

グローバルサウスにおける英語教育の現状と日本のリスク

The Current State of English Education in the Global South and Japan's Risks

吉村 毅 YOSHIMURA Takeshi

デジタルハリウッド大学 教授 / デジタルハリウッド大学大学院 教授
Digital Hollywood University, Professor / Digital Hollywood University, Graduate School, Professor

2021年から2024年にオンライン英会話サービスを通じて実施したフィールドワークに基づき、アジア・アフリカ・中南米などグローバルサウス諸国の英語教育とその社会文化的影響を比較文化的に考察する。50か国以上の講師への継続的ヒアリングを通じ、制度比較にとどまらず、教育格差や言語意識といった深層的側面を分析した。植民地支配や多言語構造、経済グローバル化が複雑に作用する教育現場を対象に、言語帝国主義やポストコロニアル論、言語生態学的視点を参照しつつ、オンライン英会話サービスという新たな教育インフラを通じて得られた質的データから、英語教育の多様性と含意を明らかにする。

1. 本研究の目的とリサーチエクスチョン

1.1 目的と意義

本研究の目的は、オンライン英会話サービスを通じて得られた実地的な観察と講師との対話を基に、グローバルサウス諸国における英語教育の実態を類型化し、その背景にある歴史的あるいは社会的文脈を明らかにすることである。また、日本の英語教育が国際的潮流から取り残される構造的リスクを、比較文化的視点から捉え直し、今後の教育政策に対する提言を試みる。

1.2 リサーチエクスチョン設定

この目的を達成するために、以下のようなリサーチエクスチョン(以下、RQ)を設定する。

- (a) RQ1：グローバルサウス諸国における英語教育は、どのような制度的・文化的背景のもとに多様化しているのか。
- (b) RQ2：英語教育の発展度合いや導入形態の違いは、現地の社会階層や教育格差にどのように影響しているのか。
- (c) RQ3：オンライン英会話サービスという新たな教育インフラは、これらの国々における言語教育の機会と格差にどのような影響を与えているのか。
- (d) RQ4：グローバルサウスの実践と比較したとき、日本の英語教育にはどのような構造的な遅れや課題が見出されるのか。

1.3 データと手法

なお、オンライン英会話サービスを通じて得たヒアリングや観察に基づく質的研究であり、統計的代表性を持つ量的調査ではない。使用したデータは、公的統計資料、国際教育指標、各國教育省の公開情報、ならびにオンライン英会話サービス講師との個別会話によって得られた現場感覚的情報を補完的に組み合わせたものである。

2. 方法

2021年から2024年にかけて筆者がオンライン英会話サービスを通じて行ったフィールドワークに基づく質的研究である。対象はアジアやアフリカ、中南米や東欧を含む50か国以上の講師で累計200名以上との継続的な対話記録をデータとした。

聞き取り項目は以下の通りである。

- (a) 英語教育の制度（導入年齢、教育言語、教員の資質）
- (b) 家庭での言語使用と教育との乖離
- (c) 英語教育が与える文化的・社会的影響
- (d) 固有言語や地域文化の保護に対する意識

ヒアリングはオンライン授業中に自然会話として行い、発言内容は逐語的なメモまたは要約形式で記録された。量的調査ではないため統計的代表性はないが、各講師の語りに基づく文化的コンテキストの深掘りを重視している。

ヒアリング対象とした講師は、アジアやアフリカ、中南米や東欧を中心とする計42か国・地域出身の42名である。年齢層は20代から40代で構成されており、性別は男性21名、女性21名と均衡している。年齢層別では、20代が18名、30代が8名、40代が16名であった。第一言語はチュニジア語やフィリピン語、スワヒリ語、さらにはアルバニア語やタガログ語など、各国の公用語または民族語が主であり、複数言語話者も多い。これらの属性は、英語教育への姿勢や制度への評価に影響を与えており、比較文化的分析の基礎データとして重要な役割を果たしている。また、EF English Proficiency Index、UNESCO統計、各國教育省の公開資料も補助的に参照し、制度的文脈の理解を補完した^{[1][2]}。

なお、2021年から2023年前半にかけて実施された第一期ヒアリング（通称：基礎調査）と、2023年12月から2024年にかけて実施された第二期ヒアリング（通称：追跡調査）の二段階構成となっている。前者は制度的特徴の把握と初期傾向の整理を目的とし、後者では個別事例の深掘りや最新動向の追跡に重点を置いた。両調査における語りの傾向を比較検討することで、定性的データの信頼性と妥当性を補完している。データはオンライン英会話サービスを通じて得た個人的なフィールドワークに基づくものであり、当該企業との間に特定の利害関係は一切存在しない。

3. RQ1 対応分析 調査対象地域の英語教育三類型

3.1 グローバルサウス諸国における英語教育の三類型

表1: 英語教育の三類型と比較表

類型	主な国	教育言語	社会的意味	備考
公用語・第一言語型	フィリピン、レソト ナイジェリア、ガイアナ、ジンバブエ	英語	行政・教育の 主要言語	植民地支配 の影響
重要外国語型	インド、パキスタン モロッコ、エジプト ブータン、チニニア バングラデシュ	英語 ※第2言語	進学・雇用・ 社会的地位・ 収入向上の 手段	教育格差が 顕著
発展途上型	アルゼンチン、ギニア エクアドル、ボリビア ニカラグア、マダガスカル	限定的に 英語使用	話者は少数 (一部のエリート層)	教材未整備、 教員不足

表2: 英語教育環境比較表

国名	家庭での言語	英語が 教育言語か	英語教育 開始時期	英語話者率 (感覚値)
ナイジェリア	英語+民族語	○	幼児期	高い
パキスタン	民族語 +ウルドゥー語 +英語	○	幼稚園	30歳以下で80% 以上
インド	民族語+英語	多くが英語	幼稚園	都市部で多数
ブータン	民族語中心	○	5歳	教育現場80% 家庭は地域差あり
バングラデシュ	ベンガル語中心	○	幼児期	都市部の若者の 大半
レソト	ソト語+英語	○	幼児期	ほぼ100%
フィリピン	タガログ語 +英語	学校により 異なる	小学校	多数
アルゼンチン	スペイン語中心	一部あり	小学校1年	一部
エジプト	アラビア語中心	一部あり	3.5歳～ 6歳	30歳以下で多数
モーリシャス	モーリシャス・ クレオール語	学校により 選択	幼稚園	72%

家庭と教育の乖離や開始時期、教育言語や話者率、但し、ヒアリングに基づく感覚的把握。統計的代表性は持たない。

本稿における三類型の構築は、次のような基準によって整理された。
(a) 公用語・第一言語型：英語が国家の行政・教育において法的に主要言語とされている（例：フィリピン、ナイジェリア）
(b) 重要外国語型：英語が制度的には外国語扱いであるが、社会的上昇の手段として広く活用され、事実上のエリート言語化している（例：インド、パキスタン）。
(c) 発展途上型：英語教育の制度化が遅れ、教育現場での導入・浸透が限定的である（例：エクアドル、ニカラグア）

補足として、ブータンでは、英語が教育現場では広く使用されるが、家庭内の使用率には地域差があるようであること、また、エジプトでは私立学校・都市部では3.5歳から英語教育が導入される例もあるが、公教育では6歳前後からが主流であるようであることを付記する。こうした分類はあくまで便宜的なものであり、各国の内部には都市・農村、私立・公立の学校といった多層的な格差が存在する。

3.2 英語が第一言語または公用語として機能する国

この類型に該当する国では、英語は単なる教育言語を超え、行政やメディア、さらにはビジネスや司法など広範な分野で公用語として活用されている。ナイジェリアやフィリピンでは、複数の民族言語が存在するゆえに、英語が「中立的な共通語」として社会の接着剤の役割を果たしている。こうした国では、幼児期・幼稚園段階から英語で授業が行われ、生徒の英語習得は自然言語習得に近い形で進む。

マラウイでは、公用語としての英語が教育の全課程で使用されており、家庭内でも英語と国語であるチエワ語を併用する例が多い。特に都市部の若年層では、英語が第一言語的に使用される傾向があり、英語話者率は全体で約90%に達すると報告されている。

3.3 英語を教育上で重要な外国語として学ぶ国

英語が母語ではないが、教育政策上重視されている国々では、英語が社会的上昇や高等教育への道を拓く「ツール」として認識されている。インドやパキスタンやバングラデシュなどでは、初等教育から三言語教育（母語+国語+英語）が導入されており、上流層の子弟は英語による思考と表現に長けた「エリート層」を形成している。バングラデシュでは、英語を話す人の割合は全体で約70%、若年層ではほぼ100%に達するとされる（2024年ヒアリング）。こうした実態は、日常的なバイリンガルやトライリンガルの言語環境と、それを背景とした国際流動性の高さを示している。

英語は一方で教育格差を可視化する鏡でもある。インドでは「英語で数学を教える」ことが、CBSEやICSEなどの英語メディウム校では一般的となっている。

パキスタンでは、初等教育段階から英語で主要科目を指導する政策がとられ、義務教育段階から英語環境に慣れる仕組みが構築されている。年少層を中心に英語能力は高く、30歳以下の英語話者率は80%以上とされる一方で、年配層では40～50%程度にとどまるとしている。

モーリシャスでは、英語とフランス語が教育と行政の双方で使用されており、母語としてモーリシャス・クレオール語が話される三言語環境が一般的である。英語の話者率は約72%、そのうち流暢に話せる人は50%程度とされており、学校教育においても英語を使用する比率は高い。

アルゼンチンでは、英語は小学校1年から導入されているが、国民全体の英語能力は比較的低く、日本と同程度との自己評価が見られた。英語は上流層に限られた言語とされる傾向もあり、制度上の導入と実効性との間に乖離が存在する。

ロシアでは、一部の地域では、英語教育が政治的な意思決定によって制限される動きも見られる。例えばロシアでは、近年の地政学的緊張や人材流出への懸念から、義務教育課程における英語授業の比重が縮小される傾向があるという報告もある（2024年ヒアリング）。これは、英語習得による人材の国外流出を抑制する意図とされ、他国とは異なる政治的文脈に基づく例外的事象といえる。

特殊な地域として、マカオのような中華圏の特別行政区では、広東語と英語の両方を教育言語として選択できる制度が整備されている。実際、家庭の選択により小学校から英語で教育を受けることも可能であり、英語学習環境は香港と同様に整っている。こうした地域では、制度よりも家庭の選択によって英語習得環境が左右される点が特徴である。

台湾においても、近年の教育政策改革により小学校段階から英語教育が本格化しつつある。多くの家庭では8～10歳頃に英語塾（クラススクール）に通い始め、ネイティブ講師による指導を受けることが一般化している。公式カリキュラム外での英語学習が主流であることから、制度外教育の影響力が強い事例といえる。

3.4 英語教育が制度的に発展途上の一覧

一方、南米諸国や東南アジアの一部においては、英語教育の整備が依然として課題であり、教員の質や教材の確保や授業時間の確保などが障壁となっている。エクアドルでは、英語は中等教育以降で導入されるが、家庭環境や居住地域によって英語力に大きな格差が生まれている。また、教員の英語力が十分でない場合も多く、文法重視の教育から脱却できていない。

エジプトでは、私立学校や都市部の一部では早期の英語教育（3.5歳頃から）が進められているものの、一般的な英語能力は高くない。

全体での英語話者率は約10%、ビジネスレベルに達するのは2%程度との証言もあり、都市と地方、私立と公立の学校の間で教育格差が大きい。

3.5 補足説明

なお、本稿で示した英語教育の三類型（公用語・第一言語型、重要外国語型、発展途上型）は、筆者自身がオンライン英会話サービスを通じて行ったヒアリングと、各国の教育制度に関する観察をもとに、実践的な視点から独自に整理したものである。専門的な学術研究における厳密な分類とは異なり、あくまで現場感覚や講師たちの語りを手がかりに構成している点をご理解いただきたい。特に中南米やアフリカなど、一般には情報の多くない地域についても紹介しており、今後の議論の一助となれば幸いである。

4. RQ2 対応分析 英語教育の多様性と共通課題

4.1 地理的・歴史的文脈と英語教育の形態

英語教育の展開には、旧宗主国の言語影響や宗教、さらには民族構成といった地理的・歴史的原因が色濃く影響している。モロッコではフランス語に代わって英語が重視され始め、トリニティガル環境（アラビア語+フランス語+英語）を形成している。チュニジアでは「英語で考える力」を重視する教育が試行され、インドでは「英語で数学を教える」ことが標準化されている地域もある。

4.2 機会格差の固定化と私教育の役割

公教育における制度整備が進んでも、実際に高水準の英語教育を受けられるのは中産階級以上に限られることが多い。都市部の私立学校ではネイティブ講師やICTを用いた高度な授業が行われる一方、地方や公立学校で機会格差の固定化と私教育では教師不足や教材の不備が常態化している。オンライン英会話サービスなどの私教育がこの格差をさらに広げる一因となっている。

5. RQ3 対応分析 固有言語の消滅と文化の揺らぎ

5.1 教育格差と固有言語の消滅

消えゆく言語と失われる記憶公教育における制度整備が進んでも、実際に高水準の英語教育を受けられるのは中産階級以上に限られることが多い。都市部の私立学校ではネイティブ講師やICTを用いた高度な授業が行われる一方、地方や公立学校で機会格差の固定化と教師不足や教材の不備が常態化している。オンライン英会話サービスなどの私教育がこの格差をさらに広げる一因となっている。

英語の拡大がもたらす最も重大な影響の一つは、地域固有言語の消滅である。ジンバブエでは若年層が英語を家庭内でも使用し、シヨナ語やンデベレ語の使用機会が激減している。マラウイでも、チエワ語より英語を優先する家庭が増加している。言語が消えることは、単なる「ことばの消失」ではなく、語りの文化、祭礼、物語、叙事詩といった口承文化の断絶を意味する。

5.2 統一言語の利点と民族アイデンティティの喪失

英語が共通言語として果たす機能は大きい。特に内戦後の国々では、部族間の中立的共通語としての英語が統合の象徴となることもある。しかし同時に、言語を失った民族は、自らの歴史と世界観を失い、文化的自己認識の基盤が揺らぐ。言語とは単なるツールではなく、文化記憶と価値観のコンテナなのである。

5.3 英語偏重がもたらすリスクと文化資本の再評価

英語が国際語として重視される中で、教育現場での過度な英語偏重は、母語や地域語を学ぶ機会を奪い、文化的自己理解の喪失を招く恐れがある。ポストコロニアル批判的視座では、英語教育は单なる

言語教育ではなく、言語的ヒエラルキーの再生産を含む制度的な権力構造と捉えられる（Canagarajah, 1999^[3]）。また、Bourdieu（1991）の理論に従えば、英語は「象徴資本」として機能し、教育制度内での文化資本の格差を拡大させる手段ともなりうる。

こうした視点を日本に当てはめると、英語教育と日本語や地域文化の価値をどう両立させるかが、今後の教育設計の重要な課題となる。

6. RQ4 対応分析 日本が直面する構造的リスク

6.1 世界標準からの取り残される

こうした視点を日本に当てはめると、英語教育と日本語や地域文化の価値をどう両立させるかが、今後の教育設計の重要な課題となる。グローバルサウスの英語人材は、すでに国際市場で積極的に活躍している。日本企業は、英語での高度な交渉や技術共有、そして研究協働の場において、しばしば言語的ハンデを抱えており、交渉力や情報発信力で後れを取っている。今や競合相手は欧米ではなく、南の新興国である。

6.2 国内市場における競争構造の変化

国内労働市場でも、英語力とICTスキルを兼ね備えた外国人材が重宝される状況が顕在化している。観光業やスタートアップや教育分野では、英語を共通語とした職場が定着しつつあり、語学力に乏しい日本人が実質的に機会を失う場面も少なくない。

7. 総括と提言

7.1 多様なモデルからの学び

本稿で示した英語教育の三類型は、あくまで便宜的分類に過ぎないが、各國が置かれた社会のかつ歴史的文脈に応じた英語教育の形を示している。日本は、これらのモデルを一面的に模倣するのではなく、自國の文化的土壤と照らし合わせながら「日本型の国際言語教育」を構想する必要がある。

また、日本が自國の文化的土壤に根ざした「日本型の国際言語教育」を構想するにあたっては、デジタル技術の積極的活用が鍵となる。例えば、地方の学校でも質の高い英語授業を受けられるよう、AI教材やクラウドベースのスピーキング支援、そして国際オンライン交流などを取り入れることで、教育格差の是正と文化的自己理解の両立が期待できる。オンライン英会話サービスのようなオンラインサービスは、従来の「教室中心型英語教育」に代わる選択肢として、今後ますます重要性を増すであろう。

7.2 英語教育と文化的自己理解の両立

英語は必要だが、それと引き換えに日本語や日本文化の理解が浅くなるのでは本末転倒である。眞の国際人とは、自國の文化と他者の文化のあいだに橋をかける者である。そのためには、英語教育の質を上げると同時に、言語教育を文化教育と不可分のものとして位置付ける視座が求められる。

8. 今後の展望と課題

8.1 持続可能な言語教育への提言

本稿では、グローバルサウス諸国における英語教育の多様な実態を類型化し、日本の英語教育が直面する構造的課題を明らかにした。その上で、以下に今後の展望と課題を整理し、持続可能な言語教育の実現に向けた方向性を提言する。

8.2 グローバルな視野を持つた教師育成の必要性

英語教育の実践において、単に言語スキルの伝達にとどまらず、異文化間理解や歴史的文脈を踏まえた教育が求められる。特にグローバルサウスの事例に学ぶことで、複数言語や複数文化の中で葛藤しながらも英語教育を進める力動が、日本の教育現場にも示唆を与える。

今後は、国際的な教育課題に関心を持ち、異文化理解力を備えた英語教員の育成が喫緊の課題である。

8.3 デジタル教育インフラと地域格差の是正

地方や教育資源の乏しい地域においても、質の高い英語教育を受けられる環境を整備するためには、デジタル教材やオンライン英会話サービス、AI支援ツールの活用が不可欠である。オンライン英会話サービスのようなサービスの活用は、その一例である。今後は、こうした技術の導入を単なる効率化手段としてではなく、教育機会の平準化と文化的多様性の尊重を両立させる枠組みとして制度化していくことが求められる。

8.4 持続可能な比較教育研究の推進

本稿で取り上げたようなフィールドワークを伴う比較文化的調査は、実態に即した教育政策の立案に不可欠である。しかし、現状ではグローバルサウスを対象とした継続的な教育研究は日本国内では限定的である。今後は、教育現場とアカデミアならびに民間教育事業者が連携し、持続的かつ多面的な国際教育研究ネットワークの構築が必要である。

参考文献

- [1] EF English Proficiency Index.
<https://www.ef.com/wwen/epi/> (参照2025年8月5日).
- [2] UNESCO Institute for Statistics.
<http://uis.unesco.org> (参照2025年8月5日).
- [3] Canagarajah, A. Suresh. *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford University Press, 1999.
- [4] Phillipson, Robert. *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press, 1992.
- [5] Graddol, David. *English Next*. British Council, 2006.
https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_english_next.pdf (参照2025年8月5日).
- [6] Hornberger, Nancy H. *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*, Multilingual Matters, 2003.