

はじめに

現在の学校英語教育は、小学校3年生から始まる。つまり、小学校で4年間、中学校で3年間、高校で3年間、さらに大学に進学すれば最低2年間、計12年間にわたり英語を学ぶことになる。開始学年の前倒しによって、英語教育の期間は一層長くなったのである。

しかし同時に、「こんなに長く勉強しても、英語が使えるようにならない」という批判は常に存在し、学習指導要領にはその都度、新たな施策（教員の英語力向上、授業の英語化など）が反映されてきた。その結果はどうだったか？ 生徒の英語力に目にみえる変化は果たしてあったのだろうか。小学校3年から英語を始めた生徒と、5年から始めた生徒との間に決定的な違いはあったのだろうか。結局は根本的な解決には至っていない。これが社会の実感である。

筆者は大学教員として長く英語教育に携わってきた。1・2年生対象の共通教育に加え、「教科教育法（英語）」を担当し、中学・高校の英語教員養成にも深く関わってきた。そうした立場から、当事者のひとりとして、学校英語教育に当然責任を感じざるを得なかった。中高での英語教育の課題は、大学でも色濃く現れている。しかし、その中でもとりわけ強く実感したことは、入試を突破してきた大学生であっても、知識として「英語を知っている」ことはあっても、その知識が瞬時に「使える」水準には達していない、ということであった。つまり、知識そのものよりも、それをどのように処理し運用できるかという能力に決定的な欠如を感じたのである。すなわち、処理能力の低さ、心理学的に言えば「熟達化の未発達」、が大きな課題であると認識したのである。

熟達化には、大量の練習と集中した学習が不可欠である。しかし実際には、中学や高校で長年にわたり英語を知識として学んでいても、大量かつ集中的に練習する経験はほとんどないのが現状である。日本は日常的に英語を

使う必然性のあるESL（第二言語としての英語）環境ではなく、EFL（外国語としての英語）環境にあり、英語を使う機会がほとんどない。そして、このEFL条件下で熟達化を目指すには、ESLと異なり、どうしても意識的かつ計画的な学習が不可欠となる。

大学生の処理能力不足を強く意識したことから、その機会を提供するため、大量練習を可能にするドリル型の英語eラーニングのシステムと教材を、筆者は四半世紀にわたって開発してきた。eラーニングは教師の手を借りずに、学生個人で繰り返し練習でき、弱点を補強できるなど多くの利点をもつ。そこで、英語eラーニングを「訓練」、教師による対面授業を「指導」と位置づけ、両者を組み合わせた大学の英語教育カリキュラムを構想した。すなわち、訓練部分をeラーニングに委ねることで教師という人的資源を節約し、それを少人数クラスでの指導に集中させるという仕組みである。「コロンブスの卵的発想による英語教育改革」と題したこの構想は、2003年、文科省の最初の「特色ある大学教育支援プログラム（特色GP）」に採択され、多くの大学や教員が筆者の大学に視察に訪れ、また講演を依頼された。その後、このeラーニングは産学連携の形で「ぎゅっとe」というシステム及び教材として再開発され、今日では多くの大学英語教育で採用され、使われ続けている。

このことから、英語の熟達化向上のためには、eラーニングかどうかはともかく、こうしたドリル型学習が必要であるという考えは、ある程度、大学の英語教育現場では共有されているのではないかと実感した。しかし、一方でこのようなドリル型学習は、英語教育学界において必ずしも高い評価がされてはいない。訓練的な繰り返しは望ましい学習とはみなされておらず、旧式で学術的にも時代遅れとされている。むしろ「外国語はコミュニケーションによって習得される」という理念が重視され、EFL環境の教室においても、ペアワークやグループワークといったコミュニケーション活動を通じて英語力を育成すべきだという主張が広く支持されてきたのである。

筆者は長年、英語教育の現場と英語eラーニングの開発に関わる中で、反

復やドリルといった、いわば“熟達化”を目指すシンプルな方法が、なぜ教育の場からは敬遠されるのかという、英語教育界が理想とする理念とEFLの現実との間に大きな乖離を感じ続けてきた。その背景には、英語教育の歴史的な流れ、たとえばオーディオリンガル・アプローチやパタン・プラクティスへの反発があることはもちろん承知していた。しかし、EFLという日本の学校英語教育環境において、それでもなお、なぜ「反復訓練による熟達化」の必要性に正面から向き合おうとしないのか、また、話す相手すらいなない教室の中で、なぜ「コミュニケーション型指導法」にこだわり、それを理想として掲げ続けるのか、そうした問いは、筆者の中で長く解消されない疑問として残っていたのである。

日本の学校英語教育でも可能なはずの、訓練による熟達化はなぜ忌避されるのか。この矛盾は、筆者にとって長年解消されない疑問であり、本書執筆の大きな動機であった。本書では、より早期により長く行われるようになった学校英語教育が、なぜ熟達化を目指さず、むしろ批判的に扱うのかという問いに正面から向き合いたいと思う。そのことは筆者自身が長年取り組んできた教育実践の意義を、あらためて問い直すことにもなるからである。

本書の構成

第一部の第1章では、英語学習における「熟達化」について説明する。熟達化には「手際のよい熟達化」「適応的熟達化」などがあり、とりわけ本書に関係する「手際のよい熟達化」を支える自動化やチャンク化の養成について議論する。そのうえで、熟達化をどう考えるかが、学校英語教育をめぐる長年の問題を解く鍵であることを指摘する。

第2章では、加藤周一の批判や、平泉・渡部論争に代表される学校英語教育をめぐる議論を取り上げる。そこでは、筆者が考える熟達化という観点があり、これらの論争においてどのように扱われてきたかを概観する。

第3章では、学校英語教育における「目的論の不在」を検討する。熟達化に正面から向き合うことは、必然的に学校英語教育の目的を問うことに直結

する。逆に言えば、熟達化の議論を避けてきたことは、教育目的の議論を回避してきたことと重なっている。この観点から、学校英語教育の目的論について検討する。

第4章では、学校英語教育の改善を検討した審議会、特に国全体の方向性や学習指導要領改訂に関わる議論を分析する。その議事録を通して、熟達化がどのように扱われ、なぜ軽視されてきたのかを探る。

第5章では、英語教育理論や「英語力」定義の歴史的な変遷をたどり、日本の学校英語教育における熟達化軽視の要因を検討する。戦後、オーディオリングル・アプローチの隆盛とともに反復練習が盛んに行われたが、その後このようなドリル型学習がどのように捉えられ、熟達化が「英語力」の定義から外されていったのかを考察する。

第6章では、学校での知識学習とは対照的に扱われてきた「英会話」学習を取り上げる。「中身もなく瞬時に反応しているにすぎない」という「英会話」に対する見方が、しばしば熟達化と同一視され、偏見をもって扱われてきた経緯を明らかにする。

第二部の第7章では、学校英語教育の学習期間の長さや学習密度の低さに注目し、その非効率性を検討する。アメリカの外交官養成や日本の中学・高校のクラブ活動と比較し、学校英語教育をいかに効率的かつ効果的に変革できるかについて探る。

第8章では、本書全体の議論を総括するとともに、英語教育に携わる者がこれまで真正面から取り組んでこなかった課題をあらためて指摘する。そのうえで、近年のAIの発達により、従来EFL環境では困難であった英語使用の場が補われつつあることに注目し、「手際のよい熟達化」を超えて「適応的熟達化」への到達が現実味を帯びている現状について論じる。

なお、本文中、個人名・団体名等の敬称は略しました。

学校英語教育が向き合うべきこと
—— EFL環境における熟達化 ——

目次

はじめに.....	i
-----------	---

第 I 部

第 1 章 問題の所在 技能としての英語と熟達化 2

1. 日本の学校英語教育はどこに向かおうとしているのか 2
2. 技能としての英語 5
3. 熟達化を可能にするには 6
4. 学校英語教育で熟達化は可能か 8
5. 日本の学校英語教育に関する根幹的な課題 9

第 2 章 学校英語教育に関する論争 12

1. 加藤周一からの批判 12
2. 平泉・渡部英語教育論争 15
3. 平泉案に対する反応 22
4. 平泉案反対の論点 23
5. 「使える英語」は学校英語教育の責任外 23
6. エリート教育批判 25
7. 英語は技能科目ではない 27
8. 教師養成の視点が欠けている 28
9. 平泉案賛成の論点 28
10. 向き合ってこなかった課題 30

第 3 章 「目的論不在」の正体 35

1. 学校英語教育に目的がない 35
2. 英語教育論争における学校英語教育の目的 37
3. 技能として教育するなら選択あるいは選抜制 37
4. 学校英語教育は平等であるべきという主張 38

5. 実用以外の目的論 41
6. 実用を目的と出来なかったことから生まれた目的論 42
7. 学校英語教育の目的は「基礎」をつくることという主張 43
8. 「基礎」とは「すぐには使えないが後に活用できる力」 43
9. 実用否定論における方法論の欠如 45
10. 週3時間体制に対する反応 46
11. 「技能教育」言説への転換と時間要求 47
12. 落ちこぼれ、非行増加への懸念 49
13. エリート教育化への懸念 49
14. 週3時間化で突き当たった「必要時間数」 50
15. 英語教育界の揺らぎ 51
16. 英語教師は傍観者であった 52
17. 週3時間体制によって露呈した混迷 53
18. 「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想・行動計画 54
19. 財界主導の構想であるという批判 56
20. 会話主体であることに対する批判 57
21. 到達目標値についての批判 59
22. 学校英語教育だけでは実現は困難 60
23. 必要授業時間数の曖昧さ 62
24. その他の批判 63
25. 具体的な代案提示とその限界 64
26. 目的論不在の正体とは 66

第4章 審議会はなにを議論しているか 73

1. 目的論不在はなぜ現在でも続いているのか 73
2. 「英語教育総合改革プラン」 74
3. 「外国語能力の向上に関する検討会」 75
4. 「コミュニケーション力」と熟達化 78

5. 根幹的な課題 80
6. 「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」
80
7. 「成長戦略に資するグローバル人材育成部会提言」 83
8. 「実用的な英語力を問う大学入試の実現を」 83
9. 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」 84
10. 「英語教育の在り方に関する有識者会議」 85
11. 目標に関する議論の食い違い 87
12. 大学入試ですべてを解決する 89
13. 「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告 ～グローバル化
に対応した英語教育改革の五つの提言～」 90
14. 「教育課程部会外国語ワーキンググループ」 92
15. 「教育課程部会 言語能力の向上に関する特別チーム」 97
16. 大変な時間と委員を動員したが… 100

第5章 「英語力」の定義と熟達化 104

1. 「英語力」の定義と熟達化 104
2. 外国語教育理論の流れと「英語力」 106
3. 訳読の時代の「英語力」 106
4. オーディオリンガル・アプローチの時代の「英語力」 107
5. オーディオリンガル・アプローチに対する批判 108
6. 英語教育の対象の変化 109
7. コミュニケーション志向における「英語力」 110
8. 学習指導要領と「コミュニケーション」 111
9. 「コミュニケーション能力」と communicative competence 114
10. 日本人にとっての英語力と communicative competence 116
11. Competence と performance と「手際のよい熟達化」 117
12. 学習指導要領における「熟達化」の扱い 120

13. 公式文書に載らない暗記・反復の必要性をめぐる見解 123
 14. 学校英語教育で身につけるべき「英語力」 124

第6章 「英会話」と「手際のよい熟達化」…………… 128

1. 「英会話」ブーム 128
 2. 憧れの「英会話」とは 129
 3. 「役に立つ英語」≠「英会話」 131
 4. 「たしなみ」としての「英会話」と英語教師 132
 5. 英語教師の英語運用力不足への批判 133
 6. 「英会話」が出来ない英語教師の心情 134
 7. 学校教育における英語の扱い 137
 8. 学校の「英語」はEnglishとは別物である 138
 9. 「使える英語」は学校英語教育の仕事ではない 139
 10. 「英会話」ができるやつはろくなやつじゃない 143
 11. なぜ英語が使える人、話せる人に偏見をもつのか 147
 12. 「コミュニケーション」という言葉による曖昧な妥協 150
 13. 「コミュニケーション」志向は大歓迎 152
 14. これまでの教育との整合性 153
 15. 救世主としての「コミュニケーション能力」 154

第Ⅱ部

第7章 学校英語教育の長さと「学習密度」…………… 162

1. 「長年にわたる」学校英語教育 163
 2. 英語習得のための学習時間 165
 3. 学習密度と集中度の比較 166
 1) ベネッセによる英語授業時間 167
 2) 学習指導要領による英語授業時間 168

3) アメリカ合衆国国務省外交官養成 (日本語)	168
4) クラブ活動	169
4. 学習期間	171
5. 総学習時間	172
6. 1日当たりの学習時間	172
7. 累積学習時間	173
8. 学校英語教育の根幹的な課題はなにか	174
9. サマー・ラーニング・ロス	176
10. 学習密度の再設計は可能か	178
11. まず向き合うこと	179
12. 学校英語教育の目的を問い直す	180
13. 熟達化を目指して	182
14. 同じ議論を繰り返さないために	184
第8章 学校英語教育で英語に熟達させるには	186
1. 「向き合う」べきこと	186
2. 技能であることに向き合う	186
3. EFL環境での熟達化に向き合う	187
4. 学習密度と選択制をめぐる根本問題	189
5. 学校ですべきことと個人ですべきこと	191
6. Eラーニング及びLMS (Learning Management System)等の活用	193
7. 「適応的熟達化」に向けたAIの活用	194
おわりに	196

第 I 部

第1章 問題の所在 技能としての英語と熟達化

1. 日本の学校英語教育はどこに向かおうとしているのか

2020年より、学校英語教育は小学校の3年生から始まり、5年生からは教科として正式に教えられるようになった。つまり、小学校で4年間、中学校で3年間、高校で3年間、そして大学等に進学すればさらに数年間、英語を10年以上にわたって学習することになる。加えて、英語は高校・大学のいずれの受験においても主要科目とされており、生徒たちはさらに多くの時間を英語学習に費やしている。これほどの学習期間と比重が示すのは、日本社会が英語を極めて重要な教科として位置づけていることの表れである。

さらに現代のグローバル化社会では、企業も英語力を社員に求めるようになってきている。楽天をはじめ、社内の公用語を英語に切り替える企業が現れたのも、国際ビジネスの場で英語が不可欠であることを象徴している。社会に出た後も英語を使える人材が求められる時代にあって、学校教育に対する期待もまた高まっていると言えるだろう。

では、これほどの時間と社会的要請、そして国民的な期待を背景にして、学校英語教育は生徒にどのような英語力を身につけさせようとしているのか。その方針は、国および文部科学省によって定められた学習指導要領に記されている。中学校および高校における目標は、以下のように定められている¹⁾。

〔中学校 学習指導要領（2017年告示）〕

(1) 外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどを理解するとともに、

これらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能を身に付けるようにする。

(2) コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的话题や社会的な話題について、外国語で簡単な情報や考えなどを理解したり、これらを活用して表現したり伝え合ったりすることができる力を養う。(p.145)

「高等学校 学習指導要領 (2018 年告示)」

(1) 外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどの理解を深めるとともに、これらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて、目的や場面、状況などに応じて適切に活用できる技能を身に付けるようにする。

(2) コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的话题や社会的な話題について、外国語で情報や考えなどの概要や要点、詳細、話し手や書き手の意図などを的確に理解したり、これらを活用して適切に表現したり伝え合ったりすることができる力を養う。(p.163)

中学や高校を卒業した段階で、学習指導要領に示された水準の英語力を「自分は身につけている」と感じた人は、どれほどいるだろうか。学習指導要領は、かなり高度な英語運用力を目標に掲げていることがわかる。もしこの目標が実際に学校教育の中で達成され、生徒自身がそれを実感できているのであれば、国民の多くが学校英語教育に問題意識を抱くことはなかったはずである。

しかし現実には、国の英語教育施策を批判的に論じた記事や書籍は絶えず発表されている。また、学習指導要領の改訂のたびに、英語教育の抜本的な改善を目指す諮問委員会や有識者会議が繰り返し設けられてきた。そうした会議では、しばしば関係大臣が冒頭の挨拶で「学校英語教育は、国民や社会が求める英語力を十分に育成できていない」という趣旨の発言を行っている。

これらの事実は、学習指導要領に記された理想が、現場で実現されていないことの傍証であり、なにより多くの国民が「学校で英語を長年学んだにもかかわらず、使えるようにはならなかった」という実感を抱いていることの証左にほかならない。

「いや、学校英語教育にそこまでの英語力を期待されても困る。そもそも学校英語教育は、“使える”英語を教えるというより、その基礎や教養としての英語を身につけさせる場なのだ」、こうした主張は、英語教育関係者の間で昔から繰り返し唱えられてきたし、今でもよく耳にする意見である。後ほどこの点については詳しく論じるが、学習者としては率直にどう感じるだろうか。

もし10年以上にわたって時間と労力を注いだ英語学習が、実用的な力には結びつかず、「あれはあくまで基礎教育や教養のためだった」と片づけられるのであれば、多くの学習者は、自分の努力不足を差し引いたとしても、学校英語教育のコストパフォーマンスの悪さに強い不満を抱くだろう。

さらに仮に、学校英語教育の目的が本当に「基礎」や「教養」を身につけることにあるのなら、そのような目的が学習指導要領に明示され、それに応じた学習期間・時間・方法が制度的に設計されているべきである。だが実際には、長期にわたって「英語を使う」練習が授業で繰り返されてきたにもかかわらず、あとになって「これは基礎であり、教養なんです」「実際に使えるものではないんです」とされるのだとしたら、それは教育目標と教育実践との深刻な不整合であり、学校英語教育の無責任さを指摘したくなるのも無理はない。

学校で英語を長く学んでも使えるようにならないという批判に対して、「それは英語に限ったことではない。音楽や体育も同様で、学校で音楽を習ってもカラオケがうまくなるわけではないし、体育を学んでもプロのようにはならない。なぜ英語だけがそんなに無理な期待をかけられるのか。」といった反論がしばしば聞かれる。これもまた、英語教育関係者のあいだでよく持ち出される論点の一つである。

しかし、少し冷静に考えてみれば、学校教育の中で英語に割かれる時間や労力は、音楽や体育とは比べものにならないほど多い。さらに、社会に出た後の必要性や汎用性においても、英語は他の教科とは性質を異にしている。そもそも英語と音楽・体育を同列に論じること自体が無理のある議論であ

り、こうした比較によって学校英語教育の成果責任を回避することはできない。もし「この程度の学習では使える英語は身につかない」「それは学校教育の範囲を超えている」というのであれば、そもそも学習指導要領の目的や目標設定そのものが異なったものとなっていなければならない。

2. 技能としての英語

学校英語教育がいわゆる「教養」を目指すのか、それとも「実用」を目指すのか。この議論は長く、繰り返されてきた。しかし、世の中に溢れる英会話学校やオンライン英会話サービス、あるいは英語教育に関する世論の関心の向きなどを見ても、一般の人々が英語を「教養」として学んでいる例はほとんど見当たらない。読むにせよ、話すにせよ、多くの人が英語を「使えるようになりたい」と願い、「使うことを前提として」学んでいることは明らかである。

この点は、学習指導要領に示された目標からも裏付けられる。そこでは、英語を「知っている」だけでなく「使える」状態にすることが求められており、目標とする英語力を、「実用」と呼ぶか、「コミュニケーション力」と呼ぶかはともかく、英語を使う、使えるという状態を目標としていることは明らかである。

そして、英語を「使える」ようになることを目指すのであれば、必然的にそれは英語を「技能」、すなわち実際に運用可能な「スキル」としてとらえる必要がある。英語を知識や教養として学ぶだけでなく、一定の熟達を前提とする取り組みが求められることになる（なお、本書では以後、「スキル」ではなく「技能」という語を用いる）。

このように考えると、現在の学校英語教育は、「技能」としての英語の熟達化、すなわち運用能力の育成という点で、十分な成果をあげているとは言いがたい。

3. 熟達化を可能にするには

田中（2008）²⁾ および大浦（1996）³⁾ の議論を参照しながら、熟達化の種類とその過程について整理しておきたい。熟達者は大きく三つのタイプに分類されるとされている。すなわち、①「手際のよい熟達者（routine experts）」、②「適応的熟達者（adaptive experts）」、③「創造的熟達者（creative experts）」である。

「手際のよい熟達者」とは、たとえば算盤やタイピングなどのように、同一の技能を反復することでその遂行が効率化され、動作の正確さやスピードが高まった状態にある者を指す。一方、「適応的熟達者」とは、状況や課題の変化に柔軟に対応できる者であり、将棋やテニスといった、状況判断が要求されるゲームやスポーツに典型的に見られる。

さらに「創造的熟達者」は、自ら課題を設定し、解決のための新たなアイデアや方法を生み出すことのできる者であり、芸術や研究などの分野にその例が見られる。

「手際のよい熟達者」になるためには、まず下位技能の習熟が欠かせない。つまり、同じ課題を何度も繰り返す圧倒的な練習量や訓練を通じて、課題遂行に必要な処理が自動化されていくことが重要である。自動化とは、意識的に考えたり脳の資源を使ったりしなくても、素早くかつ正確に技能を遂行できるようになることである。たとえば、自動車の運転に慣れると、ラジオを聞いたり会話をしたりしながらでも運転ができるようになる、あの状態である。

加えて、熟達が進むと、頭の中で一度に扱える情報の単位、すなわち「チャンク」が大きくなっていく。たとえば将棋やチェスの熟達者は、駒の一つ一つを個別に処理するのではなく、いくつかの駒の組み合わせや盤面のパターンをまとまりとして捉え、一つのチャンクとして処理できるようになる。その結果、扱える情報量が増し、より先の展開を見通すことが可能にな

る。このように、自動化とチャンク化は、「手際のよい熟達」を支える基本的な要素である。

一方で、「適応的熟達者」には、より高度な認知的統合が求められる。すなわち、下位技能の習熟を土台としつつ、知識がより高次に構造化され、状況の変化や自身の状態をモニタリングしながら、必要な知識や技能を柔軟に引き出して適切に対応できる能力である。こうした能力を育成するには、ただの反復練習では不十分であり、課題の内容や状況が少しずつ複雑化し、かつ「意味ある文脈の中で」提示されるような、熟慮された教育的設計が不可欠である。

英語教育における「使えるようになる」とは、具体的にどの段階、どの種類の熟達化を意味するのか。これを明確にしないままでは、教育の目標や方法についての議論は曖昧なままとなる。

たとえば、「手際のよい熟達」とは、英単語や文法の知識を単にもっているだけでなく、それらを瞬時に活用できる状態のことを指す。具体的には、英単語を見ればすぐに意味が浮かび、日本語やイメージから英語表現を即座に引き出せる、そうした反応の自動化がなされている状態である。この段階では、脳の資源を過度に消費せず、処理が滑らかで、思考を妨げない形で言語が運用される。また、単語単位の処理にとどまらず、語句や文単位での処理が可能になるよう、チャンク化も進んでいる必要がある。

一方、「適応的熟達」とは、状況や文脈に応じて柔軟に言語知識を運用できる状態である。英語による実際のコミュニケーションの中で、適切な語彙や表現を瞬時に選び、自身の考えや意図を的確に伝えることができる状態ということになる。

こうした熟達化の段階と、たとえば中学校の学習指導要領に示された目標を照らし合わせてみると、学校英語教育が目指しているのは明らかに「適応的熟達」である。中学校学習指導要領では、「(1)外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどを理解するとともに、これらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用

できる技能を身に付けるようにする。」「(2) コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的な話題や社会的な話題について、外国語で簡単な情報や考えなどを理解したり、これらを活用して表現したり伝え合ったりすることができる力を養う。」と明記されている。これは、中学校段階でも単なる基礎的知識の習得を超えた、かなり高いレベルでの言語運用能力、すなわち適応的熟達の達成を求めていることを示している。

4. 学校英語教育で熟達化は可能か

英語を第2言語として学ぶESL(English as a Second Language)環境、たとえばアメリカに移民した人々の場合、英語に常にさらされるだけでなく、日常生活の中で英語を使わざるを得ない状況が周囲に数多く存在する。こうした環境では、英語を繰り返し使用することで、言語処理の自動化やチャンク化が自然に促進されていく。つまり、英語を日々使う中で、それほど意識せずとも理解したり話したりできるようになり、次第に扱える表現も単語単位からより大きな単位へと発展していく。しかも、使用場面は教室内に限らず、子どもであれば遊びや友人との会話、大人であれば役所や職場など、さまざまな実社会に広がっている。こうした豊富な機会を通じて、ほとんどの学習者は徐々に手際の良い熟達者、さらには適応的熟達者へと成長していく。

一方、英語を外国語として学ぶ日本のようなEFL(English as a Foreign Language)環境では事情が異なる。日常生活に英語を使う必然性はなく、すべてを日本語で済ませることができるため、英語を使用する場面も乏しく、技能の自動化やチャンク化が進むほどの反復を行うこと自体が困難である。自然な環境の中で熟達化に至ることはほぼ不可能であり、それを実現するには、意識的かつ継続的な学習に頼るしかない。さらに、たとえ一度そのレベルに到達したとしても、それを維持するためには、絶えず努力を重ねる必要がある。

このような熟達には、強い動機と意志に支えられた、長期にわたる粘り強い学習が求められる。ピアノやテニスといった他の技能と同様に、熟達には反復と集中が不可欠であることは容易に想像できるだろう。ところが英語学習の場合、その技能を「意味ある文脈の中」で使用する機会は極めて限られており、たとえ授業中にペアワークやグループワークが取り入れられていたとしても、EFL環境における活動は多様性や必然性の面でESL環境には到底及ばない。

これらを踏まえると、手際のよい熟達者になるための厳しい学習を、義務教育の枠内で生徒全員に課すことが現実的に可能なのかという問いが生じる。そしてさらに、その先にある適応的熟達者を目指すための学習環境をどう整備するかという、より深刻で困難な課題に直面することになる。

5. 日本の学校英語教育に関する根幹的な課題

日本の学校英語教育をめぐる長年の問題の所在は、突き詰めれば一つの問いに収斂する。すなわち、「英語を技能として認識し、その技能の熟達化をいかに図るか」という課題である。英語を「知識」ではなく「技能」として教えるのであれば、実際にある程度使える段階まで熟達させなければ、教育として中途半端なものであったということになるだろう。

では、その熟達化を日本の学校英語教育の中で本当に実現できるのか。日本のようなEFL環境では、生徒たちは英語を使う機会が極めて限られている。日本語だけで十分に生活できる環境において、多くの生徒に高い学習動機を持たせ、かつ彼ら全員を一定の熟達レベルに到達させるだけの教育的支援体制を整えることが、果たして現実的に可能なのか。

仮にそれが難しいというのであれば、そもそも学校英語教育の目標はどこに設定されるべきなのかが、議論されなければならない。もしその目標を「教養」や「基礎力の養成」に置くのであれば、そこには教養としての、あるいは基礎力としての、ふさわしい目標設定と方法論が必要になる。

しかし、学習指導要領に明示されているのは、「英語でコミュニケーションできる力の育成」である。もちろん、その範囲や水準には個人差がありうるにせよ、英語が小学校中学年から始まり、中学・高校を通じて最重要科目として長期間学習され、入試でも中核科目とされている現状を考えれば、「ある程度使えるようになること」が社会的にも期待されているのは明らかである。

したがって、こうした長期間の学習（第7章で詳細にみるが、学習期間であって、学習時間ではない）を経ても、英語があくまで「教養」である、あるいは「基礎にすぎない」と位置づけられてしまうとすれば、それは生徒や社会に対して学校英語教育が不誠実であるとみなされてもやむを得ない。

一方で、学校教育がこういった熟達化を目指すとするならば、その教育の場が「ほぼ全員教育」を前提とした中学校・高校である以上、英語以外にも多くの教科がある中で、英語に必要な膨大な学習時間、すなわち大量かつ集中的な訓練時間、をどう確保するのかという、構造的な課題に直面することになる。

このように、学校英語教育で熟達化を達成するにはいくつもの課題がある。日本の学校英語教育をめぐる問題、そしてそれに関する数々の改革論争や文部科学省の施策は、意識的であるか無意識的であるかを問わず、また表面化しているか否かを問わず、突き詰めればすべてが、EFL環境における熟達化の問題とどう向き合うかという、この一点に集約されると言っても過言ではない。

学校英語教育における熟達化の困難さとは、その教育の構造そのものに深く根ざしている。そして、こうした困難の根底には、学校英語教育の「細さ」と「長さ」という特徴が横たわっている。言い換えれば、日本の学校英語教育の本質的な課題について論じるとは、まさにこの「細くて長い」構造について語ることにほかならない。

筆者自身、大学で英語を教えてきた経験から、この「細くて長い英語教育」のもたらす問題が、大学英語教育の場面でも如実に現れていると感じて