

再生産される英語教師のナラティブ —社会の期待と自己の教育哲学—

キーワード：ナラティブ、英語教師、実践的コミュニケーション能力

窪田光男

1. はじめに

日本において英語教育に携わる者が、教育実践をとおして、実際に英語でコミュニケーションができる学習者を育てなければいけないという社会的、職業的要求にさらされるようになって久しい。これは大学における英語教育も例外ではない。これらの要求は、2003年3月に文部科学省により出された『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』（以下、「行動計画」と呼ぶ）にある「現状では、日本人の多くが、英語力が十分でないために、外国人との交流において制限を受けたり、適切な評価が得られないといった事態も生じています」（p.2）という記述に代表されるように、それまでに行われてきた教育が、必ずしも英語でコミュニケーションができる学習者を育ててこなかったという批判に応えようというものであると考えられる。本稿では、このような状況下で、大学における研究者、そして英語教師¹としての役割を模索しながら英語の教育実践に携わる11名の教師に対して、彼らの教育哲学を問うインタビューにより得られたナラティブを分析する。さらに分析結果をもとに、これらの教師が日々語ることによって構築している英語教育のあるべき姿と社会の期待との関係を明らかにし、今後の大学における英語教育を考える上で議論が必要となる問題点を整理し提案する。

『コミュニカール』1 (2012) 29-52

©2012 同志社大学グローバル・コミュニケーション学会

2. ナラティブ分析

我々が日々語るにより生産されてゆくナラティブは、「語り手の考えや経験へとつながる窓」のようなものであると言われ (Bell, 2002, p. 209)、英語教師へのインタビューからは、彼らの日々の教育実践のあり方を知る手がかりを得ることができる。また、彼ら自身が、自らの実践をどのように理解しているかについての情報も提供してくれる。しかし、語り手がナラティブを生産する際、自分の信じていることや、経験したことを、ただ単に言語化するわけではない。ナラティブは、語り手が生きている、社会や、文化、そして歴史の影響を受け、その時、その場で何をどう語るのが好ましく受け止められるか、あるいは通常だと考えられているかを念頭に創造される (Pavlenko, 2002, 2007)。いうなれば、英語教師のナラティブは、英語教育をとりまく社会の中で当然とされている支配的なディスコース、あるいはイデオロギーの影響を受けた、文化的、制度的、社会的構築物であるといえる (Fairclough, 1989, 1995)。したがって、本稿においては、英語教師の語りをナラティブと表現し、それらを生成する材料となるこれら教師のおかれたコミュニティ（大学、学会をはじめとする社会全般）で流布している支配的な語りをディスコースという用語を用いて言及する。

ナラティブがディスコースの影響を受けたものであることを考慮する必要に加え、語りの発信源である英語教師が、自分の経験や考えを自由に言語化しながら語りを生産している主体とする捉え方は疑問視される必要がある。ラカン (cited in 福原, 2005) は、我々は言語をとおして社会と出会うと考えているが、言語というシステムが出来上がった後、遅れて生まれてきた我々は、既存の言語システムの制約の中でしか語れないということになる。さらに、バルト (2008 [1953]) は、文学的な書き物を批判的に検討するなかで、言語が使われている社会には、バルトがエクリチュールと呼ぶその集団特有の語りに支配されており、何かを書こうとする作家は、無意識のうちにエクリチュールに取り込まれていることを明らかにした。このことは、英語教師のナラティブも、英語教師の集団に特有の語りに支配されたものにならざるを得ない可能性を示唆する。バルトは (2008 [1953], p. 25) 「なるほどわたしは、今日、しかじかのエクリチュールを選びとり、その行為に

よってわたしの自由を断言し、斬新なエクリチュールや伝統的なエクリチュールを望むことはできる。だが少しずつ他人の言葉やわたし自身の言葉さえも囚われ人にならずには、もはやエクリチュールを持続的に継続させることはできなくなっている」と述べている。このことは、日々の語りについても当てはめて考えることができる。それぞれの英語教師のナラティブは、彼らのオリジナルな考えが表面化したものとして聞こえてくるが、実は、既に社会に存在し、それぞれの教師がかつて耳にしたものの中から、自分自身、自分の置かれた社会、そして聞き手など、様々な人々の中にある欲望に引きずられながら生成されたものであると考えられる。バルト(1995 [1973])は、文学作品に言及する際、書き手が制作の主体であるという印象を与える「作品」という語の使用を避け、主体の解体を暗示する「織物」という意味の「テキスト」という表現を使用している。聞き手と語り手がおかれた社会の中で、協同作業の過程で生成される (Clandinin & Connelly, 2000; Pavlenko, 2002) ナラティブについても、そういった意味では様々な参加者の既存の語りをもとに織り上げられたテキストと考えることができる。

以上のことから、本稿において、英語教師のナラティブは彼らの頭の中にある教育哲学が、単に言語化されたものだと捉え、その教師の個人的なライフヒストリーと教育哲学の関係を分析し一般化することを目的とはしない。むしろ、これらの教師のナラティブを自然な語りとして成り立たせている英語教育をとりまくディスコース環境を批判的に検証することに重点を置く。我々はいくら語れども語り尽くせない言語の限界の中、それでも日々ナラティブの再生産に従事している。この再生産のプロセスにおいて、既存の語りに安住せず、今一度これらの語りを批判的に振り返ることが英語教育の改善の道筋を探る上で必要となると考える。したがって、英語教師のナラティブを自然なものとして成り立たせている現在の日本の英語教育の現場がどのような社会的状況下にあるか、また、それはどのような歴史的変遷をたどってきたか、などをまず振り返る必要がある。そこで次に、ここ40年間の第二言語習得研究の成果を受けた指導法の変遷をたどり、現在の日本の英語教育がおかれた状況を、冒頭で紹介した文部科学省より出された行動計画の記述より考える。

3. 英語教育をとりまく状況

英語教育の方法は、これまで40年あまりの間に行われた第二言語習得研究の成果を受け、大きな変遷を遂げた。Long (cited in 和泉, 2007) は、この過程を振り返り、言語教育は、Focus on forms の時代に始まり、focus on meaning の時代を経て、今は、Focus on form² が試みられる時代へと移行してきていると述べている。Focus on forms は、文法訳読方式 (Grammar Translation Method) に代表されるような、文法シラバスを用い、様々な文の形式 (forms) に焦点をあてて授業を計画する方法である。この方法は、学習する言語で書かれたものを解読する能力を育成するという点で一定の成果をあげた。しかし、口頭での言語運用能力の重要性が認識されるようになると、音声面の訓練を重視しない文法訳読方式の限界が議論されるようになり、徹底した口頭でのパターン練習をとおして言語習得をはかろうとする、言語構造主義と行動主義の影響を受けたオーディオリンガル法 (Audiolingual Method) が登場した。ただ、この方法も基本的には文の構造に焦点をあてた指導法であり Focus on forms の域を脱していないと言える (Eisenstein, 1987)。

長い Focus on forms の時代を経て、言語の教育者、学習者ともに、第二言語や外国語の習得は、模倣の繰り返しをとおして、それらが習慣化することにより達成されるという行動主義的な前提に疑問を抱きはじめて (Lightbown & Spada, 2006)。そこで登場したのが、言語の形式よりも意味に焦点をあてた focus on meaning という名前で括られる指導法である。この方法の出現のきっかけとなったのは、Krashen (1982) が発表した「モニターモデル」(Monitor Model) と呼ばれる5つの仮説³からなる第二言語習得に対する考え方である。この中で、Krashen は、「習得」(acquisition) を「学習」(learning) と対比させ、「学習」が言語の形式や規則に注意を払いながら、意識的に行われるのに対して、「習得」は、ひとが第一言語に熟達する過程と同じように、言語のサンプルに触れることにより、無意識のうちに、その言語の使用に熟達する過程であるとしている⁴。これは、「習得／学習仮説」(acquisition/learning hypothesis) と名付けられ、Krashen は「学習」と「習得」は、まったく異なる性質のもので、学習で得られた知識が、習得に結びつくことは決

してあり得ないと断言している。Krashen によると、学習により得られた明示的な知識は、自分自身が生産する言語をモニターする際に役立つが、その知識の使用には時間がかかってしまうために、即興的な言語運用にはとても追いつけないとしている。

Focus on meaning の考え方を応用した代表的な指導法として、CLT (Communicative Language Teaching) があげられるが、この指導法では、意味の伝達に重きが置かれる反面、文法的な正確さは軽視されてきた。中には、授業内で文の形式に焦点をあてた、いわゆる文法指導をすることを罪悪視するような立場を支持する研究者や教育者も現れた (例、Krashen, 1982; Krashen & Terrell, 1983)。また、イマージョン教育 (Immersion) や内容重視の指導 (Content-based Instruction) のように、言語そのものを意図的に教えるのではなく、習得すべき言語を用いて特定の教科内容を教えることにより、内容とともに言語も自然と習得させようとする教授法も、この Focus on meaning の考え方から生まれ実践が試みられてきた。

これらの意味に焦点をあてた指導法は、一定の流暢さで言語運用ができる学習者を育てることに成功したが、学習者の間にしばしば観察される、文法的正確さを欠く言語生産を問題視する声があがるようになった (例、Harley & Swain, 1984; Swain, 1995)。そこで登場したのが、Focus on form という考え方である。この考え方にもとづく指導法は、一見 Focus on meaning の枠組で行われるコミュニケーション重視の方法と大差がないように見える。さらに、そのネーミングは、forms の複数の -s が無くなっただけで、しばしば前出の二つの立場と混同されることがある。しかしながら、コミュニケーションに重きを置きながらも、インプット、教師のフィードバック、授業内タスクの計画などにより、文の形式に学習者の注意が向くように工夫するというように、コミュニケーションと言語の形式の両方に焦点をあてた新しい言語教育の枠組といえる。

このように、第二言語習得研究の成果を受けて、ここ数十年の間に言語教育の方法はたゆまなく変化を続けていると言える。そして、研究成果は、マスコミや英語教育関連の学会をはじめとした社会全体のディスコースにも、直接的、間接的に影響を与え、第二言語習得を研究する専門家ばかりでなく、

英語教育に関わる教師や、英語教育の消費者である学習者とその保護者にも少なからず影響を与えてきている。しかしながら、和泉（2007）が指摘するように、日本の英語教育は、まだ Focus on forms の域を脱していないという現状も様々なところで認められる。その原因として、日本の大学入試制度における英語の占める重要性、入試問題の形式などが指摘されてきている（Sakui, 2004）。また、大学における英語教育の安易な Focus on meaning への移行に疑問を投げかける研究者も存在する（斎藤, 2003）。これら英語教育の分野における習得の方法の議論の歴史を振り返ると、英語教師の教育哲学に関する語りは、これまで日本の大学において伝統的に行われてきた英語の型式をはじめとする英語に関する知識の教授に重きを置いた方法と、英語を用いて意味の伝達することに焦点をあてた指導への移行の必要性を説く議論のせめぎ合いのディスコース環境の中で紡ぎだされてきた可能性が示唆される。

こうした議論のせめぎ合いの中で、2003年に文科省から出された行動計画では、「グローバル化が急速に進展した状況下で、英語は、母語の異なる人々の間をつなぐ国際的共通語として最も中心的な役割を果たしており、子どもたちが21世紀を生き抜くためには、国際的共通語としての英語のコミュニケーション能力を身に付けることが不可欠です」（p. 2）として、英語教育に携わる教育関係者のみならず、学習者の保護者や経済界など、広く社会を巻き込んで日本の英語教育を、実践的コミュニケーションに重きを置く方向に大きく転換させる必要にせまられていることが明示的に示された。行動計画の中で最も重要視されるのは「『コミュニケーションの手段』としての英語」（p. 4）であり、大学においては「大学を卒業したら仕事で英語が使える」（p. 4）ようになることが具体的な目標として掲げられている。目標達成の手段としては、授業の改善、教員の指導力向上、学習者への動機付け、入試の改善、小学校英語教育への支援、国語能力の育成、実践的研究の推進などと多岐にわたって具体的に示されている。ここで示される内容は、英語教育関連の学会や教育界をはじめとする社会全般に存在する英語教育をめぐるディスコースの影響を受けながら、それに応えて文部科学省の方針を明確にしたものと考えられる。一方、行動計画の内容は、学会やマスコミなどが発信する

英語教育をめぐる語りを構成する材料となり、英語教育関係者や英語教育の消費者はそれらの語りにさらされることになった。そして、日々たゆまなく再構成、再生産されていく英語教育にまつわる語りが渦巻く社会の中で、教師自身も語ることをとおしてディスコースの再構成、再生産に影響を与えてきたと言え、この過程を検証することで新たなディスコースの再構成へ向けた議論が提示できると考える。

4. ナラティブ収集の方法

本研究で使用されるデータ（ナラティブ）は、関西圏の大学で英語を教える英語教師 11 名へのインタビューをとおして得られたものである。これらの教師の母語は日本語で、EGP（English for General Purposes）⁵ と呼ばれる英語の一般的な能力を伸ばすことを目的とした英語科目を担当している。

インタビューの対象者を選定するにあたり、これらの教師の教育経験や専門分野などの背景にできるだけ多様性を持たせるように配慮した。以下の表 1 に見られるように、教師の教育経験年数は約 5 年から 30 年以上と幅広く分布している。各教師の専門分野は、アメリカ文学が 5 名、英語学が 2 名、TESOL（Teaching English to Speakers of Other Languages）が 3 名、社会言語学、心理言語学、認知言語学がそれぞれ 1 名である（表 2）。また、3 名の教師が修士課程で、同じく 3 名が博士課程で留学を経験している（アメリカ 5 名、イギリス 1 名）。一方、他の半数（5 名）は、学問的な訓練を日本で受けており（1 名が博士、5 名が修士）、学位取得を目的とした長期の留学は経験していない（表 3）。インタビューアは研究者自身が務めた。研究者は、日本語を母語とし、アメリカで教育言語学の分野で博士課程を修め、日本とアメリカで英語教育を約 18 年間経験している。

5 - 10 年	5 人
11 - 20 年	3 人
21 - 30 年	2 人
30 年以上	1 人

表 1 教育経験

アメリカ文学	3人
英語学	2人
英語教授法 (TESOL)	3人
言語学 (社会、心理、認知)	3人

表2 専門分野

アメリカ	5人
イギリス	1人
なし	5人

表3 留学経験

それぞれの教師へのインタビューは、2008年度に日本語を使用して約1時間にわたって行った。すべてのインタビューは、教師から書面で許可を得た上でICレコーダーを用いて録音した。録音したすべてのインタビューデータは、後に各教師が英語の教育哲学について述べた部分を探しながら研究者自身が分析に使用するために文字化を行った。文字化に際しては、書き言葉と同様の句読点を使用し、内容がよりわかりやすくなるよう工夫したが、語りの際の言い淀みや言い直しなどには変更を加えず、オリジナルに従った。また、英語教師の語りを引用する際に、語りの主体に関する情報はあえて明示しない。それは、本研究が、前述したとおり英語教師を語りの主体的な存在と捉え、それら教師の背景と語りの関係を分析して一般化することを試みるのではなく、語りを自然なものとして成り立たせているディスコースを明らかにし、その問題点を検証することを目的としていることによる。

本研究は、本来、日本で英語を教える教師のアイデンティティについて調査するために、多くの英語教師のライフストーリーを収集する目的で始めた。聞き手である研究者自身も英語教師であることと、インタビューを行った教師のほとんどは、英語教育関連の学会活動を通じて知り合ったことが原因であると考えられるが、インタビューを始めると、しばしば英語を教えるにあたっての教育哲学に話が及んだ。これらの英語教師へのインタビューを続ける中で、それぞれの教師が、英語教育に対する大学や社会からの要請と、自

身の教育哲学の間に乖離があると感じており、その中で葛藤していることがうかがえた。そこで、この二つの関係を整理する必要があるとの考えに至った。

5. ナラティブから明らかにすること

これまでに述べてきたように、大学で英語教育にたずさわる英語教師は、それまで中心であった教養教育としての教育目標から、英語で実際にコミュニケーションができる学習者を育てる目標へと転換をはかるべしという社会や大学などからの圧力を感じている。また、学習者に実践的コミュニケーション能力を習得させる方法においても、主に第二言語習得研究の成果を受けて、ここ数十年の間の変遷にさらされている。このような状況下、今回インタビューを行った英語教師は、長期的にはコミュニケーション能力の習得がはかれることが理想としながらも、実際の教室での実践に際しては、自分自身の教育哲学に沿った目標設定との間で葛藤している。教師のナラティブから読み取れるのは、教室環境の様々な制約を受けながら最終的に目標として掲げられるものの中にいくつかの似通ったパターンがあるということである。

インタビュー中、英語教育の最終的な目標を尋ねた際、「最終目標は、それこそ英語は道具ですから、英語で発表ができたり」や、「英語で発信力のある子を本当に育てる、発信力をつけようと思うと受信力も必要だし」などと述べる教師がいるように、一様に英語教育の目標は実践的コミュニケーション能力の育成であると感じている。しかしながら、クラスあたりの学生人数、年間の授業時間数などを考えた時、「学校教育では限界がある」、「授業のできることには限界がある」などとし、実践的コミュニケーション能力の育成を大学の英語の授業で目標として設定することには無理があると考えている。そして、授業計画に際しては、必ずしも直接コミュニケーション能力の習得には結びつかないと考えながらも、自らの教育哲学に沿った目標設定をしている。また、「自分がこの仕事についている以上、英語力をやっぱり上げれる、あの、その技術がないといけないと、それがうまく行っていないと申し訳ないとは思いますがね」としながらも、コミュニケーション能力は「目

に見えて、たとえばワンセメスターであがるというものじゃないと思っているんですね」とし、一学期間単位で担当する学生にコミュニケーション能力の向上において目に見える形で効果を期待することを非現実視する語りもある。

直接コミュニケーション能力の習得に結びつかない目標を掲げているとする教師からは、「今やっていることが後々何かになればいいなと思って」などのように、別の目標で計画された授業が、即効的にコミュニケーション能力の習得につながらなくても、長期的に見た時には有益であることを期待する語りがある。一方、実践的コミュニケーション育成の重要性を認めつつも「社会が求めているものと、我々がやろうとしているものとのずれがだんだん大きくなってきている」、あるいは「自分の受けて来たスタイル、古き良きものとはずいぶん違う学生の好きなスタイルでやった方がいいかな…かといって学生のニーズを受け入れて、それにあわせていいのかなと」いうような語りに代表されるように、大学の英語教育が目指すものは必ずしも実践的スキルではないとして葛藤していると語る教師もいる。

その結果、11名の教師は、実践的コミュニケーション能力の育成を長期的な目標として念頭におきながらも、授業計画においては各々自分なりの目標を設定していることが語られる。そして、授業の目標について語られたナラティブは、いくつかのパターンをともなって表面化する。また、興味深いことには、これら教師が、必ずしも即時的、直接的にコミュニケーション能力の習得にはつながらないと感じている目標が、行動計画において「英語教育改善のためのアクション」として示される内容と呼応する部分が多いということである。次に、英語教師の授業計画に際しての教育哲学が表れたナラティブを、授業計画に際しての目標設定に関する語りを中心にして、その特徴ごとに整理、分類する。

(1) 知力、思考力の鍛錬

まず、実際の授業計画にあたって、英語の学習をとおして知力、思考力を鍛えることを目標に掲げているとする語りである。例えば、「英語は言語のひとつですから、論理的な思考能力や、作文や読解を教えていて、なぜこの

文がこの文とつながるとか」といった語りがある。このような考えで計画される授業で教えるべき内容として語られるのは、「意味とか語感とか、それとテキストの内容」や「言葉の複雑さ」などがあげられ、このような目標設定の適切性を主張する教師に対して研究者が「英語を使用する技術を習得させることには重点を置いていませんか」と問うと、「たまたま英語を教えているだけで、そんなに技術的なことを教えているわけではないし」や、単刀直入に「必ずしもないですね」といった答えが返ってきた。

このような、知力や思考力の訓練を重視した目標についての語りは、しばしば多くの学生の母語である日本語能力の育成と結びつけられる。ある教師は、「日本語を使う時にも必要な、言語能力を総合的に教えられたらな」として、英語を学習することで、直接英語の習得に結びつかなくとも、母語でのコミュニケーション能力を鍛えることにつなげることができるのではないかと語っている。また、「日本語と英語の対決をしてほしい、日本語能力の中に英語力ができるわけじゃないですか」といった語りもある。これは、英語の習得にあたり、まず母語の習得が前提であるとするものである。そして英語の授業をとおして、母語である日本語を改めて見つめる機会を与えることができ、日本語の能力育成が期待でき、ひいては英語の能力向上にもつながるとするものである。この語りは行動計画の、「英語の習得は母語である国語の能力が大きくかわるものであり、英語によるコミュニケーション能力の育成のためには、その基礎とし、国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成するとともに、伝え合う力を高めることが必要である」(p. 13) という記述に呼応したものとなっており、社会に流布しているディスコースの再生産が表面化した一つの形であるとも見ることもできる。一方、知力、思考力重視の語りの中には、「確かに使えるということの一つとして、相手が言うことがわかり自分もしゃべれるということがあると思うんですけど、同時にしゃべる内容」という語りにみられるような、英語教育を通じて、英語使用の技術的な面よりも話す内容を深めることの必要性を指摘するものもあった。

(2) 人間性の涵養

前述した、知力、思考力を重視する語りと重なる部分の多い語りとして、英語教育をとおして学生の全人格の形成に寄与したいというものがある。行動計画においては「…豊かな人間性や社会性を持ち、国際社会の中で主体的に生きていく日本人を育成するためには、思考力を伸ばし、豊かな表現力や言語感覚を養うとともに…」(p.13)と述べられ、人格形成は、先に述べた思考力や表現力を伸ばすことが密接に関わっているとされている。教師の一人は、「英語を媒介として学生の人間力とか生きて行く力とかを知ってほしいな。英語の読み物を読んでもらって、背景、学生に本当に与えたいものは英語力だけじゃないと思っているし」であるとか、「テキストにかかっているものを通して、というかそれがきっかけになってその分野に興味を持つとか、まわりで起こっていることに興味を持ってニュースを見るとか、新聞を読むとか」というような語りに見られるように、英語力を育成することのみが英語教育の目標ではないことがしばしば明示的に表現される。これらの教師が語っているように、授業でとりあげられる「英語」は、目標を達成する上で、あくまで媒介と考える語りである。

このような全人格形成を目標とする英語教育の語りにおいて、「人間力」や「生きていく力」がいったいどういうものであるかが明示的に語られることはなかった。同様に、1人の教師が、「担当している科目をもとにして何か得てほしいな、それは、それぞれの学生の目的によって違うと思うんですけど」と語っているが、ここでそれぞれの学生に得させたい「何か」とはどのようなものが考えられるかについて、語り手と聞き手の間では問題にされることはなく話は進行していった。このような語りにおいて、聞き手と語り手はあたかも学生に習得させるべき内容について共通理解ができているという前提のもとにインタビューは進行する。しかしながら、ナラティブを文字化する段階になって、聞き手である研究者が「何か」を明示的にイメージすることはできず、改めて両者の間にある共通理解は錯覚であったことに気付く。つまり、我々は日常生活の中で、夥しい量の語りに触れ、そして自らも生産しているが、その中で、実は参加者間の共通理解が不十分のまま、そのことに気付くこともなく、ただ語りの交換に従事していることがあるという

ことである。

このことは、既存のディスコースの範囲の中で、バルトがエクリチュールと呼ぶ集団特有の語り方、すなわち英語教師の間で慣れ親しんだ語りに触れた時、それを自然なものとして受け入れ、その意味するところを批判的に検証することがなくなってしまう可能性があることに気付かせてくれる。そして、このような無批判な語りの交換を通じて、英語教育の分野の既存のディスコースは、さらに自然であたりまえなものとして強化され、それを再生産する語りの交換に満足してしまい、問題の所在について考えなくなってしまう危険がある可能性が考えられる。

(3) 英語学習の動機付け

教室における英語の授業の様々な制約を考えた時、コミュニケーション能力の習得を目標に掲げるのは非現実的とする語りでは、「大学生レベルやったらいかに自分で勉強をしていく気にさせるか。最後は自分なんで」に代表されるような、英語の習得のためには学生が教室という枠にとらわれずに自ら学びの場を求めていくことが必要であることが強調される。そして、英語の授業の目標として、学生の学習動機を高めることの重要性が語られる。授業をとおしてなされた動機付けにより、学習習慣や、将来長期にわたって英語の学習を続けていく姿勢が形成されることが、最終的なコミュニケーション能力習得につながるというのである。このような語りと呼応するものは、行動計画の中にも見られる。「我が国においては、日常生活の中で英語に接する機会は少なく、多くの子どもたちは教室で学習したことを日常生活の中で試してみることが困難な状況の中、子どもたちの学習意欲を如何に高めるかが重要な課題である」(p. 11) という記述である。1人の教師は、「細かくいうと単語力があがるとか、まあそういうのがあがるといいですけど、そういう細かいことより、長い目で英語とつきあっていくとか、粘って勉強するとか、家庭学習の習慣がつくとか」を英語の授業で目標とすることとしてあげている。

これらの動機付けを重要視する語りは、大学生で英語学習者に十分な動機付けがなされていないという認識を反映したものであることがうかがえる。

例えば、「なんでこんな素敵な言語で、全然知らない国の人とコミュニケーションができるのに、そういう楽しみを知らなさすぎるのかなと思って。楽しいんだとか、英語っていいなと思ってくれる人を育てる」といった語りにみられるように、英語学習の楽しさを伝えることが英語教育の重要な目標であるとする語りである。また、同上の教師は、教師自らが英語学習への動機を持つことも重要だとし「学生に発信力をつけるために具体的に教師がやらないといけないことは、失敗を恐れないこと、発信することが楽しいと思ってもらえるような動機付け。教員も動機を持たないといけない」としている。今回インタビューをした11名の教師のうち、約半数の6名が、現在英語と関わりのある職業につくきっかけとして、過去に教えを受けた教師からの動機付けがあったことに言及しており、自分自身の経験を言語化する過程で、動機付けを重要視する語りが再生産されてきたとも考えられる。

(4) 学習方略の習得

教室という場の制約を考えた時、学生よりも英語の学習者としての経験が豊富な教師は、学習方略を身につけさせることを授業計画のうで目標とすることが重要だと語る教師もいる。例えば、自分自身の学習経験を振り返り「…苦労して学んだ、それを示してやれるのは我々日本人教員…発音記号、辞書の引き方を教えることができる」と述べている。こういった語りは、「日本人としてできること、日本人の教師が日本人の学生にできること」や、「日本の状況の中で、日本人にどういう学習法がっているのか、ということを考えていきたいですね」などといった語りに代表されるように、いわゆる英語母語話者の英語教師との役割との対比で語られることもある。つまり、英語の学習方略に関しては、やはり英語を外国語として学習した経験のあるものの方が熟知しており、その指導において適任であるとする語りである。

学習の方法に加え、英語をどのように捉えるかについての方略指導の重要性を語る教師もいる。「こういう角度から英語を考えてみると今まで難しいと思っていたことが見えてくるんだよというヒントとかを教えんと…こうやると今まで見えなかったものが見えてくるよと、その方が便利やろうしと、単にこれまで記憶でやったこと、それに理屈がつくと覚えやすい」といっ

た語りにみられるように、英語の捉え方の指導が、英語の習得を促進するというものである。ただ、これらの語りの「見えなかったものが見えてくる」や「覚えやすい」などの表現にみられるように、重点がおかれているのは、英語について理解することや記憶することであり、それらが実践的コミュニケーション能力をどのように促進するかについては語られない。つまり、英語教師の間において、教室での指導目標は、理解や記憶に焦点をあてて設定することを自然な語りとして成り立たせるディスコースが存在することがうかがえる。

(5) Focus on forms への回帰

最後に、いかにコミュニケーション能力の習得が最終的な目標であろうと、授業における目標ということになると、文の型式や語彙の増強に焦点をあてたものに行き着くという語りがある。今回インタビューを行った11名の教師は、その重要性の認識のレベルや、解釈において一枚岩ではないものの Focus on forms に回帰した形で目標設定をすることは、教室という環境で英語の習得を目指す以上、避けられないと述べている。Focus on forms への回帰は、教師により「将来英語の勉強をするときの礎をつくってやる。それが型」や、「やっぱり基礎をちゃんと教えないといけないと思うんですよね」、あるいは「原理がわかってないんでしょうね。原理を教えなきゃ」など、様々な方法で語られる。しかし、「型」、「基礎」や「原理」が何を指すのかという問いに対して語られるのは、伝統的に高校や大学で教えられてきた文法である。

こうした Focus on forms への回帰の象徴的な語りに「かつて古いといわれた英語教育があながち間違っていない」というものがある。これは、社会の中にある、伝統的に行われてきた英語教育への批判に向けて行われた語りであると考えられる。この教師は、「日本の状況の中で、日本人にどのような学習法があっているのかということを考えていきたいですね」とし、その中でできることとして「これというものがなくても何かをやらないといけない。今の学生にとっては何が必要かと言われるとやっぱり型、規則。それを追って行くとある程度…基礎文法であったり、構文であったり、語彙。将来英語

の勉強をするときの礎をつくってやる。それが型」と続けている。このような語りは、forms に焦点をあてた授業計画が、目先の効果よりも、長期的に学生の英語力の育成を考えた時の基礎となるというものである。

この Focus on forms 回帰において、上記の教師は文法を「礎」と表現しており、将来にわたって英語の能力を構築していく基礎であると捉えている。一方、文法を、すでに持っている雑然とした知識を整理して体系化するものであるとする捉え方がある。1人の教師は、英文法について次のように語っている。「文法を勉強するって、なんかちらかったタンスの中身を一回だして整理して入れ直すようなもんだと思うんですよ。それをやっておくとちゃんとした英文が作れるようになる」。ただ、この教師も、英文法の知識の蓄積が、即時的にコミュニケーションスキルの習得にはつながらないと考えている点では同じである。この教師は、「学生にも、文法勉強してたら、今は役に立つ感じがしなくても、何年後かには役に立つって言うんです。そういうもんだと思うんです」と続けている。

6. 教師のナラティブから見えてくる問題点

今回インタビューした英語教師のナラティブから見えてくるのは、英語教育の目標として、行動計画が掲げるような実践的コミュニケーション能力の育成が重要な要素になると考えながらも、実際の授業計画にあたっては、それぞれに自分の教育哲学に沿った目標設定をしているという点である。もちろん、今回インタビューをした11名が、必ずしも日本の英語教師の全体像を代表しているわけではない。しかしながら、これらの教師の語りは、既に社会に存在するディスコースを材料として生産されていることを考えると、現在の英語教育の状況の重要な側面を反映したものであると同時に、彼らの語りがさらに英語教育に関わる語りを再生産していくことも事実である。したがって、これら英語教師のナラティブを整理、検討することにより、これからの英語教育の進む方向性を探る上で、どのような問題点を議論する必要があるのかを整理してみたい。

まず、大学で EGP と呼ばれる一般的な英語能力を伸ばすことを目的とした英語教師が、教室という場で対面する学生に対して、実際にどのような能

力をつけることが期待されているのかを具体化する議論が必要である。行動計画が「仕事で英語が使える人材」(p. 4)の育成を大学の英語教育に期待しているように、社会が即戦力となる英語コミュニケーション能力を英語教育の目標と想定しているのに対して、今回インタビューした教師は、「社会が求めているものと、我々がやろうとしているものとのずれがだんだん大きくなってきている」と感じており、実践的コミュニケーション能力の育成を長期的な目標として念頭におきながらも、実際の授業計画にあたっては、知力、思考力の育成、人間的成長、動機付けや英語の基礎力の育成などといった、必ずしも英語の実践的コミュニケーション能力の習得を直接的な目標としては設定していない。この社会と教師の間にある目標設定のずれは、両者ともに実践的コミュニケーション能力について具体的に言語化されない漠然とした定義をもとに議論を続けてきたことによるところが大きいのではないかと考える。今一度、実践的コミュニケーションや仕事で使える英語と言う時、どのような実践や仕事が想定されるのか、それに対応する能力とはどのようなものか、そして教室で実際に何を指導すべきかについての議論が求められる。

第二に、上記の議論と関連して、教室という場で、実践的コミュニケーション能力を習得させる指導がどこまで可能であるかの議論が必要である。これまで繰り返し触れた、社会と教師の間にある目標設定のずれの原因は、インタビュー中の「授業でできることには限界がある」といった語りにみられるように、実際に授業を担当している教師が、授業での指導をとおして学生に実践的コミュニケーション能力を身につけさせることを非現実的と考えていることによる。母語話者が日常的にコミュニケーションをはかるための言語能力を、生後、広範な場面とおびただしい言語使用の経験をとおして習得していくことを考えると、時間的、環境的に制約のある教室という場でそれらの機会を提供することにはおのずと限界がある。もちろん、外国語としての英語教育の目標として母語話者の能力が想定されているわけではないと考えるが、そうであるならば、外国語として英語の習得を目指す場合、教室という場の制約を考えた時、大学で英語を教える英語教師にとって具体的にどのような目標設定が可能かについての議論が必要となる。加えて、教室という場

所には、授業を円滑に進めるために、教師が質問をして学生がそれに答え、その答えを教師が評価するといったような相互行為パターンに代表されるような、日常社会での言語使用とはかけ離れた教室独特の社会言語空間が存在する (Chaudron, 1988)。こういった現実社会から隔絶された教室という空間で、学習者に学習言語が使用されている社会の生々しい雰囲気を提供し、実践的コミュニケーション能力を身に付けさせるということの現実性を疑問視する見方もある (例、Hornberger, 1989; Saville-Troike, 1996; Paulston, 1974 in Savignon, 1983; Pica, 1987)。したがって、今一度教室でのコミュニケーション能力習得の現実的な目標設定や指導の方法についての議論も必要となる。

第三に、何をもってコミュニケーション能力が身に付いたとするかについての、教育現場で使用可能な習得の定義についても大学の英語教育の現状を見据えた議論が必要である。先に述べたように、第二言語習得研究の分野において、習得は、Selinker (1972) が「中間言語」と呼ぶ言語の理解や生産に必要な抽象的な言語の知識体系の発達によりなされると考えられている。しかしながら、研究においてこの抽象的な知識体系の発達を計測することには多くの困難を伴う。そこで、第二言語習得研究においては、obligatory context における形態素の有無が習得を計る指標として使用されたり⁶、教育現場においては TOEIC や TOEFL といった英語の標準テストのスコアで習得の度合いが計測されてきているのが現状である。行動計画においても、「実践的研究の推進」の項目において「英検、TOEFL、TOEIC などの外部検定試験でいかなる英語力が測定されるかを分析し、求められる英語力との関係を明らかにし、外部検定試験の入試等での活用方を研究する」とし、標準テストを習得の計測の基準として使用することが示唆されている (p. 18)。ここで議論が必要となるのは、これらの標準テストで、どこまで実践的、あるいは仕事で使えるコミュニケーション能力を計測できるのかということである。ひとたび、文科省や大学当局などの政策決定者によって、習得の基準として標準テストの結果が採択されると、授業計画はそれに大きく影響を受け、これらのテストスコアを伸ばすことが授業の目標として設定され、授業の内容も受験対策に重点がおかれることになる。仮に、こういった標準テスト結果の向上をもって習得したとみなし、それを授業の目標とするならば、

テスト結果の向上が、果たして実践的コミュニケーション能力の習得を意味するのかについて、徹底的な検証が行われる必要がある。

最後に、着目すべき重要な点として、今回インタビューをした11名の教師のすべてが、教室という場においては、英語の型式に注目した指導、すなわち文法の指導が重要かつ適切だと述べている点があげられる。第二言語や外国語としての英語の習得において文法力の開発、育成は不可欠の課題であり、その重要性については議論の余地がない。しかしながら、既に触れたように、文法力をどのようにとらえるかについては教師により様々な見方がある。文法を英語学習の「礎」と考える教師は、文法力として分析的、明示的文法知識を重視する。このような立場をとると、文の型式について、一定の明示的説明能力がついて初めて文法力がついたとみなされると言えよう。一方、文法を雑然とした言語知識を整理する道具と考える教師もいる。さらには、第二言語習得研究においては、文法力として、先に述べた中間言語のような抽象的知識体系や暗示的能力が想定され、それをいかにして発達させるかについて議論がなされてきている。このような文法力が想定されると、かなり文法力が発達しており、その言語の使用に習熟していると考えられる学習者の中にも、文の型式について、分析したり説明したりする能力がほとんどついていないことも起こりうる。このように、カリキュラムの作成者やコース担当者が授業をとおして育成する文法力をどのように捉えるかにより、授業計画や教室内での活動は大きく異なってくる。したがって、教室での指導の際、文法の指導の重要性、適切性を主張する以上は、コースの計画において、まず、担当者が育成すべきだと考える文法力をどのように定義するかについてあらためて議論する必要がある。また、定義された文法力が、どのように実践的コミュニケーション能力の育成を促進するのかといった、文法力とコミュニケーション能力の関係についても検証されるべきであろう。

これまで繰返し述べてきたように、英語教育が置かれた社会には、そのあり方についての既存のディスコースが存在する。そして、英語教育に関わるものは、それらのディスコースをもとに自己の語りを形成し、さらなるディスコースの再生産に寄与している。本稿で整理した問題点についての議論が、次のディスコース再生産に何らかの影響を与え、ひいては大学の英語教育に

において実践的なコミュニケーション能力を育成するための現実的な目標設定へとつながることを期待する。

注

1. 今回インタビューを行った11名のすべてが、必ずしも自分自身を「英語教師」と考えているわけではなく、中にはこのラベルにかなりの違和感を表し「教室で英語を教えているのは仮のすがた」というような語りも聞かれた。本稿では、英語の授業を担当している教師という意味で、便宜的にこの語を採用している。
2. Focus on forms、Focus on meaning、Focus on form については、第二言語習得研究の日本語文献においては、邦訳せずに英語表記、あるいは「フォーカス・オン・フォーム」のような片仮名表記が使用されている。本稿では、英語表記を使用する。
3. モニターモデルは、「学習／習得仮説」の他、明示的な言語知識の役割を説明した「モニター仮説」、理解可能なインプットが習得を可能にするという「インプット仮説」、言語の習得には自然な順序があるとする「自然習得順序仮説」、そして、情意面が習得に与える影響を説明した「情意フィルター仮説」の5つの仮説で構成される。
4. 第二言語を即興的に操るために必要とされる、暗示的かつ抽象的な知識体系は、Selinker (1972) によって「中間言語」(interlanguage) と名付けられている。
5. ある特定の分野における英語での活動を円滑にできるようにすることを目標に計画される ESP (English for Specific Purposes) や、大学で講義を聞く、ノートをとる、学術的な文献を読む、プレゼンテーションをする、レポートを書くなど、いわゆるアカデミックな活動に英語で対処するための能力の育成を目標とした EAP (English for Academic Purposes) との対比で使用している。
6. 例えば、複数形の名詞に形態素 -s が必要となる状況 (obligatory context) において、その有無を検証することで、学習者の発達レベルを計測する方法である。

引用文献

- バルト, ロラン (1995 [1973]) 『テキストの快楽』 沢崎浩平訳 東京: みすず書房
- バルト, ロラン (2008 [1953]) 『零度のエクリチュール』 石川美子訳 東京: みすず書房
- Bell, J. S. (2002). Narrative inquiry: More than just telling stories. *TESOL Quarterly*, 36, 207-213.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eisenstein, R. M. (1987). Grammatical explanations in ESL: Teach the student, not the methods. In M. Long and C. J. Richards (Eds.), *Methodology in TESOL* (pp. 282-292). New York: Newbury House Publishers.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London and New York, Longman.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. Boston: Addison Wesley.
- 福原泰平 (2005) 『ラカン—鏡像段階—』 東京: 講談社
- Harley, B. & Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. In A. Davies, C. Cripser & A. Howatt (Eds.), *Interlanguage* (pp. 291-311). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Hornberger, N. H. (1989). Tramites and transportes: the acquisition of second language communicative competence for one speech event in Puno, Peru. *Applied Linguistics* 10(2): 214-230.
- 和泉伸一 (2007) 「流行の習得理論 (指導法) と授業の変化」『英語教育』10月号、pp. 20-21. 東京: 大修館書店
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How language are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- 文部科学省 (2003) 「『英語が使える日本人』 育成のための行動計画」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryo/04042301/011.htm

- Pavlenko, A. (2002). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28: 163-188.
- Pavlenko, A. (2007). Narrative study: Whose story is it, anyway? *TESOL Quarterly*, 36, 213-218.
- Pica, T. (1987). Second language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics* 8(1): 3-21.
- 斎藤兆史 (2003) 「序 新しい英語・英語文学の教育をめざして」 斎藤兆史 (編) 『英語の教え方学び方』 pp. 1-7. 東京：東京大学出版会
- Sakui, K. (2004). Wearing two pairs of shoes: language teaching in Japan. *ELT Journal*, 58(2), 155-163.
- Savignon, S. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Saville-Troike, M. (1996). The ethnography of communication. In S. L. McKay and N. H. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching*: (pp. 351-382). Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International review of applied linguistics*. 10, 209-231.
- Swain, M. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 370-391.

Reproduction of Narratives by English Teachers: Societal expectations and the teachers' own philosophies of education

Mitsuo KUBOTA

Keywords: narrative, English teacher, practical communicative competence

English teachers in Japan have been under societal and professional demands requiring the promotion of learners' practical communicative competence in English rather than providing knowledge of English. The demands occurred because the previously implemented forms-focused English education has not been producing students who are ready to cope with communicating in English. This report, illustrating Japanese English teachers' narratives, presents their teaching philosophies regarding their goals and approaches for teaching English for general purposes (EGP) in Japan.

In order to uncover the teachers' philosophies towards English education, techniques in the discipline of narrative inquiry were employed. Interviews with eleven English teachers teaching in a university in the western part of Japan, the Kansai area, were conducted. The teachers' voices provided data on how the teachers make sense of what they have been doing as English teachers.

One of the major findings after analyzing the narratives was that there is a gap between the ideal goal and the actual goals pursued in the classroom. Although the teachers invariably expressed that developing communicative competence in English is the ideal goal for English education, they do not necessarily have the same goal for their specific class. It appears that the gap was caused by the teachers' perceptions of classroom limitations and their assumptions and expectations regarding acquisition of practical communicative competence.

Consequently, some teachers focus on the students' intellectual development in their classroom, saying that what is to be spoken is as important as how to speak. Others focus on the students' holistic human development. These teachers see learning English as a way to stimulate the students to grow in various ways, thus gaining communication skills is not necessarily a prime concern. Still others believe that a goal for classroom teaching should be to cultivate the students' motivation to learn English. They think it is not realistically possible to provide enough opportunities in a classroom to acquire real communication skills, thus the classroom activities should focus on developing the students' motivation so that the students can learn outside the classroom. Additionally, some emphasize that teaching learning strategies is another useful goal in a classroom situation. Notably, there was one interesting commonality among all the teachers I interviewed. They all stressed the importance of going back to a forms-focused approach, given the limitations of the classroom setting.

In summary, it is evident that the teachers perceive the need to develop their students' communicative competence. However, they have different set of goals for their classes. Based on these findings, the paper presents issues that need to be explored in order to improve English education in Japanese universities.