

アジア圏でのリカレント英語教員研修の新しい展開を求めて

—加速する複文化・複言語社会への対応—

石田 雅近（清泉女子大学教授）

In Search of a New Prospect of Recurrent In-service Training for Japanese Teachers of English

— Coping with Accelerating Pluricultural and Plurilingual Development in Asia —

Masachika ISHIDA

Seisen University

Abstract

In-service teacher training has been one of the crucial issues in order to improve the quality of education in Japan. Despite the time and energy expended both by the Ministry of Education and the local boards of education, adequate improvement has not been attained. It is suggested that a new paradigm shift should be needed from the convention of dispatching limited number of Japanese teachers of English (JTE) mainly to English-speaking countries to a new approach of training far more numbers of JTEs in educational institutions in other Asian countries. JTEs will be able to share an opportunity to discuss challenges of their educational concerns on the basis of the same commonalities together with their counterpart teachers residing in some other Asian countries. Since Asian countries have experienced rapid development of pluriculturalism and plurilingualism just as in Europe and the USA, there exist major advantages in holding international recurrent training programs for in-service English teachers in Asia: language teachers' raising awareness of diversified cultures and languages in Asian neighboring countries, reasonably lowering cost for conducting in-service training programs, and JTEs' liberation from the mental constraint of conforming to linguistic norms which non-native English speaking teachers are inevitably constrained by. The implementation of this new type of teacher training should be realized through mutual cooperation among the ministers of education in Asian, particularly in terms of financial support and manpower logistics.

1. はじめに

教師教育は英語教育において「古くて新しい」課題であり、依然として重大な懸案事項である（日本教師教育学会, 2008）。

わが国では、1808年に英国軍艦が長崎に侵入してから国防上の必要から外国語学習の機運が高まったことに端を発し、現代に至るまで多くの問題を抱えてきた。とりわけ外国語教育に携わる教師は、国を取り巻く国際情勢、国家戦略、教育行政方針の変化により、その役割や存在の軽重を大きく問われる職務を担ってきた。

昨今では学校組織を支える教員個々の自主的な働きが注目されることが多く、その自律性尊重の機運が次第に高まってきているような錯覚を覚えるが、時代の動きや社会の変化に応じた対応力を求められる外国語担当教師の立場は、わが国に限って言えば、未だに大きく変わるところがない。とりわけ、中等教育段階の英語教師の「資質能力」に関しては期待度が増し、昨今では世論の大きな関心の的となっている（文部省, 1987, 1997）。

このような言語教育に係わる教師に関する根源的な課題を念頭に、昨今の地球規模の問題を展望すると、世界的な経済不安、温暖化による異常気象、偏在する人口の急増、ICT 器機普及による情報の伝播拡散、国境ボーダレス化により加速された人的移動、富裕層と貧困層の格差等々から生ずる課題が目立つ。人類がこれまでに営々と蓄積した既存の知識や技術では、必ずしも円滑に解決できるとは限らない局面を迎えている。

未だかつてない難問を抱える 70 億人を超える地球市民が、激しい時代の変化の中で共存していくためには、異なる民族・言語・文化を互いに認め尊重する寛容性を身につけ、人類が叡智を総動員することが求められている。21 世紀のこの時期に地球市民が直面している課題である「国際協調」「共存共栄」を実現しなければならない喫緊の課題は、言語・文化・教育の視点から次の 5 点に集約される。

- (1) 地球社会は複文化・複言語で構成されているという認識の共有化
- (2) 複文化・複言語の視点から English as an International Language (EIL) による相互理解の促進
- (3) 政治覇権・経済闘争による収奪関係から協調共生への転換
- (4) 異文化・異言語を尊重し理解し合う態度の涵養
- (5) 自国の文化・言語の価値を尊び発信する力の強化

これら喫緊の課題の解決に迫られている昨今では、特に言語教育に携わる当事者としての責務は極めて重い。とりわけ学校組織の一員となっている教員の場合は、言語教育を通して何を伝達・育成すべきかについて明確な理念を持ち、自らの責任と判断に従って研修（研究と修養）を重ね、社会から寄せられている高い期待と要求に応える義務を負っている（文部省，1949）。言語に係わる教育職員としての職務は、政府が打ち出す方針に基づきながらも、単に言語能力を教えるにとどまらず、地域社会の特性等を顧慮しつつ、指導法を微調整しながら教授内容の重点の置き方を変えていく必要がある。

学校の教育現場が処理することが求められている課題は、教科指導だけに限らないことは言うまでもない。多種多様に及ぶ事象や事柄に対応する義務が教員に課される時代は未だかつてなかった。このような教育環境の中で、教員は自らの教育信念に基づいて職務を遂行するために膨大な時間とエネルギーを費やしながらも、日々学習者と向き合う「立ち位置」を明確にすることが出来ないまま、教科指導以外の校務に忙殺されつつ、日々の教育活動を実践しているのが実態である（英語教員研修研究会，2001）。

各国・民族・階層を巻き込んで進行するグローバル化社会に出現している複文化・複言語に対する認識が高まる中で、地球市民の融和と英知を高める触媒となる言語教育の専門家として、英語教師が研修研鑽を積み自らの「資質能力」の向上を高めて行くことは、その職責の重要な部分を占める。求められる職責を全うするには、どの学校教育段階の教員にとっても分岐点が存在する。問題意識を絶やすことなく研修の機会を捉えて積極的に立ち向かうのか、あるいは現状への自己肯定という領域に留まるのか。その捉え方によって教育職員専門家として採るべき方向が大きく変わってくる。わが国では教員が負っている仕事量や教育環境（勤務条件）は、校種や教育段階により差異があり、一般化することは危うさを伴う。しかしわが国の現職教員に求められる研修は諸外国と比較して、総体的には強制的な規制はさほど多くはないものの、教員の教職生涯を通して研修機会の担保が脆弱であり、研修内容の系統性や計画性が十分ではなく、所期の目的を達しているとは言い難い。

年々要求度の高くなっている教師の研修は、個人的の任意で行う「自主研修」と公的機関が主体となって行う「公的研修」に大別される。教員の任意の自由選択が生かせる校外での「自主研修」でも、最近では学校管理体制が強化される傾向が強くなり、限定された数の専任教員で運営されている教育現場が増えており、研修意欲の高い教員でさえ、研修に出やすいとは限らない学校が少な

くないのが現状である。

本論では、上記の現況に鑑み、教育立国を目指して今後も教職キャリアを通して継続的に求められる英語教員の資質向上のための研修の問題を中心に論じ、それと同時に、これまで海外の教育政策や言語教育政策の変動を振り返りながら、国内を中心に実施されてきた外国語教員研修、特に英語教員研修の改善に関する示唆を取り入れつつ、これからの望ましい研修の形態や目指すべき方向性を探りたい。

2. 教育政策・言語教育改革

主として、今日注目を集めている複言語・複文化という視点から、まず国内外の教育政策と言語教育改革を概観する。

2.1. わが国の動向

幕末・開国の黎明期から明治、大正、昭和、平成に至るわが国の外国語教育政策と外国語学習熱を通覧すると、各時代の外国との関係による国際情勢に影響されて一定の周期現象が見られるが、それと同時に国家の言語政策として異言語・異文化に顧慮する姿勢が欠如している時期が長かった。特に、蘭学から英学を主とする慶應義塾が創設された 1868 年前後から顕著になった英語に対する国政の動きに限定すれば、「親英」（英語教育推進・強化）と「反英」（英語教育反対・排斥）の周期的な波動が存在する。その捉え方は研究者によって差があり必ずしも均しくはないが、少なくとも今日まで数回にわたり繰り返されてきている（大谷, 2007a）。

第一波動期：明治初期に初代文部大臣森有礼による「英語国語化論」（1973）や「英語教育強化論」（1885）が提唱され、西欧風俗文化を具現した鹿鳴館の建造に象徴される英語熱が明治 20 年代前半まで続く。しかし、この外国語教育奨励策は第 6 代文部大臣井上毅による「国語尊重論」（1893）によって方向転換が行われた。その後日清戦争の勝利（1895）と日露戦争の講和条約締結（1905）を経て、明治末には尋常中学校の外国語は英語が中心となる揺り戻しが起きた。

第二波動期：大正期に入り第 25 代文部大臣大岡育蔵の「中学校より必修外国語科を排除すべし」の方針が出され「英語存廃論」が再燃（1916-17）し、中学校の外国語は「英語、ドイツ語、またはフランス語」となった。大正末期（1924）には杉村楚人冠の「英語追放論」、戸川秋骨の「中学から英語追放論」

が発表され、米国が日本からの移民を禁止する「移民法改正」（1924）を頂点として英語排斥、英語無用論等の勢いが増した（1924）。この動きは昭和期に入り、更に藤村作等によって「英語科廃止論」（1927）に引き継がれた。

第三波動期：昭和前期では日本帝国陸軍が満州全土を占領する満州事変（1931）に端を発し軍国主義が加速し、日中戦争（1937-45）、太平洋戦争（1941-45）が勃発した。この国際情勢を反映した形で、満州事変前後は外国語科目に支那語（現在の中国語）が加えられ、中国語学習熱が高まった。日中戦争中に、藤村作が再度「中学校英語科全廃論」を発表したが、戦時下でも文部省は中学校における英語の全廃には踏み切らなかった。しかし、太平洋戦争中に英語は「敵性語」として排斥され、国民学校令（1941）の発布により、中学校での英語授業の削減ないしは全廃が進んだ。

第四波動期：第二次世界大戦終了後（1945）は、日本国憲法と教育基本法が発布され文部省の学習指導要領英語編試案（1947）の方針により英語が実質的に必修化とされたが、それに異論を唱える加藤周一・臼井吉見等が「英語義務教育化反対論」（1955）を発表した。これと対立する形で、「教養英語論」の立場から英語教育を擁護する学者等が加藤・臼井達と論争を行った。

第五波動期：1960年代に入り文部省から第1回「教育白書」（1960）が公表された。またアジア圏初の東京オリンピック夏期大会が開催され、「役立つ英語」への関心が強くなり国民レベルでの英語学習熱が高まった。このような社会的背景の中で、当時の参議院議員平泉渉と上智大学教授渡部昇一による「英語教育大論争」（1975）が起こり、それぞれ「使える英語教育の推進」と「教養を高める英語教育の意義」の立場から論陣を張った。

第六波動期：その後、内閣総理大臣諮問で発足した「21世紀日本の構想」懇談会答申で、日本人に日本語と英語を日常的に併用させる「英語第二公用語化論」が提案されて賛否両論に分かれた議論が行われた（文部省、2000）。翌年に文部省が文部科学省（以降文科省）へと改編され『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』が打ち出され（文科省、2003）、現在では「親英」の動きが加速されている状況にある。

これらの波動現象からも自明であるが、多くのEFL/ESL言語環境にある諸外国の言語政策の例に漏れず、わが国の英語教育もそれぞれの時代の国際関係や経済的利害関係によって、言語政策が変化してきた。この現象は、わが国が自国文化・言語によってアイデンティティーを確立したいという希求の現れと捉えられる一方、国際関係の観点からすれば、時代の変動によって生じる他国との力関係の中で生き残るための模索と苦悩の姿を示しているとも考えられる。

直近の「親英」に傾斜した英語教育の動きとしては、2002年に『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想－英語力・国語力増進プラン』の発表、翌年には「行動計画」として実施され、英語教師にはコミュニケーションの育成を図る授業を行う英語力として、英検準1級、TOEFL550点、TOEIC730点以上という目標値が設定されたことが挙げられる(文科省, 2002a)。この計画は、従来の英語教育に欠如していた教育条件を整えて成果を上げるようとする構想として、わが国の英語教育史上初の文科省による具体的改革案であった。これと軌を一にして、2002年には文科省が「外国語教育の充実のための施策」が発表され、先進的な英語教育研究を奨励する高等学校プロジェクト (SELHi) が開始された(文科省, 2002b)。さらに同年、小学校では「総合的な学習の時間」の枠の中で国際理解教育の一環として外国語(英会話)に親しませる方針が打ち出された。2008年には「平成20年度学習指導要領の改訂」が行われ、それまでの「脱ゆとりから脱却」の取り組む新方針が示され、教科横断的な言語活動が重視されるようになった(文科省, 2008)。この改訂によって小学校5学年以上で「英語活動」の必修化が決まり、2011年度から実施に移された。中学校・高校においても、コミュニケーション重視の方針が継続され、高校では「授業は英語で行うことを基本とする」方針が明示されたことが注目される(文科省, 2009)。

20世紀後半、とりわけ1980年代前半でわが国は急激な貿易収支経常黒字が増大する時期にありながら、政治・経済・言語・文化等を支える基盤においてその後の激動社会に対応できるだけの強靱さと覚悟を欠いていた(内閣府, 2001)。円高により輸出産業を中心に好業績の企業が相次いだハイテク景気に後押しされ内実の伴わない十年足らずの短期間に、経済大国とバブル景気の虚構に惑わされてしまったのだが、その間に教育改革や外国語教育をはじめとして遅れをとり、21世紀末にはわが国の基盤を支えてきた第1次・第2次産業の多くの部門においてアジア近隣諸国に追い付かれ、短期間に追い抜き去られた。その変化と差異に国民が気づき客観視できるようになってからも、残念ながら多くの年月が経過している。

2.2. アメリカ合衆国とヨーロッパの動向

国外に目を転じると、ICT技術の普及と国際的人的交流の進展によるグローバル化の進展はすさまじく海外諸国でも、その急激な変化に対応する必要に迫られ、言語政策関連をはじめとした新基軸が次々に生じてきている。ここでは

アメリカ合衆国と欧州に焦点を当ててその動向を追いながら、主として言語と文化の両面から、欧米の教育改革と言語政策の動向を概観する。

2.2.1. アメリカ合衆国における改革

アメリカ合衆国は、商務省人口統計局が発表した調査結果によれば、2011年に非白人が6,800万人を突破し、総人口の20%を占めている。また、白人の出生率が非白人を下回ってきたことから、2024年には白人人口はピークを迎え、それ以降は下降し、今世紀中盤には有色人種が白人人口を超えるという推計がなされている（U.S. Department of Commerce, 2012）。民族・言語・文化の多様化・複合化が、一段と加速することは明らかであり、社会構造からアイデンティティーまで従来とは大きく異なってくると思われる。

アメリカは、国家独立以前から複数の民族・言語・文化が存在し、独立時においても憲法には公用語を制定することはなかった。その後も、移民を比較的緩やかに受け入れてきた時期が長く、それぞれの多様性を認めながらも、同時に国家としての結束性と国民のアイデンティティーを失わない方向を模索してきた。

20世紀中盤に入ると、連邦法の「移民・帰化法」(Immigration and Nationality Act, 1952)の改正が行われ、カリフォルニア州でも「人種による土地所有・賃借制限法」(Alien Land Laws, 1956)の撤廃に踏み切った。また、米国・ソ連関係の冷戦中に起こった1957年のソビエトが人工衛星スプートニク1号の打ち上げに成功の“スプートニク・ショック”に衝撃を受けて、米国は「国防教育法」(National Defense Education Act, 1958)により、科学技術教育のみならず外国語教育や地域研究も大幅な予算が割かれた。さらに、「公民権法」(Civil Rights Act, 1964)の制定と移民法」(Immigration Act, 1965)の改正を断行し、英語を母語としない少数民族が自分の母語で教育を受ける権利が認められた。その後も、連邦法の「バイリンガル教育法」(Bilingual Education Act, 1968)の制定で、州によってはマイノリティでも母語によって公教育が受けられることが可能になった。しかし、その後もこの連邦政府の方針に関して、積極的支持と消極的支持の間で揺れる“振り子現象”が見られ、1974年、1978年、1984年、1988年、1994年に「バイリンガル教育法」の改正が行われたが、その間にこの教育法に関連する助成は増加傾向にあった（Osorio-O'Dea et al., 2000）。

一方、1983年に実施された「国際数学・理科教育動向調査」(Trends in International Mathematics and Science Study: TIMSS)によって基礎教育におけ

る学力不足が明らかになり、グローバル化による国際競争の激化と米国の国際経済の地位低下に対する危惧を背景に、政府が「危機に立つ国家—教育改革の至上命令」(A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform, 1983)を発表し、「基本に立ち返る」(Back to Basics)の教育改革に取り組むことになった(National Commission on Excellence in Education, 1983)。各州単位で行われてきた教育政策を、連邦政府が主導して全米で教育内容の質を向上させるという教育改革の方向に進み、20世紀終盤には大統領主導による教育改革の施策が次々に打ち出された。

第41代 George H.W. ブッシュ大統領は、「全米教育目標」(National Education Performance goals, 1989)の達成戦略として2000年までに達成すべき教育目標「2000年のアメリカ」(America 2000)を制定し、各州は教育スタンダードの設定と学力テストの実施を求めた(New York State Archives, 2000)。続く第42代 Bill クリントン大統領は1994年に教育改革に関する最初の連邦法である「2000年の目標：アメリカ教育法」(Goals 2000: Educate America Act, 1994)を成立させた(National Education Goals Panel, 1999)。この連邦法は、第2外国語を含めて2言語以上の能力を持つ生徒の割合を増加させることを目標の1つにしている。それに符号して従来の「初等中等教育法」(Elementary and Secondary Education Act)を修正し、外国語学習を「国家の経済競争と安全保障に不可欠(crucial to our nation's economic competitiveness and national security)」と位置づけた「アメリカ学校改善法」(Improving America's School Act, 1994)を制定した(U.S. GovTrack, 1994)。しかし、結果は「全米教育目標」の達成や学力の向上の改善には繋がらなかった(松尾, 2010)。21世紀に入り第43代 George W. ブッシュ大統領の政権下では、「初等中等教育法」の改正となる「落ちこぼれ防止法」(No Child Left Behind Act, 2001)の成立を果たすことになる(U.S. Department of Education, 2001)。翌2002年からこれが施行され新たな教育改革の取り組みが行われた。また同年には「教育科学改革法2002」(Education Sciences Reform Act of 2002)を制定し、連邦政府教育省の下に「教育科学研究所」(Institute of Education Sciences)を立ち上げ、①教育政策を基盤とした学力向上に関する方法の研究、②国レベルの教育プログラムに関する評価、③エビデンスに裏打ちされた実践研究調査に対する助成、④教育のインフラ整備・構築に対するサポートを強化している(豊, 2012)。

このような連邦政府による教育に関する大きな改革が導入・実施される時期と前後して、合衆国のアイデンティティーを左右する英語に関する大きな論争

が巻き起こった。1981年の連邦議会に英語を国の公用語とする「英語修正法案」(English Language Amendment)が上院に提出されたのを契機に、それと対立する形で合衆国に現存する多種の言語と複数の文化を保護・振興しようとする動きが活発化した(Crawford, 2012)。英語話者を中心とする異質の存在に寛大であろうとする「第二言語の擁護者(English Plus Proponents)」が漸増する一方で、社会の主流を自認してきた国民から、他の異なる存在を「英語文化に同化させるようとする運動(English-Only Movement)」が台頭してきた(Crawford, 2000)。国を二分するこの論争を受けて、連邦政府はマイノリティ民族(Indians, Native Hawaiians, Native American Pacific Islanders)の言語・文化の尊重と保護を推進する「ネイティブ・アメリカン言語法」(Native American Languages Act, 1990)を成立させた(U.S. GovTrack, 1990)。それに加えて、2001年の9.11同時多発テロ事件を契機に、激化する多言語・多文化社会への対応、国家の危機管理、ビジネス界の競争力、国際理解人材の育成を視野に入れて、この事件の5年後には「就学前から大学卒業時(K-16)」までの外国語を強化する「国家安全保障言語構想」(National Security Language Initiative Act, 2006)が打ち出され、米国の外国語教育の在り方に強い影響力を及ぼすようになり、その構想に係わる3つの重点目標が発表された(U.S. Department of State, 2006)。

- ① 重点言語を学習する米国人の数の拡大と低年齢からの外国語教育の開始：「外国語教育支援プログラム(Foreign Language Assistance Program)」等への支出拡充
- ② 重点言語を中心とする上級レベルの外国語修得者の拡大：「国家語学フラグシップ・インシアティブ(National Flagship Language Initiative)」等への予算増額
- ③ 外国語教員の数およびこれら教員のリソースの拡大：「国家言語サービス部隊(National Language Service Corps)」や「全米遠隔教育e-ラーニング・クリアリングハウス(Nation-wide Distance-education E-learning Clearinghouse)」等の構築

この構想は教育省・国務省・国防総省・国家情報長官オフィスが協力して推進することになったことは今後のアメリカの言語教育の方向性を示している。国民に第二言語の重要性や多言語能力の必要性を認識させ、世界における米国の地位および知識基盤社会や国際ビジネスの国際社会での競争力を確保するためには「緊急性の高い外国語」(critical need foreign language)に習熟している国民の数を拡大することが強調され、さらに当該言語の教育を幼稚園から大

学卒業まで通して学習する道筋が提供されたことになり、国家戦略として外国語教育の重要性を再確認した危機意識の結果である。21 世に入り、アメリカでもこれまで以上に多民族社会・複合社会の様相が増幅し、国家として多言語主義と多文化主義への対応に迫られている。

このような政策の動向と並行して注目すべきは、全米教育関係の NPO 活動が活発化したことである。資格を有する教員の確保が急務となると同時に深刻化した教員不足の中、教員の資質向上を図り教員免許制度の構造改革を目指して「全米教育専門職基準委員会」(National Board for Professional Teaching Standards: NBTS) が 1987 年に設立された (NBTS, 2012)。また、1995 年には「全米教師教育資格認定協議会」(National Council for Accreditation of Teacher Education: NCATE) が教師資格認定基準の全面的に見直しを行った。この機関は全米に 1,300 機関が教職課程を有する大学のうち、約 520 機関がこの資格認定協議会に加入しており、幼児・初等・中等教育段階の教員の約 80%を送り出している全米最大の非営利、非政府、自発団体である (NCATE, 2012)。

教師の資質能力の向上を目的として、4 部門「専門教育プログラム」「教職専門教育への教員志願者」「専門的教職員」「専門的教育のための教育機関」における 20 基準と 69 指標を発表した。1999 年には、「全米外国語教育協会」(American Council on the Teaching of Foreign Languages: ACTFL) が、連邦教育省国際調査研究に関する助成金を受け、各種の言語に応用可能な汎言語的 10 段階の会話能力テストを開発し、オリジナル版 (1986 年版)「言語運用能力基準」(ACTFL Proficiency Guidelines — Speaking)の改訂版である「ACTFL — OPI(Oral Proficiency Interview)」を発表した (Breiner-Sanders et al., 2000)。これからますます加速する複言語社会を視野に入れた評価指標として利用されることが期待されている。

世紀が変わる前後期において、連邦政府及び州政府、NPO 等の非政府関係団体の動きが活発化する中で、今後のアメリカが目指す更なる教育改革及び言語政策の動向が注目される。

2.2.2. ヨーロッパにおける改革

ヨーロッパでは、過去に幾多の戦乱を経てきた反省から、単なる経済統合にとどまらず戦争再発防止を目指して 1993 年に「ヨーロッパ連合」(European Union: EU)を発足させた (European Union, 2012)。それに先駆けて 21 世紀に激化するボーダレス時代の急速な進展を見据え、欧州の民主主義・法秩序の維持・人権擁護を基本理念とする平和機構の実現を図るべく、第二次大戦後に

は早くも 1949 年にはフランスのストラスブールに「欧州評議会」(Council of Europe: CoE) が設置された。外国語教育を平和教育の重要な手段として位置づけて、「欧州文化協定」(European Cultural Co-operation, 1954) の締結と「言語政策部局」(Language Policy Division[後に Unit と改称], 1957) が開設された (Council of Europe, 2012a)。欧州評議会加盟国会議では国家横断的に現代語教育と歴史と文化を促進することが決議された (Council of Europe, 2012b)。欧州の歴史的事実である複数の言語文化が宥和共存することを認める「文化・言語の多様性維持」の市民教育と外国語教育政策は、欧州の平和維持に向けて単一国家のナショナリズムを超えた特筆すべき英断であった。

この教育政策の根幹をなす理念は、EU 加盟国同士の教育・文化相互交流により多言語間理解を増進することを目的として、様々な教育政策・制度改革と言語に特化した改革が推進されてきた。欧州評議会は、それらを具体的に推進するプログラムを運営する執行機関となっている。

1) 教育改革

●「ソクラテス」(Socrates Programme)

この計画は、EU の執行機関であるヨーロッパ委員会 (European Commission) が、1994 年に 5 つの目標を掲げて創設した教育政策構想に基づいている (Europa, 1994)。

①「全教育段階における欧州の教育レベルの強化」
②「欧州の言語知識の向上」③「全教育段階を通して相互協力と移動の促進」④「教育の先進的取り組みの奨励」⑤「すべての教育段階で機会均等の増進を図る」。

その後の「ソクラテス第二期計画」(2000 年～2006 年) では 5 つの具体的プログラムが実施されている：①「中等教育までの学校間の短期語学留の学支援 (Comenius 計画)」②「大学間の留学と単位認定の支援 (Erasmus 計画)」③「成人教育の支援 (Grundvig 計画)」④「異言語教育の支援 (Lingua 計画)」⑤「情報技術の支援 (Minerva 計画)」。

2006 年までの実績としては、大学教員約 3 万人、外国語教員を含む教員約 8 万 3000 人、大学生約 46 万人が外国への移動と交流に参加している。2007 年からは、ヨーロッパ統合強化を目指す高等教育機関研究者を対象とした教育・研究・省察の支援をする既存の「Jean Monnet 計画」が加わり、「生涯学習プログラム」(Lifelong Learning Programme) という名称の下に 2013 年まで継続される (European Commission, 2011)。

●「レオナルド・ダ・ヴィンチ計画」(Leonardo da Vinci Programme)

1995 年にヨーロッパ委員会で開始された「職業訓練の生涯学習プログラム」

(Lifelong Learning Programme for Vocational Education and Training) の一環として位置づけられている。主に労働者の技術研修や国際交流・連携及び外国語研修の支援を行う (European Commission, 2012)。

これら 2 つのコア改革構想以外にも 4 つのプログラムが導入されている：「ユース計画」(Youth Programme) 青少年に関する短期交換留学や他分野でのボランティア活動支援、「テンパス計画」(Tempus Programme)：UE 以外の大学との研究交流支援、「カルチャー 2000 計画」(Culture 2000 Programme)：文化・歴史の相互理解促進の支援、「メディア・プラス計画」(Media Plus Programme)：視聴覚メディア普及支援。各プログラムには数億ユーロの予算的措置を講じられており、EU 全体の多文化間相互理解と多言語能力育成の増進を図っている。

2) 言語教育改革

EU での改革は国レベルの政治・経済的統合だけにとどまることなく、EU 市民に複数言語・複文化教育の機会を与えて、欧州の民主化を促進し、国の垣根を越えて教育の向上や雇用の確保を図ろうとしている。欧州全体の文化の発展を推進し平和を持続する大目的のために、1989 年には外国語教育改革構想の 1 つとして「リングア計画」(Lingua Programme) が立ち上げられた (Hermand, 1997)。翌 1990 年には、外国語学習の早期開始を打ち出し、EU 加盟の 12 ケ国の生徒は中等教育卒業時まで「母語以外に 2 言語の運用能力」(work- ing knowledge of two foreign languages) を習得することを目標とする言語政策が実施された。その 2 つの外国語のうち 1 言語は「広範に使用されておらず、かつ教えられることが少ない言語」(less widely used and less taught language) を含めることが明示された (European Commission, 2010)。EU のこのような地域言語や少数言語を考慮した複言語能力育成に重点を置くようになったのは、1992 年にストラスブルグの欧州評議会 (CoE) で採択された「ヨーロッパ地域言語及び少数言語に関する欧州憲章」(European Charter for Regional or Minority Languages) の存在が大きい (Council of Europe, 1992)。この主旨は、1990 年後半以降も「ソクラテス計画」や「レオナルド・ダ・ヴィンチ計画」に継承されている。ちなみに、英国では 1992 年秋から、義務教育段階において外国語の必修化が断行された (大谷, 2007b)。

21 世紀を迎えたのを契機に EU と欧州評議会は、2001 年を「欧州言語年」(European Year of Languages) と制定した。2002 年のバルセロナで開催された欧州評議会では、多様な言語・文化の共存と交流は、EU の豊かな財産

と捉え、複言語の能力（母語プラス2つの外国語の習得）を発展させることは、現代のすべてのヨーロッパ市民にとって必要であるという提案が行われた（Europa,2005）。現在では欧州評議会には47カ国が加盟しているが、その評議会の言語政策は5つの基本コンセプトに集約されている（Council of Europe, 2012c）。

- ・複言語主義（Plurilingualism）：EU市民はすべて、各自の必要に応じて生涯にわたり、複数の言語によるコミュニケーション能力を身に付ける権利を有する（All are entitled to develop a degree of communicative ability in a number of languages over their lifetime in accordance with their needs.）
- ・言語の多様性（linguistic diversity）：ヨーロッパは多言語で成り立っており、個々の言語はすべて意思伝達及び表現手段として同等の価値を有し、欧州評議会協定は市民が自らの言語を使用し学ぶ権利を保障する（Europe is multilingual and all its languages are equally valuable modes of communication and expressions of identity; the right to use and to learn one's language(s) is protected in Council of Europe Conventions.）
- ・相互理解力（Mutual Understanding）：他言語を学ぶ機会は、異文化間におけるコミュニケーションと文化的差異の受容のための必須条件である（The opportunity to learn other languages is an essential condition for intercultural communication and acceptance of cultural differences.）
- ・民主的市民権（Democratic Citizenship）：市民の複言語能力は、多言語社会で展開される民主的かつ社会的プロセスに参加することを促進する（Participation in democratic and social processes in multilingual societies is facilitated by the plurilingual competence of individuals.）
- ・社会的結束性（Social Cohesion）：個人の成長、教育、雇用、移動、情報入手及び文化的豊かさに対する機会の均等性は、市民が生涯にわたって言語学習に取り組めるかにより決定される（Equality of opportunity for personal development, education, employment, mobility, access to information and cultural enrichment depends on access to language learning throughout life.）

複言語主義、言語の多様性、相互理解力、民主的市民権、社会的結束性の基本理念を言語教育に反映すべく欧州評議会が刊行したのが『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework for Languages: Learning, teaching, assessment: CEFR, 2001）であり、それを

実行するために「ヨーロッパ現代語センター」(European Center for Modern Languages: ECML) が設立された (Council of Europe, 2012d)。

このセンターの具体的な活動は、欧州の言語教育政策を推進し、加盟国間の移動と言語・文化教育を促進することを目的として、CEFR の理念を実行する教育的ツールとして考案されたのが、「欧州言語ポートフォリオ」(European Language Portfolio: ELP) である (Council of Europe, 2011a)。ヨーロッパ各地において言語学習・異文化学習に使用されており、学習者の年令、学習環境、学習目的に応じて数多くの ELP が開発された。2000 年から 2010 年までに、欧州評議会加盟 33 カ国により 118 にも及ぶ ELP が開発され「欧州言語ポートフォリオ認可委員会」(European Language Portfolio Validation Committee: EVC) の認定を受けている (Council of Europe, 2011b)。このポートフォリオは、①言語能力を確認できる「言語パスポート (language passport)、②言語・文化学習の経験を記録する「言語学習歴」(language biography)、③言語能力を示す具体的な「学習成果資料」(dossier) の 3 部で構成される。多面的にこのポートフォリオの活用法があり、自律的な言語学習を進める機能だけでなく、中等教育修了時の就職活用に利用されている (Little et al., 2011)。特筆すべきは「言語パスポート」は、EU 圏の国境を越えて就業活動をするに必要な証明となる「欧州パスポート」(Europass) としても利用されている。この ELP は、1999 年にイタリアのボローニャで採択され、欧州 29 カ国で開始された大学教育改革である「ボローニャ・プロセス」(Bologna Process) の「欧州内大学単位認定制度」(European Credit Transfer System) と連動し、「ヨーロッパ教育機関の単位互換制度の導入」「大学教育の質保証に向けての連携協力」「高等教育内での学生・教員・研究者の移動の促進」が骨子となっている (木戸, 2008)。現在では、欧州全体の国境を越えた人的交流の基盤となっている (杉谷, 2010)。

このまた、CEFR の理念を具体的に示したのが、欧州委員会が開発した教員養成と現職教員教育プログラムを検討するための 40 項目 (チェックリストと指標) から成る「ヨーロッパ言語教師教育プロフィール」(European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference Final Report: EPLTE 2004) である (Kelly et al., 2004)。さらに、これらの CEFR や EPLTE を踏まえて、ECML では「ヨーロッパ言語教育履修生のためのヨーロッパポートフォリオ」(European Portfolio for Student Teachers of Languages: EPOSTL) を開発した。このポートフォリオは教職課程が開始された段階から教育実習を経て教職に就く段階までの学生を対象としている。具体的には、教職履修学生が「言語を教えるのに必要な知識と技術がどの程度修得されているかを振り返り、実

際の自分の授業力を評価し、その進歩を自己チェックし、教授経験を記録することを目的としている。ポートフォリオの構成は、過去の言語学習経験や教職課程や教育実習に対する期待等を記述する「個人履歴」(personal statement)、教職課程履修中に自己の学習を振り返る7領域(教育環境、教授法、教授資料の入手先、授業計画、授業実践、個別学習、学習評価)に関する195記述項目から成る「自己評価」(self-assessment)、自己の個人学習と授業実践に関わる「実践記録」(dossier)の3部構成となっている(Newby et al., 2007)。

このような欧米での新しい言語文化教育政策の著しい動きがあったにもかかわらず、わが国の外国語政策は外国語(英語)となっているものの英語を中心とする単眼思考からの脱却を果たし得ていない。むしろ英語一辺倒とも称される外国語教育を推進してきた感が強い。

1989年(平成期)に行われた「学習指導要領」の改訂ではオーラル・コミュニケーションが重視され、国際社会に生きるための外国語教育として英語への傾斜が強まった(文科省,1989)。これを反映するように、直近では2003年に「英語が使える日本人の育成に関する行動計画」が文科省から発表され、筆者枠組みによる第6回目の「英語学習肯定期」の波動期に突入し、新しいキャッチフレーズとして「グローバル人材の育成」を掲げた(文科省,2012a)。しかし、その根幹は相変わらず英語に偏重している点で、教育再建に向けた“国家百年の大計”が必ずしも明確になっていない。

3. わが国の外国語教育の目指すべき方向

米国やEU諸国の教育改革・言語教育政策の動向からも推察されるように、21世紀のグローバル社会に生きて行く人材を育成する外国語の教員は来るべき時代を見据えて、変化に対応する力を育成する教育に当たることが求められてくる。日本がEFL言語環境であり、「教室を一步外に出たら外国語を必要としない」とする自己擁護的主張を墨守する限り、わが国の外国語教育は多様化の進化から取り残され異質の価値観や発想に対して許容度の乏しい「悪しきガラパゴス化現象」を増長させる流れから脱却できない。

日本の外国語教育、とりわけ英語教育の成果が上らない理由として、教室外で英語を使用する必然性が乏しい言語環境を挙げているが、その環境は人的交流が大規模に進み変容してきている。2010年に日本に来日した外国人の総数8,611,175人のうち英語圏からの来訪者は1,503,352人(17.5%)に達している。一方、同年に出国した日本人の総数は来日外国人総数の約2倍に登り16,637,224人である。国際的な人的交流の加速化が想像を超える速度で進んで

いる。この実数は 40 年前の 1970 年における訪日外国人の約 10 倍、出国した日本人の約 25 倍に膨らんでいる（政府観光局, 2012）。

学校教育で行われている外国語教育に目を転じると、中等教育段階において、英語以外の第 2 外国語を開設している学校も近年増加しつつあるが、その総数は多くない（高等学校 729 校 [うち私立 189 校]、中学校 32 校 [うち私立 22 校]）。高等学校について言えば、全国の 14% 弱である。履修者別に多い順に見ると中国語、フランス語、朝鮮・韓国語、スペイン語、ドイツ語、ロシア語、イタリア語、ポルトガル語、インドネシア語、タイ語、フィリピン語（タガログ語）、その他になっている。履修者総数は 43,818 名である 2009 年度全国高校生約 330 万の約 1.3% に過ぎない（文科省, 2010a）。わが国の外国語教育では英語が圧倒的な多数を占めている。

このような現況であるが、外国語教育は方向転換を迫られている。少なくとも現在のわが国の外国語教育で英語が大多数を占めている実情を鑑み、「複文化・複言語の視点から English as an International Language (EIL) による相互理解の促進」「異文化・異言語を尊重し理解し合う態度の涵養」「自国の文化・言語の価値を尊び発信する力の強化」の視点から外国語教育に携わる者や言語教育政策を策定する任にある者は、過去の単一外国語教育の志向から複言語・複文化の相互理解を目指すパラダイムシフトを図り、それを反映する目標設定、教授内容、指導法の実現を達成できる条件を整えていくことが、これからのわが国の行く末を左右する最重要課題と認識すべきである。

3.1. 英語教員に期待される資質能力

今日のように、世界各国を巻き込んだ情報化が進み、人的流動性がめまぐるしく、社会構造が変化し、それに応じて価値観が多様化する時代では、英語教員に求められている「資質能力」も高度になってきている。教育職員養成審議会第 3 次答申では、変化の時代を生きる 21 世紀の時代に「今後特に教員に求められる具体的な能力」としては次の 3 点にまとめられている（文科省, 1999）。

- （1）地球的視野に立つて行動するための資質能力：地球、国家、人間等に関する適切な理解 / 豊かな人間性 / 国際社会で必要とされる基本的資質能力
- （2）変化の時代に生きる社会人に求められる資質能力：課題解決能力等にかかわるもの・人間関係にかかわるもの（例：コミュニケーション能力等 / 社会の変化に適応するための知識及び技能（例：外国語のコミュニケーション能力を含む自己表現能力）

(3) 教員の職務から必然的に求められている資質能力：幼児・児童・生徒や教育の在り方に関する適切な理解 / 教職に対する愛着、誇り、一体感 / 教科指導、生徒指導等のための知識、技能及び態度

これを踏まえて、21 世紀の現職英語教員に強く求められる資質能力としては、次の 6 項目が挙げられる。

1. 英語運用能力
2. 教授法・指導法
3. 教科に関する知識
4. 教材を使いこなす力
5. 生徒の能力を適性に評価する力
6. 異言語・異文化に対する理解力と寛容性

1～5 についての知識・力量を高めるためには、校内で行われる研修の一環として普段の授業を通して個人レベルで行われ、また、公的研修としては「都府県・指定都市教育委員会が主催する中学校・高等学校英語教員のための研修が行われている。指導要領において「広い視野から国際理解を深め、国際社会に生きる日本人としての自覚を高めるとともに、国際協調の精神を養うのに役立つこと」が明示されているが、6 の「異言語・異文化に対する理解力と寛容性」に重点を置いて研修を行っている事例は今のところ皆無というのが現状である。

多くの人によって度々言及されてきたことを繰り返すまでもないほどであるが、現在までの Second Language Acquisition や English Language Teaching の研究の多くが、英語圏 L1 言語環境を中心に行われた研究モデルに倣う形で行われてきた。今後はアジア圏や漢字圏の言語環境の独自性に根ざした日本の文化・言語・教育の文脈に即した実証的研究が行われてくることが要求されている。研究の基盤を海外に求めながら、その垂流としての研究では 21 世紀の日本の言語教育は実態から遊離したままで借り物の域を出ないことは明かである。日本独自の教育哲学、外国語教育理念に立った上で、海外の研究と対等に立ち向かうことが可能になってくるわけだが、この点では脆弱であったことを認めざるを得ない。

その教育の根幹を形成する教員を育成し成長を促す研修を、形骸化した国内研修や英語圏での研修から転換して、アジア近隣諸国との連携協力によって推進する時期に至っている。

3.2. 英語教員研修の課題

わが国の現職英語教員の研修は、初任者研修、10年目研修といった義務的な研修に加え、自治体の裁量により3年目研修、5年目研修、7年目研修といった様々な公的研修が実施されている。しかし、現実には、実施内容は各教育委員会によって異なっている（トルバト，2007；石田，2001）。

研修期間も現職の職務に支障をきたさないという配慮により1週間を超えないように設定されており、研修効果を上げるという視点から、実質的な研修効果は期待できないという批判も少なくない。このような中であって、2001年度に実施された文科省の『『英語が使える日本人』育成のための行動計画』により、2003年度から2007年度の5年間に全国の公立中学・高等学校の英語教員対象に悉皆研修が行われた（英語教員研修研究会，2004）。しかし、その研修効果の実証的な調査も十分に行われることなく、その後の英語教員研修に対して大きな質的な変化を与えることはなかった。

義務研修は、全国の該当年数を迎えた全教員が受講することから、英語科に特化とした研修プログラムを組むことが出来ない点が限界となっている。まして、中学校や高等学校の教育現場に即した教授・授業上の課題を図るような対処法や指導得法が修得できることは期待できないのが実態である。

このような研修の実態から脱するために、各自治体の教育センターや教育委員会が出来る限りの努力を傾注していると思われるが、教育現場では、予算上の限界から教員の加配も期待できないまま、各学校の当該教員は多忙なスケジュールを縫うようにやり繰りをしながら研修教員を送り出しているにもかかわらず、教育現場に直ちに還元されるような教科科目に即した研修が必ずしも提供されていない。

3.3. 今後の英語教員研修

義務的に受けなければならない公的研修の印象が強い現在の研修内容を脱する思い切った企画として、国内に限ってきた研修場所をアジア圏の近隣諸国と協力・連携しながら、アジア圏の教員との意見交換や交流を図るという研修の抜本的方向転換を行うことを提案する。そのねらいは、言語、文化、民族、社会組織、教育制度、国民性等で共通項の少なくないアジア近隣諸国の教員同士が問題意識を確認することで、互いに共感し合い、欧米の教育研究の知見から得られない示唆が得られる可能性が高く、相互に近似的な課題を共有することで、得られる智恵や生かせる教育技法を習得できるものと思われる。

3.3.1. 英語圏中心志向からの離脱

言語の表現や行動規範を教えることが、その務めの重要な一部となっている外国語を教える者にとっては、当該言語である母語話者の判断基準で決まる「望ましい手本」とする“よりどころ”から抜け出るには言語との多くの格闘と経験が必要となる。不完全ながらも自分なりの非母語話者としての英語に関する判断力や自信を持つことは容易ではない。多くの場合、最終的には English L1 native speaker の判断に委ねるといった母語話者を過信するメンタリティーに陥りかねない。

そこから踏み出るには、非英語母語話者との対話、それも日本語を母語話者とする英語教師でないアジア圏の人々と意思疎通を図る機会を多く持つことで通じ度 (communicability) や理解度 (comprehensibility) の境界が見えてくる。この体験を、英語教員自身が多様に持つことで lingua franca の意義を理解し、異文化理解の体現者となり得る。その過程で異言語にも触れる機会があり、その経験を有することなく、教室内で英語母語話者との触れ合いだけを頼りに異文化理解・異言語理解を語るには迫力がなくもの足りない。生徒によっては、教員以上に、教室外で音楽や映画やインターネットを通じて、教師が提供する断片的な異文化・異言語の情報に、すでに触れている可能性がある。つまり、教師は、異文化・異言語の具現者として、非英語国民とのコミュニケーションを多様に持つことで、教室内の英語学習者に迫真力を持って向き合えるのではなかろうか。

3.3.2. Outer Circle 話者同士による lingua franca 使用の意義

アジア圏の教員同士、相互の共通語である lingua franca によって対話や情報交換を行うことは、英語母語話者と向き合って自己の英語に対して余分な気遣いをする呪縛から解放されて、英語のあるべき表現や言語ルールからの精神的開放が実感できることが多く、話すべきコンテンツに大きな注意が向けられることが利点となる。

EU の言語政策に象徴されるように、外国語学習者にはその母語話者を同じレベルの言語運用力を求めるのではなく、母語以外の外国語によってコンテンツ中心にコミュニケーションを図ろうとする行為そのものを重視しており、他言語話者にとって手本となる言語の規範を産出する (norm-providing) 母語話者の存在だけでなく、その規範を自言語・文化の中で独自に発展させる (norm-developing) 第2言語話者の存在価値も認容する理念を掲げている。母語話者の手本に合わせようとしながらも、逸脱することが避けられない規範依存型 (norm-dependent) 外国語話者に対しても寛大であろうする姿勢は非英語圏アジ

ア諸国の外国語教育の在り方に大きな示唆を与えていると思われる（Kachru, 1992, 2005）。

これらの国際社会では、複数の外国語を部分的であっても使用しながら国家間の人的交流を推進し、相互の国民が人間関係性を深めていく資質・能力を持つ人材を教育することが望まれている。その具現者として、まずは英語教員が手本を示す存在でなければならない。

しかし、残念なことに多くの英語教員は語彙・語法・文法を中心とした表現の型 (form) を教えることに時間を費やさなければならない使命感の帰結として、その規範に過度のこだわってしまい、規範からの逸脱に過敏になる一種職業病とでも称するメンタリティーから抜け出ることを果たせない者も少なからず存在する。これには、英語科教員に特有なものとは限らず様々な要因が絡んでいる。日本の教育風土として、間違えることをマイナスと捉える減点評価方式で行われてきたことにも由来しているし、また英語話者の母語直感 (native intuition) は到底持ち得ないという過剰な自己抑制に起因しているだろうし、さらにクラス内の学習者集団が一律に同時進行的に周囲との調和を乱さず消化することがよい学習者であるという教育理念に影響を受けているとも考えられる。

このような誤謬や規範から逸脱することへの過剰な自意識から抜け出して、表現やそれに付随する発想の多様性に対する寛容性になることは、教室内、それも日本国内の教育現場のミクロ的な課題に固執している限り、大きな変化は期待できない。まずは、英語の教員が国外に出て非英語母語話者と接触・対話することが解決の鍵となろう。それも、英語教員に萎縮感や崇拜感を持たせがちな英語圏ではなく、英語を母語としないアジア圏諸国の教員との触れ合いが、日本人英語教員の精神的開放を促し、「あるべき英語の規範」への過剰なこだわりに気づかせ、それを払拭する機会を与える助けになる。自己アイデンティティーの確立とそこから発する自己表現のジレンマや自家撞着に陥っていた事実気づきを与えることが、複言語・複文化が加速するこのグローバル社会において、英語教員研修を推進する最大のねらいとなろう。

3.3.3. 近接相互作用による教育文化交流の促進

職域を超えた個人レベルでは国を超えた交流を行う人が増えてきており、また、近年では、修学旅行や姉妹校交換留学制度に力を入れる学校や漸増しており、アジア近隣諸国との交流に目が向けられてきている傾向が顕著になっている（文科省, 2010b）。

異言語・異文化理解の基本理念は、わが国内に内在する「内なる異文化・異

言語に対する学び」から始めることの重要性は指摘するまでもない。同様に身近な異言語・異文化の問題として意識しておかなければならないものとしてアジア近隣諸国（漢字・非漢字国を含む）の存在とその交流を忘れてはならない。その交流の意味するものは欧米諸国との交流以上に、複言語・複文化という視点からは、極めて重いものがある。

地理的に近いというだけでなく、アジア近隣諸国はそれぞれに欧米からの影響を受けながらも国家として自立を成し遂げていった経緯からも、近隣諸国の相互交流を教員レベルで行う意義は大きい。

第一義的には、まずは隣人からの友好から始めることがグローバル化社会における国際理解の一步であるという理由が挙げられる。距離的に近隣でありながら相互間に軋轢が生じ、とかく疎遠になり勝ちな「遠い存在」になることは決してまではない。不幸にして、域内の事情により、そのような状況が発生しまった場合でも、そのまま放置することは、地球市民社会を構築する基本理念に反することに他ならない。その解決に向けて国際交流を開始する意義は大きい。さらに、あえて荒唐無稽という誹りを承知で言うならば、民族的親近性という見地からも、相互に共通項を分かち合っている可能性が高い隣国・近隣諸国の人々と交流は、まずは「隴より始めよ」の習いに従い、実行に移すことが肝要である。複文化・複言語現象が進むグローバル社会の実現に向かい国際社会の融和を図る第一歩として、まずは手近な位置にある近隣諸国での研修開催は予算面でも物理的移動の面でも実現の可能性が高いことを視野に入れて企画する価値はある。海外研修の参加教員数の増加を図るという点からも検討すべき選択肢である。

3.3.4. 教育問題を共有する磁場の常設

日本の現職英語教員研修は、前述した通り各都道府県・指定都市の教育センターや教育委員会主催によるものが大部分を占めている。研修には多くの予算が組めないという理由により、未だに国内での限定的な義務研修や任意研修が企画されているが、1週間以内の短期間研修となっており、研修効果が上がっているとは言い難い。教育立国を目指して、研修予算の大幅な増額が望まれる。一律でない研修企画・内容に対して競争的資金を本格的に導入すべき時機である。これは、欧米の教育改革が、基本的にプロジェクトタイプである事実を名習って開始することが急務であると考える。

可能性の1つとして、研修場所を海外アジア近隣諸国で行うことが実際の候補として検討されるべき選択肢がある。それも経費や時差といった点もさるこ

とながら、アジア近隣諸国の英語教員同士が場所と時間を共有することで、英語を母語としない者同士がそれぞれに抱えている問題や改善の工夫や今後の展望について語り合いを通して、外国語教育の専門家として意見や見解を交換すること自体に大きな意味がある。大学・研究機関や学会レベルでの連携協力は、すでに開始されているが、中等教育段階では、ad hoc な教職員派遣が行われていても継続的なものは僅少の事例にとどまっている。

このような企画は、協力し合う海外の相手側の同意協力があって始めて成立するものであり、各自治体だけでの自助努力には限界あるのは言うまでもなく、政府レベルの「てこ入れ」が欠かせない。このような新プロジェクトの事始めの突破口となる受け入れ協力相手の選定には、国家が関与するに当たり国際政治上、出来る限り偏向の少ないニュートラルな機関の選定をしなければならない。その点からまず、検討候補として考慮しておいてもよいのが 1965 年に発足した東南アジア大臣機構（Southeast Asian Ministers of Education Organization: SEAMEO）であり、事務局がタイのバンコクにある。アジアの教育、科学技術、文化を通じ ASEAN 諸国間の協力を促進することを目的としている（SEAMEO, 1965）。

シンガポールには、「地域言語教育センター」（Regional Language Center: RELC）が置かれ、外国語教育の向上を目的として 1977 年に設立された。日本は、加盟国（11 カ国）にも準加盟国（7 カ国）に加わっておらず、SEAMEO の理事会にはオブザーバーとして出席するに甘んじている（Regional Language Center, 1977）。SEAMEO との連携強化を図る計画は日本の大学研究機関単位では開始されているものの、定期的に中等教育現職英語教員が派遣されには至っていない。

今後日本がアジアに占める位置は政治経済上に緊密度が増すだけでなく、各種の学術・芸術・文化交流で緊密な関係を構築する必要が高くなっている。この関係性を深めることに鑑み、ただ補助金や特別賞金を拠出するだけにとどまらず、SEAMEO に加盟国し、国家レベルでの関係性を推進していかなければならない時代に入っている。その協力連携関係の延長線上として、アジア近隣諸国教員同士の相互研修を、RELC をはじめとする SEAMEO 附属の 20 研究センターが置かれている国々等において交代で開催する可能性を探る価値は十分にある。

例えば、前述の「地域言語教育センター」以外でもシンガポール大学（National University of Singapore）や国立教育研究所（National Institute of Education:

NIE)、「教育改革センター」が置かれているフィリピンの首都マニラのデ・ラ・サル大学 (De La Salle University)、「理数教育センター」のあるマレーシア・クアラルンプールのマラヤ大学 (University of Malaya)、「高等教育センター」が設置されているタイバンコクのチュラーロンコーン大学 (Chulalongkorn University) やアサンプション大学 (Assumption University)、「熱帯生物学センター」が位置するインドネシア・ジャカルタのインドネシア大学 (University of Indonesia)、「職業技術教育訓練センター」が所在するブルネイ・ダラサラムのブルネイ・ダルサラーム大学 (University of Brunei Darussalam) 等々を含め、日本の首都圏大学連合や関西大学連合が交代で研修開催を引き受けることがあり得る。中長期的には中国、韓国、台湾等の非加盟国も視野に入れて候補地を広げることが提案したい。

3.3.5. 求められる英語教員研修の質的転換

すべての教育職員に課されている義務的研修は、それぞれの教科に限定された特化した事情があるために、その必要性は認められ否定されるものではない。しかし、外国語である英語科の場合は、すべての教科に共通する「ことばの力」を育むという視点に立てば、英語担当教員の研修は特例的な扱いに値してもよいほど重要度が高い。これに類した言語教育重視の認識は米国でも欧州でも共通している。つまり、言語はすべての教科の枠を越えて、教育の根幹を成すという認識によるものである。これまで、アジア諸国がそれぞれ各国固有の事情を抱えているという理由によるだけでなく、それぞれの国内における地域差を考慮して、教育環境といった文脈に沿う形で教員研修を継続してきた。その特性を生かした研修は継続されて然るべきであるが、今やその枠組や個別の事情を取り払い、少なくとも英語教員研修についてはアジア圏内での開放化・国際化を進め、域内各国の教員集団が蓄積してきた経験知・スキルの共有化を推し進める時が到来している。その共有化の手始めとして、中核英語教員の複言語・複文化に対する意識の変革を試みるために、まずはアジア国家間の言語教育関係省庁責任者による協議が開始されなければならないが、その英断を行うための国家間協力が速やかに開始されることを期待したい。

わが国の直近の英語教員研修については周知の通り、2003 年度～2007 年度の5年間年に全国の公立中等教育の英語教員対象に悉皆研修が実施されたが、国内研修に限定されており、研修内容がもっぱら指導力の強化や英語運用力の向上に重点が置かれたいたために、異文化・異言語理解や国際理解教育の視点か

らの研修が希薄であった。

2003 年 3 月に策定した『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』において示した各種目標の達成状況を把握するために、2005 年度に実施した「英語教育改善実施状況調査」の結果では、国内研修に参加した中学校教員は 10,805 人、高等学校教員は 3,479 人であるが、一方海外研修に参加した中学校教員は 259 人、高等学校教員は 20 人に過ぎない。調査対象の中・高校英語担当教員総数 54,802 人のうち、5%のみが海外研修を受けているのが実態である。19 都道府県・指定都市（独立行政法人教員研修センター主催の海外派遣研修を除く）が主催した「英語教員対象とした指導力向上のための海外研修」では、2008 年度 44 人、2009 年度 32 人、2010 年度 36 人の実績が報告されている（文科省、2005）。2001 年度から開始された「大学院修学休業制度」は、外国語（英語）科に限らず公立学校の教員が専修免許状の取得を目的として、国内外の大学院等で学修し、3 年を超えない範囲で休業できる制度が発足した、2011 年度実績では海外の大学で学修している教員は 25 人であり、英語教員のほとんどが英語圏に留学している（文科省、2012b）。現在、文科省が実施している「海外教師派遣制度」は「在日日本人学校・補習校への教員派遣」「各国現地校への日本語指導教員派遣（REX プログラム）」「在外教育施設国際交流ディレクター派遣」等が継続されているが、いずれも必ずしも英語教員に特化した制度ではない（文科省、2012c）。

2011 年度からの新たな取組として「若手英語教員米国派遣事業」が文科省と外務省とによる 5 億円の分担で新規事業が発足した。「若手英語教員を米国の大学に派遣し、英語教育の教授法を学ぶとともに、米国での人的交流やホームステイを通じて米国の理解を深め、英語教員の英語指導力、英語によるコミュニケーション能力の充実を図る」としており、派遣先は米国のみに限られている（文科省、2011）。

現職英語教員の海外派遣が英語圏志向であるという旧来型の政策路線から抜け出ておらず、21 世紀の新時代に立ち向かうわが国の英語教員研修の施策としては、賛同しかねる方向を目指していると言わざるを得ない。

3.3.6. 継続的な海外研修の推進

これまでの国内における英語教員研修は、主に教科指導力の向上と生徒指導・学級運営が中心テーマであった。社会構造の仕組の変容と価値観の多様性の中にあって、「子ども社会を映す鏡」と言われるように児童・生徒に向き合って教

育を充実させていくには、教員は社会現象や動向を見極めながら指導内容や指導法を調整していかなければならない。高い専門性と専門職業人としてのプロ意識を保つためには、教職のライフステージを通して研修を継続していくことが求められている（久富，2008）。国内でしか出来ない当該地区・当該学校に特化した課題の解決にアクションリサーチをはじめとした教員による協働研修はこれからも従来通り継続していかなければならないが、それ以上に、21 世紀の国際社会では海外研修の意義は、単に休職制度を利用して「海外派遣」「教育交流」を行うだけでは済まされない社会的需要の大きいものになっている。

上記で述べたように文科省が「大学院就学休業制度」を 2001 年度から発足させているし、また同年からは独立行政法人教員研修センターでも 2 ヶ月間の英米での「英語教育海外派遣研修」を実施している（教員研修センター，2001）。これらの制度によって海外で研修を受けられる現職英語教員は、極めて限られているのが実情であり、この制度で海外に行ける英語教員は 47 都道府県・指定都市から、それぞれ数名にとどまっているのが現状である。この制度によって各学校ないし各学区から毎年 1 名程度の英語科教員が海外に派遣されるようになるには、その派遣教員の補充がいつでも容易にできる「教員の加配措置」が容易に行える条件を整えることが欠かせない。必要に応じて教員数を補充することが実現できるように、学校単位で実働教員数を調整できる幅を持たせることが、海外派遣研修制度を円滑に運用できるための前提条件となる。現行のように、必要最低限の教員数で授業担当者をまかなっているのでは、「仏つくって魂入れず」という不満や「上司の裁量」という恣意性から抜け出せないのではないか。

継続的に海外研修を行う上で最大のネックは言うまでもなく費用の問題である。海外研修には渡航費・滞在費も含めて多くの経費がかかる。教育予算が削減される中で、恒常性を考慮し海外で行う face-to-face 研修の代替措置も検討しておくならば、例えばウェブカメラを利用した cyber lecture や会議開催の導入を視野に入りたいし、また Skype 等を使えば、対面式の討論や意見交換も日常的に実現できるインフラの普及が進んでいる現況を斟酌すべきであろう。今日では自治体教育センターや教育委員会にも、専従の情報通信ネットワークや機器管理の職員が常駐してするようになり、彼らの協力を得れば先方の海外交流機関との調整は容易に出来る時代になってきた。交流国の研修機関相互でいつ会議や討論を行うかの時間的な打ち合わせが整えば、予想以上に簡便に国境を越えたインタラクションが可能である。アジア諸国は、欧米と異なり時差が

少ないので、今後この技術の活用が進展することが望まれる。

「教育の質は教員次第で決まる」という言い古された常套句を持ち出すまでもなく、実のある教員養成・研修には実行性と継続性の高い施策に基づいて企画運用を実施していかなければ、智恵技術の蓄積は到底望めない。これからの研修には ICT 関連機器や e-learning の活用を含めて、多面的に継続的教員研修の導入を本格化していくことを国家戦略として推し進める必要がある。

4. おわりに

わが国では、長い間外国語教育とりわけ英語教育には膨大な費用とエネルギーを費やしてきた。先進国の科学技術の摂取や日本文化の発信という名目の下に言語政策に工夫を凝らしてきた事実は認めるが、もはや「世界への貢献」や「欧米とアジアの架け橋」という旗印を掲げて、その実効が上がってこなかった。特に、文部行政者や英語教員の意識はいつの時代でも英語母語圏に大きく傾いていた。英語圏文学研究・地域研究に特化した少数の専門家育成には、そでの研修を行う必然性があるが、国際語である外国語の 1 つとして英語を教える立場にある者が、英語圏の英語規範に執着して非英語圏諸国の英語使用に目を向けることを軽んじるとすれば、一部に限定された英語圏の英語を伝授するという時代錯誤の危険性から脱することは期待できないであろう。

言語教育では、すべての言語事象を教え切ることとは不可能であるという視点に立てば、最低限の言語に関する基準点 (linguistic point of reference) を提示することは必要であるが、それでも海外諸国で多くの異言語・異文化を担った人々が多様に英語を運用して交流している実態を心にとめて、現場の教師が学習者に向き合うことが一段と重要となってくる。

その重要性の認識を深化するためにも、非英語話者との英語を最小限の規範に基づき、非英語話者とりわけアジア諸国等の人々と言語教育の問題について意見を交わすことが、英語母語話者への過剰な依存や過敏な規範意識から抜け出るための原動力となる。

21 世紀の世界は、英語圏の英語を含めた複言語・複文化傾向が猛烈な速度では進んでおり、今後も加速することが予測されている。この傾向は近年の米国や欧州の動向からも明らかである。急加速するグローバル化地球市民社会において英語教員が積み上げていかなければならない責務の一環としては、アジア近隣諸国の教員と接触の機会を積極的に得る努力をすることであろう。それと同時に教育行政担当者は教員の人的交流を定期的・継続的に行うことを目指し

て、現職教員研修の枠組の転換を図る必要がある。これを実現するためには文科省と各自治体の連携により、英語教員研修に関する基本方針の転換に向けて具体的な協議を開始することが喫緊の課題である。

参考文献

- Alred, G., Byram, M., & Fleming, M. (Eds.). (2003). *Intercultural experience and education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Breiner-Sanders, K. E., Lowe, P., & Swender, E. (2000). ACTFL Proficiency Guidelines – Speaking Revised 1999. <http://actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/Guidelines.pdf> (2012 年 12 月 23 日検索)
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Inter-cultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M., Nichols, A., and Stevens, D. (Eds.). (2001). *Developing Inter-cultural Competence in Practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- CLAIR (財団法人自治体国際化協会) (編). (2010). 「米国における言語マイノリティに対する教育支援 – No Child Left Behind 政策を中心に –」『CLAIR REPORT』No.346, 1-97.
- Council of Europe. (1992). European Charter for Regional or Minority Languages. <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/148> (2012 年 12 月 24 日検索)
- Council of Europe. (2011a). European Language Portfolio. <http://www.Coe.int/t/dg4/education/elp> (2012 年 12 月 25 日検索)
- Council of Europe. (2011b). European Language Portfolio Accredited ELP Models 2000-2010. http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Accredited_models/Accredited_ELP_2010_EN.asp (2012 年 12 月 25 日検索)
- Council of Europe. (2012a). Education and Languages, Language Policy. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Domaines_EN.asp#TopOfPage (2012 年 12 月 24 日検索)
- Council of Europe. (2012b). Language Policy Division. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/leaflet_LPD_%20Aug08_EN.pdf (2012 年 12 月 24 日検索)
- Council of Europe. (2012c). Education and Language Education Policy. https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_EN.asp (2012 年 12 月 24 日検索)
- Council of Europe. (2012d). European Center for Modern Languages: Learning through languages-Promoting inclusive, plurilingual and intercultural education. <http://www.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Nuhq5%2bwQNRA%3d&tabid=59&language=en-GB>
- Council of Europe Language Policy Division. (2007). From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe (Executive Version 2007). <http://www.coe.int/lang> (2012 年 12 月 24 日検索)
- Crawford, J. (2000). *At War With Diversity: U.S. Language Policy in an Age of Anxiety*. Multilingual Matters.
- Crawford, J. (2012). Language Legislation in the U.S.A. *Issues in the U.S. Language Policy*. <http://www.languagepolicy.net/archives/langleg.htm> (2012 年 12 月 24 日検索)
- Crawford, J. (2000). *At War With Diversity: U.S. Language Policy in an Age of Anxiety*. Multilingual Matters.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University.
- Dicker, S. J. (2003). *Languages in America: A Pluralist View* (2nd ed.). Cleve- don, UK: Multilingual Matters.
- 英語教員研修研究会. (2001). 『現職英語教員の教育研修の実態と将来像に関する総合的研究』(平成 12 年度研究成果報告書) 科学研究基盤研究 (B) http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/h12_kakenh_report.pdf (2012 年 10 月 1 日検索)
- 英語教員研修研究会. (2004). 『現職英語教員の教育研修の実態と将来像に関する総合的研

- 究』(平成15年度研究成果報告書) 科研研究基盤研究(B) http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/h15_kakenhi_report.pdf (2012年10月1日検索)
- 江利川春雄. (2006). 『近代日本の英語科教育史—職業系諸学校による英語教育の大衆化過程』 東信堂.
- Essaybank (2012). Three-circle model of World Englishes. <http://essaybank.degree-essays.com/languages/three-circle-model-of-world-englishes.php> (2012年12月25日検索)
- EuroIntegraELP. (2012). The European Language Portfolio: A Guide for Language Learners(15+) http://www.prosper.ro/EuroIntegraELP/material%20pentru%20site%20EuroIntegraELP_12%20sept/Materials/for%20students/EN_ELP%20Guide%20for%20learners.pdf (2012年12月25日検索)
- Europa. (1994). Socrates Programme Approved. <http://ec.europa.eu/geninfo/query/resultaction.jsp?page=1> (2012年12月24日検索)
- Europa. (2005). European Year of Languages 2001. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11044_en.htm (2012年12月24日検索)
- European Commission. (2010). Key Activity Languages — Multilateral projects: New Materials /Online Courses/Awareness Raising. http://ec.europa.eu/education/transversal-programme/doc956_en.htm (2012年12月24日検索)
- European Commission. (2011). The Lifelong Learning Programme: education and training opportunities for all. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm (2012年12月24日検索)
- European Commission. (2012). Leonardo da Vinci programme. http://Ec.Europa.eu/education/lifelong-learning-programme/ldv_en.htm (2012年12月24日検索)
- European Union. (2012). Basic Information on the European Union. http://europa.eu/about-eu/basic-information/index_en.htm (2012年12月24日検索)
- FitzGerald, H. (2003). *How Different Are We?* Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Hermans, S. (1997). Promoting Foreign Language Competence in the European Community: The LINGUA Programme. *World Englishes*, 16(1), 45-55.
- 石田雅近. (2001). 「英語教員に求められる資質能力と現職英語教員研修」『現職英語教員の教育研修の実態と将来像に関する総合的研究』13-16. http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/h12_kakenh_report.pdf (2012年10月1日検索)
- Hollinger, D. A. (2000). *Postethnic America: Beyond Multiculturalism*. New York, USA: Basic Books.
- 本名信行(訳). (1994). 『移民社会アメリカの言語事情—英語第一主義と二言語主義の戦い』ジャパン・タイムズ(Crawford, J. (1992) *Hold Your Tongue: Bilingualism and the Politics of "English Only"*, Massachusetts, USA: Addison-Wesley).
- 本名信行・秋山高二・竹下裕子・ベイツ・ホッフ・ブルックス・ヒル(編著). (1994). 『異文化理解とコミュニケーション』三修社.
- 細川英雄・西山教行(編著). (2010). 『複言語・複文化主義とは何か—ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』くろしお出版.
- 細川英雄. (2011). 『言語教育とアイデンティティー—ことばの教育実践とその可能性』春風社.
- 船守美穂. (2006). 「米国の国家安全保障言語構想(National Security Language Initiative, NSLI)」『海外大学等の国際化の動向：北米アメリカ』(東京大学国際連携本部) <http://dir.u-tokyo.ac.jp/Archives/kaigai/files/D-3-NSLI.pdf> (2012年12月24日検索)
- 伊佐雅子(監修). (2007). 『多文化社会と異文化コミュニケーション』三修社.
- 伊村元道. (2003). 『日本の英語教育200年』大修館書店.
- 石田雅近・神保尚武・久村研・酒井志延(編著). (2011). 『英語教師の成長—求められる専門性』大修館書店.
- 木戸裕. (2008). 「ヨーロッパ高等教育の課題—ボローニャ・プロセスの進展状況を中心として—」『レファレンス』(国立図書館調査・立法考査局)8月号, 5-27.

- Kachru, B. (1992). World Englishes: approaches, issues and resources. *Language Teaching*, 25:1-14.
- Kachru, B. (2005). *Asian Englishes: beyond the canon*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- 河原俊昭 (編著). (2002). 『世界の言語政策—他言語社会と日本』 くろしお出版.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C., & McEvoy, W. (2004). European Profile for Language Teacher Education — A Frame of Reference (Final Report). http://ec.europa.eu/languages/documents/doc477_en.pdf (2012 年 12 月 25 日検索)
- 久富善之. (2008). 『教師の専門性とアイデンティティー—教育改革時代の国際比較調査と国際シンポジウムから』 勁草書房.
- Little, D., Goullier, F., & Hughes, G. (2011). The European Language Portfolio: The Story So Far (1991-2011). http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELP_StorySoFar_July2011_Final_EN.pdf (2012 年 12 月 25 日検索)
- 松尾知明. (2010). 『アメリカの現代教育改革—スタンダードとアカウンタビリティーの光と影—』 東信堂.
- 三浦信孝 (編著). (1997). 『多言語主義とは何か』 藤原書店.
- 文部省. (1949). 「教育公務員特例法」(第 4 章研修第 21 条) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotoku/kensyu/012.htm (2012 年 10 月 1 日検索)
- 文部省. (1989). 『旧学習指導要領 (平成元年度改訂)』 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/old-cs/index.htm (2012 年 12 月 25 日検索)
- 文部省. (1997). 「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について (教育職員養成審議会・第 1 次答申)」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/yousei/toushin/970703.htm#01 (2012 年 11 月 30 日検索)
- 文部省. (1999). 「養成と採用・研修との連携の円滑化について (教育職員養成審議会第 3 次答申)」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315385.htm (2012 年 12 月 25 日検索)
- 文部省. (2000). 「21 世紀日本の構想: 日本のフロンティアは日本の中にある—自立と協治で築く新世紀」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryo/06020613/001/003.pdf (2012 年 10 月 30 日検索)
- 文部科学省. (2002a). 『『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想—英語力・国語力増進プラン』 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm (2012 年 12 月 19 日検索)
- 文部科学省. (2002b). 『『スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール (セルハイ)』の事業概要及び成果』 http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2011/10/12/1293088_1.pdf (2012 年 11 月 30 日検索)
- 文部科学省. (2003a). 『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画の策定について』 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/04031601/005.pdf (2012 年 12 月 25 日検索)
- 文部科学省. (2003b). 『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』 http://warp.ndl.go.jp/info.ndl.jp/pid/286794/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/03033102.pdf (2012 年 12 月 23 日検索)
- 文部科学省. (2005). 「英語教育改善実施状況調査結果概要 (中学校)」 http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1261354.htm 「英語教育改善実施状況調査結果概要 (高等学校)」 http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaiko_kugo/1261353.htm (2012 年 12 月 26 日検索)
- 文部科学省. (2008). 「新学習指導要領・生きる力: 改訂の基本的な考え方」 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/1304378.htm (2012 年 11 月 30 日検索)
- 文部科学省. (2009). 『高等学校学習指導要領』 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304427_002.pdf (2012 年 11 月 30 日検索)
- 文部科学省. (2010a). 「平成 20 年高等学校等における国際交流等の状況について」 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/01/_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1289270_1_1.pdf (2012 年 12 月 25 日検索)

- 文部科学省. (2010b). 「平成 20 年高等学校等における国際交流等の状況について」 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/01/_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1289270_1_1.pdf (2012 年 12 月 26 日検索)
- 文部科学省. (2011). 「日本人若手英語教員米国派遣事業」 http://www.mofa.go.jp/mofaj/press/release/23/7/PDF/110704_03.pdf (2012 年 12 月 26 日検索)
- 文部科学省. (2012a). 「グローバル人材育成推進事業」 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/09/attach/1326084.htm (2012 年 12 月 25 日検索)
- 文部科学省. (2012b). 「大学院修学休業制度休業者推移」 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyuugyou/05112202.htm (2012 年 12 月 26 日検索)
- 文部科学省. (2012c). 「海外教師派遣制度」 <http://www.interq.or.jp/tokyo/ystation/teach.html> (2012 年 12 月 26 日検索)
- 文部科学省. (2012d). 「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (審議のまとめ)」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo11/sonota/1321079.htm (2013 年 1 月 4 日検索)
- 内閣府経済社会総合研究所. (2001). 「プラザ合意後の円高の進捗と円高不況」 http://www.esri.go.jp/jp/archive/sbubble/history/history_01/analysis_0102_02.pdf (2012 年 11 月 30 日検索)
- National Commission on Excellence in Education (1983) A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. http://datacenter.Spps.org/uploads/SOTW_A_Nation_at_Risk_1983.pdf (2012 年 12 月 23 日検索)
- National Education Goals Panel. (1999). The National Education Goals Report: Building a Nation of Learners (1999) <http://govinfo.library.unt.edu/negp/reports/99rpt.pdf> (2012 年 12 月 23 日検索)
- NBTS. (2012). http://nbpts.org/about_us (2012 年 12 月 23 日検索)
- NCATE. (2012). <http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=nYx%2fiOwDPgk%3d&tabid=179> (2012 年 12 月 23 日検索)
- National Commission on Excellence in Education. (1983). A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. http://datacenter.Spps.org/uploads/SOTW_A_Nation_at_Risk_1983.pdf (2012 年 12 月 23 日検索)
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A-B., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K. (2007). European Portfolio for Student Teachers of Languages: A reflection tool for language teacher education. <http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/STPEXtract.pdf> (2012 年 12 月 25 日検索)
- 日本教師学会 (編). (2008). 『日本の教師教育改革』 学事出版。
- 日本政府観光局. (2012). 「年別訪日外客数 出国日本人数の推移」 http://www.jnto.go.jp/jpn/reference/tourism_data/pdf/marketingdata_outband6411.pdf (2012 年 12 月 25 日検索)
- Osorio-O'Dea, P. (2001) "Bilingual Education: An Overview". *CRS Report for Congress*:12: https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:7P6ZjoIwrRoJ:www.au.af.mil/au/awc/awcgate/crs/98-501.pdf+Bilingual+Education:+An+Overview%22+CRS+Report+for+Congress:+12&hl=ja&gl=jp&pid=bl&srcid=ADGEESiSMP0nN9XokqyyipuhzXXhDDwH2EOWHocCF3ut6oGAHia8nmZ7a_HridYYSea8riyQPRNDj1Ggu6wxwJ07T67i-cE7SjcRN3eCJNu5SBKROsLDF65aeiJKTiaCv0cjAyx-_LvDq&sig=AHIEtbS4UKJN7P3nhBsiXhCiExzvuS1GdA (2012 年 12 月 22 日検索)
- 大谷泰照. (2007a,b). 『日本人にとって英語とは何か－異文化理解のあり方を問う』大修館書店, 85-116, 283.
- 大谷泰照 (編著). (2010). 『UE の言語教育政策』 くろしお出版.
- 大谷泰照. (2012). 『時評 日本の異言語教育－歴史の教訓に学ぶ』 英宝社.
- 田中春美・田中幸子 (編著). (2012). 『World Englishes 一世界の英語への招待』 昭和堂.
- トルバト, ポロルマ. (2007). 「教員の職能成長に関する研究－日本における 10 年経験者研修制度の成立過程に着目して－」『東北大学大学院研究科研究年報』第 56 集・第 1 号. <http://www.sed.tohoku.ac.jp/library/nenpo/contents/56-1/56-1-04.pdf> (2013 年 1 月 5 日検索)

- 杉谷眞佐子・高橋秀彰・伊東啓太郎. (2005). 「EU における「多言語・多文化」主義—複言語教育の観点から言語と文化の統合教育の可能性をさぐる—」『関西大学外国語教育研究』第 10 号, 35-65.
- 杉谷眞佐子. (2010). 『EU の言語教育政策』 関連事項の解説』『EU の言語教育政策』 5-6.
- RELC (Regional Language Center). (1977). <http://www.relc.org.sg> (2012 年 1 月 26 日検索)
- SEAMEO (Southeast Asian Ministers of Education Organization). (1965). [http:// www.seameo.org/index.php](http://www.seameo.org/index.php)(2012 年 12 月 26 日検索)
- 上村作郎. (2003). 「アメリカにおける教育改革の一事例—チャーター・スクールを中心に—」『レファレンス』 (国立図書館調査・立法考査局) 3 月号, 7-24.
- U.S. Department of Commerce. (2012). Newsroom: U.S. Census Bureau Projections Show a Slower Growing, Older, More Diverse Nation a Half Century from Now. <http://www.census.gov/newsroom/releases/archives/population/cb12-243.htm>(2012 年 12 月 20 日検索)
- U.S. Department of Education. (2001). The No Child Left Behind Act of 2001. <http://www2.ed.gov/nclb/overview/intro/execsumm.pdf> (2012 年 12 月 30 日検索)
- U.S. Department of State. (2006). National Security Language Initiative. <http://web.archive.org/web/20080306151344/> <http://www.state.gov/r/pa/prs/ps/2006/58733.htm> (2012 年 12 月 24 日検索)
- U.S. GovTrack. (1990). H.R.5518 (101st) Native American Languages Act. <http://www.govtrack.us/congress/bills/101/ht5518> (2012 年 12 月 23 日検索)
- U.S. GovTrack. (1994). H.R.6 (103rd) Improving America's Schools Act of 1994 (Official Summary). <http://www.govtrack.us/congress/bills/103/hr6> (2012 年 12 月 22 日検索)
- 八尾坂修. (1998). 『アメリカ合衆国教員免許制度の研究』 風間書房.
- 豊浩子. (2011). 「米国のエビデンス仲介機関の機能と課題—米国 WWC 情報センター (What Works Clearinghouse) の例より—」『国立教育政策研究所紀要 No.140. http://www.nier.go.jp/kankou_kiyou/kiyou140-009.pdf#search=%E7%B1%B3%E5%9B%BD%E3%81%AE%E3%82%A8%E3%83%93%E3%83%87%E3%83%B3%E3%82%B9%E4%BB%B2%E4%B8%B6%A9%9F%E9%96%A2%E3%81%AE%E6%A9%9F%E8%83%BD%E3%81%A8%E8%AA%B2%E9%A1%8C (2012 年 11 月 15 日検索)