

「英語で教える英語の授業」:

非母語話者教員をとりまく状況分析と理論的枠組み

Teaching English in English:

A preliminary study into nonnative English-speaking teachers' decision  
in using English as the language of instruction

大藪 加奈

Oyabu, Kana

Abstract

This study deals with nonnative English-speaking teachers' choice of English as the language of instruction. It maps actual and theoretical frameworks that need considering when conducting such a research. Two viewpoints on "English worthy of instruction" are presented, current data on nonnative English-speaking teachers' English lessons are discussed, situations that affect teachers' choice of language, and theoretical frameworks useful for the analysis are examined.

## 1. はじめに

英語を教えるのは母語話者がよいのか、非母語話者で対象学生と同じ母語を持つ者がよいのか、という議論は、研究者の間でまだ決着がついていない。対象言語に自然な感覚を持っているネイティブ教員と、自らが英語学習者である非ネイティブ教員<sup>1</sup>のどちらがより適切な指導をおこなえるのか、という問題は、各教員の個人的な資質とは切り離されて、未だに古くて新しい問題として英語教員の間で議論されている<sup>2</sup>。「母語話者か、非母語話者か？」という議論の中から生まれてきた「非母語話者が英語で行う授業」についての研究は比較的歴史が浅く<sup>3</sup>、これからの研究が期待される分野である。

この論文は、「母語話者派」と「非母語話者派」のどちらかに軍配をあげることが目的ではない。今回のアンケート調査結果でも明らかなように、学生も母語話者と非母語話者が協力して英語教育に当たることを希望しており、筆者もそれが理想的な姿であると考え。ただ、金沢大学のシラバスを見ても、今回の調査結果を見ても、母語話者教員が英語で授業をおこない、非母語話者が日本語で授業を行うことが、母語話者教員と非母語話者教員の典型的な役割分担と認識されているようなので、あえて非母語話者が英語で行う授業に焦点を当てて、そのような授業を実践している教員と実践しない教員の意識について、今後さらに調査研究を行うための予備的な考察を深めようとするものである。

論の進め方としては、第二外国語として教えるべき英語の種類についての2つの考え方が、教員を「母語話者」と「非母語話者」に二分する基盤になっていることを第2節で述べ、実際の教育の場で「非母語話者による英語の授業」がどの程度行われているか第3節で確認した後、英語で授業を行う非母語話者教員と行わない非母語話者教員の意識を調べるうえで、どのような事項を考慮する必要があるか、という観点から、英語による授業を実施している教員と実施していない教員がおかれている状況の分析と、それらの教員の意識を説明する上で有効であると思われる理論的枠組みを第4節と第5節でマッピングする。

## 2. ネイティブ英語か、国際英語か？

「母語話者教員」か「非母語話者教員」か、という議論は、教員の出生地や生い立ちと結びついた教員のタイプの問題というよりも、「どんな英語を教えるのか」ということに関する議論であるといえる。Phillipson が、母語話者教員は母語話者であるがゆえに英語教員

---

<sup>1</sup> Phillipson による主張。Robert Phillipson, “ELT: The native speaker’s burden” T.Hedge & N.Whitney 編 *Power, pedagogy & practice* 22-30. Rosie Maum, “Nonnative-English-Speaking Teachers in the English Teaching Profession” *ERIC Digest Eric Educational Reports* (December 2002) Center for Applied Linguistics より引用。

<sup>2</sup> Jesus Garcia Laborda, “Native or Nonnative --- Can We Still Wonder Who Is Better?” *TESL-EJ* (10.1) 2006 Forum 1.

<sup>3</sup> Ana Wu は、*Learning and Teaching from Experience: Perspectives on Nonnative English-Speaking Professionals* (University of Michigan Press, 2004), “Nonnative English Speaking Teachers’ Movement---How Far Have We Gone?” *TESL-EJ* (10.1) 2006 Forum 3.

として優れているとする考え方 (native speaker fallacy) を言語帝国主義の一つとして批判してから 15 年の歳月がたつが<sup>4</sup>、Llurda が指摘するように、グローバル化が進む今日の世界にあっては、「国際語としての英語」(English as an International Language, EIL) を教えようとする教員は、米英の帝国主義的アジェンダの手先ではなく、世界的に優勢な言語の持つ影響力を逆手にとって、学習者が米英の支配から解放され、言語 (そして言語をとおして自分たちが求める社会的ポジション) を自分のものとするのを助ける存在としてみられるようになってきている<sup>5</sup>。学習者が求める社会的ポジション自体が、帝国主義的世界観の内在化であるといえないわけではないが、Cook が提言したように、英語教育の世界において、学習者がそれぞれの目的に沿って適切に英語を使えることを英語運用能力と定義し、母語話者の英語に近いかどうかを英語力の目安にしない、というコンセンサスが EIL の研究者の間で生まれつつあるの<sup>6</sup>は非母語話者教員が英語で授業を行う上では喜ばしいことといえる。

### 3. 「英語で行う英語の授業」の実施状況

#### 3-1. 中・高等学校の英語授業

では実際に、どの程度の非母語教員が「英語で教える英語の授業」をおこなっているのだろう。ここではまず中・高等学校の英語教員についてのデータを参考にして、日本の現状を考えたい。

「英語が使える日本人」の育成のための行動計画 (平成 15 年 3 月策定) では、英語教育改善のためのアクション (英語の授業の改善) として「英語の授業の大半は英語を用いて行い、生徒や学生が英語でコミュニケーションを行う活動を多く取り入れる」ことが目標となっている。つまり、文部科学省のスタンスはコミュニケーション・ツールとしての英語を日本人教員が英語で教えることは望ましい、というものである。ところが、文部科学省が行った平成 18 年 2 月回収のアンケート調査によれば、現状では授業の大半を英語でおこなっている中学校は 4% 未満 (調査対象学校数 10118 校)、高等学校では最も割合の高い国際関係学科・コースのオーラル・コミュニケーション (OC) II でさえ、やっと 50.8% というところである。国際関係学科・コース以外では、OCII で 25.25%、英語 I では 1.1%、英語 II では 0.07% で、75% 以上の高等学校では授業時間中の英語使用状況が半分または半分以下という状況である<sup>7</sup>。平成 19 年 3 月に行われた「英語が使える日

<sup>4</sup> Robert Phillipson, *Linguistic Imperialism*

<sup>5</sup> J. Brutt-Griffler, *World English: A study of its development* (Clevedon: Multilingual Matters, 2002) Enric Llurda, “Non-native-speaker teachers and English as an International Language” *International Journal of Applied Linguistics* (14.3) 2004 315-316 よりの引用。

<sup>6</sup> V. Cook, “Going beyond the native speaker in language teaching” *TESOL Quarterly* (33.2) 1999. 185-209 Llurda (2004) よりの引用。

<sup>7</sup> 文部科学省「英語教育改善実施状況調査結果概要」(中学校、高等学校)平成 18 年 2 月回収分 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/001/06032211/001.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/06032211/001.htm)

本人」の育成のための行動計画進捗状況報告において示された数値からみても「英語で教える英語の授業」の前年度からの増加率は、微々たるもので<sup>8</sup>、日本の中学・高等学校レベルの英語教育において、「英語で教える英語の授業」は、まだまだ実現までの道のりが遠い目標だといえる。

なぜ「英語で教える英語の授業」が増えないのか。教室言語を英語にするか日本語にするか、ということは、現在のところ教員の裁量に任されている部分であるので<sup>9</sup>、これは教える側の教員の意識と深く関わっている問題だといえる。前述の進捗状況の報告によると、中・高等学校の教員が英語による授業に踏み切れない要因として、入学試験対策のための日本語による授業説明の必要性や、教員の英語コミュニケーション能力が十分でないこと、多忙により十分に必要な研修が受けられないことなどがあげられていた、ということである。文部科学省の担当者は、「英語で教える英語の授業」を行っている学校が入学試験でもよい成績を収めている、といったデータや、大学を拠点とした現職教員の「英語指導力開発ワークショップ」の開催などをあげて、「英語で教える英語の授業」に向けた英語教育関係者のいっそうの努力を要請している。

### 3 - 2. 金沢大学における非ネイティブ教員の英語による授業

中・高等学校の英語教師が英語で授業できない要因が、大学入試や英語の能力不足にあるとすれば、入試を心配する必要がなく、英語を専門的に研究している大学の英語教員は中・高等学校教員よりも英語による授業がしやすい環境にいるはずである。ところが現実には、金沢大学の共通教育英語科目（英語Ⅰ）において恒常的に英語で授業を行っている日本人教員は4名にすぎない。

金沢大学では平成18年度のカリキュラム改革により、ネイティブ教員によるコミュニケーションAの授業が必修科目となり、全一年生の割り当て授業となっている。そのために、今までよりは「英語による英語の授業」の割合が増えて、日本人教員がわざわざ英語で授業しなくてもよい、という考え方もできるかもしれない。しかし、今回のカリキュラム改革により、日本人教員によるリスニングの授業やライティングの授業も、開講を教員の裁量に任すのではなく、各学部各学期に開講を保障するカリキュラムとなった。つまり、日本人教員の授業も、もともと減少しつつあった従来の訳読式授業からコミュニケーション重視の授業に、カリキュラム的にも転換したのである。そのようなコミュニケーション重視の授業では、教室のコミュニケーション手段の第一である教室言語も英語にすることが可能ではないだろうか。外国語教育研究センターの研究チームは、この可能性を探るために、平成19年前期に更に多くの学生を対象に教室英語のアンケート調査を行い、その結

<sup>8</sup> 「英語が使える日本人」育成のためのフォーラム2007（平成19年3月3日 於：東京ビッグサイト）

<sup>9</sup> たとえば1997年から小学校英語が導入された韓国では、2002年より英語の授業は英語で行うよう文部科学省にあたる教育・人的資源部の指導があり、2015年より英語の授業はすべて英語でおこなわれることになっている。

果を英語教員に周知した上で、教員を対象に、非母語話者英語教員の英語による授業に関するアンケート調査を行う予定である。ここでは、その前段階として非ネイティブ教員が英語で授業することを妨げているとみられる「壁」についての推論を立てることとする。

#### 4. 英語による授業を妨げる壁

##### 4 - 1 native speaker fallacy の内在化と劣等感

英語による授業に関心を持ちながらも実践に踏み切れない教員の中には、前述の native speaker fallacy を内在化させている者もいるのではないかと。つまり、もし教室で教員が英語を使われるのであれば、それは母語話者の(ような)英語でなければならず、自分は母語話者でもなく、どちらにしてもそのような英語はとて話せない、英語を使うことはできない、という考え方である。「英語ができない、話せない」という学生とよく似た劣等感、つまり「母語話者のようには」英語ができない、話せないと思うあまり、話そうという気持ちになれないのではないかと<sup>10</sup>。自身の劣等感が、他の非母語話者の英語への偏見をもつよめる結果となっているのだが、そのような偏見は、教員採用の公募文書に「ネイティブ教員募集」などのことばが未だに記載されている日本のような国において特に顕著である、と述べている研究者もいる。

##### 5 - 2 ロール・モデルの欠如

中学・高等学校の英語教員同様、非ネイティブの大学教員がなかなか英語を教室言語に選ばない背景には、私たちのほとんどが、日本人教員による「英語で教える英語の授業」を受けてこなかった、という事実があるのではないかと。25年以上前に英文学科で学んだ筆者の経験では、日本人教員による英語の授業は「英語教育法」1科目だけであった。幸運なことに、筆者は更に昔の中学校一年生の時、はじめて学校で英語を習う時に、授業中よく英語を話す日本人教師に教わったのである。筆者はそれらの授業で、日本人が非ネイティブ的な英語を話すことへの偏見がなくなり、後に英語で授業をする勇氣と自信を与えられたのだが、もしそのような授業を経験していなければ、教室で英語を話すことに抵抗があったかもしれない。25年後の現在でも金沢大学の英語教員養成コースの英語関連授業のうち、日本人教員が英語で授業を行う科目は極わずかである。今回の調査の回答にもみられたが、英語教師になるかならないに関わらず、「英語を話す非母語話者」のロール・モ

<sup>10</sup> 今年で金沢大学を定年退職される桑野英正教授の最終講義での述懐によると、日本文学の英訳本を教科書に使ったところ、日本語ではよく行われる同じ言葉の繰り返しを母語翻訳者は嫌うので、たとえば奥の細道の冒頭では「旅」という言葉が、出てくるたびに必ず別の言葉に翻訳されている。また、同教授は英語による授業を試みたが、言うことがすぐ出てこないで教室で黙ってしまうことになり、あきらめた、ということであった。ここで明らかなのは、豊富な語彙を駆使するという母語話者の特徴をよく知っているがゆえに、それができない自身の語彙・表現力のギャップが英語授業をあきらめさせた、というパターンである。これは一例に過ぎないが、インタビューなどの質的調査を行って、非母語教員が英語授業を試みながらあきらめた場合のパターンを研究できるのではないかと。

デルを身近に持っていることは、学習者が英語で話す時の自信につながるので<sup>11</sup>、非母語話者教員が英語で授業するクラスを増やすことを提案したい。英語で授業することが不安な教員は、英語で授業している同僚の授業参観をすることも自身のロール・モデルづくりをする上で有効ではないだろうか。

### 5 - 3 教員がしゃべりすぎる授業形態

「英語で教える英語の授業」ができない、と考えている教員は、これまで自分がしてきた授業をすべて英語でやることの困難さを考えているのではないだろうか。たとえばこれまで教員主導で行ってきた高度で複雑かつ長時間にわたる説明を英語ですることを考え、とても無理だ、と試す前に自分で決め付けてしまっているかもしれない。しかし、もしその教員がこれまでの教員説明型の授業から、学生に活動をさせて、学生同士で授業内容の確認や説明、間違い直しや振り返りをさせる学生参加型・学生主導型の授業へと授業形態自体を変えてしまえば、教員が話さなくてはならない時間は大幅に減少する。教員がファシリテーターをつとめる授業では、教員は事前の準備を周到にする必要はあるが、授業中は学生に英語を使わせて自ら気付かせる方法や、学生が助け合って問題を解決する方法をとるので、長々とした説明は必要ではない。また、シンプルな英語で明確に伝えようとすることで、教員の教授方法や熱意は向上し、学生の理解しようとする集中力も増すのではないか。今回の調査で、日本人教員の英語授業を「わかりやすい」と評価する学生が多いのもその現れといえるだろう。

### 5 - 4 すくないFD活動参加の機会

現在日本の小・中・高等学校教育ではコミュニケーション・ツールとしての英語授業を行うことが奨励されている。金沢大学共通教育の英語科目も、コミュニケーションを重視している。ところが、多くの教員はコミュニケーション重視の英語教育を受けてきていないので、どのような授業をすればいいのかイメージできない。そこで、自分が何十年も前に受けた授業をプロトタイプとして、なんとかそれを自分流に改善しようと努力しているのではないだろうか。世界の英語教育はどんどん進歩しているにもかかわらず、中学・高等学校の教員に比べて大学教員のための英語教授法の研修は数もすくなく、参加の必要性を感じている教員も少ない。また、大学で英語を教える教員の多くは英語教育以外の専門分野の研究者であり、英語教育に関する知識を有していない場合が多い。これらの教員にどのようなFD活動が必要であるか、という調査・研究は性急におこなわれるべきであろう。

---

<sup>11</sup> すこしコンテキストは異なるが、非母語話者として初めて TESOL の 2006 - 2007 年期の会長になった Jun Liu の存在は、英語教育の世界で非母語話者の活躍や非母語話者を対象とした研究が研究者の間で公に認められたことを示す象徴的な出来事として、多に筆者を勇気付けるものであった。

### 5 - 5 第二言語習得に関する理論的知識の不足

FD活動によって教授法や教材開発の技術を習得しても、第二言語習得に関する理論的知識が不足しているのは、自分の授業に自信が持てない教員や、どのように授業を発展させてゆくか不安に感じる教員もいるのではないか。第二言語習得を専門としない教員にとっても、最小限の理論的知識は授業を計画・運営する上で必要であると思われる。外国語教育研究センターでは、定期的にそのような理論に関するセミナーを開くと共に、この論集でも積極的に理論と実践を組み合わせた特集を組んでいきたい。

### 6 . 英語による授業を実践する教員の意識

ここまでは、英語による授業を行わない教員の意識や環境について、今後調査・研究を行う上での着目点について推測した。それでは、英語による授業を行っている教員にはどのような意識があるのだろうか。ここでは、筆者の例を言語理論と照らし合わせて考えることにする。

#### 6 - 1 教室言語と Authenticity

筆者にとって、教室で英語を話すことは、教室で使用される英語をより authentic なものに近づけることを意味している。しかし、Alex Gilmore が、最近の論文<sup>12</sup>の中で示したとおり、何をもちて authentic と定義するか、ということをはっきりさせずに authenticity について論じることはできない。筆者にとって、教室言語の authenticity とは、「実在する話者が、実在する聞き手に、お互いの関係において実際に意味のある内容を伝えようとして使う」ところにあり<sup>13</sup>、また「教員と学習者の間で交わされる対話であり、個人的な関わりの過程」を可能にさせるところにある<sup>14</sup>。筆者自身は、母語話者の属する社会や文化には強い関心があるが、ここで筆者が述べている英語の authenticity は、「母語話者による他の母語話者へのメッセージ」や「母語話者またはそのコミュニティに受け入れられるための行動や言語活動」を想定しているわけではない。

扱う題材が authentic なものであるかによって学習者のモチベーションが高まるかどうか、という研究は、まだはっきりした結論を得ていないようだが<sup>15</sup>、授業で使う英語が学習者にとって authentic であることは、学習者の意欲を向上させる、と筆者は考える。いわゆる一義的な意味での「英語使用空間」という状況に身をおいて英語を学習することができない日本人学生に、作為的に作り出された「日本人教員と学生が参加する英語使用空間」

<sup>12</sup> Alex Gilmore, "Authentic materials and authenticity in foreign language learning" *Language Teacher* 40, 97-118 (2007, Cambridge University Press)

<sup>13</sup> Alex Gilmore, 98. この立場に属する研究者として、Gilmore は Morrow(1997), Porter & Roberts(1981), Swaffar(1985), Nunan(1988/9), Benson&Voller(1997)をあげている。

<sup>14</sup> Gilmore, 98. Gilmore は、このように定義している研究者として van Lier(1996)をあげている。

<sup>15</sup> Gilmore, 106-108.

を提供し、その状況の中で authentic な教室活動を行うことで、日本人同士が母語話者の介入をうけずに英語で話し行動することに authentic な意味づけをするための道具として、教室言語としての英語は有効であると思うのである。

もちろんここで作り出された「英語使用空間」は、母語話者教員の教室にくらべて、その成り立ちは不自然なものである。学習者が英語を使って直接自分に関わる意味のある活動をして自信をつけるためには、まず作られた「日本人同士の英語使用空間」に対して学生や教員が感じる胡散臭さや、わざとらしさを乗り越える必要がある。このような作られた英語使用空間に参加するには、劇の場合と同じあるいは更に強い suspended disbelief が必要となるのである。英語で授業することに違和感をもたずに EIL 話者となれる非母語話者教員と、そのような教員の英語授業を受け入れようとする学習者があって、はじめて非ネイティブ教員が英語でおこなう授業が成功するのではないか。

それでは教員と学習者の意識のうち、どちらが非ネイティブ教員の英語による授業実施に大きな影響をもたらすか考えると、教員の意識がより重要であるといえる。なぜならば、まず小学校英語のように学習者が与えられた学習環境を自然なものとして受容しやすい年齢の場合は、教員が決めれば英語による授業が実施可能である<sup>16</sup>。更に、年齢が上の学習者の場合は、今回のアンケート調査によると、学習者が非母語話者教員の英語に対して持っている偏見は非母語話者教員の授業を受けていない学習者に強く、実際に非母語話者の英語による授業を受けた学習者には、偏見の度合いが少ない、という結果が出た<sup>17</sup>。よって、この調査結果によれば、学習者が事前にどのような考えを持っているかに関わらず、非母語話者教員が英語による授業を行うことで、学習者の意識は変革され、そのような授業を受容するようになる可能性は高いといえる。

## 6 - 2 言語教育とポスト構造主義の言語理論

ポスト構造主義の言語理論によれば、言語が使用される空間は、異なる世界観や文化を持つ言語使用者たちが、その空間を支配する権力やその空間で機能するための力を得ようとしのぎを削り、「何が真実か」という定義や、言語化されようとすることばの「意味」をめぐって攻め合いを繰り返す不均一な (heterogeneous) 世界である<sup>18</sup>。

<sup>16</sup> この場合、学習者の親による介入という外的圧力も考えられるが、現在の日本ではまだ英語は一部の特区を除き小学校の義務教育科目ではないので、この外的圧力についてはここでは考慮しない。

<sup>17</sup> この調査は、英語圏以外の大学で行われた Lasagabaster と Sierra の先行調査とかなり異なる結果が出たという点で、特記すべきものがある。David Lasagabaster and Juan Manuel Sierra "University Students' Perceptions of Native and Non-native Speaker Teachers of English" *Language Awareness*(11.2) 2002, 132-142. 今後更にサンプルを増やして数値的な信憑性を高めたい。今回の調査の記述式回答では、ネイティブ教員の授業を受けたことにより、かえってネイティブ教員の英語授業に対して否定的な考えを持つようになった、という記述も複数みられた。

<sup>18</sup> Bonny Norton and Kelley Toohey, "Identity and Language Learning" *The Studies of*



この考え方を英語教育に当てはめると、MILの世界は母語話者の英語(Kachruの言うところの inner circle<sup>19</sup>の英語)が君臨する中央と辺境を持つ社会でも、縦社会ではなく、異なる英語が競争し、交渉し、協働し合いながらお互いの居場所や勢力を得ようとする空間ということになる。そのような言語空間の理解に立てば、非母語話者教員が非母語話者のな英語を使用して教室を運営することは、学習者に非母語話者のロール・モデルを与えると同時に、他の英語(たとえば教科書の英語や授業中にCDから流れる英語)との共存の可能性を示唆し、また非母語話者同士が英語で機能する空間を提供することでもある。

文部科学省の推進する「英語で行う英語の授業」の背景にも、このような英語使用空間への認識があると思われるが、「英語が使える日本人」育成のための行動計画では、学習者が英語で「自己を表現し、相手を理解することができた成就感」を経験することに焦点がおかれている。そのためか、「英語が使える日本人」育成のためのフォーラム2007で報告された全スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール(SELHi)の授業概要においても、自分の気持ちや意見、自文化や風習の紹介を英語で行う「発信型」コミュニケーションや、相手の国や文化についての理解を深めたり、相手の意見を聞く「受容型」コミュニケーションの手段として英語が使われている<sup>20</sup>。これは、「母語話者の英語」や「母語話者の文化」を学習の対象とする従来の方法と比べると、MacKayの主張するところの自文化を使って学習者の自信を高めることに重点をおいたコミュニケーション教育<sup>21</sup>である、と考えられる。しかし、「自分を発信し相手を理解する」コミュニケーションというのは、理解した段階でめでたしめでたし、となり勝ちな日本的コミュニケーションであって、「英語使用空間」を真に異文化・多様な価値観がしのぎを削る空間と見るのであれば、その空間でどのように学習者が機能できるか、というところにコミュニケーション活動の意義が存在するはずである。

「光よ、あれ。」と神が発したことばが、光をあらしめた聖書の記述のように、西洋文化における「ことば」は、それを発することで世界や、自分と世界、自分と社会の関係をことばを発した者の望むように変えられることに、最高の価値が与えられている。結婚にしても、国籍取得にしても、実際に「ことば」で宣言することが、法的な効力を持つ英語圏の社会では、このようにことばによって状態・状況を変化させることが、ことばの役割であるわけである。そのようなことばの役割の認識にたてば、現在のグローバル社会における英語教育の目的は、単に自己発信や異文化理解の道具ではなく、違う価値観や文化を持つ人と、主張しあい、競争し合いながら協働し、交渉して新しい人間関係や状況を生み出

---

*Second Language Learning* R.B. Kaplan (ed), The Oxford Handbook of Applied Linguistics. Oxford and New York: Oxford University Press, 116 - 117.

<sup>19</sup> Kachru, "Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle" R. Quirk & H.G. Widdowson 編 *English in the world: Teaching and learning the language and literature*. (Cambridge: Cambridge U.P., 1985) 11-30.

<sup>20</sup> フォーラム配布資料 31-219.

<sup>21</sup> MacKay, "Teaching English as an international language: implications for cultural materials in the classroom" *TESOL journal* (9.4) 2000, 7-11.

すこと、と考えられないだろうか。筆者は協働によって新しい価値を生み出すネゴシエーション活動を言語教育の中心と考えているが、それはこのような英語使用空間の認識によるものである。

### 6 - 3 構築主義理論 (Socio-) constructionist theory

上記のような英語空間への認識は、最近の英語教授法に大きな影響を与えている(社会)構築主義の理論とつながるといえよう。つまり、言語活動を含む社会の現象は、そこに参加する人々がおこなった活動の集合体によってもたらされた構築物であり、たとえば語学活動についていうならば、学習者は実際に参加者としてその活動に加わり、参加者の共同体の中でその言語使用空間のルールを習得していくことで言語活動自体が可能になるのであって、その言語を学習対象として客観的に勉強するだけでは対象言語を習得的ない、という考え方である<sup>22</sup>。日本の大学の教室で学習する大学生には、母語話者で構成される英語圏の言語活動への参加はIT技術等を使わないかぎり物理的に困難であるが、新たに学習者と教員による「英語を使用した学びの共同体(協働体)」を構築することで、母語話者とは違う英語使用空間に参加する経験と、その経験を通して得られる自信を、学習者に与えることができる。

Pierre Bourdieu が提唱したように、話者にとっての言語活動の意義や価値は、その話者個人が発した言葉を社会がどのように受けとめるか、どのように聞き、それによって尊敬や賞賛を得られるかによって決まるのであり、話者の言語能力は、対象言語についての知識だけでなく、聞いてもらえる言葉を発する能力や、聴衆を得ることのできる能力をも含むべきだ、という立場<sup>23</sup>に立てば、英語教員はいかに学習者が母語話者に近い発音や表現法を身につけるか、ということにエネルギーを注ぐよりも、学習者が自分の発する言葉を聞いてもらえた経験や、言葉を発することによって学習者個人の目的や意図が達成され、その言語で機能できる経験を得ること、そしてそれらの経験を通して学習者各個人の感情的な充足が得られること<sup>24</sup>を教室での言語教育の目的とすることができる。学習者が教室で英

<sup>22</sup> Constructionist の訳語としては、「構成主義」と「構築主義」の二つが一般的であるが、筆者はデリダをはじめとする構築・脱構築という概念に関心をもっていることから、ここでは上野千鶴子氏の選択に習って、「構築主義」を採用した。(上野千鶴子「はじめに」上野千鶴子編、『構築主義とは何か』勁草書房 2001年

<http://www.keisoshobo.co.jp/kouchiku.htm>) 構築主義については、根本浩行氏の博士論文 The Management of intercultural academic interaction in student exchanges between an Australian and its Japanese partner university(2005) 19-25 ページの記述を参考にさせていただいた。今後更に文献研究を深めたい。

<sup>23</sup> Pierre Bourdieu, Outline of a Theory of Practice(1977) Norton&Toohey (2002) の分析より引用 117-118。

<sup>24</sup> 学習における「感情」の重要性については、近年とみに注目されているが、ここでは Yrjö Engeström が SRHE(Society for Research into Higher Education)で行った基調講演を参考にした。彼の提唱する活動理論や拡張学習の概念は、ネゴシエーション活動にも大いに関係するとおもわれるので、更に研究を深めたい。

語を使うことで、自らの行動や学習の過程を客観的に意識できることは、学習者のメタ認知能力を開発し、学習効果を高めることにもつながると考えられる。

## 7. おわりに

本論では、英語による授業を実践している非母語話者教員と実践していない非母語話者教員に関する研究の予備段階として、教員を取り巻く環境や、彼らの行動や意識を説明するのに有効であると思われる理論的枠組みについて、簡単にマッピングした。ここで取り上げた個々の事項について、今後も、非母語話者教員の英語実践を中心に質的・量的調査や理論的研究を続けたい。