

# 日本の英語教育の可能性・日本人の英語とのつきあい方 —これまで、そして、これから—\*

長谷川 信子

神田外語大学・外国語能力開発センター

## 目次

0. はじめに —小学校からの英語導入で何が変わるか—
1. 英語の役割の変化と「学習指導要領」の変化
2. 英語の学習 —（音声）コミュニケーション vs. 文法—
3. 「知識としての英語」vs.「コミュニケーションとしての英語」
4. なぜ「文法」は悪者扱いされてきたのか？ —受験英語の功罪—
5. 英語能力判定 —タスクと言語知識—
6. タスクの複雑さと言語知識
7. 小学校からの英語の導入 —名詞中心の言語活動—
8. 必要最低限の「言語知識」、そして、日本語との違い
9. おわりに —これからの英語教育・学習の道筋とは—

## 0. はじめに —小学校からの英語導入で何が変わるか—

2008年に公示され、2011年度施行された「学習指導要領」（以下では、「新要領」）により、公立小学校においても高学年生（5年生と6年生）に外国語（英語）活動が必修化されました。日本での外国語（実質的には、英語）教育は、戦後まもなく（1947年）の学習指導要領（試案）に中学校教育での選択科目としてその導入が明記されて以来、常に中学校から開始されてきました。それが、2011年度から2年早まって開始されることになったわけです。このことは、単に導入時期が2年早まるだけには留まらない変化を、日本の英語教育全般にも、そして、英語を学習する個人にも、ひいては、日本という国の社会全体の英語とのつきあい方にも変化をもたらすことになると思われます。その変化を、よりよい形、方向へ導くために、今一度、言葉、殊に、外国語（その中でも英語）を学ぶことの意味を考えてみたいと思います。

英語の導入を早めることに対し、巷では、外国語は早期に学べば苦勞しないで身に付く（に違いない）という「希望的観測」「思い」もあるようです。しかし、「母語」や日常の生活環境で自然かつ頻繁に使われる「第2言語」の場合でない限り、それは根拠の薄い願望でしかありません。日本で生まれ日本語の中で日々の生活をしている一般の日本人にとって、週に1時間程度（多少増えて数時間程度）の英語活動で、自然に苦勞せずに英語が身につくことは期待できません。外国語を習得するには、大変な労力、時間、努力が必要です。その状況が、導入時期を2年早めることになったからといって、劇的に変わることは期待できないでしょう。しかし、早めることで、英語を使うこと、口に出すことに対する心理的な抵抗感や、英語とのつきあい方には、変化を起こすことはできます。そして、実際、すでに「新要領」の前倒しにより小学校での英語活動を経験してきた生徒には、中学校ではじめて英語を学んだ以前の生徒とは異なる「英語との向き合い

\* このエッセイの内容は、2013年1月26日に大阪教育大学・英語教育講演会「第2回 橋渡しことばの会」（企画者：松本マスマ氏）での講演内容（演題：知識としての英語から個人が一生つきあうことのできる英語へ—成功体験・プラス思考の英語学習と英文法の役割—）に準じており、そこで使用したパワーポイントのスライドにコメントを加える形の提示とします。[あとがき] もご覧下さい。

方・意識」が見られることが指摘され始めています（千葉県総合教育センター、2011）。導入時期とその方法が変わり、英語に対する意識が変われば、日本人個人個人の生涯にわたっての「英語とのつきあい方・意識」も変わってくるに違いありません。その違いを望ましい方向に向かわせることにこそ、小学校からの英語導入の最も大きな背景と理由があると思えます。つまり、何年学習しても自信が持てず、なかなか使えるようにならなかった英語に対する苦い「失敗経験」から脱して、何とか使えそうな部分から使ってみて、使いながら、少しずつ自信を蓄え、自分の生活に取り込み使用領域を広げる形で英語を習得する道筋への変化です。「使わない／使えない英語」から「場に応じて使える英語」へ、そして、使いながら、使える範囲を広げ、レベルを上げていくという習得方法です。この習得の道筋が、日本の英語教育のあり方として受け入れられ、機能するためには、Native 並みの知識と運用力を獲得しなければ、英語の使用者としては不十分で失敗であるとの「英語コンプレックス・失敗の連鎖」から、英語で用が足せば、それは英語での目的の達成であり「成功」なのだという発想と認識の転換が必要です。

小学校から英語を導入することの背後には、小さな成功体験を日々、様々な状況で積み重ねることで培われる「自信」が最終的には「英語が使える日本人」につながるに違いないという期待があるのです。その期待が、目論み通り実現されるかどうか、国を挙げての「実験」が始まったとも言えるのです。

この「実験」を、期待通りの結果へとつなげるためには、英語教師を始めとした英語教育に関わる関係者が、これまでと異なる認識を持つ必要があるように思います。以下では、（日本の大学での英語教育と米国での日本語教育に携わり、また、「日本における外国語教育のあり方」を研究・考察する研究センターとして2012年4月に発足した「外国語能力開発センター（FLP）」での活動を通して至った）筆者の私見の域を出ませんが、「これまでの道筋」にも言及して「これからの日本の英語教育の目指す道筋、日本人と英語とのつきあい方」を考えてみたいと思います。今後の英語教育・学習を考える一助になれば幸いです。

## 1. 英語の役割の変化と「学習指導要領」の変化

ここ30年ほどで、「英語」を取り巻く意識やニーズ、社会的、国際的変化は、大きく変わってきています。例えば：

### 外国語（英語）とのつきあい方

#### 高度成長期以前と以後 （1980年代を境に）

	以 前	以 後
学習目的	<ul style="list-style-type: none"> <li>ことばを客観的に見る</li> <li>外国・外国人を理解・知る</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>外国語を自分で使う(コミュニケーション)</li> <li>外国語を通して、理解・知る</li> </ul>
関わり方	外国語から情報を得る > 正確に読む > 発信・交渉は専門家任せ	外国語でコミュニケーションをする > 人間関係構築 > 発信・交渉も自分でやる
社会状況	<ul style="list-style-type: none"> <li>外国旅行は限定的</li> <li>円安(\$1=¥300~180)</li> <li>国内の外国人の数、旅行者は限定的</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>誰でも海外へ</li> <li>円高(\$1=¥120~80)</li> <li>国内の外国人の数、留学生、旅行者、定住者の増加</li> </ul>
英語の役割	<ul style="list-style-type: none"> <li>欧米英語圏のことば</li> <li>Nativeモデルが理想</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>国際共通語</li> <li>Non-Nativeとのやり取り中心</li> </ul>

 **英語が使える日本人の育成、グローバル人材の育成**

こうした変化は、中学校の学習指導要領の「外国語」の目的にも変化をもたらしてきました。

## 中学校学習指導要領の変遷

施行年度 (公示年)	外国語（英語）の目標	授業 時間数
1980 (1977)	外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養うとともに、 <b>言語に対する関心</b> を深め、外国の人々の生活やものの見方などについて基礎的な理解を得させる。	105時間 (週3)
1990 (1989)	外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養い、外国語で <b>積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度</b> を育てるとともに、言語や文化に対する関心を深め、国際理解の基礎を培う。	105時間 (週3)～ 140時間 (週4)
2002 (1998)	外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、 <b>積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎</b> を養う。	<b>必修</b> 105時間 (週3)
2012 (2008)	外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、 <b>積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎</b> を養う。	<b>必修</b> 140時間 (週4)

3

「学習指導要領」の外国語（英語）科目の目的が大きく変化したのは、1990年施行の指導要領からです。それ以前の「英語を通して言語について学ぶ」という目的から、「コミュニケーション」（特に、「聞くこと」「話すこと」）へとシフトしました。その変化が広く定着したのは、いわゆる「ゆとり教育完成」となった「つい2年前までの指針」であった1998年公示の指導要領からでしょう。それは、「英語の必修科目化」への舵切りとも重なりました。英語が（それまでの「選択科目」から）「必修科目」になったのです。それは、英語が「名実」ともに全国民が学び習得する必要がある科目に「格上げ」されたことを意味し、重要性が増したとも言えます。しかし、必修化されることで、授業時間数は全国一律固定され（「選択科目」時代には、現場の裁量で時間数を週5時間、年175時間まで増やすことが可能で、多くの中学校では、週5時間の英語授業を確保できていたのですが）、皮肉にも、授業時間数は激減（実質、週5時間から週3時間へ）し、同時に、コミュニケーション活動のための時間の確保（実質的には、学習内容の増加）もあり、1990年以前では重要とされた「英語を通して言語について学ぶこと」、つまり、「文法」や「読み書き」を通して培われる「英語の知識の基盤作り」に十分な時間が確保できなくなりました。この「ゆとり世代」の英語教育を受けた学生が、数年前から大学へ進学してきているのですが、大学生の「英語の知識の質とレベルの変化」「英語能力の多様化・バラツキ」を感じている大学の英語教員は少なくありません。この教員の「感覚」を裏付ける実態についての検証は今後の課題ですが、最近の学生は、英語を多少話したり聞いたりできるが、それは「大まかであやふやな文法知識と内容把握」に留まり、「グローバル人材」として必須となる、知的に高度な内容についての「正確な把握や適確な表現」には、「話すこと」「聞くこと」だけでなく「読むこと」「書くこと」についても、かなりの困難が伴うというのが、大方の大学教員が持つ印象となっています。

今年度（2012年度）施行の「新要領」により、中学校での英語科は、時間数も週3時間から4時間へと1時間増え（それ以前に、小学校高学年での週1時間の「英語活動」もあり）、コミュニケーション重視の流れは変わらないとしても、そこに「聞くこと」「話すこと」だけでなく「読むこと」「書くこと」も明示され、「英語の知識の基盤作り」に確保できる時間・活動が増えることが期待できるかもしれません。つまり、「音声コミュニケーション」に大きく振れた過去20年の英語教育に、「読み・書き」とその基盤となる「文法知識」と「英語という言語の体系への認識」が加わる形へ、修正（ある程度の「復活」）がなされつつあるわけです。

## 2. 英語の学習 —(音声)コミュニケーション vs. 文法—

上述したように、過去30年間での英語に対する考え方（かつ英語の国際的な役割）の変化に伴い、英語を学ぶこと目的が、「(音声を用いての) コミュニケーション」にシフトしてきました。そのシフトとほぼ反比例するように、「文法」に代表される「英語についての知識」の獲得の重要性についての認識は低くなってきているように思われます<sup>1</sup>。その背景には、中学校、高等学校で6年間（大学に進学すれば、少なくとも2年間が加わり8年間以上）の英語教育を受けてきたにもかかわらず簡単な日常会話にさえ苦勞してきた「大人たち」による「知識中心の英語教育」は「役に立たない」という「苦い経験と思い」、と「使える英語」とは、文法知識などを意識しないで「使う」ことでしか身につかない（だから、英語が話せないのは、自分のせいではなく教育のされ方のせいである）という「思い込み」があるように思われます。「日常会話」「海外旅行」程度でもいいから、「先ず、英語が使えるようになりたい」という「普通の日本人」の希求は、以下の Benesse による小学生を持つ保護者へのアンケートからも見て取れます。これは、2006年の調査で、英語の導入が既に実施されている小学校の児童の保護者に「子供にどの程度の英語力を期待するか」を尋ねた結果です<sup>2</sup>。

### 子供に期待する英語力 (小学校からの英語活動) (小学校児童の保護者4718人へのアンケート)

a.	45.1 %	日常会話で困らない程度の英語力
b.	21.7	今、楽しく取り組めれば、特に役に立たなくてもよい
c.	10.9	海外旅行などで困らない程度の英語力
d.	9.5	英語で仕事ができるくらいの英語力
e.	5.9	英語でよい成績がとれる英語力
f.	4.9	今、英語を学ばせる必要性は感じない
g.	2.2	無答・不明

(Benesse教育研究開発センター 2006年調査より)

4

このアンケートの集計結果は、2つの意味で興味深いです。ひとつは、保護者の半数以上（56%）が、子供に求める英語力に、青字（「日常会話」「海外旅行」）程度「しか」求めているということ。そして、もうひとつは、「青字」の英語力と「赤字」（英語で仕事ができる程度）の英語力とでは大きな違いがありますが、その違いが、保護者（少なくとも6年間は英語を学んできた大人）

<sup>1</sup> FLPでもアンケートなどで調査中ですが、英語能力の向上を目指す大学生でも、文法の必要性・重要性の認識はそれ程高くはありません。よく言えば、細かな文法に囚われず「英語使用による目的やタスクの達成」を目指す態度、つまり、学習指導要領の「コミュニケーションを図る態度」の育成が功を奏しているとも言えますが、正確な言語伝達を担保する文法や読み・書きの軽視は、仕事や交渉の場での英語使用者の態度としては、問題があります。

<sup>2</sup> このアンケートに答えた保護者が、「期待する英語力」を、どの段階での到達目標と考えたのか（特に、(a)と(c)、明確ではありません。(b)や(f)と答えた人は「小学校での英語の目標」として回答したと思われるし、(d)では、英語学習の最終目標として、(e)では、中学校や高等学校での授業や試験、入学試験との関係で答えています。

に、どの程度認識されているか定かではないことです。「青字」程度の英語力は、(以下、第5～7節で詳述しますが)「(音声) コミュニケーション」中心で、会話状況次第では、文法や規則体系が覚束なくても可能となります。しかし、「赤字」の英語力は、「仕事の内容」「仕事と英語の関係」にもよりますが、個人レベルのコミュニケーションを越え、会社や団体を代表して責任をもって「英語で交渉・折衝」する能力(いわゆる「グローバル人材」に求める英語力)が含まれるでしょう。そのレベルの英語には、正確な伝達・理解が求められ、必然的に「文法」や「的確な読み・書きを保障する英語の知識」が必要になります。つまり、「青字」と「赤字」の英語力には、「質的な違い」があるのです。

この「違い」は、日本人個人が学校教育の外で(また、学校教育終了後に)英語とどのようにつきあっていくのか、を考える際に重要となります。英語が単なる知識ではなく、生活や仕事の中で「使われる」ことが、英語の学びの目的となりつつある現在、その教育と関わる教育者はもちろん、学習者個人が、その「違い」を明確に認識し、目的の違いに応じて目指す英語力への道筋や学習方法が異なっていることを知っておく必要があります。英語が「必修科目」とされ、日本人誰でもが「英語」に生涯を通じて向き合う可能性や必要性が想定される時代です。だからこそ、学習者個人が、どんな英語力を目指し、それには、どういった内容と方法が関わるのか、目的が変化した場合、どのような対応法があるのかなどが意識できる形での教育・学習システム・環境が望まれます。つまり、「学習者」の「内的動機」付けの必要性です。単に、受験や就職に必要というような「外的動機」や、教えやすさや習熟度の判定しやすさに偏った能力指標だけでは、個人が人生の中でつきあい続けていける形の英語に至るには不十分でしょう。

### 3. 「知識としての英語」vs.「コミュニケーションとしての英語」

「知識としての英語」から、「実際に使う英語」へと、「英語教育」の内容と期待が変化してきていることは確かです。教育には、「普遍的な知・真理」「その知や真理に至る基盤」を授けるといふ使命があると同時に、予測される社会状況に対応し、そうした社会の発展に寄与し、その中で個人個人の能力と可能性を発揮させる、つまり「より望ましい社会の実現」のための基盤を培うといふ使命もあります。英語教育にもその2つの「使命」があります。

英語教育に見られる「変化」を、そうした2つの使命の「どちらに重きを置くか」という視点から考えてみましょう。つまり、英語教育の目的を「ヒトの知識や真理の追究」の観点から「言語・英語の体系の習得」に求めるか、「より望ましい社会の実現の追求」の観点から「社会の中で利用できる能力の獲得」に求めるか、です。この20年余りの「変化」は、前者から後者へ「重き」が移行してきていると言えるでしょう。

少し、横道に逸れますが、この2つの「目的」について、「学問のあり方」の観点から考えてみましょう。日本での学問体系や教育体制では、この2つの目的の違いが、それほど明確化されていませんが、欧米での大学などでは一般に、前者は **Science** (科学)、後者は **Applied Science** (応用科学) の目的として、学科や学部のあり方や制度の違いに反映されています。典型的な「科学 vs. 応用科学」を例に取るなら、「物理学」「化学」対「工学、応用化学」、「生物学」「化学」対「医学、薬学」ほどの違いです。物理学では、物質の成り立ちやあり方そのものが追求されるわけですから、宇宙そのもの、物質そのものが学問対象となり、その「理論」を構築・改編しつつ進化してきています。その過程で、光や磁場の性質、原子力エネルギーの存在などが発見され、探索範囲は全宇宙となると同時に、素粒子など物質の最小構成物へと広がり、「真理」への探求は際限なく続きます。一方、そうした物理学での「真理追究」の過程で得られた理論的知見は、原子力を使った発電(兵器)や、重力とバランスをとる航空機や宇宙ステーション開発など、より便利で強力な「社会の実現のため」に「応用」されているわけです。「生物学」「化学」と「医学」の関係も同様です。「生命」はいかに作られるのか、生命に影響を与える物質の構成組織はどうなっているのか、などは「生物学」「化学」分野の理論的研究課題ですが、その知見を医療現場に即し、将来を見据えて「利用・応用」し、治療に役立てるのが「医学」でしょう。2012年のノーベル生

理学・医学賞を受賞した山中伸弥氏の iPS 細胞の研究は、生物学の観点からの細胞のあり方の研究を、治療に役立てる道筋をつけるという医学的応用への貢献です。

学問には、一般に、こうした「真理追究」と「応用・利用のための努力・企て」の2つの側面があって、より高度で発展した社会が作られてきているのです。言語についての学問（言語学）についても同様に、2つの視点から考えられます。「英語学」を含め「言語学」は、ヒトの知の基盤としての「言語」（その1つの現れとしての「英語」）はどのような体系なのかを極める学問です。そして、それが分かれば、言語（英語）のどの側面をどのように教育・学習するかに応用できます。しかし、「応用」するには、それが「役に立つ場」（コミュニケーション）で効果を持つことが期待されるわけです。「英語」とかかわる2つのアプローチを、以下の表にまとめました。

## 言語（英語）への2つのアプローチ

	知識体系	コミュニケーション
学問タイプ	言語についての「理論」	理論の「応用」
目的	真実(英語の体系)の追究・把握	運用、使用での <b>利用価値</b>
検証	理論的整合性、体系化	<b>運用・使用「結果」</b>
学習体験	常に「 <b>不十分</b> 」「 <b>不完全</b> 」	運用の場での「 <b>成功体験</b> 」
アプローチ	知識の核 <b>述語(出来事)の 意味から</b>	運用の場・タスク <b>発話行為から</b>

9

「ことば」は、人間の思考、知的活動、生活すべての基盤となるものですから、それを母語だけでなく外国語でも（ある程度）できるようになるためには、「言語理論」に即した「知識体系としての英語」だけでも、「通じればいい」という「コミュニケーション一辺倒の英語」だけでも、不十分です。この2つのアプローチのバランスを取ること、そして、英語を実際に学ぶ側と教える側の資質や状況にも配慮し、より効果的な「結果」へつなげる形が、これからの英語学習・教育に求められていると言えるでしょう。

### 4. なぜ「文法」は悪者扱いされてきたのか？ —受験英語の功罪—

言語への2つのアプローチの観点から「これまでの英語教育」と「これからの英語教育」を考えると、「文法」が悪者扱いされてきた背景も分かります。英語を学ぶ目的が「コミュニケーション」（上の図の右コラム）に特化されるなら、それは、極端に言ってしまうと、「知識としての英語」「英語の体系」（上記の図の左コラム）から切り離すことが可能です。そして、逆に、「英語の体系」の把握だけなら、それが「コミュニケーション」で役に立つことを保障するわけではありません。このことは、日常的な事象に照らして、「科学」と「応用科学」に関係を考えると、分かりやすいでしょう。つまり、物理学の知識（例えば、重力の計算）がなくても橋を架けることができるという事実、生物学の知見とは無関係に風邪程度なら治療する方法があるということです。しかし、ロケットを打ち上げるとか、遺伝子レベルでの治療を行うという「高度な応用」には、理論的な「知識」の裏打ちが不可欠です。言語についても同様です。単純なコミュニケーションでは、「単語」1語だけでも、コミュニケーションは可能です。例えば：

## 「Newspaper」一言でのコミュニケーション

(長谷川2010; 20)



17

このイラストでは、いずれの場面においても「Newspaper」一言で、コミュニケーションは成立します。各々のコマがどういう場面か認識できれば、意思疎通は図れるのです。しかし、それでは、Newspaper という「英語の単語」を使っているとは言えるでしょうが、英語という「言語」を知っているとは言えないでしょう。これらの場面に対応した以下のような「文」を発することができて、始めて「英語を知っている」と言えるのです。

- A. This is a newspaper.
- B. There is a newspaper on the table.
- C. Will you pass me the newspaper?
- D. I will give you the newspaper.
- E. Where is the newspaper?  
I am looking for the newspaper.
- F. Here is the newspaper. I found the newspaper.

イラストでの「Newspaper」一言と、上記の「文による発話」は、その場面に遭遇している状況でのコミュニケーションとしては、同じような役割を持っているとも言えるかもしれません。しかし、「一言の発話」では、もう少し抽象的な状況（過去の出来事、第3者の行動についての伝達など）では、役に立ちません。しかし、「文」なら、時制を変えたり、主語を変えたりすることで、対応できるのです。そして、こうした「文」を発するためには、英語の単語（newspaper、table（名詞）や pass や give、look（動詞）などの「内容語」だけでなく、語順や、（意味や機能は内容語ほどには明確ではないけれど）will や進行形の be といった助動詞や on や for などの前置詞、a や the などの冠詞など、「文法」と深く関わる「機能語」の習得が欠かせません。つまり、「知識体系としての英語」を学ぶ必要があるのです。

1980年以前の英語教育では、上記（第1節）で述べたように「使う」ことより、「英語を通して言語について学ぶ」ことが重要視されていたので、自ずと、「言語」を構築する要素と構築方法（いわゆる文法的な事項、以下参照）の習得が目的となり、そのためには、「言語体系として整合性がとれ、教えやすい事項から」教えるという道筋が採用されました。

## 知識としての英語

- 文法（語順、機能語—助動詞、前置詞、接続詞；  
構文と規則—疑問文、受動文、仮定法など）
- 語彙（内容語—動詞、名詞、形容詞、副詞—の習得）
- 語の形（動詞の形と役割）
- 発音
- 語法、意味の違い、使い分け
- 英文和訳
- 和文英訳
- （スピーチ、会話練習）

### 英語の体系の把握

- 音声・音韻システム
- 統語システム
- 語彙の特性
- 形態システム
- 意味体系
- 語用的特徴

5

こうした「英語の知識」は、前節の2つのアプローチのうち、左（知識体系、言語理論体系としての英語）に寄っていますから、将来的に「英語について研究する学者」には、最適な導入かもしれないかもしれませんが、個々人のレベルで場に応じて使うことに充分に対応してきていたとは言えないかも知れません。結果として、上記イラストのように「単語一言」で済む状況でも、「文」で応じなくてはならないような心理状態に陥り、結局、英語を学んでも「話せない」「使えない」学習者を作り上げることに加担することになりました。「文法は役に立たない」と悪者視されたわけです。

そして、さらに状況を複雑にした（している）のが、「受験」という関門です。英語は言語です。言語はヒトの思考を支え全ての知的活動の基盤ですから、外国語を学ぶには、以下のように、分析力、統合力、暗記力、継続力（根気）、知識の総合・応用力といった「知的能力」を総動員する必要があります。逆に言えば、外国語力を測ることで知的能力も測れるのです。英語の習得が、「受験」の目的に合致したのです。

## 学習能力・知的活動の素質のバロメータとしての英語

- 文法 - 規則性の把握、整理、体系化、分析力
- 語彙 - 暗記力、根気強さ、既習要素の整理・関連付け
- 読む - 知識の整理・分析・関連付け・統合
- 書く - (和訳) 日本語の構文構成力、語彙、分析  
(英訳) 文法・語彙ほかの応用力

### 受験英語：知的能力全般の＜客観的＞把握

英語ができる ➡ 知的能力が高い

より難しい、困難なものにより差別化

（「天井効果」が出ては、差別化ができない）

自由発話、自由作文：客観的な判定は不可能

➡ NOT「使うための英語」 ➡ 役に立たない？

6

つまり、大学が入学試験により「把握したい学生の知的基盤」を測るのに、英語は格好のバロメ




一タとなっているのです。大学入試では、受験科目のうち、国語や歴史、数学や物理などは、文系を目指すか理系を目指すかで、試験されないことがあるにもかかわらず、英語（外国語）は、文系理系を問わず、ほとんど全ての大学入試の「試験科目」となっています。それは、「日本人全てが学ぶべき科目」だからという認識もあるでしょうが、それ以上に「英語ができる」イコール「知的能力が高い」との認識が背景にあると言っても過言ではありません。（もちろん、その逆は当てはまらず、「英語ができなくても、知的能力が高い人」は沢山います。）

そして、さらに、やっかいなことは、「受験」の目的の1つが「差別化」にあることです。受験では、「誰でも知っていること」や「平均的知的能力」を測るだけでは不十分で、(いわゆる難関校では特に顕著に) 成績上位者しか知らないであろう「難問」や、余り普段は使わない「表現」「語彙」「構文」などにより「差別化」を図ってきたという経緯があります。英語の能力は、それが言語であるという観点からは、自らの知的活動充実のために使いこなせるか、自由で知的な発言や作文が可能か、という視点で測られることが望ましいわけですが、それは、大勢の学生を一斉に「同じ指標で」判定することが大前提の「受験」には、馴染みません。結果として、受験というハードルを通過するために学ぶ英語は、「使うための英語」「役に立つ英語」ではない、というレッテルが貼られることになりました。「英語の知識体系」を担う重要な部分が「文法」ですので、結果として、「文法」が「使えない英語」の元凶のように扱われるという「不幸な認識」となっていました。また、「文法」という一言で、「最低限」必要なことから、「難解な語彙の使い方」や「例外的な語法」まで含まれてしまっていることも、「文法」にとっては受難と言えるでしょう。しかし、大学にもよるでしょうが、センター試験の英語も含め、最近の英語の入学試験では、以前ほどの「難問」「奇問」は少なくなってきました。どんなレベルの英語の使い手であっても、英語（言語）は（母語である日本語との比較で）どういう体系であり、どんな規則が「大本（おおもと）」にあるのか、などを把握しておくことは最低限必要なことです。

「知識体系としての英語か」「コミュニケーションのための英語か」の二者択一ではなく、そのバランスを、英語を学習する側も、教える側も、また、日本の英語教育全般を考える側（英語学、英語教育学の専門家や、文科省とその諮問機関）も、教育という応用分野のあり方の重要課題である<何のために、どういう目的で使うのか>の観点から、考え、そうした中で「英語についてのどの程度の知識・文法」が必要かなどを、再確認することが急務でしょう。

## 失敗・間違い体験としての英語の学習

- 完璧な英語使用者にはなれない。(Nativeにはなれない)
- 英語を生業にしている人(英語教師、通訳者、翻訳者、仕事で日常的に使う人、など)も「間違う」「失敗する」
- 英語ができる・得意 ➡ 英語に自信がある?  **No!**
- 「完璧な」言語使用者? (「完璧な」日本語話者?)
- 母語でも、常に「学び続ける」 -- 語彙、漢字、新語、言語技術、場に応じた使用(スピーチ、プレゼン、など)



間違うのが「普通」  
何を、どう、どの程度、間違ってもいいのか?  
間違っても「得られること」とは?

「知識体系としての英語」を志向した時代（1980代以前）は、より正しい体系の習得＜だけ＞が目的化されましたから、英語教育も均一的な形で行われてきました。その結果、もちろん、多くの「正確な英語を駆使する英語使用者」も輩出したわけですが、同時に、「正しい英語でなくては使ってはいけない」という「間違いを恐れて英語を使えない人」を多数作り出してきたことも否定できません。この「負の連鎖」を断ち切ることが、必要です。しかし、だからと言って、「通じればいい」という文法軽視では、高度な言語活動を保障することはできません。適切に使うことの背後に適切な文法知識の裏打ちが不可欠なのです。

言語を使うということは、母語の日本語であっても、言語技術や語彙や漢字も含めれば、常に「学び続ける」ものであり、「完璧」ではないのです。ましてや、英語は外国語なので、「間違い」「失敗」は当然のことでしょう。要は、英語を場に応じて求められる形でいかに使用できるようになるかです。グローバル社会にあつて「英語を何らかのレベルで使うこと」が求められ、そこで用を足せることが、日本という国、会社などの組織、そして個人で、必要となってきました。使う状況が異なり、使い手が異なり、その目的が異なれば、求められる英語の力も必然的に異なります。「コミュニケーション志向の英語」が目指される現在、「知識獲得を目指した画一化が可能な英語教育」から脱却し、そうした「異なり」「バラツキ」に対応し、異なる状況やタスクで「それなりに」用が足せる英語教育が求められているわけです。

### 言語とは？

- A) 知的活動・思考の基盤（ヒトの本質）➡ **言語体系**
- B) コミュニケーションに使用

### 外国語とは？

- A) 母語により満足（稀に、Bilingual並みも可？）
- B) **コミュニケーションに使用**

### コミュニケーションとは？

意思疎通（感情、知覚、思考伝達）、情報の伝達・共有  
言語コミュニケーション、非言語コミュニケーション

何を、どの程度、どう、何のために、誰と、いつ、どこで、どのような状況下でコミュニケーションするのか？したいのか？する必要はあるのか？

**言語使用者の自覚・意志・認識** ➡ 動機付け

「みんなが知っているべきこととは？」 差別化は不要

8

「ことば」は、ヒトの「知的活動の基盤」であり、それに特有の体系を持っており、全ての言語に共通する部分と英語、日本語など個別言語に特有の部分があります。その体系は、ヒトの思考を支えると同時に、他者とのコミュニケーションにも使用しています。外国語を学ぶということは、言語共通の母語習得で既に獲得している部分に加えて、その外国語に特有の部分学ぶことです。そして、外国語（英語）をコミュニケーションの場で効果的に使うためには、英語特有の語彙、文法などの習得に加え、どういう場で何の目的で、使うのかを意識する必要があります。そして、それは、その場を共有する相手に理解されなくてはならないですから、「自分（少数）だけしか知らない知識」よりも「誰もが共通に知っている知識」が基盤です。受験勉強で求められる「差別化のための知識」より英語話者なら「最低限従う規則」「誰でも知っている知識」を確実に定着させることが求められます。「文法」には、確かに「母語話者ならではの言語力」「少数の専門家しか知らない部分」もありますから、習得には際限がありませんが、まずは誰もが従う「最低限必要な文法事項」、「英語の体系の原則」を身に付け、その「基本」から、使用状況に

応じた対応力へ、そして、必要に応じて、より発展した高度で知的な活動と関わる言語活動へ、といった教育・学習の道筋が考えられます。言語使用にも目配りした、いい意味での「文法重視」「文法回帰」が求められるようになるに違いありません。ただそれは、1980年代以前の「知識としての英語」一辺倒、「受験に代表される差別化のための英語知識」ではありません。あくまでも、日本語を含め言語一般に共通する構造構築の基本を意識した上で、英語という個別言語に特有の事項の基本を重要視し、その知識を「言語使用」の場で生かすという姿勢です<sup>3</sup>。

## 5. 英語能力判定 —タスクと言語知識—

英語を学ぶ目的が「英語について知識の獲得」から「英語を使う能力」へとシフトすることで、最も重要でありながら、英語教育に携わる専門家の間でも、国際的な指標の観点からも、一致した見解がなされていないのが、「英語力」の判定方法です。「知識獲得」の時代では、上述したように「受験英語」に代表されるような、「使用頻度の低い語彙や例外的事項も含まれた知識」や「英文和訳」「和文英訳」など、客観的な「正解」が提示できる「能力や技術」によって判定されてきました。そうした知識には、高度で抽象的な言語活動において大いに力を発揮する能力の基盤となるものも豊富に含まれていますが、場に応じたコミュニケーションの観点からは、必ずしも必要度や利用率が高くないものも含まれています。

外国語（第2言語）の能力を「使う」視点から判定する指標として、ここ10年余りで国際的に注目され、採用され始めているのが、「ヨーロッパ共通参照枠」(Common European Framework of Reference for Languages: 以下 CEFR と略) と呼ばれる言語コミュニケーション能力を判定する指標です。この指標は、28カ国語が使用され多言語使用環境で複言語主義 (plurilingualism) を掲げるユーロ圏で開発され、一定の指標を獲得した言語使用者は、その言語レベルが要求される仕事や社会的な行動において、その言語では、同等の遂行ができるとみなす「行動中心主義」の基盤となるもので、複数の言語に共通して適応可能なように表現できる内容やタスクの記述によりレベルが定義づけられています。以下は、言語全体に関わる能力の記述を多少簡潔にしたものですが、大きく [A] [B] [C] の3段階に別れ、各々は更に [1] と [2] のレベルに分化されています。(太字や下線などの強調は筆者によります)。こうした記述から分かるように、どういったタスクや表現・行動が、具体的な文法や語彙、構文に該当するかは記載されていません。

### A: 基礎段階の言語使用者

**A1**: 日常的表現と基本的な言い回しの理解、使用。自己と他人の紹介、住所、知り合い、持ち物などの個人的情報について、質問、応答。相手がゆっくり、はっきりと話し、助け船を出してくれるなら、簡単なやり取り可。

**A2**: 基本的な個人的情報や家族情報、買い物、仕事など、直接的関係がある領域に関する、よく使われる表現の理解。簡単な日常的な範囲での情報交換。自分の背景や身の回りの状況、直接的な必要性のある事柄の簡単な言葉での説明。

<sup>3</sup> 文法にメリハリをつけ、言語体系に根ざして「英文法を把握し直す」試みに関する「大人のための英文法」(大阪教育大学での講演、013年1月26日)も、近々、本サイトにおいて、公開予定。

## B: 自立した言語使用者

**B 1**: 仕事、学校、娯楽の身近な話題について、標準的な話し方で主要点を理解。旅行などの事態に対応可。個人的な関心事に単純な方法で結びつけられた**脈絡あるテキスト**を作成。経験、出来事、希望、意見や計画の理由、説明を**短く述べる**。

**B 2**: **専門分野の技術的な議論、抽象的で複雑なテキスト**の主要な内容理解。母語話者と自然なやり取りができる程度に流暢。広汎な話題について**明確・詳細なテキスト作成可**。自己の視点の詳細な説明。

13

## C: 熟達した言語使用者

**C 1**: 様々な高度な内容の**長いテキスト**を理解。流暢に自然に自己表現。社会的、学問的、職業上の目的に応じ、柔軟で効果的な言葉遣いが可。複雑な話題について**明確で正確なテキスト作成**。**接続表現、結束表現をマスター**。

**C 2**: どんな内容も容易に**正確に理解**。様々な情報をまとめ、根拠も論点も**一貫した方法**で再構成可。自然で流暢かつ**正確に自己表現**。**複雑な思考の表現可**。

こうしたタスクに、どのような「言語知識」が必要か？

14

上記の CEFR 指標の記述は言語全体についてのものですが、4 技能（話す、聞く、読む、書く）ごとの記述も提示されています。この CEFR 指標がユーロ圏だけでなく国際的に広く様々な言語に適用されつつあり、日本においても近年、この指標を用いて言語テキストや講座を記述する動きが盛んです。例えば、NHK の「英語番組」のレベル表示に簡易版ですが以下のように CEFR に言及しています。

NHK 英語講座は、CEFR に対応して以下のレベル分けをしています。



C2	<b>あらゆる話題を理解して、細かい意味の違いも表現できる</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ほぼすべてのものを容易に理解できる。</li> <li>• 内容をまとめたり、論理的な再構成ができる。</li> <li>• 会話は自然で、複雑な状況でも、明瞭に自分の意見を表現できる。</li> </ul>
C1	<b>複雑な話題を理解して、明確で論理的な表現ができる</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• いろいろな分野の文章を読んで、書き手の微妙な意図が理解できる。</li> <li>• 会話は滑らかで目的に合った適切な言葉を柔軟に効果的に使うことができる。</li> <li>• 文章作成のテクニックや接続表現などを効果的に使うことができる。</li> </ul>
B2	<b>社会生活上の幅広い話題を理解して、自然な会話ができる</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 自分の専門分野であれば、抽象的な議論も理解できる。</li> <li>• 母語話者ともリラックスして、自然にやりとりができる。</li> <li>• いろいろな話題についての意見を長短含めて述べるができる。</li> </ul>
B1	<b>身近な話題を理解して、意思と理由を簡単に表現できる</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 日常会話ならたいたい理解できる。</li> <li>• 海外を旅行中に、さまざまな対応ができる。</li> <li>• 簡単だが、首尾一貫した文章を作れる。</li> </ul>
A2	<b>日常の基本表現を理解して、簡単なやりとりができる</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 家族・近所・買い物などの基本的な表現がほぼ理解できる。</li> <li>• 簡単な表現を使って自分の近況報告ができる。</li> <li>• 短いメモやメッセージが書ける。</li> </ul>
A1	<b>日常の簡単な表現を理解して、基本的なやりとりができる</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 簡単な自己紹介ができる。</li> <li>• ゆっくりした会話なら何とかついていける。</li> <li>• ホテルなどでフォームに個人情報を記入できる。</li> </ul>
A0	<b>ごく簡単な表現を聞き取って、名前や年齢を伝えられる</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 身近な単語を聞いて、それが何を指すのか理解できる。</li> <li>• 大文字・小文字を識別し、音読できる。</li> <li>• 日常的な決まり文句を場面の中で理解し、使える。</li> </ul>

NHE 出版 <http://eigorvoku.nhk-book.co.jp/cefr.html> より

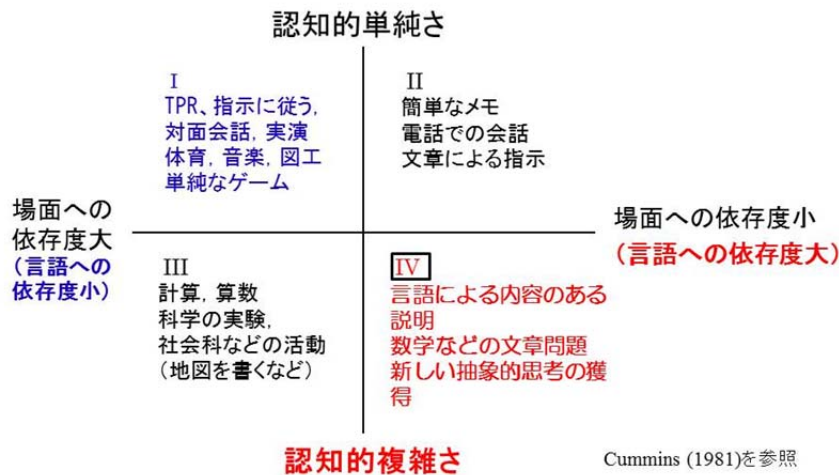
CEFR のような「言語行動やタスク」に言及した記述は、ユーロ圏のような母語も習得する外国語（第2言語）も多様で、複数の異なる言語に共通する指標が必要な「複言語環境」では重要な意味を持ちます。ただ、日本のような、母語は日本語、該当外国語は英語という決まった2つの言語が対象であり、外国語（英語）は学校等で組織的に導入されるという環境では、CEFR のような指標の有効性は否定しませんが、個別の文法や言語事項に言及しての能力判定の有用性も高いと思われます。実際、様々な大学や教育機関の研究グループで、どの CEFR 指標には、どういった言語知識が対応するか、といった取り組みが進行しています。そして、重要な点は、言語の文法や規則は、タスクや特定の言語行動に特化して存在するわけではなく、ヒトのどんな言語活動や知的活動にも、対応できるのであり、その「汎用性」の背後にある体系が言語であるという点です。言語は、特定の場や具体的な状況下で使用されるわけですが、言語自体の体系は、そうした場や状況を超越した「抽象的なシステム」であり、規則なのです。言語能力をタスク中心に考えると、言語の本質は、タスクを超越した体系であり、最終的には、その体系を学び、身に付けることが言語習得であるという点は、見誤らないようにしたいものです。

## 6. タスクの複雑さと言語知識

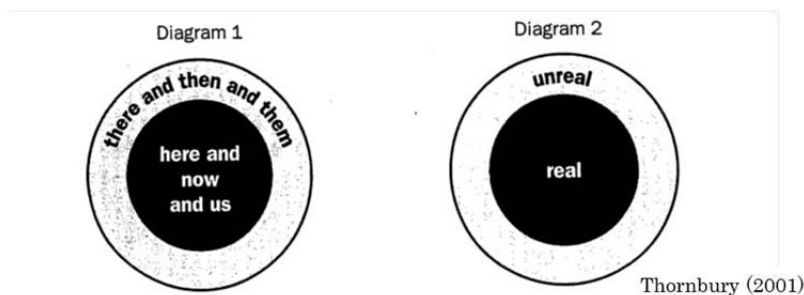
第4節のイラストで「Newspaper」一語でも、ある程度の意味疎通が可能なことを示しました。しかし、それは、会話の場が「眼前」の「話し手 (I)」と「聞き手 (you)」に限定された場合です。似たような内容を伝えるのであっても、表現事象が過去の出来事であったり、登場人物が、第三者であったりした場合には、「Newspaper」一語では用は足せないのです。一般に、以下のスライドで示すように、会話や言語使用の場が、具体的で認知的にも単純であればあるほど、言語表現への依存度は低く、Newspaper のイラストのように、単語やジェスチャーだけで「意思疎通」は可能となります。逆に、伝える情報が複雑で発話状況には依存せず、認知的にも複雑で抽

象的になればなるほど、正確な言語表現が必要となるのです。このことは、上記の CEFR のレベル記述からも明らかです。

## 言語とタスクの関係



15



眼前事象(Here, Now, You & I, Real)なら文法の必要性は最低限。➡ A1

眼前事象から乖離すればする程、文法が必要。  
(e.g., 仮定法、抽象的で複雑な思考の表明)

➡ CEFRの B C / Cumminsの IV へ

16

そうであるなら、相応の「知的活動」を伴うタスクや言語行動には、それを裏付ける「言語知識」が必要となるわけで、言語能力を、「文法事項」に言及せず「タスクや言語行動の記述」に置き換えたとしても、それは、「文法」や「言語体系」「言語知識」の軽視ではないことを確認しておく必要があります。「文法」が「受験英語」や「知識の詰め込み」による「使えない英語」の代名詞のように扱われてきた経緯がありますが、「タスク」に置き換えたとしても、高度なレベル(例えば、CEFRの[C]レベル)に到達するには、「文法の習得」は避けて通れません。ただ、そのレベルへ至る道筋やアプローチ方法には、工夫の余地や異なるやり方の可能性があります。

「知識重視」のアプローチでは、CEFRの[A]レベルやCumminsの[I]、Thornburyの「Here, Now, Us」のレベルは、ほとんど眼中になかったと言えるかもしれません。ひたすら、高度な完璧を目指したために、状況が求めることが[A]レベルであっても、単純な表現では、言語能力

的には「不十分」であり「失敗」と判断されたかもしれません。しかし、タスクや言語行動中心のアプローチでは、「眼前」「具体的」といった限定的な発話の場での言語行動も、そこで求められている意思疎通が遂行されるなら、言語活動としては「充分」に役に立ち「成功」として認知されます。これからの英語教育の道筋には、明らかに、後者のアプローチが採用されつつあるのです。その入り口が、小学校英語ということになります。

## 7. 小学校からの英語の導入 一名詞中心の言語活動一

2012 年度から正式に全国の小学校で導入されることになった外国語（英語）活動は、「新要領」では、週 1 時間、年間で 3 5 時間が充てられる正課ですか、その目的は以下のように記されています。（下線は筆者）

外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う。

ここでのキーワードは下線部です。外国語（英語）の音声や表現に「慣れ親しみ」つつ、生徒自らがコミュニケーションに参画したいという意欲や態度を育むような「体験」を持たせることが目的となっているわけです。そこには、「正確な言語表現を用いる」とか、「基本的な言語の体系や規則を習得する」といった事項は想定されていません。極端に言えば、第 4 節の「Newspaper」のイラストで示したような、場に応じた意思疎通ができれば、コミュニケーション能力の「素地」が培われたことになるでしょう。しかし、上記だけでは余りに概念的過ぎますし、義務教育の「正課」として位置づけるには「英語活動」の内容や方法に全国的に一定の指針が必要です。特に、英語活動の担当者は、ネイティブ話者などの補助教員（ALT）を含むとしても、これまでは英語を教える必要のなかった小学校での担任教員ですから、具体的なガイドラインを示さなくては、現場での負担・混乱が予想されます。そうしたことから、文科省は、上記目的に照らし、内容と導入方法の指針となる『英語ノート』<sup>4</sup>を、そして、2012 年度には、『英語ノート』に改訂を加えた『Hi, Friends!』を監修・作成し、全国の小学校に、配布しています。これらには、副教材としての CD などの音声教材だけでなく、電子黒板に対応させた視聴覚補助教材も開発されていますから、それらを駆使することで、全国一斉に一定の内容とレベルの英語活動が可能となる体制ができつつあると言えるかもしれません。

『英語ノート』や『Hi, Friends!』の具体的な内容や収録語彙については、ここでは触れませんが<sup>5</sup>、目指している活動がコミュニケーションに通じる「態度の育成」「素地」であっても、英語という言語を用いるわけですから、英語の基本を無視することは不可能です。実際、活動の内容（タスク）は、以下のスライドで示すように、CEFR の [A1] かそれ以下のことですが、それに伴う表現の例からも分かるように、英語の語順や最低限の文法・規則が含まれることになります。

<sup>4</sup> 『英語ノート』は、2009 年に試行版が刊行され、2010 年には多少の改訂が施され、小学校英語の正課化正式導入の前に広く全国の小学校に配布されました。

<sup>5</sup> 『英語ノート』を含め、児童英語関係のテキストに見られる内容や語彙の特徴に関しては、長谷川(2010)、長谷川他(2010)、神谷他(2010)などを参照して下さい。また、『英語ノート』と『Hi, Friends!』の語彙や表現については、近々、本サイトに掲載予定です。

## 小学校学習指導要領での言語活動とタスクの例

### コミュニケーションの場面

『Hi, Friends!』

『英語ノート』参照

#### 特有な表現がよく使われる場面

- ・あいさつ、自己紹介、買い物、食事(レストラン)、道案内など

#### 身近な暮らしにかかわる場面

- ・家庭での生活、学校での学習・活動、地域行事・あそびなど

### コミュニケーションの働き

- ・ 相手との関係  
(ほめる (That's right. Good.）、礼を言う (Thank you)、  
丁寧表現 (What would you like? I'd like pizza, please.))
- ・ 気持ちを伝える (How are you? I'm fine.)
- ・ 事実を伝える (What's this? It's a rabbit.)
- ・ 考えや意図を伝える (I like soccer. I want to be a teacher.)
- ・ 相手の行動を促す (Go straight. Turn right.)

20

ここでの例は、文として分析するのではなく、定型表現として単語と同様に「丸暗記」させることが想定されているようですが、そうした表現の一部は、他の語に入れ替えができるわけですし、質疑応答の対象となるわけですから、英語という言語の基本的特徴に触れないわけにはいかないように思えます。そして、対象生徒は知的な興味が旺盛な高学年（5、6年生）であることを考えると、こうした表現を闇雲に「丸暗記」させるだけでは、中学校以降の「基礎」につながる「素地」とはなり得ないと感じるのは筆者だけではないでしょう。しかし、いずれにしても、文法は最低限に抑えることが「至上命題」となっている現行の小学校英語活動ですから、必然的に導入されるのは、内容語の代表格である「名詞」が中心となります。

「Newspaper」のイラストで見たように、発話状況が明白なら「名詞」だけでかなりの用が足せるのです。表現のもう一つの中心である「動詞」は、英語の場合、必ず「文」として提示する必要がありますので、語順を含め「文法」「文の構造」に言及しない小学校英語では、その導入は、限定的にならざるを得ません。詳しくは他の機会に譲りますが、『英語ノート』『Hi, Friends!』で導入される語彙は、(数の表現や固有名詞を除くと)、約 400 語もあるのですが、そのうち動詞は 1 割の 40 語程度なのに対し、名詞は 70%以上の 300 語にも及びます。(残りは、形容詞、前置詞や疑問詞、限定詞、接続詞などです。)つまり、発話状況を最大限に利用して、文を作らずとも、名詞中心の表現で、意思疎通を測ることから、英語にアプローチさせるという導入法です。文型に代表される「文構造の基本」から導入が図られた「知識重視」の導入法とは全く異なる道筋が採用されているのです。

## 8. 必要最低限の「言語知識」、そして、日本語との違い

英語の知識の体系的な導入ではなく、場に応じた単語（名詞）中心の発話からの導入を採用するとしても、また、第4節で見たように、「Newspaper」1語で意思疎通が図れたとしても、それで英語を使える、知っているとは言えません。そして、重要なことは、単語だけでは、意思疎通が図れなかった時には、それ以上にコミュニケーションが発展できない、ということです。言語が言語たる所以は、発話内容に対応する場や状況が眼前になくとも、過去や未来、想像上や架空の出来事でも表現できるという性質です。専門用語ではその性質を「転移性 (displacement)」と言いますが、時や空間を越えて意味を表現できる力です。これこそ、動物のコミュニケーションには見られないヒトの言語の力であり、その力があるから、過去の出来事を伝承し、見たこともな



い世界を想定し、将来を予測し、それらについて討議できるのです。例え、導入は「場」に応じた具体的なコミュニケーションから始まるにしても、ゆくゆくは、ヒトの言語の力の本質である「転移性」が獲得できる能力に通じる道筋を視野に入れる必要があります。そして、その「転移性」の中核部分は、導入初期の単純な表現にも埋め込まれているのです。それは、タスクを越えた「必要最低限」のヒトの言語に常についてまわる「文法事項」です。英語も（日本語も）その例外ではありません。それは、「時」を越える（つまり、過去のことにも未来のことにも、架空のことにも対応できる）ことを可能にする「文法」です。つまり、「時制」と関わる要素が「文表現」には不可欠なのです。

その時制と関わる要素は、コミュニケーション表現でも重要な役割をします。コミュニケーションの基本は、相手との情報のやり取りです。それは、自分の知っている情報を伝えたり、相手から情報を聞き出したり、相手の情報を修正したり、相手に特定の状況を作り出してもらったりすることにより成立します。言語には、そうしたやり取りと対応する文の形があります。つまり、断定文、疑問文、否定文、命令文、依頼文などです。そして、そうした文を作る時に「大活躍」するのが、「時制」を含む「動詞の形態・活用」であり「助動詞」です。例えば：

Hanako likes soccer. Does Hanako like soccer? No, Hanako doesn't like soccer.  
 I like baseball. Do you like baseball? No, I don't like baseball. I like soccer.  
 I can play baseball. Can you play baseball? Yes, I can play baseball.  
 Are you cold? Yes, I am cold.  
 Will you come here? Would you like coffee? Kick the ball.

## 最低限必要な文法とは？

### 発話行為

- 伝える（断定文） 肯定文、否定文
- 質問する（疑問文）
- 依頼する（丁寧表現）
- 相手の行動を促す（命令文、モダリティ）

英語は  
完全文

↓  
語順

動詞・助動詞、動詞の形態

I **am** happy. I **am not** happy. I **can** swim. He **isn't** here.  
 I like blue. I **don't** like black. I **can't** play tennis.  
**How are** you? **Do** you like soccer? **Can** you swim?  
**How much is** this? **Where is** the post office?  
**What would** you like? **Will** you come here?  
 Go straight. You **should** go to bed.

21

「時制」と関わる動詞の活用、助動詞の使用法は文法事項の中でも、最も習得が難しいとされる項目ですが、それと関わる事項は、上記のように「文」を使うなら小学校英語活動の表現にも出てきます。それは、日本語でも、同様で、「走る」というか「走った」というかで異なるコトを表すように、動詞（出来事）は、時の流れの中で始めて意味を持ちます。つまり、動詞を使うことは、同時に時制と関わる要素（活用、助動詞）が付随してくるのです。そして、英語は、その時制と関わる要素を文頭に置いたり、否定の n't や not を付随させたりして、疑問文や依頼文、否定文を表すという規則体系を持っています。この基本は、タスクが複雑化しても共通です。タスク

の種類や表現の複雑さや抽象性が増せば、時の表現に「進行」や「完了」が加わったり、助動詞に may や shall、could などを用いられたりしますが、英語の基本として、時制と関わる要素や助動詞が疑問文では文頭に現れ、否定文では not や n't を付随させるという「規則」は共通です。文法に重きを置かないとしても、ただ闇雲に「暗記」するのではなく、動詞を用い「文」として表現すると、時との関係が必然的に加わってくることで、そこには、規則性があることを意識させるだけでも、「ことば」とはどういうものか、について考える機会となり、中学校以降の「英語の体系的な知識」の導入への道筋につながるでしょう。タスク中心とは言っても、最終的にはタスクを越えた体系（どんなタスクにも対応可能な体系）の獲得が目指されるべきなものですから、その足がかりは、作っておくことが望ましいでしょう。ここでは、時との関わりを例として取り上げましたが、文法事項の代表格である前置詞や接続詞も英語の体系の本質と関わる事項で、それらは小学校英語の表現にも出現します。それらを単に「覚える」対象とするか、体系への入り口として認識させるかで、将来的に英語との向き合い方が異なる可能性があるでしょう。

タスクや言語活動から英語が導入される道筋で、もうひとつ注意しておきたいことは、英語は母語の日本語とは「体系的に異なる」という点です。単語（名詞）中心のコミュニケーションから導入されると、日本語を英語に置き換えることが英語を使うことであるという誤解が生じかねません。単語1語の例として「Newspaper」のイラストを使いましたが、全く同じ状況下で、「新聞」一言でも同じ意思疎通が可能です。しかし、英語と日本語は語順も異なれば、「文」として成立させるのに、日本語と異なる規則があるのです。日本語の単語を英語に置き換えることだけで英語になるという誤った認識を植え付けない、増長させない工夫も大切です。

## 日本語の体系・特徴についての理解

単純タスク = 眼前のコミュニケーション

(例: Newspaper) 日本語も英語も大差ない。

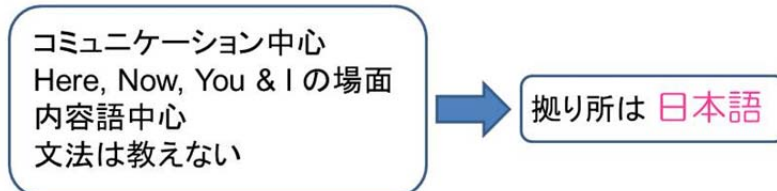
- 終助詞の機能 (単純、利用価値大)  
飲みますか？ 飲みます(よ)。飲みますね。
- 省略多用  
「新聞(は)？」 (Where is) the newspaper?  
「~~(私は)~~ ~~そこ(に)~~ ~~(それを)~~ (置いた)」  
(I put it) there. \*(I) Put there.)
- 「ます・です」の汎用性  
飲みます。飲みません。飲みました。飲みませんでした。  
車です。車じゃありません。車でした。

➡ **体系的な日英比較の必要性** ➡ **言語学** 23

疑問文や否定文は、前述したように、言語表現の基本で、英語では、時制要素や助動詞と主語の倒置が必要ですし、その要素は動詞や助動詞によって様々な形を取ります。一方、日本語では、疑問文では動詞の形を変える必要はありませんし、「ます・です」形に限れば、時制の過去、現在、否定なども比較的単純な規則で済んでしまいます。また、日本語では省略が英語より余程頻繁に起こります。話し手を表す代名詞の「私」「僕」などは、使用しない方が自然な発話となることが多いです。動詞だけの表現も多出します。それに対し、英語は、語順に厳格で、動詞を用いたなら、どんなに分かりきっていても「必ず」主語や目的語など、動詞と関わる要素を使わなくてはなりません。分かっていることを「省略」できる日本語に対し、英語はそれを「代名詞」で表示しなくてはならないのです。その他にも、日本語で多用される「主題-コメント」構文、つまり、「XはYだ」(僕はウナギだ)(私の仕事は教師だ)というような表現は、英語では適切では

ないことが多いです。また逆に、日本語に対応する文法のない事項（例えば、be 動詞の機能）などは、明確な指導なしには、習得が難しいでしょう。最近の大学生の英作文や発話に be 動詞の誤用や多用が特徴的ですが、それは、be 動詞を主語に後続する付属的な要素として、日本語の助詞の「は」と対応するとの誤解に基づく可能性が指摘されています。（梅原・富永 2012、田川 2008）

## ピジンのな英語にしないために



### Be動詞の誤用・多用

（田川 2008）

- Tom is played the guitar. （ギターを弾く）
- Tom was played the guitar. （ギターを弾いた）
- Tom was riched. （金持ちだった）
- Tom is watch television. （テレビを見ている）
- Tom was watch television. （テレビを見た）
- Tom is love everyone. （みんなに愛されている）

Be動詞  
は「は」  
のような  
もの？

22

英語を、会話や実際に意思疎通に使うことから導入するという道筋では、従来の「英語についての知識からの導入」では、出現しなかったような「間違い」が起こる可能性があります。つまり、学習者の母語である日本語からの直接的な「転移」です。従来の導入では、「英語は日本語とは異なる」ことが大前提ですから、結果として、学習者も、日本語からの転移を意識的に抑えることになりました。その意識の働きが、単純なタスクでも「英語で対応できない」という「失敗体験」に繋がっていたことも否定できません。しかし、「タスクからの導入」では、使用状況に対応する十分な英語がなくても、コミュニケーションを取ろうとする態度が大いに奨励されるわけですから、自らが頼れる言語知識としての日本語を拠り所に、単語だけを英語に置き換えることで意思疎通を図ることが予想されます。それで「成功」すれば、より「正しい」「正確な」英語を獲得しようとする意欲・動機には繋がらない危険性があります。「使う英語」からの導入においては、これまで以上に、母語である日本語との体系的な相違を、指導する側が意識する必要が出てくるに違いありません。同時に、言語研究、言語教育研究においても、学習者の誤用分析や「中間言語」体系の把握、そして、そうしたことを踏まえた、教育現場に応用が可能な「日英対照研究」の充実が求められます。そうでないと、日本人の英語に、日本語の構造や語用システムに英語の単語が載ったような、日本語とも英語ともつかない「ピジンのな英語」が横行することになりかねません。そんな英語でも、日常会話や旅行先では、最低限の用が足せるかもしれませんが、グローバル社会で責任ある立場で交渉・折衝にあたる英語としては、不十分であり失格でしょう。コミュニケーションや単純なタスクから英語が導入されるとしても、常に、目指す先の英語がどのような英語なのかを、意識する必要があります。その目指す先の英語は、文法に則り、「知識体系として十全な英語」である筈なのです。

## 9. おわりに —これからの英語教育・学習の道筋とは—

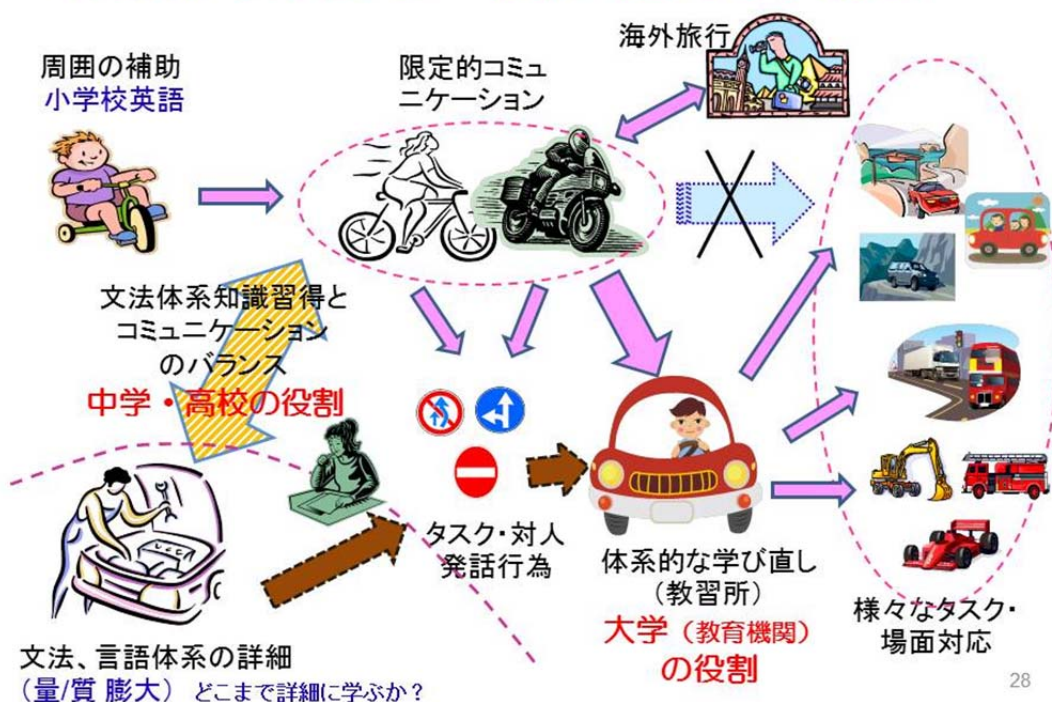
日本の英語教育は既に「英語についての知識獲得」や「英語を通して言語の体系を学ぶ」という、人文科学の知育教育の核としての「教科」「科目」から、グローバル化が加速する社会の波を乗り

こなす「言語技術とツール・手段」へと、その役割を変えつつあります。多くの教育者が、前者の位置付けをもつ導入を受けてきた経緯を考えると、情報獲得や発信、交流のツール・手段としての位置付けへの変化には、「言語」「英語」の「ヒトの知の基盤としての体系」や「言語が連綿と紡いできた文明、文化、思考の深遠さ」に向けての理解と尊重の念、同時に、そうしたものの恩恵を受けて現在があるという真摯な畏怖と謙虚さ、が忘れ去られていくのではないかという危惧を持っています。筆者もそういう教育を受けてきた一人ですので、それは充分理解できます。同時に、グローバル時代にあって英語が、唯一「国際共通語」として機能し、その使用者が加速度的に増大している現在にあって、教育には、普遍的な価値や知識を提供する役割だけでなく、時代の要請に対応し、国レベル、会社などの団体レベル、個人レベルでの活躍の条件をクリアさせるという使命があることを考えると、その両面へのバランスを追求する道筋を模索することが、現在、そして、これからの英語教育に求められていることであろうと思います。

一部には、学校教育では普遍的な価値や知識の深淵につながる（ある意味、従来の「知識獲得」に重きをおいた）英語教育に戻り、ツールや手段としての英語は、多くの技術訓練（例えば、自動車の運転技術）がそうであるように、それに特化した専門教育機関（語学学校など）で行うべきという考え方も根強くあります。しかし、外国語（英語）の習得には、他の技術と異なり、知的活動能力全般が関わり（だからこそ、文化、文明、思考の基盤であり続けるわけですが）、短期間、1部分の能力だけで完結するものではありません。その基本が相応のレベルで導入されることを保証することも教育の使命と言えるでしょう。

結局のところ、今後の英語教育が目指す道筋は、既に、その方向へ舵が切られている「手段やツール」としての英語（いわゆるコミュニケーション重視の英語）と、従来型の「使えない英語」として悪者扱いされてきた「知識獲得」を基盤にした英語のバランスを如何に取るか、にかかっています。しかし、その道筋は、ただの折衷案では、不十分です。目指すべきは、言語についての理念・理論的側面に対応すると同時に、応用言語学の観点からの学習者のニーズや動機付けにも目配りした道筋であろうと思います。それは「言うは易く、行うは難し」の道筋でしょうが、その追及すべき道筋のイメージを、以下のイラストに託してみました。

## コミュニケーションから「真に使える英語」へ



ここでは、「英語を使うこと」を、車のメカニズム（英語についての知識の詳細）を把握した上で、様々なレベルや場で多様な役割を担うこと（つまり、右の楕円の中に示した、通常のドライブから特殊重量車両の運行も、状況次第で担えること）としてアナロジー化しています。ここでは、多少誇張してありますが、茶色の矢印が、1980年代までの英語教育の道筋です。つまり、左下の（利用価値の分からないまま、自らは運転しないかもしれない）「車のメカニズム」（英語についての知識）の詳細を学ぶことから始まり、受験勉強などで、その詳細はある程度把握できたとしても、左の楕円のタスクや活動に行き着かずに「英語を断念」した学習者も多数いたという道筋です。それに対し、小学校から英語を導入し、「先ず」意思疎通ができるところからコミュニケーションの経験を積んでいくという道筋はピンクの矢印で示しましたが、今後の日本人の英語教育・学習のあり方と考えることができるでしょう。つまり、初学時は、車（英語）のメカニズムなどはさておき、三輪車程度で「公道」（実際のコミュニケーションの場）を走るところから始めるわけです。三輪車が公道を走るのですから、危なくて仕方ありません。当然、周囲の助けや配慮が必要となります。これは、CEFR でいうところの [A1]（それ以下の [A0]）レベルのコミュニケーションです。その程度でも、意思疎通をするという意志や態度、通じるという「成功体験」をある程度育むことはできるでしょう。それは、中学校や高等学校で、「自転車」や「原付二輪」を乗りこなす際に生きてくるでしょう。ただ、自転車や原付は、それなりのスピードもありますし、操作を間違えば事故にも繋がります。このあたりで、自分の車両について、また、道路交通法や、周囲の交通事情への配慮、自らの操作技術、そうしたことの背後にある様々な知識、周囲を行き交う自動車についての知識などを、単なる「経験」以上に、体系的に学ぶことが求められます。この「自転車」から「原付」「自動車」（そして、高度な技量を必要とする「特殊車両」）を乗りこなす能力への移行には、「言語についての知識」が不可欠です。こうした知識を「運転体験」を持ちつつ如何にバランスよく習得させていくか（黄色の大きな矢印）が、今後の大きな課題です。旅行英語程度なら、周囲の配慮を受けて限られた範囲で乗る「自転車操作」程度で、可能となるでしょう。英語を仕事や日常の生活で使うことがないなら、自転車レベルで、学習を中断することもあるかもしれません。

しかし、大学などでの教育機関では、それは、さしずめ「教習所」に似て「路上教習」の場を提供する役割を担うことになり、車のメカ的知識や交通システムについての知識を明確に定着化させると同時に、実際に自動車や特殊車両を運行させ、相応の経験と知的背景、適確な判断力を持たせることが期待されます。また、中学校や高等学校までの教育では、「コミュニケーションの経験」と「車のメカや周囲状況、自らの操作や判断能力の把握」が不十分だったり、それらのバランスが不均衡なままだったりした学生への対応も求められるでしょう。個々人に「真に使える英語」を獲得させるべく、個々人の状況やニーズ、送り出す社会のあり方への目配りなども要求されます。大学他の教育機関での役割が重要視される時代となってきたわけです。同時に、学生個々人が、英語とどう付き合うかを深く考え、それに応じた努力が求められる時代でもあります。

入り口がコミュニケーションであれ、「言語知識」であれ、言語についての体系的な知識の習得がなくては、長距離は走れませんし、様々な道路事情やタスクには対応できません。また、たとえ、英語を情報獲得の手段やツールとして扱うとしても、それが、ヒトの知的活動の根幹と関わっている限りにおいて、英語という言語の持つ力と可能性（ひいては、「言語の力の深淵」）に通じる英語力が必要になります。言語を「真に使う」ところまで想定して英語の導入が図られ始めた今、改めて、日常会話や旅行英語レベルに留まらない、それ以上の言語使用者に求められる「英語についての知識の体得」を含めた道筋を、多様な学習歴や学習目標にも目配りした様々な可能性と共に、シミュレートし、効果的に導く（学ぶ）ことが求められていると言えるでしょう。

## 〔あとがき〕

この研究エッセイは、筆者の言語学者としての言語観、外国語学習者および教師としての経験\*、2004年度から公的研究補助金\*\*を受けて、また、神田外語大学児童英語教育研究センター顧問として複数の小学校での英語活動の視察や小学校の英語担当教師への研修から得た知見、それに加えて、日本の英語教育に関する様々な論文や書物、学会発表や学会の動向などから得た感触、などを総合して、「今後の英語教育の道筋」として追求する意義があると信じることを基盤にまとめものです。言語教育分野は、応用分野ですので、この道筋の「正当性」「可能性」は、相応の「結果」が出て始めて検証できるわけですから、現時点では筆者の単なる「思い込み」「感想」「希望」の域を出ていません。しかし、これまでもそうであったように、どんな導入を受けても、外国語（英語）を学ぶことで、言語についての深遠な興味を持つ人もいるでしょうし、それをツールとして、世界を渡り歩き人生を切り拓く人も出てくるのです。それは、「英語」がまさにヒトの存在と活動の根幹を担う「言語」の1つであるという事実を考えれば、当然のことです。「知識としての英語」も「使う英語」も、両方を取り込むことは、第3節でも述べたように、学問的にも異なる分野と目的が関わることですから、そう簡単に両立することではないかもしれません。しかし、信じて進むことで開けてくる可能性や新たな道筋もあると思います。言語は「使ってこそ」言語であり、その体系を何らかの形で獲得しない限り、真に使える英語には、なりませんから、「英語知識の獲得」と「英語の使用」の両立は必要であり可能な筈で、その先にこそ、個々人が一生つきあっていける形の英語があるのだらうと思います。

本エッセイは、児童英語や小学校の英語活動のテキストの語彙や表現の分析を担当して下さった町田なほみさん（神田外語大学言語科学研究科学術研究員）との共同研究\*\*\*や討議なしにはまとめることができませんでした。お礼申し上げます。冒頭でも触れましたが、本内容は、大阪教育大学での英語教育講演会「第2回橋渡しことばの会」（2013年1月26日）での発表に準じています。企画者の松本マスマ氏には、このテーマで講演する機会を与您にいただき大変感謝しております。そして、松本氏、梅原大輔氏、西光義弘氏、長谷川ユリ氏ほか講演会で貴重なコメントを下さった参加者の方々にもお礼申し上げます。本エッセイの内容については、神田外語大学外国語能力開発センター（FLP）の活動と関わり、英米語学科の先生方（藤巻一真氏、関屋康氏、Siwon Park氏ほかの方々）とも討議し、大変有益なコメントをいただきました。ありがとうございます。

\* 特に、1980年代にマサチューセッツ大学のアジア言語学科で日本語教育に携わり、年度を違えて「文法訳読方式」と「コミュニケーション重視方式」という異なるアプローチで教えた経験、それ以前にカリフォルニア大学アーバイン校で、スペイン語を Krashen and Tarrel の Natural Approach で学習者として導入を受けた経験、そして、日本の複数の異なるタイプの大学で英語を教えた経験が含まれます。

\*\* 1つは、科学研究費補助金（課題番号：20520552；2008年4月～2011年3月基盤研究（C）『早期英語教育教材に見る語彙と文法の特徴：真に「英語が使える日本人」育成に向けて』研究代表者 神谷昇、研究分担者 長谷川信子）、もう1つは（独）科学技術振興機構 委託研究（2004年12月～2009年11月、研究領域「脳科学と教育 タイプ(II)」、研究課題「言語の発達・脳の成長・言語教育に関する統合的研究」研究リーダー 萩原裕子（首都大学東京）、神田外語大学担当研究題目『言語学・応用言語学に基づく、外国語能力の検査、判定、評価法の開発』研究機関代表者 長谷川信子）です。

\*\*\* 町田氏とは、上記(\*\*)と関わる研究（特に、長谷川・町田(2010)）をはじめ、現在も英語の導入初期における語彙と表現を中心に調査研究を続けています。その成果は近日中に、本 FLP サイトで公開予定です。

## 参照文献

Bennesse 教育研究開発センター「第1回小学校英語に関する基本調査（保護者調査）」速報版（2007年2月20日発行）p. 12.

千葉県総合教育センター（2011）『中学校外国語科との円滑な接続を図る小学校外国語活動』研究報告 第389号. (<http://www.ice.or.jp/~i-kaihatu/data/gaikokugo-guidebook.pdf>).

Cummins, J. (1981) The Role of Primary Language Development in Promoting Educational

Success for Language Minority Students. In *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: California State University.

長谷川信子(2010)「小学校英語とはどういう英語か?—児童英語でできるようになること、できないこと—」『言語科学研究』No.16, pp. 11-31. 神田外語大学、言語科学研究科紀要.

長谷川信子・町田なほみ(2010)「児童英語の語彙リスト—『KUIS 語彙リスト 500』の開発過程とその全容—」*Scientific Approaches to Language*, No. 9, pp. 149-190. 神田外語大学、言語科学研究センター.

神谷昇・長谷川信子・町田なほみ・長谷部郁子(2010)「『英語ノート』における品詞割合と動詞の種類」*Scientific Approaches to Language*, No. 9, pp. 233-258. 神田外語大学、言語科学研究センター.

田川憲二郎(2008)「be 動詞の誤用と初学時の導入順序」*Scientific Approaches to Language* No.7, 神田外語大学言語科学研究センター紀要

Thornbury, S. (2001) *Uncovering Grammar*. Oxford: Macmillan.

梅原大輔・富永英夫(2012)「日本人学習者は主語をどうとらえているか—量的・質的研究」JACET 関西での発表論文, 京都産業大学.