

日本の言語政策と学校教育

Language Policy and School Education in Japan

寺島隆吉

TERASIMA, Takayosi

目次

- 1 はじめに
- 2 何が「小学校英語教育」を推進したのか
- 3 裏の推進役となった「英語教育ビジネス」
- 4 外圧の結果としての「学校5日制」
- 5 日本人の持つ「強い英語コンプレックス」
- 6 中国・韓国の「小学校」英語教育
- 7 中国・韓国の「英語力」を考える
- 8 子どもたちの「学びからの逃走」と「東アジア型」の教育
- 9 フィンランドの教育から何を学ぶか

NOTES

REFERENCES

APPENDIX

1 はじめに

小学校の英語教育をめぐる日本では激しい賛否両論の議論が起きています。昨年および一昨年、慶應義塾大学でおこなわれたシンポジウムが、そのことをよく示しています。このシンポジウムの内容については既に大津由紀雄（編，2004，2005）『小学校での英語教育は必要か』『小学校での英語教育は必要ない』が公刊されていますが、残念ながら、現場の小学校教師からの反対意見が公の場から聞こえてきません。

その一つの理由は、小学校の英語活動は文科省や地方自治体の教育委員会などに後押しされて展開されているので賛成論者は自由に発言できるのに対して、反対論者は校長・教育委員会・文科省を敵に回して発言することになり、それをシンポジウムのような公の場で発言する場合は、村八分や退職を覚悟せざるを得ないからでしょう。賛成論者にとってさらに好都合なのは、親の英語教育に対する願いや小学校という巨大な市場を前にした英語教育ビジネスによる後押しがあるという点です。

私が個人的に知り合いの小学校教師の何人かに聞いた限りでは、小学校教師で積極的賛成論者は驚くほど少ないのです。その多くはお上の命令には逆らえないというものでした。大津由紀雄氏が個人的に開設したHPの「小学校英語教育のコーナー」でも、公開の「掲示板」に意見を書き込む小学校教師が皆無に近いのに対して、氏の個人メールには小学校教師から悲鳴に似たメールが次々と送られてきていていると言います。氏の個人メールは小学校教師にとって一種の「駆け込み寺」になっているというのです。

私も最近、同じようなことを体験しました。というのは東京の民放テレビ局から依頼されたと言って、ある番組制作会社から次のようなメールが送られてきたからです。すなわち、「小学校の英語教育についての熱い論議が聞こえてくるので、その是非をめぐる小学校教師がディベートをする番組をつくりたい。しかし賛成論者は簡単に集まるが、反対論者で出場する教師が全く見つからない。できれば紹介していただけないか」というのです。

そこで、私が知っている限りで小学校教師に電話をしてみました。いずれもNOでした。それは小学校の英語教育に賛成だからではなく、反対であっても職員会議で校長や教頭から「既に全国いたるところで小学校の英語教育がスタートしてしまっているのに、あなたはいつまで反対しているつもりか」と押さえつけられて、とてもテレビ出演など不可能という返事でした。最近の教育現場は大学でも「トップダウン（上意下達）」が基本的形式になっているので、その状況は十分に理解できました。

そこで上記の番組ディレクターに「たとえ磨りガラスなどで姿を隠し声も変形したとしても、そのような相手とディベートするのは、いかにも不自然だから、ディベートの形式ではなく、インタビューで意見を聞き、登場者の顔を写さず声も変形して放映するというのでは駄目なのか。それなら出場者を確保できる見通しがあるのだが…」と電話で聞いてみました。しかし氏の答えは「あくまでディベートという形式にこだわりたい。小学校の英語教育に反対するのであれば、それくらいの熱意・意気込みが欲しい」というのが氏の主張でした。

確かに理論的にはそのとおりです。黒人に対する投票権も白人によって与えられたのではなく、黒人自身による血の滲むような闘い＝公民権運動によって勝ち取られたものでした。したがって小学校の英語教育も、小学校教師自身が公けの場で声をあげない限り解決しないでしょう。とはいえ、「大きな権力を背景に持つもの」と「背景に何も持たないどころか村八分や退職を覚悟せざるを得ないもの」とを対等にディベートさせようとする企画は、やはり無理ではないか、そう考えたからこそ、私はインタビュー形式を提案したのでした。

また「外国語の習得は、母語の習得と同じように、子どもを小さいときから外国語にふれさせることによって容易になる」という俗論は、きちんとした認知科学の専門家によってのみ説得的な反論が可能になります。このような議論に小学校教師を巻き込んでも、小学校教師にできる反論と言えば、「週五日制になり、しかも総合的学習など新しく取り組まなければならない課題が多すぎて、小学校教師に英語を教えるゆとりも自信も資格もない。まして学力低下論で教師が批判されている折りだけに、なおさら英語教育にエネルギーを振り向けるゆとりなどない」といった程度でしょう。

だからこそ私は、「もしディベート形式にするのであれば小学校教師だけによる討論ではなく（ディレクター女史による提案は「賛成反対二人ずつ」でした）研究者も必ず一人は入れるべきだ」と主張したのですが、これも氏の賛同を得られませんでした。太陽が地球の周りを回っていることは日常生活で眼にしていることだから、そのような主張に賛同することは容易です。しかし、地球が太陽の周りを回っていることは肉眼では確認できません。だからこそ、ガリレオに見るとおり、そのような主張は厳密な理論と自分の職や将来を棒に振る覚悟が必要でした。小学校の英語教育も同じような状況にあるのではないのでしょうか。しかしディレクター氏にはそのような状況認識が全く欠けていたのではないかと私には思われてならないのです。

2 何が「小学校英語教育」を推進したのか

小学校における英語教育の導入が本格的に論議されだしたのは1986年（昭和61年）に発表された臨時教育審議会第2次答申の中に「英語教育の開始時期についても検討する」という文言が表れてからですが、先ず第1に押さえておかなければならないのは、その論議を推進させた一つの大きな力は教育の論理ではなく産業界の要請だったということです。それを和田（2004:116）は次のように述べています。

文部科学省は、何を拠り所に小学校英語教育の導入を決断したのでしょうか。発展著しい言語習得の研究の知見から決断したのでしょうか、バイリンガル研究の成果から決めたのでしょうか、イマージョン・プログラムの成果に基づいて決断したのでしょうか、それともいままでもひっそりと行われていた小学校英語の成果を高く評価したのでしょうか。あるいは、お隣の韓国の国を挙げての小学校英語教育の取り組みに刺激されたのでしょうか。私はこれらのどれでもないと思っています。産業界や国民の圧力に押されたのが最大の理由だと思います。教育的・学問的な裏づけは後からついていけばよいのです。このような私の判断は小学校に英語教育が導入される経緯を詳細に見れば間違っていないことが分かります。（下線は寺島）

和田氏は上記のように述べ、英語教育が導入される経緯を詳細な年表で示しているのですが、文科省の内部で教科調査官を務めた人物の発言だけに、その信頼性は極めて高いと言えます。上記で「産業界」と言っているのは、経団連（経済団体連合会）や日経連（日本経済団体連合会）[今は統合して「日本経団連」となっている]などの経営者団体を指しているのですが、彼らはなぜ英語教育に関心を持つようになったのでしょうか。その謎を解く鍵がTOEICの誕生秘話にあります。

英語の検定試験といえば「英検」「TOEFL」「TOEIC」の三つが有名です。しかしTOEICが日本を発祥地にしていることは意外と知られていません。TOEFLもTOEICも米国のETS (Educational Testing Service) という公共機関が問題を作成しているので、どちらも米国が作りだした検定試験だと思われていますが、TOEICは元々日本の財団法人「国際ビジネスコミュニケーション協会」がETSに委託して作り出されたものでした。その経緯を鳥飼（2002:39）は次のように述べています。

日本語で「トイーック」と呼ばれるが、TOEICはTest of English for International Communicationの略で、「国際コミュニケーションのための英語能力テスト」である。TOEFLを作成しているETSが委託されて作成しており、ビジネスコミュニケーションを主眼とする標準試験である。（中略）ビジネスに使える英語力を判定したい、という日本国内からの要請に応じて始まったものであり、日本の各企業が採用の際に参考になっている。したがって、出題される英文もTOEFLとは内容が異なり、日常のビジネス現場を意識したものになっている。（中略）創始者の北岡靖男氏が生前、筆者に語ったところでは、バブル経済の頃は、企業は採用にあたって、ともかく人柄が優先、英語力は後から企業の責任で特訓する、という風潮であったのが、バブル崩壊後は一変したとのことである。仕事に使うとなると700点は必要なのだが、英語ができない人間を採用して特訓し700点まで上げるのには莫大な時間と費用がかかることが分かり、そんなことに経費を使っていられないと、どの企業も、最初から700点程度の実力を持っている人材を採用するようになったという。

要するに日本の企業が英語力を持つ人材を雇う必要上で開発されたのがTOEICでした。したがってTOEFLが米国に留学したいアジアの学生にとって極めて有名であるのに反して、TOEICは全く知ら

れていません。私のところに来ている中国人留学生（院生）もTOEFLは知っていてもTOEICは、全くその存在を知りませんでした。中国ではオーストラリアからの外国人教師が多いし留学するにも近くて便利です。そこで英国、オーストラリア、ニュージーランドに留学する際に受験が義務づけられているIELTS(International English Language Testing System)を知っていても、TOEICは全く知られていないのです。

それはともかく、ここで重要なのは「TOEICが日本の企業の要請で作られたものであり、バブル崩壊以前までは人柄を優先して採用し、英語力は後から企業の責任で特訓するという風潮であったのが、バブル崩壊以後は自前で人材を育成するには莫大な時間と費用がかかるので、それを民間の英会話学校に任せ、採用もTOEICの点数で決めるようになってきた」という点です。そして最近では民間の英会話学校に通う場合も国からの補助金が出ることになりました。言い換えれば、企業がやるべきことを国民の税金を使って国が肩代わりをしていることとなります。言ってみれば、今までは「民営」だったものを半ば「国営化」し始めたわけです。

このような文脈で考えると、民間の英会話学校でも間に合わないというので企業が本格的に学校教育に口を出し始めたのが小学校の英語教育だったということになります。私が1990年に1年間、カリフォルニア州立大学で日本語を教えていたときに企業派遣で大学院に留学している若い女性に出会ったことがあります。「企業のお金で留学できるとは羨ましい」と思ったものですが今から考えると当時は「ジャパンアズナンバーワン」と言われるほど企業の鼻息が荒かった時期でした。しかしバブル景気が崩壊した今は、企業が自前でやるべきことを国にやらせようというわけです。倒産した長銀など巨大銀行は税金で立て直してもらい、健全化したあとは米国企業に安く買い上げられてしまいました。要するに「自己責任」を問われるのは中小企業や個人だけなのです。

文科省が小学校の英語教育を言い始めたのは（このような産業界の要求に押されたからであって）本当に「英語教育を改善したい」という教育の論理に基づいたものでなかったことは、民間の英会話学校に企業人が国の補助金をもらいながら通うことができたのに、学校の英語教師にそれが許されなかったことを見ても明らかです。いま文科省は「英語教師の会話力が不足しているから」と称してTOEICの受験を半ば強制していますが、その教師に今まで自己研修する援助すらしてこなかったのです。企業人への援助はあっても教師への援助はなかったのです。このように、教育の論理を無視して小学校の英語教育が導入されたのだということは、和田氏の先の問をもう一度、考えてみることによって一層明らかになります。

文部科学省は、何を拠り所に小学校英語教育の導入を決断したのでしょうか。発展著しい言語習得の研究の知見から決断したのでしょうか、バイリンガル研究の成果から決めたのでしょうか、イマージョン・プログラムの成果に基づいて決断したのでしょうか、それとも今までもひっそりと行われていた小学校英語の成果を高く評価したのでしょうか。あるいは、お隣の韓国の国を挙げての小学校英語教育の取り組みに刺激されたのでしょうか。

和田氏は上記の問に対して「私はこれらのどれでもないと思っています。産業界や国民の圧力に押されたのが最大の理由だと思います。教育的・学問的な裏づけは後からついていけばよいのです」と答えています。しかし、「後からついていけばよい」と和田氏のいう「教育的・学問的な裏づけ」は、現在どのくらいあるのでしょうか。私が見る限り、英語教育ビジネス界から山のような教材が出版・発売されていますが、「発展著しい言語習得の研究の知見から決断したのでしょうか」「バイリンガル研究の成果から決めたのでしょうか」「イマージョン・プログラムの成果に基づいて決断したのでしょうか」という和田氏の問いに答えたものはほとんど見られません。それどころか上記の分野の研究者の多くが、小学校英語の教育効果に疑問を投げかけています。それを典型的に示すものが大津(2005)であり、次の毎日新聞の報道ではなかったかと思えます。

小学校英語の教科化に反対 大学教授ら文科相に要望書：小学校での英語の教科化に反対する大津由紀雄慶応大教授らは19日、教科化に反対する大学教授ら50人の署名を添えた要望書を中山成彬文部科学相に提出した。要望書は反対の理由として（1）小学校で英語教育を行った場合の利点について説得力のあるデータ

が提示されていない(2) 指導技術を持った教員が不足している…点などを指摘。教科化は学校教育全般に影響を与える重要な社会問題だとして、慎重な対応を求めている。小学校英語の教科化をめぐるのは、中教審外国語専門部会が導入の可否について検討している。(共同通信7月19日19時40分更新)

というのは、上記の大津(2005)では「学校英語教育」「認知心理学」「言語教育」「多角的側面」の4つの観点から詳細に小学校英語教育の問題点が検討され、そのうえで「小学校英語教育に賛成したい」との結論が出されているからです。これに説得的な反論を加えている論考を、残念ながら私は未だに眼にしていません。また上記の文科省にたいする反対署名には、同時通訳で有名な國弘正雄や鳥飼玖美子、日本英語学会の重鎮である安井稔、元『現代英語教育』編集長の津田正、教育心理学者として著名な波多野諠余夫などの諸氏が名を連ね、小学校英語の教科化に反対を表明しています。和田氏は「教育的・学問的な裏づけは後からついていけばよいのです」と述べているが、これを見れば「後からついてくるべき」「教育的・学問的な裏づけ」も未だに得られていないと言うべきではないでしょうか。

3 裏の推進役となった「英語教育ビジネス」

以上で、小学校英語教育は教育の論理から出てきたものではなく産業界の要請から出てきたものであること、したがって、「認知心理学」「教育心理学」「言語習得論」など研究者からは、必ずしも賛同を得られていないことを見てきました。が、この小学校英語教育のもう一つ裏の推進役になっているのが塾・英会話学校や出版社などの「英語教育ビジネス」です。それを和田(2004:120)次のように述べています。

小学校英語教育をめぐるもうひとつの注目すべき存在は英語教育ビジネスです。このグループの人たちは、前述した実業界とは違う形で小学校英語教育の導入を歓迎しています。今回の小学校英語教育の最大の特徴は各学校の自主性を大きく保証していることです。学習指導要領の規定は極めて緩やかです。検定教科書もありません。できることをやればよいことになっています。いままでの日本の教育では考えられないような自由さです。そこで、外国の出版社などいままでは日本の教育体制に入り込めなかったグループが活躍できる余地があります。このようなグループは上意にも下意にも属さない利益集団だと思いますが、自らは下意に属し、「草の根」から小学校英語を支えていると自負しているようです。このようなグループが実際に小学校に入り込み、小学校の教員とか子どもたちの親に与える影響は注目に値すると私は思います。(下線は寺島)

ここで「上意」とは、和田氏によれば、「文科省」のように「上から命令を下す集団・組織」を指し、「下意」とは小学校に子どもを送り出している「親」「大衆」を指します。しかし、小学校に英語教育が導入されることによって、本当は「上意にも下意にも属さない利益集団(英語教育ビジネス)」にどれくらい大きなビジネスチャンスが生まれるかは次の数字(松川2004:21-22)を見れば明らかでしょう。

私立小学校で英語を教えるということは、百年以上も以前から行われてきたことです。早くは明治初年の1870年代に既に東京では慶應義塾幼稚舎が英語を教えています。英語教育実施校が急激に増えたのは戦後、特に1950年代です。2003年(平成15年)現在、私立小学校は全国で179校ありますが、小池(1993)によれば、すでに1992年の時点で外国語教育(圧倒的に英語教育ですが、一部フランス語教育もあります)の実施校が126校あったということです(日本私立小学校連盟外国語部会研究部の調査による)。

公立小学校と私立小学校を別に区別する必要はないという考えもありますが、英語を教える環境として、大きく違う点が少なくともふたつあります。第一は、学校数の圧倒的な差です。文部科学統計要覧・文部統計要覧平成16年版によれば、平成15年現在、公立小学校の総数は23381校(内、分校は464校)、私立小学校は179校です。児童数は、公立小学校が711,0695人、私立小学校が6,8063人、教員数は公立小学校が40,8755人、私立小学校が3364人です。大まかに見てもすべての数値で公立小学校は、私立小学校の百倍以上の規模であり、従って影響力の大きさは比較にならないと見るべきでしょう。

第二は、私立小学校での英語教育は多くの場合、小学校教員免許をもってすべての教科を教える「小学校の先生」が担っているのではなくて、専科の「英語の先生」が教えているということです。また、データが

少し古くなりますが、野上(1993)によれば、1987年時点で、日本人教師のみの学校が全体の48%、日本人と外国人で教えているのは31%、外国人教師のみで教えている学校が21%あります。外国人教師の占める比率が多いという点は、公立小学校とは大きく違う点です

つまり、これまでのビジネス市場は、私立小学校か小学生をかかえる個人・家庭でしかなかったのに、公立小学校に英語教育が導入されることによって、市場が百倍も拡大するのです。既に和田氏が上で述べているとおり、小学校英語教育には検定教科書がないので、出版社が教材を売り込む市場としてこれほど有望な市場はないのです。

また今までは「中学校からでは遅すぎる」というキャッチフレーズで小学生を勧誘していた英語塾や英会話学校が、今度は「小学校からでは遅すぎる」というキャッチフレーズで幼稚園児を勧誘できるので、英語塾や英会話学校にとっては、市場が単に公立小学校に広がった以上の波及効果を持ちます。そのうえ、松川氏が上記の叙述に続けて次のように述べているとおり、公立小学校で英語を教えるのは主として学級担任であり英語専科の教師ではありません。したがって英会話学校が講師派遣をする新しいビジネスチャンスが生まれます。

というのは、上記で松川氏が指摘しているとおり、私立小学校で英語を教えているところは、多くの場合、英語専科の先生（外国人教師も含めて）であるのに対して、公立学校で英語を教えるのは主として学級担任だからです。そこで「英語教育の訓練を受けていない学級担任が英語を教えるのは重大な問題だ」という反論をかわすために外部から派遣教員を要請する学校も出てくるでしょう。また学級担任も極めて負担の大きい英語教育を避けるために外部からの派遣教師を歓迎することになるでしょう。

既に松川（2004）にも外部から講師派遣を受けている小学校の例が示されていますが、これは一種の「教育の外注」「教育の民営化」であり、このような傾向が拡大されれば、日本が世界に誇ってきた「均質で高い教育水準」を維持できなくなり、将来に大きな禍根を残す恐れがあります。というのは、OECDの学力調査(2000, 2003)を見ても分かるとおり、世界が日本に注目しているのは、どんな山間僻地に行っても「均質で高い教育水準」が維持されている点だからです。〈註1〉

しかし、この世界に誇るべき「均質で高水準の教育」が、産業界や英語教育ビジネスの力でズタズタにされようとしているのです。なぜなら金のある自治体とそうでない自治体とでは、雇うことができる人数に差が出るのは当然だからです。しかもそれが、「英語ができるようになって欲しい」という親（和田氏のいわゆる「大衆」）の素朴な願いを逆用しながらおこなわれているところに、現在の教育情勢をめぐる複雑さがあります。そのうえ、派遣講師採用のため小学校英語教育に大量のお金を投じたとしても、（経済効果は別として）英語学力を伸ばすという点で、さして効果がないだろうということは、次のように松川(2004:32-33)も認めているのですから、その悲劇性は一層強いと言うべきでしょう。

『英語達人列伝』に名を連ねるほどの達人でなくとも、英語の使い手と言われるほどの人は、学校英語教育だけでそうなったのではなく、日常生活のあらゆる場面を活用し不断の努力の結果として英語力をつけていることは、過去においてもそうでしたし、今後も変わることはないと思います。

学校英語教育を改善すれば、すべての人が英語の達人になれると考えるのは、学校音楽教育を改善すればすべての人が演奏家になれると考えるのと同じくらい非現実的なことです。学校英語教育でできることと、すべきことには冷静な判断と選択が必要です。小学校英語教育が日本人の英語力向上にどれだけ寄与できるかについては、まさに条件次第であり、現実には多くの反対論者が言うとおり、多くは期待できないし、するべきでもないと思います。

教育の論理ではなく産業の論理で導入され、大量のお金を投じたにもかかわらず、さして効果が出なかったという点では、外国人指導助手の採用も同じです。なぜなら、月給30万円の外国人教師を全国に派遣しても教育効果がなかったからこそ、現在の小学校英語教育の問題が生じているからです。この外国人英語指導助手（いわゆるJETプログラム）を採用する経過についても和田（2004:119）は、英語教育界で著名な活動を展開していた故若林俊輔東京外国語大学教授が、JETプログラムが始まっ

たとき次のように述べていたことを紹介しています。

英語教育界も、今回のJETプログラムには責任を負いかねる。なぜならば、行政府が一方的に、勝手に、そのアマチュアAET（英語指導助手）を英語教育現場に送り込んでいるからである。残念ながら、JETプログラムを押しつけられた英語教育界は、うろたえるしかないのである。

要するに、JETプログラムは対米貿易の日本側黒字を解決するための、一つの方策として採用されたのでした。だからこそ、このプログラムは文科省の管轄ではなく、総務省が財源を出し、外務省が募集をし、文科省が研修をおこなうという複雑な仕組みになっているのです。本当に英語教育を改善したいのであれば、週3時間に削減された中学校英語教育の時間を元の4時間に戻すとか、外国人教師に月給30万円も支払う代わりに英語教師を夏休み1ヶ月でも良いから海外研修に出かける予算として使う方が、将来的に見てよほど教育効果があったとも考えられます（川畑2004：59）。

そのことは、1996年JETプログラムで来日し、3年間ALTを努め、現在は外国語教育研究に従事しているTimothy Mark Witherow氏が、「JETプログラムは、当時の日米貿易摩擦を背景とした日本の国際化の外圧に対する日本側のPRプロジェクトとしての意味合いが強い。もともと英語教育への関わり方としてはあいまいな立場にある。日本の真の国際化のためには、海外からの受入だけではなく日本人の英語教師を海外で勉強させる機会も作るべき。日本の教育現場が世界の現状から孤立してしまうことを懸念する」と語っていることから分かります

[http://www.esuj.gr.jp/lec_event/jp/event/20011106.htm]。 <註2>

4 外圧の結果としての「学校五日制」

以上にみてきたとおり、文科省から出されてくる案が、教育の論理を踏まえて提案されているのではなく、その時々政治情勢や産業界・実業界の要請によって出されてきたものが少なくありません。その最たるものが学校5日制でした。これについても和田(2004:124-125)は次のように指摘しています。少し長くなりますが、引用します。

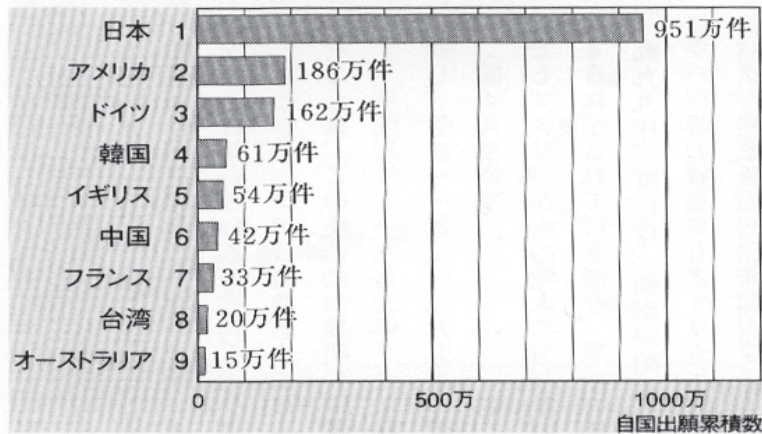
実は、週五日制の導入の経緯は小学校英語導入の経緯と非常によく似ています。(中略) 週五日制の導入の方向が決まったのは、1985年(昭和60年)です。この時期には、アメリカの対日貿易赤字が史上最高となり、プラザ合意(1985年)で日本人は働きすぎるから、製品を安く作れるのだということになり、国家公務員や金融機関などは週五日制にすべきだ、との意見が強く出ました。当時は、中曽根内閣の時代で1984年(昭和59年)に臨時教育審議会が設置されました。この審議会は当時の文部省にとっては極めて面倒な圧力でした。この時期、文部省は臨時教育審議会の対応に神経をすり減らしていました。そこに、プラザ合意が出てきたのです。

文部省は五日制導入には必ずしも賛成ではなかったようですが、政治的圧力に押し切られる形で導入を決めたと思われます。文部省のためらいは完全週五日制導入までの慎重な手続きに現れています。1992年度(平成4年度)に月一回の土曜日を休みにする制度を始めました。1995年度(平成7年度)には月二回の土曜日を休みにする形をとりました。ようやく、2002年度(平成14年度)に完全週五日制に踏み切りました。文部省は五日制を段階的に小出しにしながら「大衆」の反応を窺いながら、同時に、「大衆」を五日制に誘導していきます。このやり方は小学校英語教育導入と基本的には同じです。研究開発校などで実験的に実施しながら、親や小学校関係者などを含めた「大衆」を小学校英語教育導入の方向に誘導してゆきます。こうして文科省は1998年(平成10年)告示の学習指導要領で学校5日制の本格実施を決定したのですが、土曜日を休みにする結果、学校での学習内容の三割削減をせざるを得ません。「そこで授業時間削減で予想される“学力低下”に対する対抗策を案出しました。それが“生きる力”を育む教育、“ゆとり”の教育でした」(和田2004:124)。つまり「生きる力」とか「ゆとりの教育」というスローガンは後で案出された理由づけであって「学校5日制」という結論が先にあったのです。

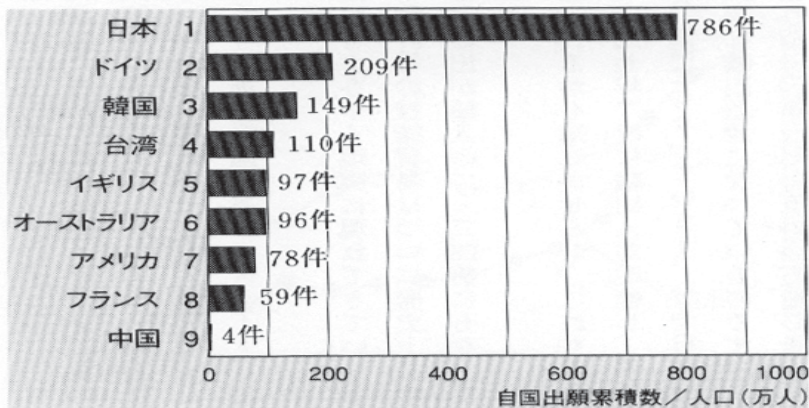
小学校英語教育の導入についても産業界からの強い要請があったことは既に紹介したとおりですが、その基調になっているのが「英語ができないから日本は世界の科学技術に太刀打ちできず、だから日本経済も低迷しているのだ」という主張です。しかし、これに対して明確な反論を提起しているのが

茂木 (2001:117) です。茂木は下図のような、過去四半世紀 (1971~95年) の世界の特許実案出願件数を提示し、英語力の有無が日本経済を決めているのではないことを証明しています。

図表1 世界の特許実案出願累積数 (1971~95年)



図表2 世界の特許実案出願累積数 (人口1万人あたり)



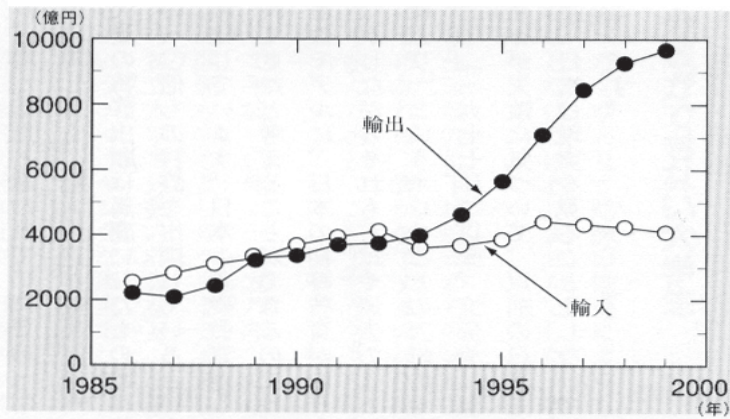
石原藤夫「日本人の発明力」(『歴史と教育』平成12年1月号)より

図表1, 2 から見て、日本が他の国を大きく引き離していることが分かるでしょう。また特許数が多いというだけでなく、この圧倒的な発明の効果が現実に現れてきています。それが次頁に示す「日本と対全世界、日本と対アメリカとの技術貿易の推移」を示すグラフ (茂木2001:119) です。しかも、このグラフが「日本人が働き過ぎだ」として週5日制を押しつけられたプラザ合意の年(1985)から始まっているのも極めて興味深い事実です。

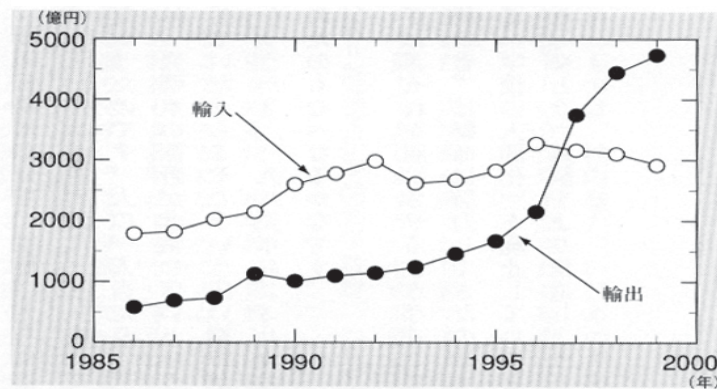
また図表3から、日本は1993年前後から輸出が増加し、それ以来、急激に輸出量が増加していることが分かります。また図表4から、「英語が駄目だから日本は駄目なのだ」という宣伝とは逆に、日本はアメリカに対しても、1997年に輸出入が逆転して以来、大幅な輸出超過になっているのです。また、だからこそ、このような貿易摩擦を解消するためと称して、英語 (または英語助手) という商品を強制的に買わされたり、「学校5日制」を強制されたりしたのです。<註3>

したがって日本人の英語力を本当に高めたいのであれば、取るべき方策は、小学校に英語教育を導入する以外に「中学校の英語授業を週4-5時間にする」「ALT制度を廃止し (韓国のように)、その予算を英語教師の海外研修に当てる」など、いくらでも他にあったのです。こうすれば、学校5日制でも生徒は毎日英語にふれる機会があり、他方で「英語活動の導入による小学生の日本語学力低下」を恐れる必要もなくなります。茂木(2001:84)は、「こんな簡単なこと (英語週5時間) で、われわれ日本人にとって悩みの種である英語音痴が本当に解消できるのか」と問い、それに次のように答えています。

図表3 日本の対全世界との技術貿易の推移



図表4 日本の対アメリカとの技術貿易の推移



資料：総務庁統計局／科学技術研究調査結果

さて、この憂うべき事態を食い止める方法とはというと、中学校の英語を週五時間にすることでよいのです。それによって、こんな崩壊推進策を、英語教育再建策に簡単にとって代えることができます。何よりも、「学習指導法」が指摘するとおり、毎日学ぶことになる週五時間の授業というのは、英語学習効率を現行の週三時間よりはるかに高めます。時間数が増えて効率も高まるのですから、全体としての学習効果は現在の倍になってもおかしくはありません。省いてきた文法事項、句型数、単語数も大きく増やせるでしょう。こんな簡単なことで、われわれ日本人にとって悩みの種である英語音痴が本当に解消できるのか?と心配になるかも知れませんが、少なくとも飛躍的な改善が可能になることは間違いのないと思います。なにしろ、「効果がきわめて減る週三時間(中学校)」+「効果が極度に悪い週二時間(小学校)」という最悪の組み合わせが、週五時間=毎日という英語学習の理想的な時間に近いものになるのですから。

もちろん現在の教科書も改善すべき点が多くあります。すくなくとも現行教科書のように語彙数と文法項目を減らした会話一辺倒の教科書では英語力が高まるどころか益々低下する恐れがあります。それは近年のTOEFL・TOEICのテスト結果でも日本人の一番点数の低いのが読解力という現象になって表れています(鳥飼2002:98)。では現在の中学校教科書は、過去と比べて学ぶべき事項がどれくらい減らされてきているのでしょうか。それを示すのが次頁の図表5(茂木2001:83)です。

要するに、日本人の英語力が文科省の言うようにアジアの他の国々に比して極めて貧弱であるとすれば、その英語力低下をもたらしているのは文科省の政策であって教師の英語力ではないのです。にもかかわらず、それをあたかも教師の英語力のせいであるかのように宣伝しているのが、2002年に発表された文科省の『『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想』だったと考えられます。教師の英語力は、私が教師になった1970年代と比べれば、格段に良くなっているというのが、私の正直な実感です。すくなくとも、その会話力は私が教師になった当時と比べると、見違えるほどの変わりようです。

図表5 減少する英語の文法事項 (中学校)

	1958年	1969年	1977年	1989年	1999年
文法	5種33文型	5種37文型	5種22文型	5種21文型	5種21文型
新語表	1100～ 1300語	950～ 1100語	900～ 1050語	1000語	900語
必修語数	520語	610語	490語	507語	100語
文法事項	20項目	21項目	13項目	11項目	11項目(注)2

(注)1. 年度は学習指導要領が告示された年であり、実施されたのはその3, 4年後である。

このデータは1989年までは1996年度の経済企画庁『国民生活白書』による。1999年のデータは、学習指導要領による。1999年度の学習指導要領は2002年度から実施される。

2. 1989年と1999年度の学習指導要領の間には文法事項、文型に関して列举された項目の差はない。ただし、

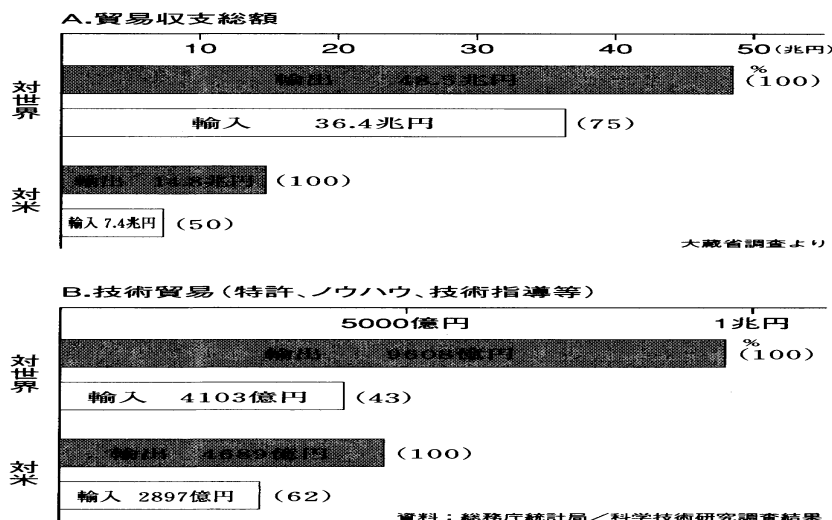
- ① 主語+動詞+what(などで始まる節)
- ② 主語+動詞+間接目的語+how(など)to 不定詞
- ③ 関係代名詞のうち、主格のthat, which, whoおよび目的格のthat, whichの制限的用法

に関しては「理解の段階にとどめる」という制限を新たに設けている。さらに、文法事項全般についても「実際に活用する指導を重視するように」という指導が設けられている。

『少数ができない大学生』第3章解説より

また産業界や文科省が「英語のできない日本人」と騒ぎ立てているときも、日本の対外競争力は図表6のように米国に対してだけでなく世界に対しても圧倒的な優位にありました。したがって「英語力の不足が日本経済の衰退を招いた」という主張は全くの嘘なのです。現在の不況は日本人の英語力にあるのではなく、為政者の失政や経済界の失策にあります。

図表6 日本の対外競争力 (1999年度)



国内で首切り・賃下げ・リストラを強行し、企業を次々と海外に移転させれば、国民の購買力・消費意欲が後退し、不況が長引くのは当然です。しかも銀行にお金を預けても利率ゼロに等しく、おまけにペイオフの危険にさらされています。そのうえ頼みの綱であった郵便貯金や簡易保険も民営化されれば、庶民は何を頼りに生きればよいのでしょうか。

5 日本人の持つ強い英語コンプレックス

以上で、小学校英語教育という言語政策を裏で推し進めてきた力は、教育の論理ではなく産業界や英語教育ビジネスの要請であったこと、政府・文科省も米国にのみ目を向けアジア諸国の願いや要求には無関心または無視する姿勢を取ってきたこと、これらが総体となって多文化（多言語）共生社会とは逆行した「英語一辺倒の風土」を日本につくりだしていることなどを見てきました。

これらの風土をさらに強化しているのが日本人の持つ強い英語コンプレックスです。TOEFLやTOEICの点数で日本人が中国や韓国に後れを取っているという宣伝で、そのコンプレックスがさらに強化されています。しかし既に調べたように、TOEICは日本のために開発されたものでアジア人にとってはほとんどなじみがないものです。またTOEFLは米国留学を対象としたものでアジア人のオーストラリア留学が激増している現状ではIELTSも比較の対象になるべきですが、このIELTSを知らない日本人が逆に多いのです。

しかし、そもそも本当に日本人の英語力は韓国人や中国人と比べてそれほど劣っているのでしょうか。また、もともと英国や米国の植民地だったインド、フィリピンでは上層部の人々が公用語として日常的に英語を使っているのですから彼らが日本人よりも英会話が巧いのは当然であって比較の対象になりません。むしろ問題なのは、そのように英語を公用語として使いこなしている国々で、なぜ多くの子どもたちが学校にも行けず貧困問題が解決されていないかということでしょう。

もし文科省や財界人のいうように、英語力＝経済力ならば、インドやフィリピンの貧困問題や文盲問題はずっと以前に解決されていたはずですが、しかし、「英語のできる」貧困国フィリピンから日本に多くの出稼ぎ労働者が押し寄せ、いま日本で実に奇妙な現象が起きています。それを河原(2004:188-189)は次のように叙述していますが、氏の妻君がフィリピン人であるだけに、体験に裏付けられた生々しい説得力を持っています。と同時に日本人の悲しいまでの英語コンプレックスが、そこから見えてきます。

英語の有用さゆえに、フィリピン人は重宝がられることがある。日本人と比べるならば、比較にならないほど英会話が上手であり、英語の読み書きもすぐれている。大卒ならば、英文の契約でも正確に書きあげる。英語力を生かして、ビジネスウーマンとして輸入業を営んだり、ホテルの従業員としてのバイト、英語塾の講師、家庭教師、市役所の国際交流の手伝い、小学校での国際理解教育の講師として働く人も多い。彼女らの意識の中には、日本語→英語→タガログ語→地方語、という階層があったが、日本人と接するようになると、日本人の持つ強い英語コンプレックスに気づくようになる。日本人の中では、階層は英語→日本語という順番であることを発見する。彼女たちの中では、日本人の下手な英語が、からかいの対象としてよく話題に上る。母国にいた時は、さほど意識しなかった英語の市場的価値が彼女たちのプライドの源になる。英語という上位の言語能力で、日本語能力のハンディを補うのである。ともすれば彼女たちには「元エンターテイナー」「貧しい国からの出身」という負のイメージが与えられがちだが、英語力によって、「英語に堪能な国際人」という正のイメージに転換することができるのである。(下線は寺島)

要するに日本人は自分たちの持つ経済力・対外競争力、それから由来する日本語力（日本語のもつ経済力）に全く気づいていないか、気づかないように、し向けられているのです。最近、歴史教育の分野で「自虐史観」が話題になっていますが、日本人の言語階層は「自虐的言語観」とも言うべきものです。「自虐史観」を問題にする人たちは、ともすると自分たちがアジア人にとって加害者であったことを忘れて国粹的歴史観を主張することが多いのですが、私が日本語のもつ経済力を自覚せよと言う場合、単に現在の実態を認識せよと言いたいだけなのです。

というのは、上記のフィリピン人女性の場合、彼らの言語に対する価値観が日本語→英語→タガログ語→地方語、という階層順になっているのに、日本人の持つ強い英語コンプレックスが、彼女たちに「貧しい国からの出身」という負のイメージから「英語に堪能な国際人」という正のイメージに転換する契機を与えることになっているからです。これは皮肉としか言いようのない事実です。同じような指摘はグラッドル（1999:7）にも見られます。それは次の図表7-9を見れば明らかでしょう。

1	英語	42,710
2	日本語	12,770
3	ドイツ語	10,900
4	ロシア語	8,010
5	スペイン語	7,380
6	フランス語	6,690
7	中国語	4,480
8	アラビア語	3,590
9	イタリア語	3,020
10	ポルトガル語	2,340
11	オランダ語	2,030
12	ヒンディー語/ ウルドゥー語	1,020
13	インドネシア語	650
14	デンマーク語	600
15	ギリシア語	490

図表7 言語のもつ経済力の推定(単位・億ドル。アモン(1995)より引用)

1	英語	78,150
2	日本語	42,400
3	ドイツ語	24,550
4	スペイン語	17,890
5	フランス語	15,570
6	中国語	9,850
7	ポルトガル語	6,110
8	アラビア語	4,080
9	ロシア語	3,630
10	ヒンディー語/ ウルドゥー語	1,140
11	イタリア語	1,110
12	マレー語	790
13	ベンガル語	320

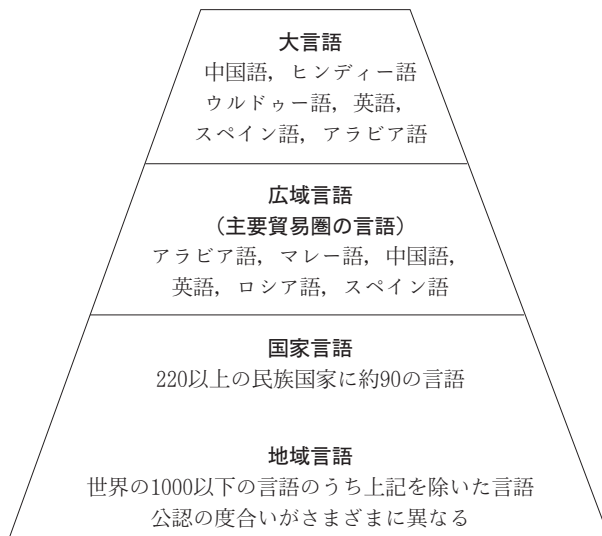
図表8 主要言語の言語総生産(GLP)の推定(単位・億ドル。インゴク・モデルより)

1	英語	23,380
2	ドイツ語	11,960
3	フランス語	8,030
4	中国語	8,030
5	日本語	7,000
6	スペイン語	6,100
7	イタリア語	4,880
8	ポルトガル語	1,380
9	マレー語	1,180
10	アラビア語	850
11	ロシア語	730
12	ヒンディー語/ ウルドゥー語	250
13	ベンガル語	90

図表9 貿易上の言語総生産(traded GLP)で見た場合の主要言語(単位・億ドル。インゴク・モデルより)

この表で示されている「インゴク・モデル」とは、ブリティッシュ・カウシルの委託を受けてイングリッシュ・カンパニー社(The English Company Ltd.)が開発した世界の言語の予測モデルです。上記の表で明らかのように、日本語の持つ経済力は英語に次いで2位なのです。貿易上の言語総生産を見ても世界第5位を誇っています。国連の公用語は英語・フランス語・スペイン語・ロシア語・中国語(以上は第2次世界大戦の戦勝国)、そして後で加わったアラビア語の6ヶ国語ですが、上記の表を見ただけでも、日本語は国連の公用語になっても不思議ではない地位を占めています。

それにもかかわらず日本は、「英語を第二の公用語にしたらどうか」という提案を、首相の私的な諮問機関が大真面目に議論するほど自国の経済力と言語力に無自覚です。それは自分の国の通貨が価値を増しているときに、必死にそれを食い止めようとしている政府の金融政策に似たものがあります。それは政府が日本の大企業の実績を維持し米国の国債を買い支えることにしか興味を持たず、自国の庶民の購買力を高めることに無関心である証拠です。このような政府が自国の言語力を将来にわたって維持できないことは、火を見るより明らかです。それを示すのが図表10(グラッドル1999:161)です。



図表10 2050年における言語階層はこうなるのであろうか?

ご覧の通り、ここにはもはや日本語の姿はありません。かつてマレーシアの首相マハティールは「ルック・イースト」政策を唱え、東アジア経済共同体のリーダーとしての日本に大きな期待を寄せましたが、日本は米国にのみ顔を向け、マハティールの期待に応えませんでした。もし、この時点で日本がマハティールの期待に応えていれば、日本語はアジアの共通言語になっていたかも知れません。それは「大東亜」（いわゆる「東アジア共同体」）をスローガンに掲げつつも実は軍事侵略だった過去と決別し、東アジア諸国と新しい関係（真の意味での「大東亜」）を築き上げる絶好の機会だったはずです。

現在、中国はアジア経済共同体のパートナーとして日本に期待を寄せていますが、現政府は靖国神社参拝にエネルギーを傾け（米国の政治経済要求にのみ応えようとする姿勢を取り続け）、中国の願いを退けています。しかし、それにもかかわらず中国は世界の巨大な市場として今後も経済発展を続けていくでしょう。つまり、今のままの姿勢を続ける限り、日本はアジアの孤児として、将来の経済発展も望めず、その結果として日本語の経済力も貧困化の一途をたどることが予想されます。それを示しているのが上記の言語階層だと言えないでしょうか。この間の事情をグラッドル（1999:79）は次のように説明しています。

商品の供給が不足するか、独占的な供給者が存在するのでない限り、販売は顧客の言語で進めなければならないとする経験則は、おそらく国際貿易が始まった頃から存在した原則であろう。ここから導かれる言語上の結論は、言語の人気は市場の後を追いかけるということ、つまり、「商人は顧客の使う言葉を用いる」ということである。輸出入においても、顧客の言語がプロセスを決定づけるのである。大多数の国では、大まかにでも輸出入額の帳じりを合わせようとしていることから、言語の及ぼす影響も、双方向的になるはずである。したがって、世界における言語の地位は、国内総生産よりも、その言語の母語話者による商品やサービスの国際取引が、どの程度の広がりを見せているかによって決まると言えるかもしれない。

つまり、前頁の図表10を見れば分かるように、グラッドルおよびブリティッシュ・カウンシルは、英語の単独支配の時代はもう終わったと見ているのです。ところが日本の政府および文科省は米国の政治経済政策のみに付き従い、外国語と言えは英語のみを拝重する姿勢を取り続けています。これでは図表10のとおり、日本語は「大言語」どころか「広域言語」の一つとしても生き残れないことになるでしょう。鈴木孝夫氏(1995)が25年以上も前から日本語を国連の公用語にと提唱してきたことの意味が、もう一度、問い直されなければならない所以です。〈註3〉

以上の状況を考えると、日本語を広めると同時に、多言語に目を向けた外国語政策が、日本の経済発展にとっても必要不可欠ということになります。特に中国語やアラビア語の学習が必修になるでしょう。また日本における出生率が減少の一途をたどっていることを考えると、国内の労働力不足を補うためには日系ブラジル人などの外国人労働力に頼らざるを得ません。したがって、いま私たちに必要・急務なのは外国人にたいする日本語教育と外国人児童のための母語教育を保障できるような人材の育成であって英語一辺倒の外国語教育ではありません（寺島2005）。

しかし、英語が単独で世界を支配する時代は終わりつつあるとしても、グラッドル（1999）による上記の言語階層図が示すように、英語が「大言語」の一つとして残ることは確実です。したがって英語を学習する必要性は今後も続くでしょう。そこで再び問われるのは、本当に「日本人は中国人や韓国人と比べて英語ができないのか」「小学校英語教育が始まっている中国や韓国に対して日本は後れを取っているのか」という問題です。以下、項を改めて、その点を検討したいと思います。

6 中国・韓国の小学校英語教育

先にも述べたように、「日本の英語教育は遅れている」とか、アジア諸国で小学校に英語教育が導入されているのに「日本はいまだに総合学習（国際理解教育）の一環としての英語教育しかしていない」などの宣伝がなされています。このような宣伝の先端を走っているのが河添（2005）ではないでしょうか。

この本では「英語教育急進派」の国として、中国・韓国・台湾をあげ、「バイリンガルの国」とし

て、インド・シンガポール・マレーシア・スリランカ・フィリピンなど、さらに「英語教育新潮流の国」として、タイ・ベトナム・モンゴルなどをあげ、どこも早期英語教育を始めているのに日本だけが遅れているような叙述と紹介に満ちています。この本の表題が『アジア英語教育最前線』であり、副題が「遅れる日本？進むアジア！」となっていることでも、そのことが読み取れます。

しかし、「バイリンガルの国」、インド・シンガポール・マレーシア・スリランカ・フィリピンなどは、かつて英国や米国などの植民地だったから、また多民族国家であるからこそ（どこか一民族の言語を国語として扱うと紛争の元になる）英語が公用語として使われているのです。英語が公用語として使われ小学校から教えられているのは「必要悪として」であり、必ずしも喜ぶべきことではないのです。したがって、日本のように大学院レベルの教育すら母国語で行える環境にあることは喜ぶべきことであり、誇るべきことでもあるのです。ところが河添（2005）には上記のような視点は全くありません。

他方、河添氏は、「英語教育新潮流の国」としてあげているタイ・ベトナム・モンゴルの諸国が持つ貧困問題や少数民族問題には、ほとんどスペースを割かず、叙述の大半が、エリート小学校がどんなカリキュラムで英語教育をしているかの紹介です。しかし一部のエリート小学校による英語教育という観点で言うならば、松川（2004:21）が次のように述べているように、日本は既に明治時代から実行していることです。したがって一部のエリート小学校による英語教育の導入をもって「遅れる日本？進むアジア！」とすることは全く意味をなしません。

私立小学校で英語を教えるということは、百年以上も以前から行われてきたことです。早くは明治初年の1870年代に既に東京では慶應義塾幼稚舎が英語を教えています。英語教育実施校が急激に増えたのは戦後、特に1950年代です。2003年（平成15年）現在、私立小学校は全国で179校ありますが、小池（1993）によれば、すでに1992年の時点で外国語教育(圧倒的に英語教育ですが、一部フランス語教育もあります)の実施校が126校あったということです（日本私立小学校連盟外国語部会研究部の調査による）。

たとえば、ベトナムでは校舎の数が足りなくて多くの学校は午前と午後の2部制を取っており、一部には3部制を取っているところもあります。しかも中学校への進学率は50%前後であり卒業率は約37%です。したがって初等教育だけでなく中等教育を、どのように全国民のものし、その水準を上げていくのが焦眉の課題です。もし私立学校や一部のエリート公立小学校だけに資金・設備・教師が配分されているとすれば、そのことこそが大きな問題であるはずで、そのうえベトナムは54に及ぶ多民族国家で共通語であるベトナム語だけでなく各自の民族語の教育も保障しなければなりません（本名2002）。したがって、本当は「小学校に英語教育を」などと言っている余裕はないはずなのです。

私が1997年と98年にベトナムを訪ねたときにはハノイ市にもホーチミン市にもホームレスの子どもが街にあふれていました。その子どもたちは観光客が来ると、まわりに群がってきて、流ちょうな英語や日本語で絵はがきなどを売りつけてきました。この状況は今もそんなに変わっていないはずで、だとすれば、いまベトナムにとって緊急に必要なのは初等教育の2部制を解消し、中等教育の就学率を高めることであって、小学校の英語教育ではないはずで、ところが、先述の通り、河添(2005)は上記のような貧困な経済状況や教育事情も紹介しておきながら、叙述のウエイトは明らかに早期英語教育とエリート公小学校の英語カリキュラムにおかれています。ましてや少数民族の言語権などは全く視野に入っていません。〈註4〉

上記のような事情は中国でも余り変わりません。確かに中国では「開放経済」になってから経済の成長率は目覚ましいものがありますが、他方で都市部と農村部の貧富の格差は拡大し、NHKスペシャル（2004）の報道を見ても農村部の貧困は目を覆わんばかりです。また上海や北京などの都市に出稼ぎに来ている農民は豊かになるどころか低賃金であえいでいて子どもを学校にやる力すらありません。ところが、河添（2005）は中国の早期英語教育に最大の52頁も費やしなが、そこに紹介されているほとんどが北京・上海・香港の英才学校やエリート小中学校のみなのです。既に何度も述べているようにエリートだけを集める英才学校やインターナショナル・スクールなら、静岡県に加藤学園を初め日本には幾らでもあります。これでどうして「遅れる日本？進むアジア！」となるのでしょうか

か。

先日（2005年6月）、兵庫県立大学で日本「アジア」英語学会が開かれ、「東アジアの小学校英語教育から学ぶ」というシンポジウムが開かれました。そこで原隆幸氏の「返還後の香港における小学校の英語教育政策」という報告を聞きました。氏によれば、1997年に香港が中国に返還されてから香港人の英語力低下が問題となり、教育界にその矛先が向けられ、英語教師はLPATE〔Language Proficiency Assessment for Teachers (English Language)〕という資格試験を受けなければならなくなったそうです。ここでは4技能の他にClassroom Language Assessmentという評価項目もあるのですが、そこで評価されるのは教室で用いられる言語能力だけで、教師自身の教室経験や個性、授業で用いられる教授法や教育技術ではないそうです。

しかし上記の事情を見れば分かるように香港人の英語力低下をもたらしたものは、香港の地位の低下であって教師の英語力ではありません。それは上海と地位が逆転しつつあることの反映にすぎません。それを教師の指導力に問題をすりかえて資格試験を強要する姿勢は、まるで最近の日本における、英語教師への半強制的なTOEIC受験を思わせるものです。中学校英語の到達水準を下げ、英語の授業を週3時間にしておきながら、それを教師の指導力の問題にすりかえた日本の文科省の姿勢と瓜二つです。しかも、そこで問われるのは「TOEICの点数だけで、教師自身の経験や個性、授業で用いられる教授法や教育技術ではない」（原氏のレジュメ）という点も文科省と同じです。氏はレジュメの最後で「何十年も紆余曲折してたどり着いた香港の英語教育政策から多くのヒントを得ることができる」とまとめているのですが、ジョークならいざ知らず、私には目を疑わせる文言でした。

さて次に問題なのは韓国です。上記シンポジウムでは樋口謙一郎氏による「韓国における小学校の英語教育政策」という報告もおこなわれました。韓国は1997年から小学校3年生に英語を教科として導入し、2000年からは小学校1年生にも拡充し始めています。そこで日本ではTOEFLの点数が韓国よりも低かったことと合わせて大きな話題になり、「日本の英語教育が遅れている」と宣伝される根拠ともなりました。しかし樋口氏の報告で興味深かったのは、「確かに色々な意味で韓国の言語政策は研究するに値するが」「日本と韓国との政治・経済・社会の事情、日本と異なるさまざま事情を考慮に入れなければ、制度だけ導入してもその効果は期待できないだろう」として次の諸点を指摘していたことでした。

- ①日本語と韓国語の国際的プレゼンスの違い：韓国語は基本的には朝鮮半島でしか通用しないものであり、現状では韓国語の国際的普及にも限界がある。また、日本のような翻訳による欧米文明・文化の受容の伝統があるわけではない。
- ②政治制度の相違：韓国は大統領制を採用しており、小学校英語教育も金泳三政権の強いリーダーシップによって実現したものである。韓国の各政策は政治的影響を受けやすい。
- ③小学校英語教育の経験：韓国の小学校英語教育は「1997年から突然始まったものではない。1982年から特別活動の一環として15年間、英語が初等学校で教えられていた。また、1997年の小学校英語教育の開始前、全国の中学生・高校生、初等学校・中学校・高等学校教員、大学教員、英語教育専門家、保護者ら、計約4200人に「英語教育の目的」「言語機能別重要度」「能力別授業の必要性」などについてアンケート調査を行っている。そのような下地があって行われたものである。

この第1点は、茂木(2001:162-163)が次のように述べていることとも符合していて極めて興味深いものでした。既に註3でも引用したものですが、読者の便を考え、再度、引用しておきます。

日本語は国際性を十分に有している。日本語は1億1700万人の日本人と数百万の外国人のたちが話す世界第7番目の大言語だ。米国、オーストラリアを始めとして英語圏での日本語教育も着実に広がりつつある。全米の600近くの大学でも日本語の授業が行われている。また、ある意味では日本語は世界で一番国際的な言葉である。世界中の本はことごとく日本語に訳されていて日本語さえ読めれば世界の主要文献はみな読むことができる。英語さえ読めれば世界中の本が読めると思われがちだが日本語ほどには世界各国の本が英語に翻訳されているわけではない。従って海外における210万人の日本語学習者は孤立した特殊な言葉を学ん

でいるわけではなく世界情報にアクセスできる国際語を学んでいるのだ。

第2点について樋口氏は時間の関係で詳しく説明しませんでした。私は氏の言を次のように解釈しました。すなわち「朝鮮戦争が終結して以来、韓国は米国に支持された軍事独裁政権が続き、その独裁政権が終わった後も、北朝鮮との関係で引き続き巨大な米軍基地を存続せざるをえなかった」「しかし現在、韓国では米国の北朝鮮政策やイラク戦争政策などをめぐって反米感情が高まりつつある」「したがって政権が交代すれば大統領が強い権限を持っているから韓国の言語政策も大きく転換する可能性がある」ということを樋口氏は示唆しているのではないかと、ということです。

第3点については、韓国が15年間も試行期間を経て今やっと小学校英語教育に踏み出したにもかかわらず、日本の場合は試行期間がほとんどないまま強行しようとする雰囲気があることです。しかも韓国の場合、大統領が強力な権限を持っているにもかかわらず、小学校英語教育の開始前に全国の中学生・高校生、初等学校・中学校・高等学校教員、大学教員、英語教育専門家、保護者ら、約4200人に詳細なアンケート調査を行い、関係者の意向を危機ながら慎重に行われたものでした。その点を考えると、今の文科省の姿勢は拙速のそしりを免れないでしょう。

しかし、このような詳細なアンケートを取ったにもかかわらず、韓国では教職員や父母から反対の声が少なくありませんでした。だからこそ最終的には金泳三政権の強いリーダーシップで小学校英語教育が強行されたのです。今でもその雰囲気は変わっていません。その事情を吉村(2000)は大略、次のように述べています。

教職員の労働組合の事務局「全教組」と、父母の全国組織「真の教育のための全国学父母の会」が小学校の英語教育に反対の立場を取っている。「全教組」が反対している理由の一つとして、英語で授業をしなければならないのでは教師の負担が重すぎることをあげている。特に英語教育開始と前後して、50代以上の退職が相次いでいるが、この大きな理由の一つが英語教育の実施にあるという。「全教組」の最大の目標は“競争的受験制度の廃止”であり、大学受験を頂点とした教育のしくみを完全に改革しなければ、どんな小手先の改革をしたところで真の意味での教育改革にならないとの意見である。

他方で、根強い教師の反対はあるものの、樋口氏によれば、韓国政府が「英語教育は早くからおこなった方がよい」との見解を示した影響もあるのか、最近では子どもに就学前からの英語教育を望む保護者も少なくないそうです。幼稚園での英語教育プログラムや市販の教材による早期英語教育の過熱ぶりは社会現象にもなっている、と樋口氏はシンポジウムでも述べています。これは昨今の日本の現状とも酷似しています。

私が見た最近のNHK・BSニュース「韓国放送」でも、いま韓国では「雁パパ」「渡り鳥お父さん」の問題が深刻になっていると報道していました。英語熱が加熱しすぎて、母親が子どもを米国の学校に入学させるために別居し、父親はその仕送りのために必死に働き、親子が再開できるのは「渡り鳥」のように父親が年に一度米国に行くときのみだという話でした。『Younghee Ahn (アン・ヨンヒ)の韓国レポート』(第94回目)も同じような事情を次のように伝えています。

2002年9月7日付けの韓国財政経済部の発表によると、今年の1月から8月末までに留学・研修目的で海外に流出した金額は9億5340万ドルだった。昨年同期の5億2480万ドルに比べ、倍増した感がある。この数字は昨年1年間の留学・研修の支払額6億9800万ドルより高く、2000年の年間支払額9億5790万ドルと同水準である。就職難が続くと海外へ語学研修に出たり、海外留学する人が増える。確かに英語は今世界の公用語になりつつあるが、せっかく英語が話せても韓国語がだめだったり、韓国の文化についてまったく知らないようになってしまふなら何のための勉強だかわからない。「法に触れようがお金がかかろうが、自分の子供のより良い将来のために投資してる」といわれればそれまでだけど、ちょっと違う気がするのは筆者だけなのだろうか。別居している間に居心地の良くなった奥さんと子供が移民を提案し、仕送りをするばかりで英語の環境に入れなかった父親はついに離婚されてしまった例もあるというから、「雁パパ」の皆さんはそのところも含めて冷静に英語教育を考えた方が良いのではないだろうか。

[<http://members.at.infoseek.co.jp/kagawaeskai/jmm.htm>]

上記のようなコメントを読むと、これでは父母の全国組織「真の教育のための全国学父母の会」が小

学校の英語教育に反対の立場を取っているのも無理はないと思わされます。同じように、韓国の小学校英語教育が児童にもたらしている深刻な例がインターネットを検索しているうちに出てきました。それは、英語らしい発音を得るために、親が子どもの舌を切る手術すらおこなわれているという韓国の現状です。それは次のように、『神秘的な英語の国』（パク・ジンピョ監督）という映画にすらなっていると言います。

ところで、韓国における英語教育は、日本よりもすさまじらしい。短編を集めた韓国映画『もし、あなたなら～6つの視線』の中で、パク・ジンピョ監督が描いた『神秘的な英語の国』では、美しい英語を発音するために子どもの舌を整形させるといったショッキングな内容だった（しかもこれは実話だ）。英語にコンプレックスを抱いている人がたくさんいるのは、日本と同じ事情だろう。「英語はできなくても、私は国語ができたのよ！」という主人公ヨンジュの叫びにうなずき、単語博士なのに会話ができないおじさんにもうなずく……。英語だけでなく、ものの上達は、何か目的があってこそ伸びるもの。

これは『恋も英語も勇気を持って！「英語完全征服」』（キム・ソンス監督、韓国）という映画批評の中で上村恭子（2005）が紹介しているエピソードですが、このような映画の存在そのものが、いかに韓国の英語熱が異常なものになっているかを知る一つの目安になるのではないのでしょうか。むかし何かの本で、NHKラジオ英語会話の講師をしていた東後勝明氏が、英語らしい発音を得るためには口腔の構造を英米人と同じにしなければならないという理由で、歯をぜんぶ抜いてしまって入れ替えたというエピソードを読んだ記憶がありますが、上記の行為はそれを遙かに上回るものです。

このエピソードを1年間の留学を終えて韓国から帰国したばかりの学生に確認してみたら、やはり上記のような過熱ぶりは事実でした。では、このような涙ぐましい努力をしている中国人や韓国人の英語力は、どれほど伸びているのでしょうか。節を改めて、次にそれを調べてみることにします。

7 中国・韓国の英語力を考える

さて、このようにして15年の試行を経て実施された韓国の小学校英語教育が生徒の英語力にどのような効果をもたらしているのでしょうか。吉村（2000）は、小学校英語教育をもっと深く考えるため、お隣の英語教育“先進国”韓国に学びに出かけ、そこで調べた結果を、次の幾つかのエピソードで紹介しています。以下はその要約です。

（1）1997年から全国一斉の英語導入にあたり、韓国政府は公立小学校の全教師に120時間の訓練を義務付けたが、さらに120時間、そして200時間と訓練は続く。その時間は放課後や夏休みに当てられた。この訓練を担当するのは、韓国国内の英語教育関係者と英語を母語とする講師だ。韓国では、英語母語話者が子どもに直接教えるのではなく教師を訓練する立場にある。これはALTが入り始めている日本の小学校現場と大きく異なる。1997～2000年までは、16の教科書会社が作成する教科書を各学校が採択していたが、自由競争により倒産する会社が出たため、2001年度から一斉に国定教科書を使用することになった。現在教科書は2,3社程度である。教科書の内容は、国定教育課程というものがあるのでそれぞれに違いは感じられない。教科書に登場する人物を韓国人の子どもとしているものと、欧米人の子どもとしているものとのコントラストが目につく。付属としてビデオテープとカセットテープがつく。

（2）ソウル市立小学校4年生の授業は、“How many eggs are there?”といったパターン練習で、子どもたちはいきいきと大きな声で元気に授業に参加していた。しかし、45分の授業で12種類のまったく関連性のない別々の活動をこなしていた。子どもたちは関連性のない「覚えておくと役に立ちそうな」ことを延々と歌って踊って練習させられていたのである。6年生クラスの授業で練習していたのは、“What are you going to do after school today?” これには「買い物に行く」「水泳に行く」「ピザを食べる」など、8種類の答えが用意されており、子どもたちはそれぞれの順番に従って、「答え」を言っていく。授業の最後の部分で、黒板に置かれた「答え」のカードを最初は見ながら練習する。その後、もとあった位置から「答え」カードを取り除き、何が置いてあったか覚えて練習する。これはもはや「ことば」の学びではなく「記憶ゲーム」で

ある。

(3) 街頭インタビューでは中学校から英語を学び始めた大学進学希望の高校生と、私立の小学校に通い英語教育を受けるとともに、さらに英語の塾も通っている小学生の英語に関する様子が書かれている。まず、高校生についてだが、筆者の "What would you like to do, if you can speak English very well?" という質問に対し、質問自体理解できなかったことに加え、通訳の人に質問の部分だけ訳してもらっても、「I」から始まる文章すら作れなかった。上記の高校生は5年も英語を学んできているのに、「I want to …」の文章さえ組み立てることが出来なかった。一方、後者の小学生の方は、筆者の "Do you like English?" の質問に対し、理解できなかったようであった。しかし、"What's your name?" と尋ね直したところ、"My name is ○○○" と答えた。これは「オウム返し英語」の成果であり。パターン化された英語を授業で練習させると、結果として「オウム返し」は出来るが、あとはさっぱり！ということになる。韓国の英語教育は教科書の文法や語彙をひらすら覚え込み、テストで成果を問うものが主流のようだ。

上記で見たように、涙ぐましい努力と改革を積み重ねている韓国ですが、その成果は思ったほどでもありません。私も国際平和学会が韓国でおこなわれたとき、ついでに抗日戦争の博物館として有名な「独立記念館」を訪ねてみたいと思って、水原（スオン）駅で若者にどこで切符を買えばよいのか尋ねようと思いました。韓国がTOEFLの成績で日本を追い抜いていることが声高に言われている折りだったので、英語で若者に話しかければ教えてくれるだろうと思ったのです。しかし駅の誰をつかまえても首を横に振って逃げ出してしまうのです。まったく日本と同じ現象に出くわして拍子抜けしてしまいました。

要するに週1-2時間程度の英語を小学校でやっても見るべき成果はないと言ってよいのではないのでしょうか。それどころか河添 (2000:78) には、次のような母親（韓国在住の日本人だが夫は韓国人）の、「ハングルは読み書きが大変難しい言語で、2年生を終了するまで毎週のように書き取り試験が行われています。やっと読み書きができるようになった児童に、英語まで教える必要があるのでしょうか？」という言を紹介していて驚かされます。それなら何故あたかも韓国の英語教育が進んでいるかのような書き方をするのかという疑問が出てくるからです。

しかし、だとしたら、世間で言われている中国や韓国のTOEFLの高得点はどこで生まれたものでしょうか。果たして本当に、中国や韓国は日本よりも英語学力が高いのでしょうか。この点を調べるため、鳥飼 (2002) も「日本人のTOEFLスコアが低いことは客観的事実として認めざるを得ないであろう」としながらも、TOEFL事業本部発表のデータ (1997年7月-2000年6月) の平均スコアを世界各国と比較しつつ、その内容を詳細に検討しています。それを要約すると次のようになります。

まず世界の平均スコアをみると、最も高いのはノルウェーの619点であるが、受験者数は40名で日本人の受験者総数と違いすぎて比較にならない。これは他のヨーロッパ、アフリカ、南米などの諸国についても同様である。受験者数が万単位の国はアジアにしかない。それを受験者数の順に並べると、日本・中国・韓国・インド・台湾・タイとなる。しかし、TOEFLのスコアは大谷 (1999) が言うように、学習者の母語と英語との距離、欧米による植民地経験の有無が鮮明に反映している。〈註5〉

したがって、上記の観点から比較の対象として意味があるのは中国と韓国ぐらいである。しかし、TOEFLのリスニング・テストのスコアを、最近のCBTテストの結果で比較して見ると、日本人が大きく点数を落としているのは、むしろ文法・構造セクションと長文読解テストである。つまり「日本は文法や読解ばかりをやってきたから英語力が伸びない」というのは全くの誤解であることがわかる。しかも「コミュニケーション志向の新しい英語教育」を受けてきた若い世代ほどTOEFLのスコアが低い。したがって「日本の英語教育を改革するために読解偏重の大学受験を改め、それをTOEFLで代用せよ」とかいう意見は意味をなさない。

以上が鳥飼 (2000) のTOEFL分析の概要ですが、だとすれば「大学の授業を民間の英会話学校に外注せよ」とか「小学校から英語の音声にふれさせれば日本人の会話力は伸びる」というのも、全くの見当違いの意見だということになります。しかし、私はこの鳥飼 (2000) の分析に欠けているものが

もう一つあるように思います。それは「受験者層」と「学びの質」の分析です。

先ず第1に中国の受験者総数9万2499人と中国の総人口12億7513万人を比べてみれば分かるように、中国では全くの超エリートしかTOEFLを受けていないのです。この人口は本名(2002)から取ったものですから、上記受験者数の年度(1999-2000)とは正確には一致しませんが、おおよその目処は知ることができます。これを日本の受験者総数9万9134人と総人口1億2687万人と比較すれば、その違いは歴然としています。

普通、TOEFLを受験するのは大学生ですが、本名(2002:134)も「大学への進学率は世界最低で、中国の大学生は全てエリートであるといえる」と書いています。しかも鳥飼(2002:105-6)によれば「米国の留学生を見てみると」「中国は80.9%が大学院留学であり、学部はわずか12.9%」です。それに反して、日本の場合、「学部レベルへの留学生が69%であり」「大学院レベルは18.6%」です。つまり学部レベルが圧倒的に多く、そもそも受験者の層が全く違うのです。したがって中国のスコアが高いのは当然といえば当然なのです。

では韓国の場合はどうか。受験者総数8万5235人にたいして韓国の総人口は4727万人ですから、日本よりもTOEFLの受験熱が2.5倍近くも高いことが分かります。これは先述の『神秘的な英語の国』(パク・ジンピョ監督)や『恋も英語も勇気を持って！「英語完全征服」』(キム・ソンス監督)などの映画からも十分に推察されることです。このような映画が日本にないことから、英語熱が日本以上に異常であることが分かります。そのうえ、米国留学は「学部が42.2%、大学院が48.7%であり」、比率が拮抗しているどころか、大学院の方が多いのです。

もともとTOEFLは米国留学を目指す学生に対する資格試験として開発されたものです。したがって当然、大学院を目指すものには高い得点を要求されます。だとすれば、韓国の留学生の48.7%が大学院を目指し、他方で日本の学生の18.6%しか大学院を目標にしていなければ、TOEFLのスコアが韓国533点であるのに対して日本502点というのは、むしろよく健闘しているというべきではないでしょうか。鳥飼氏の教え子である中田(2001)も、自分の留学経験を踏まえて、「TOEFLスコアを悲観すべきではない」「むしろ日本人の英語力の高さを物語っている」と述べ、その理由として次の諸点をあげています。

1) 英語圏の国に植民地支配された歴史もなく、2) TOEFLを受験することが大衆化している、という他のアジア諸国に比べたら不利な条件にもかかわらず、3)我が国のTOEFL平均点は大方のアメリカの短大、大学に入学を許可されるレベルに達しているのです。TOEFL平均501という数字は決して悲観すべきものではなく、むしろ日本人の英語力の高さを物語っているものである、と考えることもできるのではないのでしょうか。[ただし、ここで日本人の点数を501点としているのは、1998-1999年のデータである(寺島)。]

<http://allabout.co.jp/study/toeic/closeup/CU20011029E/>

上記の要約に加えて中田(2001)は、「新聞報道などでは、“TOEFLスコア、アジア最下位”などという数字が一人歩きしがちですが、日本の歴史的・社会的要因などもふまえた上で、冷静にデータを解釈する必要があるのではないかと思います」として、第2・第3の点についてさらに次のような詳しい説明を付け加えています。

日本では幅広い英語力を持つ人が受験する!： 第2の理由とは、他のアジア諸国と日本との経済格差です。国民の所得水準が比較的高い日本では、TOEFLを受験することが大衆化していると言われていています。TOEFLは受験料が110ドルもする試験ですので、日本より経済水準の低い国ですと、真剣に英語圏への留学を考えていて既にならぬ英語力が備わっている人のみがこのTOEFL受験に挑戦するようです。しかし、国民の所得水準が比較的高い我が国では、真剣に留学を考えているわけでもなく、英語の実力を測ろうと力試しにTOEFLを受験することがそれほど珍しくはありません。受験者の中に幅広い英語力を持つ人が含まれる日本の平均点が、「英語エリート」が受験者の大半を占める国々の平均点よりも低いのは、これもまた当然といえば当然でしょう。

TOEFL500点あれば大概の米大学に留学できる!： TOEFL平均501という数字に悲観すべきではないと思う第3の理由は、TOEFLで501という数字は決して悪くないからです。例えば、多くのアメリカの短大、大

学は、外国人留学生の学部への入学基準をTOEFL500点に定めています（ただし、難関大学の中には、600点以上のスコアを要求するところもあります）。つまり、日本人のTOEFL平均が501であるということは、平均的な日本人はアメリカの大学に入学を許可されるだけの英語力を持っている、ということでもあるのです。

以上、TOEFLのスコアが日本よりも良いとされている韓国で、また小学校英語教育が日本に先んじておこなわれている韓国で、なぜ英語教育がそれほど見るべき成果をあげていないかの理由を探ってきました。その一つに理由として「一見するとTOEFLのスコアが良いように見えたが、それは単に「受験者の層」の違いに過ぎなかったのではないか」という点をあげました。

しかし、ここでもう一つ考えておかなければならないのは「学習の質」の問題です。というのは既に吉村（2000）が、「韓国の英語教育は教科書の文法や語彙をひらすら覚え込み、テストで成果を問うものが主流のようだ」と述べているとおり、韓国の英語教育は「文法」「読解」から「会話」へと転換したとはいうものの、それは相変わらず「競争を主要な動機とした暗記型・詰め込み主義の教育」に偏していると思われるからです。

これでは、いくら小学校で英語教育をしても成果は目に見えています。だからこそ、たまりかねた母親が米国脱出をめざし、その結果として「雁パパ」問題が起きているのではないのでしょうか。しかし佐藤（2004）によれば、「競争を主要な動機とした暗記型・詰め込み主義の教育」が「学び」から逃走する多くの子どもたちを生みだしていることは「東アジア型教育」全体の特徴だそうです。これは英語教育のみならず教育全体に深刻な影を投げかけ始めています。以下この点について項を改めて検討します。

8 子どもたちの「学びからの逃走」と小学校英語教育

佐藤（2000:9-14）は、現在の子どもの危機は「いじめ」や「不登校」や「学級崩壊」や「少年非行」ではなく、「学びからの逃走」だと指摘しています。今や日本の子どもの学習時間は世界で最低レベルにまで転落しているのが現実です。以下は、その「学びからの逃走」を示す調査結果です。

毎日新聞社が行った、「学校読書調査」結果（1955年から毎年、小学校4年生以上～高校3年生以下の児童・生徒1万人余りを対象）によると、調査開始の1955年当時は中学生の読書冊数は月平均3冊以上であったのに対して、今日では中学生の60%以上が月に1冊も読んでいない。高校3年生になると70%以上が月に1冊も本を読んでいない。

東京都生活文化局が3年おきに実施している「大都市における児童・生徒の生活・価値観に関する調査」の中学2年生の生活実態調査によれば、1992年には27%、1998年には43%の生徒が自宅の学習時間が0と答えている。逆に、自宅で「3時間以上」学習している生徒は、6年間で14%から5%に激減し、「家での勉強時間」と「塾での勉強時間」を合わせた平均も、1時間6分から56分へと減少している。

以上のような「学びからの逃走」は何も日本だけの状態ではありません。それは「東アジアの国々に特徴的な現象」であるとして、佐藤(200:30-31)は次のように述べ、そして最後に「いったい、なぜ、東アジアの国々は、学力の成績では世界のトップレベルを独占しながら、“学びからの逃走”を激しく作用させているのでしょうか」と問いかけています。

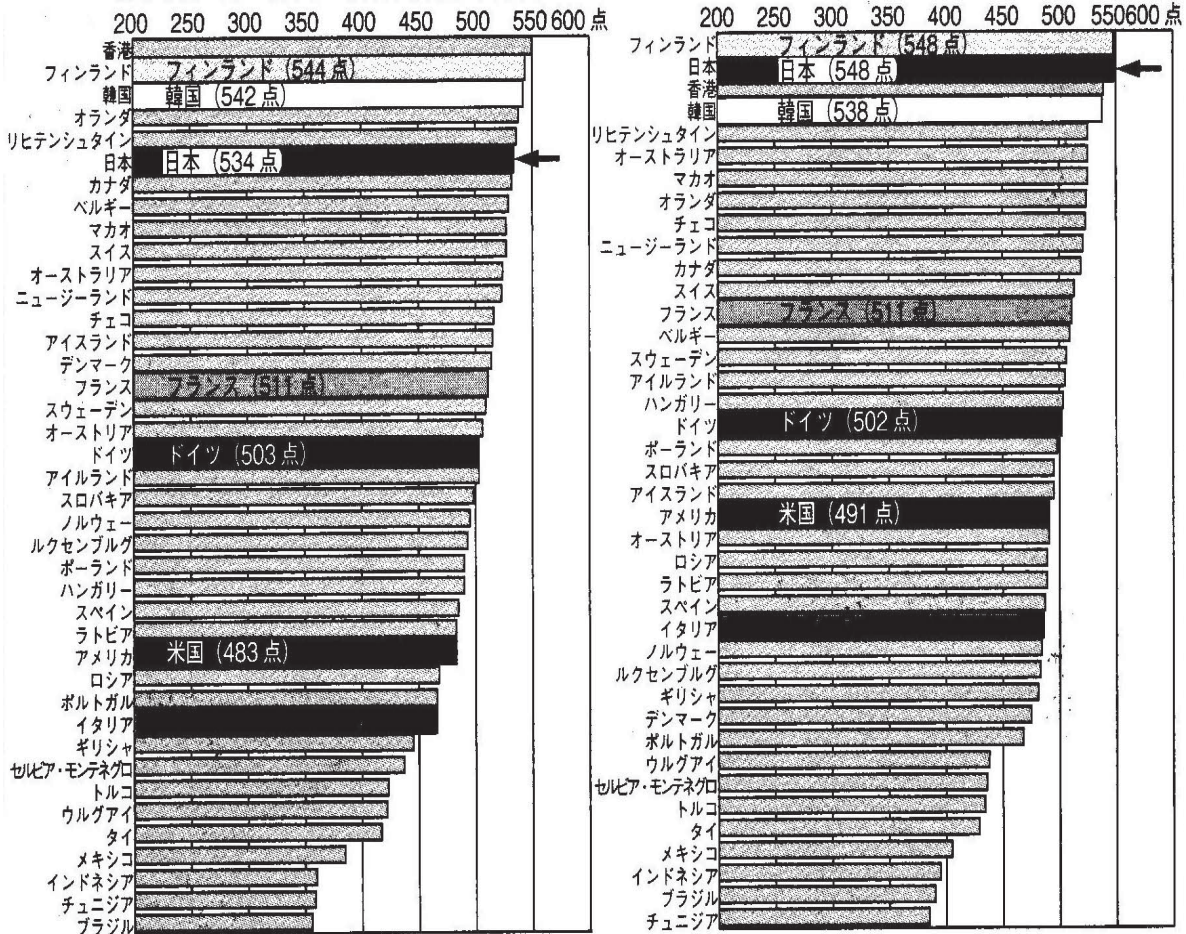
校外の学習時間と学習する生徒の割合を示した1999年の国際教育到達度評価学会（IEA）の調査結果「表の2」を、もう一度ご覧ください。日本(1.7時間)、台湾(2.0時間)、韓国(1.6時間)というように、東アジアの国々や地域が、いずれも校外の学習時間において世界で最低レベルであることがわかります。校外で学習する生徒の割合を見ると、やはり日本(59%)、台湾(55%)、韓国(50%)は、世界平均(80%)よりもはるかに下回って最低レベルにあることがわかります。(中略) 1955年との比較で言うと、台湾は調査に加わっていないので比較はできませんが、日本は0.7時間の減少、韓国は0.9時間の減少、香港は0.9時間の減少で、いずれもイランとキプロスを除く他の国々には見られないほどの激しい減少傾向を示しています。すなわち、「学びからの逃走」は、東アジアの国々に特徴的な現象です。しかも、注目しておかなければならないことは、シンガポール、韓国、香港、台湾、日本は、いずれも学力成績において1位から5位までを独占している国々であ

ることです。

この佐藤氏の問題提起に答えるかのように登場し、世界に衝撃を与えたのが、経済協力開発機構(OECD)が2000年および2003年に実施した国際学力比較テスト(PISA)の調査結果でした。PISAでは新しい世紀に必要とされる学力として「読解リテラシー」「数学リテラシー」「科学リテラシー」「問題解決リテラシー」の4つを設定し、各国の学力が21世紀の社会にふさわしいレベルに達しているかを調査しました。図表11, 12が、その2003年の「数学リテラシー」「科学リテラシー」の結果です。

図表11 2003PISA数学的応用力国別得点

図表12 2003PISA科学的応用力国別得点



この図で注目しなければならないのは小国フィンランドがトップに躍り出ていること、そして今まで高学力の国だと思われていたドイツが惨憺たる結果だったこと、米国はさらにそれを下回っていることなどです。2000年には「読解リテラシー」の調査がおこなわれ、そのときもフィンランドがトップでした。また、この図では示されていませんが、2000年の調査をしてみると、フィンランドは高いレベルの生徒が多いだけでなく、学力格差の幅が狭いのが特徴でした。それで、この調査結果は「PISAパニック」と呼ばれています。

他方、小学校4年の成績をもとにして、大学準備のエリート教育をおこなう「ギムナジウム」、職業技術の教育をおこなう「リアル・シューレ」、学力の低い子どもを集める「ハウプト・シューレ」の三つに生徒を振り分けるドイツでは、「ハウプト・シューレ」の深刻な学力実態が明らかになっただけでなく、エリート教育をおこなっているはずの「ギムナジウム」の生徒すら、フィンランドの生徒の上層部を超えることはありませんでした。こうしてPISA調査は、トラッキング(能力別指導)の敗北を世界に知らしめることになったのです。

佐藤 (2004: 51) は、PISA調査2000年の結果を分析して次のように述べています。ただし、この分析は2003年の分析にも、そのまま妥当します。というのは、2003年にもPISAはテキストのタイプや読解のプロセスにまで踏み込んださらに詳しい「読解リテラシー」の調査結果を発表していますが、その結果はカナダの順位が2位から3位に変わっただけで、フィンランドが段突の1位、オーストラリアが4位という順位は変わらなかったからです。

OECDのPISA調査の結果において、第一位のフィンランドと第二位のカナダと第四位のオーストラリアに共通の特徴があります。これらの国々は人口密度が少ないため、複式学級の教室が多いのが特徴です。米国カリフォルニア州のトラッキング(能力別指導)の有効性を調査したオークスの研究においても、「複式学級」か「無学年制」を採用していた教室が効果的という逆説的な結果が報告されていました。これらの現象は多様な能力や習熟度の子どもたちが共に学ぶ「協同学習」の有効性を実証しています。

いったい、なぜ「協同学習」が、先進諸国においてこれほど普及したのでしょうか。その理由は、いくつか考えられます。その最大の要因は、先にも述べましたが、産業主義の時代からポスト産業主義の時代へと移行して、学校に求められる学力が変化したことです。(中略) 学校教育において求められるのは「高度の複合的な知識」であり「創造的思考や問題解決能力やコミュニケーション能力」であり「多様な人々と共生する個性」であり「生涯にわたって学び続ける能力」です。知識と学びの「量」から「質」への転換が起きているのです。

しかし佐藤氏によれば、中国・韓国・日本などの東アジアの国々は未だに産業主義の教育から脱却できず、相変わらず競争と詰め込みの学力によって社会異動(階級・階層の階梯上昇)の活性化を図ろうとしています。それが学力の成績では世界のトップレベルを独占しながら、「学びからの逃走」を激しく作用させている原因になっているというのです。たとえば佐藤(2001:34)は、韓国や中国が「学力神話」にもとづき、生徒を学校に縛りつけ、学ぶ喜びや楽しさを奪っている現状を次のように述べています。

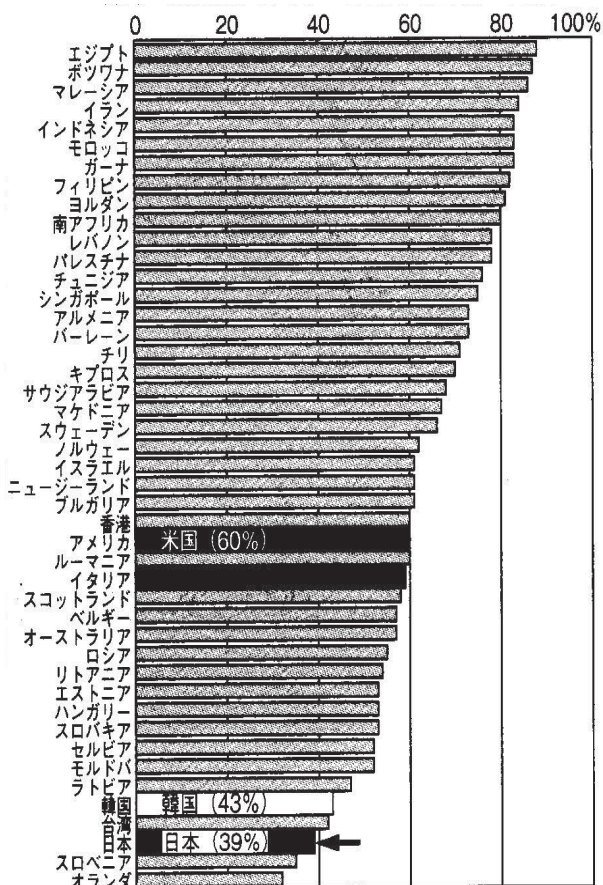
数十年前までの日本は、子どもの学習意欲においても学校に対する信頼においても、教師に対する信頼と尊敬においても世界でトップレベルでした。「学力神話」が効力を発揮していたのです。「学力神話」は韓国や台湾では日本以上に効力を発揮しましたし、中国では近年もっと激烈に作用しています。たとえば、韓国の普通高校の生徒は、朝7時から夜10時まで学校で学習します。正規の授業は午後3時に終わるのですが、学校が塾の肩代わりをして夜10時まで受験勉強をします。中国の都市部の高校生は、もっと過激で、朝6時から夜11時まで学校で学習しています。しかし、「東アジア型の教育」は、教育の近代化が頂点に達し、経済が低成長の時代に移って「学力神話」が崩壊すると、途端にその破綻をあらわにします。

いま私のところには中学校で英語教師をしていた中国からの院生がいますが、彼の話の聞くと、まさに佐藤氏が上記でしてしていたとおりの生活だったようです。佐藤氏は「中国の都市部の高校生は、もっと過激で、朝6時から夜11時まで学校で学習しています」と書いていますが、先の院生の話によると、これは高校生の生活ではなくて、彼が勤務していた中学生の生活であり、しかも教師も生徒とともに毎日、朝6-7時から夜10-11時まで学校にいなければならないのです。

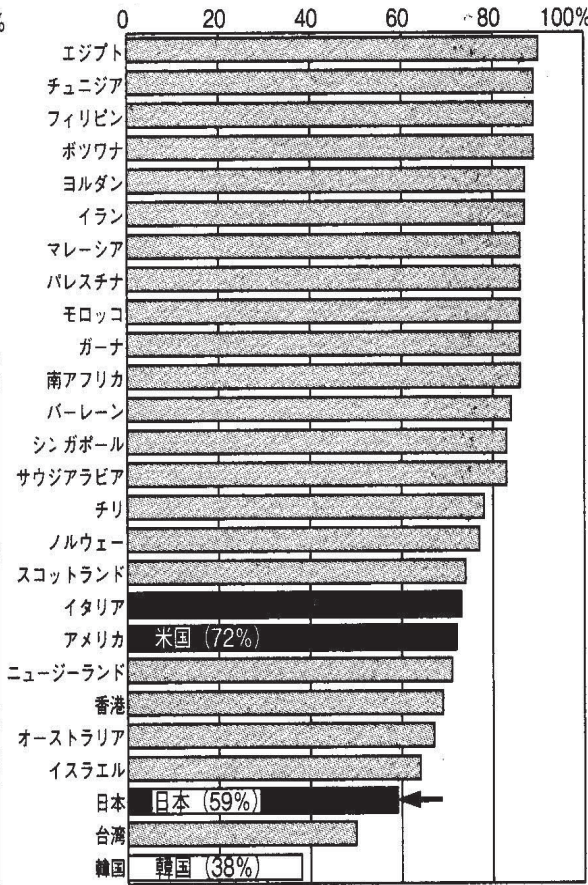
佐藤氏は上記の文章に続けて「これまでのIEAの調査結果を見ると、校外の学習時間として表現される学習への意欲は、その国のGDPの伸び率と高い相関を示していることがわかります。日本の子どもが高度成長期に世界一意欲的に学習していたのも、そして現在、日本の子どもの学習意欲が世界で最低レベルに落ち込んでいるのも、GDPの伸び率と相関した現象として理解することができます」と書いていますが、次図が示すように、いま日本の生徒の「勉強嫌い」はその頂点に達しています。

図表13, 14は国際教育到達度評価学会(IEA)の「数学・理科調査(TIMSS)2003」を月刊『たのしい授業』2005年7月号「グラフで見る世界205: “学力低下”の真相」から引用したものです。これを見ると佐藤氏の言う「東アジア型の教育」における「学びからの逃走」が歴然としています。佐藤氏は先に「いったい、なぜ、東アジアの国々は、学力の成績では世界のトップレベルを独占しながら、“学びからの逃走”を激しく作用させているのでしょうか」と問いかけていますが、今やその答えは明らかです。

図表13 2003TIMSSアンケート調査
数学の勉強がたのしいと答えた生徒の割合



図表14 2003TIMSSアンケート調査
理科の勉強がたのしいと答えた生徒の割合



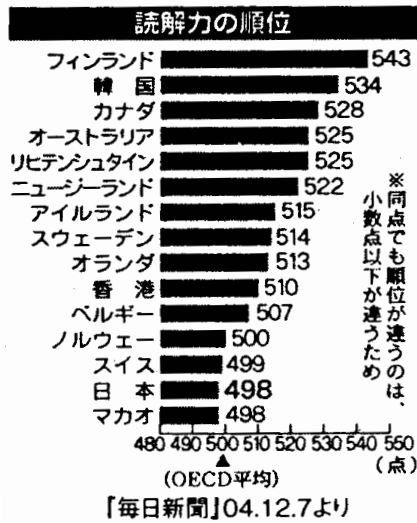
OECDのPISA調査2003「読解力リテラシー」では日本の順位が前回（2000年）の8位から14位に落ちています。これをもって、マスコミは、あたかも急激に学力が低下したかのように騒ぎ立て、再び以前の競争と暗記の詰め込み学習にもどるべきであるとの論調を強めました。これは全くの誤解か、「総合学習」を止めさせ「能力別クラス」「習熟度別指導」を強めるための世論操作としか考えられません。既に紹介したグラフを見れば明らかなように、日本は「数学的リテラシー」でも「科学的リテラシー」でも、以前としてトップレベルの成績を収めているからです。

また「読解リテラシー」についても、中一夫氏が月刊『たのしい授業』2005年7月号で詳しく反論しているように、毎日新聞の記事はグラフの上部のみを拡大して紹介し、あたかも順位の下下が著しいかのように見せかけたものでした(図表15, 16)。しかしグラフの全体を見れば「日本は中位より上にあり、米国やドイツが遙かに下にある」ことが分かるし、統計上の誤差を考慮に入れると、単に2位グループから3位グループに異動しただけでした。これは産経新聞のTIMSS調査の報道も全く同じ手口で、まさにダレル・ハフ『統計でウソをつく方法』(講談社)を地で行くものです。

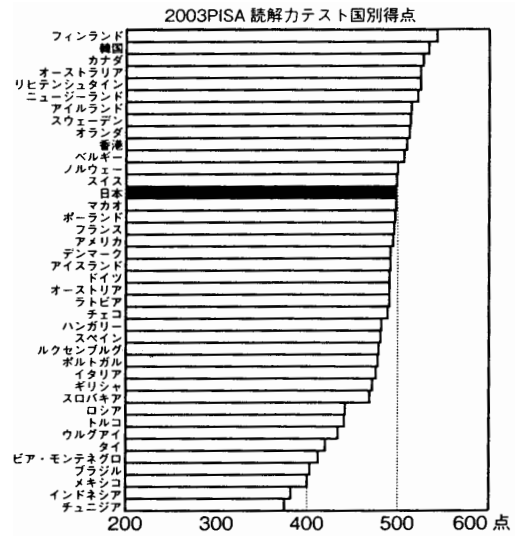
むしろ真に憂うべきなのは、「勉強嫌い」「教科嫌い」が世界最低レベルにまで落ち込んでいることではないでしょうか。また、トップレベルを維持している成績も、その内容を子細に吟味してみると、テキストを批判的に読んだり自分の意見を自由に書いたりする記述式問題では白紙が多いのです。さらによく考えてみると、日本の成績が2位グループから3位グループに低下した時期は、まさに「能力別クラス」「習熟度別指導」が全国に広がっていった時期と符合します。これは、フィンランドが平等な総合教育と少人数のグループ協同学習で優れた成績をあげているのに反して、ドイツがトッパキング制度(能力別教育)を取って大きく成績を下げている事実とも符合します。

だとすると、日本の成績低下の背景に何があったかは自明ではないでしょうか。しかし、マスコミ

図表15 読解力の順位



図表16 2003PISA読解力テスト国別得点



はこのような事実を報道しないのみであったところか、文科省は上記のマスコミ報道を利用して、さっそく「能力別クラス」「習熟度別指導」をいっそう徹底する指導を強めています。また最近では、新たに「全国学力テスト」を実施する方針を打ち出しました。これでは、ますます学校間・生徒間の競争をあい、「学びからの逃走」を促進することになるだけです。このような状況の中で小学校英語教育の教科化をすすめるならば、学力の荒廃はさらに深まるのみでしょう。

「総合学習」「国際理解教育」の一環として英語教育をやるかぎり英語力はつかないという親の不満が高まり、そうすれば教科化の方向に進まざるを得ないでしょうが、しかし韓国や中国・台湾の先例を見れば分かるように教科化を進めているところでも小学校の英語教育は見るべき成果をあげていません。それどころか、生徒はますます暗記中心の英会話学習に追い込まれ、ますます「学びからの逃走」を深めるでしょう。それだけでなく、今度は本当に数学や理科の学力低下・学力崩壊が起きるかも知れません。また教科化を進めれば週5日制の中で限界にきているカリキュラムはどこかで破綻せざるを得ないでしょう。〈註6〉

既に何度も述べてきたことですが、英語一辺倒の教育は、ブラジル人が急増している岐阜県可児市や大垣市を見れば分かるように多文化多言語化しつつある日本の現実を覆い隠すだけでなく、ALTの存在を通じて無意識に白人崇拝を助長する恐れもあります。また「本場の英語が話されている国」へ行ってみたいとの気持ちから、英国や米国への誤った憧れを育てる危険も否定できません。なぜなら映画『ROGER&ME』『THE BIG ONE』『BOWLING FOR COLUMBINE』を見れば分かるように、米国は外から見ているほど庶民が豊かではありません。家賃が払えなくて家を追われる人が絶えない国です。また組合をつくるにも夜中に人目を忍んで映画監督マイケル・ムーアに会って相談しなければならぬほど自由が許されていない国でもあります。

それどころか最近では、大量破壊兵器があると嘘をつきながらイラク戦争を始めて以来、ますます米国は監視社会の雰囲気が強くなり（ライアン2004）、それを嫌ってカナダに移住する人もカリフォルニアを中心として増加し初めています（NHK「世界潮流2005」）。ところが英語学習は、先にも述べたように、自由で豊かな米国のイメージを振りまき、米国の真の姿を知る機会を奪う危険性も持っています。なぜなら言語習得論でも明らかなように、習得したい外国語に憧れを持てば持つほど言語習得の内的動機づけが強まりますが、逆に外国語学習がその当該国への憧れを強める働きもするからです。だとすればなおさら、國弘正雄氏が言うように、判断力の乏しい幼児・児童に早期教育の一つとして英語教育をほどこすことに躊躇せざるを得ないので（國弘2004）。

9 フィンランド教育から何を学ぶか

以上で日本の教育政策・言語政策と小学校英語教育との関わりを見てきましたが、フィンランドの教育政策から私たちは何を学ばよいののでしょうか。実は、このフィンランドの教育政策についてはNHK「世界潮流2003」が『変わる世界の学力マップ：教育21世紀の課題』という番組で詳細に報告していました。

この番組は、世界31カ国26万人の15歳の子どもを対象に実施された国際学力比較テスト（PISA, 2000）の結果を分析し、さらに、ドイツ、フィンランド、韓国の教育事情を紹介しながら日本の教育のありかたを考えるものでした。この内容を詳しく紹介していると、それだけで一つの論文になってしまうので、資料（Appendix）として学生がまとめたレポートを載せておきます。

したがって、ここでは以下の数点を確認して、この小論を終えたいと思います。その先ず第1は、フィンランドのこの成果は一朝一夕に得られたものではなく、この10数年来の教育改革のたまものだったということです。それまでフィンランドは失業率19%をこえる不況にあえいでいました。この不況から脱出するにはどうしたらいいか。そこで始まったのが「良き人材を育成するため国家予算を教育に集中投資する」教育改革だったのです。

また、その際に忘れてならないのは、フィンランドが1960年代に教育改革を手がけるときに、一番参考にしたのが「日本の“教育基本法”、とりわけ“教育の機会均等”という精神を学び、どのように公正で公平な教育制度をつくるかを徹底して考えぬいた」という点です（小形2005）。ドイツの視察団の一人から、「私の国ドイツが子供の限界を見極める教育を行うのに対し、この国は個々の子どもどこが良いかを探り伸ばす教育をおこなっている」という感想が出てくるのも、このような背景があったわけです。フィンランド政府自身も、PISAで1位になった理由を総合教育にありとして、次のように説明しています。

- ・教育は全体として無料であり、生徒は近くの学校に通う。“選んで教育する”という教育ではなく、平等な総合教育である。
- ・中央が大綱を決め、地方が実行するという弾力的な行政である。財源的にも国家が基本的に保障するが学校・教師に最大限の教育的自由が与えられている。
- ・“一人一人が向上する”という方針に基づいて生徒を評価する。したがって、いわゆるテスト主義（点数主義）でもなく、ランキング付けもしない。
- ・高い教員の資質、自主的な教員であることを基としている。そのため教師養成のために十分なお金と時間を掛ける。したがって教師になるためには大学院を出ていることが必要だが、学費は無料である。

こうして、年間わずか188日の授業日、また近くの公立学校へ通うことが普通であり、標準テストで生徒や教員を追いまわすこともなく、普通に授業しながら、それでいて国際テストでは常にトップなのです。基礎教育の充実を基にし、最高の成果をあげている、これがフィンランドの教育なのです。他方、日本ではPISAの結果を受けて、「ゆとり教育」「総合的な学習」への見直しの声が出ていますが、これまでの暗記、詰め込み学習に戻すことで解決されるのでしょうか。〈註7〉

フィンランドは、授業時間を増やして1位になったわけではないのです。日本はPISA実施国の中で授業時間は一番多いのに反して、逆にフィンランドは最短グループの中にいます。またフィンランドの教育の特徴は、「少人数グループによる協同学習」と「日常生活から生まれる総合学習・総合教育」が徹底されていることにあります。また「必要な場合には個別指導もおこなう」など落ちこぼれを防ぐあらゆる手段が講じられています。子どもの中から特に優れた子どもを選んで伸ばすような教育では、ドイツに見るように、当然、多くの落ちこぼれが出てきます。したがって国の平均学力が落ちることは目に見えているのです。

いま必要とされているのは、トップだけを伸ばす教育ではなく、どの子もチャレンジ可能な・いつでもやり直しが可能な教育ではないのでしょうか。どんな子どもにも大きな未来があり、それを支えるのはすばらしい教師です。フィンランドでは教師一人あたり生徒数は17-18人ですが、日本では未だ

に30人以上の学級が圧倒的です。しかしこれは、上記の番組で佐藤氏が言っていたことでもあります。「膨れあがった官僚主義」、すなわち4人に1人が管理職となり、教室で教えていない教師が多くなっているためなのです。校長も授業を持っているフィンランドとは大違いです。

また日本では名ばかりの地方自治が全く反対の方向を向いて進んでいます。「三位一体の改革」という名の下に、義務教育費国庫負担金の削減、地方交付税の削減が計画されています。これでは地域格差が生まれ教育の機会均等の原則が崩れていくことは目に見えています。米国の貧困自治体には、私が見聞した限りでは、テープレコーダやビデオ装置すらないところがありました。日本の将来を見るようで空おそろしく感じました。また最近では文科省からの上意下達と校長権限の強化のみが目立ち、教師の自由裁量が益々なくなってきています。これもフィンランドとは正反対です。これでどうして日本の教育に未来があると言えるのでしょうか。要するに「小学校英語教育」以前に日本の教育には解決すべき問題が山積しているのです。

NOTES

1 私が今年(2005)4月に北京師範大学で開かれた国際理解教育シンポジウムに参加したとき、そこに参加してした姜助教授からも同じ嘆きを聞いた。中国は開放経済になってからは貧富の格差と学校格差が広がる一方だという。また上記のような派遣教師＝「教育の民営化」が拡大すれば、教師の身分保証上の問題も出てくる。既に民間企業では派遣社員の比率が確実に上昇しつつあり、そのことが正社員の賃金を低め、正社員としての身分すらも脅かしつつある。大学でも「首都大学東京」のように、英会話学校の教師を共通教育の英語教師として雇うところも現れてきているという。派遣社員の身分も安定したものではないから、このような傾向が拡大すれば、社会全体を「不安社会」(内橋克人2004)に追い込むことになるだろう。

2 日本英語交流連盟(英語名: English-Speaking Union of Japan, 略称ESUJ)のホームページから引用したもの。ホームページのURLは次のとおり[http://www.esuj.gr.jp/lec_event/jp/event/20011106.htm]。なおJETプログラムにおける三省(総務省・外務省・文科省)の役割、外国人青年の三つの職種「国際交流員(Coordinator for International Relations)」「外国語指導助手(Assistant Language Teacher, いわゆるALT)」「スポーツ国際交流員(Sports Exchange Advisor)」、彼らの給料・旅費・保険・勤務時間・契約期間などについては、JETプログラムのHP[<http://www.jetprogramme.org/>]を参照されたい。このプログラムが抱えている多くの矛盾については山田(2003)が詳しい批判を展開している。

3 茂木(2001:162-163)は、鈴木孝夫(1985, 1995)を踏まえつつ、日本語が国連の公用語になる資格は十分にあるとし、その理由を大略、次のように述べている。

第一に、国際性を十分に有している。日本語は1億1700万人の日本人と数百万の外国の人たちが話す世界第七番目の大言語だ。米国、オーストラリアを始めとして英語圏での日本語教育も着実に広がりつつある。全米の600近くの大学でも日本語の授業が行われている。

第二に、日本は米国について二番目に多い国連分担金を支払っている。米国の25%に対して、日本は20.6%である。しかし米国はまともに分担金を払っていないので日本は実質一位。中国といえば0.995%で、なんと1%にも達していない。

第三に、国連分担金に限らずODA(政府開発援助)でも世界一の貢献をしている。

第四に、ある意味では日本語は世界で一番国際的な言葉である。世界中の本はことごとく日本語に訳されていて日本語さえ読めれば世界の主要文献はみな読むことができる。英語さえ読めれば世界中の本が読めると思われがちだが日本語ほどには世界各国の本が英語に翻訳されているわけではない。従って海外における210万人の日本語学習者は孤立した特殊な言葉を学んでいるわけではなく世界情報にアクセスできる国際語を学んでいるのだ。

しかし、他方で国連の常任理事国になることは、イラク戦争を見れば分かるように、英国と同じような、米国のプードル犬をアジアでもう一匹増やすだけで、世界平和に貢献することにはならない可能性が高い。それだけでなく、ODA分担金のさらなる増額を要求され、またPKOなどの軍事的負担を今以上に背負い込むことになり、国民に益することは少ないと考えられる。したがって少なくとも、国連の常任理事国になり、新しい経済的軍事的負担を背負い込むことの愚だけは、避けねばならないだろう。

4 日本では最近ようやくアイヌ民族の言語権が問題にされはじめている（言語権研究会1999）。しかし在日韓国朝鮮人の民族教育や出稼ぎブラジル人に日本語を学ぶ機会を十分に保証するか、ブラジル人の子どもたちにとどのようにして母語であるポルトガル語による教育を保障するかなど問題は、一部の地域を除き、公教育の議論としてはほとんど話題になっていない。しかし自治体レベルでは少しずつ「多文化共生社会」を目指す動きが出てきていることは喜ばしい限りである（河原：2004, 河原・山本2004）。しかし肝心の学校教育が未だに「多文化」「多言語」に開かれていず英語一辺倒なのである。空港での標識は既に多言語であり、多くの自治体の国際交流協会から発行される機関紙は何年も前から「英語」「韓国語」「中国語」「ポルトガル語&スペイン語」になっている。岐阜でも在日外国人の圧倒的多数が韓国朝鮮人・ブラジル人・中国人であるにもかかわらず（寺島・河田2003, 寺島・大津・佐藤2004）、小学校で教えられる外国語は英語であり、英語でホームページを開設する試みも大流行である。しかし彼らは誰にホームページを読んで欲しいと思っているのだろうか。

5 大谷泰照氏(滋賀県立大学)は、TOEFLの国際ランキングには「学習者の母語と英語との間の言語的距離と、さらには欧米による植民地経験の有無」が鮮明に反映している、と報告している(『日本経済新聞』, 1999年9月12日)。つまり、英語と言語的に近いゲルマン語系はおしなべてスコアが高く、言語的に遠ざかるにつれスコアが下がる。また、かつての英米の植民地経験国はスコアが高い、という。言語間の距離については米国国務省付属の外交官養成機関であるForeign Service Instituteが1973年4月に発表したデータが参考になる。英語を母語とするアメリカ人が、どの言語を何時間学習すると、どの程度のスピーキング能力を獲得するかを示したもので、学習する対象言語群を4つに分けている。それによると、第1グループに入るデンマーク語、オランダ語、フランス語、ドイツ語、イタリア語、ポルトガル語、スワヒリ語などは、英語母語話者にとって最も学習しやすい言語とされる。たとえば通常の言語適性をもつアメリカ人がオランダ語をゼロから学習し、「一般的な言語学習の完成レベル」まで到達するのに、ほぼ960時間かかる、とされている。ところが、第4グループに属する日本語や韓国語になると2400~2760時間かかることとされ、英語母語話者にとっては最も学習しにくい言語となる[鳥飼(2002:96)から引用]。

6 エドベック教育研究所のHP[<http://www.edvec.co.jp/research-institute/index.html#>]に「海外の英語教育事情」というコーナーがあり、その「混迷する台湾英語教育事情」という記事に目がとまった。それを読んでみると、「台湾では、「語学教育は早ければ早いほうがよい」と考える保護者が多数を占め、多くの保護者が、小学校4年生（一部小学1年生）からの英語学習開始を待たず、子どもを語学学校に通わせたりバイリンガル教育を行う幼稚園に通わせたりと早期教育を行っています。ところが・・・」として次のような事実が書かれていた。少しでも多く英語を商品として親に売り込もうとしている会社の附属研究所が、下記のような記事をインターネットで配信していることに驚かされた。

ところが、ある調査で台湾人の母国語力低下が明らかになりました。台湾も中国も同じ中国語（漢字・発音は地域によってことなります）を母国語としていますが、台湾の小学6年生の母国語レベルが中国の3年生と同レベルという調査が出ました。つまり母国語に関して3学年分の差が出てしまったということです。これは中国が識字率を上げるため漢字を簡単にした簡体字を使う一方で、台湾は台湾の存在の正当性を主張するためもあり、複雑な繁体字を使い続けていることなども理由として挙げられますが、英語教育を重視しすぎたために母国語教育をおろそかにしていたことも原因の一つと考えられます。この様な背景を受けて、台湾教育部は、「幼稚園から学び始めた子どもと公教育（4年生）から英語教育を受けた生徒の英語の成績を比較し、ほとんど差がないこと」が証明されたテスト結果を公表し、「語学教育は早ければ早いほうがよい」という単純な通説を考え直させようとしています（*）。

* 調査対象：小学校5年生から中学2年生

幼稚園から英語を学んだ生徒の英語の平得点：89.48, 小学校（4年生）から英語を学んだ生徒の平均点：89.54

* 各学校において、英語の成績で1位を獲得した生徒の中で、かつてオールイングリッシュ、またはバイリンガル教育をしている幼稚園に通っていた生徒は約2割程度。

7 先述の通り、文科省は長い間、日教組などの強い反対により「全国学力テスト」を中止してきたが、今後は毎年、「全国学力テスト」をする予定だという。しかしPISA調査の場合、参加国40ヶ国から300人余りの研究者・教育者を集めて、「急激に進む情報化と、グローバル化という新たな国際競争の中で、21世紀に必要なとされる新しい学力とは何だろうか」という観点で、「調査の方法」を3年かけて議論し、「問題の内容」を慎重に検討した上で実施されたものである。しかも、そのあとも毎年ではなくて3年の間隔をおいて調査と研究を重ね

た上で慎重に実施されている。文科省が「毎年実施する」という場合、一体どんな問題を、どのような議論を経て実施するつもりなのだろうか。従来のような詰め込み学力を試すような問題であれば、百害あって一利なしである。

REFERENCES :

- 市川力 (2004) 『英語を子どもに教えるな』中公新書クラレ
- 大谷泰照 (1999) 「学習者の母語と英語との間の言語的距離と欧米による植民地経験の有無」『日本経済新聞』(1999年9月12日)
- 大津由紀雄・鳥飼玖美子著 (2002) 『小学校でなぜ英語?』岩波ブックレット (No.562)
- 大津由紀雄 (2004) 『小学校での英語教育は必要か』慶応義塾大学出版会
- 大津由紀雄 (2005) 『小学校での英語教育は必要ない』慶応義塾大学出版会
- 岡部恒治・戸瀬信之・西村和雄 (編, 2000) 『小数ができない大学生: 国公立大学も学力崩壊』東洋経済新報社
- 小野寺信善・大原始子 (編, 2004) 『ことばとアイデンティティ』三元社
- 河添恵子 (2005) 『アジア英語教育最前線: 遅れる日本? 進むアジア!』三修社
- 河原俊昭 (2004a) 『自治体の言語サービス: 多言語社会の扉をひらく』春風社
- 河原俊昭 (2004b) 「在日フィリピン人女性の新しい言語アイデンティティ」『ことばとアイデンティティ』三元社
- 河原俊昭・山本忠行 (2004) 『多言語社会がやってきた: 世界の言語政策Q & A』くろしお出版
- 川畑松晴 (2004) 「ALTは正式な先生ですか」『多言語社会がやってきた: 世界の言語政策Q & A』くろしお出版
- 言語権研究会 (1999) 『ことばへの権利』三元社
- 国立教育政策研究所 (2002) 『生きるための知識と技能: PISA2000 報告書』ぎょうせい
- 国立教育政策研究所 (2004) 『生きるための知識と技能: PISA2003 報告書』ぎょうせい
- 國弘正雄 (2004) 「只管朗読と“必要悪”としての英語」『小学校での英語教育は必要か』慶応義塾大学出版
- グラッドル, デイヴィッド (1999, 山岸勝栄・訳) 『英語の未来』研究社出版
- 佐藤学 (2000) 『「学び」から逃走する子どもたち (岩波ブックレット; NO.524)』岩波書店
- 佐藤学 (2001) 『学力を問い直す』(岩波ブックレット; NO.548)』岩波書店
- 佐藤学 (2004) 『習熟度別指導の何が問題か (岩波ブックレット; NO.612)』岩波書店
- 佐藤学 (2005) 「劣化する学校教育をどう改革するか」『世界』5月号: 110-120
- 鈴木孝夫 (1985) 『武器としてのことば』新潮選書
- 鈴木孝夫 (1995) 『日本語は国際語になりうるか; 対外言語戦略論』講談社
- 鈴木孝夫 (2000) 『英語はいらない! ?』PHP新書
- 鈴木孝夫 (2003) 『アメリカを知るための英語, アメリカから離れるための英語』文藝春秋社
- 早期英語教育研究会 (1998) 『これでいいの, 早期英語教育?』三友社出版
- 寺島隆吉 (2000) 『国際理解の歩き方』あすなろ社/三友社出版
- 寺島隆吉 (2005a) 「小学校の英語教育を考える: 金森強『英語力幻想: 子どもが変わる英語の教え方』をめぐって」『岐阜大学教育学部研究報告: 人文科学』第53巻第2号: 91-147
- 寺島隆吉 (2005b) 「小学校『英語活動』の何が問題なのか」『小学校での英語教育は必要ない』慶応義塾大学出版会
- 寺島隆吉・河田素子 (2003) 「国際理解教育と日系ブラジル人児童の教育 (上, 下)」『岐阜大学教育学部研究報告: 教育実践研究』第5巻: 113-140. 『岐阜大学教育学部研究報告: 人文科学』第52巻1号: 63-96.
- 寺島隆吉・大津由以子・佐藤聡美 (2004) 「マイノリティの視点から見た国際理解教育: 特に在日韓国朝鮮人の教育・生活・人権 (上, 下)」『岐阜大学教育学部研究報告: 教育実践研究』第6巻: 127-173. 『岐阜大学教育学部研究報告: 人文科学』第53巻第1号: 91-147
- 鳥飼玖美子 (2002) 『TOEFL・TOEICと日本人の英語力—資格主義から実力主義へ』講談社現代新書
- 中一夫 (2005) 「“学力低下”の真相 (上・下), 月刊『たのしい授業』7-8月号
- 西川 長夫・渡辺 公三・McCormack, Gavan (1997) 『多文化主義・多言語主義の現在』人文書院

- ハフ, ダレル (1968) 『統計でウソをつく方法』 講談社ブルーバックス
 本名信行 (編, 2002) 『事典: アジアの最新英語事情』 大修館書店
 茂木弘道 (2001) 『ゆとり教育の落とし穴』 国民會館
 茂木弘道 (2001) 『小学校に英語は必要ない。』 講談社
 茂木弘道 (2004) 『文科省が英語を壊す』 中央公論新社出版
 松川禮子 (2004a) 『明日の小学校英語教育を拓く』 株式会社アプリコット
 松川禮子 (2004b) 「小学校英語活動の現在から考える」 『小学校での英語教育は必要か』 慶応義塾大学出版会
 吉村峰子 (2000a) 『どうする? 小学校の英語: 国際理解教育と英語をむすぶ』 草土文化
 吉村峰子 (2000b) 『公立小学校でやってみよう! 英語: 「総合的な学習の時間」 にすすめる国際理解教育』 草土文化
 ライアン, デヴィッド (2004, 田島泰彦・監訳) 『9・11以後の監視: 監視社会と自由』 明石書店
 和田稔 (2004) 「小学校英語教育・言語政策・大衆」 『小学校での英語教育は必要か』 慶応義塾大学出版会

映像資料

- マイケル・ムーア (1989) 『ROGER & ME』
 マイケル・ムーア (1997) 『THE BIG ONE』
 マイケル・ムーア (2002) 『BOWLING FOR COLUMBINE』 NHKスペシャル (2004) 『北京少女の夢—中学に進学したいけれど…中国社会主義の貧しい世界』
 NHK 「世界潮流2003」 『変わる世界の学力マップ: 教育21世紀の課題』
 NHK 「世界潮流2005」 『展望アメリカの行方』

参考HP

- 上村恭子 (2005) 映画『恋も英語も勇気を持って! 「英語完全征服」』 (キム・ソンス監督, 韓国) の紹介・批評
<http://66.102.7.104/search?q=cache:3-5L9XXuX4Ij:www.mainichi-msn.co.jp/entertainment/cinema/recipe/archive/news/>
 小形香織 (2005) 「うらやましいフィンランドの教育: 小形香織の週間レポート」
<http://www.kaori-ogata.com/2005/repo050601.html>
 中田達也 (2001) 連載「日本人が英語を話せない本当の理由」 第1回 「TOEFLスコア, アジア最下位の衝撃」
 TOEFLスコアアジア最下位の衝撃! [TOEIC・英語検定] All About
<http://allabout.co.jp/study/toeic/closeup/CU20011029E/>
 国際連合広報センター 「国連加盟国と分担率」 : <http://www.unic.or.jp/know/listm.htm>
 NHK 「NHKが放送している語学の番組表」 : http://www3.nhk.or.jp/toppage/program_index/gogaku.html
 外務省 「JET総招致者数の対象国別推移 (昭和62年度~平成16年度7月1日現在) (PDF)」
http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/culture/hito/pdfs/3_06.pdf
 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外国語専門部会 (第4回) による小学校英語活動実施状況調査 (平成15年度実績)」 :
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/015/04070501/005/002.htm
 The JET Programme 「AET(外国語指導助手)について」 :
http://www.city.muroto.kochi.jp/hp/k0601/alt/alt_index.htm
 The JET Programme 「AETの処遇について」 : <http://www.jetprogramme.org/j/outline/outline.html>
 The JET Programme 「JETプログラムにおける三省の役割」 :
<http://www.jetprogramme.org/j/Documents/Ministry%20Roles.pdf>

AAPENDIX:

世界潮流2003 (NHK)

変わる世界の学力マップ：教育21世紀の課題

2003年12月30日 再放送 (110分)

記録と考察：山本早苗

<記 録>

冒頭のリレーション：急激に進む情報化と、グローバル化という新たな国際競争の中で、21世紀に必要とされる新しい学力とは何だろうか。そして、ゆとり教育と学力低下で揺れる日本の教育は、これから何をすべきなのだろうか。世界の潮流を見ていながら、これらのヒントにしていきたい。

進行役：藤原 和博 (杉並区立和田中学校校長)

東京都の中で初の民間人校長、ビジネス経験を生かし、実社会で本当に役立つ能力を教えたいと、〔よのなか〕科の実践を行う

出演者：

佐藤 学 (東京大学教授) 全国1500を超える学校を訪問，“学びからの逃走”に警鐘を鳴らす

永山彦三郎 (栃木県鹿沼市立西小学校教諭) 地方の教育現場からの直言

1. 学習到達度調査 (PISA : Programme for International Student Assessment)

1.1 調査の概要

PISA調査のタイトル「Knowledge and Skills for Life」。

OECD (経済協力開発機構) が作成した学力調査。2000年、最初の調査を実施。参加国40カ国から300人あまりの教育者を集めて、3年をかけて調査の方法を議論した。そして国際的に開発した学習到達度問題を15歳の子どもの対象に実施した。第一回の調査では世界31カ国中、26万人の子どもが参加した。

1.2 調査の内容

OECDはリテラシー (テキストを理解し、利用し、熟考能力) を新たな能力と位置付けた。それは本を開いて読む、文章を書く、という狭い意味に加え、異なる情報や意見を照らし合わせ分析し、評価し、正しい情報を探ることが出来る能力のことである。言い換えると、それは従来のようにただ単に知識を得ることに

満足しているのではなく、土台となる「考える力=変化する社会に対応する能力」が大切になってくるということである。

そこで、2000年のPISA調査では読解リテラシー (読解力) を中心分野とし、数学的リテラシー、科学的リテラシーをあわせた3分野を調査した (自由記述問題が半数を占める)。

これまでの国際テストは単なる計算能力を図るのが多かったのだが、この調査は知識を応用して問題を解決する技能を図ることが目的とされている。つまり、これは21世紀を生きるのに必要な能力を測る、世界初の試みであるといえる。

1.3 調査の背景

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) は先進国間の経済政策を調整するために発足された国際機関である (本部はパリ)。そのOECDが国際テストを行った理由は、多くの加盟国からの強い要望があったからだ。OECD発足時は、各国の教育はレベルの高い科学者の育成に力を注いでいた。しかし、現在、先進国では若者の失業率が高まってきている。その背景として、経済のグローバル化により、産業構造は変化し、高度な判断力や情報の分析能力が必要になってきたことが考えられる。そのため、一般の教育レベルを高めることが求められている。そこで、各国は自国の教育レベルを知りたくなり、OECDが調査することになった。

1.4 調査結果

フィンランド・・1位

韓国・・6位 (平均点は高いが、抜きん出た生徒が少ない)

日本・・8位 (トップと下が少ない。中間層が厚い)

アメリカ・・15位 (平均回り)

ドイツ・・21位 (教育大国と自負してきたが平均以下と低迷。先進国中最下位)

ブラジル・・31位 (最下位)

1.5 出演者の考察

1.5.1 産業主義からポスト産業主義へ

佐藤学：

産業構造の崩壊が崩壊した理由—産業主義では、一部の知的に高いレベルが上の階層、あとの大部分の単純労働者が下の階層というピラミッド型の社会が構築されてきた。

しかし、経済のグローバル化により、工場は国外に流出してしまい、その結果国内の単純労働者の需要が激減してしまった (1992年高卒求人者が160万人だっ

たのに対し、2000年では15万人に激減)。そこでポスト産業主義社会では、知的に高いレベルの教育が必要になっているのである。

1.5.2 PISA調査における日本の特徴

① 中間層が厚い

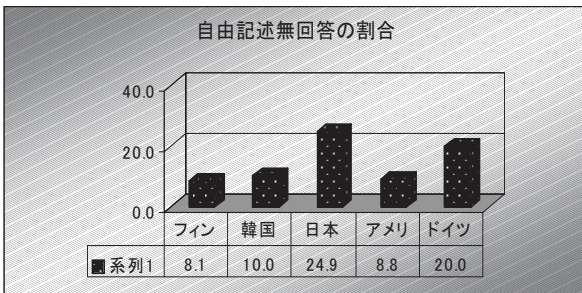
佐藤学：日本は中か中の上に厚い。これは義務教育が安定した成果である。

永山彦三郎：日本の教育は、ボトムアップに重点を置いているからなのではないか。

② 自由記述に無回答が多い

永山彦三郎：日本の子どもは答えがないことに不安を抱いたり、自信がないからではないだろうか。もしくは、受験のテストスキルで、単純でわかりやすい問題から解いていくので、記述式の問題は時間がなくなったのではないか。

佐藤学：難しい問題にあたったとき、考えることを投げ出しているのではないか。また、“分からないことを楽しむ”，という姿勢が育っていないからではないだろうか。



2. ドイツの教育

2.1 調査結果

ドイツは戦後、日本と並ぶ教育大国といわれ、世界から高く評価されてきた。事実、ドイツの教育は戦後の高度成長を支えてきたし、これまで80人近いノーベル賞受賞者を生んできた。これはそれぞれ社会的役割に合わせて教育することで、職人と経営者とがうまく機能していたからである。

しかし、90年代に入ると、世界的な経済のグローバル化により、製造業は安い労働者を求めて海外へ流出したし、東欧からは労働者が大量に流入してしまった。そのためドイツ国内は、大量の失業者であふれてしまった。

そして、今回の調査ではなんと、先進国の中で最下位という不本意な結果であった。日本は中間層が厚いのにに対し、ドイツの特徴は下層部が厚いことである。しかも、23%が小学生並かそれ以下の読解力しかなかった。特に、ハウプトシューレの生徒はやる気を失っていた。

2.2 ドイツの教育の特徴

ドイツでは、子どもの進路は小学校4年生の成績により、3つの段階に分けられる。

ギムナジウム：大学準備のエリート教育を行う学校。

実科学校：職業技術の教育を行う学校。

ハウプトシューレ：

学力の低い子どもを集めた学校。卒業後は就職するか、職業訓練校に行く。

このように、子どもは小学校という早い段階で、社会的役割を明確にされ、その後の将来が早々と決められてしまう。しかも、それを判断するのは教師である。

2.3 深刻なハウプトシューレ

ハウプトシューレの学校では、半数以上の生徒が机の上にノート・教科書を開いていない。また、遅刻者や授業に集中していない生徒も多い。また、ハウプトシューレは小学校の成績や生活態度が芳しく生徒が振り分けられる。入学した生徒全員ドイツ語の能力に何らかの問題があった。

2.4 ドイツの教育の展望

ドイツの教育は閉鎖的であり、子どもの限界を早々と見極めている。これは、フィンランドの教育制度と大きく異なる。フィンランドでは子どもの才能を見つけ、それを伸ばす教育を大切にしているからだ。しかし、ドイツでも閉鎖的な教育を打開しようとする動きが一部の学校ではあるがある。

クライネキールシュトラッセ小学校では、教室に5つのコーナーを設置し、その中の一つを図書コーナーとし、児童が授業中、自由に資料を活用できるようにしている。また、児童は小さなグループになり、独自のペースで学んでいる。教師は教科書や黒板を使わず、各グループを回り質問に答える。またこの学校では、学校教育に親を取り込むなど、親に対して学校をオープンにしている。このように、親の参加を勧め、子どもの才能を伸ばす教育を行っているのである。

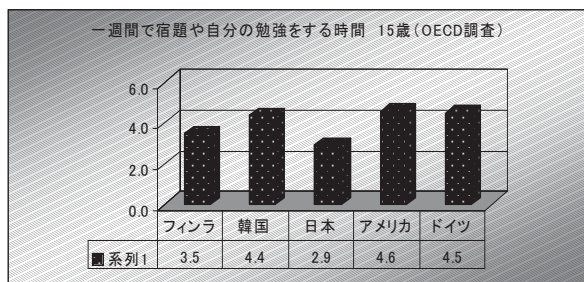
2.5 出演者のコメント

佐藤学：ドイツの教育の問題の核心は、小学校4年生の段階で教師が評価し、低学力の子ども未来を奪ってしまうことにある。

永山彦三郎：日本も似たような状況にある。日本では15歳で受験により選別され、高校の段階で序列化されてしまう。

佐藤学：日本の場合は、ハウプトシューレよりもさらに悪い状況である。東京や神奈川のいわゆる底辺校といわれる高校では、中退率が46%という高さである。また、日本の子どもは宿題や自分の勉強をする時間が、

ほかの国に比べて少ない。



これは日本に限ったことではない。特に東アジア全体で、学習時間の低下が起こっている。東アジアでは、学歴社会の圧縮された近代化により、急激に工業が発展してきた。それはGNPの伸び率を見てもわかる(平均4%なのに対し、これらの国は戦後10%以上の伸び率)。高度経済成長の中では、子どもは親より高い職に就くことが出来た。

しかし、それがいったんピークを迎えると、競争という意欲が残っていない。そして、子どもは親よりも高い社会的地位を得られず、挫折を経験することになる。1980年以降親の教師や学校に対する低下や、学習意欲の低下の原因はここにあるのである。

3. フィンランドの教育

3.1 調査結果

全体的に得点が高い。特にトップレベル(レベル5)の生徒の割合が多い。

3.2 フィンランドの教育の特徴

フィンランドの教育の特徴は「プロジェクト学習」である。それは学びの量ではなく、どれだけ深く理解しているかといった質が問われている。また、基礎的な技能を繰り返すの中で身に付けるのではなく、活用する中で、機能的に身に付くと考えている。

学力の低い子に対しては、グループの中での学び合いの中で支えられると考えている。つまり、教室の中で能力の多様性が合っても良いのであるという平等と公平を大切にするという考えに基づいている。

3.3 ボイオンマー中学校

PISA調査で、最も優秀な成績を収めた学校である。平均点が500点のところを、この学校は600点も取った。また、これはフィンランド全体の平均点と比較してみても50点高い。

3.3.1 イルカ・エスコラ先生の授業

イルカ・エスコラ先生は地学の教師である。彼の授業では、教科書は使わず、教師自身が用意したテーマに沿って課題を与えている。生徒は2-3人のグループ

に分かれ、本やインターネットで調べた情報をレポートにまとめる。90分の授業の前半、先生は生徒の様子をだまってい守る。生徒へのアドバイスは最低限に抑え、課題の意味がつかめない子どもがいても急かすことはない。50分が経過した後、ようやく彼は一枚の資料を生徒に示した。データを読み解くことの大切さを教えるためだ。

エスコラ先生が授業で大切にしていることは、生徒にプレッシャーを感じさせないように気を配ることである。そうすることで、生徒がリラックスした状態である限り自発的に学べるようになると考えているからだ。

また、エスコラ先生は教材も独自のものを使っている。確かに、教科書で教えるのは簡単だが、それよりも自分で調べ、まとめる方が、生徒のためになると考えているからである。

3.3.2 学校の学習環境

この学校では生徒の自主性が尊重されている。例えば、授業の一部は選択性になっており、自分で作った時間割に従い授業を受けている。また、廊下には自由に学べるスペースが作られており、空き時間に予習や復習などが出来るようになっている。

さらに、カウンセリングを専門とする教師が配置し、一人一人の生徒の成績や時間割、出席率を把握し、学習に困難を感じる生徒にカウンセリングを行っている。

3.4 優秀なフィンランドの教育の背景

フィンランドは10年前(1993年)、当時首相だったエスコアホ氏の下で、教育システムの大改革が行われた。当時、フィンランドは行き過ぎた規制緩和が生んだバブルの破綻と、最大の輸出相手国、ソ連の破綻により大不況に陥っていた。経済成長率はマイナス7%にまで落ち、大企業は倒産し、失業率も19%にまで達した。

1993年、不況脱出のための社会全体の構造改革が提言され、知識集約型の新たな産業の育成が重要視された。そして、その担い手を育成する教育システムの構築が図られた。学校がすべきことは、①学び続ける姿勢を育むこと、②基礎教育の充実、である。そこで国家教育委員会は、これまでの権限を教師や地方自治体に与えると共に、カリキュラムの見直しを図った。学習指導要領が見直しされ、授業内容も大まかなガイドラインのみとなり、その量も3分の1となった。

これにより、生徒は、読みなさい、計算しなさいというような機械的な教育から、意欲的に学習する環境が与えられたのである。

3.5 優秀なフィンランドの教師

改革の課題は、「権限を与えられた教師の質をいかに高めていくか」である。そのために、教師を養成する制度の強化が進められている。

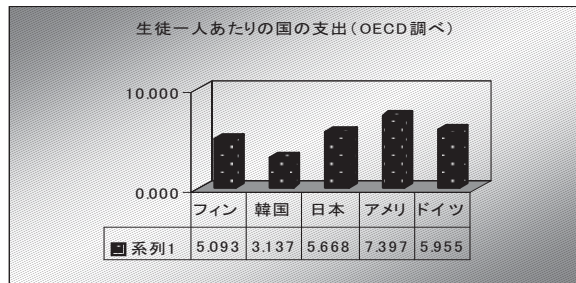
養成を行うのは、全国に13ある国立大学の教育学部である。教師になれるのは、入学した人の1割である。修士課程を修了することが必要である。また、在学中は2年間の教育実習が義務付けられている。大学の附属小学校では、授業の半分は教育実習生に任されている。大学から派遣された指導教官、担任の教師により実習生の指導方法が評価される。

また、大学の教育学部では、現役の教師の再教育も行われている。新しい指導方法を学ぶために、大学に通う権利が教師に保障されるようになったからである。

3.6 出演者のコメント

3.6.1 地方財政について

佐藤学：フィンランドは地方の責任をはっきりさせている。3分の2は国家財政だが、あとの3分の1は地方財政である。しかし、地方が各学校が創造的に出来るように柔軟化している。国は国としての責任をきちんと果たしながら、なおかつ、創造性を高めるために分権化しているのである。一方日本は、地方分権化の規制緩和が起こっている。これにより、地方の教育財政が落ちている。つまり、地方分権化は名ばかりであり、地方に行けば行くほど不自由になっているのである。



(購買力平価による米ドル換算/初等・中等・高等除く中等後教育)

3.6.2 フィンランドと日本の予算額の比較

佐藤学：

教師一人あたりの生徒数

フィンランド・ドイツ・・・17—18人

日本・・・中学校で30人以上が90%

世界・・・中学校で30人以下が90%

このように、日本だけ教師一人あたりの生徒数が多いように思われる。しかし、日本でも教師一人あたりの生徒数は実は、17—18人くらいである。それはクラスを持っているか、いないかによる。日本では、4人に一人が教室で教えていない。つまり、生徒に教えな

い、実際子どもたちと触れ合っていない教師の数が多くなっているのである。これを「膨れ上がった官僚主義」という。フィンランドの場合は、一つ一つの学校が小さく、校長先生も授業を行っている。つまり、授業に一番密着した所に、人材が配置されているのである。

3.6.3 予算の使い方

佐藤学：フィンランドの学校は、日本のようなプールなどの大掛かりな施設はない。体育館もあるのだが、日本ほどお金をかけておらず、もっと簡素である。つまり、教育の外にお金がまわるような使い方をしている。

永山彦三郎：日本では予算を使い切らないとまずいため、必要ではない教材も買ってしまふ時がある。

4. 韓国の教育

4.1 調査結果

韓国は日本と同じようにやや中間層が大きい得点分布である。また、韓国は科学1位、数学2位、読解6位と一見好成績を収めているように見える。しかし、各国と比べてトップレベルの生徒が少ない。

トップクラスの割合

韓国	・・・5.7%
フィンランド	・・・18.5%
平均	・・・9.5%

4.2 プサン(釜山)科学英才学校

理数科系のトップエリートを集めて、韓国で初めて設立された国立の英才学校。

学習環境の設備に12億円の投資がされ、最新鋭の研究機器が取り揃えられている。教師は博士号を持ち、留学経験も豊富である。教科書は国語と社会以外、すべてアメリカから取り寄せている。

全国から144人の生徒が選抜される。入学試験は数学、理科共に9時間。理数系の高度な知識を応用する力と、忍耐力が試される。この高いハードルの入試を勝ち抜いた生徒は、この学校で生徒は大学生も顔負けのカリキュラムを学んでいる。そして、特に優秀と認められた生徒には、大学の先生が一对一で教える特別授業が行われる。

また、飛び級での入学も可能である。さらに、入学後定められた単位を取得すれば3年を待たずに、卒業できる。そして、卒業後はトップクラスの大学に無受験で入学できる。

4.3 英才教育韓国の背景

6年前(1997年)、韓国はIMT(国際通貨基金)の

緊急支援を受けるなど、深刻な経済危機に陥った。その時、多くの企業が倒産し、労働者の5人に一人が職を失った。韓国はその活路を新たな教育政策に求めた。韓国教育開発院の英才教育第一人者、チェ・ソッキ博士は、「目まぐるしい時代の中で、必要となるのは豊かな発想で問題を解決できる能力である」と考え、新たな活路を英才教育の育成に求めた。そして、2000年1月、英才教育新興法が制定された。これが英才学校の設定を後押ししたのである。

現在、ソウル郊外の新興都市では100を越える進学塾があり、受験競争に拍車を掛けている。

4.4 出演者のコメント

4.4.1 韓国と日本の教育について

佐藤学：韓国ではテストの点数が悪い子は悪いクラス、良い子は良いクラスに変わっている。しかし、これは日本も同じである。日本も小学校で習熟度別授業を行ったり、エリート教育を行っているからである。

つまり、韓国の悩みは日本の悩みでもある。競争、勉強、記憶をいかに覚えこみ、いかに高い点数を取るか。それは強さでもあるが、今では弱さに変わってきている。

エリート教育を行うことも行うことも良いが、それで基礎が崩れてしまわないようにしたい。学びを豊かにすることで、結果的に学力は上がるのである。

4.4.2 日本の教育現場では何をしたら良いのか

永山彦三郎：やり直しの可能な学校教育システムと、失敗を恐れない学校教育システム画必要だと思う。そして、その中で教員が自由に、きちんとした保証をもらいながら、子どもと共に高まっていくことが大切だと思う。

藤原和博：現在の学校は失敗を恐れている。学校をチャレンジ可能な場所にしていきたい。

佐藤学：この問題は教育改革に留まらない。社会システム全体を21世紀の中でどう展望し、教育の役割をどう考えていくかが大切である。

< 考 察 >

PISA調査：日本の結果

これまで、ドイツ、フィンランド、韓国と見てきたのだが、日本の結果はどうだったのか見ていくことにする。2000年のOECDの調査では、日本は32ヶ国中8位だった。しかも、高校1年生は数学的应用力が1番高かった。「ゆとり教育」や授業時間・内容の削減により、子どもの学力低下が叫ばれている日本にとっては、一見好成績に思える。

しかし、その数学的应用力が03年には6位に下がっ

てしまった。しかも読解力は8位から14位に急落した。そして、家での学習や読書は2回とも最低水準で、学ぶ意欲の低下が目立っていた。

なぜ、たった数年で日本の学力がこれほどまでに下がってしまったのだろうか。

世界に誇れる日本の教育？

日本の教育は、これまで世界的に定評があった。それは、「平等」に基づく小・中学校段階において、基礎教育の水準が高かったからである。しかし、現在、その日本の教育の強みであった「平等」が崩れてきている。PISAで成功を収めているフィンランドが、「平等」と「質」の統一的追求をしているのに対し、現在の日本の教育は、「平等」の教育を根幹から突き崩そうとしているのである。

つまり、日本の教育は、高校入学試験による強烈的な差別選抜に代表されるように、「悪平等」とし、能力による差別や競争を肯定している。また、「エリート教育」や「習熟度別指導」をどんどん取り入れようとしているのである。

上で述べた韓国のプサン（釜山）科学英才学校における「エリート教育」の様子を述べたのだが、これは決して人事ではない。確かにプサン（釜山）科学英才学校は極端な学校かもしれない。しかし、日本の教育も「習熟度別指導」という名のもとの、「エリート教育」を行い、生徒を成績によって選別しているのではないだろうか。また、競争、勉強、記憶といったものに代表される受験のように、いかに高い点数をとることに専念しているか、ということも両国に共通しているのではないだろうか。

「習熟度別指導」とは

この習熟度別指導なのだが、文部科学省は「個に応じた指導」の一例として提起しただけであった。しかし、地方教育委員会が「少人数指導」とセットで教員加配の予算化を実現するために導入したのである。2001年に「習熟度別指導」が導入されてから、2003年には小学校74%、中学校67%へと急速に広がっている。小学校では算数、中学校では数学と英語で「習熟度別指導」が行われている。そして、そのほとんどが少人数指導とセットで導入されている。

「習熟度別指導」は、親や教師が抱いている素朴な概念、「できる子はできる子同士で、できない子はできない子同士で授業を受けた方が、教育効果があがる」という考え方からきている。しかし、本当に教育効果はあるのだろうか。そこで、ドイツの教育を見ることにする。ドイツは小学校4年生時の成績により、3つのクラスに分けられてしまうという、「習熟度別指導」

が顕著な国である。しかし、上記で述べたように、明らかに「習熟度別指導」は失敗していることがわかる。ハウプト・シュレーの学力が低迷しただけでなく、ギムナジウムの生徒の成績が、エリート教育を行っていないフィンランドの上層の成績より下回ってしまったのである。一方、フィンランドは「習熟度別指導」を積極的に廃止し、教育の「質」を高めることを行い、ついにPISAテストで一位という好成績を収めたのである。

つまり、「習熟度別指導」は効果がないということがわかる。なぜなら、「学び」とは、教師や仲間、自分との対話を通して「背伸びとジャンプ」をし、新しい世界を獲得していくことだからだ。また、教科書よりやや高いレベルの内容を設定し、わからない子の疑問やつまづきを積極的にとりあげ、高いレベルとのギャップを教師と子どもたちが協同で埋めていくのがこれからの時代に必要な学力を身に付けさせる授業だからである。しかし、「習熟度別指導」のような、「一人で到達できる段階」に合わせた個人主義的な学びでは、「背伸びとジャンプ」は起こり得ない。そこで、フィンランドのように、教育内容をプログラム(段階)ではなくプロジェクト(課題)としてとらえ直し、協同学習が望まれる。

しかし、日本は世界に逆行して、「習熟度別指導」を推し進めている。これでは、日本の将来は火を見るより明らかである。

産業主義社会からポスト産業主義社会へ

産業主義社会では、大量の単純労働者と、一部の知的エリートというピラミッド型の労働市場を形成していた。そして、学歴競争と受験競争による効率性の高い教育を実現することにより、教育と産業の「圧縮された近代化」を達成していったのである。

しかし、経済のグローバル化によって、その底辺部が解体されてしまった。企業は海外へ流出してしまうと同時に、安い労働者が海外から押し寄せたため、日本国内には失業者があふれてしまった。事実、高卒者の求人数は年々減少している。そのため、未来を見出せない高校生が中退をする例も多くない。例えば、首都圏の高校では、中退率が四割に達する学校も存在するほどである。

また、「圧縮された近代化」では、親より高い職に就くことができた。つまり、教育への投資による見返りが大きかった。しかし、それがいったんピークを迎ええると、親より高い社会的地位を得ることが出来なくなってしまう。そうすると、親の教師や学校に対する支持も低下し、子どもの学習意欲も低下してしまう。そして、このことは、佐藤さんが指摘する「学

びからの逃走」に見られる。OECDによる十五歳を対象とする調査によれば、日本の生徒の校外での学習時間は32カ国中最低である。

では今後どういった教育が必要になってくるのだろうか。

21世紀に必要とされる学力とはなにか

OECDのPISAテストでも指摘されているように、21世紀の教育に求められているのは、教育内容の複合化と高度化であり、知識の活用能力なのである。ポスト産業主義社会では、「基礎学力」では就職できない。しかし、日本は依然として反復練習のドリルによる習得など、「基礎学力の徹底」を行っている。

もはや、ポスト産業主義社会を生きる子どもたちに必要な教育は「基礎学力の徹底」ではなく、知識の高度化と複合化に対応できる、質の高い学びを実現する教育である。つまり、基礎的な知識や技能であればあるほど、反復練習のドリルによる習得ではなく、経験を通して機能的に習得されることが大切なのではないだろうか。このままでは、少数のエリートに多数の職を持たない人々がパラサイトする、いびつな社会になる恐れがある。

韓国では深刻な経済不振の後、「エリート教育」という道を選んだ。ドイツは依然として、3つの学校に選別される制度を残している。そして、フィンランドはこれまでの「習熟度別指導」を廃止し、「平等」を尊重する教育を行い、成功した。では、日本は一体どの道を選ばよいのだろうか。それはPISA調査の結果からみても明白である。

「習熟度別指導」や「エリート教育」という「悪平等」をやめ、フィンランドのように、「プロジェクト学習」や「平等」に基づいた教育が、これからの日本の教育に望まれるのではないだろうか。

参考文献：

- 佐藤学 (2000) 『「学び」からの逃走する子どもたち』 岩波ブックレット
- 佐藤学 (2001) 『学力を問い直す：学びのカリキュラムへ』 岩波ブックレット
- 佐藤学 (2004) 『習熟度別指導の何が問題か』 岩波ブックレット

