

指導要領の変遷から見る学校英語教育の目的論の展開

—豊かな言語感覚の育成に焦点を当てて—

広島大学大学院 石原知英

Recently in English language education in Japan, there is an argument for cooperation with Japanese language education (Language Arts). For such an argument, it is necessary to rethink the objectives of school English education. Reviewing a series of courses of study and relevant remarks, the author proposes that enriching language awareness should be a major objective of school language English education. The cogency and the necessity are discussed in this study referring to some remarks on the study of Language Awareness (LA). An overview of such studies reveals that English language education in Japan should be treated in a bigger frame called language education for the purpose of encouraging students' awareness of how language works and how communications are made. Yet, developing tasks, and materials and also establishing evaluations will be necessary in the future.

1. 序論

近年の日本の英語教育における議論の一つとして、国語科との連携を視野に入れたものがある。この一連の議論は『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想¹の中の国語力への言及に端を発していると考えられる²が、これらの議論の中で忘れられてきたことは、何のために英語を学校で教えるのか、生徒はなぜ英語を学ぶのか、という点である。つまり、こうした議論の前にまず学校英語教育²の目的を見直す必要があるのではないかと考えられるのである。逆にこうした学校英語教育の目的、あり方を考えることで、国語科との連携を視野に入れた言語教育のあり方を考えることが出来るのである。

そこで本稿では、まず2章で金田(1979)などを基に、これまでの指導要領の目標の変遷を概観し、学校英語教育の意義について考察する。その後大津(1998)などの主張を基に、言語教育という枠組みで英語教育を捉えること、言語感覚の育成という目的のための英語教育のありかたについて考察する。3章ではヨーロッパの言語意識教育の取り組みに触れ、示唆を得る。4章では言語感覚の育成という目的を達成するために、今後どういった議論が必要であるのかを述べ、まとめとする。すなわち本稿の目的は以下の3点である。

1. 指導要領における目標の変遷を確認し、平成10年度改訂の意味を捉えること、
2. 言語感覚の育成という目的の妥当性と必要性を論じること、
3. 言語感覚の育成という目的のために、どういった議論が必要であるかまとめること。

2. 背景

2.1 指導要領にみる目標の変遷

外山（1972）の言うように、英語教育の目標を公的に表明しているのは学習指導要領の冒頭である³。そこで本章ではまず指導要領の目標⁴の変遷を概観し、金田（1979, 1999, 2001）の一連の議論をまとめる。そこで、これまでの外国語教育の目標の変遷を概観するために、以下に改訂ごとに学習指導要領の目標を挙げる。「基礎」「基礎的な」という語句を除けばほぼ高等学校の目標と同じであるため、竹中（1995）に倣い、昭和33年以降は中学校指導要領のみを示すことにする。

昭和22年度 「学習指導要領 英語編（試案）」

- 一．英語で考える習慣を作ること。
- 二．英語の聴き方と話し方を学ぶこと。
- 三．英語の読み方と書き方を学ぶこと。
- 四．英語を話す国民について知ること、特に、その風俗習慣および日常生活について知ること。

昭和26年度改訂版 「中学校・高等学校 学習指導要領 外国語科英語編（試案）」

聴覚と口頭との技能および構造型式の学習を最も重視し、聞き方・話し方・読み方および書き方に熟達するのに役立ついろいろな学習経験を生かして、「ことば」としての英語について、実際の基礎的な知識を発達させるとともに、その過程の中核として、英語を常用語としてしている人々、特にその生活様式・風俗および習慣について、理解・鑑賞および好ましい態度を発達させること。

昭和33年文部省告示 「中学校学習指導要領」

- 1 外国語の音声に慣れさせ、聞く能力および話す能力の基礎を養う。
- 2 外国語の基本的な語法に慣れさせ、読む能力および話す能力の基礎を養う。
- 3 外国語を通して、その外国語を日常使用している国民の日常生活、風俗習慣、ものの見方などについて基礎的な理解を得させる。

昭和44年文部省告示 「中学校学習指導要領」

外国語を表現する能力の基礎を養い、言語に対する意識を深めるとともに、国際理解の基礎を養う。このため、

1. 外国語の音声および基本的な語法に慣れさせ、聞く能力および話す能力の基礎を養う。
2. 外国語の文字および基本的な語法に慣れさせ、読む能力および書く能力の基礎を養う。
3. 外国語を通して、外国の人々の生活やものの見方について基本的な理解を得させる。

昭和52年文部省告示 「中学校学習指導要領」

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。

平成元年文部省告示 「中学校学習指導要領」

外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養い、外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるとともに、言語や文化に対する関心を深め、国際理解の基礎を養う。

平成10年文部省告示 「中学校学習指導要領」

外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、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、聞くことや話すことなどの実践的なコミュニケーション能力の基礎を養う。

こうした目標の変遷を、金田（2001）は以下の4点にまとめている。

- A) 「目標」を構成する恒常的要素は、技能の養成、文化への理解、言語への関心の3つである
- B) 平成元年に、それまでなかった「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」が現れている
- C) 平成元年までは、これらの要素が「並列的」に扱われている
- D) 平成10年では、「並列」の色合いが薄れてくる。すなわち、目標の設定において、「技能・機能型」への傾斜が見られる⁵

A) に指摘される3つの恒常的な外国語学習の価値については、竹中（1995）でも言及されている。竹中（1995）では4技能と国際理解という2点によって指摘されているが、ここでいう国際理解の中には、言語認識と異文化理解の2点が内包されており、ここでの金田（2001）の3つという指摘と同義であると考えてよいだろう。このA)の3つの恒常的価値として、金田（1979）はまず、Rivers（1981）による外国語学習の恒常的価値を以下の6点⁶として挙げている。

- 1) 知的能力の開発
- 2) 外国語の文学や思想を学び学習者個人の教養を高める
- 3) 言語一般についての知識、理解を得、学習者の母国語について認識を深める
- 4) 外国語を読む能力を身につけて、現代の情報に接することができる
- 5) 学習対象言語を母国語とする人々への共感、理解を得、国際理解に資する
- 6) 学習対象言語を母国語とする人々、およびその言語を学んだ他国の人々と口頭あるいは文書で意志の疎通をすることができる

これらを金田（1979）は、1) 知的理解、2) 教養の涵養、3) 言語認識、4) 受容的言語技能獲得、5) 国際・異文化理解、6) 発表的言語技能獲得、と言い換え、1) と3) を知的価値、2) と5) を文化的・教養的価値、4) と6) を実用的価値として捉えなおしている。そして、これらの外国語を学ぶことの価値に関して、

時代を追って、目的意識がまず実用的目的から発し、次いで教養的目的へと進み、異文化への共感、理解を得るといった目的から、知的能力の開発、更には言語に対する認識の深化へと移っていく模様を捉えることができる（金田，1979，p.37）

と述べている。つまり外国語教育の価値は、実用的価値から文化的・教養的価値、さらに知的価値というように、時代とともに段階を経て漸次拡張されるのである。金田（1979）の考察によれば、この目的論の拡張は、外国語学習の昨今、また地域を問わず、普遍的に認められるものであり、その拡張は、「『教えること』の価値としての自然さのスケールによって支配される」（金田，1979，p.43）と予想されている。例えば日本の英語教育の場合でも、明治、大正時代の英語教育の目的は、専ら国益に利することであり、「外国の知識、技術を吸収する実用一点張り」（金田，1979，p.42）であった。その目的意識が明治以後、日本の近代化とともに外国の技術や知識を吸収する必要が薄れていくにつれて、漸次多元化し、44年の改訂頃には、含みうる全ての要素を包含するような目的意識を形成するようになったのである。したがって本章で概観した指導要領の目標の中には、この恒常的価値である3点、すなわち知的価値、文化的・教養的価値、実用的価値がそれぞれ含まれているのである。

この漸次的な拡張ということ踏まえると、金田（2001）のC) D)の指摘、つまり、平成元年までの指導要領には3つの価値が並列的に掲げられてきたのにもかかわらず、平成10年の改訂では実用的価値に集約されているという点は非常に興味深い。これは、時代を追ってみられるの目的意識の拡張に逆行していると考えられるだろう。

2.2 必修化と実践的コミュニケーション能力の育成

もう一つの平成 10 年度の改訂点のポイントとして外国語科の必修化が挙げられる。指導要領には教育課程上の位置付けの変更点として、1) 外国語科を必修教科とし、2) 英語を原則として履修するものとした、という 2 点が挙げられている。ここで、なぜ他にも様々な外国語が存在するのに「英語」を原則として履修することとしているのか、また、なぜ現代の日本で万人に外国語を教える必要があるのか、という 2 つの疑問が生じる。

一つ目の、なぜ英語なのか、という点に対しては、その国際語としての性格を挙げて答えることが可能であるように思える。つまり、世界の多くの国で母語として、あるいは第二言語として用いられている、ということである。指導要領解説にも以下のように指摘されている。

国際化の進展に対応し、外国語を使って日常的な会話や簡単な情報の交換ができるような基礎的・実践的なコミュニケーション能力を身に付けることがどの生徒にも必要になってきているとの認識に立って、中学校の外国語科を必修とすることとする。その際、英語が国際的に広くコミュニケーションの手段として使われている実態などを踏まえ、英語を履修させることを原則とする (1999, pp.2-3)。

つまり、英語が国際的なコミュニケーションのための言語になっているという現状の認識の下に、英語を教えることを原則としているのである。

問題は二つ目の、なぜ必修とする必要があるのか、または、義務教育の課程の中で、全員に英語を教える必要があるのはなぜか、という点である。先の引用では、「外国語を使って日常的な会話や簡単な情報の交換ができるような基礎的・実践的なコミュニケーション能力を身に付けることがどの生徒にも必要になってきている」(pp.2-3)としている。しかし日本の状況を考えた場合、英語の学習に実用的な価値のみを見出すのは難しい。それは、例えば英語を日常生活の中で用いる機会はそれほど多いとはいえず、また将来英語を用いて働く生徒も多くないと考えられるからである。むしろ、こうした日本の状況での外国語学習の価値は、教養的・文化的価値、または知的価値にウェイトが置かれるべきであろう。金田 (2001) は、

ことばとしての英語を解し、発表もできることを更に進めることに豪も異を唱えるつもりはない。しかし、それ自体が目的化するのでは、学校教育において、万人に英語を教えることの意義は見出しがたい。あくまで、各学年代階毎に、人として育てるべき教育的価値が存在し、そのために外国語科、英語科は存在する (p.9)

と述べているが、この指摘はまさにこの必修化の意味を指摘していると考えられる。

先のセクションで述べたように、現行の指導要領における目標は、1) 言語や文化に対する理解の深化、2) 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、3) 実践的コミュニケーション能力の養成という 3 点に集約される。金田 (1999) が指摘するように、平成元年までは並列的に扱われてきたこれらの目標が、平成 10 年度の改訂によって、主目標である 3) の前提として、1)、2) の目標が挙げられることになったのである。金田 (2001) の先の指摘は外国語科の必修化という改訂点と、実践的コミュニケーション能力の育成という 3) に集約される目標設定との間の矛盾を指摘しているのである。それは、金田 (2001) の「単なる『ことば使い』を作ることは学校教育の目的・目標ではない」(p.9) という指摘からも伺える。つまり、必修化で全員に英語を外国語として教えるならば、その目的は、英語を使えるようになるといったような実用的価値に集約されるのではなく、むしろ教養的・知的価値へ比重をおいたものになるはずである。

金田 (1979) も指摘しているように、「こうした目的論の変化は、恒常的に存在する学習の価値の諸項目のどれをそのときの社会が取捨選択するか、どれを強調するかという恒常的価値と社会の

間のダイナミクスに依存する」(p.42)。また Rivers(1981)も、社会による教育的圧力(educational pressures) 10項目を挙げ、それら社会からの要請は場所と時によって様々に変わると述べている。これらの指摘からも分かるように、確かに外国語学習の目的は状況によって変化すべきものである。しかし竹中(1995)も指摘しているように、改訂ごとに目標が大きく変わることがあっては本来の英語教育の目的達成が危ぶまれるのである。また、現代の日本という状況に鑑みると、万人に英語を教える価値というものは、実用的な目的のためと言うよりはむしろ、教養的価値や知的価値にこそウェイトが置かれるべきであろう。

2.3 言語感覚の育成

金田(2001)の「単なる『ことば使い』を作ることは学校教育の目的・目標ではない」(p.9)という指摘と同様に、大津・鳥飼(2002)も、英語によるコミュニケーション能力の育成が学校英語教育の本質的な目的ではないと述べている。そうではなく、異文化理解、さらにはメタ言語意識を養うことが、そして、それらを通した「真の意味でのコミュニケーション能力(p.64)」の育成が、本来の学校英語教育の目的であるとしている(大津・鳥飼, 2002)。この意味で、先の金田(1979)の中で述べられた、実用的価値から文化的・教養的価値へ、そしてさらに知的価値へ、という外国語教育の価値の拡張は、コミュニケーション能力から異文化理解へ、そしてさらに「メタ言語意識」の育成へという、現代の英語教育の目的論の拡張としてとらえることができるのである。つまり、大津・鳥飼(2002)の言うような「真の意味でのコミュニケーション能力」は、単に技能としての言語能力ではなく、異文化理解、言語認識などを踏まえたものである必要があるのである。このような視点から大津(1998)は英語教育の第一義的目的として以下の2点を挙げている。

- 1) 母語教育としての「国語」教育と連携して、言語の面白さ、豊かさ、怖さを学習者に気づかせる。
- 2) 言語は人間だけ、しかも人間に平等に与えられた、種の特性であり、言語に優劣はないことを学習者に気づかせる。

これらの点はさらに大津・鳥飼(2002)でより詳しく述べられている。1)に関しては、

そのためには言語を客観的な対象物として捉えることが必要となります。言語を客体化する、あるいは、意識化するといってもかまいません。言語についての知識なので、「メタ言語意識」とよばれます(p.49)。

また2)の目的に関しては、

言語を獲得できるのはヒトという生物種にかぎられています。[...] さらに、現代の言語理論研究は、すべての個別言語は同質の原理により支配されていることを実証的に示しています。[...] 言語の相対性を具体的な形で提示することによって、学習者に言語に優劣がないことを説得力をもって提示できるのです(pp.60-61)。

と述べている。つまり、学習者のL1である日本語とそれを客体化するための言語であるL2としての英語を提示し、学習者のメタ言語意識を養うことを学校英語教育の「第一義的目的」(大津, 1998)としている。というのも、普通母語は無意識的な知識体系であるが、外国語を学ぶことで、それが客観視され、意識化されると考えられるからである。こうした母語の意識化、自覚によって、英語を含む、広く言語や文化についての理解が生まれるのである。

大津(1998)は、こうした言語意識というフィルターを通して外国語を学ぶことで、いわゆる「英語帝国主義」が入り込む余地をなくし、言語の相対性、文化の相対性、ひいては「国際感覚の養成」につながっていくと述べている。同様に太田(2003)も、

学校教育の中で自然な形で「言語が多様であること」を学んでいき、世界中の人々の言語へ

の意識が高まれば、言語権をめぐる紛争、英語の種間のパワーバランスや言語差別など、様々な問題に真摯に対峙していくことができるのではなかろうか (p.182)

と述べ、言語の平等性や言語における優劣のなさを学ぶことの必要性を指摘している。さらに太田 (2003) は「他の言語を学ぶことによって自分の言語、ひいては自分自身を他者の目で見られることを教えられる (p.184)」とも述べており、金田 (2003) における国際、異文化理解、言語認識や、大津 (1998) や大津・鳥飼 (2002) の目的論にも通じるものであろう。

確かにこうした目的を、英語教育の「第一義的な」目的と言い切ることに关しては異論の余地もあろう。生徒や保護者、あるいは社会からは「英語が使えること」への要求が強く、それを背景として、学校英語教育でも使える英語を教えるべきだという声も多い。しかし、昨今の実用主義に偏重したコミュニケーション能力の育成、例えば「英会話学校まがいの授業や TOEFL や TOEIC の受験準備のような授業」(斎藤, 2004) は、本当に学校英語教育で行うべきなのか、今一度考えてみる必要があるだろう。またこうした言語意識という視点、つまり母語の意識化や、広く言語や文化についての特性や性質、機能について学んでいくことを目的として捉えることによって、はじめて国語科との連携の方法についても考えることが出来るだろう。そこで、以下では学校英語教育の目的を「豊かな言語感覚の育成」として捉え⁸、次章の言語意識教育の取り組みを参考にしながら、国語科との連携についての可能性を探ることとする。

3. 言語意識教育の取り組み

こうした知的価値に焦点を当てた外国語学習のありかた、つまり、言語感覚を養うという目的論の中での言語学習に関して示唆を与える取り組みとして、80年代のイギリスやヨーロッパで盛んになった「言語意識教育 (Teaching Language Awareness)」がある。これは、多様な民族や文化の大切さ、言語の普遍性や多様性を理解するため、子どもたちが、通常は言語学で扱われるようなテーマについて話し合うことで「気づき」を得ることに焦点が当てられた教育プログラムである (太田, 2003) とされている。こうした言語に対する気づきを促すことで、学習者の言語感覚を豊かにしていくのである。

こうした「言語意識教育」は 1980 年代前半のイギリスで起こり、Hawkins (1984) によって Language Awareness (LA) ⁹ という学問分野が確立された。当時の英語¹⁰、ESL、EFL の教師たちによってそれぞれの言語教育分野を関連づけようという機運が高まり、1981 年、National Congress on Language in Education が開かれたのである (Lancaster & Taylor, 1992)。その背景にある当時の言語教育の問題として、当時のイギリスでの第二言語学習の不人気や、英語力の低下、マイノリティー言語への差別意識、などが挙げられている (cf. Hawkins, 1984; James & Garrett, 1991)。こういった言語教育に関する問題に対して、これまでばらばらな教育体制であった 1) 母語としての英語教育、2) 外国語教育、3) マイノリティーに対する (第二言語としての) 英語教育、4) マイノリティーに対する母語教育、5) 古典語教育としてのラテン語教育、という 5 つの言語教育が、「言語意識教育」という枠組みの中で関連し、協力しあう、という体制を打ち出したのである (Hawkins, 1984)。すなわち、従来の母語としての英語教育と外国語教育の枠組みや、それ以外の科目の枠組みを超えた、新しい「言語」のシラバスが提案されているのである。こうした「言語」という大きな枠の中で外国語を扱うことは、カリキュラムを縦断するような「言語」という科目のゴールを達成するためにも、また学習者の言語経験を豊かにするという点でも、言語意識を高めることが効果的な手段となる (Hawkins, 1984)。というのも LA の取り組みは、明示的であれ非明示的であれ、学習者が L1 と L2 を比較することで成り立っており (van Essen, 1997)、こうした科目間の連携は不可欠だからである。

確かにこういった諸外国における取り組みをそのまま日本というコンテキストに当てはめることに関しては慎重にならざるを得ない。しかし、近年の日本における学力低下、特に国語力の低下への懸念や実践的な英語力に関する注目、生徒の言語学習への関心の薄さなど、その背景に似ている点も多い。また LA の取り組みの目的は、イギリスの言語教育という狭いコンテキストに限定される性質のものというよりは、言語教育の普遍的な目的になりうるものであろう。それは、LA の目的として Hawkins (1984) は、小学校から中学、高校への言語教育の橋渡しや、母語から第二言語習得への橋渡し、マイノリティー言語への偏見、偏狭に対する挑戦、などを、van Lier (1996) も、初期外国語学習の促進、言語理解の促進、言語教育における諸相の連携、言語偏狭や偏見に対する理解を挙げていることから伺える。また Cook (2001) も、言語に対して気づきを促すこと、すなわち言語意識を高めることは言語学習にとっても有益であり、また言語感覚を養うことそのものが言語教育の目的になりうるとしており、先のセクションで見たような大津(1998)や太田(2003)などの目的論との共通点が多く見られる。

このように、80年代以降のイギリスやヨーロッパにおける言語意識教育の取り組みは、日本における英語教育を考えたときにも、国語科との連携、すなわち、母語の意識化、客体化を促すための外国語という考え方や、言語感覚の育成のための外国語教育のあり方への示唆を与えるものであると考えられるのである。

4. 言語感覚の育成のために

4.1 求められる具体的なタスクとその評価

先のセクションで論じてきたように、言語意識教育の中で発展してきた LA に関する研究からは多くの示唆を得られるだろう。しかし具体的にどういった活動やタスクを教室の中で行っていけばいいのかといった点に関しては、これからの研究の成果を待たねばならない。James and Garrett (1991) も述べるように、現実に実際の教室場面でのどのように「言語意識教育」の枠組みで取り組んでいくのかという問題は、用いる教材や教科書に大きく影響されると言われている。そういう意味で LA は、いわゆる教育目標やスローガンとしての意味を持つのであるが、そういった目的意識のみではなく、むしろそれ以上に、言語感覚を養うための教材やタスクを開発することが求められているのである。また、こうしたタスクの開発や提案のためにも、またそうした効果を実証的に明らかにするためにも、言語感覚をいかに測定しいかに評価していくかという点も、重要な今後の課題であるといえる。

4.2 国語科を視野に入れて

現行の国語科の学習指導要領においては、豊かな言語感覚は、「ある特定の事柄を指導すればすぐさま養えるというのではなく、言語に対する意識を高め、適切な学習を積み重ねることによって身につくことが期待されるものである」(p.11)と指摘されている。つまり、言語意識を高める(高まる)タスクを学習者に与えることで、次第に豊かな言語感覚が身についていくと考えられているのである。

こうした指摘を受けて石田(1994)は、言語感覚を養う方法として、名文をできるだけ多く繰り返し読み返すことと、実際に自分で作ってみるものの二点を挙げている。また LA は明示的、意識的な言語の比較に支えられている(van Essen, 1997)という指摘もある。すなわち日本の英語教育においては、学習者の母語である日本語と、学習言語である英語とを対比させるタスクによって言語意識を高め、その積み重ねによって言語感覚を養うことが可能になるのである。換言すれば、外国語を母語教育との関連の中で扱うことで、学習者の母語を客体化や、ひいてはより効果的な外国語

教育が可能になると考えられるのである。

名文を読むという視点からは、近年やや敬遠されている文学や詩などの教材が有効であろう。Sapir (1921/1988) は「どの言語にも必然的な審美的な強みとその限界をもっている」(p.389) と述べ、言語の形態的特徴によって文学における文章表現のスタイルの発達が制限される、という指摘をしている。すなわち「スタイルの主要な特徴は、その言語自体によってあたえられる」(pp.390-391) のである。文章表現のスタイルとはまさに言語そのものであるため、文学作品を読むということはすなわち、その言語へ意識を向けることであると言える。

実際に自分で作るという視点からは、これまで英語でのみ扱われていたパラグラフライティングやエッセイライティングなど、文章の構成に関する指導を、国語でも一貫して行ったりと、読み書きでの一貫性を強調している竹政 (2006) の実践例などがある。また斎藤 (2000) では、Widdowson (1992) を参考に、英語の短いテキストを徐々に削っていくことで英語俳句の形にする、という活動を提示している。このタスクはすべてを自分の言葉で創作するというわけではないが、一つの提案としてとらえることができそうである。斎藤 (2000) は、

ここで重要なのは、これらの議論が何か明確な結論を引き出すことを目的としたものではなく、練習問題を解き、議論に参加したそれぞれの学習者の言語意識 (Language awareness)、文学的感受性、そして文学的な理解を高めること、そしてまた、それを通じて言葉と文学と文化との密接な関係を理解させることを目的としていることです (p.170)

と述べており、こうした斎藤 (2000) における目的意識は本稿で論じてきた言語感覚の育成と近いのではないかと考えられよう。ただし先にも述べたように、こうした取り組みの実践と評価は、これからの課題であると指摘しておく必要がある。本当に意義のある活動なのか、またどういう意味で意義のある活動なのかという点は、それほど明らかであるとは言えないのである。

5. まとめ

本稿では、まず金田 (1979) らを基にこれまでの指導要領における目標の変遷を概観した。さらに大津 (1998) らの議論を踏まえながら、これからの学校英語教育における目的として「言語感覚の育成」を掲げることの意義とその利点を論じた。続いてヨーロッパの言語意識教育からの示唆を踏まえ、日本における国語科との連携についての可能性を考察した。しかしこうした論考に終始するのではなく、今後はこうした目的論にのっとり、いかに具体的なタスクを提案し実践していくかがということが求められる。そのためにも、例えば近年やや衰退する傾向にある文学教材の利用や、和訳、英訳などといった活動を再考し、可能性を拓くことも考えなければならない。さらにはその効果などが実証的に示される必要がある。そのためにも、言語意識をどのように高めるのか、また言語感覚の豊かさをいかに評価するのかという点に関して、さらなる研究が必要であろう。

注釈

- 1 『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想』の中では、学習者のモチベーションの高揚や教員の資質向上、小学校での英会話の充実に加え、国語力の増進が含まれている。
- 2 平成 10 年度告示の指導要領には、外国語科の教育課程上の位置づけとして、「英語を原則として履修するものとした (p. 3)」と述べられている。また現実にも、日本における大多数の学習者にとっての外国語学習とは、英語学習である。それは、例えばセンター試験の受験者数にも如実に反映される (大学入試センターの発表によれば、平成 18 年度のセンター試験受験者の数は、英語 535,994 人に対し、ドイツ語 105 人、フランス語 154 人、中国語 409 人、韓国語 174 人である)。したがって本稿では、日本における外国語学習と英語学習、また、外国語教育と英語教育を

特に区別せずに用いることにする。

- 3 指導要領は、昭和 33 年から「試案」が「告示」になり、法的な意味を持つようになる。しかし、それ以前も「試案」という名のもとに指針として用いられてきているため、本論文では昭和 22 年度、26 年度の試案も含めて検討することにする。
- 4 竹中 (1995) で述べられているように、指導要領は目標を示しており、目的という項は含まれていない。竹中 (1995) は、

学校教育を含め、およそ教育という営みの目的とするところは教育基本法第 1 条に「教育の目的」として謳われている内容に従い、また、各学校は学校教育法に定められたそれぞれの目的とするところを実現することが求められており、学習指導要領に掲げられる目標は、この目的達成にいたる段階を示したものであると解することができる (p.31)

としている。ただ、指導要領における目標は、具体的な目標を提示しているというよりは、どちらかという理念に近いものであるため、本論文では基本的に目標と目的という用語を厳密に区別して論じることはせず、指導要領のこぼの引用である部分以外では、英語教育の意義、という意味で目的ということばを用いることにする。
- 5 金田 (1999) は平成 10 年度改訂の文面から、技能・機能型へ傾斜しているとしている。それは、これまでの目標が並列型の記述、すなわち「育てるとともに (元年度)」であったのに対し、10 年度では文末の「コミュニケーション能力の育成」という文言の修飾語として前二つの目標が掲げられているためである。
- 6 Rivers (1981) はこれらの 6 点に加え、「外国語の枠組みを使って、ことばのうえでも、身のこなし方でも、また文化的な面でも、自己を表現する経験を持たせる (訳は天満・田近 (1987) による)」を挙げているが、この点は金田 (1979) では他の 6 点に含んで解釈されているものとして、本稿ではこれ以降金田 (1979) に沿って論を進めて行くことにする。
- 7 大津 (2006) ではこれらの 2 点に加え、「言語を使って自己の思考を表現し、同時に、他者の言語表現の意図するところを的確に判断することの大切さを学習者に気づかせる」という 3 点目の目的を挙げている。大津 (2006) ではこの 3 点目の目的のために、目的 1 で掲げられる言語を意識化させる能力が有用であると述べており、大津・鳥飼 (2002) で言うところの「真の意味でのコミュニケーション能力」を目的に昇華させたものであろう。
- 8 本稿では、大津 (1998) などが用いている「メタ言語意識」という言葉ではなく、「言語感覚」という言葉を用いている。それは国語科の指導要領において「言語感覚の育成」という言葉が用いられていることによる。国語科では、言語感覚とは、言語意識を高めるタスクによってしだいに豊かになっていくものであると考えている。
- 9 イギリスやヨーロッパの言語意識教育の中での LA の定義は、“LA is a person’s sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life (Donmall, 1985, p.7)” というものであった (van Lier, 1996)。この定義は 1991 年にロンドンで公式に合意された定義であり、LA 研究の間でも広く用いられている。
- 10 イギリスなどでは教科として、いわゆる「国語」に相当する“National Language”という概念は採用されておらず、“Language Arts”や“English”などという名称が用いられている。ここではそれらに相当するように「国語科」を指す意味で「英語」という表記をしている。
- 11 こうした LA の枠組みでの取り組み行い、またそれを評価していくような研究は、James and Garrett (Eds.) (1991) などでも紹介されている。日本では、例えば三森 (2004) の「言語技術」の取り組みなども報告されている。こうした活動から得られる知見を積み重ねていくこと、なかでもそれをいかに評価していくかということはこれからの課題であるといえるだろう。

12 学習指導要領はそれぞれ本文中に示したため、参考文献では省略した。

参考文献¹²

- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold.
- Donmall, B. G. (1985). Language Awareness. *NCLE Reports and Papers, 6*. London: CILT.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language: An introduction*. Cambridge University Press.
- 石田佐久馬. (1994). 「言語感覚を養う」 石田佐久馬.(編), 『言語感覚を育てる詩の指導』(pp.5-20)
東京: 東洋館出版社.
- James, C. & Garrett, P. (1991). The scope of language awareness. In C. James. & P. Garrett. (Eds.), *Language awareness in the classroom*. London/New York: Longman.
- 金田道和.(1979). 「英語教育論考—目的論について その(1)—」『山口大学教育学部研究論叢』, 28, 35-46.
- 金田道和.(1999). 「新学習指導要領と英語科教育の目標—目的論について その(2)—」『山口大学教育学部研究論叢』, 49, 161-179.
- 金田道和.(2001). 「英語の教育と英語教授—外国語(英語)の必修化を巡って—」『広島大学英語教育研究』, 44, 2-11.
- Lancaster, L. & Taylor, R. (1992). Critical approaches to language, learning and pedagogy: a case study. In N. Fairclough (Ed.), *Critical language awareness* (pp. 256-284). New York: Longman.
- 太田智加子.(2003). 「グローバル化と言語の多様性」山梨正明・有馬道子.(編著), 『現代言語学の潮流』(pp.178-185) 東京: 勁草書房.
- 大津由紀雄.(1998). 「学校英語教育が本当にやらなくてはならないこと」『関西英語教育学会紀要』, 21, 1-8.
- 大津由紀雄.(2006). 「原理なき大学英語教育からの脱却を目指して 大学編」『英語青年』, 152, 33-35.
- 大津由紀雄・鳥飼玖美子.(2002). 『小学校でなぜ英語?—学校英語教育を考える—』 東京: 岩波書店.
- Rivers, M. W. (1981). *Teaching foreign language skills (2nd ed.)*. Chicago: The University of Chicago Press.
- 斎藤兆史.(2000). 『英語の作法』 東京: 東京大学出版.
- 斎藤兆史.(2004). 「文学を読まずして何が英語教育か」『英語教育』7月号, 30-32.
- 三森ゆりか.(2004). 「母語の教育が全ての基礎となる」『英語教育』7月号, 15-17.
- Sapir, E. (1921/1988). *Language*. [安藤貞雄(訳). 『言語』 東京: 岩波書店.]
- 竹政幸雄.(2006). 「学校ぐるみの「言語技術」授業—麗澤中学・高等学校の実践—」『英語教育』, 5月号, 25-27.
- 竹中龍範.(1995). 「戦後英語教育の不易流行」『英学史会報』, 18, 31-38.
- 外山滋比古.(1972). 『外国語を考える』 東京: ELEC 出版部.
- van Essen, A. (1997). Language awareness and knowledge about language: an overview. In L. van Lier & D. Corson. (Eds.), *Encyclopedia of language and education, volume 6: Knowledge about language*. (pp.1-9).
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, autonomy & authenticity*. London: Pearson Education Limited.
- Widdowson, H. G. (1992). *Practical stylistics*. Oxford: Oxford University Press.