団、とりわけ将来的に英語を使う可能性の高い集団に対しては、その目的に特化したプログラムを後付けで上乘せするしかない。かくして外部試験が大学入試に導入され、難関大学でとりわけ高いハードルが課されているのである。

終わりに

「日本人と英語」というような大きな問題を考える際、どの層ないしは集団についての話であるかを明確にしないことには、非常に雑漠とした議論になってしまうことがある。船橋(2000)が提唱した「英語公用語論」もまた、英語が必要な集団とそうでない集団を分けることなく、国民全員が U 群ないしは U 予備群であるとした点に根本的な欠陥がある。

「英語ができなければ、日本は世界の流れについていけずに孤立する」との主張は、石油ショック以降、今日に至るまで、幾度となく繰り返されてきた言説である。⁷

英語使用者が増加しないという前提の下に考察を進めていることに、疑問を感じる向きもあるだろう。世界は日々、グローバル化が進んでいて、グローバル化＝英語なのだから、日本人一人一人が U 群または U 予備群だという舟橋の主張は、今はともかく、将来的には正しくなるのではないか。英語を使用する就労者がいつまでも全体の14%に留まっているはずもなく、ここから20%、30%、40%と右肩上がりが増えていくのではないのか。しか

⁷ 寺澤(1997)もまた、そのような論考の典型である。この元証券会社社長・会長が当時、提案していた教育改革案は、その後の文部科学省による英語教育改革と驚くほど重なる。すなわち①英語による英語の授業、②リスニング試験の導入、③大学の講義を英語で行うこと、④和文英訳でない、記述式の英作文の出題などである。これは偶然の結果ではない。同じ圧力が数十年に渡って教育行政にかけられていることを示すものだといえる。

し現実はそのままで単純ではない。寺沢（2017：33）は次の2点を指摘する。①2008年のリーマン・ショックを間に挟む2006年から2010年までの間に、ほとんどの産業で日本の英語使用率は下がっている（運輸業では22.4%から6.2%に）。②トランプ大統領の誕生やBrexitをはじめとするヨーロッパの状況は、世界の脱グローバル化を窺わせる。英語使用の必要性は、世界経済や景気の影響を受けて変動するものであり、英語使用者は増加することもある、減少することもある。安易に予測の立つものではないのだ。

グローバル化と英語使用を単純に結びつけることへの疑義も呈されている。日本は既に部分的には多言語共生社会の様相を帯びている。森住（2018：30）の調査によると、日本の語学学校・外国語専門学校・カルチャーセンター・市民講座などで取り上げられている言語の数は80を超えるという。この傾向は今後さらに加速すると森住は予測し、「グローバル化を多様化よりも統一化として捉え」る英語偏重の危うさに警鐘を鳴らしている。

日本はこれといったEnglish divideのない社会である。確かに入社および昇格・昇進の条件に、一定のTOEICスコアを課す企業も増えている。しかし、そういう企業に入れたら勝ち組、入れなければ負け組という断層は、ここにはない。英語が苦手な者は、そのようなスコアが求められない企業に就職すればいいだけの話だ。冒頭に引用した橋下の発言の「三角関数」をすべて「英語」で置き換えてみれば、それが日本の社会にそのまま当てはまることがわかるだろう。日本人は、仕事や日常生活で英語を使う集団と使わない集団とに分かれる。だからこそ、もう一つのEnglish divide、すなわちそれぞれの集団に向けた教育が必要となり、文部科学省はそうしたダブルバインドな状況に対応できる制度作りに腐心しているのである。

引用・参考文献

- 石川雅章 (2005). 「自分が日本語を教えるときにはどのシラバスで教えたいか、またその理由 (宿題)」、『SAMURAI LANGUAGE』
<https://blog.goo.ne.jp/asiantaste/e/417ae5539a048097aa77c7c5f0a47064>
[検索日：2019年2月22日]
- 江利川春雄 (2012). 『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』 東京：大修館書店
- 江利川春雄 (2013). 「『大学入試にTOEFL等』という人災から子どもを守るために」、
大津由紀雄他『英語教育、迫り来る破綻』 東京：ひつじ書房
- 高校生新聞 (2018). 「高校生白書2017」、『高校生新聞ONLINE』
<http://www.koukouseishinbun.jp/articles/-/3615>
[検索日：2019年2月27日]
- 齋藤孝 (2016). 『新しい学力』 東京：岩波新書
- 酒井一郎 (2001). 『あなたの英語の勉強を楽にしたい』 東京：草思社
- 下山田芳子 (2018). 「[インタビュー] 高校学習指導要領改訂のポイント」、『英語教育』
2018年8月号：16-17、東京：大修館書店
- 全国検定振興機構 (2016). 『民間の英語資格・検定試験の大学入学者選抜における活用
実態に関する調査研究事業調査結果報告書』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/117/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2016/05/24/1368985_5_1.pdf
[検索日：2019年2月20日]
- 高木展郎 「『学力の3要素』をバランスよく育むため、学校全体でカリキュラム・マネジメント推進を」、『VIEW21』ベネッセ教育総合研究所
https://berd.benesse.jp/up_images/magazine/VIEW21_kyo_2016_04_all.pdf
[検索日：2019年2月22日]
- 寺沢拓敬 (2014). 『「なんで英語やるの？」の戦後史——《国民教育》としての英語、その伝統の成立過程』
東京：研究社
- 寺沢拓敬 (2015). 『「日本人と英語」の社会学——なぜ英語教育論は誤解だらけなのか』
東京：研究社
- 寺沢拓敬 (2017). 「英語教育政策、変わったこと・変わらないこと」、『英語教育』
2017年9月号：32-33、東京：大修館書店
- 寺澤芳男 (1997). 『英語オンチが国を滅ぼす』 東京：東洋経済新報社
- 投野由紀夫 (2013). 『英語到達度指標CEFR-Jガイドブック』 東京：大修館書店
- 長島安治 (2000). 「日本の弁護士と英語」、英語教育協議会ELEC『英語展望』2000年
夏号、船橋 (2000：20) より引用

- 成毛眞 (2011). 『日本人の9割に英語は要らない』 東京：祥伝社
- 橋下徹 (2019 a). 『NewsBAR橋下“橋下新党”立ち上げ！？スペシャル』、2019年1月1日、AbemaTV
<https://abema.tv/channels/abema-news/slots/BVK2989DXYs3Kd>
[検索日：2019年1月22日]
- 橋下徹 (2019 b). 「三角関数は絶対必要な知識なのか」、『橋下徹通信』2019年1月9日、PRESIDENT Online
<https://president.jp/articles/-/27147>
[検索日：2019年1月22日]
- 船橋洋一 (2000). 『あえて英語公用語論』 東京：文春新書
- 森住衛 (2018). 「多言語の視点から『英語』を眺める」、『英語教育』2018年9月号：30-31、東京：大修館書店
- 森山たつを (2019). 「日本人全員に三角関数を教える必要がない2つの理由」、『HUFFPOST』2019年1月20日
https://www.huffingtonpost.jp/tatsuwo-moriyama/trigonometric-function_a_23634967/
[検索日：2019年1月22日]
- 文部科学省 (2018a). 『平成29年度「英語教育実施状況調査」(概要)』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403469_01.pdf
[検索日：2019年1月22日]
- 文部科学省 (2018b). 『平成29年度英語力調査結果(高校3年生)の概要』
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/__icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470_03_1.pdf
[検索日：2019年2月22日]
- 文部科学省 (2018c). 「各資格・検定試験とCEFRとの対照表」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/03/__icsFiles/afieldfile/2019/01/15/1402610_1.pdf
[検索日：2019年2月24日]
- 文部科学省 (2018d). 『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/07/13/1407073_09.pdf
[検索日：2019年2月22日]
- 文部科学省初等中等教育局 (2013). 『各中・高等学校の外国語教育における「CAN-DOリスト」の形での学習到達目標設定のための手引き』
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/__icsFiles/afieldfile/2013/05/

08/1332306_4.pdf

[検索日：2019年2月22日]

安河内哲也 (2018). 『全解説 英語革命2020』 東京：文藝春秋

リチャーズ、J. C.著、高橋貞雄他訳 (2016). 『ロングマン言語教育・応用言語学用語辞典』
東京：南雲堂