国語教育と英語教育の連携史
―1970 年代・英語教育雑誌における議論を中心に―

柾木 貴之

要旨

「国語教育と英語教育の連携」に関してこれまでに紹介された資料で1980年代以前のものは、西尾・石橋（1967）と『英語教育』1977年1月号のわずか二点であった。その結果、1967～77年は「連携」の研究において「空白の10年」と考えざるを得ない状況であった。今回、行った文献調査では、1970年代の英語教育雑誌において「連携」の特集が何度も組まれ、盛んに「連携」の議論がなされていたことがわかった。その背景にあったのは第一に、英語教育における「標準週3時間」という授業時数の問題である。1970年代の英語教育は少ない授業時間にどう対処するか対応策を模索していたが、その一つには「言語教育」としての原点に立ち返り、母語の働きを見直すというものがあった。第二に、当時の国語教育は文章の内容面を重視しすぎることへの反省から、「言語そのもの」の指導を重視する「言語教育」を目指していた。以上の経緯から「言語教育」をスローガンとして、両教育をいかに結び付けるかという議論がなされたのだった。

キーワード：言語教育，標準週3時間，岩淵悦太郎，言葉の対象化，宮腰賢

１．はじめに

2004年頃から、「国語教育と英語教育の連携」（以下「連携」）に関する議論が活発化している。そのきっかけとなったのは文部科学省が2002年に策定した「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」である。これは副題が「英語力・国語力増進プラン」であり、「国語力の増進」という章が設けられている。内容は箇条書きで具体的とは言えないが、英語教育の政策提言が「国語力」に言及したという点で注目を集めた。翌2003年には「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」が策定され、「戦略構想」の記述が具体化された。これらの政策提言をきっかけに英語教育関係者の間で「国語教育との連携」について議論されるようになり、大津（2004, 2006, 2009, 2010）、五十川（2008）、森（2009）、竹田（2010）などの先行研究が生まれた[1)]。

一方、国語教育では、2004年にPISA調査の結果が公開され、15歳児の「読解力」低下が明らかになった。ここで試された「読解力」とは日本で読解力と考えられてきたもの

より広範な概念であり、テキストには理科や社会科の教科書に見られるような図表が含まれていた。また、記述ではテキストを批評することが求められ、記述の形式には「あなたの意見とその理由を述べよ」という形で、英語科が英作文などを通し指導してきた文章構成を求めるものがあった。このいわゆる「PISAショック」以降、教科横断的な言語力を育成する必要性が高まり、国語科では「他教科との連携」に関する方策が模索されている。2008年に新学習指導要領の方針として、「各教科等における言語活動の充実は、今回の学習指導要領の改訂において各教科等を貫く重要な改善の視点である」（「中央教育審議会答申」）と明記されてからは、「言語活動の充実」をテーマに「他教科との連携」に関してより具体的な考察がなされている。まだ「英語教育との連携」に特化された先行研究はほとんどないが、今後、そのような研究は増えてくるものと考えられる。

以上のように、「連携」は英語教育と国語教育の両方にとって今日的意義のあるテーマである。しかし、二つの分野にまたがる研究上の難しさがあるため、先行研究には様々な問題点がある。その中で、ここで取り上げるのは文献調査が不十分であるという問題である。筆者が特に問題視したのは、(1) これまでに紹介された資料で1980年代以前のものは、西尾・石橋（1967）と雑誌『英語教育』（大修館書店）1977年1月号のわずか二点にとどまっている点、(2) 最初のまとまった研究とされる西尾・石橋（1967）について十分な考察がなされているとは言えない点であった。このような状況に対して柾木(2010)では、明治期の時点で「連携」の議論がなされていたことを示した。次に柾木(2011)では、西尾・石橋（1967）が他ならぬ1967年に刊行された背景について明らかにした。

柾木（2010, 2011）を受けて、本論文が着目するのは1967～77年である。なぜなら、この10年は「連携」に関する資料において、「空白の10年」と考えざるを得ない状況となっているからである。本論文の目的は文献調査に基づき、1967～77年が「空白の10年」ではなく、むしろ歴史上、活発に「連携」の議論がなされた時代であることを実証することである。これにより、1980年代以降の議論がどのような経緯を経たものなのか、より立体的に理解することが可能になると考える。

２．英語教育雑誌で活発化した「連携」の議論

今回、文献調査を行う際、以下の二点に着目した。第一に、西尾・石橋（1967）は全6巻の叢書であった。そのため、監修者・編者に執筆者を加えると20人以上の人数に及ぶ。この中に、「連携」についてさらに追究する者がいても不思議ではないと考えた。そこで、同書の監修者・編者・執筆者が同時期に書いた論文について調査することにした。第二に、『英語教育』1977年1月号では「国語教育と英語教育―今こそ協調のとき」という題で特集が組まれているが、これはそれ以前から関連雑誌上で「連携」についての議論が存在したからではないかと考えた。そこで、1970年代に発行されていた国語教育と英語教育の関連雑誌について調査を行った。これまでに確認した国語教育関連雑誌は『教育

科学国語教育』（明治図書、1959-）、『月刊国語教育』（東京法令出版、1981-2011）、『言語生活』（筑摩書房、1951-1988）の３誌、英語教育関連雑誌は『英語教育』（大修館書店、1952-）、『新英語教育』（三友社、1959-）、『現代英語教育』（研究社、1964-1999）、『英語教育ジャーナル』（三省堂、1980-1982）の４誌である。

調査の結果、第一の点について見るべき文献はほとんど見出せなかったが、第二の点については先行研究が見落としていたと思われる資料が何点か発見された。それを一覧にしたのが以下の表1である[2)]。

表１　英語教育雑誌における「連携」の特集

資料 1	①『現代英語教育』1972 年 4 月号 ②「英語教育と国語教育との連係」 ③「英語教育と国語教育―言語教育としての関連性」 ④　岩淵悦太郎・無着成恭・村松喬・渡辺慎晤
資料 2	①『現代英語教育』1975 年 12 月号 ②「日本語と英語の教育」 ③「言語教育としての英語教育と国語教育」 ④　若林俊輔・宮腰賢
資料 3	①『英語教育』1977 年 1 月号 ②「国語教育と英語教育」 ③「国語教育と英語教育―今こそ協調のとき」 ④　外山滋比古・小海永二・剣持武彦
資料 4	①『現代英語教育』1977 年 2 月号 ②「『ことばの教育』再考」 ③「ことばの教育はここまでしか来ていない」 ④　有川清八郎・宮腰賢・若林俊輔
資料 5	①『英語教育ジャーナル』1982 年 5 月号 ②　特集はなし ③「『ことば』を教える―『国語』『英語』を越えて」 ④　宮腰賢・森住衛
資料 6	①『英語教育』2006 年 5 月号 ②「英語力と国語力をともに育てるには」 ③「英語教育は国語教育と連携できるか―その基盤を探る」 ④　大津由紀雄・三森ゆりか・松本茂・山田雄一郎

「連携」が特集テーマとなった場合、巻頭で座談会（対談）が組まれていることがわかった。表では、①が「雑誌名」、②が「特集名」、③が「座談会・対談名」、④が「出席者」を示している。

表1を参照した場合、二つの偏りがあることに気づく。第一は、出典の偏りである。出典はすべて英語教育雑誌で、「英語教育との連携」を特集テーマとした国語教育雑誌は発見できなかった。この結果には様々な要因があろうが、その一つとして挙げられるのは、柾木（2010）でも言及した「国語教育と英語教育の関係性」である。「連携」を目指すとき、実は両者の関係は対等ではない。すなわち、英語科にとって、国語科は数ある他教科の中でも特別な存在である。なぜなら、英語という外国語を教えるにはどうしても母語の問題が関わってくるからである。和訳や英訳の過程では母語に関する指導も行わざるを得ない。その結果、英語科が母語教育を担う国語科と連携したい、という願望を抱くのは不自然なことではない。これに対し、国語科にとって英語科は特別な存在ではなく、数ある他教科の一つに過ぎない。それどころか、外国語に対する心理的抵抗や言語観の違いから、理科や社会科に比べ敬遠される傾向すら見受けられる。以上の不均衡な関係性が一因となって、「連携」の資料が英語教育雑誌に集中するという結果が生まれたと考えられる。

第二は、年代の偏りである。表1では6点の資料のうち4点が1970年代に集中する一方、資料5（1982年）と資料6（2006年）の間には20年以上の空白がある。この空白期は興味深い結果ではあるが、この点についての分析は1980年代以降を対象とする論文に譲ることにしたい。1970年代を対象とする本論文では、まずは第3章において、1970年代に「連携」の議論が集中的になされた背景について探る。ここでは、資料1とそれに関連する資料を扱う。第4章では「連携」の議論の内容についてまとめる。ここでは資料1～5を三つのグループに分け、それを三つのケース・スタディーとして提示する。第5章では全体のまとめとして、1970年代における「連携」の議論の意義と問題点について考察し、本論を締めくくることにする。

３．1970 年代における「連携」の議論の背景

本章では1970年代に「連携」の議論がなされた背景について考察を行う。ここで挙げる背景とは、英語教育における「標準週3時間」の問題と、国語教育における「言語教育」の問題である。上記二つの問題はいずれも当時の学習指導要領によって規定された内容であり、大きな課題として広く議論された。そして、その対応策の一環として「連携」の議論が生じた。本章ではそこに至る過程を詳細に示していきたい。

３．１　背景１――「標準週 3 時間」と「オーラル・アプローチの行き詰まり」

本節では「連携」の議論がなされた背景について、英語教育の動向を中心に見ていく。

ここで最初に扱うのは資料1である。出典の『現代英語教育』（研究社）は1999年3月号をもって休刊となっているが、当時は『英語教育』（大修館書店）に比べ、斬新な特集を行うことで知られていた。現在までに確認した限りでは、資料1が「連携」をテーマに特集を組んだ最初の資料である。巻頭の座談会に出席したのは、岩淵悦太郎（国立国語研究所長）、無着成恭（明星学園教諭）、村松喬（毎日新聞論説委員）、渡辺慎晤（調布市立第5中学校教諭）の四人で、無着が国語教師、渡辺は英語教師であった。座談会の冒頭、司会者は以下のように議論を切り出す。

> 新年度から、中学校では新指導要領により授業が実施されますが、英語科では、新標準時数3時間という少ない時間数で英語の授業をやらなければならないために、現場ではこれからの英語教育の方向づけに困っている状態です。そこで当面の問題に対処していくためには、英語教育の原点にたちかえって、ことばの教育という点から、英語教育の目的について再考してみる必要があります。また、このことは、生徒の英語学習の動機づけにも大きな関係をもっています。以上のような観点から、先日多大の反響を呼びました岩淵先生のご提言（本誌2月号の「国語研究者からの提言」）を中心に、英語教育と国語教育との連係についてお話しいただきたいと思います。

上の発言において問題意識の起点となっているのは「新標準時数3時間」である。それまで、中学校における英語授業は週3〜5時間とされていたが、1972年度から実施された新学習指導要領では「標準週3時間」に削減された。この「標準週3時間」の授業時数は当時の英語科にとって大きな問題となり、英語教育雑誌でも相次いで特集が組まれた[3)]。この問題は岩淵（1972a, 1972b）、資料2、若林（1979）、宮腰（1981）でも取り上げられており、1970年代の「連携」の議論の背景には「標準週3時間」の問題が存在したことを示唆している。

この冒頭の発言以降から、座談会の記録には小見出しがついている。それは順に「時間数削減の波紋」、「言語教育としての目標」、「関連性をもたせる音声指導」、「ローマ字教育」、「文法指導と言語活動」、「思考とドリル」、「これからの課題」となっている。岩淵と無着は国語教育の関係者であり、議論は日本語の問題にも及んでいる。

ここで生じる一つの疑問は、英語の授業時数が減ったからといって、どうして国語教師を交えてまで、母語の役割を踏まえた議論をする必要があるのか、というものである。というのも、時間数が少ないなら母語の使用は最低限にとどめ、使用頻度の高い会話表現を中心に学習しよう、という逆の方向性も考えられるからである。もちろん、そのような考えを持つ英語教育の関係者も少なからずいただろうが、この時代においては同時に「母語の活用」を模索する動きも生まれた。その流れで「国語教育との連携」という発想も生まれている。1970年代において、「母語の活用」が模索されたのは何故なのだろ

うか。この問いについて考える鍵は、「関連性をもたせる音声指導」という項の議論に見出せる。そこで、中学英語教師・渡辺は以下のように述べている。

> 英語の先生は、日本語が英語を学習するのにさまたげになると思って、日本語の介入を許さないという意味で、オーラル・メソッドによる指導が行なわれています。しかし日本語による思考を通さないで、英語学習をやるということは不可能なことです。むしろ、ことばとしての日本語の能力を、生徒に有効に働かせることを考えなくてはならないでしょう。

ここで注目したいキーワードは「オーラル・メソッド」である。実は同じ言葉が資料1の「編集後記」にも見受けられる。そこには以下のような記述がある。「今回は、ことばの教育という点から、英語教育と国語教育との連係を考えてみた。このような観点から、英語の指導で成果をあげている先生に共通しているのは、オーラル・メソッドの行き詰まりから開拓した道であるという点である」。

ここでいう「オーラル・メソッド」は、英語教授法の術語として現在、「オーラル・アプローチ」（Oral Approach）と呼ばれているものである[4)]。この教授法は1950年代後半から1960年代にかけて日本の英語教育を席巻した。その特徴は、「言語の本質は音声である」という考えから、文字よりも音声を重視する点である。上で渡辺は「日本語の介入を許さない」と述べているが、厳密に言った場合、難解な部分の説明には日本語を使用することも可能だった。しかし、一般的に「日本語の介入を避ける」傾向にあった。

日本で特に熱狂的に受け入れられたのが、定型表現について口頭練習を繰り返す「パターン・プラクティス」（Pattern Practice）である。「パターン・プラクティス」の流行ぶりは「パタンで夜が明けパタンで日が暮れる」（小川1978:10）と言われるほどで、1958年版の学習指導要領では「特定の指導法に片寄ることなく」という文言が盛り込まれるに至っている。このように一世を風靡した「オーラル・アプローチ」ではあったが、1960年代半ばには批判が高まっていった。理由はいくつかあるが、その一つは「意味を軽視した文構造の機械的な反復では、実際の運用能力に結び付かない」というものであった。座談会においても、渡辺は「生徒の“理解”が伴わないドリルでは、生徒にとっては、単なる暗記に過ぎず、自分で使いこなすことには、つながらなくなってしまうわけです」と指摘している。

以上のように、「標準週3時間」の問題から「連携」という発想に至った背景には、「オーラル・アプローチの行き詰まり」があった。「オーラル・アプローチ」によって「母語の介入を避ける」のではなく、「むしろ、ことばとしての日本語の能力を、生徒に有効に働かせることを考えなくてはならない」という考えが、「連携」の議論の背景にあったと言える。

３．２　背景２――「言語教育」

本節では「連携」の議論がなされた背景について、国語教育の動向を中心に見ていく。前節では「標準週3時間」の問題から座談会の議論が始まったことを述べたが、その議論に国語教育を代表する形で迎えられたのが岩淵であったのには理由があった。ここではまず、座談会冒頭で「多大の反響」を呼んだと紹介された岩淵の国語教育論について見ていきたい。岩淵悦太郎（1905-78）は国語学者として著名な人物であり、国立国語研究所の二代目所長（在任1961-75）としても知られる。その岩淵の国語教育論を特徴づけたのは、「国語教育は言語教育であるべきである」という主張であった。資料1の座談会名は「英語教育と国語教育―言語教育としての関連性」だが、岩淵と英語教育関係者の問題意識は「言語教育」という点で重なり合っていたのだった。では、岩淵にとって「言語教育」とはどうあるべきだったのだろうか。それは次の発言からうかがい知ることができる。

> ［現在の国語教育は］どうも内容主義に傾いているように思うんです。言語にもとづいて教えるということをしていないような気がするんです。（中略）もっと地道に、読解なら、文章を読んで、言語表現に即してどういうことを意味しているのか、どういう内容を持っているのかということを捉えることをすればいいのに、そうじゃなくて、あらすじだけを問題にしたりする。一つ一つのことばがいろんな味わいや重みを持ってるのに、それを無視してただ文章の筋だけを取ろうとする。（岩淵・石井1977:82）

ここから引き出せるキーワードは「内容主義」と「言語表現」である。岩淵は前者を「内容教育」と表現することも多かったが、それは岩淵にとって常に批判の対象であった。つまり、岩淵は当時の国語教育を「内容教育」と捉え、それを対立概念として自身の「言語教育」を規定した。岩淵の「言語教育」とは「言語表現」に即して意味や内容を捉える教育である。言いかえるならば、文章のあら筋や文章の外にあるものを理解しようとする前に、文章の「表現そのもの」について理解を深める教育であった。

「内容主義」に関して岩淵が挙げているのは、「無線電信機」の例である。「無線電信機」に関する文章を授業で扱う場合、教師は文章を離れ、スライドなどを駆使し「無線電信機」について理解させようとする。それでは国語科ではなく、社会科や理科の教育だと岩淵は批判する（岩淵・石井1977:81-82）。一方、「言語表現」に関して岩淵が何度も挙げているのは『心の小径』の例である。これは言語学者・金田一京助がアイヌ語採集を行ったときの文章であり、国語教科書に掲載されたことで多くの教室で読まれた。岩淵が引用するのは以下の一節である。

私の行く所、立つ所、誰もみな背をむけてしまい、口をつぐんでしまう。笑いさざめいていた者も笑いをおさめ、寄り合っていた者も散じてしまう。そのさびしさはたとえようもない。皆目ことばが通ぜず、片言隻語も採集できずに、むなしく一日が暮れていくのである。（中略）二日目も同じように暮れ、三日目もまたそれをくりかえさなければならなかった。（金田一1950:12-13）

岩淵はこの一節を用いた国語授業を参観した。そして、以下のように問題提起を行う。

ある教室では、第一日も第二日も、さらに第三日もアイヌ語を採集出来なかったという事柄を、児童にわからせたようであった。しかし、

三日目もまたそれをくりかえさなければならなかった

というのは

三日目もまた同じように暮れた

という表現と全く同じなのかどうか。事柄としては同じにしても、表現が違っていることに、何らかの理由があるのではないかということまでは突っ込んでいなかった。「それをくりかえさなければならなかった」と表現したところから、われわれは作者の心情をくみとる必要があるのではないかと私は思うのだがどうだろう。

（岩淵1972b:4）

ここから読み取れる「作者の心情」とは、「焦燥感」であろう。たしかに、『心の小径』を扱う場合、たとえば「アイヌ民族とはどういう民族か」といった社会科的内容に発展させることも可能である。しかし、ここで「言語表現」に着目させることをしなければ、国語科教育とは言い難い。上の引用と説明を通し、岩淵は「国語科としては『何をどのように表現しているか』が問題なのに、近年の学校では『何を』だけが取り上げられているように見えるのは、どうも私には合点が行かない。とかく母国語の場合、大体はわかるのが普通だから、言語的な面にあまり頓着しないというのが現在の国語教育の有様なのではなかろうか」（岩淵1972b:4）とまとめている。

以上が岩淵国語教育論の概要だが、では「言語教育」として、国語教育と英語教育はどのように接点を持つと考えていたのだろうか。ここからは座談会冒頭で言及された岩淵の論考「国語研究者からの提言」を参照する[5)]。ここには英語教育と国語教育の双方に対する提言が見られる。

まず、この論考は、「中学校の英語の標準時間数は、1週3時間だという。いやしくも外国語を学習するなら、どんなに少なくても1日に1時間は必要だ」（岩淵1972a:2）という提言から始まる。この発言から、「標準週3時間」の問題は英語教育関係者以外にも認識されていたことがわかる。次に、日本では教室を一歩出ると英語を使用する機会がほと

んどないため、英語学習の意欲が高まらないことを指摘する。そのような状況下で英語学習の意欲を高めるには、「外国語と接して日本語に対する自覚を高めることである。また、日本語と比較対照して、物の考え方や表現法の違いをとらえることである」と提案する（岩淵1972a:3）。このようにして岩淵は、論を日本語・国語教育への問題へと引き寄せていく。

国語教育に対する提言も「言語表現」という観点に基づいている。岩淵は以下のように述べる。「[国語教育は] 日本語の表現の仕方から生まれる情緒や感覚というものを、どちらかというと軽視して来た。言語教育であるべきはずなのに、内容教育に傾きすぎているのである」。そこから、国語科と英語科が関連を持たないことの責任は「国語科の教師にある」と指摘する（岩淵1972a:3）。以上から、岩淵は国語教育の「内容主義」を是正することで「言語教育」を実現し、そこから「言語表現」を接点に英語教育との連携を成し遂げようとしていたことがわかる。

その後、「国語教育は言語教育であるべきである」という岩淵の主張は、新学習指導要領に多大なる影響を与えることになった。というのも、翌1973年に岩淵は教育課程審議会委員に選出され、次期学習指導要領の審議に加わることになったからである。75年10月には同委員会から「中間まとめ」が出されたが、そこには、「言語の教育としての立場を一層重視し、表現力特に作文力を高めることに留意して内容の改善を図る」と示されている。この「言語の教育としての立場を一層重視」という文言は76年10月に同委員会が出した「審議のまとめ」に反映し、それに基づいた新学習指導要領が77年に告示された[6]。そこでは、「言語事項」という項が新設され、音声・文字・文法に関する指導を強化することが求められた。

前節では「標準週3時間」の問題から、英語教育が「言語教育」をスローガンにその見直しを図ったことを述べたが、それが「連携」の議論に発展したのは国語教育のスローガンも「言語教育」になりつつあったからである。それを導いたのが岩淵であった。1970年代後半から「連携」の議論を担う国語教育関係者は宮腰賢となるが、宮腰は上記の学習指導要領上の動向に何度も言及している。宮腰の論については次章で紹介する。

４．1970 年代における「連携」の議論の内容

４．１　言語構造の指導を関連づける――岩淵・無着・渡辺・村山の議論の場合

本節では、資料1の座談会「英語教育と国語教育―言語教育としての関連性」を扱う。小見出しを再度掲げると、「時間数削減の波紋」、「言語教育としての目標」、「関連性をもたせる音声指導」、「ローマ字教育」、「文法指導と言語活動」、「思考とドリル」、「これからの課題」となっている。ここでは、「言語教育としての目標」以下の項に着目する。最初に扱う「言語教育としての目標」の項には、「言語教育の目標は～である」という明確な発言はないが、「言語教育はこうあるべきである」という方向性が示されている。

この項で議論の口火を切るのは出席者の無着成恭である。無着は戦後まもなく山形県の山村で綴方教育を行った有名国語教師で、児童の作文を記録した『山びこ学校』(1951)という著作で知られている。議論の前年には『続・山びこ学校』(1971)を世に問うており、1972年当時は明星学園教諭を務めていた。

無着はまず英語教育に関し、生徒に英語を理解させるためには「英語という言語現象を科学的に分析して、構造的な面から教えなければならない」とする。一方、国語教育に関しては、「言語教育であるべきはずなのに、内容教育に傾きすぎているのである」という岩淵(1972a:3)の意見に賛同した上で、「日本語の言語現象というものを科学の対象としなかった」と指摘する。

この意見には岩淵を始め、他の出席者も同意する。英語教育に関する無着の発言と合わせて考えると、「言語教育」の方向性は「日本語・英語の言語現象を科学的に分析して、構造的な面から教えるべきである」というものになる。その例が具体的に示されているのが、「関連性をもたせる音声指導」、「ローマ字教育」、「文法指導と言語活動」の三つの項となっている。これらの小見出しから、上の発言における「構造的な面」とは音声・文字・文法を指すことがわかる。議論において特に紙幅を割いているのが、音声指導を通した「連携」である。無着は以下のように述べる。

> 英語科と国語科の連係について、具体的なことでは、たとえば、英語を日本人が発音すると、日本語化しますね。そこで日本語化しないようにするためには、どうしなくちゃいけないかという問題があるわけです。そのためには、日本語の音節構造について、生徒に国語の教師が、ちゃんと体系的に教えないことには、生徒は英語の発音を正確にできるようにはならないでしょう。(中略) 音声学的な面で、そこまで国語教育では、掘りさげていないという事情が、英語教育での音声指導がうまくいかないということに直接関係してるんではないかと思うんですが。

ここで提起されているのは、まず国語教師が日本語の発音について体系的な指導を行い、それを利用する形で、英語教師が英語の発音指導を行うというものである。しかし、現状の国語科では音声学的な面への指導が十分でないために、英語科の発音指導にも支障をきたしている、というのが無着の主張である。これは国語教師への提言となっている。一方、英語教師に対しては以下のように述べる。

> 日本語の発音とローマ字というのは、国語の教師は全部マスターしなくちゃいけないんですけれども、同時に、英語の教師がローマ字というものを、国語の教師はどう教えているのかといったことにも関心を向ける必要がありますね。そして、英語の教師と国語の教師が相互に共通の発音指導をめぐって討議して、発音指導を改めなけれ

ばならないでしょう。

ここでは、英語教師も国語教師のローマ字指導の現状に関心を持つよう主張している。同時に着目すべきは「討議」という言葉であり、「英語の教師と国語の教師が相互に共通」の指導内容について、情報交換を行うことを促している。これは発音・文法などについても言えることで、「これからの課題」では、渡辺が「英語を学習する生徒たちは、すでに所有している日本語のほかに、新しい言語としての英語を学習するわけですから、やはり日本語との対比のうえで、発音や文法を教えていかなければ効果がうすいと思います」と議論全体をまとめている。

以上のように、音声・文字・文法といった「言語構造」に着目し、それを日本語と英語の指導で関連付けることによって「連携」を成し遂げようとしたのが、岩淵・無着・渡辺・村山による議論であった。

４．２　言葉を対象化する――外山・小海・剣持の議論の場合

本節では、資料3の座談会「国語教育と英語教育―今こそ協調のとき」を扱う。出席者は外山滋比古（お茶の水女子大学教授）、小海永二（詩人・横浜国立大学教授）、剣持武彦（二松学舎大学教授）の三人である。いずれも当時は大学教師であるが、外山は2年、中学の英語教師を経験し、小海は10年、剣持は19年、中高の国語教師を経験している。この座談会の小見出しは順に「自己紹介」、「協調が可能になった」、「言語教育のあり方を考え直す」、「教師同士のふれあいを」、「『何を』と『いかに』」、「訳読の見直しを」、「国語教師の文章と英語教師の文章」となっている。

ここで注目すべき議論は、「言語教育」の役割は「言葉を対象化する」ことだ、というものである。「協調が可能になった」という項で、小海は以下のように述べる。

> 外国語教育というのは、英語教育もそうですが、即「日本語教育」なんじゃないかと思うんです。それは、単に技術的に、訳すということが日本語を知らないとできないという意味だけではない。中学校や高校の生徒が日本語を勉強するのは、実は国語の教室ではなくて英語の教室でだという持論をぼくは持っているんです。大体、言葉を教えるということは、国語を教える場合でも、言葉を客観的に対象化するということなんですね。普段、日常の生活の中では意識的に言葉を対象化しないで言語活動をやってるわけですが、それを対象化して、外側に取り出して、言葉の働きなり、言葉のいろいろな使い方などを自覚させていく。これが言語教育の役割だと思うんですよ。

ここで小海は、国語教育と外国語教育をともに「言語教育」と捉え、その役割を「言葉を客観的に対象化する」ことだと明言している。見逃すことができないのは、「中学校

や高校の生徒が日本語を勉強するのは、実は国語の教室ではなくて英語の教室」だという指摘である。ここから、現状で国語教育は「言語教育」の役割を十分に果たしていない、という考えを読み取ることができる。小海は以下で上記の考え方をより具体的に説明する。

> 本当は、現代語の教育でも、古典教育でも、あるいは外国語教育でも、基本は言語教育なんですね。つまり、言葉そのものに対する敏感さとか、言語の論理的法則性とか、そういうものをしっかり教える。そうすれば、生徒は国語の先生と英語の先生からそれぞれ別のことを教わるというのではなくて、英語の先生からこんなことを教わったけど、そのことは日本語の場合にはこんなふうな現れ方をするんだと、恐らく生徒自身が気がついていけるだろうと思うんです。つまり「英語」で習ったことが「国語」の勉強に生かされ、「国語」で習ったことが「英語」で生かされる。

ここでは、資料1にはなかった指摘が二点見出せる。一点目は「言語の論理的法則性」に対する言及である。この言い方では、単語や文だけでなく、文章全体の「論理的法則性」まで含むことになる。資料1では音声・文字・文法に関する議論が中心であったが、現場では教科書の拘束力が強いことを踏まえた場合、文章全体の「論理的法則性」についても考慮する必要がある。この点に関して剣持は、「パラグラフの感覚というようなことは、英語を読んでると分かってくるんですが、日本語の問題としては、ピンとこないんですね。そういう意味でも、英語の時間に日本語のそういう問題を取り上げていただくと、お互いにうまくいくと思うんですけどね」と述べ、「言葉を対象化する」切り口として「パラグラフ」を挙げている。

もう一点は、「英語の先生からこんなことを教わったけど、そのことは日本語の場合にはこんなふうな現れ方をするんだと、恐らく生徒自身が気がついていける」と述べ、生徒の頭の中でどう国語と英語が結び付くべきかを明示している点である。資料 1 では「『国語』で習ったことが『英語』で生かされる」という流れのみであったが、ここでは「『英語』で習ったことが『国語』の勉強に生かされ」るという逆の流れについても言及がある。ただし、「恐らく生徒自身が気がついていける」というのはいささか楽観的な考え方であり、必ずしもそうとは限らない。その際に重要になってくるのは、国語教師と英語教師が日常的に情報交換を行い、生徒が「言葉を対象化する」のが可能になるよう、積極的な働きかけを行うことである。この点に関して外山は、「お互いに相談したり議論をしたり、例えば、文法に関して英語ではこうなんだけど国語ではどうかとか、日本語ではこういうことが言えるのかとか、そういう先生同士のふれあいというのがもっと必要じゃないか」と述べている。

以上のように、「言葉を対象化する」という観点から、「言語の論理的法則性」など、

資料1にはなかった視点を提示したのが外山・小海・剣持による議論であった。

４．３　言語教育の「試論」――宮腰の議論の場合

本節では、資料2・4・5の対談・座談会のすべてに出席した宮腰賢の論を中心に扱う。資料2で宮腰が対談を行ったのは若林俊輔で、当時、二人はともに東京学芸大学助教授であった。専門は宮腰が国語学、若林が英語教育となっている。資料4ではこの二人に有川清八郎（リンガ学院）が加わった。また、資料5で宮腰が対談を行ったのは森住衛である[7)]。森住は当時、大妻女子大学助教授で専攻は英語教育であった。資料5は1980年代のものになるが、1970年代から「連携」に関する考察を重ねた宮腰の集大成と言えるものであるため、ここでは資料5も論の対象とする。

まず、資料2において、宮腰は「私は、中学校における英語教育は日本語教育であるべきという立場をとっています」と述べる。宮腰は6年後の論考でも、「義務教育の段階の英語教育は国語教育である考えている」（宮腰1981:22）と述べており、これが宮腰の基本的な立場となっている。これは資料3における小海と同様の立場であり、宮腰も国語教育と外国語教育をともに「言語教育」と捉えていたことを示している。

次に、資料4において宮腰は、「今度の教育課程審議会の『審議のまとめ』では、国語という教科では言語を学ぶものだという線をかなりはっきり打ち出していますね。はじめてですよ。これまでは、国語という教科には、言語教育としての位置づけは必ずしもありませんでしたからね」と述べている。国語教育が「言語教育としての位置づけ」を得たことで、英語教育と共有の土台を得たことを指摘するのがこの発言である。

ここまで資料2・4から、宮腰の立場を考える上で注目すべき発言を抜粋してきたが、この時点では宮腰が具体的にどのような「言語教育」を思い描いていたのかを知ることはできない。それが明らかになるのは資料5である。この対談では森住が、「国語と英語が全然別の科目のように思われている現実をどう打開していくか、と考えるといろいろ問題があると思うんですが、まず多少ともお互いに寄り合って『言語科』ということを打ち出すと、その内容の問題はどうなりますか」と宮腰に尋ねる。それに対し宮腰は、「ことばを教える――『国語』『英語』を越えて」という題で「試論」を示している。それは、以下のような目次となっている[8)]。

「言語」のはたらきに関する指導

1）ひととことば
●ことばをもつ動物＝人間
●世界の言語と日本語／英語
●共通語と地域言語（方言）
2）ことばともの・こと

「言語」そのものに関する指導

1）音声
●日本語の音声と英語の音声
　○地域言語の母語と英語の母音
　○ヒと he／スィと th…….
●高さアクセントと強さアクセント

●指し示すものと指し示されるもの
●もの・ことの切りとり方の違い
　○コケコッコーと cock-a-doodle-doo
　○水と water／兄弟と brother
　○赤燈黄緑青藍紫と red, orange, yellow, green, blue, purple
3）ことばとこころ
●ことばで感動する
●こころのあらわれ＝ことば
4）身振りとことば
●思いやりとことば
●身振り語（手話・手旗信号）
●舌打ち・拍手、足踏み、げっぷ
5）おはなしとうそ
●虚構と虚偽
●事実とことば
●音節と拍
2）文字
●一字一語の漢字と英単語
●仮名とアルファベット
●補助符号
●段落意識（文字だけの問題ではない）
3）語彙
既述の「ことばともの・こと」に関連
●語の成り立ち
●語の変化
●近代日本語の翻訳語と英語
4）文法
●一語文（場面依存性の強い日本語）と主述文（英語）
●SOV 型と SVO 型

この目次は対談の過程で一部が言及されるのみで、十分な説明がなされていない。どの学年を想定した「試論」かも明言されていないが、内容から判断して小学生から中学生を対象にしたものだろう。宮腰の「試論」を「言語教育」のシラバスと見た場合、賛否両論が予想される。

まず、賛成意見としては、言語をめぐる事柄が体系的に押さえられている、という指摘が考えられる。これまで、資料1と資料3を見てきたが、そこで提示された「言語教育」の具体例は網羅性が低かった。その点、宮腰の「試論」は国語学者の本領が発揮され、非常に網羅的である。人によっては追加したい項目や削除したい項目はあるだろうが、この内容をうまく教授することができれば、児童・生徒の言語に対する認識は深まるだろう。一方、反対意見は、この「試論」が「言語科」という架空の枠組みを前提としている点に集中すると考えられる。たしかに網羅的ではあるが、上の内容はまるで「子ども用の言語学の教科書」ではないか、これでは「言語教育」というより「言語学教育」ではないか、という指摘も想定される。

まとめとして、宮腰の「試論」の最大の特徴を挙げるなら、「言語教育」の内容について明確になった分、「連携」の実際が見えにくくなったという点である。たしかに、資料1と資料3の議論では、「言語教育」の内容は断片的であったが、何をすることが「連携」にあたるのかは明確だった。それに対し、宮腰の論は「言語教育」の具体化に成功した反面、逆にこれを実行することのどこが「連携」にあたるのか不明瞭になったと言える。

仮に上の「試論」が教材化され、それを自ら実践した記録が残っていればより具体的な考察が可能であったが、今までのところ「試論」が教材となった形跡は見られない。

５．まとめ

最後にまとめとして、1970年代の「連携」の議論の意義を二点挙げる。

a. 国語教育関係者と英語教育関係者の両方が関わり、継続的な議論を行った点。

b. 「連携」の内容について多角的で具体的な議論を行った点。

まずはaを第一に挙げたい。第3章で述べたように、1970年代に「連携」の議論がなされた背景には英語教育と国語教育、両方の問題が関わっていた。前者の問題とは「標準週3時間」の問題であった。当時、その対処には様々な方策が検討されただろうが、その一つには「オーラル・アプローチ」の行き詰まりから、「母語を活用する」という方法論があった。そこに国語教育関係者を交えることで「連携」の議論が成立した。

ただし、英語教育で「母語の活用」と言った場合、「訳読」などを想定するのが一般的である。1970年代には「訳読」についても再評価がなされたが、同時に「連携」が模索されたのには「言語教育」というスローガンが関わっていた。というのも、1970年代において、国語教育の課題が「言語教育」になりつつあったからである。それを導いたのが岩淵悦太郎であった。そのようにして、「言語教育」というスローガンの下、資料1が生まれた。この議論は国語教育関係者では宮腰賢に受け継がれ、1980年代の初めまで継続的に行われた。

ここからはbに移っていくが、1960年代の『言語教育学叢書』は具体性が欠如しているという点が最大の欠点であった。それだけに、1970年代に多角的な意見が出されたのは意義のあることであった。具体的には、資料1の岩淵・無着らの議論では、音声・文字・文法といった言語構造の指導をいかに関連付けるかという点で、「連携」が模索された。資料3の外山・小海・剣持の議論では、「言葉の対象化」という点が「連携」の役割とされた。資料2・4・5では宮腰が「言語教育」についての考察を深め、最終的には「試論」を提出するに至った。

見逃すことができないのは、資料1～5の座談会・対談に出席した人間のほとんどが、中高の教員経験者であるという点である。中高の教員を経験していないと「連携」の議論は説得力を欠くとは言えないが、柾木（2011）でも述べたように、「連携」は本質的に困難である。現場の現状を知った上で、それでも「連携」を主張する人間がいたとしたらそれは傾聴に値するであろう。

以上が1970年代の「連携」の意義となるが、当然のことながら問題点もいくつかあった。ここでは二点挙げるが、第一に、国語教育と英語教育で関連付けるべき指導内容が、「音声・文字・文法」に集中した点に問題があった。これは小学生を対象にしたものとしてはよいが、中高生の知性に見合うものにするためには、やはり文章全体の論理性など

についての議論が必要である。資料3ではこの点に関する言及もあったが、全体としては不十分であった。また、文学的文章を通しての「連携」についてはまったく言及がなかった。岩淵が主張するように、「表現」を接点に「連携」を図るならば、文学的文章の表現が対象になってしかるべきであった。

また、第二に、「連携」を行う上での理論的根拠に対する議論がなかった。1970年代後半には、国語教育学と英語教育学はともにおおよその成立を見ており、海外の言語理論の影響も受けていた。その中から、何らかの理論を「連携」の根拠として提示できれば、より説得力のある論を構築することが可能であっただろう。

最後に今後の課題だが、これはaの意義と関連する。これを見て、「連携」の議論に「国語教育関係者と英語教育関係者の両方」が関わるのは当然だと考えるかもしれない。しかし、1980年代以降はそれが当り前ではなくなってしまう。資料6の議論に国語教育関係者が不在であることが象徴的に示すように、1980年代以降は英語教育関係者が「連携」についての理論を述べるという方向性に向かっていく。それにより、上述した第二の問題点は解消に向かうが、意義aとして挙げた点が損なわれてしまうことになる。

一方、第一の問題点を解決するには「連携」を具体化した教材と実践案が必要になるが、その点についての取り組みも2000年代後半から始まる。これは1980年代から2000年代半ばまでに失われた意義aを見直そうという試みでもある。以上の事柄について整理し、記述することを今後の課題としたい。

註

1) 第1章の記述は一部が柾木（2012）と重複していることを断っておきたい。

2) 資料3・6について最初に言及したのは大津（2006）である。

3) たとえば、『英語教育』では1971年7月号で「中学『標準時数3時間』をめぐって」という特集が組まれている。『現代英語教育』では1972年1月号で「新標準時数とこれからの英語教育」という特集をしている。

4) 現在、英語教授法における術語として「オーラル・メソッド」といった場合、1920-30年代にハロルド・E・パーマー（Harold E. Palmer）が日本に紹介した教授法を指す。

5) この岩淵の論考は、岩淵匡編「岩淵悦太郎略年譜ならびに著述目録」（岩淵1978）には掲載されていない。英語教育雑誌における短い論考であるため、見落とされていたと考えられる。

6) この点に関して浜本（2008:317）は、「戦後国語教育史の第1期は1976年で終わり、1977年からは新しい『言語主義』の国語教育の時代が始まったと理解すべきであると考えている。その第2期を導くことに岩淵悦太郎の国語教育論が強く作用した」と述べている。

7) 宮腰と森住は資料5の前に、森住・宮腰他（1980）を世に問うている。

8) 「『言語』のはたらきに関する指導」「『言語』そのものに関する指導」に加え、「『言語生活』に関する指導」という項も示されているが、細かな内容が不明であるためここでは割愛した。

引用文献

五十川敬子（2008）「英語教育と国語教育の連携に関する一考察」『日本言語政策学会第 10 回大会・予稿集』日本言語政策学会、pp.17-19

岩淵悦太郎（1972a）「国語研究者からの提言」『現代英語教育』2 月号、pp.2-3

――――（1972b）「わが国の言語教育」『英語教育研究』第 7 号、神奈川県高等学校教科研究会英語部会、pp.2-5、p.13

岩淵悦太郎・石井庄司（1977）「国語教育への提言」『言語生活』1 月号、pp.78-88

岩淵匡（編）（1978）「岩淵悦太郎略年譜ならびに著述目録」『国語学』第 115 集、pp.58-67

大津由紀雄（2004）「公立小学校での英語教育――必要性なし、益なし、害あり、よって廃すべし」大津由紀雄（編著）『小学校での英語教育は必要か』慶應義塾大学出版会、pp.45-80

――――（2006）「原理なき英語教育からの脱却を目指して――言語教育の提唱」大津由紀雄（編著）『日本の英語教育に必要なこと』慶應義塾大学出版会、pp.17-32

――――（2009）「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）『国語からはじめる外国語活動』慶應義塾大学出版会、pp.11-29

――――（2010）「言語教育の構想」田尻英三・大津由紀雄（編）『言語政策を問う！』ひつじ書房、pp.1-31

小川芳男（1978）「英語教授法のあゆみ」『現代の英語教育』第 3 巻、研究社、pp.2-20

金田一京助（1950）『心の小径』角川書店

竹田稔（2010）「中等教育における英語教育と国語教育の連携に関する考察」『桐朋学報』第 58 号、pp.1-64

西尾実・石橋幸太郎（監修）（1967）『言語教育学叢書』全 6 巻、文化評論出版

浜本純逸（2008）『国語科教育の未来へ――国語科・日本語科・言語科』渓水社

柾木貴之（2010）「国語教育と英語教育の連携前史――明治期・岡倉由三郎『外國語教授新論』を中心に」『言語情報科学』第 8 号、東京大学大学院総合文化研究科言語情報科学専攻、pp.167-181

――――（2011）「国語教育と英語教育の連携史――1960 年代・『言語教育学叢書』を中心に」『言語情報科学』第 9 号、東京大学大学院総合文化研究科言語情報科学専攻、pp.151-167

――――（2012）「国語科が英語科と連携する意義について――『国語科と英語科のチーム・ティーチング』を例に」全国大学国語教育学会（編）『国語科教育』第 71 集

宮腰賢（1981）「英語の英語らしさの教育を――国語科より」『英語教育ジャーナル』6 月号、pp.21-23

森篤嗣（2009）「『英語の前に国語』の声に応えられる言語教育とは」森山卓郎（編著）『国語からはじめる外国語活動』慶應義塾大学出版会、pp.55-78

森住衛・宮腰賢・節丸恭生・森永誠（編）（1980）『英語教育と日本語――日本語をいかに利用するか』中教出版

若林俊輔（1979）「英語教育から言語教育へ―なぜ英語を学ぶか、教えるか」『英語教育』10 月号、pp.19-21