

慶應義塾大学 S F C 2010年春学期 田中茂範研究会

# 学習指導要領改訂の議論における “コミュニケーション”の定義を探る ～中央教育審議会教育課程部会の議事録分析～

慶應義塾大学 S F C 総合政策学部 4 学年：遠 藤 忍  
(70701546 / s07154se@sfc.keio.ac.jp)

## 概要

グローバル化、知識基盤社会化の現代において、日本の子どもたちの学力や英語力を危惧する声が高まり、学習指導要領が改訂された。その前提として平成16年4月、中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会に、外国語専門部会が設立された。学習指導要領改訂にともなう、外国語科に関する議論はここで執り行われ、その結果、外国語の目標に関しては、現行のものと比較して、1)「実践的」という文言が消滅、2)「聞くこと」「話すこと」に加えて「読むこと」「書くこと」が追加された。しかし、コミュニケーション能力の育成を重視する姿勢に変更は無かった。

本稿では、学習指導要領における「コミュニケーション」という用語の意味するところが曖昧であることを背景として、1) 学習指導要領のなかで、「コミュニケーション」という言葉はどのような意味で用いられているのか、2) 学習指導要領の改訂に関する議論のなかで、議論の参加者は「コミュニケーション」という言葉をどのような意味で使用しているか、を設問として「中学校学習指導要領解説 外国語編」の内容の分析と、前述の外国語専門部会の第1回審議の議事録分析を行った。その結果、設問1については、1) コミュニケーションの定義は「自分の考えを相手に伝え、相手の考えを理解すること」である、2) コミュニケーションは当然に実践的なものである、3) 学習指導要領が目的とするのは、コミュニケーションを目的とした外国語運用能力の育成である、ということが、設問2については、1) コミュニケーションとは、意思疎通である、2) 特定言語に依拠しない、言語知識よりも下位に存在する基本レイヤーである、3) 特定言語と結びついたスタイルである、という定義が存在することが分かった。

しかしながら、本研究では、学習指導要領改訂における入り口と出口の部分しか扱うことができなかったため、今後の課題として、全18回にわたる外国語専門部会の議論をつぶさに分析することの必要性が認識された。

# I. 問題意識と背景

## 学習指導要領の改訂

21世紀に入り、人的・物的輸送網の高速化と情報通信ネットワークの発達によって、世界はぐんと近くなり、いよいよグローバル化してきている。また、産業構造も第3次産業・知的産業が主流となり、いよいよ知識基盤社会化してきているとも言える。

一方で、経済開発機構(OECD)が実施したPISA調査(2003年7月実施、2005年12月公表)の結果が、  
 - 思考力・判断力・表現力を問う読解力や記述式問題  
 - 自分への自身の欠如や自らの将来への不安  
 等について課題があると示していることは特に憂慮されたことである。

こうした流れを受け、平成17年2月に文部科学大臣から中央教育審議会に対して、国の教育課程の基準について見直す検討をするよう要請され、同年4月27日から審議が開始された。その諮問の後、教育基本法や学校教育法が改正されたが、審議はそうした法改正をふまえながら2年10ヶ月に渡り審議された。

そして、平成20年1月に、  
 ・「生きる力」という理念の共有  
 ・基礎的・基本的な知識・技能の習得  
 ・思考力・判断力・表現力等の育成  
 ・確かな学力(のため)に必要な授業時間数の確保  
 などの方向性を示した答申が示された。この中では、特に思考力・判断力・表現力等を育むための学習活動においては、その基盤となる言語に関する能力(「言葉の力」)が重視された。

そして、答申に基づき、同年3月28日に小学校と中学校の学習指導要領が公示された。この指導要領は平成24年度から全面的に実施されることとなる。

## 各教科の目標に対する私見

前項で改訂のプロセスを示した学習指導要領はあくまで、各学校が教育課程(=カリキュラム)を編成する上での基準・スタンダードであり、カリキュラム編成の権限は各学校が持っている。しかしながら、一行政機関である公立学校にとって、文部科学省が定めた学習指導要領は一定の影響を持っており<sup>1</sup>、義務教育中の小中学校であればなおさら、児童・生徒に対して与える影響が大きいものである。また、このことを別の側面から捉えれば、学習指導要領に記された内容は、我が国の政府の教育に対する姿勢を示すものである。憲法が国の教育義務を課していることを鑑みても、子どもたちに対して、特定の教科の学ぶ意義や内容を示すことは大変価値のあることであると考えられる。

当然、学習指導要領で規定される、各教科の目標は、それがどれだけ曖昧で理解しがたいものであっても、学校や教師にとって、あるいは児童・生徒にとって、その教科を学び教えることの根幹に関わる事項として無視することができない。それだけに、教科に関する目標については、各自の考える教科目標や教科観とは別に尊重すべき内容ではないか、と筆者は考えている。

別の観点から言えば、児童・生徒や教師が、当該教科に対する達成目標や学ぶ意義を自らに内在化し意味を付与する前提として、学習指導要領に記載されている各教科の目標は、無視することができない内容であると考えられる。

## 外国語科の目標の改訂

さて、21世紀になりグローバル化が進展し、国際社会との協調や競争をするような時代の中で、外国語の学習・習得の必要性が叫ばれてきた。現に、平成15年3月には「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」および同「……行動計画」が示されたり、スーパーイングリッシュランゲージハイスクール(SELHi)と呼ばれる指定校による実践が取り組まれたりするようになったが、それらの背景には外国語(とりわけ英語)の必要性が叫ばれるようになったことがあるからではないだろうか。中央教育審議会でも、平成16年4月に教育課程部会の第1回外国語専門部会が実施され、その後現在までに18回の会議が執り行われている。

そのような中で改訂された、新しい中学校学習指導要領における外国語科の教科の目標は、平成22年度現在で現行とされている指導要領のそれと比べて、異なる点が存在している。

### 【現行中学校学習指導要領 外国語科 目標】

外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う。

### 【新・中学校学習指導要領 外国語科 目標】

外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う。

※下線部は筆者による

<sup>1</sup> 学習指導要領は、教育基本法をより詳細に記した学校教育法、さらに学校教育法の細かな取り決めについて記した学校教育法施行規則によって定められる、文部科学省告示である。すなわち、改正を行うに当たっては、法律ではないため特段国会での審議は要しない。

現行の指導要領では、「コミュニケーション能力」ということばの前に「聞くこと」「話すこと」ということば、さらに「実践的」という文言がつき、聞いたり話したりする音声的な外国語(主に英語)使用が実践的である、という印象を与えかねない。一方、新指導要領では、聞く・話すに加え、読む・書くという文字的なコミュニケーションの能力を養うことが要請されている。

この違いは何なのだろうか。前に述べた学習指導要領改訂に向けた議論の方向性にある「言葉の力」重視によるものなのだろうか、それとも指導要領改訂のきっかけとなった学力不足(それが原因となった「確かな学力の確保」)なのだろうか。どのような経緯でこの違いが発生し、改訂の過程の中で、どのような議論がなされたのだろうか。そもそも、コミュニケーションの定義は、どこにあるのだろうか。

そして、中学校の義務教育の枠内で、卒業後に英語を使って生活する人は限られているにも関わらず、英語や外国語を学ぶべき理由・意義はなんなのだろうか。身につけるべきなのは、英語の言語知識なのだろうか、英語に限定された言語運用能力なのか。はたまた、ひろく言語に関する能力なのだろうか。

## II. 研究設問と研究の意義

そこで本研究では、以下の研究設問をもとに分析を行い、学習指導要領における「コミュニケーション」の意味するところについて検討したい。

**設問 1：学習指導要領のなかで、「コミュニケーション」という言葉はどのような意味で用いられているのか。**

**設問 2：学習指導要領の改訂に関する議論のなかで、議論の参加者は「コミュニケーション」という言葉をどのような意味で使用しているか。**

本研究において、学習指導要領上の「コミュニケーション」の定義を検討することは、学習指導要領が、教師や児童・生徒に、具体的にどのような能力を求めているのかを理解することにつながる。そもそも「コミュニケーション」という用語は、はっきりとした定義を持っている訳ではない。となると、どのような文脈で「コミュニケーション」を指導するかは、教師の判断にかかっている。本研究で検討する「コミュニケーション」の定義は、教師の独自の判断に一つのヒントを与えうるものとなるであろう。学習指導要領は、国家的な教育課程の編成基準であるから、そこで述べられている用語は我が国のスタンスを示すものとなる。よって、これを明らかにすることには一定の意義があるだろう。

## III. 先行事例と理論

### 先行研究

原(2007)は、学習指導要領改訂にあたって言語に関する能力が重視された(「言葉の重視」)ことを受けて、この「言葉の重視」がどのような過程で議論されたかを明らかにするため、中央教育審議会教育課程部会における審議過程を分析している。

方法としては、教育課程部会とその下部に位置する国語専門部会の議事録について、「言葉の重視」に関連する発言を挙げ、その特徴から「言葉の重視」の中身に関する検討と「国語力」の指す意味についての検討をしている。

原は、その結果として、「国語力の重視」ではなく、より包括的な「言葉の重視」をキーワードにし、その力を全教科の基礎として認識している点を理由として「言葉の重視」とその内容については評価できる」としている。一方、「言語教育における様々な視点をすべて「国語力」という用語に集約してしまった」ために「何を指すのかがとても曖昧になっている」と評価した。

本研究では、この先行研究事例をもとに、後に述べる研究方法を用いて中央教育審議会 教育課程部会 外国語専門部会での審議内容を検討する。

### 先行理論

ところで、「コミュニケーション」の定義については、はっきりした定義を持っている訳ではない旨を先程述べた。では、どれほどの定義があるのだろうか。

新書等の読み物のなかで、コミュニケーションについて述べている著者は多く存在し、一部ではあるが以下のようなものがあげられる。

- 「人びととのかかわりあい」であり、「交わり共有し合う」ことを指す(岡本, 1982)
- 「意味や感情をやりとりする行為」である(齋藤, 2004)
- 「コミュニケーションは戦略」であり、戦略の一つとして相手を誠実に受け入れ自分をありのままに伝える「正直という戦略」が重要である(山田, 2001)

このように、意味内容は似たものであるが、必ずしも同じ言葉を用いて説明される訳ではない点で、「コミュニケーション」という言葉は曖昧であると言える。

言語習得・言語教育の分野におけるコミュニケーション能力の定義については、Canale and Swain が提唱した4つの要素がある。白井(2008)はこれをまとめて、以下のように例示した。

- 文法能力：「一文レベルなら正しい文をつくれる」
- 談話能力：「うまくつなげて会話にする」

- ・ 社会言語能力：「社会的に「適切な」言語を使う」
- ・ 方略的能力：「あらゆる手段を使って意味を通じさせる」

また、サヴィニョン(2009)は、コミュニケーション能力の特徴について4つ述べており、これをまとめると

- ・ 動的で、対人関係に基づく
- ・ 様々なシンボルシステムに基づく
- ・ コンテキストに特定された能力である
- ・ 相対的なものである

と、することができる。

以上の定義のなかでも、Canale and Swainの定義はより効力を持って様々な研究に引用されている。とりわけ外国語教育の文脈における議論のなかでは、この4つの能力はより引用されているから、外国語専門部会の委員の多くも、4つのレベルの能力を意識しているのではないかと予測ができる。

## IV. 研究方法

今回の研究では、以下の2つのステップを経て分析を行うものとする。

第一に、『中学校学習指導要領解説 外国語編』をもとに、現行指導要領から新指導要領に改訂されるにあたって、教科の目標においてどのような点が改訂されたかを読み解く。

学習指導要領は、文部科学省告示として提示される指導要領の他に、その指導要領の内容や背景を詳しく説明した解説が存在する。解説は文部科学省が発行するものであるが法的拘束力を持つものではない。しかし、特に検定教科書を作成する場合などにおいて、解説に掲載されている内容はかなり重視されている。解説の執筆に当たっては、14人の専門家(学者、現場教員など)と文部科学省初等中等教育局の官僚が編集に当たっている。

第二に、中央教育審議会 初等教育分科会 教育課程部会 外国語専門部会の第1回審議の議事録を、以下の要領で分析する。

1. 議事録の発言を、文単位(句点「。」)で区切る
2. 文のなかに「コミュニケーション」という単語が含まれる文を抽出するとともに、「コミュニケーション」という単語が何回出現するかを数える
3. 「コミュニケーション」という単語の前後から、その文(発言)において「コミュニケーション」という言葉がどのように使われているかを分析する

外国語専門部会の審議は、現在までに18回開催されている。第1回の審議は平成16年4月に実施された。これは、平成17年2月に、国が教育課程の基準見直しを中教審に要請したタイミングより前のことであるが、その当時から学習指導要領の見直しに関する議論は、以下の通りすでに行われていたのである。

「学習指導要領の不断の見直しの一層の推進について」(文部科学省, 2004)によると、平成13年4月に「初等中等教育の教育課程に関する重要事項を調査審議するため」、中央教育審議会の教育課程部会が初等中等教育分科会に常設されることが決定した。平成15年5月に、遠山文科相(当時)から「今後の初等中等教育改革の推進方策について」中教審に諮問され、同年10月の答申では「学習指導要領の「基準性」の一層の明確化」や「必要な指導時間の確保」が提示された。翌年16年2月に、河村文科相(当時)が「学習指導要領の不断の見直しを進め」という所信を表明した。これを受けて同年3月に設置されたのが各教科の専門部会であり、外国語専門部会もその一つである。そして今日まで、教育課程に関する審議、すなわち学習指導要領の改訂に関わる審議は、教育課程部会および専門部会のなかで話し合われてきた。なお、国語・外国語・理数教育については、平成16年度中を目標に基本的な方向性に関する取りまとめをするスケジュールが組まれたことから、外国語が重点科目として位置づけられたことが分かる。

重点教科として先駆けて設置された外国語専門部会の第1回の議題は、「(1) 外国語専門部会の検討事項について (2) 外国語教育の現状と課題について」であった。筆者が本稿における分析対象として第1回の審議を選択した理由としては、18回にわたる議論の大本となる第1回の審議を最初に分析するのが適当だと考えたからである。なお、時間的制約から考えて、本研究は今回の分析を初回として、2回目以降の審議は今後分析していくのが適当であると認識している。

第1回の審議において配布された資料には、前に述べた遠山文科相の諮問文や河村文科相の初心に関する資料、英語教育を取り巻く現状を示す資料として、SELHiに関する資料や、「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」および同「……行動計画」、その他各種調査結果や現状の制度の説明に関する資料がある。なお、審議に出席した委員は19名、事務方は文科相より5名、国立教育政策研究所より4名であったが、議事録中の発言の大半は委員によるものであった。また議事録には、どの委員が発言したかは掲載されていない。

## V. 分析、結果および考察

それでは、前章で示した研究手法に則り、2つの段階での分析と考察を示したいと思う。

### 指導要領解説から新旧「外国語科の目標」を比較する

再掲になるが、新旧の学習指導要領における外国語科の教科目標を見ておこう。

#### 【現行中学校学習指導要領 外国語科 目標】

外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う。

#### 【新・中学校学習指導要領 外国語科 目標】

外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う。

※下線部は筆者による

問題意識と背景の章で触れた通り、前半部分は全く同一であるが、後半部分には差異がある。

現行指導要領では、いわゆる4技能のうち「聞くこと」と「話すこと」を特に取り上げて記述し、さらに「実践的」という言葉を付け加えている。筆者は、実際のコミュニケーションの場で用いる表現・受容の技法として、特にリスニングとスピーキングの技法を重視する、という方針を打ち出しているように解釈している。

一方の新指導要領では、「実践的」という言葉がなくなった代わりに、いわゆる4技能全てを内容に盛り込んだ。ここから、コミュニケーションという人間活動においては、やはり聞く・話すだけでなく、読む・書くを含めた4つの技法を包括的に扱う必要があることを示唆していると解釈できる。ただここでもまだ、コミュニケーションにおいては、聞く・話すが重視されていることは、4技能の配列の順序から予測ができる。

筆者は、この新旧の変化を、コミュニケーションという概念に対する考え方の変化である、と解釈している。現行指導要領では特に音声面を重視し、コミュニケーションの根幹としての会話こそ重要である、というスタンスを示していると解釈する。一方の新指導要領では、音声言語のやりとりだけがコミュニケーションではなく、記述言語によるやり取りも含め、すべて言語活動はコミュニケーションである、と考え方を改めたのだと理解している。

それでは、指導要領の解説ではどのように解説されているのだろうか。学習指導要領解説では、たった41文字の外国語科の目標について、A3サイズ1枚分のページを割いて解説している。ここでは、新指導要領の目標の文言を

1. 外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深める。
2. 外国語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図る。
3. 聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う。

の3つに分けて捉えている。3については「これを最後に置くことによって、最重要事項であることを強調している」と書かれており、「コミュニケーション能力の基礎を養う」ことが、それ以前に書かれた内容以上に重要であるとしている。なお、3については「1や2と不可分に結び付いたものであり」、「コミュニケーション能力を向上させる取組を通して、1の理解が深まったり、2の態度が養われたりする」としている。

「コミュニケーション」という言葉の定義については、2に関する解説に見いだすことができる。ここには、「積極的に自分の考えを相手に伝えようとしたり、相手の考えを理解しようとしたりするなど」と書かれている。すなわち、自分の考えを相手に伝え、相手の考えを理解することがコミュニケーションである、と定義していることが分かる。

しかし、「コミュニケーションへの積極的な態度を育成したりするためにはいろいろな方法がありうるが、外国語科としては、「外国語を通じて」という教科に特有な方法によって目標の実現を図ろうとするものである」という文言がある。この文言は、外国語科を通じて育成するコミュニケーション能力が、言語に関係なく普遍的な能力なのか、それとも外国語・しかも学校教育法施行規則上「基本とする」とされている英語に限定された能力なのか、どちらかが判断できない。むしろ、外国語・英語に特化したコミュニケーション能力を規定しているように捉えられるように思う。

ちなみに筆者は、学校英語教育の枠内で身につけるべきコミュニケーション能力とは、英語に特化したものではなく、他の外国語や母語使用の場面にも転用しうる普遍的なものであるべきだ、という考えを持っている。したがって、上記の定義が、義務教育を受ける子どもたちに英語使用を強いるような指導を誘発するとしたら、そうした解釈には反対の立場を取りたい。

ところで、新旧の比較において目立つのはすでに何度も述べている、「実践的」という言葉の消滅と、いわゆる

4 技能全ての網羅である。筆者の予測では、コミュニケーションの捉え方を、音声言語による会話だけではなく、記述言語を含めたすべて言語活動であると捉え直したのだ、となっている。

たしかに、解説文中には「4 技能の総合的な育成という改善の基本方針も盛り込んだ記述としている」と書かれており、コミュニケーション能力育成に当たっては4 技能を総合的に育成するスタンスが示されている。しかし、解説文中には、続けて以下の文章が書かれている。

従来は中学校が外国語学習の導入の段階であったことから、中学校では特に音声によるコミュニケーションを重視し、教科目標において「聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う」とされていた。しかし、今回の改訂により、**小学校に外国語活動が導入され、特に音声面を中心として外国語を用いたコミュニケーション能力の素地が育成されることになった。**このため、中学校段階では、「聞くこと」、「話すこと」に加え、「読むこと」、「書くこと」を明示することで、**小学校における外国語活動ではぐくまれた素地の上に、これらの四つの技能をバランスよく育成することの必要性を強調したわけである。**

「聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う」とは、単に外国語の文法規則や語彙などについての知識を身に付けさせるだけではなく、**実際のコミュニケーションを目的として外国語を運用することができる能力の基礎を養うことを意味している。**なお、改訂前は、こうした趣旨から「実践的コミュニケーション能力」としていたが、**コミュニケーション能力はそうした実践性を当然に伴うものである**ことを踏まえ、今回は単に「コミュニケーション能力」とした。

※抜粋、下線および太字は筆者

つまりこの文章から分かることは以下の事柄である。

- 中学校の指導要領で「読むこと」、「書くこと」が加わったのは、小学校外国語活動導入によって外国語の学習開始時期が早まったからである。
- 依然として外国語学習の導入では音声重視されている。
- 「実践的」という言葉は、コミュニケーションは当然に実践的なものであるという解釈によって外されただけであった。

「実践的」という言葉の消滅や、いわゆる4 技能全ての網羅は、解説文を読む限り、実際のところ大きなパラダ

イムシフトではなかった、というのが正直な実感である。外国語学習の導入時期が前倒しになったから、中学校入学時にすでに音声面での素地が出来上がっている、という安易な考え方によるものだ、と解釈してしまう。

「聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う」という現行指導要領の文言から、活動内容はオーセンティックな題材を用いたりリスニング・スピーキングの実践である、という解釈をすることは容易である。しかし新指導要領においては、その文言からどのような活動を行うべきかが、更に曖昧になってしまったように思える。

加えて、先ほど、身につけるべきは特定外国語に特化したコミュニケーション能力か、言語に普遍的なコミュニケーション能力か、という論点を示したが、「実際のコミュニケーションを目的として外国語を運用することができる能力」という文言はさらにこの論点を混乱させる。この文言からは、外国語科において身につけるべきコミュニケーション能力とは、特定外国語によるそれを想定するものである、という解釈が可能だからだ。つまり、人の話を聞くとか、相手に話す時にゆっくり話すとか、筋道を立ててメッセージを伝えるとか、そういった言語に普遍的なコミュニケーションのスキルよりも、特定外国語の運用能力およびその素地となる言語知識の方が、学習すべき内容として重要であるとされているように読み取れるのだ。

先行理論で紹介したCanale and Swainの4 要素に照らせば、筆者の言う普遍的なコミュニケーション能力とは社会言語的能力や方略的能力を示し、特定外国語に特化したコミュニケーション能力とは文法能力と談話能力を示すといえる。筆者は、前者の習得の方がよほど重要であると考えているが、指導要領の解説を読む限りは後者の方が重視されているように考えられる。いくらボーダレス社会とはいえ、特定外国語に特化した後者のような能力を、日本に住む全ての人が必要とするだろうか、という疑問を投げかけたい。

以上をまとめると、外国語科の目標では、このようなことを言わんとしていると分析できる。

- コミュニケーション能力の育成は最重要である
- コミュニケーションの定義は「自分の考えを相手に伝え、相手の考えを理解すること」である
- コミュニケーションを目的とした外国語運用能力の育成が目的である
- コミュニケーション活動は当然に実践的なものだ
- 4 技能は総合的に育成するが、素地としての音声面の能力は小学校の時点で身に付いている

### 第1回審議の発言を分析する

中教審の審議の成果として出された新指導要領上の外国語の目標では、現行指導要領と同様、コミュニケーションを重視していることは、前項で見た通りである。また、コミュニケーションの定義も見いだすことができた。しかしコミュニケーションを重視する活動のなかで習得すべき内容としては、依然として特定外国語の運用能力であることが分かった。また、4技能全てを網羅した記述は、コミュニケーションのあり方の再構築という大それたものではなく、単に前倒しによるものであった。では、こうしたアウトプットを出すに至った審議会の議論では、「コミュニケーション」という用語はどのように扱われたのだろうか。

まずは、数的データを見てみよう。下表は、研究方法の章で述べた集計手法によるものである。なお、議事録の全文を、文毎に区切った形で巻末資料に付した。

項目	数値	備考
合計発言文数	159	...①
単語が含まれる文数	15	...②
単語の出現数	20	...③
文単位の出現率	9.4%	...②/①

合計発言文数は、全ての発言を文（句点から句点まで）で区切り、その文数を数えたものである。もちろん、一文の長さはまちまちであり、また一人当たりの発言文数もまちまちであるが、今回は一文を分析単位とする。

一つの文の一つでも「コミュニケーション」という単語が含まれる文数が、②の「単語が含まれる文数」である。また、一文に「コミュニケーション」が複数含まれる場合があるため、その数を集計して③「単語の出現数」とした。

②を①で割った値を文単位の出現率として計算すると、第1回の審議における「コミュニケーション」という単語は、全体の1割未満でしか出現しなかったことが分かる。

議論においては、委員がさまざまな事柄について様々な意見を展開していた。しかし全体を通して見えてくるのは、旧来の学校教育における英語教育は、実際に運用できる英語運用能力を育成するためには不十分である、という内容が進んでいたように見える。なかには、資料として配布されたSELHiの指定を受けている学校の教員が委員を務めており、その委員の学校での取り組みを紹介するような発言も見られた。また、全体として、バイリンガル教育、発音に関する見解、小学校における英語活動の導入等に関する意見も見られた。

それでは、以下に「コミュニケーション」が含まれる個々の発言を見ていくことにしよう。

#### 発言5

アジア諸国では、大学の学生、教員、職員まで英語が話せ、国際的なコミュニケーションのツールとして前提となっているが、日本では大学の教員でも英語でコミュニケーション出来る人が少ない。

#### 発言8

このような国際的経験も踏まえる必要があるが、英語が国際的コミュニケーションツールとして重要であるということは、言うまでもないことと考える。

この発言からは、少なくともアカデミックな場における英語という言語は、お互いのやり取りのために必要である、という視点が見れる。しかし、英語をツールとした時にどのようなコミュニケーションを行うか、については述べられておらず、「コミュニケーション」という言葉の定義付けは見られない。

#### 発言17

コミュニケーションを主体として授業を行っているので、日常的な場面におけるコミュニケーションは大事にしているが、英語をしっかりと読み、書くという力、そこからコミュニケーション能力を高めようという考え方でやっている。

#### 発言20

いわゆる日常のコミュニケーションをもう一歩超えたところというものは、実はそんなに英語の環境がなかったとしても、自分たちの努力で付けられるのだということを発信したいが、コミュニケーションというとても軽いイメージを持たれ、なかなか地域に浸透していけないことが課題である。

これらの発言からは、日常的に行われるコミュニケーションというものが低俗なもの・軽いものとして解釈されていることが伺える。飛躍した解釈をすれば、読み書きの活動よりも会話を重視する活動の方が、知的に軽い活動である、というふうに捉えられていると言えるのかもしれない。発言者は、そうした誤解に対して危惧を抱いているようである。



**発言 4 7**

アジア諸国では、けっして英語らしい英語でなくてもコミュニケーションが出来る。

**発言 4 8**

出来るだけ正しい発音であるべきなのだが、コミュニケーションが出来れば良いではないか、という考え方もある。

**発言 5 3**

私も確かにコミュニケーションには、他の要素がたくさんあるから、その要素の方が大事であるということも理解している。

この発言から、ネイティブライクな英語を喋らなくても意志の疎通ができるという事実があることが読み取れる。この発言者にとってのコミュニケーションは、どうやら意思の疎通というレベルであることが伺える。一方でこの発言者は、意思の疎通に注力するあまり、言語の要素がおろそかにされているという危惧を抱いているようである。この発言者のその他の発言を見る限り、意思の疎通のためにも、音素的に見て通じる英語を習得すべきである、という立場を取っているようだ。

**発言 7 3**

もう一つ、一番欠けていると思うのは、英語の専門部会ではあるが、実は英語のもっと下にはコミュニケーションというのがあって、それが身に付いていないと出来ることは限られてくる。

この発言から見れることは、コミュニケーションという概念は、英語という個別具体的な言語よりも下部レイヤーに位置づけられている、ということである。この発言者は発言 7 3 に続けて、多言語教育や国語教育の重要性について述べている。この発言者の考える所は、筆者の見解に近いものがあるように思う。

**発言 8 3**

日本語の母語話者同士の文脈でのコミュニケーションと英語その他の言語の文脈でのコミュニケーションには質の違いがあり、日本語の文脈と国際的な言語での文脈をきちんと切り替えられるようにするにはどうすればよいのか。

**発言 8 4**

例えば日本では伝わっているであろうことは言わないで、他言語では言わないことは伝わらないというのが一般的なコミュニケーションの考え方であると思う。

この発言を見る限り、言語とコミュニケーションのスタイルは不可分なものである、というスタンスが取られている。この立場は、上記発言 7 3 の立場とは異なるものであることが分かる。発言 7 3 では、コミュニケーション能力を言語に普遍的なものとしているが、8 3・8 4 では、コミュニケーション能力も言語や文化の影響を受けるものだとしている。

**発言 1 1 8**

平成元年の学習指導要領改訂の際に、コミュニケーションへの積極性という言葉が入ったが、日本人の以心伝心の国民性を変えるのかという意見があった。

この発言に登場する「意見」は、コミュニケーションをしながら英語話者に特有なものとして見いだしているように読み解ける。発言 8 3・8 4 の考え方とも近い用に捉えられる。

**発言 1 2 3**

中学校、高校、特に中学校の現場で感じるのは、コミュニケーション能力の育成ということで、いろいろな授業の改善や工夫が行われてきている。

この発言では、コミュニケーション能力育成のための取り組みが多様であることを示すのみで、具体的解釈は加えていない。



**発言 142**

それであれば急激な変更は不要ではないかということにもなるし、コミュニケーション教育の立場からは、言語習得の議論よりも、学校でいかに豊かな言語学習体験が出来るかどうかという視点で考えた方が良いのではないか。

**発言 144**

コミュニケーションのための英語教育を考えると、いろいろと考える必要があり、教師の役割、教師間の連携、あるいは教員養成課程、そのほかにも様々ある。

この発言では、特に発言 142 から発言 73 の考え方を見いだすことができる。つまり、コミュニケーション能力を、特定言語に依拠しない、普遍的なものであるという捉え方をしているように読み取ることができる。

**発言 151**

このままでは、アジア人とのコミュニケーションも出来なくなる可能性もあるのではないか。

この発言の周辺を読むと、日本人の 9 割がミドルクラスであるという事実を考え見て、英語が話せないというのはおかしい、という趣旨の発言であった。ただ、「コミュニケーション」という言葉の定義としては、やはり意思の疎通という要素しか読み取ることができない。

以上の分析から、第 1 回の審議における「コミュニケーション」という言葉の使われ方は、以下の 3 種類にまとめられると分析した。

- ・ 基本的に、意思疎通という意味で用いられる
- ・ 特定言語に依拠しない、言語知識よりも下位に存在する基本レイヤーである
- ・ 特定言語と結びついたスタイルである

**VI. まとめと課題**

本研究の研究設問に照らして、今回の分析によって明らかになったことを再掲すると、以下ようになる。

**設問 1：学習指導要領のなかで、「コミュニケーション」という言葉はどのような意味で用いられているのか。**

- ・ コミュニケーションの定義は「自分の考えを相手に伝え、相手の考えを理解すること」である
- ・ コミュニケーションは当然に実践的なものである
- ・ 学習指導要領が目的とするのは、コミュニケーションを目的とした外国語運用能力の育成である

**設問 2：学習指導要領の改訂に関する議論のなかで、議論の参加者は「コミュニケーション」という言葉をどのような意味で使用しているか。**

- ・ コミュニケーションとは、意思疎通である
- ・ 特定言語に依拠しない、言語知識よりも下位に存在する基本レイヤーである
- ・ 特定言語と結びついたスタイルである

こうして、審議会のアウトプットとしての指導要領上の文言と、審議会の開始段階での発言の特徴を比較しても、「自分の考えを相手に伝え、相手の考えを理解すること」と意思疎通とはほぼ同義で用いられており、「コミュニケーション」という単語の意味に関する齟齬は大きくは見られなかった。

しかし、指導要領の検討の際に筆者が批判した「言語に普遍的なものか、特定外国語に特化したものか」という議論は、すでに第 1 回の会議で話し合われていたことがわかる。第 1 回の時点で、普遍的なものか特定言語と結びつくものか、という議論が出て、アウトプットとしての指導要領では後者の様相が見て取れる、ということは、この後 18 回にわたる議論のなかで、この論点について更に議論が重ねられたのではないか、という新たな仮説が導かれる。

本稿の課題としては、1) 筆者の考え方のバイアスによって、分析結果に偏りが出た、2) 議論における発言全てをつぶさに見ることができなかった、3) 結論付けがいささか早急であった、などの点が上げられる。

今回は、研究会最終レポートとして本稿を執筆したが、英語教育におけるコミュニケーション能力の定義付けという課題は本稿における検討だけで終わるものではない。少なくとも、今後、18 回にわたる議論の詳細な分析を行う必要がある。

## 引用・参考文献

- 岡本夏木 (1982) 『子どもとことば』, 東京, 岩波書店, 202p
- 齋藤孝 (2004) 『コミュニケーション力』, 岩波書店, 205p
- サンドラ・サヴィニョン (2009) 『コミュニケーション能力——理論と実践——』, 東京, 法政大学出版局, 343p
- 白井恭弘 (2008) 『外国語学習の科学——第二言語習得論とは何か』, 東京, 岩波書店, 2008, 202p
- 原可子 (2007) 「「言葉の重視」が生まれた経緯 - 文部科学省 中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会審議を分析する-」, 慶應義塾大学古石篤子研究会卒業政策, 神奈川, 19p
- 文部科学省 (2008) 『中学校学習指導要領解説 外国語編』, 東京, 開隆堂出版, 81p
- 山田ズーニー (2001) 『伝わる! 揺さぶる! 文章を書く』, 東京, PHP研究所, 236p
  
- 文部科学省 (2004) 「教育課程部会 外国語専門部会 (第1回) 議事録」, [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryu/04042301.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryu/04042301.htm) (Accessed 2010.7.10)
- 文部科学省 (2004) 「資料4 外国語教育の充実・改善に関する検討について」, 『教育課程部会 外国語専門部会 (第1回) 議事録』, [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryu/04042301/007.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryu/04042301/007.pdf) (Accessed 2010.7.10)
- 文部科学省 (2004) 「学習指導要領の不断の見直しの一層の推進について」, [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/019/siryu/04102203/002.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/019/siryu/04102203/002.pdf) (Accessed 2010.7.10)

## 資料

### 中央教育審議会 教育課程部会 外国語専門部会 第1回議事録

「コミュニケーション」という文言を含むものは灰色の背景になっている。

発言番号	発言者	単語の個数	発言内容
1	委員1		この専門部会における議論は、義務教育段階で全員に等しく行う英語教育について検討するのか、それともSELHi（スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール）のように、一部に特化した専門的な英語教育について検討するのか、どちらの前提で議論を行うのかわからない。
2	事務局1		平成13年の英語指導方法等の改善の推進に関する懇談会の報告で、英語教育についての基本的な考え方が示され、また「英語が使える日本人」の育成のための行動計画においても「国民全体に求められる英語力」と「専門分野に必要な英語力や国際社会に活躍する人材等に求められる英語力」という二つの面からの目標が設定されている。
3	事務局1		これを中等教育を終了する段階までにどのように身に付けさせるのか、ということが検討の課題となる。
4	委員2		このままでは日本の国際的な存在感がますます危機的な状況になると感じている。
5	委員2	2	アジア諸国では、大学の学生、教員、職員まで英語が話せ、国際的なコミュニケーションのツールとして前提となっているが、日本では大学の教員でも英語でコミュニケーション出来る人が少ない。
6	委員2		表現するためのツールがなければ、教養を持っていたとしてもそれを表現することが出来ないが、これは英語に限らず国民全体の教育水準の問題でもあるだろう。
7	委員2		台湾では最近、幼稚園、小学校からの英語教育が盛んになっているが、母語がおろそかになるという理由から、幼稚園から英語教育を行うことが禁止された。
8	委員2	1	このような国際的経験も踏まえる必要があるが、英語が国際的コミュニケーションツールとして重要であるということは、言うまでもないことと考える。
9	委員3		平成8年度から研究開発学校として「地域に根ざした小学校英語学習」、「未来へつなぐ英語学習」をテーマに、英語嫌いをつくらないという事を前提として、実践的なカリキュラムの検討を行ってきた。
10	委員3		研究の成果として、子ども自身の英語に対する興味・関心が深まり、外国人に対して臆することなく自分から接するようになった。
11	委員3		課題としては、本当に英会話力が身につけてきているのか、読む、書くということをどのような方法、何学年から導入したら良いのかということがあり、平成15年度から研究を行っている。
12	委員4		小学校では3年生から総合的な学習の時間において、英会話活動を行うことが出来るようになってきているが、なぜ3年からののかという理論的な根拠がなかったのではないかと。
13	委員4		1年からはじめた方が良いという意見もあるだろう。
14	委員5		本校は平成14年度からSELHiの指定を受けており、田舎の小規模校で、周囲の環境としては英語学習へのモチベーションとなるようなものは少ないが、学校の内部からのモチベーションの向上を目指し、教員の英語指導力向上、英語力の向上を主眼において取組を行っている。
15	委員5		指定の対象は普通科の英語コースの1クラスだけで、特別なカリキュラムを組んでいるわけではないが、例えばキャンプやコンテストなど様々な仕掛けを通して鍛えていけば、生徒たちの意識は確実に高まるということを感じている。
16	委員5		また、それが他の生徒たちにも少なからぬ影響を与え、その刺激を受け教員も様々な取組を考えるというように、非常によい循環となっている。
17	委員5	3	コミュニケーションを主体として授業を行っているので、日常的な場面におけるコミュニケーションは大事にしているが、英語をしっかり読み、書くという力、そこからコミュニケーション能力を高めようという考え方でやっている。
18	委員5		したがって、英語を書くという活動は全ての授業で行っているし、書いたものを発表していくということも行っている。
19	委員5		そのことにより、次第に高いレベルの内容について生徒は話すことが出来るようになってきた。
20	委員5	2	いわゆる日常のコミュニケーションをもう一步超えたところというものは、実はそんなに英語の環境がなかったとしても、自分たちの努力で付けられるのだということを発信したいが、コミュニケーションというとても軽いイメージを持たれ、なかなか地域に浸透していけないことが課題である。
21	委員5		また、中学校との連携がなかなか進まないということも大きな課題となっている。
22	委員6		中学校との連携の話が出たが、平成13年の「英語指導方法等改善の推進に関する懇談会」の報告書の中でも、小学校に英語を導入する場合には、小、中、高あるいは大学が一貫した英語指導をすべきだという強い意見があった。
23	委員7		私の勤務する学校は、いわゆる中高一貫校であるが、高校の方がSELHiの指定を受けており、高校が中学校へどのような影響を与えることが出来るかということについて報告をしている。
24	委員7		SELHiの指定を受けた高校と連携している中学校は、非常によい影響を受けると思う。
25	委員7		そういったことを各方面に普及していくことが必要ではないか。
26	委員7		それは、小学校でも幼稚園でもプラスに働くと思う。
27	委員7		先ほども、一貫した英語教育についての意見があったが、そういった意味では、SELHiの取組の中でこういった実例をたくさんあげていくことが必要であると思う。
28	委員7		最近、バイリンガルを目指して、英語も日本語も中途半端なセミリンガルになっている子どもが出始めている。
29	委員7		我が校には、各学年に1から2割程度の帰国生がいるが、その生徒たちも自然に英語が話せるのではなく、それぞれが非常に努力している。

発言番号	発言者	単語の個数	発言内容
30	委員 7		これは、要するに伝え方の問題があると思うが、環境を整えてやれば英語はうまくなると勘違いしている。
31	委員 7		語学を身に付けるということは、並大抵の努力ではないのだということをきちんと伝えていく必要があると思う。
32	委員 7		我々は、それをお手伝いする条件整備を行うだけであって、結局は、本人が努力しないと力はつかないということのことをよく伝える必要がある。
33	委員 7		セミリンガル問題のために英語教育を行わない方がよいのではないかという意見もあるが、日本語も英語もきちんと出来る子がいっぱいいる。
34	委員 7		きちんと努力する方をみないで、両方とも努力しない方を気にしすぎではないか。
35	委員 7		とはいえ、日本の今までの教育制度では、21世紀の国際社会で本当に埋没してしまうのではないか。
36	委員 7		国際会議でもぜんぜん発表出来ないし、理系は比較的良いが、文系で課題が多いという印象を持っている。
37	委員 8		私の大学の教授には、国際会議や何かで座長や委員長を務めたりしている人が多くいるが、そういう人たちは、みな本当に涙ぐましいほどの努力をしている。
38	委員 8		今、国際的に活躍しているのは、大学の研究者あるいはエンジニアの理系の人たちであり、英語教育の中の問題点を一番身にしみて感じているのは、理系の人たちではないか。
39	委員 8		英語学習において、スキルの問題とナレッジの問題と、その二つにきちんと分けて考えていかなければならないのではないか。
40	委員 8		これは、『小学校英語活動実践の手引』とか、『小学校英語学習指導指針』など数々の本を読んだが、知識は詰まっているが、スキルは教えないで良いというスタンスから出発しているのだと思う。
41	委員 8		しかし、簡単な発音でもスキルがなければ英語にはならない。
42	委員 8		先日も近隣の中学生の英語暗唱大会で審査をしてきたが、立て板に水のごとくベラベラと暗唱していたが、3人ほどのネイティブの審査員は、まったく聞き取ることが出来なかった。
43	委員 8		30人の生徒が参加したが、正しい発音の訓練を受けた生徒は、1人もいなかった。
44	委員 8		そういう現実がやはり現場の中ではある。
45	委員 8		そういう一番基本になるところをまず考えていかなければならないと思う。
46	委員 9		今の問題は非常に重要な問題で議論していくべきことだと思う。
47	委員 9	1	アジア諸国では、けっして英語らしい英語でなくてもコミュニケーションが出来ている。
48	委員 9	1	出来るだけ正しい発音であるべきなのだが、コミュニケーションが出来れば良いではないか、という考え方もある。
49	委員 9		あまりピジン・イングリッシュみたいなものでは困るが。
50	委員 10		日本でも99パーセントの人がそういう意見からスタートして、学習指導要領とか指導指針を書いているが、日本語と英語の音づくりの違いを無視しているのではないかと心配している。
51	委員 10		これは専門的になってしまうが、英語は子音でもっている言語だが、子音がやはり日本人は圧倒的に弱い。
52	委員 10		子音があいまいなために、通じない英語というレッテルを張られてしまっているという意見でもあるので、そういう問題点もあることを考えて欲しい。
53	委員 10	1	私も確かにコミュニケーションには、他の要素がたくさんあるから、その要素の方が大事であるということも理解している。
54	委員 11		小学校の総合的な学習の時間への関わりから英語活動の取組をみることがあるが、研究開発学校などでは、専門の英語の指導者が入り、ネイティブ・スピーカーも用意するというようなことで良いのだろうと思うが、それ以外の場合については、小学校の英語活動というのは、ほとんどは役に立っていないのではないか。
55	委員 11		やっているという気分だけで、もしかすると、妨害しているかもしれないと時々思う。
56	委員 11		要するに、日本風発音を一所懸命たたき込んでいっているようなものだと思う。
57	委員 11		それはどうしてかという、一つは、優秀なイングリッシュ・ランゲージ・ティーチャーというのが非常に少なく、昔風のドリルみたいなものをやっていたり、ただおしゃべりしている程度の、質の低い英語教育が横行しているように思う。
58	委員 11		もう一つは、中学、高校では、まじめな生徒ほど発音がひどくなるという傾向がある。
59	委員 11		これは学校で、良くない日本語発音で学び、家でさらに復習してしまうからだろう。
60	委員 11		国語なら教科書を反復して朗読するが、英語でそれをやると自然と良くない発音を繰り返し、自分の耳に叩き込むから、そのまま固定してしまう。
61	委員 11		小学校でも同じことが起きるのではないかと思う。
62	委員 11		財政的に難しいのだろうと思うが、例えば教科書にCD-ROMを付けるとか、辞書を発音機能付きのものに出来ないのか、などとも思う。
63	委員 11		もう一つは、中学校でも小学校でもそうだが、週1回1時間やったからといって、効果は殆ど得られないのではないか。
64	委員 11		文法は1週間でも知識として残るだろうが、発音のような感覚的な記憶はそこまで残らないと思う。
65	委員 11		やるのであれば、同じ単位時間45分なり50分であれば、分割して毎日10～20分の学習を繰り返すといった単位時間の工夫や朝の時間を利用するか、記憶が継続するような工夫が必要ではないか。

発言番号	発言者	単語の個数	発言内容
66	委員 1 2		教育を考えるとときには40年後、50年後の日本を考えなければならない。
67	委員 1 2		社会構造の変化や英語という言葉が世界でどういった役割を果たしていくのか、これまで規範とされてきたことだけが正しいと思って教育を進めると、全然違う方向に行ってしまうことがあるのではないかと。
68	委員 1 2		今の大学生をみると、彼らは小学校から英語を習ったわけではないだろうが、ネイティブ・スピーカーとの英語の学習を楽しそうにやっている。
69	委員 1 2		別に遅くから始めても問題はないだろう。
70	委員 1 2		バイリンガル教育、あるいはイマージョン教育というものと学校での英語教育を同じレベルで扱って良いのかと思う。
71	委員 1 2		それだけのデータは日本に今あるのか。
72	委員 1 2		海外のイマージョンあるいはTOEFL (トーフル) のデータなどを持ってきて、うまくいくのだ、ということで40年後の教育をつくってはいけないのではないかと。
73	委員 1 2	1	もう一つ、一番欠けていると思うのは、英語の専門部会ではあるが、実は英語のもっと下にはコミュニケーションというのがあって、それが身に付いていないと出来ることは限られてくる。
74	委員 1 2		そういうことも含めて、国語教育ではなくて日本語教育、母語教育というのをしっかりと踏まえた上で、多言語教育として、小学校を含めるのなら小学校から大学生までのカリキュラムなどをつくっていくことが必要なのではないかと。
75	委員 1 2		皆が英語を完全に話せる必要もないだろうし、途中から他の外国語を習うようなことが出来るような、多種多様な道筋を準備することも多言語教育政策としては必要なのではないかと。
76	委員 1 2		英語だけに限定するのではなく、もっと広い視点から教育を考えるべきである。
77	委員 1 3		私は英語以外の言語もいろいろするが、英語が文句なしに国際的共通語であることは当然のことだと思う。
78	委員 1 3		今後、中国の人口が増えて、世界の人口に占める割合が増えていったとしても、英語のツールとしての重要性はますます高まっていくと考える。
79	委員 1 3		国際会議に行くとき明らかに明らかなが、高等教育の話になるが、先日、マレーシアのサバ大学で国際シンポジウムがあり、当然英語であったし、こういった国際高等教育市場では、何かしら発言しなければならないが、その場合みんなが話すのは残念ながら英語である。
80	委員 1 3		恐らく我々は外国語として、とにかく一つの言語をやる場合に圧倒的に英語が重要なので、そのことをもう少しきちんと詰めていく必要があるだろうということと言える。
81	委員 1 4		バイリンガルに育つ子どもの研究や日本の場合でもイマージョンスクールなどの実績も幾つかあるが、先ほどの発音の問題も結局は、単一の母語話者として育つという過程の中で、他の言語システムの音韻システムを理解しない、あるいは認知しないというふうな頭がつかられていくのが、単一母語話者として育つということだと思うので、その段階で二つの言語を併存させて育てるということは一体どういうことなのか、つまり、言語習得というのは何なのかということもきちんと踏まえた上で、第二の言語の問題も考えるべきである。
82	委員 1 4		二つ目は、国際的に英語で活躍出来る人とは、切り替え能力がある人だと思う。
83	委員 1 4	2	日本語の母語話者同士の文脈でのコミュニケーションと英語その他の言語の文脈でのコミュニケーションには質の違いがあり、日本語の文脈と国際的な言語での文脈をきちんと切り替えられるようにするにはどうすればよいのか。
84	委員 1 4	1	例えば日本では伝わっているであろうことは言わないで、他言語では伝わらないことは伝わらないというのが一般的なコミュニケーションの考え方であると思う。
85	委員 1 4		それを場面に応じて切り替えるのだから、かなりの意識改革が英語教育に必要なのだと思う。
86	委員 1 4		そういったことを踏まえた上で、どうすべきなのかという議論をしていくべきではないかと。
87	委員 1 6		我々も含め、文部科学省もそうだと思うが、日本人全てをバイリンガルにしようとは考えていないと思う。
88	委員 1 6		英語が大事だからいかに身に付けさせるかという事であって、そこには当然、先ほどの国語力ということも出てくると思う。
89	委員 1 6		シンガポールでもこの専門部会と同じような会議があり、シンガポールは、もともと80パーセントぐらいが中国人社会である。
90	委員 1 6		中国人社会でありながら英語が公用語になっている。
91	委員 1 6		そうすると、やはり本来は中国語が母語なのでそれを中心とした方が深い思考力が出るのに、それを英語でやるために、シンガポールの大学生などの学力が非常に低下しているという深刻な問題が一方ある。
92	委員 1 7		日本人が世界で発言しないのは、発言出来ないというわけだが、それは言語能力の問題だけではなく、形式張った所では発言しにくいとか、上役に発言を譲るといった文化的背景による部分もある。
93	委員 1 7		そういった観点から考えると、先ほどのナレッジとスキル、スキルでも、英語だけのスキルだけを考えていたのでは、今のように国際舞台で発言しないし、出来ないだろう。
94	委員 1 7		人間教育を通じた外国語教育により、これまではバイリンガルの育成と聞いていたが、言葉だけの問題でなく、バイカルチャーの育成にも通じるのだと感じる。
95	委員 1 7		小学校で英語を月に1時間ぐらい教えても、狭い意味での言語的スキルはほとんど期待出来ないと思うが、文化的スキルに触れさせて、「ああ、そういう価値観もあるのか」ということを無意識的に体験させるというようなことにおいて、非常に重要な意味合いを持っている。
96	委員 1 7		英語教育を人間教育の中に位置づけた上で今のこのような発想をしていくことが必要である。
97	委員 1 7		実際そのようなことが日本でもあちこちで実践され、ある程度の成功をおさめている。

発言番号	発言者	単語の個数	発言内容
98	委員 1 7		そういうようなところからもっと学ぶべきだ。
99	委員 1 8		スキルについてだが、私がスキルと言っているのは、文化的スキルとか、そういうものは入っていない。
100	委員 1 8		スキルというのは、英語学習の場合の例えば発音訓練であるとか、文法の練習であるとか、そういうものをスキルと考えている。
101	委員 1 9		本校には帰国生があり、コンピュータ室のパソコンには英語版と日本語版の両方のソフトを入れている。
102	委員 1 9		するとバイリンガルの生徒は英語版の方が使いやすいと言う。
103	委員 1 9		もともと、英語版のものを日本語版に切り替えているので、仕組みが微妙に違っているようだが、英語版を使わなければそういったことにも気が付かない。
104	委員 1 9		いろいろな機会にこのような世界をみせ、日本における閉塞的な状況を解消していくためにも、英語が大事なんだと感じる。
105	委員 2 0		資料 7 の教育課程実施状況調査の結果の 4 ページに、中学校、高校ともに指導上の改善点として「聞くこと」についてあげられている。
106	委員 2 0		聞くことというのは、推論が必要で、相手が言ったことは聞く人により解釈が異なり、受身的なものではあるが、能動的なことなのだとこのことをここで言っている。
107	委員 2 0		日本語と英語を頭の中で認識したものを、いかに切り替えて英語で出していくかという問題だと思う。
108	委員 2 0		中学校、高校での意識を持った学習と異なり、小学校では、低学年、中学年、高学年で異なり、低学年は多知能理論でもよく言われるが感性の部分、中学年は「9歳の壁」といって理性と混在し、高学年になると理性が勝ってくる。
109	委員 2 0		小学校段階で感性から理性へどどのようにつなぐのかが重要である。
110	委員 2 1		日本人にとって英語をどうするのかについての現状の認識について、きちんと考えた方がよい。
111	委員 2 1		基礎力が大切だとか、応用力が大切だとか、意欲がないと駄目だとか、これらは全部関連しているんだろうが、重み付けを現状と摺り合わせながら考えていかなければならない。
112	委員 2 1		国際会議で発言出来ないのは、話せないのではなく話さないのだという面もあるが、話せないという面もたくさんある。
113	委員 2 1		それが態度の問題なのか、実力の問題なのか、そして、そういったことを全員に求めるのか、必要な人に求めるのか、こういったことを整理し順位付けを行い、どの段階では何が大切なのかということ整理する必要がある。
114	委員 2 1		議論していく上で重み付けが必要だと思うので、多くのデータを集めて重みを測っていく事が必要である。
115	委員 2 2		高校生、大学生、教員への海外研修を行っているが、2週間のコースを体験してきた子どもたちと話していると、子どもたちは、きっかけを用意すれば、良いところを学んでくるのだと感じる。
116	委員 2 2		子どもたちは、国際語としての英語の大切さ、意見を伝える表現力、その国の文化への尊重といったことに気づいて帰ってくる。
117	委員 2 2		このことは、一つの動機付けだと思うが、日本にもいろいろな国の方がいるのだから、国際交流に携わっている立場としては、動機付けや実践ということから、英語の運用能力向上にどのような役割が出来るかについて考えたい。
118	委員 2 3	1	平成元年の学習指導要領改訂の際に、コミュニケーションへの積極性という言葉が入ったが、日本人の以心伝心の国民性を変えるのかという意見があった。
119	委員 2 3		言葉というのは、どんどん積極的に使っていくかということと、そういった積極性を重視し子どもたちに発言のチャンスをつくってきている。
120	委員 2 3		言葉をどう使うのか、どう発言のチャンスをとらえるのかということところが、英語教育改善の一つの視点となると思う。
121	委員 2 3		小学校で総合的な時間において英語を導入する際も、積極的に英語をしゃべる、あるいは使うチャンスを活動だとか、遊びだとかで出来るだけつくることから様々な方法論がでてきて、中学校、高校の英語の授業への大きなヒントとなるのではということがあった。
122	委員 2 3		そういった意味で、小学校英語は、学習指導要領に示されていないため全国的にばらつきがあり、判断が難しいと思うが、部分的にだが非常に良い結果がでていると思うので、そういった小学校のノウハウの良いところを制度的に整備し、支えていくシステムが必要だと思う。
123	委員 2 4	1	中学校、高校、特に中学校の現場で感じるのは、コミュニケーション能力の育成ということで、いろいろな授業の改善や工夫が行われてきている。
124	委員 2 4		そういったなかで問題は、子どもが自分の意思で自分の言葉として英語を使っているかという点だろう。
125	委員 2 4		例えば、読んだ内容について感じていることを自分の言葉でまとめることが、すぐに出来ない。
126	委員 2 4		これは、母語の問題でもあるが、母語で自己表現なり自分の意見を整理して、述べる力がどれだけ付いているかということと連動していると思う。
127	委員 2 4		ここで問題となるのは、自分の言葉で整理して表現する力を、中学校で国語や英語ではなく、トータル的に伸ばしていくためのシラバスを開発出来るのかどうかということである。
128	委員 2 4		京都市で小学校の英語に関しては、先進的な取組を行っているが、中学校では、小学校での取組はそれほど評価されておらず、また、A、B、Cから始める。
129	委員 2 4		そこでは、やはり「9歳の壁」を感じる。
130	委員 2 4		小学校 5、6年生になると理性的な面が出てくるので、5年生辺りから教科として位置付け、中学校 1 年までを一つの区切りとみなすというような発想で考えていかないと、現状の区切りでは無理があり、校種間連携といってもなかなか厳しいと思う。

発言番号	発言者	単語の個数	発言内容
131	委員 2 6		私は、言語学を専門としているので、人間が言語学を習得する上で、いつの時期にどのようなインプットを与えるのか、発音から音声学的に音韻論的に、また語彙とかいろいろあるが、そういったことに関する神経科学的な客観的データを提示出来ればと考えているが、このような研究は緒についたばかりで、ほとんど確信的な証拠がないというのが現状である。
132	委員 2 7		脳科学との関連もかなり国際的にも進んでいるし、それは言語だけではなく、音楽の早期教育との関連でもかなりの実験が進むと思っている。
133	委員 2 8		ここでは、日本人の英語教育全般についてではなく、学校英語教育で何が出来るのかに限定して議論すべきだと考える。
134	委員 2 8		学校英語教育で学校が活用出来る資源や前提条件は無制限ではなく、現在の学校教育で何が出来るのかを考えるべきである。
135	委員 2 8		そこで、確認だが、英語教育に限らず規制緩和路線ということで、地方自治体や学校の創意工夫を尊重するという方向を構造改革特区で行っているが、今後もこの方向でいくのか。
136	委員 2 8		例えば、地域によっては英語以外の外国語を教える方が地域の実情にあっている地域もあり、そういった地域格差も認めつつ、また様々な民間の力も導入していくのか。
137	委員 2 8		それとも、全国一定の品質管理を今後もやっていくのか。
138	委員 2 8		学校で活用出来る資源を考える際にそういったことも影響してくるので、教えてもらいたい。
139	委員 2 8		また仮に全国的に小学校で英語を導入する場合には、条件整備は現状のままなのか、それともいろいろと枠を拡げて考えていくのかについても、教えてもらいたい。
140	委員 2 9		これまでの日本の英語教育は失敗だったという前提で議論がスタートしてよいのか。
141	委員 2 9		中学、高校以外で英語を使う機会がほとんどないとか、授業時数が非常に少ないとか、様々な要素などを考えると今までの英語教育はかなり成功していると考えて良いのではないか。
142	委員 2 9	1	それであれば急激な変更は不要ではないかということにもなるし、コミュニケーション教育の立場からは、言語習得の議論よりも、学校でいかに豊かな言語学習体験が出来るかどうかという視点で考えた方が良いのではないか。
143	委員 2 9		また、カリキュラム論に議論を集中すべきではないと思う。
144	委員 2 9	1	コミュニケーションのための英語教育を考えると、いろいろと考える必要があり、教師の役割、教師間の連携、あるいは教員養成課程、そのほかにも様々ある。
145	委員 2 9		次に、文化を重視するという方向は、ある意味危険だと思う。
146	委員 2 9		お互い同じものを探そうという発想の教育が必要であるが、文化の違いを強調し、私は日本人だとか、彼は外国人だから違って当然だということから入ると、かえって異質さに敏感となり、帰国児童などをいじめるというような状況になりかねない。
147	委員 2 9		そのため、文化に関して一般論で議論するのは危険であるということも考えておいた方が良いでしょう。
148	委員 3 0		英語というのは世界中のミドルクラスの共通語であり、日本人の9割がミドルクラスだとすれば、日本人が英語を話せないというのは世界的にみても非常に不思議な現象なので、是非小学校から英語教育を導入し、英語教育の進展を図るべきと考える。
149	委員 3 0		アジア諸国を例にとっても、国によっては都市部のみで実施しているなど地域格差はあるが、どの国も小学校から英語教育を行っており、導入していないのは基本的に日本だけである。
150	委員 3 0		むしろ、アジアの英語教育の先端を切り、成果を示し英語教育を支援すべき立場にある。
151	委員 3 0	1	このままでは、アジア人とのコミュニケーションも出来なくなる可能性もあるのではないか。
152	委員 3 1		他の教科と比較すれば英語教育は失敗していないと思うが、NPO活動を地域で行っていると、国語や理科教育に不安を感じるごの方が多く、教育課程実施状況調査のアンケート調査でも、勉強嫌いが増える傾向の中で、英語が嫌いな子どもはそれほどいない、という結果が出ている。
153	委員 3 1		過去の学習指導要領の改訂もうまくいっているんだろうが、ただ、問題は、それがそうみなされていないところにあると思う。
154	委員 3 1		平成13年に英語指導方法等改善の推進に関する報告が出されたが、この中身についても、ほとんどの内容について納得するが、では、なぜそれがうまく行かないのかということが問題なのかなと思う。
155	委員 3 1		その中に入試の問題もあるが、英語が失敗しているかのようなイメージが強いのは、他の教科に比べて高いのかなと思う。
156	委員 3 1		そうすると、小学校英語について国民的要望が高いのも、英語教育の在り方への関心というよりも、目の前の就職などの問題から英語を身に付けたいということから来ているのかなと感じる。
157	委員 3 1		また、文化の問題から議論するのは危険だという意見には、私も賛成だ。
158	委員 3 1		あまり、議論を拡げてしまうと解決出来るものも駄目になってしまう。
159	委員 3 1		現場で今一番困っているのは、小学校において英語が教科になるのか、必修化するのかについて、早くその結論がほしいということであり、都市部から地方まで全て同じことをするのは、難しい状況にあるので、小学校英語についての指針を示せば、あとは、地域で決めていこうという意識が非常に高いので、この部会の役割は果たしたということになるのかなと考える。