

国文法を利用した英文法教育の試み¹

小 林 亜希子

0. はじめに

昨今の英語ブームの中、現行の英語公教育に対する批判は高まり、望ましい英語教育の姿について論じられることが多くなった。下のような意見はテレビのニュースショーや新聞などでおなじみの“定説”だろう。

家族で外国に移住すると、親は現地の言葉を学ぶのに四苦八苦するが、子どもは難なくそれを身につけてしまう。これと同じように、小さい頃から英語に接すれば、文法を意識することなく、英語ネイティブと同じように高度の英語能力を身につけることができるのだ。中学からでは遅すぎ、現行の文法中心の学習はつまらない上に言語習得のアプローチ法として不自然であり、まして教師が日本人では正しい英語を身につけることなど絶対にできない。

「早期英語教育」、「コミュニケーション重視の英語教育」といった提言はこのような考えを前提にしていると思われる。しかしながら、上の言説には事実誤認が少なからず含まれていることが分かるだろうか。事実でないことを根拠に教育改革を論じても意味はない。まずは外国語を学ぶということ、日本で英語を学ぶということについて正しい認識を持つ必要がある。その後に初めて、あるべき英語教育の姿について論じることが可能となろう。

本論文の構成は次の通りである。まず、英語教育あるいは言語習得の研究者らによる調査研究とその議論をふまえ、英語教育に関する“神話”と“事実”を明らかにする。次に、近年注目が集まっている「言語力(あるいは国語力)」

¹ この論文は、本学で2007年12月2日に開催された国文学会における講演「[*健康の人]となぜ言わないのか?—国語力と英語教育—」がもとになっています。温かいコメントを下さった下房俊一先生をはじめ、発表の機会を与えて下さった日本・東アジア言語文化分野の教員・学生・卒業生の皆様に感謝します。言うまでもなく、本稿におけるいかなる誤りも、その責任は筆者一人にあります。

教育について説明し、その考えの下で始まっている、国語－英語の授業連携の実践例を紹介する。第三に、この連携は、運用能力だけでなくメタ言語能力(つまり文法)の教育に関しても可能であり、またそうすべきであることを主張する。文法教育において両者が体系的な連携をするには国文法の学習内容を根本的に変える必要がでてくると考えられる。本格的な提言をするのはこの小論の手に余るが、それでも国文法教育がどのような方向に変わるべきか、本稿の議論をふまえて提案したい。

1. 英語教育に関する“神話”と“事実”

1.1 「“自然に” 英語を身につけることは可能である」

英語学習に関して世の中にはさまざまな誤解が「はびこっている」(大津(2007:12))が、その大本には標題に掲げた考えがあると思われる。この考えゆえに、「早いうちから」「文法はやらずに」「ネイティブから」英語を学ぶべしといった議論が出てくるのだろう。まずは、この考えがいかにか誤っているか明らかにする。

第一に、“自然に” 英語が身につく環境を人工的に作ることはできない。確かに、学校で子どもを英語漬けにするといったことは理論的に可能である。しかし、このような「イマージョン教育」を導入しても、せいぜい数時間の授業時間を充てるにすぎず、英語圏にいる子どもが英語に接する時間とは比べものにならない。

「ネイティブほどではないにしても、多く接する分、英語能力は上がるはずだ」と考える人があるかもしれないが、拙劣なイマージョン教育は効果がないどころか有害でさえある。一方的に「英語のシャワー」をあびせても、理解できなければ子どもはその情報を捨ててしまうだけである。イマージョンといえども、大人が好き勝手に英語をしゃべればよいというものではなく、子どもの理解度に合わせて入力を制限・修正する必要があるのである (cf. 横山(1999))。こういった配慮のないイマージョン教育のもとでは、子どもの外国語能力が十分に上がらない (Swain (1985), 東 (2000)) どころか、授業内容の理解度も下がってしまうことが報告されている (金 (2004))。

もちろん、イマージョン教育が適切に行われればこういった問題は回避できるかもしれない。実際、静岡県に加藤学園など、イマージョン教育で一定の成果を挙げている学校も存在する(ポストウィック(1999))。しかし、イマージョ

ンを“適切に”行うのにどれほどのコストがかかるのかを考えてみよう。教員は少なくとも、①流暢な英語を話し、②担当する教科を教え、③児童・生徒の英語をその理解度に応じて添削・指導する、ことが求められる(山田(2003))。そのような多才な教員を一定数、どうやって確保するのか。半端なイマージョンが有害でありうることを考えると、英語圏で生活する子どもの英語習得や加藤学園のような“英才教育”の成功を根拠にして、英語イマージョン教育の導入を主張することはできないだろう。

第二に、日本で暮らす限り英語は身近にならない。小学生のうちから歌やゲームなどを通して“自然な”英語に接することで、英語が身近になるからという理由で早期英語教育に賛成する人も多い²。しかし、教室の中でしか使わないという状況そのものが言語習得の形態として不自然である。どうやっても英語は「日常生活と関係のないこと」なのである。このような学習環境では、意識することなく英語に接するどころか、「今は英語の時間だ」「今は英語を使わなきゃ」といった形で英語を意識するかもしれない。実際、鳥飼(2006)は、小学校での英語活動が多くの子どもの英語への苦手意識を持たせていると指摘する³。あるいは逆に、歌って遊んでおしまいという発展性のなさゆえに、高学年の児童は「英語活動はつまらない」と感じるかもしれない。東京都品川区教育長の若月秀夫氏は、自区の小学校英語活動がこの理由で「壁にぶつかっている」と述べている(『朝日新聞』2008年7月26日朝刊)。

1.2 「早いうちに、“正しい”発音だけでも」

早いうちから英語を始めれば、少なくとも“正しい”発音が身につくので良い、という誤解もある(大津(2007))。その“証拠”としてよく言及されるのが、子どもの頃に英語圏に移住した子どもはネイティブ並の発音になるが、大人になってから移住すると、何年滞在しても訛りが抜けない、という話である。これが正しいことは、Oyama(1976)、Patkowski(1990)ら多くの調査によっ

2 文部科学省が2004年に行ったアンケートでは、「小学校の英語活動で目指すべきことは」との質問(複数回答可)に対し、児童の保護者の94.8%が「英語に対する抵抗感をなくすこと」と回答している(鳥飼(2006))。

3 2004年文科省アンケートによると、「英語活動が好き(含:どちらかといえば好き)」と答えた児童が73.9%、「英語活動ができていない(含:だいたいできていない)」では60.2%である。「総合学習が好き」の89.0%、「学校の授業が分かる」の約70%に比べると、児童の満足感・達成感はどちらも低いことが分かる(鳥飼(2006))。

て示されている。

しかし、これを根拠に早期英語教育を主張するには少なくとも2つの問題がある。まず、上の調査はあくまでも、ネイティブの発音に日常的に接して生活する人を対象に行ったものである。この調査をもって、日本人の小学校教員が週に何時間か英語を教えれば子どもの発音が良くなると主張するのはあまりに説得力を欠いている。ちなみに、ネイティブの補助英語教員（ALT）は慢性的に不足しており、ネイティブによる個別的・継続的な発音指導は期待できない（山田（2003））。

より根本的な問題もある。そもそも、“正しい”発音にこだわることに意味がなくなっているのだ。「今や英語は世界中で使われている」とは、「世界中の非ネイティブが英語を使っている」ということでしかない⁴。非ネイティブは大なり小なり母語訛りのある英語を話すので、今や世界の英語は「訛って当たり前」なのである。もちろん英米ネイティブの標準語が“規範的”とされてはいるが、ネイティブと遜色ないほどの発音を要求されるということではない。それぞれの英語話者の訛りが強すぎると意思疎通できないので、ネイティブの標準発音を取りあえずの“お手本”として、お互い妥協・努力しようということである。

母語訛りがある方がよい、という意見もある（Jenkins（2000）、大津・鳥飼（2002））。ネイティブと話す場合、相手が話すスピードや表現に配慮してくれるからである。逆に、発音だけがネイティブ並であると、そのような配慮が期待できないだけでなく、些末な文法間違いが目立って相手をいらだたせることもあるという。

大津（2007）が指摘するように、一番重要なのは自らの意図するところを正確に伝えることなのだから、多少の訛りは気にしないという態度の方が「健全」（p.90）であるし、世界の実情にも合っている。“正しい”発音にこだわる理由はないのである。

⁴ Kachru（1985）によると、ネイティブ3.5億人に対し、非ネイティブの英語話者が21億人いる。

1.3 「中学からでは遅すぎる」

小学校での英語活動（あるいは授業）は、私立の多くの小学校あるいは研究開発校で何年も前から行われてきた。その経験のある子どもの方が、中学から英語を学び始めた子どもと比べると、少なくとも数年間のリード分は有利であると考えるのは自然だろう。しかし、両者の英語力に有意な差が見られたという報告はこれまでほとんどなされたことがない⁵。

数年間分のリードがなぜ追いつかれてしまうのか。大津（2007）は、英語を外国語として学ばざるを得ない日本人には、適切な学習開始時期があると主張する。外国語環境では利用できるデータ（英語）が少ないので、学習者はその少ないデータを有効に利用する術を知らねばならない。つまり、意識的に、正確に英語を分析する能力が要求されるのだ。そしてそのためには、分析の道具である文法事項をきちんと理解していなければならない。こう考えると、「外国語学習は早く始めるほどよい」ということはなく、むしろ、分析能力の発達を待って始めた方が効果的^(p.86)なのかもしれない。同様の示唆は Scovel(2000) にも見られる。

実際、中学かそれ以降に外国語の学習を始めたにも関わらず、ネイティブ並のレベルに達する人は少なくない。彼（女）らを対象に調査を行い、外国語学習を成功させる要因を明らかにしようとする研究も近年行われている。具体的な要因のリストは竹内（2003）を見ていただきたいが、要は地道な努力を継続することが必要不可欠であり、「動機づけ」(何のために英語を学ぶのか、英語を使って何がしたいのか)が明確である者ほど、その努力ができる見込みが高い。英語がなくても支障なく生活できる日本の子どもが、強い学習の動機づけを自発的に持つことはまれであろう。周りの大人が、これからは英語ができな

⁵ 例えば、バトラー後藤（2005）によると、白畑（2002）、高田（2003）、Takada（2004）、Shinohara（1998-1999）が早期学習者とそうでない学習者の英語力（発音・発話・聴き取り・語彙・文法運用能力）の違いを調べており、両者の中学入学時点での差はいずれ消えてしまうことを報告している。松川（1997）のパフォーマンス力調査のみ、早期学習者が勝つという結果を得ている。また、バトラー後藤の著書では言及されていないが、管見では他に、樋口他（1997）がやはり運用力でのみ差が見られたと報告している。

上記の調査で一致しているのは、語彙・文法・聴き取り・発音に関しては早期学習の効果が見られないことである。しかし、パフォーマンスあるいは運用力への効果に関しては調査結果が一致しない。不一致がなぜ生じるのか明らかにはできないが、バトラー後藤も指摘するとおり、「英語の流暢さ」や「運用力」をどうやって測定するか研究者によって違いがあるためかもしれない。

ければ「ダメ」だとか、英語ができれば「世界で活躍」できるとか言っても、子どもにどれほど明確な学習の動機づけを与えられるのか疑問である。

1.4 「英語はネイティブから学ぶ方がよい」

ネイティブ教員に学ぶこと自体にももちろん問題はないし、日本人教員には期待できないメリットもあるだろう。ネイティブ教員を通して異なる文化や価値観のあることに興味を持たせ、英語学習意欲が高まるかもしれない。

しかし、「英語力を高める」という点から考えた場合、英語ネイティブの教員に習う方が効果があるとは言えない。1.2節で述べたように、今や「ネイティブ並の発音ができること」にはあまり価値がない。読む・書く・聴くの指導ならばネイティブにこだわる必要もないだろう。母語が何であるかによらず、適切な指導を行うだけの知識と能力のある教員に習うことが最も重要であると言える。

ネイティブ信奉には弊害もある。多くの公的・私的な教育現場では、何の教育資格もない者が「ネイティブである」というだけで教員として採用され、英語を教えている。しかし、このような“教員”にどれほどの期待ができるだろうか。学習者の英語の文法（あるいは発音）の間違いに接して「何か違う」と思うのはネイティブなら誰でもできるが、なぜ間違っているのかを説明するには言語学の知識が不可欠である。（確かに、専門教育を受けていなくても教育適性のある者はたまにいるが、そのような偶然の幸運が存在することを理由に「英語はすべからくネイティブに習うべきだ」と主張することはできない。）また、そもそも教える意欲さえない教員もいるという。教育の能力や意欲の欠けたネイティブ教員が教壇に立つことでどのような問題が起こっているか、詳しくは山田（2003）、鳥飼（2006）を参照されたい。

心理的な理由で、ネイティブ教員に習う方がよい、という人もいる。外国人に接する機会がないと、いざ外国人に話しかけられても物怖じしてしまつてうまく英語が出てこないのが、普段からネイティブ教員に学ぶ方がよい、という類の意見である。しかしながら、アメリカの大学に留学してネイティブ教員に英語を学んでいても、物怖じして黙ったままの学生も少なくない（Hirvela（2006））。物怖じしない心を持つことは重要だが、その処方箋は「ネイティブに習うこと」ではない。

1.5 「十年やっても、日常会話さえできるようにならない」

上の“神話”には2つの間違いが含まれている。まず、重要なのは学ぶ年数ではなく時間である。鳥飼（2006）の試算によると、日本人が学校で英語を学ぶ時間はどんなに多く見積もっても1,080時間程度である⁶。しかし、流暢に英語を使えるようになるには2,400～2,760時間の勉強が必要である⁷。つまり、日本人が学校でまる十年間英語を学んでも、必要な勉強量の半分にも満たないのである。

第二の間違いは、「日常会話」のとらえ方にある。もし、道案内とかホテル予約とかの定型のやりとりを「日常会話」であると考え、その定型表現を暗記することを目標とするのなら、それは動物が芸を覚えるのと変わらない。そうやってうまく道案内できたとしても、それを「コミュニケーション」とは呼べないだろう。

あるいは、我々が毎日いろんな人と話しているいろんなことを「日常会話」と考え、そういう何気ない会話が英語でできないことを、英語力の低さと見なしているのかもしれない。しかし、「何気ない会話」イコール「簡単な会話」ではない。それどころか、もっとも高いレベルの英語力を必要とする会話である。なぜならば、話す相手や内容が限定できないため、幅広い語彙力・多彩な表現・話題に関連する背景知識などをあらかじめ持っていなければならないからである（柳瀬（2005）、山田（2005）、大津（2007））。逆に、「英語が苦手」と言いながら、インターネットの趣味のサイトで英語でチャットしたり、大学院の留学生を英語で指導したりしている人は少なくない。つまり、話す相手や内容、使う語彙があらかじめ限定されている「非日常的会話」の方がずっと簡単なのである。日常的な会話がスムーズにできないことは、その人が基礎的な英語力さえ欠いていることを意味しない。

⁶ ベネッセの試算によると736.4時間である。必修の授業時間のみの合計なので、これが一番少ない見積りになると思われる。（http://benesse.jp/berd/data/dataclip/clip_0014/index.html（2008年7月28日確認））。

⁷ アメリカ国務省のForeign Service Instituteが1973年に出したガイドラインに基づく。母語と目標言語の違いの大きさに基づいて、必要となる学習時間の目安を定めている。英語の母語話者から見た場合、日本語は最も差が大きく習得の難しい言語の一つに分類され、2,400～2,760時間の学習が必要であるとしている（cf. McGinnis（2004））。日本語母語話者から英語を見た場合も言語の差は同じであるので、同じ程度の学習時間が必要になると考えられる。

1.6 「日本人は文法ばかりやっているから英語ができない」

この主張にも誤りが2つ含まれている。まず、日本人が文法を学ぶ時間はむしろ少なくなっている。さらに、日本人が英語ができないのは「文法力・読解力」が低いためである。これは鳥飼（2006）が日本・中国・韓国の TOEFL スコアを分析して出した結論である。1989年の学習指導要領改訂により、日本の英語教育はコミュニケーション重視に大きく転換した。今や検定教科書も会話中心である。文法・読解の重要度が減じたのに比例して若い学習者の文法力・読解力は落ち、中韓との差が広がった。しかし一方、力を入れたはずの聴解力は大して伸びていない。つまり日本人は、「文法をやらないから英語ができない」のである。同様の指摘は小野（2006）にもある。

文法力の弱さがなぜ英語力の低さに直結するのか、これまでの議論から明らかだろう。英語は日本語と大きく異なる言語であるし、日本人の多くは限られた状況・限られた量でしか英語に接することがない。そのような環境で何よりも必要なのは日英語の違いをしっかりと認識し、文や文章を正確に理解する能力、つまり文法力と読解力である。それなしに英語に接しても与えられたデータが十分利用できず、理解も応用もできないまま、右から左に抜けるだけになってしまう。

ただし、文法が重要だとは言っても、“文法”が一般に意味するところは広いので議論の際には誤解がないように配慮する必要がある。「「見れる」は間違いである」といった類の、物言いの“好ましさ”を判断する規範も“文法”と呼ばれることがある。しかしこれは礼儀作法の一種であり、それを知らないと論理的意味さえ通じないという、必要不可欠な規則ではない。学ぶべきは後者の「本質的な英文法」であり、本稿の「文法」は全てこの意味で用いられる。

1.7 まとめ

以上の議論で、「英語力を高める」という点から見た場合、何をすることに効果がないのかは明らかになったと思う。すなわち、幼いうちから学ぶこと、正しい発音を学ぶこと、ネイティブに習うこと、（文法を犠牲にして）会話・聴解を重視すること、である。

では、一体、何をどう学べば効果があるのだろうか。昔ながらの文法重視教育に戻ればよいということにはならない。無意味な暗記ものが多いという問題もあるし（江藤（2006）、「一度つまずいたら置き去りにされるしかない」カ

リキュラム構成も問題である（菅（2006））。しかし何と言っても、グローバル化した現代の社会では、英語を学ぶ目的も達成すべき目標も変わらざるを得ない。これまでは英米の小説を読むといった「教養のための英語」で良かったのかもしれないが、今は「仕事のための英語」の需要も高い。現代社会のニーズに合った教育目標を設定し、学習効果のある新しい英語教育を行うことが求められるのである。それは一体どのような教育なのだろうか。

2. 「言語力」の教育

2.1 「コミュニケーション能力」を構成する力

国際化が進むのに伴い、日本人が英語を使う機会は確かに増えている。海外に出かけて英語を使うだけではない。外資系企業と提携したために社内共通語が英語になったという国内企業もある⁸。英語で仕事ができる日本人の需要は今後ますます高まることが予想され、日本の公教育もその需要に応えることが期待されている。2002年から2003年にかけて文部科学省（文科省）が「[英語が使える日本人]の育成のための戦略構想」および「[英語が使える日本人]の育成のための行動計画」を発表したのも、この期待を受けてのことであろう。英語公用語化、小学校英語の是非といった議論がもっとも活発であったのもこの前後のことである⁹。

しかし、どういう能力があれば「英語でコミュニケーション」できるのだろうか。そして、小中高での現行の英語教育はこの目的に適う内容になっているのだろうか。

大津・鳥飼（2002）は「コミュニケーション能力」を次のように説明している。この概念を最初に導入した言語学者のハイムズによると、コミュニケーション能力は知識（文法）と運用の両方を含むものである。また、言語学者カーネル&スウェインによると、コミュニケーション能力は次の4つの能力から構成される。

⁸ 例えばマツダがそうである。Cf. 『中国新聞』2006年3月30日朝刊。

⁹ 英語公用語化に関しては、小渕内閣総理大臣（当時）の私的諮問機関である「21世紀日本の構想」懇談会が2000年1月に提出した最終報告書の中で言及して以来、賛否とも活発に論じられるようになった（e.g. 船橋（2000）、大野他（2001）、鈴木（2002））。小学校英語の話題は2000年以前からすでにあったが（松川（1997）など）、反対論も出されて議論が本格化したのは大津・鳥飼（2002）、山田（2003）あたりからだと思われる。

① 文法的能力

② 社会言語学的能力：会話の社会的ルールを知り、状況に応じた適切な表現を使う能力。

③ ディスコース能力：文脈の中でメッセージを理解する能力。対話能力。

④ 方略的能力：会話をコントロール（開始・保持・修正・終了）する能力。

つまり、コミュニケーションの際にはこのような異なる能力を連携して使うことが求められる。日本で長年行われてきた英語教育が「英語が使える日本人」を作り出せなかった大きな原因は、①を学ぶのみで、②～④と連携させる機会がなかったことにあるだろう。

注意してもらいたいのが、「コミュニケーション重視」とは「①～④をうまく連携させること」であり、①の重要度を下げることは決してない。どんな文も単語を「然るべき」順序に並べて作る以上、文法は外国語学習の根幹をなす。しかし、既述のとおり日本の英語教育は「コミュニケーション重視」の名目の下、文法教育をおろそかにしてきた。そして学生の基礎英語力が低下したのもすでに述べたとおりだが、小野（2006）の報告によると、基礎学力にとどまらず、運用能力も低下してきているという。最近の学生は留学しても、「使える英語力」の習得に至らないというのだ。理由は自明であろう。①しかなければ「使えない英語」だが、①がなければ「英語」そのものが存在しないのだから訓練のしようがない。この点で、現在の文法軽視の英語教育は、明らかに「コミュニケーション能力」「英語が使える日本人」の需要に反している。

以上のことを踏まえると、コミュニケーション重視の英語教育をすすめるために真に考えられるべきは、①～④それぞれを効果的に学ぶ方法と関係づける方法であると言える。しかし、これら全てを「英語」の授業内に行うことは時間的に無理であろう。また、そうする必要もない。②～④の部分、つまり言語運用能力は日本語で生活をする際にも不可欠な技能であり、「国語」の一部として教えることができるし、母語で学ぶため学習も容易になる（三森(2003)）。それができれば、英語の授業は文法（①の学習と、①～④を関係づける訓練）に集中できる。

実は、「国語－英語」の授業連携はすでに少なからぬ学校で行われている。この連携の動きが強まった理由は二つ考えられる。一つは、上述のように、連携によって効率よく英語学習ができるという考えのためである。もう一つの理由として、日本の子どもの言語力（国語力）の低下が明らかとなり、国語の力

を育成することが喫緊の問題だと認識されるようになったこと、そのためには教科横断的に言語力を向上させる取り組みが必要であると考えられるようになったことがある。次の節では、後者の理由による、国語教育重視への転換と他教科との連携の経緯を概観することにする。続く 2.3-2.5 節では、その動きとも関連しながら、国語と連携することで英語を効果的に学習させようという取り組みの実践例を紹介する。

2.2 コミュニケーション能力育成への第一歩：「まずは国語」への転換

文科省や中央教育審議会（中教審）の発表する報告書にはいわゆる小学校英語に言及するものが多く、マスコミの注目もそこに集まりがちだったのだが、実際には、「小学校段階では国語の能力の育成が重要」（1996 年中教審答申）とするなど、教科としての英語を導入するよりも国語力（言語力）の充実を図ろうとする姿勢は決して弱くなかった¹⁰。

政府関係機関の国語力重視の姿勢はここ数年とくに顕著である。その表れは例えば、文化審議会の答申「これからの時代に求められる国語力について」（2004 年）、「文字・活字文化振興法」の施行（2005 年）、文科省の「読解力向上プログラム」（2005 年）、言語力育成協力者会議の設置（2006 年）、また小学校新学習指導要領（2008 年告示）の以下の文言などに見られる¹¹。

各教科等の指導に当たっては、児童の思考力、判断力、表現力等をはぐくむ観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視するとともに、言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え、児童の言語活動を充実すること。

（第 1 章 総則 第 4-2-(1)、傍点は引用者による）

現行の指導要領（1998 年告示）の対応する箇所が「学校生活全体を通して、言語に対する関心や理解を高め、言語環境を整え、児童の言語活動が適正に行

¹⁰ 「言語力」とは、正確で適切な言語活動（表現・理解・思考）を行う力のことである。「言語力」は母語の運用、外国語学習の基礎となる（「言語力育成協力者会議 報告書案」、大津・窪園（2008））。「国語力」は「母語を用いた言語力」を意味する。本稿では、外国語学習が関わらない限り「言語力」と「国語力」を同義で用いる。

¹¹ 中学校の新学習指導要領にもほぼ同じ文言がある。

われるようにすること」という、簡潔で抽象的な記述にとどまっていることに比べると、国語力教育の重要性、具体性がより増したことが明らかである。

文科省の国語力重視の姿勢が強まった理由はいくつか考えられるのだが¹²、大きな理由の一つはいわゆる「PISA ショック」である（田中（2006）、村松（2006）、甲斐（2008）、大津・窪園（2008））。OECD 加盟国が 15 才児を対象として、2000 年より 3 年ごとに「読解」「数学」「科学」の学習到達度調査（PISA）を行っているが、2003 年の調査で日本の「読解」の順位は 8 位から 14 位へと後退した¹³。とくに弱かったのは根拠を示して議論・説得する力であった。しかし、正答率よりも問題視されたのが記述問題の無答率の高さである。全体平均 5.6% に対して日本の無答率は 23.7% にものぼり、意思伝達の能力以前に、意思伝達しようとする「態度」そのものが育っていないのではないかと疑われた。つまり、「英語でコミュニケーション」どころではなかったのである。

この問題意識から、「まずは国語」という機運が高まったのだと思われる。文科省の「読解力向上プログラム」は PISA 2003 の結果を受けて策定されたものである（『朝日新聞』2004 年 12 月 8 日朝刊）し、上述のとおりその他多くの取り組みも始まった。またこの時期から、多くの地方自治体の教育委員会が、国語科その他での言語活動を充実させ始めた。例えば、広島県は 2003 年度から「ことばの教育県づくり」を推進している¹⁴。東京都世田谷区は 2004 年に「日本語」教育特区に認定され、「国語」と別に「日本語」の教科を設けた（若井田（2006））。2006 年には静岡県沼津市が「言語教育特区」の認定

¹² 一つの理由として、子どもの言語力の弱さが社会的に問題視され始めたことが考えられる。例えば、長崎県佐世保市で 2004 年に起きた小学生による同級生刺殺事件が大きく報じられたが、その時、子どもたちが「キレル」のは自分の気持ちを言語化して伝えられないためではないかと考えられた（竹政（2006）、白畑（2006））。また、本を読まない子ども、他人に関心を持たない子どもが増えているが、それは他人の文章や発言から必要な情報を読み取る力が不足しているためだと指摘する人もいる（甲斐（2008）、山本（2004）、広島県教委ホームページ「ことばの教育県づくり」）。大津・窪園（2008: 194）はまた、「愛国心」教育の一貫として母“国”語の重要性を説く論者がマスコミを賑わせたことも日本語への社会的関心を高めたと指摘しているが、そのような社会風潮も影響を与えたかもしれない。

¹³ ただし、調査参加国の数は 2000 年（32 カ国）と 2003 年（41 カ国）では異なる。また、国ごとの得点差が有意であるか否かを考慮すると、日本は 2000 年、2003 年とも「2 位グループ」に入るので、順位の後退は必ずしも日本の学力低下を表しているわけではない（cf. 小笠原（2005））。

¹⁴ [http://www.pref.hiroshima.lg.jp/kyouiku/hotline/kotoba/kyouikuken%20 dukuri.htm](http://www.pref.hiroshima.lg.jp/kyouiku/hotline/kotoba/kyouikuken%20dukuri.htm)
（2008 年 7 月 28 日確認）

を受け、小中一貫した言語教育を行う「言語科」を設置した（白畑（2006））。私立の学校でも、例えば麗澤中学・高等学校が2003年度より「言語技術科」を設置するなどしている（竹政（2006））。

ほとんどの取り組みに共通している目的は、「ことばを用いて積極的に人と関わっていかうとする」（白畑（2006））態度を育てることである。また、学んだことを繰り返して実践させ、定着させることを重視している点も共通点として挙げられる。

また、別の共通点として、「教科横断的であること」がある。例えば、広島県の複数の小学校では、言語技術として学んだ「ナンバリング」や「結論先行」を国語と算数の両方で使わせている。沼津市の「言語科」は読解と英語の時間から成り、国語力と英語力のいずれの力の向上も目指している。これ以外にも、国語と社会の連携（吉開（2008））、数学との連携（永田（2008））、理科との連携（本川（2006））など、さまざまな提案がある。こういった動きが出てきたことは当然といえば当然であろう。何を学び、考え、伝えるにしても、国語力は必要不可欠である。従って、ただ国語の授業を充実させるだけではなく、「すべての教科等での言語の運用を通じて、論理的思考力をはじめとした種々の能力を育成するための道筋を明確にしていくことが求められる」（「言語力育成協力者会議 報告書案」，大津・窪菌（2008：163）より引用）。

連携の提案・実践の中で特に目につくのが、国語と英語の連携である。確かに、どちらも「言語」を対象とする教科であるので、関係づけられる部分も大きいであろうし、またそうすることで学習効果も高まると期待される。続く3つの節では、具体的にどのような連携が行われている（あるいは、行われうる）のか、例をいくつか見ていく。

2.3 国語と英語の連携①

『英語教育』2006年5月号は「英語力と国語力をともに育てるには」と題した特集を組み、その中で国語と英語を連携させた授業の実践例を4つ紹介している。この節では、具体的な連携の内容が述べられている実践例を2つ、簡単に紹介する。

帝塚山高等学校では、主にクリティカル・リーディングにおいて国語と英語が連携した授業を行っている（米崎・棟田（2006））。共通の目標は、文章を読んで著者のメッセージを正確に読み取り、要約できる技術を身につけさせるこ

とである。「天声人語」を教材として和文を読み、英語で文章の展開図の作成、およびキーワードの抜き出しを行う。英語の対訳があるため英作文の負担が減り、取り組みやすくなっている。展開図とキーワードを基にして本文を要約した後は、正確な読みこなしができていないかペアを作って点検する。最後に、キーワードを使った英文を作り、クラス全体で発表する。英語の授業では、中学3年あたりからまとまった文章を読み始めるが、生徒にとっては英語を読むこと自体の負担に加えて、文脈や文意を解釈する負担もかかってくることになる。しかし、和文で学んだ読解技術を英文にも適用すれば、後者の負担が軽減され、より正確な英文解釈ができると期待される。

次に麗澤中学・高等学校の取り組みを紹介する。生徒は中学3年間と高校1年間の計4年間、「言語技術」の授業を受け、積極的に発言する態度、相手の意見を尊重し活発に意見交換する態度を育てるとともに、正確かつ論理的な話し方や書き方の技術を学ぶ（竹政（2006））。これらの言語技術は各教科に効率的、発展的に応用されるよう工夫がなされている。英語への応用に関して言えば、この学校ではネイティブ教員が主導するライティングの授業が行われているが、生徒たちはすでに「言語技術」の授業の中でパラグラフ・ライティング、エッセイ・ライティングの技術を身につけているので、ライティングの授業の中で時間を取ってその訓練をする必要がない。英語の指導と添削に集中できるため、「教員の負担が軽減するだけでなく生徒の理解度や満足度も向上している」(p.26) という。

2.4 国語と英語の連携 ②

次に、つくば言語技術教育研究所所長の三森ゆりかが1990年に開設した「言語技術教室」の目的と教育内容を簡単に紹介する（三森（2003））¹⁵。

三森は、外国語学習の近道として、母語である日本語の技術を向上させることがあると主張する。例えば、日本人同士で話す時には、理由や根拠を明らかにすることがあまり重視されない。欧米人を相手に話す時にはそれが求められると知ってはいても、考え方の切り替えは容易でない。英語ネイティブと話す時、英語で話すだけでも負担であるのに、相手に「なぜ」「なぜ」と繰り返

¹⁵ 三森はこの私塾を主宰するだけでなく、広島県の教員研修講座で言語技術の指導を行い、上述の言語力育成協力者会議の一員を努めるなど、近年は公教育にも深く関わっている。上述の麗澤中学・高校の言語技術科のカリキュラム開発にも協力している。

されると難詰されている気になるかもしれない、また話をする事自体が億劫になるかもしれない。そのようなやりとりに慣れ、互いに満足できる情報を伝え合うにはまず、日本語でその訓練を行うべきである、というのが三森の考えである。他にも、事物の描写をする際、わかりやすい説明の仕方を教えている。それが日本語で容易にできれば、その技術は外国語で何かを説明するときにも同じく役に立つ¹⁶。

また、日本語では許される主語の省略が英語ではできないと知っていても、いざ英語を話そうとするとどういう言葉を補ってよいのか出てこない。それが容易にできるようにするには、まず「翻訳可能な日本語」を作る訓練をすべきだと三森は言う。例えば、次の会話を学習者に提示し、主語を補う訓練をさせる。

(前日にテレビ放映されたサッカーの試合の話をしながら)

「競技場で見ると面白さが違うって言うけど、本当かな。」

「この前競技場に見に行ったよ。」

「どうだった？」

「迫力が違うよ。今度一緒に行かないか？」 (三森 (2003 : 62) より改変)

全ての文に主語を1つ付けるというルールで主語を補うと、上のやりとりは次のように書き換えられる。

「競技場で見ると面白さが違うって誰かが言うけど、本当かな。」

「僕はこの前競技場に見に行ったよ。」

「その試合はどうだった？」

「迫力が違うよ。僕たち今度一緒に行かないか？」 (同書 p.63 より一部改変)

不自然な文章を作ることになるが、この訓練を行うことで学習者は主語の存在に敏感になり、日本語で話すときに主述関係の明確な文を作れるようになる。

また、英語で話したり書いたりする際に何をどう補えばよいのかすぐに判断

¹⁶ 日本的な会話スタイルが悪いということではない。欧米的な会話“技術”を身につけていれば、状況に応じて適切な方に切り替えられるということである。

できるので、英語力も上がるという。この教室では特に英語の教育をしてはいないのだが、ここで学ぶ中学生の中には、英語の会話能力を競うコンテストで上位へ勝ち抜く者が毎年のようにいるとのことである。この事実は、国語力の向上が外国語学習に効果を持つことを表していると考えられる。

2.5 国語と英語の連携 ③

最後に、慶應義塾大学の言語学者、大津由紀雄の取り組みを紹介する。大津は、どの言語にも当てはまることばの普遍的な性質について、母語である日本語をデータにして体験的に学ばせることを提案している。それにより「ことばには仕組みがあること」に気づき、ことばを観察の対象、思考の道具として客観的に見るができるようになる。それは抽象的思考力を鍛え、国語の運用能力を高めることにつながる。また、教える事柄が言語普遍的であるため、国語をデータにして学んだ知識は外国語を学ぶ際の「素地」にもなると言う。

2008年告示の新学習指導要領によって「外国語活動」(実質的には英語活動)は小学校高学年で教科化されることになった。大津はそれを「ことばの力を育む」授業として活用することを提案する。そして、そのためには母語である日本語を用いることが有用であるとする¹⁷。大津は、このような「ことばの授業」を行う際に利用できる素材を集めたテキストを何冊か出している。この節では、そのうちの一つ、大津・窪園(2008)の内容をいくつか簡単に紹介する。その内容が具体的にどう外国語学習に役立つのか、著者自身による言及はない。しかし、彼の「ことばの授業」の教育目的を考えると、テキストは外国語学習との関係づけも視野に入れて作られているはずである。この関係づけについては筆者なりに考えることを補って示すことにする。

大津・窪園が取り上げていることの一つに「語順」がある。日本語の語順にどのような決まりがあるか、データを示して生徒に考えさせる。文の意味を変えずに語順を変えることがかなり自由にできることにも気付かせる。その上で、そうでない言語もあるということで、英語の語順について簡単に触れている。

彼らはまた、「句構造」も取り上げている。語と語が合成されて「句」が作

¹⁷ 「外国語活動」の授業で国語を取り扱い、国語に関心をもたせ理解を深めることは、指導要領で求められていることでもある。

られること、語と句、句と句を組み合わせてさらに大きな句を作ることもできることを、日本語の例を使って教える。簡単な句構造分析を児童たちにさせてもいる。例えば、「警察官は自転車で逃げる泥棒を追いかけた。」(p.133) がどうして2通りに解釈できるのか説明できるようにする。(「自転車で」が「逃げる」にかかる解釈、「追いかけた」にかかる解釈の2通りが可能だからである。)

さらに、「文の「意味」と「意図」のズレ」を取り上げている。例えば、「時計をお持ちですか」(p.137) という文は、時計の所有の有無を聞くのではなく、「時間を教えてください」という依頼の意図で発せられることがある。普段何気なく発する文に「ズレ」があるかどうか、その場合隠れている意図は何か、児童たちに考えさせる。

語順規則、句構造規則、文の意味と意図のズレはいずれも、どんな言語にもある普遍的性質である。母語を観察してそのような性質があることに気づき、それらの性質の内容もある程度知っておけば、英語にも対応する性質があることが容易に理解できるし、日英語を比較して違いを知ることで、英語の性質をより正確に理解することも期待されるだろう。例えば、日本語の語順(SOV, OP, 自由語順)とどう違うか、という観点から英語の語順(SVO, PO, 基本語順固定)を学ぶことができる。また、語順が違ってても句構造の作り方は日英語とも同じなので、句構造分析を知っていれば、複雑な英文を分析し理解することができる。また、文の意味と意図にズレがある場合それに気づく訓練ができていれば、英語学習の際の大きな困難をあらかじめ取り除くことができると思われる。筆者の経験では、この「ズレ」に気付かず、頭に浮かんだ和文を何でも直訳しようとする学習者は少なくない。しかし、「ズレ」方はしばしば文化によって異なり、直訳しても意図が伝わらないことが多い。例えば、「すみません」は感謝のつもりで使うことができるが、“I'm sorry.”が感謝の意図を表すことはない。自分が「すみません」と言おうとする時、「謝罪」「感謝」いずれの意図で使おうとしているのか内省できれば、英訳は“I'm sorry.”なのか“Thank you.”なのか、正しく判断できるだろう。(この、母語を内省することの重要性は市川(2006)でも指摘されている。)

上の連携は筆者による補足であり、大津・窪園によるものではない。しかし、子どもたちが小学校の段階で、普遍的なことばの性質を学んでいけば、その知識は上述のように中学高校で英文法を学ぶことを容易にすると思われる。

ただし、この「連携」は生徒一人ひとりの心の中で行われるものであるとい

う点で、先の2つの「連携」とは異なる。大津・窪園の提案は、直接的連携(小学校の「ことばの授業」で学んだことを中学高校の英文法の授業に利用する)にはつながらないだろう。タイムラグの問題もあるし、小学校の「外国語活動」の時間にどのようなことをするかは学校の裁量に任されているため、そこで学んだことを中学以降の学習の「前提」とはできないからである。ここでの「連携」は、中学以降に英文法を学ぶ際、それを理解できる「素地」を作っておくという、間接的なものである。

2.6 さらに連携をめざして

以上、「ことばの力」を育成する観点から国語と英語を関連づけて教える試みの例を概観した。ここで紹介した以外にも多くの実践があるが、気づくのは「国語→英語」という一方向的な連携であることと、運用能力に関わる連携がほとんどであることである。「英語→国語」の連携(英語を学ぶことで国語力を向上させる)とか、文法知識に関わる連携(国文法と英文法が連携する)とかの取り組みはほとんどない。三森の「主語復元」の訓練のときに日英語の文法(主語の省略可能性)に言及があった程度である。しかし、この訓練の目的はあくまでも運用能力の向上(主述関係の明確な日本語文を話せるようになること)である。大津・窪園の提案する「ことばの授業」では文法を取り扱うが、彼らの主眼はあくまでも小学生に「ことばの仕組み」に気づかせることにあり、英語学習への連携にまで踏み込んではいない。

もちろん、まずは「ことばの仕組み」に気づかせて、英語学習の「素地」を作っておくことが重要である。この点で、三森、大津・窪園の実践・提案は小学生向けの授業としては理想的であると考えられる。問題は、そういった「素地」を作った後である。中学以降は、国文法も英文法も本格的に学んでいくことになる。学習の時期や内容をうまく調整すれば授業連携ができるはずである。国語の授業で学んだ国文法の知識を使って英文法の理解を助ける、あるいは逆に、英文法の知識が国文法の理解を容易にするという、互いに学習効果を高めるような授業連携はできないだろうか。

管見では、そのような文法の授業連携の試みはこれまでのところなされていない。大きな理由は、日英語の文法自体が大きく異なることだろう。語順の違いなどは相対的なものだが、屈折形態素や冠詞、間接受身文や多重主語構文など、一方にあって一方にない文法特性は比較のしようがない。大きく違う2つ

のシステムを関係づけることに意味がないと考えられているのかもしれない。

しかしながら、「○○構文は英語（日本語）にはあるが日本語（英語）にはない」という関連づけはありうるし、それを示すことは学習者にとって有益である。筆者の経験では、どんな和文でも英語に直訳しようとする大学生は少なくない。例えば「私は親に日記を読まれた。」を“I was read a diary by my parents.”と平気で訳してしまう。間違いを指摘するには、訳そうとした和文が特殊な受身文であることを説明せねばならない。もし彼らが国文法の授業で「受身構文」について学び、それと連携して英語の受身文を学んでいれば、上のような間違いはしなくてすんだであろう。また、間違いをした場合にも指導しやすくなる。さらに、「何が英語に直訳できない表現なのか」という観点から和文を見ることで、学習者の国語に対する分析力・内省力が高まることが期待される。これまで見た実践例では「英語→国語」への連携がなかったが、文法に関してはこのような互恵的連携が可能である。

第3節では、文法事項を3つ取り上げ、国文法と英文法をどうやって連携して教えることができるのか、それがどのように有益であるのかを例示したい。なお、以下では、国文法（学校文法）でどういう教え方をしているかに言及する場合を除き、全て英文法（あるいは生成文法理論）の文法用語を用いる。

3. 国文法と英文法の連携の例

3.1 2種類の「Xだ」

日本人学習者が、次の和文（1 a, b）をそれぞれ（2 a, b）のように訳したとしよう。（アスタリスク（*）は文法的に正しくない表現に付す印である。）

- (1) a. 彼は 学生だ。
b. 彼は 正直だ。
- (2) a. He is a student.
b. *He is honesty.

英作文の授業で（2 b）のような誤訳をする学生が時々いるが、どういうプロセスで英文を作ったのか尋ねると、次のように答える。「正直」を和英辞典で引くと、“honesty”とあった。「学生だ」が“be a student”だから、同じく「正直だ」も“be honesty”となると思った……。確かに（1 a, b）いずれの述語も

「Xだ」の形をしており、一見同じ種類に見える。このような学生に、「正直だ」は名詞ではなく形容詞を用いて“be honest”と訳すのだと、納得するように教えるにはどうすればよieldろうか。

この種の混乱は、2種類の「Xだ」の区別方法を国語の授業で学んでいれば避けられる。次のテストが示すとおり、2つの「Xだ」は統語的に異なる振る舞いを見せる。

- (3) a. 学生 {の/*な} 人
 b. 正直 {*/の/な} 人
 (4) a. *彼は学生そうだ。
 b. 彼は正直そうだ。

「学生」を名詞修飾表現として用いると「学生の」となるが、「正直」は同様の環境では「正直な」となる。また、推量の助動詞「～そう(だ)」と共起するのは後者のみである (Suzuki (1989))。国文法では、「学生だ」は2つの単語(名詞+断定の助動詞)で構成されており、「正直だ」は1つの単語(形容動詞)であると説明される。ここでは議論を簡潔にするため、前者の「Xだ」形を「学生だ」タイプ、後者を「正直だ」タイプと呼ぶことにしよう。

「学生だ」と「正直だ」が異なるタイプであること、それは(3 a, b)のような方法で区別できること、は実は中学の国文法の授業で教えられている。ただし、この区別は品詞論の中で簡単に触れられるにとどまり、2つを区別することに何の意味があるのか生徒に示されることはない。(少なくとも筆者は、「区別する意義」に言及した教科書や参考書を見たことがない。)このような知識は、テストが終われば忘れられてしまうだけだろう。

しかし、この区別ができるようになることは、少なくとも2つの点で有益であるので、それを生徒に示して、生徒が納得し興味を持つように教えるべきである。まず、生徒のメタ言語思考を促す良い機会になることがある。(3), (4)の文法判断は日本語母語話者であれば誰でもできる。自分が無意識のうちにこのような文法知識を持っていることに気づけば、ことばに対する生徒たちの興味はわくであろう。その上で、自分がどうして(3), (4)のような判断をしたのかを考えさせる。このように、自分のことばの使い方を内省し、ことばに対する感受性を高める訓練ができる。

さらに、この区別ができれば英語を学ぶ際にも役立つ。「YはXだ」を英訳する際の注意として、次のように教わればよい。

- (5)「YはXだ」を英訳するときにはまず、Xが「学生だ」タイプか「正直だ」タイプかを判断する。前者ならば名詞、後者ならば形容詞を対応させて訳す¹⁸。

生徒が国語の授業で「Xだ」の区別を習っていることを前提にすれば、英語の指導もこのように一言で済む。もし生徒が間違いをしても、国語の時間で習っていることを思い出させればよい。

現状では、生徒が国文法の授業で2種類の「Xだ」について習ってはいても、英語の教員は、生徒がどの時期にどういう形で習うのか知らないし、しかもその知識を前提として英語指導ができるという考えもない。生徒が(2b)の間違いをすれば英語教員が2種類の「Xだ」について説明せねばならない。学習内容が重複するという無駄に加え、国語の解説に時間を取られて十分な英語の指導ができないという無駄もある。学習内容と学習時期について国語と英語の教員が連携していれば、効率の良い文法指導ができるし、「英語で直訳できるかどうか」という観点から生徒が自分の母語を見つめ直し、母語の分析力を高めるといふ、「英語→国語」のメリットも期待できる。

3.2 「XはYが～だ」いろいろ

次に挙げる文はいずれも、同じパターン「XはYが～だ」を共有しているため、同じタイプの文に見える。

- (6) a. 象は 鼻が 長い。
 b. 辞書は 新しいのが 良い。
 c. カキ料理は 広島が 本場だ。
 d. この問題は 解くのが 難しい。

¹⁸ ただし、例外もある。例えば、「(彼は) 病気だ」は、「病気 {の/*な} 人」[*病気そうだ] のテストから「学生だ」タイプになる。しかし、「He is sickness.」と訳すことはできない。習熟レベルが上がればこのような例外も教えるなど、2段階の教育で対応することができるだろう。

- e. ここでは ケータイが 使えない。
 f. この本は 父が 買った。

そして、学習者はこれらを同じように英訳してしばしば意味不明な英文を作る。

- (7) a. *An elephant is long nose.
 b. *Dictionaries are good for new ones.
 c. *Oyster cuisines are the center of Hiroshima.
 d. This problem is hard to solve. (OK 文)
 e. *Here a cell phone can't use.
 f. (*)This book my father bought. (OK になる環境に限定がある)

間違いが起こるのは、学習者が次のようなプロセスで英訳しているからであろう。

- (8) a. 英語の語順は「SVO (その他)」だ。
 b. 「は」が付いているのが主語だ。「象は」を“an elephant”として文頭に置く。
 c. 「長い」“be long”が続いて、“an elephant is long”となる。
 d. 残りの「鼻が」“nose”を後ろに付け、“An elephant is long nose.”ができる。

このような誤訳が起こる原因は、英語力が弱いというよりも、自らが思い浮かべる和文の句構造を分析する力が弱いことにある。この力は、英語ではなく国語の授業の中で訓練し、向上させるべきである。分析の仕方は次のように教えることができるだろう。

日本語の文には普通「トピック」があり、それについて情報を与える形になっている。トピックは文の中から選ばれ、副助詞「は」でマークされる。この「トピック化」操作を図で表すと次のようになる。

- (9) a. 元の文： [象の鼻]-が主語 [長い]述語

- b. トピックを選ぶ： [象]
 c. トピックを文頭に抜き出して「は」でマーク：
 [象]-はトピック []の鼻]-が主語 [長い]述語
 ↑
 d. 修飾語がなくなったので、そのマーカーである「の」を消す：
 [象]-はトピック []~~の~~鼻]-が主語 [長い]述語

上に倣い、(6 a-f) におけるトピック化操作をそれぞれ (10 a-f) として図示する。

(10)	トピック	主語	(副詞句, 目的語)	述語
a.	[象]-は	[] の 鼻]-が		[長い]
b.	[辞書]-は	[新しい]]-が	「の」追加	[良い]
c.	[カキ料理]-は	[広島]-が		[] の 本場だ]
d.	[この問題]-は	[]を解くの]-が		[難しい]
e.	[ここで]-は	([だれも]-が)	[] [ケータイ]-が	[使えない]
f.	[この本]-は	[父]-が	[]-を	[買った]

((10 a-c) の分析は野田 (1996) による。) 一見して分かるように、それぞれのトピックは異なる位置から選ばれている。(6 a) (= (10 a)) のトピック「象」は、主語名詞句内の修飾語から選ばれ、文頭位置に抜き出されている。(6 b) (= (10 b)) のトピック「辞書」は、主語名詞句内の被修飾語である。(6 c) (= (10 c)) のトピック「カキ料理」は、元々は述語名詞句「カキ料理の本場」の一部である。(6 d) (= (10 d)) のような構文は「難易文」と呼ばれる。トピック「この問題」は、動名詞句主語（「この問題を解くの」）の一部をなす要素である¹⁹。(6 e) (= (10 e)) では、場所の副詞句「ここで」がトピックとなっている。「だ

れもが」のような意味上の主語があるはずだが、一般論を述べる文ではしばしば省略される。「ケータイが」は目的語である²⁰。(6f)(=10f)のトピック「この本」は、文の目的語である。

日本語母語話者が(6)の各文を発話するときには(10)に示したような操作を行っていると考えられるが、その操作が意識にのぼることはない。意識せずともできることをあえて学ぶことに何の意味があるのだろうか。第一には、やはり内省力・分析力の向上が挙げられるだろう。(6)の文を(10)のように分析することができれば、それぞれの句がどのような意味関係で結びついているか判断できるようになる。正確な文を話す・書くためには、自分の頭の中で何となく思い浮かんだ文を漫然と外に出すだけでは不十分で、その文の構成要素同士の意味の関係が明確であるか内省せねばならない。この訓練は、そのような能力の向上に寄与すると思われる。

第二のメリットは、英文を書く・話すときにもたらされる。英語には(9c)のような「トピック化」操作が存在しないので、(9d)に直接対応する英文はないのである。(9d)を英訳するには、まずトピック化の効果をキャンセルし、対応する英語構文のある(9a)の形に直さねばならない。三森(2003)の表現を借りれば、日本語からまず「翻訳可能な」日本語に訳す、ということになる。この関係を(11)に示す。

- (11) 頭に思い浮かぶ文：「象は 鼻が 長い」(= (9d)) [翻訳不可能]
 ↓ 分析
 「[象の鼻]-が主語 長い」(= (9a)) [翻訳可能]
 ↓ 英訳
 “The nose of an elephant is long.”

こういった訓練が国語の授業で行われ、それを前提に英文法の学習をすることができれば、生徒たちは(7)の間違いを犯すことなく、正しい英文をすぐに作れるようになるだろう。同様の指摘は柳瀬(2005)にも見られる。

¹⁹ 厳密には、難易文のトピックとその解釈位置は、移動ではなく叙述(predication)によって関係付けられると分析される。詳しくは三木(2001)を参照されたい。

²⁰ 「主格目的語」と呼ばれる。日本語では、述語が静的(stative)であるときによく現れる。例えば、「花子が好きだ」「芸術が分かる」「着物が似合う」など。

断っておくと、(11)の英文は必ずしも“自然な”文でない。より自然なのは(12)のような表現であろう。

(12) An elephant has a long nose.

しかし、(11)も決して間違いではなく、言いたいことは伝わる文になっている。

同様に、今述べた方法から(6 b-f)を(10 b-d)のように分析し、それに基づいて英訳すると、(11 b-f)のような文が得られるだろう。(11 b-d)に関しては、(12 b-d)の方がより自然な表現だろうが、言いたいことを正確に伝えるという点では(11 b-d)でも問題はない。

(11) b. New dictionaries are better.

c. Hiroshima is the center of oyster cuisines.

d. To solve this problem is hard.

e. No one can use cell phones here.

f. My father bought this book.

(12) b. As for dictionaries, the newer, the better.

c. Oyster cuisines are the best in Hiroshima.

d. This problem is hard to solve.

このような英語の指導法には批判があるかもしれない。確かにこれだと、自然な英文(12)よりも不自然な英文(11)を作るように生徒に教えることになってしまう。しかし、それでは、ネイティブが使う“自然な”表現にこだわった場合、どのような指導ができるだろうか。(12)の英語表現を生徒たちに見せて和訳を教えたところで、それは「英文和訳」にしかならない。しかも異なるタイプの構文としてバラバラに提示されるだろうから、生徒が英語を発信しようとして、「XはYが～」形の和文を思い浮かべたとき、それを(12 b-d)のうちのどの構文にあてはめて訳せばよいのか、見当がつかないだろう²¹。

²¹ 日本語を思い浮かべること自体を禁じる教育者もいる(例えば松本(1965))が、少なくとも初学者にとって現実的な指導法とは思えない。同様の疑問は大津(2007)も呈している。

“自然な”英語にこだわってこの現実問題を放置するより、多少不自然であっても正しい英文を訳出するシステムティックな、応用可能な方法を教えた方が良い、というのが筆者の提案である。学習者が「中間言語」(Selinker (1972))を作り出すことは避けられないのだから、まずは文法的に正しい「中間言語」を作るように導き、学習者が習熟すれば(11)よりも(12)のほうが好ましいことを教えていく、といった習熟レベルに合った指導が望ましいと考える。

3.3. 2種類の受身

日本語の受身文には2種類ある。とは言え、教えられずにそのことに気づく人はまれであろう。例えば次の文を、タイプごとに分けることができるだろうか。

- (13) a. 傘が盗まれた。
 b. 傘を盗まれた。
 c. 雨に降られた。
 d. 母親に叱られた。

この区別ができない英語学習者は、上の文を訳すとき困難を経験する。筆者の経験では、多くの学生がどの文も直訳して次のような英文を作る。しかし、(14 b, c) は意味が通じない文である。

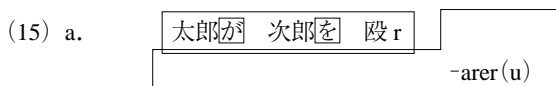
- (14) a. My umbrella was stolen.
 b. *I was stolen an umbrella.
 c. *I was fallen by the rain.
 d. I was scolded by my mother.

この種の間違いを避けるには、英語の受身を学ぶ前に、まず日本語の2種類の受身について学び、区別をつけられるようになればよい。

いずれの受身文も、能動文に操作を加えることで派生される。例として、「太郎が次郎を殴r(u)」から2種類の受身文がどのように派生されるのか考えよう。

まず「直接」受身文の派生を考える。元になる能動文に、「受身」を表す

「-arer(u)」が付加される ((15 a))。

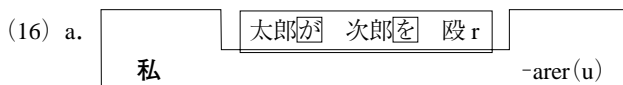


受動形態素が付加すると、元々主語であった「太郎」は主語のステータスを失う。しかし、文には主語が必要なので、新しく主語を作らねばならない。その場合、目的語だった「次郎」が新しい主語となり、主格「が」でマークされる ((15 b))。

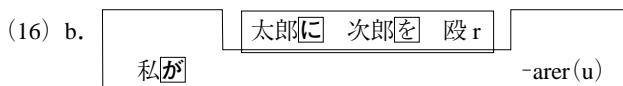


元主語の「太郎」は消えてもよいが、発話される場合は、「元主語」のマーカである「に」格に伴われる (柴谷 (1978))。結果、直接受身文「(太郎に) 次郎が殴られる」が派生される。

次に「間接」受身文の派生を考える。元になる構造に受身の「-arer(u)」が付加されるのは上と同様であるが、これとともに、新しい名詞句も付加される点が異なる ((16 a))。



この新しい名詞句は、「太郎が次郎を殴る」ことで間接的な被害をこうむる「被害者」と解釈される。例えば、「私」と次郎が夫婦であれば、夫が殴られることで妻も辛い思いをする、といった被害が考えられる。「太郎」が主語のステータスを失うと、この被害者が新しい主語となり、「が」格でマークされる。「太郎」には、元主語のマーカ「に」が付与される ((16 b))。



こうして、間接受身文「私が 太郎に 次郎を 殴られる」ができる。この構文は被害者を持つことが特徴的であるので、「被害の受身」と呼ばれることもある。

このように、受身文は2つの異なる方法で作られるのだが、この構文にさらに他の操作が加えられると一見区別がつきにくくなることがある。例えば、日本語では主語（より正確にはトピック）がしばしば省略される。また、上述の通り、受身文の「元主語」は必須要素でないので現れなくてよい。したがって、直接受身文「太郎に 次郎が 殴られる」と間接受身文「私が [は] 太郎に 次郎を 殴られる」は、そのような省略の結果よく似た形になり、区別が難しくなることがある。

- | | <u>トピック</u> | <u>元主語</u> |
|----------------|-------------|----------------|
| (17) a. 直接受身文： | | (太郎に) 次郎が 殴られる |
| b. 間接受身文： | (私は) | (太郎に) 次郎を 殴られる |

区別のポイントは、文に意味上の目的語が含まれているか、その目的語が新しい主語になっているか否か、である。目的語の格に変化があれば、それは直接受身文であると分析できる。

生徒たちが母語の受身文について知り、2種類の区別が付くようになっていれば、その知識を前提に(14)の英訳の可否を説明することが簡単にできる。英語には直接受身しかないので、間接受身文を頭に浮かべてそれを訳そうとする時には、「翻訳可能な日本語」にするという、一つ余分なステップを踏まねばならない。例えば次のように指導することができるだろう。

- (18) 間接受身文を英訳するときには、「元になる文」と「被害を表す部分」に分解して、別々に英訳せねばならない。

例えば、「私は太郎に次郎を殴られた」を頭に浮かべてそれを訳すときには、(16 b)の構造を頭の中で作り、その2つの部分を別々に訳す。そうすれば、次のような英訳を作ることになるだろう。

(19) Taro hit Jiro, and I was shocked by it.

この文も“洗練”されているとは言い難いが、自らの伝えたいことを正確に述べているという点では問題ない。受身文の最初の指導はこのようにして、2種類の受身を間違いなく訳せる生徒にはさらに洗練された英文表現を考えさせるなど、習熟レベルに合わせて指導すればよいだろう。

このように、日本語には2種類の受身があることを学び、それを英文法学習に活かすことができれば、英語の訓練がまた、学んだ国文法の知識を活性化し、定着させることにもなるであろう。

4. 国文法—英文法の体系的連携を行うために必要なこと

これまで繰り返し述べたように、国文法と英文法が連携することは、国語力、英語力いずれの力の向上にも貢献すると考えられる。2つの文法システムは大きく異なるので、確かに全ての文法事項において何らかの関係づけをすることは難しいかもしれないが、提案したような「構文レベル」での比較ならば工夫次第でいろいろ考えられるだろう。

とは言え、2.6節では述べなかったが、国文法—英文法の連携を困難にしている問題は文法システムの違い以外にもあると思われる。この節ではその困難とは何か、またその困難をどのように取り除くことが可能か（そして望ましいか）考えてみたい。

体系的連携が少なくとも今のところ現実的でない理由は2つある。まず、そもそも学校での国文法教育がなおざりになっている。国語の教員でさえ、「国文法イコール文法用語の暗記」だと考えていることが多いという（cf. 岩淵（2007））。また、学ぶ文法項目の数も減少しているという（吉田（2007））。しかし、文法用語や文法事項はことばを観察し、観察を記述するときに必要な“道具”であって、目的ではない。何のためにわざわざ母語の文法を学ぶのか、目的を生徒たちにしっかり理解させる必要がある。また、暗記中心にならないよう、自分が無意識のうちに持っている文法知識に「気づく」ようにさせる学習内容、指導を考える必要もあるだろう。

国文法と英文法の連携を困難にしている別の理由として、2つの文法教育の目的が根本的に異なることもある。英文法教育は学習者が英文を理解し作れるようになることを目的としており、そのため、「構文（文の組立て）」を中心と

して教育が行われる。対して国文法教育は「分類（文の分解）」が主である。具体的には、単語の種類、文節の種類、文の種類、敬語の種類など、分類レベルごとに単元を設けてそれぞれの種類を覚え、区別できるようになることが求められる。

しかし、一つの構文には異なるレベルの情報が含まれるものである。例えば、受身文を考えてみよう。3.3節で見たように、受身文は、元になる能動文に受身の形態素「-arer(u)」を付加し、格助詞を変えるなどして派生される。しかし学校では、「-arer(u)」は「助動詞」の単元で学ぶ。格助詞は「助詞」の単元で学ぶ。これでは、この2つの操作が合わさることで受身文という構文ができるという、「文の組み立て」を学ぶ機会がない。しかも、能動文と受身文の対応関係について学ぶ単元がないので、2つの文に関係があること、論理的意味は同じだがニュアンスが異なること、などについて考える機会も与えられない。

このように受身文を構成する「部分」について学んでも、「受身文」という文があること、それには独特の形と意味があること、の理解には至らない。まして、英語の授業で英語の「受身文」が出てきても、国文法で学んだ知識を活かして理解しようなどとは思ってもらえないだろう。それは教える側も同じだと思われる。

国文法と英文法が真に連携するためには、どちらの教育目的をどう変えればよいだろうか。筆者は、国文法を「構文」中心に学ぶよう根本から修正すべきだと考える。英語教育の都合に合わせて国語教育を変えるということではない。国文法を学ぶ目的は、「コミュニケーションのために、無意識に則っている「共通のルール」を、意識的に整理」すること（『旺文社 中学総合的研究 国語』、p.24）、「理解と表現のための文法分析力を身につけさせること」（『国語教育指導用語辞典 第3版』 p.299）、「効率的なコミュニケーション」の前提となる「ことばのきまり」を知ること（岩淵（2007:16））とあり、無意識的に使っていることばの分析力・内省力を高めて、正確で適切な表現・理解ができるようになることを目指す点で大方の意見は一致している。伊坂（2007）の主張するように、実際の教育現場での国文法学習が「「文法論を覚え込ませること」にほぼ費やされている」のは、目的に適う教育の方法が明らかでないためである。目的と現実のこの不一致は昔からの「ジレンマ」であるという（p.40）。

現行の国文法教育がその目的を達成するための好ましい手段でなく、より良

い手段を見いだすことが求められているのである。「構文」を中心とする学習内容に変更すること、英文法と比較して国文法の理解を深めることは、上で述べた国文法教育の目的に合致していると言えないだろうか。

もちろん、連携を視野に入れて変更するのなら、文法用語から学習時期、連携のタイミングにいたるまで、様々なことを考慮せねばならないだろう。例えば、国文法で「主語」は意味論的に定義されているが、英語の主語は統語論的に定義される。また、国文法の「主語」と「主部」は、英文法では区別されずどちらも「主語」と呼ばれる。さらに、国文法では目的語が修飾語の一つ（つまり随意的要素）に分類されるが、英文法の目的語は必須要素である²²。連携する以上、同じ文法用語が異なる定義で用いられないようにせねばならない。あるいは、対応する日英語の文法事項を教える場合、同時期に学習するように調整すべきなのか、国文法を先行させるべきなのか、その逆が良いのか、などもそれぞれの文法事項について検討せねばならない。残念ながら、筆者の知識は、具体的な改善策を提案できる段階にない。しかし、3節で取り上げたような、連携可能な項目を数多く集めていくことによって、学習内容の組織化、連携化の可能な方向性が次第に明確になっていくものと考えている。

5. おわりに

本稿では以下の3つの事柄について論じた。

まず、日本人の英語学習には英文法が欠かせないことを示した。

そして、英文法を理解するにはその「素地づくり」が欠かせないと論じた。素地づくりとは、「ことばには仕組みがあること」に気づき、ことばを観察、思考の対象として見ることができる能力を身につけることである。日本語の仕組みに気づき、分析力を高めることが英文法学習の素地づくりとなる。

さらに、国文法と英文法の教育が連携することで、学習者はそれぞれの文法をより良く理解できると考え、可能な連携のあり方を示した。連携のためには国文法の学習内容を「分類」中心から「構文」中心に変えるべきであると主張し、それが現行の国文法教育の目的に合致していることも指摘した。

²² 学校文法における「目的語」の説明には矛盾があり、それ自体問題なのだが、ここではその問題にまで立ち入らない。これに関しては町田（2002）などを参照されたい。

参考文献

- 東照二 (2000)『バイリンガリズム：二元語併用はいかに可能か』。東京：講談社。
- 伊坂淳一 (2007)「文法指導の課題」。『月刊国語教育』11月号, 40-43.
- 市川力 (2006)「英語を『教えない』ことの意味について考える」, 大津 (編), 53-69.
- 岩淵匡 (2007)「考える文法・コトとしての文法」。『月刊国語教育』11月号, 16-19.
- 江藤裕之 (2006)「『実用的』な文法教育とは」。『言語』4月号, 58-63.
- 大津由紀雄 (編) (2006)『日本の英語教育に必要なこと』。東京：慶應義塾大学出版会。
- 大津由紀雄 (2007)『英語学習 7つの誤解』。東京：NHK 出版。
- 大津由紀雄 (2008)『ことばに魅せられて』。東京：ひつじ書房。
- 大津由紀雄・窪菌晴夫 (2008)『ことばの力を育む』。東京：慶應義塾大学出版会。
- 大津由紀雄・鳥飼玖美子 (2002)『小学校でなぜ英語?』。東京：岩波書店。
- 大野晋・鈴木孝夫・森本哲郎 (2001)『日本・日本語・日本人』。東京：新潮社。
- 小笠原喜康 (2005)『議論のウソ』。東京：講談社。
- 小野博 (2006)「基礎英語力低下の現状と改善策」。『英語教育』1月号 (pp. 63-67),
2月号 (pp.66-69)。
- 甲斐睦朗 (2008)「言語力の構造と育成の課題」。『日本語学』3月号, 4-8.
- 菅正隆 (2006)「日本の英語教育の現状と課題」, 大津 (編), 171-182.
- 金美兒 (2004)「フィリピンの教授用語政策」。『国際開発研究フォーラム』25, 99-112.
- 柴谷方良 (1978)『日本語の分析』。東京：大修館書店。
- 白畑知彦 (2002)「研究開発校で英語に接した児童の英語能力調査」。『静岡大学教育学部研究報告 (教科教育学篇)』33, 195-215.
- 鈴木義里・中公新書ラクレ編集部 (編) (2002)『論争・英語が公用語になる日』。東京：中央公論新社。
- 高田智子 (2003)「早期英語教育経験者と未経験者の中間言語の分析」。『STEP Bulletin』15, 159-170.
- 竹内理 (2003)『より良い外国語学習法を求めて：外国語学習成功者の研究』。東京：松柏社。
- 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.
- 田中孝一 (2006)「言葉, 国語力の重視の教育課程—中教審で何が議論されている

- か」。『月刊国語教育』7月号, 12-15.
- 鳥飼玖美子 (2006)『危うし! 小学校英語』. 東京: 文藝春秋社.
- 永田潤一郎 (2008)「事実を正確に理解し, 的確に分かりやすく伝える技能を伸ばす
—中学校数学科の視点から—」. 『日本語学』3月号, 10-17.
- 野田尚史 (1996)『「は」と「が」』. 東京: くろしお出版.
- パトラー後藤裕子 (2005)『日本の小学校英語を考える』. 東京: 三省堂.
- 樋口忠彦・金森強・國方太司 (編) (1997)『小学校からの外国語教育』. 東京: 研究社.
- 船橋洋一 (2000)『あえて英語公用語論』. 東京: 文藝春秋社.
- ポストウィック, マイケル (1999)「日本におけるイメージ教育」. 山本雅代 (編), 『バイリンガルの世界』, 181-218. 東京: 大修館書店.
- 町田健 (2002)『まちがいだらけの日本語文法』. 東京: 講談社.
- 松川禮子 (1997)『小学校に英語がやってきた』. 東京: アプリコット.
- 松本亨 (1965)『英語の新しい学び方』. 東京: 講談社.
- 三木望 (2001)「難易構文」. 影山太郎 (編), 『日英対照 動詞の意味と構文』, 212-239. 東京: 大修館書店.
- 村松賢一 (2006)「ダイアログ原理の教育へ: 転換を迫られる国語教育」. 『英語教育』5月号, 30-31.
- 本川達雄 (2006)「理系から国語科に期待すること」. 『月刊国語教育』7月号, 20-23.
- 柳瀬和明 (2005)『「日本語から考える英語表現」の技術』. 東京: 講談社.
- 山田雄一郎 (2003)『言語政策としての英語教育』. 広島: 溪水社.
- 山田雄一郎 (2005)『英語教育はなぜ間違っているのか』. 東京: 筑摩書房.
- 山本名嘉子 (2004)「確かな国語力を育てる国語科の授業を目指して」. 小森茂・山本名嘉子 (監修), 山本捷子・呉市立片山小学校 (著), 『確かなことばの力を育てる』, 6-7. 東京: 明治図書.
- 横山紀子 (1999)「インプットの効果を高める教室活動: 日本語教育における実践」. 『日本語国際センター紀要』9, 37-53.
- 吉開潔 (2008)「社会科と国語科の連携による言語力の育成」. 『日本語学』7月号, 12-23.
- 吉田則夫 (2007)「学習者は, いつ, どんな文法用語に出会うか」. 『月刊国語教育』11月号, 36-39.
- 米崎里・榎田美恵子 (2006)「国語科と連携した英語授業: 帝塚山高校の実践から」.

『英語教育』5月号, 22-24.

若井田正文 (2006)「世田谷区における「日本語」教育の取組」. 『月刊国語教育』7月号, 32-35.

Hirvela, A. (2006)“Computer-Mediated Communication in ESL Teacher Education.” *ELT Journal* 60, 233-241.

Jenkins, J. (2000) *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.

Kachru, B. (1985)“Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle.” R. Quirk and H. G. Widdowson (eds.), *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*, 11-30. Cambridge: Cambridge University Press.

McGinnis, S. (2004)“The Less Common Alternative: A Report from the Task Force for Teacher Training in the Less Commonly Taught Languages.” *ADFL Bulletin* 25, 17-22.

Oyama, S. (1976)“A Sensitive Period in the Acquisition of a Non-native Phonological System.” *Journal of Psycholinguistic Research* 5, 261-285.

Patkowski, M. S. (1990)“Age and Accent in a Second Language: A Reply to James Emil Flege.” *Applied Linguistics* 11, 73-89.

Scovel, T. (2000)“‘The Younger, the Better’ Myth and Bilingual Education.” R. D. Gonzalez (ed.), *Language Ideologies: Critical Perspectives on the Official English Movement, Vol. 1*, 114-136. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association, Inc.

Selinker, L. (1972)“Interlanguage,” *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-231.

Shinohara, Y. (1998-1999)“Effects of Elementary English Instruction on Production Accuracy.” *JASTEC Journal* 18, 1-21.

Suzuki, T. (1989)“A Syntactic Analysis of an Honorific Construction o...-ni naru.” J. Fee and K. Hunt (eds.), *The Proceedings of the 8th West Coast Conference on Formal Linguistics*, 373-383. Stanford: CSLI.

Swain, M. (1985)“Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development.” S. Gass and C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, 235-253. Rowley: Newbury House.

Takada, T. (2004)“The Listening Proficiency Elementary School (ES) and Junior High

School (JHS) Intend to Develop : What Teachers Should Know to Bridge the Gap between ES and JHS Programs.” *Annual Review of English Language Education in Japan* 15, 109-118.

