

提言

ことばに対する能動的態度を育てる取り組み
—初等中等教育における英語教育の
発展のために—



平成28年（2016年）11月4日

日本学術会議

言語・文学委員会

文化の邂逅と言語分科会

この提言は、日本学術会議言語・文学委員会文化の邂逅と言語分科会の審議結果を取りまとめ公表するものである。

日本学術会議言語・文学委員会文化の邂逅と言語分科会

委員長	林 徹	(連携会員)	東京大学大学院人文社会系研究科教授
副委員長	大津 由紀雄	(連携会員)	明海大学副学長・外国語学部教授
幹事	伊藤 たかね	(連携会員)	東京大学大学院総合文化研究科教授
幹事	金山 富美	(連携会員)	島根大学法文学部教授
	梶 茂樹	(第一部会員)	京都産業大学共通教育推進機構客員教授
	松浦 純	(第一部会員)	東京大学名誉教授
	今西 典子	(連携会員)	東京大学大学院人文社会系研究科教授
	窪 蘭 晴夫	(連携会員)	人間文化研究機構国立国語研究所教授
	斎藤 兆史	(連携会員)	東京大学大学院教育学研究科教授
	渋谷 勝己	(連携会員)	大阪大学大学院文学研究科教授
	鈴木 泰	(連携会員)	東京大学名誉教授
	鳥飼 玖美子	(連携会員)	立教大学名誉教授
	沼野 充義	(連携会員)	東京大学大学院人文社会系研究科教授
	平田 昌司	(連携会員)	京都大学大学院文学研究科教授
	藤井 省三	(連携会員)	東京大学大学院人文社会系研究科教授

提言の作成にあたり、以下の方々に御協力いただきました。

伊藤 摂子	東洋大学文学部教育学科助教
合田 哲雄	文部科学省初等中等教育局教育課程課長
嶋田 珠巳	明海大学外国語学部准教授
畑 アンナマリア千寿江	東京大学大学院教育学研究科大学院生

本件の作成に当たっては、以下の職員が事務を担当した。

事務局	井上 示恩	参事官 (審議第一担当)
	渡邊 浩充	参事官 (審議第一担当) 付参事官補佐
	石部 康子	参事官 (審議第一担当) 付専門職

要 旨

1 作成の背景

1989年の学習指導要領の改訂以降、初等中等教育における英語教育では、読解重視から実用重視への転換が図られてきた。この転換の背景には、「国際共通語」としての英語能力を備えた「グローバル人材」を求める企業や、自分の子供をそのような人材に育てたいと考える保護者など、社会からの声がある。その結果、英語でのコミュニケーション能力を育成すること、そのために、コミュニケーションの「道具」としての英語を教えることが、英語教育の中心となってきている。

しかし、このような英語教育の転換は、十分に現実を認識した上で判断されたものなのだろうか。このような転換によって、かえって失われるものはないのだろうか。第23期の文化の邂逅と言語分科会では、以上のような議論を重ね、現状の英語教育の問題点、およびその新たな可能性について、英語教育に携わる方々と、基本的な認識を共有する必要があるとの結論に至った。

2 現状及び問題点

読解重視から実用重視への転換は、高等学校外国語科（英語）における基本方針がすでに「英語による授業」となったり、2020年度からは小学校で教科としての英語教育が開始されるなど、日本における英語教育を大きく変えようとしている。

しかし、実際に「何が実用的な英語能力か」を検討してみれば、曖昧な部分が多いことに気づかされる。英語は母語話者が多いだけでなく、その1.5倍から2倍の非母語話者が日常的に使う言語であり、しかも、いわゆる「グローバル化」や新興諸国の発展にともなって、非母語話者の割合は増え続けている。したがって、「国際共通語」としての英語を教えるには、世界各地で話されている英語の幅広い多様性を教育に反映させる必要があるが、非母語話者の話す英語の多様性を教育に活かす試みは始まったばかりであり、実現は容易ではない。

そもそも「なぜ英語が必要か」についてさえ、確実な根拠が社会で広く共有されているとは言えない。日本国内ではあらゆる場面で日本語が使われ、英語が必要とされる職場や機会は限定的である。日常的に英語を使う人は総人口の1%との調査結果もある。このような状況では、児童・生徒が英語の実用性を実感できないのは自然であり、実用性は英語学習の動機とはなり難い。

実用重視への転換とともに導入された「英語による英語の授業」にも問題がある。目標言語である英語のインプットが日常の言語生活のなかで非常に限られているとともに、母語からの強い影響を受けながらおこなわなければならない状況で、単に教室での英語使用の割合を増やすだけでは、実用的な英語能力の習得には至ることができないからである。

一方、実用性を重視する英語教育において見逃されるのが、ことばの仕組みや働き自体に対する児童・生徒たちの疑問や関心である。ことばを「道具」と捉える限り、それを実際に使わせながら次第に慣れさせていくという指導は、理にかなっているように見える。

しかしそこには、ことばとその働きを固定的なものとする前提がある。実際のことばの使用では、母語であれ非母語であれ、ことばの仕組みの中に組み込まれた分類や捉え方を理解しつつ、ことばを発する際の聞き手や周囲の状況に瞬時に対応することが求められる。こうしたことばの仕組みや働きへの気づきは、固定化されリスト化された学習項目を暗記させ練習させることによってではなく、児童・生徒がことばに対して能動的に取り組もうとする態度を身につけることによって、初めて達成される。

ことばへの能動的態度は、英語の習得に必要であるばかりではない。多くの児童・生徒の母語である日本語を相対的に捉えることをも可能にする。そこから、日本語を母語としない人々にとっての日本語習得の困難さへの共感の芽生えも期待できる。

このように、ことばに関する疑問や関心は、ことばへの能動的な態度の育成にとって重要な契機である。ことばを「道具」のような固定的な対象と捉え、「実用的な英語」の習得ばかりを目指すのではなく、英語との接触が児童・生徒たちにことばそのものへの疑問や関心を抱かせる貴重な機会となり得ることを念頭に置き、ことばの教育の一環として、英語教育を活用すべきである。

3 提言の内容

(1) 非母語としての英語という視点の共有

わが国の初等中等教育での英語教育が非母語教育である点を十分認識する必要がある。具体的には、①大部分の児童・生徒の母語である日本語の影響があること、②英語と接する十分な機会をすべての児童・生徒に提供することは不可能であること、③非母語話者の英語に共通に見られる簡略化などの中には「分かりやすさ」を高める効果がある場合があること、などの事実を踏まえ、現実的な教育方針を設定するべきである。

(2) 英語でおこなうことを基本としない英語教育への変更

ことばの教育の一環として見れば、英語教育には、ことばの仕組みに気づかせる、ことばを発したり理解したりするまでのプロセスに注目させる、ことばに能動的に取り組む態度を育てるなど、ことばを通じて「生きる力」を育む豊かな可能性が内包されている。「英語による英語授業」は、このような可能性を閉ざすことがないよう、日本語による授業との適正なバランスをもって実施されるべきである。

(3) 文字の活用、書きことばの活用

ことばの仕組みやことばが生まれるプロセスについて考えさせる英語教育において、文字の利用は不可欠である。さらに、書きことばとしての英語は、社会で英語が日常的に使われているわけではないわが国のような環境でも、児童・生徒ひとりひとりの関心に合った情報を提供することができる。これは、児童・生徒たちの英語への興味を持続させる上で、大きな助けとなる。

目 次

1	はじめに	1
2	背景	2
	(1) 英語教育における方針の転換	2
	(2) 世界における英語	2
	(3) 日本における英語	3
	① 国内での英語に対する需要	3
	② 日本人の英語のレベルの評価	3
3	問題点	4
	(1) 英語に対する需要の見通しは正しいか	4
	(2) 何ができることが実用的なのかが具体的に把握されているか	4
	(3) 母語の獲得と非母語の習得との違いは十分認識されているか	5
	① 非母語の習得では目標言語の十分なインプットが得られない	5
	② 非母語の習得の場合は母語の影響が避けられない	5
	③ 十分な水準に到達する非母語の習得は稀である	5
	(4) 実用性だけで十分に英語学習の動機づけが可能か	5
	(5) ことばを道具と見なすことで貴重な教育機会を逸していないか	6
4	解決のための基本的な視点	7
	(1) 初等中等教育の英語教育に対する現実的な目標設定	7
	(2) ことばの教育の一環としての英語教育が提供できる教育機会と可能性	7
	① ことばの仕組みが果たす役割とそれに気づかせることの意味	7
	② ことばを発したり理解したりするプロセスに注目させる取り組み	8
	③ ことばに能動的に取り組む態度の育成	9
	(3) 書きことばの有利さ	10
5	提言	12
	(1) 非母語としての英語という視点の共有	12
	(2) 英語でおこなうことを基本としない英語教育への変更	12
	(3) 文字の活用、書きことばの活用	12
	<参考文献>	13
	<参考資料>	
	審議経過	15

1 はじめに

日本学術会議、言語・文学委員会文化の邂逅と言語分科会は、言語・文学委員会の設定した課題「日本語の将来への提言」のための作業部会として、異文化接触に伴う言語の変化と、現在の日本語のあり方に関する審議をおこなうために設置された¹。第22期と第23期においては、将来の日本語の姿を考える上で重要な、言語教育の問題、および言語弱者・情報弱者の問題について議論を重ねてきた。特に、第23期は、わが国の初等中等教育における言語教育に焦点を絞り、集中的に議論した。その結果、初等中等教育における英語教育が、社会の要請に誠実に応えようとするあまり、一貫した展望を持つ余裕のないまま、やや性急に変更されようとしているのではないか、との認識を持つに至った²。10年に1度おこなわれる学習指導要領の改訂作業が進められているこの時期に、本分科会での議論の結果をひとまずまとめ、可能なかぎり多くの人々と問題と課題を共有することにより、実り多い言語教育の実現に資するために、提言として公表することとする。

¹ 「言語・文学委員会分科会の設置について（分科会等名：文化の邂逅と言語分科会）」
<http://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/bunya/gengo/index.html>（2016年8月閲覧）

² 同様の懸念は、日本学術会議言語・文学委員会が平成20年7月に公表した報告「日本語の将来に向けて一自己を発見し、他者を理解するための言葉―」の中で、すでに示されている（[6]、4－6ページ）。

2 背景

(1) 英語教育における方針の転換

読んで理解することから口頭でのコミュニケーションへ、1989年の学習指導要領の改訂以降、英語教育の方針は抜本的に変わり、従来の読解重視の英語教育から、実用を目指す英語教育への転換が図られてきた³。

具体的には、初等中等教育を通じて、外国語（英語）科目では言語活動（ことばを使ってみる）が重視され、実際に英語でコミュニケーションができるようになることが目標とされるようになった。これは、現行の学習指導要領において、小学校外国語活動と中学校外国語科の目標のいずれにも、「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」という、同じ文言が掲げられていることから明らかである。

この転換は、日本の社会、特に企業からの要請にも支えられている。例えば、日本経済団体連合会が2016年4月に公表した「今後の教育改革に関する基本的考え方―第3期教育振興基本計画の策定に向けて―」を見ると、グローバル社会で活躍する人材の育成のために、英語の教育内容を大幅に見直す必要があることが主張されている（参考文献 [8]、5-6 ページ）。海外でのビジネスにおいて必要とされるような、コミュニケーションの「道具」としての英語を教えることが、英語教育に求められるようになってきている。

(2) 世界における英語

一般に「英語」と呼ばれる言語の母語話者は約3億人だが、非母語として日常的に英語を用いる人は約4億人から6億人もいる⁴。世界における英語の使用量は非母語話者のほうが多い。母語話者の間に見られる方言差に加え、さまざまな非母語話者の英語がある。また、英語はもっとも多く非母語話者によって学ばれている言語でもある。

非母語話者の英語には、簡略化とともに、それぞれの母語の影響が見られる。これは、非母語の習得の際、特にその初期において、母語の影響が避けられないからである。したがって、ひと口に「英語」と言っても、その中にはさまざまな言語の要素が含まれている。そのため、現在世界で使われている英語には、幅広い多様性が見られる。

(3) 日本における英語

① 国内での英語に対する需要

日本国内では英語に対する需要は限られている。寺沢拓敬氏は、統計資料を用いて、日本人のうち日常的に英語を使っている人は1%ほどで、少し使うという人を含めても14%ほどと推定している。なお、そのうち約半分は、趣味、娯楽、旅行での使用である（参考文献 [3]、第4章）。

³ 外国語の学習指導要領の変遷については [5] を参照のこと。

⁴ Crystal は2001年時点で、合計で329,140,800人の母語（あるいは第一言語）話者、430,614,500人の第二言語話者がいると推定する ([11]、62-65 ページ)。一方、Ethnologue 第19版は、339,370,920人の母語（あるいは第一言語）話者、603,163,010人の第二言語話者を推定する [13]。

寺沢氏はまた、英語を使えることが給与に影響するかどうかも検討している。一見すると、英語能力が平均年収に差をもたらしたかのような印象を与える。しかし、複数の統計資料の比較から、このような差の大部分は、学歴や就労環境の違いによってもたらされたものであり、高学歴者や高い収入が得られる職に就いている人々のうちに英語能力の高い人が含まれている割合が高いため、英語能力と収入の間に相関が見られるだけであることを、寺沢氏の研究は示している（参考文献 [3]、第 10 章）。

② 日本人の英語のレベルの評価

日本人の英語のレベルはアジアで最低であるという主張がある。例えば、平成 25 年度版『通商白書』は、TOEFL の国別平均点を比較して、このように主張している⁵。

一方で、まったく英語がわからない人の割合は、日本では約 2 割だが、それは、アジアの中では国民の英語のレベルが高いとされるシンガポールと同程度であり、しかもヨーロッパのスペインやイタリアよりはるかに低い（両国は約半分の人が英語をまったく解さないと回答）。したがって、日本では、基礎的読解力に限れば、国民の約 8 割が英語の知識を持っているとすることができる（参考文献 [3]、61 ページ以降）。

⁵ [2]、188 ページ。ただし、TOEFL の受験者はそれぞれの国や地域の英語学習者を代表しているとは言えない。TOEFL の実施機関である ETS も、同様の理由から、TOEFL スコアの国別平均を、各国の英語力の違いを見るための指標に流用してはならないと明言している。詳しくは[12]、13 ページを参照のこと。

3 問題点

(1) 英語に対する需要の見通しは正しいか

少子高齢化社会となった日本において、企業には今以上に生産性を高めることが求められている。そのためには、海外への進出や外国人社員の受け入れなど、「グローバル化」が必要であり、日本でも平均的な英語能力を高める必要があるとの主張が、英語教育に対する論調に影響を与えているように思われる。

ベネッセ教育総合研究所が2006年に実施したアンケート調査(回答者は小学1年生から6年生の子供を持つ保護者4,718名。回収率は80.7%)によれば、保護者の大多数(76%)は小学校での英語の必修化に賛成であり、英語は、保護者が授業時間を増やしてほしいと望む(25%)教科の第一位に挙げられる。また、半数近くの保護者(48%)が小学1年生からの英語教育の開始を望んでいる(参考文献 [9])。

その一方で、同研究所がおこなった2015年の調査によれば、約6割の保護者は、自分の子供が小学校で受けている英語活動の目的や内容を把握していない⁶。また、背景(3)で触れたように、現状では国民の1%しか日常的に英語を使っていないという調査結果もある。

これらを併せて考えれば、アンケートにおける保護者の回答は、現実の需要を反映しているというよりは、日本社会に定着した「英語」に関する言説に影響された結果である可能性が大きい。したがって、保護者の要望があるからといって、すぐに実用志向の英語教育の割合を増やすことは危険である。背景(1)で触れたような教育方針の大きな転換は、公教育の中での英語教育の位置づけを十分検討した上で、慎重に評価する必要がある。

(2) 何ができることが実用的なのかが具体的に把握されているか

現状では、日本社会における英語の需要は少ないが、英語が使える人が増えれば、それにつれて需要も増加する可能性がないとは言えない。しかし、その前提として、どのような場面で英語が必要となるか、その際に具体的にどのような英語が必要とされるのかについて、見通しがなければならない。

背景(2)で確認したように、世界では多様な英語が使われている。母語話者の1.5倍から2倍近い非母語話者が日常的に英語を使っていることを考えれば、実用的な英語教育を目指す以上、非母語話者の話す英語を視野に入れる必要がある。しかし、非母語話者の英語は、それぞれの母語の影響もあるため、非常に多様である。このような多様性を英語教育に反映させる取り組みの重要性は、これまでのわが国の英語教育においては、ほとんど認識されていない。

(3) 母語の獲得と非母語の習得との違いは十分認識されているか

母語の獲得と非母語の習得の違いを認識せずに、英語など非母語の習得についても、

⁶ 全国の小学5年生と6年生の保護者1,565名を対象としたアンケート調査 [10]

母語の場合と同じように、早期から目標言語（習得対象の言語）に触れる機会を作ればよいと考えるのは、適切ではない。その理由は、以下の3点にまとめられる。

① 非母語の習得では目標言語の十分なインプットが得られない

母語の獲得は、成人とほぼ同程度に文法規則を身につける5、6歳の頃まで、認知能力の発達と並行して、約3万時間にも及ぶ母語のインプットを受けながら、段階的に達成される（参考文献 [1]）。また、幼児の周囲には、言語獲得に積極的に関与・協力する成人がおり、幼児は濃密な相互作用のなかで、普遍的な言語能力を次第に個別言語（日本語、中国語、アラビア語など）の能力として実体化していく。

一方、非母語の習得は、母語の獲得のあとに始められる。また、目標言語と接触する密度、頻度、状況は、学習者が置かれた環境により大きく異なる。目標言語が日常的に使われる地域に学習者がいる場合は、目標言語に接する機会が多いが、そうでない場合は、目標言語と接する機会は、教室や教材を通じてしか与えられない。

② 非母語の習得の場合は母語の影響が避けられない

非母語の習得と母語の獲得との違いとして、前者では目標言語と接する機会が限定される点以外に、母語の影響を受けてしまうことがあげられる。特に、その初期においては、学習者は目標言語習得に母語の知識を活用することが知られている。学習者の母語と目標言語との間に共通の特徴が多くある場合、母語は目標言語の習得に効果的に働く。だが、母語と目標言語が異なるタイプの言語である場合は、母語はむしろ目標言語の習得をむずかしくする要因ともなる。このように、学習者の母語と目標言語の関係は、非母語の習得にとってきわめて重要な要因のひとつであり、非母語習得の重要なテーマのひとつである。

③ 十分な水準に到達する非母語の習得は稀である

母語の獲得は、ほとんどの場合成功して終わるが、非母語の習得は、比較的初期の段階で停滞し固定化することが知られている。目標言語の十分な運用能力の獲得にまで至る学習者は少数である。

以上述べたように、母語の獲得と非母語の習得とは大きく異なるため、その違いを正しく認識することは、外国語教育において不可欠の要件である⁷。

(4) 実用性だけで十分に英語学習の動機づけが可能か

ベネッセ教育総合研究所が2015年に実施した、小学5・6年生へのアンケート調査によれば、半数弱の児童が、「将来英語を使うことはない」と回答している（参考文献 [10]）。このような児童たちをどうやって英語学習に向かわせるかは、大きな課題である。

日本国内で暮らす限り、高等教育を受けるために英語が必要とされるような状況にな

⁷ [1]も母語獲得と非母語の習得の間に大きな違いがあることを強調している。

いので、児童・生徒たちにとっては、英語を使わなければならない具体的な場面を想像するのがむずかしい。

コミュニケーション中心の授業は、こうした児童・生徒たちに英語学習への動機を与えることができるだろうか。扱われるテーマが生徒の興味や関心を引くならば、英語学習への意欲を喚起することも可能だろう。しかしながら、どんなに興味を引くテーマを選んでも、児童・生徒たちがお互いの考えを英語で表現し合うだけでは、英語でコミュニケーションすることの必然性がないため、動機づけとはなりにくい。児童・生徒たちの意欲を維持するためには、彼ら彼女らの知らない知識や情報、自分たちとは異なるさまざまな考え方に、英語を習得することでアクセスできることに気づかせることが重要であり、口頭でのコミュニケーションのみを重視する指導法では不十分である。

(5) ことばを道具と見なすことで貴重な教育機会を逸していないか

実用性を重視する英語教育においては、ことばは「道具」として捉えられ、それを使って何が成し遂げられるかに注意が向けられる。例えば、中学校では how, what, when, where, which, who, whose, why で始まる疑問文を教える。これらは、相手から情報を引き出すために使われる「道具」なので、この「道具」を口頭でのやり取りで使わせながら、その結果を確認するという指導が続く。それは一見理にかなった方法のように見える。しかし、ことばとその働きの関係をこのように固定的に捉えると、英語の学習は、ことばとその働きの結びつきをまず記憶し、次にひたすら練習をし、最後に「道具」として使えるようになったかを確認して、次の学習項目に移る、ということの繰り返しになる⁸。

ここで、もし生徒が「英語ではなぜ疑問詞を文の先頭に置かなければならないのか」と教師に尋ねたとしても、実際に生徒たちに疑問詞を使わせて、その結果生じるやり取りを体験させなければならぬ教師には、このような質問と向き合う余裕はない。

しかし実は、そうした質問は、ことばの仕組みに目を向けさせ、ことばに対する積極的な態度を育む大切な機会である。小学校の英語活動においてさえ、児童同士が「○○ってどういう意味？」とささやき合う姿が見られる。児童や生徒同士はことば自体について多くの疑問を持っている。児童・生徒の中にことばへの関心を芽生えさせる貴重な教育の機会は、ぜひ活かされるべきである。

⁸ このようなやり方では、コミュニケーション能力の育成はおぼつかないことは、すでに[5]で指摘されている。また、日本学術会議日本の展望委員会人文社会科学作業分科会が2010年4月に公表した提言「日本の展望—人文・社会科学からの提言」は、ことばが単なるコミュニケーション手段ではなく、認識、思考、感情を自覚的に把握し、それを深めるために不可欠な「内面の媒体」であることを指摘する（[7]、11ページ）。ことば自体に注意を向けることは、認識、思考、感情を自覚的に把握する第一歩であると考えられる。

4 解決のための基本的な視点

(1) 初等中等教育の英語教育に対する現実的な目標設定

問題点(1)で触れた、英語に対する需要の見通しの曖昧さの解消のためには、現在わが国において、英語による口頭でのコミュニケーション能力が、一般に考えられているほどには必要とされていないという現実を前提とすべきである。また、問題点(2)で触れた、英語の実用性の具体的把握が不十分である点の解消のためには、英語教育における目標言語を設定する際、現在標準的と認められている母語話者の英語に限定せず、世界の諸地域で使われているさまざまな英語も考慮すべきである。さらに、問題点(3)で触れた、非母語習得上の問題の解消のためには、英語の習得を母語の獲得とは異なるプロセスとして位置付けるとともに、英語と接触する機会、媒体、時間が限られていることを十分認識した上で、教育の計画を立てる必要がある。

具体的には、例えば、大多数の児童・生徒の母語である日本語との比較を積極的に英語教育に取り入れることにより、英語への興味を喚起することができるかもしれない。また、世界各地で多様な英語が使われ、多様な人々が英語を学んでいることに注意を向けさせながら、児童・生徒が学ぶ英語もそのような多様な英語のひとつであることを理解しておくことは、英語教育の目標をより具体的に把握することに役立つであろう。さらに、英語など非母語の習得に多くの時間と労力が必要なことを十分理解し、学校での教育を非母語習得の基礎的スキルを習得する機会として位置づけることにより、無理のない計画の作成が可能になるであろう。

現在学校が提供できる環境では実現不可能な目標を掲げることで、英語嫌い、外国語嫌いを生み出すことは、何としても避けなければならない。現在の環境でも十分達成可能な目標を設定し、中等教育を修了後にも、各自がそれぞれの必要や関心に基づいて英語学習を続ける基盤を作ってあげることが、現状ではもっとも効果的と考える。

(2) ことばの教育の一環としての英語教育が提供できる教育機会と可能性

問題点(4)で触れた、英語学習への動機づけが十分でない問題と、問題点(5)で触れた、非母語との接触という貴重な教育機会を活かせていない問題の解消のために、考慮すべき点として、以下の3点をあげる。

① ことばの仕組みが果たす役割とそれに気づかせることの意味

ことばの仕組み（構造）には、人間が現実をどのように捉えるか、という「思想」が凝縮され反映されている側面がある。ことばを構成する単位のひとつである単語を例にとると、単語同士の間になり立つネットワークという形で仕組みが含まれている。この仕組みはさらに、現実を捉えたり分類したりするための基盤を形成する。

確かに、ことばは「現実」そのものではない。しかし、柔軟に「現実」を反映するという性質に加えて、「現実」をよりわかりやすい形に整理して表現するという特徴により、実際には混沌として多様な「現実」の中から、必要な情報を抜き出し、それを効率的に学ぶことを可能にする。

例えば、「現実」における色には、色相、彩度、明度の違う無限のバリエーションがあり、同じものはふたつとない。しかし、色彩語があることで、無限のバリエーションは有限個のカテゴリに分類され、モノや状態の特徴として言及できるようになる。このような「現実」の分類は、子供に継承されていくが、その場合も、分類自体を直接学ぶことはできず、ことばを学ぶという形を取る。以上のように、ことばには、コミュニケーションのための「道具」という観点からは捉えきれない働きがある。

ことばの仕組みとその働きに気づかせるために、母語とは違う言語に触れさせることは、もっとも効果的な方法である。児童・生徒たちは、母語とは違う言語と触れることによって、普段は意識していない母語の仕組みに容易に気づくことができる。さらに、母語の仕組みが絶対的ではないことにも気づく。こうして、児童・生徒たちは、垣根の低くなった母語と外国語の間を行き来しながら、外国語と母語の双方への興味・関心を抱き始める。

また、英語と日本語の仕組みの違いに注意を向けさせることで、児童・生徒たちのことばに対する興味が喚起されれば、それは、実用性によるのとは違う、学習への動機づけになり得る。さらに、こうした学習により、児童・生徒たちは、日本語を世界の中で話されているひとつのことばとして認識したり、自らの英語学習の経験を、日本語を母語としていない人々の日本語習得に重ね合わせたりすることができる。それは、日本国内で日本語以外のことばを母語としている人々への共感につながっていく。

「現実」を整理し表現するという、ことばの特徴に気づくことは、「現実」に対する見方にも、自分の母語とは異なるものがあるということに気づくことであり、他者理解の礎を築くことにほかならない。

② ことばを発したり理解したりするプロセスに注目させる取り組み

ことばには、確かに、発音、語彙、文法のように、個人の判断で勝手に変えられない部分がある。しかし、それらを知っているだけではコミュニケーションは成立しない。ことばを発する人は、周囲の状況、相手の知識や認識、さらに、すでに語られた内容などを考慮しながら、もっとも適切な表現を選ばなければならないからである。

今、周囲の状況、相手の知識や認識、すでに話された内容などを「コンテクスト」と呼ぶことにする。コンテクストは刻一刻と変化する。時間の流れの中で、コンテクストにあるモノやコトのうちから、注目すべき（相手の注意を喚起すべき）モノやコトを瞬時に選び出し、それらをことばにして表現していくことは、決して容易な作業ではない。その上、多くのことばでは、取り上げられたモノやコトは、相手（聞き手）の理解を助けるための情報を付加された状態で表現されなければならない。

例えば、英語には定冠詞 **the** がある。名詞（句）の前にこれを付けることにより、相手（聞き手）に対して、「その名詞（句）が表すモノやコトが具体的に何であるかを、あなたはすでにご存知ですよ」という情報が伝わる。逆に言えば、英語を使う場合、表現しようとするモノやコトのすべてについて、相手がどの程度知っているか、すぐに認識できるか否か、ということに常に注意し、**the** を使うべきかどうかを考え続

けている必要がある⁹。

一方、日本語には定冠詞がないので、周囲にあるモノやコトについての、相手が持っている知識や認識の度合いに、常に注意し続ける必要はない。だがその代わり、係助詞の「は」があり、名詞（句）の後ろにこれが付けられると、相手（聞き手）に対して、「その名詞（句）が表すモノやコトが、これからお話しする内容を理解するための基準点となるので、新しい基準点が出てくるまでは、覚えておいてください」という情報が伝わる。そのため、日本語の話者は、話（談話）に登場するモノやコトの、話の中での位置づけに常に注意し、「は」を使うべきかどうかを考え続けている。

このように、コミュニケーションは、いくつかの表現をただ並べればよいというような単純なものではなく、変化し続けるコンテキストと相手の知識の状態を、常にチェックしながら進められる。特に難しいのは、英語の *the* と日本語の「は」の例からもわかるように、コンテキストの中のモノやコトの、どのような特徴に注目するように習慣づけられているかが、世界のさまざまなことばによって違う点である。

「自分の考えや気持ち、事実などを聞き手に正しく伝えること」¹⁰を学ばせるという英語教育の方針は、英語に限らず、言語教育すべてにおいて、もっとも重要かつ基本的な事柄を含んでいる。問題は、ただ英語を教室で使わせてみるだけでは、このような英語コミュニケーション能力の育成はおろか、上で *the* と「は」を使って例示したような、ことばが持つ調整機能にすら気づかせることができない、という点にある。言語活動とは別に、ことばを発するまでのプロセスに児童・生徒の注意を向けさせ、日本語との違いを認識させながら、ことば自体について丁寧に指導する必要がある。

私たちは、ことばを発するために、また、ことばを理解するために、常に思考している。母語によるコミュニケーションでは、このような「思考」は無意識のうちにおこなわれるが、外国語によるコミュニケーションを学ばせる場合、その存在を意識させること、そして母語との違いに気づかせることが必要になる。また、このような取り組みは、母語を使うときに、どのような「思考」をしているかにも気づかせることができ、母語の能力を高めることも期待できる。

③ ことばに能動的に取り組む態度の育成

ことばの仕組みに気づかせること、そして、ことばが生み出される際のプロセスに注意を向けさせることだけで、すぐに、外国語の仕組みを正しく理解したり、外国語で意思疎通をしたりできるようになるわけではない。

そもそも、ことばの仕組みにしても、発せられる際の思考プロセスにしても、解明されているのは、ほんの一部にすぎない。ことばに関する研究には、依然として広大な未知の領域が残されている。当然、明示的に指導できる部分は限られている。したがって、外国語の習得は、生徒自らが能動的にことばに向かうことによってしか達成されない。学校での外国語学習（活動）はその手助けをしているにすぎない。

⁹ [14]に一部依っている。

¹⁰ 現行学習指導要領・中学校英語の「2. 内容 (1) 言語活動 イ話すこと」の第2項における記述。

能動的にことばに向かわせると言っても、特別な指導が必要なわけではない。児童・生徒の疑問に丁寧に付き合うだけでよい。例えば、「英語ではなぜ疑問詞を文の先頭に置かなければならないのか」という質問に対して、文を聞いてすぐ疑問文だとわかるようにするためではないか、そうだとすれば *Is she Japanese?* のような *yes* や *no* で答える疑問文の始めに何もないのはなぜか、日本語では疑問文を示す「か」が文の始めではなく終わりにあるのはなぜか、というように考え続けさせる。その過程で、疑問文の構文特徴、英語の疑問文と日本語の疑問文の違い、さらには直接疑問文と間接疑問文の区別までを学ぶことができるかもしれない。こうして身についた知識は、教師から一方的に与えられる知識とは、仮に同じ内容でも、はるかに応用範囲が広いものとなるに違いない¹¹。

学校で、ことばに対する能動的な態度を育み、ことばの持つ仕組みへの興味を喚起し、そして、ことばを発するプロセスの意識化を醸成することができれば、将来、児童・生徒自身が英語や他の外国語を必要とするようになったとき、自分たちにとって必要とされる種類の英語、あるいは必要とされる別の言語を、必要とされる程度に習得することが可能になる。

ことばは、思考、感情の整理・表現を可能にし、人間関係を支え、社会制度を担うものである。したがって、ことばに対する能動的な態度を育む教育は、結局、これら基本的な人間の活動に、主体的に係わることのできる人間を育てることに繋がっていく。英語教育の発展に留まらない、教育としての大きな意義が、そこにはある。

(3) 書きことばの有利さ

ことばの仕組みに気づかせる取り組みにとって重要なのは、ことばについて児童・生徒と教員がいっしょに考えることができる環境である。そのためには、話しことばにしる書きことばにしる、発せられたことば（アウトプットとしてのことば）が、文字によって可視化される必要がある。可視化されることにより、私たちは、発せられることばを、時間や記憶の制約を受けずに、自由に吟味することができる。

もちろん、話しことばには、強勢、イントネーション、ポーズ、速度の変化など、文字では表現できない側面がある。しかし、それらに気づかせる場合でも、文字を使って文を示しながら、その上に記号などを付すことになる。そもそも、文字による文の提示なしに、イントネーションやポーズなどについて説明すること自体が不可能である。

書きことばの活用には、他の利点もある。非母語習得上の制約として問題点(3)で触れたように、目標言語が話されていない地域でおこなわれる非母語の習得では、量的にも質的にも十分な、目標言語のインプットが用意できない点が問題となる。特に話しこと

¹¹ 児童・生徒の疑問に付き合うだけでも、十分教育効果があるだろうが、教師としてどう対応してよいかわからない場合、あるいは、教師自身が疑問を解消したいと思う場合もあるだろう。そのような教師を支えるために、英語などの言語研究者に、直接質問したり相談したりできるようなウェブサイトが運営されるならば、大きな効果が期待できる（もちろん、研究者が納得のいく回答を用意できるとは限らない）。いずれにしても、教師に求められるもっとも重要な資質もまた、自らことばに能動的に取り組む態度を持っていることではないだろうか。

ばのインプットは、音声教材、および、ALT (assistant language teacher 教員を補佐する英語話者) や教員による発話にほぼ限定される。

一方、書きことばについては、そのような制約がない。特に、インターネット上で公開されている大量のテキストは、世界のどこからでもアクセスすることができる。したがって、書きことばを利用すれば、十分な目標言語のインプットを与えることが可能となり、目標言語のインプットの不足を解消することができる。

また、教室における口頭での英語活動が扱うテーマに比べ、宇宙の始まりから世界各地のユニークなバンドや意外な食材に至るまで、はるかに多様なテーマが書きことばのテキストでは扱われており、生徒ひとりひとりの興味や関心に合致するテキストを見つけやすいという利点もある。これは、問題点(4)、つまり、生徒の英語学習への動機づけをどうするか、という問題への有効な対策にもなる。

さらに、書きことばにおける方言差は、話しことばにおける方言差に比べはるかに小さい。これは、書きことばを持つ方言が少ないことに加え、書きことばの習得が公教育などを通じて明示的におこなわれるのが一般的であることによると思われる。書きことばを活用することは、問題点(2)で触れた、英語の多様性への対応の難しさを解消する、ひとつの方法となり得る。

5 提言

以上で検討した問題点とその解決のための基本視点に基づき、以下の3点を提言する。

(1) 非母語としての英語という視点の共有

わが国の初等中等教育での英語教育は、言うまでもなく非母語の教育であり、具体的な教育方針を検討する際には、常にこの点を基本に置いて考える必要がある。

まず、大部分の児童・生徒の母語が日本語であるという現実を踏まえ、児童・生徒たちの英語に日本語の影響が見られるのは自然な結果であることを、教育する側が認識し、英語教育の中でも積極的に日本語に言及するべきである。

第二に、母語の獲得と違い、英語と接する十分な機会を児童・生徒に提供することは不可能であるという現実を踏まえ、児童・生徒が英語を聞いたり使ったりするうちに「自然に」英語に慣れ、その仕組みを習得するだろうと期待することは止めるべきである。

最後に、世界で日常的に英語を使う人の多くが非母語話者であるという現実を踏まえ、非母語話者の使う英語に共通に見られる簡略化など、母語の異なる人々の間での「分かりやすさ」を高める効果が期待できる特徴を探し、教育への活用を試みるべきである。

(2) 英語でおこなうことを基本としない英語教育への変更

「英語による英語授業」に集中することは、初等中等教育の英語教育では適切と言えない。ことばの教育の一環として見れば、英語教育には、ことばの仕組みに気づかせる、ことばを発したり理解したりするまでのプロセスに注目させる、そして、ことばに能動的に取り組む態度を育てるなど、ことばを通じて、現行の学習指導要領が目標に掲げる「生きる力」を育む豊かな可能性が内包されているからである。「英語による英語授業」は、このような可能性を閉ざすことがないよう、日本語による授業との適正なバランスをもって実施されるべきである。

一定の基礎的な英語リテラシーが普及したわが国が今後目指すべきは、英語という特定の言語の、しかも話しことばに限定した運用能力の養成ではなく、児童・生徒ひとりひとりが自ら進んで外国語に立ち向かうことを可能にする、ことば一般に対する幅広い理解と能動的態度の育成であると考えられる。

(3) 文字の活用、書きことばの活用

文字は、時間や記憶の制約を受けずに、ことばを自由に吟味することを可能にする手段であり、ことばの仕組みやそれが働くプロセスを考えさせる教育には不可欠である。

さらに、書きことばとしての英語は、社会で英語が日常的に使われているわけではないわが国のような環境でも、児童・生徒ひとりひとりの関心に合った情報を提供することができる。これは、児童・生徒たちの英語への興味を持続させる上で、大きな助けとなる。そのためにも、「聞き話す」教育へと一方向的に重点を移すのではなく、言語教育の中に「読み書き」と会話をバランスよく位置づけることを目指すべきである。

<参考文献>

- [1] 内田伸子、「考える力を育むことばの教育：小学校英語の導入再考」、『学術の動向』13.1、49-52、2008年1月
- [2] 経済産業省、『平成25年度版通商白書』、2013年。
http://www.meti.go.jp/report/tshaku2013/2013honbun_p/index.html (2016年8月閲覧)
- [3] 寺沢拓敬、『「日本人と英語」の社会学』、東京：研究社、2015年1月。
- [4] 鳥飼玖美子、「真のコミュニケーション能力を培う為に：母語と外国語を繋ぐ言語教育」、『学術の動向』13.1、56-58、2008年1月
- [5] 鳥飼久美子、『英語教育論争から考える』、東京：みすず書房、2014年8月。
- [6] 日本学術会議言語・文学委員会、「報告：日本語の将来に向けて—自己を発見し、他者を理解するための言葉—」、2008年7月24日。
- [7] 日本学術会議日本の展望委員会人文社会科学作業分科会、「提言：日本の展望—人文・社会科学からの提言」、2010年4月5日。
- [8] 日本経済団体連合会、「今後の教育改革に関する基本的考え方—第3期教育振興基本計画の策定に向けて—」、2016年4月19日。<http://www.keidanren.or.jp/policy/2016/030.html> (2016年8月閲覧)
- [9] ベネッセ教育総合研究所、「第1回小学校英語に関する基本調査（保護者調査）、2006年。<http://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=3182> (2016年8月閲覧)
- [10] ベネッセ教育総合研究所、「小学生の英語学習に関する調査：小5・6生の6割が「教室の外で英語を使ってみよう」と回答」（報道機関向けリリース資料）、2015年11月5日。
<http://blog.benesse.ne.jp/bh/ja/news/m/2015/11/05/docs/20151105release.pdf> (2016年8月閲覧)
- [11] Crystal, David. English as a global language, second edition. Cambridge: Cambridge University Press. 2003.
- [12] ETS. Test and score data summary for TOEFL iBT® tests: January 2015 - December 2015 test data. 2015. http://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf (2016年8月閲覧)

[13] SIL International. Ethnologue, 19th edition website. <https://www.ethnologue.com> (2016年8月閱覽)

[14] Slobin, Dan I. From "thought and language" to "thinking for speaking". In: J. J. Gumperz and S. C. Levinson (eds.) *Rethinking linguistic relativity*, 70–96. Cambridge: Cambridge University Press. 1996.

<参考資料>審議経過

平成 26 年

- 12 月 23 日 文化の邂逅と言語分科会（第 1 回）
○第 22 期の議論のまとめと第 23 期の目標について

平成 27 年

- 3 月 16 日 文化の邂逅と言語分科会（第 2 回）
○学校英語教育に関する学理と政策の乖離について
○言語・情報弱者をめぐる言語計画の諸問題について
- 7 月 25 日 文化の邂逅と言語分科会（第 3 回）
○初等中等教育における最近の動向について
○今後の予定、提言の作成について
- 11 月 14 日 文化の邂逅と言語分科会（第 4 回）
○小学校における外国語活動とその実情について
○提言の内容について

平成 28 年

- 3 月 7 日 文化の邂逅と言語分科会（第 5 回）
○母語教育としての「国語」教育と外国語教育としての英語教育について
○アイルランド語使用の現在と言語教育の課題について
○提言作成の日程について
- 6 月 13 日 文化の邂逅と言語分科会（第 6 回）
○初等中等教育における言語教育について
○提言案について
- 10 月 21 日 日本学術会議幹事会（第 236 回）
提言「ことばに対する能動的態度を育てる取り組み—初等中等教育における英語教育の発展のために—」について承認