相模女子大学文化研究　第 35 号抜刷　相模女子大学文化研究会　（2017 年 3 月 31 日発行）

# フィリピン人講師が日本人学習者に対して使う英語の分析
# Analysis of Filipino Teachers' English as an Instructional Language for Japanese Learners

羽井佐　昭彦
HAISA Akihiko

（本文自 37 頁　至 52 頁）

# フィリピン人講師が日本人学習者に対して使う英語の分析
# Analysis of Filipino Teachers' English as an Instructional Language for Japanese Learners

羽井佐　昭彦
HAISA Akihiko

**Abstract**

Japanese teachers of English (JTEs) in senior high schools are required to use English while instructing English classes under the current educational system. The majority of JTEs, however, have difficulty in using English as their language of instruction (The Education, Culture, Sports, Science and Technology Ministry, 2016). New teaching guidelines require JTEs in junior high schools to use English as a means of instruction. Meanwhile, the trend of studying English in the Philippines has recently grown in popularity among Japanese learners of English. According to previous studies (Watanabe and Haisa; 2014, 2015), most students who studied in the Philippines have shown positive attitudes toward Filipino teachers, reportedly because those teachers' English was easy to understand. English is a learned language for both nationalities; therefore, studies on the instructional language of Filipino teachers may provide some implications for JTEs who need to implement the newly proposed English-only policy. This study analyzes the instructional language used by Filipino teachers in terms of the complexity and length of utterances and discusses the possibility of applying their instructional features of utterances to English classrooms in Japan.

Key words: English as a Lingua Franca (ELF), English as a Medium of Instruction (EMI)

## 1．はじめに

フィリピン英語留学に参加する日本人学習者の人数は加速度的に増加し、2010 年に約 4,000 人だったものが 2015 年には約 35,000 人と 8 倍以上にもなり、その勢いは留まるところを知らない（フィリピン政府観光省、2016）。フィリピン英語留学の人気の理由は、欧米への語学留学に比べ、圧倒的な費用の安さがあるが、この留学の特徴であるマンツーマン教育もまた大きな魅力となっている。留学生は、大半の授業で講師との 1 対 1 の英語レッスンを受けることになる。講師は学習者の英語力に合わせて授業を行うことができ、グループレッスンに比べ、学習者の発話の機会が極めて多くなることも大きなメリットとなっている。

フィリピン英語留学には、欧米の留学とは異なるもう 1 つの特徴がある。それは、日本人学習者が英語非母語話者のフィリピン人から英語を学ぶということである。この状況は、

昨今、英語教育界で注目を集めている「共通語としての英語」（English as a Lingua Franca: ELF）を媒介とした英語教育と捉えることができる。フィリピンでは英語は公用語となっているが、フィリピン人は地域によってそれぞれ母語を持ち、英語はあくまでも学習言語である。したがって英語がとても上手なフィリピン人もいれば、かなり不得意な人もおり、大学を卒業したフィリピン人講師は概して高度な英語力を持っている。

一方、日本の英語教育界に目を向けると、2009 年 3 月に告示された高等学校学習指導要領において、高校では「授業は英語で行うことを基本とする」という文言が明記され、2017 年 2 月に公表された新学習指導要領案では、中学においても英語の授業は英語で行われる方針が示された。英語は、フィリピンでは第二言語（English as a Second Language)、日本では外国語（English as a foreign language）といった違いはあるが、努力して英語を学習した英語非母語話者の教師が英語を教えるという点では共通している。

英語による英語指導が求められる日本の中学・高校の英語教師にとって、「教育言語としての英語」（English as a Medium of Instruction: EMI）を使って授業をするうえで、経験豊富なフィリピン人講師の指導アプローチに学ぶ点が多いのではないかと考えた。本稿では、フィリピン英語留学でのマンツーマン教育に焦点を当て、日本人学習者に対するフィリピン人講師の授業を分析し、そこから日本の英語教育への示唆を見出すことを試みる。

## 2．研究の背景

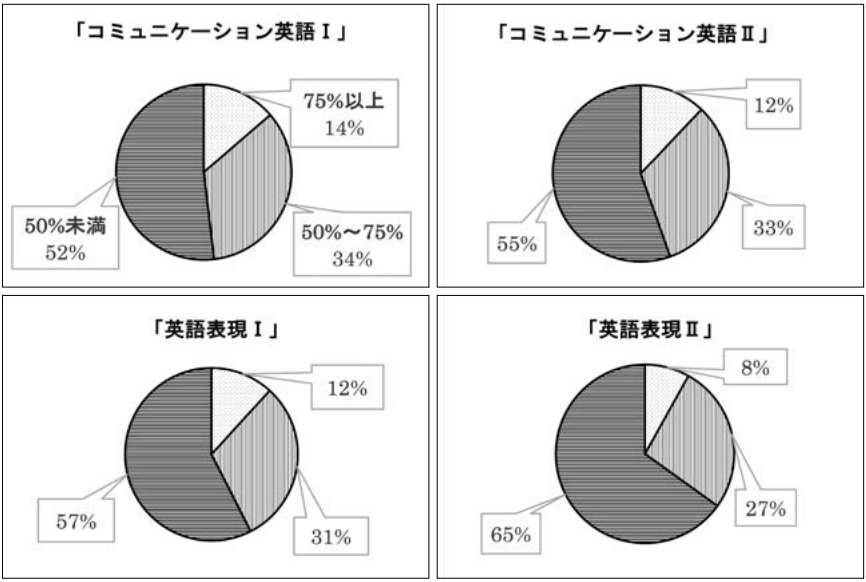
前述した通り、文部科学省は今後、中学・高校の英語教員が英語で英語の授業を行うことを推進していくことになる。この方針は高校ではすでに実施されているが、実際の授業においては多くの高校で十分に行われていないというのが実態である。以下のグラフ (1) は、2016 年に文部科学省がまとめた「授業における担当教員の英語使用状況」をまとめたものである。グラフの上段が、2015 年度の高校での「コミュニケーション英語Ⅰ、Ⅱ」における英語使用状況であるが、発話の半数以上が日本語であると回答した教員が 52 ～ 55％と約半数を占めていた。下段は「英語表現Ⅰ、Ⅱ」における英語使用状況であるが、こちらでは日本語使用の割合がさらに高くなり、57 ～ 65％の教員が発話の半数以上を日本語で行っていると回答していた。

学習指導要領では「授業は英語で行うことを基本とする」と記されており、文部科学省も授業の全てを英語で行うことを必ずしも意図してはいないと推察するが、それにしてもこの数字は文部科学省の方針からかなりかけ離れていると言える。この方針には賛否両論があり、日本語使用の効用なども指摘されているが、もしこの実態が英語教育に資するための日本語使用ではなく、教師の英語運用力不足に起因するものであるとしたら何らかの対応が必要になるだろう。

一方、フィリピン人講師によるマンツーマン教育では、お互いの母語を使ってコミュニケーションをとることができず、授業での使用言語は共通語としての英語のみとなる。しかし、そこでの学習者の満足度は極めて高く、フィリピン政府観光省の統計（2011）によると、

「今回の留学は、留学をしたいと思った理由を満足させるものでしたか」という問いに対し、51% の人が「満足させた」、45% が「やや満足させた」と回答しており、その満足度の高さがうかがえる。

**グラフ (1) 高校の授業における担当教員の英語使用状況**




平成 27 年度「英語教育実施状況調査」の結果について ( 文部科学省、2016)

渡辺・羽井佐（2014、2015）は、2013 ～ 2014 年度相模女子大学特定研究助成費 (B)、及び 2015 ～ 2017 年度科学研究費補助金（基盤研究（C））の助成を受けてフィリピン英語留学の研究を続けており、2013 年度に 7 名、2014 年度に 6 名、2015 年度に 6 名と計 19 名のフィリピン英語留学経験者にインタビューを実施した。19 名のうち 18 名がその留学に満足したと回答しており、フィリピン観光省の統計と同様に極めて高い満足度が確認された。

また 19 名に対して行った半構造化インタビューを通して、19 名中 18 名が「フィリピン人講師の英語のわかり易さ」について言及しており、それがフィリピン留学の高い満足度を支える一要素であることもわかった。わかり易さを構成する要素としては、インタビュー分析の結果、1. 簡単な文法、2. 発話の短さ、3. スピードの調整、4. 発音の良さ、5. リンキングの少なさ、という 5 項目が抽出された。本稿では、1 つ目と 2 つ目の項目について、発話の複雑性と語数に焦点を当て、フィリピン人講師の授業内発話の分析を試みる。

### 3．調査・分析方法

本研究の目的は、英語非母語話者のフィリピン人講師が日本人学習者を相手に英語を教える際に、どのような英語を使って授業を行っているかを分析し、日本人教師が英語で英語の授業を行う際のヒントを見出そうとすることである。

本研究では、フィリピンのバコロド市にある語学学校で働く 4 名のフィリピン人講師から協力を得ることができ、表 (1) がその参加者である。講師 “A”, “B” はリスニングの授業、“C”, “D” はスピーキングの授業を担当しており、“C” のみが男性の講師であった。それぞれの講師は異なった英語力の学習者を教え、“A” は TOEIC テストが 600 点台の “W”、“B” は 500 点台の “X”、“C” は 400 点台の “Y”、そして “D” は 300 点台の “Z” を受け持った。日本人学習者は全員女性の大学生で、“W” のみがオーストラリアでの半年間の留学経験を持っていた。

**表 (1) 本研究の参加者**

| フィリピン人講師 | “A” | “B” | “C” | “D” |
|---|---|---|---|---|
| 性別 | 女 | 女 | 男 | 女 |
| 授業 | リスニング | リスニング | スピーキング | スピーキング |
| 学習者（性別・年齢） | “W” (女20) | “X” (女19) | “Y” (女20) | “Z” (女20) |
| 学習者の英語力(TOEIC) | 605点 | 530点 | 400点 | 325点 |
| 学習者の留学経験 | 有 | 無 | 無 | 無 |

それぞれ 50 分の授業で、授業は講師と学習者の表情がわかるように録画・録音され、授業内発話は全て転記された。本稿では「フィリピン人講師の英語のわかり易さ」の要素としてあげられた「発話の複雑性」と「発話の長さ」という 2 つの項目に焦点を当てて分析を試みた。

発話の複雑性については、フィリピン人講師の話す英語を単文・複文・句に分類し、それぞれの発話回数を集計した。単文や句に比べ、複文は文構造が複雑になり、理解が難しくなる傾向があるので、その使用頻度を見るものである。複雑性に関しては、単文使用における 5 文型の使用頻度も集計し分析した。

また発話された文や句のまとまり毎の長さも学習者の理解度と関わってくるものであるため、単文、複文、句のそれぞれでどの程度の語数が使われていたかを集計し、その割合をグラフ化した。さらに単文でも長い文になったり、複文でも短くなったりするケースがあることを鑑み、単文、複文、句の区分けなしに語数のみでの分類・集計を行い、その割合も分析した。

分析方法としては、例えば “You have eight statements and you have to complete the sentences.” といったような等位接続詞による単文のつながりは、2 回の単文使用として計算した。発話であるため文が不完全になることも多々あり、その場合は省略されたものを補うことにより単文・複文の区別ができる場合は回数として集計した。テキストの文の音読など、講師の直接的な発話でないものは除外した。“Uh-huh” などの相づち、“okay” “well” “right” な

どのつなぎ言葉として使われた単語も集計から除外した。また、“I'll” “That's” “don't” などの短縮形は２語として集計した。

## ４．結果と考察

### ４.１ フィリピン人講師が発話した単文・複文・句の使用回数

前述したように「フィリピン人講師の英語のわかり易さ」の一要素として、簡単な文法使用が指摘された。そこで本研究では、最初に文の複雑さについての分析を試みた。表 (2) は、フィリピン人講師によって授業内で発話された単文、複文、句の使用回数を集計したものであり、その下のグラフ (2) がそれぞれの使用回数の割合を示したものである。

**表 (2) フィリピン人講師が発話した単文・複文・句の使用回数**

| 講師＼複雑性 | 単文 | 複文 | 句 | 合計 |
|---|---|---|---|---|
| “A” | 175 | 82 | 132 | 389 |
| “B” | 252 | 59 | 125 | 436 |
| “C” | 194 | 65 | 120 | 379 |
| “D” | 316 | 58 | 172 | 546 |
| 合計 | 937 | 264 | 549 | 1,750 |

**グラフ (2) 発話された単文・複文・句の使用頻度**

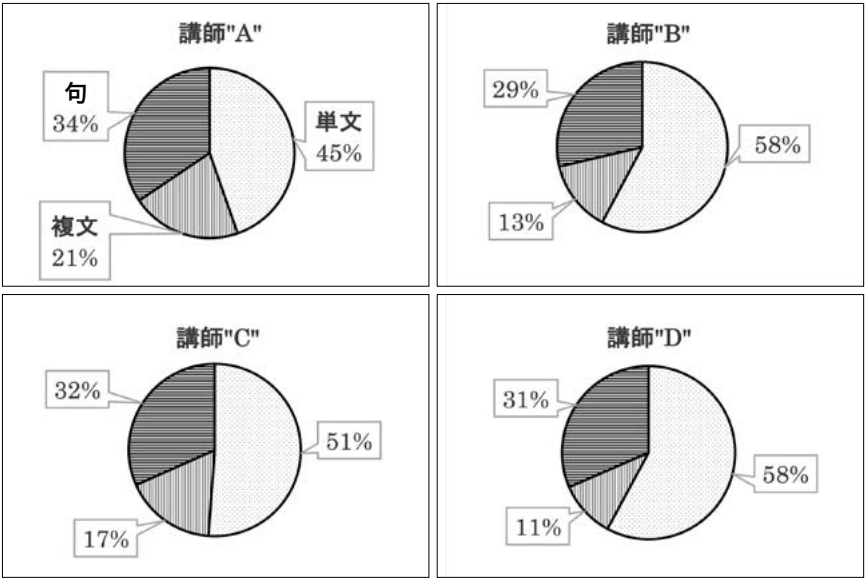


表 (2) にあるように、それぞれの講師の全ての発話回数を実数で見てみると、講師 “D” の発話回数が 546 回と一番多く、次いで講師 “B”、そして講師 “A”, ”C” と続いていた。講師 “A”, “B” はリスニングの授業、“C”, “D” はスピーキングの授業が担当であったが、科目間での大きな差異は見られなかった。講師全員の傾向としては、単文の使用が一番多く、次いで句、そして複文という順番であり、構造的に複雑な複文の使用が単文や句に比べて少なかったことが確認された。

グラフ (2) から見えてくることは、単文と句の使用が全発話の主な部分を占め、複文の使用頻度が 10 ～ 20% 台に留まっていたことである。複文の使用については、TOEIC300 点台の学習者を担当した講師 “D” の使用頻度が他の講師に比べやや低くなっており、TOEIC600 点台の学習者を担当した講師 “A” の使用頻度が講師 “D” の約 2 倍となっていたことから、学習者の理解度に合わせて、その使用頻度が上下した可能性も想定される。

英語で英語の授業を行う際には、理解度が高くない学習者に対しては複雑な文の使用を避け、シンプルな英文を使って発話することが必要になる。一方、英語力の高い学習者に対しては、発話の稚拙さを避けたり、やや複雑な英文のインプットを与えたりするうえで、発話内容に応じて複文もしっかりと使いこなすことも求められる。教師はただやみくもに英語を使うのではなく、テニスのコーチングで例えるなら、相手が打ちやすいように球出しするのと同様に、相手がわかるレベルの文に調整して発話できる能力を備える必要がある。

### 4.2 フィリピン人講師が発話した単文 1 文あたりの語数とその使用回数

文の複雑さに加え、「わかり易さ」を演出するもう 1 つの要素として、まとまりのある 1 回の発話の長さ、すなわち使用語数も大きく関わってくる。表 (3) はフィリピン人講師が発話した単文 1 文あたりの語数とその語数毎の使用回数の実数で、その下のグラフ (3) がその語数毎の使用回数の割合を示したものである。

これらの表とグラフからまず言えることは、講師により差はあるものの、どの講師の場合も、4 ～ 6 語の単文の使用頻度が最も高かったことである。次に 3 名の講師において 7 ～ 9 語の単文が続き、3 語以下の単文が三番目であった（講師 “D” のみが 7 ～ 9 語と 3 語以下の単文の順位が入れ替わっていた）。この結果から、本研究のフィリピン人講師によって使用される単文は、9 語以内のものが大部分を占めており、講師 “A”, “C” の場合は 80% 以上、講師 “B”, “D” に至っては 90% 以上が 9 語以下の単文で成り立っていたことがわかる。

3 語以内の単文というのは、例えば “How about you?” (3 語 ) といった極めてシンプルなものであり、4 ～ 6 語の単文も “Answer the question about the story.” (6 語 ) といったわかり易い文である。やや長くなって 7 ～ 9 語になったとしても “My friend also invited me to watch a movie.” (9 語 ) といった程度で、どれも日本の中学で習うレベルの文法構造を伴ったものであった。

6 語以下の単文に焦点を当てると、その使用回数の割合は TOEIC300 点台の学習者を教えた講師 “D” が 80% と最も高く、TOEIC600 点台の学習者を教えていた講師 “A” の割合が 56%

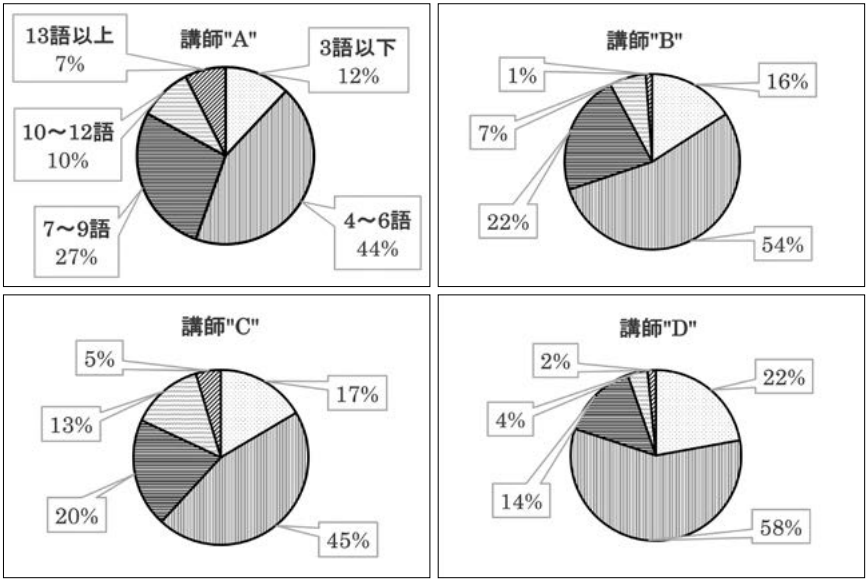
と一番低かった。学習者のレベルに合わせて単文の使用語数を抑えていると言いたいところではあるが、TOEIC500 点台の学習者を担当した講師 “B” が 70% と講師 “D” の割合に近く、TOEIC400 点台の学習者を担当した講師 “C” が 62% と講師 “A” の割合に近いというデータを見ると、学習者のレベルに合わせて単文の使用語数が増えているとは断言し難い。

単文の語数については、学習者の英語力による変動の可能性も若干残しつつ、本研究の協力者であるフィリピン人講師のケースでは、発話された全単文の 8 ～ 9 割を 9 語以内の単文が占めていたという点を強調するに留めたい。また単文で使われた文法に関しては、中学で扱うレベルの文法運用力があれば十分と言えそうである。

**表 (3) フィリピン人講師が発話した単文 1 文あたりの語数とその語数毎の使用回数**

| 講師＼語数 | 3語以下 | 4～6語 | 7～9語 | 10～12語 | 13語以上 | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| “A” | 21 | 76 | 48 | 17 | 13 | 175 |
| “B” | 40 | 136 | 56 | 17 | 3 | 252 |
| “C” | 32 | 88 | 39 | 26 | 9 | 194 |
| “D” | 70 | 183 | 46 | 12 | 5 | 316 |
| 合計 | 163 | 483 | 189 | 72 | 30 | 937 |

**グラフ (3) 発話された単文 1 文あたりの語数毎の使用頻度**



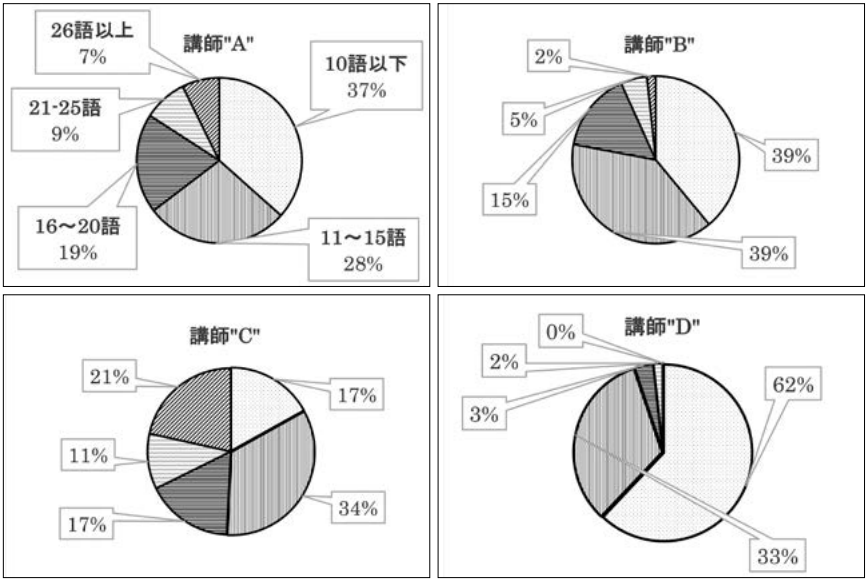
### 4.3 フィリピン人講師が発話した複文 1 文あたりの語数とその使用回数

次に「英語のわかり易さ」を阻む一要素として考えられる複文の使用語数について考察する。表 (4) はフィリピン人講師が発話した複文 1 文あたりの語数とその語数毎の使用回数の実数で、その下のグラフ (4) がその語数毎の使用回数の割合を示したものである。

**表 (4) フィリピン人講師が発話した複文 1 文あたりの語数とその語数毎の使用回数**

| 講師＼語数 | 10語以下 | 11～15語 | 16～20語 | 21～25語 | 26語以上 | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| "A" | 30 | 23 | 16 | 7 | 6 | 82 |
| "B" | 23 | 23 | 9 | 3 | 1 | 59 |
| "C" | 11 | 22 | 11 | 7 | 14 | 65 |
| "D" | 36 | 19 | 2 | 1 | 0 | 58 |
| 合計 | 100 | 87 | 38 | 18 | 21 | 264 |

**グラフ (4) 発話された複文 1 文あたりの語数毎の使用頻度**




複文は 2 つ以上の単文が組み合わさった構造を持つため単文に比べ長くなる傾向があるが、15 語以内の中には例えば、"I think it's OK." (5 語 ) といったようにかなり短いものもあれば、"We will just continue what we were doing yesterday." (9 語 ) のようにやや長いもの、"I truly understand why people in the Philippines keep on violating the rules." (13 語 ) のようにさらに長いものなど様々である。また "What's the most common reason why several employees

try to make a good relationship with their boss?" (18 語 ) ほどの長さの文や "It means that if a person is a thief who steals someone's property, there is a possibility for this person not to be trusted by other people." (27 語 ) のように文法的にも複雑な文になると、かなりしっかりしたリスニング力と英文理解力が必要になる。

本稿では、複文においても比較的多く発話された使用単語数の目安を割り出したかったが、グラフを見ても明らかなように一定のパターンは得られなかった。例えば単語数が 16 語以上の比較的長い複文の使用回数の割合を比較してみると、TOEIC600 点台の学習者を担当した講師 "A" の場合、その割合が 35% であり、TOEIC500 点台の学習者を担当した講師 "B" は 22%、TOEIC300 点台の学習者を担当した講師 "D" ではなんと 2% に減っていた。これだけを見ると、学習者の英語力に応じて長い複文の使用回数の割合が減少しているように思えるが、TOEIC400 点台の学習者を担当した講師 "C" の場合、その使用回数の割合が 49% もあり、講師 "A" を大きく上回っていた。

このような一貫性の無さはおそらく講師の発話スタイルや学習内容によっても変わる可能性があり、単文の場合と同様、一概に学習者の英語力に合わせて複文の語数が短くなると結論づけるのは早計だろう。複文の使用頻度分析を通して示唆できることは、教室内で複文を使用する際には、20 語以内の複文の作成能力があれば概ねカバーできそうだということである。

### 4.4 フィリピン人講師が発話した句 1 つあたりの語数とその使用回数

次に、フィリピン人講師の発話で、単文に次いで使用頻度が高く、全体の約 3 割を占めていた句について考察する。表 (5) はフィリピン人講師が発話した句 1 つあたりの語数とその語数毎の使用回数の実数で、その下のグラフ (5) がその語数毎の使用回数の割合を示したものである。

句の使用回数については、グラフからもわかるように 4 語以内の句が発話の大部分を占める。4 語以内の句の実際の使用例を見てみると、1 語の句としては、"Clear?" といった相手の理解度を確認するものや "Better." といった応答に対する褒め言葉が多かった。2 語の句としては、"One more." "Three minutes." "And then?" といったような簡単な指示や質問が多く見られた。"One for each." "Just a little." のような 3 語の句や "Just a few corrections." "Not only one person." のような 4 語の句では学習者の応答に対するコメント的なものが比較的多く見られた。

4 語以内の句の使用頻度に関しては、TOEIC600 点台の学習者を教える講師 "A" が 86% と 9 割をやや下回っているものの、他の 3 名の講師は皆 9 割を超えていた。一方、1 語の句の使用頻度に目を向けると、TOEIC500 ～ 600 点台の学習者を受け持つ講師 "A", "B" が 30% 台であるのに対し、TOEIC300 ～ 400 点台の学習者を受け持つ講師 "C", "D" の場合は 50 ～ 60% 台と上昇しており、学習者の英語力による変動の可能性も否めない。

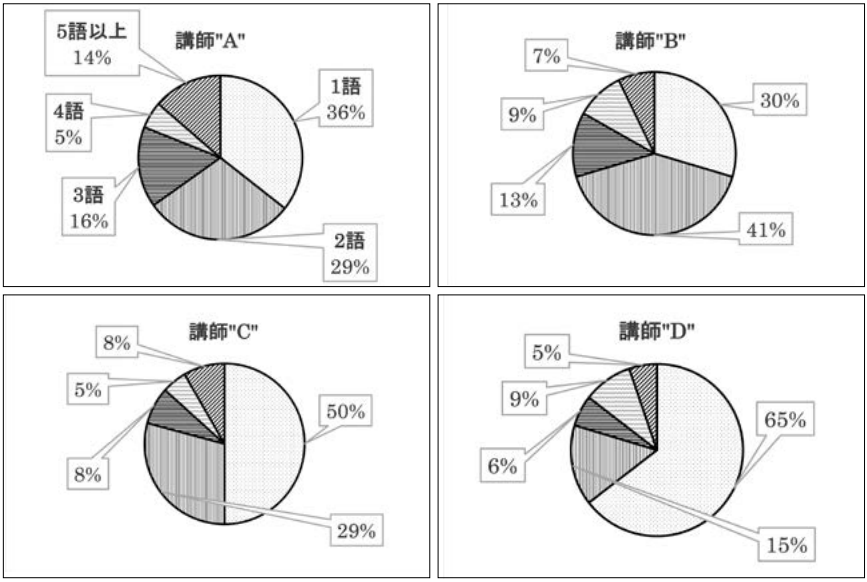
1 対 1 の対話形式の授業と多人数を相手にする教室での指導は異なるので、本研究の結果

が日本の授業とどの程度整合するかは定かではない。しかし日本の授業でも 1 人の生徒を指名して答えさせ、教師がコメントするという IRF 構造 (Initiation, Response, Follow-up) を取るパターンが多く、教師のフォローアップの場面では 4 語以内の句の使用に慣れておくことも英語で授業を行う際の大切な要素であると考える。

**表 (5) フィリピン人講師が発話した句 1 つあたりの語数とその語数毎の使用回数**

| 講師＼語数 | 1語 | 2語 | 3語 | 4語 | 5語以上 | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| "A" | 47 | 39 | 21 | 7 | 18 | 132 |
| "B" | 37 | 51 | 16 | 12 | 9 | 125 |
| "C" | 60 | 35 | 9 | 6 | 10 | 120 |
| "D" | 111 | 26 | 10 | 16 | 9 | 172 |
| 合計 | 255 | 151 | 56 | 41 | 46 | 549 |

**グラフ (5) 発話された句 1 つあたりの語数毎の使用頻度**




### 4.5 フィリピン人講師が発話した文や句 1 つあたりの語数とその使用回数

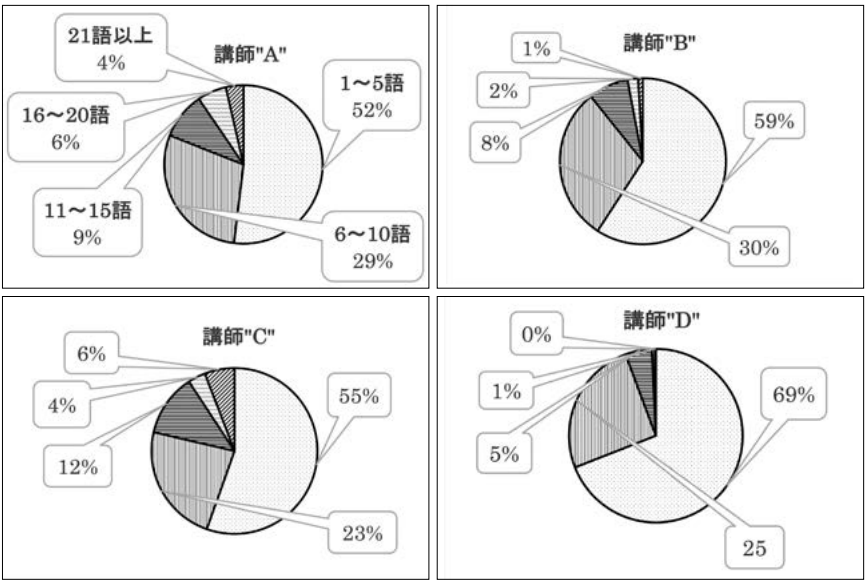
ここまで単文、複文、句のそれぞれにおける発話の長さ（使用単語数）について考察してきたが、前述したように複文でも "I think it's OK." (5 語 ) のように短いものもあれば、単文でも "Yesterday, we already discussed the usage of some vocabularies in the leverage point." (13 語 ) のように長くなるケースもある。そこで、ここでは単文、複文、句の区分けをせず、

講師による発話のまとまり毎の語数のみに着目し、その使用回数の分析を試みる。表 (6) はフィリピン人講師が発話した文や句 1 つあたりの語数とその語数毎の使用回数の実数で、その下のグラフ (6) がその語数毎の使用回数の割合を示したものである。

**表 (6) フィリピン人講師が発話した文や句 1 つあたりの語数とその語数毎の使用回数**

| 講師＼語数 | 1～5語 | 6～10語 | 11～15語 | 16～20語 | 21語以上 | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| “A” | 202 | 113 | 37 | 23 | 14 | 389 |
| “B” | 258 | 131 | 34 | 9 | 4 | 436 |
| “C” | 210 | 88 | 46 | 13 | 22 | 379 |
| “D” | 377 | 138 | 27 | 3 | 1 | 546 |
| 合計 | 1,047 | 470 | 144 | 48 | 41 | 1,750 |

**グラフ (6) 発話された文や句 1 つあたりの語数毎の使用頻度**




単文、複文、句にかかわらず、1 つの発話のまとまりが長くなると、それを聞く側には負荷がかかり、高度なリスニング力や理解力が求められることになる。学習者の英語力も様々で、どの程度の発話の長さが好ましいかを特定することは難しいが、グラフ (6) を見てみると、本研究の講師たちのケースでは、10 語以内の発話の使用回数が全体の大部分を占めていることがわかる。その割合は、講師 “A” が 81%、講師 “B” が 89%、講師 “C” が 78%、講師 “D” が 94% であった。フィリピン留学の経験者が言及する「フィリピン人講師の英語のわかり易

さ」に関しては、単文、複文、句の区別に関わらず、10 語以内の発話のまとまりが多いことも、その「わかり易さ」を演出する一要素となっている可能性がうかがえる。

### 4.6 フィリピン人講師が発話した単文の文型とその使用回数

最期に発話の複雑性に関連して、フィリピン人講師が発話した単文の文型について考察する。複文については文型がシンプルであっても長くなったり複雑になったりするので、必ずしも「英語のわかり易さ」には結びつかないと考え、ここでは単文のみに絞って分析した。

**表 (7) フィリピン人講師が発話した単文の文型とその文型毎の使用回数**

| 講師＼複雑性 | 第1文型 SV | 第2文型 SVC | 第3文型 SVO | 第4文型 SVOO | 第5文型 SVOC | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| “A” | 28 | 58 | 74 | 8 | 7 | 175 |
| “B” | 54 | 74 | 99 | 4 | 21 | 252 |
| “C” | 35 | 84 | 67 | 6 | 2 | 194 |
| “D” | 68 | 91 | 143 | 9 | 5 | 316 |
| 合計 | 185 | 307 | 383 | 27 | 35 | 937 |

**グラフ (7) 発話された単文の文型毎の使用頻度**

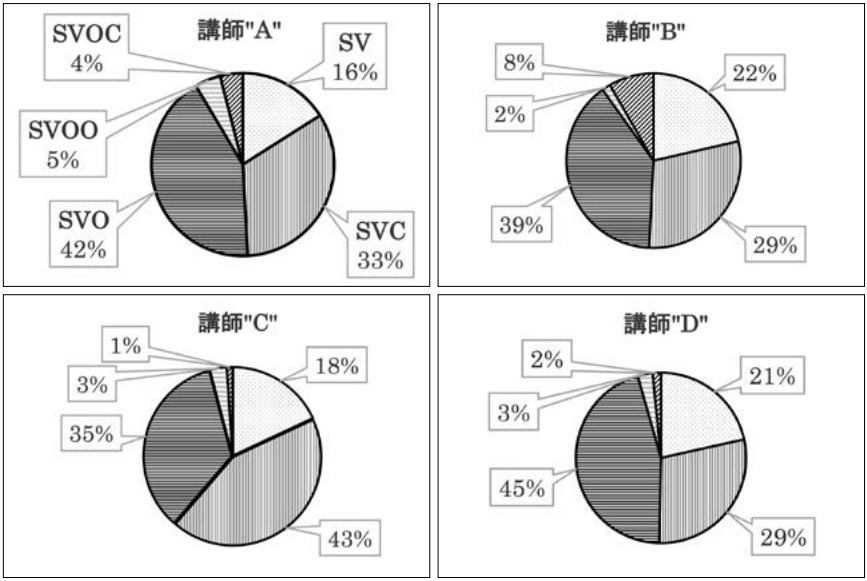



表 (7) はフィリピン人講師が発話した単文の文型とその文型毎の使用回数の実数で、その

下のグラフ (7) がその文型毎の使用回数の割合を示したものである。文型については日本の英語教育界で学習文法として分類されている 5 文型に沿って集計した。

グラフ (7) から明らかなように、フィリピン人講師によって発話された単文では、第 1 文型、第 2 文型、第 3 文型の 3 つの使用頻度がその大部分を占めていた。その 3 つの合計の割合は、講師 “A” が 91%、講師 “B” が 90%、講師 “C” が 96%、講師 “D” が 95% であり、残りの 1 割以下が第 4 文型と第 5 文型であった。第 4 文型と第 5 文型では文の構成要素が 4 つとなり、目的語が 2 つになったり、目的語につながる補語という構造が生じたりして、文が複雑になる。この 2 つの文型が他の 3 つの文型に比べて使用頻度が低くなることは大方予測のつくものであり、結果は予想通りであった。この傾向は授業内発話だけでなく、日常会話でも同様だと推測できるが、ここでは、フィリピン人講師の授業内発話では主に第 1 ～ 3 文型を使ったシンプルな英語の単文が多用されていたという事実に着目し、それが日本人学習者の言及する「英語のわかり易さ」につながる可能性があるという点を指摘するに留めたい。

フィリピン人講師が意識して文型を使い分けていたかどうかは定かではなく、マザリーズやフォリナー・トークの場合と同様に無意識にシンプルな表現を使っていたことも十分考えられる。英語で英語の授業をすることが求められる日本人教師にとって必要なことは、前述したように、ただやみくもに英語を使うのではなく、学習者の理解度に応じて、難しい内容も時には敢えてシンプルな英語で表現するなど、意識的に英文の難易度の調整ができる能力を身につけることだと考える。

## 5．おわりに

本稿では全体を通して「～と推測される」「～という可能性がうかがえる」「～と言えそうである」といった歯切れの悪い表現が多く登場する。それは本研究の調査方法において様々な限界があり、得られた結果を一般化することが極めて難しかったためである。

まず調査対象講師が 4 人と少ないこと、4 名のうち 2 名がリスニング担当で 2 名がスピーキング担当というように科目の統制ができていなかったこと、またそれぞれの講師が異なった学習者を受け持っていたことなど様々な変数が存在するなかでの分析となってしまった。

また本稿では TOEIC の得点の違いによる分析も試みたが、TOEIC は特にビジネスを中心とした分野のリスニング力とリーディング力を測るものであり、それが必ずしもスピーキング力やライティング力を含めた英語の総合力を反映するものではないことから、TOEIC の得点のみの観点から講師側の発話分析を進めたことは、その妥当性という点で疑問の残るところである。

さらに日本での「英語で教える英語の授業」への示唆を考えた場合に、英語が第二言語であるフィリピン人講師と英語が外国語である日本人教師との違い、非母語話者間の英語教育という共通性はあっても日本語が共通語として通じない環境と通じてしまう環境の違い、また 1 対 1 の対話型の授業と多人数を相手にする教室の授業との違いといったように様々な異なる要素を考えると、単純にフィリピン人講師の発話傾向を日本人英語教師の授業に当ては

めることには無理があると言わざるを得ない。しかしながら、そうした限界を認識したうえで、敢えて本研究の結果を日本の英語教育への示唆という観点からまとめるならば、以下のような提案を試みたい。

まずフィリピン人講師のように日本人学習者を満足させるような「英語で教える英語の授業」を行うためには、学習者にとってわかり易い英語を使うことを心掛けるべきである。しかし単に簡単な英語を使うだけではなく、学習者の理解度を把握したうえで、使う英語の難易度の調整ができる能力を養うことも必要となる。学習者の英語力によっては難しいことを中学レベルの簡単な英文で表現する技術が求められることになる。日本の英語教師は日々そのことを意識して訓練し、授業準備に当たる必要があるだろう。

わかり易い英語を使うためには、複文の使用は若干控えめにし、複文を使う場合の語数の目安としては長くても 20 語以内に留めるのが良さそうである。発話では単文と句を多用し、単文の場合は 9 語以内､句の場合は 4 語以内に収めることを一つの目安としたい。単文､複文、句に関係なく、語数のみの観点からは発話の 1 つのまとまりが 10 語以内、文型では第 1 ～ 3 文型を中心に英語を使用すると日本人学習者にとっての「わかり易さ」のレベルが高まりそうである。

今回は、文の複雑性と長さの観点からの提案を試みたが、前述したように、それ以外にも「わかり易さ」を構成するものとして、教師の発音、発話スピード、明瞭さ、インタラクションの中での修正や言い換えなど様々な要素がある。本研究の次のステップとしては、本稿で今回扱わなかった「英語のわかり易さ」の要素についての分析を試みたいと考えている。

**付記**

本研究は、2015 ～ 2017 年度科学研究費補助金（基盤研究（C））『フィリピン英語留学における教室内談話の分析：共通語としての英語使用の観点から』（課題番号 15K02767）の助成を受けた研究成果の一部であり、第 14 回 Asia TEFL 国際大会（2016 年 7 月 1 日、於 Far Eastern Federal University、ウラジオストック、ロシア）での口頭発表をもとに加筆・再構成したものである。

**謝辞**

本研究に際して、インタビューと授業内のビデオ撮影に快く応じてくださったフィリピン人講師の方々、そして日本人留学生の皆様に感謝の意を表します。またその機会の場を与えて頂いたバコロド市の語学学校に対しても、この場を借りて心よりお礼申し上げたい。

**【参考文献】**

Haisa, A. and Watanabe, Y. (2014). Language Attitudes of Japanese Learners Who Are Planning to Study English in the Philippines. The Journal of Sagami Women's University (Humanities), Vol. 77A, 1-7.

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 (2016).「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて（報告）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm
羽井佐昭彦 (2015).「フィリピンに英語留学する日本人の言語態度に関する一考察」日本大学経済学部研究紀要，第 77 号，15-30.
文部科学省 (2009).「高等学校学習指導要領」東山書房.
文部科学省 (2010).「高等学校学習指導要領解説：外国語編，英語編」開隆堂出版.
文部科学省 (2016).「平成 27 年度公立中学校・中等教育学校（後期課程）における英語教育実施状況調査の結果」
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1369258.htm
渡辺幸倫・羽井佐昭彦 (2014).「フィリピン英語留学が言語態度に及ぼす影響：継時的インタビューを手掛かりに』相模女子大学文化研究第 32 号，47-66.
渡辺幸倫・羽井佐昭彦 (2015).「フィリピン英語留学が言語態度に及ぼす影響：継時的インタビュー及び参与観察を手掛かりに」相模女子大学文化研究第 33 号，27-37.