

# 英語教育における 母語（日本語）教育の必要性と 重要性

— タスク遂行型言語教育の限界を見据えて

長谷川信子

## ◆要旨

**目** 本の英語教育はコミュニケーション志向へと大きく舵を切った。日常会話程度の英語を扱うことができるようになる一方で、知的で高度な英語力への道筋は見えてこない。会話志向に移行することで、顕在化した、(ア)機能語の習得の脆弱さ、(イ)日本語に特徴的な「主題文」や「語順」の英語への転用、といった具体的な誤用例の考察から、外国語（英語）教育における、母語についての明示的、体系的な知識の重要性を指摘する。国語と英語が、教科の壁を越えて、言語教育の観点から、相互に関与し体系的に学ぶことができるなら、それは、英語教育だけでなく、言語研究一般、日本語教師を含めた言語教師の重要な基盤の形成に大きな貢献となるであろうことを指摘する。

## ◆キーワード

母語干渉、誤用分析、文法教育、機能語、主題文

## ◆ABSTRACT

The purpose of English education in Japan has been shifted to the acquisition of communicative competence. While many have come to attain the everyday conversation level, it is hard to see how far they can go from there toward the intellectually advanced level. The excessive emphasis on conversational competence seems to be responsible for the following two distinctive characteristics that the learners exhibit: (a) fragile grasp of functional words and (b) obvious negative transfer from Japanese. To remedy this situation, the collaboration of English and Japanese education is called for. Such a move would serve not only for teaching and learning English but also for providing indispensable foundations for linguistic research as well as those for language teachers in general, including teachers of Japanese.

## ◆KEY WORDS

mother tongue interference, error analysis, teaching of grammar, function words, topic-comment construction

Teaching English in Japan and the Necessity  
and Importance of the Native Language (Japanese)  
Education  
In view of the limit of task-based English instruction  
NOBUKO HASEGAWA

## 1 はじめに

日本の英語教育はその目的も内容も教え方も大きく変わりつつある。それが、日本語学と日本語教育分野にどのように関わるか、短期的には定かではないかもしれない。しかし、ほとんどの日本人にとって、英語が外国語への最も身近で最初の入り口であり、それを通して母語（日本語）と異なる言語についての様々な気づきを経験し、外国語を「学ぶ」「教える」「使う」こと、つまり、外国語の学習者、指導者、使用者としての原体験が「英語」にあるという事実を考えると、英語教育に起こりつつある変化は、日本人の言語に対する考え方にも影響し、それは、日本語と関わる分野にも影響をもたらすと思える。

日本の英語教育は、バブル期（1990年）以降、英語という言葉についての知識や体系を教育することから、英語を使うこと、特に、音声コミュニケーション力の習得に大きく目的を変えた。その変化は、日本人が言語を客観的に考察し、自らの母語を含めた言語力、ひいては、言語研究や教育に不可欠な言語分析力の低下につながるであろうことを具体的な例により示す。言語体系を客観的に考察する機会が英語教育を通して得られないなら、国語（日本語）教育に、自らの母語を分析・考察するための概念や術を教えるような内容を盛り込むことを期待したい。英語教育と国語教育の垣根を越えた言語教育としての連携は、日本語教育にとっても、「次の一手」（庵2013）となるように思えるのである。

## 2 日本での英語教育の役割

日本国内では標準語が広く行き渡り、日本語だけで用が足りる。しかしこの状況は、外国語を学ぶ積極的な理由が乏しいことを意味する。外国語の習得には、長期にわたる努力と根気が不可欠で、強い継続的な動機づけが必要であるが、それが難しいのである。

外国語（実質的には、英語）は、戦後まもなく（1947年）中学校学習指導要領（試案）で導入され、それ以来、主要科目の1つとして、高校卒業までの6年間、大学を含めれば8年間以上教育されてきた。さらに、現行（2011年施行）の学習

指導要領からは、小学校高学年に英語活動が導入され、次期学習指導要領（2018年から前倒し実施の奨励、2020年度に完全実施予定）では、英語活動を小学校3年生に移行させ、「教科」としての英語を小学校5年生から実施する方針が打ち出されている<sup>[注1]</sup>。英語の導入時期が早まるということは、必然的に、その後にくく中学校、高校、そして大学の教育目標と内容が変わることを意味し、導入時期が単に早まるに留まらない、様々な変化が起こりつつある。

外国語（母語以外の言語）を学ぶ意義・理由は、大きく分けて2つある。ひとつは、教育が持つ普遍的な意義とも関わるが、知的活動基盤の醸成・構築であり、もうひとつは、実学的な教育の目的、つまり近年の状況なら、益々グローバル化が加速する社会での人材の確保、および、そこで生きる個々人の将来の可能性とその基盤の提供である。現在起こりつつある英語教育の変化は、一つ目の目的から、二つ目の目的への移行、それに伴う教育内容と教え方の変化と捉えることができる。しかし、その変化は、必ずしも日本人に求めるべき英語力・言語力にはつなげていかない状況を具体的に指摘する。その変化で、培うことが難しくなっているのが、一つ目の目的、つまり、言語習得を通しての知的活動基盤の構築である。

### 2.1 知的基盤醸成としての英語教育

教育には、上述のように、大きく分けて「知的活動基盤の構築」と「社会のニーズに対応する人材育成」の2つの目的がある。英語教育に関するなら、戦後から高度成長期を経てバブル最盛期までの学習指導要領における英語の目標<sup>[注2]</sup>では、英語を通して言語について学び、それを使う人々や国を理解することを主眼としており、「知的活動の基盤の醸成」という前者の目的の色合いが強かった。そこには、自らが英語を使い、英語で発信する、といった「能動的な言語使用」は想定されておらず、そのような社会的ニーズも高くはなかったのである<sup>[注3]</sup>。基本はあくまでも「理解し学ぶ」こと、つまり、正確な「読解」であった。自ずと、読解に必要な英語の知識（文法、語彙）を、体系的に習得させ、和訳（および英訳）により、理解度・習得度を測るといった、いわゆる「文法訳読」中心の教育活動が主流であった。

そうした教育内容と方法には、多人数（40人程度）一斉教育という授業形態で、

英語母語話者の教員は皆無に等しい状況でも、相応の教育が可能で、さらに、「受験」にも対応できるという大きな利点もあった。英語は言語であり、言語はヒトの知的活動の基盤である。そして、外国語を学ぶということは、「知的活動」と関わる能力——分析力、統合力、暗記力、継続力（根気）、様々な知識の応用と関連づける能力など——全てが含まれることから、英語は、入学試験で選抜する側が「学生の知的基盤」を測るバロメータとしては、まことにうってつけの科目であり教育内容なのである。実際、大学によっては、文系か理系かで、主要科目でもその一部しか課さないにもかかわらず、英語（外国語）は、文系理系を問わず、必須受験科目として位置づけられており、その事実からも、「英語」が「知的活動基盤とその能力判定」という役割を担ってきたことが分かる。

実際、英語を学ぶことで、母語を含めた言語分析力、統合力が培われてきたと言えよう。例えば、英文和訳、和文英訳の作業を通して、文中の要素の関係、例えば、自動詞・他動詞、ボイスの取り方の違い、代名詞の使用・不使用、省略や取り立てにより不明瞭となった主述関係や修飾関係などを意識化し、もう一方の言語の文構造に反映させるという作業は、本来なら、日本語の論述を通し、母語教育の一環として学ぶべきことなのであろうが、それを、英語教育が肩代わりしていた部分があった（野内・瀬戸 2009）<sup>[註4]</sup>。しかし、学習者の意識の中でも、各々の言語を教える教員の中でも、英語教育と国語・日本語教育が交わることは、ほとんどない。それは、科目縦割りが基本の日本の教育制度では、英語の教師養成課程に、「日本語学概論」など日本語関係の科目が履修必修科目とはなっていないこと、各々の言語の記述に用いられる文法用語や概念などに共通性が乏しいことなども関係している。英語と日本語は、日本人にとって2つの最も身近な言語だが、それが、「言語体系」「言語の知識」として「意識的に」交わり相互の能力の発達に貢献させるという道筋は、想定されてきていないのである。

しかし、英語という言語を、一つの整合性を持つ構造体系として分析し、それに必要な文法用語と概念を学び、そこから知的情報を獲得するという作業は、例え、英語そのものを使う機会は少なくとも、（日本語学研究を含め）言語研究にはかけがえのない基盤と訓練を提供し、言語教師として、英語だけでなく

母語である日本語を外国語として教育する際の重要な基礎的能力となり、それが活用される筈である。一つの言語の体系を把握することの意義は大きい。

## 2.2 コミュニケーション志向の英語教育

上記のような「言語体系を理解・習得させる英語教育」は、グローバル化が顕著となったバブル期以降「何年学んでも使えるようにならない」として、非難されることとなる<sup>[註5]</sup>。言語体系の理解と習得より、グローバル人材育成の観点から産業界の要請（社会のニーズ）にも応える、実学志向の英語教育へと文科省は方針を転換した。

また、その頃には認知心理学の観点から教育一般に学習者中心の視点が導入され、さらに、欧州連合（EU）でのタスク志向の言語政策の枠組みCEFR<sup>[註6]</sup>の採用が、日本の英語教育の方向性を決定づけることになった。つまり、言語能力を、これまでのように「英語についての知識の提供と教育」の観点ではなく、言語使用の場面でいかに効果的に使用できるかの観点から判定するとの方向性である。しかし、英語を身近な環境で使うことのない日本のような状況で、また、教育体制は相変わらずの日本人教員主導の多人数一斉授業のまま、学習者一人一人に目配りしたタスク遂行能力を習得させ判定することは、不可能ではないとしても至難の業である。「英語で授業が基本」「英語母語話者などのALT<sup>[註7]</sup>の活用」により音声英語に触れる場面を増やすことが目論まれているが、その効果は限定的である。その影響はむしろ、小学校からの英語の導入<sup>[註8]</sup>と合わせ、外国語学習の本質・目的は、「間違いを恐れず積極的に使うこと」「正確さよりタスクの遂行を目指すこと」「タスク遂行による成功体験を積み重ねること」にあるとの意識改革として表れてきている。実際、挨拶や自己紹介、簡単な日常会話程度は、間違いを恐れずに口に出すことができる学生が育ってきている。しかし、その程度を「習得成功例」と評するかは、日本の英語教育（および、英語学習者個人）の目指すレベルと、そこへ至る妥当な「中間点、通過点」の考え方により、意見の分かれるところである。

変化の常として、新しい活動・事項が注目・強調され、従来の教育内容や教え方の踏襲には否定的な風潮が生まれる。「コミュニケーション志向」「タスク遂行」への意識づけが、残念ながら、外国語を学ぶもう一方の目的である「英

語の体系の理解、英語の知識の獲得」を軽視する方向を加速させている。英語は「言語」であり、ヒトの思考、伝えたいことを最も的確かつ効果的に表現するヒトにのみ与えられた素晴らしい無限の「力」を持つシステムである。例えば外国語であっても、いや、むしろ、日常的に使う環境にない外国語だからこそ、その「力」につながる形での教育・学習が目指されるべきであろう。眼前の会話状況でのコミュニケーションとタスク遂行の強調は、言語本来の「力」——時空間を越え、過去も未来も仮想事態をも表現し、ヒトの高度で知的で抽象的な思考をも表すことのできる体系——への道筋を閉ざしかねない。

### 3 最近の学生の英語の特徴

第2節で述べたように、文科省はバブル期以降、英語教育の目標を「英語の体系の理解・英語についての知識獲得」から、自ら会話し発信し使うことを目標とした「コミュニケーション重視、タスク遂行」へと転換させた。それでも、英語は、重要な受験科目であることから「相応の英語の知識」は必要とされるのだが、(難関校を除いては)読解力や作文力の低下は著しく、英語の体系の仕組みを系統立てて理解し把握する力が覚束ない学生が増えている、というのが、大学の英語教育を担っている大方の教員の印象である。

英語が外国語として教育機関で導入される日本の状況において、学生の英語力とその特徴は、導入のされ方、教育の目標と内容に大きく左右される。「コミュニケーション」「タスク遂行」を意識づけられ、「通じればいい」という文法・言語体系軽視の中で育ってきた学生の英語には、明らかに、以前の文法重視教育を受けた学生とは異なる特徴が見られる。以下では、最も顕著で代表的なタイプの誤用をふたつ指摘する。ひとつは、機能語の習得の脆弱さであり、もうひとつは、明らかに母語の日本語からの負の転移と思われるものである。それらの是正には、国語(日本語)教育との連携が大いに役立つであろうことを指摘し、第4節の日本の英語教育、ひいては、国語教育も含めた、言語教育の必要性・重要性の指摘につなげたい。

### 3.1 機能語についての理解の脆弱さ

外国語を学ぶ際に避けて通れないのは語彙の習得である。語彙には、名詞や動詞、形容詞といった膨大な量の内容語と、数は限られているがその意味や役割が判然としない助詞や助動詞、接続詞などの機能語がある。会話中心、眼前の情報伝達とタスク中心の言語使用では、内容語を駆使すれば、相応の「伝達」が可能である。例えば、(1)のような質問への答を見てみよう。

(1)	A	B
a. What color is this?	Red	It's red.
b. What's this?	* Book.	That is <u>a</u> book.
c. How many cards do you have?	Five. *Five card.	I have five cards.
d. Where is the pen?	* Table.	(It's) <u>on the</u> table.

質問の内容を理解しての答という点では、AもBも「同様」である。(1a-A)のRedや(1c-B)のFiveのように単語1語で正しい場合もある。しかし、(1b)では、短く答えるにしても冠詞が必要で、(1d)では、場所を示す前置詞のonと冠詞、(1c)に名詞cardを使うなら複数形でなくてはならない。導入初期(中学校英語)でも、これらの非文法性については学び、Bのような答え方が奨励されるわけだが、Aの答え方で「通じる」ことが分かっている状況で、冠詞や前置詞、複数形などの習得の重要性は認識しにくい。(1)-Aのような答えは、大学生の英語にも頻出し、それを積極的にモニターし修正を試みる学生は多くはない。

文法の習得の大きな部分は機能語の習得と関わるが、タスク中心、文法軽視の教育では、もともと機能語の意味や機能は内容語ほど明確ではないのであるから、機能語への意識が希薄となる。冠詞や前置詞に比べれば、be動詞の機能は比較的理解しやすい筈だが、それが定着していない。そこに、最近の学生の誤用の特徴がある。典型的には、受動態でも進行形でもないのに、be動詞が一般動詞と共に使われるのである<sup>[注9]</sup>。

- (2) a. \*I am watch TV every day. (毎日テレビをみます。)  
 b. \*I was watch TV yesterday. (昨日テレビを見ました。)  
 c. \*Are you come from America? (アメリカから来ましたか。)  
 d. \*Are you enjoy? (楽しいですか。)

こうした間違いについて、be動詞を日本語の助詞の「ハ」のようなものと理解しているからとの指摘がある(田川 2008, 2015; 梅原・富永 2014)。英語を動詞・助動詞体系の把握から導入を受けた以前の学習者には、にわかに信じがたいことだが、導入期の英語教育のあり方を考えると、そのような間違っただけの一般化に至るのも不思議ではない。タスク中心の英語教育では、英語の助動詞と動詞の体系の整合性より、コミュニケーションに必要な表現の導入が先ずある。必然的に、挨拶、自己紹介、眼前事象の記述とそれらについての質疑応答が英語活動となり、(3) のような表現を繰り返し使うことになる。

- (3) a. I'm Hanako. I'm a student.  
 b. How are you? I'm fine, thank you.  
 c. What's this? It's a soccer ball.  
 d. I can play soccer.  
 e. I'm playing the guitar.  
 f. What color do you like? I like red.

英語の文構築において、動詞類のタイプ (be動詞、一般動詞、助動詞) の区別は、疑問文や否定文の作り方、進行形や完了形、受動態への発展など、基本中の基本である。しかし、眼前事象を扱うことを主眼にすると、叙述用法のbe動詞 (3a, b, c)、能力のcan (3d)、進行状態のbe + 一般動詞のing形 (3e)、状態の一般動詞 (3f) が、それぞれのタイプと使い方に十分な説明と配慮のないまま、質問形と一緒に導入される。be動詞にいたっては、口頭表現として一般的な短縮形のI'm, it'sなどから導入する教科書が中学校のものでも大半である(田川 2008, 2015)。英語では「主語」は常に必要と言われ、時制が動詞近辺に明示されること、(3a, b, c) などのbe動詞表現が多いこと、be動詞は短縮され主語に付

随すること、疑問文ではbe動詞は主語の前に現れること、を総合すれば、日本語母語話者が、be動詞は「ハ」のようなものとの「誤った一般化」に至ることは、想像に難くない。そして、会話状況では、その間違いを明確に指摘されることなく、「通じる」体験を積み重ねることになる。自らの誤った文法を訂正する機会も動機づけもないまま (2) のような誤用を発生し続けることになる。英語の時制を含めた助動詞と動詞の体系を把握しないまま、大学まで進んできている学生が多数存在している状況なのである。(2) の誤用は、更に、英語の体系の把握の不充分さ・不正確さだけではなく、不安定な英語の知識のまま使うことが求められれば、英語の知識を補う形で、無意識のうちに、母語の日本語が顔を覗かせることを示している。しかし、学生の日本語の体系についての知識は、英語に劣らず、圧倒的に不十分なのである。

### 3.2 日本語からの負の転移

外国語学習において母語からの負の転移は、導入法の違いに関わらず頻繁に指摘されてきている。しかし、最近顕著な「負の転移」は、語順や主語の取り方、修飾関係など、文の構造・根幹に関わる誤用である。(梅原・富永 2014, 白畑 2013, 昭和女子大学学習者コーパス研究グループ 2007 など参照)

- (4) a. \*This hotel can use internet. (このホテルはインターネットが使える。)  
 b. \*Here can't smoke. (ここはタバコは吸えません。)  
 c. \*Japanese high schools wear uniform. (日本の高校は制服を着ます。)  
 d. \*Cell phones can bring anywhere. (携帯電話はどこにでも持って行ける。)  
 e. \*Tokyo is hot. (東京は暑い。)

(4) は日本語の「主題文」を英語に転用している典型的な誤用である。日本語は、「ぼくはウナギだ」に見られるような「主題文」が頻出し、文頭の「ハ」格要素は主語の場合もあるが、述語とは直接関係のない主題を表すことができる。一方、英語の主語は述語と意味的に関係してはならない。(4) の誤用の背景には、「主題文」と「主語－述語文」の違い、日本語の「ハ」格要素の機能の理解、といった文法構造的な「知識」が必要だが、それだけでなく、

情報構造に日本語と英語の文がどう関わるかという、文構造を越えた語用的視点の導入も欠かせない(井出2006; 塩澤・吉川・石川2010; 長谷川2007, 2011)。こうした主題文の誤用は、学習者自らが「自分の表現で英語を使う」ことで顕在化するものであり、その意味では、こうした誤用例は、「使う英語志向」が効果を現し始めている結果とも考えられよう。しかし、母語の日本語と英語の体系的な比較考察が、学習者にも指導者にも必要であることは明白である<sup>[注10]</sup>。

次の例は、日本語の語順が英語に表れている誤用例である。

- (5) a. \*This bag was my father bought me. (このバッグは父が買ってくれた。)  
b. \*I met the boy is very good looking. (私が会った男の子はすごくハンサムだった。)  
c. \*My uncle lives in Sapporo will come to visit me.  
(札幌に住んでいるおじさんが私に会いにきます。)  
d. \*My made hamburger. (私の作ったハンバーガー)

(5a)は、主題文の「ハ」がbe動詞で示された例とも取れるが、語順が日本語に対応している。(5b, c)は、名詞を修飾する関係節(連体節)が作れず、日本語の語順が英語の文にはほぼそのまま表出している例である。英語と日本語における主要部と修飾要素の構造的な位置関係、従属節の組み込みに関わる規則の違いが把握できていないまま、日本語に対応する英語を組み込んだ間違いである。

さらに、(6)は疑問詞疑問文の誤用である。

- (6) a. \*How many do you have books? (何冊君は本を持っているの?)  
b. \*What do you like Japanese food? (日本の料理は何が好きですか?)

疑問詞が文頭に表れるのは英語の特徴である。文法構造上は、疑問詞を含む名詞句がカタマリとなり、その一部が疑問詞であっても句全体を文頭に動かすのが規則であり、(6a)はHow many books do you have? (6b)はWhat Japanese food do you like?が正しい。しかし、これらの誤用例では、疑問詞部分だけが文頭に表れている。この誤用の背景は、二つ考えられる。一つは、日本語に対応

させ、疑問詞部分と名詞主要部部分が、(6a)なら数量詞の遊離により、(6b)なら「ハ格主題化」に対応可能な形で分離させて、疑問詞部分だけを文頭に使ったもので、日本語からの負の転移が原因として考えられる。もう一つは、会話中心の英語教育での教え方によるものである。最近の中学校の教科書(例えば、開隆堂のSunshine 1)では、疑問詞疑問文を平叙文から疑問詞部分を移動させて作るといった以前の教科書での説明はなく、疑問詞が文頭にある表現を早い時期から導入し、それで教室活動を行う。教室での英語活動では、how manyやwhatだけを単独で使うことも奨励されており、質疑応答では、文全体を作らずとも、疑問詞だけで会話が成立する。そこでは疑問詞を含めた名詞句のカタマリ(句)という意識づけは希薄であり、(6)のような誤用は、そのような教え方、活動の結果とも考えられる。

## 4 言語学習における母語についての知識の重要性

第3節で示した誤用例は、限られたものだが、それらに共通するのは、(ア)機能語、機能範疇に代表される「文法要素」の言語体系の観点からの機能の把握の脆弱さであり、(イ)日本語と英語の体系的な違いに対する認識の低さである。どのような教育を実施しても、こうした課題がなくなるわけではないし、以前の「文法訳読」教育を受けた学生も、同様の問題を抱えていた可能性はある。ただ、英語教育が「使うこと」に重点を置き、「使う活動」のための時間の確保から、必然的に学習者の「英語についての正しい知識の定着」に十分な時間も配慮も、そして、その重要性への意識づけも危うくなってきている現状が、こうした誤用を助長している側面は否めない。このままの状態では、眼前のやり取りや友人同士の日常会話を越えた言語活動へつながる道筋は見えて来ない。

第3節で示したような誤用が化石化してしまえば、できあがるのは、日本語とも英語ともつかない「ビジン化」した代物である。英語の体系、そして、日本語の体系を意識する機会がなければ、学習者自身がそこから脱却することはできないであろうし、その必要性を認識することもないであろう。

さらに、(ア)や(イ)の課題が克服できない学習者を日本の英語教育が輩

出することは、英語使用者としての英語力の脆弱さに留まらず、将来的に、英語教師はもちろんのこと、他の言語の習得や、言語研究、ひいては有能な日本語教師としての資質にも影響すると思われる。現在、言語学や言語教育に携わっている多くが、筆者もその例にもれず、英語の体系を入り口に言語、他言語への興味を広げ、研究者・指導者の道を歩んできている。(ア)や(イ)の課題の克服は、英語教育だけの問題ではない。これらの課題はタスク志向に振れた英語教育だけでは、効果的に解決できないであろう。そうであるなら、他の言語、特に、日本語(国語)教育との連携により、克服への道筋を探りたい。

(ア)の「機能語の習得」については、上述したように、会話中心の英語活動で意識づけすることは至難の業である。機能語・機能範疇は、眼前事象を扱う限り、その重要性は認識できない。それらは、文中要素をつなぎ止め(助詞や前置詞、接続詞)、他の部門(時の流れや情報構造)に関係させ、正確で複雑な情報を構築することで、はじめて、その役割の重要性が明確化するのである。そうした機能語の「糊付け役」のような機能を、(眼前)タスク中心の導入初期に認識させることは難しい。しかし、自らの内省的言語感覚を使うことのできる日本語(国語)の授業で、機能語(助詞、助動詞、接続詞)の役割を考えさせることはできる。助詞や接続詞、動詞の形といった文法項目を、読み物から抜いたり、変えたりすることで、伝達内容がどれほど大きく異なるか、日本語として不自然になるか、などを考えさせるような国語の授業を期待したい。それは、他の言語(英語)にも同様の「意味は希薄だが、重要な要素」の存在に気づかせ、英語を学ぶ際にもそれらを習得することの動機づけとなる筈である。それは、同時に、母語の日本語の文法体系についての興味も喚起するであろう。

現在の小中高の国語教育では、日本語教育で重要な「ハ」と「ガ」の違い、「アゲル」「クレル」の違い、修飾関係と意味の違い(例えば、「前の建物」と「建物の前」の違い)、テイルの用法、自動詞と他動詞の関係、などをメタ言語知識として考察するような授業はない。「言語が表すこと」とは何かを考え、それを保証する要素とそれらを組み込む構造のあり方や、複文構造や従属節の機能を文法事項として扱うことは、国語の教育内容には含まれていない。こうしたことが、小中高の国語の教育内容として含まれるなら、外国語(英語)との構造的、体系的な比較を可能にする意識づけができるであろうし、日本語を外国語・第二

言語として学ぶこと、教えることの背景知識と基盤構築にも役に立つ筈である。小学校英語活動では英語も国語も担任の教員が担当することが基本である。そこで、英語にも日本語にも通じる、構造概念、機能語の役割などが意識化するような授業が可能となるような施策を期待したい。

同様に(イ)についても、英語の知識が脆弱な中で使用すれば、必然的に日本語からの転移が起こることを、学習者も指導者も認識し、どんな転移が起こるかを予測し、また、誤用の背後にある言語体系の違いから生まれる転移に気づき、それが起こらないような指導、起こった場合の矯正への意識づけが求められる。(ア)の課題同様に、日本語という言語体系の把握を、指導者はもちろん、学習者にも背景知識として授けたい。

そして、更に求めたいのは、日本語を、国語教育を超えた、ひとつの言語として捉える教育であり、母語の日本語の体系との比較対照を意識した英語教育であり、その両者を、できる限り、同じ概念やメタ言語で記述・説明することができるような言語教育である。そのためには、日本語にも英語にも共通して使える「文法用語と概念」を、英語学、日本語学(国語学)、言語学(および、他言語)で早急に整備する必要がある。「連体」と「形容詞的」、「連用」と「副詞的」、「体言」と「名詞」、「連体修飾節」と「関係節」など、そう簡単に「統一」できないであろうが、日本語と英語にも通じる「学校文法・教育文法」整備へ向けて「落とし所」を探る機運を高めたい。用語や概念の不統一が「日本人の外国語習得の障壁」となっている可能性は十分にある。少なくとも現在CEFRなどで世界の言語教育を先導する欧州連合(EU)諸国では、ラテン文法の浸透などもあり、そうした不統一は少ない。日本語教育も英語教育も日々進行しており、眼前に学習者がいる中で、そうした抜本的な視点から制度や教育内容を変えることは容易ではない。しかし、個別言語を越えた言語教育全般を俯瞰する視点を持つ体制を作ることで、日本語にも英語にも(ひいては他の言語の教育にも)等しく大きな効果が見込まれる筈なのである<sup>[註11]</sup>。

〈神田外語大学〉

## 注

- [注1] …… 文科省が2013年12月に発表した「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」による。しかし、こうした方向に警鐘を鳴らす英語教育関係者も少なくない（江利川他2014）。
- [注2] …… 1980年施行（1989年まで）の中学校学習指導要領の外国語の目標には、「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、言語に対する関心を深め、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」と記載されており、それ以前の目標も基本的には同内容である。目標が大きく変化したのは、以下2.2で扱うが1990年施行の学習指導要領からで、英語によるコミュニケーションに言及し、特に、1期前（2002年施行、2011年まで）のものには、「聞くこと」「話すこと」だけが明記され、「読み書き」への言及はなく、一気に「音声でのコミュニケーション」重視に転換された。現行（2012年施行）のものには、小学校からの英語の導入が伏線としてあり、中学校のものには、「読み書き」も含まれることとなったが、英語での音声コミュニケーション力の育成に重点が置かれていることには変わりはない。
- [注3] …… その時代の英語に対する社会的ニーズの観点では、「進んだ欧米圏の知識の吸収」があり、それは、欧米の読み物を正確に読み、内容を把握し、日本社会に還元することで、満たされた。
- [注4] …… 近年、学生の日本語の作文力、論文作成能力の低下が指摘されており、新入生対象の日本語の論述を指導する基礎ゼミを必修とする大学が増えている。その原因に、英語教育から英文和訳・和文英訳が外されてしまったことが関係しているという指摘もある。例えば、野内・瀬戸（2009:26）で野内は「文法重視の訳読・作文教授法はいまや袋叩きにありますけれど、（中略）あれは日本語力養成の場でもあった」と述べている。従来の「文法訳読方式」が復活することはないであろうが、英語で培っていた論述力・論理的思考の訓練を、英語の訳読・作文で養えないのなら、国語の授業や他の科目などで、それに見合う機会を保障する必要がある。大学での「基礎ゼミ」がそうした役割を持ち、留学生向けの日本語作文・論述指導書が利用されたりしている（例えば、浜田・平尾・由井1997）。ヒトの知的基盤に関わる「論述力」「論理的思考」の基礎の構築には、個別言語を越えた、つまり、どの言語からでも、アプローチが可能な管で、日本語教育（国語教育）と英語教育が連携できる余地が大いにある。
- [注5] …… そうした「失敗の教育」を受けた多くの日本人が「企業戦士」として海外に派遣され日本の経済成長を支えてきたという厳然たる事実があることは忘れるべきではない。当時の英語教育でも「必要に迫られれば」相応のタスクが可能となる程度の英語の基盤は作られていたのである。この事実を無視して当時の英語教育の全てを「失敗」としてしまっただけでは、そこから学ぶべきことも学べなくなる。

- [注6] …… CEFRとはCommon European Framework of Reference for Languages（ヨーロッパ言語共通参照枠）からの頭文字語である。30言語近くが関わる複数言語主義を採用する欧州連合（EU）が、母語、習得言語を問わず、コミュニケーション言語活動のレベル判定のために策定した記述指標である。
- [注7] …… ALTとはAssistant Language Teacherの略で、外国語指導助手のことである。英語の授業を補助する目的で、各教育委員会から小・中・高に派遣される。
- [注8] …… 小学校の英語活動の基本は、音声中心、文法の導入はしない、書き言葉は入れない、というものであり、必然的に、定型表現の丸暗記、内容語（特に、名詞）中心の眼前事象や身の回りに関する対話・情報交換が中心となる（長谷川2010,2015;町田2015）。
- [注9] …… (2e)には、日本人の英語の間違いのもう一つの典型である、「目的語」の省略がある。本来なら、状況にもよるが、Are you enjoying it? Did you enjoy yourself? などとなる。
- [注10] …… 梅原・富永（2014）は、英語の知識の定着と（4）のような文の容認度は反比例する、つまり、英語の文の基本が「主語―述語文」であることを把握している学習者は（4）のような「主題文」を作ることもしないし、それらの非文法性を明確な理由で指摘できることを実証している。明示的な日英語の違いの把握が重要なのである。
- [注11] …… 言語の表す意味と体系を客観的に把握できるようになることは、日本社会が直面しつつある、日本語使用に困難が伴う日本語非母語話者との共生に向け、日本語母語話者に求められる能力でもある（庵2013）。そして、更には、まだ、突飛に聞こえるかもしれないが、将来確実に予想される、言語を使用し我々の生活の様々な分野に入り込むであろう人工知能を備えたヒューマノイドタイプのロボットとの共生、それらの効果的かつ適正な使用にも不可欠なリテラシーとなる筈である。言語の体系を客観的に捉える素地を養うことこそ、日本語学、日本語教育にとっても、英語教育にとっても、そして、将来の異種との共生にも、必要で有用性の高い知的基盤だと思えるのである。

## 参考文献

- 庵功雄（2013）『日本語教育・日本語学の「次の一手」』くろしお出版
- 井出祥子（2006）『わきまの語用論』大修館書店
- 梅原大輔（2015）「うまくいかない学習者を理解しよう」長谷川信子（編）『日本の英語教育の今、そして、これから』pp.53-72. 開拓社
- 梅原大輔・富永英夫（2014）「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関西支部紀要』16, pp.103-122.
- 江利川春雄・斎藤兆史・鳥飼玖美子・大津由紀雄（2014）『学校英語教育は何のため？』ひつじ書房
- 塩澤正・吉川寛・石川有香（編）（2010）『言語教育と文化―異文化間コミュニケーション能力の養成―』英語教育学大系第3巻, 大修館書店
- 昭和女子大学学習者コーパス研究グループ（編）（2007）『エラーから学ぶ英作文ハンドブ

- ック』青山社
- 白畑知彦 (2013) 「否定証拠を中心とした明示的英文法指導の効果検証」『教科開発学論集』1, pp.163-172. 愛知教育大学大学院教育学研究科・静岡大学大学院教育学研究科 共同教科開発学専攻
- 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*, 7, pp.269-288. 神田外語大学言語科学研究センター紀要
- 田川憲二郎 (2015) 「ビジン化の回避—be動詞の誤用の背景から」長谷川信子 (編) 『日本の英語教育の今、そして、これから』 pp.73-91. 開拓社
- 野内良三・瀬戸賢一 (2009) 「対談・レトリックの力とその効用」『言語』38(3), pp.20-31. 大修館書店
- 長谷川信子 (2007) 「日本語の主文現象から見た統語論一文の語用機能との接点を探る」長谷川信子 (編) 『日本語の主文現象—統語構造とモダリティ』 pp.1-21. ひつじ書房
- 長谷川信子 (2010) 「小学校英語とはどういう英語か?—児童英語のできるようになること、できないこと」『言語科学研究』16, pp.11-31. 神田外語大学、言語科学研究科紀要
- 長谷川信子 (2015) 「日本の英語教育は何を目指すか?—「コミュニケーション」から「言語」としての英語へ」長谷川信子 (編) 『日本の英語教育の今、そして、これから』 pp.2-28. 開拓社
- 浜田麻里・平尾得子・由井紀久子 (1997) 『大学生と留学生のための論文ワークブック』くろしお出版
- 町田なほみ (2015) 「小学校英語では何が行われているか?—『Hi, friends!』に言及して」長谷川信子 (編) 『日本の英語教育の今、そして、これから』 pp.318-336. 開拓社
- 文部科学省 (2013) 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/\\_icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343704\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343704_01.pdf)