

英語教育における言語学と文学と文化：カリキュラムと教科書の観点から

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-06-12 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: Yamamoto, Taku, Moriya, Tetsuharu, Kubo, Takuya メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24517/00051032

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



英語教育における言語学と文学と文化： カリキュラムと教科書の観点から

山本 卓・守屋 哲治・久保 拓也

Linguistic, Literary, and Cultural Aspects of English Education: Curriculum and Textbooks

Taku YAMAMOTO, Tetsuharu MORIYA, Takuya KUBO

I. はじめに

新しい中学校学習指導要領（外国語）が平成29年3月に公示された。平成に入ってから三度目の今回の改訂では、コミュニケーション能力の育成という従来からの方針を堅持する一方で、発話者の思考力とその発信能力の育成にもさらなる重点が置かれている。また、コミュニケーション能力や期待される発信能力について、より具体的に規定している点も大きな変更点だろう。しかしながら、こうした詳細な記述によって、コミュニケーション活動には直接関係のない、発話者の背景を構成する部分、すなわち言葉の成り立ちや英語圏文化についての言及がより減少したような印象も与える。

急速なグローバル化が進む現在、子どもたちにとってもっとも必要とされている能力の一つが、英語の聞く、読む、話す、書く、の4技能であることは間違いない。それゆえ、コミュニケーション能力や発信力に力点を置いた授業を模索する英語教育研究の重要性も否定しようがない。しかしながら、もはや文学や言語学が英語教育における役目を終えてしまったのかといえ、そうではないだろう。言語学的、文学的、文化的視点から英語を分析することで、英語教育や教科書を教育実践とは「別の視点」から見ることができるし、それは英語教育自体のより深い理解へとつながるからだ。

本論考は、言語学や文学を専門とする3人の

研究者が、それぞれの専門的な見地から教科書やカリキュラムに焦点を当てて論じ、現在の英語教育の位置付けを探ろうとした試みである。守屋と久保は中学校の英語教科書をそれぞれ、英語学と文学の立場から分析している。守屋の論考は、日本語を母語とする中学生がしばしば理解に困難を覚える完了形に焦点を当て、意味論の立場からの教授法を提言する。久保は *New Horizon English Course* に収録された物語作品に着目し、実際の授業における物語の読解法とその応用を論じる。他方、山本は今回の指導要領の改訂を足がかりにして、英語教育における文化（異文化）の役割を歴史的な観点から検証している。このように多角的な視点から、英語教育を論じることによって、英語教育の多様な側面を前景化しようと思う。

II. 中学校教科書における完了形・時制と意味論 (守屋哲治)

1. 時制・相に関する日英語の基本的相違

時制 (tense) という文法範疇は、動詞の屈折によって言及する時点の相違を示す仕組みである。英語には、時制として過去・現在・未来が存在するとされている。一方、相 (aspect) とは、動詞が言及している事態のどの部分に着目しているかを示す文法範疇である。英語には進行相 (progressive aspect) を表す進行形と、完了相

(perfective aspect) を表す完了形が存在する。

それに対して、日本語には、動詞自体が屈折して文法的に時制を表す仕組みは存在しない。基本的に、未完了を表す「ル」形と完了を表す「タ」形との対立を持つのみである。日本語は時制の対立はなく、「ル」形と「タ」形の対立は非完了と完了という相の対立を示していることになる。¹

このような違いを理論的に明示するのに有用な枠組みを提供しているのが Reichenbach (1947) である。この本自体は論理学の教科書であり、時制に関しても一つの章で触れられているに過ぎないが、そこで示されている道具立てを元にして時制体系を記述する試みがなされている。²

Reichenbach (1947) では、発話時点を表す Speech Time (以下 S)、時制要素が指す時点を表す Reference Time (以下 R)、そして、言及されている事象が起こる時点を表す Event Time (以下 E) 三つの時点を原始要素とし、この三つの時点の相互関係によって時制および相の体系を表している。

S は、典型的には発話時点を指す。発話時点は発話が行われる場面によって変化するという点で、I や you のような代名詞と同様に直示的 (deictic) な性質を持つ。R は時制要素が言及する時点、E は、述部で表されている事態が起こる時点を指す。時制は定義上、S と R の関係を示すが、単純時制では、R と E は一致するので、以下のように表すことができる。

- (1) a. S_R_E (未来時制)
 b. S,R,E³ (現在時制)
 c. R,E_S (過去時制)

(1a) は R,E が発話時点 S よりも未来のある時点に同時に位置していること、(1b) は S, R, E が発話時点で一致していること、(1c) は発話時点よりも過去のある時点に R,E が同時に位置していることを示している。

また、完了時制は R と E の相対的關係を表すことになる。例えば、

- (2) a. John will have left at 3 o'clock.

では John が出発するのは、未来時制が示す 3 時よりも以前ということになるので、E は R よりも先行する位置にあることになる。また、R は未来時制なので、S よりも後に来る。以上のことを踏まえると、(2) の S,R,E の関係は (7b) のように表すことができる。

- (2) b. S_E_R

(3a) の文も自然な解釈としてはジョンが仕事場を出るのが午後 3 時以前になるので、この文の時制は (3b) のようになる：

- (3) a. At 3 P.M., John had left the office.
 b. E_R_S

このように R は完了時制の場合に E と異なった位置を占めることでその存在が明示される。

英語には S と R との関係で一次的時制 (primary tense) を表し、R と E との関係で二次的時制 (secondary tense) すなわち完了・非完了相の対立を表すのに対して、日本語には時制が存在しないことから、R が存在せず、S が直接 E と関連づけられることになる。

太田 (1977) は、上で述べた日英語の時制体系の違いと相に関するそれぞれの言語の特徴を合わせて比較し、日本語の学習者にとって以下のような点が困難であるとの予測を行っている。

- (4) a. 英語の現在形と未来形の区別
 b. 英語の過去形と完了形の区別
 c. 日本語では「ている」が現在の状態、進行相、完了相、結果相などを表すため、英語の単純現在形、進行形、完了形相互の混同が起きやすい。

(4a) の困難点が元となって過剰一般化が起こった結果 (5) のような誤用が起こるとしている：

- (5) a. *If you (will) explain it, he surely understands it.
 b. *Some day he surely becomes a fine player.
 c. *Some day, he is loved by everybody.
 d. *It is cold tomorrow.

太田 (1977: 239)

(5) の例はいずれも、日本語であれば「ル」形に対応するため、英語でも、正しい未来形の形ではなく、単純現在形の形にしてしまう誤りである。(4b) が原因となった誤りの例は (6) のようなものである：

- (6) a. *She was a student for the last few years.
 b. *She was sick for two years by then.

太田 (1977: 239)

日本語では過去と過去完了の区別が存在しないため、副詞との共起関係からその違いを説明することが多いが、それでも (6) のような誤りが多いことは多くの英語教員が実感しているところだと思われる。(4c) に起因する誤用は「ている」が対応する概念領域が広いため、いくつかのタイプになって出現する。その一部を挙げたのが (7) である：

- (7) a. *John is departing. (for 'John has departed.')
 b. *He is visiting Japan in 1921. (for 'He visited Japan in 1921.')
 c. *John is resembling his father./*John is belonging to this club.
 d. *The train has been arriving. (for 'The train has arrived.')
 e. *He has written the letter for two hours.

太田 (1977: 240-241)

(7a) は完了形を用いるべきところに進行形を用いることによる誤り、(7b) は過去時制を用いるべきところに現在進行形を用いる誤り、(7c) は resemble や belong が状態動詞で、進行形にしくとも継続を表せるのにもかかわらず進行形にしてしまう誤り、(7d) は現在完了形を用いるべきところに現在完了進行形を用いてしまう誤り、そして (7e) は逆に、現在完了進行形を用いるべきところに現在完了形を用いる誤りである。⁴

次節では、(4b) の問題、すなわち英語の過去形と完了形の区別に焦点を絞り、中学校の教科書において、過去形、完了形がどのように取り上げられているのかをまず観察する。そのうえで、日本語と英語の時制・相体系の違いを踏まえ、(6) のような誤用を防ぐためにはどのような点を注意すべきかに関して提言する。

2. 中学校英語教科書における過去形・完了形の記述

本節では、石川県金沢市で採用されている *New Horizon English Course 1, 2, 3* (東京書籍) 平成 29 年版 (以下 NH) を取り上げ、過去時制および完了形がどのように扱われているかを概観し、その特徴を分析する。

2.1 過去形

NH では過去形が NH1 の Unit 11 で登場する。Part1 「体験したことを伝えよう」では規則動詞が扱われている。まず本文では Japanese New Year と題した、アメリカから来たペーカー先生の文章が掲載されており、enjoyed, watched, tried, visited, clapped, prayed などの規則動詞の過去形が、日本の大晦日から元旦にかけてすごした経験を記述する際に用いられている。そして、基本文として I watch TV every day. と I watched TV every day. が対比されていて、「過去の出来事を言う文では、動詞に(e)d がつく。この形を動詞の過去形という。」と解説がつき、さらに絵で示された内容を与えられた語句で習慣を表す現在形と昨日行った出来事を示す過去形を用いた文

で表現する練習や対話文の聞き取りで正しい内容を選択するなどの練習が掲載されている。

Part2「体験したことを伝えよう」では、中学1年の光太が所属するサッカー部で起きた出来事について書いた文章が本文になっていて、practiced, injuredなどの規則動詞の過去形に加えて、came, went, said, gotなどの不規則動詞も用いられている。基本文は I come to school every morning. と I came to school early this morning. の対比となっており、「過去の出来事を言う文では、ふつう動詞に(e)d がつくが、不規則に変化する動詞もある。」という解説がついている。練習のパターンはPart1と同様である。さらにPart3では、「体験したことをたずねよう」と題され、中学1年生の咲がベーカー先生と咲の書いたレポートや冬休みの過ごし方などについて語り合う本文で過去形の疑問文が登場している。その次の単元であるDaily Scene7「絵はがき」では、旅先からの絵はがきを書くという設定で、過去形を用いて自分の体験を伝えるという活動が課されており、その次の「まとめと練習7」で一般動詞の過去形についての事項が整理されて提示されている。また、be動詞の過去形については、NH2のUnit1で取り上げられている。

以上のように、過去形を導入するにあたっては、「体験したことを伝える」「体験したことをたずねる」「絵手紙を書く」といったコミュニケーション活動が中心になり、そのような状況の中で、自然に動詞の過去形を用いるようになっている。文法的なまとめはそれらの後に配置されており、文法事項を活用の中で位置づけるという態度が見受けられる。そのような構成の中では、当然「過去」という概念を掘り下げることはしておらず、「過去の出来事」は自明の概念として扱われている。

2.2 完了形

現在完了形は、NH3のUnit2とUnit3で扱われている。Unit2のSection1で現在完了形の継続用法、Section2で継続用法の疑問文、Unit3の

Section1では経験用法、Section2では継続用法がそれぞれ取り上げられている。

Unit2、Section1の基本文は I live in Japan, I have lived in Japan, He has lived in Japan の3つが挙げられ、状態を表す動詞 live の単純現在形と現在完了形が対比されている。基本文に関する文法的解説には「過去から現在までである状態が続いていることを表すには「have[has]+過去分詞」の形を使い、これを現在完了形という。あとには for...や since...をよく使う」とある。Section1の本文は、ブラジルからの転校生リカルドが、日本にいつから住んでいるか、また子供のころから日本のアニメが好きだったことなどを、現在完了形を交えながら自己紹介する文章であり、Section2ではリカルドと光太の共通の知り合いについての会話で、How long have you known him?という疑問文が用いられている。また、Section3ではリカルドがアマゾン川を紹介する文で、be動詞を用いた現在完了形が用いられている。

Unit3、Section1では、国際交流センターのイベント会場の入り口で配られているアンケートの内容が本文として取り上げられ、Have you ever heard of “fair trade”? というような現在完了形の経験用法を用いた疑問文が用いられている。この文が基本文としても取り上げられていて、文法の解説には「…したことがありますか」「…したことはありません」という意味の現在完了形。疑問文では ever、否定文では never をよく使う。」とある。また、Section2の本文では、咲とカナダから来た学生アレックスが、フェアトレードのイベントに行き、会話をしている場面で、Have you looked at the prices yet? I've already checked some products.などの現在完了形の完了用法の文が用いられている。基本文は I have just looked at the prices. と Have you looked at the prices yet? であり、文応説明では、「(今) …し(終わっ) たところです」という意味の現在完了形。肯定文では just、疑問・否定文では yet をよく使う。」とある。

現在完了形が導入されている Unit においても、「これまでずっと続いていることについて述べることができる。」あるいは、「これまで経験したことや、すでにし終えていることについて述べるができる。」といったコミュニケーションに関する到達目標やアマゾンの熱帯雨林やフェアトレードといったグローバルな問題が中心となり、文法事項は背景化されている。

2.3 過去形・完了形の取扱の特徴

2.1 および 2.2 で見たとおり、過去形、現在完了形といった文法事項は、言語運用能力や異文化理解の目標が前面にでるなかで、背景化されている。これは、現在の英語教育の在り方からして当然なことと言える。

その一方で、その背景化されている文法事項の解説内容を見ると、昔ながらの説明がそのまま保存されていることがわかる。

2.1 で指摘した通り、過去形の導入に当たっては「過去の出来事」における「過去」の概念は自明なこととしている一方で、現在完了形の説明に当たっては、継続用法、経験用法、完了用法といった用法別の説明がされており、それぞれの用法の意味としては、「過去から現在まである状態が続いていることを表す」、「…したことがありますか」、「(今) …し(終わっ) たところですよ」という意味のようにそれぞれ、基本的な意味を記述するか訳語を当てることによって説明している。しかし、そもそもそれらがなぜ、現在完了形という一つの形式で表されるのかという点が示されていないため、個別的に用法を覚えて行かなければならなくなっている。

1 節で過去形と完了形が、日本語と英語の時制・相の体系の違いから誤用が起きる可能性があることを見たが、「過去」の概念を自明なものとし、また、「完了形」の機能も個別用法に分解して提示するのみでは、(6) のような誤りを防ぐための体系的な取組はできない。

さらに、時制と相に対する基本的な理解が欠如している場合は、複文構造においても以下の

ような誤りが起こる可能性がある。

(8) When you finished your dinner, you must do your homework.

(8) のように、if 節中の動詞の形が finish となるところを、過去形にしてしまう誤りは、日本語の「食事が終わったら」という表現の転移であり、「タ」形が過去時制を表すという無意識の理解から生じるものである。

以上の点を踏まえて、次節では、文法の解説あるいは練習などにどのような視点を加えていくべきかを述べる。

3. 過去形・完了形導入に関する提言

3.1. 完了形の本質的な意味の提示

「過去」という概念は自明なものとして取り扱われていることを上で見たが、おそらく過去形が導入される時点では「過去」という概念について掘り下げる必要はないであろう。そこで問題となるのは、完了形が導入された時の「過去形」との区別である。

言語学において、現在完了形は過去に起きた出来事が現在と何らかの関わりがあると捉えているという点において、過去形とは異なる意味を表すと考えるのが一般的である。例えば、Quirk et al. (1985: 190) では“the present perfective signifies past time with current relevance”と述べられている。そして、その完了形が継続を表すのか、経験を表すのか、結果を表すのかは、述部動詞のタイプによって決まってくるものであると考えられている。なので、最初から「継続用法」、「経験用法」、「結果用法」という区分を絶対的なものとして立てるという発想は、ここからは生じない。ちなみに、開隆堂発行の『Sunshine English Course 3』では、「英語のしくみ 1」という章で現在完了が「過去のできごとが、何らかの形で現在とつながっていることを表します。そのつながり方によって 1~3 のように分類することができます」という記述があり、

まとめの段階で、完了形の本質的な意味を提示する試みがなされている。

New Horizon を使用している場合でも、現在完了形のまとめをする時点で、本質的な意味を気づかせる活動などを取り入れて、3つの用法のつながりについて考えさせることが必要である。

3.2 対照言語学的視点

英語の文法を扱う時に、訳の表現を意味の手がかりとして使うことが多い。例えば、進行形については「テイル」を用いて意味を説明することがよく行われるが、「テイル」には「今、本を読んでいる」のような現在進行中の動作を表すだけでなく、「最近テニスをしている」のような現在の習慣、「あそこにバスが止まっている」のような結果状態など多様な意味が存在する。そのような場合、「テイル」の多義性に目を向け、英語と対照してみることで分析的な理解が深まることが期待できる。

同様なことは、「ル」形と「タ」形の対立についても言える。英語の過去形のみしか導入されていない場合には、「ル」形と「タ」形の対立をあたかも時制によるものと捉えても支障は生じないが、完了形との対比を教えるにあたっては、時制と相に関する日英語の対比に何らかの形で踏み込まざるを得ない。

その場合、例えば、「今頃は、もう大阪についた頃だと思おう」や、「さあ、食べた、食べた」、「ああ、疲れた」などの文において、「タ」形が表す意味は何なのかを考えさせるといったような課題を与え英語と対比することができれば、日本語を単に英語の意味を理解するための道具としてではなく、英語とは異なる体系を持った言語として捉えるきっかけになるのではないだろうか。

教師がこのような視点を持って授業に臨むことで、より柔軟な活動や課題を与え、文法面においてもより深く理解させることができると考えられる。

Ⅲ. 英語教科書における物語教材と「読解力」 (久保拓也)

1. 読解力向上の必要性

生徒たちのいわゆる「読解力（リタラシー）」の低下が指摘されている。最近の新聞記事は、国立情報学研究所の新井紀子教授らの研究グループの行った中学生・高校生の読解力に関する調査が「教科書や新聞記事のレベルの文章を、きちんと理解できない中高生が多くいる」という調査結果を明らかにしたとしている¹。加えて、OECDが2015年に実施した生徒（15才が調査対象）²の学習到達度調査（Programme for International Student Assessment）でも、日本人生徒の読解力に関する経年変化調査において、「科学的リタラシー」が、前回調査の4位（2012年）から2位（2015年）へ、また「数学的リタラシー」が7位（2012年）から5位（2015年）へといずれも上位からさらなる上昇傾向にあるのに比べ、「読解的リタラシー」が4位（2012年）から8位（2015年）と下落していることがわかる。「読解的リタラシー」の向上は、それこそ総合的な取り組みによって達成されるもので、言語的科目（国語・英語）によってのみ向上させられるものではない。また中学校学習指導要領（外国語編）は社会の「グローバル化が急速に進展する中」での「聞くこと」、「話すこと」を中心とする英語「コミュニケーション能力」向上を一層重視する姿勢を明確にしている。だが、相手の心情や意図を文章の中に読み取る必要がある場面は非常に多いであろうことを考えると、読解力の養成も英語科の授業に置いて十分留意される必要がある。

2. 英語教員養成課程における「文学関連科目」の役割

金沢大学学校教育学類における英語教員養成課程には英米の「文学史」や、「英米文学特殊講義」、「英米文学演習」など、文学関連科目が存在する。一般大学の文学部などで提供される同様の科目との相違は、文学関連科目を学ぶこと

が教育現場での英語教育における実践に直結することが何よりも意識されている点だろう。文学作品を読むことは、英語による多彩な表現を学ぶのに最適なものといえるし、また作者が生きた時代と社会が背景とする多様な文化や思想に関する「知識」を、文学作品に触れることを通して獲得することも重要である。そして文学的な文章を読み、考える中で「読解力」を培うための「方法」を学び、それを英語教育の場で存分に活用して生徒たちを指導できるようになることも同様に大切な点ではないかと考える。英語科教員を目指す学生にとって、授業の中で文学的な文章に接して読解力の養成を積極的に行っておくことは、自分たちが教える将来の生徒たちの利益となることを強く意識することが重要となる。

学生が文学作品を自ら読み解く機会を得るのは主に「演習」科目においてである。もちろん「文学史」など講義科目における説明を通して、英米文学の中でも重要とされる作品の概要に触れておくことも重要ではあるが、学生が自らの力で考えながら積極的に読み解く経験は演習科目において可能となる。筆者は、特に初歩的な演習科目においては短編小説を使用して、細かなところまでしっかり読むという、いわゆる「精読」の指導を基本とする。だがそれは従来の「文学科目」への印象が想起させるかもしれない、正確な日本語への翻訳を重視するものではない。健全な想像力が必要とされる文学作品の読解経験を通して、作品に対して様々な疑問を持つこと、その疑問に対して自らの読解を根拠とする意見や考えをもつこと、またその意見や考えを明確に表現できるようになること、それに加えて相手の心情に寄り添い、それを深く理解する能力が培われることを念頭に授業の構成を行っている。中学校の『学習指導要領（外国語編）』は「(2) 読むこと」における指導の指針として「物語などのまとまりのある文章を最初から最後まで読み、一語一語や一文一文の意味など特定の部分にのみとらわれたりすることなく、登

場人物の行動や心情の変化、全体のあらすじなど、書き手が述べていることの大まかな内容を捉える」ことを求めている。このような指導を生徒に対して行うことができるためにも、教師には様々な時代や社会を背景とする文学作品の読解経験を重ねることでその指導方法を修得することが望ましいと考える。

3. 中学校英語教科書における「物語」教材と「読解力」

中学校の英語教科書に収録される読み物は、物語や人物の伝記をそれぞれの学年における習熟状況に鑑みて内容や長さを調節したものが中心となる。金沢市が採用している英語教科書 *New Horizon English Course 1-3*（東京書籍刊）には各巻に「Let's Read」のセクションが設けられ、読解を活動の主におく教材が配置されている。その内容とそれぞれの語数を同教科書からまとめてみると、1年生用の教科書では巻末に“The Restaurant with Many Orders（宮澤賢治「注文の多い料理店」。140語）”が収録されている。2年生用の教科書では「Let's Read」のセクションが3つ設定され、“The Carpenter's Gift（会話形式の物語、295語）”、“Try to Be the Only One（歌手、新垣勉氏の伝記。300語）”、“Cooking with the Sun（発展途上国におけるエネルギー問題を巡る文章。343語）”が収録されている。3年生用の教科書においては、“A Mother's Lullaby（第二次大戦末期の広島物語。278語）”、“The Green Door（以降「緑の扉」と表記。オー・ヘンリー作の短編小説のリトルド版。488語）”、“An Artist in the Arctic（写真家、星野道夫氏の伝記。422語）”が「Let's Read」のセクションに収録されているのに加え、巻末の「資料編」には「名作鑑賞」として物語が一編（アーノルド・ローベル作 *Frog and Toad Are Friends* より“The Letter”）、そしてパラリンピック選手佐藤真海氏と、2014年ノーベル平和賞を17才で受賞したマララ・ユスフザイ氏の伝記（それぞれ506語、398語）が収録されている。巻末の「資料編」に収録された読み物

は学習指導要領に示されていない、より高度な内容を含むものがあり、英語で読む力をより向上させたいと希望する生徒たちの需要に応えることができる構成となっている。

以上にあげた中で *New Horizon English Course 3* の本編に収録されるものの中では最も語数の多い短編小説「緑の扉」を中学校の授業で取り上げる際について考えてみたい。短編小説は授業の中で読解力を育てる教材として最良のものとなり得る。「短い」物語であるために読み終わることが比較的容易なことに加えて、短編小説の最大の特徴といえる「一つの場面、あるいは一つの出来事を切り出した」物語であることがより重要なものとなる。短編小説においては、描かれる出来事の前関係や登場人物たちの背景が、いわゆる長編小説に比べて詳細には書かれない。つまりその読解は「書かれていない」空白地帯を読者が健全な想像力を用いて補填することを促すものとなる。生徒たちはそのような活動を通して、より多くのことを「読み取る」ことができるようになるはずである。

生徒たちにどの程度まで作品や作者にまつわる周辺情報が必要と考えるのかについては意見が分かれるところかもしれないが、教師はこれらについて一通りの知識を持った上で教える方がよいであろう。「緑の扉」の作者オー・ヘンリー (O. Henry, 1862-1910) は、アメリカで活躍した短編小説家であった。この名前は筆名で、本名は William Sydney Porter といった。銀行員として勤めた後は雑誌を創刊したり、新聞などにコラムを寄稿して生計を立てていたが、銀行員時代に公金を横領していたという罪 (実際には犯罪というほどではない単なる手続きミスであったらしく、本人がホンジュラスに逃亡することがなければ逮捕は免れていたのではないかとされる) で投獄された。その期間に短編小説の執筆を開始し、釈放の後はニューヨークで作家として生きることとなった³。本格的に作家として活動を始めたのが彼が39歳の時で、その期間は10年に満たない。彼が残した多数の物語のうち

では「賢者の贈り物("The Gift of the Magi")」「最後の葉("The Last Leaf")」などが名高く、現在でも読まれている。この「緑の扉」が作者の第二短編集 *The Four Million* の一編として出版されたのは1906年のことである。主にニューヨークに生きる市井の人々の生活を描いた彼の作品は、その結末に読者を驚かせるような工夫が施されていることが特徴であった。

「緑の扉」は作者オー・ヘンリーによる作品の中では評価も高く、翻訳が文庫本の短編集に収録されていることから入手が比較的容易で、今でも読み継がれているものである。*New Horizon English Course 3* に収録されているリトールドのもの (以下「教科書版」は約500語で書かれており、原作が約3400語⁴であることと比べると大幅に短縮されたものとなっているのだが、内容的には出来事を中心に大変によくまとめられており、読んでみて不自然さや違和感を感じることはないと思われる。だがそれでも、原作を短くし、簡単な英語で書き換えていく作業は、一般に「連続型テキスト」であると考えられる文学的文章の中に、それを「非連続型」に変容させるとは言えないまでも、一見して不自然なものではないものとして読み飛ばしてしまいがちな、さらなる「空白地帯」を作り出してしまふ。だがそこから教師は生徒たちの健全な想像力を刺激することを通して読解力を向上させる授業を作り出すヒントを見いだせるかもしれない。

本稿では作品の言語的側面ではなく内容面にのみ注目することとしたい。物語の骨格は、ルドルフという青年がチラシ配りの男から“The Green Door”と書かれたカードを二度にわたって渡されたことに冒険への入口を見だし、たどり着いた「緑の扉」の向こうの部屋に住む女性の困窮を救う、ということにある。求めさえすれば、何気ない日常生活にも冒険が潜んでいることを語る結末は、オー・ヘンリーの物語が特徴とする「読者に驚きを与える」種類のものではない。だが、生徒同士が自身の経験や考え

を元に様々なことを話し合うためのよい材料とすることができる。この物語を巡って教科書に付されている問題は「ルドルフが受け取ったカードに書かれていたものは何か？」あるいは「緑の扉の向こうにはどのような人がいたか？」など、「書かれていること」が正確に読み取られているかどうかを問うものが主である。加えて読後の感想を生徒同士が話し合うという活動を促してはいるが、ここではこれが多くの疑問を生徒たちに積極的に想起させることができる物語であることを意識したい。

例えば「なぜ『緑の扉』が冒険の入り口となっているのか」、「ルドルフにカードを渡す人物はどのような人物だと思うか（原作ではその人物をエチオピア人としてあり、このことがともするとステレオタイプ的に思える神秘性を与えることが書かれている）」、「なぜ、その人物は彼に二度にわたって他の人とは異なるカードを渡すのか」、「なぜルドルフは『緑の扉』を探そうとするのだろうか」、「なぜルドルフは扉の向こうの女性に同情するのか（原作ではその女性の困窮状態に加え、彼女が彼と同様に深い孤独を抱える人物であることが描かれている）」、「ルドルフがこの冒険に出会うことになるのは運命によるものか、それとも単なる偶然か?」、「ルドルフは『真の冒険者』といえるだろうか?」、「常に冒険を探し求めるルドルフの姿勢は正しいのだろうか（原作には彼がその傾向のせいで手痛い目に遭うこともあると書かれている）」などがこのテキストからは考えられる疑問だろうし、また生徒たち自身がこれまでに会った類似の「不思議な経験」について語ることもできるかもしれない。「この物語の続き（翌日の出来事）はどうなるだろうか」として、続編を英語で書かせることも可能だろう。その際には、小説仕立てで書くこともできるが、数人のグループを作って演劇として上演することも言語的活動の一つの試みとして考えられる。「読解力」は「テキスト」を総合的に読み解く能力であるので、言語的科目を含むどれか一つの教科が個別に養

成を目指すものでもなければ、また短期間に長足の進歩が達成されるものでもない。上記で分析を試みた「緑の扉」には、生徒たちがこれまでに修得しているはずの文法的事項をふんだんに含むもので、それらの活用を試す重要な機会ともなっている。教師の立場からみると、この教材の中心的な内容が示すように、日常の授業中で常に冒険を求めるような姿勢が、たとえ手痛い目に遭うこともあるとしても、授業の可能性を広げるのではないだろうか。

IV. 日本の英語教育における異「文化」理解 (山本卓)

1. 新しい学習指導要領

今回の中学校学習指導要領（外国語）の「目標」は過去2回の指導要領とは異なり、冒頭部で概要を示した後、細目として概要部に説明を加えるという書き方になった。とりわけ、前回の指導要領で「聞くこと、話すこと、読むこと、書くこと」と簡潔に定義づけしたコミュニケーション能力を、「実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能」や「目的や場面、状況などに応じて、日常的な話題や社会的な話題について（中略）表現したり伝え合ったりすることができる力」と、より具体的に規定しているところが目を引く。その一方で、文化という言葉の扱い方も大きく変化した。新しい指導要領においては、冒頭部での文化への言及を避け、細目の中で言及されているにすぎない。また、「外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う」という記述からは、「文化」がかなり限定的な事象に限定されていることがわかる。「聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら」と付け加えられた部分から明らかになるのは、ここで謳われる文化がコミュニケーションで必要となる「配慮」の参照要素にすぎないことだろう。すなわち、今回の

指導要領における「文化」とは、異文化の思想や国民性といった大仰なものではなく、生活習慣や表現方法の差異といったより一般的な概念であることが明示されているのだ。しかしながら、少し見方を変えれば、なぜあえて文化の再定義をしたのかという問題が浮上する。というのは、我々が普段、文化という言葉を使うとき、むしろ思想や国民性を指す方が稀であるし、学習指導要領解説においてこの部分をあらためて強調するまでもないように思われるからだ。この入念な定義、言い換えれば、文化という言葉の囲い込みこそが、これまでの英語教育と文化の複雑な関係を物語る。本章では英語教育の歴史を辿り、英語教育における英語圏という異文化の位置付けを探ろうと思う。とりわけ大正末期から昭和初期にかけての英語存廃論争に注目し、英語と文化との関わり合いを検証する。

2. 「文化」の出現

外国語の中学校学習指導要領の目標に、文化という言葉が出現するのは平成になってからである。平成元年改訂の学習指導要領に「言語や文化に対する関心」が明記されたあと、平成10年、平成20年のものにおいて「言語や文化に対する理解」となった。他方、それ以前の学習指導要領では文化という言葉は見当たらない。たとえば昭和33年の中学校学習指導要領では「その外国語を日常使用している国民の日常生活、風俗習慣、ものの見方」が、平成の学習指導要領の「文化」に相当する。ここで注意を引くのは「ものの見方」という表現である。ものの見方とは価値観にも通じる概念であり、日常生活や風俗習慣といったいわば可視的な文化現象とは、抽象性において明らかに一線を画す。また、その後の学習指導要領において風俗習慣という言葉が使われなくなる一方で、「ものの見方」は継続して用いられ続けることも興味深い。しかしながら、さらに歴史を遡るとき、戦後の学制改革で作成された「学習指導要領・英語編（試案）」には「ものの見方」という言葉は見当た

ないのである¹。

昭和22年に試案として発行された学習指導要領では英語科教育の目標として、(1) 英語で考える習慣を作ること、(2) 英語の聴き方と話し方を学ぶこと、(3) 英語の読み方と書き方を学ぶこと、(4) 英語を話す国民について知ること、特に、その風俗習慣および日常生活について知ること、の四つを掲げている。「英語で考える習慣」の獲得は「ものの見方」の習得と同じことを意図しているような印象を与えるものの、その説明を読むと全く異なる。英語で考える習慣とは「聴き方にも、話し方にも、読み方にも、書き方にも注意しながら英語を生きたことばとして学ぶ」ことであり、平成の学習指導要領の言葉を借りれば「実践的コミュニケーション能力の基礎」を意味するにすぎない。むしろこの学習指導要領・試案を読んで気づくのは、今回の学習指導要領との立場の近さだろう。「英語で考える習慣を作るためには、だれでも、まず他人の話すことの聴き方と、自分の言おうとするこの話し方を学ばなければならない」という理由で、会話の重要性を優先し、その上で「読み方と書き方を英語の第二次の技能 (secondary skill)」と位置づける方針は、「外国語で簡単な情報や考えなどを理解したり、これらを活用して表現したり伝え合ったりする」現在のアウトプット重視の英語教育観と符合する。しかも学習指導要領・試案においては、「英語で考えること」を翻訳行為と比較して、翻訳を「古語を学ぶときのように、言語材料を覚えることに重点をおいている」と、生きた言語を学ぶという目的には不適当な学習方法として否定するのだ。しかしながら、昭和の英語教育において広く実践されたのが、ほかならぬ翻訳調の訳読形式であったことを考えると、ここに掲げられた目標が実現されたとは言い難い。終戦によるアメリカ軍の進駐のもとで起こった空前の英会話ブームという追い風にも関わらず、実践的な英語の習得が定着しなかったことも指摘しておきたい。そしてこのことは、その後の学習指導要領にお

ける「ものの味方」という文言の出現と無関係ではない。

昭和26年の「学習指導要領外国語科英語編(試案)」改訂版には、英語教育の目標について詳細な記述がなされている。とりわけ第1章第2節は「中等教育の目標から派生しこれに統合されるものとしての英語教育課程の目標」という副題が付けられ、中等教育全般を通じた英語教育の目的が5項目にわたって以下のように述べられる。

- (1) 世界の学問のうちばく大な量が英語で書かれていることを考えれば、英語は個人の知的発達に資するということがいえるであろう。さらに、英語を用いる能力が、英語国民の学者や識者と接触する機会を得させる。
- (2) 文化はしだいに国民的規模から世界的規模に移りつつある以上、文化遺産の価値ある様相を生徒に伝達するのに、英語の果す役割は大きい。
- (3) 重要な倫理的原理と慣習とが、言語と文学とのなかに含まれているから、英語は品性の発達に資することができる。
- (4) 英語国民の家庭生活と社会生活のうちで、価値ある要素の理解と、また重要な部分が英語国民のなかで発達した全世界の国民の民主的遺産を理解させることによって、英語は社会的能力の発達に大なる寄与をすることができる。
- (5) 多くの職業、特に商業は、英語を習得しないでは不可能であり、英語が重要な程度にまで世界の商業語となったので、英語は職業的能力に寄与することができる。

(2) と (5) は、国際覇権がイギリスからアメリカへと広がる当時の歴史背景を反映したものと考えられるが、それ以外は教養主義的な色あいがきわめて濃い。とりわけ (3) で言及される「品性」や (4) における「社会的能力の発達」

は英語と人格的陶冶が結び付けられているし、(1) の「英語国民の学者や識者と接触する機会を得させる」という表現にいたっては、まるで英語が学問の世界への参入を約束するような書き方と映る。教養主義的な英語教育観は、改訂版作成者に名を連ねる福原麟太郎の影響と推察される一方で、重要なのはこうした考え方がその後の「ものの考え方」と重なり合ってくることである²。とりわけ (3) の「重要な倫理的原理と慣習とが、言語と文学とのなかに含まれている」という記述は、昭和33年の学習指導要領における「その外国語を日常使用している国民の日常生活、風俗習慣、ものの見方」を語学と文学に求めるものであり、後者に当てはめてみると、訳読式英語学習の推進にも発展する可能性を十分に持っていたのだ。さらに重要なことは、外国語学習と倫理の向上とを結びつける指向性が、それまでも広く受け入れられていたことである。それは昭和初期の英語存廃論争において、きわめて明示的に顕在化する。

3. 英語存廃論争における英語と教養

昭和2年5月、東京帝国大学教授の藤村作は、月刊誌『現代』において「英語科廃止の急務」という論説を発表する³。「普通教育は道楽ではない」という副題が示すように、藤村は非常に強い論調で英語教育を実用性の観点から批判する。彼にとって実用性とは、英語の日常生活における役割である。藤村の目には、中等学校における外国語教育が「社会に出て(外国語を)役立てる少数者の為にかかる多数の人々が犠牲になって、外国語科に苦勞している今の学制の弊」(255)と映る。また専門学校の外国語教育についても、「卒業者の実務の実際と専門学校の学科の知識とが調和を欠いており、学校で学習した知識が実務上一向役に立たない」(259)と、現実と教育内容との乖離を指摘する。藤村の英語廃止論は学制だけにとどまらず、社会批判にも及ぶ。採用人事に外国語を課す考査方法が「過去の残物」であることについて「社会重要な地

位に在る人々の覚醒を促す」(261) 必要性を訴える。さらに、英語教育の縮小による英語圏からの知識の減少の懸念については、国営の翻訳局の設置を提案するという念の入れようである。英語学習への労力と運用頻度との不均衡という単純明快な論法は、その単純さゆえに説得力を持ち、彼の意見に賛同者を引きつけた。藤村の論文掲載以降の『現代』には、英語廃止論に賛成する人々の意見が紹介される⁴。

他方、藤村への反論として英語教育者が採用した論法は、英語の教養的価値の強調だった。なかでも『現代』8月号に掲載された、当時の英語教育界の権威である岡倉由三郎による「藤村作氏の反省を促す」が、その代表的なものとなる。

外国語の学習に由って学修と共に得られるまた得させべきである修養価値の大なるものは、制度文物の形に、自国を中心とする系統の存在と並立して、自国以外の邦家を中心とする幾多の系統の厳存することを、直接にその中に身を置くことの修練によって体得し、自己の思想と感情とを明らかに意識し尊重すると共に他国のそれをも亦意識し尊重するという一大教訓を獲得するにあるので、これを行う手続きとして某という一つの外国の言語文章に習熟するを以て、当該外国語に関するいわゆる実用能力を養う機会を得るのです。(301)

岡倉は英語学習の目標を修養価値と実用能力の二つに分け、実用能力に対して修養価値を優先することで、藤村に対する反論を試みる。しかしながら、この論法が藤村の主張の直接的な反論とはなっていないことに我々は気づく。「英語科廃止の急務」において藤村が力説するのは「民衆の実生活における英語の実用性」であって、岡倉の言う「実用能力の向上」とは別の事象である。岡倉の学生に言い聞かせるような丁寧な論調をみると、彼がこの論理的齟齬を認識していなかったとは考えにくい。上の引用の前にあ

る「藤村君、君の御説で中学校に於ける英語(乃至その他の外国語)の学習を非とせらる御見解はただ例の近眼的な実用一点張りで一言その学科の修養価値の有無には及ばれていません」(300-1) という記述からは、岡倉が当初からは藤村の「実用性」を議論するつもりがないことが仄めかされる。

岡倉が展開した修養としての英語教育観は、他の英語廃止反対論者の意見を踏まえるとき、教養としての英語教育と言い換えられるだろう。たとえば、東京商科大学教授の浦口文治は外国語教育の利点として、「原語又は原文の解剖を正確にし、且つその内容の理解を緻密にする」(327) 知育的価値、「発表能力開発」(327) に至る教育的価値、そして「青年眼界の拡大とその同情心の膨張」が得られる別の教育的価値の三つを挙げ、実利的な要素はあくまでも「第二次的な効果」(328) と位置づける。岡倉自身、昭和11年に発表した『英語教育の目的と価値』において、岡倉は「今日中学校の英語が余り実用価値を発揮しないことは本当である」(21) という見解を示し、「(英語教育の) 趣旨は英語を通じて西洋文化への入門、その批判の練習をする為である」(22) と、学識教養としての英語の側面を強調するのである⁵。このような教養としての英語という認識は、単なるコミュニケーション手段とする言語観を退け、外国語学習を教養のための文化活動にまで昇華させる。ただし、文化的行為としての外国語学習は英語教師だけが抱いていた幻想ではない。「英語科廃止の急務」を読み返すとき、藤村の主張にも同様の思考傾向が看取できる。

4. 日本人にとっての英語

岡倉が藤村の主張を「実用主義一点張り」と批判する一方で、興味深いことに「普通教育は道楽ではない」という章において藤村は5回も「外国崇拝」という表現を繰り返す。しかも彼がここで論じているのは、看板や商品ラベルに記された外国語とローマ字綴りの日本語という日

常の光景に過ぎないのである。こうした些細な事象を批判するために「外国崇拜」を反復することは、とりもなおさず著者の外国崇拜に対する強い憂慮を暗示する。また、彼は「従来の欧米崇拜の精神から来たものであろうか、官省、銀行、会社等の人物考査上学歴を重んじて来たのには、外国語を解するというを重視する感じが伴っていたようである」(260)と、あたかも日本人の拝外傾向が就職試験における学歴偏重を生み出しているかのように述べる。藤村が主張する翻訳局の設置も、こうした外国崇拜への嫌悪が一因となっている。「中学校高等学校などと外国語を学んで、やや外国書に親しみ得るに至った若い人達が(中略)興味本位などから訳出したものが、一般若い学生などに読まれて、西洋に於いてもまだ成熟してない思想などの輸入される所から」(261)国民を守り、思想の混乱を防ぐために、国営翻訳局を提案するのだ。藤村は外国語と外国文化を同一視しているわけではないが、外国語が精神の墮落の要因としていることをみれば、彼の思考において両者はきわめて緊密に結びついているといえるだろう。

このように考えると英語存廃論争は、当時の人々(少なくとも知的階層)が英語に抱くイメージを浮き彫りにした事件ともみなせる。教育についての意見は対立したものの、英語はその学習者の思考に多大な影響を与える「特別な教科」と捉えられたのだ。戦中期には敵性言語とみなされ、積極的な英語教育の必要性を訴えることができなかったが、英語教師による英語と文化の同一視は続いた⁶。岡倉の思想は福原へと受け継がれ、学習指導要領・改訂版において非常に明確な形で英語教育に出現する。昭和時代に長く続いた訳読形式の英語授業は、英語と文化の同一視の結果とも考えられるだろう。少し見方を変えると、「英語」そのものが異文化であり続け、「英語力」が日本人にとって特殊な能力であり続けた理由を、我々はそこに垣間見るのである。

V. まとめ

冒頭に述べたとおり、本論考は英語教育を、言語学研究や文学研究の見地から論じたものである。現在の英語教育、少なくとも中学校における英語教育において、その役割が小さくなってきている分野から英語教育を検証することによって、より広いコンテキストにおける英語教育の位置を探った。今回の指導要領の改訂で中学校英語の焦点がますますコミュニケーションに絞られたものの、言語には依然として多様な側面があり、実際の授業ですぐに活用できるかどうかとは別に、教員がこうした「余剰の知識」を持っていることは、現在行なっている授業についての多角的な視座からの再検証や、独創的な授業の構築につながるだろう。むしろ、中学校の英語教育が実践を重視すればするほど、日本語を母語とする英語教員は広範な知識を活用し、より深く実践的な英語教育を行うことが求められるのではないだろうか。ここで断っておかなければならないのは、我々が戦前や昭和時代のような教養主義的な英語教育の必要性を訴えているのではないことだ。あくまでも実践的な英語教育に軸足を置きながらも、その周りに広がる広範な世界にも目を向け、生徒が実践力を獲得すると同時に、言語についての分析的な視点も認識できるような契機を教師によって与えて欲しいのである。そうした教員の学びも、今回の学習指導要領に謳われているような生徒の「主体的・対話的で深い学び」を実現する方法の一つだと思われるのだ。

注と参考文献

II. 中学校教科書における完了形・時制と意味論 謝辞

本研究は平成29年度科学研究費補助金(基盤研究(C)課題番号17K02807)の補助を一部受けて行われています。

注

1. 寺村(1984)のように日本語の「ル」形と「タ」形の

対立をテンスの区別であるとする立場もある。

2. Reichenbach (1947)を出発点として、時制体系を提案している研究として、Comrie (1985), Hornstein (1990), Declerck (1984, 1991, 1997)などが挙げられる。
3. 英語の現在時制は、現在の動作・状態を表すだけでなく、未来や過去のことを表す場合がある：

- (i) a. My brother leaves for China next month.
- b. I am eating the dinner last night when the phone rings. I answer it but there's no reponse.
- c. The area of a circle equals pi times the square of its radius.

Langacker (2001:251)

(ia)は未来、(ib)は過去、(ic)は特定の時点に縛られない普遍的事実を表しており、いずれも学校文法では現在時制の例外的用法として取り扱われているが、Langacker (2001)は、認知言語学的な観点を考慮に入れば、(i)で挙げたような例も含めてすべて「現在時制は発話時点での出来事を表す」というような定義の元で説明可能であると主張している。

4. 議論の詳細については、守屋(2012)参照。

参考文献

- Comrie, Bernard. 1985. *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Declerck, Renaat. 1984. "‘Pure Future’ Will in If-Clause." *Lingua* 63, 279-312.
- Declerck, Renaat. 1991. *Tense in English: Its Structure and Use in Discourse*. London: Routledge.
- Declerck, Renaat. 1997. *When-Clauses and Temporal Structure*. London: Routledge.
- Hornstein, Norbert. 1990. *As Time Goes By: Tense and Universal Grammar*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Langacker, Ronald W. 2001. "The English Present Tense." *English Language and Linguistics* 5, 251-272.
- 守屋哲治. 2012. 「日英語時制体系の対照言語学的研究：英語学習者の誤用の傾向を踏まえて」 『金

沢大学人間社会学域学校教育学類紀要』4号、85-95.

太田朗. 1977. 「日英語の比較—時制と相について」『英語学と英語教育をめぐって』, 211-252, 東京: ELEC.

Quirk, Randolph, Sidney Greenbaum, Geoffrey Leech, Jan Svartvik eds. 1985. *Comprehensive Grammar of English Language*. London: Longman.

Reichenbach, Hans. 1947. *Elements of Symbolic Logic*. New York: Free Press. Robinson, Peter and Nick Ellis. (eds.) 2008. *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge.

寺村秀夫. 1984. 『日本語のシンタクスと意味 第二巻』東京: くろしお出版

III. 英語教科書における物語教材と「読解力」

注

1. 根岸拓朗 (2017年11月7日)「教科書の文章、理解できる？中高生の読解力がピンチ」朝日新聞 DIGITAL URL: <http://www.asahi.com/articles/ASKC36GYCKC3UTIL01K.html> 参照日: 2017年11月7日。いわゆるスマートフォンなどの利用時間の長さ、あるいは読書の好き嫌いなどにより読解力が影響を受けるという指摘を見ることが多いかもしれないのだが、記事は今回の調査においてそれらとの関連が「確認できなかった」ことを述べている。
2. 調査結果は文部科学省国立教育政策研究所が作成した『OECD 生徒の学習到達度調査～2015年調査国際結果の要約』(2016年12月, URL: https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2015/03_result.pdf 参照日: 2017年11月7日)による。また、文部科学省の「読解力向上プログラム」(URL: http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryo/05122201/014/005.htm 参照日: 2017年11月12日)は PISA 型読解力の定義を以下のように記述している。
 - 1 テキストに書かれた「情報の取り出し」だけではなく、「理解・評価」(解釈・熟考)も含んでいること。

- 2 テキストを単に「読む」だけではなく、テキストを利用したり、テキストに基づいて自分の意見を論じたりするなどの「活用」も含んでいること。
- 3 テキストの「内容」だけではなく、構造・形式や表現法も、評価すべき対象となること。
- 4 テキストには、文学的文章や説明的文章などの「連続型テキスト」だけでなく、図、グラフ、表などの「非連続型テキスト」を含んでいること。

また調査書は「PISA型『読解力』の課題が『読む力』にとどまらず、『書く力』や、特に『考える力』と関連していることを指摘した中で、「義務教育終了段階にある生徒」がこれらの点において改善の余地を有していることを述べている。その結果を受け、「各学校で求められる改善の具体的な方向」を以下のように示している。

【目標 1】テキストを理解・評価しながら読む力を高める取組の充実

【目標 2】テキストに基づいて自分の考えを書く力を高める取組の充実

【目標 3】様々な文章や資料を読む機会や、自分の意見を述べたり書いたりする機会の充実

3. Hart, p. 60

4. 橋本, p. 120

参考文献

- Carter, Ronald and Peter Stockwell eds. *The Language and Literature Reader*. New York: Routledge, 2008.
- Hart, James D. *The Oxford Companion to American Literature*. 5th Edition. New York: Oxford UP, 1983.
- 橋本賢二『アメリカ短編小説の構造』大阪：大阪教育図書、2009.
- Henry, O. "The Green Door." *The Four Million: The Complete Writings of O. Henry*. Vol. II. Garden City, NY: Doubleday, Page and Co., 1917. 131-142.
- 文部科学省『中学校学習指導要領解説 外国語編』、2017.

IV. 日本の英語教育における異「文化」理解

注

1. 本論考で参照した昭和の学習指導要領は国立教育政策研究所の「学習指導要領データベース」(URL: <https://www.nier.go.jp/guideline/>) に基づく。
2. 福原麟太郎と彼の教養主義的英語教育観については『日本英学史序説』351-64頁を参照のこと。
3. 藤村の論文では高等学校など第二外国語も視野に入れているため、英語の代わりにしばしば外国語という言葉が用いられている。しかし、英語存廃論において外国語は英語を指すため、本論文でも外国語と英語とを同義語として使用している。
4. 藤村に賛同を表明する意見は『資料英学史 2』の以下の頁を参照のこと。北村吉實他「藤村作博士の『英語科廃止の急務』を読んで」272-3頁。石黒修「英語廃止の価値並に対策」283-7頁。能登清「英語科廃止大に可也」287-9頁。丸山丈作「藤村博士はよい事を言うてくれた」291-3頁。
5. 『英語教育の目的と価値』につけられた序文で述べられるように、この論文は病床の床に就く岡村由三郎がその作成を全面的に福原麟太郎に依頼したものである。したがって、岡村は論文の監修者として捉えるのが正確な認識であろうが、本論文中では便宜上、岡村の主張として扱っている。
6. 太平洋戦争時の英語教育者については、『太平洋戦争と英文学者』が詳しい。

参考文献

- 岡倉由三郎『英語教育の目的と価値』東京：研究社1936.
- 「藤村作氏の反省を促す」『現代』第8巻第8号(1927)『資料日本英学史 2』298-305.
- 川澄哲夫編『資料日本英学史 2: 英語教育論争史』東京：大修館書店1978.
- 河盛好藏「外国語の問題」『文学界』1939年6月『資料日本英学史 2』537-40.
- 小日向定次郎『英文学の教養と英語教育』東京：研究社1936.
- 齋藤勇「英文学者の進路」『英語青年』第76巻第1号(1936):16.
- 齋藤斐章「一日も早く改めたい」『現代』第8巻

- 第6号 (1927) 『資料日本英学史2』 263-9.
- 杉村楚人他 「国語へかえれ」 『文藝春秋』 1925年
6月 『資料日本英学史2』 213-4.
- 佐藤清 「英語教育絶対必要」 『英語青年』 第60巻
第1号 (1928) :7.
- 福永恭助 「米国後を追払え」 『東京朝日新聞』 1924
年6月18日 『資料日本英学史2』 209-11.
- 福原麟太郎他 「大東亜戦争と英語の将来」 *The
Current of the World*. 第19巻第1号 (1942) :90-6.
- 藤村作 「英語科処分の論争に就いて」 『現代』 第
8巻第10号 (1927) 『資料日本英学史2』 332-8
—— 「英語科廃止の急務」 『現代』 第8巻第5号
(1927) 『資料日本英学史2』 251-62.
- 宮崎芳三 『太平洋戦争と英文学者』 東京：研究社
1999.