

**NO. 99
SPRING
1993**

英語展望

ELEC BULLETIN

[特集] コミュニケーションの方策

— 豊かな内容を適切に表現する指導法

コミュニケーションのための英語教育

新里 真男

知的好奇心に応える英語教育

若林 俊輔

大学におけるコミュニケーション能力養成と

中学・高校の英語教育

鈴木 博

高等学校におけるディベート指導

松本 茂

和文英訳からライティングへ

— 内容表現のための作文指導

金谷 憲

実演授業：中学1年生の授業

Bilingualism

山田裕紀子

David Wilkins

HumanisticなCALLを目指して

アメリカの人種と民族

The Bookshelf of American Youth

松永 隆

國弘正雄

Sherman Lew

特集 コミュニケーションの方策

——豊かな内容を適切に表現する指導法

コミュニケーションのための英語教育	新里眞男	2
知的好奇心に応える英語教育	若林俊輔	8
大学におけるコミュニケーション能力育成と 中学・高校の英語教育	鈴木 博	14
高等学校における英語ディベート指導	松本 茂	20
和文英訳からライティングへ ——内容表現のための作文指導	金谷 憲	24
実演授業・1992年度 ELEC 英語教育研究大会		
中学1年生の授業（成城学園中学校）	山田裕紀子	30
Bilingualism	David Wilkins	35
1991年度 ELEC 賞受賞論文抄		
Free Writing ——KJ 法から Graduation Theses へ	栗原由郎	38
アメリカの人種と民族 (28)	國弘正雄	48
英語教育の情報と資料 (38)		
Humanisticな CALL を目指して	松永 隆	54
The Bookshelf of American Youth (3)		
What Young People Really Read	Sherman Lew	63
新刊書評：『はじめての CAI』	笠島準一	68
『普遍文法と第二言語獲得』	今井邦彦	69
『ステップ英和辞典』	池野良男	70
展望通信		72

コミュニケーションのための英語教育

新里眞男

I. はじめに

新学習指導要領には新しい外国語の目標として、「コミュニケーション能力の育成」、「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成」、「言語・文化への関心を高め、国際理解を深めること」の3点が掲げられている。これらは知識としては知られてきているが、はたして、一人ひとりの先生方にどの程度受け入れられているか問題である。

先生の中には、文法を体系的に教え、英文を正確な日本語に訳し、与えられた日本文を何とか通じる英文に置き換える能力を生徒に身につけさせることができ、学校の英語教育の目標であると信じている方が多い。そして、この土台ができていれば、英語を話すことなどは、場面に遭遇してそれなりの努力をすれば何とかなる、取り立てて学校の英語教育で扱う必要はない、と信じているのである。このような先生方は、中学・高校・大学と上の段階になるにつれて多くなる。これが現在の受験英語、受験参考書、訳読式授業と直結しているのである。

先生方がこのような意識を持っている現状では、新学習指導要領の目標の一つである「コミュニケーションのための英語教育」はタテマエに過ぎない、という意見がある。しかし、タテマエと言ってしまうと、もうそれに向かって努力する必要がないという意味になりやすい。たしかに、現在の英語教育の環境は、受験中心、訳読中心になっていて「コミュニケーションのための英語教育」を実行するのは難しい。しかし、だからといって新しい英語教育の目標をタテマエと呼んでしまうと、

ホンネである現状肯定・現状追認の姿勢を支持することになってしまうだろう。それでは結局何も変化を起こそうとせず、向上を図ろうとしないことになる。仮に、この目標が理にかなったものであると考えた英語教師が、様々な工夫や努力を積み重ねているとしたら、その意欲までタテマエと呼ぶことができるだろうか。そして、現にそのような、この新しい目標をタテマエなどと考えず、たゆまない努力をしている先生方が大勢いるのである。「コミュニケーションのための英語教育」を単なるタテマエとしてはならないと思う。

私自身は、この「コミュニケーションのための英語教育」という考え方方に賛成である。ただし、コミュニケーションを成立させるためには、言語能力だけでなく、異文化に対する寛容な姿勢、文化的背景知識など、さまざまな能力・知識を必要とするが、それらの指導をも含めた意味においてである。また、言葉の機能には思考手段、自己表現手段という機能もあるが、それらも含んだ広い意味の「コミュニケーション」を考えている。

2. コミュニケーションとは

さてコミュニケーションとは何だろうか。社会学の分野では、コミュニケーションの過程や要素を示したモデルが紹介されている。ここでは古田暁監修『異文化コミュニケーション』で示されているモデルを一部借用して考えていくことにする。まず、コミュニケーションを構成する要素として一般的に次のようなものが考えられる。

- 1) 送られるメッセージ
- 2) メッセージの送り手

- 3) メッセージを送るための媒体・チャンネル
- 4) メッセージの受け手
- 5) メッセージが授受される「場」

以上を日本人が英語を使って native speaker と話す場面に当てはめてみると、コミュニケーションの流れは次のようなになる。まず、メッセージの送り手を日本人の「花子」とし、受け手をアメリカ人の「ボブ」とすると、花子はメッセージ（自分の考えや感情）をボブに伝えたいと思うが、ボブが日本語を使用しないので、英語という媒体を使うことにする。花子はなるべく今までに学習した英語文化におけるコミュニケーション・ルールに基づいて英語を使おうとするが、どうしても日本文化における発想に影響されてしまう。

次に、メッセージ・チャンネルとして、ふだんは対面した会話だが、時に電話という間接的な音声言語を使うこともある。さらに、手紙やファックスなどの文字言語を使うこともある。非言語媒体で送られるメッセージも、視覚や聴覚だけでなく他の感覚を使って送られることもある。ボブは花子からのメッセージを受けて、それを理解しようとするが、自分が育ったアメリカ文化・英語文化の影響を受けてしまう。

3. メッセージ伝達のための英語教育

以上、コミュニケーションの過程と要素について考えた。ここでは、このようなコミュニケーションの過程と要素を意識することによって、英語教育にどのような新しい視点が得られるか考えることにする。

まず第一に、コミュニケーションはメッセージの伝達がその主要な機能であるという視点が得られる。たしかに今までの英語教育でも、内容理解が無視されていたわけではない。読解を中心とした授業でも、書き手の意向を把握することに努めてきたと言う先生方は多い。しかし、たとえば中学段階では、教科書は単に文法事項を提示するものと考えられ、「この課では、関係代名詞を学習します」と発言する教師もいる。こうなると、内容など眼中にはないだろう。高校の段階でも、読解という名で、文の構造や語彙についての知識を身

に付けさせるために英文を読むという指導をしている教師が多い。これらの教師にかかると、副読本も、内容はそっちのけで、語彙や文法の知識の増強のために読まされるのが実状である。このように、コミュニケーションの立場からとらえ直してみると、メッセージの内容に重点を置くべきであるという視点が改めて得られるのである。

4. メッセージの送り手を重視した英語教育

次に、「送り手」の立場の重視という視点が得られる。コミュニケーションのための英語教育では、日本人学習者が常にメッセージの受け手ではなくなる。従来の英語教育は、海外の思想・技術を教養や実利と称して取り入れてきた。このような一方通行の情報移入もコミュニケーションの一形態ではある。しかし、「コミュニケーションのための英語教育」と言うとき、それはこのような一方的な流れを意味するのではない。あくまでも、相互の意志伝達作用を意味する。それならば、今まででは不十分であるだけに、メッセージの送り手としての日本人学習者を念頭に置いた指導が特に強調されるべきであろう。

メッセージの送り手の前提条件は何だろう。それは、自分なりの考え方や感情を持っていることである。これを英語教育に当てはめると、従来は生徒の考え方や気持ちを英語で表現させることはあまり考えなかった。本来は production 技能である「話すこと」・「書くこと」も、現実には、単に教科書を音読したり、与えられた日本文を英語に直すことが中心だった。今後の英語教育では、メッセージの送り手として、生徒に自分達の気持ちや考え方をまとめさせ、それを相手に伝えたり、人前で発表する力をつけさせなくてはならない。

現在、市販の言語ゲームや information gap を利用したワークブックが手軽に入手できる。これらは、文型の練習とか雰囲気づくりなど、さまざまな効用がある。したがって、積極的に授業に取り入れようとするのは良いだろう。しかし、コミュニケーションという視点から見ると、生徒が自分の考え方や気持ちを表明する機会となっているか、反省してみる必要がある。往々にして、生徒の生

活感覚から遊離したやり取りを強要したり、あまりにも発言内容を規定してしまい生徒の自由な発想による発言を疎外してしまうこともある。このような人工的な教材を使った「コミュニケーション活動」が長期間行われると、生徒は英語という言語に対して誤った感覚を持つようになる可能性がある。英語はあくまでも生きた言葉である。そのことを生徒に実感させよう、どんなに稚拙であっても、英語を使った自己表現活動を取り入れたい。

5. 送り手の文化的背景を意識した英語教育

上のコミュニケーション・モデルで、日本人の花子は英語で発言するとき、相手に合わせて「英語文化」や「アメリカ的行動様式」に従おうとした。しかし、その努力にもかかわらず、彼女の発言内容や方法が日本の文化的な特徴を残していたということについて考察したい。

これは単に言葉の使い方だけの問題ではない。ここには、彼女が言葉に対してどれほど信頼しているか、どれほど言葉を尽くして説明しようとしているかという、日本人としての言語観、コミュニケーション観そのものが直接・間接に現れているのである。

生徒が教室で実際に英語でコミュニケーションを図ろうとするとき、以上のような socio-cultural な面を教師はさらに意識する必要がある。なぜなら、生徒が持つ言語観やコミュニケーション観そのものが、根本のところでコミュニケーションのための英語の授業の成否に影響するからである。これは、上で述べたような自己表現練習を取り入れようするときは特に言えることである。

これに関して 2 点述べてみたい。一つは新学習指導要領の目標の一つに挙げられている「コミュニケーションへの積極的態度の育成」である。この目標は、文部省が考える(他教科も含めた)「新しい学力観」から由来している。学習の基本に生徒の関心・意欲・態度があり、それらを身につけさせることができ、生涯学習の時代に必要な自己教育力につながると考えられている。ここで重要なのは、外国語で「コミュニケーションへの積極的態

度の育成」という時、それは、日本文化の中で育った生徒に対して大きな意識変換を求めていいるということである。異文化を持っている人とのコミュニケーションでは特に、言葉 자체を尊重し、言葉を尽す努力をしなければならないが、ここでは、そういう態度を身につけさせることを目指しているのである。これは英語教師にとって、文化とか国民性とか、かなり高次元の視野を入れていく必要性を示唆しているのである。

もう一つは、この点に関する海外の教授法の不備についてである。西欧の文化では、自分の意見を自分の言葉で語ろうとすることは、ごく当然のことであり、それなりの教育が幼いころからなされている。このため、英米で開発された教授法はほとんど全部が、生徒の「積極性」を前提としている。この点が、西欧で開発された教授法を日本でそのまま応用した場合に問題点となる。

たとえば、Community Language Learning という教授法がある。輪になって座っている生徒がある課題について話しているとする。教師は発言を希望する生徒の背後に回って、その生徒の発言内容を目標言語でどう言うか教えてやる。その生徒は、その言葉を、あたかも自分の言葉として発言する。これを全員の生徒を対象に繰り返しながら、外国語を身につけさせようとする。これがこの教授法の特色である。ここで、もし生徒が全く発言しようとしなかったらどうなるのだろうか。これこそが、日本の授業で見受けられる一般的な風景なのである。残念ながら、いや当然ながら、この点を意識した教授法を欧米のものから探すのはほぼ不可能である。

これは、今流行している Communicative Approach と総称される教授法でも同様である。コミュニケーション機能を重視している点は歓迎するが、この教授法が暗黙に持つ「誰もが発言したいと思っている」という前提は、日本の英語教育では再考の必要がある。たしかに、国際社会の中では、言語そのものを信頼し、それを唯一の道具としてコミュニケーションを図らなくてはならない場面が圧倒的に多い。しかし、生徒を認識面においても、また、実践面においてもそこまでのレベルに高めるためには、日本人特有の文法的正

確さへの固執や言葉そのものへの「不信感」などをどうやって克服するか、その解決法を示すことが日本の英語教育に求められているのである。残念ながら、この解決法は、欧米の教授法には見いだせない。日本人英語教師が開発しなくてはならないものである。そして、繰り返しになるが、どうしたら日本の子供たちが、言葉に対する信頼感を回復し、自分自身を表現する道具として積極的に使っていくようになるか、これこそが新学習指導要領で求められている「コミュニケーションへの積極性」ではないだろうか。

6. 伝達媒体・チャンネルを意識した英語教育

前に上げた『異文化コミュニケーション』によれば、コミュニケーションの媒体とは、メッセージを送るときの英語とか日本語などの言語手段や、ジェスチャーなどの非言語手段をさす。また、チャンネルとは、言語などが運ばれるときのメディアの種類をさし、音波とか電波による媒体で送られる音声とか、光による文字がそれにあたる。

英語教育でコミュニケーションの媒体やチャンネルを意識する場合、いくつかの視点が得られる。まず今まで、教室でコミュニケーションが行われるとき、授業内容に関することであろうと指導の場面であろうと、日本語が使用される場合が圧倒的に多かった。しかし、コミュニケーションのための英語教育を追求する場合、教材内容に関する説明、練習、発表などの活動だけでなく、教師の指示や助言、評言、生徒の質問などにも積極的に英語を使うべきであるということになる。

次に、音声によるメッセージ伝達にもっと留意しようという提言にもなる。従来はあまりにも文字情報を重視し過ぎていた。これからは、今まで不足していた面を補う意味で、音声重視の視点を取り入れなくならない。ただし、こう言うと、正確な発音とか、native-likeな発音ができるように指導すること、と考えられそうだ。この点では、行き過ぎないよう注意する必要があると思う。要は、あくまでも「コミュニケーション」という枠組みの中における「媒体・チャンネル」として、どの程度の音声的正確さ（または、本物ら

しさ）を生徒に要求すべきかを考えるべきなのである。英語実務者の中で達人と言われている方々の発音を考えてみると、例えば、個々の音の発音などはそれほど気にしなくても良いと思う。たしかに、"sheep or sheep"というフレーズに象徴されるような、発音に由来する誤解も無いわけではないが、発音に拘泥することから来るコミュニケーションへの抵抗感を助長するより、一時的に誤解を受けるのを覚悟しながらも、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を認めていこうというのが、新学習指導要領の主旨ではないかと思う。発音は native-like であることにこしたことはない。しかし、当面、コミュニケーションする上で極端な誤解を生じない範囲であれば、（そして実際にはコンテクストの援助によってほとんどの誤解が生じないことが多いが）、それほど気にしなくともよいと指導すべきであろう。

7. メッセージの受け手を意識した英語教育

従来の英語教育では、自らメッセージを発信することがあまり求められなかったほどであるから、まして受け手の側の事情を考慮することにはあまり気が回らなかった。しかし、コミュニケーションのための英語教育を考える場合に、受け手（相手と言えてもよい）との関係を意識することは重要である。

ここで考えなくてはならないのは、AET の存在であろう。彼らが教室にいるだけで英語によるやりとりが、meaningful, realistic になる。しかし、本当に彼らをコミュニケーションの相手として十分活用しているだろうか。たしかに英語のモデル・スピーカーとして、範読したり、生徒が書いたり書いたりした英語の正誤判断をするために活用してはいる。しかし、それだけでは不十分である。簡単な対話のモデルを AET と JTE が演じて見せたり、生徒と AET が教科書の対話をを行うなど、いくらかでも発展したコミュニケーション活動ができよう工夫しなくてはならない。さらに、教科書の内容について AET の意見を聞いたり、AET の出身地での実状を聞いたりして、彼らをコミュニケーションの相手として十分に活用して

いかなくてはならない。

さらに、このようにメッセージの受け手（コミュニケーションの相手の意味）としての AET を意識することは、彼らの持っている文化を意識することでもある。たとえば、“Do you have a girl-friend?”とか “How old are you?”などという個人的な質問を AET に立て続けに浴びせることが、彼らの文化ではどんな意味を持つのか。こんなことを全く気にしない AET もいるが、そうではない AET もいる。要は、そういう個人差の範囲を含めて、適宜 AET たちの持つ文化を生徒に考えさせ、適切な判断のもとに AET と接するようにさせていくことが、コミュニケーションのための英語教育なのである。また、AET が授業態度などに関して生徒を叱る場合、生徒が驚くほど厳しいこともある。そのような時、彼らの文化における理想的授業態度やそれに違反したときの教師の採るべき態度が、日本のそれとかなり異なることに考慮することも、コミュニケーションのための英語教育の範疇に含まれると考える。これらは、チーム・ティーチングを行う際の一般的な留意事項として既に指摘されていることであるが、コミュニケーションのための英語教育を考えていく中でも、このように指摘できる。

8. 場を意識した英語教育

これは、コミュニケーションの相手を意識することと重なる部分がある。ここでいう「場」とは、コミュニケーションの相手を含む場面設定全体を指す。この「場」に配慮することで、一つには言葉の機能を重視する視点が得られ、もう一つには、異文化理解を重視する視点が得られる。

従来の英語教育は、日本語を介して英文を解釈することが中心であったため、このような「場」を意識した指導が行われることが少なかった。よく指摘されるように、ペンを見せながら “This is a pen.” と発言することの不自然さ、 “Isn’t it hot in here?” と言われて、 “Yes, it is.” とだけ答えて、相手がもしかしたら窓を開けて欲しいといっているのではないかと考えられない、といった問題点は、この「場」への配慮が欠けているからで

あると考えられる。その他、ジェスチャーや視線などの持つ重要性もコミュニケーションの「場」に注意を払うことから引き出せよう。逆に言えば、コミュニケーションのための英語教育ではこの辺まで視野に入れていくべきものなのである。

9. 評価との関係

以上、コミュニケーションを構成する要素や典型的なモデルを考えることから、コミュニケーションのための英語教育を目指していく際に求められる新しい視点について述べてきた。その過程で、間接的ではあるが、学習指導要領で述べられているコミュニケーションへの積極的态度を培うことや、言語・文化に対する関心を高めることの意味や重要性を指摘してきたつもりである。また、コミュニケーションを目指した指導の具体例についても若干触れたつもりである。

次に、このようなコミュニケーションのための英語教育で求められている評価法について述べておきたい。授業ではコミュニケーション能力を育成するための指導を行うので、当然のことながら、評価においてもこのコミュニケーション能力を正しく測定することが求められる。

周知のように、中学校では、学習指導要領の改訂に連動して生徒の成績評価などを記録するための公簿である生徒指導要録も改訂された。この新しい指導要録には、学習指導要領で示された生徒の自ら学ぶ意欲、思考力、判断力、表現力などを重視するという新しい学力観に基づいた評価法が示されている。具体的には、新しい観点による絶対評価を評価の基本とし、従来の 5 段階による相対評価を従としたのである。そして、外国語科における観点別評価の観点として、「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」、「表現の能力」、「理解の能力」、「言語・文化に対する関心・理解」という 4 つが示された。これらは、絶対評価で A, B, C の 3 段階で評価することが求められている。

多くの中学の先生方が悩んでいるのが、第 1 の観点である「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」をどのように評価すべきか、ということである。この「関心・意欲・態度」は新学習指導要

領の目標の一つとして掲げられている「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成」という目標を受けているわけだが、他の「表現の能力」、「理解の能力」といった観点より評価するのが難しいとされている。その理由は、直接目に見えない情意的な側面を、外側から測定しなければならないからである。具体的には、学習指導要領で示されている「言語活動」を中心にしたコミュニケーション活動を行う中で、AとかBとかの兆候が生徒に見えたたら「関心・意欲・態度」があると判断するというやり方で評価することになるが、今現在も、かなり悩みつつ実施されている段階だと思われる。例えば、上のAやBに当てはまる兆候にはどんなものが考えられるのかなど、今後の工夫・研究が求められている部分が多い。現在は模索しながらも、実践していくかなくてはならないという段階である。いろいろな実験や経験を積む中で、効果的な評価法を考え出していきたいと思う。特に、教師による観察評価のあり方や、生徒による自己評価、相互評価の方法は早急に研究していくかなくてはならない。大学の先生方にもこの方面的研究成果を提供して頂きたいと思う。

このように議論してくると、「表現の能力」、「理解の能力」などの観点の評価が見逃されてしまう。多くの先生方は、これらは従来のペーパーテストで評価できると考えているようだが、本当にそうだろうか。今までの「総合問題」や英文和訳、和文英訳による試験で、これらの能力が正しく測定できるとは思えない。理由は、これらの問題そのものが、今までの議論の中で得られた「コミュニケーションのための英語教育」に関する新しい視点から、全く外れるものであるからである。今後は、音声によるテストも含めて、コミュニケーション能力を直接測定するような問題を作成する必要があると思う。とりあえず、今まで日常的に使ってきた問題形式で、本当にコミュニケーション能力を正しく測定できるかどうか、もう一度見直してみる必要がある。「関心・意欲・態度」の評価に目を奪われてしまい、これらの見直しが行われないことになっては重大問題である。

この新しい評価法を高校でも取り入れるよう、現在高等学校の「生徒指導要録」が改訂中である。

高校の先生方も、コミュニケーションのための英語教育をめざしてどのように指導するかだけでなく、そのような指導に応じた評価をどのように行うのかを考える必要がある。

10. 最後に

コミュニケーションのための英語教育を推進するためには、条件整備も必要である。文部省ではそれなりの施策を行っているが、ここではそのうちクラスサイズと教員研修の2点だけに触ることにする。

まず、クラスサイズについて、文部省は、ティーム・ティーチングなど「意欲的な」取り組みを行っている学校には教員を特別に加配できるよう新たな財政措置を盛り込んだ政策を打ち出した。これは数年をかけて、生徒数の自然減少を待つだけでなく、実質的にクラス・サイズを減らしていくこうとするものである。今後10年でクラスサイズがめまじく縮小していくと予想される。

教員研修についても、いくつかのプログラムを実施している。たとえば、平成4年度実績で、海外2カ月研修に約200名、6カ月研修に約50名、12カ月研修には15名の英語教師が参加している。今後ともこの人数は増加していくだろうが、各県からの実際の応募状況などをみてみると、単に人数を増やすだけでは問題が生じる可能性がある。並行して、代替の教員を確保するシステムを作ることなどを考える必要があると思う。単純に、AETの人数の半分に相当する日本人教師を海外に送れ、とは行かないようである。

最後に一言。やはりコミュニケーションのための英語教育を行うためには、英語教師の意識改革が最大の必要条件であると思う。

(にいさと まさお／文部省)



知的好奇心に応える英語教育

若林俊輔

英語についての「素朴な疑問」のこと

私は最近『英語の素朴な疑間に答える36章』(ジャパン・タイムズ、1990)という題の本を出した。この本を書くに至った動機はさまざまであるが、主として、学校や塾で英語を学んでいる中学生から提供された「素朴な疑問」が軸になっていている。

「素朴な疑問」とは、たとえば「This is a pen. の This と is の順序を入れ換えて Is this a pen? とするとなぜ疑問文になるのか」といったようなものである。英語の教師は「This と is を入れ換えると疑問文になる」とか「疑問文を作るには This と is とを入れ換えればよい」などのようにしか言わない。しかし、これでは答えにならないのである。質問は「なぜ入れ換えると疑問文なのか」である。

「疑問文」という言い方に疑問を持った中学生もいる。このことは扱わなかったが、その中学生は「これはペンですか」というのは「質問」であって「疑問」ではないのではないか、と考えたのである。「私は『これはペンですか』と（ ）した」の（ ）の中には、「質問」は入るが「疑問」は入らない。「私はそれがペンかどうか（ ）を持った」の（ ）の中には「疑問」は入るが「質問」は入らない。そもそも「質問」と「疑問」とではまるで意味が異なるのではないか、というのがその中学生の抱いた疑問であった。教師に質問したところ、「英文法では昔からそう呼ぶことになっているのだ」ということでおしまいだったという。この「昔からそうなっている」の類の言い方は、かなり多くの教師に好まれているらしい。「疑問文」と

いう用語は廃止したほうがいい。「質問文」にすべきであろう。

ショックを受けたのは「英語では終わっていても続くのですね」という中学校3年生の質問である。これは「現在完了の継続用法」というラベルに対する疑問であった。「完了」は「終わり」である。したがって「続く」はずがない。にもかかわらず「完了の継続(用法)」という。これはことばの理屈に合わない。英語はことばである。ことばを教えている者が、こういったことばの理屈に合わない言い方を平然と百年間も使い続けてきたというのは、実に恥ずかしい。ついでながら、この「完了」という文法用語の成立過程については、及川賢氏が、若林俊輔教授還暦記念論文集編集委員会編『英語授業学の視点』(三省堂、1991)の中で詳細に論じている。

思わず吹きだしたのは「a pen とか a book と言うが、egg や apple のように母音で始まるときは、a egg とか a apple は発音しにくいので an egg や an apple とするのである」と説明したところ、授業が終わってから「先生、a egg はちっとも発音しにくくないんだけど」とある生徒が言ったというのである。教師は「日本人には言い易くても英米人には言いにくいんだよ」と逃げたそうである。この話はその教師本人から聞いた。とんでもない嘘を言ったものだが、「an pen が a pen になった」と説明したほうがいい」という私のアドバイスによって、その後は生徒を混乱させないでいるという報告を受けた。

要は、不可解な説明で生徒を混乱に陥れないことを心がけなければならないということである。「現在完了の継続用法」のようなわけのわからない

い説明をしてはならないのである。こういったことが積み重なると、生徒たちは英語をことばとして受け入れることをやめてしまう。ことばの理屈に合わない無限とも思えることがらを、ただひたすらに暗記することになる。

生徒の質問には、われわれ教師の思いもよらないものがある。たとえば、大文字の A の上のとんがったところの角度は何度ですか、という質問がある。文を書くとき単語と単語の間は何ミリあければいいのですか、というのもある（正解は、およそ小文字の n の幅、である）。take に ing をつけるときには e を除いて ing をつけるのだ、と説明すると、「先生、その e はどこに置いておくのですか」と心配する生徒がいる。o'clock を教えると、o'clock は「～時」だけど What time? の代わりに What o'clock? と言ってはいけませんか、と質問する。「What time の what は『何』で、time は『時（ジ）』でしょ」と言う。とにかく彼らは知りたがっている。知的好奇心が旺盛なのである。しかし、やがて、この知的好奇心が満たされないことがわかり、脱落していく。

知的好奇心を大切にすることについて

中学校（高校についても同じだが）での英語の授業について不思議に思う事がある。それは、私の経験でもあるのだが、小学生のときに算数で習った m や g や cm² などに英語の授業では触れられないことである。小学生も、これは一体何だろうと思っている。先生に dl (deciliter) とか ha (hectare) と書けと言われるから仕方なく書いているが、頭の隅では「なぜだろう」と思っている。これを私は知的好奇心と呼ぶ。

私は小学校 5 年生のときに cc を習った。それまでは cm³ と書いていたのだが、先生によればこれは cc と書いても意味は同じであるという。そして cm³ は「立方センチ」と読むが、cc は「シーシー」と読むという。これは私にはまったく訳がわからなかった。この謎が解けたのは大学生になってからで、cm³ を cubic centimeter(s) と読むことを知った。知ってみれば cubic centimeter(s) を cc と略すこともできると理解するのは易しい。その

ときに思ったことは、なぜこういった単純なことを中学校の数学の先生や英語の先生は説明してくれなかっただのか、ということであった（英語を教えていない小学校の段階に要求するのは無理である）。cubic を「立方」、centimeters を「センチ（メートル）」と訳したのだから教えてくれてもいいではないか（もっとも、教えるとテストしなければならない、と思っているのかもしれないが）。

中学生のとき、数学の授業で $\sqrt{}$ の頭の部分は r の変形である、したがって「ルート」と読むのである、と教わったのは大変な収穫であった。ただし、その先生は「根」のことを英語では root と言うということには触れられなかったから、この説明も中途半端であった。せめて「平方根」はもともと square root の翻訳である、くらいは言ってもらいたかった。

温度の単位である「摂氏」や「華氏」のことを Celsius, Fahrenheit と言うことは英語の授業で習った。しかし、なぜ Celsius, Fahrenheit が摂氏、華氏となるのかについての説明はなかった。これではただ覚えるしかないのである。

角柱（prism）、円柱（cylinder）、角錐（pyramid）、円錐（cone）のことを知ったのは、ずいぶん後になってからである。私にとっては prism は分光器である「プリズム」でしかなく、pyramid はエジプトの「ピラミッド」でしかなかった。ここには、数学・理科・英語の教師たちの協力がなければならないであろう。各教科で、それぞれに勝手に授業を進められては、学習者はただ覚えなければならないことが増えた、としか受け取らない。負担は増えるばかりである。先日、大学で Edgar Dale の「経験の円錐」の話をしてレポートを提出させたところ、the Cone of Experience を the Corn of...とした者が数人出てきて慌てた。アイスクリーム・コーンはトウモロコシで作られていると思っているらしい。

英語はすべての教科にかかわることについて

小学校ならばよいが、中学校以上では教科担任制であるから、各教科間の協力というのは簡単に実現しないかもしれない。とすれば、各教科に

登場する英語にかかわる部分というのは、英語の教師が手をつけなければならないであろう。

こういう私の提案に対するは、しばしば、われわれは「英語」を教えているのであって、他の教科にまで手を伸ばす余裕はない、という反論が返ってくることがある。

では、さて、英語（という「ことば」）を教えるとはどういう作業なのであろう。なるほど、英語の文法とか発音とか文字といった部分は、たしかに英語「独特」のものである。しかし、その文法・発音・文字を教えるためには「中身」がなければならない。中身のない文法・発音・文字を教えることは不可能であろう。たとえば place といった語を使わなければ発音や文字を教えることはできない。そして place は「場所」という意味であるということも教えなければならない。私は、そのときに、諸君が小学校1年生のときに算数でならった「一の位」というのは ones place、「十の位」は tens place というのである、といったことくらいには触れてはどうか、と言うのである。place の概念はかなり抽象的である。「位」も抽象的かもしれない。しかし、中学生たちにとっては「位とり」の作業は数学の授業で日常的になっているのである。place の概念がつかみやすくなっている。このように、すでにその意味が理解されている部分を、他の教科で習得した知識に依存してはどうかと提案するのである。

もう一つの例、base である。これは「基礎、土台」と教えられる。せいぜい baseball と関連させることくらいしかしない。しかし、生徒たちはすでに三角形の「底辺」や円錐の「底面」の知識をもっているのである。そして「底辺、底面」は base である。

中学生・高校生の場合、小学校・中学校での既習事項を利用するのももちろんあるが、現在習得しつつある事項も利用したい。たとえば、中学校の理科では、その「第1分野」で元素記号を教える。その記号の多くは英語に由来する（ラテン語に由来するものもある）。Oxygen というものがある。この語はギリシア語で「酸を生み出すもの」という意味だそうで、したがって正直に「酸素」と訳された。元素記号は O。最近の英和辞典

には、この程度の情報を掲げるものが多くなってきているが、学習者はなかなかこういうところに目を向かない。ところで、酸素は実際には酸を生み出すわけではないから、間違ってこう名付けられた、ということになると、これは化学の教師に任せるとしかないかもしれない。

私自身、元素記号のたとえば S (硫黄) とか Fe (鉄) を覚えるのに苦労した。せめて sulfur くらいは教えてほしかったし、Fe は英語の iron とは関係なく、ラテン語の ferrum なのだくらいいは言ってほしかった。

「フッ素」というものがある。英語では fluorine である。したがって記号は F。ただ、なぜ fluorine が「フッ素」と訳されているのかがわからない。このあたりは、まさに英語（ことば）の教師の出番であろう。fluorine はどう訳したらよいかわからないので「フ」という発音で始まる元素」とし、そのフと素を合わせて「フッ素」とした、というのが第1段で、実はこれは中国での訳で、中国語で昔「弗素（フッソ）」と書いた。この「弗素」を日本が輸入し、ついこの間まで日本でも「弗素」と書いていたが、太平洋戦争後、漢字が制限されて「弗」の文字がなくなったので、しかたなく片仮名を使って「フッ素」と書いているのである。なお、現在の中国語では、「氣」という文字の「メ」の位置に「弗」という文字を入れている。「弗といふ発音で始まる氣体」という意味であろう。こういった略し方は、「撰氏」や「華氏」の場合も同じで、それぞれ「撰といふ発音で始まる氏」「華といふ発音で始まる氏」である。という具合になる。

余談だが、なぜ「英語」というのかを知らない学生が多い。大学の授業で、ドイツのことばは「ドイツ語」であり、インドネシアのことばは「インドネシア語」である。ではなぜイギリスのことばを「英語」と呼ぶのか。という質問を発したところ、「英國」だからではありませんか、という返事が返ってきた。では、なぜイギリスのことを「英國」というのか、となると詰まってしまう。どうも、イギリスのことを「英吉利」と書いたことがあって、「英」という発音で始まる国」ということで「英國」とした、といったようなことは、中学校・高校を通じて教えられていないらしい。

英語を学んでいる学習者は、その全員が英語大好き人間というわけではない。数学が好きな者もいるし体育が好きな者もある。英語教師としては全員を英語大好き人間にしたいと思うであろうが、そのためにこそ、各学習者の興味・関心のありどころを押さえる必要がある。英語はことばである。ことばであるかぎり、たとえば学校で教えられている教科のすべてにかかるのである。とすれば、英語教師たる者、すべての教科に関心を持たないわけにはいかない。

残念ながら、英語教師はすべての教科に興味・関心を持つという方向で養成されることはなかった（数学がわかるくらいなら英語の教師などやってはいない、と広言する人もいる）。正体不明の「英語」という抽象的な存在に興味を持つとか、あるいは、文法に興味を持つとか、文学大好きであるとか、そういったオリエンテーションが行われてきた。英語を教える者が英語の文学に背を向けるということは考えられない。文法の学習も重要である。しかし、それだけでは中学生や高校生の指導はできない。

正体不明の「英会話」について

「英会話」というものがある。学校によっては「英会話」という名前の授業科目を置いているところがあるのでそうである。私自身は、たとえば大学でも英会話を習ったことがないから、英会話の授業で何を教わるのか見当がつかない。

ずいぶん前の話になるが、ある人から、英会話を教えてもらいたい、と頼まれたことがある。どこかの会社に勤める人で、間もなく東南アジアに出張するということであった。「あなたは何を話したいのですか」と私は尋ねた。「仕事のことです」と言う。私には彼の仕事に關係のある英語など知らないから、それは無理だと言った。「いや、仕事關係のことなら知っていますから、それはご心配なく」と彼は言う。私はそこでわけがわからなくなつた。彼には「中身」があるのである。それならば、その中身をそのまま表に出せばいいではないか。結局は、当時の私にとっての多額の謝礼につられて1週間ほどつきあった。パーマー（H. E.

Palmer）の Conventional Conversation とか *The First Six Weeks of English*などの方法を応用して、いわば口慣らしを繰り返した。それなりに感謝されたが、どうも今でも納得していない。

会話には、当然のことながら「話題」があるであろう。何かについて話し合うということであろう。交通問題、環境問題、選挙制度など、あるいは古典音楽、書道、天文、スポーツなど、とにかく、何の話題もない抽象的な「会話」などというものは存在し得ない。それとも、「英会話」というのは、Oh! とか Well... とか Let me see. とかといった言い方を、何の話題もなしに練習することなのであろうか。英会話の本といったものがあつて、たとえば「税関にて」といった会話例が掲げられているが、私はこの類の会話例のお世話になつたことがない。何回も海外に出かけているが、どういうわけか税関では、Yes. とか No. とか Seven (days). など以外ほとんど無言ですんできている。

体操競技の「吊り輪」について語るのに rings ということばを知らなければ会話はできないのではないか。balance beam がわからなければ「平均台」の会話はできない。また balance beam がわかると、beam というのはああいうようなものだと納得もするであろう。floor exercise を知らなければ「床運動」の話はできないはずである。「鉄棒」を iron bar としてもよいであろうが、結局はこれは笑い話になってしまって、horizontal bar の話から逸れてしまうにちがいない。

やはり不思議なことなのだが、floor や exercise は中学校で扱われる単語であるにもかかわらず、これが「床運動」の話に結びつくことがない。スポーツといえば、どういうわけか tennis とか baseball, volleyball とか football, あるいは marathon, relay といったものしか登場しない。uneven parallel bars (段違い平行棒) などはまるで無視されている。高校レベルともなれば even や parallel や bar くらいは扱われるであろう。とすれば uneven parallel bars くらいに触れててもよいはずである。

先日の授業で、たまたまカレンダーを話題にしたのだが、学生たちのほとんどは「大の月」「小の

月」に相当する英語を知らなかった。「大の月」は odd month というらしいと伝えたところ、では「小の月」は even month ですか、と返ってきた。「small month とも言うらしいが」と私はつけ加えたが、彼らは even と odd の関係はわかっているのである。ただ、これらの語が月の大小にまで及ぶことまでは知らなかった。しかし、これは、やはり不満である。われわれにとってまさに「身近」なカレンダーの話題が even, odd と関係があることを教えていないというのは、やはり問題であると思う。

parallel を教えても、なぜか、たとえば「線分 AB と線分 CD とは平行である」という言い方には発展しない。The segment AB is parallel with the segment CD. である。このついでに「平行四辺形」は parallelogram であることぐらいに触れてはどうか。

「ことば」の楽しさについて

私自身は英語の教師であるから、日常的な「英会話」は、ほとんど「英語(ということば)」に持ってきててしまう。それ以外の話題では到底太刀打ちできないからである。英語の単語とか言い回しに話題を設定する。「ことば」というのは会話の話題としては(いくつかの例外はあるが)最も無難なものである。ことばについて関心を持たない人はいない。昔、イギリスに Churchill という名前の首相がいましたが、Churchill というのは Church Hill なんだそうですね、といった話題である。ついでながら、私の Wakabayashi というのは Young Forest という意味なんですよ。ですから I can never be old. ということです。ところで、あなたのお名前の意味は? ああ、なるほど。ということで、パーティーの1時間くらいは十分に耐えられる。そして、人名とか地名とかについてのいろいろな知識が得られるのである。

「英会話」というのは、およそこういったものではなかろうか、と私は考えている。であるから、英会話を習う、教わる、ということが理解できなでいる。

「コミュニケーション」という、要するにこと

ばを交わし合うということであろうが、たとえば「会話」というコミュニケーションのためには「話題」がなければならない。そして、もし、英語という教科(本当は「教科」ではなく「科目」なのだが)がコミュニケーションにかかわろうとするならば、学習者たちに、「話題」を支えるに十分な学力(あるいは教養)を身につけさせなければならない。

英文法に「比較」がある。多くの場合、たとえば「比較級」は、Tom is taller than Jim. といった文脈でしか教えられなかった。英語教師たちは、生徒たちがすでに小学校2年生の算数で(<)とか(>)といった記号を習っていることを知らない。生徒たちは「等号」「不等号」という用語さえも小学校3年生で習っているのである。なぜ私たちは中学校の英語教科書に $x+5 < 7$ のようなものを掲げないのであろうか。(<)は is less than と読むから、 $x+5 < 7$ は x plus five is less than seven. である。 x を正の整数(positive integer)とすれば、 x の値(value)は1であろう。なお、(>)は is greater than と読む。

この value という語も、不思議なことに、英語教育では数学の「値(アタイ)」と関連させて教えることをしないのである。「価値」ですませている。中学生は(高校生も)、数学で教わった「値(value)」の意味を知っている。この既習の知識を利用しないというのは、あまりにももったいない、と私は思うのである。

「コミュニケーション」ということが重要であるのは、ことばを教えるという立場に立てば当然のことである。コミュニケーションを無視した「ことば」教育など、もともと存在するはずがなかった。しかし、現実には、コミュニケーションを眼中に置かない英語教育が主流を占めている。

文部省は、1994年度から施行される高等学校学習指導要領に「オーラル・コミュニケーション」を設定した。私はこれを、今までの英語教育に対する「不信」の表明であると解釈している。Oral Communicationなどというものは、ことばの教育では当たり前のことであるから、本来は「オーラル・コミュニケーション」を指導しなければならない、などと学習指導要領で指示される筋合い

はないのである。しかし、現実には、今までの英語教育は、特に高等学校（特に大学進学希望者を多数かかえる高校）において、コミュニケーションは無視されてきた。このことに対する苛立ちが、ついに「オーラル・コミュニケーション」という形で表面化したのである、と私は解釈している。

高等学校学習指導要領の「オーラル・コミュニケーション」の説明の内容はあまりにもお粗末すぎる、と思うが、今回はこのことについて論評する余裕がない。お粗末だが、しかし、そこに指示されたことくらいは実行してもらわないと、わが国の英語教育は、まったく役に立たないものとして、21世紀には葬り去られてしまうであろう。公教育にその位置を占めることができが不可能になるであろう。

入試について

言いたいことは、「英語はことばである」ということである。このようにわかりきったことを改めて言わなければならぬというのは、残念だが、しかし、現在の英語教育が、英語をことばとして扱っていないし、知識の総合的体系を構成する重要な要素としてとらえていないのであるから（そして、私自身が中学生、高校生であったときも同じであった、つまり、昔から何も変わっていないということであるから）、やはり、英語の「ことば」としての復権を願って発言しなければならない。

「現実」というものがある。そのことは知っている。現在の英語教育界にとっての「現実」は「入試」であるらしい。英語教育のあるべき姿を求めていろいろな研究を行い、発言するのは結構であるが、そういう理想論というのは「入試」という現実にはなじまないのである、といった趣旨のことを言う人がいる。ことばとしての英語を教えていてはこの現実に対応できない、と言う。確かに「入試」は現実である。この現実に対応できない理想論などに何の価値もありはしない、と言う。

私は、実は、こういった意見が理解できないのである。仮に本当に英語教育の理想を求めていて、それで、「入試」がその理想実現の障害となっているのであれば、次に出て来る提案は、次の2つし

かないであろう。

- (1) 入試英語そのものを改善すること
- (2) 入試から英語を除外すること

私は、数年前から(2)の意見を述べているのだが、不思議なことにこれに賛同する英語教師は少ない。高校入試であろうが大学入試であろうが、とにかく入試から英語をなくす、というのが私の提案である。今までに行われた数々の理不尽な英語の入試問題を見るにつけ、これは、到底、改善できない、と思うのである。入試英語テスト改善のために努力をしている人々も少数ながらいるが、現在のところまさに少数で、ある程度満足できる入試問題が作成されるようになるまでに、少なくともあと半世紀はかかるであろう。しかも、これは wishful thinking である。ほとんど不可能、と言いたい。私が言いたいのは、それほどに「試験」についてまともに考えている（中学校、高等学校、大学の）教師がいないのである。なかでも、私立高校や大学の教師の無責任さは、目に余る。英語をことばとして教えるという態度に欠けている。英語のテストを単なる「メンタル・テスト」あるいは「クイズ」と考えている人があまりにも多い。

(1)の意見の実現がほぼ困難であろうことは、以上の説明からも明かであろう。試験あるいはテストとはどういうものかについて、何もわからない人たちが入試問題を作っているのであるから絶望的である。だから、私は、入試から英語をはずせ、と言う。

日本における「英語」は、ただ単に高校や大学の入学者を決めるための、単なる「手段」にすぎなかった。さらに重大なのは、英語は「教育」ではなかったことである。生徒たちの知的好奇心とは無縁のものであった。これでは、コミュニケーションなどということは「絵空事」になってしまう。

（わかばやし しゅんすけ／東京外国語大学）



大学におけるコミュニケーション能力育成と 中学・高校の英語教育

鈴木 博

はじめに

ことばは本来コミュニケーションのためにあることを考えれば、英語を外国语として教え学ぶ場合でも英語でのコミュニケーション能力を培うことが最も重視されて当然であるが、その当たり前とも言えることが実際には行なわれなかった。しかし、その原因が時とともに力を失い始め、その分だけコミュニケーション能力を養成する教育がし易くなってきた。喜ばしい限りである。しかし、どの程度し易くなっているのであろうか。このことについて大学の英語教育にたずさわる者として大学を中心とした現状をまとめ、さらなる改善のために何をすべきか考えてみたい。

大学における英語教育改革の動向

大学では以前から、英語教師自身の反省によるほか、社会の要請、学生の希望、学内の要求などに応えてさまざまな英語教育改革の試みがなされて来たが、大学設置基準の大綱化（1991年7月文部省告示）を契機として今多くの大学が英語教育を改革しようと躍起になっている。この大きなうねりは大学英語教育学会（JACET）が毎年開催する全国研究大会での研究発表やシンポジウムなどで特にここ2、3年、はっきり認められる。その傾向は市販の英語教育教材の種類の変化にも見られる。文学作品や評論が次第に少なくなり、代りに発信型の英語に結びつく音声英語や自由作文に関するものが多くなっているのである。出版社の人々の話を聞くと、新たに文学作品を大学の教科書と

して出版するところは営業的な危険をおかすことになるので、今まで出していたものの版を重ねる以上のことはなかなか出来ないと言う。さらにまた、大学によっては科目的名称から「英語」という語を除くところも増えている。コミュニケーションという語を入れた名称にしたり、なかにはINTERNATIONAL PRESENTATIONというのもある。意見の交換、発信が主目的で、その方策の一つが英語という言語であるという発想である。

筆者が勤務する東京大学教養学部でも英語教育の改革は小規模ながら着々と進められてきた。1963年以来、LL教室、テープレコーダー（TR）教室、ビデオ教室等の充実と利用、また同じ時期から、2年生を対象としたコミュニケーション能力を伸ばす小人数クラスの実施、1988年3月から入学試験に聞き取りテストの導入などと、実行可能なものから英語教育改革の努力を積み重ねてきた。1993年1月現在、英語教育に利用出来る設備としてはLL教室（ビデオ、テレビカメラ装備）7、TR教室35、ビデオ教室6で、外国语教育専用と言えるLL教室は稼働率約90%を保っている。

しかし、これで十分であるとは言えない。平均55名の普通クラスではコミュニケーションの力をつける授業は難しいし、小人数クラスと言っても全学生が享受出来るわけではない。設備も1、2年生合計7,000余名にはまだ不十分である。その他さまざまな問題があるが、教師増も授業時間増も許されない制約の中で、問題の多くを解決する方策として英語教室を考え出したのが、週2回の授業のうち1回を複数のマルチメディア大教室で行なう1学年全員受講の同時一斉授業とし、それで浮

く教師の持ち時間を使ってもう1回の授業をすべて小人数クラスにするという案である。それが愈々今年1993年4月から実施に移される。一斉授業では年間22課からなる予習用自作リーダー（東京大学出版会刊行）とその場で与えられる英文で、読みの力を養成し、自作のビデオ教材を使って音声英語の指導を行なう。予習用リーダーの背景解説も全部英語でビデオに収録されている。毎時間複数回の小テストがあり、試験は各学期2回行なう。一方、小人数クラスは、聞き話す(LS)、ライティング(W)、速読(R1)、精読(R2)などの選択クラスとなる。リーダーとビデオの共通教材を使った一斉授業によって、発信するための英語力の基礎を養成した後、聞く、話す、読む、書くの訓練を小人数クラスでこまかに行なおうというのである。この2種類の授業のために大小26教室に新たに音声映像のマルチメディア教育機器が備えられる。今までの設備と合せると、これで教養学部の教室殆どすべてになんらかの音声映像機器が備わることになる。

小人数クラスの授業はそれぞれのクラスの教師が工夫して多様なものになる筈である。例えば、私がライティングを担当したら、ここ6年間ほど実施してきた国際コンピューター通信を使っての英語作文の指導をすることになろう。これはカナダのトロント大学で日本語を学んでいる学生と私の学生がそれぞれ学習している言語で手紙を交換する、いわば海外文通の現代版である。コンピューター通信であるから送れば瞬時に相手に届く。回線が混んでいても1,2時間後には相手側に着く。費用は国際学術用ネットワークであるためなのか、あるいはどこかで負担しているのか知らないが、無料である。学生は自分が書いた手紙を喜んで読んでくれる人が海外に実在することを毎週届く日本語の返信で実感する。学習対象のことばを実際にコミュニケーションに使うことを通して学習するのである。何事を学ぶにもそれを学ぶ「対象」にしている間は進歩は遅く、それを別の目的のために「手段」として使い始めると急激に進歩するものである。学生は伝えたい意見があって、それを伝えるために英文を書いている。その際の、出来るだけ真意が文通相手に伝わるように努める態

度は、従来の英語作文の授業において作文を教師に出すのとは根本的に異なる。まさに、コミュニケーションの実践で、その実践の結果として本当に使える英語作文の力が身に付くという授業である。

東京大学が、発信型英語力の育成を目指して、教師自作の共通マルチメディア教材によって基礎を培い、その基礎の上に小人数クラスで指導をするという大改革に踏み切ったこと自体、日本の英語教育がコミュニケーションを目指す教育に大きく方向転換しつつあることの現われの一端と言えよう。ただ、ここでいうコミュニケーションは国際的に通用する高度のレベルを目標としているのであって、一般に「日常英語会話」の名で呼ばれている日常生活のための英語を最終目標にしているのではないことは、誤解のないように付け加えておく必要があろう。

大学入学試験の現状と近未来

大学入学試験の問題はコミュニケーション能力をどの程度測定しているであろうか。大学入試の英語問題が高校と中学の英語教育の方向を左右していると言うのが事実とすれば、コミュニケーション能力を重視した試験問題でなければ中学、高校の英語教育はいつまでたっても変わることになる。以前の大学入試問題は確かにお世辞にもコミュニケーション重視とは言えなかったかも知れない。しかし、最近の英語の問題は2,30年前とはかなり違っている。大学の英語教育 자체が大きく改革されあるいは改革中で、その教育に合う力を持った学生を求めるために行なう入学試験であればそれは当然のことである。

このことは、残念ながら必ずしも高校の先生に認識されていない節がある。数年前、中学の英語の先生たちの会合に高校の英語の先生が招かれて意見の交換をする場に居合せたことがあるが、その時、中学の先生が高校の英語教育に疑問を投げかけて議論の応酬になった。卒業後に訪れて来た教え子に、高校の英語の授業で文法用語を知らなかつたため恥かしい思いをした、と責められたが、中学では「英語について」ではなく「英語そのも

のが使えるように」教育している、高校では英語をことばとしてというより学問の対象として教えているのか、と言うのである。それに対して出席していた高校の先生は、生徒が希望の大学の入試に合格することが最重要なので授業はそれに合せて行なわれている、入試に文法問題が多く出される限り授業でそれに対処せざるを得ない、と応じた。今度は中学の先生が大学勤務の私に鋒先を向けて、大学の入試に文法問題がそんなに沢山出され、しかもその際文法用語が使われているのか、と質してきた。私は30年前は確かにそのような問題が少なからず見受けられていたが今は殆ど無い、また文法用語が出ていても名詞、動詞、主語などのように極めて基本的な用語が使われるだけであると答えた。どうもその高校の先生は最近の試験問題には目を通していないようであった。文法のための文法問題というものは殆ど見当らず、文法問題があったとすれば英文を正しく理解するための基本的知識の有無を試すための問題で、一見文法問題のように見ても言語運用能力と深く係わった問題となっていて、一昔前のように知識としての文法の力を試すのとは大違いである。

変ったのは試験問題だけではない。採点の態度と基準も変って来た。コミュニケーション能力測定の意図の有無が一番はっきりする英語作文問題を取り上げてみると、基本的に、書かれた英文が「まず通じること」を最優先にするような態度に変って来ているところが違う。文法的に正しいか否かはその後に考慮するのであって、昔の採点のように、例えばコミュニケーションの点からは全く問題が無い英文であるが、三人称・単数・現在のSが落ちているから中学1年で習うことも守れないと言って零点をつけるというようなことは現在ではまず考えられない。単語の綴りを間違えているとか、動詞の活用が正しくなくても、その英文が一応意味を正しく伝えると判定されれば必ずしも大きな減点とはならない。英文和訳の場合でも大筋を正しく理解していることが解答から分ればそれで一応の合格点は与えられるような採点がなされている。何回読んでも本人が理解しているのかしていないのか判断しかねるような解答にはもちろんいい得点は与えられないが、原文の言わ

んとしていることが書かれていればその和文の表現が必ずしも巧くなくともかなり高い得点となる。このように大学入試では以前と違って言語のコミュニケーション機能を重視した採点が行なわれているのである。

大学入試の英語問題で高校の先生、特に音声英語の指導に配慮している先生から指摘されるのが英語の聞き取りテストである。公立高校入試では東京都、大阪府、愛知県以外のところではなんらかの形で聞き取りテストが実施されているのに対し、大学で入試に英語の聞き取りテストを実施しているところは少ない。国立は96大学のうち33大学、43学部、公立は39大学のうち6大学、9学部で実施しているだけである(平成3年度調べ)。それもその殆どが外国語大学か英語に関する専門学部または課程に限られている。そのような一部の受験生だけを対象にするのではなく、全受験生に英語の聞き取りテストを課している国立の総合大学は一橋大学と東京大学だけである。音声英語に重点を置いた指導をするように学習指導要領が改訂され、英語の先生もその趣旨にそって指導をしようとしても、進学志望の大学に音声試験が無いと生徒は音声英語の学習にあまり真剣に取り組まないという。

東京大学では昭和63年春の入学試験から文科系に、翌年からは理科系を含め全受験生に英語の試験の一部として聞き取りテストを課している。それを課す以前の学生と現在の学生の英語聞き取り能力を比較してみると明らかに現在の方が力がある。私が担当したクラスはたいてい学期の最初と最後に英語聴解力テスト(大学英語教育学会が開発した標準テスト)を実施して授業の効果を測定しているが、入試に英語聞き取りテストを導入する前は学期開始時で、普通クラスの平均点は57から72点(120点満点、全国平均32±2点)であったが、最近は76から83点になっている。科類による差も少なくなってきた。導入直後は必ずしもそれ程平均点は高くなかったが、年毎に英語の総点に占める聞き取りテストの配点を増し、難易度も上げてきた結果であろうか、ここ1、2年の学生の聴解力は上記標準テストで見ると確かに上昇して来ている。このままの状態が続けば昔のように読め

るが聞けない東大卒業生の汚名は返上され、逆に「読めるし聞ける」に変るであろう。

東京大学の入学試験に英語の聞き取りテストが入っただけでは大学入試問題の改善がなされたとは言い難い。東京大学に導入が決まる前後は、東大で導入すればすぐにでも他大学に聞き取りテストが入ると楽観視する人が多かったが、始まってみるとそれが希望的観測に過ぎなかったことが判明した。どこの大学もすぐには後を追わなかつたのである。しかし、ここにきていくつかの大学で全受験生に英語の聴解力テストを課すところが出てきそうな動きが見られる。複数の旧帝大で導入の決定がなされたと聞く。その他の国立大学でも本年発表または導入を前向きに検討中のところが増えている。いくつかの大学が導入に踏み切れば雪崩をうったように導入する大学が増えるのはまず間違いないであろう。そうなれば高校、大学ともに音声によるコミュニケーションを重視する環境を整備しようとする機運が高まり、日本の英語教育は大変革を遂げるスタートラインに着くことになる。

今まで述べてきた入試はすべて「2次試験」である。「1次試験」とも言うべき大学入試センター試験に英語の聞き取りテストが導入されれば、日本の英語教育に対する影響は計り知れない。聞き取りテスト導入については、共通一次試験の時代に3年間にわたり実験を含む検討が建築音響の専門家たちによってなされ報告書にまとめられたが、結局その実施には至らなかった。聞く所によると、現在センター内部で前向きに検討がなされているという。少しでも早く実施の決定に漕ぎ着けて戴きたいと思う。

大学入試に英語の聞き取りテストを導入することは高校の新しい英語教育の姿勢にも合致する。平成6年度からコミュニケーションを重視した改訂高等学校学習指導要領による教育が、学年進行をもって実施されることになっているからである。新指導要領には英語の科目としてオーラルコミュニケーションA、B、Cが新設され、そのうち「少なくとも1科目を履修させるようにすること」と書かれている。すなわち1科目は必修である。その点、旧高等学校学習指導要領による音声英語学

習科目である「英語II A」とは異なる。「英語II A」は必修ではなかったため、それを開設する高等学校は期待されたほど多くはなかったのである。入試に英語の聴解力を試すテストを導入する大学が増えるのは、この高等学校の英語教育の変革に呼応することになり、高校と大学の連携改善にもつながる。

高等学校の先生のなかには、大学が入試に英語の聞き取りテストを導入することに反対ではないにしても、不快感を抱く人もいるようである。理由は、大学の教師が大学入試問題を操作することによって高校の、ひいては中学の英語教育の改善を図ろうとするのは思い上がりである、ということのようである。しかし、導入賛成の大学教師たちはそのようには考えていない。思い上がりとはまったく逆で、聞き取りテストを導入する運動の根底には大学教師の従来の入試に対する反省があるのである。今までの入試に英語の音声面の力を音声を使って試すテストが無かつたこと自体がおかしいので、読む、書く力だけを評価の対象とした従来の変則的な入試を少しでも改善しようというのが導入の基本姿勢である。また、音声テストを欠いた入試を続けていくことは高校、中学で音声面の指導、学習に力を入れている先生、生徒の努力に応えないものである。すなわち、英語を入試の科目としてではなく、コミュニケーションの道具と捉え、その指導と学習にまともに取り組んでいる人たちを顧みないことになる。そのまともな取り組みの成果がそのまま高く評価されるような入試をしなければならない。聞き取りテストを実施するのは確かに面倒であり、公平を期するのにはそれなりの設備と配慮が欠かせないので、やらないで済むものならやりたくない。しかし、そのような自らの怠慢でいつまでも導入に踏み切らないでいるのは、それだけ日本の英語教育の健全な発展を阻む結果になることを認識しなければならない。鍵を握っているのは大学の教師である。何と言われようと現状維持を貫くというのは、それこそ思い上がりというものであろう。大学の英語教師を中心とする入試関係者は、以上のような反省に基づいて聞き取りテスト導入に努力していくことを理解していただきたい。大学はそれなり

に出来るところから改革に着手しているのである。

中学・高校の英語の先生に望むこと

中学・高校の英語の先生に望むことがある。と言っても、大学から中学、高校へ望むというではなく、日本の英語教育をよりよくするために、いわば同僚としての期待である。特にコミュニケーション能力育成を期した教育を行なおうとすると、大学で出来ることは現状ではあまり多くない。教育の中心は中学・高校である。大学で新しい教育をすることは出来ない。大学で行ない得ること、または行なうべきことは、中学・高校で培った基礎の英語力をさまざまな社会的場面で応用可能な水準まで伸ばすこと、または応用可能な力を養う方法を身に付けさせることである。伸びる可能性のある英語力の基礎を根付かせるのは中学・高校の先生である。大学の英語教師として中学・高校の先生に期待するところは大きい。

中学・高校の英語の先生は人数の上からいっても大学を大きく上回る。中学が3万5千人、高校が4万人、合計7万5千人である。それに対して、大学は7千人だという。7千人が何をしても7万5千人がすることとは比較にならないくらい小さい。この7万5千人の動向が日本の英語教育を左右しているのである。極端な話をすれば、7千人がコミュニケーションを志向しても7万5千人が別な方向を向いていたら、成果は全く期待出来ない。反対に7万5千人がコミュニケーションを志向すれば、7千人が何をしようと素晴らしい成果が期待出来よう。

この話になると、20年ほど前、大学英語教育学会(JACET)の年次全国研究大会で開かれた中学・高校・大学の連携をテーマにしたシンポジウムのことが思い出される。入学試験問題を中心につき強い要望と非難が出ると予想されていたが、それが全く無く、いささか拍子抜けの感があったのである。中学・高校・大学の関連はそれぞれにおける教育内容のほかに、中学と高校は高校入試で、高校と大学は大学入試で関連している。教育内容については、とかく生徒学生を受け入れる側がそれを送り出す側を非難する傾向があり、入学

試験では逆に送り出す側が受け入れる側に文句を言うことが多い。主催が大学英語教育学会のため聴衆の多くは大学の英語教師で、自分たちが作成している入試問題について例を挙げて非難される、少なくとも要望の形で発言があると予想して、反論を用意して出席していた人も多かった。そのような参加者に対しても堂々と自分の信念を説くことの出来る論者を中学と高校から招いていたので、大教室を満員にした聴衆は丁々発止のやりとりがあるものと固唾を飲んで待っていた。ところが、中学・高校側の論者の口から出たことばは「中学・高校では入試を目標とせず真の英語力が身に付くように指導すべきで、その指導が正しければ入試も突破できる筈」という趣旨の発言であった。大学の英語教師が自分たちの入試問題について非難されたときによく使うことばそのものであった。正に正論である。7万5千人がその信念で英語の指導に当たったら、日本人の真の英語力は飛躍的に向上すること疑いなしである。

しかし、ことはすべてそう簡単に解決するものではない。入学試験に英語の科目がある限り、そして入学試験が選抜試験である限り、受験者は英語の試験で1点でも多く得点出来るような近道を取ろうとするであろう。先生もそれを助けざるを得ないし、そうすることが教師の使命と考えるようになっている。英語をことばとして身に付けるよう指導すべきであると思いつながらも、つい目の前の必要に迫られて入試に合格するための指導に傾いてしまうというのが、多くの先生の今の姿と言つてもよいのではなかろうか。だが、それでは今の状態がいつまでも続くだけである。すなわちコミュニケーション重視とは口先だけのお題目に終わって、その実現は遠い未来に先送りされることになる。しかし、自分たちが指導している生徒学生が社会に出る頃には、世界は現在とは比較にならないくらい外国語によるコミュニケーションを必要としているであろう。そのことが誰の目にも明らかな現在、そのための基礎をしっかりと付けてやることに力を注ぐことこそ、眞に生徒学生の将来を思う教師の取るべき道である。

そうは分っていても英語教育を取り巻く現状はそのような悠長な指導を許すものではない、とい

う反論が予想される。それに対して私はこう答えたい。本心からコミュニケーションのための英語教育を目指すのであれば、中学、高校および大学が同じ目的を掲げて今まで以上に緊密に連絡を取り合って教育活動に当たる必要がある。それぞれが自分の領分だけに責任を持てばよいとしていたのでは、入試のための英語教育の枠から抜け出せない。英語教育関係者が今なすべきことは、一方で先に記した中学・高校側の論者の信念と同じ信念をみんなが持って英語指導に当たり、他方でそれが実行し易くなるように環境を改善することである。

具体的には、教育内容と方法に一番影響のある入学試験の改善である。試験問題をコミュニケーションの観点から見直すのである。その結果は当然ながら、音声英語を音声の形で提示して聴解力を試すという形に行き着くであろうが、それだけではない。読解力も精読の力だけが測れるものから速読の力も測れるものにする必要がある。発表力のテストに関しても、伝えたい内容を限られた時間内で効果的に間違いなく伝えられる力の有無を見るようなものにしなければならないであろう。現在、外国語としての英語のコミュニケーション能力とは何かという検討から始まって、その養成方法、測定評価の各面についていろいろなところで研究と実践が進められている。今後は、その成果を入試問題の作成にも生かして、受験者が学校で受けたコミュニケーション中心の教育内容・方法と同じ内容・方法で入学試験を受けられるように改善されなければならない。

問題は誰がそれを推進するかである。試験問題の作成を担当する人たちの自発的な行動を俟つていればよいのであろうか。それではいつのことになるか分らない。そこで考えられるのは、受験者を送り出す側から試験問題作成者への働きかけである。または協力である。例えば、大学入試の場合で言えば、既に高校側と大学側両者の話し合いの場を毎年入試実施の度に設けて成果を挙げている県もある。また、高校入試に英語の聞き取りテストを導入する県も増え続け、現在では県数でいうと未導入のところがほんの僅かというところまできた。大都市を抱えるところは未導入組だが、

「落城」も時間の問題と言えそうである。要は、やれるところから始めることである。それが次第に浸透して行って所期の目標が達成されるのである。その働きかけをする力を持っているのは、數においても優位にある中学・高校の先生である。先に述べたように、大学の入試に英語の聞き取りテストが導入されたのは大学教師の反省によるが、その反省を促したのは中学・高校の英語教育担当者である。もちろん社会の要請とか学内の要望という外圧もあったが、一番影響を与えたのは中学・高校からの声とそこでの実績である。東大入試に英語の聞き取りテストが導入されたのも、もとを糺せば中学・高校からの働きかけであった。7万5千人の同僚の要望が大きく影響したと言つていい。

とかく中学の先生は高校の教育を、高校の先生は大学の教育を自分たちの声の届かないところにあると思い勝ちであるが、それは間違いである。今まで以上に日本の英語教育をよりよいものにするために、これからも声を大にして意見を述べ合い、働きかけ合い、連携を密にし、互にやれることから改めて行く——これが7万5千人の同僚に向けて今私が一番お願いしたいことである。

(すぎき ひろし／東京大学)

『英語展望』 No.98

650円

特集：リスニング

——最新理論と指導のポイント

リスニング・コンプリヘンションにおける

スキーマの役割／吉田研作

リスニング力を伸ばすための諸方策／高本裕迅

リスニング指導のポイント／斎藤誠毅

リスニング・テストを作る／古川法子

中学における聞かせる工夫／伊藤雄二

高校におけるリスニング指導の実際／池野宗子

リスニングの特異性と指導上の諸問題／貝瀬千章

シンポジウム：授業に転機を求めて

関 典明／津田雅子／中村光宏／石川史子

実演授業：中学2年生の授業

成美学園女子中学校／小久保光世

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

高等学校における英語ディベート指導

松本 茂

1. はじめに

高等学校において「オーラル・コミュニケーション」の導入が決まり、教科書作りなどが本格化するにつれて、英語教育の現場周辺では「ディベートはどうやって導入するんだ」という関心が高まりつつあるようだ。

また、いっぽうでは毎日新聞の「話して学ぶディベート授業」という記事にもあるように、中学校の社会科教員がディベートを利用した指導法を用いるなど、英語科以外でのディベートの活用も目立つようになってきた。

2. 導入が難しい面

残念ながら「ディベートは無理でしょ」という声があちらこちらから聞こえてくる。たしかに、ディベート導入にはいくつかの基本的な問題点がある。

(1) 教師に英語ディベート経験がない

金谷（1990）が「特にCのディベート、ディスカッションについてはとりあえず教師が研修の中で英語でディスカッションをし、ディベートをやってみてどんな感じのものなのかを試してみる必要がある。自分自身で体験したことのないことは、指導法、指導法といってみても、なかなかピンと来ないものである。是非、われわれ教師の研修の中に、英語によるディベート、ディスカッションそのものを入れたいものである」と指摘しているように、英語教師のほとんどは本格的な英語ディベートを体験したことがない。国際交渉などに従事しているビジネスマンなどと違い、英語ディベートの必要性もあまり強く感じていないであろうし、そのやり方もわからないというのが現実

であろう。となれば、ディベート導入に対して現場が消極的になっているのもある意味ではもっともある。

ディベートの導入を決定した文部省は「英語教育指導者講座」においてすでに何年も前から英語ディベートを取り入れ、石井敏、J.パワーズ、松本茂などが中学および高校の英語教師の指導にあたってきた。しかし、このような研修がさらに広範囲にわたり実施されることが急務であろう。

(2) 母国語でのディベート体験がない

ごく最近になるまで「日本人同志が日本語でディベートをする」ということの意義や必要性が社会的に認められなかった。このため、教師も生徒も母国語によるディベート体験がない。

よって、単に語彙や発音が違うというレベルに止まらず、ディベートというこれまでに体験したことのないコミュニケーションのひとつの形態を学習しなければならないという難しさがともなう。

さらに多くの中学校や高等学校において、日本語ディベートが英語以外の教科の教授法として採用されれば、高等学校で英語ディベートを導入しやすくなるはずではあるが……。

(3) 指導法が確立していない

ディベートや議論学のテキストはアメリカの出版社を中心として数え切れないほどの点数が出版されている。中には、*Getting Started in Debate*などアメリカの高校生向きの教科書も出版されている。また、指導法に関してもアメリカには長年の蓄積がある。

しかし、「日本の高校生に対して外国語である英語によるディベートをどう指導するか」ということに関しては、まだまだ研究途上といったところ

であり、指導法が確立していない。

3. 導入が易しい面

オーラル・コミュニケーション C の具体的な言語活動の形式としてあがっているレシテーション、スピーチ、ディスカッション、ディベートのうちディベートがもっとも難しいと思われがちであるが必ずしもそうとはいえない。他の形式と比べてやさしいと思われる面もディベートにはある。

(1) フォーマット化している

ディスカッションと比較して易しいと思われる点はフォーマット化していることである。つまり、誰がどういう順番で、何分間話すかということが事前に決められている。

ディスカッションでは、そういうわけにはいかない。司会者の手綱さばき一つである。

また、各プレゼンテーションの役割についてもある程度フォーマット化されており、どういうポイントについて話すべきかということについて事前に指導できる。ディスカッションでは、それが難しい。

(2) トピックを皆で決められる

スピーチの場合は、何について話をするかということを発表者自身が決めなければならない場合が多い。目的や聴衆に応じて適切なトピックを選べるということが重要な学習目標の一つとして考えられているので当たり前のことである。しかし、これが学習者にとって精神的な負担になることがある。

ディベートにおいては、トピック（論題）を教師が、またはクラスの皆が決めるのでトピックさがしの苦痛がない。スピーチを教えるときに必ずといってよいほど「話すことがありません」という生徒が出てくるが、そんなことはディベートの場合にはない。

(3) 競争心を利用できる

英語の勉強はどちらかというと「孤独」で「暗記中心」と思われてきた。しかし、ディベートはチームごとに準備をして、しかも相手が存在する。英語の学習にゲーム感覚の要素を取り入れることができるのである。理科の実験のようにワイワイガヤガヤと楽しく学習でき、しかも負けたくない

という競争心から学習意欲を高めることも期待できるのである。

4. ディベート導入の目標

指導法を検討する前に、目標や目的をどう設定するかが重要な事柄であることはいうまでもないことである。

文部省（1989）はオーラル・コミュニケーション C の目標を「自分の考えなどを整理して発表したり、話し合う能力を養うとともに、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる」と設定している。

この一文は、前半部分の cognitive な面（自分の考えなどを整理して発表したり、話し合う能力を養う）と後半部分の affective な面（積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる）の二つを含んでいる。

文部省はさらに具体的な指導事項として以下の三つをあげている。

- ①伝えようとする内容を整理し、大事なことを効果的に話すこと。
- ②相手の意向などを理解し、適切に応ずること。
- ③話合いの場面や目的に応じ、自分の考えなどを積極的に表現する。

のことからわかるることは、従来の英語教育が目標としてきた言語コンピタンスではなく、コミュニケーション・コンピタンスを目指していることである。

ディベートの特性を鑑みて上記の目標と指導事項をさらに細分化すると、以下のような能力の開発がディベート指導の具体的な目標として設定できるはずである。

- ①論題に関連する問題を分析できる
- ②情報を収集・整理・活用できる
- ③論点を絞り、意見を論理的に構成できる
- ④相手の議論のメイン・ポイントと重要な証拠資料を聞き取れる
- ⑤相手と自分の意見の相違点を見極め、適切な反論・反駁ができる
- ⑥的を得た質疑応答ができる
- ⑦自分が述べた意見に対して質問や反論をされても感情的にならない

以上の7つの点は、あくまで例であって、これらをすべて英語ができるようになることを高校生に期待するのは難しい。

しかし大切なことは、英語を実際に使う機会がほとんど皆無の高校生に、英語で意見交換をする喜びや楽しさを感じてもらうことであろう。実生活において英語をコミュニケーションの手段として使うことがないからこそ、授業そのものをコミュニケーションの場にしなくてはならないのである。

5. 具体的な導入方法

(1) 日本語から英語へ

前述したように母国語でのディベート体験がほとんど皆無なので、まず日本語でディベートを経験してから英語に移行していくことが考えられる。目標や指導事項の多くは、日本語で行っても十分意味あることであることを鑑みても、この導入方法は正当化されるべきであろう。

「英語の時間になぜ日本語で」という疑問はあるかもしれないが、日本語ディベートはあくまで英語ディベートの前段階としてとらえればとくに問題ないと思われる。

日本語で行うことにより、ディベート学習のねらいを明確化することができ、生徒も最終的に英語で何をやろうとしているかをはっきりと自覚できるという利点がある。

筆者も神田外語大学の英米語学科における「討論法I」(1年生/選択科目/前期開講/週1回180分間)においては日本語のディベートを徹底的に行い、「討論法II」(1年生/選択科目/後期開講/週1回180分間)においてはほとんど英語のみで授業を行っているが、英語ディベートの導入がとてもスムーズに効率的に行える。

(2) 英語ディベート導入の手法

日本語ディベートを体験したとしても、正式な英語ディベートをすぐに行うのはかなり無理があると思われる。そこで試合形式で行う前に、英語で以下のようなディベート的な訓練・指導をすることをお勧めする。

a. チョーク・ディベート

正式なディベートの際にフローシートと呼ばれ

るノートの取り方をするが、これを利用したものである。

議論を提示した後に生徒を肯定側と否定側に分ける(机を移動させる必要はない)。そして、自分の意見、論題に関する知識などを短い英文にしてノートに書かせる。これらの作業は宿題とすることもできる。

教師は黒板に縦の線を図1のように5—7本入れて6—8つのコラムを作る。そして、まず肯定側の生徒に論題を肯定する意見などを言わせて左端のコラムに書き留める。その際、文法や語句選択の誤りを正しく言い換えながら記録する。

図1

A	N	A	N	A	N	A

肯定側の最初の意見が出つくしたら、つぎは否定側の生徒に反対意見を述べさせる。肯定側の意見に直接的に反論している場合には横に矢印を引っ張って真横(2つめのコラム)にその反論を記録するようとする。その際、肯定側の意見を書き留めるのに使った色とは違った色のチョークを用いると分かりやすい(例えば、白を肯定側、黄を否定側)。

否定側の意見が出つくしたら、また肯定側に戻ってさらに反論・反駁をする。このように肯定と否定を交互に繰り返していく。

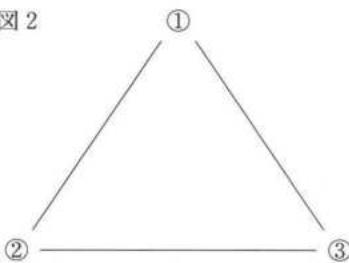
この指導法により、以下の効果が期待できる。

- ①自分の考えを短い英文にまとめられる
- ②相手に直接的に反論するということを実感できる
- ③議論がどのように深まるかということを目で確認できる

b. テーブル・ディベート

3人1組にさせ、机をお互いに向かい合わせに移動させる。そして、その3人に番号をふり「①が肯定、②が否定、③が肯定」に立つように指示する(図2を参照)。そして、各人に2~3分ずつプレゼンテーションさせる。プレゼンテーションのあとに質疑応答を入れてもよい。

図2



③のプレゼンテーションが終わった時点で、こんどは立場を変えて「①が否定、②が肯定、③が否定」の立場でプレゼンテーションを続けるように指示する。

「こんどは立場を変えて」というと生徒の間から「えー!」という驚きの声があがるのはまず間違いないが、この指導法により以下のような効果を期待できる。

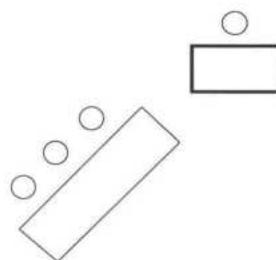
- ①小グループなのでプレッシャーを感じずに意見を述べられる
- ②同じ論題で肯定・否定の両サイドに立って意見を述べることの楽しさ、難しさを体験できる
- ③自分の意見を客観視できる

c. マーダー・セッション

ちょっと物騒な名前がついているが、これは正式なディベートの直前に行うとよい。あるチームを前に出し(肯定・否定のどちらでも構わない)、そのチームの代表が立論(constructive speech)を行う。その際残りのメンバー(例えば4人制であれば、あとの3人)は図3のように前にすわる。

クラスの残りの生徒は立論を聞きながらメモを取り、立論が終わったら質問をする。質問には立論を行った生徒だけでなく前にすわっている他のメンバーも答える。質問が出つくしたら、今度はクラスの残りの生徒が反論をする、といった手順

図3



で進める。最後に立論と質疑応答についてクラス全体からアドバイスをしてもらう。

正式なディベートの予行演習的な性格を持つ導入方法であるが、以下のようない効果が期待できる。

- ①正式ディベートに臨む前に、議論の弱点を点検できる
- ②質疑応答と反論に慣れる

6. おわりに

高等学校における英語ディベート指導を是非とも成功させ、21世紀に通用する人材の養成の基盤をしっかりとしたものにしなければならない。そのためにも、指導法の確立が急務といえる。

引用文献

- 金谷 憲(1990)「オーラル・コミュニケーションを成功させるために」『現代英語教育』1990年10月号, 6-7.
- Goodnight, Lynn (1987) *Getting Started in Debate*. IL: National Textbook Co.
- 毎日新聞「話して学ぶディベート授業」1993年1月12日(夕刊)11ページ。
- 文部省 (1989)『高等学校学習指導要領解説: 外国語編・英語編』 東京, 教育出版。
- (まつもと しげる/神田外語大学)



和文英訳からライティングへ 内容表現のための作文指導

金谷 憲

I. 和文英訳一辺倒からの脱出

筆者は毎年大学で受け持つ一般英語などのいくつかの授業で学生に、高校の英作文の授業ではどのようなことをやったか聞くことにしている。

こうしたときに出てくる答えは、ほとんど2種類だけと言ってよい状態である。第1に和文英訳である。しかも、ほとんどの場合1つの文の英訳である。第2にやられていると考えられるのは、短文の暗記である。

この2つ以外の活動を英作文の授業でやったことがあると言う学生は50名前後のクラスで2,3人である。

全国いろいろな高校から集まる学生があるのでこの口頭アンケートはかなり正確に高校におけるライティング指導の現状を表していると言えるのではないだろうか。

和文英訳や短文の暗記にはそれなりの役割はあるものとしても、もっと他のアプローチがありうるライティングの指導はどうしてこのように単純なものになってしまっているのだろうか。この論文ではその原因を探りつつ、より豊かなライティング指導のアイディアを提案してみようと思う。

2. 和文英訳になってしまう理由

和文英訳一辺倒になってしまう原因には、大まかに分けて下のような原因が考えられる。

1) 教師自身に高校時代にまとまりのある文章を書かされた経験が少ない。

- 2) 生徒は書けないということを信じている。
- 3) 文章の書かせ方がよくわからない。
- 4) 文章を書かせた後の処理が面倒だと思っている。
- 5) 文章を書くことによって英語力が伸びるかどうか疑問に思っている。(特に受験に役立つかどうか疑問。)

まず、指導する教師の側の英作文指導ないし課題についてのイメージが十分に豊かではないということが考えられる。最初に述べたように学生はほとんど和文英訳、短文暗記で指導されている。ということは指導している教師も学生の頃、英作文指導としてこの2つを主にやらされて来ている。いきおい、英作文指導というとこの2つしかイメージできないということではないだろうか。つまり、教えられたとおり教えているとうことが原因なのではなかろうか。

3. 「書けない」神話

和文英訳ではなく、まとまった文章を書かせるという話しになると、高校(あるいは中学)の先生たちがよく口にするのは、「うちの生徒に文章などが書けるわけがない」ということである。これを「書けない神話」と呼ぼう。「神話」というからには生徒は文章を書けると筆者は思っているのである。

この神話はどうして出来上がってしまったのだろうか。一つは単なる思い込みであると思う。先に述べたように教師自身が生徒だったときにまと

まったく英語の文章を書かされていない。その経験から来る判断だと思う。

2つ目の原因は、目標とする文章の質を高く設定しすぎるということにあると思う。平均的な高校生に、どこから見ても完璧な文章が書けるかというと、それは無理と言うものである。しかし、完璧を要求せず、曲がりなりにも、ところどころ日本語の単語が入ってしまっても、あるトピックについて3つ4つ以上の文が書けるかと言えばもちろん書けるのである。

現に後で詳しく紹介する、筆者たちが行った高校生対象のライティングプロジェクトでは、平均的（あるいはそれ以下の）高校生が20分程度の時間内に50語程度の英語の文章を綴っているのである。その他、実際にライティング指導をしておられる高校あるいは中学の先生方で、もっと長い英文を生徒に書かせている方もいるのである。

したがって、「書けない」神話はやはり神話に過ぎないということである。

4. 書かせるための工夫

次に書かせ方がわからないという原因について述べよう。

書かせるためには、当然のことながら然るべき方法と実行上の演出が必要になってくる。

教科教育法の教科書などには、書かせる方法についてはリストされているのが普通である。たとえば、制限作文 (controlled composition), 指示作文 (directed composition), 誘導作文 (guided composition), パラグラフ作文 (paragraph writing), 自由作文 (free composition) であるといったことがそれに当る。

しかし、問題はこれらの方法が十分に活用されていないか、あるいは活用されているとしても1つの文のレベルでしか活用されておらず、まとめた内容を伝える文章というレベルではありません利用されていないことがあるのではないかだろうか。

更に不足しているのはそれぞれの方法についての実行上のアイディアと、それを可能にする演出方法とではないだろうか。

5. 書かせるための演出

昔からある作文指導方法の多様性に比して、あまりたくさんないのが、それぞれの方法を実行するにあたっての具体的なアイディアではないだろうか。特に、生徒を書きたくするような演出についてのアイディアは少ないように感じられる。

アイディアについてはほとんど無限にあるはずであるが、ここでは取り敢えず筆者たち東京学芸大学の協同研究で使っているアイディアを1つの例として紹介してみよう。

6. ライティングプロジェクトのアイディア

Hatori et al. (1990) で報告されている東京学芸大学英語科教育講座で行った文部省科学研究費補助金による研究では、10週間にわたって2つの公立高校で授業の一部を使って、毎回異なるトピックを与え20分ほどで文章を書かせた。その際、次のような演出を考えて実行したのである。

6. 1 用紙の工夫

ライティングプロジェクトでは色のついた罫線入りの特別の用紙を作った。色は5色あり、週によって色を変えたり、生徒に色を選ばせたりするという使い方をした。

用紙など作文という作業の本質に関係ないと言う方もおられよう。確かに本質には関係ないかも知れない。しかし、生徒の書こうとする意欲を書き立てるためには、こうした道具だても決して無視できないものであることを強調しておきたい。

6. 2 課題についての工夫

課題の提示には次の4つの工夫をした。第1にはトピックの選択、第2には話題提示の切口を工夫すること、第3には2つの英文のサンプルを提示するという方法、第4にはサンプルの中に一部分日本語の単語を混ぜたことの4つである。

トピックには生徒の生活の中から興味のあるような話題を選択するように、そして出来るだけ具体的な話題を選択するように努めた。例えば、「趣味について」というのは具体的ではない。

第2の「切口」の工夫とは、例えば、自己紹介などを書かせることはよくあるが、自己紹介をするかわりに、まわりにいる人を紹介させるという課題を与えた。自己紹介というとどうしても自分のことを正確に表現したくなるが、それを可能にするだけの英語の蓄積がないところから書く意欲がかえってなくなることがよく観察される。これに対して自分以外のことならば気楽に書(ノ)

くことが出来ると考えたからである（資料1参照）。

また、興味を持っていることを書かせるのに際して単に「あなたの興味を持っているのは何ですか」それについて書いてくださいというアプローチをとらず、高校生の3Bはバイク、バイト、バンドだそうですがあなたの3？は何ですか」という問を発するという試みもした。

資料1. ライティング課題

V. あなたの身の回りに面白い人はいませんか。友達でも近所の人でも親戚の叔父さんでも先生でも構いません。英語でその人を紹介してみてください。自分の紹介は自己紹介ですから、これはさしつけ他己紹介？そんな言葉はありませんが、その人の特徴がよくわかるように紹介してみましょう。

石井君は国語の先生を、朝永さんは友達を紹介してくれています。



No.1 石井正三

Mr. Kimura is our teacher. He teaches us Japanese. He is very short (155cm). He wears thick glasses. In class, he always clean his glasses with his tie. So his tie is always dirty. But he sometimes bites the tie. He is very funny. I like him very much.

No.2 朝永リカ

Mari is one of my friends. She is very funny. Her mind sometimes takes a walk during classes. Her body is in the classroom but her mind is not. We all can see when her mind comes back to her body. When we talk to her, we have to be careful. We have to check whether she is really there or not.



付録

Chuu-kichi is an octopus living next door. He gets really red like a boiled octopus (ゆでダコ) when he's drunk. I don't know why.



また現在行っている科研研究の第2弾目のプロジェクトでは「あなたにとっての一番大切なものの」というトピックを提示するにあたって「火事が起きたとき、何をもって出るか」というような提示にしたことなどがこれにあたる。これだと何か物理的な物でないといけないように聞こえるかも知れないが、必ずしもそういうことではない。現に生徒の中には自分自身の命が大切なので自分が逃げるのが先決としたものもいた。

第3には英文のサンプルを提供した。トピックだけ与えて書かせようとする場合があるようであるがそれではどのように書いたらよいかがわからない。そこでサンプルを提供することにした（資料1参照）。

しかし、「次の例を見て書きなさい」というアプローチは演出としては面白くない。そこで「友達は次のように言っています。あなたはどう思いますか」というアプローチをとった。しかも単に友人

A, 友人Bというのではなく具体的な名前をつけて意見を紹介したのである。

第4番目の工夫は日本語を混入させたことである。こういうことをしたのは、「もしどうしても単語がわからなければその部分だけは日本語で書いてよい」というメッセージなのである。これによって単語がわからないから書かないという現象を防ぎ得る。

こういうことをすると、全部日本語で書く生徒が多くなってしまうのではないかと心配する向きもあるが、実際にやってみると、全部日本語で書いた生徒はほとんどいなかった。

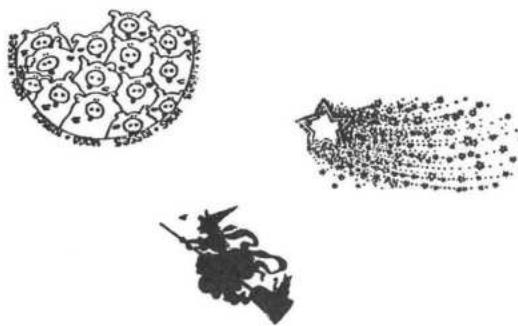
こうすることによって、生徒にとってどんな語彙を必要としているのかなど、今後の指導に必要な情報が得られることがわかった。また、日本語を混入させる仕方によって生徒の英文法規則獲得の容体がわかって、これも非常に有用な情報を提供してくれるものであることがわかった。

6. 3 フィードバックの工夫

このプロジェクトではフィードバックの効果を調べるのが目的であるから当然ではあるが、3つのフィードバック方法を試した。その1は添削、その2は下線による不適当な箇所の指摘、その3はハンコによるフィードバックである。

前2者は説明の要はないであろう。第3番目のハンコについては単なる教師の印ではなく市販のいろいろなハンコによって興味を持続させようとした(資料2参照)。その効果については後で述べる。

資料2. ハンコの例



7. フィードバックの問題

英語でまとまった文章を書かせることの最大の障害となるのは、フィードバックの問題であろう。書かせたからには添削しなければならない。けれども、たくさんの生徒の作文を添削するのは容易なことではない。だから文章は書かせられない、ということである。

単に物理的に大変というだけではなく、生徒が書いてきたいいろいろな表現をチェックして、どれが正しいかを判断するには、教師の英語力が相当高くななければならない。このことも文章を書かせようとしないもう一つの原因になっていると思われる。

このように、添削を含むフィードバックの問題は、文章を書かせないことの原因のうちではもっとも大きなものである。したがって、教師のフィードバックの効果については実証的研究が十分なされて、データの蓄積が進んでいなければならない。しかし、現在のところフィードバック効果についての実証研究はあまり多いとは言えない。

少ない実証研究の中では Robb et al. (1986) と Hatori et al. (1990), 金谷 (1993a), 金谷 (1993b)などがある。

Robb et al. では日本人の短大1年生134名に1年間英語の文章を書かせ続けてフィードバックの仕方によって作文力の進展にどのような影響があるかを見たものである。フィードバックの種類は添削、間違いの種類を記号化して指示するやり方、

記号化せずに指摘する方法、行当りの間違いの数などを指摘する方法などであった。

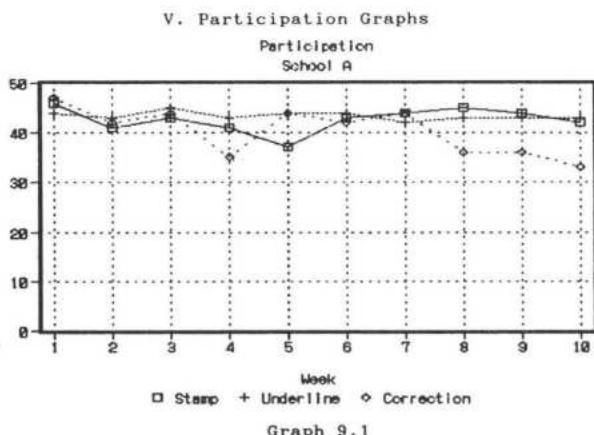
Hatori et al. (1990) は東京学芸大学の英語科教育講座による協同研究である。日本人高校生 3 年生 280 名を対象に 10 週間にわたり毎週 1 つずつ課題を与え 20 分程度の間に作文をさせた。フィードバックの種類は添削、下線による誤りの指摘、ハンコの 3 種類であった。

金谷 (1993a, 1993b) はフィードバックに対して生徒がどのように見直し行動をしているかをアンケート調査している。金谷 (1993a) によると学力の上位群に位置する高校生、中学生はフィードバックを基にかなりの程度自分の作文を見直しており、金谷 (1993b) では下位群の高校生ではあまり見直しが行われていないことがわかった。この結果はごく常識的なものであるが、この調査の対象となった上位群の生徒については、現在ライティングプロジェクトが進行中であり、見直し行動と実際の作文力の進展との関係が金谷 (1993a) と合わせることによってより明らかになるはずである。

Hatori たちの研究でも Robb たちによる研究でもフィードバックの種類による作文力の進展への影響は見いだせなかった。

また、Hatori et al. (1990) では添削が生徒の書こうとする意欲を減退させるのに対して、ハンコを押すだけのフィードバックは意欲を減退させないことも示されている。次のグラフを見ていただきたい。

資料 3. 参加意欲



このプロジェクトでは生徒は自分の書いた作文を提出するかしないかは自由意志にまかされている。グラフは 10 週間の間に作文を提出した生徒の人数の推移をフィードバックのグループ毎に示したものである。グラフ中、School A というのは公立の協力校の内の 1 つを指す。クラス間の学力差がないと確認された方の高校についてのデータである。後半落ち込んでいるのが添削グループである。

Robb と Hatori の研究成果のみによってすぐにフィードバックの違いによる効果はないとか、添削は常に生徒の意欲を減退させるという一般化は出来ない。短大生、高校 3 年生という比較的英語学習歴の長い学習者を対象としているが、学習歴の短いもの (例えば、中学生) には違う結果が出るかも知れない。また、学習者の学力によっても結果が違ってくるなど、他のさまざまな状況によって異なる結果がもたらされる可能性があるからである。

学力の高い高校生、また中学生を対象として、Hatori et al. (1990) を受けた研究は現在進行中であり、この研究の成果は今年中にはまとまる予定である。そうすれば、フィードバック効果についての事実がもう少し明かになるだろう。

8. 文章を書くことと成績

最後に文章を書かせることと成績の関係である。これについては、先ほど挙げた Robb et al. (1986) では、長期間にわたって文章を書かせることの効果がフィードバックの種類による影響を越えてしまうことが指摘されている。

Hatori et al. (1990) では 10 週間という Robb たちの研究と比べると、比較的短い期間であったためか、際だって英語力が伸びているという結果は得られていない。この研究の対象となった生徒たちは高校 3 年生であり、実施時期が 2 学期であったので、その後の英作文力を追跡調査することが難しく、その後の進捗状況は把握できていないのは残念なことである。

現在、その第 2 弾として行われている研究プロジェクトでは 5 カ月間に調査期間を伸ばして、よ

り長期的な影響を見ようとしているので結果に期待している。また出来れば5ヵ月間から少し時間をおいて作文力を測定したいと考えている。

筆者の経験では文章を書かせるといったライティング指導の効果は長期的な効果である。高校でのライティング指導をされている先生方もいらっしゃるので、そうした方々の実践結果が客観的に共有でき分析できるようにする必要性もある。

9. 文章を書くことの意義 結びにかえて

英語の文章をうまく書けるようになるためにはどうしても書くということの経験を積まなければならない。これは当然なことであって、英語でも日本語でも同じである。

Productiveな面での学習は、とにかくproductionしてみるとことから出発しなければならない。うまく書けるようになったら書くとか、うまく話せるようになったら話すと言っていたのではいつまでたっても、書けるようにも話せるようにもならないことはほとんど自明のことではないだろうか。

しかも、この場合、書くとか話すとか言っているのは、まとまったことを書いたり、話したりするということである。

文のレベルで正しく綴れるようになったからといって、文章レベルになんでも個々の文が正しく綴れるとは限らない。なぜかと言えば、文章を書くときは個々の文を綴るときとは違ったいろいろな配慮を同時進行で行わなければならないからである。

文レベルの作文がスポーツで言うなら個々の技能の練習ならば、まとまった文章を綴ることは試合のようなものである。試合が出来るようになるためには基礎練習も大切だが、試合そのものの経験を積むことが不可欠である。

なぜなら試合では、いろいろな技術を同時に使い、複雑な総合判断の上に立ってプレイしなければならない。それと同じように、文章のレベルのライティングを行うには、前の文を受けてどのようなことを書けばよいか、どのような語彙を選択すればよいか、後にどのようにつなげて行けばよい

か、といった判断が必要になる。するといままで文のレベルでは出来ていたことが出来なくなってしまうということは起こり得るからである。

文章を綴ることになれてくれば、それまで文のレベルで出来ていたことは出来るようになってくるはずである。

ライティングに限らず、英語習得のためには英語を実際に使うチャンスを、生徒にできるだけ与えてあげなければならない。「指導」と称して生徒と英語との接点にいたずらに教師が介在して、両者が直接コンタクトするのを困難にしているようなことがあつたら、それは何のための指導なのだろうか。Hatoriたちの研究が教師の学習過程への指導的介入 (instructional intervention) の限界を問題にしているのは、この問題点へ迫ろうとしているためである。

まず、取り敢えず書かせてみて、そこから徐々に指導をして、よりまとまりのある正しい英語の文章を書かせるように指導してゆかなければならぬのではないだろうか。

参考文献

- 金谷 憲 (1993a, 印刷中) 「英作文指導における教師のフィードバックと生徒の見直し行動」『東京学芸大学紀要 第2部門 人文科学』第44集。
 金谷 憲 (1993b, 印刷中) 「英作文添削に対する生徒の見直し行動調査」『英学論考』第24号, 東京学芸大学英語教育学科.
 Hatori, H., Kaichi Itoh, Ken Kanatani and Tetsuyu Noda (1990), *Effectiveness and Limitations of Instructional Intervention by the Teacher—Writing Tasks in EFL—*; 昭和63年～平成元年度文部省科学研究費補助金研究報告書。
 Robb, Thomas, Steven Ross and Ian Shortreed (1986), 'Salience of Feedback on Error and Its Effect on EFL Writing Quality,' *TESOL Quarterly*, Vol.20, No.1, pp.83-93.

(かなたに けん／東京学芸大学)

中学1年生の授業

《成城学園中学校》

山田裕紀子

実演授業を振り返って

「授業は先生の50%と生徒の50%の努力で成り立つものです。先生が独り相撲でいくら頑張っても、肝心のきみたちがその気になって力を出してくれなくてはダメなの、一緒に楽しい授業を作り上げようよ。」教師になって5年間、授業開きの際にいつも生徒達に言ってきたことである。

今年の4月から私と接し始めた生徒達は実演授業では50%どころか実際に120%の力を發揮してくれた。文化祭の前後の授業カット、準備や後片付けの忙しさで天手古舞だった、あの時期にである。この授業にすべてを賭けた私の意気込みを彼らなりに感じてくれたのだろうか。この時ほど「私は生徒達に支えられている」と痛感したことはない。

私を支えてくれたのは生徒達だけではない。教育実習以来常に指導してくださった関典明先生、そして下村勇三郎先生をはじめとするELECの先生方にこの場をお借りして厚く御礼申し上げたい。

以下、Teaching Planに沿いながら、授業を振

り返り若干の解説と反省を述べる。

Teaching Plan

- I. Date: November 7, 1992
- II. Class: Kiri, 7th graders of Seijo Gakuen Junior High School
- III. Text: NEW HORIZON English Course Book 1
Lesson 11 テービス家の日曜日
Review material: p. 70 (1)
New material: p. 71 (2)

Review material

It's about noon on Sunday.
Mr. Davis is cooking in the kitchen.
He's making *tempura*.
Mrs. Davis and Jane are helping him.
Mike is washing the car.
Nancy is playing with Koro in the yard.



New material

Mike: Hello.
Yumi: Hi, Mike. This is Yumi.
What are you doing now?
Mike: I'm washing the car.
Yumi: I'm doing my English homework.
It's very difficult.
Please help me.
Mike: All right. Please come to my house after lunch.
Yumi: Thank you.
Mike: See you later.

IV. Aims of this lesson:

1. To motivate the students to express what they and their friends are doing, using Present continuous.
2. To introduce the new materials and help the students get used to them.

V. Allotment: 5 (this being the 3rd period)

- 1st period—Part (1) Introduction
of Present continuous,
Affirmative
2nd period—Part (1) Interrogative (i),
Negative

★3rd period—Part (2) Interrogative (ii)

4th period—Part (3) Expansion

5th period—Review of Lesson 11

VI. Items to be stressed in this lesson:

1. Structure: You are cooking.
 Are you cooking?
 Yes, I am. / No, I am not.
 What are you doing?
2. New words: homework, difficult, house, see, later
& phrases All right. See you later.

VII. Teaching procedure in detail:

A. REVIEW

1. Tape listening

2. Reading

- a. Choral reading
- b. Read-and-look-up

3. Oral practice

- a. Pattern practice

Mike is washing the car.

He's washing the car.

He's cooking tempura.

He's eating tempura.

Yumi is playing the drums.

She's playing the drums.

She's playing the violin.

She's playing volleyball.

She's playing basketball.

Mike and Yumi are playing basketball.

They're playing basketball.

Are they playing basketball?

- b. Language use practice

(Q&A, using a video recording)

e.g.

Is he playing volleyball?

No, he's playing tennis.

- c. Writing

1. She's playing the drums.

2. They're playing basketball.

Review のやま場は、VTR を使った教師一生徒の対話であった。多くの授業ではこの部分で worksheet を用いた pair-work 活動が行なわれる。“communicative”というキャッチフレーズがややもすると独り歩きしてこの頃は猫も杓子も pair-work 活動に走っていると思っているのは私だけであろうか。生徒の現実から遊離した、表面的な言葉のやりとりだけでこの活動を終わらせたくない。生徒にとっての meaningful な現実を表現する、という「血の通った」活動にしたい。そこに現在進行形の英文をどのように絡めるか、と案を練った。

結論が「ジェスチャー当てゲーム」だった。40人の生徒達が18のグループに分かれ、それぞれが

思い思いの動作をする。それを教師が録画、編集しておいた。お互いが何をしているのかは当日まで極秘とした。既成のVTRではなく、自分や友達が出演すること、果たしてどのグループのどの動作が選ばれるのだろう、という期待が膨らんで生徒達は演することに夢中になっていた。だからこそ、あれだけ授業でも集中できたのだろう。撮影に2時間、編集すること3回約4時間の作業の苦労を差し引いてもそれだけの価値がある活動だったと思う。

検討会で「実際にあの場で動作をしていないのだから、現在進行形ではなく、むしろ過去進行形の方が適切であろう」という指摘があったが、「今、この場でやっているようなつもりになって言ってね」ということ（私と生徒たちはそのことを前提としていたが）を参会者にもわかるような形で指示をすれば更にはっきりして良かったと思う。この活動の一部を紙上で再現する。

・テニスをしている画面

T: Is he playing volleyball? No. ハイ誰かわかった人！

S: He's playing tennis.

T: (その動作をした本人に) Are you playing tennis?

S: Yes, I am.

C: (コーラスで) He's playing tennis.

当日取り上げた動作は、以下のものである。

- playing the drums
- playing volleyball
- playing the violin

生徒達は、毎時間本文の暗唱をすることになっているので、当日もそのつもりになっていたようだが、Read-and-look-upの段階で自信を持って読めるようになっていたので今回は暗唱を省いた。

B. PRESENTATION OF THE NEW MATERIALS

1. Oral Introduction

a. He's making tempura.

What's he doing?

b. This is Yumi's house.

She is doing her English homework.

It's very difficult.

(watching a video recording)

See you later.

2. Aural drill

What's he doing?

What are they doing?

3. Mim-mem

Oral introductionではテンプラを揚げている音を聞かせ「何をやっているのだろう」という気持ちに生徒達をさせて、What's he doing?という文がどういう場面で使われるのかを実感させ、單なる文型の導入にしないことを第一のねらいとした。

続いて教科書の内容を導入した。まず、教師自作の絵を見せ、生徒に問題意識を起こさせ、教科書準拠のVTRを見せた。ただし全部は見せず、途中で止めた。そのあと何が起るのかを予測させようというのがその意図であった。すぐに、答えを教師が与えてしまうのではなく、生徒たちがまず考えるという場を最大限保障したかったのである。これが後のSilent readingへつながっていく。



C. READING

1. Reading for comprehension
 - a. Silent reading
 - b. Model reading
2. Reading aloud with comprehension
 - a. Intensive choral reading of each sentence after the teacher
 - b. Choral reading through the whole text after the teacher
 - c. Buzz reading
 - d. Choral reading through the whole text after the teacher
 - e. Choral reading through the whole text with the teacher

対話で『昼食後、私の家に来てね』という『私』とは一体マイクを指しているのか、それともユミか？ ということを Reading point とした。一見単純なように見える問い合わせであるが、指示語の意味の取り違えだけで内容理解に大きな違いが出てくるところに着目した。絵を用いて問題提起を行い、生徒に予測させ、挙手を求めた。案の上 2 つに意見が分かれたところで、開本させ、答えを探させた。「新出語チェック！」と私がその時に声をかけているが、これは「色ペンで今日の新出語に印をつけておきなさい」という合図である。

Reading aloud では intensive choral reading に始まり、individual reading に至る。Buzz reading を経て(生徒は立って 2 回読み、終わったら座る) 声の大きさが、あたかも計画されていたかのように本時の授業で最大の大きさになった。読めなかつた英文が練習するにつれて読めるようになっていく、まさに「生徒の進歩を目のあたりにする」充実した幸せな時であった。

D. ORAL PRACTICE

1. Language use practice (Q&A)
 1. Is Mike washing the dishes or the car?

2. Does Yumi have English homework or Japanese homework?
3. Is her homework very easy or very difficult?
4. Does Yumi come to Mike's house before lunch or after lunch?

2. Role-play

E. CONSOLIDATION

1. Reading
2. Assignment of homework

Oral Practice ではここまで練習してきた言語材料を使ってどこまで高められるか、を課題とした。

型の練習を省き、VTR を見せながら alternative questions を生徒達に投げかけた。4 つの質問の答えを教師がつなげると本文の要約になるよう構成した。教師よりもむしろ生徒自身が要約を言えるようになっていれば理想である。当日の生徒達の様子からすれば、十分に可能な活動であった。

次に、電話のおもちゃを使って、実際に教科書の対話を再現してみよう、と持ちかけた。おもちゃを取り出したときの生徒達の目の輝きが忘れられない。緊張していたはずの私もこの段階では相当リラックスしていた。

生徒達に練習する時間を与え、発表は 1 組しかする時間がなかったが、それでも良かったように思う。生徒達は自分が指名されるのではないかと、いつもの倍以上真剣に練習していたし、中には暗唱することができるようになっている生徒もいたからだ。指名した生徒のうち特に女子生徒は教科書を見ないでも言えるぐらいになっていた。他の生徒達に、「練習次第ではその日の授業中にこれだけできるようになる」という目標を具体的に示してくれたと思う。

おわりに

実演授業を契機に私も生徒達も変わった。この授業を引き受けるまでの私の指導案はアイデアばかりが先行して、ややもすると各活動の関連性が見られないというジレンマに陥る傾向があった。「なぜ、今これをやるのか」という視点が欠けていたように思う。

自分の授業を見なおす必要性に迫られて初めて授業の最後を見通して、今何をしたら良いのかということを意識して考えるようになった。

実演授業で一番勉強したのは生徒達ではなく、実はこの私だったので。

生徒達の声は3学期になってもより大きくなつ

ている。実演授業に参加する機会を得たということが自信の源になったようである。廊下ですれ違うと“Hi! Ms. Yamada!”と声をかけてくれる。この生徒達を教え始めた4月に私は指導案ノートにこう書いた、「この1年間英語を好きでいさせよう。」今、この目標を達成できそうである。

(やまだ ゆきこ)



実演授業の討議における山田裕紀子先生(右)および助言者の下村勇三郎氏(左)

ELEC 同友会ビデオテープ案内

ELEC 英語教育研究大会における実演授業のビデオテープを販売しています。各学校、地域での授業研究会、大学の教科教育法での利用をお薦めいたします。各巻とも郵送料込み ¥6,000 (ELEC 同友会員は ¥5,000) です。

1992年度 中学1年生の授業 山田裕紀子 (成城学園中学校)

New Horizon English Course 1

1991年度 中学2年生の授業 小久保光世 (成美学園女子中学校)

New Horizon English Course 2

1990年度 高校1年生の授業 柳沢善敏 (フェリス女学院高等学校)

New Progress in English 4

1989年度 高校3年生のティーム・ティーチング 古川法子 (大妻高等学校)

Senior English Readings IIB

1988年度 中学2年生の授業 関 典明 (成城学園中学校)

Total English 2

1987年度 中学3年生の授業 静 哲人 (大妻中学校)

New Crown English Series 3

ELEC 同友会

〒101 東京都千代田区神田神保町3-8 ELEC 内
Tel. 03-3265-8911 FAX 03-3265-8917

Bilingualism

David Wilkins

Introduction

It may seem strange that I should have selected the subject of bilingualism for this talk. After all, it might be said, Japan is to all intents and purposes a monolingual country, how can this be relevant to us, a group of English teachers? Well, first and in a general sense, it may be relevant because the study of bilingualism entails the study of individuals who learn and use two or more languages. Secondly, while it is easy in countries like Japan to believe that monolingualism is the normal state of affairs, it has been estimated that bilingualism is actually present in every country, and classes and age groups. Thirdly, and this might be regarded as the inexplicit sub-text of this talk, countries which reach the state of economic development achieved by Japan often find it necessary to resolve shortages in their work force by importing labour. In doing so they create minorities whose linguistic, cultural and other rights have to be respected.

The term *bilingualism* is usually used for the acquisition and subsequent use of at least two languages where the learning takes place through normal social contact in the community and without instruction or other didactic intervention. Situations which typically produce bilingualism and bilinguals are the existence of minority language groups or of households where parents have different linguistic

backgrounds, emigration to or long-term residence in a new language community and contact with an adjacent community which speaks a different language. Bilingualism may be acquired at any age. While the popular use of the term *bilingual* is to denote an individual whose command of two or more languages is equal and fluent, this is rare and, possibly, literally impossible in practice. In the academic literature use of the term presupposes no particular level of fluency, range, or accuracy. In studying bilingualism, we examine the acquisition and use by individuals of more than one language and the existence in society of groups speaking different languages. In this talk I focus primarily on individual language use.

The nature of bilingual competence

An individual's bilingualism arises from contact and communication with people speaking different languages. It is unlikely that bilinguals encounter both their languages in identical sets of circumstances. If they did, there would be little likelihood of their developing bilingualism at all, since one language would be able to meet all their needs. But, because their needs for each language are not identical, bilinguals rarely develop an equal competence and equal fluency in each language. An immigrant factory worker may have a functional command of a second language only in speech and little or no command in reading and writing. A researcher

with an academic need for a second language may have almost exactly the opposite profile with only a reading and writing command of a second language. Overall the bilingual's two (or more) languages are best seen as providing a single language repertoire from which choices will be made in much the same way as a speaker of a single language makes choices of the forms to use on social, stylistic and other grounds.

The level and nature of the competence that the bilingual develops in each language will be the product of the range of uses that he or she has for the language. As a result, in one or even possibly both languages this competence may be restricted or deviant in some way when compared with the competence typically acquired by the monolingual speaker. It is likely that in the speech of even a skilled bilingual there will be residual *interlanguage* forms in one of the languages (i. e. forms that are the product of the learning process itself or of the influence of the bilingual's other language(s), but which deviate from the forms normally used by monolingual speakers). These may occur at the syntactic, phonetic or lexical levels or in the pragmatic use of the language. In the relatively few cases where the language systems bear little sign of the interlanguage, the syntactic and lexical systems may nonetheless be specialised or skewed in their distribution. Other bilinguals may have fossilized at a much less advanced level and their speech may display substantial morphological and syntactic simplification, omissions, formal overgeneralisations and other deviations from monolingual speech.

Bilingual language behaviour

The actual language behaviour of bilinguals

will naturally reflect the nature of the competence that they have developed in each of their languages. However, in addition, their performance might well vary according to whether they are operating in monolingual or bilingual mode. If the circumstances of use of each language were always completely clear and distinct, the mode would always be monolingual and speakers would use their version of either Language A or Language B, whichever was appropriate. In fact interlocutors are often themselves bilinguals and where this is the case communication in bilingual mode is commonly acceptable. Language use which takes place in bilingual mode will probably begin with an initial language choice which establishes the base language. This choice will be determined by exactly those contextual and other factors which influenced the development of bilingual competence in the first place, i. e. the attributes of the interlocutors, the physical and social situation, the topic or domain and so on. In bilingual mode, however both the temporary recourse to the other language, *code-mixing*, or a change in the base language, *code-switching*, may occur. Many, quite diverse reasons have been suggested for such switching—to compensate for a linguistic deficiency, to continue the language used by another speaker, to quote someone's speech, to specify a particular addressee, to exclude someone from the conversation, to qualify a message in some way, to mark group identity or solidarity with one of the linguistic groups engaged, to convey emotion or to change the role of the speaker.

It is generally the case in societies where bilingualism is common that code-switching is stigmatized. This means that the behaviour of bilinguals is greatly influenced by their perception of the attitude of interlocutors to each of

the languages involved, to speakers of those languages and to the process of code-switching itself. In consequence code-switching is more common in informal than in formal environments.

Some conclusions and implications

One of the characteristics of bilingualism that can give us pause for thought as language teachers is the asymmetry in competence, skills and functions that is typical of bilingualism. An underlying assumption of language teaching has long been that we should set out to teach a general and full competence that can be exercised equally well in reading, writing, speaking and listening. We tend to regard ourselves as having failed in our aims when our pupils do not reach this target, yet the evidence of bilingualism is that it is not realistic to expect that we should be able to do so. We might do better to assume that the role of language teaching is to form a foundation for the future development of relevant language skills rather than to provide a large repertoire to cope immediately for a wide range of needs.

At a time of increasing economic globalisation it is probably reasonable to predict that whether or not English teaching in Japan has the production of bilinguals as its aim, a proportion of those to whom English is taught in High School will have use for the language in the future in precisely the kind of contexts of restricted use that typically produce bilingualism. As they work and live outside Japan or otherwise use English as a lingua franca, their own learning of English will continue and it can be expected that they will display just those features of language-choice and code-switching that have been described. Perhaps too they

and future generations will acquire other attributes of bilingualism and, indeed, perhaps bilingualism will become a more common and accepted feature in Japanese society. Is this something to be welcomed?

It is not easy to determine whether being bilingual is beneficial or not. What is true is that surveys of bilinguals themselves suggest that while some regard their bilingualism with indifference as something natural and unremarkable, the majority feel very positively about it. They appreciate being able to communicate with people from different backgrounds and to read in different languages, they believe that their bilingualism gives them a different perspective on life, fosters open-mindedness, facilitates further language learning and gives them more job opportunities. Some bilinguals report having different personalities in each of their languages. The Czechs have a proverb: "learn a new language and get a new soul". Perhaps the real role of English teachers is to give their students new souls.

David Wilkins

(University of Reading, Reading, UK)

*本論文は1991年度ELEC英語教育研究大会における特別講演の要旨をまとめさせていただいたものです。講演の全文はELECカセットライブラリーに収められています。(C-60, ¥2,000) 購入希望の方はELEC(英語教育協議会)までお問い合わせください(Tel. 03-3265-8911)。

A部門 中学・高校などにおける英語教育の実践記録

Free Writing——KJ法から Graduation Thesis へ (指導と評価の工夫)

栗 原 由 郎 (埼玉県立和光国際高等学校)

1. 本校の目標

自分の考えていることを自分の知っている英語で表現することは、コミュニケーションの能力を育成する上で重要なことである。その意味で、自由作文の指導は、外国語科における大きな柱の一つと考える。「英語表現」では「総合英語B」の学習の基礎にたって Paragraph writing, Summary writing, Speech writing, Essay writing 及び Speech, Debate を指導する。AETとのティーム・ティーチングにより指導の徹底を図る。

2. 対 象

外国語科の二、三年生

3. 単 位 数

二年生2単位、三年生3単位

4. 使用教材

一年 (総合英語B)

Unicorn English Composition IIC (文英堂)

『英語のコミュニケーション活動』(大修館、北出亮)

『発想法』、『続発想法』(中公新書、川喜田二郎)

Language Teaching Games (Oxford)

二年

Meaning into Words (Cambridge U. P.)

Guided Composition Exercise (Longman)

Grammar Practice Activities (Oxford)

Guided Paragraph Writing (Heinemann)

From Paragraph to Essay (Longman)

A Guide to Reading and Writing (朝日出版、橋本光郎)

三年

A Guide to Reading and Writing (朝日出版、橋本光郎)

Keep Talking (Cambridge)

Discussions That Work (Cambridge)

5. 三年間の指導内容

一年 (総合英語B, 3単位)

手始めとして入学時に、課題として英文日記を書かせ、初步的な表現指導を行うことから、4技能のうちの「書くこと」の習慣を生徒に定着させる。

総合英語Bにおいては4技能のうち「書くこと」と「話すこと」の活動を指導の中心に据えて、英語II Cの教科書による初歩的な習得と並行させて、その運用能力の育成を図る。時間配分は二時間を英語II Cの教科書を中心に基礎的な表現の学習と「書くこと」の指導にあて、一時間は「話すこと」の言語活動の時間にあてる。

特に注意した点は、高校英語の導入期でもあり、「書くこと」及び「話すこと」の言語活動をするうえで、学習意欲をいかに喚起させるかということであり、特に学習者のする誤りの扱いである。学習者を自己防衛的な心理状態に陥らせ、習得時の不安を高めないようにするためにも必要最小限の訂正にとどめることを目指す。

そして、それを Productive drills を行ううえでの基本的な学習者に対する姿勢とし、二年以降の「英語表現」へ発展するようこころがける。

「書くこと」の具体的指導内容としては条件作文から出発して、トピック中心に100語を目標として作文を書かせる。トピックは日常生活に密着したものとなるように、身のまわりのものからはじまり学校生活に結びつくようなものとする。例えば「学校までのみちのり」「家の窓からの風景」「遠足について」「部活動について」「好きなタレント」などである。できるだけ生徒の関心のあるものをトピックとして提供することで、書く意欲を喚起する。

「話すこと」については Speech から始め、TPR, Interview game や For and againstなどの簡単なゲーム等を行い、コミュニケーション・アプローチとなるように Information gap を通じて発話活動が盛んとなるように工夫する。そして「書くこと」と「話すこと」が相互的に関連し作用しあうように努める。

夏休みにはそれぞれ別の課題図書を与え、各自にその Book review (書評) を書かせることもある。また、学年末にはB4にして1~2枚程度の英文レポートを書かせ、書くこと、更には表現することの自信を味わわせる。作品は文集にして各自に配布し一年の成果を観賞する。

尚、文章の展開方法として KJ 法(川喜田二郎による発想法)を指導し、概括的な表現方法を習得させる。Writing process の一手法として有効なものであろう。表現活動をしていくうえで学習者が比較的容易に学習し易いものと言える。

二年（英語表現、2 単位）

二時間のうち一時間は、隔週であるが AET とのティーム・ティーチングを実施する。ティーム・ティーチング時は生徒と AET との直接的な Interaction となるように心がけ、学習者である生徒の発話する機会を多く設けて Productive な面での動機づけを図る。残りの時間はパラグラフ・ライティングを主体として作文指導をする。英語表現を考えるときに常に

Creative output をこころがけ、この科目では「音声による Output」と「文字による Output」を二つの大きな柱として授業展開を図る。英語内他科目である「英語理解」「外国事情」等による Listening input と Reading input のバランスを考えながら最大限の Output の時間となるようになることが、この教科の特色でもある。従来の和文英訳から脱して Creative expression の機会を学習者に多く与えて運用能力を身につけさせることがねらいであるが、46人というクラスのなかで、いかにして個々の生徒に目をやり個別的な学習を図っていくかがもっとも大きな課題でもある。一斉学習と個別学習とのかね合い工夫を図らなければならない領域もある。

ティーム・ティーチングにおいては AET (米人)の持つ日常的表現を Input しながら、英語を用いて表現する心理的環境を整え、お互いの情報交換を基礎とした言語活動主体の授業とする。実際には Total Physical Response の手法を用いたものから始め、発表は理解に従属する、という聴解系メソッドの仮説も考慮しながら、長期的視野のもとで学習者の発話活動を促す根気を必要とする授業展開である。初期の段階では文法シラバスをもととした表現指導をこころみ、慣れてくるに従って少しでも場面設定のなかで実際的な英語運用となるように、コミュニケーション・アプローチの主張する Notional-functional syllabus をもととした表現指導をこころみる。

教材は特ないので、Ur の Grammar practice activities (Oxford) を多面的に利用し、Pair work を主体とした授業となる。AET はそれ場面に即した英語表現の Informant としての役目も果たし、充分な活用がはされたと思われる。こうした音声による言語活動を教室で行うときには Non-native speaker である日本人英語教師 (JTE) だけでは、その場に即した表現の Monitor は困難であり、AET の活用の一場面でもあるかと考える。

JTE のみの授業でもあるもう一時間は、文章を理解し発表するうえで重要な考え方であるパラ

グラフ・ライティングの指導を行う。コミュニケーションをする時の言語単位は、ある主題をもった思想・感情のまとまりであり、Writing process もしくは表現過程を考える時、パラグラフの構成法が日本語と英語では大きく異なり、Discussion や Debate あるいは Speech という言語活動へ結びつけていくのに重要な単位ともなるからである。ここでは、パラグラフの構成要素である Topic sentence 及び Details、主題文の展開法として Examples, Comparison and contrast, Reason, Classification, Definitionなどを提示し、更には構成法として Time order, Space order, Cause-effect relationships などの Logical order を学習させる。こうした基礎知識のもとで、課題としてパラグラフ単位の自由作文を隔週一回提出させ、まとまった感情・思想の表現を通して、従来の和文英訳ではできない自己表現をはからせる。

初期の段階では条件作文から始めて、徐々に自由作文へと展開していったのだが、自己目的に応じた表現活動が、生徒の表現する意欲を表現する意欲を喚起させ、100語前後の表現にはあまり苦労をしなくなっている。パラグラフ単位の表現からエッセイ・ライティングをこの時期には目標とし、どうなふうにして自分の思想なり感情をまとめる形で表現するか、ということの徹底をはかる。

学年末にはまとめて、250~350語程度のエッセイを作成させ、その成果を確かめる。英語検定一級の二次試験の口頭による発表内容に相当する量をひとつの目安とし、作品はエッセイ集としてまとめあげる。

三年（英語表現、3 単位）

三時間のうち一時間はティーム・ティーチングを行い、三年間の大きな目標でもある Discussion 及び Debate 等の口頭による言語活動をねらいとする。残りの二時間は二年時からのパラグラフ・ライティングを継続して行い、その完成を目標とする。三年時には生徒の出口も考慮して、二学期以降は和文英訳、文法項目の指導も行う。

ティーム・ティーチングにおいては、どこまで Discussion ができるか、どこまで Debate ができるか、高校英語の可能性への挑戦もある。実際に授業を実施する時は、生徒が Discussion し易い話題の提供と場面の設定にもっと工夫がいる。教材として用いた *Keep Talking, Discussions That Work* は比較的高校生にも充分あつかえる内容であり、Pair work, Group work を通して期待する言語活動ができる。教材を扱ううえでこころがけていることは、その活動のなかに次の三要素 1)Information gap 2)Choice 3)Feedback があるか否かということである。言わなければならない何かがあり、そのことを表現するときに発話者による自己選択がなされ、その表現に対する何らかの Feedback がなされるような場面設定が、実際的なコミュニケーションの方向であり学習者の発話意欲を増していくと考えられることから、常に念頭に置き指導にあたる。このことは、学習者の言語習得だけではなく、真の言語獲得を考えいく場合には大切なことであり、従来の和文英訳的指導のなかで、あるいはパターン・プラクティスだけでははかることのできなかった方向であり、更に考究していくなければならないことと考えている。

二時間用いたパラグラフ・ライティングの継続指導では、二年時の100語から目標を150語に引き上げ、自己表現力を育成する。教師の側で添削指導の時間的な制約もあり、二週間に一回の語題とする。トピックも三年生であり、“Why do some young people run away from home?” “Friendship,” “Peace” といったものから “Which do you think come first, the chicken or the egg?” というような創造力をはたらかせるものまで、幅広く扱うことになる。

自由作文の目的を考えいくと、センテンス単位の練習のみを行い、単語や成句の詰め込みに終始する和文英訳とは根本的に異なる。ある特定の文法項目や語い項目の表現練習である和文英訳と違い、自由作文は生徒自身の思考及び感情の過程を表現する自己表現の活動である。そのときに生徒が必要とすることは、いか

にして思考及び感情の自己表現を脈絡をもってはかるかということの方法論であり、技術である。言いかえれば Writing process の方法論である。そして、そうした自由作文を通して高められた創造性や言語能力が、本来求めるべき「書く力」と考えられる。

三年間にわたり、書く意欲や書く目的・内容を重視した学習者中心の英作文指導の展開をはかり、まとめとしてその到達度の診断をするために、そして、学習者である生徒にとっては「書くこと」の動機づけとなり、学習の強化となる。ように、更には本校教育開発の目標でもある「表現能力の育成」と「自主的判断力の育成」をはかるために Graduate thesis (卒業論文) を夏休みの課題とし、その指導を行う。主題の設定から二ヶ月の期間をおいて生徒はその力作を提出することになるが、作品は卒業論文集としてまとめ成果を確認し、観賞する。そして更には論文の概要を口頭で発表する場を設け、「文字による Output」と「音声による Output」とのバランスをはかりたいと考えている。

6. 評価方法

「話すこと」及び「書くこと」の指導をするにあたって、指導者の側で必ず行き当る問題が評価の問題である。生徒に口頭で発表させたり、またある程度の量を書かせた場合に、その学習の成果をいかにして評価するか、また測定していくか、というときに現在知る限りでは妥当性のあるものさしがなく、そのことがまた Productive な面での言語教育を阻害している一因でもあろう。明確な尺度がないまま、言いかえれば学習者の側、指導者の側の双方において目標となる到達点がはっきりしなければ、学習過程と教授過程とがうまくかみあっていかないのは明白なことである。

表現活動を行う際の評価として特に注意しなければならないことは、ひとりひとりの学習者の自己概念、すなわち人間性を大切にした評価活動にならなければならない、と考える。一般的におこなわれる認定型の総括的評価では、集団のなかの個として単に学習者を段階づけし、類別することに終始しがちである。こうした評価観では、表現

することに対して正の傾向をもつ生徒には大いに刺激とはなるものの、表現することに対して負の傾向をもつ生徒にとっては、多くの生徒がそうであるが、否定的な段階づけと類別の繰り返しとなり、表現することに対して加速度的に意欲を失っていくことは、容易に考えられることである。創造的で個性的なひとりひとりの生徒を大切にし、表現活動に対する動機づけをはかり、生徒ひとりひとりの中に内在する学習意欲を育てていこうとするとき新たな評価の観点が必要とされるのは言うをまたない。

表現活動を押し進めようとするとき、一斉画一指導には限界があり、指導の個別化、小集団化をはからなければならないことに行き着く。それと同時に、指導と表裏一体である評価についても、目標追求者である生徒自らが、表現することの喜びを発展させ、到達目標を確認しながら学習活動を展開する個人内評価機能を備えたものでなければならないと考える。そこで、評価活動をしていくにあたり、自己教育力の伸長をはかるためにも形成的評価の観点を活用することにする。

通常の定期考査に際しては、Written test による総括的評価により、評定の資料の一助としていることに変わりないが、「書くこと」及び「話すこと」の活動を少しでも評価活動のなかに取り入れ、表現活動を活性化させるために、「書くこと」においてはパラグラフ・ライティングの評価方法、そして「話すこと」においてはスピーチの評価方法を工夫する。

パラグラフ・ライティングの指導にあたっては、Writing fluently をどう評価するか、Writing process をどう評価するか、あるいは積極的に表現する態度をどう評価するか、という自由作文指導の命題に行き当る。そこで学習者の表現能力を総合的に捉える観点を明確にするために、次の 4 項目による Holistic evaluation (筑波大、大友) を提示し、到達目標とする。実際の活用については実践例をご覧ねがいたい。

Vocabulary	(30%)
Quantity	(30%)
Structure	(20%)
Organization	(20%)

生徒にはたとえ文法的な誤りをしようとも、量的に多く書くことを促すために、また語い力を育てることを長期的に示唆するためにも、Vocabulary, Quantity に比重をおくことは大切なものと考えている。それぞれの配分に従って点数化をはかり、20点満点として評価している。提出は隔週一回とし、学期ごとの評定の際に組み入れることにしている。

スピーチの指導にあたっては、次の到達目標を提示し、クラスの生徒に評価させてみる。スピーチをするときに注意してもらいたい点を生徒全体に徹底するために、また話し手ばかりでなく聞き手の側においても、聞く観点を明確にさせる意図からである。評価の仕方は印象点をつけるだけであるが、「話すこと」の行動目標群の項目化により、とらえどころのないスピーチ活動を生徒にあきらめさせる一つの方法であろう。評価の扱いは生徒自身の個人内評価にとどめるため、スピーチをした生徒は渡された評価表により、自らのスピーチの自画像を確認することができる。実際の活用については実践例をご覧ねがいたい。

〔生徒による評価項目〕

You spoke loudly and clearly.

You looked around all of the students.

You didn't look so nervous while speaking.
The content of your speech was very interesting.

I agreed with your opinion.

I don't agree with your opinions but I respect them.

Your speech was entertaining.

生徒とは別にスピーチ活動については指導者の側で次の3項目の観点で別個に評価する。実際に Native listener of English である本校の AET に、収録したテープから音声のみによる評価をしてもらい、理解の度合いを測定してみる。その結果については別表をご覧ねがいたい。生徒にもその結果を提示し、生徒の英語が AET にどれだけ理解されるか、言わば生徒の「通じability」を認識させ学習意欲を育てる手立てとする。

〔教師による評価項目〕

Pronunciation (25%)

Content (25%)

Level of understanding (50%)

「話すこと」と「書くこと」の評価方法は確立しているものではなく、満足のいく方法はないといってよい。しかし、Skill getting から Skill using の方向へ学習者を導いていくとする時、指導と表裏一体にある評価方法の工夫がなければならないと痛感している。これからも更によりよい方法について考究していかなければならぬ領域である。

7. 文法事項の扱いについて

「英語表現」のねらいを通して、Skill setting よりは Skill using に重点をおいてきたことにより、従来行われるような「文法の時間」というものは実施していない。しかしながら、生徒にはいかにして知識としての文法を習得するか、という手立てだけは示している。Productive な面の指導を中心におこない、伝達重視の英語学習を図ろうとするとき、学習者の発信時における誤りは、伝達に支障をきたさない限り訂正しないほうがよいと考えているが、高校での英語教育で必要な文法事項について、三年間を通していかに習得させていくか、ということの Strategy は考えていかなければなるまい。そこで生徒の自己学習力を引き出しながら、文法習得の三年計画を立てる。基本的な考え方としては、あくまで自己学習による導入を図り、文法のための文法とならないよう、「補助としての文法」「知識としての文法」の位置付けを図る。

一年〔文法の基礎的な知識についての導入を一年終了時までに図る〕

一学期について特別実施せず、Oral approach による授業に慣れさせることを目的とする。夏休みになって、生徒に到達目標を明確にするため「文法項目マトリクスA」表を提示し、文法副読本を用いた自己学習による文法学習の展開をはかる。夏休み明けに確認テストを行う。二学期から三学期にかけては、毎週一回の小テストを実施し、文法知識の定着をはかる。

二年〔一年時から更に発展させ、文法知識の定着をはかる〕

二年の春休み「文法項目マトリクスB」表により、課題とする学習事項を提示し、文法知識の深化をはかる。休み明けには確認テストを行う。学期中には特別な指導はせず、夏休みには副読本として文法問題を課題として与え、休み明けに確認テストを実施する。それ以降二学期、三学期の定期テストに含めて範囲を指定し、学習の手立てとする。

三年〔補充・深化のため学年後半授業内での指導を行う〕

一学期においては「英語表現」のねらいを失わないようにするため、特別な指導を授業時には実施しない。しかし、二学期以降は生徒の進路希望の大勢も考慮し、文法問題演習を授業内に行い、まとめとしての文法学習を行う。

以上がその指導過程であるが、一年から三年の一学期まで文法学習の援助だけは行うものの、授業時における特別な指導は行わないこととする。生徒自身が持つ自己教育力を伸長させることにより、スパイラル文法学習はある程度はかれるだろうし、また伝達を中心とした学習活動を開拓しようとするとき、いたずらな文法偏重の指導が学習者の表現する活動を通じて文法能力の必要性を喚起し、文法のための文法ではなく生きた文法能力の育成を目指したからに他ならない。しかし、三年の二学期からは、進学希望の生徒が多く占めることから、生徒の進路に対応した指導も行うこと正在している。

8. 省察

三年間の「書くこと」「話すこと」を中心とした活動は、その準備から始まりいかにして45人を越える生徒に対応していくかという個別化の観点から、それを評価していく観点まで、大きな課題を抱えており、ひとつひとつの解決をはかりながらの取り組みとなる。試行錯誤しながら実践してきたその過程の中で、当初の目的としていた「自分

の考えていることを自分の英語で表現する」能力や態度の育成ははかれていると考えられる。「書くこと」と「話すこと」の能力の客観的な測定は困難な面があり、大学入試や諸々の検定においても限られた範囲内の実施にとどまっている。しかし、あのひとの話はうまい、とか、あの人の文章はよい、といった「コトバ」による評価の視点は誰にもあり、客観化あるいは明文化できないながらも、評価する観点の構造化の可能性はある。生徒が三年間たってどの程度「書く力」が伸びているか、ということは学年毎に作成した作品集“Messages for youth”（一年）“Essay 1990”（二年）“Graduate thesis”（三年）をご覧いただければおわかりいただけると思う。そして経験的にみても和文英訳を中心とした指導に比べ書く力ははるかに伸びていると考えられる。また、スピーチ、ディスカッション等を通して口頭による表現に対し恐怖感を比較的抱かなくなっている、コミュニケーションをする態度の育成がはかれていると考えられる。

自由作文の指導の方向へ向かうことにより、事柄の概要を捉えて表現する訓練がはかれ、表現活動の根源的な動機づけとなる「表現したいことを自分で考え、表現形式の自己決定」が、学習者のひとりひとりの心のなかでなされ、個性化にむけた指導が可能となってきている。一斉学習と個別学習の両面からのアプローチを考えた場合に充分にその広がりが考えられ、一斉画一指導からの脱却がはかれよう。そして更には和文英訳を中心とした受信型の英語教育から、発信型の英語教育への転換も可能である。そして最終的には、学習者の自己目的に応じた表現力を養うことにより新指導要領でうたい文句としている「コミュニケーション能力」の育成へつながっていくと考えられる。

しかしながら反面不安も残る。Writing fluently 更に大きくは Communicating fluently ということを念頭に置いた場合 Accuracy をどうするか、という問題がでてくる。その対応法として文法の指導に三年間にわたり工夫してみたが、満足がいくところまでは達していない。そしてまた学習意欲を損わないとためにも不必要な誤りの訂正は行わ

ないできているが、その時に学習者に予測される誤りの化石化をどうするか、という問題も生じる。実際に限られた時間のなかで発信型の授業展開を志向するとき、従来のような基礎的文法知識の定着をはかる場が少なくなるのは否めない。しかし、それ以上のことは現場の指導者としては言うべきでないかもしれない。受験科目から英語をはずせばよい問題ともなりかねない。

また、評価の点でも問題はある。コミュニケーションを図ろうとする能力及び態度の育成をはかるとき、指導とは切っても切れない評価方法が確立されていないということである。実際に「話すこと」及び「書くこと」の評価方法を試行してみてはいるが、主観的な評価の面が強いのは言うまでもない。そして、このことから英語教育に携わる者のこれから取り組んでいかなければならないテーマととなっていくだろうが、大きな問題である。

その他に取り組んでいかなければならぬものとして、文法から文章間文法への転換、あるいはProductの分析からProcessの分析へ、あるいはCohesion, Coherenceの問題などが考えられ、言わばProcess-oriented view of communicatingへと進んでいかなければなるまい。

そして更に教師の負担が多くなることである。時間で解決できる問題であるならば、どんな労も教師冥利につきるものと甘んじなければなるまいが、一般的な英語教師は日本人であり、二重言語生活者としての指導者はほとんどいないと言ってよい。Non-native speakerである日本人英語教師(JTE)が学習者の発信する英語をどれだけMonitorできるか、と考えてみた場合、やはり限界がある。無論AETの活用が考えられるが、物理的にも時間的にも限界がある。

ただ様々な障害が予測されても、コミュニケーションの能力・態度の育成を図ろうとするとき、言い換えればWhat to speak, what to writeへの方向への指導の転換を図ろうとするとき、踏み出していかなければならぬ英語教育に携わるもののが宿命かもしれない。そして、そのとき、何年も批判されている「知識としての言語教育」から「道具としての言語教育」へ脱皮できるものと考えら

れる。

9. Appendix

- (1) パラグラフ・ライティングの指導・評価例
(省略)
- (2) スピーチの指導・評価例 (省略)
- (3) AETによるスピーチの評価結果 (省略)
- (4) 文法攻略マトリクス (省略)
- (5) 授業過程例 (省略)
- (6) Infomation gapを利用したDiscussion用資料例 (省略)
- (7) 卒業論文題目一覧 (省略)
- (8) 卒業論文評価方法 (省略)
- (9) KJ法指導例 (省略)
- (10) 「英語表現」に関するアンケート結果 (省略)
- (11) 卒業論文生徒作品例

GRADUATION THESIS 1990

TITLE: South Korea and Japan

CLASS / NAME 3-5, Fumiko Sugino

SUMMARY

President of South Korea, Roh Tae Woo visited Tokyo on May 24. He stayed in Tokyo for three days. He became the first South Korean leader to deliver a speech to Japanese lawmakers.

In an Imperial banquet speech, the Emperor expressed words of regret for Japan's 1910-1945 colonial rule of Korea to President Roh and the Korean people.

Between South Korea and Japan have a lot of issues: fingerprinting, discriminatory in education and employment, U. S. atomic bomb. I expect that these issues are settled.

CONTENTS

I. Roh Tae Woo's Visit

- i) Outline
- ii) The Emperor's Apology

II. The Point at Issue

- i) Fingertip Diplomacy
- ii) Discriminatory Practice in Education and

- Employment
 - iii) U. S. Atomic Bomb
- III. Opinion

I. Roh Tae Woo's Visit

i) Outline

President of South Korea, Roh Tae Woo visited Tokyo on 24 May. He stayed in Japan for three days. When he and his close associates arrived at Tokyo's Haneda airport, there were heavy security with 20,000 policemen.

The Emperor and Empress, as well as Prime Minister Toshiki Kaifu and other Japanese officials first welcomed Roh at a red-carpet reception at the Akasaka Palace.

Roh and the Emperor went to the Imperial Palace for a private meeting. At night, Japan and Korea had maintained close contact as the nearest neighbors since ancient times.

Roh and Kaifu held two rounds of summit talks. They exchanged views on the overall world situation and discussed how to further promote friendly cooperative relations.

President Roh became the first South Korean leader to deliver a speech to Japanese lawmakers in the main House of Representatives hall.

Roh was accompanied by his wife, Kim Ock Sook, and an official close associates of about 60 officials, including Foreign Minister Choi Ho Joong. The close associates included Commerce and Industry Minister Park Pil Soo, Justice Minister Yi Jong Nam, and Science and Technology Minister Chung Keum Mo.

During his stay in Japan, Roh and his wife held two receptions for Korean residents in Japan. He met the Japanese press in Tokyo on May 26. The president and his party left Japan on May 26 afternoon.

ii) The Emperor's Apology

In an Imperial banquet speech, the Emperor was expected to express words of

regret for Japan's 1910-1945 colonial rule of Korea to President Roh and the Korean people. South Korea wanted the Emperor to make a clear-cut apology to Korea for the suffering Japan's military occupation caused Korea and its people.

South Korea argues that Emperor Showa used vague expressions when he expressed regret over the "unfortunate past" between the two countries. Emperor Showa made the remarks during a state banquet in honor of then President Chun.

When Roh met new Emperor Akihito, Roh was expected to deliver a statement suitably "apologising" for Japan's colonial rule of Korea which ended in 1945. In February Roh threatened to cancel his trip to Tokyo unless the alien registration procedure for third-generation Koreans was resolved in a satisfactory manner. "I want my trip to Tokyo to end the issue," he said at that time.

"I think of the sufferings your people underwent during this unfortunate period, which was brought about by my country, and cannot but feel the deepest regret," the Emperor said to the visitors in an Imperial banquet speech. He expressed his deepest regret for the suffering imposed on the Korean people during Japan's colonial rule over the country.

"Having gone through such an era, the relationship between our two countries has been restored to normality . . . and we now witness friendly and cooperative relations in all fields," the Emperor said.

"Both Japan and the Republic of Korea are now expected to play important roles for the peace and prosperity of the world. I earnestly hope that the people of our two countries will further deepen their mutual understanding and jointly respond to this challenge," the Emperor added in toasting Roh.

II. The Point at Issue

i) Fingertip Diplomacy

The foreign minister of Japan and South Korea have settled one of the most contentious issues: fingerprinting. South Korean counterpart, Choi Ho Joong and Japan's foreign Minister Taro Nakayama have agreed to stop fingerprinting those born after January 1989 to second-generation Korean parents living in Japan.

According to a Korean organisation in Tokyo, about 120,000 boys and girls of Korean parentage will have to be fingerprinted in the year ahead. The agreement signed by Choi and Nakayama, will start only with the third-generation, or in reality, people born after January 1989 under the Japanese law.

Under the 1965 diplomatic normalisation treaty*, first and second generation Koreans won the right to settle permanently in Japan. However, negotiators from the two countries left the question of future descendants to be agreed in January 1991.

* 日韓基本条約（佐藤栄作内閣）

The Koreans regard fingerprinting as racist, since among the Japanese only criminals or suspects are fingerprinted. And the Koreans have challenged the fingerprint requirement in the courts and through a variety of other channels. But many have refused. It does not remove the deeply embedded prejudices—Koreans are treated as a second class citizens in areas such as housing, education and employment.

While the campaign against fingerprinting has embarrassed Japan. The Japanese police have been criticised in the past for applying this law too strictly to Korean. When a Korean declines to produce identity papers, the Japanese policemen can land Koreans in the foreigner's detention center in Omura.

The identification by fingerprinting, is such as examining a person's hair, or the color of

their eyes. “[The South Korean] government has allowed Japanese officials to continue maintaining surveillance over the Korean residents by accepting the idea of fingerprinting first and second generations,” said a spokesman for a pro-South Korean residents association in Tokyo.

ii) Discriminatory Practice in Education and Employment

On the more substantive issue, such as removing discriminatory practices in education and employment. For example, the Hitachi electronics company lost a lawsuit some years ago. Because of its refusal to hire an ethnic Korean. To open limited civil service jobs. In the matter of giving them the right, at least, to vote in the local elections. “At first, the Japanese side would not even take up these issues,” said a South Korean source.

iii) U. S. Atomic Bomb

Next problem is Korean victims of the U. S. atomic bomb attacks on Hiroshima and Nagasaki in 1945. About 20,000 Koreans died in Hiroshima: 10% of the total victims at the time. But the Japanese Government has ignored the plight of Korean bomb-disease patients, except for donating a small clinic for their treatment in the provincial of Hapchon.

Choi asked Nakayama to create a special government fund to provide up-to-date medical help and support for Korean A-bomb survivors or their descendants. Nakayama remarked, according to a Seoul statement, that “efforts will be made so that positive measures are taken [for them] from the standpoint of historical circumstances and humanitarianism.” That, in Japanese official parlance, amounts to a conditional yes.

III. Opinion

It is necessary for us to know thoroughly about the war. Most of us have heard or read

about U. S. atomic bomb in Hiroshima and Nagasaki. Of course, we know a lot of victims came out. But we do not know that 20,000 Koreans died in Hiroshima. And Japan have drafted 2.5 million Koreans as soldiers or forced labourers during the 35 years. We do not know much about this truth.

Japan have been connected with Korea more than 2,000 years ago. Japan and Korea have many issues. The Emperor's apology is the only first step to settle the issues.

The war is a miserable accident. Because a lot of people were killed in the First and Second World War. When I was born, the war ended. So we have no experience of the war. We must not forget the unfortunate past because we live in peace. We must forget the unfortunate past to maintain peace.

REFERENCES

Japan Times, May 25, 1990～May 27, 1990
(News Paper).

REVIEW, May 17, 1990 (JOURNAL).



1993年度

ELEC 賞論文募集

- A. 中学・高校などにおける英語教育の実践記録
B. 英語教育および英語教授法に関する研究論文
賞 各1席1名 賞状および副賞10万円

- ◎ 論文締切 7月31日（当日消印可）
- ◎ 論文提出先
〒101 東京都千代田区神田神保町3-8
財団法人英語教育協議会
「ELEC 賞」係
- ◎ 受賞者は1993年度 ELEC 英語教育研究大会で発表する。受賞論文は『英語展望』に掲載する。
版権は当協議会のものとする。
- ◎ 審査委員 太田 朗（東京教育大学名誉教授）
伊藤健三（文教大学教授）
牧野 勤（青山学院大学教授）
大友賢二（筑波大学教授）
清水 譲（ELEC 理事長）
- ◎ 応募資格：特に問わない。
- ◎ 分量：
(1) 和文／横書原稿（A4判）で、12,000字以内（図、表などの資料も含める）に納める。（400字詰原稿用紙30枚見当）
(3) 英文／A4判にダブルスペースで15枚以内（図、表などの資料も含める）に納める。
* いずれの場合もワープロで打って下さい。
- ◎ 論文の形式：
(1) 表紙に、応募する部門（AまたはB）、論文名、氏名、住所、電話番号、勤務先（学生は在学校）名、およびその電話番号を明記する。最後に、応募者の学歴、職歴を添える。
(2) 2ページ目に、論文要旨を、和文は400字以内、英文は100語以内で添付する。
(3) 論文本体。
- ◎ 論文は発表のものに限る。
オリジナルとそのコピー2部、合計3部を送る。応募論文は返却しない。

アメリカの 人種と民族

28

國弘正雄

歴史をさかのぼる見方

一年間のご無沙汰の間に、アメリカの黒人をめぐってはさまざまなできごとがありました。そのすべてについて詳しく述べる紙幅のゆとりは残念ながらありません。

そこで歴史学でいういわゆる倒叙法にのっとり、主だったポイントを2回に分けて挙げていこうと思います。この倒叙法というのは歴史を現在から過去にさかのぼっていく形式です。古代や中世にはかなりくわしい日本の高校生や大学生が、明治以降、とくに昭和史についてはとんと昏いという欠陥がしばしば指摘されます。たとえば遣隋使や遣唐使のことは識っていても、日本による朝鮮半島支配36年や、いっときは百万の大群を大陸に送り一千万以上もの中国人を殺めた軍国主義の暴戾についてはほとんど知らない、という矛盾です。この深刻なマイナスを少しでも消すべく、一部の先生方や学校で倒叙法による歴史の記述が果敢に取り上げられ、それなりの成果を収めていると聞きます。

その昔、吉田東伍という日本史家にこの方式の教科書がありましたが、今日の吉田東伍氏はどなたなのでしょうか。国際化時代とやらで若者に求められるのは何かと問われ、昭和史を徹底的に読んでくれることと、年来こたえてきた小生としては、この手の新しい歴史記述の動きにつよい関心を寄せているのです。近い過去における国際的な

かかわりの（多くが）負の体験に無知なるままに、新しい国際化時代に入りこんでいくのは、ろくな海図もなしに大洋の荒波に向って船出しようとする、無暴な企てだからです。

錯綜化を深める人種問題

前置きが長くなりました。

アメリカにおける黒人をめぐる、ここ一年ないし一年半ほどの動きを説くにあたり、用例を用いての解説を倒叙法的にと思うのですが、まず最初に一応の記述を時を追って記しておきます。

第一は昨年3月3日、ロサンゼルスのハイウェイでおきた白人警官4名による黒人男性Rodney King氏への暴行事件を契機に、当該警官の無罪判決を不当とする黒人や他の少数民族がおこした、ロサンゼルスの黒人街を中心とする英語でいう rioting で、放火に略奪、暴行などが相次ぎ、州兵 (the National Guard) はもちろん連邦正規軍までが鎮圧に動員されるなど、大へんな騒ぎとなりました。

小生は昨年の11月、奇しくも大統領選挙の日にそのあたりを訪れてきましたが、復興と和解の息吹は明らかに見られたものの、さすがに死者58人、負傷者2,383人を出したという大事件だけに惨禍の跡は歴然と残っていました。

ただ、1965年の同市 Watts 地区の暴動とはちがい、今回の事件はいくつかの特色をもっていました。その一つは、Watts の場合は暴動参加者のう

ち、5人に1人ぐらいしか土地の住民はおらず残りは掠奪や騒動目あての他所者であったのに比し、今回は multi-racial warfare のおもむきが強かったです。

この事件を時を移さずに、Race and Rage という大見出しを翻えして特集した週刊ニュース誌は、この辺の事情を以下のように伝えています。

怒れる黒人の若者の2人が10名近くの——何れも白人と覚しき警官と対決——Why Are the Police Above Justice? というプラカードを横手にかかえている写真が、この事件の実態を知らせてくれます。

Whereas Watts was black vs. white, the 1992 riots featured blacks preying on blacks, Latinos on whites, blacks and Latinos on Koreans and other Asian-Americans and other permutations of racial warfare... Many community leaders predict that the halting efforts to forge détente among ethnic groups have been destroyed. Most of the remaining middle-class minorities from embattled neighborhoods will probably leave. (U.S. News & World Report: May 11, 1992, p. 23)

(大意：ワッツが黒人と白人の対決であったのに反し、今回の事件は黒人が黒人を襲い、ラテン系が白人を、黒人とラテン系が韓国系や他のアジア系を襲うなど複雑な人種間抗争のおもむきを呈した。(中略)地域リーダーの多くは民族集団間に雪どけを作り上げていこうという努力は水泡に帰したと予見する。騒じょう地域に住む中産階級の少数民族集団は恐らくは移り去っていくだろう。)

皆さんもご記憶かと思いますが、掠奪にあった韓国系の青物店の持ち主が、銃をもって群衆に向いあっている写真が各紙誌に出ました。さいきんのアメリカの大都市の、それもスラム街—central cityとかinner cityとか婉曲的に呼ばれます—の周辺にある grocery は韓国系の経営になることが多いのです。

黒人・女性の活動

次は黒人の婦人大学教授の Anita Hill さんが、ブッシュ大統領が任命した、これまた黒人のトマス最高裁判事候補の上院での任命承認 (confirmation) の公聴会にあたり、同候補にセクハラ (sexual harrassment) を受けたとして訴え出た、一昨年の秋にさかのぼります。

日本の最高裁判事——人数もアメリカの9人と比べ15人と多いのですが——の任命が内閣の一方的な決定になり、国会がその人事に No という制度的なしくみは全くないことが最高裁の著しい与党化・反動化を助長しているのに比し、アメリカでは上院がその任命を拒絶すればさしもの大統領の意志も通らないので、さいきんではニクソン、レーガンなど手痛い目にあっています。

ところが全員14名——最高裁には女性1人がいますが——が男性から成る上院の司法委員会 (the Judiciary Committee) は逆に48時間にもわたりヒル女史の私生活にまで立ち入って徹底的な追求を行ない、ついにブッシュ好みで保守派で人口中絶 (abortion) 反対、つまりは pro-life のトマス氏が Supreme Court Justice の一人として承認されてしまったのです。

春秋の筆法をもってすれば、このことから今回のブッシュ落選、6人の婦人上院議員——うち一人は有史以来はじめての黒人——の誕生に結びついたので、いまごろブッシュ氏は後悔の贔を嚙んでいるかも知れません。因果はめぐる小車、とは昔の人は上手いことをいったものではあります。

さて第3番目のできごとは、かの黒いモスレムの指導者故 Malcolm X についての同名の Spike Lee 監督の伝記映画が大へんにヒットしたことあげができるでしょう。

第4番目にはアフリカの例のソマリヤに米軍が派遣されたこと、そしてそのかなりが例によって黒人兵で、彼らにとっては遠い父祖の国の目をおおわしむる惨状に直面して、複雑な感情にとらえられた旨の証言があちこちの紙誌に出ました。

第5番目はつい先日、Martin Luther King 牧師

の誕生日たる the Martin Luther King Day が全米で祝われ、これまた各紙誌が同師のもつ意味を考える特集記事やコレッタ未亡人とそれを含むインタビュー記事をかけたことです。同じ黒人リーダーということで Malcom Xとの対比もあちこちで見られました。

第6番目はさきにも述べたように、史上はじめての黒人の女性上院議員が誕生した上に、従来にないほど多数の黒人下院議員も生まれたということです。それに関連して、クリントン新政権の閣僚ないしは閣僚相当ポストに、他の少数民族もしくは女性と並んで4名の黒人の入閣——イギリス英語にはenter the Cabinet という日本語の直訳みたいな言いまわしがありますがアメリカ英語ではあまり普通とはいえぬようですが見られたことです。アメリカのもつ豊かな多様性 (the rich diversity of America) を反映させるような内閣を、というクリントン氏の公約はまずは果たされました。

「在米アフリカ人」とは

さてここで倒叙法の記述に入りたいのですが、その前に一つ、さいきん black ということばの代わりに African American ということばが好まれるようになったという旨の記事を紹介させて下さい。少々長いのですが不悪。

Also in the saddle is "African American," increasingly the preferred alternative to "black." The new term was launched in a December 1988 news conference presided over by Jesse Jackson, who had twice run for President without mentioning any problems about his core constituency's being identified as black, but who at this point was suddenly arguing that blacks needed a label linking them to their African ancestry. Early survey data showed that blacks themselves were not especially taken by the idea—a 1989 Chicago-area poll showed only 26% support among blacks—but it seems to be slowly catching on in the media,

even as its possible successor is discernible over the horizon. We learn from a recent Chicago Tribune article that many among the most militant young blacks now prefer "African in America," a term intended, says senior writer Charles Leroux, to convey a sense of "a population in exile." (Fortune: Dec. 28, 1992, pp. 83-84)

(大意：時を得つつあるいま一つの表現がAfrican American でこれは従来好まれた black の頭を押さえつける。実は、1988年12月のジェシー・ジャクソン師が主宰する記者会見で、彼の大統領選への2回もの出馬を支えた主たる支持勢力たる黒人を black と呼ぶことのなにが問題なのかを何ら指摘せぬままに、いきなりアメリカ黒人たるものその父祖の地と結びついたことばでよばれるべきだ、と言い出したのだった。

黒人自身とくにそう望んでいるわけではないというのがこのジャクソン発言以前のデータの示すところで、現に1989年のシカゴ地区の世論調査では黒人の26%が支持していたにすぎない。ただマスコミでは徐々に拡がりつつあるようで、さらにはそれを一步先んじかねない表現も水平線上に姿をあらわそうとしているかに見える。

さいきんのシカゴ・トリビューン紙の記事によれば、もっとも戦闘的な若い黒人の間では「在米アフリカ人」という表現を好むものが多いとのことで、同紙のチャールズ・レロー編集委員によれば「亡命者の存在」という気持を伝えんがためだという。

いやはやです。

在日日本人、ということばや思いがわれわれの中にも一部ありますが、アメリカなぞよせんは仮の宿、われわれの眞のルーツはアフリカに在り、と考えている若い黒人が少なからずいることをこの記事は示し、アメリカ黒人の疎外感がなまなかなものでないことを裏書きしています。

なお黒人その他の少数派の、婉曲的な呼び方については、小著『アメリカ英語の婉曲語法 上・中・下』(ELEC出版部)の、中巻の「人種・民族と婉曲語法」を参照して下さい。

クリントンの少数民族出身者の登用

黒人の新閣僚については、とくに商務長官と農務長官の人事が——あまり好もしくない意味で——注目を惹いています。さいしょの商務長官のRonald Brown氏については次のような短評があります。

Ronald Brown, Commerce Secretary-designate Now Chairman of the Democratic Party, he is a lawyer-lobbyist with no experience in trade issues. (*Time*: Jan. 18, 1993, p. 29)

(大意：ロナルド・ブラウン次期商務長官被指名者：現在民主党の委員長たる同氏は弁護士兼ロビイストだが、通商問題については経験なし)

もっともアメリカの商務省というのは日本の通産省と比べれば、守備範囲もきわめて狭く、権限もはるかに少ない官庁なので、その長官職にはしばしば政治任命色がまつわりつくのですが、ただクリントン政権通商担当チーム全般についての以下の辛口の批評は、日米通商摩擦の将来ともからめて多少気にかかります。

Other key members of Clinton's team are similarly inexperienced, especially Ronald Brown, the Democratic Party Chairman who will be Commerce Secretary ... "You look at some of the appointments," says one Washington trade expert, "and you have to scratch your head and wonder." (*Time*: Jan. 18, 1993)

大意は省かせてもらいますが、今回の任命の中にはなぜあの男がこのポストに、と頭をかいて首をふるわないといけないのが含まれているというのが専門家筋のよみのようで些か心配です。

農務長官には、全米で最も貧しいミシシッピー州選出の南北戦争以来はじめての連邦下院議員で39才のMike Espy氏が選ばれました。ミシシッピ下院開発委員会で、隣州のクリントン知事と親交をむすんでいたことが今回の栄冠のきっかけと思われますが、同州はアーカンサスと並ぶコメどころ、同氏もコメに強いとされるので、日本に

とっては強敵かも知れません。

同氏とクリントン知事との交流をのぞかせるご本人の弁をさいきんの黒人誌から。

The Lower Mississippi Delta, one of our country's poorest regions, has long been neglected. That will change under President Clinton. In 1990, then-Governor Clinton wrote a report with 400 recommendations about to how to pull the poor communities along the Mississippi River from the depths of poverty. President Bush ignored them all ...

President Clinton will brush the dust off the Delta report's covers. He knows firsthand the needs of the region. His focus on economic development, education and health care will mean that the poor in the lower Mississippi Delta can have new hope. (*Ebony*: Jan. 1993, p. 111)

(大意：ミシシッピー河下流地域は全米で最貧地域の一つだが、長い間無視されてきた。しかしクリントン政権下この状態は変わるだろう。1990年にクリントン知事（当時）は、ミシシッピー河流域の貧しい地域社会を貧困のどん底から救い出すための400もの提案を含む報告書を物したが、ブッシュ大統領に完全に無視された。

クリントン大統領はこの報告書の表紙にたまたまチリを払うことになろう。彼はこの地域の必要をじかに知っている。経済開発、教育、医療などに重点をおくことで、彼はミシシッピ一下流地域の貧しい人たちに新たな希望をあたえることになるものと思われる。

その言や善し、南部の貧しい黒人たちが新政権にかける期待の熱っぽさと切実さとが伝わってきます。これは何時のことですが、今回も総投票数の約8%を占める黒人有権者の実に82%がクリントン・ゴア候補に投票したといわれます。因みにブッシュ氏は黒人系の11%を、ペロー氏は7%を得るにとどまりました。いくつかの主要な州で黒人が大量に選挙に出かけたことが民主党——伝統的に黒人は同党支持でしたが——の勝利を確実にしたわけですから、彼らが期待をかけるのも当然といえるでしょう。

なおブッシュ政権からの引き継ぎチーム(Presi-

dential Transition Team) のトップ, Vernon E. Jordan Jr. という人も黒人でした。多分に象徴的なポストとはいえ、ときとしてきわめて厄介な政権間の引き継ぎ、とくに党を異にする場合のそれを、黒人が担ったというのは、たしかにアメリカが一皮も二皮もむけたことの証として、黒人ならずとも歓迎にたえないところです。なおいま一人の黒人閣僚はエネルギー省長官に任命された Hazel O'Leary 女史、電力会社の重役ということで環境保全論者からの批判を浴びています。

次は11月の選挙で多くの女性、少数民族出身者が当選、議会がその容貌を一新させたことについてのニュース報道から、題して Congress: Women, Minorities Gain on Capitol Hill

Woman and minorities made historic gains in Senate and House races Tuesday in an election that greatly changed the face of Congress and yet returned a vast majority of incumbents to office.

More than 100 new members will be sworn in when Congress convenes in January. But most of the newcomers were elected to fill seats in which incumbents did not seek reelection. Spurred by the House banking and post office scandals and other factors, incumbents retired from Congress in record numbers this year. Although at least 20 incumbents fell to voters' wrath on Tuesday, most Senate and House officeholders were reelected.

The diversity was shown by the victory of Carol Moseley Braun in Illinois, the first black woman senator in history and the first black in that chamber since 1979. In addition, the election of Ben Nighthorse Campbell in Colorado meant that the Senate would have its first American Indian member. (*Los Angeles Times*: Nov. 4, 1992)

(大意：火曜日の選挙で婦人や少数民族は画期的な進出を見せ議会の様相を大きく変えたが、現職の大多数も議席を確保した。

1月の開会時には百名を越す新顔が議員宣誓を行なうことになる。ただし新顔のほとんどは出馬を取りや

めた現職の空席を占めたもので、下院銀行汚職、郵便局汚職、その他の原因で今回出馬を断念した現職の数は記録的だった。少なくとも20名の現職が有権者の怒りにふれ落選したものの、上下両院とも大多数の現職は再選された。

多様性は、史上はじめての黒人女性で、1979年以来このかたの黒人上院議員としてイリノイ州からキャロル・モズレー・ブラウン女史が選ばれたことに示されている。加えてコロラド州から、ベン・ナイトホース・キャンベル氏が選ばれたが、これまた史上最初のアメリカインディアンの上院議員となる。)

アメリカの上院は the world's most exclusive club と呼ばれ、圧倒的に男性それも白人の占有物だったのですが、今回、黒人女性と native American を迎えることになったのですから、大へん様変わりではあります。

実はこのブラウン上院議員とは先日ワシントンを訪れた際に事務所で20分ほど会う折がありました。とても陽気で魅力のある女性で、ご多分に洩れず弁護士の出身です。1月23日からはじめた毎日新聞朝刊の「変わるアメリカ」が同女史のことを数回にわたり一面トップで報じていましたが、「黒人の夢、女性の星」と大見出しを翻えしているのも決して大袈裟とは思えません。

日本の新聞ですらこうなのですから、黒人誌の喜びようはいうまでもありません。

THE woman of the year in the Year of the Woman was Carol Moseley Braun, who electrified the nation with a historic victory that made her the first Black Democrat in the U. S. Senate. In the process, the Chicago attorney with the megawatt smile spawned Braun wannabes from California to Pennsylvania and left an imprint on the politics of the '90s.

"You have made history," Braun told supporters who were packed into a hotel ballroom on election night. "You are showing the way, for our entire country, to the future." (*Ebony*: Jan. 1993, p. 26)

(大意：国際婦人年の「年女」はブラウン女史、歴史的な勝利を収めることで全米をゆるがせ、史上はじめての黒人婦人、そして民主党候補として上院入りをは

たした。その間、メガワット級の笑みの持ち主たるこのシカゴの弁護士は、カリフォルニアからペンシルヴァニアに至る各地で問題を生み出し90年代の政治に足跡を残した。

開票当夜、ホテルの祝勝会場に集まった満堂の支持者を前に「皆さん方は歴史を作ったんです。全アメリカが向うべき方向を示してくれてるんです」と語る彼女。)

なおいままで上院に在席した黒人は南北戦争直後に Hiram R. Revels と Blanche K. Brunce (ともにミシシッピー州選出), 1967年から79年にかけてマサチューセッツから出た Edward Brooke の三氏で、何れも男性の共和党出身者でしたから、ブラウン女史の勝利は、まさに画期的な快挙だったわけです。

もっともブラウン女史は、あまり好意的とはいえない一部のマスコミの批判にさらされ、困難なスタートとなりました。以下の記事、題して Braun's Rocky Press Similar to Adam Clayton Powell's は、この辺の事情を伝えてくれます。なお Powell とはかつてハーレムを中心に巨大な勢力をほこった牧師出身の黒人の下院議員です。

For months, Braun has been trashed by the press, before she even starts on the job. Her treatment invites a comparison with Rep. Adam Clayton Powell Jr.

Powell authored 60 pieces of social legislation, but he received more press when he vacationed in Bimini. His not working received more coverage than the bills he passed.

Braun has made mistakes, such as not having savvy press advisers.

Most recently at issue are charges her boyfriend and campaign manager, Kgosie Matthews, harassed women staffers; her alleged high living; and, silliest of all, suggestions she was wrong to take a month-long African vacation.

I talked to Braun's staff and found Matthews' accusers must be ghosts. There are no names or faces, just rumors. (USA Today: Jan. 9, 1993)

(大意：数ヶ月というもの、まだ初登院もしていないというのに彼女はマスコミにいたぶられている。彼女の取扱は、パウエル下院議員へのそれを思わせる。)

同議員は60もの社会立法を手がけたが、かく多くの法案を通したことは無視され、ビミニへの休暇旅行など、しごとをしていないときは大いに書きたてられた。

ブラウン女史も練達の報道担当者をもっていないという点では失敗をおかした。

一番さいきんではボーイフレンドで選挙運動を取りしきった K. マシューズがスタッフの女性にセクハラしたという報道がなされ、彼女がせいたくな暮らしをしているとか、馬鹿げきったことには当選後一月もアフリカに行ったのは云々式の記事が出ている。私はブラウン女史のスタッフと話したが、マシューズを非難しているのは、名前も顔も無い幽霊にちがいない。まったくの噂にすぎないのだ。)

出るくいが打たれるのはあの国でもよくあること、それにめげぬ同女史の健闘を心からねがうものです。

さいごにキング師の誕生日がついに50州すべてにとっての祭日になったことについての記事を一つ。大意は省かせてもらいます。

50 states are united for holiday

The Martin Luther King Jr. Day celebrated Monday will mark the first time all 50 states have joined in honoring the slain civic rights leader. Arizona and New Hampshire were the last to join in the federal holiday. (USA Today: Jan. 15, 1993)

これまた喜ばしいかぎり。なお以下の Malcom X がらみの記事も参照して下さい。これまた大意は省きます。

A decade before Martin Luther King's birthday became a national holiday, blacks in Washington, D. C., celebrated Malcom X Day on May 19; for years, there have been similar unofficial commemoration in Philadelphia, Cleveland and Harlem. (Newsweek: Dec. 14, 1992, p. 42)

残りは次回にまた倒叙形式で、と考えています。
(くにひろ まさお／参議院議員)

Humanistic な CALL を目指して

ELEC 情報・資料の収集および分析研究グループ

松永 隆

1. はじめに

中学校では新学習指導要領にもとづく教育課程が平成5年からスタートする。コンピュータに関する教育が理科、技術・家庭科で行われ、コンピュータを活用した教育が数学、理科などの科目で実施される。新学習指導要領が平成6年から実施される高等学校でも同様に、情報処理教育が主として数学、理科、芸術、家庭科の必修科目の中で行われる。中・高等学校におけるパソコン導入、学習指導要領改訂、語学教育用ソフトの増加と教育用メディアの多様化に伴い、英語教員に要求される知識や技能もこの様な実情に対応していくなければならない。

大半の教育施設では一部の例外を除き、最近価格の低下やソフトの増加の目だつCD-ROM装置、レーザーディスク装置などマルチメディア関連の周辺設備の整ったパソコン教室を所有している所は非常に少ない。南山大学においても、マルチメディア・システムと、これに対応した教育用ソフトの利用については不確定の要素も多く、やっと検討を始めようとしている段階である。マルチメディアも含めた、コンピュータとの自然でインターアクティブなコミュニケーションを可能にしてくれるAI・システムやソフトの出現を待っていては、今ある資産が駄目になってしまう。現在可能なハードウェア環境という制約の中で、可能な語学用ソフトと語学用に使えそうなアプリケーションソフトの利用と効果測定、評価が組織的に行われなければならない状況に置かれている。本稿では、南山大学の教職課程で英語教員を希望している学生を対象にしたパソコン教育の紹介を通して、CALL実践に必要とされる指導技術とア

プローチを指摘し、Stevens (1992) と Hubbard (1992) に提案されたCALL (Computer-Assisted Language Learning) の理論的枠組みに基づくCALL実践への具体的なヒントも提案したい。なお本稿をお読み頂く時には、玉崎(1991)『英語展望』No.96、玉崎(1989)『英語展望』No.91を読むことをお薦めする。

2. 英語教員養成におけるパソコン教育

大学におけるパソコン利用の語学教育が始まったばかりで、教員養成への応用は早すぎるのでは、と思われるかもしれない。しかし中学や高校でもパソコン教育が既に導入され始めており、多数の教員を送り出している大学としては無視できない状況にある。英語科教育法を担当している者としてはなおさらそうである。また、筆者も個人的には、ワープロはもちろん、データベース、OCP (Oxford Concordancer Program)、表計算ソフト、通信ソフト、統計解析プログラムなどを教材作成や研究目的で使っている。また、最近使い始めたTypistというイメージスキャナーによるテキスト読み取りは大変便利で、その正確さには驚かされる。これはデータベース作成には欠かせないツールである。OCPは学習者の英文データベースを作り、日本人の書いた英語の計量的な研究に利用しようと思っているところである。いかにこれららのソフトが有用であるかを強く実感している。

統計解析プログラムを除けば、これらはすべて、ペアワークやグループワークなど中・高の普段の言語活動に十分利用できるし、その様な活用を特に強調したい。従来教育用ソフトというと、行動主義的なプログラム学習のイメージが大変強い。

もちろんこの様なドリル学習用ソフトを軽視するわけではない。スキルを定着させる学習段階や初心者を対象にしたクラスでは、ドリルも大きな意味を持つ。実際にスキルの運用を教える時、学習内容や学習方法がプログラムによって大きくコントロールされ、学習者にあまり選択の余地が残されていないソフトは、学習者の autonomy や initiative、コミュニケーションを尊重する最近の指導法とは一致しないところがある。平成4年度に実施したパソコン教育の第1の目標がここにある。

授業を新教材の提示 (presentation), 練習 (practice), 運用・応用練習 (production) という大まかな段階に区切ったとき、どの様なソフトを授業のどの段階で活用するかを念頭に置き、特定のソフトとパソコンを活用した言語活動の内容、組立、無くてはならない存在としての位置づけを学生に検討させることを目標とした。この活動ではペアワーク、3人（1つのスクリーンを同時に見れる理想的な人数）程度のグループワークを中心利用法を考えてもらったが、自習用ソフトとして使われているものも一部取り上げた。ここで参考に読ませたのが Hardisty & Windeatt (1989) で、学生が実際に体験したソフトは Notebook II (データベースソフト), Word Attack Plus (Vocabulary 練習用ソフト), Speed Reader II (速読練習用ソフト), Word Perfect (ワープロ) である。学生には課題として、Hardisty & Windeatt (1989) に提案されている活動を参考にした、細部にわたる教案作成を2回提出させた。Word Attack Plus と Speed Reader II は、編集機能 (authoring) を使って学生自らが用意したデータで数種類の練習を作成する実習を行なった。Word Attack Plus は、単語帳、フラッシュカード、多読用副読本の単語テスト作成等にも役立つと思う。この意味で次に取り上げる普段の授業のテスト作成を支援してくれるものである。

第2の目標は、学習者が言語活動で使うパソコンの利用法ではなく、教師が通常の授業で使う教材を作成するためのツールとしてのパソコン利用法である。ここでは、イメージスキャナーの利用、データベースソフトの使い方、VZ Editor 利用法

を検討した。データベースは Notebook II を使い、英語例文、歌、リーディング用教材などのデータベース作成を行った。なお、このソフトは1ファイル当たりのレコード数は制約がなく（ディスクの容量による）、1レコードのフィールド数は50、1レコード当たりの文字数は最大50,000と大容量で、印刷機能が特に優れている。相当長い英文をデータベースとして保存したり、わざわざワープロに読み込んで編集しなくとも、そのまま印刷すれば教材ができてしまうと思われる。VZ エディターは、日本語も英文もテキストファイルとしてワープロ代わりに使え、余分な飾りが無い分処理速度も早く、備忘録的なメモ帳、アイデアの整理に使うよう指導した。いかに上手に情報を整理し提示できるかは、教師の大切な能力で、プロフィール情報のセーブ（ワープロでいうレジューム機能のようなもの）・タグジャンプの機能などは大変便利な機能である。この VZ エディターを使った語学教育のアイデア収集と各自のアイデアによる Notebook II を使ったデータベース作成は1年を通しての課題とした。

第3の目標は、ネットワーク用ソフトを活用した interactive な指導法を考えることである。Interactive という用語は、キーボードやマウスを通して行なわれるコンピュータとのやり取りと、同じコンピュータを前にして学習者が作業をする中で生まれてくる学習者間のコミュニケーションの、両方を意味するものである。コミュニケーション中心のアプローチの中で、もっと humanistic なやり取りが行なわれるためにも、学習者間や教師との対話、問題解決のための協力をコンピューターを利用した語学教育の中に積極的に取り入れて行くことが大切である。Simulation / Adventure Games などのソフトもこのようなコミュニケーションを促す手段として有効であるが、もっと身近なワープロ作業とネットワークで接続されたシステムを利用した Daedalus Instructional System の活用を考えることを目的とした。なお、学生には課題としてこの教育システムを活用した詳細な指導案を2回提出させた。

教育現場のカリキュラムや施設の制約の中で、教材作成のツールとして、あるいは普通教室・パ

ソコン用特別教室での言語活動を補助するメディアとしてのパソコン利用法について、学生達と一緒にになってアイデアを出す様な実習を心掛けてきた。

3. Humanistic な CALL を目指して

Rivers は、第40回 Georgetown Round Table の “Interaction and communication in the language class in an age of technology” と題する基調講演で次の様な意見を述べている。

There is a real danger of a return to much drill and grammatical practice, with long explanations, which are relatively easy to program... They may provide the student with a more solid base of knowledge of the language but **little opportunity to consolidate creative control for the expression of personal meanings...** It is essential that computer-assisted language learning set its sights much higher than the widespread drill-and-practice tutorials and grammar teaching, which in their common form, can be recognized as the strong influence of uncreative programmed instruction... If CALL is to realize its professional potential, we must keep emphasizing the need for innovative thinking in the production of a diversity of **materials that promote creative use of language by the learner.** (Rivers, 1989)

(太文字は筆者の強調である。)

この意見はソフトウェアの開発者に向けられたもので、1980年代のテクノロジーが作り出した多くの drill-and-practice タイプの教育用ソフトが 1960 年代の行動主義的な学習理論に基づいていることを指摘している。もちろん教育は人間の行動に何らかの影響を及ぼす試みであり、この意味では行動主義的な要素をすべて否定するわけではない。またスキルの習得には反復作業が必要であることを否定するわけでもない。この様なソフトが主流となっていては、最近のコミュニケーション重視の教育的アプローチには逆行するものである

ことを指摘したい。プログラムの提示内容・方法・順序などが学習者の行動を強く規制し、学習者自らがコントロールを実行できないソフトには Rivers が述べている様な制約があることを知つておかねばならない。1990年代に入ってから、この様な限定された見解もソフトウェア開発において否定され、かなり改善された教育用ソフトが市場に出始めている。

ソフトを教育用として利用する側である語学教員は、どの様な点に注意しなければならないのか、コンピュータのメディア（テキスト表示、音声表示、動画・静止画像表示）¹⁾でなければ不可能なことは何か、より便利に効果的にできることは何かを考えることが最優先されるべきである。コンピュータが、語学教育カリキュラムのすべての面でその唯一の提示手段、ツールではないことを念頭に置く必要がある。教師の教材作成、教材研究、クラス運営にとって欠かせないこのツールが、学習者にとっても有効なツールである様な活用法を考えたい。利用形態は、カリキュラムへ組み込まれたパソコンとソフトの活用、すなわち普段の言語活動のツールとしての利用と、カリキュラムとは切り離された自習用の利用とに大別される。前者について Stevens (1992) は、学習プロセスを援助し、学習者の自立・独立 (learner autonomy) を育成することを目標とすべきであると主張し、“Exploratory Interaction”, “Problem Solving”, “Using Software for Productivity and Learning” という 3 種類の利用形態を提案している。

第一の “Exploratory Interaction” は、探求的活動中心のアプローチで、コンピュータは情報源として見なされる。学習者は部分的な情報が提示され、自らの目標言語に関する知識を活用しながら必要な情報（課題として求められている情報）を探し求めていくことになる。得られた内容をフィードバックとし、自分の仮説・直感を試し、目標言語に関する発見を通して習得を深めていくことができる。このアプローチには、authentic な言語材料を様々な形で提供してくれるデータベース、コンコーダンス、ハイパーテキストなどのソフトがふさわしいと思う。

第二の問題解決的な (Problem Solving) アプローチ

ローチは特定のソフトに限定されず、多くのソフトがクイズ・パズル的な要素を取り入れている²⁾。何らかのデータベースを操作するテクスト再構成ソフトには、英文の並べ替え、空所補充（クローズテスト）などをさせるものがある。また他のジャンルでは、冒険ゲーム的なソフト、tutorial形式のソフト、冒険と学習の両方を組み込んだソフトが存在している。問題解決的な形式で学習課題を提供するソフトには他のメディアでは得られない効果もあるが、不確定の要素もあることを忘れてはならない。パズルが必ずしもすべての学習者に好まれるとは限らないこと、パズルを解くためのストラテジーが優先され、特定のパズルの背後にいる学習目標を見失う危険があること、例えば、クローズ法を利用したソフトが本当にその意図したリーディングのストラテジーを教えてくれるかどうかは不明である。この点で、Problem Solving形式のソフトを利用する際には特に、授業実践を通しての効果測定とソフトの評価が行われなければ、ソフトの開発者や教員が意図した効果があるかどうか結論できない。また、教育用ソフトで大きな問題の1つであるコントロールについても、どの程度まで学習者にオプションを用意するかも、この種のアプローチでは真剣な考慮が必要となる。残り2つのアプローチでは、学習者の状態を教師がチェックして、与える課題や教材で調節が簡単にでき、コントロール調整をソフトに依存することは少ない。

第3のアプローチは、学習効果や生産性を高めてくれる、柔軟性のあるツールとしてソフトを使うことである。このアプローチの利点は、使用する教材や課題次第でコントロールを教師が自由に変えられること、言語学習の目標以外にパソコンソフトを使う理由が存在していることである。ここで使用対象となるソフトは、ワープロ、デスクトップ・パブリッシング、通信ソフト、表計算ソフト、カード型データベース、スペルチェッカー、スタイルチェッカー、その他ネットワーク対応のコミュニケーションソフトなどである。これらのソフトはすべてビジネスの世界では大いに活用されており、情報の処理、加工、提示などパソコンならではの機能が十分発揮できる。また、新学習

指導要領の物理IBの「内容の取り扱い」には次のように書かれている：「イ 探求活動においては、各項目の学習活動と関連させながら観察、実験を行うとともに、観察、実験を通して、仮説やモデルの設定、推論、条件制御等、……物理学的に探求する方法を習得させ、創意ある研究報告書を作成させること、その際、多様な教材と組み合わせて、適宜コンピュータの活用を図ること。」同じ指導要領の外国語の「内容の取り扱い」には、「視聴覚教材やLL教室等を利用して……」とあるだけで、コンピュータ活用への提案が記されていない。視聴覚教材にはパソコンを利用したメディアも含まれており、理科などの他教科で習得したコンピュータのスキルを定着・発展させる機会を英語においても作ることには計りがたい意義がある。

Stevens(1992)はさらに、humanisticなCALLを実現していくための条件を幾つかあげている。学習者にとって使い易いインターフェース³⁾、個人差への対応、プログラムではなく学習者がレッスンの進み方をコントロールできること、そしてそこには十分なuser-friendlyなオプションが用意されていること、コンピュータとのコミュニケーションばかりでなく学習者間のコミュニケーションを促進するような利用を指摘している。後のセクションでは、上記第1・3のアプローチによる、グループワークを重視した活動を提案する。

4. CALLの方法論的枠組み

CALLの現状は理想からは程遠く、ドリル・練習形式のソフトが大半を占め、そのほとんどが行動主義の学習理論を基盤としていることがよく批判される。Hubbard(1992)は、シミュレーション、ゲーム、文法や読解用のtutorialソフトの分野ではいくらか改善されているが、依然として現在のソフトの多くは教育的価値に疑わしいものがあると指摘し、現状を次の様に分析している。

... What is often overlooked in the criticisms, however, is the fact that we have been struggling to master a new technology that as a field language teaching was—and is still—unprepared to deal with. It should not, in fact, be surprising that CALL is still

searching to find its place in language teaching, . . . What we have is a case of technology in search of appropriate and effective methodology, and yet that search appears to have become stagnated and, where progress is apparently being made, fragmented.

コンピュータという新しいテクノロジーを語学教育へ活用していくためには、包括的な枠組みが必要であるとして、コースウェア開発 (courseware development), 評価 (evaluation), 教育実践 (implementation) の3種類の基本モジュールを提案している。これらのモジュールは独立した存在では決してなく、相互に依存し合うものである。普通はソフトの開発、評価、教育実践という流れを取るが、開発のプロセスのどこかで実践・評価を行い、それをフィードバックとともに当然必要となる。教員がソフトを実際に使ってみて、購入の最終決定を下すこともあり得る。Hubbardはコースウェア開発のモジュールを中心に取り上げ、Richards & Rodgers (1988) の考え方方に従い、Approach, Design, Procedureというサブ・モジュールを設定し、ソフトウェア開発に至るまでのプロセスを詳しく述べている。各サブモジュールに含まれる要素は次の通りである：

Approach:

linguistic assumptions, learning assumptions, language teaching approach, computer delivery system, approach-based design criteria

Design:

learner variables, syllabus, language difficulty, program difficulty, content, learning style, program focus, classroom management, learner focus, hardware and programming language considerations

Procedure:

activity type, presentational

scheme, input judging, feedback, control options, help options, screen layout

Approachは、コンピュータの役割に関わる部分を除いて Richards & Rodgers が提案している内容とほとんど変わらない。Designのサブ・モジュールは、形式、内容、教育実践の観点から CALL ソフトウェアを分類した Phillips (1985) の影響によるところが大である。Procedureは、実際のプログラミングに関する決定に関わる中心的存在である。

Hubbardのモデルは、教育・学習プロセスに関するあらゆる要因を相互依存的なネットワークとして表し、特定の教授法・アプローチに制約されることもない、という点で優れた包括的なモデルである。評価については具体的なチェックリストを提案していないので、教員が手軽に利用できるガイドラインとしては Odell (1986) が参考になる。Odellはデータベースを使った評価のモデルを解説しており、具体的なチェックリストとデータベースの詳細な構造も記されているので、現場の教員が協力して教育用ソフトを評価するときは大変役に立つ。ただし、Stevens (1992) の第2のアプローチでソフトを評価するときに限られる。それ以外のアプローチでのソフトの評価は、通常のコミュニケーションを重視した授業や言語活動の評価と同じ様な方法に拠らなければならない。

5. CALL 実践へのヒント

CALLの実践に際しては、できるだけ多くのインターアクションを授業に盛り込むこと、グループワーク・ペアワークを活用すること、情報の転移や情報のギャップを活用すること、fluencyとaccuracyの適切なバランスを維持すること、コンピュータの活動とその前後の活動との流れを十分に考慮することなどが高い学習効果につながっていく。これらの注意点はパソコンの使用を除いて、言語活動重視のアプローチと何ら変わることはない。教材など事前の準備はパソコンやソフトを使う分だけ、教員にとって作業の負担が増すことになる。この作業の負担も、教員間での協力によって十分に補えるし、一度完成した言語活動は貴重

な財源となり、修正することも容易にでき、時間と労力を掛けるだけの価値があると思う。

5.1 Daedalus Instructional System の活用

ここで紹介する Daedalus Instructional System は、パソコン教室での活動、1人1台のパソコン使用が前提となる。このため中学校や高校では多少ぜいたくな教室活用となるが、ライティング・リーディングの授業では効果的な活動ができると思う。南山大学でこのシステムを導入している教室は、IBM5530-T 40台、プリンター10台のパソコン教室で、instructional system のソフトはサーバー (IBM5580 300M HD 内臓・80486DX 33 MHz・内部メモリー16M)に入っている。学生用端末機は、30M ハードディスク内蔵・内部メモリー6Mで、トークンリングのネットワークで接続され、MS-Networks のOS (オペレーティング・システム) が導入されている。

学生が初期メニューから自分の氏名、担当者名、パスワードを入力すると次の7つの主要なサブシステムがメインメニューに出てくる。このメニューに表示されたシステムの各機能と利用法を簡単に説明する。

1) QuickStart

簡易ワープロソフトで、使い方もすぐに覚えられる。テキストファイルの入出力もでき、プログラムが大変小さく、自分のフロッピーにコピー(使用権はソフトの購入料金に含まれているので、何回複製してもかまわない)して Daedalus にアクセスしなくとも作業が出来るので便利である。このワープロは IBM PC/AT Compatibles であればどのパソコンでも使用できる。

2) Mind Writer

英文エッセイを書くときのプロセスは、generation of ideas / focusing / structuring / drafting / revising / proof reading に分けられる。このサブシステムは、主としてアイデアを出し、的を絞る作業に使われる。この中には、Aristotle's Topoi⁴⁾ / Burke's Pentad / Tagmemic Matrix という3種類のツールが含まれ、それぞれ30以上の質問プロンプトが順番に表示され、この質問に応えながらアイデアを出し、英文を書くための事前作業ができるようになっている。ここでは文法

などはあまり気にしないで作業をすることが望ましい。結果の印刷も可能で、各自のフロッピーに保存されるので、作業を途中で止めても後で再開できる。

3) Descant

上記のプロセスの中で、特に revising にその機能を発揮する。エッセイのハードコピーを見ながら、ネットワークへロードされた英文をスクリーンに呼び出して見ながら、という2通りの方法で英文を訂正することができる。local revision⁵⁾とglobal revision⁶⁾の2種類があり、それぞれ10の質問プロンプトに従って作業が進められる。この作業結果は各自のフロッピーに保存され何度でも呼び出してやり直すことができる。この修正作業では、学習者が自分で自分の英文を訂正するだけではなく、学習者間の編集・意見の交換 (peer editin) を特に強調したい。

なお Descant / Mind Writer によりデフォルトで用意されたプロンプトは、指導する英文の種類や目的によって教師が内容を変えられるようになっている。

4) Class Assignment

宿題、授業や予習の作業手順を示すのに使われる。教師は、予めフロッピーに保存しておいたファイルをネットワークのこのシステムへ送っておく必要がある。

5) Contact

このシステムはネットワークの力が特に発揮される部分である。生徒同士、生徒と教師間のコミュニケーションの有効な手段である。特定の相手へ、あるいは全員へメッセージを送ることもできる。同じ教材を全員のスクリーンに表示もできるので、様々な使い方が可能である。メッセージを読みながら返事を作成できるので、interactive で collaborative な作業が可能となる。ある程度のタイピング能力が当然要求されるので、早い時期のオリエンテーションが必要となる。

6) Interchange

電子会議のような活動に使われる。グループ単位での会議(sub-conference)、トピック別のディスカッションも可能で、アイデアを出し的を絞る (idea generation / focusing) ためのbrainstorm-

ingとしての効果も大きい。Hypertextの機能は特にユニークで、次の3つがある：a) chronological list（会議の全てのメッセージを順番に表示させる）、b) reply thread（特定のメッセージに対する応答を全て表示させる）、c) search for connections（キーワード・キーフレーズを入力すると、それを含むメッセージを順に表示させる）。これらは全て教師がフロッピーに保存して、ワープロに読み込み、印刷できるようになっている。Interchangeを通して得られたこのような教材は、リーディングなどライティング以外の活動にも役に立つと思われる。ただContactのシステム以上にタイピングの能力が要求されるので、早い時期からの使用には無理がある。

7) Utilities

学習者用のUtilitiesでは、ディスクのフォーマット、QuickStartのコピー、パスワードの変更などファイル管理が主な機能である。教師用のUtilities⁷⁾にあるRecordsのサブシステムでは、学習者のパスワードと氏名のリスト、クラス登録者の変更、学習者がネットワークへ送ったファイル名のリスト、登録者の学習記録（ネットマネージャーに表示される各システムで学習者が費やした時間の記録）などクラスのマネージメントに必要な機能が用意されている。教師用のMessage systemsというサブシステムには、学習者が活動で使うContactやInterchangeを維持、管理するためのツールがある。

このDaedalus Instructional Systemは、単に英語のライティング・リーディングのスキルを教えるだけではなく、Computer Literacyという情報化の時代には必要不可欠な技能をも同時に教育できるという優れた特色を持っている。新学習指導要領のもとで他の教科でパソコンについて学んできた学習者達が、さらにその技能を活用し高めていく機会を英語の授業でも提供していくことは重要である。ただし、語学教員の側にはパソコンの操作方法、ネットワーク用ソフトの使い方、このソフトの年間授業計画の位置付け、ワープロソフトの言語活動での活用法、プロセスを重視したライティング指導法など、多くのことが要求されるのも確かである。

5.2 学習者用コンコーダンスの活用

KWIC (Key Word In Context) というアウトプットを表示したり、頻度を示した語彙リストを作成するツールはconcordancers、concordance generators、concordancing softwareなどと呼ばれている。これらは辞書の編纂や計量的な研究に使われるツールで、従来は大型コンピュータで処理が行われていた。最近になって語学教育用に開発されたLongman Mini-Concordancerには、ELT Text Packと呼ばれるcorpus⁸⁾が添付されており、50,000語までのテキストが処理できるので学習者向けのツールとして最適である。教員は自分でcorpus⁹⁾を作成する必要ないので、気軽に利用できる。このセクションでは、Tribble & Jones (1990) を参考にし、Longman Mini-Concordancerを使った応用例を紹介する。コンピュータは3-4人に1台で、時間は50分の授業が2回程度、学習項目は副詞の位置と仮定する。

授業計画

1. 学習者が使っているテキストの英文を読ませ、副詞に下線を引くように指示する。この段階は副詞が認識できるかを中心に作業をする。(グループ単位または個人で)

これ以降はすべてグループ単位で行うものとする。

2. ELT Text Packを使い、ワードリストを表示させ、キーワードとなる副詞を1つ選び、コンコーダンスを作成し、次の様なワークシートを完成させる。教員が事前に候補となる副詞を各グループに与えてもよい。

1) キーワード：

2) Left Sort (キーワードの左の単語でソート)
キーワードの左にはどの様な単語が来ているか書いてみよう：

3) Right Sort

キーワードの右にはどの様な単語が来ているか書いてみよう：

4) キーワードとして選んだ副詞の位置を説明する規則を書いてみよう：

3. 結果をグループ単位で話し合い、教員が全員に要点を解説する。

4. 各グループはクローズ形式のクイズを作成し、

他のグループとクイズを交換して解いてみる。ここでの作業は、保存した KWIC のアウトプットをワープロに読み込んで、クイズを作成するもので、ワープロ編集の技能が前提となる。

6. おわりに

文部省が実施した情報教育調査（1991年3月3日現在）の高等学校に関する統計では、パソコンの設置状況は98.5%（1校当たり35.5台）、パソコンを操作できる教員が35.5%（大半は数学と理科の担当者で、外国語担当の教員は一桁台と推定される）で、このうちパソコンを指導できる教員が42.6%，だそうである。新学習指導要領の実施に伴い、語学教員にもパソコンを教育のツールとして使いこなす能力がますます要求されるようになると思われる。本稿では、何が教員に要求されているのか、パソコンを使ってどの様な授業が可能となるか、どの様に行うべきか、具体的に説明したつもりである。いわゆるドリル・練習用ソフト、シミュレーション、ゲームなどの教育用ソフト以外にも、グループワークなどの探求的な学習メディアとして大きな可能性を持っているビジネス用ソフトや研究用のソフトが存在し、これらこそ学習者にとって有効なツールであることを強調したい。インターアクションを行うのは学習者同士であり、コントロールをソフトに頼り過ぎないことである。学習者を一番よく知っているのは、ソフトウェアではなく担当の教員である。

参考文献

- Daedalus Instructional System: User's Manual* (1988, Software Version 3.0). The Daedalus Group, Inc.
- Daedalus Instructional System: Instructor's Manual* (1988, Software Version 3.0). The Daedalus Group, Inc.
- Hubbard, Philip. (1992) A methodological framework for Call courseware development. In M. C. Pennington & Vance Stevens (eds.), *Computers in Applied Linguistics*. Multilingual Matters.
- Hardisty, David & S. Windeatt. (1989) *CALL*. Oxford: Oxford University Press.

Odell, Annette. (1986) Evaluating call software. In Leech, Geoffrey & C. N. Candlin (eds.), *Computers in English Language Teaching and Research*. New York: Longman.

Phillips, M. (1985) Logical possibilities and classroom scenarios for the development of CALL. In C. Brumfit, M. Phillips & P. Skehan (eds.), *Computers in English Language Teaching*. New York: Pergamon.

Richards, J. & T. Rodgers. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. New York: Cambridge University Press.

Stevens, Vance. (1992) Humanism and CALL: A coming of age. In M. C. Pennington & Vance Stevens (eds.), *Computers in Applied Linguistics*. Multilingual Matters.

Tribble, Chris & Glyn Jones. (1990) *Concordances in the Classroom*. London: Longman.

参考資料（ソフトウェア）

- Daedalus Instructional System
The Daedalus Group: 2118 Guadalupe # 133 Austin, Texas 78705, U. S. A.
Longman Mini-Concordancer
Longman Group UK Ltd, Harlow, Essex, CM20 2JE, UK
The Typist Plus
Caere Corporation: 100 Cooper Court, Los Gatos, CA 95030, U. S. A.

¹⁾ CALL 実践にはハードウェア環境の制約も考慮に入れなければならない。コンピュータ用の教室が設置されていて、パソコンの台数としては3人の学習者が1台を共有でき、3人前後がグループで学習できるスペースが確保されていれば、Hardisty & Windeatt (1989) に提案されている十分な幅の学習活動が展開できる。パソコンの機種としては、十分なソフトが存在していること、カリキュラムに定義された目標 (CALL により実現していく予定の目標) が達成できるソフトが十分存在していることが必要である。あとは、これらのソフトを利用するのに必要な本体メモリーとハードディスクがあれば、教員の努力と工夫次第である。パソコンがスタンダード・アロンとして使われるだけでなく、何らかのネットワーク (Local Area Network) で接続されていれば、利用方法がさらに広がる。ビデオや音声

をパソコンでコントロールし活用しようとなれば、CD-ROM 装置、サウンドカード、ビデオキャプチャ・カード、大容量のハードディスク(200M バイト)と本体メモリー(16M バイト)、高速のCPUなどのかなり高価なハードウェア環境を実現しなければならない。

²⁾ 玉崎(1988)に記述された分類法によるソフト(ゲーム、クイズ、テキスト再構成、シミュレーション、テキスト組立て、問題解決、探査活動)はすべてこのカテゴリーに属することになる。

³⁾ インターフェースの開発については、目的とした結果が余分な苦労をすることなく得られるように設計されるべきである。この余分な労力はin-authentic laborとも呼ばれている。

⁴⁾ このツールは、例えば次のようなプロンプトを提供してくれる：

#1: When planning your essay, you should begin to define your subject as clearly as possible and identify what you think is the most important about the subject. Start now by writing five or six lines that describe your subject and its importance. Don't worry if you can't be too specific right now—you'll have the opportunity to modify your topic later.

#2: Now look over what you've written and name your topic in three or four words.

#3: Now try entering a provisional thesis statement about your subject. State as clearly as you can what you think is most important about the topic. Keep your thesis to three lines or less so that you'll be sure to include only the most significant points.

#4: What makes (NO SUBJECT) *?

#5: Is (NO SUBJECT) best arranged by space, time, or class?

#6: What features of (NO SUBJECT) change over time?

⁵⁾ このツールは、例えば次のようなプロンプトを提供してくれる：

#1: What do you like about the content of this draft? / #2: What do you like about the writing style? / #3: What is the main idea of the draft? /

#4: How effective is the introduction? What could be done to improve it? / #5: Does each paragraph act as an integral part of a unified presentation? /

#6: How well has the writer organized the

paper? / #7: What ideas, paragraphs, sentences need to be cut out of the paper? / #8: Has the writer used effective documentation? / #9: How effective is the ending of the paper? What could be done to improve it? / #10: General comment:

⁶⁾ #1: What do you like about the paper? What works well? / #2: How well do you think the writer keeps his or her readers in mind? / #3: How could he or she communicate better with the reader? / #4: Does the writer seem to have a clear purpose? / #5: What suggestions can you make about improving the purpose? / #6: How well does the paper focus on its topic? What suggestions can you make? / #7: What questions do you have about the paper? What more do you need to know? / #8: What examples might help? / #9: What specific suggestions do you have for improving the paper? / #10: General comment:

⁷⁾ 教師用の Utilities メニューには次のオプションがある：1. General 2. File management 3. Records 4. Message Systems 5. Dos 6. Quit. この中で学習者用のメニューと異なる部分は3. Records と 4. Message Systems で、Message Systems は Post a Class Assignment (宿題や活動の手順を指定する) / Contact Utilities / Interchange Utilities で構成されている。これらにはそれぞれ次のサブメニューがある。

Contact Utilities: HELP / View a list / Install a new list / Delete a list / Pack a list / Record Work / Quit Contact Utilities (Contact の mail-system にあるファイルの削除や圧縮, mail のサブシステムの設定など、学習者がネットワークへ送ったファイルの管理がその主な機能である。)

Interchange Utilities: Prepare InterChange Format / End an InterChange Session / Sort an InterChange Session / Printing Transcripts (学習者が Interchange session で本名を使うか匿名を使うかを設定したり、学習者単位で発言内容をソートしたり、学習者の意見のやり取りをすべてフロッピーディスクへコピーするなどの機能が用意されている。)

⁸⁾ Sampson(1992)に現在入手可能な既製のコーパスの解説と入手方法が記されている。

⁹⁾ 教員が一人でコーパスを作成するのは大変なことであるが、キーボード入力、同僚との協力以外に、OCR (optical character recognition) ソフトを使

(67頁へ続く)

The Bookshelf of American Youth

3. What Young People Really Read

Sherman Lew

The four installments of this paper will introduce some of the books and reading material most popular among Americans and other native English speakers. I distributed a questionnaire on reading habits to all the teachers at ELEC, who ranged in age from 23 to 70. I also questioned an equal number of teenagers and college students in the U. S. with the help of my nephews and nieces. Personal interviews in a number of cases were done to follow up and clarify initial responses. All these findings helped me to choose the titles to present. My main aim was to be able to provide a short bibliography of English reading material that would be suitable and interesting to Japanese junior and senior high school students of English and their teachers. A secondary aim was to account for the popularity of the choices.

Part I dealt with children's classics by focussing on *The Wizard of Oz* (*ELEC Bulletin*, No.96). Part II took up best sellers and cult books since 1950 (*ELEC Bulletin*, No.98). What students really read is the subject of Part III. Part IV entitled "A Politically Correct Reading List" will be a call for a greater variety of reading in the English classroom.

THE TV GENERATION

What do young people read nowadays? Very little, cynics might say. The results of a survey of Japanese children's reading habits published in the *Mainichi* newspapers last October seem to support this view. The survey

revealed that in a one-month period 60 percent of senior high and 46 percent of junior high school students read no books at all. The number of books read per month, however, averaged 6.5, 2.1, and 1.3 for elementary, junior high, and high school students, respectively. I suspect contemporary American reading patterns are not very different.

According to *U. S. New & World Report*, the average American child watches around 25 hours of TV (including video) a week. Japanese students that I've asked said they average at least one hour but less than three hours of TV a day. Other important activities are listening to music (rock videos, CDs, MTV), chatting on the phone, window shopping or mall crawling, sports, going to the movies, and dates. For Japanese students, cramming for entrance exams and going to juku take a large chunk of their free time, too.

What can we do to help young people enjoy reading more? Students will probably be helped most by having materials to read that are interesting and easily available. They will read material of even great difficulty if the subject lies close to their heart but reject more simple books if they are boring. Fortunately, as we know, young people go through reading phases, and "the things they want to read about are related to their chronological age regardless of their mental age" says G. Robert Carlsen, former president of the National Council of Teachers of English and author of *Books and*

the Teenage Reader.

LET'S USE VIDEO

This indicates to me that we should find ways to tie TV, movies, and videos in with reading activities. As previously pointed out (see *ELEC Bulletin*, Nos. 96, 98) many classic short stories and novels, so loved by teachers and parents, have been adapted for TV or film. The scripts often have been published and there are English subtitled films, equipment for closed captions, libraries and video rentals to make use of. Teachers, by comparing and drawing out the differences between the written and visual, can sharpen their students' appreciation of both forms of communication.

The Jan. 22, 1990 issue of *U. S. News & World Report* features an excellent guide to 100 videos for kids.

A short List of Personal Favorite

**Beauty and The Beast*—many versions including the current Disney movie. The 1989 Hi-Tops video is narrated by Mia Farrow.

**Charlotte's Web*—1972, Paramount. E. B. White's classic.

**The Lion, the Witch and the Wardrobe*—1979, Children's Video Library. Animation of the C. S. Lewis classic.

**Lord of the Flies*—two versions, an early one in black & white and the 1990 technicolor one of the Nobel laureate's work.

**Stand by Me*—1986, RCA / Columbia. Adaptation of a Stephen King story featuring four boys. For a heroine, *Anne of Green Gables* (1985, Disney) is a perennial favorite.

LET'S USE MUSIC

"Though students do not have books," wrote the late social critic Allan Bloom in *The Closing of the American Mind*, "they most

emphatically do have music. Nothing is more singular about this generation than its addiction to music . . . It begins in adolescence or a bit before and continues through the college years. It is the youth culture." A conservative, Bloom went on to condemn rock music for its "barbaric appeal to sexual desire" and its effect on education, believing "it ruins the imagination of young people for the art and thought that are the substance of a liberal education."

The line dividing the transmission of knowledge and tradition on the one hand and censorship of anything judged as violating that tradition on the other hand can be a very fine line. As teachers we need to be careful not to force our tastes and morality on our students. Rather, we can challenge them, for instance, to seriously discuss whether four-letter words need to be used in popular song lyrics, as sometimes happens. This is but one way to use music in the classroom as a lot of teachers are already doing.

Teachers who have never used pop songs as an important adjunct of the language classroom might look at a brief report on "The Discourse of Pop Songs" by Tim Murphey of Nanzan University in the Winter '92 TESOL Quarterly.

Here are some other possible resources and ways to exploit music, "the universal language" of youth.

*Popular music magazines—They are geared to youthful taste. There are too many to keep track of, but *SPIN* is the current favorite of American students. *Rolling Stone* has rather long articles, but is widely read by college students. It covers more than music.

*Books by and about rock stars and other musicians—Again there are too many to count. Quality varies, but that fact, I think, makes such books more useful for English study. John Lennon's *In His Own*

Write is a whimsical, witty piece of writing. Try it; you'll like it.

*Country & Western songs—They are probably the closest equivalent to *enka* in themes and the kind of fans who are attracted (blue collar, rural, regional types). My students, who had never listened to C & W before or who had and found it “monotonous,” were pleasantly surprised by the catchy melodies, the virtuosity of the singers and musicians, and above all, the moving stories told in the lyrics of the ballads that we carefully studied.

*Rap, hard rock, and heavy metal—Since July, 1990, the record industry has been voluntarily labeling music albums, chiefly in the three just-mentioned categories, with stickers saying “Parental Warning Explicit Lyrics,” if the language on the album warrants it (e. g. albums by Too Short, Geto Boys, Master Ace, 2 Live Crew and so on). If your students are mature enough to handle the lyrics, they will probably be fascinated with the rhythms of street language. You, the teacher will be challenged to constructively channel the energy, anger and defiance expressed in such music.

*Some songs and singers that have worked well for me: Phil Collins, Police (*Every Breath You Take*), Elvis Costello, Metallica (a student suggested their hit love song *Nothing Else Matters*, also on video), Linda Ronstadt (her song *Different Drum* surprises students since the girl rejects the boy so completely), Sting (*Englishman in New York*), Stevie Wonder (song from *Woman in Red*). For C & W try Kenny Rogers and Ann Murray, a Canadian singer who sounds country. For standards you can't beat Sinatra, Nat King Cole or Nancy Wilson. Don't forget to let your students introduce their favorites.

LET'S USE COMICS & MAGAZINES

The most revealing fact of the *Mainichi* survey to me was that no matter how busy they were, boys found the time to read comics. The most popular one is the weekly *Shonen Jump*, which is read by 72.8 percent of junior high and 64.2 percent of senior high boys. While there are *manga* targeted for girls as well as Harlequin romance-type books (*shojo shosetsu*), a number of my female students say *Shonen Jump* is their favorite, too. Both visitors and foreign residents of Japan invariably comment about the sight of businessmen in their 20s, 30s, or even older commuting to and from work on a train or subway with noses buried in comic books, often rather lurid ones.

The United States, and many other countries, too have a flourishing comics industry. Indeed, from the Depression through the mid-50s in the States, comics were the form of popular culture shared by just about all American children. Recently, there has been a resurgence in the industry, and the reasons for this are worth looking into.

Television, especially commercial TV such as we find on the networks in the U. S. (e. g. ABC, NBC, or CBS) is often criticized for “catering to the lowest common denominator” of popular tastes. “Low brow,” “stereotyped,” “tasteless,” “homogenized”—these are some of the epithets attached to television. The comic book, an outgrowth of pulp-fiction publishing in the U. S., has been similarly criticized as cheap, crude, vulgar, “subliterature” the last is Professor Carlsen's label. By the 1950s, much like television today the excesses of the comic industry spurred complaints from parents and educators and the industry required cartoonists to stick to a strict moral code: no sex, no ethnic caricatures, no cruelty, no violence or perversion. The self-censorship was so severe that

the satirical comic MAD went to a magazine format to avoid the restrictions.

MAD magazine made the correct move. While television has moved to the forefront of the mass media and mass culture, technological advances have radically lowered the costs of short-run publishing. "Never in American history have there been as many magazines as there are today," reports the New York Times Book Review. There are magazines aimed at surfers, skiers, poets, rockers, the senior citizen and hot rodder, credit card holders, jet passengers, and comics-lovers. The paper is good or high quality; all are heavily illustrated; many are color-printed.

Alvin Toffler in his book *Future Shock* has predicted that modern technology, unlike early mass production, will carry us away from standardization—from uniforms, "mass" culture, mass produced education—to a rich destandardization of cultural output. However, Toffler warned, "Whether man is prepared to cope with the increased choice of material and cultural wares available is a totally different question." Toffler, of course, is referring to the segmentation and fragmentation of products and the consuming public itself. The result of diversity may be transience, novelty, overchoice or "overstimulation," Toffler's term.

Thus, one overlooked factor affecting the classroom of us English teachers may be the general level of cognitive stimulation in a student's life. Despite our best efforts students may actively resist learning: they will chatter away in Japanese when we put them together for pair practice or flip through the pages of a fashion magazine rather than the textbook. Toffler says people cut down on unwanted stimulation by acting to lighten the cognitive burdens and reaching for "light" entertainment: a movie or TV program, a magazine, light reading such as a detective story or mystery. A

typical whodunnit provides a question within an easily predictable framework. Similarly, my students say that reading a comic "relaxes" them from the stresses of their job or study for an entrance exam.

My freshman class in university, when asked to come up with topics for a free conversation session on the theme of education, suggested this one: "How to Establish a Chair at the University Teaching What Students Say" (sic). It makes sense to me to pay serious attention to the preferences of our students in reading and in all aspects of language learning. For if we can use to advantage their enthusiasms, we can better guide their development so that in time they may come to enjoy both Shakespeare and *Shonen Jump*.

Recommended Comics and Magazines

Comics cover all the themes or "reading phases" of the adolescent boy or girl: heros and heroines, adventure, crime, horror, science fiction and fantasy, humor—especially slapstick, love, violence—and even education! When I was a child, my parents often bought us Classic Comics. This least pretentious of the popular entertainments has always attracted some first-class storytellers: Charles Schulz, Todd McFarlane (*Spider-Man*), Carl Barks (*Donald Duck*). Drawing (and writing) mainly for a college-age or adult audience are Jules Feiffer, the late James Thurber, and Garry Trudeau (*Doonesbury*).*

Peanuts is now over 40 years old. Good grief! A rival to Charlie Brown, Linus and the gang is Bill Watterson's *Calvin and Hobbes*, the adventures of a thoroughly modern, philosophical little boy and his tiger-cat (Hobbes), part guru and part straight-man. You can sample their reactions to the absurdities of real life in the Daily Yomiuri. *Doonesburry* is carried in the Asahi Evening News and takes a satirical

look at American social and political life. All these are also available in paperback books.

Magazines open up even more choice of topics: sports, current events, scandal, Hollywood, fashion, hobbies, computers, TV, video—in short, all the areas of life where current language is used. VOGUE is the magazine for college girls and women in the states; it is expensive and glossy. Teenage girls all read *Seventeen*. Boys read all the sports magazines such as *Pro Basketball*, *Street & Smith's College Basketball*, although Sports Illustrated is more for college students and graduates. The point about magazines is that they are fine-tuned to consumers'—teenagers—interests. The articles are short and the language is accessible, not formal or academic or written within the confines of Monbusho guidelines. Japanese students who read what American students read will have something to talk about in language that both will understand!

*For an historical introduction to the subject of American comics, see Michael Barrier and Martin Williams, *A Smithsonian Book of Comic-Book Comics* (Smithsonian / Abrams, 1981).

(The ELEC Institute)



Special New Music Preview '93



(HumanisticなCALLを目指して、62頁より続く)
えば、テキストファイルとして読み取り、フロッピーに保存することも簡単でコーパス作成が随分楽になる。筆者が現在使用しているのは、米国製のタイピストというソフトで、ハンディー・タイプのスキャナーである。ソフトと機械込みで4万円ほどと非常に手軽で、コスト・パフォーマンスも高い。もちろん値段さえ気にしなければ、ゼロクスコピー機の様に原稿を1枚ずつ読み取ることもでき、作業も早くなる。読み取りのミスはつき物で、後からワープロのスペルチェックなどによって訂正が必要となる。他の方法として、ソフトに添付されてくるreadme.docなどのテキストファイルを使ったり、パソコン通信でニュースの記事などをダウンロードしたりすれば、訂正の必要は殆どなく自分独自のコーパスを作成できる。

(まつなが たかし／南山大学)

新刊書評

『はじめての CAI—— よりよい英語教育を求めて』

北尾謙治他著

A5判、x+246頁、2,000円

フロッピー付（5インチ2HD、PC98用、
一部日立2020使用可）

山口書店

笠島準一

CAI (Computer-Assisted Instruction) と聞くと好奇心や夢を抱く人もいれば拒否反応を起こす人もいる。拒否タイプの人は、多くの場合はCAIに対してというよりは、コンピュータの操作に対してのアレルギー反応の方が強いのではないだろうか。もしそうなら本書を契機にキーボードをたたいてみるのもよいだろう。付録にキーボード練習用のプログラムも収められている。いずれにしてもCAIの将来性と現実に関して考えてみると意義があり、その点で本書は有益である。

さて内容だが、副題にあるように英語教育に焦点を当てて論じられている。CAIは外国語教育だけではなく、理科や数学など他教科でも盛んに検討されているので、一般的なCAIの書を読むよりは、本書は英語の教師にとって情報が直接なのでありがたい。

大きく理論編と実践編に分けられる。理論編は7章から成り、「CAIの歴史と動向」「英語教育におけるCAIの利点と問題点」「CAIの心理学的側面」「英語CAIとプログラム学習」「英語学習の個別化とCAI」「CAIのハードとソフト」「今後のCAI」をテーマに議論されている。一部コンピュータ関連の用語が用いられているものの、はじめてCAIを考えようとする人にもわかりやすい記述になっている。コンピュータアレルギーの人が読むと、英語嫌いの学生が英語は大切なのだと繰り返し説教されるときの心理が体験されそうだが、CAIの理論的側面と将来の発展性を考えるのに読む価値がある。

実践編も同じく7章から成り、「CAIの英語教材の選択と作成」「文法指導とCAI」「読解指導と

CAI」「語彙指導とCAI」「作文指導とCAI」「同志社大学の英語CAI」「付録（英語CAIのソフトウェア）の説明」となっている。具体的に文法・読解・語彙・作文が取り上げられているので、CAIを指導に取り入れる場合、どのような利用ができる、同時にどのような利用は難しいかを考える契機となろう。

最後の章は付録として付けてあるフロッピーディスクの説明だが、この部分だけはコンピュータが全くはじめての人には難しい。しかし本書の大きな魅力の部分で、学生の立場に立ってCAIを体験できる貴重な箇所でもあるので、たとえコンピュータを扱ったことがない人でも、何とかして活用したいところである。最も容易な方法はだれか身近な人に次のことができるかどうかを尋ねるといい。

- 1 一太郎で印刷ができるか。
- 2 FORMAT B/Sでシステムディスクを作成できるか。
- 3 N88BASIC.EXE (MS-DOS版) をそのシステムディスクにコピーできるか。

以上3つの項目の実行ができる人なら、第14章の説明を読めば付録のフロッピーを体験できる。

（ただしN88BASIC.EXEを起動するにはA>からN88BASICと入力することに注意。）CAIに関心のある人は本書14章中の13章分を読むだけ十分情報を得られるので、一番最後のフロッピーの部分は後日機会があればといった程度でもよいだろう。

本書は同志社大学を中心とするCAI研究グループの実践に裏付けされている点に注目したい。実践の対象は大学生だが、内容は小学生から中学生・高校生にも当てはまる。これまで多大の時間や労力、費用をかけ、試行錯誤を経て現在の実践に至っているわけだが、その成果の一端をこの出版を通し、さらに具体例を示した体験版のフロッピーをも付けて多くの読者に報告していることはCAIの啓蒙に大いに貢献すると言えよう。CAIにはじめて取り組もうと思う人に、よき指針となる書である。

（かさじま じゅんいち：上智大学）

新刊書評

「普遍文法と第二言語獲得」

リティア・ワイト著

千葉修司／ケビン・グレッグ／平川眞規子訳

A 5 版, xi+267頁, 2,678円

リーベル出版

今井邦彦

生成文法は、人間には生得的に普遍文法(UG)が備わっていると主張する。その根拠をつづめて言えば次のようになる。「もし幼児が言語獲得の基礎とするものがデータ(=周囲の既獲得者の使うことば)だけであったとすれば、*Who do you think that saw him? / *John believes that himself is intelligent. / *What did she wonder whether he had bought?などが文法的な単語連続として獲得されても不思議ではない。しかしそのような事態が生じないのは、上記のような単語連続の生成がUGによって阻止されているからである。」

生成文法誕生後20余年、その主張するUGもかなり広範囲で整備された形をとるに至った。Xバー理論・束縛原理・下接の原理等の諸原理(principles)とそれらにまつわる媒介変数(parameters)(これらによって日本語のようにSOV語順をとるか英語のようにSVO語順をとるかなどが決まってくる)から成る今日のUG理論はしばしば「原理と媒介変数の理論(principles and parameters theory)」と呼ばれる。

原則と媒介変数の理論は一義的には母語(L1)の獲得に関して立てられたものである。第二言語(L2)の獲得に際してもUGはL1の場合と同じ働きをするのだろうか、それとも全く働かないのだろうか、あるいはL1の場合と異なった働き方をするのであろうか? この興味深い理論的問題の解明への道を探ることが本書の目的である。

第1章でL1獲得においてUGが働いているとされる根拠(現行の生成文法理論に馴染みが薄い人にはこの章の後に巻末の千葉修司氏による「訳

者解説」を読むことを薦める)を示した後、第2章ではL2獲得におけるUGの働きに関する諸説を検討する。第3章はUGの「原理」がL2獲得でどのように作用するか(あるいは、しないか)に関する諸家の実験・主張を吟味し、第4章は同じく「媒介変数」がL2獲得において果たす役割についての諸研究成果の考察である。第5章は「有標・無標(marked/unmarked)」の概念が、第6章では「学習可能性(learnability)」という考え方がL2獲得とどのようにかかわっているかを概観する。以上各章に「まとめ」がつけられているが、検討対象となっている諸論文・諸実験に対する評価は——これが科学の書でありイデオロギーの本でないことからして当然かも知れないが——きわめて公正・客観的である。最終第7章は「[本書で検討した]研究の多くが、L2学習者がUGに制約されることを示している。例えば、学習者は、UGの原理に抵触するような言語形式を産出したり、UGの原理に相反するように相手の発話を解釈したりはしない」むねを指摘し、言語理論がその性格上絶えず発展し修正されるものであることがL2獲得におけるUGの働きの評価・推定を困難にしていることは認めつつも、「たとえL2学習者がUG仮説の予測するような複雑な知識は持っていないということになるにしても、言語学者により提案されている原理やパラメータを詳しく調べない限り、そのようなことは決定することができない」ということばで結ばれている。

本書は外国語教育を念頭に書かれたものではない。これはあくまでも第二言語獲得という営みの研究を通して人間の認知能力とは何かという理論的问题に取り組もうとする書である。したがってここには、例えば明日にでも英語教育ないし英語学習に応用できるようなことが沢山盛り込まれているわけでは決してない。それにも拘らず本誌の読者の多くを占めるであろう英語教育実践者および英語学習者にこの書を強く薦めたい。それは、自らの営みの本質は何であるかを知りたいと思う人々にとって、この本はまたとない良質な案内役を勤めると信じられるからである。

(いまい くにひこ／学習院大学)

『ステップ英和辞典』

斎藤次郎／稻見芳勝／北山克彦／
樽田 真／堀内克明 編
B6変型判, 1,663頁, 2,500円
旺文社

池野良男

毎年のように辞典——特に高校生用学習英和辞典——が刊行されている。生徒に推薦するのにどれにしたら良いのか迷ってしまう程種類が多い。私の机上には既に6種類の学習英和辞典がある。それらのどれもが確実に良くなっている。一昔前の「使用者側から喰いついて来い」といわんばかりのものは少なく、どれもが使用者側に立って編集されていることが感じられる。見やすい二色刷、親切な語法解説、豊富な写真とイラスト、調べる際に便利な語義ガイドなど実際に様々な工夫が凝らされている。この傾向は大いに歓迎すべきである。英和辞典は調べる機能だけを持たせれば良い、というのでは現在の高校生にとってはますます近寄りがたいものになってしまう。使いやすく読んで興味深い要素が不可欠である。用例の良し悪し、正確さではどの辞典も甲乙つけがたいものになっている状況では、辞典選びにおいてはどれだけ使いやすいか、便利かが大きな要素になっている。

『ステップ英和辞典』はどうだろうか。これは『ニューサンライズ英和』を親辞典として、対象を高校初級学習者に絞ったものである。『ニューサンライズ』の収録語数4万3千語を3万5千語に減らしている。他の学習辞典が4万5千前後であるから、思い切った削減である。その分を「基本会話表現」、巻末の「和英索引」、「文法のまとめ」の新設、さらに「語法」の充実に割いている。

『ニューサンライズ』がかなり積極的な辞書作りをしていたが、その基本的な長所はそっくり引き継いでいる。用例はほとんど同じか、頻度の低い語義の用例は文単位から句単位へと変更している。二色刷、用例ごとに改行、せい肉のない「語

義の要約」と「類語パネル」など便利さを追求している点が感じられる。他の辞典同様に盛り沢山な企画で満載されているにもかかわらず、視覚的にはスッキリしている。「誌面作り」に成功していると言えるだろう。学習辞典にあれもこれも載せるのは良いが、使用する高校生のことを念頭におくべきである。親切心で載せた解説や囲み枠等が探し求める事項の視覚的障害になってしまっては逆効果である。

「基本会話表現」は駅・買物・電話といった場面別から、意見・希望・謝罪のような発想別のテーマを41項目挙げている。手軽な表現集といったところだ。これは、AETの授業やテーマ別に編集されたII Cの教科書に補助的に使えるだろう。改訂時には、むしろ、そういった面に役立つことを明確に打ち出し、内容を充実させ、項目を選び直しても良いのではないだろうか。

「語法」では、頻度の高い誤用例を挙げ、(正)、(誤)の例文を与えることによって学習者の注意を促している。例えば、convenientの項では「It is... for A to do の構文で用いられるが for A の A に当たる「人」を主語にすることはできない」とし、「(正)略」、(誤) I am not convenient to start tomorrow. と記述している。difficult, interesting, ago, before などに関しても同類のことが書かれており、説明はコンサイスである。

写真には英日のキャプションが添えられており、内容も英文も充分平易である。ただし、Uncle Sam, pyramid, costume 等写真が少し不鮮明だったり小さすぎたりするものの中にはある。

British の項には(▶主に政治的な意味に用いる)とあるが、直後に Robert Scott was a British explorer. とあり、次に a British citizen と句が出てくるが、これは逆の順にした方が解説が活きてくるだろう。

全体としては、およそ良いと思われることは総て採用し、辞書プラス参考書の要素がある。親切・便利を前面に出したものである。ただ、「初級学習者用」を謳うからには、熟語・成句、重要語などをさらに簡潔にする必要があると思う。

(いけの よしお／中央大学附属高等学校)

1993年度

ELEC 英語研修所 コース案内

世界はいよいよ相互依存の度合いを深め、日本の国際的活躍が強く求められています。今や単なる英語力だけではなく異文化を理解したうえで自らを主張できる力が必要になってきました。ELEC では創立以来「コミュニケーションのための英語力」を重視し、Written English も大切にしながら、特に Spoken English の習熟と国際理解に重点を置いてまいりました。ELEC 英語研修所では British / American にこだわらず国際語として通用する英語を習得していただけるよう多様なプログラムを用意しております。

午前部英会話コース (9:30a. m. ~12:20p. m.)

●週5日(月~金)コース

もっとも集中度の高いコースで、月水金および火木の2系統のクラス編成により授業が行なわれます。

●週3日(月・水・金)コース

初級から上級までクラス編成テストにより6レベルに分けられ、豊かな表現力と総合的な英語力を養成します。

●週2日(火・木)コース

英語力レベルにより3種類のクラスがあります。

Survival Expressions Class / Comprehension Class / Fluency Class

●週1日(火)コース

夜間部英会話コース (6:10p. m. ~8:45p. m.)

●週2日(月・水または火・木)コース

初級から上級まで7段階のレベルに分けられ、最も適切なレベルから研修を始めることができます。

●週1日(金)コース

専門コース (6:10p. m. ~8:45p. m.)

●英語研究(火・木)コース

●上級ライティング(火・木)コース

●上級ディスカッション(金)コース

●集中リスニング(金)コース

●ビジネスコミュニケーション(金)コース

●異文化間コミュニケーション(金)コース

テスト対策コース (6:10p. m. ~8:45p. m.)

●英検1級スピーチ(金)コース

●TOEIC受験(金)コース

留学準備コース

●TOEFL受験(月・水・金)コース

午後コース (1:30p. m. ~4:05p. m.)

夜間コース (6:20p. m. ~8:45p. m.)

●GMAT受験(火・木)コース

(6:20p. m. ~8:45p. m.)

●GRE受験(火・木)コース

(6:20p. m. ~8:45p. m.)

アフタヌーンコース (1:15p. m. ~3:05p. m.)

発音クリニック／ビデオと雑誌で身につける異文化感覚／ヒアリング特訓／英文速読法／ディスカッション

土曜コース (1:30/2:30p. m. ~4:20p. m.)

英会話コース／生涯学習としての英会話コース／小学生英会話コース／中学生英会話コース／高校生英会話コース

日本語教師養成コース

●教授理論(水・金)コース

(1:15p. m. ~3:05p. m. / 6:30p. m. ~8:20p. m.)

●専門実習(月・水・金)コース

(6:10p. m. ~8:45p. m.)

●お問い合わせはフリーダイヤルで

サンキュー・ハロー・エイゴ

0120-398685 ELEC 英語研修所

〒101 東京都千代田区神田神保町3-8

Tel. 03-3265-8911 FAX 03-3265-8917

展望通信

1. ELEC 公開講演会

A. 「世界中の日本語——日本語教育がめざすもの」

高見沢孟（昭和女子大学）

日時：4月2日（金）午後6時30分～8時

B. 「一皮むけたアメリカ——クリントン新政権の登場に想う」國弘正雄（参議院議員）

日時：4月9日（金）午後6時30分～8時

C. 「コミュニケーションのための英語教育」新里眞男（文部省）

日時：4月23日（金）午後6時30分～8時

◎いずれも

会場：ELEC 英語研修所

（〒101 東京都千代田区神田神保町3-8）

会費：一般500円、（ELEC 同友会員無料）

2. ELEC 英語教育セミナー

A. 「英語教育と授業研究」若林俊輔（東京外国语大学）、5月10, 17, 24日（各月曜日）

内容：これまでの英語教育に欠けているものを具体的に指摘し、授業計画から授業の進め方までを検討し英語教師が果たすべき役割を考える。

B. 「生徒の意欲を育てる授業の方法」関典明（成城学園中学）、6月1日、8日、15日（各火曜日）

内容：コミュニケーションのための英語教育と学習者中心の指導法に焦点を合わせ、効果的な教授法と具体的な指導技術を紹介する。

C. 「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」伊藤元雄（東京家政学院大学）、6月23, 30, 7月7日（各水曜日）

内容：場面、機能そして談話構造を視野におさめたコミュニケーション・グラマーを中心に、新しい文法の新しい教え方を解説。

◎いずれも

会場：ELEC 英語研修所

時間：午後6時30分～8時30分

会費（3週分）：6,000円（一般）

4,000円（ELEC 同友会員）

3. ELEC 英語教育ワークショップ

中学・高校の英語教員を対象に、コミュニケーションのための英語教育の具体的な方策を、教授法に精通した外国人講師とともに英語で話しあい、あわせて英語によるプレゼンテーションの方法、ディスカッション

の進め方を習得。

日時／期間：毎週金曜日（4月30日～7月16日）

午後6時10分～8時45分

会場：ELEC 英語研修所

会費：60,000円

4. 1993年度 ELEC 英語教育研修会（文部省後援）

A. ELEC セミナー〈通学制〉

期間：8月2日（月）～7日（土）

午前9時30分～午後5時

会場：ELEC 英語研修所

内容：午前は外国人講師によるバラエティに富んだ英語授業、午後は教授法と指導技術の研究、模範授業の分析、教案作成、全受講者の授業実習（ビデオに収録）と授業研究。

参加費：67,000円

募集人員：中学・高校英語科教員各24名

B. 八王子セミナー〈合宿制〉

期間：8月17日（火）～22日（日）

会場：大学セミナーハウス（東京都八王子市）

内容：外国人講師による少人数制の授業、コミュニケーション型指導法やチーム・ティーチング等の討議と情報交換、英語による共同作業と生活を通じて集中的にコミュニケーション能力を養成。

参加費：98,000円

募集人員：中学・高校英語科教員48名

★講演会、セミナーの詳細についての問合せは

財団法人英語教育協議会（ELEC）

〒101 東京都千代田区神田神保町3-8

Tel. 03-3265-8911

英語展望（ELEC Bulletin）

第99号

定価650円（本体631円）（送料210円）

1993年4月1日発行

◎編集人 太田 朗

発行人 清水 譲

印刷所 相馬印刷株式会社

発行所 エレック 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

ELEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC