

3 単現 -s の存在から知る英語の歴史的変遷と 国際共通語としての英語の実態¹

伊 藤 彰 浩

1. 問題の所在

本論文の目的は、なぜ英語に 3 単現 -s の規則が存在しているのかについて検討を加えることである。そして 3 単現 -s の存在理由について考えることは、大学における教員養成課程（英語科）のコア・カリキュラムにおける「英語の歴史的変遷、国際共通語としての英語」（英語学の学習項目（3）、到達目標（3））の内容を含んだ授業と、英語科教育法、英語科指導法といった教科指導に関する授業を「つなげる」視点を提供すると論じる。その理由は、3 単現 -s は標準英語（Standard English）の特徴のひとつであり、その事実を通して英語の歴史的変遷に興味を持ち理解を深めようとする姿勢は、国際共通語としての英語の実態に目を向け、英語科教員として英語を教えることの意味を学生たちに考えさせる機会を提供するからである。

本論文の構成は次のとおりである。はじめに、近年の第 2 言語習得研究では、3 単現 -s は獲得の難度が高いと考えられていることを紹介する。一方で、英語科教員による 3 単現 -s に関する認識について上げられることがほとんどない点を指摘する。次に教職課程（英語科）を履修する大学生を対象に 3 単現 -s に関するアンケート（自由回答記述方式）を実施し、その分析結果を記述する。そして、英語の 3 単現 -s という文法規則が存在する理由を文法的機能面だけではなく英語の歴史から説明する必要性を論じ、3 単現 -s の規則が用いられる標準英語の成立過程を記述する。最後に、英語の歴史的変遷と国際共通語に対する意識を高めることは、大学の学びの中で科目間の内容をつなげるために必要不可欠であると結論づける。

2. 文法項目としての3単現-s

2.1 3単現-s：その難度と教職課程（英語科）履修者による認識

日本人が英語を学ぶ際に難しさを感じる文法項目のひとつに3単現-sがある。中学生の頃から教科としての英語が得意だった人には想像しにくいかもしれない。しかし、母語であれ第2言語であれ、英語の3単現-sは他の文法項目と比べて獲得が難しく、高い正確度で産出できるようになるのは獲得の最終段階と考えられている（Brown, 1973; Dulay & Burt, 1974; Dulay, Burt, & Krashen, 1982）。² 一方、現職の英語科教員であれば「なぜ3単現-sは存在するのか」との疑問を持ったり、自分が教える生徒から「なぜ3単現-sは必要なのか」と問われたりしたことはあるのではないか。

ここでは、筆者が勤務する大学の教職課程（英語科）を履修し、中学校や高等学校の英語科教員を将来の職業選択のひとつに位置づけている学生たちが、3単現-sについてどのような認識を持っているかを知るためにアンケート調査を実施した。その結果を踏まえて3単現-sの存在理由、英語の歴史的変遷、国際共通語としての英語の実態について考えてみたい。

2.2 3単現-sの認識に関するアンケート調査

2.2.1 調査参加者

教職課程（英語科）を履修する大学生 39 名。

2.2.2 調査材料

3単現-sの難度に関する認識を調査するため、自由記述項目を作成した。

- ・中学生もしくは高校生に「先生、3単現の-sはどうして必要なんですか（どうして存在するんですか）？」と質問されたら、あなたはなんと答えますか。

2.2.3 調査手順と分析法

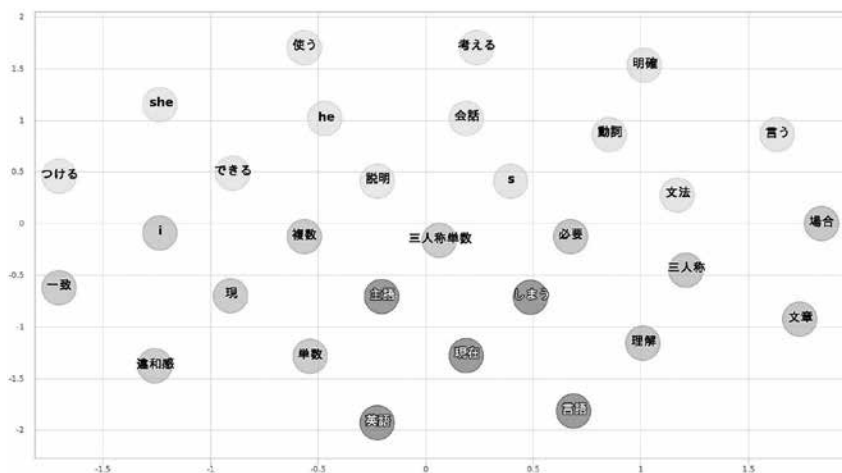
オープンソース学習支援システムのひとつである Moodle に、上記のアン

ケートを掲載した。提出期限を2週間後に設定し、教職課程（英語科）を履修する学生39名に対して回答を依頼した。提出期限後に、調査者である筆者がMoodleにアクセスし、回答を一括ダウンロードした。調査参加者には、自由記述欄の回答はAIテキストマッピングを用いた分析対象とすることを明示し、文書にてデータの利用許可を得た。調査者である筆者はダウンロード終了後、39名分の回答文をひと通り読み、回答の全体的な傾向を探求するため、AIによる「テキストマッピング」（ユーザーローカル社）を実施した。

2.2.4 結果

アンケートの回答に対してAIによる分析を行った。調査参加者の回答データをAIテキストマイニング（ユーザーローカル社）によって分析を行った。その結果、ワードクラウド、単語出現頻度、共起キーワード、2次元マップ、係り受け解析、階層的クラスタリング、文書要約（ダイジェスト、ハイライト、重要マーカー分析、ヒートマップ分析、ChatGPTを利用した高度要約文生成（AIの自動学習に利用されない設定を事前に確認の上、実施））による分析結果を得た。本調査の目的は、調査参加者が3単現-sについての質問に対してどのような考えを持っているか、その全体的な傾向を探ることである。そこで、回答において産出された単語間の関係を距離で示す「2次元マップ」と、産出された回答のどの部分が強調されているか、そして全体としてどのような内容を含んでいるかを確認・推定するために、「重要マーカー分析」「ヒートマップ分析」「ChatGPTを利用した高度要約文（自動学習）の生成」を利用することにした。それらの結果を以下に示す。

【2次元マップ】



【重要マーカー分析の結果】

- ・ He plays soccer. (彼はサッカーをします。) という文の場合、三人称単数の He であり、時制が現在であるため、動詞に s をつけて plays にしなければいけません。
- ・ 3 単現の -s を使うことで、文がより明確化され、主語と動詞の関係性が理解しやすい。

【ヒートマップ分析の結果】

＜黄色＞

- ・ 三人称単数の主語の場合に動詞に -s を付けることで主語が誰なのか明確にすることができ、文の理解がしやすくなります。
- ・ 特に三人称単数の場合、動詞に -s をつけることで、聞き手に誰の話なのかをわかりやすく伝えることができるんだよ。主語がより明確になると、意思をより正確に伝えることができたり混乱を避けることができたりするメリットがあると考えます。もし聞き手と反対の意見を表明したい時に 3 人称単数の s が抜けている人の話など誰が聞こうと思うだろうか。

<赤>

- ・ 三人称単数の He であり、時制が現在であるため、動詞に -s をつけて plays にしなければいけません。例のように 3 単現の -s を使うことで、文がより明確化され、主語と動詞の関係性が理解しやすい。

【高度要約文生成の結果】

この文章は、英語における主語と動詞の一致、特に三人称単数形の動詞に付ける「-s」の重要性について説明しています。以下に要約を示します。1. **主語と動詞の一致**：英語では、主語が単数か複数か、また人称によって動詞の形が変わる必要がある。これにより、誰が何をしているのかが明確になる。2. **三人称単数の例**：例えば、「He runs」や「She plays the piano」のように、主語が三人称単数の場合、動詞に「-s」を付け加えることで、その主語が単数であることを示す。3. **動詞の形の変化**：英語の動詞は多くの場合、形が変わらないため、「-s」が、主語が三人称単数であることを示す目印として機能する。このルールにより、文全体の統一感が保たれる。4. **誤解を防ぐための重要性**：主語と動詞の一致がないと、英語を母語とする人には不自然に聞こえ、誤解を招く可能性がある。したがって、三単現の「-s」は、動作を行う人物が誰かを理解しやすくするために必要である。5. **教育的アプローチ**：英語の文法規則の理解よりも、正確に内容を伝えることが重要であるとし、主語と動詞の一致を重視して三単現の「-s」の必要性を説明する方針である。このように、三単現の「-s」は英語の文法において非常に重要な役割を果たしており、主語と動詞の関係を明確にするための基本的なルールであることが強調されています。

2.3 アンケート調査の結果と考察

アンケート調査の結果と分析から、調査参加者は、3 単現 -s の存在理由を、主語の性質（3 人称、単数）を動詞の -s の有無によって規定できる点、すなわち文法的機能を強調して説明している傾向があると読み取れる。また、高度要約文の内容から、-s は 3 人称単数のマーカーであり、文法上の基本的な守るべきルール（規則）だと認識されていることが示唆される。³

上記のアンケート結果にも見られた3単現-sの文法的機能について掘り下げてみる。「なぜ3単現-sが必要なのか（存在するのか）」という問いに対して、その文法的機能の側面から説明を加えるならば、3単現-sの「有無によって意思疎通の効率が飛躍的に高まる、あるいは低まるという状況」（堀田, 2017, p. 1）を見つけないてはならない。すなわち、3単現-sが存在することで、3単現-sがないときよりも、英語の使用において利便性が高まる可能性を説明しなければならない。もしそのような現象が具体的に想起できないのであれば、3単現-sの存在理由を文法的機能に基づいて説明することは難しく、獲得の難しい文法規則をなぜ学ばなければならないのだろうか、という疑問も湧き上がってくるだろう。⁴

3単現-sの文法的機能として考えられるのは、ある名詞が主語として提示されたときに、後続する動詞に3単現-sが付与されていれば、当該名詞が綴り字の形態にかかわらず単数（認識上の単数も含む）であることを示すマーカーになる、というものだ。しかし、この例だけでは、3単現-sの有無によって意思疎通の効率に大きな変化があると断言することはできないだろう。すなわち3単現-sの文法的機能に着目して、その存在理由を探ることには限界があり、別のアプローチが必要なのだ。そこで、歴史言語学と非標準英語の視点から3単現-sを眺めることにより、3単現-sの存在理由を説明してみたい。

3. 歴史言語学と非標準英語の視点からみた3単現-s

3単現の-sをめぐる歴史言語学の研究としてはDavid Britain氏（ベルン大学）による論文が多数出版されている。⁵ 日本語で読める包括的な文献としては堀田隆一氏（慶應義塾大学）による著作とサイトに掲載されている情報が有益である。これらを基に2000年以降に出版・公開された資料の一部を紹介しながら、3単現-sがなぜ現在の英語に存在しているのかについて説明を加えてみたい。

歴史言語学的な視点から3単現の-sを考察するためには、まず標準英語という概念を考慮に入れなければならない。Britain (2010) は、「イングランドでは、標準英語は少数派の方言である」（p. 37）との言説からスタートする。ここでの

標準英語は Standard English のことであり、われわれが外国語としての英語 (English as a Foreign Language) を学ぶ際に、目標言語 (target language) とする英語のことである。つまり、3 単現 -s の規則をもつ標準英語は英語のひとつの方言にすぎないのだ。ここでは、Britain (2010) に基づいて英国における標準英語および非標準英語とされる他の方言の現状について記述しながら、3 単現 -s が標準英語に存在する理由について考察を展開してみたい。

Britain (2010) は、過去数十年にわたるイングランドにおける英語の方言調査の結果、イングランドの人口の半数以上が、非標準英語を使用していると論じる。対して、標準英語については Trudgill (1979) に従い、人口のおよそ 12 パーセント程度の話者しかいないと指摘する。その根拠は、イングランド東部ノリッチの住民から収集した発話データの中で、非標準的な文法的特徴をもたない発話は 12 パーセントにとどまり、この数値が全国的に妥当な推定値であるとの判断による。彼は、言語データの抽出には誤差があるため、イングランドのいくつかの地域では、より多くの非標準的な文法的特徴を有する方言が使用されていると論じた。さらに Britain (2010) は、関係する研究のひとつとして Hudson & Holmes (1995) を挙げている。この研究では、英国内の 4 つの地域 (南西部、ロンドン、マージーサイド、タインサイド) に居住する小中学生を対象に、彼らがどの程度、非標準英語を使用するのかについて調査が行われた。その結果、11 歳の 61 パーセント、そして 15 歳の 77 パーセントが、非標準的な文法的特徴を示す方言を使用していることが判明した。この研究では、より形式ばった言語使用が奨励される環境 (例: 学校) において発話データが収集された。形式ばった言語使用が好まれる環境においても、調査対象者である小中学生の約 6 割から 8 割が、その発話において非標準的な文法的特徴を示した事実から、形式的な発話が好まれるわけではない日常生活の環境下では、より多くの非標準的な文法的特徴をもつ発話データが収集できる可能性があると指摘した。そこで、Trudgill (1979) が提示した「88 パーセントの非標準的発話者」(非標準的な文法的特徴をもたないのは 12 パーセント) は、現在でも妥当な推定値だと判断できると結論づけた。

3 単現 -s は、現在時制の動詞体系の中で研究対象として取り上げられる文法

的特徴のひとつである。ここでは、Britain (2010)、堀田 (2015a, 2015b)、堀田 (2019)、堀田 (2022)において示された説明や用例を紹介しながら、われわれが学び教える標準英語の3単現-sの規則とはずいぶん異なる規則が非標準英語にはいくつか存在していることを確かめてみよう。

<例1>

現在形の動詞において-s表記を持たない（イーストアングリア方言）

She love going up the city.

<例2>

動詞に付与される-sは次のような規則に基づいて付与されるか否かが決まる（イングランド北部方言）。この規則は「北部主語規則」（Northern Subject Rule）と呼称されている。主語が名詞（具体的な物や人を指示対象とする場合）のとき、動詞は主語の数に関わらず-sをとる（単数・複数に関係はない）。例：The birds sings. John sings. しかし、主語が代名詞（I, we, you, they など）のとき、動詞は以下のように変化する。

- ① 代名詞が動詞に隣接している場合（すぐ前にある場合）は、-sを取らない。

例：They sing. / We sing.

- ② 代名詞が動詞から離れている場合（間に他の要素が入る場合）は、-sを取る。

例：They always sings. We always sings.

上記の例の中には、われわれが中学校や高等学校で学び教える対象である英語、すなわち標準英語の規則とは正反対のものが存在する。主語が単数では-sが付与されず、主語が複数になると-sを付与するという、名詞の複数形の規則と動詞に-sを付与する規則の間に、ある種の対称性を見出すことができるかもしれない。しかし、3単現の-sと名詞の複数形の-sとの間には、語源的な関係性はないと考えられている。⁶

これまで、標準英語の3単現の-sの規則とは大きく異なる規則が、非標準英語とされる方言に存在することを確認した。では、なぜわれわれは-sを標準的だと認識し、学び教えるのだろうか。この疑問を解決するためには、3単現の-sが存在する標準英語がどのようにして成立したのか、その過程を確認しなくてはならない。

4. 標準英語の成立過程

現在、一般的に標準英語 (Standard English) と呼ばれている英語はどのようにして生まれたのだろうか。まず、英語の歴史 (英語史) の観点から、標準英語の3単現の-sの成立過程を概観したい。古英語の時代 (西暦449年から1,100年頃) には、動詞が人称・数・時制に応じて変化するという特徴があったが、その後、中英語の時代 (西暦1,100年から1,500年頃) に屈折の水平化 (leveling) と呼ばれる現象が生じ、語尾の弱い音が消えることで、古英語期の複雑な動詞の屈折は少しずつ廃れていった。しかし、唯一この水平化の流れに抵抗したのが3人称単数現在形の -eþ であった。これはブリテン島の中部・南部で用いられていた。後に、-eþ は中英語の時代から近代英語の時代 (西暦1,500年から1,900年頃) にかけて、ブリテン島北部 (イングランド北東部も含む) で用いられていた -(e)s に置き換わることになったと推測されている (橋本, 2007)。

では、なぜその -(e)s が現在の標準英語に残り続けることになったのだろうか。それを説明するためには、言語を使用する人間の動き、すなわち社会的な観点から検討することが不可欠である。標準英語の成立過程を社会的な観点から記述するならば、その主な原因は①人口の多さ、②イースト・ミッドランド・トライアングル (後述) の存在、③地理的条件、④パブリックスクールの存在、の4つが挙げられる (橋本, 2007)。イングランド北東部のイースト・ミッドランドは他の地域と比べ人口が多く、その地域の方言話者は他の地域の方言話者の数を上回っていた。また、イースト・ミッドランドの中部から南部にはロンドン、ケンブリッジ、オックスフォードなど、政治、経済、学術の拠点としての役割を持つ大都市が複数存在し、それら3つの都市を結ぶ三角地帯である

イースト・ミッドランド・トライアングルには、他の地域から多数の人々が訪問し、人的交流が盛んな場所となった。さらに、イースト・ミッドランドで話される方言は地理的にノーザン方言（北部方言）とウェスタン方言（西部方言）の中間に位置したため、イースト・ミッドランド・トライアングルで使用される方言は他の地域から訪れる人々の共通の言葉としての機能を担うようになった。また、先述の通り、政治、経済、学術の拠点として成長するイースト・ミッドランド・トライアングルには、オックスフォード大学、ケンブリッジ大学が存在するとともに、両大学に進学するための教育機関、すなわち独立学校（パブリックスクール）が設置され、教育においてもその地域の方言が教えられるようになった。さらに、ロンドンには政府、行政、立法、司法、交通、輸送などの公的機関が多数設立された。その結果、国内における政治的、経済的、学術的な力を背景に、イースト・ミッドランド・トライアングルで用いられる方言は、徐々に、そして確実に、威信（prestige）を獲得していくことになる。このように威信を獲得した方言は、やがて「標準的」な英語だとみなされるようになり、その中に3単現の-sが残った（佐藤，2015, p. 8）。⁷

これまで見てきたように、英語史の観点から観察すれば、標準英語の「標準」とは、辞書的な意味である「1. 判断のよりどころや行動の目安となるもの、2. 平均的であること、またその度合い・数値。並み。」（デジタル大辞泉, 2024）など、多様な物事における共通かつ一般的な特徴を備えたものを意味しているわけではない。今でこそ標準英語は、世界中で広く採用され使用されているため、多くの個人や団体により公認され、正式・公式的なもの、さらには権威的なイメージが付随している印象をわれわれに与える。しかし、歴史をたどれば逆なのである。14世紀に政治的・経済的な力を持っていたロンドン周辺において、社会的に影響のある階層が用いていたひとつの方言、すなわち言語学的に言えば、ある変種（variety）が「標準的」とみなされ、英国内、そして国際的に認知されたのだ。標準英語の「標準」とは、歴史が偶然にもたらした産物に過ぎないともいえるだろう。そして、その標準英語の特徴のひとつが、3単現-sなのだ。

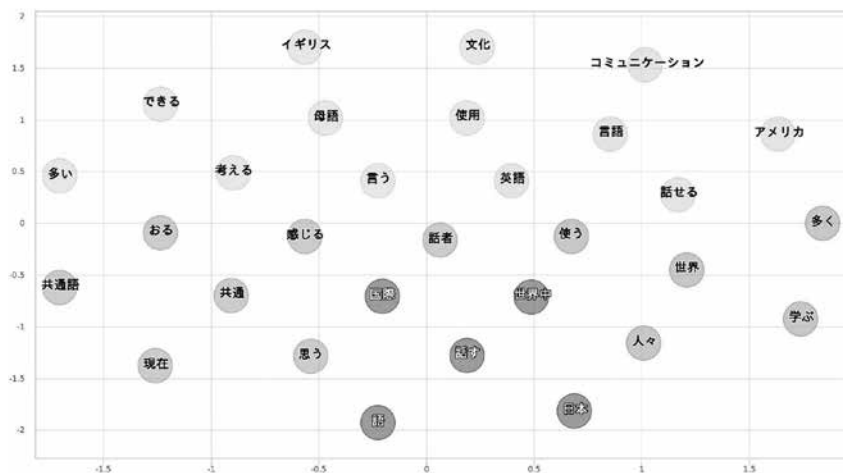
5. 「英語の歴史、国際共通語としての英語の実態」に対する学生の認識

上記の歴史的事実を認識すると、これまで議論の対象としてきた 3 単現 -s、そして英語に対するイメージは変わってくるに違いない。そして、英語科教員を将来の職業選択のひとつに位置づけている学生たちは、この歴史的事実をどの程度認識しているのか、という新たな疑問も湧いてくる。なぜなら教職課程で学び英語科教員を将来の職業選択のひとつに位置づける学生には、英語を学ぶ上で知りえた知識や情報を言語学上の問題としてとらえつつ、それをより広く社会的な問題として観察し、自分が学び教える対象である英語について複数の観点から考察してほしいからである。これまでの議論から、3 単現 -s の存在理由は、その文法的機能の面から説明するだけではなく、英語史に基づいて説明する必要があることが判明した。すなわち、「なぜ 3 単現 -s という文法規則が存在するのか」ではなく、「なぜ 3 単現 -s という文法規則が残ったのか」と考える姿勢が必要なのだ。コア・カリキュラムの言葉を借りるならば、「英語の歴史の変遷、国際共通語としての英語」について、学生たちは大学の学びの中で何を獲得しているのだろうか。その現状を把握するために、再度アンケート調査を実施することにした。

アンケート項目は、「英語の歴史、国際共通語としての英語の実態について、あなたが知っていることを書いてください（400 字以上）」とした。なお、アンケートの実施方法は上述のアンケート項目で採用した手順と同様に、オープンソース学習支援システムのひとつである Moodle に上記の質問文を提示し、教職課程（英語科）を履修する学生 39 名に対して回答を依頼した。提出期限を 2 週間後に設定し、提出期限後に調査者である筆者が Moodle にアクセスし、回答を一括ダウンロードした。

39 名分の回答文を読み、回答の全体的な傾向を探求するため、先のアンケート項目の分析と同様に、2 次元マップ、重要マーカー分析、ヒートマップ分析、ChatGPT を利用した高度要約文（自動学習）の生成結果を活用した。アンケート項目の分析結果を以下に示す。

<2次元マップ>



【重要マーカー分析の結果】

- ・英語を学んだことによって、学んだ人々にとってメリットになるようにする必要もあると私は思う。
- ・身につくことも多くあると思うが、実際に日常で使えるようにはなっていないと考えられる。
- ・国際共通語としての英語の実態にはそれぞれ正の側面と負の側面があると思う。

【ヒートマップ分析の結果】

<黄色>

- ・現在、英語は国際共通語として広まっており、必ずしも英語を母国語とする人と話す言語であるわけではない。
- ・国際共通語としての英語の役割は、現代のグローバル化した社会において不可欠な存在となっている。
- ・英語は決して簡単に習得できる言語ではないが、イギリスやアメリカの影響で国際共通語という認識が高まった。

- ・ 国際共通語と呼ばれている割には、日本には英語を流暢に話せる人が多くありません。
- ・ 英語が国際共通語として国際ビジネスや WHO、IOC など国際機関の場で使われているということです。
- ・ また国際共通語を日常的に公用語として使用しているアメリカやイギリスは、世界中に影響を与えています。

<赤>

- ・ 英語を学んだことによって、学んだ人々にとってメリットになるようにする必要もある。
- ・ 身につくことも多くあると思うが、実際に日常で使えるようにはなっていないと考えられる。
- ・ 国際共通語としての英語の実態にはそれぞれ正の側面と負の側面があると思う。

【高度要約文生成の結果】

この文章は、国際共通語としての英語の実態とその影響について述べています。以下に要約を示します。1. ** 英語の普及と使用状況 **: 英語は、植民地政策や文化的影響によりグローバルに広まり、現在ではネイティブスピーカーだけでなく、多くの人々が第二言語や外国語として使用しています。「英語を母語としない人々の数は、ネイティブスピーカーの数をはるかに上回っており、これが英語の使用における新しいダイナミズムを生み出している。」2. ** 国際的なコミュニケーション手段 **: 英語は、異なる文化や背景を持つ人々を結びつけるツールとして機能しています。「英語が人々を文化や背景の違いを超えて結びつけるツールであること、英語そのものも多様性を持つことを実感した。」3. ** 英語の重要性 **: 英語は国際ビジネスや学術分野での標準的なコミュニケーション手段となっており、多くの国で公用語や第二言語として使用されています。「国際ビジネスや学術分野における英語の重要性。」4. ** 教育における英語の役割 **: 多くの国で英語教育が義務づけられており、国際的な資格試験も英語力を求めています。「多くの国々では第二言語として英語を学ぶことが義務づけられてお

り。」5. ** 英語に依存することの課題 **: 英語が共通語として使われる一方で、英語力の差による不平等や新たな格差が生じる可能性があります。「英語に依存することで新たな格差や課題が生じているともいえるだろう。」このように、英語は国際社会において重要な役割を果たしていますが、その使用には課題も伴っています。

このアンケート調査の結果に考察を加える。アンケートの回答には、現在、「英語は国際共通語として広まっている」という現実に対する認識、「グローバル化した社会において不可欠な存在」という認識、「イギリスやアメリカの影響で国際共通語という認識が高まった」という政治的・経済的な視点が示されているようだ。その一方で、「日本には英語を流暢に話せる人が多くはないが、英語が国際共通語として国際ビジネスや WHO、IOC など国際機関の場で使われている」との認識も存在している。この結果を見る限り、英語の方言、変種、歴史に関する指摘は相対的に少なく、英語の実態に関する回答の中に政治、経済、教育といった人間の社会活動が言語に対する認識に影響を及ぼし、また逆に言語が社会に対して及ぼす影響に関する視点は存在したが、限定的であった(例:「国際共通語としての英語の実態にはそれぞれ正の側面と負の側面があると思う」)。さらに、英語の母語話者、非母語話者に関する言及も存在したが、限定的であった。

6. 総合考察

本実践報告では3単現-sを取り上げ、その存在理由を中心に議論を行ってきた。ここでは、これまでの報告の内容を踏まえて、以下、3単現-sの問題について考えることがどのような可能性を秘めているか、英語の歴史、ALT への興味・関心、そして筆者が勤務する西南学院大学の教職課程(英語科)の現状を踏まえて記述してみたい。

3単現の-sは文法規則のひとつとして中学校1年生の英語の授業で導入され、テストでもその習熟度が確認される文法事項である。教室内で英語を学んできた者にとっては、慣れ親しんだ文法規則であり、当然ながら-sの付与を忘れて

いないか、正しく付与できるか、誤りに気づくかが焦点となる。しかし、堀田 (2016) は、3 単現 -s は、文法的な正誤という局所的な問題として解すべきものではなく、英語学習者に次の 3 つの視点・考え方を提供してくれる「一級の話題」であると論じている。⁸ 以下に堀田 (2016) の記述を提示する。

- (1) 自らの学んでいる対象が標準的・規範的な変種であるという事実に対する意識
- (2) 多数の非標準変種もまた日常的に使用されているという英語の多様性の現実への気づき
- (3) 英語諸変種（そして母語たる日本語諸変種も）に対する寛容さを育む絶好の機会

英語科教員として教科書を用い教壇に立って授業を行う際、少なくとも日本の中等教育政策の中では、「標準」とされる英語を学習と教授の対象とすべきであろう。なぜなら多くの個人や団体により公認され、正式・公式的なものとして認識される可能性が高いものを学習・教授の対象とする方が、教育の効率性が高いと判断できるからである。しかし、それは同時に数ある変種のひとつを「標準」的な英語としてわれわれ自身が認識することを選択し、数ある変種のひとつである標準英語の威信の継続に加担する行動である点に留意しなければならない。自分が好きで学び始めた外国語であれば、その外国語は自らの興味・関心・愛情の対象であるとともに、最も厳しい視線を投げかける対象ともなるべきである。

日本の英語教育において、上記の堀田 (2016) の言説が教員養成システムの中で効力を発揮するためには、様々な言語や文化的背景を持つ個人の存在を常に意識できる英語科教員の育成を目標とする必要がある。日本の中学校、高等学校における英語の授業において、様々な言語的、文化的背景を持つ個人の一例としては、ALT の教員の存在が思い浮かぶ。日本の教室英語教育において英語母語話者である ALT 教員は、正しいと想定される英語を提供する「音声機器」などではなく、日本人英語科教員とともに協働 (collaboration) し、ひとりの教員では作り出せない授業展開を生み出すもう一人の個人、教員として受け入れられるべきである (Tajino & Tajino, 2000)。しかし、そのような視点に

立ってわれわれは英語教育に携わってきただろうか。そして、そのような視点に立って教室内環境を整えようとしてきただろうか。

上述の標準英語の成立過程に関する記述において示したように、ある言語の話者に「標準」語の話者はおらず、自らの言語的、文化的背景をもとに各人が「方言」の話者なのである。⁹ ある言語の母語話者という呼称を用いるときにわれわれはある言語の標準語を第1言語（例：母語）とする話者を想定していないだろうか。筆者自身も自らが遂行する第2言語習得研究において、英語や日本語の母語話者による文法性判断を実施する際や、母語話者の統制群を設定する際など、言語学研究のために便宜上用いる言葉である「母語話者」が、いつの間にか英語や日本語を第1言語として使用する話者個人と集団が等質であるとみなすとともに、母語話者とそうでない者との違いを強調し、同時に母語話者と呼ばれる人たちの中に存在するはずの個性（例：言語的特徴や文化的背景）を置き去りにしているのではと反省することがある。このような反省を踏まえてできることがあるとしたならば、教職課程（英語科）にたずさわるわれわれはどのような行動をおこすべきだろうか。考えられるひとつに選択肢としては、コア・カリキュラムを単なる教授項目の羅列ではなく、体系的な学びを教職課程で学ぶ学生に実現させる設計図としてとらえて、各教授項目を「つなげる」意識を教員自身が持ちながら授業に臨むことではないだろうか。言うまでもなく、教職課程における英語科教員養成は英語学の科目だけで実現できるものではない。英語を学び教えるわれわれが他の領域や分野に対して寛容な態度を持ち、英語科教員の養成という学部や学科によるプロジェクトに参画していることを意識する必要がある。またコア・カリキュラムに目を向ければ、「各教科の指導法」、「教科に関する専門的事項」、と別々に設定されている科目ひとつひとつをシラバスに基づいて適切に教え、教員免許の取得を目指す学生たちが科目間の有機的なつながりを主体的な学びを通して感じとれることが理想である。その支援の例としては、本実践報告の内容に関係する視点から記述すれば、「各教科の指導法」（例：英語科教育法、英語科指導法）において含まれるべき項目「ALT とのチームティーチング」における ALT への理解と認識のあり方を、「教科に関する専門的事項」（例：英語学）において含まれるべき項目「英語の

歴史的変遷、国際共通語としての英語」に関する理解を、「つなげる」ように学生をサポートすることではないだろうか。

私立大学の教職課程（英語科）の多くは、解放型システムに沿って構築されている。したがって、英語学、英語文学、英語コミュニケーション（スキル系科目）、異文化理解（コミュニケーション学を含む）など、教科の内容に関する科目は、教職課程が設置されている学部において専門科目として提供され、その履修者の大半は教職課程を履修しない学生である。筆者はここで教職課程履修者を念頭に置いた授業展開の必要性を強調しているわけではない。専門科目の大半が教職課程科目としての役割も担っている事実を担当教員が正しく認識し、その授業内容が英語科教育法や英語科指導法の内容にも反映される可能性が存在することを念頭に授業を展開することが大切だと強調したい。

筆者が学生からよく受ける質問のひとつに、英語科教員にとって英語学の知識や学習経験がどのように生きるか、というものがある。このような質問が教職課程履修者の学生から出る理由のひとつは、英語学の科目において取り扱われる内容が抽象的に映ってしまい、英語学の知識は中学校や高等学校の授業で文法規則を教える際の方法論にしか還元されることがない、と認識されている可能性もあるだろう。筆者は、英語科教員にとって英語学の知識や学習経験がどのように生きるか、と質問された場合には、英語学を学ぶことで文法規則の説明ができるようになる可能性に同意したうえで、英語学の学びを通して①英語という言葉の仕組みを知ることができる（それは言語一般の理解、人間の理解につながる可能性がある）、②文法項目に対して意識することが英語への「こだわり」、「接点」を自分の中で保持することができ、それが結果的に③自らの英語科教員としての「軸」につながるのではないかと学生に問いかけることにしている。英語ということば全体を眺めようとするとき、その実現のための最もシンプルな方法は、その一部に対して明確な「こだわり」を持つことなのではないだろうか。そのような意識を学生に育むことができたなら、将来の英語科教員は英語ということばに対する興味や関心から離れずに、自らの英語科教員という自己同一性を保つことができる。¹⁰ 現在の日本の英語科教員たちは、英語力を備えているだけでなく、英語の指導法への理解と実践、そして学校組

織で働く以上、様々な業務に対応できる知識、能力、体力が必要である。この
ような状況の中で、自分が英語科教員であるとの意識や誇りをどのようにして
維持しながら、教職に従事し続けることができるだろうか。「最近、英語から離
れてしまっている」と英語科教員として奮闘を続ける卒業生の声を筆者は幾度
となく聞いている。筆者の個人的な経験を踏まえていうならば、教員は広い意
味で研究者としての素養を持つべきであり、自分が専門とする教科のなかで不
変的な要素の強いもの（例：文法項目である 3 単現 -s など）に対して興味・関
心を持ち続けるなかで、自らの「軸」を持ち、その「軸」から興味や関心をさ
らに広げる意識を持ち続けなければならない。その大切さを教職課程（英語科）
履修者の学生たちに授業を通して伝えようとする姿勢こそが、教員養成に参画
する大学教員の責務なのではないだろうか。

7. 結論と今後の課題

本実践報告では、英語における 3 単現 -s を取り上げ、その文法的機能、英語
の歴史的変遷、われわれが学び教える対象となる標準英語の成立過程を取り上
げた。その中で、標準英語に 3 単現 -s が存在することになった経緯を確認し、
その歴史的事実に対する認識を高めていくことが将来の英語科教員に必要な視
点を獲得することにつながると論じた。

今後の課題は学生個人の学びに焦点を当て、教科の内容に関する科目と教科
に関する科目の内容を「つなげる」学びが実現できているのかを具体的に調査
することである。個人別態度構造（PAC）分析を利用した研究デザインの構築
も含めて今後検討してみたい。¹¹

謝 辞

本論文の内容に対して貴重なコメントを提供してくれた宮永静氏（西南学院
大学教務課）、若芝青氏（西南学院大学大学院博士後期課程）、そして本論文の
調査参加者としてアンケートに回答してくれた西南学院大学教職課程（英語科）
の履修者のみなさんに心より御礼を申し上げる。なお、本論文で紹介したアン
ケート調査の結果を対して分析を行う前に、アンケート回答者には分析の趣旨

を伝え、調査参加者に研究内容を伝えたとともに不利益がないことを明示し、紙面上のやり取りにおいて同意を確認した。最後になるが、本論文の内容に対する責任は筆者にあることを申し添える。

注

- ¹ 本論文は筆者の教育実践を踏まえたものであり、英語のしくみや英語の学習・習得に関する仮説の検証を行うものではない。また本実践報告を執筆した動機はコア・カリキュラムに基づいて英語科教育法、英語科指導法だけではなく、「英語の歴史の変遷、国際共通語としての英語の実態」に関する項目を教えるための資格を得るためである。
- ² 授業で学びテストにおいて高い正確性で解答できたとしても、それが実際の言語使用において正しく産出できるかどうかは別の問題である。したがって、教室内言語活動やテストにおいて3単現-sを正しく使用できたからと言って、それが3単現-sが容易であり言語使用において高い正確度を示すことを意味するわけではない。具体的な例として、筆記テストにおいて3単現-sの必要性を正しく認識し、文の産出において-sを書き加えたり、文の文法性を判断した上で、必要に応じて修正したりできたとしても、口頭及び筆記における産出において-sの脱落が生じる可能性は否定できない。
- ³ 日本の英語教育、すなわち教室内英語学習では、文法規則を学習者に教授し、正確に理解・産出できることが成果として認識される。本論文で扱った3単現-sも規則を正しく用いることが要求される事例のひとつである。
- ⁴ ネット上に各地域の教育委員会によって公開されている英語の学習指導案（中学1年生）を調査した結果、3単現-sが指導対象の文法項目として取り上げられる際には、「他者のことを説明する」内容のなかで自然な形で3単現-sが提示されることが多い。形態論的には複数形の-sと同じように、単語（動詞）の末尾にsを付けることを伝えている。その一方で、3単現-sの指導は既習項目である1人称、2人称と異なり、否定文、疑問文に does not, does が使用されるなど、規則が複雑であるため授業1回分の時間を全て活用するなど、入念な指導を行う教員が多いようだ。規則を再現できること、そしてそれを紙面上のテストで再現できることが重視される現状を踏まえれば、このような指導が今後も継続されるだろう。しかし、本論文で示したように、3単現-sの獲得は他の文法項目と比較して難度が高く、また文法機能的に無意味ではないにしても、-sが落ちたからといって文の意味理解を大きく棄損することではなく、また英語の多様な方言の実態を知れば、3単現-sは数ある文法規則のひとつである。このような事実を踏まえれば、教室における活動、測定、評価において、3単現-sを対象項目から外したり、重要度を下げたりするなど、具体的な対応をすべきであろう。筆者はこれまでの議論を踏まえて、高度な英語能力を獲得した学習者を対象にした英語学力の精密な測定と評価が必要な場合を除き、3単現-sを測定・評価項目から除外することを提案したい。
- ⁵ 本論文で取り上げた David Britain 氏の論文は、筆者も登録する研究者向けの SNS のひとつである ResearchGate から適宜ダウンロードした。ResearchGate は研究者自身

の研究成果を世界中に発信できるオープンネットワークであるとともに、登録されている他の研究者の論文にアクセスできる。

⁶ 堀田 (2020) は、動詞の 3 単現の -s と名詞の複数形語尾の -s の関係を「顔は似ているけれども実は血縁関係にはない」と説明している (p. 1)。Mesthrie & Bhatt (2008) はこれを「-s の複数対称性」(s plural symmetry) と呼称している。

⁷ 佐藤 (2015) の言葉を借りれば、「標準英語が威信を維持するためには、『標準』たり得ないという矛盾をもつ」(p. 119)。また、近代日本において「標準」という言葉がどのように利用されてきたかについて調査したところ、長谷川 (2012) が参考になった。なお、この長谷川 (2012) には、近代日本における「標準」、「標準化」の定義についての議論とともに、「標準語」に関する言及が存在する。近代における工業製品をはじめとするモノの標準化を推進する団体の動きによって標準の意味が微妙に変化した様子を記述している点においても参考となる。

⁸ 堀田 (2017) は 3 単現に -s をつけるかという問題が、誰もが持つ素朴な疑問である一方で、この問題に対する学術的議論が乏しく、英語学として追及するにふさわしい問題ではないと認識されてきたと指摘している。「そういうものだ」と片づけられてきた傾向は、初級英語学習者に対して、3 単現 -s は英語の文法規則だから覚えるしかないという前提で導入され続けている結果ではないかと筆者は考える。結果として、多くの英語学習者が持つ素朴な疑問が置き去りにされ、その学術的な説明の試みも限定的であると考えられる。

⁹ この種の議論は応用言語学 (applied linguistics) の黎明期に、Coder (1971) によって提起された idiosyncratic dialect (個人方言) の議論を想起させる。第 2 言語に限定せず、第 1 言語 (母語) であってもなお、われわれは個人方言の話者であるとの発想は、あらゆる言語の教師にとって大切にすべき発想であると筆者は考える。

¹⁰ 多忙を極める中で英語科教員であると同時に、英語学習者である自らの立ち位置を意識しながら仕事をする姿勢について、西南学院大学文学部卒業生の吉岡桃子先生 (上智福岡中学・高等学校) と神田紗織先生 (中村学園女子中学高等学校) による講演 (2024 年 11 月 1 日、11 月 22 日に西南学院大学にて開催) から学びを得ることができた。

¹¹ 個人別態度構造分析の利用については伊藤 (2010) および伊藤・吉岡 (2019) を参照されたい。

参考文献

- 橋本功. (2007). 英語史入門. 慶應義塾大学出版会.
- 伊藤彰浩. (2010). 理想の英語教師像の個人別態度構造分析. 西南学院大学英語英文学論集, 50, 1・2・3, 281-297.
- 伊藤彰浩・吉岡桃子. (2019). 英語科教員の「やりがい」に関する個人別態度構造分析. 西南学院教職論集, 2, 1-20.
- 佐藤秀樹. (2015). 英国における標準英語の形成と国民国家. 長野大学紀要, 36(3), 1-11.
- デジタル大辞泉. (2024). ジャパンナレッジ (オンラインデータベース).

- <https://japanknowledge.com/>
- 長谷川亮一. (2012). 近代日本における「標準化」の概念について. *日本における標準化の史的考察*, 3-14.
- 堀田隆一. (2015a). なぜ 3 単現の -s がつくのか?. *hellog ~英語史ブログ*.
<https://user.keio.ac.jp/~rhotta/hellog/2015-02-07-1.html>
- 堀田隆一. (2015b). 3 単現のゼロ. *hellog ~英語史ブログ*.
<https://user.keio.ac.jp/~rhotta/hellog/2015-08-24-1.html>
- 堀田隆一. (2016). 3 単現の -s の問題とは何か. *hellog ~英語史ブログ*.
<https://user.keio.ac.jp/~rhotta/hellog/2016-05-06-1.html>
- 堀田隆一. (2017). 第 2 回 なぜ 3 単現に -s をつけるのか? -変種という視点から. *英語のなぜに答える はじめての英語史*.
https://www.kenkyusha.co.jp/uploads/history_of_english/series/s02.html
- 堀田隆一. (2019). 世界英語における 3 単現語尾の変異. *hellog ~英語史ブログ*
<https://user.keio.ac.jp/~rhotta/hellog/2019-01-22-1.html>
- 堀田隆一. (2020). なぜ名詞の複数形も動詞の 3 単現も同じ s なのですか?. *hellog ~英語史ブログ*. <https://user.keio.ac.jp/~rhotta/hellog/2020-12-20-1.html>
- 堀田隆一. (2022). 人称にかかわらず動詞に -s 語尾が付される方言. *hellog ~英語史ブログ*. <https://user.keio.ac.jp/~rhotta/hellog/2022-08-09-1.html>
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Harvard University Press.
- Britain, D. (2010). Grammatical variation in the contemporary English of England. In A. Kirkpatrick (Ed.), *The handbook of World Englishes* (pp. 37-58). Routledge.
- Coder, P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9(2), 147-159.
- Dulay, H., & Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37-53.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford University Press.
- Hudson, R., & Holmes, J. (1995). *Children's use of spoken standard English*. School Curriculum and Assessment Authority.
- Mesthrie, R. & Bhatt, R. M. (2008). *World Englishes: The study of new linguistic varieties*. Cambridge University Press.
- Tajino, A., & Tajino, Y. (2000). Native and non-native: What can they offer? *ELT Journal*, 54(1), 3-11.
- Trudgill, P. (1979). *The social differentiation of English in Norwich*. Cambridge University Press.