

目 次

まえがき——本書刊行の経緯と学習指導要領について	ix
--------------------------------	----

第 I 部 本研究の背景と目的・概要

第 1 章 本研究の背景——第 2 言語ではなく外国語としての英語	3
1.0 本章の目的	3
1.1 学校英語教育が抱える困難点	3
1.2 日本の公立中学・高校 6 年間の英語の授業時数	6
1.3 検定教科書の英語の性質や特徴	8
1.3.1 学習指導要領からみた 中学・高校英語教科書の英文量の変化	8
1.3.2 英語教科書の中で用いられている文学・芸術教材の減少傾向	9
1.3.3 アジア各国と日本の英語教科書比較	10
1.3.4 高校の教科書の難易度	12
1.4 文科省による英語教育改革の動向	15
第 2 章 本研究の概要	21
2.0 本章の目的	21
2.1 本研究の目的	21

2.2	用語の定義や考え方について	23
2.2.1	多読 vs GR の読書 (GR を読むこと)	23
2.2.2	Graded vs Ungraded	28
2.2.3	Capacity 論, Capacity モデル, および Capacity (認知的統合力)	29
2.3	本研究全体の構成	30

第Ⅱ部 理論的枠組み——Capacity モデルの構築

第3章	問題と目的——「4技能」に基づく 「コミュニケーション能力観」の問題点... 41	
3.0	本章の目的	41
3.1	学習指導要領における「4技能」の歴史の変遷	41
3.2	「4技能」という分類方法の問題点	46
3.3	4技能全ての根底にある「解釈能力」.....	55
3.4	本研究の理論的な研究課題	58
第4章	研究方法——コミュニケーション能力論再考	61
4.0	本章の目的	61
4.1	Competence (Chomsky, 1965) vs Communicative Competence (Hymes, 1972)	62
4.2	Communicative Competence の構成要素	66
4.3	Communicative Competence の問題点	71
4.4	学習指導要領における Communicative Competence の捉え方... 76	
4.5	言語使用の観点から言語能力を考察した Widdowson の Capacity 論.....	79
4.5.1	ディスコースを生成する認知的統合力としての Capacity.....	79

4.5.2	Communicative Competence vs Capacity	92
4.5.3	Capacity モデルの両輪：言語使用と言語学習	95
第5章 考察(1)——Capacity モデルの認知言語学的展開		
5.0	本章の目的	101
5.1	言語使用の「前提」として必要な「潜在的な言語知識」.....	102
5.2	頻度効果からみた慣習的な言語単位の「蓄積」のプロセス...	105
5.3	慣習的な言語単位を基盤とした「スキーマ」の形成.....	107
5.4	具体性の度合いが低いスキーマの形成.....	109
5.5	「軸語スキーマ(項目依拠構文)」の性質や特徴と 言語使用における役割.....	111
5.6	Capacity モデルにおける「文法観」が示す 言語使用の「創造性」.....	116
5.7	生成文法 vs 使用基盤モデル.....	119
第6章 考察(2)——Capacity モデルにおける語彙学習の 理論的枠組み		
6.0	本章の目的	123
6.1	The Natural Approach と問題点.....	124
6.1.1	入力仮説が依拠する仮説：言語獲得装置	124
6.1.2	Widdowson (1984a) の Krashen and Terrell (1983) 批判	128
6.2	第1言語・第2言語習得における付随的語彙学習の先行研究	136
6.2.1	第1言語における付随的語彙学習の研究	136
6.2.2	第2言語習得における「単語」の付随的学習の研究.....	136
6.2.3	第2言語習得における「コロケーション」の付随的学習の研究	140
6.3	第2言語習得における意図的語彙学習の先行研究	144

6.3.1 「言語使用」と「言語学習」における 「気づき」に関する根本的な違い.....	144
6.3.2 気づき仮説からみた入力処理指導の役割	146
6.4 触媒的インターフェイスを取り入れた Capacity モデルにおける語彙学習	149
第7章 結論——Capacity モデルからみた 学習指導要領の言語能力観の問題点	155
7.0 本章の目的	155
7.1 本研究の理論的枠組み：Capacity モデルの構築.....	155
7.2 「読む」ことを言語使用として捉えない「4 技能」.....	157
7.3 「慣習的な言語単位」の習得を軽視する学習指導要領.....	162
7.4 「規則とリストの誤謬」からの脱却.....	168
 第Ⅲ部 理論の応用 ——Capacity モデルに基づく Graded Readers の英語の分析と 分析結果の文化的・教育的価値の考察	
第8章 序論——Capacity モデルにおいて Graded Readers が果たす教育的役割	175
8.0 本章の目的	175
8.1 Capacity モデルにおいて GR の「文学作品」を読むことの教育的意味.....	176
8.2 Capacity モデルにおける authenticity 概念.....	180
8.3 Capacity モデルにおいて「既知語が98% 以上」の GR を読むことの教育的意味.....	183

第9章 問題と目的——Graded Readersの英語は どのような性質や特徴を持っているか ...	195
9.0 本章の目的	195
9.1 GRにおける語彙選択・使用の「原点」：H. E. Palmer と M. West の考え方	196
9.1.1 Palmer の多読教材：制限語彙 3,000 語による The “Simplified English” Series	196
9.1.2 M. West: Surrender Value と語彙選定に基づいた読書能力の育成	203
9.2 GR に対する誤解：本物崇拜と平易化神話	212
9.3 Claridge (2005)：GR の authenticity (Widdowson, 1978) を 実証的に示した研究	216
9.4 Wodinsky and Nation (1988)：GR の読書における 「既知語」の役割を実証した研究	219
9.5 Nation and Wang (1999)：1 冊／週 の読書の必要性を データで示した研究	222
9.6 Allan (2009)：GR の英文の「チャンク」について 出現頻度を分析した研究	227
9.7 先行研究の問題点	229
9.7.1 「慣習的な言語単位」のレベルでの分析の必要性	229
9.7.2 既知語の「学びほぐし (unlearn)」を促すための 「教育的介入」の必要性	229
9.8 本研究が取り組む応用的課題	233
9.8.1 OBW コーパス特有の高頻度で使用される “look” (動詞)	233
9.8.2 日本人中高生 1 万人の英語コーパス (JEFL コーパス) vs OBW コーパス	234

第 10 章 研究方法——OBW コーパスの構築と分析	237
10.0 本章の目的	237
10.1 OBW コーパスの構築	237
10.2 OBW コーパスの性質や特徴	239
10.2.1 OBW コーパスでの General Service List (West, 1953) の使用割合	239
10.2.2 BNC & COCA の使用頻度ランキングとの比較	241
10.3 多義語の捉え方：「根源的意味」と 文脈特有のプラスアルファ	245
10.4 look の根源的意味と look の慣習的な言語単位を分類する 4 つの観点	248
10.5 トークン頻度 & タイプ頻度による 「頻度効果」の量的・質的分析	252
10.6 KWIC 出力形式からの「軸語スキーマ」の抽出	254
10.7 Corpus-based approach & Corpus-driven approach	256
第 11 章 結果と考察——OBW コーパスにおける look の慣習的な言語単位の事例分析 ...	259
11.0 本章の目的.....	259
11.1 「意図的な行為」であることに焦点をあてた 慣習的な言語単位の分析と考察	260
11.1.1 look → see の流れを表す慣習的な言語単位	260
11.1.2 look + 頻度	262
11.2 視線を向ける際の「眼差し」「仕草」に焦点をあてた 慣習的な言語単位の分析と考察	264
11.2.1 look at X + -ly	265
11.2.2 look + 方向詞 + -ing/-ed	272

11.2.3 look at X + in/with + 派生名詞	274
11.3 視線を向ける際の「方向」に焦点をあてた 慣習的な言語単位の分析と考察	278
11.3.1 look across X.....	279
11.3.2 look after X.....	280
11.3.3 look at X.....	282
11.3.4 look for X.....	283
11.3.5 look over X.....	284
11.3.6 look into X.....	285
11.4 「目に入る対象の様子」に焦点をあてた 慣習的な言語単位の分析と考察	287
11.4.1 look の語義の頻度分布：OBW vs GSL.....	287
11.4.2 look + 形容詞：OBW vs BNC.....	288
11.4.3 look + 形容詞：各 Stage で導入される形容詞の事例	289

第 12 章 結論——総合的考察：

look に関する潜在的な言語知識の内容	303
12.0 本章の目的	303
12.1 OBW シリーズの読書を通して look の使い方の理解を 「深める」ための潜在的言語知識	304
12.1.1 look の根源的意味	304
12.1.2 look の慣習的な言語単位と軸語スキーマ	304
12.2 <i>Harry Potter</i> における look の使い方	305
12.2.1 look → see の流れを表す慣習的な言語単位.....	306
12.2.2 look の慣習的な言語単位と軸語スキーマ	307

第IV部 結論——「教科」としての英語教育の確立を目指して

第13章 Capacity モデルの教育学的展開	317
13.0 本章の目的	317
13.1 外国語を学ぶことの意味： 交換価値，使用価値，文化的・教育的価値.....	317
13.2 全教科を貫く「主体的・対話的で深い学び」.....	320
第14章 本研究の限界と今後の展開	325
14.0 本章の目的	325
14.1 本研究の限界.....	325
14.2 GSL トップ1,000語の使い方に対する「気づき」「発見」を 促す言語知識の探究.....	326
14.3 言語知識を授業で提示する方法の考案と 教育的効果の検証の必要性について	327
14.4 慣習的な言語単位の記憶を支援する語彙学習ソフトの開発	328
14.5 中学・高校を通したOBWシリーズの読書教育のデザイン	329
参考文献.....	335
付録.....	359
用語索引.....	373
文献索引(著編者名・辞典類).....	379
謝辞.....	383

まえがき

——本書刊行の経緯と学習指導要領について

本書は、2017年9月に九州大学大学院比較社会文化学府より博士の学位を授与された博士論文「Graded Readersの読書を通して「主体的・対話的で深い学び」を実現するための理論的考察—H. G. WiddowsonのCapacity論を軸として—」を基にその内容を今一度吟味し、修正を施し、タイトルを改めて公刊したものである。博士論文を執筆していた時期、令和2年度(2020年度)から実施される学習指導要領の基本方針が文部科学省¹によって審議されており、そのキーワードである「主体的・対話的で深い学び」を英語教育でどのように捉え実践するか、という視点から研究を行っていた。博論提出時のタイトルに、「主体的・対話的で深い学び」を使用したのはそのような理由からであった。

したがって、本書では令和2年度(2020年度)から実施される学習指導要領の基本方針を射程に置き、文科省(2013, 2014, 2016ab)の「動向」を追いながら、平成20, 21年(2008, 2009年)までの中学・高校の学習指導要領の内容を批判的に吟味することを内容の1つとしている。

上記のような理由から、本書で「新学習指導要領」と記す場合は平成20, 21年改訂の学習指導要領(文科省, 2008; 2009)のことを指しており、平成29, 30年改訂の「最新」の学習指導要領(文科省, 2017; 2018)以前を対象としていることについてまず読者の許しを請う次第である。しかしながら、本書で考察した学習指導要領の流れは平成29, 30年(2017, 2018年)改訂を理解する上でも重要であり、その改訂を経た2020年時点においても、本書第1部以下に続く本文論旨が揺らぐこと

¹ 以下、本書では「文科省」とする。

はない。

については、本書の社会的意義・学術的価値を述べるとともに、平成29、30年(2017、2018年)改訂の最新の学習指導要領について言及し本論を補足することを、「まえがき」として代えさせて頂きたい。

本書では、第3.1節において、平成20、21年(2008、2009年)まで6回にわたり告示されてきた学習指導要領の「4技能」に関する解説を概観した。そして「4技能の総合」の必要性が、過去60年間にわたりずっと方策として掲げられてきたにも関わらず、「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」した項目が設定されたことは一度もなかった、という問題点を指摘した。しかし、平成29、30年改訂の最新の学習指導要領(文科省、2017; 2018)では、「4技能の総合」という理念が、今までにないかたちで強く打ち出されている²。それは、文科省(2017・2018)が「全教科」を通じて³、これからの新しい時代に「育成すべき資質・能力の三つの柱」として、以下のような理念を掲げたことと関係がある。

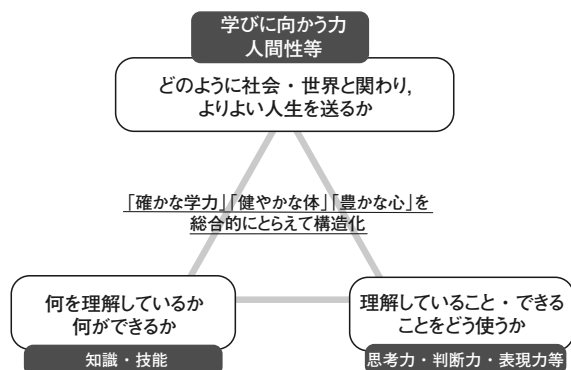


図 0.1 育成すべき資質・能力の三つの柱(文科省、2017・2018；下線は原文ママ)

² 以下の「まえがき」で述べる学習指導要領は平成29、30年改訂の「最新」の学習指導要領(文科省、2017; 2018)を指すこととする。

³ 文科省(2017・2018)には全教科の学習指導要領の改訂のポイント(理念)がまとめられている。

文科省(2017)はこの資質・能力の三つの柱における「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力等」の関係について、次のように説明する。

児童生徒の学びの過程全体を通じて、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じて獲得され、学習内容の理解が深まるなど、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, 2017: 7)

そこで「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力等」の関係を促進するために、文科省は学習指導要領の中に以下の項目を「独立」して設け、その中で「4技能を総合的に指導する」ことを強く打ち出している。

「〔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」

(文科省, 2017: 52–54; 2018: 40–42)

このような項目が記載されたのは、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。そして、この「思考力・判断力・表現力等」を育むことこそ、本書が日本の学校英語教育の目的として探究した「Capacity」(Widdowson, 1983a; 1984b), 「Capability」(Widdowson, 2003; 2008; 2012; 2015; 2019)という「認知的統合力」を豊かに育むことに相通じるところがある⁴。その意味で、本書は文科省が掲げた「資質・能力の三つの柱」を英語教育においてどのように捉え実践していくかを考える際の理論的枠組みを提供する。

⁴ WiddowsonはCapacityという言葉の代わりにCapabilityという言葉も使っている。両者が同義で使われていることは、Widdowson(2008: 11)から分かる。本書では、Widdowson(1983a)がCapacityという言葉を用いてその概念を包括的に論じていることからCapacityという用語を用いるが、適宜、Capabilityという言葉も使う。また「認知的統合力」という表現については第2.2.3節で解説する。

さらに、文科省(2017・2018)は「資質・能力の三つの柱」を育成するには、学習者が「主体的・対話的で深い学び」を実践する授業をデザインする必要があるとし、次のような図を描いている。

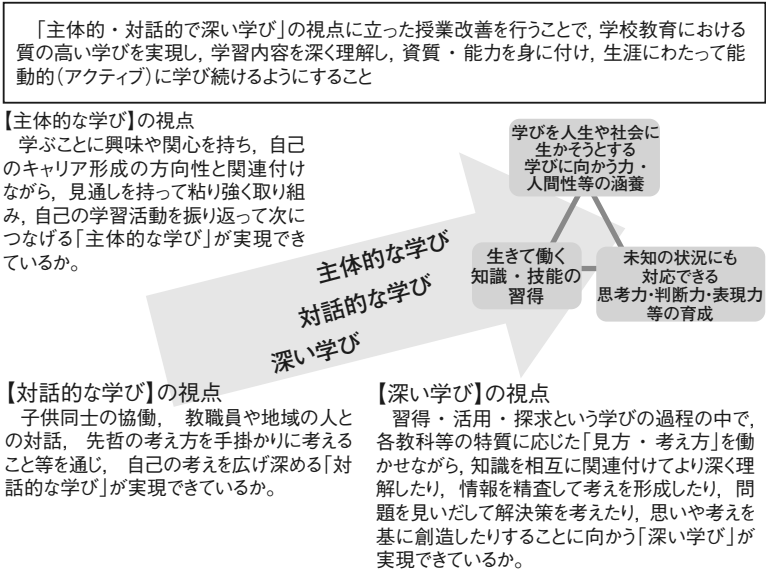


図 0.2 主体的・対話的で深い学びの実現(「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善)について(イメージ)(文科省, 2017・2018; イラスト省略)

この図 0.2 で説明されていることを、本書が提案する Graded Readers (GR) の読書⁵に当てはめると次のようになる。学習者は、自分が辞書に頼らずに読書ができる「98%以上が既知語」で書かれた GR の中から、自分が興味や関心のある内容の本を「主体的」に選ぶ。そして、GR の読書を通して、「英語独自の思考様式・表現様式」を「主体的に味わい」ながら(英語という外国語の特質に応じた物事の「見方・考え方」を働かせながら)英文の意味を「解釈」し、心の中に「物語の世界(ディスコース)」を創る中で、自己の考えを広げ深める「対話的な学

⁵ Graded Readers (GR) とは語彙や文法の難易度が段階的に制限された読み物のことであり、GR の読書や文章については特に第 8 章、第 9 章で述べる。

び」を実践することができる。また、GRの読書を通して「既知語の使い方」に対する「気づき」や「発見」を付随的に得て、既知語の使い方に対する「理解を深めていく」ことができる。このようなGRの読書を通して「主体的・対話的で深い学び」を実現するための理論的枠組みを、本書は具体的に提示した。

一方、学習指導要領は、「主体的・対話的で深い学び」を実践することを通じて、図0.1で示されている「学びに向かう力／人間性等(どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか)」を育成することができる、としている。しかし、この「学びに向かう力／人間性等」を育成することと「逆行」する2つの方策が、英語教育において文科省により推進されている。それは、CEFR(Council of Europe, 2001)を参照した学習指導要領の目標設定とCEFRの目標設定に基づいた英語4技能試験である。これら2つの方策が「学びに向かう力／人間性等」を育成することとどのように逆行しているかを、WiddowsonのCapacity論の観点から述べる。

学習指導要領は、外国語科の「目標」を次のように説明する。

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)

上記の「国際的な基準であるCEFRを参考に」とは、具体的には、次ページの表0.1の「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」のことを指し、「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。

熟達した言語使用者	C2	聞いたり、読んだりしたほぼ全てのものを容易に理解することができる。 いろいろな話し言葉や書き言葉から得た情報をまとめ、根拠も論点も一貫した方法で再構成できる。自然に、流暢かつ正確に自己表現ができ、非常に複雑な状況でも細かい意味の違い、区別を表現できる。
	C1	いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテキストを理解ことができ、含意を把握できる。言葉を探しているという印象を与えずに、流暢に、また自然に自己表現ができる。 社会的、学問的、職業上の目的に応じた、柔軟な、しかも効果的な言葉遣いができる。 複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の、詳細なテキストを作ることができる。その際テキストを構成する字句や接続表現、結束表現の用法をマスターしていることがうかがえる。
自立した言語使用者	B2	自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的かつ具体的な話題の複雑なテキストの主要な内容を理解できる。 お互いに緊張しないで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。 かなり広汎な範囲の話題について、明確で詳細なテキストを作ることができ、さまざまな選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明できる。
	B1	仕事、学校、娯楽で普段会おうような身近な話題について、標準的な話し方であれば主要点を理解できる。 その言葉が話されている地域を旅行しているときに起こりそうな、たいていの事態に対処することができる。 身近で個人的にも関心のある話題について、単純な方法で結びつけられた、脈絡のあるテキストを作ることができる。経験、出来事、夢、希望、野心を説明し、意見や計画の理由、説明を短く述べることができる。
基礎段階の言語使用者	A2	ごく基本的な個人的情報や家族情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係がある領域に関する、よく使われる表現が理解できる。 簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応ずることができる。 自分の背景や身の回りの状況や、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。
	A1	具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることもできる。 自分や他人を紹介ことができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、持ち物などの個人的情報について、質問をしたり、答えたりできる。 もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助け船を出してくれるなら簡単なやり取りをすることができる。

表 0.1 共通参照レベル (CEFR(ヨーロッパ言語共通参照枠))
吉島・大橋(他) (訳・編) (2004: 25)

表 0.1 は、学習者が目指す「最終的な目標」を C2 レベルとして設定する。すなわち、学習者が「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、学習者は英語を学習する図式が示されている。

一方、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 は次のように述べた。

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, 1984b: 250)

ここで Widdowson は、学習者が創り出す表現が、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 (Any expression that does not conform), そのような表現は「正しくない (ill-formed)」とみなされ、その学習者は「知的能力がない (incompetence)」とみなされてきた、と述べている。そして、より英語母語話者に近づくために英語母語話者が使用する慣習的な規則や言い回しに従うことを強いることは (to force the learners into compliance), 逆に、人間の生得的な「創造的に言語知識を使用する認知的統合力 (creative capacity)」, すなわち、「思考力・判断力・表現力、学びに向かう力」を「つぶす (suppress)」ことにつながる、と強調する。

さらに Widdowson は、CEFR のようなレベル分けで英語教育の目標を設定することは、「世界共通語」として「英語を使う観点」からも

英語教育の目標として適切ではないとし、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)

したがって、学習者の英語力を英語4技能試験で○か×かで「単純化」し「数値化」し「A1 レベル」「A2 レベル」「B1 レベル」とレッテルを貼って学習者が「高得点」を取得できるよう指導することと、学習者が英語を ELF (English as a Lingua Franca) として使用するために、潜在的に持つ「知識・技能」を創造的に使いながら、「思考」し「判断」し「表現」するプロセスを通して「学びに向かう力／人間性等(どのように社会・世界と関わり, よりよい人生を送るか)」を育む (Capacity を育む) ことは、本質的に異なることであると言える。

以上、Widdowson の Capacity 論の観点から、学習指導要領における CEFR の枠組みを参照した目標設定と英語4技能民間試験導入は、文科省(2017・2018)が自ら掲げた「育成すべき資質・能力の三つの柱」を構成する「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」が「三位一体」となって育成される英語教育を推進するうえで「妨げ」(inhibits the real language learning process (Widdowson, 2019: 11))となることを指摘した。

さらに、阿部(2019)が次のように指摘する CEFR の考え方に基づい

た CAN-DO リストの性質や特徴を認識することは、CEFR の枠組みを参照して目標設定を行った学習指導要領が抱える課題を解決するうえで重要である。

「～ができる」というチェック項目を一つ一つ判別する CEFR の指標は、まるで家電のスペック表のようでもある。たとえばコピー機なら、1 分間に白黒で 30 枚印刷できる、カラーだと 10 枚印刷できる……といった「能力記述文」がつきものだ。そういう視点から見ると、CEFR はまさに人間のスペック管理の道具とも見える。

ヨーロッパで CEFR が必要となったのは、移民や海外からの労働力とどう向き合うかが切実な問題だったからだ。具体的な指標があれば、労働者のスペック管理は容易になる。チェックリストを活用すれば、この人は工場での単純労働に従事できるか、携帯電話のセールスができるか、特派員のアテンドができるか、といったことも判断できる。労働力の購入者にとってはとても便利。労働力を売る側にも益はある。

しかし、そうしたスペック管理の道具を、日本の中等教育の指標にすることは適切なのだろうか。…中学高校の段階でそこまで具体的な目標を持っている人がどれだけいるだろう。…そもそも日本人の 9 割は日常的にはほとんど英語を使っていない。そんな現状で、中高生を英語圏への移民労働力予備軍のように扱う意味があるのだろうか。この CAN-DO リストの利用は、関係者の意図にかかわらず、またその一見前向きの方針の陰に、そうした思想が流れこむ危険を宿してしまうのだ。

(阿部, 2019)

したがって、英語の教師は、ELF の考え方に基づいて行う対話的実践が、現実世界のどのような「文化的な実践の共同体に参加していく」

(佐伯, 2004: 149) ことを意味するのか, 問いかける必要がある⁶。そして, 英語の教師は CAN-DO リストの「学び甲斐」「やり甲斐」を, 生徒が「どのように社会や世界と関わり, よりよい人生を送るか」(文科省, 2017・2018) という観点から探究することが重要である。

本書は, 文科省 (2017・2018) が掲げた「育成すべき資質・能力の三つの柱」を日本の学校英語教育においてどのように捉えるべきかを, Widdowson の Capacity (認知的統合力) という概念を軸に据えて考察した。そして, 「Capacity (認知的統合力) を豊かに育む」ための 1 つの方法として, すなわち, 「主体的・対話的で深い学び」を実践する 1 つの方法として, GR を通した「読書」と「付随的語彙学習」があることを提案した。本書が示した日本の学校英語教育における GR の読書の文化的・教育的価値が, 図 0.1 の「育成すべき資質・能力の三つの柱」と図 0.2 の「主体的・対話的で深い学びの実現」に貢献することを願う。

なお, 本書中の引用文・引用図表中の強調 (太字や下線等) は原則, 筆者が施したものであり, その限りでないものは該当箇所に原文表記について記した。また引用図表については本書の体裁や見やすさを考慮し, 内容を変更しない範囲での加工を加えた場合もあることを注記しておく。

⁶ ELF の考え方に基づいて, 世界中の学生が異文化交流を図った実践として水野 (2009) がある。この実践は, 佐藤 (1997) が提唱する「学びの共同体創り」という教育理念に基づいたプロジェクトであるが, 佐伯 (2004) のいう「文化的な実践共同体への参加としての学び」に相通じる学びの実践でもある。そして, 図 0.1 「育成すべき資質・能力の三つの柱」と図 0.2 「主体的・対話的で深い学び」という考え方が具現化された実践例であるといえる。

第1章 本研究の背景

——第2言語ではなく外国語としての英語

1.0 本章の目的

本章では本研究の目的である「中学・高校の英語カリキュラムに Graded Readers (GR) の読書を取り入れる」ことをなぜ提案するのか、その理由・背景を述べる。最大の理由は、日本の学校において英語は「教科(外国語)」であるため、学校の授業時間で検定教科書を読むだけでは「英語に触れる時間・量が少ない」からである。そのため授業の時間内と時間外の両方で英語に触れる機会を多く創出する方法として GR の読書を提案する。しかし、文科省が2020年に向けて推進してきた「英語教育改革の五つの提言」(文科省, 2014)は、日本の英語教育が抱える「接する英語の量が少ない」という根本的な課題に「教科書」の改善を通して取り組もうとしていない。この観点から文科省の英語教育改革の動向に対して問題提起を行う。そして本研究を文科省の「英語教育改革の五つの提言」に対する「対抗軸」として位置づけることを示す。

1.1 学校英語教育が抱える困難点

英語は、日本の社会では、日常生活で使われている言語ではない。換言すれば、英語は日本語の次によく使われる第2番目の言語(English as a Second Language: ESL)としての位置を占めていない。したがって、日本人にとって英語は日本の外の国で使用されている「外国語(English

第2章 本研究の概要

2.0 本章の目的

第1章で、文科省が2020年に向けて推進してきた「英語教育改革の五つの提言」(文科省, 2014)を取り上げた。そして、その『提言』が日本の英語教育が抱える「接する英語の量が少ない」という根本的な課題に「教科書」の改善を通して取り組もうとしていないという問題提起を行った。そのような文科省による英語教育改革の動向を背景に、本研究が日本の英語教育の改善に向けてどのような理論的研究と具体的な提案を行うか、その概要を説明する。

2.1 本研究の目的

本研究は、「教科(外国語)」としての英語教育において、中学生と高校生が英語に触れる量を増やしながら「認知能力を豊かに育む」ために、Graded Readers (GR) の読書を中学・高校の英語教育のカリキュラムに位置づけることを提案する。そのため、本研究では、教師がGRの読書教育を実践する際に依拠できる「理論的枠組み」を構築する。その理論は、GRの読書を次のように捉える観点から構築される。

GRはLanguage Learner Literature (Day & Bamford, 1998)と呼ばれるように、「英語学習者のために段階別(Graded)に語彙と文法が制限された読み物」である。GRの読書において学習者は、様々なトピックにつ

第3章 問題と目的

——「4技能」に基づく

「コミュニケーション能力観」の問題点

3.0 本章の目的

第1章で文科省が日本の英語教育が抱える「接する英語の量が少ない」という根本的な課題に「教科書」の改善を通して取り組んでいないという問題提起を行った。文科省は、なぜ「たくさん読むこと」を日本の英語教育のカリキュラムに位置づけないのだろうか。その原因として、本章では、学習指導要領がこの60年間、依拠してきた「4技能」という分類方法に基づく「コミュニケーション能力観」に問題があることを指摘する。その根本的な問題点を Widdowson (1978) の「言語用法」「言語使用」という概念を通して具体的に浮き彫りにする。そして Widdowson (1978) の論考を通して、「4技能」全ての言語使用の根底に「解釈能力」があることを指摘する。

3.1 学習指導要領における「4技能」の歴史的変遷

まず、これまで6回にわたり告示されてきた中学と高校の学習指導要領の「4技能」に関する解説を概観する。改訂ごとに「言語活動」を見ていくと、「4技能を万遍無く育成する」ことの必要性が、過去60年間にわたりずっと指摘されてきたことがわかる。

第4章 研究方法

——コミュニケーション能力論再考

4.0 本章の目的

第3章で、Widdowson (1978) が提示した「言語用法」「言語使用」という概念を通して「4技能」という考え方の根本的な問題点を浮き彫りにした。そして、「4技能」全ての言語使用の根底に「解釈能力」があることを指摘した。その「解釈」する「プロセス」に関係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能力を、Widdowson は Capacity と名づけ、Widdowson (1983a) で理論的に展開している。Widdowson (1983a) が提唱する Capacity 論の特徴は、他の研究者たちによるコミュニケーション能力論と比較することにより、その特徴が際立って見えてくる。そこで、本章ではまず Widdowson が Capacity 論の「出発点」に据えた Hymes (1972) の Communicative Competence という概念の性質や特徴を浮き彫りにする。次に、Hymes (1972) の後のコミュニケーション能力論 (Canale & Swain, 1980; Canale, 1983; Bachman, 1990; Bachman & Palmer, 1996; Council of Europe, 2001) を取り上げ、これらが Hymes (1972) と共通した問題点を持つことについて、Widdowson (2003) が問題提起したことを指摘する。

第5章 考察(1)

—Capacity モデルの認知言語学的展開

5.0 本章の目的

図 4.6 を通して、「言語使用」が「言語学習」を生み出し、①と③、②と④のそれぞれが「循環」し合う関係にあることを指摘した。そして、それぞれの循環のダイナミズムを生み出す「源」となりディスコース生成の「要」となる力・働きをするのが (the driving force behind both the acquisition and the use of language (Widdowson, 1983a: 106)), Capacity という認知的統合力である。換言すれば Widdowson の Capacity 論は、「生得的な認知的統合力 (Capacity)」と「経験 (言語使用①②と言語学習③④)」の両方の観点から、人間の言語能力の発達を捉えている。このような考え方を認知言語学では「経験基盤主義 (experientialism)」と呼ぶ (Lakoff, 1987)。Widdowson の Capacity 論が、近年発展を遂げている認知言語学の使用基盤モデル (usage-based model) と親和性が高いのは、正に両者が「経験基盤主義」の考え方から人間の言語能力を捉えているからである。そこで本節では、認知言語学における「使用基盤モデル」の概念装置を援用して、Widdowson (1983a) が十分に考察していない潜在的な言語知識の習得のプロセスに焦点をあて図 4.6 「Capacity モデル (言語使用・言語学習バージョン)」を発展させる。そして、図 5.1 「Capacity モデル (使用基盤モデル・バージョン)」を構築し、図 5.1 に基づき「Capacity (認知的統合力) をどのように豊かに育めるか」という

第6章 考察(2)

—Capacityモデルにおける語彙学習の 理論的枠組み

6.0 本章の目的

第5章で、Widdowson(1983a)のCapacity論に「認知言語学の使用基盤モデル」を接続させた図5.1「Capacityモデル(使用基盤モデル・バージョン)」を構築した。本章では、図5.1のCapacityモデルをさらに発展させる。図5.1に「第2言語習得における語彙学習」の先行研究の知見を反映させた図6.1「Capacityモデル(触媒的インターフェイス・バージョン)」を構築する。そして、図6.1のCapacityモデルを理論的枠組みとして、「98%以上が既知語」である Graded Readers(GR)を読むことにより、どのように「既知語の使い方」に関する「気づき」「再発見」を促進できるかを考察する。

GRに限らず、一般に読書を通じた語彙学習(単語、慣習的な言語単位、軸語スキーマの習得)のプロセスは、大別して次の2つのタイプがある。1つは、意識して記憶しようとしなくても読む中で何度も接している間に付随的に覚えてしまう「付随的語彙学習」がある。そして、付随的語彙学習だけで十分だとする考え方がある。他方、教師が明示的に学習する語彙を「選択」し学習者が教師の「説明」を参考にして意図的に学習し記憶する「意図的語彙学習」がある。本研究の立場は、「付随的語彙学習」か「意図的語彙学習」かのどちらか一方を選ぶのではなく、両者をどのように「融合」すれば「効果的な語彙学習」を実践でき

第7章 結論

—Capacity モデルからみた 学習指導要領の言語能力観の問題点

7.0 本章の目的

本章では第Ⅱ部の結論として、まず議論の進行に応じて発展させていった5つのCapacityモデルの性質や特徴をまとめる。そして、5つの中で最後に示した図6.1「Capacityモデル(触媒的インターフェイス・バージョン)」を、本研究の理論的枠組みとして据えることを結論として述べる。さらに、第Ⅱ部のまとめとして、WiddowsonのCapacity論と図式化したCapacityモデルが、日本の英語教育の改善を図る上でどのような文化的・教育的価値を持つか、学習指導要領の問題点と解決に関係付けて論考する。

7.1 本研究の理論的枠組み：Capacityモデルの構築

第Ⅱ部ではGraded Readers(GR)の読書を中学・高校の英語教育のカリキュラムに位置づけるための理論的枠組みを示し、その理論はWiddowson(1983a)のCapacity論を軸に次の5つのモデルで図式化した。

図4.4 Capacityモデル(読者バージョン)

図4.5 Capacityモデル(著者バージョン)

図4.6 Capacityモデル(言語使用・言語学習バージョン)

図5.1 Capacityモデル(使用基盤モデル・バージョン)

第8章 序論

——Capacity モデルにおいて Graded Readers が果たす教育的役割

8.0 本章の目的

本章では、本研究が図 6.1 で日本の学校における英語教育の目的とした据えた Capacity (認知的統合力) を育むために「なぜ Graded Readers (GR) の読書が有効であるか」を、GR の英語の性質や特徴に焦点をあてて3つの観点から考察する。まず、GR のジャンルで大部分を占めるフィクションの「文学作品」を GR で読むことの意義を「言語使用」の観点から考察する。次に、GR の文学作品は学習者のために書き下ろされた英語であるため「本物の英語 (authentic) ではない」という考え方に対して反論する。そして、authenticity という概念の捉え方を「再吟味」する。最後に、GR のジャンルがフィクションかノンフィクションかの違いに関係なく、GR が「シリーズ」として、各学習者の発達段階に応じて「98% が既知語」である読み物を読めるように、語彙・文法がコントロール (Graded) されていることが「Capacity (認知的統合力) を育む」上でどのような意味を持つかについて具体的に考察する。これら3つの観点から、GR の読書が Capacity (認知的統合力) の育成に資する道筋を示す。そして、図 6.1 が示す理論的枠組みに基づいた英語教育を実践する上で、GR という読み物が果たす教育的役割を示す。

第9章 問題と目的

——Graded Readers の英語は どのような性質や特徴を持っているか

9.0 本章の目的

Graded Readers (GR) の読書とは、98% 以上が既知語である本を読むことを通して物語を解釈する認知的統合力 (Capacity) を育みながら、「既知語」の使い方に対する「気づき」や「発見」を「付随的」に得ることである。そのような気づきや発見を促進する「触媒」のような働きをする潜在的な言語知識を、教師は学習者に明示的に教え、学習者は教師が解説した言語知識を意図的に学習し読書の中で主体的に使用する。このような「意図的語彙学習」と GR の読書を通じた「付随的語彙学習」を融合させた語彙学習のあり様が、図 6.1 「Capacity モデル (触媒的インターフェイス・バージョン)」に描かれている。

本章では、その図 6.1 において矢印⑧の方向が示す教師の役割を、教師の GR の英語についての学びの観点から考察する。換言すれば、教師が学習者に GR の読書を促進する「触媒」として働く言語知識を明示的に教授できるには、まず教師自らが GR の英語について意図的にどのようなことを学ぶ必要があるかを考察する。

そこで、そのような「教師の学び」の第1歩として、まず、GR 執筆の先駆者である H. E. Palmer (1877–1949) と M. West (1888–1973) が、GR を執筆する際にどのような原理原則を立て英語を使用したかを、本章の第 9.1 節で具体的に明らかにする。次に、第 9.2 節から第 9.6 節にか

第10章 研究方法

—OBW コーパスの構築と分析

10.0 本章の目的

第9章で検討した Graded Readers (GR) の英語に関する先行研究は、それぞれが独自に GR コーパスを構築しコンピュータ・プログラムで分析する点で本研究と手法が似ている。しかし、構築した GR コーパスの性質・特徴や、GR コーパスを分析する観点と分析方法が異なる。そこで、本章ではまず第9.8節に掲げた本研究が取り組む3つの研究課題に答えるために、独自に構築した「OBW コーパス」の性質や特徴を明らかにする。次に、その OBW コーパスの英語表現との出会いと対話が Capacity (認知的統合力) をどのように育めるかを具体的に考察するため、次の観点から OBW コーパスを分析することを説明する：根源的意味、使用基盤モデル (トークン頻度、タイプ頻度、スキーマ理論)、辞書学のアプローチ (Corpus-based approach & Corpus-driven approach)。

10.1 OBW コーパスの構築

様々な GR シリーズがある中で、Oxford Bookworms (OBW) シリーズの英語を言語使用の観点から分析することにした。OBW シリーズを選んだのは第9章で検討した2つの先行研究が理由となっている。1つは、Hill (1997, 2001, 2008) の OBW シリーズの英語表現に対する評価の高さである。もう1つは、Nation and Wang (1999) が、OBW シリー

第 11 章 結果と考察

—OBW コーパスにおける

look の慣習的な言語単位の事例分析

11.0 本章の目的

第 10.4 節で、OBW コーパスから抽出した look の慣習的な言語単位を、4 つの観点から分類整理できることを示した。その 4 つの観点からまとめた look の慣習的な言語単位の分析結果を、本章で示す。そして、その分析結果に基づき、第 9.8 節で掲げた次の 3 つの本研究課題に対する答えを具体的に明らかにする。

- (1) 各 Stage ごとに、look が使われた慣習的な言語単位としての事例を抽出し、OBW シリーズを 60 冊読むことを通して「どのような慣習的な言語単位」と「何度(トークン頻度)」出会うことができるか。
- (2) 抽出した look が使われた様々な慣習的な言語単位同士を比較し、共通点を見出し、どのような「look の軸語スキーマ」を抽出できるか。
- (3) (1) (2) の分析を通して可視化した look の慣習的な言語単位や軸語スキーマが、Stage が上がるにつれて、質と量にどのような変化が見られるか。

これら 3 つの研究課題に対する答えを具体的に示しながら、OBW シリーズの読書を通じた既知語である look との「出会い(再会)」と「対話(気づき・発見)」が、どのように学習者の「Capacity (認知的統合

第12章 結論

——総合的考察：

look に関する潜在的な言語知識の内容

12.0 本章の目的

第11章で、look に関してどのような言語知識を潜在的に持つことが、OBW シリーズの読書で出会う look との「再会」を「価値ある出会い」にできるかを、look の様々な慣習的な言語単位や軸語スキーマを通して考察した。そこで、本章ではまず、第Ⅲ部の結論として、教師は OBW シリーズを読む学習者に look に関してどのような言語知識を明示的に教える必要があるか、OBW コーパスの分析を通して浮き彫りとなった look に関する潜在的な言語知識の内容をまとめる。次に、OBW コーパスで使われている look に関する潜在的な言語知識を使って、Ungraded な英語で書かれた *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*¹ の look の使い方を分析する。そして、*Harry Potter* の読書を通して、look とどのような「出会い」と「対話」ができるかを考察する。一方、Graded (OBW シリーズ) の英語と Ungraded (*Harry Potter*) の英語を look の使い方を通して比較し、Graded と Ungraded の違いを超えて look に関して教師が学習者に明示的に授与すべき言語知識の内容を吟味する。

¹ 以下、*Harry Potter* とする。

第13章 Capacityモデルの 教育学的展開

13.0 本章の目的

文科省は「外国語科は、言語に関する技能そのものの習得を目的としている科目である」（文科省, 2009: 51）という外国語教育観を示している。それに対して本研究は Widdowson の Capacity 論を軸に、認知言語学における使用基盤モデル、山岡 (1997) の「触媒的インターフェイス」を組み合わせ、「対抗軸」を打ち立てた。そして学校で「教科(外国語)」として英語を学ぶこと・教えることの意味(目的)を、Capacity (認知的統合力) を育む観点から論考した。本章では本研究の結論として、改めて Graded Readers (GR) の読書教育を学校教育における「教科教育」の観点から考察する。そして英語教育と他教科の教育との「共通点」に着目し、それが「認知能力」を豊かに育むことであることを主張する。

13.1 外国語を学ぶことの意味：交換価値、使用価値、文化的・教育的価値

日本の学校における「教科(外国語)」としての英語教育の存在意義を、交換価値、使用価値、文化的・教育的価値の3つの観点を糸口にして考察する。

「交換価値」とは、何か別のもの(例えば、入試合格、単位、卒業、就職、年収)を手に入れるために英語を学ぶことを指す。「交換価値」は日

第 14 章 本研究の限界と今後の展開

14.0 本章の目的

第 11 章で、OBW シリーズの読書を通して look の使い方の理解を「深める」ための潜在的言語知識を、OBW コーパスを分析して具体的に明らかにした。そこで明らかにされたことの限界を述べ、これからの研究の展望を 4 つの観点から述べる。

14.1 本研究の限界

本研究が第 10 章で示した「研究方法」、および第 11 章の分析の「結果と考察」には限界がある。すなわち、本研究が明らかにした OBW シリーズの英語の性質や特徴は、あくまでも本研究が構築した OBW コーパスのデータにおいて言えることである。その OBW コーパスは、Mizuno(2015)で実践報告されている Interactive Reading Community プロジェクトで人気のある OBW シリーズの本を対象に、各 Stage から 10 冊ずつ選ばれた 60 冊のコーパスである。したがって、選ばれる本と冊数が異なれば、浮かび上がる OBW シリーズの英語の性質や特徴も異なってくる。しかし第 10.2.1 節で指摘したように、Nation and Wang (1999) が各 Stage から 7 冊を選び構築した OBW コーパスの分析結果と本研究の分析結果を比較すると、GSL 1-2,000 が占める割合は両者ともに約 84% である。OBW シリーズ全体の英語の性質や特徴については、