

2016年度博士学位申請論文

国際語としての英語における言語実践と規範主義 —  
日本人英語教師の英語観に関する研究

行森 まさみ

立教大学大学院  
異文化コミュニケーション研究科

2016 年度  
博士學位申請論文

指導教授	平賀 正子 教授	
論文 題 目	和 文	国際語としての英語における 言語実践と規範主義 — 日本人英語教師の英語観に関する研究
	英 文	<b>Linguistic Practice and Prescriptivism on English as an International Language: A Study on the English Linguistic Beliefs of Japanese English Teachers</b>
研究科	異文化コミュニケーション研究科	
専攻	異文化コミュニケーション専攻	
学生番号	10WT001F	
氏名	行森 まさみ	

## 要旨

現代の世界における英語使用は母語話者の枠組みを越え、いまや様々な国際的場面において使用され、その多様化が進んでいる。本研究は、コミュニケーション力の育成を目指し、様々な改革が行われる日本の英語教育において、教育実践という重要な役割を担う日本人英語教師が、英語をいかに捉えて教育にあたっているのかという英語観を、国際語としての英語の概念を中心に明らかにしようとするものである。

言語観とは人が言語に対して抱く信条であり、社会の中で意識的かつ無意識的に形成される。言語教師にとっては、英語に対する言語観（英語観）が、教育という行為を実践する際の動機となる重要な役割を果たす。そのような指導の根幹をなす英語観についての実態調査を行う本研究は、転換期を迎え、さらなる改革が行われようとする日本の英語教育の目指すべき方向性への課題を提起するものである。

本稿は、大きく分類して3つの部分から構成される。まず、第2章と第3章の理論的研究において本論文が依拠する立場を明確にし、第4章のライフストーリー法による探索的研究では、教師の国際語としての英語における英語観の抽出を試み、第5章の実証的研究においては、その英語観を構成する要因について検証した。

まず第1章で、上述した研究の目的、背景、意義について述べ、第2章では国際語としての英語と規範主義について考察した。国際語としての英語の話者となるためには、多種多様な非母語話者による英語変種を母語話者規範から逸脱した誤りであると捉えず、多様性のひとつとして受容し、寛容な態度を持つことが求められていることについて論及すると同時に、共通性の確保に依拠する問題点も示した。国際語としての共通の核となるものは、母語話者の標準英語にその規範を頼らざるをえない。標準語は、言語のありのままの形態というよりむしろ人為的に作られた規範であり、その規範だけが唯一正しいものであるとし、それ以外の変種に対して排他的な態度を伴う規範主義を生起する。これは言語実践よりも言語体系を重視した態度であるといえ、言語を単純化して捉えてしまう弊害をもたらしていると指摘した。言語教育においては、ひとつの規範を求めてそれに忠実であることよりも、言語運用や実践により着目し、ことばがいかに使用され機能し、使用する際には何が重要であるのかということ意識した教育の必要性を論じた。

第3章では、言語に関する知識の習得からコミュニケーション力の育成を目標に改革を行う日本の英語教育の諸相と、日本人の英語に対する言語態度、および日本人英語教師の役割について考察した。日本人の言語態度は母語話者英語に対して好意的である一方で、非母語話者英語、特に日本語の影響を強く受けた英語には否定的であり、英語の真正性についても、母語話者が話す英語の独自のイメージとの近接性によって図られることに言及し、日本人の母語話者英語に対する信奉ともいえる態度について述べた。その上で、日本人英語教師が果たす役割のひとつは、非母語話者として国際語としての英語を話すモデルであることを示した。

そのような視点に立って行った日本人英語教師の英語観とそれを構成する要因の分析を通して、以下のことが明らかとなった。

まず、第4章のライフストーリー研究では、国際語としての英語について、3つの異なる英語観を観察することができた。1点目は、「人間から切り離されたツールとしての英語」である。母語話者英語が話者の歴史・文化、考え方を反映したものであることばであるのに対して、非母語話者を中心とした国際語としての英語はそれらを含まない単純化した記号のようなものであるとする英語観である。これは、学習を通じて、英語独特のさまざまな語彙や表現に触れ、それが母語話者たちの歴史・文化、さらには考え方もも包含した「ことば」であることに強い関心を抱いた経験からくる、母語話者英語に対する強い思い入れに起因していた。2点目は、教育的見解から捉えた「目標に達する途中の不完全な英語」である。母語話者英語を目標に学習し、それを最終到達目標と考えるとき、非母語話者英語はその途中の過程にある安易なものとする考え方である。これには、苦手な英文法を努力によって克服した自身の経験や、英語教育も人間教育の一環であるとする教育観が背景にあることがわかった。3点目は、非母語話者として英語を話そうとする際に母語話者規範からの解放を促し、「心理的な手助けとなる英語」である。これは、自身が経験した、話すことに対する劣等感と結びついているもので、英語の言語実践をしようとする際の自信に関わる英語観であった。

この結果を踏まえ、次に5章では実証的研究としての量的調査を実施し、ライフストーリー調査協力者3人が属するカテゴリー（私立高校勤務の女性教師）を中心とした属性分析を行った。母語話者英語に対する意識や、英語での言語実践に関わる不安について検証し、ライフストーリー調査の結果が協力者の属性カテゴリーに

おける特徴についてある程度表したものであることがわかった。しかし同時にそれは、協力者の属性カテゴリーにおいてのみ見られる特殊な事例ではないことも示した。

さらに、量的調査の協力者全体の回答について、日本人英語教師の英語観を構成する要素を分析すべく、因子分析を実施した結果、6つの因子が抽出され、「規範主義的志向」や「文化的関心」、「言語学的関心」、「知識志向」といった比較的、知識を重視した英語観が抽出されている一方で、「コミュニケーションへの関心と成功体験」や「実用志向」といった英語の実践面に対する意識も同時に確認された。これは、その度合いは明らかではないものの、言語における「知識」と「実践」の概念が共存していることを示している。さらに、このような英語観を構成する要素の検証を踏まえ、国際語としての英語を中心とした英語観に関わる要因についてどのような傾向があるのかを、各質問項目や自由記述の回答をもとに調べた。1点目は、英語でのコミュニケーション実践において、母語話者と非母語話者に対する意識の違いはあるかというもののだが、母語話者への意識が有意に高いことがわかった。この根底には、やはり目標言語としての母語話者英語に対する意識の高さがあることが挙げられる。2点目は、英語道具論で、協力者のほとんどの教師が英語を「コミュニケーションのための道具」とであると捉えていることがわかった。これは、「道具」は使いこなせなければならないという絶対命題をも呼び起こすものでもあり、英語を「使えること」だけが教育の目的になってしまうことへの危惧も見られた。3点目は、教師の英語に対する興味・関心についてで、言語学的関心や文化、実際のやりとりのいずれにも高い興味・関心があることがわかったが、そのような教師自身の関心と、現在、生徒が身につけるよう求められている英語力は必ずしも一致しないという指摘もあり、教育実践における戸惑いが見られた。4点目は、英語を話すことに対する教師の不安という心理的要素である。調査では、約4割が不安と回答していた。5点目は、教師の英語学習経験であるが、多くの教師が英語に対して好意的で、学習に対しても自己効力感を持っていたが、自身が受けてきた授業はコミュニケーションを重視したものではなかったことが確認できた。

協力者である日本人英語教師たちは、知識と実践のどちらの要素も意識しながらも、大幅な改革が続く日本の英語教育に対して戸惑いや懸念を見せている。それは、自身が興味を持って学んできた英語の側面とは異なるものを教師として求められる

ことでもあり、「話す」ことに対する自身の不安でもある。また、社会から求められる英語力や、それに伴った教育改革が極端な方向へ進むことへの危惧でもある。英語が国際語であるという実利性を強調することによって、便利な道具として使いこなすべきだという図式が構築される。そのような観点からすると、日本の英語教育における国際語としての英語は、ただ実用性や英語道具論を強調するためのプロパガンダになってしまうことが示唆された。

ライフストーリー調査と質問紙調査の結果から、日本人英語教師にとっての国際語としての英語は、「道具としての英語」、「目標に達する途中の不完全な英語」、「心理的な手助けとなる英語」、「実利性を強調するためのプロパガンダとしての英語」などとして捉えられていることがわかり、これまでの自身の経験、興味・関心、教育観、さらには現在の日本の英語教育改革に対する戸惑いや懸念等との関係が明らかになった。また、全体的な教師の英語観については、「規範主義的志向」、「文化的関心」、「言語学的関心」、「知識志向」、「コミュニケーションへの関心と成功体験」、「実用志向」といった要素から構成されており、知識と実践の両者への意識が確認できたものの、知識を重視したこれまでの教育を極端に軽視し、ただ「話す」ことや「英会話」といったいわゆるうわべだけのコミュニケーション実践を強化しようという態度を危惧する立場を確認した。

以上の考察によって、日本人英語教師の英語観、特に国際語としての英語に対する言語観を明らかにし、第 6 章では結論として、日本の英語教育における国際語としての英語は母語話者の所有物を真似た単なる便利な道具ではなく、自分たちの話す「ことば」であると捉えられる必要性が問われているとした上で、国際語としての英語がそのような役割を担うことによって、これからの社会を生きる生徒たちの人間形成の一教育として、日本の英語教育が真に機能する可能性について言及した。最後に本研究を批判的に検証し、その限界と残された課題について述べ、本稿の結びとした。

# 目次

第1章 序論.....	V
1.1 研究の目的.....	1
1.2 研究の背景と意義.....	4
1.3 本稿の構成.....	5
第2章 国際語としての英語と規範主義.....	9
2.1 現代の英語の国際語としての地位.....	9
2.2 英語の多様性と共通性.....	11
2.2.1 WE (World Englishes) : 多様性と地域変種の権利.....	12
2.2.2 EIL (English as an International Language) : 概念としての国際語.....	15
2.2.3 ELF (English as a Lingua Franca) : 国際共通語としての実証研究.....	16
2.3 国際語としての英語の学習モデル.....	19
2.4 各国の標準語の諸相.....	22
2.4.1 イギリスにおける標準語.....	23
2.4.2 アメリカにおける標準語.....	24
2.4.3 日本における標準語.....	24
2.5 標準語イデオロギーと規範主義.....	25
2.5.1 標準語の社会的指標性.....	25
2.5.2 標準語イデオロギーと規範主義的態度.....	27
2.5.3 規範主義と言語教育.....	29

## 第3章 日本の英語教育と言語態度の諸相.....36

3.1 学習モデルと英語変種に対する言語態度.....	37
3.1.1 日本の英語教育における学習モデルの変遷：学習指導要領から.....	37
3.1.2 英語変種に対する日本人の言語態度.....	40
3.2 日本人と英語.....	43
3.2.1 「受験英語」から「コミュニケーションのための英語」へ.....	43
3.2.2 言語体系（知識）の習得と言語実践.....	46
3.2.3 隠れたカリキュラム：JETプログラムをめぐって.....	50
3.2.4 日本人にとっての英語の真正性.....	53
3.3 英語教師の英語観.....	57
3.3.1 国際語としての英語に対する英語教師の言語態度.....	57
3.3.2 非母語話者としての日本人英語教師の役割.....	60
3.4 日本の英語教育における国際語としての英語をめぐって：取り組むべき課題.....	62

## 第4章 日本人英語教師の英語観に関するライフストーリー研究.....66

4.1 ライフストーリー法のアプローチと理論的枠組み.....	66
4.2 日本人英語教師の英語観の形成プロセス研究におけるライフストーリー法採用の意義.....	70
4.3 データ収集法.....	73
4.4 分析の焦点.....	74
4.4.1 語りの様式にみられるストーリーの多層性.....	75
4.4.2 自己概念・アイデンティティの解釈.....	76
4.4.3 再帰性（reflexivity）.....	82
4.5 分析.....	86
4.5.1 A先生のプロフィール.....	86
4.5.2 A先生のストーリー.....	88



4.5.3	A 先生の英語観	94
4.5.4	B 先生のプロフィール	106
4.5.5	B 先生のストーリー	108
4.5.6	B 先生の英語観	116
4.5.7	C 先生のプロフィール	120
4.5.8	C 先生のストーリー	121
4.5.9	C 先生の英語観	129
4.6	まとめ	131

## 第5章 日本人英語教師の英語観と形成要因 .....135

5.1	調査の目的	135
5.2	調査方法	136
5.2.1	手順	136
5.2.2	質問紙	137
5.2.3	調査協力者	137
5.3	RQ1 に対する結果	139
5.3.1	母語話者英語に対する意識についての属性分析	139
5.3.2	学生時代の学習経験についての属性分析	142
5.3.3	英語を話すことへの不安についての属性分析	146
5.3.4	非母語話者英語と教養についての属性分析	151
5.4	RQ1 に対する考察	154
5.5	RQ2 に対する結果	159
5.6	RQ2 における考察	167
5.7	RQ3 に対する結果	172
5.7.1	RQ3. A: 母語話者・非母語話者に対する意識の違い	173
5.7.2	RQ3. B: 英語道具論	174
5.7.3	RQ3. C: 教師の英語に関する興味・関心	175
5.7.4	RQ3. D: 英語を話すことへの不安	175
5.7.5	RQ3. E: 教師の英語学習経験	177

5.8 RQ3 における考察 .....	178
5.8.1 RQ3. A: 母語話者・非母語話者に対する意識の違い .....	178
5.8.2 RQ3. B: 英語道具論 .....	180
5.8.3 RQ3. C: 教師の英語に関する興味・関心.....	183
5.8.4 RQ3. D: 英語を話すことへの不安 .....	184
5.8.5 RQ3. E: 教師の英語学習経験 .....	188
5.9 まとめ .....	192
<b>第6章 結論.....</b>	<b>197</b>
6.1 日本人英語教師にとっての国際語としての英語 .....	197
6.2 本研究の限界と今後の課題 .....	201
6.3 日本の英語教育における国際語としての英語の可能性 .....	202
付録 第5章調査依頼書および質問紙.....	203
参考文献 .....	208

## 図表のリスト

### 【 表 】

表 2.1	EFL と ELF の相違点.....	16
表 4.1	協力者の年齢・性別・教師歴・勤務校・インタビュー時間.....	84
表 5.1	勤務校の所在地(都道府県別).....	138
表 5.2	学校種別および性別における属性分析： 質問 1「英語のネイティブ・スピーカーと話を通じることは重要だと思う」...	140
表 5.3	学校種別および性別における属性分析： 質問 2「英語のノンネイティブ・スピーカーと話を通じることは重要だと思う」 .....	140
表 5.4	年代における属性分析： 質問 1「英語のネイティブ・スピーカーと話を通じることは重要だと思う」.....	141
表 5.5	年代における属性分析： 質問 2「英語のノンネイティブ・スピーカーと話を通じることは重要だと思う」 .....	141
表 5.6	年代における属性分析： 質問 31「中学時代、または高校時代に受けた英語の授業はコミュニケーションを 重視したものもあり、楽しかった」.....	142
表 5.7	年代における属性分析： 質問 30「中学時代、または高校時代に受けた英語の授業は興味が持てるものだった」 .....	143
表 5.8	年代における属性分析： 質問 28「中学時代、または高校時代は英語が好きだった」.....	144
表 5.9	男女別における属性分析： 質問 28「中学時代、または高校時代は英語が好きだった」.....	145
表 5.10	年代における属性分析： 質問 29「中学時代、または高校時代は英語が得意なほうだった」.....	145
表 5.11	男女別における属性分析： 質問 29「中学時代、または高校時代は英語が得意なほうだった」.....	146
表 5.12	学校種別および性別における属性分析：	

質問 55「ネイティブ・スピーカーと英語で話すことについて不安がある」.....	147
表 5.13 年代における属性分析：	
質問 55「ネイティブ・スピーカーと英語で話すことについて不安がある」.....	148
表 5.14 年代と男女別における属性分析：	
質問 55「ネイティブ・スピーカーと英語で話すことについて不安がある」.....	148
表 5.15 学校種別および性別における属性分析：	
質問 56「英語で授業を行うことについて不安がある」.....	149
表 5.16 年代における属性分析：	
質問 56「英語で授業を行うことについて不安がある」.....	151
表 5.17 学校種別および性別における属性分析：	
質問 51「日本人が英語を話すときに、語彙が限られていたり、文法が違っていたりすると教養がない感じがする」.....	153
表 5.18 年代における属性分析：	
質問 51「日本人が英語を話すときに、語彙が限られていたり、文法が違っていたりすると教養がない感じがする」.....	154
表 5.19：質問項目の平均値と標準偏差.....	159
表 5.20：「英語観」の因子分析結果(プロマックス回転後の因子パターン).....	164
<b>【 図 】</b>	
図 5.1 協力者の性別.....	138
図 5.2 協力者の年齢.....	138
図 5.3 協力者の勤務高校 学校種別.....	138
図 5.4 質問 47 のヒストグラム	
「英語はコミュニケーションの道具として便利なものである」.....	174
図 5.5 質問 48 のヒストグラム	
「英語は自分の思考や人となりを表すことができる言葉である」.....	174
図 5.6 興味・関心における平均値の比較.....	175
図 5.7 質問 55 のヒストグラム	
「母語話者と英語で話すことについて不安がある」.....	176
図 5.8 質問 56 のヒストグラム	
「英語で授業を行うことについて不安がある」.....	176

## 宣誓書

私 行森 まさみ は、

下記の論文、

「国際語としての英語における言語実践と規範主義」

日本人英語教師の英語観に関する研究


及びそこに提示された研究内容の著者であることを宣誓し、以下の各項を確認する。

- ・ 本研究は、本学における学位取得を目的とする研究に従事する期間内に、全面的もしくは中心的に行われたものである。
- ・ 本論文の内容のうち、本学又は他の研究機関における学位もしくは他の資格取得のためにすでに提出されたものがある場合には、その旨を明記している。
- ・ 他の刊行物を参考にした場合には、常にその出所を明記している。
- ・ 他の研究から引用した場合には、常にその出典を明記している。そのような引用箇所を除けば、本論文はすべて私自身の著作になるものである。
- ・ 主たる研究支援については、すべて明記している。
- ・ 他と共同して行った研究に本論文が依拠する場合には、他による研究の部分とみずからの研究による部分を明確に区別している。
- ・ 本研究は一部発表済みである。

行森まさみ (2014). 「日本人の英語観を形成する要因に関する一考察 - 英語教育の観点から -」『異文化コミュニケーション論集』第 12 号, 103-116 頁. 立教大学異文化コミュニケーション研究科.

行森まさみ (2014). 「ライフストーリーを通してみる日本人英語教師の英語観の形成」『アジア英語研究』第 16 号, 81-100 頁. 日本「アジア」英語学会.

行森まさみ (2015). 「日本人英語教師の英語観：国際語としての英語を中心に  
(第 27 回英検研究助成 対象研究)」『STEP Bulletin』第 27 号, 175-183  
頁. 財団法人日本英語検定協会.

署名 行森 まさみ 

日付 2017 年 1 月 26 日

# 第1章 序論

## 1.1 研究の目的

日本人と英語は、様々な時代の変遷の中で常に密接に関わってきた。日本に初めて足を踏み入れた英語の母語話者は、戦国時代にオランダ商船に乗って漂着したイギリス人、William Adams であったとされている。日本では三浦<sup>あんじん</sup>按針の名で知られ、徳川家康の外交顧問として活躍した。しかし当時、イギリスは重要な通商相手国であると認識されてはおらず、その後は鎖国政策が続いたため、日本で初めて英語が学ばれるようになったのは、その約 200 年後であった。1808 年のフェートン号事件<sup>1</sup>をきっかけに、国防という観点から、危険視すべきイギリスとその言語である英語が研究の対象となり、時の幕府が長崎の通詞に英語の修学を命じたことがその始まりとなった。さらに、その時に英語を教えたのは、Jan Cock Blomhoff というオランダ人であり、辞書もテキストもなく、その学習は困難を極めたとされている<sup>2</sup>。これが、今や日本の全国民が学び、その教育方針や学習成果について常に議論の的となる日本の英語教育の原点である。

さらにこの後、日本はアメリカの圧力によって開国し、外交や貿易の手段として、英語がより重要な言語として認識されることとなる。開国後の明治期には特に、当時、国家として隆盛を極めていたイギリスや、日本に開国を迫ったアメリカに、近代国家を築くための規範を求め、英学および英語の学習を重視する傾向が強化された。また、英語は国家を支えることとなる一部のエリート層だけが学習する外国語としてだけではなく、「文明語」として一般国民にも広く学ばれるようになる。高等教育においては、来日した英米人を中心とする母語話者が教師として教えていたが、教育制度の整備に伴って、日本人教師がその教育を担うようになり、現代の英語教育の礎が築かれることになった（斎藤，2001；伊村，2003）。

日本人にとっての英語は、そもそもイギリス・アメリカを意識した国防、外交、貿易の手段であり、明治期には、日本の近代化を図るための西欧文化の窓口の役割を果たしていた。その後、戦時中には敵国語と見なされ、戦後には富や発展、技術

---

<sup>1</sup> 長崎港にオランダ船と偽って入港した一隻のイギリスの軍艦であるフェートン号の乗組員が、人質を取り、食料や水の供給を要求した事件。

<sup>2</sup> その後、最初の母語話者教師となる Ranald MacDonald が通詞たちに英語を教授したとされている。

革新などを指標する先進国の言語として捉えられ、時代を経て、様々な形にその役割を変えながら日本人と密接に関わってきた。

さらに世界に目を向けると、ヨーロッパの一国であるイギリスの言語であった英語は、複数の大陸に及ぶ植民地支配の拡大や、移民によって建国されたアメリカの国際政治力、軍事力、経済力の発展によって、世界各地に拡散し、また国際政治やビジネス、インターネット上の言語としても機能し、国際語として他の言語に類を見ない地位を確立するに至った。(2章1節で詳述) 現在では、英語の非母語話者人口は、母語話者人口を上回るとされている。

このような国際語としての英語の状況において、日本人にとっての英語の果たす役割も変化を見せている。明治期などには特に、教養のあるエリートや、よりモダンで洗練された人間が話す言語であるといったイメージ、つまり、話せることで自身に付加価値が与えられ、ひとつのステータスとして認識される言語とされていたという一面もあった。また、現代に通じるころでは、進学や就職、昇進という目的を果たすための手段としての言語、あるいは、世界に溢れる情報を獲得するための道具としての言語などの役割が優位とされてきた。さらに、国際的な場面での実際のコミュニケーションにおいては、日本人が他言語を話す相手と相互理解を果たすための言語という役割の認識がなされるようになってきている。これはいうまでもなく、人や物、情報の速い移動や伝達を可能にした世界の急速なグローバル化に端を発しているものであるが、国際的な英語の実利性、またそれが経済にも大きな影響を及ぼすものであるといった認識から、日本の英語教育においても大きな変革が行われることとなった。

それまで長く続いていた、文法や読解にのみ偏重した、いわゆる受験英語を抜本的に見直し、コミュニケーション力育成のための英語教育が前面に打ち出されたのである。(3章2節で詳述) これまでの英語に関する言語学的、あるいは文化的知識のみの吸収ともいうべき学習から、実際のコミュニケーションを想定した実践を意識した教育への転換が提唱され、具体的な改革が続いて行われるようになっていった。現在でもその改革は続いており、小学校英語の必修化や全て英語で授業を行う授業実践の導入といったように、英語をより身近で生活に密着したものとし、自分の意見や感情の伝達や、相手とのやりとりによって意思疎通が十分に図れるようになることを目指した教育への移行が続けられている。



コミュニケーション実践を前提とした英語教育は、人と人とのやりとりという言語がもつ本来の意味と機能を捉えたものである。しかし、日本人英語学習者が英語を話すということについての十分な議論がなされているとは思えない。英語の非母語話者が、母語話者モデルを規範とした知識を活かしてやりとりを行おうとする時、必ずしもその規範に忠実でいられるわけではない。また、完全な母語話者規範が求められているとも考えられない。現在、国際語として世界で話されている英語は、母語話者英語がそのまま忠実に話されているわけではないからである。国際語としての英語は、母語話者英語にその共通性の規範があるとしても、話者それぞれの母語や地域の文化を反映した多様性に溢れている。そこにはコミュニケーションに関わる社会的側面である、話者と相手のそれぞれのアイデンティティの表出があり、互いにそれを容認する寛容な態度こそが求められている。コミュニケーション力の育成を目指す英語教育には、母語話者英語を学習モデルとしながらも、日本人が自分たちのことばとして英語を話すという意識を育成する必要があるのではないだろうか。

そのような状況の中、これまでにない意識改革を求められているのは、実際に現場で教える英語教師たちである。国の方針、政策の転換を反映した学習指導要領に基づいて、生徒に対する教育の実践を行うのは教師だからである。言い換えれば、国がいかに教育改革を行い、方向転換を図ったとしても、その理念の実現や成否において大きな鍵を握るのは、現場の教師であるといえる。

1960年代のイギリスで大幅な教育改革が行われた際に以下のようなことがあった。現場の教師たちがその改革に適応するのが困難であったり、反対が起こったりしたのである。その要因を分析するためにグッドソン&サイクス（2006）は、教師たちが何を重要だと考えているかを明らかにすることが必要だと主張した。社会の中に生きる一個人としての彼らの人生において、さらには教師という職業を遂行する日々の生活において価値を置くものが何であるかという信条を明らかにすることによって、制度改革の実践における問題点を検討することができるとした。当時行われたイギリスの教育改革は、あらゆる社会階層に開かれた教育を行おうとするものであったが、グッドソンらの研究協力者であった教師は、労働者階級の解放の道として公立学校での教育に携わり、就職のために学校を去る労働者階級の学生に熱心に復学を勧めるといった実践を行っているにも関わらず、その改革すべてに反対の

立場をとっていた。その矛盾の要因を調査分析した結果、彼は改革によって学校での任務の負担が増加することを危惧し、自分の地域社会での活動や家庭生活が脅かされることを懸念して改革に反対をしていたのであった。つまり、生活の価値を仕事より地域や家庭での生活に置いていたことが明らかになったのである。教師としての信条は改革の方向性と合致しているものの、一個人としての生活にはそれは見合わないものなのであった（グッドソン&サイクス、2006、pp. 84-86）。

現在、日本の多くの学校において、日本人の英語教師が主体となって英語教育が進められている。現代の英語が果たす役割の変化や、それに伴った日本の英語教育改革が行われる現状に対して、その方向性は教師たちそれぞれの信条といかに合致しているのか、またいかなる相違があるのかを、教師としての一側面から捉えた分析ではなく、社会生活を営む一個人として包括的な見方をもって分析を行うことが重要であると考えられる。そこで本研究では、英語教育の重要な役割を担う日本人英語教師が、英語に対していかなる思いをもって教育にあたっているのかという英語観を明らかにするとともに、彼らが考える国際語としての英語とは何なのかを分析し、現在の英語を取り巻く状況と日本の英語教育改革についてどのように捉えているかを明らかにすることを目的とする。

まずは、国際語としての英語が有する様々な側面を検証した上で、言語教育と関わる諸問題について議論し、日本の英語教育の変遷、および英語教師を取り巻く現状を明らかにする。そして、日本人英語教師の英語観とそれを構成する要因について、ライフストーリー調査を実施し、英語観がいかに形成されてきたのかについて探索的研究を行う。さらに、その結果を踏まえた質問紙調査を実施し、実証的に検証することを試みる。本研究は、以上のような手順をもって、日本人英語教師の英語観とその形成要因を明らかにすることによって、教師という立場から見た日本の英語教育の現状を捉え、その問題点を提起し、これからの日本の英語教育の方向性と可能性を考えるものである。

## 1.2 研究の背景と意義

言語観とは人が言語に対して抱く信条であり、社会の中で意識的かつ無意識的に形成されるものである。言語教師にとっては、英語に対する言語観（英語観）が、教育という行為を実践する際の動機となる重要な役割を果たす。そのような指導の

根幹をなす英語観についての実態調査を行う本研究は、転換期を迎え、さらなる改革が行われようとする日本の英語教育の目指すべき方向性への課題を提起できる可能性を持っている。教育が実践されるのは、国による教育方針の転換が発表された時でもなければ、新たな理念によって作られた教科書が発行された時でもない。それらに基づき、教師がそれぞれの英語観をもって、生徒に対して実際に指導を行う時だからである。

しかし、日本人英語教師の教授法や教育に対する信条（ビリーフ）調査は多くなされているものの、英語そのものをいかに捉えているかに関しての調査は少ない。教師が実際の授業において生徒に提供するものは、英語に関する知識や、それをコミュニケーションとして実践するための場だけではない。日々の授業を通じて、教師自身の英語観そのものを生徒に伝えているということも考慮すべき重要な点のひとつなのである。カリキュラムやシラバスは定められていても、一回一回の授業を具体的にどのように行うか、また、どのような点を重視するかは教師一人ひとりの裁量によるものであり、教育という明確な社会的行為がなされる場において、教師によってそのように体現された英語観は、英語に関する知識や実践の経験とともに生徒に伝えられ、また次世代へ再生産される可能性をもっている。そのような見地に立てば、教師が英語を、あるいは英語教育をいかに捉えているかといった教育的英語観は、決して軽視されるべきではない研究の対象であるといえる。

教師の英語観を捉えることは、英語教育が行われる現場を理解することでもある。現在、変革期を迎えている日本の英語教育を担う英語教師たちの立場に立つことによって、教師自身の英語観のみならず、それを取り巻く様々な事象や問題から、教育現場、あるいは日本の英語教育そのものについて再考するきっかけをももたらしてくれる可能性がある。本研究は、そのようにして提起された問題が現場の英語教師たちに還元され、日本の英語教育の発展の一助となることを期待するものである。

### 1.3 本稿の構成

本研究は、大きく分類して3つの部分から構成される。一つ目の部分は、第2章と第3章の理論的研究であり、二つ目は、第4章のライフストーリー法による探索的研究、三つ目は、第5章の実証的研究である。

本章は序論部分であり、1.1で研究の目的、1.2で背景と意義について述べた。

本章に続く第2章では、国際語としての英語と規範主義について考察する。まず、2.1では、現代の英語の国際語としての地位について、その根拠となる要因を論じ、続く2.2で、そのような国際語としての性質を有する英語の多様性と共通性について考察する。具体的には3つの研究分野であるWE (World Englishes)、EIL (English as an International Language)、ELF (English as a Lingua Franca) について、その共通理念や研究の焦点の相違について論及する。さらに2.3では、国際語としての英語と言語教育について考え、日本のような拡大円圏 (Expanding Circle) における学習モデルのあり方について検討する。2.4では、「母語話者の標準語モデル」という学習規範に着目し、英語の標準語とは何かを明確にするため、イギリス(2.4.1)、アメリカ(2.4.2)における標準語について概観する。また、日本人が標準語をいかに捉えているかを掴むため、日本における日本語の標準化についても触れる(2.4.3)。2.5では、標準語イデオロギーと規範主義について論じる。まず、2.5.1で標準語が有する社会的指標性について言及し、続く2.5.2で標準語イデオロギーによって生起する規範主義について述べ、2.5.3で、規範主義的態度に関わる言語教育における問題点を示す。

第3章では、さらに日本の英語教育というコンテキストに焦点を絞り、国際語としての英語や、日本人の英語観に関わる諸相を論じていく。まず3.1.1では、前章で議論された学習モデルについて、学習指導要領の変遷を辿りながら概観する。3.1.2では、様々な英語変種に対する日本人の言語態度の先行研究から、特に、学習モデルとそれ以外の変種に対する言語態度を比較する。3.2では日本の英語教育の変遷を概観する。具体的には3.2.1で、大きな変革であったとされる「受験英語」から「コミュニケーションのための英語」への改革について論じ、3.2.2では、そのような教育改革によって、「知識」と「実践」という言語の側面から「コミュニケーション」に対する曲解がなされうる危険性について論及する。また、3.2.3では、JETプログラムを通じて来日し、アシスタント教師として教壇に立つ母語話者教師に関わる諸問題について述べる。続く3.2.4では、日本人にとっての英語の真正性について論じ、日本の英語教育に関わる諸問題を確認する。さらに3.3では、英語教師の英語観について先行研究を概観し(3.3.1)、非母語話者としての日本人英語教師の役割について考察する(3.3.2)。3章の最終節となる3.4では、日本の英語教育における国際語としての英語をめぐる、取り組むべき課題についてまとめる。

これまでの第2章および第3章の理論的研究を踏まえて、第4章ではライフスト

リー法による探索的研究を行う。まず 4.1 でライフストーリー法のアプローチと理論的枠組みといった方法論について述べ、4.2 でこの研究方法を採用した意義について論述する。4.3 でデータの収集方法について触れた後、4.4 では分析の焦点となるポイントについて述べる。具体的には、ライフストーリー法において重視される、① 語りの様式にみられるストーリーの多層性 (4.4.1)、② 自己概念・アイデンティティの解釈 (4.4.2)、③ reflexivity (再帰性) (4.4.3) の 3 点である。4.5 では 3 人の協力者のデータに基づく分析を行っていく。それぞれの協力者のプロフィール、現在に至るまでの英語に関わるストーリー分析、さらに国際語としての英語を中心とした英語観についての分析・考察を試みる。4.6 ではライフストーリー調査で明らかになった結果の総括を行う。

5 章では、ライフストーリー調査の結果にもとづいて、教師の英語観を構成する要素、および英語観に関わる要因について、量的調査を実施することによって実証的な検証を試みる。5.1 では、調査の目的を述べる。調査目的の 1 点目は、ライフストーリー調査の分析対象となった 3 人の協力者の性別、年齢、勤務校の種別といった属性を中心に、英語観における特徴を検証することであり、2 点目は、日本人英語教師たちの英語観を構成する要素について全体像を明らかにすること、3 点目は、ライフストーリー調査の結果で挙げられた英語観に関わる要因についての傾向を明らかにすることである。続く 5.2 では調査方法の手順 (5.2.1)、質問紙の作成方法 (5.2.2)、調査協力者の詳細 (5.2.3) について述べる。5.3 では、調査目的の 1 点目である属性別の特徴を比較分析し、5.4 でその結果を考察する。さらに 5.5 では、調査目的の 2 点目である英語観を構成する要素について因子分析を行い、抽出された因子について報告し、5.6 でその結果を考察する。続いて 5.7 では、調査目的の 3 点目である英語観に関わる要因について、5 つの観点からそれぞれの分析を行った結果を示す。さらに、5.8 で各結果に対する考察を行う。5 つの点については、① 母語話者・非母語話者に対する意識の違い、② 英語道具論、③ 教師の英語に対する興味・関心、④ 英語を話すことへの不安、⑤ 教師の英語学習体験である。5.9 で第 5 章における全ての結果と考察についてまとめる。

最終章の第 6 章は結論部である。6.1 において、第 4 章と第 5 章で行った分析から明らかになった、日本人英語教師の英語観とそれを形成する要因について総括する。その上で 6.2 では本研究自体を批判的に検証し、研究の限界と残された課題について

述べ、最後の 6.3 で、国際語としての英語を中心とした日本の英語教育における課題と可能性について述べ、本稿の結びとする。

## 第2章 国際語としての英語と規範主義

### 2.1 現代の英語の国際語としての地位

今日、英語は世界に普及し、国連をはじめとする国際的な政治、外交、科学技術、学術的研究、ジャーナリズム、ビジネスなど、あらゆる分野にわたって主要言語として機能し、国際語としての役割を一手に担っている。その背景には、英語という言葉を話す話者たちが持つ力 (power) の存在が指摘されている。現在ほどまでに英語が広がりを見せることとなる発端は、英語母語話者たちの国家であるイギリスが有する軍事力によって展開され、19世紀末にピークに達した植民地の拡大に他ならない。これによってイギリスはアメリカ大陸、アフリカ、アジア、オセアニアの多くの国々に英語をもたらし、英語の国際語としての地位の礎を築いた。さらには、もう一つの英語母語話者たちの国家であるアメリカの軍事力、経済力、科学技術力、エンターテインメント等を含んだ文化を基にした20世紀における国際影響力が、英語の国際語としての地位を決定的なものに押し上げたのである (Troike, 1977, p. 2)。現在では、政治、経済、教育、ビジネス等の広範囲かつ様々な分野で英語が広く用いられ、インターネットに代表される情報システムとの結びつきもその要因のひとつとして加わることとなった。国際政治における英語の台頭の顕在化の例を挙げれば、現代の国際的な連盟の初めのものとされる国際連盟 (League of Nations: 1920年発足) で公用語<sup>4</sup>とされたことが始まりであったが、それ以降、多くの世界的機関で公用語のひとつとして扱われ、現在では、ASEANとして知られる東南アジア諸国連合 (Association of South East Asian Nations: アメリカの支援によって1967年発足) においても、加盟国がアジア諸国のみであるのにもかかわらず、英語の一言語のみが公用語として採用されている。

また、平賀 (2016, p. 168) は英語史の見地から、英語の語彙がラテン語やフランス語などのヨーロッパ諸語からの借用が多い点を指摘し、それが、英語が世界中で使用されるようになったひとつの理由であるとしている。ヨーロッパ諸語の話者からみれば、英語は語彙のレベルで親しみやすいものであり、理解、習得が比較的容易であることが予想できる。これらの要素が重なり合い、英語は現代の世界で他の言語には見られない国際語としての地位を確立してきたのである。

---

<sup>4</sup> 同様にフランス語も公用語とされている。

しかし、英語のみが現在のような地位をほしいままにしている点については批判もある。Phillipson (1992) は、英語の拡大がイギリス・アメリカ両国の政治的、経済的、軍事的権力との関係性に依拠し、いわゆる強国のイデオロギーが言語支配といったかたちで世界各地に拡散していることについて問題視している。これを言語帝国主義 (linguistic imperialism) と呼び、英語が世界に普及することで問題なのは、英語を通して新しい心的構造 (mental structures) が押し付けられることであるとしている (Phillipson, 1992, p. 166)。イギリスの植民地であった国々が、英語による教育を近代化や国家建設などの名目のもとに受けることになり、結果として本来その国の文化には相容れない西洋的な、あるいはより限定的にイギリス的なイデオロギーを植えつける構造ができていたと主張した。また、そのようなポスト・コロニアルの文脈ばかりでなく、イギリス政府によって設立された公的な国際文化交流機関であるブリティッシュ・カウンシル<sup>6</sup>が、世界各国における英語の普及を行うために使った広告戦略を批判している (Phillipson, 1992, pp. 173-222)。それは「英語は英語で教えるのが最もよい」、「理想的な英語教師は母語話者である」などといった、応用言語学、英語教授法分野で言われる言説であるが、これらの根底には、母語話者の優位性という認識があることが指摘されている。このような概念を内包した英語教育を行うことによって、単一言語重視の英国中心主義的なイデオロギーが世界に拡散していくのを懸念し、批判的な英語教育 (critical English language teaching) を行うことによって言語差別 (linguicism) に対抗できるとした (Phillipson, 1992, p. 319)

また、英語の非母語国ではたいてい英語がエリートの言語になっていることや、影響力をもった国際機関では英語での発言ができるかどうかといった英語力が管理職に就くための必須条件となっていることなどを挙げ、英語圏の出身者、つまり英語の母語話者が社会において優位に立っていることを指摘した。

津田 (2005) も同様に、英語による言語支配について批判的に論じており、特に日本における英語支配の構造を以下の4つの点に分類して述べている (津田, 2005, pp. 24-32)。まず一点目は、Phillipson の主張を支持するもので、英語の母語話者は非母語話者よりも社会的優位に立っているという点である。それによって様々な利益や待遇が母語話者へと偏り、その偏りが人種差別や性差別と同様に「言語差別」と

---

<sup>6</sup> 1934年に設立されたイギリスの非営利団体で、各国における英語の普及や、イギリスと諸外国間の教育・文化交流を目的としている。



いう現状を生むとして、このような「言語支配」の危険性について述べている。二点目は、英語の拡散は英語圏の文化、特にアメリカ文化の広がりであり、進行するアメリカ文化への同化が地域文化の衰退へ繋がっていくとする点（文化支配）であり、三点目は、国際社会の中で英語を媒介に発信される情報が、他の言語を抑えて支配的になると、非英語話者にとって非常に不利な環境が生まれ、英語話者と非英語話者との間に情報格差が生じるとする点（情報支配）である。四点目は、英語が支配的で強大な言語であることに対して、非英語話者は被支配的な「自己植民地化」（セルフ・オリエンタリズム）という心理状態を持つことになる危険性である。強い存在から支配される弱者としての意識で、英語という言語そのものや、英語圏の国々を手放して賞賛し、自ら被支配構造を構築してしまう精神支配である。現代社会で英語が国際語としての地位を獲得した経緯や現況には、このような言語帝国主義といった批判的な見解があるが、一方で、英語がもたらした技術革新の成果の拡大や、経済発展、グローバル化の加速化などを評価し、その利便性を最大限に活用すべきだとして英語を受け入れている、あるいは受け入れざるをえない状況があることはまぎれもない事実なのであろう。

## 2.2 英語の多様性と共通性

英語の広がりがもたらした議論は、これだけではない。社会言語学的な観点から、拡散によって必然的に生じる英語という言語の多様化の問題がある。世界の英語話者たちは、イギリスの英語、あるいはアメリカの英語をそのまま受容し、どちらかの英語変種とはっきり分類されるような英語を話しているわけではない。それはアメリカ英語が、本来イギリス英語から分化して、独自の変化を遂げ、別の変種となった事実からみても明らかのように、その地域におけるそれぞれの言語的特徴が生じるため、様々な変種が生まれるのである。Honna (2008, p. 10) は言語の拡大化と多様化は必ず同時発生するとし、英語が国際化（拡大化）すればするほど、必然的に多様化するとしている。そのような現象が世界的に進んでいった 1960 年代頃からは、地域変種があまりにも独自の発展をし、相互理解性を妨げているのではないかとこの点が議論されることとなった。特にこの議論は、イギリスの植民地から独立したインド等の各国家における英語について焦点化されたものであり、母語話者規範からの大幅な逸脱による「正当」英語の劣化を憂うといった性質を帯び、主に母

語話者である研究者たちによってなされたものであった。Prator (1968) らはそのような英語の各地域変種について、独立した変種モデルとしてその言語的規範を認めることを否定した上で、母語話者英語の正統性を主張した。

しかしそれに対し、それは偏見的な排他主義 (linguistic chauvinism) だとし、イギリス英語やアメリカ英語とは異なる変種としての使用域があり、ある程度の言語体系が存在するという現状や、地理的・文化的差異からスコットランド英語やオーストラリア英語等が変種として容認されているように、インド英語等も変種として、また言語教育上のモデルとして認められるべきだとする声も上がった (Halliday, McIntosh & Stevens, 1964)。その代表的な研究者が、インド出身であるアメリカ・イリノイ大学の Braj B. Kachru (1976, 1982, 1985, 1992, 2005) である。彼はインドを含めた英米の旧植民地における英語の土着化や母語化について調査し、英語が新たに担うこととなる、ポスト・コロニアル時代の多民族・多言語国家統一のための言語機能に主たる関心をおいた研究を行った。第二言語として英語 (English as a Second Language: ESL) を扱う地域が生み出す新たな英語を描写分析することによって、その独自性や正当性を主張した。後に彼は、国際英語の研究分野における大きな一角となる World Englishes (WE) を提唱する。

### 2.2.1 WE (World Englishes) : 多様性と地域変種の権利

Kachru (1992) はよく知られることになる 3 つの同心円 (Three Concentric Circles) というモデルを用いて、言語の広がり方や習得のなされ方、社会の中で担う機能といった観点をもとに、世界の多様化した英語の状況を 3 つのグループに分けて説明している。一つ目は内円圏 (Inner Circle) と呼ばれるグループで、英語が母語として使用されている 5 カ国、アメリカ、イギリス、カナダ、オーストラリア、ニュージーランドが含まれる<sup>7</sup>。これらの国々では英語は第一言語であり、国民のほとんどに母語として習得され、実際の生活の中で使用されている。次に、外円圏 (Outer Circle) と呼ばれるグループでは、英語がその国民の第一言語ではないが、公用語や準公用語として定められていたり、国内の多言語状況の中で重要な役割を果たしていたり

---

<sup>7</sup> Kachru (1992) のモデルや他の多くの研究者はこの 5 カ国を Inner Circle の国としているが、Crystal (2003) はアイルランドを加えている。また、Melchers and Shaw (2003) はさらに南アフリカ共和国、リベリア、カリブ諸島の各英語変種等も含めている。

する。第一言語ではないため、母語として獲得しているというよりは、むしろ ESL として日常生活や学校教育を通じて習得されているケースが多いところにその特徴がある。このグループには、インド、シンガポール、フィリピン、マレーシアといったアジアの国々や、ガーナ、ケニア、ナイジェリアといったアフリカの国々が含まれ、これらの国の多くは過去に植民地支配を受けていた。最後に、拡大円圏 (Expanding Circle) と呼ばれる、英語圏に属さない多くの国々を含むグループがある。ここには日本や中国、ロシア、エジプト、イスラエル、サウジアラビア等の国々が含まれ、その特徴のひとつは英語が外国語として学校教育の中で学ばれている点である (English as a Foreign Language: EFL)。このグループの英語使用者は、英語を母語としてではなく学習言語として扱い、日常生活における使用というよりはむしろビジネスにおける必要性や、あるいは限られた範囲でのコミュニケーション等の目的で、必要に応じて英語を使う。それぞれのグループに属する英語使用者数の推計 (Crystal, 2003) は、内円圏が 3 億 2000 万~3 億 8000 万人、外円圏が 3 億~5 億人、拡大円圏が 5 億~10 億人とされている。

Kachru が提唱したこのモデルは、世界における英語の多様性をわかりやすく分類したものであり、他の多くの研究者たちによって引用されてきたが、批判もある。Pennycook (2007) はこのモデルの限界について、言語が国家単位のみで扱われている点について指摘している。英語に関する国ごとの分類はある程度において説得力のあるものだが、当然のこととして各国家の国内にも、地域・コミュニティの方言や職業等による言語使用の差異など、多くの異なった変種が存在していることが捨象されてしまう可能性を挙げている。Bolton (2002, p. 12) は、両親が母語話者であっても外国育ちである子ども等は、英語は話すが英語圏文化への帰属意識もあまりない場合があり、このようなケースが増加し一般的になったとき、母語話者と内円圏は必ずしも国家だけで結び付けられないのではないかという指摘をしている。Yano (2009, pp. 212-215) も同様に、社会が多様化している状況で、英語使用の分類を単純に地域のみで行うのは難しく、これからは個人をベースにした分類が求められるであろうと述べている。

さらに、Kachru 自身が述べている点は、これらの 3 つの円のいずれにも分類することが難しい国があるということである。例えば、南アフリカは英語を母語として使用するイギリス系あるいはインド系の国民もいるが、その他多くの国民は英語を

教育で学ぶ言語としていて、共通語として機能しているのは国会や政府の公用語としてのみという現状がある。また、内円圏に属するカナダの公用語は、英語のみならずフランス語もあり、ニュージーランドにおいても、もうひとつの公用語にはマオリ語があるという、英語のみが純粋な母語とは言い切れない状況がある。

言語の分類は様々な地域的・社会的要因、実際の使用状況等を考慮して慎重に行われるべきものであり、特に国際語と称されるようになった英語の世界的な使用状況を3つに分類するという単純化には、以上に挙げたような批判が伴う。しかし、それでもなおこのモデルが多くの研究で引き合いに出されるのには、現代の英語がもつ国際語としての特殊な性質について、十分な程度の明解さをもった分類であったからであるといえよう。

この Kachru の同心円にはいくつかの修正モデルも提案されている。外円圏に属するグループの英語の権利について主張し、内円圏の母語話者英語のみが特別視されるべきではないとするのであれば、内円圏を中心に据えた図は不適切であるという観点から、内円圏を最下層に、その上に順に外円圏、拡大円圏を置く逆ピラミッド型にするものや、同心円として内円圏を円の中心に置くモデルの構図は、英語の多様性を主張しながらも結局は母語話者中心主義であり、外円圏や拡大円圏の英語話者たちはその枠組みから外れたものなのではないかという指摘から、3つの円を並列して図示する方法などがある。

このように様々な議論がなされ、広く知られることとなった Kachru の同心円モデルを用いた説明によって、World Englishes は世界のあらゆる英語変種の記述、分析における研究アプローチを示す分野として理解されていることが多々ある。実際に、“*The handbook of World Englishes*” (Kachru, Kachru & Nelson, 2006) では、現代英語のあらゆる地域変種やそれを取り巻く諸相について扱い、クレオール英語<sup>8</sup> (Mufwene, 2006) や、内円圏のアメリカにおけるアフリカ系アメリカ英語 (African American Vernacular English) (Wolfram, 2006) などについても広く取り入れている。

Bolton (2004, p. 367) は、このように世界各地のあらゆる英語変種を包摂する包括

---

<sup>8</sup> クレオールとは、共通語を持たない人々の間で発生する言語であるピジンが、ある言語社会の母語となる時に生まれるものとされている。ピジンは文法と語彙が縮小される一方で、音韻的な変異は豊かであるのに対し、クレオールはピジンよりも洗練された、あるいは体系化された言語に発達する場合はほとんどであるとされている (Todd, 1974; Holm, 1988)。世界各地には多くのピジンとクレオールが存在するが、ハワイ・クレオール (Hawaiian Creole English) 英語などを筆頭に、英語を基盤としたクレオールは最も多いとされている。

的用語 (umbrella label) として **World Englishes** が扱われる以外に、**Kachru** を中心とする学派の研究領域のことを意味する場合もあるとしている。さらに狭義では、アジア、アフリカ、カリブ諸国などの外円圏における新しい諸英語を指す場合もあると指摘している。

ELF (English as a Lingua Franca) を提唱した **Jenkins** も、2006 年の論文において、**World Englishes** は外円圏における諸英語を指すものとし、真に広い意味での世界における英語変種の研究ではないという立場を取りながらも、**World Englishes** という用語が多義で使用されていることを認めている (**Jenkins**, 2006, p. 159)。また **Smith** (1976) も、自身が提唱した **EIL** (English as an International Language) と共通点を有しながらも、異なる点があるということについて言及している。それでは次に、この **Larry Smith** (1976, 1983, 2014) による **EIL** と、**Jennifer Jenkins** (2000, 2003, 2007, 2009)、**Seidlhofer** (1999, 2001, 2004, 2006, 2011) が中心となった **ELF** についてそれぞれみていきたい。

### 2.2.2 **EIL** (English as an International Language) : 概念としての国際語

ハワイのアメリカ国立東西センターに所属していた **Smith** (1976, 1983, 2014) は、英語の拡大がアメリカ英語やイギリス英語の支配的拡大であると捉える見解を否定し、現代の英語の使用状況についてその多様性を容認しながら、英語の使用目的の多様化に着目した。彼は **EIL** の基本的理念として、「英語は国際語であり、その所有権は母語話者のみならず、世界中のすべての人である」と明示した上で、英語の所有権を主張するために英米人等のように話そうとする必要はないと主張した (**Smith**, 1976, p. 2)。英語における母語話者モデル以外の変種への積極的評価や、母語話者と非母語話者間の平等を主張した点については、前述の **World Englishes** と共通している。しかし、**World Englishes** では **EFL** (外国語としての英語) より **ESL** (第二言語としての英語) の権利をより強く主張したのに対し、この **EIL** では、**ESL**、**EFL** では捉えきれない国際コミュニケーション上の使用目的の英語を国際補助語 (an international auxiliary language) として定義し、より広義に現代の英語のあり方を解釈している。それは、母語話者同士の間で、または母語話者と非母語話者間、あるいは非母語話者同士の間といった多様な状況で使用される言語であり、双方が多様性を認めながら、相互理解に尽力することの重要性を主張した。この相互理解には母

語話者の努力義務や意識改革も含まれている (Smith, 2014, p. 133)。従って EIL は、言語学的により具体性のある言語体系の研究というよりはむしろ、現代の使用状況と照らし合わせた国際語としての英語の基本的概念の定義であるといえる。

### 2.2.3 ELF (English as a Lingua Franca) : 国際共通語としての実証研究

EIL における、国内語ではなく国際語としての英語の機能への着目や、英語の脱英米化の観点は、ヨーロッパで研究が始まった English as a Lingua Franca (ELF) の概念にも共通しているものである。ELF は、イギリス・キングズカレッジに所属していた (現在はサウサンプトン大学) Jennifer Jenkins と、オーストリア・ウィーン大学の Barbara Seidlhofer によって牽引されてきた比較的新しい研究である。ELF は国際共通語としての英語を特徴づけるのは非母語話者同士の英語であるとして多様性を重視し、母語話者規範にとらわれることなく、実際の非母語話者間のやりとりの中での相互理解度 (intelligibility) 等に焦点をおいた一連の研究分野である。それはこれまでの非母語話者英語研究や第二言語習得研究が母語話者英語との比較分析を主とし、学習者としてのエラー分析の性質を保持してきた点と一線を画すものである。Jenkins (2009, p. 42) は、いわゆる拡大円圏における英語使用である EFL と ELF とが決定的に異なるのは以下の点においてであるとして表 2.1 にまとめている。

表 2.1 EFL と ELF の相違点 (Jenkins, 2009, p. 42) [日本語訳引用者]

EFL (外国語としての英語)	ELF (国際共通語としての英語)
現代の外国語の一部	世界諸英語の一部 <sup>9</sup>
母語話者英語からの逸脱は、話者の母語からの転移や干渉、化石化といった欠陥	母語話者英語からの逸脱は、言語接触と進化で説明される正当な相違
コード・スイッチングは、英語の知識不足を補うものとして否定的に評価	コード・スイッチングは話者のアイデンティティや相手との連帯感などを強める二言語の資源として積極的に評価

EFL では、母語話者の英語からの逸脱は英語運用能力の不足と見なされるのに対し

<sup>9</sup> 原文では part of World Englishes となっており、この場合の World Englishes は、世界のあらゆる英語変種を包摂する包括的用語として用いられていると考えられる。

て、ELF では正当な相違と捉えられ、EFL で母語からの転移や干渉、それが定着してしまった化石化と呼ばれるものに対しては、ELF では言語接触と進化であるとされる。また、非母語話者が英語から自分の母語にコード・スイッチングをすることについて、EFL では英語知識不足を埋めようとする試みであるとマイナスに評価されるのに対して、ELF では話者のアイデンティティや、相手との連帯感等を生み出す資源として積極的な評価をされる。つまり、母語の影響を受けた非母語話者による英語、母語話者とは異なる英語、または母語自体を活用した話者の方略がこれまでマイナスの扱いを受けてきたことを完全に覆す概念が ELF であると主張しているのである。

Jenkins (2007, p. 2) は EIL と ELF の違いについて、前者は母語話者および非母語話者全てを包括した概念であり、後者は母語話者を除外したものであるとしていたが、ELF でもやりとりの相手として母語話者を含むことがあることから (Seidlhofer, 2004, pp. 211-212)、現在は同様のタームとして使用されることもあり、その見解は研究者によって分かれている。

また、ELF は多様性の中での相互理解達成への関心という点についても、EIL と共通している。

まず、音声においては Jenkins (2000) が、非母語話者間のやりとりにおいて理解度を阻害する音声要因となる共通語としてのコア (Lingua Franca Core) を分析した。それには4つの領域があるとされ、(1) th 音などを除いた個々の子音音素 (individual consonant sounds)、(2) 適切な子音束の簡略化 (appropriate consonant cluster simplification)、(3) 長母音と短母音の区別 (vowel length distinctions)、(4) 核強勢の位置 (placement of nuclear stress) が挙げられた。これらは実際に非母語話者のやりとりから抽出、分析がなされたものであり、母語話者を中心としない音声研究として大きな反響を呼んだ。

さらに、文法においては Seidlhofer (2001, 2004) が、多種多様な第一言語話者のデータを収集し、コーパスを使って文法上の非母語話者の特徴の共通性の抽出をしようと試みた。対象地域はオーストリアを中心としたヨーロッパ諸国の拡大円圏で、その研究成果は Vienna Oxford International Corpus of English (VOICE) としてまとめられている。また、Mauranen (2003) による English as a Lingua Franca in Academic setting (ELFA) コーパスや、Kirkpatrick (2010) によるアジア版 ELF コーパスである The Asian

Corpus of English (ACE) 等、使用地域や使用場面の異なるコーパス研究も行われている。

しかしながら、ELF におけるこのような共通性に関心をおいた研究には、多様性を重視しているとしながらも、統一性により重点をおいているのではないかという指摘がなされている (Berns, 2008)。「共通語 (a lingua franca)」という用語自体が共通性、統一性を示しているとする立場もある。Murata & Jenkins (2009, p. 3) は、ELF は WE や EIL と同様に、母語話者規範に囚われず、多様性を重視した概念であるのにもかかわらず、異なる第一言語を持ち、多様な英語を話す話者同士のやりとりで用いられる英語という観点から、より統一性を重視していると誤解されると述べている。Jenkins の音韻研究も、Seidlhofer の文法研究も、非母語話者の英語の特徴における共通性の抽出を試みていることからこのような批判が挙げたとみられる。また、対象となる話者は全ての英語話者であるとしながらも、扱うデータは主に非母語話者であることから、母語話者を極端に排除した研究であるという指摘もある。Seidlhofer の VOICE では、母語話者データは 10% しか含まれていない上に、他の 90% はヨーロッパの非母語話者を中心とした数値の偏りがその根拠となっている (藤原, 2012)。

しかしながら、統一性を重視しているという批判は ELF においては的を射ていないように思われる。国際語としての英語には多様性が当然として存在しながらも、その多様な英語が互いに理解可能になるためには、共通性も必然として存在しなければならないからである。そうでなければ英語は国際語としての機能を果たしているとはいえない。問題となるのは、その共通性を守るべき規範として規定してしまうことであろう。国際語としての英語を話す際には、このような音声面におけるルールを遵守すべきであるとし、英語教育でその規範に権限を持たせるとなると、それは統一性の主張にあたるといえる。しかし、Jenkins (2000) が検証した Lingua Franca Core は異なる母語を持つ話者たちが英語を使って意思疎通を図った際に実際に見られた言語の現象であり、その研究は記述的 (descriptive) であって規範的 (prescriptive) なものではないということに注目しなければならない。現在の英語という言語のありのままの姿の一部を捉えたものであって、そうあるべきだという規範ではないのだ。

これまで、現代の英語の諸相を示す研究である World Englishes (WE)、English as an



International Language (EIL)、English as a Lingua Franca (ELF) についてみてきた。WE はインド等の第二言語としての英語を中心に研究が始まり、その意味を拡大させて様々な英語変種に研究の関心を置くものとなり、ELF は主にヨーロッパの非母語話者間で共通語となっている英語の特徴を探求しようとした研究が広がりを見せたもの、EIL は国際語としての全体的な概念といえるものである。それぞれに差異があるが、多様性の重視、母語話者規範からの解放という点では共通している。いずれか一つが今日の国際語としての英語を完全に表す用語とは言えないかもしれないが<sup>10</sup>、逆にそのこと自体が国際語としての英語の特徴を表しているといえる。この3つの用語が提唱された経緯や批判は、現代の英語を考える上で重要な要素をもっているからである。英語がある特定地域の共通語となる際には、その地域固有の特徴を帯びた英語が生じ、地域の共通語ではなくても、非母語話者が英語を習得する際には母語等から何らかの影響を受けた新たな英語が生じる可能性があり、英語の多様性には際限がない。しかし、国際的な共通語として英語が機能を果たすためにはどこかに共通性が存在することが前提となる。「多様性への理解」と「共通性の保持」、これこそが英語が世界的な共通語として、これまでに類を見ない役割を担おうとしていることからくる大きな課題であるといえよう。

### 2.3 国際語としての英語の学習モデル

それでは、多様でありながら共通語としても機能する国際語としての英語は、世界の英語話者たちにいかに習得されるべきなのだろうか。本節では、特に拡大円圏の非母語話者が英語を学習する際の言語モデルについて議論していきたい。どのような言語モデルを元に学び、国際語としての英語の話者になるのかという視点から問題を捉えてみたい。

まず、Kachru のいう内円圏である英語を母語とする地域では言語規範が使用域内にある国内基準的モデル (Endonormative model) が採用されている。これに対して外円圏では、以前は内円圏の英語規範に従うものであったのが、その地域固有に発達したインド英語やシンガポール英語などの変種も十分な使用域と言語体系を獲得

---

<sup>10</sup> 他にも研究者によって様々な別の名称が付けられている。English as a global language (Crystal, 1997; Gnutzmann, 1999)、English as a world language (Mair, 2003)、World English (Brutt-Griffler, 2002)、Global Englishes (Pennycook, 2007) など。

していることから同様に国内基準的モデルの採用が通常となっている。そして、国内における英語の公的使用がない場合（第二公用語の制度などが与えられていない場合）、英語変種が十分に発達するほどの英語使用域、および言語機能を獲得できない拡大円圏では、言語としての規範を地域外に求める国外基準的モデル（Exonormative model）、特に母語話者モデルが妥当であるとされている（Kachru, 2005）。Quirk (1981) も同様に母語話者モデルが適当であると主張しているが、Kachru と異なるのは英語が世界的に通じることを最優先とし、1つの標準モデルを規範にすべきであると述べ、多様に配慮した複数モデルを容認しない立場であったことである。Quirk (1990, pp. 6-10) はさらに、アメリカ・イギリス、加えてオーストラリア英語等以外は標準変種として容認せず、その他のどのような変種も標準変種になりうる可能性を排除する立場をとり、外国語としての英語の教育においては、母語話者のサポートを必要とし、非母語話者教師は常に母語話者英語に接触しているべきだと主張している。

これに対して、Smith (1983) は外円圏、拡大円圏の両方において、どのような変種も問わない教養のある英語話者モデルが妥当であるとした。この観点から拡大円圏である日本を例に考えてみたい。教養のある日本人が話す「日本英語」(Japanese English) (Hino, 2012) は、日本で学習モデルになりうるものであろうか。日本人としてのアイデンティティを保持し、無理なく習得できる可能性のあるモデルであることは間違いない。しかし、「日本英語」の問題点は言語としての不確定性である。「日本英語」が指す変種が、日本語の音声の影響を強く受け、語彙や文法においてもその転用がみられるものを指すのかが明確ではない。その変種に体系化した言語機能が存在し、その変種の実際の使用が十分でない場合は、それがモデルとなる可能性は低いといえる。

それでは、言語として体系が確立し、使用域も十分なインド英語などの ESL は、拡大円圏で学習モデルとなるのであろうか。実際に、インド英語は近隣の中東諸国等において、インド人英語教師によって教えられている例がある。しかし、日本においては地理的な要因や地域・国家間の結びつきなどを考えても、わざわざ英語の学習モデルにする必要性が見当たらないのが現状である。また、Timmis (2002, p. 249) は、母語話者基準の押しつけは好ましくないが、学習者が学ぶ目的が見当たらない、あるいは学びたいと思わないモデルを提供するのでは効果が上がらないとしている。

さらに、EIL を提唱した Smith (2014, p. 133) は、EIL は国際的な多言語社会というコンテキストにおいて英語が果たす機能 (function) であって、言語変種としての形式 (form) ではないとしている。同様に EIL を支持する立場で研究を行う Matsuda (2012, p. 7) は、何かひとつの変種がどのような国際的コンテキストでのやりとりにも万能に機能することはありえないと述べ、英語教育においては、あらゆる変種に対応して相互理解が図れるように努力できる方略の重要性を主張し、EIL が学習モデルになるということを否定している。

また、Jenkins (2007) も ELF が拡大円圏における学習モデルとなりうるのかという点について、ELF 研究で得られた知見を英語教師に実証することが必要だが、ELF が言語として完全に体系化しない限りはモデルとしての実践は難しいと述べた<sup>11</sup>。Seidlhofer (2006) も、学習モデルとして ELF の研究結果を提示しているのではなく、あくまで社会言語学の実証研究であると述べており、教師に今までの信念をすべて捨て去って ELF を教えるべきだと言っているわけではないとし、ELF のモデルとしての可能性を否定した。Jenkins (2007) も Seidlhofer (2006) もどのような英語を学ぶかはその地域の教師に委ねるか、もしくは学習者の選択の問題であるとしている。つまり、拡大円圏における英語の学習モデルについて、ELF は言語体系の不確実性からモデルとはなりえず、EIL も英語が果たす機能・概念であることから言語としての具体性を欠き、やはり同様にモデルとしての役割を担うことはできないことが明らかとなった。

それでは、なにかひとつの単数モデルではなく、複数モデルの提示はどのようなであろうか。Canagarajah (2005)、McKay & Bokhorst-Heng (2008) は、絶対的な単一モデルの危険性を認識したうえで、世界の英語の多様性を鑑みた複数モデルの受容の必要性を主張している。これは、学習者が英語の多様性を理解するきっかけとなる可能性を含んだ良策であるかもしれない。シンガポールのように英語の国内使用と国際的使用の区別を必要とするのであれば、その両方のモデルの提示は有用であ

---

<sup>11</sup> その代わりとして、Jenkins (2009)、House (2012) は、相互理解を達成するための機能である調整方略 (accommodation strategies) を推奨するようなガイドラインを提案している。母語話者の発音や語用に近づけば通じるという考え方ではなく、非母語話者としての方略の認識の重要性を強調している。例としては、繰り返し (repetition)、言い換え (paraphrase)、多言語を活用したコード・スイッチング (code-switching)、互いに非母語話者であることを認識して相手に助けを求めること (request for help)、独自のイディオムの使用 (creative use of idioms) やアイデンティティの提示 (showing identity) があげられている。

ろう。しかしながら、拡大円圏というコンテキスト、特に日本においてはその複数なるものについてどの変種をいくつ採用するのかという問題が生じる。また、実際問題として教室で複数の学習モデルを扱うことについては、学習者に混乱が生じることも避けられないであろう。複数の英語変種にさらされるという経験が、学習者のあらゆる変種への寛容度を高めるのに有効であるとしたら、それは複数変種をモデルとして提示するのではなく、英語の多様性を紹介する目的での変種の提示というかたちが適切であろう。

これらの議論から、日本のような拡大円圏の英語教育において母語話者英語が学習モデルであることは、現状として避けられないことが明らかになった。そしてこれこそが、国際語としての英語と英語教育の抱える問題の根底にあるものなのである。

## 2.4 各国の標準語の諸相

非母語話者の英語習得において、ELF は学習モデルとはなりえず、母語話者モデルが採用される点について、ELF は「非母語話者の共通語としての英語」、母語話者モデルは「母語話者の標準語としての英語」であることに着目したい。一般的に「共通語」とは現実に使用されている、ありのままの言語の姿だが、「標準語」は意図的に定められた理想としての言語であり、標準変種は自然発生的に生じたものではなく、人為的に形成されたものであるとされている。標準語の定義は以下のとおりである。

ある国または地域社会で大衆から最も高い評価を得て、社会的権威や強い影響力を誇示している特定言語変種を指す。話しことばや書きことばにおけるモデル（規範）とされ、一般的に報道・出版・儀礼的行事といった公的場面や学校教育などで広く普及している。[中略] ある特定変種が「標準語」としての地位を与えられる際の決定要因となるのは、純粹に言語学的基準ではなく、政治・経済・文化的価値観がもとなる。（小池，2003，p. 177）

言語教育においては、言語としての確定性が担保されない共通語は学習モデルにはなりえない。しかし、公的な場面で使用されて普及する標準語には学習者の規範と

なる権限が付与されることになるのである。それでは、拡大円圏においてモデルとされる母語話者英語の標準変種とはどのようなものなのだろうか。まずは、イギリス、アメリカそれぞれの標準語についてみていきたい。

#### 2.4.1 イギリスにおける標準語

イギリスの標準英語 (Standard English) は、15 世紀頃にイギリス王室で使用されていた変種が王室御用達の商人たちに広まったという記録があるとされている。王室近くのロンドンが当時すでに人口も多く、政治・社会の中心であり、ロンドンを中心とした地域の上流階級の日常語が標準語となったという経緯がある。王室で使用されていたという威信があるだけでなく、公的な場面で使用され、活版印刷の発達とともに話しことばが体系的に整理され、辞書や文法書に組み入れられて書きことばとしても拡散を見せた (岩田・重光・村田, 2013, p. 20)。

イギリスにおける規範主義および標準語について研究するミルロイ&ミルロイ (1988, p. 35) は、このように標準語が定着し、ある変種の特定の用法だけがよしとされるのは、「それが理屈に合うから、効果的だから、姿が美しいからといって選ばれたのではなく、当時の上流階級の人々の用いる言葉づかいを反映した結果にすぎない。特定の用法が好ましいものとされる背後にあるのは、政治的な力関係である」と述べた。前述のように、英語が世界に拡散していった理由と同様に、英語の母語話者地域であるイギリスにおける標準英語も、誰がその変種の話者であるかという力 (power) によって決定されていた。

また、ミルロイ&ミルロイ (1988, p. 44) によれば、標準語として比較的容易に固定化されやすいのは書記言語、「書きことば」の体系であるとし、「話しことば」の完全な標準語化というのは達成しえない目標であると述べている。その上で、現状として「書きことば」は標準的規範についての広い意味での意思の一致が得られるところまではきているとし、「話しことば」の領域では、今後も標準語の規範性を確立する試みが成功することはないだろうと予測している。その「話しことば」については、現在イギリスでは人口の 15%ほどが標準英語の語彙・文法形式で話しているが、最も威信があるとされている発音である容認発音 (Received Pronunciation: RP) を使用するの、イギリスの人口の 3~5%であるという。つまり、「話しことば」の中でも、語彙・文法はまだ標準語が確立しやすいとしても、発音においては、標準

英語の中にも様々な変種があるとされている。

#### 2.4.2 アメリカにおける標準語

アメリカ合衆国は主にイングランドからの移民によって建国された国であり、アメリカで話されていた英語は、元々はイギリス人たちの英語であったことはいまでもない。しかし、そのイギリス人たちの出身地はイングランドの各地方と多岐に渡っており、さらに職業など社会的属性も多様であった。また、イングランドのみならず、スコットランド、アイルランド、アフリカ、カリブ諸国等からの移民も流入していたことによって、実に多様な言語に影響を受けながらアメリカ英語は形成されていった。その後、イギリスからの独立戦争を経て、アメリカ英語は独自の変種として確立することになる（平賀，2016，p. 48）。

アメリカ英語の標準語とされているのは、北東部や南部を除いた地域で話される一般アメリカ英語（General American: GA）と呼ばれる、ほぼ大陸を横断する広範囲な地域で使用されている変種である。これは全国放送のニュースキャスターなどが話す変種であることで知られている。

また、アメリカ英語の地域変種間では、広大な国土の割には全般的に、イギリス英語の変種間ほど違いが少ないとされている。さらに、イギリス英語よりも新しく確立されたものであるが、アメリカ英語のほうが古い形態を保持している部分もある。get や forget の過去分詞形は、イギリスではそれぞれ got、forgot なのに対して、アメリカではより古い形である gotten や forgotten が使用されることが多い。

#### 2.4.3 日本における標準語

さらに、英語という言語から離れるが、日本における日本語の標準化についても見ておきたい。日本人が標準語をいかに捉え、どのような反応・態度を示したかを考察するためである。日本語の標準語化政策は、明治時代中期に日本の近代化政策の一環として行われ、政治・経済の中心であった東京地方の地域変種が標準語とされて浸透していった。イギリスと異なるのは、皇室（御所）のことばが標準語となったのではなく、江戸時代から政治・経済の中心であった東京地域の中産階級知識層の使用する変種が語彙・文法、発音ともに標準とされた点である。

しかし、それと同時にその他の地方方言を軽視、あるいは侮蔑するような風潮も

生まれた。地域によっては方言撲滅運動なるものも起こり、標準語励行が強化される場所となった。これは、ある特定の変種が正しいものとして設定されることによって、それは他の変種より優れたものであるという価値観と序列が生じ、標準変種以外のものは排除すべきであるという排他的発想から生じたものであるという（久保田，2008, p. 16）。小山（2011, pp. 205-206）はこれについて、標準語自体が有する社会文化的機能が、地方方言の指標する地域多様性を抹消しようとする性質もっているを指摘している。ミルロイ&ミルロイ（1988, p. 35）も同様に、標準語への要求は、同時に起こりえたかもしれない変化への抑圧にも通じているとし、過度な標準語化イデオロギーを批判している。戦後は、政治的な意図に基づく言語の統一は行われておらず、方言の復権も見られ<sup>12</sup>、「標準語」という用語も、国が特定の日本語を規定することに対する反対する立場からの批判を受け、「共通語」と呼び名が置き換えられるようになっている。

## 2.5 標準語イデオロギーと規範主義

### 2.5.1 標準語の社会的指標性

以上、イギリスとアメリカ、そして日本の標準語の成立、および現状をみてきた。いずれの国においても、言語の標準化はまず社会・政治・経済上の目的、あるいはそれらにおける必要に迫られるところから始まっていた。この社会的パワーという性質を帯びた標準語は、人々に標準語イデオロギーという強い言語観を抱かせるようになる。

小山（2011, p. 207）は標準語の特徴について、「意識的に作られた（イデオロギー的な）規範、国民国家的規範であるということ、つまり、地域的な制限を持つ方言と違い、全ての国民が共有できる（共有すべき）標準的言語、公的言語、公共圏に属する、公式言語として人為的に作られたものであること」と述べているが、実際には、標準語はすべての国民に平等に共有されてはおらず、都市の中産階級、近代的学校制度、官僚制度と強い関係性をもっているを指摘する。さらに、以下のようにも述べている。

---

<sup>12</sup> しかしその後も、方言による差別や、方言コンプレックスなどは根深く残ったとされる。最近の日本における地方方言は、首都圏の若者の間で特に遊び感覚でアクセサリ的に使われる場合があり、「方言ブーム」とされるほど、方言を話せるほうが逆に羨望の目で見られる傾向もあり（陣内，2006）、新たな価値が付与されている。

ナショナリズム、近代化、そして「公共圏」、「国民共通語」というイデオロギーや社会文化装置の強さのゆえ、「日本国民」となった人々にとって、標準語は意識せざるをえない規範であり、この規範に従うのか、抵抗するのかわりにより、人々のアイデンティティ（都市民か地方人か、近代主義者か反近代的伝統主義者か、新中間層か労働者か、国語主義者か多方言・多言語主義者か、国民文化主義者か多文化主義者か、など）が示されてゆく。（小山, 2011, p. 207） [強調原文]

標準語が有する社会的指標性から、その人が標準語を話すかどうかという選択が、アイデンティティについて多くを示すという現実がある。

標準語とアイデンティティに対する意識の問題は、実際に標準語を話しているか、それ以外の変種、地方方言を話しているかという単純な問題ではない。この意識の複雑性については、Trudgill と Labov の有名な研究がそれを示している。Trudgill (1975) のイギリスでの発音調査では、ある語彙についてどのように発音するのが正しいのかを質問し、自分が実際に発音したものよりも、自分がそう発音するほうが望ましいと思う標準語の発音をしたと考えている人がいることを明らかにした<sup>13</sup>。これは、自分は標準語を話す人物であることを示したい標準語イデオロギーの表れであることがわかる。Labov (1972) はアメリカで、標準語に焦点をあてたというよりも、階級によって異なる発音についての調査を行った。概ね階級が上がるに従って相応の発音をするという結果が出たものの、スピーチスタイルがあらたまったものになるにつれて、階級が最も高い上流中産階級に属している人々よりも、下流中産階級に属する人々のほうが、そうすべき発音をより意識していたことが明らかになった（過剰修正 (hyper-correction)）。これは、社会において自分がどのように話すべきであると捉えているのかという意識と実際の発話（発音）との乖離・相関を検証した意義深い調査であった。

また、Labov (1966) は、標準とされる発音から離れている人ほど、それと同様の発音をする人に対して軽蔑したり、嫌悪感を示したりすることがあるとした。標準語イデオロギーは人々のアイデンティティと関わるだけでなく、感情に関わる特定

---

<sup>13</sup> 同時にこの調査では、男性よりも女性のほうがその傾向が強いことも示した。



の言語態度を生起するといえる。というのも、標準語は中産階級、新中間層、教育を受けたもの、都市民などを指標する上層変種という性質をもち、ときに、都会性、洗練、近代性、知性などといったステレオタイプが付与され、それに対して非標準語としての地域変種・地方方言は、労働（者）、土着（民）、身体（性）、田舎などといった下層変種という軽視、侮蔑を含む意味合いをもったステレオタイプが与えられてしまうからである（小山，2011, p. 206）。話者自身、およびその聞き手は、標準語、非標準語にそれぞれ付帯する社会的指標性に対して評価を下し、それが言語態度の形成に繋がっていくのである。

### 2.5.2 標準語イデオロギーと規範主義的態度

標準語に対する強い意識である標準語イデオロギーが、それ以外の変種に対して排他的な態度を生起することについては前述した（2.4.3 参照）。ミルロイ&ミルロイ（1988, p. 86）は、「標準語イデオロギーが言語に対する規範的態度を生む。それは、ある言語の中には正しいとされる用法（音声・綴り字・文法・意味の各面での）が一つ、そしてただ一つだけ存在するという信念である。」と述べている。そしてこの規範主義についても、「伝統的な規範主義は、標準語イデオロギーを浸透させるはたらきももっている。」（ミルロイ&ミルロイ，1988, p. 128）と述べ、標準語イデオロギーと規範主義は密接に相関し、双方に依存した関係であるとした。ある言語の標準語化が行われ、それに対するイデオロギーが形成されるようになると、必然として規範主義的態度が生起する。規範主義が強化されることによって、また標準語イデオロギーも増幅していくのである。

ミルロイ&ミルロイ（1988）はイギリス国内における近現代の規範主義の傾向を批判する立場をとり、規範からの逸脱を指摘し非難する人々（言語学者や一般の人々）を「ことばの守り神」と呼んだ。その規範の守り神である彼らは、実際に言語が使用されている「言語運用」よりも、辞書や文法書の規範に拠る「言語体系」を過度に重視しすぎていることを指摘し、*different from* と *different to* の用法を例に挙げている。この場合、*from* と *to* のどちらを選択しても意味の変化が生じるわけではなく、選択は任意的なものであり、実際にはどちらも使用されている。言語運用面から考えれば、*He ran to the house.* と *He ran from the house.* のように全く意味が変わってしまう場合とは異なるので、*different* の後にはどちらがきても支障がないはずである。し

かし、言語体系である規範に忠実であろうとする規範主義者たちの間では、これはどちらかが正しいと決定づけるべきであるという論争が生じる。from を用いるのが正しいとする立場からは、動詞 differ の後には from をとり、differ to とは言えないことから、その正当性を主張する声があがり、to を用いるべきだとする立場からは、比較を表す similar や equal などの語句は to を後ろにとると主張、さらに、スコットランドやアイルランドなどで特に見られる different than という用法についても比較級の用法を持ち出して、from と to に対抗して正しいとする主張も見られるという。つまり、どれを使用したところで意味に支障がなく、言語運用上問題のないと思われる用法にも多様性を認めず、ただひとつのみが正しいと考える態度が規範主義的な態度なのである。

さらにミルロイ&ミルロイ(1988)は、過度な規範主義の問題点は、いわゆる規範主義者たちがこの問題を言語学上の問題であると捉え、もともと標準語が規定された経緯を見てもわかる社会学的問題であると考えていない点であるという。文法や語法といった言語学上の理論における違いに議論が終始し、そのように1つの形のみで正しさを求めようとする態度が、多様性を容認できない排他的な規範主義となり、偏った言語態度を生み出していることに気がついていない点に問題があるとしている。標準語とされるものの範疇においても、すべてこれ1つだけが正当な基準であるという確定をすることは実際には不可能であり、標準語の中にもある程度の幅が存在しているのにもかかわらず、唯一のもののみが正しいと認められることを希求し、それ以外を棄却しようとする態度自体の不合理性を、規範主義者たちは認識していないというのだ。なぜ認識できないのかという点について、以下のように述べられている。

「標準英語」なる規定は、いささかあいまいかつ非科学的な規定であると断ぜざるをえなくなってくる。何をもって標準語とするかは、言語上の習慣として人々(その多くは権威のある人々だが)に受け入れられている共通領域のことで、当然のことながら、その周辺にはどちらともつかないあいまいな領域が残されることになる。イデオロギーとしての標準語は、その効用とは裏腹に、標準語という概念が必然的に持つあいまいさを覆い隠す役目も果たし教養の高い人々でさえ言語というものを極端に単純化して捉えてしまう

弊害さえももたらしている。(ミルロイ&ミルロイ, 1988, p. 49)

つまり、標準語イデオロギーという概念自体が、本来標準語がもつとされる言語的な幅、曖昧さを見えなくしてしまっているのである。「教養の高い人々」でさえ、言語を単純化して捉え、その社会的な意味合いを見落としてしまっていることを指摘している。

また、ミルロイ&ミルロイ(1988)が「ことばの守り神」と呼んだ規範主義的立場について、Jenkins(2007, p. 239)は、「門番(gatekeeper)」と表現した。この用語が意味するところは、ただ標準語イデオロギーに忠実な姿勢をもつ人々を指すのではなく、「良い英語」、「悪い英語」、「正しい英語」、「間違った英語」について判断を下す権限を持っているとされる言語政策に関わる機関のことである。具体的には、政府機関、言語試験の作成団体、大学、出版社、ブリティッシュ・カウンシルなどが例示されている。これらの門番たちが機能し、彼らの言語政策に従うことによって、標準語イデオロギーおよび規範主義的態度が社会に浸透する。書物・新聞などの出版物に加え、ラジオ、テレビなどがその媒体となるが、もうひとつ大きな影響を及ぼすものが教育である。学校教育において教師たちが教え、正しいと評価することばが、イデオロギーを次世代へさらに再生産させていくきっかけともなるのである。

### 2.5.3 規範主義と言語教育

本項では、英語教育を行う言語教師が有する標準語イデオロギー、および規範主義的態度とそれをめぐる諸相をみていき、英語教育に関わる諸問題を議論していきたい。

ミルロイ&ミルロイ(1988, pp. 161-162)は、グラスゴーの教員養成大学の講師に、「この地方のアクセント」と「不注意からくる間違い」の違いについてどう認識しているかについてインタビューを行った。協力者は、両者を厳密に区別し、間違いについては厳しく批判すると語ったが、彼が「間違い」として認識している「語尾を切り詰めたり、母音を引きずったりする発音の仕方」は、実際にはグラスゴー方言の顕著な特徴であったことがわかった。彼は、その地方のアクセントを尊重し、多様性のひとつとして、それについては注意・批判はしないといういわば反・規範

主義的態度を自己認識しているが、結果として、地方変種アクセントを誤りとする姿勢を学生に示していたのである。これは、協力者である講師の、発音に対する単なる認識ミスの結果として起きたことと考えることもできるが、彼の「正しい」発音に対する認識には多様性がなく、それ以外の発音に対して厳しく批判するという態度にも問題があった一例といえる。

これは、内円圏における母語としての英語の変種をめぐる規範主義と教師の問題であったが、次に、外円圏であるシンガポールの教師の例もみてみたい。シンガポールは歴史的に様々な国からの支配を受けてきた国であり、公用語にはマレー語、標準中国語（普通話）、英語、タミル語の4言語があり、学校教育では英語と母語の2言語を学習することが義務付けられている<sup>14</sup>。英語については、シンガポール標準英語（Standard Singaporean English）とシンガポール口語英語（Colloquial Singaporean English）があり、後者は Singlish として広く知られるシンガポール独特の地域変種であるが、学校で英語を学ぶ際にはイギリス標準英語の規範に従うことが通例とされていた。そこで議論となったのが、生活のための英語として十分に通用するシンガポール独自の用法や発音を、それらがイギリス本土の標準英語のものと合致しないからといって間違えであると思なしてよいのかという問題である。Platt & Weber（1980）はこれについて、どんなによく工夫された語学学習のプログラムも、その中で用いられている用法などが、その地域で実際に使われている用法と大幅に乖離していたら、そのプログラム自体の効果はないに等しいと述べ、特にシンガポールの中でも政治家や実業家といった社会的に認識された人々は会話において、イギリス人としてではなく、シンガポール人として認められたいと考えていると指摘した。また、平賀（2016, p. 27）によれば、より最近の傾向として、大学生など若い世代の間でも Singlish はシンガポール人としてのアイデンティティを示すことができることばとして浸透しているという。このような点から考えると、現代のシンガポールの状況は、前述した言語学習モデルの議論で Kachru が述べた、外円圏の英語規範は国内基準的モデル、すなわち言語の使用地域内の現地モデルを採用すべきであるという主張に合致する。規範が、実際の言語使用とかけ離れてしまうことによって形骸化してしまえば、言語教育そのものの意味が失われてしまうからである。

---

<sup>14</sup> 英語が「第一言語（first language）」とされ、3つの民族語は「母語（mother tongue）」、または「第二言語（second language）」とされる。

しかし、シンガポールの人々の英語使用はその地域内のみ限定されるわけではなく、当然のこととして国際語としての使用がある。1999年には、Singlishが浸透して国際的な理解を妨げているという見解から、シンガポール人が世界中で理解される文法的に正しい英語を話すことを奨励する“Speak Good English Movement”がシンガポール教育省主導で実施された。発音について、この規範となるものは特にイギリス・アメリカ標準英語などではなく、「中立的で理解可能なシンガポール英語のトーン」でよいとされ、ただ文法的には文の構造がしっかりとした完全な文で話し、Singlishの特徴とされる lah や lors 等の間投詞を排除しようというものであった。この運動は現在も継続し、賛否両論の立場があるとされている（矢頭，2014）。地域変種の言語規範が確立され、それが地域の話者である人々に肯定的に受容され、使用されていても、それが独自の変化を遂げることによって国際語として機能しなくなってしまうという問題がある。シンガポールにおいては、これまでのような標準英語と口語英語のダブルスタンダードが理想的であると思われたが、国家政府としてはビジネス、観光、軍事等においてさらなる強化を図るための一方策として、国際的に通用する英語を国民が話すことは必須条件であることが考えられる。今後、この「正しい」文法を習得させようという運動が、シンガポールの英語話者たちの実際の言語運用や、言語態度にどのような影響を与えていくのかが注目されるところである。

それでは、最後に日本のような拡大円圏における英語教育についてみてみたい。外円圏と異なるのは、地域内で独自のある程度の体系を確立した地域変種が存在しないことから、言語の規範となるものが外にある状態、国外基準的モデルを採用せざるをえない点である。このような地域においては、実際の目標言語の使用に十分に接触することができず、現実として起きている規範の逸脱からの許容を把握することが難しく、規範そのものの揺らぎや変化の影響を受けにくいことに問題がある。つまり、実際にどのように英語が使用されているかを知ることが難しいために、ある特定の規範に頼らざるをえないのである。特に、非母語話者である英語教師たちは、教えるための規範を辞書や文法書に求めることが多く、これが絶対的な力を発揮してしまうことが起きる。拡大円圏における英語教師について調査した Jenkins (2007, p. 249) は、英語教師および学習者の大多数と一般的な人々における英語に対する規範主義的な態度は強固なものであると述べている。

また、このような言語教育の規範の問題について、Pennycook (2000, pp. 89-92) は「教室は閉ざされた箱 (closed boxes) である」と指摘し、いまや国際語として実際に使用されている多様な英語の現状と、標準英語とされる英語教育で扱われている英語の乖離を批判した。また、Lowenberg (2002) も、英語運用能力を測定する TOEIC<sup>15</sup> で出題される問題が母語話者規範に傾倒しすぎている点について、言語テストにも国際語としての英語を反映させるべきだと述べている。これらの指摘は、拡大円圏における英語教育の現実が、母語話者の標準英語を中心とした規範主義に傾倒していることを示している。また同時にそれは、英語の多様性の概念が排除され、異なる変種の受容といった態度の形成がなされないという危険性を帯びている。

標準化された母語話者英語を規範にするということには、内円圏での調査でミルロイ & ミルロイ (1988) が述べていた「言語の極端な単純化」という問題を伴うが、標準化された変種である標準英語は、言語学上の形式のみならず、英語という言語自体への標準化されたイメージを単純化して体現してしまうことも考えられる。久保田 (2008, p. 17) はこの点について

標準語化には、言語形式や社会行動の規定だけでなく、言語自体の特殊性についての言説を構築する面もある。言い換えれば、ある言語の特徴とは何かを規定する「言語観の標準化」とも考えることができ、文化観の構築にもつながる問題である。

と述べている。例えば、極端な例を挙げるとすれば、日本ではアメリカ標準英語が一般的な学習モデルとされているが (詳しくは 3 章 1 節で後述する)、いわゆる英会話のテキスト等のやりとりにおいて、初対面でも気さくな挨拶を交わし、ファーストネームで呼んでほしいと頼んだりする場面はよく見受けられる。これが英語における標準として学習者に固定化されてしまうと、英語でのやりとりは常にこのような基準で行われるという言語観が標準化されてしまうことがあるという問題である。実際には、アメリカ英語にも当然のこととして、レジスター (使用域) の違いによ

---

<sup>15</sup> Test of English for International Communication の略で、世界では年間約 700 万人 (日本では 240 万人) が受験する英語のテスト。テストの作成は、アメリカの非営利開発機構である Educational Testing Services (ETS) が行っている。

る使い分けがある上に、地域変種の差、年代、性別、人種、民族間の使用の差も存在する。さらにイギリス英語では階級によっても差があることなどの全てが見えなくなってしまうのである。もちろん、英語を学び始めてまもない未成年の生徒たち等が、全ての使用の違いについて知識を与えられることは不可能であり、その必要もないが、英語の学習者でなく、英語の話者となる彼らにとって、「英語とはこのような言語である」とあまりにも単純化された言語観を抱いてしまうことの代償は大きいといえる。単純化されたイメージをもって話される英語を通じて、他者から自分という話者が理解されてしまうことがあるからである。母語として話すことばについて、標準語か非標準語かを選択することはアイデンティティを示し、それに伴う言語態度を受け入れることになるという点については、標準語イデオロギーの社会言語学的考察の部分において述べたが、非母語話者として英語を話す際にも、母語と同様とまではいかないにしても、アイデンティティや信条、パーソナリティなど、自分について何か社会的な指標を示すということへの意識が求められるであろう。そのような点においては、標準とされ単純化した規範にただ忠実であろうとする態度よりも、言語がもつより社会的な側面への気づきが重要な役割を果たすと考えられる。

本章では、国際的な共通語の役割を担う英語をめぐる様々な状況、および問題点について議論してきた。

英語が世界的に拡散していった要因には様々なものがあるが、最も重大な原因とされているのが、英語を母語とする国々、イギリスとアメリカの政治、経済、軍事力といった国際社会における強大なパワーであった。そのような要因によって、英語という言語自体も社会全体のあらゆる場面において力を発揮していることから、英語の母語話者や国家が国際的に優位であるという英語帝国主義という批判も起きている。

さらに、英語が歴史的に類をみないほどの広がりを見せ、その地位を確立してきたことに起因する「多様性」と「共通性」の問題がある。拡大化（国際化）すればするほど、多様化するのとは必然のことであるが、同時に共通語として機能するためには共通性も確保されなければならないという問題である。国際語としての英語を研究する学術分野のひとつである World Englishes (WE) では、各地域における英語

変種の多様性を尊重し、特に第二言語、国内共通語として使用される英語の権利を主張した。また、国際語としての使用という観点からその概念を提唱した **English as an International Language (EIL)** では、特に母語話者のみならず全ての英語話者に所有権があるとした点が新しい。非母語話者に焦点を当て、彼らが話す共通の核となるものの検証をする **English as a Lingua Franca (ELF)** では、多様性を尊重した上で、その共通性を見出すという試みが行われている。いずれの分野も多様性の重視、母語話者規範からの解放という点で共通し、現代の国際語としての英語の諸相を表す分野となっている。

それでは、国際語としての英語はいかに習得されるのか。非母語話者のみならず母語話者も同様に学ぶよう努力すべきだという立場もある。非母語話者においては、インドなど外円圏では、現地の地域変種を学習モデルとして学ぶべきだという主張があるが、日本などの拡大円圏においては、母語話者の標準英語にその規範を頼らざるをえない状況がある。

しかし、「標準語」という変種自体に様々な社会学的問題が存在する。標準語は、言語のありのままの形態というよりむしろ、国家政府などが規定した、人為的に作られた規範である。標準語にはナショナリズム、近代化などといった社会的指標性が付帯し、時に都会性、洗練などといったステレオタイプも付与されることから、標準語を話すかどうかはその話者のアイデンティティに関わる問題に繋がってゆくのである。また、標準語に対する強い意識である標準語イデオロギーは、それ以外の変種に対して排他的な態度を生起する。唯一の標準語の規範だけが正しいものであると考える規範主義である。これは言語運用よりも言語体系を重視した態度であるといえ、言語というものを単純化して捉えてしまう弊害をもたらしているとされる。

言語教育において、この規範主義的態度は多くの言語教師に見られるものであると言われている。どちらの用法が正しいか、などといった言語学的な問題にばかり目を向けられがちであるが、社会言語学的に見ればどちらの用法にも地域変種として認知され確立されてきた経緯がある。また、両者に意味上の相違はないこともあり、ひとつの規範を求めてそれに忠実であることよりも、言語運用や実践により着目し、ことばがいかに使用され、いかに機能し、ことばを使用する際には何が重要であるのかということ意識した教育が必要であると考えられる。



以上、国際語としての英語をめぐる問題について検討し、それを学ぶ際の標準語、規範主義について議論してきた。次章では、さらに日本というコンテキストに焦点化して議論を深めていきたい。

### 第3章 日本の英語教育と言語態度の諸相

前章1節および2節では、国際語としての役割を担う現代の英語の諸相を概観し、World Englishes (WE) や English as an International Language (EIL)、English as a Lingua Franca (ELF) などの研究について言及した。国際語としての英語は、その話者の増加にともなって多様化が進むのは必然であるが、国際語としての性質を保持するためには共通性も担保されなければならない。それでは、多様でありながらも国際的に通用する英語は、非母語話者たちにとっていかに習得されるべきなのであろうか。前章3節では学習モデルの問題を検証し、「標準語」というキーワードをもとに、4節でイギリス、アメリカ、日本の各国における標準語の現状について言及し、5節では人為的に作られた規範としての標準語が有する社会的指標性、それに対する言語態度の問題に触れた。さらに、標準語が唯一の正しい規範であるとする規範主義的態度と言語教育の関係について議論を行った。

本章では、国際語としての英語と言語教育が包含する問題を、日本の英語教育というコンテキストから捉えることを試みたい。まず、前章で議論した英語を学ぶ際の学習モデルについて、日本の英語教育で学習されるモデルについて検証する。国が示す教育の指針である学習指導要領の変遷を辿りながら、日本ではどのような変種が学習の規範となってきたのかをみていく。また、学習モデルとなっている変種、およびそれ以外の変種への言語態度についての先行研究を概観し、日本人が抱く英語変種に対する言語観を明らかにする。

さらに、その言語観の要因となるものを探るために、日本において英語という言語がいかに扱われ、学ばれてきたのかという日本の英語教育におけるこれまでの政策改革の諸相も概観する。その中で、国際語としての英語が日本の英語教育という枠組みの中で、いかに捉えられているのかを議論していきたい。また、教材や教師が明示的に、あるいは意図せずに伝えてしまう英語教育の見えるカリキュラム、見えないカリキュラムについて論述していく。それによって可視化される日本人にとっての英語の真正性などの分析を通じて日本人の英語観を探っていく。中でも、日本人の英語教師たちはいかなる英語観を持っているのか、またどのような信条を持っているのかについての先行研究を見ていき、最後に、非母語話者としての日本人英語教師をめぐる諸問題や現状について論述する。

### 3.1 学習モデルと英語変種に対する言語態度

#### 3.1.1 日本の英語教育における学習モデルの変遷：学習指導要領から

日本における英語学習が始められたのはイギリスという当時の強国の脅威から国を防衛することが目的であったことは前述のとおりだが、その後、イギリスの軍事力、アメリカの国際政治力および経済力等によって英語が国際語としての地位を確立していったように、日本でも英語はイギリス、アメリカの言葉として強く認識がなされていた。それを裏付けるのは、戦後の学習指導要領に、イギリス語・アメリカ英語の習得が公然と謳われていたことである。

学習指導要領は、戦後、全国で一定水準の教育を実施することを目的とし、学校教育法等に基づいて、各学校で教育課程を編成する際の基準を定めたものであり、文部科学省が10年ごとに改定している。そこには、全般的な学校教育の指針が示されると同時に、各教科の学習について、目標や内容等のガイドラインが記されている。

昭和22年度版には、モデルとすべき発音について、「アメリカの発音に習熟されたい」（文部省，1947，p. 25）、とあり、昭和44年度版までは「現代のイギリスまたはアメリカの標準的な発音」と明記されている。昭和52年度版からは「現代の標準的な発音」となり、具体的な国名が消えたのだが、これは国際語としての英語を包括したものではなく、仲（2006，p. 19）は「現代の」という言葉が意味するのは実質的に「アメリカの」ということであり、イギリスが英語学習のモデルから排除されただけであると指摘している。つまり、この時点で、一般アメリカ英語（General American）を単一モデルとすることが推進されていたのであった。

さらに、そのような英語の習得を目指すために、「われわれの心を、生まれてこのかた英語を話す人々の心と同じように働かせること」（文部省，1947，p. 1）、「英語を常用語としている人々、特にその生活様式・風俗および習慣について、理解・鑑賞および好ましい態度を発達させること」（文部省，1951，p. 37）と明記されていた。その言語の背景にある文化に対して肯定的および好意的な態度を有することは、目標言語の習得に効果的であるとされているが、学習指導要領におけるこのような記述は、言語観を画一的に規定する可能性をもっていたことについて言及しなければならない。アメリカの標準語を言語モデルとし、その学習を通じて、彼らの生活様

式や習慣について知識を得、彼らと同じように心を働かすようにすべきだという指示は、英語を話す際には、いわばアメリカ人のようになることを推奨していることと同等である。これは前章で議論した国際語としての英語の概念とは正反対のものであり、母語話者規範からの解放、多様性の重視とは逆方向の英語観であったといえる。

さらに、「英語を話す人々」や、「英語を常用語としている人々」にあたる集団の概念についても掘り下げてみたい。教科書などの内容によっては、アメリカ以外の国の文化や生活の紹介もあるとは思われるが、アメリカの標準英語をモデルとし、彼らに同化してそれを習得するという目標が定められている状況下では、英語話者が本来もつ多様性を単純化して捉え、自分たちの解釈する「英語」、およびそれを話す標準化された「英語を常用語とする人々」を狭い枠組みで規定してしまう可能性があったことは想像しやすい。前章でも述べたとおり、標準化された言語を学ぶということには、言語観の標準化という危険性が伴う。ある権威を持って標準化が行われると、それに対するイデオロギーが生起し、その規範への忠実な態度も生じる。独自に形成された「英語」や「英語話者」に対する概念は、そこから逸脱するものを受容しないという排他的態度にも繋がる。ここに日本人の英語観を解釈する上で重要な要因のひとつがあるといえるのではないだろうか。これについては、さらなる別の根拠を含めて後述したい。

このように、学習指導要領の文言では明記されないまでも、アメリカの標準英語がモデルとされ、表記法や音声モデルにいたるほとんどにおいて、一般アメリカ英語が採用されてきた。その後、平成元年度版の学習指導要領からは英語の多様性への寛容な態度を謳う記述が見られるようになり、以下のような文言が明記された。

現在、英語は国際語と呼ばれるほど世界の人々に使用され、多様性に富んだ言葉である。その多様性に富んだ現在の英語の発音の中で、文語的過ぎたり、あるいは口語的過ぎたり、また特定の地域やグループの人々の発音に偏したりしないいわゆる標準的な発音を指導することが大切である。(文部省, 1989, pp. 47-48)

「国際語」、「多様性」という言葉の使用、「文語」「口語」という言語使用の区別へ

の言及、さらには特定の地域変種および言語コミュニティの発音の偏重を否定する言語態度が述べられていたことは革新的であったといえる。しかし、この「標準的な発音」というのが意味するものは具体的に何なのかは依然として不明確であった。

この点について、日本で教鞭を取る英語教師はどのように捉えていたのだろうか。Mimatsu (2011, p. 256) は、日本人英語教師に学習指導要領のこの「現代の標準的な英語」をどのように認識しているか（複数回答可）について調査を行ったところ、92.5%がアメリカ英語と回答し、次いでイギリス英語が 64.2%、アイルランド・カナダ・オーストラリア・ニュージーランドが 41.5%、シンガポール・インド・ケニアなどが 11.3%、日本・中国・スペイン・ブラジルなどが 5.7%であったとしている。つまり、半数以上の英語教師が「現代の標準的な英語」の中に、母語話者英語の中でもアメリカ英語、イギリス英語以外の英語変種を含めて考えておらず、母語話者英語以外の英語に関しては英語を公用語としている国の英語は 1 割、それ以外の日本を含めた非母語話者英語は 1 割にも満たないという状況で、絶対的ともいえる英米語に対する支持が検証された。このことから、学習指導要領ではもはや直接的に言及されていないものの、日本の英語教師は、指導する英語については英米語（特にアメリカ英語）を想定していることが明らかになった。

前章の学習モデルについての考察でも述べたとおり、拡大円圏において母語話者英語が学習モデルとなるのは否めないことであるが、本名 (1999, p. 136) は、ここで重要となるのは、その母語話者英語モデルへの規範主義的態度を強化せず、また、その完全な習得を学習の最終到達目標としないことであると述べている。教師も学習者も自分がいかに母語話者英語にこだわり、その規範に忠実であろうとしているかを認識することが、母語話者規範の解放からの第一歩であるとしている。また、目標とされる学習モデルを、学習の最終到達目標としないことについて言及し、どのような言語においても一般的な多くの非母語話者が、母語話者と全く同等の言語使用をするのは不可能に近いことを考え、母語話者水準の捉え方自体の意識の変革を主張している。そして、英米語などをモデルに学習し、その結果として獲得した英語のパターンを有効に使えばよいとしている。自らが獲得した英語をも多様性のひとつとして肯定的にとらえ、過度な規範へのこだわりを否定することこそが、日本人が国際語としての英語を実践することに繋がると述べている。

同様に小池 (1994, pp. 30-31) も、民族英語と区別し、特定の文化を排除した純粹

にコミュニケーションに役立つ世界共通の英語の創造には限界があるとした上で、互いの文化の相違を認めながら、「外国語を学ぶときにはできるだけ民族言語としての外国語を学習するのが望ましい。それでも、到達の結果としては、日本式の英語になってしまうのは、多くの人々が発音や表現などで経験している。」とし、学習モデルを到達目標にしないことを奨励している。

実際に、非母語話者が母語話者とまったく同等の言語運用ができるなどということとは（特殊な場合を除いて）非現実的であるといえる。アメリカ英語をモデルとして学習し、運用する際には日本語の影響を大きく受けた英語になり、母語話者と比較して流暢さや表現に制限がある等ということについては、日本人の多くの人々が実感していると考えられる。しかし、問題となるのはそれをよしとするかどうかの意識である。「母語話者とは異なる日本人の英語話者として目標があること」と、「母語話者英語を絶対的な規範としてそれを最終目標とすること」とは意味合いが異なる。前者は実現の可能性が高く、またその中でも多様な目標設定ができる柔軟なものであるが、それに比べて後者は達成の難易度が高く、母語話者標準英語への規範主義的態度がいっそう強化されることが懸念される。

では、非母語話者として十分な英語運用力を身につけるためにはどのようなことが重要なのであろうか。本名（1999）らの立場に拠ると、母語話者英語をモデルとして学習し、結果として習得したそれとは異なる（かもしれない）英語を肯定的に受容する態度が鍵となるとされている。それを英語の多様性のひとつとして受け入れることによって、英語の話者になりうるという。これには母語話者変種、日本においては特にアメリカやイギリスの標準英語以外の様々な変種も肯定的に捉えるような態度が求められる。そのような多様性を受容できなければ、自らの英語も受け入れることが難しいというのがその理由である。それでは次に、様々な英語変種に対する日本人の言語態度はどのようなものであるのかという点についてみていきたい。

### 3.1.2 英語変種に対する日本人の言語態度

言語態度（language attitudes）とは言語に関連して生み出されるあらゆる感情や信念のことを指し、社会言語学および社会心理学の分野では、標準変種や非標準変種へ抱く心象や評価等の分析が研究分野のひとつとしてあげられる。1960年代以来、

数多くの言語態度研究によって、人は他者の発話を聞く時、発話内容からだけでなく、その人の使用する言語や方言からも話し手の印象を推測し、「知的である」とか「洗練されている」といった何らかの評価を下していることが明らかにされてきた (Giles & Powesland, 1975)。

花元 (2010) は日本人大学生を対象にイギリス英語、インド英語、日本アクセント英語 (日本語の影響を強く受けた英語) への態度について調査を行った<sup>1</sup>。それによると、イギリス英語に対しては、「教養のある (educated)」、「ステータスの高い (high status)」というイメージを含んだ地位・能力面を表す「社会的ステータス (social status)」の項目、および「親しみのある (friendly)」、「好ましい (likable)」という社会的魅力・帰属意識面を表す「魅力 (attractiveness)」の項目で、他の 2 変種と比較して高い評価をしているという結果が報告された。さらに、イギリス英語は音声提示のみの場合で全体的な評価が高かったうえに、その後「これはイギリス英語である」という変種名を提示した際にはさらに評価が上がったという。インド英語については、イギリス英語より全体的な評価が低く、変種名提示後に評価がさらに下がったとしている。また、日本アクセント英語に対する評価は、音声のみの提示時も変種名提示後も、インド英語よりさらに低かったと報告されている。このように、インド英語や日本アクセント英語がその変種名の提示後にともに評価が下がったことから、花元 (2010) は、母語話者英語は英語学習者にとっての学習モデルであり、それ以外の変種である非母語話者英語に対しては否定的固定観念 (ステレオタイプ) を持っている結論づけた。

Crismore, Ngeow & Soo (1996) のマレーシア人の英語変種に対する態度の研究では、母語話者英語は「社会的ステータス」で高く評価される一方で、非母語話者英語は「魅力」で前向きに評価されるという結果が出ており、非標準変種は必ずしも否定的に受け取られるわけではないという Trudgill (1975) の言説を支持する結果となっていた。しかしながら日本人に対して同種の調査を行った研究では、非母語話者英語は「親しみのある」、「好ましい」ものという受け入れ方はなされていないことが実証された。非母語話者英語の中でも特に、日本語の影響を強く受けた英語へ

---

<sup>1</sup> 調査方法は Giles & Powesland (1975) によるマッチガイド法を採用。調査協力者に変種の音声を聞いてもらい、話者の社会的能力や社会的な好ましさなどの度合いを測定する方法。

の否定的な態度は、Chiba, Matsuura & Yamamoto (1995) や Matsuda (2003) でも同様に報告されている。Matsuda (2003) はこの理由として、英米語（特にアメリカ英語）だけが「正しい」ものであり、日本語の影響を強く受けた英語は、日本語母語話者には避けて通れないものではあるものの、「本物」の英語である英米語から逸脱した「正しくないもの」であるという認識のためであると結論づけた。

Tanaka (2010) が日本人大学生を対象に行った調査では、非母語話者同士のコミュニケーション手段として英語が果たす役割や、英語は今や母語話者だけでなく非母語話者のものでもあると認識されているという結果が出ている一方で、標準英語はアメリカ標準英語、あるいはイギリス標準英語であるべきだと強く考えるものが多数を占めており、英米語以外の新たな標準英語という考え方にはほとんどの学生が否定的であったという。

このような一連の研究結果で、日本では英米語のみが英語の標準語であり、その他の変種には否定的な態度を有するという英語の標準語志向が明らかになった。ミルロイ&ミルロイ (1988) は、前述のように、標準語イデオロギー (standard language ideology)<sup>2</sup>を標準語に対する規範主義的な態度であるとし、あるひとつの変種のみが唯一の正しい言語であるという信念が、他の変種に対する不寛容を引き起こし、非標準変種に対して「のぞましくない」、あるいは「逸脱している」と捉える考え方であるとしている。つまり、母語話者英語（英米語）への規範主義的な強い標準語志向が非母語話者英語への寛容性を損なわせているといえる。日野 (2001, p. 277) は「自らの英語を含め、諸英語変種に対する偏見のない公平な態度は、国際英語によるコミュニケーションを成功させるための基本的な要素」と述べている。

このような英語観は、それを習得しようという言語学習においてもよい影響をもたらすものとは考えにくい。非母語話者英語を、ひいては自らが話す英語を否定しては、それが上達する余地はないに等しい。実際に、言語態度と学習の動機づけの関連性、および学習の成功についての相関は多くの研究者によって実証されてきている (Dornyei & Skehan, 2003)。

本名 (1999, pp. 132-135) は、日本語母語話者の話すクセのある英語を否定的に捉

---

<sup>2</sup> Jenkins (2007, p. 33) は、ELF 話者が標準語イデオロギーに強く影響を受けているとした上で、その理由として、彼らが話す英語が 'performance' 変種であるとみなされ、標準語とされる英米語と常に比較されてきた経緯をあげている。



えるのではなく、そのような英語を話す話者（あるいは自己）を「日本語を母語とする英語話者」というアイデンティティとして尊重すべきだと主張している。英米標準語が唯一の正しい英語であると過信し、それを習得することだけが学習の最終目標であると捉えると、ほとんどの学習者は学習に失敗することになる。さらに、Cook (1999, p. 187) は、そのような学習への不全感を根拠とする劣等感からは永遠に解放されることはないと述べている。また、矢野 (2004, p. 192) も同様に母語話者レベルの英語力をむやみに目指すことへの弊害を指摘したうえで、母語話者にできるだけ近づこうとする「クローン志向」を否定し、国際語としての英語の概念への転換を提案している。鳥飼 (2011, p. 186) は、英語の母語話者を目標にするという無理な到達度から学習者を解放し、母語話者規範から自由になることの利点を強調した上で、国際共通語としての英語を学ぶという目標の明確化を主張している。日本の英語教育では「母語話者英語の習得」を当然のこととして捉え、言語モデルであるそれに少しでも近づこうとする言語観の存在がある。その根拠として、これまで日本の英語教育においては、いかに英語運用能力を育成するかという一連の第二言語習得 (SLA) 研究や、小学校での英語科目の必修化の是非といったように、いつ (when) どのように (how) 英語を学ぶのかということに多くの研究や議論の焦点がおかれ、どのような (what) 英語、誰の (whose) 英語を学んで何を到達目標とするのかという議論がほとんどなされてきていない現状があげられる。現代の世界における英語が話されている状況、日本人が実際に英語を話す相手はもはや母語話者だけではないという現実、さらに、英語学習における学習者の心理的側面から考えても、この点については再考の余地があると思われる。

次に、このような言語態度が形成される要因となるものについて、日本の英語教育という観点からの考察を試みたい。まず、日本人にとって英語はいかなるものであり、どのように扱われてきたのかについて、国の英語教育における政策、および英語にまつわる言説を検証していく。

## 3.2 日本人と英語

### 3.2.1 「受験英語」から「コミュニケーションのための英語」へ

現代の日本の英語教育を語る上で、避けて通ることができないのが、日本の英語教育はどうあるべきかということをめぐる論争である。まずは、斎藤 (2007) によ

る近現代の日本の英語事情、および英語教育の変遷を概観していきたい。

古くは江戸時代に日本人の英語学習が始まり、明治初期には、国の欧化政策に乗って一握りのエリートたちが英語漬けになって英米の学問、政治、文化を学び、その頃には受験英語なるものが誕生していたとされている。明治中期には国力の充実に伴ってナショナリズムが高揚し、それまでの英語重視の政策からの転換が図られ、それと同時に学生たちの英語力も急激に低下、実学としての機能を失った英学は、英語英文学研究へと専門分化していった。その頃から、発音軽視、訳読重視といった傾向が顕著になり、長年の学習にもかかわらず英語を使いこなすことができないといった現代にも通ずる問題は、明治後期からすでに始まっていたとされている。

大正時代には、それまで低迷していたとされる英語教育の改革として、音声指導やパターン・プラクティスの採用などが見られたが効果が得られず、英語廃止論も浮上する。それに対して、昭和に入ると、英語教育推進主義者は、英語を学び、それによって英文学作品に触れることで教養が高まり、高尚な精神のありようを学ぶことができ、さらに英語・英文学を通じて西洋の優れた文化を輸入することが国力の充実に繋がるという論法を展開し、英語教育の廃止を阻止した。その後、第二次世界大戦中には敵国語であった英語の教育は削減されていったものの、戦後には英語ブームなるものが巻き起こり、英会話の本やラジオの英会話講座などが人気を博した<sup>3</sup>。1947年には教育基本法が制定され、英語教育の建て直しが図られた。寺沢（2014, p. 34）によれば、この時点で英語は選択科目だったものの、1950年代からは「全生徒が一度は学ぶ」という事実上の必修化で、1960年代からは3年間学ぶという状況に変化していったという。

さらに、明治後期から続いていた「学校で英語を習っても使い物にならない」という問題が再浮上して議論されるようになる。これを後押ししていたのは、1950年代頃から始まる高度経済成長に伴った、「役に立つ英語を教えるべき」という経済界からの要求であった。その後、しばらくこの「役に立つ英語」を切望する風潮は続く。しかし、誰にとって役に立つ英語なのかという問題については、当時、英語の必要性・有用性はごく一部の企業人によって強く意識されていたものの、大多数の

---

<sup>3</sup> 大谷（2007, p. 84）によれば、日本人が英語を学び始めてから今日までほぼ140年間、約40年の周期で英語一辺倒の英語蜜月段階（親英）と、英語に対して否定的反応を強める英語不適合段階（反英）の2つの対立する極の間の往復運動を繰り返しているとされる。

人にはその実用性は低かったという見方がある（寺沢，2014，p. 142）。つまり、この「役に立つ英語」という言説は、実利主義的な経済界からの要望であったと同時に、すでに学校で全国民が学ぶことになっていた英語、学校英語に対する批判という機能を果たしていたといえる。特に、受験英語と呼ばれる学校英語は、暗記中心の詰め込み教育、対話を欠いた一方的伝達型授業、儀式的な応答などの特徴が、「役に立つ英語」の弊害となっていることを指摘する声が上がっていた。1975年には、当時自民党参議院議員であった平泉渉と、上智大学教授であった渡部昇一の間で、平泉・渡部論争（平泉・渡部，1995）が起きる。英語は役に立つものであるべきという「実用」か、それとも知的訓練を重視すべきという「教養」かについて議論され、英語の義務教育<sup>4</sup>の是非を問う論争であったが、これは現在議論されている英語教育の諸問題にも深く関わるものであったとされている（鳥飼，2014）。

そして、この「受験英語」の否定、「役に立つ英語」への希求は、「コミュニケーション中心主義」という概念を積極的に受容する態度へと繋がっていく。平成元年（1989年）の学習指導要領改訂では、「コミュニケーション」という言葉が初めて使用され、「コミュニケーション能力の育成」を重視する姿勢が前景化した。

#### 第1款 目標

外国語を理解し、外国語で表現する能力を養い、外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てると共に、言語や文化に対する関心を高め、国際理解を深める。（文部省，1989）

さらに、平成10年度（1998年）（中学校）、平成11年度（1999年）（高等学校）の改訂では、「実践的コミュニケーション能力」の育成を目標とし、「聞く」「話す」といった音声面の重視、実際の言語使用を想定した会話の練習、英語の母語話者である教師（いわゆるネイティブ・スピーカー）とのティーム・ティーチングによる指導などという具体例が示された。この動きは、戦後の日本の英語教育を語る上で、最も大きな改革のひとつであったといえる。

---

<sup>4</sup> 外国語科（英語）は、学校教育における教科のうちの一つで、選択科目という扱いであったが、ほぼ全ての学校で学ばれていた。正式に必修科目となったのは、2002年度の学習指導要領改定からであった。

この「コミュニケーション力」を強調する背景には、日本人の英語力（特に話す力）が不十分であり、そのことが国家的損失に繋がっているといったロジックが、当時の政権や経済界から発信されていたことがある。経済企画庁による平成 8 年（1996 年）の『国民生活白書』では、他国と比べ日本人の英語能力が相対的に低下していると発表された。英語能力検定試験のひとつである TOEFL<sup>5</sup>のデータをもとに、1960 年代には中位にあった日本人のスコアが、90 年代に入ると低い成績を示していることがあげられた。得点の内訳では、日本は特に「語彙と読み取り力」、「構成と書き取り力」、「聞き取り力」などが低いと報告された。日本人の英語能力は「読めるが話せない」と言われているが、「読む力も十分ではないことがわかる」との指摘がなされた。そして、この英語力の低下が、経済における国際的競争から遅れをとっている一因であるという見方が、経済界で強まっていった。経済企画庁（1997）による平成 9 年の『年次経済報告』では、日本の対内直接投資が少ない理由について、外国企業が日本に参入する際の障害として、言葉が通じないという問題、さらにはそれに起因する情報不足が筆頭にあげられた<sup>6</sup>。また、JETRO（日本貿易振興会）はコミュニケーション能力を育成しなければ、国際競争に勝ち残れないという趣旨で、「世界に通じるビジネス・コミュニケーションを」と題した提言（ジェトロ・ビジネス・コミュニケーション研究委員会，1997）を発表した。

### 3.2.2 言語体系（知識）の習得と言語実践

そのような経済界からの急務の要請も後押しし、日本の英語教育において、「コミュニケーション」という概念が前面に打ち出され、抜本的な改革を行っていかうとする動きが本格化する中で、それが特効薬として扱われ、本来の意味を失っているという危険性についての指摘もある。

高橋（2001，p. 25）は、「実践的コミュニケーション」という語が導入されることによって、「役に立つ英語」を求める社会からの要望に正面から応えようとしていることをアピールしているかのようであり、その概念があまりに即物的に解釈され、

---

<sup>5</sup> 1964 年に英語を母語としない人々の英語能力を測るテストとして、米国非営利教育団体である Educational Testing Service (ETS) により開発されたテスト (Test of English as a Foreign Language)。大学のキャンパスや教室といった実生活でのコミュニケーションに必要な、「読む」「聞く」「話す」「書く」の 4 つの技能を総合的に測定するとされている。

<sup>6</sup> 他には、コストの高さや、人材確保の困難さに加え、ビジネス慣行の違いなども挙げられた。

外国語学習が本来持つ文化的な意味合いが無視されかねない危険性をはらんでいるとしている。

また、斎藤（2007, p. 188）は以下のように述べている。

「受験英語」との関連で触れた文学・読解・文法・和訳忌避の傾向を決定的にしたのは、昭和後期から「実用」、「英会話」、「生きた英語」、「国際理解」、「異文化理解」など魅力的な粉飾を施された「コミュニケーション」の理念である。言語本来の機能がコミュニケーションである以上、「言語教育においてコミュニケーションが重要である」という理念自体は、まさに類語反復トートロジーとも言えるほどに自明であり、反駁することはできない。だが、昭和後期以降の「コミュニケーション」の問題点は、それが文法・読解学習を排斥する運動のスローガンとして用いられたということである。

つまり、言語が本来もつ機能である「コミュニケーション」が、日本の英語教育において問題とされてきた受験英語の文法や訳読などの対極におかれ、「コミュニケーション」という概念そのものが曲解されかねない機能を果たそうとしている現実を指摘している。

言語教育における「コミュニケーション能力（Communicative Competence）」は Hymes（1972）が提唱した概念を踏まえて、Canale & Swain（1980）が特に言語教育というコンテクストに合わせて再定義したものが広く知られている。

Hymes（1972）は、Chomsky（1965）の述べる言語能力の概念に異を唱え、それと対比させて自らの理論を提唱したとされる。まず、Chomsky（1965）は変形生成文法の視点から、言語理論の関わる世界を「言語能力（linguistic competence）<sup>7</sup>」と「言語運用（linguistic performance）」に2分割し、前者を非明示的で通常は意識されないが必然的に存在し、理想化された言語使用者の知識で抽象的かつ理論的であるのに対し、後者を様々な具体的状況における実際の言語使用で、直接観察することが可能なものであるとし、研究の関心を前者の言語能力のほうに置いた。

これに対し Hymes（1972）は、社会人類学および社会言語学の見地から、言語運用は、その基礎となる能力がただ顕在化したものではなく、持っている知識と活用

---

<sup>7</sup> 「言語知識（knowledge of language）」という表現も用いられている。

(に関わる能力)の両方に依存しているものだとした上で、社会文化と深く関わっているものであると主張した。人間の言語使用は何の動機も持たない認知メカニズムなどではなく、それには必ず社会的要因が関係しているというのが彼の見解であった。この Hymes (1972) のコミュニケーション能力の概念に鑑みると、日本の英語教育における「コミュニケーション能力育成のための英語教育」が、「文法などの知識重視の受験英語」と切り離され、対置されたものであるとしたら、それは知識から離脱した言語運用ということになる。そのようなものは存在するだろうか。両者が互いに依存して存在するとすれば、どちらか一方を偏重することはコミュニケーション能力の育成には繋がらないといえるのではないだろうか。

このように Hymes (1972) がコミュニケーション能力の定義において、社会的適切性に重点を置いた点を継承し、さらに Canale & Swain (1980) は、その概念<sup>8</sup>を言語教育の文脈に沿って、以下の 4 つの要素から構成されるものであると再定義している。

- (1) 文法的能力 (grammatical competence) : 語彙、統語、音韻などの言語形式を操作する能力。発話の文字通りの意味を理解したり、表現するための必要な知識や技能と関連している。
- (2) 談話的能力 (discourse competence) : 一連の発話や文章をまとまりのあるものとして理解し、文脈の中で一貫した発話や文章を構成する能力。文法的な形式と意味を結びつける能力。
- (3) 社会言語学的能力 (sociolinguistic competence) : 社会的文脈を理解し、その場にふさわしい表現ができる能力。言語使用の社会文化的規則。
- (4) 方略的能力 (strategic competence) : 言語技能不足を補うために、言い換え、身振り、話題の回避などによってコミュニケーションを続行しようとする能力。言語的および非言語的なコミュニケーション方略を扱う能力。

---

<sup>8</sup> Hymes (1972, p. 281) による「コミュニケーション能力」: 1. ある表現が形式的に(どの程度)可能か。2. ある表現が、その場で使用できる手段を用いて、(どの程度)実行可能か。3. ある表現が、使用され、評価されるコンテキストとの関連で、(どの程度)適切か(十分か、幸福か、成功しているか)。4. ある表現が、実際に(どの程度)遂行されるか、そうすることで何をもたらすか。

(Canale & Swain, 1980, p. 5) [日本語訳引用者]

これら 4 つの能力が相互作用することでコミュニケーション能力というものが成り立っているとする立場に拠れば、やはり、斉藤 (2007) が指摘する、日本の英語教育における文法・読解学習を排斥するためのコミュニケーション能力育成を重視したスローガンというのは、バランスに欠けたものであるということができよう。学校教育で行われるコミュニケーションのための英語が、単なる「英会話」として捉えられていたという見方もあるのは、このような要因があったと考えられる。

言語実践とは、その言語体系を知識として持っていると同時に、社会的文脈を踏まえて、必要に応じて方略を用いながらそれを運用することである。文法的知識等だけに偏りすぎて、この言語実践がなされていなかったとされるそれまでの英語教育の状況は、学習モデルであった母語話者標準英語に対しての規範主義が強く作用し、それを知識として忠実に吸収することのみに力が注がれていた結果であるといえる。日本の英語教育が、Hymes (1972) や Canale & Swain (1980) のようなコミュニケーション能力の育成を目的とするのであれば、それは知識と実践の両者が共存して初めて成立するのである。逆説的ではあるが、身につけた知識を活用して言語実践を図ろうとすれば、おのずとその場、文脈にふさわしい社会言語学的能力や、非母語話者としての方略的能力の必要性について自ら求めることになる。それと同時に、自分が運用する英語が、規範となっていた母語話者英語といかに異なるのかという現状も突きつけられることになる。それが言語実践なのであり、実践としての言語運用をもってして、自らの非母語話者としての英語を受け入れる態度に繋がっていくのではないだろうか。

これまで、日本の英語教育におけるマクロ的な流れを概観してきたが、このようなコミュニケーション能力の曲解の懸念がある中で、さらに、当時実施された政策である「JET プログラム」の問題点や、それに関わる日本人の英語観の諸相を、実際の英語教育の現場では何が起こっているのかという、よりミクロな視点で捉えていきたい。

### 3.2.3 隠れたカリキュラム：JET プログラムをめぐって

「コミュニケーション能力の育成」を重視する姿勢が基本に据えられた平成元年（1989年）の学習指導要領改訂の少し前である1987年に、外国語青年招致事業（JETプログラム：Japan Exchange and Teaching Program）が開始された。これは海外から外国語指導助手等として外国人を招聘し、中学校・高等学校等に配属するというプログラムであり、現在も存続している<sup>9</sup>。その狙いは「英語を母国語とする外国人から直接語学指導を受けることにより生きた英語を学ぶと同時に、その学習を通じて諸外国に関する正しい理解の促進を図ること」（文部省，1987，p. 20）と述べられている。

ここでは、「実践的コミュニケーション」という概念の導入が、同時に「生きた英語」あるいは「本物の英語」というイデオロギーをさらに呼び込むこととなり、結果として、母語話者英語に忠実であろうとする規範主義的な態度を強化する機能もっていた可能性について指摘したい。

まず、誰がこのプログラムを通じて来日し、英語教育に携わることになったのかという点に焦点をあてたい。発足当時、来日した848人の参加者のうちの大多数がアメリカ出身であり、現在でも約半数がアメリカ人であると報告されている（財団法人自治体国際化協会，2013）<sup>10</sup>。JETプログラムの目的として明記された「英語を母国語とする外国人」にあたるのは、アメリカ人を指していたことがわかる。ここからは英語の多様性の現状を英語教育に反映させようとする姿勢を看取することは難しい。来日者がアメリカ人に偏っていた理由については、そもそもこのプログラムが発足した経緯が、アメリカからの要請や日米間の政治的・経済的関係と深く関連していることに起因するとされている。McConnell（2000，pp. 30-63）は、円高による日米貿易摩擦の軽減や日本の安全保障政策の強化、地方の国際化といった日米両国関係におけるJETプログラム発足の意図を指摘している。

さらに、このJETプログラムの目的は、生徒だけではなく英会話力の乏しい教師のためのものでもあるという見方もなされている。塩川（2002，p. 292）は、「もしほ

---

<sup>9</sup> 現在、事業主体は地方公共団体（都道府県、政令指定都市および市町村等）であり、総務省、外務省、文部科学省と財団法人自治体国際化協会（CLAIR）の協力のもとに運営されている。

<sup>10</sup> 2013年時点では、南アフリカ、ジャマイカ、シンガポール、インドなどからの来日者も増えている。



とんどの日本人の教師が完璧な英語運用能力をもち、英語をコミュニカティブに教える技術をもっていたなら、JET プログラムをこの先続けていく必要はないだろう」と述べている。ここに JET プログラムがもたらす弊害の一端が見える。まず、「日本人英語教師に求められる完璧な英語運用能力」という点について考えてみたい。JET プログラムが開始されたこの当時は、日本人英語教師の英語力、特に口頭でのやりとりに特化したいわゆる「英会話」力が疑問視され、教師が到達すべき目標として「ネイティブ・スピーカーの英語力、プラス英語教育的英語力（指導力）」ということが言われていた（松畑，1989）。英語という言語を教える以上、高い運用能力が求められるのは必然であるが、それは母語話者レベルのものではなく、むしろ非母語話者教師であるからこそ可能になる指導ポイントの理解や、日本人英語話者としてのロール・モデルを示すことができるという、母語話者教師とは異なる非母語話者の教師としての利点が広く認識される必要があるのではないだろうか（この点については後述する）。

さらに、塩川（2002）が述べたコミュニケーションのための指導法の知識が日本人英語教師に欠如しているという点について注意すべきなのは、JET プログラムで招聘される母語話者教師ならば全員それに熟達しているという思い込みの危険性である。母語話者の教師が教室にいて英語を話しているからコミュニカティブな授業であるという安易な過信が、コミュニケーション能力育成のための指導を形骸化させる可能性をもっていることに言及したい。実際にはこのような語学補助教師（Assistant Language Teachers: ALT）の必要性について疑問視する立場もある。Breckenridge & Erling（2011, p. 81）は、彼らは採用されるのに資格も必要とされないことから、英語教育の専門家でもなければ、英語のモデルを示すためにいる必要もないとしている。Kubota（2002, p. 24）は、彼らは日本の英語教育において、「国際的なコミュニケーション」および「国際理解」を促すという名目のために教室にいるとしながらも、白人中産階級の北米人と英国人の優越性を強調する原因となっているとし、Sergeant（2009, p. 96）は、彼らの存在は成功する英語教育を強調するための鍵となるセールス・ポイント（a key selling point）として使用されていると指摘している。また、Kirkpatrick（2006）は、その求人には資格も教えた経験も求められておらず、ただ単純に、大学を卒業した英語母語話者であることだけが条件であるとし、語学補助教師はとにかく母語話者でさえあればよいという印象を与えるも

のであるという。

このような側面から考えても、重要なのは、その母語話者の教師が教室にいて学習者にどのような作用が働き、どのような影響を及ぼすのかということをもメリットとデメリットの両面から、日本人英語教師、母語話者の教師ともに認識をすることであると考えられる。メリットを考えるとすれば、JETプログラムにはその表向きの目的として謳われた大きな利点があり、母語で通じあってしまう日本人同士ではなく、英語でしか通じない相手が身近にいるという環境を提供していることで、知識を活かした言語実践を広げる可能性をもっていることや、このように話したいという憧憬の念からの学習動機づけの増大、また、(ある特定の)異文化接触のきっかけとなることなどが英語学習に及ぼす効果は否定できない。しかし、デメリットとしては、学ぶべき英語はやはり母語話者の英語であるといういわゆる母語話者信仰を助長し、この母語話者モデルが英語学習の最終到達目標であると学習者に強調してしまうという弊害の大きさにも言及せざるをえないであろう。

D'Angelo (2008, pp. 69-70) は英語の授業を行う日本の教室におけるこのような母語話者教師の多様性がないことについて、「「生きた英語」というものは、魅力的で若く、単一言語しか話さない、いわゆる白人系の先生によって話される英語だけであるという印象を学習者に与えてしまう」と述べ、痛烈に批判している。つまり、明示的にそのような教育的意図がなくても、学習者たちに暗黙裡に学習されてしまう危険性を指摘しているのである。

これは、「隠れたカリキュラム (hidden curriculum)」(Jackson, 1990[1968]) と呼ばれ、一般的に所属社会の価値観や信念、態度、行為などと関連しているとされる。その着目点は広範囲に及ぶが、学校で使用される言語、教職員集団の年齢構成や男女比、教師の反応など様々な行為等が、学習者に見えないメッセージを無意識に伝えているという。例をあげるならば、日本では家庭科教員は女性の割合が圧倒的に多く、この偏りが「男は仕事、女は家庭」に代表される男女の伝統的役割分担を当然視する態度を促すこともあるという現象である。このような点に鑑みるならば、JETプログラムを通じ、語学補助教師として英語を教える母語話者教師たちは、意図せずに「生きた英語、本物の英語は自分たちの話す英語 (だけ) だ」ということを、英語の多様性についての知識がまだ乏しい学習者たちに伝えてしまっていることになる。

Yano (2011, p. 131) はこの状況を端的に説明している。

日本では文部科学省の担当官らをはじめ、英語学習者から英語教育の専門家に至るまで、日本人の多くが母語話者の英語だけが本物であり (real)、自然であり (natural)、真正である (authentic) がゆえに学ぶ価値があると考えている。そのような人は母語話者のような、あるいは母語話者に近い英語の運用能力の獲得という不可能な夢を抱いている。新聞や雑誌記事でよく目にするのは、日本では英語教師のほとんどが日本人なので、母語話者教師をもっと雇用する必要がある、そうすることによって本物の (genuine) 英語が使えるようになるという意見である。この考え方によれば、英語の非母語話者は本物でも自然でも真正でもないということになる。[日本語訳引用者]

日本人にとっての「生きた英語」および「本物の英語」、「英語の真正性 (authenticity)」というのはまさにここに言及されているような、母語話者の語学補助教師たちが話す英語のイメージであるといえる。そして、ここで重要となるのは、「彼らが話す英語」そのものではなく、「彼らが話す英語のイメージ」なのである。

### 3.2.4 日本人にとっての英語の真正性

日本人が抱く「本物の英語」のイメージとはいかなるものであろうか。本項ではまず、日本社会における英語をめぐる一般的な言説を、第二次世界大戦後の日本史を辿りながら見ていきたい。

福井 (1969, pp. 335-345) によれば、終戦直後、戦災による家族解体や家屋の焼失、極度の物質不足といった社会的混乱の中、全国に配置された米兵たちは、生活難にあえぐ一般的な日本人とは対照的な存在であった。彼らが話す言葉を直接耳にし、街頭には英語の看板や表示が溢れている環境の中、英語遊びや口真似で楽しみながら英語を学ぶ「カムカム英語」(1946-1955年) というラジオ番組などが人気を博し、「第一次英語ブーム」と呼ばれる時期が到来した。この頃から英語会話のイメージは一般には大衆的、かつ親和的であったとされている。

しかしその一方で、学校における英語教育は画一性、系統性が強化される傾向にあった (綾部, 2009, pp. 105-109)。1950年代後半、安定した日米安保体制のもとで、

高度経済成長期が訪れ、日本はアメリカの政治戦略に沿って、経済復興と国際舞台への復帰を果たした。それに伴い、日本の財界は経済のさらなる発展に適した人材教育を求めるようになり、そのような意向をもった財界と教育界が、1952年に発足した文部大臣の諮問機関である中央教育審議会を橋渡しとして結びつき、経済力の向上と国力の充実を図ることを目的として教育施策の決定が行われていったとされている。さらに、旧ソ連が人口衛星打ち上げに成功し、アメリカに衝撃を与えた1957年の「スプートニック・ショック」と同じ年に、中央教育審議会は「科学技術教育の振興方策について」を発表したが、これも財界の要求に応えたものであったという。こうした経済復興と科学技術振興の流れを受けて、英語教育は語彙統制や読解重視といった教養主義的傾向に向かっていった。会話重視の親しみやすい大衆文化の英語会話に対して、学校教育ではより教養的な要素が強くなり、教育制度が整備されていく過程の中で、全国で教える標準的な規範や学年ごとの詳細な教育内容や最低授業時数が規定され、より画一的な方向に向かっていった。

その後1960年代には、経済成長の結果として訪れた産業構造の変革が、教育においても変化をもたらすこととなった。農業、林業、水産業といった第一次産業より、鉱業、建設業といった第二次産業、および金融、運輸通信、サービス業といった第三次産業の割合が増加し、ホワイトカラー、いわゆるサラリーマン志向が高まったとされている（汐見, 1994, p. 307）。それによって教育においては、学歴獲得のために進学率が上昇し、受験競争が激化していった。

その一方で、1964年の東京オリンピックの開催、および海外渡航の自由化などが要因となり、「第二次英語ブーム」が起こる。1969年に世界同時中継されたアポロ月面着陸や、1970年に大阪で開かれた日本万国博覧会なども、国際意識の高揚の要因となり、人々が国際的な世界をより実感することによって、音声や会話を基調とした「生きた英語」という概念が一般国民に浸透していったという（綾部, 2009, p. 119）。英語ブームの波に乗って、1970年代後半には英会話学校が乱立し、英語を母語とする講師たちによる「英会話」が、画一的な学校教育の中の語学教育とは一線を画したものであるとしてその地位を確立していった。

この「英会話」についてラミス (1976, pp. 17-27) は、日本における「英会話 (English conversation)」という表現は、単に英語の言語で話すという意味以上のものを含んでいるとし、特殊なイデオロギーを有するものであると述べている。英会話の世界で

は、理想的話し相手は常に中産階級のアメリカ人である白人とされ、アメリカこそが「外国らしさ」そのものであると捉えられていた傾向について指摘している。

1980年代後半からは、IT革命によって世界の急速なグローバル化が進み、英語の国際語としての実利性の認識がさらに強化されていった時代に入る。一般社会で「英会話」がもてはやされたように、学校教育においても会話指導を念頭においた改革が行われた。前述のように、学習指導要領はコミュニケーション力育成重視の方向性を示し、JETプログラムも開始された。1989年の高校の学習指導要領では「オーラル・コミュニケーションA、B、C」という科目が、それを引き継いで1998年には「オーラル・コミュニケーションI、II」が設定され、口語重視の傾向が形として前面に押し出された。2005年度からは大学入試センター試験にリスニング・テストも導入された。また、2000年代には公立小学校で、国際理解教育の一環として英語活動が実施されることになり、音声や口頭でのやりとりを重視した早期英語教育への注目も高まっている。

以上、日本における「本物の英語」観、英語の真正性について、戦後から現代まで概観した。戦後の親和性の高い英語会話と対照的に、経済復興、国力強化のために、教養的要素、および画一性が高まっていった学校英語は、様々な国際的イベントやグローバル化といった社会変化を経て「本物の英語」という認識とは乖離した独自のものとなっていった。国際的な場面において使用される「本物の英語」への希求は、英会話学校の隆盛の要因ともなった。しかし、この「英会話」もまた独自のイデオロギーを含んでいた。財界からの要請を元に学校英語教育においても、コミュニケーションのための英語力育成重視の方向に舵を切り、現在に至っている。

Seargeant (2009) は、日本社会におけるこの「英語の真正性」について、それは母語話者モデルを想定しているが、実際の母語話者の英語使用を正確に反映しているわけではないという点での両者の乖離を指摘し、その特異性に言及している。実際に母語話者といっても、英語の母語話者は英米の標準英語を話す人々だけでなく、それらの国々における非標準英語話者、さらには英米国以外の母語話者、アジア、アフリカ地域における母語話者やクレオール英語を母語とする話者もいる。ラミス (1976) が指摘した、日本の「英会話」イデオロギーにおける「本物の英語」を話す人々は、アメリカ人中産階級の白人だけではないことは明白である。

また、「母語話者<sup>11</sup>」という用語についても、「非母語話者」との二項対立的なその使用が所与の前提となっていることに対する懐疑的な見方もある。母語話者と対照的な存在として非母語話者が存在するのだが、それは固定的に存在する規則や慣習、社会的アイデンティティではなく、相互行為の中でそれぞれのアイデンティティを互いに構築しているとする立場である。大平（2001, p. 106）は、このような協働的構築の二分法を無条件に受け入れた結果として、「ネイティブ・スピーカー＝標準」、「ノンネイティブ・スピーカー＝逸脱」という一般的な固定観念が強化される可能性について言及している。ただし、ここで標準とされる母語話者は当該言語の理想的な話者のように捉えられているが、実際には母語話者が言語使用能力の全ての側面で誰もが同じように適切に振る舞えるわけでも、誰もが同じように非母語話者よりよく振る舞えるわけでもないことも指摘されている（Bachman, 1990, pp. 248-249）。

さらに Seargeant（2009）に拠れば、日本社会には英語という言語が担う独特のイメージ「英語＝英語国＝西洋」があり、そのイメージとの距離に応じてそれが真正か否かということが測られているという。この立場に依拠すると、そのイメージから離れることで英語は「本物」ではなくなってしまうことになる。つまり、教室で日本人英語教師が内容伝達のために英語で話をしていても、それは本物ではないという認識になり、学習者自身が実際に（教室外で）英語で意思疎通を図っていたとしても、それもやはり本物の英語ではないということになってしまう。

このような日本の英語教育現場における現象は、標準語イデオロギーから生起する規範主義的態度の表出が要因となっていることが考えられる。母語話者の標準英語が「言語モデルとして標準の正しい英語である」と規定され、そのモデルを目標に学習が行われるが、それは定められた規範であり、必ずしも実際の言語使用と一致するものではない。しかし、それがいったん「標準」とされると、それに従おうとするイデオロギーが作用する。さらには、それによって「標準」以外のもの、「標準」とは異なると判断されるものは容認しないという態度さえ呼び起こすことになる。教室において、教師、教科書、音声教材によって規範が提示され、さらにそれを具体化したイメージの象徴となる語学補助教師の存在などによって、独自の標準

---

<sup>11</sup> 「母語話者」には、パイクデー（1990, pp. 23-24）の2つの定義がある。第一の定義は、「ある言語を母語または第一習得言語として身につけている人」であり、第二の定義は「ある言語の有能な話者であって、その言語を慣用に則って使う人」である。

英語モデルのイメージが形成され、それと異なるものは本物ではない英語になるといった図が構成されることが考えられる。

日本人と英語の関係はこれまで、日本の国際的な立ち位置や政治経済の情勢、それに関わる社会構造によって学校教育における英語学習の方向性も変化し、常に密接な関わりを見せながら、独特の英語観を形成してきた。以上は一般的言説や学校教育制度の構造などからの考察であったが、それでは、変化を見せる学校英語教育の学習指導要領に基づいて、実際に具体的なシラバスを作成し、教材を選定し、日々の授業を行う英語教師は「本物の英語」についてどのように捉えているのであろうか。英語を巡る一般的言説や、学習指導要領における変遷の研究、あるいは学生たちの英語観を探る研究などはこれまでなされてきたものの、英語教師がいかなる英語観をもって指導にあたっているかという観点からの研究は少ない。学校英語教育制度という枠の中で、教育実践を行う彼らの英語観を次に見ていきたい。「本物の英語」、またそれと対峙する「本物ではない英語」、そして世界中に拡散して国際語の役割を果たすと同時に、地域において多様化した英語は彼らにどのように解釈されているのだろうか。

### 3.3 英語教師の英語観

#### 3.3.1 国際語としての英語に対する英語教師の言語態度

まずは、外国語として英語を教える拡大円圏の国々の教師における調査を見ていく。Jenkins (2007) は、日本、中国、ブラジル、スペイン、フィンランド等を含む拡大円圏の 12 ヶ国の 326 人（うち母語話者は 26 人、非母語話者は 300 人）の英語教師に対して、英語変種に関する調査を行った。彼らがもっとも好ましいと回答したのは圧倒的にアメリカ英語<sup>12</sup>で、次いでイギリス英語であった。カナダ英語、オーストラリア英語などは、インド英語などと同様に低い割合にとどまり、母語話者英語の中でも、特に強い英米語志向が明らかになった。「正確性 (correctness)」、「好ましさ (pleasantness)」、「国際的な受容性 (international acceptability)」の観点から、英米語が「最も良い英語のアクセント」であるとする確固たる言語観が検証された。さらに、非母語話者英語（日本、中国、ブラジルの人々が話す英語など）に対する

---

<sup>12</sup> ここで挙げられる各国英語についてはいずれもその地域内での標準英語とされるものである。

態度についても調査が行われ、興味深い結果が報告されている。母語話者・非母語話者教師共通の英米語志向は前述のとおりであるが、非母語話者教師は母語話者教師よりも非母語話者英語のアクセントに対しての寛容度が低いことがわかった。「正確性」、「受容性」、「好ましさ」、「親しみやすさ」というすべての項目において、非母語話者教師は母語話者教師より否定的に評価をしているのである。Jenkins はこの理由として、非母語話者教師は強い標準語（英米語）イデオロギーを有しており、それが非母語話者英語への否定に繋がっているのではないかとしている。「正しい英語」や「良い英語」を強要する力が強く機能してしまうことは特に、拡大円圏の教師たちには有害であり、自分たちが話す非母語話者としての英語に対する否定感を生み出すという。逆にいえば、英語の実際の使用が少ない地域であるからこそ、「正しい」とされる母語話者規範からどこまでの逸脱が可能かを分かりかねるという現状があり、規範主義が強化されてしまうともいえよう。そのような中で、非母語話者英語は多くの教師にとって、標準英語とされるものから比較して「単純化された劣った英語（an inferior simplified English）」（Jenkins, 2007, p. 248）とされる傾向について言及している。

Timmis (2002)<sup>13</sup>も同様に、母語話者教師より非母語話者英語教師のほうがより規範主義に忠実であると述べているが、これは、母語話者教師は英語を母語として日々使用し、実際の語用について熟知しているという点と、非母語話者教師はそれが不足している、あるいは欠如しているためにある程度の規範に頼らざるをえないという状況から推測がしやすい。しかし、この規範主義への過度の傾倒には問題があるのも事実である。英語学習者は教室で学ぶ学習者であると同時に、社会において実際の英語の話者になることを想定しているはずである。そうであるならば、非母語話者が実際にどのような英語を話して、どのようなコミュニケーション・ストラテジーや調整ストラテジーを駆使して意思疎通を図っているのかということについても、関心が向けられる必要があるといえよう。英語教育における規範主義という教室の現実と、実際の言語使用である記述主義のジレンマは、二項対立という図式ではなく、相互に歩み寄ることが求められる概念ではないだろうか。

---

<sup>13</sup> ヨーロッパの英語教師に対して調査を行い、ヨーロッパの共通語としての欧州英語（Euro-English）の存在を認識しながらも、教室ではイギリス英語規範を重視していることを明らかにした。



また、もうひとつの問題として、この規範主義への過度の傾倒は、非母語話者英語教師自身の「不安 (insecurity)」を強めるという危険を含んでいる。つまり、非母語話者英語教師が英米語至上主義を高く掲げ、その規範に忠実であればあるほど、自身の英語力は母語話者並みのものでなければならないという縛りが強化されることになる。非母語話者としての英語運用能力はいかに高いものであるとしても、母語話者と比較してしまうとそれはどうしても劣ったものという認識に陥る。これが非母語話者教師の自信の欠如を引き起こすわけであるが<sup>14</sup>、この点について、前述の日本社会における特殊な英語の真正性から鑑みると、日本人の非母語話者教師は、社会から求められる英語の真正性を自らは提供できないというさらなる壁にぶつかることになる。日本社会が前提としている「本物の英語」の運用能力を有していないと感じ、学習者の前で英語を話すことをためらうという状況が生じてしまうことも考えられる。Braine (1999, p.18) は、目標言語の運用力が欠如していると考えられるために、自己疑心 (self doubt) に陥っているある非母語話者教師の例を引用している。

私は平均的な母語話者よりも書く能力があるし、発音はほとんどの非母語話者よりも良いと考えている。しかし、それらのことは必ずしも、その言語を私が教えるのにふさわしいという確証になるわけではない。その言語に完全に熟達したわけではないからである。[日本語訳引用者]

非母語話者として高い能力を持ちながらも、母語話者の基準から考えてしまうと英語を完璧に習得したわけではないと考えるに至り、教師としての自信が揺らいでいることが伺える。この教師の心情として、書き言葉における高い英語能力や授業を実践するための力があることに自信を持つよりも、母語話者のような発音や英語らしい英語 (idiomatic English) が欠如していることに対する自信のなさのほうが大きくなっているとしている。

言語の標準化については前述したとおり、ミルロイ & ミルロイ (1988) は英語の

---

<sup>14</sup> これは結果として、Phillipson (1992) の母語話者誤謬 (native speaker fallacy) に明確に述べられているような「母語話者教師は非母語話者教師より優れている」という正確とは言いがたい、単純化された認識を生むことにつながる。

標準化（イギリス国内）において、書き言葉についてはほぼ標準とされるものの枠を捉えることは可能であるといえるが、話し言葉については、標準語とされるものの中においても多様性があるとしている。母語話者の標準英語ですら話し言葉の発音や表現は多様なことから、非母語話者であればなお、それも一種の多様性のひとつであると捉えられればよいのだが、そのようには簡単にいかないところに非母語話者英語教師が抱く問題の難しさがある。

日本の学校英語教育では「役に立つ英語」を教えることが求められ、それが「生きた英語」、「本物の英語」を希求する態度を強め、「コミュニケーション力の育成」という目標を設定するまでに至った。さらに現在では、教師が授業を全て英語で行うことの推奨や、小学校での英語学習の必修化というように、より身近な話し言葉としての英語に重点が置かれるようになってきている。このような変化の中で、非母語話者である日本の英語教師が自分の話す英語をいかに捉え、またいかにあるべきだと考えているのかを明らかにすることは、現場の教育実践の成否に関わる大きな要素のひとつであるといえる。

### 3.3.2 非母語話者としての日本人英語教師の役割

英語教育における母語話者教師と非母語話者教師の比較研究は、あらゆる地域を対象に、様々な観点から調査がなされている。学習者が受ける印象を調査した研究では、母語話者教師のほうがより英語使用に自信があり、本物（authentic）であると受け取られている結果が報告された。しかし、教える能力に関する調査では、母語話者教師は教育という観点からすると、授業を行うための準備が不足しているとみられていることや、コンテキストに配慮した指導に欠けていることが指摘されている（Medgyes, 1999; Barratt & Kontra, 2000）。さらに、母語話者教師は社交性のある（outgoing）雰囲気を持ち、話好き（talkative）であるという印象を与えており、彼らの授業に対する態度は柔軟性があり（flexible）、革新的な（innovative）面があると報告されているが、同時に、明確な意図がなく思いつきな感じ（casual）で、あまり献身的ではなく（less committed）、学習者側から共感ができるところもより少なく（less empathetic）、学習に対して不自然でありそうもない期待（far-fetched expectations）をするといった見方もある（Medgyes, 1999）。

その一方で、非母語話者教師については、より計画が立てられた指導方法（guided

approach) で、献身的 (committed) かつ厳しく (strict)、学習者が共感でき (empathetic)、より現実的な期待 (realistic expectations) をしていると学習者によって認識されている。Lasagabaster & Sierra (2002) によれば、学習者は母語話者教師と非母語話者教師のどちらを好むかという調査においては、明らかに母語話者教師を好むという結果が示されており、母語話者教師のあらゆるマイナスのイメージや、非母語話者教師の様々な良い点の認識を帳消しにするほど、教師が母語話者であることが学習者に支持されているという。

学習者の好みや、教師がより英語学習を楽しくできる環境を作れることは大切である。しかしながら、語学の学習はそれだけがすべてではない。母語話者教師と非母語話者教師はどちらがよい教師なのかという問いには、結局、Medgyes (1999) も Seidlhofer (1999) もともに、母語話者であっても非母語話者であっても、学習者の学習そのものや心理的要因などについてよく配慮し、教師としての研鑽を積んだプロであれば、教育的効果は同等であるはずで、母語話者と非母語話者のどちらの良い側面もひとつの個性として学習者に提供できるとしている。

それでは、非母語話者教師であるからこそ提供できるものとは何なのか。それは、同じ非母語話者である学習者に教えるという利点を建設的に活かすことである。Medgyes (2001, p. 436) は母語話者教師と比較した非母語話者教師としての利点について、以下の項目をあげている。

1. 非母語話者教師だけが成功した英語学習者モデルを提供できる
2. 非母語話者教師はより効果的に学習方略を教えられる
3. 非母語話者教師は英語という言語についてより多く情報を与えられる
4. 非母語話者教師は言語学習の困難について予測可能である
5. 非母語話者教師は学習者が求めているものや問題に共感できる
6. 非母語話者教師だけが学習者と母語を共有することの恩恵を受けられる

[日本語訳引用者]

非母語話者教師にとって重要なのは、母語話者教師のように「本物」とされる英語を提供できないことを不安視するよりも、自分自身も学習者であり、非母語話者としての英語話者であるというモデルを学習者に示せることである。ここでは、国際

語としての英語を教えるという観点から、1の項目に「成功した英語学習者のモデル」だけでなく、「国際語として英語を話す非母語話者のモデル」を提供できると追加したい。そのような姿勢で教師自らが英語を話す姿こそが、現在の英語教師に求められる最も大きな役割のひとつなのではないだろうか(行森, 2014a, pp. 110-111)。鳥飼(2011, p. 187)は、学習者を熟知しているのは、学習者と同じ言語を話し、現地の状況をふまえて教育にあたっている英語非母語話者の英語教師であるとした上で、「日本人による日本人のための英語教育を模索する時代であり、英語教員はそのような自覚と自信を持ってこれからの英語教育に取り組んでほしい」と強調している。現代の英語教師に求められるのは、このような英語の社会言語学的側面についての気づきであり、学習者に対する教師としての自らの役割の認識であるといえよう。

### 3.4 日本の英語教育における国際語としての英語をめぐる：取り組むべき課題

本章では、まず日本の英語教育における学習モデルについて考察した。学習指導要領に、英語の「国際語」としての役割やその「多様性」に関する記述が見られるものの、指導すべき「現代の標準的な発音」と記載される英語については9割以上の日本人英語教師が「アメリカ標準英語」のことであると認識していることがわかった。日本の英語教育において、学習モデルを母語話者英語の規範に拠ることは、その他の非母語話者モデル(日本語の影響を強く受けた英語を含めて)が不適合であることを考えても妥当であるといえるが、国際語としての英語の話者となるためには、その母語話者モデルへの規範主義的態度を強化せず、その完全な習得を最終目標としないことが重要であると考えられる。

しかし、様々な英語変種に対する日本人の言語態度の調査結果では、アメリカ英語やイギリス英語に対して好意的である一方、インド英語はそれより評価が低く、日本語的アクセントの英語については最も低いということが報告された。これは、英米標準英語のみが「正しい英語」として認識され、その他の英語はそれから逸脱したものであるという規範主義的態度の表出であるといえる。このような態度は、アメリカ標準英語をモデルとして学習した結果として、日本語の影響をある程度うけた英語を獲得することになる現実を鑑みても、日本人の英語学習に良い影響を与

えるものとはいえないと考えられる。自らが話す英語を否定する態度は、学習に対する肯定感を生み出さず、そのような学習への不全感を根拠とする劣等感から解放されるのは難しいという見方もあるからである。

次に、このような日本人の英米標準英語に対する規範主義的態度はどのように形成されてきたのかについて考察を行った。拡大円圏である日本では、学校で英語学習をしても役に立たないといった声が、明治時代後期からあがっていた。「役に立つ英語」を切望される英語教育界では、音声指導やパターン・プラクティスの導入などをもってしてもその効果が見られずにいたが、財界からの強い後押しを受けて「コミュニケーション能力の育成」が前面に押し出され、様々な改革がなされていった。しかし、この「コミュニケーション能力」が、それまでの役に立たないとされる英語と対置される概念として使われ、ただ、それまでの文法・訳読を重視した指導を否定し、いわゆる「英会話」と呼ばれる口頭でのやりとりのみを指標する用語となっていることを懸念する見方もある。Hymes や Canale & Swain の述べるところの「コミュニケーション能力」本来の意味に立ち返れば、言語体系（知識）と言語運用（実践）の両方をもってしてその意味をなすことは明白である。

さらに英語教育のコミュニケーション志向への転換によって、母語話者を言語補助教師として招聘する JET プログラムという政策も実施されることとなる。これによって「本物の英語」のモデルを提示することができ、文化交流も図れるといったものなのだが、これは「隠れたカリキュラム」として、本物の英語はこの言語補助教師の話す英語（だけ）だということを暗黙裡に学習者に教え、規範主義的態度の強化に繋がる可能性をもっていることに言及した。

続いて、実際に教室で教える英語教師たちは、どのような英語観を抱いているのかという点について考察した。日本を含めた拡大円圏における教師の言語態度は、一般調査と同様、強い英米語志向であることが報告され、母語話者教師よりも非母語話者教師のほうが自分たちの話す非母語話者英語に対して低く評価していることが明らかになった。母語話者モデルへの過度の傾倒で問題となるのは、教師自身の非母語話者として「不安」を強めるという危険性である。自身の言語運用能力は母語話者と比較すると劣るものであり、自信がもてないといった心理状況だが、非母語話者の一英語学習者であり、英語話者として、自身が学習者の良いモデルとなるはずであるという非母語話者教師ならではの利点を活かす態度、またそのようなこ

とに対する気づき、認識の重要性について言及した。

最後に、英語の真正性に対する独自のイメージをもち、それを規範とする態度を有する日本人の英語観の問題において、取り組むべき課題について検討したい。

母語話者モデルの採用が現状として不可避なものであるとすれば、学習指導要領ではただ「英米語」をモデルとするという文言を消去したうえで「国際語としての英語」という形だけの記述を行うのではなく、より具体的に、そのモデルへの絶対的追従の回避とそれによる利点を明記することの必要性が挙げられる。それには、国際語としての英語がただ世界で使用されているという認識だけでなく、その話者となる者は、共通性を確保しながらも、多様性への寛容さも併せ持っていなければならない性質のものであるという認識が広がることも必要であろう。日本人はアメリカ標準英語をモデルに学習することによって、「完全なアメリカ英語を話す日本人」よりも、非母語話者として「国際語としての英語を話す日本人」を目指すことがより現実的であり、そのような意識が英語教育そのものにも良い効果をもたらすことも考えられる。

また、国際語としての英語における言語実践を図るためには、教育制度のみならず、現場の英語教師の意識も伴う必要がある。教師として、指導法や学習者要因だけでなく、英語の社会言語学的側面へも意識を向けるなかで、自身が持っている可能性のある標準語イデオロギーや、規範主義といった英語観について客観的に把握し、教育実践に還元することが望まれる。平賀（1986, p. 333）は、「指導技術よりも英語教育そのものをどう考えるか、もっと根本的には英語（そして言語）をどうとらえるかについて確固たる思想を持つことが教師としてまず必要なのではあるまいか」と述べ、日本の英語教師に求められる点について指摘している。現代の英語という言語がもつ性質を認識し、それを母語話者が所有している単なる便利な道具として活用するのではなく、自分たちの話す「ことば」として捉えた上で、自身の英語観を再認識する必要性が問われている。これまで当然のものと捉えられてきた概念を覆すのは容易なことではない。大きな衝撃、それに対する反発などを経て、ようやく受容に至ることもある。そして、受け入れたとしても、それを実践するにはさらなる力を要する。この理由として、英語教師の規範主義的態度は、言語教育が持つ性質に依拠するだけでなく、もっと個人レベルの、英語という言語に対する動機づけとも深く関係していることが考えられるからである。英語教師という職業を

選択し、毎日の実践を続けていく動機づけは、「英語」と「教育」に対する個々の信条が根底にあることは間違いない。それが母語話者英語に対する個人の経験からくる思い入れである場合、そのような個々の経験と信条との関係性を明らかにしていくことが、日本人英語教師の英語観をさらに詳細に検証する手立てとなり、日本の英語教育における強固ともいえる規範主義的態度からの脱却を図るためのひとつのきっかけとなることが考えられる。

## 第4章 日本人英語教師の英語観に関するライフストーリー研究

本章では、日本人英語教師が抱く英語観について、2章で議論した「国際語としての英語」、3章で論じた学習モデルとする英語、および非母語話者教師として自身が話す英語に対する認識を中心に、その実態を明らかにすることを目的とする。また、それらの英語観がいかに関形成されてきたのかについて、個々の教師たちの経験や教育的信条などから、その経緯を紐解くことを試みる。

これまで「日本人の英語観」についての言説は集団に依拠し、背景にある歴史的事象や社会現象を踏まえて一般化されて捉えられてきた。しかし、そのような一般化がなされる際には、個人が経験してきた多様な現実が見落とされ、複雑化した言語態度の諸相を捉えることが困難になる。そこで本稿では、個々人における現実認識の個別性、多様性を例証し、個人が言語を介して現実を解釈する際に依拠する規則を明らかにする研究方法であるライフストーリー法（石黒，2012，p. 181）を用いて教師個人の語りから多様な英語観を拾い上げることを試みる。

まず、ライフストーリー法の特性について述べ、次に、本研究におけるライフストーリー法の採用の意義を議論する。

### 4.1 ライフストーリー法のアプローチと理論的枠組み

ライフストーリー法とは、「個人が歩んできた自分の人生（ライフ）についての物語（ストーリー）」（桜井，2005，p. 10）であり、ライフヒストリー法と混同されることが多く、研究者によっては二者にほとんど差異がないとする立場もある（Atkinson, 1998）。桜井（2002，p. 58）は、ライフヒストリーはライフストーリーを含む上位概念であり、個人の人生や出来事を伝記的に編集して記録したものであると述べている。ライフヒストリー研究はその歴史が長く、20世紀初頭から人類学の分野で異文化の少数民族、とりわけアメリカ先住民の研究などがライフヒストリー法を用いて多く集積された。その後、社会学の分野でも1920年代から第二次世界大戦終了頃まで、資料源として個人的記録に大きな関心が寄せられ、ライフヒストリー研究が有効な研究方法の一つとして確立した。しかし、より科学的な数量分析である量的調査法の隆盛によって1960年頃までは全般的に低迷した。それでも、社会を



理解する上での基本的課題は歴史性と社会過程の把握や社会的現実の理解であり、個人が社会の担い手であると同時に社会の構成と解釈の主体であるという考え方を主張した研究者たち<sup>1)</sup>によって再び注目を集め、さらにはエスノメソドロジーの台頭や、社会的現実と社会構造を人々の構成物と見做し、主観性に重きを置く理論は「人間中心のアプローチ」とされ、社会学、人類学、歴史学、心理学、社会政策、政治学などの多様な分野でその地歩を固めていった。プラマー（1991, p. 24）は、社会科学の大部分は客観的なものを得ようと努めるのに対し、生活史研究では主観的なものの領域を明らかにしようとするものであると述べ、量的研究法とは着眼点が全く異なる点を強調し、ライフヒストリー法の有用性を明示した。

このような系譜を辿るライフヒストリー法からさらに分化したのが、ライフストーリー法である。やまだ（2000）は両者の違いについて、ライフヒストリー研究では「歴史的事実」に関心をもつものに対して、ライフストーリー研究では「語られた真実」に関心をもつと指摘している。ライフストーリー研究では「語り」そのものが重要視され、たとえ語られた内容が記憶の誤りで歴史的事実とずれていたとしても、その人の「語り・物語」はリアリティをもつと考える点に特徴があるとしている。

桜井（2002, p. 61）は「方法論的に、ライフストーリーをライフヒストリーから分かつ点は、後者が対象者の現実のみを描いて調査者を見えない「神の目」の位置におくものに対して、調査者の存在を語り手とおなじ位置におくということである」としている。つまり、ライフヒストリーでは、インタビューを行う調査者はあくまで可視化されない存在であり、協力者の語りそのものが歴史的事象や背景と照らし合わせて解釈されるのに対し、ライフストーリーでは、協力者である語り手だけではなく、インタビュアー、聴衆、世間といったカテゴリーをもつ聞き手との言語的相互作用によってストーリーが語られ、そのストーリーを通して自己や現実が構築されると主張している。その意味で、ライフストーリーは単なる過去の出来事の表象ではなく、語り手と聞き手との対話の産物であり、桜井はこれを「対話的構築主

---

<sup>1)</sup> ミルズは『社会学的想像力』（1965）で、大きな歴史の流れの中で「今」を問い、歴史を構成する個々の人間の生活史を見つめ、多様性に目を向けることの重要性を主張し、統計的研究法中心の抽象化された経験主義を批判した。また、人類学者のルイスは『サンチェスの子供たち』（1969）のなかでメキシコ人家族の一人一人の生活を詳細に記述し、数量的研究では映し出せない「貧困の文化」の諸相を描き出した。

義アプローチ」と呼び、統計的手法を用いた量的調査などの「実証主義アプローチ」や、グラウンデッド・セオリー・アプローチ（木下，2003）、KJ法（川喜田，1967）などの「解釈的客観主義アプローチ」とは一線を画し、社会・文化で共有される事実や規則の解明を目的とする研究ではなく、人々が個々に認識する現実の多元性を前提とし、多様な認識世界を示そうとする個性記述的な研究であると位置づけた。

さらに桜井（2002，pp. 38-40）は、ライフストーリー法は調査者によって最初から設定された限定的なカテゴリー群にはあてはまらない新しいカテゴリーの創出の可能性も期待できるものであり、仮説を演繹的に検証していく実証主義的な量的調査とは異なり、サンプル数の確保は最大の焦点ではないとしている。また、信頼性や妥当性についても同じ基準からは議論できないことを明示したうえで、手続きの透明性や語りの中の内的一貫性という基準を提示し、個人が様々な社会的経験をいかに解釈し、意味づけを行っているかを紐解くことができるライフストーリー法の利点を主張している。つまり、一般的な量的調査では妥当性を高めるために適当なサンプル数の確保が必要条件となり、信頼性を確認するためには適切な統計的手法を用いた検証が求められるのであるが、ライフストーリー法においては、どのような手続きをもってインタビューが実施されたのかを詳細に明記し、語り手のストーリーを解釈する際には個々のストーリーを結びつける一貫性を検証すること、また、調査者自身のバイアスや語り手との関係性・立場を省みた自己言及的な分析を行うことで、その信頼性および妥当性の確保に繋がるとしているのである。

しかし、こうした対話的構築主義アプローチのライフストーリー法には、他の研究調査法と同様に問題点もある。

一点目は、語り手と調査者との対話の相互行為性を強調し、「語り方」を前景化するがゆえに、語り手の声やリアリティが背後に退いてしまい、内容である「語られたこと」が生き生きと浮かび上がってこないケースがあるという点である。これについて蘭（2009，pp. 39-40）は、ライフストーリー法がいかなるフィールドや問題にも容易に汎用可能な、消費されるマニュアル化した方法論だと捉えられ、その研究分野において何を明らかにしようとしているのかという然るべき検討が省略されたまま、概念や技法だけが都合よく「つまみ食い」されていることがあるという可能性を指摘し、個々の調査の目的とライフストーリー法の特性が合致するのかの検討の重要性を述べている。分析において、いかに語られたのかが厚く記述されても、

調査の目的は何を語ったのかを解釈することであり、その点が結果として曖昧になってしまった調査についてはライフストーリー法の採用そのものを再検討する必要がある。また、西倉（2015, pp. 50-51）は、この蘭（2009）の主張を支持し、対話的構築主義は桜井（2002, 2003, 2005, 2012, 2015）自身の長年にわたる調査経験から帰納的に導かれたものであり、元の方法論に含まれる議論の複雑さを捨象して、その技法のみを安易に適用すべきではないとした上で、「語り方」に注意を払うのは「語られたこと」をより適切に理解するためにほかならないと述べている。

二点目は、調査者は語り手に「語ってほしいことを語らせているのではないか」という桜井（2002, p. 171）自身が指摘する点である。それは、調査者による語り手への恣意的な質問、いわゆる誘導的な質問というあからさまな形態でなくとも、調査目的をもった調査者が自分の先入観や期待を元に語りを聞き、その結果として予定調和的ともいえる、調査者が聞きたいストーリーだけが聞かれている可能性について検討する必要がある（桜井, 2015, p. 29）。この調査者の態度は「構え（志向性）」

（桜井, 2002, p. 167）とされ、調査者自身がこれを認識することなく、過度に囚われたまま調査・分析を進めていくことによって、個々の多様な生活の語りを聞くに値しないものとして捨象しかねない危険性を含んでいる。八木（2015, pp. 161-162）も、語り手がもつ特異な経験を強く意識するあまり、語り手のことを自身が規定するカテゴリー内の成員によく見られる傾向を押し当ててストーリーを聞いていたことを内省している。そのような偏重した構えによって、せっかく語られた多様性に富んだストーリーが分析の対象とならないことは、その調査の結果自体にも大きな影響を及ぼすことが考えられる。それでは、調査者が自らの「構え」を意識化するためにはどうしたらよいのだろうか。石川（2015, p. 245）は、語り手からの反論や抗議であったり、あるいは調査者自身の語り手に対する戸惑い、苛立ち、驚き、不全感などといった、どちらかといえばネガティブな感情の認識がそのきっかけになりうるとしている。語り手が調査者による偏見を押し付けられていると感じた時の反発や、調査者があらかじめ想定していた語りと、語られる内容が異なる場合に感じる調査者の違和感などがそれにあたる。つまり、調査者と語り手との間に生じる不和が、調査者の構えを顕在化するきっかけになるのである。これは、インタビューをしている中で生じることもあれば、分析過程において浮かび上がることもある。従来、調査者が自身の先入観や価値判断を調査に持ち込むことは、あらゆる研究分

野において禁じられてきたことである。しかし、石川（2015, p. 218）は現実には特定の語りを引き出そうとする構えから逃れることはできないと明記した上で、それを意識することの重要性を主張している。また、語り手への協力を仰ぎ、限られた時間の中でインタビューを行う際などには、構えはインタビューの過程を統制するという重要な役割も果たしていることも忘れてはならないであろう。

最後に、三点目としてプライバシーの問題が挙げられる。プライバシーを守る最も一般的な手段である匿名化について、桜井（2012, p. 165）は「ライフストーリーのディレンマ」として、社会的文化的コンテクストを詳細に描くことを目的とし、語り手の個性的な側面を記述すればするほど誰であるかが特定されてしまうと述べた。氏名、居住地名、所属する団体名などを匿名にしたところで、語られた特異な風習や経験などから個人が明らかになることがあり、その匿名性については疑問視されることがあるという。これについては、調査者が語り手である協力者に、インタビューを行う前だけでなく、インタビュー後に内容の書き起こしをした後や、分析結果としてまとめた内容、それを発表する機関などについても知らせ、同意を得ることが求められる。

#### 4.2 日本人英語教師の英語観の形成プロセス研究におけるライフストーリー法採用の意義

ここまで、ライフストーリー法のアプローチと理論的枠組み、さらには調査を行う際に配慮が必要とされる点について論じてきた。前述のように、ライフストーリー法は仮説を検証する実証主義的アプローチではなく、その調査分野における新たなアイデアの提起や、問題の顕在化といった仮説を生成できる可能性をもった探索的調査方法である。換言すれば、これまで看過されてきた事象を個に焦点を当てることによって、ミクロの視点から拾い上げる作業なのである。これまで、「日本人と英語」、「日本の英語教育」、および「日本人英語教師」についての言説では、その多くが「日本人」、「日本」、「日本人英語教師」をそれぞれひとつの集合体、総体として捉えてきた。そのように集団として大多数の傾向の特徴を捉え、他集団と比較したり、それが生成されてきた社会構造の分析を行ったり、歴史的な検証などを行うことには大きな意味がある。しかし、その集団内で大多数とされる成員間の微小な差異や、大多数には含まれない少数派の状況を捨象してしまうことには問題があ

るといえる。世界のグローバル化やそれに付随した日本の社会の大きな変化に伴って、もはや「日本人」という総称自体もそれまでのものとは同義といいきれない現状があるからだ。本論には日本人論を問い直すという壮大な目的はないが、この現状に鑑みて、個々の日本人英語教師がもつ背景の多様性を前提とし、そこからそれぞれが認識する世界を解釈することで、これまで全体として研究されてきた「日本人英語教師」について新たな問題提起の可能性を期待するものである。

また、個々の教師の英語観がいかにかに形成されたかについては、日本の英語教育の歴史や社会的風潮に照らし合わせて推察する方法も有効であるが、それだけでは個人が抱く英語観を説明するには不十分である。英語教師の英語に対する信条（ビリーフ）である英語観は、自身にとって特別である経験や体験を通して形成されるものであり、結果として多くの英語教師に共通となる部分があったとしても、それが形成されていくプロセスを辿って解釈しようとする試みは、英語教師の認識を捉えるために適当な手段であると考えられる。これまでの人生における多様な経験を教師たちに語ってもらい、その認識世界を解釈できる可能性があるのはライフストーリー法以外にはないといえよう<sup>2</sup>。

さらに、個を焦点化することには、もうひとつの利点がある。量的調査では、その集団的特徴が明示されることが最大のメリットであるが、そこには調査協力者が人間として、教師として抱く様々な葛藤やドラマ、それに伴った感情のストーリーとしての文脈が表れることがない。泥臭い言い方ではあるが、教師たちは日々生徒と向き合い、人を相手に仕事をしている。そういった人間の研究でありながら、それが欠如してしまうことには矛盾を感じ、量的調査等のみの結果から彼らの英語観を解釈するだけでは本論全体の研究目的を果たせるとは思えない。小倉 (2011, p. 147) は、ライフストーリー法のように個の語りを詳細に提示する最大の意義を、「読者が、ひとつの社会過程たるライフストーリーの生成プロセスを追体験（追試）できる」こととしている。一人の人間が体験した個のストーリーは、調査協力者、調査研究者、読者という三者間で共有され、三者がその生成過程に参加することで新たな社会的現実が構成されていくという。一人の人間のストーリーが、別の人間によって

---

<sup>2</sup> ライフストーリー法を用いて明らかになった英語教師の英語観の結果をもとに、それが教育実践においていかに表出しているのか等を検討する際には、実際の教室における授業の観察といった学校でのフィールドワーク等も有効であると考えられる。

解釈され、対話的構築主義の特徴から、解釈を行ったこの人間の内省的記述にも触れることで、読者はここで生起している社会的現実を迫体験できる。この立場に拠れば、ライフストーリー法は、語り手である日本人英語教師たちをそれぞれ一人の人間として描き出すことができると同時に、彼らがいかなる英語観を抱き、それはどのような過程で形成されてきたのかを、聞き手との対話の中で構築されるストーリーによって読む側に伝えることができる可能性を持ったものなのである。

しかし、ライフストーリー法を採用する社会学、人類学、文化人類学の分野における研究調査では、社会的少数派、いわゆるマイノリティとして扱われる人々を対象とすることが多い（石黒，2012, p. 177）。これはこの調査法が持つ特徴が、それまで明らかにされてこなかった社会的少数派のコミュニティの声を聞き取り、社会へ新たな問題提起をしようとする側面にあると考えられる。本研究が扱う「日本人英語教師」という対象は、必ずしもマイノリティとは言えない。しかしながら、教師研究という範疇においては、その研究目的によってライフストーリー法が有効に用いられている例がある。グッドソン（2001）は、1960年代のイギリスで大幅な教育改革が行われ、カリキュラムが一新したものの、現場の教師たちがそれに適応できず、多くの学校が旧カリキュラムを採用したままであった現状を分析するため、新カリキュラムが教師のアイデンティティの危機を引き起こす側面に着目し、教師個人のインタビューを行った。この調査においてグッドソンは、教師の子供時代から現在に至る自己形成過程を分析し、カリキュラム変動に即しての教師のアイデンティティの揺れをリアルに描き出した<sup>3</sup>。グッドソン（2001, p. 38）は、「生活上の経験と経歴は、明らかに人物を構成する重要な要素である。われわれは『自分』というものをかなり授業に投影させる。したがって経験と経歴はわれわれの実践を形作るのである。」と述べ、教師研究における、個人のライフストーリー分析の重要性を主張した。また、塚田（1998）は日本の受験体制という社会教育的問題の実態を明らかにするため、高校教師を受験体制の産物および生産者として捉え、その体制が個人に与える影響を調査するため高校教師へのライフストーリー・インタビューを実施した。さらに、女性教師への調査（塚田，2002）、アメリカ人教師への調査（塚田，2008a）を行い、量的分析のみではどうしても接近することができない、教師の意識・

---

<sup>3</sup> グッドソンが用いた調査法は厳密に言えば、桜井が提唱する「ライフストーリー法」よりも、より歴史や社会的事象と照合して分析を行う「ライフヒストリー法」である。

感情レベルの問題を捉えようとするのであれば、ライフストーリー法が最適な方法であると述べた（塚田，2008b, pp. 11-12）。その他には、教員養成や研修プログラムなど教師の自己啓発を目的として、現場の教師のライフストーリーを分析する研究や、教師のある特定のライフステージに着目して現在に至るまでのストーリーを追った研究などがある（高井良，1994, 1996; 藤原・遠藤・松崎，2006）。

本研究で描き出したいのは、現代の国際社会や経済において国際語とされる英語をめぐって様々な議論がなされ、日本においても英語教育の大幅な変革が行われている中で、現在教鞭を取る現職の日本人英語教師たちが英語をいかに捉えているのか、またその英語観はどのようにして形成されてきたのかということである。今や一般常識のように概念化されている「英語は国際語である」、「英語は便利なツールである」といったイデオロギーを彼らがいかに捉えているのかをあらためて検証すると同時に、社会的現状の変化に対する教師の信条の揺れや不安、またはそのような変革に流されない自身の中の確固たる信念などについて、彼らのライフストーリーを解釈し、分析を試みたい。

### 4.3 データ収集法

調査協力者はそれぞれ異なる私立校に勤務する英語教師 3 名である。インタビュー調査は 2013 年 2 月から 3 月に実施した。インフォーマルで話しやすい環境作りに配慮し、調査協力者が落ち着いて話ができる場所を選定してもらった結果、2 名は喫茶店で、1 名は喫茶も可能なレストランで行った。インタビューを行う前に、その目的やインタビュー・データの取り扱いなどについて調査協力者に対して説明を行い、その後、約 1 時間から 1 時間半のインタビューを実施した。協力者の年齢・性別・教師歴・勤務校の属性・インタビュー時間などの詳細は表 4.1 に示すとおりである。調査協力者はライフストーリーを語るうえで、自分にとって重要である事柄を選択し、それを必然的に多く語るということを前提とするため、インタビューは特定の話題を念頭においた上で、語り手の自発性を促すことで進められる非指示的インタビュー（ラングネス・フランク，1993, p. 64）の形式に基づいて行った。インタビューでは、英語との関わりについて幼少期から学生時代を思い起こしてもらい、英語教師を目指したきっかけや教師になってからの様々な経験、および英語を教える際の信条などを話してもらった上で、国際語としての英語についてどう考えるかをた

ずねた。このように時系列を追った語りを促すことについては、過去から現在への自己構築の過程を照射することにそのねらいがある。Gergen & Gergen (1983, p. 255) は、自分の人生にとって異なる意味づけがなされた重要な出来事を序列し、それらを時間的に説明していくことが、自己を物語ることであり、それによって人々の生に意味と方向の感覚が与えられると指摘している。

インタビューは録音し、書き起こして文字データ化した。書き起こしの際には、相互行為の中の会話の組織化と関連する現象を把握するために考案された会話分析の表記記号 (Schenkein, 1978; 好井・山田・西阪, 1999) を基礎としながらも、会話分析で通常行われるほど詳細なものではない桜井 (2002, pp.173-183) のトランスクリプション方法に沿って行った。ただし、本稿記述の際には、ストーリーの内容により重点を置くことを目的として専門的記号の使用を避け、インタビューの場の状況や語りの特性がある程度わかるようにするにとどめた。

#### 4.4 分析の焦点

桜井 (2005, p. 129) はライフストーリーの解釈について以下の視点を重視し、その分析によって新たな理論化の可能性をも示唆している。

語り手が何を伝えようとしているのか、いかに自己と自分の人生を解釈しているか、人生のなかで何を最重要視しているのか、人生における出来事と経験がどのように関連しているのか、語り手は行為の理由や動機をどのように理解し、他者にいかに説明しようとしているのか。その理解は、ほかの人びとの人生経験とどのように類似し、またどの程度異なっているのか、などのアイデアを検討することもでき、限定的な範囲やローカルな文化での一般化や理論化も可能になる。

本稿で試みる分析の基本的な視点は、1) 用語法や言い回し等の語りの様式にみられるストーリーの多層性、2) 過去から現在までの自身についてのストーリーにみられる自己概念およびアイデンティティの解釈、3) 調査者自身がいかなる視点をもって語られたストーリーを解釈・分析しているのかを省みる再帰性 (reflexivity) の 3点である。以下、それぞれの項目について説明していきたい。



#### 4.4.1 語りの様式にみられるストーリーの多層性

語り手は、自らの所属するコミュニティに固有の用語を使用したり、自分の世界を語ろうとする際に同じ用語を重複して使用したりする。その用語には語り手がもっている基本的な概念が表象されることがあり、語り手の世界を読み解く上で重要な意味をもっている。本調査の協力者も自身と英語についての語りの中でいくつかのキーワードを使用している。

また、語りの中の「当然のことだけど」、「せざるをえなかった」等の言い回しには、語り手が捉える標準化あるいは一般化した事象が顕現することがある。このような語りの様式は、語りにアクセントをつける形式的標識とされ (Chanfrault-Duchet, 1991, p. 79)、自己とそのコミュニティや全体社会との関係の在り方を解釈する指標となる。社会や所属するコミュニティに流通している標準とされるストーリーと、語り手のストーリーとがどの程度同調したり相反したりするのかを分析することを可能にする。本調査では、「古い考えかもしれないけれど」や、「こんなことを言ったら叩かれちゃうかもしれないけど」といった言い回しがみられ、語り手が捉える現在の一般論、社会的多数派意見の認識を解釈することができる。

桜井 (2012) は、このように語り手のストーリー全体や用語法、言い回しから解釈できる全体社会の支配的文化で語られるストーリーを「マスター・ナラティブ」と呼び、それは「コミュニティを超えて社会的に機能するイデオロギーであり、文化的慣習や社会規範を表現するストーリーであるとともに、ときにポリティカリー・コレクティブな実践的ストーリーでもある」(2012, p. 103) と説明している。これは国家、あるいは世界を空間概念とする制度的モードであり、政治、統治、国民的・国際的な歴史的な文脈、イデオロギーを指す。この下位概念として、地域、近隣、職場などのコミュニティにおける集合的モードである「モデル・ストーリー」があり、さらに自己や私的関係のパーソナルモードである「パーソナル・ストーリー」があると区分している<sup>5</sup>。例を挙げるならば、1950年代から60年代における日本の部落解放運動では、部落は社会の差別意識や偏見を受け、「貧困、劣悪、悲惨な部落像」といったストーリーが社会全体の「マスター・ナラティブ」として流通していた。

---

<sup>5</sup> この区分は Portelli (1991) の制度的モード、集合的モード、パーソナルモードの分類に基づいている。

そして、実際に差別を受ける部落や解放運動のコミュニティにおける「モデル・ストーリー」でも同様のマイナス・イメージのストーリーが語られていた。ところが、70年代に入ると部落解放運動のコミュニティでは、それまでのイメージを打破すべく、「誇り、たくましさ、アイデンティティ」のストーリーが新たな「モデル・ストーリー」として機能し、社会全体の「マスター・ナラティブ」に影響を及ぼしていったという。つまり、特定のコミュニティの新しいストーリーが、社会一般のイデオロギーの変革に寄与したのである。語りの様式におけるこの多層性を念頭に置き、本稿では、日本社会全体に流通する英語に対する概念あるいは英語教育におけるイデオロギー、実際に英語教育に従事する英語教育の現場のコミュニティにおけるストーリー、さらには個人の経験の語りとしてのパーソナル・ストーリーを区別することによって、日本人英語教師を取り巻く多層構造を紐解いていきたい。

#### 4.4.2 自己概念・アイデンティティの解釈

Freeman (1992, p. 25) は、自分について語るストーリーこそがまさに「自己」そのものだと主張する。

私たちは、語り手が提示してくれる語りを通して、彼らを正確に知ることができる。その理由は、実際に彼らの語りというものは自身を形成するものの一部にあたるからである。端的に述べれば、あるレベルにおいて、私たちが自身について語るストーリーこそがまさに私たちそのものなのである。

[日本語訳引用者]

そうであるならば、語り手のストーリーの解釈を試みるライフストーリー法の目的は、その人物そのものを詳細に分析することであるといっても過言ではない。語り手の自己に対する認識、アイデンティティはいったいどのようなものなのか。それを探る手がかりが、語られるストーリーの中に埋め込まれているのである。

「アイデンティティ」は自我同一性、存在証明、主体性などと訳される心理学用語で、発達心理学者 Erikson (1980, p. 22) は、自分自身の単一性、連続性、不変性の認識が、他者に承認された自己の同一性と連続的に釣り合っている自己像を意味すると説明している。これは、生涯を通じた心理・社会的な発達であり、身体的な

特徴、能力、性格、その他自分自身に属するものといった自分らしさに基づく個人的な次元から、思春期には家族や学校、友人集団などへの帰属意識や一体感として、自己のアイデンティティが形成されていき、青年期・成人期には職業集団や、さらに大きな社会的集団（人種、国家、宗教、民族、言語、文化集団など）を同一視し、自らの枠組みや一部として取り込んでいくとされている（Erikson, 1980; 原, 1995; 箕浦, 1995）。本稿の調査協力者である語り手たちも、英語学習を始めた思春期（または幼少期）から、職業決定を行う青年期、所属する職業集団の中でより大きな枠組みでの自己を認識する成人期におけるそれぞれのストーリーを語っている。過去の経験を持って現在に生きる語り手のライフストーリーを分析することは、「あのとき・あそこ」に存在していた自己と「いま・ここ」にいる自己の認識を通じて、語り手のアイデンティティの形成をダイナミックに捉えることに他ならない。さらに、「あのとき・あそこ」にいる自己についてのストーリーは、「いま・ここ」にいる自己がみずからを内省し、再生されているものであることを忘れてはならない。ギデنز（2005, p. 57）は社会学の立場から、「自己アイデンティティは、生活史という観点から自分自身によって再帰的に理解された自己である」としている。自己のストーリーを語ることは、単に過去の出来事を羅列していくのではなく、「あのとき・あそこ」にいる自己、あるいは「いま・ここ」にいる自己が、それについてどのような評価を下し、現在のアイデンティティ形成にどのような役割を果たしているのかということを解釈可能にする自己呈示である。語られる過去の出来事は完全なる客観的な「記録」ではなく、語り手の感情や評価を伴った「記憶」である。記憶は脳のどこかに貯蔵、蓄積され、必要に応じて語り手が取捨選択をする操作可能なものであり、現在の状況を説明するために想起されると考えることができる<sup>6</sup>。Berger（1963, p. 70）は、人は過去を顧みる時、何が重要で何が重要でないかという現在の考えによって過去を再構築すると述べており、Freeman（1992, pp. 27-33）は、過去の出来事は現在の経験に符合するように語り手によって解釈され、ひとつのストーリーの部分となるように紡ぎ合わされることを指摘している。思い起こされた記憶によるストーリーに、語り手がどのような意味を付与しているのかを探索すること

---

<sup>6</sup> 片桐（2003, pp. 13-14）はシュッツの知識在庫論（stock of knowledge）を参照し、記憶は構築物であるという立場をとっている。ある場合には捏造されることもあるが、事実と反するかどうかが問題なのではなく、現在をいかに説明し正当化するかが問題であるとしている。

がライフストーリー法におけるアイデンティティの解釈に繋がるのである。

また本稿では、そのような時間を越えた多元的なアイデンティティの分析を縦軸として扱くと同時に、他者との関係、他者との相互行為から生み出される「関係的自己」における認識を横軸として分析していきたい。職場、一般社会におけるアイデンティティといった、自他ともに認識するラベル付けの容易な外在的指標に対して、語り手自身が抱く自己認識を示す内在的指標と両者の心理的距離を分析の範疇とする。「帰国子女」、「留学経験のない英語教師」、「英語が得意な自分」といった自身からも周囲からも同定される自己を、自分自身はどのように捉えているかについて、その同一性および乖離について考察を試みる。これは社会における自己のあり方の理想と現実について、すなわち社会的自己概念を掘り下げる試みである。

Goffman (1959) は、自分が他者に見せたいと思う自己アイデンティティや自分が他者に好ましい存在であるように見られたいという自己イメージによって、人と人との相互作用は拘束されているとした上で、自己と他者との相互関係において認知された役割に寄せられる暗黙の期待を「役割期待」と呼んだ。さらに、人がその期待に沿うようにすることについて、役割を遂行するという行為と、役割の遂行に関する演技であるパフォーマンスに分類し、「他者の目に映る、演じられている自己」と「それを演じている本当の自己」との関係性を「役割距離」とした。本当の自分と乖離した特徴をもつ人物を演じているような場合には、本当の自己と演じられた自己の役割距離は長くなるが、職業上のアイデンティティを維持するための演技などの場合は、その職業活動を長期に継続しているうちに役割距離は近さを増し、違和感を伴わなくなるという。本稿では、Goffman のいう行為や演技(パフォーマンス)といった役割期待に応えようとする社会的相互作用を分析の焦点とせず、役割期待そのものがどのようなものであり、協力者本人はそれをどのように捉えているか、またそれら双方の心理的な距離についての解釈を試みたい。

次に、自己概念の解釈を行う際の自己アイデンティティの複数性について言及しておきたい。James (1890) は知る側 (self as knower) の自己 (主我、主体としての自己) を「I」とし、知られる側 (self as known) の自己 (客我、客体としての自己) を「Me」として区別した上で、後者の「Me」を自己概念 (self-concept) とした。この中には、身体的な自己および家族や財産といった自分に属するもの全てを包含した「物質的自己」と、個人の考え、気質、道徳的な判断などを含む内的な自己であ

る「精神的自己」、社会・集団・仲間などがもつイメージや認識である「社会的自己」が包摂されている。さらに、社会的自己は他者が認識する自己であるため、自分についてイメージを抱いてくれる人と同数の社会的自己をもつことになるとし、その複数性に言及した (James, 1890, p. 294) <sup>7</sup>。社会学および社会心理学の範疇においては、自己と他者あるいは社会との関係が詳細に観察されることによって、アイデンティティという概念自体にいくつかの分類がなされ<sup>8</sup>、同一性の程度にも差があるということや<sup>9</sup>、アイデンティティの多元化などが指摘されている。一方で、心理学および発達心理学では、自他ともに認識される連続した同一性がアイデンティティであるとされ、無意識も含めて人間が社会、対人関係への適応のために行う機能の総称であるという見方があり、そこからの拡散、混乱、崩壊の危機など<sup>10</sup>が研究の関心事となっている。自己が同一なものである、またはそうあるべきであるという概念は、近代社会が生み出した信念からきているとされ、西欧文化が一貫性をもたない人間を非難する傾向にあることと、聖書でも2つの矛盾する心をもつ人などを否定する言説の存在が指摘されている (Gergen, 1971, p. 20)。しかし、社会が多様化した現代では自己の多元性や複数性は必ずしも否定すべきものとは言いきれない。ネット空間などでは相手、視聴者、聴衆などそれぞれに対して異なる自己が使い分けられ、ある他者を前にして呈示し受容された自己は、別の他者を前にした自己と異なる場合があり、それらの間には同一性や一貫性を維持する必要はないのである。このような事象は、ポストモダンの<sup>11</sup>自己論を展開した Gergen (1991, p. 147) による

<sup>7</sup> 実際には、自分に対するイメージや認識を抱く人たちは、いくつかの別々の集団に分類することができるため、その集団の数だけ異なる社会的自己をもつともいえると述べている。また、この James が提唱した概念をさらに社会的に発展させたのが Mead (1934) である。

<sup>8</sup> Gergen (1971) は、特定の他者個人との関係に帰せられる個人的で独自の自己記述を「個人的アイデンティティ」とし、集団やカテゴリーの成員 (国家・性・人種・民族のような集団やカテゴリー、さらには一時的な集団やカテゴリー) から派生する自己記述を「社会的アイデンティティ」としている。

<sup>9</sup> 片桐 (2003, p. 40) は、すべての人が自分の個人誌を緊密で一貫したアイデンティティによるストーリーで紡ぐことはありえないとし、多くの人は同一性において緩やかな結びつきをもったストーリーを構築するとしている。

<sup>10</sup> 自我の統合がうまくいかず、自分自身を見失いそうになる状態は、アイデンティティの混乱 (identity confusion)、アイデンティティの拡散 (identity diffusion)、アイデンティティの危機 (identity crisis) 等と呼ばれている。

<sup>11</sup> 感情や情熱等の行動エネルギーを自己の内部にもっている「ロマン主義的な自己」や、出来事を客観的に観察し、合理的な判断をすることができる理性的な「モダンな自己」(Gergen, 1994, p. 166; Brown, 1987, p. 30) に対して、「ポストモダンの自己」は、個々の関係においていかに自己を成功裏に呈示するかの戦略に依存する自己の寄せ集めの総体であるとしている。

「戦略的な自己」、「寄せ集めの (pastiche) 自己」、「関係的な自己」という分類にその説明を求めることができる。戦略的な自己は、それぞれの場面でいかにうまく自己を演出できるかを指し、寄せ集めの自己とは、自己が個々の場面で使い分けられて統合されないことを意味している。関係的な自己とは、それぞれの場面で自己呈示のルールに依拠して表出されるものであるとされている<sup>13</sup>。本稿では、アイデンティティを全て包括した総体とは捉えずに、様々な側面をもつ多元性をもった自己概念として観察していきたい。

その上で、自己概念について次のような分類にも言及しておきたい。臨床心理学の分野で Rogers & Dymond (1954) が用いた現実自己と理想自己という用語について、Higgins (1987, 1989) は、自身または他者によって、その人物が現実にもっていると感じられている特性の表象を「現実自己」とし、自身または他者によって、その人物が理想的にもっていてほしい (どのようであってほしいかと希望する) 特質の表象を「理想自己」と述べている。そして、この両者の概念の不一致は、悲しみ、不満、失望、落胆といった感情をもたらすとした。またその他に、自身または他者によって、その人物が持っているべきだと感じられている特質の表象を「当為の自己」とし、現実自己と当為の自己の不一致は心配、恐怖、不安といった動揺に関連した感情をもたらすと主張した。しかし、理想自己および当為の自己が現実自己と一致していないことが必ずしもマイナスの方向に作用しないこともこの分野の研究では明らかになっている。それについて重要な鍵となるのは、肯定的な「可能自己」(Markus & Nurius, 1986) および「can-self (できる自己)」(Higgins, 1990) の存在である。例えば、学習を行えば行うほど英語の知識が豊富な自分になれると考えるとき、それは自身になれる可能性がある可能自己であり、望んでいる将来の状態への方向づけにもなる。そのような可能自己のイメージを達成することができるであろうと考えるのが、can-self (できる自己) である。これらは理想と現実が異なっても、自己を肯定的に捉えて物事を行う動機づけの機能を果たすとして注目されている。本稿では、調査協力者が非母語話者英語教師として現実の自己をどのように捉え、英語教師として「こうありたい」(または、あるべき) というどのような理想

---

<sup>13</sup> Bauman (2000, 2004) も同様に、現代社会におけるポストモダン的なアイデンティティは個性性、持続性、構造に欠けた自己の集合体であるとした上で、その特徴を現在性、一時性、断片性というふうに分類をしている。

や信条を抱いているかという自己の認識について観察をしていきたい。また、現実と理想の不一致がみられる場合、それが教育実践への動機づけにどのように繋がっているのかについても分析を試みたい。

以上、アイデンティティおよび自己概念について、本研究の分析の枠組みとなる知見を概観した。アイデンティティや自己概念という用語の違いについては、Elliot (2008, pp. 13-14) が「アイデンティティ (identity)」、「自己 (self)」、「主体 (subject)」、「主観性 (subjectivity)」がほぼ同義に使用されていることがあると言及した上で、これら全ての用語はいずれも個人の主観性への関心を示すものであり、用語上の相違は特に重要というわけではないと述べている。ただし、これらの用語が歴史的、政治的な転換を反映している限りでは、用語上の差異に細心の注意を払うべきであるとしている。例えば、「自己」に根拠を置かないナショナリストのような「集団的アイデンティティ」という概念においては、個である「自己」という用語は集合的な「アイデンティティ」と同義にはならないため、注意が必要となるであろう。

最後に、対話構築主義のライフストーリー研究において忘れてはならないのは、このインタビューがきっかけとなって新たに認識される自己である。人によってはあまり自分の半生を詳細に振り返る経験がなく、インタビュー調査を通じて今まで気づかなかった自己の側面を発見することがあるという<sup>14</sup>。実際に本調査においても、後述する A 先生は、「今まで意識したことはなかったが、振り返ってみるとそういう出会いがあった」と述べて自己形成における重要な出来事を再認識し、また、C 先生はインタビューの中で自身のある問題点を認識し、それを解決できる可能性について自ら導き出すような語りをみせている。ライフストーリー・インタビューとは、現在の自分が、過去から今までの自分を語ることによって自己を再構築しながら、そのアイデンティティを確認する過程であり、未来への志向性をも伴っているものであるといえる<sup>15</sup>。

---

<sup>14</sup> しかし、桜井 (2003, p. 465) は調査の目的を協力者の現実や認識を変える手段と考えるのは、一種の粗野なセラピーに陥る危険性もあると指摘している。

<sup>15</sup> 小林 (2005, p. 117) はライフストーリーを語ることは、「エンパワーメントされたり、カタルシスが表出されたり、語り手自身になんらかの変化がもたらされて、そしてある種、現在の自己の肯定作用がある。」と述べている。

#### 4.4.3 再帰性 (reflexivity)

それでは、協力者である語り手だけの自己概念やアイデンティティが分析の対象となるのであろうか。ライフストーリー・インタビューにおける語り手の自己呈示は、調査者に受け入れられる際に調査者自身の立場や知識、先入観や否認をともなう修正されながら構築されていく動的な過程であり、語られたストーリーの解釈において、インタビューを行った調査者である自己をまったく無の存在として分析を行うことはできない。インタビューは相互行為であり、語り手と調査者の間で相互に影響し合う過程こそが分析の対象なのである。純粋な客観主義的にインタビュー・データを解釈することは不可能であり、調査者は「自己」というフィルターを通じて、常に自分を参照しながら分析を行っているということを認識しなければならない (Richardson, 1992, p. 118)。同一のものを認識しても、人によって捉え方が違うのはそのためである。Sword (1999, p. 277) は以下のように述べている。

いかなる研究調査においても、調査者の偏見や前提、人格がまったく反映されていないものはない。私たちは親密に関わっている活動から自身を分離することはできないのである。〔日本語訳引用者〕

よって、ストーリーの解釈では調査者の立場や知識、経験、あるいは語り手との関係等がいかにこのデータに影響を及ぼしているかを捉え、記述することが必要とされる。それは調査者による主観的バイアスや、調査者がその調査に対して抱く前提を確認する手段のひとつであり、質的研究におけるデータ分析の妥当性に関わる重要な事柄であるといえる。

このような質的研究における再帰性 (reflexivity) <sup>16)</sup>について Berger (2013, p. 220) は、Pillow (2003)、Guillemin and Gillam (2004)、Bradbury-Jones (2007)、Stronach et al. (2007) を参照し、協力者の語るストーリーを解釈するにあたり、調査者は自身の立ち位置を批判的に捉え、それが分析に及ぼす影響についてまで認識することの

---

<sup>16)</sup> Giddens は近代社会は再帰的に構成される社会であるとして「再帰性」を自身の理論の鍵概念として用い、Bourdieu も自らの研究を再帰的社会学とも称しており、「再帰性」というタームは社会学における最も重要な概念のひとつであるといえる。彼らが用いる「再帰性」の解釈は多くの研究者によって議論がなされているところであり、本稿では質的研究法における再帰性について言及するのみに留めたい。



必要性について述べている。協力者の自己概念の分析と同様に、調査者も自己の複数性に対してカテゴリー化を行う必要がある。Reinhartz (1997) は調査者の自己について、「調査に基礎をもつ自己」、「持ち込まれた自己」、「状況が生み出した自己」の3つのカテゴリーに分類した。「調査に基礎を持つ自己」は、調査者の社会的役割に基づくもので、どこに所属しているか、よい聞き手であること、一時的な訪問者であること等を意味するという。調査者は一般的にこれを最も卓越した自己と捉えているかもしれないが、協力者やそのコミュニティでは必ずしもそれだけで受け止められているわけではないという。性別、年齢、人種、民族、社会的地位、既婚か未婚かなどといったその人固有の属性である「持ち込まれた自己」や、調査フィールドの状況によって一時的に形成される「生み出された自己」などの存在も、調査に影響を与えていることが指摘されている。本調査では、調査者が大学院で研究を行っているといった「調査に基礎を持つ自己」が、後述する一人の協力者にとって大きく作用し、自分のストーリーを語ることも調査者に知識や意見を求めるといった傾向が強くなってしまった例が挙げられる。また、調査者本人がもつ特性であり、協力者たちとのそれまでの個人的関係の経緯を含む「持ち込まれた自己」については、協力者と同じ英語教師であったり、または同性であったり、既婚で子どもがいることなどから共通して理解・共感してもらえるとといった協力者たちの前提も観察することができる。

協力者と同じコミュニティに所属していたり、同じ職業に就いていたり、類似した経験を持つような調査者は「インサイダー (insider)」と呼ばれ、そのことが調査分析に及ぼす利点および問題点についてはいくつかの指摘がなされている (Daly, 1992; Gibson & Abrams, 2003; Berger, 2004; Kacen & Chaitin, 2006; Padgett, 2008; Drake, 2010)。インサイダーはそのコミュニティの言語や用語、慣習を含めた共通理解が多く、何をどのように尋ねるか、どのようなことに注意が必要かを心得ている。また、協力者によって語られた内容について、背景知識を十分理解しながら暗示された部分まで洞察し、繊細な部分にも注意を払うことができるという。しかし、より深い考察が可能になるという利点には大きな危険性も伴う。その共通性および共感できる点を当然のものとして捉え、協力者の経験について、調査者自身の価値観や信念からの解釈・分析を行い、協力者のストーリーの真意を見落としてミスリードしてしまうことである。これを回避するためには、調査者自身がもつ解釈の枠組みであ

る価値観、信念、バイアスに対して認識すること、つまり再帰性が求められるのである。

以上、本調査における分析の焦点について述べてきた。実際の分析に入る前に、本調査のために調査協力依頼をしてライフストーリー・インタビューを実施した 7 人の日本人英語教師の協力者について触れておきたい。調査協力者の年齢、性別、英語教師経験年数、勤務校の属性、およびインタビュー時間は、表 4.1 に示すとおりである。

表 4.1 協力者の年齢・性別・教師歴・勤務校・インタビュー時間

	年齢	性別	教師歴	勤務校	インタビュー時間
A 先生	49 歳	女性	21 年	私立高校 A	90 分
B 先生	54 歳	女性	10 年	私立中高一貫校 B	53 分
C 先生	39 歳	女性	11 年	私立中高一貫校 C	100 分
D 先生	37 歳	女性	6 年	私立中高一貫校 D	66 分
E 先生	53 歳	男性	30 年	私立中高一貫校 D	68 分
F 先生	48 歳	女性	12 年	私立中高一貫校 B	119 分
G 先生	45 歳	男性	22 年	私立中高一貫校 E	74 分

本稿で分析を行うのは、この 7 人のうち A 先生、B 先生、C 先生の 3 人である。3 人を特に取り上げて分析をする理由については、自身と英語との関わりについてのストーリーが十分に語られていたことや、そのストーリーが自身の英語観に結びつく一貫したものであったことなどが挙げられる。

一方で、本稿で取り上げることのできなかつた 4 人のうち 3 人の協力者の語りには、インタビュアーである調査者との関係性においてある特徴が見られた。協力者には一様に、英語の一学習者としての子ども時代から現在に至るまでの自身についての語りを依頼していた。しかし、インタビュアーである調査者自身も英語教師であり、その研究を行っているという協力者たちの認識や、それぞれの協力者と調査者との関係性から、協力者の現在の英語教師としての悩みを吐露したり、英語教育

に関わる努力や工夫を伝えたりする場になってしまったのである。よって、協力者がどのように英語に興味を抱いていったか、英語学習について学生時代はどう思っていたのか等という過去の出来事やそれに対する自己評価などの振り返りの語りが希薄になってしまい、協力者のライフストーリーが浮かび上がってこないという事態に陥ってしまった。前述のように現在の日本の英語教育を取り巻く環境の急速な変化に伴った教育改革が行われている中で、現場の教員はこれまでにない変革を求められているといっても過言ではない。しかし、その変革要求に対して十分な勉強・準備ができるような時間的余裕が必ずしも与えられているとはいえない。そのような状況下において、本調査の協力のために時間を割き、大学院で研究を行う調査者から、自らの教育実践に役立つような情報を得ようとすることや、同様に英語教師でもある調査者に授業における悩みを吐露する姿勢になることは自然な流れであるといえる。

実際に、D 先生はインタビュー当時、新年度から高校 1 年生の英語を担当することになり、それまでにその勤務校ではどの学年も行っていなかった全て英語で行う授業を期待されていることに相当なプレッシャーを感じているところであった。生徒が理解できるようにどのような授業を行っていくかを相談する同僚や準備時間がないに等しく、混乱している中でのインタビュー協力であった。その状況はインタビューでの語りの中から明らかになったものだったが、D 先生がその時、自身について悠長に振り返っている場合ではないこともまた明らかだった。

また、E 先生は学生時代に特徴的な経験をしており、その経験からくる教育観が現在の教育実践への強い動機となっていて、英語の授業における様々な工夫に繋がっていることが、語ってくれた様々なストーリーから看取できたのだが、国際語としての英語に対する見解や、自身の英語観が浮かび上がってこなかった。この要因として、調査者は元の職場において E 先生の後輩であり、調査者にとって英語の授業などで有益なものを提供してあげようという E 先生の配慮ともとれる意識が働いたことが考えられる。

また、F 先生は「国際語としての英語」自体に強い興味を示し、それをいかに自身の授業で役立てることができるのかについて関心があり、大学院で研究する調査者にその詳細を尋ねる姿勢が多く見られ、やはり同様に自身の振り返りのストーリーが少なくなってしまうため、本稿では分析を見送ることとした。ただ、本稿では

扱うことができなかつたものの、これらの先生方の語りはいずれも日本人英語教師が置かれている現在の状況を色濃く反映しているものであり、別稿にて分析を行えるよう調査者として研鑽を積んでいきたいところである。

また、考慮しなければならない点について、本調査の協力を依頼することができた7人が、いずれも都内の私立高校教諭であったこと、さらに分析の対象となった3人が、いずれも女性という結果になったことが挙げられる。これについては、第5章の統計調査において、性別、年齢、勤務校の形態といった属性分析を行うことによって、その特性を検証する。

最後に、調査者である筆者自身の経歴を記しておきたい。調査者は女性でインタビュー当時37歳であった。大学の学部在学中に1年の留学経験をもち、卒業後は大学の付属である中高一貫校の英語科専任教諭として採用された。在職中に修士号を取得し、10年間勤務したのち退職した。その後は、私立高校・中学の英語科非常勤講師や、大学の非常勤講師を勤めながら、大学院の博士後期課程で研究調査を行っている。本校で分析する協力者3名との関係、およびそのインタビューにおける調査者のインサイダーとしての利点と問題点については、それぞれのインタビュー分析の前で述べる協力者のプロフィールの記述において言及する。

## 4.5 分析

### 4.5.1 A先生のプロフィール

A先生はインタビュー当事、都内の私立高校に勤務する教師歴21年の49歳の女性であった。大学院で国文学を専攻し、修士課程修了後に国語教師、および語学学校で日本語教師を経験した後、英語の教員免許を通信制の大学で取得し、現在の勤務校で英語科専任教諭として採用されて以来、同校で勤務している。

調査者とは勤務校は異なるが、夏期休暇中に英語教員が参加するイギリスでの教員研修で知り合い、研修中は英語科教授法の理論や実践的スキルを学ぶ講座を共に受講した。研修時、A先生は現地の母語話者の先生方やチューターとして研修に参加していた大学院生らに積極的に話しかけ、研修を充実したものにしようとする姿勢が印象的な先生であった。また、研修における講座が休みとなる週末には、同じイギリス国内に在住するイギリス人の友人を訪ねて行き、交流を深めていた。その友人には、英語の表現や言い回しなどについて教えてもらうことも多く、A先生は

よい勉強になっていると話していた。

調査者は、都内の私立高校の女性教師という、A 先生と同じカテゴリーに属していたインサイダーであるが、英語という言語や英語圏の文化への興味の深さや、その知識を吸収するための意欲に感銘を受けていた。教師になってからも専門の教科について学び続けることは、どの教科においても議論の余地はないが、調査者から見ると、A 先生の姿勢は教師の模範ともいえるようなものであると感じていた。そんな A 先生の姿勢を知った上でのインタビュー調査は、どのような経験をして、どのように感じて、このような態度を持つ先生となったのかを知りたいという、調査者の強い関心にも基づいていた。

よって、A 先生のインタビューにおける調査者のインサイダーとしての利点は、調査者自身の関心にも基づいて、A 先生のライフストーリーを聴くための準備が出来ていたことが挙げられる。それによって、語りの中での一部分をさらに掘り下げるべく行う質問も、そのような調査者の意識をもとに行われ、それがある程度の一貫した語りの生成に貢献したことも考えられる。

しかし、そのことが表裏一体として、インサイダーであることの問題点にもなる。A 先生の自身の英語学習に対する積極性や、そのような学習への態度によって高い英語の言語能力を有している現状が、インタビューにおいて常に調査者の念頭にあり、いわばそれがステレオタイプを形成し、先入観となっていたことが後の分析で明らかになった。詳しくは後述するが、調査者は A 先生が一般的によく知られる資格試験で高いスコアを取得していたり、英語で授業を行うような実践もしていることから、A 先生は自分の英語力といったものに対してある程度の自信をもっているという先入観が出来上がっていた。しかし、実際にはそうではないことがわかった。これは A 先生が率直に自らの思いを語ってくれたこと、つまり、A 先生が自らのペースで、自分のライフストーリーについて多く語ってくれたことに助けられ、調査者のバイアスへの気づきが促された例ではあるが、もし A 先生が自ら語るタイプではなく、調査者の質問などによって主導されたインタビュー形式となっていたら、調査者の先入観によってインタビュー結果が変わっていた可能性も考えられる。インサイダーであること、調査者が協力者についてある程度知っていることには、このような問題点があることを確認した。

それでは次に、A 先生が語ったストーリーを詳しく見ていきたい。

#### 4.5.2 A先生のストーリー

A先生は、自分の幼少期の英語との関わりについて特出したことはないと認識している。当時、在住していた近所に米軍基地があり、アメリカ人軍人の家族と親交があったが、片言で挨拶をするといった程度だったという。父親は英語での会話ができるほどではあったが、特に日常的に英語を話す環境ではなく、また、中学入学以前に英語学習をした経験はなかった。

中学は私立の進学校に進学し、そこで初めて英語の学習をすることになった。しかし、周囲の友人の多くはすでにそれ以前から英語学習経験があったため、最初についていくのがやっとなかったという。教育熱心な家庭の子どもたちが多かったからなのではないかとA先生は振り返り、とにかく周りに後れを取らないよう必死であった英語学習のスタート時の焦燥感を語った。英語の成績も中学1年は普通であったとしている。その後、中学2年次の担任であった英語教師との出会いをきっかけに変化していく様子が見られる。((A)はA先生、(\*)は調査者)

(A) 中学2年も成績が普通だったんですけど、なんかもっとできるようになりたいって思って、で、その担任の先生が英語の先生で、優しい女の先生だったので、その先生に甘えて、「先生、私、教科書訳してくるから見てください」って言ったら、「いいですよ」ってニコニコして言ってくださって、そうしたらその忙しい中、私を書いた子どもの字を直して、ところどころ、こんなふうにしたらいってことをコメント入れて返して下さったりっていうのがあって、

(\*) えー、すごいですね。

(A) そう、それでなんか、えーって好きになって、それまではほんとに平均点程のレベルだったんですけど、で、なんかちょっとずつ成績が上がってきたらおもしろくなってきたかなーって、

(\*) へー。

(A) で、中3のときかな、英語の先生が、あの一、夏休みに私に英語で手紙を書きなさいって宿題を出されて、

(\*) えっ、それ先生だけにですか？

(A) いや、全員に。(笑)

(\*) あー。

(A) それがなんか夏休みの宿題で、なんかめんどくさいなって思ったけど、茨城におじさんがいるのでその家に遊びに行ったことを書いたんですよ。なんか、なまずを捕って、みんなで、おじさんが料理したとか、まあそんな一日の他愛もないことを、英語で書いて、で、先生に出したら先生が褒めてくださって、「Aさん、とてもいい手紙書いたじゃない」ってみんなの前で褒めて、そんなになんか、それまではその他大勢の生徒だったのが、先生がそうやって取り上げて褒めていただいて、すごい嬉しくて、先生が「手紙を上手に書いた人が、学校のスピーチコンテストに出てもらいます」って言って、

(\*) えー (笑) すごい。

(A) びっくりしたの、すごい緊張して、まあ上手にできたかわかんないけど、それで3分か5分かしゃべったりして、で、あとその先生が「英語の劇もあるから、それも出なさい」とか言って、なんかちょっと迷惑っていうか不安なかんじもあったけど、で、なんか英語を使って何かをするっていう気持ちに先生がさせてくださって、「あー、自分も英語好きかも」ってほんとに思って、で、それから成績もちょっとずつ上がって、

(\*) じゃあ、いい先生っていうか、自分に合う先生との出会いが

(A) そうですね、それがなかったらやっぱり平々凡々と平均点くらいで過ごしてたかも。

(\*) へー、その先生、どういうところが良かったんですかね？

(A) えー、普段はね、厳しい、ちょっと男っぽい先生だなって思ってたけど、ああそうやって宿題出して、機械的に集めるんじゃないくて、実際に読んでね、コメントも入ってたし、それでちゃんと声かけてくださって、こう自分たちを伸ばそうとしてるんだなって感じたら、すごいその先生に対する感謝とか、「もっとがんばってみようかな」とか、子どもながらにね、そんなふうに思ってた。

A 先生は英語の成績が特別良いわけでもない自分は、「その他大勢」のうちの一人であると感じていた。それが、担任の英語教師に級友の前で褒められることによっ

て自己効力感を得て、さらに、次のチャレンジに導いてもらったという経験が結果として彼女の英語学習の動機づけを強めていくことにつながり、「英語」が自分にとって新しい意味をなすようになったのである。中学生という青年期には、自分が何者であるかというアイデンティティは特に不確定なものであり、他者との関係性の中で自己を同定していくといわれる。エリクソン（1973, p. 147）は「青年期に自分にとって意味をもちはじめた人々に是認されることは、同一性形成に非常に重要な意義をもつ」と述べている。この時期におけるそのような経験は、A 先生にとって「他者とは違う自分」をまさに認識した瞬間であったといえよう。桜井（2005, p. 168）は、調査協力者によって語られる「その後の人生を決めたまさに決定的な経験」こそが新しい自己像の獲得や、アイデンティティ形成にかかわる過程であり、この新しい意味体系を獲得した転機の重要性を述べている。さらにこののち、A 先生は英語が得意である自分、英語学習に充実感を覚える自分を意識の中で確立していくことになる。高校に進学し、さらなる出会いが A 先生に影響を与えることになる。

(A) 高校は自分でもなんか受験のために英語できるようになりたいとか思っていて、で、そしたら友達、今度は友達から影響受けるんだけど、その子がすごい英語が発音がきれいのできる子で、「どうやって勉強してるの」ってきいたら、「学校の教科書だけじゃつまらないから、『100 万人の英語』っていうラジオを聴いてるって言って、その当時は今みたいにいろいろ教材ないから、ラジオとかがすごいやっぱり中心じゃないですか。

(\*) そうですよ。

(A) 聴いてみたら『ハイディ矢野の発音工場』とか、なんかいろんな面白いのがあって。

(\*) あー、なんか知ってる。

(A) その後、英語の歌とか、いろんなこれまで学校ではやらないような素材を使ってこう英語を教えてくれるんで、すごい自分の知らない世界があったんで、で、なんかその子にはちょっと及ばなかったんですけど、自分でも発音に気をつけるようになってたりして、

(\*) へー。

(A) その子はほんとに発音が上手だったんで、なんかその『百万人の英語』にゲ



スト出演したりして、

(\*) えー、高校生のとき？

(A) うん、で、そういうことしたり、出たりとか、それくらい上手で、その子に刺激されたりっていうのがあったりして、

(\*) うんうん、すごいですよね。

(A) いやいやいや。

(\*) なんかちょっとポイントポイントで出会いみたいなのが、

(A) そうですね、やっぱり全然意識したことなかったけど、今、振り返ってみればやっぱりそういうのがあったんですよね。

日本の中学・高校では、ほぼ毎日クラスメートである友人たちと同じ授業を受け、同じ時間を共有する。特殊な場合を除き、中高生の学校でのすべては周囲の友人たちと過ごす時間から形成されているといえる。そのような中で、興味や自信を持ち始めた英語に関して、友人からの刺激や身近な目標が与えられることは10代の若者にとって貴重な経験となる。A先生の場合は、英語を書いたり、英語劇を行ったり、教科として成績を残したりと、中学校までの英語学習を順調に積み重ねてきた上で、高校で話す英語への刺激があったことは大きかったと考えられる。ただ、「刺激をもらった級友の英語」というものが「自分の考えや感情を表現するコミュニケーションのための英語」であったかは定かではなく、「英語のネイティブ・スピーカーの発音に近いという表面的な音声面のみでの英語」であった可能性も考慮しなければならないだろう。

さらに、下線部の語りでは、以前は意識をしたことがなかったが、このインタビューを通じて過去を振り返り、恩師や級友との出会い、つまり他者との関わりの中で現在の自己が存在しているという再認識がなされたことがわかる。これはライフストーリー法における自己の再確認の過程の特長であるといえるだろう。

同級生に英語学習の刺激を受けたA先生は、この後ますます英語学習に夢中になっていく。高校生として最初は大学受験にむけて教科としての英語の成績を伸ばさせたいと思っていたが、教科書の文章や文法にそれほどの興味を感じられずに過ごしていたという。そこへ、たまたまダイレクト・メールで自宅に送られてきた英語の副読本を読んでその内容に魅せられ、次々に様々なジャンルの物語を読破してい

った。幼い頃から読書好きであった A 先生は、子どもの頃に夢中に本を読んだような感覚を持って英語で書かれた物語を楽しむことができたと言った。さらに、英語教師に薦められた洋書、サリンジャーの『ライ麦畑でつかまえて』も読破でき、自信に繋がったという。さらに A 先生は以下のように語った。

(A) なんだ、原書も読めるじゃんって言って、それでなんかますます英語で読むのが楽しくなって、で、そのうちになんか本屋で買ったか、または友達にももらったかで、なんか英語の漫画とかも読んでみるようになって、そうするとなんか学校で習わないスラングっていうか、そういうのがいっぱいあって、で、わかんないのはわかんないでこういう意味かなって思って、筋が通るのがあると面白かったりして、その頃はなんかそういう英文のいろんな表現に出会うのが楽しくて、ノートにこう、おしゃれな英語の表現だなんて思ったら、こう、書き抜いたりして、英語の本でも漫画でも。

(\*) 高校生で？

(A) うん、そういうのを面白くってやってて、

(\*) ほー。

(A) 今は全然そんなことしないんですけど、その頃はそれが面白かったですねー。

(\*) それはなんだろう、受験英語とかじゃなくて、もう単に自分の興味で？

(A) そう。だから最初はとにかく偏差値上げたいっていうことだったのが、それはやっぱりやってて楽しいし、やっぱり成績も上がってきたんで、その受験勉強の息抜きっていうかんに楽しむようになって、

(\*) へー。なんか勉強なんだけど、自分の趣味も兼ねてるってことですね。

(A) そう、楽しくってー、全然、だから辞書引いても、例えば start ってひくと細かいとこいくと、馬が飛び跳ねるっていう意味があったりとか、なんかそういうのが、友達が「それがどうしたの？」って言っても自分はそういうのがおもしろくて、いろんな意味があるんだなーって。で、日本語ではこう言うけど、英語ではちょっと角度を変えてこういうとかー、で、なんか、英語で、日本語で1対1対応でなくてなんかこうちょっとずれたところっていうのが、すごい興味もったし。

英語が自分にとって特別なものになった後、今度はさらに英語という言語自体に興味が高まっていったことがわかる。語彙の多義性や、日本語とは異なる英語表現からみる英語話者の物事の捉え方、またそこから垣間見える異文化に対する知的好奇心が刺激されていく。周囲の友人にそれのどこが面白いのかについて理解を得られなくても、もう自らの興味関心に自信を持って突き進んでいる様子がみられる。

また、A 先生は自分が受けてきた中学高校での英語の授業に対しても非常に肯定的であり、各英語教師については敬意と感謝の念を語っている。

(\*) じゃあ、学校の授業はどうでした？おもしろいって思えたりしました？

(A) うん、上手。そのなんか、訳してきた訳を見てくださいった先生が、私たち中高一貫だったんで、その先生で持ち上がって、やっぱり上手なんですよ、その指導。受験指導もうまいし、ちょっと英語の豆知識みたいのも入れてくれて、こうすれば力伸びるとか、こんな角度から見られるとか、それこそ知的好奇心をくすぐるような話をしてくださって、すごいこう、なんか、「あーいいなー、英語が好きだなー」って思って、

(\*) ふーん、じゃあ、ずっと高校もいいなーっていう感覚のまま、

(A) そう。

学生時代の A 先生は英語の学習者として確固たる動機づけを保持し、力をつけるための努力を厭わないという理想的な学習者であり、優秀な成績を維持していた学校英語教育の成功者であった。また、英語だけでなく国語の成績も優秀で読書好きであったことから、高校の担任の薦めで国文科へ進学し、大学院まで進み、修了後は国語教師になったものの、その後英語教師に方向転換を図ったのは、この中学高校時代の英語への興味・関心や英語学習の楽しさを忘れられなかったからだという。教師になってからは、自分の感じたこの楽しさを生徒たちにも経験してほしいという思いをもって、教育実践にあたっていると語った。日々の授業の中で、指導内容やテキストには制約があるが、余裕のあるときには自身が面白いと思った英語ジョークを披露したり、また生徒にも英語ジョークを探させたり、考えさせたりする課題を出し、発表させて授業を盛り上げたりしているという。

- (A) あー、これ（ジョークの課題）、やりたいことだなーって、なんか英語はほんとに受験のためだけじゃなくて、あと昇進のためじゃないって（笑）
- (\*)（笑）
- (A) うん、わかってくれればって、なんか一人でもわかってくれればって。
- (\*) そうですねー。
- (A)（笑）
- (\*) ほんとに英語の楽しさをわかってほしいっていう、
- (A) そう、英語を好きになってほしいっていうか...。
- 英語を通して人間教育をしたいっていうか。人間としてのこの豊かさを広げるものだから、
- (\*) うーん。
- (A) そう、だから私が死んじゃえば自分が滅びるし、結婚してないから子どももないから終わりだけど、でも、子どもたちに種を蒔くっていうかね、それでその子たちが英語を好きになってくれて、それで少しでも人生が良くなったりとか、自分の生きていくことにも何か意味があるんじゃないかって。（笑）

学生時代の一教科であった英語が次第に特別なものになり、興味・関心を抱いて学習を継続しながらその知識を増やしていくことで、英語という言語自体への面白みや、その話者が有する文化的背景等に強く惹かれていった。A 先生は、それが人間としての豊かさを高めるものでもあり、さらには人生がより良いものになる要因であると感じている。英語教師となって、自身と同様の経験を生徒たちにもさせてあげたいという思いが、現在の自分にとっての英語教師としての意義であり、日々の教育の動機となっている。

#### 4.5.3 A 先生の英語観

自分の受けてきた学校英語教育に肯定的で、英語へ尽きない興味があり、学習の楽しさを経験してきた A 先生は、どのような英語観を有しているのだろうか。以下は、非母語話者同士の英語でのやりとりが増えているという現代の英語使用状況や、それによって日本の英語教育はどのような影響を受けるのかについての調査者から

の質問に答えるかたちで始まったストーリーである。

(\*) なんか今、英語教育だけじゃないんですけど、社会言語学みたいところで、英語がアメリカ人イギリス人オーストラリア人とかだけのものじゃなくって、例えばインド人はインド人同士で使っていて、あとはインド人と中国人とかー。

(A) あー、そうそう。

(\*) ノンネイティブ同士が使っているっていうのがすごく多くなっていて、で、日本の英語教育でもアメリカ英語やイギリス英語が一辺倒になっていて、それを完璧に身につけなさいっていうのはどうかなっていう話があったり、そういうのってどう思われますか？

(A) うー...、私は感覚が古いのか、確かにノンネイティブ同士で、ツールとして英語を使うのは大いに結構だけど、やっぱり生徒や自分が学ぶにはやっぱり正統派のブリティッシュイングリッシュやアメリカンイングリッシュを学んでいきたいっていうのが本音ですよー。

(\*) なるほどー。

(A) うーん、なんか差別っぽくなっちゃうみたいだけど。

(\*) いえいえいえ。

(A) やっぱりそれを最高レベルとしてそれ以外を二次的、三次的なところにノンネイティブ同士の会話ツールとしてあるっていう、

(\*) なるほどー、目指すところはやっぱりアメリカ英語、イギリス英語をっていうことですかね？

(A) そう。なんか自然に、自然発生的に生まれた中で例外的なものとか、文化的な背景とかもあるから本当に正統派の英語を、まあ自分も学びたいし、生徒もなんかできるだけそっちを極めるように努力してほしいって。でも、インドの人が悪いとかってそういうことじゃなくて。(笑)

(\*) (笑)

(A) でも、それが本音なんです。だから、イギリス人、アメリカ人からいっぱい学びたいし、メールしててもわかんないこととかあるとすぐマーガレットさん（イギリス人の友人）に聞いていいですかとかってするし、

(\*) あー。やっぱりそう思われるのはご自身がそれを目指してきたからですか？

(A) うーん、やっぱり理屈とかじゃなくて、そういう姿勢になっちゃってるんです。

(\*) あー。

(A) だから、古い考えなのかもしれない。叩かれちゃうかもしないけど。

このストーリーからは、「正統派の」英米語こそが自分も生徒も目指すべき「最高レベル」のものであり、非母語話者の英語はその下に位置する「二次的、三次的な」ものであるとする英語観が看取できる。これは、「多くの英語教師は非母語話者英語を単純化して劣っている英語だとみなしている」と Jenkins (2007, p. 248) が言及したものを支持している。そのような英語観は、多くの日本人英語教師が「現代の標準的な英語」と捉える英米語に対する標準語イデオロギーと規範主義の意識からくるものであると考えることができる。ある変種のみが唯一の正しい言語であるという信念が、他の変種に対する不寛容を引き起こし、非標準変種とされるものに対して「のぞましくない」、あるいは「逸脱している」と捉える考え方であるとされている。一般的に言語教育は学習者の到達度を評価する観点などから、学習モデルとする変種の規範に従うという性質を有しており、言語教師が規範主義的立場に傾倒するのは否めない。さらに、目標言語を母語として実際の語用について熟知した母語話者教師より、それが不足しているためにある程度の規範に頼らざるをえない非母語話者教師のほうがより規範に忠実であることから考えると (Timmis, 2002)、A 先生のこのような英語の非母語話者教師としての規範主義的英語観は説明がつくものである。

また、「正統派」の英米語を目指して学習、指導していきたいという自らの信条を明確に述べている一方で、「私は感覚が古いのか」、「差別っぽくなっちゃうみたいだけど」、「でも、インドの人が悪いとかってそういうことじゃなくて」、「古い考えなのかもしれない。叩かれちゃうかもしないけど」等と、自身の信条に対する反論を予想したフレーズを繰り返している。このインタビューの時点で調査者は協力者に、自分は国際語としての英語について研究をしているということだけ伝えてあったが、それについての詳細および自身の見解などには言及していなかった。よってこのフレーズは、国際語としての英語が社会的地位をある程度確立してきていて容

認せざるをえないという、A 先生の見解からきているものだと考えられる。または、調査者もこの分野を研究しているのだから、当然、国際語としての英語の存在を強く支持し、英語教育における英米語一辺倒を批判する立場であろうと考えていたとも思われる。これらのフレーズは、目の前にいるインタビュアーである調査者からの反論を予測し、防御するためのものであると同時に、A 先生が認識する現在の英語を取り巻く社会言語学的状況から反すると思われる自身の信条を浮き彫りにしたかたちになっている。

さらに、A 先生の英語観を構成するものには、ライフストーリー・インタビューによってこそ浮かび上がる要因がある。A 先生は非母語話者英語について、「確かにノンネイティブ同士で、ツールとして英語を使うのは大いに結構だけど」と述べている。つまり、母語ではない者同士が英語でやりとりを行う際の非母語話者英語は単なる道具であると捉えているのである。それに対して、「自然発生的に生まれた中で例外的なものとか、文化的な背景とかもあるから本当に正統派の英語を自分も学びたいし」と述べていることから明らかであるように、母語として話される英語は、その中に歴史・文化およびその話者たちの考え方を包含した相対的なものであり、単に記号化したツールとは異なるという認識をしている。これは、A 先生が学生時代に英語の語彙や表現の学習を通じて強く興味を抱いた言語と文化に対する相対主義的な関心と一貫している。道具としての非母語話者英語と、それだけではなくさらに人間と深く関わるものとしての母語話者英語という区別から、A 先生は母語話者英語をより重視しているのである。それを裏づけるのは、以下の口述である。

(A) グロービッシュとかって反対だし。ちょっとでも次々と新しい単語って生まれてね、それでことばの使い方も違っていくっていう、そういうことばの違いに敏感になって、そういう正統の英語から学んでいくっていう、だからグロービッシュっていうのは違うと思う。

(\*) 先生は言葉を道具として、その利便性だけを追求して簡素化していったらうのはけっこう反対っていうことですね？

(A) そうです、そうですねー。なんかほんとに言葉は生き物だし、例外は例外として捉えて、言葉は歴史の変遷の中でこういうふうに使われるようになったとかっていう知識を入れて、で、言葉は生きたものだっていうものと

して受け入れて学んでいくっていうのがなんか理想っていうか。

(\*) その生きたものっていうものを吸収したいって、

(A) そう。それこそ杉田先生（ラジオ英会話の講師）なんか言葉もこんなことから生まれてるって言ったり、そういう大御所とかもそんなふうに言葉に敏感になって吸収していこうとしてんのに、いきなりいくつかに区切ってなんか暗号みたいにやるっていうのは絶対反対っていうか、

(\*) なるほどー。言葉の面白みがなくなるってことですかねー。

(A) そう、言葉の面白みですよねー。そういうのを切り離しちゃったら、ほんとになんかむなしっていうか。

A 先生は、英語の非母語話者のための国際ビジネスにおけるやりとりのために提唱されたグロービッシュ（Globish）<sup>17</sup>について、1500 語というその単純化され限定された語彙だけで意思伝達が可能であるとする概念を批判している。ことばというものは人間の日々の営みの中で生まれ、変化していくものであり、それを学ぶ際も語彙の使い方、違いを認識するべきであるという教育的言語観が見て取れる。学生時代の A 先生が、まさにそこに英語学習の魅力を感じたように、A 先生にとっての非母語話者英語は、ことばとしてのこれらの重要な要素が欠落したものなのである。

では、A 先生の母語話者英語に対する言語観についてみていきたい。学生時代の英語学習時に感じたように、確かに、母語話者英語はその話者である人々を反映したものであることには間違いがない。A 先生の語りの中でも母語話者英語が「生きたもの」と表現されているように、言語としての歴史を有していると同時に、話者がいる限り今後も変化し続けていくものであり、その点においてはどの言語においても同様のことが言えるであろう。しかし、日本の英語教育において日本人が非母語話者としてそれを学ぶということになると話は違ってくる。母語話者英語の歴史・文化的背景を鑑みながら、その語彙や表現を身につけようとするだけでは知識としての言語の習得に留まってしまう。非母語話者にとって英語が真に人間と深く

---

<sup>17</sup> IBM 社副社長であったフランス人、Jean-Paul Nerrière が、社内の国際会議等において英語の母語話者を相手にすると萎縮・緊張してしまう非母語話者社員が非母語話者同士であればそれが軽減されていたことに着目し、非母語話者にとってのコミュニケーション・ツールとして考案した。Nerrière 自身、Globish はツール（道具）以上になることは目指しておらず、豊かで文化的な英語とは異なると述べている（Nerrière & Hon, 2009）。



結びついたことばとなるためには、そこからさらに自分のことばとして話し、相手との相互作用の中で意思疎通を行っていくことこそが必要とされるのではないだろうか。平賀（1986）は、日本の英語教育では「知識」として英語を教えることが優先され、「行動＝実践」としての英語はないがしろにされているという現状を指摘している。英語が「知識」主体で捉えられていることを批判し、相手との相互作用であるコミュニケーション、および自身の言語行動に課せられる責任や、それが表出する考え方や感性などが問われる「ことばの実践」の重要性を主張している。このような立場に立脚すると、A 先生の非母語話者英語に対する否定的態度は、コミュニケーションを目的とした言語実践にあまり関心が向けられていないことが要因となっていると考えられる。3章でも言及した「コミュニケーション能力」を構成する要素のうちの、言語体系（知識）の習得により重点が置かれ、言語運用（実践）に対する意識はそれよりも低いことが予想できる。

これを裏付けるひとつとして挙げたいのは、自身と英語について学生時代から今までを振り返った語りの中に、英語を話して他者とコミュニケーションができたことや、誰かと意思疎通を図るなど、英語で何かを為しえた等に関するストーリーがほとんどなかったことである。つまり、学生時代の英語学習において、教師に丁寧に指導をしてもらって自信がついた経験や、教科としての英語の成績が伸長していたこと、英語の発音が得意な友人に触発されたこと、英語の語彙や表現に強く興味を抱くようになっていったことが英語教師としての今日の A 先生を形作る重要な要素として語られたが、それらのうちいずれもが英語での実践的なやりとりに関わる事柄ではないのである。英語という言語自体に対する言語学的興味が強くと、それを知識として吸収していくことに喜びを見出していた様子が鮮明に語られていたのである。前述のとおり、ライフストーリー・インタビューでは語り手は、それまでの記憶の中から取捨選択しながら、自身にとっての重要事項を時系列に挙げて語る。A 先生にはもちろんそれまでに英語でのやりとりの経験があったとしても、本人がそれを自らの人生における重要な出来事として捉えていないという可能性がある。また、日本の英語教育の歴史的背景に鑑みても、現在のようにコミュニケーション力の育成を重視する方針になる以前は、学校での英語教育において「英語でコミュニケーションを行う」ということを経験した学生は今の学生よりかなり少なかったことも考慮すべきことであろう。第 5 章で後述するが、現職の高校の英語教師を対

象に行ったアンケート調査では、中学・高校の学生時代に受けた英語の授業はコミュニケーションを重視したものもあり、楽しかったかという質問に対して、全回答者 288 名中 201 名 (70.0%) が「(2) あまりあてはまらない」または「(1) まったくあてはまらない」(5 件法・平均値 2.09・中央値 2・最頻値 1) と答えている。よって、何か特別な環境や、特殊な経験をしていない限り、一般的に学校の英語教育のみで英語を学んできた学習者は、英語での実際のやりとりの経験があるものは少ないと考えられる。

さらに、ひとつのキーワードである、英語は「生きたもの」という表現であるが、日本の英語教育がコミュニケーション重視の方向に転換をする際の議論として、「役に立つ英語」を希求し、「本物の英語」や「生きた英語」を習得すべきであるという声が力を持ち、英語教育改革を動かしていったという経緯がある。この場合の「生きた英語」は、それまでの英語教育で行われてきた文法・訳読中心の授業を基盤とするいわゆる「学校英語」や「受験英語」と対をなす意味で使われていたものであり、それらが文法などの習得を主な目的とし、語用論的観点を無視した奇異なもので、役に立たないという認識に対し、母語話者が実際に使用している英語は「生きた英語」であり、自然で本物であるとして、相対的に高いステータスを持つ。

A 先生は、この「ネイティブが話す生きた英語」を「単なる記号・道具としてのノンネイティブの英語」と対比させた。それは、母語話者が話す英語は、話者たちの文化、歴史、価値観などが反映された生きたことばであるが、非母語話者の英語はそのようなものが欠落した道具のようなものであるという捉え方に起因している。しかしながら、果たして後者の非母語話者英語は、A 先生のいう「文化などを反映した生きた英語」にはなりえないのだろうか。非母語話者として英語を話す際には、例えば日本語の影響を強く受けた発音や、語彙使用、表現、または、日本文化の特徴が反映されるような間の取り方やあいづちといった社会的方略、さらには、発話がある行為を遂行しているとする発話行為 (speech act)<sup>18</sup>において、日本的な文化や価値観が反映される状況があるのではないだろうか。母語ではないという制約を持ちながらも、母語話者が行うのと同様に、非母語話者が英語を用いてコミュニケーションを行おうとする時、それはもうことばの実践なのであり、生きたことばを話

---

<sup>18</sup> Austin, Searle らが提唱した概念で、「何かを言うことで何かを行う」ことを指す。依頼、許可、お礼、詫び、褒め、批判、忠告、同意などの例があげられる。

していることに他ならない。国際語としての英語の世界的地位を認識しながらも、自身を含んだ非母語話者が話す英語は「生きたことば」ではないと捉えてしまうことは、英語の所有権は母語話者のみが有していて自分たち非母語話者のことばではないという意識が要因となっていると考えられる。

その理由は、A 先生が自分自身の話す英語をどのように捉えているかについて語ったストーリーの中にみることができる。まずは、A 先生が TOEIC で満点を取得し、希望者対象の放課後の授業である TOEIC 講座を担当することになり、すべて英語で授業を行っているという話の後のストーリーを見てみたい。

(A) で、そのためには (TOEIC 講座をするためには) やっぱり勉強が、別にほら留学経験があるわけじゃないから、英語力は自分で維持しなきゃいけないから、自分でいつも 15 分聞くっていうのをやって、そうするとこの単語はこういう他のイディオムとかでいうとこうだよねとか、ここで言うてるのはこういうことだよねとか、言い換えができるから、人工的に英語力を維持してるみたいなの。

(\*) じゃあ、英語で TOEIC の授業をするっていうのもまったく苦なく、こうできるっていうことですよ？

(A) そうですね、まったく苦なくって、そりゃすごいネイティブとか、むこうに住んでるネイティブとか、むこうに何年も留学してた人とかみたいなのそんなにレベルの高いものではないけど、でもそれはそれでいいと思うんですよ。生徒の目線で無理のない表現で、そのレベルの中で言い換えて、だからー、うん。

「ネイティブや留学した人とは違うけど」というフレーズは他のストーリーにも見られ、「英語を流暢に話す人」とは異なる自己の認識がそこに表出している。「むこうに住んでるネイティブ」や「むこうに何年も留学してた人」というフレーズからも、自身もそのような人々とは一線を画していることがわかり、「むこう」という用語からは英語を母語とする国々への距離と同時に、A 先生の自分の英語に対する自己認識と母語話者英語との心的距離の遠さが表れている。「むこう」の人たちの英語の「高い」レベルに対して、A 先生自身の英語は「そんなに高いものではない」と

し、向上のために日々、英語学習を継続しているという。以下は、現在、英語学習をどのように行っているかについて詳しく説明をした後のストーリーである。

(A) 私としては下手かもしんないけれど、とにかく一生懸命（勉強）して、うん

…。

(\*) でも先生、そこまでの実践をされてるのにまだ下手かもって思ってるんですか？

(A) そりゃそうですよ。まだまだ、英語っていってもね、そりゃネイティブの英語とか留学した人に比べればまだまだだし、やっぱり TOEIC の点数なんてマークシートのテストだからやっぱりちょっと休んだら私は落ちると思ってるから、すごく知らないこといっぱいあるしー。

(\*) えー、でも英語で授業してもまったくねえ、差し支えないレベルなのに。

(A) それは、生徒がやっぱり帰国子女とかだと「何、この先生」って言われるレベルだと思うけど、まあ我流ではあるけど学校はそれでやってくれっていうからできる、言われてるあいだはやるっていうかんじ。(笑)

(\*) (笑)

このストーリーでは、A 先生の語りに対する調査者の主観が表出している。「そこまでの実践をされているのにまだ下手かもって思ってるんですか」という問いは、高校生に英語で TOEIC 対策講座を行うことがいかに大変であるかが容易に想像できる背景から来ている。TOEIC はビジネスにおける英語実践を想定した英語の資格試験であり、社会経験のない大学生ですらその内容は少し難しいこともある。A 先生が行っている講座は、10 名足らずの希望者のみが受講しているとはいえ、わかりやすく英語で授業を行っていくためにはそれなりの準備時間も労力も必要であると考えられる。日本の学校教員の労働時間は世界的に見ても長時間であり、仕事内容も多岐に渡ると報告されているとおり<sup>19</sup>、通常の生徒指導に加えてこのような講座

---

<sup>19</sup> 国立教育政策所（2014, pp. 23-24）によると 2013 年の TALIS（OECD 国際教員指導環境調査）では、教員の勤務時間は OECD 加盟国 34 カ国の平均が 1 週間あたり 38.3 時間であったのに対し、日本の教員の勤務時間は 53.9 時間と群を抜いて最長であったと報告されている。また、他国と比較して、課外活動や学校運営業務等の授業以外の業務にも多くの時間を費やしていることが明らかになっている。

を担当することはかなりの負担になると想像できるからである。また、文部科学省による平成15年度の「英語が使える日本人」の育成のための行動計画」（文部科学省, 2003）においては、中学・高校の英語教員の英語力を「英検準1級程度、TOEFL550点、TOEIC730点程度」を目安とするとしており、TOEIC990点満点を取得しているA先生は、日本の高校英語教員の中でもこのような英語資格試験で測定できる英語力はかなり高いものであることが理解できる。このように、客観的な英語試験での高い英語力、困難な講座をこなすことができる指導力を持っていると思われるA先生が、それでも自身の英語が「下手」であると認識していることが調査者には意外だったのである。調査者の率直な質問にも自分は下手だからと繰り返すA先生であるが、さらなる向上を図るために学習を継続していると具体的内容が出てきたことから、これは本音と建前、あるいは謙遜などによる自己を卑下する言語行為ではないことがわかる。

次にこの点について、国際語としての英語の観点に立脚してみていきたい。英語のみで行う放課後講座において、その英語が母語話者英語とは異なっている点において、これは生徒にとって十分な環境であると考えられ、A先生はそのための良いモデルとなっているはずである。前述したとおり、非母語話者の英語学習者にとって母語話者は音声や表現などについてモデルとなりうるが、同様に非母語話者の英語教師は学習者にとってより現実的でより身近な、目指すべき非母語話者としてのモデルになりうるからである。A先生自身もこのストーリーの中で、この講座で話す、母語話者とは異なる自分自身の英語について、「それはそれでいいと思う」と肯定的に受け止めている。これは、A先生と生徒は非母語話者同士で英語で意思疎通を十分に達成してはいるが、おそらくそれはA先生にとって「ツールとして十分に使っている」という点で容認できるものなのであろう。また、勤務している学校や講座を受講している生徒から要求されている役割期待に自分は見合った実践を行っているという認識があることがわかる。しかしながら、本来は自身も生徒もさらに母語話者英語を目指して勉強すべきだと考えている。ここで以下のストーリーをみてみたい。

(\*)でも、ネイティブの英語って完璧になるのは難しいと思うんですけど、

そういうところはどの程度までどう身につけてほしいと思いますか？

(A) それこそ、なんか自分のいける最高レベルまで。毎日が勉強で、忘れた単語も覚えなおして、で、新しく出てきた単語も拾いながら、自分ができる最高を目指すってそれしかないから。ネイティブの人だってなんだろう、ネイティブにもいろんなレベルがあると思うから、やっぱりいろんなね、教養レベルとか、なにか違いがあると思うから、そんなかのでできるだけ最高のものを伸ばしたいと思う。だからやっぱり自分はやっぱり、留学していろいろやりたかったと思うけど、それはしょうがないから、うーん...、できるうちで最高のものを。

(\*) あー、そうやって先生が今おっしゃったのは、やっぱりネイティブに近いものをたくさん知っているっていうことは、その教養レベルにも繋がるっていいことですかね？

(A) あー、そういうのもまた差別的な発言なのかもしれないけど。(笑)

(\*) いえいえ。

(A) やっぱりその新聞とかも読んで、いっぱい言葉とかわかるとかね、そういうのもむこうの人の教養レベルとかがわかるし、例えばそのベッカムの奥さんのスパイスガールだったあの人は、全然本なんか読まないらしいですよってケンブリッジから来た女の子が言ってたりして、だからせっかくネイティブでもそういう英語の知識を広めようとしなくていい人もいるし、いろいろだけど。

(\*) うーん、なるほどー。

(A) なんかもスラング的に、yeahとかwowとか言ってる分にはいいだろうけど、自分が一流の人に相手にしてもらえなくなるから、だからそれは生徒たちに、固い考えかもしれないけど、アメリカ英語ならアメリカ英語の、イギリス英語ならイギリス英語の最高のものを目指して、だからネイティブじゃないから最高のところっていっても最後までいけないだろうけど、でもそのなんていうんだろう...教養のある人が話すような、むこうの教養のある人に相手にしてもらえるような、日本人の教養レベルを認めてもらえるような英語を話してもらいたいって思うんですよね。

ここでも「また差別な発言なのかもしれないけど」や「固い考えかもしれないけど」という批判を警戒した言い回しを用いているが、A 先生は力強く自身の目指す英語について語っている。

このストーリーで重要となるのは、「教養のある」という用語であり、自身も生徒も教養のある母語話者が話す英語を目指すべきであるとする A 先生の英語教育観が表出している。学習モデルについては、Kachru (2005) は外円圏であれば、その地域の教養のある話者 (educated speaker) が適当であるとし、拡大円圏であれば内円圏の母語話者が妥当であると述べている。一方で、Smith (1983) は外円圏、拡大円圏ともに、やはり教養のある話者が妥当であるとしているが、それは母語話者、非母語話者にかかわらないと述べている。つまり、学習モデルとして「教育を受けた話者」は重要視されているのだが、A 先生は自分自身のような「教養のある非母語話者」を排除し、「教養のある母語話者」モデルに固執している。これは、母語話者が話すような言語としての豊かさを自身がまだ持ちえていない、自身の「ことば」にまだなりえていないという非母語話者としての英語と母語話者英語との心的距離の遠さに起因していると考えられよう。つまり、現実自己と理想自己はこの点においてまだ距離があることが看取できる。前述のように、成人における現実自己と理想自己の概念の不一致は落胆に関連した感情を予測するとされているが、理想自己を達成できる、または近づくことができると考える可能自己の存在が重要な動機づけの機能を持っているという。A 先生にとって、教養のある母語話者英語を話すことが究極の理想自己であるとするならば、それとは異なる現在の自分は不満、失望、落胆といった感情をもたらしているかもしれない。しかし、理想自己の実現に向かって前向きに努力を続けているといういくつかのストーリーに鑑みると、可能自己の存在が肯定的に作用し、A 先生の英語に対する、または英語教育に対する力となっていることがわかる。このように可能自己が良い方向に機能するには、A 先生がこれまで自身が受けてきた学校英語教育において満足な達成感を得られたことや、英語らしい表現や語彙をより多く知識として吸収してきたことによる自己効力感の積み重ねがあったことも理由のひとつとして考えられる。そうやって英語の知識を増やしていくことで、理想とする自己により近づいていっているという実感を伴っていることも考えられるのである。

以上、A 先生のストーリーをみてきたが、A 先生の母語話者英語に対する強いこ

だわりは、このような英語との関わりの過程から形成された、ことばに対する自らの信念が強く関係していたのである。

#### 4.5.4 B 先生のプロフィール

B 先生は 54 歳の女性で、インタビュー当事、都内の私立中高一貫校に勤務し、教師歴は 10 年であった。短期大学を卒業後、日系航空会社の国際線客室乗務員として 3 年ほど勤務し、結婚・出産してからはしばらく主婦業に専念していたが、子育てがひと段落ついたことから、大学の学部に編入して学士号を取得し、それと同時に英語科の中学校・高等学校第一種教員免許も取得した。その後、複数の都内私立高校・中学校での教師経験をもっている。また、英語力を活かして、個人的な依頼による団体旅行の添乗員としての仕事も経験している。

調査者とは以前、同じ高校に勤務し、互いに教師としての経験が浅かった時に、同じ学年の英語の教科を 1 年間担当した。その当時、調査者も B 先生も教授方法や授業運営について不慣れともいえる状況であったところを、B 先生と同年代のベテランの男性の先生がその担当学年の英語指導をリードしてくれ、お互いに様々な経験をしながら 1 年間で過ごしたという経験を共有している。当時、学部を卒業したばかりで教師となった調査者は、自らが学生でなく教師であること自体にまだ不慣れであったともいえるような状態であり、ベテランの先生による助言に助けられながら毎回の授業を行っていたのだが、B 先生は教師としての経験は浅いとはいえ、その態度は常に落ち着いており、生徒たちの声に耳を傾けながら授業に取り組む姿勢が印象的であった。また、調査者とは世代が異なるにもかかわらず、同じ「新人」として自身を認識し、時には若手である調査者を鼓舞しながらも、同世代のベテランの先生の助言に謙虚といえる姿勢で従っていたこともまた B 先生の人柄を印象づけるものであった。

同じ職業というだけでなく、同じ学年の指導を 1 年間担当し、B 先生のインタビューにおいてはインサイダーの中でも筋金入りともいえる調査者であるが、英語の実際の指導などについて多くの会話を交わしてきたものの、個人的な生い立ちなどに関わること、さらには国際語としての英語についての言語観などについて話す機会はそれまでなかった。ただ、大学を卒業してすぐに英語教師という道を選択した調査者に対して、他の職業を経験し、さらには結婚、出産、子育てを経てから英語



教師の職に就いたという経歴をもつ B 先生には、調査者とは異なる職業観があるであろうということや、英語という言葉、およびそれを教育することに対しても、その経験から異なる信念を持っている可能性については推測していた。A 先生のインタビュー時と同様に、インサイダーとして、先入観に囚われる自身を認識すべきであるということが、インタビューにおける留意点であるが、B 先生のインタビュー時にはやはり同様のことが確認された。詳細については次項で後述するが、帰国子女である B 先生の自己認識と、帰国子女ではない調査者が抱いていたステレオタイプの相違があったのである。ただ、この相違についての気づきがあったことで、B 先生の語りた真意をおそらく曲げることなくインタビューを進めることができたのは幸いであった。

調査者がインサイダーであることは、先入観やステレオタイプの形成を呼び込む可能性が大きい。調査者が、インタビュー協力者とは所属するコミュニティや職業においてまったく接点のない場合、詳細においてあまり先入観のないままで（あるいは一般言説的な先入観はあるかもしれないが）インタビューを行うことが可能であるかもしれない。その場合には部外者として、あるいは立場の異なる者としての別の困難もあり、個々のケースによって状況は異なるであろうが、それと比較して、調査協力者のいる環境に自ら身をおき、事情にある程度通じるインサイダーは、調査者として自身の価値観、信念、バイアスに対して認識をもつという再帰性が求められることを、今回の調査を通じて再確認したかたちとなった。

また、インサイダーとしての調査者が抱く先入観と、調査協力者がインタビューにおいて語る内容との相違は、新たな研究の出発点のひとつとなる可能性をもっているとも考えることができる。今回のインタビュー調査において、調査者がもっていたステレオタイプと A 先生、B 先生がそれぞれ抱く自己認識が異なっていたことは、学習者の自己意識や帰国子女の自己認識の多様性の現実を示すものでもあり、学校や職業におけるアイデンティティや自己効力感といった教育に関わる分野においても、分析することが可能になる。調査者によるステレオタイプと A 先生、B 先生の自己認識の相違は、本調査においては両者ともに重要なキーポイントとなる部分であり、必ずしもこの相違が問題となるものではなく、この違いが明らかになることによって、問題点が浮かび上がる可能性もあることに言及しておきたい。

それでは次に、B 先生のライフストーリーについての語りをみていきたい。

#### 4.5.5 B 先生のストーリー

B 先生と英語との関わりは小学生時代に遡る。以前に外資系企業に勤務していた英語が堪能な母親が自宅で個人英会話教室を開いており、B 先生は時折いっしょに参加して英語に慣れ親しんでいたという。また、英語の母語話者が自宅に頻繁に來客として来ている環境も当然のこととして捉えていた。同級生にも外国人の友人がいたりなどして、英語は身近なものであったが、中学校に入って文法を習い始めてから、英語の文法に対して苦手意識が芽生えてしまったという。そんな中、B 先生と英語との関わりを語る上で重要な出来事となったのは、中学 2 年次の 1 年間をアメリカで過ごしたことであった。以下はそれについてのストーリーである。（(B) は B 先生、(\*) は調査者）

(B) 私、中学 2 年のときにアメリカに行ったんですけど、いきなり現地校に入れられまして、

(\*) え、それ、家族で？

(B) はい。父の仕事の関係で一、中 2 の一 8 月に渡米したんですけど、

(\*) へー。

(B) まーほとんどわからない状態で行って、現地校に入れられて 1 年過ごしました。（笑）

(\*) えー、どうでした？

(B) すごい大変でした。

(\*) （笑）

(B) （笑）

(\*) 日本人とかもいない？

(B) うん、いたんですけど学年違って、同じクラスとか同じところにはいなかったですね。だから、家を出たら全部英語。ほんと英語漬けの生活でした。

(\*) へー。

(B) だから初日は、例えばトイレ行きたいとか一何食べたいとか、そういうのを母に書いてもらってそれを見せて用を済ませてました。

(\*) うわー、えー、どうやって慣れていったんですか？

- (B) やっぱり耳から入ってくるのでー、
- (\*) やっぱり。
- (B) お友達とかと会話したりー、それでむこうの人とかけっこう親切な人とかっているの。特に中学生だったんでー助けてくれたりとかー、
- (\*) あー、でー、だんだん仲いい子ができてきてー、
- (B) そうです、そうですー。ずっと英語でー。
- (\*) えー、じゃあ、もう1年いたらけっこう、
- (B) そうですねー。だいたいわかるように。  
...でもー、1年間文法全然やらなかったのね。中2から中3にかけての文法をやらなかったの、それはもう帰ってきてから大変でした。
- (\*) えー、そうなんですか。でも中2中3ぐらいの文法ってしゃべってれば身についちゃわないんですかねー？
- (B) うーん、でも正しい文法っていうのは...動詞、不定詞、動名詞...あたりはちゃんとやっぱりちゃんとやっとかないと、
- (\*) なるほどー。で、帰ってきて勉強してっていうかんじで？
- (B) そうです。で、帰ってきて母が家庭教師を、外国人の家庭教師を、その話し相手をつけてくれたことが、週に1回...2時間ぐらいの会話の時間をとってくれたので会話力を維持できたと思います。
- (\*) へー。じゃあ、その後も英語を忘れずについていうかんじで？
- (B) そうですねー。1年のわりにはしゃべれるみたい、ではあります。

家を出たらすべて英語というアメリカでの生活は、最初こそ戸惑いがあったものの、良い友人たちにも恵まれ、1年間だけの滞在としては英語をさらに話せるようになったという実感を伴っていた。ストーリー中、最後に述べられている「1年間しかアメリカに滞在していない帰国生のわりには英語が話せる」という部分は、比較的ゆっくりとした速度で言葉を選ぶように語り、その語尾はほとんど消え入るような大きさであった。これは内容に関する謙遜であることが容易に推測できるが、B先生はインタビューの語り全般において、自分の話したいことというよりも、必要とされていることを調査者の質問に答えていくような形で過不足なく話そうという姿勢がみてとれる協力者である。前述のA先生のインタビューでは語りの主導権はほとん

ど A 先生が握っており、調査者は大きなトピックチェンジを数回するだけで、A 先生が自発的に選択したストーリーが A 先生のさじ加減で語られ、その重要度を解釈することが比較的容易にできた。B 先生も質問に対して自分の選んだストーリーを語っていることは同じであるが、ひとつひとつのストーリーに関してそれほど長く語ることはなく、次のストーリーへの促しも調査者が担当することが多く見られた。また、調査者が B 先生の語りを補足するようなかたちでストーリーが進められている部分もあり、B 先生のストーリーを解釈する際には、協力者と調査者の相互作用性、調査者自身の再帰性を十分に考慮しなければならない。

このストーリーでは、母親の影響やアメリカ滞在の経験から英語が話せるようになったことが語られているが、この「アメリカ滞在経験」が B 先生のライフストーリー全体において重要な位置を占めていること、また、ここで語られた「英文法の学習で苦労したこと」がその後のストーリーの中でも複数回挙げられ、一貫した重要性を示していることに言及しておきたい。

次に、帰国後の日本での学校生活、英語の授業などについて語ったストーリーをみてみたい。

(\*) 帰ってきてからは何かありました？

(B) 英語についてですか？

(\*) あーなんでもいいです。

(B) うんとー、そ...んなにはなかったですけど、1年とにかくどの科目も勉強しなかったのが勉強ついていくのが大変でした。(笑)

(\*) あー。(笑)でも英語は抜群だったでしょ？

(B) あ、はい。そうですね。そこでしか点数取れないので、

(\*) いやいやいや。高校入ってからの英語ってどうだったんですか？つまらなかったとか。(笑)

(B) そんなことはないです(笑)

(\*) そうなんだー。

(B) 高校ってリーダーと文法に分かれてて、わたし文法ができなかったのですごい頑張って文法をやったらそのうちそっちが得意になっちゃって、

(\*) へー、すごい。そうなんですねー。

- (B) 中学のときは英語の授業で毎回読まされたりとかもありましたねー。
- (\*) 発音がいいから。
- (B) うーん。
- (\*) みんなからもけっこう「おーっ」みたいなの。
- (B) 「おーっ」みたいなの、はいはい。【少し顔をしかめて】
- (\*) え、でもそれはなんか嫌だったんですか？
- (B) 嫌です、嫌です。中学3年のときはやっぱり同じ学校にいたので嫌でした。
- (\*) あー、なるほど、ずっと昔から知ってる子たちだから、
- (B) そうそうそうそうそうそう。
- (\*) でも憧れられてたりして。
- (B) いやー、そこまで…。当時帰国子女ってそんないないですし、今みたいにい  
ないし、言葉もないし、「アメリカ帰り」「アメリカ帰り」って言われてな  
んかどうなんですかねー。ちょっと居心地はよくなかった。
- (\*) あー、そうなんですか。じゃあ、高校では？
- (B) 高校では、みんなスタートラインが同じなので、英語が出来る人っていうか  
んじで思われてたみたいです。

調査者はこのストーリーの冒頭の質問で、帰国後のストーリーを自由に話してほしいということを意図していたが、B 先生はどのようなことについて具体的に話せばよいか確認をしている。その後、学習の話になったので、調査者は英語について話を絞るような質問をしていった。さらに、帰国生たちが抱くと思われる日本の英語教育におけるギャップなどを、帰国生ではない調査者が一般的ステレオタイプの観点から質問している。「英語の授業が物足りない」、「英語の発音がよい帰国生は周囲の生徒からも一目置かれる」などという点であるが、B 先生はまず、日本の英語の授業が物足りなかったとは感じておらず、文法を学習して得意になったという、調査者の想定とは逆のことを語った。また、周囲の生徒から一目置かれることに関しては同意したものの、B 先生本人は「嫌だった」という否定的な評価を下していた。さらに、帰国後の中学・高校時代についてこれ以上の内容を語っていないことから、中学・高校時代の自己と周囲との関係において、B 先生にとって自分が帰国生であることに対する肯定的な意味での重要度はそれほど高くはなかったと考え

られる。または、このストーリーを語る今の自分からみて、帰国生であることが当時の社会的自己の形成に肯定的な影響を及ぼすものではなかったと捉えているのかもしれない。それよりもむしろ、アメリカ滞在経験そのものが B 先生にとって重要な事柄であったことが、職業についての次のストーリーに表出している。

B 先生は学生時代、どうしても国際線を就航している航空会社のフライトアテンダントになりたかったと語った。このストーリーの中では、「他の道もあったんでしょけど、自分がその夢を実現させたいなってすごく思ってた」、「自分でこうしたいって思ったんですね」とそれまでと比較してやや強い語気を伴った語りをみせた。以下は、その理由を尋ねた後のストーリーである。

(B) 私、中学でその、アメリカに行った時に帰りたくなくて一、留まりたかったんですけど一、やっぱりどうしても帰らざるをえなくて一、で、どうしたらもう一回来れるかなっていろいろ考えて一、(笑)

(\*) えー。(笑)

(B) それで通訳になるかスチュワーデスさんになるかもうどっちかだなんて思ってた、どっちになってもいいようにいちおう勉強はしてました。あの頃は、はい。

(\*) あー、そうだったんですねー。

(B) そーう、そうなんです。だから教員とかなるなんて全然考えてなくてその頃は。

中学2年次のアメリカ滞在は最初こそ苦勞をしたものの、1年を過ぎた頃には帰国をしたくなくなるほど楽しいものに変化していたことがわかる。この経験が職業を決定する上での第一要因になっていたことからわかるように、B先生の人生における最重要事項のひとつだったのである。ただし、フライトアテンダントの仕事に就いてから、学生時代の当初の希望がかなったかどうかについては笑い話として、その後のストーリーで語っている。

(B) でも(笑)住むのと、仕事でちょこっと行くだけとは全然違うっていうのが、よくわかりました。(笑)

(\*) (笑) 住みたかったんですねー。

(B) そうです、そうです。住みたかったんですね。ほんとにその土地に住んで、その人とコミュニケーションするのが目的だったんですけどー、なんかお世話係で終わっちゃったの。(笑)

しかし、あの楽しかったアメリカ生活を再現したいという B 先生の希望はその後、結婚・出産を経て思わぬかたちで叶うことになる。夫の仕事の都合で、家族で 2 年間アメリカに滞在することになったのだ。以下はその時のことを語ったものである。

(\*) この時はやっぱりもう英語では困らなかったんですね？

(B) やっぱり中学での経験があるので、言葉は全然困らなかったですね。すごいやっぱり貴重な経験だったんですねー。

(\*) 今回はお母さんとして行かれて、不便は全然なかったんですか？

(B) なかったんですね。子どもの学校の手続きとかも全部自分でやって、主人の秘書さんが心配してついてきてくれたんですけど、私が横でやりとりしてるのを見てびっくりしていました。

(\*) ふつうの人は大変なんでしょうね。

(B) そうそう。だから、奥様によってはご主人を仕事中に呼び出してやってもらうとか聞きました。

(\*) そうですねー。お子さんもそんなちっちゃい年齢だったらすぐ馴染んじやうっていうかんじですね？

(B) そうですね。楽しかったみたいで。昔の私みたいに。(笑)

(\*) (笑) 何年くらい？

(B) 2年。

(\*) また帰りたくなくなっちゃったんですか？

(B) そうそう。(笑)

このストーリーでは、結婚してからの 2 度目の渡米においても、中学時の経験は B 先生にとってかけがえのないものであったことが再確認されている。同じ状況でアメリカに滞在していた他の女性と自らを比較し、英語で困らない自分がいるのはそ

の時の経験に起因しているという認識をしており、帰国子女であり、英語が話せるという自己のアイデンティティを語る上で重要な役割を果たしている。

また、その後に語られたストーリーの中で、個人的依頼による団体旅行の添乗員の仕事でロシアのソチに行った際に、現地の人から「日本人でも英語が話せるんだね」と言われて嬉しかったというものがあつた。B 先生はそう言われたことに対して驚き、「日本人だって英語をしゃべれます」と返答したという。これら一連のストーリーは、夫の米国赴任に付き添う妻や、外国人からみた一般的な日本人という枠を超えて「英語が話せる自分」という内在的指標を示す包括的一貫性の機能を果たしている。初めての滞米経験が人生に大きな意味をもたらし、その現地の言語である英語を話すことができるようになった自己肯定感の表出が確認できる。

次に、以前は教員になりたいという意味は持ち合わせていなかったという B 先生が、いかに英語教師になったかという点についてみていきたい。結婚後の家族での米国滞在時の語りにおいて、「現地でコミュニティ・カレッジなどに行きたかったけれど、子どもがまだ幼かったために行かれなかった。アメリカでは主婦でも大学に行ったりするのは当たり前だったので、自分も発奮し日本に帰国後、大学に編入した」という趣旨のことを述べた。その当時も教員になる希望はなかったが、いずれ役に立つことがあるかもしれないという可能性から教職課程を受講することにし、教員免許取得のための最終段階として、42 歳で高校での教育実習を行ったことが転機になったという。指導教諭をはじめとした学校関係者に親切にしてもらったことや、教えた生徒たちが最後に感謝の気持ちを込めてサプライズ・パーティーをしてくれたことに感動し、教師としての道を自覚したと語った。英語教師という仕事を選択した理由を前述の A 先生と比較してみると、A 先生は自身が英語学習で経験した楽しさを先ず生徒にも味わってもらい、それを通じて豊かな人間性を育んでもらいたいというのが一番の動機であったが、B 先生は英語教育の前にまず、生徒たちとの関わりの中に教育的喜びを感じ、一人間の成長に携わることが第一の動機になっていると考えられる。以下のストーリーをみてみたい。

(\*) えー、教育実習で教えてどういうところが楽しかったんですか？

(B) うーんやっぱり反応が返ってくるところが一番楽しかったのかな。「わかった」とかそういう。自分の子どもを教えてもそういうのってないじゃない



ですか。

(\*) うーん。

(B) 他の人に言われたの初めてだったの。(笑)

(\*) あーそれでやりがいが、

(B) そうやりがいがでちゃったんですよー。

それで子育ては元から嫌いじゃないし、私、保母の資格も持ってるんですけど、

(\*) へー。

(B) 子どもが好きなので、すごいかわいいしー、かつ英語が活かせるならこれ以上の職業はない、ないよなーなんて思ってしまった。

(\*) 完璧な仕事だったんですね。出会ったんですねー。(笑)

(B) そう、出会ったの。(笑) やっぱり生徒がかわいいんですよ、なついてくれるから。

(\*) へー...、そのなついてくれるって、なんだろう、なついてくれる理由ってご自分では何だと思えますか？

(B) なんですよ、うーん、その、生徒が言うにはわかりやすいつて言ってくれるんです、授業が。わからない子の気持ちがわかるから。

(\*) あー、丁寧っていう。

(B) うん、細かく教えるっていうからですかねー。

(\*) はー...、なるほどー、わかりやすいんだー。

(B) 自分が挫折してるーので、...なんかわからない人の気持ちがよくわかる。

(\*) えっでも挫折って。あの中学で文法がよくわかんなかったって、

(B) そうそうそうです。

(\*) えっあれですよー。その後はだって先生得意に...

(B) でもやっぱりすごいトラウマになって、今でもやっぱり文法は苦手意識があるんですよ。

B 先生が英語教師という職業を選択した最大の要因は、英語を教えることよりも、子どもの成長に関わり、人を育てる仕事であるということが優先していたのがこのストーリーから看取できる。さらに、この後のストーリーの中で、生徒を指導して

よかったと思うことは何かという質問に対して、「B先生の授業のおかげで英語がわかるようになったと言ってきてくれた生徒がいて、社交辞令かもしれないけれど、その生徒がそういうことを言えるようになったこと自体に成長を感じた」という内容を語った。ここからも、英語学習指導の効果を生徒が実感してくれたことへの喜びと同時に、指導した生徒が感謝の念を伝えてくれるようになったという生徒自身の精神的成長、およびその生徒とB先生との人間関係性の深まりにやりがいを感じているのである。B先生の英語教師という仕事に対するこのような職業観は、次に記述する英語観および英語教育観とも深い結びつきをみせている。

また、もうひとつ言及しておかなければならないのは、B先生の英文法に対する苦手意識である。中学時代のストーリーでも語られていたが、ここでも「挫折」や「トラウマ」と表現するほど、今振り返っても暗い影を落とす出来事だったことがわかる。しかし、前述のストーリーでは高校時代に学習に励んだおかげで文法が得意になったことや、このストーリーではその挫折経験が現在の自分の教師としての力量を上げるうえで役立っていることなどへの認識がみられ、過去のトラウマを克服した自己に対する肯定感が表出している。これは、「できないことでも努力すればできるようになる」という実体験を伴った、B先生の教育観にも繋がっている。次に、B先生の英語観および教育観についてみていきたい。

#### 4.5.6 B先生の英語観

以下は、調査者が国際語としての英語について話題を提示し、日本の英語教育では教師はそれをどのようにとらえるべきかと質問を投げかけた後の会話である。

(B) 私はやっぱり教師としてだけではなく正確な英語をしゃべるのは必要だと思います。

(\*) 正確な英語っていうのはどういう？

(B) やはりきちんとした発音と、アクセントと一、あと文法。

(\*) それを教えたいですか？

(B) そうです。やっぱり国際人としてのマナーとして最低限として守ることだと思います。やっぱり日本人としてでもそうですし、人間としてちょっと恥ずかしいかなと思いますね。ま、時と場合にもよりますが、将来、彼女達

は国際人になるわけなので、やっぱりいろんな人と対等に話せるようになるには、ルールにのっとった英語っていうのは必要だと考えます。

(\*) なるほどー。それは先生が海外経験のときに感じたからっていう、

(B) いや、そうではなくって。やっぱり日本人のアイデンティティっていうか、そのそういうのを備えながら、国際人になるっていうことで、それは中学で行ったからとかそういうことではなく、はい。

(\*) じゃあ、そのきちんとした英語っていうのは基準っていうのはどう、どう

(B) 基準ですかー、そうですねー。

発音なんかは発音記号で書いてあるのっていうのがそうですけど、文法もあのその、きちっと使える。例えば enjoy だったら動名詞しかとらないので会話の中でもそれを守るとか。

(\*) ふーん、なるほどー。やっぱり聞いたときに一崩れてたりすると、

(B) そうですねー。やっぱり教養を、まあ、問われますよね。

(\*) あー、そうですねー。

(B) 特に私たちって教える立場なので、そういうのって一番上のレベルにもっていけなくてもやっぱり真ん中くらいまでもって行ってあげられるようにやる気をおこさせてあげないと、人って楽なほうにやっぱりいっちゃうので、うん。

この英語観についての問いかけに、B 先生はそれまでの口調から少し改まった様子で上記のように語った。B 先生にインタビュー依頼をする時にも他の協力者と同様に、これまでの英語との関わり、教師になるきっかけ等とともに国際語としての英語についてどう考えるかを尋ねたいと伝えていた。国際語としての英語についての調査者の見解はインタビュー以前に一切伝えずにいたのだが、B 先生はインタビューにあたって自身のこれまでの経歴と国際語としての英語についての意見を整理し、メモしていたようだった。よって、言いよどみの少ない、このような毅然とした語りとなったことが考えられる。経歴については履歴書のような形で書かれたものを調査者に提供してくれた。

このストーリーの中では、規範に対して忠実であるべきだという B 先生が抱く強い規範主義の信条が表出している。「ルールに則った英語」を話すことが当然のも

のと捉えられ、それは滞米経験からくる信念であることを本人は否定しているが、何不自由なくアメリカで生活を送ることができる英語運用能力を習得し、帰国後は自分が話す英語が他の生徒のモデルとなるという経験を通じて、「自らが話すアメリカ英語＝日本の英語教育でもとめられているモデル」という図式が B 先生の中に成立していることが考えられ、目指すべき規範をアメリカ英語においていることがわかる。さらに、その規範からの逸脱は「教養」に関わるものだと述べている。これは、前述の A 先生と同じ「教養」という観点であるが、A 先生はその語彙や表現の豊かさが教養を表すものだと捉えていたのに対し、B 先生は発音や文法の規範から外れることが教養のなさを示してしまうと捉えているのである。これは非母語話者としてというよりむしろ母語話者の見地に立った考え方であるといえないだろうか。例をあげていうならば、私たちは日本語の非母語話者である人物が日本語で話している際に、母語の影響を受けた発音をしていたり、日本語の文法が多少間違えていたりしてもその人物の教養を疑うだろうか。非母語話者の話す日本語として、差し引いた視点から考えるのではないだろうか。しかし、日本語母語話者が話す際に、ことばの使い方がなっていないとなるとその人物は教養が問われることになる。つまり、B 先生は英語の母語話者に近接した感覚から、日本人の習得すべき英語を想定しているといえるのではないだろうか。

B 先生はその上で、目指すべき母語話者英語を「一番上のレベル」と捉え、そうではないもの、つまり非母語話者英語をその下のレベルと認識している。これも A 先生と共通している点であり、「楽なほう＝非母語話者英語」に甘んじるべきではなく、あくまでも上を目指すべきだという教育的見地に起因する信条がそこにかがえる。これには、前述のストーリーで確認することができた、文法が苦手であったが努力して克服したという B 先生の経験が大きな意味をなしている。自身の経験から、出来るようになるまで諦めずに目指すべきものに向かっていくことこそが重要なことであり、教師となってからもそこに価値を置いていることがわかる。B 先生が最上のレベルと捉える母語話者英語が、このような教育的信条と相互に作用しているのである。

B 先生の教育観は以下のストーリーからもみることができる。編入した大学で教

職課程を履修し、タスク・ベース<sup>20</sup>で口頭でのやりとりを重視した授業法であるコミュニケーション・アプローチを学んだと語った後のストーリーである。

(\*) そういふのを実際に教育実習の時にやってみるときってどうでした？うまくできるかなーとかって不安とかありました？

(B) もちろんありましたよ。できるか不安でしたよ。

(\*) え、でも、どういうところがですかね。先生は英語はまったく問題ないですよ？

(B) え、だってそれは人間を育てる職業ですから、これでいいっていうことはないじゃないですか。いやーだって私そんな偉い先生じゃないですもん。

(\*) え、でも、英語ができればなんかできちゃうんじゃないかとかって、

(B) いやー、それは子育てした人って思わないですよ、たぶん。それは人間を育てるほうが大変だっていうのがわかってるから。大変でしょ？子育ては。(笑)

**B** 先生が実習時に不安であったのは、「英語を教える」ということよりも「人を育てる」という学校教育そのものに対するものであったという。ここでの英語教育は、単に生徒に英語運用能力をつけることだけが目的ではなく、英語教育を通じての人間教育であることがわかる。その教科の学習を通じて、新しい知識を得るとともに考える力を培い、努力する経験をすることで人間としての成長を期待するものである。この過程の中では、達成すべき目標に向けて個人のたゆまぬ努力が前提となる。このような教育的見地から鑑みると、母語話者英語という目標に向かって近づくための努力が当然のこととみなされ、そこにたどり着く前の英語運用能力は常に目標を達成できていない不完全なものという構図の成立が説明できる。

**B** 先生の英語観の考察から、母語話者に近い感覚から捉えられた言語態度である教養の問題、さらに、学校教育の一環としての英語教育という点が浮き彫りとなった。次に、C先生のストーリーをみていきたい。

---

<sup>20</sup> TBLT (Task-based Language Teaching)と呼ばれる外国語教授法のひとつ。学習者に達成させるべき課題を与え、目標言語を用いた話者間のインタラクション等を通じて、目標言語の実践的運用能力を育成しようとするアプローチである。

#### 4.5.7 C先生のプロフィール

C先生はインタビュー当事、都内私立中高一貫校に勤務する教師歴11年の39歳女性であった。大学の学部を卒業後すぐに中高一貫校の英語科専任教師になり、家庭の都合でいったん職を離れるものの、インタビュー当時、再び別の学校で非常勤講師として英語教育に従事していた。

C先生がインタビュー当時の勤務校である中高一貫校に非常勤講師として採用される際に、調査者も同様に英語科非常勤講師として入職したことをきっかけとして知り合った。前述のA先生、B先生と比較すると、調査者とは年齢も近く、以前は中高一貫校の専任教師をしていた点でも共通していた。よって、それまでの英語の関わりについてのストーリーにおいても、時代背景や当時の風潮などといった肌で感じる部分を共有しており、C先生が語る学生時代の経験や、教職に就いたばかりのころの教室での経験などは、調査者にとっても少なからず想像しやすい内容であった。また、C先生の語りの中でみられる、英語教育における様々なアプローチや教授法についても、当時、一般的であったものから新しいとされていたものまで、時に専門用語を用いての語りには、調査者も多く共感する点があった。A先生、B先生と比較して、C先生は調査者にとってもっとも自分と類似した属性をもつ協力者であり、C先生がこれまでに経験したことの何を選びだして語るのか、それをどのように捉えたのかを知ることは、調査者自身の関心でもあった。実際に、C先生はインタビュー冒頭から、学生時代の英語に関わる経験のストーリーを詳細に語ってくれ、その内容に共感した調査者は、C先生が語るそれらのストーリーはまるで調査者自身のストーリーではないかと思うほどであった。しかし当然のことながら、個々の経験や感じ方、捉え方には同様のものもあれば相違もあり、調査者は意識的あるいは無意識的に自身とC先生の類似点と相違点を浮かべながら、インタビューを実施し、分析を行ったように思える。

C先生の大学時代および教師になって間もない頃のストーリーは、自分のペースで、その時の思いまでが自分の言葉で語られており、本調査において貴重なものとなっている。調査者としての役割は、この貴重な教師の声を曲げることなく理解するのに努めることであり、インサイダーとしての利点である背景知識の理解を活かし、考察することであろう。

それでは次に、C先生のライフストーリーをみていきたい。

#### 4.5.8 C先生のストーリー

C先生は幼少時代に特に英語に触れた経験はなく、英語学習を始めたのは中学校に入学してからだった。毎回の授業開始時に天候について英語で話す先生、洋楽を聴いて歌詞の聞き取りをさせる先生など印象的な教師たちの思い出を語ったが、文法のパターンプラクティスに冗長さを感じたりしていた等、特に英語は難しくもないが、楽しいという印象も持っていなかったという。しかし、それでも他の教科と比較すると英語自体には興味を持って、最も好きな教科であったかもしれないと語った。

高校生になってからのことを尋ねると、C先生は英語の授業の様子についてのストーリーを語った。（(C)はC先生、(\*)は調査者）

(C) 本文を書き写して一、単語の意味を調べて全文和訳をしてきなさいっていう、

(\*) んー。

(C) で一、その答えあわせをして一、音読をして一、

(\*) うんうん。

(C) で、文法の確認っていう感じのものすごく典型的なグラマートランスレーションで...でなんだろう、うん、まあそんなもんかって思ってたぐらいですかねー。

(\*) あー、なるほどー。でもそのやり方はけっこう自分で合っていたとか？

(C) ... 合ってた...のかなー。そんなに大変ではなかったかんじがしますが。

(\*) うーん。つまらないとかそういう否定的なイメージもなかったのかなー？

(C) 楽しくは...ないですよー (笑)

(\*) (笑)

(C) だってもくもくとやるんだもの。(笑)で、音読でするぐらいでしか声出さないのー。

(\*) あー。

(C) だから、作業っていう科目ですよ。

自身が受けた英語の授業方法についてのこのストーリーでは、それに対しての C 先生的心情や感情は調査者が尋ねないと言及しないほどのものであり、当時は、英語の授業はグラマー・トランスレーション（文法訳読式）が当たり前のものであり、他のメソッドなどは高校生として知る由も無く、受けたこともなかったことがわかる。英語教師となった今だからこそ、それが「典型的な」文法訳読式であったという区別ができ、「作業」だったという評価を下しているが、当時は際立ったマイナス・イメージを抱くこともなく授業をこなしていたようである。

また、C 先生に中学・高校時代の英語との関わりを尋ねると、自身を主体とした感情などを伴うプライベート・ストーリーよりも、まず、どのような方法で英語の授業が進められていたかということについてから話し出す傾向が見られた。これは、C 先生自身の英語教育に対する興味・関心およびプロ意識に起因するものであると考えられると同時に、協力者も調査者も共に英語教師であり、共通の関心を持つことを前提にインタビューが行われていることも理由のひとつであろう。

インタビューを開始してからこのストーリーを語るまで、C 先生には英語に対して一切「楽しい、面白い」などの発言がなく、自身もそれに気がつく。以下はその時のストーリーである。

(C) 何が楽しかったんだろう、英語…。 (笑)

(\*) (笑)

(C) たぶん文…なんだろうな…。たぶん高 1 の時の担任の先生が生物の先生で、英語の勉強の仕方を英語の先生に聞きに行きなさいって言われて…でも行かないでいたら「聞いといたから」っていきなり言われて「この問題集がオススメらしい」とかって言われて、5 冊ぐらいリストアップされちゃって一…、で、やばいなこれはやらないとまずかろうって、

(\*) えっ、個人的に言われて？

(C) うーん、だから他の人にどれくらい声をかけられていたかはわからないんですけど一、私はとにかく呼ばれて一、うん。

(\*) へー。

(C) で、その内の 1 冊をとりあえず買ってやってみたら、文法の本だったんです



けど、その書き方が偉そうでー。(笑)

(\*) (笑) あー、上から目線なの。

(C) 上からなので、カチンときてー、

(\*) (笑) なにー。

(C) なん、なんか悔しくなって、3回くらいやってみた。

(\*) (笑) 悔しくてやるんだ。もうイヤじゃなくて。

(C) うん、ちょっと悔しくて(笑) まあ別にちょっと堅苦しい言葉遣いの書き方  
だっただけだと思うんだけどー、

(\*) へー。

(C) あとはー...文法の先生が...あのなんだろうな...、ちょっとしたコアな意味を  
触れてくれたりだとか、その to 不定詞の to って根本的にこんな感覚を持つ  
ているって教えてくださって、その先生は to は矢印なんだよっていうふう  
に言っていて...それがなんだろうすごく納得感があったっていうか。すごく納  
得できるように教えてもらえたので、わりと文法のほうがすんなり勉強でき  
たっていうか。

このストーリーを皮切りに、C 先生の語りは英語授業のメソッドなどに関する過  
去の事実という語りから、個人を主体として感情や評価を伴った、よりパーソナル  
な語りへと変化をみせる。高校時代に学習全般への意識が変わったという C 先生は、  
担任教師の薦めで文法書を紹介され、その文法書の説明の書かれ方に反感を覚えて、  
結果的に英文法の勉強を多く行ったという。また、認知言語学の視点から文法を説  
明する教師との良い出会いによって、英文法自体への馴染みややすさも感じたことが  
わかる。

さらにこの後のストーリーで、この担任であった生物担当教師の指導によって、  
予習をすれば授業がよくわかるようになるという体験をさせてもらい、勉強はやれ  
ば楽しいと感じられるようになったことに対する感謝の念を述べている。また、こ  
の教師が物質の名前につく mono-等の接頭辞について豆知識として授業内で教えて  
くれたことに端を発し、それ以来英語の接頭辞や接尾辞に興味を持つようになり、  
辞書から接頭辞や接尾辞を選び出してノートに大量に書き抜いていったという。下  
書きに続いて清書もしたため、すべて 2 回書き記し、これについては「楽しくて仕

方なく、夢中でやった」と語った。アルファベットの文字の美しさにも惹かれ、この頃から「ことば」への興味が出てきた C 先生は大学で言語学を勉強したいと思うようになり、英語以外の言語についても検討したという。その中には日本語も含まれていたというが、結局、意味と形式、文法構造などに興味を持ったという英語について理解を深めたいと考えたと語った。

高校2年次には、同級生の友人に英語を教え、わかってもらったことへの楽しさから英語教師を志すようになった。念願であった英語に特色のある国内の大学への合格を果たし、入学後は、多く在籍している留学生や帰国子女の学生らと共に大量の英語の文献を読破していくことで自身の英語力がついていくことを実感し、大学で学んだ内容には非常に満足し充実していたと語った。

しかし、受講した講義の中で風変わりなものがあつたというストーリーから、C 先生の大学の授業における苦労が浮かび上がっていった。

(C) 私ね、ドロップアウトしたんですよ、その科目。何やってるかわかんなくて。

やーほんとね、ソシオリングイステイクスだったかな、なんですけど、話されているのはゴリラだかチンパンジーだかが手話で話せるっていうビデオを見せられて、すごく難解なテキストを読まされて、で、ディスカッションなんですけどその関連性が全然わからなくて。

(\*) えー。

(C) うーん、とにかくその難解だから、なんでみんなついていけているのかがちっともわからなくて。

(\*) 先生の話してることは？

(C) あ、先生は日本語だからわかるの、言ってることはね。

(\*) ほー。

(C) サルはすごいよねっていう話でそれでチンパンジーとかが何を覚えているのかとかが、どういう反応だったのかとかの説明があるんですけど、それって今話していることの学生間の内容がわからなくて、受けている人はほとんどノンジャパニーズだったり、帰国子女だったりしてペラペラやっついて全然ついていけなかつたっていうのを覚えてるんですよ。

(\*) へーそのディスカッションで帰国子女とかと一緒になんか何？っていうかん

じはありました？

(C) ...うーん...まあ...基本的にはそういう環境でも受けられるようになってるんですけど、まったくもってそこだけはついていけなかったっていう。他の科目でもそういう機会はいっぱいあって、

(\*) あー。

(C) いっぱいあったのかな (笑) それなりにあって、私はあの教職も取ってたので日本語の科目もけっこう多かったんですよ。ディスカッションは幸いなかったりとか.....っていうのもあったんですけど.....でも別にそうになったらそうなったで自分ができる限りのことはするようになってるので。

大学での充実した勉強の中で、その科目は内容が難解であり、ディスカッションの内容との関連性が掴めず、困難であった状況が述べられている。英語でのディスカッションは他の科目でも行われ、出来る限りのことをするようになっているというが、帰国子女の学生らが「ペラペラやっていて」という表現を用い、教職科目ではディスカッションは「幸い」なかったというところからも、C 先生にとって英語でのディスカッションは多少の負担を伴ったものであったことがうかがえる。帰国子女や外国人留学生らとは異なる自己の認識、および彼らと比較した自己についての語りは、大学での英語の授業に関するストーリーの中に続いていく。

(C) リスニングはやっぱり週に何回もなくて、スピーキングのクラスとあわせても週に2回しかなくて、読み書きよりは少なくて、でねー、ましてまわりはもともとできる人たちとかー、ネイティブの人とか、帰国子女がいっぱいいるので、まあ劣等感みたいなかんじとか (笑) はありましたねー。

(\*) あー。リスニングに関して？

(C) うん、リスニングももう全てですね。

(\*) うーん。

(C) できる人は当たり前にかけるし読めるし話せるし、で、日本語まぜこぜで聞こえてくるような環境だったから。

C 先生は、英語の母語話者や帰国子女が多数在籍し、英語でやりとりをすることが

当たり前のこのような環境で「自分の出来る限りのこと」をやっていたと言いつつ、「劣等感」を感じていたことを語った。英語でのコミュニケーション力の違いを感じ、大学時代に留学をしていたらまた違ったのかもしれないとも述べた。C 先生は高校時代に数週間の語学研修といった海外滞在を 2 回ほど経験しているものの、英語でのやりとりを行った特別な思い出はないという。

C 先生が在籍した大学のこのような環境下では、母語話者の学生たちは、非母語話者が努力して乗り越えようとする英語のハードルを何の苦労も感じることなく「当たり前」こなしているという点において、非母語話者の学生が劣等感を覚えるという構図は解釈可能である。また、英語の運用能力があるということだけで、その学生が教室内での優位性を持つことも考えられる。たとえ非母語話者として相互理解を達成するのに十分な英語運用能力を有していたとしても、母語話者らと比較することによって、それは不完全なものであると常に認識され、いつまでも自信をつけることができないという状況が考えられうる。この「自信の欠如」という点は、次に述べる C 先生の教師としての教育実践に繋がってくる重要な要素となる。

C 先生は、大学の教職課程では、自身が中学・高校時代に経験した教授法とは異なるコミュニカティブ・アプローチなどを言語習得理論から学び、タスクベースの文法指導方法等に魅力を感じたという。また、教育実習の最後に行う研究授業においてそれを実践でき、充実感を味わったと語った。授業冒頭のオーラル・イントロダクション<sup>21</sup>に始まり、テキストの文章を読み進める際にも 1 コマの授業を全て英語で指導することができ、それをやらせてくれた教育実習の指導教授に感謝するとともに、自らも「できた」という達成感を味わった。それは C 先生にとって大きな自信となったはずの経験であった。しかし C 先生は、大学卒業後すぐに英語教師となって教壇に立った際にも同様の教授法を実践したかについて尋ねた後のストーリーでは以下のように語ったのである。

(\*) じゃあ中学高校で教えるようになってからもずっと大学で教わった授業の進め方で？

(C) 【笑顔で首を横に振る】

(\*) じゃなかったの？

---

<sup>21</sup> その授業で扱う文章等の内容を教師が英語で紹介・説明すること。

- (C) じゃなかったの。
- (\*) それは一、
- (C) えーっとねー…
- (\*) その学校の方針？…他の先生のやり方とか？
- (C) いやー結局は自分がそれをやる自信がなかったんじゃないかなって。
- (\*) うーん。先生が中学高校で教わってきたのって、いわゆる文法訳読式っておっしゃってましたよね。私たちの世代ってそうで、その大学で教わったのとは違いますよねー。
- (C) 完全にグラトラ<sup>22</sup>でした。
- (\*) それは学校の方針っていうか、そうやれっていう？
- (C) そうやってほしいとも言われなかったし、ちょっとは英語でやろうとも思っただけけれども、なんかこわくてできなかったっていうか、ちょっと英語でやると「何、何？」って言われちゃうっていうか、こりゃだめだーって思って、自分もダメだったし、生徒も準備ができてないので、あっダメだっと思った瞬間もうなんか全部説明になっちゃいましたね。
- (\*) じゃあ、教わった方法で？
- (C) そう、自分が習ったやり方でやってるかんじ。
- (\*) うーん。
- (C) 他の先生もなんかそういう感じだったので、
- (\*) うんうん。
- (C) そのまま流されていきましたねー。

教育実習では実践できたコミュニカティブ・アプローチでの英語を用いた授業を、実際に教師になってからは行うことができなかった C 先生の少し後悔ともとれる語りがここではみられる。冒頭の調査者の質問に返答する際には言いよどみ、その理由について考える際には言葉を選びながら「結局は自分に自信がなかったのではないか」と結論づけた。当時の時代背景について言及すると、現在のようなコミュニケーション能力育成を重視した英語教育への改革が始まったのは、学習指導要領の平成 10 年および 11 年の改訂からであった。C 先生が英語の学習をしていた中学・

---

<sup>22</sup> グラマー・トランスレーションの訳（文法訳読式）

高校時代、教育実習を行った大学時代、さらには教師として採用され初めて教壇に立ったこの時はまだ旧カリキュラムで英語の授業が行われていた。よって、当時、一般的に生徒たちも英語で行う授業などには慣れておらず、教師になったばかりで生徒指導経験のない新人が新しい教授方法を突き通すには相当の覚悟が必要であったことも考えられる。

結局、C 先生は自分が中学・高校で教わった方法で教えるようになったわけであるが、その要因として挙げたいのは三井・丸山（1991, pp. 65-67）が次のように述べる主張である。彼らは教師としての根本的な価値観を「ビリーフ（信条）」とした上で、教師が指導を始める際に有している「原初ビリーフ」の形成要因として、「自己の学習体験」と「指導開始時期に主流を占めていた教授法」を挙げている。すなわち、自ら学習者として学んだやり方が、その教科の指導法についての基本的なイメージを形成し、教師としての初期体験が教えることについての核となる部分を形成するという。C 先生は中学・高校時を振り返ったストーリーの中で、文法訳読式に対して特に否定的ではなく、「楽しくはないが、英語学習とはこのようなものだ」と受け入れていたと語っていた。C 先生が教師として実践している文法訳読法は「自己の学習体験」であり、さらに教師になった際に同僚の教師たちが実践していた教授法であることから、C 先生のこのような指導法の選択は説明ができるものである。

しかしながら、C 先生本人はそれを肯定的に受け止めていないという点に問題の所在がある。新たな教授法の利点を認識し、自ら実践可能であったはずの教授法を行わなかったことは自信の欠如に起因しているという点である。Seidlhofer（1999）は、英語の非母語話者教師の自信の欠如（lack of confidence）について言及し、非母語話者であることが教師を不安（insecure）にしていると主張した。また、Jenkins（2007）は、「良い英語（good English）」への傾倒が拡大円圏の非母語話者教師の言語態度を言語的不安（linguistic insecurity）にしていると述べた。つまり、非母語話者教師自身が母語話者英語に対する規範主義を強化すればするほど、自身の英語力が母語話者並みのものでなければならないという縛りが強化され、それと同等ではない実際の英語力に自信がもてないということなのである。これは、こうであるべきだという当為の自己と、自身が認識している現実自己との乖離を示すものであり、それによる不安や心配といった動揺に関連した感情をもたらしている状況であると説明することができる。

#### 4.5.9 C先生の英語観

それでは、C先生の英語観はどのようなものなのだろうか。以下は、非母語話者同士で話すことも念頭においた英語教育についてどう思うかをたずねた後のストーリーである。

(C) 今の英語教育ってイギリス人とかアメリカ人と通じ合うっていうふうになってるけど、まずは、あまり広げないでそこからでいいんじゃないかと思う。キャリア形成の中で、自分がどこの国の人と話すようになるかっていうところで、またその話し方とかを考えていかなきゃいけないんじゃないかって思うから、最初から全世界の全感覚をっていうのは難しいんじゃないかな。

(\*) なるほど。入口は英米で一。

(C) そう。ビジネスパーソンはやってると思います。赴任前にまとめて勉強するって。で、やっぱり地位が上がるにつれて、英語の勉強とかし続けていって、正しい発音とか正しい言い回しとか含めてなんでしょうけど、そういうことを継続的にやっていくっていうところまで教えないと。今なんか大学受かったらええもういいみたいなところがあるんで、それよりキャリア形成っていうところで、英語の学習みたいな感じでやっていかないと。

C先生は、現代の日本の英語教育の目的は英米人と意思疎通を図ることであると認識している。その上でまずは英米語や英米人の言語行動を理解し、その後、学校教育に留まらず継続したキャリア形成の一部として、必要に応じて多様性に適応するのが望ましいと述べている。前述のA先生およびB先生と異なる点は、英語の多様性の現状を認識した上で、それが全員ではないかもしれないものの、日本人の英語話者にとって必要なものになるであろうと捉えている点である。ただ、それはあまりに多様なため、まずは英米語をと考えていることがわかる。しかしながら、学校教育では英米語をと述べている理由はもうひとつ考えられる。「正しい発音、正しい言い回し」が指し示すものは、英米語に対する規範主義であり、それは継続的に「正しい」ものに近づく努力をしていくべきだとしている。つまり、英語学習を続けていく中で、英米語に対しての規範主義を強化し、同時に必要な多様性に対す

る適応力を培うことが望ましいという。一見矛盾しているのだが、これには C 先生の経験からくる強い思いがあった。

(C) でも、正しくないと言話できないっていうそのなんだろうなー、正しくないとダメっていう頭から離れる何かがないと。その英語教育っていうよりは姿勢とか態度の問題なのかもしれないですけど、わけもわからずとりあえず言ってみようっていうその素地がないと、どう頑張っても黙っちゃいますよね？

(\*) うんうん。

(C) だから力としてはそれなりに日本の英語教育でもついてると思うんですけど、その自分の今出せる範囲での発言っていうのはいいことなんだっていうふうにしないと厳しいかもしれない。私が授業でオーラル・イントロダクションとかをできないって思ってやらなくなっちゃったみたいなのが、大勢の人の英語の発音だと思うので、それでもいいじゃんべつに、わかるよっていう環境にならないと厳しいかな。

C 先生は自らの英語に対する自信の欠如を持ち出して、それを「正しい英語」、母語話者英語のストーリーと結び付けている。桜井 (2002) は、人は自身のストーリーを語る際にある程度の一貫性をもって語るとし、それによってそれぞれのストーリーに整合性をもたせようとするとして述べている。C 先生の語りはまさに、それまでの自分と英語との関わりのストーリーと、自身が持つ英語観についてのストーリーに整合性が見られるものであり、それによって一定の説得力が生起している。

このストーリーでは、教師として指導を始めた際の自身の経験を、「正しくないと言話できない」という規範主義に忠実であるがゆえに起きる、言話に対する情意面での弊害であると捉えていることがわかる。さらにそれを「大勢の人の英語の発音」というように日本人全体へと一般化し、その解決の可能性となるものとして、自身の非母語話者英語を肯定的に捉えて話そうとする態度の重要性について述べている。つまり、英語学習の初期段階では母語話者規範にとらわれすぎることのない言語態度が有用なのではないかということ自身を自身の経験から語ったのである。このような英語教師の自らの認識に対する気づきは、日本人が英語学習者ではなく、い



かに英語話者になっていくのかを考える上で重要な役割を果たすことが考えられる。教師の英語観、教育観はその教育実践に深く関わるものであり、次世代への同様の英語観の再生産が充分予測できるからである。

#### 4.6 まとめ

これまで3人のライフストーリーを通じて、それぞれの経験から形成された英語観について考察してきた。いずれの英語観も、個人が積み重ねてきた多様な経験と、それらを本人たちがいかに捉えているのかという意識に基づいた一貫した語りの中で説得力をもつものであった。

A先生は、イギリス英語およびアメリカ英語を「正統派」の英語と捉えてそれらを「最高レベル」のものとし、非母語話者同士の英語でのやりとりは二次的、三次的なものであるとする英語観を抱いていることが明らかになった。これは、非母語話者教師が教えるための規範を母語話者英語に頼らざるをえないという言語教育の特質に依拠したものであり、日本の英語教育において標準とされる（A先生がそう認識している）英米語に対する標準語イデオロギーおよび規範主義の意識によるものであると考えることができる。しかし、それだけではなく、A先生には学生時代に学んだ母語話者英語に対する強い思い入れがあった。学習を通じて、英語独特の様々な語彙や表現に触れ、それが母語話者たちの歴史・文化、さらには考え方もも包含した言葉であることに強い関心を抱いたのである。歴史的な変遷を経てそのような語彙や表現の使用があるという知識を学び、言葉は「生き物」であることを実感したという。A先生にとって、そのような「ことば」の知識を習得することが英語学習の醍醐味であった。それと対置して非母語話者が話す英語は、「ツール」として使うものであり、グロービッシュに代表されるような歴史・文化などを一切背負うことのない道具であると捉えていることがわかった。

「英語は便利なツールである」という言説は、昭和後期の学校英語教育において、「役に立たない英語」から「コミュニケーションのための英語」へ変換していく際のプロパガンダのひとつとして機能し（斉藤, 2007, p. 197）、英語を知識として習得するだけに留めず、それをコミュニケーションのための便利な道具として積極的に使っていこうという趣旨のもとに拡散していった概念であるはずである。また、母語話者英語を規範とする文法や発音に過度に囚われることなく、非母語話者とし

て英語を道具のように使用していこうという文脈で語られる性質ももっている。しかしながら、A 先生の中では、そのような英語の利便性の前景化によって、非母語話者が使用する道具としての英語は、人間と結びついたことばとは異質なものであるとする図式が構築されたことが考えられる。さらに、グローバル化が進んだ現代社会において、国際語としての役割を果たす英語を「使いこなそう」といった考え方が英語道具論の認識を加速させ、国際語としての英語がいかなる歴史や文化、価値観も反映することのないただのコミュニケーション・ツールとして捉えられているのである。

実際の人と人とのやりとりにおいて、言語がこのように人間と切り離された完全な道具となりうるのだろうか。この点について本名（2013, p. 8）は、英語の再文化化（reculturalization）について言及している。再文化化とは、英語が国際語として、英米語などの母語話者英語をモデルとして学習されていても、その英語は様々な地域の文化の中に取り込まれ、多かれ少なかれそれぞれの文化的特徴を反映することになる現象を指す。つまり、非母語話者が学んだ英語をコミュニケーション・ツールとして使うとき、少なくとも母語や母文化の影響を受けた英語を話しているのである。そうであるならば、程度の違いはあったとしても、母語話者の英語のみならず、非母語話者の話す英語にも人間と結びついたことばとしての地位が与えられてもよいのではないだろうか。World Englishes や ELF といった国際語としての英語の概念が、脱英米語、脱母語話者英語を軸としていることは既に述べたとおりだが、それは英米語規範への絶対的追従を否定しているのであって、様々な話者の文化がまったく反映されない単純な記号としての英語を意味しているのではない。「便利な道具としての英語」という概念は、「国際語としての英語」をこのような位置付けにする機能を果たしていた。

また、A 先生は自身が非母語話者としてかなりの知識や英語運用能力をもっているであろうにもかかわらず、「最高レベル」である英米語を話す教養のある母語話者とは、心的距離が遠いことも明らかになった。そのために、教養のある母語話者が話す英米語の習得を目指していまだ学習を続け、自らが教える生徒たちにも同様に習得目標をそこに置いてほしいと望んでいる。B 先生も、自身の英語の学習環境は違うのだが、生徒たちに対する同様の目標設定を持っている。母語話者英語を「一番上のレベル」とした上で、非母語話者英語をそれより下に存在する、習得の「楽

なほう」と捉え、生徒たちには楽なほうに甘んずることなく上を目指してほしいとする英語教育観があることがわかった。これには、苦手な英文法を努力によって克服した自身の経験や、子育てを経てから教師になり、英語教育も人間教育の一環であるとする B 先生の教育観が背景にある。母語話者英語を上位に置き、その下に非母語話者英語があるという A 先生、B 先生共通の概念は、それぞれ異なった経歴や環境、経験と認識を通じて形成されていた。

C 先生は、A 先生と同様に、中学・高校時代にいわゆるコミュニケーション力の育成を目的とした授業を受けた経験がなく、その語りの中でも、C 先生自身が重要であると捉えるような英語のやりとりをした経験についてのストーリーは見られなかった。C 先生の英語への興味は、言語学的な形態論といった語が構成される仕組みや、認知言語学的観点からの文法構造などであった。大学に入ると、母語話者やそれと同等の英語力をもった学生たちと一緒にディスカッションなどが頻繁に行われる環境になり、英語でやりとりをすることに関して劣等感を感じたという。教育実習では全て英語で授業を実施して自信がついたものの、実際に教員になってからは、中学・高校時代に自身が受けてきた文法訳読式の授業を行い、本人はそれを快く思っていない。そのような一連のストーリーを語った上で、C 先生は自身の非母語話者英語を肯定的に捉え、「正しい」と考える英語から解放されることの重要性について言及した。

以上、3人のライフストーリーから、国際語としての英語について、3つの異なる英語観を観察することができた。まず1点目は、「人間から切り離されたツールとしての英語」である。母語話者英語が話者の歴史・文化、考え方を反映したものであることばであるのに対して、非母語話者を中心とした国際語としての英語はそれらを含まない単純化した記号のようなものであるとする英語観である。2点目は、教育的見解から捉えた「目標に達する途中の不完全な英語」である。母語話者英語を目標に学習し、それを最終到達目標と考えるとき、非母語話者英語はその途中の過程にある安易なものとする考え方である。3点目は、非母語話者として英語を話そうとする際に、母語話者規範からの解放を促し、「心理的な手助けとなる英語」である。これらの英語観はそれぞれの経験や興味・関心、教育観や言語観と結びついていた。

前述のとおり、ライフストーリー調査は仮説を検証する研究ではなく、探索的調査法として、新たな問題提起や、異なる角度から事象を捉えて指摘できる可能性を

もった研究方法である。本研究では、日本人英語教師がそれぞれ抱く英語観についての複雑化した諸相を捉えることを目的とし、協力者である 3 名の教師たちの多様でありながら、ある点では共通した英語観を観察することができた。さらに次章では、この調査で明らかになった協力者たちの国際語としての英語に対する意識、また母語話者英語、英米語に対する意識、自身の興味・関心や学習経験、コミュニケーションに対する心理的要因がそれぞれいかに関連しているかについて、実証的な調査を試みたい。

## 第5章 日本人英語教師の英語観と形成要因

前章では、日本人英語教師の調査協力者たちのライフストーリーから、国際語としての英語に対する意識を中心に、それぞれの英語観を考察した。各教師が抱いている英語観は、母語話者英語、特に英米語に対する意識や、興味・関心、学習経験、コミュニケーションに対する心理的要因などと密接に結びついていた。それぞれの英語観を形成する要因には相違があったが、母語話者英語に対する意識はある程度の共通性がみられた。3人の協力者たちはいずれも都内私立高校勤務の女性（30～50代）であり、この属性が示す特徴についても検証しておく必要があると考えられる。

本章ではまず、性別、年齢、勤務高校の形態といった属性から、母語話者英語に対する意識や、英語を話す際の不安について、その特徴を明らかにしたい。その上でさらに、日本人英語教師の英語観の全体の傾向、およびそれを構成する様々な要因について実証的な検証を行う。

### 5.1 調査の目的

まず、前章の結果を受け、日本人英語教師の英語観における属性別の特徴を明らかにする。その上でさらに、日本人英語教師たちが英語に対して抱く意識はどのような要素で構成されているのかについて、その全体像を明らかにすることを本調査の目的とする。それによって抽出された様々な構成要素を検証し、教師たちが英語をいかに捉えているかを考察した上で、本稿の目的である国際語としての英語についての意識を中心にさらに詳細な分析を行っていく。具体的には、国際語としての英語に対する英語観と密接に関わっていた「母語話者／非母語話者に対する意識」や「英語道具論」、自身の「英語学習経験」、英語に関する「興味・関心」、英語を話すことへの不安といった「心理的要因」など前章の調査で考察したものについて、統計調査の結果を通してさらに議論を深めていきたい。

本章では、以下のリサーチ・クエスチョン（RQ）を設定し、調査を行うこととする。

- RQ1: 日本人英語教師の英語観における属性別の特徴にはどのようなものがあるか。特に、母語話者英語に対する意識、学生時代の学習経験に対する評価、

英語を話すことへの不安などについて、年代、性別、勤務校の学校種別などによる特徴はあるのか。

RQ2: 様々な属性をもつ、日本人英語教師全体の英語観を構成する要素にはどのようなものがあるのか。

RQ3: 前章で挙げられた、以下のような国際語としての英語を中心とした英語観に関わる要因について、全体としてどのような傾向があるのか。

RQ3. A: 母語話者および非母語話者に対する意識の違いはあるのか。

RQ3. B: 英語をコミュニケーションのための道具と捉えているのか。

RQ3. C: 英語に関する興味・関心の傾向はどのようなものか。

RQ3. D: 英語を話すことへの不安といった心理的要因は見られるか。

RQ3. E: 教師自身の英語学習経験における傾向はどのようなものか。

## 5.2 調査方法

### 5.2.1 手順

量的調査の実施にあたり、まず、質問紙を作成した。リカートスケールの 5 件法で、62 項目の質問を作成し、私立大学国際学部 1 年～3 年の教職志望者を含む 75 名の大学生の協力を得てパイロット調査を実施した。実際に教壇に立ち、学習指導をする教師に対する質問と、現役の大学生への質問では、教育に対する信条やより具体的な場面の想像などについて、大きな違いがあることは否定できないが、質問項目のわかりやすさや回答の行いやすさ等を検証することを目的に予備調査をした。その際に、質問項目の表現は学生に合わせたものにある程度調整した。

回答された結果について、いくつかの質問項目から構成される下位尺度を検討し、クロンバック  $\alpha$  係数の算出をすることによってそれぞれの内的整合性を検証した。その結果、どの下位尺度にも関連のない項目の削除や、質問の意図が不明瞭な点、わかりにくい表現を調整し、最終的に 57 項目の質問紙調査表を完成させた。

次に本調査として、作成した質問紙を北海道・東北・関東・関西・九州地域の 100 校（国公立校 75 校、私立校 25 校）の高等学校に郵送し、回答の依頼をした。英語科教員配置数を考慮し、国公立校には 1 校あたり 10 人分、私立校には 1 校あたり 15 人分の質問紙を同封し、計 1,125 人分の回答依頼をした結果、290 名の先生方の協力を得ることができた。うち、回答に不備があったものを除き、有効回答を 288 とし

た。回収率は 25.8%であった。

### 5.2.2 質問紙

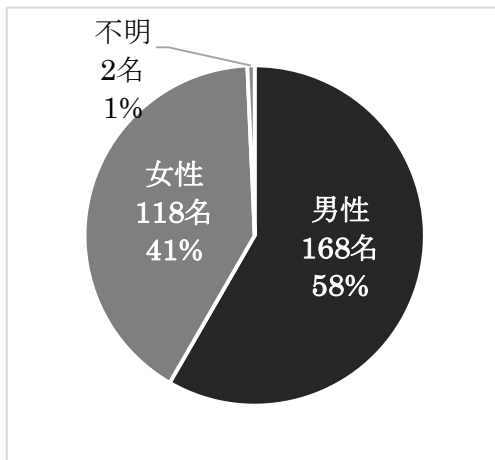
質問紙を作成するにあたり、Jenkins (2007)、および Mimatsu (2011) を参考にした。いずれも「国際語としての英語」の観点からみた教師の英語観を調査したものであり、前者は、拡大円圏の数か国の英語教師における母語話者英語、および非母語話者英語に対する態度の調査、後者は、学習指導要領における「国際語としての英語」に対して日本人英語教師がいかに認識しているのかについての調査である。また、教師の認知、意識、信条についての調査である Kindsvatter, Wilen, & Ishler (1988)、笹島・ボーク (2009) も参照した。前者は、教師が抱く信条の要因を検証したもので、教師の信条には「学習者としての経験、成功体験、確立した習慣、個人的要因、教育学等に基づいた原理」が関係しているとしている。また、後者は言語学習者の信条を計測する BALLI (Horwitz, 1988) を改定した日本人英語教師の認知調査である。

質問紙の構成は、始めに自身が英語でコミュニケーションを行う際に重視する点について問い、次に生徒に教える際に重視する点を質問することとした。さらには、英語にまつわるこれまでの経験、興味・関心について問い、最後に英語（教育）に関する言説をめぐる自身の見解を問う質問を配置した。5 件法で回答してもらうこれらの質問項目の後には、国際語としての英語についてどう考えるかについて、自由記述形式の設問を設けた。

### 5.2.3 調査協力者

288 名の調査協力者における性別は、男性が 168 名 (58%)、女性が 118 名 (41%)、回答がなかったのは 2 名 (1%) であった (図 5.1 参照)。また年齢については、年代別に回答を依頼したところ、20 代が 64 名 (22%)、30 代が 80 名 (28%)、40 代 70 名 (24%)、50 代 58 名 (20%)、60 代 14 名 (5%)、不明 2 名 (1%) という年代構成であった (図 5.2 参照)。学校種別の状況は、公立が 139 名 (48%)、私立が 149 名 (52%) であった (図 5.3 参照)。協力者全体の教員経験年数の平均は 16.3 年である。

図 5.1 協力者の性別



5.2 協力者の年齢

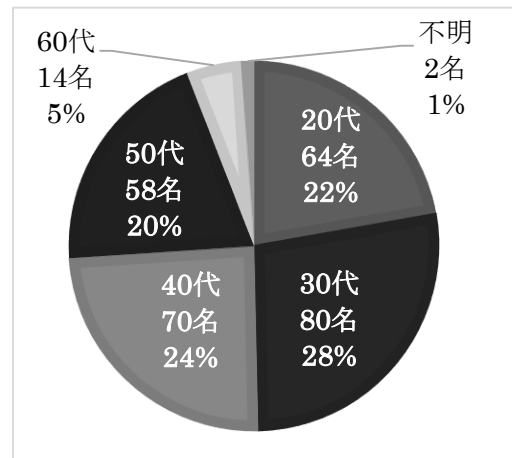
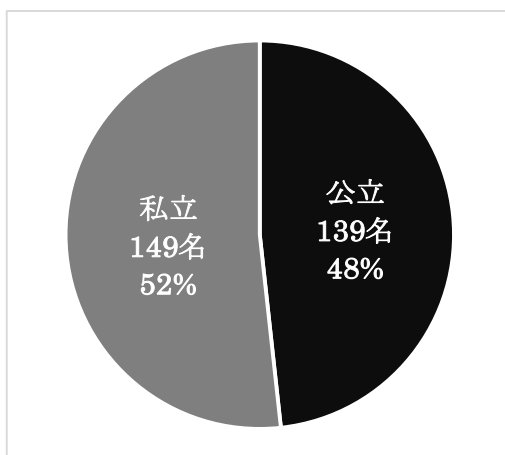


図 5.3 協力者の勤務高校 学校種別



また、勤務校の所在地は表 5.1 に示すとおりである。

表 5.1 勤務校の所在地（都道府県別）

北海道	25名	山梨	8名
福島	15名	長野	10名
栃木	14名	岐阜	9名
東京	105名	兵庫	29名
神奈川	23名	佐賀	27名
千葉	15名	長崎	8名



### 5.3 RQ1 に対する結果

はじめに、リサーチ・クエスチョン 1 の「日本人英語教師の英語観における属性別の特徴にはどのようなものがあるか」について分析をする。

本調査における質問紙には、性別、年代、勤務校の学校種別、勤務校の所在地、教師経験（年数）、留学や研修などの海外経験（期間、場所）を問う質問を設けたが、本稿における属性分析ではその分析を性別、年代、学校種別に留めることとする。勤務校の所在地は都道府県単位の比較に留まること、海外経験については期間、場所に加えて各ケースにおける状況を考慮した上での比較が必要となるため、今回の分析には加えないこととした。

#### 5.3.1 母語話者英語に対する意識についての属性分析

前章のライフストーリー・インタビューでは、分析の対象とした 3 人の調査協力者はいずれも私立高校に勤務する女性の教師であり、母語話者英語に対して強く意識をしていることが明らかとなった。そこで、公立と私立、男性と女性といった属性からの比較分析を行うことによって、私立高校に勤務する女性教師の傾向について検証してみたい。まず、質問紙調査の質問 1 「(英語でコミュニケーションを行う際に) 英語のネイティブ・スピーカーと話が通じることは重要だと思う」と、質問 2 「(英語でコミュニケーションを行う際に) 英語のノンネイティブ・スピーカーと話が通じることは重要だと思う」という項目についてみていく。

結果は、質問 1 について私立高校勤務の女性が「とても重要だと思う」と答えた割合は 87.9% (51 人) と、公立男性教師、公立女性教師、私立男性教師と比較して最も高いことがわかった (表 5.2 参照)。また、質問 2 においても同様に、私立高校勤務の女性教師が「とても重要だと思う」と答えた割合が 70.7% (41 人) と高かった (表 5.3 参照)。これによって、私立高校勤務の女性教師が、英語でのコミュニケーションにおける相手が母語話者・非母語話者にかかわらず、相互理解ができることを重視しているという傾向が明らかになった。ただし、質問 1 の母語話者と話が通じるものが「とても重要だと思う」割合の 87.9% から、非母語話者と話が通じるものが「とても重要だと思う」割合が 70.7% に急落しているその落差 (-17.2 ポイント) についても着目したい。これは、英語でのコミュニケーションにおいて、非母語話者とのやりとりよりも母語話者とのやりとりに、より強く意識が向けられてい

る傾向を示しているといえる。

表 5.2 学校種別および性別における属性分析：

質問 1 「英語のネイティブ・スピーカーと話を通じることは重要だと思う」

	あまり重要だ と思わない	どちらともい えない	重要だと思 う	とても重要だ と思う	総計
公立	0	4 (2.9%)	42 (30.7%)	91 (66.4%)	137
男性	0	4 (5.2%)	18 (23.4%)	55 (71.4%)	77
女性	0	0	24 (40.0%)	36 (60.0%)	60
私立	0	2 (1.3%)	28 (18.7%)	119 (80.0%)	149
男性	0	1 (1.1%)	22 (24.2%)	68 (74.7%)	91
女性	0	1 (1.7%)	6 (10.4%)	<b>51 (87.9%)</b>	58
総計	0	6	70	210	286

表 5.3 学校種別および性別における属性分析：

質問 2 「英語のノンネイティブ・スピーカーと話を通じることは重要だと思う」

	あまり重要だ と思わない	どちらともい えない	重(要だと思 う	とても重要だ と 思う	総計
公立	0	12 (8.8%)	43 (31.4%)	82 (59.8%)	137
男性	0	7 (9.1%)	20 (26.0%)	50 (64.9%)	77
女性	0	5 (8.3%)	23 (38.3%)	32 (53.4%)	60
私立	2 (1.3%)	6 (4.1%)	44 (29.5%)	97 (65.1%)	149
男性	1 (1.1%)	4 (4.4%)	30 (33.0%)	56 (61.5%)	91
女性	1 (1.7%)	2 (3.5%)	14 (24.1%)	<b>41 (70.7%)</b>	58
総計	2	18	87	179	286

次に、同じ質問 1 と質問 2 について、年代別の傾向を検証したい。質問 1 は表 5.4、質問 2 は表 5.5 に示すとおりであるが、いずれの年代においても母語話者、非母語話者に対して話を通じることが「とても重要だと思う」割合が最も高くなっており、

英語でのやりとりにおける意志疎通が重視されている全体の傾向がわかる。さらに、「とても重要だと思う」と答えた協力者の年代別の割合をみると、20代が最も高く（質問1・84.3%、質問2・73.4%）、次いで30代（質問1・77.5%、質問2・65.0%）、さらに40代（質問1・67.1%、質問2・60.0%）、50代（質問1・65.5%、質問2・53.4%）と続いている。これは若年層ほど英語でのコミュニケーションにおける相互理解を重視しているという傾向を示すものとなっている。コミュニケーション能力育成に重点をおいた英語教育の改革による影響を、若年層ほど早い時期から受けてきたことも、原因のひとつとして考えることができるであろう。

表 5.4 年代における属性分析：

質問1「英語のネイティブ・スピーカーと話を通じることは重要だと思う」

	あまり重要だ と思わない	どちらともい えない	重要だと思 う	とても重要だ と思う	総計
20代	0	1 (1.6%)	9 (14.0%)	<b>54 (84.3%)</b>	64
30代	0	0	18 (22.5%)	<b>62 (77.5%)</b>	80
40代	0	2 (2.9%)	21 (30.0%)	<b>47 (67.1%)</b>	70
50代	0	3 (5.2%)	17 (29.3%)	<b>38 (65.5%)</b>	58
60代	0	0	5 (35.7%)	<b>9 (64.3%)</b>	14
総計	0	6	70	210	286

表 5.5 年代における属性分析：

質問2「英語のノンネイティブ・スピーカーと話を通じることは重要だと思う」

	あまり重要だ と思わない	どちらともい えない	重要だと思 う	とても重要だ と思う	総計
20代	0	6 (9.4%)	11 (17.2%)	<b>47 (73.4%)</b>	64
30代	2 (2.5%)	0	26 (32.5%)	<b>52 (65.0%)</b>	80
40代	0	4 (5.7%)	24 (34.3%)	<b>42 (60.0%)</b>	70
50代	0	8 (13.8%)	19 (32.8%)	<b>31 (53.4%)</b>	58
60代	0	0	7 (50.0%)	<b>7 (50.0%)</b>	14

総計	2	18	87	179	286
----	---	----	----	-----	-----

### 5.3.2 学生時代の学習経験についての属性分析

それでは次に、学生時代に受けた授業についてどのように捉えているかについてみていきたい。ここに年代による特徴は表出しているのだろうか。

質問 31 では「中学時代、または高校時代に受けた英語の授業はコミュニケーションを重視したものもあり、楽しかった」という、コミュニケーションに関する教師自身の学生時代の経験を問う質問を行った。この質問の回答を年代別に分析してみたい。結果は表 5.6 に示すとおりである。

表 5.6 年代における属性分析：

質問 31 「中学時代、または高校時代に受けた英語の授業はコミュニケーションを重視したものもあり、楽しかった」

	まったくあてはまらない	あまりあてはまらない	どちらともいえない	どちらかというにあてはまる	よくあてはまる	総計
20代	20 (31.3%)	19 (29.7%)	15 (23.4%)	7 (10.9%)	3 (4.7%)	64
30代	26 (31.6%)	24 (30.4%)	15 (19.0%)	10 (12.7%)	5 (6.3%)	80
40代	26 (37.1%)	30 (42.9%)	10 (14.3%)	2 (2.9%)	2 (2.9%)	70
50代	24 (41.45%)	19 (32.8%)	14 (24.1%)	1 (1.7%)	0	58
60代	6 (42.9%)	6 (42.9%)	2 (14.3%)	0	0	14
総計	102	98	56	20	10	286

「まったくあてはまらない」と回答した人数の割合はわずかではあるが年代が上がるにつれて高くなっている。これは、学生時代にコミュニケーションを重視した授業を受けているか否かを直接的に測る質問というよりは、「楽しかった」という、いわば主観も問う質問であり、コミュニケーション重視の授業を受けていても「楽しくなかった」という人も、「まったくあてはまらない」という回答をしていることも十分考えられるため、正確にその影響を示すものとはいきれない。それを適切に測るためには、コミュニケーションを重視した授業を受けた経験があることと、

そのような授業に対してどのように感じていたかという項目は別に質問すべきであったことが反省点として挙げられる。しかし、この項目について「まったくあてはまらない」という強い否定を示す回答と、「あまりあてはまらない」という否定の回答がどの年代においても圧倒的多数を占めている現状は特筆すべき点である。

さらに、学生時代に受けた英語の授業について、興味を持てるものであったかを尋ねる質問（質問 30「中学時代、または高校時代に受けた英語の授業は興味を持てるものだった」）の回答を分析した結果は以下の表 5.7 に示すとおりである。

表 5.7 年代における属性分析：

質問 30「中学時代、または高校時代に受けた英語の授業は興味を持てるものだった」

	まったくあてはまらない	あまりあてはまらない	どちらともいえない	どちらかというにあてはまる	よくあてはまる	総計
20代	7 (10.9%)	12 (18.8%)	14 (21.9%)	19 (29.7%)	12 (18.8%)	64
30代	5 (6.3%)	18 (22.5%)	24 (30.0%)	18 (22.5%)	15 (18.8%)	80
40代	3 (4.3%)	14 (20.0%)	19 (27.1%)	27 (38.6%)	7 (10.0%)	70
50代	2(3.4%)	6 (10.3%)	23 (39.7%)	18 (31.0%)	9 (15.5%)	58
60代	0	3 (%)	5 (35.7%)	5 (35.7%)	1 (7.1%)	14
総計	17	53	85	87	44	286

各年代いずれも回答にばらつきが見られ、「どちらともいえない」という回答を中心に「どちらかというにあてはまる」あるいは「あまりあてはまらない」といった回答をした人数の比重が高いが、「まったくあてはまらない」という回答よりも「よくあてはまる」という回答がいずれの年代においても多いことから、全体としては、学生時代の英語の授業は興味を持てるものであったと感じている協力者が多いことがわかる。

このことから、学生時代の授業に対しては全体的にそれほど強い否定を示す傾向は見られないものの、「コミュニケーションを重視した授業」に限っては、そのような授業を受けていない、あるいは「楽しかった」という肯定的な感情を、年代が上

がるほど持ちえていないことがわかった。

また、学生時代の英語という教科についてどのように捉えているかを問うものとして、質問 28「中学時代、または高校時代は英語が好きだった」、質問 29「中学時代、または高校時代は英語が得意なほうだった」がある。この回答についての全体的な傾向は、後の 5.7.5 の「教師の英語学習経験」においても詳述するが、質問 28 の全体の回答平均値は 4.25、質問 29 の平均値は 4.19 と、5 件法の質問紙における平均としてはかなり高い数値となっている。このことから、協力者である英語教師たちは、学生時代の英語という教科に対してかなり好意的で、自己効力感をもっていたことがわかる。

次に、質問 28、29 における年代別の傾向、および男女別の傾向についても検証しておきたい。

はじめに、英語が「好きだった」かどうかを問う質問 28 について、年代別の分析を行ったところ（表 5.8）、特に年代ごとに顕著な特徴は見られなかった。

表 5.8 年代における属性分析：

質問 28「中学時代、または高校時代は英語が好きだった」

	まったくあてはまらない	あまりあてはまらない	どちらともいえない	どちらかというにあてはまる	よくあてはまる	総計
20 代	4 (6.3%)	2 (3.1%)	4 (6.3%)	20 (31.3%)	34 (53.1%)	64
30 代	2 (2.5%)	8 (10.0%)	9 (11.3%)	14 (17.5%)	47 (58.8%)	80
40 代	1 (1.4%)	3 (4.3%)	7 (10.0%)	26 (37.1%)	33 (47.1%)	70
50 代	0	1 (1.7%)	5 (8.6%)	24 (41.1%)	28 (48.3%)	58
60 代	0	2 (14.3%)	1 (7.1%)	5 (35.7%)	6 (42.9%)	14
総計	7	16	26	89	148	286

次に、同じ質問 28 において男女別に分析を行った。結果は表 5.9 のとおりである。

表 5.9 男女別における属性分析：

質問 28 「中学時代、または高校時代は英語が好きだった」

	まったくあて はまらない	あまりあて はまらない	どちらともい えない	どちらかと いうとあて はまる	よくあてはま る	総計
男性	4 (2.4%)	11 (6.5%)	17 (10.1%)	63 (37.5%)	73 (43.5%)	168
女性	3 (2.5%)	5 (4.2%)	9 (7.1%)	26 (22.0%)	<b>75 (63.6%)</b>	118
総計	7	16	26	89	148	286

「どちらかというとあてはまる」と「よくあてはまる」を合わせると、男性が 136 人 (81.0%)、女性が 101 人 (85.6%) で「好きだった」という回答がほぼ同じ割合を占めているが、特に女性において、「よくあてはまる」と答えた割合が男性よりもかなり多いことがわかる。

また、「英語が得意であった」かどうかを問う質問 29 も、年代別、男女別の比較を行いたい。表 5.10 は年代ごとの回答の比率である。こちらも質問 28 と同様に特に大きな年代による差は見られない。

表 5.10 年代における属性分析：

質問 29 「中学時代、または高校時代は英語が得意なほうだった」

	まったくあて はまらない	あまりあて はまらない	どちらともい えない	どちらかと いうとあて はまる	よくあてはま る	総計
20 代	3 (4.7%)	4 (6.3%)	6 (9.4%)	22 (34.4%)	29 (45.3%)	64
30 代	1 (1.3%)	7 (8.8%)	9 (11.3%)	19 (23.8%)	44 (55.0%)	80
40 代	2 (2.9%)	4 (5.7%)	9 (12.9%)	19 (27.1%)	36 (51.4%)	70
50 代	0	2 (3.4%)	4 (6.9%)	27 (46.6%)	25 (43.1%)	58
60 代	0	2 (14.3%)	2 (14.3%)	6 (42.9%)	4 (28.6%)	14
総計	6	19	30	93	138	286

続いて、男女別の比較を表 5.11 に表した。

表 5.11 男女別における属性分析：

質問 29 「中学時代、または高校時代は英語が得意なほうだった」

	まったくあてはまらない	あまりあてはまらない	どちらともいえない	どちらかというにあてはまる	よくあてはまる	総計
男性	3 (1.8%)	14 (8.3%)	19 (11.3%)	59 (35.1%)	73 (43.5%)	168
女性	3 (2.5%)	5 (4.2%)	11 (9.3%)	34 (28.8%)	<b>65 (55.1%)</b>	118
総計	6	19	30	93	138	286

やはりここでも、質問 28 ほどの差はないものの、「よくあてはまる」と回答した割合が女性のほうが男性より多くなっていることがわかる。英語という教科が好きであるから得意になるのか、教科として得意であるから英語が好きなのかという因果関係についてはこの数値のみから明らかにすることはできないが、本調査においては、女性教師のほうがより学生時代に英語という教科を好ましく思い、得意であったと強く感じている割合が多いことがわかった。

### 5.3.3 英語を話すことへの不安についての属性分析

続いて、前章のライフストーリー調査において議論した、英語を話すことに対する「不安」についても比較分析を行いたい。質問紙において、質問 55 でネイティブ・スピーカーと英語で話すことについて不安があるかどうかについて尋ねた。これは「まったくあてはまらない」（不安がまったくない）から、「よくあてはまる」（不安が大きい）といった傾向を明らかにする目的の質問であった。

まず、学校種別、性別による属性分析の結果は表 5.12 に示すとおりである。私立高校勤務の女性教師を他と比較してみると、「まったくあてはまらない」（10.3%）、「あまりあてはまらない」（37.9%）と答えた『不安を感じていない』人数の割合（合計 48.2%）は比較的高いことがわかる。その一方で、私立高校勤務の男性教師で『不安を感じていない』人数の割合（合計 19.7%）は、公立の男性教師、女性教師と比べても極端に低いことがわかる。



表 5.12 学校種別および性別における属性分析：

質問 55 「ネイティブ・スピーカーと英語で話すことについて不安がある」

	まったくあてはまらない	あまりあてはまらない	どちらともいえない	どちらかというにあてはまる	よくあてはまる	総計
公立	17 (12.4%)	28 (20.4%)	33 (24.1%)	47 (34.3%)	12 (8.8%)	137
男性	11 (14.3%)	14 (18.2%)	17 (22.1%)	25 (32.5%)	10 (12.9%)	77
女性	6 (10.0%)	14 (23.3%)	16 (26.7%)	22 (36.7%)	2 (3.3%)	60
私立	11 (7.4%)	35 (23.5%)	36 (24.2%)	51 (34.2%)	16 (10.7%)	149
男性	5 (5.4%)	13 (14.3%)	28 (30.8%)	36 (39.6%)	9 (9.9%)	91
女性	<b>6 (10.3%)</b>	<b>22 (37.9%)</b>	8 (13.8%)	15 (25.9%)	7 (12.1%)	58
総計	28	63	69	98	28	286

また、年代における分析の結果（表 5.13）は、40 代により多く不安の傾向がみられ、「どちらかというにあてはまる」と回答した人数の割合が 45.7%と、他と比較して多かった。さらに、この 45.7%（32 人）の内訳は、女性 11 人に対して男性が 21 人となっている。この 40 代の 45.7%という割合は全体に対して、40 代男性教師が 55.3%、40 代女性教師が 34.4%の平均値からきているものであり（表 5.14 参照）、40 代男性教師が特に不安を感じているという傾向が明らかになった。

表 5.13 年代における属性分析：

質問 55 「ネイティブ・スピーカーと英語で話すことについて不安がある」

	まったくあてはまらない	あまりあてはまらない	どちらともいえない	どちらかというあてはまる	よくあてはまる	総計
20代	6 (9.4%)	14 (21.9%)	16 (25.0%)	21 (32.8%)	7 (10.9%)	64
30代	12 (15.0%)	16 (20.0%)	19 (23.6%)	25 (31.4%)	8 (10.0%)	80
40代	5 (7.2%)	15 (21.4%)	12 (17.1%)	<b>32 (45.7%)</b>	6 (8.6%)	70
50代	5 (8.6%)	14 (24.1%)	17 (29.3%)	15 (25.9%)	7 (12.1%)	58
60代	0	4 (28.6%)	5 (35.7%)	5 (35.7%)	0	14
総計	28	63	69	98	28	286

表 5.14 年代と男女別における属性分析：

質問 55 「ネイティブ・スピーカーと英語で話すことについて不安がある」

	まったくあてはまらない	あまりあてはまらない	どちらともいえない	どちらかというあてはまる	よくあてはまる	総計
20代	6 (9.4%)	14 (21.9%)	16 (25.0%)	21 (32.8%)	7 (10.9%)	64
男性	4 (11.8%)	5 (14.7%)	9 (26.5%)	13 (38.2%)	3 (8.8%)	34
女性	2 (6.7%)	9 (30.0%)	7 (23.3%)	8 (26.7%)	4 (13.3%)	30
30代	12 (15.0%)	16 (20.0%)	19 (23.6%)	25 (31.4%)	8 (10.0%)	80
男性	7 (15.2%)	7 (15.2%)	13 (28.3%)	14 (30.4%)	5 (10.9%)	46
女性	5 (14.7%)	9 (26.5%)	6 (17.6%)	11 (32.4%)	3 (8.8%)	34
40代	5 (7.2%)	15 (21.4%)	12 (17.1%)	<b>32 (45.7%)</b>	6 (8.6%)	70
男性	2 (5.3%)	5 (13.2%)	6 (15.8%)	<b>21 (55.3%)</b>	4 (10.4%)	38
女性	3 (9.4%)	10 (31.2%)	6 (18.8%)	<b>11 (34.4%)</b>	2 (6.2%)	32
50代	5 (8.6%)	14 (24.1%)	17 (29.3%)	15 (25.9%)	7 (12.1%)	58
男性	3 (7.5%)	8 (20.0%)	13 (32.5%)	9 (22.5%)	7 (17.5%)	40
女性	2 (11.1%)	6 (33.3%)	4 (22.3%)	6 (33.3%)	0	18

60代	0	4 (28.6%)	5 (35.7%)	5 (35.7%)	0	14
男性	0	2 (20.0%)	4 (40.4%)	4 (40.0%)	0	10
女性	0	2 (50.0%)	1 (25.0%)	1 (25.0%)	0	4
総計	28	63	69	98	28	286

さらに、「不安」について質問した項目には、質問 56 の「英語で授業を行うことについて不安がある」がある。これは、4章のライフストーリー調査において、C先生が授業時に英語で行う授業内容の導入を、教育実習では実践できたのにもかかわらず、実際に教師になってからは実施ができなかったというストーリーが語られたことから、今回の質問紙調査の一項目として含めたものである。

この学校種別および性別における属性分析の結果は下の表 5.15 に示すとおりである。

表 5.15 学校種別および性別における属性分析：

質問 56 「英語で授業を行うことについて不安がある」

	まったくあてはまらない	あまりあてはまらない	どちらともいえない	どちらかという <a href="#">とあてはまる</a>	よくあてはまる	総計
公立	16 (11.7%)	30 (21.9%)	34 (24.8%)	38 (27.7%)	19 (13.9%)	137
男性	11 (14.3%)	21 (27.3%)	16 (20.8%)	21 (27.3%)	8 (10.4%)	77
女性	5 (8.3%)	9 (15.0%)	18 (30.0%)	17 (28.3%)	11 (18.3%)	60
私立	5 (3.4%)	23 (15.4%)	49 (32.9%)	45 (30.2%)	27 (18.1%)	149
男性	3 (3.3%)	31 (14.3%)	29 (31.9%)	31 (34.1%)	15 (16.5%)	91
女性	2 (3.4%)	10 (17.2%)	20 (34.5%)	14 (24.1%)	12 (20.7%)	58
総計	21	53	83	83	46	286

この質問については、公立・私立、男性・女性のそれぞれのカテゴリーの中ではらつきが見られ、「どちらともいえない」という回答も全カテゴリーにおいて多数を占めているが、全体的としては「どちらかという[とあてはまる](#)」、「よくあてはまる」

と回答した、不安を感じている人数の割合のほうが高いことがわかる。

また、英語で授業を行うことに対して、特に「不安がない」ことを意味する「まったくあてはまらない」、「あまりあてはまらない」について、公立・私立の比較を行うと、公立が合わせて 33.6% であるのに対して、私立は 18.8% とその比率が少ないことがわかる。これは、文部科学省が定めた学習指導要領に基づいて、2013 年度の新入生から適用された「状況に応じて英語で授業を行う」ということ（詳しくは 5.8.4 でも述べる）に対して、公立高校はそれに合わせた研修等が比較的によく実施されたことなどが要因のひとつとして挙げられるだろう。これに対して、私立学校は独自のカリキュラムの作成が許されており、英語で授業を行うことについては、個々の学校によってその対応が異なっていることが考えられる。

さらに、年代における属性分析（表 5.16 参照）では分散が見られるものの、英語で授業を行うことについて、「どちらかというにあてはまる」あるいは「よくあてはまる」と回答している比率は、「まったくあてはまらない」あるいは「あまりあてはまらない」と回答している比率よりも、どの年代においても高いことがわかる。特に、「よくあてはまる」と強い不安を意味する回答をしているのが、20 代にもっとも多く見られる点の特筆すべき点であるといえる。

これは、英語で授業を行うことへの不安であることには違いないが、教師になったからの経験がまだ少ない 20 代は授業自体にまだ迷いがあることも考えられる。また、ライフストーリー調査分析においても言及したが、自身が学生として英語を教わったアプローチや教授法と、大学の教職課程や教員研修で学んだ方法が異なっていたり、現在教鞭を取る学校においてそれまでと違う方法を求められたりという変化に対する不安であることも考えられる。

ライフストーリー調査において、協力者の C 先生がその語りの中で見せたように、大学の教職課程でその方法を学んだとしても、実践ができるかどうかは保証されるものではなく、この分析結果が示すように多くの英語教師がどちらかという不安を感じている現状は広く認識されるべきものであると考えられる。

表 5.16 年代における属性分析：質問 56「英語で授業を行うことについて不安がある」

	まったくあて はまならない	あまりあて はまらない	どちらともい えない	どちらかとい うとあてはま る	よくあてはま る	総計
20代	5 (7.8%)	9 (14.1%)	19 (29.7%)	13 (20.3%)	<b>18 (28.1%)</b>	64
30代	6 (7.6%)	14 (17.7%)	21 (26.6%)	<b>27 (32.9%)</b>	12 (15.2%)	80
40代	6 (8.6%)	18 (25.7%)	14 (20.0%)	<b>22 (31.4%)</b>	10 (14.3%)	70
50代	4 (6.9%)	10 (17.2%)	22 (37.9%)	<b>16 (27.6%)</b>	6 (10.3%)	58
60代	0	2 (14.3%)	7 (50.0%)	5 (35.7%)	0	14
総計	21	53	83	83	46	286

#### 5.3.4 非母語話者英語と教養についての属性分析

次に、ライフストーリー調査において B 先生のストーリーの中に見られた「非母語話者英語と教養」について考えていきたい。インタビューの中で B 先生に、国際語としての英語についてどう考えるか尋ねたところ (4.5.6 参照)、B 先生は以下のように話していた。

(B) 私はやっぱり教師としてだけではなく 正確な英語をしゃべるのは必要だと思います。

(\*) 正確な英語っていうのはどういう？

(B) やはりきちんとした発音と、アクセントと一、あと文法。

(\*) それを教えたいですか？

(B) そうです。やっぱり国際人としてのマナーとして最低限として守ることだと思います。やっぱり日本人としてでもそうですし、人間としてちょっと恥ずかしいかなと思いますね。ま、時と場合にもよりますが、将来、彼女達は国際人になるわけなので、やっぱりいろんな人と対等に話せるようになるには、ルールにのっとった英語っていうのは必要だと考えます。

(\*) なるほどー。それは先生が海外経験のときに感じたからっていう、

(B) いや、そうではなくって。やっぱり日本人のアイデンティティっていうか、

そのそういうのを備えながら、国際人になるっていうことで、それは中学で行ったからとかそういうことではなく、はい。

(\*) じゃあ、そのきちんとした英語っていうのは基準っていうのはどう、どう

(B) 基準ですかー、そうですねー。

発音なんかは発音記号で書いてあるのっていうのがそうですけど、文法もあのその、きちっと使える。例えば enjoy だったら動名詞しかとらないので会話の中でもそれを守るとか。

(\*) ふーん、なるほどー。やっぱり聞いたときに一崩れてたりすると、

(B) そうですねー。やっぱり教養を、まあ、問われますよね。

学習モデルとしての標準化された母語話者英語というものが「正確な英語」であるとするれば、それとは異なる発音をしたり、それとは違う文法を用いる学習者の英語、非母語話者英語は、そこからの逸脱となり、その逸脱の度合いが大きいことによって、「教養を問われる」のではないかという見解が看取できるストーリーである。この B 先生の見解については、すでに 4.5.6 でも議論したように、帰国子女としての B 先生のバックグラウンドからの影響を受けた、いわば母語話者に近い感覚からの考え方ではないかという分析をし、帰国子女、あるいは長期の留学経験などの属性をもたない A 先生が、語彙力や表現力の乏しさが教養のなさを示してしまう要因であると捉える見解と比較した。

これについての属性分析では、海外経験などについて様々な角度からの調査を行うほうが、この A 先生と B 先生の見解の相違の要因について明確に捉えることが可能になると考えられるが、本調査では前述のとおり、海外経験については詳細な記述を求める質問をしておらず、海外経験の状況について年齢、期間、場所など、詳細に調査していたとしても、個々のケースによってその影響は異なることが考えられるため、これについてもまずは、学校種別、性別、年代による属性分析を行ってみたい。

質問 51 は「日本人が英語を話すときに、語彙が限られていたり、文法が違っていたりすると教養がない感じがする」という問いに対して、どの程度あてはまるかどうかを尋ねた質問である。学校種別、性別による分析は表 5.17 のとおりである。

表 5.17 学校種別および性別における属性分析：

質問 51 「日本人が英語を話すときに、語彙が限られていたり、文法が違っていたりすると教養がない感じがする」

	まったくあてはまらない	あまりあてはまらない	どちらともいえない	どちらかというにあてはまる	よくあてはまる	総計
公立	8 (5.8%)	37 (27.0%)	49 (35.8%)	35 (25.5%)	8 (5.8%)	137
男性	3 (3.9%)	22 (28.6%)	25 (32.5%)	21 (27.3%)	6 (7.8%)	77
女性	5 (8.3%)	15 (25.0%)	24 (40.0%)	14 (23.3%)	2 (3.3%)	60
私立	18 (12.1%)	35 (23.5%)	50 (33.6%)	40 (26.8%)	6 (4.0%)	149
男性	14 (15.4%)	18 (19.8%)	32 (35.2%)	24 (26.4%)	3 (3.3%)	91
女性	4 (6.9%)	17 (29.3%)	18 (31.0%)	16 (27.6%)	3 (5.2%)	58
総計	26	72	99	75	14	286

この質問では、「まったくあてはまらない」を 1 とし、「あまりあてはまらない」が 2、と続き、「よくあてはまる」を 5 までとした 5 件法による平均値は 2.93 で「どちらともいえない」という 3 に最も近い数値となっており、表 5.17 を見ても、「どちらともいえない」に 99 名の回答があり、それが最も多い回答となっていることがわかる。いずれのカテゴリーにおいても、分散に大きな特徴は見られない。

続いて、同じ質問における年代別の分析をみしてみる（表 5.18）。

表 5.18 年代における属性分析：

質問 51「日本人が英語を話すときに、語彙が限られていたり、文法が違っていたりすると教養がない感じがする」

	まったくあてはまらない	あまりあてはまらない	どちらともいえない	どちらかというにあてはまる	よくあてはまる	総計
20代	11 (17.2%)	21 (32.8%)	14 (21.9%)	15 (23.4%)	3 (4.7%)	64
30代	7 (8.8%)	<b>15 (18.8%)</b>	26 (32.5%)	<b>27 (33.8%)</b>	5 (6.3%)	80
40代	6 (8.6%)	22 (31.4%)	25 (35.7%)	13 (18.6%)	4 (5.7%)	70
50代	2 (3.4%)	12 (20.7%)	28 (48.3%)	14 (24.1%)	2 (3.4%)	58
60代	0	2 (14.3%)	6 (42.9%)	6 (42.9%)	0	14
総計	26	72	99	75	14	286

年代別では、30代が他の世代（60代を除く<sup>2</sup>）と比較して、「あまりあてはまらない」よりも「どちらかというにあてはまる」と回答している人数の比率が高い。20代、40代は比較的類似した回答傾向であるのに比べて、その間の世代である30代のこの傾向を分析するためには、さらなる調査が別に必要となると考えられる。

以上、ライフストーリー調査の結果に基づいて、始めに母語話者英語に対する意識について属性分析を行い、次に、学生時代の英語学習経験について、さらには英語を話すことへの不安について、最後に非母語話者英語と教養における属性分析を試みた。次に、これらの結果を踏まえて考察を行う。

#### 5.4 RQ1 に対する考察

前節では、日本人英語教師の英語観における属性別の特徴を明らかにすることを目的とし、分析を行った。この属性分析を実施した理由は、前章のライフストーリー調査において、インタビュー協力者の3名が都内私立高校勤務の女性教師だったことから、ライフストーリー調査の結果がこのような属性をもつ教師特有のものな

<sup>2</sup> 60代は回答人数が少ないため、他の年代との単純比較が難しい。



のではないかと検証を行う必要があったためである。

最初に、ライフストーリー調査協力者の3名が母語話者英語に対して強い意識をもっているという結果について、属性分析を行った。英語の母語話者と意思疎通が図れることを重視するかどうかという問いに対して、公立高校の男性、女性、私立高校の男性、女性いずれの категорияにおいても「とても重要だと思う」と回答した人数の割合が最も多かった。つまり、いずれの属性においてもそれを重視しているという傾向が明らかになった。これによって、ライフストーリー調査の3名の母語話者英語に対する意識は、私立高校の女性教師特有の傾向ではないということがいえるが、特に私立高校の女性教師が「とても重要だと思う」と答えた比率は、他のカテゴリと比較して最も高く、私立高校の女性教師に多く見られる傾向であることもわかった。

また、ライフストーリー調査協力者3名の年齢は、30代、40代、50代と異なっていたが、母語話者英語に対する年代による特徴についても分析を行った。結果は、母語話者と意思疎通が図れることを重視するかという問いに対して、すべての年代において、「とても重要だと思う」と回答した割合が高かったが、特に20代、続いて30代、40代、50代と、若年層ほどそれを重視する傾向があることが明らかになった。また、母語話者に対してだけでなく、非母語話者と意思疎通が図れることを重視するかという問いに対しても、最重要視する傾向が若年層ほど高いこともわかった。これは、若い世代の教師ほど、英語でのコミュニケーション能力育成に重点をおいた英語教育改革による影響を受けてきたことが要因として考えられる。

この点について、学生時代の英語学習経験についてさらなる属性分析を行った。自身が学生として中学時代、高校時代に受けた英語の授業について尋ねた問いでは、どの年代においても、コミュニケーションを重視した授業の実施について、および楽しさなどの満足度について否定的な回答が最も多く見られたものの、わずかではあるが、年代が下がるにつれて否定的な回答をした割合が少なくなっていた。このことから、若年層の教師ほど、自身が学生時代に受けた授業において、コミュニケーション能力育成を意識した授業という点で変化の影響があったものと考えられることができる。ただ、ライフストーリー調査における30代のC先生のように、自身が学生として学んでいた際には、知識を重視した傾向の授業を受けていたことに対して、大学の教職課程ではそれとは異なるコミュニケーションを重視したアプローチ

法を教わり、さらに教師になって授業をする際にはそれを実践できなかったということもあるように、その変化への過渡期を教師として、あるいは学生としていかなる状況で過ごしていたかについてもそれぞれのケースによって異なる。よって、教師の年代によるコミュニケーション能力育成への英語教育改革の影響の詳細について明らかにするためには、さらにこの点についてのインタビュー調査等が有効な手段として求められるであろう。

このように「コミュニケーション」については、自身の学生時代に経験した授業に対して満足度が低いことがわかったが、学生時代に英語を「好き」であったか、「得意」であったかという問いに対してはどの年代においても「よくあてはまる」あるいは「どちらかというにあてはまる」と回答する割合が高く、英語という教科に対する好意的な態度があり、自己効力感が高かったことがわかった。さらに、女性のほうがより学生時代に英語という教科を好ましく思い、得意であったと強く感じている割合が多いこともわかった。

前章のライフストーリー調査においても、A先生は学生時代のストーリーの中で、英語がそれまで自分にとってただの一教科にしかすぎないものであったのが、ある教師と出会って英語の学習が楽しくなり、友人に刺激を受けて学習を続けるうちに得意教科に変化したと語った。またC先生も、学生時代の英語学習や授業を振り返って、黙々と訳読を続ける「作業」ともいえる授業が楽しいとは思えなかったが、英語について言語学的な興味をもつきっかけを教師が与えてくれたことで、将来それを専門に学びたいと思えるほどの言語になったと語っていた。本稿におけるライフストーリー調査では、男性2名の先生もインタビュー協力してくれたものの、分析対象とはできなかったため男女別による比較はできず、推測の域を出るものではないが、A先生やC先生のように英語が「好きになった」、「楽しくなった」といった感情が、学習という行為にさらに結びついて結果として表れ出るといった、「感情」と「成果」の相乗効果を体験する女性が多いのかもしれない。

さらに、ライフストーリー調査でC先生が語った「不安」についても属性分析を行った。まず、「英語の母語話者と話すこと」について不安があるかどうかを問う質問では、私立高校の女性教師はその他のカテゴリーと比較して最も不安を感じていないという傾向が明らかになった。しかし、「英語で授業を行うこと」について不安があるかどうかの質問には、私立高校の女性教師が特に不安を感じていないという

目立った傾向は見られなかった。英語で授業を行うことに関して特徴的であったのは、公立高校の教師のほうが私立高校の教師より、より不安を感じていないという点である。これについては 5.3.3 でも言及したが、公立高校のほうが学習指導要領の変更に伴う変化に対応するための研修等が広く行われることや、独自のカリキュラムの実施が許される私立高校では学校によってその対応にばらつきがあることなどが挙げられる。

この「英語で授業」についての議論には賛否両論があり、実際に現場で教える 2,134 人の高校の英語教師を対象に 2015 年に行ったベネッセ教育総合研究所の調査では以下のような結果が報告されている。

- |                                |       |
|--------------------------------|-------|
| 1. 「日本語で行ったほうが効果的な場合がある」       | 95.3% |
| 2. 「生徒の学力によって難しい場合がある」         | 92.7% |
| 3. 「入試に対応できる学力を育成できるかどうか不安である」 | 75.5% |
| 4. 「生徒が英語を使う機会が充実する」           | 74.4% |
| 5. 「生徒の英語を使う力が高まる」             | 73.5% |
| 6. 「授業が実際の英語を使うコミュニケーションの場になる」 | 73.0% |
| 7. 「生徒が英語を使う楽しさを感じる」           | 64.9% |
| 8. 「基礎・基本が身につかない気がする」          | 63.8% |
| 9. 「授業を英語で行うには自分の英語力に自信がない」    | 53.5% |

(ベネッセ教育総合研究所, 2016, p. 17)

質問紙調査において、「英語で授業」について用意された質問項目は上記の 9 つであり、これは英語教師たちの調査協力を得て、まず聞き取り調査を行い、その結果に基づいて作成された項目であったという。「あてはまる」と回答された上位 3 つ(「日本語で行ったほうが効果的な場合がある」、「生徒の学力によって難しい場合がある」、「入試に対応できる学力を育成できるかどうか不安である」) はいずれも否定的な意見である。続く、4～7 番は、「生徒が英語を使う機会が充実する」、「生徒の英語を使う力が高まる」、「授業が実際の英語を使うコミュニケーションの場になる」、「生徒が英語を使う楽しさを感じる」というもので、英語で授業を行うことに対する肯定的な意見、また、最後の 2 つに否定的なものが続いている。このことから、「英語

で授業」については議論がさらに続くことが考えられる。

9 番の「授業を英語で行うには自分の英語力に自信がない」という項目は、53.5%の協力者が「あてはまる」と回答している。本稿の調査では「英語で授業を行うことについて不安がある」として、その質問のニュアンスは「英語力に自信がない」と比べると直接的ではなく、漠然とした不安を指すものであるが、自信の欠如、不安という点で共通点があり、本稿の調査で「よくあてはまる」(83人)、「どちらかというにあてはまる」(46人)を合わせると45.1%(129人)の回答者が不安を感じていることがわかり、その数値もベネッセ教育総合研究所(2016)の調査における53.5%と近似した値となっている。

このことから、ライフストーリー調査においてC先生が語った授業に対する不安は、一個人の特殊な事例ではなく、比較的多くの教師が感じているものであるとすることができる。

最後に、ライフストーリー調査でA先生やB先生が語った「非母語話者英語と教養」における意識についての属性分析を行った。非母語話者でも、A先生は語彙力の乏しさが、B先生は発音や文法における母語話者英語からの逸脱が、その話者の教養を問う問題になりうるといった見解をもっていた。これについて、「日本人が英語を話すときに語彙が限られていたり、文法が違っていたりすると教養がない感じがする」という問いに対してどの程度あてはまるかどうかを尋ねた結果、「どちらともいえない」という回答を中心に、全体的に分散が見られ、いずれの属性においても特筆すべき特徴は見られなかった。

非母語話者英語と教養についての意識について調べるためには、発音、文法、語彙、表現等、何をもって、いかなる基準で「教養がない」と感じるかどうかを明確に尋ねると同時に、どのような人物がどのような場所で、どのような相手に向かって話す時を想定しているのかというコンテキストをも考慮する必要がある。そう考えれば、本質問紙での調査分析には限界があるといわざるをえない。日本の英語教育界には、長く続いてきた「教養 vs 実用」の議論があるが、未だに非母語話者における教養とは何かについて明確な答えが出ているようには思えない。非母語話者の英語において、何が教養を示し、何が教養のないことを示してしまうのかについては、今後のさらなる研究の課題としたい。

以上が、ライフストーリー調査の結果に基づいて行った属性分析の考察である。

私立高校の女性教師は、母語話者英語に対する意識が他のカテゴリーの教師と比較して強い傾向にあるが、全カテゴリーを含む調査協力者全体としてもそのような強い意識をもっている教師が多いことがわかった。また、学生時代の英語学習経験においては、英語という教科に対して好意的であり、得意であったと感じているのは女性教師に多いことも明らかになった。さらには、母語話者と英語で話すことに不安を感じる私立高校女性教師は比較的少ないものの、英語で授業を行うことに対しては不安を感じている傾向も示唆された。これらの結果は、ライフストーリー調査の結果が協力者の属性カテゴリーにおける特徴についてある程度表したものであるということを証明したが、協力者の属性カテゴリーのみに見られる特殊な事例ではないことをも示したといえる。

それでは次に、性別、年齢、勤務校の種別等、属性もさまざまな本調査における協力者全体の英語観について検証していきたい。まずは、英語観を構成する要素について全体の傾向を分析し、その後、ライフストーリー調査で議論した母語話者英語への意識や話すことへの不安などについて再び詳細に分析していきたい。

## 5.5 RQ2 に対する結果

まず、リサーチ・クエスチョン 2 の「日本人英語教師の英語観を構成する要素にはどのようなものがあるのか」を分析するため、調査協力者全体の回答について探索的因子分析を行うこととした。まず、全 57 項目の平均値、標準偏差を算出し、得点分布を確認した（表 5.19）。

表 5.19：質問項目の平均値と標準偏差

【A】 あなたが英語でコミュニケーションを行う際に、以下のことをそれぞれのくらい重要だと思いますか。

- |                 |                  |
|-----------------|------------------|
| 1. まったく重要だと思わない | 2. あまり重要だと思わない   |
| 3. どちらともいえない    | 4. どちらかという重要だと思う |
| 5. とても重要だと思う    |                  |

		平均値	標準偏差
1.	英語のネイティブ・スピーカーと話を通じること	4.72	0.50
2.	英語のノンネイティブ・スピーカー（非母語話者）と話を通じること	4.55	0.64
3.	ノンネイティブ・スピーカーの発音を聞き取れること	4.18	0.80
4.	正しい文法で話すこと	3.68	0.89
5.	流暢に話すこと	3.32	1.00
6.	ネイティブ・スピーカーに近い発音で話すこと	3.34	1.05
7.	豊富な語彙を使用すること	3.44	1.00
8.	自分の考えや感情をきちんと表現すること	4.72	0.48

【B】 あなたが生徒に英語を教える際に、以下のことをそれぞれどのくらい重要だと思えますか。

		平均値	標準偏差
9.	大学受験に対応できる英語力を養成すること	4.44	0.74
10.	社会に出てからも役立つ英語力を養成すること	4.44	0.75
11.	ネイティブ・スピーカーと意思疎通が図れるような英語力を養成すること	4.35	0.73
12.	ノンネイティブ・スピーカー（非母語話者）と意思疎通が図れるような英語力を養成すること	4.22	0.79
13.	日本人として世界の人々に自分の意見を伝えられるようにすること	4.38	0.78
14.	英語の語彙や表現に興味をもたせること	4.29	0.74
15.	英語圏の国々の文化に興味をもたせること	4.32	0.72
16.	英語を通じて世界各国の文化に興味をもたせること	4.38	0.70
17.	英語学習を通じて、コツコツ努力をする姿勢を身につけさせること	4.20	0.93

18.	自分自身（教師）が英語で授業を行うこと	3.60	0.94
19.	リーディング力を養成すること	4.49	0.61
20.	リスニング力を養成すること	4.50	0.55
21.	できるだけ多くの語彙を習得させること	4.19	0.73
22.	できるだけネイティブ・スピーカーに近い発音を身につけさせること	3.56	0.94
23.	正確な文法を習得させること	4.11	0.72
24.	書く時も話す時も、正しい文法・語彙を使えるようにすること	3.83	0.86
25.	ネイティブ・スピーカーとやりとりする機会をできるだけ多く与えること	4.16	0.82
26.	ネイティブ・スピーカーに限らず、日本人教師や生徒同士で英語のやりとりをする機会を多く取り入れること	4.11	0.89
27.	実際に英語を話すことを想定したロールプレイやゲームを多く取り入れること	3.79	1.01

【C】 あなたのこれまでの経験について、以下のことはどの程度あてはまりますか。

- |                |                  |
|----------------|------------------|
| 1. まったくあてはまらない | 2. あまりあてはまらない    |
| 3. どちらともいえない   | 4. どちらかというにあてはまる |
| 5. よくあてはまる     |                  |

		平均値	標準偏差
28.	中学時代、または高校時代は英語が好きだった	4.25	1.00
29.	中学時代、または高校時代は英語が得意なほうだった	4.19	1.00
30.	中学時代、または高校時代に受けた英語の授業は興味があるものだった	3.32	1.12
31.	中学時代、または高校時代に受けた英語の授業はコミュニケーションを重視したものもあり、楽しかった	2.09	1.07
32.	現在の英語力は努力の結果だと思う	4.11	0.90

33.	学生時代の英語の学習時に、刺激を受けた友人がいる	3.16	1.42
34.	今の教師としての自分は、学生時代に英語を教わった先生からの影響を強く受けていると思う	3.33	1.33
35.	ネイティブ・スピーカーとやりとりをして通じて嬉しかった経験がある	4.42	0.87
36.	ノンネイティブ・スピーカー（非母語話者）とやりとりをして通じて嬉しかった経験がある	4.11	1.10
37.	英語の学習をしていて、難しい問題が解け、嬉しかった経験がある	4.08	1.09
38.	英語の学習をしていて、日本語にはない面白い表現や興味深い文章に出会った経験がある	4.52	0.70
39.	英語の文章を書くのが楽しいと思ったことがある	4.00	0.97

【D】 あなたの英語に対する興味・関心について、以下のことはどの程度あてはまりますか。

		平均値	標準偏差
40.	英語の語彙や表現に関心がある	4.42	0.73
41.	英語の音声・発音に関心がある	4.16	0.89
42.	英語の文法に関心がある	4.19	0.88
43.	英語圏の文化に関心がある	4.39	0.76
44.	英米文学に関心がある	3.53	1.15
45.	ネイティブ・スピーカーと英語でやりとりをすることに 関心がある	4.30	0.87
46.	英語でノンネイティブ・スピーカー（非母語話者）とやり とりをすることに 関心がある	4.05	0.95

【E】 あなたの英語（英語教育を含む）に対する意識について、以下のことはどの程度あてはまりますか。

		平均値	標準偏差



47.	英語はコミュニケーションの道具として便利なものである	4.70	0.49
48.	英語は自分の思考や人となりを表すことができる言葉である	3.96	0.91
49.	ネイティブ・スピーカーは国際政治経済または個人レベルのやりとりにおいて、ノンネイティブ・スピーカーより優位だと感じる	3.67	1.16
50.	日本人は国際社会でネイティブ・スピーカーのように英語を話すことが求められていると思う	3.20	1.04
51.	日本人が英語を話すときに、語彙が限られていたり文法が違っていたりすると教養がない感じがする	2.93	1.03
52.	日本人が日本語の影響を強く受けた英語で話をしていても、相手に通じるのであればそれでよいと思う	3.97	0.89
53.	日本人英語教師でも、英語の発音はなるべくネイティブ・スピーカーに近いほうがよい	4.01	0.85
54.	日本人英語教師が英語で話す姿は生徒の手本になる	4.39	0.71
55.	ネイティブ・スピーカーと英語で話すことについて不安がある	3.11	1.16
56.	英語で授業を行うことについて不安がある	3.27	1.15
57.	英語はコツコツと勉強して身につくものである	4.40	0.84

いくつかの項目で得点の偏りが見られたが、いずれの項目も英語観の傾向を把握する上で重要な内容が包含されていると判断し、全ての項目を以降の分析の対象とした。次に、主因子法による因子分析を行い、固有値の変化と因子の解釈可能性を考慮し、6因子を採用するのが妥当であると考えた。十分な因子負荷量を示さなかった項目を分析から削除し、再度主因子法、プロマックス回転による因子分析を行った。最終的な因子パターンと因子間相関は表 5.20 に示すとおりである。

表 5.20 : 「英語観」の因子分析結果 (プロマックス回転後の因子パターン)

	I	II	III	IV	V	VI
I. (第1因子) 規範主義的志向 ( $\alpha=.84$ )						
4. (自分が英語でコミュニケーションを行う際に重要なのは) 正しい文法で話すこと	<b>0.89</b>	-0.10	0.04	0.00	0.05	-0.02
5. (自分が英語でコミュニケーションを行う際に重要なのは) 流暢に話すこと	<b>0.87</b>	-0.07	-0.08	-0.03	0.02	-0.05
7. (自分が英語でコミュニケーションを行う際に重要なのは) 豊富な語彙を使用すること	<b>0.78</b>	0.05	-0.05	-0.05	0.04	-0.15
6. (自分が英語でコミュニケーションを行う際に重要なのは) ネイティブ・スピーカーに近い発音で話すこと	<b>0.68</b>	-0.06	-0.02	-0.04	-0.06	0.00
24. (生徒に教える際に重要なのは) 書くときも話す時も、正しい文法・語彙を使えるようにすること	<b>0.49</b>	0.08	-0.01	0.06	-0.03	0.33
II. (第2因子) 文化的関心 ( $\alpha=.84$ )						
16. (生徒に教える際に重要なのは) 英語を通じて世界各国の文化に興味をもたせること	-0.09	<b>0.87</b>	-0.05	0.00	0.04	0.11
15. (生徒に教える際に重要なのは) 英語圏の国々の文化に興味をもたせること	-0.09	<b>0.82</b>	0.03	0.03	-0.09	0.10
43. (自身の興味・関心として) 英語圏の文化に興味がある	0.03	<b>0.61</b>	0.12	-0.04	-0.10	-0.15

14.	(生徒に教える際に重要なのは) 英語の語彙や表現に興味をもたせること	0.08	<b>0.50</b>	0.07	0.24	-0.07	0.16
44.	(自身の興味・関心として) 英米文学に関心がある	0.05	<b>0.45</b>	-0.05	0.09	0.05	-0.08
III. (第3因子) コミュニケーションへの関心と成功体験 ( $\alpha$ 子) コミ)							
35.	(自身のこれまでの経験として) ネイティブ・スピーカーとやりとりをして 通じて嬉しかった経験がある	-0.09	-0.15	<b>0.82</b>	0.13	-0.01	0.10
36.	(自身のこれまでの経験として) ノンネイティブ・スピーカーとやりとりを して通じて嬉しかった経験がある	-0.09	0.00	<b>0.70</b>	0.03	-0.07	0.04
45.	(自身の興味・関心として) ネイティブ・スピーカーと英語でやりとり をすることに関心がある	-0.02	0.26	<b>0.68</b>	-0.09	0.06	-0.17
46.	(自身の興味・関心として) 英語でノンネイティブ・スピーカーとやり とりをすることに関心がある	0.03	0.34	<b>0.62</b>	-0.16	0.07	-0.14
37.	(自身のこれまでの経験として) 英語の学習をしていて、難しい問題が解 け、嬉しかった経験がある	0.06	-0.09	<b>0.47</b>	0.12	-0.07	0.12
IV. (第4因子) 言語学的関心 ( $\alpha=.81$ )							
42.	(自身の興味・関心として) 英語の文法に関心がある	-0.04	-0.10	-0.01	<b>0.85</b>	0.02	0.00
40.	(自身の興味・関心として) 英語の語彙や表現に関心がある	-0.05	0.19	0.01	<b>0.74</b>	0.05	-0.01
41.	(自身の興味・関心として) 英語の音声・発音に関心がある	-0.02	0.17	-0.06	<b>0.65</b>	0.04	-0.12
38.	(自身のこれまでの経験として) 英語の学習をしていて、日本語にはない面	0.05	-0.04	0.36	<b>0.47</b>	-0.02	0.02

白い表現や興味深い文章に出会った経験がある						
V. (第5因子) 実用志向 ( $\alpha$ 0.81) 実用)						
11. (生徒に教える際に重要なのは) ネイティブ・スピーカーと意思疎通が図れるような英語力を養成すること	0.01	-0.09	0.10	-0.01	<b>0.95</b>	0.06
12. (生徒に教える際に重要なのは) ノンネイティブ・スピーカーと意思疎通が図れるような英語力を養成すること	0.08	-0.02	0.06	-0.03	<b>0.81</b>	0.06
10. (生徒に教える際に重要なのは) 社会に出てからも役立つ英語力を養成すること	-0.04	-0.03	-0.15	0.17	<b>0.68</b>	0.01
13. (生徒に教える際に重要なのは) 日本人として世界の人々に自分の意見を伝えられるようにすること	0.05	0.07	-0.07	-0.03	<b>0.40</b>	0.01
VI. (第6因子) 知識志向 ( $\alpha$ 0.73)						
20. (生徒に教える際に重要なのは) リスニング力を養成すること	-0.23	0.05	0.05	0.00	0.10	<b>0.75</b>
19. (生徒に教える際に重要なのは) リーディング力を養成すること	-0.04	-0.02	-0.08	-0.03	0.08	<b>0.75</b>
23. (生徒に教える際に重要なのは) 正確な文法を習得させること	0.25	-0.01	0.05	0.00	-0.15	<b>0.55</b>
21. (生徒に教える際に重要なのは) できるだけ多くの語彙を習得させること	0.12	0.31	-0.03	-0.04	0.04	<b>0.40</b>
因子相関	I	II	III	IV	V	VI
I	—	<b>0.46</b>	0.36	0.37	0.33	<b>0.42</b>
II		—	<b>0.53</b>	0.33	<b>0.41</b>	0.38
III			—	<b>0.43</b>	<b>0.42</b>	0.27
IV				—	0.19	0.30

V						-	0.34
VI							-

第 1 因子は、英語でコミュニケーションを行う際の文法、語彙、発音等の正確さと流暢さを重視するという 5 項目から構成されていることから、「規範主義的志向」と名づけた。第 2 因子は、英語の語彙や表現、英米文学を含む英語圏の文化、および世界の文化への関心に関わる項目からなるため、「文化的関心」と命名した。第 3 因子は、英語学習の成功体験や、母語話者および非母語話者との英語でのやりとりの成功体験とそれに伴ったコミュニケーションへの関心に関する項目を含むことから「コミュニケーションへの関心と成功体験」と名づけた。第 4 因子は、英語の文法・語彙・音声等への興味と、日本語と対照比較した際の英語の言語学的魅力という項目で構成されていることから「言語学的関心」とした。第 5 因子は、生徒に教える際に重視する事項として、母語話者や非母語話者と意思疎通が図れる英語力を養成することや、社会に出て役立ち、意見を発信できるようにする力の育成をすることといった項目を含んでいるため、「実用志向」と名づけた。最後に第 6 因子は、英語教育で重視することとして、リスニング力、リーディング力、および正確な文法と豊富な語彙の習得といった項目を含むことから「知識志向」と命名した。

各因子を構成する項目間の内的整合性を検討するため、クロンバック  $\alpha$  係数の算出を行った。結果は表 5.20 内に示すとおりである。いずれも十分な数値であった。

また、6 つの因子の相関係数を同様に表 5.20 に表した。0.40 以上（中程度以上）の相関を示すのは、「規範主義的志向」と「文化的関心」、「規範主義的志向」と「知識志向」、「文化的関心」と「コミュニケーションへの関心と成功体験」、「文化的関心」と「実用志向」、「コミュニケーションへの関心と成功体験」と「言語学的関心」、「コミュニケーションへの関心と成功体験」と「実用志向」であった。

## 5.6 RQ2 における考察

リサーチ・クエスチョン 2 の「日本人英語教師の英語観を構成する要素にはどのようなものがあるのか」という問いに対して、本調査では 6 つの因子を検出することができた。

まず、1 つ目は本稿でこれまで議論してきた「規範主義的志向」である。この因子

には、教師自身が英語でコミュニケーションを行う際に重要なこととして、「正しい文法」や「豊富な語彙」で話すことや「母語話者に近い発音」で「流暢に」話すことといった項目を含んでいた。また、生徒に教える際に重要なこととして、「書くときも話すときも正しい文法・語彙を使えるようにすること」という項目も含み、母語話者規範に準拠した正しい文法や発音に重点をおく規範主義的志向の存在が明らかになった。

この因子内の5項目中4項目において、「教師自身が英語を話す際に」重視する点が含まれている。そのような傾向が抽出されたのは、英語教師である自身の英語は、母語話者規範にできるだけ近いモデルであるべきだとする教師たちの信条が表れていると考えることができる。3章で述べたように、日本の英語教育における学習モデルは母語話者英語（特に現在ではアメリカ標準英語）とされており、教師たち自身もそのように認識していることが先行研究から明らかにされている。言語教育では、教える際に規範に従うことがある程度必要であり、EIL や ELF といった国際語としての英語や、日本英語（Japanese English）（Hino, 2012）はその言語体系が確立しているわけではないため、日本のような拡大円圏では母語話者英語にその規範を求めることは当然の流れであるといえ、教師が教える際の指針として母語話者を意識していることも説明がつく。

このような文脈に鑑みると、英語を教える教師であれば、教室において自らが母語話者英語に近似したモデルを提供すべきであると考えerことはごく自然である。質問 53 の「日本人英語教師でも、英語の発音はなるべくネイティブ・スピーカーに近いほうがよい」という項目では、平均値が 4.01 と高く、標準偏差も 0.85（表 5.19 参照）と分散の幅が比較的少ないことから、本調査協力者である多くの教師がそのような意識をしていることがわかる。さらに、質問 54 の「日本人英語教師が英語で話す姿は生徒の手本になる」という項目では、平均値 4.39、標準偏差 0.71（表 5.19 参照）と、質問 53 と同様の回答傾向にあり、教師自らが学習モデルとして母語話者に近い英語を話すべきだと捉えていることが確認できた。

このように、教師自身が英語および英語教育の専門家として、母語話者英語の習得を目指して研鑽を積み、努力し続ける姿を生徒に見せることには、教育的な効果があるであろうという点については異論がない。しかし、国際語としての英語という観点から考える時、教師が母語話者英語のみが正しいと考え、それを絶対的な規

範として追従し、その他の変種、特に日本語の影響を受けた英語に対して否定的な態度を有することには弊害が伴う。書き言葉はともかく、話し言葉において、日本人英語教師自らが話す英語を否定することにも繋がる可能性があるからである。「正しい」母語話者英語を教師として話そうという規範主義的志向が強くなればなるほど、英語でのコミュニケーションを目的とした言語実践に対する情意フィルター (affective filter<sup>3</sup>) が上がり、緊張や不安といった心理面でのマイナス要素が働くことが考えられる。3章で議論したように、非母語話者教師として重要なことは、母語話者になることではなく、「国際語としての英語を話す非母語話者のモデル」を学習者に提供することであり、その大きな役割が日本人教師に今、課せられているのではないだろうか。

また、英語を学ぶ生徒たちの学習の最終到達目標も当然のことながら母語話者になることではない。国際語としての英語の観点からすると、学習の結果、英語でやりとりをする相手は母語話者だけではなく非母語話者をも含み、さらには非母語話者とのやりとりが中心になるケースも大いに考えられる。そのような場合に、日本人英語話者が完全な母語話者の発音で、母語話者が使用する独特の表現やイディオムを駆使して流暢に話す必要はかならずしもない。

さらに、母語話者英語に対する規範主義が過度に行き過ぎてしまうことにおける最も大きな弊害は、学習モデルとしての母語話者英語の規範をできるだけ吸収しようとするあまりに、知識のみが先行し、相手との相互行為を前提としたコミュニケーションのためのことばという言語本来の意味を失ってしまうことである (行森, 2014b)。英語教師にとって、母語話者が用いる英語の表現や微妙なニュアンスの違いなどについては、言語学的観点からの興味・関心が原動力となり、母語話者英語にもかなりの多様性があり、それも日々変化していくことなどから、知識の吸収には暇がない。この因子分析の結果でも、第4因子として「言語学的関心」が抽出され、その中には「文法、語彙、表現、音声への関心」といった3項目と、「英語学習をしていて日本語にはない面白い表現や興味深い文章に出会った経験」という項目を含み、英語観を構成する一要因となっていることがわかる。そのような英語の言語体系に魅力を感じ、それを学び、さらに生徒に教えることは英語教師の役割のひ

---

<sup>3</sup> Krashen (1985) が第二言語習得の分野において提唱した仮説で、情意フィルター (心理的障壁) が高く、不安な気持ちを持っている場合は、言語習得が効果的に行われなかったとした。

とつであるが、その知識を伝授するのみに留めてしまつては、ことばを教える教育としては不十分であるといえる。コミュニケーションを目的として英語を用いることは、非母語話者としての自分自身や相手、場面など様々な社会的文脈を踏まえて、必要に応じて話し手として、または聞き手としてのコミュニケーション方略を用いながら、知識として身につけてきた言語体系を活かすことである。このような言語実践の認識を伴って初めて、言語体系における豊富な知識は意味をなすのではないだろうか。

第1因子の「規範主義的志向」と相関のある第2因子「文化的関心」についても同様のことがいえる。この因子には、教師自身の興味・関心としての「英語圏の文化」や「英米文学」といった項目や、生徒に教える際に「世界各国の文化」や「英語圏の文化」に興味をもたせることが重要であるといった項目が含まれている。教師自身が英米文化に興味をもち、その知識を深め、教師となっているケースが大いに考えられ、生徒に教える際にも英語圏の文化に興味をもたせると同時に、その他の世界各国の文化にも関心をもたせるという項目が入っているのが興味深い。

目標言語の習得のためには、その言語の話者の文化や思考方法を知り、肯定的かつ好意的な態度を有することが効果的であるとされてきた。Gardner & Lambert (1972) は、第二言語文化に対して好意的、友好的な感情をもっていること、さらにその文化の一員になりたいと思っていることが学習意欲を増加させる要因となり、結果的に第二言語能力を上昇させると述べている。いまや英語は国際語としての地位を確立してはいるものの、そのことばの成立ちには当然、英語圏（特にイギリス・アメリカ）を取り巻く地域の歴史や文化が色濃く反映されていることには間違いがない。英語を学習する際にはそういった歴史・文化的観点からのアプローチも少なからず必要となる場合もある。

しかし、やはり留意したいのは、英語に関わる英米文化の知識のみを重要事項として教えることである。それによって、英語は母語話者だけのものであり、そうではない非母語話者にとってはその所有権がないことを暗に示してしまう可能性がある。イギリスの言語であった英語が、北米や様々な植民地支配地域に拡散し、さらに世界中で使用され、学ばれるようになって現在の状況を考えると、国際語とされる英語はもはや母語話者たちの文化だけを反映するものではなくなっている。ELF では、イギリス英語などの母語話者英語も多様な英語の変種のうちのひとつで



あると捉えられている。そうであるとすれば、英米文化の紹介等だけに偏重した英語教育は、英語を話す相手が英米人だけとは限らない現代日本の状況にそぐわないものであるといえる。

実際には、最近の英語教科書が扱う内容や、日本人英語学習者の動機づけの研究などを見ても、こういった英米文化のみを重要視する傾向はなくなってきているといえる。

Hino (1988) によれば、かつては日本の英語教育における検定教科書の内容は英米文化を中心としたものが多く、偏りが見られた。しかし東京オリンピックが開催された1960年代頃を境に、日本および世界の国々の各国事情や文化を扱った内容が増えていき、現在に至るといふ<sup>4</sup>。つまり、英語学習の目的であった、日本の近代化のための英米文化の吸収から、英語学習を通じた国際理解に変革を遂げてきたのである。

また、Yashima (2000) による日本人大学生の英語学習理由についての調査においても、英米人と特定されない、異文化を背景とする人々との交流、友好、理解を目的と考える「異文化友好オリエンテーション (intercultural friendship orientation)」とされる意識が確認され、日本での英語の役割や国際語としての認識の深まりを示す結果が報告された<sup>5</sup>。これらのことから、英語教育における文化の扱いは、より国際語としての英語を意識したものになってきていると考えることができる。

「規範主義的志向」と相関しているもうひとつの因子として、「知識志向」(第6因子)が挙げられる。これは、生徒に教える際にリスニング力やリーディング力を養成することを重視し、正確な文法や、できるだけ多くの語彙を習得させることに重点をおくという項目を含んだ因子である。いわば、受験や英語の資格試験に対応できる能力の育成への意識であり、そのような力を生徒につけさせることが命題と

---

<sup>4</sup> Hino (1988) によれば、日本の英語教科書の内容は、明治期から日中戦争までの時期には英米文化を扱ったものが中心で、日中戦争から太平洋戦争時までは、日本の事柄を英語にしたものを扱い、終戦後から東京オリンピック頃には再び、英米文化を伝える内容が増えたとされている。

<sup>5</sup> さらに、日本人大学生の英語学習やコミュニケーションに対する意識調査(八島, 2001)においても、異文化友好オリエンテーションを包含した「国際的志向性」の概念の存在が指摘された。八島(2001, p. 39)によれば、国際的志向性は、「英語という言葉が象徴する何か国際的なもの、「日本の外の物事」への態度や、外国へ行ったり、国際的な仕事をしたり、異文化の人々と接触するといった国際的行動傾向を包括する」ものであり、英語学習意欲と強い結びつきがあるとされる。

して与えられている多くの英語教師の英語観として十分に説得力のあるものである。

これまで本稿では、言語体系と言語運用の議論において、言語体系における「知識」のみでなく、言語による「実践」を伴って初めてことばとして機能をするという立場をとってきた。本調査では、協力者である日本人英語教師の英語観を形成する要因として、「知識志向」のみならず、その言語実践への意識にあたる「コミュニケーションへの関心と成功体験」（第3因子）と「実用志向」（第5因子）が抽出されたことについて言及したい。

まず、第3因子の「コミュニケーションへの関心と成功体験」についてであるが、これは英語でのやりとりができたという自身のこれまでの成功体験や英語学習での成功経験であり、文化的関心や言語学的関心とともに、英語教師を志し、仕事を続けている理由として解釈できる。また、第5因子の「実用志向」には、生徒に教える際に重要とすることについて、母語話者や非母語話者と意思疎通が図れるような英語力を育成することや、社会に出てから役立つ英語力を養成すること、日本人として世界の人々に自分の意見を伝えられるようにすることなどが含まれている。つまり、言語実践を前提とした英語教育に対する意識なのである。

本調査に協力いただいた多くの先生方の英語観として、これらの「知識」と「実践」の概念が共存していることが明らかになった。これら両者の概念は、二項対立の構造ではなく、互いにバランスを取り合いながら融合すべきものなのであろう。日本の英語教育において、これがどちらか両極端に進み、一方のみを偏重してしまうアンバランスな状態にこそ問題があるのである。

以上、日本人英語教師の英語観を構成する要素について、因子分析によって抽出された6つの要因、「規範主義的志向」、「文化的関心」、「コミュニケーションへの関心と成功体験」、「言語学的関心」、「実用志向」、「知識志向」を検証してきた。次に、国際語としての英語に関わる教師の意識について、いくつかの異なる角度から検証していきたい。

## 5.7 RQ3 に対する結果

リサーチ・クエスチョン3では、前章で挙げられた、国際語としての英語を中心とした英語観に関わる要因についてどのような傾向があるのかをより細かく見ていくこととする。5.3および5.4のリサーチ・クエスチョン1の結果と考察では、前章

のライフストーリー調査の結果に基づいて、全体の回答について性別・年代・学校種別といった属性別の分析を行ったが、本節の分析では協力者全体の傾向について明らかにすることを目的とする。具体的には、ライフストーリー調査および属性分析の結果から、以下の 5 つの項目について質問紙調査および自由記述での回答に基づいて検証を行う。

RQ3. A: 母語話者および非母語話者に対する意識の違いはあるのか。

RQ3. B: 英語をコミュニケーションのための道具と捉えているのか。

RQ3. C: 英語に関する興味・関心の傾向はどのようなものか。

RQ3. D: 英語を話すことへの不安といった心理的要因は見られるか。

RQ3. E: 教師自身の英語学習経験における傾向はどのようなものか。

#### 5.7.1 RQ3. A: 母語話者・非母語話者に対する意識の違い

母語話者への意識と非母語話者への意識が異なるか調べるため、質問項目の中で 6 項目からなる 3 つの対応ペアの質問を設定した。一点目は、教師自身が英語でコミュニケーションを行う際に「英語の母語話者と話を通じること」（質問 1）、「英語の非母語話者と話を通じること」（質問 2）をそれぞれどのくらい重要視するかという問いであった。二点目は、生徒に英語を教える際に「母語話者と意思疎通が図れるような英語力を養成すること」（質問 11）、「非母語話者と意思疎通が図れるような英語力を養成すること」（質問 12）をどれほど重要とするかという質問、三点目は「母語話者と英語でやりとりをすることに関心がある」（質問 45）、「英語で非母語話者とやりとりをすることに関心がある」（質問 46）という自身の興味・関心を問うものであった。質問項目 1、11、45 から構成される尺度を『母語話者への意識』とし、質問項目 2、12、46 から構成される尺度を『非母語話者への意識』として、信頼性を検討するためにクロンバック  $\alpha$  係数を算出した。その結果、『母語話者への意識』が  $\alpha = .78$ 、『非母語話者への意識』が  $\alpha = .75$  で、内的整合性をある程度確認できたため、次に t 検定を用いて差の検証を行った。その結果、 $t(288) = 6.98$ 、 $p < .001$  で、『母語話者への意識』が『非母語話者への意識』に比べて有意に高いことがわかった。

教師自身が英語でやりとりを行う際には非母語話者よりも母語話者と話を通じることを重視し、生徒に教える際も母語話者と意思疎通が図れる英語力を意識してい

ることがわかった。さらに、自身の興味・関心という観点からも、母語話者とのやりとりにより関心があることが明らかになった。

### 5.7.2 RQ3. B: 英語道具論

意思疎通を図るためのツールとして英語を捉えているかというリサーチ・クエスチョンに対しては、質問 47「英語はコミュニケーションの道具として便利なものである」と、質問 48「英語は自分の思考や人となりを表すことができる言葉である」という項目を検証したい。まず、質問 47 は平均値が 4.70、標準偏差が 0.49 で、質問 48 は平均値が 3.96、標準偏差が 0.91 であった。ヒストグラムによる回答結果の分布はそれぞれ図 5.4、図 5.5 のとおりである。

図 5.4 質問 47 のヒストグラム

「英語はコミュニケーションの  
道具として便利なものである」

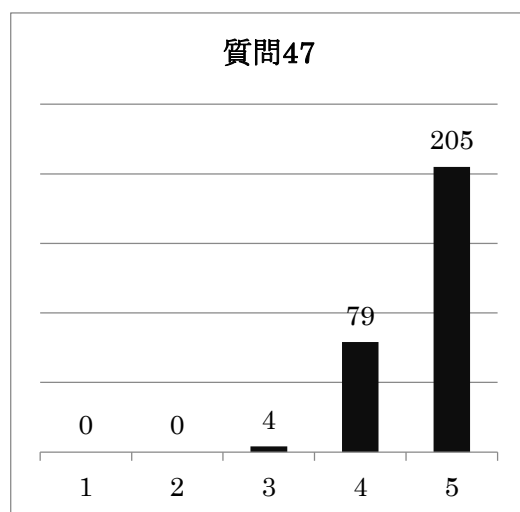
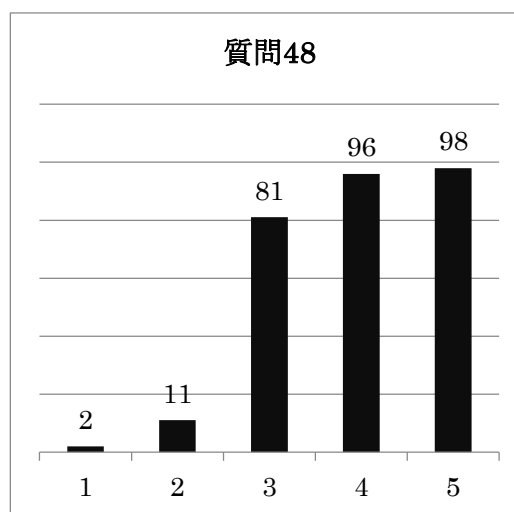


図 5.5 質問 48 のヒストグラム

「英語は自分の思考や人となりを  
表すことができる言葉である」



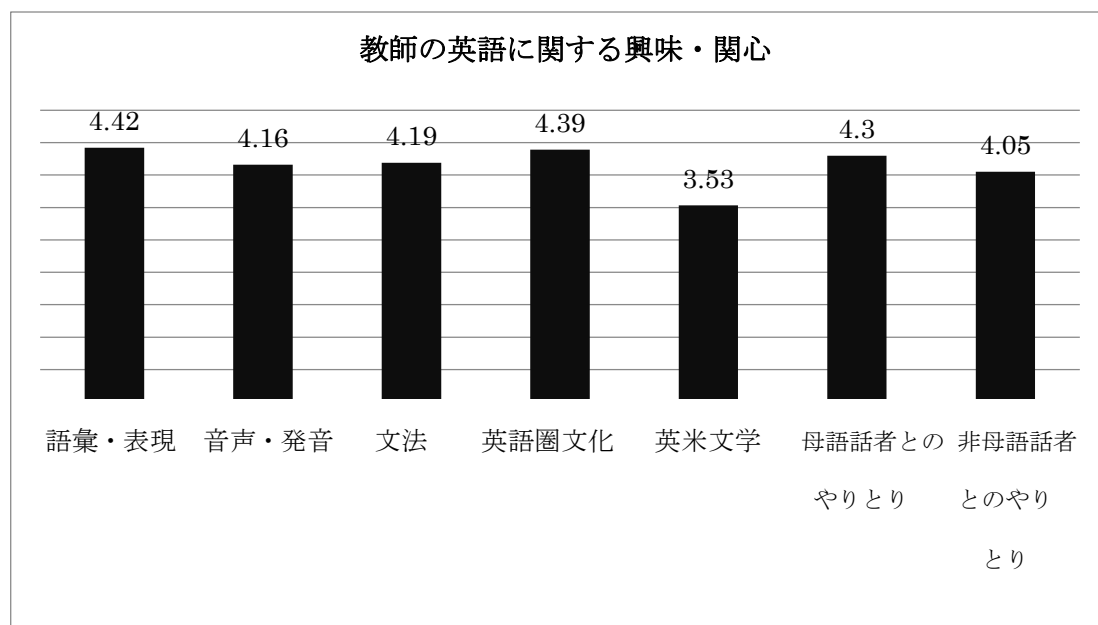
どちらの項目も平均値が高く、特に質問 47 にはほとんどの協力者が賛同していることがわかる。それと比較すると、質問 48 は回答の度数分布に多少の分散が認められる。これら 2 つの項目における t 検定の結果は、 $t(288) = 14.47$ 、 $p < .001$  で、質問 47 のほうが有意に高い。このことから、「英語はコミュニケーションのための便利な道具である」と捉えていることは明確だが、「英語が自分の志向や人となりを表すことができるもの」であるかについては、多少の見解の違いがあることが推測できる。

### 5.7.3 RQ3. C: 教師の英語に関する興味・関心

協力者の英語に関する興味・関心は質問 40 から 46 の 7 項目にわたって調査した。図 5.6 の平均値の比較が示すように、「英米文学」への興味を除いては、いずれの項目も平均値 4.00 以上で、語彙・表現、音声、文法といった言語体系、および英語圏の文化、さらには、実際のやりとりであるコミュニケーションにも興味・関心があることがわかった。

ただし、「母語話者とのやりとり」と「非母語話者とのやりとり」への興味・関心については、t 検定の結果、 $t(288) = 6.50$ 、 $p < .001$  で、「母語話者とのやりとり」への関心が高いことが明らかになった。5.6.1 では「母語話者・非母語話者に対する意識の違い」を検証し、「自身が重要視すること、生徒へ教える際に重視すること」の項目を含んだ尺度の比較を行ったが、本項では英語教師自身の興味・関心という単一の質問項目を比較し、同様の結果となった。

図 5.6 興味・関心における平均値の比較



### 5.7.4 RQ3. D: 英語を話すことへの不安

英語に関わる心理的側面として、教師が英語を話すことへの不安について質問した項目は、質問 55 の「母語話者と英語で話すことについて不安がある」(平均値 3.11、

標準偏差 1.16) と、質問 56 の「英語で授業を行うことについて不安がある」(平均値 3.27、標準偏差 1.15) という 2 項目だった。ヒストグラムによる回答結果の分布はそれぞれ図 5.7、図 5.8 のとおりである。

図 5.7 質問 55 のヒストグラム

「母語話者と英語で話すことについて不安がある」

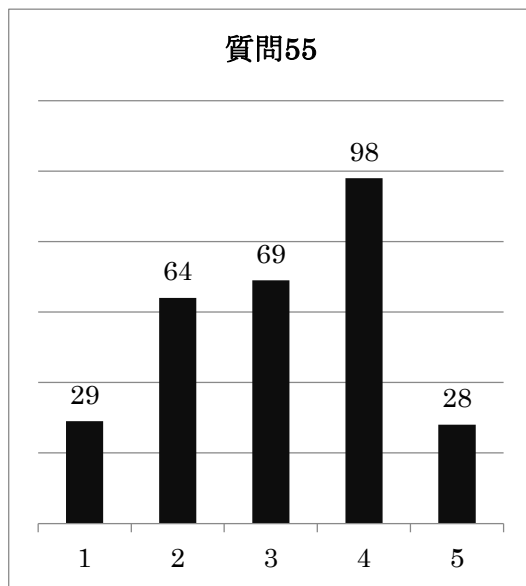
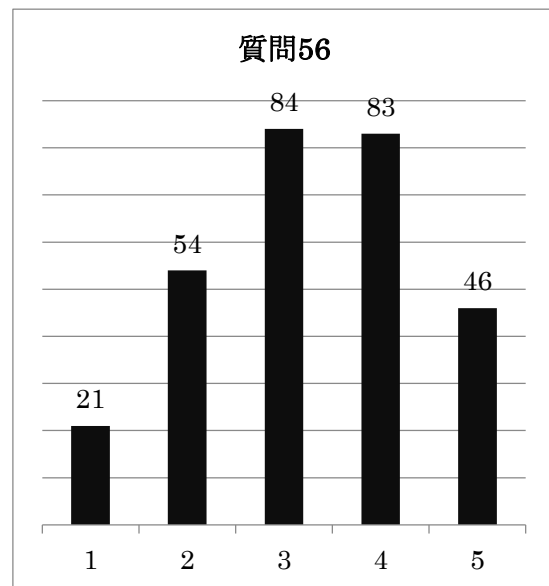


図 5.8 質問 56 のヒストグラム

「英語で授業を行うことについて不安がある」



5.3.3 の属性分析においても言及したように、いずれの項目も平均値にしてしまうと、さほど数値が高いとは思われにくいだが、このような度数分布で確認することによって、その分散がわかる。質問 55 の「母語話者と話すことへの不安」は、1 (まったくあてはまらない) と 2 (あまりあてはまらない) と回答した人数が合わせて 93 人で、「不安がない」と感じる割合が全体の 32.3%であるのに対して、3 (どちらともいえない) が 69 人 (24.0%)、4 (どちらかというにあてはまる) と 5 (よくあてはまる) を合わせた 126 人 (43.7%) が「不安がある」と感じていることがわかる。

また、同様に質問 56 の度数分布においても、「英語で授業を行うことへの不安」は、1 と 2 を合わせて 75 人 (26.0%) が「不安がない」と感じているのに対して、3 と回答したのは 84 人 (29.2%)、4 と 5 を合わせた 129 人 (44.8%) が「不安がある」と感じていることが明らかになった。

### 5.7.5 RQ3. E: 教師の英語学習経験

これまでの英語の学習経験については、質問 28 から 39 の 12 項目にわたって調査した。「英語学習において刺激を受けた友人」(質問 33) や「自分が英語を教わった教師」(質問 34) からの影響の項目では、それぞれ平均値が 3.16、3.33、標準偏差が 1.42、1.33 であり、その他の項目と比較して回答にばらつきが見られ、全体の傾向として「友人」や「教師」からの影響が強いとは言えず、人それぞれであることがわかった。

また、以下で述べる 5 つの質問項目については、いずれも平均値が 4.00 以上と高く、標準偏差もそれほど大きくないことから、全体の傾向として、これらの経験をしている教師が多いと判断した。「母語話者とやりとりをした経験」(質問 35: 平均値 4.42、標準偏差 0.87)、「非母語話者とやりとりをした経験」(質問 36: 平均値 4.11、標準偏差 1.10)、試験などにおいて「難題が解けた経験」(質問 37: 平均値 4.08、標準偏差 1.09)、「興味深い英語の表現や文章に出会った経験」(質問 38: 平均値 4.52、標準偏差 0.70)、「英語の文章を書くのを楽しんだ経験」(質問 39: 平均値 4.00、標準偏差 0.97) である。つまり、英語を用いた実際のコミュニケーションの経験、テスト等における成功経験、英語に言語学的興味を感じた経験、筆記で表現する経験などは、多くの教師がもっていたものであった。

さらに、中学・高校の学生時代は「英語が好きだった」(質問 28: 平均値 4.25、標準偏差 1.00) という項目と、「英語が得意なほうだった」(質問 29: 平均値 4.19、標準偏差 1.00) という項目に関しては、やはり平均値が高く、英語という言語、あるいは教科に対して好意的な態度をもち、自己効力感もあったと解釈ができる。

しかし、それに対して、自身が中学・高校時代に受けた英語の授業に関しては、逆の結果が表れていた。学生時代の「英語の授業は興味もてるものだった」(質問 30) という項目では、平均値は 3.32、標準偏差は 1.12 で、学生時代の「英語の授業はコミュニケーションを重視したものもあり、楽しかった」(質問 31) では、平均値が 2.09、標準偏差は 1.07 と、質問 31 は特に、全 57 項目中、最も平均値が低かった。学生時代に英語に対して好意的で得意であったにもかかわらず、その授業に対する評価は低いことが明らかになった。

## 5.8 RQ3における考察

次に、5.7で明らかになった5つの項目について、自由記述の質問に対する回答を交えながら考察していきたい。自由記述は、5件法の全質問項目の後に設けたもので、「グローバル化にともなって、英語は国際語としての性質をもつようになっていいます。「国際語としての英語」について、あなたのお考えをお聞かせください。」という文言で回答の依頼をした。

### 5.8.1 RQ3.A: 母語話者・非母語話者に対する意識の違い

まず、5.7.1で検証したRQ3.Aの母語話者および非母語話者に対する意識の違いであるが、5件法の質問調査の結果では、母語話者に対してより意識があることが明らかになった。自由記述回答では、母語話者英語に対する強い規範主義的態度の表出は見られなかったが、以下のような回答があった。

本来はネイティブに近いレベルで英語を用い、談話構造についても、ネイティブライクな論理性で自己表現できることが望ましい。しかし、現実的には、母語・自国文化からの転移は不可避なので、「英語＝国際コミュニケーション」的な感覚が大切だとおもう。(40代男性・教師歴18年)

ネイティブと話をするときには劣等感を感じた事が多々あるため、できるだけ流暢な英語を自分が話す、生徒に教えるという事を目標としたい。しかし、どのレベルまで(日常会話、政治・経済(政界で活躍するための英語)etc)は個人によるので、日常会話(生活に必要な議論を含む)は標準として、それ以上は個に応じた習得、指導になるのではないかと思う。(30代女性・教師歴11年)

これら2つの回答からは、母語話者規範の英語が目標とする英語であることが前提とされてはいるが、実際に生徒が意識したり、習得したりするのは必ずしもそうではないという認識が伺える。また、2つ目の回答は、母語話者英語と対峙し、それと比較した自身の英語に「劣等感」を感じた経験から、自分が話す英語も、より母語話者英語に近いものであるべきだと意識するようになった点が、4章のライフスト



ーリーにおける協力者、C 先生と共通するものがある。母語話者とは異なる自身の英語を認識しながらも、教師として、学習モデルとなっている母語話者英語に近似しようという姿勢が看取できる。また、以下のような例もある。

英語があるから、人々がつながることができるというのは確かです。9月 - 11月末までオーストラリアにいました。ホームステイをしました。中国人・フィンランド人・オーストラリア人と一緒に暮らし、改めて英語のすばらしさを実感しました。ネイティブに近い英語が1番大切だと思っていましたが、今回の経験を通して、コミュニケーションできること、お互い理解し合えることが1番だなと感じました。 (20代女性・教師歴4年)

教師自身が実際に、非母語話者同士で英語によるコミュニケーションを経験することによって、国際語としての英語とはいかなるものかを体感し、母語話者英語への傾倒といった英語観からの転換に繋がった一例である。今回の調査でも、年齢・性別・教師歴などと共に、海外留学・海外研修等の経験を回答してもらったが、アメリカ・イギリスを中心とした英語圏の国々での滞在経験をもつ協力者が非常に多かった。母語話者英語に触れる機会を多くもっていたり、意識的に母語話者英語と接していこうとする姿勢があることが想像に難くないが、海外で、あるいは国内でも、このような非母語話者同士のやりとりの経験を通じて、新たな英語観が形成されることもあるのである。

また、国際語としての英語を考えると、母語話者が果たすべき役割について言及しているものもあった。

通じなかったり、誤解を受けたりしてはいけないが、少々文法や発音がおかしくてもよいと思う。とにかく、コミュニケーションが成立すればよい。一方、英語のネイティブスピーカーは非英語圏の人の言語を勉強し、他言語を学ぶことの難しさを知ったり、思考や文化の違いによって、表現の仕方が変わることなどを知ってほしい。 (30代女性・教師歴16年)

国際語としての英語は、より「わかりやすい」言語を目指していくべきだと

考えます。この「わかりやすさ」とはネイティブでも使用に問題のあることは変えていくこともありうるとのことです。ネイティブが「寛容さ」を持つことを大前提として、実際の使用を踏まえて。(40代男性・教師歴22年)

国際語としての英語とは、母語話者、非母語話者を問わず、英語のすべての話者にその所有権があるものとされている。そうであるならば、母語話者も同様に国際語としての英語についての認識を深め、学ぶべきであるとするのが、これらの回答をした協力者の立場である。日本の英語教育では、入学試験や資格試験のリスニング問題に対応するために、母語話者が自然に話すスピードでのリスニング演習が行われることが多い。学習者は母語話者が「ペラペラ」話す英語を必死に聞き取るのが当然のことと見なされ、それに対応するために学習を続ける。これは「母語話者は聞き手に配慮せずに母語を話すので、非母語話者はちゃんとそれを聞き取れるようにすべきである」という母語話者英語への絶対的追従を強化するようなメッセージを伝えてしまっているのではないだろうか。英語圏の国々あるいは世界各地に行けば、自然なスピードで話されるニュースやアナウンスを聞き取らなければならない場面も想定でき、それが必要となる者も少なからずいるだろう。しかし、実際のやりとりにおいて、非母語話者に対して母語話者が相手の理解可能性を考慮せずに話していたら、それはただ自身の母語を押し付けているだけであって、国際語としての英語の機能や役割を認識していないことになる。この回答で言及された「わかりやすさ」は母語話者こそが意識すべきものなのかもしれない。

### 5.8.2 RQ3. B: 英語道具論

次に、RQ3: Bの英語はコミュニケーションのための「道具」であるかという点については、5.7.2で示したとおり、協力者288人中284名(98.6%)が「どちらかというとあてはまる」、「よくあてはまる」と回答しており、ほとんどの教師がそうであると認識していることがわかった。

「目的」ではなく、日々の「道具」「手段」として使いこなすべきものである。(40代女性・教師歴20年)

「英語ができること」そのものが目標ではなく、「英語で何ができるのか」  
が大切になっていると思う。英語を1つの道具として使い、その先にある、  
国際社会の一員として果たせる役割を意識において、英語学習に取り組むこ  
とが大事だと思う。(30代女性・教師歴9年)

これらの回答における英語道具論は、英語を学ぶことだけに留めず、学んだもの  
を実践に活かすべきだという認識に基づいている。つまり、学んだ英語の言語体系  
を知識として持っているだけではなく、それを活用したコミュニケーション実践を  
行うことが必要であるとする見解からの「道具としての英語」なのである。3章で述  
べたように、日本の英語教育は学校英語、特に受験英語などが知識を詰め込むこと  
に重点が置かれ、「役に立たない」と強く批判されてきた経緯から、コミュニケーシ  
ョン力育成のための英語教育にシフトチェンジを図ってきた。この知識重視の英語  
教育を否定し、その対極として「使える英語」という概念が力を持ち、コミュニケ  
ーションのための道具として英語を使いこなすべきだというイデオロギーの形成に  
繋がっている。これまで使用せずにいた道具を、積極的に使う方向へ向かうべきだ  
という意味をもっているのである。

4章のライフストーリー調査におけるA先生のストーリーの分析では、A先生に  
よって認識される道具としての英語は、これとは異なる性質を持っていた。母語話  
者英語が人の思考や文化と深く結びついた「人間のことば」であるのに対して、非  
母語話者英語を中心とした国際語としての英語は、その意味で人から少し切り離さ  
れた「単なる道具」と捉えられていた。「道具としての英語」といっても、その認識  
は相対的に対極にあるものが何を指標しているのかによってその意味合いが異なる  
のである。

「国際語としての英語」が、「人間のことば」なのか「単なる道具」なのかという  
点については、日本人としてのアイデンティティをもって英語を話すことで、真の  
国際語としてのことばになりうるという見解を示す回答が複数あった。

現代は非英語圏の人々が自国の文化を背負って英語を手段として自分の意  
見を発信する時代である。発音はネイティブに近くても内容の薄い会話より、  
日本人としてのアイデンティティをもち、自分の考えをしっかりと発信でき

る、かつ相手のもつ文化背景や考えを尊重し、お互いが平等な立場で意見交換し、最終的には世界平和の達成に貢献できうる共通言語であろうと切に願います。(50代男性・教師歴33年)

国をまたいでコミュニケーションをとることができる道具としてはすごく便利なものであると思う。しかし、日本人は、自分の国の言葉も正しく使えていない、英語が使えても、自分の意思を伝えられないなどの困難がある。まずは、色々なことに対し自分の意見をしっかりと持ち、正しい日本語を身につけることが、英語をより活かすことにつながると思う。(20代女性・教師歴1年)

これらは、母語話者英語を学習モデルとして学びながらも、日本人として確固たる考えを持ち、英語を話すことで、借りてきた言語を道具として使うといった視点ではなく、日本人としての自己を表現することになるといった見方である。そのためには、英語力を伸ばすことだけを重視するのではなく、まず、自身の意見を持ち、母語である日本語でも表現できることの重要性について言及している。

このように道具といっても、それが知識に対する実践を表す道具であるのか、人間と結びついたことばに対する単なる道具であるのかという解釈の相違がある。しかし、共通して認識されうるのは、その道具を上手に使えないことによる被害である。

歴史的にそのような地位を勝ち得てしまった。道具としてうまく利用できないと、不利をこうむることがありうる。これから日本が国際社会で安定した地位を築いていくために、コミュニケーションの道具として多くの日本人が身につけていくべき言語である。(40代男性・教師歴20年)

道具である以上、それをうまく使いこなせるか否かが成功の可否を決定づけ、格差を生起させる要因ともなる。道具としての英語という概念は、「英語を使えなければならぬ」という絶対命題をも呼び込む性質をもったものであることにも注意を払わなければならないだろう。以下のような記述も見られた。

それ（国際語としての英語）も大切な面だと思うが、何か（英語に限らず）  
を使えるようになることだけが学校の役割ではないと考える。現在の英語教  
育に関する議論を見ていると、「使えるようになること」だけが目的になっ  
ているようで、とても残念に思う。（40代女性・教師歴20年）

道具を使えることばかりに重点が置かれることによって、学校教育でなされるべき  
ことが見落とされてしまう可能性について言及している。学校教育というコンテク  
ストにおける英語教育とはどうあるべきかについての議論は、本節の中で後述して  
いく。

### 5.8.3 RQ3. C: 教師の英語に関する興味・関心

RQ3. Cの教師の英語に関する興味・関心では、「語彙・表現」、「音声・発音」、「文  
法」、「英語圏文化」、「母語話者・非母語話者とのやりとり」に関して、それぞれの  
平均値が全て4.00以上と高い関心を示す数値が示された。英語への言語学的興味、  
英語圏の文化に対する関心、さらには実際のコミュニケーションへの興味を教師た  
ちが抱いていることがわかった。これは、4章のライフストーリー調査の結果を支持  
するものであり、英語を教えることを職業として選択した背景には、こうした興味・  
関心があることが明らかになった。ライフストーリー調査における4.5.2では、A先  
生はこのような英語への言語学的興味、およびその話者が有する文化的背景に魅力  
を感じて夢中で学習をして教師となり、生徒たちにもその楽しい経験をさせてあげ  
たいという思いが教師としての原動力となっていた。

しかし、自由記述ではそれとは少し異なる回答も見られた。

私個人は英語という言語に興味がありますが、言語の構造や、それにまつわ  
る知識を深めることと、生徒が求められている「英語力」は別物だと考えて  
います。（40代女性・教師歴18年）

昔はどちらかというと、英語そのものを楽しんでいると思って学んでいたが、今は  
自分の主張や物事に対する考え方等、しっかり英語を使って伝えられないと

英語の役割を果たせないようになってきているように思う。その分、教員にも求められるものが変わってきているけれど、正直どう対応していくのがいかがわからないです。授業を英語にしたり、生徒同士のコミュニケーションを入れることが、果たして世の中に通用することなのか。いろいろと迷ってばかりの授業をしています。(30代女性・教師歴12年)

自身が英語に対して抱く興味・関心と、教えている生徒が学習によって身につけるよう求められている英語力は今や同じものではないといった見解である。前述したように、現在教鞭を取る教師たちは、学生時代に今ほどのコミュニケーション力育成を中心とした英語教育を受けてきたわけではない。平成元年の学習指導要領で、初めて「コミュニケーション」という文言が使用されてからすぐに現場での改革が行われたわけではなく、さらに数回の学習指導要領の改訂や語学補助教師（ALT）の積極的採用などの時間をかけた変革を経て、現在に至っている。つまり、学生時代は英語の言語学的、および文化的知識等の伝授を中心とした授業を受け、そこに惹かれて英語教師を志したものの、今ではそれだけではないものが求められ、戸惑いを感じていることがわかる。ここには、英語教育改革期における現場の教師の苦闘が表れている。

#### 5.8.4 RQ3. D: 英語を話すことへの不安

RQ3. D の教師が英語を話すことへの不安は、母語話者と話すことや、英語で授業を行うことという項目において、いずれも約 4 割強の教師が不安をもっていると回答していた。

しかしそのような状況の中で、現在のコミュニケーション力育成を前面に打ち出した英語教育の流れは、教師たちに「英語で授業を行う」ことを促す方向の動きを見せている。現行の「高等学校学習指導要領解説」（文部科学省，2009）においては、第 1 章 1 節、「3. 外国語科改訂の要点」に、「⑥ 生徒が英語に触れる機会を充実するとともに、授業を実際のコミュニケーションの場面とするため、授業は英語で行うことを基本とすることを明記した」（文部科学省，2009，p. 5）とある。さらに、第 3 章 2 節「内容の取り扱いにあたっての配慮事項」では、以下のように述べられている。

「生徒の理解の程度に応じた英語」で授業を行うためには、語句の選択、発話の速さなどについて、十分配慮することが必要である。特に、生徒の英語によるコミュニケーション能力に懸念がある場合は、教師は、生徒の理解の状況を把握するように努めながら、簡単な英語を用いてゆっくり話すこと等に十分配慮することとなる。教師の説明や指示を理解できていない生徒がいて、日本語を交えた指導を行う場合であっても、授業を英語で行うことを基本とするという本規定の趣旨を踏まえ、生徒が英語の使用に慣れるような指導の充実を図ることが重要である。

このように、本規定は、生徒が英語に触れる機会を充実するとともに、授業を実際のコミュニケーションの場面とするため、授業を英語で行うことの重要性を強調するものである。しかし、授業のすべてを必ず英語で行わなければならないということの意味するものではない。英語による言語活動を行うことが授業の中心となっていれば、必要に応じて、日本語を交えて授業を行うことも考えられるものである。(文部科学省, 2009, p. 74)

英語による授業を実施する際の配慮について、丁寧な解説が記述されている。しかし、後半部分では、「授業を英語で行う」ことについてかなり薄まったニュアンスに留めており、強制力がないことを付け加えている。それにもかかわらず、これは英語教育界に議論を呼ぶことのひとつとなり、地域や学校によってはそのための研修等が充実しているところもあるというが、現場の教師たちには少なからず動揺が見られる。本稿でも、4章のライフストーリー調査の協力者の一人が、この「英語で授業」という変革のために、これまでの彼女のティーチング・スタイルを変えなければならず、またそのための適切な方法を学んだり、実際の準備を行う時間もとることができないために戸惑い、調査が意図するストーリーをほとんど話すことができなかった例があった。

本調査の自由記述回答では、英語を話すことへの不安について直接的なものは見つけることができなかったが、そのような変革に対する困惑の表れともいえる回答がある。(これは、前項 5.8.3 でも言及した回答であるが、注目部分が異なる。)

昔はどちらかという、英語そのものを楽しんでいると思って学んでいたが、今は自分の主張や物事に対する考え方等、しっかり英語を使って伝えられないと英語の役割を果たせないようになってきているように思う。その分、教員にも求められるものが変わってきているけれど、正直どう対応していくのがい  
かわからないです。授業を英語にしたり、生徒同士のコミュニケーション  
を入れることが、果たして世の中に通用することなのか。いろいろと迷っ  
ばかりの授業をしています。 (30代女性・教師歴12年)

教師も生徒も単に英語を話す機会を増やしていくことだけで、求められる英語力の育成に果たして繋がるのだろうかという疑問を持ちながら、日々の授業を摸索しているというものである。「話すこと」への偏重に対する懸念が感じられる。

さらに、グローバル化に伴ったコミュニケーションの道具としての英語という概念を、学校の英語教育でも取り入れるべきだと実感する一方で、従来の入学試験、いわゆる受験のための英語との乖離に悩む例もある。

コミュニケーション手段の1つとして英語はきわめて重要な言語であると感じています。しかしながら全く英語を必要としていない生徒もいます。グ  
ローバル化の一方で相変わらずの大学入試があり、英語教員として何に焦点  
を絞っていけばよいのか迷っています。選択科目のようになればもっと効率が上がるのではないかと感じています。(30代女性・教師歴12年)

「国際語」であるからには、コミュニケーションの手段でなければならない  
と思うが、一方で受験のための英語を教えなければならない、現場としてはそ  
のジレンマに悩んでいる。「コミュニケーションがとれるようになりたい」という生徒はたくさんいるが、そういう生徒が将来的に英語を使えるようになるかは疑問である。(30代男性・教師歴9年)

グローバル化社会の中で求められるコミュニケーション力と、大学受験に対応できる英語力は一致していないという意図の回答である。質問項目9の(生徒に英語を教える際に)「大学受験に対応できる英語力を養成すること」と、10の「社会に出



てからも役立つ英語力を養成すること」の回答の平均値はともに 4.44 と同値で、標準偏差も質問 9 が 0.74、質問 10 が 0.75 とほぼ同じであった。つまり、受験のための英語も、社会で求められる英語も両方を重視する傾向が示されている。目の前に存在する受験への対応に対する必要性と、さらにその先の生徒たちの人生において必要となる可能性のある英語力のどちらにもその価値を置いているのである。

しかしながら、教師にとって、大学入試で求められる英語力は、試験形態や問題を見ればある程度を把握することはできるものの、グローバル化社会において求められる英語力とはいったい何なのか、簡単に定義することは難しい。以下のような回答がある。

あくまでもお互いの考えを共有するためのツールであるということだから、お互いのコミュニケーションの中で「伝える」ということがしっかりとできれば、細かい発音・文法は気にしなくていいと思う。教育の中では「国際語としての英語」というイメージが抽象的であり、ハードルが高いという意識が日本人は強く持っていると思う。(20 代男性・教師歴 4 年)

英語が国際語だと言われ始めて久しいですが、国際語とは何なのか、意味をよく理解したり考えたりしないまま言葉がひとり歩きしているように感じます。その為、生徒の多くは、英語学習を「将来良い仕事につけるから」とか「たぶん何かの役に立つから」ぐらいにしか見ることができません。周りの大人もそうだからです。東京オリンピックのためなどという目先のことでなく、国際語だからこその文法・リスニング・リーディングの指導や、更に新しい価値観を育む教育にシフトチェンジされることを願っています。(30 代女性・教師歴 6 年)

国際語といっても、第 2 章でも述べたように、その英語には様々な側面がある。母語話者英語に対する非母語話者英語を指標するものでもあれば、外円圏のインド等における、多様な地域変種としての英語もある。また、それらを全て包括した世界で話される全ての英語を指す概念でもある。それをひとくちに、「国際語であるから英語を学ぶ」と英語教育の重要性を強調するためだけの役割を担ってしまった時、

本来の様々な側面が姿を消し、「コミュニケーションのためのツール」といった単純な道具としての機能が前景化してしまうのではないだろうか。

#### 5.8.5 RQ3. E: 教師の英語学習経験

次に、RQ3: Eの教師自身の英語学習経験における傾向についてみていきたい。5.7.5では、英語学習における友人や教師からの影響については回答にばらつきが見られ、その傾向は掴むことができなかったが、英語を用いたコミュニケーションの経験、テスト等における成功体験、英語に言語学的興味を感じた経験などは多くの教師がもっていたものであった。さらに、中学・高校時代には英語に好意的で、得意であるという自己効力感も多くの教師がもっていたことがわかったが、英語の授業に対しては評価が低かった。

これは、協力者の多くの教師が、中学・高校時代にコミュニケーションを念頭においた授業を経験していないことに起因していると考えられる。リサーチ・クエスチョン2の因子分析によって明らかになった英語観を構成する要素にも、「コミュニケーションへの関心と成功体験」や「実用志向」といった要素が含まれており、教師の中にコミュニケーションへの希求といった意識があるにもかかわらず、自らの学生時代にはそれが与えられていなかったことに対する失意の念があることが予測できる。学生時代当時に不服を持っていた協力者もいれば、現在教師として指導をしている自分の立場から、当時の授業に対する不満を感じている可能性もある。

しかし同時に、現在のコミュニケーション力の育成を前面においた英語教育に対する疑問の声もある。

話すことだけに関心が向けられるのはいかがかと思っています。Totalとしての英語力があってこそ国際語としての英語だと感じています。英語が話せる＝国際人ではないということをもっと認識すべき（50代男性・教師歴31年）

「国際語としての英語」の要素は今後ますます高まっていくと思う。4技能のスピーキング・リスニングも大切だが、従来通り英文をしっかりと読む、書く力も重要。特に大学に進学する者は、研究書等を原書で読めなければ研究

にならないはずであり、今後も日本が様々な分野で活躍していくには大切なことである。最近ではグローバル社会という名のもと、コミュニケーション的な部分 > 読み書きの傾向で、逆な形でアンバランスになっていくのではないかと危惧している。 (40代男性・教師歴20年)

「話す」ということが重要視されすぎているように感じます。高校卒業後すぐに社会にでるのなら高校でコミュニケーションを授業でやるべきだと思いますが、大学・大学院に進学し、勉強するという気持ちがあるのであれば、読むこと・書くことはとても大切だと思います。学問を勉強するためのツールとしての英語と、コミュニケーションツールとしての英語は分けるべきだと思います。 (20代女性・教師歴3年)

グローバル化の名のもとに素人的な薄っぺらい実用英語が強調されるのが恐ろしい。本当に英語ができるということは、正確かつ流暢に、読み書き聞き話すことができることであり、それを目指したい。授業で **production** が重要とされるようだが、丁寧に読む、書くことも大切であると考えます。(40代男性・教師歴25年)

3.2.1 および 3.2.2 で前述したとおり、日本の英語教育において、コミュニケーション力の育成が目標として前面に打ち出された背景には、経済界からの強い後押しがあり、それまでの文法や読解のみに偏った教育を抜本的に変革していこうというものであった。「コミュニケーション力」は、言語体系に関する知識と、それを実際に運用する実践を通して培われていくものであり、どちらかに偏重してはその力の育成は望めない。これらの回答は、コミュニケーション力育成への英語教育のシフトチェンジが、文法や読解といったそれまでの教育を単に否定し、「話すこと」だけに重点が置かれることによって、実用的な英語が単なる英会話レベルと捉えられてしまうことへの問題提起をし、これまでの読み書き重視の教育が極端に軽視されることを危惧している。

さらに、実用的な英語という概念が、実利主義と結びつき、即戦力を求めるグローバル企業の要求と相まって、学校の英語教育が職業訓練の場へとシフトしてしま

うことを問題視する意見も見られた。

国際語としての英語の立ち位置はしばらく変化はないでしょうが、現政権が進めようとしている実用・実利主義的英語教育改革には違和感があります。公私立隔てのない職員研修の充実や、企業内、社会に出てからの積極的な人材育成システムや、望むものに長期（時間をかけて）の支援体制を構築する必要があります。大学を出てすぐの即戦力を企業が求める気持ちも理解できないわけではないのですが、本来の外国語教育の目的の多くが置き忘れられてしまう危険性が多々あると思われます。（50代男性・教師歴30年）

多くの人が共通語として使える英語があるのば望ましいことだが、それが経済活動に重点を置かれた上での「社会の要請」であるかのように宣伝するのは強い疑問を感じる。 plurilingualism<sup>6</sup>の立場は重要であり、日本人として、どのように英語を使っていくのが望ましいかは常に考えつつ、多くの人々と communication を（できれば多言語で）取り続けていきたい。（30代男性・教師歴16年）

同じ教えるならば、当然身につくように（英語を話せるようになるように）と思ってやっていますが、本質的には「国際語である」というような実用面の部分ばかりの追求になってしまってはいけないと思います。学校が職業訓練の場になりきってはいけないと思います。（30代女性・教師歴12年）

「国際語」としての利便性が強調されることによって、英語を話せる職業人を育成することが英語教育の最大の目的とされてしまうことへの危険性が述べられている。これは英語教師が抱く、「国際語としての英語」が内包する負のイメージのひとつなのであろう。では、学校の英語教育とはいかにあるべきなのか。

---

<sup>6</sup> 「複言語主義」と訳される欧州評議会が提唱した概念。コミュニケーションのための言語を自分の一言語だけに限定しない価値観を有していることを意味する。「多言語主義」は、ある社会に複数の言語が共存している状態を指すが、「複言語主義」は、個々人が持つ能力や価値を表す用語である（柳瀬，2007）。

「グローバル企業」の要求が「英語教育改革」に大きく影響しているように思われる。学校は（大学も含め）職業訓練の場ではない。「コミュニケーションの道具」という視点のみではなく、社会や人間に対する理解を深める人間形成のための一教科という視点から、ことばの教育を捉えるべきである。

(40代男性・教師歴27年)

英語を学ぶ過程では、語彙や文法、表現などを知識として習得し、それを活かしたコミュニケーション実践を行うことによって、「ことば」に対する気づきが促される。母語とは異なる言語体系と接触し、その違いを体感しながら、その背景にある異文化を感じ取り、多様性を知る。それと同時に自身の母語や文化についても新たな視点から見つめ直す機会を提供してくれる。さらには、その母語や英語ということによって自分は何を為しているのか、ひいては、人にとってことばを介したコミュニケーションとは何なのか、それがいかに社会と関わっているのかなどということについて、思いをめぐらせるきっかけを与える可能性があるのが言語教育である。上記の回答をした先生は、日本の英語教育の方針がいかに実用のみを重視した方向に向かっていったとしても、実際に現場で教える教師は「社会や人間に対する理解を深める人間形成のための一教科」であるという視点を失わずに、ことばの教育を行うべきであるというメッセージを伝えている。そのような意識を教師自身がもち、日々の教育を実践することが、生徒たちにとって意味のある英語教育だといえるのではないだろうか。

行森（2011）は、英語によるやりとりにおける対人コミュニケーションについて、「ことば」が果たす役割の一部への気づきを促すことを目的とし、日本人高校生を対象に調査を行った。生徒が英語で会話をする際に語彙、文法、発音などに注意が集中し、自分が言いたいことを言えるようにすることばかりに目がいきがちだが、コミュニケーションという観点から、相手に配慮し、互いに会話に協力する姿勢について意識をさせ、コミュニケーションに対する動機づけとの関連について調べた。具体的には、「話し手」として、「相手に配慮した話題選び」や、「相手に返してもらえるような話し方」、「質問に対して yes/no だけでなく関連した内容を話す」等の項目において、「聞き手」としては、「あいづちだけでなく、その話題に対してコメント・質問をする」や、「話を聞きながら相手に共感する」等の項目において、動機づ

けと相関があった。この動機づけには、コミュニケーションに対する満足感・達成感・期待感・充実感といった要素が含まれている。つまり、コミュニケーションは相手との相互行為であると生徒が気づき、その上でことばが果たす役割を認識することで、彼らにとってやりとりがより充実したものになることがわかった。これは英語だけでなく、彼らの母語である日本語でのやりとりにも通づることが考えられ、行森（2011, p. 171）は、「中学・高校生の英語初期学習者の実践的な活動の中でこのような意識を取り入れることによって、現在求められているコミュニケーション力、人間力を高める教育的きっかけになることを期待したい。」とした。このような対人コミュニケーションの意識の導入はほんの一例にすぎず、「生徒の人間形成のための一教科としての英語」に課せられる課題は多い。さらに、入学試験や資格試験で求められるような能力の育成には直接的に繋がらないかもしれない。しかし、教師が「ことばの教育」における自分自身の信条に基づいて、日々の教育実践を続けることによって、生徒たちの中にことばに対するそれぞれの思いが芽生え、自分と他者、自分と社会を結ぶことばに対する言語観が形成されていくことを期待してやまない。

## 5.9 まとめ

本章ではまず、前章のライフストーリー調査の結果を受けて、アンケート質問紙による量的調査を実施し、性別、年齢、勤務高校の形態といった属性から、母語話者英語に対する意識や、英語を話す際の不安について、その特徴を分析した。ライフストーリー調査の協力者であった「私立高校勤務の女性教師」は、母語話者英語に対する意識が他のカテゴリーの教師と比較して強い傾向にあるが、全カテゴリーを含む調査協力者全体としてもそのような強い意識をもっている教師が多いことがわかった。また、学生時代の英語学習経験においては、英語という教科に対して好意的であり、得意であったと感じているのは女性教師に多いことも明らかになった。さらには、母語話者と英語で話すことに不安を感じる私立高校女性教師は比較的少ないものの、英語で授業を行うことに対しては不安を感じている傾向も示唆された。これらの結果は、ライフストーリー調査の結果が協力者の属性カテゴリーにおける特徴についてある程度表したものであるということを証明したが、協力者の属性カテゴリーのみに見られる特殊な事例ではないことをも示したといえる。

次に、リサーチ・クエスチョンの 2 点目である、日本人英語教師が英語に対して抱く意識はどのような要素で構成されているのかという点について、コミュニケーション実践や母語話者英語への意識、話すことへの不安といった要素における全体の傾向を明らかにするため、調査協力者全体の回答について因子分析を行い、「規範主義的志向」、「文化的関心」、「コミュニケーションへの関心と成功体験」、「言語学的関心」、「実用志向」、「知識志向」という 6 つの因子を抽出した。

「規範主義的志向」に関しては、英語でコミュニケーションを行う際の文法、語彙、発音等の正確さと流暢さを重視する項目が含まれていた。また、「日本人英語教師でも、英語の発音はなるべく母語話者に近いほうがよい」、「日本人英語教師が英語で話す姿は生徒の手本になる」といった項目の回答の平均値も高かったことから、母語話者英語を学習モデルとして教える以上、そのモデルの規範に忠実であろうとする規範主義的志向が明らかになった。これはライフストーリー調査において B 先生が見せた発音や文法において規範に忠実であることを重視する見解と通じるものである。しかし、このような態度が過度に行き過ぎると、知識のみが先行し、相手との相互行為を前提としたコミュニケーションのためのことばという言語本来の意味を失いかねないという危険性について言及した。

「文化的関心」については、同様に、英語に関わる英米文化等の知識のみを偏重して教えることには弊害が伴い、英語はそのような文化を持つ人々だけのものであるという所有権に関する偏ったメッセージを伝えてしまう可能性について議論した。また現在では、英語教科書で扱う内容が、国際理解を目的とし、英米文化のみならず、世界の各地域の文化の紹介に広がっていることや、生徒の英語学習に対する動機づけについても、英米人と特定されない、異文化を背景とする人々との交流、理解を目的と考える意識に変化していることを確認した。

さらに、「言語学的関心」については、教師自身の文法、語彙・表現、音声などに対する興味・関心を指し示す項目、「知識志向」に関しては、正確な文法や語彙などを知識として習得させ、リスニング力やリーディング力を養成すること等に意識をおいた項目が含まれていることがわかった。大学入試や資格試験に対応できる英語力の養成への意識が確認できた。これら 2 つの因子は、ライフストーリー調査で協力者 3 人が語った内容とも共通するものであった。

このように、「規範主義的志向」や「文化的関心」、「言語学的関心」、「知識志向」

といった比較的、知識を重視した英語観が抽出されている一方で、「コミュニケーションへの関心と成功体験」や「実用志向」といった英語の実践面に対する意識も同時に確認された。これは、その度合いは明らかではないものの、言語における「知識」と「実践」の概念が共存していることを示している。「コミュニケーションへの関心と成功体験」は、母語話者や非母語話者とのやりとりにおけるこれまでの経験や、そのようなやりとりにおける現在の関心が含まれ、「実用志向」には、英語で意思疎通が図れるような英語力や、社会で役立つような英語力を養成するという意識が含まれていた。

次に、このような英語観を構成する要素の検証を踏まえ、リサーチ・クエスチョンの3点目として、国際語としての英語を中心とした英語観に関わる要因についてどのような傾向があるのかを、各質問項目や自由記述の回答をもとに調べた。調査項目は、前章のライフストーリー調査から明らかになった英語観の構成要素、およびリサーチ・クエスチョン1における属性分析の結果を中心に5つの観点から検証した。

1点目は、母語話者と非母語話者に対する意識に違いはあるかというものだが、母語話者への意識が有意に高いことがわかった。この根底には、やはり目標言語としての母語話者英語という意識が高いことがあるが、非母語話者とのやりとりの経験でその意識に対する変化が生じた例や、国際語としての英語であれば、母語話者こそが互いの理解を助けるために貢献すべきだとする母語話者が果たすべき役割についても言及した。

2点目は、英語道具論であるが、協力者のほとんどの教師が英語を「コミュニケーションのための道具」と捉えていた。これは、これまで知識として学ぶだけで「実際に使用しない英語」であったものから、積極的に使っていくべき道具であるという捉え方に一因があると考えられる。前章のライフストーリー調査では、A先生のストーリーによって、この道具としての概念が人間と深く結びついたことばと対峙する、ただのツールを指標するものであることが明らかになったが、本調査では、日本人としてのアイデンティティや確固たる自分を持って英語を話すことで、単なる道具ではなく、自己を表現するためのことばになりうると考える立場も確認できた。さらに、「道具」は使いこなせなければならないという絶対命題をも呼び起こすものであり、英語を「使えること」だけが教育の目的になってしまうことへの



危惧も見られた。

3点目は、教師の英語に対する興味・関心について検証した。言語学的関心や文化、実際のやりとりのいずれにも高い興味・関心があることがわかったが、そのような教師自身の関心と、現在、生徒が身につけるよう求められている英語力は必ずしも一致しないという指摘があった。教師たちがこれまで興味を抱いて学んできたこと以外のものを求められていることで、教育実践における戸惑いの声が見られた。

4点目は、英語を話すことに対する教師の不安という心理的要素である。調査では、約4割が不安と回答していた。「英語で授業を」という文部科学省の方針や、「話す」ことばかりに焦点が置かれているのではないかという英語教育の昨今のシフトチェンジに対して、自由記述回答では疑問の声があった。また、多くの教師がコミュニケーション力育成を念頭においた実践を重視しているが、同時に、大学入試等に対応できる英語力の育成にも同等に重要だと感じている。両者の性質の乖離を感じることもあり、両立を図ることの難しさも浮き彫りとなった。

5点目は、教師の英語学習経験について検証した。多くの教師が英語に対して好意的で、学習に対しても自己効力感を持っていたという結果は、彼らが英語教育を職業として選択したことからも説得力のあるものである。また、自身が受けてきた授業はコミュニケーションを重視したものではなかった点についても、英語教育の変革の時期や様子を考慮すれば想像に難くない。しかし、教育において、実際の英語でのやりとりも重視すべきだとする見解に異論は少ないものの、現在のコミュニケーション力育成を前面に押し出した教育方針に警鐘を鳴らす立場も見られた。「話すこと」のみに重点を置く態度が、これまでの文法や読解を中心とした教育を極端に軽視する傾向に繋がっているのではないかという見方である。それは、社会、特に経済界からの要請という大義のもと、コミュニケーションの手段として実用的でなければならないといったイデオロギーが強く働いていることへの懸念である。そうであるとするならば、今が、学校教育における人間形成のための英語教育を再考すべきときなのではないだろうか。

以上が、本章における調査結果および考察のまとめである。因子分析による英語観を構成する要素では、知識・規範主義的志向が抽出されたが、同時にコミュニケーションに対する意識も見られた。協力者である日本人英語教師たちは、どちらの

要素も意識しながらも、大幅な改革が続く日本の英語教育に対して戸惑いや懸念を見せている。それは、自身が興味を持って学んできた英語の側面とは異なるものを教師として求められることでもあり、「話す」ことに対する自身の不安でもある。また、社会から求められる英語力や、それに伴った教育改革が極端な逆方向へ進むことへの危惧でもある。英語が国際語であるという実利性を強調することによって、便利な道具として使いこなすべきだという図式が構築される。そのような観点からすると、国際語としての英語は、ただ実用性や英語道具論を強調するためのプロパガンダとしての役割を果たすだけになる。

しかし、日本語を母語とし、母語話者英語を学習モデルとして英語を学び、世界であるいは日本で、コミュニケーションを目的としてその実践をする際には、英語がただ完全に無機質な道具であり続けることは不可能に近い。母語話者英語と同様に非母語話者が話す英語にも、その話者のもつ文化的背景や思考の様式、人格が少なからず表出するからである。学校教育では、そのような人のことばとしての英語への気づきとともに、それを人間形成の一環として捉える姿勢も重要なのではないだろうか。

## 第6章 結論

### 6.1 日本人英語教師にとっての国際語としての英語

本論は、コミュニケーション力の育成を目指し、様々な改革が行われる日本の英語教育において、教育実践という重要な役割を担う日本人英語教師が、英語に対していかなる思いをもって教育にあたっているのかという英語観を、国際語としての英語という概念を中心に明らかにしようとしたものである。

英語は今や歴史的に類を見ないほどの広がりを見せ、国際語としての地位を確立していることは自明である。しかし、母語話者の話す英語がそのまま世界で使用されているわけではない。英語の使用が世界に拡散すればするほど、様々な話者の母語や地域の文化の影響を受け、英語自体が多様化していくのは必然なことである。母語話者英語の中にも多種多様な変種が存在し、受容されているように、非母語話者英語もそれぞれの母語や地域性を反映した特徴を持っており、話者のアイデンティティが表出している。国際語としての英語の話者となるためには、それらを母語話者規範から逸脱した誤りであると捉えず、多様性のひとつとして受容し、寛容な態度を持つことが求められている。

しかしながら、国際語としての機能を果たすためには、多様性とともに関通性が確保されなければならない。そうでなければ、国際的な相互理解が達成できないからである。そしてその共通の核となるものは、母語話者の標準英語にその規範を頼らざるをえない。英語が第二言語として使用されるシンガポール等の外円圏では、その規範からどのくらい逸脱しても国内で通用するのか、国内語としての独自の規範があり、またそれを国外で、つまり国際的な場面で使用する際との区別をしているようなこともあるが、日本のような拡大円圏では、国内共通語としての使用もなく、逸脱の許容範囲が図れず、母語話者の標準英語に忠実にならざるをえない現実がある。

さらに、その「標準語」という変種の一つは、特殊な性質を内包している。標準語は、言語のありのままの形態というよりむしろ、人為的に作られた規範であり、標準語に対するイデオロギーは、標準語の規範だけが唯一正しいものであるとし、それ以外の変種に対して排他的な態度を伴う規範主義を生起する。これは言語実践よりも言語体系を重視した態度であるといえ、言語というものを単純化して捉えて

しまう弊害をもたらしている。

日本人が国際語としての英語の話者となるためには、母語話者の標準英語を規範としてその言語体系を学びながらも、それに囚われすぎた規範主義的態度を強化せず、言語実践を行う際にはまず相手の話者の変種と同時に、自身の話す英語に対しても寛容な態度を有し、肯定的に受容することが必要であると考えられる。

言語教育においては特に、どちらの用法が正しいか、などといった言語学的な問題にばかり目を向けられがちで、規範主義的態度が強化される傾向がある。しかしながら、社会言語学的に見ればどちらの用法にも意味上の相違はないこともあり、それぞれが地域変種として認知され確立されてきた経緯を鑑みれば、ひとつの規範を求めてそれに忠実であることよりも、言語運用や実践により着目し、ことばがいかに使用され、いかに機能し、ことばを使用する際には何が重要であるのかということ意識した教育が必要であると考えられる。

そのような教育的な実践を果たすためには、教育制度のみならず、現場の英語教師の意識も伴わなければいけないのはいうまでもない。指導法や学習者要因だけでなく、英語の社会言語学的側面へも意識を向けるなかで、自身が持っている可能性のある標準語イデオロギーや、規範主義といった英語観について客観的に把握し、教育実践に還元することが望まれる。

このような視点に立つて行った日本人英語教師の英語観とそれを構成する要因の分析を通して、以下のことが明らかとなった。

まず、ライフストーリー調査では、国際語としての英語について、3つの異なる英語観を観察することができた。1点目は、「人間から切り離されたツールとしての英語」である。母語話者英語が話者の歴史・文化、考え方を反映したものであることばであるのに対して、非母語話者を中心とした国際語としての英語はそれらを含まない単純化した記号のようなものであるとする英語観である。これは、学習を通じて、英語独特のさまざまな語彙や表現に触れ、それが母語話者たちの歴史・文化、さらには考え方も包含したことばであることに強い関心を抱いた経験からくる、母語話者英語に対する強い思い入れに起因していた。2点目は、教育的見解から捉えた「目標に達する途中の不完全な英語」である。母語話者英語を目標に学習し、それを最終到達目標と考えるとき、非母語話者英語はその途中の過程にある安易なものとする考え方である。これには、苦手な英文法を努力によって克服した自身の経

験や、英語教育も人間教育の一環であるとする教育観が背景にあることがわかった。3点目は、非母語話者として英語を話そうとする際に母語話者規範からの解放を促し、「心理的な手助けとなる英語」である。これは、自身が経験した、話すことに対する劣等感と結びついているもので、英語の言語実践をしようとする際の自信に関わる英語観であった。以上のように、探索的研究として行ったライフストーリー調査では、3つの英語観が観察され、これらの英語観はそれぞれの経験や興味・関心、教育観や言語観と深く結びついていることが明らかにされた。

この結果を踏まえ、次に実証的研究としての量的調査を実施し、ライフストーリー調査協力者3人が属するカテゴリー（私立高校勤務の女性教師）を中心とした属性分析を行った。母語話者英語に対する意識や、英語での言語実践に関わる不安について検証し、ライフストーリー調査の結果が協力者の属性カテゴリーにおける特徴についてある程度表したものであることがわかった。しかし同時にそれは、協力者の属性カテゴリーにおいてのみ見られる特殊な事例ではないことも示した。

次に、量的調査の協力者全体の回答について、日本人英語教師の英語観を構成する要素を分析すべく、因子分析を実施した結果、6つの因子が抽出され、「規範主義的志向」や「文化的関心」、「言語学的関心」、「知識志向」といった比較的、知識を重視した英語観が抽出されている一方で、「コミュニケーションへの関心と成功体験」や「実用志向」といった英語の実践面に対する意識も同時に確認された。これは、その度合いは明らかではないものの、言語における「知識」と「実践」の概念が共存していることを示している。さらに、このような英語観を構成する要素の検証を踏まえ、国際語としての英語を中心とした英語観に関わる要因についてどのような傾向があるのかを、各質問項目や自由記述の回答をもとに調べた。1点目は、母語話者英語と非母語話者英語に対する意識の違いはあるかというものだが、母語話者英語への意識が有意に高いことがわかった。この根底には、やはり目標言語としての母語話者英語に対する意識の高さがあることが挙げられる。2点目は、英語道具論で、協力者のほとんどの教師が英語を「コミュニケーションのための道具」として捉えていることがわかった。これには、それまで知識として学ぶだけで「実際に使用しない英語」であったものから、積極的に使っていくべき道具であるという捉え方に一因があると考えられる。さらに、「道具」は使いこなせなければならないという絶対命題をも呼び起こすものでもあり、英語を「使えること」だけが教育の目的に

なってしまうことへの危惧も見られた。3点目は、教師の英語に対する興味・関心についてで、言語学的関心や文化、実際のやりとりのいずれにも高い興味・関心があることがわかったが、そのような教師自身の関心と、現在、生徒が身につけるよう求められている英語力は必ずしも一致しないという指摘もあり、教育実践における戸惑いが見られた。4点目は、英語を話すことに対する教師の不安という心理的要素である。調査では、約4割が不安と回答していた。「話す」という実践ばかりに焦点が置かれているのではないかという英語教育の昨今のシフトチェンジに対して、自由記述回答では疑問の声があった。5点目は、教師の英語学習経験であるが、多くの教師が英語に対して好意的で、学習に対しても自己効力感を持っていたが、自身が受けてきた授業はコミュニケーションを重視したものではなかったことが確認できた。

協力者である日本人英語教師たちは、知識と実践のどちらの要素も意識しながらも、大幅な改革が続く日本の英語教育に対して戸惑いや懸念を見せている。それは、自身が興味を持って学んできた英語の側面とは異なるものを教師として求められることでもあり、「話す」ことに対する自身の不安でもある。また、社会から求められる英語力や、それに伴った教育改革が極端な方向へ進むことへの危惧でもある。英語が国際語であるという実利性を強調することによって、便利な道具として使いこなすべきだという図式が構築される。そのような観点からすると、日本の英語教育における国際語としての英語は、ただ実用性や英語道具論を強調するためのプロパガンダになってしまうことが示唆された。

以上、ライフストーリー調査と質問紙調査の結果から、日本人英語教師にとっての国際語としての英語は、「道具としての英語」、「目標に達する途中の不完全な英語」、「心理的な手助けとなる英語」、「実利性を強調するためのプロパガンダとしての英語」などとして捉えられていることが明らかになり、それらには、これまでの自身の経験、興味・関心、教育観、さらには現在の日本の英語教育改革に対する戸惑いや懸念などが関係していることがわかった。また、全体的な教師の英語観については、「規範主義的志向」、「文化的関心」、「言語学的関心」、「知識志向」、「コミュニケーションへの関心と成功体験」、「実用志向」といった要素から構成されており、知識と実践の両者への意識が確認できたものの、知識を重視したこれまでの教育を極端に軽視し、ただ「話す」ことや「英会話」といったいわゆるうわべだけのコミュ

コミュニケーション実践を強化しようという態度を危惧する立場も確認できた。

## 6.2 本研究の限界と今後の課題

本研究は、日本人英語教師にとって国際語としての英語がいかに認識されているか、どのように捉えられているのかを調査したものである。現代の英語の国際語としての様相を概観し、学習モデルとしての標準語やそれに関わる標準語イデオロギー、および規範主義について議論した。さらには、日本の英語教育、英語教師における諸相についてみてきた上で、今や日本国民の誰もが一度は学ぶ、英語という言葉を通じて直接教える教師に焦点化し、調査を行った。日本の英語教育において様々な改革がなされている中、その成功の鍵を握るひとつの要因は現場の教師であること、教師ひとりひとりの英語観に基づいた授業実践が、学習者それぞれの英語観の形成に影響を与える可能性が考えられるという立場に基づいて、教師の英語観の実態を明らかにしようとした。グッドソン（2001, p. 22）は、「授業のように非常に個人的なものについて理解するには、その教師を個人として知ることが重要である」と述べており、本研究においては、教師の英語観を調査するためにライフストーリー法を用いて、教師個人のそれまでの英語に関わる人生、あるいは英語と関わるこれまでの生活という「ライフ」についての語りを分析した。その分析結果を受け、さらに日本人英語教師全体の英語観の特徴を検証すべく、質問紙調査も実施した。それによって、日本人英語教師の英語観の諸相における今回の結果が明らかになったのだが、さらに、そのような英語観に基づいて教師がいかなる教育実践を行っているのかについて明らかにすることで、教師の英語観と教育実践の結びつきを検証することができると思われる。そのための方法には、実際に英語の授業が行われている教室での授業観察を含んだ学校でのフィールドワークや、生徒たちへの調査などが有効であると考えられる。また、教員養成機関におけるフィールドワークの実施も、教師の英語観を形成する要因を探ることのできるひとつの方法であり、教師として実践を行う前の、いわば学習者から教える立場に変わる過渡期ともいえる英語観を調査できると思われる。これらの方法を用いて、英語教師の英語観とそれに基づいた教育実践を調査することは、本研究における今後の課題としたい。

また、もうひとつの課題として挙げたいのは以下の点である。本研究では、英語が使用される現代の状況を鑑みて、母語話者と非母語話者という区別を行い、日本

人英語教師は英語の非母語話者であることを前提として議論を進めてきた。しかし、国際語としての英語には母語話者はいない。英米人など母語話者とされる人々も、国際的な場面で英語を話す際には英米語ではなく、国際語としての英語という変種を話すべきだという立場に拠れば、母語話者・非母語話者という区別自体が意味をなさなくなる。本研究の限界は、日本人英語教師を非母語話者であると捉えている現状にあり、真の意味で英語が国際語としての機能を果たすようになるためには、非母語話者という地位ではなく、日本語や日本文化の影響を受けた英語の話者として扱われるのが相応しい。それが、母語話者規範の絶対的な追従という規範主義からの解放であり、本当の言語実践の結果であるといえよう。

### 6.3 日本の英語教育における国際語としての英語の可能性

現在の日本の英語教育においては、知識を中心とした教育から、コミュニケーション力の育成を目指した教育へ、かつてないほどの勢いをもって改革が進められている。言語は知識として学ばれるだけでは不十分であり、実践を伴って初めてその人の「言葉」になることを考えれば、これは当然の動きであるといえる。しかし、その変革の波の中で、転換があまりにも極端な方向へ向かい、知識を軽視し、ただ自分が口頭で発信をすることだけに注意が向けられることを懸念する声がある。言語実践は、言語に関する知識を活用した相手とのやりとりであり、そこには社会的コンテクストを踏まえた相手との協調と自己認識が求められる。日本人が国際的な場面において英語の話者となる時、学習モデルとして習得したアメリカ英語の規範にそって完璧に話す必要は必ずしも求めらるわけではなく、それよりも日本人として、あるいはその人自身としてのアイデンティティをもって、相手への配慮をし、コミュニケーションは相手との相互行為であることを意識することのほうがより重要なのではないだろうか。

日本の英語教育における国際語としての英語は、母語話者の所有物を真似た単なる便利な道具ではなく、自分たちの話す「ことば」であると捉えられる必要性が今、問われているといえる。国際語としての英語がそのような役割を担うことによって、これからの社会を生きる生徒たちの人間形成の一教育として、日本の英語教育が真に機能する可能性が広がる。本論文の論考がこうした教育の歩みの一助になれば幸いである。



## 付録 第5章 調査依頼書および質問紙

### 【調査協力依頼書】

平成26年11月17日

立教大学大学院異文化コミュニケーション研究科

博士後期課程 行森 まさみ

### 英語科の先生方へのアンケート調査についてのお願い

拝啓 晩秋の候、ますますご清祥のこととお慶び申し上げます。

私は立教大学大学院・異文化コミュニケーション研究科博士後期課程に在籍しております行森まさみと申します。現在、英語科の先生方の英語に対する意識について研究を行っております。グローバル化に対応できる国際的な人物の育成を目指し、日本の英語教育が様々な制度的変化を遂げている中で、実際に現場で生徒と向き合う先生方の英語観について調査を行い、英語教育のさらなる発展の一助となればと考えております。そこで、アンケート調査につきましてぜひご協力いただければと思い、突然、失礼とは思いましたがこのようなお願いをさせていただきました次第です。

本研究調査は、公益財団法人・日本英語検定協会（英検）の第27回研究助成（調査部門）対象となっております。ご回答いただいた内容は、学術的な目的以外で使用されることは一切ございません。また、論文等で発表がなされる際には、学校名や個人名が特定されることは決してございません。

趣旨をご理解いただき、ご協力いただけましたら幸いです。

学期中の変なご多忙中に誠に恐縮ではございますが、何卒よろしくお願い申し上げます。

敬具

#### 記

1. 専任、常勤、非常勤を問わず、英語科の日本人の先生方に多くお答え  
いただけましたら幸いです。
2. 回答は、同封いたしましたアンケート用紙に直接ご記入ください。
3. 回答は、お手数ですが返信用封筒に入れ、ご返送ください。
4. このアンケート調査につきまして、ご不明な点がございましたら、下記までご連絡ください。

行森（ゆきもり）まさみ 【Email】【住所】【電話番号】

以上

## 【質問紙】

### 英語観に関するアンケートのお願い

私は、立教大学異文化コミュニケーション研究科博士後期課程に在籍しております行森まさみと申します。このアンケートは、英語の先生方の英語観に関する博士論文の研究の一環として実施させていただいております。本研究は第 27 回英語検定協会・研究助成対象になっており、調査結果は英検研究助成報告書を通じて公表されますが、学校名・個人名の特定および研究以外の目的で使用されることは一切ございません。ご多忙の中、ご協力いただけますことを心より感謝申し上げます。何卒よろしくお願ひ申し上げます

始めに、以下の項目につきましてご回答をお願いいたします。(a)～(c)は該当するものに○印をつけてください。(d)以降は下線部にご記入をお願いいたします。

- (a) 性別 男性 ・ 女性
- (b) 年齢 22—30 歳 ・ 31—40 歳 ・ 41—50 歳 ・ 51—60 歳 ・ 61—70 歳
- (c) 勤務校 国立 ・ 公立 ・ 私立
- (d) 勤務校所在地 都・道・府・県 市・区・町・村
- (e) 教師経験 年 (前任校など含めた総年数)
- (f) 海外留学・海外研修等の経験 (国名・期間)

【A】～【E】の質問について、それぞれ1～5のあてはまる数字に○をつけてください。

【A】 あなたが英語でコミュニケーションを行う際に以下をそれぞれどのくらい重要だと思いますか。

	まった く重要 だと思 わな い	あまり 重 要 だと思 わな い	どちら かとい ともい えない	どちら かとい うと重 要だと 思う	とても 重 要 だと思 う
英語のネイティブ・スピーカーと話を通じること	1	2	3	4	5
英語のノンネイティブ・スピーカー(非母語話者)と話を通じること	1	2	3	4	5
ノンネイティブ・スピーカーの発音を聞き取れること	1	2	3	4	5
正しい文法で話すこと	1	2	3	4	5
流暢に話すこと	1	2	3	4	5
ネイティブ・スピーカーに近い発音で話すこと	1	2	3	4	5
豊富な語彙を使用すること	1	2	3	4	5
自分の考えや感情をきちんと表現すること	1	2	3	4	5

【B】 あなたが生徒に英語を教える際に、以下のことをそれぞれどのくらい重要だと思いますか。

大学受験に対応できる英語力を養成すること	1	2	3	4	5
社会に出てからも役立つ英語力を養成すること	1	2	3	4	5
ネイティブ・スピーカーと意思疎通が図れるような英語力を養成すること	1	2	3	4	5
ノンネイティブ・スピーカー(非母語話者)と意思疎通が図れるような英語力を養成すること	1	2	3	4	5
日本人として世界の人々に自分の意見を伝えられるようにすること	1	2	3	4	5
英語の語彙や表現に興味をもたせること	1	2	3	4	5
英語圏の国々の文化に興味をもたせること	1	2	3	4	5
英語を通じて世界各国の文化に興味をもたせること	1	2	3	4	5
英語学習を通じて、コツコツ努力をする姿勢を身につけさせること	1	2	3	4	5
自分自身(教師)が英語で授業を行うこと	1	2	3	4	5
リーディング力を養成すること	1	2	3	4	5
リスニング力を養成すること	1	2	3	4	5

できるだけ多くの語彙を習得させること	1	2	3	4	5
できるだけネイティブ・スピーカーに近い発音を身につけさせること	1	2	3	4	5
正確な文法を習得させること	1	2	3	4	5
書く時も話す時も、正しい文法・語彙を使えるようにすること	1	2	3	4	5
ネイティブ・スピーカーとやりとりする機会をできるだけ多く与えること	1	2	3	4	5
ネイティブ・スピーカーに限らず、日本人教師や生徒同士で英語のやりとりをする機会を多く取り入れること	1	2	3	4	5
実際に英語を話すことを想定したロールプレイやゲームを多く取り入れること	1	2	3	4	5

【C】あなたのこれまでの経験について、以下のことはどの程度あてはまりますか。

中学時代、または高校時代は英語が好きだった	1	2	3	4	5
中学時代、または高校時代は英語が得意なほうだった	1	2	3	4	5
中学時代、または高校時代に受けた英語の授業は興味ももてるものだった	1	2	3	4	5
中学時代、または高校時代に受けた英語の授業はコミュニケーションを重視したものもあり、楽しかった	1	2	3	4	5
現在の英語力は努力の結果だと思う	1	2	3	4	5
学生時代の英語の学習時に、刺激を受けた友人がいる	1	2	3	4	5
今の教師としての自分は、学生時代に英語を教わった先生からの影響を強く受けていると思う	1	2	3	4	5
ネイティブ・スピーカーとやりとりをして通じて嬉しかった経験がある	1	2	3	4	5
ノンネイティブ・スピーカー(非母語話者)とやりとりをして通じて嬉しかった経験がある	1	2	3	4	5
英語の学習をしていて、難しい問題が解け、嬉しかった経験がある	1	2	3	4	5
英語の学習をしていて、日本語にはない面白い表現や興味深い文章に出会った経験がある	1	2	3	4	5
英語の文章を書くのが楽しいと思ったことがある	1	2	3	4	5

【D】あなたの英語に対する興味・関心について、以下のことはどの程度あてはまりますか。

英語の語彙や表現に関心がある	1	2	3	4	5
英語の音声・発音に関心がある	1	2	3	4	5
英語の文法に関心がある	1	2	3	4	5

英語圏の文化に関心がある	1	2	3	4	5
英米文学に関心がある	1	2	3	4	5
ネイティブ・スピーカーと英語でやりとりをするに関心がある	1	2	3	4	5
英語でノンネイティブ・スピーカー(非母語話者)とやりとりをすること	1	2	3	4	5

【E】あなたの英語(英語教育を含む)に対する意識について、どの程度あてはまりますか。

英語はコミュニケーションの道具として便利なものである	1	2	3	4	5
英語は自分の思考や人となりを表すことができる言葉である	1	2	3	4	5
ネイティブ・スピーカーは国際政治経済または個人レベルのやりとりにおいて、ノンネイティブ・スピーカーより優位だと感じる	1	2	3	4	5
日本人は国際社会でネイティブ・スピーカーのように英語を話すことが求められていると思う	1	2	3	4	5
日本人が英語を話すときに、語彙が限られていたり文法が違ったりすると教養がない感じがする	1	2	3	4	5
日本人が日本語の影響を強く受けた英語で話をしていても、相手に通じるのであればそれでよいと思う	1	2	3	4	5
日本人英語教師でも、英語の発音はなるべくネイティブ・スピーカーに近いほうがよい	1	2	3	4	5
日本人英語教師が英語で話す姿は生徒の手本になる	1	2	3	4	5
ネイティブ・スピーカーと英語で話すことについて不安がある	1	2	3	4	5
英語で授業を行うことについて不安がある	1	2	3	4	5
英語はコツコツと勉強して身につくものである	1	2	3	4	5

【F】グローバル化にともなって、英語は国際語としての性質をもつようになっていきます。

「国際語としての英語」について、あなたのお考えをお聞かせください。

ご多忙の中、貴重なお時間をいただき、ご協力いただきましたことに心より感謝申し上げます。ありがとうございました。

※このアンケート調査の回答につきまして、インタビュー調査のご協力もいただける場合は、お名前、ご連絡先(メールアドレス)をお書きいただければ幸いです。

お名前:

ご連絡先

## 参考文献

- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 綾部保志 (編著) (2009). 『言語人類学からみた英語教育』 ひつじ書房.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Barratt, L., & Kontra, E. (2000). Native-English-speaking teachers in cultures other than their own. *TESOL Journal*, 9(3), 19-23.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bauman, Z. (2004). *Identity: Conversations with Benedetto Vecchi*. Cambridge, UK: Polity Press.
- ベネッセ教育総合研究所 (2016). 『中高の英語指導に関する実態調査 2015』 ベネッセホールディングス ベネッセ教育総合研究所.
- Berger, P. L. (1963). *Invitation to sociology: A humanistic perspective*. Garden City, NY: Anchor Books.
- Berger, R. (2004). *Immigrant women tell their stories*. New York: Haworth Press.
- Berger, R. (2013). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234.
- Berns, M. (2008). World Englishes, English as a lingua franca, and intelligibility. *World Englishes*, 27(3/4), 327-334.
- Bolton, K. (2002). *Hong Kong English: Autonomy and creativity*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Bolton, K. (2004). World Englishes. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 369-396). Oxford, UK: Blackwell.
- Bradbury-Jones, C. (2007). Enhancing rigor in qualitative health research: Exploring subjectivity through Peshkin's I's. *Journal of Advanced Nursing*, 59, 290-298.
- Braine, G. (Ed.). (1999). *Non-native educators in English language teaching*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Breckenridge, Y., & Erling, E. J. (2011). The native speaker English teacher and the politics of globalization in Japan. In P. Seargeant (Ed.), *English in Japan in the era of*

- globalization* (pp. 80-100). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Brown, R. H. (1987). *Society as text*. Chicago: Chicago University Press.
- Brutt-Griffler, J. (2002). *World English: A study of its development*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Canagarajah, S. A. (Ed.). (2005). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-49.
- Chanfrault-Duchet, M. (1991). Narrative structures: Social models and symbolic representation in the life story. In S. B. Gluck & D. Patai (Eds.), *Women's words: The feminist practice of oral history* (pp. 77-92). New York: Routledge.
- Chiba, R., Matsuura, H., & Yamamoto, A. (1995). Japanese attitude toward English accents. *World Englishes*, 14(1), 77-86.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185-209.
- Crismore, A., Ngeow, K., & Soo, K. (1996). Attitudes toward English in Malaysia. *World Englishes*, 15(3), 319-335.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Daly, K. (1992). Parenthood as problematic: Insider interviews with couples seeking to adopt. In J. F. Gilgun, K. Daly & G. Handel (Eds.), *Qualitative methods in family research* (pp. 103-125). Newbury Park, CA: Sage.
- D'Angelo, J. F. (2008). The Japan context and the expanding circle: A Kachruvian response to Debbie Ho. *Asian Englishes*, 11(2), 64-74.
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 589-630). Oxford, UK: Blackwell.

- Drake, P. (2010). Grasping at methodological understanding: A cautionary tale from insider research. *International Journal of Research and Method in Education*, 33(1), 85-99.
- Elliot, A. (2008). *Concepts of the self*. Cambridge, UK: Polity Press.
- エリクソン, E. H. (1973). 『自我同一性：アイデンティティとライフサイクル』 (小此木啓吾・小川捷之・岩男寿美子・訳). 誠信書房. [原著: Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: International Universities Press].
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: W. W. Norton & Company.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
- Freeman, A. (1992). The self as narrative. In T. M. Brinthaupt & R. P. Lipka (Eds.), *The self* (pp. 15-43). Albany, New York: State University of New York Press.
- 藤原顕・遠藤瑛子・松崎正治 (2006). 『国語科教師の実践的知識へのライフストーリー・アプローチ - 遠藤瑛子実践の事例研究』 溪水社.
- 藤原康弘 (2012). 「コーパス言語学と国際英語関連分野 (EIL、WE、ELF) の学際的領域 - 英語使用者コーパスの必要性」『外国語研究』第 45 号, 21-52 頁. 愛知教育大学.
- 福井保 (1969). 「戦後日本の英語教育」日本の英学 100 年編集部 (編)『日本の英学 100 年：昭和編』(335-345 頁). 研究社.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gergen, K. J. (1971). *The concept of self*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gergen, K. J., & Gergen, M. M. (1983). Narratives of the self. In T. R. Sarbin & K. E. Schreibe (Eds.), *Studies in social identity* (pp. 254-273), New York: Praeger.
- Gergen, K. J. (1991). *The saturated self*. New York: Basic Books.
- Gergen, K. J. (1994). Mind, text, and society. In U. Neisser & R. Fivush (Eds.), *The remembering self: Construction and accuracy in self-narrative* (pp. 78-104), New York: Cambridge University Press.
- Gibson, P., & Abrams, L. (2003). Racial difference in engaging, recruiting, and interviewing African American women in qualitative research. *Qualitative Social Work*, 2(4), 457-476.
- ギデンズ, A. (2005). 『モダニティと自己アイデンティティ：後期近代における自己



- と社会』(秋吉美都・安藤太郎・筒井淳也・訳). ハーベスト社. [原著: Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford, CA: Stanford University Press].
- Giles, H., & Powesland, P. F. (1975). *Speech style and social evaluation*. London & New York: Academic Press.
- Gnutzmann, C. (Ed.). (1999). *Teaching and learning English as a global language*. Tübingen, Germany: Stauffenburg-Verl.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, NY: Doubleday & Company.
- グッドソン, I. F. (2001). 『教師のライフヒストリー - 「実践」から「生活」の研究へ』(藤井泰・山田浩之・編・訳). 晃洋書房.
- グッドソン, I. F.・サイクス, P. (2006). 『ライフヒストリーの教育学』(高井良健一・山田浩之・藤井泰・白松賢・訳). 昭和堂. [原著: Goodson, I. F. & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Buckingham, UK: Open University Press].
- Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity and 'ethically important moments' in research. *Qualitative Inquiry*, 10, 261-280.
- Halliday, M. A. K., McIntosh, A., & Stevens, P. (1964). *The linguistic sciences and language teaching*. London: Longman.
- 花元宏城(2010).「英語変種に対する日本人大学生の言語態度について:matched-guise技法を用いた調査」『アジア英語研究』第12号, 21-37頁. 日本「アジア英語」学会.
- 原裕視(1995).「異文化接触とアイデンティティ」『異文化間教育』第9号, 4-18頁. アカデミア出版会.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: Theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Higgins, E. T. (1989). Self-discrepancy theory: What patterns of self-beliefs cause people to suffer? In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 93-136). New York: Academic Press.
- Higgins, E. T. (1990). Self-state representations: Patterns of interconnected beliefs with

- specific holistic meanings and importance. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 28, 248-253.
- Hino, N. (1988). Nationalism and English as an international language: The history of English textbooks in Japan. *World Englishes*, 7(3), 309-314.
- 日野信行 (2001). 「国際英語の多様性と英語教育」『言語文化研究』第 27 号, 261-283 頁. 大阪大学言語文化部言語文化研究科.
- Hino, N. (2012). Endonormative models of EIL for the expanding circle. In A. Matsuda (Ed.), *Principles and practices of teaching English as an international language* (pp. 28-43). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- 平賀正子 (1986). 「隠喩としての英語教育」手塚蕃介 (編)『シャロンの華』(321-334 頁). 笠間書店.
- 平賀正子 (2016). 『ベーシック新しい英語学概論』ひつじ書房.
- 平泉渉・渡部昇一 (1995). 『英語教育大論争』文春文庫.
- Holm, J. (1988). *Pidgins and creoles*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 本名信行 (1999). 『アジアをつなぐ英語 - 英語の新しい国際的役割』アルク.
- Honna, N. (2008). *English as a multicultural language in Asian contexts: Issues and ideas*. Tokyo: Kuroshio Publishers.
- 本名信行 (2013). 『国際言語としての英語：文化を超えた伝え合い』富山房インターナショナル.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, 72(3), 283-294.
- House, J. (2012). English as a lingua franca and linguistic diversity. *Journal of English as a Lingua Franca*, 1(1), 173-176.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Harmondsworth, UK: Penguin.
- 伊村元道 (2003). 『日本の英語教育 200 年』大修館書店.
- 石黒武人 (2012). 『多文化組織の日本人リーダー像：ライフストーリー・インタビューからのアプローチ』春風社.
- 石川良子 (2015). 「〈対話〉への挑戦 - ライフストーリー研究の個性」桜井厚・石

- 川良子 (編著) 『ライフストーリー研究に何ができるか：対話的構築主義の批判的継承』 (217-248 頁). 新曜社.
- 岩田祐子・重光由加・村田泰美 (2013) 『概説 社会言語学』 ひつじ書房.
- Jackson, P. W. (1990[1968]). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Henry Holt & Co.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2003). *World Englishes: A resource book for students*. New York: Routledge.
- Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching World Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, 40(1), 157-181.
- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2009). Exploring attitudes towards English as a lingua franca in the East Asian context. In K. Murata & J. Jenkins (Eds.), *Global Englishes in Asian contexts: Current and future debates* (pp. 40-56). Basingstoke, UK, and New York: Palgrave Macmillan.
- ジェットロ・ビジネス・コミュニケーション研究委員会 (編) (1997). 『世界に通じるビジネス・コミュニケーションを：提言』 日本貿易振興会.
- 陣内正敬 (2006). 「方言の年齢差 - 若者を中心に -」 『日本語学』 第 25 号, 42-49 頁. 明治書院.
- Kacem, L., & Chaitin, J. (2006). The times are a changing: Understanding qualitative research in ambiguous, conflictual and changing contexts. *Qualitative Report*, 11, 209-228.
- Kachru, B. B. (1976). Models of English for the third world: White man's linguistic burden or language pragmatics? *TESOL Quarterly*, 10(2), 221-239.
- Kachru, B. B. (1982). Models for non-native Englishes. In B. B. Kachru (Ed.), *The other tongue: English across cultures* (pp. 31-57). Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk & H. G. Widdowson (Eds.), *English in the*

- world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11-30). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kachru, B. B. (1992). *The other tongue: English across cultures* (2nd ed.). Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Kachru, B. B. (2005). *Asian Englishes: Beyond the canon*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Kachru, B. B., Kachru, Y., & Nelson, C. L. (2006). *The handbook of World Englishes*. Oxford, UK: Blackwell.
- 片桐雅隆 (2003). 『過去と記憶の社会学：自己論からの展開』世界思想社.
- 川喜田二郎 (1967). 『発想法 - 創造性開発のために』中央公論社.
- 経済企画庁 (1996). 『国民生活白書』2015年12月24日  
<http://www5.cao.go.jp/seikatsu/whitepaper/h8/s8honbun-j-j.html> より情報取得.
- 経済企画庁 (1997). 『年次経済報告』2015年12月24日  
<http://www5.cao.go.jp/keizai3/keizaiwp/wp-je97/wp-je97-00201.html> より情報取得.
- Kindsvatter, R., Wilen, W., & Ishler, M. (1988). *Dynamics of effective teaching*. White Plains, NY: Longman.
- 木下康仁 (2003). 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践：質的研究への誘い』弘文堂.
- Kirkpatrick, A. (2006). No experience necessary? *Guardian weekly, Learning English*, 4. 2015年12月23日 <http://www.theguardian.com/education/2006/jan/20/tefl3> より取得
- Kirkpatrick, A. (2010). Researching English as a lingua franca in Asia: The Asian corpus of English (ACE) project. *Asian Englishes*, 13(1), 4-19.
- 小林多寿子 (2005). 「ライフストーリー・インタビューをおこなう」桜井厚・小林多寿子 (編著) 『ライフストーリー・インタビュー』(71-128頁). せりか書房.
- 小池生夫 (1994). 「異文化理解を視点に入れた外国語教育」『異文化間教育』第8号, 20-33頁. 異文化間教育学会.
- 小池生夫 (編集主幹) (2003). 『応用言語学事典』研究社.
- 国立教育政策所 (編) (2014). 『教員環境の国際比較：OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2013年調査結果報告書』明石書店.

- 小山亘 (2011). 『近代言語イデオロギー論：記号の地政とメタ・コミュニケーションの社会史』 三元社.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Kubota, R. (2002). The impact of globalization on language teaching in Japan. In D. Block & D. Cameron (Eds.), *Globalization and language teaching* (pp. 13-28). London: Routledge.
- 久保田竜子 (2008). 「ことばと文化の標準化についての一考」 佐藤慎司・ドーア根理子 (編著) 『文化、ことば、教育 - 日本語 / 日本の教育の「標準」を超えて』 (14-30 頁). 明石書店.
- Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York City*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: Pennsylvania University Press.
- ラングネス, L. L.・フランク, G. (1993). 『ライフストーリー研究入門：伝記への人類学的アプローチ』 (米山俊直・小林多寿子・訳). ミネルヴァ書房. [原著: Langness, L. L., & Frank, G. (1981). *Lives: An anthropological approach to biography*. Novato, CA: Chandler and Sharp Publishers].
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2002). University students' perceptions of native and non-native speaker English teachers of English. *Language Awareness, 11*, 132-142.
- ルイス, O. (1969). 『サンチェスの子供たち - メキシコの一家の自伝』 (柴田稔彦・行方昭夫・訳). みすず書房. [原著: Lewis, O. (1961). *The children of Sanchez: Autobiography of Mexican family*. New York: Random House].
- Lowenberg, P. H. (2002). Assessing English proficiency in the expanding circle. *World Englishes, 21*(3), 431-435.
- ラミス, D. (1976). 『イデオロギーとしての英会話』 (斎藤靖子・訳) 晶文社.
- Mair, C. (Ed.). (2003). *The politics of English as a world language*. Amsterdam: Rodopi.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist, 41*, 954-969.
- Matsuda, A. (2003). The ownership of English in Japanese secondary schools. *World Englishes, 22*(4), 483-496.
- Matsuda, A. (2012). Introduction teaching English as an international language. In A. Matsuda (Ed.), *Principles and practices of teaching English as an international*

- language* (pp. 1-16). New York: Multilingual Matters.
- 松畑熙一 (1989). 「求められる教師の英語力」『英語教育』6月号, 8-10頁. 大修館書店.
- Mauranen, A. (2003). The corpus of English as lingua franca in academic settings. *TESOL Quarterly*, 37(3), 513-527.
- McConnell, D. (2000). *Importing diversity: Inside Japan's JET program*. Berkeley, CA: University of California Press.
- McKay, S. L., & Bokhorst-Heng, W. D. (2008). *International English in its sociolinguistic contexts: Towards a socially sensitive EIL pedagogy*. New York: Routledge.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Medgyes, P. (1999). *The non-native teacher*. Ismaning, Germany: Hueber.
- Medgyes, P. (2001). When the teacher is a non-native speaker. In M. Calce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 429-442). Boston: Heinle & Heinle.
- Melchers, G., & Shaw, P. (2003). *World Englishes: An introduction*. London: Arnold.
- ミルズ, C. W. (1965). 『社会学的想像力』(鈴木広・訳). 紀伊国屋書店. [原著: Mills, C. W. (1959). *The sociological imagination*. Oxford, UK: Oxford University Press].
- ミルロイ, J.・ミルロイ, L. (1988). 『ことばの権力 - 規範主義と標準語についての研究 - 』(青木克憲・訳). 南雲堂. [原著: Milroy, J., & Milroy, L. (1985). *Authority in language: Investigating standard English*. London: Routledge].
- Mimatsu, T. (2011). ELF versus EFL: Teaching English for international understanding in Japan. In A. Archibald, A. Cogo & J. Jenkins (Eds.), *Latest trends in ELF research* (pp. 251-267). Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- 箕浦康子 (1995). 「異文化接触の下でのアイデンティティ: 理論枠組構築の試み」『異文化間教育』第9号, 19-36頁. 異文化間教育学会.
- 三井豊子・丸山敬介 (1991). 「自己評価、自己研修システムの開発をめざして: 授業評価システムの試み」人見楠郎 (編著)『文部省科学研究補助金研究報告書 (研究課題番号: 01102050): 日本語教師の教授能力に関する評価・測定法の開発研究』62-80頁.

- 文部省 (1947). 『学習指導要領 英語編 (試案) 』
- 文部省 (1951). 『中学校高等学校 学習指導要領 外国語科英語編 (試案) I・II・III』
- 文部省 (1987). 『文部時報』第 1321 号. ぎょうせい.
- 文部省 (1989). 『中学校指導書 外国語編』
- 文部省 (1998). 『中学校学習指導要領解説：外国語編』東京書籍.
- 文部省 (1999). 『高等学校学習指導要領解説：外国語編・英語編』教育出版.
- 文部科学省 (2003). 『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』2015 年 9 月 12 日 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryu/04042301/011/002.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryu/04042301/011/002.html) より取得.
- 文部科学省 (2009). 『高等学校学習指導要領解説：外国語編・英語編』2016 年 1 月 17 日 [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000\\_9.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000_9.pdf) より取得.
- Morizumi, M. (2009). Japanese English for EIAL : What it should be like and how much has been introduced. In K. Murata & J. Jenkins (Eds.), *Global Englishes in Asian contexts: Current and future debates* (pp. 73-93). Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan.
- Mufwene, S. S. (2001). *The ecology of language evolution*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mufwene, S. S. (2006). Pidgins and creoles. In B. B. Kachru, Y. Kachru & C. L. Nelson (Eds.), *The handbook of World Englishes* (pp. 313-327). Oxford: Blackwell.
- Murata, K., & Jenkins, J. (2009). Introduction : Global Englishes from global perspectives. In K. Murata & J. Jenkins (Eds.), *Global Englishes in Asian contexts: Current and future debates* (pp. 1-13). Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan.
- 内閣府 (1997). 『経済白書』2015 年 12 月 24 日 <http://www5.cao.go.jp/keizai3/keizaiwp/wp-je97/wp-je97-00201.html#sb2.1.2.3> より取得.
- 仲潔 (2006). 「生きた英語」と分裂的言語観 - 『学習指導要領』に見る母語話者至上主義と英語の多様性』『社会言語学』第 6 巻, 19-43 頁. 「社会言語学」刊行会.

- Nerrière, J. P., & Hon, D. (2009). *Globish: The world over*. Saint Romain en Viennois, France: International Globish Institute.
- 西倉実季 (2015). 「なぜ「語り方」を記述するのか - 読者層とライフストーリー研究を発表する意義に注目して」桜井厚・石川良子 (編著) 『ライフストーリー研究に何ができるか: 対話的構築主義の批判的継承』 (49-74 頁). 新曜社.
- 小倉康嗣 (2011). 「ライフストーリー研究はどんな知をもたらし、人間と社会にどんな働きかけをするのか - ライフストーリーの知の生成性と調査表現」『日本オーラル・ヒストリー研究』 第7号, 137-155 頁. 日本オーラル・ヒストリー学会.
- 大平未央子 (2001). 「ネイティブスピーカー再考」野呂香代子・山下仁 (編著) 『「正しさ」への問い: 批判的社会言語学の試み』 (85-110 頁). 三元社.
- 大谷泰照 (2007). 『日本人にとって英語とは何か - 異文化理解のあり方を問う』大修館書店.
- Padgett, D. K. (2008). *Qualitative methods in social work research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- パイクデー, T. M. (1990). 『ネイティブスピーカーとは誰のこと?』 (松本安弘・松本アイリン・訳). 丸善. [原著: Paikeday, T. M. (1985). *The native speaker is dead!*. Toronto: Paikeday].
- Pennycook, A. (2000). The social politics and the cultural politics of language classrooms. In J. K. Hall & W. Eggington (Eds.), *The sociopolitics of English language teaching* (pp. 89-103). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and transcultural flows*. London: Routledge.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Pillow, W. S. (2003). Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16, 175-196.
- Platt, J. T., & Weber, H. (1980). *English in Singapore and Malaysia*. London: Oxford University Press.
- プラマー, K. (1991). 『生活記録 (ライフドキュメント) の社会学 - 方法としての生活史研究案内』 (原田勝弘・下田平裕身・川合隆男・訳). 光生館. [原著:



- Plummer, K. (1983). *Documents of life*. London: Allen & Unwin.]
- Portelli, A. (1991). *The death of Luigi Trastulli and other stories: Form and meaning in oral history*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Prator, C. H. (1968). The British heresy in TESL. In J. A. Fishman, C. A. Ferguson & J. Das Gupta (Eds.), *Language problems of developing nations* (pp. 459-476). New York: Wiley.
- Quirk, R. (1981). International communication and the concept of nuclear English. In L. Smith (Ed.), *English for cross-cultural communication* (pp. 151-165). London: Macmillan.
- Quirk, R. (1990). Language varieties and standard language. *English Today*, 21, 3-21.
- 蘭由岐子 (2009). 「いま、あらためて「声」と向き合う」『社会と調査』第3号, 38-44頁. 社会調査協会.
- Reinhartz, S. (1997). Who am I? The need for a variety of selves in the field. In R. Hertz (Ed.), *Reflexivity and voice* (pp. 3-20). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Richardson, L. (1992). Trash on the corner: Ethics and technography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 21(1), 103-119.
- Rogers, C. R., & Dymond, R. (1954). *Psychotherapy and personality change*. Chicago: University of Chicago Press.
- 斎藤兆史 (2001). 『英語襲来と日本人：えげれす語事始』講談社.
- 斎藤兆史 (2007). 『日本人と英語 - もうひとつの英語百年史』研究社.
- 桜井厚 (2002). 『インタビューの社会学：ライフストーリーの聞き方』せりか書房.
- 桜井厚 (2003). 「社会調査の困難」『社会学評論』第53号, 4巻, 452-470頁. 日本社会学会.
- 桜井厚 (2005). 『ライフストーリー・インタビュー：質的研究入門』せりか書房.
- 桜井厚 (2012). 『現代社会学ライブラリー7 ライフストーリー論』弘文堂.
- 桜井厚 (2015). 「モノログからポリフォニーへ」桜井厚・石川良子 (編著) 『ライフストーリー研究に何ができるか：対話的構築主義の批判的継承』(21-48頁). 新曜社.
- 笹島茂・ボーク, S (2009). 『言語教師認知の研究』開拓社.
- Schenkein, J. (Ed.). (1978). *Studies in the organization of conversational interaction*. New

- York: Academic Press.
- Seargeant, P. (2009). *The idea of English in Japan: Ideology and the evolution of a global language*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Seidlhofer, B. (1999). Double standards: Teacher education in the expanding circle. *World Englishes*, 18(2), 233-245.
- Seidlhofer, B. (2001). Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, 11, 135-158.
- Seidlhofer, B. (2004). Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209-239.
- Seidlhofer, B. (2006). English as a lingua franca in the expanding circle. *World Englishes*, 18(2), 233-245.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- 塩川春彦 (2002). 「さらなる努力を」 チャンドラー, D.・クーテニコフ, D. (編著) 『地球時代の異文化コミュニケーション 飛び込んでみよう JETプログラム』 (282-304 頁). 東洋館出版.
- 汐見稔幸 (1994). 「企業社会と教育」 坂野潤治・宮地正人・高村直助・安田浩・渡辺治 (編) 『シリーズ4 日本近現代史: 戦後改革と現代社会の形成』 (289-330 頁). 岩波書店.
- Smith, L. (1976). English as an auxiliary language. *RELC Journal*, 7(2), 38-53.
- Smith, L. (1983). *Readings in English as an international language*. Oxford, UK: Pergamon.
- Smith, L., & Nelson, C. (1985). International intelligibility of English: Directions and resources. *World Englishes*, 4, 333-342.
- Smith, L. (2014). Teaching English as an international language (EIL) in Hawaii: The case of the global cultural exchange program (GCEP). 塩沢正・榎木蘭鉄也・倉橋洋子・小宮富子・下内充 (編著) 『現代社会と英語: 英語の多様性をみつめて』 (133-139 頁). 金星堂.
- Stronach, I., Garratt, D., Pearce, C., & Piper, H. (2007). Reflexivity, the picturing of selves, the forging of method. *Qualitative Inquiry*, 13, 179-203.
- Sword, W. (1999). Accounting for presence of self: Reflections on doing qualitative research.

*Qualitative Health Research*, 9, 270-278.

- 高橋正夫 (2001). 『英語教育 21 世紀叢書 実践的コミュニケーションの指導』大修館書店.
- 高井良健一 (1994). 「教職生活における中年期の危機 - ライフヒストリー法を中心に」『東京大学教育学部紀要』第 34 号, 323-331 頁.
- 高井良健一 (1996). 「教師のライフヒストリー研究方法論の新たな方向 - ライフストーリー解釈の正当化理論に着目して」『学校教育研究』第 11 号, 65-78 頁.
- Tanaka, F. (2010). A survey-based study of Japanese university student attitudes toward EIL and implications for the future of English education in Japan. *Asian Englishes*, 13(1), 48-71.
- 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』研究社.
- Timmis, I. (2002). Native-speaker norms and international English: A classroom view. *ELT Journal*, 56(3), 240-249.
- Todd, L. (1974). *Pidgins and creoles*. London: Routledge & Kegan Paul.
- 鳥飼玖美子 (2011). 『国際共通語としての英語』講談社.
- 鳥飼玖美子 (2014). 『英語教育論争から考える』みすず書房.
- Troike, R. C. (1977). The future of English. *The Linguistic Reporter*, 19(8), 1-5.
- Trudgill, P. (1975). *Accent, dialect and the school*. London: Arnold.
- 津田幸男 (2005). 『言語・情報・文化の英語支配：地球市民社会のコミュニケーションのあり方を模索する』明石書店.
- 塚田守 (1998). 『受験体制と教師のライフコース』多賀出版.
- 塚田守 (2002). 『女性教師たちのライフヒストリー』青山社.
- 塚田守 (2008a). 『教師の「ライフヒストリー」からみえる現代アメリカ - 人種・民族・ジェンダーと教育の視点から』福村出版.
- 塚田守 (2008b). 『ライフストーリー・インタビューの可能性』「椋山女学園大学研究論集 (社会科学篇)」第 39 号, 1-12 頁.
- Wolfram, W. (2006). African American English. In B. B. Kachru, Y. Kachru & C. L. Nelson (Eds.), *The handbook of World Englishes* (pp. 328-345). Oxford: Blackwell.
- 八木良広 (2015). 「ライフストーリー研究としての語り継ぐこと - 「被爆体験の

- 継承」をめぐって」桜井厚・石川良子（編著）『ライフストーリー研究に何が  
できるか：対話的構築主義の批判的継承』（143-170 頁）。新曜社。
- やまだようこ（編著）（2000）。『人生を物語る - 生成のライフストーリー』ミネル  
ヴァ書房。
- 柳瀬陽介（2007）。「複言語主義（plurilingualism）批判の試み」『中国地区英語教育学  
会研究紀要』第 37 号，61-70 頁。
- 矢野安剛（2004）。「『外国語としての英語』から『国際語としての英語』へ：英語教  
育再考」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』第 14 号，179-195 頁。
- Yano, Y. (2009). The future of English: Beyond the Kachruvian three circle model? In K.  
Murata & J. Jenkins (Eds.), *Global Englishes in Asian contexts: Current and future  
debates* (pp. 208-225). Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan.
- Yano, Y. (2011). English as an international language and 'Japanese English'. In P. Seargeant  
(Ed.), *English in Japan in the era of globalization* (pp. 80-100). Basingstoke, UK,  
and New York: Palgrave Macmillan.
- Yashima, T. (2000). Orientations and motivation in foreign language learning: A study of  
Japanese college students. *JACET Bulletin*, 31, 121-133.
- 八島智子（2001）。「『国際的志向性』と英語学習モチベーション - 異文化間コ  
ミュニケーションの観点から - 」『外国語教育研究』第 1 号，81-93 頁。関西  
大学外国語学部。
- 矢頭典枝（2014）。「シンガポールの言語状況と言語教育について - 現地調査から - 」  
科学研究費助成事業 基盤研究 (B) 研究プロジェクト 『アジア諸語を主たる  
対象にした言語教育法と通言語的学習達成度評価法の総合的研究 - 成果報  
告書(2014) - 』2015 年 12 月 14 日 [http://www.tufs.ac.jp/common/fs/ilr/ASIA\\_kaken/  
\\_userdata//59-75\\_Yazu.pdf](http://www.tufs.ac.jp/common/fs/ilr/ASIA_kaken/_userdata//59-75_Yazu.pdf) より取得。
- 好井裕明・山田富秋・西阪仰（編）（1999）。『会話分析への招待』世界思想社。
- 行森まさみ（2011）。「高校生の会話における対人コミュニケーション指導の効果」  
『Eiken Bulletin』第 23 号，164-174 頁。公益財団法人日本英語検定協会。
- 行森まさみ（2014a）。「日本人の英語観を形成する要因に関する一考察 - 英語教育  
の観点から - 」『異文化コミュニケーション論集』第 12 号，103-116 頁。立  
教大学異文化コミュニケーション研究科。

行森まさみ (2014b). 「ライフストーリーを通してみる日本人英語教師の英語観の形成」『アジア英語研究』第 16 号, 81-100 頁. 日本「アジア」英語学会.

## 謝辞

本博士申請論文の執筆にあたりまして、多くの方々からご指導、ご協力を頂きましたことを心より深く感謝申し上げます。

指導教授の平賀正子先生には、修士課程から一貫して、「ことば」とは何かという問いを常にもって学問の視野を広げると同時に深化させるという研究に対する姿勢をご教示いただき、厳しくも温かいご指導と細やかなお心遣いをもって、拙論完成まで導いていただきました。先生が示してくださった学問を探究する情熱と新しい知識に対するしなやかな心は、これからも私の指針であり続けることに違いありません。副指導教授の小山亘先生には、機会あるごとに数々の示唆に富むご助言を賜り、あらゆる分野に渡るその見識をもって浅学な筆者を辛抱強くご指導くださいました。学外審査員をお引き受けくださった早稲田大学の村田久美子先生には、拙論を丁寧にお読みいただき、今後の国際語としての英語研究の指針をご教示いただくというありがたいご指導を賜りました。

また、細かに拙論をご覧いただき、丁寧にご指導をいただきました副査の武田珂代子先生、英語教育研究において取り組むべき課題をいつも力強く示してくださった鳥飼玖美子先生、これまで異文化コミュニケーション研究科でお世話になったすべての先生方に深く謝意を捧げます。

桜井厚先生には、ライフストーリー法をもって人の人生といかに向き合うのかという学問の深淵を示していただき、進むべき道を照らしていただきました。心より御礼を申し上げます。

本研究のアンケート調査では、第27回英検研究助成よりご支援いただき、慶應義塾大学名誉教授の小池生夫先生に示唆に富んだ貴重なご助言を賜りました。先生に背中を押していただいたことを大きな励みとし、研究を進めることができました。

そして本研究は、高校で英語教育に携わる先生方の多大なご協力がなければ成り立たないものでした。大変なご多忙の中でインタビュー調査を快くお引き受けくださった、筆者が敬愛してやまない先生方、項目数の多いアンケート調査にご協力いただいた全国の先生方、並びに、調査についてご助言や励ましの温かいお言葉をくださった高校の先生方に厚く御礼申し上げます。先生方お一人お一人の教育現場でのますますのご活躍を心より願ってやみません。

また、研究科の院生の先輩方、歴代平賀ゼミの皆様からのご助言、激励のお言葉のおかげで、少しずつ前に進むことができましたことを重ねて厚く御礼申し上げます。

最後に、今日まで全力でサポートしてくれた家族に感謝いたします。長期に渡る研究生活の中で、夫と両親が私を信じ続けてくれなければ、ここに至ることができませんでした。そして、この研究を始めようと決心したちょうどその頃に誕生した娘は、なによりも私の心の支えでした。娘と一緒に育んできたこの研究は多くの人に支えられたものであり、ここに改めて、皆様に心からの感謝を申し上げます。

なお、立教大学異文化コミュニケーション研究科・金子詔一奨学金の助成をいただきまして本研究を進めることができましたことを、付記させていただきます。