

NO.105
SUMMER
1998

英語展望

ELEC BULLETIN

[特集] 小学校の英語教育

徹底討論：「総合的な学習の時間」

大久保洋子／後藤典彦／田中慎也

「早期英語教育に関するトピックの検討」と

「公立小学校の英語教育の進め方」

富田祐一

新しい外国語教育のパラダイム

松川禮子

「総合的な学習の時間」とこれからの英語教育

和田 稔

小学校への英語導入の現状とその課題

山本新治

韓国における小学校の英語教育

松原美沙子

小学校への英語導入に応える教員研修のあり方

木村松雄

ELEC 発足の前後あれこれ

清水 譲

ELEC賞と私：三つ子の魂百まで

久富節子

1997年度 ELEC 賞受賞論文

The Role of Comprehension Monitoring in EFL Reading 峯石 緑

英語教育の情報と資料 (43)

学習者の自立を目指した語学教育

松永 隆

English Teaching FORUM を読む

「半歩先」の授業への情報源

中村洋一

特集 小学校の英語教育

徹底討論：「総合的な学習の時間」 …大久保洋子／後藤典彦／田中慎也	2
「早期英語教育に関するトピックの検討」と 「公立小学校の英語教育の進め方」 ………………富田祐一	8
新しい外国語教育のパラダイム ………………松川禮子	14
「総合的な学習の時間」とこれからの英語教育 ………………和田 稔	18
小学校への英語導入の現状とその課題 ………………山本新治	22
韓国における小学校の英語教育 ………………松原美沙子	28
小学校への英語導入に応える教員研修のあり方 ………………木村松雄	35

1997年度 ELEC 賞受賞論文

The Role of Comprehension Monitoring in EFL Reading ………………峯石 緑	40
ELEC 賞と私：三つ子の魂百まで ………………久富節子	48
English Teaching FORUM を読む	
「半歩先」の授業への情報源 ………………中村洋一	52
英語教育の情報と資料 (43)	
学習者の自立を目指した語学教育 ………………松永 隆	54
ELEC と戦後英語教育	
ELEC 発足の前後あれこれ ………………清水 譲	62

新刊書評：「英語オンチが国を亡ぼす」 ………………渡邊寛治	66
「英語語彙習得論」 ………………小林ひろみ	68
「これでいいのか大学入試英語」 ………………霜崎 實	70

展望通信	72
------	----

徹底討論：「総合的な学習の時間」

大久保洋子(横浜市総合教育相談センター／元横浜市立岡野中学校校長)

後藤 典彦(日本児童英語教育学会事務局長)

田中 慎也(國學院大学教授・社会言語学)

教育は創造性をめざす

田中 教育課程審議会は昨年11月「中間まとめ」を公表し、2002年に向けた教育のあり方、方向性が示されました。特に注目を集めているのが「総合的な学習の時間」ですが、本日は国際理解、外国語教育を視野に入れ、そのねらいから、教育はどう変わるか、どういう問題があるかまでを話し合いたいと思います。

後藤 このたびの教育改革プログラムというものは、第二次大戦後の社会の展開を受け、21世紀という新しい世紀にはいることも一つの区切りではあるし、行政当局としては目に見える成果をあげるために大きな改革ととらえていることは確かでしょう。地域や家庭の教育力が低下したと言われますが、学校自体が詰め込み過ぎの結果、「教育力」の低下を招いている中で、完全学校の週5日制を前提に授業時間数を減らす一方で、しかも教育の成果をあげることに苦心があり、解決方法の切り札として出てきたのが「総合的な学習の時間」と私はとらえています。小学校、中学校、そして高等学校においても「総合的な学習の時間」が創設される、学習内容の厳選ということで、それ以外の教科が削減されたと嘆いてみせるのではなく、「総合学習」をどう生かすかという、積極的な観点から考えていく必要があると思います。

大久保 教育が大きく変わる、21世紀という区切りでもあるというお話がありましたが、たしかにそういう面もあるでしょう。しかし遡ってこのところの学校教育の方向を考えてみると、前々回の学習指導要領の改訂あたりからの流れに沿ってむしろ必然的に打ち出されたのが今回の「中間

まとめ」であり、基本的な方向性はそう大きく変わってはいない、私はそうとらえています。例えば前々回(昭和52年7月)の改訂では、「ゆとりのある充実した学校生活」をねらいとして教科等の授業時数が小学校4年生以上で週あたり2~4単位時間削減され、その時すでに週5日制をにらんでいるのだろうと言われた。削減によって生じた時間は各学校が創意を生かした教育活動を実践する時間として活用するということで、ニュアンスの若干の違いはあるとしても今回と似た表現でしたね。教師にも自発的な創意工夫を加えた学習指導が求められ、「個に応じた学習」「主体的な学習」として中学校に選択教科が導入されました。現行(平成元年3月改訂)では個性伸長・自己教育力が強く言われて選択教科が拡大され、また思考力、判断力、表現力の育成という新しい学力観が打ち出されました。そして今回週5日制の全面実施、「総合的な学習の時間」が出てきました。それぞれの改訂ごとに表現は異なりますが基本的な考え方、意図するところはあまり変わっていないのではないか。変わっているように受け止められるのは、これは言いにくいことですが、その方針通りに現場が動いていないからではないか。

「総合的な学習の時間」については、ねらい、性格、活動の留意点その他を含めて私は賛成といいますか、こういう時間は必要だと考えています。各学校が地域や学校の実態などに応じて特色のある教育活動を自由に展開できる、これが何よりだと思います。そして、教科の枠を越えた横断的、総合的な学習をより円滑に実施するため、とされています。この二つの性格を現場は歓迎すべきだと思います。

現場の自主性は保証されているか

後藤 現場の先生方が実際に歓迎するとは言いたくないが、「総合的」に見れば歓迎すべきであることは確かです。しかし、制度というものは理想的に実行できると素晴らしいものになりそうだが、現実はなかなかそうはいかない。

田中 教育課程の編成権が各学校にあるということですが、大学の場合も設置基準でカリキュラムを編成するのは各学校の自由にまかされている、となっています。しかし自由な編成に対しては、現実には「指導」が入ります。現実の経験から暗黙のうちにわかっているので、ドラスティックなものは出てこない、難しいだろうということになる。初等中等教育段階の現実はどうなのでしょうか。

大久保 結論を先に言えば、かなり尊重されている、少なくとも私の知っている範囲ではそう言えると思っています。初等中等教育で学習指導要領が示しているのは公教育としての大綱的基準であって、教育課程自体はそれに基づいて各学校が地域や保護者の要請、児童・生徒の実態なども勘案し作成します。もちろん授業時数や必修教科の種類といった規則の部分は、そのままやらざるを得ませんが、授業時数の具体的な運用は学校で検討しますし、選択教科には地域・生徒の状況等から特に必要がある場合には定められた以外の教科を設けることができます。その他校長裁量ができる部分はかなりあって、私も校長時代に各種行事の持ち方や内容をはじめ、学校の始業・終業や教職員の勤務開始・終了の時刻などまで、教育課程との関わりや生徒の状況等を勘案して再検討したことがたくさんあります。自治体によって多少違いはあるかもしれません、法規に定められている以外の部分は相当自由があると私は思っています。

創意工夫の教育の現実性

大久保 むしろ問題なのは、「お上の規制・指導」ということより、教師が常に受け身にまわっていることだと思います。「総合的な学習の時間」

にしても、教師の側からの働きかけ

——こんなことをしたい、そのための時間が欲しいと要望した結果として設定されたのなら万々歳だと思うんです。事実、心ある教師は今までやりにくかったこ

とができる、やりやすくなることがたくさんあると大歓迎するでしょう。しかし大勢は受け身で、各学校の創意工夫で2時間の教育活動を組むようになった、さあ何かやらなくてはとなる。

新しく何かを考える際にどうしても足し算・引き算になり、掛け算・割り算では考えないものです。つまり新しいものが増えると足し算で考える。これはいつの改訂でも見られ、「ゆとりの時間」が導入された時も、何か新しいことをしなくてはとかえってゆとりがなくなるという逆説的なことが起った。既存のものを動かさずにただ加減で計算するのではなく、「子どもの主体性を育てる、生きる力を培う」というねらいを踏まえ、既存のものも含めて掛け算したり割り算したりすることで効果が2にも3にもなるように考える必要があるのではないか。

田中 今度の「総合学習」は、内容がかなり多岐にわたり、自由に選びとれるというのは一見素晴らしいことに思われる。しかし実際問題として、総合的、学際的といいますか、広い分野のことのある程度知らないとまとめられないテーマを、確信をもって扱う状況にあるのだろうか。教師というのはどうも社会性に乏しいなどという批判もありますが、現場では一人一人の児童生徒とぶつかりながら考えると、「総合学習」はどうも観念的といいますか理想論で終わらないだろうかという心配があるんですが。



大久保洋子氏

「総合学習」を先取りした実践活動例

大久保 今各学校では、外部の方の予想をはるかに越えて国際理解、環境、人権、福祉などの教育課題への取り組みに力を入れています。例として私がかつて勤務していた横浜市立岡野中学校第2学年の今年の校外学習を紹介させていただきます。昨年までは班別行動による地域学習だったものを、福祉体験活動に改めたのです。

目的：1) 地域の福祉施設を知り、交流することにより、思いやりの心や地域社会の一員であることの意識を高める。

2) 1年の自然教室等で学んだことを生かして、事前学習の方法やまとめ方、組織的な活動のし方を、今回の学習を通してさらに深める。

3) 校外学習に対する取り組みの個別化を目指し、学級の枠を外し、興味のあるテーマごとに協力しながら学習を深める。

活動対象施設：横浜市野毛山荘（高齢者デイケア施設）、藤棚ケアプラザなど高齢者や障害をもつ方々を対象とした区内の9施設ということで、区社会福祉協議会や主任児童委員、PTA 学年学級委員会の方々のご協力も得ながら113名の2年生全員が、それぞれ希望する施設の下見や資料収集、1日の奉仕体験、報告会などの活動を行いました。

学校や地域により様々ですが、かつてとは異なるこのような活動が今盛んに行われるようになって来ています。しかも、こういった取り組みが「総合的な学習の時間」で出来るようになるということです。

開かれた学校・生徒と共に学ぶ教師

後藤 教師に社会性が乏しくはないかというご指摘がありましたら、今はあらゆる知識を求め、人格を磨きに磨いて完全無欠な教師をめざすというのは流行らない。教師も一人の人間として長所もあれば欠点もある、弱いところも当然あるという前提から、例えば個人プレーではなくチーム・ワークで取り組む、欠点を補いあい、長所を生か

す工夫をし、学校としてより良い教育に取り組むことが大事だという認識がある。事実、生徒指導などで個別な対応、教師個人で取り組むことはすでに限界になっています。社会性ということでは、例えば新卒で教師になったのではなく、企業、メーカーとか商社とかに就職したが、教育を一生の職業にしたいと考えてやり直す人がいます。そういう人が一人いると、その学校のカルチャーが変わりますね。

大久保 それは変わりますね、学校にも固定したイメージ、教師の意識、保護者や地域の人たちそれぞれに、学校とはこういうものだ、こうあらねばというものがありますから。

後藤 キーワードとして「閉鎖性からの脱皮」と言いたいんですが、それを第一に主張しなければと思います。その意味で地域との関わり、協力、つまり地域社会が学校と協力して生徒児童を育していくという発想も大事だと思うんですね。それから特技を持った人、例えば伝統文化、神楽（かぐら）や、やきものの名人、そういう人に頼んで地域独自の文化を子供たちに伝えていくことは各地でかなり行われている。私の地域でも農家の人たちに「お囃子」という伝統文化が伝わっていますが、学校で希望者を募り、クラブ活動のような形で運営し、運動会の時に演技し、披露しています。指導にあたる農家のおやじさんたちは、海外の姉妹都市と交流し、いわば文化使節として海外で歓迎され、それを生徒が見ています。日常的な地道な努力の積み重ねで、開かれた学校というのが見える形で存在し、活動することになる。

大久保 それが始まったのが昭和52年の改訂なんですね。先ほど申しました「ゆとりの時間」、各学校が創意を生かした活動を展開する時間として2時間程が設定された。それとの関わりなどから地域の人材の活用、外部講師の導入、地域のおじいさんに菊作りを習うなどの地域に学ぶことが行われ始めました。

後藤 国際化までいかなくても、外の社会に門戸を閉ざしていてはいけない、自分たちも出でていこう、外からも受け入れ、一緒にやっていこうという動きですね。教師もオールマイティという自己規定はやめる。この分野については自分は何も

知らない、子供たちと一緒に学んでいこうという姿勢を示すことで、子供たちとのコミュニケーションもプラスの方向に行く。学習者の立場に立とうとすることで、学習者の気持ちがわかる。

国際理解教育のプログラムというのは、今まで教えたことのない内容を扱っていかなくてはならない。どこかで研修を受け、あるいは海外旅行で仕込んできたものを与えてやるんだという一方的な作業ではなく、プロセスにおいて子供たちと一緒に活動し、学んでいきましょうという姿勢であれば、内容や結果が稚拙であるかないかということは、教育の成果とは直接関係ないんだと言いたい。「国際理解」では態度、価値観が問題であって、総合的な学習の可能性を信じるならば、まず学校というものが開かれたものに変わらなければいけない、そう考えています。

新しい教育のあり方と教師の役割

大久保 子供が主体的に学ぶ、学び方を学ぶ、子供自身が課題を設定して解決のプロセスを自分でたどる。そういうことになると、今までの教えるという姿勢の教師は困ってしまう、全てのことを教えることはできない。課題学習における教師の役割は、自分の持っているものを切り売りすることでなく子供の学習を支援するという考えが中心になっています。教師は何でも子供より知っている必要はない。課題によっては、もしかしたら子供の方が知識はあるかもしれない。

田中 私の教師観は古典的かもしれません、3つのL、生徒に愛 (Love) を持たなくてはいけない、不斷に学び続ける (Learning)，そして指導力 (Leadership) が必要であると考え、自分の信条としてきました。生徒や学生と一緒に学ぶとともに、先輩としての方向づけとか、切り込み方への助言ができるよう不斷に learning していかなくてはいけない。新しいことに対し、課題そのものの知識ということより、課題のとらえ方などで子供を支援するとしても、積極的に自分でも学び、leadershipを持たないといけないと考えています。

極端な例かもしれません、塾や予備校の先生

の人気の秘密は「これは絶対こうだ」、「これじゃなくてはダメ」と断定的な点です。学校では先生は「それもそうね」、「これもいいかもしれないね」と頼りない。やはり大人から適切なアドバイスがほしいのではないか。

大久保 たしかに子供はスパッと言ってもらいう方が安心する。教師が結論を示さない指導は不安で満足しない傾向はあります。

田中 古典的な教師論を少し続けると、大正から昭和にかけて高等師範学校で言語学を教えていた神保格という先生がいました。ぼくの恩師で熊沢龍という国語学の先生が、その神保先生に教えられたという話を聞かされました。それは、「目の前にいる学生全員に、今日教えようとすることがよくわかるように教えなさい。それが無理なら、せめて目の前にいる学生全員に、今日教えようとするこのたった一つでいいからよくわかるように教えなさい。それでも無理なら、目の前にいるたった一人の学生に、今日教えようとするこのたった一つでいいからよくわかるように教えなさい」ということでした。教えるということは大変に難しい、至難の業であるが、こういう気持ちで教えることで必ず何かは伝わる。私は教師になったとき、熊沢先生からそう教わった。

大久保 大変よいお話ですが、それはやはり「教える立場」だなと思います。教師がわかりやすくかみ砕いて「これをわかりなさいよ」と指導するやり方ですね。そうではなく、子供に何を発見させるか、この活動の中で子供に何をつかませるか。まず、今は「指導案」といわず「学習案」といいます。これは単に教師の側からと子供の側から見た違いということだけではなく、子供たちが自分たちの力で何かを学び取っていく。そのための場面設定、環境設定をしてやることが教師の仕事だと思います。



後藤典彦氏

田中 私も、教師も参加型といいますか、自分の知っていることをただ教えてやるという時代ではないことはわかります。学生と一緒にになって課題に取り組む、学生が何を求めているかを汲み取りながら状況を設定・整備する。それもわかりますが、子供に何を発見させるか、あるいは発見したものの中で何が重要で何がそうでないかを指導することは教える側のリーダーシップを必要とするところだと思うのです。そういう意味では教師が子供より知っている必要はないというのには疑問を感じます。

「与えられた自由」をどう生かすか

大久保 学校教育は個人でやることではないし、また個人でやれるものでもない。それで教育課程の協議が必要だと思うのです。場面設定は教科・道徳でも特別活動でもすべての教育活動で重要ですが、教科は内容が決まっています。そういう枠組みをいっさい取り払い、より自由な場面設定ができる時間として「総合的な学習の時間」をとらえればいいのではないか。各学校が子供の状況や地域・保護者の求めているものなどを汲み取り、自分の学校の子供たちにはどういうことを経験させ、学ばせる必要があるのかを全職員で考え、話し合う。そのうえでよりよく経験できる場面設定、状況設定をする。美術館や科学技術館など学校外に出かけることもいいし、学校外の人材や設備を十分に生かす。そういうことは枠組みがあると難しいですが、だからこそ「総合的な学習の時間」が大いに期待される。

田中 理想論としてはわかりますが、はじめに先生もおしゃっておられた教師の受け身意識、「総合学習」が出てきたのは教師の側からではなく上から与えられたこと。つまり教師の主体性が確立されてなければ、どんな素晴らしいシステムやプログラムを導入してもだめではないでしょうか。大学のカリキュラム改革でも似たことが多く、仲間内で「厚化粧」と呼んでいます(笑)。一見変わったように見えるけど、化粧の下は旧態依然、元のまま、「総合学習」で自由な学習が制度的にできるようになる、それを十分活用できる先生

もいるでしょう。しかし、全体としてみた場合、それを生かすだけの意識構造が備わっているのだろうか。そういう懸念はどうでしょうか。

大久保 それは子供たちにも言えます。例えば、選択教科という枠を与えられても有効に機能しているとは言えないのは、子供たちに選択教科に対応できる資質や態度を十分に培っていなかった。選択とはどういう意味なのか、自分が必要とする何かを自分で学ぶ時間であるという認識を培っていなかったからです。教師にも認識を育てなくてはいけない。子供たちにも「総合的な学習の時間」に取り組む姿勢を育てていかなくてはならない。課題としては、学校の総意として自由度を生かせるか、教師の取り組み、子供たちの意識においてですね。そこに成功の鍵があると思います。

後藤 私に言わせれば「横並び意識」が依然として強いということですね。自分らしさを大事にする価値観が少しずつ日本の社会にも育ってきてはいるが、子供も教師も、それから保護者、その外には社会と広がるわけですが、世の中全体が横並び意識からまだ脱却し切れないでいる。かつて西欧先進国がモデルだった時代、それに追いつく、並ぶこと自体が前進であった。しかし、並んでみると——本当に並んだかどうかはともかく——並ぶこと自体は目標ではなくなった。達成してみると目標とは何だったのか、わけのわからないものをめざしてアクセク働いてきたのではないかと感じている。子供というものは社会を映す鏡であって、自分が何をやりたいという前に、何々君は何をやると聞きたくなる。そういうタイプの人格ができていて、その中で「総合学習」という枠組みだけを与えられる。教師、校長もよその学校では何をやるのか、教育委員会もよそが気になるのではないか。その横並び意識を超え、自分たちの教育、手作りの教育にどうやって結びつけていくかが最大の課題であることはたしかですね。

「外国語会話」をめぐって

田中 内容として、国際理解・外国語会話、環境、福祉、情報、あるいはボランティア活動などが例示されていますね。中教審では「英会話」、

そして教育課程審議会（の「中間まとめ」）では「外国語会話」になった。いずれにしても「会話」という表現はどういう意図、あるいは意味なのでしょうか。

後藤 中学の外国語教育は知識を与える教育、悪名高い文法中心の授業ではないか——それを小学校に持ち込むのはやめよう、という意図が「会話」という表現をとったと私は理解しています。「会話」という表現の持つ薄っぺらなひびきがマイナスのイメージを与えることは事実ですが、買い物、道案内がすべてだとはだれも考えていない。しかし、世間一般にわかりやすい表現として使われているようです。

田中 それから、英会話が外国語会話に変わったのはなぜなのでしょう。

後藤 現在、中学、高校でどんな外国語でもできることになっている。明文化された制度的な制限はないわけですからね。学習指導要領に内容が示されているのは英語ですが、それに準ずるということになっています。そうはいっても、現状はきわめて英語に偏重していることは明らかで、中教審もそれを指摘しています。

田中 外国語という場合、英語だけでいいという考え方と、どんな外国語も平等に扱うべきだという両極端がありますが、正解はその中間、つまり「英語プラス」ではないかと思うんです。国際社会では、学会の発表言語にしても英語です。それから、これまで英語を学ぶということは、「民族語としての英語」、つまり英米の英語を中心にしてきた。今、英語は国際通用語、共通語としての言語ですね。その意味で「外国語」ではなく中等・高等教育段階は別として、初等教育段階では、「英語」でいいのではとも私は思います。そういう英語でロシアの人とも、ブラジルの人とも話しあうことができる。そのことにより、英語そのものへの認識を変える絶好のチャンスだと思う。

後藤 にもかかわらず、外国人講師を選択する場合に、なぜかアングロサクソン、ホワイト、云々が珍重される。特に巷の英会話学校ではその傾向が強い。公教育においてはもっときちんとした議論を踏まえて取り組む必要がある。

それから、地域の実態、多様性というのがありますね。例えば南米から日系の二世、三世が多く来ている社会があるとすれば、ラテン系のことばに親しみやすいこともある。法律の条文で「英語を学ぶべし」と規定しない方がよい。その精神から「外国語会話」となったのではないか。

大久保 大変興味深い話ですが、小学校で外国語を教えるという前提ですね。そうではなく、「総合的な学習の時間」の外国語会話というのは、ふれさせる、親しませることですね。ですから、中学校、高等学校の英語の前段階を指導することではなく、日本語以外の言語の存在にふれさせる。その意味で「外国語」体験ということが小学校の教育課程の中に書き込まれたのは画期的なことと言えます。



田中慎也氏

「総合学習」のゆくえ

田中 英語であれ何であれ、知識・技能としての語学力ではなく、外国語にふれる、成長過程において体験することは貴重だと言うのは同感です。

後藤 しかし、福祉、環境などと並んで「会話」というのが出てくるのはどうしても違和感がある。

田中 違和感というより、それが一人歩きして「会話」を教える時間、つまり語学の教科になるという可能性は大きいのではないかでしょうか。

後藤 「総合学習」はどうなるか、3通りの可能性が考えられます。一つは英語の教科になる。答申に関わる人の中には、次は教科だと意識した人はいたようです。それからギャラリーといいますか、あるいは一部の先生方、保護者の期待なども英語という方向性が大きいといわざるを得ない。

(p. 39へ続く)

「早期英語教育に関するトピックの検討」と 「公立小学校の英語教育の進め方」

富田祐一

I. 早期英語教育に関するトピックの検討

早期英語教育についての議論を進める上での根拠となったり話題としてよく取り上げられるものに以下の5つがある。

- (1) 英語能力不足論 → 推進論
- (2) 英語必要論 → "
- (3) 臨界期仮説 → "
- (4) 第一言語(L1)への悪影響論 → 反対論
- (5) 公立小学校における英語教師不足 → 慎重論

これらの問題はレベルが異なる問題であるため、同じ議論の場にのせると混乱が生じたり、議論がそれ違う可能性がある。従って、以下ではそれを個別に検討する。

1.1. 英語能力不足論

早期英語教育を推進する人達に限らず、現在の英語教育への不満をもつ人達が用いるこの論理の展開方法は以下に示す通りである。

*英語能力不足論の論理展開

日本人の英語能力は低い。



英語教育の方法を改良すべきである。



早期英語教育を進めるべきである。

「6年間も英語をやったのに英語が話せない。」という不満感と共にしばしば用いられる論理であるが、残念ながらこれについてはあまり科学的根拠がないように思われる。「日本人の英語能力」と「ある国民の英語能力」に関する科学的数据に基づいた「両者の英語教育の効果の比較」を行

った研究が今のところ存在しないからである。例えば良く「資料」として利用されるものにTOEFLの平均値があるが、これをそのような目的のために用いることは妥当性に欠けている。

通常の調査研究で複数集団の英語能力を測定し、それを基に各集団が受けた教育方法の優劣を比較するような場合、少なくとも以下の要因が等しく制御されていなければならない。

- (1)母語 (2)男女比 (3)受験時年齢 (4)社会的階層 (5)知能指数 (6)期間 (7)頻度

例えば、よく例として取り上げられる日本人と中国人の比較について表1で検討してみよう。

確かにこの表の平均値だけで比較すれば中国人の方が高く「日本の英語教育はだめだ」と言いたくなるのかもしれない。しかし「総人口に占むる受験者の割合」の欄を見れば明らかなように、両国民の受験者層には相当の違いがあることが分かる。日本人の場合には千人に1人が受験しているのに対して中国人の場合には1万人に1人しか受験していないのである。つまり中国人受験者については(日本人受験者と比較して)「より限られた層」の人達であることになり、上記の制御要因(4)がこの得点差に影響を与えている可能性を否定することができなくなる。

これまでに主張されている「日本人は英語ができるない」という印象論は科学的な根拠に基づいたものではなく、あまり信用できるものではない。日本人の英語能力が低いかどうかということについては、残念ながら現段階では「分からぬ」と答えるしか方法がないのである。だとすれば「日本の英語教育が相対的に他の国よりも劣っている」と考えることにもあまり妥当性がないということ

表1：中国人と日本人のTOEFL得点と受験者層の比較（1995年7月～1996年6月）

	平均点	受験者数	総人口	総人口に占る受験者の割合
中国人	532点	131,563人	1,211,210,000人	0.01%
日本人	499点	142,394人	125,570,246人	0.11%

(TOEFLの資料はETS(1996)より、中国の資料はChina Statistical Publishing House(1997)p.69より、日本の資料は総務省統計局(1996)p.6よりそれぞれ抽出。)

になるであろう。

1.2. 英語必要論

これは早期英語教育を推進する人達が英語教育を小学校から始めるための「根拠」の一つとして用いるもので、昨今のいわゆる「国際化」を理由として主張される「英語必要論」である。

*英語必要論の論理

現代は「国際化」されつつあり、日本人にとって英語は必要なものである。



英語教育の方法を改良すべきである。



早期英語教育を進めるべきである。

この論理も一度聞くと何となく納得させられてしまいそうになるが、冷静に考えてみると誤った判断を根拠にしていることが分かる。

第二言語獲得理論研究ではESL環境(English as a Second Language)とEFL環境(English

as a Foreign Language)を明確に区別するが、その区別に従えば実は日本は「英語を必要としない」典型的な国なのである。表2はEFL環境とESL環境の簡単な判断基準について示したものであるが、これを見ても分かる通り、日本は明らかにEFL環境の国なのであって、そこで暮らす人々の多くは英語を「必要としてしない」¹。

図1～3(次ページ)は、筆者が先日(1998年5月)福島市在住の大学生94名(男59、女35)を対象に行った実体調査の結果である²。

この結果からも明らかのように(一般の人々の生活空間と比較して)外国の人が多く存在する大学という場所で過ごす大学生でさえ、このような状態なのである。まして一般の人達の多くが(教室以外では)ほとんど英語を使わない環境で生活していることは明らかである。

従って、「早期英語教育の必要性」を主張する際にも「英語は必要だから」という(誤解を生みやすい)論の進め方はできるだけ避けたほうが賢明であろう。

表2：EFL環境とESL環境を区別する4つの条件

チェック項目	EFL環境		ESL環境	
	回答	例	回答	例
1 学校教育は主に英語で行われているか？	No	Japan	Yes	USA
2 日常の買い物は主に英語で行われているか？	No	Japan	Yes	USA
3 主たるマスメディアの使用言語は主に英語か？	No	Japan	Yes	USA
4 官公庁における手続きは主に英語で行われているか？	No	Japan	Yes	USA

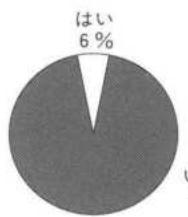


図1：
あなたは昨日一日の生活で
英語を使いましたか？

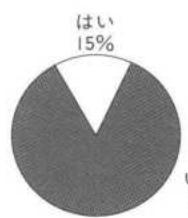


図2：
あなたは日常生活で英語が
自由に使えないと困ること
はありますか？

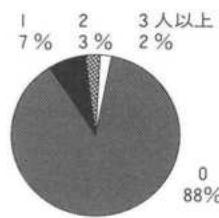


図3：
英語を母語とする友人は何
人いますか？

1.3. 臨界期仮説

これは早期英語教育を推進する人達が「科学的根拠」として用いるもので、その論理展開は以下のようになる。

* 臨界期仮説に依拠とした論理展開

日本人は「母語話者なみの（音声的）英語能力」を獲得すべきである。



臨界期後に英語に接触したのでは母語話者なみの（音声的）英語能力を獲得できない。



早期英語教育を進めるべきである。

例えば植村（1998）は以下のように主張する。
「文部省が小学校から英会話をやらせようと言っていますが、そうしないとダメだと思います。小学校も臨界期を過ぎているので、本当は遅いくらいです。子どもたちは日本語の中軸ができていますが、まだまだかなりの音声に対する対応力が残っていますから、小学校のときからきれいな英語を聞かせて、耳からたたきこんでやれば間に合

うと思います.....」(p. 19)

(下線は筆者による。)

この発言で注目すべき点は、一行目の「そうしないとダメだ」という判断の部分である。「英語の（音声的）能力が母語話者のようになるには、中学から始めたのでは遅すぎてダメだ」という意味の「ダメだ」なのであろうが、この判断は本当に多くの人が同意できる適切な判断なのであろうか？ 言い換えれば彼が前提としている「日本人は母語話者なみの（音声的）英語能力を獲得すべきである。」という前提は本当に妥当なのであろうか？

おそらく、このような主張をする人達にとってはキッシンジャー氏の英語などはとんでもなくひどい英語ということになるのであろうが、少なくとも私にはそうは思えない。たとえわかり難い発音であっても論理的で、内容がある話であれば多くの人が耳をそばだてるものだということを忘れてはならないはずである。そして実際に臨界期を過ぎた言語接触によって（発音は多少悪くても）見事な英語話者になった人の例を挙げることはいくらでもできるのである。

(2才から15才ぐらいにかけておこるとされる)「一側化」を境に言語野が定まり、左脳が言語を処理するようになるということは今や一般常識化しているし、早くから英語に接触すれば発音がよくなることは経験的に誰でもが感じていることである。しかし、そのことと日本の英語教育の目的を「母語話者なみの（音声的）英語能力」に設定することとは別の問題である。もし臨界期仮説に依拠した「母語話者なみの（音声的）英語能力」をめざした英語教育を実施しようとするならば（大幅に母語話者の教師を増員するなどして）かなり思い切った教育体制を整えることになるのであろうが、現状を冷静に見据えるならば、予算面、環境面、必要度等のいずれの面から考えても、それが非現実的な方法論であることは明らかである。

1.4. 第一言語への悪影響論

これについても以下に白畑（1996）の論理を引用することから始めたい。

「『日本語がしっかりとしていない時期から英語などの外国語を勉強すると日本語の習得に悪影響を及ぼし、日本語が満足にできなくなってしまう.... (中略)....』といった意見を最近よく耳にする.... (中略).... 学校教育の中で、1週間に例えば、1~2度英語の授業が行われる程度であるなら、日本語の習得に支障をきたすことは断じて起こらないことをここに明言しておきたい。日本語の核となる部分(文法)の習得は就学前にすでに終了している.... (中略).... 子供たちは、学校の国語の授業時でのみ日本語を使用しているのではない。他の教科、例えば理科や算数もすべて日本語を使用している....」(p. 13)

私はこの白畠氏の見解にはほぼ全面的に賛成する者である。これまでのいかなる言語獲得の研究においてもL2獲得によってL1能力が何らかの障害を受けたという事実は報告されていないし、経験的にもそうした不安は無用のことのように思われるからである。前述したような典型的EFL環境の日本にあっては、子供達を取りまく日本語環境の影響は絶大であって、そう簡単にL1能力が損なわれる心配はないと考えて良いであろう。

さて、しかし、このような論理で「影響のなさ」だけを主張した場合、悪影響を心配する人達からは「影響のなさ」ということだけで「英語教育をやることの必然性を主張するのはおかしいのでは」という問い合わせが發せられるに違いない。確かにそれも一理あることである。

そこで、L2接触がL1能力に与える「正」の効果の問題を考える必要が次に生じることになるが、この点については以下の大津の見解を参考にしてみることにする。

彼は外国語教育の重要な目的の一つとして「外国語学習を経験することにより、メタ言語能力の発達を促進させ母語を用いての豊かな言語活動を可能にする。(p. 160)」ということを挙げ、以下の「言語教育プログラム」を提案している。

* 大津 (1995) の言語教育プログラム

学齢期以前：母語の構造に対する関心をナイーブな形で引き出す。

小学校段階：母語の構造と言語の機能に対する関心をナイーブな形で引き出すと

ともに、母語以外の言語に対する関心もナイーブな形で引き出す。

中学校段階：日本語と第一外国語との構造的な類似と相違に着目しながら、言語の構造と機能に対する関心を深める。

高等学校段階以降：言語の構造と機能に対する関心をさらに深める。(p. 160)

この考え方の一見「構造」をしゃにむに教えこむ「文法教育」を(誤って)想起させてしまう可能性もあるものであるが、(彼が用いている「ナイーブな」という言葉を正確に理解すれば)「明確な意識化を伴わない形」で「楽しく、魅力的に」英語と日本語についての関心をもたせることは充分に可能なことである。

こうしたプログラムなどは、間違いなくL1能力に関するある種の能力を強化するものであり、早期英語教育の反対論者の人達の心配を払拭するものであるに違いない。ここでいうL1能力とは上で白畠氏が述べている「核となる部分」ではなく「言語認識」又は「メタ言語能力」と呼んでも良いものであるが、その学習上のプロセスを図式化すると図4のようになる。

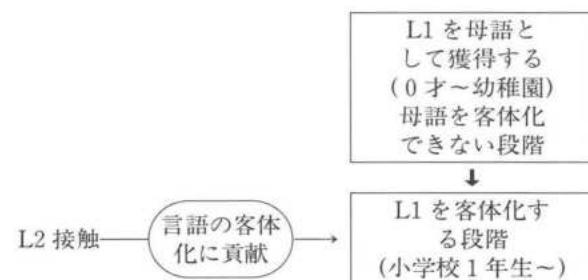


図4：L2接触が及ぼすL1能力への正の効果

この図中の「客体化」とは「無意識の内に獲得されている言語(=母語)」を子供達が客観的に認識することであり、「メタ言語知識」を獲得することと捉えても良いであろう。

言語を客体化させるという指導方法は言語教育においては何も特別なことではなく、例えば母語(=日本語)を「どのように用いるべきか」とか「どのように読むべきか」という指導も客体化を

援助する方法の一種であり、文法の教育もその一例である。そして、ここで注目すべきことは、L2との接触が、やり方さえ間違わなければ、L1を「客体化」させることに役立ち、L1のメタ言語知識の獲得にとっての「正」の効果をもたらし得るということである。

1.5. 公立小学校における英語教師不足

これまででは早期英語教育全般について主に論理的検討を加えてきたが、ここで扱う問題は2002年の導入を間近にひかえたかなり現実的な問題である。慎重論者が発する「果たして適切な指導ができるのか？」という疑問は確かにその通りであり、慎重な検討を加えざるを得ない問題である。

いくら理想的な「公立小学校の英語教育」のプランが立てられたとしても、実際にその教育の実施母体である公立小学校に、それに見合った指導体制が確立されていなければ、折角のプランも絵に描いた餅になってしまうからである。

表3は福島県の2つの地域（県北・県中）の121の小学校の教員の英語科教員免許取得状況を示している。

表3：小学校教員の英語科免許取得状況

	免許取得者数	教員総数	取得者の割合
校長	5人	121人	4.13%
教頭	9	121	7.44
教諭	125	1,687	7.41
合計	139	1,929	7.21

この表からは、少なくとも以下の3点が言えるであろう。

- (1) 英語科免許をもつ教師の数が極めて少ない。
- (2) 英語科免許をもたない教師が（も）英語の授業を展開する必要がある。
- (3) 英語科免許をもたない教師ができるレベルの英語の授業を工夫する必要がある。

すなわち、ここで確認しておくべきことは、これから行われようとしている「公立小学校の英語教育」とは、英語科免許をもたない先生方が英語

を教えるということを前提としているということであり、当然のことながら、こうした条件のもとで行われる英語教育については「できる範囲」がかなり狭められたものにならざるを得ないということである。

少なくとも現在の公立小学校においては、1.3.で検討したような「母語話者のような発音を目指した英語教育」などということは不可能なことであるし、そのような過度の期待を小学校の先生方に負わせることは、無謀であると言わざるを得ないであろう。

2. 公立小学校の英語教育の進め方

1.では早期英語教育に関するトピックについて検討してきたが、その結果をまとめると、以下の通りになる。

- (1) 「日本人の英語能力不足」を示す科学的証拠は乏しく、早期英語教育を始めるための決定的な根拠にはなり得ない。
- (2) 「英語必要論」は必ずしも正確な事実認識に基づいたものではなく、早期英語教育を始めるための決定的な根拠にはなり得ない。
- (3) 仮に「臨界期仮説」が妥当であったとしても、それに依拠した早期英語教育を始めなければならないということには必ずしもならない。
- (4) 「L1への悪影響論」についてはあまり心配する必要がないだけでなく、むしろL2接触はL1の言語認識を高めるという正の効果をもたらし得るものである。
- (5) 公立小学校における英語科免許をもっている教師の数が少ないという事実から判断して、あまり無理のない（免許がない教師によっても実施できる）レベルの英語教育のあり方を模索すべきである。

2.1. 公立小学校の英語教育の目的

以上の検討を基に、もし公立小学校の英語教育の望ましい目的を提案するとすれば、以下のようなものになるであろう。

- (1) 子供達が、英語の学習を通して、外国語である英語の価値や魅力に気づくこと。

- (2) 子供達が、外国語である英語の価値や魅力に気づくことによって、様々なことばに興味をもち、それらのことばを大切にするようになること。
- (3) 子供達が、英語の学習を通して、母語である日本語を客体化できるようになること。
- (4) 子供達が、母語である日本語を客体化できるようになることによって、ことばの価値や魅力に気づき、ことばを大切にするようになり、豊かな言語生活が送れるようになること。

これら4つの目的は「必要だから」とか「英語能力がないから」といった外在的な理由を根拠としておらず、「ことばを学ぶことの意義」を中心に考慮して設定したものである。とりわけ(3)(4)については母語に関する認識を高めるものとしてL2学習を捉えようとしている点が重要である。

2.2. 公立小学校の英語教育のレベル

すでに実状の分析のところで触れた通り、公立小学校の英語教育に過度の期待をよせることは不可能であり、適切でもない。以下に示す「各学校段階の英語教育のレベル」は、水泳の練習になぞらえたものであるが、おそらくこのようなイメージ設定が「公立小学校の英語教育」の妥当なレベルなのではないかと思われる。

*各学校段階の英語教育のレベル設定のイメージ
公立小学校の英語教育：ひざの高さぐらいまでのプールでの水遊び。

中学校の英語教育：足のつくプールでの水泳の練習。

高校の英語教育：足がつかないところのあるプールでの水泳の練習。

高校卒業以後の英語教育：個々の人々の様々な目的に応じた水泳の練習。

ここで注目してほしいことは「ひざの高さぐらいまでのプールでの水遊び」であれば、先生方が「泳げなくても一緒に遊べる」ということである。このレベルであれば、先生方は一緒に楽しく遊べれば良いのであって、むりやり生徒に水に顔をつけさせる必要もない。このレベルで最も大切なこ

とは「水（=英語）をこわがらせないこと」である。

おわりに

2002年度の導入を前に公立小学校の英語教育というトピックは、今や英語教育関係者の間では最も重要な検討課題の一つとして認識されており、様々な議論が巻き起こっている。しかし一方ではそれらの議論の活発さにも拘わらず、時として論点がかみ合っていなかったり、ある種の誤解による混乱が生じていることも事実である。本論では、できるだけ客観的な資料に基づいた分析を行うことによって、現在の状況を若干なりとも整理することを目指したつもりである。読者諸氏の忌憚ないご意見、ご批判を戴ければと切に願うものである。

参考文献

- 植村研一 (1998) 「外国語学習は何歳まで可能か—脳のメカニズムから見て」『英語教育』Vol. 47, No. 3』11-3.
- 大津由紀夫 (1994) 「言語教育の目的と目標に関する覚え書」『慶應義塾大学・言語文化研究所紀要』No. 26』247-55.
- 大津由紀夫 (1995) 「言語教育プログラムの概要」『慶應義塾大学・言語文化研究所紀要』No. 27』159-69.
- 白畑知彦 (1996) 「子供の発達段階と外国語学習」『英語教育』Vol. 45, No. 8』11-3.

資料

- China Statistical Publishing House (1997) *China Statistical Yearbook*.
- ETS (1996) *TOEFL Test and Score Data Summary, 1996-97 Edition*.
- 総務省統計局 (1996) 『国勢調査報告』

注

1. ESL環境で英語を学ぶ英語学習者はESL Learnersと呼ばれるが、例えばメキシコからアメリカ合衆国に移り住んだ移民の人達がその典型例である。一方 EFL Learnersとは主に学校における（p. 34へ続く）

新しい外国語教育のパラダイム

松川禮子

はじめに

急激に変化する時代では、言葉や表現方法が一変するということが、起こりうる。日本の歴史で言えば、幕末から明治にかけての時期がそれに該当する。国際化社会、高度情報化社会の到来と言われる20世紀末の現在が、それに当たるといえば、大袈裟に聞こえるかもしれない。しかし、公立小学校に英語が導入されるということは、ことによるとそのくらいの意味をもちうる。少しばかり発音がよくなるとか、話せるようになるということだが、この本質ではないように思える。

平成4年に大阪の二つの公立小学校が研究開発校に指定されてから、すでに延べ60以上の研究開発指定校で英語導入の実践的試行が行われてきた。その中にはすでに、小学校で3年以上英語を学習した子どもを中学校へ送りだしたところもある。今の段階で、「小学校での英語」が達成しつつあるものを評価することは、極めて難しいが、小学校への英語学習導入が、中・高・大へと続く外国語教育の全体構造にどういう影響をもたらすのか、未来を展望してみたい。

試行の中で見えてきたもの

研究開発校が各都道府県1校ずつになったこともあり、その実践内容がようやく明らかになりつつある。いわゆる早期英語教育や私立小学校での英語教育の内容とは、ずいぶん異なることが、知られてきた。公開授業を見た人の中には、現在公立小学校で行われていることは、似たようなものばかりと評する人もいるが、それは表面的な見方

である。

英語だけでなく、フランス語やドイツ語で「道を教える」授業を行った前開発指定校の浜松西小学校の例、国際理解教育として奈良朝鮮初級・中級学校との交流活動をする奈良県橿原市耳成西小学校の例、言葉より生活体験が大事とニュージーランドの小学校と姉妹校提携を結び、先生と親子がホームステイした愛知県西尾市花ノ木小学校の例等など。これらは、私が知る限りの多様性の一例に過ぎない。

それもこれも、ガイドラインのないところから、先生が学校ぐるみで、またPTAと協力して作ったカリキュラム開発の成果である。特に、英語の免許を持たない学級担任の先生が多く関わったことで、英語教育の専門家としてではなく、小学校教育の専門家としての立場から、新しい教育内容がカリキュラムの中に盛り込まれたことは、注目すべき特色である。

教育内容の新しさとは、子どもと教師が共に、外国語や外国人という未知の世界との出会いを重ねることである。そしてその先に、異なる言語、異なる文化を超えて、人間として共通に体験できる何かがあり、喜びがあるという教育的経験の創造である。

これまで中・高の英語教育でも、国際理解や異文化理解は目標の一部にはなっていた。いわく、「言語や文化に対する関心を高め、国際理解を深める」、「国際社会に生きる日本人としての自覚を高める」とも、「国際協調の精神を養う」とも目標に掲げられてきた。しかしこれらの目標は、あくまで英語学習に対して従の関係にあった。小学校での英語学習ではむしろ国際理解教育が前面に

出た。そして抽象的な心構えとしてではなく、実践として創り出したことに意味があると思う。

学校独自のカリキュラム開発の意味

小学校への英語導入題について、筆者は当初からこれを、日本では珍しい学校主体のカリキュラム開発 (school-based curriculum development) の機会だと捉えて、エールを送ってきた。そのことは拙著『小学校に英語がやってきた!』(アーリコット1997) でも述べた。

ガイドラインも教科書も何もないゼロから、英語教育を作っていくカリキュラム開発は、中・高でもほとんど例を見ない困難な作業である。現場に非常な混乱があることは、当然であろう。研究開発校の報告書にあるように、すべてうまくいく方が、不思議である。

また授業をみても、楽しそうだということは感じられても、目標がはっきりしていないだけに成果が上がったのかどうか釈然としないという評価も少なくない。最初は新鮮に見えたゲームや活動中心の授業も、毎度毎度「買い物ごっこ」を見せられると、正直なところ感動も薄れて、本格実施が行われる前に既に、マンネリ化の声もある。

一方、隣の韓国で昨年から始まった小学校英語教育を見ると、きちんとしたガイドラインが国から示されて、教科書もある。教えるべき単語の数も、文の長さまで決まっているし、文字も教えるという。日本のように漠然としていていいのかと、不安を表明し、一部には韓国の政策に羨望の眼差しを向ける傾向が出ている。

それでも私は、このまま「総合的な学習の時間」の中で、各学校がカリキュラム作りを進めていくという方向に、基本的に賛成である。日本の小学校の先生はそれができるし、やるべきだと思う。そんな自由化、多様化を進めると、結果としてできるところとできないところが出て、地域格差を生み、不公平だ、教育の公共性の原則に反するとの意見もある。

それでもいいと思うのは、研究開発校でのこの間のカリキュラム作りへの取り組みを見ていると、「教師の専門能力の蘇生」を強く感じるからであ

る。子どもも生き生きしているが、先生方も実際に自律的に生き生きして見える。

「学校の危機」が言われて久しいが、私は何より教科学習面での学校の退潮に強い危機感を抱いている。学校のスリム化といえば聞こえはいいが、塾に押されているのである。ところが、小学校の英語学習を見ていると、何か昔懐かしい「確かな学校」を感じさせられる。手間暇をかけて手作りの教材を子どもといっしょに作る。子どもたちひとりひとりの興味のあり方、反応に対して、実際に丁寧に注意を払って授業が組み立てられていく。当たり前のことではあるが、それが新鮮に写る。

パブリックな教育として

公立小学校での研究開発の現状を見て、特筆すべきことは、ほかにもある。学校だけでなく、父母や地域と連携する公教育の可能性である。

横浜市など自治体が外国人講師を雇用して各学校におくる派遣事業もその一つである。金沢市は、1996年からすべての市内の小学校で「英語活動」を始めたが、そのため英語活動指導協力員を市民から募集した。半数以上が日本人、外国人でもアジア系が多いという。最近では、香川県が県内在住の外国人を小学校に派遣するために国際理解推進人材バンクを設置して、登録者を募集している。教員免許をもつ人以外でも教壇に立てる特別非常勤講師制度を広げるなどの免許制度の弾力化も進んでいる。

中教審の地方教育行政小委員会の中間報告（98年3月）が言うように、「地域に開かれた自主的・自律的な学校運営」がそう簡単に実現するとは考えられないが、小学校への英語導入をめぐる動きの中に、地域社会との連携の芽ばえが見えるような気がする。パブリックな教育とは本来、地域社会の中でその特色を生かしながら、地域住民の協力を得て、成り立つものではないだろうか。

「外国語を学ぶというより、外国人との交流を通じて異文化を知ってほしい」という香川県のように、地域の選択により特色ある試みが生まれることの方が、学校に活力をもたらすと思える。公共性ということが画一化へつながり、多様性が差

異化にしかなりにくい風土では、それは理想論であろうか。

教科としての「英語」の現在

小学校への英語導入は、決して局所的な問題にとどまらない。単に外国語学習の開始時期を早めるという問題ではなく、カリキュラム開発を通して教師の専門能力を蘇生させる可能性を持つし、地域と学校の結びつきを再考させるものである。さまざまな困難はあっても、全体としては学校教育そのものの活性化をもたらしつつあるのではないか。

しかし、小学校に英語が入る直接の影響は何といっても中学校以降の英語教育に及ぶ。そもそも小学校に英語を導入する意図は、外国語教育の改善、構造改革にあった。

日本の英語教育の現況を全体的にながめれば、70年代から世界的に外国語教育の主流になった「コミュニケーション重視」の方向性が、建て前上は一段と強化されている。中・高の英語教育も、学習指導要領の改訂のたびに、コミュニケーション重視の方向で、改革が行われてきた。現在、作成が進んでいる新しい学習指導要領でも、その方向に根本的な変化はないと予想される。

しかし、コミュニケーション重視の日本での適用のされ方は、基本的な心構えという域を出ないので、学習の各段階でのゴールが具体的に示されていない。そのことが、結局は有効な方法論の欠如につながり、実効が出ないという結果につながっているのではないだろうか。そういう状況では、入試が実に分かりやすい具体的なゴールになってしまう。そして、入試という明確な目標に、有効な方法をもっているのが、塾であり、予備校であるという訳だ。

筆者の手元に、中学生の教科の好みを調べた調査（田中統治『カリキュラムの社会学的研究』東洋館出版社1996）がある。この調査は、愛知県の公立中学2、3生を対象に1983年に行われたものだが、驚くべきことは、英語はいずれの学年でも「嫌いな教科」のトップにあがっていることである。第二位は数学、ちなみに「好きな教科」のト

ップは、保健・体育である。中・高生の英語嫌いについての同様の結果は、本誌No.104の田村哲夫氏の「入試と英語教育」(1997)でも指摘されている。小学校への英語導入に当たって、文部省が「英語嫌いを作らない」ことを強調する理由の一端がここにある。

さらに、日本PTA全国協議会が昨年12月に実施した「学習塾に関するアンケート調査」(対象は小6と中3)の報告書によると、中3を対象に学校の授業のうち、分かりにくいものをたずねたところ、トップに「英語・外国語」(64%)が上がっている。第二位は、数学(61%)、第三位は理科(49%)であった。

また、深谷昌志氏は「閉じ込められ疲れている中学生」(『論座』5月号)で、東京近郊の中学生約2000人を対象に行われたアンケートの結果を報告し、英数国3つの授業について3割の生徒が「半分しか分からない」と答え、英語に至っては、「まったく分からない」生徒が、中1で5%，中2で11%，中3で13%とだんだん増加していると述べている。

ここには、「英語でのコミュニケーションを楽しむ」というタテマエの目標が、「問題を解く」というホンネの目標に、いかに容易に取って代わられるかが現れている。中途半端な「コミュニケーション重視」は、意味がない。英語学習は問題を解く「語学」ではなく、「使う」コミュニケーションの場なのだという意識変革ができるかどうかである。

小学校英語で得られたもの

いま、各地で行われつつある小学校英語に、上で述べたような現在の学校英語教育の状況を変えて、構造変革をもたらすことができるだろうか。それを占うひとつのデータは、公立小学校で英語を学んだ子どもたちの追跡調査である。

十分なものとは言えないが、ここに筆者が前研究開発校・岐阜県本巣郡穂積町立生津小学校(平成6-8年度指定校)の卒業生(中学校1年の3学期に実施)に対して行った調査結果がある。外国語学習や外国人、外国文化に対する興味・関

心・態度に関するアンケート調査がある。結果は比較対象群（他の小学校出身者及び、他の公立中学生）と比べ、外国語学習に対する関心の高さと、外国語でのコミュニケーションに対する積極性を示している。英語以外に将来、他の外国語も学習したいという回答も多いし、能力検定試験への意欲も高い。未知の土地への移転や、外国人との接触にも意欲的である。全体に否定的な回答が非常に少ないことも特徴である。

また、英語での1対1の面接によるテストでは、内容の適切さの他に、反応の速さが目立った。未知の単語や構文を含む質問に対しても、何らかの反応を示し、ヒントをもとに推測する力を示した。小学校で英語を学習したことの影響は、長期にわたり、また多方面から調査しなければならないが、ただ単語をたくさん覚えた、文が言えるということだけでなく、意欲・態度やコミュニケーション方略ともいうべき面での成果が見られることは、希望をもたせてくれる。

外国語教育の長期的展望

小学校に英語が導入されるということは、単純に考えれば、学習期間が長くなり、授業時数が増えるということである。日本の中学校での英語の授業時数（117時間）は、国際比較でも決して多くない。オランダの約303時間と比べれば、3分の1である。

しかし、唯多くなっただけでは安心できない。前にも述べたが、各段階での到達目標は、心構えのようなものではなく、明確にすべきだろう。筆者は日常的なオーラル・コミュニケーションの基礎は小学校で、十分達成できるし、小学校段階こそ適期だと考える。単語や句だけ、あるいはごく簡単な文だけで、「道を聞く」とか「買い物をする」ことは十分可能である。その上で、中学校では基礎的な文法の習得と4技能すべてをバランスよく使い、情報収集と自己表現力を育成する。たったこれだけと思うかもしれないが、これができないから、現在高校で使われている教科書のレベルに驚くほどの差があるのである。

高校では選択性を全面的に取り入れて、得意分

野で更にコミュニケーション能力をみがく。これで十分だと思うが、大学でも続けるとすれば、各自の専門領域での学習のためのESPであろう。

小学校での国際理解教育を考慮すれば、高校、あるいは中学校でも一部、第二外国語を入れることも考えられる。高校での外国語教育の多様化は、始まっているようだ。5月23日付けの日本教育新聞によると、兵庫県立神戸甲北高校は本年度、公立高校としては初めて、ベトナム語やインドネシア語、中国語、韓国語のアジア系4言語の授業を選択科目として開講したという。少数ながら選択する生徒がいるということは、頼もししいではないか。多きに流れ、易きに流れるばかりが最近の高校生ではない。

今、小学校で英語を学習している子どもたちが高校生になる頃は、もっと多様な外国語の選択肢があつてほしいものだ。小学校へ英語を導入することの意義は結局、異なる言語、文化、人に触れる通じて、長い自分探しの道のりを楽しくする方略を教えることだと思う。

おわりに

言い古された感はあるが、今は文化の激変期である。そのことが、文化の伝達機能を果たすべき学校教育の危機的状況を生んでいると思う。言語教育もまた、世界的に多様化の方向に進みつつある。小学校への英語学習導入が、国際理解教育の衣を着て出発することになったことは、妥協的産物のようにも見えるが、語学教育としての技術主義を超える可能性を持つものとして、私は期待したいと思う。英語教育が教師と子どもだけの狭い世界を超えて、学校へ、地域社会へと開かれていくことが、ひとつのキーかもしれない。

（まつかわ れいこ／岐阜大学）

「総合的な学習の時間」とこれからの英語教育

和田 稔

「総合的な学習の時間」の特徴

この文章は教育課程審議会の「中間まとめ」(平成9年11月17日)で提案された「総合的な学習の時間」を日本の学校における英語教育にからめて検討することを目的とする。そこで、議論を進めるに当たって、まず、「総合的な学習の時間」とは何かを正確に捉える必要がある。「中間まとめ」によれば、「総合的な学習の時間」は次のように説明されている。

新たに創設される「総合的な学習の時間」(仮称)は、例えば、国際理解・外国語会話、情報、環境、福祉などについて横断的・総合的な学習などを、地域や学校の実態に応じ、学校の創意工夫を生かして実施する時間とする。(p.4)

そして、さらに、その「ねらい等」については次のように述べている。

ア 自ら課題を見つけ、よりよく課題を解決する資質や能力の育成を重視し、自らの興味・関心に基づき、課題解決や探究活動に主体的に取り組む態度の育成を図ることをねらいとする。また、情報の集め方、調べ方、まとめ方、報告や発表・討論の仕方などの学び方やものの考え方の習得を重視する。

イ 学習活動としては、自然体験やボランティアなどの社会体験といった実体験、実験・観察、調査、ものづくりの生産活動などの体験的な学習、問題解決的な学習を重視する。(p.4)

「総合的な学習の時間」はこのような教育理念と教育目標をもったものであるが、これは英語教育にとっては極めて革新的なものである。「国際理解・外国語会話、情報、環境、福祉」などについて、「横断的・総合的な学習」を行う画期的な学習領域が創設されようとしているのである。このような内容の学習領域はどのようなカリキュラムになるのであろうか、どのような教材が必要となるのであろうか。

「中間まとめ」については英語教育関係者から様々な意見が出されている。たとえば、日本英語教育改善懇談会の提言(1998年1月23日)や大学英語教育学会の意見書(1998年1月30日)など。しかし、これらの提言や意見書を読んでも、教育課程審議会のこのような挑戦的な提案を正面から受け立つような姿勢が見られないように私には思える。「総合的な学習の時間」は「地域や学校の実態に応じて学校の創意工夫を生かして実施する時間」であると規定されている。地域や学校がこのように極めて革新的な提案を具体化する過程で英語教育関係者の知見に期待することが大であるはずである。しかし、英語教育の側からの反応は相変わらず従来の英語教育の枠を出られないようである。

「国際理解・外国語会話」のあいまい性

「総合的な学習の時間」の革新性に対して英語教育の側からの積極的な対応が無いことについて私は訝しく思うと述べた。何故このようなことが起っているのであろうか。ひとつには英語教育の側に新しい提案に対応する柔軟さに欠けることに

理由があると思うが、同時に「総合的な学習の時間」の内容に関する教育課程審議会のあいまいな態度と防禦的姿勢も原因していると思われる。

「国際理解・外国語会話」は「総合的な学習の時間」の重要な構成要素であるが、大学英語教育学会の意見書も指摘するように、この表現は分かりにくい。私はこの文言の意味するところを正しく理解しようと「中間まとめ」を注意深く読んだが、私の疑問に答えるような記述はなかった。前述のとおり、私は「総合的な学習の時間」の新しさを評価するが、その重要な柱である「国際理解・外国語会話」があいまいなために結局は人々の理解を得られないよう思える。

たとえば、次のような文章がある。

国際化が急速に進展する中で、国際社会に生きる日本人の育成という視点に立った教育を展開していくことは、今後一層重要なものとなってくる。そのため、各教科等に加え「総合的な学習の時間」(仮称)においてもこのような教育の充実を図っていくことが必要であり、その際は、アジア諸国等に一層目を向けるよう留意することが大切であると考える。また、今後外国人の人々との相互交流を深めることの必要性がますます高まることにかんがみ、外国語教育については、自分の考えや意思を適切に表現できる基礎的・実践的なコミュニケーション能力の育成を一層重視するとともに、中学校において外国語(英語)を必修とするなどの改善を図ることとする。

また、小学校における外国語の取扱いとしては、各学校の実態等に応じ、「総合的な学習の時間」(仮称)や特別活動などの時間において、国際理解の一環として、児童が外国語に触れたり、外国の生活や文化などに慣れ親しんだりするなど小学校段階にふさわしい体験的な学習活動が行われるようにする必要がある。(pp. 10-11)

この文章にある「その際は、アジア諸国等に一層目を向けるよう留意することが大切である」の文言の唐突さについては日本英語教育改善懇談会の提言でも指摘されている。提言はこの文言を「不明確である」と断じて、それ以上は分析をし

ていない。私はこの文言をここに入れたことに教育課程審議会の防禦的姿勢を感じる。つまり、国際化に対応する教育を充実すると言うと、「アジア諸国」を忘れてはならないと批判されることを避けるために防線を張っているように思われる所以である。このような防禦的姿勢は「中間まとめ」の外国語(英語)の改善に関する記述をあいまいにしている。

また、この文章では「外国語教育については、自分の考えや意思を適切に表現できる基礎的・実践的コミュニケーション能力の育成を一層重視する」とも述べている。さらに、小学校における外国語の取り扱いでは「国際理解の一環として、児童が外国語に触れること」としている。つまり、これらの記述から判断する限り「国際理解・外国語会話」における「外国語会話」は「自分の考え方や意思を適切に表現できる基礎的・実践的コミュニケーション能力」の育成を目指すこととは別のことと言っていると解釈できる。つまり、「自分の考え方や意思を適切に表現できる基礎的・実践的コミュニケーション」と「外国語会話」は別個のものとなる。このような「外国語会話」とはどのような会話を想定すればよいのであろうか。このことに関連して忘れてはならないことは「総合的な学習の時間」は小学校だけでなく中学校にも新設されるし高等学校でも「必修とする」(p. 4)ことになっている。つまり、中学校や高等学校では「自分の考え方や意思を適切に表現できる基礎的・実践的コミュニケーション」とは別個のものとして「外国語会話」を行うことになるのである。

私は「国際理解・外国語会話」とは何か「中間まとめ」の中で詳しい説明があると期待していたが期待は美事に裏切られた。恐らく、「外国語会話」という文言はいわば日常的・常識的な意味で使っているのであり、その定義は何かと聞き直って問うほどのことはない、と教育課程審議会は考へているのかもしれない。もし「外国語会話」を日常的・常識的な意味で捉えてよいとすれば、それは巷に氾濫している「英会話」と同義語であると私には思われる。「国際理解・外国語会話」というあいまいな文言について明確な説明もなく「外国語会話」は巷に氾濫する「英会話」と解釈

してもよいということであるならば、「総合的な学習の時間」の崇高な理念も結局は手垢にまみれた古くさい実体であることになってしまうではないか。

さらに困ったことに、「自分の考え方や意思を適切に表現できる基礎的・実践的コミュニケーション能力」を育成する活動も「英会話」と同義語に聞こえてしまうのである。「基礎的・実践的コミュニケーション能力」とは何であるのか、まだ、明確な説明がないので軽々に結論を出すべきでないが「コミュニケーション能力」とは総合的な言語能力と考える立場に立つ私としては「基礎的・実践的コミュニケーション能力」の前に「自分の考え方や意思を適切に表現できる」という限定語句が付いていることが気がかりである。それに加えて、「国際化の進展に対応して、外国語を使って挨拶をしたり、簡単な日常的な会話や情報の交換ができるような基礎的なコミュニケーション能力を身に付けることが不可欠になってきている」(p. 43) や「『聞くこと』『話すこと』の領域を重視する観点から『電話での応答』『買い物』など具体的な言語活動の使用場面やはたらきを考慮した言語活動を中心とする」(p. 44)などの記述をみると、「基礎的・実践的コミュニケーション能力」を育成する活動も「英会話」ということになるのではないかという気がしてならない。結局のところ、今回の学習指導要領の改訂の基本方針は「買い物」などをするための「英会話」を導入することと要約できるように思えてならない。多くの英語教育関係者がこのような疑念を持っているから、「総合的な学習の時間」という新提案にまともに対応しないのであろうか。今後、「国際理解・外国語会話」とは何か教育課程審議会は明確に説明する必要がある。

外国語（英語）の必修化

今回改訂される学習指導要領で中学校では「外国語又は英語を必修とする」(p. 5) ことになる。ここで「外国語又は英語」と表記されているが、これは今までに見られない表記方法で注目される。しかし、ここではこのことについては触れない。

私がここで問題としたいのは小学校に「外国語会話」が新設され、中学校の教育課程で「外国語又は英語を必修とする」ということが外国語（英語）の学習指導要領の基本的理念にどのような影響を与えるかということ、結果として、日本の学校教育における英語教育の目標や内容にどのような影響を与えるかということである。

従来は、英語は選択教科であることを前提にして学習指導要領の目標や内容が決められていた。必修教科になることにより目標や内容は根本的な変更が求められるはずである。つまり、「中間まとめ」により、外国語（英語）はすべての日本国民が等しく身に付けるべき必須の知識・能力であると規定されたのである。逆に言えば、外国語（英語）の「基礎的・実践的コミュニケーション能力」を身に付けていない日本国民は今後存在しないことになると考えるべきなのである。このように考えると、小学校への「国際理解・外国語会話」の新設、中学校での外国語（英語）の必修化は日本における英語教育の目標や内容について根本的な発想の転換を私たちに迫っているのである。しかし、英語教育関係者からは、このような観点からの意見はまったく聞かないのである。たとえば、日本英語教育改善懇談会も大学英語教育学会も外国語（英語）の必修化に賛同している。しかし、必修化に伴ない、必然的に、中学校や高等学校段階における英語教育の目標や内容をどのように変えるべきかについては触れていない。私はこのような根本的変革のひとつの解答が教育課程審議会の「国際理解・外国語会話」「英会話」という考え方であると思う。このように考えると日本の学校における外国語（英語）教育の基本的方向性が教育課程審議会によって確立されたと言えるのである。

実は、「国際理解・外国語会話」や「英会話」という発想は20数年前に行われた「平泉・渡部論争」での平泉涉氏の提案に見られるものと同じであると私は思っている。平泉涉氏は「外国語教育の現状と改革の方向」(1974) の中の「改革方向の試案」で次のように述べている。

1 ……それ（＝外国語）は膨大な時間をかけて

修得される暗記の記号体系であって、義務教育の対象とすることは本来むりである。

2 義務教育である中学の課程においては、むしろ「世界の言語と文化」というごとき教科を設け、ひろくアジア、アフリカ、ヨーロッパ、アメリカの言語と文化とについて基本的な「常識」を授ける。同時に、実用上の知識として、英語を現在の中学一年修了程度まで、外国語の一つの「常識」として教授する。(この程度の知識ですら、現在の高校卒業生の大部分は身につけるに至っていない。)

この文章を発表されてから20年余が経過した現在読みかえしてみると教育課程審議会の「中間まとめ」に底流する考え方と軌を一つにしていることがよく分かり驚きを禁じ得ない。平泉試案が発表された時に英語教育関係者はいろいろと不満は言っていたが、平泉涉氏に正面から論争を挑んだ人はいなかった。論争を挑んだのは言語学者の渡部昇一氏であった。今回の学習指導要領の外国語(英語)の改訂の柱である「外国語会話」(「英会話」という概念の導入は歴史的必然であるように私には思われる。私はこのような改訂の方向には全面的に賛成しないが、今になってはどうすることもできないのではないかという気持である。

「外国語」か「英語」か

私が釈然としないことのひとつに小学校では「外国語」を教えるのであって「英語」を教えるのではないと言っていることである。たとえば、大学英語教育学会の意見書では「必修外国語か国際語としての英語かは前者が妥当」(p. 10)と述べて「戦後学習指導要領が一貫して進めてきた『外国語』が現場の選択で100%であることを考へるが、国が考へる以上、外国語学習は広く対応することができるようにしておくべきである」(p. 10)としている。私はこのような考え方には釈然としない。このような主張をする人は小学校で「英語」以外の「外国語」が一般の人々に賛同されると本当に思っているのであろうか。賛同を得られないことを承知の上で建前を言っているので

あろうか。小学校では「外国語」を教えることは正しいと自分たちは主張しているが実際にそのようになっていないのは自分たちの責任ではないと言いたいのであろうか。「すべきである」ことがそのようになっていないのは自分たちの責任ではなくほかの人々の責任である、といいたいのであろうか。私は英語教育をとりまくこのような防禦的姿勢に釈然としないものを感ずるのである。

私は小学校では、原則として、「英語」を教えることとして(英語以外の外国語を禁止することではない)、英語を“a language of wider communication”として捉えて日本の英語教育に関わる様々な課題について整理し正面から議論するほうがはるかに生産的と考える。このような観点に立って、何故、JETプログラムのAETが“native speaker of English”でならなければならないのか、とか(英語の)「標準的な発音」とは何かといった問題を新しい観点から見直すことが今最も大切なことと考える。「べき」論に立つことによって、現実に存在する課題を避けて通る時ではないと考える。

最後に

教育課程審議会の「中間まとめ」で提案されている「総合的な学習の時間」とその構成要素の「国際理解・外国語会話」との関わりの中で英語教育の課題をいくつか取り出して検討した。「中間まとめ」は「最終答申」となり学習指導要領に具体化させる。学習指導要領がどのようなものになるか分からぬ。したがって、私がこの文章で検討したことは暫定的なものである。学習指導要領が公表された段階で本格的に検討しなければならないと思っている。

(わだ みのる／明海大学)

小学校への英語導入の現状とその課題

—中学校の英語教育との連携を視野に入れて

山本新治

本日1997年度ELEC賞授与式特別講演という機会を与えていただきましたことを大変光栄に思います。私自身、4月からニューヨークに赴任することになっていますが、EFL(English as a Foreign Language)や外国語教育の実態から、日本の英語教育のあるべき姿について考える機会にしたいと考えております。

モデルのない教育の出発

小学校の英語教育は大変大きな課題だと思いますが、私自身も教育委員会、そして中学校の立場からこれに若干携わってきました。本日の私の話はこれといった最終的な結論を示すのではなく、現在行われている研究開発校の実態をふまえ、現状の報告と問題提起をさせていただき、最後に中学校の英語教育とのかかわりについて私見を述べさせていただきたい、こういうふうに考えています。

もうかなり前になりますが、学校の週5日制が始まつたころ、私は東京都の教育委員会にいました。さまざまなところ、区や市の教育委員会、校長先生、あるいは先生方に説明する中で、お叱りを受けたことが多々ありました。5日制にかかわって学校はどうしたらいいのか、具体的な指針を示してくれなくては困るじゃないか、ということです。私も担当でしたので主任指導主事と相談し、どう回答したものかずいぶん悩みました。私は、「モデルのないことをやろうとしています。都教委も苦労しています。ですからみなさんも一緒に考えてください。モデルがないと何もできないというのでは困ります」と答えて怒られたことがあります。

ります。現在、小学校の英語教育も同様で、モデルのないところに新しい試みを始めようとしています。そのため、文部省が全国47の都道府県に研究開発校を置き、指針を作っているところで、今秋あるいは来年早々に最終報告が出されるよう聞いております。いずれにしても新しいことを始めるには、自分で考え、行動していかざるを得ないわけですが、その中で発見があり、教育の醍醐味があるのであらうとも思っています。

外国語導入への経緯をたどる

小学校の英語が明確な形で検討されるようになったのはいつ頃かといいますと、平成3年12月の第三次行政改革審議会「豊かなくらし部会」答申がありまして、その中で初等中等教育における「英会話など外国語によるコミュニケーション能力の育成をねらいとする教科の新設について検討する」とあります。平成5年7月の「外国語教育の改善に関する調査研究協力者会議」の報告では、外国語教育の開始年齢について言及し「児童は、外国語に対する新鮮な興味と率直な表現力を有し、音声面における柔軟な吸収力を持っているため、外国語の習得に極めて適している。・・・研究開発校等の制度を活用して研究実践を充実することが適當である」とあります。平成7年第15期中教審第4回総会では「ネイティブ・スピーカーが日常会話を教えるなどして話せる教育をすべきだ」との意見が出ていました。同第2小委員会の第7回会合(平成8年)では、英語を「小学校で教えるなら徹底してやるべきで中途半端なら止めたほうがいい」との意見、他方「ゆとりをもたせられ

なくなる」、「画一的に実施するのは好ましくない」、「小学校段階ではむしろ国語教育を重視すべきだ」など、様々な意見が出されています。

文部省は平成8年度に新たに34の研究開発校を指定し、継続校13と合わせて全都道府県47の学校での研究の成果を今まとめているとのことです。これまで私も、鹿児島大学教育学部附属小学校、熊本の宇土小学校、千葉県の鴻嶺（ときがね）小学校、東京では目黒区立駒場小学校など何校か訪問しました。そして状況を私なりにとらえてきましたが、それをもとに話をさせていただきたいと思います。

教師が率先して創る「楽しい授業」

平成4年度に大阪市立真田山小学校、味原小学校が研究開発校に指定されました。機会があり、それぞれの学校の校長先生、教頭先生からお話を聞き、実際の授業を拝見しました。平成6年に研究発表が行われましたが、真田山小学校の研究主題は「国際理解の基礎を培う小学校での英語教育の在り方」ということで、国際理解と英語教育の両面から大変たくさんの中身を含んだ研究・開発でした。私の印象としても、ずいぶんたくさんの中身をかかえて研究開発に取り組まれたと思いました。国際理解一つをとっても大きな課題をかかえているのに、さらに英語教育ということで並大抵のことではないという率直な感想をいただきました。

カリキュラムは、1～3学年を一つのまとまり、4、5、6学年は各学年をまとまりとし、聞く・話すに焦点あてました。「楽しい授業」の創造をめざし、音声中心の活動を展開したのですが、絵カードやオリジナルの視聴覚教材を作るなど先生方は大変ご苦労なさったようです。指導体制は、はじめは担任、英語教員それから外国人指導員の3人で行い、平成5年からは担任とALTの2人でチーム・ティーチングを行うようになりました。私が見学に訪れた時には、平成4年でして、3人体制の授業でしたが、先生のフォローを受けて子供たちは英会話等の授業に楽しく参加していました。評価について、実は私自身はいらないと

考える立場ですが、真田山小学校では英語学習ということで自己評価を取り入れていました。「楽しい」といった情意面の項目が中心で、児童の興味・関心を把握しながら楽しい授業に役立てていたようです。また環境を整えることに工夫をこらし、多目的教室の設置、学習指導教材や国際理解教育コーナーを設けて整備、保管、活用に努めていました。保護者への啓発活動も入念に行い、学校通信、学年通信、PTA新聞などを積極的に活用し、保護者の理解を得るようにしていました。問題は教員の確保で、教員の養成が課題だと文部省に報告したとのことですが、研修には力を入れていました。毎朝の職員の朝礼では5分間、先生方、若い先生も年配の先生も全員、立って英会話の練習をするんです。お互いに“Good morning!”、“How are you?”と、東京の私立小学校に授業参観に行って状況を勉強するなど、先生方はそれぞれ工夫して実践していました。何しろ初めてのことというので先生方は目をキラキラさせていたのが印象的でしたが、平成6年度の発表の時には「とても疲れた」という実感も述べておられ、計画にそった日常的な研修の必要性が課題として指摘されました。

保護者の期待／教師の負担

東京都で指定を受けた目黒区立駒場小学校の研究主題は「国際化時代に生きる子どもの育成」ということで、平成6年度の発表を紹介したいと思います。

実態調査をもとにした保護者の意識としては、ほぼ3分の2が小学校から英語学習を始めたほうがよいと考え、反対は0.4%、3分の1は「どちらとも言えない」と「無回答」が半々で、小学校の英語教育について公立小学校の保護者も大きな期待を寄せていることがわかります。

英語学習実施前と実施1年後の児童の変容としては、外国人と実際に話したいという児童が10%増加し、また外国人に話しかけられたら日本語あるいは外国語で答えると回答している児童は10～20%増加。英語が楽しみと答えた児童は91%から97%に増加しています。

指導形態は ALT とのチーム・ティーチングを実践し、その結果ネイティブ・スピーカーの発音に児童はよくついていけることがわかり、ALT の役割、音声重視の指導の大切さがよくわかったと述べています。また「国際理解と英語教育」という柱ですが、ALT が家庭の主婦であるため、異文化を家庭の文化の中でとらえ、児童に示すことができて効果的とのことでした。

課題としては、児童の学習負担増、他教科とのかかわりなど教育課程全般の充実、留学生会館など地域の実態に根ざした国際理解活動の導入もあげております。しかし一番の問題点として、やはり教職員の研修を指摘しています。文部省の指定校という期待があり、先生方にはかなりの負担になったということです。

挨拶とコミュニケーション

千葉県東金市の鴻嶺（ときがね）小学校はかなりの注目を浴び、全国から多くの先生方が発表会に参加され、様々なマスメディアでも取り上げられました。

私が見て新鮮で、しかも課題をかかえていると感じたのは、1時間の授業で電話を通して外国人たちと話をする活動です。どんな話になるかとみていましたが、結局 “Hello.”, “How are you?”, “Good morning!”, “Good-bye” だけでした。果たしてそれが国際理解、コミュニケーションの基礎を培うのだろうかという率直な疑問を感じました。鴻嶺小の研究主題は「国際社会に生きるたくましい文化人の育成」ということですので、それとの関連を教えていただきたいと質問しました。答えは要するに「そういう風にやれと言われていますので」ということでした。研究開発校というのは、必ずしも学習指導要領にとらわれない教育課程の編成ができますが、学校として主体的に取り組んではと話しましたが、それ以上深入りはしませんでした。このことにこだわるより、鴻嶺の先生方が3年間取り組み、豊かな成果をあげた活動に敬意を表すべきと考えたからです。

総合的な学習の意義とその実践

これから、総合的・横断的な学習、情報教育、外国語教育、環境教育、ボランティア活動など特色のある学習が導入されるわけですが、鴻嶺小学校では「国際体験科」を新設し、このような学習に取り組んでいたように思います。すなわち地球規模の課題を身近な問題として取り上げ、異文化、人権にかかわる問題、あるいは食文化などを、外国人を招いて体験を話し合う実践が見られました。英語活動と体験総合活動については、音声指導ということでは大阪の小学校と概ね似たような状況でした。ただし、鴻嶺小は成田空港に近く、外国人もたくさん住んでいるという地の利を生かした交流も活発になっていました。注目したいのは教師の変容で、先生方自身が英語に抵抗感がなくなった、外国人がたくさんいるということで教材開発の幅が広くなったり、地域の素材を教材に仕立て上げる視点が身についてきたというお話をされておりました。

保護者の変容としましては、小学校の英語教育への関心が高まり、「おおいに賛成」の増加（平成5年度68%から平成6年度78%，7年度86%）と、導入反対の減少（平成5年度5%，6年度2%，7年度0%）が見られます。賛成意見の理由としては、幼少の時から聞き、話し、慣れ親しむのが上達に通じる、遊びや歌などを通して英語が楽しいものと理解するようになる、外国と日本との違いについて自然に考えるようになるなどがあげられていますが、特に人間形成にプラスになる、差別、偏見の少ない社会の形成者を育てるという指摘は重要なポイントになるのではと私自身も思います。

大きなテーマに取り組んだだけに、さらに必要な課題もいろいろあげられました。「国際体験科」を新設したが、道徳、特別活動あるいは国語、理科といった現行の他教科においても十分な連携によって可能になるのではないかという意見もありました。評価については、児童の意欲や態度について自己評価カードを書かせたが、子供へのフィードバックとして丁寧に指導する余裕はなく、コメントの記入程度にとどまったそうです。文部省

の審議会でも「総合学習」で評価はしないという意見が多いようですが、「国際体験科」に評価は必要か、可能かという根本的な検討が必要と思われます。それから、教員も国際感覚を身につけるべきではあるが、「国際感覚・国際資質」の具体的な内容について検討する必要があるという意見も出ました。英語の研修も十分とはいえたかったとのことですが、何しろ忙し過ぎたというのが実状でしょう。ご承知のように研究開発校に指定されると大変ですが、さらに校内・校外での研修の機会を確保するのは至難なことです。

確かに課題は多く、また大きいといえますが、真っ正面から取り組んだ先生方の熱意に圧倒される思いで鶴嶺小学校を後にしました。

中学英語と共通する指導目標

以上、実際に訪問した研究開発校での授業と研究発表をもとに報告させていただきました。これまで私は、前教科調査官の影浦攻（かげうら おさむ）先生とはいろいろお話をすることになりました。影浦先生、現在は宮崎大学教授ですが、小学校英語教育研究開発校の「研究のまとめ」を発表されました。そろそろもとに、これまでの私の報告であまり触れられなかった点などを整理した形でお話ししたいと思います。

全国47の研究開発校での研究主題は3つに分けられます。英語会話を主とするものでは、「英語科」、「国際体験科」、「国際文化科」あるいは「英語体験科」の教科名になっているようです。国際理解を主とするものでは、英語教育と地域の外国人との交流を活動目標とし、3つ目の「国際文化科」は英語と国際理解の両方を含み、全児童対象ではなくクラブ活動で英語を楽しく学び国際理解を深めることを目標としています。研究のねらいも概ね中学校の外国語教育の目標と同様で、聞いたり話したりすることを中心としたコミュニケーション能力の育成、英語を積極的に使ってコミュニケーションを図ろうとする態度の育成、そして国際理解の基礎的な力を培うこととなっています。

指導内容も中学と重複

指導内容については、(1)歌の指導、(2)挨拶、(3)人間関係を表す語や表現、(4)日常生活に必要な数字や表現、など15項目にわたる具体的な指摘があります。実はこの内容が中学校の英語教育とのかかわりの中で抵触してくる問題ではないかと思います。ある研究開発校の6年生に対する指導内容を見ますと、中学3年で扱うものを教えています。このままいくと中学校の英語教育は一体どうなってしまうのだろうか、小学校6年までにこんなに難しいことをやると、扱い方にもよるでしょうが、中学校の英語はいらなくなるのではという懸念を感じます。

これまで、音声を中心とした指導を行うと話しましたが、やはり、歌、チャンツ、ゲームを取り入れる、クイズを取り入れてゲーム感覚をくすぐる、子どもたちの間で興味・関心のあるテレビの番組を活用する工夫をしています。

英語教育の開始学年は学校の裁量にまかされていますので、1年から、あるいは5年からと様々です。しかし本格実施になりますと（1、2年は生活科があり）3年から開始ということになりますので、若干様子が変わるかと思います。これまで学校5日制の完全実施は2003（平成15）年ということで共通理解をはかってきましたが、ご承知のように先日文部大臣の話で1年前倒しして2002（平成14）年実施ということになりました。これで、小学校の教育課程の編成は果たして間に合うのだろうか、中学校はどうなるのだろうか、心配する声もあり、先生方の苦労も大変だと思います。

授業時数は1～3年生で月1回あるいは週1回、4年生の場合は週1、2回が普通のようです。大体は1単位時間は45分ですが、20分を2回というところもあります。年間指導計画としては子供たちのニーズに応えることが基本で、私が訪ねた学校はどこでも、ニーズを的確に拾い上げるために先生方は真剣な討議を重ねているとのことです。指導体制はどこでもチーム・ティーチングを行っています。

子供たちと教師の変容と課題

研究開発校の成果として、子供の変容という視点から述べてみたいと思います。子供たちは驚くほど英語を自然に理解し、話すようになった、英語を好きになり、様々な国や文化に興味を示すようになった、日本と他の国との違いなどを理解するようになった、外国人とも物怖じすることなく対応するようになったなどが成果としてあげられています。

教師の変容としては、当然のことでしょうが英語力の向上をめざして努力するようになったことがあげられます。先ほど話しましたように、朝の職員朝礼で英語の歌を歌う、挨拶の練習をするなど一生懸命で、先生方は「やるしかないですよ」と言ってました。

それから外国人に対する偏見や違和感がなくなったという点は注目にあたいします。私は文部省のJETプログラムの講師を10年以上やってきました。Tokyo Orientationというのが8月にあります。4年ほど前のことですが、ニューヨークから来た女性が「東北地方に行くと言ったら、お茶くみばかりさせられるよ」と友人に言わされました。日本ではそういう習慣なのですか」と真顔で質問するのです。そんなことはありません、安心してくださいと答えましたが、外国人に対する違和感というものは以前は確かにあったのも事実かも知れません。

子供の視点からの課題としましては、英語が分からないと緊張する。これは大人はなおさらかも知れませんね。それから学習の負担が増えた、わからないとストレスを感じて不安になるということもあります。

教師の視点からは、学習活動の教材やアイディアを集めるのが難しい、ゼロから始めたわけですから大変だという。外国人講師との打ち合わせの時間の確保が難しいという指摘もありました。外国人の場合どうしても時間給の契約が多く、日本人教師のように「いいですよ」とはなかなかいかない、それが現実のようです。

子供と大人の言語習得

私は教員として初めて勤めたのは都立聾学校で、聾学校に英語が導入されてすぐでした。いわゆる聴覚障害児に音声としての英語をどう教えるのか、9年間いましたが、ずいぶん苦労しました。日本語もままならない子供たちに英語を教える、舌の位置や動きをどうわからせるか、顎の音声振動をどう子供たちに伝えるか、耳が聞こえない子供に音声を感じさせるにはどうしたらいいのか、手を洗わせて指を口の中に入れる、頭の骨を触らせて骨伝導を使う、それでもなかなかうまく習得してもらえませんでした。

英語の問題だけでなく、健聴者と聴覚障害をもった子供たちの間には、目に見えない心の壁を感じました。学芸大学に行って心身障害教育研修を受けましたが、ずいぶん悩みました。

そういうことで、毎日生徒と顔をくっつけんばかりに必死になって教えたわけです。その学校では、3歳児から専攻科の学生までおりました。私が真っ赤になって教えていますと「あなたはどうしてかおがあかいんだ」と言われ、冷やかされながら教える経験をしました。それはともかく、それ以外に言語の習得、母語の習得には非常に興味を持ちました。

先ほど紹介しましたが、この4月に私はニューヨークに赴任することになりました。そのための管理職を対象とした研修で、杉田洋先生（東京学芸大学海外子女教育センター教授）の研修の中で母語と外国語の習得について大変興味深く聞きましたので、私の経験からの意見も交え、その一部を最後に紹介させていただきたいと思います。

子供が母語を習得する過程は、自分の個人語、自分に関係のある生活言語からコミュニケーションとしての社会言語、知的な学習言語が育っていく。無意識、無目的に言葉を使うことから意識的に言葉を選び、目的的に使う。また、言葉を使ってコミュニケーションをするようになるとの指摘がありました。

中学校での外国語、英語の学習においては、多語文、社会語、話し書き言葉をいきなり習ってし

まう。つまり、母語習得の場合の一語文、個人語、聞き言葉の過程が抜けているわけです。いつも選択的、目的的に言葉を使う。そこに問題がありはしないか、母語習得の過程をたどる外国語教育の方がいいのではないか、と言っていました。

杉田先生は、最後に外国語を学習する大人の利点と不利点という興味深い話をされました。利点としては、母語習得の経験を生かせる。目的意識・意志があり、がんばりがきき、知的能力を使った学習ができる。

不利点としては、臨界期（10歳±2歳）を過ぎていること、反復ができない、何回も練習させられると「もういいかけんにしてくれ」と言いたくなる。それから子供は比較をあまりしない、「僕は、私はできないや」で終わるが、大人は「あの人ができる自分はできない」ということでビールの量が増えるなどと、冗談を交えて話していました。恥とか焦りでめげるという傾向はあるわけですから。

国際理解と人間理解

小学校への導入が英語教育なのか国際理解教育なのか、これまでいろいろ先生方のご意見を伺った印象では、おそらく英語教育になるのではと思います。国際理解ということで「英会話等」をくれるのだろうか非常に強い疑問を感じます。というのは、中学校で外国語が3時間からプラス1時間になった頃、文部省は3時間でいいんだが深化・補充のために1時間とってもよいということでした。各中学校は「はじめに4時間ありき」という意識でした。東京では9割方がそうでした。いずれにしましても、目的・目標を明確に教育課程を編成する必要があると思います。

指導内容にかかわるものとしては、言語材料、題材については中学校の指導内容を十分留意することが必要ではないかと思います。それから音声のすべての面をあつかうのは無理で、中学校との連携を視野に、どの面に重点をおくかを考えるべきだと思います。文字については、研究開発校で導入しているところもありますが、英語嫌いにしない工夫は必要です。現在はローマ字を4年生で

あつかってよいとなっていますが、ローマ字と英語の関係も当然でてくるでしょう。

教員のチーム・ティーチングはかなりの工夫が行われてますが、日本人の先生と外国人指導員の役割分担をきちんとすることが特に必要だと思います。それから外国人講師の確保というのが大きな課題となるでしょう。

国際理解教育ということで国際理解教室を作ることが多いようです。そこに各国の国旗を飾る、特徴的な民芸品などを置くことが多いです。私としては、そういう表面的なことより、人間理解の視点が必要だと思います。JETプログラムの前、MEFといっていた頃と思いますが、私の学校で初めて黒人の先生とチーム・ティーチングをしましたが、黒人の先生の肌におそるおそる触れるんですね。つくづく国際理解とはこのことなんだと思いました。

国際理解教室が悪いといっているわけではなく、たしかに大事だとは思います。しかし、何か他にやることがあるのではないか、心の整備、ソフトの整備、すなわち人間理解教育こそが一番求められているのではないかと思います。そのことと「いじめ」は決して無関係ではなく、いじめの根絶、不登校の問題解決につながってくるのではないかと考えております。

(やまもと しんじ／

米国ウェストチェスター補習授業校校長)

*1998年2月21日ELEC賞授与式特別講演、
ELEC英語研修所にて収録（文責編集部）

韓国における小学校の英語教育

松原真沙子

1997年から韓国的小学校で始まった英語教育は我々にも大いに関心のあるところである。日本と韓国の英語教育は歴史的経緯からたしかに非常に似通っているところがある。しかし日本では小学校に英語がとり入れられるのは2002年からで、それも国際理解、情報、環境、福祉との抱き合わせである。

韓国が日本よりもはるかに早く正規の授業として小学校での英語教育に踏み切ったことは我々にとってはかなりの驚きであった。なぜかくも早い時期の開始が可能だったのか、開始にあたってどんな問題があったのか、始めてみてからの問題はなにかなど我々が韓国の経験から学ぶことは多い。

まず初めに日本と韓国の英語教育の歴史を概観しておきたい。両国の現状のちがいを理解するうえでの助けになるものと思う。

日本と共通する英語教育の展開

日本の英語教育は三つの変革期を経て今日に至っている。第一変革期は1867年前後、お雇い外国人によって英語教育が開始され、彼らが帰国するまでの明治中期、第二変革期は第二次世界大戦後の1945年から1960年まで、第三変革期は1970年代から今日までと定義される。⁽¹⁾

韓国の英語教育も日本と同様にいくつかの変革期を経て今日に至っている。韓国での英語教育は日本よりやや遅れて1883年、朝鮮王朝がアメリカおよびイギリスと通商修好条約を締結した直後から始まる。目的は日本の場合と同じである。ますなによりも通訳官を養成する必要があったこと、そしてさらには西欧の文化と学問を身につけた國

の近代化のために役立つ人材を育成する必要に迫られたことである。

韓国でもお雇い英語教師が韓国語を話さなかつたので教育はダイレクト・アプローチで行われた。英語ばかりでなく自然科学や数学なども英文で書かれた教材を用い、講義は英語で行われた。この一種のエリート教育が目覚ましい成果をあげた点もまた日本と同じである。この教育が崩れるのはいわゆる「日帝植民地時代」からで、韓国ではこの時代を英語教育の“受難期”と呼んでいる。1911年に公布された朝鮮教育令では専門学校、高等学校で週4時間の日本語教育を義務づけ、英語は半分の2時間となり、日本語に重きが置かれるようになった。ソウルに京城帝国大学が設立されると、入試科目に英語が加えられ、英文学科も開設されて英語教育にも一応の重きが置かれたが、同時にこの時期から韓国でも入学試験のための文法、訳読中心の日本式英語教育が始まった。教師もネイティヴから日本人、あるいは韓国人になって、かつてのダイレクト・アプローチは完全に姿を消してしまった。1945年以後はアメリカの影響が強まって、英語の需要も急増したが、教師不足と日本式英語教育を受けた教師の文法、訳読中心、日本式発音の“後遺症”は1970年代に入るまで続いた。

韓国の英語教育が大きく変わるのは1980年代になってからである。⁽²⁾新しい展開はアジア NIES の優等生といわれた韓国の経済発展と軸を一にしている。1980年代の後半になると、経済力をバックに外国に出て学位を取得し、新しい教授法を身につけて帰国した学者、研究者もかなりの数になった。またこういった時代の変化を受けて小学校

では課外活動としての英語が4年生から導入されている。しかしこれは正規の授業ではないので、とり入れるか否かは各校長の判断にまかされていた。指導も関心のある教師が引き受けるか、非常勤講師が担当するという方法がとられ、教師全員がプログラムを歓迎していたわけではない。しかし韓国人の関心が外国の文化やライフスタイル全般にも向き始めていたことも事実である。⁽³⁾日本でも「国際理解」が重要な項目としてあがってくるのが1986年の臨時教育審議会の第2次答申からで、また一般的な外国への関心という傾向においても韓国と同じである。

日本と異なる外国語体験と意識

しかし韓国が日本よりもはるかに早い時期に小学校での英語教育の開始に踏み切った背景には日本とは異なる歴史体験がある。

まず見逃してはならないのは(1)韓国では母語と同程度に外国語を身につけているものが政界、経済界、教育界等の指導者層に多く存在していることである。彼らはほぼ完全にバイリンガルで、そのうちの多くが日本語の使い手である。日本語は強制されて学ばされたものであり、選択の余地はなかったわけだが、必要とあらば誰しも外国語を身につけることは可能であることを彼らは実体験している。彼らにとって外国語を使えることはそれほど特別のことではないのである。このちがいは大きいといるべきであろう。⁽⁴⁾

また(2)朝鮮戦争後の政情不安、就職難などから、韓国には留学イコール移民といった“出国熱”があつたし、いまでもこの傾向はある。日本人の短期語学留学とはちがって決意をもって国を出て、主としてアメリカ等で職を得ているといった人々が一族のなかにいるなど、出国は中国人ほどではないにしても、多くの人々にとって日本人よりもはるかに身近なこととして起こっている。

さらに日本と異なるのは(3)転職を普通のこととする韓国の求人／求職市場では語学能力（まず英語、次が日本語、最近ではこれに中国語が加わっている）が求められ、またその能力は高く評価される。どのような職につくにしろ就職に際してテ

ストされるのは語学能力のみともいわれる。

入試の改革が英語教育を変える

“受験英語”という英語学習目的の矮小化は日本でも指摘されているが、韓国では学習者ばかりでなく、教える側にも大学入試突破しか視野になく、高校での学習目標は日本よりさらに尖鋭化し、また短期化している。⁽⁵⁾

大学入学後の英語教育は専攻分野の原書を読めるようにするために講読中心の授業とするという方針があり、韓国文部省も有識者もこれを支持している。⁽⁶⁾従って listening と speaking は大学入学以前にある程度マスターしておくことが求められる。この方向に韓国の英語教育を進める一つの方法として1994年から大学入試の全国統一テストに listening が取り入れられた。全国統一テストに listening が入ってきたことが韓国の英語教育を大きく変えるきっかけとなったといってよい。listening 技能は文法、訳讀とはちがって暗記、詰め込みのいわゆる受験勉強では切り抜けられない。ある程度の時間をかけて経験を積み上げなければならない。

かくて listening と speaking 技能の習得は下の年齢に押し下げられることになった。また英語の入試問題自体も listening を加えただけでなく、短い、シンプルなセンテンスを用いて多角的に英語能力をはかるなど全体的に改良、工夫がなされている。⁽⁷⁾

次に小学校に英語教育が導入されるまでの過程と、教育方針・目標について述べてみたい。⁽⁸⁾

韓国人の外への関心については先に述べたが、この傾向が強まるほどに韓国人全体の英語コミュニケーション能力の不足が問題にされるようになった。1995年に入ると韓国の国際化に向けて次々と新しい方針が打ち出された。1995年2月に「グローバライゼーション推進委員会」が組織され、大統領にたいして21世紀に韓国が世界で主要な役割を果たすためには外国語活用能力は必須であるとの答申を行った。この答申ではとくに外国語教育の強化の必要性が強調され、小学校からの英語教育が提案された。同時に同年3月15日には韓国

文部省が全国的なカリキュラム改革を行い、この改革の中に小学校での英語教育が重要な一項目として加えられた。また5月31日には大統領諮問委員会による新教育改革の基本方針が発表されたが、⁽⁹⁾この中に外国語教育の強化策として小学校での英語教育が加えられた。韓国文部省はこれより先の1995年3月に英語カリキュラム開発のための諮問委員会を組織し、6月からパイロット・カリキュラムの作成を始めた。6月の公聴会、その後の改訂を経て1995年9月1日に小学校の英語教育カリキュラムが正式に公布された。

教育目標は次ぎの二つである。(1)日常使われる基礎英語を理解できるようにする。(2)これを表現することを教える。コミュニケーション能力をもつた言語スキルの習得をめざしたもので、従って中学英語とは異なった教授方法が用いられることになる。

まず文字の使用は制限される。6年終了までに主としてlisteningを通して覚える単語は基礎単語の500語（進度に応じてプラス300語）で、⁽¹⁰⁾3年生で100語、4年生で100語、5年生で150語、6年生で150語である。3年生と4年生ではlisteningとspeakingは遊びやゲームを通して行われる。文字は英語に慣れてきた5年生になって初めて会話の理解をより助けるという範囲内において使われる。韓国では英語以外の科目は指定された全国統一教科書が使われているが、英語の教科書だけは現在14種類ある中から各学校が自由に選択している。教科書は規格に沿って全てカセット・テープ、ビデオ・テープ、教師用マニュアルのセットになっている。⁽¹¹⁾

小学校の英語教育の実状

1997年3月、全国の17,975の3年生クラス（児童数613,032名）で週2回の英語の授業が開始された。授業を担当するのはほとんどが担任だが、英語専担の場合もあり、また実験校ではネイティヴとのティーム・ティーチングが行われている。だれが教えるかは小学校の英語教育を開始するにあたっての最大の問題の一つであった。韓国文部省は現職教員の中から英語に強いものを選んで研修を受けさせることを基本方針とした。この研修

は道、あるいは市の地方教育廳にまかされた。⁽¹²⁾忠清北道清州市の場合⁽¹³⁾研修は忠清北道教育廳所属の研修機関である「丹斎教育院」⁽¹⁴⁾で行われている。いわゆるin-service研修であるため、教師の都合に合わせて次ぎの2コースが準備されている。(1)学期中英語研修（1学期コース／2学期コース、平日の午後2時～5時、定員40名）(2)集中英語研修（夏休み／冬休みの2回、1日5時間、定員は「丹斎」の計画により異なる）。研修時間はどのコースも120時間である。全般的なカリキュラム理解の他、ネイティヴによる発話訓練を集中的に受ける。Classroom Englishとして教師が習得しなければならない表現は31項目250余にのぼる。⁽¹⁵⁾英語を専攻したものでなければ尻込みしそうであるが、1998年度新学期現在、清州市41校の国・公立小学校の3～4年生の担任教師全員が研修を修了している。60時間の研修に対して1点というポイント制度が教師の励みになっており、また意識の向上にもつながっていると清州市教育廳初等教育課金榮學課長は指摘している。持ち点の多少は将来の昇任、転任に關係してくるし、各種の賞の対象にもなっている。

ここで金課長の紹介で訪問した清州市内の小学校の英語授業参観について報告したい。

1 韓国忠清北道清州市上黨區文化洞4

清州中央初等学校（教員数 40名）

5年生特別活動英語クラス

参観日 1998年5月14日（木）

中央初等学校は植民地時代東町小学校として発足した古い学校で、1949年に現在の校名に変更した。市郊外にできた新興住宅団地に人口が移動し、いわゆるドーナツ化現象で一時は2,000名いた児童が830名（26クラス）にまで減少した。英語教育に関しては児童数が減少したことでやりやすくなかったとのことである。教室が余っているのでこれを二部屋続きのランゲジ・ラボに改造したり、また英語クラブ用の特別教室を設けたりすることも可能になった。学校は商店が密集した下町にあり、新興住宅地内の小学校とはちがって英語を解する父兄はほとんどいない。

ここは英語教育実験校で、ネイティヴの教師が

専任であり、また市から派遣されてカリフォルニア州立大学のチコ校での夏休み英語研修を受けた教師が4名いる。教師の英語能力では他校に比して別格と考えてよい。実験校であるため、先に述べた1982年から始まっている課外英語クラスが授業時間内に組み込まれている。参観した5年生の英語授業は英語クラブ教室で行われた。教室にはハングル文字ではなく、カレンダーは英語で、また壁の掲示物や後ろの黒板も英語が占めている。円形テーブルが3つ置かれていて、子供たちは3グループに分かれて座り、向き合ってやりとりをする。⁽¹⁶⁾全体のレイアウトや色彩もアメリカの小学校の教室とほとんど同じと考えてよい。他の普通教室も後ろの黒板は英語の展示物が占めており、英語が正規の授業として入ってきたことで学校全体の雰囲気がかなりちがったものになってきている。この日は

What's your hobby?

I like playing the piano.

I like playing baseball., etc.

など生徒どうしグループになって趣味を聞きあうレッスンをしていた。多目的テーブル⁽¹⁷⁾に組み込まれたコンピューターを使ってレッスンする課を大型のマルティメディア・スクリーンに呼び出し、画面で指示された上記のような表現を用いて生徒どうしがやりとりをする。この場合生徒は画面上の文字を見るではなく、繰り返し流される音を聞く。テーブルごとに使用する道具がちがっていて、あるテーブルにはセサミ・ストリートで使われるタイプのパペットがあり、あるテーブルにはマジックテープで取り外し可能な絵と取り付け用ボードが置いてある。また一つのグループは教室に3台設置されているコンピュータの画面を操作してQ/Aを行う。生徒は教師の“Let's change”的合図でテーブルを移していく。その度に大変な騒ぎになり、生徒は英語ではなく韓国語を話しているが、とにかく大きな声を出すことをねらいとしているので教師は静かにするようとの注意はしない。大きな声を出させ、リラックスさせておいて英語を発話するように乗せていく。このかたちでの学習はすでに2年目に入るため生徒は教師の英語の指示を理解し、聞き分けている。

教師の英語の発話は次ぎのようなものであった。Okay? 生徒のYes, okayの応答は自然である。

Look at me.

Now listen.

Now watch the video.

Let's change.

Everybody together.

All right, stop now.

The whole class please.

Sit down.

Yes, your turn.

教師の指示は英語で、説明の部分は韓国語だが、使い分けは自然で違和感はまったくない。生徒も自然に反応している。動きをともなうので教室内は活発になり、参観した他の授業（音楽、国語）に比べて騒々しいが、生徒の声は大きく、英語も恥ずかしがらずにはっきり聞き取れるように発話していた。発音も非常によい。こんな風にいえるようになるのかと驚くほどである。

I like playing the piano.

I like playing baseball.

のように冠詞の使い方も自然に覚えている。このクラスを担当しているのは30代前半の英語専担の女の先生で、120時間の研修とアメリカでの2ヶ月の研修を受けて、自信とやる気にあふれている印象だった。教室での指示英語も研修と実際の授業で何度も繰り返して使っているうちに意識せずに発話できるようになったとのことである。ネイティブの教師とのモデル会話は校内にあるスタジオでテレビ撮影されて、校内テレビで放映されているなど、独自の教材開発にも取り組んでいる。

2 忠清北道清州市上黨區大成洞159-26

牛岩初等学校（教員数 41名）

3年生正規授業

参観日 1998年5月14日（木）

この小学校も1964年の創立時には2,500名が在籍していたが、郊外の新興住宅地に人口が移動するに従って減少し、現在は生徒数900である。実験校ではないので、英語専担もネイティブ教師もない。120時間の英語研修を受けた教師が3年

生、4年生の担任になっている。1, 2, 5, 6年生の英語教育に関しては、特別活動クラブを運営できるほど英語能力の高い教師はないので、外部から非常勤講師を頼んで週3回、1回40分の課外授業を行っている。現在160名がこのプログラムで学んでいる。希望者はコンピューターの200名に次いで多い。課外活動で英語教育をする目的は、英語学習のチャンスがなかった5~6年生にも学習の機会を与えることにある。学校がこのような機会を設けないと親は学外の私塾に子供を通わせることになり、経済的負担が大きくなる。費用は1ヶ月15,000ウォン、3ヶ月分まとめて45,000ウォンを納入する。私塾では1ヶ月50,000~60,000ウォンが相場である。

この日参観した3年生の教室も展示物にはやはり英語が多く、英語のものはカラフルである。授業の前半は英語の歌を歌いながら輪になって回り、教師の合図(Stop)で素早く4人グループになって小さな輪を作り、入れなかつた生徒は真ん中で座る(Come here. Sit down)遊びをしていた。指示英語を理解してそれに従って動く学習である。後半はサイコロを使っての数字学習である。5人の代表を選ぶ(Who? Okay, you)。サイコロを振って出た数字を英語でいうが、まだはっきり数字を覚えていないため間違える生徒もある。教師は毎回“Okay?”と聞く。生徒“No”。正しい数を他の生徒がいう。教師“Okay?”、生徒“Yes”。これを繰り返す。教師の発話はこの他“Look at me”, “Listen”などほんのわずかだが、自信をもって発話していて、研修の成果がうかがえた。この教師もやはり30代前半の女性である。

教師と教授法と教材

両校とも英語担当教師とは少ない会話のやり取りしかなかったので、全般的な診断はできないが、韓国なまりではなく、正しい音、正しいイントネーションであるのが注意を引いた。海外研修を繰り返し受けるなど環境と機会に恵まれれば相当なレベルにまで上達する可能性を感じさせた。教授法はtotal physical responseを中心としたものである。

心配する声もあったという子供の負担云々は学校の授業に関しては杞憂だったのではないかと思われた。ただ実験校とそうでない学校との環境、条件のちがいは大きいといわねばならない。ネイティヴ教師の採用など全ての学校を実験校のレベルまで引き上げる計画は、残念ながら経済危機のためしばらくは見送られることになる。教室環境を変えることは生徒にとってはもちろんだが、教師にとっても英語の発話が自然に感じられるような教室のセッティングは重要な要素であると感じた。

各種教材に関しては、ソウルの国立教育開発研究所、あるいは忠清北道教育研究所が開発したものがどんどん配布されるので、教師が教材に困ることはない。

新興住宅地の高層アパート群のなかにある初等学校でも3クラスを参観した。この地区の父兄は概ね学歴が高く海外生活経験者も多い。バイリンガルの帰国子女も現在3名在学している。3年生の授業のレベルは大変高く(ただし文字は使われない)、教師が使うclassroom Englishも“If you know the answer, raise your hand”など進んだ表現が多かった。しかし教師の英語に関しては、高度な表現をすればするほど自然さが失われ、韓国式発音の特徴が突出してくるように思った。自信がある分気負いもあるためか、英語力のある教師ほど陥りやすい自己過信の危険性を感じた。父兄からのプレッシャーもあるのだろうが、小学校の英語教育ではこのような傾向は是非とも避けたいものである。ただし生徒の発音には問題はない。マルティメディア教材をふんだんに利用できる今日の教室では教師の発音が全てではないよい例であろう。

課題と展望

小学校での英語はまだ始まって丸一年が経過したばかりなので成果の診断はもう少し経験を積んだ後のことになるが、今は物珍しさも加わってか教室全体の雰囲気は日本の基準から見るとかなりアメリカナイズされている印象である。それをど

う考えるかも今後の課題であろう。またこれまで研修を受けたのは英語に関心があつて自ら名乗り出た教師がほとんどで（参観した5クラスとも教師は20代後半～30代前半の女性だった），この自発的学習集団の研修が一渡り終わった後に新たな問題が出てくることが予測される。現在10の国立教育大学が小学校英語コースを設けている。忠清北道地域では国立清州教育大学に英語専攻コースが設けられた。しかし英語専担教師の数を増やす計画も経済危機の影響を受けるのではないかと懸念される。韓国の義務教育年限は6年である。従ってある方針に沿って全児童に等しく英語教育をしようとしているが、義務教育期間に行わざるをえない。その点で日本とはちがいがあることを付け加えておきたい。

お世話になった国立忠北大学は全体のレベルとしては決して低くはないが、学生の英語コミュニケーション能力の方はとても高いとはいえない。道を聞いても、コピー室のルールを聞いても学生がほとんど逃げ腰になるのは日本と同じである。しかし試行錯誤はあるだろうが小学校での英語教育がこのまま進められれば一期生が大学に入る9年後にはこのキャンパスも香港の大学くらいのバイリンガルには十分なっているものと期待される。

ここには一部分しか書けなかつたが、この研究は国際交流基金のフェローシップを与えられて可能になったことを記して感謝したい。また快く受け入れて下さった忠北大学校師範大学長の陳善柱教授、清州市の教育廳とのコンタクトをはじめ、あらゆる支援を惜しまずして下さった忠北大学付設教育開発研究所所長の全淳東教授、日常生活の面でお世話になった Okhwa Lee 教授に心からお礼を申し上げたい。また忍耐強く私の通訳と翻訳に付き合ってくれた Miss Byun Joeng Min にも感謝したい。最後に忙しい時間をさいて質問に答えて下さった上に、貴重な資料の閲覧の便宜をはかって下さり、また小学校への紹介の労をとって下さった清州市教育廳初等教育課の金榮學課長には特別にここに記してお礼を申しあげたい。貴重な資料をいただきながらここに書けなかつたことが多いがまたの機会を待ちたいと思う。

注

- (1) 小池生夫、「21世紀の世界と日本の英語教育」、『英語展望』No. 103, Special Issue 1997, pp. 56～61.
- 小池生夫、「国際的視点からみたわが国の外国語教育政策の将来への示唆」、『第2回バイリンガル教育国際シンポジウム報告』pp. 29～30.
- (2) 韓国の英語教育の歴史に関しては下記参照。
權五良「韓国の英語教育と韓国式英語」、『アジアの英語』くろしお出版、1998, pp. 23～27.
Choe, Yongjae Paul, English Education in Korea : Past, Present and Future, Communicative English Education in Asian Context, Hankuk Publishing Co., 1996, pp. 69～82.
- (3) 權五良、前掲書, p. 27.
忠清北道清州教育廳、初等教育課、金榮學課長との面談（1998年5月12日、清州教育廳にて）。
- (4) この点に関しては、韓国で英語イマージョン・プログラムによる教育を実践している泳薰初等学校朴性芳校長が日本語を学んだ経験を正にイマージョン教育であったと語っている。子供のときに頭に入ったものは長い間使わなくとも見事によみがえってくるとも語っている。（1997年11月28～29日第2回バイリンガル教育国際シンポジウム、於沼津市加藤学園）
- (5) 小池生夫、「国際的視点からみたわが国の外国語教育政策の将来への示唆」、前掲報告, p. 29.
Choe, Yongjae Paul, 前掲書, p. 87.
- (6) 權五良、前掲書, pp. 28～29.
- (7) 韓国の入試問題に関しては『英語展望』No. 104, Summer, 1997, pp. 29～33に掲載された三浦愛三の「韓国および中国の全国統一テスト」参照。
- (8) 韓国文部省『英語教育政策』1997年12月, Abstract pp. 101～106.
清州教育廳金榮學初等教育課長との面談（1998年5月12日清州教育廳にて）。
- (9) 通称「531教育改革」
- (10) 忠清北道教育廳編、*Teacher's Handbook*, pp. 9～62.
- (11) 教科書に関しては準備不足、計画の不備との批判を受けぬよう検定には慎重を期し、今後も必要に応じて変更、補充は隨時行われる。前出韓国文部省『英語教育政策』1997年12月, Abstract p. 105参照。
- (12) 韩国文部省『英語教育政策』1997年12月, p. 35.
英語専担として新たに採用されたのは、1997年241名、1998年243名で、1999年に244名、2000年には347名採用の予定である。1996年に研修を受

けた教師の数は18,886名で、この研修のために政府は68億6千百万ウォン（約7億円）を地方政府に交付した。

(13)前述金榮學課長との面談（1998年5月16日清州教育廳にて）。

(14)「丹斎教育院」はコンピューター他各種の研修を企画、実施する機関で、2種免許の1種切り替えを望む教師の研修もここで行っている。

(15)前記 *Teacher's Handbook*, pp. 65~76. Hello, everyone/Good morningなどの挨拶, Go, Come, Stopなどの簡単な指示やGood, Well done, That's itなどのほめ言葉／承認から Make a note of this somewhere in your bookなどかなり進んだ表現もある。

(16)Song Jeong-mee, A Study of Syllabus and Course Design Focused on Content-based English Instruction in the Korean Elementary School, August, 1997, 国立韓国教育大学, 博士論文 p. 150 & 154.

韓国のオープン・システムは黒板の前に教師がいて教卓があり、生徒が教師と向き合う従来型の教室を廃して教室内部をフリースペースにすることも含めている。進度の同じ生徒をグループにして指導するところに韓国のオープン・システムのねらいがある。日本のように教室と教室および廊下との壁を取り払う場合もある。

(17)多目的テーブル

1995年5月31日から始まった教育改革で開かれた教育、学習者中心の教育という方針が打ち出された。多目的テーブルはその実践をめざして教室に導入された。教育内容の多様化に合わせたメディアの活用を中心としたもので、教卓が教室から消えて、代わりにコンピューター、ビデオデッキ、OHPが組み込まれたテーブルが設置された。これが大型のマルティメディア・スクリーンのテレビにつながっている。とくに英語教育を意識したものではなかったが、英語教育に大いに活用されている。1995年に1~2年生の教室から始めて3年かかりで1997年には清州全市の小学校の全教室に設置された。コンピューター操作を含む多目的テーブルの使い方については全教員が15時間（基礎）~30時間の講習を受けた。（前述金榮學課長との面談1998年5月16日清州教育廳にて）。

（まつばら まさこ／千葉敬愛短期大学）

(p. 13より続く)

教室で英語を学ぶ学習者ことで、日本人学習者がその典型例である。彼らは教室以外の日常生活においてはほとんど英語を必要としていない。

2. それぞれの質問に対する回答の実数、割合、追加質問への回答は以下の通りである。

質問1：あなたは昨日一日の生活で「英語」を使いましたか？

はい 6人 (6.38%) いいえ 88人 (93.62%)
なお、「はい」と答えた者6人全員が「英語の授業の予習」と回答した。

質問2：あなたは日常生活で英語が自由に使えない困ることはありますか？

はい 14人 (14.89%) いいえ 80人 (85.11%)
なお、「はい」と答えた者14人の「どんな時か？」という質問に対する答えは以下の通りであった。

- (1) 道で外国人の人と話をする時= 6人
- (2) 英字新聞を読む時= 2人
- (3) 英語の本を読む時= 1人
- (4) 大学の英語の授業を受ける時= 1人
- (5) 英会話学校の授業を受ける時= 1人
- (6) インターネットを使う時= 1人
- (7) コンピューターを使う時= 1人
- (8) 無回答= 1人

質問3：英語を母語とする友人は何人いますか？

0人→83人 (88.30%), 1人→7人 (7.45%) 2人→3人 (3.20%), 3人以上→2人 (2.13%)

なお、友達があると回答した12人の学生に与えられた「どのような友達か」という問い合わせに対しては、全員が留学生の友達と答え、「その友達との会話は主に何語で行われているのか」という問い合わせに対しては全員が「日本語」と回答した。

（とみた ゆういち／福島大学）

小学校への英語導入に応える教員研修のあり方

木村松雄

1. 英語教育の目的

国際化の中にあって、我が国の学校教育における英語教育の目的は、英語を手段として用いたコミュニケーション能力（文法能力、社会言語学的能力、談話能力、方略能力が相互補完的に関連機能する統合能力）の育成及び、異文化理解（異なる文化を持った人達の生活習慣や対人関係の理解）が中心となっている。またそのような能力と広く深い視野を備えたこれからのあるべき人間像のひとつのモデルとして、「主体的な自己学習力に加え、自分で問題を発見し、学習構想を練り、意欲を持って学習を進め、その結果を自分で評価し、それまでの自分を越えて、新しい自己へと自らを変えていく力」、即ち、「自己教育力」を備えた人間像があげられている。6月22日に公表された教育課程審議会の「審議のまとめ」は「ゆとりの中で生きる力をはぐくむ」との方針のもと減量化と弾力化を謳いながら、特に中学校における選択の幅を拡大し、生徒自らが課題を見つけ学び方を身につけることを奨励する一方、中学校、高校では「外国語」の選択扱いを改め、必修にし、中学校では英語を原則にするという。さらにこれまで以上に実践的コミュニケーション能力の育成を図るために、実際の使用場面に即した指導に重点を置き、特に中学校では聞くこと、話すことの指導を中心にし、高校では、音声によるコミュニケーション活動を重点的に行う「オーラルコミュニケーションⅠ」、総合的なコミュニケーション活動を行う「英語Ⅰ」のいずれかを履修することになるという。現行指導要領の理念をさらに具現化し強化するものと解釈できる。よって、英語科として

の今後の課題は、(1)ことばの、機能面、構造面、社会文化面、さらに技能習得と技能使用の統合を目標とする経験面の各要素をいかに現実の生きた問題として関連させていくかということと、(2)外国語習得という問題を学習者の立場に立った、小一中一高を一貫した長期的視野で見守り、自己教育力に繋がる彼らの自律的学習力を育てながら、適切な指導が教育環境の整備改善を含めながら縦断的かつ横断的に行えるかという2点に集約されよう。小学校における英語教育、とりわけ子供に直接的な影響を与える教員の養成と研修を考える際にもこの二つの大きな命題にいかに応え得るかを常に意識しなければならないと思う。

2. 初等英語教育実施に係わる諸課題

公立小学校への英語教育導入に関してこれまで指摘されてきた問題点を整理するとおよそ以下のようになろう。(1)国際理解教育とするのか外国語教育とするのか。(2)仮に外国語教育として導入した場合、専科の指導形態を探らない初等教育段階における当該教科担当教員の養成はどのようにして行うのか。韓国の場合、1997年実施に際し、小学校における英語教育必修化のためには現職小学校教員に120時間程度の集中訓練を施したと聞くが我が国の場合、果たしてそこまでやる意志と計画はあるのか。(3)仮に国際理解教育として導入した場合、それは他教科の学習内容を包含する言わば合科的な内容で構成される外国語教育になるはずであるが、ゆとりの教育を目指した完全週5日制実施を2002年に控え、1週当たりの授業時間数や他教科との兼ね合いはどのようにするのか。新

たなる合科制教育の枠組みの準備（環境教育、情報教育、国際教育等各観点からのクロスカリキュラム研究開発等）はできているのか。そしてその中で英語はどのような機能と役割を果たすべきなのか。(4)中等教育段階における外国語が現在法的には選択科目であり、これにより小学校における外国語も選択教科にならざるを得ない。なぜなら本来小学校には選択教科は設置されていないからである。しかし今回の教育審議会の審議のまとめ（要旨）には、外国語は中学校、高校では選択扱いを改め必修にするとある。このことは近い将来小学校における外国語（英語）教育も必修科目になる可能性を暗示しているのであろうか。仮にもしそのような長期構想があるのなら、初等英語教育プロパーとしての体系的な教員養成プログラムが今後必要になってくる訳で、このことは教科教育法全体の枠組みの見直しを意味することとなる。(5)小学校から外国語（英語）が開始された場合、中学、高校の教育課程はその連続性においてどのようなものになるのか。即ち、どこから、何を、どのように、そしてどこまで教えればよいのであろうか。(6)教育を取り巻く社会の変化と学びから逃避する学習者の変容に対して、いかにして再び学校が学ぶことの意味、目的を提供できるか等である。本来これらの問題をひとつひとつ解決していかなければ完全実施は難しいと言わざるを得ないが、すでに地方自治体によっては試験的に当該小学校の全てになにがしかの形態・内容で外国語（英語）教育の導入を始めているという情報もあることから、恐らくは、条件整備を含めた実施を巡る賛否両論の議論の枠を越えて、実践的な方法論を含めた成果に関する報告がこの後全国の研究校から発せられるであろう。最大のポイントは専科としての外国語教育として行うのか、他教科の学習内容を包含する合科制教育の枠組みのひとつとしての国際理解教育の一環として行うのかであり、これによって教員養成のあり方もまたその方向性も変わることになるが、本稿では専科（必修）か非専科（選択）かの別は問わず、基本的に初等英語教育に従事するこれからの英語教師のあるべき姿を念頭に置きつつ以下論を進めたい。

3. 言語学習ストラテジー調査からの示唆

青山学院大学文学部英米文学科2年生313名を対象にして行った言語学習ストラテジー及び英語力の研究調査（1996年度）の結果では、被験者を「帰国生」「海外生活体験者」「一般学生」に分けた場合、用いる学習ストラテジーの質と量の両面において、またTOEFL型の国際版テストの結果において、「帰国」>「海外」>「一般」の明らかな傾向差が検出され、ストラテジーの使用量がテストの得点（学力）に影響を与えていることが判明した。さらにその定義が、「新学力観」の「自己教育力」の定義と酷似している「メタ認知ストラテジー」の使用に関して、「帰国」>「海外」>「一般」の明らかな傾向差が検出された。また1997年に学院内で実施した同言語学習ストラテジー調査の結果においては、初等部から英語教育を一貫して受けてきた生徒は特に、「学習者同士が協力する、文化を理解する力を高める、他の人々の感情を知る。」等のために使用する社会的ストラテジーの使用率が他の群よりも高いことが判明している。6種類のカテゴリーに統括される多彩な学習ストラテジーを駆使し課題解決を図るSL（Successful Learner）は、正しく自己を最も適した方法で教育できる「自己教育力」を備えた学習者と解釈できよう。初等英語教育から始まる一貫性のある新たな英語教育を考える際、メタ認知ストラテジーの育成が大きな鍵となろう。

4. 指導原理（具体的指導法に見る 教師の役割、求められる素養）

D. Scott Enright (1991) は ESL 生徒への指導法の基準として、7つの項目を設定しているが本稿では日本の教育事情に鑑み補足を加えながら紹介したい。初等英語教育を実践するこれからの教師には特に必要な事柄と考えられる。

(1) Collaboration：指導は生徒が生徒同士、教師、家族、社会に作用し働きかけられるよう様々な機会を保証すべきである。教師から生徒への一方向型活動ではなく、教師と生徒が相互に伝達しあいながら課題解決を果たす双方向型活動を行うべき

である。

(2) Purpose : 指導は可能な限り実際の発話を想定した真性 (authenticity) の高い目標を設定し活動を通じた指導を行うべきである。 (i) share discourse : コミュニケーションを目的とするもの (ゲーム, スキット), (ii) fun discourse : 楽しむためのもの (歌, なぞなぞ), (iii) fact discourse : 知識概念を得るもの (リサーチプロジェクト), (iv) thought discourse : アイディア, 経験を得るためのもの (詩を書く等)。 ALTとのチームティーチングの推奨, 情報教育 (コンピューター) との連携。

(3) Student Interest : 指導は、生徒の関心を促進したまゝ関心に沿うものであるべきである。これは教師の指導目標を変えることではなく、教室を生徒に委ねてしまうことでもない。生徒の関心と目的を設定するカリキュラムのトピックと目標に統合することである。 needs analysis の定期的施行と活用。

(4) Previous Experience : 指導は生徒の経験したものを中心に行なうべきである。 (i) 新しい概念や題材を生徒の生き立ち (経験) に結びつける。 (ii) 生徒の知識と経験を直接カリキュラムに結びつける。 (iii) 生徒が L1 (日本語) の友人ととのコミュニケーションで用いる聞き話すための技能のみならず、読み書きための技能の使用を ESL のカリキュラムに生かす。学習者主導のカリキュラム開発。

(5) Support : 指導は、生徒が気持ちよく活動に参加できるよう行い、また間違いを気にしないで発話できる教室の環境作りが重要となる。 ESL の教室は挑戦の機会であると共に、間違いを恐れず英語で聞き、話し、読み、書くという活動の場でなくてはならない。しっかり認め褒めること、関心、意欲態度形成の重視。

(6) Variety : 指導は単なる知識の伝授にならぬよう様々な学習活動をとおして行うべきである。教室内外だけでなく日常生活においても英語を使用することを推奨すべきである。こうすることで個々の生徒の目的、関心に応ずることができる。多面的アプローチの推奨、教育機器との連携。

(7) Integration : 上記(1)から(6)の各項目は独立し

て機能するものではなく、相互補完的に関連機能して初めて効果を發揮するものである。よって教室における指導は、個々の項目の理念が具現化されるよう、考え得る可能な限りの方法手段を用いるべきである。現代の教育学においては教育は意図的な営みの上に成り立つものというのが大方の解釈ではある。計画は絶対に必要である。しかし過度の意図性は画一的な教授法への依存度を高め、教師の創造力を奪い、結果としては本来の教育理念のみならず個々の学習者の要求に応えられない内容の授業に終始してしまう危険性がある。中高大の英語教育の下に初等英語教育を付け足すといった発想ではなく、初等英語教育から始まる新たな英語教育を展望するところから、過去の成果を参考にしながらも、やはり自らの意思と哲学をもって事に処することが生徒にとっても最終的には教師にとっても望ましい結果を導くのではないであろうか。

5. 公的研修の機能と役割

H. H. Stern (1983) は、Level 1: Foundations, Level 2: Interlevel, Level 3: Practice の 3段階の階層からなる言語教育モデルを提示している。Level 1 は言語教育史、社会学・社会言語学・(文化) 人類学、心理学・心理言語学、教育理論といった抽象的かつ包括的な理論的レベルを指す。一方では言語教育にとっては関連諸科学の領域となり、各理論が取捨選択され、あるいは領域の異なるものが組み合わされて、Level 2 即ち言語教育学ないしは応用言語学の理論の構築に様々なものを提供する。Level 2 では、言語教育の基本概念として、以下の 4つの概念を設定している：言語とは何か、学習とは何か、教授とは何か、教育の行われる社会的背景はいかなるものか。これら 4つの概念について、人それぞれ考えが異なり、やがて schools (学派) が生まれ、多彩な言語教育学の理論がこの Level 2 で開発されていくわけである。Oral Approach/Audiolingual Approach は Level 1 の行動主義心理学のいわゆる S-R 理論とかつてのアメリカ構造主義言語学の言語観が組み合わさって、この Level 2 で言語

教育学として提唱されたと解釈できる。また必要に応じて、4つの概念を考える他に、どのような言語調査・研究を行うべきかを検討するのもこのLevel 2である。しかし、Level 2の固有の機能と役割は本来、英語教育の実践レベル、Level 3に実践のための学問的基礎として、言語教育学の研究成果である種々の理論を提供することである。Level 3には2つの大きな枠組みが設定されている。MethodologyとOrganizationである。Methodologyは、教授と学習を行う際に必要となる実践的概念を扱う領域で、教授学あるいは教授方法論の対象となるところである。当然のことながら、教師と学習者の具体的行動目標、教授学習内容、指導手順、教材・教具、評価等、教授が行われる具体的な総体を示し、いわゆる授業研究の対象となるところである。そしてOrganizationは、これら言語の教授あるいは学習の機会を提供する種々の制度的なものを扱う領域で、教育の計画と管理運営、義務教育、高等教育、さらには実践をとおした教師教育を対象とする。よって公的研修を企画し提供する各地方自治体の教育研究所が扱うべき様々な課題はこのLevel 3に集約されることになる。またLevel 3において忘れてならないのは教師の存在で、最も深い関わりあるいはある。教師はLevel 3の実践と関わる研究をしながら、教室で実践に当たるわけである。よって教師の意識がこのLevel 3に集中するのは自然ではあるが、かかる時代における問題や課題を同一次元で単独で解決することは不可能に近い。個人的な指導方法論だけではもはや教室は機能しない時代に入っているのである。このような時にこそLevel 2の主要な4つの概念（言語、学習、教授、社会的背景に関する命題）に対する明確な認識を教師及び教師集団が持ち、各自がそれぞれ置かれている授業実践の現実を一方において見据えながら、最終的には自分達の外国語教育に対する哲学を持つことができるよう、各教育センターはまさしく活動の中心となりその機能と役割を存分に發揮することが望まれる。センターが中心となるこの営みは成熟しなお成長しつつある個人を越えた教師集団によって初めて結実を見るものであることを忘れてはならない。初等英語教育から

始まる小一中一高を一貫した新たな英語教育を展望し推進していくのであるならば横軸の強化のみならず、小一中一高を繋げる縦軸の強化を図り、これによって形成される座標軸の中でこれまでに述べた各レベルの機能と役割、特にLevel 1とLevel 3との仲立ちを図るLevel 2の固有の機能と役割に着目し、ここに一貫制英語教育に関わる研究テーマを設定し実践研究を行うことが肝要となろう。また各教育センターが相互に情報交換をし共同で研究を推進しその成果をインターネットを通じて公開するようなシステムの構築を期待したい。

6. 自己を啓発する個人研修の方法

おわりに小学校から始まる英語教育を目前に控えた今教師が個人レベルで行える研修方法を具体的に挙げる。参考にして頂ければ幸いである。

- (1)国内外の研究会・学会に所属し研究発表する。
- (2)関連分野の専門誌を定期購読する。投稿する。
- (3)ESL/EFLの情報機関の mailing listへの登録。
- (4)国内外の実践的ワークショップへ参加する。
- (5)小一中一高間に研究会を組織し活動する。
- (6)実践経験を持つ私立小学校との連携を図る。
- (7)定期的に自分の授業を録画し分析する。
- (8)教育センターのプログラムに積極的に参加する。
- (9)夜間／昼夜開講制の大学院に在籍する。
- (10)海外の大学院のインターネット通信教育へ参加する。

参考文献

- 木村・齊藤・遠藤 1995. 「大学教養課程に於ける英語学力と外国語学習ストラテジーの継年的研究(I)」『青山学院大学文学部紀要第37号』 pp. 161-179.
- 木村・齊藤・遠藤 1996. 「大学教養課程に於ける英語学力と外国語学習ストラテジーの継年的研究(II)」『青山学院大学文学部紀要第38号』 pp. 73-96.
- 木村・齊藤・遠藤 1997. 「SILL を用いた外国語学習方略の研究」『青山学院大学文学部紀要第39号』 pp. 103-128.
- Oxford, R. 1989. *Language Learning strategies : What Every Teacher Should Know*. Newbury (p. 50へ続く)

(p. 7から続く)

二つ目は失敗して元に戻る。そこまでいかなくとも、先ほど言いました横並び意識ということで、真似をし合っているうちに結局は画一的なものになりはしないかという危惧はある。

第三は、ねらいが生かされて育ち、定着する。そのためには、先生方は積極的に取り組み、自分たちはこういう工夫をしましたと実践を発表し合い、情報交換と具体的実践の積み重ねで自分たちの身の丈に合った新しい教育が出来てくることを期待しています。

大久保 率直に言って、私も小学校の教科に英語をという趨勢があることを否定し切れないと感じています。ただし私の願いとしましては、将来もしそうなると仮定してですが、教科全体の再編

成を検討してもらいたいと考えています。教科の構成は現在のままでよいか。そして、外国語という言語学習、私はそうとらえていますが、言語学習の一つの部分である外国語を取り入れる場合、言語学習の母体となる日本語学習、国語科の学習内容がこれでいいのかという検討、トータルな言語学習を考えなければならないと思います。

田中 それは大賛成です。それから理念的なものとしては、日本の社会は多様性を受け入れる意識構造がもっと育たないといけない。そうしないと、本当の意味でのグローバル化した世界の中で、様々な人たちと対等の立場で理解し合い、生きていいくことは出来ない。そのためにも新しい教育の可能性に期待したいと思います。

(文責編集部)

英語展望 パックナンバー案内

No. 104 (1997) 特集：入試と英語－教育改革の視点と方法

大学入試と英語教育をめぐる対話 國弘正雄／入試と英語教育－豊かな外国語教育をめざして 田村哲夫／入試と英語教育－学校英語の視点から 田辺洋二／変わりゆく入試英語と高校での対応 片山七三雄、大谷道子、金谷憲／高校入試ヒアリングテスト 山本新治／韓国及び中国の全国統一テスト 三浦愛三／コミュニケーション能力の測定と評価 中村優治／中学・高校の定期テスト 根岸雅史／英語基礎力定着テストの考え方 金谷憲／英語能力テストの総合比較－英検、TOEFL, IELTS, TOEIC 石川祥一／能力に応じた言語テストの可能性 大友賢二

No. 103 (1997) ELEC 創立40周年記念号

特集：英語教育の新時代

これでいいのか日本人の英語 小林陽太郎、野中ともよ、グレゴリー・クラーク、小池生夫／New Role for Teachers to Enhance English Education in Japan 和田稔、Charles M. Browne／言語研究と外国語教授法 田中春美／英語教科書の未来像 小泉仁／21世紀の世界と日本の英語教育 小池生夫／英語教育の飛躍に向けて 平田和人、リチャード・スミス、金谷憲
ELECと英語教育の40年 加藤幹雄／下村勇三郎／大友賢二 英学の底流と戦後日本の国際交流－ELECをめぐる国際派の群像 國弘正雄／アメリカ文化と英語

教育－戦後英語教育の総括と展望 田崎清忠／ELEC Past and Present 清水護／ELECの歩み－写真と年表

No. 102 (1996) 特集：マルチメディア

マルチメディアの発展と英語教育の可能性 金田正也／急速に進む学校でのマルチメディア活用 佐藤勉／インターネット・ツールとしての英語 阿部一／マルチメディア学習環境における英語授業 見上晃／世界をつなぐ英語教室 朝尾幸次郎／パソコン・ライティング 静哲人／すぐに使えるソフト・CD-ROM 情報 菅野晃／英語教育におけるマルチメディア導入の基礎 山内豊

No. 101 (1995) 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 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／Communication Strategy V. E. Johnson／あたらしい教科書像 小泉仁
伊藤健三教授と戦後英語教育 清水護、太田朗、牧野勤、下村勇三郎、隈部直光、佐々木輝雄

*各定価650円（本体619円）

財団法人英語教育協議会（ELEC）

Tel. 03-3219-5221

The Role of Comprehension Monitoring in EFL Reading : Research and Practical Considerations

Midori MINEISHI

Current L2 reading research suggests that comprehension monitoring plays a crucial role in successful reading. However, its importance is not yet fully recognized in the present EFL teaching context in Japan. This paper reports on a study which compared the differences in comprehension-monitoring processes used between skilled and less skilled Japanese university freshmen when they read an expository text in English. Twenty-two university students (11 skilled and 11 less skilled readers) participated in the study. Concurrent and retrospective verbal-report data were collected from the participants through think-aloud procedures and interviews. The monitoring processes were examined with regard to a vocabulary problem, using the analytic method developed by Block (1992). The results showed that skilled readers were more aware of their failure to understand the text and took more strategic action when some confusion occurred, identifying the source of confusion, while less skilled readers usually failed even to recognize that there was a problem. Based on the findings, instructional implications are discussed.

1. Introduction

Comprehension monitoring, mechanisms that help readers judge whether they have understood what they have read and decide whether to take corrective action, is considered a kind of metacognition in a number of research studies. First of all, let us review the concept of metacognition. As Casanave (1988) notes:

The understanding that we possess about our own knowledge has been referred to since the late 1970s as metacognition—a term that is now common parlance in spite of the confusion and vagueness still surrounding it and the other “metas”. Admitting that it is a “fuzzy” concept, Flavell (1981) defines metacognition as “knowledge or cognition that takes as its object or regulates any aspect of cognitive endeavor” (p. 37). This definition, though clumsy, is intended to refer to cognition about cognition. . . . In this article, then, metacognition refers to knowledge about our own thinking and learning (pp. 287-288).

Given the above descriptions of metacognition, in this paper, comprehension monitoring is defined, based on Block (1992), Casanave (1988) and Pressley & Afflerbach (1995), as the ongoing activity of evaluating and regulating one's understanding of written (or spoken) text, which is one aspect of the metacognitive process and is particularly important when some triggering event occurs, for example some confusion or failure to comprehend. In the following paragraph, the importance of comprehension monitoring in second language reading is surveyed in accordance with the existing literature.

Casanave (1988) was one of the first to notice the critical role which comprehension monitoring

plays in second and foreign language reading. She states that comprehension monitoring constitutes a cluster of essential skills that underlie successful reading, but that it has tended to be neglected in favor of a schema-theoretic view of reading that focuses primarily on a text's content and form. Block (1992) investigated comprehension monitoring to see how it operated for L1 and L2 readers. According to her, most of the research involving comprehension monitoring is of particular importance for L2 readers. L2 readers can be expected to encounter more unfamiliar language and culture references while reading authentic or unadapted texts than L1 readers would. They, therefore, may have to "repair" more gaps in their understanding than L1 readers. Pressley & Afflerbach (1995) also emphasize the importance of comprehension monitoring in reading. They claim that one of the main reasons that less skilled readers can not use reading strategies effectively is that they often fail to monitor comprehension appropriately. Pressley & Afflerbach propose a model of constructively responsive reading, based on the ideas of traditional constructivist theorists, such as Piaget, Vygotsky, and Bruner, who have thought about the constructive nature of education and reading in the light of modern research data. Pressley & Afflerbach write that expert readers have self-monitoring competencies, which enable them to know when they know and when they do not know and to monitor construction and response in terms of particular goals that are cognitive and social.

Although the above descriptions of comprehension monitoring attest to the importance of investigating self-monitoring processes in detail, there have been very few studies conducted on readers' comprehension-monitoring processes, regardless of L1 or L2. In addition, the critical role of comprehension monitoring is not yet fully recognized in EFL classrooms in Japan. The following study aimed at tracking EFL readers' comprehension-monitoring processes closely using Block (1992) as a guide.

2. Method

(1) Research Questions

The present study focused on the differences of comprehension monitoring (e.g. types of strategies and frequency of use) between skilled and less skilled EFL readers. Two research questions were raised: [1] Are there any differences in comprehension-monitoring processes between skilled and less skilled EFL readers? [2] If there are any differences observed between these two samples, what are the differences?

(2) Participants

291 (m=186, f=105) Japanese university freshmen from 6 different departments (humanities, education, economics, science, engineering, medical science) were given three types of language tests (vocabulary, grammar, reading comprehension) during English classes in June 1996. The tests were as described in Mineishi (1997). Returnees and foreign students were excluded. All the 291 students had at least 6 years of English education before admission to the university. The vocabulary test was developed based on Nation (1990). The grammar and reading comprehension tests were based on TOEFL section 2 and section 3, respectively. Using the following procedures, 33 skilled and 24 less skilled readers with almost the same level of vocabulary and grammar knowledge were identified. [1] Learners scoring 29-42 ($\text{mean} \pm 0.8 SD$) in the vocabulary test (max.=60, mean=

35.41 , $SD = 8.55$) were classified as readers with an intermediate level of vocabulary knowledge. [2] Learners scoring 7–9 (mean $\pm 0.8 SD$) in the grammar test (max. = 15, mean = 8.33, $SD = 1.99$) were classified as readers with an intermediate level of grammar knowledge. [3] Based on the results of [1] and [2], 88 learners were selected as readers with the same level of vocabulary and grammar knowledge. The mean and SD of the reading comprehension test of the 88 learners were calculated, and among these 88 learners, 33 learners scoring 18 or above in the reading comprehension test were defined as skilled readers, 31 learners scoring 15–17 as intermediate and 24 learners scoring 14 or below as less skilled readers.

Table 1 shows the results of the reading comprehension test for these learners ($F(2,85) = 182.66$, $p < .001$). Among these students, 22 voluntarily participated in the present study in July 1996.

Table 1. Results of the Reading Comprehension Test for 88 Readers

	N	M (mean)	SD
Readers on the same vocab. & grammar level	88	16.65	3.89
Skilled readers	33	20.58	1.84
Intermediate readers	31	16.23	0.83
Less skilled readers	24	11.79	2.22

(3) Texts

Since the participants of this study were university students fresh from high school, the material for the experiment was chosen from items of previous university entrance examinations from the reading ease and familiarity point of view. A 207-word passage was selected as reading material for the study (Flesch Reading Ease = 61, Flesch-Kincaid Grade Level = 12; see Table 2).

Table 2. The “Dream” Text with Sentences Numbered (from Kyoikusha 1988)

The child who has had a vivid dream of being bitten by a dog will be afraid of dogs the rest of the day—the dream stands for reality [1]. If he dreams of his mother as an avenging witch, he will be suspicious even of his mother’s affectionate advances during the day, lest, in the story of Red Riding Hood, the kindly mother turn out to be a devouring wolf [2]. Who of us can say that we have not been affected by some depressing dream, which has left a marked effect on the life of the day [3]? Such dreams cast their shadows upon the whole day [4]. A humiliating dream will make us subdued through the day; terrifying nightmares will make us apprehensive, whereas a frustrating dream will have the effect of making us irritable all morning [5]. But dreams also have a positive effect on our lives so that the aggressive dream of the timid man in which he stands up against his superiors will cause him to be more assertive, and dreams of success will cheer us up all day [6]. We cannot therefore afford to ignore dreams, for however much we may scoff them as nonsense, they have an undoubtedly influence upon our daily life [7].

(4) Identification of Unfamiliar Words

To capture as precisely as possible the traces of metacognitive processing that actually took place, the words in the passage which were likely to cause some failure to understand the text were

identified before the protocol analysis. The participants were told to underline the words whose meaning they felt that they did not know the first time they looked at the text.

(5) Protocol Analysis

Protocol analysis was used as the investigative tool in this study. The participants were asked to translate the text into Japanese while “thinking aloud” in Japanese. All of their verbalizations were recorded on audio tape and later transcribed, checked for accuracy and analyzed by the researcher. The participants were given a short training session before the translation task to gain familiarity with the think-aloud procedures. All the directions during the training session and the actual translation task were given in Japanese. During the actual task, the researcher was present but kept silence except for encouraging the participants to continue talking if they fell silent.

(6) Interview

After they read the text, the participants were asked to give an outline of the text and guess the meaning of the words which they had underlined. They were also asked to state their impression of reading an English text while thinking aloud.

(7) Data Analysis

The data were analyzed mainly descriptively, following the analytic method used by Block (1992) which defines three phases and six specific steps: evaluation phase (problem recognition and problem source identification), action phase (strategic plan and action/solution attempt), and checking phase (check and revision). According to Block (1992), when readers evaluate comprehension, they recognize that they are having trouble understanding the sentence either explicitly by making a statement (problem recognition) or implicitly by some action. Some readers also explicitly identify the precise source of their confusion or problem (source identification). The action phase has two potential parts: strategic plan statement (or report), in which readers report the strategy they use or will be using; and action/solution, in which readers attempt to solve that problem. The checking phase involves checking the result of the action, revising the initial hypothesis where necessary, and providing an appropriate strategy or actual solution. The present study categorized comprehension-monitoring processes according to these three phases and six steps. Linguistic processing of skilled and less skilled EFL readers was examined focusing on one lexical problem, “Red Riding Hood” in the second sentence of the text. It provided an ideal example for the analysis, since all the participants had indicated that they did not know the lexical item “Red Riding Hood” in the sentence by underlining it before the protocol analysis.

3. Results

Table 3 summarizes the participants’ score on the reading comprehension test, time required for think-aloud (TA) procedures, percentages of the underlined words in the text before reading the text, and percentages of correct guesses for the underlined lexical items after reading the text. There was no significant difference observed in the percentage means of underlined lexical items between skilled and less skilled readers ($t(20)=0.07$, *n.s.*). However, the difference in percentage means of correct answers for the underlined words after the think-aloud procedures was significant between the two samples of the readers ($t(20)=5.67$, $p<.001$).

Table 3. Data on the Participants' Performances

Participants	Test score	TA time required	Underlined words(%)	Correct guess(%)
Skilled readers				
A (m)	22	29'10"	6.76	57.14
B (m)	21	24'40"	7.73	87.50
C (m)	22	26'15"	6.76	78.57
D (f)	21	22'30"	9.66	40.00
E (F)	23	16'50"	11.11	43.48
F (m)	25	21'20"	5.31	72.73
G (m)	22	18'30"	10.63	81.82
H (f)	23	11'50"	9.66	45.00
I (m)	21	10'20"	8.21	52.94
J (f)	23	29'00"	9.66	70.00
K (m)	24	39'50"	11.11	52.17
Less skilled readers				
L (m)	8	18'05"	9.18	15.79
M (f)	9	14'00"	11.11	8.69
N (f)	12	12'10"	14.01	10.34
O (m)	12	13'50"	9.18	5.26
P (m)	8	18'10"	5.80	0
Q (f)	11	20'30"	5.80	33.33
R (f)	13	15'40"	9.18	15.79
S (f)	12	19'50"	8.70	44.44
T (f)	12	11'05"	13.53	7.69
U (m)	12	16'50"	8.70	22.22
V (m)	13	9'35"	3.38	57.14

m=male participant, f=female participant

Table 4 summarizes the responses of skilled and less skilled readers in solving the vocabulary problem. Table 5 illustrates each step in comprehension monitoring, providing actual responses of the readers.

Table 4. Steps in Monitoring a Lexical Problem

Steps	Skilled readers (<i>N</i> =11)		Less skilled readers (<i>N</i> =11)	
	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
Evaluation				
Recognize problem	90.91	10	18.19	2
Identify source	90.91	10	18.19	2
Action				
Plan	90.91	10	18.19	2
Act	81.82	9	18.19	2
Check				
Check solution	27.27	3	0	0
Revise solution	0	0	0	0

Table 5. Examples of Each Step of Comprehension Monitoring

Evaluation (Recognize problem and identify source)

[PROBLEM RECOGNITION] *I don't know* [SOURCE IDENTIFICATION] *what Red Riding Hood is.*
[SOURCE IDENTIFICATION] As in the story of Red Riding Hood, [PROBLEM RECOGNITION] *what's this?*

Action (plan and act)

[PLAN] *I see Red Riding Hood and then there is a word wolf.* [ACT] *I guess the words red and wolf mean Red Riding Hood.*

[PLAN] *The story of..., this is the title of a book.* [ACT] *O. K., I will skip this word.*

Check (Check solution and revise solution)

[CHECK] *Well, hood means the hood of a little girl.* *Yes, the sentence says that it is about a story, so my guess is probably correct.*

NOTE: Italics indicate words that the participants spoke in Japanese but that the researcher has translated here for readers' convenience; Roman types indicate words that the participants spoke in English.

4. Discussion

Findings from the study indicated that there were differences in comprehension-monitoring processes between skilled and less skilled EFL readers and that differences found in previous studies were also salient in the present study.

All the skilled readers except one identified the word "Red Riding Hood" as an unfamiliar lexical item in their think-aloud procedures. Thus, most skilled readers recognized that a problem existed and realized its source. Only two less skilled readers commented on this unfamiliar word (Participant S and Participant V). They were also rather strategic compared with the other less skilled readers. Skilled readers tried to solve the vocabulary problems more positively, verbalizing their plan and action to overcome the confusion. Less skilled readers often failed even to recognize that there was a problem. In general, skilled readers guessed the meaning of unfamiliar words of the text significantly more successfully than less skilled readers, although it is considered that the two samples of readers were originally on the same level of vocabulary knowledge.

The two samples also differed in how they interacted with the text. When encountering vocabulary problems, skilled readers tried to grasp the meaning by actively interacting with the text, resorting to multiple strategy use, while less skilled readers rarely interacted positively with the text. Generally, it took longer for skilled readers to complete the reading task.

Although all the skilled readers tried to pronounce the word "Red Riding Hood" and most of them correctly pronounced the word, less skilled readers rarely tried to pronounce the word, and if they did, very few of them pronounced the word correctly. There have been a number of studies discussing the relationship between reading ability and phonological processing (e. g. Perfetti 1995). This discussion is beyond the scope of the present investigation. But clearly research should be continued into the relationship between reading ability and phonological processing.

Most readers, both skilled and less skilled alike, never checked their solutions during the monitoring processes. More exhaustive research will be necessary in order to find out whether the checking solution step plays an important role in comprehension monitoring and overall reading

comprehension, and if so, to investigate how to help learners to take that step during reading.

When the participants were asked to summarize the text after reading it, all the skilled readers tried to give as precise an outline of the text as possible, prioritizing the information, while less skilled readers could not take a balanced view of the whole text and often only translated a few passages into Japanese. As to the participants' impression after taking part in the think-aloud procedures, most of the participants expressed a positive attitude toward the experiment stating that it helped them pay attention to their own reading processes.

5. Conclusion

In this paper, comprehension-monitoring processes of EFL readers were examined using participants' concurrent and retrospective verbal report data collected through protocol analysis and interviews. Two research questions were raised concerning the differences in the use of comprehension-monitoring processes between skilled and less skilled readers. Differences did exist between skilled and less skilled readers. The results of the study revealed that skilled readers successfully took each step of the comprehension-monitoring processes described in Block (1992) in order to understand the meaning of unfamiliar words and the content of the text, while less skilled readers rarely used the processes and if they ever used them, they usually failed to understand the meaning of the words, and their text comprehension was also incomplete.

Instruction in comprehension monitoring is considered to be particularly important in EFL reading programs both for improvement in reading skills and for vocabulary acquisition. How it should be taught in the classroom and in what way it should be embedded in general reading programs must be closely examined before actual program implementation. Casanave (1988) proposes three kinds of training for comprehension monitoring: a question technique for introducing students to the notion of comprehension monitoring, reciprocal teaching, and instruction in think-aloud techniques. Although the effectiveness of such training has not been clearly established as yet, these suggestions by Casanave (1988) are worth examining and referring to in developing instructional programs.

Several recent studies have reported evidence of positive effects of strategy training and verbal reports on the development of L2 learners' reading skills (e.g. Janzen 1996). Nunan (1996) writes that strategy training, plus the systematic provision of opportunities for learners to reflect on the learning process, lead to greater sensitivity to the learning process over time and that language classrooms should have a dual focus, not only on teaching language content, but also on developing learning processes as well, by encouraging learners to develop skills in self-checking, monitoring, and evaluation. Matsumoto (1996) has pointed out the importance of self-reflection in developing language skills. Instruction is necessary in awareness or knowledge about evaluation and the rationale behind comprehension monitoring (Carrell 1989).

As shown in the present investigation, protocol analysis reveals how learners process the text and what strategies they use during reading. Thus reading protocols can be used by the researcher/teacher to know more about the thinking processes of learners not only as an investigative tool in research but also as an instructional tool for identification of their reading problems and for provision of appropriate instruction and feedback. Protocols will also benefit students through drawing their attention to their own reading processes and problematic areas in reading an English

text.

Pressley & Afflerbach (1995) offer a summary of what they believe are the minimum points that should be covered with respect to methodology. Although the present study was designed mainly in accordance with these methodological concerns, there still remain some problems.

The translation task used in this study may not examine fully the actual cognitive processes of the readers, because in real reading, readers never translate the whole text. The summary task, which was given to the participants in order to closely approximate think-aloud procedures to real reading, does not completely assure the validity of the data. That particular reading task should be improved in order to elicit as accurate data on readers' cognitive processes as possible.

Another methodological concern is that, as pointed out by Pressley & Afflerbach (1995), many nonverbal nuances of meaning and meaning conveyed by tone of speech were lost in transcribing verbal protocols. In this study, verbal protocols were very carefully transcribed so as not to lose essential pieces of information. However, the details of the participants' speech in the reading task may not be as precisely transcribed as desirable due to the limitations of the transcription codes. As claimed by Pressley & Afflerbach, there is a need for the development of transcription codes and symbols for preserving the quality of spoken language when it is transcribed.

The findings here should not be regarded as complete answers to the research questions at the beginning of this paper because of the limitations in research design and analysis of data mentioned above. However, this study has identified some patterns of comprehension-monitoring processes of EFL readers and produced a number of suggestions for reading instruction and for further research. Instructional tools for comprehension monitoring will be developed in future studies employing current Vygotskian approaches to second language reading.

References

- Block, E. (1992). See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers. *TESOL Quarterly*, 26 (2), 319-343.
- Casanave, C. P. (1988). Comprehension monitoring in ESL reading: A neglected essential. *TESOL Quarterly*, 22 (2), 283-302.
- Carrell, P. L. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *Modern Language Journal*, 73 (2), 121-134.
- Janzen, J. (1996). Teaching strategic reading. *TESOL Journal*, 6 (1), 6-9.
- Kyoikusha (Ed.) (1988). *Himekuri*, 1, 9.
- Matsumoto, K. (1996). Helping L2 learners reflect on classroom learning. *ELT Journal*, 50 (2), 143-149.
- Mineishi, M. (1997). How EFL readers solve vocabulary problems: A study based on the retrospective verbal report data. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 8, 93-102.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching & learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nunan, D. (1996). Learner strategy training in the classroom: An action research study. *TESOL Journal*, 6 (1), 35-41.
- Perfetti, C. A. (1995). Cognitive research can inform reading education. *Journal of Research in Reading*, 18 (2), 107-115.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocol of reading: The nature of constructively responsive reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

峯石 緑（みねいし みどり） お茶の水女子大学卒、テンプル大学日本校大学院修士課程修了、広島大学大学院博士前期課程修了 現在、広島国際大学医療福祉学部専任講師

三つ子の魂百まで

久富節子

私の拙論文「小学校からの英語教育」が、ELEC 賞をいただいてから22年の月日が流れた。22年という期間が長いか、短いか。その感じ方は、年令と、人生経験の質によって異なるのであろうが、私にとっての22年とは——？ 「あっという間」と答えるたいところだが、その間におこった公私さまざまな出来事——大学院入学、子育てと勉強両立の苦しかった日々、両親との死別、カナダへの子連れ留学、カナダと日本を往復した二重生活の数年間、教師としての出発、そして去年から今年にかけての2度目の海外生活——の一つ一つを思い返してみると、それなりの長さであったことを思い知らされる。

英語教育の流れを見ても、Cognitive Code Learning, Communicative Approach, Task Based Approach などが次々と提唱され、時代の評価を待ちつつある。私が22年前に示した英語のカード遊びや実演授業もいまでは多くの中学で何らかの形で取り入れられているらしく、教育実習を見に中学校に赴いてみると、教え子の学生たちが現場の先生方の指導のもとで、絵を描いたり、切り抜いたり、貼ったり、カード作りにせいをだしている。

22年前の論文を読み直すことは、過去の未熟な自分の姿を正視せざるを得ない作業で、できることなら避けたいのだが、今回はそういう訳にもいかない。腹を決めて、思いきって『英語展望』No. 57, 1977の、なつかしいオレンジ色の表紙を開けて見る。はたして、「いまの私なら、ここは、こう変えたのに」と修正を加えたい荒削りの箇所が点在している。

しかし、まるで、幼いときの一枚の写真にも、しっかりとその人の癖が写し出されているように、私の22年前の論文にもいまの私とちっとも変わらない姿があぶりだされていて、思わず苦笑させられてしまった。そう、あの頃も、私は、「ああでもない、こうでもない」と授業の材料を毎日考え、そしていまと同じように、そのプロセスを自分自身で楽しんでいたのである。

私は現在短大で、教育心理学と英語教育の両方にまたがるいくつかの科目を教えているが、その中の2, 3の授業内容をここで紹介し、22年前に手作り工作授業をしていた私が、いま、どんな授業をしているか、かいま見ていただきたい。

English in Action

この授業のタイトルは、コミュニケーションの理論的枠組みから言えば、正確には、English as Interaction (フィードバックを確認しあう双方のコミュニケーション), あるいはもっと理想的に言うなら、人間の最も自然なコミュニケーション形態である English as Transaction (話し手双方が発信する手がかりを non-verbal の要素をも含めて同時に理解しあいながら進めていくコミュニケーション) となるべきであろうが、現実にはとてもそこまでは望めない。ともかくその達成目的は、学生が、自分の現実の生活と関連づけながら、自分の文化と欧米の人々の文化（音楽、絵画などの芸術分野を表わす大文字の Culture ではなく、仕事、遊び、食事の仕方など、日常生活のすべてを表わす小文字の culture である）に気づき、それを英語という言葉で表現することにある。一週間に2コマの授業で、日本人と外国人の先生が

ペアを組むが、2人が一緒に時間に教えることはない。授業中の使用言語は、よほどの事情がない限り、日本人教師も「英語のみ」である。

たとえば、「日本人と季節感」のトピックでは、日本人にとっての桜、花見、衣替えについて考え、「では、欧米の人々は、どのように春の喜びを表わす？ イースターとはいっていい何？ なぜうさぎと関係があるの？」など、自分の文化を越えた領分へと興味を発展させていく。

「キャンパス探検」では、グループごとに、図書館やカフェテリアなど、学内の施設について調べ、実際にクラスの者たちを案内して、施設の使い方を英語で説明する。

「自己の成長」の項目では学生たちの成育史を一本の木に見立て、幼稚園から現在までの生活の中で起こったeventsとそのときのfeelingを書き入れて、クラスで話し合う。

「家族」の問題では、日本と欧米の家族の形態を対比させ、どこが同じでどこが違うのか、自分の経験だけでなく、新聞や、衛星放送のニュースの資料も使いながら考える。

「教育事情」のトピックでは、私が滞在してフィールドワークをしていたランカスター（イギリス）とアルバカーキ（アメリカ）、およびサンフランシスコの小学校での写真がおおいに役立った。

ランカスターのパウラム小学校は100年以上も前に建てられた歴史ある小学校で、「Boys」と書かれた正面の入り口と、ちょっと離れた奥まった場所にある「Girls」と書かれた入り口とが当時の面影をしのばせているが、そんな区別もはるか昔の話。現在は出入りが楽な「Girls」の入り口を生徒全員が使っており、建物の中の教室の入り口にはイスラム系の生徒のために、英語と並んでアラビア語らしき文字が書かれている。

ニューメキシコ州（国はメキシコではなく、アメリカである）の小学校は、その名もスペイン語の「ソンブラ デルモンテ」小学校。もちろん英語は共通語であるが、multiethnic backgroundの子どもたちが多い。

そして、サンフランシスコで日本語のimmersion classを持つ「クラレンドン スクール」の

2月の教室には、アイルランド系のお祭り、セントパトリックス デーのシンボルである緑色のクローバーの飾りと、日本の雛人形の飾りが同居していた。

私の短大の学生たちは、これらの写真と、自分の小学校時代の写真を見比べながら気がついたことを書き記し、友だちどうしで意見を述べあってから、レポートに仕上げる。

このクラスと一緒に担当している先生、Brendaはカナダ人の女性で、私もカナダで勉強したことから、「多文化主義」のトピックになると思が合ってうれしい。学生たちが書いてきた英語の原稿を訂正するという私にとってはちょっと重荷の部分は、Brendaが10分の1の時間でやってくれるし、図書館の資料選びや、日本語と英語の表現法のギャップについての問題点などは、私が引き受ける。得意な方が、得意な部分を受け持つのである。

この種の授業は、当然準備に時間がかかる。学生たちに問題を「自己発見」させ、「まとめ」させ、「英語という言葉」を使って発表させるためにはどのようなプロセスが最もふさわしいのか、Brendaと、メールやファックスを取り交わしながら、手作り教材を作成する。

きっと私は本質的に、22年前とちっとも変わっていないのだ。あのときのハサミと糊とクレヨンが、本物のイースターエッグと、現地で撮ってきた写真と、コピーの資料に変わっただけなのだろう。

E-mail 交換プロジェクト

私が受け持っているヒューマンコミュニケーションという科目の一部の試案として、アメリカの知人の大学生たちと、私のクラスの有志の学生たちとの間で、メールの交換をさせている。この科目は英語の科目ではないが、「自分が考えていることを、実際にアメリカの大学生に読んでもらう」という具体的な動機づけが学生本人の内部に設定されたとたんに、本来は他の教科であるはずの「英語で自分と自分の文化を表現する作業」に真剣に取組みだし、何度も訂正原稿を持ってくる。

文化的コンテキストも、言語も異なり、人間としての成熟度にも差のある者どうしが、今流のメディアに乗せてメールを送ったからといって、そういう深いコミュニケーションがすぐに構築できるはずはない。しかし「英語」という言語の世界でコミュニケーションができるようにならうと思うなら、自分の思考の世界を、英語で切り取る訓練を積まなければならない。丸山圭三郎の、身分け構造、言分け構造という考え方へ従うなら、自分の周囲に存在している日本語の世界を、英語という言語が持っている世界の把握の仕方で、意味づけし直す作業とでも言えるだろう。そしてそのためには、自己の内部にしっかりととした動機づけが存在することが必要不可欠なのである。その動機づけを与える手段として、英語圏の学生たちとのメール交換は、おおいに将来性がありそうに思える。

このプロジェクトでも、当然のように多くの課外時間を取りられるが、私自身、このプロセスを楽しんでいる。学生のメールを手直しして送らせる瞬間は、苦心して作り上げたショーケースの生地をオーブンに入れる瞬間のようにどきどきするし、返事を待つ日々はショーケースがちゃんと膨らんでくれるかと心配して待つ時間に似ている。そして、メールの返事がくれば、「よかったー！」と心から嬉しく思う。この思いも、22年前と何ら変わることはない。

教師自身が課題を楽しむ——私は教育の本質はこれに尽きると思っている。

私が高校3年のとき、付属の大学から英文学専攻の中年の女性、A先生が来て、英語講読の特別授業をしてくださった。ある日、A先生は作品を読み終わる頃にこう言った。

「いいですねー、この先どうなるんでしょう。読んでみたいですねー」

私はポカーンとしていた。私は別にその小説にはそれほど興味はなく、話の続きがどうなるかななど、どうでもよかった。ただ不思議だったのは「なぜ、A先生は、あんなにこの小説が好きなのだろう？」と言う、彼女の情熱に対する素朴な、不思議な疑問だった。作品の題名はまったく記憶にないし、A先生がどういう方だったのかも知ら

ない。ただ薄暗い教室のなかで、あの時のA先生、にぶい光の中で輝いていたことだけが、鮮烈に私の脳裏に焼き付いている。

教師からのメッセージが、どの学生の心に、いつ、どういう形で届き、それによってどう成長していくのか、直接知ることはできない。願わくは私も、たった一人でもいいから、私の学生たちにいつの日にか思い出してもらえるような授業をしようと、22年前も、いまも、あいかわらずごそごそと、資料集めにせいを出している。

久富節子（ひさとみ せつこ）

1976年度 ELEC 賞受賞「小学校からの英語教育——日本の社会特性および生徒の心理発達を考慮して」。現在東洋女子短期大学英語英文科教授。

早稲田大学文学部（心理学）卒。国際基督教大学（英語教育）博士前期課程修了。カナダ、アルバータ大学（教育心理学）博士課程修了。教育学 M.A. 教育心理学 M.A. 97年-98年、ランカスター大学（イギリス）およびニューメキシコ大学（アメリカ）客員教授。

翻訳書『先生と生徒の人間関係』（サイマル出版会）、『子どもとサナトロジー』（ナツメ社）その他。

(p. 38より続く)

House Publishers.

Stern, H. H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press.

Enright, D. S. 1991. Supporting Children's English Language Development in Grade-Level and Language Classrooms. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 386-402). Heinle & Heinle Publishers.

（きむら まつお／青山学院大学）

1998年度

ELEC 賞論文募集

ELEC 賞は、英語教育の質的向上、英語指導の実践に資する研究と実践を奨励する目的で1966年に設けられ、1987年度からは「実践記録」および「研究論文」の2部門に分けて募集しています。受賞論文はELECの機関誌『英語展望』に掲載され、広く英語教育の発展に寄与することをめざしています。

- 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

◎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

委員長：大友 賢二（常磐大学教授・筑波大学名誉教授）

委 員：羽鳥 博愛（文京女子短期大学副学長・東京学芸大学名誉教授）

鈴木 博（宇都宮大学教授・東京大学名誉教授）

大東百合子（明海大学学長・津田塾大学名誉教授）

田辺 洋二（早稲田大学教授）

◎応募資格：特に問わない。

◎分量：

(1) 和文 A4判横書で12,000字以内（図、表なども含める）に納める。

(2) 英文 A4判ダブルスペースで4,500 words以内（図、表なども含める）に納める。

*いずれの場合もワープロで打って下さい。

◎論文の形式：

(1) 表紙に、応募する部門（AまたはB）、論文名（タイトル）、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、研究歴を添える。

(2) 2ページ目に、論文要旨を、和文は400字以内、英文は150 words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部送る。応募論文は返却しない。

◎論文提出締切 1998年11月30日（当日消印可）

◎論文提出先／問合せ

〒101-0054 東京都千代田区神田錦町3-20 神田中央ビル9F Tel. 03-3219-5221

財団法人英語教育協議会「ELEC 賞」係

<http://NetCity.OR.JP/ELEC/> E-mail: elec@NetCity.OR.JP

「半歩先」の授業への情報源

中村洋一

私が *English Teaching FORUM* を定期購読するきっかけとなったのは、「2,000円で、世界各国の英語教育に関する情報が年間4回届く」といった内容の書評を読んだことであった。

年間4回という数は、忙しさを隠れ蓑にして勉強を怠っている私にとって、ちょうど良い発行ペースである。いつも通勤カバンの中に入れておいて、授業の空き時間に一つの記事を読みはじめ、続きを読む翌日にといったように読み進めていくと、次号が届くまでには、掲載されている記事になんとか一通り目を通すことができる。

「のんびり」つきあってきた *FORUM* の中から、私の印象に強く残っている次の二つの記事について、ここで紹介させていただきたいと思う。

一つは、Jane Arnoldによる“Reflections on language learning and teaching: An interview with Wilga Rivers”(Volume XXIX Number 1 January 1991, pp. 2-5)で、Wilga Rivers先生へのインタビューをまとめた記事である。

Rivers先生は、1985年に来日された。私が新卒でがむしゃらに張り切っていた時期から「壁」につきあたり、「生徒がやる気がなくて...」と、ぼやき始めていた頃だった。上智大学で行われた講演会に出かけ、“Any creature has motivation. Anybody is motivated.”といふお話を伺い、自分自身の責任転嫁によく気づき、日々の授業を反省して、「もう少し生徒の動機付けを高める工夫をしてみよう」と、ずいぶん元気づけられた思い出がある。

FORUM の記事には、Rivers先生がたくさん の本に囲まれて、にっこりと微笑んでおられる写

真が掲載されていた。この記事は、1989年に行われたインタビューをまとめたもので、日本では、いよいよ新しい学習指導要領の実施に向けて、「コミュニケーション能力の育成」、「オーラル・コミュニケーション」といった言葉が注目を集め始めていた頃だった。高等学校の現場では、文法の教科書が姿を消しつつあった。文法訳読式への過剰とも思える批判から、「文法」の指導そのものが軽んじられるような雰囲気があり、英語教授法の振り子が、「文法指導」の対極に振れた時期であった。ともすれば「文法」軽視に走りがちな当時の風潮に不安を感じながらも、それでは実際、「文法」の指導はどうしたらいいのだろうかと、思い悩んでいた時，“... many specialists have been saying that we don't need to teach grammar. But grammar is there. It is the framework within which the language is operating. It is like saying that you can have a chicken walking around without bones. When you say you don't teach grammar, you mean you don't stand there and give didactic explanations of grammatical rules. But teaching grammar doesn't have to be like this.”(p. 3) という記事を読んで、胸の奥につかえていたものがすうっと軽くなるような気がしたのを覚えている。

私は、英語科教育の現場で現実的に役立つ情報としては、それぞれの英語科教師にとって「半歩先」の情報が一番効果的なのではないかと考えている。「最先端」の情報は、ともすれば先へ先へと急ぐあまり、二歩も三歩も、それ以上も先へ焦点が飛んでしまい、現時点の課題とあまりかみ合わないということも多いのではないだろうか。

Rivers 先生のインタビュー記事は、私にとってこの「半歩先」の、とてもありがたい情報だった。最近、書棚がいっぱいになってしまい、やむなく、1996年以前の *FORUM* を物置に入れてしまったが、このインタビュー記事の号と、二冊の 5 year index (1988-1992, 1993-1997) は、目につきやすいところに置いておくことにした。

両方の subject index を見ると、それぞれの時代における英語教育の焦点の変遷がわかり、当時の私にとっての「半歩先」を思い出して、ちょっと懐かしい気分になる。

それぞれの subject index を比較しながらパラパラとめくってみて、1980年代から活発な議論が始まった content-based instruction (CBI) に関する記事の数が1993-1997年の index でかなり多くなっていることに気がついた。

二つめに紹介させていただきたい記事は、この CBI に関するもので、Donna M. Brinton & Christine Holtenによる “*Into, Through, and Beyond: A Framework to Develop Content-Based Material*” (Vol 35 No 4 October 1997, pp. 10-15) である。この記事の執筆者の一人、Ms Donna M. Brinton は、CBI の基礎的文献として重要な Content-based second language instruction. (1989). Newbury House Publishers. (現在は Heinle & Heinle Publishers から発行されている) の著者である。

“The dedication of this issue of *Forum* to content-based instruction (CBI) is significant in that it recognizes CBI as an important instructional paradigm—not only in the ESL but also in the EFL context.” (p. 10) という文で、この記事は始まる。

私は、CBI というと ESL のイマージョン・プログラムの中だけで有効なもので、日本の英語科教育からは遠い話だと勝手に思いこんでいた。しかし、オーラル・コミュニケーションも初期の取り組みが一段落し、さてこれからコミュニケーション能力を養成する授業の内容をもっと発展させていくためにはどうしたらよいか、という課題が頭をよぎった時、この記事を読み、「これは使える！」と直感的に思った。挨拶や自己紹介、私の

夢といった授業内容に留まらず、それをさらに展開させるためには、英語の授業を skill subject として捉え、生徒が興味や感心を持つ内容をとりあげて、英語によって授業活動を進めて行く CBI の方法に新たな可能性があると感じたのである。

この記事の Conclusion に、 “The task of the CBI teacher is to expose students to appropriate content designed to further their linguistic skills and to render the core concepts of the CBI lesson accessible through language enrichment activities. This task involves sophisticated adaptation techniques and strategies; for many teachers, it may entail a rethinking of how to present material to students.” (p. 15) との指摘が述べられている。“rethinking of how to present material” は、我々日本の英語科教師にとっても、重要な課題であろう。また、ともすれば「ネタ切れ」の感も始めた ALT とのチーム・ティーチングでも、CBI の方法論を生かしていくことができるのではないだろうか。

現場の英語科教師は、実に多忙である。教科指導はもちろん、クラス運営、校務分掌の係の仕事、クラブ活動の指導、あわせて校内・校外のさまざまな会議に振り回され、英語教育に関して、じっくりと腰を落ちつけて勉強する時間がなかなか取れない。しかし、明日の英語の授業は、必ずやってくるし、その授業ができる限り良いものにしたいと、誰もが思っている。そのため 「すぐに使える」 情報を求めているが、情報氾濫の時代にあって、必要な情報を選択することがかえって難しくなっている。 -

私にとって、English teaching *FORUM* は、「のんびり」と読むことができ、現実的な課題に対処するための「半歩先」のヒントを提供してくれる、ありがたい情報源である。

(なかむら よういち／長野県篠ノ井高等学校)

学習者の自立を目指した語学教育

ELEC 情報・資料の収集および分析研究グループ 松永 隆

第二言語及び外国語教育において、教師中心から学習者中心へと焦点が移り、教育実践、研究が行われるようになってから久しい。この教育実践では学習者の自立（learner autonomy）が重要な目標の一つとして掲げられ、学習目標の決定から、教材、学習方法の選択、学習プロセスと進度のモニタリング、自己評価に至るまでのすべてを学習者が自分の責任で実行できるようにすることが理想とされている。1980年代後半から90年代前半にかけて、learner autonomy のトレーニングについて様々な実証研究が行われた。その結果明らかになってきたことは、第二言語学習へのアプローチの仕方に明確な個人差があり自立意識の強さが反映されることである。また、教室内における目標言語の使用、学習内容と課題の選択、学習進度のモニタリングに積極的に関与させること、教室外での積極的な目標言語使用、自己評価を奨励することによって autonomy が促進されることが明らかになっている。

第二言語学習を生涯教育の観点から捉えた時にも、学習目標は学習者自身によって決定されるべきものである。Trim (1988, p. 3) もこの点を次のように指摘している。

No school, or even university, can provide its pupils or students with all the knowledge and the skills they will need in their active adult lives. Adult life, in its personal as well as its vocational aspects, is far too diverse and too subject to change for any educational curriculum to attempt to provide a detailed preparation. It is more important for a young person to have an understanding of himself

or herself, an awareness of the environment and its workings, and to have learned how to think and how to learn.

これは、教育内容、指導方法が、学習者のニーズ分析に基づき、学習スタイルを十分に考慮したものであることに加え、常に変化し得る学習者ニーズを想定した学習者の自立を目指した教育が行われない限りは、十分とは言えないことを示すものである。同様の理由から Sturridge (1997, pp. 66-67) は、特に大学教育においては従来の教室での教育に加え、self-access center の存在が autonomy 促進には不可欠であることを指摘している。

The first two factors come from outside the field of language learning and could bring about a radical re-organization of our teaching institutions, and a far greater use of self-access provision. The information explosion will affect teaching and learning procedures across the curriculum in the next century. At university level there is already 'too much' to teach for the student's timetable. The amount of information available in any one field means that tertiary level institutions will focus more on whatever is defined as 'core' courses and will have to provide some sort of access to other information for those who seek it.

本稿では、過去10年の実証研究結果から第二言語学習においても autonomy 促進が望ましいものと仮定し、学校教育における教育方法論の枠組み、教室における指導手順、self-access センタ

一組織のあり方と役割、言語学習カウンセリングなどの具体的な指導技術を考察し、新たな世紀に向けての第二言語・外国語教育を提案したい。

キーワードの定義

学習者の autonomy に関する教育実践報告、実証研究において類似した用語が使用されているが、それぞれが異なる概念を指しており、混乱の恐れがあるので、これらを整理しておく必要がある。self-instruction は、教師不在の学習 (Little, 1991, p. 3) あるいは教師の直接的なコントロールが及ばない学習 (Dickinson, 1987, p. 5) を意味する。授業以外の目的で学習者が英語のビデオを見たり、好きな歌の歌詞カードで表現を勉強したりといった行動が含まれる。一方 Nunan (1997, p. 192) は、“Self-instructional learning may also be closely controlled by a teacher who may, without being physically present, make all the key decisions” と定義し、学習内容から方法、評価に至るまで、すべての決定が教師の指導のもとで行われ得るとしている。individualized instruction は、学習者個人のニーズに対応できるように開発された教材を利用した学習を指す。最終目標、下位目標の決定、学習評価はすべて教材を作成、編集した教師あるいは開発者が責任を持つことになる (Logan, 1980)。self-access learning は、学習者の効果的な学習をサポートするために整えられた教材や設備を利用した環境のもとで進められる行動を意味する。教師の指示のもとで行われるものから、学習者自身のイニシアティブで行われるものまで様々な学習形態がこの中には含まれる。

Dickinson (1987) は、self-direction を “a particular attitude to the learning task, where the learner accepts responsibility for all the decisions concerned with his learning but does not necessarily undertake the implementation of those decisions” (p. 11) と定義し、自分の学習に関わるすべてのことを学習者自身が決定し、決定事項を実践していく能力である autonomy と区別している。言語学習の ‘facilitator, counse-

lor, resource’ である教師から助けられながら、このような態度、姿勢で学習を進めるプロセスのことを self-directed learning と定義することができる。そしてこのプロセスの結果習得された能力が autonomy である。

学習ストラテジー・トレーニングの方法論を開いた Wenden (1991, p. 15) は autonomy を次のように定義している。

In effect, ‘successful’ or ‘expert’ or ‘intelligent’ learners have learned how to learn. They have acquired the learning strategies, the knowledge about learning, and the attitudes that enable them to use these skills and knowledge confidently, flexibly, appropriately, and independently of a teacher. Therefore, they are autonomous.

learner autonomy の概念には、学習ストラテジー、学習に関わる知識、両者を適切に活用する姿勢の要素が含まれる。持っている人、いない人と二分できるものではないこと、完全な状態の autonomy は理想であること、学習者に最初からこの能力を期待することは理不尽であることを念頭におき、autonomy を目指した教育の方法論的枠組みを考察する。

Autonomy を目指した教育の方法論

ここからの議論の展開で、前提となることが3つある。まず、はじめに述べたように、世界的に self-access center の必要性、存在意義が強く認識されていることを考慮し、このような組織が学校に存在していること、あるいは存在することが望ましいとする姿勢。そして、教師の担当するクラスが何らかの形で self-access center での学習者の行動と連動していること。学習トレーニングが成功するためには、クラスにおいても積極的に行われ、トレーニングの過程で意思決定のすべてが学習者によって行われるのではなく、‘resource, facilitator, counsellor’ として、担当教師が意思決定のプロセスに関与することが必要である。そして最後に、言語カウンセラーあるいは

はクラスを担当する教師からガイダンスを受ける機会が保証されていることである。

self-access と変化する autonomy

学習を始めた時から、何のために、何を、どこで・どのようにして学習し、学習進度を評価したら良いかを把握できていることは不可能である。学習者各個人に、何が自分には一番合っているかななどが分かっていることはまったく期待できないし、又すべきでもない。教育課程の中で、あるいはコースの中で、時間をかけてトレーニングしていくことになる。これがautonomyに関する依存度・独立心の強さといった、度合いの問題である。Sheerin (1997) は self-access と independent learning の関係を論じる中で、autonomy を促進するための活動を、態度・姿勢 (autonomous でありたいという状態) と能力 (実際に実行するスキルを習得した状態) の 2 つに分類している。これは、上記の self-direction と autonomy の識別に対応するもので、適切な分類といえる。ニーズの分析、目標設定、学習計画、教材・活動の選択、教師による干渉がない状態での活動、学習進度の評価という 6 つの項目がそれに挙げられている。これらの活動項目について、より依存した状態から独立した状態へというスケールが示されており、autonomy という複数の要素を持った複合概念 (construct) が現実を反映した形で提示されている。学習者の依存度が低くなるにつれて、教師、言語カウンセラーの意思決定への関与が低くなるようなトレーニングが行われるため、self-access center も変化していく学習者の autonomy に柔軟に対応できる体制を整えなければならない。

Littlewood (1997) は、Candy (1988) による一般的学習の autonomy の定義をもとにして、言語学習への応用を試みている。Littlewoodによれば、言語学習にとって必要な構成要素は次の 3 つである。

- 1) spontaneous communication の場で、学習者が教師の補助を必要とすることなく、自分の伝えたい意味をコミュニケーションできること
- 2) 学習者が自分の学習に責任を持ち、教室内外

で自分のスタイルに適したストラテジーを積極的に応用できる能力

3) 1), 2) のトレーニングを通して、人としての autonomy、言語学習を超えた一般化された autonomy を発展させること

1) は autonomy as a communicator、2) は autonomy as a learner、3) は autonomy as a person、というラベルが与えられ、これらが 2 次元的平面 (円) を構成している。そして、依存度・独立心が縦の線、3 次元的要素 (円柱) を加え、これらの依存度・独立心はモーティベーション、自信、言語学習に関する知識、言語技能に左右されるというものである。(図-1 参照)

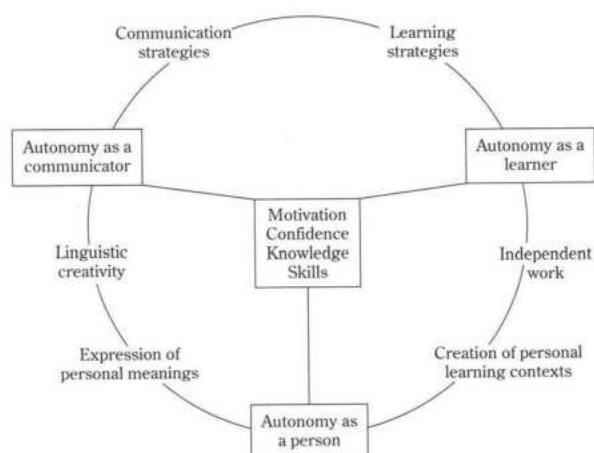


図-1 (Littlewood, 1997, p. 83)

Littlewood は、Sheerin (1997) 及び Wenden (1991) と同様に、複合概念としての autonomy をコミュニケーション・ティーチングへ応用している。Benson (1996) は、autonomy の概念を心理的、個人的な要素に限定するのは、不十分だとしている。autonomy のトレーニングは、学習のあらゆる面のコントロールを学習者へ移行することであり、このコントロールという概念 ('responsibility' と同義の 'control') は、クラス担当の教師を超えた社会的、組織的な権力構造に起因するものまでも含むとしている。確かに、教師自身も行動が組織的、社会的制約に縛られている。例えば、中・高等教育における評価の問題は、

教師のコントロールを超えた組織的、社会的な力が確実に働いている。また、どの学校においても予算が限られており、self-access center 設立、設備の充実・拡張、資料購入となれば、これらの制約はますま現実問題となる。Benson が指摘するところ、言語学習の autonomy の概念には社会的、政治的因素も含まれることを認知しておく必要がある。

'self-access' と言語学習モデル

Littlewood は、Stern (1990) を引用しながら、第 2 言語学習プロセスには、伝達内容に焦点が置かれたコミュニケーションを通しての学習ストラテジー (experiential strategy) と言語形式に焦点が置かれた教室内での言語学習ストラテジー (analytic strategy) の両者が相補的に関与するという立場を取っている。言語コードが内在化されるルートにこの 2 つが存在することは、Krashen らの古典的な議論でも明白である。experiential strategy は自然環境での言語習得に活用され、analytic strategy はスキルの習得、意識的なルール習得プロセスに関わるものである。伝達内容、言語形式にどの程度の焦点が当てられるかは、autonomy へ向けてトレーニングしていく中で、教師の選択した活動、言語カウンセラーからのアドバイスによってコントロールを変えていくわけだが、どちらにより重点がおかれるかは最終的には学習者が決定することになる。例えば、夏休みの宿題として、多読の目的で、2000語レベルのストーリーを読むという課題に対しても、対応の仕方は学習者によって異なることは念頭に置かねばならない。

Littlewood はさらに、教室内・教室外でのコミュニケーション活動を、pre-communicative work, communicative practice, structured communication, authentic communication に分類し、学習者のコントロールを段階的に大きくしていくことを提案している。(図-2 参照)

スキル習得の最初の段階である pre-communicative work では言語形式に焦点がおかれ、communicative work では言語形式に焦点をおきながらも、意味の伝達を含むような、ドリル練習、

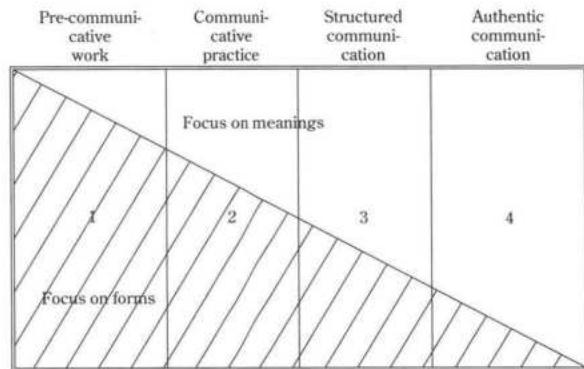


Figure 6.3 Focus on forms and focus messages

図-2 (Littlewood, 1997, p. 87)

単純なインフォメーション・ギャップ活動が活用され、structured communication では多少の教師のコントロールが残されているものの、最後の本物のコミュニケーションをシミュレートする活動が行われる。初めから、何をどのように学習すればよいかなど、わかっている学習者はいないし、学習が進むにつれて活動や教材を選択できるようにトレーニングをすることの重要性を示す図である。

ここで、self-access center の資料とこのコミュニケーションタイプティーチングの枠組との関連を見てみよう。図-2 の左側に入る活動については、self-access center の存在意義はかなり長い間定着している。各種のオーディオ・ビデオテープを利用した教材、プログラム化されたコンピュータ用教材など、初期の LL 教室で利用されていた教材と同質のものが十分活用できる。ところが、図-2 の右側に入る活動となると、話は別である。パートナーを前提としないリスニング、リーディングのトレーニングには十分かもしれない。その際でもクラス担当の教師あるいは self-access center の言語カウンセラーによる教材選択へのアドバイス、学習用に編集されてはいないオーディオ、ビデオについては事前に作成されたワークシートや利用ガイドラインなどが必要となる。もっとも問題となるのは図-2 の右に入る、スピーキング、ライティング、パートナーを前提としたリスニングである。この活動においては、コミュニケーションのパートナーからフィードバックを必要とするからである。クラスの中でこのような

活動を行うか、教師あるいは self-access center の言語カウンセラーなどが、言語学習のためのパートナー探しを行う体制を整えるなどの処置が必要となる。Voller & Picard (1996) は、香港大学の Self-Access Center で1993年から94年にかけて行われた、88人の学生を対象とした会話パートナーをマッチングする試み (Conversational Exchange) を発表しているので、詳細はこちらを参照されたい。

また、ライティングであれば、インターネット上の第2言語学習者向けのサイトを利用して、教室あるいは個人単位で電子メールによる交流、通常郵便によるオフライン・コミュニケーションなどの手段も利用できるような体制を整えなければならない。このネットワーク利用については、Warschauer (1996, 1995), 『英語教育』(大修館) のネットワーク関連の連載記事が参考になる。

教室におけるトレーニング

Nunan (1997) は、教室において autonomy のトレーニングを実施する上で、参考となるガイドラインを提供している。学習者に学習に関わる責任のすべてを一度に渡すのではなく、5つの段階を経て行うべきだとしている。

1) Awareness

学習目標、活動内容、利用可能なストラテジーを提示し、学習に対する明確な意識を持たせることが第1段階の目的である。

具体例 (p. 197) :

Below, look at the language you practiced in this unit.

Can you ...?

Report what someone says: yes a little not yet

Find / give an example:

Say what people have been doing: yes a little not yet

Find / give an example:

2) Involvement

学習目標、活動内容などすべてを教師が決めるのではなく、学習者にも選択の余地を残しておくことが重要となる。

3) Intervention

学習目標、活動内容、課題を与えられたままではなく、学習者自身が修正するなどして、学習のプロセスへ積極的に関与させる。

具体例 (p. 199) :

[The following instructions are appended to a textbook or worksheet task]

Review the task you have just completed. Make a note of (a) the goals of the task, (b) the language you needed to complete the task.

How relevant was the task to your needs?

Modify the task so that it is more relevant to your needs.

4) Creation

学習目標、活動内容、課題などを学習者自身が決定し、学習結果を自己評価するトレーニングが行われる。

5) Transcendence

学習者は、教室という枠、教師に用意された環境を超えて、self-directed learning を続けていく段階である。自分の選択で self-access center を利用する、会話パートナーによる練習、個人的なチュートリアル制度などがこの中にに入る。

これら5つの段階は直線的なものではなく、練習するスキル、トピックによって、前の段階へ戻ったりすることも十分考えられる。そして、Nunan が指摘するとおり、学習のあり方、self-directed learning の形態は学習者が置かれた環境 (socio-political and educational context) に大きく左右されることも忘れてはならない。

また、段階が進むにつれて、self-access center での言語カウンセラーの存在が重要なものとなる。Kelly (1996) はカウンセリングのスキルを、学習者のプロジェクトのサイクルに合わせた macro-skills (=initiating, goal setting, guiding, modelling, supporting, giving feedback, evaluating, linking, concluding), 学習者とのカウンセリングセッションで使用されるインターフェイションのスキルである micro-skills (=attending, restating, paraphrasing, summarising, question-

ing, interpreting, reflecting feelings, empathizing, confronting) に分け、解説している。そして、シンガポールの Temasek Polytechnic での Center for Individual Language Learning (CILL) が提供しているサービスとその中で行われているカウンセリングの制度、カウンセリングの様子を具体例豊富に、詳細に報告しているので、参照していただきたい。

Self-Access Center の意義

ここまで議論で、self-access center なる組織は 1) 教室でクラスを担当する教員とのパイプがあること（例えば、上記 CILL ではコース担当者が CILL Referral Form と呼ばれる診断書に類したもの作成し、学習者がこれをもとにカウンセリングを受け CILL でのプログラムを決めるという体制が整えられている）、2) センターが autonomy 促進のため独自のプログラムを持っていること（そして authentic なコミュニケーションを通してトレーニングが行われること）、3) 様々な学習者の発達段階、学習スタイル、社会・文化的背景に対応できることの 3 点が重要であることを指摘したい。

Esch (1996) は、learner autonomy をサポートする self-access center の環境について、5つの評価基準を提案している。

1) 本当の意味での選択肢が用意されていること
ケンブリッジ大学のセンターでは、100 以上の言語のマルチメディア教材、参考閲覧、コンピュータ支援の言語学習、衛星録画による学習プログラムなどが提供され、学習のあらゆる面で学習者自身のチョイスが保証されている。Assinder (1991) では、学習内容と学習方法の決定を学習者に任せることにより、学習への参加、使用言語の正確さ、モーティベーションが増加したと報告されている。

2) 組織、サポート体制が柔軟であること
学習者がある選択を行ったあとで、いつ、どのような形で計画を変更できるか、利用のための詳しいガイドブックが用意されているかなどの点があげられる。

3) 適応性があること及び教材が修正可能であること

様々な学習者のストラテジー、学習計画に合わせられるような適応性を持っているかどうか、言語学習資料の分類、配置が検索の行いやすさをサポートしているかどうかなどである。修正可能性は、学習者が複数で collaborative な活動を行う際に、教材をどの程度編集できるかといった基準である。

4) 学習計画の実施と反省に negotiation があること

ケンブリッジ大学では、個人レベルと、グループ単位での学習サポートプログラムが用意され、学習者がカウンセラーと、あるいは他の学習者と学習経験を話し合い、反省できるようになっている。Kumaravadivelu (1991) は、教師の意図と学習者の解釈の不一致を指摘し、教師が教えたことを学習者が学んでいると信じることはできないこと、教師と学習者との negotiation が必要であることを主張している。また、Heath (1992) は、初級 ESL から卒業できない ESL 学習者が collaborative な活動を通して、学習内容を選択し、学習を行ったあとでその課題を反省し、自己評価を行うことによって、全員通常の ESL クラスへ進めたことを報告している。

5) 学習体験の分かち合いがあること

学習者が他の学習者と問題、困難点を分かち合い、活動を進められるような体制が整っているかどうかの基準である。

また、O'Dell (1997) は、ケンブリッジ大学の言語学習センターが同センターを利用する教員を対象に行ったアンケート調査の結果を報告しているが、教員を対象としたセミナーを定期的に開き新規資料、追加設備の説明を行うこと、センターの発展に教員が積極的に関わることなど、特に利用する教員への様々な配慮が必要であるとしている。

言語学習をサポートする学習センターのあり方、語学のクラスを担当する教員の授業の進め方、センターと教員の関わりを考察してきた。センターを含めた学校組織、スタッフの合理化、情報のネットワーク化がますます加速する中で、autono-

mous learner トレーニングの重要性はこれまで以上に高まると予想され、組織的、計画的な第二言語・外国語教育のプログラムと真剣に取り組んでいかねばならない。

References

- Assinder, W. (1991). Peer teaching, peer learning: One model, *ELT Journal*, 45(3): 218-229.
- Eenson, P. (1996). Concepts of autonomy in language learning. In R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or, and H. D. Pierson (eds.), *Taking control: Autonomy in language learning*, pp. 27-34. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Candy, P. C. (1988). On the attainment of subject-matter autonomy. In D. Boud (ed.), *Developing student autonomy in learning*, pp. 59-76. London: Kogan Page.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Esch, E. (1996). Promoting learner autonomy: Criteria for the selection of appropriate methods. In R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or, and H. D. Pierson (eds.), *Taking control: Autonomy in language learning*, pp. 35-48. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Heath, S. B. (1992). Literacy skills or literate skills? Considerations for ESL/EFL learners. In D. Nunan (ed.), *Collaborative language learning and teaching*, pp. 40-55. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kelly, R. (1996). Language counselling for learner autonomy: the skilled helper in self-access language learning. In R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or, and H. D. Pierson (eds.), *Taking control: Autonomy in language learning*, pp. 93-113. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Kumaravadivelu, B. (1991). Language learning tasks: Teacher intention and learner interpretation, *ELT Journal*, 45(2): 98-107.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues, and problems*. Dublin: Authentik.
- Littlewood, W. (1997). Self-access: Why do we want it and what can it do? In P. Benson and P. Voller (eds.), *Autonomy and independence in language learning*, pp. 79-91. New York: Longman.
- Logan, G. E. (1980). Individualized foreign language instruction: American patterns for accom-
modating learning differences in the classroom. In H. B. Altman and C. V. James (eds.), *Foreign language teaching: Meeting individual needs*, pp. 94-110. Oxford: Pergamon.
- Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In P. Benson and P. Voller (eds.), *Autonomy and independence in language learning*, pp. 192-203. New York: Longman.
- O'Dell, F. (1997). Confidence building for classroom teachers working with self-access resources. In P. Benson and P. Voller (eds.), *Autonomy and independence in language learning*, pp. 150-163. New York: Longman.
- Sheerin, S. (1997). An exploration of the relationship between self-access and independent learning. In P. Benson and P. Voller (eds.), *Autonomy and independence in language learning*, pp. 54-65. New York: Longman.
- Stern, H. H. (1990). Analysis and experience as variables in second language pedagogy. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins, and M. Swain (eds.), *The development of second language proficiency*, pp. 93-108. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sturridge, G. (1997). Teaching and language learning in self-access centers: Changing roles? In P. Benson and P. Voller (eds.), *Autonomy and independence in language learning*, pp. 66-78. New York: Longman.
- Trim, J. L. M. (1988). Preface to H. Holec (ed.), *Autonomy and self-directed learning: Present fields of application*. Strasbourg: Council of Europe.
- Voller, P. and Pickard, V. (1996). Conversation exchange: A way towards autonomous language learning. In R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or, and H. D. Pierson (eds.), *Taking control: Autonomy in language learning*, pp. 115-132. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Warschauer, M. (ed.), (1996). *Telecollaboration in foreign language learning*. Hawai'i: University of Hawai'i Press.
- Warschauer, M. (1995). *E-mail for English teaching: Bringing the Internet and computer learning networks into the language classroom*. Alexandria, VA: TESOL.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. London: Prentice-Hall.

(まつなが たかし／南山大学)

English Teaching FORUM

英語は世界の共通語、世界中で英語教育が行われています。世界各地の研究と実践、教室現場からのレポート、情報と意見を収めた英語教師の必読誌。平明な英語で書かれ、英語科教育法、ゼミ、研究会にも最適。

★ 年4回刊行 年間購読料2,000円（含送料）

= 内容案内 =

January 1997

Writing for the Reader: A Problem Solution Approach / Motivating Learners at South Korean Universities / Guidelines for Writing Teacher-Comments between Essay Drafts / English Teachers on the Internet / Building Fluency: A Course for Non-native Speakers of English

Native and Non-native Teacher: A Matter to Think Over (Brazil); Intensive Reading: Getting Your Students to See the Forest as well as the Trees (China); Using E-mail in the EFL Classroom (Israel); Shadowing (Japan); Using Local Materials to Teach Writing (Korea); Teacher Initiated Research: Action Research (Turkey)

April 1997

Current Proficiency Testing: A Reflection of Teaching / Testing Spoken English as a Second Language / English Proficiency Test: The Oral Component of a Primary School

Testing Deviant! Are You One Also? (Hungary); A Way to Improve All Facets of English Language Learning (Japan); The Sound of Phonetics (Spain); Dramatising a Poem (Sri Lanka)

July 1997

Let's Not Show the Teacher: EFL Students' Secret Exchange Journals / ESL with Children's Literature: The Way Whole Language Worked in One Kindergarten / The Best of Both Worlds: Adapting ESL Methodology to the EFL Environment

An EFL Theater Festival: After the Ball is Over (Albania); Developing Speech Habits with the Help of Songs (Russia); Jigsaw Stories: A Motivating Way of Reading (Spain)

October 1997

Project Work: A Means to Promote Language Content / Into, Through, and Beyond: A Framework to Develop Content-Based Material / Understanding Cause-Effect: Learning through Language

New Bottles, Old Wine: Communicative Language Teaching in China (China); The Need to Revise Handwriting Systematically (New Zealand); Same Old Dog, New Tricks: Lesson Planning as Friend Not Foe (South Africa)

財団法人 英語教育協議会 (ELEC)

〒101-0054 東京都千代田区神田錦町3-20 神田中央ビル9F

Tel. 03-3219-5221 FAX 03-3219-5988

ELEC 発足の前後あれこれ

清水 譲

国際文化会館（1952年、財団認可）に次ぎ、日米共同の大事業の一つとして ELEC が創設されたのは1956年であるが、日本側代表者の松本重治氏と米国側の財界代表者ジョン・D. ロックフェラー三世との間で日本の英語教育改善のために何か大きなプロジェクトを実施して、国際社会における日本の発展のために資したいという話は、当然この2～3年前から進んでいた。それまで実際には役に立たないとしばしば批判されてきた英語教育を、日本側で本気で活性化したいというなら、一肌脱ごうということでロックフェラー氏側で決意すると同時に、一応念のため、日本の英語教育の現状確認の目的で、ロックフェラー氏側は1954～55年の秋から冬にかけてニューヨークの Japan Society を通じてコロンビア大学の William Cullen Bryant, II 教授に実地調査を依頼した。

“Bryant Report”

W. C. Bryant 氏は当時コロンビア大学の The American Language Center for Foreign Students の Chairman であり、外国人の英語学習にはとくに興味をもっておられたと想像されるが、半年余りの短い時間に、多くの日本人関係者が感服するほどの広範囲にわたって実地調査をし、かつ妥当と思われる観察調査をして報告書を完成了。当時英語教育関係者間で話題になった “Bryant Report” なるものがこれで、タイプスクリプトのかなり分厚いペーパー・バックであった。この報告書は官庁・学校・研究所などの主なところに（経路はつまびらかにしないが）数部ずつ頒布されたようである。私は'55年の後半あたりか

ら国際文化会館に出入りしていたので、この報告書を知り、今後の重要さを思ってインデックスを作ったほどである。

語研（語学教育研究所）との関係

第一次大戦後の国際情勢を考え、日本における英語教育刷新をはかる目的で H. E. パーマー氏が招聘され、ひいて「英語教授研究所」(Institute for Research in English Teaching) —— 後に「語学教育研究所」(Institute for Research in Language Teaching, 略称「語研」) と改められる —— が設立されたことは改めて述べるまでもないが、同研究所編『七十周年記念誌』(p. 174) には1955（昭和30）年1月6日に、「William C. Bryant をかこむ座談会」が教文館で開かれた記録がある。同氏が調査活動の中途か、やや終わりに近い頃であったろうと想像されるが、こういう席でかなり広く自由な裏話も聞かれたことであろう。ところで、Bryant Report が出たので、日本側でも日本の英語教育の現状を概観するリポートを用意したら、ということで、準備会のお手伝いをしていた私が執筆を依頼された。私は英語教育(法)とか教授法研究等に関しては極めて疎かったので、この任は重荷であったが、“Leading Opinions on English Teaching in Japan with Chief Emphasis on the Practical Side” という題で、的を絞ってまとめることでお許しを得た。

アメリカからだけ学者を招いては binational になるというので、イギリスからも招くこととなり、international project として英語教育関係の研究所に類したものができるのであろうという一

般の予測が行われた。そうなるとパーマーを中心に活動してきた語学教育研究所はどうなるかという疑念は当然起こる。しかし新しい計画では語研に迷惑をかけるような企画は毛頭考えていなかつたと思う。しかし両者の間が円滑にいくようにとの配慮から、研究所の事務局長ともいいくべき比屋根安雄氏を私がお訪ねして懇談する機会を作って下さるよう、時の研究所長市河三喜先生にお願いした。先生は即刻連絡をとって下さり、二日目には1時間半にわたって比屋根氏の胸中を伺う機会が実現した。初対面の比屋根氏はたいへん喜ばれたようで、終始熱弁で研究所の歴史その他を語られ、私は懸命に要点をノートに取った（これは今もどこかに保存してある筈である）。お話を全体を通じてこれは問題になりそうだと思われる点はどこにもなかつたが、ただひとつ、もし（仮に）新しい研究所がアメリカ英語に主力をおくのでしたら、我々の方はブリティッシュ・イングリッシュを中心にすることも考えられますが……という一点だけが、予想しない発言であった。

アメリカ英語か、ブリティッシュ英語かの問題は、専門家会議にイギリスからホーンビー氏を招いた事実に照らしても、はじめから念頭になかった。しかししばらくして新しい教授法を実施するために必要な教科書を作るにあたって、実際に原稿作成に力を注いだのはアメリカ人の学者であったため、出来上がった教科書はアメリカ英語（米語）が主であった。そこで、理事会は適当な時期に、新しい教科書の英語版（ブリティッシュ・イングリッシュ・ヴァージョン）を作ることを決定した。しかしこの議決はその後の *New Approach to English* の売れ行きを見て、遂に実行には至らなかつた。

専門家会議の楽屋裏

英語教育研究委員会 (The English Language Exploratory Committee) のメンバーには財界人（例えば石坂泰三氏）や文化人（例えば小泉信三氏や村岡花子氏）をはじめ幅広く著名な方々がおられたが、いよいよ専門会議が迫り、今後の進路を具体化するに当たって、委員会のなかから英

語関係の方々を中心とした Conference Sub-Committee が組織され、Chairman には長老の豊田実博士が推された。この運動の推進者のお一人である高木八尺（やさか）先生は Executive Secretary として実際の事務万端を取り仕切られ、頻繁に開かれた準備会はすべて英語で進行された。その英語は気品のあるアメリカ英語で、常にゆったりとしたペースで、一言一句おろそかにせず、しかも少しも不自然のない語調で、聞く人の心を和ませる力があった。

日米英三か国の代表者が集まる会であるので、その準備には文書関係の仕事が多いのは当然であるが、六本木の国際文化会館がいつの間にか準備の本部となり、同会館の有能な秘書の方々が適宜交代で仕事（主にタイピング）を処理して下さったので大助かりであった。更に（'56年）9月3日以降の本会議については、外部からも数名の有力な教授級の方々をお願いし、毎日、別々の rapporteurs のチームを組織して、報道、文書整理等に備えた。この特別委員の中には ICU の Roy Miller 準教授、青山学院大学助教授の J. Gauntlett 氏及び勇康雄氏等も加わった。R. ミラー教授は日本語も達者すぐれた言語学者である。雑談中のある時、同氏は仕事が停滞気味なのを見て、何気なく、これ位なら一晩で片付きそうな気もしますがねという意味のことを漏らされた。副委員長の高橋源次氏がこれを耳にして、ごく素直な気持ちからと取られる調子で、それじゃ、ミラーさん、あなたやってみてくれませんか、と応じた。ミラー氏、ではやってみましょうか、と気楽に引き受けて材料を持ち帰り、翌日ちゃんと仕上げて “Here it is.” 高橋さん、あとで目を通して感あり、「やあ！こりゃー食べ物のせいじゃ！」。数名の同席者爆笑。

楽屋裏はこういう陽気な面ばかりではなかった。ガントレット氏は当時 GHQ 関係で日本の英語教科書の検査官のような仕事をしておられると言ったが、話してみると実に誠実で、曲がったことは絶対にしない人という印象を受けたが、何が気に障ったのか、急にブリブリ怒りだし、約束が違う云々で、今にも投げ出さんばかりの口吻である。とうとう高木先生が奥から出て来られて、おだや

かに事情を聴きながら気分をほぐして無事治まるというひとコマもあった。

専門家会議で発表された論文や提案はすべて準備委員会で依頼したり決定したりしたものであつた。我々 Rapporteurs の間では原稿内容は別として、細かい字句の誤りなどについては適当に処理して何も問題を起こさぬようになっていたが、会議の終わり近くになって一つの異質の問題が起つた。それは豊田先生が英文で書かれた日本語と英語の comparative phonetics に関する論文（1922 年に同じ著者は日本語で書いた English phonetics に関する単行本を H. E. Palmer に dedicate しておられる）をフリーズ先生に dedicate したいので、他の論文と一緒に扱ってほしいという申し入れであった。委員会でお願いした論文の中には中島文雄教授の “Comparison of Japanese and English” がすでに用意されているので、この飛び入りはどうすべきかと考えさせられた。失礼があつてはいけないと思い、会議録編集長の中島先生にご指示を仰いだ。先生はこれを Appendix として収録することとされたので、この件は何事もなく治まった。しかし豊田先生のフリーズ博士に対する too much reverence (と私には思われる気持ち) には、まもなく ELEC として何とも申し訳ない事態を招来する素因がひそんでいたように思う。

第 1 回夏期研修会一會場の予定変更

さて、すでに周知のごとく、専門家会議の起草した結論と提案に則って、ELEC では早速新しい教授法実施に適した新しい教科書の作成と、英語教員の再教育のための研修プログラムを実行することとなり、研修実施の場所として国際基督教大学 (ICU) を最適として選び、9月11日 (火)、現場の下見をかね、大挙して ICU を訪ねた。ICU 側としては ELEC に協力して日本の英語教育改善に貢献したいという意欲は、まことに旺なものがあった。従って'57年から 3 週間を一区切りとして夏期研修会を ICU で開催することには問題はないと思われていた。

フリーズ、トワデル両教授は専門家会議後いくつかの講演会その他に顔を出してから一旦アメリカに帰られたが、フリーズ博士は翌'57年 3 月 27 日から 6 月 18 日まで再び来日して教科書の仕事を進めると同時に教員研修プログラムについていろいろ助言をして下さった。会場はこれまでの経緯からいって、ICU であることに ELEC 側は（おそらく ICU 側も）些かの疑念ももたなかつた。ところが、いよいよ研修会の具体案を固める段になって、意外なことにフリーズ教授は会場について突如 ICU 案に難色を示し、はじめは例えば卒業生 Miss M. I. のいる T. D. 大学のようなところでやりたいと主張して譲らなかつた。詳しいことは私には分からなかつたが、招かれた客が、host 側が心して備えたものを受けないというのは、何か欠けるものがあるのではないか？ 委員長が ELEC の立場からお客様を説得すべきであると思ったが、結局 ICU を見送ることになった。これに代わる場所として国際文化会館とは道路をへだてただけの東洋英和女学院の校舎を借用することに落ち着いたのは幸いであったが、ICU がこの変更を知ったときの憤怒は——当然のことながら——實に激越なものがあつた。

'56年 4 月から私は ICU に (成蹊から) 移ったばかりで、かつ'57年 9 月からフルブライ特研究员として渡米することになっていたので、第 1 回研修会には直接深く携わってはいなかつたが、私が斎藤勇博士の驥尾に付して ELEC の裏方を手伝っていることは ICU 当局は充分了解していた。このためであろう、この「会場変更」が決定して間もなく、副学長の M. Troyer 教授から電話がかかった。果たせるかな、要件は「変更問題」で、血のにじむような悲痛な憤りに、その激昂した声(幾分こもった声)は、受話器を通じて激しい息づかいの余韻となって伝わってきた。そうして最後に “Are you still under Occupation? —” という皮肉もこもった詰問のことばをぶつけられた。ELEC の自主性の無いことに、アメリカ人から逆にこのように揶揄されて、何とも恥ずかしい思いであった。

しかし、委員長の自由な英語力と将来への約束とで、一応この場は治ましたが、再び ICU に会

場を戻すには'60年まで待たねばならなかった。こういう胸の痛みは別として、'57年の第1回研修会（少数精鋭中心）はTwaddellならびにPatricia O'Connor両博士の協力指導のもとに、東洋英和女学院で大成功裡に進められた。

Basic English の本山で

一方、私は英語教育研究を目的とするフルブライト研究員として'57年9月からハーバード大学に留学することとなり、日本を離れた。ハーバード大学で英語教育を研究するとなれば、当然I. A. Richards教授とChristine Gibson教授の教室——ここはBasic Englishの本山である——でお世話にならなければならぬ。しかし、エスペラントの場合とは違って、私にはBasicに対して妙な先入観があったためか、何となく気が進まなかつた。（ただし、Gibson教授のdevotionには頭がさがつた。）クラスが始まって、宿題として已むを得ず提出したBasicで書く練習文は助手——有名なシェイクスピア学者G. L. Kittredge教授の令嬢と聞いた——の手で片っ端から訂正されるので、この年になってBasicをはじめても、これは英語のなかの新しい英語を習得することになり、ものにならないと見切りをつけ、それ以上Miss K.を煩わさぬこととした。しかし、すすめられるままにBasicで書かれた *The Wrath of Achilles* (*The Iliad* of Homer, Shortened and in a New Translation By I. A. Richards, 1950) や *The Bible in Basic English* (1949) を虚心に読んでみると、じつに平明で見事な文章である。たまたま少し前に届いた *Studies in English Literature* (English Number, 1998) をのぞいていると、武藏野女子大学のPeter O'Connor氏(Assoc, Prof.)の“*The Weapon of Language: Basic English and the Battle Against Obscurantism in the Years of Anglo-Japanese Alienation*”という一編が目にとまった。この論文で、執筆者はBasicが生まれるまでのルーツについて言語哲学面から考察し、日本及び中国でのBasic需要の実情も概観したうえで、Richardsの弟子であるWilliam EmpsonはRichardsより

も日本をよく知っていたこと(p. 93)，かつBasicが日本に紹介された直後から、これは日本人には向いていないと思ったことに触れている(pp. 92f.)。そうしてFrank Daniels氏は1930年からしばらく小樽商科大学で率先してBasic Englishによる授業をしていたが、契約更新がならなかつた。その理由は、確証は握れなかつたが、その授業法がtoo rudimentaryだったからと言われている、という話に触れている(p. 86, note).

W. C. Bryant, II 氏訪問

'58年9月からイギリスに渡る前に私はいくつかの大学を訪ねたが、ニューヨークへ出た序に例の“Bryant Report”を書かれたWilliam Cullen Bryant, II教授をコロンビア大学に訪ねた。全くのfree callであったが、幸い手がすいておられ、かつELECからの客と聞いてたいへん喜ばれ、旧知のごとく談笑した。意外なことに、あれだけの報告書を出したのに、その後ひとこともJapan Societyからは連絡がないとのこと。それだけ私の訪問を喜ばれたのだと思う。そうしてあの時のリポートはPMLAにこういう形で掲載されましたとその抜刷をいただいた：“*English Language Teaching in Japanese Schools*” (Vol. LXXI September, 1956 Number 4, Part 2) (pp. 21-48).

もうひとつ、私にはBryant氏について興味がある。それは同教授があのすぐれた短詩“To a Waterfowl”的作者の直系でいらっしゃることである。旧制中学4年時代にこの詩を恩師富田義介先生から教室で教えていただいたが、自分が教師になってからも、折にふれ思い出される珠玉であることを伝えた。B氏またまた大いに喜ばれて、そうですか、最近こんなものを書きましたので、と“The Waterfowl in Retrospect”(by) William Cullen Bryant, II (Reprinted from *The New England Quarterly*, Vol. xxx, No2, June, 1957) の抜刷を下さった（この名作の書かれた場所・日時・思想背景等についての考証）。良いお土産をいただいてから間もなく私はQueen Mary号でヨーロッパ探訪の旅にのほつた。

（しみず まもる/ELEC理事長）

『英語オンチが国を亡ぼす English Speakers of Japan: Rise and Shine!』

寺澤芳男著

四六判、229頁 本体1,400円 東洋経済新報社

渡邊寛治

本書は、将来の日本のゆくえを案じる著者が、国際化の進展に対応できる日本のリーダー育成の必要性について、英語教育の改善と絡めて論じた良書である。『・・・国を亡ぼす』とは、穏やかではないが、本書を一読すればその理由も理解できよう。氏は、先ず、同書の半分以上を、22年間の滞米生活の体験から、自分も含めた日本人の英語でのコミュニケーション力のなさ、とりわけ「黙して語れる日本のトップリーダー」について熱っぽく語りかけている。次に、後半は、英語を話せるリーダーを作るための教育改革案について、著者の親友でもある行天豊雄氏ならびに小林陽太郎氏との対談も含めて論じている。

さて、本書は9章から成っている。第1章「半分も聞き取れない—MIGA長官、ぼくの英語奮闘記」は、著者自身の北米生活での苦い体験談である。氏は、NYウォールストリートで16年間、社長・会長として米国野村証券の基盤づくりを行った後、MIGA（多数国間投資保証機関）の初代長官として発展途上国の経済開発のためにワシントンで様々な国のリーダーと交渉してきた。その折の英語によるコミュニケーション力のなさについての体験談を生々しく語っている。

しかし、氏の話は少々割り引いて読むべきではなかろうか。なぜなら、本書の後半部分に、氏が20代に英語を猛烈に勉強したことが書かれていることと、本書における氏の語り方が、最初から最後まで英語によるロジック（論理）で展開されているからである。具体的には、話がgeneralからspecificへと常に分かりやすく展開されており、長年の滞米生活で身についたレトリカル・コミュニケーション法の核ともいいくべき技能を見ることができる。本書が読みやすいのも、その所為である。

第2章「黙して語れぬ日本のトップリーダー」では、「ヒソヒソ話ができないわが首相」「英語オンチの特派員」「海外に通用しない政局記者」「英語の分からぬリーダーは日本だけ」など、本書のタイトルをつけた理由がうかがえる。また、第3章「英語遣いの劣等感と優越感」では、「英語ができるとトップになれない？」に始まり、「英語のできる社長に交代せよ」で結んでいる。さらには、第4章「ビジネス語は英語になる」では、「多国籍企業では英語が公用語」「インターネット言語も英語」など、英語が世界の共通語であることを強調している。

第5章「日本語的発想と英語的発想」では、日本語的思考と表現法は、世界には通用しないことを指摘している。なぜなら、日本人は、英語のように相手との対立を前提としたコミュニケーション法ではなく、調和を前提としたコミュニケーション法を好むからである。したがって、日本人も英語で会議をしたら論争するのでは、と提案している(p.126)。しかし、論理的な表現方法や議論のしかた等を中心としたコミュニケーション法を習得しない限りできないのではなかろうか。

第6章「読む力・書く力を磨け：寺澤式英語勉強法」、第7章「英語を話せるリーダーを作るための教育改革」、第8章「対談：物を作る国から、言葉を操る国へ」、第9章「対談：日本の良さを、英語で世界に広めよう」等では、日本の教育改革、とりわけ、国際標準からみたエリート作りの必要性を訴えている。具体的には、①‘TO BE DIFFERENT (ユニークであること)’ ②‘DOWN TO EARTH (率直でざっくばらんであること《注》どんなに学があつても、独善的で傲慢な人は軽蔑される)’を重視した教育を勧めている。大賛成である。この度の中央教育審議会の答申でも、

豊かな人間性・社会性の育成の必要性を訴えており、今後は、これまで以上に「思いやり」を重視した教育を進めていく必要があると思うからである。

ところで、既述の第5章のところで、論理的な表現方法や議論のしかた等のコミュニケーション法の習得の必要性について触れたが、今後、日本の教育では、先ず、日本語のレベルでよいからこの種の教育内容を推進すべきだと、私は考えている。具体的には、小学校では、日本語でのディベートとスピーチの授業を、また、中・高等学校では、日本語と英語による同種の授業を推進している。しかし、教師がそのような体験をしていないので、小・中・高の教師の研修から始めているのが実態である。

また、日本人が世界の人々と英語で討議できないもう一つの大きな理由に、教科書の内容と構成のあり方にも問題がある。例えば、中学校の第3学年用教科書を見てみよう。ほとんどの教科書は、英語特有のロジックに関する技能を育成するための内容と構成になっていないことがわかる。その理由は、ワン・セクション／ワン・アワーという構成法にある。つまり、1ページを1校時で終えられるように内容と構成をまとめるために、ロジックの技能を育成するだけの言語材料が質的にも量的にも配列されにくいのである。これでは、挨拶、買い物、道案内等の英語力は身につくかも知れないが、何かについて討議する基礎的技能を身につけるのは無理である。

さらには、高等学校の英語の教科書においても、ロジックを培うための言語材料はまだ少ないのが現状である。それでも、20年前と比べれば随分変わったが、コミュニケーション重視のレトリックとは本質的に異なる文学作品が、今もなお採用されている。仮に、本書の著者が求めるように、英字新聞が読め、将来、会議等において積極的に英語で討議することができるような基礎的コミュニケーション力を身につけさせたいのなら、高等学校の教科書の内容と構成のあり方も再考する必要がある。

しかしながら、全国の公立中・高等学校における外国語としての英語教育のあり方を総合的に考

えると、E.S.P. (English for Specific Purpose) 的発想の言語政策を一律に施行することは難しいと言わざるを得ない。ただ、現在の「ライティング」の教科書に見られるように、和文英訳などは以前と比べて減少しつつある。その代わりに、パラグラフ・ライティングの技能を育成するための内容が増えつつある。これは、インターネットなどでは不可欠なコミュニケーション技能であるので、今後は益々重視されるであろう。

最後に、本書のサブタイトル *Rise and Shine!* (眠っている子を揺さぶり起こし、「しっかりおし、もっと目立つように自己主張しなさい!」) のフレーズのように、英語教育関係者は眠りから覚めるためにも本書を一読してはいかがであろうか。

(わたなべ かんじ／国立教育研究所)

新刊案内

『活用・米語学習辞典 NIC's American English Learner's Dictionary』 リチャード・スピアーズ編著、B5判、xiii+1,090頁、本体3,200円
マクミラン ランゲージハウス

英語上達の秘訣として辞書を「読む」こと、英和辞典を卒業して英英辞典を使うこと、が言われている。わかりやすい意味の説明、アメリカの生活文化を背景に、しかも学習者に配慮した生きた用例を多数(35,000のフレーズと70,000の例文)収め、高校上級生の英語ハンドブックとして、また文法説を超えた授業を進める教師にも役立つ。

『対訳 日本事典 The Kodansha Bilingual Encyclopedia of Japan』 B5判、944頁、本体11,600円 講談社インターナショナル

政治、経済、歴史、文化など日本社会の事項を網羅した日英対訳国際版日本事典。

なお、講談社インターナショナルからは英語文庫(夏目漱石、宮沢賢治、俵万智ほか)、バイリンガル・ブックス(『日米比較 冠婚葬祭のマナー』、『英語で話す「日本」Q&A』ほか)、『サザエさん』、あるいはチャールズ・オーバビー著/國弘正雄翻訳『対訳地球憲法第九条 A Call for Peace』など、興味深い対訳書が刊行されている。

新刊書評

英語教育研究リサーチ・デザインシリーズ⑦

『英語語彙習得論 ポキャブラリー学習を科学する』

牧野由紀夫編著

A5判 246頁 本体2,400円 河源社(発行)／桐原書店(発売)

小林ひろみ

語彙習得の研究入門の好著

授業に出てきた新しい単語とイディオムを覚える、これが私にとって中学・高校時代の英語の勉強の全てであった。単語さえ知っていれば、授業で困ることはなかった。大学受験を控えて、本を読んで語彙を増やすのが一番と指導されて、しめたと思って探偵小説を買ってきていたが、知らない単語ばかり。辞書の引き通しあつともおもしろくないし、能率も上がらない。そこで単語集のAからZまでを、ただひたすら暗記した。おかげで大学に入ったときは辞書を引く回数が減り、勉強が楽になったと感じた。

英語教師となった現在、4技能の全ての面で、結局、語彙を増やさなくてはどうにもならないと痛感している。確かに文法や読書法の知識も必要だが、基本を押さえていれば、後は単語を知っているかどうかが大きくものを言う。語彙が多ければ推定で理解できる範囲がぐんと広がる。特にイディオムや例外事項は、抽象的ルールとしてより、実際のコンテクストで見る方が理解しやすく、覚えやすい。しかし、自分自身の例から考えても、ある程度の語彙量がなくてはこれはできない。ところが、文部省指導要領は昔より語彙量を減らしている。では、どうやって学生の語彙を増やすのか。

こんな問題に直面している私の前に現れたのが、サブタイトルに「ポキャブラリー学習を科学する」とある本書である。これはいい、と思ったが、まえがきには英語教育研究リサーチ・デザイン・シリーズの一部であり、英語の語彙学習に関わるさまざまな問題や現象を整理し、その実証的研究を促進するために、研究方法のサンプルを具体的

に提示する、と説明されている。そのうえ、編著者の投野氏は「本書を読んだからといって、英語語彙習得について、決定的に効果のある方法がわかるわけではない。また語彙の効果的な指導法が書かれているわけでもない」と冷たく断つられる。

しかしながら、最後まで読んだ結論として、このあまりにも良心的な断り書きは、本書を読むべき人の範囲を狭めてしまう恐れがあると感じた。リサーチそのものを興味の対象にしていない者でも、語彙習得というすぐれて身近で切実な英語教育上の問題点が、非常に明確に説明されているため、本書を通じて新たな道筋を見つける手がかりを得ることが可能であるし、またその結果としてリサーチをする動機も生まれるであろうと予想されるからである。逆にいえば、それほどこの本はわかりやすく書かれている研究入門書と言える。

第1章は「英語語彙習得研究の概観と研究方法」と題して、ごく簡単に語彙習得研究の重要性とコンピュータの進歩による可能性に触れている。実際、外国語習得における語彙獲得の重要性は、外国语を学ぶ誰もが実感として体験しているにもかかわらず、他の分野に比べて研究が遅れていたのは、何といってもデータ収集と処理の手間が膨大であったことが要因であろう。第6章の「まとめ」でも言及されているように、コンピュータは言語分析の進歩に大いに貢献するので、研究者は急速な技術革新についていかねばならないであろう。

第2章の「英語語彙習得の諸側面」では、語彙指導上起きる問題をケース・スタディ的に取り上げ、具体的に分析している。現場経験のある教師はもちろんであるが、その経験のない学生にとっ

てもわかりやすい説明になっている。

第3章の「語彙習得について、何が言われ、何がわかっているか」では、これまでにどのような研究がなされてきたかを示す文献調査がなされている。手際よく整理されているので、専門知識がなくてもついていくことができるし、この分野の概要が分かるのでありがたかった。

第4章の「語彙習得について、何を知るべきか」は、リサーチ・プランを立てる準備段階として、何をターゲットとすべきかを示唆する章である。何を知るべきか、とは何を研究課題とすべきかということであり、それと共に、どのようなプロセスを経て研究テーマを追っていけばよいかが、きちんと指導されている。

第5章は「語彙習得について、どのようにして知るか」と題されて、本書の最終目標であるリサーチ・デザインが7つ提示されている。どれも入門書にふさわしい、直接被験者を調査・実験する一次研究的なテーマである。一例として評者の経験に関連する「リサーチ・デザインII：語彙の再提示法が意味の想起に及ぼす影響」の概略を見てみたい。

1. 研究の動機（日本では単語集・単語帳による暗記が多くなされているが、研究者は文脈の中で単語を学習することの重要性を指摘する）

2. 研究の目的（単語だけを与えた場合と、文脈を与えた場合では、単語想起の効果に違いがあるか）

3. 仮説（仮説を設けない理由の説明）

4. 研究の方法

4.1. 変数（独立変数・従属変数は何か）

4.2. 被験者（特定の実験対象を選ぶ理由）

4.3. 題材（その選び方）

4.4. 実験の手順

4.4.1. 語彙力の調査（グループ間差が無いことの確認）

4.4.2. 目標語の設定

4.4.3. 英文の読解と未知語の意味の確認（内容理解の問題例を含む）

4.4.4. それぞれの提示法に応じた単語のテスト（テスト例を含む）

5. データ分析の方法

6. 結果と考察（想起量に有意差が見られた場合と見られなかった場合）

括弧内は評者が付記したものであるが、これから研究を始めようとする者に、懇切丁寧な説明がされていることが、これで推定できると思う。

どのテーマも、日本での feasibility を考慮して、莫大な費用がかからないよう、規模も大きくなりすぎないように設定されている。ただ、最後にあげられている「語彙習得の質と量の関係を測る」は、「質」というきわめて数値化しにくいものを対象としているだけに、専門知識のない評者には理解できない点がやや多かった。この研究は、何をもって語彙を習得していると言えるかの定義についてのコンセンサスがないため、学習者の個々の語彙についての知識レベルを調査する測定テストを提案するのが一つの目的である。その中で、たとえば「本研究では1人1人の被験者の持っている単語の質と量を詳細に検証するので、被験者は少人数でもよい」という説明がある。完成度の高い測定テストを作るには、データが多い方がよいのではないか、という素朴な疑問がわく。しかし、このような疑問も、テスト作成や実施にともなうさまざまな問題点が、ステップ毎に説明されているからこそ起こっているのであり、リサーチ指導においてあるべき健康的な反応といえる。

全般として、あまりにも不自然な無菌室状態での実験を避け、実際の環境で行われている英語学習の効果を重視しているのは、リサーチ者が研究のための研究に陥る危険を避けると共に、被験者の通常の学習活動を妨げないようにとの配慮であろう。大学付属学校の生徒として、さんざん研究のモルモットとされた苦い思い出を持つ評者には、この教育的配慮が非常に重要であると感じられた。また、より実際の指導に近づけることで結果をそのまま応用できる、という哲学にも好感がもてた。巻末の文献リストは、必見の情報である。

（こばやし ひろみ／文教大学）

『これでいいのか大学入試英語 上・下』

Gareth Watkins／河上道生／小林功著

四六判、上 x + 405頁、下 x + 370頁 本体各1,800円 大修館書店

霜崎 實

現在、日本のほとんどの大学で英語を入試問題として課している。高校での英語教育が入試を視野に入れて行われている現状からして、高校の英語教育は、何らかの意味で、入試英語の影響を受けることになる。しかし、その入試英語に欠陥があるとすれば、それを学ぶことを強いられる高校生は多大な被害を被らざるをえない。これは由々しき事態である。

『これでいいのか大学入試英語』は、膨大な入試資料をもとに、大学入試英語がいかに歪んだものであるのかを問題種類別に検証したものである。入試英語を批判的な立場から検証した本はこれまでにもたくさん出版されているであろうが、上巻405ページ、下巻370ページ、合計775ページという大部の著作はおそらくこれが初めてなのではないだろうか。まず、上巻では、総論で大学入試英語全般についての問題点を指摘し、さらに日本の英語教育、大学入試と英語について概論的に述べる。次に、各論に入り、問題種類別の検証を試みる。連立完成式問題からはじまり、選択補充問題へと進む。下巻はすべて各論から構成され、正誤問題、長文読解問題、語句整序問題、英作文問題、空所補充問題、発音・アクセント・文強勢・語彙などの問題を批判的に検討する。

一読しての印象は、こうした問題が今だに出題されているのか、という驚きである。と同時に、評者自身が大学受験のころに学んだ受験英語特有の英語表現に久しぶりに出くわして、懐かしくも感じた。しかし、このことは、当時学んだ英語（の少なくとも一部）が、入試以外では使われそうにない特殊なジャンルに属した英語だったことを裏付けるいい証拠となる。本書は、大学入試英語がいかに、自然な英語からかけ離れているのか、現代では使われない古めかしい英語に満ちている

のか、さらに、問題として体を成さないようなずさんな出題がされているのかを、豊富な資料の裏付けをもって徹底的に検証する。この点において、本書はかなりの説得力を持つ。

しかし、反面、こうした問題のある入試問題を選択的に取り上げて批判の対象としているために、大学の英語入試問題がことごとく歪んでいるような印象を与えててしまうおそれがある。ほとんど唯一の例外は、「京都大学のドゴン族とシリウス（天狼星）に関する長文のようにすぐれた、よくわかる英語で書かれており、面白いものもある」（下巻 p. 276）という指摘であるが、ここでも「京都大学にはまれなことだが」という皮肉（？）を付け加えることも忘れない。ともあれ、本書が大学入試問題の改善を目指しているとするならば、不自然な英語や、論理性の欠如の問題などを指摘するだけではなく、問題形式のありかたそのものについて、もう一步踏み込んだ批判もあってしかるべきだろう。たしかに、その類の指摘がまったくないわけではない。たとえば、語群を正しい順序に並び換える語句整序問題の有効性に疑問を呈し、それが「言語能力とは無関係に思える」（下巻 p. 149）という批判をしているが、それが本当に無関係なのかどうかについての検証は行われていない。また、「和文英訳〔英作文〕と英文和訳が、筆記試験では最も好ましい形式と言える。最もよく学生の表現力と読解力を試せるからである」（下巻 p. 178）としているが、この形式の有効性はある程度認められるものの、採点上のさまざまな制約を考慮すると、それが多くの大学にとっての実現可能な選択肢となるかどうか疑問である。できれば、こうした批判をしたうえで、著者らが考えるるべき英語入試問題についての実現可能な提案があれば、さらに説得力が大きくなっ

たものと思う。もっとも、これは無いものねだりの誹りを免れないかも知れない。

そもそも、大学入試に英語が採用されるのはどのような理由によるものなのだろうか。英語の運用能力のみを測ろうとしているのだろうか。とすれば、読み、書き能力だけではなく、聞き、話す能力も当然必要とされるし、現にリスニングを課す大学も増えつつある。しかし、そればかりではなきさうである。これに加えて、英語の試験を通じて、大学での学問研究を進めていく際の適性を測れるのではないか、という期待があるのではないかだろうか。大学が「知」を継承し、さらに新しい「知」を創造することを主たる使命とするならば、知的創造力という資質を備えた学生を選びたいと思うのは当然である。従来、知的活動に必要とされている能力、たとえば、論理的思考力、推論能力、記憶力などを測るものとして、外国語としての英語がふさわしいものとして考えられてきたという事情があるのかもしれない。大学が会話能力の測定にあまり積極的でないように見えるのは、設備上の問題よりも、むしろ、会話能力は英語圏で生活する機会が与えられさえすれば、比較的容易に身につくものであり、必ずしも知的能力を反映しないという考え方があるのかもしれない。

もちろん、このように指摘すると、それでは現行の英語入試で知的創造力を十分に測定できるのか、という疑問が出されるに違いない。残念ながら、本書の著者らが指摘しているような、古めかしい、不自然な、時に間違った英語問題によって、こうした能力が測定しうるとは考えられない。では、どのような問題がそうした能力の測定に有効であるのか、という本質的な問題が議論されなければならないことになるが、評者としても、現在この問題にたいする簡単な答えを持ち合わせているわけではない。もし、英語の運用能力の測定によって、大学での学問研究の資質を測ろうとしているとすれば、そうした観点からの改革への取り組みが早急に必要となる。それは単に英語の試験問題のみの変革によって解決できるものではなく、入試のありかたについての総合的な検討と点検が必要になることは間違いない。

ところで、「どんな出版物にも誤植は付き物」

だが、「本書にも類似のミスが無いことを願うのみである」(下巻 p. 58) とある。しかし、残念ながら、本書にも誤植が散見される。たとえば、「Marys と Marys の区別」(上巻 p. 33) は、「Marys と Maries の区別」とすべきだろうし、「日本では suggest や recom mend」(上巻 p. 162) は、当然「日本では suggest や recommend」となる。さらに、visit の用法に関する引用で、“If you are visited by something, you are affected by it in a unpleasant or frightening way,...”(上巻 p. 213) とあるが、“in an unpleasant...”とすべきところである。また、different の用法に関して、次のような引用があるが、これも誤植であろう。“1. different be different from, to, or than...”(上巻 p. 378)。いずれも誤解を引き起こすようなものではないが、この種の著作においては、特に注意深い校正が望まれるところである。

本書の執筆には、多大な労力が費やされたであろうことは、一目瞭然であるし、それだけの成果が十分に盛り込まれている。特に出題された問題の綿密な検討と的確な批判からは大いに学ぶべきところがあるようと思われる。大学の英語入試問題作成者、そして、高校などで入試指導にあたっている英語教師にとって、一読の価値があることはもちろんだが、大学受験に備えている英語学習者が参考書として利用することもできるだろう。英語表現の微妙なニュアンスの違いについての説明や、語法上の解説が懇切丁寧で役立つ。ただし、丁寧に読もうとすると、本文を読みながら、しばしば巻末の資料編を参照するという面倒な作業を強いられることになる。完璧を期すために、できるだけ多くの資料を盛り込んだものと思われるが、やや食傷ぎみになるのは否めないだろう。こうした読者にとっての利用上の便宜を考えるならば、むしろ、語法を中心に整理した辞典形式の構成のほうが使いやすかったかもしれない。とは言え、大学入試英語の問題点を指摘することで、問題作成者に反省を促すという本書の本来の目的は十分に達せられており、多くの関係者が謙虚に著者らの声に耳をかたむけることを期待したい。

(しもざき みのる／慶應義塾大学)

展望通信

● 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、生徒を積極的な活動に導く英語授業を進めるために必要な9つのテーマを精選し、具体的な指導技術が集中的に身につけられる少人数制短期集中セミナー

1. 中学英語の指導法

7月27日（月）、28日（火）

講師：原田昌明（江戸川女子短期大学）、小菅敦子（東京学芸大学附属世田谷中学校）、アレン玉井光江（文京女子大学）、石川賢司（江戸川区立上一色中学校）

2. 授業を生かす実践アイディア

7月29日（水）、30日（木）

講師：田口徹（三鷹市立第四中学校）、薄田守（筑波大学附属中学校）、片山知子（トキワ松学園中学・高等学校）、高橋一幸（神奈川大学）

3. ステップアップをめざした指導の工夫

7月31日（金）、8月1日（土）

講師：和田稔（明海大学）、小寺令子（墨田区立本所中学校）、太田洋（東京学芸大学附属世田谷中学校）、木村松雄（青山学院大学）

4. 発音とフォニックスの指導法

8月3日（月）、4日（火）

講師：松井順子（明海大学）、高本裕迅（白百合女子大学）、手島良（武藏高校・中学校）、坂田俊策（横浜国大立大学）

5. オーラル・コミュニケーションAの指導法

8月5日（水）、6日（木）

講師：緑川日出子（昭和女子大学）、佐藤留美（東京都立清瀬東高等学校）、田中泰郎（松戸市立松戸高等学校）、Charles K. LeBeau(*Speaking of Speech* 共著者)

6. 効果的なヒアリング指導の実際

8月7日（金）、8日（土）

講師：渡邊寛治（国立教育研究所）、渡辺浩行（東京国際大学）、小菅和也（お茶の水女子大学附属高等学校）、池野宗子（学習院女子高等科）

7. コミュニケーションのための文法指導

8月17日（月）、18日（火）

講師：寺内正典（明の星女子短期大学）、片山七三雄（東京理科大学）、山岸信義（聖徳大学附属高等学校）、中島平三（東京都立大学）

8. 語彙指導の方法

8月19日（水）、20日（木）

指導講師：鶴田峰子（中央区立日本橋中学校）、村田年（千葉大学）、Charles M. Browne（青山学院大学），

若林俊輔（拓殖大学）

9. 新しいリーディングの指導法

8月21日（金）、22日（土）

講師：小西正恵（立正大学）、卯城祐司（筑波大学）、三上正弘（千葉県立船橋高等学校）、新里眞男（文部省）

各コースとも

時間：午前9時30分～午後4時20分

研修料：1コース ¥21,000（消費税込）

会場：ELEC 英語研修所

問合せ：英語教育協議会

〒101-0054 東京都千代田区神田錦町3-20

神田中央ビル 9F

Tel. 03-3219-5221

●第37回 JACET 全国大会

大会テーマ：「地球市民社会における英語教育」

日時：9月11日（金）、12日（土）、13日（日）

会場：就実女子大学（岡山県岡山市西川原）

JACET 賞授与式、基調講演、研究発表、シンポジウム、実践報告、ワークショップ他

参加費：一般6,000円、学生3,000円

問合せ：大学英語教育学会

〒162-0831 東京都新宿区横寺町55

Tel. 03-3268-9686

●第21回言語テスト国際会議研究発表者募集

大会開催期日：1999年7月28日（水）～31日（土）

場所：つくば国際会議場

応募締切：1998年11月20日（金）

問合せ：外国語教育評価学会

Tel. 026-275-1964 e-mail: youichi@avis.ne.jp

英語展望（ELEC Bulletin）

第105号

定価650円（本体619円）（送料240円）

1998年8月1日発行

編集代表 小池生夫

発行人 清水護

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）

〒101-0054 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