

外国語科・国語科に固有の「見方・考え方」に見られる言語観の批判的検討

A Critical Examination of Views of Language from the Perspectives and Ways of Thinking Pertinent to Foreign Languages and Japanese Language

三好 徹明*

秋山 英治**

早田 美保**

Tetsuaki MIYOSHI

Eiji AKIYAMA

Miho HAYATA

藏前 知美***

南部 匡彦****

Tomomi KURAMAE

Tadahiko NAMBU

抄 録

新学習指導要領において、外国語科と国語科の連携に関する内容が明記された。本稿では、外国語科と国語科における言語観の育成について、教科・科目固有の「見方・考え方」に見られる言語観について批判的に検討を行った。国語教育（国語科）では知識体系（言語の構造と機能）中心から表現中心へ、英語教育（外国語科）では知識体系中心から伝達中心へ、という流れで小学校、中学校、高校段階で、児童生徒の認知の発達段階を考慮し、ゆるやかに言語観が変容していくような指導が望ましいと結論づけた。

I はじめに

新学習指導要領が、2020年度から2022年度にかけて、小・中・高等学校の校種ごとに年次進行で実施された。今回、学習指導要領で改訂された点は二つである。一つめは、「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の3観点から教科・科目を横断して児童生徒に育成すべき資質・能力が整理されたことである。二つめは、教科・科目に固有のもの「見方・考え方」が設定されたことである。また、上記の改訂に伴い、文部科学省「言語能力の向上に関する特別チーム」によって検討されていた「言語能力の育成」を目的とした英語教育と国語教育の連携に関する基本的な方針が、学習指導要領の中に理念として反映されることになった。

以前から国語科や外国語科の学習指導要領において、「言語能力の育成」が主張されていた。しかし、「言語能力の育成」は、実際には4技能を中心とした言語運用に関する（実践的）コミュニケーション能力の育成とほぼ同義として捉えられてしまっていた。その結果、言語運用能力の育成を重

* 関西国際大学教育学部 教育総合研究所学内研究員

** 愛媛大学法文学部

*** 松山東雲女子大学人文科学部

**** 四国大学全学共通教育センター

視しすぎるあまり、授業では語彙、学習文法、音声などの言語知識、特に言語の構造と機能の普遍性や相違点について意識したり考えたりする機会が十分ではなかった。そのため、言語の仕組みについて客体化するメタ言語能力や、その能力を発動させるために必要な言語観を適切に育てられていないことが課題であった。

本稿では、英語教育と国語教育で育成すべき言語観とは何かについて、理論言語学、社会言語学からの言語観、第二言語習得研究からの言語習得に基づく言語観、さらにグローバルな視座から OECD が考える言語能力に基づく言語観、英語教育学の一分野である英語授業学と国語教育学における言語観を整理し、それらの言語観をふまえて、新学習指導要領における教科・科目に固有の「見方・考え方」に必要とされる言語観について批判的に考察する。

II 言語観とは

本章では、言語観という用語の捉え方について論じる。言語観という用語一つ取り上げても、文脈に応じてその意味するところが異なる。『日本国語大辞典 第二版』によれば、言語観とは、「言語の本質についての考え方。種々のものがあるが、たとえば、言語は人間の外にある記号体系であるとする考え方、人間の発話、了解の行為そのものであるとする考え方など」との記述が見られる¹⁾。

以下では、言語観という用語、あるいは言語観に関わりのある事項について、理論言語学、社会言語学、第二言語習得研究、OECD の言語教育政策、英語授業学、国語教育学の文脈において、言語がどのように捉えられてきたのかについて、その言語観を概観してゆく。

1. 理論言語学の観点から見た言語観

言語学、とりわけ理論言語学の分野では、言語観について、「言語とは何か」という認識論的な捉え方を研究上の前提としている。本節では、代表的な理論言語学として、構造言語学、生成文法、認知言語学を取り上げる。

近代言語学の父と呼ばれるソシュール(Saussure)の構造言語学では、言語を「だいたいは必然性のない、社会的な慣習による取り決めの性質を持つ」単なる偶然的な恣意的記号と見なす²⁾。チョムスキー(Chomsky)の生成文法においては、言語とは何かという問いに対し、母語話者が生まれつき持っている生得的な言語能力によって、自然に習得する言語知識(音声-統語構造-意味)と捉える³⁾。ジャッケンドフ(Jackendoff)やラネカー(Langacker)などの認知言語学では、生成文法において取り上げられなかった「認知」に焦点を当て、言語とは「モノや出来事を捉える認知主体(話し手・聞き手)の認知プロセスが表れたもの」と捉える⁴⁾。このように、構造言語学、生成文法、認知言語学を挙げても、それぞれの理論言語学においては、研究の対象となる言語をどのように捉えるかということによって、研究の前提となる言語観が異なっている。

2. 社会言語学の観点から見た言語観

理論的言語学とは対極的な言語学的アプローチを採用する社会言語学的な観点からも、言語意識、言語態度など、言語を取り巻く社会や文化との関わりから、言語観に関連する研究が行われてきた。

言語意識(language awareness)とは、言語の本質と人間生活におけるその役割に対する人の感受性と自覚のことであり⁵⁾、言語態度(language attitudes)とは、言語体系や言語の運用をめぐる社会的立場からの意識（イメージ・アイデンティティー）や認知に関わる機能面に関するものをさしており⁶⁾、言語に関連して生み出されるあらゆる感情や信念のことを意味している⁷⁾。言語意識や言語態度に関わる言語観について、児玉徳美は言語観の形成に関わる要素として、思考・文化・社会などと関わる三つの要素「関係・機能・条件」を仮定している。一つめは言語特性としての言語と思考・文化との関係、二つめは、社会における言語の役割、三つめは、言語政策で考慮される非言語的条件である、と述べている⁸⁾。社会言語学の立場では、言語を思考・文化・社会との繋がりの中で捉える言語観であることが特徴的である。

3. 言語習得に基づく言語観（言語習得観）

本節では、言語習得に基づく言語観、つまり言語習得観について、第二言語習得(Second Language Acquisition: SLA)における認知的アプローチ(cognitive approach)、社会文化的アプローチ(sociocultural approach)、生態学的アプローチ(ecological approach)からの視点による言語観について見てゆく。

認知的アプローチは、生成文法を唱えたチョムスキーの生得主義(nativism)に影響を受けた。母語(L1)から第二言語(L2)への発達段階にある中間言語(interlanguage)、L1とL2の言語的差異、L2の認知過程（インプット・気づき・理解・インテイク（内在化）・統合・アウトプット）、L2使用者のL2言語のエラー(errors)から個人差(individual differences)、言語適性(language aptitude)までを主な研究の対象とした⁹⁾。社会文化的アプローチは、ヴィゴツキー(Vygotsky)やバフチン(Bakhtin)の影響を受けており¹⁰⁾、言語の習得は、社会文化的活動の中で他者との相互行為によって進むという仮説を前提とする。生態学的アプローチは、認知的アプローチと社会文化的アプローチの両者を補完するような形で、L2使用者を全人的に捉えるものであり、L2使用者の言語を、L2使用者が自身のニーズや興味などによって意味を見いださうるアフォーダンス(affordance)の一環と捉える¹¹⁾。アフォーダンスとは、「環境の中に存在し、ある種の行動を誘発する特性」のことである¹²⁾。L2使用者の言語習得を、複雑な環境システムの枠組みの中で捉え直すのが「生態学的(ecological)」な考え方である。この考え方のもとでは、言語は、実際の言語使用から生み出されるという創発主義(emergentism)の立場を採る。また、母語以外も使用できるL2使用者は、L1のみしか使用できないL1使用者とは異なる能力を有しているとされ、ヴィヴィアン・クック(Vivian Cook)は、L2使用者の持つ言語体系をマルチコンピテンス(multi-competence)と呼んだ¹³⁾。

以上のようにL2習得に対する捉え方である言語習得観をまとめると、①個人の資質能力によるもの、②他者との関わりによるもの、③環境の中での生態学的な要因（社会集団、個人の動機など）によるものに大別することができる。L2習得研究においても、L2の言語習得観が異なってきたお

り、言語の捉え方、言語学習や言語教育の捉え方に与える影響は少なくないであろう。言語とは、その言語使用者の置かれている環境において、周囲の人間関係、本人の動機などの要因の影響を受けながら習得されるものという言語観が特徴的である。

4. 言語能力に基づく言語観（言語能力観）

世界のグローバル化は、言語の多様化と文化の多様化をもたらした。一方で、グローバル化の進展に伴い、言語の多様性とその変化に伴う教育への影響が懸念されるようになった。そのような背景のなか、PISA で著名な OECD の教育事業機関である教育研究革新センターは、母語以外の言語を学習する機会や言語能力の育成の機会について議論してきた。OECD 教育研究革新センター (Centre for Educational Research and Innovation: 以下 CERI) は、2007 年に「グローバル化と言語能力 (Globalisation and Linguistic Competencies)」というプロジェクトを立ち上げ、2008 年には、実際にプロジェクトの活動が始まった。

CERI にとって「言語」とは、「言語・文化複合体において、言語はあくまでその一つの構成要素にすぎず、もちろん必須要素であるとはいえ、文化の全般的定義に従属するものである」と考えており、言語カテゴリーについては、①母語、②リンガフランカ（共通語）：英語もしくは「グロービッシュ」、③非母語の三つに分けるなど、母語以外の言語を挙げている¹⁴⁾。CERI は、先行き不透明な変化の激しいグローバル社会において、母語以外の言語の習得が必要であると考えており、第二言語習得研究におけるモチベーション理論に基づく言語学習をグローバル化に対応するための手段の一つとして提案している。

言語学習を検討する問題には、モチベーションと認識の仕方—特に他者性に関して、世界をどうみるかということ—が関わっている。言語が多様化することや文化が多様化することが教育にもたらす影響に関して、肯定的な側面と否定的な側面の両方から議論されてきた。肯定的な側面では、母語以外の言語を学ぶことは、母語に少なからず影響を与えることになり、それは母語に対するメタ言語能力が育成されるとの見方があった。否定的な側面では、母語以外の言語を一つあるいはそれ以上学んだときに、アイデンティティの自覚や帰属意識、言語集団への忠誠心を持つことに関して、望ましい結果が得られるのかという見方が出てきた¹⁵⁾。

5. 英語授業学の視点からの言語観

英語授業学の視点から、言語観は「取り上げようとする言語やその文化的背景、指導理論などに、どのような社会的背景や意義があるのかを分析しつつ、その視点を授業に適用するための見通し。また、言語そのものに関する見解（音声重視なのか文字重視なのか、構造や習慣形成重視なのか、言語使用重視なのかなど）」と定義されている¹⁶⁾。

英語授業学の大家である松畑熙一が示した英語教育における理論と実践のモデル図の中に言語観が組み込まれた記述が見られる¹⁷⁾。松畑はモデル図に従って、英語教育における理論と実践の往還について、次の①～⑥の手順に沿って説明している。①言語観、言語習得観、教育実践を基に仮説

的言語学習・教育理論を設定する。②仮説的言語学習・教育理論をアプローチ化（教授体系化）する。③教授体系化されたアプローチを用いて、教育実践を行う。④教育実践の過程で、仮説的言語学習・教育理論の検証を行う。⑤検証を経た理論を基に教育実践を行う。⑥再び②から⑤までのプロセスを繰り返し、理論と教授体系の具体化・精緻化・構造化を図る。松畑のモデル図にあるように、英語教育の理論と実践モデルに言語観を用いるのは、言語の本質を仮説的言語学習・教育理論の構築に用いるためである。

6. 国語教育学の視点からの言語観

国語教育学の視点から、倉澤栄吉は「言語に対する見方」を言語観と定義している¹⁸⁾。塚田泰彦は、言語観を「力点の置き方によって、伝達中心の言語観、表現中心の言語観、知識体系中心の言語観などを区別することができる」としている¹⁹⁾。

言語観（厳密には言語教育観）の異なりが教育論争にまで発展した例を挙げる。戦前の文学教材読解中心主義教育から戦後のアメリカ主導の経験主義、言語技術主義教育の過渡期に、国語教育において言語教育と文学教育をいかに関連させていくかについての論争が起こった。この論争は「西尾・時枝論争」と呼ばれ、両者の間では、国語教育におけることばの教育をめぐる捉え方の違いから議論が盛んに行われた。

時枝誠記の「言語過程説」の持つ言語観は、「言語を人間の表現と理解の行為そのものとして把握する言語観」である²⁰⁾。つまり、「言語を思想の表現過程そのもの及び理解過程そのものとする言語観」である²¹⁾。一方、西尾実の提唱した「言語生活主義」の言語観は、「言語は、それを運用すること自体、生活的な行為」であるとする経験主義的言語観である²²⁾。田近洵一は、西尾の唱えた「言語生活主義」の視点から、グローバル化社会を生きるために必要な国語学力の観点を表1のようにまとめた²³⁾。特筆すべき点は、言語観と親和性のある「A 言語による物・事の認識・批評に関する能力」やメタ言語意識やメタ言語能力と関わりのある「E 言語認識（メタ言語）に関する能力」の記述が見られることである。

表1 国語学力の観点（田近，2022）

A	言語による物・事の認識・批評に関する能力
B	言語による課題追究，思想形成，情報発信，自己表現に関する能力
C	他者受容（異文化受容）による自己形成，人間関係形成に関する能力
D	想像力，感性，言語感覚に関する能力
E	言語認識（メタ言語）に関する能力

III 言語観の分類モデル

1. 狭義の言語観と広義の言語観

本章では、これまで概観してきた言語観をまとめ、言語観の分類モデル（以下、分類モデル）を

提示する。言語観は、これまで見てきたように、理論言語学、社会言語学、第二言語習得、英語授業学、国語教育学の諸分野、言語政策にも深く関わっていることが分かっている。これは、人間のことばの捉え方の多元性によるものである。分類モデルでは、言語観の領域によって、広義の言語観、狭義の言語観というようなまとめ方を行う。広義の言語観、狭義の言語観の着想は、広義の認知言語学、狭義の認知言語学という用語から得た。分類モデルを図1に示す。

図1は、第II章での各言語観をもとに言語規範、言語文化観を追加して筆頭著者が作成した分類モデルである。本モデルで想定している言語観とは、言語の本質に関わるものとして、言語構造観、言語機能観を挙げている。これらを「狭義の言語観」と呼ぶことにする。また、言語と人間の意識・能力・価値観に関わるものとして、言語意識、言語態度、言語規範、言語能力観、言語習得観、言語文化観を挙げている。狭義の言語観とこれらの言語観を含めて、「広義の言語観」と呼ぶことにする。

国語教育や英語教育において、本研究で扱う言語観は、言語の構造や機能に関する狭義の言語観、つまり言語構造観、言語機能観を想定している。言語の本質（構造と機能）を実証的に（科学的に）捉えているか、つまり、「ことばを意識化・客体化することを通して、ことばの特性に気づくことができるか」²⁴⁾という「見方や考え方」を重視する。言語学（特に日本語学、英語学）や認知科学等の知識体系（言語理論）の知見を用いる。

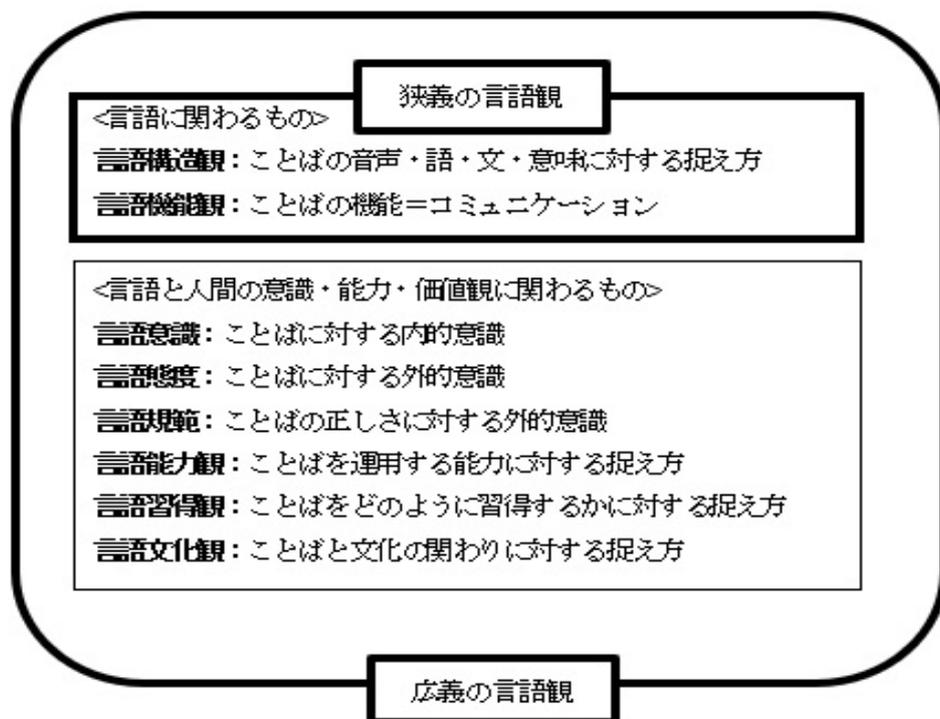


図1 言語観の分類モデル（筆頭著者が作成）

2. なぜ言語の構造と機能に着目するのか

なぜ言語の構造と機能に着目するのかという問いに答える前に、なぜ言語そのものに着目するのかという問いに答える必要がある。これについて、スタワルスカ(Stawarska)は、記号論的言語学や構造言語学の祖とも言われるソシュール(Saussure)の認識論的言語哲学を踏まえ、下記のようなことを述べている。

したがって、言語の現在の状態に位置する観察者は、均質な（言語の）塊にさらされることはない。単一言語文化圏の話者であっても、言語の多様性を認識することは可能であり、またそうする必要はある。したがってそのため、言語学者に課せられた使命は、言語にどっぷりと浸かり、その差異を理解することである。一般的な主張をする過程の一部として、その違いを理解することは言語学者に課せられた責務である²⁵⁾。（日本語訳と下線は筆頭著者による）

上記で紹介した内容は、言語学者に向けられた至言である。しかし、スタワルスカの言及は言語を学ぶ者にとっても非常に示唆的で有益である。スタワルスカは、ソシュールが言語の多様性や差異を含めた言語の構造（形式）に関する「意識的な認識」(conscious awareness)を、「既存の言語形式における生成可能性の度合いの違い」と結びつけていると考察した²⁶⁾。この点において、言語の多様性や差異を観察の対象（＝観点）として捉える前に、言語そのもの（＝対象）をまず我々の意識に上らせることを示唆している。「観点が対象を作り出す」と考えたソシュールの言語研究における科学的な考え方がスタワルスカの考察に見てとれる。

スタワルスカの言及を踏まえた上で、本題となる言語の構造と機能に着目する意義を二つ述べる。一つめの意義は、言語の構造や機能を普段は意識することのない日本語と、一方で学び（授業）のスタイルが暗記（記憶）、あるいは4技能のスキル習得に偏りがちで、言語としての構造や機能の規則をよく分からずに学習している英語という二つの言語について、学習者が両者の言語の多様性や差異について意識を向け、対照的に観察を行うことで、言語の本質（構造と機能）を探究する深い学びに繋がることである。二つめの意義は、日本語と英語のことばの仕組みについて、両者を連携させて観察することで、大津由紀雄の言う「ことばへの気づき」を育成することに繋がることである²⁷⁾。「ことばへの気づき」は、メタ言語意識(metalinguistic awareness)²⁸⁾と重なる部分が大きく、メタ言語能力(metalinguistic ability)²⁹⁾の伸張によって、言語運用能力やコミュニケーション能力の育成に資する。

日本語と英語を「言語（ことば）」として捉え直した時に、2言語の構造や機能において共通点と異なっている点（多様性や差異）に焦点を当てることによって、母語である日本語を客体化して観察することができる。「言語（ことば）」を客体化して観察することが、科学的なアプローチを踏まえた「深い学び」(deep learning)の端緒となる可能性が示唆される。同様に学習対象言語である英語についても「言語（ことば）」そのものを客体化して捉えることで、単なる暗記ではなく本質的な理解を伴った学びが促進されることが期待される。

IV 外国語科と国語科で示された言語観とは

1. 「言語能力の向上に関する特別チーム」審議のとりまとめ

本節では、言語観の構成要素である言語の構造と言語の機能を、文部科学省発表の答申資料から分析し、教科・科目固有のもの「見方・考え方」から見た言語観を明らかにする。文部科学省の教育課程審議会は、外国語科と国語科における言語能力の育成に関して、「言語能力の向上に関する特別チームにおける審議の取りまとめについて（報告）」³⁰⁾を答申している(表2)。

本報告書には、「言語」と「言語能力」の用語の使い分けが見られ、「言語」は「言葉」とも表記され、文脈に応じてその都度、表記が代えられている。報告書中の「言葉の働き（機能）」については、「ヤコブソン(Jakobson)の6分類」³¹⁾が参考にされている。Jakobsonの6分類³²⁾とは、①情的機能(emotive function)、②指向的機能(directive function)、③言語交際の機能(phatic function)、④メタ言語的機能(metalingual function)、⑤詩的機能(poetic function)、⑥文脈的機能(contextual function)の指示的・認知的機能(referential function, cognitive function)と場的機能(situational function)が挙げられる³³⁾。

上記の各機能について説明を行う。情的機能とは、話し手(発信者)の気持ち(emotive)を信号(message)で伝達する機能のことである。指向的機能とは、聞き手(受信者)に対して、命令文など、信号(message)が指向的(directive, conative)働きをする機能のことである。言語交際の機能とは、話し手が伝達した信号(message)が聞き手に対して伝わっているかを確認する機能のことである。メタ言語的機能とは、伝達された信号体系(code)である言語に注意が向けられ、その言語について語るための機能のことである。詩的機能とは、信号(message)の持つ言語形式そのものに注意が向けられるような、言語使用の際に働く機能のことである。文脈的機能とは、ヤコブソンがまとめたtopicとsituationのことを指す。指示的・認知的機能は、伝達された信号(message)の内容に焦点を当てる際に働く機能のことである。また、場的機能とは、伝達された信号の内容に場所に関する発言をした際に働く機能のことである³⁴⁾。

また、「言葉の仕組み(構造とそのメカニズム)」については、①音声、②語(分節・世界の切り分け)、③テキストの構造・語順、主語・述語・目的語等、④テキストの文脈上の意味、⑤文字、表記の在り方などの5つの視点が示されていた。従って、「音声学」、「語彙論」、「語用論」、「文字体系」、「書記体系(書記法)」、「表記体系(表記法)」のほか、「言葉には世界を切り分ける(分節する)力がある」という言い回しを用いた今井むつみ³⁵⁾の「認知科学」の知見や考え方がそれぞれ反映されていた。

以上から考えると、外国語科と国語科で示された言語観において、「言葉の働き(機能)」については、言語機能観、「言葉の仕組み」については、言語構造観が反映されているものと考えられることができる。言語の構造と機能を捉える言語観から、言語をシステム(体系)・構造として見る記号的視点を持つソシュールの源流を汲んでいることがわかる³⁶⁾。

表2 「言語能力の向上に関する特別チームにおける審議の取りまとめ」の一部抜粋（文部科学省, 2016a, pp.3-4）

<p>(1) 言葉の働きと仕組みについて</p> <p>○ 日本語も外国語も、言語として共通の働き（機能）を持っている。例えば、<u>事物の内容、自分の考えや意図を伝える機能、相手に行動を促す機能などのほか、言語そのものを語るメタ言語的機能</u>などがある。また、音声や文字を伴い<u>他者に伝達する道具としての機能と、内面化された思考のための道具としての機能</u>の二つに分けることもある。このような言葉の働きにより、私たちは、時間や空間の制約を超えたコミュニケーションや思考を行うことができる。</p> <p>○ 一方、文法や語彙の構造は言語によって大きく異なっており、言語は固有の特徴（仕組み）を持っている。例えば日本語と英語では、<u>音声、語、テキストの構造、文字や表記の在り方</u>などに違いがある。</p> <p>○ また、言葉には、固有の特徴に支えられた<u>世界を切り分ける力（分節する力）</u>があることを理解する必要がある。私たちは、言葉の習得とともに、言葉が持つ概念によって分節化しながら世界を認識している。</p> <p>[中略]</p> <p>(3) 言語能力の向上のための、「国語科」と「外国語活動・外国語科」の連携について</p> <p>(連携の意義、目的)</p> <p>○ 前述(2)のとおり、両教科等の目標は、ともに「<u>言語能力を構成する資質・能力</u>」を育成することを目標とするため、学習の対象となる言語は異なるが、共通する指導内容や指導方法を扱う場面がある。</p> <p>[中略]</p> <p>・ <u>日本語と外国語を相対的に捉えることによって、その構造や語彙などの仕組み、それらが有機的に結び付いているシステム、その背景となる文化など、日本語と外国語の違いに気付き、それぞれの理解を深めることができる。また、言語、文化、習慣、時代が違っても、表面的な違いを超えた深いところでの共通性があるということを理解できる。</u></p> <p>[中略]</p> <p>一例えば、個別言語によらない、汎用的能力に関する側面（推論能力、談話的能力、一般的な世界に関する知識、<u>メタ認知能力</u>など）については、母語の能力と外国語の能力の間で相関が見られる。</p> <p>一例えば、それぞれの言語の特徴を相対的に捉えることによって、言葉とは何か、言葉が人々の生活の中でどのように働いているかなど、言葉そのものへの意識（<u>メタ言語意識</u>）が呼び起こされる機会が増える。</p> <p>一例えば、メタ言語意識の高まりは、無意識に運用できている日本語への意識の高まりにつながり、言語の学習に対する意欲が育まれ、外国語や言語一般への関心が高まることも期待できる。</p> <p style="text-align: right;">（ゴシック体、下線は筆頭著者による）</p>
--

2. 国語科と外国語科における「見方・考え方」より

新学習指導要領では、教科・固有の「見方・考え方」が初めて設定された。次頁にある表3によると、国語科では「言葉による見方・考え方」が設定された。国語科の目標は、母語としての日本語をさらに自在に操り、表現する能力を育成することである。一方、外国語科では「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」が設定された。外国語科の目標は、自分の気持ちや考え、事実や情報を伝え合う力を育成することである。

国語科と外国語科で設定されている「見方・考え方」は「言葉」「コミュニケーション」と表面上

は異なるように見えるが、両教科の目標は、「言語能力を構成する資質・能力」を育成することを目標とすることを表2で確認した。従って、前節で述べた「言語能力の向上に関する特別チーム」審議のとりまとめについて熟知していないと、国語と英語の連携すべき点が見通せないことについては、言うまでもない。ちなみに「言語能力を構成する資質・能力」とは、認識・思考に必要な知識及び技能のことである。

表3 新学習指導要領：国語科と外国語科における「見方・考え方」

校種	教科	「見方・考え方」
小学校	国語科	「 <u>言葉による見方・考え方</u> を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し <u>適切に表現する</u> 資質・能力を育成することを目指す」 ³⁷⁾
	外国語活動	「 <u>外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方</u> を働かせ、外国語による聞くこと、話すことの言語活動を通して、 <u>コミュニケーション</u> を図る素地となる資質・能力を育成することを目指す」 ³⁸⁾
	外国語科	「 <u>外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方</u> を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、 <u>コミュニケーション</u> を図る基礎となる資質・能力を育成することを目指す」 ³⁹⁾
中学校	国語科	「 <u>言葉による見方・考え方</u> を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し <u>適切に表現する</u> 資質・能力を育成することを目指す」 ⁴⁰⁾
	外国語科	「 <u>外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方</u> を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝え合ったりする <u>コミュニケーション</u> を図る資質・能力を育成することを目指す」 ⁴¹⁾
高等学校	国語科	「 <u>言葉による見方・考え方</u> を働かせ、言語活動を通して、国語で的確に理解し <u>効果的に表現する</u> 資質・能力を育成することを目指す」 ⁴²⁾
	外国語科	「 <u>外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方</u> を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動及びこれらを結び付けた統合的な言語活動を通して、情報や考えなどを的確に理解したり適切に表現したり伝え合ったりする <u>コミュニケーション</u> を図る資質・能力を育成することを目指す」 ⁴³⁾

(ゴシック体、下線部は筆頭著者による)

3. 「見方・考え方」の対象項目：構造

本節では、「見方・考え方」の対象項目である構造について、具体的に見てゆく。大津由紀雄は、表4のように気づき(=「見方・考え方」)の対象項目(案)のリストを提示した⁴⁴⁾。リストは、小学校段階で児童の母語を利用して育成しておきたい項目を掲出しているが、中学校や高等学校、あ

るいは大学の段階でも応用は十分可能である。これらはすべて言語の構造に関わる部分であり、「言語知識」と関わりが深いと考えられる。

表4 気づきの対象項目である構造 (大津, 2012, p.192)

文字, 母音・子音
文の基本構造 (品詞・構成素・句・項構造・語順・文法関係・呼応・文埋め込み)
関係節 (連体修飾節), 等位接続
文の種類 (平叙文・疑問文・肯定文・否定文・能動態文・受動態文)
名詞句 (人称・性・格)
定冠詞, 不定冠詞, 代名詞, 代動詞, 時制, 相 (進行形と完了形)
助動詞, 法, 後置詞 (助詞), 情報構造, 文章構造, あいまい性, 文体

なお「言語知識」とは, ①音声についての知識, ②意味についての知識, ③単語についての知識, ④語形成についての知識, ⑤文法的文と非文法的文の区別についての知識, ⑥文間に見られる一定の関係についての知識, ⑦ (構造に基づく) 多義性についての知識, ⑧ (無限に) 文を作り出す知識をさす⁴⁵⁾。

4. 「見方・考え方」の対象項目：機能

本節では, 「見方・考え方」の対象項目としての機能に焦点を当てる。森住衛は, ことば (言語) の持つ機能として, 「伝達機能」「認識機能」「関係機能」の三つを挙げている⁴⁶⁾。表5は, 森住の主張する「ことばの機能」についてまとめたものである。森住は, (1) については, 普通の授業でことば (英語) そのものに関する練習や訓練のような形で取り上げられていること, そして, (2) と (3) に関わる題材について, 国語科と外国語科で扱うことが望ましいとするが, 英語教育 (外国語科) ではこの種の題材の扱いが十分でないことを指摘している⁴⁷⁾。

表5 ことばの機能 (森住, 1992)

(1) ことばの伝達機能
4 技能の訓練やその最終的な到達点である修辞法や弁舌法など, 主としてコミュニケーションに関する実用的な技能論や方法論を扱う。
(2) ことばの認識機能
ことばによって現実の切り取り方やものの見方が異なるなど, ことばの体系や規則と発想法の関係, ことばと文化の関係に関する知識や知見を扱う。
(3) ことばの関係機能
嘘やことばによる人間の差別, 言語戦争など, ことばと人間, ことばと社会

の関係、及びことばそのものをいかにとらえるかの視点や観点（言語観）を養う。

上記のことばの機能を踏まえた上で、(2)に関する「ことばの認識機能」を高めるような観点として、文部科学省が作成した資料を元に、表6のようにまとめた。ことばに関する気づきの対象項目としての主な機能は以下のようなものが考えられる⁴⁸⁾。

表6 気づきの対象項目である主な機能（文科省(2016b)をもとに筆頭著者が作成）

- ①事物の内容、自分の気持ち、考えや意図を伝える機能
- ②相手に行動を促す機能
- ③内外の環境世界を解釈、描写、記録する機能
- ④言語そのものを語るメタ言語的機能
- ⑤音声や文字を伴い他者に伝達する道具としての機能
- ⑥内面化された思考のための道具としての機能

V 構造と機能に対する気づき（「見方・考え方」）を促す教授法

本章では、構造と機能に対する気づきを促す教授法について見てゆく。英語授業においては、言語の構造と機能をバランスよく指導することが健全な言語観の育成に関わってくるため、表7で示した教授法の選択も重要である。表7は、仲潔の分類によるものに「ことばへの気づき」を追加し、一部改編したものである⁴⁹⁾。それぞれの教授法（メソッドとアプローチ）について、重視する技能、母語（日本語）の使用、学習の直接的目標、学習手段、授業の中心について基づいて分類したものである。

表7 教授法の特徴の分類（仲, 2021, p.252 を一部改変）

教授法(メソッドとアプローチ)	重視する技能	母語の使用	直接的目標	学習手段	授業の中心
文法訳読式	文字	使用	構造	思考	教師主導
オーラル・メソッド	音声	最小限	構造	習慣形成	教師主導
オーラル・アプローチ	音声	適宜	構造	習慣形成	教師主導
コミュニカティブ・アプローチ	統合的	適宜	機能（+構造+相互作用）	習慣形成	学習者
ナチュラル・アプローチ	統合的	適宜	機能	習慣形成	学習者
内容中心教授法	統合的	適宜	機能+相互作用	統合的	学習者
タスク中心教授法	統合的	適宜	構造+機能+相互作用	統合的	学習者
フォーカス・オン・フォーム	統合的	適宜	構造+機能+相互作用	統合的	教師主導・学習者
CLIL（内容言語統合型学習）	統合的	適宜	機能+相互作用	統合的	学習者
ことばへの気づき	統合的	使用	構造+機能+相互作用	思考+統合的	学習者

「ことばへの気づき」は、従来の教授法（メソッド・アプローチ）とは、一線を画す。その理由は、①母語である日本語をメタ言語として使用すること、②統合的な活動の中に思考のための活動

を伴うこと、③学習対象言語（英語・日本語）の構造、機能を学ぶことで言語力（英語力と国語力）を高めることが特長である。

仲潔が述べているように、「教授法の背景には異なる言語観が想定されており、それらは言語の異なる機能に依拠したものである。学習者が期待している言語の機能と授業に取り入れる教授法が持つそれとが合致しなければ、教授法による効果は成立しない」⁵⁰⁾ことを授業者は念頭に置いておく必要がある。単一の特定の教授法にこだわらず、多様な学びを促すような教授法を複数組み合わせることが大切である。学習対象言語（英語）を母語である日本語も活用しながら多様に学んでいく態度が「学びに向かう態度」に繋がると考える。

英語教授法の言説に内在する権力性⁵¹⁾や言語理論の有意性⁵²⁾に関する問題も、言語観に負の影響を与えているとの論考もあり、その観点からも議論すべきところではある。しかし、本稿では、国語と英語を連携させた言語学習を進めていく際に、言語の構造と機能に焦点を当てることを学習の目標にしているため、教授法の権力性や言語理論の有意性の議論については行わないものとする。

VI カリキュラム・マネジメントからの視点

外国語科（英語教育）と国語科（国語教育）の連携は、カリキュラム・マネジメントの視点に立つて考えることも欠かせないため本章で取り上げておく。文部科学省では、小学校における国語科と外国語活動・外国語科の連携イメージを参考資料として同省のホームページで公開している⁵³⁾（図2）。

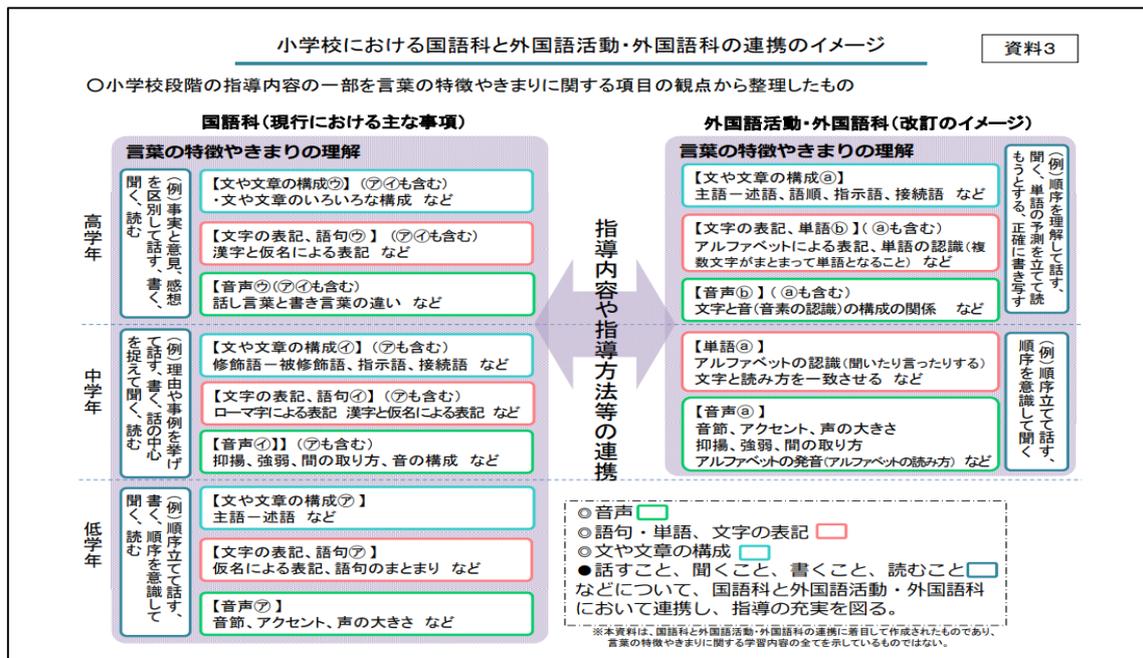


図2 小学校における国語と外国語活動・外国語科の連携のイメージ(文部科学省, 2016a)

国語科と外国語科（外国語活動含む）の「言葉の特徴やきまりの理解」に関する記述を明記しているが、これは「知識体系の理解」のことをさす。小学校段階では、知識体系の学習は「理解」の段階に留めることが想定されていることが分かる。

低学年では、まず母語である国語（日本語）の知識体系の理解のために、①「文や文章の構成」、②「文字の表記、語句」、③「音声」の観点から言語能力（国語力）を養う。外国語活動が導入される中学年、高学年からは、①～③の観点で、外国語科と国語科における指導内容や指導方法等の連携を行うことが想定されている。

VII 考察

本章では、教科・固有の「視点・考え方」を踏まえて、国語教育と英語教育の言語観を考察し、まとめを行う。

戸張きみよが実施した日本語を母語とする大学生に実施した日本語の言語観の調査結果⁵⁴⁾のように、言語が思考・文化・社会と関わりがあると考える言語観は、言語が持つイメージやイデオロギーと結びつけやすく、塚田⁵⁵⁾の言う伝達中心の言語観、表現中心の言語観に関わりのあるコメントは比較的思いつきやすい傾向が見られるが、知識体系中心の言語観に結びつくようなコメントというのは、あまり見られないことが分かっている。そのため、英語教育と国語教育では、伝達中心の言語観、表現中心の言語観に加えて、知識体系中心の言語観も指導することが求められる。知識体系中心の言語観については、伝達中心の言語観、表現中心の言語観の指導の前に指導するのが望ましいと考えられる。現在の国語教育と英語教育ともに言語活動ありきで、言語のどのような知識を身に付けさせるための活動であるか、その理論的な根拠（知識体系とそれを支える言語観）を持たぬまま、ただ漫然と無目的に言語活動をさせているケースが多いと推測されるからである。

図3は、国語教育（国語科）と英語教育（外国語科）で育成する言語観を時系列順に示したものである。国語教育（国語科）では、知識体系（言語の構造と機能）中心から表現中心へ、英語教育（外国語科）では知識体系（言語の構造と機能）中心から伝達中心へ、という流れで小学校、中学校、高校段階で、学習者である児童生徒の認知の発達段階も考慮し、ゆるやかに言語観が変容していくような指導が望ましいと考える。



図3 国語教育と英語教育における言語観

また、小中高の授業では、図4のように、毎回の授業構成の「導入、展開、まとめ」に進むに従って、国語・英語ともに知識体系中心の言語観が育まれるような認識活動と表現中心の言語活動あ

あるいは伝達中心の言語活動を組み合わせるのがよいと思われる。毎時間の授業では、帯活動として、簡単な言語知識に関する説明を行い、残りの時間は、表現やアプトプット形式の活動を入れながら、学習内容の定着を図る。また、授業の終わりには、言語についてどのように捉えているかを自由記述によって書かせることも言語活動の一部として行う。

国語授業			英語授業		
知識体系中心			知識体系中心		
→			→		
表現中心			伝達中心		
導入	展開	まとめ	導入	展開	まとめ

図4 授業における言語観の指導

図5は、小中高大の接続を意識した「知識体系と知識体系中心の言語観」の指導モデル案である。このモデルは、ブルームの改訂版タキソノミー⁵⁶⁾に着想を得て、筆頭著者が試作したものである。第VI章で、小学校教育段階では、知識体系の理解までを目標とする案が、文部科学省によって発表されていることを確認した。

改訂版タキソノミーの認知過程次元の「記憶」の一つ前の段階で「気づき」(awareness)の段階を仮定し、「気づき」の中で「知覚(perception)」「意識化(consciousness-raising)」「客体化(objectification)」の三層構造を仮定した。

例えば、高校でのことばを対象として探究活動を行う場合には、「気づき」から「応用」(身体化)までの認知過程を網羅するような活動を取り入れることも可能であると考えられる。

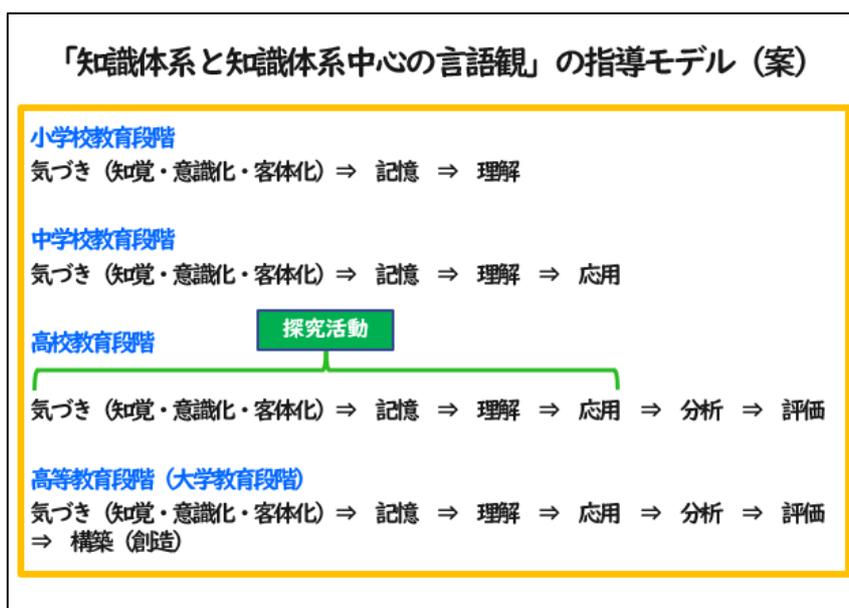


図5 知識体系と知識体系中心の言語観の指導モデル案 (筆頭著者が作成)

VIII まとめ

本稿では、まず、理論言語学及び社会言語学、第二言語習得研究、OECDの考える言語観、英語授業学と国語教育学における先行研究を整理した。そして、それらの先行研究で示された言語観を踏まえて、新学習指導要領における教科・科目に固有の「見方・考え方」に必要な言語観について分析した。結果、教科・科目に固有の「見方・考え方」を踏まえた言語観は、外国語科と国語科の学習目標である「言語能力を構成する資質・能力」の一部を成す知識、つまり言語の構造や機能、またはそれらに関わる知識をどのように捉えるかといった言語構造観と言語機能観であることが分かった。言語構造観は、ことばの音声・語・文・意味に対する捉え方である。言語機能観は、ことばの機能に対する捉え方である。機能の捉え方は、ヤコブソンの分類に従って六つある。①事物の内容、自分の気持ち、考えや意図を伝える機能、②相手に行動を促す機能、③内外の環境世界を解釈、描写、記録する機能、④言語そのものを語るメタ言語的機能、⑤音声や文字を伴い他者に伝達する道具としての機能、⑥内面化された思考のための道具としての機能に分類できる。

言語観は、私たちが世界をどのように見ているかを切り分ける基盤となるものである。学習対象言語やその言語をどのように捉えるかといった言語観を教えていくためには、国語教育や外国語教育（英語教育）の枠組みを超えた言語教育という枠組みで言語を捉える必要がある。

多様な学習者に寄り添った授業を行うための一つの提案として、母語の直感を利用した「ことばへの気づき」による指導によって、コミュニケーションあるいは4技能育成に加えて、言語の構造と機能についても学ばせ、言語観がどのように変化したか、また、どのような言語観が、メタ言語的意識やメタ言語能力、そして言語能力を伸ばさせるのかについても検証することが今後強く求められる。

付記：本稿は、2022年11月26日に開催された日本リメディアル教育学会第10回中国・四国支部大会（於：四国大学交流プラザ）で「英語教育・国語教育で育成したい言語観とは—教科・科目に固有の「見方・考え方」をふまえて—」（発表者：三好徹明）というタイトルで口頭発表したものに加筆修正を行い、共著論文として書き改めたものである。口頭発表の際、質問及びコメントをいただいた皆様に感謝申し上げます。

【引用文献】

- 1) 久保田淳, 谷脇理史, 徳川宗賢, 林大, 前田富祺, 松井栄一, 渡辺実 (編著) 『日本国語大辞典 第二版』第五卷 (けんえ〜さこい) 小学館, 2001
- 2) 鈴木孝夫『教養としての言語学』岩波書店, 9頁, 1996
- 3) 中村捷, 金子義明, 菊池朗『生成文法の基礎—原理とパラミターのアプローチ』研究社出版, 5頁, 1989
- 4) 濱田英人『認知と言語—日本語の世界・英語の世界—』開拓社, 4頁, 2016

- 5) Donmall, G. "Old problems and new solutions: LA work in GCSE foreign language classrooms" James, C. (Ed.), *Language Awareness in the Classroom*. Longman, 1992
- 6) 真田信治, 渋谷勝己, 陣内正敬, 杉戸清樹『社会言語学』おうふう, 15 頁, 1992
- 7) 行森まさみ「日本人の英語観を形成する要因に関する一考察—英語教育の観点から—」『異文化コミュニケーション論集』12, 103-116 頁, 2014
- 8) 児玉徳美『言語理論と言語論—ことばに埋め込まれているもの—』くろしお出版, 223-224 頁, 1998
- 9) 奥野由紀子 (編著)『超基礎・第二言語習得研究』くろしお出版, 39-77 頁, 2021
- 10) 吉田達弘「社会文化的アプローチによる英語教育研究の再検討: 「獲得」から「アプロプリエーション」へ」『言語表現研究』(兵庫教育大学言語表現学会) 17, 41-51 頁, 2001
- 11) 岩崎典子「SLA 研究の今, そしてこれから」奥野由紀子 (編著)『超基礎・第二言語習得研究』くろしお出版, 199-213 頁, 2021
- 12) 竹内理「学習者, 教授者, メディア—外国語教育研究の総合的枠組みに向けて」記念論文集編集委員会 (編著)『英語授業実践学の展開—齋藤榮二先生御退職記念論文集』三省堂, 90-102 頁, 2007
- 13) Cook, V. "Premise of multi-competence" In V. Cook & Li Wei. (Eds.), *The Cambridge handbook of linguistic multicompetence*. Cambridge University Press, 1-25, 2016
- 14) デラ・キエザ, B. (della Chiesa, B.) 「第 1 章 グローバル化する世界における言語学習」OECD 教育研究革新センター (編著)『グローバル化と言語能力—自己と他者, そして世界をどうみるか』本名信行 (監訳) 徳永優子, 稲田智子, 来田誠一郎, 定延由紀, 西村美由起, 矢倉美登里 (訳) 明石書店, 53-76 頁, 2015
- 15) 同掲書 14)
- 16) 鈴木政浩「第 18 章 英語授業学の視点と 大学英語教育への適用」大学英語教育学会 (監修) 山岸信義, 高橋貞雄, 鈴木政浩 (編著)『英語教育学体系 第 11 巻 英語授業デザイン—学習空間づくりの教授法と実践』大修館書店, 238-247 頁, 2010
- 17) 松畑熙一『英語授業学の展開』大修館書店, 6 頁, 1991
- 18) 倉澤栄吉「国語教育における形式主義・内容主義」田近洵一, 井上尚美 (編著)『国語教育指導用語辞典』教育出版, 296 頁, 1984
- 19) 塚田泰彦「言語」田近洵一, 井上尚美 (編著)『国語教育指導用語辞典』教育出版, 260-261 頁, 1984
- 20) 渡辺哲男「国語教育における文学教育と言語教育: 西尾実と時枝誠記の論争を中心に」『教育學雑誌』37 巻, 32-48 頁, 2002
- 21) 田近洵一, 中村和弘, 大熊徹, 塚田泰彦 (編著)『小学校国語科授業研究 第五版』教育出版, 191 頁, 2018
- 22) 田近洵一『国語教育革新の視点—「学び」を通して, 人間として生きる—』東洋館出版社,

- 221 頁, 2022
- 23) 同掲書 22), 222-223 頁
- 24) 小澤まみ 『第 139 回 2020 年秋期大会 (オンライン) 研究発表要旨集』全国大学国語教育学会, 149-152 頁, 2020
- 25) Stawarska, B. *Saussure's Philosophy of Language as Phenomenology: Undoing the Doctrine of the Course in General Linguistics*. Oxford University Press, 235, 2015
- 26) *Ibid.*, 25), 144
- 27) 大津由紀雄 「国語教育と英語教育(言語教育の実現に向けて)」森山卓郎(編著)『国語から始める外国語活動』慶應義塾出版会, 11-29 頁, 2009
- 28) Schönpflug, U. “Bilingualism: Cognitive Aspects” In Smelser, N.J. & Baltes, P.B. (Eds.), *:International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Pergamon, 1171–1175, 2001 doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/01528-X
- 29) Roehr-Brackin, K. *Metalinguistic Awareness and Second Language Acquisition*. Routledge, 2, 2018
- 30) 文部科学省「教育課程部会 言語能力の向上に関する特別チームにおける審議の取りまとめについて(報告)」文部科学省初等中等教育局, 平成 28 年 8 月 26 日, 2016a
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/056/sonota/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377098.pdf(最終閲覧 2022 年 12 月 28 日)
- 31) 同掲書 2), 64-78 頁
- 32) Jakobson, R. “Linguistics and Poetics” In T. Sebeok (Ed.), *Style in Language*. Massachusetts Institute of Technology Press, 350–377, 1960
- 33) 太田朗, 池谷彰, 村田勇三郎『英語学大系 3 文法論 I』大修館書店, 284-286 頁, 1972
- 34) 同掲書 33)
- 35) 今井むつみ『ことばと思考』岩波書店, 3 頁, 2010
- 36) 立川健二, 山田広昭『現代言語論—ソシュール, フロイト, ウィトゲンシュタイン』新曜社, 9 頁, 1990
- 37) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成 29 年告示) 解説 国語編』文部科学省, 2017a
- 38) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成 29 年告示) 解説 外国語活動・外国語編』文部科学省, 2017b
- 39) 同掲書 38)
- 40) 文部科学省『中学校学習指導要領(平成 29 年告示) 解説 国語編』文部科学省, 2017c
- 41) 文部科学省『中学校学習指導要領(平成 29 年告示) 解説 外国語編』文部科学省, 2017d
- 42) 文部科学省『高等学校学習指導要領(平成 30 年告示) 解説 国語編』文部科学省, 2018a
- 43) 文部科学省『高等学校学習指導要領(平成 30 年告示) 解説 外国語編』文部科学省, 2018b
- 44) 大津由紀雄 「日本語への気づきを利用した学習英文法」大津由紀雄(編著)『学習英文法を見直したい』大修館書店, 176-192 頁, 2012

- 45) 同掲書 3), 6 頁
- 46) 森住衛「〈ことばの教育〉とは何か」『中学校英語教育』No.13, 三省堂, 1992
- 47) 森住衛『日本の英語教育を問い直す 8 つの異論』桜美林大学出版会, 173-174, 2020
- 48) 文部科学省「教育課程部会 言語能力の向上に関する特別チーム 資料 3」文部科学省初等中等教育局, 平成 28 年 3 月 3 日, 2016b
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/056/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/03/07/1367879_3.pdf(最終閲覧 2022 年 12 月 28 日)
- 49) 仲潔「英語教授法をめぐる言説に内在する権力性」柿原武史, 仲潔, 布尾勝一郎, 山下仁(編著). 『対抗する言語—日常生活に潜む言語の危うさを暴く—』三元社, 252 頁, 2021
- 50) 同掲書 49), 268 頁
- 51) 同掲書 49), 239-272 頁
- 52) 宇都宮裕章「教育的貢献を踏まえた言語観へ: 生態学的言語論の提案」『静岡大学教育学部報告』(人文・社会・自然科学篇), 1-14 頁, 2013
- 53) 同掲書 30)
- 54) 戸張きみよ「日本人大学生の日本語観」遠藤織枝, 桜井隆(編著)『日本語は美しいか—若者の母語意識と言語観が語るもの』三元社, 162-175 頁, 2010
- 55) 同掲書 19)
- 56) Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R., et al (Eds.), *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon. Boston, MA (Pearson Education Group), 2001

Abstract

The new Course of Study clearly outlines the collaboration between foreign languages and the Japanese language. This study critically examines the language perspectives in the subject-specific “perspectives” and “ways of thinking” in the development of language perspectives in a foreign language and the Japanese language. It was determined that it would be preferable for Japanese language education to transition from an emphasis on language knowledge systems (such as structure and function of language) to a focus on expression, and for English language education to shift its emphasis from knowledge systems to communication. This approach would facilitate the gradual transformation of language perspective at the elementary, junior high, and high school levels, taking into consideration the cognitive developmental stages of pupils and students.