

**NO. 88  
SPRING  
1987**

# **英語展望**

**ELEC BULLETIN**

## **特集 ティーム・ティーチング**

最近の言語修得論からみた Team Teaching 伊藤克敏

Team Teaching と教授法 小笠原八重

外国人教師との Team Teaching 森住 衛

■ 英語 II A と Team Teaching 東京都立神代高等学校

■ 聴き取りを主体とした Team Teaching 池野良男

■ 英語 II A の Team Teaching 静 哲人

■ 導入時の Team Teaching 長 勝彦

Fashions in Foreign Language Teaching : A Perspective

Einar Haugen

岩崎民平と英和辞典 小島義郎

アメリカの人種と民族 國弘正雄

## 特集 ティーム・ティーチング

最近の言語修得論からみた Team Teaching .....	伊藤克敏	2
Team Teaching と教授法 .....	小笠原八重	8
英語II A と Team Teaching (高校) .....	東京都立神代高等学校	14
聴き取りを主体とした Team Teaching (高校) .....	池野良男	16
英語II A の Team Teaching (高校) .....	静 哲人	18
—Make your Point を使って—		
導入時の Team Teaching (中学) .....	長 勝彦	20
外国人教師との Team Teaching .....	森住 衛	24
—その効用と問題点—		
第 22 回 ELEC 英語教育研究大会報告 (ELEC 創立 30 周年記念)		
Opening Address .....	Mamoru Shimizu	28
講演 Fashions in Foreign Language Teaching : A Perspective .....	Einar Haugen	30
実演授業 実演授業を振り返って .....	吉住香織	38
新しい高校英語指導の視点 .....	伊藤元雄	43
—実演授業の助言に代えて—		
ELEC 賞 審査報告 .....	太田 朗	48
English and Education in Japan .....	Karen L. Campbell	49
[連載] アメリカの人種と民族(1) .....		
國弘正雄	54	
岩崎民平と英和辞典／英語辞書物語(10) .....	小島義郎	59
[英語教育の情報と資料(2)]		
第二言語習得における有標性の役割 .....	大塚達雄	65
[日本語を教える] 外国人と日本語新聞 .....	高見沢 孟	72
[英語教師のための読書案内・6] 評 価 .....	大友賢二	74
[新刊書評] 『昭和史への一証言』(本間長世) .....	76	
『発話行為』(成田義光) .....	77	
[新刊紹介] 『ピジン・クレオール入門』(森住 衛) .....	78	
Techniques and Principles in		
Language Teaching (石田雅近) .....	78	
『英語教師の常識(1)』(池田正雄) .....	79	
『英作文の教え方, 学び方』(大木忠郎) .....	79	
[展望通信] .....	80	

# 最近の言語修得論からみた Team Teaching

伊藤克敏

最近、外人の起用が盛んになり、各都道府県では英米からの外人教師を中心、高に派遣し、いろいろな形で日本人教師と協力体制をとり、実用的な英語教育を実践しているところが少なくない。いわゆる Team Teaching (以後 TT と略す) が俄かに注目を集め始めている。

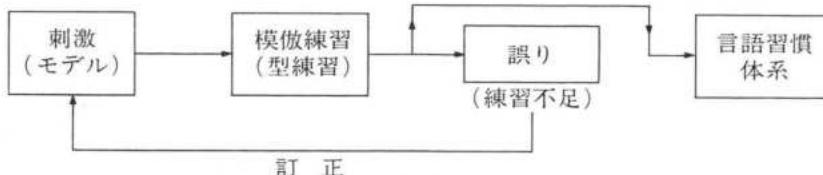
従来の教授法のように Native Speaker (以後 NS と略す) の与えるモデルを模倣練習することによってのみ外国語は習得されるとする考え方では、テープ等で NS のモデルを与えさえすればよかつた。しかし、幼児が母親からの発達に応じたやさしい語りかけ (Baby Talk) によって徐々に言語能力を修得して行くように、外国語学習者も学習段階に応じた言語材料が必要であり、それを栄養にしながら徐々に外国語の言語能力を構築して行く、という新しい言語修得論では、今までとは異なる教授形態が必要となる。TT はその有力な形態であると思われる。以下、最近の言語修得論に照し合せて TT の有効性について検討してみたい。

## 1. 言語修得論の特徴

ここでいう「言語修得論」(Language Acquisition Theory—LAT と略す) とは、1970 年代から米国を中心に心理(言語)学、神経言語学の分野における研究成果に基づいて築き上げられたもので、従来の「言語習得論」(Language Learning

Theory—LLT) と区別される。後者は今世紀初頭からワトソン、スキナー等によって提唱された行動心理学的習得論で、あらゆる知識、能力は外から与えられたものを文字通り「ならって会得する」(広辞苑) という考え方で、学習者は専ら「受動的」存在である。こういった習得論においては、学習者は与えられたモデルを忠実に模倣 (mimicry) し、それを「覚え込むこと」(memorization) を期待され、もし誤りをおかせば、刺激としてのモデルの与え方が足りないか、または学習者の努力不足による未習熟の結果であるとみなされ、即刻訂正され、正しいモデルが与えられる。モデルとして与えられた言語材料(発音・文等)を模倣練習によって習慣化 (habit-formation) することこそ学習であり、そのために徹底した「型練習」(pattern practice) が行われた。以上の LLT の過程を図示すると大体下図のようになろう。

一方、LAT はどのような考え方であろうか。「修得」の「修む」は「事物を整った状態にする」「物事を整え正す」(広辞苑) という定義がなされており、外部から与えられた言語刺激をそのまま模倣し覚えるのではなく、それを言語学習者は主体的に修得能力に内在した「修得方略」(acquisitional strategies) に従って処理し、「整え直し」で独自の修得過程を経て、徐々に目標言語能力を構築して行くのである。従って、LLT の場合



のように刺激として与えられるモデルをそのまま脳裡にコピーするのではないので、刺激と反応は1対1の関係はない。入力(input)として与えられる言語材料を素材にしながら、言語修得装置(Language Acquisition Device—LAD)が丁度蚕が桑の葉を素材に繭をつむぐ如く、目標言語の文法体系を試行錯誤を重ねながら徐々に創り上げて行くので、これを「創造的構成仮説」(Creative Construction Hypothesis)と呼んでいる(Dulay & Burt, 1977)。修得過程で発する文は、その言語の成熟話者からは誤りと判断される不完全なものであるが、LATでは誤りは不完全学習といった負の評価でなく、修得途中で表われる自然な産物(これを「中間言語」(interlanguage)と呼んでいる)で、学習者の進度の判定材料となり、次の学習への必要な段階と考える。

下の表は、言語修得過程の概略を表したものである。

モニター(Monitor)というのは、LADから発せられる中間言語(「誤り」を含む)を意識的に調節する役割で、後述する「学習」(learning)と関係が深い。

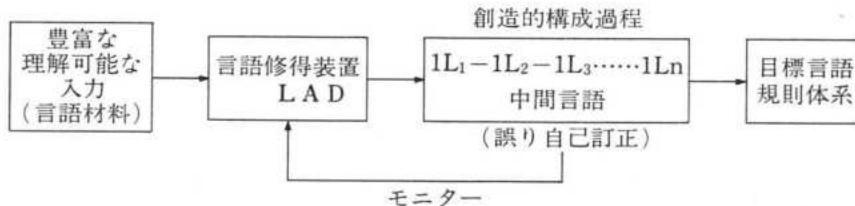
## 2. 言語修得論と Team Teaching (TT)

LLTでは最初から完全なモデルを提示し、それを模倣練習し言語習慣化することが期待されるので、例えばテープにモデルを吹込んでおいてそれを模倣させれば事足りる。このような思想から開発されたのがLLである。もし誤答が出れば即刻訂正され、再び正しいモデルが与えられ強化訓練が行われる。

しかし、実際は言語はモデルをコピーするというような単純な作業で習得されるものではないことが、最近のLAT研究で明らかにされた。概略は

すでに述べたのであるが、学習者は周囲から与えられた「言語材料」(Comprehensible Input—CIと略す)に基づいて、学習言語の完全な文法に近づくために脳の内部で或る種の「仮説」(hypothesis)を立て、それを与えられるCIに照し合せ、更により完全な仮説が立てられ、次々にこの作業が積み重ねられて完全な文法を修得すると考えられるのである。つまり、「再構造化の連続」(restructuring continuum)こそ言語発達の過程であり、これは母語、第二言語、外国語習得のいずれにも共通した原理である、という(Corder, 1978)。

こういった修得論においては、学習者の進歩に合ったCIを豊富に与える環境を作ることが肝要となる。CIは目と耳の両方から与えられるものであるが、目からは読書ということになり、ナチュラルアプローチではかなり早くから文字に親しませ、目からCIを導入する方向が取られる。しかし、これは或る程度学習が進んだ段階であり、特に初期の段階では耳から豊富なCIを送り込むことが必要となる。何故なら、外国語修得の早い段階で正しい発音を身につけさせねばならず、しっかりした土台作りをしなければならない。それには、目標言語(例、英語)の母語話者(native speaker—NS)の助けがあれば理想的である。しかし、NSがただペラペラしゃべっていって、言語材料を学習者に与えていればいい、というものではない。すでに述べたように「学習者の進歩の度合に合った」ということが条件になる。となると、日頃から学習者の学習状況について熟知している日本人教師(JT)の協力も必要となる。このように、NSとJTの協力体制が理想的な外国語習得環境を提供することになる、と思われる。では、クラッشنやシューマン(J. Schumann)等の



第二言語修得論に照し合せ、TTがどのような意義を持っているかを考察してみたい。

(1)豊かな言語材料を与える。

上述したように、言語修得能力を活性化するためには、多量のCIを学習者に与えなければならぬ。そのためには、NSが学習者の修得段階に応じた程度のやさしさで話しかけることが大切となる。何について話しかけるかはJTとNSとの話し合いで決定されるのであろうが、学習者の興味とか関心について認識の深いJTの提案が重要となろう。学習者の理解を助けるために、前以て話す内容をNSから聞いて概略を話しておくとか、または、NSの話を聞きながら難しそうな単語を板書してやったり、途中何箇所かで話の要点を言ってやることも一工夫であろう。

学習者が出来るだけ抵抗感なく聞けるように既習教材について話をして貰ったり、すでに学習者が予備知識を持っている事柄、例えば、或る大きな時事問題とかについての記事を英語か日本語で読ませておいてから、それについてNSに話して貰うようにするのも一つの工夫であろう。そしてNSの話をテープに録音しておき、学習者に後で何度も聞かせるようにすれば、聴取能力を伸ばすことにも役立つであろう。その際、comprehension questionsを与えておけば、学習者の理解をチェックする手掛りとなろう。

(2)「修得」と「学習」の区別

「修得」(acquisition)は母語修得の如く意識下において脳の中で進行するもので、これが言語修得にとって最も重要な面である。一方、文構造の説明のように意識的に言語規則を認識することを「学習」(learning)と呼び、これは言語修得に側面から促進役を果すものであるとする(Krashen, 1982)。

TTにおいてNSは、絵とか具体的な状況を使って学習者に豊富なCIを提供するのであるが、それは学習者の「修得」に直接役立つものである。NSによるいわゆる“free talking”から学習者は言語修得に必要な栄養を吸収することになり、それによって学習言語に関する「潜在的知識」

(implicit knowledge)を蓄積することになる。その際、「調節者」(moderator)としての教師が、困難と思われる文構造や語句について説明することによって学習者の潜在的な言語知識を整理し、「明確な知識」(explicit knowledge)に転化するのである、としてバイアリストック(E. Bialystok)は次のように述べている。

“Rules which a speaker had been honoring without deliberate control may be explicated, that is, made explicit, and as such be represented in explicit linguistic knowledge. Thus the elaboration of explicit knowledge reflects at least two types of development: the addition of new information for the language learner and the explication of existing information that had been largely unconscious.” (Bialystok, 1981, p. 66)

NSは語学修得の栄養そのものをCIによって学習者に与えるのが役割であり、一方、JTは栄養となるCIを学習者が摂取しやすい形に調節する、いわば栄養士の役割を果すことになろう。

(3)教師の語りかけ (Teacher Talk)

母親が幼児に語りかけることばは、無意識的に幼児の言語レベルに合せて話しかける。これを母親語(motherese)とか、育児語(Baby Talk)と呼んでいる。同様に、NSが学習者に語りかける場合、普通、かなりの「単純化」(simplification)が行われるのであるが、学力の低い学習者に対して、適切なレベルダウンしていない場合が多い、という報告がある(石黒, 1986)。JTは学習者の学習レベルをよくわきまえているので、学習者の反応を見てNSに適切なアドバイスを与えたり仲介役を果すことが望まれる。ついでにTeacher Talkの特徴を挙げておくと、①繰り返しが多い——これは学習者の理解を確実なものにするために行われ、言ったことばをそのまま繰り返す場合と、他の表現でパラフレーズする場合がある。②疑問文、命令文が多い——学習者の理解を確かめるために質問をよくする。また、学習者に発言を「うながす」(prodding and prompting)ために

命令文を使う。③拡張(expansion)を行う——学習者が一語文や不完全文で答えた場合に、それを完全な文にしたり、ことばを付加えたりして拡張する。④語彙、文法を単純化する——例えば、womanをyoung girlといったり、Wh疑問文からYes-No疑問文に切換えたりして、学習者の反応に応じて単純化する。

石黒(1986)によれば、NSは伝達に支障ある発音の誤りは直すが、JTよりも誤りに対して寛容であるという。こういった点は、学習者が誤りを恐れず自由に発言する雰囲気を作る上にNSの起用は有益である。JTは学習者の反応をみながら、NSに学習者のレベルに合ったTeacher Talkをするよう要請することが大切となろう。すでに述べたように、行動主義的言語習得観で初めから自然なスピードと発音でモデルを示し、練習させないと変な習慣がついてしまう、という考え方方が強かったが、最近の言語修得論では母親が子どもにするように、最初は不自然にならない程度にスピードを落し、ポーズにおいて学習者に語りかけ、徐々にレベルアップするという方式を取る。その場合、「学習者の言語能力」(interlanguage grammar)よりやや高い'i+l'を狙うべきだとする(Krashen, 1982)。JTは調整者としてNSが常に学習者に対して適切なTeacher Talkをしているかどうかをモニターすることが必要となり、両者のチームワークが大切となる。

#### (4)社会心理的距離感(Sociopsychological distance)

「何故、我々と何の関係もない外国の文化や社会について英語で勉強するのですか」という質問が生徒から出された、と或る中学の先生が告白してくれた。これは中学生が学習対象とする英語に社会心理的距離を感じていることを示す好例であるといえる。こういった社会心理的距離感は、第二言語習得においてもみられる現象で、シュumann(J. Schumann)は米国人に対して社会心理的距離を感じるラテンアメリカからの下層階級の移民が、或る程度以上英語を習得しようと努力しなかった、と報告し、第二言語習得における「文化変

容」(acculturation)の必要性を説いている。

“By acculturation I mean the social and psychological integration of the learner with the target language (TL) group. I also propose that any learner can be placed on a continuum that ranges from social and psychological distance to social and psychological proximity with speakers of the TL, and that the learner will acquire the second language only to the degree that he acculturates.” (Schumann, 1978, p.29 下線は筆者)

つまり、学習言語の背景文化に対する理解や興味が深まれば深まる程、その言語を習得しようという動機づけ(motivation)が得られる、というのである。同じようなことをランパート(W. Lambert, 1969)も言っている。つまり、カナダへ来て仏語を学習しようとする米国大学生の学習程度は、フランスの社会、文化に対する関心が強まれば強まる程、高くなる、としている。

学習者に比較文化的視点を与えて英語学習に興味を持たせるには、Team Teachingは理想的な体制であると思われる。方法はいろいろあろうが、比較文化的なテキストを使って外国の風物、習慣について勉強した後、NSに実体験等を含めて自由に話して貰い、JTが要旨を日本語で説明し、学習者に質問させる。外国語で質問できない場合はJTが通訳役を買って出て、学習者の質問を伝えている。また、例えばNSの話の後、JTが日本の習慣との違いをやさしい外国語で話してやったり、JTとNSの間で習慣の違いについてディスカッションし合うのを学習者に聞かせるのも面白いであろう。例えば、クリスマスの話の後、日本におけるお盆の習慣との違いについてJTが話してやれば、比較文化的視点を学習者に与え、クリスマスに一層深い興味を持ち、より身近に感じるようになり、外国の文化に違和感を持たなくなるであろう。

20年以上、米国婦人とTTを児童英語教室で実施している霜垣氏は、クリスマスやイースターには歌やフィンガープレイ等を通していろいろな習

慣、行事を児童に紹介したり、また、ハロウィーンには米国の児童も参加して、'Trick or Treat'等のデモンストレーションをさせ交歓会を行うようしている、とのことで、子供達は身をもって外国の習慣に触れる機会が与えられる。JTは傍にいて、通訳をしたり道具立てをしたりして仲介役を演じる、との事である。児童は心が柔かいので、クリスマスの劇等を NS と JT の協力によってさせれば、外国の文化を自然に吸収し、外国語に対する興味も倍加するであろう。

#### (5)リラックスした雰囲気作りの必要性。

Dulay & Burt (1977) によって出された「情動フィルター仮説」(Affective Filter Hypothesis)は一口に言えば、学習者が心理的にリラックスし、学習への積極的な興味を示すような状態を作り出すことによってのみ、CI を効果的に修得させることができる、といった考え方で、クラッシュンは次の 3 つの条件を挙げている。

① Motivation: Performers with high motivation generally do better in second language acquisition (usually, but not always, "integrative").

② Self-confidence: Performers with self-confidence and a good self-image tend to do better in second language acquisition.

③ Anxiety: Low anxiety appears to be conducive to second language acquisition, whether measured as personal or classroom anxiety. (Krashen, 1982, p.31)

前節で述べたように、外国の社会や文化に溶け込もうという欲求が強ければ、それだけその語学習得に対する意欲も高められる訳で、NSとの直接の接触によってそういう欲求が強くなるものと思われる。②の自信であるが、3 節で述べたように NS は、意味さえ通じれば文法的な誤り等には比較的無頓着で、自由に話ができるような状態を作ってくれるので、徐々に自信をもって話ができるようになるであろう。NS には日本語が通じないので、どうしても英語で話さなければならず、その結果、恥かしいとか間違いを恐れる不安感

(anxiety) も少なくなるものと思われる。学習者と NS との会話が進行している場合は、出来るだけ JT は目立たない「黒衣」の役割に徹した方がよからう。唯、学習者がどうしても NS と意思疎通できなくなった場合には、いつでも助け舟を出す態勢を作り、安心して NS から話を聞いたり対話したりできる状況を確保してやることは必要であろう。

#### (6)右脳の活用

従来の JT のみによる語学教育では、どうしても文を分析したりして、文法、解釈中心の授業に陥りがちになる。これはどちらかというと左脳偏重的な教育である。こういった教授法では外国語についての学習になり、外国語そのものの教授にはなり難い。これまで述べて来た豊かな CI による教授法は、文法中心の「学習」ではなく、理屈を抜きにし、学習者が理解でき興味を持てる言語材料を多量に注入 (input) することによって、言語習得能力を活性化しようというもので、脳の使い方からいえば右脳活用型ということになる。脳の働きと教授法についてスティーヴィック (E. Stevick) は次のように述べている。

"We do know, however, that traditional methods in education have fed the left half of the brain much more than they have fed the right, and have also made the greatest demands on the left hemisphere. This suggests to me that at least at some point in each lesson (and perhaps throughout the lesson!) we should take account of the esthetic, holistic, uncritical but mute half of the brain as well as the rational, analytic, critical and talkative half."

(Stevick, 1982, pp.35-6)

最近まで右脳は劣脳で言語能力は殆んど皆無だとされて來たのであるが、言語は左脳だけでなく右脳も音調とかジェスチャーといった「周辺言語的」(paralinguistic) 特性、それに全体的(holistic)に捉えられる決り文句(routine expressions), 更には状況(contexts) が深く関わる「含蓄的」(connotative) 意味、つまり「語用論」(prag-

matics) 特性について敏感に反応する。一方、左脳の方は統語論と音韻といった言語の骨組みを取扱う、とされる (Moscovitch, 1983)。

このような左、右脳の機能差から、NS はどちらかというと右脳へ CI を全体的な塊りとしてインプットする役割を果し、JT の方はそれを必要に応じて分析的に学習者に提示し整理することによって、より修得を容易にする役割を果す、というふうにみなすことができよう。そういう意味でも NS と JT による TT は、外国語教育にとって理想的な教授形態であるといえよう。

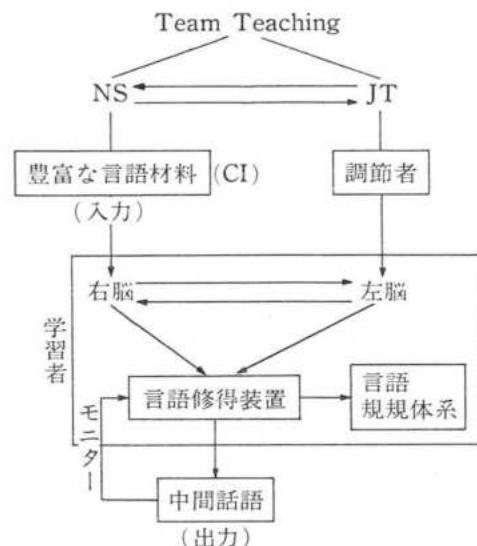
### むすび

上にみたように、言語修得論の見地から TT は奨励されるべき教授体制であるといえよう。

唯、一口に TT といってもいろいろな形がある。T 大学のように、NS の free talking で学生が困難を感じる場合には、JT が日本語で簡単に説明を加えたり、特に日本の学生が間違えやすい発音を集中的に訓練して貰ったりして、NS と JT が密接な協力関係を敷いている場合もあり、また、A 大学のように、NS が担当する英会話の講座で、教える教材について学生の理解を深めさせるために、JT が前以て難しそうな語句、表現について説明を加え、自宅学習させる準備をしたりするが授業そのものには時々訪ねて、学生の反応をみたりする程度で、殆んど NS に委せ切りにしている場合もある。また、S 企業の児童英語教室のように、時々 NS が巡回して来て JT と一緒に教えるという形態を取っているところもあり、多様である。今後どのような TT 形態が効果的なのかについて、学習者と教師の相互作用等、広い見地から検討されなければならない。

最後に、TT と言語修得との全体的な関わりの概略を図示して稿を閉じることにする。

記——本稿を草するに当って霜垣淑子氏（元東海大学講師）と同僚の石黒敏明助教授から貴重な助言を頂いた。記して謝意を表し度い。



- Anderson, R.W. (ed). 1981. *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*. Newbury House Publishers, Inc.
- Bialystok, E. 1981. "Some Evidence for the Integrity and Interaction of Two Knowledge Sources" In Anderson (ed.) 1981.
- Burt, M., H. Dulay. and M. Finnocchiaro. (eds.). 1977. *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents.
- Corder, S. 1978. "Language Learner's Language" In Richards (ed.) 1978.
- Dulay, H. and M. M. Burt. 1977. "Remarks on Creativity in Language Acquisition" In M. Burt, H. Dulay and M. Finnocchiaro (eds.) 1977.
- Gingras, R. C. (ed.) 1978. *Second-Language Acquisition & Foreign Language Teaching*. Center for Applied Linguistics.
- 石黒敏明 1986. "Adjusted and Non-Adjusted Interaction in English Language Teacher Talk". *Descriptive and Applied Linguistics*. Vol. X 1X, pp.79-90. International Christian University.
- Krashen, S. D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon (p. 23 へ続く)

# Team Teaching と教授法

小笠原 八重

## 1. ネイティブスピーカ導入の歴史的背景

英語を母国語とする教員（以下 NS とする）を日本に迎えて team teaching を進めていく中で果す各種教授法の役割について述べる前に、今我々のおかれている立場をはっきりさせておきたい。昭和の 60 年間は NS と日本の中等英語教育との関わりが急速に変化した時代である。1922 年にはイギリスから Palmer を迎え、英語教育研究所（開戦と共に語学教育研究所と改称）が設立され、Oral Method が導入された。戦後はアメリカから Fries らを迎え English Language Exploratory Committee が設置され、現在は English Language Education Council, Inc. となっている。戦後は中学校が義務教育となり、その中で Oral Approach が普及し pattern practice の徹底がはかられた。それと期を同じくしてテープレコーダーが活用されるようになり、NS に直接対面することの無い地域の生徒たちもテープを通して NS の声をモデルに学習できることになる。

振り返ってみると Palmer, Fries の時代は英語教育史上に名を残す著名な言語学者たちを迎えて日本人教師（以下 JT）が指導法を学ぶ受身の時代であったと言える。

そして現在、日本経済がめざましい成長をとげていく中で国際語としての英語に対する関心は益々強くなっている。TESOL(Teaching English to Speakers of Other Languages)や TEFL(Teaching English as a Foreign Language)の訓練を殆んど受けていない NS が、英語が話せるというだけで英語教師のような扱いを受ける場合が全く無かったとは言えない。こうした状態の中で TESOL/TEFL を専門に研究した

NS を求める声も次第に大きくなっている。専門知識も無く、日本の中学校の内容も知らず、単に native informant として来校するだけでは効果的な授業は望めないし、新しい NS を迎える度に受け入れ校の JT も苦労する。何よりも週 3 時間しか無い貴重な時間を無駄使いしたくないという気持ちになる。ところが一方ではとにかく NS が来てくれるだけで英語の先生は否応なしに英語を使うようになりその先生自身の英語力が向上するからよいのだという意見もある。更には、生徒が NS と話したり遊んだりする中で「英語が通じた」という喜びを味わい、それが学習の動機づけになるのだから専門性をとやかく言う必要は無いという意見もある。現在はこうした各レベルの意見がとびかっている中で新しい展開を見ようとしている。つまり 10 年程前から発足した MEF(Mombusho English Fellow)の制度によって約 100 名の米国人、50 名の英国人が全国に順次派遣してきたものが、来年度は約 1,000 名に、そして 3 か年で約 3,000 名に急増するという我が国の英語教育史上初の事態に直面するのである。現在でも MEF の外に各自治体や学校で独自に NS を迎えていることを考え合わせると各県毎に 10 名以上の NS が常駐することになろう。そして大半が学部新卒者だという。TEFL の訓練を十分受けていない若い NS を現場に受け入れる場合には、例えば従来高校英語科コースで英会話クラスをそつくり担当してもらうように、JT とチームを組まず単独で授業をしてもらう訳にはいかない。特に中学校ではそうである。やはり team teaching という形が望ましい。効果を挙げるためには JT が受身の立場から踏み出して積極的に対応しなければならな

い。受け入れ校の JT が、イニシアティブをとって日本の英語教育の現状を踏まえた上で、その学校に合った指導内容／方法と共に検討するのが望ましい。その学校／クラスに対して全責任を持って対処するのは専任の JT であるから、JT は全体の演出家、コーディネイタの役割を自覚しておかないと、若い NS の情熱と欲求不満に振り廻される恐れがある、とある体験者は話してくれた。また NS は正答の前に ✓印をつけて表すよう指示するが日本人は ○印をつける、といった習慣の違いも生徒の戸惑いを招く。こういったことは実際に team teaching を進めていく中で調整していくべきことであるが、要は JT がはっきりした意見を持って NS に論理的に説明し、同時に柔軟な抱擁力を持って対応するのが望ましい。

## 2. NS の現状から学ぶもの

さて話の順序としては従来 NS がどのように活躍しているかを概観したい。勿論、各自治体や学校によって多岐多様であり、ここで述べることが全てでは無いが概ね次のようである。

NS の導入は各校に常勤／非常勤として定期的に授業に関わっている場合と、学校側の要請により one shot visit として訪問授業をする場合がある。前者の場合は何らかの形で JT との team teaching が行われているが、後者の場合は事前に打ち合わせをして教案をたてるのが実際には困難である。従ってまさに visitor として来校し、生徒にとっては初めて NS の授業を受ける物珍しさと緊張感とがあり、学習への興味・関心を増大させるが、刺激剤以上の効果は望めない。しかし熱心な自治体ではこの問題を克服するための工夫がなされている。例えば横浜市教育センターでは希望校と NS の双方が満足できるように意見調整を行い、学校訪問の 1～2 週間前には受け入れ校の JT に必ず観てもらうための “The One Shot” というビデオまで作成している。これは現場の JT の負担が少なくかつ有効な NS の導入を考えたことであるという。

## 3. team teaching と教授法

では次に team teaching のあり方について検

討してみよう。一般論としては team teaching には A method とか B approach といった特定の教授法がよいといちがいには言えない。NS の受け入れ方や期間によって対応も違ってくる。しかし NS と JT との team teaching であるからには NS、JT それぞれの特質を検討し、一定の条件の中で互いに分担領域を確認する必要がある。勿論互いに相手の守備範囲を侵してはならないというのではなく、互いの最も得意とする面を強調しながら協力するという意味である。そこで「NS でなければできないことは何か——NS の方がより効果的に行えることは何か」を考えてみる。それは何よりも実際に NS と本物のコミュニケーション(real life communication)を行うことである。そこで使われる英語はまさに生きた教材(authentic material)である。このように考えると、NS と生徒が直接英語でコミュニケーションができるような授業内容が望ましいことになる。しかし、放課後などに NS とゲームをしたり雑談をするというような場合は別として、いったん教室授業という時間的・空間的制約をうけると、そうそう全てを real life communication で通すことはできなくなる。

では現実にはどのような形でコミュニケーションがはかられているかを見てみよう。私が直接見聞した例からみると、LL 設置校では教科書付属テープ以外の準拠教材の作成・録音に加えて、重要な LL の follow-up (LL で反復練習したものを見 NS 相手に実際に使ってみる)などがある。LL では無いが、ある商業高校では興味を喚起すると同時に発展学習としてスキットのビデオ撮りをし、その制作過程から NS の参加を得ている。シナリオの点検、発音指導、演技振り付けの相談まで週 1 回のこの作業過程は生徒にとってまさに言語使用の過程であり、異文化交流の中で英語表現力が自然に育っていくという。勿論全体の統制をとる演出家は JT であり、これら三者のみごとなチームワークである。

ところで一方では検定教科書の進度が気になる JT や生徒もある。事実多くの公立中学校の場合、

## [特集] チーム・ティーチング

週3時間の中でNSを効果的に導入していくには進度も考慮すべき重要な要素である。例えばReviewや発展学習でNSに活躍してもらいたくても学校の時間割はそう都合よく動いてはくれない。例えばNSが水曜日来校と決っていても、その前時にあたる月曜日が学校行事で授業が行えなければNSにLessonの途中を受持ってもらうことになるし、時には導入部分を扱ってもらうことにもなる。このように検定教科書との関連に対応している例として東京都江東区立中学校を挙げたい。ここでは区教委の提唱でBritish Councilに要請してTEFL専門のNSを全中学校一年生に各クラス15時間連続派遣を受けている。この期間は週3時間のうち2時間をNSが、1時間をJTが担当している。JTとNSでチームを組んで検定教科書準拠の授業を行うための綿密な計画が作成される。NSが授業を行うときはJTも必ず教室において生徒の掌握をし、必要に応じては日本語で解説したり、机間巡回してslow learnerの個別指導を行い、ゲームではパートナーを演じる。深川一中でNSが新事項の導入を行うことになった例を挙げよう。I am ~, You are ~の導入である。NSの提案でErnieとBurtの仮面をボール紙で作り、JTとNSがそれぞれの役に扮して"I am Ernie. I am a TV star." "You are Ernie. You are a TV star. I am Burt. I am a TV star, too."と教科書の対話を演技してみせる。このあたりは母国語の介入なしで直かに生徒が理解していく。もう1つ例を挙げよう。anyの導入である。

NS: This is my lunch. Today I have four sandwiches.

JT: Do you have any cakes today?

NS: No, I don't. But I have an apple and an orange.

生徒は予めノートに写しておいたsandwich, apple, orange, cake, bananaに○×を付け、○には数も書いていく。音声英語を聞いて非言語で応答していく——いわゆるinformation transferの活動である。またこれと同時に、NSとJTが何の話題をどのように発展させていくのか完全には

予測がつかないので聞き手の側になる生徒にはinformation gap fillingのスリルと楽しさがある。

以上のように概観していくと、NSとJTのteam teachingで効果を挙げている指導技術の多くは今注目を集めているコミュニケーション・アプローチの指導法に沿っていると言える。

### 4. コミュニカティブ・アプローチの理念と教材

コミュニケーション・アプローチの指導理念は「言語を実際に使う体験をさせながら言語を習得させる」というのである。つまり英語を学習している(learning)という意識を持たせるよりむしろ英語を使って何か作業をする情況を作り、無意識のうちに英語を使っている過程でいつの間にか英語が身についた(acquisition)という結果をもたらすという考え方である。

しかし「英語を使って」と言っても何の準備や指導案なしで、その時の思い付きだけでは週数時間という限られた時間内で最大の効果を挙げることは不可能である。まして日本のように英語を日常生活語とか教育用語として使うことなく、全くの外国語(English as a foreign language, EFL)として学習する国では、一般の生徒が英語に触れる場面のほとんどは教室内である。この点アメリカなどのようにその国で暮しながら英語を第二言語(English as a second language, ESL)として学習するのとは背景が根本的に異なるということを認識しておかなければならない。つまり何らかのシラバス(指導項目)を明確に持っていないと空間的・時間的制約の中での実効は見られない。従来、言語教育は文法シラバスが中心になっていたが、それだけでは言語運用能力(communicative competence)を養成するには不十分であることが認識された。そして言語の社会的役割、対人的役割から見られる言語機能に注意を向ける概念機能シラバス(ノーショナル・ファンクショナル・シラバス)がヨーロッパ議会の言語教育プロジェクトチームによって提案された。これはコミュニケーションを重視する立場であるので、こうしたシラバスの作り方から指導技術までも含めてコミュニケーション・アプローチと呼ばれている。

しかしシラバスと指導技術とは必ずしも同一では無いから日本の文法シラバスの中にコミュニケーションタイプ・アプローチの指導技術を導入することも考えられる。先に述べたように Review や発展学習などの言語活動に NS を活用するとか、新事項導入の際にでも information gap filling や information transfer のテクニックを利用して、なるべく自然な言語使用の場面を創るのもそうした考え方の現れである。

コミュニケーションタイプ・アプローチではコミュニケーション能力をつけるためにはコミュニケーションの特質を盛り込んだ指導法が望ましいとする。その特質とは：

#### 1) information gap

話し手 A は相手 B に話しかける場合、互いに分り切ったことを話すことはしない。A は B が知りたいであろうと思う事柄について話し（情報提供）自分の知りたいことについて質問する（情報を求める）。つまり A と B との間には information gap がある。現在多くの教室作業でみられるように A・B ダイアローグをする場合、教科書にある絵や図を見ながら対話させるのでは information gap は皆無であり、生徒は決められた通りのセリフの交換で終る。この作業は口訓らしや習慣形成のための基礎練習としては必要であるが、その後で information gap を含む言語活動を工夫して実際の言語使用(real life language use)の体験をさせるのがよい。

#### 2) choice

人が話すとき「何について、どのように言うか」という選択がある。つまり話し手は話題とそれを表現する言語形式について choice がある。従ってこの選択の自由を生かすことがより communicative な指導法ということになる。教師が生徒の話す内容を細かく決めたり言語形式を統制した練習方法ではコミュニケーションの重要な特質である choice が生かされない。教室という制約の中でも少しでも生のコミュニケーションをさせるためには可能な限り choice を含む練習を工夫したい。

#### 3) feedback

話し手 A と B が対話する場合には、ある目的を持っているのが普通である。例えば A が B に依頼したいとすれば、A はその目的に沿った発話をし、B は A の発話を聞いてはじめて自分が何と応答すべきかを知り、それに相応しい発話をする。A は依頼する、B は受諾(又は断る)、A は感謝する、というように互いに相手の発話を応じて自分の発話の内容や表現を調整していく——つまりそれぞれ feedback を受けながら次の発話（態度）を決めていくのである。

次に教材について述べよう。コミュニケーションタイプ・アプローチでは教室で扱う言語教材はなるべく生きた英語、つまり authentic material を使うのが望ましいとする。そして単文で扱うのではなく脈絡のある(cohesive/coherent)数個の文をまとめて扱うのがよいとする。いわゆる discourse の重視である。我が国の検定教科書は指導要領やページ数などの制約があり「聞く・話す・読む・書く」の全領域について実生活に必要なものをすべて扱うことはとてもできない。むしろ教科書は必要最少限の基本事項を扱っているとみなしそれを実際使用の域に発展させるのは教師の裁量に委ねられていると考える方が妥当である。

#### 5. コミュニケーション中心のteam teaching

以上述べてきたコミュニケーションタイプ・アプローチの「指導法と教材観」は NS を迎えての言語活動の指針となる。現在言語活動として A・B ダイアローグ、role play、dramatizationなどを採用している学校が多いのは喜ばしいことである。が、生徒の発話がほとんど丸暗記や簡単な置き換えで終っているところに問題がある。そこには information gap、choice、feedback などコミュニケーションにとって重要な側面が見られないことが多い。現状のような活動は学習中の語い、文型を正確に学習させるための accuracy を目的とした練習としての価値はあっても、言語使用そのものではない。やはりその次の段階として、また時には何段階もとびこえて、生きた英語を使わせる、つまり「実際に英語を使って活動する(communicate in English)」の体験をさせることによってはじめ

て生徒は英語を自分のことばとして使うようになる。コミュニケーション・アプローチで言う role play とはこのように生徒自身の英語で相互伝達する活動を指す。また教師の話す英語に生徒なりに応答して互いに話題を発展させていくこともできる。こうした活動をしている最中は英語を自由に使いこなすこと(fluency)を目指しているのであるから、たとえブロークン・イングリッシュ(classroom pidgin)になろうと、語り不足を身振り手振りで補おうと、とにかく生徒自身の英語・伝達意欲・常識を駆使して思い切り自由に活動させたい。相手の英語が分り、自分の英語が通じたという喜びは大きく、その成就感が改めて基本的な発音や文法の重要さを意識させ、より確実な伝達に必要な言語形式の習得への意欲を湧かせる。その場に応じて英語で表現する(improvisation)ができる初めて英語の伝達能力が身についたと言える。Brumfit も improvisation is a characteristic of any humam interaction として強調している。

生徒は NS と接したとき、もっとも authentic な英語使用の場におかれ、improvisation にせまられる。勿論(残念ながらと言おう)生徒は JT と英語で話すときよりも、NS と話が通じたときの方が喜びは大きい。従って NS を迎えての team teaching は authentic language use の貴重な時間として NS を交えなければできないような活動を計画するのが NS と JT の責任である。authenticity を追求すると既習の語り・文型から逸脱することもしばしば起こる。こうした authentic use に生徒がうまくついていけるかどうか JT は不安がるものであるが、経験のある NS は生徒の反応を見てうまく調整していく。またレベル調整も計画立案の中で話し合っておきたい。このようにして生徒が自然に近い言語使用を続ける過程の中で言語獲得(acquisition)が起こると言われている。Language form is best acquired when attention is not focused on language form but on meaning. と南インドの Prabhu は言っている。彼は言語シラバスを排し、作業中心シラバス(Task-based Syllabus)を作成し、生徒が作業に

必要な英語を与えながら同時に文法などの language form が身に付くという仮説に基づく実験を 5 年間続けた。その結果 Alan Davies らの調査によって言語使用が言語形式の獲得に有効であることが判明した。(この実験について私は『筑波大学外国語教育論集』No. 7 で詳述してある。)

ここで取り上げているコミュニケーション・アプローチとは歴史的背景を異にする Natural Approach も心理言語学の立場から同様のことを言っている。南カリフォルニア大の Krashen は彼の説を忠実に実行した Terrel と共に著でこの本を書いているが、その中で Language acquisition occurs when we are not focused on language, but when we are using language. と書いている。Asher の Total Physical Response は教師の命令に従って生徒が身体を動かしながら言語習得をさせようというもので、命令文ばかり聞いたり言ったりするという批判もあるが、入門期には効果的といわれる。JT では照れてしまうような大袈裟な表情やジェスチャーも NS は実際に楽しくやってのける生徒も乗ってくる。

この言語獲得の理論について先に挙げた深川一中の例をもう一度取り上げたい。1 年で I like spring (summer, etc.) と季節を学習しているとき、NS が Which do you like better, spring or autumn? という 2 年生の文型を使った。生徒は I like spring. と答える。まだ better を付けることはできないが NS の質問は理解できていたことがうかがえる。このようにして発展学習の場では多少の未習事項が入っても生徒は前後の文脈から判断して推測する。この input が理解できることが重なっていってやがては言語獲得が起こるのである。深川一中では 1 年を終了しようとしている時期に英検 4 級の受験希望者が約 2 割あるという。これは言語使用の中から育った英語力と自信の現れといえる。

#### 6. 「読む・書く」のコミュニケーション

ところでコミュニケーション・アプローチは聞く・話す(spoken language)ばかりでなく読む・書く(written language)の指導について多くの提

案をしている。例えば与えられた比較的長い文章の中から必要な情報を読みとつて(scanning),それを表にする。またその表を基にして自分の英語で作文するという二重の information transfer もできる。更には長文を読んでその大意を把握し(skimming),それを生徒なりの英語で書かせる。dialogue を読んで(聞いて),その内容について報告文を書かせるのもよい。

こうして書かせた生徒の英文は従来の和文英訳式に答が1つか2つ位にとどまるというものではなく、一人ひとり違った見方や表現をしている。このような英作文の指導にも NS は最適である。誤りを訂正するだけでなくより英語らしい表現や論理的な文章構成を教えてくれる。この方法だと読解力と英作文力とが相当伸ばせることになる。毎回全員に長々と書かせる必要は無いのであって, one paragraph でもよいか生徒が直接 NS と向かい合って添削が受けられるような方策を NS と相談して計画し, 定期的・継続的に実施したい。特に高校上級に進むにつれて自己表現のための作文指導が望ましい。

### 7. 生徒の誤りへの対応

コミュニケーション・アプローチではコミュニケーションが成立すれば多少の発音・文法の誤りはいちいち訂正することを行わないため, classroom pidgin を認めているような誤解を受ける。確かに表現力(expressivity)を育てるためには多少の誤りは見逃すが, それには限度がある。つまり聞き手が「理解できる程度, 我慢できる程度の誤り」が目安となる。それと同時に学習活動の前に, この活動は自由な表現力をつける fluency 中心のものであるとか, 文法・発音の正確さ(accuracy)を練習する活動であるというように, 学習目標を知らせるのも良策である。生徒の誤りをどれだけ深刻に考えるか(error gravity)の問題は Hughes・Lascaratou (1982) で論じられているが, 私の実験(interviewによるスピーキングの評価, 1986)でも同様の結果がみられた。ネイティブスピーカー一般は誤りに寛大で分りさえすればよいとするのに対して, JT は基本的な誤りを咎め

る。NS の教員はその中間であるが理解できるかどうかの方にやや重点をおいている。こうした一般的の傾向からみても JT は accuracy を目標とする活動を, NS は fluency を求める活動を担当するのが効果的であると言えよう。

### 8. JT と NS の共同研究・活動

コミュニケーションによる言語獲得を目指す指導法を包括して communicative language teaching と呼んでいる。これらの参考書目を NS と共に読書・研究して team teaching に寄与していただけたらと考え, 次にいくつか紹介したい。

コミュニケーション・アプローチの理論, 教材, 技術まで現場向きに詳述したものに Johnson・Morrow の *Communication in the Classroom* (訳書『コミュニケーション・アプローチと英語教育』小笠原八重, 桐原書店)がある。Williams の *Reading in the Language Classroom* (マクミラン) はコミュニケーション・リーディングの参考になる。『新しい英語科授業の創造』(渡辺時夫他, 桐原書店)は Krashen の理論と日本での応用例を挙げている。Asher の *Learning Another Language Through Actions* は教師用ガイドブックとして分かりやすい。なおこれらの指導理念や指導法/技術について概観したものに『新しい英語科教育法』(米山朝二・佐野正之, 大修館書店)がある。last but not least であるが, Oral Method で提唱された Oral Introduction も authentic story telling/listening として NS のモデルをたっぷり聞かせながら教科書を進めるのに有効な手段であることが長野県・川上中学校の例にも見られる。

### 9. まとめ

team teaching には JT が主体的に取り組み, NS と協力して可能な限り communicative な指導法の研究と実践を行うのが望ましい。それが究極的には生徒の英語力増進に寄与することを改めて認識したい。

(筑波大学助教授)

(高校)

## 英語II A と Team Teaching

東京都立神代高等学校英語科

## I. はじめに

本校の外国人指導員は、ロンドン生まれの美しい女性で、仕事で日本滞在中に日本人男性に見染められ、後に結婚して、長年東京にお住まいの方である。2人のお子さんを公立中学校に通わせておいでになり、生徒に対し暖かい理解とやさしさを示し、生徒達から敬愛されている。そこで、無味乾燥な「外国人指導員」ということばはやめて、「Mrs.Ito」という名前を使うことにする。この3年間、Mrs.Itoとともに、team teaching の実践が重ねられてきた。

今年度はこれまで2年間の経験から、1学期は3年、2学期は2年、3学期は1年に、Mrs.Itoとの授業を配置することになり、また、team teaching を前提として新しく「英語II A」が置かれた。期末考査の後の期間に Mrs.Ito を講師とする1、2年向け英会話の集中講座を開いたり、Mrs.Ito を囲んでの英語科職員の研修会を行なったりしている。9名の英語科職員はそれぞれのやり方で team teaching を行なっているが、Mrs.Ito は「先生方がバラエティー豊かな指導案を作られるので、教室で様々なことができ、それが楽しい」と語っている。「最も効果的な指導案は何か」と金科玉条を求める必要はなさそうである。

## II. 3年選択科目「英語II A」における実践

## 〔開講までの経緯〕

筆者はたまたま昭和59年度に「英語I」での team teaching を担当し、「Mrs.Ito 1人の存在がどんなに教室の雰囲気を変え、授業が生き生きしたものになるか」と経験し、驚きもした。そして、この新しい team teaching に少々興味を抱いた。その折、『外国人英語教育指導員配置校実践報告

集』(都教育庁指導部 60年3月)を読み、「英語II A における指導が最も外国人指導員の特性を生かせる」という何校かの報告が強く印象に残った。本校でも Mrs.Ito の力を借りて、会話に興味を持つ生徒に、楽しく自主的に取り組め、自己表現を通じて英語力を伸ばせるような授業ができるのではないかと考えた。3学年担任としての立場からも「英語II A」の開講を希望したところ、校内の賛同を得ることができ、従来からの選択英語の読解や問題演習の科目と併設されることになった。

週2時間の授業全部に Mrs.Ito が出られれば理想的だが、全体のバランスもあり、受講者17名と16名の2クラスで火曜の5、6限に配当と決まって出発した。生徒は英語の得意な者から、通常の授業では力を発揮しにくい者まで多様であるが、英語が話せるようになりたいという思いは同じで、ほとんど熱心な生徒達ばかりである。

## 〔テキスト〕

年間を通じて『NHK テレビ英語会話I』を使用。生徒各自に、毎月購入し、番組を見、skit を暗唱することを義務づけた。ラジオ講座にしようか迷いましたが、結果的に見ても高校生にはテレビがベターであると言えよう。また、放送を利用することによって、2単位の講座を4単位分位に豊かにすることができた。

## 〔教室・イングリッシュネーム・ペアワーク〕

授業で心がけたことは楽しい雰囲気の中でしかも自主的に学ぶ、ということで、そのためにいくつかの工夫を試みた。

1つは場所で、普通教室の半分の広さの進路指導室を借り、長テーブルを田の字形に4脚置き、その周囲に坐り、こちらも Mrs.Ito と2人で並び、

すわったままで授業をしており、リラックスした雰囲気を作っている。

2つめはイギリッシュネームを使うことで、『報告集』にも述べられてはいたが、ためらいもあった。しかし使ってみて、dialogueのロール・プレイング等、相手のイギリッシュネームを呼ばせて現実味を出すことができ、とても良かった。生徒達は自然に受けとめてくれ、Mrs.Itoは受講生徒全員をイギリッシュネームで覚えてしまい、教室での指名以外にもそれを愛用している。

3つめは、ペアワークで、2人でペアになり、2ペアで班を作り、ペアや班を単位にして授業中の活動や課題を行なうことである。

#### 〔授業展開と課題〕

火曜日の授業中は、連絡事項以外はMrs.Itoが司会や指名を行ない、こちらはアシスタントである。Mrs.Itoは授業中英語で通している。

#### ○第1段階：インプットの時期——1学期

- ①毎回テレビ講座のskitを各自Mrs.Itoとロール・プレイング。生徒は熱心に休み時間もテキストを広げてパートナーと練習し、覚えてきた。(土曜日はペア毎のロール・プレイング)
- ②学期当初に割当てて、各自2回ずつ自由な題でスピーチを作り発表。授業では3名ずつのスピーチ。発表後Mrs.Itoと本人や他の生徒とQ&A。なかには、中学時代に受けた「いじめ」についてのスピーチがあり、スピーカーが途中で絶句し、聞き手一同も涙するということもあり、話題によつてはQ&Aから拙いながらdiscussionに発展することもあった。この段階では伸び伸びと表現する態度を養えるよう軽い文法的ミスは不問にした。

#### ○第2段階：演習の時期——2学期

- ①テレビ講座のskitを覚えるだけでなく、内容についてMrs.ItoによるQ&Aを行なった。質問はMrs.Ito自身に用意してもらったが、「やはりネイティップスピーカーならでは」と思われるものが多かった。(土曜日はペア同士でQ&Aをさせた。)
- ②ペアか班によるdialogueの創作・発表。これも各ペア2回ずつ課した。HalloweenやChristmas等季節の行事や受験勉強の話題で、効果音や小道

具も準備したりして予想外の力作を各ペア競って演じた。中には、4人で演じる立派なロール・プレイもあり、生徒もMrs.Itoも楽しんだ。準備には相当のエネルギーがかかったようだが、生徒は自ら進んで良い物に仕上げようとしていた。このdialogueのあともQ&Aが行なわれた。スピーチとdialogueでは、言語材料的には順序が逆かもしれないが、パートナーとの親密度が高まったところでこそ楽しいものができたとも言える。この段階では、正しい英文を書けるようになることを目指し、1週間前に原稿を提出させMrs.Itoに添削してもらった。

#### ○第3段階：アウトプットの時期——2学期末～3学期

都立大森東高校の棚木氏の指導法を知り、本校でもできないかと案を練っていたが、Mrs.Itoの賛意と協力を得て、dialogueの2周目が終わった時期に第3段階に進むことにした。その方法とは、「LL教室(LL教室がなければ普通教室)で、録音テープにより教諭が一斉授業を行なっている時に、併行してLL準備室(普通教室でも可)で指導員が生徒を1人ずつ呼び出し、個別指導を行なう」というものである。本校においては、もう一つの部屋を確保することが問題であったが、紆余曲折を経て、少し離れているが職員会議室を確保できた。Mrs.Itoが質問を準備して、1人5分のInterviewを、以前から使っている小部屋で行なうこととした。5分間は、個人指導の初期に適した長さであるというMrs.Itoの意見であり、また2時間で全員に一巡する長さである。

裏番組としてはELEC発行の*Listen & Learn*1にした。これは1課の最初の2ページ分を前もってプリントして渡し予習させておき、授業中にテープを2度聞かせT or Fの答えあわせをし、後にmaterialの部分のプリントを配りもう1度テープを聞かせる。Interviewも*Listen & Learn*も「先生、もっと前からやってくれれば良かったのに」と何人かの生徒に言われたほどの反応であった。

(文責：佐藤ヒロコ)

(高校)

## 聴き取りを主体とした Team Teaching

池野 良男

## 1. Team Teaching 導入まで

本校では外国人教師導入案は昭和59年に初めて出されたが、次のような問題点が指摘され成立しなかった。(1)受け入れる為の諸条件が未整備。(2)外国人教師を授業でどう生かすのか不明確。(3)外国人を使ってまで音声面を重視する必要性の有無。しかし、英語を必要からだけではなく、興味深いから学ぶという姿勢を生徒に持たせたい、と強く考える者もいた。外国人教師導入を契機として英語を読む・書くばかりでなく、聞く・話すの面も強化しようと考える者が中心になって、他校の実践例や模範授業を参考に本校で具体的にどのようにやれるかを検討していった。

61年2月に試案を英語科に出し、いくつかの疑問点を残しながらも、早速4月から実施することになった。その際、次の2点が確認された。(1)1年生の授業時数は61年度英I 4, L.L. 2であるが、そのうちL.L.の1時間を使うこと。(2)日本人教師(以下Jと記す)が外国人教師(以下Fと記す)とペアで授業を行なうこと

## 2. 教材作成

3月中旬によくやくFの採用が決定し、春休みにJの担当者3名(10クラスを4, 4, 2クラスずつ担当)と打ち合わせが始まった。

市販の副教材を検討したが、適当なものがみつからず、本校の英語教育の条件や生徒の学力等を考慮して自主教材を作成した方が良いということになった。教材の作成にあたっては次の点を重視した。(1)文法的・語法上の冗長な解説の要らない英文、つまり、内容把握に集中できるような英文を書く。(2)高校生が関心を持てるテーマを扱う。(3)原則として1時間で1つのトピックを完結でき

る程度の分量とする。以上3点をふまえ、J3人が輪番で教材を作り、Fが校閲していく形をとることにした。これまで約20点の教材を作った。内容は或る高校1年生(設定は本校生徒)の家庭・学校生活を中心としたもので語数は300前後であった。途中からFにも執筆してもらい、外国人の目から見た日本、アメリカの生活について書いてもらった。これは異文化理解のひとつのきっかけづくりとなったようである。

## 3. 教案

生徒にはテキストを持たせず、未知の内容を耳から理解させることを目標に、次のような授業展開を基本とした。

- (1) Outline (J) その日のトピックの概略 3分
- (2) Words & Phrases (F/J) トピックの中の語句の解説 15分
- (3) Recording (F) トピックを読み、生徒が一斉に録音 2分
- (4) Listening Practice(生徒) 録音したものを見自分のペースで聞き直す 10分
- (5) Q&A (F) 内容に関する質問 15分
- (6) Consolidation (J) 5分

以上のような形で実行してきたが、現在のところ次のような長所・短所が挙げられる。(1)に関してはJもなるべく英語で行なうこととした。わざわざJが英語で行なう必要もないと考えられるが、Jの英語による説明で生徒は抵抗感が薄れ、Fの英語に対する心の準備もできるだろう。これは特に外国人による授業を受けるのが初めてという生徒達にとって助けとなつたようである。(2)の語句の説明は必要最低限を心がけ、1時間の授業で10個前後とした。何度か実施してみてF

の説明を必ずしも良く理解していないことが分り、JはFのあとに補足説明や確認の質問をしたり、生徒の質問を受けたりすることにした。

(3)のRecordingはナチュラルスピードに近い読み方をしてもらつた。その為、当初はThey'reをThere areと聞きとつたり、studiesやcitiesの語尾を聞き落したりすることが多かった。こういった弱点を補強する為に市販の教材をアレンジしてL.L.のもう1時間(L.L.②と呼ぶ)で聞き取り練習をした。又、同時間の余った時を利用し、テレビの二か国語番組(例、『これが世界だ』、『ファミリィ・タイプ』)の一部を使って聞き取る練習をやつている。

(4)の生徒のpractice中はJは机間巡回し、質問があれば受ける。同時に機器の故障をみたりすることに追われることも多い。

(5)Q&Aでは、その日のトピックについてJとFが用意した質問(10~15個)をFが行なう。質問に答えられない時は、英語自体が全く理解できないのではなく、例えば、Who do you think should pay?のような質問の考え方の練習が不充分ということが多い。この点を反省し、L.L.②でロングマンの教材を使って補強することにした。又、内容に関する質問にはフルセンテンスでよく答えられるようになったが、What do you think about~?などの意見を述べる質問にはまだ慣れていない。この点、L.L.②の方での訓練や小クラス制度の実現などで改善できるだろう。

(6)Consolidationでは、FのQ&Aの進行状況に注意しながら何をやるのかを考えておく。大体、Q&Aの出来の悪かったものに対してコメントしたり、もう一度コーラスで答えさせたりする。

#### 4. 成果・反省点

1年足らずの時点で成果・反省点を出すのは時期尚早と思えるが、私個人の評価を出してみたい。成果 (1)生徒の聽解力が明らかに向上している。途中から毎回録音したものをdictationをし、提出させるようにしている。それを添削してみると誤りが急速に減っていることに気づく。(2)英語に対する関心が高まった。それ以前(3年前)のL.

L.の授業と較べて生徒の取り組み方が熱心になつた。(3)F1名、J3名ということで特にJの連携が必要だった。その為、多くの打ち合わせが持たれ、授業内容のことばかりでなく、これまで話し合うことの少なかった英語教育についても意見を交換し合うことができた。

反省点 (1)50人学級でなく、25名前後のクラスで行なえれば、より多くの生徒の発言を引き出せるだろう。(2)チーム・ティーチングではJとFの分担を明確にした方が良い。Fでなければできることは積極的に任せ、Jは教材・教案作成の具体的な作業をし、現場ではむしろJがアシスタンツになった方が良い。(3)1年間のプログラムがあらかじめ必要であった。(4)教材作りが遅れ気味だった。高校1年生用で興味あるストーリーを英語で書くということは負担であった。しかし、(3)の点と併せて、この点は、今年度で1つのたたき台ができるわけであるから次年度からはかなりやり易くなる筈である。(5)FとJとの事前・事後の入念な打ち合わせができれば良かった。以上の中でも最後の(5)が今後最も重視して取り組む必要があると思われる。

#### おわりに

外国人と共により良い授業を行なう為に注意する点をまとめてみたい。(1)学校の実状、生徒の学力や性格をよく知りぬいた日本人教師がリーダーシップをとり生徒の興味をひくような教材を与える。(2)質問は理解できているが、答え方がわからない等という場面で生徒をfrustrationに落とし入れたままに放置せず、Jがタイミング良く適切な助け舟を出す。(3)たとえ、FとJが分割授業を行なえるようになっても、Fに任せっぱなしにするのではなく、他の英語授業との関係をよくとらえ、必要な時にはいつでも意見を交換できるようにしておくべきだろう。(4)授業の準備・反省がいつでもできるようにFが専任なみに當時学校にいられる条件作りが必要だろう。それが可能になれば教材作成ばかりでなく、生徒と授業外での会話等、自然な英語の雰囲気作りができると思われる。

(中央大学附属高等学校教諭)

(高校)

## 英語II A の Team Teaching — Make Your Point を使って —

静 哲 人

**1. はじめに**

*ELEC NEWSLETTER* No. 26 にも書いたが、現在高3対象に英語II A でイギリス人女性と team teaching を行なっている。その具体的な授業例を紹介することが、本稿の目的である。基本となる考え方については *NEWSLETTER* を参考していただければありがたい。

**2. 具体例**

教材 *Make Your Point* (Longman)

18 FORUM

Should school children  
take part-time jobs?

*Editor* This month our panel looks at part time jobs. Are they good for school children or not?

*Headmaster* Definitely not. Children have got two full-time jobs already: growing up and going to school. Part-time jobs make them so tired they fall asleep in class.

*Mrs. Barnes* I agree. I know school hours are short, but there's homework as well. And children need a lot of sleep.

*Mr. Barnes* Young children perhaps, but some boys stay at school until they're eighteen or nineteen. A part-time job can not harm them. In fact, it's good for them. They earn their pocket-money instead of asking their parents for it. And they see something of the world outside school.

*Businessman* You're absolutely right. Boys

learn a lot from a part-time job. And we mustn't forget that some families need the extra money. If the pupils didn't take part-time jobs, they couldn't stay at school.

*Editor* Well, we seem to be equally divided: two for, and two against. What do our readers think?

まず主として Q-A によってテキストの内容を確認していく。(日本人教師: J 外人教師: N 生徒: S とする)

J: What is "a panel"?

S: I'm sorry. I don't know.

J: Sarah? (N の名である)

N: A panel is a group of people who are discussing.

J: Yes. So a panel is a group of people who are discussing. And what's the topic of the discussion here?

S: Part-time jobs.

J: Right. (予習していない者のために part-time job の意味を説明する) Now I'm a full-time teacher. I come to school at 8:10 and leave school in the evening every day. But when I was a university student, I was teaching English in the evening once a week. So teaching English was my part-time job, then. Now how many people are on the panel? How many people are discussing?

S: Four people.

J: Who are they?

S: Headmaster, Mr. and Mrs. Barnes and Businessman.

J: Why do you think they were chosen?

S: I don't know...

J: What do you think, Sarah?

N: Well, I think maybe they were chosen to represent three parts of the society. Headmaster represents school, Mr. and Mrs. Barnes represent home and Businessman represents the society outside school.

J: Who are for part-time jobs and who are against part-time jobs?

S: Mr. Barnes and Businessman are for and Mrs. Barnes and Headmaster are against.

(この間に N が for と against の要点が書き込めるような表を板書する)

N: Now give me one good point about part-time jobs.

S: They earn their pocket money.

N: Good girl! What else?

(この間に J が黒板の表に、生徒の答えの要点を書き込んでゆく)

S: They learn a lot from part-time jobs.

N: What do they learn?

S: Something of the world.

(テキストの“see something of the world”が分かりにくいので、J が助ける)

J: Do you understand “to see something of the world?”

S: No.

J: Have you ever taken a part-time job?

S: ... (本校ではアルバイトは禁止なので、生徒はにやにやする)

J: Okay. If you work as a part-timer, you may learn something. What will you learn if you work outside school?

S: Money is important.

J: Yes. You can learn money is very important. You can learn how hard you have to work to earn one thousand yen. And?

S: We learn team-work is important.

J: Oh, yes. When you're working, you have to co-operate with the people you're working with. So you'll learn a lot of things from working. And you'll understand better the

society outside school.

このようにして内容を確認しながら黒板の表に要点を書き込んでゆくと次のようになる。

FOR	AGAINST
Earn pocket-money	Too busy
See world	Education is more important than money
Help the families	

この表に生徒自身の意見も加えてゆき、対立する主張を口頭で表現する練習を行なう。さらに生徒同士のグループ討論にまでもっていければ極めて望ましいが、能力というよりも「これ」の問題でなかなか難しいようだ。見本として J と N の意見を意図的に対立させて demonstrate する。

J: What is your opinion about this?

N: I am for students to take part-time jobs.

Even though they're young, they have to know the facts of life. Studying is not everything even for students.

J: I don't agree with you. Students must be single-minded. They can work as much as they like after they graduate from school. In addition, taking part-time jobs often leads to delinquencies. (以下略)

### 3. おわりに

現状では N はプロの英語教師でない場合が多い。またお互い反応できることが、テープではなく人間とチームを組むことの最大の利点である。よって以下の点に留意したい。

- 1) すべてを J が主導する。
- 2) N をテープ代わりに使わない。
- 3) 生徒の前で N と英語で話すことを怖れない。

(大妻中学校・高等学校教諭)

*ELEC Newsletter* は ELEC 同友会の機関紙で年間 2 回発行しています。お問い合わせは ELEC 同友会まで。電話：03-265-8911

(中学)

## 導入時の Team Teaching

長 勝彦

60年度より墨田区の各中学校に外国人講師が派遣されることになった。本校には56時間の配当があり、その運営一切は英語科に任せられた。そこで、1学期の5月、6月に1年生には4時間乃至5時間、2年生には2時間、3年生には1時間の時間割りを組みteam teachingを実施した。

以下は2年生のクラスで*The New Crown Series 2 Lesson 4 'Alice in Wonderland'*を外国人講師と組んで授業をした記録である。

日時：昭和61年6月17日（火）(10:50-11:40 a.m.)

題材について：日本語で読んだ生徒も多い「不思議の国のアリス」と「鏡の国のアリス」を下敷きにして、主人公アリスが不思議な体験の一つとして、ハンプティー・ダンプティとの出会いと対話が主となっている。生徒一人ひとりが、興味を持って、楽しく授業に溶け込んでくれることを期待する。中でも、伝承童謡の中でのHumpty DumptyのCharacterは人気度も高いことを考えあわせ、Native Speakerとの授業を通して、音声面だけの指導ではなく、英語を通して英國文化の中の〈ナンセンス〉、〈遊び〉の精神についての一端を生徒に理解させたい。

本課の目標：

- (1) 英・米の多くの子供たちに馴染まれている‘Alice in Wonderland’について、関心を持たせる。
- (2) 英国文化の〈ナンセンス〉、〈遊び〉の精神についての一端を理解させる。
- (3) 不規則動詞came, went, said, saw及び疑問文とその応答文・否定文の理解と運用力を計る。
- (4) moreを用いた形容詞の比較級、mostを用いた形容詞の最上級の理解と運用力を計る。

いた形容詞の最上級の理解と運用力を計る。

指導計画：

1. (本時) Part 1～4 内容理解
2. 言語材料及びReading指導
3. 教材の劇化（紙芝居作成）
4. 紙芝居発表
5. まとめ

本時の目標：外国人講師とteam teachingが出来る日を、本課の第1時間目にあたるように、予め計画を立てた。

(1) 楽しい生きた英語学習になるように、毎時間行っているBingoゲーム、Pair Workを外国人講師と生徒の間で行う。

(2) 本課のPart 1～Part 4までの内容を、動画等を用いて、Native Speakerの外国人講師(以下NTという)が日本人教師(以下JTという)とinteractしながら、更に内容理解を深めさせる。

(3) NTの音声指導により、「聞くこと、話すこと」の言語活動中心の授業とし、教材の劇化の基礎を体得させる。

教材教具：教科書、Bingo Game Cards・Pair Workの用紙・絵（動画も含む）等

English  
Teaching FORUM

米国広報・文  
化交流庁発行

年間購読料 2,000円（含送料）

アメリカの英語教育の動向を中心に、英語教授法、楽しい授業のための工夫等の論文、実践報告を収めた英語教育専門誌・年4冊刊。

問合せ：ELEC広報部 電話(03)265-8914

## 指導過程：

学習の流れ	教 師 の 活 動	分担	生 徒 の 活 動	指導上の留意点
1 あいさつ	・あいさつをする。 }	J T N T	・あいさつをする。	・N Tに挨拶してもらひ、J Tはそのあとで挨拶する。
2 言葉遊び Bingoを行 う	・Bingoの単語を読み上 げる。 (表1参照)	N T	・Bingo Gameを行う。	・N Tに1語1語、はっ きりと発音してもら う。
3 Pair Work の事前指導	・Pair Workの表の会話 の仕方のA, Bの役割 練習を行う。	N T	・Did your grandfather go to the hospital yesterday?等の文の口 頭練習を行う。	・使用する英文がすらす ら言えるまで、口頭練 習を行う。
	・J Tは、机間巡視しな がら、口頭練習の補助 を行う。	J T		・J Tは、机間巡視して、 個別指導を行う。
4 Pair Work (NT対生徒)	・クラスの生徒全員との Pair Workを行う。N Tは、自分で書き込ん だPair Workの用紙 を用意する。 (表2参照)	N T	・J Tが用意したPair 用紙を用いてPair Workを行う。	・J Tは生徒に配布する Pair Workの用紙を 印刷して用意してお く。
5 Pair Work (生徒対生徒)	・机間巡視を行い、 個別指導を行う。 }	N T J T	・Pair Workの用紙に各 自記入して、pairをく み、gameを行う。	・N TとJ Tは、積極的 に机間巡視を行い、生 徒の活動状況を観察 し、必要とあれば指導 する。
6 新教材の導 入	・N Tが中心となって新 教材の導入を行い、J Tは、生徒が内容の理 解を深めるのに助けと なるような質問をN T にする。 (絵、動画等を用いる)	N T J T	・N Tの話と、N TとJ Tとの対話を聞いて新 教材の内容理解に努め る。	・N Tは、絵及び動画を 用いて、新教材の導入 を行う。 ・J TはできるだけN T が反復説明しなければ ならないような質問を するように努める。
7 内容の理 解度をチエッ クする	・簡単に本文の内容につ いて質問する。 ・必要とあらば、生徒の 応答の補助役を行う。	N T J T	・N Tの質問に答える ・J Tに補助指導を受け ながらでも、正しい英 語で答えようとする。 (必要に応じて)	・J Tは、適切に補助役 ができたか。

[特集] ティーム・ティーチング

8 新出語の発音練習を行う	• Flash cards を用いて発音練習を行う。	NT	• Flash cards を見ながら発音練習を行う。	• J Tは生徒(遅進児)と一緒にになって発音する。
9 本文を読む	• 本文を読んで聞かせる。 • 一文ずつ音読する。 • 各自、音読するように指示して、机間巡視をしながら個別指導をする。 • NTのあとから再び、音読をする。	NT NT NT	• 文字を追って聞く。 • NTのあとについて音読する。 • 各自、音読練習を行い、5回読んだら星印を教科書の欄外に書き込み星を増やす。 • NTのあとについて音読する。	• 内容をつかみながら読ませる • NTとJTは机間巡視しながら、音読の個別指導を行う。 • リズム、ストレス、イントネーションに特に注意しながら読ませる。
10 まとめ	• NTは、本時のまとめを行う。 • JTはNTのまとめの補足を行う。	NT JT	• 集中力をもって、本時の学習内容の理解を深める。 • 本時の総まとめを行う。	• NTに本時の学習内容、学習態度等に言及しながらまとめを行う • JTはNTのまとめの補足を行い、理解度を深めさせる
11 あいさつ	• あいさつを行う。	NT JT	• あいさつをする。	• JTは生徒と一緒にになってNTに改めてあいさつする。

(表1) LET'S ENJOY "BINGO".

Date : \_\_\_\_\_

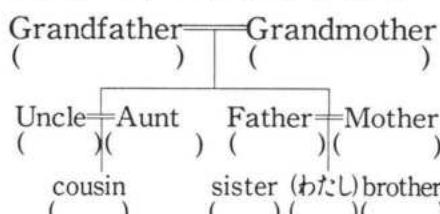
Class( ) No. \_\_\_\_\_ Name \_\_\_\_\_

B					
I					
N			FREE		
G					
O					

No.7 B:usually school reach before after yesterday go bus but I:reached played walked missed talked worked lived moved N:bigger larger higher taller shorter hotter colder warmer G:little sister breakfast long o'clock homeroom meeting minute morning

O:April May June July August September October November December

(表2)

<b>Pair Work 1</b> <b>何処へ行ったのですか？</b>  Hints: hospital store library park office bakery grocery station bank factory	<b>会話の仕方</b> <p>A: Did your <u>grandfather</u> go to the <u>hospital</u> yesterday?          B: Yes, <u>he</u> did. 何人あてましたか              or No, <u>he</u> didn't. ( ) 人</p> <p>(注) 下線部に注意して、相手に質問したり、答えたりしましょう。          あてた人物を○で囲んでおきましょう。          相手より多くあてた場合はWINに○          grandfather grandmother          father mother WIN          sister you brother          uncle aunt          cousin 対戦相手.....</p> <p>Date: _____</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

(東京都墨田区立両国中学校教諭)

(p. 7より続く)

Press.

Lambert, W. E. 1969. "Psychological Aspects of Motivation in Language Learning" *The Bulletin of the Illinois Foreign Language Teachers Association*, May 1969, 5-11. Reprinted In Lambert. 1972.

\_\_\_\_\_. 1972. *Language, Psychology and Culture*. Stanford University Press.

Moscovitch, M. 1983. "Stages of Processing and Hemispheric Differences in Language in the Normal Subject" In Studdert-Kennedy (ed.). 1983.

Richards, J. C. (ed.). 1978. *Understanding Second & Foreign Language Learning*. Newbury House Publishers, Inc.

Schumann, J. H. 1978. "The Acculturation Model for Second-Language Acquisition" In Gingra (ed.). 1978.

Shimogaki, Y. and M. D. Eley. 1978. "Team Teaching by an American Teacher and a Japanese Teacher" LL 研究室第3号(東海大学)

Stevick, E. W. 1982. *Teaching and Learning Languages*. Cambridge University Press.

Studdert-Kennedy, M. 1983. *Psychobiology of Language*. Cambridge: The MIT Press.

(神奈川大学教授)

### 『英語展望』バックナンバー案内

No. 87 Special Issue 1986

〔特集〕世界語としての英語教育

世界語としての英語 (田中春美)

国際語としての英語の発達とわが国の英語教育

改革 (小池生夫)

英語教育の効率を考える (比嘉正範)

国家語主義と異文化理解の問題 (中村敬)

東南アジアの英語事情 (玉崎孫治)

E Cにおける英語教育 (松永隆)

Educated English, Japanese English and International English (中村良廣)

No. 86 Autumn 1986

〔特集〕 説解一文法訳読方式をどう越えるか

英語の論理展開—比較の視点から (小林祐子)

新しい「読み」の指導—予測能力を高める (伊藤元雄)

大学教養課程における説解指導 (石田雅近)

高校の説解指導 (柳沢善敏)

高校の reading の指導について (相賀慈恵)

直読直解の方法を求めて (古川法子)

各 650 円

ELEC 出版部 電話 (03) 265-8911

# 外国人教師との Team Teaching

## —その効用と問題点—

森 住 衛

この1、2年英語教育界に外国人教師\*とのTeam Teachingの問題がにわかに浮上してきている。昨年夏の藤尾前文部大臣の発言によると、とりあえず今年あたりは1,000人、さらに2,000人、4,000人と外国人教師の数も急激に増えてきそうである。いささか気になるのは、これが円高や輸出超過を緩和する方策の一つとして出てきているという声もあること、さらには上からの「国際化」論に合わせて考えられていることで——ここでは詳述はしないが外国人教師を増やしただけでは決して国際化につながらない——つまり「外」からおこってきたことで、本家(?)の英語教育界が声高に望んでいたことではないということである。このためか現在までの外国人教師導入の趨勢をみていると、「現実の中に理想が中途半端な形で入ってきて混乱気味」「潜在時には望んでいたが、準備していなかったので活用しきれていない」という感がしないでもない。L.L.装置導入の時もこのくらいがあった。現在に至っても、設置はしたものその扱いに苦慮して埃をかぶっている例が多い。外国人教師導入の件はこうはならないまでも、週3時間や受験という現実がある中で、これらの改善をも含めて総合的に対処しないと、せっかくの妙案も宝のもちぐされになってしまうだろう。現に、外国人教師の受け入れを避ける学校さえ出てきている。小論ではこのような状況にあって、本来 Team Teachingとはどういうものか、相手が外国人教師の場合はどういう長短があるか、制度上そして担当者個人の努力はいかにあるべきか、などを確認しながら、現段階での効用と問題点、さらにはあるべき姿をさぐってみたい。

### 二人で教えるということ

外国人教師との Team Teachingの問題に入る前に、相手が外国人であるなしを別にして、教師が2人で教えることの是非を考えてみたい。およそどんな科目でも教壇に立つれば、授業中にもう1人の指導者あるいは協力者がいればもっと適切で効率のよい指導ができるのにと思ったことがあるに違いない。英語の授業の場合なら、導入や例示を対話形式で行ないたいとき、個々の生徒の発音や綴りなどをきめ細やかに指導したいとき、OHP、VTRなどの機器の操作が頻繁に必要なとき、等々である。たしかに教える側が1人よりは2人の方が、準備や仕掛けが徹底できるし、生徒一人一人と接する時間も倍増する。内容も1人では欠落しがちな部分を互いに補うことができる。

このように Team Teachingには数々の利点があるのだが、本来的に持っている問題、あるいはある種の条件が満たされないと短所になってしまうようなあやうさも合わせ持っている。たとえば、Team Teachingは本来「船頭多くして……」の問題を内在している。人にものを教えるということは最終的には広義の個性を伝えるということである。Team Teachingとまではいかなくとも、学年始めや何かの都合で他の教師が教えたあとを受けて授業を行なう際のやりにくさは誰しも経験して

\* 小論で外国人教師と言う場合は MEF (Monbusho English Fellow) や B.T.A. (British Teaching Assistant)など、文部省や各教育委員会を通して採用されて、主として公立中学校及び高等学校に派遣されている教師あるいは主事助手をさす。

いるだろう。つまり、他人が入るとやりにくいのである。これは教師に Team Teaching を好むか否かのアンケート調査をしてみればわかる。両手をあげて賛成する教師は少ないはずである。教師の独善や甘えもあるが、2人で共同して教えるということは意外と根深いところでひっかかる問題がある。

この Team Teaching のもつ本質的な問題を回避するには、最低限次の2つの条件が必要になる。

1. 互いの教育観が一致していること
2. 事前の準備が十分であること

それぞれ当然のことだが、若干の補足をしておきたい。まず1.の「教育観」についてであるが、「何を、なぜ、どのように」という教育の根本のところで一致していないと Team Teaching は完全にならないということである。よしんば一致していない場合は、互いが1人で教える時以上に他の教育観を熟知し、これに協力できるようになっていなければならない。2.の「十分な準備」は、教室に出る前にリハーサルを行なうぐらい十分に、ということである。人前で行なうものすべてに通ずることだが、特に複数の人間がからんでくる場合はリハーサルが必要なのである。漫才や演劇しかり、いわんや教育の場においてをやである。

以上、2人で教えるということは、本来は大変に難しいことであるが、この大上段にかぶった一般論は Team を組む相手が外国人である場合は問題にならないことが多い。特に現段階では外国人と Team を組む回数が極度に少ないと、彼らを「助手」的な位置付けにできること、さらには教科目が外国語であるという特殊事情のため、先にあげた第1の条件などはさほどには問題にならない。しかし、今後本格的にこの制度が導入されると——文部省によればこの4月からは one-shot school visit などに加えて、長期に滞在して時間数も増える学校もでてくると言われている——、上述のような基本的かつ本質的な問題は素通りできないだろう。いや、現段階でさえも、後に述べるように最終的には第1の条件にまでつながるような問題が山積みしている。

### 外国人教師との Team Teaching の効用

Team を組む相手が外国人教師である場合は、上に述べた一般論としての Team Teaching が持つ利点以外に、外国人だからという理由で生ずる利点がある。周知のことであるが、生徒に与える動機づけの一助となるという利点がある。これに加えて、発音指導に役に立つということもあげられよう。この2つは日本人同士が Team を組む場合は皆無と言える利点である。このことはすでに教師自身の実感や生徒へのアンケート調査でも報告されているが、次に示すのは、週1回の割で計12回、外国人教師と Team を組んだ関根順子氏（東京都世田ヶ谷区立山崎中学校）が、2回の Team Teaching の授業が終ったあとに、2年生2クラス（84名）に対して書かせた生徒の感想をまとめたものである。

#### 〈外国人教師との授業の感想〉

- おもしろい（16名）
- 発音の仕方がよくわかる。英語にじかにふれることができてよい（14名）
- ゆっくりとていねいに言ってくれるのでわかりやすい。話の内容もわかる（7名）
- とても楽しい（7名）
- 教え方がわかりやすい（7名）
- 表情、ジェスチャーもまじえて、表現がゆたかである（7名）
- 質問されると緊張してしまう（5名）
- 明るい先生なのですからとけ込める（3名）
- あんなふうに英語が話せたらよい（2名）
- 全部英語で言うのでわからないところがある（9名）
- ききづらい（2名）

さらに、次は学期の終了時、7回目の授業が終ったあとでとったアンケート調査の一部である。

#### 〈Q. ハイアット先生との英語の授業は？〉

1. とてもおもしろい（16名）

- 2.おもしろい (22名)
- 3.ふつう (35名)
- 4.あまりおもしろくない (10名)
- 5.つまらない (1名)

〈Q. ハイアット先生との授業が週1回あることのよい点は?〉——記述式回答をまとめたもの

- 1.発音、イントネーション、スピードなどを含めて、生の英語が聞けるし、片言でも外国人とコミュニケーションができた (48名)
- 2.ゲームなど教科書を難れて授業ができた (5名)
- 3.外国の文化について知ることができた (3名)
- 4.先生が親しみやすい、わかりやすい (10名)
- 5.特になし (21名)

言うまでもなく、この種のアンケート調査は担当する教師の性格、熱意、力量に依るところが多いので、これをもって一般論は語れないが、この調査でも、生徒は Team Teaching に興味を示していること、発音指導に期待を寄せていることがわかる。

生徒が外国人教師を通して与えられる興味・動機づけはどのような点であろうか。上のアンケートでは明らかではないが、1)外国人と会える 2)英語を身近に感じられる 3)自分の英語が通じたという実体験をもつことができる、などが考えられるだろう。この3つとも、極言すれば、英語を話す外国人が目の前にいること自体がこの Team Teaching の利点となっていることを物語っている。発音指導も日本人教師にできぬことはないが、一般的には「生きた」教材としての外国人にかなわない。さらに外国人教師と Team を組むことによって副次的に得られている効用は生徒側の「おもしろい」という反応である。「おもしろい」の中味は、授業中にゲームあるいはゲーム的要素を盛り込んだ活動をしてくれる、文法などの小さな誤りは気にしないでやってもらえる、テストに関係ない、わかりやすい、などがあげられよう。

この種のことは本来単独の授業でも目ざさねばならぬものであるが、外国人教師が入ってきて改めて知らされたと言ってよいであろう。

割合はそれほど大きくないが、外国人の教師がくると、その国や出身地のことなど文化的なことを教えてくれるのでよい、という反応も出ている。これも日本人教師がやってできぬことはないが、外国人教師が自分の出身の州や町から first hand に持ってくる写真や資料は、その人が直接に関係しているだけに迫力がある。前述のアンケートに出てくるハイアット女史は夏休みに英国に帰ったときに、出身のウェールズのスライドをとってきて、生徒に見せたということだが、市街や田園の風景、パブ巡り、英語とウェールズ語で書かれた立て札などに見入っていたという。ウェールズ語も聴いたり、見たりして、英国では英語の他にも話されている言語があるということを実感もしたことである。この他、感謝祭が近づいた頃、友人と作ったといって Halloween の Jack-o'-lantern を持参してきたアメリカ合衆国の青年、イングランドからクリケット用具一式をとり寄せて教室で見せたイングランドの教師など、外国人教師が参加していると、その国の文化の一端を直接に、あるいは非常に身近なものとして、見聞する機会が増えるといえる。これらは、Team Teaching の利点の中でも、相手が外国人であるために、可能になりやすい利点と言えよう。

### 問題点とその対策

外国人数師との Team Teaching の欠点や問題点は、それが 1)制度や体制に原因するもの／個人の問題に帰するもの、2)外国人側の問題／日本人側の問題 というように、視点によって2つに大別され、さらにその一つ一つが2分類される。しかし、中には互いに関係していく、どちらか1つにふり分けられないものが多い。たとえば、外国語教育の事情を知らないか、知っていてもこれを認めようとしない外国人教師がいたとすると、これはふつうには個人の問題としてとらえられるが、つきつめてみると、このような人を派遣して

きた英米のしかるべき機関の制度や考え方に基づくものであつたりする。制度上で、たとえば TESL や TEFL を専攻した者という資格を決めていれば済む問題であるようにも考えられる。このように問題がどこにあるのか明示できないものが多いが、以下に前述の関根氏のアンケート調査に出ている生徒側から見た「わるい点」からいくつ具体的な例をみてみよう。「よい点」と同じように、記述式的回答を氏がまとめたものである。

- しゃべる速さなどについてゆけず、内容がよく理解できない（26名）
- 日本語が通じないので、わからない時など気軽に質問できない（9名）
- 進度が遅れる（4名）
- その他（宿題をみてくれない、先生が2人いるのでとまどう、指名が片寄っている）（8名）
- わるい点なし（31名）

最後の「わるい点なし」が84名中31名もいるということは、この Team Teaching がかなりうまくいっていると考えてよいと思うが、わるい点としてあげられている内容のいくつかは外国人教師との Team Teaching がもっているあやうさの典型的な例を示している。

まず「しゃべる速さ」であるが、外国人教師はおそらく事前の打ち合せで、極力ゆっくりといねいに読むように言われていると思われるが、それでも限度がある。あまりゆっくり話すのはかえって不自然になり、「生」の英語を聴かせられなくなる。生徒は話しかけられる速さもさることながら、英語で話しかけられること自体に慣れていない、語彙が少ないなどの理由もあって理解できないのではないだろうか。単独で行なう普段の授業でつとめて英語で話しかけるようにしたり、テープなどで Hearing に慣れさせておけば多少は緩和される問題である。「進度が遅れる」は生徒よりも担当教師の方からしばしば聞かされる問題だが、前述の「よい点」のうち「教科書から離れた授業ができる」と表裏の関係にある。外国人教師との Team Teaching を避けたがる教師の中には「自分は話すのが不得手だ」「面倒くさい」などの他

に、この「進度の遅れ」を理由にあげる傾向があるが、このあたりが今後ますます外国人教師が入ってきた場合の受け入れ側としての正念場であろう。週3時間という制度上の問題ともからみ合ってくるが、現状で外国人教師を受け入れる以上、この進度の遅れはやむを得ない。いや教科書から離れたところで学ばせる内容はこの欠点を補って余りあると思われる。その他の「先生が2人いるのでとまどう」は現在のように外国人教師が one-shot school visit で教えているうちはさほど大きな弊害にならないが、将来長期間で頻度の高い Team Teaching が組まれるようになると深刻な問題となろう。冒頭に示した2つの条件に深くかかわってくる問題だからである。

冒頭の条件に深くかかわる問題と言えば、外国人教師が日本の英語教育の現状に合わない事例が多くなっている。たとえば、日本人教師が行なう授業展開の型がいつも一定していること、指導過程のうち一斉読みに賛同しない外国人教師がいるという（和田稔「外国人教師活用のあり方」『英語教育』大修館 1987年2月号）。冒頭に述べた条件の第一番目の「英語教育観」の問題がいよいよ深刻な形で出てきたというわけである。外国人教師の大半は MEF や B.T.A が占めているが、彼らは日本の Grammar Translation Method にはなじまない環境に育ってきているし、英語教育のコースをとっているにしても英米の TESL や TEFL である。日本の中学や高校で行なわれている一般的な指導過程や教授法とぶつかるのは当然であろう。解決策としては、つきなみだが、互いに話し合って、とるべきものはとるということになろう。いや、考えようによつてはこのような機会こそ、日頃研修がしにくく現状にあって、むしろ積極的に利用すべきであろう。外国人教師との Team Teaching は生徒に与える影響は言うまでもないが、教師の研修にも絶好の機会なのである。

（大妻女子大学助教授）

**Opening Address**  
**at the Thirtieth Anniversary of the Founding of ELEC,**  
**and the Twenty-Second ELEC Convention on English Teaching**

Mamoru Shimizu  
*Executive Director, ELEC*

Mr. Noguchi, our master of ceremonies, distinguished guests, ladies and gentlemen:

This is a very happy day in that we are celebrating the thirtieth anniversary of the founding of ELEC. On this occasion, it is certainly worthwhile to thank all the people who have shown interest in ELEC and who have been cooperating and furthering our mission, and to review what has transpired during the three decades of our history. A topical outline is given in the special issue of the *ELEC Bulletin* 1986 No. 87, which came out just a few days ago, in time for this celebration. It may very well be advisable for me to go over this outline, giving emphasis to the more recent developments.

The year 1965, which may be counted either as the last year of the first decade or as the beginning of the second decade, is particularly significant because the ELEC Building was completed in this year, giving ELEC a permanent base for its activities, and the tenth anniversary was celebrated with a rich program worthy of an Institute rapidly growing in its formative stage.

The closing years of the second decade—1974, 1975 and 1976—marked a turning point in the general activities of ELEC as a whole. The retirement of Dr. Genji Takahashi who figured remarkably as Executive Director was followed close by the sudden death of Mr. Yoshio Muto, who was helping Dr. Takahashi with outstanding efficiency. To meet this emergency a new

regime was organized by the Board with Professor Natsuo Shumuta and myself as Directors. All this took place in 1974. Mr. Tamotsu Yambe, the well-known apostle of "oral approach" retired in 1975, and Mr. Yukio Matsushita who had been in charge of most of the summer programs, retired the following year.

Notwithstanding such personnel changes, which meant in a sense the loss of the leadership ELEC had been taking in English teaching, the third decade turned out, by the efforts of all the staff, to be a *new formative period*. Three things may be taken up as remarkable developments.

1. The greater contributions of the Doyukai people in helping the Teachers' Training Program.

Many of the graduates of the Intensive Teacher Training Courses of the early days have grown both in stature and wisdom to become leaders in their professional fields, and they are helping the ELEC program as powerful advisors and cooperators.

2. The expansion of the Company Program.

In so far as adult education is concerned, certain limits have been imposed as to classroom activities of the Institute. During the past several years, however, demands from outside, e.g. from companies and government offices, etc. to have our instructors sent out to them have increased, and what we call the "company

program" has attained unprecedented growth.

### 3. The growth of the Japanese Program.

There was, as we look back, a certain foresight in starting the Japanese Program, including the Teacher Training Course, nearly ten years ago. At first, and for several years, it looked like nothing more than "smoking flax," about to be quenched. But somehow we refrained from putting out the tiny light, and now it is burning bright as a flourishing program.

Financially speaking, we are, as stated toward the end of the special issue of the *ELEC Bulletin* mentioned above, getting along almost on our own. We may meet with unexpected difficulties caused by shifting social situations, but we are determined at the threshold of our fourth decade to continue our humble effort to attain the high objective ELEC has been seeking to achieve.

Now for today's program. We are happy to have been able, thanks to the help of the Japan Foundation, to invite Dr. Einar Haugen, Professor Emeritus of Harvard University, together with Mrs. Haugen, as a guest speaker to celebrate the anniversary. Dr. Haugen, a most distinguished linguist, particularly in the field of Scandinavian languages with reference to bilingualism and socio-linguistics, has had a great share in the compilation of the *New Approach to English*. Although eighty years of age, he is, as you see, enjoying unusual vigor. He is going to speak to us on "Fashions in Foreign Language Teaching: A Perspective". He is then supposed to visit Nagoya and Okayama on a lecture tour.

In order to make this celebration even more significant, we have scheduled in the afternoon another special lecture, to be given by Mr.

Hiroshi Kida, a member of the ELEC Council and formerly Vice-minister of Education. Based on his extensive experience, he is going to talk on "How to Be International-minded".

Following Dr. Haugen's lecture, Dr. Genji Takahashi will be honored in recognition of his outstanding contributions in developing ELEC and its programs. He will be awarded a citation together with a token of appreciation by Mr. Shigeharu Matsumoto, Chairman of the ELEC Board.

The awarding of the ELEC Prize will take place after honoring Dr. Takahashi. This year, out of thirteen articles that have been presented, "English and Education in Japan" by Ms. Karen Campbell, Visiting Assistant Professor, Aichi Prefectural University, was found especially worthy of the prize. This will encourage foreign English teachers living in Japan, and will mean a step toward improving English programs in Japanese schools by further cooperation with native English speaking teachers. Dr. Akira Ota, Chairman of the Screening Committee, will make more detailed comments on the winner's work.

As ELEC's feature program of the Convention, a demonstration class will be given in the afternoon immediately after Mr. Kida's talk. Our sincere appreciation is due to Ms. Kaori Yoshi-zumi and Urawa Nishi Senior High School for their understanding and cooperation.

When the entire program has been finished, we shall have a long waited-for get-together of the Doyukai members. This is, needless to say, an annual home-coming for old members of ELEC. One generation has passed. Another generation comes. Let us join hands for a more effective ELEC.

Thank you very much.  
(November 1, 1986)

## Fashions in Foreign Language Teaching: A Perspective

Einar Haugen

Professor Emeritus of Harvard University



Anyone who has taught foreign languages for a number of years is certainly aware that such teaching has gone through various fads and fashions. I would like to discuss some highlights in the history of language teaching, in order that you may appreciate that you are part of a long panorama.

### English as a *lingua franca*

You are engaged in an old and honorable profession. You are providing your people with an invaluable key to world understanding. You are training young people to communicate with speakers and writers around the globe. The English language has become the instrument by means of which you can be in touch not just with the native speakers of English in America and England, but also with the many peoples who have chosen to adopt English as their favorite international language. English has become a *lingua franca* of the world, like it or not. You have

the noble task of enabling your students to understand and be understood in many countries.

### Wide use of Latin in the early days

In the nineteenth century Europe and America had inherited a classical tradition from the Roman Empire that dictated the use of Latin as a universal language. There was even a time during the Middle Ages and the early Modern period when Latin was taught as a living language and spoken in certain circles of society. But the Renaissance and the Reformation put an end to this, although it took some three centuries before the modern languages had attained such respectability that they could be formally taught in the universities. At that time Latin was still taught, but now as a dead language. Under the onslaught of the modern languages, Latin had died, but not its method of teaching.

### The rise of modern languages and the need to teach them as spoken languages

The modern languages were taught as if they were dead: the learners were drilled in grammar and given tasks of translation. Not until the last half of the nineteenth century did a reform movement arise to improve the teaching of modern languages. We can see it as part of the modern, democratic and technological trend:

the practical needs of men and women called for teaching the "real," the spoken languages and not for emphasis on reading or translation.

### Reformers of language teaching

Distinguished scholars arose in various countries, demanding that more appropriate methods be adopted for language teaching. Among these we may mention Wilhelm Vietor in Germany, Henry Sweet in England, Harold Palmer in Japan, Johan Storm Munch in Norway, and above all, Otto Jespersen in Denmark. It was Jespersen who agitated for it most vigorously and successfully. In his book *Language Teaching* (*Sprogundervisning*) he summarized the main tenets of the reform movement. The book was first published in Danish in 1901 and appeared in translation in many editions and a revised Danish version in 1935.

### O. Jespersen and his arguments

Jespersen's book influenced me greatly when I began teaching in the 1930's. I have now reread it to see how well it stands up to modern thinking. I am amazed to see that he advocated many of the methods still being propounded by modern students of the subject. Let me add that he was not only an influential teacher of English in his native country of Denmark, but was also an international authority on phonetics and general linguistics. In 1938 I had the pleasure of meeting him at an international congress in Copenhagen; I used the opportunity to shake his hand and thank him for what he had meant to me.

### Abandoning the grammar-translation method

Jespersen chose a quotation from Hamlet as a motto for his book: "This was sometime a

paradox, but now time gives it proof." When Jespersen (1860–1943) started agitating, his views were considered radical, but after his book appeared, they were widely accepted, at least in Europe. Older teachers were upset when he advocated turning away from the grammar-translation method. He insisted that "language is no objective in itself, any more than the rails of a railroad, but a path of understanding between people, a means of communication." Pupils must "get a vivid feeling that it will be to their own benefit to work further." "As far as possible, they should have become interested in the land and the people." "The primary goal of language instruction is to give access to the best ideas and institutions of the foreign nations, its literature and culture, in a broad sense, its spirit."

### Rejection of mechanical methods

He argued against the traditional teaching of disconnected sentences, unrelated to each other and to the learner's interests. He compared it to giving stones for bread. As amusing examples he gave some sentences from a manual of his day: "My aunt is my mother's friend. My dear friend, you speak too rapidly. This is a good book. The boy has drowned many dogs." Learning such sentences is a kind of "mental gymnastics", in which the only reason for the sentences may be found in the grammar. When learning French, he writes, the pupil will get the impression that "Frenchmen are strongly systematic creatures, who one day speak only in the future, another day in the past definite, and who say the most disconnected things just to get all the persons into the time frame that happens to be the day's theme." He demanded that sentences should be connected, give a sensible meaning, be interesting, lively, and varied. They should contain only the most necessary, daily

words, be linguistically correct, and go from the easier to the more difficult, and without confining them to grammatical difficulties.

#### Usage and analogy

He rejected translation as a goal or a method of instruction, as well as the memorization or recital of grammatical paradigms. He recommended the use of pictures and records for vividness. He saw little use in repeated correction of students' errors: if the student does not pay attention to corrections, he may still arrive at his own corrections by constant hearing and use of the language. "What usage has joined, grammar shall not part." (p. 92) New sentences are formed by analogy, just as the learning child absorbs his native language.

Jespersen summed up his principles by saying: the important thing is to *know* the language, not to *know about* it.

#### Personal reflection

The reform movement that Jespersen represented no doubt achieved some results in Europe, where the utility of the major foreign languages was obvious. In the United States the classical tradition carried on. My own four years of Latin and two of French were all taught me according to the grammar-translation method. We waded our way through Caesar's *Gallic Wars*, Cicero's speeches, and Vergil's *Aeneid* by daily translation and discussion of difficult passages. It never occurred to us that Latin was a language one could speak. The approach to French and German was not much different.

#### L. Bloomfield as behaviorist, etc.

The great linguist of my early years of teach-

ing, in the 1930's, was Leonard Bloomfield. He had himself taught German, but in his great book *Language* (1933), teaching is touched on only briefly in a final chapter. The book was difficult to read, a thorny exercise. Bloomfield had become a behaviorist, in part through the influences of his colleague Professor Weiss. For a whole generation most American linguists followed Bloomfield in his behavioristic, anti-mentalistic principles. I never fully accepted this point of view, for I had already been inoculated in a more mentalistic school by Jespersen. And I found Edward Sapir's work more congenial than Bloomfield's.

#### C. Fries and his doctrine

But one who did accept Bloomfield's doctrines to the full was Charles C. Fries of the University of Michigan. He established an English Language Institute for the training of foreign students in English, including many Japanese. He developed a set of textbook that embodied Bloomfield's principles of language teaching. These principles came to be called "The Oral Method." It involved primary emphasis on speaking rather than writing. It also required hours of intensive drill on the speech forms. Bloomfield had written: "The matter that is to be presented, the thousands of morphemes and tagmemes of the foreign languages, can be mastered only by constant repetition." "Every form that is introduced should be repeated many times." (*Language* 505)

World War II and Americans' interest in various languages

In the United States foreign languages were not a popular subject of teaching. Most average Americans were content, like the English before them, to learn only English. But the events of

World War II catapulted the country into a position where the resources of language teaching suddenly became important. Overnight military and civilian personnel was required to function in foreign contexts. Experts were called on, not just in French and German, but in Russian and Arabic, in Hindi and Iranian, not to speak of Chinese and Japanese. Americans suddenly discovered that they had a global interest in foreign languages, and they proceeded to take steps towards implementing this interest. Men like Leonard Bloomfield and Charles Fries and their followers were called in to implement the program. A central role was played by the newly founded Linguistic Society of America and the parent organization, the American Council of Learned Societies.

#### Emphasis on spoken languages

As a result of this activity, a whole series of handbook in foreign languages appeared, all modeled on somewhat the same principles, and bearing the title of *Spoken* something or other. There was *Spoken French*, *Spoken German*, *Spoken Dutch* (which was prepared by Bloomfield himself), but also *Spoken Thai*, *Spoken Hindi*, and of course *Spoken Chinese* and *Spoken Japanese* (the latter by Bernard Bloch and Eleanor Jorden). There came to be some thirty of these manuals, all printed in a format that would fit the pocket of a soldier in uniform. I was asked to do a *Spoken Norwegian* (which created a bit of a publisher's problem in the competition with my two previous books on the language). By the end of the war Americans had been put in the position of having at least the opportunity of learning any one of the foreign languages represented in the series. The principle was one of repetition and memorization. Courses followed entirely new methods of intensive drill, allocating more time to language learning.

#### Overflowing of the American interest in languages into other countries, including Japan—ELEC

This novel American interest in languages inevitably spilled over into other countries, including Japan. I hardly need tell you that some of the very men who had become prominent during the war went on into the task of making language teaching a renewed discipline abroad. In particular Charles Fries played a leading role in the establishment of ELEC in Tokyo in the early years after 1945. He was the man who recruited our three-man team as consultants in the English-language program of ELEC: professors Ernest Hayden of the University of Texas, Freeman Twaddell, and myself, then of the University of Wisconsin. It was an ironic twist of fate that Fries did not himself become a part of this team, thanks to a disagreement about methods between him and Twaddell. For a time it even looked as if we were not going to come at all. But the matter was ironed out and resulted in Fries's resignation. As it was, the team that came that first year was singularly harmonious. We were all three foreign language teachers, but none of us had English as our chief specialty. We were all three native speakers of English, who had a long training in the language, but had not specifically aimed at teaching it. In our second year Twaddell was replaced by Everett Kleinjans, a pupil of Fries's, who stayed on in Japan for a long time.

#### Emergence of new fashion

A generation passed, and it was inevitable that new ideas would come in the field of foreign language teaching. From *Language* in 1933 to 1964 a third of a century had passed. Bloomfield had died in 1949, and the new generation found new leaders to follow. What is now fashionably

called a "new paradigm" arose, though I would rather call it a new "fashion." While such generational changes are normally gradual, we can date rather precisely the emergence of this new fashion. It happened in 1964, at the summer institute of the Linguistic Society at the University of Indiana in Bloomington, Indiana.

#### N. Chomsky—"mentalistic"—"generative" approach

In that year one of the most influential of the new generation, Noam Chomsky, gave a series of very popular lectures at the Institute. Together with his book of the following year, *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), they established his position as the leader of fashion in the new mode. During the preceding generation the term "mentalistic" to describe a linguistic theory was a word of depreciation, about equivalent to "unscientific." But Chomsky and his followers adopted the word to describe their own "generative" approach. In some ways they were as mechanistic as their predecessors, but they were more willing to study the mind and talk about it. They were ready to make far-reaching assumptions on how it operated in the production of language. Chomsky and his colleague Morris Halle became the mentors of a whole new generation of linguists. But they did not show much interest in language teaching. What they had to say about it was very tentative.

#### The rise of sociolinguistics—C. Ferguson, W. Labov, R. Lado—"Language Learning"

The year 1964 and the Linguistic Institute at Bloomington was important in another way also. Those who did not subscribe to the highly abstract paradigms of Chomsky laid the foundations of a new kind of linguistics. A seminar headed by Charles Ferguson and including a dozen or so linguists discussed the methods

and approaches of what they called the field of *sociolinguistics*. While Chomsky had taken up aspects of the *mind*, these scholars focused on *society* and the *social group* as central themes of linguistics. The most innovative scholar who came out of this tradition was William Labov of the University of Pennsylvania. His studies of variations in American English (1972) quickly became classics. The sociolinguistic group was interested in language teaching and made important contributions to its practice and theory. Their interests tended to be field-oriented and practical. They exerted their influence especially through the Center for Language and Linguistics in Washington, headed at first by Ferguson, and through the Georgetown University School of Language and Linguistics, which under the leadership of Robert Lado carried on the best of the Fries tradition from the University of Michigan. That school continued to publish the journal started in his time and known as *Language Learning*.

I have recently been interested to study the recent issues of *Language Learning* to see what has happened in the field since I ceased to be active in day-to-day instruction. Most of the articles appear to be descriptions of experiments, set up to determine strategies of learning, with little reference to language teaching. But I found a review that led me to a new book on language teaching that I wish to say something about; it may stand as typical of much recent writing (Takala 1984).

#### S. Krashen, etc.—"filter", "organizer", "monitor."—"interference" does exist

The book is entitled *Language Two* and is a collaborative work by Heidi Dulay, Marina Burt, and Stephen Krashen. These scholars began publishing in the early 1970's and published this book in 1981. They follow a variety of

models, but admit to being inspired by Chomsky and Halle. Following a mentalist approach, they have devised names for certain internal learning processes, which they call the "filter", the "organizer", and the "monitor." They dismiss their predecessors' "contrastive analysis," which assumed that a factor in learning was interference from the first language. But there is evidence that interference does play a subtle role in learning, and that it affects even syntactic arrangements. One recent scholar has shown for example, that so-called "dative verbs" can lead to errors among French learners of English. They are likely to say "You explained me the rule many times" and "he said me that it was difficult" instead of "explained to me" and "said to me," which is best explained as due to their own French (Le Compagnon 1984).

#### "error analysis"; "natural language exposure"

Dulay, Burt, and Krashen also express skepticism about the practice of "error analysis," on the theory that we can not explain learners' errors, only describe them. They contend that the order of learning or acquisition is the same for all learners, fixed for both children and adults. Hence their disinterest in teachers' corrections, since the right forms will come in due course—but only if the learner spends enough time.

A great deal of research is at the base of this book (i.e. *Language Two*), and there is much good pedagogy in their instructions to teachers, e.g. that one should create a congenial atmosphere in the classroom, make use of the material that will meet the learners' motivations, and in short that one should relax the students and "protect their egos." The emphasis is on "innate learning procedure," on "natural language exposure," and on learning from one's peers rather than from teachers.

#### Restatement of old theories

But unfortunately the book, which claims to represent the state-of-the-art knowledge concerning second language is also seriously flawed. It neglects almost wholly the work that was done by earlier scholars in the field. Much of what it says was already well known to Jespersen and his generation. They knew that constant correction by teachers was of little value, that language should be presented "naturally" and not as illustrations of the grammar. Much of this insistence on "natural" is just a restatement of the oral method, as practiced by Bloomfield's generation.

#### The nature of "monitor"

The assumption of unseen mental organs called the filter, the organizer and the monitor separates out factors that actually operate together. The learner may have his natural "organizer", but now and then he needs to think systematically about what he is doing. What they call the "monitor" is just a name for the rational, thinking self that operates when the learner is in trouble.

#### Are children superior to adults in language learning?

The authors assume it as a given that children are superior to adults in language learning. But they do not take into account that children have a great deal more time to work on it than adults, that at puberty they have just begun to fix their personalities into permanent form, and that their skill applies mostly to their ability to learn the accent. One can almost always tell that a person has learned a language after puberty: he has what is known as a "foreign accent." Our

authors grant this, but have no good explanation of the reasons for it. And one cannot forget that adults in turn can read and understand what they have read far better than the child.

#### Learning of vocabulary overlooked

It is also a weakness that no method or advice is given on the topic of learning vocabulary. Here the good old-fashioned method of sheer memorizing still applies. The influence of Chomsky is apparent in the emphasis on such syntactic phenomena as negation, interrogatives, and reflexive pronouns, but these are a small part of all that the learner must acquire.

#### All four media needed

If I should venture to draw any kind of conclusion to this survey, it would be that perhaps we in ELEC were too confident in our use of the "oral method." Constant drilling of sentences can prove to be boring to students. A teacher must not be reduced to a mere drill-master. A new language must become a personal adventure, and speaking must go together with reading. The total personality of both teacher and student must be engaged. The student should hear and imitate, but he must also read and understand. Language learning involves all four media: hearing and speaking, but also reading and writing. Above all it is important that he or she understand what is being learned. Physical objects may help to make meanings clear, and one should illustrate what one can.

#### Expansion into "speech acts"

Recent research has laid great emphasis on expanding language teaching into the field of *speech acts*. This means to extend our instruction into the lives of our students, to teach them

how to do things with language: how to make requests and complaints, how to be polite but at the same time effective. I recall that in ELEC we made it a practice to have lunch with our trainees every day. By precept and example we showed them how an Anglo-American speaker behaves at meals. For this purpose our wives and children were at least as effective as the teachers. Even so we do not necessarily wish our learners to become identical with foreigners, to integrate themselves into the other culture. All that most people demand of a speaker, at least in English, is that he be understandable. It may even be a part of his charm that he remains distinctively himself, foreign accent and all (Clyne 1985).

#### Language teaching as "art" as well as "science"

Let me finally emphasize that the practice of language learning and teaching is at least as much of an art as it is a science. A parallel is pointed out by my one-time pupil, John Schumann (1983), with the physicists who work in quantum mechanics. These supposedly "hard" scientists have gradually come to realize that to some degree they create the reality they investigate. They have found that true objectivity may be an elusive ideal, and that they can describe, but stand helpless to predict or explain. In language teaching such humility is equally called for.

#### Language learning leading to cultural enrichment

When we stand in the classroom, facing our more or less eager learners of language, it is our obligation to create an environment that is good for learning. We must know just what we wish them to learn and in what order. We need to recognize that speaking and reading go hand in hand. We can not limit ourselves either to gram-

mar and its application, or to mindless drill and mechanical repetition of sentences. Learning must provide an experience that leads to cultural enrichment. We need to reach out to our learners as complete human beings. They must get beyond the words or the syntax to the very heart and soul of the foreign language.

Devotion to students with humility before the mystery of human language

To this end no method is to be rejected out of hand, and no approach can be anything but inadequate. We stand as the humble servants of the mystery of human language. However irregular or illogical it may be, language is the means by which men and women have expressed themselves from the beginning of time. You and I are committed to an unending enterprise, which is our glory and our responsibility. Though fads and fashions may come and go, our obligation will remain the same: to devote ourselves to our students.

## REFERENCES

- Bloomfield, Leonard. 1933. *Language*. New York, Holt.
- Bright, William. 1966. *Sociolinguistics: Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference*. The Hague, Mouton.
- Chomsky, Noam. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press.
- Clyne, Michael. 1985. "Language Teaching for Inter-Cultural Communication: What Goals for Whom?" *Festschrift for Robert Lado*, ed. K. Jankowsy (Amsterdam: Benjamins), 165–174.
- Dulay, Heidi; Marina Burt; Stephen Krashen. 1982. *Language Two*. New York/Oxford, Oxford University Press.
- Haugen, Einar. 1947. *Spoken Norwegian*. New York: Holt (new edition with K.G. Chapman, 1982, New York: Holt).

- Jespersen, Otto. 1901. *Sprogundervisning*. Copenhagen: Gyldendal. (Second Edition 1935) Eng. tr. *How to Teach a Foreign Language* 1904 (9th ed. 1947)
- Labov, William G. 1972. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Le Compagnon, Betty. 1984. "Interference and Overgeneralization in Second-Language." *Language Learning* 34.3.39–67.
- Sapir, Edward. 1921. *Language: An Introduction to the Study of Speech*. New York, Harcourt, Brace.
- Schumann, John H. 1983. "Art and Science in Second Language Acquisition Research." *Language Learning* 33.5.49–75.
- Takala, Sauli. 1984. "A Review of Dulay, Burt and Krashen, *Language Two*." *Language Learning* 34.3.157–174.

# 実演授業を振り返って

吉住香織

## TEACHING PLAN

I. Date: Saturday, November 1, 1986

II. Class: 1-5 Class

1st-year students of Urawa-nishi senior high school in Saitama-ken

III. Text: *Unicorn English Course I*

Lesson 9 "Topics of the Day"

IV. Major aims:

- A. To introduce a story about "yambaru-kuina" as the topic of the day.
- B. To help the students learn the use of some new words, phrases and structures.

V. Periods allotted: 5, this being the second period

VI. Items to be stressed:

- A. Patterns: <see + O + bare-infinitive(C)>  
the with-construction <with + Noun + ~>
- B. Words: strange, study, big, observe  
Phrases: know of, be successful in, set free

## Teaching Procedure についての解説

### A. REVIEW MATERIAL

Jiro: Excuse me, but can you tell me the way to the zoo? I'm interested in strange birds.

A student: Sure. Turn left at the next corner. Walk about two blocks. Then you'll see the zoo on your right.

Jiro: Thank you.

A student: By the way, what do you mean by "strange birds"?

Jiro: Well, for example, a bird which can't fly, or one that talks better than a man, or .....

A student: Come, come, now. New York has everything, but I don't think it has that kind of bird.

Jiro: What a disappointing city!

A student: Just a minute. Manhattan has a wheat field, instead.

Jiro: A wheat field in New York? That's news.

A student: Now, before going to the zoo, you must see the wheat field in Manhattan. You can come with me.

### A. REVIEW

#### 1. Tape-listening

►ねらい：本文の内容を思い起こし、次の表現活動への準備をする。

►展開：listening points を示した上で、閉本の状態で同時に学んだ本文のテープを聞く。

►指導上の留意点：Tape-listening は開本、閉本の指示を徹底し、listening points を示す。

#### 2. Practice

##### (a) Pattern practice and language use practice

"Excuse me, but can you tell me the way to \_\_\_\_\_?"

"Sure." / "I'm afraid not."

"Turn \_\_\_\_\_."

Walk about \_\_\_\_\_.

Then you'll see \_\_\_\_\_ on your \_\_\_\_\_."

"Thank you."

►ねらい：前時に学んだ表現を用いて、場面に応じた言語活動ができるよう、その定着を図る。

►展開：暗唱が宿題となっている文を先ず口頭練習。次に黒板に現在地と目的地の分る略地図を書いて、人に道を尋ねられた場合を想定し、リレー方式で目的地まで生徒が案内していく。最後に確認の意味で1人の生徒を指名し、T-P dialogue.

▶指導上の留意点：文章は覚えていても、それを situation に応じて変えていくのは、かなり高度な表現活動である。しかし、実践的な会話に近づけていくことで、生徒の心的活動を高めながら、楽しい雰囲気の中で対話教材を生かした指導を行うことができる。

## B. NEW MATERIAL

Have you ever heard about the "yambaru-kuina", a bird which cannot fly? Nobody had known of the bird until 1981. One day in May that year, a strange bird was found dead on a mountain of Okinawa Island. A car had hit it. People wondered what the bird was.

The bird was a little smaller than a chicken. Its wings were small, while its legs looked strong. Nobody had seen a bird like it fly in the air.

A group of bird scientists were invited from Tokyo. After studying the dead bird, they went into the mountain to find other birds of this kind. After five months they were successful in catching one big bird and one baby bird. The birds were carefully observed and then they were set free with rings on their legs.

## B. PRESENTATION OF THE NEW MATERIALS

### 1. Introduction

#### (a) Oral introduction

One day in 1981, a strange bird was found in Okinawa. It was dead. People had never seen that kind of bird before. Some bird scientists came from Tokyo to study the bird. Five months later, they were able to catch the same kind of birds. They observed the birds. They carefully watched and studied the birds.

Can the bird fly? No. It is a bird which can not fly. Now, what is the name of the bird? It is "yambaru-kuina."

#### (b) Questions and answers

- (1) A strange bird was found in 1981. Where was it found?
- (2) Had people ever seen the bird before 1981?
- (3) Can the bird fly?
- (4) What is the name of the bird?

## (c) Pronunciation of some important words

▶ねらい：新教材の内容の要点の確認。更に、教材についての興味を喚起し、授業展開をスムーズに行えるようにする。

▶展開：閉本の状態で、教師が既習の単語を用いて新教材の story の口頭導入を行う。新出語が observe 1 語であったので同時に導入。次に、導入した story 内容について英語で Q&A を行い、理解を確認した。

▶指導上の留意点：生徒が、聞き取りや予習に自信持てるように配慮する。内容は本文を理解していく上でポイントになる部分を中心に構成する。その後行う Q&A では、概要把握を目的としているので、Yes/No Question を中心にし、答も short answer で十分とした。

## C. READING

### 1. Reading for comprehension

#### (a) Silent reading

\* Showing some reading points given in the PRE sheet

- (1) How was the bird found?
- (2) How big was the bird?
- (3) Were the wings of the bird big enough to fly in the air?
- (4) After studying the bird, a group of bird scientists went into the mountain. What was their purpose?
- (5) When the birds were set free, why were the rings put on their legs?

▶ねらい：生徒が独力で新教材にあたり、内容を把握する。同時に予習段階で分からなかった点や疑問点を明らかにし、一人ひとりの生徒が次の model reading に入る準備をする。

▶展開：閉本し、内容把握の為の Questions を reading points として生徒が個々に默読する。

▶指導上の留意点：reading points とした質問は、本文の話の流れに沿って段落毎に 1, 2 問用意し、予習プリントにも載せておいて、予習の段階で読解の要領を把んでいくようにした。質問は単に教科書の一部を抜き出せば答になるようなもの((1), (2)) だけでなく、簡単だが答え方に工夫がいるもの((4)), 正しく内容を理解していないと答えられないもの((3)), 本文全体から

答を推測させるもの〈(5)〉というように、段階を追つて構成した。

(b) Model reading

\* Showing some listening points such as breath-group or meaning-chunk.

(c) Explanation of some important words, phrases, structures

\* Asking some questions for better understanding

(1) a strange bird was found dead

(2) Nobody had seen a bird like it fly in the air.

(3) to find other birds of this kind

(4) they were successful in catching one big bird and one baby bird.

(5) they were set free with rings on their legs

(d) Interpretation

(1) People wondered what the bird was.

(2) Nobody had seen a bird like it fly in the air.

(3) they were set free with rings on their legs.

(e) Comments making (If necessary)

►ねらい：理解の為の読み。教師の説明や質問を手かがりに、生徒一人ひとりが疑問点を解決し、内容を正しく理解しながら全体的に読み進んでいけるようとする。

►展開：教師が2回本文を音読する。1回目は音声面の指導に力点を置いた読みとし、breath group, intonationに注意させる。2回目の読みは本文内容の理解を重点とする。質疑応答を中心に、必要に応じて板書し説明や訳を加えながら進めていく。

►指導上の留意点：言語項目よりも内容を重視していく。具体的には指示語の内容や文構造を尋ねたり、文の主旨をたずねたりする。質問の大半は予習プリントで取り上げて生徒が事前に考えられるようにしておく。特に構造的にも内容的にも重要と思われる文は、訳に導いていく。

残念ながらできなかつたが、話の内容を掘り下げたり、敷衍したりする為のcomment makingの時間はここで配慮するとよいだろう。

2. Reading aloud with comprehension

(a) Choral reading after  
the teacher

(b) Individual reading

►ねらい：意味内容を伴う正しい音読。

►展開：教師の後について本文の音読。個人練習（教師は机間巡回しながら質問等受けつける）後の individual reading。最後に、重要な文、或いは発音上難しい文を幾つか取り上げて正しい音読を指導。

►指導上の留意点：読みに入る前の姿勢指導だけで、生徒の reading への関わりが大きく違うので、徹底したい。文脈の中での“意味を伴う発音練習”を重視しているので、本文中 useful expression や new words の発音は、この段階で指導。特に、発音の難しい語句については、2, 3回部分的に繰り返してから、meaning chunk → sentence へと徐々に長い単位にしていくようにしたい。

## D. PRACTICE

### 1. Pattern practice

\* Including oral composition if possible  
<see+O+bare-infinitive>

He came into the room.

I saw him come into the room.

(1) I saw him come into the room.

(2) I saw him go out. →

(3) I saw him play tennis. →

(4) I saw her play the piano. →

(5) I heard her play the piano. →

(6) Did you hear Kathy speak Japanese?

— — — Yes, I did. / No, I don't

<the with-construction>

(1) She is standing with a book under her arm.  
→

(2) She is standing with a book in her hand. →

(3) She is standing with a pencil in her hand. →

(4) He is standing with a pipe in his mouth.

### 2. Language use practice

(1) Have you ever seen.....?

(2) He came into the room with his hands in his pockets.

►ねらい：文法的、構造的に重要と思われる文について、生徒が正しく理解し、運用できるようにする。

►展開：<see+○+原形不定詞>及び<付帯状況のwith+名詞+前置詞句>について文法構造説明をした後 oral practice. cue は日本語で与えたが、特に <with…> の場合はジェスチャーも加えて視覚に訴えるようにしてみた。最後にそれぞれ一題ずつ英作を行い、形・意味を

確認した。

▶指導上の留意点：Practiceで用いる英文の内容はできるだけ自然な、生徒に身近な事柄になるように心がけている。尚、文法の体系的指導及び演習は、本文終了後“GRAMMAR & COMPOSITION”の時間に再度行う。

## E. CONSOLIDATION

1. Tape-listening
2. Assignment

▶ねらい：本文内容の理解を確認し、家庭学習の指示を行う。

▶展開：閉本して本文のテープを1回聴く。

### 予習プリントについて

予習を前提とする授業展開なので、予習プリントの果たす役割は大きい。以下予習プリントについて若干述べておきたい。

▶ねらい：生徒が個々に応じた学習姿勢を身につける為のguide。又、予習に十分依拠し得るものは回し、全体に指導し徹底を図りたいものを授業で最優先したい。

▶内容：本文の内容把握に関するものと言語材料（ポイントとしたい文法項目や語彙を中心に）に関する説明から成り、授業中に質問の大半は取り上げている。形式は今回用いたものにはほぼ統一している。時には“FARTHER STUDY”や“INFORMATION”を加え、文法事項の補足説明や、本文内容の背景説明等を行う。

### A PREPARATORY SHEET FOR LESSON 9 (NO1) Yambaru-kuina (p82 L1~L19)

I. 1~6までの質問に答えながら上記の範囲を読み、内容を理解しよう。

- (1) Have you ever heard about the “yambaru-kuina”?
- (2) How was the bird first found?
- (3) How big was the bird?
- (4) Were the wings of the bird big enough to fly in the air?
- (5) After studying the bird, a group of bird scientists went into the mountain. What was their

purpose?

- (6) When the birds were set free, why were the rings put on their legs? \*日本語でも可。自分の考えでよい。

II. 下線部の各語句について意味と用法を考えなさい。

(p 82)

- (1) a strange bird was found dead:



People found a strange bird dead の受動態。  
補語 dead に注意。

\* strange : not previously known, seen, heard of  
～の意で使われている。

次の2例からこういう場合の strange のニュアンスをつかもう。

- EX { ● A strange woman spoke to me.

(I've never seen her before.の時)

- I found a strange flower there.

(I've never seen the flower before.の時)

- (2) People wondered what the bird was. : 文型は第□文型。

\* 前課既習の間接疑問文。次を参考に訳してみよう。

“What was the bird?” → People wondered what the bird was.

- (3) a little smaller than ~ :

\* a little は比較の程度を表している。次の3つはどう違うだろう？

- Cf { ● He is taller than I.  
● He is much taller than I.  
● He is a little taller than I.

- (4) ~, while…=whereas, though :

\* 対照性を強調する while。この場合は、wingsとlegsを対照することで何を言いたいのか？

- (5) After studying the dead bird = examine carefully :

- (6) other birds of the kind :

\* kind は sort, class 等の意。この場合 this は \_\_\_\_\_を受けている。

EX “What a nice watch you have ! I want a watch of this kind.”  
(=this kind of watch)

- (7) be successful in ~ :

(8) After five months=Five months later

(9) one big bird and one baby bird :

\* baby と対照的に用いられている。「大きい」と訳すよりも？

Ⅲ.文の構造や HINTS を参考にして各文を訳しなさい。

[p 82 L 8~]

Nobody had seen a bird like it fly in the air.

S V O ↑~~~~~ ~

〈HINTS〉

(1) 過去完了、〈経験〉を表す。

(2) a bird like it : like は「      」の意味を表す前置詞だから下線部全体を1つの意味のまとまりとして考える。

(3) 〈see+O+動詞の原点(～)〉「O が～するのを見る」

- I saw him go out. (      )  
● I saw them play cards after school.  
(      )

(私は時々、あなたがテニスをするのを見ます。)

\* see に限らず hear, watch 等の感覚動詞でもこの形をとる。(→ p 86)

EX { I heard him speak English.  
I watched them run away.

[p 82 L 13~]

The birds were carefully observed

and then they were set free with rings on their legs.

↑~~~~~

〈HINTS〉

(1) they were set free : 受動態. set ~ free :  
「      」

(2) they, their は共に \_\_\_\_\_ を受けている。

(3) with rings on their legs : どんな状態で set free されたということか、視覚的に想い浮かべてみよう。

\* 〈with+名詞+名詞を説明する修飾語句〉の形である動作と同時に起る状況(付帯状況)を表すことができる。

この実演授業は、E L E C 英語教育研究大会における授業を誌上再現したものです。助言者の伊藤元雄先生の論文(p. 43)と併せてご覧ください。

● He was standing with a pipe in his mouth.  
(      )

\* どんな格好をして立っているのか？

● She came into the room with tears in her eyes.  
(      )

\* 入ってきた時の彼女の様子は？

IV. 各単語について辞書で調べてみよう。

(1) invite → n. \_\_\_\_\_

(2) observe → n. \_\_\_\_\_ (      )

(3) successful → ad. \_\_\_\_\_, → v. \_\_\_\_\_, → n. \_\_\_\_\_

(4) (ここで使われている意味での)

strange ← (      )

V. "Yambaru-kuina"について何か知っている事がありますか？

又、何故この名前が付けられたのだと思いますか？

さいごに

学校で日常行っている授業についていえば、その procedure や扱いは、主に技術的な面で、教材、及び生徒の反応によって変えている。しかし skeleton は今回行った形と同じであり、今回の公開授業に向けて、生徒に対し特別に指導した内容は無かった。生徒に余分な緊張を与えたくない、という思いもあって、ふだんと同じ授業を行うようにした。しかし、こういう procedure を実際に行い、又いかしていく為に心がけていることが幾つかある。いずれも生徒を指導していく上で特別なことではないが、最後に挙げておきたいと思う。(1)英語学習の雰囲気づくり。授業開始直後の歌、classroom English。(2)生徒の発話を多くする。今回は38名を指名。(3)計画的な指名と発問の工夫。(4)発音指導の時間を設ける。(5)個人個人とのパイプを作る。等々である。

終わってみれば、展開がやや早く、教材のつづ込み、指導項目の選択の点でも反省すべき点が多い。しかし、自分の授業を客観的に分析していくことを怠りがちな私にとって、今回の体験は、教師8年目に迎えた節目であり、その意義は大きい。新たなエネルギーを注入して、今後も実践と研究の努力を続けていきたい。

(埼玉県立浦和西高等学校教諭)

# 新しい高校英語指導の視点 —実演授業の助言に代えて—

伊藤元雄

## 1. 英知を育てる

授業は学校の顔である。人の顔がその人物のすべてを表わすように、授業は表情豊かに、雄弁に学校を語り、教師を語り、そして生徒を語ってくれる。教室は教師にとって、最も似つかわしい場所であり、教壇に立つ教師の姿には清らかな美しさが感じられる。教室は教育の中核的な営みが行われる小宇宙であり、その営みはすべて教師に委ねられている。教師の視線の動き、一挙一動が授業のリズムを作り、進行を促す。Twaddellは、教師の3つの重要な機能(Three key functions)として、生徒へのお手本(a model), 判定者(a judge), 指揮者(an orchestral conductor)をあげているが、授業というパフォーマンスの成否は、正に教師の裁量にかかっていると言えよう。英語の授業を成功させるためには、英語という教科を通してどのような人間を育成しようとするのかという教育者としての基本理念が確立していかなければならない。ある物事の本質といふものは、どこを切っても常にその本質が断面に現わるべきものである。このことは授業においても同様である。今日の社会が要求する能力は、激しい変動に対応し得る能力であり、知識そのものの量よりは、むしろ、その知識を如何に適応させるかという方法的能力や溢れる情報の中から必要な情報を選別し、処理する能力、また、新しい知識や技術を創り出す能力などである。これを教育的側面からみると、自律的で個性豊かな人物を育てることによってその目的は達せられることになろう。英語学習においても、一人ひとりの生徒の独自性や独創性を尊重し、生徒自身の発見や探求による直接経験を通して、自分の学力に合った学習作業が営まれ、生徒全部が学習に成功するような授業が構成されな

ければならない。学校は Knowledge は与えられるが Wisdom は与えられないものである。

## 2. 優れた英語教師とは

同じ教材を用いて、同じ指導法で授業を行っても、指導者によって学習結果に大きな差があることがある。A先生に習っていたときにはクラス全体が意欲を失い、学力の低下がひどかったのに、B先生に習い始めたらクラス全体が活気づき、授業に集中し、成績が急激に上昇してきた、という現象は決して珍しいことではない。これは一体、どのような理由によるものであろうか。教育を構成する要素として Man・Material・Method の 3 M's があげられるが、とりわけ、Man である教師の影響力は教育効果の大半を占めると言われる。英語を教えるものなら誰でも優れた英語教師になりたいと思う。英語教師の優劣の基準を知り、努力目標を定めるためには、次の3つの領域を参考にするよ。

- 1) 認知的領域(cognitive domain) 英語に関する豊富な知識や英語の駆使力、指導する内容を明確に構成し提示する能力、生徒の学習結果を正しく評価しフィードバックさせる能力など、主として教師の知性にかかる領域である。
- 2) 情意的領域(affective domain) 英語という教科だけからのアプローチではなく、精神的、情緒的面から生徒との親密さを高める。職員室における質問への応答、個別指導、廊下などの対話など、主として人間関係を築く領域である。
- 3) 学習意欲を喚起する領域(stimulative domain) 英語を学習しようとする気持をさせ、それが持続するように指導する領域である。英語学習への興味・関心の喚起、学習目的の自覚、成功感・達成感の経験、報酬の獲得、協力と競争な

どの内的及び外的動機づけが中心となる。また、難し過ぎる教材や家庭学習の課題によって学習負担をかけないように配慮することなどがある。「わかる」・「おもしろい」・「やる気を出す」・「成績が上がる」・「教師の自分への関心が高まる」・「やりがいがある」・「さらに努力する」というサイクルの原動力となる「よくわかる授業」を構成する指導技術もここに入る。

優れた英語教師とは、英語が母国語話者と同じくらい流ちょうに駆使できる人物ではなく、むしろ、生徒に学習意欲を起させ、生徒の個性的な能力を適確に把握して、それに応じた適切な指導を折にふれ、機を見て与えることができる人物と言えよう。英語の教師であるからには、必要にして十分な英語力は不可欠であるが、それは英語教師を構成する一部であるということである。このことは、フリーズがオーラル・アプローチによる授業の実施には、必ずしも母国語話者と同じ英語の運用力は必要ではないと明言していることを思い出させる。優れた学力の生徒をさらに伸ばすことも大切だが、劣った生徒を引き上げる力をもつ教師こそ素晴らしいと思う。

### 3. 優れた英語の授業とは

J. B. Carrollによれば、成功する授業の条件は、(1)生徒の外国语適性（音の記憶、文法的感覚、機械的記憶、帰納的推論）、(2)学習の動機（外的動機、内的動機）、(3)学習の機会（学習する時間の量、授業の個別化）、(4)授業の質（質の高い授業と低い授業、指導法、言語材料の構成と提示、復習と記憶）、(5)授業を理解する生徒の能力（授業の質と密接に関連、目標に到達するのに費す時間）の5つであると言っている。このなかで、教師が直接関与する要素として「授業の質」があるが、これは授業を理解する能力をもった生徒にはそれほど重要ではないが、理解する能力の低い生徒には決定的と言えるほど重要である（crucially important）という。それは前者では、自分で規則や原理を引き出し、授業の質の弱点を埋め合わせることができるのでに対し、後者ではその能力に欠けるからである。質の低い授業とは、指導の重点が規則や原則の習得におかれ、その規則を実際に適用す

る機会を設けない授業である。つまり、文の構造や内容の説明が先行し、運用練習の欠けた形式化された授業のことである。文法訳読式の授業では、しばしばこの形式に陥ることがあるので注意したい。復習と記憶については、学習内容を長期間保持するためには、定期的に復習が必要であり、その手段として、テストは重要な役割をはたすものである。記憶の残存率は1日経過すると約60パーセントであるといわれているので、授業の最後でまとめたり、翌日の授業の冒頭に復習の作業をするか、小テストを予告しておき家庭で再学習させ、忘却を防ぎ、記憶を回復させるような指導が必要である。以上の内容を高校の英語授業に適用すると、およそ、次の5つの内容にまとめられる。

#### 1) ことばの伝達機能を重視する

(1) 文構造と同時に、その文が使われる場面や状況を常に考える。(2)言語の形式と同時に、実際の伝達場面における文の機能関係に気付かせる。例えば、“What are the police doing?”という問い合わせに対して、“I have just arrived.”と答える場合には、I don't know what the police are doing, because I have just arrived. という表面に表れない発話者の意図があるということである。(3)文レベルから談話レベルで文の使用上の適切さを考える。例えば、John gave Mary a watch. の受身文はMary was given a watch (by John). が適切であって A watch was given Mary (by John). は好ましくない。理由は、Maryは旧情報であるので主語となりやすいが a watch は新情報（文の後尾におく）であるので主語になりにくい。受身文などは機械的に間接及び直接目的語を主語にたてることは危険である。(4)不自然な例文による文型練習はさける。文型練習は言語活動の基礎となるので欠かすことはできないが、できるだけ文脈を生かし、実際の発話や意志伝達の場面で使用される表現を利用するように努める。(5)音声（文強勢）や区切などが文の意味に変化を及ぼすことには注意せよ。例えば、John hit Bill and then George hit him.において、普通は右端の him（前置詞や代名詞）には強勢はおかないので、him は Bill を表

すが、him に特に強勢を置けば him は John を表すことになる。

## 2) 音声言語と文字言語の調和をはかる

高校英語には音声が欠けているとよく言われる。これには 2 つの大きな理由がある。教師の指導法と生徒の知的発達段階によるものである。文字を見て意味をとる、という文法訳読式の典型的な方法では、文法的構造と単語の意味だけで或る程度の内容を把握できるのでつい音声の存在を忘れてしまうのかもしれない。しかし、大切なことは、文の意味は音声によってより深く理解され、語と語の緊密な結びつきができることがある。また、実際に口を動かして声を出すことによって記憶も確かなものとなり保持も長くなる。それが言語活動の基礎を築くことになるのである。このことは、単に spoken language と written language という区別にとどまらず、習慣形成理論によるか、または認知学習理論によるかという対立を生み出すことになるが、現実には両者の方法、つまり、理解するためには認知的に、習熟のためには習慣形成的にという使い分けが必要なのである。先に述べたように、規則とか原則の理解には文法による認知的説明が有効な場合があるが、その英文を使いこなすための練習は mim-mem や pattern practice のような習慣形成的方法が必要であり、それを欠けば「質の低い授業」となるのである。文法訳読式の授業に音声を導入する第一歩は、教師の範読を十分に利用することと、生徒の齊読 (choral reading) を繰り返して実施することである。また、高校では学年が進むにつれて自分と外界との関連を意識するようになる。これは認知力の発達に伴う成長過程の正常な現象であるが、このことが内面的な思考作用を助けると同時に、声を出して自己表現をすることを妨げることになる。しかし、声を出すということは肉体的または生理的な作用もあるので、入学時から音読の練習を続ければ高学年になっても十分に音読が可能になる。優れた音読は教師自身が大きな声で、はっきりと、豊かな声量で範読する姿勢が自然に生み出るものである。

## 3) 運用練習への配慮をする

1 時間の指導過程の中に口頭練習の作業を明確に位置づけておくことが大切である。英語 I、及び英語 II の授業では、教科書の練習問題にある運用練習だけではなく、指導計画をたてる段階で、あらかじめ、表現力にまで高める文法項目や慣用的表現は取り出しておき、教材の内容が理解でき、音読によって英文の口慣らしが行われたあとで、項目の数を限定して徹底的に口頭練習をし、応用発展の基礎を構築しておかなければならない。高校の教師は口頭練習をさせる指導技術に欠いているとか、不得手であるとかということを耳にするが、もしそうであれば、「Twaddell の 5 段階」の方法を是非、習得したいものである。言語学習一般について、基本例文や文脈のあるパラグラフの暗記は極めて重要な作業であるが、暗記や暗唱の基礎を作り、その手がかりを与えるものが齊読を中心とする音読練習の反復であり、重要構文や慣用表現の口頭作業なのである。

## 4) 文法的知識の体系化をはかる

母国語とちがって外国語の学習では、多かれ少なかれ言語の内的構造を意識せざるをえない。無限の練習時間が用意されている母国語の自然習得では気付かなかった言語の構造の精妙さに衝撃を受けたり、覚醒の思いをするのは必ず外国語学習においてなのである。言語の内部構造を意識するということは、取りも直さず、その言語の文法を意識することになる。中学校で断片的に与えられてきた文法知識は、そのままでは無限に拡がる未知の発話や表現の意味を類推したり、予想したりするのに困難である。J. S. ブルナーは、『教育の過程』の中で、「特殊な題目や技能を、ある知識の領域のより包括的な基本構造の中で、それらが占める文脈上の位置を明らかにしないで教えるのは、つぎにのべる若干の深い意味において不経済なことである」として、第 1 に、これから学習しようとする内容を理解するのに通じる「一般化」をすることが非常に困難になる。第 2 に、「一般的原理」を把握できなかった学習には、学習意欲の原動力となる知的興奮が得られない。第 3 に、習得した知識を相互に結合するだけの十分な構造が

なければ、その知識は直ぐに忘れられてしまう。人間の記憶が失われる速度をゆるめる唯一の方法は、その知識や事実を意味づけている原理や観念と結びつけて組織化することであると言っている。つまり、習得された文法的知識が相互に関連性もなく、体系化されることもなく記憶にとどまっているかぎり、その知識を十分に機能させることは難しいのである。したがって、高校入学と同時に5文型・8品詞の学習文法の枠組をまず指導することは、文法の体系化の第一歩であり、英語の一般的原理を習得させる基本ということができる。体系化または組織化ということは段階的に行われなければ混乱が生じる。まず基本となる核を作り、それに順次、附加的、累積的に知識体系を拡大してゆかねばならない。この意味で、学習内容がまとまった段階で「中間まとめ」をすることが大切な指導事項となる。既成の知識体系に新しい知識を組み込むことによって、その知識は単なる知識の断片から有機的に作用することになるのである。部分は全体と結びついてはじめて活性化する。

#### 5) 生徒の思考活動を高める配慮をする

高校の知的発達段階では、内省的または思考的になる傾向がある。自己を中心とした小さな世界の中で他との矛盾に悩み、感情の起伏も激しくなり、鋭敏に他からの刺激に反応をする。つまり、アイデンティティが確立されてくる時期である。英語学習の初步の段階で機械的に反復練習してきた学習方法の单调さに拒否反応を示すのも、他からの半ば強制的で、しかも時には没個性的とも思われる一律性のためである。アイデンティティの確立は個性の主張と思考活動の活発化という形で表れてくる。習熟という言語学習を支える大切な作業を行う際に、教師が最も配慮しなければならないのは、正にこの点である。力づくで、無理やり運用練習を繰り返すのではなく、生徒の知的興味を起させるような題材を選定し、文脈を考え、状況・場面を設定することによって心的活動を高める準備をすることが必要である。心的活動を高める基本となるものは、自律的活動であり、自分で何かを模索し、試行錯誤を繰り返しながら、直接経験を経てゆく過程そのものなのである。この

ためには、短絡的に結果を与えるのではなく、教師と生徒との繰り返される応答の中から結論を導き出したり、黙読によって内容の把握をしたり、表層的には関係のないようにみえる文法的規則が深層的には同一の原理によって結びついていることを発見するように誘導するなどの工夫が必要になる。思考活動が高まるということは、英語学習の中で絶えず新しい知的興味を得ることであり、感動を受けることでもある。授業構成の巧みな教師は決して答を与えるのを急がないものである。そこには常に期待感がみなぎっている。結論に至る過程そのものに学習の焦点があてられるようにしたいと思う。

#### 4. 授業のどこを見るのか

ELEC 英語教育研究大会（1986）で埼玉県立浦和西高校1年生を対象にして、ELEC 夏期セミナーのアドバイザーでもある吉住香織先生の指導による「英語Ⅰ」の実演授業が公開された。まさに、きびきびとした、歯切れのよい、躍動感に満ちた素晴らしい授業であった。この授業の助言者としての立場から感じたままを述べ、一般的に、授業の観点に触れてみたい。授業の詳細な内容と指導者の授業構成のねらい、展開、留意点などは別稿で十分に語り尽くされているが、助言の立場からもほぼ同様の見解をもっている。授業というものは、事前に予定した通りには行かないのが普通である。それは、教師・生徒・教材という3つの変数が関与しているからである。特に、教師の働きかけに対する生徒の反応が予測し難いのは、丁度、動く標的をねらうようなもので命中させるのには名人芸を必要とする。教師が予測できなかつた生徒の反応に対してどのような応じ方ができるかが授業の円滑化を左右する。

授業を見る際には、次の3つの面を考えてみるとよい。(1)授業のリズム (2)理解と習熟のバランス (3)生徒の授業への参加度である。見ていて気持ちのよい授業には必ず、生活速度に合ったテンポがありリズムがある。このリズムは、軽重のつけ方、作業転換の円滑さ、そして全体の流動性によって生まれてくる。授業は一つの有機体とすれば、そこには生命のリズムがあるはずである。ま

た、わからせる努力と同時に、記憶に保持させ、使えるようにするための練習が組み込まれていなければならない。もし、これを欠けば学習効果は半減するにちがいない。さらに、授業の主体は生徒であり、教師はカタリストとして存在するという教育の基本概念からすれば、生徒が考え、生徒が英語を聞き、話し、読み、書くという展開がみられなければならない。以上の3つの面を軸として、次の10項目をチェックしてみる。

- a. 指導のねらいは達成されているか。
- b. 教材の研究と準備は万全であったか。
- c. 理解と表現の区別は明確であったか。
- d. 新教材と既習教材との関連は適切か。
- e. 文法項目の導入は適切であったか。
- f. 口頭練習の作業は十分に行われたか。
- g. 生徒の理解度の確認は行われたか。
- h. 緊張と緩和のバランスはとれていたか。
- i. 時間配分は適当であったか。
- j. 家庭学習への指導は十分に行われたか。

以上の10項目を支える基盤となるものは、言語材料と言語活動の調和、及び、3領域の調和と重点化の2つである。これは、教材の種類や性格、指導計画、授業のねらいによって適宜、変化させるべきものである。

このような観点から今回の実演授業をみると、ほとんどの項目がほぼ満たされていることをあらためて知るのである。しかし、あえて批判のことばを述べるとすれば、この授業を全体として成功させた最大の要因であるスピードと軽快なテンポが、生徒の思考するゆとりを奪ってしまっていたかもしれない。しかし、このことは、「見せる授業」のもつ宿命であるとも言えよう。今回の実演授業は、ELEC教材・教授法研究グループが開発した指導法に基づいて行われているが、各作業段階の機能が十分に生かされ、それらが緊密な結合を保ちながら全体を形成し、その指導理念を見事に表現していたように思う。

高校生ともなれば、教師の力量や人柄を正しく評価するだけの批判力をもっている。甘えと慣れ合いの上に立った教師と生徒との関係は、一見、親密にみえても知的関係を緊密にする力に欠け説得力はない。信頼し、尊敬する教師のことばには

重みがあり、無意識のうちに生徒にある種の知的感動を与えている。このような畏敬の念に支えられた訓練の場では、厳しさは理解と習熟を助けこそすれ、決して忌避されるべきものではない。生徒が進んで訓練の厳しさを求めるような授業こそ、優れた英語の授業であり、それは教師自身の不断の精進から生まれるものであろう。

(横浜市立桜丘高等学校教諭)

#### [参考・引用文献]

- 『実践英語科教育法』 伊藤健三・伊藤元雄  
下村勇三郎・渡辺益好 リーベル出版
- Bruner, J. S., 1961, *The Process of Education*  
(『教育の過程』 岩波書店)
- Carroll, J. B., 1972, *Lectures on English Language Testing and Teaching*. (『英語の評価と教授』 大学英語教育学会編 大修館)
- Papalia・Anthony, 1973, "An Assement of Attitudes and Behaviors of Foreign Language Teachers "
- Twaddell, W. F., 1985, Preface To The First-Year Seminar Script, *ELEC Publications* Vol. 111
- Widdowson, H. G., 1978, *Teaching Language as Communication*, OUP

(p.58 より続く)

政権の「インディアン局を保留地から離れさせ、権力を各インディアンの部族の手におく」という表向きの政策をフィリップ・マーテンは強く支持している。もっとも教育や社会サービス関連予算の大巾な削減が民族自決運動を危機に追いやるのでは、という怖れも隠さない。

「うちの部族だけでなくすべての部族が政府に求めるのは、われわれ自身が所得を生み出すことができるようになるために手を貸してほしい、というだけである」と彼はいう。

「インディアンといえばマイナスの話ばかりだけど、ぼくとしてはインディアンの成功譚をとねがっているんだ!」

われわれもその願いを均しくするものです。

(東京国際大学教授)

# 1986年度 ELEC賞 審査報告

太 田 朗

ELEC 創立 30 周年を記念しての「日本の英語教育—現状と未来」に関する懸賞論文募集には 13 の応募論文があった。二、三の例外はあったが、どの論文も重要な問題をとりあげ、その改善を真剣に考究したもので、審査は容易ではなかったが、委員会での熱心な討議の末、"English and Education in Japan" と題する Ms. Karen Campbell の論文を当選作と決定した。以下は同論文の要旨と委員会の評価である。

[要旨] 日本における 10 年間の英語教育の体験を踏まえて、Ms. Campbell は、日本の英語教育（そして教育一般）が「外的」要求に応えようとする余り、教育本来の「内的」要求が闇扱されていることを指摘する。日本の場合、最大の外的 requirement は大学入試であり、そのため学生は断片的知識の記憶に追われて思考力の養成とか学問の面白さを体験するとかいう教育本来の内的要求に応ずるゆとりがない。英語教育もその弊を免れない。外的 requirement の重圧のために、英語を学ぶ楽しさとか、異質の文化、価値観に対する望ましい態度の育成とか、将来有用な技能の習得とかいう教育本来の目標が見失われている。更に「国際化」という場合にも、内的、外的 requirement の衝突の可能性があることなどを指摘した上で、最後に具体的提案として教員養成の思い切った改革を提言している。

[評価] この論文は、日本の英語教育（および教育一般）が直面する重要な基本的問題をとりあげ、批判的に論議したもので、その意見は健全な常識に支えられ、率直で、議論は適確で、きわめて説得力がある。入学試験のような根の深い、長年にわたる懸案を、短期間に解決するのには、不可能とはいえないまでも、困難であろう。また諸悪の根源がすべて入試であるともいい切れないかも知れない。それはともかくこの論文は、日本の（英語）教育のかかえる大きな問題を説得力に富む文章で指摘し、警告している点で、ELEC 賞授賞の価値があると判断した。

（上智大学教授）



Ms. Karen L. Campbell

英国マンチェスター生れ。9才までオランダ、シンガポールで生活。1973年ロンドン大学卒業。Bd. Ed. (Hons)。ロンドンにおいて英語教育に従事。1975年に来日後企業及び中・高・大学において英語教育に携わる。現在愛知県立大学客員助教授。

## English and Education in Japan

Karen Campbell

*Visiting Assistant Professor  
Aichi Prefectural University*

### INTRODUCTION

Over the past ten years, at least, papers have been called for and conferences, seminars and workshops regularly held. All have been aimed at "solving the problems of English education in Japan." Many reasonable solutions, some backed by academic research, have been put forward. And yet, despite all the sincere efforts that have been put into such papers and workshops, the self-same criticisms and frustrations continue to be voiced by both Japanese and foreign teachers of English here. Are we to conclude, then, that all this energy has been wasted? Frankly, yes. Such "improvements" as have been attempted by the few teachers who have dared to try, while they have certainly benefited some students, in the larger context of the education system as a whole seem mere sticking plasters attached to a gaping wound.

Why all this effort for so little reward? Perhaps part of the answer lies in the education system itself. Possibly even more lies in the attitudes of society which we teachers can do little to change. We can, however, examine ourselves, our roles as English teachers, and the influence we have on the attitudes of future generations. And perhaps the best way to start is to stop looking at English in isolation. English is one subject that supposedly contributes to what we call "education" in Japan. We should, therefore, have some clear idea, first of all, of what educa-

tion is supposed to be. Then, perhaps we can set about finding a way to make English a healthy contribution to the system.

### Education

Educators, educational institutions and education systems are regularly accused of failing. Failing to do what? Presumably, failing to meet expectations.

Most people, when they look back on their formal education, say things like, "I passed this or that exam, but I don't remember any of the dates or laws that I memorized at the time." But, is the end of formal education supposed to be a head full of dates and laws? A resounding "NO!". The important point, surely, is the process; how the law was arrived at and why the use of a particular math formula can give you "the right answer."

The man who can stand up at a party and reel off odd bits of knowledge may be something of an attraction, but can we say he is "educated"? Again, "NO!" Unless he can see the significance of a fact and then see how that fact might affect another, unless he can make relations and draw tentative and ever renewable conclusions, he is no more educated than a well-trained parrot.

Why have people come to the conclusion that something has failed if they can't remember the dates they memorized in high school? If we can't remember a telephone number we consult a directory or information. It is this ability

---

to know how to solve the problem that is important.

Due to a number of factors, the expectations of, or needs to be fulfilled by, the education system have somehow split into at least two parts. One is concerned with economic survival and basically unrelated to what we would ideally call education. This has taken life on its own and grown to such an extent that we are usually blinded to the other: the need to challenge and engage the intellect. Both are potentially contradictory. It could be argued that it is the failure to achieve and maintain a balance between the two that is the failure of education.

#### Two Needs

Once everyone was entitled to an education, great numbers had to be taught. Having all received a similar education, all theoretically had equal access to the job market. But there were too many for too few "attractive" jobs. The only solution was selection. Thus the monstrous examination system began to grow.

In order to obtain a passport to his/her society and to the more desirable forms of economic survival, a young person is required to prove his/her worth on the basis of examination. Again, the large numbers being dealt with have caused an examination to test *not* whether the examinee knows *how* the currently accepted "facts" were arrived at, but simply whether he/she can retain them long enough to get through the exam. To pass the required number of exams has become the addict-like need (particularly in Japan) of the student. This need can be seen as extrinsic or economic-oriented.

If we believed that fulfilling this extrinsic/economic need of the student were the main concern of education, we teachers would not be complaining. Somehow, though, we also have an uncomfortable feeling (which, in some, is a passionate belief) that getting students through

exams is not the equivalent of educating them. We, if we really enjoy and see the intrinsic value of our "subject", wish to initiate our students into the joy of the process of learning for its own sake.

This latter simply, is education, but has become, if anything, an accidental by-process. Our inability to fulfill the intellectual needs of our students has resulted in our students facing the world basically unarmed with anything but bits of paper.

#### Education and Internationalization

The present call in Japan for "education for internationalization" sounds hopeful and attractive. It nevertheless carries the same possibility of extrinsic-intrinsic contradiction.

The idea of internationalization or "international communication" elicits visions of warm and peaceful relationships with people of other nations and cultures. Such relationships must, of necessity, be based on a recognition of the intrinsic value of understanding other cultures, and depend on the ability to examine, think, weigh and balance and, finally, tolerate.

At the same time, we must admit that a large or anyway noticeable part of "communication" which is taking place internationally is concerned with economic survival. And, as the loudly-reported trade frictions indicate, tolerance and profit-making rarely go together.

Quite obviously, the blame for international misunderstandings cannot simply be laid at the door of any education system. Time and again throughout history the prevailing economic conditions have had much to do with friction between, or downright discrimination against, certain groups.

Nevertheless, teaching is a political activity and a teacher can greatly influence the largely unformed attitudes of the young people in his/her charge and, unless we teachers teach our

---

students to be tolerant and objective, we fail the future.

### ENGLISH GEARED FOR INTERNATIONAL COMMUNICATION

It has been suggested that education today involves achieving and maintaining a balance between the extrinsic/economic and intrinsic/intellectual needs of the student. It was further proposed that those two needs are potentially contradictory. Obviously such a division is artificial to a certain extent for either one may cause or affect the other, both positively and negatively. How do these needs figure in English education?

#### Extrinsic Demands on English Education in Japan

The most overwhelming extrinsic need of Japanese students is the need to pass the university entrance examination, for without this they cannot compete for desirable jobs. Can we honestly say this need is being met? Apparently not, for large numbers of those who have passed did so with the help of the ever-flourishing "juku."

Many students express the wish that the English memorized during the period of formal education be usable for some English "role", such as business negotiator, air-hostess or interpreter. It can be reasonably argued, of course, that it is not the function of the education system to train people for specific jobs. And anyway, most Japanese companies undertake the specific training of employees. However, it is also true that many students, even at the end of ten years' study of English (in the case of university English majors) are nowhere near achieving the skills necessary for those jobs.

#### Intrinsic Value of Foreign Language Learning

Most people will agree that a person who grows up in one culture is limited to one set of values and behavioral norms. These are expressed, usually unconsciously, through the mother tongue. Studying a foreign language, therefore, means studying not just its component parts (vocabulary or grammar) but also the possibly quite alien values and norms of that culture. This latter discovery, that there are different ways of thinking, other ways of expressing emotions and other completely different values can be both a joy and an intellectual challenge. It can also be a threat to one's own mental security.

#### Psychological Barriers

The major difference between a foreign language and the other subjects included in the school curriculum is that the foreign language is alien. Particularly for students brought up in a rather homogeneous society, it may be difficult to accept the possibility that other ways of thinking can be "right" too. By implication, the mother culture values must come under question. But much will depend on the environment in which foreign language study is taking place.

Now, let us face up to one of the main reasons why English has been blown up to be such an extraordinary phenomenon in Japan. Quite simply, the attitudes of society in general toward foreigners and foreign behaviour are very mixed indeed.

#### Inferiority/Superiority Complex

We hear much of the inferiority or superiority complex(es) the Japanese people have about foreigners. In Japan, it is probably fair to say, people seem overly eager to point out these complexes but not so eager to look for the reasons for them. Perhaps if they did, the rea-

---

sons and the complexes would diminish in importance.

Quite possibly, many of the causes for such complexes lie in the events and accidents of history, some of which are too recent to be viewed unemotionally. Whatever the case, from the foreigner's point of view, superiority (or more correctly, insensitivity) is shown by Japanese people who reject foreigners' opinions as inappropriate because "they aren't Japanese so they can't understand." Or in the numerous attempts to measure the intelligence or sensitivity of the Japanese people against, for example, that of American people and show that, after all, Japanese people have the edge over Americans. This certainly does happen, though not always consciously.

On the other hand, we find some Japanese people hanging on the quite ordinary words of some foreigners, flattering them and treating them "too well." The list of such contradictory attitudes is endless and not really worth arguing about. What is worth considering is the effect these attitudes have on young people forced to study English and on teachers in general.

Complexes or negative attitudes toward English in Japan could be avoided if students were not made to suffer in the name of English education. Most students say the study of English in high school was "hell". This experience, added to the already strange attitudes to foreigners (particularly those perceived as being associated with English) is hardly likely to be conducive to the notion of "English education geared for international communication."

"But we have to teach like that because of the entrance exam," is the old argument. "But you can teach the material necessary for the entrance exam and still make English learning interesting and enjoyable," is the old counter-argument. And the old counter-argument still

stands. The only problem is the lack of teacher training.

#### The Teaching License

If we are honest, we have to admit that the present requirements for a teaching license are totally inadequate. Students wander around the university like in a supermarket, collecting the necessary number of credits. They rarely learn anything because they are not required to think about the notes they take; they just have to memorize them. They have to attend a "teaching methodology" class, but very little is done in the way of teaching them:

- a) how to use a text imaginatively
- b) how to explain, simply, using many examples, in English
- c) how to select what is important and what is not
- d) how to use classroom time
- e) how to deal with large groups or many other basic teaching skills.

Would-be teachers are required to do a "teaching practice" of just two weeks. The first week is spent observing, the second imitating the "method" of the teacher in charge. The schools have to be given presents by the universities—as if the schools are doing a favour for the university. They should be accepting the students as a favour to the future of education. Visiting university teachers, especially foreigners, are not welcome.

If we take just a brief look at the present trends in the teaching of Japanese as a foreign language, we can see how little value is being placed on English within the education system.

In the same prestigious public university where 108 would be teachers were accepted into an "English conversation" class to get their last necessary credits for the teaching license, no more than 10 foreign students are accepted in Japanese classes. While ordinary university

teachers conduct only 4 to 6 classes a week, teachers of Japanese are teaching all day, everyday and producing and evaluating materials.

And what about the final license to teach in a public school? This is given on the basis of examinations and interviews, in the case of English teachers. Passing is a matter of memorization and chance, but has little to do with skill in English or teaching. What on earth do obscure questions of "general" knowledge and laws concerning education have to do with the ability to teach? All too often, those students who are competent in English fail the English interview because the examiner cannot understand their answers.

To obtain a license as a teacher of Japanese as a foreign language is almost impossible. Unfor-

tunately, however, the requirements, again, have little to do with the ability to teach.

If Japanese business and industry can turn itself inside out to ensure that it is meeting the needs of the future, why can't the education system at least demand that teachers be able to teach?

There are many, many teachers of English in Japan who would like to see changes made in the system. Of course, we can't change everything, for there are many more people involved in the system besides ourselves. We can, however, find sensible remedies and, if we unite our efforts, we can see that they are used.

But we need more than good intentions, conferences and papers "on the problems of English education in Japan."

## 1987年度 ELEC賞論文 募 集

### A 中学・高校などにおける英語教育の 実践記録

賞 1席1名 賞状および副賞10万円

### B 英語教育および英語教育法に関する研究論文

賞 1席1名 賞状および副賞10万円

### 審査委員

黒田 巍（東京教育大学名誉教授）

太田 朗（上智大学教授）

伊藤健三（文教大学教授）

清水 譲（E L E C 常務理事）

### 応募要領

1. 応募資格 特に問いません。
2. 分量 400字詰横書原稿用紙50枚以内(図、表等の資料も含める)。英文の場合、A4判にダブルスペースでタイプしたもの、20枚以内。但し未発表のものに限ります。
3. 論文要旨 800字以内、英文の場合は200語以内を添えてください。
4. 論文の表紙に、論文名、氏名、住所、電話番号、勤務先(学生は在學校)名、およびその電話番号を明記してください。
5. 応募論文のオリジナルとそのコピー2通、合計3通を送ってください。応募論文はお返しいたしませんのであらかじめご了承ください。
6. 締め切り 1987年7月31日(当日消印可)
7. 発表 1987年11月7日(土)に開催される第23回E L E C英語教育研究大会で行ないます。

〒101 東京都千代田区神田神保町3-8  
電話(03)265-8911

# アメリカの人種と民族（17）

- Indian affairs
- peace pipe
- Indian guide
- Indian success story

國 弘 正 雄

## ボロが出た“知的水準”発言

アメリカの人種と民族について関心を抱くお互ににとって、格好ともいるべき話題を国際派を自認するわが宰相が提供してくれました。

むろんかの知的水準発言のことです。

国際通を自認し、ロンヤス関係とやらに依拠してか、日米関係は自分の専売特許であるかのようにいいたててきたかの宰相の、アメリカのみならず、人間についての理解度がどれほど水準の低いものでしかないかを、あらわにしたエピソードではありました。

アメリカについての、というのはいまさら喋舌の要はありますまい。

本稿でもくりかえし述べてきたように、アメリカにおける人種と民族の多様性は、あの社会を特長づける一つの大きなfeatureなのです。そして社会としての、文明としてのアメリカがこの多様性の故のどれほど大きなプラスに均霑し、あわせてその故の苦悩をかかえているか、アメリカについて多少とも物を識るほどの人なら知的に判っているだけでなく、人間としての共感や同情を持ち合わせていてしかるべきなのです。

人種や民族——ひいては宗教や言語——のめく

るめくほどの多様性（diversity）というのは、アメリカにのみ限ったことではありません。

人間についての理解度、といったのはそういうわけです。

たとえば中国にしても、11億とも13億ともいわれる人口のうちの94%はいわゆる漢族ですが、のこりは少数民族で、しかも55から56を数えます。中国における華と夷というテーマは、古来からの中国史を彩る大テーマですが、要は漢族と少数民族との対立を含んだ共存ということなのです。

ソビエトもそうです。

ロシア語を母語ないしは第一外国語としないソビエト人が、いまなお総人口の30%近くを占めることからも察せられるように、あの国も複合人種・民族・言語社会なので、アッシリア系などという、古代史にでも出てきそうな人々もいて、われわれを驚かせます。古代魚シーラカンスを思い出すなどといったら、非礼もきわまっていますが、ソビエトのみならずアメリカにもアッシリア系はいるので、この人々についてはいずれ本稿でも触れる折があろうと思います。

いずれにせよ、ソビエトや中国もアメリカとはこの点で一脈も二脈も通じていて、そのあたりの事情や、それにともなう人間次元での機微に通じていない人は、「国際的」——小生にはうとま

しさの限りのことばですが——でもなければ、人間通ともいえません。

多様な人種や民族の棲み分けは、その大きなプラス面とともに、さまざまな形での人間次元での苦難や難問を生み出すからです。アメリカ人も中国人もソビエト人も、そういう目にあいつつ、がんばってきたし、いまもがんばっているし、これからもがんばっていこうというのです。むろん米中ソ以外の世界の多くの人々についても同じことがいえるわけです。

これが世界の人間的風景なので、その苦悩や大へんさを考えてみようともせずに、知的水準発言式の暴論を吐くのは、あの人の神経がどれほどザラついた、粗放粗大なものでしかないかを裏書きしているといえるでしょう。

英語雑誌ですからあの人についての以下の挿話を付け加えておくこともそれほど場ちがいとはいえないでしょうが、「ぼくの英語はニューヨーク訛だつていわれるんだ」というのがあの人のお口ぐせです。

日本のリーダーがニューヨーク訛で英語をしゃべる必要などまったくありません。日本人のですから日本人風の英語で大いにけっこうですし、英語を話すこと自体、「望ましい条件」ではあっても、「不可欠な条件」であるとは、率直にいって小学生には思えないのです。

ですから得意然とニューヨーク訛を吹聴する人の軽佻ぶりにただただやり切れなさを覚えるのですが、ましてやあの人英語が、ニューヨーク訛どころか、群馬訛というか高崎訛というか、ニューヨーク訛とはほど遠いものであるにおいては、また何をかいわんや、という思いなのです。

あの人英語はどうひいき目に見ても「英語もどき」でしかなく、それ以上でも以下でもないからです。

どんな訛の英語を話すかなどという低次元の話

はともかくとして、あの知的水準発言が危険きわまりなく禍々しさのきわみですらあるのは、あの人の脳裏に（1）ある人種なり民族は先天的（innately）に優秀だったり劣等だったりする（2）その優劣はたとえばIQなどの「客観的」な指標であらわしうる（3）優秀な存在が劣等な存在より優位に立つのは理の当然である、といった一連の考え方があたかもまごうことなき真理として前提のごとくでんと腰を据えているらしい点です。

それだけに、こういった前提がいはずれも単なる思いこみでしかなくいまや科学的には否定されていること、そしてかのヒトラーによるthe Final Solution、つまりはユダヤ人數百万の虐殺も、実はといえばこの手の非科学的きわまりない思いこみに淵源していた、という事実をついつい思いおこしてしまうのです。

そしてあの人気が若き日々にあのde Führerを尊敬する人物に挙げていたという事実も、スパイ活動防止法や軍事費——防衛費というのはアメリカの経済思想の第一人者Kenneth Boulding教授もいうように一種の悪質な婉曲語法です——のGNP1%突破、さらには大型間接税を導入しないとあれほど何回も選挙公約しながら平気の平座で踏みにじってしまう厚顔無恥ぶりとあわせて、どうしても想起せざるを得ないです。

さきに掲げた（1）については、第二次大戦の戦前戦中を通じてこの神話を「実証」しようと試みたナチドイツの御用学者——いまのあの人もその手合いを山ほどかかえています——で、現在はフランス領に逆戻りしたストラスブルグの大学の人類学者アウグスト・ヒルトのことに触れておきましょう。

この男、ユダヤ人（など）の先天的な劣等性を「証明」すべく、ヒトラー側近のヒムラー内相周辺に依頼、129人のユダヤ人、2人のポーランド人、それにソビエト籍の東洋系4人を「払い下げ」てもらい、肉体や心理の各側面で徹底的なテストを

行ない、モルモット同様の扱いをした上で殺害してしまったのです。

彼の取集作製した骨格や頭蓋骨見本はいまもスカラスブルグ大学に所蔵されてあるはずです。身の毛のよだつ話ではありますね。

ところでこの御用学者がこの種の weird な研究に手を染めたのは、ヒトラー派が唱えた Aryan 人種の先天的優秀性とやらを学問的に証明せんがためでした。

だいたい Aryan というのは比較言語学の概念で、人類学や人種学の区分としてはまったく見当外れです。その誤用混同を知っていたにちがいないのに、権力者のご用をつとめるこの人類学者は、非道な手段を弄してまで、Aryan 人種の先天的優秀さを実証しようとしたのです。柄のないところに柄をすげようというわけでした。

いや、もっと突っこむなら、人種という概念自体がかなりあやふやで、ときとしてはいかがわしい目的のために歪曲かつ悪用されてきたものでして、第二次大戦直後に国連が音頭をとり、ルース・ペネディクト女史らの手になる報告書を出し、人種という概念そのものに自然科学・社会科学の両面からメスを入れ、人種とは神話にすぎぬと断定している位です。

このようにもし人種というのが単なる神話にすぎないとするならば、(2)も論理的に当然成り立たないことになります。

もちろんこの種の神話にしがみついている人は、ヒトラーならずとも有名人の中にもいます。

その一人はトランジスターの発明者で、ノーベル物理学賞まで得たウイリアム・ショックレーで、IQ (intellectual quotient) の信奉者たる彼はかつてアメリカ学士院に対し IQ における、白人と黒人との人種的な差異を研究するようにともちかけたことがあります。

しかしアメリカ学士院は名にしおうショックレーの提案とはいえ、科学的な根拠を欠くとしてその申し出を退けました。アメリカ学士院はその見

識を示し、その名誉を守ったのでした。もう数年もむかしのことです。

アメリカ学士院はあの人の知的水準発言をどのように受けとめ、あの人自身の知的水準をどのように判定するでしょうか。

またしても、前置きが長くなりました。

でも、政治的にはとりあえず一件落着しても、長期的にみてボディプローのようにじわじわきいてくることが必至の問題発言ですし、あの人の政治手法が将来に対してさまざまな問題を惹き起すことが怖れられるだけに、本稿の主題と無縁ではないことに勢いを得て、あえて書き綴ってきました。

ご海容下さい。

今回はインディアンについてのアメリカ的常識の落ち穂拾いを2、3手がけることにします。

### Indian affairs

さいしょは Indian affairs という表現です。インディアンにかかる諸情勢諸問題というわけですが、これは the Negro problem というほど失礼ないい方ではありませんが、それでも当のインディアンにしてみれば、心おだやかではありえぬようです。なおこの the Negro problem という表現の無神経ぶりについては、夫妻でノーベル賞を授賞した社会経済学者で、スウェーデンが世界に誇る Gunnar Myrdal 博士に批判的な言及があります。

Indeed, as Deloria describes it, the white-dominated world of "Indian affairs" is a bizarre, hilarious and frightening place, inhabited by government bureaucrats who devote their lives to doing nothing, missionaries who still earnestly compete for Indian souls but refuse to admit Indians to the ministry, and theory-hunting anthropologists who make the

annual summer trek to the reservations to compile the data for their winter books and articles. ("A warrior killed in battle could always go to the Happy Hunting Grounds," observes Deloria. "But where does an Indian laid low by an anthro go? To the library?")

(*Newsweek*: Oct. 13, 1969, p. 62)

(大意：デローリアが指摘しているように、白人が支配している「インディアン情勢」の世界というのは、まことにもって怪体かつ滑稽、しかも怖しくなるようなところである。

その住人ときたら、なにもせずに生涯を送ることに懸命な政府職員、インディアンの魂を追つて他の宗派との競争にあけくれながら自分の宗派の聖職者に彼らを受け入れようとはしない宣教師、それに新理論の確立を狙つては毎夏のように居留地にやってきては冬には論文や本を出すことにしている人類学者、といった連中だからである。(「白人との戦いで命を落した戦士は、インディアン伝承でいう天国で永遠のねむりにつくことができるが、人類学屋にすっぱだかにされたインディアンはどうしたらいいんだろうか。図書館にでも行け、っていうんだろうか」とデローリアはいう。)

これは痛烈な皮肉です。

政府官僚、宣教師、それに人類学者と、たとえ悪意はなくとも、インディアンをめしのタネにしていることは間違いないからです。

とくに小生としてはこの anthro——むろん anthropologist を野次ったことばです——という点に心を動かされます。実は日本でもまったく同じたぐいの批判が、アイヌの老婆の口からある人類学者に発せられたことがあるからです。「わしらの生活をそう根掘り葉掘りしらべてなにするだかね。博士さまにでもなるだかね」というのがその悲痛な叫びでした。

さんざん調べまくられても、自分たちの生活のみじめさをなくす上には何のプラスにもならない

ことを手痛い経験で知っているからです。なお上の用例の laid low というのは、ここでは laid bare とほぼ同義で、根掘り葉掘りといったところです。

一方、Happy Hunting Ground(s)というのは、インディアン伝承の天国で、ここでは鳥獣を必要なだけ獲ることができるとされています。むやみやたらに鳥獣を獲ることをいましめた生態学的な配慮に立つインディアンですが、獲物に不自由しないというのはやはり天国なのでしょう。

天国を Happy Hunting Ground(s)という名前のつけ方に、このあたりの心情がたゆたっているではありませんか。

なおこれは全く余談ですが、北海道は日高の平取町で、二風谷アイヌ文化資料館の館長をしておいでの方萱野茂さんという方が、先年 14 人のアイヌの教え子を連れ、北米インディアンと交流しました。

萱野さん自身もアイヌの出身で、アイヌ語をなんとか残すべく懸命の活動をつづけてこられた篤志家です。

北米といつてもこの場合は合衆国ではなくカナダのバンクーバーの近くですが、「インディアンが英語と自分たちのことばの二つを話してんだから、お前たちも」とアイヌ系の子どもたちにいいきかせているとのことです。

つい脱線しましたが、両者の共通点ということでどうぞご容赦を。

#### peace pipe

このような否定的なイメージで受けとられるとの多いインディアンですが、プラスのイメージも決してゼロではありません。

一つは、平和パイプ——calumet ともいいます——というきわめて非戦闘的なイメージです。

次の用例はやや物騒ですが不悪。

In dealing with student dissidents, perhaps a more effective coolant might be the joint (marijuana cigarette), which has sealed many a

youthful alliance. Indeed there is a precedent for such get-togthers in the American Indian ceremony of the **peace pipe**, which was often filled with "Kinnikinnick"—a mind-bending admixture of hemp and the inner bark of dogwood.

(*Time*: June 7, 1968, p. 25)

(大意：学生活動家の対応にあたって、意外と有効な冷却剤はマリファナ煙草かもしれない。現にヤング同士の結合がそのおかげでどれだけ固められたことか。

現にアメリカ・インディアンの間には和を講ずる際のまわし呑み、という先例だってちゃんとある位で、大麻とアメリカ花みずきの内皮との、キニキニックという名の恍惚状態を生み出す混ぜものが使われることが多い。)

大麻とマリファナ煙草というのは些か不穏ですが、それでもあの人のご親友のレーガンがMXミサイルのことを、こともあろうに peace keepers などと呼んでいるのと比べれば、はるかにまつとうといえるでしょう。

#### Indian guide

次は Indian guide という表現です。

かつての西部開拓の日々、西漸運動をつづける白人植民者にとって、土地の事情のすみずみにまで通じているインディアンの道案内者や斥候 (scout) は——少なくとも彼ら自身の便宜にとっては——大へんに貴重な存在だったのです。

以下はこの事実の上に立つ比喩的ないいまわしの例です。

The heavy regulation of the franchise industry, says Caffey, is part of the would-be consultants' lure. Potential franchisors are told that the legal complications are so heavy that "you need an **Indian guide** to find your way through the maze of regulations." All that is true?

Caffey says, but business people unwilling to invest time in learning can easily fall into the hands of someone only interested in collecting consulting fees.

(*Nation's Business*: Sept. 1985, p. 38)

(大意：フランチャイズ業界をがんじがらめにしている規制の網目が、コンサルタントを目指す向きには魅力の一つ、とカフィーはいう。法的な面倒が大へんだから、フランチャイズ業を考えるなら「規制の網の目を通りぬけさせてくれる有能な道案内が欠かせない」といいきかす、というわけである。

たしかにその通り、とカフィー。「だが、自分で覚えることに時間をかけようとしない企業家は、コンサルタント料だけが目当ての連中の手中に簡単に落ちてしまう」)

#### Indian success story

さいごに Indian success story という景気のよい話を一つ。

The movement toward Indian self-determination has been going on for some time. The stated policy of the Reagan Administration to "get the BIA off the reservations" and invest power in the tribes themselves has a staunch supporter in Phillip Martin, although he fears that deep cuts in educational programs and social services may jeopardize the movement.

"The only thing that we, and other tribes, are asking from government is to give us support so that we can generate revenues for ourselves," he says. "You hear so much that is unfavorable about the Indian. I'm interested in telling an **Indian success story**."

(*Reader's Digest*: Nov. 1984, p. 76)

(大意：インディアンの民族自決への動きがスタートしてからしばらくの時が経過した。レーガン (p.47 へ続く)

## 岩崎民平と英和辞典

小島 義郎

今回は昭和の始めから戦後にかけて主として研究社の英和辞典の編集に携わった岩崎民平(1892-1971)とその辞書について述べてみよう。

### 研究社と三省堂の英語辞書の系譜

現在の日本の英語辞書界は百花繚乱、あるいは百家争鳴というべきか、辞書が氾濫している。その中にはここにあげる2社以外の出版した辞書ですぐれたものもたくさんあるが、研究社と三省堂は明治・大正のころからずっと英語辞書を出版しつづけて今日に至っており、この2社の英語辞書の歴史がすなわち日本の英語辞書の歴史の主流をなしているのである。明治・大正のころすぐれた英語辞書を出して有名だった出版社の多くは今はなく、また現在英語辞書出版で活躍している多くの出版社は戦後、あるいは最近になってこの世界に参入したものである。

三省堂は創業1881年(明治14年)すでに創業以来100年を越えているが、研究社は創業1907年(明治40年)で今年創業80周年であり、三省堂に26年ほど遅れをとっている。さらに三省堂が初めて英語辞書を出したのは1884年(明治17年)

(『英和袖珍字彙』十字屋・開新堂・桃林堂との共同出版)であるが、研究社の場合は1918年(大正7年)(『武信和英大辞典』;以下『武信』と略す)であって、三省堂との間には34年の差がある。研究社は『武信』を出版する前、1912年(明治45年)、1914年(大正3年)にも辞書を出版しているが、これらは国語あるいは漢和辞典であって、英語辞書の発行を主な社業の一つとする視点が定まつてくるのは『武信』を出した大正7年以降である。

したがって、研究社が現われる前に三省堂は英語辞書発行についての一つの山を越えかかってお

り、一日の長があった。すなわち、1888年(明治21年)には三省堂単独で、F.W.Eastlake、棚橋一郎共編『ウェブスター氏新刊大辞書和訳字彙』を出し、その後この辞書を基本にして、1902年(明治35年)には神田乃武、横井時敬ほか編『新訳英和辞典』、1911年(明治44年)には神田乃武ほか編『模範英和辞典』を出し、さらに和英辞典としては1896年(明治29年)にF.Brinkley、南条文雄編『和英大辞典』、1909年(明治42年)には井上十吉編『新訳和英辞典』を出しておらず、研究社『武信』が現われるまでに主だったものだけでも5冊の辞書を送り出している。しかもこれらはいずれもよく売れたもので、たとえば最初に出された『ウェブスター氏新刊大辞書和訳字彙』は筆者の手もとにいくつかの版があるが、そのうちの一つは明治35年発行で第45版(二刷)となっており、毎年平均3版ずつかなりの数が増刷されていたことになる。

研究社『武信』は当時早稲田大学教授でしかも『英語青年』誌主筆の武信由太郎氏が編集したもので、英文で書かれた編者の序文によれば完成までに20年を費したとある。総ページは2,504ページで、当時流行の枕版的すんぐりスタイルである。内容についてはいすれ稿を改めて和英辞典を扱う際に検討したいが、この辞書もよく売れ、発行後5年にして40版を数えている。『武信』はその後3回の改訂を経て、現在の『研究社新和英大辞典(第4版)』(1974、昭和49年)に発展するのであるが、その成功に気をよくした研究社は、9年後の1927年(昭和2年)に『武信』の姉妹辞典として、また創業20周年記念として、研究社としては初めての本格的英和辞典『研究社新英和大辞典』(以下『研究社英大』と略す)を出版したのである。

編者は岡倉由三郎（1868-1936）で、これが俗に『岡倉英和』とよばれる辞典である。岡倉は1925年（大正14年）に東京高師教授を退官し、当時は立教大学教授であった。この辞典は後に1936年（昭和11年）、1953年（昭和28年）、1960年（昭和35年）の改訂を経て、現在の第5版（1980年、昭和55年）に至るもので、本稿のテーマとした岩崎民平がその辞書編集活動の中心舞台としたのはこの辞典であるが、初版の『岡倉英和』にはその名が見えない。当時岩崎は35歳の若さであったが、すでに大正11年から東京外国语学校教授であり、1919年（大正8年）には研究社から『英語発音と綴字』を出版し、市河三喜をはじめ岡倉にもその名は知られていた。当然加わっていてもよい岩崎が初版の編集に加わっていないのは、ちょうどその時期、すなわち1925年から27年にかけてイギリス・ヨーロッパへの留学で不在であったからだと思われる。

さて、『岡倉英和』は英和辞典では初めて語原の記述をしたり、当時としては画期的に綿密なIPAによる発音表記をするなど学問的な辞書として名声を博した。筆者の手もとにあるのは昭和2年4月15日発行のものだが、3月5日初版発行よりわずか1か月余しか経っていないのにすでに第25版となっている。この『研究社英大』により、研究社は「辞書の研究社」としての確乎とした地歩を築くに至ったのである。

一方、三省堂は研究社が『武信』を出版した翌年、すなわち1919年（大正8年）に『模範英和辞典』の改訂版『模範新英和大辞典』、1922年（大正11年）には現在の『新コンサイス英和辞典』の初版である、神田乃武・金沢久共編『袖珍コンサイス英和辞典』、そして翌1923年（大正12年）にはその姉妹辞書として石川林四郎編『袖珍コンサイス和英辞典』、さらに研究社の『岡倉英和』出版の翌昭和3年には、坪内逍遙・井上哲次郎ほか多数の執筆による『三省堂英和大辞典』を世に送り出している。

ところで、この時期までに三省堂、研究社以外の出版社による辞書にはどんなものがあったであろうか。我国最初の英和辞書と言われている堀達之助ほか編の『英和対訳袖珍辞書』（1862年、文久

2年）をはじめ日本の近代化の黎明時代である明治10年代まではここでは一応除くとして、三省堂の『ウェブスター氏新刊大辞書和訳字彙』が出たころからの主なものをあげてみると、次のようなものがある。

- 1888年（明治21年）島田豊編『附音挿図和訳英字彙』大倉書店  
1892年（明治25年）島田豊編『双解英和大辞典』共益商社  
1912年（明治45年）入江祝衛編『詳解英和辞典』賞文館  
1915年（大正4年）齊藤秀三郎編『熟語本位英和中辞典』日英社  
井上十吉編『井上英和大辞典』至誠堂書店  
1921年（大正10年）井上十吉編『井上和英大辞典』至誠堂書店  
1924年（大正13年）竹原常太編『スタンダード和英大辞典』宝文館  
1928年（昭和3年）齊藤秀三郎編『齊藤和英大辞典』日英社  
1931年（昭和6年）市河三喜・畔柳都太郎・飯島広三郎共編『大英和辞典』富山房  
これらを眺めてみると、研究用あるいは参考資料として復刻されたものは別として、改訂増補などを経て現在までその生命を保っているのは齊藤秀三郎の『熟語本位英和中辞典』ただ一つであり、それも出版元は日英社から岩波書店に移っている。また以上にあげられている出版社も宝文館、富山房の2つを除いてはすでに存在せず、しかもその2社も現在英語辞書出版に積極的に活躍しているわけではない。

そのように考えると、我国の英語辞書出版の歴史の中で、研究社、三省堂の2社がいかに重要な地位を占めていたかが分かるのである。

### 岩崎民平と『研究社英大』

岩崎民平は1892年（明治25年）に山口県都濃郡富田村（現在新南陽市）で10人兄弟の5男として生まれた。山口県徳山中学を卒業後1910年（明治43年）に東京外国语学校英語科に入学、1913年（大正2年）卒業と同時に東京府立四中（現戸山

高校)の教諭となった。1919年(大正8年)には、『英語発音と綴字』を研究社から出版し、その学識の深さで世間を驚かせた。同年9月には府立四中を辞し、東京帝大文学部英吉利文学科に選科生として入学したが、市河三喜から「岩崎君、君はぼくの授業には出なくてもいいよ」と言われたのは有名な話である。1922年(大正11年)転科試験に合格し、本科生として東京帝大を卒業し東京外国语学校の講師、すぐ続いて教授となる。この年結婚し、1925年(大正14年)から2年間にわたってイギリス・ヨーロッパに文部省留学生として留学し、ロンドン大学の University College に在籍した。1927年(昭和2年)帰国し一高講師も兼ねることになった。1932年(昭和7年)『岡倉英和』すなわち『研究社英大』の改訂作業を依嘱され、この時から岩崎の辞書編集との付き合いが始まる。後に彼が多くの人々に述懐しているところによると、何か月もほとんどろくに寝ない日が多かったということである。その熱心な協力ぶりについては、岡倉が『研究社英大(第2版)』(1936年、昭和11年; なおこの版には an entirely new edition すなわち「新版」とのみ記され「第2版」という言い方はしていない)の「序」で「氏は、本大辞典のこの度の根本的革新版の企てられた昭和7年以来、公務の余暇の殆んど全部を、この困難な大事業に投ぜられ、終始渝るところなき甚大の努力を以て事に臨まっていたのである。……」と最大の賛辞をもって評しているのでも分かる。

『研究社英大』の新版はどの程度の改訂を行なったのであろうか。まず全体のページ数であるが、旧版は付録の略語表を入れて2,048ページ(岡倉が新版の「序」に2,058ページと言っているのは誤り)であるのに対して、新版は2,514ページであるから、456ページ、約2割強の増ページであり、また新版の巻頭にある研究社の「刊行の言葉」に「版面をも拡大しましたので、事実に於て約700頁を加えたのに相当します」とあるように、各ページの行数は旧版より縦2行、横2段組の各行が3字増加している。したがって実際上は3割強の増加量である。

収録語彙は旧版も新版も明言していないが、旧版が10万前後、新版はそれより1,2割の増加で

はないかと思う。記述量はもっと増えているわけだが、収録語彙よりも、各項目の記述量を増やすことに第一の目的があったようである。実は新版の出る前に、昭和8年に改訂増補版が出ているのだが、新版は全部組みかえた完全改訂であった。どのくらい各項目の記述量が増えたかを見てみると、たとえば“character”の項では旧版が2段組みの欄の約0.8欄を費しているのに対して、新版では1.1欄であるから、約3割の増加で、ちょうど全体の増加量に比例している。もちろん各項目が一律ではないが、主な項目については平均してこの程度の記述の増加が見られる。

見出し語を比べてみると、選定に当たっての次のような方針が汲みとれる。

- (1) 新語や学術語を増やす。
- (2) 旧版になかった追いこみ見出しを作り派生語の収録を増やす。(ただし、綴りを省略することはせずスペルアウトしてある。)
- (3) 米語や米用法を増やす。
- (4) 不用な見出し語は削除する。
- (5) 接頭辞、接尾辞などの項目を増やして語の意味記述の組織化をはかる。

たとえば、Dの項の始めから両方の見出し語を比べてみると、新版で増えている見出し語は、

dacry(o)- (pref.) 「涙」の意  
dacryoma 涙腺腫  
dactylio- (pref.) 「指輪」の意  
dactyliograph 指輪宝石彫刻  
dactyliography 指輪彫刻法  
dactylion ピアノなど演奏上の指頭運用練習器

dactylo- (pref.) 「指」の意

などで、旧版より専門語を増やしているのが分かる。また、旧版になかった接頭辞の見出しを増やしている。さらに、これに続く部分では、daddyの項に daddyism (米)「祖先崇拜」を追いこみ、dairy-farm [sic] (ハイフンの有無については以下同様) の項には、旧版になかった dairy-farmer, dairy-farming という派生語を追いこんでいる。また、旧版の Dagon (聖書に出る名) や daimio (大名) は削ってある。この部分だけで全体の傾向を一般化はできないが、他の箇所も大体

同じ傾向が見られる。

米語については、新版では pop-corn に（米）の表示がつき、sundae（米）「サンディ（果物や果汁を添えたアイスクリーム）」が加わり、soda-fountain には旧版に「曹達水容器」とのみあったのに対して「曹達水売店」が加わった。drug-store が加わっているが語義は「（米）薬種店」とのみあるのは当時としては致し方ないかもしれない。let down one's hair では「髪を解く」とだけしてあり、let one's hair down（くつろぐ）はない。昭和になって急速に発達したラジオ放送のために、radio の項が充実されたのは当然であるが、

**television n.** テレビジョン、電視、電映（電

送写真を活動写真化したもの）

とあるのには少し驚くとともに、今から考えればその記述は多少滑稽でもある。

記述内容についてはどうであろうか。スペースの関係で実例はあげられないが、“character”という項目を比べてみると、新版では名詞の語義を大きく A, B の二つに分け、A は「記号、文字」B は「特徴、性格」などの比喩用法で、これは *OED* に倣ったものであろう。語義・用例は旧版のものをベースにして、文で示してあるものをフレーズの形に縮めたりした上で、さらに末尾の部分に新しい用例を付け加える方式で記述してある。また語原欄が充実されている。

巻頭の「編集の方針」によると、参考にした辞書は *COD*, *POD*, *NED*, 『ウェブスター』第2版, *Standard*, *Century*, *SOD*, *UED* となっているが、旧版では *COD*, *POD* の影響が強く見られたのに対して、新版では *UED* の影響が強く見られる。用例も明らかに *UED* と思われるものがかなりある。したがって、用例を一覧してみると *COD*, *POD* あり、*UED* あり、*OED* あり、*Century* ありとまるで各辞典の総合陳列棚のような感がある。これは何も『研究社英大』に限られたことではない。明治初期の辞典はもちろん、前述した三省堂の各辞典も、また斎藤秀三郎、井上十吉などの辞典もすべて同じで、戦後までずっと続いてきた日本の英和辞典の特徴である。これが最近、日本の国際化に伴って版権の問題がからみ、かつてのように自由に英米の辞典の用例を借用すること

が困難になってきて、日本の英和辞典は用例の問題でも一つの転機に直面しているのである。

なお、旧版時代から載っている用例で、筆者の知る限りでは出典の明らかでないものもある。たとえば、“He is quite a character.” は「中々奇人だ」と訳してあるが、これはどこから引いたものであろうか。もちろん簡単な文だからその場で創作できないことはない。しかし、おそらくそういうことはしなかったであろう。『ウェブスター』第2版には “Randolf was a character.” という用例はあるが quite のついたものはない。実は上の文は井上十吉の『英和大辞典』（1915年、大正4年）にあり、

He is quite a character. 先生は餘程奇人（カハリ）だ。

となっている。この一事をもって判断はできないが、実は他にも類似のケースがあり、旧版は井上の辞典も参考にしているらしく、それが新版に残っている例である。では井上はこの例をどこから引いてきたのであろうか。井上の辞典は *COD* にかなりべったりであったことは以前にも述べたが、この例は *COD* ではない。おそらく井上の創作であろう。井上はその『和英大辞典』（1921年、大正10年）を作るときにその「序」の中で、用例はすべて自分で処理し、ネイティブ・スピーカーにはいっさい相談しなかったと言っている。この態度はもっと積極的な形で、日本的な英語を主張した斎藤秀三郎の『和英大辞典』（1928年、昭和3年）にも共通しており、さらに、ごく最近までほとんどの和英辞典に共通した編集態度であった。したがって和英辞典編者も兼ねていた井上が、簡単な用例は自分で創作するという態度であったことは十分肯けることである。この点について言うと、和英辞典も現在ではネイティブ・スピーカーを名前だけでなく、実質的な編集委員に加える方向で大きな転換期を迎えていているのである。

さて、岩崎民平が、「殆どろくに寝ない日が多かった」ほど心血を注いだ改訂作業で、どの部分をどのくらいカバーしたかは明らかでない。岡倉は「序」で岩崎以外に仕事を手伝った人として「同盟通信外報部長相良左氏ほか数氏」とのみ記してその名も明らかにしていないところを見ると、ほ

とんどすべての作業を岩崎が一人で行なったと見てよい。したがって、編集主幹は岡倉の名になっているが、昭和11年の第2版以後実際の主幹は岩崎に移ったと見てよい。その岩崎の名が、編集主幹の欄から消えるのは、彼の没後9年経って1980年（昭和55年）に出版された第5版からである。

### 『簡約英和辞典』

『研究社英大』第2版が完成に近づいた昭和10年ごろ、それをもっと簡略化した辞典を作る企画がなされた。これが『簡約英和辞典』（以下『簡約』と略す）で、太平洋戦争勃発直前の1941年（昭和16年）1月8日に発行された。編者は当初岡倉と岩崎の連名になるはずであったが、岡倉が昭和11年に他界したため、岩崎一人が編者となったのである。

簡略化した辞典というアイデアは *OED* に対する *SOD* や *COD* の存在がヒントになったと思われるが、この辞典は一般向けの簡略化辞典というよりは、当時全く存在していなかった中級用学習辞典をめざしたことで注目に値する。

大正から昭和初期にかけて、学習辞典が存在しなかったわけではない。たとえば大正14年には三省堂『明解英和辞典』が出され、カナ表記をつけたポケット辞典として中学生に愛用されたし、1929年（昭和4年）には研究社の『スクール英和』が出て、百科的なすぐれた辞典として人気を集め、発行後10年間で100万部を越すベストセラーとなつた。また1940年（昭和15年）には岡倉由三郎編『僕の英語辞典』が研究社から出ている。

しかし、これらの学習辞典はすべて初級用であつて、旧制中学1、2年生が使い、少しレベルが上になると一般用の大辞典か、ポケット型なら三省堂の『コンサイス』などを使わなくてはならなかつた。三省堂の『クラウン英和』などの中級学習辞典が誕生するのは、学制改革によって高校生の数が飛躍的に増大した戦後になってからのことである。したがつて戦前の時期に『簡約』のような中級学習辞典が出たことは画期的なことだった。当時は長びいていた日中事変のため国内の物資も次第に窮乏し、ヨーロッパではすでに独伊によつて世界大戦の火蓋が切つて落とされていた。米英

はじめ自由諸国連合軍による日本包囲網のしめつけによって印刷用紙なども徐々に不足していたし、米英をほとんど敵国扱いにしていた中でこの辞典が出版されたことはまた別の角度から見ても意義深いものがあった。

今筆者の手もとにある『簡約』は発行が初刷の1月8日から約1か月後の2月20日付で、すでに第10版となっており、いかにこの辞書に人気が集まつたかを示している。事実、筆者もこの年、旧制中学に入学し、2年生になるとき早速一齊にこの辞書を買わされたことを覚えている。

『簡約』は総ページ1,819ページで、付録に「支那及び満州国地名表」「支那及び満州国要人名」などが付いているところはいかにも当時の辞書らしい。本文は1,805ページで、物資不足を反映して、あまり良質でないインディア・ペーパーで、しかも装幀もお粗末である。しかし、そういう外見とは打つてあって内容は当時としては画期的なものだった。「序」によると、『研究社英大』の簡略版であるから、当然親版をベースとし、現代英語に限り収録して古語・廃語は捨てること、俗語・方言・学術語などは常識的として必要な範囲にとどめることなどを謳っている。また、スペースの関係から語原は省くとしている。収録語彙数については述べていないが、約5万前後であろうか。

『簡約』の特徴として重要なものは、

- (1) 基本語、機能語の記述を重視したこと。
- (2) IPAによる発音表記に第2アクセントを入れたこと（例 *represent* [reprɪzént]）なお、『研究社英大』（2版）には入っていない。
- (3) 插絵を載せたこと。
- (4) 当時眼の衛生が叫ばれていた世相（これは軍人に近視が増えて困るから）を反映して大きな活字を使ったこと。

などであるが、とくに(1)は重要である。たとえば、*the*, *that*, *any*, *some*, *may*, *can*などのいわゆる機能語については、親版をベースにしながら、もっと学習的・組織的に記述しなおしているし、それまでの英和辞典、たとえば『井上英和大辞典』などと比べてみると比較にならないほど記述量が多い。“any”などは井上の辞典の4倍近く、親版と比べても2倍以上の記述量である。また、

make, get, take のような基本動詞や、基本的な名詞、形容詞についても同様である。いま make を例にとると、親版より多少記述量は少ないが、親版では語義の配列が多少不統一なのに対しても『簡約』では、(用例など省略するが)

- 7 [make+目的語+補語] a [形容詞補語]  
…を…にする b [名詞補語] (make a person king etc.)
- 8 [make+目的語+Root (但し Passive の時には「目的語」の次に to-Infinitive)] [強制的にも非強制的にも] (…をして)…させる (=persuade), 無理に…させる (=force to do)
- 9 [make+目的語+過去分詞] …を…させる, を (他人に) して貰ふ
- 10 [make+二箇の目的語] 人に…を造ってやる

のように類型を、動詞型を表示し、その意味の相違をコントラストさせながら学習的に配列しているのは今なら何でもないことだが、当時としては実にユニークな記述であった。太平洋戦争という不幸な時代にありながら、この辞書が非常な人気を博し、戦争をくぐり抜け、1956年(昭和31年)に改訂されて、今日に至るまで相当数のファンが残っているというのも肯けることである。

### 『ポケット英和辞典』

研究社では1929年(昭和4年)に『新英和小辞典』(現在の『新リトル英和辞典』の前身)が出版されていたが、三省堂の『コンサイス英和辞典』に当たるもののがなかった。おそらく一つにはそれに相当するものとして、また一つには『研究社英大』に対して、『簡約』を OED に対する COD に見立てれば、さらに簡略化した POD に当たるものを作ろうというアイデアから生まれたのが『ポケット英和辞典』(以下『ポケット』と略す)である。そう言えば、『簡約』の英名が“Concise”であるから、かなり意図的にオックスフォードのシステムに倣ったように思われる。

編者岩崎の巻頭の「緒言」によれば、『簡約』を世に出して一息ついたところに『ポケット』の編集を頼まれたとあるから、昭和15年ごろのこと

であろう。この緒言は日付が昭和19年2月となっていながら、初版が出版されたのは1947年(昭和22年)6月であって、その間3年余のブランクがある。終戦を境にしての混乱で出版が延期になったのであろう。因みにこの「緒言」は戦時中に書かれているため「辞典報國も職域奉公の一端なるを考へ」というような戦時表現が使われているのがおもしろい。

『ポケット』は総ページ1,419ページ、それに増補版には35ページの補遺がついている。編者によれば、携帯用の特色を持たせるとともに、『研究社英大』『簡約』の延長としてその特色と編集方針も維持するように努めたという。語彙は6万強と思われるが、用例や追いこみ見出しでは～の記号を使って見出し語を表す方式を用いてスペースの節約をはかっている。特色があるのは Thorndike の Senior Century Dictionary の12,000語の重要語をさらに1,000語単位に分割し、使用頻度別に1から12までの番号をつけてそれを各項目の最後に記してあることである。内容は小型ながら用例をかなり入れてあり、充実した辞典であると言ってよい。

### おわりに

本稿では岩崎民平の辞典の中で、彼がとくに心血を注いだと思われる『研究社英大』第2版(主幹は岡倉由三郎)、『簡約』初版、『ポケット』初版をとりあげた。実はこれらはいずれもその後の改訂を経て今日に及んでおり、また以上の他に岩崎の辞書として『新リトル和英』『新英和中辞典』などがあるが、編者は変っているとはいえないけれども今日市販されているものなので、宣伝もしくは批判めいたものになることを恐れ、戦後の改訂版や戦後編集された辞書については触れなかった。

(早稲田大学教授)

### 〔参考文献〕

- 岩崎民平『岩崎民平文集』研究社、1985
- 町田俊明『三代の辞書』三省堂、1971
- 小島義郎『英語辞書学入門』三省堂、1984

(ほかに、本文中にあげた各辞典)

## 第二言語習得における有標性の役割

ELEC 情報・資料の収集および分析研究グループ 大塚 達雄

Indiana University Linguistics Club から出版される論文は、英語学・(狭義の) 言語学関係の分野ではよく知られているが、第二言語習得の分野では従来あまりなじみがなかったように思われる。この点で 1985 年 4 月に出版された下記の論文集は上記の出版物の中では珍しい部類に入るであろう。

*Current Approaches to Second Language Acquisition: Proceedings of the 1984 University of Wisconsin-Milwaukee Linguistics Symposium*

編者は Barbara Wheatley, Ashley Hastings, Fred R. Eckman, Lawrence Bell, Gary Krukar, および Rita Rutkowski である。Eckman の序文によれば、上記のシンポジウムで発表された論文のすべてがこの論文集に収められている訳ではないとのことであるが、それでも目次を眺めると第二言語習得の研究および教授法に関して様々な論文が発表されたことが分かる。参考までに収録されている論文を順に示すと以下のようになる。

### Theoretical Approaches

Fred R. Eckman. "The Markedness Differential Hypothesis: Theory and Applications"

Joshua A. Fishman. "Sociolinguistic Perspective on Second Language Acquisition"

Elaine E. Tarone. "The Interlanguage Continuum"

Lydia White. "Universal Grammar as a Source of Explanation in Second Language Acquisition"

### Methodological Approaches

Helena Hambuch Anderson. "The Immersion Approach: Principle and Practice"

James J. Asher. "The Total Physical Response:

- Some Guidelines for Evaluation" Caleb Gattegno. "Acquisition of L<sub>1</sub> and its Place in that of L<sub>2</sub> by the Silent Way"
- Keith Johnson. "Notional/Functional Syllabuses"
- Robert Lado. "'Total' Approach to Second Language Teaching and Learning"
- Charles Loch. "The Suggestopedia Approach" Summary Papers
- Bernard Spolsky. "Theories of Second Language Learning: Spying Out the Promised Land"
- Earl W. Stevick. "Elephant Lore: A Circle of Astonishments"

本稿では上記に挙げた論文の最初に示されている Eckman の論文を紹介することにしたい。なおこの論文で用いられている中心的な概念および仮説はこの論文で初めて提示されたものではなく、Eckman (1977) にすでに提示されているので後者の論文の重要な部分をまず初めに紹介しておこう。

Eckman (1977) は、母語(native language)と目標言語(target language)との比較は第二言語学習者にとっての困難な領域を予測する上できわめて重要なものであるとする対照分析の仮説(contrastive analysis hypothesis—以下 CAH と略す)を基本的には受け入れている。しかしながら、単に母語と目標言語との比較を行ない、母語と類似している領域は学習が容易で母語と異なる領域は学習困難であるとは言えない場合が存在するのであるから、CAH は「困難の相対的程度(relative degree of difficulty)」という概念を取り込むような形で修正を加えられるべきであると主張している。

以下の提案においては、類型論的有標性 (typological markedness) および含意関係 (implicational relation) という概念が中心的な役割を果している。「困難の程度」という概念は類型論的有標性という概念に対応する。有標性は次のように定義される。<sup>1)</sup>

#### (1) 有標性

ある言語の X という現象もしくは構造はそれとは別の Y という現象もしくは構造よりも以下のような条件が整った場合に相対的に有標性が高い。その条件とは、言語横断的に (cross-linguistically) ある言語における X の存在が Y の存在を含意するが、Y の存在は X の存在を含意しないという条件である。

具体例の一つとして受動文の構造が挙げられている。動作主が表示されない受動文 ((2 a) のような文) はあるが動作主が表示される受動文 ((2 b) のような文) は存在しない言語がある (例としてはアラビア語、ギリシャ語、セルボ・クロアチア語、ペルシャ語)。

(2) a. The door was closed.

b. The door was closed by the janitor.

両方のタイプの受動文が存在する言語は、例えば英語、フランス語、日本語である。しかしながら、(2 b) のタイプの受動文は存在するが (2 a) のタイプの受動文が存在しない言語はないと思われる。したがって動作主の表示される受動文の存在は動作主の表示されない受動文の存在を含意するが、その逆は真ではない。つまり (2 b) のような文は (2 a) のような文より有標性が高い。

以上のような有標性の概念を基盤として、次の有標差仮説 (Markedness Differential Hypothesis —以下 MDH と略す) が提案されている。

#### (3) 有標差仮説 (MDH)

言語学習者にとっての困難な領域は、以下の (a), (b), (c) のように母語と目標言語の文法の体系的比較および普遍文法で述べられている有標関係を基盤として予測しうる。

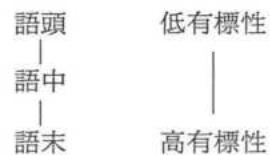
- (a) 母語と異なりしかも母語よりも有標性が高い目標言語の領域は困難である。
- (b) 母語よりも有標性が高い目標言語の領

域の困難の相対的程度は有標性の相対的程度に対応する。

- (c) 母語とは異なるが母語よりも有標性が高くはない目標言語の領域は困難でない。

さて、Dinnsen and Eckman (1975) の研究を基盤として、語頭、語中、語末における妨げ音 (obstruent) の有声 (voiced) ・ 無声 (voiceless) の対立に関して (4) に示されるような普遍的な階層関係が存在すると Eckman は提案している。

#### (4) 声の対立 (voice contrast) に関する階層関係



この階層関係は次のように解釈される。すなわち、階層関係のどこかの位置において表面上の (superficial)<sup>2)</sup> 声の対立 (つまり有声・無声の対立) が存在する言語においては、必然的にこの対立はその位置より上の位置においても存在するが、その対立はその位置よりも下の位置に存在するとは含意されない。例えば、妨げ音の声の対立が語中に存在する言語においてはどの言語においても必然的にこの対立は語頭にも存在するが、語末には必ずしも存在する訳ではない。ある言語がこのような対立を語末には持っているが、語中、語頭には持っていないという可能性は (4) によって排除される。有標性という観点から以上のような階層関係をとらえると、語末における声の対立が最も有標性が高く、語頭におけるこの対立は最も有標性が低く、語中におけるこの対立はその中間ということになる。以上のような階層関係において差が見られる例として英語とドイツ語の妨げ音が挙げられている。英語は語頭、語中、語末において声の対立が見られる言語である。ところがドイツ語は語末においてはこの対立が見られない。<sup>3)</sup> 英語においては対立が見られドイツ語においては対立が見られない語末の位置は、ドイツ語において対立の見られる語中、語頭の位置よりも相対的により有標性が高い。したがって、MDH は次のよ

うな予測をすることになる。すなわち、ドイツ語の話し手が英語の語末の位置における対立を習得する際には、英語の話し手がドイツ語におけるその対立の次如を習得する際よりも困難の度合いがより大きいであろう、という予測である。この予測が正しいことは Moulton (1962) によって確かめられる。<sup>4)</sup>

次にフランス語と英語の/z/の分布に関してであるが、この場合にも MDH は正しい予測をすることが分る。これら二つの言語の相違は、フランス語には語頭の/z/-/š/の対立があるが英語にはその対立がないという解釈をすると、関与している事柄は語頭において声の対立があるかないかということである。英語には語中、語末においては/z/-/š/の対立が存在する (/z/の語中の例として azure, 語末の例として garage が挙げられている)。(4) は語頭の声の対立は語中、語末における対立よりも有標性は高くはないということを示している。したがって、フランス語を学んでいる英語の話し手が語頭における/z/と/š/の対立を学ぶことは困難ではないということになる。この予測が正しいことは Gradman (1971) の指摘によって確かめられる。<sup>5)</sup>

以上のように Eckman (1977) は有標性という概念を取り入れ、しかも MDH を CAH に組み込むことにより、CAH が十分に説明できないかあるいは正しい予測ができない現象を説明可能にしようとしている。Eckman (1985) においてもこのような観点からの記述が繰り返されており、さらに (4) のようなタイプの高有標性・低有標性の組み合わせとして (5) が挙げられている。

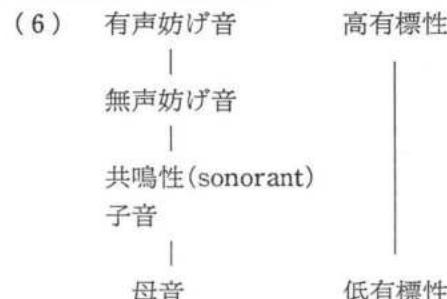
#### (5) 高有標性                    低有標性

- a. 語末の閉鎖音                    語末の摩擦音(fricative)  
(stop) + 閉鎖音                    + 閉鎖音
- b. C<sub>1</sub>C<sub>2</sub>C<sub>3</sub>#                    C<sub>1</sub>C<sub>2</sub># ; C<sub>2</sub>C<sub>3</sub>#
- c. 目的語の関係                    主語の関係節化  
                                          節化

(5 a.b) は Greenberg (1978) からの引用でそれぞれ次のような関係を示す。語末に閉鎖音—閉鎖音の結合を持つ言語はどんな言語でも語末に摩擦音—閉鎖音の結合を持つが、その逆のことは言えない。また語末に 3 子音結合を持つ言語ではどん

な言語でもこの 3 子音結合に含まれる連続する 2 つの子音結合の 1 つは存在する。したがって、例えば、語末に/skt/が存在する言語であればどんな言語でも語末に/sk/か/kt/は存在する。<sup>6)</sup>(5 c) は Keenan and Comrie (1977) からの引用である(この論文については紹介すみであり拙稿 (No. 79, 1983) を参照されたい)。(5 a) に関して、語末に子音結合が存在しない日本語が例として挙げられている。日本語の母語話者にとって、閉鎖音 + 閉鎖音から成る語末の子音結合の方が摩擦音 + 閉鎖音から成る語末の子音結合よりも学習困難であろうと MDH により予測される。

MDH においては第二言語習得に関して二つの基本的な仮定が設けられている。第一の仮定は、学習者は第一言語をすでに習得しているということにより言語に関するある種の一般的知識および特定の知識をすでに持っているということである。このことがどのようなことを意味するのかを考える上で、まず次のような語末の分節音タイプの相対的有標性の階層を見てみよう。



(6) の階層は語末の位置で許される分節音タイプに関する普遍的な含意関係を表わしている。つまり、もしある言語が、この階層に存在する分節音タイプの一つが語末に生ずることを許すとしたら、その言語は必然的にこの階層においてその下にあるすべての分節音タイプが語末に生ずることを許す。しかしながら、その上にある分節音タイプが語末に生ずることは必ずしも許される訳ではない。このような有標性の関係を用いると、MDH の予測するところは、語末において学習するのに最も困難な分節音タイプは有声妨げ音であり、最も困難ではないものは母音であるということになる。さて第二言語の学習者は第一言語をすでに習得していることにより、語末の位置で (6) に存

在する少なくともある分節音タイプは発音できる能力を持っているのであるから、目標言語においてこのタイプの分節音は発音できると考えられる。

以上のように、MDHにおいて考えられていることは、第二言語の学習者は母語においてすでに学習してしまっている構造を目標言語に適用するつまり転移するということであり、母語には含まれていない目標言語の構造を学習するにあたって遭遇する困難の程度はその構造の相対的有標性の程度に対応するというものである。

MDHが行なっている第二の仮定は、中間言語の構造は、第一言語として習得される言語(primary language)の構造を形成する原理と同じ一般的原理によって形成されている、ということである。ここで再び(6)を取り上げてみることにしよう。(6)は言語の普遍的特性の一つとして提案されているのであるから、語末において許される分節音タイプに関して先に述べた普遍的な含意関係が存在する。したがって、語末において有声妨げ音は許すが無声妨げ音は許さないといった言語は存在しないであろう。さてこのような普遍的特性を第二言語学習者の中間言語に同じように当てはめてみると、中間言語が有標な構造を含む場合には必ずそれより有標性の低い構造をも含んでいるということになる。このことは、相対的により有標性の高い構造は相対的により有標性の低い構造よりも学習困難であるというMDHの考え方によって説明されるであろう。英語を学んでいる日本語の話し手を例に取ってみれば、その人は語末の有声妨げ音を学習する前に語末の無声妨げ音を学習するであろうとMDHは予測するから、この学習者の中間言語が語末の有声妨げ音を含む場合には必ず語末の無声妨げ音をも含んでいるということになる。

以上の事柄をより一般的に言えば、すべての中間言語は第一言語として習得される言語に当たる有標性に関する一般化に従うであろうとMDHは予測する。しかしながら、この予測には注意すべき点が二点ある。第一点は、中間言語が第一言語として習得される言語と同じ有標関係に従うかどうかという問題はMDHの正当性に関わる、論理的必然性が関与しない経験上の問題である。

るという点である。第二点は、中間言語が第一言語として習得される言語と同じ有標性に関する制約に従うという主張は、前者は必然的に後者と同じタイプの文法を持っているということを意味する訳ではないという点である(Eckman, 1981)。この点も第一点と同様にして未解決の経験上の問題である。というのは、異なる文法を用いて結果的に同じタイプの表示を生み出すことは可能であるからである。したがって、MDHにおいて用いられている有標性という概念は諸言語の表面上の形式もしくは表示に関する経験上の一般化に関係するものであり、必ずしも諸言語の文法に関する経験上の一般化に関係するものではない。

さて次にEckmanはMDHと言語教育との関連性について議論している。まず二つの術語の定義から始めよう。「自然な順序(natural order)」は、目標言語の様々な側面が言語教育を受けていない状況で習得される順序を意味し、「学習の一般化(generalization of learning)」は、ある構造に関する言語能力の習得がその構造を直接的に提示されることなく行なわれることを意味するとしよう。

MDHが第二言語教育に与える示唆として主要なものが二つあり、それらは有標関係が存在する目標言語の構造の指導に関するものである。MDHはまず第一に習得の自然な順序は当該の構造の有標性の程度に従うという予測をし、第二に学習の一般化はより有標性の高い構造からより有標性の低い構造へと向うという予測をする。上記の第一点は、第二言語の学習者は相対的により複雑でない目標言語の構造を習得してから関連するより複雑な構造を習得するであろうという考え方から当然出てくるものである。したがって、第二言語のシラバスが、より簡単な教材がより複雑な教材に先立って提示されるべきであるとか、目標言語は自然な習得順序で提示されるべきであるという考え方方にその基盤を置かなければならぬとしたら、相対的により有標性の低い目標言語の構造がより有標性の高い構造に先立って提示されなければならないだろう。例えば、(4)で示される有標関係に基づけば、MDHが予測する自然な習

得順序は、語頭の声の対立がまず習得され、次に語中、最後に語末の対立が習得されるという順序になる。したがって教材の提示の仕方も上記の対立の習得のされ方の順序に従うということになる。

先に見たように、MDH が与える教育上の示唆の第二点は含意関係の存在する構造間の一般化の方向の予測に関わるものである。より具体的に言えば、MDH は、学習者に最大の一般化が得られるような構造を教えることができるよう第二言語学習者の中間言語に介入する方略(intervention strategy)の可能性を示唆している。このような方略の下では、含意関係の存在する構造の集合の中で最も有標性の高い構造だけが教えられ、一方それより有標性の低い構造はどんな構造であれ教えられることがないのである。つまり、最も有標性の高い構造がいったん学習されれば、学習者はより有標性の低い構造まで自動的に一般化することができるであろうという主張が行なわれていることになる。一例として再び(4)を取り上げてみよう。最大の一般化が存在すると MDH が予測する声の対立の位置は最も有標性の高い位置、つまり語末の位置である。したがって、上記の介入方略に基づけば第二言語学習者は語末の位置における対立のみを教えられることになろう。この位置における対立を学習したら、学習者は自動的にこの対立を語中、語頭の位置まで一般化するであろう。

中間言語へのこの介入方略の基盤は、中間言語の構造は第一言語として習得される言語の構造を支配する原理と同じ原理によって形成されるという考え方には存在している。つまり、語末においてのみ声の対立が存在する言語が存在しないのと同様に語末においてのみこの対立が存在する中間言語は「ありえない」言語である。「ありうる」言語になるためには上記の対立はより有標性の低い位置にまで一般化されなければならないのである。

ここにおいて留意すべき重要な点は、一般化の方向はより有標性の高い位置から低い位置に向うのであってその逆でないということである。たとえ第二言語学習者が語頭・語中の位置における声の対立を習得したとしても、その学習者は必ずしも最も有標性の高い語末の位置にまでその対立を

一般化する訳ではない。この理由は、語頭・語中ににおける声の対立を習得していることで、学習者は(4)によれば完全に受け入れられる言語を習得してしまっているからである。したがって語末の位置への一般化が自動的に生ずるとは予測されない。

以上、MDH が第二言語教育に与える示唆として二点挙げてきた訳であるが、これらは一見すると矛盾しているように思われる。つまり、MDH によって習得の自然な順序は相対的有標性の順序に従うと予測されると主張する一方で、他方 MDH と両立する介入方略においては最も有標性の高い構造だけが教えられるのであると主張しているからである。この矛盾は一見そう見えるということである。というのは第二言語教材の二つの提示方法間の相違は、教育上の考え方の相違なのであるからである。言語教育が行なわれている状況において、第二言語学習者が最も簡単なものから最も複雑なものへと進んで行くといった順序だった方法で教材を与えられることはまったく理にかなっていることである。あるいは別の方法を採って、指導プログラムが人間の一般化の能力を利用することにしてもまた理にかなっていることである。一般化を導き出すこの能力はしばしば第一言語習得でも第二言語習得でも論じられている。したがって、この能力があり、さらに実質的にすべての指導プログラムが直面している時間の制約があるとしたら、ただ一つの構造だけを教えて学習者に他の構造は自動的に習得されることにより、ある種の構造を明示的な形で教えることを不要にしたいと思う教授者もいるであろう。

以上のように Eckman は上記の二つの方法が互いに矛盾するものではないと論じたあと、次節で MDH および介入方略の証拠となる研究を列挙している。その中には本稿の初めに紹介した Eckman (1977) が挙げられている。他の論文を引用した議論の紹介は省略してよいよ最後の「諸問題」と題した節に移る。

MDH がかかる問題点とされてきた第二言語習得の領域には以下のものがある。

(7) a. 関係節に関する事実

- b. 語彙
- c. 有標関係が存在しない構造
- d. 誤り以外の困難を測る尺度

まず(7 a)に関する議論から始めよう。Schachter (1974) は、母語がそれぞれペルシャ語、アラビア語、中国語、日本語の人達が英語の関係節形成で(8)に見られるような代名詞保持の誤ちをどのくらい犯すかを調査している。

- (8) a. There is the hat that I found it.
- b. Joan is the girl whom I sat behind her in the movies.

上記の言語は、関係節において主語、直接目的語、間接目的語、前置詞の目的語の位置で代名詞の保持を許すかどうかによって類型化され、どの位置でも代名詞の保持を許さない英語との比較が行なわれている。詳細は省略するが、Eckman (1977) は Keenan and Comrie (1977) の関係節化の可能性の階層(accessibility hierarchy)を援用して Schachter のデータの解釈を行ない、それは MDH を支持するものであるとの解釈を下している。ところが Kellerman (1979) は先の四つの言語における代名詞保持に関わる事実そのものがはっきりしているには程遠いとの主張を行なっている。Eckman (1985) はこの状況を認めており、事実上先の論文における主張、つまり Schachter のデータは MDH を支持するという主張を取り下げている。しかしながらこのデータは MDH の反証となる訳でもないと述べている。

二番目の問題点の指摘も Kellerman (1979) によるものであって、それは、MDH は統語論および音韻論に関する事実に限られていて語彙に関する予測はできないという指摘である。この領域において MDH を適用してみようとする研究がこれまで存在しなかったのは事実である。しかしながら、MDH が第二言語習得において単語の習得に関する予測を行なえないようにするものは原理的に何も存在しない。したがってこの指摘は不当なものであるが、MDH が形態論や辞書の領域におけるよりも統語論や音韻論の領域において第二言語の誤りを予測する上でより有益であるということは非常にありそうなことのように思われる。このことは、おそらく、MDH の欠点によるものとい

うよりは事柄の性質によるものであろう。MDH は普遍的な有標関係に基づいて予測をするように定式化されており、それらの有標関係の大部分は音韻論と統語論に関連している。有標関係の点で最も見つけにくく、非普遍的つまり個別言語特有の性質の点で最も多くのものが見つけられそうに思われる領域は語彙および形態論の領域である。この特徴づけが正しいとしたら、MDH がたまにしか適用しないといつても何も驚くべきことではないだろう。

三番目の問題点、つまり MDH の予測は有標関係が存在する領域のみであるという問題点は(3 c)をどう理解するかに關係しているように思われる。もし、(3 c)が述べているところは、母語よりも相対的に有標性が高くはない目標言語の領域は困難ではなく、しかもより有標性が高くはない領域は有標関係が存在しない領域をも含むということであるならば、MDH は目標言語のすべての側面に関して予測を行なうことになる。一方、もし

(3 c) はより有標性の低い目標言語の構造は含むが有標関係が存在しない目標言語の領域は除外していると解釈するならば、MDH が習得困難に関して予測を行なうのは当該の目標言語の構造が母語よりも有標性が高いか低いかの場合のみであり、有標関係が存在しない構造に関して何らの予測も行なわないことになる。どちらの解釈を採用するかは経験上の問題であり、現在のところ二つの解釈の選択に関わるデータを持ちあわせていないのでより強力な主張である前者の解釈を探ることにする。

MDH がかかえる問題点とされる最後の点は、MDH では習得困難が必然的に常に学習者の誤りと結びつけられているという点である (Hatch 1983)。この主張はまったく正しくない。これまで MDH を支持する証拠として提示してきたものはすべて、誤りは困難の反映であるというような考え方方に立っているのは事実であるが、MDH は本来困難をこのようにして測定することを要求するようなことは何もしていないのである。したがって、例えば話し手の側における回避(avoidance)が、ある一定の構造がどの程度困難であるかを測定するのに用い得る尺度であるとするなら

ば (Schachter 1974), MDH はより有標性の高い構造はより有標性の低い構造よりも回避される程度が大きいのであろうと予測することになろう。

以上のように, Eckman は MDH がかかる問題点とされてきたものは必ずしも問題点ではないと主張しているが, MDH には何ら問題がないとかより多くの研究がなされる必要もないということを意味している訳ではなく, 今後有標関係の類型論的定義や類型論に基づかない定義が一致して同じ有標および無標構造の集合を定めることになるかどうかといった問題等々が研究されなければならないであろうと述べている。

(南山大学助教授)

### 注

1) Eckman (1985) における定義の方がより明確な定義であると思われる所以、それを(1)に提示した。また、上記の論文においては、(1)は類型論的有標性の定義とされているが、これは事実上ここで紹介する有標性の定義と同一のものである。

2) この場合には「表面上の」は「音声上の」と言い換えても意味は同じである。

3) Eckman はこのドイツ語の事実を生成文法の説明の仕方を採用すれば次のようになると述べている。[tak] 'day' の基底表示を /tag/ とし、次のような語末の妨げ音を無声化する規則、つまり中和規則(neutralization rule)によって [tak] とする (Eckman 1981) をも参照。

[ -sonorant] → [ -voice] / \_\_\_\_\_ #

4) 実際、引用されている Moulton の言によると英語の話し手にとってドイツ語の有声・無声の妨げ音の交替は学習困難ではないとのことである。

5) Eckman (1985) によれば、英語において /š/-/z/ の対立が語中にあるのにもかかわらず語頭にはないという事実は偶然の空白(accidental gap)を示すものとして解釈する、とのことである。

6) (5 a, b) およびその説明において、final に対応する訳語として「語末」を当てているが、より正確に言えば「発話(utterance)の終り」でなければならぬだろう (Greenberg 1978 : 247)。しかし Greenberg は一般には前者と後者は同じであると述べているので「語末」として訳してある。Eckman も (5 b) の説明では「語末」を用いている。

### 参考文献

- Dinnsen, D. A. and F. R. Eckman (1975), "A Functional Explanation of Some Phonological Typologies," in R. Grossman et al. (eds.), *Functionalism*. Chicago : Chicago Linguistic Society, pp.126-134.
- Eckman, Fred R. (1977), "Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis," *Language Learning*, Vol.27 No.2, pp.315-330.
- \_\_\_\_\_(1981), "On the Naturalness of Interlanguage Phonological Rules," *Language Learning*, Vol.31, No.1, pp.195-216.
- Gradman, H. (1971), "Limitations of Contrastive Analysis Predictions," *Working Papers in Linguistics III*, pp.11-15.
- Greenberg, Joseph H. (1978), "Some Generalizations Concerning Initial and Final Consonant Clusters," in J. H. Greenberg, C. A. Ferguson and E. A. Moravcsik (eds.), *Universals of Human Language*, Vol.2. Stanford: Stanford University Press, pp.243-279.
- Hatch, E. M. (1983), *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- Keenan, E. and B. Comrie (1977), "Noun Phrase Accessibility and Universal Grammar," *Linguistic Inquiry*, Vol.8, No.1, pp.63-99.
- Kellerman, E. (1979), "The problem with Difficulty," *Interlanguage Studies Bulletin*, Vol.4, pp.27-48.
- Moulton, W. (1972), *The Sounds of English and German*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Schachter, J. (1974), "An Error in Error Analysis," *Language Learning*, Vol.24, pp.205-214.

# 日本語を教える 外国人と日本語新聞

高見沢 孟

## 1. 教材としての新聞

從来日本語教育では、上級学習者のほとんどが、「日本学」研究を志す人々であったという事情もあって、上級の教材としては文芸作品や歴史書などが使われていた。しかし、近年日本語学習者が多様化し、研究以外の目的で、日本語を学習する社会人も増えてきたため、「読み」教材としての「新聞」が重視されるようになってきた。社会人学習者の場合、学習の目標は自らの職務に役立つ日本語能力の習得と必要な情報の獲得である。その意味では、現在の問題を今の言葉で語り、解説している新聞は最適の教材である。また、指導する側から言っても、指導法によっては、新聞は単に翻訳教育のためだけではなく、以下のようないろいろな狙いを持った教材となり得る。

- a) 語彙の習得
- b) 漢字の学習
- c) 現代文の解読練習
- d) 翻訳練習
- e) 情報収集および要約の練習
- f) 日本事情理解

a)～d) はふつうの読解指導でも行われているものであるが、社会人学習者の場合、新聞が教材として優れている理由の一つは初・中級の「読み」のように外国人の日本語学習用に作られたテストではなく、そこに提供されている情報は一般の日本人が日常得ているのとまったく同じ情報であるということである。従って、e) の情報収集練習や要約練習は実務的にも重要な学習になる。社会人学習者にとって、新聞そのものを完璧に翻訳する能力は求められていないであろうが、新聞記事を一読して、大意を理解する能力や記事のポイントを要領よくまとめて報告する能力があれば、

仕事の上の有力な武器となることは確かである。そこで、社会人学習者の新聞学習が盛んになってきたわけであるが、それら学習者にとって、特に入門期には、日本の新聞は必ずしもやさしい勉強ではない。もちろん、学習者の母国語による差もあるが、英語国民の場合には、日本語と英語の違いもあって、日本語の新聞を学習する際、以下の点で誤りをおかすことが多い。

## 2. その一 語彙レベルの問題

### A) 略語の意味がわからない。

漢字の知識が相当にある学習者でも、略語の場合は知らなければ、まったくお手上げである。「日仏」から「日本フランス」を考えたり、「行革」から「行政改革」を思いつくのは不可能であり、また辞書にも出ていない略語も少なくない。

### B) 省略されている語は発見できない。

日本の新聞では、特に主語が省略されている場合が多いが、文脈からそれを見つけ出せなければ、正しい文意を理解することは出来ない。また、「検討する」のような動詞の「する」の部分が文末などで省略されることがよくあるが、これを「検討」という名詞として考えてしまい、誤解するような例もかなりある。

### C) 代名詞が何を指しているかわからない。

日本語に限らず、どんな言語でも外国人にとって、外国語の文中に使われている代名詞が何を表わしているかを理解するのは難しい。文意が正しく理解できなければ、その代名詞が何を指すかわからないし、すべて文中の代名詞が何を指すかわからなければ、文意がわからない場合が多いからである。

### D) 品詞を誤解する。

日本語の場合、ある種の動詞の「て形」が副詞として使われるが、それを動詞とみなすため文脈が正しく理解できなくなる。例えば、「日本の立場に変化はないことを改めて表明した」というような文を「日本の立場に変化がないことを改め、つまり変化させることにして、かかるのちに、その方針を表明した」と解釈するような場合である。

### 3. その二 文法レベルの問題

#### A) 長文の場合、文の基本構造が正しく理解できない。

新聞では一つのパラグラフが一つの文からなっていることが少なくないが、そんな場合、文中にあるいくつかの動詞の主語を見つけ出せないため、文全体を正しく理解できなくなる。特に文中に連体修飾節がある場合、どの部分がそれか確認できず、そのため文意を誤解する。例えば、「西欧諸国や米、ソ両国に駐在する大使らを一堂に集めた西欧大使会議が一日午前、外務省で始まった」(1986年12月1日朝日新聞夕刊)のような文の場合、連体修飾節が二重になっているため、「西欧諸国や米、ソ両国に駐在する」が、「大使」を修飾し、さらにそれをも含む「西欧諸国や米、ソ両国に駐在する大使らを一堂に集めた」が「西欧大使会議」を修飾していることを正しく理解できなければ、文意を正確に解釈できないのは当然である。

#### B) 挿入句があるため、文意がわからなくなる。

挿入句が確認できなかったり、また挿入句であることがわかった場合でも、それが基本的な文とどのような関係にあるかがわからないため、文全体の表現意図が理解できないこともよくある。例えば、「この問題で政府側の木で鼻をくくったような答弁の連続に、『歴史に残る詭弁（木下敬之助）』『水かけ論で時間のむだ（檜崎弥之助）』など、野党側のいらだちがつのっている」(1986年11月12日朝日)の場合、「『歴史に残る詭弁（木下敬之助）』『水かけ論で時間のむだ（檜崎弥之助）』など」が挿入句で、しかも、それが「野党側のいらだち」の例として挿入されていることがわからなければ、この文を理解することは到底できないわけである。

#### C) 助詞「は」によって示されている主題がどこまで影響力があり、どの動詞まで支配しているかがわからないため、文意を誤解する。

日本語の性質上、助詞「は」によって示される主題は、通常文末までその影響力があり、

他方助詞「が」によって示される主語は直後の動詞までしか支配しないことが多いが、その点の理解が不充分な学習者は主題も同様に直後の動詞にのみ結びつけ、文末の動詞の主語を見失ってしまったりして、文意がわからなくなる。たとえば、「我々は輸入アルコール飲料に対する差別をなくすことが日本が外国の競争者に市場を開放する意志があるかどうかのテストケースになると考える」(1986年12月7日 日経)の場合は、「我々は……と考える」と文頭の主題と文末の動詞関係がわかれれば、簡単に文意が理解できるが、「我々は……なくす」といった解釈をしてしまうと、「考える」の主語が見当たらず、結局記事を書いた記者が「考える」のだろうなどと誤解することになる。

#### D) 文末の動詞の影響がどこまで遡るか判断できないため、文意を誤解する。

英語では当然文頭にある‘it's expected’とか‘you had better’とか‘I want to’などが日本語では文末に現れるので、ともすれば、それらをその直前の動詞とのみ結びつけて解釈してしまう。例えば、「政府は年内に予算案を確定し、来年早々衆議院本会議にかけ、三月中に可決したい意向である」といった記事の場合、政府が「したい」のは「可決」だけでなく、年内に「予算案を確定し」さらに来年早々「衆院本会議に上程する」ことも含まれているはずであるが、それに気づかずに、「確定」と「かける」を既定事実として解釈するなどの誤りもよくある。

以上の他にも、外国人学習者が日本の新聞を読む際に難しい点はいろいろある。文語文法や新聞独特の慣用表現や背景的な知識の問題もある。しかし、外国人学習者が日本の新聞から日本人と同じように「情報」を得たいとするなら、充分な学習を通してこのような問題を解決する能力を養わなければならないと思う。

(米国国務省日本語研修所主任教官)

## 評価

大友賢二

### 1. Discrete Point Approach

外国语としての英語の学力や能力の測定法に関しては、2つの流れがありました。そのひとつは、言語の「部分的測定法」(discrete point approach)と呼ばれているものです。この方法では、言語の学力や能力を発音、文字、語い、文法など別々の要素に分けて測定・評価しようというものです。それぞれの要素を別々のレベルで測定し、その結果を集計したものがその個人の持っている英語能力・学力であるというような考え方です。この考え方は、何を測定するかという場合の「対照分析」(Contrastive Analysis)とも関連していました。テストで何を測定すべきかということは、学習者の母国語と目標とする外国语を比較して見いだされた困難点を中心に決定されるべきであるというものです。ここまで書けば、そのような考え方の持主は、Robert Lado であるという想像はつくでしょう。

1965-1966年、私が Georgetown University での Robert Lado 教授に指導をうけた頃は、まさに、discrete point approach 最盛期といえます。Robert Lado(1961) *Language Testing*, Longman は、当時、言語テストに関する唯一の参考文献でした。これがわが国で翻訳出版されたのは、その10年後です。門司ほか訳(1971)『言語テスト』大修館書店がそれです。言語テストに対する関心は急速に高まり、多くの出版物が世に送られるようになりました。Valette, Rebecca(1967) *Modern Language Testing*, Harcourt, Brace & World; Davies, A. (ed.) (1968) *Language Testing Symposium*, Oxford University Press: そして、大友賢二訳注(1972)『英語の測定と評価』, ELEC の原書である Harris, D. (1969) *Testing English as*

*a Second Language*, McGraw-Hill があります。その後、ひきつづいて、Clark, J. L. D.(1972), *Foreign Language Testing : Theory & Practice*, The Center for Curriculum Development, Inc.そして、Heaton, B. (1975), *Writing English Language Test*, Longman, また, Allen, J. P. B. and Davies, A. (1977) *Testing and Experimental Methods*, Edinburgh Course in Applied Linguistics Vol. 4, Oxford University Press の出版が見られました。こうした文献は、どちらかといえば Robert Lado の考えに類似したものがほとんどで、いわゆる言語の「部分的測定法」による研究という範ちゅうに属するものと考えることができます。

### 2. Integrative Approach

以上のような文献は、英語の総合的能力についての測定、評価をまったく無視していたわけではありませんでした。しかし、部分的測定法では、実際に言語を使う状況での能力を十分に測定できないのではないかという批判が生まれてきました。どんな正しい発音、どんなに多くの語い、どんなに複雑な文法を身につけていても、意志伝達ができるのではないかでは役に立たないのではないかということです。そして、言語の「総合的測定法」(integrative approach)を重視しようという考え方方が生れてくるようになりました。

この流れは、Carroll, J. B. (1961) "Fundamental Considerations in Testing for English Language Proficiency of Foreign Students," Allen, H. B. and R. N. Campbell (eds.) (1972), *Teaching English as a Second Language*, McGraw-Hill, 313-321 から始められたといえます。

言語の「余剰性」(redundancy)や「創造性」

(creativity)を重視した言語能力の測定をとなえたのは Spolsky, B.です。彼の主張は、Jones, R. L. and B. Spolsky (eds.) (1975) *Testing Language Proficiency*, Center for Applied Linguistics や Spolsky, B. (ed.), (1978, 1979) *Advances in Language Testing Series 1 & 2*, Center for Applied Linguistics に見ることができます。彼の概念をさらに発展させ「予測文法」(expectancy grammar)という概念をテスト理論に入れたのは、John Ollerです。Ollerの考え方には、Oller, J. W. (1979) *Language Tests at School*, Longman; Oller, J. W. and K. Perkins (eds.) (1980) *Research in Language Testing*, Newbury House などに見られますが、最新のものとしては、Oller, J. W. (ed.) (1983) *Issues in Language Testing Research*, Newbury House があります。

### 3. Criterion-Referenced Test

言語テスト研究は、言語に関する分野を究明して行けば、それで目的を達成したといえるものではありません。言語テストである以上、テスト理論そのものの分野も究明されなければなりません。よく、「英語の成績をつける」という表現が使われますが、そのひとつの意味は、学習者のその集団における相対的位置づけを行うということです。相対的位置づけを中心課題としているのは、「集団準拠テスト」(norm-referenced test)と呼ばれているものです。テスト理論において用いられてきている標準偏差、偏差値、信頼性係数(例: KR 20)などはすべて、この集団準拠テストと関連するものです。この分野での研究は教育心理学などに多く見られますが、その主要な文献としては、なんといっても Guilford, J. P. and B. Fracter (1978) *Fundamental Statistics in Psychology and Education*, McGraw-Hill を忘れることはできません。

Ebel, R. (1979), *Essentials of Educational Measurement*, Prentice-Hall ; Hopkins, K. D. and J. Stanley (1981) *Educational and Psychological Measurement and Evaluation*, Prentice-Hall なども手頃な文献です。

「集団準拠テスト」に対して、受験した他の被験者と比較して良いとか悪いという判断をするのではなく、設定された目標に達したか、まだ達していないかということを基準とするものに、「目標準拠テスト」(Criterion-referenced Test)と呼ばれるのがあります。これは、また広い意味では、「形成的評価」(Formative Evaluation)の分野に入ります。こうした分野については、Bloom, Hastings, and Madaus (1971), *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, McGraw-Hill をまず読むことです。さらに新しい方では、Popham, W. J. (1981) *Modern Educational Measurement*, Prentice-Hall などがあります。

外国語としての英語の「評価」は英語教育における教育の管理、学習と指導、さらには調査・研究に密接に関連する課題です。テストは測定の用具としての役目を果しているわけです。その測定で求められたデータを基に、それに価値判断を加えることが「評価」と呼ばれる作業です。英語教育が今後進むべき道は、きわめてきびしいものと考えます。つねに反省を加え、英語教育の軌道修正のためには、どうしても、この「評価」の研究と実践が必要です。筑波大学で 1987 年 3 月 30, 31 両日開催されることになる International Language Testing Conference は、評価の重要性を示す最近の外国語教育の動向のひとつと見ることができます。

(筑波大学教授)

# 新刊書評

## 『昭和史への一証言』

松本重治 著、聞き手 國弘正雄  
四六判、322頁、1,800円、毎日新聞社

本間長世

本書は、明治32年に生まれ、1920年代にアメリカに留学し、国際ジャーナリストとして活躍し、日本敗戦後は国際文化交流の仕事に専念し、国際文化会館運営の中心となり、また英語教育の面ではELEC創設の大きな力となった、ユニークでスケールの大きい業績の持主である松本重治氏の足跡を、國弘正雄氏が聞き手となって、回想録としてまとめた書物である。昭和の歴史を理解する上にまことに貴重な記録であり、松本重治という大人物の人柄やものの考え方を知る興味深い読物であり、国際関係・国際交流における英語の役割について、改めて考えさせられる著作である。

この書を通読して印象深いのは、松本重治氏が、人生の要所要所で立派な師にめぐり合わせ、また師の教えをよく吸収して実践してきたことである。東京帝国大学学生の時には内村鑑三に接し、しかりとばされながら、武士道に花を咲かせる日本のキリスト教の精神について学んでいる。アメリカに留学した時は、大歴史家チャールズ・ピードに会うことができて、日米関係の中心問題は中国問題であるという認識を得ている。帰国後東大法学校部の助手となり、高木八尺の指導を受け、それ以後、日米関係について、また日本のアメリカ研究について、高木・松本のコンビが大きな役割を果すことになる。また太平洋会議にセクリタリーとして出席し、新渡戸稲造の国際人としての活躍ぶりを目のあたりにして、国際関係における議論や対話の仕方や、国際会議ではお互いに顔を知り、人柄を知っていることがいかに大切であるかを学ぶ。特に、新渡戸稲造から、“センス・オブ・プロポーション”と、“グラスプ・オブ・シングズ”的重要性を教えられたこと、また「日本村で有名になることはやめろ」と言われたことは、松本重治にとって大きな教訓であり、良き生徒であった松本重治は、これらの教えを見事に実践してきている。

本書の読者として、われわれは、松本重治を師と仰い

で、何を学ぶべきであろうか。国際ジャーナリストとして、中国でいわゆる「西安事件」をスクープしたこと、日中和平工作に努力を傾けたこと、近衛文磨のブレーンのひとりとして、日米関係の打開に力をつくしたことなど、多面的な活躍をした時期と、敗戦後、国際文化交流の仕事に打ち込んできた時期を通じて、松本重治像として浮かび上がってくるものの特質は、日本人とでも外国人とでも、率直にものが言える関係をつくり上げる能力の大きさである。これはもちろん天性の資質によるものであろうが、松本重治氏には、粘り強さはあってもあくどさがないし、ソフィスティケーションが備わっていないがらしかも誠実であり、政治的判断を働くせながらも打算的でなく、秘話を語っても怪しげなところが全くない。吉田茂を論じながら、「男なら堂々としているのがいいです」と述べているが、松本重治氏こそ「堂々とした」という形容がぴったりした人物である。

今日の日本にも、有能な人びとは数多くいる。しかし、見渡して、堂々とした人物と言える人は意外に少ないのではないか。これからの日本は、やはり、松本重治級の堂々とした人物を必要としているのではないか。

本書から学ぶべき第二の点は、英語を身につけることの重要性である。一高での英語教育の経験、ピードから発音が鶴見祐輔よりうまいと言われた話、日米交渉の大詰で野村大使の英語が貧弱だった話、吉田茂の英語はときどきめちゃくちゃだった話、ELEC設立の際にオーラル・アプローチを採用するまでの苦労など、エピソードとして興味深い。しかし、本当に英語をやれば安っぽい人間にはならないという信念は正しいし、また尊いものであって、わが国の英語教育もこれに徹するべきだと思う。ELEC創設の際に指した「しかるべき日本人に英語力をつけること」が、まだはるかな夢であるのが残念である。

(東京大学教授)

# 新刊書評

## 『発話行為』

〈新英文法選書 第12巻〉

山梨正明 著

A5判, viii+245頁, 1,600円, 大修館書店

成田義光

英文法では文(sentence)を平叙文・疑問文・命令文などに分類することがふつうである。平叙文は陳述または主張するための文であり、疑問文は質問をするための文、命令文は命令または依頼をするための文である。しかし疑問文で主張をしたり、平叙文を使って依頼の意味を伝えたりすることは決して稀ではない。Erotesisなどがその例である。

Jespersen (1924) は、question は request の一種であると述べている。彼は英語の叙法(moods)を、意味(notion)の観点から、20種類に細分することを試みている。最近の Sadock の whimperative, request, quclarative といった造語は、このような事情をもっと端的に示している。このような問題は今日「発話行為」との関連において考察されるのがふつうになってきている。

本書は、performative-constative の区別を提倡したことで有名な Austin の発話行為論、Searle らの間接発話行為論、Grice の会話の公理などに基づいて、言語による伝達のメカニズムを解明しようとしたものである。文法と語用論の境界にかかる諸問題の研究を目的としているのである。

第1章の「序論」では、(1)語用論と文法の関係、(2)言語機能の区分、(3)対人関係機能と発話行為、などに関する、用語の区別や関係の明確化がなされている。

第2章の「発話行為の基本的側面」においては、まず Austin の constative-performative の区別が取り上げられ、つぎに(1)locutionary act, (2) illocutionary act, (3) perlocutionary act という発話行為の下位区分が提示され、発話行為の研究でとくに問題とされるのは(2)であることが指摘される。第2章では、さらに遂行動詞の基本範疇について種々の観点から考察され、その発話形式は「1人称の主語、2人称の間接目的語、発話内容(P)を基底に内包する統語形式として表わし得る」という。また文の法的分類と発話の力(illocutionary force)は必ずしも

一対一に対応するわけではないことが明示的に述べられている (p. 40)。

第3章は「発話行為の遂行と統語現象」を扱ったもので、Ross (1970) の遂行分析が詳しく紹介され、Jespersen が擬似仮定(pseudo-condition)と呼んだ従属節の修飾関係の問題にも言及されている。Ross の遂行分析は、いわば二層構造分析であるから、ここでは Lyons (1977) の三層構造分析への言及があったほうがよかったのではないかと思われる。

第4章では「間接的発話行為の諸相」が、Gordon-Lakoff (1975) の会話の公準(conversational postulates)などを手掛かりとして考察されている。I want you to take out the garbage.とか Can you take out the garbage?といった文字通りには断定とか疑問の発話であるものが、二次的には依頼行為を遂行する発話とも考えられる。このような場合の断定／疑問⇒依頼という発話行為が成立するための条件が明らかにされ、豊富な例があげられている。

そして第5章の「推論と会話の含意」では、言語による伝達が、発話の文字通りの意味だけでなく、推論(inference)に基づく間接的発話によって誘引される各種の会話の含意が、語用論的原則との関連で考察されている。会話の公理と協同原則(cooperative principle)などの観点から、非常に多くの文献を参照しながら論じられている。

本書は太田朗・梶田優編集の『新英文法選書』の第12巻として刊行されたものである。偶数ページに付いている内容理解のためのガイドは、教科書として使用される場合など有益であろう。本書は、きわめて広い層の読者を対象としているが、参照されている文献に不案内の初学者には難解であろうと思われる個所もあるので、そのような場合は代表的な用例を中心に全体をまず通読することをお勧めしたい。

(大阪大学教授)

## 『ピジン・クレオール入門』

ロレト・Todd著、田中幸子訳

B6判、xii+228頁、1,700円、

大修館書店

森住 衛

Pidgin や creole は、互いに相手のことばを知らない者同士が出会ったときに、両者の言語を部分的にとり入れながらできたことばであるが、長い間、「訛りことば」「幼児語」「混種語」などと言われ、学問研究上でも、一般大衆からも蔑視されてきた。しかし、今世紀半ば頃から、言語習得や言語の普遍性、あるいは言語の伝達能力など言語理論の分野で脚光をあびるようになり、社会的にもパプアニューギニアの Tok Pisin のように議会で公用語に準じて使われたり、ラジオのニュースや新聞などにも使われるなど、その地位も高められてきている。

本書は、英国の言語学者 Loreto Todd の pidgin 及び creole の入門書で、日本におけるこの分野の第一人者である田中幸子氏が訳したものである。内容は、1. 序論、2. ピジン、クレオールの特徴とその語源、3. ピジンの起源、4. 発達過程——ピジンからクレオールへ、5. ピジンとクレオールの使用範囲、6. 結論 というよう に、pidgin, creole の定義にはじまり、その起源、両者の関係、言語操作と生得的な能力との関係、さらには文学や教育に使われる可能性にまで言及し、論を展開している。例に出しているのは英語を基盤にした pidgin, creole で、15世紀以降というように時間的にも限定しているが、例証している pidgin, creole の数は40種以上にも及び、入門書としては十二分に網羅的である。特に第2章の pidgin・creole の特徴から第4章までの発達過程に至る部分は、一般自然言語の成立過程にも大いに参考になる。国際語としての英語のあるべき姿が模索されている現在、その簡潔性、規則性にすぐれている pidgin のこのような解説書は、英語教育に関係する者の必読書であろう。

(大妻女子大学助教授)

## *Techniques and Principles in Language Teaching*

Dian Larsen-Freeman 著

22.8×15.2 cm, 142頁、1,300円

Oxford University Press

石田雅近

外国语教育では、よりよい教授法は存在するものの、唯一最良のものは存在しないと言われている。これは、外国语教育が実に多くの不確定条件を抱えているということにほかならないのだが、それだけに外国语教育に携わる者は、確固たる言語教育観に裏打ちされた特定の教授法に、まず精通することが必要である。そして、できればなるべく多くの異なった教授法について直接経験を持ち、適宜使い分けられる教授法の数を増やすことが、複雑で多様な教育現場に身を置いている教師に求められていることであろう。

本書は、教授法のレパートリーを少しでも多くしたいと願っている者を対象としたもので、現在最も広く使われている代表的な教授法を比較検討している。Grammar-Translation Method, Direct Method, Audio-Lingual Method をはじめとして、最近15年間に次々と出てきて注目を集めた Silent Way, Suggestopedia, Community Language Learning, Total Physical Response Approach, Communicative Approach の8つである。以上の教授法が、次の10項目にわたり吟味されている。(1)特定の教授法の選択理由、(2)教師と学習者の果す役割、(3)指導手順、(4)教師と学習者、学習者同士の相互作用、(5)学習者の情意問題（緊張感、圧迫感、不安感等）への対応、(6)言語と文化のとらえ方、(7)重点技能、(8)母国語使用、(9)評価方法、(10)学習者の誤りに対する教師の対応。

本書にとり上げられているどの教授法も、著者の直接経験が鮮かに反映された実際の授業参観レポートからはじまり、記述が極めて具体的である。使われている英語も平明で、非常に読みやすく、英語教育を議論する際の言い回しや表現の仕方を知る上で恰好の書である。現職英語教師のみならず、教壇経験のない英語科教育法を受講している学生にとっても、辞書なしで読める教授法のすぐれた入門書である。

(清泉女子大学助教授)

## 『英語教師の常識（I）』

〈英語教師叢書〉

伊藤健三・伊村元道編

四六判, viii + 323 頁, 2,000 円

大修館書店

池田正雄

「どうやったら生徒に学習意欲を持たせることができるか」「どうやったら英語をできるようにさせることができるか」「どうやったら下位の生徒を救うことができるか」「どうやったら授業がうまくできるか」……これらの「どうやったら」は、教師ならだれでもが考え、悩み続ける問題である。中学1年生がいだく、あの英語に対する期待感と興味・関心は、学年が進むにつれてうすれて行くということはよく聞くことであり、また、残念なことである。その原因は、学習する生徒の側にもあるが、教える教師の側にもあるように思える。本書に「教材を生かすもつまらなくするのも教師の力量しだいであり、生徒を良くするのも悪くするのも教師の考え方によってかなり違ってくる」と述べられた部分がある。教師たる者、「力量」があり、しっかりした「考え方」ができなければだめだということを改めて痛感したしだいである。

本書では、英語の学習指導に直接かかわる理論や実践上の問題点を広範囲に渡り取り上げ、英語教育に携わる者のいわば常識としてぜひ知っておくべき事柄が具体的にわかり易く述べられているので、これから英語の教師になろうと思っている人たち、中学校や高等学校で英語を教えはじめてまだ間もない先生方はもちろん、ベテランの先生方にも大いに参考になる書物と言えよう。また、執筆されている先生方が、英語教育界をリードしている一流の先生方なので、説明も実に説得力があり、先に述べた「どうやったら」という問題を解決する糸口をつかむのに絶好の書物であると思う。

私の学校では、教育実習生に、できるだけ有意義な実習をしてもらうために、昨年から本書を紹介し、実習が始まる前に通読しておくように指導している。いずれにしても、本書は、教育実習生からベテラン教師まで、座右に置いておきたい好書といえよう。

(東京学芸大学附属竹早中学校教諭)

## 『英作文の考え方、学び方 ——「ライトハウス和英辞典」を使って』

小島義郎・竹林滋監修

高瀬はま子著

A5 判, 168 頁, 1,200 円, 研究社

大木忠郎

高校の「書く」言語活動は主に英語 II C で扱われ、その目標を指導要領は「……英語で表現しようとする積極的态度を育てる」(傍線筆者)と述べている。現行の英語 II C の教科書のおよそ半数は文法項目別構成によっているが、本書は発想、表現構造別構成により生徒の文法知識、語彙、読解力を英語で表現する能力に直接結びつけることを狙っている。

第一部の基本編では、文の構造、事物の捉え方、日本語の「時」と英語の「時」など英語で表現しようとする際知っておくべき基本事項が、日本語と英語の発想の相違にもとづいて簡潔明快に述べられている。

本書の真価を余す所なく発揮するのが、第二部の実際編である。第1章「感謝の表現」から第16章「条件、仮定、譲歩の表現」まで実際の場面に即応した表現が概念別に詳述されており、特に、改まった表現(p.36), より丁寧に……(p.80), 軽く……(p.43)(傍線筆者)など、随所に見られるコミュニケーションする場と相手を考慮に入れた表現の解説は、文法中心の機械的和文英訳の本では見ることのできない、きわ立った特色となっている。

また、「感謝」、「謝罪」、「依頼」、「許可」のそれぞれの表現のあとに、「受け答え方」の表現が併記されているのも有難い。その他、「確信」の程度の微妙なニュアンスに言及している「推量の表現」(p.106), happy, glad, pleased, delighted (p.45), astonish, amaze, shock (p.55)などの各語の使い分けの解説は、手近にインフォーマントがない不便を感じさせない。

本書は、高校生のみでなく、文法項目別にそって和文英訳を教えて来られた先生には又とない啓蒙の書となる。概念別に教えて来られた先生も、何度も膝を打ちさらに意を強くされるに違いない。なお欲を言わせてもれば、本書の価値をいっそう高めるため巻末の索引がほしい。

(千葉県立成田西高等学校教諭)



### I. 第8回英語教育セミナー（日本語・英語の音声表現——朗読と劇——）

3月27日（金）"Drama Techniques in Teaching English" Michael Horne (名古屋大学), 28日（土）"〈声がとどく〉—ActionとGesture" 竹内敏晴 (南山短期大学), 29日（日）"Interpretive Reading" 近江誠 (南山短期大学) 時間：10時—4時, 問合せ：名古屋YWCA教育部（052-961-7707）

### 2. ヘンリー・ソーロウ協会 1987年春季大会

日時：3月29日（日）3時—5時, 研究発表："Thoreauにおける自然と文学" 小倉いずみ (湘北短期大学) "「野性のリンゴ」の文体について" 小野和人 (九州大学) "SimplicityとWildness" 東山正芳 (芦屋大学) 問合せ：立正大学英文学研究室（03-492-8791内線438）

### 3. 児童英語教師のためのワークショップ (CALA)

日時：4月2日(木), 9:30—12:30 「小学校高学年から

前号No87の比嘉正範先生の論文「英語教育の効率を考える」の中に誤植がありました。さらに参考文献が抜けていました。お詫びして訂正、追加をいたします。

p.21 左欄20行目 30→80

p.22 右欄3行目 難かしく→難しく

p.25 右欄5行目 いかない。→いけない。

p.25 参考文献

國廣哲彌編『日英語比較講座 全5巻』大修館書店, 1982年。

五島忠久『中学英語のヒント——週3時間でもこれだけ教えられる』杏文社, 1985年。

マークワート, A.H., ディラード, J.L., 改訂,

長井善見訳著『アメリカ英語——植民地語から国際英語へ』南雲堂, 1986年。

高校生までの Silent way』Peter Ross (一橋大学) Noriko Ross, 場所：横浜私学会館, 会費：500円(会員), 1,500円(一般), 問合せ：清水 (045-711-8351)

4. 横浜「言語と人間」研究会第一回春季セミナー  
テーマ「言語学と関連諸科学(3)—ことばと社会」3月27日(金)~29日(日), 場所：横浜開港記念会館他。会費1万円(一般), 9千円(学生), 申込み：神奈川県津久井町根小屋598-1, 牧内勝 (0427-84-7112)

### 5. 第13回全国英語教育学会岡山研究大会

8月19日(木)~20日(金), 会場：カルチャーホテル(岡山市), 研究発表募集：発表要旨(和文の場合は800字以内, 英文の場合は150字以内)を6月17日(木)までに申込む。持ち時間：発表20分, 質疑10分。申込先〒700岡山市津島中3-1-1, 岡山大学教育学部英語教育研究室内, 松畠熙一

### 6. ELEC 英語教育研修会(文部省後援)

a. ELECセミナー(通学制) 期間：7月28日(火)~8月5日(水) 日曜日を除く8日間。研修内容：ELECで開発した4技能養成を目的とするTeaching Procedureにのっとった教案作成と授業実習を行う。午前は外国人講師による英語力向上のためのセクションを設けている。夜は講演会を予定している。

研修料：49,000円 会場：ELEC英語研修所(東京都千代田区)

b. 八王子セミナー(合宿制) 期間：8月16日(日)~21日(金) 5泊6日 研修内容：外国人講師との合宿生活を通して、英語力の向上をはかる。英語教育関係の講演も予定。期間中は英語のみ使用。研修料：77,000円 会場：大学セミナーハウス(東京都八王子市)

### 7. 1987年度ELEC英語教育研究大会

期日：11月7日(土) 実演授業(静哲人, 大妻中学校), 講演その他 会場：ELEC英語研修所

6, 7の問合せ：(財)英語教育協議会(ELEC)。

〒101 東京都千代田区神田神保町3-8, 03-265-8911

英語展望(ELEC Bulletin)

第88号

定価650円(送料200円)

昭和62年4月1日 発行

◎編集人 朱牟田夏雄

発行人 松本重治

印刷所 大日本印刷株式会社

発行所 エレック (財団法人英語教育協議会)

〒101 東京都千代田区神田神保町3-8

電話 (03) 265-8911~8917

振替 東京 3-11798

# ELEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC