

多文化共生社会における英語教育と言語アセスメント

小宮 富子 岡戸 浩子 吉川 寛

岡崎女子短期大学 名城大学 中京大学

石川 有香 河原 俊昭 徳地 慎二 榎木薙 鉄也

名古屋工業大学 京都光華女子大学 宮崎産業経営大学 中京大学

Abstract

'Linguistic assessment' is a socio-linguistic activity to inquire into adequacy of language activities or policies, of individuals, groups or organizations under certain circumstances. This paper focuses on English education in the age of multiculturalism and, employing the procedures of linguistic assessment, evaluates several cases in the field of English education.

The aims of this paper are 1. to clarify general frames and viewpoints of assessment for English education in multicultural societies, 2. to carry out assessments of several cases in this field, and 3. to show the effectiveness of 'linguistic assessment' in realizing teaching activities that meet the needs of autonomous learners in the age of globalization.

The key concepts of assessment are 'acceptance of varieties', 'unprejudiced view of languages', 'relevance to the scenes' and 'definite goals to reach.'

Key words : multiculturalism, English education, linguistic assessment, frames of assessment, cases of assessment

キーワード : 多文化共生、英語教育、言語アセスメント、評価視点、評価事例

1. はじめに

多文化共生社会のニーズを背景に欧州で生まれた言語評価活動に「言語監査 (linguistic auditing)」がある。Koster (2004) は言語監査の目的として、「外国語対応の方針を組織が作り上げ実行できるように、援助すること」また、「外国語指導者などがデータを集め、個々の被雇用者やそのグループに合わせた外国語学習のコースを作り上げること」などを挙げている。本稿で用いる「言語アセスメント (linguistic assessment)」の概念もこのよ

うな言語監査の概念から派生したものであり、①多文化・多言語共生社会のニーズに応えることを視野に入れている②様々な場面における外国語対応への評価を行う③具体的な対応策を提案する、という点で言語監査との共通性をもつが、言語監査が主として企業などの利益向上を支援する活動であるのに対し、言語アセスメントは①比較的公益性のある領域への適用に関心がある②言語教育（英語教育）現場への関心が高い、という点が異なっている。

また、特定分野の英語ニーズを分析して効果的な学習方法等を模索する点では ESP との共通性が高いが①多言語環境の中での英語の役割にも関心をもつ②必ずしも英語だけを関心対象としていない③多文化共生社会に求められる言語意識の涵養を重視する、などの点に相違があると言える。言語アセスメントの評価視点は、評価対象となる言語活動の種類や一般化の度合いによって変化するものであり、マクロな視点からのアセスメントと個別場面でのミクロな視点からのアセスメントではニーズ分析の起点そのものが異なりうる。「言語監査」が主に後者のアプローチをとるのに対し、「言語アセスメント」がその両方を視野に入れているところも相違点だといえるであろう。

本稿の目的は、①多文化共生社会における英語教育のあり方に関する評価視点を提示すること②多文化共生社会を背景とする特定の英語教育領域におけるアセスメント事例を紹介すること③それを通して「言語アセスメント」のアプローチが時代のニーズに対応した英語教育を実践する上で有効性をもちうることを示すこと、にある。

2. 多文化共生社会における英語教育アセスメントの評価視点

2.1 多文化共生社会のニーズに対応する大学英語教育の評価視点

グローバル化の進展に伴う国境を越えた人口移動の活発化により、世界の諸国・諸地域では、近年さらなる多文化化の現象がみられる。そこで、異文化を背景に持つ人々との共生が求められる時代に大学英語教育が担う役割の一端と、そのあり方をアセスメント（評価）する上で必要とされる視点について考えてみたい。

戦後の大学における英語教育では、文法訳読法が広く用いられてきたが、近年、グローバル社会に適応することへのニーズから、コミュニケーションタイプな教授法がより多くとり入れられるようになり、両教授法が混在しているのが現状であると言えよう。この背景として、まず、当時の中曾根内閣に設置された臨時教育審議会による第4次答申において、外国語とくに英語の教育については、広くコミュニケーションを図るための国際通用語習得の側面に重点を置く必要性が挙げられたことがある（臨時教育審議会, 1988）。さらには、2002年7月12日に発表された「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」（文部

科学省 2002) で、これから日本人の英語によるコミュニケーション能力には飛躍的な向上が急務であると提示されたことが挙げられる。このように経済的、文化的な要因から多文化化が進む社会で異文化を背景とする人々と接する機会が、個々人にも増加すると大いに予測されていると言えよう。

これから日本人には、「外なる国際化」と「内なる国際化」の場において使用するための「国際共通言語としての英語」の能力が求められていると考えられる。すなわち、主として経済的要因と大きく関連付けられる前者についてはグローバル化した世界市場のなかで国際競争力を持つ高い英語能力が、そして後者については国内の様々な文化にまつわる状況における共通言語としての英語能力がわれわれに求められていると換言できる。まず、「外なる国際化」に着目する。外務省(2010)の海外在留邦人数調査統計(平成21年10月1日付現在)によると、民間企業関係者が多く含まれる長期滞在者数は758,248人であり、国別では多い順にアメリカ合衆国、中華人民共和国、英国、タイとなっている。また、経済産業省(2009)によれば、2008年度末における現地法人数は17,658社であり、地域別にみると北米、アジア、ヨーロッパの現地法人数は各地域で増加傾向にある。なかでもアジアは全地域の6割を占めており、そのうち半数は中国に分布している。コミュニケーションの相手は英語圏のネイティブというよりも、英語を母語としない者であることが多いと推察され、その場合には共通言語として英語が使用される可能性が高いと思われる。次に、「内なる国際化」に目を向けると、日本社会では近年の在住外国人数の増加による多文化化・多言語化が見られる。法務省入国管理局(2010)の統計によれば、外国人登録者数は2,186,121人で総人口の1.71%を占めており、国籍(出身地)をみると、中国が680,518人で全体の31.1%を占め、以下、韓国・朝鮮、ブラジル、フィリピン、ペルー、米国と続く。これらの在住外国人の在留目的としては留学、就労、研修、興行などに加えて、近年増加傾向にある国際結婚が存在する。日本人と在住外国人とのコミュニケーションにおいては、其々の母語による意思の疎通が十全に機能しない場合には、やはり共通言語として英語が使用される可能性が高くなる。しかし、その場合の英語は多変種(World Englishes)であることが推察される。

大学英語教育の在り方についてみると、その時の様々な政治的、経済的、社会的志向が反映されたカリキュラムの構築がなされていると言える。たとえば、経済的な側面からはグローバル社会における政治やビジネスの場面で交渉やプレゼンテーション等にも堪え得る英語の4技能の養成が大学英語教育に期待されている。社会的な側面からみるとどうであろうか。近年の日本における多文化化傾向を踏まえ多文化共生社会のニーズに対応するために必要な大学英語教育の評価視点を以下に示す。

第1に、「どのような英語を教えるのか／あるいは教えているのか」という英語変種、すなわち英語の多様性に関わる点が挙げられる。いわゆるアメリカ英語やイギリス英語を代表とする英語圏で使用される英語を教えるのか、あるいは世界の各地で使用されている独自の英語（いわゆる World Englishes）をも含めた英語教育を提供するのかということである。経済や社会のグローバル化に伴って、「国際共通言語としての英語」の重要性および「多様な英語」に対する意識の涵養が重視されているかどうかは多文化共生の実現に関わる課題となる。

第2に、上記とも関わるが、英語教育を通した「言語意識」の涵養が可能なプログラムであるかという点がある。英語はあくまでも多種多様な言語のうちの一つであるという認識がここでは求められる。大学の外国語教育で開講される様々な外国語種の一つである「英語」が、英語の技術面を教授することと同時に、大学生に英語を通して母語を客観視することを可能とし、偏りのない言語観を持たせる役割を担っているかが重要となる。

第3に、英語教育のプログラム案が実体験と関わりを持ったものになっているかが挙げられる。「英語」が学習対象としてだけではなく、多文化共生社会における実体験と関連性が持たれたものになっているかが評価ポイントとなる。近年、在住外国人や海外からの観光客の増加への対応策として地方自治体の言語サービスの充実が図られており、多様な言語のうちでも基本的には英語が選ばれている。しかし、言語サービスの利用者には英米人に加えて多くの非英米人が存在するため、平易な英語が必要となる（河原, 2007）。そのような対応策としての平易な英語への関心および多文化社会に関する問題意識の喚起を図ることや、海外からの観光客との対応に関わる観光英語をカリキュラムに導入することは一案として考えられるだろう。英語教育と実体験の連携が可能となるようなカリキュラムの検討が必要となる。

第4に、多文化共生社会のニーズをとり入れた英語教育の明確な到達目標が設定されているかが挙げられる。このことは、多文化共生社会のニーズに対応するためにどの程度の英語能力のレベルを到達目標とするかに関わってくる。鈴木（2003）は、コミュニケーションを学術発表や企業で交渉をするフォーマルなコミュニケーションと、日常場面にみられる家族や仲間同士などのカジュアル（インフォーマル）なコミュニケーションに大別している。日本人が多文化共生社会において異文化を持つ人々とコミュニケーションを行う場面を想定すれば、カジュアルな英語でなされることも大いに考えられるため、カジュアルな英語を駆使できる能力を大学英語の授業の到達目標として設定することが妥当かどうかについて複言語主義的な視点から検討を試みることも例として挙げられる。

今後の多文化共生社会を生きていくために、大学生には多角的な視点からものごとを捉

える能力が求められる。英語ひいては外国語教育は、そのような視点の育成に大きな役割を果たすと思われる。大学生が英語力を向上させると共に、教養を深め、思考の幅を広げることができるための十全なプログラムには、各大学の英語教育に対する意向が反映されなければならない。多文化共生社会のニーズに対応するための大学英語教育の評価視点としては「英語の多様性」「言語意識」「実体験」「到達目標」がキーワードとして挙げられるであろう。

2.2 国際英語論からみた大学英語教育の評価視点

近年、国際英語論に基づく英語教育の必要性が指摘されつつある。しかし、実行するには具体的にどうしたらいいのか不明な点が多い。ここでは、国際英語論の理念が、教授法、カリキュラム、技能、情意等、全般的に反映されているかどうかを評価する際に基準となりうる視点を示したい。

先ず、国際英語論を取り入れた英語教育とはどのようなものかを定義する必要があるが、ここでは以下のように定義する。

「国際英語論を取り入れた英語教育とは、多様な英語変種がそれぞれの使用者の文化・価値観を内包していることを受容し、個々の英語変種を等価な存在として捉え、そのような認識のもとに個々の英語変種を国際コミュニケーションの手段として使用することをめざす英語教育である」

この定義を尺度に以下、英語教育の評価視点を考えてみたい。

先ず、カリキュラム・シラバスに国際英語論が組み入れられているかどうかは重要な論点である。学習者の英米語優越観やネイティヴ信仰を払拭し、英米語を絶対視しがちな固定観念からの脱却を促すためである。英米文化への過剰な憧憬は英米語モデルの絶対視に繋がることも多く、そのことが学習者自身の足かせとなっている現実がある。英語の習得とは国際コミュニケーション力の習得であり、英米語と英米文化への傾倒を指すのではないという観点を早期に定着させるためにも国際英語論の理念を含んだカリキュラムやシラバスの作成がポイントになる。

次いで、国際英語論を理解する教員とその多様性が重要である。実際に英語指導を担当する個々の教員が国際英語の理念を理解しておくことは必須である。外国人教員であれ、日本人教員であれ、教員自身が慣れ親しんできた特定の英語変種の絶対化を避けるためである。一方で、英語変種の多様性を体現する英語教員の存在も望ましい。教室の中でアジ

アの英語やアフリカの英語に触れる経験は学生にとっても貴重である。中でも、日本人英語教員の役割は大きい。日本人英語教員が学習者にとってモデルとなり良い学習動機を与えることになる。exonormative（外的規範）ではなく endonormative（内的規範）の考え方を実践する必要がある

次いで、関連科目の設定があるかどうかも重要なチェックポイントである。国際英語の考え方を英語科目だけで学習者に理解させるのは難しい。関連科目による啓蒙や支援が必要である。「国際英語学」のような直接的に関連する講義科目、「比較文化論」、「異文化理解」、「平和論」などの間接的に関連する講義科目の設定が考えられる。また、「アジア英語研究」のような演習科目の設定も効果的である。英語関連科目は運用能力の育成に時間をとられることもあり、このような講義課目、演習科目の学習によって総合的に国際英語の理念を学習者に把握させることが好ましい。できれば ESL 圏での英語変種の体験と観察が可能であれば一層効果的である。

次に、目標とする英語モデルが設定されているかである。全ての英語変種を等価とする国際英語論の考え方から言えば、どの英語変種でもモデルになりうる。但し、その英語変種を絶対化せず、十分に *international intelligibility*（国際的汎用性）が確保されていることが必要条件である。日本では学習モデルとして「イギリス英語」や「アメリカ英語」を選択する考えが根強いが、それらの英語変種は選択肢の一つであると考えるべきである。具体的には、小宮（2007）で提案された4種の英語獲得段階の3段階目である *Educated Japanese English* が考えられる。この段階の英語にみられる英米語との「違い」は、もはや「誤り」や「逸脱」ではなく「安定化（stabilization）」の結果としての「個性」と見なしうるものであり修正の必要はないと考える。国際英語論の立場を考慮しているモデル設定である。

具体的な英語技能の指導に国際英語の理念が反映されているかも必要なチェックポイントである。技能には「話す」、「書く」という発信型技能と「聴く」、「読む」という受信型技能の区別があるが、発信型技能の指導においては、日野（2003b）にもあるように、日本的な表現や日本的な談話構造などの使用も容認すべきであろう。英語を使いこなすことの中には日本人としての感性を英語使用に反映させることも含まれうるからである。音声面の指導に関しても代替化や平易化も取り入れることにより教育効果を高めることができる。日本人の発音特徴をもつ *Educated Japanese English* の獲得が学習者の実際的で理想的な到達目標であることを理解させることは重要である。一方、受信型技能の指導に関しても、英米文化を背景とする教材ばかりでなく、多様な文化や多様な英語を題材とする教材などを多く加える配慮が必要になる。

国際コミュニケーション能力の育成においては、異文化理解の指導も大変重要である。他文化の理解不足によるコミュニケーションの齟齬の多さはよく指摘されるところである。言語表出には言語共同体の文化・価値観が反映されるものであり、他文化の理解不足や自文化のみに頼った解釈によって様々な支障が生み出されることとなる。このような支障を避ける上で文化相対主義に裏打ちされた異文化理解教育が必要となるのは論じるまでもない。適切な異文化理解教育は affective competence の涵養にも繋がりうるものだからである。

(表1) 評価視点の一覧

チェック項目		判定
1 カリキュラム・シラバスに国際英語論の理念が反映されているか		
2 教員が国際英語論の理念を理解しているか		
3 教員の多様性は確保されているか	ENL	
	ESL	
	EFL	
4 endonormative (内的規範) になっているか		
5 適切な関連科目が設定されているか	啓蒙型	
	体験型	
6 適切な英語モデルが提供されているか		
7 英語技能の指導に国際英語論の理念が反映されているか	Reading	
	Writing	
	Speaking	
	Listening	
8 異文化・多文化理解指導が含まれているか		

表1は参考までにこれらの評価視点を一覧表にまとめたものである。これらのポイントを相乗的に機能させた指導を適切に行うことにより、眞の意味での国際感覚の涵養と自律的な Educated Japanese English の習得へと導くことが可能であると言える。日本の英語教育への国際英語論の組み込みについてアセスメントを行うことは、英語教育上の有効性をもつものであると言えるであろう。

3. 多文化共生社会における英語教育アセスメントの事例

3では言語アセスメントの4事例を紹介する。ESP教育への適用事例として、ESPカリキュラム、観光英語指導における passport 活用事例、観光英語テキストについてのアセスメントの3例を取り上げる他、3.4ではインドの national curriculum framework

が進める英語教育のあり方に関するアセスメントを行う。

3.1 ESP カリキュラムの CEFR に基づくアセスメント

欧州評議会 (Council of Europe: CoE) は、2001 年に『欧州言語共通参考枠 (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: CEFR)』公開した。現在、CoE の加盟国は 47 か国にのぼり、オブザーバーとして参加する国は日本を含め 5 か国になる。本節では、文字通り、多文化共生社会を目指す CoE による CEFR の記述を検討し、次いで、ESP 教育におけるカリキュラム開発について実例を取り上げ、CEFR の言語観から、その評価 (アセスメント) を試みる。

大谷他 (2010: 5) によれば、CEFR の目的は、複言語主義 (plurilingualism) の観点から、どの言語に照らしても利用可能な、外国語学習・教育・評価に関する共通の枠組みを提示することであったとされる。複言語主義を基本とした言語教育では、母語話者並みの能力を身につけることを目指すのではなく、それぞれの必要に応じて、多様なレベルの能力の習得を容認する。こうしたレベルの多様化を肯定し、「個人の言語の部分的能力…を積極的に認めようとする」ところに、CEFR の特徴があると大谷他 (2010: 16) は指摘している。

実際に CEFR を見てみると、言語使用の際の領域や状況、条件などの事例が仔細に記載されている。これは、CEFR が、基本的に言語使用者を、課題となる何らかの社会的行為を行う社会的行為者 (social agent) であると見做しているからである (CoE, 2001)。したがって、学習者も、所定の条件下や特別な環境、特定の分野において、当該社会の構成員として何らかの社会的行為を遂行することにより、文化的・社会的経験を積み、言語行為を含めた自己の行為の全体を評価し、分析し、修正して、学習を行って行かなければならない。CEFR での枠組みを表示する記述が課題中心となっているのは、このためであると考えられよう。

ここで、社会的行為としての言語使用に必要とされる能力について確認しておきたい。社会行為としての言語使用においては、文化的または社会的コンテキストを捨象したコミュニケーションは存在しないので、言語に関する知識 (linguistic competence) と運用力 (linguistic performance) に加えて、何らかのコミュニケーション能力 (communicative competence) を有することが課題遂行の鍵となる。従来、ここでは聞き手と話し手の関係や状況・トピックを踏まえた「適切性」に関する知識 (Hymes, 1972) や、「談話能力」「社会言語能力」「方略能力」(Canale & Swain, 1990) などが挙げられてきた。

CEFR でも、社会的行為を遂行する能力は、一般的能力とコミュニケーション言語能力

に大別されているが、前者は学習能力を、また後者は言語能力 (linguistic competences)、言語運用 (linguistic performances)、語用論的能力 (pragmatic competences) の各能力を含んでいるとされる。本稿では、異文化・異言語に対する寛容性や、学習者が自己の社会行為とその結果を自ら評価し、修正したり強化したりできる、いわゆる学習能力をも含む、複合的な能力をコミュニケーション能力と捉えることにする。

さらに、CEFR の提示する教育は、教室内での活動に限定されない。むしろ、教育機関における教育の修了で完結することなく、生涯にわたるものであることが強調されている。学習者が、新たな課題遂行能力を自律的に獲得するための、メタ言語能力の育成の重要性にも触れており、「自立した学習者を育成」することが目標の一つになっている（深山, 2000, p. 21）。

以上見てきたように、CEFR では、①学習者のニーズに応じた、部分的能力の習得を肯定的に捉え、②社会的課題遂行を通して、言語知識だけではなく、学習能力や異質なものに対する寛容性を涵養することも目標としていることが分かった。また、③複言語主義に基づく言語観が学校教育によって養われ、④将来、社会の構成員として新たな課題を自律的に遂行する上で、こうした能力が役立つことが求められていることも明らかとなった。

ESP 教育では、1つの外国語（英語）しか扱わないという点において、CEFR の複言語主義の理念とは反する。しかし、カリキュラム作成方法や、指導方法においては、CEFR と多くの共通点が見られる。ESP 教育では、一般的に、①ニーズ分析、②目標設定、③カリキュラム作成、④シラバス作成、⑤教材・指導法選定、⑥評価（個人・コース）というプロセスを経るとされ、学習者のニーズに基づき、言語使用を社会行為と捉えて言語使用域を明確にしたカリキュラムの作成、個々のシラバスにおける課題遂行によるコミュニケーション能力の育成、言語使用に焦点を当てて行われたコースの教育目標に、自立した学習者の育成を挙げていること、の3つが大きな特徴と言える。（深山, 2000, p.20）

Noguchi (2004) は、ESP 学習者が、課題をよく観察し (observe)、既習の言語知識・文化知識と比較して相違点と類似点を分類し (classify)、自らコミュニケーション方略に関する仮説を立て (hypothesize)、実際のコミュニケーションで応用する (apply) という一連の作業を行うことの重要性を説く。学習者は、こうした OCHA cycle を身につけることによって、将来の新しい課題への対処方法を学ぶことができ、自立した学習者となる。

以上、多文化共生社会における英語教育のあるべき姿として、CEFRに基づいた ESP 教育のカリキュラム開発の評価を行ったところ、1 外国語を取り扱うという点以外は、CEFR の理念に合致していることが明らかとなった。ESP 教育で取り扱う OCHA cycle が、新しい言葉の学習にも適応できることを指摘することによって、2 言語から複言語へ

の学習へとつなげる可能性もあるだろう。

3.2 観光英語学習のための PASSPORT の開発と自律学習者の育成に関する考察

欧州評議会は、2001年に言語学習の重要なツールとして CEFR（欧州言語共通参考枠）と共に、欧州言語ポートフォリオを発表した。欧州言語ポートフォリオ（European Language Portfolio: ELP）は、言語パスポート（Language Passport: LP）、言語学習履歴（Language Biography: LB）、学習成果記録集（Dossier）の3つから構成される。

言語ポートフォリオには、学習者の言語能力が記載されており、また学習・実習を通して作成されたものを個人の学習記録として収集してある。ポートフォリオには、報告的機能（reporting function）と教育的機能（pedagogical function）の二つがある。報告的機能は、ELP を保有する人の具体的な言語学習経験、熟達度、達成度を示す機能であり、教育的機能は、学習者が自らの学習を振り返って新たな目標設定に活用して自律学習を育成する機能である。

本項では、観光英語を学ぼうとする学習者が言語ポートフォリオをどのように活用させることができるか考察をする。執筆者の一人は PASSPORT という小冊子をつくり、勤務先の学生の観光英語学習に役立てようとしたが、その経験と反省を紹介してみたい。

ポートフォリオは3つから構成されるが、観光英語学習は実践的な要素が強いので、エッセイ等を残す学習成果記録集にはなじまない面があるので、作成した PASSPORT は、LP と LB に焦点をあわせてある。

PASSPORT の特徴としては以下のような点が挙げられる。

① PASSPORT の意義が、学習者に分かるように、はっきりと記されている。冒頭に「この小冊子は自分の記録を残して、4年間で自分の英語力がどれくらい伸びたかを確かめるものです。就職や留学の時の推薦状は、担当教員がこの PASSPORT を参考にして書きます。大事に使いましょう」と記されている。その文面から、学習者は PASSPORT の持つ報告的機能と教育的機能を理解できうる。学習者がこの小冊子の意義を理解することはきわめて重要である。

② PASSPORT に現在の自分の語学力を記させる。観光関係の資格や試験には、観光英語検定、通訳案内士試験、旅行業務取扱管理者試験などがあり、段階的な能力を記入することができる。加えて、実用英語検定試験、TOEFL、TOEIC などにどれくらいの級やスコアがあるのか記述させる（報告的機能）。

CEFR に準拠して A1 ~ C2 と評価をすることに、学生は慣れていないので、TOEIC などの試験のスコアや所有する資格を記入させたのである。

③LBとして、時系列的に自らの伸びを記録できるようにした。大学の4年間を前期と後期にわけて、その8ステージごとに語学力がどのように伸びたかを記録させる。大学4年間を通しての学習者の学習履歴や自己評価、取得資格などが記されて、学習者は自らの達成度を絶えず参照することで自律的学習ができる（教育的機能）。

④教員による定期的なインタビューを受けて、学生はそのアドバイスやカウンセリングの内容を書く。この場合は、あくまでも、自律的な学習を推進させるものであり、教員による強引な目標設定は好ましくない。

⑤PASSPORTの最後のページは、4年間を振り返る記述をする。学生は4年前に立てた計画は果たして実行できたか、できなかったとしたらそれは何が原因か反省できるようにした。

アセスメントとしては、PASSPORTには、長期的な展望にたって学習者が、①自分で目標を立て、②自分の能力を把握し、③目標を達成するための方法を考え、④計画的に実行する、という一連の行動が出来やすくするというメリットがあった。

問題点としては、CEFRやELPは複言語主義に基づいて、生活のさまざまな言語分野を網羅しようとするのに対して、PASSPORTは、英語という一つの言語、観光という一つの分野に絞り込もうとしている。その点で、ELPをそのまま使うのは難しい。

また、PASSPORTは4年間の記述しか想定していないが、語学力は一生を通して伸ばすのであるから、できたら、一生涯使える（少なくとも中学高校とつながる）ポートフォリオの開発が望ましかった。ヨーロッパでは、小学生からELPを使わせている例があり、そこには、生涯を通しての語学教育という考えが見られる。

今後は、ウェブに書き込んでいくe-portfolioが普及していくと思われる。長期間使うことができるとか、紛失の心配がないという点でメリットがあるが、手軽さという点では小冊子版に劣る。今後は両者の比較検討も重要である。

3.3 ESP教材としての『観光英語で日本発見』のアセスメント

本節では、観光英語検定試験合格を目指す学生にとって望ましいテキストのあり方について考察する。具体的には、2010年に英宝社から刊行された「観光英語で日本発見」を観光英語検定試験の観点からアセスメントし、観光英語検定試験の合格を目指すにはどのようなテキスト構成が効果的なのかを考察する。

本節では、「観光英語で日本発見」をアセスメントの対象として選定した。選定した理由は、このテキストが観光英語検定試験に合格するために必要な情報を網羅することを前提に我々執筆者が中心になって編纂したテキストであるからである。本文のテーマ設定や

演習問題作成に関して、観光英語検定試験の2、3級に合格するための必要な情報に配慮しながらテキストが編纂されているのでアセスメントの対象として適格であると判断した。もちろん、今後、「観光英語で日本発見」以外の観光英語検定試験受験を前提としたテキスト分析を進めていく予定にしている。

観光英語検定試験（Tourism English Proficiency Test）は、グローバル化された世界の中での観光分野・旅行分野において特定の資格を与えるために必要な語学における総合的な英語コミュニケーション能力と文化、国内外における観光事情や日本事情といった分野に関する総合的な基礎知識に関する運用能力の有無を測る試験である。

観光英語検定試験には1級（TOEIC600-860）、2級（TOEIC470-600）、3級（TOEIC220-470）の3つのレベルの検定試験が用意されている。この教科書は観光英検2～3級を目指すのであるから、CEFRで対応するのは、A2からB1レベルとなる。ここで、2級程度の観光英語検定試験の認定基準は協会のウェップによれば、下記の通りである。なお、これはCan-Do-Statementで記されていて、何をどうするのかイメージがわきやすい。

1. 観光・旅行関係業界に置いて海外業務に携わる時に必要とされる基礎的な英語を運用できる
2. 個人で海外旅行の日程を組み乗り物やホテルの予約、観光や買い物を英語で対処できる
3. 国内において外国人に対して日本の観光名所や名所旧跡、また日本の文化事情などを英語で紹介することができる。

①「観光の実務」と②「観光英語検定」と③『観光英語で日本発見』のテキストの三者の関係は、できるだけ①と②と③が乖離していないないように、緊密に結びついていることが望ましい。②検定試験は①観光の実務を十分に計ることのできる内容であることが望ましい。また、③テキストは、観光の実務能力習得に役立ち、且つ②の検定試験に役立つことが望ましい。もっとも、①に役立つことが第一の目的であり、②は副次的な目的である。

アセスメントの基準として、①②③の乖離度がどの程度か、①と②が結びついていても③が離れていれば望ましくなく、逆に②と③が結びついているが①が離れていることは、これまた望ましくない。そのために、③テキストの有効性を計るために、①と②の要素も当然考慮しなければならない。

検定試験は筆記試験とリスニング試験から構成されている。筆記試験では、空港、ホテル、レストラン、ショッピング、交通機関、観光といったキーワードに関する問題が出題

されている。出題形式は、語彙を問う形式、対話文形式、長文読解などが網羅されており、それぞれにキーワードが盛り込まれている。リスニング試験でも観光に関するキーワードが盛り込まれた写真判定、様々な状況での対話文形式といった内容となっている。

このように、観光英検は英語の実務力を正確に計ることが可能である。しかし、試験の形式上、Speaking、Writing という二つの要素を計ることができないので、スキル的な面では問題があると考えられる。

テキストを見ていくと観光英語検定試験は観光・旅行分野での英語力を測定する試験なので、当然、そのような分野での知識を問うテキスト構成となっていたいなければならない。『観光英語で日本発見』は、i) 観光に関するテーマを盛り込んだ長文読解、ii) 長文で取り上げられたテーマに関連する空所補充を問うリスニング、iii) 観光に関連する語彙、iv) 観光に関するキーワードを使用した英作文、v) 空所に観光に関連する語句等を当てはめる文法問題、vi) 観光をテーマにした対話形式の空所補充問題、といった内容で構成されている。そして各問題において観光分野のキーワードが盛り込まれている。

テーマに関しては、日本全体の観光名所・旧跡、日本の文化事情がある程度網羅されているので掲載されている長文を読解し理解することにより英語で日本の観光名所等を説明できる基礎的な知識を獲得できる仕組みとなっている。

評価としては、①如何にも古典的な日本に関心が向けられすぎている。今後は、海外が現在注目するオタク文化やアキバ文化といった現代日本の特殊性なども取り上げてみても良いのではないだろうか。

②テキスト全体として語彙のレベルがレッスン毎に違いがあり、観光英語検定試験のどのレベルに合格させるのかといったことが明確でない感がある。このあたりは、今後の課題である。

③また、リスニング形式の問題が、観光英語検定試験の形式にあまり沿っていないことである。観光英語検定試験では、写真をみて答えるものや、観光地での会話などが出題されている。本テキストでは長文のテーマに沿った 10 行程度の文章の空所補充が主となっている。観光英語に関する知識や理解を学習の主として設定している以上、やはり、実際の検定試験に即したテキストづくりが必要になると考える。実際に観光地などの写真を使って問題を作成したり、観光地や乗り物のアナウンスの問題などを取り入れた形式を採用するとより精度の高い仕上がりとなるであろう。

④観光英検 2 級では、客観式出題と紙による試験という制約上、どうしても Speaking、Writing の要素が欠けている。これらは実務では欠かせない要素であるので、テキストではこの要素をもっと補うことが必要となるであろう。

3.4 インドの National Curriculum Framework にみる英語教育法のアセスメント

インド政府の機関である National Council of Educational Research and Training (NCERT) は、2000 年と 2005 年に National Curriculum Framework (以下、NCF) を策定し、教育委員会（各州の教育委員会、中央政府管轄の Central Board of Secondary Education、非政府系の Council for the Indian School Certificate Examinations）が初等・中等教育のシラバスの策定・試験の実施・教科書編集をおこなう際の指針としている。

2000 年と 2005 年の NCF では、子どもの学習負担の軽減、母語での教育、学習者中心の教育などをうたっているが、特に 2005 年の NCF で注目すべき点は、英語教育の重視である。すなわち、英語力の有無からくる社会経済的格差をなくすため、すべての子どもに国際語としての英語を学ぶ機会を与えるとしている。そのため、中央政府が管轄し、NFC の影響を最も色濃く反映している Central Board of Secondary Education (以下、CBSE) 傘下の小学校では 1 年生から英語を教えることになっている。2005 年の NCF では、また、インドの言語の多様性を resources (資源) だとし、児童や生徒の言語の多様性を利用して英語を教えることを提唱している。ちなみに、CBSE は、デリーを中心とする多くの州立学校・私立学校・全国に散在する中央学校 (Kendriya Vidyalaya: 中央政府の公務員子弟が通う学校) のシラバスを策定し、第 10 学年次と第 12 学年次の修了試験を実施している機関である。

なお、ヒンディー語とともにインドの連邦の公用語とされている英語は、母語話者数こそ 226,449 人と非常に少ないが、都市部の高等教育を受けた層によって高等教育・司法・行政・科学技術・ビジネス・メディアなどの分野で用いられており、インド社会において社会経済的地位を決める要因だといってよい。加えて、グローバリゼーションが進む現在、インド人にとって英語は国際言語としてもますます重要になってきている。

また 2005 年の NCF には、国際英語の観点からも興味深い記述がみられる。それは、従来の言語学的研究を踏まえると、インド人の英語は発音や語彙には違いがあるものの英米の英語と基本的に同等であるとし、インド人の英語学習のモデルはインド英語であるべきだと endonormative な立場を明確にしていることである。これは、中央政府の英語研究機関である Central Institute of English and Foreign Languages (現、English and Foreign Language University) が従来から表明している見解と同一のものである。この考えは、英語教科書編集にも反映されており、教科書の内容や題材はインドに関するものが多くなっている。

NCF は学習者中心の英語教育やコミュニケーションスキルとしての英語教育にも力点を置いている。伝統的に、インドの英語教育は文学鑑賞が中心だったので、現在のイン

ドの英語教育はコミュニケーションスキル育成と文学鑑賞が併存・拮抗している状態ともいえる。たとえば、NCF の影響が最も色濃い CBSE の英語のシラバスではコミュニケーション力以外に文学鑑賞も重要な位置を占めている。一昔前の英語の試験は翻訳や文学の鑑賞が主で、参考書の暗記といかに早く答案を書くかが合否の鍵で、科学的な言語テストの体をなしていなかったが、現在おこなわれている CBSE の 10 学年及び 12 学年修了テストは、文学重視と記述問題という伝統的な要素を残しているものの、内容的には十分に妥当性のある言語テストになっている。

出題内容の詳細として、たとえば第 10 学年修了試験の English (Language and Literature) は、試験時間が 3 時間で、配点が 100 点、そのうち、Reading20 点、Writing20 点、Grammar15 点、Text Books 教科書からの出題 (文学) 45 点となっている。問題はすべて記述式で、Reading は短めの英文を読んで質問に答える形式、Writing は手紙、小論文 (約 80 語)、報告 (約 60 語) を書かせる。Grammar は問題数が多いが、多肢選択問題はなくすべて記述式で、訂正、空所補充、書き換え、並べ替えなどの問題がある。Text Books は最も配点が高いセクションで、授業で用いている教科書 (おもに NCERT が編集した共通のもの) からの抜粋を読んで内容理解の設問に答えたり論述したりする (日本の高等学校の「国語」の試験問題のイメージ)。Text Books は教科書の内容理解・英語表現力・文学鑑賞など、学校で日々学んでいることの深度が測定される。

ちなみに、第 9 学年と第 11 学年の修了試験は、各学校独自のやり方でおこなわれる (internal examinations)。修了試験の筆記試験には CBSE が提示する sample があり、各学校はそれにならって独自に問題を作成する。筆記試験は評価の 60% を占める。一方、教師による formative assessment が評価の 40% を占め、40% 中 10% を conversation skills に、5% を Reading Project に充てることとなっている。なお、第 10 学年と第 12 学年の修了試験は CBSE が開催する (external examinations)。CBSE の資料には合格基準や成績の付け方まで明記し、教師や生徒の便宜を図っている。

インドでは英語が第二言語であるため、インド人は英語ができる当たり前だと素朴に考える人がいるが、インドで英語が使われる環境が多いといつても、英語ができるインド人が自然発生することはない。英語ができるインド人はほとんどすべて教育によって育成されているのである。ただし、それはインドの英語教育制度や英語教授法が優れているからというよりも、初等・中等教育で英語を教育言語とする私立学校で生徒を単に英語漬けにしている結果に他ならない。これは、英語ができるインド人のほとんどが英語を教育言語とする私立学校出身者で占められていることと、地域語や母語を教育言語とする州立学校出身者で英語に習熟するインド人が稀有であることからも明らかである。英語を教育言語

とする名門私立学校出身者は、おもに中央政府が設置する大学（国立大学）などの一流大学に進学する。高等教育の教育言語はほとんど英語であり、英語力にさらに磨きを加えて専門知識を身に付けたインド人は一流企業や中央省庁へ就職して社会経済的地位を確固たるものにする。

最後になるが、2005年のNCFが提示する英語教育を簡単にアセスメントする。2005年のNCFが提示する英語教育において、①普段、生徒に接して生徒のことを一番理解している学校での平常点の重視、②学校で実際に用いている教科書に基づいた試験、③詩を含めた文学も重視して英語の「教養」を軽視しない点、④受験テクニックが通用しにくい実際に英語を書かせる記述式の試験はおおいに評価されてもよいと思われる。上記に関しては、反面、①学校の平常点は学校間で基準が異なるため、しばしば客観的な評価が困難になる点、②学校で用いる教科書に基づく試験は結果的に受験参考書の暗記につながる恐れがある点、③試験において文学の比重がかなり高い（35%から45%）点、④記述式の問題は採点の労力が多大で、採点する際に主観が多いに入る余地がある点などの問題が考えられる。

インドでは識字率（66%）と就学率（83%）の低さも根深い問題である（UNICEF, 2010）。徐々に改善されているとはいえ、いまも多くのインド人にとって、現実的には、英語学習以前に母語での識字・学習負担の軽減・基礎教育の充実がより優先される課題であることは間違いない。

日本の英語教育がインドから学びうる点としては、インドの英語教育が endonormative であること、即ち、自分の英語に誇りと自信を持とうとする姿勢である。また、深い読解力の育成に力を注ぎ、確実な英語力の育成をめざしている点も注目すべきであろう。

4. おわりに

現代の多文化共生社会のニーズに応える英語教育とは、英語の多様性を認め、偏りのない言語観を育み、現実社会の実体験との関連性を保ち、明確な到達目標をもつものでなければならない。本稿は、このような認識を基本的評価視点とし、英語教育に対する言語アセスメントのいくつかの事例を取り上げた。

2では、共通的な評価視点を示すほか、国際英語論に基づく英語教育アセスメントの評価視点についても詳述した。3では、主としてESP教育に関連する言語アセスメントの事例を取り上げ、「自立した学習者」を育成する上でESPカリキュラムのOCHA cycleがCEFRの言語観と比較しても妥当性をもちうることを指摘するとともに、多文化共生に関連するESP指導の実例として観光英語を取り上げ、Passportの活用が自律的学習を支援

するツールとなりうることを指摘した。また、観光英語を題材とした1冊の大学テキストを分析し、ESP教材としての妥当性と不足点の両面をもちうることを示した。3の最後では、多言語社会であるインドの英語教育方針を決定するNCFのアセスメントを行い、endonormativeであること、コミュニケーションスキルの育成のみでなく文学鑑賞を重視する点など、日本の英語教育にあっても注目すべき方針がとられていることを指摘した。

言語アセスメントの方法論には大枠での共通手順はあるものの、実際の評価基準や評価方法の決定においては、現場のニーズや評価対象の特性に合わせた工夫が求められる。多文化共生社会に求められる言語観をもち、自律的な学習を継続できる学習者の育成をめざして多様な角度から英語教育のアセスメントを行うことは、教育現場が社会のニーズに応えていく上で現実に即した実際的な意義をもちうるものと思われる。

参考文献

- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 深山晶子（編）（2000）『ESPの理論と実践—これで日本の英語教育が変わる』東京：三修社。
- 外務省（2010）『海外在留邦人数調査統計』
- Government of India, Ministry of Home Affairs "Census Data 2001 India at a glance Religious Composition"(http://www.censusindia.gov.in/Census_Data_2001/India_at_glance/religion.aspx)
- 日野信行（2003b）「「国際英語」研究の体系化に向けて—日本の英語教育の視点から」『アジア英語研究』第5号 日本「アジア英語」学会
- 法務省入国管理局（2010）「平成21年末現在における外国人登録者統計について」
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). London: Penguin.
- 河原俊昭（2007）「外国人住民への言語サービスとは—外国人住民との共生社会をめざして」河原俊昭・野山 広（編著）『外国人住民への言語サービス』明石書店
- 経済産業省（2009）『第39回海外事業活動基本調査』
- 小宮富子（2007）「日本人英語における定冠詞の特徴と安定化について」『アジア英語研究』第9号 日本「アジア英語」学会

- Koster, C. (Ed.). (2004). *A handbook of language auditing*. Amsterdam: Editions 'De Werelt'.
- Krishnaswamy, N & Krishnaswamy, Lalitha (2006) *The Story of English in India* Foundation Books New Delhi
- 文部科学省 (2002) 「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」
- National Council for Educational Research and Training "National Curriculum Framework 2005" (http://www.ncert.nic.in/html/pdf/schoolcurriculum/framework_05/nf2005.pdf)
- Nazmul Chaudhury, Jeffrey S. Hammer, Michael Kremer, Karthik Muralidharan, and Halsey Rogers (2004) "Teacher Absence in India: A Snapshot" The World Bank (<http://go.worldbank.org/X1GCHTPMG0>)
- Noguchi, J. (2004). Teaching ESP writing: OCHA in a CALL class. *Cybermedia Forum*, 4.
- 大谷泰照他 (編) (2010). *『EU の言語教育政策—日本の外国語教育への示唆』* 東京：くろしお出版。
- 臨時教育審議会 (1988) *『教育改革に関する答申－臨時教育審議会第1次～第4次（最終）答申－』* 大蔵省印刷局
- 塩澤 正 (1999) 「“Affective Competence” —その理論と実践」 *『中部大学人文学部研究論集』 第2号*
- 鈴木佑治 (2003) *『英語教育のグランド・デザイン－慶應義塾大学SFCの実践と展望』* 慶應義塾大学出版会
- The Times of India (Dec 12, 2007) "Only 21% teachers in Bihar are Class X pass" (<http://timesofindia.indiatimes.com/articleshow/2615791.cms>)
- Yoshikawa, Hiroshi (2008) 'International intelligibility in World Englishes: focusing on idiomatic expressions' *Intercultural Communication Studies XVII:4 A Festschrift for Nobuyuki Honna* ICCC