

英語教育における EFL と ESL の違いについて

On the Distinction between EFL and ESL

沖 原 勝 昭

OKIHARA Katsuaki

Abstract

The aim of this paper is, first, to make clear the distinction between EFL (English as a foreign language) and ESL (English as a second language), and second, to reconfirm that the mainstream of English language teaching of Japan is classified as the EFL type and, therefore, to maintain that innovations in this field should be promoted within the framework of the EFL context.

はじめに

英語教育における EFL (English as a foreign language) と ESL (English as a second language) の違いは、すでに1960年代に意識されていたもので、以来、英語教育が行われる社会言語的環境（国、地域、学校）の違いを表す用語（例、EFL 国）として、また、そのような環境で学んだ学習者の違いを表す用語（例、日本人 EFL 学習者）として、今日ふつうに、また、しばしば安易に用いられている。しかし、この違いは、厳密にはどのような意味合いを持つのかについては、必ずしも十分吟味されているとは言えない。本論では、古くて新しいこの区別を取り上げて、その示唆するところを考察してみる。なお、本論で「一国の英語教育」という時、その国の主流となる教育組織、具体的には、公教育の初等、中等、高等教育段階で一般に行われている英語教育を意味している。

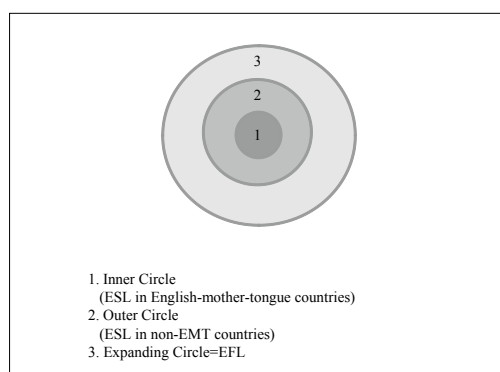
1. 種々の略語について

この区別は、すでに1960年代に英語教育の2つの異なるタイプ/モデルとして認識されていた。その後、1970年代に入り、英語が世界的に普及していくにつれて、EIAL (English as an International Auxiliary Language)、EAL (English as an Additional Language)、ELWC (English as a Language of Wider Communication) などの用語が追加されるようになった（金田 2002）。また、特に、アメリカにおいて、EFL と ESL 双方を包含する概念として、ESOL

(English for Speakers of Other Languages)、TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages) も使われている。これらの用語は、習得した英語の用途に焦点を当てたものという印象を受けるので、本論では、英語の習得環境、教育目標、教育制度内での位置づけの違いに焦点を当てるために、EFL と ESL の 2 つの用語を代表値として抽出し、それらを対比する形で考察を進める。なお、近年隆盛をみている Second Language Acquisition (SLA : 第二言語習得) 研究における second language の範囲は foreign language をも含んで広義に用いられるが、本論で取り上げる ESL 中の second language は狭義のものである。

2. EFL 国と ESL 国のちがい

社会言語学者である Kachru (1982, 1992) は、英語が使用される社会文化的環境を 3 重の同心円図で表現している (下図)。中心核に英語国 (English-mother-tongue countries) を据えて Inner Circle とし、その外縁に Outer Circle, さらに最外縁に Expanding Circle としているが、Outer circle は ESL 環境 / 使用者群、Expanding Circle が EFL 環境 / 使用者群という図式である。この定義では、ESL は英語国内と非英語国内とに下位区分されている。



(図) 英語学習環境 (Kachru 1982, 1992)

別の角度から、一国の諸指標を用いて、英語への依存度の比較を試みたのが以下の表 1 である。英語への依存度が高い順に代表的な国を上から下へと並べたものである。

(表 1) 外国語 (英語) の重要度と国力比較

国名	L1 発達	社会的地位	開始学年	授業用言語	必 / 選	TOEFL (iBT)	識字率 %	GDP (2008) (米億ドル)
A	S	公用語	小 1	小 1	必	87	45.0	1.95
B	S	公用語	小 1	小 3	必	82	61.0	10.85
C	S&W	外国語	小 1	一部	必	72	77.9	260.69
D	S&W	外国語	小 3	無	必	76	85.2	515.43
日本	S&W	外国語	中 1 * 小 5	無	必	66	99.8	4,909.27
F	S&W	公用語	高 1	無	選	無	99.7	14,204.32

S : Spoken Language (話しことば) W : Written Language (書きことば)

表1において、最下段のF国は英語国であるが、AB国はESL国、CDおよび日本はEFL国と呼ぶことができる。ESL国は発展途上の国であり、EFL国は先進国ないしは中進国であることが多い。一瞥して気づくことは、英語への依存度が高ければ高いほど、国の発達度が低くなっていることであり、英語教育の観点から世界の南北問題が垣間見えると言える。ひとつの大きな傾向として、上位の国ほど、国語、つまり大多数の国民の母語（L1）の発達度は低く（端的には、書きことばを持たない）、そのため国語を授業用言語（medium of instruction）として使えないために、英語を用いざるを得ない。小学校への英語の導入については、世界的にその動きが進行しているが、この点についても、ESL国とEFL国では大きな違いがある。すなわち、前者ではL1の文字言語が発達していないため、授業用言語を英語に頼らざるを得ず、小学校から英語を導入しなければ教育そのものが成り立たない状況にあるが、後者EFL国ではそのような状況はなく、小学校への導入はあくまでひとつの選択肢に過ぎない。以上のような諸要因の違いにより、ESL国の生徒の英語への接触量はEFL国に比して格段に多くなり、TOEFLのスコアも当然のことながら高くなる。しかし、国民全体への教育の普及度は低いため識字率はESL国ほど低く、GDPも同様に低い。このように、外国語への依存度の多寡は国力の現状と密接に関係していることがわかる。

3. 言語能力の二層構造：BICS と CALP

ESL と EFL のちがいを、それぞれが目標とする言語能力のちがいを説明してみる。ここでは、Cummins（1979）が提唱した2つの概念を用いる。すなわち、BICS（Basic Interpersonal Communicative Skills）と CALP（Cognitive Academic Language Proficiency）である。前者は音声言語の運用力、つまり会話における話しことばの能力であり、後者は文字言語の運用力、さらには、学校での教科学習を支える言語能力とすることができる。Cummins は、カナダへやってくる移民の子弟の英語習得状況を観察して、このような区別の存在に思い至った。その契機となったのは、移民の子どもが英語の生活環境に身をおいて BICS を習得するが、それをもって ESL クラスから通常のクラスへ編入すると、授業についていけない事例が多く観察されたことである。「授業についていけない」主たる原因は英語の CALP が十分習得されていないことにあるとして、両者のちがいを踏まえた ESL プログラムの必要性を感じたのである。このちがいを7項目について対比したのが表2である。

（表2）言語能力の二重構造

	BICS	CALP
言語の要素	音声、発音	文法、語彙
社会的位置づけ	方言、訛りを含む	標準語、公用語
言語の形態	話しことば	書きことば
L1 習得期間	5歳まで	公教育期間（小学校～大学）
習得様式	自然の習得	意識的な学習
使用様式	場面への依存	文字情報
移民子弟の習得年数	2年	5年

この区別について興味深い仮説がある。それは、同一言語内にあっても、BICS と CALP とは別物ということである。つまり、BICS の習得は CALP の習得を保証しない、という関係が成り立つのである。この点を立証する研究成果として、語彙のちがいを明らかにしたものがある。たとえば、英語の多読指導に用いられる教材中に現れる語彙を分析した研究（Gardner 2004）では、Narrative（物語文）と Expository（説明・論説文）という二種類の読み物に含まれる語彙の種類は異なっていることがコーパスを用いた分析によって明らかにされている。この研究によれば、共通の基礎語彙がある一方で、Narrative には BICS 系の語彙が、Expository には CALP 系の語彙がそれぞれ含まれており、Narrative の多読（Wide Reading, Free Reading）が学力の基礎となる語彙力につながる保証はない、と結論づけている。

BICS と CALP の違いも加味して、EFL と ESL の違いを整理してみると表3のようになる。

（表3）EFL/ESL と BICS/CALP

	EFL	ESL
学習目標	英語の CALP	英語の BICS + CALP
主たる教師	英語 non-native speaker	英語 native/SL speaker
最終目標	L1と英語 CALP の bilingual 育成	英語の monolingual の育成
学習方法	L1を通した英語学習、L1訳語を使用した翻訳練習も重視	L1から切り離された英語学習、基本概念から英語で形成
学習開始時期	中等教育	初等教育（教科として、授業用言語として）

伝統的に、EFL 型英語教育の主たる学習目標は CALP であり、英語学習は中等教育から開始され、初等教育において習得した L1の CALP に英語を追加することになる。その意味では、英語教育の目標は CALP の bilingual の育成である。教育制度の観点からは、近代教育制度は、人間が母語の話しことばの習得をほぼ終了する 5～6 歳を待って初等教育を開始し、5～6 年をかけて L1の CALP の教育に当て、その後にもう一つの言語、つまり、外国語の学習を開始するとの前提に立っている。したがって、初等教育と中等教育を区別しているものは外国語の存在である。換言すれば、外国語科目がカリキュラムに登場した段階が中等教育の開始点となる。

近代教育制度は、文字言語を有する国民国家において始められたので、いずれも欧米の先進諸国の教育制度と言ってよいが、外国語教育についての共通の要素として、L1の基礎的な知識の習得を終えた後に外国語教育が始まり、L1を通して外国語の体系的な知識（＝ CALP）を得させることが主たる目標である点があげられる。このような教育学的前提に立つと、「小学校での英語教育」は、教育制度が成立した前提にはない要素であり、教育制度そのものの改変なしには実現しない根本的な矛盾を孕んでいると考えられる。それでも、あえて小学校へ教科として英語を導入しようとする、特に教員養成制度を中心にして、現行の教育制度を抜本的に改変しなければならない。

それに対して、ESL 型英語教育の背景には、英語国の植民地の時期を経たことが共通にあ

げられる。そこから派生した種々の要因（多言語の状況で生徒に共通の L1 がない、英語国での移民教育の場合教師が生徒の L1 を使えない、L1 には文字体系がないなど）により、生徒の L1 を授業用言語として用いることができない事情がある。その結果、基礎教育を提供する初等教育の段階から英語を授業用言語として使用せざるを得ず、英語の BICS と CALP の双方を習得しなければならない。英語学習は初等教育から開始され、初期の段階では生徒の L1 と英語の BICS の bilingual になることが目標とされるが、学年が進むにつれて英語の CALP の monolingual の育成を目指すことになる。特に中等教育以降では、ESL 型英語教育では、事実上英語の monolingual の育成を目標にすることになる。英語は第二言語でありながら、教育の内容を教える言語にもなるので、英語の到達レベルは near native と言えるほどの高さを誇るが、一方では、基礎教育から L1 ではない言語で教育を受けることになるので、国民全体としてみた時、教育の成果は十分ではなく、途中放棄者（dropout）も多く、国民のアイデンティティの確立にも問題を残す。

4. EFL/ESL 成立の背景

英語教育における 2 つのタイプは、歴史的には 19 世紀に端を発したものであるが、これらが生じた背景と特徴に少し目を転じてみよう。

EFL 型英語教育の目標とする英語モデルは native speaker（NS）の規範（発音、語法、文化）であり、学習目的は英語文化の学習と NS との交流である。しかしながら、英語文化や NS との交流場面が目に見える形で日常的にあるわけではないので、多くの生徒は学習意欲が薄弱で英語運用力は低いのが現実である。学校教育においては上級学校への入試に合格することが生徒を英語学習に駆り立てる現実的な動因として機能している。つまり受験ということが英語学習の直接的な動機づけとなる宿命を持つ。

EFL 型英語教育の特徴は、学習者を英語圏の「アウトサイダーで一時滞在の旅行者」とみなし、英語運用力については「学習効率の低さ、すなわち、失敗」を前提としたシステム（system designed to produce failure）だと Graddol（2006）は形容しているが、実に言い得て妙である。ここの「失敗」とは学習成果が期待したレベルに到達しなかったという意味であり、この学習成功度の低さは世界各国の学校教育に共通に見られる外国語科目の宿命でもある。「長年勉強しても英語はなかなか自由に使えるようにならない」と巷間にあふれる嘆きや恨みは、期待値と実態値の乖離に向けられたものであるが、この乖離こそ外国語という教科に特徴的なもので、EFL 型教育に典型的につきまとう限界でもある。これは英語教育の失敗というよりも、EFL 型システムそのものに内在する特徴と捉えるべきであり、「英語の授業を会話中心にする」とか「生きた英語を教材にする」といった次元の努力で克服できる限界ではない。ましてや、ESL 型教育に近づける試み（例えば、イマージョン教育を導入して生徒を英語漬けにする）は一国の教育の本質を忘れた本末転倒の教育改革と言わざるを得ない。この線に沿った幾多の

改革努力はこれまでいずれも所期の成果を収めていないのは、それらが EFL 型の特徴と限界を十分考慮したものになっていなかったことに起因している。

これに対して、ESL 型英語教育が成立したのは、英語が社会的に機能している（例えば、行政の言語として）環境である。英語国へ移民したり留学すればこのような環境が現出するが、国レベルでは英語国が戦前植民地としてきた地域で、戦後独立した諸国に見られるものである。これらの国々はいわゆるアジア・アフリカの発展途上の国々であり、言語や民族の居住区域とは無関係に国境線が引かれたために、ほとんど例外なく多言語・他民族国家である。ESL 型英語教育は大別して以下の 2 つのタイプに分かれる（Graddol 2006）。

〈エリート層を対象〉

イギリスの植民地経営の担い手を養成する目的で行われたもので、少数のイギリス人行政官が広大な地域を統括するために住民との間に入って行政支援ができる現地人を養成する必要があった。そのための ESL プログラムは現地人エリートを対象としたもので、言語能力だけでなく、教養教育も施した。英語学習の主たる目的は non-NS との交流に必要な英語力であり、それを養成するためにホスト国イギリスの国籍を取得させて、イギリス本国に留学させた。そのため、これらのエリートの学習効率と英語運用力のレベルは格段に高いものであった。

〈イギリスへの移民を対象〉

多数の英語学習者を対象にしたために、英語は選別の手段（English as a gatekeeper）として機能していた。目標とされた英語教育の種類は多様であった。たとえば、多言語地域における方言話者に対する標準英語の教育、複数言語を使用する家庭内での code-switching を円滑にするための翻訳・通訳技能の養成、英語非母語話者との交流に必要な英語力、ホスト国イギリスの国籍取得のための英語力養成などが含まれた。学習効率と到達した英語運用力レベルは高いものがあり、その意味では成功した英語教育と言える。

5. 考 察

これまで述べてきた英語教育の 2 つの型の違いの意味するところを考察してみる。本論で主張したいことは、日本の外国語（英語）教育の主流は EFL 型に徹すべしということである。現状を改善するために何らかの教育改革を行うとすれば、EFL 型英語教育の特徴と限界を十分踏まえた上で、費用対効果（cost-effective, cost-benefit）を勘案した実効ある改善策を講じるべきであるという提案である。この主張の根拠として、以下 3 つの論点をあげたい。

論点 1：日本はなぜ明治期の英学（＝ ESL 型）から EFL 型に移行したのか。なぜそのまま ESL 型に固定しなかったのか。

夏目漱石の時代、日本の英学は ESL 型であった。つまり、英語を学ぶとともに、諸学の内容の教育も英語を通してなされていた。たとえば、大学予備門では、英語の授業時間自体が多かった上に、さらに数学、地理学、物理学などの授業も英語の原書が使われていた。明治15(1882)年当時、文部省は洋書・洋語で中等教育を行わざるを得ないことに苦慮していた。一刻も早く母語による、母語で書かれた教科書を使用した教育の実現を考えていた(松村1997)。その後、日本語の語彙が整備されるにしたがって、次第に英語学習は「変則式」(＝漢文訓読方式)になり、最終的には日本語が授業用言語の役割を担うようになって、英語教育は現在の EFL 型になった。

漢字の伝来時、中国語そのものを学ぶ努力をする代わりに、漢文を日本語に置き換える形で受け入れた。つまり、漢文訓読方式を採用したのであるが、その方法を英語学習にも適用したのである。それを可能にしたのは、当時の諸学問の内容を表現できるように日本語の語彙を整備したからである。このような作業は言語計画 (language planning あるいは language engineering) と呼ばれ、今日でも、文字体系を有しない言語を国語として教育の場で活用しようとしている国、たとえば、インドネシアで実施され、同国は現在ではマレー系の話しことばを Bahasa Indonesia という名称の国語に改造して、自前の言語による教育を実現したのである。明治初期の日本において見事に日本語を近代国語に改造できたのは、江戸時代からの文字文化の蓄積に加え、日本語の CALP を整備することに成功したからである。そして、英語の CALP を日本語に移し換えることによって、教育を自前で行うことが可能になったのである。

明治期の日本はなぜ英語をそのまま教育の手段として採用しなかったのか。日本語で教育を行うようになって、当然のことながら、学生の英語力は急激に下がっていったと言われているが、なぜそこまでして ESL 型英語教育を放棄して、EFL 型に転換したのか。その答えは詳述するに及ばないであろう。ESL 型教育の申し子とも言えるほど英語漬けになっていた小説家夏目漱石は、このような教育方法を決して肯定しているわけではなかった。なぜなら、独立した国家ということを考えると、外国語に依存しなければ教育が行えないという状況は一種の屈辱だからである。したがって、国家存立の基盤が堅固になるにつれて、英語による教育が衰えてきたのは、妥当かつ当然のことだと漱石は述べている(川島2000)。

明治期において、ESL 型英語教育にすべきであるとの意見もあった。有名なところでは、初代文部大臣森有礼の「公用語として英語採用論」がある。また、作家の志賀直哉は「フランス語採用論」を提案している。もし森の案が政府によって採用されていれば、教育の言語は当然のことながら英語になったはずであるから、ESL 型英語教育が実現したであろう。このような動きはなにも明治期の突飛な跳ね上がり論でないことは、最近でも同様な動きがあることからもうなずける。たとえば、10年前の小渕政権時代、「英語第二公用語論」が政府の任命を受けた委員会で検討されたし(船橋2000)、ごく最近では、新学習指導要領(2008)において「高校の英語授業は英語で行うこと」が文部省から通達された。このような発想は、現行英語教育の非効率性、相変わらずの期待値と実態値の乖離、深刻な英語学力低下などを目のあたりにし

た英語教育関係者と文部科学省によって提案されたものである。

論点 2：日本の英語教育では、習得目標を CALP → BICS へシフトしてよいか。

過去の英語教育改革は、成否の基準を曖昧なままにして、CALP → BICS が目指されたが、それは望ましい方向なのか。

この問いに対する回答は否である。その理由を述べる。日本の英語教育に対しては、これまで幾多の改革が唱えられたが、1980年代以降の改革の動きを牽引したのは Communicative Language Teaching (CLT) の流れであった。改革のキーワードは「コミュニケーション」であり、英語教育で養うべき能力は「コミュニケーション能力」となった。このアプローチの原理は、言語形式 (form) よりも伝達する内容や意味に学習者の注意を当てること (focus on meaning) を重視した。この方法を採用すれば、言語形式の習得も可能になるという Krashen (1982) の考え方 (Form is best learned when the speaker's attention is focused on meaning.) に基づいていた。この考え方に基づくシラバス (procedural syllabus) と伝統的な文法シラバス (grammatical syllabus) を用いた英語指導の比較実験も実施された。その代表的なものにインドで行われた Bangalore Project (Prabhu 1987) があり、それなりの有効性も報告されている。

CLT はもともとヨーロッパ評議会 (Council of Europe) が成人教育の一環として始めた現代語教育 (modern language teaching) プログラムに端を発したもので、その趣旨は現代語教育における needs-based approach である。つまり、具体的な学習上の必要性 (needs) を想定して、教材と指導法を合目的的に編み出し、学習プログラムを編成していくやり方であった。その中で付随的に出てきたものがことばの機能を基軸にした機能シラバス (functional syllabus) であった。この方法が、学習者も学習目的も異なる学校教育へ短絡的に適用されるようになったのである。その結果、本来 needs-based program であった CLT が会話練習を中心とした指導法と誤認されることになった。そして、現在、英語の BICS を教える教授法として、英語教育改革が推進されているのである。かくして、英語教育の改革は CALP から BICS へと焦点がシフトすることになり、日本の学校教育でもこの路線が強調され、中学校や高校の英語授業は、文法や翻訳が排斥され、コミュニケーション活動を取り入れたものに変わろうとしている。たとえば、平成14年 (2002) 文部科学省が発表した『『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想』とその具体的アクションプランとして翌2003年に策定された『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』がある。ここでは「コミュニケーション能力」の養成が唱われ、中等学校教員の集中研修において、英語の授業ではコミュニケーション活動を中心にした指導法が奨励されている。さらに、平成20年 (2008) に公布された高等学校の学習指導要領では、「オーラル・コミュニケーション」「英語 I」「英語 II」に加えて辛うじて残っていた「リーディング」「ライティング」という技能名が消えて、「コミュニケーション英語 I」「同 II」「同 III」に変更された。これらの変更により、中学校と同様、高校の英語教育において、

CALP の牙城が崩されて、「英語を総合技能として教える」方針のもと、授業内容に BICS 的要素が取り入れられつつあるとの印象を受ける。

このような動きについては懐疑論・批判論が国内外で出されている。たとえば、中学校、高校、大学の現場からは、以下のような観察を漏れ聞くことが多くなった。

- ・文法がないがしろにされて基本文が定着していない。
- ・オーラル面での反応はよくなったが、リーディングやライティングは弱くなった。
- ・コミュニケーション活動をしていても、意味の伝達になっていない。
- ・少し複雑な構文になると英文が読みとれない。
- ・暗記した文は再生できるが、自分で新しい文が作れない。
- ・教師は英語量を増やすようにしているが、日本人教師には限界がある。
- ・英語だけで表面を流すような授業になってしまう。
- ・日本語での説明を少なくすると、基礎力のない生徒は置き去りにされるので、英語の授業がわからないという生徒が増えている。
- ・日本人教師には CLT の実践は困難で現実的ではない。

ヨーロッパ諸国では、指導理論としての CLT に対して、疑義が出されて久しい。CLT 盛んになりし 1980 年代中葉において、すでに Swan (1985a, 1985b) は CLT の限界を指摘し、過度の期待をすることに警告を発しているのである。たとえば、イギリスの中等教育で行われている現代語教育は伝統的な CALP 中心から BICS へと変容したために、中等教育修了試験である General Certificate of Secondary Education (GCSE) は BICS に合わせた内容になったが、2 年後に実施されるその上級試験であり、事実上の大学入学試験である A-Level では依然として CALP 重視の内容となっており、両者の間のギャップを 2 年間で埋めなければならなくなった。そのために CALP の受験準備に費やされる後期中等教育の授業に大きな混乱を招いているとの報告 (Graham 1997) がある。

また、英語の音声技能養成を目指したオーラル・コミュニケーション授業は費用対効果で見た時あまりに得るものが少なく、非効率的であるとクロアチア文部省は述べている (竹内ほか 訳 1999)。さらに、中国における CLT 実践の問題点として、文字言語の習得を目指して教師が教え込むという教育風土に合わないため、学習が阻害されているといった問題点が指摘されている (Hu 2002)。同じく、Henrichsen (1989) は、Fries の Oral Approach を単なる入門期の音声指導法でなく、日本の英語教育を音声言語中心へと変革していくための旗手として捉え、日本における Oral Approach の推進母体である英語教育協議会 (English Language Education Council: ELEC) の努力 (1956~1968) の成否を社会学的な手法を用いて分析しているが、この改革運動は結局実らなかったと結論づけている (沖原 1999)。これらの思潮や試みは、いずれも CALP 習得を目標とする中等学校の EFL 型英語教育の改革・改善策として、BICS 中心の内容へとシフトしていく動きと見ることができるが、所期の成果をあげるに至っていない。

論点 3：21世紀の英語教育モデルは EFL 型→Global English へとシフトしていくとの予測 (Graddol 2006) をどう見るか。また、日本の EFL 型英語教育は今後のどのように展開していけばいいのか。

イギリスの応用言語学者である David Graddol は、アジア地域における急激な人口増加と、中国とインドを筆頭にした急激な経済成長は、英語の普及を飛躍的に推進するという。そして、英語でのコミュニケーションの大半は non-native speaker 同士の交流になると分析する。その結果、従来からの EFL/ESL の枠組みは消滅し、これからは Global English (GE) の時代へと大きく変貌すると予測している (Mackenzie 2008)。最後の論点として、この予測をどう見るか、そして日本の英語教育は今後どのように対応していけばいいかについて考えてみたい。

Graddol の予測の細部をながめてみる。

- (1) 英語のモデル：イギリス英語とかアメリカ英語といった native speaker モデルでなく、non-native の訛りも容認した国際的通用性のある英語 (international intelligibility with L1 accents) に変わる。
- (2) 開始時期：初等教育
- (3) 習得目標技能：4 技能 + 翻訳・通訳 + 異文化コミュニケーション方略
- (4) 教師に求められる技能：日英語 bilingual + 他教科の内容、入試知識、生活指導力
- (5) 学習動機：主として道具的。英語国への統合的な動機は希薄になる。
- (6) 学習目的：国内就職、non-native との交流
- (7) 教育価値：global issues
- (8) 授業内容：CLIL (Content Language Integrated Learning) に対応できる他教科の内容
- (9) 学力評価：これまでの入試内容の見直し→実際の運用力の有無を測定、英語を通して学んだ教科の知識の測定

以上の予測のうちで顕著なものは、英語学習において、いわゆる英語国との関係、英語文化、英語国民 (English native speakers) との結びつきが希薄になることである。この変化の推進要因のひとつとして、アメリカをはじめとする英語国の国際的地位が相対的に低下することがあげられる。その結果、英語学習の目標として native speaker モデルがなくなり、開始時期も初等教育に下げられ、学習動機は道具的なものになってくれば、EFL 型英語教育は次第に存在感を失ってくることになるのであろう。このような変化の帰結として、native speaker 信仰がくずれ、monolingual native speaker の価値が激減することになるとも付け加えている。

全体的には、Global English への流れは緩やかに進行しているが、EFL/ESL の枠組みを解消させるほどの変化ではなさそうである。したがって、GE 型英語教育へ対応するために、現行システムを抜本的に見直すまでもないとの印象を受ける。日本の EFL 型英語教育の今後の

展望について、上記の項目ごとにコメントをつけてみる。

- (1) 学習目標となる英語モデルは、現状のアメリカ英語（一部イギリス英語）のままでよい。
わざわざそれを和製英語に代えて教える必要はない。目標はあくまで native speaker model とするが、それでも日本人訛りの英語になるわけで、それはあまりやかましく言わなければ済むという問題である。
- (2) 開始時期：今後、文科省は教科として小学校に導入する予定のようであるが、すでに「3. 言語能力の二層構造：BICS と CALP」で詳述したように、現行の教育制度になじまないし、費用対効果の点からあまりに見合わない施策である。それよりも、現行制度をそのまま維持できる代案として、高校や大学の英語教育の質の向上のために、人的・財政的資源をそこに投入するのが得策である。
- (3)&(4) 現行の EFL 型で十分対応できる。特に、翻訳能力、通訳能力の養成は現行制度の方がより効果的に達成できる。
- (5)(6)(7) 現行制度で十分対応できる。
- (8)&(9) CLIL は、現在、ヨーロッパ諸国の外国語教育改革のキーワードになっている。
しかし、日本でも大学レベルでは理系を中心に一部の授業をすでに英語で行うことが実施されているので、それほど異質な方法ではない。しかし、この方法を中等学校や初等学校にまで下げることは、教育の質を下げることになるし、有資格教師の確保という点からも、主流となる学校における実施は不可能である。そもそも英語力向上という教科内の目的のために教育の主要部分を英語で行うということは、本末転倒の発想であり、国民教育の本義からはずれることである。この点でも、EFL 型を改める必要はない。

おわりに

国際的な場に出てみると、日本人の英語運用能力、とりわけ、音声技能（リスニング、スピーキング）のレベルは残念ながら恥ずかしいほど低い。TOEFL や TOEIC などの英語能力検定試験のスコアの国際ランキングもそれを反映したものになっている。しかし、英語で発言することはあまり得意ではない日本人も文章に書かせてみると、正しいスペリングでまとまった内容のレポートを書いて、指導にあたった海外の大学の英語教師やクラスメートを驚かせた、といったエピソードを何度も耳にしてきた。もしこのことがある程度一般化できるとすれば、日本人英語学習者はまさに EFL 型英語教育の申し子そのものである。つまり、中等教育で学習した英語の CALP についての正確な知識が日本人学習者の強みなのである。したがって、日本の EFL 型英語教育の長所として、さらにレベルアップを図る努力を継続すべきである。英語教育改革のエネルギーはその点に向けられなければならない。

参考文献

- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19, pp. 121-129.
- 船橋洋一 (2000) 『あえて英語公用語論』(文春新書)、文芸春秋.
- Gardner, D. (2004). Vocabulary input through extensive reading: A comparison of words found in children's narrative and expository reading materials. *Applied Linguistics*, 25/1, pp. 1-37.
- Graddol, D. (2006). *English next*. London: British Council. (Available online at <http://www.britishcouncil.org/learning-research-englishnext.htm>)
- Graham, S. (1997). *Effective foreign language learning: Positive strategies for advanced level language learning*. Multilingual Matters, Ltd.
- Henrichsen, Lynn Earl (1989). *Diffusion of innovations in English Language Teaching: The ELEC effort in Japan, 1956-1968*. New York: Greenwood Press.
- Hu, Guangwei (2002). Potential cultural resistance to pedagogical imports: The case of communicative language teaching in China. *Language, Culture and Curriculum*, 15, 2, pp. 93-105.
- Kachru, B.B. (1982, 1992). *The other tongue: English across cultures*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- 金田道和 (2002) 「EFL, ESL EIAL —第2言語学習の基盤—」『山口大学教育学部研究論叢』第52巻、第1部、pp. 19-34.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- 川島幸希 (2000) 『英語教師 夏目漱石』新潮選書.
- Mackenzie, A. (2008). English next in East Asia. *Primary Innovations Regional Seminar*. (A Collection of Papers), Bangkok: British Council, March 2008, pp. 23-30.
- 松村幹男 (1997) 『明治期英語教育研究』辞游社.
- 沖原勝昭 (1994) 「語学教育の国際比較」『子ども学』(福武書店) Vol. 5, pp. 129-136.
- 沖原勝昭 (1999) 「Henrichsen の ELEC 研究書の今日的意義——英語教育改革実現への検討課題」『英語展望』(英語教育協議会) No. 106, Summer, pp. 34-38.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford : Oxford University Press.
- Prabhu, N.S. (2009). Teaching English to young learners: The promise and the threat. Enever, J., J. Moon and U. Raman (eds.) (2009). *Young learner English language policy and implementation: International perspectives (IATEFL)*. Reading: Garnet Publishing Ltd. p. 43
- 竹内慶子ほか訳 (1999) 『世界25か国の外国語教育』(『英語教育』別冊、大修館書店) 3月号.
- Swan, M. (1985a). A critical look at the Communicative Approach (1). *English Language Teaching Journal (ELTJ)*, 39, 1, January. pp. 2-12.
- Swan, M. (1985b). A critical look at the Communicative Approach (2). *ELTJ*, 39, 2, April. pp. 76-87.