

学習指導要領の変遷からみた「言語能力観」の考察と課題

水 野 邦太郎

(江戸川大学)

1. はじめに

平成 29、30 年（2017、2018 年）に文部科学省（以下「文科省」とする）により「学習指導要領 外国語編 英語編」（文科省, 2017; 2018）が告示された。その最新の学習指導要領では、「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力等」が相互に関係し合う中で、4 技能が統合された言語活動を実践する授業が求められている。そして、そのような授業を通じて「学びに向かう力／人間性等」が育成されることが重要であるとしている。本研究は、そのような理念を掲げた学習指導要領の改訂が、昭和 33 年（1958 年）から告示されてきた「学習指導要領 外国語科」の歴史の中でどのような意味を持つかを考察し、2020 年から施行されていく際に英語教師が対峙すべき課題を論考する。

2. 学習指導要領における「4 技能」の歴史的変遷

はじめに、これまで 7 回にわたり告示されてきた学習指導要領の「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」という「4 技能」に関する記述を考察する。最新の学習指導要領（文科省, 2017; 2018）の 4 技能に関する改訂の趣旨を理解するために、まず、それ以前の学習指導要領の 4 技能に関する記述を概観する。

学習指導要領は外国語科の目標として、昭和 33 年（1958 年）から改訂の度に繰り返し 4 技能を並列に並べ、それぞれの技能の育成を求めてきた。特に、「コミュニケーション」という言葉が初めて使われた平成元年には「いずれかの活動に偏ることがないように」（文部省, 1989ab）と 4 技能をバランスよく育成することが明示的に示された。そして、その後の改訂では「コミュニケーション能力を総合的に育成する」（文部省, 1998）、「4 つの領域の言語活動を総合的、有機的に関連させて」（文部省, 1999）、「4 技能の総合的な指導を通して、これらの 4 技能を統合的に活用できるコミュニケーション能力を育成する」（文科省, 2008; 2009）、というように「総合的」「有機的」「統合的」という言葉がキーワードとして使われた。しかし、目標として掲げられたそれらのキーワードが具体的な改善として実を結ぶように、学習指導要領が「具体的な指針」を示したことは一度もなかった。「4 技能」は「分割」され「各技能」ごとに言語活動の内容が提示され「4 技能の総合的な育成を図る言語活動」というような独立した項目が設けられたことはなかった。この点について、平成元年（1989 年）に教科書調査官を務めていた和田（2009）は、平成 21 年の学習指導要領（文科省, 2009）について次のような意見を述べている。

もし「総合」という新しい理念を強力に押し出すのであれば、「コミュニケーション英語

I」の言語活動は「4技能」が「総合」された活動が提示されるべきであるが、そのようになっていないのは何故であろうか。つまり、「4つの領域の言語活動を有機的に関連付けつつ総合的に指導する」ことは、学習指導要領にその具体的方法を求めるのではなく、英語教師の創意工夫に委ねられているのである。「総合」が具体化するかしらないかは英語教師次第であり、英語教師の責任は重い。

(和田, 2009: 5)

しかし、学習指導要領（文科省, 2017; 2018）では「4技能の総合」を具体化するための方策が今までにないかたちで強く打ち出され、小学校から高等学校までの外国語科の目標は次のように設定された。

外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、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コミュニケーションを図る資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

(文科省, 2017a: 67; 2017b: 10; 2018: 12)

この目標には、学習指導要領（文科省, 2008; 2009）が単に目標として「4技能を統合的に活用できるコミュニケーション能力を育成する」と掲げたのとは異なり、その目標を目指すには、育成すべき資質・能力があることが述べられている。具体的には「育成すべき資質・能力の三つの柱」を掲げ、次のような図で説明する。

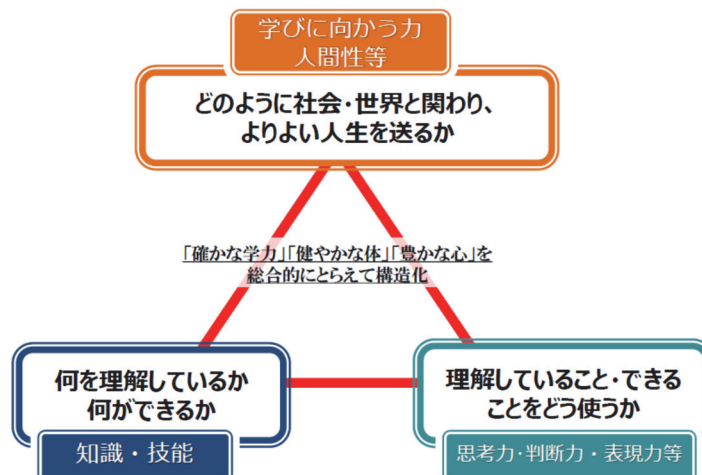


図 1: 育成すべき資質・能力の三つの柱（文科省, 2017・2018）

図 1 は、文科省（2017・2018）が小学校から高等学校まで「全教科」を通じて「育成すべき資質・能力の三つの柱」として掲げた理念である。外国語科における「知識・技能」

とは「外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働き」といった「言語知識」の理解と個別の「4技能」を指す。そして、4技能が統合された言語活動を行う際の指針として、「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力等」の関係を次のように捉える必要がある、としている。

児童生徒の学びの過程全体を通して、知識・技能が、実際のコミュニケーションにおいて活用され、思考・判断・表現することを繰り返すことを通して獲得され、学習内容の理解が深まるなど、「知識及び技能」と「思考力・判断力・表現力等」の資質・能力が相互に関係し合いながら育成されることが必要である。

(文科省, 2018: 7)

そこで「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力等」が相互に関係し合いながら4技能を結び付けた言語活動が実践されるために、学習指導要領(文科省, 2017; 2018)は、「[思考力・判断力・表現力等] (2) 情報を整理しながら考えなどを形成し、英語で表現したり、伝え合ったりすることに関する事項」という項目を「独立」して設けた。その「思考力・判断力・表現力等」という項目には、例えば、高等学校の学習指導要領(文科省, 2018)では、次の3点が指導事項として示された。

- ア 日常的な話題や社会的な話題について、英語を聞いたり読んだりして、情報や考えなどの概要や要点、詳細、話し手や書き手の意図などを的確に捉えたり、自分自身の考えをまとめたりすること。
- イ 日常的な話題や社会的な話題について、英語を聞いたり読んだりして得られた情報や考えなどを活用しながら、話したり書いたりして情報や自分自身の考えなどを適切に表現すること。
- ウ 日常的な話題や社会的な話題について、伝える内容を整理し、英語で話したり書いたりして、要点や意図などを明確にしながら、情報や自分自身の考えなどを伝え合うこと。

(文科省, 2018: 40-41)

このように4技能を結び付ける観点から言語活動が説明されたことは、外国語科の学習指導要領の歴史の中ではじめてのことである。このことは、それ以前の約60年間、「4技能の総合」という言葉が単にスローガンの的に使われてきたことを踏まえると、今回の学習指導要領改訂の大きな特徴として挙げるができる。この「思考力・判断力・表現力等」という項目は、英語教師が4技能を結び付けた言語活動をイメージする上で役に立つ。しかし、そのような言語活動を行う際に、「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力等」が「互いにどのように関連をもつか」について、学習指導要領(文科省, 2017; 2018)は理論的に具体的に説明をしていない。英語教師は、両者の関連性を理解し、「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力等」をどのように有機的に関連付けて授業をデザインできるか、

それぞれの教室で具体的な方法を探究していかななくてはならない。

そこで、水野（2020）は、「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力等」の関連性を考察するにあたり、応用言語学者の H. G. Widdowson が「Capacity」（Widdowson, 1983; 1984）、または「Capability」（Widdowson, 1990; 2003; 2008; 2012; 2015; 2019）という言葉で意味する「認知的統合力」という概念を軸に据えて、両者が相互に関係し合う英語教育を実践するための理論的枠組みを構築した。そして、英語使用者が具体的な文脈の中で「潜在的に有する言語知識」を利用し、様々な「認知能力（推測、調整・修正、解釈、相互参照、問題解決等）」を駆使し意味を創りながら「ディスコース（一文を超えた意味的つながりを持つまとまりのある言語単位）」を生成するプロセス的な「認知的統合力」が、4技能全ての根底にあり、そのような「認知的統合力」が「4技能を統合的に活用できるコミュニケーション能力を育成する」というときの「コミュニケーション能力」概念にあたることを指摘した。そして、そのような「認知的統合力」を豊かに育むことが、学習指導要領（文科省, 2017; 2018）が掲げる「育成すべき三つの資質・能力」や「主体的・対話的で深い学び」を豊かに育むことに相繋がることを、Widdowson の「Capacity（Capability）論」を発展させ「Capacity モデル」として図式化し説明した。

水野（2020）における「認知的統合力」という概念を核に据えた「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力等」の関係性に関する論考を踏まえ、本研究は、両者の関係を促進する上で鍵を握る「知識（語彙と文法）」に対する学習指導要領（文科省, 2017; 2018）の考え方が、従来と変わらず、「思考力・判断力・表現力等」を促進しない言語能力観に立っていることを、認知言語学の「使用基盤モデル（usage-based model）」と Widdowson の「Capacity（Capability）論」の観点から批判的に検討し問題提起する。

3. 学習指導要領における「言語材料」が示す「言語能力観」

3.1. 使用基盤モデルの観点からみた言語能力観

使用基盤モデル(usage-based model)の生みの親である認知言語学者の Langacker は、言語を “In CL (Cognitive Linguistics), a language is described as ‘a structured inventory of conventional linguistic units’” (Langacker, 1999: 98) と定義する。ここでいう「慣習的な言語単位 (conventional linguistic units)」とは、ある場面・状況で人々が繰り返し使うことで社会的に慣習化した言語単位（言い回し）である。例えば、“There’s something I forgot to tell you.” は「言い忘れていた事があります」というひとまとまりの慣習的な言語単位として捉えられる。慣習的な事例の使用は、発話 (utterances) の「慣習度」を高め意味を通じやすくする。また、「ひとまとまりの意味の塊 (単位)」として情報処理されるため、慣習的な言語単位の使用は「流暢」な言語使用を実現し、「他者とのやりとり」を効果的に効率よく行うことを可能にする。このような慣習的な言語単位の機能と使用、習得については、その呼び方は様々であるが、第1言語習得、第2言語習得、応用言語学の分野で古くから研究されてきた (Ellis, Romer, O'Donnell & Schleppegrell, 2016)。そして、Langacker は事例としての慣習的な言語単位は膨大にあり、それらを潜在的な言語知識として「蓄積」することの重要性を次のように述べる。

I can personally attest that, by thoroughly learning all the rules and vocabulary found in traditional textbooks and taught in traditional language classes, one does not come even close to being fluent in a language. To achieve fluency, one has to learn in addition a vast store of fixed expressions and normal ways of phrasing things in particular circumstances, out of all the ways the “rules” in principle permit. Only by controlling this immense inventory of conventional expressions and conventional modes of expression is it possible for speakers to put together a continuous flow of complex expressions in real time. ... I have often said — and I think fairly accurately — that lexicon and grammar as traditionally conceived and taught constitute only around 1% of the linguistic knowledge required for fluent speech, yet this 1% attracts around 99% of the effort and attention of linguists.

(Langacker, 2001: 4-5)

ここで Langacker は、従来、学校で教えられてきた「抽象的な文法規則」と「個々の単語」を完璧に習得したとしても、それらは英語を流暢に話せるために必要な言語知識の「1パーセント」ぐらいしかカバーしていないと述べる。そして「英語が話せる」ために必要な言語知識の「99%」は、「膨大な量の慣習的な言い回し（慣習的な言語単位）」を「記憶」しそれらを「操れる能力」にかかっていると指摘する。

3.2. 学習指導要領における「連語」「慣用表現」の歴史の変遷

学習指導要領は、Langacker が指摘する「英語が話せる」ために欠かせない言語知識の「99%」を占める「慣習的な言語単位（学習指導要領では「連語」「慣用表現」と表現される）」の習得をどのように捉えてきただろうか。昭和 33 年（1958 年）から過去 7 回にわたる中学校と高等学校の学習指導要領の「連語」「慣用表現」に関する捉え方を、以下、時系列で概観する。

3.2.1. 中学校学習指導要領における「連語」「慣用表現」の解説

昭和 33 年（1958 年）と昭和 44 年（1969 年）は、ほぼ同じ内容で「連語については、別表 2 に示したもののうちから選択したものを含める」と書かれている。以下、別表 2 のリストを示す。

別表 2 次の連語は第 1 学年、第 2 学年および第 3 学年のうちいずれかの学年において指導する。a few, a great many, a little, a lot of, a pair of, a piece of, as～as, as ～ as ～ can, as soon as, be able to, be afraid of, be fond of, both ～ and, each other, either ～ of, had better, have to, in front of, lots of, not only ～ but (also), of course, one another, out of, plenty of, so ～ that, too ～ to [備考] できるだけ基本的な連語から指導する。

昭和 52 年（1977 年）以降の改訂では、上記の「別表 2」のような具体的ナリストが示されなくなる。昭和 52 年（1977 年）と平成元年（1989 年）は「連語のうち基本的なもの」とだけ書かれている。

平成 10 年（1998 年）は、前改訂の「連語のうち基本的なもの」という説明に加え「慣用表現のうち、excuse me, I see, I'm sorry, thank you, you're welcome, for example など基本的なもの」という説明が追加される。

平成 20 年（2008 年）の改訂では「【外国語編 英語編】中学学習指導要領解説」が告示され、連語とは「二つ以上の語が結び付いて、あるまとまった意味を表すもの」（文科省、2008: 41）と初めて明示的に説明がされた。連語の例として「in front of, a lot of, get up, look for, out of, next to」があげられ、「よく用いられるものを取り上げる」としている。慣用表現については、例として「excuse me, I see, I'm sorry, thank you, you're welcome, for example, Just a minute, I have no idea, No problem」があげられ、次のように説明がされている。

コミュニケーション能力を育成するためには、日常生活でよく用いられる様々な慣用表現を身に付けさせることも重要である。これらの慣用表現を場面に応じて使用することによって、スムーズな言葉運びが可能となる。

（文科省、2008: 41-42）

上記の「慣用表現を場面に応じて使用する」とは具体的にどのような場面か、「言語の使用場面の例」という項目の中で（文科省、2008: 25-28）、「a 特有の表現がよく使われる場面（あいさつ、自己紹介、電話での応答、買い物、道案内、旅行、食事など）」「b 生徒の身近な暮らしにかかわる場面（家庭での生活、学校での学習や活動、地域の行事）」があげられている。そして、それぞれの場面での慣用表現の例が 2 つか 3 つ示されている。さらに「言語の働きの例」という項目を立てて（文科省、2008: 28-33）、「コミュニケーションを円滑にする」「気持ちを伝える」「情報を伝える」「考えや意図を伝える」及び「相手の行動を促す」の五つのそれぞれの言語の働きに対して 2 つか 3 つ慣用表現の具体例が示されている。

平成 29 年（2017 年）は「連語のうち、活用頻度の高いもの」「慣用表現のうち、活用頻度の高いもの」とし、それぞれの解説の内容は、平成 20 年（2008 年）とほぼ同じであるが、次の 2 点において、それ以前にはない観点が書かれている（文科省、2017: 35-36）。1 つは「五つの領域（話すこと [やり取り]、話すこと [発表]、聞くこと、読むこと、書くこと）の目標を達成するのに必要とされるものを取り上げる」としている。もう 1 つは「get up, look at」などの連語や「excuse me, I see, I'm sorry, thank you, you're welcome」などは小学校の外国語科で示されていることから、中学においてはそれらを活用し習熟を図り、また、「first of all, on the other hand」など相手に自分の考えを論理的に分かりやすく伝える際に慣用表現を適切に使えるよう指導する、としている。

3.2.2. 高等学校学習指導要領における「連語」「慣用表現」の解説

昭和35年(1960年)の「英語A」では「連語は、基本的なものとし、その中に中学校学習指導要領、第2章、第9節、第2の別表2に示した25連語を含めるものとする」、「英語B」には「連語や慣用句は、運用度の高いものとする」と書かれている。

昭和45年(1970年)の「英語A」「英語B」では、ともに「中学校学習指導要領、第2章、第9節、第2、英語の別表2に示す25連語以外の、運用度の高いものとする」と書かれている。

昭和53年(1978年)の「英語I」「英語II」、平成元年(1989年)の「英語I」「英語II」、平成11年(1999年)の「英語I」「英語II」において、「連語は、基本的なものとする」または「連語は、基本的なものを選択して指導する」とだけ書かれている。

平成21年(2009年)の改訂では「【外国語編 英語編】高等学校学習指導要領解説」が告示された。その「英語に関する各科目に共通する内容等」には、平成20年(2008年)の「【外国語編 英語編】中学学習指導要領解説」で説明された「連語」と「慣用表現」に関する内容とほぼ同じ内容が書かれている。

平成30年(2018年)の改訂では「【外国語編 英語編】高等学校学習指導要領解説」が告示された。その中で「連語」については、前回の平成21年(2009年)とほぼ同じ内容が記載されている。一方、「慣用表現」については「ある特定の場面で用いる定型表現」(文科省, 2018: 34)と定義し、慣用表現の学習と使用の重要性について、次の2点において、それ以前にはない観点が書かれている(文科省, 2018: 34-35)。1つは、小学校及び中学校で学んだものを活用し定着を図るとともに、さらに高等学校では言語活動の中で「in addition, in my opinion, as a result」などを活用できるよう指導することが重要である、としている。もう1つは、五つの領域別の目標を達成するのに必要とされるものを取り上げることが重要である、と強調している。

3.2.3. 「連語」「慣用表現」の習得を軽視してきた学習指導要領

以上、中学校と高等学校の学習指導要領の「連語」「慣用表現」の記述に関する歴史的変遷を見てきた。ここから次のことがわかる。

まず、昭和33年(1958年)、昭和44年(1969年)の中学校学習指導要領(文部省, 1958; 1969)の「別表2」の連語のリストと、その後の改訂版で連語の例として挙げられている事例から、学習指導要領が念頭に置いている連語の特徴がわかる。リストの中に、連語の「代表格」とも言える「動詞」+「名詞」、「形容詞」+「名詞」が1つも含まれていない。「名詞」は、コミュニケーションの内容を支える「内容語」として重要な役割をする。名詞と慣習的に結合する「動詞」や「形容詞」を知らないと、その言語を「使える」ようにならない。「名詞」を軸にした「慣習的な言語単位」が英語に「膨大」にあることは、「コロケーション辞典」を見れば明らかである。その「英語が使える」ために必須の「動詞」+「名詞」、「形容詞」+「名詞」の膨大な事例を、潜在的な言語知識として「記憶」し使用することの重要性が、60年間、学習指導要領に欠落してきたとすることができる。

次に、これまでの7回にわたる学習指導要領改訂の歴史の中で、連語や慣用表現の学習

と使用の重要性が明示的に説明されるようになったのは、最後の2回である。学習指導要領は、約50年近く「連語の定義」や言語使用における「慣用表現の役割」について説明をすることなく、連語は「付録」のように捉えられ、「連語は、基本的なもの・運用度の高いもの」という説明を一行つけてこと足れりとしてきた。それに対して、「文型・文構造・文法項目」に対しては、昭和33年(1958年)からページを割き、具体的に学習項目が挙げられてきた。このことを使用基盤モデルからみると、話せるようになるために必要な言語知識の「99%」を占める「慣習的な言語単位」の習得が、日本の英語教育のカリキュラムの「中核」に位置づけられてこなかったとすることができる。そして、言語使用に必要な「1%」ほどしか占めない「抽象的な文法規則」を重視してきたといえる。そのような「規則依存型」のトップダウン的な言語能力観が、昭和33年(1958年)から平成30年(2018年)に至る学習指導要領の中に一貫して流れていることを、次節で具体的に見ていく。

3.3. 「規則とリストの誤謬」からの脱却の必要性

中学校・高等学校の学習指導要領は、昭和33年(1958年)から平成30年(2018年)に至るまで、「抽象的な規則」を事細かに具体的に列挙してきた。例えば、学習指導要領(文科省, 2018)には、次のような語順に関する抽象的な規則が合計で23個挙げられている。

- a [主語+動詞+補語]のうち
 - (a) 主語+ be 動詞以外の動詞+分詞
- b [主語+動詞+目的語]のうち
 - (a) 主語+動詞+ if で始まる節
- c [主語+動詞+間接目的語+直接目的語]のうち
 - (a) 主語+動詞+間接目的語+ if で始まる節
- d [主語+動詞+目的語+補語]のうち
 - (a) 主語+動詞+目的語+分詞
- e その他
 - (a) 主語+ seem など+ to 不定詞
 - (b) It + seem など+ that で始まる節

(文科省, 2018: 35-36)

一方、「単語」については、平成元年(1989年)の中学校の学習指導要領を最後に、それ以降は具体的なリストは示されなくなった。単語リストが示されていたときも、「その単語リストがなぜ中学校で必須なのか」「各単語のどのような意味や使い方が学ぶに値することか」について、説明が記されたことはなかった。高等学校の学習指導要領においては、この60年間、学習する具体的な単語リストが示されたことは一度もなく、「単語数」だけが単に示されてきた。

このような「単語」の学習に対する軽視から、学習指導要領が「文型・文構造」を「主役」として捉え、「単語」を「エキストラ」のように捉えてきたことがうかがえる。換言す

れば、「抽象的な規則」がまずあり、「その規則に単語をひとつひとつ代入して文が出来上がる「規則依存型」のトップダウン的な発想がみてとれる。そのような発想の背後には、次のような「還元主義」の考え方がある。膨大な慣習的な言語単位を習得するには「記憶」という認知能力が重要な役割を果たす。「覚える」という認知的負担を学習者にかかるよりは、「主語＋ be 動詞以外の動詞＋形容詞」という抽象的な規則を覚えて、各構成要素に単語を代入するほうが「合理的」かつ「経済的」で暗記の負担を軽減できる。そのような生成文法的な言語能力観が、学習指導要領の「単語」「文型・文構造」に貫かれてきたと思われる。

しかし、そのような「文 = 文型・文構造 + 単語 (リスト)」という言語観は、使用基盤モデルでは「規則とリストの誤謬 (rule/list fallacy)」(Langacker, 1987) と呼ばれ、言語使用の実相を反映しない言語観であると捉える。使用基盤モデルは「非還元主義」でボトムアップ的に言語使用と習得のプロセスを捉える。すなわち、言語使用において主として働く言語知識は、3.1 で引用した Langacker (2001) が述べているように、単語と文法が「連続体」を成した慣習的な言語単位であると捉える。そして、“There’s something I forgot to tell you.” を例にとると、この事例から “There’s something I forgot to X.” や “There’s something S + V” のような「具体性の度合い」が異なる「スキーマ (表現の型)」が抽出される。そのような具体性の度合いが様々なスキーマと、入れ替え可能な X や S + V に高頻度で使われる具体的な事例が、階層構造を成してネットワークを構築しているのが私たちの言語知識であると使用基盤モデルは捉える。換言すれば、学習指導要領が列挙する抽象的な「文型・文構造」に還元されない「すぐに取り出せて利用しやすい」言語知識が言語使用の主役であると使用基盤モデルは捉える。

このような使用基盤モデルの言語能力観と同じ「言語使用」の観点から言語能力を捉える Widdowson は、文法知識の役割を次のように述べる。

It may be that the executive use of language involves the selection from store of some pre-assembled unit which is then adjusted by contingent reference to rule to fit particular contexts.

(Widdowson, 1989: 135)

ここで Widdowson は、言語使用の「主役」は、文脈に応じて記憶から引き出される「あらかじめ組み立てられた言語単位 (pre-assembled unit)」である、と述べる。Widdowson のいう pre-assembled unit は、使用基盤モデルでいう conventional linguistic units または conventional expressions に相当する。そして、言語使用者が選択した慣習的な言語単位やスキーマを、その特定の文脈に合うよう「調整 (adjust)」する際に利用する知識が「文法」である。このような文法観を、Widdowson は別の言い方で “rules are not generative but regulative and subservient” (Widdowson, 1989: 135) と述べる。すなわち、文法規則とは文を生成する規則として働くのではなく、「脇役 (subservient)」として働き、意味を創るためのメインの素材となる慣習的な言語単位やスキーマを互いに結びつけ意味が通

じるように「整序 (regulative)」し「統合」するのが文法知識である。そして、Widdowson はそのような文法知識が言語使用の「創造性」につながることを、次のように述べる。

But the situations of language use which simply call for the automatic application of formulae and the submissive conformity to established rules are relatively rare... effective language use requires the creative exploitation of the meaning potential inherent in language rules – requires, in other words, what I have called communicative capacity. It is this ability which enables the language user to negotiate the gap between formula and the problem and which has to be provided for in the formulation of pedagogic objectives.

(Widdowson, 1989: 135)

ここで Widdowson が言う formulae は、使用基盤モデルにおける慣習的な言語単位やスキーマに相当する。そして、現実の言語使用では、慣習的な言語単位やスキーマをそのままの形で自動的に適用し既存の慣習に従うだけで、社会的なやりとりができることはまれである。したがって、言語使用者は具体的な文脈において、手持ちの慣習的な言語単位やスキーマ等を適用して対応できる部分とできない部分 (problem) を見極め、その「差」に文脈に即して柔軟に対応することが求められる。すなわち、言語使用者は慣習的な言語単位やスキーマを素材にして、「文法」に内在 (inherent) する意味の可能性 (meaning potential) を創造的に有効活用 (creative exploitation) しながら言いたいこと (新しい意味) を創出することが求められる。そのような創造的でプロセス的な「認知的統合力 (communicative capacity)」を育てていくことが学校教育の役割である、と Widdowson は述べる。このような、慣習的な思考様式・表現様式に挑み創造的に言語リソースを利用して意味を創り出していけるプロセス的な「認知的統合力」の育成こそ、新学習指導要領が目指す「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力等」の両者の関係性を促進する教育と軌を一にするものであると言える。

4. 「三つの資質・能力」の育成を阻む CEFR を参照した目標と英語 4 技能民間試験

学習指導要領 (文科省, 2017; 2018) は、「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力等」を一体化させた 4 技能統合型の言語活動を推進するとともに、今回の外国語科の目標の改善を次のように説明する。

「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」を一体的に育成するとともに、その過程を通して、「学びに向かう力/人間性等」に示す資質・能力を育成し、小・中・高等学校で一貫した目標を実現するため、そこに至る段階を示すものとして国際的な基準である CEFR を参考に、「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと [やり取り]」、「話すこと [発表]」、「書くこと」の五つの領域で英語の目標を設定している。その目標を実現するために行う後述の言語活動についても、CEFR を参照しながらその内容を設

定している。

(文科省, 2017: 7-8)

この改善点の中で、文科省は「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力等」が一体となった言語活動を通して、図1が示す「学びに向かう力/人間性等」を育成することができるとしている。しかし、その「学びに向かう力/人間性等」を育成することが、CEFR (Council of Europe, 2001) を参照する新学習指導要領の目標設定や CEFR の目標設定に基づく英語4技能民間試験により、健全に育成されていかないことを Widdowson の「Capacity (Capability) 論」の観点から問題提起する。

上記の文科省(2017)の「外国語科の目標の改善」に掲げられている「国際的な基準である CEFR を参考に」とは、「外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠」(吉島・大橋(他)(訳・編), 2004)のことを指す(文科省, 2017: 7)。そして、「中学校では A1、高等学校では A2 から B2 レベル以上を目指す」(金子, 2017: 17)と説明されている。その B2 レベルには「母語話者とやり取りができるくらい流暢かつ自然である」(吉島・大橋(他)(訳・編), 2004: 25)と書かれている。したがって、A1 → A2 → B1 → B2 と「英語母語話者」のように英語を使用することができるという目標に向かって、教師は英語を教え、生徒は英語を学習する図式が示されている。そして、英語母語話者の言語能力を頂点(C2 レベル)に据え、教師は生徒の英語力を「頂点にどれくらい近づいたか」という観点から分析し記述し評価することになる。このような、CEFR を参照した「英語4技能民間試験」によって生徒をレベルごとに分類することは、「学びに向かう力/人間性等」を育成することとは裏腹に、「劣った、不完全で、欠陥のある英語母語話者」(村端・村端, 2016: viii)という劣等意識を生徒に植え付ける大きな原因となる。

このような、英語母語話者が有する英語使用能力(competence)を「基準」にし、それと照らし合わせて学習者が創り出す英語表現や英語使用能力を「分析・記述・評価」することに対して、Widdowson は「Capacity (Capability) 論」の観点から次のように述べる。

The aim of language teaching has generally been understood as the gradual consolidation of competence in the learner's mind. Correction is crucial to this operation since competence in a language means conformity to rule. Any expression that does not conform is by definition ill-formed and a sign of incompetence. But to force the learners into compliance in this way is to suppress the very creative capacity by which competence is naturally achieved.

(Widdowson, 1984: 250)

ここで Widdowson が言う人間が生得的に有する creative capacity とは、具体的な文脈の中で手持ちの言語リソースを創造的に使用しながら、意味を創り出すプロセスに参与する様々な認知能力を統合しディスコースを生成する「認知的統合力」を意味する。そのような「認知的統合力」を豊かに育むことは、文科省が理念として掲げる「三つの資質・能

力」を育成することと重ね合わせることができる。しかし、CEFRの言語能力観に立つと、生徒が創り出す英語表現が英語母語話者が使用する慣習的な規則や言い回しに従わない場合、そのような表現は「正しくない (ill-formed)」とみなされ、その生徒は「言語能力がない (a sign of incompetence)」とみなされる。したがって、生徒にとって学校で英語を使う行為には、英語母語話者が使用する慣習的な規則や言い回しと「一致」しているかどうか、という観点から評価されることが常につきまとうことになる。そして、英語母語話者のように英語を使うことを強いられるのであれば、生徒は手持ちの言語リソースを創造的に使いながら、自ら「思考」し「判断」し「表現」するプロセスを通して意味を創ることに意味を見出せなくなる。「学びに向かう力／人間性等」が育成されていくのとは裏腹に、Widdowson が述べるように、生徒に英語母語話者のように英語を使うことを強いることは、人間の生得的な創造的に言語リソースを使用し意味を創り出そうとする「認知的統合力 (creative capacity)」を「つぶす (suppress)」ことにつながる。

さらに、Widdowson は、英語母語話者が使用する慣習的な規則や言い回しとの「一致」を英語教育の目標にすることに対して、ELF (English as a Lingua Franca) として英語を使う観点から、そのような目標は適切ではないとし、学校英語教育で「Capability (Capacity)」を育むことの重要性を次のように述べる。

This inevitably raises the question about why what has been traditionally conceived of as the necessary norm of native speaker competence has always been set as the objective. This is really the significance of ELF (English as a Lingua Franca) because it's clear that people engage with each other, relate to each other, achieve communicative objectives, and negotiate their relationships and their meanings without conforming to native speaker norms. They have the capability to do it, and the more they do it, the more demands are put on their capability. And then their linguistic resources will extend.

(Widdowson, 2019: 10)

ここで Widdowson は、英語が EFL として使用される「現場」においては、英語母語話者が使用する慣習的な規則や言い回しに一致しなくても「互に通じ合っている」と指摘する。そのような事例を Seidlhofer (2011) は数多く挙げて、人々が英語母語話者という限定されたコミュニティが有する規範に縛られずに、直面する課題や目的を成し遂げるために、各々が学んだ英語をリソースとして使いながら、思考し判断し表現することを通して創造的に社会的なやりとりをしていることを示している。そのような「EFL ユーザー」を育てるためには、「認知的統合力 (Capability [Capacity]) を豊かに育むこと、すなわち、学習指導要領 (文科省, 2017; 2018) が掲げる「三つの資質・能力」を育成することが必要である。しかし、その理念を実現するための英語教育を実践することと、CEFR の言語能力観に基づき小・中・高まで「目標」を示し、その「到達度」を 4 技能民間試験で○か×かで単純化し数値化し「高得点」を取得できるよう指導することは、本質的に異なるこ

とであると言える。

5. 結語

本研究では、学習指導要領（文科省, 2017; 2018）が依拠する「育成すべき三つの資質・能力」の構成要素が「互いにどのように関連をもつか」を、「言語使用」の観点から言語能力を捉える認知言語学の「使用基盤モデル（usage-based model）」と Widdowson の「Capacity（Capability）論」を軸に考察した。

言語使用において、様々な慣習的な言語単位やスキーマを蓄え使用することは、言語使用のプロセスをよりスムーズに進めていく上で役に立つ。また、そのような言語リソースを、直面する文脈の中で必要に応じて記憶から引き出し、文法の知識を使いながら創造的に意味を創り出すことは、「思考」し「判断」し「表現」するプロセスを促進する。このような「知識・技能」と「思考・判断・表現力等」の両者の相互作用を「統合」する「認知的統合力（capacity [capability]）」を豊かに育成する英語教育を実践するには、「言語使用」の観点から、学習指導要領は「知識（語彙と文法）」を捉え直す必要がある。

また、学習指導要領が依拠する CEFR の言語能力観に立つことは、「英語母語話者」の言語能力を「規範」とし、教師は「教えたこと」を基に、生徒がどれだけ規範に従えるようになったか、という観点から生徒を評価することになる。このような従来の言語教育観から脱却を図るためには、教師は生徒一人ひとりを「表現者」として捉え直し、生徒の「学びのプロセス」に目を向ける必要がある。すなわち、生徒が手持ちの言語リソースを素材にして創造的に意味を創りながら、他者と「通じ合う」ために必要に応じて言語リソースを「拡張」し「再構築」していくプロセスを通して、「学びに向かう力／人間性等」が育成されていくという言語習得観を持つ必要がある。

学習指導要領（文科省, 2017; 2018）が理念として掲げた「三つの資質・能力」を育成する英語教育を実現するには、三つの構成要素が「互いにどのように関連をもつか」について、「言語使用」と「学びのプロセス」の観点から理論的に具体的に考察していくことが重要である。そして、教師一人ひとりが三つの構成要素の関連性を理解することを通して、どのように 4 技能を有機的に関連付けて授業をデザインできるか、それぞれの教室で具体的な方法を探究していかなくてはならない（注1）。

注

1. 学習指導要領（文科省, 2017; 2018）が目指す「育成すべき資質・能力の三つの柱」や「主体的・対話的で深い学び」を具現化した実践として、水野（2005, 2009）、水野他（2013）、Mizuno（2015）がある。

参考文献

英語文献

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ellis, N. C., Romer, U., O'Donnell, M. B., & Schleppegrell, M. J. (2016). *Usage-based Approaches to Language Acquisition and Processing: Cognitive and Corpus Investigations of Construction Grammar*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. (Vol. I) : Theoretical Perspective*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1999). *Grammar and Conceptualization*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. W. (2001). Cognitive linguistics, language pedagogy, and the English present tense. In M. Putz, S. Niemeier & R. Dirven (Eds.), *Applied Cognitive Linguistics I: Theory and Language Acquisition* (pp.3-39). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Mizuno, K. (2015). From reading books to sharing books: Going beyond the virtuous circle of the good reader. *The Language Teacher*, 39(2), 16-21.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1984). *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1989). Knowledge of language and ability for use. *Applied Linguistics*, 10(2), 128-137.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (2003). *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (2008). Forward (村田久美子・原田哲男 (編著)『コミュニケーション能力育成再考 — ヘンリー・ウィドウソンと日本の応用言語学—』(pp. 1-6) (東京 : ひつじ書房.)
- Widdowson, H. G. (2012). Closing the gap, changing the subject. In J. Huttner, B. Mehlmauer-Larcher, S. Reichl & B. Schiftner (Eds.), *Theory and Practice in EFL Teacher Education: Bridging the Gap*. (pp. 3-15). Bristol: Multilingual Matters.
- Widdowson, H. G. (2015). Competence and capability: Rethinking the subject English. *The Journal of Asia TEFL*, 12(1), 1-17.
- Widdowson, H. G. (2019). An Interview with Henry Widdowson. *The Language Teacher*, 43(6), 10-12.

日本語文献

- 金子朝子. (2017). 「指導事項」金子朝子・松浦伸和 (編著)『平成 29 年版中学校新学習指導要領の展開 外国語編』(pp. 16-17). 東京 : 明治図書出版.

- 水野邦太郎. (2005). 「本と人・人と人との絆を結ぶ互恵的な読書環境の創出」『コンピュータ & エデュケーション』19, 75-84.
- 水野邦太郎. (2009). 「Interactive Writing Community を媒介にした「学びの共同体」創り」大学英語教育学会 ICT 調査研究特別委員会 (編)『全国調査から見る ICT 教育—実践・評価・理論—2008 年度 ICT 活動報告書』(pp. 157-182). 東京: JACET-ICT 調査研究特別委員会事務局.
- 水野邦太郎・東矢光代・川北直子・西納春雄 (2013). 「プロジェクト IRC—多読授業における社会文化的アプローチの効果—」『外国語教育メディア学会九州・沖縄支部紀要』133, 41-69.
- 水野邦太郎. (2020). 『英語教育における Graded Readers の文化的・教育的価値の考察』くろしお出版.
- 村端五郎・村端佳子. (2016). 『第2言語ユーザのことばと心 マルチコンピテンスからの提言』東京: 開拓社.
- 文部科学省. (2008). 『平成 20 年【外国語編】中学校学習指導要領解説』
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiel_dfile/2011/01/05/1234912_010_1.pdf (閲覧日: 2020 年 5 月 1 日)
- 文部科学省. (2009). 『平成 21 年【外国語編 英語編】高等学校学習指導要領解説』
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiel_dfile/2010/01/29/1282000_9.pdf (閲覧日: 2020 年 5 月 1 日)
- 文部科学省. (2017a). 『平成 29 年【外国語活動・外国語編】小学校学習指導要領解説』
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiel_dfile/2019/03/18/1387017_011.pdf (閲覧日: 2020 年 5 月 1 日)
- 文部科学省. (2017b). 『平成 29 年【外国語編】中学校学習指導要領解説』
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiel_dfile/2019/03/18/1387018_010.pdf (閲覧日: 2020 年 5 月 1 日)
- 文部科学省. (2017・2018). 『平成 29・30 年 改訂 学習指導要領、解説等』
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm (閲覧日: 2020 年 5 月 1 日)
- 文部科学省. (2018). 『平成 30 年【外国語編 英語編】高等学校学習指導要領解説』
https://www.mext.go.jp/content/1407073_09_1_2.pdf (閲覧日: 2020 年 5 月 1 日)
- 文部省. (1958). 『昭和 33 年 中学校学習指導要領 第 9 節 外国語』
<https://www.nier.go.jp/guideline/s33j/chap2-9.htm> (閲覧日: 2020 年 5 月 1 日)
- 文部省. (1960). 『昭和 35 年 高等学校学習指導要領 第 7 節 外国語』
<https://www.nier.go.jp/guideline/s35h/chap2-7.htm> (閲覧日: 2020 年 5 月 1 日)
- 文部省. (1969). 『昭和 44 年 中学校学習指導要領 第 9 節 外国語』
<https://www.nier.go.jp/guideline/s44j/chap2-9.htm> (閲覧日: 2020 年 5 月 1 日)
- 文部省. (1970). 『昭和 45 年 高等学校学習指導要領 第 7 節 外国語』
<https://www.nier.go.jp/guideline/s45h/chap2-7.htm> (閲覧日: 2020 年 5 月 1 日)

文部省. (1977). 『昭和 52 年 中学校学習指導要領 第 9 節 外国語』

<https://www.nier.go.jp/guideline/s52j/chap2-9.htm> (閲覧日: 2020 年 5 月 1 日)

文部省. (1978). 『昭和 53 年 高等学校学習指導要領 第 18 節 英語』

<https://www.nier.go.jp/guideline/s53h/chap2-18.htm> (閲覧日: 2020 年 5 月 1 日)

文部省. (1989a). 『平成元年 中学校学習指導要領 第 9 節 外国語』

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/old-cs/1322470.htm (閲覧日: 2020 年 5 月 1 日)

文部省. (1989b). 『平成元年 高等学校学習指導要領 第 19 節 英語』

<https://www.nier.go.jp/guideline/h01h/chap2-8.htm> (閲覧日: 2020 年 5 月 1 日)

文部省. (1998). 『平成 10 年 中学校学習指導要領 第 9 節 外国語』

<https://www.nier.go.jp/guideline/h10j/chap2-9.htm> (閲覧日: 2020 年 5 月 1 日)

文部省. (1999). 『平成 11 年 高等学校学習指導要領 第 8 節 外国語』

<https://www.nier.go.jp/guideline/h10h/chap2-8.htm> (閲覧日: 2020 年 5 月 1 日)

吉島茂・大橋理枝 (他) (訳・編). (2004). 『外国語教育Ⅱ—外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠—』東京: 朝日出版社.

和田稔. (2009). 「これからの高等学校の英語教育を考える—新学習指導要領をどのように読むか—」 *Unicorn Journal*, May 10, 2-7.

執筆者の E メールアドレス (kunitaro.mizuno.0908@gmail.com)