

学校で「英語」を学ぶことの意味

—出会いと対話のある英語の授業をめざして—

水 野 邦太郎

Abstract This article would argue that learning and teaching English as a school subject in Japan should be designed and practiced to foster the following three educational values and develop students characters, which has been neglected due to the influence of the examination system: (1) to foster an awareness of the “foreignness” of the English language whose conceptual framework is distinguished from the Japanese one; (2) to foster a sense of “uniqueness” about the Japanese language which makes them explore and reflect on the nature of their mother tongue; (3) to foster an awareness of the “communicative function” of language which both languages have in common as a “human language.” To illustrate how to achieve these three goals, two classes at the university level are presented as examples which are designed to provide many opportunities to expose students to English and create a learning community in which they use English frequently as they have meaningful encounters and dialogue with others.

キーワード 英語科固有の文化的・教育的価値, 思考・認識の道具としての英語, コミュニケーションの道具としての英語, 学びの共同体

1 日本人にとって「英語」とは何か

大半の日本人は日常生活で英語を使う必要に迫られる場面がほとんどない。国際競争に勝ち残るために高度な英語力がないと困るのは、政治や経済、学問の最前線で矢面に立たなければならない一部の人たちである。にもかかわらず、英語の必要性が声高に叫ばれ、文科省は学習指導要領を改訂し小学校5年から英語を必修

化することに決めた。果たして、日本の生徒たちにとって小中高大を通して英語を学ぶことはどのような意味があるのか。現代（いま）という時代において、日本の英語教育はその目的を真剣に考えることが必要である。

松下（1994）は、学校で数学を学ぶことの意味を、「交換価値」「使用価値」「文化的価値」という3つの価値によって考察している。英語教育が抱えている問題も、これら3つの価値に

よって捉えることができるように思われる。

「交換価値」とは、何か別のもの（例えば、入試合格、就職、年収）を手に入れるために英語を学ぶことをさす。「交換価値」は日本人の英語学習の動機づけとして強く働いてきた。書店の英語関連の棚を観察すると優に200種類を超える書籍が並んでいるが、「試験対策」に関するものが多く積み上げられている。

英語の「使用価値」は、学んだ英語が何らかの道具として役立つことをさす。日本では母語だけで不都合なく日常生活が送れるため、日本の子どもたちが英語の「使用価値」を見出した実感する機会を得ることはまずない。日本という国が英語の「使用価値」が低い条件下にあるのは、次のような歴史的経緯に由来する（鈴木、2006）。

明治初期に「英米を知り、国内を繁栄させる」という目標が立てられ、数少ないエリートたる大学生が英語を学んだ。そして、英語という「道具（導入管）」で英米が蓄積した知識・技術を流し込むことに成功した。導入の際、英語を漢字を使って日本語に翻訳していったため、日本はシンガポールやインドとは異なり、母語だけで幼稚園から大学まで進学できる国をつくり上げてきた。この日本の英語教育の成功について、明治44年、夏目漱石は「語学の力の衰えた原因」と題して次のように述べている（川澄、1978、p.111）。

「私の思うところによると、英語の力の衰えた一原因は、日本の教育が正当な順序で発達した結果で、一方からいうと当然のことである。なぜかと言うに、我々の学問をした時代には、すべての普通学はみな英語でやられ、地理、歴史、数学、動植物、その他いかなる学科もみ

な外国語の教科書で学んだが、われわれより少し以前の人になると、答案まで英語で書いたものが多い。我々の時代になっても、日本人の教師が英語で数学を教えた例がある…。従って、単に英語を何時間おそわるといよりも、英語ですべての学問を習うといったほうが事実に近いくらいであった。即ち、英語の時間以外に、大きな意味においての英語の時間が非常に沢山あったから、読み、書き、話す力が、比較的に自然とできねばならぬわけである。」

漱石が的確に述べているように、日本の学校では「英語に触れる量と使う機会が少なくなった」ことが、「なぜ日本人は英語ができないか」の最大の原因となっている。

さて、文科省は、日本の子どもたちにとって「いま、そして将来、自分が英語を使って何ができるようになりたいか」ということが見えにくいにもかかわらず、2002年7月に「中学卒業生平均＝英検3級程度」「高等学校卒業生平均＝英検準2級～2級程度」という『『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想』を掲げ推進してきた。この「戦略構想」の方向性は、子どもたちの心を否応なしにテストの数値目標に向けさせ、英語と「資格」「進学」すなわち「交換価値」との結びつきをいっそう強めていく危うさを秘めている¹⁾。

2 英語という教科の文化的・教育的価値の探求

そこで、これら二つの価値に対し、学校における「教科」として英語を学ぶこと、教えることの意味、すなわち「文化的・教育的価値」を考えてみたい。

「教科」とは何かについて、佐伯（1987、p.125）は次のように論じている。

「教科とは、窓のことである。『あつ、富士山が見える』というのが教師で、窓を通して見る富士山は、私たちの文化である。目をあげて、窓を見て、窓の外を見るのが、教師に教えられる子ども、思わず口をついてでてきた『夕日に映えて、きれいだね』という言葉は、彼の「学び」のあらわれ（表現）である。」

この考え方を英語教育にあてはめると、外に広がっている景色を「英語」という窓（メディア）を通して捉えるとは（韓国語、ロシア語といった他の外国語の窓ではなく）、「英語独自の思考様式・表現方法」で外の世界を捉えることを意味する。そして、英語による認識のしかたを「味わう（appreciate）」能力を育てることが、「英語」教育の要（文化的・教育的価値）につながる、と考えられる。換言すれば、英語教師とは「英語」という窓から世界を眺めることの「面白さ」「よさ（価値）」を知っていて、そうしたことを見出し味わう文化的実践に子どもたちを誘う「媒介者」としての役割を果たす。

そこで、他の教科にはない英語科固有の役割として、次の3つを英語教育の目的として掲げることが提案したい。

- (1) 英語を通じて日本語の「外」に連れ出し、母語とは違う言語があることを実感させる
 - (2) 英語を「鏡」にしてそこに日本語を映し出し、日本語で生きることの意味を考えさせる
 - (3) 英語も日本語と同じ人間の言語なんだということを実感させる
- これら3つの目的を具現する授業を実践する

ことによって、日本の英語教育が抱えている2つの課題—「英語を学ぶことがいかに人間形成に資するか（英語科の文化的・教育的価値の探求）」「なぜ8年も学んでいるのに英語が使えるようにならないのか」—をどのように解決していけるか、その道筋を示してみたい。その際に、「思考・認識の道具（意味づけの体系）としての英語」「コミュニケーションの道具としての英語」という概念が有効な切り口となる。

3 「思考・認識の道具（意味づけの体系）」としての英語

外国語の学習が思考を豊かにすることについて、松田（1970、p.23）は次のように述べている。

「AならAという同一の人について考えた場合、外国語を身につけたAはそれ以前のAよりも思考が豊かになっているだろうということです…外国語と母国語との緊張関係によって母国語に対する反省が深まって表現がより緻密になったり、母国語のほかに外国語というもうひとつの認識の手段を獲得することによってその認識が複眼的になったりするからです。」

英語教育が人間形成に資する道筋を示す上で最も直接に関係するのは、「複眼的思考を促す」「母語に対する意識を高める」という面においてはではないだろうか。その具体例を、以下で示してみたい。

(1) water ≠ 水

日本の伝統的な英語学習は、漢文の読み下しの方法にならって「英語が外国語であるこ

と感じさせない」方式をとってきた。例えば、「water = 水」と日本語で置き換えてそれで英語がわかったと済ましてしまう。しかし、waterは温度に関係なく「水」にも「湯」にも使われる。つまり、waterのほうが「水」よりもカバーする意味の範囲が広い（H₂Oを温度で区別したいときは、*hot water*, *cold water*と形容詞をつける）。一方、日本語では「水」と「湯」という2つの言葉を作り「違い」をはっきりと意識して種類分け（言葉で分節化）している。このように water という英単語（窓）を通して、日本語の「水」という言葉の意味が自覚・反省の対象になる。しかし、これまでの「交換価値」による英語学習では、英単語と訳語の対対応を疑ることなく丸暗記するだけで、英語と日本語のそれぞれの「認識のしかた」をつき合わせながら、「母語」である日本語に対する「気づき（日本語との出会いと対話）」を促したり、2つの言語に対する「意識」を高めることがないがしろにされてきた。

(2) 現在完了形が表す意味世界

日本語には、英語の現在完了形に1対1の関係で対応する言語形式が見当たらない。そのため学校文法では学習の便宜を考え、現在完了形によって表される出来事を「したところだ（完了）」「したことがある（経験）」「している（継続）」などと3つの用法に分類して対症療法的な指導をしてきた。しかし、同じ「現在完了形」が「完了」も「継続」も表すというのは自己矛盾であり、他の用法と重複する場合もあり、最初に3つの用法に分ける教え方は「説明力」に乏しく生徒たちの心をまどわしてきた。

さらに、英語の二種類の過去時表現—過去形と現在完了形—の「使い分け」は、様々な過去

の助動詞（つ・ぬ・たり・り・き・けり）を、「た」一つに統合させた日本語を母語にもつ日本人にとって難しく、現在完了形は厄介な文法事項であるといえる（織田、2007）。

そういう意味で、「have + 過去分詞形」という形式に凝縮された「英語独自の思考様式・表現方法」を意識的に学ぶことは、日本人にとって発想の変更、拡大を迫られ、認識を豊かにすることにつながる。そして、日本語の「た」の核となる意味は何かを探求し、「た」の幅広い、奥深い表現力を味わっていくきっかけをつくる。

現在完了形のもつ本質的な意味は何か。ポイントは、その形式を構成している“have”と「過去分詞形」のそれぞれの意味性質の理解にかかっている。

“have”する対象（目的語）は、具体的な物品（car, cell phone）から、家族・友人を持っている（family, friend）、さらに、抽象的なもの・こと—授業を持っている（class）、仕事を持っている（work）、時間を持っている（time）、考えを持っている（idea）、計画を持っている（plan）、病気を持っている（cold）、問題を持っている（problem）、機会を持っている（chance）—まで幅広い。

そして、現在完了形の“have”にも「持っている」という意味が働いている。例えば、I've（私は、現在持っている）→ 何を？ → lived in Korea for five years（5年間、韓国に住んだという事実を）のように、現時点において「過去分詞形以下が述べる動作・状態を、経験として持っている」ということが述べられる。

一方、「過去形」が「過去の特定の時点あるいは時期をいう言い方（特定過去）」であるのに対して、過去分詞形（不特定過去）は、過去

の「いつ」の時点で起きたかについては「漠然とあいまい」にさせて過去の出来事を述べる (Langacker, 1987)。例えば、次の2つの例文を比較してみよう。

We *came* /*have come* to love each other (2人の間に愛が芽生え「た」)。came は過去の特定の時期 (e.g. when we were in Korean classes together at college) のこととして、「時間的に、心理的に隔たりを置いて客観的に眺めて」述べている。その後、2人は別れた (broke up) かもしれない。それに対して、We *have* (2人は、現在持っている) → 何を? → come to love each other (2人の間に愛が芽生えた状態を) と述べている。「いつ、come to love each other になったか?」については特定化せず、漠然とあいまいに語られている。

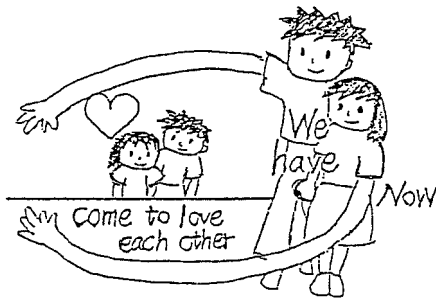


図1

このように「have + 過去分詞形」という言語形式は、①現時点から「今より前 (Before now)」を振り返る → ②「既に起きたこと (come to love each other)」に意識を向ける → ③②を現時点から両腕を伸ばして抱え込み (We have)、「過去」と「現在」を結びつける → ④現在の状態を「確認」する、という思考・認識の流れをつくる (Lewis, 1986; 毛利, 1972)。

こうした日本語にはない現在完了形独自の思考様式を理解は、教師が生徒にぼんと一度与えただけですぐに理解できるものではない。授業で様々な文脈の中で何度も何度も立ち返り、教師自身も生徒と一緒に、英語の発想や表現方法の面白さを味わい互いに伝え合い、吟味し合っていくような授業を展開していかななくてはならない (水野, 1994)。

さて、ここまでは「思考・認識の道具 (意味づけの体系) としての英語」という観点から英語科の文化的・教育的価値を考察し、英語教育の目的(1)と(2)に焦点を当てて論じてきた。そのことをふまえて、次節では「コミュニケーションの道具としての英語」といった観点から「なぜ、8年も学んでいるのに使えるようにならないのか」という問題点を考察し、英語教育の目的に(3)を掲げることの意味を考えてみたい。

4 「コミュニケーションの道具」としての英語

日本語でも英語でも、私たちの日常の言語活動には「～する時にはこういう言い方をする」といった「決まり文句」が多数あり、そういった「定番の機能表現」が重要な役割りを果たしている。例えば、ある考えを「提案」したいときは「～という考えが一つある (One idea is to ...)」といった言い方がある。日本語では「文末」に、英語では「文頭」に「案を一つ出す」という行為を自分がしていることが示される。また、その考えに「賛成を示す」には、「なかなかいい考えです! (It's quite a good idea!)」と「一文丸ごと」が定型表現として使われる。

こうした One idea is to ... といった「頭

出しチャンク（意味の塊）」や、It's quite a good idea! といった「一文チャンク」は、提案する場面がきたとき、賛成をするときに、その場その場でゼロから自分で作る一単語一個一個を文法規則に従ってつなぎ合わせて作るのではなく、頭の中に記憶されている「既成の定型表現」を、状況に応じて反射神経的に「引っ張り出してきて使う」ものである、という点が大事である（Pawley and Snyder, 1983）。それが日常の「言語使用」の実態である。そして、慣用的な定型表現を「足場かけ」にして自分の文脈でアレンジができるかどうか、英語でコミュニケーションをするという観点からの「文法力」の要となる（Lewis, 1997）。

ところが、これまでの英語教育は「言語知識」としての「単語と文法が慣的に連結した定型表現」に「習熟」させることをなござりにしてきた（Lewis, 1993）。ここに「なぜ、英語が使えるようにならないか」の最大の原因の一つを指摘することができる。すなわち、従来の学校文法では「文＝単語＋文法規則」といった「規則依存型」のアプローチをとり（典型的な例は、5文型によるトップダウン的なアプローチ）、慣用的な定型表現は「抽象的・一般的な規則」から生成することができるのなら、その表現を丸ごと頭の中に蓄えておく必要はないとする「公理主義・還元主義」の立場をとってきた（Langacker, 1987）。その結果、規則依存型・トップダウン的なアプローチによる英文の産出は「流暢さ」を欠き、日本語の発想で組み立てられた英文は、たとえ文法的に正しくても慣用性の程度が低く「不自然」な響きをする、といった特徴をもつことになる（Pawley and Snyder, 1983）。

「英語が使える」ようになるには、「意味づ

けの体系としての単語と文法」を学ぶとともに「ある単語が他のどのような単語とよく連結して使われるか」ということに習熟していく必要がある。そうした言語使用ないし言語運用を重視したアプローチの重要性が、近年、外国語教育において強く指摘されている。その教授法と効果については今後の研究の成果が待たれる（Frank et al, 2006）。

5 「出会い」と「対話」のある英語の授業

それでは、以上のような英語教育観、第二言語習得観、言語使用観に依拠したとき、授業はどのようにデザインすることができるだろうか。以下、英語教育の目的(3)に焦点を当ててデザインをした、大学での授業実践を紹介してみたい。

まず、授業をデザインするにあたって次の2つの要素は欠かすことができない。一つは「英語に触れる機会、使う機会」が出来るだけ多くなるような仕掛けをつくることである。もう一つは「教室」に「学びの共同体（未知の世界と出会い、他者と出会い、自らの存在と出会い対話する対話的实践を遂行するコミュニティ）」を築いていくことである（佐藤, 1999）。そして、そのような「学びの共同体」を「拡張」させるために、筆者はインターネットを利用して授業のホームページを立ち上げ、クラスや大学の壁を超えてひとり一人の学びが交り合う次のような「インタラクティブな学びの環境（<http://125.100.132.218/>）」を創出してきた。

(1) Interactive Reading Community (IRC) Project

中学・高校の検定教科書の本文だけの総単語

数を、それぞれ「ペーパーバック」標準ページに換算すると、中学合計約19ページ分、高校合計は約138ページ分、6年間で約157ページ分の勘定になる（『現代英語教育』編集部、1996：奥村、1999）。ペーパーバック一冊が平均300ページだとすると、約半分に相当する。1年平均にしてしまえば約13ページ、1ヶ月あたり2ページも満たない分量である。このデータが示すように、日本の生徒たちの英文摂取量は極めて少ない。そのため「やさしい英文」を「多量に読む（インプットする）」を通して「高校まで学んできた単語・文法・定型表現の習熟を図っていく」ことは十分に意義があると思われる。

そこで学生たちは、この多読の授業のために設置されたReading Library（2500冊）から好きな本を選んで、1週間に1冊のペースで読んでいく。そして、読書という営みを一人で読んで終わりという自己完結的なものとして終わらせるのではなく、「教室」でグループを作り、読んだ本について母語で「話す・聞く」という活動を連動させて、「要約力」「コメント力・質問力」といった「コミュニケーション力」を養っている。

さらに、読み終わったらその本のReaction Report（RR）を書き、それを各本専用の電子掲示板に投稿できるInteractive Reading Community（IRC）というサイトを1999年に立ち上げた。IRCに投稿されたRRは、福岡県立大学をはじめ、他大学で多読の授業を受けている学生たちの本選び（データ・ベース）として活用されている。また、これまでに投稿されたRRを読むことを通して自分の読みを吟味し深化させることができ、さらにRRに互いにコメントを書き合い「本を媒介にした仲間づくり」

を実践している。学生たちはIRCへの参加を通して様々な本と出会い、日本語で本を読むように読書を楽しみ、本を通じて人と人が出会い語り合いながら豊かな人間性を育てている（水野、2005）。

(2) Interactive Writing Community（IWC）Project

IRCにおける「インプット」の授業と平行して、「単語・文法・定型表現を機能的に使いながらそれらの習熟を図っていく」ライティングとディスカッションの授業を実践してきた。

高校までのライティングは、与えられた日本語（一文レベル）を英訳する練習がほとんどである。学生は、読み手を考えずにただ文法やボキャブラリーを極力間違えないように気を付けて文を組み立てる。そして教師は完璧なセンテンスになるように添削するだけである。このような「読者不在のライティング」ではなく、一人ひとりが自分の考えや気持ちを自由かつ率直に表現することができ、多くの読者によって読まれ「生の反応」が得られる出会いと対話のあるライティング環境を作ることが、大学レベルのライティングの授業では求められる。そこで「教室」ではグループを作り書いたエッセイを交換して読み合い、英語でコメントや質問をして知識・考え・感情を共有し、コミュニケーションを通してクラスメイトから多くのことを学び合う場を築いてきた（水野、1998）。

一方、1998年にInteractive Writing Community（IWC）というホームページを立ち上げ、Global Issues や For & Against など様々なトピックの電子掲示板を設置しエッセイを投稿できる環境をつくってきた。すぐに他大学の教師と学生が参加し、互いにエッセイを読

み合いコメントを書き合う「コミュニケーションの場」がIWCに築かれていった。これまで国内から15の大学、国外からアメリカ、ドイツ、韓国、インド、トルコをはじめ10の大学が参加している。学生たちはIWCに「授業外」にアクセスして、英語をたくさん使う（書く）—英語独自の思考様式・表現方法が凝縮された様々な表現の型をなぞりながら自らの思考を型どる—経験をしている。そして、英語を日本語と同じように「人と人との絆を結ぶ言葉」として使用し「本モノの表現活動」を実践しながら「自分の英語が生きて働いている」ことを肌で感じとっている（水野、2004）。

6 「教科」としての確立を目指して

最後に、上田（2005、pp.106-107）の次の言葉を引用して、21世紀の日本の英語教育の在り方を改めて考えてみたい。

「数学の点数が50点、80点というのは、数学の能力の指標としては意味がある。しかしその学生の『生きる意味』の世界の中でこそ、その点数が人生の中でどのような意味を持つかが明らかになる。だから、ひとりひとりが固有の『生きる意味』を持つ存在だということを無視して、誰に対してもいい点数をとりなさい、いい学校に進学しなさいといった言説を、何の疑問も感じずに発し続けることは、他者の人生に対する根本的な尊厳を欠いているのではないかということなのだ。」

英語の使用価値が低い日本で、英語を学ぶことに対する動機も意欲も異なる生徒たちをテストの点数という画一的な価値観のもとで無理や

り勉強させても、生徒たちはますます英語を学ぶことから逃走していくだけである。これまでの日本の英語教育が歩んできた道を見直したとき、これから進むべき方向は、学校教育の「教科」としての「英語科固有の文化的・教育的価値」をつくりあげていくことであり、「英語を媒介とする学びの共同体」を築いていくことである、ということがはっきりと見えてくるはずである。

注

- 1) この進捗状況として、文科省は全国規模で185万人の中・高生を対象に英語力の調査を行った。この結果について、日本教育新聞（2007年3月12日）では、「英語力、目標水準に達せず」「未達率、中3英検3級66%、高3準2級73%」という見出しを載せている。

参考文献

- Frank, B et al. 2006. Formulaic sequences and perceived oral proficiency: putting a Lexical Approach to the test. *Language Teaching Research*, 10(3), pp.245-261.
- 『現代英語教育』編集部、1996、「英語教育分量の研究」、『現代英語教育』、5月号、pp33-36.
- 川澄哲夫（編集）、1987、『資料日本英学史〈2〉英語教育論争史』、東京：大修館書店。
- Langacker, R. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar*, Vol. 1. Stanford : Stanford University Press.
- Lewis, M. 1986. *The English Verb*. London : Language Teaching Publications.
- . 1993. *The Lexical Approach*. London : Language Teaching Publications.
- . 1997. *Implementing the Lexical Approach*. London : Language Teaching Publications.
- 松下佳代、1994、「三つの習熟概念」、『教育』、2月号、pp.6-14.

- . 2000、「学校で数学を学ぶことの意味」、『教育』、6月号、pp.20-25.
- 松田徳一郎、1970、「目的論再び—英語教育の原点を求めて—」、『英語教育』、10月号、pp.22-24.
- 水野邦太郎・黒川泰男、1994、「英文法教育のあり方を考える」、『教育』、8月号、pp.81-91.
- 1998、「インタラクティブなコミュニケーション活動を目指した英語教育」、『教育』、10月号、pp.112-122.
- . 2004、「インターネットを活かした協調学習によるTOEFLライティングの授業」、『Computer & Education』、Vol.17、pp.133-139.
- . 2005、「本と人・人と人との絆を結ぶ互恵的な読書環境の創出」、『Computer & Education』、Vol.19、pp.75-84.
- 毛利可信、1972、『意味論から見た英文法』、東京：大修館.
- 奥村義徳、1999、「高校生の英語リーディング量についての一提言」、『Do It！高校時代に英語をモノにするために』、pp.74-75. 東京：アルク.
- 織田稔、2007、『英語表現構造の基礎』、東京：風間書房.
- Pawley, A and Syder, F. 1983. Two Puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency, In J. C. Richards & R. W.Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 191-226). London: Longman.
- 佐伯胖、1987、「教科を見直す」、『岩波教育講座、教育と方法3、子どもと授業』、pp. 114-148. 東京：岩波書店.
- 佐藤学、1999、『学びの快樂』、東京：世織書房.
- 鈴木孝夫、2006、「『発信型』の英語教育と『英語観』の転換を」、『BERD』、No. 5、pp. 8-13.
- 上田紀行、2005、『生きる意味』、東京：岩波書店.