

**NO.101
SUMMER
1995**

英語展望

ELEC BULLETIN

[特集] 英語教育の意識変革

マルチメディア時代への英語教育

鈴木 博

「英語」の授業は何を教えるのか、について

若林俊輔

Achieving Better Cooperation:

Team-Teachers in Japanese English Language Classrooms

Craig Jackson

文法と伝達態度

今井邦彦

コミュニケーション重視の視点

米山朝二

An Introduction to Communication Strategy

V.E. Johnson

あたらしい教科書像を求めて

小泉 仁

伊藤健三教授と戦後英語教育

清水 譲・太田 朗・牧野 勤・下村勇三郎・隈部直光・佐々木輝雄

テクストの結束作用—Hallidayの文法から
アメリカの人種と民族

玉崎孫治
國弘正雄

特集 英語教育の意識変革

マルチメディア時代への英語教育	鈴木 博	9
「英語」の授業は何を教えるのか、について	若林俊輔	13
Achieving Better Cooperation: Team-Teachers in Japanese English Language Classrooms	Craig Jackson	17
文法と伝達態度	今井邦彦	22
コミュニケーション重視の視点	米山朝二	26
An Introduction to Communication Strategy	V. E. Johnson	30
あたらしい教科書像を求めて	小泉 仁	36

《特別記事：伊藤健三教授と戦後英語教育》

誠実な師表伊藤健三先生を偲んで	清水 譲	2
伊藤健三氏の遺産	太田 朗	4
ELEC を生きた伊藤先生	牧野 勤	5
つねに柔軟で前向きな伊藤健三先生	下村勇三郎	6
伊藤健三先生と語研	隈部直光	7
伊藤健三先生のご冥福を祈って	佐々木輝雄	8

イギリスの英語	村田聖明	40
Idioms in a Communicative Classroom	Richard Burrows	43
1994年度 ELEC 賞受賞論文		
コミュニケーション能力の育成を目指した 新しい授業構成とその実践	野澤重典	45
アメリカの人種と民族（30）	國弘正雄	53
英語教育の情報と資料（40）		
テクストの結束作用——Halliday の文法から	玉崎孫治	59
新刊書評：『新クラウン英和辞典』	伊村元道	66
『異文化理解のストラテジー』	服部孝彦	67
NTC's Dictionary of EVERYDAY AMERICAN ENGLISH EXPRESSIONS		
.....	桑原 洋	68
新刊案内：『英語テスト法』、『英語の使い方』ほか		69



特別記事

伊藤健三教授と 戦後英語教育

誠実な師表伊藤健三先生を偲んで

清水 譲

今年の2月半ばでしたか、日頃頑健であられるようにお見受けしていた伊藤健三先生が、急にご入院と伺いびっくりしました。当時ELECでは先生のご出席を必要とする相談会を重ねている最中でしたので、速やかにご快癒のほどを願っておりましたが、ご病状思わしからず、3月12日、卒然とご逝去の由承り、返すことばがありませんでした。ご葬儀のときには、式場にははいられませんでしたが、場外まで明瞭に流れてくる拡声器の声によって、同級生であられた太田朗先生の友情あふれる弔辞を伺いながら、先生ご生前の面影を偲んだ次第であります。

伊藤先生は英語教育に関して理論面の学殖と実践面の豊かな経験とを兼備された日本の英語教育界で稀に見る偉大な指導者であられました。ELECはほとんどその創立当時から、戦後の新しい英語教育のための教材編集の企画をはじめ、教員研修のための諸プログラムその他で、先生のご協力とご指導をいただいて今日に至りました。

先生は語学教育研究所（「語研」）関係のパーマー賞選考委員（長）をなさっておられましたが、ある年の選考過程についてのご報告を伺うと、第三者からの推薦により候補に上った学校の内情について、情報に不充分な点があるというので、わざ

わざ遠隔の現地に赴き、直接当該校をご覧になつたうえで決定されたということでした。これは選考委員として当然のことのようですが、なかなか実行できないものです。ELECでもELEC賞選考委員会というのがあって、最近まで先生にも委員をお願いしておりますので、心強く思っておりました。比較的最近のことですが、今あげたパーマー賞選考の例と同じようなことがここでも起り、期待通りの手堅い先生であられることに、改めて敬意を表したことを思い出します。

先生は文部省の英語科学習指導要領関係のお仕事も多年にわたり担当され、教授法についてはとくに深い関心をお持ちであったと拝察します。先生が東京高等師範学校で学ばれた前後は、恐らく今日の「語研」の前身、英語教授研究所の所長H.E.パーマー氏の主唱したdirect oral methodが脚光を浴びていた時代と思われます。私は当時有名な福島中学が、福島プランとして知られたパーマー方式の教授法を披露する公開授業（昭和8年一橋講堂で）を参観して強烈な印象を受けました。この時青木常雄先生が解説にあたられたと記憶しますが、私の座席の後には大塚高信先生と並んで寺西武夫先生、江本茂夫先生（Colonel Emoto）も座っておられ、あの雑談を傍で伺っていると、どなたも何等かの感動を覚えられた様子でした。私は、自分ではとてもまねはできないが、とにかく素晴らしい授業だと思いました。パーマー方式についてはいろいろな批評があるようですが、もしあの教授法が戦争で中断されずに、かつ日本の外国语学習者一般のメンタリティを考慮した工夫を加えつつ、もっと普及し、その結果全国の英語の先生方が新教授法の目標とする英

語力の水準に近づくよう努力して実績を挙げていたならば、日本の学校での英語教育は、これほど世間から批判を受けずにすんだのではないか、そうして ELEC も設立される必要はなかったのではないかと思います。

伊藤先生はこういうパーマー方式の教授法も研究されながら、ELEC 創立後の C. C. フリーズの提唱した oral approach も研究された訳ですが、私個人としては——話がそれで恐縮ですが——今尚パーマーの教授法に一種の郷愁とも言うべきものを抱いております。パーマーは *Colloquial English Part I. 100 Substitution Tables* を1923（大正12）年にロンドンで刊行しています。私は1922年新設の7年制台北高等学校の尋常科（中学に相当。最初の年は1年級1クラス、2年級1クラス、全校で2クラス。私は2年級に編入）2年から4年まで主として富田義介先生（東京高等師範学校ご卒業）に英語をお習いしたのですが、先生は私たちが3年の時、即ちパーマーのこの著書が出版された1923年に早くもこの本を副教材として各自に持たせ、2ヶ年にわたりこの *Substitution Tables* の中から3分の1位を選んで授業時間のはじめ15~20分位をドリルに使われました。まさに原型パターン・プラクティスです。なかなか効果があったと思います。（因みに、ハードカヴァーのこのテキストは日本におけるパーマー受容の最も古い証拠のひとつとして、今も大切に保存しております。）

ついパーマーに力がはいってしましたが、フリーズの教授法もパーマーのそれと並んで深く研究する必要があると思います。ELEC では両者について公正な比較評価をしていただきたく、「パーマーとフリーズ——その英語教育の原理について」を主題に、1987年秋の英語教育研究大会で伊藤先生にご講演を願い、要旨を『英語展望』(No. 90 Spring 1988) に掲載させていただきました。両者の共通点と相違点が、冷静、公正な判断によるおだやかな表現で判り易く解明されています。先生のお人柄を偲ぶうえにも、この論文は貴重な遺産であると思います。

(ELEC 理事長)

伊藤健三先生喜寿記念論文集

『現代英語教育の緒相』

伊藤健三先生喜寿記念出版委員会編

A5 判, viii + 378頁, 8,000円

研究社出版

第1部 英語指導の諸相

わが国の外国語教育改革の課題と展望 小池生夫／言語活動とコミュニケーション—コミュニケーションは教えられるか 上田明子／指導理論—理論と実践 塩澤利雄／指導課程—授業の構成 浅羽亮一／指導技術と学習技術 斎藤誠毅／発音の指導 島岡丘／語彙の指導 森永誠／言語材料と教科書 若林俊輔／外国语教育における機器の活用と考え方 浅野博／英語教育行政論(試論) 和田稔

第2部 英語学習の緒相

英語学習のためのカリキュラム構成 原田昌明／英語学習の5つの原則 土屋澄男／中学校における英語学習—現状と課題 広野威志／高等学校における英語学習—現状と課題 新里真男／大学における英語教育—現状と課題 伊部哲／視聴障害者の英語学習 千々岩佳史／リスニングの領域別指導と練習 下村勇三郎／発話能力を高める 佐藤秀志／リーディング・スキルの獲得 伊藤元雄／リーディングの内容理解を深めるために 園城寺信一／英詩の教室 石原武

第3部 文法と英語教育

英語教育の目的 大津由紀雄／文法の位置 田部滋／And の文接続用法に見る中間言語的一面 中山隆吉／中英語におけるFOR-TO 不定詞をめぐる諸問題 岸田直子／言語接触と第2言語習得 杉本豊久／縮約と省略—語用論的考察 村田勇三郎

第4部 辞書と英語教育

1言語辞典か2言語辞典か—学習辞典のシレンマ 小島義郎／高校入学時における辞書指導の基礎 豊田一男／*Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* の動詞型表示の変遷 廣瀬和清／By all means の用法—その問題点 金子稔／Phrase "out of the corner of one's eye" and Its Variants 鵜飼伸雄

第5部 英語教育の歩み

明治期の英語教科書とその指導法について 渡辺益好／岡倉由三郎と H. E. Palmer 伊村元道／大正期の福原麟太郎氏 佐藤猛郎／戦後の語学教育研究所 隈部直光／*New Approach* から *New Horizon* へ 牧野勤
英語教育とともに55年 伊藤健三

伊藤健三氏の遺産

太田 朗

伊藤健三氏の活動は研究・教育面からは、英語教育の理論的研究とその実践、英語の文法・語法の研究、教科書・辞書の編集など多方面にわたり、社会的活動の面からはELEC理事、語研理事(長)、所長、文部省委員、大塚英語教育研究会会长など多岐にわたっている。伊藤氏は私の生涯の友人であったが、ここでその多方面の活動の全貌を伝えようとするのは当を得ない。ここでは特に接触が深かった面での活動に焦点を当てたい。

伊藤氏は、中・高における現場の英語教育の経験も豊富であり、かつその理論面の研究にも造詣が深く、この両者が見事に調和して徒に実行可能性のうすい空論に走ることなく、理論的裏付けのない技術の枝葉末節にこだわることなく、いつも中正、妥当な判断が下せる所にその最大の特長があったように思う。前者の中・高の現場における経験は、昭和14年に東京高師文三(英文科)を卒業して、宮城県立築館中、都立千歳中・高、東大附属中・高にあわせて30年近く奉職された間に蓄積されたものであり、後者は昭和31年ELEC発足に伴って設立された研究委員会で、Fries, Twaddell, Haugen, Hadenなどの指導のもとで、Oral Approachを日本の中学校に導入する際の方策の研究に参加し、その具体化としてのELECの検定教科書 *New Approach to English* の編集に携わったこと、昭和43年から平成5年まで勤務された立教大学、文教大学、および非常勤としてその他の大学で、担当された「英語科教育法」の講義、そして特に昭和42年に発足した大修館「英語学大系」の一巻としての「英語学と英語教育」を島岡丘、村田勇三郎両氏の協力で15年かかって完成されたことなどにより培われたもので、この本は Sweet, Jespersenなどにはじまり、Oral Approachから Hallidayなどにも及ぶ英語

学と英語教育とのかかわりを扱った survey であり、その年の JACET 賞を受賞している。この本の執筆で伊藤氏が特に苦労されたのは、この15年の間に、Oral Approachの言語習得理論が、その哲学的・心理学的基盤とともに、Chomskyの変形・生成文法理論により崩れていき、しかも新しい生成文法理論は、構造主義言語学にとってかわる見るべき外国語教育理論を提供しなかったことであるが、このような「不確実な時代」にあってどう処すべきかを、教材論の面から論じたのが 'Teaching Materials' (『英語展望』No. 55・56、昭和51年(ELEC 創立二十周年記念号), pp. 59-65) であって、この論文では、たとえば Production と Recognition の別に留意すべきこと、教材配列における 'successive small steps of contrastive patterns' の原則の有用性など、Fries流の Oral Approach で有用な提案は何かを考え、同時に structural syllabus と functional syllabus との関係に関する問題提起など、前向きで、常に理論と実践の調和を考える姿勢が示されている。以上のはか ELEC では、ELEC 賞選考委員会のメンバーであったが、上述のような視点から、常に中正、妥当な判断をされていたと思う。

しかし私が最も接触の深かったのは、昭和35年からはじまる東京書籍の中学校用検定教科書 *New Horizon* の監修の仕事であった。伊藤氏と私とは、英語教育に関し基本的に共通する考えをもっていたが、私が言語理論・文法理論志向の傾向があるのに対し、伊藤氏は現場での経験にもとづいて、実践面でどう扱うかについて常に有益な意見を提供された。また豊かな個性の集団の作業である教科書編集という仕事で、最も大切である人の和を保つ上で、伊藤氏の気配り、暖かい思いやりといった人柄が果した陰の力の大きさも見のがせない。本稿の冒頭で伊藤氏の社会的活動としてあげた色々の研究団体のリーダーとして、その研究活動の活性化に大きな貢献をされたのも、その識見とともに人柄による所が大きいということは容易に推察できる。

承る所では、伊藤氏は最後の病床で、T. Givón, *English Grammar* (1993) を、重いので一(5頁に続く)

ELECを生きた伊藤先生

牧野 勤

伊藤健三先生が3月12日に亡くなられてから2ヶ月近くが過ぎてしまった。伊藤先生がこの世においでにならない現実を未だに信じることができない。又どこかの会でお会いして、会の後の飲み会で楽しい一時が持てるような気がしてならない。

伊藤先生との出会いは1957年頃に遡る。その年の秋にミシガン大学での勉強を終えて帰ってきた私に、当時青山学院院長でELECに関係していた豊田実先生からELECのお手伝いを指示され、右も左も分からずに教材作成委員会の末席を汚すことになった。委員会は最初は国際文化会館で開かれていた。斎藤勇、豊田実、高橋源次、黒田巍、中島文雄といった先生方に加えて、国際文化会館の理事長だった松本重治先生も熱心に参加していられた。若手のメンバーには池永勝雅、太田朗、伊藤健三の各先生達が居られた。年配の先生方も積極的に発言をしていられたが、英語教育の現場からは池永、伊藤両先生から意見が出された。

ある時点からウイスコンシン大学（後にハーバード大学に移る）のハウゲン先生とテキサス大学のヘイドン先生が来日され、本格的な教材作りが始まった。場所も渋谷にある高木八尺先生の別邸にうつり、教材作りとその検討の作業が集中的に行われた。一日の仕事が終わって帰路につく途中で、よく石橋幸太郎先生や池永、伊藤先生に誘われて、渋谷や新宿に飲みに行ったことを懐かしく思い出す。飲んでいても日本での英語教育のあり方、アメリカでの言語教育論等、様々な問題意識を持った先生たちには話の種はつきなかった。

今回の伊藤先生の喜寿記念論文集『現代英語教育の諸相』（研究社出版）に、先生が書かれた「英語教育とともに55年」を拝見するまで、伊藤先生のオーラル・アプローチとの出会い、伊藤先

生がどうしてELECと関係を持たれるようになったのかを知らなかった。伊藤先生が東大付属に1951年に移られ、そこでE.A.ローソン氏と出合われたことが新しい言語教育の世界に先生を導いたことになったことを初めて知った。先生は「このローソン氏との出会いがなかったならば、今日までの私個人のオーラル・アプローチとのかかわりはかなり異なったものになっていたであろうと思われる。」と記していられる。

東京高等師範時代から研究熱心で、A.S.ホーンビー先生に学ばれ、青木常雄先生や寺西先生からH.E.バーマのオーラル・メソッドについても指導を受けていられた先生が、アメリカでの言語教育の理論と実践の成果に謙虚に耳を傾け、これから英語教育のあり方を模索しようとされていた時の出会いだった。

私にとっては、ELECでの伊藤、太田両先生との出会いが、その後東京書籍からの中学生用英語教科書編さんの大変な仕事に参加させて頂くことになる。今振り返ってみて1957年に伊藤先生とお会いできたこと、それから40年近くも御指導いただきたことはすばらしいことだった。

77歳はまだまだお若い。40年前の日本の英語教育界が抱えていた問題のどのくらいが改善されたことだろう。英語教育の改革のために沢山の仕事をして、そんな意欲をもった後輩を育てて欲しい方だった。何時も笑顔のたえない、気配りの行き届いた先生。一方病床にあっても最後まで研究書を手に、本をバラしてまで読まれたという不屈の精神をもった先生。あんないい先生にもう会えないと思うと寂しさがこみあげてくる。

（まきの つとむ／青山学院大学）

（4頁より続く）

真づつばらして、読んでおられたという。最後まで英語教育に情熱を燃やし続けて来られた伊藤氏の遺産はきわめて大きく、かけがえのない友人を失ったという思いで一杯である。

（おおた あきら／東京教育大学名誉教授）

つねに柔軟で前向きな

伊藤健三先生

下村勇三郎

先生とのお付き合いは実に38年の長きにわたりました。ELECを通して、また、中学校用検定教科書 New Horizon (東京書籍) の編集という仕事を通してありました。ELECでは1957年、第1回の夏期講習会での受講生として教えを受けたのをはじめとして、以来毎夏の講習会で、1976年からは研究委員会の1つである「教材・教授法グループ」の一員として先生を中心に研究する機会を与えられました。そのころ、Oral Approachに対する英語教育界の批判はかなり厳しいものでした。研究会等で pattern practice ということばを言おうものなら、白い目で見られると言うことも聞きました。そのような世間の批判に対して先生はつねに一方に偏することなく大所高所から、実に見事に対応しておられました。

『pattern practice や mim-mem にはとかく “blind mim-mem”, “mindless pattern practice”, “pattern practice ad nauseam” になりやすいといふ落し穴のあることを認めなければならない。Pattern の学習にはそれなりの限界のあることを認め、また、pattern practice などには上述の危険のあることを認めつつ、その価値が実現されるよう指導上配慮することであろう。』(『新しい英語学習指導』リーベル出版、1980)と述べております。目的の所在を正しくとらえてない批判はしばしば的外れの結果を生むものです。頑なに他の批判に耳を傾けないのとは何と大きな違いだろうと思ったものでした。さらに、先生は『確かに Oral Approach の普及に従い、学習指導の形態が「文法志向型」に傾いてきていることは否定出来ない。これこそまさに行き過ぎによる弊害と言えよう。その意味で pattern 中心の指導にたいする過大評価には注意しなければならない』(同上)

と述べております。どんな批判をも受け止めて学校教育のおかれている枠の中でより効果的な指導をするための具体的方策を探ろうとするのが研究グループの方針でした。このような考え方の先生が中心となっておられるからこそ ELEC 同友会も700人ものの会員を擁して刻々変わる時代の要請に応じて今日まで発展してきたと言えます。

これまで私の英語教師としての生きがいの支えとなった先生のお言葉は限りありません。

New Horizon の編集の仕事でのことです。

教科書の編集は大変な、そして、大きな責任のある仕事です。途中何度か「この仕事は日本の英語教育に役立っているのか」、「中学校の英語教育に役立つ教科書はどうあったらよいのか」と、悩み考えたことがあります。そのとき先生は『我が国の中学校、高等学校の英語教育は普通教育の一環であって、いわゆる “English for special purposes” の教育ではないので、卒業後すぐそれぞれの実社会で役に立つような運用力を期待することはとうてい無理である。中学、高校での英語学習指導の技能上の目標は、生徒が将来実社会で必要とされるかもしれない英語の「運用（コミュニケーション）能力の基礎」を養うことである。即ち、生徒が実社会に入って、そこで必要とされる領域の英語につき短期間集中的に訓練を受けたり、また、本人が特別の努力をすれば、ある程度実際に運用出来るようになり、その後は、実際に使って行くうちに、その能力は加速度的に高まって行く——そう言った意味での「運用能力の基礎」の養成が目標である。……』(『英語の新しい学習指導』リーベル出版、1995)と、いかにも実践家ならではのことを言われたことが強く印象に残っております。

伊藤先生はとにかくおしゃれでした。(奥様の見立てかもしれません) 会合の度に先生独特のポーズで、にこやかに腰低く入って来られるお姿は、もう見られなくなってしまいました。

人の命のはかなさを痛感しております。先生、本当にお世話になりました。

(しもむら ゆうざぶろう／日本橋女学館短期大学)

伊藤健三先生と語研

隈部直光

財団法人語学教育研究所において、筆者は、パーマー賞選考委員長・理事長・所長と、常に伊藤健三先生の後を追いかけてきた。個人的にも、出身学校の点で、旧制東京高等師範学校附属中学校・東京高等師範学校文科第三部（英語科）と全く伊藤先生の後を追っている。

筆者が語学教育研究所に関係し始めたのは、機関誌『語学教育』の編集・校正の仕事をやるようになってからで、その後「研究主任」として語研の諸研究活動や研究大会に参画するようになった。当時、語研はわが国最古参の英語教育研究団体として歴史の長さを誇っていたが、「敵国語」である英語を研究する団体として迫害された戦争中を英語専門の団体ではない「語学教育研究所」と改名するなどして、なんとか乗り切ってきたのだが、石橋幸太郎所長のもとでかなり苦しい時期を味わいつつあった。創始者パーマーを直接知っている世代から、次の世代に移り変わるまでの時期であったとも言えるかもしれない。ELEC も含めて、数多く誕生した英語教育団体に囲まれて、財団法人としての事業はどのように行うか、研究態勢はどのように整備するか、かなり暗中模索の時期にあったと言えるだろう。この世代のリーダーとして、語研を支える当時の中堅とも目される代表格が伊藤先生だった。東大附属中・高に至るまで、現場教師としての経験と実績があり、英語学の学識を兼ね備えた人材は貴重なものだった。しかも激動期の社会にあって、次代の方向を模索する語研において、先生の温厚な人柄は無くてはならないものであった。

事実、1956(昭和31)年に ELEC が結成され、最初の事業として「英語教育専門家会議」が東京の国際文化会館で開催された時、会議関係者の多くは市河三喜博士をはじめとする語研関係者であ

った。翌年から中学校英語教師を対象とする講習会が始まり、中学校用英語検定教科書の執筆・編集が始まる。そのメンバーには、黒田、太田、池永にまじって伊藤健三の名がある。みな語研に縁のある人たちであった。そして東京・神田神保町にELEC 会館が完成すると、語研との差は歴然としてくる。新興の羽振りのよいデパートと斜陽の老舗といった観があったと、語研の「七十周年記念誌」にも記されている。

伊藤健三先生の名前がこの時期の語研の記録に出てくるのは、6名を数える「研究員」の1人としてと、機関誌『語学教育』の編集委員の項である。後者には、委員長の星山三郎のほかに福田陸太郎、池永勝雅、小川芳男、竹中治郎、五十嵐新次郎が入っている。いずれも当時の英語教育界の中心的存在だった人たちばかりである。

今日では、語研大会というと、参加者はコンスタントに千名を超えており、当時は千名の参加者を得ることが語研関係者の悲願でもあった。筆者は語研において「研究主任」という立場にあり、研究大会の際は、もっぱら実働部隊の働きをしていたが、「大会実行委員長」は、伊藤健三先生と池永勝雅先生が交替で勤められていた。なにしろ大会2日目になって、学園紛争のために急遽会場を変更しなくてはならないような事態が勃発する頃である。大会委員長という役目は大変なものであった。

伊藤先生の語研内における活躍で今でも記憶に残っていることがある。ある年、パーマー賞授与者に該当者がなかったとき、大会の席上パーマー賞委員長として説明に立たれた伊藤先生は、語研及びパーマーについて述べる見事なスピーチをされたことがあった。関係者・参加者一同、改めて語研とパーマーについて勉強させられたものであった。

(くまべ なおみつ／大妻女子大学・
財団法人語学教育研究所所長)



伊藤健三先生のご冥福を祈って

佐々木輝雄

伊藤健三先生の訃報に接し、立派なお人柄の大先輩を失った深い悲しみと哀惜の念で一杯です。伊藤先生との出会いは、筆者が文部省に勤務した昭和50年から昭和62年の間のことですが、その間、先生が我が国の戦後の英語教育に尽くされた一端を述べて、先生のご功績を称えご冥福を祈りたいと思います。文部省との関連で先生にご尽力頂いたのは、平成元年改訂の学習指導要領に先立つ昭和53年8月改訂の学習指導要領に始まる。昭和51年12月の教育課程審議会の答申に基づき高等学校学習指導要領作成協力者会議が発足し、その会議の主査に先生をお願いしたのです。

約2年間に及ぶ作成検討の中で常に暖かい気持ちで献身的にご協力を頂いたのです。何しろ授業の合間を縫っての作業で月に1回程度の会議に、必要な資料をご用意頂くのですが、いつも貴重な資料を作成して下さったのです。中でも特筆すべきことは「言語活動の基礎を一層重視する」という答申の基本方針に基づいて「言語活動を行わせるための指導事項」を設けたことです。この時の改訂の基本方針の一つに学習指導要領の示し方を中心的事項に止めるという事があり、沢山の項目が挙げられたので、これを出来るだけ整理して少なくするのに大変な苦労があり、伊藤先生にいろいろとアイディアを出して頂いたものです。なお、この指導事項は平成元年改訂の学習指導要領の中でも生かされています。

また、この時の外国語科改訂の基本方針の中に、特に表現力の育成に配慮することがあり、これを受けて高等学校の外国語科の科目の構成で新しく「英語II A」(主として「聞くこと、話すこと」の言語活動を一層深めて学習する科目)が誕生したのです。これらのこととも伊藤先生からのご提案があったように記憶をしております。

今一つ特筆すべきことは、高等学校に専門学科の英語科が設けられたのに対応して英語科に関する学習指導要領の記述がなされたことです。学習指導要領が告示されてからも引き続き文部省から学習指導要領の解説書が出版されたが、この場合も伊藤先生が中心となってご尽力を頂いたのです。この解説書は高等学校の英語の先生方は皆一度は目を通されたものです。

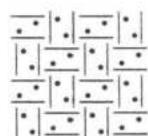
更に、私的なものですが、広くこの時の改訂の趣旨を理解して頂くために、各教科共「改訂高等学校学習指導要領の展開」という全集を明治図書から出版をしたのですが、これについても伊藤先生と筆者が中心となって「外国語(英語)科編」を編集作成したのです。初版が昭和53年10月でしたから学習指導要領の告示から僅か2カ月という短い期間で伊藤先生にも随分ご無理を申し上げたのですが、快く引き受け下さったのです。

以上のような次第で、この昭和53年改訂の高等学校学習指導要領の作成、解説書や参考図書の編集作成、そしてその趣旨の伝達など、全面的に伊藤先生に負う所は誠に大きいものがありました。

なお、平成元年改訂の学習指導要領作成に先立って、昭和60年9月に教育課程審議会が発足し、昭和61年10月には分科審議会が発足して伊藤先生には中学校教育課程分科審議会の委員になって頂き、現行の学習指導要領改訂の基礎を審議して頂いたのです。

このように伊藤先生には今日の英語教育の発展に誠に大きく貢献されたのです。このような偉大な先生を失ったことは誠に惜しみても余りあるものがあります。謹んでご冥福をお祈りします。

(ささき てるお／神田外語大学・
元文部省主任視学官)



マルチメディア時代への英語教育

鈴木 博

マルチメディア時代とはどんな時代か

マルチメディアといつてもいろいろなメディアを組み合わせて利用するメディアミックスのことを意味していることがある。この場合は、例えば新しい学習内容をビデオで提示したあとテープを聞かせて書き取りをさせ、その答え合わせをするのにOHPを使うなどというように次々に異なったメディアを使う。また、LL教室でレーザーディスクプレーヤーを使って映画を見せながら、そのせりふをLL装置によって生徒に聞かせると同時にそのせりふをブーステープレコーダーで録音させる。映画を見ている途中で難しすぎる箇所はそのせりふをクローズドキャプション・デコーダーを使って英語の字幕を画面に出して読ませる。このように複数のメディアを同時に使うのもマルチメディアと呼ぶことがある。当然コンピュータもそのメディアに加わることもあるし、文字や絵などが印刷されている本や回答を書き込む用紙もメディアとなる。このように、多媒体を組み合わせて一つの目的のために使えばそれがマルチメディアであるとする広義の定義がある。

それに対し、コンピュータ、コンピュータネットワーク、各種通信回線などの情報装置を利用して映像、音声、文字による情報を統合的にやり取りするメディアをマルチメディアと呼ぶ、狭義の定義がある。これはコンピュータと通信に関する技術の飛躍的な発展のお陰である。多量の情報を貯えて必要に応じて瞬時に呼び出しができるCD-ROMや、映画などが録画されているレーザーディスクをコンピュータで制御できるようにした技術の成果でもある。全世界を結ぶインターネット

を通して動画まで含む各種情報を送受できる技術が意欲のある人なら誰でも利用できるようになった現在、マルチメディアというときはこちらを意味して、上述のように多媒体を単に組み合わせて利用するのはメディアミックスという名で呼ぶのが一般的になってきた。コンピュータを中心に色々なメディアを利用している人々はこの二つを峻別して、マルチメディアを狭い意味で使う人が多い。本稿でも、マルチメディアを狭義の意味に取って論を進めることにする。そして、マルチメディアが英語教育に広く取り入れられるようになる時はどのような指導・学習が行なわれることになるか、教師は何をすべきかなどについて考えてみたい。

マルチメディアの英語教育への導入の道筋には二つあると考えられる。一つはテレビゲームと同じように、コンピュータに学習用のソフトを入れて学習をする従来のCAI, Computer-Assisted Instructionである。最近は学習者を中心とした教育ということでInstructionではなくLearningが使われる。そして言語の学習なのでComputer-Assisted Language Learning、頭文字を取ってCALLと呼ばれる。発音は[kæl]または[kɔ:l]である。Computer-Assisted LearningがCAL [kæl]なので紛らわしい。もう一つは、通信機能の利用である。昨今マスコミで話題になっているインターネットがその中心で、それを英語教育に取り入れるとどのようなことができるかを考えてみよう。

CALL

CALL というと、まず自学自習ができるパッケージ型のソフトウェアが準備されていて、生徒、学生はめいめいそれを使って自分のペースで学習を進めていくという学習形態が想像できる。学習したい教材をメニューから選ぶと、例えば、ディスプレイ画面の一部に映画が映り、せりふがヘッドフォンを通して聞こえてくる。一つのシーンが終わるとその場面についての質問、せりふの意味、せりふの書き取り、せりふの文化的な意味などさまざまな課題が文字、絵、音声のいずれかまたはその組み合わせで与えられる。それぞれの質問、課題に取りかかる際、知らない単語の意味や場面に関する基礎知識、さらには、書き取りの一部を示してもらうなど、学習のレベルに応じていろいろなヒントをコンピュータに要求することができる。分からぬところは遠慮なく自由にコンピュータに質問する。コンピュータからヒントを貰つてまた考え、一つひとつ課題をこなして進んで行く。そのうちに着実に力がつくように仕組まれている。マイクロホンで自分の発音を吹き込むとモデルの発音との違いを視覚化してくれる機能を組み込んだソフトまである。検定教科書準拠のソフトにもそのようなのが出版されている。

ほとんどの CALL 実践報告は生徒・学生の積極的な取り組みをコンピュータ利用の利点として挙げている。ひとつには、プログラムが interactive に作られているからである。コンピュータが常に学習者の反応を促し、反応するとそれに對して必ず即座に応えてくれる。その相互作用が学習者のレベルにピッタリ合っていると、時を忘れて没頭してしまう程である。もうひとつは、他の人にわざわざしないで学習ができることである。普通のクラスの授業では成績が上位の者はいいが、そうでない者、その中でもとくに内気な者は活発に活動することができない。そこへいくとコンピュータを使った学習は機械相手で、人の目を気にしなくて済む。このような interactive で完全な個人学習が可能な CALL は今までなかった。学習者のレベルと関心に合ったソフトウェアがあれば、概して一般の普通教室で行なわれる授

業より学習成果は上がるようである。

CALL は必ずしも個人学習でなくともよい。というより二人で相談しながらコンピュータに反応した方がよいという報告も出されている。相談することによって自分一人のときは考えもしなかった見方考え方につながる。また、共同作業をする教育的意義もある。もし、その話し合いが英語でなされたら、話す練習にもなる。しかもその話しは本当の意味のコミュニケーションである。

CALL のソフトウェアに関しては、聴解力養成のものはすでにかなり開発されている。読む(黙読)、書く(指示に従って)力を養成する教材も技術的には難しいことはない。話す力を伸ばす教材は、不特定多数の人間の音声をコンピュータが認識できるところまで技術が進んでいないために、開発が難しいが、最初にその人の音声を登録するなどして、機械にその人向けの準備をさせれば、ある程度のことはできるまでになっている。直接マイクに向かって話す代わりに、そのことばをキーボードで打ち込むとか、スクリーン上に与えられるいくつかの表現を選択するとかするのであれば技術的な問題はない。しかし、いずれ不特定多数の人の自動音声認識も可能なときが来るであろう。そうしたら聞く話す読む書くのどの面もコンピュータで学習できるようになる。

通信機能の利用

ここ 2、3 年の間に、コンピュータ通信によって国内外の学校とやりとりをしながら英語の力を伸ばしているところが増えてきた。計画中の学校も、例の通産省の百校計画に参加するだけでなく、姉妹市の学校や交流提携を結んだ学校を相手に計画を練っている学校が多い。

これは昔のペンパルの現代版である。郵便で手紙を交換する代わりにコンピュータ通信によって電子メールを交換するのである。手紙を送るには、メッセージを紙に書いて封筒に入れ、宛名を記して切手を貼ってポストに投函しなければならない。電子メールは簡単である。ワープロかパソコンでメッセージを作成したら、それをそのまま相手の

電子メールの宛名に送る手続きを取るだけである。その手続きもワープロで宛名を書くのと大差ない程簡単である。しかも、郵便と比較にならないくらい速くて安い。SENDのボタンを押した途端に地球の裏側の相手でも瞬時に届く速さである。学校がインターネットにつながっていれば、料金はいらない。この便利さに慣れたら郵便を使うのが馬鹿らしくなる。

これを教育に使わない手はない。生徒、学生は習った英語を実際に使って外国人とやりとりをしてみたいと思っている。その欲求を満たすに最高の方法である。自分が書いた英語を外国人が読んで返事をすぐ送り返して来た時の喜びは何事にも替えがたい。ふつう自由作文というと、読むのは先生で、添削して成績をつける人である。本当の意味のコミュニケーションではない。それに反して、これは真のコミュニケーションである。そして、それを楽しんで続けているうちに英語を書く力が伸びる。

また、筆者の経験では、この方法は真に学習者中心の学習となる。教師が教えて学習者が学習するというのではなく、学習者が自主的に学習をするのを教師が援助するという「授業」が実現するのである。それが証拠に、学生がコンピュータに向かって手紙を書いて(?)いるとき、適切な表現が思い浮かばなかったり、自分の言い方で理解してもらえるだろうかと不安になったりすると、先生の私に気軽にどう言えばいいか尋ねてくる。普通はそんなことを尋ねるのは自分の評価を下げることにつながると思ってしまうところであるが、電子メール交換の授業では学生はそれが授業であることを忘れて、相手に手紙を送るのに出来るだけきれいな英語で正確に意志を伝えることに心をくだいていて、そのためには先生も利用しようという気になるようである。先生は添削をして成績をつける存在から学生の目標達成を助ける親切な兄姉のような存在に変わるのである。

コンピュータ通信では文字だけでなく、絵も写真も動画も音声も送れる。動画と音声はかなりの情報量なので送るのに時間がかかる。しかし、文字によるやりとりに慣れてくるとそれだけでは満足できなくなつて自分たちの写真やビデオの交換

をコンピュータ通信でやり始める事になるであろう。さらに、特定の相手だけとのやりとりに留まらず、電子掲示板を利用して不特定多数の人に働きかけて返事を受けることもやりだすであろう。生徒、学生に自由に海外とやりとりをさせるか否かは学校・大学の方針にもよるが、間に教師が入ったとしてもそれはやり甲斐のある活動であり、大きな成果が期待できる。

電子活用辞典の作成と利用

電子メールの交換のために生徒、学生が英語で書くメッセージをよりよい英文にするために、教師は作文指導をしたくなるであろう。しかし、人数が多いときは十分な指導はできない。いつも、教師が添削をすると、学習者はそれに頼ってしまって、いい加減な英語を書いて来るというマイナスの面も出てくる恐れがある。そこで、学習者が簡単に参照できる英語の電子活用辞典を作成して、その利用を促すということになる。

ここでいう電子活用辞典とは、学習者のレベルに見合った英文を少なくとも数万語分入れたコーパスのことである。中学生、高校生あるいは大学生が書くのに使う程度の英語で書かれたものを入力してコーパスを作り、例文の宝庫として利用に供する。生徒、学生は自分のコンピュータ端末からコーパスを呼び出して、単語または語句を入力し、それが入っている例文を次々に画面上で読む。例えば、Tokyo Tower に the が必要か不要か、weather にはどんな形容詞が合うか、tea を「いれる」は英語でなんと言うか、などはその Tokyo Tower, weather, tea などの語や語句を入力するだけでそれを含んだ例文をコーパスにあるだけ検索して見せてくれる。それを参考にして作文すれば慣用語法に合った英文が容易に書けるという仕組みである。教師の手が省けることこのうえなしである。教師にとってもありがたいコーパスである。

コーパス作成には、中学および高校の検定教科書が最適である。語彙、文型、語法、慣用語法いずれを取っても参照するのに適した英文で書かれているからである。以前使われていた教科書も対

象になるので、それを入れればかなりの量になる。外国で出版された英語学習用の教科書や読物、あるいは英米の小学生向けの教科書なども適切な資料になるであろう。それをすべて入力して大きな英文データベースとして誰でも使えるようにしておけば、生徒、学生は先生に頼らずによりよい英文を自らの力だけで書けるようになる。

従来の辞書もすでにCD-ROMの形で市販されている。それはそれで同じコンピュータで利用できる。CD-ROMの辞書と上述のコーパスを活用して書きたいことを英語らしい文で人に頼らずに書けたらどんなにいいであろうか。しかし、これは夢でも何でもない。著作権の問題さえ片づけばすぐにでも可能なことなのである。

教師像の変革

以上のようなことが予見されるマルチメディア時代に突入したときに、我々教師は何をすればよいのであろうか。少なくとも今までの授業形態での教師のあり方とは異ならざるを得ないであろう。では、どう変わるか。CALLと通信機能利用の二つに分けて考えてみよう。

CALLでは全員がコンピュータとの間でインター アクティブな活動をする。一般に一斉授業より能動的なだけ能率的である。しかしそれで英語の全ての力が身につくわけではないことは前に述べた通りである。実は、その他にもっと根本的な面でCALLには足りないところがある。それは人間相手のように臨機応変な対応である。このことは話すときに最も明らかになる。CALLではいくらソフトに柔軟性を持たせたとしても、人間のように自由に反応してくれない。したがって、コンピュータを使うのはあくまでも練習の能率を上げるのが主目的で、それを実際の言語使用の代用にするわけにはいかない。とくに話すことばについては、この機械相手に練習した後で人間に相手にした練習が欠かせない。生徒同士でも、先生相手でもいい、練習した言語表現を使って見る所以である。それがないと機械相手のことばのお遊びに留まってしまう恐れがある。実際の言語使用の応用練習ないし発展的練習は対人間に限るのであ

る。生徒、学生同士または先生を相手にして行なわれなければならない。ALTの出番である。いずれにしても人間教師の存在理由はなくならない。

CALLは、学習形態を一斉進度学習形態から完全個別進度学習形態へ変える必然性を秘めている。このことから、教師の使命も全体指導から個別指導中心へ、教える立場から学習支援の立場へ変わらざるを得ないと言えよう。学習者一人ひとりに適した教材を準備し、学習で問題があるときは学習が進むようにその学習者に合った方法で指導する。従来の知識教授の教師像から、学習支援者の教師像への転換である。このことは視聴覚教育導入の頃から言われていたことであるが、今度こそそれが現実のものとなるであろう。

コンピュータの通信機能を活用すると教師像はどのように変わるであろうか。海外の学習者との電子メール交換における教師の役割については既に述べた通りである。その他、一般的には、従来のように教室で授業をする必要がなくなる可能性がある。前述の電子メールを利用するコースなら、学習者はコンピュータが使えるところにさえいればそこから先生に向かって自分の作文や手紙を送信すればいい。先生は教員室または研究室でそれを読んで個人指導をする。指導はこれまた電子メールでメッセージを送り返すことによって行なう。このように、ちょうど在宅勤務のようなことが可能となる。これは20年も前にアメリカの大学で試行されていた方式で、現在は日本でも組織的にあるいは個人的に実施されている。筆者も遅ればせながら作文の授業で現在その準備作業中である。

教育制度は極めて保守的でなかなか変わらないが、教育を取り巻く環境がコンピュータを初めとする科学技術の驚異的な発展により大きく深く変化して、今まで考えられなかったような多様な可能性を教育が持つようになった。英語教育でもそれを最大限活用してより良い教育を目指そうではないか。

(すずき ひろし／宇都宮大学国際学部)

「英語」の授業は何を教えるのか、について

若林 俊輔

ことの始まり

つい先日のことだが、ほとんど同じ趣旨の質問を、ある中学校の英語教師から、そして、私の勤務する大学の学部学生から聞いた。

それは、教えている生徒から「なんで、オレたち、英語を勉強しなきゃいけないの、オレ、外国なんて行くつもりはないし、外国人と話をするなんて、そんなことあるはずないもん」と質問されて（あるいは、質問されたとして）、そのときにはどう答えればいいのか、という質問であった。

これに対する私の答えは、およそ次のとおりであった：

この質問は、英語に対してやる気のなくなった生徒に、どのようにやる気を起こさせるか、すなわち「動機づけ」の方法についての質問である。しかし、よく考えてもらいたい。たとえばニンジンの嫌いな子どもは、必ず「なんでこんなものを食べなければならないのか」と尋ねるであろう。一方、ニンジンの好きな子どもはこういった質問はけっしてしない。理屈を言わないでどんどん食べる。同じことが教科についても言える。体育が好きな子どもは黙って喜んで体育の勉強をする。嫌いな子どもは（実は、私がそうであった）、なんでこんなつまらないことをしなければならないのか、と思う。英語も同じである。英語が好きな子どもは、けっして“Why English?”などは考えない。嫌いだからそういう質問をするのである。

ところで、もう一つ考えてもらいたい。中学校に入学してきた生徒たちは、中学校入学以前にすでに嫌いになってしまった者は別として、100パーセント英語に期待している。ほかの教科は、す

でに小学校で学んでいるから、好きな教科・嫌いな教科・得意な教科・不得意な教科がはっきりしている。しかし英語はそうではない。全員が同じスタート・ラインに立っている。得意かつ好きになる可能性が十分にある。ところが、何か月かたつと不得意かつ嫌いになる生徒が出てくることがある。というより、不得意かつ嫌いに「させられた」のである。だれによって？ 当然、あなた（という教師）によって、である。その生徒は、不得意かつ嫌いに「させられた」不満を、“Why English?”という質問によって表現しているのである。そして、責任は100パーセントあなたにある。あなたは授業に失敗したのである。

こういう生徒には、たとえば「英語は国際語だから」といったような「お説教」は通用しない。「外国なんか行かない」と言う。「行くかもしれないじゃないの、おとなになったときにどうなるかわからないでしょう」と言っても、「ゼッタイに行かないもん」と突っ張る。そのココロは「なんとかして英語が得意かつ好きにさせてほしい（あるいは、ほしかった）」である。だから、どんなに英語の大切さ・有用さを説いてもむだである。もう一度最初からやり直して、その生徒を「英語好き、英語得意」の状態にするしかない。

「動機づけ」について

「動機づけ」ということばがある。motivation の翻訳で、motivate は “to provide (someone) with a (strong) reason for doing something” (LDELIC) だそうで、やはり、何かをするにあたっての「理由」を提供する行為のようだ。が、私

は（他の教科の場合は知らないが）英語の授業では「動機づけ」などということはまったく不要であると考えている。

と、こういうことを言うと、「どうやら自分の授業は正しいようだ。たいそうな理由などは何一つ言わず、勉強することは学生の本分なのである」と常々言っている。これでいいのだ」などと早とちりする人が出てくるので困るのである。私は「面白くも楽しくもなく、ただ苦しいだけのことをだれがやるものですか」と言う。「勉強も同じことなのだ」と言う。

こう言うと、また、「やはり自分の授業態度は正しい。自分は英語の授業にゲームや歌をふんだんに取り入れて、楽しくやっている。生徒も楽しがってくれている」と言い出す人が出てきたりして困るのである。ゲームや歌がよくないとは言わない（かくいう私も、中学校の教師時代に3年間で30を超える英語の歌を教えたのだが）、しかし、ゲームや歌は、あくまでも授業の添え物にすぎない。よく言えば「活性剤」であろう。主流はあくまでも「英語」そのものを習得させることである。

こう言うと、また、「自分の授業運営は正しい。教室の雰囲気が固くならないよう、いろいろと冗談を交えながら教えている。dictionaryは『字引く書なり』などと言うと、生徒は面白がって覚えてくれる」のようなことを言う人が出て来たりして困るのである。冗談が悪であるとは言わない。しかし、これも単なる「活性剤」にすぎない。

では、私の考える「面白く楽しい授業」とは何か、である。それは、その授業が終わった段階で、生徒の一人一人に何らかの英語の運用能力、あるいは、英語に関する知識を確実に身につけさせることができることができる授業である。

私が教師になったころ、こんな話を聞いた：中学校新入生がいた。きょうは初めての英語の授業がある。楽しみにしながら登校。夕方に帰宅。母親が「英語の授業、楽しかった？」と尋ねた。「うん、とっても」という答え。「どんなことを習ったの？」「これはペンです、ってのを習った」「英語で何て言うの？」「エート、忘れちゃった！」この話をしてくれた人は、「これでは授業をやったことにはならないのだ」と言った。私も

大いに納得した。

要するに「面白く楽しい授業」とは、「わかり、そして、できるようになる授業」である。

「英語」は言語である

では、「わかる授業」を展開するにはどうすればいいか、である。このことを考へるには、まず「英語は言語である」ことを明確に思い出す必要がある。そんなことは当たり前だ、と言われそうだが、しばらく聞いていただきたい。

人間の毎日の生活は、言語による部分が（全部ではないにせよ）非常に多い。自分の、日本語での生活を考えればわかるであろう。このことから言えるのは、「言語を教えるにあたっては、人間の生活の全体を考えに入れなければならぬ」ということである。わかりやすく言えば、中学校を例にすると、英語の授業では他の8教科（8教科が生活のすべてを網羅しているわけではない）に含まれる内容をすべて考慮しなければならない、のである。

われわれは言語によって社会・数学・音楽・美術・保健体育・技術家庭の内容を語るのである。英語は言語である。であるから、英語によって社会・数学・音楽・美術・保健体育・技術家庭の内容を語らなければならない。英語との比較ということを考えれば国語（あるいは、日本語）も当然対象となる。

もちろん、英語独自の教育内容はある。発音や文法（英語の論理を含む）がそれだが、これだけでは英語の授業にならない。中身がなければ言語にはならない。発音や文法だけではほとんど何も語ることができない。

では、どうするか

英語の学習を始めたばかりの中学校1年生にそんな難しいことが語れるわけがない、と言われるかもしれない。だが、私はそんなに難しいことを言っているわけではない。

私は「中学校1年生に英語を教えるにあたっては、彼らが小学校6年間に得た知識・技能を活用

すべきだ」と言う。

1つの例だが、小学校4年生の算数で cm^2 を習う。「平方センチメートル」と読まされる。中学校に入学して英語を習い、cやmが英語の文字であることを知る。では cm^2 は英語ではどういうのか、と考える。しかし、英語の教科書にはそういう話題は出てこないし、英語の教師も触れてはくれない。数学の教師も当然ながら（少しも当然ではないのだが）触れない。仮に英語の教科書にsquare（四角い広場）が出たとしてもsquare centimeter(s)には絶対と言っていいほど触れられない。結局、生徒は英語の教師からも数学の教師からも見離されている。2つの山の谷間に落ち込まされてる。永久に救われない。

英語の教科書には楽器のpianoが出てくる。しかし英語の教師は楽譜で用いられる♪には触れない（これは6年生で習う）。♪が「弱く」を表す記号であり、読み方が「ピアノ」であることを生徒は知っている。ではこの♪と楽器のpianoとの関係は何だろう、と考える。しかし、英語の教師も音楽の教師も説明しない。こういった話題は英語の教科書にも登場しない。

I visited Kyoto three times. といった言い方は中学校で必ず習う。そしてtimesは「回」という意味だと教わる。だがこのときに、たとえば $3 \times 4 = 12$ の読み方に触れられることはない。 \times はtimesと読み、したがってThree times four is equal to twelve. であり、これは「4を3回」という意味である、などとは言わない。日本の算数であれば 4×3 と書くのだ、といったことにまで及ぶことは絶対にない。

中学校ではdifferentという単語を習う。「違う」という意味だと教わり、「～とは違う」はdifferent from～だと覚える。これはこれでいいが、このときに小学校4年の算数で習う「差」に触れられることはない。This is ten. This is six. The difference is four. といったことは出るはずがない。まして、「和(sum)」「積(product)」「商(quotient)」（日本語はすべて4年生で習う）となると高校を卒業しても知らない。いや、大学生さえも知らない（英語教師でも知らない人がか

なりいる。そして、IQのQがquotientであるとも思わない）。

またまた算数だが、(<)や(>)などの不等号は小学校3年生の学習項目である。 $2 < 5 - 2$ や $2 + 3 > 4$ などは知っているのである。にもかかわらず「比較級」の導入に不等号が利用されることはない。Two is less than five minus two.とかTwo plus three is greater than four.くらいは語らせてもいいのではないか。Taro is taller than Jiro.などというどうでもいいような内容で比較級を導入し、しかもtallerは「より高い」、than～は「～より」といった日本語を与えて、「そうかア、英語では、太郎は次郎よりより高いです、と言うのかア、ヘンなの！」と生徒に言わせるよりもよほどマシではないか。

小学校6年生の理科では、水溶液の酸性・アルカリ性・中性が登場する。今ではIs that a door or a window?などといった知能程度の低い文が教科書に現れることはなくなったようだが、といって、This is a solution. Is it acid or alkaline?のようなものは絶対に登場しない。

あるときこういった話をしたことがあって、そのときある教師から「そんな難しい単語を生徒が覚えられるはずがないでしょう」と、かなり強い調子で難詰された。

私の答えは次のとおり：難しい単語というものはないのです。いや、あるといえばある。それは、ある特定の人にとって難しい単語です。私にとって、あるいは、あなたにとって、難しい単語というものはあります。彼にとって、彼女にとって難しい単語はあります。しかし、すべての人ににとって難しい単語というものはありません。一般的に言えば、知らない単語、関心のない単語は、確かに難しい。そう考えてください。

すべての生徒の要求に応える

と、書いたのはいいけれども、これは大変な仕事である。しかし、もともと教師の仕事というものは大変な仕事なのである。なにしろ「なんで英語やるの？」と質問されたとすれば、それはあなたの敗北であるからだ。敗北はよくない。

「すべての生徒の要求に応える」しかないのである。

目の前にいる生徒たちは、社会科大好き、理科の「第2分野」大好き、器楽大好き、料理大好き、野球大好き（と、いくらでも続くのだが）といった生徒たちである。英語の授業は、こういった「大好き」に対応しなければならない。バスケットボール大好きの生徒は、dribbleとかshootなどという単語はたちまち覚えてしまうであろう。バレーボール大好きの生徒はvolleyの意味はすぐにわかるし、テニス大好きの生徒は、テニスの「ボーラー」はvolleyであったのかと、すぐに納得する。野球大好きの生徒に、dead ballの本当の意味を伝えれば、そうだったのか、と納得するであろう。

要するに、われわれ英語教師は、言語がかかわるすべての分野にかかわらなければならぬ、ということを知るべきなのである。prismは「角柱」であって、例の「プリズム」は三角柱の形をしているからprismなのであることを知らないことは許されない。pyramidが「角錐」であることも知らなければならない。「ピラミッド」は角錐の形をしているからpyramidなのである。

分度器がprotractorであることも知っているなければならない。skirtとshirtとshortの関係も知っていないなければならない。ズボンのことを英語ではなぜpantsとかtrousersのように複数形で言うのか、その理由も知らなければならない。shortsやbriefsについても同じである。ついでに、「ズボン」という日本語はもともとはフランス語から来たものであることを知らなければならない。実に、面倒なのである。コマドリはrobinというが、ではRobin HoodのRobinとはどういう関係なのかも知らなければならぬし、RobinがRobertのnicknameであることも知らなければならないのである。面倒この上もない。

結論

しかし、私たちは、言語の教師である。その道を選んでしまった。今さら後には引けない。言語の教師であるからには、言語がかかわる分野につ

いて、そのすべてにかかわる義務がある。その一部でも省略するわけにはいかない。

苦しい仕事である。が、今さら後には引けない。やるしかない。ということをわかっていただきたい、ということで、この文章を書いた。

そして、一方では、言語の教師であることを忘れた英語教師が数多くいて、この人たちに対して、私がモノスゴク腹を立てていることも伝えたかった。特に、高等学校で、大学進学志望生徒を多く抱えているところでは、ほとんど、英語を教えていない、ということが言いたかった。

英語を教える、とはどういうことか。それは、英語が使えるようにしてやる、ということである。中学校3年間を終えても、高等学校の3年間を終えても、さらに大学で英語を習っても、どうにも英語が使えない、というのは、異常事態なのではないか。

英語教育界は、実は、このことについて議論したこととはなかった。いや、なかったと言うのはいけない。私の知る限りでは、このことを正面から論じたのは、H. E. Palmerである。Palmerについて説明する余裕はないが、Palmer博士が示した、たとえば*English Through Actions*（開拓社、1925）での授業展開などは、この、使える英語、そして、わかる英語を目指した、驚くべき業績なのである。が、このPalmer博士の業績は、財團法人・語学教育研究所による研究活動を通じて伝えられるのみで、まだまだ、英語教育界の主流にはなっていない。

英語は、教えるのならば、使える英語として教えなければならない。そうしなければ、生徒たちの要望に応えられない。が、今の英語教育は間違っている。進学のための英語教育になりきがっている。そこで、私のほぼ10年前から言い始めた主張を言っておこう。

それは、上級学校受験科目から英語（外国語）をはずそう、である。この私の主張に賛成してほしい。英語教育をまともにするために、受験科目からはずしたほうがいい。受験科目であるかぎりは、英語の授業はまともにはならない。

（わかばやし しゅんすけ／都留文科大学・東京外国语大学名誉教授）

Achieving Better Cooperation : Team-Teachers in Japanese English Language Classrooms

Craig Jackson

The purpose of the article that follows would seem to be to shed light on the perennial problem Team-Teachers across Japan are faced with whenever they step into a classroom : how to cooperate. I would be rather out of my league if I promised each reader that what follows would teach them each something about their unique circumstances, be they good or rather less so. Instead I would like to offer those who continue reading a practical recipe or exercise for setting up an environment for cooperation—by making a workshop or teachers' meeting group **communicate** about their problems.

What follows is culled from the lessons I have learned, often the “hard way,” for dealing with my team-teaching partners in the classroom. I hope you will be able to adapt my “scheme” to make it useful for yourself.

Situational Introduction : A Workshop

This article is not *really* an article. It is an adaption of a workshop I have given to a variety of audiences. As it was “written” to be spoken aloud, it is not a closely argued thesis, nor is it a theoretical blueprint. It is a detailed (for this article) **workshop outline**. If you think it useful, please use it in a workshop or teachers' meeting setting. That is really what it is for!

Philosophy and Workshops

When working with any size group, I like to

stress a few things before launching into my talk. First, as a speaker, I am not a teacher ; I am a **guide**. Second, the audience is not there to sit and listen ; they are there to **participate**. Before the reader attempts to try out the information in this article, I would hope that these points can be made clear to the intended audience.

As teachers, we are all great storehouses of knowlege and ideas. This bit is frequently overlooked by most people. Teachers go into classrooms day-in and day-out. We all know we are in class to educate. We all have good ideas about how to accomplish our goals. The problem often arises when we try to share our ideas. When obliged to team-teach, the situation can often become unmanageable.

My goal in workshops is to encourage communication and the sharing of ideas. As the “guide,” I am only a facilitator. I try to activate a willingness to talk about how to teach with a team-teacher using the best resources we have available to us: **ourselves**. With these points in mind, let us get into the recipe/workshop.

The Workshop

Introductions

When everybody settles down and is ready to go, make sure to get yourself (and the workshop) firmly grounded. Start with something easy to get everyone talking right away. Hope-

fully people are sitting in pairs. If they are not, put them into pairs. Next, have them introduce themselves to each other. Tell them that they will be introducing their partner to the rest of the group. Have them remember the following things about their partner :

- | | |
|--|--|
| • If everyone is NEW | • If everyone knows |
| to each other : | each other : |
| 1. Name | 1. Favorite food |
| 2. School(s) teaching at | 2. Music you hate |
| 3. Type(s) of school(s) | 3. Person who has affected
you (in a good or bad
way) most |
| 4. Team-teaching experience? Please describe | 4. Who you have team-taught
with? |

After about five minutes, have each person introduce their partner. Give them about one minute each to do this. {If you are working with more than ten people, have only *a part* of the total group give introductions. No one should have to sit through **thirty-five** introductions...}

With this activity you have started off on the right foot. The audience should now have the sneaking suspicion that you are going to make *them* talk—even if you have not yet told them so directly.

Common Knowledge Sharing

This next section has two purposes. First, to keep the audience involved, second, to make everyone realize just how many things are involved in making a team-teaching situation a one-of-a-kind thing.

After the last person introduces his/her partner, (casually) ask, "**When we are preparing to team-teach a new class, just how many things do we need to consider?**"

Try to elicit answers from as many people as possible. Also, it is recommended that you ① Write out the information offered by the audience on a black or white board, ② Not spend

too much time on this part of the workshop [You can lose some audiences if you do not keep moving!]. By way of suggestion, try have your audience consider some of the following things (add to or change as you see fit):

1. Classes
 - a . Types
 - i . Production
 - ii . "Soaking-up" information
 - b . Times taught
 - i . Which year students
 - ii . Time of the week
 - iii. Time of the day
2. Book/Materials
 - a . Lecture style (book/materials)
 - i . "Me talk..."
 - ii You listen"
 - b . Interactive
 - i . Teachers/students trade-off
 - ii . **Best for team-teaching!**
3. Teachers
 - a . Experiences (in life)
 - b . Educational background
 - c . Personality

The goal here is to consider how **difficult** it is to **generalize** about team-teaching, not to make the discussion so complex that people fall asleep. Tailor your questioning and information gathering accordingly!

Activity #1-Communication Pairs

With the above information still fresh on the black/white board we dive into a **warm-up** for the core of the workshop. Tell your audience that they are now going to do a timed exercise. Within five minutes, each person in the pair will have to memorize ten unusual things about their partner. Pass out the role cards (detailed below), and let them go to it.

This exercise is a **trick**. Its purpose is to show how, even at a very basic level of communication, **differences** among all people are present. This is accomplished by surprising one

of the people in each pair into realizing something is very wrong.

Each person should have a card or strip of paper with one of the following bits of information copied onto it:

COMMUNICATION PAIRS... EVERYBODY'S DIFFERENT!

1. Please introduce yourself to and continue holding a normal conversation with your partner for five minutes. (**Normal Card**)
2. Please introduce yourself to and continue holding a normal conversation with your partner for five minutes. Look directly into your partner's eyes when speaking.
3. Please introduce yourself to and continue holding a normal conversation with your partner for five minutes. Never look into your partner's eyes—ever!
4. Please introduce yourself to and continue holding a normal conversation with your partner for five minutes. Pause for five seconds before saying anything after your partner finishes.
5. Please introduce yourself to and continue holding a normal conversation with your partner for five minutes. Interrupt your partner as often as you can.
6. Please introduce yourself to and continue holding a normal conversation with your partner for five minutes. Say as many nice things about your partner as possible.
7. Please introduce yourself to and continue holding a normal conversation with your partner for five minutes. Disagree with your partner as much as possible.
8. Please introduce yourself to and continue holding a normal conversation with your partner for five minutes. Try not to

talk at all—let your partner do all the talking.

9. Please introduce yourself to and continue holding a normal conversation with your partner for five minutes. Talk all the time—try not to let your partner talk at all.

One person in each pair should have a copy of card #1; the other person should have one of the others (numbers 2–9). There needs to be a “mismatch” of information in this activity. **Do not** give both people in a pair copies of card #1. This will defeat the purpose of the exercise. If somebody has a question about what is on the card, try to answer their query as nonchalantly as possible. Give the pairs five minutes, and let their conversations run their courses. You should be able to tell how things are going after the first few minutes. Try to keep people acting their “roles” out to the best of their abilities.

When the five minutes are up and tension levels are a bit excited, ask this question to anyone who has card #1 (the normal card) : **“How did you feel?”** Be prepared for any and all kinds of answers. The goal at this point is to **use the experience** the audience has just had **to focus** in on the differences between each of the partners. See if each “normal partner” can guess what the difference was about their partner. After letting the pairs try to guess, have the “different partner” show their card to their partner.

As the “normal partner” realizes how the exercise really went about, ask this question (one of the key questions for the remainder of the workshop) : **“Are all Japanese Teachers (of English) the same?”** See what immediate reactions you get. If you get none, do not be concerned. It is enough to let the question “hang” in the air unanswered for a while.

Experience Sharing

Now that the audience is thinking about differences among themselves, it is time to add another level to the discussion. Ask the following question: **"What are some of the differences between the non-Japanese teachers of English you have worked with?"** Let the answers range over the following areas (feel free to add to, subtract from, and/or modify the list, especially if your group is not a 100% Japanese Teachers of English group) :

1. Age
2. Sex
3. Country
4. Educational background
5. Experience in/outside of Japan
6. Reason for being here
7. "Philosophy" in general

Try to keep the discussion constructive and practical. Try not to let the information gathering turn into a "speak hate" session.

As the discussion level begins to wane, segue into the next discussion area with this question : **"What do we look for in a team-teaching partner?"** Try to focus your information gathering on the following areas :

1. Roles : define them
 - a. What do I do during class?
 - b. What do you (the team-teaching partner) do?
 - c. Are our roles always the same?
2. Goals : define them
 - a. What are our short-term goals for the class?
 - b. What are our long-term goals for the class?
 - c. Are there any special class requirements/circumstances?
3. Specifics : everything else
 - a. Lesson plans

- b. Books
- c. Materials
- d. Before and after class discussions/goal checking

To drive the point home, ask each teacher to put the "*differences between non-Japanese teachers of English you have worked with*" idea together with the "*what do we look for in a team-teaching partner*" idea. Do this by asking : **"In what areas have your team-teaching relationships been less than satisfactory? What can you do to improve as a team-teacher?"** Have everyone write down a few answers to this two-part question, but do not spend too much time on it. The final section of the workshop will allow for lots of focusing in on these points!

Teacher Types Activity

While your audience is considering the question just posed, pass sheets A and B out to each of them.

Sheet A

INSTRUCTIONS :

Consider Roles/Goals/Specifics. Do this by identifying the type(s) of class(es) from those listed below that would present special problems to you when working with a team-teaching partner like those on sheet B.

- | | |
|-----------------|------------|
| 1. LL | 3. Reading |
| 2. Conversation | 4. Writing |

Sheet B

THE "TYPES"

1. Your partner is here to change the Japanese educational system. S/he disagrees with everything you want to do in class.
2. Your partner is lost/dazed/confused.

- S/he thinks anything you want to do would be great—s/he really has no opinions about what will be done in class.
3. Your partner does not think planning is very useful—and would prefer not to do any, at all.
 4. Your partner is an academic. S/he thinks **everything** must be planned out.
 5. Your partner is a teacher in her/his home country and s/he is appalled at the level of education at your school. S/he is very critical of you as a teacher.
 6. Your partner is an “international-type person” and is very flexible. S/he not only contributes ideas, but also listens to your ideas.
 7. Your partner does not like to plan anything, but does not mind if you do. S/he is quite neutral about what you would like to do in class.
 8. Your partner is a skeptic. S/he questions and doubts everything you would like to do in class.
 9. Your partner really wants to be Japanese. S/he is always trying to “learn the Way” from you.
 10. Your partner is a communicator. S/he resists any of your ideas if they deal with grammar or guided practice.
 11. Your partner enjoys improvisation. S/he resists all attempts that go against the impromptu spirit s/he likes to take into your classes.
 12. Your partner is very quiet and not very self-assertive. Grammar practice and guided readings are all s/he like to do—because these activities are safe.
 13. Your partner feels that the students are the most important thing in a team-taught lesson. If an activity is not student-centered, s/he won’t allow it to be done in class.
 14. Your partner has had nothing but bad experiences since arriving in Japan. For this reason s/he is overly careful about agreeing or committing to anything you want to do during class.
 15. Your partner does not think Japanese teachers do enough of the teaching in their team-taught classes. S/he makes sure you do most of the activities in your classes together.
 16. Your partner is enjoying everything **but** working, here in Japan. S/he is currently hung-over, and doesn’t feel like discussing your class together until it is too late.
 17. Your partner is unsure of her/his position/function in the classroom with you. S/he constantly asks you what s/he should *really* do during class.
 18. Your partner is completely lost. S/he never seems to remember what the lesson plan is for the class being taught.
 19. Your partner thinks pair work is the answer to every language learner’s problem. S/he wants to make every exercise into a pair work exercise.
 20. Anything is OK with your partner, but s/he never helps you during class.

Then, divide your audience into small groups. In these small groups (of four or five people), have them follow the directions on sheet A. All the guide (you) needs to do now is to **let them talk!** If the need arises, circulate around the room and answer questions.

Options and Conclusions

As the groups are discussing the teacher types, consider whether a summation exercise is required or not. **If one is**, ask each audience member to summarize what the optimum roles, goals, and specifics would be for him/her in a

(continued on p.25)

文法と伝達態度

今井 邦彦

I. 流刑者再訪

構造主義言語学という理論が昔あった。これに従うと、言語による伝達とは「刺戟とそれに対する反応」という過程にはかならなかった。言語獲得といふものも、白紙である幼児の頭脳の中に、刺戟・反応・強化といった心理的過程の積み重ねによって「習慣」が形成される結果生ずるものとされた。語学ラボラトリーもバタン・プラクティスも、構造主義的言語観・伝達観の産物であった。

構造主義的言語観が放逐されて久しい。なぜ放逐されたのかについて今更詳しく述べる要はなからう。簡単に言えば、生成文法という「より良い仮説」が登場したからである¹。

2. モデュールとしての言語能力

構造主義が経験論に依拠していたのに対し、生成文法は合理論に立脚する。幼児の頭脳は、言語に関して白紙であるどころか、普遍文法を備えている。普遍文法は原理とパラミタから成る。幼児は、原理を基盤に、自分が生育する言語共同体で使われている言語を手がかりとしてパラミタの値の設定や語彙などの「周縁部分」の画定を行い、その言語に関する「言語能力 (linguistic competence)」を獲得する。

こうした主張の詳細や、それがどういう論拠から正当化されるのかについては、再び、注1に挙げた書物その他に譲らざるを得ないが、この稿の目的からして重要なのは、生成文法では「言語能力」が“モジュール”として捉えられている点だ。モジュールとは、たとえば宇宙船を構成する、そ

れぞれ独自の構造・目的・機能を持った要素のことをいう。command moduleと言えば司令飛行士用の「司令船」を意味し、lunar moduleは「月着陸船」を指す。生成文法が主張するところは、人間の精神活動には視覚・聴覚・数学的能力など、さまざまなmodulesがあり、言語能力もそうした諸modulesの一つであるということだ。

ある能力がmoduleであるということは、それが他のmodule(s)から「情報的に遮蔽されている (encapsulated)」ことを意味する。つまりそれが不透明なカプセルに閉じ込められていて、お互いに相手の中身が見えないのである。知覚の際に生ずる錯覚がその例だ。(1)はあまりにもよく知られているので説明は不要かも知れないが、

(1) <————→ >————<

水平な線の長さは左右の図とも同じなのに、右のそれの方が長く見える。面白いことに、いくら物差しなどを使って長さが同じであることを確かめても——つまり他の認知分野からの情報の助けを借りても——右の方が長いという印象は消えない。

言語能力がmodule性を持つものであることは次のような考察からわかる。(2)~(7)を見よう。

- (2) John loves Mary.
- (3) John doesn't love Mary.
- (4) Mary is loved by John.
- (5) John is loved by Mary.
- (6) *John love Mary.
- (7) *John Mary loves.

(2)は、John や Mary が具体的にどの人物を指しているかがわからなくても、またかりに人物が特定できたとして「John が Mary を愛している」という事実があろうがなかろうが、文法的に正しく、意味の通ずる単語連続であると認定される。(3)が(2)とは相容れない意味を持つ文であること、(4)が(2)と形式は違うがほぼ同じ意味を持つ文であること、(2)がかりに事実であっても、そのことから必ずしも(5)という結論は出てこないことも、これまた言語能力以外の module(s) からの情報に頼ることなく、判定できる。(6)が、古風な願望文(「John が Mary を愛することになりますように」)としてならともかく、(2)の意味をあらわす現代英語としては不適正であることや、(7)がやはり現代英語としては落第であることも、記憶その他の modules に訴えずにわかる。同様に、英語と日本語の双方に通じている人なら、(2)～(5)に相当する日本語表現を英語に移しかえるよう要請されれば直ちにそれを行えるし、(2)の意味を表すつもりで(6)や(7)を使うことはない。

3. コミュニケイションの NON-modularity

ところが言語を使った「伝達 (communication)」ということになると、話はがらりと変わってくる。伝達とは、modular な、つまり module 性を持ったものではあり得ないのである。次の対話を見よう。

(8) A: Is Jane a good cook?

B: She's English.

B 氏の発話を文法的・語彙的にどうひねくりまわしても、Jane isn't a good cook. という意味は出てこない。にもかかわらず A 氏はこの発話をそのように解釈する。なぜか? A 氏には「イギリス人はみな料理が下手である」という考え方——当たっているかどうかはともかく——があり、この考え方と B 氏の発話の両方を前提とした「推論 (inference)」を行なった結果、そういう結論に達するからである。この推論を幾分きちんとした形で書くと(9)のようになる。

(9) $(\forall x) (\text{Eng}(x) \rightarrow \neg \text{GC}(x))$

$$\frac{\text{Eng}(\text{Jane})}{\therefore \neg \text{GC}(\text{Jane})}$$

((9)を普通のことばで言えば、第 1 行は「イギリス人はすべて料理が下手である」、第 2 行は「Jane はイギリス人である」、第 3 行は「ゆえに Jane は料理が下手だ」である。)

(8) B を「Jane は料理が下手である」の意に受け取る人は、A 氏のような考え方の持ち主か、あるいは、その考えにはくみしないものの、イギリス料理はまずいという一般的評価があることを承知している者でなければならない。イギリス料理ないしその一般的評価について何も知らない人にとっては、(8)B は謎のような、あるいは不真面目な答——「先日ご用立てしたお金、いつ返して下さるんですか?」に対する「今日は良いお天気ですねえ」に類した——としか受け取れない。(8)B が「カノジョハイギリスシンデス」の意味であることは分かりすぎるほど分かっているにも拘らず、である。ということは何を意味するか? 伝達というものは、言語記号を言語能力という module 内部で処理するだけでは成立せず、module 外の要素——記憶・一般知識など——とのいわば突き合わせを必要とする場合が多く含まれる、ということである。

4. 中枢認知体系と関連性理論

module というものは、上に述べたとおり特定的で情報的に遮蔽されたものである。一方、我々人間がさまざまな modules から得られる情報を突き合させて統合的な推論や判断、つまり思考を行なっているのも事実である。とすれば人間の精神活動の中には、このような統合を司る領域があることになる。そうした領域は「中枢認知体系」などの名で呼ばれる。

中枢認知体系で行われる推論や判断の素材となるものには、ありとあらゆる可能性がある。前日読んだ他人の論文の中でどうも疑問に思えていた部分が、まったく畠違いの友人と酒を酌み交わし

つつ四方山話をしているうちに突如腑に落ちた、などという経験しか凡人である筆者には語れないが、天才的自然学者の中には、風呂に入っている最中に突然素晴らしい理論的着想を得たり、名詩を鑑賞することが理論構築に一番役に立つ、などという人たちがいるらしい。何がどのようにしてヒントとなったのかはご本人たちにもわからぬ。こうしたことから Fodor などは中枢認知体系を対象とする学問の可能性について極めて悲観的な見方をしている²のだが、関連性理論 (Relevance Theory) の立場からは、科学理論構築の場合と違い、伝達についてはまさしく学問的接近の可能性があることが充分な実践的証拠と共に主張されている。

その主張の詳細については注 3 の資料等を参照願いたいが、約めて言えば次のようになる。人間の認知活動の根源は関連性の追求にある。ことばを替えれば、人間は常にものを知りたがっている存在なのである。だから、発話をするという行為はそれ自体、「私の話に耳を傾ければ、あなたの知りたい情報がたやすく得られますよ」という呼び掛けを行なっていることになる。そこで聞き手としては、発話の内容と一緒に推論のための前提として使い得る記憶・知識 etc. の中から最も「たやすく」接近しやすいものを選んで解釈をするし、発話者も聞き手の解釈を助ける色々な手立てを講ずる、というわけなのである。

5. implicature への負荷に関する日英語比較

日本人はものごとをはっきり言わないのに対して、英語国民は直截的な物言いをする、よく言われる。果たしてそうだろうか？ もし「ひねりを利かせたもの言いをする」=「はっきり言わない」、「発話を解説付きで行う」=「直截的なもの言いをする」という定義で考えるならば、実情は上記の通説の逆なのではないかと筆者には思える。

関連性理論では(8B)のように「明示的に言われたこと」を explicature (明意)，そこから「推論によって解釈される」意味 ((8B)に関して言えば Jane isn't a good cook.) を implicature (暗意) と言う。(実は明意・暗意の区分はもう少し複

雑なのだが、この話では以上のように考え、いわゆる「言外の意味」が暗意であると思ってよい。) (8B)が単純な平叙文であるのに対して、これを自然な日本語に直せば、どうしても「だってイギリス人だもの」の下点部のように「料理が上手なわけないだろ」と言う解釈を誘導するような解説的語句が加わる。文句を付ける場合もそうだ。Hey, you skipped the line. を直訳した日本語文、「君は列に割り込んだ」は、どう考えても文句・警告としては不自然である。やはり「君、割り込みはずるいぞ。列の後尾につきなさい」のような暗意部分がほとんどゼロな言い方が好まれる。上に言う「ひねった言い方」とは、(8B)や 5 行上の英文のように暗意に負荷を掛ける言い方にはかならない。⁴ 無礼な態度や口の利き方をする人を非難する場合、英語圏では I should have thought you were politer than that. /That's the last remark I should expect from a civilised person./I wouldn't use such rude language. などのいわば婉曲な表現が効果を挙げるが、これを直訳したような「もっと礼儀を心得た方かと思っていましたが」・「知性ある方のおことはとも思えませんね」・「私だったらそういう粗野なことは使いません」はどうだろうか？ 「持って回って嫌味を言いやがって」・「懶懶無礼な奴だ」という反応を招くのではないか？ 「失敬なことを言うな」・「乱暴な人だ」・「ことば遣いに気をつけなさい」などの、もっと直截な表現の方が相手をたしなめるのに効果的であろうと思う。

笑いの世界でも事情は同様である。次を見てほしい。

- (10) Did you hear the one about the drunk and the fat lady? The fat lady says, "Hey, mister, you're drunk." "Yeah," replies the drunk, "but tomorrow I'll be sober."

Tomorrow I'll be sober. という explicature には何の可笑しみもない。これによって喚び起こされる You, however, will still be fat tomorrow. という趣旨の implicature が笑いを誘うのである。こういう「ひねった」笑いは日本ではありません人気

がない。(10)を訳して落語家や漫談師に演らせると、「つまりデブは明日になってもデブだってこってすな」などという解説が加わりそうである。⁵

6. 文法を捨てる？

ほとんどの日本人にとって、英語学習の最終目的がこの言語を自由に使いこなせるようになることであるのは言うをまたない。ただし筆者は、最近ともすれば耳にする「文法などどうでもいいから、ともかくコミュニケーション能力を身につけるようにせよ」などという暴論には真っ向から異を唱える者である。中学1年という、「知らず知らずのうちに言語をマスターする」ための臨界期を過ぎてから英語学習を始めるほとんどの日本人にとって、明示的な文法教育は不可欠である。明示的な文法意識なしにどうやって、たとえば、(2)～(5)を産出し、(6)、(7)を産出しない能力を身につけさせることができようか？ 無論、生成文法のような言語理論をナマの形で学習者に説くことによって効果を期待することは無理である。注6に挙げるような「理論と実際を教える」文法書が必要とされるゆえんだ。

とは言いながら、文法(と辞書)だけではコミュニケーション能力が得られないのもまた事実だ。英語圏の文化を知ることが肝要である、ということがしばしば言われる。英語圏の歴史や諸制度・習慣・宗教 etc., etc. を知ることは間違いない大切なことである。前項で扱ったことがらも、まさしく日本と英語圏という文化圏に見られる相違である。このような相違が指摘されると、次のステップとしてその相違が両文化圏のいかなる社会的要因に基づくのかが問われる、というのがかつては流行った。そのような接近法も誤りではないのかも知れないが、筆者にはこのような相違はむしろ両社会のあり方そのものの一部であると考える方が正しいのではないかとも思える。それはともかく、前項で指摘したことは、コミュニケーションに臨む態度そのものに関するものであるがゆえに、あるいは文化の他の側面よりも優先して認識されるべきことがらかもしれない。

文法知識が伝達にとって不可欠であることを再

確認し、同時に英語圏の文化、それもコミュニケイションに際しての姿勢に直接関わる側面を正確に把握することの重要性を強調すること、それが本稿の目的であり、題名の由来でもある。

注1 今井邦彦編 1992⁸ 『チョムスキーカルシ』 大修館 参照。

注2 J. A. Fodor. 1983. *The Modularity of Mind*. MIT Press.

注3 Dan Sperber and Deirdre Wilson. 1986. *Relevance: Communication and Cognition*. Basil Blackwell. (内田聖二他訳, 1993. 『関連性理論—伝達と認知—』研究社)

今井邦彦 1995. “関連性理論の中心概念” 『月刊言語』 Vol. 24, No.4.

注4 暗意に負荷を掛けた英文の例を豊富に収めたものとして次の書がある： 今井邦彦, 1995. 『英語の使い方』大修館。

注5 このあたりの考察に関する参考文献として次が挙げられる。

今井邦彦 1992. “笑いの日英語比較” 『英語教育』 Vol. 41, No. 5.

—— 1994. “英語国における「風流」・「粹」” 同誌 Vol. 42, No. 12.

—— 1995. “やさしいだけでは生きていけない：文句のつけ方” 同誌 Vol. 43, No. 12.

注6 K. Imai et al. 1995. *Essentials of Modern English Grammar*. Kenkyusha.

(いまい くにひこ／学習院大学)

(continued from p.21)

given (from sheet B or in a real-life) team-teaching situation. If one is not (as I have found with most audiences), just let them talk.

You have accomplished your goal. They are talking. Now let them set up and accomplish their goals—“how to cooperate.” Long live communication!

(クレーランド・ジャクソン/東京都立国際高等学校)

コミュニケーション重視の視点

米山 朝二

はじめに

中、高、大を問わず、英語教育に対する批判が各方面から寄せられています。的外れの指摘が皆無とは言えないまでも、多くの批判はこれまでの英語教育に改革を迫るものになっています。しかし、大多数の英語教師は、これまでも熱心に授業に取り組んで来ており、それは他教科の教師に劣るものではなかったはずです。これ以上何をせよと言うのか、という呟きが聞こえても不思議はないくらいです。しかし、だからこそ英語教師に「意識変革」が求められているのだ、と言うこともできるでしょう。それでは、英語教育のどの側面の改革にどのように取り組んだらいいのか、いくつかの観点から述べていくことにします。

何を教えるか

答えは自明です。しかし、英語に関する知識、情報に留まらず、英語を用いる能力、言い換れば英語によるコミュニケーション能力の養成に教師の注意は最大限に払われるべきでしょう。学校の英語教育では英語の基礎学力の充実が最終目的であることに異論をはさむ教師は少ないでしょう。問題は、基礎学力の定義です。基礎学力は、いわゆる英語の文法能力と同義ではありません。それは、習得した文法能力を駆使して、状況に応じて、適切に英語を用い、当面する目的を実現できる発展の可能性を秘めた英語運用能力です。

当然、個々の学習者のそれまでの学習経験により期待される基礎学力のレベルは異なってきます。初心者レベルでは決まり文句を多用して、日常生

活のごく普通の出来事について‘誤り’を多く含む英語を使ってようやく意志の疎通を図れる基礎学力しか望めないかもしれません。一方、上級者レベルでは、専門分野を含む広い範囲の話題について、論拠を明確にして意見を述べることが期待されます。学校、学年に応じた英語熟達度の明確な規定とそれに基づいた具体的な指導方法についての今後の研究が待たれます。なお、1980年代からアメリカで盛んに行われた外国语熟達度研究の適切な要約は Ommagio Hadley (1993) に見られます。

要は、中学生であっても、それぞれの段階で適切な英語駆使能力の習得が日々の英語授業の重要な目標になるように授業過程を組むことです。

Pattison (1987) は、従来の教室内の口頭活動と教室外のコミュニケーションを対比させ、その特色を明らかにしています。要約してみましょう。

教室内口頭練習 教室外コミュニケーション

What: コミュニケーションの内容

教師が決定	話し手が決定
予測可能	予測できない

Why 1: コミュニケーションの理由

練習のため	社会的、個人的な理由で
情報差無し	情報差を埋めるため

関心のあることを伝える

Why 2: コミュニケーションの結果

教師の評価	目的の達成
	情報差が解消される

Who: 参加者

大団体	小団体
-----	-----

教師と対面 形式に注目	聞き手と対面 内容に注目
How: 方法	レベルに厳密に対応しない
生徒レベルに応じた言語形式	多様な手段
正確な言語表現	問題点は意味の交渉で解決

教室内の言語活動で、上の表の右欄の特徴をすべて組み入れようとしても、それは困難なことが多いでしょう。しかし、できるだけ右欄の特徴を考慮に入れた授業改革を心がけることが大切です。それでは、具体的にどのような方法が実行可能か、speakingに限定せずに考えてみましょう。

どのように教えるか

●意味と形式の結合

言語形式の習得の重要性を否定できないものの、意味を考えなくともできる機械的な練習は、英語学習では価値の低い活動です。単純な練習も常に意味を考えて行う有意義活動にする努力が望まれます。次の例は両者の違いを示しています。

〔機械的練習〕

T: Mary likes tea but she doesn't like coffee.
T: cats/dogs
S: Mary likes cats but she doesn't like dogs.
T: Good....

〔有意義練習〕

T: Say true sentences about your family.
My father likes tea. or My father doesn't like tea, for example. What about coffee?
S: My mother likes coffee.

●小集団活動

日常生活の言語活動は、ごく少数の話し手と聞き手の間で生じます。しかし、教室内の言語活動は、これと際立った違いを示します。40人の前で、しかも英語で発表することは過重な努力と緊張を話し手に要求します。

生徒が安心して英語で話し合える自然な場面を

できるだけ多く確保することで英語による言語活動に生徒が従事できる可能性は高まります。そのためには、ペア活動、小集団活動を多く取り入れます。次の例のように、個人、ペア活動でできるだけ多くの文を作り、自信がついたところで教師の指名によるクラス全体の活動に移ります。

T: Make as many questions as possible using the frame. (個人作業)

Have /Has	you your mother sister	seen written broken played	a giant panda? a poem? a story? a dish? a glass? golf? handball?
-----------	---	-------------------------------------	--

T: Now talk in pairs using the questions and answer them with yes or no. (ペア活動)

T: Have you ever written a poem, A?

A: Yes, I have... (全体活動)

...

T: Let's see how well you remember... Who has written a poem?... (全体活動)

●メッセージ本位

言語体系の習得の重要性は論を待ちませんが、そのために話しの内容に注目させることが軽視されがちです。教師は生徒の意図をくみ取ろうと努力し、その過程の中で両者の間に意味の交渉がなされ、コミュニケーションの成立によって生徒の言語習得が促進されるのです。

例えば、リーディングの理解のQ & AでSingapore became independent country in 1965. の箇所で教師の How old is Singapore as an independent country? の問い合わせに対して、生徒が In 1965. と答えたとしましょう。質問に的確に返答していないという観点で No と教師は応答するかもしれません。しかし、次のやりとりは十分可能ですし、この方がメッセージ本位の指導にかなっているばかりか生徒の言語習得にもプラスに作用します。

T: Yes. It became independent in that year.
This year is 1995. So how old is Singapore as

an independent country?

S: 30 years.

T: Yes, it is 30 years old. Can you say the answer again?

S: It is 30 years old.

T: Excellent. (米山, 1989)

同様なことは音読についても言えることです。次の形式重視の従来の方法とメッセージ本位の方法を比較してください。

[形式重視]

T: Open your textbook to page 54. Yamada-kun, read from the beginning. Everyone, look at your textbook carefully and listen while Yamada reads the text....

[メッセージ本位]

T: Read the text on page 54 in pairs. While one student reads the text aloud, the other keeps the textbook closed and listens carefully trying to understand what is being read.

上掲の Pattison の要約の左欄の特徴が形式重視の方法に、また右欄の特徴がメッセージ本位の方法に多くみられることに気づかれたでしょうか。同じテキストの異なる部分を削除したものを、交互に読み合って空所を補充させる gapped reading には、次に述べる情報差の考えが活用されています。

●情報差

相手の話しを聞こうとする気持ちが生じるのは様々な理由によるものの、話しの中に自分に関心のある、未知の、それ故予測し難い内容が含まれているからです。言い換えれば、聞き手と話し手の間に横たわる情報差がコミュニケーションの重要なきっかけになります。

間違い探しのような活動を除き、1枚の絵を見ながらその情景についてクラスで、或いはペアで英語で話し合っても、情報が共有されているため、英語による表現練習に終始します。これを、ペアの一方だけが絵を見て、他方にその情景を伝え、さらにその説明を聞いて、絵を再現する活動に変ることにより、情報差とそれを埋める活動になります。その結果コミュニケーション活動が実現できます。絵の内容がうまく再現できていれば、二人

の間の英語によるコミュニケーションが成功したことになります。

情報差を組み込んだコミュニケーション活動は、多様な活動が米山他 (1992) に紹介されています。次の単純な活動はその一例です。

T: When I'm hungry, I eat three bowls of rice.

What do you do when you're hungry? Ask at least 4 classmates and make notes. ... Go back to your seats and talk with your partner. Make notes while you listen. ... Now report your interviews to the class. ... Let's see how well you remember what your friends reported. Who eats icecream when she is hungry?

tired, sad, happy などもつけ加えることにより、インタビューはさらに興味深いものになります。得た情報を整理して少數の仲間からクラス全体に発表させます。教師は発表を聞きながらメモをとり、次にメモを基に、個々の発表者の発言内容に関し What does Taro do when he is hungry? などと問い合わせを発し、生徒の記憶力に挑戦します。このような Q & A により、当然、仲間の発言内容の理解に生徒の注意が注がれるようになります。Pattison の表の右欄の多くの特徴がここには組み込まれています。

なぜ変革か

上に英語運用能力の養成を目指した具体例を紹介しました。このような取り組みがなぜ必要か、理論的な側面を以下簡単に述べることにします。

●文法学習

Krashen の入力仮説が一時期、言語形式の学習よりも意味の理解を重視するものとして脚光を浴びたものの、最近、文法学習の重要性が多くの研究結果を踏まえて再び指摘されています (Lightbown & Spada, 1993)。しかし、それは文法訳讀方式への復帰を目指すものではありません。

最近の第2言語習得研究の多くは、学習者が文法項目を習得する順序は一定していて、教師によって提示される順序に必ずしも従わないか、一見学習されたようにみえた項目でも、短期間の内に

忘れ去られてしまうことを指摘しています (Cook: 1993)。文法項目の習得順序は、教師の提示順序にかかわりなく、学習者の中に内在するシラバスに支配されるとする Corder (1981) の指摘は、現在でもその妥当性を失っていません。

また、文法は体系の知識、すなわち宣言的知識の段階に留まっていては英語運用能力としては不十分であり、手続き的知識に転化することではじめて生きた英語力となることも指摘されています。様々なコミュニケーション活動を行う中で、必要に応じてより的確な表現に学習者の注意を引き言語意識の向上を図る、そのための有力な手段として文法指導の意義はあるのだ、と言うことができます。目的を持ったコミュニケーション活動なくしては、真の文法能力の養成は望めません。

●誤りの訂正

英語学習に誤りはつきものです。言語学習は教えられたことだけをそのまま鵜呑みにするよりも発話の解釈や表出にあたり、自ら文法規則の仮説を立て、さらにこの仮説を修正したり、新たな仮説を立てたりして、次第に英語の体系に近いものを作り上げてゆくという特徴を色濃く帯びています。「誤り」は、学習者の積極的な学習の現れです。さらに、教師は誤りから学習の状況を察知できます。学習者の学習を促すことを教師の任務と捉えれば、誤りは排除されるものではなく、むしろ推奨されるべきものです。

以上のこととは、しかしながら、すべての誤りは無視すべきだと言っているではありません。生徒のレベルを見極め、次のレベルに発展させる援助としての訂正は、英語教師の大切な役割の一つになります。このように、選択的な、賢明な誤りの訂正是教師の重要な任務となります。

●自律性の促進

上述したように、英語の基礎学力は発展の可能性を秘めた英語駆使能力です。言い換えれば、学校で学習した能力をさらに発展させようとする意欲とそのための学習方法の習得も学校の英語教育の大切な任務です。与えられたものは忠実に、しかしそれだけを学習しただけでは、教室外で活用できる英語運用能力を身につけたことにはならないからです。しかし、現実には、英語学習の目的

を自ら設定し、その達成のために自分にとって効果的な学習方法を試み、意欲的に学習に取り組む生徒が多数派を占めているわけではありません。さまざまな原因が挙げられるでしょうが、日々の学習活動のあり方がその一つとしてあることは否めません。教師の押しつけから生徒が積極的に参加する授業への転換、形式の正確な操作のみを重視する活動から目的を持った意図を伝え、理解することを重視する活動への転換は、自立性を促す基本的な要件です。紹介した具体例の多くが教師の直接的な指示を離れた、生徒同士の自由な言語活動を促進するものになっているのも、このような立場に基づいているからです。

Reference

- Cook, V. 1991. *Second Language Learning and Language Teaching*. E. Arnold (邦訳 米山朝二, 1993. 「第2言語の学習と教授」研究社出版)
- Corder, S. P. 1981. *Error Analysis in Interlanguage*. Oxford.
- Lightbown, P. M. & N. Spada. 1993. *How Languages are Learned*. Oxford.
- Ommagio Hadley, A. 1993. *Teaching Language in Context*. Heinle & Heinle.
- Pattison, P. 1987. *Developing Communication Skills*. Cambridge.
- 米山朝二, 1989. 「英語教育 実践から理論へ」 松柏社
- 米山朝二、大竹肇、Claudia Sadowski, Mirjana Ilic. 1992. 「すぐに使える英語の言語活動」 大修館書店

(よねやま あさじ／新潟大学)



An Introduction to Communication Strategy

V. E. Johnson

In recent years, one of the biggest changes in language teaching has been the change from that of emphasizing the grammatical forms of language to that of developing communicative language abilities. This shift was propelled in large part by the debate of linguists reacting to Noam Chomsky's categories of *linguistic competence* and *linguistic performance*. As developed in *Aspects of the Theory of Syntax*, (1965), *competence* referred to the native speaker's mastery of the abstract rule system which produces any and all of the well-formed (grammatical) sentences of a language, and *performance* referred to the actual use of language.

Many linguists were quick to point out that Chomsky's theory failed to address the sociocultural area of language, and in particular that there is a competence other than grammatical that speakers use to produce utterances that are appropriate to the context in which they are made. Dell Hymes was the first to use the term *communicative competence* to include those socio-cultural factors that Chomsky ignored in

his model. As Robert Cooper noted, "To communicate effectively, a speaker must know not only how to produce any and all grammatical utterances of a language, but also how to use them appropriately. The speaker must know *what* to say, with *whom* and *when* and *where*."¹

The nature of the communicative competence was further developed by many linguists but in the area of second language teaching the definition of Michael Canale and Merrill Swain is considered significant. Canale and Swain define the communicative competence as having four components:

- (1) grammatical competence: it includes knowledge of lexical items and rules of morphology, syntax, sentence-grammar semantics and phonology; the grammatical competence is restricted to the sentence level.
- (2) discourse competence: it indicates the ability to connect sentences in discourse and form a meaningful whole; the discourse competence deals with the connections between sentences.

(3) sociolinguistic competence : this requires an understanding of the social context in which language is used (roles of participants, shared information, function of the interaction).

(4) strategic competence : originally this referred to the verbal and non-verbal communication strategies that were called into action to compensate for breakdowns in communication.² As an example of the type of communication strategies people use for communication problem solving, among others, Elaine Tarone gives the following compensatory communication strategies :

(1) paraphrase : in which the speaker uses a word he knows is not correct, but uses it since it is close in meaning to the word he wants to say and "shares enough semantic features in common to satisfy the speaker."

(2) borrowing : in which the speaker employs such strategies as translating from the native language or using the native language term without bothering to translate it.³

(3) avoidance : in which the speaker deliberately avoids vocabulary or even topics that he feels he is not equipped to deal with adequately.⁴

This limited aspect of strategic competence, however, has been changed and broadened by Swain and others to refer to the way we manipulate language in order to meet communicative goals.⁵ The Canale and

Swain model of communicative competence has also been modified by Lyle Bachman. He combines grammatical competence and discourse competence into what he calls *Organizational competence* and contrasts this with what he calls *Pragmatic competence*, which breaks sociolinguistic competence into two categories : *sociolinguistic competence* (dialect, register, politeness, cultural references, metaphor, naturalness) and *illocutionary competence* (made up of different language functions related to the intended meaning of the speaker). Bachman makes strategic competence a separate element in his model of communicative competence, and it serves to help the person decide on the different language options possible to get the intended meaning of the speaker across.⁶

Using this broader definition of strategic competence we can look at communication strategies in a second language as elements of the strategic competence, which are used to bring to bear "all the possible facets of their growing competence in order to send clear messages in the second language."⁷

In determining what should be emphasized in Japan in regard to communication strategy it is important to recognize that the *grammatical competence* is only one part of *communicative competence* and even when students are taught correct English pronunciation, vocabulary and syntax in the schools and learn it perfectly, the students still are not able to be good communi-

cators in English. And that should be the goal of language teaching—to produce good communicators in the language. Unfortunately many Japanese teachers of English still think that if they work hard teaching the basic fundamentals of grammar and translation they are doing their job correctly. That this is not enough should be evident, since very often the teachers themselves do not feel comfortable or competent in talking with native speakers. The main reason for this is that sentences taught for grammatical content are usually context free, whereas normal communication is context dependent.⁸

For example the sentence "I didn't like the salad." could be a simple comment, but could also function as criticism or complaint, disagreement or agreement, even apology (for leaving some on the plate) depending on the context.⁹ Again, "I'm cold." could simply be a statement, or it could be a request/imperative form asking for someone to bring the speaker a coat. It depends on the speaker and the context. When a Japanese responds in English to a request by a foreigner by saying, "Let me think about it," the foreigner might expect the Japanese to carefully consider the issue and then make up his mind; whereas the Japanese just might be saying a polite "No" to avoid hurting the foreigner's feelings. This is not simply a problem of language. The sentence "Let me think about it." is a well-formed English sentence. It is a prob-

lem of communication. Recent research in *pragmatics* helps us understand the intended meanings of sentences such as the above by considering the importance of the context in which the sentence is uttered.¹⁰ For contexts above the sentence level, we need to look at what is happening in the field of *discourse analysis*. In particular, discourse analysis gives us information about the rules of conversation, and this an area that Japanese students need help in. How to get the listener's attention, how to develop a topic, how to interrupt a speaker politely and without offense, how to disagree, how to end a conversation—all are necessary and should be taught. These rules need to be adapted to contexts ranging from informal one-on-one conversation to group discussion to the rigor of formal debate. Japanese often don't feel at ease discussing social topics in English with people they don't know well, but this is an important part of communication in Western society, whether in the formal confines of college seminars or the more informal context of cocktail parties. In English-speaking countries, there is a feeling that an educated member of society should have personal opinions on current issues and should be able to explain and if necessary defend them in front of others. Japanese education does not generally provide opportunities for such discussion in the curriculum and I feel that such ideas, if introduced into the English curriculum, would be good not only for

English language training but for the social and intellectual development of Japanese students as well.¹¹

Another area that is important to consider is that of *style* and *register*. Depending on who we are speaking to (one's spouse, a close friend, a colleague, a group of academic specialists), the content of the subject matter and the purpose, we would use a different style of language.¹²

Register refers to the special vocabulary and language of particular groups. Computer engineers talk differently than truckers, and the special needs of students who want to become airline pilots, hotel managers, bankers, etc. must be considered when making materials for such students.¹³

Non-verbal communication techniques, such as gesture, body language, eye contact, proxemics and kinesthetics are also important for effective communication. Some communication is done in this way without using verbal language. For instance, if a boy winks at a pretty girl as she passes by, he communicates the fact that she attracts him physically and in return she may make conscious or unconscious gestures with her face and body to let him know that she is or is not interested in continuing the "conversation." People consciously or unconsciously use body movements while someone is talking to them to show agreement, disagreement, boredom, interest, etc. A good salesman recognizes these signals and they influence his "pitch" and when and how to

"close the deal."¹⁴

Another area of communicative activity that can be applied to communication strategy is language function. Michael Halliday gives seven different functions of language which people use to communicate (instrumental, regulatory, representational, interactional, personal, heuristic, imaginative).¹⁵ Advocates of the functional-notional syllabus approach give many language functions that are easily applied to language teaching.¹⁶ Their idea is that language should be organized by function and grammar should be introduced to further those functional aims.¹⁷ The functions that they talk about are such things as: introductions, greetings, apologies, congratulations, commands, agreement, disagreement, excuses, making suggestions, etc. There are many English language textbooks which are based on the functional-notional approach, but again these ideas have yet to be incorporated in any systematic way into English language teaching curriculum in Japanese schools.

Teachers should read relevant materials related to communication strategy and try to apply the methods and techniques in their classrooms. They also need to recognize the broader issues related to developments in communicative language teaching, out of which communication strategies have developed. H. Douglas Brown has a short list of the characteristics of communicative language teaching.

1. Classroom goals are focused on all of the components of communicative competence and not restricted to grammatical or linguistic competence.
2. Language techniques are designed to engage learners in the pragmatic, authentic, functional use of language for meaningful purposes. Organizational language forms are not the central focus but rather aspects of language that enable the learner to accomplish those purposes.
3. Fluency and accuracy are seen as complementary principles underlying communicative techniques. At times fluency may have to take on more importance than accuracy in order to keep learners meaningfully engaged in language use.
4. In the communicative classroom, students ultimately have to use the language, productively and receptively, in unrehearsed contexts.¹⁸

It is the job of a good English teacher to make sure that students have the communicative abilities to use the English language appropriately in any circumstances they may find themselves in and a good knowledge of communication strategies will help both teachers and students achieve that goal.¹⁹

Footnotes :

- 1 Robert Cooper "An elaborated language testing model" *Language Learning* Special issue No. 3, 1968, as quoted in John

Munby, 1978. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge University Press, p. 17

- 2 Adapted from Michael Canale and Merrill Swain. 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing." *Applied Linguistics* 1 : 1-47
- 3 I often find this a useful strategy in Japan as many Japanese know and recognize individual English words, so if I don't know the Japanese word I can give the English word with Japanese pronunciation and often find that it is understood. Obviously this wouldn't work for a Japanese in America as few Americans have studied Japanese.
- 4 Elaine Tarone. 1981. "Some thoughts on the notion of communication strategy." *TESOL Quarterly* 15 : 285-295, p. 286. She also mentions "appeal for assistance" and "mime" as communication strategies.
- 5 Adapted from H. Douglas Brown. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall Regents p. 227-8
- 6 Lyle Backman. 1990. *Fundemental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.
- 7 Brown, *Principles of Language Learning and Teaching*, p. 118
- 8 This difference is related to cognitive learning styles called field-dependent and field independent, and at present the application to language learning is debated by linguists. See Carol Chapelle and

Pat Creen. 1992. "Field independence/dependence in second language acquisition research." *Language Learning* 42 : 47–83 and Roger Griffiths and Ronald Sheen. 1992. "Disembedded figures in the landscape: A reappraisal of L2 research on field dependence/independence." *Applied Linguistics* 13 : 133–148 for more information on this debate.

9 Sentence analysis adapted from Brown p. 235.

10 For a good general introduction to Pragmatics see Geoffrey Leech. 1983. *Principles of Pragmatics*. Longman Linguistics Library.

11 Good materials have been on the market for many years but have yet to make their way into the curriculum in Japanese English education in any meaningful way. In particular, I recommend the series *GAMBITS* : (1) *Openers* (2) *Responders, Closers & Inventory* (3) *Links* (1976) by Eric Keller and Sylvia Taba Warner, put out by the Public Service Commission of Canada. It is very useful for teaching conversation rules and techniques that can be applied to both formal and informal speech contexts.

12 See Martin Joos' *The Five Clocks*, (1967) Harcourt Brace Jovanovich, where he talks about language style from the aspect of formality. He posits five levels of formality (1) frozen/oratorical (2) deliberative/formal (3) consultative (4) casual and (5) intimate. Simply put, we

speak differently, using different grammar, idioms, words, etc. when we talk with close friends, with family, with fellow students or colleagues in intimate/informal situations and formal occasions.

13 For a detailed analysis of the content of purpose-specific language program(me)s (ESP) see *Communicative Syllabus Design*, by John Munby. 1978. Cambridge University Press.

14 One of the best books I have read in this area is not by a linguist but by a sales expert. Annan Pease's *Body language*, published by Sheldon Press (1981) which gives detailed practical advice with drawings to understand how people communicate using body language.

15 Michael Halliday. 1983. *Explorations in the functions of Language*. Edward Arnold.

16 See Mary Finocchiaro and Christopher Brumfit. 1983. *The Functional-Notional Approach*. Oxford University Press.

17 See M. A. K. Halliday. 1985. *An introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold.

18 Brown, *Principles of Language Learning and Teaching*, p. 245

19 This of course includes all four language skills: speaking, listening, reading and writing.

(ヴァンス E. ジョンソン／明治大学)

あたらしい教科書像を求めて

小泉 仁

I. はじめに

本稿では、外国語教育における教科書の役割について、個人的に考えるところを述べてみたい。教科書検定が現在進行中であるので、「理想の教科書はかくあるべし」といったことを具体例を挙げ述べることは控えたい。学習指導要領が求める新しい英語教育を目指し日々実践を重ねている学校現場の先生方は、どのように教科書とつきあってゆくべきか、教科書を送り出す側として考えていることを、私的見解として述べさせていただくつもりである。特にコミュニケーションを中心据えての指導要領の改訂を受けて、学校現場での授業改革を進める中で、教師として教科書に何を期待すべきか、教科書という素材をどのように受けとめるべきかを考察したい。各先生方が、教科書のユーザーとして自分自身の「教科書像」をより明確に見据え、より良い教科書の需要を作り出していくためのささやかな参考になれば幸いである。

多少の脱線を許していただきたい。冒頭で「英語教育」と言わず「外国語教育」という言い方をしたのは、学習指導要領では英語は「外国語科」という教科の中の科目にすぎないからである。とはいっても、英語以外の検定教科書を発行する出版社はない。他の外国語の教科書はあってもよいし、出版社が作らなくても必要であれば文部省がスタッフを集めて作ってもよい。現に職業科の科目の中には文部省著作の教科書もある。しかし現実に需要が少ないせいもあって、英語以外の教科書は存在しない。

コミュニケーションを中心に置いた言語教育観

を持つことは、結局、英語も他の言語も相対視することへと、つながっているように思える。説明し出すと長くなるので控えるが、英語の社会的重要性が加速度的に大きくなっている現在、この問題は非常に興味深いのだが、これ以上の深入りは別の機会に譲らなくてはならない。本稿では、実質的には、英語の科目についてのみ語ることになる。

2. 「コミュニケーション」について

今度の学習指導要領では「オーラル・コミュニケーション」の3科目以外の英語科目でもコミュニケーションが強調され、教科書検定の視点のひとつとしても、大きな意味を持った。

もちろん「コミュニケーション」とはspeakingとlisteningだけを指すのではない。このことは既に語り尽くされた観もあるが、念のため繰り返すことを許していただきたい。コミュニケーションとは、意志や感情を伝達するための人対人の総合的インタラクションである。当然「書くこと」や「読むこと」といった活動を含むものではあるが、だからといって和文英訳や英文解釈を昔ながらの方法で教えるだけの授業では「コミュニケーションをやっていますよ」と言い訳することはできない。

以前、教科調査官の新里眞男氏が言ったように(使った表現や順番は全く同じではなかったかもしれないが)、コミュニケーション活動には次の3点がポイントとなる。

- 1.「自発性」伝えたいものを持っている
- 2.「相互性」相手とのやりとりの中で活動する

3. 「即興性」その場ですぐ考えて伝える

たとえば「書くこと」を中心とした授業は、理想としては次のようなものになってもよいかもしれません。

1. 生徒の内側から書きたいものを発生させる
——テーマを与える、絵や写真なども cue になりうる。手紙への返事なども可。必要な語句や表現などの指導も
2. 書かせる
——あまりじっくりと時間をかけないように 和文英訳の作業にならないよう注意
3. 書いたものは別の生徒に読ませる
——コミュニケーションの中では writing が reading へと発展するのはごく当然
3. 読んだ生徒にはすぐにその内容に反応させる
——speaking へと発展

こういった活動を一連のものとして行うよう授業を構築してゆくことが求められる。年度当初などには、3点すべてを同時に満足できなくとも、少なくともその方向性を持った授業を最終的に構築することをイメージし、その過程として授業内の諸活動を位置づける必要がある。文法演習のような基礎訓練的活動についても、然りである。文法学習だけで「書くこと」の活動は足りているとする考えには文法学習を自己目的化してしまう危険性が伴う。

3. 指導要領と教科書の関係

今述べたことは、あくまでも一つの授業の展開方法にすぎない。しかし、学習指導要領が目指す英語教育には「コミュニケーション」が大きな柱として存在し、それに沿って授業を構築しようとする際に何が必要となるだろうか。当然、学習指導要領に準拠した教材である。

特に外国語の学習指導要領については、従来から、どの目標項目をどのような順序で展開してゆくべきかを厳密に指定してはいなかった。言語材料として挙げた文法項目については、特に現在の指導要領では学年指定をはずしたこともある。シラバスと呼ぶよりは、シラバスを書く際の扱いどころとなるべき「大綱」として理解すべきもの

になっていると、個人的には考えている。具体的なシラバス・デザインは個々の教科書の著者に任せられているのである。

学習指導要領が改訂され、その改訂の主旨が外国語教育に対する視点の大きなシフトを含んでいるとき、学校現場で授業をする先生方の教授法にも大きな影響が出る。行政のシステムとしては、指導者講習会等で教科調査官から指導要領改訂の主旨が各地の指導主事へと伝わり、そして指導主事から各学校の教師へと伝わってゆく。

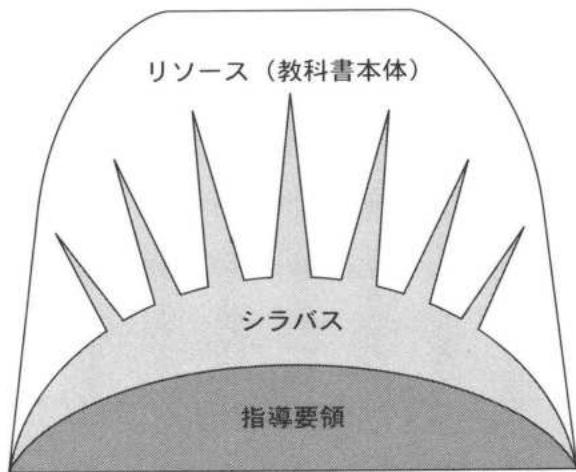
一方で教科書については、それぞれの教科書の著者が指導要領に準拠してそれぞれの教科書のためのシラバスを書き、そのシラバスに基づいて教科書を書いている。そのはずである。というのも、各教科書のシラバスはかならずしも明示的に教科書上に表出されないからである。検定申請の際には参考資料として、編集趣意書というものの提出を求めており、現場での採択の際に公開されるものとは別のもので、これは、ほとんどの場合シラバスと呼べることのできるものである。丁寧に書かれたものは、かなり具体的にひとつひとつのレッスンの目的、全体の中の位置づけなどを説明し、各レッスンの練習問題に持たせた意味を説明している。編集趣意書は参考資料であって検定の対象ではないから、われわれが行政として取り扱うのは、本のかたちになったものである。申請本と呼ばれる白い表紙の本を通して著者の意図が指導要領に準拠したものかどうかを検証するのである。しかし、個人的見解として述べるならば、この編集趣意書は、検定申請の際の添え物にとどまるべきではない。著者の学習指導要領に対する解釈が明確に表現される場として重視されるべきであり、編集作業に先んじて、少なくとも同時に作られてゆくべきものであるはずだ。

4. シラバス・デザイン

シラバス・デザイン、すなわち与えられた期間に何を用いて何をどのように教えるかの長期プランの重要性は、海外の教育学者の間では当然視されている。日本では、文部省学習指導要領があるためにシラバス・デザインの研究は指導要領の問

題に收れんしがちであった。しかし、先に述べたように、指導要領が大綱化した今、個々の教科書を貫いている（はずの）シラバスを検証し直す必要があるのではないだろうか。

学習指導要領に準拠した教材を作るプロセスとして次のようなモデルを考えてみた。下から順に上へと積み上げてゆくものとして見てほしい。



大綱としての外国語科の学習指導要領、そしてその具現化された骨格的枠組みとしてのシラバス、そしてそのシラバスのに肉付けするための具体的リソース（教材）の集合体である教科書本体。教科書はいずれも、当然ながらこの構図を確立しつつ作られているはずである。

個々の教科書編纂に当たって、この中心にある指導要領とリソースを結びつけるべき骨格であるシラバスがよく見えない今まで、教科書を作ることが、なかっただろうか。実際の編集作業として、マテリアルの収集と骨格の形成が同時進行になってしまふことは時にはあってもよいとしても、本当は骨が通っていないものがあるのではないか。そんな心配が心をよぎることもあるのだ。

5. ユーザーはシラバスを求めよ

もちろん、著者側の方針として、シラバスを教科書本体には明示的に現れないように編集したいと考えることもありうるだろう。つまり教科書の

種々の課題を消化してゆくうちに意図したレベルまでいつの間にか成果が上がるよう編集してあるのだと。

しかし、少なくとも、教科書のユーザーである学校現場の先生方には、そういう説明やその底流となるシラバスを知る権利があるだろう。問題なのは、シラバスがはっきりしているにせよ、していないにせよ、教科書で教える側の手元にそれに類するものが届くのは採択決定の後だということである。すなわち「教師用指導書」がそれである。ほとんどの出版社が教科書本体の検定が済んでからTMの作成に取り掛かる。物理的にTMを本体より先に作るのは無理だとしても「この教科書は指導要領をこのように具現化しているのだ」と伝えるために、きちんとしたシラバスだけは本と同時に示すべきであろう。

教科書検定の制度においては、先にも述べたとおり、編集趣意書によってある程度の出版側のイメージするシラバスを知ることができるが、採択のための編集趣意書に関しては各レッスンにどのようなトピックがならんでいるか、文法項目はどのように配列されているかといった程度の情報しか与えられていない。もはや文法項目がシラバスの中心であった時代ではないことを認識しなくてはならない。採択が単なる印象評価に基づくものにならないためにも、採択する側の先生方は、指導要領と教科書の関係を具体的に知る権利を有し、そしてそれは、採択権のない最終ユーザーである生徒に対しての義務でもあるのだ。

特に学習指導要領が改訂された時期の教科書選択については、先生方各々の教授法に対する解釈と教科書の編集方針を厳密につきあわせて採択すべき本を決定するはずであるから、そのための資料としての精緻なシラバスが必要になるだろう。

6. 教科書を使いこなす

教科書を使うということがどのようなことなのかを改めて検討してみたい。ハッチンソンとトレス（Hutchinson & Torres, 1994）は教科書の役割をさまざまな面から説明しているが、特に次の3点に注目したい。

1. textbooks as a basis for negotiation
2. textbooks as a flexible framework
3. textbooks as a means of teacher development

1.は、教科書が教室内ばかりでなく、授業経営等の協議の基盤として、教室外の関係者の必要性をも満たすものである、という意味である。実際日本の学校で、例えば1つの学年を複数の教員が担当するケースはよくあることだろう。定期試験の問題を持ち寄ったりするのであれば、先生個人個人の「持ち味」に依存するだけでは取まらないこともあるだろう。同じ教科書を使用するチームとして、進度以外の様々な内容を協議することは極めて重要なことである。特に指導要領の改訂の時期などは先生方の間の言語観や教育観の差が大きく、合意を見いだすのも困難なことがあるが、これは避ける訳にはいかないものであろう。

2.は教材の源として教科書を柔軟な枠組みを持つものと認識することである。ハッチンソンも指摘しているように、教科書より自主教材を多く用いる教師が優秀であるかのような誤解が存在するが、生徒指導や公務分掌に多忙な先生方が無駄な労力を極力減らすためにも、現場サイドは教科書を柔軟に使う工夫をするべきであり、また無駄なく使えるような教科書をユーザーとして要求すべきである。個々の先生が新しい指導法を身に付けようとどんなに努力しても、教材がそれに答えるものでなくては苦労が増すばかりである。学習指導要領に忠実な授業を構築しようとすればするほど、独自の教材準備に追われてしまうというのでは、その教科書は指導要領に準拠していないことになってしまう。

3.は特に、指導要領改訂の時期には大切なことである。だれしも慣れない指導法を教室に持ち込むことはためらうものである。教科書が新しい指導法に前向きに作られている限りは、それを用いて授業をする先生の指導技術も磨かれるものだ、という考え方である。いろいろな制限があるにせよ、著者の考える指導法や手順を具現化するものとして教科書は作られるはずである。著者の意図を理解し、自分独自の解釈を加えて努力することが先生方の資質向上につながるのだ。

7. おわりに

多くの英語教師の心の中に「コミュニケーションを中心とした英語教育の改革は理想にすぎない」という本音がある。「大学入試が変わらないから、クラスサイズが小さくないから」という声もよく聞く。本当にそうなったとき、その先生の授業が変わるとかと問い合わせたい。教師の言語観が一番問題なのではないか。生徒に外国語も自己表現の道具だと実感させる授業が必要なのだとという認識から出発すれば、どのような変化が求められているかはおのずと浮き彫りになるだろう。

Allwright (1981) が言うように、教材と教師と生徒の3者間にダイナミックに展開する相互作用こそが学習の場になるのである。text が学習のターゲットであった時代には確かに教科書は textbook であった。教科書の記述を、著者から教師、教師から生徒へと順に降ろして行く伝統的方法は、文字言語が学習の象徴だった時代には十分に有効だった。しかし現在はさまざまな形態の学習活動のための resource book として教科書を認識しなくてはならない時代なのだ。

もちろん、ユーザーの意識の変化なしに教科書が新しくなったところで何の意味もない。いくつかの教科書は、ユーザーの意識は相変わらず保守的であるとの前提を持ってその中で指導要領の求めるものを消化しようと、難儀な努力をしている。使う側が安易な妥協をし続ければ、ようやく生まれ出された新しい教科書も育ってはいかない。特にオーラルコミュニケーションの3教科は、まだ教科書としても産声を上げたばかりであり、これを一人前の教科の教科書として育てるためには、ユーザーである先生方に負うところが大きいのだ。

参考：

- Tom Hutchinson & Eunice Torres. 1994. 'The textbook as agent of change'. *ELT Journal* Vol. 48/8 Oct. 94: 315-328.
- R. L. Allwright, 1981. 'What do we want teaching material for?'. *ELT Journal* 1: 5-18.

(こいづみ まさし／文部省)

イギリスの英語

村田聖明

「英語」は本来、「英国人の用いる言語」の意味を持つ。二つの原形がある、その一つはイギリス英語、他の一つはアメリカ英語であることは言うまでもない。

オーストラリア、ニュージーランドなどはイギリス英語に分類出来る一方、カナダの英語はアメリカ英語と殆ど違わない。

最近の国際関係の事情により、われわれ日本人が現実に接する英語は、英国人よりも米国人の国語であると言えよう。

すでにかなり広く知られている通り、発音、語彙、語法の三つの面において両者の間に相違点がある。

発音については、can't の [ka:nt] (英) と [kæ:nt] (米) や either の [aiðə] (英) と [f:iðə] (米) などの違いがよく知られている。

現実に英国を訪れて見ると、以上のような種類の相違点以外にも、些細な点に興味深い違いがあることに気がつく。それは単に発音の違いではなく、発想や、歴史的用法、生活様式などの相違によるものと言える。

例えば列車の中で手洗いが「使用中」の時には、engaged という単語が電光文字で表示される。これは長距離電話を申し込んだ場合に、先方が「話し中」である時に交換手が The line is engaged. というのと同じである。

米国では電話の場合、The line is busy. が用いられる。「手洗い」が占有されていれば通常、occupied の表示が出る。

英米両国の言語の相違点の一つは、両者の歴史的背景の違いによると言えよう。例えばロンドンの北方290キロほどのヨーク市(York)では、道路

は gate で、門は bar と呼ばれる。

この二語を Random House Dictionary で見ると、gate には gate² という見出し語があり、古語として path または way という意味がある。昔の都市の道路は必要に応じて門を閉めたからだろう。

更に bar には、30の名詞の意味の中の28番目の意味として、a gateway capable of being barred (閉めることの出来る通路) が掲げられている。但しこれは廃語(obsolete)と分類される。

以上の例が示すのは、アメリカ英語では既に古語や廃語とされている単語が、イギリスでは今なお生きているということだ。

英米両国の英語の相違点の一つは、物質名詞の複数形の用法である。顕著な例の一つは、喫茶店で見かけた次のような標識だ。

FINE TEAS & COFFEES

いうまでもなく、tea と coffee は物質名詞であるから、原則的には複数形では用いられない。しかし、「色々の種類の...」という意味では可能である。これがイギリスでは屢々目につく。

その一つの理由は、米国では日本で言う喫茶店がないのに対し、イギリスにはあるからだろう。そういう店ではコーヒーにしても紅茶にしても、色々な種類を準備して客に選ばせるから、当然、複数形が用いられるわけだ。

イギリスとアメリカの英語の違いのもう一つの卑近な例は、ホテルの「受付」の名称だ。イギリスでは reception だが米国では front desk が主流である。

公衆手洗いの男子用は GENTLEMENS が一般的の様だが、大体首尾一貫してアポストロフィ

ーがない。勿論、GENTLEMEN だけでよいのだが、実際には GENTLEMENS とある。最後の S は複数形ではなく、所有格の S に違いないから N と S との間にアポストロフィーが必要だ。このままではまるで gentleman の複数形を間違えたように見える。

このように、イギリスではアポストロフィーがなおざりにされるようだ。MENS QUALITY FOOTWEAR (男子用高級はきもの) という表示も屢々見かけた。この場合の MENS は形の上では MAN の複数形の MEN に複数形の S が付いているのだから、異常と思わなければならない。煎じつめれば、英国人はアポストロフィーの用法を、更に言えばアポストロフィーなるものを知らないと言える。

展示物に Please try not to touch. という注意書が付いているのがいかにもイギリス的で、面白いと思った。日本語でなら「手を触れないで下さい」だろうが、それを「(なるべく)触れないで下さい」というのがいんぎんである。米国でなら Please do not touch. か、あるいは Please keep your hands off. などが用いられるだろう。

筆者の最近の訪英旅行では、田園地方の若者たち(貸切りバスの運転手など)とも接触が多かったが、お陰で言葉についても気がついた点が二、三ある。

その一つは発音上の難点で、時々、意味をとりかねて聞き直すことがあった。暫らくつきあっているうちに理由が分かった。一定の母音の発音が違っていたのである。

その一例は発音記号の [ʌ] の音で、この音を出す時の舌の高さが違うために正確な音が出ない。例えば under が [ʌndə] ではなく、[ɒndə] 乃至は [əndə] に聞こえる。

これなどはいわゆる地方訛りとして受け止めればよいのだが、一番驚いたのは、「駐車場」という時の car park (米国では parking lot) が、明らかに高い教養を持たない若い男性たちによって [kæ: pɑ:k] と発音されていたことだ。

単語の意味で一つ勉強になったのは conservatory である。これは、米国で編さんされた辞書では第一義が、「音楽学校」で、次が住居に附属

する「植物園」だが、イギリスではこの逆で「音楽学校」は第二義のようだ。

本来第一義であった「保存所」は archaic(古語)と分類されている。いずれにしても、そもそもの「保存所」 conservatory が、何故、「音楽学校」になってしまったのか。ひょっとしたら、「古い音楽」を保存するために作られた学校であったのかも知れない。

この点に関しては日本の宮内庁の場合もピッタリだと言えよう。日本の古い音楽、すなわち雅楽の保存所だから conservatory である。しかもその音楽を演奏する楽人を養成する所だから「音楽学校」でもある。

ロンドンのある食品店で次のような掲示を見た。
A COLLATION OF CRISPY COATED
VEGETABLES

ここでの collation は知らなかつたのだが、辞書を見ると、a light meal of~ の意味だとのこと。それなら何故初めから a light meal of~ を用いなかつたのか。辞書によると collation の第一義は「断食の日に許される軽食」だ。そこから、断食には関係のない「軽食」の意味で用いられるようになったと思われる。

しかし、一般のイギリス人が、例えば、あまり空腹でないのに食事に誘われてつき合う時、I am going to have only a collation. などと言うだろうか。

イギリスの都市で以前から一度訪問したいと思っていた所へ行くことが出来た。それは Liverpool である。

しかし、理由は他愛ないものだ。それは Liverpool の形容詞が Liverpoolian ではなく、Liverpuddlian であることだ。かりに pool を同義語の puddle(水たまり)で置き換えたとしても、なぜ d が一つになってしまったのか。

現地ではこんな問題に解答はもとより関心を持っている人にも会う機会がなかった。しかしこれについて、米国の World Book Dictionary は次のような解説を提供する。

puddle は pool の同義語である。そこで Liverpool の形容詞、あるいは「住民」を意味する名詞を作る場合に Liverpuddle+ian を作り、d を

一つ外した。これを humorous substitute(諧謔的代替)と呼ぶ。何故 humorous かと言うと、puddle は「水溜まり」でも pool より大分小さいから。

英語に関心のある日本人が英語国を訪問するのには意味があることは言うまでもない。しかし例えはイギリスに行くとしても、首都ロンドンだけではなく、地方の小邑をも訪れるのは一層意味があると思われる。

そういう人たちのためにも都合のよい「ツアーハウス」が、最近は色々の組み合わせで提供されている。筆者の体験もその一つに基づくものだ。関心ある読者の参考までに言えば、株式会社ジャルパックが「アイル」(I'll)という奇妙な名称のツア

ーを色々と提供してくれる。

その一つが「ピーターラビットのふるさと10日間」というものだ。ピーターラビットとは言うまでもなく、イギリスのお伽話の女流作家ピアトリック・ポター(Beatrix Potter, 1866-1943)による子供のためのお話の主人公である。このツアーで訪れるいくつかの土地の一つが、彼女の住んだ Sawry という村で、これが湖沼地域(Lake District)にある。「ピーターラビットのふるさと10日間」は大変間違った印象を与えるが、十日間 Sawry にいるわけではない。ロンドンだけでは窺い知れない、風光明媚な「本当の」イギリスを見ることが出来る。

(むらた きよあき／八千代国際大学)

英語展望 パック・ナンバー

各650円(税240円)

第100号 1994年春号

特集 英語教師の素養——コミュニケーションのための英語教育をめざして

英語教師のあり方をめぐって 伊部 哲／英語教師の英語力 田辺洋二／The Japanese English Education System and Its Teachers Charles Browne／英語教師の海外研修——エдинバラにおける私自身の事例研究 関 典明

パネル・ディスカッション：21世紀への英語教育

小池生夫・鳥飼政美子・ロバート ジュペ・和田 稔

シンポジウム：オーラル・コミュニケーションのための「環境」作り

田口 徹・久保野雅史・内田勝夫・関 典明

実演授業教案：教師・生徒共働型の授業を目指した取り組み 伊藤正彦

アメリカの人種と民族(29) 國弘正雄／教育文法と第二言語習得における意識化の問題 田中春美／教室の中の異文化理解：Psychological Discomfort 平野靖雄／The Bookshelf of American Youth (4) : A Politically Correct Reading List Sherman Lew

第99号 1993年春号

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／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育成と中学・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 金谷 憲

Bilingualism David Wilkins／Free Writing——KJ 法から Graduation Theses へ 栗原由郎

実演授業教案：中学1年生の授業 山田裕紀子

アメリカの人種と民族(28) 國弘正雄／Humanisticな CALL を目指して 松永 隆／The Bookshelf of American Youth (3) : What Young People Really Read Sherman Lew

Idioms in a Communicative Classroom

Richard J. Burrows

“....language is both rule governed and creative. It involves order, regularity, lawfulness, habit and repetition. It also provides the opportunity within the rules and regularities to go beyond the given, to innovate and be creative.”¹

Speculating as to what exactly H. H. Stern had in mind when writing of language ‘beyond the given, innovative and creative,’ I thought of idioms as one branch of language that though peculiar to an individual culture, is only limited by the imagination of the native speaker. Informal, colloquial, in constant flux, ranging from the picturesque imagery of ‘beat around the bush’ to the bland juxtaposition of ‘all in all,’ it represents a challenging area of instruction for the language teacher.

Simply listening in on the everyday conversation of a native speaker confirms just how much we embellish modern speech, from the highly idiomatic, almost nonsensical ('pay through the nose') to more mundane prepositional verbs ('take after'). Yet despite an increasing prevalence in English conversation, idioms remain neglected, a mere aside to traditional language

curriculums. Continuing debate over what exactly can be termed an ‘idiom’ probably contributes to the aversion of most language instructors towards such a potentially contentious area. Even when idioms are taught as a distinct subject, a passive combination of readings and sentence drills render most Japanese students poorly trained in a communicative context. Little wonder when an idiomatic expression pops up in conversation, our students are left floundering for the nearest dictionary.

That bewildered Japanese student shows us where we are missing the point. More often than not, a student’s prime source of exposure to idioms comes from the native speaker who is well-versed in idiomatic English. In such a situation, the grammatical definitions and practice sentences of the textbook count for little when confronted with the raw, instant demands of comprehension and continuation of conversation. The grammatical straight-jacket of existing textbooks invariably leaves students ill-equipped to handle the increasingly idiomatic quality of our spoken language.

“Many think conversation practice is

the ideal way to learn a language. But that simply transfers mistaken English from the conscious to the subconscious. One must listen intensively to something before speaking it. That, after all, is what the child does. The rest of us can learn from them.”²

Though commenting on general conversation instruction, Professor Clarke touches on the intensive audio-lingual approach that would enable a student to firstly survive, and later to navigate the rough seas of idiomatic speech. For the intermediate learner lost in the chaotic world of audio-lingual idioms, an order can be imposed with a unifying component. Milada Broukal³ employs themes such as colours to link highly idiomatic expressions ('in the red,' 'to feel blue'), while Cambridge's 'Progress to Proficiency'⁴ prefers a common verb ('take liberties,' 'taken for a ride') for its phrasal verb type idioms.

Following the maxim of 'letting a student walk before allowing him to run,' Kanji

instruction offers a useful comparison. Anarchic to the untrained eye, Chinese characters are first taught purely by meaning through intense reading. Only after the student is able to identify the Kanji, will the writing system and complex stroke order be revealed. In a similar way, equip a student to identify an idiom through his ears and who knows where his tongue might lead him?

References

1. 'Fundamental Concepts of Language Teaching'
H. H. Stern, O. U. Press, 1983.
2. 'The Daily Yomiuri,' Jan. 1 1995.
Professor Gregory Clarke, Sophia University.
3. 'Idioms for Everyday Use'
Milada Broukal, N. T. C. Publishing Group, 1994.
4. 'Progress to Proficiency'
Cambridge University Press, 1985.

(リチャード・パローズ／獨協大学)

English Teaching FORUM バック・ナンバー案内 1部500円（円240円）

JANUARY 1994 Making the Most of a Newsmagazine Passage for Reading-Skills Development / Selecting a Passage for the EFL Reading Class / Teaching Cultural Literacy / Predicting as a Pre-Reading Activity / Using CNN in the Classroom

APRIL 1994 Setting Up and Editing an "In-House" Journal / Teaching Spoken English for Informative Purposes / Four Strategies for Increasing Oral Production / Note-Taking : The Link between Oral and Written Production

JULY 1994 From Metaphor to Metalanguage / Helping Teachers and Students Understand Learning Styles / Achieving Accuracy in Oral Communication through Collaborative Learning

OCTOBER 1994 Teaching Listening Comprehension in Large Classes / Interactional Process Approach to Teaching Writing / Responding to Student Writing

A部門 中学・高校などにおける英語教育の実践記録

コミュニケーション能力の育成を目指した 新しい授業構成とその実践

——Input から Interaction, Creative Output へ導く指導——

野澤重典（長野県 戸倉上山田学校組合立戸倉上山田中学校）

I. はじめに

ここ10年程の英語科教育では、コミュニケーション能力の育成が急務な課題として重視されていますが、この動きは何も最近に限られたものではなく、それ以前から当然あったものです。伝統文法、知的訓練的要素が強い Grammar Translation (以下 G-T) の手法は、アメリカ構造言語学、行動主義心理学、習慣形成といった Audio-Lingual Method (以下 ALM) によって強く否定され、ALM が G-T に代わって、一時期はまさに一世を風靡した時代がありました。しかし、その ALM も現在の Communicative Movement の中で修正が求められるようになり、最近は Communicative Approach という表現がしきりに使われるようになりました。中身はその使用者によってかなり異なっているようですが、筆者には少なくとも 2 つの共通する立場があるように思えます。そのひとつは、Marton (1988:3) が次のように指摘する「受信重視の立場」です。

... by exposing our learners to meaningful oral and written texts and by developing... their receptive skills of listening and reading, we are also developing in potential and their readiness for speaking and writing, which... can be easily realized in the production of oral and written messages.

すなわち、コミュニケーションの力を高めるためには、その前提となる受信の力を伸ばすことが第1義であるとする主張です。

そして、もうひとつは、従来は We are learning a foreign language in order to communicate. が常識であったものから、We are communicating in order to learn language. へと考え方が一変した点です。このことに関して Rivers (1983: 48) は、従来の skill getting から skill using へと段階的に移行する考えを改め、初期の段階から adventurous spirit をかきたてる活動を位置づけることの重要性を指摘しています。これは、「コミュニケーション重視の立場」と言えるかも知れません。

このようなコミュニケーションを志向した教育への移行が強調される一方、教育現場では相変わらず旧態依然とした指導がとられているとの指摘もあります。その原因として、次の 2 つが考えられます。ひとつは、コミュニケーションを志向した活動が場あたり的で一過性のものになりがちで、系統的になっていないこと、そしてもうひとつは、ALM のリーダーの一人である Twaddell (1970) のいわゆる外国語学習 5 段階のプロセスが現場に定着していることです。しかし、学習指導要領にあるところの生徒のコミュニケーション能力の伸張には、受信重視とコミュニケーション重視の両者の立場を受け入れ、それを目的とした授業を毎時間繰り返し繰り返し継続的に指導することこそ必要であるように思われます。そして、Twaddell の 5 段階を活用しながら教科書を最大限有効に利用することを基本姿勢とした現場に密着した新たな指導フレームワークの構築が求められると

ころです。筆者は、50分の授業時間を想定した input から interaction を経て output に導く過程を『4段階指導法』(Four-Stage Approach)と名づけ、実践しています。ここで言う4段階とは、1) Recognition Stage, 2) Re-Translation Stage, 3) Summarization Stage, 4) Semi-Creativity Stage の4段階です。本稿では、その実践を紹介することにします。

II. 4段階指導法に基づく授業

1) Recognition Stage (前時の復習も含めて10分から15分程度)

ALMに基づく指導法を痛烈に批判したもの中に、Krashen, Terrell(1983)の *Natural Approach* があります。これは、Krashenの主張する Input Hypothesis を基底に、実践家でもある Terrell が具体化した指導法です。逆説的と言えるかも知れませんが、Krashen らの主張は、発信(Production)の力を育てるためには、その基礎となる受信(Recognition)の力を育てることがその前提条件であるとするものです。この主張は、それまで、極端に発信の練習を重視していた教育現場に意識改革を求める点で大変影響力があるものと考えられます。また、新しい学習指導要領でも、聞くこと・話すことを互いに独立させていく点に積極的に反映されています。そして、この受信重視の考え方は、ALMの教授方法が意味内容を軽視した機械的ドリルを中心に行われてきた反省から生まれてきたことも見逃すことはできません。したがって、この段階では、より多くの comprehensible input を与えること、それも生徒との interaction を図りながら行うことを最大の目的としています。

〔活動例と指導技術〕

① Motivation & Warm-up Activity & Culture Time として

授業開始に関しては、定型化しがちな授業の始まりを、歌・ゲーム的要素を持った活動や Asher (1969) が提唱する Total Physical Response (以下 TPR) のような動作を伴う活動などを用いて多様化します。ここでの目的は2つあり、ひとつはより多くの英語に触れさせること、もうひとつ

は、英語学習の始まりに対する心理的準備を整えさせることです。ゲームの説明を英語で行うと、生徒にはゲームに参加したいという潜在的意識があるので、熱心に聞く姿勢が見られます。ALT との Team-Teaching では、昨日のできごとや文化に関わる話などをしてもらうこともよくあります。時には日本人教師(以下 JTE)との対話形式で行うことも可能です。

〔活動例〕

TPR 「先生の話す文を聞いて、それが正しいければ右手を、間違っていれば左手を挙げなさい。」

- 1) Japan has four seasons in a year. They are spring, summer, fall and winter. Every country has four seasons in a year. (×)
- 2) The Shinano-River is the longest in Japan. The Nile-River is the longest in the world. (○)

ALT のスピーチ “Martin Luther King's Birthday”

January () is Martin Luther King's (). He was a very famous () American. He believed that all people are (). He worked very hard to give black people the same rights as () people. King led many marches, and he gave many (), too. His most famous speech was in (). “I have a dream.” he said....

選択肢 1963 black white birthday fifteen equal speeches

*この他の活動例の詳しく述べは伊原・野澤(1994a)をご参照ください。

この他の活動として、教師中心主義を脱するため、時には生徒の1分間スピーチや日記の発表などを取り入れることもあります。生徒の話す英語も、聞いている生徒にとって重要なインプット源となると考えています。

② 渡辺(1986)の MERRIER Approach を用いた TEXT の導入

MERRIER Approach は、モデルを与える (Model (Mimng)), 例を示す(Example), 同じ

内容を別の表現形式を用いて述べる(Redundancy), 繰り返し述べる(Repetition), 生徒との相互作用を図る(Interaction), テキストの内容に新しい情報を加える(Expansion), ほめる

(Reward)の頭文字をとって名付けられた手法です。これを用いて TEXT を導入するときには、例えば次のように行うのです。

〈例〉 NEW HORIZON English Course (東京書籍) 2年 Lesson 4

(1) Oral Introduction of the TEXT の前に

JTE: What are your plans for the summer vacation? *What are you going to do during the summer vacation?* Please write three sentences about what you are going to do. のように指示し、ノートに書かせます。その後、数名の生徒に発表させます。

生徒: I am going to go to Niigata to swim.

I am going to study English very hard.

→Miming

I am going to read three books.

このとき、教師は生徒の発表を聞きながら、それを板書します。

Keiko is going to go to Niigata to swim.

→Miming

Susumu is going to study English very hard.

その後、生徒は全員で Choral Reading をします。

→Model

(この活動は TEXT 読解の際のモデルとなります。)

(2) Oral Introduction of the TEXT

Ken, Joe and Paula are talking about Paula's plans for the summer vacation.
Please listen.

→場面設定を明確にする

Do you know what Paula's plans for the summer vacation are? She is going to go to London this summer. Keiko (生徒の氏名) *is going to go to Niigata to swim. But Paula is going to go to London this summer with her family.* She is going to leave in the first week of July. Look at this calendar. (*カレンダーの第1週、2週…を指しながら) *This is the first week, and this is the second week. OK? Then, what day is the first Monday in July?* (4th) All right.

→Example

→Repetition

→Example

→Interaction

Paula is going to visit her aunt and uncle in London. Paula's family is going to visit their son's farm, too. *They are going to enjoy a barbecue.*

→Expansion

この指導手法は comprehensible input を与える上で大変役立ちます。慣れると学習を始めたばかりの生徒に対してでも多量の英語を浴びることができます。この他、Terrell (1982:125) の Description の手法も参考になります。

③ Dialogue-Statement による TEXT の導入

テキストの導入には、同じ表現形式で2回述べるのではなく、1回目を Statement (陳述) の形でインプットしたら、2回目は Dialogue (対話) の形でインプットします。ALT との Team-Teaching ではこの手法が容易です。1回目の

Statement による導入の後、ALT か JTE のどちらかは理解できなかったふりをし、2回目として、一方が質問し、他方がそれに答える形で生徒にテキストの内容を把握させるのです。

〈活動例〉 NEW HORIZON English Course
2年 (東京書籍)

Statement による導入

Emi and Paul are talking about pictures of Kyoto. Look at this picture, please. This is Emi. She has some pictures of Kyoto. Paul wants to see them. Look at this picture, next.

This is a famous temple in Kyoto. There are a lot of boys and girls in front of the temple. They are junior high school students. They visit Kyoto on school trips. There are more than 1000 temples in Kyoto....

Dialogue による導入

JTE: Well, Mr. ALT (ALT の名前). I have some questions. May I ask them? (OK)

JTE: Are those pictures of Karuizawa?

ALT: No, they are pictures of Kyoto.

JTE: I see. Does Paul want to see them?

ALT: Yes, he does.

JTE: I see a temple in that picture.

ALT: It is Kiyomizu-Temple. The boys and girls in front of the temple are junior high school students.

JTE: Do they visit there on school trips?

ALT: Yes, that's right....

このようにすると、生徒に多様な英語を聞かせることができます。同じ内容を違う表現形式で2回聞かせる理由は、1回でわからない生徒には観点を明確に据えることによって理解を助けることにつながり、1回でわかつてしまった生徒には、逆に聞き流す練習をさせないことを念頭において指導に当たっているからです。StatementとDialogueによるインプットの方法は、聞く活動を多く取り入れている負の産物として生まれた、ただ漠然と無目的に聞き流す生徒の存在に対する対応的指導として考えた手法です。

④ True or False Test で

内容理解の確認としてしばしば用いられる方法にTrue or False Test(以下T-F)があります。一般的に行われているT-Fでは、教師またはテープを聞いてそれが内容と一致しているかしていないか、一致していない場合には、どこが違うかを問う場合が多いです。それを次のようにするのはどうでしょう。(このアイディアは1992年長野県教育センター研修で発表された杉山先生の講演を参考しています)

〈活動例〉『これから先生の述べる文は本文の内容とは一致していません、それを正しい文にして答えてください。』(生徒が答える文はイタリック

クで示しています)

- 1) Emi has some pictures of Karuizawa.
→Emi has some pictures of Kyoto.
- 2) Paul doesn't want to see the pictures of Kyoto.
→Paul wants to see the pictures of Kyoto.
など

このような方法でT-Fテストを行えば、生徒はどこが本文と一致していないかを聞かなくてはならないし、それを正しい文で言い換えるためには、どう言っているかも聞かなくてはならなくなります。すなわち、“What is said”から“How it is said”へと一步踏み込んだ受信の指導方法へと質的転換がなされることになります。さらに、教師にとっては内容把握ができたかを同時に確認できるというメリットも指摘できます。

このように最初にRecognition Stageを設けることを通して、発信に必要な受信の力を蓄えさせることです。

2) Re-Translation Stage (10分程度)

ALTとのTeam-Teachingが日常実施される昨今、日本の英語教育の問題点について、音読をあまりに重視し過ぎているのではないかというALTの指摘をよく耳にします。音読が最終目的でないことから考えてみても、この指摘は我々にとって耳の痛い指摘です。しかし、教科書を使用するという教育環境を考慮すれば、音読を無視できない面もあります。そこで、音読をするというよりはむしろ、教科書程度の文は、日本語を見て英語にできる力を持つという発想に転換するのです。したがって、この段階では教師がTEXTの内容を日本語で述べ、生徒には英語で表現させる(Re-Translation)ことを目標に据えます。また、生徒の表現力を伸ばす上で障害となっている点として、表現すべき内容を持たない生徒の姿、表現形式が凍結しているという実態もあります。Re-Translationはこのような生徒の実態にも合致した段階です。到達目標をRe-Translationに据えた活動例は次のようです。

〈活動例〉

- ① Read-and-Look-Upの手法を用いて再表出

(Reproduce) せる。

生徒に一文を黙読させ、TEXTを見ずに再表出させます。できた生徒から着席させています。中学生の TEXT はあまり長くないので 2 分もあればほとんどの生徒ができます。暗唱に導き、言語形式を内在化させる上でも効果的です。

② Cloze Approach of the TEXT を用いる。

TEXT をそのままコピーし、機械的に 2~4 語おきにブランクを作ったプリントを用意し、音読させます。これも TEXT の Re-Translation に到達する上で効果的です。slow learners に配慮し、プリントの裏には 4~6 語おきにブランクを作ったものを印刷しておきます。生徒には自分の力に応じて選択させます。時には、文法面を意識して意図的にそこにブランクを作ることもあります。例えば、未来形が target sentence であるときには、be going to の部分を意図的にブランクにするのです。

このような過程を経て、TEXT の Re-Translation を目指すのです。

③ 教科書のテキストの日本語訳を与え、日本語訳を見ながら英語で表現させる。

Re-Translation に至るもうひとつの指導例です。テキストの内容を理解させる方法として、教師が Recognition Stage で Oral Introductionなどを通して話の概要・要点を擱ませるのが一般的ですが、これはそれを全く逆にする方法です。つまり、日本語訳を見ながら、英語で表現させてみるのです。このような手法について、『まるで通訳になったような気持ちがする』と感想を語った生徒がおります。もちろん、すべてを表現できる生徒は多くはありません。そこで、「自分が表現できなかった部分にはアンダーラインを引き、それをテープは英語でどう表現しているかを聞きなさい」とすると、内容・要点を擱む受信から表現方法を受信するという指導に転換が図られます。その上で、生徒にとっての新表現を練習させ、習得させるので、このような聞き取りの観点を考えれば、本時の target sentence、それが例えば have/has to であれば、「『～しなければならない』と表現するにはどうすればいいのだろう」などを共通課題として据えることも可能になり、新

表現の導入に寄与する方法となります。また、「自分はこのように表現したが、テープはこのように表現していたというところがあるかどうかをか聞きとりなさい」とする観点を与えれば、同じ内容を別の表現を用いてできることを認識させることができます。例えば、「彼女はバスケットボールがじょうずです。」という表現では、それを She plays basketball very well. や She can play basketball very well. と表現することもできれば、She is a very good basketball player. などとする表現も可能であることを帰納的に学習するのです。これが、生徒の凍結している表現形式を次第に溶かしていく方法です。

3) Summarization Stage (10分程度)

教科書教材を最大限利用するという立場から、この段階は、TEXT の要約文を作らせる段階です。最初に oral で述べさせ、その後ノートに書きかせるようにすると、多くの生徒が短時間で表現できます。Oral で表現させる際には、次の例で示すように、表現すべき内容がポイントを見失うことなくできるように、日本語で key となる語を板書します。

〈活動例〉

- key word を板書し、話の概略・要点を英語で表現させる。

単元の話の概略を述べさせたり、要約文を作らせるには、論理展開のポイントだけを日本語で板書し、それを見ながら英語で表現させるのです。例えば、将来の職業を扱ったレッスンでは次のようにするのです。

〈板書する語〉

父 野球選手 小さい 銀行

母 画家

マイク 宇宙飛行士 丈夫 科学

〈生徒に期待する表現例〉

Mike's father wanted to be a baseball player. But he was not big enough. He works for a bank now.

Mike's mother wanted to be an artist. She likes painting.

Mike wants to be an astronaut. An astro-

naut has to be strong, and good at science.

He is strong enough, but he is not good at science....

レッスンを一通り学習し終えたところで、まとめとしてこのような活動を行うのです。グループ内で発表させ合うと短時間で指導することができます。

4) Semi-Creativity Stage (10分から15分程度)

この段階は、TEXTの場面や視点を変えるな

どして創造的に英語を用いて表現させる段階です。この段階を Semi と名付けている裏には、Full-Creativity の段階があることを暗示しています。しかし、実際中学生を指導していて、生徒に Full-Creative な活動を毎時間繰り返すのは不可能に近い困難さを伴います。そこで毎時間取り入れることが可能な現実的な段階はこの Semi-Creativity の段階と考えています。即興的な要素をなるべく多く取り入れることを心がけます。そして TEXT によって仕組みやすい活動を取り入れます。

〈活動例〉

① 教科書の話の場面と似た場面を作り、英語で表現させる。

例) NEW HORIZON English Course 2年 Lesson 4 〈教材作成上留意する点〉

A: 夏休みの予定は?

B: 家族で新潟に行って海水浴をするんだ。

A: ほんと? いつ行くの?

B: 8月の1週目だよ。おじさんのところへ泊まるんだ。

A: へえー。楽しんでね。

→・意図的に主語を記述しない。

→・本時の target sentence である不定詞の副詞的用法を入れる。しかし、通常の日本語訳にとらわれない。

→・教科書の文のある部分を置き換えればできるものも入れる。

→・定着を図りたい構文は必ず入れる。

このような活動に慣れた後、生徒個人またはペアでモデル対話文を作らせると、多様な表現を用いる生徒が次第に増えてきます。常に、教科書で学習した内容は、実際のこういう場面で参考になるのだという認識を持たせる場面設定を行うように心がけています。

② 異なった視点から表現させる。

①で述べた要約文を作らせる方法の他に、違った視点から表現させる方法も教育現場で応用が可能な現実的指導です。例えば、NEW HORIZON に『Meta という老婦人が Ted という子熊を育てるが、成長した後、人に危害を加える恐れがあるという理由で Ted を手放す』というイヌイットの民間伝承の話があります。この教材は人間の視点から描かれていますが、それを Ted の立場から英語で表現させるものです。これが異なる視点から表現させる具体例です。この課題に對して、ある生徒は次のような表現をしました。(実際の指導は3年生を対象にしたものです)

I am a bear. When I was a baby, I was caught by the sea and taken to Meta. She lived in a small village. She was an old woman with no family. She raised me like her child. I was very popular with all the village children. I was very happy. But....

このような視点を変えて表現させる指導は、多くの TEXT で用いることができます。この活動は、相手の気持ちを考える上でも効果的で、感情移入がなされます。ひいてはそれが異文化を背景にもつ人の意見を読むレッスンでは、それに対する日本人の視点から意見を述べさせることによって、自文化を主体的に発信する機会となり、異文化理解教育の推進にも寄与するものと思います。この活動例の詳しく述べは、伊原・野澤(1994b)をご参照ください。

③ 条件を示して、ALT と対話させる。

〈Impromptu Activity〉

これまで示したきた活動例は、TEXT に沿っ

て行う活動でしたが、次に、TEXT から少し離れて、実際の場面により即した活動例を紹介します。しかし、この方法もある程度まで教師のコントロールのもとで行われる活動です。教師は、ある場面と条件を提示して、その条件の範囲で対話の練習をさせるのです。この活動は、ALTとのTeam-Teachingでは特に応用可能な方法です。例えば、未来形がtarget sentenceであるとすると、次のような活動を仕組むのです。(イタリックの部分は未来形を使っている場面)

- ・課題：「次の条件で、ALTをお誘いする電話をかけなさい。」
- ・条件：次の日曜日に長野の茶臼山動物園に行く。8:00に篠ノ井駅前に集合する。
- ・実際に生徒が行った活動例

生徒：*Hello, Chris sensei. This is Mr. Tanaka speaking.*

ALT：Oh, Mr. Tanaka. How are you?

生徒：Fine, thank you, and you?

ALT：I am OK. Thank you.

生徒：Well, are you free next Sunday?

ALT：Yes, but why?

生徒：*We are going to go to the zoo. Please come with us.*

ALT：Sounds great. *What time are we going to leave?*

生徒：At 8:00 o'clock. Is that too early?

ALT：No, that's fine. Where can I meet you?

生徒：In front of Shinonoi-station.

ALT：*I'll see you in front of Shinonoi-station at 8:00. Bye-bye.*

生徒：Bey-bye.

生徒が慣れてきたところで、ALTに生徒が予期していなかったような質問を与えるようにお願いしておいたところ、より現実味を帯びた即興的要素が加わり、生徒も盛り上がりました。私が共に指導にあたっているALTは、“Are you free?”に対し、“No”と答えたり、“How do you go there?”や“How much is nyuujouken(入場券)?”などの問い合わせ加えて、即興的な活動してくれました。

この段階でのその他の活動例に、教科書を読ん

でわかったことを Reporting するなども効果的で、取り入れやすい方法です。

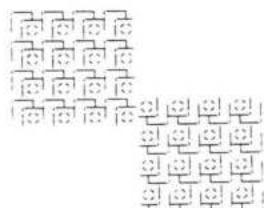
III. 結語

本稿は、筆者の中学校での教職8年間の指導経験に基づき、ひとつの指導フレームワークとして導き出したものです。Nunan (1987:137) は、“While a great deal has been written on the theory and practice of communicative language teaching, there have been comparatively few studies of actual communicative language practices.”と述べ、理論と実践の間に gap が存在することを指摘していますが、最初にも述べたように、生徒のコミュニケーションの能力を育てるためには、アット・ランダムに配列されがちな活動を理論的な背景と合致した形で再構築し、Nunan の批判に耐え得るような日常の授業実践を重ねることが必要だと考えます。4段階指導法は、日本人が日本人に日本の教育環境で英語を教えることを考慮に入れ、コミュニケーション能力の育成を目的とした指導フレームワークの試案です。ささやかな実践を通してみると、生徒のコミュニケーションに対する意識も高まってきていると確信しています。このことを糧に、今後さらに実践を重ね、修正すべきは修正し、理論と実践の橋渡し的役割を果たす具体的指導法として確立したいと念じています。

参考文献

- Asher, J. (1969) “The Total Physical Response Approach to Second Language Learning.” *Modern Language Journal*, 53: pp. 3-18.
- Krashen, S. & Terrell, T. (1983) *The Natural Approach*. Pergamon.
- Marton, W. (1988) *METHODS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING*. Prentice Hall.
- Nunan, D. (1987) “Communicative language teaching: Making it work.” *ELT Journal*. 41/2: 136-145.
- Rivers, W. M. (1983) *Communicating Naturally in a Second Language*. Cambridge

- Univ.
- Terrell, T. (1982) "The Natural Approach to Language Teaching : An Update." *Modern Language Journal*, 66 : 121-132.
- Twaddell, W. F. (1970) "PREFACE TO THE FIRST-YEAR SEMINAR SCRIPT 1958," in TAMOTSU YAMBE (ed) *APPLIED LINGUISTICS AND THE TEACHING OF ENGLISH*. ELEC.
- 伊藤健三他 (1985) 『実践英語科教育法』 リーベル出版
- 伊原巧・野澤重典 (1994a) "Teaching Cross-Culture in English Language Classrooms" 『信州大学教育学部紀要』 第81号 pp. 31-39.
- (1994b) 「「主体的受信」と「主体的発信」への質的転換を目指した英語科授業 (I)』 『信州大学教育学部紀要』 第82号 pp. 29-37.
- 田中春美他 (1987) 『言語習得と英語教育』 ELEC
- 名和雄次郎他 (1987) 『中学英語の指導技術』 ELEC
- 山家 保 (1966) 『新しい英語教育』 ELEC
- 渡辺時夫他 (1986) 『新しい英語科授業の創造』 桐原書店



1995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 11月30日 (当日消印可)
- ◎ 論文提出先
〒101 東京都千代田区神田錦町3-20
神田中央ビル 9F
財団法人英語教育協議会
「ELEC賞」係
- ◎ 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 大友賢二 (筑波大学教授)
牧野 勤 (青山学院大学教授)
羽鳥博愛 (聖徳大学教授)
鈴木 博 (宇都宮大学教授)
下村勇三郎
(日本橋女学館短期大学助教授)
- ◎ 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。
- ◎ 論文は未発表のものに限る。
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

30

國弘正雄

アメリカにおける人種と民族の問題を引きつづき取り上げるにあたっては、どうしても racism というテーマを振りかえっておく必要があります。

今回は従来の本稿とはややおもむきを変え、ある論文ができるだけ仔細に読むことで、アメリカの racism の現状を吟味し、この問題についてある種の鳥瞰図を手に入れようと思います。

この論文は、その名も The Split Society (ひび割れた社会) と題されたもので、アメリカの政治や行政についてのユニークな週刊誌、*National Journal* の April 2, 1994 号に所収されたものです。筆者は Rochelle L. Stanfield, 30 Years Later It's Still a Split Society が大見出しだで、要旨は次のように録されています。

Some 30 years after the civil rights movement's march on Washington, segregation has all but disappeared as a pressing issue on the national agenda, despite evidence that the chasms between black and white may be growing wider.

(大意：公民権運動がワシントンへの行進を行なってから30年近くが経った今日、人種差別は緊急な全国次元での争点としては事実上消え去ってしまった、といえよう。もっとも黒人と白人との間の亀裂は拡がりつつある、という証拠はあるのだが。)

ただこの文章だけでは（大意も含めて）はたして力点が despite 以前の方におかれているのか、以後の方におかれているのかが必ずしも分明ではありません。いわば両論併記のような調子ですし、

現にそれがいまのアメリカのこの問題がおかれている実体だともいえるのです。

そこで以下、パラグラフごとに——むろん紙幅の許す範囲で——問題のありようを検討していくことにします。なおそれぞれの一節でキーワードとおぼしきものはイタリック体にしますが、italics are mine ですのでご承知下さい。

"This is America, and there is *racism* in this country," Delores A. Irvin said matter-of-factly. "Being black in America has been—and still is—very hard."

Irvin runs a program in Chicago that helps poor black families from the city's public housing projects rent apartments in its predominantly white suburbs. She ostensibly was describing her program, but the subtext was clear: For blacks, regardless of income, *segregation* driven by racial animosity remains an immutable fact of life.

While Irvin may be the image of a middle-class professional, "if I went certain of these areas, I would get rebuffed," she said. "Being an *African-American*, it goes with the territory."

(大意：「ここはアメリカ、人種差別は歴然とあるわよ」と D.A. アーヴィンは事もなげにいう。「アメリカで黒人でいるというのは、いまでも大へんだったけど、それはいまでも変わらないわ」)

彼女はシカゴの公共団地に住む貧しい黒人家庭が、圧倒的に白人の多い郊外でアパートを借りるのを助

けるための計画を主宰している。彼女は自分の手がけている計画を説明しているかに聞こえるが、一つはっきりしているのは、黒人にとってはたとえ収入がどうであれ、人種次元での敵意に根ざす差別はいまなお動かしがたい厳粛な事実なのである。

中産階級の専門職にしか見えない彼女だが、「でもね、場所によっては出て行けよがしの扱いを受けるの」という。「黒人系のアメリカ人であるということはね、ここでは場所の問題なのよ。」)

多少の注釈をつけるとこんなところでしょうか。
matter-of-factly とは、何のてらいやためらいもなく、平然と、というニュアンスです。事もなげに、という感じ。

hard とは、過酷、きびしい、の意。
subtext とは、言外の意、文脈、といった感じ。
fact of life とはこの世の中の厳粛かつありていな事実、性のことを一昔前はよく fact(s) of life と婉曲的に呼んだものです。

cf. If the idea is to keep people from learning about the facts of life as between the sexes, that's a vain task. It's a vain task. How in the world can you keep people from learning who mix with others, out on the street and around in various places? They're going to learn.

(U. S. News & World Report : Dec. 16, 1968, p. 57)

Being an African-American, it goes with the territory: 何人かの米人にたしかめたが、この一節がきわめて意味不明瞭であるという点においては皆の見解が一致しています。

アフリカ系アメリカ人である以上、どこにいるか（行くか）ということとは離れられない、ほどのニュアンスのようです。

つまりはアフリカ系アメリカ人——Afro-Americanともいえます——であることは、いまのアメリカにおいてすら普遍性をもった価値であるよりは、地域性の高い個別性をもつ価値、ほどの気持ちなのでしょう。受け入れられるも受け入れられないも地域次第、ということです。

次の一二節を。

It's been 40 years since the Supreme Court

declared that separate education for blacks isn't equal, and 30 years since Congress passed the 1964 Civil Rights Act. But integration is still a fragile exception; segregation the sturdy rule. The desegregation of America's public schools, which continued through the 1980s despite the hostility of the Reagan Administration, has now reversed. Residential integration, for the most part, has hardly happened at all.

"If you thought that segregation of blacks was a problem in 1960, the numbers you're seeing today would indicate that it's still a problem," Roderick J. Harrison, chief of the Census Bureau's racial statistics branch, said. "If you were hoping that civil rights, fair-housing laws, the growth of the black middle class would, over a 20-30 year period, really change the picture, I think everybody would agree" that they haven't.

（大意：連邦最高裁が黒人向けの別教育は平等とはいえない旨の判断を下してから、すでに40年が経ち、連邦議会が64年公民権法を通してから30年を経た。でも黑白統合というのはひょんな例外にすぎず、黑白分離こそがきびしい原則である。）

アメリカの公立学校における分離廃止は1980年代を通じ、レーガン政権の敵視にもかかわらず進行していったが、いまや逆行するに至った。住宅地域の統合は、ほとんどの場合、全くおきてないに等しい。

「黒人の分離は1960年の今日問題だと思ったしたら、いまの各種の数字からして今日なお問題であることをやめてはいない」とは国勢調査局の人種別統計部門のR. J. ハリソン部長の言である。

「公民権うんぬんや公正住宅法、黒人の中産階級の伸びなど、2-30年間で様相を一変させるにちがいないと期待していたとすれば、決してそうはならなかつたことに賛成してもらえるのじゃないかな」

It's been 40 years: 従来の学校英語では It's 40 years のみを正用として、この現在完了形は誤用をしてきましたが、少なくとも今日のアメリカ英語においてはこの形は極めて普通で、よほどpurist で規範文法 (prescriptive grammar) の権化でもないかぎり、記述文法 (descriptive

grammar) 的にはもはや異議申し立ては不可能です。

separate education isn't equal: これはむろん1896年の、ときの最高裁長官の名前をとったPlessy doctrine. つまりは公立学校の黑白による分離を separate but equal で合憲とした当時の最高裁の判断を下敷きにしています。

もっともこの判断はアイゼンハワー政権下の1954年、ときの Warren Court によってくつがえされ、それ以降は教育や公的機関における黑白の分離は違憲とされるに至りました。

fair-housing laws: 住居における黑白分離を認めないとする諸法律。

さらにこの論文はつづきます。

For more than two decades, Presidents did little to push for the vigorous enforcement of antidiscrimination laws. Desegregation became a word rarely, if ever, spoken in public, regardless of the race of the speaker or the audience.

"We don't talk about race anymore," Mayor Sharpe James of Newark, N. J., acknowledged at a recent question-and-answer session with *National Journal* reporters. "We don't understand that it's as fundamental as motherhood and apple pie, and we will never be a great nation until we recognize the fact that our diversity is our strength." (*For more on that session, see NJ, 3/26/94, p.726.*)

Not all black leaders agree with James. Indeed, black nationalists and some black politicians see advantages in racial concentration. But surveys show that an overwhelming majority of blacks desire integration.

(大意：ここ20年の余というものの、何人かにのぼる歴代の大統領は反差別の諸法律を強力に施行するべく、力を入れてはこなかった。現に講演者や聴衆の人種的構成がどうであるかにかかわらず、公けの席で黑白分離撤廃ということばが聞かれることは、ごく稀でしかない。

「もう人種などということばは口にしないんだ」といきん本誌の記者団との質疑応答の場で認めたのは、ニュージャージー州はニューヨーク市の S. ジェ

イムス市長だった。同市長は「人種がアップルパイや母性と同じくらい基本的なものだとは考えていらない。そしてアメリカの多様性こそがその力の源泉だ、ということを理解しないかぎり、われわれは偉大な存在たりえない」とのたもうたものだ。

すべての黒人の指導者がこのジェイムス説には賛成していない。のみならず黒人政治家の一部や黒人ナショナリストの中には、黒人が一個所に集まっている方が有利、とみなす向きもある。だが調査の示すところによれば、黒人の圧倒的大多数は黑白統合を希望している。)

Newark: New York 市のニュージャージー州側の対岸にある大都会、ニューヨーク市向けの三つの空港の一つがここにあり、現在の James 市長自らも黒人。

motherhood and apple pie: アメリカをアメリカたらしめている資質の例としてしばしば引かれるのが the flag, motherhood and apple pie の三つで、as American as apple pie などという慣用表現も存在します。このあたりについては小生、本誌の1971年春号にも "Apple Pie à la Mode" と題して長文のものを寄稿したほか、小著『現代アメリカ英語』(中) (サイマル出版会刊) にもいくつかの例文をかけて記述しているのでそちらを参考にして下さい。

さらに論文はつづきます。

For the first time in decades, a President and some members of his Cabinet are talking about desegregation. So far, however, their rhetoric speaks louder than their deeds.

It started with Housing and Urban Development (HUD) Secretary Henry G. Cisneros, who, from virtually his first day on the job, began speaking openly and passionately about desegregating housing, especially in cases where federal policies caused the segregation in the first place.

"This is offensive wherever it occurs," he said recently, referring to segregated HUD-owned housing. "It is just wrong."

Cisneros has promised to desegregate HUD housing programs and has made the enforce-

ment of fair-housing laws a high priority. He's even backed up the rhetoric with some money to establish programs similar to the one Irvin runs in Chicago.

(大意：何十年間ではじめて、一人の大統領とその閣僚の何人かが、黑白統合を口にするようになっている。ただ、いままでのところは弁説が先きに立つて行動が遅れていることは否めない。

さいしょに口火を切ったのは、住宅都市開発省(HUD)のH.G.シスネロス長官だった。彼は長官職に就くやいなや、とくに連邦政府の政策がきっかけとなって分離が行なわれた場合を重点に、住宅の統合を公然とかつ熱誠をこめて語りはじめたのである。

「どこであれこれは攻勢ということだ」と述べたのはさきのことだ。住宅都市開発省所有の住宅についてである。「これは何としても間違っている」

彼はHUDの住宅計画から黑白分離をなくすと公約、公平住居諸法の執行に高い優先順位を与えたほか、アーヴィングがシカゴで試みてきたと同様の計画を策定、それに予算を付けることで有言実行を目指している。)

ここにrhetoricということばが頻用されていますが、これは修辞というよりは、口先き、ほどの気持ち、有言不実行などというときの有言にあたります。

なお勝俣鉾吉郎先生の希代の名著『英和活用大辞典』(研究社刊)の古い版に、exhaust all one's rhetoric to persuade him to~という形が載っていました。「口が酸っぱくなるほど説得をこころみた」ほどの気持ちですね。

なおこのCisneros長官という人、苗字からもお察しがえるように、彼自身、Hispanic系のこともあり、いまはとかくはやらなくなつたとはいえ、理想肌のリベラル派だけあって、社会的な公平や公正の実施にきわめて熱心で、小生は彼を貴重な友人の一人として数えることができることを誇りに思っています。

次は司法長官のレノ女史についてです。

Next came Attorney General Janet Reno. She quietly began beefing up the housing section of the Justice Department's Civil Rights Division when she arrived in Washington. In

December, she spoke out on the subject of fair lending, telling leaders of financial institutions that they must stop their long-standing, subtle but pervasive discrimination in making mortgage loans.

Together, Reno and Cisneros—with the cooperation of Eugene A. Ludwig, the Comptroller of the Currency—engineered a fair-lending agreement between the two departments and eight other federal bodies that regulate financial institutions. On March 8, the top officials of all 10 entities stood before a jam-packed press conference to announce, in effect, that they would for the first time consistently enforce a law that's been on the books for 26 years.

“It restates the current law, so there's nothing new in that,” Roberta Achtenberg, the assistant HUD secretary for fair housing and equal opportunity, acknowledged in an interview. “But it's pretty remarkable in the annals of banking history.”

(大意：次に登場したのがレノ司法長官だった。彼女はワシントンに到着するやいなや、司法省内部の公民権局の中の住宅部門の強化拡充に密かに手を染めた。

12月には公平な貸付けについて公開発言し、金融諸機関の指導者を相手に、恒例となっている、表立てではないものの広範囲に行なわれている不動産を担保とする貸出しでの差別待遇をやめるよう申し渡した。

両長官はまた通貨統監のE.A.ルドウィッグの協力を得て、両省と金融機関の規制にあたる八つの連邦政府機関との間に、公正貸出し協約を結ぶところまで漕ぎつけた。

3月8日にはこの10の機関の長が、万堂を占める記者団を前に会見を行ない、26年も棚ざらしにされていた法律をこれからは終始執行する旨を発表した。

「現行法を復元させるだけだから、取り立てて目新しいものはなくてよ」と同省副長官で公平な住居ならびに平等な機会担当のR.アクテンバーグはインタビューで認める。「でも銀行の歴史の中では結構大へんな一ページなのよ」と彼女。)

on the books を棚ざらしにされてきたというのはむろん意訳。法律として六法全書の中にはあったが、運用されることが稀で死文化—a dead letter というのが英語——してきたという感じ。

さてここでいよいよ登場するのが、前記の文章で a President と呼ばれたクリントン大統領です。

As for President Clinton, civil rights activists praise him for talking about integration. To commemorate Martin Luther King Jr. Day on Jan. 17, Clinton signed an executive order to create a Cabinet-level interagency council on fair housing and ordered it to get moving on antidiscrimination initiatives.

Engh days later, in his State of the Union message, Clinton said, "We must continue to enforce fair lending and fair housing and all civil rights laws, because America will never be complete in its renewal until everyone shares in its bounty."

Civil rights activists said that they couldn't recall the last time a President made such a specific plea about civil rights enforcement in a State of the Union speech—at least not since President Johnson's 1965 message.

(大意：クリントン大統領については、黑白統合について発言している故をもって公民権運動家は彼を賛える。1月17日、マーチン・ルーサー・キング記念日に因んで大統領は行政命令に署名し、公正な住居についての関係レベルの省庁間協議会を創設、反差別の行動の推進に向うべしとした。

その8日後、クリントン大統領はその全米向けの教書の中で次のように述べた。「公正な貸し出し、公正な住居そして公民権諸法を引きつづき厳格に執行していかねばならない。すべてがその恩澤に浴することができるようになるまでは、アメリカの再生は不完全たらざるを得ないからである」

国民向けの一般教書の中で、かつて現職大統領が、公民権諸法の執行について、具体的な形で要請を行なった例を知らないと、公民権の運動家は述べている。少なくとも1965年のジョンソン（当時）大統領のメッセージ以降は、という。)

State of the Union message とは、大統領が議会において国民向けに発表するアメリカの現状についての教書のこと。

Johnson はケネディ暗殺のあとを襲って副大統領から昇格した第36代大統領。その治世はベトナム戦争の深刻化に色どられ、ついに反戦運動の高まりによって1968年には再出馬の途がとざされてしまったが、内政においては福祉や公民権の拡大などの面において、見るべき活躍を残している。

ただし、クリントン大統領がどこまで有言実行であったかについては、多少の問題なしとしないようです。

But Clinton has been very slow to act. An assistant attorney general for civil rights has just been confirmed, and other key civil rights posts in the Administration have gone unfilled. Vacancies remain at the Equal Employment Opportunity Commission, which continues to tread water as it has for 12 years.

(大意：だがクリントンの行動はのんびりしたものだった。公民権担当の司法副長官はさいきんやっと議会の認証を受けたばかり、そして政権内部の公民権についての主要ポストは多く未補充のままに了っている。平等雇用機会委員会の空席もそのままで、ここ12年というもの同委員会は薄氷を踏む思いをつづけてきたが、この状況はこんごとも引き続くものと思われる。)

日本とちがいアメリカ政府機構は多くの任命職 (appointive) ——その数は大統領の直接任命だけで3,000を上まわるといわれます——から成り立っており、政権が問題をかかえていたり、末期に近づいてよろよろしてくると、未補充のポストの増加が際立つようになります。

これらの任命職——それに対し選挙職のことは elective office といい、上は大統領から下は dog catcher つまりは野犬捕獲人まで広範囲にのぼります——の中にはたとえば大使ポストまで含まれ、現にかつてロサンゼルスの大学教授をつとめ、共通の友人である消費者運動のラルフ・ネーダーを通じて知り合ったシェラー氏などは、いまではフィンランドの米国大使の要職にあります。

ライシャワー、マンスフィールド、といった歴代の駐日大使が、いわゆるプロの外務官僚——career diplomat といいます——ではなかったこともあわせ思い出されます。

話が少し脱線しました。

次はアメリカでもさいきん政治や行政が専門化しつつあるのを反映して、官僚機構に風穴をあけることがどれほど容易ではないかをうかがわせる一節です。

Despite the promises, strong policy directives and personal intervention of Cisneros and Achtenberg, however, civil rights activists complain that much of HUD's bureaucratic machinery has yet to gear up to implement fair housing.

And desegregation seems to have missed the elementary and secondary education arena altogether. At Justice's Civil Rights Division, the education section remains a backwater.

And Education Secretary Richard W. Riley has been silent on the subject, though he's pushed for higher standards at urban schools where minority youths are concentrated. That is somewhat of a surprise because Riley has one of the strongest civil rights backgrounds in Clinton's Cabinet. In 1970, as South Carolina's governor, for example, he took an active role in promoting school desegregation in Greenville.

School desegregation activists haven't complained too bitterly, however, taking some comfort in the renewed drive for fair housing. "We've gone from full reverse to neutral," said Gary Orfield, a professor of education and social policy at Harvard University who has designed school desegregation plans ordered by the courts. "And that's some progress."

(大意：シスネロスやアクテンバーグらの高官が約束もし、強い政策指示を行ない個人として介入したにもかかわらず、HUD省の官僚機構は公正住宅を実現するための心がまえがとてもできてはいない。

しかも、黑白分離廃止は、初等教育や中等教育という領域を完全に素通りしてしまったかのごとくである。司法省の公民権局の中で教育関係部門という

のはいまなお窓際的な存在にとどまっている。

教育長官のR.W.ライリーもこのことについては沈黙をこととしてきた。少数民族や人種の子弟が集中している都市の学校の水準をあげていくことに熱心だったにもかかわらずである。これはちょっとしたおどろきに値する。というのはクリントン政権の閣僚のなかで、彼こそは、公民権運動についてはもっともしっかりした背景をもつ一人だからである。1970年当時南カロライナ州知事のポストにあった彼は、州都グリーンビル市での公立学校の分離撤廃を進める上に積極的な役割を演じてもいる。

でも分離撤廃を推進する運動家たちはそれほど手びきらしい批判を浴びせてはいない。公正な住居への運動が勢いを得ていることに、何がしかの満足感を見出しているからである。現にハーヴィード大学で教育学と社会政策を担当しているG.オーフィールド教授は、裁判所が命令した分離政策計画の策定にあたった当事者だが、車の運転になぞらえ「バックからニュートラルに入ったところだ」という。「それだけでもちょっとした進歩だもの」)

policy directives: 政策面での指示指令。

has yet to gear up: まだギヤーを入れてはいない。

A back water: 日の当たらない箇所、ほどの気持ち。

gone from full reverse to neutral: むろん自動車の運転からの比喩表現。英語、とくにアメリカ英語にあっては自動車がらみの慣用句が多く、小生も『英語の話しかた』(サイマル出版会刊)の中でこの点についていくつもの例をあげて解説したことがあります。それに引きかえイギリス人は、狩猟、航海などに由来する慣用表現を多用するような気がします。

some: このsomeにはある程度の、ほどのpassiveなニュアンスと、なかなかどうして、大した、というpositiveなニュアンス——これは主としてアメリカ語法——の両方がまつわっているようです。

こんなところで今回はお別れします。

アメリカの人種と民族、とくに黒人のテーマをとり上げる際の、主だった表現や発想をほぼ網羅しているように思われます。

(くにひろ まさお／参議院)

テクストの結束作用——Halliday の文法から

ELEC 情報・資料の収集および分析研究グループ 玉崎孫治

Halliday の体系的機能言語学(Systemic-Functional Linguistics)では、単に抽象的な文法構造というより、コミュニケーションにおいて言語がどのような構造をしているかに大きな関心を持つ。従って文構造を最大の分析対象と考えている昨今の文法と異なり¹、それより大きな構造の機能的分析に研究目標をおく。

彼はこのような構造をテクスト(text)と呼び、主な研究目標をテクスト分析におくが、その分析に重要な役割を果たすのが本稿のテーマ結束作用(cohesion)である。これは1976年に Halliday の著書 *Cohesion in English*²で新しい関心を喚起し、今まで盛んに研究されている。彼の研究が言語使用における機能的な構造分析にあることから、コミュニケーション重視の言語教育に直接関わる研究課題であるので、彼の文法書 *An Introduction to Functional Grammar* の第二版(1994)³に基づいて、テクスト分析に重要な結束作用を紹介する事にする。

その前に Halliday の言語理論の今日的な関心に少し触れておく。この理論は単に形式的な言語研究とは異なり、言語を‘意味を作り出す体系’としてみなし、(複数の)選択的な意味的特性の体系として分析する。この体系では“general からより specific な”体系へと分析的精度を高める記述が可能であり、最近ではファジイ理論(Fuzzy theory)に取り入れられる大変有力な言語理論として脚光を浴びている。今春横浜で開催された国際学会(FUZZ-IEEE/IFES '95)で、その開会講演(Opening Lecture)のために Halliday が招かれ、“Fuzzy Grammatical: A Systemic Functional

Approach to Fuzziness in Natural Language”というタイトルの講演を行い、この学会の合間を縫って、日本の機能言語学研究者のために *An Introduction to Functional Grammar* の第二版についての補説を行った。

本題に入るとして、先にテクスト分析は言語教育に直接関わると述べたが、Halliday 自身もテクスト分析の有用性に触れているので紹介すると、この分析は作文や教師対生徒のコミュニケーション(教室のディスコース)の分析、教科書の言語の分析や言語の機能的な変異型即ち言語使用域(register)の比較、文学作品の文体研究、外国語学習者の習熟度認識や会話の分析等の幅広い目的に適用できる。

表題の「テクストの結束作用」は、第9章で扱われている。以下、それに基づき紹介する。

I. 結束作用(Cohesion)とは?

一連の節がテクストを作るには、それぞれの節の内部構造即ち文法構造が適当なものでなければならぬことは言うまでもないが、それ以上に節と節の間にみられる(本質的に節の内部構造とは異なる)機能的構造を明らかにしなければならない。テクストの中で隣接する節連合(clause complex)の間のこのような意味的関係は、単に節と節の間にのみ見られるのではなく、節より大きい要素と小さい要素の間でもみられる。従ってこの関係は文法的制約もうけていることも事実であるが、それだけではテクストを構成するのに十分ではなく、また文法構造に基づかない関係もあるので、本質的には文法的構造と独立した言語的

関係として捉えなくてはならない。このようなテクストにみられる関係を Halliday は Cohesion (結束作用)と呼ぶ。

英語の結束作用には指示(reference), 省略(ellipsis), 接続(conjunction), 語義的結束作用(lexical cohesion)の四つの型が挙げられる。この四つの型を次のテクストで概観してみる。

Little Boy Blue, come blow your horn!

The sheep's in the meadow,

the cow's in the corn

Where is the boy that looks after the sheep?

He's under the haycock, fast asleep.

Will you go wake him? No, not I!

For if I do, he'll be sure to cry.

この例で、He...him...he は同一人物を指し, 'the boy that looks after the sheep' を指す(指示の例)。'no not I' や 'if I do' は、no I (will) not (wake him) と if I (wake him) と解釈されるし(省略の例), for は 'I will not' と 'if I do he will cry' を接続している(接続の例)。二行目の sheep は四行目で繰り返され、また cow と sheep, corn と meadow, wake と asleep にも意味的な関連性が見られる(語義的結束作用の例)。これらを一つ一つ取り上げる。

2. 指示(Reference)

テクストの中で最初に生起する関与者(節の構成素)や周辺的要素は、それより後に生起する要素と指示的に関係づける起点となる。これらの二つの要素の間にみられる関係を指示という。たとえば Henry can't play today. We'll have to find someone else. の短いテクストでは Henry と someone else の間に指示的関係があるが、Henry が someone else の指示的起点となっていく。Halliday は、このような指示機能を持つ範疇として、伝統文法でいう人称代名詞と指示詞に加え、比較辞(comparatives)の三種を一つの類にまとめている。

2.1 人称代名詞(personals)

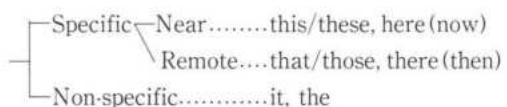
指示機能による結束作用を生み出す類の一つが人称代名詞であるが、その中で照応的(anaphoric)に使われる時は三人称代名詞(he/she/they)で

ある。Halliday はこの代名詞を機能的に二分し、所有格類と非所有格類に分ける。後者は he/him, she/her, it, they/them を含むが、所有格類(possessive)に対して、'determinative' と称している。三人称代名詞による照応関係が結束作用を作ることは容易に理解されるが、聞き手がディスコースの中でこの種の代名詞を解釈するために、既出の要素を探した時、その代名詞と既出の要素は結束され、意味の通ったテクストを作る。

テクストの結束作用は文法構造にも依拠する。同一の節連合の中に代名詞とその指示物がある場合両者の間に結束作用が生まれ、ここでの結束作用は文法構造に基づいて確立しているように見える。しかしこのような文法構造は結束作用の確立に主要な役割を果たしているのではない。代名詞とその指示物が同一の節連合ではなく、文法構造とは関係ない場合でも、そのテクストの関与者を具現する代名詞とその先行詞が結束作用を作る。要するに人称代名詞による結束作用は、文法構造に依拠することがあっても、それは文法構造に補助的に助けられているだけである。

2.2 指示詞(demonstratives)

結束作用を生み出す指示詞には、指示代名詞の this/that, these/those, 付加詞の here/now, there/then が属するが、更に it と the が指示機能を持つものとして加わる。これらは以下のように特定性と(話し手の観点からみた)近接性の点から分類される。



Specific の指示代名詞は名詞群⁴の構造において直示語(deictic)、主要語(head)両用の機能を果たすことができるが、Non-specific の it は主要語としてのみ働き、また the は直示語としてのみ働く。近接性を表す Near の this は前方照応的にも、後方照応的にも用いられ、話し手により直前に言及された要素のみならず直後に言及される要素をも指示する。一方 that は前方照応的に用いられ、話し手によって既に言及されたものとか、テクストの中の既出内容の一部を指し、

Non-specific の it と同じように使用される。

しかし Non-specific の the の指示機能は、特定性の点において、Specific の指示詞と明確に異なる。the は ‘you know which one(s) I mean’ という情報を伝えるが、人称代名詞 my や 指示詞 this とは同じ情報を伝えない。Halliday は次のように三者を比較している。

my house = ‘you know which : the one belonging to me’, this house = ‘you know which : the one near me,’ the house = ‘you know which—the information is there somewhere if you look for it’ (斜字体、筆者)

要するに、the は指示物が特定可能であることを表すだけで、それ自身特定しない。特定に必要な情報はテクストの中で前方照応的あるいは後方照応的に探せるか、発話の場の中にあることを伝達するのみである。この点で指示物を特定する Specific の this/that とはっきり異なる。

2.3 比較類 (comparatives)

テクストにおける指示機能をもつ第三類は比較類で、同一指示を確立する人称代名詞や指示詞と異なり、既出要素との間に比較対照の関係を設定して、‘you know which’ の意味を知らせる働きを持つ。この類には、the same, another, similar, different, as big, bigger, less big や likewise, equally, else, differently 等が入り、既述の第一、第二類と同様に前方照応的にも後方照応的にも用いられる。簡単な例で示すと、(1) John is six feet tall, and his brother is a little smaller. (2) My brother is a little smaller than John. の例において、(1)の smaller の解釈は、既出の John を指示起点として前方照応的に成立し、(2)の smaller は後出の John を指示起点として後方照応的に解釈される。この二例は比較構文という文法構造に依存しているようにみえるが、指示詞と指示起点の間には必ずしも文法構造的な関係がなくともよい。次の例では another の指示起点は同一の節連合になく、先行するディスコースにある。“At the end of two yards,” she said, putting in a peg to mark the distance, “I shall give you directions—have another biscuit?”

3. 省略 (ellipsis)

同じテクストの中で節や節連合の一部が、意味的に前提となる要素と重なって生起する場合、前提となる要素が省略されたり、代用形式で置換されるが、このような関係も結束作用の一つである。Halliday は代用形による置換も省略と同じ類に含めている。例えば、(1) Why didn’t you lead a spade? I hadn’t got any. (2) I’ve lost my voice. Get a new one. において、(1)では spade が省略され、(2)では voice が代用形 one に置換されている。指示による結束作用は本質的に文法構造に基づく関係ではなく純粋に意味的な関係であるが、省略による結束作用は文法構造に依存した関係である。

省略による結束作用は節、群（名詞群、動詞群）の二つのレベルで見られる。節レベルの場合 yes/no 疑問文と wh- 疑問文の間にある種の異なる特徴が見られる。これをさらに節全体の省略と部分省略に分けて考えてみよう。

まず yes/no 疑問文の場合で、節全体の省略から述べる。この場合疑問文に応答として Yes ないし No とだけ答える形が典型的である。Can you row? Yes. の会話例では [I can row] が省略されている。このような省略の前提を提示する節は疑問文ばかりでなく、平叙文の場合もある。You’re growing too. Yes, but I grow at a reasonable pace. の会話例がこれにあたる。

文脈によっては節全体が省略されるのではなく代用形で置換される場合がある。Halliday はこのような文脈として、(a) 仮説提示辞としての if に後続する文脈(if so, if not), (b) 内容節 (reported clause) (he said so, he said not, I believe so, I think not.), (c) モダリティで導かれる文脈(perhaps so, perhaps not)を挙げる。Halliday の説明によれば、節連合における一方の節が経験の直接の言語表現というよりその表現の間接表現として働く時、もう一方の節によって“投射”されるといい、そこで投射される節は代用表現が必要であるとする。投射節には、say, think 等の動詞のほか、モダリティ (perhaps) や仮説提示辞としての if が含まれると説く。

節の部分省略では、Halliday は、節を ‘clause

as exchange' としてとらえ、その対人関係的機能を具現する要素を Mood と呼び、省略の対象になるのは Mood 以外の要素であると考える(この要素を Residue と呼ぶ)。Mood は主語(Subject)と定型演算子(Finite Operator)から構成され、付加疑問文がその典型であるとする。(1) I can't believe that. Can you? (2) Take pen and ink and write it down. I will. の例では、いずれも Residue が省略され、Mood のみが残っている。

この Residue は代用表現 do で置換されることもあり(例 They say an apple a day keeps the doctor away. It should do, if you aim it straight.), Residue に焦点(focus)がある場合には、代用表現は do so の形をとる(例 Alice very obediently go up, and carried the dish round, and the cake divided itself into three pieces as she did so.)。

つぎに Wh- 語を含む疑問文で節全体の省略の場合、Wh- 語を残して、残りの部分が省略され、Wh- 疑問文に答える応答文では Wh- 語の応答となる要素を残して、残りの部分が省略される。次の 2 例参照。(1) I think you ought to tell me who you are, first. Why? (2) What did they draw? Treacle.

一方、部分省略の場合、yes/no 疑問文と同じく、Residue が省略されるが、Residue に Wh- 語が含まれる場合、その Wh- 語は残される。次の三例参照。(1) They're at it again. Who are? (2) Who can untie this knot? I can. (3) Don't look now. Why shouldn't I?

省略による結束作用は対話のテクストに見られるのが普通であり、応答文の情報を伝える要素を残してすべてが省略される。省略された節や代用形のある節は聞き手側になくなっている語句を補うことと要求するが、そうした語句は、省略や代用による結束作用(cohesion)の働きによって先行文脈やディスコースから補われる。省略は文法的过程であるので、対話の中で表出される要素は、文法構造に基づいて、I-you など話し手と聞き手の直示関係(deixis)が入れ替わり、かつ法(mood)の変化も加えられた表現形式をとる。

つぎに名詞群の省略に話を移そう。まず名詞群の分析には経験的機能の分析と論理的構造としての分析を考慮する必要がある。Halliday に従えば、典型的な名詞群、例えば "those two splendid old electric trains" を経験的機能から分析すると Deictic + Numerative + Epithet + Epithet + Classifier + Thing となり、これを論理的構造として分析すると、Thing を主要語(head)として、それに先行する 5 つの要素を修飾語とする構造から成ると考える。名詞群の省略では経験的機能における Thing が省略されると、Head として働く要素はもはや Thing ではない。通常 Head は Thing であるが、省略による結束作用が働くと Thing 以外のものが Head となる。例えば、(1) Have some wine. There isn't any. の(Non-specific deictic の) any は Thing でないにもかかわらず Head として機能し、Look at those two. の two(Numerative), Look at those. の those (Deictic) も Head として働いている。また Give me the biggest. の biggest は経験的構造では Epithet と分析されるが、論理的構造では Head として分析される。

ここまで記述ではっきりしている指示と省略の重要な相異点は、指示による結束作用が意味的な関係であり、省略が文法的な関係であるという点であるが、指示の場合は同一要素を指示するという意味であるのに対して、省略による結束作用は同一指示ではなく、異なる要素を表示する関係であるという点である。指示は“同一物”を表示し、省略/代用は“同一類の中の異なる構成員”を表示するのである。

4. 接続による結束作用

and, but, or 等の等位接続詞、接続付加詞類(yet, incidentally, briefly, alternatively, in other words, to sum up, on the contrary 等)をはじめ、位置や時間を表す表現(here, there, soon, following 等)も節や節連合をいろいろな機能的関係を作りながら結束させてテクストを作る。Halliday はまずこれを大別して elaboration, extension, enhancement の 3 タイプにし、更に細かく、接続類のそれぞれの語義に基づいて詳細

な機能的な分類を試みているが、限られた紙面のため、詳細の紹介を割愛せざるをえない。

5. 語彙的結束作用

テクストの中の意味的関連性の維持は関連する語彙の選択によって実現され、しかも実際のテクスト分析ではこの種の結束作用がすべての結束作用の約40%を占めると Hoey は述べる⁵。同一語の繰り返し、前出語と意味的に関連がある語彙、コロケーションを作る共起語の選択によって、また近接的にあらわれる語彙の関係でなくとも、テクストの趣旨にとって重要な語彙の選択によっても強い結束作用が生まれる。これらは繰り返し(Repetition)、同意性(Synonymy)、コロケーション(Collocation)の3タイプに分類される。

繰り返し(Repetition)はもっとも直接に結束作用を生み出す。例えば、Algy met a bear. The bear was bulgy. や Algy met a bear. Bears are bulgy.においていずれも bear が繰り返されて、結束性を作り出しているが、前者は語彙の繰り返しに加えて、指示の the によっても補強され、後者より強い結束作用を作る。この類は dine, dining, diner, dinner のように、かならずしも形態的に同一の語形でなくても、語根が同じであれば繰り返しと考えられる。例えば、I strove with none, for none was worth my strife. では、stroved と strife の間に強い結束性を感じられる。

次に同意性(Synonymy)による結束作用であるが、Halliday は、この類に意味論的な包摂性(hyponymy)や‘部分対全体’の関係を指すメロニミー(meronymy)の概念をも含めて、厳密な意味での同意性と言うより広い意味的な関連性をもった類を考えている。同意性の逆となる反意性も結束作用を産み出すが、これもこの分類に入る。例えば、Four & twenty blackbirds, baked in a pie. When the pie was opened, the birds began to sing. の短いテクストでは、blackbird と bird の間に包摂関係がある。bird の概念には blackbird, swallow, sparrow, eagle などの鳥の概念が包摂される。the birds began to sing. の birds を creature に換えても結束作用はあるが、これは creature が blackbirds を包摂する関係に

あるからである。この例のように、テクストに現れる名詞的要素の包摂語に指示詞 the がつくのが典型的で、二つの重出要素の間には同一指示の関係があり、語彙的結束作用と指示の相互作用によって、聞き手や読み手がディスコースから必要なテクストの関与者(事物)を探しあてることが容易となる。包摂関係の上位語が現れていなくても、下位語どうしでも結束作用は生み出される。Then they began to meet vegetation—prickly cactus-like plants and coarse grass... の例では、plants と grass がともに vegetation の包摂語である。次にメロニミーの例を見よう。Elfrida had a beautiful little glass scent-bottle. She had used up all the scent long ago, but she often used to take the little stopper out... この例では、stopper は bottle の一部を指し、両者の間に結束性がみられる。

包摂性にしてもメロニミーにしても結束作用の対象となる語は同一の語類であったが、同じ語類でなくても意味的関連性があれば、十分結束作用を産み出す。(1) Everyone cheered. The leader acknowledged the applause. (2) I wish I hadn't cried so much! I shall be punished for it, I suppose, by being drowned in my own tears. の例では、(1)の cheer, applause, (2)の cried, tears はそれぞれ動詞、名詞の語類に属するが、同意性がみられ、強い結束作用を作っている。

反意語の関係にある要素が結束作用を産み出す例を挙げる。He fell asleep. What woke him was a loud crash. asleep と woke は反意の関係にある。

つぎにコロケーションが結束作用を生み出す場合に触れておこう。必ずしも一般的な意味論的関係であるとは言えないが、語彙の間になんらかの連想関係があって共起するものがある。この共起する傾向はコロケーションと呼ばれる。しかしよくコロケーションと言われるものでも全然意味的関連がない場合があるが、結束作用が生まれるために、共起する語彙の間になんらかの意味的な関連性が必要である。次の例では smoke と pipe が共起することによってテクストに結束作用が生まれている。

A little fat man of Bombay
Was smoking one very hot day.
But a bird called a snipe
Flew away with his pipe,
Which vexed the fat man of Bombay.

以上の四タイプの結束作用はテクストの中のいろいろな大きさの要素を結束させる。結束される要素は、節より小さくても大きくとも、互いに隣接していくなくても、また文法構造上の関連があつてもなくとも構わないのである。

しかし結束作用の特徴はタイプによって異なる。指示による結束作用では要素間の意味的関係を保つのに要素間の距離に特に制約はない。たとえば、次のテクスト例では that が前文のもつ事実を指示する。'I'm just one hundred and one, five months and a day.' 'I can't believe that!' said Alice.

省略による結束作用は、節構造ないしそれより小さい特別の語形が絡み、通常は隣接している表現にみられ、特に質問と応答のような対話的テクストにみられる結束作用である。次の対話テクスト例では、so が前文の内容を受けた代用表現である。'...if you've seen them so often, of course you know what they're like?' 'I believe so,' Alice replied thoughtfully.

接続による結束作用は、テクスト内で互いに隣接した節や節連合の間にみられる関係で、隣接する両者の論理的関係を確立する働きをもつ。この種の結束作用は各種の接続詞や接続副詞と呼ばれる文法的要素によって生まれる。

繰り返しやコロケーションは文字どおり語彙項目の間の関係である。たとえば、locomotive, steam engine, in steam, steam up, get up steam 等の表現の間には意味的な関連がある。この場合結束作用を生み出す要素の間には別に隣接という条件はない。

6. テクスト性の創造

Halliday の英文法のテクスト部門は構造部門と結束作用部門の二部門から成り、構造部門はさらに、主題構造と情報構造(と焦点)の二つの下位

部門に分けられる。そしてこの二部門はそれぞれ独自の次のような特性を持つ。(1)構造部門は主題構造の theme と rheme、情報構造(と焦点)の旧情報(Given)と新情報(New)の 4 要素、また(2)結束作用部門は指示、省略(と置換)、接続、語彙的結束の四特性から成る。これらの特性はテクストの使用域(register)によって変異をみせるが、これらの要素がなければテクストにならないのである。

通常のディスコースにはテクスト性を欠くようなものはない。ディスコースにテクスト性を与える過程は無意識なものであるけれども、知能に異常をもつ子どもや外国語の学習者が作るディスコースや拙い翻訳にはテクスト性が問題となる場合がある。テクスト構成要素がどのように使用されているかについては、自然なテクストを解体すれば調べができる。たとえば結束性が一部欠如した次のテキストをみよう。

The magnet is at the North Star. The earth attracts the North Star. The earth does not attract the stars which are not the North Star. The stars which are not the North Star move around.

このテクストは結束作用を生み出す要素を外し、その代わりにテクストの構成要素の選択肢から無標の形を選んだものであるが、その結果不自然さが生まれていることがわかる。

Halliday の文法では、文法構造の最大単位は節連合であり、文は節連合が書き言葉の形式で具現されたものと考える。更に節連合より大きな構造も分析対象とするが、それは文法的なものではなく、意味的(機能的)な構造でテクストと呼ばれる。テクストは節や節連合の“機能”によって定義される要素からなり、節や節連合は単にその機能的要素の“具現形”にすぎない。narrative, transactional, expositoryなどの異なった使用域(register)のテクストは異なった機能的構造を持つ。テクストは多次元的なディスコースから生まれるものであり、単に節などの文法構造にみられる單次元的なものばかりなく、イデオロギーや文化といった言語を越えた高次元の記号論的体系を反映したものである。テクストはこのような高次

元の意味的な適切性(appropriacy)をもつためにも結束性がなければならず、この結束性は語彙と文法的要素によって具現されるのである。

7. 結び

文法と言えばとかく文の分析で終わりとし、しかもあまり言語の使用面に関心を示さず、抽象的で形式的分析に終始する文法書が多い中で、Halliday の機能文法は、言語の使用を真正面にとらえ、分析対象を（従来の文レベルを越えた）テクストに広げている点で新しく注目すべき考察である。このテクストという概念は社会や文化の中で多面的に言語活動を反映したものとして捉えられている。これこそ真のコミュニケーションに必要な考え方であり、コミュニケーションを重視する教育には Halliday 流の機能文法はもっと読まれてよいと考える。本稿で取り上げたテクストの結束作用への認識は作文や会話の言語の生産面でも聞き取りや読解の再生面でも不可欠である。

註

1. Halliday の文法では、文という概念は orthography に属するもので、文法の単位ではない。多くの文法でいわれる文に相当する概念は節連合(clause complex)と呼ばれる。
2. Halliday, M. A. K. and Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. London : Longman
3. Halliday, M. A. K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. 2nd Ed. London : Edward Arnold
4. Halliday にとっては、句(phrase)と群(group)は異なった概念である。Halliday にとっては、phrase は節の縮約形であり、group は語の拡大形である。多くの文法書で phrase と呼んでいる概念は group に当たる。
5. Hoey, Michael. 1991. *Patterns of Lexis in Text*. Oxford : Oxford University Press, p. 9.

(たまさき まごじ／南山大学)

A Journal for the Teacher of English outside the United States

English Teaching FORUM

(米国広報・文化交流庁発行)

英語教授法と指導技術に関する研究と実践、授業の工夫など、世界各地の英語教師のコミュニケーションタイプな授業のための論文と報告を収める英語教師の必読誌。興味深い特集記事と論文、世界各地からの教室現場レポートがわかりやすい英語で書かれ、英語科教育法、ゼミ、研究会にも最適です。

January 1995 内容案内

Storytelling and the Art of Teaching/Story Theater/Enhancing English Teaching: Caldecott Award Books/Whose Story is it? Conflict and Roleplay in Narrative Writing
NEWS & IDEAS A Strategy for Effective Inter-Class Oral Communication (China), Summer Workbook Project (Italy), Creative Games for the Language Class ((Malaysia), Integrating Grammar into the Teaching of Paragraph Level Composition (United Kingdom)

年4回刊行 年間購読料 2,000円（含送料）

お問合せ・ご購読の申込みは ELECまで

財団法人英語教育協議会 (ELEC)

〒101 東京都千代田区神田錦町 3-20 神田中央ビル 9F

Tel. 03-3219-5221

『新クラウン英和辞典 第5版』

河村重治郎編・田島伸悟改訂
B6変型判、x+1,668頁、2,700円
三省堂

伊村元道

よみがえった学習英和の古典

今から30年も前のことである。私が都立九段高校に転任すると、そこに田中義信という先生がいて、そのニック・ネームを「新クラ」といった。それは先生が「単語は『新クラウン英和辞典』で引いてこなければ、予習してきたとは認めない」と言っていたからである。

『新クラ』を特に選んだ理由を聞くと、田中さんは「クラウンは例文が素晴らしいからね」と言った。あれはたしか第2版だったと思う。

今までこそ学習英和もたくさんあるが、あの頃は『新クラウン英和』が独壇場で、年間売り上げ67万部という。それもそのはず、この辞典は、河村重治郎という辞書作りの名人が、精魂込めて作りあげた名作だったのである。明治以来辞書作りに携わった英学者は少なくないが、専ら学習辞典に精力を傾けたのはこの人くらいなものだ。

それから10年ほどして、私は玉川大学で教えることになった。するとそこに佐俣淑彦という育種学の教授がいた。黄色いコスモスを作ったというので有名な人だ。ある日この先生と雑談をしていて、この人があのクラウンの編者河村重治郎のお嬢さんだと知って驚いた。しかも、クラウンの編集を手伝ったこともあると聞いて2度びっくりした。よく見たらクラウンの序文に佐俣さんの名前がちゃんと出ているではないか。

それからまた8年ほどたって、その佐俣さんも河村さんも亡くなったあと、『英語名人 河村重治郎』という本が出た。田島伸悟という晩年の河村に師事した人が書いたもので、伝記文学としてもきわめて上質なものだった。世評も高かったようで、昨年新版が出た。

クラウンのほうは、河村の死後1度増補版が出たきりで、その後18年間そのままになっていたが、このたび伝記の著者田島氏の尽力によって、改訂第5版が出るはこびとなつた。

学習辞典としてのクラウンの第一の特色は、その優れた用例にある。用例には、独立性、日常性、描写性などが要求される。また無色ものと色ものの両方が適度に必要とされる。河村はその点絶妙なバランス感覚を持っていた。

もう一つの特徴は、語義の記述の仕方にある。語義はなるべく少な目に、一つの語義の中の訳語は三つまで、文型や可算・不可算の表示は、語義の流れを阻害するおそれがあるので、つけない。そしてそれらの意味の響きが一つの交響曲となってその語の全体像を奏でるように分類配列するというのが河村の理想だった。

このような行き方は最近の一般的風潮からいえば、あるいは時代遅れということになるのかもしれないが、よくよく考えてみれば、こちらのほうがより使う人の身になって作られた、温かみのある辞書だとともいえるだろう。辞書作りは、サイエンスではなくてアートであるという言葉は、クラウンのような辞書にこそ当てはまるのではないか。それは、河村が一人で全部原稿を書いて、隅々まで目を通したからこそ可能になったのである。

今回の改訂にあたっては、時代の新しい要求にも十分に応えられるように、語彙については抜本的な見直しが行なわれたが、上に述べたような、クラウンの河村的特色は少しも薄められてはいない。それは、改訂者に田島氏という最適任者、河村の辞書作りの哲学を最もよく知る人を得たからだろう。

現代は、河村が想像もしなかつたくらい慌ただしい時代であるが、じっくりとこの辞書を読み込んでみたら、得るところはけっして少なくないはずである。見返しの「辞書利用のこつ」の5番目にもこうある。「単語の語義は全体で一箇の有機体をなすと考え、訳語や用例を読み、単語の全体像をつかむよう心掛ける。」

(いむら もとみち／玉川大学)

『異文化理解のストラテジー —50の文化的トピックを視点にして』

佐野正之・水落一朗・鈴木龍一著

A5判、x+325頁、2,575円

大修館書店

服部孝彦

本書は、中・高の英語教師が英語の授業で、異文化理解・国際理解教育をする際に最低限必要とされる情報を整理したものである。新学習指導要領の目標の1つである「言語や文化に対する関心を深め、国際理解の基礎を培う」(中学校)、「言語や文化に対する関心を高め、国際理解を深める」(高等学校)を教室で追求していかなくてはならなくなってしまった英語教師に異文化理解教育を進める方略を呈示している。

本書は2部構成になっている。Part Iは授業実践のための理論編であり、第1章「異文化教育の実践」では、中高の検定教科書を用いた授業で、どのような異文化理解教育を考えられるかを教科書の具体例と共に示している。またALTとのチーム・ティーチングの授業で目指すべき点を授業目標、教材、評価の視点から提案している。この第1章で述べられているような授業を実施するために教師が身につけておかなければならない基礎知識を体系的にまとめたのが第2章である。すなわち、異文化教育の2つの柱である異文化理解と異文化間コミュニケーションについての概要が説明されている。第3章では、国際理解教育についての概略を説明し、その中で英語教育が果たす役割を論じている。国際化時代の教育の最重要課題である「国際教育」の一翼を担う英語教育は、英語圏文化を中心とした情報を生徒に提供するにとどまらず、異文化間コミュニケーションに必要な知識、理解、コミュニケーション技能の育成を目指す教育でなければならないという点が強調されている。

Part IIは異文化理解に必要な50項目について、英米のアングロサクソン文化を中心にしながらも、それ以外の文化にも言及しながら日本文化との比

較をしている。外国の文化のより正しい理解のためには、自国の文化の十分な理解が不可欠であり、異文化と日本文化は相補的な関係にあることを考えると、この日本文化との比較は大変意味があるといえる。

50項目を選ぶ基準は、著者が考える「英語を実際に教える時に教師が知っていることが望ましい事柄」である。このPartは、衣食住の文化、人間関係の文化、遊びと仕事の文化、世界史の中の英語と文化、文化の基礎、日本文化の将来という6つの章に分かれています。50項目の選定までの苦労がうかがえる。著者も「十分とは言えないまでも、最低限理解しておいてほしい項目は網羅されています」と述べているとおり、英語教師として、とりあえず必要な異文化理解の知識は、この50項目を読むことによりマスターできると考えられる。

それぞれの項目は、全体としてよくポイントがおさえられ、上手に説明されているといえる。細かい点をいえば、例えば「移民のアイデンティティ」の項目で扱っている日系アメリカ人の強制収容と戦後補償の問題などは、昨年6月に出版されたこの分野の最も新しい本である、竹沢泰子著「日系アメリカ人のエスニシティ：強制収容と補償運動による変遷」(東京大学出版会)が抜けており、参照文献にも漏れているといった指摘もできるが、あくまでも「最低限理解してほしい」知識と考えれば、あまり専門的な内容は必要ともいえよう。その他「アメリカ大陸の発見」の項目に、1492年はアメリカ大陸の発見ではなく、ネイティブ・アメリカンから見れば侵略がはじまった年であるといった指摘をしても面白いのではと感じた。Part IIで、文化の違いではなく、異文化間であれ、同じ人間であるので、相違部分より共通部分のほうがはるかに多く、従って異文化間でも相互理解が可能であるという点がもっと強調されてもよいのではないかとも思える。

いずれにせよ本書は、英語教育で軽視されがちであった異文化理解の分野を、まっこうから取り上げた貴重なものであり、全ての英語教師に一読を薦めたい一冊である。

(はっとり たかひこ／大妻女子大学)

NTC's Dictionary of EVERYDAY AMERICAN ENGLISH EXPRESSIONS

R.A. Spears / Betty Birner / S. Kleinedler 共編著

A5変型判, xii+416頁, 2,678円

マクミラン ランゲージハウス

桑原 洋

米国に住んでいる人にとっては、日常の場面で使用する一般的な表現でも、英語の学習者が実際に訪問した際には、これらの表現を理解できなかつたり、使えなくて困ることがある。本書は日常の場面を18に分類し、その場面をさらに小項目に分け、各小項目を計774のトピックに細分し、さらに7,000以上の表現を各トピック別に掲載している。

18の場面: Basic Social Encounters, Conversational Encounters, Polite Encounters, Impolite Encounters, Visits, Miscellaneous Expressions, Personal Matters, Family Matters, Money Matters, Food and Drink, Health, Employment, Shopping, Service Encounters, Telephones, Travel and Transportaion, Lodging, Emergencies

例えば、Food and Drinkを調べてみよう。この場面は8小項目で構成されており、高校生が米国を訪問した際に自分で注文する可能性の高いFast Foodに関するトピックでは「注文を取る、持ち帰りかどうかの確認、商品を渡す」など店員側の表現と「注文をする、商品に関する苦情を述べる」など客側の表現と両方提示されている。

従って、日常生活に基づいた会話教材を独自に作成する際に、英語教師にとって大きな助けとなる点が本書の第一の特長と言える。しかし、同じトピックに関して何種類もの表現を使うことが可能なことが多い。例えば、Simple good-byesというトピックに関してはSayonaraなど、英語以外の言語での挨拶も含め41もの表現が記載されており、中にはALTが普通は使わないと指摘するものも含まれている。本書にも、informal, formal,

slang, clichéなどの表示や他の表現での言い換えなどが示されている。しかし、生徒にこれらの表現を教える前に、各表現の持つ意味の差をALTに確認することが必要であろう。

第二の特長としては、私たちが日本でまたは米国訪問の際に、実際に使用できる表現を学べる点である。例えば、「内輪話をする」、「なぐさめる」などは日本にいるALTなどと話す際に必要となる。「家庭に食事に招かれる」、「医者に痛みなどを伝える」に関する表現は事前に覚えておき、米国訪問の際に必要に応じて使えると、コミュニケーションがよりスムーズに進むものである。

第三の特長としては、直接私たちが使う表現ではないが、本書に記載されている表現を通して、米国での日常生活を理解できる点である。「子供に正しいテーブルマナーを教える」、「電話によるセールスが迷惑なとき」に関する表現では、日本語で私たちが使う表現と大差ないものが米国でも使われていることに気づく。

本書にも若干改善を必要とする点が見受けられる。例えば、「バスで座席があいているかたずねる」ときにIs anyone sitting here?, Is this seat taken?, Is this space taken? (formal), Is this seat occupied? (formal)の4表現が示されている。また、「列車で座席があいているかたずねる」ときにも、他の表現と共にこの4表現が示されている。しかし、後半の2例には(formal)の表示がない。同じ表現が異なったトピックでも使えることを示すインデックスまたは、クロスレファレンスがあれば、このような表記上の不統一が防げるであろう。さらに、英語の学習者に、一つのトピックでなく、いろいろなトピックで使える表現から教える際の助けともなる。

本書は日常生活で遭遇する様々なトピックで使われている表現の宝庫である。辞典ではあるが、まず最初から読み、興味のあるトピックごとに自分に適した利用法を考えることが本書の最大の活用法となろう。

(くわばら ひろし／東京都立国際高等学校)

新刊案内

『英語は楽しく学ばせたい』 松畠熙一著、四六判、viii+228頁、1,600円 大修館書店

英語学習は努力の継続である、と言わればその通りには違ひがないが、努力の継続のできない「横着者」の方が多数派であることも事実である。興味を持たせるダジャレや雑学のすすめ、楽しく分かりやすい授業のヒントを実例で示し、進んで英語に取り組む意欲を堀りおこして育て、異文化への理解と関心に導く「学習者中心」の英語指導書となっている。

『定着重視の英語テスト法——長期的視野に立った中学校英語評価』 金谷 憲編著、B5判183頁、2,500円 河源社／桐原書店

日々の授業の3年分が中学英語と言えるが、言語の習得は必ずしも部分の単純な足し算ではなく、数学で言う積分という言葉が適切であろう。言語運用ルールの習得と言う意味での文法構造の重要性を視点に中学3年間の英語教育をとらえ、評価についての根本的な検討のもとに長期的評価システムを提起している。後半では、1年2学期末から3年3学期末までの8回のテスト問題を示し、全体の目的と各問題の出題意図、それに基づく実施と採点の方法、フィードバックまでを具体的に提示している。

『クロスロード活用できる基礎英語』 小池生夫監修／寺内正典著、A5判、x+338頁、別冊「暗唱文例集」41頁、1,100円 桐原書店

コミュニケーションのための文法をめざし、機能を重視した説明と場面での活用を配慮した練習問題を収め、高校英語の基礎確立に十分といえる。導入に3~4行の対話文が使われ、分かりやすい例文で文法の持つ概念が具体的に把握できるようにつとめている。

『英語プログラム学習 中Ⅰ』 仲松庸次著、B5判、vi+350頁、別冊解答・単語集・索引26頁、1,500円 東銀座出版社(Tel.03-3984-1524)

文字の書き方、発音と表記、基本文法について順序立てて整理し、既習の知識から新項目への類推・誘導をはかる分かりやすい自習用教材。

『TOEFL模擬テスト』 吉田研作監修／上智大学TOEFL研究会編、A5判、xii+335頁、

2,000円 秀英書房

英語圏の大学への留学希望者の英語力判定に最も広く用いられている TOEFL(Test of English as a Foreign Language)の模擬テストを3セット収め、解答と詳細な解説を加えている。

『英語の使い方』 今井邦彦著、A5判、viii+184頁、1,648円 大修館書店

「実用的文法知識はコミュニケーション能力にとって必須の前提」という視点から時制、完了形・進行形、法助動詞の表現する意味・概念を検討し、機能的表現、知的情報交換の技法、感情表現、社交的表現など、文法から出発しているとしても文法を超えたコミュニケーションのあり方までをあつかっている。

進行形のところでは過去形との対比や状態動詞が進行形に本来になじまないこと、法助動詞ではmustとhave toの異同などを非文をあげて明快に説明し、またコミュニケーションにおけるイントネーションの重要性を指摘し、「英語国では…ほんの1、2秒待たせるときでも理由を言うのが礼儀である」等のコミュニケーションの心得も随所で説いている。また、友人との関係をさらに親しいものにするのに効果的な「格好の付け方」などにも言及し、いずれの場合も適切な例文をあげていて説得力と実用性に富む。

『中間言語の音声学 英語の「近似カナ表記システム」の確立と活用』 島岡 丘著、A5判、219頁、3,000円 小学館プロダクション

英語発音のカタカナでの表記について、中間言語(interlanguage)の考え方から有効性を理論づけ、目標言語(英語)の発音に至るステップとしての詳細なシステムを提示し、実験と実証的研究をもとにした有効性を詳述している。発音指導に悩んでいる先生方はもとより、外国語としての英語の音声学と発音指導に関心のある人に示唆深い研究と言える。

『20世紀言語学入門 現代思想の原点』 加賀野井秀一著、新書判、227頁、650円 講談社

ソシュールを出発点に、構造言語学、構造主義とポスト構造主義、記号論への展開をたどり、またアメリカ構造主義言語学からチョムスキーの生

新刊案内

成文法とその変遷、意味論、語用論、コンピューターによる言語処理といった現代的課題までを手際よく述べている。また、華々しく登場したそれぞれの言語学の成果を述べると同時に、出発点で指摘した「ソシュールのペシミズム」がつきまとひ、言語と言語学の持つ本質的な問題も示されている。

『発見の興奮——言語学との出会い』 中島平三著、四六判、viii+189頁、1,545円 大修館書店
学問・科学は専門化し、一般の人にとっては何をしているのか、何の役に立つか見当もつかない分野も多いが、言語学もそれにあたるだろう。著者自身が言語学を専攻した契機と経緯「言語学との出会い」から、言語習得、普遍文法など「ことばの不思議」の説明、どんなテーマをどのような方法で取り組んでいるか「言語研究の現場」の紹介を行ない、ことばと言語学研究の面白さを納得させ、一般読者が興味深く読める言語学への招待となっている。

『英語名人河村重治郎 新版』 田島伸悟著、四六判、xiii+225頁、1,500円 三省堂

「岡倉英和」、「大英和」、「リトル英和」編集に参画し、「クラウン英和」を生み出した河村重治郎の辞書作りにかけた生涯をたどる。辞書販売部が要請する見出し語数増加と種々の記号を用いた新機軸に強く反対し、辞書は引いて「読む」ものであり、抵抗なく読め、理解できることという学習辞典の哲学は、生徒に英語を分からせようという教師としての基本姿勢から来ていることが述べられている。著者自身の思い出に加え、丹念な調査を重ね、仕事以外のことに寛闊な河村の誠実そして一徹な生き方を再現している。

『英語総合研究 英語学への招待』 長谷川瑞穂・脇山 恵編著、A5版、x+228ページ、2,500円 研究社出版

英語史、音声学、形態論、統語論、意味論、応用言語学、社会言語学をあつかい、各分野を本質を押えて簡潔に概観し、具体的な課題を取り上げて解明した初学者のための分かりやすい英語学入門書。

『入門ことばの科学』 田中春美・樋口時弘・

家村睦夫・五十嵐康男・下宮忠雄・田中幸子著、A5判、viii+ 246頁、2,060円 大修館書店

言語の起源、動物の伝達と人間の言語、言語の習得（母語・第二言語／外国語）、言語の構造、発音記号の役割、発話の意味（ pragmatique）、言語の多様性（変種）、言語と社会（地域方言、社会方言、性差、エスニック・グループ）、言語接触（言語政策、言語紛争、バイリンガリズム）、ビジンとクレオール、言語の系統、世界の言語をあつかい、各章末に研究テーマと参考文献をあげ、また随所に興味深いコラムを収めている。

『翻訳を考える 日本語の世界・英語の世界』 中野道雄著、四六判、x+ 259頁、1,900円 三省堂

言うまでもなく、文学作品の翻訳は原作者とは異質な言語・文化・社会環境にある読者に自然な文章を提供することで、その分析は両言語（間）の本質的な問題を浮き彫りにする。単語の意味から慣用表現、ジェスチャー、方言、文化的意味、そして文学的表現までを取り上げて解説。

『日英対照感情表現辞典』 稲島一郎著、四六判、xii+ 258頁、2,200円 東京堂出版

「はしゃぐ」、「ぬか喜び」、「うまがあう」、「甘く見る」、「しゃくにさわる」など、300ほどの日本語の感情表現をとり上げ、そのニュアンスを適切に表現する英文例をあげて説明。

『新版英語スピーチ実例集』 トニー植松著、A5判、269頁、1,600円 創元社

スピーチのポイント、組み立て方、出だしと結び、ユーモアなどの常識、原稿作成の方法、話し方とジェスチャーに加え、会議、祝賀会、送別会、各種パーティーなどの1~3分間スピーチの実例を50収める。

『英語数量表現辞典』 富井 篤編、B6変形判、xxiv+ 678頁、4,500円 三省堂

英語を実際に使う場面では、大きさ、明るさ、重さなどの表現、あるいは「大体」、「もう少し」、そして「平均」、「四捨五入」などの言い方が必要なことが多い。数量表現法に加え、機械、電気、コンピューターなどの技術部門の語彙を網羅した詳細な和英辞典。

展望通信

1995年度 ELEC 英語教育研修会（文部省後援）

コミュニケーションのための英語教育に求められているテーマを選び、掘り下げる検討を行う集中コース。

◆指導技術・教材研究・教室英語セミナー

A-1 授業に役立つ指導の工夫

7月31日（月）—8月1日（火）

テーマ：発音のしかた・させ方 音読のしかた・させ方／ペアワークの工夫 さまざまなゲームとアクティビティ／オーラル・インターラクションスキットの使い方 ストーリー教材の利用法／教育機器の使い方

指導講師：坂田俊策（横浜国立大学）、山内 豊（東京学芸大学附属世田谷高校）、佐野正之（横浜国立大学）、鈴木 博（宇都宮大学）

A-2 教材の効果的活用法

8月2日（水）—8月3日（木）

テーマ：教科書を活かすリスニング指導法 教材の探し方・作り方 私の勧めるリスニング教材／リーディング教材 教科書を楽しく読ませる工夫／スピーキング・ライティング教材 表現力を伸ばす教材の活用法／教材活用のまとめ 探し方・作り方・活かし方

指導講師：渡辺浩行（東京国際大学）、田中 晓（明海大学）、原田昌明（江戸川女子短大）、金谷 憲（東京学芸大学）

A-3 コミュニケーション・ストラテジーの方法

8月4日（金）—8月5日（土）

習得した言語運用能力を実際のコミュニケーションの場で最大限に活用するための"Communication Strategy"こそは、コミュニケーション活動を通じてコミュニケーション能力を向上させるこれからの英語教育の中心的課題といえます。理論と実践的方法、実際的な英語表現、教室での指導法までをわかりやすく紹介。

指導講師：Vance Johnson（明治大学）

B オーラル・コミュニケーションセミナー

8月7日（月）～8月11日（金）

"Oral Communication"は生徒の到達目標であると同時にコミュニケーションのための英語教

育を進める教師自身に必要な能力といえます。各テーマについて、専門講師の指導と外国人講師の助言のもとに研究と討議を英語で進め、あわせて英語運用能力、トータルなコミュニケーション能力を実践的に養成します。

テーマ：Communicative Language Teaching / How to Encourage Student Participation in English Class / Teaching Listening to Improve Communication / Evaluation of Students' Communicative Ability

Expressing Your Opinions Logically / Discussion Techniques / Debate

専門講師：小笠原八重（文教大学）、石井 敏（獨協大学）、斎藤誠毅（神奈川大学）、五十嵐康男（成城大学）、Bader Johnston（カナダ大使館）、井上奈良彦（九州大学）、中村優治（東京経済大学）、新里眞男（文部省）

◆英語授業実践研究セミナー

C-1 基礎学力の定着をはかる授業

8月18日（金）—8月19日（土）

テーマ：英語嫌いを作らない授業の方法 コミュニケーションを行う積極的な態度の育て方／コミュニケーション能力の指導 発話能力を育てる授業の方法／基礎学力を定着させるコミュニケーション型授業／コミュニケーション能力の評価

指導講師：大久保洋子（横浜市教育委員会）、木村松雄（青山学院大学）、石川賢司（千代田区立練成中学）、渡辺寛治（国立教育研究所）

C-2 チーム・ティーチング

8月21日（月）—8月22日（火）

テーマ：Principles of Team-Teaching／授業を活性化するための配慮／ビデオによる授業研究と討議：中学校 高等学校／授業の前後：ALTとのチームワーク／よりよい授業のための意見交換と助言

指導講師：Robert Juppe（文部省）、豊田尚正（埼玉県花園町教育委員会）、向後秀明（千葉市立稻毛高校）

C-3 リーディング／ライティングの指導法

8月23日（水）—8月24日（木）

テーマ：英文の概要把握と論理展開のとらえ方——文

展望通信

法指向からコミュニケーション指向へ／読ませ方の工夫 多読指導の方法／書かせ方の工夫 多量に書かせる指導法／パラグラフ・ライティングの方法—論理的に表現するための英文作成技術

指導講師：吉岡元子（国際基督教大学）、伊部 哲（専修大学）、緑川日出子（昭和女子大学）、大井恭子（東洋学園大学）

時 間：各セミナーとも
午前9時30分～午後4時20分

参加費：A-1, 2, 3, C-1, 2, 3

各セミナー ¥20,000

（教材費、消費税込）

Bセミナー ¥50,000

（教材費、パーティ代、消費税込）

会 場：ELEC 英語研修所

問合せ：財団法人英語教育協議会

Tel. (03)3219-5221

東京言語研究所1995年度夏季特別講座

講義題目：“Subcategorization: The Unexplored Alternative” Joseph E. Emonds (Durham 大学教授)

期 間：7月24日（月）～7月27（木）

午前10:30～12:00 午後2:00～3:30

会 場：ラボセンタービル（新宿区西新宿）

受講料：¥25,000

問合せ：東京言語研究所

Tel. (03)3367-2441

日本ベーシック イングリッシュ協会

ベーシック イングリッシュ セミナー'95

日 時：7月22日（土）9:30a.m.～4:45p.m.

場 所：東京都目黒区立田道住区センター

内 容：1. BASIC ENGLISH WORDLIST から

2. TALK：英語の中の BASIC ENGLISH 的要素

講 師：演習 山田初裕（日本 BE 協会副会長）他
TALK 相沢佳子（東京造形大学）

会 費：一般6,000円

問合せ：1995年ベーシック イングリッシュ セミナー事務局 Tel. (045)623-0618

財団法人津田塾会 トーク & シネマ

日 時：7月15日（土）午後2時～5時

場 所：津田ホール（渋谷区千駄ヶ谷）

お 話：戸田奈津子（映画字幕翻訳者）

映 画：「フィールド・オブ・ドリームス」

参加費：一般1,500円 学生1,000円

問合せ：津田ホール文化委員会

Tel. (03) 3402-8832

財団法人英語教育協議会新事業所開所式

1956年に創設されたELECは、1965年から東京都千代田区神田神保町に事業所・ELEC英語研修所を持ち活動を続けてきましたが、本年3月に神田錦町の新事業所に移転しました。新事業所は、最新の視聴覚教育機器を導入し、15の教室で研修を行なっています。また、最高レベルのデジタル機器を備えた2室の録音スタジオで高品質の録音教材を制作しています。

3月14日の開所式には英語教育界、文部省、企業・財界、出版社、そしてELECの研修生など多数の方々のご参加をいただきました。



開所式のおけるテープカット

英語展望 (ELEC Bulletin)

第101号

定価650円(本体631円) (送料240円)

1995年7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

財団法人英語教育協議会出版部(ELEC)

〒101 東京都千代田区神田錦町3-20 神田中央ビル9階
電話・(03)3219-5221 FAX・(03)3219-5988
振替・00130-9-11798

ELEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC