

NO. 97
AUTUMN
1991

英語展望

ELEC BULLETIN

[特集] リーディング 読解からテストまで

高校の「読解指導」に関する実態調査 寺内正典

Strategies for Teaching Reading OOUCHI Yoshinori

高校1年次におけるリーディング指導 池野良男

リーディング力養成のための実践的問題形式検討 平野靖雄

英問英答を利用した私のリーディング指導法 伊藤正彦

リーディング・コンプリヘンションのための発問の工夫 松村慶子

多読指導のこころみ 藤原宏之

読解と辞書指導 小橋陽一

「訳す」ことの意味を考える 川崎 清

Seventeen を読もう 小西康夫

<新連載> 教科書から見た指導法の変遷 渡辺益好

言語獲得：言語理論と外国語教育のインターフェイス 中田清一

個人教授法について 有元將剛

アメリカの人種と民族 國弘正雄

特集 リーディング—読解からテストまで

高校の「読解指導」に関する実態調査 ……………寺内正典 2 ——リーディング指導の今後の課題を探る	2
Strategies for Teaching Reading ……………OOUCHI Yoshinori	7
高校1年次におけるリーディング指導 ……………池野良男	10
リーディング力養成のための実践的問題形式検討 ……………平野靖雄	13
英問英答を利用した私のリーディング指導法 ……………伊藤正彦	17
リーディング・コンプリヘンションのための発問の工夫 ……………松村慶子	22
多読指導のこころみ ……………藤原宏之	26
読解と辞書指導 ……………小橋陽一	30
「訳す」ことの意味を考える ……………川崎 清	33
Seventeen を読もう——ナマの英語を教材に使って ……………小西康夫	36

言語獲得：言語理論と外国語教育のインターフェイス ……………中田清一	52
インプット理論の新しい展開 ……………伊藤克敏	56
英語教育の情報と資料 (36)	
個人教授法について ……………有元将剛	60

＜アジアと日本の国際化＞

日本人大学生のアジア研修旅行から…………竹原 茂	38
--------------------------	----

連載：アメリカの人種と民族 (26) ……………國弘正雄	40
連載：教科書から見た指導法の変遷——明治から昭和へ ……………渡辺益好	46
1 外国読本から『正則文部省英語讀本』へ	

英語教師のための論文作成のすすめ…………名和雄次郎 67

Teaching Eye:ティーム・ティーチングの今後の展望 ……………新妻 紘	58
新刊書評：『英語参考書の誤りとその原因をつく』 ……………伊藤元雄	69
『英語の語形成とその生産性』 ……………入部兼治	70
新刊紹介：『英語の言語活動 WHAT & HOW』 ……………中村光宏	71
『英語の学び方』 ……………橋本 彌	71
展望通信 ……………	72

高校の「読解指導」に関する実態調査

リーディング指導の今後の課題を探る

寺内正典

1. はじめに

日本の高等学校英語教育における読解指導は、多様化した問題点を含み、また内外からの鋭い批判を浴びながらも、やはり旧態依然とした訳読式指導法が主流を占めているというのが、偽らざる現状であろう。

また日本における後期中等教育としての高等学校英語教育は、①生徒の学習意欲の低下、②週あたりの配当時間の制約、③担当教諭の授業時間の過重、④50名弱というクラス・サイズ、⑤使用教材の制約(文部省検定教科書使用の義務)、⑥英語教育以前の問題(生活指導)、等の諸問題が十重二十重に絡み合い、その時々¹⁾の社会的要請を織り込みながらも、依然として訳読主義指導法の隆盛の原因を形成していることは、容易に看過できない。

2. 「新学習指導要領」における読解指導の重点

平成6年度より施行される新学習指導要領では、今回の改訂の主眼点として「英語教育におけるコミュニケーションの重視」という視点が、従来より一層明確に打ち出されている。さらにこの方向性は、リーディング指導においても色濃く反映されている。例えば「英語Ⅰ」「英語Ⅱ」の目標に「書き手の意向などを理解し……」¹⁾と明示されている。さらに、この目標を踏まえ、リーディングの目標にも「書き手の意向などを読み取る能力を一層伸ばすとともに英語を理解しようとする積極的な態度を育てる」²⁾と明確に提示されている。こうした文言から「Textを媒介とした読み手と書

き手の Interaction(言語相互作用)」に指導の重点が置かれていることが読み取れる。

加えてリーディングにおける言語活動には、ア)まとまりのある文章の概要・要点を読み取ること、イ)目的に応じて文章の内容を整理して読み取ること、ウ)内容を読み取り、内容に関して自分の考えなどを話したり、書いたりすること、エ)文章の内容に応じて適切に音読すること³⁾の4つの指導事例が提示されている。また指導上の留意点として「英語Ⅰ」「英語Ⅱ」の趣旨を踏まえ、他技能、例えば「聞くこと」「話すこと」「書くこと」との関連づけが、より強調され、4技能が必要に応じてバランスよく統合化された指導法に力点が置かれている。またア)、イ)、に示されているように概略・要点をとらえながら「読む」内容、題材に応じて「読むこと」の技術を組織的・段階的に指導することにも重点が置かれている。

さらにリーディングの言語活動においては、まず文単位の文字どおりの理解に基づき、談話・パラグラフ単位の理解を通して、書き手の意向を正確に把握することが肝要である。つぎの段階では、読み手の側の Text(=書き手)との積極的な Interactionを踏まえ、「読み取った内容」に関して読み手が意見を述べたり、書いたりして内容理解をさらに発展させ、また作品の正確な理解を通して作品を鑑賞していくという、より主体的・応用的・創造的なリーディング指導が求められている。

本節で考察してきた新学習指導要領の要点を勘案すると、今回の改訂の主たるねらいが、「リーディング指導における、従来の訳読主義からの脱却」に置かれていることが明白である。

3. 本調査の目的

日本の英語教育における「訳読主義の指導法の功罪」に関しては、明治以来、多くの論議がなされ、さらに様々な角度から問題点が提起されている。そこで本調査では、その功罪に関する考察のための資料収集を主眼点とし、高等学校英語教育における「読解指導」の実態を把握するために高等学校教師を対象とするアンケート調査を実施し、この結果を分析することを目的とする。

4. 「読解指導」の実態調査に関する考察

4.1. アンケートの回収状況

東京都を中心とする、104校の高等学校(都立工業高等専門学校2校を含む)英語教師312名を対象にアンケートを送付し、「読解指導の実態」に関する調査を行った。

①アンケート送付校数	104校
②送付枚数(1校につき3枚)	312枚
③アンケート協力校数	68校
④回収枚数	182枚
⑤合計枚数に対する回収率	58.3%
⑥学校数に対する回収率	65.4%

本アンケートの集計結果を示す記号()は、その項目毎の回答者の合計から求めた割合であり、記号[]は、回答者全体の合計から求めた割合である。

4.2. 読解指導の実態とその根拠

1. 教科書の英文は、原則として

	回収枚数	全体の割合	全体の割合
1 訳読させる	133名	(74.3%)	[73.3%]
2 訳読させない	46名	(25.7%)	[25.3%]
合計	179名	<3名は無回答>	

(訳読とは、逐語訳していくことを指します。)

項目1では、1と答えたものが圧倒的に多く、2と答えたものより約40%多いことが理解できる。この結果から、「原則として訳読指導を読解指導の中心に置いている者が多い」ことが判明し、当初、設定した仮説「訳読指導が読解指導の中心を占めている」は立証されたことになる。

2. 1.で、「1 訳読させる」と答えた方にお聞きします。

	回収枚数	全体の割合	全体の割合
1 訳を書き取らせることが多い	53名	(50.5%)	[29.1%]
2 時々訳を書き取らせる	52名	(49.5%)	[28.6%]
合計	105名		

訳読させる理由をお聞かせ下さい。
()

項目2から訳読式指導法を行っている者は生徒に「書き取らせている」傾向が、かなり顕著であることが判明した。次に、回答者が訳読式指導の根拠として挙げたものを項目別に列記すると、以下の通りになる。

1. 内容把握・意味理解の徹底
2. 文法構造の把握・日英語のニュアンスの差異の把握
3. 教材(題材)が学習者の習熟度より難解であること
4. 学習者のレベルの低下、学習者からの切実な要求(学習者は「訳さない」と理解した気がしない)
5. 指導上の問題 (1)母国語を通しての内容理解が英文読解には不可欠であるという教師側の認識、(2)指導法が比較的容易である/教師が訳読法以外の指導法を知らない
6. 日本語の表現力を豊かにさせる (1)翻訳を通して日本語の表現力を磨く

4. 3. 訳読をさせない側の根拠

3. 1で「2 訳読させない」と答えた方にお聞きします。 *複数回答を含む			
		回収枚数 中の割合	全体の 割合
1	出来るだけ英問英答を通して内容理解させる	22名 (37.3%)	[12.1%]
2	和問和答を中心に内容理解させている	23名 (39.0%)	[12.6%]
3	その他(具体的に)	14名 (23.7%)	[7.7%]
	合計	59名	
訳読させない理由をお聞かせ下さい。 ()			

「訳読法」を用いない場合は、発問等を中心として内容理解させていくことになるが、その型式に関しては、1「英問英答を中心に」と、2「和問和答を中心に」がほぼ半々だった。訳読させない理由を項目別に列記すると次の4点に集約出来る。

1. 直読直解の必要性
英文のまま日本語を媒介せずに内容理解させたい。
2. 概略・要点把握の重視
ざっと読んで概要を把握させたい／文単位でなく文章単位で内容を把握させたい／細部にとらわれずに全体的な理解をさせたい。
3. 訳読法の問題点の指摘
訳読と英文理解とは別個のものである／訳読では和訳作業に終始し内容理解には至らない／訳の細部にこだわりすぎるために、全体的な内容把握が出来ないような「木を見て森を見ない」読みの習慣に陥ってしまう／単文レベルでの内容理解を脱せない。
4. 速読(多読)の重視
Massive Input(多量のインプット)がなければ、読解力は養成できないため、速読・多読を重視して指導すべき。

4. 4. グループワークを活用した読解指導とその実態

4. テキストの内容理解を深めるために「Reader(読み手)としての生徒同士の討議等のグループワーク」を授業に組み入れたことがありますか。			
		回収枚数 中の割合	全体の 割合
1	ある	27名 (15.1%)	[14.8%]
2	ない	152名 (84.9%)	[83.5%]
	合計	179名	

項目4では2と答えたものが圧倒的に多く、グループワークを活用した生徒同士のInteractionを重視した読解指導は、ほとんど行われていないことが判明した。この結果から読解指導は「教師⇄(指名された)特定の生徒」という形態で、もっぱら展開されていることが判明した。

なぜ、「テキストの内容を深めるためにReader(読み手)と生徒同士のディスカッション等のグループワークを授業に組み入れることが必要だ」と考えましたか。 ()	
グループワークを活用して、どのように「読解の指導」を行っていますか。 ()	

「グループワークが必要だ」とする理由を列挙すると、次の3点に集約できる。

1. 授業の活性化
 - (1) 学習者側の効果
授業への参加が積極的になる／自己教育力／共感的理解／切磋琢磨／に資する。
 - (2) 教師側の効果(指導法上の利点)
同時に多数の生徒を活動させられる／授業のマンネリ化の打破／動機づけに役立つ。
2. 内容理解の深化(発展的内容理解)
自分の問題として考えることが習慣化し意見形成を促す／スキーマは個人により多様化しているため、情報交換を通して各個人のスキーマをより活性化させ、内容理解を深化さ

せられる。

3. Team Teaching に役立つ

ここでは具体的展開例として次の5例が挙げられていた。

- (1) Brain Storming
- (2) Information gap practice
- (3) 英語でグループ毎に本文の要約を作成させる
- (4) 内容理解を問う英問の答えをグループ毎に作成させる
- (5) グループ毎の dialogue 作成と dramatization

		回収枚数 中の割合	全体の 割合
1	行っている	69名 (38.3%)	[37.9%]
2	行っていない	111名 (61.7%)	[61.0%]
	合計	180名	

「Pre-text information の提示が学習者の読解力の向上に資する」とする研究には、和田(1982)⁴⁾があるが、項目6の回答から「意外に Pre-text information が、内容予測や内容に関する興味・関心を喚起することと関連づけて活用されていない」ことが判明した。

5. 4で「2 ない」と答えた方にお聞きます。これまで、ディスカッション等のグループワークを授業に組み入れなかった理由をお聞かせください。
()

7. 6で「1 行っている」と答えた方にお聞きます。何をどのように活用しているのですか。
()

項目5の理由としては、主に次の2点が挙げられていた。

- 1. 生徒の能力不足
- 2. 指導に関わる諸問題

クラスサイズ／共通テスト・共通進度のため時間的余裕がない／準備が大変／具体的方法がわからない／私語が増え、クラスの統制が取れなくなる

この中で特に顕著だった回答は、「クラスサイズを理由にグループワークの困難さに言及した」ものだった。

この結果から、今後の読解指導におけるグループワークの在り方、ひいてはその具体的な指導法に関する研究に焦点を置くことが急務であると判断される。

4. 5. Pre-text information を活用した読解指導の実態

項目7の具体的な活用法としては「ただタイトルやイラストについて説明するだけで、それらを内容予測や興味の喚起に有機的に関連づけていない」ものが、かなり多く見受けられた。

この結果から pre-text information と内容予測・興味・関心の喚起等の相互作用に焦点をあてた指導技術の開発と研究が、今後の課題となるだろう。

4. 6. Formal Schema の提示と Summarization の指導の実態

8. 読解の授業の中でパラグラフの構成の型 (Topic Sentence, Supporting Details, etc.) 等について原則として説明していますか。

		回収枚数 中の割合	全体の 割合
1	している	110名 (62.6%)	[59.9%]
2	していない	65名 (37.4%)	[35.7%]
	合計	174名	

「Formal schema としての Paragraph organization に学習者が習熟すれば、学習者の読解力は向上する」とする研究には小西(1988)がある。項目8の回答では、回答者全体の約60%が1と答えており、パラグラフ構成の型に関する指導は、ある程度行われていることが判明した。しかしながら一方では40%弱の回答者が、そうした指導を

6. 生徒にテキストを読ませる前に、挿絵、写真、タイトル等に注目させるなどの内容予測の指導を行っていますか。

まったく行っていないことも同時に判明した。この結果から Formal schema としての Paragraph organization の指導が、さらに系統的に徹底して行われる必要があることが理解出来る。

9. 読み取った内容を Summary (要約) させる指導を原則として行っていますか。

		回収枚数 中の割合	全体の 割合
1	行っている	101名 (56.4%)	[55.5%]
2	行っていない	78名 (43.6%)	[42.9%]
	合計	179名	

項目9から, Summarization の指導を取り入れている教師とそうでない教師がほぼ半数ずつであり, 僅かに1と答えた者が多いことが判明した。

10. 9で, 「1 行っている」と答えた方にお聞きします。

		回収枚数 中の割合	全体の 割合
1	英語で	10名 (10.0%)	[5.5%]
	両方で	12名 (12.0%)	[6.6%]
2	日本語で	78名 (78.0%)	[42.9%]
	合計	100名	

項目10から要約指導は主として日本語で行われており, 英語を通じての要約指導はほとんど行われていないことが判明した。この結果から, 英語による Summarization に通じる Questions を活用した指導技術, Outline-telling Précis writing 等を取り入れた Summarization の方法の研究開発が急務であろう。

5. 結論

調査結果から読解指導全般に関して次の点が主として浮き彫りにされた。

1. 概して訳読重視の指導法が主流を占めている。
2. グループワークを活用した Schema の活性化をはかる指導や Pre-text information を活用した内容予測の指導は, あまり浸透していない。

3. パラグラフ構成型の提示や要約指導に関して, 十分徹底しているとは言い難い。

この調査結果から「訳読法を主体とした Bottom-up 的指導に重点が置かれており, Top-down 的指導は浸透していない」ことが判明した。最近のスキーマ理論に関する一連の研究 (Tierney et al (1987)⁶⁾, Carrell(1988)⁷⁾) では「文理解のプロセスは, そのプロセスのすべてのレベルにおける Top-down ↔ Bottom-up という両方向の同時起動と相互作用の繰り返しによる」とされている。そうした視点からも Top-down processing Approach と Bottom-up processing Approach とのバランスの取れた Interactive Approach to Second / Foreign Language Reading の重要性が, 俄然クローズ・アップされることになるであろう。

* 本調査は「読解指導における Top-down Processing Approach と Bottom-up Processing Approach との比較調査に関する一考察」という実証的研究 (Experimental Research) の一環として1990年6月から7月にかけて行われたものである。

* 本稿をまとめるにあたってアンケート集計分析の協力者として磯部代助氏 (東京都立南高等学校), 淀江徹郎氏 (東京都立深川高等学校), 井上昭弘氏 (東京都立向島商業高等学校) に協力を頂いた。ここに厚く感謝の意を表したい。また, アンケートに協力頂いた諸先生方に厚く感謝致したい。

(てらうち まさのり/東京都立航空工業高等専門学校)

注

- 1) 文部省(1989),『高等学校学習指導要領』, pp. 108-109.
- 2) Ibid. p. 113.
- 3) Ibid. p. 113.
- 4) 和田正弘 (1981), 「読解指導に関する一考察——Pre-text Satellizer の意義と効果について」『中国地区英語教育学会研究紀要』No. 12
- 5) 小西正恵 (1988), 「説明的文章の読解に関する一考察」『日本言語科学研究プロシーディング』, 文化評論, pp. 100-119.

(21頁へ続く)

Strategies for Teaching Reading

OOUCHI Yoshinori

Many of us assert that we can understand written English better than spoken English. At a first glance this assertion seems plausible, as we are able to read English newspapers, though with some difficulty, but find it extremely difficult to follow the news on FEN. But can we really read well? A great deal of research shows that Japanese score lower on English reading tests than Koreans, Vietnamese and Taiwanese.¹⁾

I once asked an American friend at what age he started to read *Time* magazine. He replied, "Oh, maybe in junior high." How many Japanese English teachers read *Time* or *News* -week with ease or for pleasure?

It seems that recently reading skills are being neglected as more emphasis is being placed on oral English. (I wonder whether reading for meaning has ever been properly taught in Japan.) To make matters worse, young people here prefer comic books to books. Believe it or not you can get *The Capital* by Karl Marx in comic book form!

More and more people are warning that something has to be done to improve our students' reading ability.

Visit any English class, and you will find the students' eyes travelling from word to word like snails. After going back and forth they manage to translate, but are still unable to comprehend what they have read. According to Mr. Motoo Ito, an English teacher who previ-

ously taught at Sakuragaoka Senior High School in Yokohama, even in senior high school Japanese students can hardly go beyond level 1 in reading English.

In this paper I would like to examine what is involved in reading and suggest some practical strategies for improving reading skills.

Reading is an activity in which the reader decodes graphic symbols to comprehend the writer's message. We can divide this activity into two levels:

- Level 1: The reader is able to read aloud sentences written with familiar words and phrases, and grasp the literal or cognitive meaning.
- Level 2: The focus is not on the details of a passage or discourse. The reader is able to grasp the main idea, infer the writer's intention, evaluate the decoded message and react to it. Although the demarcation between these two levels isn't distinct, we should take both of them into consideration in teaching reading.

Let me elaborate on how to help students improve their reading in terms of these levels.

Using active participation and segmentation strategies

Level 1 reading is, in other words, intensive reading and the focus is on accuracy. I believe that translation should be employed as a last resort. There exists a theory that translation means comprehension. These are however, two entirely different activities.

I was once asked by my cousin to translate a technical paper on applied chemistry from English into Japanese. I managed to do the translation, but I could not understand it.

At level 1, analyzing complicated structures with diagrams is highly effective for illustrating the relationship between structures. However questions and answers are more effective both in English and in Japanese to get the students to actively participate and to improve their understanding.

Here I would like to point out something about slow learners. When I was interviewing some slow learners a few years ago, I noticed they were unable to comprehend the meaning of a sentence, even though they knew the meaning of each word. To them a sentence was merely a series of words. A good reader can reduce and paraphrase a string of sentences and depending on his ability reorganize them in a comprehensive way.

Since I have become more aware of the problems slow learners face, I have given slow learners worksheets in which sentences are segmented by parentheses under each sentence. This small clue aids slow learners, who once almost gave up on English. At the same time, this has also proven to be a stepping stone for other students to read English naturally.

Strategy: Using contextural clues

Level 2 reading is, as I mentioned above, primarily designed for grasping the content of a passage. What is most important at this level is the ability to predict and make inferences.

A skillful reader can read fast and understand what he reads because he subconsciously predicts the development of the story, tests his predictions and confirms them by various clues. So it is important for students to be able to find and make use of clues in order to read effectively.

There are many kinds of clues. Let me touch briefly upon syntactic and semantic clues. In the sentence "John will kill the cat", since "John" is a noun and the subject, we can predict what part of speech comes next. The verb "kill" is usually a transitive verb, which requires a noun as an object. The word "kill" usually implies that destruction awaits the object whatever it is. Therefore even before we know that the object in this sentence is a cat, we can predict that the object is in danger.

Other significant clues are titles, captions, illustrations and sentence connectors and contextual clues. Our own experiences and knowledge also play an important role in prediction. From titles or captions we can guess what a passage is about. From sentence connectors we can infer the logical development of a discourse. In my classes I often ask my students what they can guess from titles or illustrations. This is a kind of guessing game that students enjoy very much. I am sure this has taught them to make inferences when taking English examinations.

Strategy: Using "schema"

We process incoming information with prior

knowledge and fit it into a pre-existing structure. This cognitive process is called "schema".²⁾ The concept of schema is important in reading. A poor reader plunges into a text without applying schema. I make it a rule to start a new lesson by orienting my students to reading, giving some preliminary remarks or motivating them by presenting pre-test questions, both factual and conceptual. Schema serves as a map or a guidebook. I should like to declare that "a little schema goes a long way".

Strategy: "Story grammar"

Another effective reading strategy is "story grammar."³⁾ It helps us comprehend a story as sentence grammar helps us understand a sentence. A story can generally be broken down into four parts: a setting, a theme, a plot and a resolution. This basic grammar can be summarized as follow:

Rule 1: Story = Setting + Theme + Plot + Resolution

Rule 2: Setting = Characters + Location + Time

Rule 3: Theme = Event(s) + Goal

Rule 4: Plot = Episode(s)

Rule 4a: Episode = Subgoal + Attempt(s) + Outcome

Rule 5: Resolution = Event or State

I used "schema" and "story grammar" to teach a story entitled "Miss Evans on the Titanic."⁴⁾ The schema I used was shipwreck. I distributed to each student a worksheet with Japanese cue words and pictorial clues. The students proceeded by answering the questions in Japanese based on the rules of story grammar. Almost all the students could eventually reach the resolution. Though I clarified pronun-

ciation and the meaning of difficult words beforehand, they were able to get through the story by themselves. They said it was a hard task but they could understand it. It seemed that they were able to reconstruct the story better than they had done with other stories in the past. I am convinced that using story grammar is very effective.

Finally I would like to mention story-book making. As a task for the summer vacation, I suggest to my students that they read a story and make a book, copying the original passages on the right hand page and writing a Japanese translation with illustrations on the opposite page. Their masterpieces are displayed in the school library. Every year more and more students produce fascinating books. This is a good way to get the students interested in reading.

I would like to conclude my essay with the hope that more teachers will study and teach strategies for improving reading and I will continue my study as a co-learner with my students.

This article is base on what I talked about at the symposium held by Linguistic Circle of Yokohama for the Study of Language and Man on March 28, 1986.

(大内義徳/横浜市立洋光台第一中学校)

注

- 1) 大谷泰昭 (1986), 「国際英語テストの国別得点状況」『英語教育』, Vol. 38, No. 3, 開隆堂.
- 2) M. G. Wessells (1982), *Cognitive Psychology*. Harper & Row. pp. 312-321.
- 3) R. E. Mayer (1981), *The Promise of Cognitive Psychology*. W. H. Freeman and Company. pp. 66-75.
- 4) *New Horizon English Course* Book 3, L. 4. (1984年版) 東京書籍.

高校1年次におけるリーディング指導

池野良男

リーディング指導の固定観念を見直そう

英語I、IIやII B (リーディング) を指導する際、しばしば気になることがある。特に予習のやり方である。生徒のノート調べてみると、予習として単語の意味と英文和訳しか書いていないことが多いのである。勿論これらの作業が無意味なものであるなどというつもりは毛頭ない。可能な限り多量の英文を読ませたいと願っても、1ページに未知の単語や表現が10個程度あれば読解に障害が生じ、20個前後ある場合には、ほぼ不可能になってしまうことであろう。このような時にまで単語の意味調べが悪いとは思わない。読みが正確に行なわれたかを確認するための1つの手段としてたしかに有意義である。しかし、容易に理解できる文章や部分まで英文を写し、和訳する必要はない。同時にストーリーに重要なキーセンテンスでない部分につかえて多大な時間を費やす必要もないであろう。いずれの作業も程度問題である。

ストーリーを追ったり、内容を真に理解したりするために必要な部分(キーワードやキーセンテンス)に集中的に取り組むことが必要である。それには、そのように取り組むよう指導することである。「単語を1個でも多く知って暗記させたい」、「しっかりと構文を把握して英文和訳ができる力をつけさせたい」と願うことは十分に理解できる。しかし、このことをあまりにも強調しすぎた授業を行なえばリーディング本来の目標を見失うことになる。個々の単語の意味を知っていて英文を日本語に置き換えたとしても、正しく理解したことになるわけではない。

朗読でも同様のことがあてはまる。個々の単語を正しく発音できたとしても、文章としての正しい抑揚やリズムを伴っていないければ単に音を出しているだけに過ぎない。聞き手に正しく理解されない恐れがある。朗読においては文字⇒音⇒理解へと、リーディングにおいても英文⇒日本語訳ではなく、英文⇒日本語訳⇒理解、そして最終的には英文⇒理解へと持って行きたいものである。

英文和訳がしてあるからといって必ずしも理解に至っていないということは、そのノートを返却し授業に入ってみるとわかる。「和訳はそれで良いが、そこは一体どういうことか。自分の言葉で表現してみなさい」と質問すると、自分のノートの訳を再度読みあげたり、それと大差のない言葉を使って答えたりする。「そのように主人公は述べたが、どのような気持ちなのか。否定的な意味あいなのか、または肯定的な意味あいでは述べたのか」と尋ねても、多くの生徒はその時になって初めて考え出す。彼らは英文を単に活字としてしか考えていないかのようである。使われている活字が何を伝えようとしているのかには考えが及んでいないようである。

しかしながら、こうなる原因は生徒側にあるのではなく、寧ろ私達教える側に原因がある場合が多いのではないだろうか。授業で単語の意味、派生語、英文和訳、書き換えのような質問ばかり続けていたのでは、生徒はそれに応じた学習対策をたてざるを得ないであろう。彼らがより主体的・能動的にリーディングに取り組むことはできないものであろうか。それには、高校1年次から学習方法を変えさせることが必要である。具体的にどのようなことが行なえるか考えてみたい。

リーディング指導への提案

大きく分けて2つのことを提案する。第1点は、生徒の学力より少し易しめの教科書を使用すること。これは単語調べや英文和訳の負担を軽くし、その分を別な活動へ向けさせるためである。第2点は、定期試験の中身を変えることである。つまり、以下に述べる授業内容を反映している出題をすることである。

授業手順

第1段階 大意把握や要約など内容理解を中心とした活動をする。例えば、「この課の大意を100字前後で書きなさい」や、要約をあらかじめ作成し、要所（キーワード、キーセンテンス）を空欄にして「本課を読み、内容に合うように空所に適切な語（句）を書きなさい」といったものから、「この課を対話形式ではなく物語風に書いてみなさい」といった内容の課題を予習として出す。課題は英語で取り組ませるのが望ましいが、学力、進捗状況、難易度などを勘案して決めればよい。あまり英語にこだわると、彼らの負担が膨大なものになってしまい、リーディングが苦痛になることもあり得る。課題をレポート提出させ、私たちが読み、誤りや不足する部分に印をしたり、簡単でもよいから感想や賛否を書いたりする。点検の際、共通する誤りなどは控えておき、授業で説明・解説する。

第2段階 内容を大体理解した後、Questions and Answersに入る。内容に沿って、“What’s the boy’s name?”、“Where did he go that day?”のような平易なものを中心にして、時には“Why do you think ~?”、“What did you think when you read the line?”といった生徒自身の言葉を用いて答えさせるものを質問する。

Q&Aで心がけることは、生徒の文法上のミスに過剰反応を示さないことである。特に初期の頃は英語を口にするのを励ます意味で、ミスがあればさりげなく訂正し正解を与えればよい。また、質問は事前に慎重に練っておくことは言うまでもない。質問が唐突にならないように、物語の筋を

追うようなものとするのを心がける。例えば“Bill said that he wanted to be an animal caretaker. What does an animal caretaker do?”のように筋のスキマを埋めるような部分を読んであげると答えやすくなる。

なお、Q&Aは英語で行なうのが常識的ではあるが、状況によってはまず日本語で行ない、2回目に英語で行なうことも考えられないだろうか。時には日本語で行なう方が中身の濃い質問が可能になり、リーディングのためにはより有益であることもある。いずれにしても、基本的には英語で実施するとしても、日本語を介在させる必要性も忘れないようにしたい。どのようにするかは第1段階の課題レポートの出来不出来を参考にする。

第3段階 課の語法解説を行なう。既に第1、2段階で多くの時間を費やすことになるので、この部分は極めて要領よく行なう必要がある。「文法訳読式」授業では時間的にこの部分の占める比重が高いが、逆に本提案においては低くしたい。

少ない時間の中で行なうにはプリントを配布するとよい。特に文法や構文等板書事項を事前に決めておいてプリントしておく。指定参考書や辞書があれば、当該個所のページを記して「～ページを参照のこと」としておく。ただし、プリント作成にあたっては、あれもこれも満載しないよう注意する。多いよりは少なめの方がよい。精選した例文、簡潔な解説、質・量ともに程良い練習問題に絞って、いわゆる良質の学習用手引きを作成するつもりで行なう。このプリントが生徒にとり新たな負担にならないようにすることが大切である。

第4段階 読んで理解したことを土台にして創作活動を行なう。課題として次のようなものを出す。「この課はこの後どのように発展していくと思うか。自由に書きなさい」といった創作意欲を刺激できるようなものを出すと、生徒は興味を持って本課をもう一度読み直して課題にかかるであろう。この課題も英語だけで行なうことにこだわらず、学力や進捗状況などを考慮して決めるとよい。目標は創作活動を通して主体的なリーディングを実現することである。

第5段階 background reading (背景読み)を行なう。ここまで行なうことは、諸々の制約が

ある中では困難であるかもしれない。しかし、毎課でなくとも年間5回程度は実施してみたい。教科書は様々な条件の中で作成されているので、どうしても「お子様ランチ的」な場合が多い。それはやむを得ないこととしても、私達が多少なりとも補ってやることのできるのではないだろうか。その1つとしてこの background reading が考えられる。

例えば、或る課で人間と犬の触れ合いについての話を読めば、その後、犬の習性や他の犬に関する感動的な話の抜粋やダイジェストを読む、『オズの魔法使い』の1部を扱っている課があれば、その後4人がどうなっていくのか読んでみたい。教師用指導書の中には教科書で扱った部分を含めた原文を載せているものもある。ないとしても教科書会社に請求すると送ってくれることもある。それをを用いることもできるし、英米の中学高校生用の百科事典、学校に送られてくるサイドリーダーにも役立つものがあるので、使えそうなものをストックしておくが良い。

どの課で何を扱うかは、新学期開始前に年間計画を立てる際に決定し、新学期開始と同時に生徒に教材を配布できれば、彼らにとって好都合である。この background reading は、学力的にも知的にも高い場合、特に効果的である。しかし、この活動においても、文法解説や英文和訳的な要素を強調しすぎないように注意しなければならない。

3年次までの指導を見通そう

以上の5段階の活動を年間を通して展開する。同時に、徐々にテクニックとしてのリーディングを導入する。2年次、3年次にいくに従ってより多く、早く読むための準備として下記の技術を紹介する。

第1に、名詞、数字、記号などの特定の情報を探し出す scanning(透視読み)、第2に、書かれた物の大筋をとらえる skimming(要約読み)、第3にパラグラフの要約をとらえる paragraph reading(文段読み)の3つである。

これらの練習はかなりの集中力を必要とするので、50分授業ならばそのうちの15分以内に収めな

ければならない。散発的に実施するよりも、短時間でもよいからなるべく回数を多くした方が効果が上がる。使用する教材はそれぞれの技術にふさわしいものを選択する。scanningのためには、カタログ、新聞のテレビ番組欄、広告欄等を利用する。skimmingには、高校生用の英字新聞(*the Student Times* や *Asahi Weekly* など)の時事報道、高校初級の平易な副読本が利用できる。paragraph reading 用には物語や評論文などが合っている。いずれの場合も、初めの頃は内容が一般的によく知られているもの、構文や単語の大部分が既習のものが使われているものを選ばなければならない。

時間を決めて読ませた後、多肢選択形式の練習問題や空所補充問題等をやらせて理解度を確認する。scanningの練習は誰が一番早く情報を見つけるか、というゲームにするとクラスが湧くこともある。このような技術を練習し、2、3年次の多読・速読へとつなげたい。1年次から精読のみの習慣を身につけてしまうと後になって多読・速読が困難になる危険性があるので、1年次にこれらの技術をしっかり身につけさせるべきである。

以上、高校1年次においては能動的リーディングの下地作りと、リーディング技術の導入・練習に力を入れる。柔軟な頭脳と旺盛な探求心を持っている1年次に英語の読みとはどのような活動かを実感させたい。そのためにも、これまでの教え方を再考して、本提案に良い部分があれば授業の中に取り入れて欲しい。ただし、授業が変わったとしてもそれが試験の中身に反映されないのなら大きな効果は望めないであろう。

(いけの よしお/中央大学附属高等学校)

参考文献

- 『現代英語教育』1985年10月号。
新里真男他(1990),『オーラルコミュニケーション展開事例集』,一橋出版。
石井正之助(1970),『読む領域の指導』,研究社。
Mikukecky, Beatrice and Linda Jeffres(1986),
Reading Power. Addison-Wesley.

リーディング力養成のための 実践的問題形式検討

平野靖雄

有機的な4技能

現行指導要領に「事柄の概要や要点をとらえながら英語を聞き、話し、読み、書く基礎的能力を養うとともに、英語を理解し英語で表現しようとする（積極的な）態度を育てる」と書かれているように、英語 I、II は4技能の有機的総合力を養うための教科であり、その目的実現のために各種の教科書が発行されている。そしてそれぞれの教科書には4技能の有機的運用力養成の視点から、さまざまな問題形式が入っていることに気づく。当然のことながら各レッスンでは新出単語、慣用句、構文、文法項目等があり、それを問う設問がいろいろ工夫されている。例えば、

1. 下線部分を日本語に直しなさい。
2. 次の各組の英文がほぼ同じ意味になるように（ ）に適語を入れなさい。
3. 次の各文の指示に従って書き換えなさい。
4. 次の各文の（ ）内に下記の語群から適語を選んで補いなさい。
5. 与えられた語句を並べかえて、日本文の意味を表わす英文を完成させなさい。
6. 下線部分（新出の構文、慣用句）に注意して、次の短文を日本語にしなさい。
7. 次の各語のうち、第2音節の最も強いアクセントのあるものを選びなさい。

以上のような exercise が各教科書にのっている。英文法という教科がなくなった現在、このような形で各レッスンで消化し、一つの教材から多面的に学んでいこうとしているわけである。しか

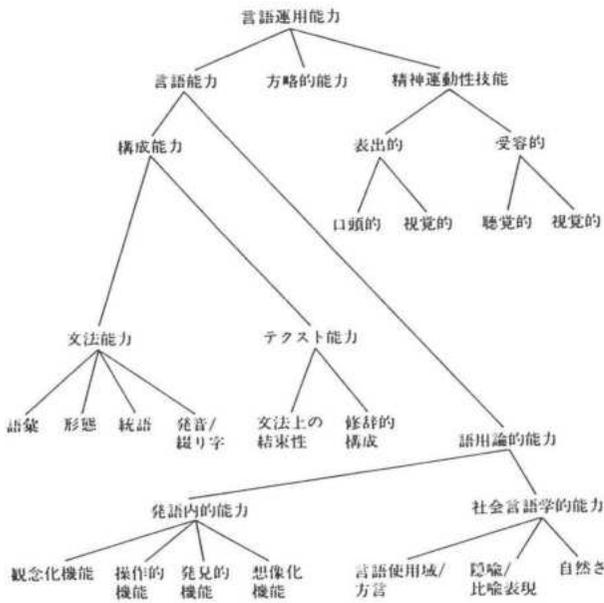
しどうも英語の総合力養成としての I、II が部分の寄せ集めのように思えてならない。読む力が書く力へ、書く力が話す力へ、話す力が聞く力へ、聞く力が読む力へと有機的に連動している構成になっていないような気がする。今テーマとしているリーディングの観点からみていった場合にしても、部分からの視点、つまり帰納的な出題が多すぎるように思われる。具体的には文法項目をキーポイントとし、II と II B の差がわからないほどきわめて近似の構成になっている。けっして無駄というわけではない。英語修得の大切な要素ではある。しかし大きな視点からみて、リーディング力養成については T or F、英問英答によって内容へのチェックをはかっている程度とってよい。（例外的にすぐれた設問形式で読みの力をはかっている教科書はいくつかある）たしかにそれぞれの項目は大切なのだが、「部分の総和は全体を構成するとはかぎらない」ということをはっきり認識しなければいけない。従って「単語を知ったし、文法事項もわかったつもりだが、何を言っているのかさっぱりわからない」という生徒を担当された経験をお持ちの方も多いと思うが、それは読み取る力の涵養という視点を欠いたためである。本を閉じてしまうと頭に残るのは単語熟語帳をつくって覚えねばならないことであって、作者の考えを日本の作家のそれと重ねて考えたり、人生の指針として記憶にとどめた例は極めて少ないのではないだろうか。例えば、

- 1) 主人公はこの部分で何を言いたかったのですか。

- 2) It の内容を30字以内でいいなさい。
- 3) 主人公に対して友人たちの忠告は何だったのですか。
- 4) 主人公が sat on the chair でなく sat in the chair したと描かれていることから、何がわかりますか。
- 5) なぜ副詞節の中で will が使われたのでしょうか。文脈から説明しなさい。
- 6) 下線部の理由を簡単に述べなさい。
- 7) 主人公がここで Open the door. とわずに Would you open the door? と言ったのにはどんなわけがありますか。
- 8) 主人公がこの事件を通して学んだ教訓は日本の諺でいえばどうなりますか。

このような設問にしたら読み取る力の養成に関わってくると言えないだろうか。これらは私たちが高校生時代の国語の教科書で問われていたような設問である。Bachman の作業仮説モデルでは次のような図解がなされている。

Bachman の作業仮説モデル



『英語のテストング』青木昭六
他3名共著，開隆堂)

これを見て分かるように、言語能力には構成能力と語用論的能力とあり、日頃の私たちの作る問題や身边に見出す問題では文法能力とテキスト能力を問うた設問を数多く見出すが、語用論的能力の中の発語内的能力と社会言語学的能力、なかでも発見的機能、想像化機能等を問う発語内的能力に関する問題が不足しているように感じられる。文法能力とテキスト能力の後押しをうけて、語用論的能力にみがきをかけることがリーディング力養成にぜひ必要であることを認識したいと思う。

訳読の功罪について

私たちは生徒の内容理解を助けるために日本語訳を行なう。そして試験の時でも下線部訳を課して内容把握を問うている。しかしそれは本当に理解力をきちんときいている問題といえるか再度検討してみたい。

A candidate may know the dictionary equivalents of all the words in a translation, but this does not necessarily mean that he really understands the text — not even when he has translated it, strange as that may sound. — Ola Berggren, (1965) “Is Translation a Good Language Test?” *ELT*, 20. 3.

ということをフィンランド人の Berggren は言っている。それは日本語へと訳出をこころがけることにより、英語の問題から日本語の問題になってしまうためであるとしている。この問題は根が深く、今までも日本語訳を経ることが英語力向上に資するか否か、時折真剣に問われてきた問題である。実のところ私たちの身の回りに Grammar Translation Method によって力をつけてきた方々をたくさん見出すために、今の時代の流れに合わないことは知りつつも、訳出をはなから悪と決めつけにくい事情がある。おそらくこのテーマで論文を書く場合かなりのページを必要とするであろうと思われる。それでは Berggren はそれに代わるテストとして何を提示するかというと、リンカーン大統領の自伝的事実を読んだ後で、次の

ような質問に答えられることが reading comprehension があるとしている。

- A. Why did Mr. X live in a boarding house?
 B. How does Lincoln exemplify the American ideal?
 C. What would have happened if Mrs. Z had not got in touch with the police?
 D. What makes Lincoln's death especially tragic?

要するに Berggren が言おうとしていることは、外国語の文章が読み取れるということは語を知っている以上のこと、すなわちさまざまな事実や情報から類推し、予測していく力があり、自らの意見として発表していける力ということになるのである。この力がリーディング力であり、問題形式としてここに目をむけた問題が望ましいということになるのではないか。

設問形態と具体的問題例

次に読みの技術に目をむけ、リーディング力向上に資すると思われる設問形態を列記してみたい。

- word-centered ではなく、phrase reading ができるように工夫された問題
- paragraph の内部の意味の流れをつかむために各種のシグナルに注意させる問題
- 代名詞、同一語の言い換えによる反復、旧情報と新情報の関係に目をむけた問題
- paragraph は topic sentence の表われ方により、何種類かの型に分けることができることを認識させる問題
- main idea と minor support を区別しておおづかみに読み取る skimming の問題
- 手に入れたい情報を各種のシグナルを活用して求める scanning の問題
- トップダウン処理を必ず要求する問題
- title, key word, 前後関係等から推測し、なにかのイメージをつかみ取っていく想像する力を養成する問題
- 論理的展開や意見の対立を図解して説明していく問題
- 大意を自分の言葉（英語、日本語とも）で語る問題

さてこれらを具体化して、リーディング力養成の出題例としてみていった場合、次のような問題形式を考えることができる。

- 次の会話は誰が言ったか、それぞれ名前を言いなさい。
- 本文を一度読んだ後、その内容と一致するものは T、異なるものは F と書きなさい。
二度目に本文を読んだ後、次の各問いに英語で答えなさい。
三度目に本文を読んだ後、その要旨を日本語で100字以内にまとめなさい。
- 本文の内容に合う最も適切な英文を4つ選びなさい。
- 次のパラグラフのトピックセンテンスはどれか、下線を引きなさい。
- 次のパラグラフを読み、その主旨を最も正確に述べている文を ABC のうちから選びなさい。
- 次の間に対する答えを A、B、C、D のうちから選びなさい。とぼし読みの練習のために、読んでいる途中で答えがでたら残りの部分は読まなくてもよい。
- 下の英文は1990年の星占いです。A～Eの人達はこの占いをみて次のように行動しました。A～Eの人達の星座は何でしょう。
- 次の英文は何のことについて書かれているのか、日本語で答えなさい。
- 次の会話文を正しい順序に並べなさい。
- 本文の出来事の起った順に並べ換えなさい。
- 次のそれぞれの人物の関係を説明しなさい。
1. Hamlet と Ophelia
2. Hamlet と Claudius と Gertrude ...
- 次の6枚の絵を順に並びかえ、“Hamlet”のあら筋を日本語（英語）で述べなさい。
- 本文中の次の文について、それぞれ下の間に答えなさい。
例 On the wall were written dreadful warnings to anyone who broke into the royal grave.
これはどんな状況について述べたものですか。
- 次の英文の説明から、Tom の部屋の見取図を描きなさい。

- (15)与えられた市街地図と文章を参考にしてA～Fの建物が何であることを推測しなさい。
- (16)下の英文は次のグラフを説明したものである。この英文とグラフに基づき、下の問いに答えなさい。
- (17)次の表は英文に書かれている両極地帯の特徴を列挙したものである。例にならって表を完成させなさい。
- (18)本文のタイトルとして最も適当なものを次から選びなさい。
- (19)本文に述べられている迷信と同じジャンルに入る迷信を次から選びなさい。
- (20)「核兵器は人類の平和に役立つか」に対する賛否両論について、それぞれの根拠をあげてまとめなさい。 1. 賛成論 2. 反対論

テストからリーディング指導へ

今度は逆に、このようなテスト形式でテストを行なうことからリーディングの指導がどうあったらいいのかを考えてみたい。まず、生徒にどんな読み方を期待しているかを明確にすることであろう。多読、速読を課していながら、文法問題を出していることがあるが、それは筋違いというものであろう。岩城禮三氏の分類による精読—粗読、遅読—速読、少読—多読、音読—黙読の組み合わせで、左側のものに重点がかかった読み方の場合と、右側のものに重きがある場合とではテストにもその違いがでてきて当然だし、テストから割り出して、読みの指導形態を決めることもあるであろう。

山藤常雄氏は、学期末の試験問題を学期初めに作って授業をしていくと、到達度学習の基本的な考え方をとらえることができるとしている。つまり1学期あるいは1年間の授業全体の見通しを立てて、何を教えるかを考えて目標を設定して問題を作るから学期初めに問題をつくるこの作業は、簡単に言えば到達度学習の目標分析に相当することになる。従って望ましいリーディング指導のあり方を考えた試験問題が先行していれば、生徒一人ひとりの学力に焦点があった授業ができるわけである。

さて上記の設問は文脈を追っていきさえすれば、小さな過ちは問わない出題形式であり、文法項目とか構文の理解というような、いわば文脈から離れて、独立して学習できる項目を十分理解したかどうかにか重きを置いていない問題である。そういう指導は文法構文主義とは対立する要素をもっている。しかしそれを否定するということではなく、重きの置き方が違うということ述べたいのである。つまり部分から全体へではなく、全体から部分へという視点である。そのためには十分に想像する力を涵養するような設問を考え、それによって生徒の創造的な言葉を導き出すような努力を積み重ねていくことであろう。その際各種のシグナルを活用し、予想していく力を育てる小問を授業に取り入れてみたい。そして実力診断的テストとして授業と同じ内容ではあるが、扱う角度が違う他の教材を使って information gap を利用したクローズテスト（文章全体の中に、5語または6語おき等のある一定間隔で空欄を設けて適語を補充させる問題のこと）を使用してみるの面白い方法かもしれないと思う。

(ひらの やすお/千葉県立千葉女子高等学校)

参考文献

- 文中で明記した書籍の他に、現行使用中の各種の英語 I, II, IIBの教科書、センター試験問題、及び下記の文献を参照した。
- Grellet, Françoise (1981). *Developing Reading Skills*. Cambridge University Press.
- 天満美智子 (1989), 『英文読解のストラテジー』, 大修館書店。
- 平野靖雄 (1990), 「正解はただ一つか：ファジィとクローズテストを考える」, 『英語展望』 No. 95.
- _____ (1990), 「これからの「リーディング」の教科書のありかた」, 『だいあろーぐ』, 増進堂, 10月号。
- 福井県英語研究会, 『昭和63年研究部合本』, 福井県英語研究会研究部。
- 根本清他2名 (1991), 『英語長文読解演習イメージ・トレーニング』, 南雲堂。
- 山崎常雄 (1990), 「学力はこうしてつける」『月刊高校教育 11月増刊』, 学事出版。

英問英答を利用した 私のリーディング指導法

伊藤正彦

1. はじめに

高校英語の大きな目標の一つは、何といたっても英文の読解力であると思う。近年コミュニケーション能力の育成が声高に叫ばれるようになったが、生徒のコミュニケーション能力の基礎を作り、養成することはできても、それを高校の段階で、ある程度完成させることは、私の予想する限りの現状では難しいと思える。(勿論、難しいからといって諦めたり、軽視するつもりはない。要するに、これからの課題であるという意味である)しかし、読解力に関して言えば、現状でも中学高校を通してある程度完成させることが可能である。つまり、読解力は、一番身近にある大きなターゲットであるのだ。そして効果的なリーディング指導こそが、このターゲットに迫る正に Best Way と言える。

2. 読解力とは何か

私がここで言う読解力とは、勿論英文和訳のことのみを指すのではない。私の言う読解力とは、大まかに言って次の三つのことを指す。

- ① 英文を日本語という媒介を通さずに英語として理解できる力。
- ② センテンスレベルの微視的な理解よりもむしろ、文章全体の内容、流れといった巨視的レベルでの内容把握力。
- ③ いわゆる言外の意味、Connotation を読み取る力、または文章を味わえる力。

3. 私のリーディング指導法

それでは上に提示したような読解力を養成する上で、効果的なリーディングの指導法とはどのようなものか。特別な投げ込み教材的な話は別にして、ここでは教科書を主にした、普通の授業の中でのリーディングの指導について述べることにする。この2年間に英語 I と英語 II を教えるにあたって、リーディングの指導として自分が常に頭に置いてやってきたことをまとめると次のようになる。

(1) 大前提として

授業は、できるだけ英語で行い、必要な箇所以外、内容を日本語で問う質問はしても、和訳の質問はしない。これは、前述の①とからめて、とにかく生徒の頭から日本語の媒体を取り除くためでもある。(本校では、定期考査でも内容を問う問題は出しても、和訳の問題は出題していない)

また授業のスタイルは英問英答を基本とする。これには2つの意味があって、まず第1には、新指導要領にも掲げられている、英語によるコミュニケーションの態度を育成するという意味である。果たしてこのような英問英答が、本当に生徒のコミュニケーション能力を育成するののか、私自身疑問に思うところもある。だが、Communication A, B, C との連携を含めて総合的に見れば、十分に意味があると思う。蛇足ながら、新指導要領が掲げるものを本当に追求するならば、あらゆる領域でこれからコミュニケーション的な活動を関連させ

て行く必要があると思う。

第2には、教師—生徒間のやりとりを通して、以下で述べるように、生徒の関心を引きつけ、かつ生徒が新教材の内容を総合的にうまく理解できるように誘導するためである。この意味では、教師は大勢の演奏家を前にして立つオーケストラの conductor のようなものであると、最近特に思うようになった。

(2) Oral Introduction では

新教材の内容の単なる口頭導入に終わるのではなく、生徒にその内容に関心を持たせながら、教材の内容に引きつけるように導入する。興味を引きながら導入することが大切なのである。それは、リーディングの際に、読み手がどれだけその内容に関心を持っているかで、リーディングの効果が大きく違ってくるからである。そのためには、教師自らの若干の演出力と、(1)で述べた英問英答による Oral Interaction, それと次の(3)で述べるような、板書の効果的な活用とが必要である。

またもう一つ、内容把握を主とした introduction を行う。つまり、単なる導入ではなく導入箇所の内容、たとえば、論説系の教材であれば作者の言わんとしていること、物語系の教材であれば 5W1H 的な話の展開・筋までもひとつのまとまりとして、この段階で生徒に理解させることを目的とする。

(3) 板書の効果的な活用

英語で、しかも生徒の興味を引きながら新教材の内容を導入するには、教師の声だけではなかなかうまくは行かない。私の場合、黒板に絵や図を描くことが多い。このような絵や図をうまく使えば、oral では導入しにくい箇所を説明するのに大きな助けにもなるし、生徒、特に英語が苦手な生徒の興味を引くこともできる。

また、絵や図以外に、私は英問英答によって内容理解の上での key sentences を引き出しながら、それをうまく黒板にまとめるようにしている。こうすれば、英問英答を通して、少しずつ内容の核心に迫って行くのが生徒にもわかり、彼らの関心を教材に集中させることができる。しかも、最後

まで行けば、その導入箇所の内容の全体像を見せることもでき、生徒が総合的な内容理解をする上で大きな助けとなる。またこのことは、前の2の②で述べた力を養成する意味も持つ。

(4) Reading では

Oral Introduction の段階で、新教材の内容を全体的に導入した後、Reading の段階で interpretation として Oral Introduction ではしにくかった微視的な活動をしている。要するに、生徒の理解しにくい文の意味を質問したり説明したりするのだが、生徒が知らない構文的なもの、慣用表現的なものを除けば、生徒がわからない理由の多くは、実は context が見えなくてわからないものが多い。そこで、いきなり生徒がわからなそうな文を質問したり説明したりするのではなく、前後の文脈からその文に迫るように攻めて行くのである。このようにすると、微視的な活動をしているように見えて実は、17頁の2の②で述べたような文章全体の流れをつかむ力や、文相互の関係を読み取る力をつけてやることができる。そして、生徒の方もわからない文にあたったときに、context で理解しようという姿勢を持つようになる。また教師の方も前後の内容を追って行くので、英問英答を通して、英語で迫ることができる。

(5) 英問に工夫を

前述したように英問英答が基本なので、質問には工夫をする。‘Yes, No Question’ や ‘Finding Facts Question’ だけでなく、‘Making Inferences Question’ をうまく組み合わせることが必要である。特に後者の質問は2の③とからんで、読解力養成のための大事な要素である。私の場合 stage にとらわれることなく、使えそうなところで必ずこの手の質問を入れるようにしている。生徒は必死になって考え、教科書に引きつけられる。要は彼らの知的好奇心の扉をノックしてやればよいのである。

(6) 音読を軽視しない

音読も教師が感情を込めて朗読をすれば、生徒は教材にさらに引きつけられるだけでなく、英文

を読むという作業に楽しみを見つけられると思う。だが、この点では、教科書付属の吹き込みテープには不満の残るものが多い。このような演出力も英語教師に要求されている力ではないのかと私は思う。

4. Oral Introduction の実際例

高校2年生, 英語II

New Horizon English Course II

Lesson 6 Discovery of a Father
p. 54 L12 ~ p. 56 L3

T: Now we are reading the experience of Sherwood, the writer of this lesson. When Sherwood was a small boy, what did he think about his father?

S₁ ...

T Did he like his father?

S₁ *No, he didn't.*

T Right. He didn't like his father. And was he proud of his father?

S₂ *No.*

T That's right. He was What did he think about his father?

S₃ *He was ashamed of his father.*

T Yes. Then why was he ashamed of his father?

S₄ *Because he wasn't a proud, silent, dignified father.*

T How was he? What kind of man was he?

S₅ *He was comical.*

T Yes. He played a role in a play in his town. What play was it?

S₅ *A Civil War play.*

T And in the play he played the role of what?

S₆ *A comic Irish soldier.*

T Yes, he played the role of a comic Irish soldier. So he had to do the most

absurd things in the play. To Sherwood he looked

S₇

T He looked dignified?

S₇ *No, he looked funny.*

T Yes, so Sherwood couldn't like his father. If your father acted in a comical play and did absurd things, what would you think?

S₈ *I would feel ashamed.*

T Would you laugh at your father?

S₈ *No.*

T Would you want to see the play?

S₉ *No, I won't go to see the play.*

T And then there came a certain night. How was the weather that night?

S₁₀ *It had been raining.*

T And sometimes there were

S₁₁ *There were flashes of lightning.*

T Imagine the situation. Rain and lightning. (ここで演劇部から借りた嵐と雷の効果音をBGMとして流す) And his father came home. He had been off somewhere. He had been out of the house. How long had he been out of the house?

S₁₂ *For two or three weeks.*

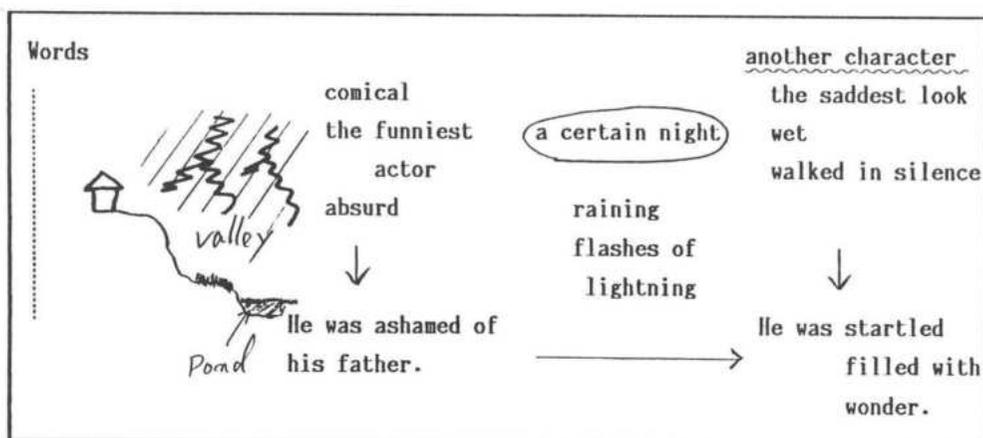
T Yes. He had been off somewhere for two or three weeks. We don't know where he had been or what happened to him. But it seemed certain that something happened to him. Because that night he looked different. How did he look?

S₁₃ *He looked very sad.*

T Yes, on that night there was the saddest look on his face. He looked strange. And do you think his father had an umbrella?

S₁₄ *No.*

T Why?



板 書 例

S₁₄ *Because he was wet when he came home.*

T Maybe he didn't have an umbrella. How strange! The saddest look and wet. What happened to him? He looked strange to Sherwood. How did Sherwood feel when he saw his father?

S₁₅ *He was startled.*

T Yes. He was startled and surprised because he found his father wet and looking sad. Then his father said to Sherwood, "Come on with me." He wanted to take Sherwood somewhere. Where was it?

S₁₆ *To the pond.*

T Yes, and where was the pond?

S₁₇ *It was in a valley.*

T They walked toward the pond in the valley. What did his father want to do? His behavior was strange and mysterious. Do you think Sherwood was happy while he was walking with his father?

S₁₈ *No.*

T If you were Sherwood, what would you

feel?

S₁₉ *I would feel afraid.*

T Why do you think so?

S₁₉

T How was the weather? Did it stop raining?

S₂₀ *No.*

T And there were

S₂₁ *Flashes of lightning.*

T And did they talk much while walking to the pond?

S₂₂ *No, they walked in silence.*

T Yes. Everyone, imagine the scene. One night, a father and his son walk to a pond in a valley. It is dark and raining. And sometimes there are flashes of lightning. They keep silent! No talking on the way to the pond. How would you feel?

S₂₃ *I'd feel strange and scared.*

T So would I. I would feel strange and scared. And how did Sherwood feel?

S₂₄ *He had the queer feeling that I was with a stranger.* (教科書の文をそのまま読んで)

- T You were with a stranger?
 S₂₄ No, the feeling that he was with a stranger.
 T That's right. To Sherwood his father seemed a stranger. And at last they came to the pond. Standing on a grassy bank at the pond's edge, his father said, "Take off your clothes." What were they going to do?
 S₂₅ I think they were going to swim in the pond.
 T Yes, certainly. It was very strange, wasn't it? So how did Sherwood feel?
 S₂₆ He felt strange.
 T Yes, and he was filled with wonder. On that night Sherwood felt strange and

frightened with his father. His father was different that night. How different was he? (黒板のまとめを指しながら)

S₂₇ Usually his father seemed funny and comical but on that night he was silent and looked sad.

T Yes. We can say on that night Sherwood found another character in his father.

この部分では父親に対するイメージが少し変わって行くところを理解させなければならない。効果音を使ったり、主人公に自分になったらどうかなど、英間に工夫し、生徒の関心を教材に引きながら導入をする。また、上図のような板書を行い、この部分の内容を生徒にまとめて理解させる。
 (いとう まさひこ/大妻多摩高等学校)

高校の「読解指導」に関する実態調査(6頁より続く)

Seventeen を読もう (38頁より続く)

- 6) Tierney, R. J. et al. (eds.) (1987), *Understanding Readers' Understanding*. Lawrence Erlbaum Associates.
 7) Carrell, P. L. (1988), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge.

参考文献

- 1) Carrell, P.L. (1984), "Evidence of a Formal Schema in Second Language Comprehension", *Language Learning*, 34, 2. pp. 87-112.
 2) 寺内正典他 (1989), 「聞くことの能力の伸長が、読むことの能力の伸長に及ぼす転移に関する研究」『Step Bulletin』Vol. 1. pp. 12-27
 3) 寺内正典 (1990), 「Listening Comprehension と Reading Comprehension 能力の関わりについて——Listening から Reading への転移と能力間の相関を中心として」『テオリア』第21号. pp. 1-48.

をつけることを考案していた。手段はどうであれ、英語に親しみ、語法に慣れてくれればうれしい。

不手際で、紙幅がつきてしまったが、最後に、試験についてだが、前期、後期と実施し、単語の試験もひんぱんに行った。試験の中身は、こちらが作った内容真偽問題と和文英訳であった。

Reader's Digest についてはまた稿をあらためたいが、84年度に併用したが、扱っている記事が *Seventeen* とはまったく違うため、やり方を変えたものの、次年度にはまた *Seventeen* だけになってしまった。*Reader's digest* の US edition は日本で現在、入手しうる international edition とは中の広告が違うのはもちろん、内容が、1, 2編を除いて全く異なっている。

成果については、言えるものは何もない。とにかく、学生が、「今まで、向こう(アメリカ)の写真とかグラビアにしか目がいかなかったが、少しはタイトルを読んでみようかという気になりました」と言ってくれたことだけでも喜ぶたい。

(こにし やすお/東洋大学短期大学)

リーディング・コンプリヘンションのための 発問の工夫

松村慶子

◎ 内容理解を促すための発問

英語の授業の中で少しでも Reading の力を高めるにはどんな方法があるだろうか。

例えば漠然と読み過ぎてしまわないために、複雑で長い文を簡潔な文にまとめさせたり Paragraph ごとの大意を言わせたりすることも、自覚的・積極的な読み方を育てるという点で効果があるだろう。

また英文の Paragraph の構成を理解させるために、Topic sentence と Supporting details の関係に気付かせることも有効であろう。Paragraph ごとの Topic sentence をつないでいくと、その作品全体の大意というべきものとなる。こういう訓練をすると、生徒は英文の細部にこだわらずに全体をつかむという読み方を覚えるだろう。

更に作品の冒頭にある 2～3 の Paragraph はその作品全体の Introduction であるから、その部分を正しく読み取ることによって作品全体の主題を予測することができる。そうすれば読みが深まり、大切なところを見落とすことも無い。Reading のスピードも上がる。

優れた読み手は自分から活発に上記のような予測をしながらテキストを読むに違いない。また語や文や段落の背後に隠れた深い意味を推測したり、疑問を持ったりするに違いない。発問とは優れた読み手が自力でやるはずの Reading の手順を、一般の生徒達にやらせるための誘導の手段だと思う。

以下は筆者が *HIGHROAD TO ENGLISH I* (三省堂) の最後の課を高校 1 年生を対象に、和

訳を極力避け、発問によって生徒自身が内容を考えるよう誘導しながら教えた時の、発問とその意図・生徒の反応などをまとめたものである。実際の授業での発問は内容により、また生徒達の状況により英語の場合と日本語の場合がある。紙面の都合で冒頭の 3 つの Paragraph (全文の約 5 分の 1) を中心として記載する。数字は発問との関連を示す。

◎ テキスト

Lesson 14 THE GREAT SOUL ①②

Many of you probably have a picture in your minds of the man known to most people, quite simply, as Gandhi. ③

Gandhi was a great religious leader.④ Though he was a faithful Hindu, he did not think that any religion contained the whole truth. ⑤ He found truth in all the great religions and never tried to change the religion of others. ⑥ But he did try to guide their actions.⑦ For him a life of the spirit and a life of action were the same and could not be separated. ⑧

Gandhi was a dreamer. ⑨ He dreamed of a world where there would be no rich or poor, master or slave, where no man need be ashamed of his birth or position in society.⑩ He dreamed of a world where people would live simply, and in villages rather than in cities.⑪ Above all Gandhi wanted people to live at peace. He wanted them to be proud and happy to work for their bread.⑫

[教科書に載っている注]

☆ マハトマ・ガンジー (1869-1948) は、非暴力に徹した平和主義によってインド独立のために闘い、ヒンズー教徒とイスラム教徒の融和のために生命を捧げた。マハトマはガンジーに捧げられた尊称で、「偉大な魂」の意。

did try --- *did* を強く読む。He said he would come and he did come. *rich or poor* i.e. rich people or poor people cf. Both young and old were pleased to hear the news. *be ashamed of* --- He was ashamed of asking such a simple question. *Above all* --- We must, above all, work for peace.

◎ 本文に入る前に…一課全体の予測

予測の作業は本文を読むに先立ってまずタイトルから、また写真やイラストからすでに始まると言われる。予測は生徒にその課全体に取り組むための Motivation になる。そこでこの課のタイトル THE GREAT SOUL について次のような2つの発問を考えてみた。

- ① 君は The Great Soul という言葉からどんな人物を連想するか。(特にガンジーと結び付けてよろしい)

great という語から高校生が連想するイメージを自由に出させておいて、本文を読んでいくうちに、great という語の持つ意味についてより深く考え、発見していくのではないかな。

- ② インドの歴史・社会・宗教等について知っていることを思い出してみよう。

英国のインド支配・カースト制度・貧富の差が大きいこと・ヒンズー教とイスラム教の対立などについては、何人かの生徒の断片的な知識をつなぎ合わせると、本文を読んでいくのに必要な最少限度の予備知識を全体の生徒が共有できる。

ELEC同友会のテスト研究会で、出席しておられた先生方にこの課の本文に入る前の予測という

点について考えて頂いたところ、次のようにいろいろなアイデアを出して下さり、大変勉強になった。

- 課に入る前にガンジーの映画を見せる。
- Have you ever seen the film of Gandhi? または Do you know Gandhi? という質問をして、Yes. と答えた生徒がいたらその生徒に説明させる。
- 「第1ページの写真を見て、この人はどんなことをした人だと思うか」と質問する。
- What was Gandhi? という質問をして脚注や写真に注目させ、内容を予測させる。
- 「どんな人物を偉い人と思うか」と問いかけて、生徒が挙げるであろう政治家・芸能人等の人物と、宗教家ガンジーを対比させる。
- Please tell me about great people in the world. と話しかけて、生徒の意識を呼び起こす。 etc., etc.

テスト研究会ではこの後も先生方から示唆に富んだ様々な発問を提供して頂いたのだが、紙面の都合で割愛して筆者の発問だけを記す。

◎ 最初の3つの Paragraph での発問

最初の一文は Paragraph というにはあまりにも短いですが、要約の作業をさせて見た。

- ③ 要約して分かりやすい一文に言い直そう。

生徒は2~3の試行錯誤の後に次の文に達した。(Most of) You (probably) know Gandhi.

第2 Paragraph の最初の文について

- ④ それではガンジーは宗教的な指導者としてどんな活動をしたと思うか。

この発問に対する本当の答えはかなり難しい内容になると思うが、ここではまだそこまで深くは求めず、この後の本文の展開を予測する心構えを促すのが目的であった。「ヒンズー教を広めた」等の軽率な答えも出てくるので、「本当にそうか

な？」と警告しておいて次の文に進むと、この誤りはすぐに修正されることになる。

次に⑤と⑥の文について

⑤と⑥の文は内容的にどういう関係にあるか。

⑤と⑥のみならず、この Paragraph の残りの文すべてが、Topic sentence である④の文の内容を具体的に説明していくわけだが、そういうことに気付かせながら、同時に⑤と⑥の文は内容的にはほぼ重なることに注意を促す。何回かこういう経験をするうちに、生徒は英文の Paragraph の構成に少しずつ慣れていく。

同じく⑤と⑥の文について

⑤と⑥ ガンジーは宗教的なリーダーでありながら、こういう考え方をしていたのはどうしてだろうか。

生徒からは「心の広い人だったから」というような答えが出てくるが、それはそのまま賛成しておいて、後の第4 Paragraph でガンジーの生い立ちが語られる時に、In the past this part of India had been ruled by people of many different religions. Although the family were Hindus, they learned much from the Moslem and other faiths. という文が出てくるので、「こういう背景があったんだね」と再度生徒の認識を確かめておく。実はガンジーのこのような宗教的寛容が、後年彼がインド国民会議派のリーダーとして、すべてのインド人を統合して独立運動を進めていく力につながっていくので、ここはこの課で最も重要な部分の一つである。

⑦の文について

⑦ 具体的に、どんなことをしたのだろうか

教科書の注を見て「インドの独立運動を指導した」という答え、予習をしてある生徒からは「アパルトヘイトと闘った」等の答えも返ってくる。

第7段落で、南アフリカでの人種差別に対する抵抗運動について、Gandhi taught his people to

disobey unfair laws. They should fight against the force of arms with the force of truth, without violence. They must be willing to die but not to kill. The Indians in South Africa continued to fight in this way, in larger and larger numbers. They soon proved the power of peaceful action against unfair laws. Gandhi himself was in prison several times. という記述があり、更に第9段落では、英国からの独立運動において、Gandhi began to encourage the people to disobey the government's orders, as they had done in South Africa. In return British officials sometimes took strong action. Gandhi himself was often in prison. という記述が出てくる。前記の発問はガンジーの活動を予測させ、またそれが単なる政治活動でなく、真実を求めるという彼の宗教的信念に基づいていることを、課の冒頭において推測させようとしたもの。

次に Paragraph の大意を英語でまとめさせる。自分自身の言葉で表現できればなお良いが、本文中の英文を使っても良いことにしている。

⑧ この Paragraph の大意を英語で言いなさい。

この時点ではまだ Topic sentence という言葉は教えていなかったのだが、大意を求めると生徒は大抵 Topic sentence を選ぶ。それで正しいのだが、やや漠然としているので具体的な叙述も加えさせるようにした。そこでこの Paragraph の大意は次のように落ち着いた。

Gandhi was a great religious leader, and he tried to guide other people's actions.

第3 Paragraph の冒頭の文について

⑨ dreamer とは何か。ガンジーの夢とはどんな夢だったのだろうか。dreamer をガンジーの場合にあてはまるような別の言葉で置き換えてみよう。(日本語でもよい)

「dreamer とは何か」と聞くと、大抵の場合「夢を見る人」とか「夢想家」という答えが返ってく

る。単なる和訳ではなくてどういう生き方をした人か、という発問の真意を分からせるために、「ガンジーの夢とはどんな夢だったのだろうか」と折り返し聞く。「世界平和を実現しようとした」とか「みんなを幸せにしようとした」とかいう、やや漠然とした答えが返ってくる。実際にはすぐ次の文から彼の夢が具体的に語られているが、それらの文に入る前にまず予測させることで生徒の心を活性化し、次に来る叙述をスムーズに受け入れる準備をさせる。「では dreamer をガンジーの場合に当てはまるような別の言葉で言い換えてみよう」こちらの心の中には idealist という語が用意されているのだが、この語は未習なので日本語でもよいということにした。試行錯誤の後に「理想を追い求める人」「理想家」という答えに達したクラスもあり、達しなかったクラスもあったが、答えが出なくてもそのまま保留しておく。

次に⑩の文について

⑩ なぜこういう夢を描いたのだろうか。ガンジーの周囲の状況を考えてみよう。

この発問に対しては積極的な答えが多く出た。南アフリカでの人種差別とか、インドのカースト制度や貧富の差の実態などについて、生徒なりにかなり詳しく知っている者もいて、他の生徒達のために役立つ情報を提供してくれた。

次に⑪の文について

⑪ どうして live simply がよいのだろう。また cities よりも villages の方が良いと考えるのは何故だろう。

これには「おごり高ぶらないために」とか、「都会は腐敗堕落しているから」という答えが返ってきた。ガンジーの思想の根幹にはヒンズー教の経典であるギーターの教えと、トルストイやラスキンの思想の影響があって、自己抑制と労働と簡素な生活を理想とし、その実現のために「トルストイ農場」という共同生活の場を建設して人々を指導していた。この文はそういう思想の現れであろうが、生徒の解釈もほぼ的を射ていると思う。

次に第3 Paragraphの大意をまとめさせる。

⑫ この Paragraph の大意を英語で言いなさい。

これは Gandhi was a dreamer. He dreamed of a world where people would be happy and live at peace. ということに落ち着いた。

この課の終わりに近い第10段落で、独立運動の結果が次のように述べられている。In the end there was not one independent country but two countries—India and Pakistan. Gandhi's dream of brotherly love had been forgotten.

ここでガンジーの夢をもう一度確認させた。

更に最後の第13段落は次のように締め括られている。His heart was heavy with grief for his mother land when he died. But the dream of this great soul, Mahatma Gandhi, for a more just and peaceful society lived on in the hearts of men who followed him.

ここで最終的にガンジーの夢は何だったのか確認させ、dreamer を別の言葉で置き換えていなかったクラスもその作業を完成した。

◎ 授業を終えて

きわめて簡略な伝記であるが、この課を読み終えてガンジーの生涯にわたる活動を考えると、結局 a great religious leader と a dreamer の2つがキーワードであった。冒頭で出会ったこの2つのキーワードにこだわり、それがどういう具体的な形を取るのか予測させながら授業を進めた。そしてその場ですぐに完全な結論は出さず、関連のある記述に出会うたびに思い出させ、考えさせるようにした。偉人の伝記という、退屈になりがちな題材であったにもかかわらず、生徒達は英文を通していくらかでも、ガンジーの思想と行動に心で触れたように見受けられた。

ちなみにこの学期の定期試験で筆者は応用問題の出題に当たり、教科書からの出題は他の4人のスタッフが当たった。結果は、内容を考えることに重点を置いて教えられた生徒達が、文法訳読方

(29頁へ続く)

多読指導のこころみ

藤原宏之

0. 授業で「読み」はおこなわれているか？

いま平均的な英語の授業形態を考えてみることにする。われわれは reading にどれだけの時間を割いているだろうか。

多くの場合、授業の中で生徒が「読み」の活動をしている割合はきわめて乏しいような気がする。文をつながりとして読みとることよりも、細かく分析することに終始しているのが実態ではないだろうか。新出文型の導入、新出語句・イディオムの発音と意味、本文の導入、これに本文の部分的な解釈や音読などが加わる。生徒は、教師によって目まぐるしく繰り返される指示にひとつひとつ答えて、その間にも大事なことをノートに書き写すのを忘れてはならない。

授業時間のこうした風景から、生徒が教科書の英文を本当の意味で「読む」姿をさがしだすのは難しい。授業でおこなわれていることは、「解読」であって、われわれ教師の側でも知らず知らずのうちにそのような読み方が唯一絶対であるかのような印象を植え付けてしまっている。

一部できる生徒の場合、「読み」は家庭でやってくるといえるかも知れない。ところが、予習では辞書を片手に未知の単語を一語ももらさず調べるから教科書本文の1、2ページに何時間もかけている。「読む」という作業からは程遠いといわねばならない。また意欲に乏しい生徒の場合、授業で教科書を初めて開くことになる。こうした生徒は、授業中、ノートに「与えられた」和訳を書きとっているが、これでは「教師が読んだ結果」を聞いているだけで自らは何ら「読み」の活動をしてい

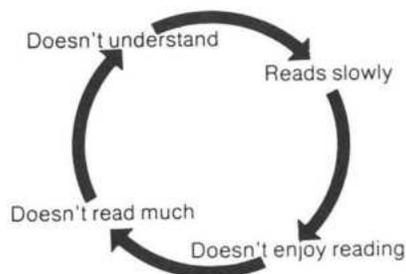
ないのである¹⁾。

こうしてみると家庭においても学校においても生徒の「読み」の活動時間は、ごく限られたものとなっている。さらに悪いことには、英文を読むことは、苦勞して「解読」作業をすることだと思ひこませている。これが英語を読むことが苦手な、いわゆる weak reader を作り出す原因になっていると思われる。

1. 「多読・速読」は good reader を作る条件

ア) We learn to read by reading.

「読むことを通して、読めるようになる」ことは私たちは体験的に知っている。いわゆる weak reader は、次の図²⁾のような連鎖の悪循環にあって読む力が形成されてこないのである。



生徒に Reading の力を身につけさせるためには、この鎖をどこかで断ち切っていかなければならない。「速く読めること」「楽しみながら読むこと」「多量に読むこと」「わかるという実感」は不

可分の関係にある。

イ) Reading Skill 獲得のプロセス

Reading Skill を考えたとき、「ゆっくり丁寧に読む」(遅読, 精読)段階を経た学習者には, ある時期から「速くたくさん読む」(速読, 多読)ことをめざした指導をする必要がある。

これはちょうど Listening において「自然なスピードで(ということは, 学習者にとっては速い速度で)たくさんの英語を聞く」のが良いとされるのと似ている。もちろん, 「発音のすみずみまで注意を払いながら, ゆっくり話される」のを聞く初期学習者の段階があってもよいのだが, こればかり続けていても一向に Listening の力は伸びてこない。

Reading においては, 当然その読むスピードは対象に応じて変化があってよさそうなものだが, 活字という媒体は音声と違って消えゆくものではないため, ゆっくりと読む習慣が一度形成されてしまうと容易にその癖から抜け出せないことがある。

Reading を「速さ・質・量・音声」の面からとらえ構造化してみると次のような図式³⁾となる。

速 さ	遅 読	速 読
質	精 読	粗 読
量	少 読	多 読
音 声	音 読	黙 読

英語学習のある時期から, この図式の左段のような読み方(すなわち遅・精・少・音読)と右段のような読み方(速・粗・多・黙読)の両方を並行させながら目的に応じた読み方を工夫するよう指針を与えなければならない。車の両輪のようにどちらを欠いても Reading Skill はうまく前進しないからである。

ところが, 私たちの普段の授業では, どのような教材であっても精読・遅読・少読一辺倒となりがちであるのは何故だろうか。

2. 教科書による「読み」の指導の困難さ

授業中での Reading 指導は「精読」中心になりがちである。読むこと本来の活動を取り入れたと考えていても, これを教科書を使った授業形態の中で継続的に実行するのは難しい。「多量に読むこと」「速く読めること」「楽しみながら読むこと」「わかるという実感」を不十分にさせているいくつかの要因を考えてみよう。

1) Doesn't read much

教師は, 教室内での時間は新しいことを教えるために活用していくほうが能率的だと考えている。「読み」以外の活動を重視する傾向にあって, 少ない単位数の中では仕方がないことだと考えている。したがって, 授業では生徒に多くを読ませない。

2) Reading slowly

教科書の教材は, 本来教師がついて教えるようにできていて, 新出語や新出文法項目が必ず入っており, 「速読」するには適していない。必然的にゆっくりとしか読めない。

3) Doesn't enjoy reading

教材は, 1 課ごとにわずか数ページにおさまるように加工されているため, ストーリーや論旨に物足りなさが残り, 興味を持って読みすすむ読書本来の体験が得られない。

4) Doesn't understand

1 課ごとに違った内容を持っているため, どこまでいっても 1 ページの中に 10 個近くの未知の単語が出てくる。長い物語を読んでいくときには, 情報(獲得した単語)を積み上げることによって 20 ページあたりから, ずっと読み易くなるものだが, 学習者にその達成感は得られにくい。したがって理解できたという時間が得られない。

3. 教室における「多読・速読」指導

上で述べてきたように教科書による「読み」の指導には限界があり、精読が日常的な授業形態にならざるをえないことにも理由がある。

だが、時には、多量の英文を素早く正確に読みとる練習をすることは、good reader を作るためにどうしても必要なことである。

では、普段の授業においてどのような指導が可能であろうか。

それには、教科書にあらわれた教材に関連の深い読み物を与え、それを授業の1時間内に読みとらせるのが良い方法であると思う。特に、あるレッスンの原典から別の個所を選び、プリントにして読ませると教科書で学んだ語彙が繰り返されることやストーリーの展開にもなじんでいるため「速読」するにも無理がない。

このような形式の授業をおこなうにあたって注意したことは以下のようなことであった。

- 1) 普段の精読とは異なった「読み」の練習であることを生徒にわからせておく。
- 2) 主として既習の言語材料において無理のない読み物を与えるようにし、1時間内に読み終わられる分量であることを配慮する。
- 3) 「速読」において必要な基礎技能である予測読みを促すような訓練を最初の1ページを使って生徒とともにおこなっておく。はじめはタイトルを見てどんなことが書かれているか考えたり、最初の部分をわざとゆっくり読んでみて物語の世界にひたり、生徒のスキーマを活用させてあとに何が書かれているかを予測させたりする。
- 4) いくつかの英語による質問を与えておき、1時間内にその情報を読みとらせる。
- 5) 自分のペースを守りながら生徒に主体的に読ませ、教師は個人指導をしていく。

4. 家庭における「多読」指導

授業で不足している「多読」をねらいとしたサイド・リーダーを、私の勤務校では年間に1年生で約6冊、2年生で約4冊選んで生徒に読ませて

いる。また夏休みには特別に指定図書のうちから自分が好きなものを2冊以上読んでいるので、この2年間で約12冊のサイド・リーダーに接することになる。

読書本来の動機づけからいえば、生徒自身が興味をもったものを自由に読ませるのが一番効果的であろうが、自主性にまかせていたのではなかなか読もうとしないので、語彙レベルなどにも注意して教師が選ぶ方法を取っている。それでも、教師から一方的に押しつけられた「課題」という印象を持たせないために、夏休みには分野別、難易度別（初級、中級、上級）に6種の選定図書から自分に合ったものを選択させる方法も併せて行ってきた。

サイド・リーダーの選択にあたっては、いくつかの注意をしている。

- 1) 生徒が興味を持ちそうな内容であること。
(ある程度の予備知識があり、親しみが持てること)
- 2) 構文が複雑でなく、未知の文法事項を含まない。
- 3) 表紙、活字、挿絵など視覚的な配慮があること。
- 4) やたらに注が多くないこと。できれば、洋書出版社の出している Graded Reading Series の中から。
- 5) 値段が手ごろであること。

サイド・リーダーを購入させてから、約1か月後をめどに、「小テスト」を予告しておく。HR担任の協力をえて、ホームルームの時間に一斉にテストを行っていた時期もあるが、現在は、英語の授業時間の最初の15分をあてている。問題用紙、解答用紙ともに回収する。

サイド・リーダーを読ませる目的が、速読にあるとするのであれば、テスト問題も大まかな内容把握を中心にしなければならない。「精読」を要求するような問題を出せば、生徒はそれに応じた読み方をしてしまうであろう。

ある出題形式を少なくとも2、3回は続けているが、これも生徒にどのような読み方を求めているか推測してもらいたいという意図からである。主に次のような出題形式をとってきた。

このような問題形式でおよそ40題ほどの小テストを課して事後評価としている。

1) 正誤問題：

内容にあっているものには○、あっていないものには×。

- Della was happy when she counted her money at home.
- Della had loved her hair, but she sold it.
- The perfect present Jim found for Della was a beautiful ribbon.

(The Gift of the Magi)

2) 選択問題：

3つの選択肢のうち、内容に合っているものを選び。

- Mary Poppins said coldly. "I never bring (ア a bed イ any money ウ a letter) from another family to a new place. That kind of thing is out of date."
- When Mary, Michael and Jane went into Mr. Wigg's room, they found that he was (ア having tea at the table イ standing at the door ウ bouncing in the air).

(Mary Poppins)

3) 人物選択問題：

文中の下線をひいてある人物は誰であるか、下から選べ。

- He left one thousand dollars when he died.
- Gillian asked for his advice on how to use his money.
- He had a letter written by Gillian's uncle.

- | | |
|-------------|--------------------|
| 1. Gillian | 2. Gillian's uncle |
| 3. A lawyer | 4. Old Bryson |

(O. Henry)

4) 英問英答：

次の英語の質問に対して、短い答でよいから、英語で答えなさい。文頭の数字はページ数(テキスト持込み可)

- (11) What did the two hunters come across in the woods?
- (27) Why did the monster get angry? (English Lessons for My son)

5) 読書感想文：

夏休み中にあなたが選んで読んだ本の感想や考えたことを英文もしくは日本語で下のレポート用紙に書きなさい。(個人で選んだ本が異なる場合)

5. むすび

「多読」指導は、教師の手を離れた生徒の自主的活動という側面があるためか、これまで敬遠されがちであった。現在、生徒の「読む」活動は量的に不足している。また、教科書を授業の中で一斉学習している際には読む楽しみは見つけにくい。しかし、英語学習の動機づけとして「読む」ことの重要性を再認識しておく必要があろう。

(ふじわら ひろゆき/筑波大学附属高等学校)

注

- 小篠敏明(1990), 「“読んで分かる”楽しさを」『現代英語教育』大修館書店, 2月号。
- Nuttall, Christine (1982), *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Heineman.
- 岩城禮三(1980), 「精読と速読」『英語教育』研究社, 9月号。

発問の工夫 (25頁より続く)

式で教えられた生徒達に比べて約2倍の割合で上位を占めた。これに力を得て今後も予測をはじめ発問の仕方を一層工夫し、生徒の読解力向上に役立てたいと思う。

(まつむら けいこ/東京農業大学第一高等学校)

読解と辞書指導

小橋陽一

はじめに

英文読解と辞書の利用とはどのような関係にあるのであろうか。読解の指導を考えると、生徒の予習の中身が、単語の意味調べに終わっている事実を変えたいと思うのは私だけだろうか。生徒の身になれば、単語の意味が解らなければ何もわからないので、(辞書なしに読み進めるには、新語の数が100語中5語程度までというデータがある)まずは英文を黙読する前に英和辞典で解らない語の意味をすべて調べる。品詞も解らずにである。意味調べだけで1時間ほどかかってしまい、それで予習は終わってしまうであろう。この場合、生徒の予習の手立てを考えてやる必要があろう。つまり、適切な設問を含む予習シートに取り組みせ、それらの設問に答えさせつつ英文読解の方法を指導するのであるが、その中で辞書の利用の仕方を体得させるのである。

辞書指導の最終目標は、生徒が自分の力で辞書を引き、活用できるように育てることであろう。そこまで到達するには、正しいステップを踏むことが必要である。見出し語を見つけるまでの、両手と目の動きを実習によって体得することがまず第一で、高校1年生の1学期に、毎時間、約5分間を使って行なうことを提唱したい。この実習には、語(句)の文中での位置と意味(品詞)との関係、用例の重視、連語や熟語の見分け方などが含まれる。次は応用編であるが、それについては3年間で何度か行なう読解のためのグループ学習の中で辞書の使い方に慣れさせる例を示そうと思

う。辞書を使いこなすことは大変に難しいことであり、時間と手間のかかることではあるが、同時に生徒自身がその基本的な引き方を体得し、有益な活用の仕方を会得した喜びと収穫も多いものであると信じる。

基礎編

さて、現行の学習指導要領になって以来、高校で新入生に辞書引きのいろはから指導する必要が生じた。(中学校の週3のつけが高校に回ってきたのであろうが、こと辞書指導に関しては個人的には大歓迎であった)資料のような、投げ込み教材を準備して新入生に対して辞書指導のオリエンテーションをしている。この中で特に重視しているのは、見出し語を見つけるまでの両手の使い方と目の動きである。手は両手の親指だけを使い、小口に当ててずらしながらページを繰ること、目は当該ページが出るまで catchword (欄外見出し語)だけを見ること、の2点が非常に大切である。慣れるまでは苦勞するが、いったん習慣化すれば、高1レベルでも15秒以内で、見出し語に出会える。この基礎訓練がすべての生徒に徹底されなければならない。辞書引きへの興味関心がおこるのは、このことが体得されてからであろう。この基礎訓練が徹底されていないがために辞書引きが億劫になり、ひいては英語が嫌いになる生徒は多いのではなかろうか。

【資料】

1年生 特別番組 April, 14, 1989
アルファベットの発音と辞書の引き方

練習1) alphabet を外国人に通じるように発音しよう。

- ① H X (Z)
② A H I J K O Y
③ C F L M N R S V W

練習2) ABCの歌を思い出して、書く文字の位置をすぐに答えられるように(Mなら2のあと)しよう。練習5)が楽になります。

	前	後
1	ABCE	EFG
2	H I J K	LMN
3	OPQR	STU
4	VW	XYZ

練習3) 辞書の小口に、ボールペンでA~Zを書こう。alphabet を一つずつ発音しながら書いてみよう。

QUIZ alphabet は合計__文字である。その前半A~__までの真中は__であり、後半__からZまでの真中は__である。英語は__で始まる単語が最も多く、2番目は__、3番目は__である。

それでは実際に辞書を引いてみよう。見出し語(headword)を見つけるまでの時間は1年生は15秒です。慣れてきたら10秒以内で引けるようにしましょう。

練習4) 両手の親指を小口に当てて、catchwordを見ながら見出し語を探す。

練習5) 単語の最初の2文字(目標4文字)を頭に入れて引こう。

- ex) globe
ex) glove

練習6) 「エイ ビー ピー エル イー apple りんご 名詞」のように見出し語を見つけたら、口を使って覚えよう。そして Underline the headword.

応用編

辞書引き指導の応用編は、始めにも記したが、主に英語Iの読解作業のなかで行なう。ある語が文脈のなかでどのような意味で用いられているのか、そしてその場合の文構造はどのようなものなのか、に気付かせることがこの実習の目標だからである。例えとして最も解りやすい英文を示すと、*I water the flowers in the garden.*という文で、*water*の意味を考えさせる。「水」という意味でこの文が理解できなければ、どういう意味ならばわかるのか、その場合の品詞は何か、そのヒントはその前後の語との関係にあるのではないかと、というようなことをこの段階で意識させたい。英語は文中での語の位置が意味(品詞)を決定するというのである。

このことの応用問題として、もう少し視野を広げて、次の文の意味を考えさせてみるのはどうだろうか。*Every time I went to her house, she was out.*これは*Every time*が接続詞として用いられている例である。文や、節の先頭に出て、*every*という形容詞が*time*という名詞と結びついて新しい働きをしている例である。その点が解れば、*every*を辞書で引いたときに、「ひょっとして最後部のゴシック欄にあるのではないかと」という予測がつく。なお、連語・熟語については、英和辞典の付属手引書でその支柱語を辞書で引くように解説しているが、生徒の身になってみれば、それに気付くことがいかに無理な要求であるかわかる。これに関してはその中でもっとも長い語を引かすことにしているが、確率は大変よいと思う。*every time*の場合もそれでうまくいく。というよりもむしろ、支柱語である*time*を引いてもゴシックの欄にそれらしきものは見当たらない。接続詞相当語句としては他に、*each time / by the time / the instance; the moment*等があり、これらはいずれも2つ以上の語が結びついて新しい働きをすることに注目させなければならない例である。関連語句としては*Once; Now / Suppose / Provided that*等がある。読解指導において接続詞(相当語句)はポイントのひとつである。

辞書を利用する読解のグループ学習を紹介しよう。4人1組の班を作らせ、班長を決める。(班員は4人が適当であり、それ以上の場合、経験上うまくいかない) テキストは該当学年の教科書より少しやさし目のものが相応しい。班長の指示にしたがって、設問シートの答えを求めながら、4人全員で同じ行動を取る。設問には“What is the opposite of this word?” や [to take care of ⇒ 辞書] などが含まれ、班長の指示で辞書も同時に引く。リーダーである班長が意見をまとめて全員同じ答えを書く。みんなで一緒に辞書を引いて初めて辞書の引き方、調べ方がわかったという生徒も少なくない。教師からの一斉指導からよりも、生徒同士の対話のある実習からより多くのことを学ぶことはあり得ると思う。なお、各班より一部を提出させチェックをして、次の授業の冒頭でコメントをする。このコメントは、クラスに共通の誤りが多い場合には一斉指導で、また各班に固有の指示をする場合には机間巡視をしながら各班に対して行なう。

紙面の都合で英英辞典と、和英辞典に触れられなかったが、読解の最終目標は、日本語を介さずに、英語を英語のまま理解できるようにすること、つまり直読直解力(語感)の養成である。授業中に、教室英語を最大限に取り入れること、英問英答、文型練習を多用することと並行して、英英辞典を利用するのもこのためである。英和辞典との大きな相違は、英英辞典は凡その意味のわかっている語を引くことであろう。(特に動詞、名詞、形容詞) 英語の説明に接して初めて nuance がわかることがある。語句(動詞、名詞、形容詞)の定義当てクイズやテストは有効であり、それを繰り返し行なううちに各品詞の定義上の特徴や、各類義語間の nuance が徐々に飲み込めるようになるのであろう。また、和文英訳ができて初めてその表現が本当に理解できたと言えることがある。例えば、so that + S + can --- を用いて英文を作らせると so + 形容詞(副詞) + that と取り違えたりする。自由英作文の指導と異なりこの種の誤りはチェックすべきであろう。

おわりに

paragraph reading の指導が一般化しつつある。段落の中心概念や最重要文を考えさせたり、段落と段落との関係を意識させたり、要約をさせたりすることになるが、その基礎はあくまでも文中における語と語との相関関係、そして文と文との相関関係をしっかりと把握することであろう。それらがあやふやなときにヒントを与えてくれるのが辞書である。その意味で辞書を素早く、的確に引く訓練の持つ意義は今後益々大きくなるといえよう。

(こはし よういち/浦和市立高等学校)

参考文献

- 伊藤元雄(1986), 「新しい「読み」の指導」『英語展望』, No. 86. ELEC.
竹中治郎(1976), 『英語教育と新教授法』, 泰文堂。

『英語展望』バックナンバー案内

No. 96 テスト

言語テストとテストの得点 大友賢二/言語テスト理論と表計算ソフトによる分析 笠島準一/「数式に弱い」教師のために: 簡便なテスト事後処理法と項目分析 関典明/誤りの評価と言語習得 金谷 憲/テストをする側の誤りと反省 名和雄次郎/大量に書くことはいいことだ: ライティングのテストについて 楠部知佐子/テストと現場の悩み 糸山あや子

No. 95 外国人とのコミュニケーション

対人関係の論理・日本と英米の場合 斎藤誠毅/欧米人とのつきあい方 八代京子/English Has 'Keigo'. Too Jeffrey Bruce/会議のすすめ方 脇山 怜/AETと英語教育を話し合う 島岡 丘/東南アジアの留学生を教える 名和雄次郎/日本人学校型異文化コミュニケーション 中村光宏

No. 94 新指導要領

新指導要領のめざすもの 伊藤健三・新里眞男/地球市民への英語教育 小池生夫/基礎力をつけるための指導 下村勇三郎/コミュニケーションをめざして 斎藤誠毅/表現力を伸ばすための試み 浅羽亮一/新指導要領とリーディング 山西廣司/コミュニケーション教育の今日の課題 伊村元道 (各650円)

ELEC (英語教育協議会) TEL 03-3265-8911

〒101 東京都千代田区神田神保町3-8 FAX 03-3265-8917

「訳すこと」の意味を考える

川崎 清

蔑まれる訳読

外国語学習の究極的な価値とは何か、そして語学教師の真の使命は何か、という問いに対して次のような議論が正論として世上に広く受け入れられ、特に現今ではそれこそ唯一絶対の論のごとく主張されることが多くなった。曰く、言語は意思伝達の手段であり、外国語学習の価値は、その外国語を技能的に征服し、外国人との直接的な意思の疎通を可能にすることである。そして語学教師の使命は、それを実現することである、というものである。更に授業過程で訳読を行うことは、外国語学習の技能的征服にはマイナスであり、教師は訳をつける作業を授業過程から可能な限り排除すべきである、との主張も力説されている。

いずれも誠に正論である。しかし、外国語の技能的征服は言うほど簡単ではないし、外国語の文を見たり聞いたりしたとき、それに日本語訳を付けないで直接その文の意味の世界に到達できるほど、生徒も教師もその外国語に習熟していないのが大方の実情なのではなからうか。

心の中では訳読様様

正直に言って、筆者は英語を読むときも聞くとときも、「心の中で」日本語訳を付ける作業をしてしまう。しかし、授業過程では可能な限り教室英語を使い、またいわゆる教室英語の枠を超えて英語で授業を展開しようと努めてはいるのである。その限りでは、日本語による説明を、そして日本語訳を付けることを、表面上は可能な限り抑制している。

また、英語を読んだり聞いたりするとき、何を

しているのかを生徒に尋ねて、その答えを分析してみると、表面上日本語訳などを授業過程でしていないときでも、問題となる英文を「心の中で」日本語に訳すことで、意味の理解を達成している場合がほとんどなのである。それは否定のしようのない事実であり、直視しなければならない現実である。

更に、週当たりせいぜい5時間の授業時間、45人を越えるクラス・サイズ等、日本的学校環境での英語学習の実際条件を見るならば、日本語による説明や日本語訳を全くしない授業だけがあるべき姿の授業として奨励し、それを形だけ表面的に展開しても、必ずしも全ての生徒に親切であるとは言いきれない現状が在るように思われる。

訳読にも功德

それでは現在の日本的学校環境の劣悪な学習条件下で展開されている英語教育の、極めて普通の教室作業、すなわち日本語訳を付けることによる英文の理解、という学習活動の中に、なお外国語学習において期待される価値ある効用が在るのか否かが問題となるが、筆者は、その学習活動の中に価値ある効用があるということを明らかにして、英語教育の現状の弁護可能な面を弁明してみたい。

教科書内で、我々が下記のような英文に出会うことは稀ではない。

But such paintings allow us to imagine things for ourselves. They can make our own view of the world sharper. For they force us to say to ourselves, "What does he see that makes him

paint like that?"

(Creative English Course II)

このような英文に接した場合、高校の平均的学習者は、語彙的・文法的知識を手掛かりに、先ず直訳をして意味を理解しようとする。しかし、そのとき得られた日本語訳からは内容を十分に理解できたという実感を持つことは稀である。また、自分の日本語訳に奇異な印象を抱かざるを得ないであろう。そこで、彼は更に自分の日本語訳に検討を加え、日本語として意味のとり易い文を作り始め、その日本語訳が完成するに至って、やっと意味が理解できたと得心するのである。

いかにも能率の悪い読解作業であるが、高校生の平均的習熟度からすれば、ごく普通の読解過程であり、非能率の非難を浴びせることは当を得ないであろう。むしろ、日本人学習者としては恐らくは学習の一時期において不可避のこのような一見「非能率的」な作業過程の中にこそ、学習者の思考力を開発し、それを鍛錬し強化するという、外国語学習の価値ある効能がそれと意識されずに働いていると、私は考えている。

訳読過程の構造

上記の読解作業には、次の3つの過程が含まれている。

- ① 英語文の文法的構成に立脚して和訳し、不自然な日本語訳(直訳文)を作ること。
- ② 英語文と①で得られた日本語訳を、経験的知識などの常識や論理に照らして、考察し分析すること。
- ③ ②の考察と分析に基づいて、自然な達意の日本語訳(意識文)を作ること。

術語を使って示せば、①は英語から日本語への翻訳であり、これを言語「間」翻訳という。①の直訳文から③の意識文への翻訳は、日本語の内部における翻訳なので、これを言語「内」翻訳という。

学習者は、一定の習熟度に達すると、言語「間」翻訳の過程を経るだけで英文の内容を把握することができるのであるが、習熟度が十分でない学習

者は、上に例示した無生物主語構文や抽象名詞などを多く含む文になると、①の直訳文を、②の考察と分析を経て③の意識文に直して、やっとその意味内容を把握するのである。

訳読の功德

上に見たような初学者の訳読過程のどこに、思考力を開発し、それを鍛錬し強化する効能があるのだろうか。その点を以下に詳述する。

初学者は一般に素朴な日英パラレリズム信仰(外山滋比古氏の命名)とでも呼ぶべきものに立脚して直訳文を作る傾向がある。即ち、英語文における名詞・動詞は、日本語訳においても必ず名詞・動詞で対応させて訳し、英語文における主語・目的語は、日本語文においても主語・目的語になるよう対応させて訳すのである。態についても然り、能動態は能動態に、というわけである。そこには文法形式上の日英パラレリズムを無反省に信奉している態度がある。

言うまでもないことだが、各言語にはそれぞれに特有の統語的・意味的規則があり、ある語の前後にどのような語類(品詞)のどのような意味特徴を持った語が分布し得るかという点に関して厳しい制約がある。従って、表層レベルでの文法形式上の対応をはかるだけでは、意味レベルでの対応に破綻を来す場合が生じ得ることは当然なのである。これが文法形式上のパラレリズムに基づいてなされた直訳文が生硬で理解しにくい日本語訳になってしまう原因なのである。

そこで、学習者は①で得られた直訳文が意味の把握に十分でないと感じると、それに様々な検討を加え、③の意識文を作る。即ち、言語「内」翻訳をして内容の理解を果たすわけである。急いで確認をしておく、この作業は古文を現代口語訳するというような言語「内」翻訳と同断ではなく、あくまでも②の作業を踏まえた上での、即ち日本語と統語的・意味的規則の異なる英語を同時に考察の視野におさめたいうでの、言語「内」翻訳なのである。そこでは、学習者は経験的知識の総体から成る常識や論理を考察の道具として、英語文と日本語訳文に、日英両語の統語的・意味的規則の体系(即ち日英両言語のラング)を当てはめて

意味の適否を考察し、直訳日本語文の内部構造を一度分解して、それを可能な限り自然な日本語文になるよう再構成するのである。

①②③の作業過程においては、学習者の言語(日本語)は、英語について語る(思考する)言語として、また同時に日本語について語る(思考する)言語として機能している。即ち二重の意味でメタ言語として機能しているのである。一方英語は、初学者の段階では緻密な思考を組織し推進する媒体とは、当然のことながらなり得ず、学習者に日英両語の規則の体系(ラング)の相違に注意を喚起し、それらの考察を促す契機として機能している。その機能は、いわばセミメタ言語的機能とでもいえよう。

もはや多言を要すまいが、メタ言語とは他の言語を分析記述する際に使用される言語のことであり、その中心的機能は、分析対象言語に属する具体的な語・句・文(即ちパロール)を、本稿の関連で言えば問題の英語文と日本語訳文を、その言語の規則の体系(ラング)に照合して、その意味作用の適否を検討することにある。

訳読の功德の本領

ある言語(通常は母語)をメタ言語として使用する能力は、人間が自己の経験を言語的情報に組織するとき、あるいは他者の言葉を理解するとき、その言語情報の意味的・論理的整合性を判断する能力の基礎をなすと考えられる。何故ならば、ある語・句・文の正しさを検討し判断するには、現実世界についての様々な経験的知識はもちろん、それらの言語形式や意味について語る(思考する)ための、即ち、パロールをラングに照合しその意味作用を点検するための、メタ言語とその操作能力とが要求されるからである。

日本語をメタ言語として使用する訓練は、国語教育をはじめとして、英語以外の諸教科においても、術語を定義したり、その定義を更に咀嚼するという学習活動のなかで多かれ少なかれなされてはいる。しかし、言語形式の語彙的・統語的・意味的内部構造を日英両語の規則の体系(即ちラング)に照合しつつ、集中した思考によって検討・考察するという訓練は、英語教育における英語文

を日本語に訳すという学習活動の中で、最も徹底かつ日常的になされているのである。そこで開発され強化された日本語をメタ言語として使用する能力は、やがて英語自体を含む諸教科で与えられる多様な学習経験を吸収理解し、それらを創造的・体系的に組織する知力として働くのである。その知力によって学習者は、自己の精神的活動領域、即ち概念世界を、徐々にしかもそれと気がつかずに、豊かな内容を持つものへと拡大していくのである。

訳読の功德の限界

私は教室作業が専ら日本語訳を作ることに終始すればそれで良いとも、それしか日本の英語教室ではできないとも考えてはいない。日本語訳をメタ言語として操作する能力の強化が英語教育の最終目標とも勿論考えてはいない。

日本語訳をすることは、ある段階の学習者には、複雑に入り組んだ構造の文を理解する際不可避であり必要だと考えているのである。その日本語訳をする作業の中で強化された日本語をメタ言語として操作する能力は、英語の語彙、統語、意味、音韻等の様々な規則を吸収理解し、それらの知識を運用力に高める「間接的な」推進力になると思うのである。しかし、それはあくまでも「間接的」推進力なのだということを忘れてはならないだろう。

結 び

学習の相当長期にわたる過程で、日本語訳を作ることが避けられないとしたら、それにどのような価値や効能そして限界があるのかを考えてみた次第である。

(かわさき きよし/東京都立小石川高等学校)

Seventeen を読もう ナマの英語を教材に使う

小西康夫

1983年から1985年の3年間、確かに、リーディングの授業で、U.S.A.で発行された *Seventeen* や *Reader's Digest* US edition などを使用したことがあるにはあるが、それ以来 Reading の授業を受け持っていないし、現在は別の課目を担当しているので、少々、このテーマで書かせていただくことに、次に述べる3つの点で、戸惑いがあるのだが、過去を振り返って、自ら自己満足に陥らないためにも、読者の方々からご批判をいただくということで、編集部からの依頼をお受けした次第である。

その3つの戸惑いというのは、

1. データが7、8年前であること
2. 3年間のデータしかないこと
3. 理論的裏付けがまったくないこと

である。よく考えると、やはりこれでは読むに耐えないような気がするが、まあおつきあい願いたい。

最初、短大1年次のリーディングの授業を担当したとき、どんな教材を使ったらいいのか、実際のところ、考え込んでしまった。理由は、intensive reading (精読) を中心にするか、extensive reading (多読) を目標にするか、で悩んでしまった。多読の土台に精読があるのだから、精読中心、多読目標という旗印を掲げてもよいのだが、これは以前、高等学校で教えていたときの経験から、計画倒れに終わることは目に見えていたので止めて、二者択一しかないと思った。

精読においては、発音、文法構造、語彙、文化的背景に優れているものを選びたい。完璧なものなんてないとわかっていても、できるだけそれに

近いものと思ってしまう。でも見つからない。すると「まあいいか、書かれている内容を正確に読み取りさえすればいいのだから、これでいくか」となってしまう。

多読では、速読についてもふれようか、などと考えてしまって、語彙が2,000語、3,000語と制限されているラダー版のシリーズが適切かとも思ったが、問題はもっと他のところにあった。クラスサイズを忘れていたのだった。

現在もそうだが、1クラス60~70人いる学生をどうやれば、何を使えば、満足のゆく授業ができるのだろうか。英会話のクラスでは、はっきりいつて不可能だろう。

以上とりとめもないことを、ああでもない、こうでもないと考えて、テキストを決めないで、授業に臨んでしまった。そこで、「ふだんみんなは何を読んでいるんだ」と聞いたら、「漫画」「情報誌」「アルバイト雑誌」等々、と答えが返ってきた。「文庫本とか読まないのか」と聞くと、「疲れるよ」という。こりゃだめだ。参考にも何にもなりはしない。聞かなければよかったと反省した。

しかし、「情報誌」というのは少しはヒントになって、U.S.A.でその手の雑誌はと探してみると、*Seventeen* というのがあるではないか。彼女たちは18才、もしくは1、2才ぐらい上もいるかもしれないが、まあそれぐらいのところだから、いいかもしれない。で1才の差の *Seventeen* だからプライドも傷つかないだろうと、即座に決めて、3クラス分おおよそ180冊頼んだように記憶している。

長々と、教材決定プロセスの話につき合わせて

しまったが、別に駄弁を弄したとは思っていないが、教材決定の苦勞／楽しみと授業での苦勞／楽しみと総合判断してもらおうと、提供した次第である。

まず、*Seventeen* という雑誌は1941年に創刊され、New YorkのTriangle Communicationsという会社が出版元である。内容は健全そのもので、恋愛記事を扱ってはいるが、セックスやスキャンダル記事は皆無である。ファッション、旅行、スポーツ、食べ物と、こちらの『ハナコ』とか『JJ』が合わさったような雑誌である。

この雑誌の後ろに通信販売がついていて、今でこそ、海外個人輸入は珍しくないが、その当時の学生たちは、喜々として、1か月はその商品入手するレター・ライティングのクラスに変貌したくらいである。そして現物を手にして、学校に持って来て、サイズが少し大きいだとか、色がやはり派手だったとか、今度は交換したいので、書き方を教えてほしいというもまで現われる始末であった。

内容は、あたりまえのことだが、我々外国人向けにはできていない。そこで、内容的には興味をそそるものであっても、語彙（スラングなど）や文法的に破格など、言語的にみて、学生たちに大きな負担がかかるようでは読む意欲も半減してしまうので、読む記事を選ぶことから始めなくてはならなかった。

Seventeen をどう授業に使ったかということ、特筆すべきものはなにもないが、表紙と目次はかならず、辞書を引いてでも読むように指導した。手元にある記録から、例えば、1985年3月号（日本に到着するのは1か月遅れなので、使用したのは4月から5月にかけて）で読んだコラムは、みんなの投票でベスト3プラス1（私の独断で選んだもの）で合計4編読むことにした。あとで試験があると思っているので、圧倒的に短いものが好まれた。

彼等が選んだ3編は、第1位が“*When your boyfriend gets moody*”（あなたの彼がしょげているとき）以下日本語訳は意識。[このmoodyの意味を、日本語のムーディからの干渉か逆に解釈していた学生が6割近くいた]。第2位、“*Horo-*

scope: What's up for spring?”（星占い、春には何かが起こる）[What's up?というイディオムを初めて覚えた者8割以上]。第3位は、“*What do you say?: Grading your teachers-do they pass or fail?*”（どう思いますか。あなたの先生方を採点してみましょう。合格か不合格か）[What do you say?がWhat is your opinion?と同じ意味だと知らなかった者全員]。最後に私の推薦で、“*Seventeen's Guide to Letter-Perfect Letter Writing*”（セブンティーン推薦、これで完璧レターライティング）[letter-perfectは何回も繰り返して完璧なまでに覚えることで、ここはletterの語呂合わせだろう。英国ではword-perfectという]。

このLetter Writingの内容は多岐にわたっていて、Parts of a letter, Business Letters, Applying for a job, Requesting a college application, Thank-you letters, Ten Tip for Correct Correspondenceと盛りだくさん。これを日本語に訳し、1週間後に英語に戻すという作業を行った。すごいになると、全文を暗記ということをやっている学生も出てきた。しかし、ほとんどの学生は冠詞は抜ける、間違ふ。単数、複数の誤りと、自分が訳した日本語の未熟さにも気づき、愕然としていた。苦肉の策で、例えば、Avoid contractions in business letters.を訳すときに、「ビジネス・レター（複）では短縮形（複）は避ける」と（複）

(21頁へ続く)



Seventeen July 1991

＜アジアと日本の国際化＞

● 日本人大学生のアジア研修旅行から

竹原 茂 (ウドム・ラタナヴォン)

はじめに

去年(1990年)7年31日から8月20日まで麗沢大学の学生11名(内台湾の学生2人)と教授4人,その他会社員2名,計17名で,タイ北部チェンマイとチェンライ県とラオス北部ヴィエンチャンを研修旅行した。私の末っ子の恵里子(当時中学2年生)も一緒に連れて行った。

恵里子は,生まれてはじめて父の国ラオスを見た。私自身も16年ぶりに祖国ラオスへ帰ることができて大変感動した。16年ぶりに見たヴィエンチャンは,なつかしい。メコン川の岸での屋台,タート・ルアン寺院,母校ヴィエンチャン高校,お世話になった姉の家(ホンシーノイ地区,本人はフランスに亡命中)など,どれをとってみてもみな懐かしい所ばかりであった。

激辛料理と托鉢と9頭の象

学生たちはまず異国タイで驚いた。

旅行する前に学生たちにタイ語の簡単な挨拶を教えておいた。しかし,サワッディー・クラブ(こんにちは:男性の挨拶)とサワッディー・カー(こんにちは:女性の挨拶)とコーブクン・マーク(どうもありがとうございます)以外の何も知らないのである。まさに外国に来たのだなあと学生は言った。

次に,私たちは大都市バンコクを経由して,山の都チェンマイとチェンライへむかった。ここは,ラオス北部ルアン・ブラバンの方言に近い言葉話していたし,食習慣もほとんど同じだ。

今回の旅では学生に食文化体験のために,出来るだけ現地の本場の料理を食べさせた。例えば,焼き蛙,焼きなまず,ソムタム(ラオス語はタム・マークファン,青いパパイヤのサラダ),ケーンベット・カイ,ブタの皮油揚げ,ナムブリック(唐辛子とレモンの汁とナム・プラー:ナム・プラーは日本の「しょっつる」とほぼ同じ),カオ・ニャオ(もち米),カオ・ラーム(竹にもち米とココナツのミルク

と里芋,砂糖を入れて,炭で焼いたもの),トム・ヤムプラー,カントク料理などである。ほとんど唐辛子が入った激辛の料理ばかりだった。時々中華風の料理や sea food なども食べるがあった。そしてラオスやタイ伝統的な民族舞踊や,音楽など,エキゾチックな雰囲気の中で食事をしたりして,学生たちは満足したようだ。

そういったある日,上座部仏教の国タイ,チェンライ県のワット・ブラケーオ寺で私たち全員で朝6時頃に托鉢をする機会があった。托鉢は,学生たちには生まれてはじめての経験だったので,みな真剣な顔をしていた。

その後,チェンライ市の船乗り場から約1時間ぐらい2隻の船でメーコック川上流をさかのぼり,私の友人であるピバット・チャイスリン氏の農場予定地(メーコック・ファーム)に行った。その農場に学生たちは市内で買ってきたマンゴ,ココナツ,リュウガン,ヤシ,シャカトウ,グアバ,ジャク・フルーツ,ライチなどの苗木を植えた。学生たちは自分でクワで穴を掘り,自分がえらんだ苗木を植えた。数年後,彼らがこの地に再び来ることがあれば,恐らく豊かに実をつけている木を見ることができだろう。こうやって毎年苗木がふやせれば,数年後ここは日本人学生のつくった果樹園になるであろう。学生たちは,日本では木を植えるような体験がなかったので,ととても喜んでくれた。

このようにしてピバット氏の農場で汗を流した後,また船で今度はカレン族村に行き,そこから9頭の象で山を越えて,約2時間かけて終点ヤオ族村に到着した。象の御者はカレン族の青年とピバット氏自身がつとめてくれた。

リス族生徒寮と谷口農場で

タイでは約53万人の少数民族が住んでいる。その大部分はチェンマイとチェンライ県に集中している。

中野穂積さんはボランティアでリス族の中学生(12才から16才まで)16名を世話している。日本から来た学生たちは寮の質素な生活を見て驚き,言葉も出なかった。日本の寮と比べて天と地ほど違っていた。例えば一人部屋ではなく,一部屋(約12畳)に竹製のベッドが10台ぐらい並ぶ。家具などほとんど見当たらなかった。洋服などは壁際に掛けたり,紐に掛けたりするだけである。自給自足の生活をするため,生徒たちは水田に稲を植える。その他野菜畑,養鶏,養豚,養魚なども営んでいる。それでも食料が足りない分は生徒たちの両親に仕送りしてもらっている。

谷口農場でも,同じように貧しい高地民族の若者たち6名に実地教育をしている。私たちが訪ねたあと,ラフ族の青年が一人日本で約半年間農業研修をしたという。

2人の日本人がタイでこんなに素晴らしい仕事をしているのに感動した。心から感謝している。

タイからラオスへ飛び

ラオスは最近開放政策「チンタナカーン・マイ」(新しい理念、または思想)を進めている。そのおかげで、私たちは社会主義ラオスに入国することができたのだ。私自身は16年ぶりの祖国訪問だったので、懐かしさと不安でいっぱい、娘に「もしパパが捕まったら、日本の仲間と日本へ帰るんだよ」と言っておいたほどだ。

娘は大都會の東京やバンコクなどを見ているので、静かなラオスの首都ヴィエンチャンを見たとき、「ラオスは道が広いのね。緑がいっぱい。水牛がぶらぶらしている。高層ビルが一つもない」と言って、驚いていた。娘と学生たちは、ラオスに入る前にタイをかなり見てきたので、ラオスではあまり驚かなかった。ラオスとタイの食生活や文化などほとんど同じだからである。しかし、経済的には、タイのほうが豊かになったと思う。ラオスがもう少し民主化すれば、きっと海外に亡命したラオス人は、祖国再建のために帰国するだろう。

今回ラオス訪問で残念で仕方がないのは、自分のふるさとサワンナケット市へ帰れなかったことである。これはラオス政府当局が、団体から離れないほうがいいと言って、許可を出さなかったため、娘に私のふるさどを見せることができなかった。また、ワット・サイヤブーム寺院に眠っている両親に供養してあげられなかったのは心残りである。

社会制度の違うラオス社会主義体制を体験した学生たちと娘は、大変勉強になったと思う。

もっとアジアを知る努力を

アジアと日本の国際化を進めるには、まず同じアジアの国々を知ることである。英語やフランス語などを流暢にしゃべれても、となりの国のことをひとつも知らなかったなら、恐らく他の国から非難を受けるであろう。アジアで起こった様々な問題、例えば、難民問題、インドシナ政変、ミャンマー(元ビルマ)の民主化要求問題、天安門事件など、日本の若者や一般国民にもっと関心を持ってほしいと思う。

今回のアジア(タイとラオスだけだが)研修旅行に参加してくれた日本人と台湾人の学生と日本の先生方の感想を聞いたところ、皆「大変よかった、楽しかった、人生に参考になった。自分の視野がもっと広がった。今まで近隣アジアの国々に旅をしたことがなかったため、大変よい機



タイ、チェンラン県ピバット氏のメーコック・ファーム予定地で、苗木を植える前の折り、左から2番目筆者、3番目は筆者の娘。

会を与えてくれた」などを述べてくれた。日本の青年たちに、この旅行を通してこれからの人生で出会うであろう苦労や危機に直面できる機会をわたしたちが提供してあげたからだと思う。私には4人の子供がいる。4人ともアジア、オーストラリアとヨーロッパの国を旅をさせた。親としてはもちろん心配しているが、心配ばかりしては何もできなくなる。諺に「可愛い子には旅をさせよ」とあるように、青年たちには大いに旅をさせようではないか。

私が勤務している麗沢大学の大半の学生は留学経験を持っている。帰国後はまるで違った人間のようになってしまうこともある。生活態度が変わった、勉強意欲が湧いてきた。金銭感覚がよくなった、自分の国のよい点、欠点がよく見えるようになった。または国家の有難さ、自由と平和の尊さ、貧富の格差のすさまじさなどを体で感じ取ったからだろう。

これから国際社会の中において日本の地位を高めるためには、日本の青年はまず隣国のアジアの国々の事情を知り、アジア諸国の平和と発展のために協力し、アジアの兄弟の幸せを心から望むべきであろう。アジア諸国に深刻な問題が残っているかぎり、そして日本がその問題に協力して解決しようとする姿勢を見せない限り、日本は国際的には高く評価されないであろう。そして21世紀の日本は、西洋志向型国際社会から、ある程度脱皮していかなければ、恐らく、同じアジアの兄弟から敬遠されるに違いない。今こそインドシナ半島の平和建設に貢献するよい機会だ。日本の文化・日本の平和の哲学を世界に見せるよい機会だと思う。

(たけはら しげる/麗沢大学)

アメリカの 人種と民族

26

國弘正雄

5つの民族、4つの言語... 1つの国

人種や民族問題が全世界的に火を吐きつつあることは、いまさら繰り返すまでもありません。

特にこのところ国際ニュース報道を騒がせているのはユーゴスラビアです。何しろ連邦軍と共和国軍が干戈を交えているのですから、ことは容易ではありません。大体このユーゴスラビアという言葉は「南スラブ語民族の国」という意味で、国名自体がはじめから多様性を含意しているのです。

俗に7つの国境、6つの共和国（プラス2つの自治州）、5つの民族、4つの言語、（イスラム教を含む）3つの宗教、2つの文字を持つ1つの国と呼ばれるユーゴスラビアですから、統一の維持がもっとも至難をきわめたのですが、今や連邦解体寸前の危機にあります。

昔はチトー元帥という対独バルチザンの英雄が国祖として統一の要となっていた上に、共通の脅威としてのソビエトとワルシャワ条約機構が「健在」でしたから、曲りなりにも一個の広域国家としてのまとまりを示していました。ところが、チトーが今や亡く、そのカリスマ性は一代限りで継承されるべくもないというほかに、ソビエトやワルシャワ条約機構がいずれも脅威であることを熄めてしまっただけに、従来のわれ鍋に閉じ蓋的な人為的な統一にヒビ割れが生じ、積年の対立抗争が噴流しつつあるというのが実情です。

特に主要な共和国のうち、連邦分離を主張し続

けてきたスロベニアとクロアチアの両共和国と、連邦制維持を是とするセルビアやモンテネグロとはかねてから犬猿の仲、それが昨今の political pluralism の流れに沿った自由選挙の結果、ますます自主独立的な路線が勢いを得つつあるのです。とまれ総人口がせいぜい3千3百万人見当のあの国が麻のごとく乱れつつあるのは、今日の人種民族問題の厄介さを象徴するケースです。そしてお互い日本人にとってもっとも身に沁みて理解し納得し難い問題といえるでしょう。

なおこの厄介なテーマについて、あまり esoteric かつ academic にならずに、具体的かつ平易な記述でまことにリーダブルな本が出ました。ソビエトやイスラム世界の専門家、湾岸戦争について実に貴重な指摘を次々に行なった東大の山内昌之教授の編になる『入門：世界の民族問題』がこれで、確かに入門書としての多少の物足りなさは残りますが、一読に値するすぐれた啓蒙書といえます。日本経済新聞社が版元で、ご一読をお勧めします。

無論アメリカ合衆国やカナダ、さらには中南米についての要領を得た記述もありますので、本稿の読者の皆さんにも、裨益されるところが少なくないと信じます。

Management に依然として少ない Black Athletes

さて、この辺でアメリカ黒人に話を戻しましょ

う。

まずプロの運動選手に黒人が多いというアメリカ英語の常識——神話といえる面もあるのですが——を背景とする用例を2つ。

Any sports fan knows that a disproportionate number of both college and professional athletes are *black*. Athletics provides a way for some to escape poverty and enter a world they would never see otherwise. Tragically, however, it creates the illusion of far more opportunity than actually exists. There are fewer than 3,000 blacks in all professional sports put together, including coaches and trainers. This is nothing for millions of black youths to rely on.

(*Rocky Mountain News*: July 14, 1986)

(スポーツファンなら誰でも知っているように、大学であれプロであれ、黒人の運動選手が占める割合は、人口比を考えると異常に高い。一部の黒人にとり、運動こそは貧困から逃れ、予想だに出来ぬような別世界に入っていく上で、格好のルートたりうる。

ただ悲劇的なのは、実際よりも多くの機会が存在するという幻想を作り上げてしまったことである。プロスポーツ全部を合わせても黒人選手の数はいまだか三千に充たず、その中にはコーチやトレーナーも含まれる。こんなことでは何百万もの黒人の若者が頼りにできようはずはない)

次の *black athletes* というのは *black entertainers* (黒人の芸能人) というのと同じくらい成句化しています。実体のいかにかわからずです。

A profound racial-social change has occurred in American football at both the college and professional levels during the last 30 years—change that has been overlooked in the recent furor surrounding the absence of black baseball managers and football head coaches.

Black athletes are being used in ever-growing numbers in the “thinking,” or “high-IQ,” positions at the bowl-bound colleges and in the National Football League. And that is what will produce black football coaches and executives.

(*New York Post*: Nov. 18, 1987)

(大学とプロの両方でアメリカのフットボールには巨大な

変化が、人種・社会の両面でおきた。ここ30年ほどのことだが、この変化、野球のマネージャーやフットボールのヘッドコーチの中に黒人がさっぱり見当たらないではないが、という式の昨今の論議によって見失われがちではある。

事実、花形大学チームやAFL所属のプロチームの黒人選手で、「高度の思考を必要とする」「高知能指数レベル」のポストにつく者の数は増える一方である。それがやがては黒人のコーチや経営者を生み出すことになるう)

いま一つ、この点に関するもう少し最近の用例を。

For many black athletes, the game has shifted from the playing field to the front office.

It's a contest that blacks believe they're losing overwhelmingly.

While opportunities to participate have improved in some cases, the influx of blacks into sports management and coaching positions remains in the dark ages.

“There's a plantation structure with the whites having a monopoly,” said Harry Edwards, a sociology professor at the University of California at Berkeley and a consultant for the San Francisco 49ers and several college teams.

“There are a few blacks at junior (management) levels. These African-Americans are in isolated and powerless positions. They're a few tokens showcased at highly visible levels.”

(*The Tampa Tribune-Times*: June 9, 1991)

(黒人の運動選手の多くにとって、勝敗は競技場からフロントの事務所へと移っている。黒人の負けは決定的、と彼らには映じている。

黒人が試合に参加する機会は確かに増えた面もあるが、スポーツ関連の経営陣やコーチの地位につく黒人ときたら、まるで中世さながらである。

「白人が独占を決めこんでいるという式のプランテーションさながらの機構がまだ残っている」とはカリフォルニア大学バークレー校の社会学教授のかたわら、サンフランシスコ・フォーティナイナーズほか、いくつかの大学チームのコンサルタントを勤めているハリー・エドワーズの弁である。

「中間管理職レベルには何人かの黒人がいるが、実権のないポストにバラバラにおかれているに過ぎない。黒人もチャンと雇っている、という見せ金的な存在でしかないんだ」

勝負の世界では最善の選手を求める

なおここで実際に有名なプロ競技者だれかれの口から、この辺の事情について率直に語ってもらうことにします。いずれも *The Tampa Tribune-Time* 紙から。

最初は Washington Redskins で鳴らしたプロフットボールの Doug Williams (黒人) です。

“A lot of people fail to realize that the NFL is like corporate America. It's like IBM, Xerox. . . all those companies. A majority of those owners are white. They look to hire the way they want to.”

(National Football League なんて要はアメリカの企業社会みたいなもの、っていう点をみんな見過ごしてるんだ。IBM とかゼロックスといった大企業と同じね。持ち主の大部分が白人で、自分たちの好みの採用をするんだよ)

次はテニスの全米チャンピオンでウインブルドンの覇者でもある Arthur Ashe の弁です。

“There is a fear that if blacks get a toehold on tennis, they will take it over like baseball. Tennis is a sport where the athletic skills are akin to baseball.”

(テニスコートに足を踏み越えさせたらさいご、黒人に占拠されるのではという怖れがあるんだ。野球の場合と同じようにね。テニスっていうのは野球とよく似た運動能力を必要としているんだ)

なおこの Ashe は黒人ではありません。

プロゴルフについても、自ら黒人のプロたる James Black はこう断じます。

“It's hard to get into the PGA. There are no blacks in the administration part of the PGA. The system is worse now than ever.”

(プロゴルフ協会に入るのは難しい。協会の経営層に黒人は一人もいないんだ。前よりずうっと悪くなってるな)

もっとも非黒人の高校フットボールのコーチ、Earl Garcia——恐らくは Hispanic でしょう——は次のような正論を吐いています。

“I never heard one coach say we're going to

play one kid over another because they are black or white. It's just a matter of who is the best athlete. I don't think a coach in any sport could afford to be a racist.”

(黒人だから白人だからと選手の起用を区別するコーチなんて聞いたことないな。最善の選手を選ぶだけの話さ。どんなスポーツだって、人種差別なぞやっている余裕なんかありゃしないさ)

なおいま一つのプロスポーツで75%と、黒人が圧倒的な多数派を占めるのはバスケットボールで、同じ背丈なら黒人のほうが白人よりも腕と脚が長いので、これが黒人にとって有利なのは、と推測するのがテキサス大学の形態人類学者の Robert Molina 教授。果たしてそういうことなんでしょうか。

そうであることを期待しましょう。

確かに勝ち負けや記録の高低がはっきりしているスポーツでは、人種差別なぞしている余地はないのかもしれませんが、特に巨額のお金がかかっているプロスポーツの場合、なおさらのことでしょう。

黒人という(プロ)スポーツという連想が事実上定着しているアメリカのこととて、スポーツというのを一つのとば口にしてアメリカ黒人の置かれている現状をのぞいてみたのです。

偏見と差別の対象として

ところで以下の用例は、黒人でしかも女性、という組み合わせがどれほどの偏見 (bigotry) や差別 (discrimination) の対象となっているか、しかもれっきとした公権力によって、という背筋が寒くなるような事実を明らかにしてくれます。

Regina needed to be reassured that she would be doing the right thing by going to the police. “If we let these men get away with it,” Barbra insisted, “they're going to keep on raping women. Next time they may kill somebody!”

“The police never believe a *black* woman,” Regina said. “There's nothing I can do about it!”

“Yes, there is. You can help yourself by helping me. We need each other.” Finally, Regina agreed.

(Reader's Digest : Jan. 1982, p. 74)

(警察に行かなくちゃダメ、という点をレジーナに納得させるのは一仕事だった。「ああいった連中をほっておいたら」とバーバラは引っ込まなかった。「またレイブをし続けるに決まってるわ。人殺しだってやりかねないんだから」)

「黒人の女の言うことなんか、警察が耳を傾けてくれるわけではないのよ。どうしようもないってことだわ」とレジーナ。

「いや、出来ることはあってよ。私を助けてくれることがあなた自身の助けにもなるんだわ。助け合わなくちゃいけないのよ」

とうとうレジーナも折れてくれた)

警察、特に南部のそれがしばしば反黒人、反女性、反ユダヤ系、反新入移民、であることは、映画やテレビ番組などでしばしば耳目にするところです。かのKKKなる秘密結社員が、しばしば土地の保安官や警察職員を含んでいることは、夙に指摘されている点です。

レジーナというこの黒人女性の嘆きは、アメリカ社会のある種の暗黒面をあらわにしています。

The News on Blacks

このところ富に増えたかに見える黒人のニュースキャスター、どうやら小生の元キャスターとしての神経過敏で偏った主観的な観察でないことを、以下の記事ははっきりと物語っています。

A look at statics that shape our lives

The News on blacks

Of the 50 top TV markets, these have the highest percentage of *black* newscasters.

St. Louis	46.2%
Washington, D.C.	38.9%
Baltimore	33.3%
Detroit	26.7%
Memphis	25.0%

Source: Herb Altman Communication Research; Oct. 1987

By Heidi E. Capousis, USA TODAY
(USA TODAY: Oct. 29, 1987)

(黒人についてのニュース：全米の主要なテレビ市場50のうち、黒人のニュースキャスターが多いのは、セントルイス (46.2%)、ワシントン特別区 (38.9%)、ボルティモア (33.3%)、デトロイト (26.7%)、それにメンフィス (25.0%) の順です)

St. Louis がこんなに高いのはなぜかなと憶測してみるに、ミシシッピ川の向こう岸にある East St. Louis は圧倒的に黒人の人口比率の高い隣接都市なので、そんなことが影響しているのかもしれませんが、なお St. Louis はドイツ人の多い Missouri 州の大都市、一方の East St. Louis は南部の Kentucky 州に所在します。

ワシントン D.C. は、人口の 7 割以上が黒人、しかも連邦政府のお膝元として、いわば江戸時代の天領のような存在です。市長も市会議員も圧倒的に黒人、ということですからこれはよく判ります。

Baltimore はワシントン D.C. からほど近いところにある Maryland 州の主要な港町。黒人人口の比率も全米で最も高いところの一つです。ほぼ同じことは自動車の街 Detroit についても言えます。Detroit の inner city — central city とも申します——のスラム化はすさまじく、黒人や南部出身の poor whites の住民が増える一方で、昔日の、世界の motor capital としての面影は、すっかり地を払ってしまいました。

Memphis が深南部 (the Deep South) の Tennessee 州の主要都市で、エルヴィス・プレスリーでよく知られていることはご承知の通りです。黒人の人口がアメリカの総人口に占める比率が 12% 程度であることを思うと、これら 5 都市の比率は驚くほど高く、それぞれの都市の人種民族事情を反映しているに違いありませんが、同時に連邦政府が果敢に推進してきたかの affirmative action の結果かもしれません。

貧困は白人にも多いのだ

ところでアメリカの貧困は主として都市中央部のゲットーに見られ、特に黒人の間において著しい、というのがほとんど通念化していますが、必

ずしもそうではない、というのが以下の記事の説くところです。

America's poor are whiter, more rural and more likely to be employed than is often believed.

Though society often examines the poor in the ghettos, poverty lives outside of cities as well, poverty experts say. There are other misconceptions.

Too many whites believe "that people on welfare are black" and that they are "having babies to make money, are driving Cadillacs and are all cheats and frauds," said Douglas Dobmeyer, executive director of the Public Welfare Coalition, an Illinois welfare — reform lobbying group.

(*The Tampa Tribune-Times*: May 26, 1991)

(アメリカの貧困は、普通に考えられているよりも白人、農村地帯、それに職業を持っている者に多い。

貧困、というと都市のゲットーを探しがちだが、都市以外にも存在すると専門家はいう。それ以外にも誤解が存在する。

「生活扶助を受けているのは黒人」で「生活保護をあてにしては子供をつくり、キャデラックを乗りまわすなど、インチキもいところ」と思い込んでいる白人が多すぎる」とイリノイ州で福祉関係の改革を手がけている公共福祉連合なるロビー活動団体の専務理事はいう)

そういう面もあるように思います。そしてこの記事はさらに次のように言葉を継ぎます。この引用中に出てくる the underclass という比較的新しい表現にご注意下さい。

While poor urban blacks are thought to be the bulk of "the underclass," other blacks, and whites as well, in rural areas suffer from pervasive poverty.

Rural poverty has different characteristics from that found in cities and towns. Almost three quarters of the rural poor in 1987 were white, the study showed.

The rural poor are more likely than the urban poor to live in families headed by two parents, to live in the South—the region with the highest poverty rate— and to work, according to the CBPP study.

More than 44 percent—almost half—of all rural blacks fell below the poverty line in 1987, while 33 of those in cities did.

Blacks are more likely to be poor than whites—a third of them are poor, while only a tenth of whites are. (Ibid.)

(下層貧困階級の大宗をなすのは貧しい都市の黒人、というのが通念だが、実はといえば、広範囲な貧困にさらされているのは、農村地帯の住民で、それは黒白の別を越えている。

都市部の貧困と農村部の貧困とは異なる特徴を有している。1987年の農村部の貧困層の4分の3近くが白人である。とこの調査はいう。

農村部の貧困層は都市部の貧困層よりも二親が揃った家庭で、最高の貧困率を持つ南部に居住し、しかも職を持っていることが多い、とワシントンのシンクタンクたる予算政策優先順位センターの調査はいう。

1987年に貧困水準を下回った全農村黒人居住者は44%と殆ど半分近くに達した。一方、都市居住者の場合は33%だった。黒人のほうが白人よりも貧しいことが多く、白人の場合は全体の10分の1程なのに、黒人だと3分の1にも上る)

いま一つ、このテーマに関して、ニューヨークやロサンゼルスなどのスラム街、そしてDetroitがらみで前出の poor whites が多く住んでいるアパラチア山脈などが出てくる用例をご覧ください。いずれもアメリカ英語の常識を形づくっています。

Only a small percentage of the nation's poor, however, live in the core of the nation's cities. Researchers have looked at the 100 largest U.S. cities and the poorest neighborhoods in each, Ellwood said—places like Harlem and Watts where suffering festers.

Only 7 or 8 percent of the nation's poor live in those places, he said.

"It astounds people to hear it that fewer than one in 10 poor people live in poor areas in the nation's cities," Greenstein said. "But they are the grimmest areas—visible areas that people drive through (without stopping) at night."

Poor whites, although more numerous than the black poor, do not live in pockets of high poverty except in Appalachia and parts of the South, Greenstein said. (Ibid.)

(アメリカの貧困者のうち、都市中心部のスラム街に住んでいるのは、ほんの少数派でしかない。研究者は全米の100

の大都市とその最も貧しい、例えばニューヨークのハーレムやロサンゼルスなどの悲惨が巣喰っている地域に目を向けてきた、とエルウッドはいう。でも実際は7%か8%程度でしかない。

「大都会の貧民街に住んでいるのは1割に充たない、と聞くのは皆にとって驚きである」とグリーンスタイン。「ただあいつたところが最も惨めな地域であることは確かで、目に見えて悲惨なのに人々は夜陰に乗り停車せずに通り抜けるというようなところである。

例の poor whites にしてからが、数からいうと貧困黒人より多いのに、アパラチア山脈や南部の一部を除き、いわゆる高度貧困地域には住んではいない、とグリーンスタイン)

Black Middle Class の抬頭

ところで既にご紹介した the underclass という新語とのからみで、黒人中産階級、という、以下の用例によればアメリカ的な機構の一つ、をご披露します。

To her admirers, Houston's success represents an overdue vindication of that neglected American institution, the *black middle class*. Here is a morality play with a happy ending: two strong, affectionate parents nurturing their talented daughter toward the show-biz dream of fame without pain.

(*Time*: July 13, 1987, p. 43)

(彼女のファンにしてみれば、ヒューストンの成功は、このところ粗略にされがちだったかのアメリカ的機構たる、黒人中産階級への遅ればせの評価、にほかならない。

ここにあるのはハッピーエンドよろしくの道徳劇的一幕で、愛情深く力強い両親に育てられた才能豊かな娘が、苦しみことなく有名になるという、ショービジネスの夢を具現した、というケースである)

最後にある一人の中産階級の黒人を例に取り、彼の両親と奥さん、それに二人の子息について具体的な記述をご紹介します。

南北戦争後のいわゆる Reconstruction 期に、サービス業や専門職 (the professions) に入る黒人の数も増え、あわや黒人中産階級の成立かと思われたのですが、やがて南部諸州で悪名高き差別法たる Jim Crow 法が各地で通過し、北部でも人種偏見が目を追って抬頭するに及んで、黒人中産

階級は露と消えてしまいます。外国からの移民の流入がその傾向にさらに拍車をかけたのでした。

そういった背景を背負っての G.V. Stewart なる当年にとって82才の退職教育管理者についての記述です。

Stewart's own life epitomizes an earlier tradition of the black middle class. He was the son of two Atlanta teachers, and put himself through college after they died. When he came to Tampa in 1932, he wanted to go into real estate—but couldn't because blacks were not allowed to get realty licenses. He took a job with a small black-owned insurance company. He also founded a small weekly newspaper, *The Tampa World*, in 1932.

Stewart taught school as a substitute and later caught on full time, eventually working his way up to assistant superintendent for the Hillsborough County schools. His wife Beatrice C. Stewart, now 81, taught math and chemistry. Their two sons, Delano and Frank, are both Tampa lawyers.

Education is a value that black and white parents alike pass on to their children.

(*The Tampa Tribune-Times*: May 26, 1991)

(スチュワートの人生自身が従来からの黒人中産階級の伝統を象徴している。彼はアトランタの教員を両親に持ち、両親を見送ってから大学に進んだ。

1932年にタンパにやって来た彼は不動産業を志したが、当時は不動産免許は黒人には下附されなかったもので、その代わりに小さな黒人所有の保険会社に勤め、同じ年にはタンパ・ワールドなる黒人向けの小型週刊紙を創刊した。

ついで彼は代用教員の職を得、ついでフルタイムの教職につき、ついにはヒルズボロー郡の教育次長へと栄進した。当年にとって81才になる細君のベアトリスも数学と化学の教員だったこともあり、2人の子息のデラーノとフランクの両名も弁護士としてタンパで開業している。

要は、白人黒人の別なく、次代に伝える価値として両親が大切にするのは教育なのである)

子弟の教育をもって中産階級の証の一つとする考え方は、黒人であると白人であるとを問わない、というわけだが、洋の東西をも問わないといえそうです。

(51頁へ続く)

1 外国読本から 『正則文部省英語讀本』へ

渡辺益好

わが国で英語が学ばれるようになって久しいが、英語の指導理論や教授法（学習法）とともに、それに対応するかたちで、いろいろの英語教科書が用いられてきた。

教科書と指導法は何をどう教える（学習させる）のかという学習指導理論によって支えられ、教科書は‘what to teach’の面を、指導法は‘how to teach’の面を具体化したものである。「教科書を教える」のか「教科書で教える」のかはよく問題にされるが、いずれにしても教科書と指導法は、支え合い、影響し合い、作用し合う車の両輪であると言えよう。

わが国でこれまでに使われた英語教科書は、指導法と同様に、現在の時点から見れば問題点や欠点を持っていたとしても、それぞれの時代の英語学習のねらいを反映したものであり、その時々の諸要請や条件をふまえた、現実的・実際的なものであったのである。

それでは、以上のような密接な関係にある教科書と指導法は、日本の英語教育の中で、相互にどのように働きかけながら変遷してきたのであろうか。今回は明治の中頃までを対象とする。

1. 用いられた教科書と教授法の性格

明治時代の学校教育の中で用いられた英語教科書は多種多様であるが、大別すれば次のようになろう。

- 輸入外国教科書およびその翻刻版
 - 外国教科書を日本人向けに手を加えたもの
 - 日本人向けの題材で構成したもの
 - 生きたことばとしての英語学習を意図したもの
- また、当時の教授法については「変則」と「正則」とに大別される。（これは本来は英語の教授法とは直接関係があったのではなく、制度上の問題であった）大意を把握することを中心とし、読み方は漢文素読式で、音声面にはあまり注意しないのが変則教授法であり、それに対して、ことばの本質である音声面——発音・

アクセント・イントネーションなど——を正確に教え、いちいち日本語に置きかえなくとも理解できるようにするのが正則教授法である。

2. 輸入外国教科書と教授法

幕末から明治のはじめの頃にかけて、西欧先進国から教科書がわが国に導入された。それは当時日本には国家的要請に応えるだけの学問も、教科書も指導者もいなかったためである。明治のはじめにおける日本は、近代化の必要から、国内の諸制度を改革整備するとともに、欧米の文化を取り入れるのに急であって、西欧先進国を模範として日本の近代化をはかろうとしていたためである。

輸入教科書はその数も多いが、その中から比較的評判がよかったものを取り上げ、教材と指導法の関係を考察する。

Swinton's Primer and First Reader, New York (Iverson Blackman 1883)

Swinton's Readers はこのほかにいろいろあるが、本書はその名の通り *Primer*（入門読本）と *First Reader*（読本第一巻）とがいっしょになり一冊の本となっている。p.6 から p.56 までが *Primer*, p.59 から p.119 までが *First Reader* の部分である。

Primer の部分では、基本的な文構造を‘Idiom’として取り上げ例文を示し、次に‘Picture and Word’で、前の例文を用いての置換練習——絵と文字によって置換する語が示されている——が用意され、つづいて新語を ①視覚的に (By sight), ②音として (By sounds), ③文字として (By letters), の3つの観点から学習する作業が与えられている。

最初に扱われているのは：

1. Idiom “It it”

It is a cat.

Picture and Word

It is a rat. (ねずみの絵も示されている)

It is a hat. (帽子の絵も示されている)

2. Idiom "See"

See the fat cat.

I see the fat cat.

See the red hen.

I see the red hen.

Picture and Word

See the sled. (そりの絵も示されている)

See the bed. (ベッドの絵も示されている)

その後につづくのは

3. Idiom "I have"

4. Idiom "Says"

という具合で"says"の例文としては

The bee says buzz, buzz.

などがあげられている。このようにことばを文字で確認しそれを学習するための教材であって、外国語として英語の入門期の教材としては適切であると言うことはできない。

First Reader にしても同様である。最初の課である Lesson 1 も 47 頁左下にある通りである。

このようにはじめの第 1 課としては、構文や文法事項という点から見てかなりむずかしいものである。最初から

Nat, can you catch this apple I have in my hand? という形容詞節を持った複文 (complex sentence)

ではじまっている。そのほか

Well, hold the hat up high, and catch it if you can. という混合文 (mixed sentence) もある。

You can catch an apple too, can you not, Nell?

My hat is as big as Nat's.

なども外国語として英語を学びはじめたばかりのものにとっては容易ではない。時制も現在・過去・未来が混じり合って用いられている。

このように輸入外国教科書およびその翻刻版は、英語の話しことばをすでに母国語として身につけた子供のための教科書を、外国語としての英語を学ぶための教科書として用いては問題が多いのは当然のことと言える。

この教科書を用いての教授法は、教材の配列が外国語学習という点からは不適切なため、文法的な説明をし、和訳を通して理解をはかるのが精一杯で、生徒の学習の中心も「どう和訳するのか」という変則式にならざるをえない。

3. 日本人向けに手を加えたもの

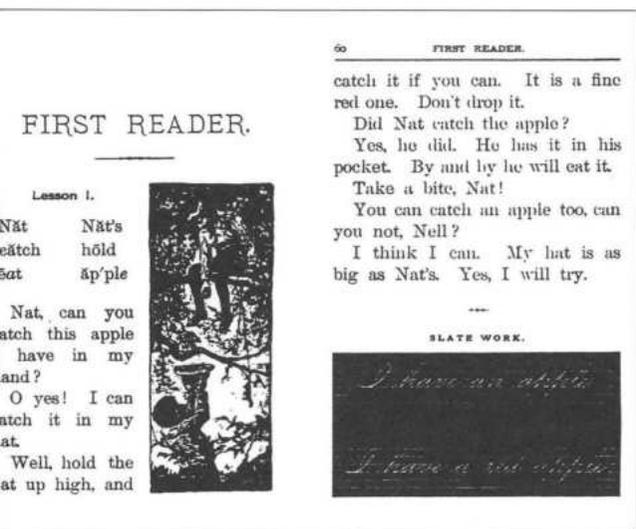
このように学習が難しい輸入英語教科書ではあるが、当時それにとって代る適当なものがないという現実的な理由により、輸入教科書に盛られている内容から日本人学習者にとって不要なものを取り除き、新語の意味、文法、訳し方など註や解説を付した教科書も出されるようになる。

前述した *Swinton's Primer and First Reader* に手を加えたのが『英語新讀本』(青山学院教授松島剛立案、英語教授法研究会註疏、水野書店、明治29年)である。

この本の出版されるに至った経緯は序の中で述べられている。その要旨は;

わが国において欧米諸国の言語を学ぶのは、英語国においてドイツ語を学び、ドイツ語国においてフランス語を学ぶ場合とは全く異なる。文字の形、文の構造、字の書き方など非常に異なっている。大人でも初めて学習するときは何もわからず、まして少年の場合にはなおさらである。この事情を考慮してこの本を出版することになった。

ということである。また各課の最初に列記する新語に訳語をつけたのは「是レ生徒ノ一々對譯辭典ヲ搜索スルノ勞ヲ省キ轉ジテ、新語ノ發音法、及其譯語ノ暗記、並ニ文義の研究のタメニ用キシメンガ為メナリ。」とい



Swinton's Primer and First Reader (pp.59-60)

う。また、英語の勉強に多くの時間を使うので他の学科の勉強の時間がなくて困ると学生が異口同音に言っているからであるとも言ふ。

教授の方法に関しては、'初学ノ生徒ニ對スルモ、成ルベク文法ヲ説キ示シ、之ヲ國語ニ對照シ、殊ニ初歩ノ生徒ニハ、通俗ノ和語ヲ以テ、英語ヲ譯セシムル方可ナラン、此ノ如クスレバ、其進歩甚タ速ナルベシ... (中略) 譯讀、作文、及會話教授ノ時ハ云フマデモナク、讀方又ハ書取ヲ教授スル時モ、適宜文ヲ講解セバ裨益少カラザルベシ。'と文法指導の重要性を強調している。

この種の教科書は、日本人学習者には適切とは言えない輸入教科書を、少しでも日本人向きに改善し、英語学習の効率化を計ろうとする努力の1つの表れであったと言える。

4. 日本人向けの題材で構成したもの

English Readers - The High School Series

これは文部省が Walter Dening に委嘱してつくらせた英語教科書(全6巻)で明治20年1月7日に出されたものである。

本書は日本人にはよく知られている題材を英語で書いてそれを題材とし、学習上の抵抗を減ずることを意図している。輸入外国教科書が日本人にとってむずかしいのは、日本とは異なる物の考え方、発想の仕方・述べ方の相違に起因しているとし、この障害を除去するのがこの教科書作成のねらいであるという。

Prefaceの中でDeningは次のように書いている。

By using material culled from Japanese and Chinese books almost exclusively; by endeavouring to present such thoughts as are the product of western civilization and culture as much as possible in a form easily apprehensible to the Japanese mind, the author has aimed at smoothing the path of those who are desirous of obtaining a good knowledge of the English language.

扱われている題材は、徳川家康、大久保彦左衛門、滝沢馬琴、豊臣秀吉などの話、そして中国からは孔子、孟子の話など、偉人の伝記や逸話が並べられている。確かに題材は生徒たちにとっては親しみのあるものにはなったが、教授法に対するとくに新しい示唆は認められない。従来通りの読解をねらった訳読式(変則)

の授業展開向きのものであった。

5. 生きたことばとしての英語学習を意図したもの

以上述べてきた英語教科書とは性格が全く異なったものが文部省から出されるようになる。

『正則文部省英語讀本』

The Monbusho Conversational Readers (Nos. 1~5)

これは明治22年(1889)に文部省が出したもので、本には著者名がつけられてはいないが、外山正一によるものである。外山正一は18歳の時ロンドンのUniversity College Schoolに留学(慶応2年~明治元年、1866~1868)、その後ミシガン大学へ留学(明治3年~明治9年、1870~1876)し、帰国後開成学校、東京帝國大学で教鞭をとった。明治30年(1897)11月に東京帝國大学総長となり、翌明治31年(1898)4月文部大臣に任ぜられた。彼は東京帝國大学総長就任直前に『英語教授法』(明治30年)を著わし、日本の英語教育における問題点をいろいろと厳しいことばで指摘している。彼は外国でつくられた英語讀本は日本人のための英語教科書としては不適當であるといい、『正則文部省英語讀本』を出すに至った経緯やこの教科書の使用法などを説明している。『正則文部省英語讀本』は正則教授法を意図したもので、従来の訳読式教授法(変則教授法)にとってかわるべきものという位置づけにある。

この『正則文部省英語讀本』は全5巻からなるが、第1巻(The First Reader)、第2巻(The Second Reader)を見ると、まさに文型練習(Pattern practice)用の教材で構成されている。教師の言うべき部分、生徒が言うべき部分ともに示されていて、指導の手順がはっきりとわかるようになっている。

例えば第2巻(The Second Reader)の第58課(Lesson LVIII)は4ページにわたるが、文型練習を重視していることが一目瞭然である。(49頁参照)

『正則文部省英語讀本』を使って授業をどう進めるかについては、第1巻のIntroductory Remarksの中に述べられているし、また前述の『英語教授法』の中にも正則讀本の使用法として書かれている。

(1) To be learnt by sight and by Heart

この部分では教師が言うところは“The Teacher”、生徒の発話部分は“The student”という語で指示されている。前半では教師が1文ずつ読み、その後について生徒が1文ずつ反復音読する。各文の意味は教師が説明し、生徒は英文を和訳することは求められない。

LESSON LVIII.

*To be learnt by Sight and by Heart.**The teacher.**The student.*

What do you write with?	What do you write with?
With a pen.	With a pen.
What do you wash with?	What do you wash with?
With soap and water.	With soap and water.
What do you eat with?	What do you eat with?
With a knife and fork.	With a knife and fork.
What do you walk with?	What do you walk with?
With my legs.	With my legs.
What do you see with?	What do you see with?
With my eyes.	With my eyes.
What do you hear with?	What do you hear with?
With my ears.	With my ears.
You write with a pen.	You write with a pen.
You wash with soap and water.	You wash with soap and water.

ears, ēz.	eyes, iz.	fork, fɔk.
knife, nif.	legs, legz.	soap, soʊp.
wash, wɒʃ.	write, rɪt.	

You eat with a knife and fork.	You eat with a knife and fork.
You walk with your legs.	You walk with your legs.
You see with your eyes.	You see with your eyes.
You hear with your ears.	You hear with your ears.



(1) *The teacher.*
(2) *The student.*

The student.
The teacher.

What do you write with?	With a pen.
What do you wash with?	With soap and water.
What do you eat with?	With a knife and fork.

What do you walk with?	With my legs.
What do you see with?	With my eyes.
What do you hear with?	With my ears.
You write with a pen.	You write with a pen.
You wash with soap and water.	You wash with soap and water.
You eat with a knife and fork.	You eat with a knife and fork.
You walk with your legs.	You walk with your legs.
You see with your eyes.	You see with your eyes.
You hear with your ears.	You hear with your ears.

To be read across.

write	rite	wright	right
fork	cork	water	daughter

cork, kɔk.	daughter, dɔ'tɔ.	wright, rɪt.
------------	------------------	--------------

*Dictation.**What do you write with?**With a pen.**You see with your eyes, and hear with your ears.*

LESSON LIX.

*To be learnt by Sight and by Heart.**The teacher.**The student.*

What do you want a pen for?	What do you want a pen for?
To write with.	To write with.
What do you want a trap for?	What do you want a trap for?
To catch the rats.	To catch the rats.
What do you want nails for?	What do you want nails for?

catch, kætʃ.	nail, nəl.	trap, træp.
--------------	------------	-------------

LESSON XLII.

CONVERSATION.

Pupil. Sir, what is "King Lear?"

Teacher. It is the name of one of Shakespeare's plays.

Pupil. Who was Shakespeare?

Teacher. He was an English dramatist of the sixteenth century, and he is generally considered to have been the greatest poet that has ever lived.

Pupil. And what are Lamb's "Tales from Shakespeare?"

Teacher. They are stories giving the plot of Shakespeare's chief plays in easy words.

Pupil. Then were they written for children?

Teacher. Yes, Shakespeare's beautiful poetry is too difficult for children to understand; and so a brother and sister, called Charles and Mary Lamb, wrote this book as a sort of introduction to it.

Pupil. When did Charles and Mary Lamb live?

Teacher. At the beginning of the present century.

Pupil. Were they celebrated authors?

Teacher. Charles Lamb was. He was a celebrated essayist.

Pupil. Do you think we shall like this story as much as "Ali Baba and the Forty Thieves?"

Teacher. I hope so; but it is quite a different sort of story.

Pupil. What is it about?

Teacher. It is about three daughters, two of whom behaved wickedly towards their old father, and one was good to him.

KING LEAR. (1.)

Lear, King of Britain, had three daughters: Gonerill, wife to the Duke of Albany; Regan, wife to the Duke of Cornwall; and Cordelia, a young maid, for whose love the

King of France and Duke of Burgundy were joint suitors, and were at this time making stay for that purpose in the court of Lear.

The old king, worn out with age and the fatigues of government, he being more than fourscore years old, determined to take no further part in state affairs, but to leave the management to younger strengths, that he might have time to prepare for death, which must at no long period ensue. With this intent he called his three daughters to him, to know from their own lips which of them loved him best, that he might part his kingdom among them in such proportions as their affection for him should seem to deserve.

Gonerill, the eldest, declared that she loved her father more than words could give out, that he was dearer to her than the light of her own eyes, dearer than life and liberty, with a deal of such professing stuff, which is easy to counterfeit where there is no real love, only a few fine words delivered with confidence being wanted in that case. The king, delighted to hear from her own mouth this assurance of her love, and thinking

truly that her heart went with it, in a fit of fatherly fondness bestowed upon her and her husband one-third of his ample kingdom.



LESSON XLIII.

CONVERSATION.

Teacher. Who was Cordelia?

Pupil. She was King Lear's youngest daughter.

Teacher. Was she married?

Imitation, repetition が中心になる。後半は dialog あるいは conversation を意図しており、'Questions and answers'の形式をとり、教師と生徒が役割を交代して

① The teacher ⇒ The student

② The student ⇒ The teacher

の順に学習を進め、やがて教科書からはなれて、生徒の身近なことを材料として取り上げ、同様な'Q-A'へと展開して行く。

(2) To be read across

この部分は発音練習を目的とするもので、並べられている語の音に注意しながら発音する。意味の説明はしない。

(3) Dictation

口頭練習をしてきた teaching point を書いて定着を計る作業である。

『英語教授法』の中で、会話(対話)のさせ方について注意事項が述べられているが、大体つぎの通りである。

本を閉じてやらせることが必要だが、あらかじめ暗記させておいて、それを教室で暗誦させるようなことはやってはいけない。教師は日本語で意味を言い、これに当たる英語を生徒に言わせるべきである。生徒がもしも言えなかったら、教師が言ってやるか、生徒に本を開けて見るように指示する。機械的な暗記暗誦はやらせないこと。

以上のように『正則文部省英語讀本』第1巻、第2巻は、音声言語としての英語の基礎・基本を口頭練習を通して定着させることをねらっている。

第3巻以降は、文型練習的な教材ではなくなり、物語とその内容に関する教師と生徒との会話(対話)という形になる。

例えば第5巻(The Fifth Reader)では、各レッスンが① Conversation ② 物語教材、と2段構成になっている。(50頁参照)

Conversation は教師と生徒の対話形式をとってはいるが、機能的には本時の物語教材への oral introduction あるいは pre-reading questions であり、前時の物語教材の review あるいは review questions の働きをしている。

以上のように『正則文部省英語讀本』は、第1巻、第2巻で音声面活動を通して英語の基礎・基本を、第3巻以降では口頭での運用力と読解力を総合的にねらうかたちになっている。

6. 正則教授法に対する関心と現実

この教科書が意図するような英語教育における正則教授法の必要性、従来の変則式教授法を改善しなければならぬという必要感は次第に高まっていく。外山正一をはじめ、外国に留学した人々が帰国し、教員として大学その他の教育機関で指導の任に当たるものが多くなるにつれて、変則式教授法は不評を買うようになり、正則式教授法に対する関心が高くなっていった。明治29年に斎藤秀三郎が F. W. Eastlake らと正則英語学校を創立したこと、明治35年に神田乃武が Gouin Method の実践者である Howard Swan を日本に招き、Natural Method の1つである Gouin Method を紹介するようになったのも、正則式教授法に対する関心の表れである。

このように正則式教授法に対する関心は高まったが、一般には口では正則をとるにしても実際の指導ではそう簡単ではなかった。わが国には正則的方法を利用できる英語力を持つ教員が非常に少なかったからである。また多少は正則的に教える力を持っている教員でも、むずかしい教科書を使う場合は、どうしても訳読式授業になりがちで、正則の部分としてはわずかに音読をさせるに過ぎなかった。また当時正則の必要が叫ばれながら、一般に正則よりも変則が行われたのは、教師にとっては変則式のほうがはるかに容易であるという事実にもとづくものである。

このように教科書と指導法は相互に関わり合いながら、理想と現実のはざまでの葛藤が続くのである。

(わたなべ ますよし/埼玉大学)

資料提供：東書文庫

アメリカの人種と民族(45頁より続く)

現にアメリカにおいても、あのどうかと思われる予備校——test-coaching school とか cram school とか申します——すらが、今やアメリカで大人気というのですから、何をかいわんや、と思わず嘆声を洩らしてしまうのです。

(くにひろ まさお/参議院議員)

言語獲得：言語理論と 外国語教育のインターフェイス

中田 清一

1. はじめに

最近、SLAというアクリニムが言語関係の文献に頻繁に顔を出すようになった。Second Language Acquisition (第2言語獲得)の研究が盛んになった現れであろう。

小論では、この現象と外国語教育との関係を考えてみたい。

2. 言語理論

変形生成文法に限って言うならば、言語理論が目標としているのは、ごく大ざっぱに言って、次の2つの問題の答えを見つけることである。

1. 大人が自分の母語に関して無意識に持っている知識、言語能力、とはどんなものか。
2. 子供が、不完全なデータだけから、ごく短期間に、ほぼ均質な言語を獲得してしまうのは何故か。

この二つの問題は、実は、both sides of the same coinであり、言語理論の研究は、両方を同時に睨んで進行している。

生成文法はChomskyの*Syntactic Structures* (1957)以来すでに30年以上の歴史をもっており、その間にさまざまな理論的変遷を経てきている。最近の理論は統率・束縛(GB)理論——より適切には原理[原則]・パラメータ理論(以下、PP

理論)——と呼ばれているが、その重要な要素の一つに普遍文法(Universal Grammar=UG)がある。

上の2で出した疑問は、「刺激の貧困(the paucity / poverty of the stimulus)」の問題と呼ばれ、子供が回りで話されている文(外界からの情報)から帰納するだけではその言語を習得できない、即ちその言語の文法を獲得できないという現象に関係している。ここでのミステリーは、プラトンの問題、logical problem, projection problem, learnability problemなどいろいろな捉えられているが、要するに文法を獲得するために十分な証拠/基礎となるデータが揃っていないのにも拘わらず、子供は、pathologyの場合を除いて、例外なく母語をマスターしてしまうという事実である。

今の所、この事実を説明できる説得的な答えは、homo sapiensという種としての人間にはUGが生得的に備わっていて、子供が生まれてから回りで聞く文が引金となってそれが開花する——そして大人の文法へと成長する——と考えることであるように思われる。

もちろん、UGとは英語とか日本語とかいう具体的な個別言語の文法ではなく、およそ自然言語であるならば超えることができない範囲を規定するものである。従って、英語と日本語がかなり異なった言語であって、これを外国語として習得するのに苦勞をするといった現象に対して何らかの説明を付けなければならない。パラメータ(parameters)という概念はこの事実を説明するために出された仮説である。媒介変数とか可変部

とか日本語で呼ばれるこのパラメータは、前述のUGに埋め込まれており、子供は、生まれてから回りで聞く言語の文に矛盾しないように、そのパラメータの値を固定していくことによって成人の文法を獲得すると考えられている。これは、ちょうど、スイッチをプラス側に入れるかマイナス側に入れるかという選択に似ている。

いずれにしても、言語には、普遍性と共に個性があるのは事実であり、これに対処するため今までに語順（主要部が先か後か）のパラメータ、pro-dropのパラメータ、下接のパラメータ、wh-移動のパラメータなどが提案されている。

このような事情で、母語（第1言語=L1）獲得がどのようになされているかの研究は今までも生成文法理論研究と不可分の関係にあった。しかし、第2言語（L2）となると別である。こちらの方は、生成文法の枠組での研究歴史はかなり短い。

3. 外国語教育

ここで「外国語」ということばを用いたが、以下ではEllis (1986:5)や平川 (1990:101) に倣い、同じ意味で第2言語（L2）という名称を用いている。

L1の場合は、回りでその言葉が話されてさえいれば、UGとパラメータにより、文法が子供によって自然に獲得されるということは上ですでに見た。

それでは、L2はどうであろうか。筆者は、これもまた、基本的には教えることができないのではないかと思っている。いわゆる外国語教授法なるものは、実は学習者がL2をできるだけ理解しやすい形で、internalizeできるよう援助 (help) する、あるいは習得を促進 (facilitate) する役目しか持っていないのだと考える。ただ、実際問題としては、このような表現は回りくどいので、「教える」といい、「教授法」ということばを一応は使っておくが、視点は常に学習者の側にある。教授法ではなく、獲得促進法である。

そうすると、第2言語教授法理論よりむしろ獲

得理論が重要だということになる。学習者がL2をどう獲得するかが分かっていなければ、それをどう教えたらいいかについて、あるいは本当に教えることができるのかについても、何も言えないことになる。言い換えれば、研究すべき対象はL2の学習者ということになり、それは即ち第2言語獲得の分野 (SLA) ということになる。

このような角度から外国語教育を考えると、生成文法での最近のL2獲得研究の動向に注目せざるを得ない。

4. 第2言語教授法と言語理論

第2言語教授法の歴史を見てみると、言語学が初めてはっきりした形で顔を出すのは、オーディオリンガル・メソッドであろう。このメソッドは、その背景に構造言語学があることはよく知られている。例えば、ELECの設立にも参加したCharles C. Friesは、優秀な構造言語学者であったのみならず、言語教育にも関心を寄せ、多くの貢献をした。この時代の言語学者がこれほど積極的に言語教育に携わったことは特筆に値する。

しかし、このオーディオリンガル・メソッドの基礎となっていた構造言語学が、チョムスキーの変形生成文法の誕生によって、終わりを告げると、当然のこととして、その教授法も見直されることとなる。

その変形文法が影響を与えたのはJohn B. Carrollの認知学習理論 (Cognitive Code Learning Theory) に基づく認知的接近法 (Cognitive Approach) である。また、変形文法を直接英語教育に応用しようとする試みも見られたが、生成文法理論そのものの研究者は、第2言語教育には直接関心を示さなかった。例えば、チョムスキーの次の発言はよく知られている。

"I am, frankly, rather skeptical about the significance for the teaching of languages of such insights and understanding as have been attained in linguistics and psychology." (*Linguistic Theory*, 1970)

また、もっと最近では、Newmeyer and Weinberger (1988)が次のような見解を表明している。

“...The field of second language learning still shows all the signs of being an immature discipline. In particular, it has the tripartite character inherent in all immature disciplines: first, it is a domain of scientific investigation and, as such, seeks to develop theories specifically within its domain; second, it is an applied science, in that it takes theories developed in other domains—in particular, linguistics and psychology—and investigates how they might be applicable to practical problems; third, it is a field of ‘engineering,’ so to speak, in that it is committed to a practical goal, namely how best to teach languages.” (underlines supplied—SN)

更に、大津 (1990:849) は、「…第二言語獲得研究は第二言語教育に対する貢献を第一義的な目的とするものでなく、第二言語獲得の過程を解明することによって、人間のこころの構造と機能の解明に寄与しようとするものである。それゆえ、そのような研究の成果が、第二言語教育にどのような貢献をなし得るかという観点からの議論は的を射たものとは言えない。」と書いている。

これらのステートメントは、その限りにおいては間違っていない。すなわち、言語理論の目標の中には、外国語をどうしたら能率よく教えることができるかという問題は入っていない。言語理論における第2言語獲得研究の中心課題は、UGがL2においても働いているのか、あるいは全く機能していないか、あるいはまた、働いているにしても、L1と全く同じか(純粋説)、そうではないか(例えば、L1を介してaccessできるか)などの問題に答えを与えることである。

White(1989)によれば、その答えは次のようなものである。

“The research reported on here has address-

sed the question of whether UG is still accessible in L2 acquisition. ...the answer appears to be a qualified yes.”

つまり、L2獲得にも、純粋な形ではないにせよ、UGの役割があるという結論であり、これを受けた形で、最近、日英語をinvolveした研究が発表されている(例えば、Flynn (1989), グレグ (1990), 平川 (1990), 白畑 (1990) など)。

しかし、これとは別に、実際にL2を教えている側の立場もある。その立場とは、第2言語獲得のすべてがUGで説明できるのなら何も教授法はいらないことになってしまうのだが[もっとも、L2からの肯定証拠によってカバーされなかったギャップを教室で文法を教えることによって埋めることによりUGに連動しているパラメータの値をセットし直すことができれば別であるが]、もしFelix (1985)などのcompetition modelが正しいとするならば[White (1989:179)はintuitively appealingとコメントしている]、L2獲得のどの部分までがUGに帰することができ、どの部分がcentral processors (特に、problem-solving abilities)の範囲なのかをきちんと峻別して、その上で、後者が教えられるのか、そしてもしそうならどのように、といった問題も研究されなければならない。このteachabilityはL2教授者が研究すべき課題であるというものである。

White (1989:182)は、ごく短くではあるがteachingにも言及している数少ない研究の1つである。具体的には、日本人の英語学習者に、英語の再帰代名詞にはclausemateの先行詞が必要であるということを見せて、上で触れたパラメータのリセットを行なわせることの可能性について述べているが、このような教授法の妥当性の検討には、やはり第2言語教授者側からの積極的なインプットが不可欠であろう。

(なかだ せいいち/青山学院大学)

☆本稿は、1991年4月12日にELECで筆者が行なった『変形生成文法と第二言語習得』という講演の内容の一部に基づいている。

参考文献

- Ellis, Rod (1990), *Instructed Second Language Acquisition*. Basil Blackwell.
- Flynn, Suzanne, and Wayne O'Neil (1988), *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gass, Susan M., and Jacquelyn Schachter (1989), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- グレッグ, K. (1990), 「第二言語獲得研究の新展開 1」『日本語学』Vol.9.
- 平川真規子 (1990), 「第二言語獲得における普遍文法の役割: 再帰代名詞の獲得を中心として」『日本語学』Vol. 9.
- 中田清一 (1987), 「日・英語の構造と言語理論: Wh-疑問文の論理形式 (LF)」『青山国際政経論集』第 8 号, 青山学院大学国際政治経済学会.
- _____ (1989), 「対照言語学」『日本語教師読本シリーズ⑩』アルク社.
- _____ (1990), 「外国語教育に関する覚書: Communicative Approach の周辺」『青山国際政経論集』第16号, 青山学院大学国際政治経済学会.
- Newmeyer, Frederick J., and Steven H. Weinberger (1988), "The Ontogenesis of the Field of Second Language Learning Research" in Flynn and O'Neil (1988).
- 大津由紀雄 (1990b), 「第二言語獲得研究の新展開: 連載の開始にあたって」『日本語学』Vol. 9.
- 白畑知彦 (1990), 「代名詞とその先行詞に関する構造条件と第二言語の獲得」『日本語学』Vol. 9.
- 田中春美 (1990), 「第二言語習得研究の誕生と発展 (英語教育の情報と資料-34)」『英語展望』No. 95.
- White, Lydia (1989), *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. John Benjamins.

個人教授法について (66頁より続く)

を説明する。このように直後にフィードバックがある方が、後で赤インキで訂正されるよりより良く学習する。

もう一つの方法は、生徒とペアにしたり、グループにすることである。クラス全体に向かって話することはたとえ母語を使ったとしてもイヤなことであり、まして外国語を使って話すことはもっとイヤなことであろう。一人に向かって話すことはこのようなプレッシャーを取り除き、生徒は自由に練習することができる。

次のような問題、不満が出るかも知れない。

- (1) うるさすぎる。
- (2) 生徒は間違いをする。
- (3) 生徒はちゃんと活動しないかも知れない。
- (4) 生徒は、教師が教えるべきであると考えていることが多い。

(1)は、うるさいことこそ、活発にコミュニケーションが行なわれている証拠であり、喜ぶべきである。(2)皆が同じ間違いをするなら、一旦止めて説明をしてもよい。しかし、そもそも流暢さを得

ることが主目的であるから、たくさん練習することが少々の誤りより大事である。(3)幾人かの生徒は母語で話したり、何もしないかも知れない。どの生徒が活動しないか分かったら特にその生徒に注意を払えばよい。又、たとえ少数の者が良く活動しなかったからといって、他の者が良い教育を受けられないようにさせるべきでない。普通の授業でも、活動していない生徒はいるが、黙っているから教師は気がついていないだけである。(4)ペア、グループで活動する意味を生徒に充分説明し、その方が効果的であることを理解させる。

6. まとめ

以上一対一の教授法についてのMの考えを紹介してきた。オーラル・コミュニケーションが今までより更に強調される今日、この本の重要性は今後増しはしても減ることはないであろう。

(ありもと まきたけ/南山大学)

インプット理論の 新しい展開

■伊藤克敏

クラッシュェン (S.D. Krashen) のインプット理論が我国の英語教育界で話題になってからかなりの月日が経ち、最近では批判も出始めている (C. Chaudron, 1988. R. Ellis, 1990)。しかし、ショードロン自身、昨年12月神奈川大学での連続講演でも“Input is necessary but not sufficient.”と述べていたように、インプットの重要性は認めている。クラッシュェンは最近刊書 *Language Acquisition and Language Education* (Prentice Hall, 1990) で、最近の批判に答えながら、インプット理論の具体的な実施方法や、その二言語教育との関連等、新しい展開を示している。本稿では4つのポイントについてコメントを加えながら紹介する。

(1) 教材論

クラッシュェンはまず、“The first major issue is whether a standard text, one to be given to each student, is necessary. This is, at the moment, a wide-open question in my mind.” (p. 16) と述べ、語学教育におけるテキストの必要性について疑問を投げかけている。これは或る意味で語学教育の根幹に関わる問題で、ここで詳しく論ずる余裕はないが、「理解可能で興味深い教材」(Comprehensible input on topics of interest) を豊富に与えることを金科玉条とするインプット理論の建前からすれば、一冊の本を学習者に与え、それを読んで行くだけで充分といえる筈はなかろう。学習者が興味を持つためには、学習者の年齢や興味に合致した言語活動が必要である。例えば、中学初学年位であれば、Q&Aのカード(例えばQ: In what month is Christmas celebrated? A: Christmas is celebrated in December.) を持った学習者がお互いに出会うまでたずね廻り、誰が早く相手を見つかるかを競い合う、といったゲームに興味を持つだろうし、学習者に応じて臨機応変に教材を選ぶ必要がある。最近、言語活動に使える

activity kits が豊富に出ているが、Judy Winn-Bell Olsen (1977) *Communication Starters* (Hayward, Calif., Alemany Press)、児童向けには Alvarez-Martini, M., Marens, E., Raley, C., and Terrell, T. *The Rainbow Collection* (Norwalk, Calif., Santillana) 等が挙げられよう。

学習者の程度と興味に適したテープも有効であろう。読み物とテープとがセットになった教材もよく、読みながら聞くのもよかろう。唯、学習者が自分の興味に合ったものを選んで聞ける、ということが大切で、教師からの押しつけであってはならない、と次のように述べている。

“Will students read them (materials-筆者) and listen to them with interest? If students find the materials interesting, it means the materials are comprehensible. If they are comprehensible, language acquisition will take place.” (p. 23)

(2) 中心的活動と補助的活動

言語活動を中心的 (core) なものと補助的 (supplementary) なものとに分ける。中心的な活動は「理解可能な入力」(Comprehensible Input - C.I.) となる言語材料で、例えば、興味ある話題をめぐる討論、ゲーム、作業 (tasks)、実物とか背景になる情報によってより理解しやすいものとする。C.I. に役立つ言語材料としては劇、映画、講演、第二言語の母語話者との会話、読書等が挙げられる。

補助的な教材や技法は、入力をより理解しやすいものにするためのものでなければならぬ。極めて一般的なものとしては、よりやさしい単語、短く単純な構造の文を含んだ単純化された言語を用いる。また、絵とかなじみ深い話題などで言語材料の背景的情報を提供することは、入力の理解に大いにプラスになることが実験で明らかにされている。また、Suggestopedia のクラスのように音

楽を使ったり、リラックスさせるために体を動かすことも「情意フィルター」(Affective Filter)を下げるであろう、としている。

言語規則を意識的に教えたり、誤りを訂正したりすることをクラッシュは「学習」と呼んで、C.I.を通して無意識的に言語能力化する「修得」(acquisition)と対比させているが、学習は補助的な役割しか果たさない。文法規則を意識させることが、コミュニケーション活動の妨げになってはならない。作文活動においても文章作成の過程ではできるだけ自由に書かせ、最後の仕上げの段階でスタイルとか文法構造に言及するようにすべきである。途中で文法を意識させると、新しいアイデアの展開を妨げることもなりかねない。推敲を重ねることは知的発達と問題解決能力にプラスになる面が多く、推敲を有効にするため教師と学習者が面談を持つことが大切である。

(3) 読書の効用性

読書量と語学力は高い相関性を示すことが最近の研究で明らかにされている。では、どのような読書指導をすればよいのであろうか。

一口でいうと「十分読書させる」(reading exposure)ことが大切ということになる。基本的には自分が本当に読みたい本を読む、ということで、これを「Pleasure Reading」と呼んでいる。教師が適切であろうと思って選んだ本では学習者の自発的な読書意欲を引き出すことにはならない場合が多い。あくまでも学習者自身が選んで読書する、いわゆる Self-Selected Reading でなくてはならない、とクラッシュは主張する。具体策については書かれていないが、例えば、高校教師のK先生がやっているように、本のタイトルとその内容の要旨をリストした印刷物を配り、その中から興味深そうな本を生徒に選ばせる。そして見本を教室とか図書館に陳列しておく。生徒は実物を見て、面白いと思ったら注文して買って読む。読後感を書かせたり面談したりする。学習者の程度によっては英文で summary を書かせるのもよからう。

米国では「持続黙読プログラム」(Sustained Silent Reading-SSR)をかなりの小学校で実施している。生徒は1日の或るきまった時間帯に

10~15分間、自分の好きな本を自由に読み、感想文(book report)を書く作業が課せられる。8つの実施校のうち6校が効果があったと報告している。そのプログラムを1年間実施し、テストしたところ、文法力や文章作成能力において実施しなかった場合より優れている、という結果が出ている。

(4) 読み、綴り、語彙力等の相関性

米国の小学校では綴り(spelling)の指導に熱心で、そのために phonics の活用が一般的になっている。しかし、最近の研究では綴りの指導は個別に行うのではなく、読み(reading exposure)の中で自然に習得するものである、という考え方が優勢になっている。クラッシュは次のように述べている。

“Spelling rules may simply be too complex to be consciously learned in its entirety. They may need to be subconsciously absorbed or “acquired” by exposure to reading if they are to be mastered.” (p. 120)

Phonics が役立つとすれば初心者であろう。その理由として初心者は、読みに単語を一つ一つ読み取ってゆく word-by-word strategy を用いるからである。しかし、熟達した読者は単語を飛ばして(skip)読む方法を取り、細かい綴りにこだわらない。従って、phonics のルールは意味を持たなくなる。Goodman and Goodman (1982) は、6歳半の子どもが綴り方の学習なしに立派に読書力をつけた例を報告している。

ま と め

すでに述べたように最近クラッシュのインプット理論に対する風当たりが強い。クラッシュは上記の本の中で、言語教育においてやはり中心(core)になるのは読書、ゲーム等豊かな言語活動であって、スペリング、文法指導、誤り訂正はあくまでも補助(supplementation)であることを強調し、改めてインプット理論の妥当性を主張している。インプット理論と二言語教育については紙巾の関係で割愛した。いずれ、改めて論じたい。

(いとう かつとし/神奈川大学)

ティーム・ティーチングの今後の展望

新妻 紘

教師各自の特性・特技を生かした計画および実践内容の充実を図ることが重要である。

はじめに

東京都立高等学校に外国人英語指導員 (AET) が昭和59年に導入されて以来、現在では全高等学校の「英語 I」に週1時間 AET が配属されている。公立中学校の場合は regular shot visit, one shot visit の形態で AET の人数、配当時間に差はあるものの、全ての区・市町村に AET が配属されている。この現状をみると、中学校・高等学校の英語教育においてティーム・ティーチングによる協同授業は不可欠なものであると考えなければならない。

ティーム・ティーチングの運営

AET の急速な導入に伴い、その対応に英語科教師が追われている現実がある。また数年のティーム・ティーチングの実践経験を持つ教師も増加しているが、今後質的により充実した協同授業を展開するためには、受入側の問題として、以下の運営上の方策にも配慮することが求められる。

(1) 指導組織と運営

JTE (日本人英語教師) は、ティームの組織と構成メンバーの活動および意識・協力指導の目的と教材分析、学習指導計画のための共同・分業のあり方を決定しなければならない。

また、学習のねらいを AET と共通理解した後に、両者で、授業で使用する教材の選択と指導案の作成と運営を行う必要がある。

(2) ティームの役割遂行

AET との人間関係の調整と相手への協調と協力のための努力が必要である。

(3) ティームの活動とティームの一元化

(4) 教師の研修過程

教材の精選とその創意工夫の前提として、教材分析の話し合い、生徒への提示資料の検討、授業を行なう過程での話し合いによる調整、生徒の学習の実態把握と学習の動機づけと意欲の喚起、学習活動の促し方、授業実践後の指導内容の反省と改善のための協議等を行うべきである。

(5) 教師の活動と意識

授業の準備期間の計画の立案とその運営を図り、好ましい人間関係を維持するために個人的感情に起因するトラブル等の排除に配慮する。

(6) 授業の計画

カリキュラムの設定は単元毎の目標に応じて、題材の位置、教材観、教材の構成、教材の配布等を検討し、運営する。

学習内容分析は学習問題、教材のねらい、資料、時数配分、グループの構成にポイントを置く。

ティーム・ティーチングの実践

筆者自身昭和59年からティーム・ティーチングの実践に携わっている。そして62年から4年間東京都立教育研究所外国語研究室の指導主事として、研究室の基礎研究、中・高校の英語科教員のための年間7本の研修会の中でティーム・ティーチングに関する研究、研修、授業実践、授業実践の分析・考察を行った。その経緯を踏まえて今後の AET との協同授業の在り方と展望について紙面の許すかぎり多少触れてみる。

(1) 役割分担

AET と JTE の望ましい協同授業は両者の呼吸

が合って初めて成立することはこれまでの授業研究とその分析・考察から明白である。ティーム・ティーチングを主導するのはJTEであるが、そのためにはAETと十分に話し合いの時間を持ち、両者の教育観について共通理解を深めることが必要である。

JTEに求められることはAETの特性・特技等を早期に見抜いて協力を依頼することである。

(2) AETに依頼する役割分担

oral introduction, pair work, role play, questions and answers, cloze test, paraphrasing, summarization, listening comprehension, speech, games

上記の指導項目は、生徒の学習の実態に応じて学習内容に無理のないように行うことが必要である。AETは必ずしも英語を外国語として学ぶ学習者に教える訓練を経ているとは限らないので、JTEの機に応じた提言と助言が必要である。このことを通してJTEはAETに対して、言語材料を含めて日本の中学校・高等学校の英語教育の実態、協同授業について理解してもらう役割を果たすことになる。

言語相互作用 (verbal interaction) の促進

ティーム・ティーチングの大きなねらいの1つは、英語による言語相互作用を高めることである。その目的を達成するためには生徒に授業の中で可能な限り英語で話す意欲を喚起させ、英語を話す機会を与える事である。その前段階で不可欠なことは、JTEとAETがmodel talking, model conversationを生徒の眼前で実演し、pair workやrole playの基本的な手法について生徒に習得させていくことである。

言語相互作用を促進するために対人相互関係 (interpersonal reciprocity) についてJTEは十分な配慮をする必要がある。具体的にはAETに対する生徒の羞恥心、偏見、恐怖心を排除することであり、JTE自らAETと親しく英語の対話をする中で生徒にAETに対する関心を高める努力が求められる。

JTEとAETの対話やpair workでJTEが留意すべきことは、語彙レベルと文構造は生徒が理解できる範囲内に留めることである。しかしながら言語の余剰性 (redundancy) の面で範囲を越える場合が生じても、話の内容のポイント外の語彙であれば許容しなければならないこともある。

生徒の学習意欲の喚起

AETの存在と役割は、Shamann(1978)の「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ほど、その言語を習得しようという動機づけが得られる」に一面では代表される。つまりAET自身の存在それ自体が背景文化であり、AETの一挙一動と全ての発話が生徒の言語活動の促進に強く関わってくるのである。

言語運用能力の向上

AETの存在は、生徒のauthentic communication能力を高めるうえで極めて重要である。中学校では入門期の発音指導、朗読、基本的な会話の練習、高等学校では「英語I」における多様なlistening comprehension, speech, paraphrasing, 選択講座における英会話等に、AETは携わることになる。

そこでJTEは教材の内容、言語材料に応じてAETの活動場面の設定を図り、教室内であってもreal life situationの観点に立って可能な限りAETと生徒一人ひとりとの英語のやり取り場面を創意・工夫することが求められる。そのためにクラス形態を、split方式、グループ編成などにすることが考えられる。

今後の課題

このように、ティーム・ティーチングの活性化と質的向上はJTEの資質に負うところ大である。JTEは英語指導法の点でもAETに助言しなければならない。そのための英語力も当然要求される。そこでAETとの交流を積極的にはか中でJTE自身英語力をつける必要がある。

協同授業の内容とその運営も今後変容することが十分予測される。中学校・高等学校の英語教育の在り方についても、英語の運用能力の向上面で、世論も厳しい批判と熱い期待を寄せている時期でもあり、ティーム・ティーチングを英語科教師の意欲の刺激源とし、資質のすぐれたAETの採用を目指し、AETと協同する中でAETの潜在能力を引き出すことがJTEの責務である。

(にいつま ひろし/東京都立東村山高等学校)

個人教授法について

ELEC 情報・資料の収集および分析研究グループ 有元将剛

1. はじめに

大学生のアルバイトで昔から一番人気があるのは家庭教師であろう。又、現職の方で教室外で個人的に教えておられる方もかなり多いと思われる。それは日本だけでなく、ある調査によると、フランスの英語の教師の53%が個人教授をしているとのことである。そのような個人教授では数人のグループに教える場合もあるが、一人の生徒に教えている場合の方がずっと多いと思われる。このように、一対一で教えるという事はかなり頻繁に行なわれており、又、一対一で教えるには教室で教えるのとは違うテクニックが必要である筈であるのに、従来の英語教授法は教室での英語教育を前提としており、一対一で教えるための教授法について書かれた本はほとんどなかったと言ってよい。ところが最近、一対一のコミュニケーションを通して教えるのが一番良い言語学習であると主張する本が出版された。Tim Murphey, *Teaching One to One*. (Longman, 1991)である。なお本書はFrank Bell Memorial Prizeの候補の一つに挙げられている。

本書の良さはただ単に一対一の教授法について述べているだけでなく、一対一の教授法の幾つかを教室に応用しようとしていることにある。だから本書は一対一で教える人だけでなく、普通の教師にとっても有益である。又、新学習指導要領でオーラル・コミュニケーションA、オーラル・コミュニケーションB、オーラル・コミュニケーションCが導入されたが、本書はこれらの科目を教室で教える際にも大いに参考になるとと思われる。

2. 一対一のコミュニケーション

この本の著者のMurphey(以下Mと略す)は、読者に次の事を考えて欲しいと言う。

- (1) 二人以上の人と同時に話す事がどれだけ頻繁にあるか。
 - (2) 会話をしている際、弱い立場の人の位置に自分を置くことがどれだけ頻繁にあるか。
 - (3) 話を相手に合わせることはどれだけ頻繁にあるか。
 - (4) 聞いているだけの時と話しているだけの時では、我々はどちらの場合により多く関与して(involved)いるか。どちらの場合により学習できるか。
 - (5) 誰かが話している時に、話し手の近くに座るか、あるいは話し手から離れて座るかは何を基準に決めるか。話し手からの距離はどのような結果をもたらすか。
 - (6) 良い学習者はグループで学ぶ時どうするか。
- 以上の6つの点に関しMは次のように説明している。まず(1)であるが、我々の日常生活のほとんどのコミュニケーションは一対一でなされている。グループでいる時でさえ、グループ全体に話す事より、グループの中の一人に話をしている事が多い。教室の中でさえ、教師は教室全体に話す時以外に一人の生徒に話す時が多い。Mは自分は今少なくとも半分の時間、一人の生徒と話していると言っている。夕食のテーブルでも、父親は子供全員に向かって話すことよりも一人の子供に向かって話していることがほとんどであろう。Mは口頭でのコミュニケーションのうち約90パーセントが

一対一のコミュニケーションでないかと推測している。一対一のコミュニケーションの方がグループに対するコミュニケーションより簡単であり、効率がよく、心地良い。それは相手のフィードバックに容易に注意を払うことができるからである。グループに対して話す時はそれぞれのフィードバックに注意を払わなければならない。また、一対一の方が相手に合わせること (adjustment) も簡単である。

2番目の問題について考えると、教師は強い立場であり、生徒は弱い立場である。ビジネスマンなどの大人が、学校に戻って勉強するより個人教授を受けたがる理由もここにある。教師は強い立場で、生徒は弱い立場であるが、教師の行動如何ではそれを対等のものにすることができる。対等にする一番重要な要素は相手に対する尊敬である。相手を尊敬するといっても、それは教師のリーダーシップをなくすということ意味しない。生徒は尊敬と導きの両方を望んでいるのである。教師が生徒の興味、学習スタイル、その他に合わせ、そして生徒に対する尊敬を示すと、生徒はより多く、より熱意を持って学習するのである。

3番目の問題に移ると、相手に合わせるということ (adjustment) は一対一の時に一番容易に行なうことができる。20人の違った人格、興味などに合わせるようにし、又同時に20人にアイコンタクトをし、20人のボディラングウエジに注意を払うのは大変難しいことである。(Mは今までの自分の授業経験から一クラス20人という数字を出しているが、日本では一クラス40人以上が普通であり、もっと難しいといえる。) もちろんMは教室での授業を廃止すべきであると言っているのではない。Mの一番の論点は、語学の学習、そして語学だけでなくあらゆる学習は、それに携わっている人が相手に最大限適応する (adjust) 時に一番能率よく行なわれるというものである。

4番目の問題は関与 (involvement) という問題である。多人数の教室では、生徒は関与しないことができる。一対一で相手が自分にだけ話しかけてくるのなら、関与しないことは不可能に近い。又、自分の知識を相手に伝えている時は関与しないことは完全に不可能である。その意味で

教師は最大の学習者である。後で述べるように生徒に、級友に教える先生役をさせると、その生徒はよく学習する事がある。

次に5番目の、話し手からの近さの問題に移る。Mはスキースクールでスキーインストラクターの後に一列になって滑っている生徒を観察して、インストラクターのすぐ後ろにいる生徒が一番うまくインストラクターの真似をし、うまくその跡をたどっているが、後ろの方の生徒はうまくまねできず、インストラクターの跡をうまくたどれていないと報告している。インストラクターから遠いので、インストラクターは後ろの生徒とうまくコミュニケーションできず、又、生徒からのフィードバックを受け取る事ができない。(即ち、自分が教えたことをうまく実行しているかどうか観察できない。) 語学の教室においても同様である。たとえ生徒数が10人という極めて少人数の教室においても、60分の授業の間で、それぞれの生徒と深くコミュニケーションしているのは(即ち、そのフィードバックを見てそれに合わせ、又そのフィードバックを見てそれに合わせるという循環を行なうのは) 一人10分にすぎない。残りの50分は生徒にとって、単にグループの一人として扱われ、個人的に話しかけられていない「危険が少ない」時であり、関与しないで過ごせる時である。

6番目の問題に移る。今まで一対一の教育の有用性を強調してきたので、グループの学習は無理であるとMが考えていると取られるかも知れないが、そうではない。Mはグループでの学習も充分可能であり、そして現に行なわれているという事を認め、良い学習者が教室でどのようにしているか述べている。良い学習者はグループでのやりとりを自分の必要に合わせて解釈し、又、仲間を観察することにより、学習している。他の者を観察するという事は良い学習メカニズムであるが、関与が加わると多くの学習が可能になるとMは言う。関与においては、お互いが如何にうまく合わせることができるかが重要になる。従ってMは、人間は相手に合わせているという状況の中で一番良くコミュニケーションをすると同様に一番良く学習もする、と主張する。即ち、感情の点でも、興味の点でも、言語の点でも、相手に合わせる事が

できる一対一の時が一番よくコミュニケーションできると述べる。言語の学習も同じであり、教師と生徒のペアであれ、生徒と生徒のペアであれ、一対一の時がもっとうまくいくというのがMの主張である。

3. 個人教授に対する幾つかの観察

Mは英語を母語とするアメリカ人であるが、スイスで多くのスイス人に英語を一対一で教えてきており、又彼自身、一対一でドイツ語、日本語を学んできた。それらの例から彼は個人教授のための幾つかの観察をしている。

Mの最初の個人教授の生徒はマリアンであった。(Mは、プライバシーの事も考え、本当の名前を書いていない。)実際に英語を教え始める前に彼女とMは数か月フランス語でコミュニケーションしていた。フランス語が二人にとって最も簡単なコミュニケーションの手段であったということは、英語を教え始めてから悪影響を及ぼした。英語で話すということが不自然なものという感じが二人から抜けなかったのである。このことから、Mは次のよう観察をしている。

【観察1】

もし可能なら、英語をコミュニケーションのための唯一の言葉にすべきである。そして学習の最初からそうすべきである。最初からそうすると、英語で話すことが普通のこととなる。

たとえ教師が生徒の母語を話せるということを生徒が知っていたとしても、生徒の母語は必要な時にだけ使用される二次的手段とすべきで、生徒の母語がコミュニケーションの主な手段となつてはいけない。

日本人の教師が日本人の生徒に英語でのコミュニケーションを教える場合を考えると、初めの数か月日本語を使って、そしてある程度進んでから英語にスイッチしようとするより、初めから英語だけしか使わない様にした方が不自然さが少ないと考えられる。

マリアは38歳の母で、マリアンと同じように、

バカロレア(大学入学資格)を得ようとしていた。彼女の二人の子供も学校で英語を勉強しており、又、二人とも英語のポピュラーソングに興味を持っていた。マリアは子供の勉強と興味に関心があり、英語を学ぶことにより、英語とポピュラーソングが三人の共通の話題となった。即ち英語は彼女にとって、ただ単にバカロレアの科目というだけでなく、子供にもっと接触するための道具として感じられていた。そしてMは次のような観察をしている。

【観察2】

「道具」としての動機があると、即ち、ただ単によい成績を取るためだけの勉強ではなくて、学んでいるものが役に立つものであると感じられると、学習は面白くなり、効率よく行なわれる。

これは日本でオーラル・コミュニケーションの授業を行なった場合にもあてはまると思われる。

銀行員のベンは初め個人授業を受けるべきか迷っていたので、Mとベンはカフェで話し合った。そしてそのままカフェで個人授業をすることにした。カフェで教えるということは大変良い結果をもたらした。多くの生徒にとって教室の静かさは耐えられないものであり、会話と会話の間の沈黙は永遠に続くと思ってしまうこともある。その点カフェは心地良い雰囲気をかもしだし、内気な人でも自分の殻を破って話し始めさせる力があるようであった。

しかしカフェで教えると、生徒は単に「おしゃべり」のためにお金を払っていると感じてしまうことがある。実際に会話をするのが生徒の英語力を伸ばす最善の道であると教師が思っている、生徒は「学校らしさ」を求め、お金を払っているのだから、それに見合う具体的な物を得ることを望む。Mはベンとの会話の間、ベンの誤り、発音の問題、単語、熟語の選択などについてノートを取り、終りの10分間にそれについて話し合った。そしてベンにそのノートを持って帰らせた。ベンが家でそのノートを復習したかどうかは明らかではないが、それは勉強をしたという記録があるという満足感をもたらした。又、「学校らしさ」を求め

る気持ちに答えるものとなった。

【観察3】

生徒はしばしば学校らしさを求めることがある。生徒の英語力がどんどん伸びていても、勉強は本来苦しくて、難しいはずであると思込んでいる場合があるので、こんな勉強のやり方では良くないのではないかと思うことがある。

【観察4】

ノートを取ることににより、相手の英語の誤りを直接訂正するというをしなくてすむ。相手の話を遮るのはコミュニケーションが成立しなかった時(相手の言う意味が分からなかった時)だけに限るべきである。

日本では教師も生徒も勉強は苦しくて、難しいものであると思っている。確かにほとんどの勉強はそうであろう。しかしオーラル・コミュニケーション能力を伸ばす場合、その勉強法は必ずしも、難しくなくても可能であるというMの考えは、オーラル・コミュニケーションを教える時思い出すべき重要な点であろう。又、英文法、あるいは英作文の授業の感覚で、生徒の誤りをいちいちその場で直していたら、生徒は話すのが嫌になってしまうし、話が何度も中断され、コミュニケーションは成立しにくくなってしまふ。ノートを取って後でそれに触れるというMのやり方は参考になる。以下、Mのノートの例を挙げる。(スペースの関係で、一回分の約半分を紹介する。)

Mr. XXX 19th December 1987

A. Fall of the \$. 1929 Crash. Tokyo next?

Impact on Switzerland?

Up-coming elections in U. S.

Student	Me (explaining afterwards)
many works	C many projects U much work
craXch	crash-sh

watchid

When will we see us again?

clothes

t after voiceless
d after voiced
id after d or t
each other
don't have to
pronounce th

銀行員のベンは自分の趣味のヨットと自分の仕事について話したがった。Mはヨットについても銀行の業務についてもあまり知識がなかったが、ベンはMが今までほとんど知らなかったことについて英語を使ってMに教えてくれた。例えば、ベンは銀行の顧客に説明するような調子で色々説明をした。(本当の顧客との違いは、Mがコミュニケーションが容易になるよう助ける役をしていることと、Mが実際にお金を動かさなかったことであろう。)大変良かったことは、ベンが説明を始めると、しばしば自分が英語を話しているということを忘れてしまうことがあったということである。これでベンは自信を持つことができた。

【観察5】

教師が生徒と生徒の興味に強い興味を示し、そして生徒も教える物を持っていると考え、教師と生徒の立場は同等のものとなる。

日本の高校生もオーディオ、パソコン、英語、音楽などに教師顔負けの知識を持っている者も多い。教師が教えてもらおうという態度で、困った時に手助けをし、あるいは更に多くのことを引き出す役をしながら、生徒がそれらについて英語でどんどん話せば、英語によるかなりのコミュニケーションが可能となろう。すぐ後で述べるように自信が一つの重要なキーポイントである。

アドラー氏は70代後半のすでに退職した歴史学者で今でも講演、著述を広範囲に行なっている人である。お互い忙しいので個人教授は月に1、2度ではあるが、もう3年以上も続いている。Mは初めベンの時のようにノートを取っていたが、アドラー氏はノートの説明には興味を持たなかった。彼にとっては自分の言いたいメッセージが相手に伝わるということが最大の喜びであった。

【観察6】

Mがした一番大きい貢献は、メッセージを相手に伝えることができるという自信を持たせたことである。Mは相手に話を続けさせる聞き手であり、質問者であった。その時注意すべきは、相手が英語ではなく、メッセージに集中するようにさせることである。

自信を持って話すということが、オーラル・コミュニケーションを成功させる重要なポイントである。振り返ってみると、教師は生徒に自信を持たせるより、自信をなくさせるようにしているような気がする。英会話学校ブームも日本人の英会話に対する自信のなさの現われである様に思われる。

時々学生として教室に戻ると、学習者の心情と学習の過程を再確認することができる。Josephine Blagden (1988) "A Teacher as a Student" (*English Teachers Association Switzerland, Newsletter* 22)は何年も教師をした後、ドイツ語の学生に戻った経験を書いている。学生に戻った時の彼女の一番の不満は授業が自分にとって意味のないものであるということであった。自分の考えと興味と想像力と夢を持った大人が生徒であるのに、クラスは昆虫についての読みに終始した。

Mも自分を生徒という立場においてみた。学生にドイツ語、スペイン語、日本語などを教えるよう頼んだのである。MがPaulaという学生からドイツ語を学んだ時、MはまずPaulaに自分の研究のサマリーを渡し、レッスンの時にドイツ語でサマリーしてくれるように頼んだ。MはPaulaのドイツ語によるサマリーをテープに取り、そして発音等に気を付けながら自分で発音してテープに取った。後で聞いてみて、確かにドイツ語の理解力は増えたと思うが、高度な言語学についてドイツ語で話すのはとてもできないと分かった。後になって、教授法についての論文で同じことをした時、トピックがより实际的で、身近なものであったので、より流暢に話すことができ、Paulaとのディスカッションを楽しんで行なうことができた。

教師は、教えている時に、もし生徒のフラストレーションがだんだん大きくなるのに気がつけば、テキストが生徒にとって難しすぎたり、興味の湧

かないものだと考えて、テキストを変えることがある。しかし、生徒の方がテキストを変えたり、決めたりすることはできない。それでMは次のように考えた。

【観察7】

従来テキストを選ぶのは教師の役目と考えられてきたが、生徒が自分でテキストを選ぶよう奨励されるべきである。自分で選択したのであるから、より学習の動機付けができる。もちろん、教師はテキストが難しすぎる時など、アドバイスをしなければならない。

4. 個人教授のテクニック

4.1. 最初のクラス

最初のクラスはこれから気持ちよくやっていけるように、お互いを知り合うことが中心になる。まず、個人プロフィール表を完成させる。これにより教師はその生徒のバックグラウンドを知ることができ、又その生徒が何を求めているか知ることができる。(個人プロフィール表は見本を下に書く。)次に個人プロフィール表に書かれたことを口頭で更に詳しく話し合う。次に教師が自分のプロフィールを話す。これは二人の間の調和的関係を作り上げるのに必要なことである。それから、これからのやり方を決める。例えば、生徒が英語で電話できるようになることを望んでいるのなら、週3回教師が生徒に電話し、そのやりとりをテープに取って、次のクラスでそれについて討論するなど。最後の10分は教師が取ったノートを基に復習する。その時の気持ちは、「君が話したことはすべて理解できたし、又、面白かったよ。ただ、2、3考えるともっと良くなるよ」というものである。最初のクラスは生徒が建設的、肯定的な気持ちで帰ることができるようにすべきである。簡単で面白い宿題を出すのも良いだろう。例えば、漫画とか、面白い新聞記事などで、簡単に背景説明をして、後で家で考えさせるのも良いであろう。次の個人プロフィールはスペースの関係で一部だけを記す。

Personal Profile

(feel free to leave anything blank)

Full name:

Address:

Home phone:

Profession:

Age:

Family status (children):

Professional goals:

Sports interests:

Musical preferences:

Other hobbies:

English background:

Present level of English:

What do you need English for?

What must you do with English?

……speak (teach, argue, sell, negotiate)

……write (letters, reports, telexes)

……listen (to lectures, radio, television)

……read (newspapers, textbooks, manuals)

What do you think is the best way for me to help you? (What do you want to do during our lessons?)

4. 2. クラスのプランニング

Mはクラスに行く時、たいていその時間で可能な活動の3倍用意していくと言う。そうすると、生徒がある種の活動をする気分にならない時などにすぐ他のものにスイッチできるからである。一対一の時は多人数のクラスと違って、このような点で融通がきく。Mは練習すべき文法項目やイディオムを新聞記事などを通して導入する。新聞はたいてい生徒が読んだばかりであり、生徒と関係のある話題を含んでいる。ホットな話題を取り上げると、より効率良く言語学習が進む。又、Mが作った練習とか、他の新聞記事、本、カセットなどを宿題として家に持ち帰らせるようにしている。

毎回、必ず前回の活動の要約をしたり、前回の材料をもう一度使うようにしている。そうすると、生徒の記憶を新しくさせることができるし、幾つかのクラスに纏まりができる。各クラスが終わってから、ノートを取って記録としておいた。(この

ノートは生徒に渡すノートとは別の物である。)このノートにはクラスでどのような活動をしたかを記録する。

個人プロフィールのほかに下のようなアンケートを記入させて、それに基づいて話し合うのも良い。これらのアンケートは100%生徒個人に関するものであり、生徒はそれについての情報を持っているが、教師は情報を持っていない。生徒が間違うということはない。だから教師と生徒が対等な立場となる。(スペースの関係で一部のみ書く)

What music do you speak?

Tick if your answer is 'yes'.

 I play an instrument.Which one(s)? I study with music.

Give approximate answers in minutes and/or hours per day.

I listen to music on the radio for about .I listen to cassettes/CDs/LPs for about .I watch music videos on TV for about .

Tick which answer is true for you.

Do you choose music according to your activity?

never sometimes often very often

Do you use music just for background?

never sometimes often very often

Mはほかにも journal を書かせることについて書いている。これは日記のように毎日英語で書くことであるが、これを好きになる生徒と嫌がる生徒がいる。やってみて生徒が好まないのなら、無理に強いてはいけない。初めに次のような指示をする。

THE ENGLISH JOURNAL

The idea behind this journal is that you write something in it every day, for at least a few minutes. You are completely at liberty as to what you write. It can be about what you have done that day, your plans for tomorrow, poetry, a story, complaints, how difficult English is, fantasy, etc. I

will collect your journal periodically and read it, or you can choose to keep it private. The ideas are yours and you are completely free to say what you please. If you have a question or ask for a comment I will respond.

Mは他にビデオの使用についても述べている。しかし、Mは教室でビデオをただ映して、生徒がそれを観る以上のことを考えている。ビデオをただ流して、生徒がそれを後ろに座って観るだけなら、ビデオが主役になってしまい、生徒が活動的に関与することがなくなってしまう。例えば、ビデオを一時停止させて、生徒に今映っている画面について説明させたり、これからどうなると思うか話させたりすると良いと言っている。あるいは、音のボリュームをゼロにしてビデオを流し、何が起きているか、あるいは登場人物が何を言っているか、現在進行形を使って説明させることもできる。又、生徒が英語を使って活動しているところをビデオに撮ることも良い効果をもたらす。

4. 3. 英語の4技能について

リーディングは言語修得を促進するものであるのに、過小評価されてきたとMは言う。すべての生徒に同じテキストを同じスピードで読ませると、良い効果が得られないので過小評価されてきたのではないかとMは考えている。一対一のクラスでは生徒のレベルにあった面白い読み物を選ぶことができる。生徒は面白くて、難しすぎず、そして自分の知的レベルから見てチャレンジングな読み物はどんどん読む。一対一のクラスでは生徒の興味、レベルを知ることができる。読み物は生徒が決めるべきである。教師は自分が持っている本を図書館の様にして、生徒に貸し出すというのも良いであろう。

書くことを嫌う生徒は多い。しかし上で述べた journal あるいは葉書を書くなどの活動により書くことを面白くできる。しかし書くことはクラスの外であることが基本である。生徒は、教師がじっと待っていると思うとプレッシャーを感じるし、教師も生徒がなかなか書かないと思うといらいらする。

リスニングとスピーキングは一対一のクラスが最も得意とするところであろう。しかしリスニングに最重点がおかれなければならない。多量の英語を聴くことにより音のイメージを頭の中にコード化する前に発話してしまうと、英語を読む時に自分の母語の無意識の音構造が読む英語の中に入ってしまう、外国語のアクセントになってしまう。Mは、頭の中に残る音のイメージについて興味深い論文を書いている。(Tim Murphey 1990 "The song stuck in my head phenomena: the melodic din in the LAD." *System* 18)

5. 教室への応用

Mは以上の一対一の教育を一般の教室の中に取り入れる工夫をしている。現在完了について学ぶ時、生徒に Have you seen Michael Jackson's latest video? と尋ね、その後でクラスの誰かに尋ねたい5つの質問を現在完了を使って書かせ、そして実際にお互いに質問させる。もちろん尋ねられた人は答えなければならない。うるさいかも知れないが、それで良いのである。このように尋ねることを自分で決めさせることにより、内容が自分に関係あるものとなる。

学校においては教師は成績を付ける等、生徒より大きな力を持っている。しかし以下に述べる方法により力を対等なものに近づけることができる。一つは生徒に教師役をさせる peer tutoring である。別の生徒を教えるという責任ができると、動機が強くなる。他の者に教えるということが最良の学習法である。又、他の生徒の間違いを訂正する peer correction も良い方法である。生徒が書き終えた時が気持ちが一番昂揚しており、自分が書いたものが間違っていないか知りたい時である。しかし教師がそれを回収し、自宅で訂正して次の授業で返したら、生徒はもう興味を失っているかも知れない。返してもらったものをちらっと見て間違いの数を教えて、しまい込むだけであろう。書いた直後に、ペアを組ませてお互いが書いたものの中で訂正すべきものを指摘し合う。もし分からないことがあったら、黒板に書き、教師はそれ

(55 頁へ続く)

英語教師のための論文作成のすすめ

名和雄次郎

なぜ論文でなければならないか

“Education”の語源が示すように、教育とは個々の生徒が持っている潜在能力を引き出すことであると言われますが、その対象は生徒に限られたものではなく、教師自身にも当てはまります。では教師の自己開発はどうすればよいのでしょうか。講演、講習会、会話学校、専門書、雑誌などで研修に励めばよいのでしょうか。たとえそうだととしても、なおかつ物足りなさは残ります。なぜでしょうか。

その原因は、これらの活動は情報をインプットするばかりで、アウトプットする面が欠けているところにあります。「いや、勉強したことは生徒に還元しているよ」と言われるかもしれませんが、それは知識や技能の部分的、断片的な伝達にすぎず、アウトプットとしては不十分なのです。積極的なアウトプットを伴わない受動的なインプットには、どうしても不満感が付きまといま

す。教壇に10年も立っていると、確かに指導技術も洗練され、自分なりの教育観もできあがるのですが、それでもマンネリズムに陥るのはなぜでしょうか。一念発起して英語圏の国へ旅行したとしても、その時の強烈な刺激や感動も当座だけのもので、期待したほどの効果は得られません。これもやはり、たまたま断片的にインプットされた情報は、どこかに紛れ込んで探し出せなくなるか、忘却の彼方に追いやられてしまうことが原因です。それを防ぐ最良の方法は、インプットした情報を適宜まとめて発表することです。それも文章化して正確をきす必要があります。この「まとめて文章化する」という高度な知的作業によってこそ、インプットされた情報が構造化され、体系化されて長期記憶に組み込まれ、いつでも役立つ本物の

知識となるのです。そうです、論文を書くことが、私たち教師にとっては最も理想的なアウトプット活動なのです。

考えをまとめて文章化し、口頭で発表したり紙上で発表したりすることには、もうひとつ不思議な効用があります。それは、持っている情報を一度まとめてはき出すと、その後に新しい情報がどんどん入ってくるようになることです。アウトプットに促されてインプットが盛んになります。頭の中の新陳代謝が活発になるのです。この場合、逆は真でないことに注意して下さい。一見インプットが多ければアウトプットも多くなると考えられがちですが、違うのです。アウトプットを伴わないインプットは、断片的な情報にとどまり衰退したり、停滞して目づまりを起こしてしまいます。ですから、マンネリズムに陥りそうになったら、インプットよりもアウトプットを優先しなければならぬのです。

論文はどうやって書くのか

論文を書くのはやはり大変な作業ですから、まず助走が必要です。それは疑問を持つことから始まります。本当の意味の学問です。ちなみに、学問とは文字どおり「問うことを学ぶこと」です。町の考古学者相沢忠洋氏は、青年の頃、「日本に旧石器時代人は住んでいなかった」とする考古学上の定説に疑問を抱き、自分の足でその謎の解明に取り組み、ついに岩宿遺跡を発見して、考古学上の定説を覆します（『「岩宿」の発見』講談社文庫）。そんな大きな問いでなくて、小さな問いでかまいません。“Good morning.”は午前中に同じ人に再会した時もそのまま繰り返すのかとか、新教材として“want+O+to~”の文型が出てくるが、その文型練習はどのようなプログラムでやる

のが効果的か、というような問いを自分にぶっつけます。前の問題を追及して行けば社会言語学的研究の糸口になるかもしれませんし、あとの問題は指導法の研究に発展して行くことでしょう。このように自分で問いを発し、それを問い続けて行くことから研究が始まり、成立します。あとは一気にジャンプするだけです。

研究を論文に結びつけるには、まとめて論文にするという前提で、焦点を絞りテーマを限定しなければなりません。日頃直面している身近な問題であれば、授業にもすぐ役立ちますから、意欲も湧きます。分野もいろいろあるでしょう。教材、教具、指導技術、授業分析、カリキュラム、評価、誤答分析、語法、生徒の学習心理などです。その中から、自分が一番言いたいこと、主張したいことをテーマにします。そうです。論文というものは、結論が見えていることをテーマにするとよいのです。しかも、扱う範囲を限定した小さなテーマに絞るのがコツです。例えば、ある1課の授業の中で占める割合から見れば小さな部分にすぎない活動ですが、information gapを取り入れてみたら生徒が今迄になく真剣にやってくれたとします。そこで「これはいいぞ。少し本腰を入れて論文にまとめてみるか。題は“生徒を活発に動かす Information Gap”とするか。核はいかに authentic な活動を用意するかにあるな」というような調子です。そして、この問題に取り組み、実践記録をとり、参考文献を調べ、information gapの作り方や実施の方法に改善を加えて行きます。1学期間なり1年間なり実践して自分なりの結論を固めたところで、論文にまとめあげるわけです。

論文で最も大切なところは、十分な実践・資料に基づいて、自分の主張を裏づける客観的な検証や論証を行なうことです。そうしないと、読む人に納得してもらえません。最近では実験群と統制群に分けてデータを集め、それを数値で示するのが流行のようですが、こだわることはありません。毎時間どのクラスでも全力投球で取り組んでいる教師にはむずかしいことです。その代わりに、丹念に実践記録をつけたり、観察結果や実態調査を分析したり、統計をとったりして、それを客観的に解釈し、結論を導き出せばよいのです。その時、教

師の目から見た解釈だけではなく、生徒たちの感想を聞いたり、アンケート調査をしたりして解釈を裏づけると、論証に厚み加わります。

なお、結論には、効果をあげた面だけではなく、問題点や未解決の部分も今後の課題としてあげておくべきです。

実験や調査に関してもうひとつ注意することがあります。それは実施の方法を最初に明記することです。対象学年、人数、場所、時期、教具、所要時間などです。これがないと、読む人が自分の授業でも実施できるかどうか判断しにくいからです。

本論が出来上がったところで、研究を開始してからずっと頭の中にあっただけのテーマの意義、研究の目的などを短くまとめて、論文の前書きとします。そうすれば、「序論、本論、結論」という論文の形式が整います。序論は意外に書きにくいものなので後回しにして、とにかく本論をどんどん書き進めるほうがはかどります。

どこに発表するか

発表は、学校の研究紀要から雑誌への投稿などいろいろ考えられますが、一番薦めたいのは、論文公募へ応募することです。紀要などに発表しても儀礼的な批評しかもらえませんが、公募の場合の評は非常に勉強になります。私の例で恐縮ですが、中学の教員で31歳の時、市教委の『武蔵野教育論文集』に「Oral Introductionの実施について」を出して、審査に当たった都の指導主事の方から「…生徒の感想などが添えられていたらもっとよかったですよ」という評をいただき、今でも肝に銘じています。その後高校に移り、全英連20周年記念論文集と中村英語教育賞に応募して、よい勉強をさせてもらいました。

なお、この原稿を書くに当って、いろいろな参考書に目を通しましたが、U.エコ著谷口勇訳『論文作法』（而立書房）と渡部昇一他著『論文・レポートの書き方』（大修館書店）は面白く読め、たいへん参考になりました。

（なわ ゆうじろう／拓殖大学）

『英語参考書の誤りとその原因をつく』

河上道生著
B6判, x+512円, 2,500円
大修館書店

伊藤元雄

学習文法は中・高の英語教師の指導上の核となる存在である。好むと好まざるとにかかわらず、教師は文法を意識せざるをえない。つまり、文法は論理が具体的に例文で示された規範であって、教師も生徒もそれに則って文を理解し、表現するのである。しかし、ここに大きな錯誤が生じる。それは「慣用語法」の問題である。ことばは生きた人間が使うものであり、人間の住む社会が変化すれば、ことばの使い方も変化するという現実の認識に教師が遅れる傾向があることである。著者のことばを借りれば、「日本の英語教育の欠点の一つは、語法における時代のずれを改めようとしないことにある」ということになろう。

本書は、『英作文参考書の誤りを正す』で英語教育関係者に大きな衝撃を与えた著者が想を新たに、25冊の参考書と大学入試問題を丹念に調べ、誤用例と不適切な用例について容赦のない批判と正しい語法について詳細に述べたものである。前者では、誤った参考書名が記載され、その著者が槍玉にあげられていたが本書では書名はない。しかし、著者の厳しい視線は492ページにわたる記述の中に常に鋭く感じられ、英語教育への情熱の迸りは全く衰えをみせていない。

内容構成は、第1部「語句を中心に」として、155項目、第2部「文法を中心に」として、数、冠詞、格、比較、分詞、不定詞、時制、仮定法、関係詞の9つの章で構成されている。前者では、Question Box (『英語教育』大修館)の読者の水準を想定し、詳細な説明は省いてあったが、本書では、主として中・高の教師を対象としているが、英語教育の専門外の人々にも対象の範囲を広げ、豊富な用例や文脈が原典から引用され、丁寧な説明が加えられている。特に、分詞、不定詞、時制、仮定法では、誤った箇所を指摘するというよりは、

懇々と語り聞かせるように、それぞれ40ページ前後の紙数を費して説得している。語法に関心のある人には、これらの章だけでも十分に読みごたえのある興味ある内容となっている。

以上の内容のうち、著者は次の4つの点に焦点を当てている。

1. 昔は正用法であったが、現在ではほとんど使われなくなった古い語法 (John's, Tom's and George's desks are of a size. p. 245)
2. 最初から事実と合っていない文法規則 (He was as brave a soldier as ever shouldered a gun. = He was the bravest soldier that ever shouldered a gun. p. 273)
3. 昔は誤りであったが今では誤りであるとすることはできない用法。 (Have you ever gone there? p. 384)
4. 文法上は言えるはずだが、英語の母国語話者が使うことのない英文や語句。 (I am taller than he. ⇒ I am taller than him. p. 262)

本書を通読して感じることは、一体、文法とは何であろうか、そして、文法的な誤りとは一体どのようなものであろうかということである。伝達能力の育成が急務であるとする現在の英語教育で慣用語法 (current usage) の重要性は十分に理解できるのだが、著者の指摘する誤り、または不適切な表現があまりにも多種多様であり、しかも、これらが氷山の一角であるとすれば、中・高の教師は一体、何に頼ったらよいのかという不安に襲われるかもしれない。しかし、流動する語法の変化に完全に対応できる記述は望むべくもなく、教室で教える教師が常に著者と同じ視点と、研究心があれば、いくらかでも誤りを教えることが避けられることになろう。本書の鋭く、時には冷厳な語り口に、読者の中には心理的反発を覚えるものもあろうが、直接的な表現の底に脈々と流れる著者の英語に対する暖かい愛情を謙虚に感じとらなければならぬ。

(いとう もとお/白百合女子大学)

『英語の語形成とその生産性』

島村礼子著

A5判, xi+253頁, 4,326円

リーベル出版

入部兼治

本書は全体を通して広くデータが紹介され、諸説を手際よく解説しているという印象をもつ読者が多いだろう。前半の第1部では、接尾辞 *-ness* (名詞を派生する), *-er* (動作主名詞を派生する), *-ing* (行為名詞を派生する) などの生産的な接辞に焦点をあて、他の接辞と比較対照させながら、共通する特徴として、(1)極めて生産的である、(2)これらの接辞をもつ派生語は意味が完全に透明である、(3)基体の項構造を受け継ぐ、という3つをあげている。そして結論として、基体の項構造を受け継ぐ接尾辞は生産的であるとしている。

しかし著者自身もあげているが、基体の項構造を受け継がないが生産性のある接尾辞も存在するので、(3)の特徴は上記の接尾辞のデータを見る限り確かな意見だと思われるが、そのような結論は出せないのではないかという印象が残ってしまう。また、動詞に接尾辞 *-ful* が付加されるプロセスは極めて生産性がないが、それでも基体動詞の項構造を受け継いでいると思われる *We are forgetful of our obligations* のような例もある。この点については今後ははっきりした答えがえられるように研究すべきだと思う。

次に、上記の特徴のうち(3)に関して著者は、接尾辞がそれ自体の項構造をもつという考えを採用して議論を展開されている。項構造が基体から派生語全体の性質として受け継がれていくときに、接尾辞にその性質に関する情報を組み入れていくという考え方の利点はどのようなものであろうか。他の考え方ができないわけではないと思う。この特定の枠組みを採用する理由を述べておられないが、そうしておけば(3)に関してもっと説得力のある議論が展開できたのではないだろうか。改善すべき点はあるだろうが、ともかくも本書第1部では生産性がどのような現象と関連するかについて、

ていねいに事実をあげ解説しているの、形態論に不慣れな読者にとっても読みやすく、有益だろうと思われる。

第2部は複合動詞についてである。複合動詞は対応する複合名詞が存在するときのみ可能だという事実は、複合動詞を複合名詞からの逆形成によらず、直接生成する分析では説明できない。また、複合動詞の特異性は直接派生という考え方ではうまく説明ができず、複合名詞からの逆形成の規則を仮定して、それを有標規則とすることで納得のいく説明が可能である。これら2つが結論となっている。この第2部の議論の展開は非常によく整理されており、著者の研究の成果がうかがわれる。形態論の有標性の概念も興味あることで、今後注目されるだろう。また、逆形成の分析の妥当性も本書で十分に立証されたと思われる。

疑問点を以下であげておく。複合動詞は著者のいうタイプIIの複合名詞から逆形成されると議論されている。それならばそもそもタイプIIの複合名詞はどうやって形成されるのだろうか。197ページなどを参照すると、名詞プラス名詞の構造が与えられているが、詳しくは議論されていない。タイプIとIIの複合名詞は性質が全く異なっているが、そのことを考慮して異なった形成規則を仮定されているのだろうか。またタイプIの複合名詞の形成規則についてはどう考えておられるのか。これらの問題は基本的なことなので議論していただきたい。また、複合動詞は *-ing* の付いた複合名詞から派生されると議論を限定されているが、複合形容詞(例 *spoon-fed*)や、他の接尾辞から成る複合名詞(例 *window-shopper*, *home-delivery*)からの逆形成の可能性も当然残されているのではなかろうか。このようなケースでも、例えば逆形成の分析で削除される接辞を限定しないで、いくつもの接辞を範囲とすると考えれば処理できるだろう。つまり、*home-deliver* は基体として、*home-delivery* でもいいし *home-delivering* でもいいと考えることはできないだろうか。一つの有標規則の考え方として、基体が一定でないという特異性も考えてみてはどうだろうか。

(いるべ かねはる/別府大学短期大学部)

『英語の言語活動 WHAT & HOW』

原田昌明著

A5判, 343頁, 2,370円

大修館書店

中村光宏

魚をたくさん釣るには、魚の方が釣られてみたくなるような、それなりの餌を用意しなければならないのだろうと思う。貧弱なミミズには、魚の方でもそっぽを向いてしまうに違いない。生徒たちをいきなり魚にたとえてしまうのもどうかと思うが、授業にも同じことが言えることは、英語教育に携わる者ならだれしも異論はないだろう。

本書は「序論」に続く「第I部／言語材料を中心に据えた言語活動」と「第II部／4技能を中心に据えた言語活動」から構成されている。第I部には、中学1年から3年までの言語材料のそれぞれについて、中学生が跳びつきそうなさまざまな言語活動が紹介されている。『福田繁雄のからくりデザイン』に掲載された有名な写真を使ってWho?を導入し、パズルのような数々のブロックでHow many?の世界を遊んだかと思うと、日本地図の断片や世界地図、空間図形や芸術作品を使って生徒の知識欲を刺激し、次の場面では子供たちの日常の興味や関心を知り抜いたような話題を使っての言語活動が次から次へと展開されていくのである。

第II部では、4技能のバランスのとれた発達を促すためのいくつものアプローチの方法が紹介される。

<LISTENING FOR EXCITEMENT> <SPEAKING FOR INTEREST> <READING FOR FUN> <WRITING FOR JOY> というそれぞれの表題には、ベテラン英語教師である著者が永年にわたって願ってきた『湧き立つ英語教室』への思いが込められている。ここには、著者の実践を通じた試行錯誤の中から生れたであろう、「教科書で」教えることを主眼とした、ありとあらゆる指導法が満載されている。

アイデアに窮した時、繁雑で多忙な教育現場で、絵やチャートが豊富に用意されている本書が「救いの神」となることは間違いないが、本書に触れることから新たな言語活動へのヒントが次々に生まれることこそが、著者の最大の願いであろうと思うのである。

(なかむら みつひろ／大妻中学校・高等学校)

『英語の学び方—成功への道しるべ』

高田 誠著

A5判, 375頁, 1,800円

日本英語教育協会

橋本 彌

英語検定試験会場で面接委員をしている旧知のK先生と会ったとき、本書『英語の学び方』が話題になった。本書の初版は昨年の7月10日発行であるから、版を重ねつつ多くの人に愛読され、英語学習の指針となっている実証であると言ってよい。

著者は、はしがきに、「日本では、中学校三年間、高校三年間とほとんどの人が少なくとも六年間英語を学び、人によっては更に大学の教養課程での二年を含めれば、八年間も英語を勉強したことになる。ところが、日本人が特別に英語ができるようになったというような話は一向に聞かない。語学に絶望するたびに、私は立派な先生方の直接、間接の励ましによって溺れかかっているのを助けられた。私はこの本を自信をもって書いた。この本は溺れかかっている諸君、語学に絶望している諸君に投げる浮輪のようなものでありたい」と言っておられる。

本書は全編19章から成り立ち、英語教科書、参考書、大学受験英語、留学、英語プロへの道など基本編から応用編まであり、付録の「あなたの基礎英語力を知るテスト問題60問」も楽しい。ライフステージやニーズによってひろい読みしてもよいし、全編を通読、熟読すれば更に大いなる指針となること必定である。

巷間よく「あの人は英語がペラペラだ」などという言葉が聞けるが、例えば日本人が日本語をペラペラ喋っても誰も感心しないだろう。要は内容である。著者の「英語が完全にできて、しかもそれ以外に何ができるか、どんな仕事ができるかが問題で、世の中が変ってきているのである。受験英語大いに結構、とにかくまず中学・高校の英語をしっかりと勉強しなさい。これができなければ、その他の英語の勉強はすべて無駄という私の信念は昔も今も全く変わっていない。基本をしっかりと、しかも最短時間でどうやって完成させるか、それがポイントである」という言葉は20有余年にわたる英語学校経営を踏まえ説得力がある。

(はしもと わたる／東京都板橋区教育委員会・研修相談室)

展 望 通 信

1. 津田塾会講演会 [10月12日 (土)]

講師：D.A. Wilkins 教授(レディング大学)。時間：2時-4時。場所：津田ホール。テーマ：“Issues in English teaching”。希望者は葉書または電話で申し込むこと。〒151 東京都渋谷区千駄ヶ谷1-18-24津田塾会文化専門委員会 (☎03-3402-8832)

2. JALT 大宮支部例会 [10月13日 (日)]

講師：ジェン・バターソン。時間：1時30分-4時30分。テーマ：“Memory Enhancement Techniques”。場所：大宮YMCA。会費：会員は無料、非会員は1,000円。問合せ：萱野 (048-746-8238)

3. ELEC 英語教育セミナー

英語教師に要求される言語学、教授法、指導の実践的方法、更に英語文化の理解に関するテーマを設定し、それぞれの分野に精通した講師の指導のもとに徹底理解をはかる現職教師と学生のためのセミナー。

◎秋期 a「中学英語の指導法」講師：下村勇三郎(日本橋女学館短期大学) 10月7, 14, 21日(月)。b「新しい文法指導——コミュニケーション活動を効果的にするために」講師：伊藤元雄(白百合女子大学) 11月11, 18, 25日(月)。c「リーディング——英文和訳を越える指導法」講師：名和雄次郎(拓殖大学) 12月2, 9, 16日(月)。a, b, c共に各3回。時間：午後6時30分-8時30分。定員：20名。参加費：各セミナー共5,000円(ELEC同友会員は3,000円)。

4. ELEC 英語教育研究大会 [11月9日 (土)]

午前 講演：真野輝彦(東京銀行常任参与)「日本の国際化と異文化体験——何が分からないかが分からない」、David A. Wilkins(レディング大学教授) 演題未定。午後 実演授業：小久保光世(成美学園中学校)。シンポジウム：「授業に転機を求めて」、発表者：中村光宏(大妻中学・高校)、津田雅子(練馬区立光が丘第一中学)、石川史子(杉並区立向陽中学)、関典明(成城学園中学)。会費：ELEC同友会員は無料、2,000円(一般)、1,000円(学生)

5. ELEC 同友会員募集

現在の同友会の主な活動は、年間8-10回開かれる「ビデオによる授業研究会」と「テスト研究会」、および毎年秋に開催している「ELEC 英語教育研究大会」である。「ビデオ」で使用したビデオテープは貸出しているものもある。年間百本近い貸出希望があり、盛況である。研究会には東京近辺の先生でないとは出席しにくいという状況ではあるが、会員の希望者に対してはこのように授業のビデオテープの貸出し、及び「テスト研

究会」での資料を送付しているので利用してほしい。

(ただしながしのかの手料は頂くことになっているので、ご了解いただきたい) またこれらの活動は『ニューズレター』に随時掲載している。1991年度会費は3,000円。会員には『英語展望』、『ニューズレター』を配布している。

◎テスト研究会 年間テーマ：Reading ComprehensionのTesting。9月より「Reading 指導原理の歴史的展望」と題して英語の論文の輪読会を開いている。English Teaching Forumに掲載されている論文からテーマにあったものを選び、出席者の中の有志による報告と発表を行なう。従って、出席者は前以て論文を読むことを求められている。この会はELEC同友会員のみが参加できる。研究会の会費は500円。ただし研究会当日でも同友会入会は受け付けている。

◎ビデオによる授業研究会 ビデオに収録した普段の授業を見ながら、授業者を囲んで話し合う会である。授業をビデオ収録する方は同僚が殆どであり、ビデオカメラを持つのも初めてという方も多いが、授業者の真剣な表情だけは確実に迫っている。教室内での撮影なので生徒の表情まで写すのは難しいが、それでも迫力のある授業を想像させるに十分な映像を見ることが出来る。中学・高校、公立・私立と出来るだけ交互に研究会を開きたいのだが、授業者の都合もあり関係者の希望通りにはならないのが残念である。毎回20名前後の先生たちが集まり、明日の授業に役立つ建設的な意見の交換を行っている。この研究会は同友会員以外にも公開しているので是非出席して頂きたい。会費は同友会員は500円、その他の方は1,000円。

3~5 についての問い合わせは下記へ：

〒101 東京都千代田区神田神保町3-8、勸英語教育協議会(ELEC)。☎03-3265-8911。

英語展望 (ELEC Bulletin) 第97号
定価650円(本体631円) (送料210円)

1991年10月1日発行

◎編集人 太田 朗

発行人 清水 護

印刷所 相馬印刷株式会社

発行所 ELEC (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) 3265-8911~8916

FAX・(03) 3265-8917

振替・東京3-11798

ELEEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC