

**NO.106  
SUMMER  
1999**

# **英語展望**

**ELEC BULLETIN**

## [特集] グローバルコミュニケーション能力を高める ——学習指導要領を生かす英語教育改善への指針

生徒と教師が創る21世紀の英語教育

——新学習指導要領のねらいと授業実践への期待

新里眞男

新学習指導要領に Yes/No

中林義晴／浅野 博／松川禮子／萩野俊哉／西貝裕武／

小篠敏明／安原美代／Greta Gorsuch

口頭言語教育と文法

——米国における日本語教育の流れ

高見澤孟

テストと授業をコミュニケーション能力向上の両輪に

静 哲人

英語教育のパラダイムシフト

松本 茂

Henrichsen の ELEC 研究書の今日的意義

沖原勝昭

座談会：外国語は楽しく学ぼう

アントニオ・ティノコ／リチャード・メイ／高橋茅香子

冷戦後の世界における英語と教育

江畑謙介

1998年度 ELEC 賞受賞論文

How is a grammar lesson based on data-driven  
learning received by high school students?

宮迫靖静

英語教育の情報と資料 (44)

語彙シラバスの試み

田中春美

English Teaching FORUM を読む

Reading Power の維持と英語教育情報収集のために

池口 寛

## 特集 グローバルコミュニケーション能力を高める ——学習指導要領を生かす英語教育改善への指針

座談会：外国語は楽しく学ぼう	アントニオ・ティノリチャード・メイ／高橋茅香子	2
生徒と教師が創る21世紀の英語教育		
——新学習指導要領のねらいと授業実践への期待	新里眞男	8
新学習指導要領に Yes/No		15, 38
中林義晴／浅野博／松川禮子／萩野俊哉／西貝裕武／ 小篠敏明／安原美代／Greta Gorsuch		
冷戦後の世界における英語と教育	江畠謙介	18
口頭言語教育と文法		
——米国における日本語教育の流れ	高見澤孟	22
テストと授業をコミュニケーション能力向上の両輪に		
——勉強させてなんぼやろ	静哲人	26
英語教育のパラダイムシフト		
——コミュニケーション重視が意味すること	松本茂	30
Henrichsen の ELEC 研究書の今日的意義		
——英語教育改革実現への検討課題	沖原勝昭	34

英語教育の情報と資料 (44)		
語彙シラバスの試み	田中春美	40
English Teaching FORUM を読む		
Reading Power の維持と英語教育情報収集のために	池口 寛	46
1998年度 ELEC 賞受賞論文		
How is a grammar lesson based on data-driven learning received by high school students?	宮迫靖静	48
ELEC 賞と私たち：		
From Basic Uses to Go Global	Marian C. Hara	60
ELEC と戦後英語教育		
戦後英語教育的一面——中学生の英語弁論大会	清水 譲	63
新刊書評：『ニュースクール英和辞典』	池内敏郎	66
『新しい英語教育への指針』	馬場哲生	68
『英語の未来』／『地球語としての英語』	阿部珠理	70
新刊案内		72

## 外国語は楽しく学ぼう

Antonio Ruiz Tinoco(上智大学)

Richard Mei, Jr.(在日米国大使館)

高橋茅香子(翻訳家・元朝日新聞国際本部)

### 外国語体験、日本との出会い

高橋 本日は英語を勉強している人たちを勇気づける話とのことですが、私としましては、お二人がどのように日本語を身につけたかとても興味があります。私たち日本人が英語や他の外国語を勉強するときに大変参考になるんじゃないかな、それが聞けることを楽しみにして参りました。

ティノコ 私の外国語体験ということですが、高校まではフランス語をやりました。大学での専攻は航空工学でしたが、いろんな外国語に興味があり、どのくらいの数だったでしょうか、とにかく10以上の言葉をかじりました。そのうちの一つに日本語があったんです。そのころ、20年以上前になりますが、スペインに日本から留学生が来るようになりました。深入りしたきっかけは具体的な友達ができたことです。そのうち日本に行ってみようかと考え、本格的に日本語を勉強しました。そして東京外国語大学の日本語学科に入学し、その後筑波大学大学院の言語学科に進みました。

メイ ヨーロッパの人はすごいですね。私の知っている人はみんな母語以外に英語ができ、さらにもう一つ二つできます。ヨーロッパは狭くて国境がすぐ近くにある。フランス語、イタリア語、スペイン語などはラテン系、同じ系統で習いやすいこともあります。そういうこともあります。自由に二つ三つ、人によっては四つ五つの言葉を話せる。

ティノコ そういう人もいますけど、たいていの人はマスターしているかどうかはわかりません。ただ、隣りの国からたくさんの人人が来る、スペイン人も外国に行くという長い歴史があります。外

国人が身近にいることは珍しいことでもなんでもない。そうすると、語学の勉強に時間をかけられないけど外国人に会ったときなんとかしないといけないという習慣が身についている。ですから正しい文法・語法とか、語彙の選択などと考えていられない。とにかくなんとかしなくちゃ、ということになります。

高橋 その「なんとかしなくちゃ」というのは大切なファクターですよ。日本人なら「できない」と逃げてしまう。

メイ アメリカ人もそうですよ。外国語のできない人は多い。

高橋 そうですか。そのアメリカ人のメイさんはどうしていろいろな外国語を勉強するようになったのですか。

メイ 私の背景は中国系アメリカ人で、子供のころ中国語を少し勉強しましたが興味がなかったのでできるようになりませんでした。それから大学で2年間勉強しましたが、その後使っていないのでほとんど忘れていました。それでも先週上海に行きましたが、思い出しながらわかっている範囲で中国語を使いました。難しい話はできませんでしたが、街の人と話して楽しかったです。

ティノコ 中国語は難しいし、難しいイメージもありますね。英語に“It's Greek to me.”という表現がありますが、同じことをスペイン語では「それは私にとって中国語です」と言います。

メイ 高校時代はフランス語を勉強しました。大学時代にフランスによく遊びにいきました。姉がパリに住んでいたんです。使う機会がありましたので今でもある程度覚えてています。東京は世界的、cosmopolitan的な街になったと思いますが、

たくさんフランス風のカフェーやレストランがあるのでフランス語の練習をしています。日本人のウエイターもフランス語がうまいんです。

日本には18年前に“JET Program”的前身、そのころは“MEF: Monbusho English Fellow”といいましたが、それで徳島県にきました。その前から日本に興味があったので大学で1年間日本語を勉強しました。徳島では、正式に教室で習うのではなく、日常生活の中で使いながら日本語を習いました。それで今でも私の日本語は文法的な間違いがあります。しかし、私の哲学は完璧な言葉使いより communication が大切ということで、相手の人が私の言いたいことを理解できればそれで十分だと思います。

外交官になって最初の海外の赴任は日本でした。1988年から5年間で、その後は東ヨーロッパのブルガリアです。1年間ブルガリア語を勉強したんですけど本当に大変でした。スラブ系の言葉は初めてで苦労し、その時から白髪が出るようになりました。(笑) 私の専門は報道と文化関係ですが、外国語ができないと上手に仕事ができません。相手の人はある程度英語ができるんですけど、その国の言葉ができないと本当に上手には仕事ができません。ですから、最初は日本語、その後はブルガリア語を一所懸命に勉強しました。

将来、イタリア語とスペイン語を勉強したいと思います。言葉の発音とイントネーションが好きですし、ブルガリア語や日本語より簡単だと思いません。自分の仕事以外、自分の日常生活を楽しむためにも言葉は必要だと思います。

### 外国語とのつきあい方

高橋 私はずっと日本なんです。留学とか仕事で外国に住んだことはないんです。出た学校は東京外国語大学ですが、専攻はインドネシア語です。37年間朝日新聞社にいましたが、美術展や音楽会など文化的な活動のオーガナイズを15年くらいやり、その後は英文メディアで *Asahi Evening News* や *Asahi Weekly* のエディターやマネージャーをやりました。もちろん、仕事で出張したことはあります。特に美術展のオーガナイズをしていました

ころは、外国の美術館で作品を借りるなど全部自分で交渉しました。それから新聞を作るためには毎日英語を読む、まわりのスタッフはアメリカ人、イギリス人、オーストラリア人、カナダ人です。



アントニオ・ティノコ氏

メイ 高橋さんは今度面白い本、『英語となかよくなれる本』(晶文社、1999) を書かれましたね。その経験をお書きになったわけですね。

高橋 そうですね、英語は仕事と趣味、それと本を読むことが好きでしたから。 *Asahi Evening News* や *Asahi Weekly* の編集をしていたころ、よく読者から電話がありました。語法や単語の意味、それが本当に細かい違いとかを聞いてくるんです。それから日本語の単語、例えば「単身赴任」というのは英語でどう言うんですかとか。しかも完璧でないと納得しない。言葉のおもしろさや文化の違いとかを楽しもうとしている。英語というと、もっともっと勉強しなくては、とばかり考えているようでした。英語はもっと楽しくやってほしいという気持ちがありましたね。

ティノコさんはいろいろな外国語を勉強されたということですが、英語はどうやって勉強されたんですか。

ティノコ 適当にといったら変ですけど、英語は正式には一度も勉強したことないんです。大学に入ったら寮のすぐそばにアメリカ大使館の図書館があった。これは利用しない手はない、興味のある内容の本をずいぶん借りたりしました。最初は読解でしたが、寮にはアメリカ人の留学生もいたし、英語圏の人とつきあうようになって話せるようになりました。

メイ そのマドリードの図書館はまだあると思います。でも残念なことですが世界中にあったアメリカ大使館の図書館はだんだん少なくなっています。

高橋 そうですね、以前は日本各地にアメリカ

文化センターがありましたね。

メイ 戦後、大きな都市のほとんど全部にありました。最近札幌と京都のアメリカンセンターが閉館し、残っているのは福岡、大阪、名古屋と東京の4か所だけになりました。

英語の勉強のために大変よかったです。現在の社会は前とはすっかり変わり、誰でも自由にどこでも英語に接するチャンスがあります。今はコンピュータ、インターネット、時代が変わったんですね。

### 日本人の英語力

高橋 そうですね、昔はテレビもなかったんですから。その意味で、今はビデオもあり、海外旅行も当たり前など、私が若いころに比べると英語を聞いたり話したりする場、チャンスは本当にたくさんありますね。前と比べて最近の日本人の英語はいかがでしょうか。

メイ 前よりよいと思います。先ほど話したように1981年に徳島県に来ましたが、英語のできる人は非常に少なかったんです。現在は、都会でも田舎でも、英語を自由に話すというわけではないんですけど、前よりもっと楽に、ずっと自信をもって話します。若い入たちは恥ずかしがらない。海外の経験がある。もっと年齢が上の人たち、40-50代の人たちは恥ずかしがるようですし、たぶん英語を勉強したんでしょうね。

ティノコ よく日本人は英語が下手、会話ができないと言われていました。私の印象ですけど、一つ当り前と思うのは、やってないことはできない。会話は学校でやっていない、やってないことは上手になるはずがない。何をやっているかというと、作文とか文法ですね。それで作文能力や読解能力はヨーロッパ人に負けない、日本人の方が上だと思います。しかも最近は会話もやるようになったから結構いいところまでいってますよ。

メイ そうですね。もう一つの影響は“JET Program”，昭和62年からですから10年以上になります。若いころから、海外の言葉、習慣、社会のことを外国人から直接経験し、ふれあい、わかっている中学生、高校生が今成人になっている。学校

で毎日外国人に会って、言葉だけではないんです、海外の文化をわかることができます。今は毎年5,000人くらい、そのうち約半分はアメリカからですが、英語圏以外、フランス人、ドイツ人、中国人も入っています。だから、“JET Program”は大変よいプログラム、日本の将来のために素晴らしいプログラムだと思います。

### 外国語の達人

ティノコ 英語は日本ではほとんど義務教育の中に入っていますし、何らかの形で触れたことがありますね。しかしあイラン語の場合は大分事情が違います。好きでやっている人が多い。20年前のことですけど、NHKのスペイン語講座のアルバイトの話しがありました。スペインの標準語がしゃべれるネイティブのアシスタントが必要だというので面接に行きました。試験官のような人がいて、私の話し方が標準的かどうかをチェックしているみたいなんですね。当然スペイン人だとばかり思っていたら、後で聞いたら日本人だったんですね。現在上智大学で教える清水憲先生という人ですけど、スペイン人でも東洋的な顔をした人がいるのでまったく気がつかなかったですね。しかも清水先生は大学に入ってからスペイン語を始めたそうです。

高橋 勉強によってはそういうことも可能だということですね。スペイン語やイタリア語は母音が入っていて、発音はわりあい日本人にとって勉強しやすい言葉ですね。

ティノコ そうですね、通じるようになるまでは楽なんです。ただイントネーション・パターンとか、細かい音節の長さの調整とかはなかなか難しいんです。日本語とは大分違っていますから。そこまで身についているのは驚きですね。清水先生だけでなく何人かそこまでいっている日本人がいます。非常に印象に残っている先生はたくさんいますけど、早稲田大学で言語学・人類学を教えていた西江雅之先生は何か国語しゃべっていたかわかりませんね。先生の講義に外国人留学生がたくさんいましたが、さりげない言い方で「レポートは何語でも結構です」と言うんですね。（笑）

授業は日本語ですから、スペイン語は本当にできるのかなと内心疑っていたんです。ところが、私の姉が観光旅行で日本に来たことがあります、買い物に行った時たまたま百貨店で西江先生に会ったんです。すると先生は姉とスペイン語でペラペラしゃべるんですよ。姉はどうしてスペイン語がそんなにお上手なんですかと聞いたら、「実はメキシコには一週間いたことがあるんですよ」とのこと。(笑) ジョークの好きな先生でしたが、本当にスペイン語ができる。それから中世スペイン語のことについて(現代スペイン語で)レポートを書いたら講評していただきました。中世スペイン語は結構難しいと思うんですけど、内容についても詳しいんでさらにびっくりしました。

### 楽しく、楽な外国語の勉強法

**高橋** 言語学者や外交官は別ですけど、そうでない一般的日本人は、あまり勉強、勉強と文法をやるのでなく、楽しく外国語を勉強できるといいのになと思うんです。ただし、日本語では楽しい(enjoyable)と楽に(easy)は同じ漢字ですけど、楽しむために努力はいるんじゃないでしょうか。

**マイ** 楽しく外国語を勉強する、私も高橋さんと同じ考え方をもっています。私の18年前の英語の先生の経験では、その時代、たぶん現在でもあまり変わっていないと思いますけど、英語の目的は試験、そのためにみんな勉強しました。だから、一番大切なのは文法、それから単語を覚える。でも使いにくい英語ばかり習いました。私は使うための英語を教えたかった。私のアイディアは、言葉ゲームとか面白い状態で英語を使うようにクラスで教えたんです。もし、子供たちが笑ったら私は成功だと思ったんです。子供たちが英語を聞いて、わかって、答えばとてもうれしかったです。楽しい状態で英語を使ったら子供たちはもっと勉強したいと思います。試験のためは大変でしょう、私の外交官のためにと同じような気持ちです。

**ティノコ** 私の経験では、あまり苦労したことはないといいますか、好きでやっていたわけですから何時間も勉強しても苦労したという覚えはな

いです。逆に言うと、ある程度外国語が身につくまではたしかに時間はかかる。でも苦しまなければいけないと考える必要はなく、楽しく身につく方法はいくらでもある。初級の段階から学生の興味がない言語学的説明を徹底的にやる、学問的に解説する先生もいます。専門家になろうとする人はともかく、多くの学生には大事と思えないことを強調するのはつまらない。苦労しないでやる方法を見つけたいですね。今の若い人は外国に対する好奇心を持っているわけですから、それを授業に取り入れ、発想の違いとかを教え、日本に来ている外国人と出会う機会を作るとかするといいと思うんです。苦労を感じない楽しいやり方で自然に意欲的になり、どんどん上達するんですね。



リチャード・マイ氏

### 言葉とコミュニケーション

**ティノコ** 先ほどのマイさんの哲学といいますか、外国語を習うときに完璧にマスターしなくていいわけではないというのは賛成です。私はカタコトのすすめと言っていますけど、文法的な間違いをあまり気にすることはない。苦労して単語を何千も暗記しても、それを使い分けられるのかなと疑問に思う。むしろコミュニケーションのためには、極端にいうと一桁の単語だけでも、下手な発音でも、たくさんの状況でいろいろな使い方ができるんです。

**高橋** その意味では、日本人はコミュニケーションのとり方そのものが得意ではない、少し問題があるのでしょうか。

家庭の主婦が7、8人で、米軍基地の奥さんに英会話を習っている人の話ですけど、半年以上習っているのにちっとも上手にならないというんですね。先生はとっても良い方で、昼間仕事しているのに夜のクラスに毎回ケーキを焼いて持って

きて下さる。申し訳ないので、先生にケーキを持ってこなくて結構ですと言いたいのに、英語で言えないということでした。私は、ケーキを持ってこなくて結構ですと言うんではなく、先ずとてもおいしい，“delicious”という言葉が出てこなからたら“very nice”でもいいし、あるいは“I like this.”と言う。とてもおいしいので作り方、レシピを教えて下さい、と言う。そこから会話が始まるとアドバイスしたんです。

どうしても、遠慮する、断わる、もう結構ですといった言葉を使うメンタリティティがあり、コミュニケーションしたいと思いつながら、もうどうぞ結構ですから、心配しないでください、という方向で行き止りになる。

ティノコ コミュニケーション論となると、普通西洋風のコミュニケーション・パターンが中心になります。でも逆に、日本人のコミュニケーション・パターンがあるわけで、自信を持ってもいいのではないかでしょうか。しゃべってないとダメというのではなく、もっと静かなコミュニケーションですね。

私の故郷はシェリー酒の産地でヘレスという町ですが、愛知県の清洲町、織田信長の清洲城のあった町と姉妹都市になっている。清洲の人たちとヘレスに何度か行ったことがあります。お互いに言葉ができない、私が通訳をしていたわけではないのですが、それでも、年のいった人、停年退職した人などもニコニコしながら一緒に食事をしたり、結構コミュニケーションができるんですね。スペインの人も、観光名所で写真をとるだけの日本人とは違うと喜び、お互いに楽しんだ。必ずしも言葉、verbal communicationだけに頼らなくともコミュニケーションがあるんです。

メイ 姉妹都市の交流は一番いいと思います。草の根レベルで一般の人が、言葉が完璧でなくとも何とか通じる。私は大学院を卒業してから最初はニューヨーク市役所に勤めました。そして東京都との交流を担当しました。その一つに子供の野球交流をやりました。アメリカの子供たちはもちろん日本語ができない。日本の小学生もまだ英語を勉強していない。それでも野球場でお互い楽しんだ。野球は共通なので何とかなる。現在日本の

選手が Major League のチームに入っています。スペイン語を話す Dominican, Mexico, Venezuela からの選手もいっぱいいます。英語は難しいですが、言葉の問題は越えられる。

高橋 そうですね、スポーツの世界は国際的ですね。選手は、もうちょっと英語ができるといいな、と思う人が多い。ちょっとしたインフォメーション、テニスならコートの状態、雨で滑りやすくなっている、とかの情報を交換できる。

### 外国語が教えてくれるもの

高橋 ティノコさんは数をはっきり覚えていないほど外国語をいろいろおやりになったんですね。

ティノコ 中途半端ですけど、ロマンス系でしたらすべて基礎レベルはやりました。あとは珍しい言語が好きなんですね、スワヒリ語、アンデスのキチュア語、オーストラリアのアボリジニ語とか。職業病もあるかもしれませんけど、限られた言語だけでは気がつかないことがいろいろあるんですね。キチュア語だと、何かを「知っている」というのに、発見して知っている、経験して知っている、人から聞いて知っている、それぞれ区別する。ヨーロッパの言葉よりずっと豊かな表現だと思います。これは一例ですが、それぞれの言葉にはたくさんのヒントがあり、物の見方が違っているんです。そういう経験をすると得をした氣がする、もっと知りたくなる。あんまり南米へ行く機会、キチュア語を話す機会はないかもしれないけど。

高橋 フラットなものが立体的に見えてくる感じですね。言葉にはそういう魅力がありますね。私はインドネシア語をやったんですけど、やはり「さようなら」にあたる言葉が幾通りかあり全部違うんです。それを知ることは楽しみですし、使えると人間関係も深まるわけですね。

ティノコ 外国人にとっても、日本語にある程度なれてくると使い分けがわかるようになりますね。「お疲れさまでした」、「お世話になりました」、と言うのも違う種類の感謝の気持ちが込められ、区別している。それに気づくと自分が成長したことが実感される。なんでも「アリガト」

で済ますより深みが出てくる。

高橋 メイさんは日本語を読む方はどうですか。

メイ 新聞はある程度わかり、仕事のために毎日読んでいます。わからない単語もありますけど、記事の意味は大体わかります。それから漢字は楽しいですね、「魚」と「京」で「鯨」になるとか。

高橋 ティノコさんは日本語の読み、書きはいかがですか。

ティノコ 何か書くときはほとんど日本語で書いています。日本で仕事しているとそうなる。外国人にとって漢字はたしかに壁になっています。数が多いですし、中途半端だと使い物にならない。2,000字程度じゃないと始まらない。でも漢字は一番大きな壁ではないと思います。むしろ婉曲表現などは日本人的な発想があって難しい。

高橋 何か具体的な例はありますか。

ティノコ 私の失敗の例ですが、ある声楽家がスペインの唄を歌うので発音を教えたことがある。私が手伝ったのを知っていた人から、リサイタルの後でスペイン語の発音はどうでしたと聞かれた。本人の実力、本人の努力で発音は問題ない、私はたいしたことはしなかったと言うつもりで「私は関係ないですよ」と答えたら、何か声楽家と私が喧嘩でもしているのかと受け取られました。

敬語なども失敗はきりがないです。特に大事な人、会社の社長さんなどに対しては難しい。「ご苦労さま」と言ったりして、その意味で、うまく言えないうちは極端にていねいな言い方だと誤解されない。変でもあまり気にしないですから。中途半端だと敬語の使い方を間違えたのか、それとも本当に失礼な態度なのかわからない。それで大事な話をするときには、わざとなどと詳しく話したりして「自分は下手ですよ」と信号を送る人もいますが、それも一つの方法だと思います。

## 母語・外国語・国際語

高橋 英語は国際的な共通語になっていますが、比較的敬語が複雑でないなど、世界中の人にとてよいことではないでしょうか。

ティノコ 国際語としての英語、非ネイティブの英語は、アメリカ、イギリスなどそれぞれネイ

ティブの国の英語と違いますね。ネイティブなみに英語ができる人でも言葉の使い方が微妙に違う。例えばインターナショナル・スクールとかアメリカン・スクールで育っている子供たち、どこの英語かわからない色のうすい中性的な英語です。

そういう言葉がひょっとしたら国際言葉ではないかと思います。私の見方ですけど、アメリカ英語やイギリス英語そのものは決して国際言葉になってなく、ローカルなものです。

高橋 昔はイギリスの文化・伝統・歴史をふんだ教養英語というのがありました。現在でもアメリカやイギリスの文化を前提にしたネイティブの話している英語をめざしていると思うんです。それに対し、インフォメーションを得るためのツールとしての英語というのがある。しかも共通語として世界中の人が話している。はっきり分かれていないとても、たしかにインターナショナル・イングリッシュというのはあると思いますね。日本人が英語を勉強する場合、どっちを目指すといいのでしょうか。

ティノコ それについては、私の勘違いでなければ、筑波大学の心理言語学・バイリンガリズムの先生ですけど、芳賀純先生が「やはりミルクより母乳がいい」と言われた。

メイ なるほど、説得力がある言い方ですね。

高橋 私も言葉を文化や社会から切りはなすよりも、総体的なものとして学ぶ方がいいと思います。ただ、日本人が今後もっと自由に英語を使うには、あまり文法などにとらわれない、共通語としての英語も大胆にとりいれていく必要があるのではないかでしょうか。

— 興味深いテーマで新しい展開になりますが、本日は時間ですのでまたの機会を持てればと思います。ありがとうございました。

(文責編集部)



高橋茅香子氏

## 生徒と教師が創る21世紀の英語教育

### —新学習指導要領のねらいと授業実践への期待

新里眞男

本日は学習指導要領を中心に、授業実践について私の立場としてどういうものを期待しているかをお話したいと思います\*。ただ、私は今の職(教科調査官)につきましてから7年が終わろうとしていますので、授業感覚といいますか、それが大分なくなっているのではと思います。先生方から、あるいは理想論に過ぎる、実際には無理ではないかという意見も出るかと思います。そのようなお考えも聞かせていただき、私としても考えを深めていきたいと考えています。

#### 実践的コミュニケーション能力とは？

はじめに、学習指導要領が基盤としている考え方方が示された教育課程審議会の答申の内容について確認したいと思います。答申は1998年7月に出ましたが、その基本方針の第一の柱は「実践的コミュニケーション能力の育成」ということです。

「また勝手に新しい言葉が作られた」とおっしゃられた先生がいます。正直言ってコミュニケーション能力の育成というのは現行の学習指導要領でうたわれています。それをつぶさに読んでみると、私の前任者の和田（稔）先生（現明海大学教授）が中心になって作られたのですが、非常に良くできておりまして、個人的には、特に当初は、これを改善することなど不可能ではないかという感觉がありました。それでも、教科審のほうでは

まだまだ趣旨が徹底されていないのも実情だろうということで、同じ言葉を繰り返すのではなく、その前に「実践的」という言葉を置いてさらに徹底をはかり、もう一步先に進んでいこうと考えたものだと思います。

「実践的」ということですが、私としては、「実際に英語を言葉として使うような場面で、情報とか考えなどを理解したり、相手に伝えることができる能力」と解釈しております。「実践的」という言葉が示されてから、内容がよく分からないと説明を求められたこともあって、私なりに考えを深めてまいりました。そういうことで、最初から完成された考え方、実践的コミュニケーションの要素はこれとこれ、それを育成する指導はこうあって、授業はこう変わり、日本の英語教育はこうなる、という全体的なプランがあつて使われ始めた言葉ではないということは言えると思います。少しづつ時間を経て、熟成が進むように発展してきたものと言えます。そういうことで、今日お話し申し上げることも既に確定してしまったことというわけではありません、先生方と一緒に話し合いながら、こういう面も重要で強調してもいいのではないかというものがあれば検討し、考え方を広げて refine していきたいと思っています。

#### 言語の実際の使用場面に配慮した指導

「実践的コミュニケーション能力の育成」が発表された時点では、先ほども言ったように、「実際に言葉を言葉として使う場面で、情報や考えを理解し、また伝える能力」というのがそもそもの定義でした。この定義から教育課程審議会の方針

\* 本稿は1998年度 ELEC 賞授与式特別講演（1999年2月27日）を編集部でまとめ、それをもとに高等学校学習指導要領告示後に加筆訂正をしていただきました。

の第二の柱、「言語の実際の使用場面に配慮した指導の充実」ということが自然に引き出せると考えます。

言語を言語として、言葉として使える場面を先生方に考えていただくのも一つですが、学習指導要領でこういう場面で言葉を使うことを考えてくださいと具体的に例示するのもいいだろうということになりました。中学校の段階で電話の場面、買い物の場面などが示されました。それに対しては街の英会話スクールでやるような会話表現、セット・フレーズを学校でも学ぶのか、という批判もありました。私の考えでは、それはそれで重要で、場面に直結したセット・フレーズを含めるけれど、それで終わるのでなく、そういう場面で相手と negotiate する、場面をうまく活用した実際的な言葉の使用を考えてほしいという意図であろうと思います。その当時、そして新学習指導要領にも、例えばレストランの場面というのがあり、場面の他に言語の働き、例えば「描写する」などがあります。レストランでの描写といえば、自分が何を食べたいかを描写することが自然に考えられます。不満を述べるシチュエーションなら、注文したラーメンに虫が入っていて店主にどのように文句を言うか。新しいラーメンをもらい、しかもお金を払わない、などと話題を発展できるわけです。そのようなシチュエーションを先生方が考えて授業を行うようにしてほしいというねらいでしょう。

#### 外国語科の必修化はどんな影響があるか

第三の柱は外国語の必修化です。筑波の学校教育研修所で将来英語教育の指導者になられるような先生方に集まっていたとき講習をする「指導者講座」というのがあります。そこで必修化についてどう思うかアンケートをとりました。賛成は大体9割くらい。意義はあるかという問には、現実に100%やっているので特別な意義はないという先生方も1割ぐらいいました。良かったかという問には、良かったという声が多かった。なぜ良かったか。まあ、そうなって良かったと言うだけで、とりたてて新しい考えはない先生方が多

かったようです。

これに関して、和田（稔）先生が、外国語を必修にしたことの意義はそのうちじわっと出てくるだろう、と雑誌で書いておられます。じわっとどんな効果が出てくるか、その内容は明確にしておられませんでしたが、私にもわかる気がします。必修教科を教える先生であるということで、もしかすると英語の先生方の意識、“morale”が高まるのではないか。どうでしょうか？ 実際は既に高い“morale”をもっていらっしゃったかも知れません。しかし、実際は100%の履修だとしても今度は選択から必修になった。つまり、どの子にも必要な資質・能力として位置づけられた。そういう扱いになった教科の中で、今あなたが教えていることはその名に値しますか、という反省を迫ることができるのでないか。今身につけさせようとしている発音の技能、文法の知識、文法使用の能力、読解、リスニング。それらが21世紀を生きていく子供たちに本当に必要とされている能力か。あるいは、単に教師のあなたが教えたい得意な分野だからではないのか。私の方から先生方に迫ることもでき、世間も先生方に迫ることができ、先生方自身も自問自答する契機にしていただけるのではないかと考えております。

もう一つは行政的な話で、お金の出ようが違ってくるかも知れません。英語が大事だとわかっていても、選択科目ですと先生方の研修費などあまり増えないかも知れませんが、晴れて必修科目になればもう少し手厚くなるかも知れません。英語教育の改革を言うならキチンと予算をかけて英語教師の研修をせよという意見があります。私自身も、もう少し英語教育にお金をかけてほしいと思っていますが、そのためにも必修になってよかったです。お金が出やすくなるのではないか。このようなことが保証されたわけではありませんが、個人的な希望としてそんな可能性があるのでないかと思っています。

#### 中学英語はどう変わるか

現行の学習指導要領では、中学卒業までに聞くこと、話すこと、読むこと、書くことの4領域を

バランスよくとってください、となっています。今回は教育課程審議会の答申の段階から、音声によるコミュニケーション能力の重視、実際に聞いたり話したりするコミュニケーション活動を多く取り入れる、とはありますが、4領域のバランスをとってくださいとはどこにも書かれていません。ということは、聞くこと、話すことに重点を置いた結果として、ある程度バランスが崩れても仕方がないかな、という考えです。4領域を万遍なくというのは無理ではないか、もう少し学習内容をしほろうという方向性が出ています。

教育課程審議会の基本的な姿勢として教育内容の厳選というのがありました。審議会がスタートした時点では、現行の教育内容を半分程度にまで縮減にした案を土台に考えていくという方向性もありました。言語材料をしほる、例えば中教審段階では関係代名詞や不定詞を教えないなどという内容があったのをおぼえておられるでしょう。しかし、不定詞のない英語なんてありえないだろう、という考え方もあるって、4領域のどれかに重点を置くことで精選作業が進められました。それで、聞くこと及び話すことに重点を置くという結論が出されたと思います。いうまでもなく、聞くこと、話すことだけをやっていればよいわけではありません。当然のことですが、他の2領域（読むこと、書くこと）を有機的に関係づけないと聞くこと、話すことが伸びないことがあります。有機的な関連をはかった上で、結果として聞くこと、話すことに重点を置くようにしましょうというのが新しい考え方です。

言語材料については、現行の学習指導要領で中学各学年ごとの提示をやめて3年間一括して示し、高校でも英語I、英語IIへの割り当てをやめています。今回の改訂では、さらに言語活動も一括して示すことにしました。つまり同じ機能、「あいさつ」あるいは「電話の受け方」にしても、中学1年生レベルのものもあれば、中学3年生レベルのものもあるでしょう。同じ言語活動をとっても、やり方、扱う言語材料などすべて違う。つまり、ある言語活動が特定の学年に限定されることはないはず、という考え方です。言語活動を3年間一括提示することで先生方が柔軟に言語活動を組み

やすくする、幅広い言語活動にしてほしい、というのが教育課程審議会答申のねらいだと考えます。

言語材料を基本的な事項に整理し、文法事項や語数など内容の一部を削除することについては、結果はすでに新学習指導要領で示されたとおりです。現行では中学校3年間に学ぶ単語は1,000語程度ですが、それが900語程度に縮減され、学習指導要領にリストアップされているのが現行507語に対して100語になりました。この100語についてはご意見があると思います。どうしたって使う単語ではないか、示すことに意義があるのか、とお考えの方もおいででしょう。そうではなく、残りの800語は自由に使えるということです。先生方、それから教科書会社の方もそうお考えいただきたいと思います。

教材については「実際に使用する経験を重ねながら言語の習熟を図ることを重視」と書かれ、反復練習という言葉が使われておりません。同じ英語表現を繰り返し繰り返し練習するという発想ではなく、むしろ同じ言語材料でも場面をいろいろ変えて習熟をはかるという発想に立っています。「経験を重ねる」となった意図はそこにあります。

個別指導、小集団による活動、視聴覚教材の使用、ネイティブ・スピーカーの協力を得て行う授業の積極的導入などは当然のことといえます。それから、インターネット等の情報通信ネットワークや教育機器の活用も加えております。

また、場面や働きの重視ということですが、こういう場面、働きを扱ってくださいと学習指導要領に例示しました。

## 高校英語の再編成

高等学校は、現行7科目を1科目減らして6科目にしました。現行のオーラル・コミュニケーションは、Aが日常的な会話、Bはリスニング中心、Cは人前で発表する能力中心、すなわちスピーチ、ディスカッション、ディベートなどの活動です。A、B、Cは難易の差はないということですが、実感としてやはりCは難しい。450万人の高校生の約0.3%、1万5000人位の履修者しかいない。私自身は高校1年生、あるいは中学生にもできる

スピーチ、ディスカッション、ディベートがあるという主張を持っているのですが、Cという位置付けをしたがために「逃げられた」、それが残念に思われます。もう一度A、B、Cの内容をすべて溶かし出し、レベル別にオーラル・コミュニケーションIとIIにし、それで1科目減りました。

外国語が必修になりましたが、他の必修教科にはすべて必修科目が用意されています。しかも単一の必修科目ではなく、二つ以上のオプションを与えることになりました。外国語の方も、英語を履修するなら「オーラル・コミュニケーションI（2単位）あるいは総合性を全面に出した「英語I（3単位）」をとるようになりました。どちらか一つというより、できれば両方とるとよいと思います。それも可能ですから、他の外国語を履修する場合は、この英語の例に準ずることになります。

「リーディング」「ライティング」は文字によるコミュニケーションであることを強調しています。コミュニケーションとは、生徒が自分のメッセージを作り、相手に伝え、また相手のメッセージを理解し、賛成・反対、あるいは、こう思うなどと意見を述べてやりとりすることです。文法項目を練習するためのグラ・コン（Grammar-Composition）、和文英訳、読んで訳して、というのはコミュニケーションではないという位置付けをしています。

それでは実践的コミュニケーション能力を育てるにはどうするか、そのためのコミュニケーション活動を学習指導要領に示しました。

### コミュニケーション活動の徹底

高等学校の学習指導要領を作成する際、やはり大学受験の影響は大きいので受験英語の実態も意識しました。入試問題を作っておられる大学の先生にも読んでいただき、こんな風に変えていただきたいという方向性がわかるようにしたい。入試問題はかなり変わってきてはいますが、それでも依然として出題意図のわからない総合問題、英語のどういう能力を判定しようとしているのか不明な英文和訳・和文英訳が主流です。しかし、ただ

ばやいでいるだけではなく、こちらの方向に変えてほしいということを明確に示した方向性の見える学習指導要領をめざしました。

それから、受験の影響、教師の考え方を含め、高等学校における英語教育の実態も念頭に置きました。文法指導と訳讀が中心になっていることも意識しました。文法が悪いというのではなく、それが最終目的になっている実態も意識しました。

実践的コミュニケーション能力を育てるためには、どういう活動を教室でしなければならないかを考え、それをコミュニケーション活動とよび、示しました。

これまで言語指導の構造があまり明確ではありませんでした。コミュニケーション活動とそのコミュニケーション活動を効果的に行うための指導、非言語的コミュニケーション手段、その展開を総体的にとらえ、構造化して示しました。授業デザインや3学年を見通した指導デザインをたてやすくする。目標を示すだけにとどまらず、目標達成の道筋や手段までどう考えるかを示しました。

### 教育研究と授業の実際

2年ほど前になりますが、ある座談会がありました。中学校の先生と私を含めたものでしたが、そこで英語教育への要望、あるいは英語教育はどうあるべきかという話し合いをしました。中学校の先生から、理想としては中学校で一通りの言語材料、文型・文法をすべて扱い、コミュニケーション的な活動は高校でやっていただきたい、という考えが出されました。それも一つの考えだな、と私も一応納得しました。ところが、その先生は続けて“strategic competence”が大事だと思うので、中学校では、例えばアイコンタクト、あるいはパラフレーズをしてなんとか会話を続ける工夫などを教えてくださいと言いました。「それは矛盾してませんか？」と私は聞きました。つまり“strategic competence”はなんのために必要かということです。実際に言葉を通じて情報を伝える、伝えたいという時にうまくいかないから“strategy”を使うのではないでしょうか。情報を伝えようとする以前に“strategy”を教えても

意味はないのでは、というのが私の考へで、大論争になりました。

また、修士課程を修了して中学の先生になった方からお手紙をいただいたことがあります。大学院では英語教育のある分野を“anatomy”というのでしょうか、生物の解剖みたいに精緻に分析・研究して修士号を取った。ところが実際に授業を担当してみたら、自分の研究は授業のほんのごく一部にしか過ぎないということがわかった。たしかに大学院で研究方法を学び、そういう積み重ねで全体像がわかることもあるので、研究が重要でないわけではない。しかし実際の授業を通して、「教育というのはもっと holistic なもの、全体的なアプローチをしないとできないもの」と思い知らされたという。私のようにいつも「全体が大切だ」と言っている人間の言葉は、「ああ、またか」と言われてしまいそうです。しかし、つい最近まで徹底して分析的に研究してきた人が授業に直面し、教師としては様々な角度から全体的にアプローチしないとだめだということを実感として得られたことは貴重だと思います。

こういう先生方との話し合いも実践的コミュニケーションを考える際に、私自身の土台になっていますので、エピソードとして紹介させていただきました。

### 言語材料ではなく生徒の生活・活動から出発

現行の学習指導要領が出たころは、コミュニケーション能力ということは海外でも相当研究され、分析がすでに行われていました。よく知られている 1) 文法能力、2) 談話能力、3) 社会言語能力、4) 方略的能力、という分類もその流れにあるものです。それでコミュニケーション能力の育成というと、もはや文法は大事ではないと文法軽視が始まった。重要なのは新しい方略的能力だとそれだけが浮き上がり、一所懸命に教える先生方が出てきた。振り子が揺れるのは構わない。それはそれでよいとは思いますが、やはり振り子を支えているものを含めた全体像を見ていないなという感は否めません。

生徒一人一人が考えを持ち、喜びも悲しみもあ

る全体的な存在として教室にいる。そこで何を指導するかを考えなくてはいけない。これまでは、“be going to”, “to-不定詞”を教えるために教科書の各レッスンが組まれているという考え方をしていました。そうではなく、生徒はどんなシチュエーションを与えられ、どんなことを発言したがっているか、そのためにどんなファンクションが必要かを考えなければいけないのではないか。もちろん生徒の考えは千差万別ですが、コアになるものを探して授業を組み立てましょう、ということです。

学習指導要領の書き方で、少なくとも「英語を理解する」という表現はやめようということにしました。そうではなく「英語で理解する」としました。そして「英語で表現する」だけでも不十分で、何を表現するかも示したいと思いました。詳しくは書けませんでしたが、考えや情報を伝え合うために言葉を使うわけです。子供たち一人一人を全体的な存在として見た場合、言語材料から出発するのではなく、まして“communicative competence”的定義など、コミュニケーション能力の理論から英語教育が始まらないではない。コミュニケーションの主体者及び全体的存在としての生徒を念頭に置くこと、というのが第一段階です。生徒の生活・活動から出発する。個人の感情、気持ち、意見、望みなど、内容を伝え合うを中心とする content-based であるということになります。情報や考え（などの内容）を伝え合うといえば抽象的に聞こえるかもしれません、文法能力、談話能力、社会言語能力、方略的能力をすべて含み、今まで言われていたコミュニケーションへの積極的な態度も含めています。ある場面、例えば、ALT が来た時など、ただ言語能力があるだけではコミュニケーションは成立しない。実践的というからにはコミュニケーションをしたいという態度の面も含めています。

### コミュニケーションの成立要件と相互作用

生徒がメッセージの受け手や送り手になるようにするということは、私は方々で言っていますので耳にタコができている人もいるかと思います。

しかしこのことを言っているのは私だけでなく、例えば *Longman Dictionary of Applied Linguistics* などにも「コミュニケーションとはメッセージの授受であり、必ず送り手と受け手がある」という趣旨が明記されています。この感覚はまだまだ先生方にもなく、私自身にも十分にはなかったと思います。生徒が自分の授業でメッセージの送り手になるようなシチュエーションを組んでいるだろうか。これを基本に授業を組み立てなければ実践的コミュニケーションの要件を満たさないということです。本を読んだだけ、訳しただけではメッセージの受け手にならない。読んで理解し、受け手として何か反応するものですね。そこまで含んで受け手といえるんです。

それでは送り手とはどういうことでしょうか？ 覚えたものをただはき出すだけではない。誰かの意見を電報配達のように伝えたり受け売りをするのではない。自分なりの発想で、自分なりに選択、例えば、いろいろな人の考えから自分が賛成のものを選んだり、それを加工したりしてロジカルにわかりやすく人に伝える。つまり考えを生むところまで含んでいるということです。この観点も入れたいと思っていました。

それから学習指導要領作成の協力者の先生方が言っていたことですが、最近のコミュニケーション理論では送り手と受け手の問題だけではなく、個々の人がもつ1のアイディアがシェアされて2にも3にもなる、相互にアイディアを貢献しながら新たなアイディアなり情報なりを創りあげていくものだ、と言われている。これも入れたいなと思い、みんなで考え「相互作用のなかで作りあげるコミュニケーションを目指す」としました。

### 教室での authentic な活動の追求

中学、高校とも具体的な使用場面や働きを考慮した言語使用ということで、言語の使用場面と働きを例示しています。

授業で学習したことが教室の外に一步出たとき、逆に言うと英語を使う場面に置かれたとき、何にも役に立たないということがあります。なるべくそうでないようにしたい。そのためにも、授業と

いう場における authentic な活動の追求というのが一つあります。ヴァーチャルな活動、例えば中学校でよく行われる「買い物ゲーム」とかは教室のコーナーにお店を設け、“fake money”を使い、表現を練習する。それはそれで意味がありますが、さらに学校の場でリアルな活動として堂々とやれる活動もあります。高校ではそれをやりましょうという発想です。どういうことがあるでしょうか？ つい先日の筑波の指導者講座ではすぐに反応がありました。例えばスピーチ。教室であたりまえに行われる自然で authentic な活動ですね。他の人の前で “Show and Tell” をやる。「これは私が幼いころ父がくれたものです」と紹介する。あるいは校服・制服が必要かどうか議論する。教室におけるごく普通の活動であり、まったく authentic な活動といえます。ですから高校では、ディスカッション、ディベート、スピーチ、レシテーションをもっとやってくださいとお願いしたい。なぜなら、これは「うそっこ」ではない、本物だからです。そういうのを追求してほしい。

ヴァーチャルな活動ばかりでなく real-life communication を教室の中に導入してほしい。それに一番貢献しているのは ALT といえます。ご承知のように、私の前任の和田（稔）先生が ALT の制度を13年前に導入されたわけです。私自身筑波の指導者講座に7年前から毎回出ていますが、最初の頃と最近とでは、平均的に言って先生方の発話意欲、英語力のレベル、雲泥の差です。話すこと、ディベートに関して、まったくのてらいはありません。恐怖心は、しゃべっている方の私にもありますから、内心あると思います。しかし、ともかく英語を使うことに関して、態度と技能の両面で、かつてとは違うレベルに達しています。

制度として ALT が導入されています。英語を使うこと、real-life な活動を教室でやってみませんか。ALT だけでなく地域にもたくさんのネイティブ・スピーカーがいる、長く海外にいた日本人もいます。学校としてボランティアをお願いし、その人たちの経験をどんどん英語で語ってもらおう。これはまさしく authentic だと思います。

教室内の活動に加え、学校として、クラスとし

てビデオレターを作る、電子メールを送る、発表会などを行う。学校の外との関係にまで活動を広げる。そういうことをコミュニケーション活動として取り上げてほしい。もっともっとやっていいのではと思います。

### 指導上の具体的な配慮事項

今回の改訂の特徴として、コミュニケーション活動を設けたことがあります。このコミュニケーション活動を通して、実践的コミュニケーション能力の育成を図ろうというわけです。今回はそれに加えて、「指導上の配慮事項」を設けました。

これらは、コミュニケーション活動を効果的に行うための指導事項です。発音指導、文型・文法の指導、いわゆる communication strategy に関する指導、ジェスチャーなどのノンバーバルな伝達手段についての指導をするようにという記述をしています。

これらについては、従来あまり言及されていなかったため、いたずらに無視されたり、逆に偏った扱いをされがちだった点があります。それを今回は、きちんと位置づけ、教師の判断で適宜指導するようにしました。

それもコミュニケーション活動を効果的に行うために、必要に応じて指導するという扱いにしましたので、指導上の重点の置き方が、構造的に明確に示されたと考えています。

(21ページより続く)

可欠であり、ギリシア文明と神話の知識が必要とされる。それを日本語で学ぶよりも、できればその国や地域の原語で学ぶ方が良い。しかし、あらゆる言語を習得するのは不可能であるから、せめて世界の共通語として、互いに理解し合うための意思疎通手段として英語を学ぶことが、これから世界では一層重要なものとなろう。だが、繰り返すが、同時に日本語の充分な活用能力が求められる。

それは、結局、これから日本人が、そして日本が世界でどう生きていくかという姿勢にかかる問題であろう。(えばた けんすけ／「ジーンズ・

### 実践的研究の必要性

英語教育について、例えば発音の専門家は系統的な発音の指導によりネイティブライトな発音をめざすべきだと言い、文法学者は文法の知識がすべての発話のもとであるからもっと重点的な指導をしなくてはいけないと譲らない。そういうように、専門ごとにそれぞれ一番大事なことはこれこれだと主張する。しかし、クラスルーム・ティーチャーとしては、先ほど言いました“holistic”な眼を持った価値判断が必要です。例えば1時間の授業をどうデザインするか、あるいは1時間の授業の後で何が欠けていたかを考える。発音が大事だ、文法が大事だというのと異なる全体的なベースペクティブが必要です。しかし、この角度からの実証的な研究があまり進んでいないので、現在は経験主義的にならざるを得ない。そこを分析的に研究することが求められています。授業全体を内省的に振り返って、どういう風なバランスをとるべきか、そのバランスをとるためにどんな要素、variables に着目すべきか、そういう知識・知見を個々の教師が貯えることが大切です。そして、貯えたものを他の多くの英語教員と共有できるといいと思います。そうすることで、英語教育の改善が教室からスタートするのではないかと考えております。

(にいさと まさお／文部省初等中等教育局)

ディフェンス・ウィークリー」日本特派員)

(25ページより続く)

- Institute, Foreign Language Center, 1991  
9) 田崎清忠『現代英語教授法総覧』大修館書店 1995  
10) 高見澤孟「太平洋戦争中の米国における日本語訓練計画とその影響」、『日本語教育研究』35号(財団法人言語文化研究所) 1998  
11) 西口光一『日本語教授法を理解する本 歴史と理論』バベル・プレス 1995  
(たかみざわ はじめ／昭和女子大学大学院・元米国国務省日本語研修所)

## ちょっと待った、新学習指導要領！

## 用語にもっと配慮を

中林義晴

浅野 博

2003年から高校で実施される新学習指導要領では、実践的コミュニケーション能力の育成が強くうたわれている。生徒がコミュニケーションを図る具体的な状況を意識した指導が求められるようになる。改訂の意図はわかるし、英語教育の目標すべき方向としては同感ではある。しかし、サンドウィッチのように中学校と大学とに挟まれた高校現場の実情も知ってほしい。

まず、中学校における学習内容がほぼ3割削減され、その分基本の定着が高校に積み残されるという「入口の問題」がある。これでは大学入試への坂道が、今以上に急勾配になるのではないだろうか。

その一方で、大学入試の多様化・多元化がいっそう進み、高校の進路指導はそれらへの対応がせまられる「出口の問題」もある。猫の目のように変化する「出口」をにらんで、高校3年間の教育は混迷の度合いを一層深めるのでは、と危惧する。

さらに、「コミュニケーション能力の育成」をうたっていても、相変わらず1クラスには40名の生徒がいるという「クラス定員の問題」がある。1時間の授業あたり、一人に何分くらい具体的なコミュニケーションの状況を意識した指導が展開できるのだろうか。

最後に「時間の問題」がある。現行の教育課程でも、英語の単位数は6単位前後に過ぎないので、新教育課程で総単位数が30単位になると、それはさらに減少するだろう。コミュニケーション能力が一体、そんなに少ない時間数で指導できるものなのかという問題である。

もう一度繰り返して言うが、私は今回の改訂に反対するものではない。上に挙げた問題の中にも、工夫次第で解決できるものは確かにある。しかし、壁は壁として認識することは、改訂の成功のためにも大切なことだと思う。

(なかばやし よしはる／兵庫県立姫路西高等学校)

学習指導要領は用語の点でもこれまで教育現場に混乱を招いてきた。「学習活動」と「言語活動」とか、「概要」と「要点」とかがその例である。今回の「実践的コミュニケーション能力」なども改めて考えてみると定義しにくい。“実践的でない”コミュニケーションなどあるのであろうかと皮肉の1つも言いたくなる。「これまでの英語教育のように、学校で教わっても役に立たない英語力」のことだと言うならば、それは本当のコミュニケーションを教えそこなった結果であって、いまさら「実践的」を強調しても他の条件が変わらないなら、結果は同じであろうと思う。

高校の英語I「内容の取扱い」の(1)に「....四つの領域の言語活動を総合的、有機的に関連させて指導するものとする」とあるが、なぜ英語教師になじみのある「四技能」を使わないのであろうか。この表現は、「聞くこと・話すこと」を一体化して指導するほうが教育的であるとした、昔からの誤った慣例に関係がある。つまり、指導要領は「三領域四技能」の指導ということを主張してきたわけで、それを現行のものでやっと改めて、四技能別の言語活動を認めたのであるから、もう「領域」という用語は使う必要はないはずである。

目標から「国際理解」が消え、最後の「指導計画の作成と内容の取扱い」に移されたことに対しては、そうすべきでないと批判があるが、私は英語を中・高で教えてくらいで、国際理解の基礎でも養うのは難しいと思うから、これには肯定的である。ただし、軽視してよいということではなくて、異文化理解を小・中・高の全教科の一貫した教育目標の中に位置づけるべきだと考えている。英語によるコミュニケーションの基礎としてはまず発音、文法、語彙などをきちんと教えたい。蛇蜂取らずの愚を繰り返すことを避けたい。

(あさの ひろし／東洋学園大学)

## School-based Curriculum

### Developmentへの期待と不安

松川禮子

今回の学習指導要領改訂の特徴は、小、中、高全体を通して、選択枠の拡大、学校の裁量権の拡大にあると考えている。もともと学習指導要領の性格は、ナショナル・カリキュラムと言うにはあまりに大綱的過ぎて、実践への拘束力には疑問をもっていた。新中学校学習指導要領では、目標と言語活動の学年別表示をやめ、一括表示としている。前回の改訂で、言語材料の学年配当が廃止されたのに続き、各学校の主体的カリキュラム構成への可能性が一段と増したことになる。

もっとも、これまでなかったが、新たに付け加わった項目もある。「言語活動の取扱い」で、全体的な配慮事項と学年ごとの配慮事項が示された。とりわけ「言語の使用場面」や「言語の働き」は、いよいよ場面シラバスや概念・機能シラバスへの移行かと思わせるものがある。しかし、注意深く「例」とか「など」の表現を用いて「内容」としての拘束性には解釈の幅をもたせている。このあたりも、各学校、教師の主体的判断に任せるというところか。必修と選択の時間の英語をどう構成していくのかを考えれば、まさに SBCD (School-based Curriculum Development) が求められている。生徒の実態に合わせたカリキュラム開発を学校が行なえるということ自体は、望ましい。しかし現実はどうだろうか。教科書だけを教えていればよしとする先生は今時少数派だろうが、急に「実践的コミュニケーション能力の基礎を養う」ための SBCD をと言われても、到達目標も、内容も漠然としていてはどうだろうか。

高校では、「英語Ⅰ」と「オーラル・コミュニケーションⅠ」が選択必修になったことで、基本的にすべてが選択で、原則、全員が履修するものはなくなる訳である。SBCD を歓迎しながらも、本当に教科学習がそれでいいのかという危惧も残る。

(まつかわ れいこ／岐阜大学)

## 新学習指導要領に思う

萩野俊哉

日本の英語教育を改善したい、と思う。では、どうしたらよいか。学習指導要領は英語教育を変えられるのか。尋ねてみるとよい。「普通の」現場の教師たちに、あなたは学習指導要領を意識した授業を日々行っていますか、と。もっとも、学習指導要領は「かくし味」で良い。例えば、ある教師が別の教師の授業を見て感動し影響を受けて変わる、とする。そして実は、その授業は学習指導要領のエッセンスを色濃く反映したものであった場合、それは立派に学習指導要領が生きて現場に浸透したことになる。

日本の英語教育を変えるもの、それは毎日の現場での授業である。その授業はどのようにして変わらせるのか。教師が変えるのである。その教師を変えるのは何か。それは「学習指導要領」なのか。確かに学習指導要領はカリキュラムを変える。今回の改訂では外国語が初めて必修教科になった。しかし、「オーラル・コミュニケーションⅠ」と「英語Ⅰ」のいずれかを選択しろと言われて前者を選ぶいわゆる「進学高校」は全国で一体いくつあるのか。また、今回の改訂では新語の数が減られ、あるいは「言語の使用場面」と「言語の働き」が明示され、強調された。これは大きい。新しい教科書は変わるだろう。しかし、それによって授業は変わらせるのか。教師は変わらせるのか。

変わらせる、信じたい。でも、あまり変わらないだろう、との気持ちもある。期待と諦めが交錯し、混沌としている。なぜか。要するに、学習指導要領を生かすも殺すも現場の教師次第だということである。こんな当たり前のことでやはりここでしっかりと言っておきたい。現場に生きるひとりの実践家として、それを今、自分自身で確認したい。この新しい学習指導要領と向き合い、真摯にその内容を噛みしめながら、そう思う。

(はぎの しゅんや／新潟県立長岡高等学校)

## 「わかった」から「使えた」へ

西貝裕武

新学習指導要領では、「英語がわかる」というだけでなく「英語が使える」という実感を生徒が持てる授業実践が求められている。

今回の改訂によって、言語の使用場面と働きの例が具体的に列挙された。これからは、言葉を場面・働き・文法という3つの視点からとらえ、実際に使うことによって定着させるというコンセプトが様々な教材や言語活動に反映され指導に生かされることになるであろう。

具体的には次に示すような活動の指導方法や指導計画を考えていく必要がある。

- ①コミュニケーションを円滑にし、話の内容を深め、発展させるのに必要な表現・ストラテジーを身につけさせる活動。
- ②相手の意見に関心を示しながら聞く活動。
- ③自分の考えや気持ちをその場に応じて即座に表現する活動。
- ④自分の考えや気持ちを論理的に表現する活動。
- ⑤相手に情報を正確に伝えるための文法や語彙の知識の習得を目指した活動。

活動例としては、①②に関して、例えば相手に繰り返しを求めたり、関心を示し、質問する場合の常套句を指導し実際に使わせる。③④についてはQ&A, Speech, Debate, Discussion, Show and Tellなどであるが、継続的に段階を踏みながら指導すべき活動である。⑤は基礎基本の徹底である。ドリルや練習は発展的な活動へのステップとして必要不可欠である。

以上のような活動の積み重ねが生徒に英語学習の方向性を与え、意欲的な学習態度に結びつくと確信している。そのためにも教科書が新学習指導要領に基づいた、従来にないシラバスで構成されることに大きな期待を寄せているところである。

(にしがい ひろむ／江東区立深川第三中学校)

## 授業パラダイムの変換を

小篠敏明

今回の新学習指導要領の改訂は、戦前のパーマーから戦後のフリーズを経て進められてきたわが国の英語教育を更に大きく進展させようとするもののように思います。その意味で今改訂はわが国の英語教育史上特筆すべきものだと言えます。

わが国の英語教育は一貫してひとつの目標を目指してきました。それは「規範 (code) としての言語知識から運用としての言語能力へ」と表現できるでしょう。今改訂では、特にこの点を実現するための仕組みが組み込まれていると思います。

それは、「言語の使用場面」と「言語の働き」という概念の導入です。言語の使用場面と言語の働きは規範としての言葉のルールを実際の言語活動に化学変化させる、いわば触媒の役割を果たすものといってもいいでしょう。「言語活動」という漠然とした概念から、より実践的なコミュニケーション活動の枠組みが示されたわけです。

この課題を実践するにはわれわれ教師自身の意識改革が必要だと思います。この新しい英語教育体制は英語教師の授業観に対する基本的考え方、いわば授業のパラダイムの変換なしには実行できないように思います。それはhigh-structureからlow-structure (Nunan & Lamb)へのパラダイムの変換です。具体的には、教師がすべての支配力を持っている授業から、主導権が学習者に委ねられた授業形態へと変わることを意味します。ここでは、教師は教え込む人というより、学習者のニーズを分析し、カウンセリングを行う学習者の支援者になります。

授業パラダイムの変換は、英語科だけに求められているものではありません。全教科、全教育に求められているものです。これは教師にとって新しい挑戦です。新学習指導要領の成否は私たちの意識改革にかかっているように思います。

(おざさ としあき／広島大学)

## 冷戦後の世界における英語と教育

江畠謙介

### 航空、海上交通管制の世界共通語

世界の航空交通管制で共通語として使われている英語の重要性に関して、1985年8月12日に起った日本航空B747型旅客機の御巣鷹山墜落事故を実例に挙げていたテレビの番組だったか、航空専門誌の記事だったかを見た記憶がある。あの墜落前の緊急状況下で、当のパイロットはなお航空管制の共通言語である英語で地上の航空管制官と交信を続けていた事実が、英語圏の人間によって一種、驚きの意を持って語られていた。

もっとも世界の航空管制で使われる言葉が全て英語とは限らず、国内線に関しては自国の言語を使用している国も少なくない。しかし、外国の航空会社が乗り入れたり、その国の上空を通過したりする場合には、地上の航空管制官との会話は英語で行われる。80年代末期、ソ連が西側の航空会社にもシベリア上空通過を許すようになった時、ソ連航空管制官の英語能力の不安が指摘されたことがあった。冷戦が終わり、東西ブロックが解消されて、中・東欧諸国にどんどん西側の航空会社が乗り入れるようになると、これらの国の航空管制システムが旧式である点と共に、航空管制が英語ができる人員の不足が大きな問題となっている。

航空交通のように世界の各地を短時間で結び、いろいろな国や地域の上空を通過する交通システムの管制（コントロール）にあたっては、どうしても共通の言語が必要となる。航空機は、特に現代の航空機は米英両国の主導により発達、普及してきた。従って、その運用（管制）においても英語が共通言語として使われるのが自然な形であった。今でも航空の世界において高度はフィートで

表現され、温度は華氏で表される場合が多い。イギリスはメートル法に変えたが、米国がフィートや華氏に固執しているからである。

しかし、米国が主力ではない海運業界でも海上交通管制やパイロット（水先案内人）の使用言語は英語が主流である。その理由が、かつて大英帝国が世界を支配したためなのか、それとも何か別にあるのか筆者は浅学にして知らないが、興味引かれる事項ではある。

余計なことだが、航空機の世界も船の世界も、いまだに距離は海里（nautical mile）、速度はノット（knot）という単位が広く使われている。これは一海里（1.852km）が地球の平均子午円の中心角1分に相当する地球表面の長さなので航法上非常に便利なためであり（1ノットは1海里を1時間に進む速さ），言葉は英語でも、米英の影響とは関係ない。

### 外交、医学、工学などで共通言語に

英米の世界政治と文化に対する影響力という点で顕著な例が外交における共用言語である。19世紀から20世紀にかけて、外交の場における共通言語の主力はフランス語であった。これは歐州が世界の中心であり、かつフランスがその中心であったことに由来する。英語も使われたが、フランス語が主、英語が従であった印象は否めない。それが逆転するのは20世紀に入ってからで、イギリスの世界支配という背景が大きく影響しているように思われる。第一次世界大戦後に誕生した国際連盟に米国が加盟していたなら、外交の場における英語の普及はより加速されたであろう。第二次世

界大戦以後は英語が外交の主要言語となったのは周知のことだが、現在でもフランス語は外交言語としての地位を認められ、国連の出版物も同じ内容が英語とフランス語の両方で出されてはいるが、やはり全体としては、英語の立場の方が圧倒的に強い。

英語の優勢は外交の場だけではない。以前使用言語の中心をなしていた医学におけるドイツ語も、現在では英語にその地位を奪われてしまった。筆者は大学の専攻が機械工学で、入学当時はまだ工作機械などでドイツは高い評価を受けていた。従って第二外国語はドイツ語であったが、卒業するころには日本の NC (数値制御) 型工作機械が出回り始め、機械工学の外国文献も殆ど英語で済むようになっていた。その世界での共通言語の主力が移るなら、それに対応できなければ後れをとってしまう。英語の取扱説明書がなければ製品は売れないし、論文を書いても英語の方が遙かに多くの人に読まれる可能性が高い。

余談だが、世界初の、そして現在でも唯一の実用超音速旅客機をフランスとイギリスで共同開発した時、その名称を巡って両国間でちょっとしたいざかいとなった。両国の協力の成果を表現するために「一致、調和」を意味する英語のコンコード (concord)，フランス語のコンコルド (concorde) とすることで「一致」を見たのだが、「調和」できなかったのが表記方法、従って発音であった。スペルでフランス語は最後に e が付いている。英語では付かないから、e が付いた表記がされるなら読む人は当然「コンコルド」と発音する。これではフランスの飛行機のような印象を与えよう。イギリスは抵抗したが、なにしろ開発経費はフランスの方が多く出していたため、結局フランスに押し切られてしまった。こうして世界初の超音速旅客機という名誉ある航空機の公式名称は Concorde であり、「コンコルド」と発音されるようになったのである。國家の誇りを掛けた表記方法であった。

### 冷戦後の兵器輸出と 平和維持活動における英語

しかし、その後フランスとドイツが共同で開発

した戦闘／攻撃ヘリコプターには「タイガー (Tiger)」という英語のスペルと発音が使われている。これならフランスとドイツが名称を巡って争わなくて済むからという目的もあったのであろうが、フランス語のティグルやドイツ語のティーガーよりは遙かに人口に膚炙した呼び方であり、その方が輸出に便利だからである。同じようにイギリス、ドイツ、イタリア、スペインが共同で開発したユーロファイター2000という戦闘機の愛称は「タイフーン (Typhoon : 台風)」である。

自由市場経済においては、名称や使用言語の汎用性（どれだけ多く普及しているか）が非常に重要な要素となる。冷戦後、東西ブロックの対立関係が消滅し、各国、各地域間の交流が劇的に活性化すると、共通に理解できる名称や言語の使用が一層大きな意味を持つようになった。新生ロシアはソ連邦時代と同様に兵器輸出に力を入れているが、その輸出先はソ連時代の衛星諸国に対するような押し付け、押し売りではなく、世界全体で、しかも自由競争での売り込みをせねばならない。このため売り込みのための英語パンフレットやビデオ作製はもとより、マニュアルもソ連時代のように「ロシア語を学べ」という態度では話にならないから、英語のマニュアル作成から英語による取り扱い教育訓練サービス態勢を整えなければならないなくなった。ロシアの国営兵器輸出機構「ロスヴァールジェニエ（ロシアの兵器という意味）」は、「ミリタリー・パレード (Military Parade)」という英文のロシア兵器売り込み雑誌を隔月で発行している。

NATO は現在19カ国で構成されている。その共通言語は英語である。勿論、各々の国の軍隊ではその国の言語が使われるが、NATO としての共同作戦を行うための全ての調整は英語を使って行われる。このような共通言語がない限り共同作戦はできない。その他、各国の軍隊間で階級を合わせるとか、燃料補給パイプの寸法が合うとか、燃料の規格が一致するとか、多くの要素での共通性が確保されねばならない。軍事作戦ではない、例えば災害における人道支援や平和維持活動といった共同活動でも、最低限このような共通性が確保されないと共同・連携作業ができない。例えば

通信周波数が一致せず、互いに交信できなければそれだけで共同作業は不可能である。どのような分野を一致させなければならぬかという点は、実際にやってみなければ分からぬ点が多い。NATOがチェコや、ポーランド、ハンガリーといった諸国との間に、加盟前にまず「平和のためのパートナーシップ(PfP)」と呼ぶ、人道支援や平和維持活動におけるNATO軍との共同作戦演習を実施したのはこのためである。しかし、NATO加盟国以外の国との間となると、共同作戦は容易なものではなく、平和維持活動でロシア軍との協力が多く求められるようになってきた現在、ロシア軍人の英語力の貧弱さが大きな阻害要因として指摘されている。

#### インターネットが英語の地位を不動に

ソ連邦時代、東側ブロックにおいてロシア語はまさに西側ブロックにおける英語に相当する共通言語としての地位を誇っていたが、ソ連邦と東側ブロックの崩壊はロシア語をローカル言語の地位に突き落とってしまった。ブロック体制が消滅した今、世界で生きていくためには、好むと好まざるとににかかわらず、英語を共通言語として使用せねばならない。

ブロック体制の崩壊だけではなく、情報通信技術の発達も共通語としての英語の立場を強化する役割を果たしている。冷戦の終結とほぼ時を同じくして始まった情報技術の革命と普及であるが、特にインターネットは全世界を、しかも世界の国や企業だけではなく、個人個人レベルで連結し、情報を交換するという、人類がそれまで手にしたことのない新しいコミュニケーション手段を与えた。このインターネットの基本言語が英語である。インターネットが今後世界の動きと、我々人類の考え方にはいかなる影響と変化を及ぼすかは、まだとても予測ができない。だが、英語がインターネットの標準（共通）言語としての地位を保ち続けるであろうことは、如何に機械による同時通訳技術が発達しようとも、また中国語やヒンズー語を話す人が増えようとも、変わらないように思われる。

世界の共通言語として、いかなる国や地域にも有利にならぬようにエスペラント語が開発され、普及の努力が続けられてきたが、インターネットを代表とする情報技術の進歩により、英語の共通言語としての地位は不動のものになりつつある。

これも好む、好まないの問題ではない。既成事実として、現実として認めざるを得ない現象である。コンピュータが米国で生まれ、英語の「思考」として作動原理やプログラムが作られている以上、他の言語、特に日本語のような言語がコンピュータ通信の標準言語として使われる可能性はまずないであろう。

#### 英語学習の上のハンディ

ここに自国語と英語との関係という問題が生じてくる。英語を日常語としない国や地域、ないしは共同体の人々にとって外国語である英語を学び、それを使いこなすということには必然的に困難と、英語を日常語としている人々との間に乗り越えられないハンディが生じる。しかしそれでもなお、世界の人々が互いに意志の疎通をし得る共通言語としての英語の地位と、これからも続くであろう重要性を否定することはできない。

勿論、英語習得の難易は国や地域などによって大きな差がある。ラテン語やゲルマン語を母体とする言語を日常語としている地域の人々が、英語の習得が容易であろう点は容易に想像できるが、文法的に近く、多くの母音を持ち、発音的にも豊かな中国語を日常語としている人々の方が、日本人よりも英語の習得がずっと容易である。実際筆者の個人的体験でも、どう聞いてもひどい中国語的な発音なのだが、同じ文章を話しても、筆者よりも中国的発音の人の話しがずっと英語圏の人に理解されやすい場合が多い。

それでも通訳を介するよりも、自分が直接話すようにした方が、相互理解は遙かに深まる。外交交渉のような一語一語が微妙となる場面においては、下手に不得意な英語で話すよりも、プロの通訳の助けを借りた方が良いのかもしれないが（ところが現実には、そのプロの通訳者が本当に正しくこちらの意味を伝えてくれているかという問題

がある。筆者の仕事の分野である軍事や安全保障となると日本人の通訳者は非常に弱く、しばしば「不適切な用語」の使用だけではなく、意味を完全に取り違えている訳をする）、そのような公式の場を離れた時の雑談くらいは、互いに自分の言葉で意志の疎通ができた方が良いだろう。サミットやG 8 の会合の席上で、会議前の雑談や記念写真を撮る時などにおいて、日本の首相や代表がいつも一人ぽつんといるのは、日本国民として非常に寂しい気がする。それどころか日本は金を出すから、何とか仲間に入れてもらっているのだろうなという自虐的感情すら湧きあがる。米国への留学経験を誇る元首相の英語も、実際に聞いてみるとこれではなかなか雑談もできないだろうなと思わざるを得ないし、英語教師であった元首相は、おそらく全く英語を話すことができないようである。

#### 原語とアイデンティティ

この日本人が英語（と限らず、他の言語でも）を不得意とする理由としては、日本語の特異性や、明治以後の西欧文化・文明をとにかく即急に取り入れるための翻訳重視の外国语教育が行われてきたため、さらには日本が殆ど異民族、異文化と日常的に接しない島国社会として生きてきたためといった理由はよく聞かれる。確かにその翻訳文化が、日本人の全体に西欧の近代文明を急速に浸透させ、西欧的な近代化を短時間で達成させたため、欧米諸国による植民地支配の波に呑み込まれずに済んだという功績はあるだろう。

反面、日本の英語（外国语）教育が、書いた教科書重視で、生きた英語としての教育がなされてこなかったという反省もある。

そのため、小さいころから生きた英語に接するようにさせようとか、中には日本の学校ではダメでインタナショナルスクールに入れようとする親や教育方式がもてはやされるようにもなっている。

しかし、小さいころから英語圏の人と接し、その社会に交わるだけでよいのかという問題がある。それは日本人とは何かというアイデンティティの問題と表裏一体のものである。

言語はその民族や国家のアイデンティティを形成する重要な要素である。今年3月から6月までNATOによる空爆が実施されたユーゴスラビア連邦では、セルビア人が主体の政府がアルバニア人に対してアルバニア語の教育、使用を禁じたという。ある民族の実体を希薄化させたり、消滅させたりするのに有効な手段が言語の抹殺である。それゆえ存続を願う民族は、自分達の習慣と共に言葉を守ろうとする。ユダヤ人はシオニズムの実現に当たり、ローマ帝国にカナンの地を追われて以来、世界に散って13世紀には殆ど失われてしまったヘブライ語を、ベン・イエフーダらの手によって「人工的に」復元させている。それが民族としてのアイデンティティを確立するために必要だからである。

#### 世界の中で日本が生きていくために

となると、日本人としてまずなすべき事は日本語の学習である。英語はしゃべれ、読み書きできるが、日本語となると漢字はもとより文法すらおぼつかないのでは、一体、世界の中でどうやって生きていくのであろうか。国境がなく、あらゆる民族が何らの偏見も分け隔もなく生きていく世界が実現できると信じている人ならまだしも、それは現実には不可能だと考えるなら、そして米国やイギリスの国籍を取り、アメリカ人、イギリス人として生きていくというのではなく、日本の内で日本人として生きていくながら、他の国や民族と交流し、理解し合うようにするために英語を学ぼうというのであるなら、とにかく日本人のアイデンティティとしての日本語を確立せねばならない。自国語、自分の民族の言葉を満足に使えない人間は、外国语（このあくまでも自分に対する外国であるという点を忘れてはならない）をいくら学んでも、決して世界の中で尊敬されないし、名誉ある地位も与えられないであろう。

外国语を学ぶ目的は、表面的な知識を得るためではなく、その文化を理解し、互いに理解し得る手段を得るということではないだろうか。西欧文化を理解するには、キリスト教の基本的理解が不

(14ページへ続く)

## 口頭言語教育と文法 ——米国における日本語教育の流れ

高見澤孟

### 1) はじめに

外国语教育は、すなわち文法教育であると考えられていた時代もあった。また、日本の英語教育のように、英語が能力の優劣を判定し、選別する手段として使われるため、高度の文法知識が求められ、それが指導の中心になっている場合もある。しかし、実用的な外国语能力の訓練と文法知識の教育とは別のものであるという意見も根強い。

産業革命以後、国境を越えた物と人の流れが盛んになったヨーロッパでは、外国语のオーラル・口頭言語によるコミュニケーション能力の必要性が高まり、中世以来の文法訳読法ではない、新しい教育方法が模索され、ナチュラル・メソッドなどの直接法が開発されてきたが、これらは幼児の第一言語習得をモデルとして考案されたもので、文法は言語使用の過程において帰納的に体得すべきものとしていた。そこで強調されたのは、文法を通して「あるべき規範的外国语の規則」を学ぶのではなく、「現に流通している外国语の用法」をあるがままに学び、実用性の高いコミュニケーション能力を育成することであったが、そのために正しい音声の習得が求められ、音声の習得の邪魔になる文字學習が排除される場合もあった。

外国人に対する日本語教育の教授法も時代の理論やニーズによって変更されてきたが、ここでは、米国における日本語教育の変遷を辿り、そこで文法がどのように扱われてきたかを考察してみたい。

### 2) アーミー・メソッドの時代

米国に置ける日本語教育は、1890年代にハワイ

やカルフォルニアで次々に開校された日系移民の子弟を対象の日本語学校での国語教育（？）は別として、1900年にカルフォルニア大学バークレイ校に開設された日本語コースによって開始されたが、そこでの日本語教育は、文献解読のための読解教育が中心であり、文法訳読法あるいはリーディング・メソッドによる教育が実施されていたという。1941年に刊行されたハーバード大学のエリセーフ (Serge Elisseeff) とライシャワー (Edwin O. Reischauer) の日本語教科書 *Elementary Japanese for University Students* も文字と読解のテキストであった。

本格的な口頭言語教育が組織的に行われるようになったのは、第二次大戦中に米国陸軍が実施した「陸軍特殊訓練計画 (Army Specialized Training Program, ASTP)」であった。米国陸軍が作戦を有利に展開するために軍人を対象に交戦国や戦場地域の言語の訓練を行ったものであったが、1940年代の米国の関連諸科学の理論を総動員して行ったこの「短期集中型訓練」は、驚異的な成果を上げたので、「アーミー・メソッド (Army Method)」と名付けられ、後の外国语教育にさまざまな影響を与えた。

当時、ドイツ語、イタリア語、フランス語などヨーロッパ系の言語の教育は、米国内での学校教育に採用されていたので、それなりに教師も調達が可能であったが、日本語の場合は、いくつかの大学で日本学の一部として行われていた読解教育と日系人子弟のための祖国語教育だけであったので、軍人のための日本語教育としては教師も教材も皆無に近かったといわれている。

米国陸軍も1907年からは、毎年2名（後に3

名) の将校を日本に派遣して一年間日本語を学習させ、さらに駐日米国大使館の武官の補佐官として勤務させることによって日本専門家の言語将校 (military language officer) を育成してはいたが、敵対国の日本での訓練は不可能であり、米国内での訓練を実施することになった。

そこで検討されたのは、陸軍の要求を満たすまったく新しい方法であった。陸軍で必要していた語学兵 (military linguists) の担当分野は、情報活動、暗号解読、捕虜の取り調べ、占領地域の行政などであり、中にはかなり高度な日本語能力が求められる任務もあったが、多くは一般的な会話能力があれば充分であると考えられていた。日本語の学習の場合、四技能すべての教育となると、相当数の漢字に習熟しなければならないので、大部分の日本語語学兵の訓練は、口頭言語能力に限られることになった。

教材としては、1944年ごろまでには戦前に日本で作成され、言語将校たちが持ち帰っていた長沼直兄著『標準日本語読本』(全7巻) がカルフォルニア大学バークレイ校、ロサンゼルス校を出版元として複製され、使用されるようになったが、それは漢字かなまじり表記になっていたので、全文をローマ字表記したものも作成されていた。

長沼直兄は、1922年に文部省の英語教育顧問として来日したハロルド・パーマー (Harold E. Palmer, 1877-1949) の指導を受け、後に「オーラル・メソッド (Oral Method)」と呼ばれたパーマーの理論を学び、日本語教育に応用した先駆者であり、習慣形成理論に基づいて、教師と学習者の間のやり取りを通して会話能力を育成する、いわゆる「問答方式」(後注) と名付けられた指導法を実践していた。

この長沼直兄のテキストを使用して、米国陸軍の日本語研修計画は組み立てられていったが、教師不足の問題は、当時の米国の文化人類学者達がネイティブ・アメリカン (いわゆるアメリカン・インディヤン) の言語を調査するときの技法を参考にして、高等教育を受けた日系米国人を「インフォマント (informant, = 情報提供者)」として利用する方法を考案した。ここでは、日本語の用法や文化の解説を担当する専門家の言語学者と日

本語のモデル文を提示し、学習者 (= 語学兵) の日本語の可否を判断するだけのインフォマントとの連携で授業を行う「チーム・ティーチング」が採用されたのである。

ここでの授業では、毎日午前には1時間の言語学者による講義と2時間のインフォマントの訓練が行われ、午後はレコードを使う自習と日本に関する地域研究の講義に当てられていた。インフォマントの行う訓練は、「反復練習」による発音の矯正と例文の暗記であり、基本的には以下のようない手順で行われていた。

- 1) インフォマントがテキストを読み上げ、学習者はテキストを見ずに、注意深くそれを聞く。
- 2) 次にテキストとなるプリントが配られ、インフォマントの模範発音に続いて、学習者達がそれを読み上げる「反復練習」を10分程度行う。
- 3) 次に学習者達が2人1組に分かれて、交互に読み手と聞き手になり、互いに誤りを訂正し合う。この練習も約10分続けられる。
- 4) インフォマントが黒板に書いた語句や文型について問答練習や会話練習を行う。
- 5) 以上の順番で、練習が行われてから、新しい課題のために、第一の段階に戻る。

この教授法での教育の特徴は、次のようにあつたという。

- ① 短期間に出来る限り多くの授業時間を設ける。
- ② 少人数クラスを編成する。
- ③ 文法などの解説の時間と口頭訓練の時間とを区別し、後者を授業の中心とする。
- ④ 反復練習を通して、習慣形成を達成する。
- ⑤ 発音の正確さを確保するため、音素分析や音素記号を授業に取り入れる。
- ⑥ 口頭練習の指導は、母語話者が担当する。
- ⑦ 教育の主眼は、日常のコミュニケーション能力の育成に置く。

このような方針で実施された陸軍特殊訓練計画の日本語部門では、それ以前の米国の日本語教育の歴史が浅く、教材、教師、指導法などが確立されていなかったものもあって、さまざまな実験的な試みが行われたが、現場教師であるインフォマントが文法の解説を禁止され、直接法的な口頭訓練に専心させられていたことから、文法教育

よりも口頭訓練を重んじる教育が行われ、然も、それがかなりの成果を上げていたので、大戦が終わり、陸軍特殊訓練計画が中止された後も、その方式が日本語教育に大きな影響を与えてきた。

### 3) オーディオ・リンガル・アプローチの時代

第二次大戦後には、アーミー・メソッドと同様に構造言語学と行動心理学を理論的基礎としたオーディオ・リンガル・アプローチ (Audio-lingual Approach) が開発され、日本語教育も大きな影響を受けることになった。教材の面では、陸軍の日本語教育にも参加した言語学者、エリノア・ジョーデン (Eleanor H. Jorden) の *Beginning Japanese* が出版され、オーディオ・リンガル・アプローチによる日本語教育が実現した。この教材が目指すのは、習慣形成理論に基づく文型の過剰学習 (over learning) であって、当時の教授法の最先端をいくテキストとして米国の日本語教育界に歓迎され、ほとんどの教育機関に採用されるに至った。

このテキストでの文法説明は、文型の構造を説明した習慣形成に役立つ情報や対照研究的な用法の説明が中心で、授業は厳格なミム・メム練習や文型練習に重点が置かれていた。教師と学習者の間での文法論議は禁止されていた。「日本語について話すより、日本語で話せ」という方針を徹底させていた。

ジョーデンは、戦時中の陸軍の日本語教育の経験から「チーム・ティーチング」を理想とし、テキストの説明が言語学者役、教師がインフォマント役という構想が窺われ、クラスでは、文法抜きで言語の操作を身に付けることが求められていた。ジョーデンのテキストには、対話などには英語の対訳が付けられており、さらに英文による文法、用法の解説もあるので、直接法とは異なる教授法を探っていることになるが、次のようなルールを設けて、母語話者の教師 (=tutor) の文法への関与を禁じていた。

A class which fluctuates between Japanese and English, where valuable repetition and drill aimed at developing fluency are constantly interrupted by

English questions and comments, never achieves the desired results. It is recommended that a specific time be designated as discussion period and that interruption of drill at other times be avoided. A tutor who has not had technical linguistic training should not attempt technical explanations about Japanese. These are provided by the explanatory notes in the book/or the scientific linguist. (*Beginning Japanese book I* の “Introduction” から)

*Beginning Japanese* の普及に伴ってこのような指導方針が全米に広がり、70年代まで標準的な教授法と目されていた。

他方、オーディオ・リンガル・アプローチは、1960年代の中頃になると、その理論的な基礎となっていた構造言語学や行動心理学がチョムスキー (N. Chomsky) の生成変形文法 (Generative Grammar) や認知心理学の理論に圧倒され、さらに教室現場からも文型練習の効果や習慣形成論に対する疑問が続出し、新たな教授法の開発が求められるようになった。

### 4) ポースト・オーディオ・リンガルの時代

オーディオ・リンガル・アプローチが否定されるようになってから、新しい日本語教育の在り方を探るさまざまな試みがなされた。

60年代の後期には、日本語教育の世界でも当時の認知学習理論の影響を受けた教授法が模索されていたが、多くの場合は、従来のやり方にコミュニケーションティブな練習を加えた改良型の教授法が採られていた。文法教育は、日本学の伝統校を除いて、体系的な文法教育よりも文型や表現の構造を示し、その機能を示す「用法説明」が主流になってきた。

また、近年には米国の日本語教育も学習者の多様化が進み、大学や政府機関以外での教育も普及してきている。年少者の場合は、日本語教育というより日本文化紹介が主目的とされている場合が多い。バージニア州などの小学校では、いろいろな教科を日本語で教えるイマージョン教育も根付いてきている。社会人の場合は、学習目的が必ずしも同じではないので、教育内容や指導法もさまざまなケースがあるが、一部のマニヤ的な学習

者を別にすれば、「道具」としての日本語を学ぶか何となく日本に対する親近感からクラスに来ている人たちが多く、文法学習に対する関心はきわめて低い。

昨年12月に出版された初級日本語教科書の*Elementary Functional Japanese* の序文で著者の日暮嘉子サンディエゴ州立大学教授は、米国の学生は、「おしゃべり好きで、今日クラスで学んだ日本語をその日のうちに使ってみることを可能とする教材」で、「コミュニケーション能力——殊に口頭によるコミュニケーション能力——が、日に日についていることを実感できるような教材」を求めていていると述べているが、このような学生の嗜好が教育面に反映し、大学でも「話せるようになる」ための実践的なコミュニケーションの訓練を強調し、文法は出来るだけ「簡明」に解説するに止めるのが一般的な傾向である。

## 5) 最近の傾向

最近の教授法理論では、言語の構造や音声、語彙の習得よりもコミュニケーション能力の育成を目的としているため、文法体系も規則の学習ではなく、コミュニケーションの過程で習得するものと考えられているので、授業も教師とやり取り、学習者同士のやり取りが奨励されている。

「おしゃべり好き」のアメリカ人は、特に自由な「自己表現」を望むので、授業でも学生に話す機会を与えることが重視される。それだけに「正確さ」に対する要求は、緩和され、文法も発音も実践経験の試行錯誤を通して身に付くというサイレント・ウェイ (Silent Way) などの考えを支持する教師も少なくない。また、文法規則の厳格な指導は、流暢さを損ない、自然なコミュニケーションを不可能にするというナチュラル・アプローチ (Natural Approach) の「モニターの仮説 (Monitor Hypothesis)」の影響を受けた教師もあり、文法規則の教育は後退した感がある。

## 6) おわりに

言語教育の中心的存在であった「文法」も学習

者のニーズの変化とそれを助ける言語理論、指導理論の発展に伴って外国語教育での扱いは変遷してきている。まだまだ結論が出たわけではないが、第一言語習得分析の成果が第二言語習得の指針にどのような関わりをもつものであるか今後の研究に待つところがある。「文法知識」は、第一言語習得においては、体験を通して帰納法的に獲得されてきたと考えられるが、第二言語のコミュニケーション能力の育成に体系的な文法教育が必要か否かがポイントになる。

第二言語の習得に厳格な文法教育が必須なものであるかどうか語学教師が今考え、指導の基礎を固めなければ、怠慢の誹りは免れないものと考える。

### (後注)『問答方式』

長沼直兄がバーマーの定型会話を応用して開発した練習方法。教師が实物や絵、あるいは既習語彙などを使って学習者との問答によって導入や会話練習を行う。会話を通じて会話を学ばせる教授法で、現在でも(財)言語文化研究所系の教師によって受け継がれている。

### [参考文献]

- 1) B. Block and E. H. Jorden *Spoken Japanese I & II*. War Department, 1945 (戦後再版本)
  - 2) C. C. Fries *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. University of Michigan Press, 1945
  - 3) Linguistic Society of America *Guide's Manual for Spoken Japanese*. Department of Defense, 1946
  - 4) Department of Defense *Introduction to the Defense Language Institute*. Department of Defense, 1947
  - 5) Robert J. Matthew *Language and Area Studies in the Armed Services*. American Council on Education, 1947
  - 6) Maxim Newmark *Twentieth Century Modern Language Teaching*. Philosophical Library, 1948
  - 7) 伊藤嘉一『英語教授法のすべて』大修館書店 1981
  - 8) James C. McNaughton *Training Linguists for the Pacific War 1941-41*. Defense Language
- (14ページへ続く)

## テストと授業をコミュニケーション能力向上の両輪に ——勉強させてなんぼやろ

静 哲人

### おことわり

私は昨年大学に移籍した。が、「現場」をはなれたわけではなく、大学でも英語の授業を担当しているので、今まで同様「現場」教師である。本特集が学習指導要領に関わるもので、読者として主に中学高校の先生方を想定しているのは承知しているが、本稿での記述は現在の大学での実践を中心にさせていただく。その理由は（1）今やっていることも「現場」の実践である以上、基本は昨年までの15年間の中學・高校・高専での実践とまったく同じであって、形を変えて、中高レベルでも充分実施可能であること、（2）私にとって「熱い」原稿は、自分が現在その時やっている最中の実践を描写することによって初めて執筆可能であること、である。回顧しながら、あるいは想像だけで現場を語る、armchair writerにはなりたくない。中学・高校・高専での実践は拙著『英語授業の大技・小技』（研究社出版、1998）にまとめたので、そちらも参照していただければ幸いである。

### まず真剣な雰囲気を

コミュニケーション能力をつけるための第1歩は、学生に授業を真剣に取り組ませることである。昨年、高校・高専から大学に移って驚いたことは数々あるが、その中でもっとも驚愕したのは、遅刻してくる者の多さと、その際当然のごとく無言で席につく学生の態度である。なかには私のすぐ横を通りながら、こちらに目も合わせず席につく強者もいるのだ。

『大技・小技』を読んでいただければわかるが、私は高専では遅刻者対策のポーズとして、始業ベルが鳴り終わると同時に入り口のドアに鍵をかける、という手段も選択肢のひとつとして用いてそれなりの効果も上げていた。ところが今の勤務校の教室はカードキーで出入りするシステムで、内側からロックすることは物理的に不可能ときた。

そこで、その都度「生身の人間が仕切って授業やってるところに遅れて入ってくるにはそれなりの態度ってもんがあんだろ、こら。」と説諭していた。しかし、同じことを何度も別の授業で言うのは馬鹿馬鹿しいので、今年度は、遅刻を含めて欠席、帽子、携帯電話等に関する方針をまとめてウェブページに張り付けてある（[http://www.res.kutc.kansai-u.ac.jp/~shizuka/class\\_rule\\_e.html](http://www.res.kutc.kansai-u.ac.jp/~shizuka/class_rule_e.html)）。遅刻に関しての要旨は

- (1) 遅刻した場合、そのまま席につくことを禁ずる。ドアの前に立ち1分間スピーチ（英語）を考え、準備ができたら静かに挙手する。
- (2) このスピーチをうまくおこなって初めて席に着くことを許す。
- (3) なお、遅刻1回につき、最終成績から5点を減ずる。（注：勤務校は、12回の授業でひと科目が完結する。）

この内容をよく咀嚼させるために最初の授業の中で、このページを和訳して提出させた。和訳作業が内容に関する印象を強めることを期待したことだ。効果はてきめんで、2回目の授業からほぼ全員が数分前には集合している。

これでやっとスタートラインに立つ。次に「つねに評価されている」という危機感を持たせ授業

中の取り組みをさらに真剣にするため、以下のような工夫をする。

### 単語テスト

一般に日本人英語学習者は単語の絶対量が不足していると言われる。単語のとりあえずの意味が分からなければ授業だって理解できない。そこで、その日にやる教材のキーワードのテストを授業開始と同時に使う。基本形式は、私が発音した語を、まず英語で書き取り、つぎに意味を日本語で書く、というもの。単一の語のみでなく、本文中に出てくるコロケーションを発音することもあるし、本文中の文脈を口頭で同時に提示することもある。英英辞典の使用を促進するため、バリエーションとして、発音の代わりに英語での定義を言うこともある。約15題くらいで、スペリング1点、意味1点、計30点。その場で隣と交換させて採点し、即回収。なお、念のため、採点者の署名をさせる。その日の満点に対する得点比率を、その日の「小テスト得点」とする。例えば30点満点で、18点なら、 $18/30 \times 100 = 60$ で、これを毎回集計する。

単語テストを授業開始時にやる利点は、(1) 大学生でも予習をやってくるようになる、(2) 本文に入るまえにキーワードの意味を確認できる、(3) 遅刻するとこのテストは事実上受けられず、成績的に壊滅的に不利になるので、遅刻を抑止する大きな力となる。

### 応答評価3段階方式

拙著『大技・小技』では、正しく答えられなければ立ち、さらに間違えば椅子に立ち、正解すれば椅子から床に降り、さらに正解すれば席に座れる、という「居眠り禁止の3段階方式」を紹介したが、さすがに相手が大学生となると、まだ実施の勇気が湧かない。(今後の課題である。) それに代わるものとして、今年度から実施しているのが、応答の出来具合によって3段階で採点する、という授業(=テスト)である。(このヒントは、我が恩師である若林俊輔先生との酒飲み話からいただいた。) 授業中に発問、指名し、応答を次の

ように採点する：

- (1) 正しく答えられた 2点
- (2) 答えたが、間違いだった 1点
- (3) 5秒以上無言か、何を言ったがよく聞こえない 0点

そして、ボーナスとして、

- (4) 自発的に挙手して正しく答えられた 3点

5秒以上無言を0点、という部分の縛りは、Well, .. uh.. let's see...などのfillerを引き出したいからである。またよく聞こえなくとも0点、というのは、下を向いてもごもご言う情けない(とくに女子)学生に周りに教室全体に聞こえる声を出させたいからである。

これで40人クラスであれば、最低全員2巡はできる。その日に2巡したとすると、その日の満点は $2 \times 2 = 4$ 点なので、1回正解を答え、1回間違った者のこの日の「応答得点」は、 $(2+1)/4 \times 100 = 75$ 点、となる。2回とも無言だった者は0点、2回間違ったが、さらに1回自主的に応答して正解だった者は、 $(1+1+3)/4 \times 100 = 125$ 点と計算する。これを毎回集計する。

今年度これを始めてみてどうかというと、なかなか順調である。緊張感ピリピリであるのみならず、数人の者がかならず「ハイ、ハイ！」と手を挙げるので、なかなか活気があってよろしい。

### 予習でのサマリー作成と授業での利用

さて、肝心の発問の内容だが、教材に出てくる特定の語、語句、表現、節、文、パラグラフ等の内容を英語で説明せよ、というのが基本である。語の場合には、英語で定義する、ということになるし、文の場合にはパラフレーズする、ことだし、パラグラフの場合には、メインポイントを言う、ということになる。そんなことできるのか、って？ 放っておいたらできない者ができるように導くのが授業の腕ですがな。

まず予習として、その日の教材をパラグラフ毎に英語で要約したものをA4の紙にプリントアウトして持参することを義務づけておく。ただし、

要約といっても、パラグラフの最初の文をそのまま写すようなことでなく、自分の英語（“in chugaku-sei English”）で簡潔に書くよう求める。

授業中の発問に対しては、この自分で用意したサマリー（パラフレーズ）を手元に応答することができる。ただし、單に本文の単語を適当に拾っているような場合には、さらに自分の英語で言うよう求められるが。

そしてモデルとして私がさまざまにパラフレーズしたり説明したりするので、それを適宜、自分のサマリーの紙の余白に赤ペンでメモをとることを求める。これを授業終了時に回収、採点して、翌週に返却する。この提出サマリーは次のように評価する。

- (1) とりあえずサマリーが書いてあり、かつ授業中に私が行った説明も書き込んである 2点
- (2) サマリーは書いてあるが、授業中の書き込みがない。あるいは一見してサマリーがいい加減である。 1点
- (3) 提出なし。 0点

これも上と同様に毎回100点満点に換算して、集計する。

この、「教材の英語を（より易しく）言い換える」という作業は、英語の授業の基本タスクとして、英文和訳や、いわゆるQ&Aに代わって、もっともっと利用されていいのではないだろうか。利点として、(1) なんといっても汎用性が高い。どんな教材にも、語レベルでも文レベルでもパラグラフレベルでも、こちらがQを考えにくい部分にも使える。発問は、“What does this mean?”一本槍でオーケーなので工夫は不要。また(2) 話す力のトレーニングになる。オーラルコミュニケーション用と銘打った教材でなくとも、その内容を口語的表現で平易に言い換えたり、補足説明したり、という作業は、オーラルコミュニケーションそのものだ。

### 新企画「リアルタイム成績表示」

この他に、授業4日後を期限とする提出課題（こちらは学内ネットワークを通じて電子ファイ

ルとして提出）を原則毎週だし、同様に3段階で採点し、100点満点で評価する。これに学期末試験や（科目によっては）グループプレゼンテーションを加えて、なにをどの位の比率で、どのような基準で最終成績を出すかは、あらかじめウェブに載せて、明示してある（例 [http://www.res.kutc.kansai-u.ac.jp/~shizuka/99s\\_mornedition.html](http://www.res.kutc.kansai-u.ac.jp/~shizuka/99s_mornedition.html)）。

しかし人間は弱いもので、頭では理解したつもりでもなかなか実感が湧かず、テスト直前になつてあたふたしたりすることがあろう。それでは遅いのだ。学期中から、自分が今要求されている水準に対してどのくらいの成績をとっているのか、この調子でやっていけば優がとれそうなのか、このままでは不可まっしぐらなのか、等がわかれば、学生の行動も違ってこよう。

というわけで、今年度は、毎週の授業が終わることに、その時点での、欠席回数、遅刻回数、サマリー得点、小テスト得点、応答得点、授業後課題提出得点等と、それらすべてを平均した、「現時点での評価」を一覧にして、ウェブに張り付け、誰でも見られるようにした。例として、あるクラスの第4回授業時点での状況は次ページの図のようになっていた (<http://www.res.kutc.kansai-u.ac.jp/~shizuka/RecConcept4.html>)。

一番左のコラムの“yo”とか“yellow”というのは学生のidentification code、つまりe-mailでいうところのハンドルネームである。週に1回しか教師と学生が顔を合わせないという大学の環境で、学生に対する指示や連絡を徹底するために利用を始めたウェブではあるが、誰でものぞけるという性質上、学生の成績情報を実名つきでのせるわけにはいかない。パスワードを使って自分の成績のみを表示させるようなシステムは技術的には可能なのだろうが、私にはそんなめんどうなものを作る知識も時間もない。

で、考えついたのが、ハンドルネームの利用である。最初の授業で趣旨を説明し、自分にだけわかるような別名をその場で考えて提出してもらったのである。これなら、同じクラス内であっても自分以外の行は誰の成績だかわからないので問題

The screenshot shows a table titled "Attendance/Quiz/Responses/Assignments (As of Day 4)" in a Netscape browser window. The columns represent different metrics: 欠席累計 (Absenteeism total), サマリー平均 (Summary average), 小テスト平均 (Small test average), 応答平均 (Response average), 授業後提出平均 (After-class submission average), and 現時点の評価 (Current evaluation). The table lists 25 students with their corresponding scores.

	欠席累計	サマリー平均	小テスト平均	応答平均	授業後提出平均	現時点の評価
yo	0	100	100	100	100	100
yellow	0	66.7	46.4	25	66.7	46
yasu	0	50	63.8	62.5	66.7	64
yabe	1	16.7	30.4	75	100	68
white	0	66.7	33.3	37.5	100	57
tono	0	100	60.9	25	100	62
tj	0	100	68.1	100	100	89
taroh	1	83.3	47.8	50	100	66
table	0	83.3	71	25	100	65
star	0	100	56.5	87.5	100	81
shai	0	83.3	55.1	87.5	100	81
sakura	0	83.3	55.1	87.5	100	81
rock	0	100	40.6	100	100	80
roby	0	50	40.6	50	100	64
pig	0	83.3	69.6	62.5	66.7	66
pegasus	0	50	20.3	0	100	40
ossan	0	50	63.8	62.5	66.7	64
oe	0	83.3	63.8	37.5	100	67
noah	0	66.7	71	112.5	100	95
mikaramu	1	50	42	25	66.7	45
makoto	0	83.3	60.9	62.5	100	74
ukyo	0	66.7	19.9	100	100	72

はない。また、パスワードを使って自分の成績だけを知ることができるようなシステムに比べての利点は、個人名は不明にせよ、自分以外のクラスの状況が分かることである。要約プリントの得点が自分が並はずれて低いとか、応答得点はかなりずば抜けているとか、提出してないのは自分を含めて少数だ、等をはっきり知らせることで、その後の行動を（必要であれば）修正してもらうのがねらいである。なお、6行目の学生“ukyo”は、欠席3回したのでアウトだということを、行全体を赤く塗りつぶして明示している。

この方式で毎週すべてのクラス（私は6クラスを担当している）のデータをアップデートするには、あまり手間がかかるようでは続かない。作業

をできるかぎりルーティーン化しておく。名簿さえそろい、ハンドルネームの入力まで済ませてしまえば、あとは大した手間ではない。もともと成績データはエクセルで管理しているので、選択した部分をHTMLファイルとして表形式で保存してくれる機能を利用する。もののワークシートには、当然学生の実名と学籍番号の入ったコラムがあるが、それらを除いた必要部分だけが別コラムに自動的にコピーされるように設定しておき、その別コラムだけをHTMLファイルとして保存し、アップロードする。なお、もともとの名簿は学籍番号順にソートされているため、ハンドルネームにしても個人が特定される可能性がある。よって、一手間かけ、ハンドルネームでソートし直してからHTMLファイルとして保存する。

学生は自分の成績は気になるらしく、毎週チェックしている。しめしめ。

## 結語

以上、主にウェブを利用した実践を紹介したが、紙に印刷しても同じことができる方法ばかりである。近年英語教育に生かせるハードの進化はめざましいが、問題なのは「ソフト」だろう。私が何より大切にしたい「ソフト」は、教師は学生に勉強させてなんぼの商売や、そのためには授業はテストでテストは授業や、という「教師根性」である。

(しづか てつひと／関西大学)

## 英語教育のパラダイムシフト

——コミュニケーション重視が意味すること

松本 茂

### 実践的コミュニケーション能力の一般的な解釈

新しい『学習指導要領』から読みとれる最大のポイントは、21世紀初頭における日本の英語教育のキーワードは「実践的コミュニケーション能力」であるということであろう。ここでは、まずこのキーワードを一般的にはどのように解釈するかについて考えてみたい。

どうみても日本の英語教育は行き詰まっている。教育課程審議会の答申の行間からは、英語教育へのいらだちが読みとれる。

英語教育を専門としない委員の意見を集約したのが教課審の答申であるが、そこで言われている「実践的コミュニケーション」と、専門家によって執筆された『学習指導要領』における「実践的コミュニケーション」には、意味のうえで温度差があるようだ。

前者は、海外旅行をしたときなどに簡単な英語で、自分が買いたいものを買える、食べたい物が食べられるといった意味での「実践的な」コミュニケーションを想定しているニュアンスが強い。

しかし、後者は英語をコミュニケーションの道具として捉えるのは同じだが、海外旅行や日常生活の英語表現を繰り返し練習していればよいわけではなく、道具として使えるようにするには、これまでの「文法」という柱に加えて、「言語の使用場面」や「言語の働き」を組み入れて学習すべきであるとしていることが特徴と言えよう。

つまり、文法・訳読方式、オーディオ・リンガル・メソッドといった従来の英語指導法の延長にあるコミュニケーションタイプ・アプローチの日本人中学

生・高校生向け（というよりは中学校・高校教諭向け）バージョンという捉え方になるのであろう。

そして、より効率的に英語を道具として獲得していくにはどうしたらよいかと考える。「実践的」という冠がついたので、内容のない会話だけやっていてもしようがないから、スピーチ、討論、電子メールなどを英語ができるようにならなければと考え、それらを活動に組み入れようとする。

そこで教員の関心は、あくまで英語という言語を獲得できたかどうかなのである。

だから、たとえば中学校でスピーチを活動として導入したという実践報告があると、いや中学生の活動としてむずかしすぎる。中学時代には文法の学習をしっかりとやるべきである。いやLとRの発音もできないのに何がスピーチか。話す前にもっとインプットさせないと。いや一方的に話すスピーチをやってもしようがない、やはりペアワークだ、といった議論に発展する。

### 効率性を目指した教育の行き詰まり

これら議論はすべてある意味では同じ価値観に基づいている。つまり、「英語を効率的に学習させる」という教育観である。その効率性はおもにテストにおいて正確に答えられるかどうかによって測られるものである。

これは何も英語に限ったことではなく、戦後日本の教育においてはほとんどすべての科目がこの「効率性」を追求してきたと言える。

いや、日本だけでなく、世界における外国語教育の専門家の多くはこのために研究をつづけ、つぎつぎに○○メソッドなるものを開発してきた。

そして、日本の研究者・教育者は、それら最先端と言われる輸入された教授法を日本にそのまま紹介し、無批判のうちに解説を書き、デモンストレーションを見せるといったことに終始してきた感が強い。

しかし、とくに高校の『学習指導要領』において示された「コミュニケーション」の解釈は、この一連の「効率性を追求した言語獲得のためのアプローチ」とは違ったものを目指していることが読みとれるのではないだろうか。

「英語という言語を使っている人たちのやり取り」に焦点をあてている点が、とくに目新しい点である。あるコミュニケーション場面でどのような英語が使われるかということよりも、その人たちにどのような関係が成立し、どのような化学反応がおこり、どのような気持ちの変化が生じたか、どのような意味的解釈をしたか、というようなことに重点が置かれているのである。

コミュニケーションというと、「発信」と「受信」を別々に取り扱う場合があるが、基本的には「二者間の関係」を意味する。私の定義は以下の通りである。

#### コミュニケーション：

言語あるいは非言語によるメッセージの交換を通して、お互いの意味を創出し、伝え合うこと。社会との結びつきを作り、保つ行為。

2002年からの英語教育は、大げさに言えば応用言語学の枠組みを超えて、コミュニケーション教育学へのシフトが始まると捉えてもよいくらいの変化であり、その意味からパラダイムシフトが始まると捉えるのはあながち大げさではないと思う。

ということは、言語の構造や機能に焦点をあてた研究の応用だけでは、これから言語教育は進められない時代に入ったとも言えるであろう。

今回、学習指導要領（高校）を執筆した調査官や協力者の専門の多くは英語教育学、応用言語学であろうが、これまでの効率性にもとづいた言語教育ではどうにもならないということを彼らは肌で感じ、コミュニケーション教育へのシフトを試みたのではないかと推測される。

#### パラダイムシフトを生み出した背景

それにしても、この転換は英語教育の内因的な要素からだけでもたらされたのではないようにも思える。つまり、日本の学校教育そのものが効率性をもとめるパラダイムでは成り立たなくなっていることに大きく影響されているのだろう。

「なぜ学校に行かなくてはいけないのか？」という質問に、「法律で決まっているから」という以外にどのような答えを提示できるかが問われている時代になった。

効率的に学力をつけるのであれば、少人数制の塾、家庭教師、通信添削、コンピュータ・ソフトなどのほうが、知的能力が大きく異なる子どもたちが25～40名いる中で学んでいるよりもよっぽど効率的である。

現実はどうかというと、ほとんどの授業は従来と同じ知識伝達講義型のままである。しかし、多くの小・中・高校では従来のような、先生が説明し、生徒がノートを取り、練習をして、試験のために勉強をするといった授業が成立しなくなっている。生徒を静かに座らせておくだけでもかなりのエネルギーをさかなくてはならない状況だ。

そのような状況で学校が教育の場として生き残るには、コミュニケーション重視に向かうしか道はないのではないだろうか。人間と人間のつながり・関わりに意義を見いださないことには、学校という場は意味がないところになってしまう。

40名のクラスで何番目にできるか、平均点より上か下かということを判別する授業ではなく、できない子に対してできる子は何をしてあげられるのかという発想をもたせることを目指す授業が求められているのである。できる子がいじめられるような環境では、発言をしなさいと教師がいくら言ったところで、生徒は員のままである。

ようするに集団で効率的に学習させることに教員が躍起になるのではなく、教師は生徒同士が関わり合う仕掛けを用意し、その中で生徒たちが何を体験し、何に気づき、生徒たちにどのような内面の変化や知的興味・関心が生じたかを観察・記録し、生徒とそれを分かち合い、そして、親・同僚・管理職に報告し、話し合うことが求められて

いるのではなかろうか。

つまり学校というコミュニティの創造であり、学校文化の再定義が求められているといつても過言ではないと思う。

その意味で、新学習指導要領で外国語がコミュニケーション能力をさらに押し進めただけでなく、国語が「伝え合う力」を新たに取り上げているのは、まさに時代の要請であろう。（外国語で国語と同じ表現を使わずに「伝える力」としているのははなはだ残念であるが・・・）

このような一連の流れの中で英語教育をどう捉えるかということになれば、やはり効率性よりも人間関係を重視した教育にシフトされるのは自然の成り行きであろう。しかし、問題はこのことをどれだけの英語教員が気づき、具現化しようという意気込みと能力があるのかということである。

### コミュニケーション重視の英語教育とは

では、このようなコミュニケーション指向の英語教育とはどのようなことなのだろうか。

中学校の学習指導要領では、言語活動を「コミュニケーションを図る活動」と「言語材料についての理解や練習を行う活動」の二つに分けて提示している。また、高校では、言語活動を「コミュニケーション活動」とほぼ同義で使っており、いわゆる練習活動は「コミュニケーションを効果的に行うための指導」とし、それも「必要に応じて行う」とし、わざわざ格下げして示している。

いずれにしてもこれまでと違い、言語そのものの学習は、あくまで教室でのコミュニケーション活動の基礎であるという位置づけであり、それが主たる活動ではないということである。コミュニケーションをすること自体に意味を持たせた活動を取り入れることを要求している。これまでの刺身とツマが入れ替わったと考えるとわかりやすい。

しかし、コミュニケーション活動を主体とする教育に移行するのは、たやすいことではない。このように言うと、多くの教員は「教える者が英語でコミュニケーションを図れないのに、どうしてコミュニケーション活動を仕切れるのか」というような教員の英語運用能力についての問題をまず

頭に描くようである。が、私が最大の障害となると思っていることは、教師と親たちの教育観・学力観である。教育哲学のなさと言ってもよい。

まずは、どのような子どもに育てたいのか、英語はなんのために教えるのかということについてとことん議論する必要があるだろう。コミュニケーション活動にしろ、伝え合う活動にしろ、知的な能力でない部分がとても重要になる。学習者の興味・関心に焦点をあて、意識変容、態度変容をもたらす授業を展開しなくてはならないことになる。

今までの授業のように教師中心で授業を組み立てることができないので、生徒がわからなくても関係なく予定通り進む授業のようなわけにはいかなくなる。時間がかかるし、今までのような学力観の持ち主からは「それでどんな学力がつくんですか？」ということになる。そういう質問にも答えられるだけの信念と理論武装が必要になるだろう。しかし、サラリーマン教師にそれが望めるか心配である。

そして英語を使ったコミュニケーションを楽しむことができない（英語が上手いか下手かは直接関係ない）教師が、教室で楽しくて意味のあるコミュニケーション活動を展開できるはずがない。また、普段から英語が使えることによって自分の生活が精神的にも、知的にも豊かになっていると実感していない教員には「なぜ英語を勉強しなくてはいけないのか？」というシンプルな質問にも的確に答えることができない。「国際化社会だから、将来役に立つ」と言ってもピンとこない生徒のほうが多い。教室の活動そのものが、生徒の発達度に応じて楽しく、やりがいがあるものであれば、「なんで英語をやらなくてはいけないの？」といった質問はでてこないはずである。

コミュニケーション能力をつけるためには、コミュニケーションを行ってみるしか方法がない。そして、教室の外では英語を使ってコミュニケーションする場は限られているので（生徒のためにそういう場を増やしていくことも、これからの中高教員の仕事の一部である）、教室においてコミュニケーション活動をさせることがより重要になる。逆の言い方をすれば、コミュニケーション活

動によって学校の存在理由が成立するのである。

### コミュニケーション活動とは

それにしてもコミュニケーション活動を誤解している英語教員がまだまだ多いような気がする。コミュニケーション活動とは、たんに英語をしゃべっている練習ではない。

コミュニケーション活動とは必ずしも口頭である必要もない。読むのも書くのもコミュニケーション活動である。しかし、これまでの英文解釈では英文をゴミ箱のように扱っていた。何かいい構文はないか、むずかしい単語はないか、と教師は探し、英文を切り刻んで解説をする、ということに終始していた。そこにはコミュニケーションは成立していない。読むコミュニケーションとは、書き手を意識し、どんな書き手なのか、何を言いたいのかを読み取り、書き手の考えによって影響を受けることがコミュニケーションである。

テキストに載っている英会話のダイアログのAさんとBさんになって、練習するのもコミュニケーション活動ではない。そこには意味の創出はない。相手が何を言おうとしているかはテキストに書いてあるうえ、何を言っているかもどうでもよい。実際、相手に声が届いていない、相手が言い終わらないうちに自分のパートを言ってしまう、といった滑稽な光景をよく見かける。インフォメーション・ギャップといってもさしたるギャップではなく、生徒は相手が言う情報に何の関心も示さないことが多い。

提示されているモデルのダイアログを発音に気をつけて声にだして読む、というのはコミュニケーション活動を支える練習活動でしかない。もちろん、こういった練習活動は大切である。しかし、それは用意されたものを練習しているだけなので、意味の創出などありえない。基礎となる練習活動は、あくまでそのあとに続くコミュニケーション活動を視野に入れたうえで用意されるべきである。

真のコミュニケーション活動を通じて、生徒たちが、「知っていること」と「できること」は違うということを肌で体験することが大切である。知識だけを伝達している授業や、練習活動に終始

している授業とは違い、レッスンプラン通りに進まないことが多い。だからといって恐れをなしては授業はいっこうに変わらない。「わかりましたか?」「わかりましたね」を繰り返して、予定通りに授業を進めていればよいというものではない。生徒がわくわくするようなダイナミックな授業を開拓するためにもコミュニケーション活動は必要である。

### 練習活動をどうすのか

「実践的」とは、その場、相手、目的などに応じてコミュニケーションを遂行するに必要であることを意味している。コミュニケーション活動とは本来、型やパターンを学習すること（あるいはそれに終始すること）ではないので、その活動自体が実践的であるはずだし、そうでなくてはならないのである。

コミュニケーション活動を多く取り入れた学習をする際に、英語そのものや「型」をどこまで教室で教えるのか、ということを考えないわけにはいかない。もちろん、型（ある特定の表現や文型、あるいはスピーチなどの構成など）を身につけないと、コミュニケーションがスムーズに成立しにくいことが多い。

その点からも中学校1年生では練習活動が中心となり、学年が進むにつれてコミュニケーション活動のほうが増えていくというカリキュラムを考えただければよいだろう。そして、学校ではコミュニケーション活動中心で、自宅での学習では英語そのものの学習や練習活動が中心という捉え方ができるであろう。今後は宿題の位置づけや内容などにも細心の注意が必要である。

教室では全員に一斉に教える型は必要なものになるべくおさえて、あとは、生徒一人ひとりが表現したいことに応じて教え、かつ生徒の創造力を活用させてコミュニケーション行為を遂行させるような雰囲気作りと仕掛けを用意することが大切であろう。

21世紀の英語教育は教員にとってさらにやりがいのあるものになることは間違ひなさそうだ。

(まつもと しげる／東海大学)

## Henrichsen の ELEC 研究書の今日的意義

### —英語教育改革実現への検討課題

沖原勝昭

オーラル・アプローチ（以下、OA）が日本の英語教育の舞台から退いて久しい。昭和30年代から40年代初頭までであったろうか、全盛を極めたかに見えたこの教授法は、その後の「言語活動」や「コミュニケーション」に取って代わられすっかり影が薄くなってしまった。英語教師の意識の中からも消え去った感がある。入門期の一指導法としてOAを捉え、なぜ日本では根付かなかつたのかを問うことはあまり意味のないことかもしれないし、興味もそそらない。しかし、この指導法は音声英語を重視する教授法の象徴であり、それを普及しようとしたELECの活動を日本の英語教育全体の改革運動だったと捉えると、現実味を帯びた今日的課題になってくる。なぜこの改革は失敗したのかを広いコンテキストの中で説明しようと試みたのが、L. E. Henrichsen (1989), *Diffusion of Innovations in English Language Teaching: The ELEC Effort in Japan, 1956-1968*. Greenwood Press (以下、本書と呼ぶ)である。本稿では、まず本書の趣旨を概観し、その後、現在進行中の日本の英語教育改革の動きの中で、本書が提起していることの意味を考えてみたい。

#### 直輸入型改革モデルとしての オーラル・アプローチ

著者は、社会学理論 (Rogers and Shoemaker 1971) を援用して、ELECのOA推進活動は Directed Contact Change だと定義づける。社会変化には2つの要因が介在し、各々の組み合わせにより4つのタイプ（図1、I～IV）に分類される。2つの要因とは、新教授法の出所と改革の推進母体である。

新教授法の 改革 推進母体	出所	国 内	国 外
国 内／同国人		I. Immanent change	II. Selective contact change
外 国 人		III. Induced immanent change	IV. Directed contact change (DCC)

図1 社会変化の類型

この4類型の中ではIV. DCCがよい結果をもたらす。英語教育では、教師や新しい教授法はすぐに国境を越えて移動し、実行に移されるのでDCCは有望な改革方法になるという。

この規定に従うと、OAの導入に際しては、日本側の主体性はまったく失われることになるが、本書では、なぜこの方法が有望なのかについての理由づけは十分されていない。ひとつには、OAは優れた方法として普遍性を有するものとの暗黙の認識がアメリカ側にあったと思われる。このことは、“Build a better mousetrap, and the world will be at a path to your door”というアメリカの諺を用いて正当化されている。導入するものがよければ、どこへ持って行っても通用するという、いかにもアメリカ的な発想である。通常の時代なら、無謀で乱暴な考え方として退けられたかもしれないが、戦後間もなくの頃、敗戦国に対する戦勝国アメリカの思いや態度が現われているように思われる。

本書の仮説はこれとは逆で、教育改革の成否は、実施に際して種々の要因（歴史的、社会的、政治

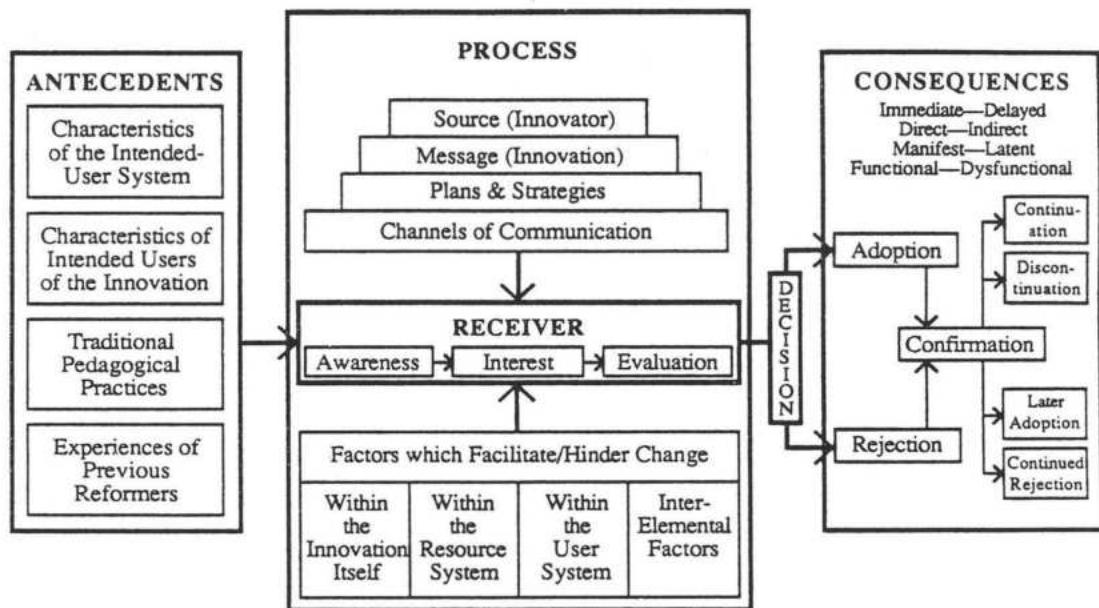


図2 ハイブリッド・モデル（本書80ページ）

的、経済的など)の力に依存しており、新教授法自体の適否の問題ではない、というものである。

#### ハイブリッド・モデルについて

OAを日本に導入・普及しようとしたELECの活動を分析・評定するために本書で用いられているのがハイブリッド・モデル（図2）である。大枠は、Rogers and Shoemaker (1971)に基づき、各段階における要因は Richards (1984), Richards (1985) などが参考にされており、異なるモデルの混合というところから、'Hybrid'と名付けられた。このモデルは他の事例にも適用できるもので、過去の改革例を分析したり、実施予定の改革案の検討にも利用できる汎用モデルとして提案されている。分析の手順として、先行条件 (Antecedents), 改革過程 (Process), 改革結果 (Consequences) の3つの段階から成る。

OA導入に先行する諸条件は4つの領域に分けられる。日本の学校制度と社会構造 (Intended-User-System), 英語教育に関わる人間 (Intended Users=教師と生徒ほか), 旧来の教育理念と実践 (Traditional Pedagogical Practices), お

よび改革経験 (Experiences of Previous Reformers) である。つぎに、種々の要因に照らして OA の導入過程の分析に移る。それらの要因は4つに分類される。

- (1) OA 自体の特徴：独創性ほか10項目
- (2) 推進母体である ELEC の実態：組織力ほか 4 項目
- (3) OA の使用者側の実態：教師, 生徒ほか 9 項目
- (4) 境界領域の要因：適合性ほか 4 項目

これらの項目に照らし合わせて諸要因の影響度を調べる。そして、OA導入の過程を検討した後、その結果を評価するという手順を踏む。結果については、OA導入による音声英語への転換は失敗であったとしている。

このELECの改革努力から引き出せる教訓として、成否をきめるのは、導入しようとする教授法のよさ (=better mousetrap) だけではなく、外國語教育を取り巻く社会・文化的要因であると指摘する。教室内の学習過程だけを問題にする言語学的、心理学的、教育学的考察だけでは不十分であり、その時代の思潮も含めて哲学、社会学、経済学、国内外の政治情勢など広範な要因の検討が必要になるという。

つぎに本書の意義の考えてみたい。

## 社会学的研究モデル

本書の最大の意義は、英語教育への社会学的アプローチのモデルを示し、実際にシミュレーションしてみせたことである。このモデルは、社会全体の流れの中に英語教育改革を位置づけて考察するものであり、その手法は画期的と言ってよい。他教科の学習に比べて、外国語学習には社会心理的要因が大きく関わる点、特殊であるとの立場から、社会・文化的コンテキストを重視する本書のスタンスには全面的に首肯できる。教育改革に影響を及ぼすと考えられる種々の要因が挙げられているが、これほどの広がりを持つ視点はこれまでの英語教育研究にはあまり見られなかったものである。テストケースとして選ばれた日本におけるOA普及についても、従来はともすれば言語学や心理学における理論の交代劇という説明だけで片付けられる傾向にあったが、本書がとっている巨視的な分析は説得力があり、目を啓かせてくれる。

## オーラル・アプローチの位置付け

本書では、OAを日本の英語教育改革の旗手と捉えているが、そのような捉え方には疑問を呈したい。周知のとおり、OAは、アメリカ構造言語学の成果をもとに、入門期の英語教授法として開発されたものであるが、学校教育へ導入した場合の効果については当時からすでに疑問視されていた。たしかに、Army Specialized Training Program (ASTP) の輝かしい成功はあったが、それは特別の学習者を対象にした特殊な条件下での成果であり、通常の学校教育では期待できないことはすでにアメリカの学校における実践でわかっていたことである。また、ミシガン大学のELIでは、アメリカ在住のスペイン語系話者を対象にした教材と教授法で成果を上げていたが、OAを日本というまったく異質の環境に持ってきた場合の効果については疑問視されていた。日本に導入する前に、シンガポール、インドネシア、フィリピンなどで実践されたが、評判は必ずしもよくな

かった。また、OAは英語学習の初級レベルの指導法と教材を提供するものであり、一国の英語教育全体に応用できるだけの守備範囲は持っていないかった。端的には、高校や大学ではOAは見向きもされなかつたのである。

一方、Friesも認めているように、OAの「オーラル」とはあくまで目標であって、音声言語を用いる教授法という性格づけは必ずしも目的を射ていない。入門期で第1に目指す目標として、たしかに音声での理解と発表があげられていたが、それに至る日々の授業では文字の使用や翻訳が排除されていたわけではない。したがって、文字言語偏重になっていた日本の英語教育を音声中心に改造するための方法としてOAを位置付け、ELECを中心に改革運動が展開されたという設定には相当無理があるようと思われる。OAは入門期の基礎・基本を音声の形で固めるという点においては、たしかに、日本において一定の役割を果たしたのであるが、英語教育改革の救世主としては、いさか役不足であったということである。

## 改革目標としての音声英語

現行の英語教育の制度と体質は歴史的、社会的要因の所産である。つまり、それなりの必然の結果だと考えると、なぜこれを変革しなければならないかについて十分説得できなければいけない。

現在のキーワードのひとつは音声英語であるが、英語教育史を振り返ってみると、文字言語・文法・訳読偏重を是正して、音声英語中心に改革する試みは近いところではこれまで2度行われ、現在が3度目である。過去2度の試みは失敗している。第1回目はPalmerによるOral Method普及の試みであるが、結局、日本の英語教育の改革はならず、むしろ日本の現実に合うようPalmer自身の考えが修正を余儀なくされたという皮肉な結果に終わっている(小篠1995)。2回目は本書で扱われているOAであるが、結論で指摘されているとおり、Palmerの二の舞になってしまった。このたびの指導要領改訂の中身を見る限り、コミュニケーション能力の養成を打ち出しながらも、音声言語に関する技能(=Listening,

Speaking) を重視することが意図されていることは明らかである。Palmer も Fries も失敗し、現在のコミュニケーション志向も現場では腰くだけになりつつある印象を受けるが、音声英語にこだわる余り、同じ過ちを繰り返しているのではないかと危惧される。

目標として音声英語を掲げることに危惧を感じる理由のひとつは、学校教育の役割ということにある。つまり、それは教えたことを定着させ、将来にわたって保持させるためであり、必然的に文字言語をとおした学習にならざるを得ない。また、cost-benefit という観点からは、音声技能を目標とすることには問題がある。なぜなら、EFL の学習環境では、音声技能の養成に支払う代価が高くつき過ぎるのである。全生徒にこれを課しては得られる成果があまりに少ないのである。現に、海外でも、音声コミュニケーション能力を公教育の目標として設定することに疑問を感じ始めた国が現われている（「世界25か国の外国語教育」1999）。

## 現行の改革診断

百歩譲って、ひとまず、わが国でもすべての生徒に音声コミュニケーション能力の養成を保証することを目指すとして、本書のモデルの一部を用いて、コミュニケーション重視の英語教育への改革努力を診断してみよう。まず、変革の型であるが、これは第 2 のタイプ Selective contact change、つまり外来の教授法 (Communicative Approach) を内部の人間 (文部省・教育委員会主導) が導入・普及するというケースである。この点については、40年ばかり前の ELEC と比べると条件的にかなり有利である。これを取り巻く周囲の状況 (要因) はいかがであろうか。本書のシミュレーションから重要と思われるチェック・ポイントをいくつか取り上げてみる。

このたびの改革に当って、歴史的見通しを得る努力がどの程度なされたのであろうか。過去の教育改革の経験がどの程度研究され活用されているのか。ELEC の関係者にはそのような歴史感覚は希薄であったと本書は述べている。現在のわが

国の国情とその中の英語の位置付け、役割、必要性が十分調査・吟味されたのかどうか。

教育目標の逆流現象 (backwash effect) を予測して、入試改革も同時に視野に入っているのかどうか。音声言語の運用能力養成は全生徒 (= 全国民) を対象にするのか。それとも、真に必要としている者を対象に高いレベルのものを目指すのか。音声技能を必要としている者は国民のどの部分であるのかといったことを検討しなくていいか。そのような観点から、学校教育での対応策が練られたか。OA の失敗は英語教育全体を音声英語に変革するという現実離れした目標を掲げたことにも帰因していると本書は指摘している。

一方、教師の資質向上にも目が向けられているか。OA ではこの点が徹底しなかった。40年前には、特に、大学の教員養成担当教官の資質・体質までは目が届いていなかった。さらに、口頭での伝達能力の養成は日本の教育全体の課題であって、英語科だけで達成できるものではないとの認識があるかどうか。生徒の発言や自己表現を奨励し、人前で積極的に意見を述べる資質を評価する風土が教育界全体に、つまり他教科の指導にも、行き渡るよう手を打っているかどうか。

## 深刻なデータ不足

本書は、1976年の数値を引用して、英語を学習する中・高校生計約900万人、大学・短大・高専生200万人、中・高・大の英語教師計6万4千人。日本の総人口の実に1割近くが英語教育に携わっていると分析する。公教育において、ひとつの外国语の教育にこれほど多くのエネルギーを注いでいる国は、日本において世界にないという。本書が提案する社会学的アプローチの被験者として日本の ELEC が取り上げられたのは、このような理由に依っている。しかしながら、これだけ巨大な市場と人の営みを持つ日本の英語教育を改革するに当って、参考とすべき先行研究が ERIC の検索からはついに取り出すことができなかつたという。このことの意味は重大である。現行制度改革のための研究はほとんどされておらず、基礎資

(次ページ下へ)

## もっと語彙を豊かに

安原美代

### ここが YES

英語学習の目標とその要素である4技能の目標、そして目標到達のために学ぶべき内容との関係がつながってきた。つまり実践的コミュニケーション能力とは4技能を使用して、自らの考えを伝えたり、相手の意向を理解する力であり、その育成には文法・文型学習のみならず、言語の機能に焦点をあて、具体的な場面で自然な英語はどう使用されているのか学び、また、会話継続のためには方略（聞き返し、つなぎ言葉の使用）の習得も必要である。このことが、新指導要領にはかなり具体的に例示されている。

これは、現行指導要領がコミュニケーション能

料として使うべき信頼できる学術データがないというのである。この状態は、臨床データもなく専門医による診断もされないまま手術台に上げられた患者同然ではないか。これが今日本の英語教育改革の姿なのである。お寒い限りというほかない。本書で提案されているハイブリッド・モデルを叩き台としてもいいであろう、あるいは、IEAの国際学力比較プロジェクトに参加するのもいいであろう、日本の英語教育の総合診断とそれに応じた処方薬の開発に即刻着手すべきであると遅まきながら感じた次第である。

ELECの設立に際しては、ロックフェラー財団の後押しがあったこと、特にJohn D. Rockefeller 3rdには日本への特別な思い入れがあったこと、OAの導入と普及についてはGHQの占領政策が見え隠れしていたこと、さらに、FriesとTwaddellとの間に方法論上の対立や感情的な行き違いがあったことなど、本書は戦後の英語教育史のいくつかの意外な事実を明らかにしている。私のような部外者には大変新鮮で興味深く感じられたところであった。事実認定や分析法において疑問を感じるところもないではないが、豊富な資

力の育成を目指しているにもかかわらず、4技能の目標や学習内容が言語能力（いわゆる grammatical competence）に焦点をあてており、どのような英語を指導すべきかわかりにくかったことと比すると、大きな進歩である。「学習者により有用な英語を」と願っていた教師には待たれていた変化であろう。

### ここが NO

必修語彙の数が507語から100語へと減ったことである。この100語が機能中心であることを考えると、文字どおり解釈すれば、「運用度の高いものを厳選し、習熟を図る」の主語は教師であるから、語、連語等の選択は教師に任せられたことになる。これは有り難いことのようでなかなかの難事である。現行教科書に出てくる単語は1,000語弱。新指導要領による教科書は900語弱になると

料を駆使し、正確を期すための詳細な引用表示などには好感が持てた。とりわけ、分析モデル構築のための理論づけには知的な深さを感じさせるものがあった。私には難解で消化不良のところが少なくない。出版後、肝心の日本で注目されずに10年間も経過したのは不思議であるし、実に残念である。多くの日本の英語教育関係者、特に現在改革に関わっておられる方々に是非とも熟読してほしい本である。

### 〈引用文献〉

- 小篠敏明 (1995)『Harold E. Palmer の教授法に関する研究—日本における展開を中心として—』第一学習社。  
Richards, J. C. (1984), "The Secret Life of Methods," *TESOL Quarterly*, 18, 1.  
Richards, J. C. (1985), *The Context of Language Teaching*. Cambridge University Press.  
Rogers, E. M. and F. F. Shoemaker (1971), *Communication of Innovations: A Cross-Cultural Approach*. (2nd ed.) The Free Press.  
竹内他編訳 (1999)「世界25か国の外国語教育」『英語教育』別冊(大修館書店) 3月号。

(おきはら かつあき／神戸大学)

みられる。教科書の語彙に縛られる必要はないが、これが大きな基準となるのは事実であろう。ここで、懸念されるのは、たとえ、必要な文型はわかつていても、語彙不足のために自分の伝えたい身近な事柄が表現できないという現在のコミュニケーション上の課題がますます大きくなるということである。勿論、未知語を文脈から推測する力も重要なコミュニケーション能力であるといえるが、これも、推測できるのは未知語が20語につき1語くらいということから考えると、あまりに限られた語彙数では類推能力の育成にまでは至らない。また辞書使用の良い機会と考えるにしても、辞書の使用頻度が多すぎると思考が中断され、スムーズな理解は難しい。

単語の羅列だけでもコミュニケーションが成立しうることは、幼児の言語の使用からも広く知られている。コミュニケーションが意味の伝達にあることを考えると、意味の運び手である語彙の拡張の重要性はもっと重視され、強調されてもいいのではないか。

意欲と吸収力のある英語学習の早い段階でできるだけ語彙の拡張を図りたい。外来語の取り入れ、理解にとどめる語と綴り字まで要求する基本語との区別、タスクの工夫等、生徒の負担にならないよう配慮しながら、語彙の拡張を図ることは生徒のコミュニケーション能力と学ぶ意欲を増すであろう。

(やすはら みよ／府中市立府中第二中学校)

## The New Course of Study for Senior High School (Foreign Languages) : A Research-Based Perspective

Greta J. Gorsuch

There are several interesting features of the proposed *Course of Study*. First, OCA, OCB, and OCC have been replaced by two courses called Oral English I and Oral English II. Second, throughout the *Course of Study*, there is repeated mention of having students learn "practical communication."

This seems to be a move away from having students learn English as an intellectual pursuit. Finally, the new *Course of Study* presents language not only as a collection of language forms, but also as having function. Teachers are encouraged to teach the use of appropriate English in various social situations. For those readers who are concerned that young Japanese learn more than *juken eigo* during their academic lives, this new *Course of Study* could be cause for hope.

I would like to caution readers, however. First, curriculum statements like the *Course of Study* have only very limited influence on teachers' actual instruction. The *Course of Study* is a political document, not an educational one. While the *Course of Study* specifies content, it does not specify how teachers should teach the content. This is typical of curriculum statements written at higher levels of bureaucracy. Really changing teachers' instruction would be very costly, and slow. The *Course of Study* simply gives the appearance that progress is being made while no real change goes on. In my survey of 876 Japanese high school EFL teachers in nine randomly selected prefectures, I found that teachers linked the current *Course of Study* to university entrance examinations. The data indicated that teachers thought the *Course of Study* easily accommodated exam preparation type instruction. This is because the current *Course of Study* focuses only on content, not on instruction.

My second caution in this: Teachers live in very complex worlds. They have many influences working on them in their day to day teaching, including expectations of colleagues, principals, students, and students' parents about university entrance exam preparation. Other influences reported by Japanese EFL teachers are class size, teachers' own English speaking abilities, and teachers' pre-service teacher education courses. Just changing the *Course of Study* will not negate all these other influences working on teachers. We should be looking at how these influences are related to each other. If we want to change how English is taught, we need to look hard at these influences as a system with a focus on transforming the attitudes of the teachers.

(グレタ・ゴーサッチ/Texas Tech University)

## 語彙シラバスの試み

ELEC 情報・資料の収集および分析研究グループ 田中春美

近ごろ、語彙の教え方に関心が集まっているようであるが、これまで、どちらかというと発音(1950年代から1960年代前半)や文法(1960年代後半から)の体系的な教え方に現場の注目が集まっていたように思われ、語彙は個々の学習者の不斷の努力に委せられていた感があるので、言語の諸局面のバランスから考えても、これは望ましく、ある意味では当然の傾向とすべきであろう。確かに、語と語の派生関係を利用して、関連語のグループ(word family)——例えば、nation, national, international, nationalize, nationalityなど——を教えて、話題や場面を中心にして、その折にしばしば使われる可能性の高い語彙——例えば、election(選挙)という話題であれば、citizen, politician, government, legislature, elect, vote, poll, ballot, boothなどをまとめて教えるなどの先例は、昔から散見されている。しかし、なんらかの理論的な基盤に基づく体系的・包括的な語彙教授法は、まだ開発されていないと言うべきであろう。

ただし、体系的・包括的という点では、古典的ではあるが優れた先例が見うけられる。それは、Edward L. Thorndike や Irving Lorge などによる使用頻度・使用範囲に基づく語彙統制(vocabulary control)の研究であり、特に Michael West が編集した *A General Service List of English Words* (Longman, 1953) は、その方面的金字塔と言えよう。この下敷きとなった Thorndike = Lorge の英語語彙の意味別頻度計算(semantic count)は、多様な出典から500万語に及ぶ言語資料(corpus)を作り、手作業で各語の異なる意味別の頻度を数えた上で、それをパーセントで示したものである。例えば、fat (p.

175) という語は、500万語の中に236回出現し、形容詞で「太った、脂肪の多い」という意味が61%, 「分厚い (=thick)」という意味が14%, 比喩的で「肥沃な」などの意味が3%, そして名詞で「脂肪、脂」などの意味が18%, という比率が示されている(端数の4%については不明)。このようなやり方は、現在の科学的規準から判定すると問題がないわけではないが、コンピュータが実用化・普及する前の時代(1930年代から1940年代にかけて)に、100万語あまりの Brown Corpus(1964年)や LOB Corpus(1978年)——詳しくは、斎藤俊雄・中村純作・赤野一郎編『英語コーパス言語学：基礎と実践』(研究社, 1998年)を参照されたい——の5倍に達する資料を使っていたことは、その費された労力と時間を考えただけでも、驚くべきことであった。語彙統制というごく限られた使用目的であったとはいえ、今日隆盛なコーパス言語学(corpus linguistics)の先駆けであったと言えよう。

今回取り上げる「語彙シラバス」(lexical syllabus) という術語は、おそらく1980年代後半ぐらいから使われ始めたと思われる。したがって、1990年代前半までに出版された応用言語学や英語教育関係の辞典類——例えば、Jack Richards, John Platt & Heidi Platt, *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (Longman, 1992) や Ronald Carter, *Introducing Applied Linguistics* (Penguin Books, 1993) など——にその項目はなく、わずかに最新の応用言語学百科事典 Keith Johnson & Helen Johnson (eds), *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics* (Blackwell, 1998) に短い記載があるだけである。短いので引用させてもらうと、次のよ

うに書かれてある (p.198).

**lexical syllabus** The use of word counts as a basis for language teaching has a long pedigree (West, 1953). This term, however is a more recent coinage. It is particularly associated with the large computerized database known as COBUILD ('Collins-Birmingham University International Language Database'), which has generated a dictionary and subsequently a set of teaching materials based on lexical frequency. The lexical syllabus is not designed as a mere word list, but in principle links the learning of vocabulary thematically to real-world communicative contexts. It is roughly coterminous with research into the processing strategies whereby vocabulary is acquired. 以下、参考書目 6 点は省略。

ここで特に言及されている COBUILD は、英国の出版社 HarperCollins とバーミンガム大学英語科が提携し、同大学の John McH. Sinclair 教授を中心となって、1991年から1995年までに、2 億語に達する書きことばの資料、3 千万語に達する話しことばの資料をコンピュータに入れた、世界最大の英語のコーパスである。1995年以降も、さらに新たな資料が付け加えられ、前述の齊藤ほか (1998年) によれば、1998年には3 億数千万語に達しているという。いずれにせよ、この膨大なコーパスを基にして、これまで (上の引用文中の a dictionary にあたる) *Collins COBUILD English Language Dictionary* (1987), (やはり引用文中の a set of teaching materials にあたる) *The Collins COBUILD English Course* (1988), *Collins COBUILD English Grammar* (1990) [以上いずれも、秀文インターナショナルを通して入手可能]などの成果を次々と挙げ、さらに1995年以降に累積された3 億数千万語のコーパスに基づいて、上記の辞書の改訂作業が行なわれているという。今回の「語彙シラバス」も、この気が遠くなるような膨大な蒐集資料に基盤が置かれているからこそ考え出されたものであり、やはり COBUILD の成果の一つと見なしてよいと思われる。

次に、「シラバス」という術語そのものと、これまで考えられてきた主なシラバスの種類について、少し述べておきたい。いくつかの定評のある英和辞典で syllabus という項目を引いてみると、

「(講義・論文などの) 摘要、大要、要目」のような意味がまず挙げてあるが、ここでは当てはまらない。辞典によっては、次に「教授細目、時間割」などと書かれ、また「(1 学期全体の) 教授案」と書かれたものもあり、このあたりが妥当と思われる。それに近いのが curriculum で、こちらは「(学校の) 教科課程、カリキュラム」などと書かれ、より広義に使われているようである。英英辞典を引いても、例えば *Collins English Dictionary* (第 3 版, 1991) などは、syllabus が 1. an outline of a course of studies, text, etc., 2. [イギリス英語] a. the subjects studied for a particular course, b. a list of these subjects., それに対して curriculum が 1. a course of study in one subject at a school or college, 2. a list of all the courses of study offered by a school or college. となっており、シラバスが 1 教科に限定されるのに対して、カリキュラムは 1 教科も全教科も指せる、ということを除けば、あまり大きな違いはないなさそうである。

このような意味でのシラバスの開発について関心が高まってきたのは、なんと言っても David A. Wilkins, *Notional Syllabuses* (Oxford Univ. Press, 1976)——邦訳『ノーショナル シラバス』(島岡丘訳注; 桐原書店/オックスフォード大学出版局, 1984年) もあり——の貢献であり、それ以前からのヨーロッパ協議会 (Council of Europe) での西欧諸国の学者たちによる共同研究——詳しくは、本誌85号 (1986年春季号) の拙稿「ヨーロッパ協議会と概念シラバス」と、やはり本誌87号 (1986年特別号) の松永隆「EC における英語教育」などを参照されたい——に基づく概念 = 機能シラバス (notional-functional syllabus) と区別して、旧来のものを、文法的 (grammatical) または構造的 (structural) シラバスと場面的 (situational) または脈絡的 (contextual) シラバスとに大別した。文法的／構造的シラバスは、文法項目や文型を中心に、単純性・規則性・使用頻度などの基準に必要に応じて教育的配慮を加えながら、漸進的に配列していくのが特徴である。語彙の選定も、やはり似たような使用頻度・使用範囲・有用性などの基準によるが、特に初級の段

階では、学習者が文法の基礎面の習得に精力を集中できるように、語彙数を極端に制限する傾向がある。

それに対して、場面的／脈絡的シラバスは、会話学校のテキストなどでよく見かけるように、例えば「飛行場で」「銀行で」「店頭で」など特定な場面を決め、そこで行なわれる可能性のある典型的な対話を数種類示し、さらに変化を持たせるために、対話の一部と入れ替えのきく語彙や表現を添えておく、というようなものである。文法的／構造的シラバスとは異なり、場面的／脈絡的シラバスでは、文法項目や語彙をなんらかの基準に基づいて漸進的に配列すること——いわゆる段階づけ (grading) ——がむずかしく、同じ課にかなり異質で、時には急に高度な文法項目や語彙が出現する危険がある。それから、場面に応じた対話を学習するので、実用的と思われがちであるが、Wilkins も指摘しているように、現実の言語使用の中には、場の脈絡から発話形式や発話内容をかなり正確に予測しうる部分と、話者の性格・意図・心理状態などに左右され、予測のつきにくいくらいの部分があり、しかもその両極端の間には中間的な性質のものが連続体をなしているので、場面的／脈絡的シラバスは、予測しうる部分のほんの一部しか扱えないと思われる。

それに対して、Wilkins たちの概念 = 機能シラバスは、話者が言語を通して伝達しようとする能力を出発点とし、伝達内容と言語機能の主要な種類を選別した上で、それらを表現する材料とも言える多様な概念 (notions) と、それを組み合わせて文を作り、話者の意図や態度を示す多様な機能 (functions) を、整理・分類して見せてくれた。例えば、ヨーロッパ協議会で Wilkins と共に概念 = 機能シラバスの開発に関わった、オランダの学者 Jan A. van Ek は、昔の西欧の欧州共同体 (EC) ——現在の欧州連合 (EU) ——の圏内で、これだけ使いこなせれば、なんとか生活に困らない意志疎通ができ、異民族・異言語話者の間でも深刻な誤解を生じることはないレベル——いわゆる threshold level ——に必要とされる言語機能として、次のようなものを挙げている (*The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Longman, 1977).

1. 事実についての情報を与える／求める機能 (例: 報告する, 訂正する, 尋ねる, など)
2. 知的態度を表明する／認識する機能 (例:賛成・反対を表わす, 申し出・招待を受ける／断る, 可能・不可能を尋ねる, など)
3. 感情的態度を表明する／認識する機能 (例:快・不快を表わす／尋ねる, 興味の有無を表わす／尋ねる, 恐れ・悩みを表わす／尋ねる, など)
4. 道徳的態度を表明する／認識する機能 (例:弁解する, 謝意を表わす, 後悔の念を表わす, など)
5. 物事を成しとげる機能 [説得を含む] (例:他者に何かをするよう頼む／助言する, 他者に気をつけるよう／何かしないよう警告する, など)
6. 人と付き合う機能 (例:人に挨拶する, 人を紹介する／人に紹介される, 別れを告げる, お祝いを言う, など)

次に、一般的概念として、次のようなものが挙げられている。

1. 存在に関するもの (例:存在／非存在, 生起／非生起, など)
2. 空間にに関するもの (例:場所, 距離, 運動, 次元, など)
3. 時間にに関するもの (例:時間の点, 期間, 速さ, 頻度, 变化, など)
4. 数量に関するもの (例:数, 量, 程度, など)
5. 質に関するもの (例:形, 次元, 味, におい, 色, 年令, など)
6. 心に関するもの (例:反省, 表現, など)
7. 相対的関係に関するもの (例:空間関係, 時間関係, 行動／出来事間の関係 [動作主・対象・道具・受益者など], 論理関係 [連接・離接・包含・排除・原因・結果・理由・目的・条件, など])
8. 指示 (deixis) に関するもの (例:時間指示・空間指示・人称指示, など)

以上、それぞれの項目がさらに細分化され、その一つ一つに対して表現に必要な語彙や文型が与えられる。それと平行して、学んだ概念や機能のいくつかが現われる適切な話題や場面を設定し、その中で学習者間の相互作用・役割演技・問題解決などの活動を通して、また、再利用 (recycling) と呼ばれる一種のらせん型学習方式 (spiral approach) により、同じ概念や機能を時間を置いて再三使用し、しかも短い単純な表現様式から長く複雑な表現様式までならしていく。このように、概念 = 機能シラバスの目立つ特徴は、伝統

的な2種のシラバスがそれぞれ言語構造と言語運用の場面にもっぱら基盤を置いていたのに対し、言語表現の材料となる多様な概念と、現実の言語使用の本来の狙いである言語機能を基盤とするだけではなく、それらに役立つ語彙・慣用句・文型などを選んでおくことによって、言語構造の面にも配慮し、さらに多様な話題の種類を設定することによって、運用場面のほうにも目くばりをするなど、より総合的な考えに立っているという点であろう。こうして、一つの言語機能——例えば、謝意を表わす——が、さまざまな運用場面で利用され、結果的に繰り返し「再利用」されることになり、レベルが上がるにつれ、より丁寧で複雑な謝意の表わし方も練習する機会が与えられ、その言語機能の運用になれ、またその表現形式が多様化するとともに、学習が深められていくことになる。

しかしながら、概念=機能シラバスにも、まだ多くの問題点や疑問点が残っている。最大の問題点は、従来の片手落ちの感がまぬかれないシラバスに比べ、より総合的・実際的であるとはいえる、根本的には意味を中心に置いているため、概念や機能の分類にところどころ重複している部分があり、逆に言えば、ある概念や機能をどの範疇に入れるかが、恣意的に決めざるをえない。それが、一つの原因で、例えば上記 Wilkins (1976), van Ek (1977) と, Mary Finocchiaro & Christopher J. Brumfit, *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice* (Oxford Univ. Press, 1983) に提示されている Finocchiaro の言語機能（または伝達機能）を比べてみると、文字どおり3者3様であり、どれを規準にしたらよいか悩んでしまうし、良心的な学者または教育者ならば、3者の試案の折衷を試みるか、あるいは独自の試案を立ててみるとなることになるだろうが、そうするとまた新たな分類が増えてしまう、というジレンマが生じてくる。

ここで、シラバス作成の視点を少し変え、より実践的な方向へ進めようと試みられ始めたのが、上記 COBUILD の生みの親 Sinclair 教授が主導し、Dave Willis, *The Lexical Syllabus* (Collins, 1990) などの形でまとめてきた「語彙シラバス」であった。Sinclair は、COBUILD の資料で、

最も使用頻度の高い英語の単語700だけでも、英語のテクストの70%を作り上げ1,500語なら76%, 2,500語なら80%を作り上げていることに着目し、それらの語のそれぞれの最もよく使われる数種の意味での用法や、やはり最もよく使われる慣用句を中心に、それらが出やすい話題や場面を設定して、シラバスを考え直すことを提案した。彼はある意味で、日本に縁の深かった Harold E. Palmer や前述の Michael West の語彙統制の基礎研究を再評価し、その方向に新しい意義を見出そうとしたわけである。確かに、従来の英語教授用テキストにも、数多くの有用で使用頻度の高い語彙が含まれてはいるが、COBUILD の高頻度のリストに照合してみると、例えば名詞で最高位に近い way や thing のような語が、意外に欠落している場合が少なくない。また、仮にそれが含まれていたとしても、最もよく使われる用法の数種のうち、一つだけに偏ってしまっていることが多い。way を具体例として、その辺の実情を Willis に従って確認してみよう。

1983年中ごろまでに、COBUILD の中心的資料集 (Main Corpus) は、730万語に達していたが、その中で短い機能語 (the, of, and, to, ...) や基本的な(助)動詞 (am を除く be の諸形, have の諸形, said, think, ... など) と混ざって、time, people に続き way は、頻度の上で名詞としては3番目、全語彙としては90番目に位置し、生起数——いわゆる tokens——は7,000例あまりに達する。これらの前後関係を詳細に検討すると、次のような8種類の意味別・用法別の分類が可能であるという (Willis 1990, p. 30)。紙面の都合で、邦訳は省略させていただく。

1. method, means : [例] It's a useful way of raising revenue., The cheapest way is to hire a van.
2. manner, style, behaviour : [例] He smiles in a superior way., Play soccer Jack Charlton's way.
3. What happens, what is the case : [例] That's the way it goes., We were so pleased with the way things were going.
4. degree, extent, respect : [例] She's very kind and sweet in lots of ways., In no way am I a politically effective person.
5. location, movement, direction, space : [例] A

man asked me the *way* to St Paul's., Get out of the *way*.

6. distance, extent : [例] I flew the rest of the *way* to Danang., It was downhill all the *way* after that.

7. time : [例] National revolt was still a long *way* off.

8. miscellaneous (その他雑然と) : [例] You're *way* below the standard required. (=a considerable distance), The AEU, in a classic balls-up, voted both *ways*. (=one of a number of choices)

以上に加えて、特によく使われる慣用句で、談話 (discourse) の面で重要な働きをする 2 種類の表現が挙げられてある。

by the *way* : [例] By the *way*, that visit of Muller's is strictly secret.

by *way of* : [例] Well, that's really by *way of* introduction.

このような情報をどのように現場に生かし、教材に組み入れるかについて、Willis (1990) は次のような事例を示している。前述の *The Collins COBUILD English Course* (以下 CCEC) の Level I, Unit 6 の練習問題の一つが、Ways of saying numbers と題され、電話番号や年代の読み方を討議させ、また、英米人の母語話者がそれぞれ日付の言い方をテープに吹き込んだものを聞かせた上で、アメリカ式 (the American *way*) とイギリス式 (the British *way*) の違いを討議させ、その間に教師 = 学習者間または学習者どうしで、How many different *ways* can you find ...? That's another *way*., We got three *ways*. などの言い方を聞かせたり、言わせたりするように誘導する。さらに、この Unit 6 の最後には、この課の有用な語や語句の総括が示されており、*way*については、There are different *ways* of writing 'colour'—the American *way* (color) or the English *way* (colour)., How many *ways* are there of saying this number ?, Practice these *ways* of agreeing and disagreeing., I like the *way* he sings., Do it this *way*. などの例文が添えられてある。練習の際の例文とは微妙に内容を変え、概念 = 機能シラバスの機能も 1 組 (同意と不同意) さりげなく出し、練習で扱えなかった *way*

の他の意味・用法 (上の分類の 3 と 2) の事例も出すなど、工夫がこらしてある。

話はまだこれで終わらない。少し後の Unit 9 では、Landmarks (道しるべ) という話題の部分で、人に道を尋ねられた場合 (people asking us the *way* [上の分類の 5]) に、いろいろな道しるべを使って教える事例が示され、相対的な位置を示す前置詞や副詞 (near, behind, past, oppositeなど) の導入と共に、特に教師 = 学習者間または学習者どうしの質疑や討議の際に、*way* の再利用が繰り返し行なわれることになる。さらに、Level 1 の最後には、文法のまとめの部分があり、その中にこれまであまり十分に扱えなかつた *way* の前後関係 (例えば、What's the best *way* to travel? など) が補足される。

Level 2 になっても、Level 1 で強調された *way* の用法が復習され、例えば Unit 6 では、What's the best *way of travelling to Paris?* という話題の下で、特に *way+of+動詞の-ing 形* が再利用されるだけでなく、その単元 (Unit) の Wordpower (語彙力) 欄では、前述の *way* の主要な意味・用法を再度、以前とは異なる例文で確認することになっている。それに加えて、Level 2 のテキスト巻末には語彙力リストが添えられており、そこでもまた *way* が項目として挙げられ、特に重視される三つの意味・用法 (前述の 1, 2, 5) の定義と、再度異なる例文が提示されている。

このように、Level 3 に達するまでには、学習者は *way* の主な意味・用法に十分なじむ機会が与えられるが、それでもなお Level 3 の間に、なんとこの語は 87 回も使われ、また文法欄では、頻度の高い ...*way+of+動詞の-ing 形* の文型を拡大し、*way* の位置に question, memory, idea, fear, effect, thought, risk, chanceなどを入れた事例を提示して、この文型が広範囲に使われる可能性を、上級の学習者に感じ取らせるなど、応用面も配慮されている。一事が万事このようであって、Willis (1990) にはそのほか、thing(s) や point のような広義・多義の語の意味・用例、some と any の紋切り型の用法——some は肯定平叙文、any は否定文と疑問文で使われる——の誤り、過去の習慣を表わす used to と would の

生起頻度——would のほうが形式的で、古くさいと言われる——の逆転 (would のほうが used to より 3 倍) など、コーパスの裏づけで支えられた数多くの興味深い具体例が示されている。

英語で使用頻度のきわめて高い語は、やはり英語でよく使われる文型や表現に繰り返し繰り返し現われてきており、そのような語を軸として、うまく場面や話題を設定し、合わせて使うことのできる (Wilkins たちの意味での) 言語機能を盛り込んでいけば、それだけ学習者は、実際の英語運用で役立つ入力に接する機会が多くなり、その全部はむりとしても、かなりの部分が取り込まれる——いわゆる intake となる——可能性が高くなるであろう。このような意図で試みられている語彙シラバスは、具体的な細目についてはまだ問題が多いにしても、CCEC (1988) は一つの方向性を示したものであり、今後の改訂や他の似た試みを通して、より優れたものに磨き上げられていくことを期待したい。

なお、Willis (1990) が刺激となったのであろうか、その後 (シラバスというより、実践的な教室活動の工夫が主であるが,) Michael Lewis, *The Lexical Approach* (Hove: Language Teaching Publications, 1993) や、その続編 Micheal Lewis, *Implementing the Lexical Approach* (Hove: LTP, 1997) が出版され、かなり話題になっている。また、やはりバーミンガム大学の大学院で修士号を取り、Sinclair の影響を直接受けた Micheal McCarthy の名著 *Vocabulary* (Oxford Univ. Press, 1990) は、語彙体系の解明と、それに基づく語彙習得の可能性を、130の課題を通して読者に考えさせる労作である。さらに、ニュージーランドの学者 Paul Nation が、米国の TESOL (=Teachers of English to Speakers of Other Languages) 学会の叢書のために編集し、56人の著者が111もの語彙習得のための教室活動を考察した *New Ways in Teaching Vocabulary* (Alexandria, VA: TESOL, 1994) もある。このように、最近の10余年は、語彙研究と語彙習得研究が花盛りになっており、心的語彙目録 (mental lexicon) の研究も含めて、将来の成果が楽しみでならない。

## 参考書目

- Ronald Carter & Michael McCarthy (eds.), *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman, 1988.
- Mary Finocchiaro & Christopher Brumfit, *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. Oxford: Oxford Univ. Press, 1983.
- Keith Johnson & Helen Johnson (eds.), *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishers, 1998.
- Michael Lewis, *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications, 1993.
- Micheal Lewis, *Implementing the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications, 1997.
- Michael McCarthy, *Vocabulary*. Oxford: Oxford Univ. Press, 1990.
- Paul Nation (ed.), *New Ways in Teaching Vocabulary*. Alexandria, VA: TESOL, 1994.
- Jack C. Richards & Theodore S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1986.
- 斎藤俊雄、中村純作、赤野一郎共編『英語コーパス 言語学—基礎と実践』研究社出版, 1998年。
- John McH. Sinclair & Antoinette Renouf, "A lexical syllabus for language learning" in R. Carter & M. McCarthy (1988), pp. 140-160.
- Jan A. van Ek, *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. London: Longman, 1977.
- Micheal West (ed.), *A General Service List of English Words*. London: Longman, 1953.
- David A. Wilkins, *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford Univ. Press, 1976. 島岡丘訳注『ノーショナル シラバス』(オックスフォード大学出版局, 1984年) もあり。
- Dave Willis, *The Lexical Syllabus: A new approach to language teaching*. London: Collins, 1990.
- Janice Yalden, *The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*. Oxford: Pergamon Press, 1983.

[付記] COBUILD の辞書類・文法書・テキストの題目は、紙面の都合で省略させていただく。

(たなか はるみ／名古屋外国語大学)

## Reading Power の維持と英語教育情報収集のために

池口 寛

「Communicative な英語」への期待を担って高校の英語に導入された「オーラルコミュニケーション」が話題を集め、研究会での発表や実践記録・論文、各種セミナーのテーマとして脚光を浴びるようになって久しい。日本人の英語下手は從前から指摘されてきたことであり、それは主として口頭表現能力の貧困さについてであったことを思えば、その部分への関心が高まったことは慶賀すべきことかも知れない。しかし、その陰でいま communicative な英語=英会話（「聞く・話すこと」というような風潮が一般に広まり、「読み」というもうひとつの基本的な技能の学習と特にその指導法への関心が薄れてきているように見える。実際そうだとすれば、この傾向は厳しく戒められなければならないと私は思う。

もう10年も前のこと、留学の機会を得て勇躍渡米した私は、しかし、大学院での授業が始まるやすぐに自分の英語力の不足を思い知らされた。（大学を卒業した後も勉強は続けていて、英語力にも密かに自負するところさえあったのだが・・・）特に毎週数百ページに及ぶリーディングアサインメントには最後まで悩まされた。私の読書スピードで普通に読んでいたのでは、大抵の場合、指定された分量を完全に読み終えることはほとんど不可能であった。自分なりに気をつけていたつもりだったのだが、多くの日本人英語学習者の場合と同様に、私もまた昔の受験勉強で頭に染みついた英文和訳的な読みの習慣から脱し切れてはいなかった——換言すれば、私の「読み」は communicative な reading にまで育っていないかった——と残念ながら認めざるを得ない。

とにかく、理解を伴った「読み」のスピードの不足を私は時間で補うしかなかった。昼も夜も、食事や睡眠の時間も惜しんで本を読む生活が続いた。そしてようやく reading の力が少しは進歩したと感じられるようになったのは、こうしたがむしゃらな留学生活の2年がもうすぐ終わろうとする頃であった。

帰国してすぐ中高英語教育の現場に戻ったが、本当の意味の reading の力を伸ばすことの大切さと難しさは私の意識を離れなかった。それゆえに一旦多少はモノにしたと思われた自分の reading の力を何とか保持しておきたいという思いも極めて強かった。また同時に、英語教育のプロフェッショナルとして専門分野の動向、特に reading 指導関係の情報についても常にフォローし続けていたかった。そこでそれらの要求を満たすために「英語教育関連の情報を英語でコンスタントに読み続けること」を自分に課すことにして English Teaching FORUM の購読を始めた。

購読するようになってわかったことだが、この雑誌は、年4回の発行ペースといい、コンパクトな一冊当たりの分量といい、多忙な現場の教師にとってはまさに恰好の英語教育情報誌である。毎号必ず無理なく読み終えることができるのが何よりうれしいし、それによって毎日の授業に直結した指導のヒントが得られ、私たちの専門分野の新しい知見や読むべき論文・出版物についての情報にも容易に接することができるのである。

膨大な数量の人や物や情報が昼夜を分かたず国境を越えて目まぐるしく行き交う今日、《国際化》と《情報化》は今とこのあとに続く時代を読み解

くための不動のキーワードであるに違いない。こうした時代環境のなかでは、私たちが日常教えている中学・高校生に、国際共通語としての「使える」英語を習得させることが求められるのは当然なことである。とりわけ、世界の出版物の6割以上、インターネット上の情報ならば9割以上が英語という世界の言語状況にあっては、英語を英語のまま素早く理解するcommunicativeなreading能力の育成は不可欠の急務であろう。

しかし、一般に中学・高校の英語の授業は果たしてその要求にきちんと応えられているだろうか。先程紹介した私自身のいささか恥ずかしい体験からしても、私たち日本人の英文の「読み」の能力は決して十分とは言えない状況に置かれたままのようである。それはTOEFLの成績分析結果にも明白に現れていると聞いている。

「読む」力は「読む」ことによってしか身に付かない... it is only through reading that children learn to read (Smith 1985) というのは事実だろうが、教室の生徒にただ「これを読め」と迫るだけでは指導にはならない。そこで私の日常的な関心は、生徒の「読み」の力を鍛えるための方法、教室で使えるreadingに関わるアクティビティのヒントを探すということになり、いきおいFORUMについてもreading関連のものに重点をおいて読むということになる。

そういう視点から、私が最近のFORUMでもっとも興味深く読んだのはNeil J. Andersonの“Improving Reading Speed”と題する論文(FORUM, Vol. 37, No. 2)である。この中でAndersonは、まずNuttall(1996)を援用しながら“Readers who do not understand often slow down their reading rates and then do not enjoy reading because it takes so much time. As a result, they do not read much and so continues the vicious circle.”と述べている。

日本の英語教育の現場における「読み」の指導に関して、繰り返し指摘されてきた問題点は、改めて言うまでもなく、言語材料・カタチに重点がかかりすぎて、内容の理解・情報の取得という自然な読みの姿勢が生徒の中に育たないということであろう。教科書が第一義的には単語や文法を学

習するための道具とされている多くの英語教室の現状は、まさに生徒をAndersonのいう“vicious circle”に落とし込むものと言えるのではないだろうか。

Andersonはまた“By reading faster the reader is encouraged to read more, and with more reading, comprehension improves. ... the more students read, the more they increase their reading abilities. ... the more exposure a student has to language through reading, the greater the possibilities that overall language proficiency will increase. By increasing reading rates, second language readers are exposed to much more language form than if they read at a slower, more laborious rate.”と述べてreading指導のひとつのありかたを示すとともにreading ratesを向上させるいくつかの具体的な活動を紹介している。そのあとさらにreadingのスピードを上げ、より多くの英文に触れさせることを続けることによって学習者を“increased language proficiency”へと導くことができると結論づけている。

英語教育はscienceであると同時にartでありThere can be no ‘one best method’ (Mitchell & Myles 1998) であるとされる。とすれば理論的研究や実践の成果をいかに取り入れ、いかに授業のあり方を改革していくかは、私たち教師一人一人が自らの責任において判断し、実行しなければならないことである。FORUMには日々英語教育の現場でその責任を引き受け格闘している世界中の教師仲間からの実践報告とメッセージが詰まっている。この一見ささやかな季刊雑誌は英語力と教育実践の両面で私を鍛えるとともに励ましてくれる、実に心強い存在である。

#### 参考文献

- Mitchell, R. & Myles, F. 1998. *Second Language Theories*. Oxford: Oxford Univ. Press.  
Smith, Frank. 1985. *Reading Without Nonsense*. N.Y.: Teachers College, Columbia Univ.  
(いけぐち ひろし／渋谷教育学園幕張高等学校)

# How is a grammar lesson based on data-driven learning received by high school students?

Nobuyoshi Miyasako

---

## 1 Introduction

It is said that grammar has returned to the field of English language teaching (ELT) since the latter half of the 1980s (Tonkyn, 1994). According to Tonkyn, this return is mainly caused by the inability of Communicative Language Teaching (CLT) to create proficient users of English. The CLT approach has the tendency to emphasize only functions while ignoring forms, and consequently learners often have fossilization of some kind in their language use. Other reasons for the comeback of grammar are the developments in the study of the language system and in second language acquisition (SLA) research. In the former some new directions as in the COBUILD project are manifested, and in the latter some benefits of instruction have been recognized by scholars.

Further, the recovery of grammar does not mean going back to the traditional grammar teaching of the presentation, practice, production (PPP) methodology or the grammar-translation method (GT). What is highlighted now is a new approach to grammar learning such as grammatical consciousness-raising (CR: Rutherford, 1987) and data-driven learning (DDL: Johns, 1991a and 1991b).

Here in Japan, however, the situation is a little different. Grammar has never gone away but has always stayed in the field. The news of the grammar revival is highly welcomed and supported by many grammar advocates as a means to justify GT, as was the case with the advent of cognitive code learning.

Would the new approach to grammar teaching work here in Japan? Would it be accepted in the context where GT is still dominant, if introduced? In order to find this out, some lessons of this approach should be put to trial. In this paper, as a first step, a grammar lesson based on DDL is designed and actually taught to see how it would be received by students.

## 2 DDL

### 2.1 What is DDL?

DDL is a new computer-based approach to learning a foreign language that Johns (1991a and 1991b) devised. Its main characteristic is to let learners discover rules or find out answers to their own questions by showing them real examples of English taken from a concordance. Johns explains this as follows,

...we simply provide the evidence needed to answer the learner's questions, and rely on the learner's intelligence to find answers. The most important computing tool for the data-driven approach is the concordancer, which is able to recover from text all the contexts for a particular item... (p. 2, 1991b)

He also shows three main effects of DDL from his teaching experience using the approach for several years as follows:

1. DDL stimulates enquiry and speculation by learners and helps them to develop the ability to see patterning in the target language and to form generalizations to account for that patterning.
2. DDL changes the teacher's role to be a director and coordinator of student-initiated research.
3. DDL requires us to reevaluate the place of grammar from a traditional grammar-based method to a new style of grammatical CR. (pp. 2-3, 1991a)

### 2.2 Why is it DDL now?

What are the reasons DDL is highlighted now? The first reason is the development in linguistics to recognize the importance of lexis. From the computer-based study of lexis, Sinclair (1991) devises two

principles about “the way in which meaning arises from language text” (p. 319): the open choice principle and the idiom principle. The former is usually called grammar and the latter is literally for preconstructed chunks. He emphasizes the importance of the idiom principle, commenting, “[it] is at least as important as grammar in the explanation of how meaning arises in text” (p. 322).

Even Chomsky's Universal Grammar (UG) theory, which used to put a high value on syntax and try to explain everything on its basis, has shifted its position to acknowledge the role of lexis (Cook, 1994). Cook quotes Chomsky's comment “... there is only one human language, apart from the lexicon, and language acquisition is in essence a matter of determining lexical idiosyncrasies...” (p. 29).

Second, in the development of lexis study, especially in computer-based research, real examples of English instead of the concocted evidence of a linguist have become the central tool of language description and theory construction (Barlow, 1994; Johns, 1991b; Willis, 1990). Further, the effective use of corpus data for learners has also been recognized. Johns emphasizes this as follows,

... “research is too serious to be left to the researchers”: that the language-learner is also, essentially, a research worker whose learning needs to be driven by access to linguistic data... (p. 2)

The third point is the issue of exposure. The importance of learners' exposure to the language is accepted without mentioning Krashen's Input Hypothesis. Its value is also recognized by UG to set off principles and parameters, although the theory limits its concern only to the core areas (Cook, 1994, p. 42). With the exposed data, learners can also test their hypotheses, which is another important role of grammar learning. As a means to get learners exposed to the real use of English, DDL is one of the most appropriate approaches. As Johns explains, “the DDL approach is the attempt to cut out the middleman as far as possible and to give the learner direct access to the data” (1991a, p. 30).

The last reason is relevant to the learning process of learners. Recent SLA research has recognized the positive effects of formal instruction on the rate of learners' acquisition and on their ultimate level of attainment (Larsen-Freeman & Long, 1991). It is also acknowledged that instructed grammar items are taken in or integrated into the learner's interlanguage only when the learner's language is ready for the teaching (Ellis, 1997). Further, this process is enhanced when learners raise their awareness of the focused items by grammatical CR (Rutherford, 1987), and one way of CR is DDL.

### 3 A Grammar Lesson Based on DDL

#### 3.1 Background

The text is from the first chapter of *Alice's Adventures in Wonderland* (Carroll, 1865), which is shown below in Figure 1. Its concordance is generated with Conc (Thomson, 1992), and some data is also taken from Cobuild's Bank of English. The reasons for the text choice are (a) its English is authentic; (b) the level of the English is appropriate for my students; and (c) it is conveniently attached to Conc, which is downloadable from the internet. Reason (a) is an indispensable factor for DDL, allowing us to avoid the use of the students' reading coursebook here for its text modification. The handiness of reason (c) should not be dismissed, otherwise, it would not be easy to create a learner's corpus (Johns, 1991a and 1991b; Willis, 1990).

Figure 1. The Text of a DDL Lesson

Alice was beginning to get very tired of sitting by her sister on the bank, and of having nothing to do: once or twice she had peeped into the book her sister was reading, but it had no pictures or conversations in it, ‘and what is the use of a book,’ thought Alice ‘without pictures or conversation?’

So she was considering in her own mind (as well as she could, for the hot day made her feel very sleepy and stupid), whether the pleasure of making a daisy-chain would be worth the trouble of getting up and picking the daisies, when suddenly a White Rabbit with pink eyes ran close by her.

There was nothing so VERY remarkable in that; nor did Alice think it so VERY much out of the way to hear the Rabbit say to itself, ‘Oh dear! Oh dear! I shall be late!’ (when she thought it over afterwards, it occurred to her that she ought to have wondered at this, but at the time it all seemed quite natural); but when the Rabbit actually TOOK A WATCH OUT OF ITS WAISTCOAT-POCKET, and looked at it, and then hurried on, Alice started to her feet, for it flashed across her mind that she had never before seen a rabbit with either a waistcoat-pocket, or a watch to take out of it, and burning with curiosity, she ran across the field after it, and fortunately was just in time to see it pop down a large rabbit-hole under the hedge.

In another moment down went Alice after it, never once considering how in the world she was to get out again. The rabbit-hole went straight on like a tunnel for some way, and then dipped suddenly down, so suddenly that Alice had not a moment to think about stopping herself before she found herself falling down a very deep well.

Either the well was very deep, or she fell very slowly, for she had plenty of time as she went down to look about her and to wonder what was going to happen next. First, she tried to look down and make out what she was coming to, but it was too dark to see anything; then she looked at the sides of the well, and noticed that they were filled with cupboards and book-shelves; here and there she saw maps and pictures hung upon pegs. She took down a jar from one of the shelves as she passed; it was labelled 'ORANGE MARMALADE', but to her great disappointment it was empty: she did not like to drop the jar for fear of killing somebody, so managed to put it into one of the cupboards as she fell past it.

'Well!' thought Alice to herself, 'after such a fall as this, I shall think nothing of tumbling down stairs! How brave they'll all think me at home! Why, I wouldn't say anything about it, even if I fell off the top of the house!' (Which was very likely true.)

(from *Alice's Adventures in Wonderland*, Carroll)

The subjects are one class of first year students in the Academic Course of Tamano Kohnan High School. Their general academic achievement is at a high level but their proficiency in English does not seem to reach the intermediate level. Their English courses consist of reading, grammar, and listening & speaking, each of which has two 50-minute classes in a week. The grammar course is the only one in three years of their English learning, and its approach is GT.

### 3.2 Pilot Lesson

A pilot lesson using the teaching materials in draft form was taught in another class to see the students' response to DDL and the distribution of time for tasks, since the approach is still relatively unknown. In the lesson, the three tasks were prepared with the data derived from Chapter 1 of the "Alice" story and from the Bank of English. The tasks were (a) two "one-item-multiple contexts" exercises (Johns, et al., 1995) on prepositions; (b) a task to let the students consolidate the usages of "to"; and (c) a task to let them consolidate the usages of "that".

What was found out from my observation and the student's comments were that (a) the text is a little more difficult for the students than expected; (b) these tasks take about twice as long as expected; (c) the students do not show much resistance to the new way of grammar teaching; and (d) making explicit rules is not easy for them.

### 3.3 A Teaching Plan

A teaching plan was designed on the basis of the information obtained in the pilot lesson.

#### 3.3.1 Aims of the Lesson

The aims of the lesson were (a) to let the students raise their awareness of the way some grammatical words act in a text: various prepositions and "to"; (b) to let them consolidate the various usages of "to" through the study of the data ; (c) to let them think of the rules of "to"; and (d) to help them to process the behavior of these words.

#### 3.3.2 Procedure

The procedure of the lesson is shown in Figure 2 below:

**Figure 2.** The Lesson Procedure

1. To let the students read the text and grasp its gist.
2. Task to raise awareness of prepositions
  - a. To let the students recognize that a lot of prepositions are used in the text.
  - b. To let them do a "one-item-multiple contexts" exercise whose data are taken from the first chapter of Alice.
  - c. To show them the answers, and let them check how these prepositions act.
  - d. Another "one-item-multiple contexts" exercise using the data in the Bank of English is given to them as an assignment (Appendix 1).
3. Task to consolidate the usages of "to"
  - a. To let the students think of the usages of "to"s (Underlined "to"s 1-21) in the text.
  - b. To let them categorize the examples in small groups.
  - c. To let the students report their categorizations and problems in the process, and discuss them in the whole class.

- d. To show them the teacher's version.
- e. To let them discuss the rules of thumb on "to" from the data.

### 3.3.3 Rationales behind the Procedure

Here, the rationales behind the procedure are discussed. First of all, in designing this DDL lesson, the raw data from the first chapter of "Alice" and the Bank of English are not modified at all. This is an important principle in DDL as Johns (1991b) opposes distorting the evidence from a concordance (p. 32).

Next, the tasks in the procedure are touched upon. Procedure 1 can not be omitted, since this DDL lesson was taught in my reading class. Besides, knowing the content of the text is helpful in studying the data in it.

In Procedure 2, a "one-item-multiple contexts" exercise is adopted as follows:

**Figure 3.** "One-item-multiple" Exercise with the Data in Chapter 1 of *Alice's Adventure in Wonderland*

Which word from the list at the end would fill the gap for each set of citations?

- |  |  |
|--|--|
| 1. near the centre<br>learnt several things<br>them what the name<br>in a dreamy sort              | the earth. Let me see: that would be four thousand miles down<br>this sort in her lessons in the schoolroom, and though this was<br>the country is, you know. Please, Ma'am, is this New Zealand or<br>way, 'Do cats eat bats? Do cats eat bats?' and sometimes, 'Do |
| 2. sleepy, and went<br>and she jumped up<br>there was nothing<br>any of them. However,             | saying to herself, in a dreamy sort of way, 'Do cats eat bats<br>to her feet in a moment: she looked up, but it was all dark<br>it except a tiny golden key, and Alice's first thought was that<br>the second time round, she came upon a low curtain she had not    |
| 3. the people that walk<br>you were down here<br>walking hand in hand<br>was a paper label,        | their heads downward! The Antipathies, I think—' (she was<br>me! There are no mice in the air, I'm afraid, but you might<br>Dinah, and saying to her very earnestly, 'Now, Dinah, tell me<br>the words 'DRINK ME' beautifully printed on it in large                 |
| 4. and found that it led<br>along the passage<br>as to bring tears<br>Alice had got so much        | a small passage, not much larger than a rat-hole: she knelt<br>the loveliest garden you ever saw. How she longed to get out<br>her eyes; and once she remembered trying to box her own<br>the way of expecting nothing but out-of-the-way things to                  |
| 5. her saucer of milk<br>was too small, but<br>her face brightened up<br>going into the garden     | tea-time. Dinah my dear! I wish you were down here with me<br>any rate it would not open any of them. However, on the second<br>the thought that she was now the right size for going though<br>once; but, alas for poor Alice! when she got to the door, she        |
| 6. for showing<br>that she was dozing<br>very soon finished it<br>'I advise you to leave           | her knowledge, as there was no one to listen to her, still it<br>, and had just begun to dream that she was walking hand in<br>. 'What a curious feeling!' said Alice; 'I must be shutting up<br>this minute!' She generally gave herself very good advice           |
| 7. many miles I've fallen<br>hall, which was lit up<br>be no use in waiting<br>burnt, and eaten up | this time?' she said aloud. 'I must be getting somewhere near<br>a row of lamps hanging from the roof. There were doors all<br>the little door, so she went back to the table, half hoping she<br>wild beasts and other unpleasant things, all because they          |
| 8. sort in her lessons<br>me! There are no mice<br>on saying to herself,<br>she was walking hand   | the schoolroom, and though this was not a VERY good<br>the air, I'm afraid, but you might catch a bat, and that's very<br>a dreamy sort of way, 'Do cats eat bats? Do cats eat bats?' and<br>hand with Dinah, and saying to her very earnestly, 'Now, Dinah          |
| 9. VERY good opportunity<br>girl she'll think me<br>'Do bats eat cats?',<br>rate a book or rules   | showing off her knowledge, as there was no one to listen to<br>asking! No, it'll never do to ask: perhaps I shall see it written<br>you see, as she couldn't answer either question, it didn't<br>shutting people up like telescopes: this time she found a little   |

[Words: at, by, for, in, into, of, off, on, with]

One reason for the adoption is that its surface similarity with the contrastive method in the traditional

grammar teaching may help the smooth introduction of DDL to the students. Another is that preposition usage is one of the most difficult areas for the students where mechanical memorization or direct translation does not work well. Actually, in the pilot lesson some students commented, "We can translate most of them, but the exercise is not easy at all."

Procedure 2-c is to give feedback to their hypotheses on the usages of the prepositions, and to help the students to process them. Procedure 2-d is to compensate for the brevity of the exercise due to the time limitation, and the exercise is listed in Appendix 1.

In Procedure 3, the purpose is to help the students to consolidate their knowledge of the usages of "to". Although the function word has already been explicitly taught, its direct effects may not be expected so much. SLA research recommends formal instruction to take the spiral approach (Ellis, 1987), for which a learner's corpus like this is suitable.

Originally, it was planned to introduce more data of "to" in the Bank of English after Procedure 3-b. However, in the pilot lesson many students expressed some difficulty even in the data of the "Alice" story, and consequently it was abandoned. The discussion in Procedure 3-c is expected to enhance the activation of the student's processing. The teacher's version, which is below in Figure 4, in Procedure 3-d is just one possible categorization, and is to help the learners to reach their rules of thumb in the next stage. Another task on "that", which was prepared for the pilot lesson, was also omitted due to the restriction of time.

**Figure 4.** A Categorization of "to" in the Text

(1)	Alice was beginning	to get very tired of sitting by her sister on the bank, and of having
6	to her that she ought	to have wondered at this, but at the time it all seemed quite
(9)	was just in time	to see it pop down a large rabbit-hole under the hedge. In another
10	in the world she was	to get out again. The rabbit-hole went straight on like a tunnel
14	what was going	to happen next. First, she tried to look down and make out what
15	next. First, she tried	to look down and make out what she was coming to, but it was
19	she did not like	to drop the jar for fear of killing somebody, so managed to put it
20	somebody, so managed	to put it into one of the cupboards as she fell past it. 'Well
2	of having nothing	to do: once or twice she had peeped into the book her sister was
8	...t-pocket, or a watch	to take out of it, and burning with curiosity, she ran across the
(11)	had not a moment	to think about stopping herself before she found herself falling)
12	as she went down	to look about her and to wonder what was going to happen next
13	to look about her and	to wonder what was going to happen next. First, she tried to look
3	much out of the way	to hear the Rabbit say to itself, 'Oh dear! Oh dear! I shall be late
17	but it was too dark	to see anything; then she looked at the sides of the well, and
4	to hear the Rabbit say	to itself, 'Oh dear! Oh dear! I shall be late!' (when she thought it
5	...erwards, it occurred	to her that she ought to have wondered at this, but at the time it
16	what she was coming	to, but it was too dark to see anything; then she looked at the
21	'Well!' thought Alice	to herself, 'after such a fall as this, I shall think nothing of
7	on, Alice started	to her feet, for it flashed across her mind that she had never
18	MARMALADE', but	to her great disappointment it was empty: she did not like to drop

#### 4 The Students' Perceptions of the DDL Lesson

This section discusses the questionnaire which was designed and administered to find out the students' perceptions of the DDL grammar lesson.

##### 4.1 Questionnaire

First of all, the reason for using a questionnaire in the survey is that it can provide a great deal of information, which is amenable to quantification, in an economical way (Nunan, 1989, p. 62).

In the development of the questionnaire, which is shown in Appendix 2, the eight steps which Henerson, et

al. (1987) suggest were adopted as guidelines. Its objectives were (a) to find out the students' beliefs on the rationales of grammar learning which are relevant to GT and DDL; (b) to find out the students' preferences for the activities of grammar learning which are relevant to the two approaches; and (c) to find out the students' perceptions of the DDL grammar lesson that they experienced.

The chosen respondent format is closed-question, and its type is multiple-choice. This decision was made, considering the number of students, the time available for processing information, the amount and type of information sought, and the range of possible answers, as advised in Henerson, et al. (p. 61).

#### 4.2 Results

The questionnaire was administered to the 39 students in the class on the day following the lesson. The directions and each statement were read out and translated into Japanese to prevent confusion or misunderstanding. The questionnaire consists of the four sections, and each of them is looked at in turn.

##### 4.2.1 Rationales

In the first section, the statements are about the students' beliefs on the rationales of grammar learning, and the results are in Table 1 as follows:

**Table 1.** The Students' Beliefs on the Rationales of Grammar Learning

Statement	S. A	Agr.	Neut.	Dis.	S.D	N of S
1. You can master English if you know its grammar and vocabulary.	2	13	10	11	3	39
2. You can learn grammar by memorizing rules.	3	22	12	1	1	39
3. Idioms and fixed phrases are important to master grammar.	17	15	6	1	0	39
4. You should read and listen to the real use of English to master its grammar.	17	13	6	3	0	39
5. You should know the explicit rules of grammar to master English.	7	17	11	2	2	39
6. You can guess some rules by looking at real examples of English.	4	16	16	3	0	39
7. Translation helps grammar learning.	11	17	9	2	0	39
Total	61	113	70	23	6	273

\*S. A, Agr., Neut., Dis., S. D and N of S represent Strongly agree, Agree, Neutral, Disagree, Strongly disagree and Number of students, respectively.

Generally, the students are for the statements except for No. 1, which supports GT. Especially, Nos. 3, 4 & 7 are agreed or strongly agreed with by many: 82 %, 77 % and 72 %, respectively.

To find out their beliefs on the rationales of GT and DDL, the statements describe some of them: Nos. 1, 2, 5 & 7 are relevant to GT, and Nos. 4 & 6 to DDL. No. 3 is intended for DDL, but it also applies for GT. The students' beliefs on GT and DDL are compared in Table 2, which excludes No. 3, as follows:

**Table 2.** The Students' Beliefs on the Rationales of GT and DDL

	S.A	Agr.	Neut.	Dis.	S.D	N of S
Statements on GT & its ratio (%)	23(14.7)	69(44.2)	42(26.9)	16(10.3)	6(3.8)	156(100)
Statements on DDL & its ratio (%)	21(26.9)	29(37.2)	22(28.2)	6(7.7)	0(0.0)	78(100)
Total	44	98	64	22	6	234

The statements for both GT and DDL are answered to favorably: 58.9 % of GT and 64.1% of DDL are agreed or strongly agreed to. The lower rate of GT is due to No. 1.

##### 4.2.2 Activities

Secondly, the statements about the students' preferences on the activities of grammar learning were given to them, and the results are shown in Table 3 as follows:

**Table 3.** The Students' Preferences on the Activities of Grammar Learning

Statement	S.A	Agr.	Neut.	Dis.	S.D	N of S
1. You want to learn grammar in the traditional way.	0	8	19	10	2	39
2. You want to learn grammar in a new different way.	6	18	11	4	0	39
3. In learning grammar, you want rules shown explicitly.	13	14	11	1	0	39
4. In learning grammar, you want to guess rules from examples.	3	6	25	5	0	39
5. In learning grammar, you want to know the rules first, then apply them.	10	21	6	2	0	39
6. You want to learn grammar with real examples of English.	11	16	10	1	1	39

7. You want to learn grammar with simplified examples of English.	1	11	14	10	3	39
Total	44	94	96	33	6	273

In No. 1, the number of students who do not like GT is slightly greater than those who like it, and consequently, in No. 2, more than half (61.5 %) want to change their way of grammar learning. Nos. 3 & 5 are favorably answered to: 69.2 % and 79.5 % agreed or strongly agreed to, respectively, and show the student's support for the explicit deductive approach. However, in Nos. 6 & 7, the authentic English use in DDL is preferred to the concocted examples. The comparison of GT (Nos. 1, 5 & 7) and DDL (Nos. 4 & 6) are shown in Table 4, which excludes Nos. 2 & 3 for their ambiguity, as follows:

**Table 4.** The Students' Preferences on the Activities of GT and DDL

	S.A	Agr.	Neut.	Dis.	S.D	N of S
Statements on GT & its ratio (%)	11(9.4)	40(34.2)	39(33.3)	22(18.8)	5(4.3)	117(100)
Statements on DDL & its ratio (%)	14(17.9)	22(28.2)	35(44.9)	6(7.7)	1(1.3)	78(100)
Total	25	62	74	28	6	195

Both GT and DDL are supported moderately: 44.2 % for the former and 46.1 % for the latter, but GT has 23.1 % of disapproval. The supporting numbers for both approaches rise if Nos. 2 & 3, which had been excluded, are included.

#### 4.2.3 “One-item-multiple” Contexts Exercise

In the third section, the students were asked about their perceptions on the “one-item-multiple” contexts exercise, and the results are listed in Table 5 as follows:

**Table 5.** The Students' Perceptions on the “One-item-multiple” Contexts Exercise

Statement No.	S.A	Agr.	Neut.	Dis.	S.D	N of S
1. You liked the exercise.	2	3	14	12	8	39
2. The exercise was easy.	0	1	6	22	10	39
3. The exercise was difficult.	10	21	7	1	0	39
4. The exercise helped you to be aware of preposition usage.	3	16	15	4	1	39
5. The exercise helps you to master preposition usage.	5	11	18	4	1	39
6. You want to learn other grammatical items with the exercise.	2	11	18	6	2	39
7. When the answers were given, the rethinking helped you to understand preposition usage.	5	12	17	4	1	39
Total	27	75	95	53	23	273

Nos. 1-3 show that the exercise is not popular with the students because of its difficulty. However, the rest of the statements are supported favorably: Nos. 4-7 are agreed or strongly agreed with: 48.7 %, 41.0 %, 43.3 % and 43.6 %, respectively.

#### 4.2.4 The Task of Categorizing “to”s

Finally, the students were asked about their perceptions on the task of categorizing “to”s. The results are listed in Table 6 as follows:

**Table 6.** The Students' Perceptions on the Task of Categorizing “to”s

Statement No.	S.A	Agr.	Neut.	Dis.	S.D	N of S
1. You liked the task.	0	5	20	9	5	39
2. The task was easy.	0	3	5	18	13	39
3. The task was difficult.	10	20	6	3	0	39
4. The task helped you to consolidate the usages of “to”.	1	14	14	7	3	39
5. The task helped you to master the usages of “to”.	1	14	16	7	1	39
6. The discussion in groups helped you to categorize the examples.	5	11	15	6	2	39
7. The whole class discussion helped you to categorize the examples.	1	8	4	5	1	39
8. The teacher's version helped you to categorize the examples.	2	19	12	6	0	39
9. It was easy to make the rules of thumb on “to”.	0	1	9	17	12	39
10. It was difficult to make the rules of thumb on “to”.	12	17	9	1	0	39
11. You want to learn other grammatical items in this approach.	4	9	15	8	3	39

12. You have forgotten some of the rules of "to" already taught.	8	21	7	2	1	39
13. Regarding # 12, it happened because you did not study enough.	16	15	5	3	0	39
14. Regarding # 12, it happened because the rules were not internalized.	9	16	9	3	2	39
Total	69	173	166	95	43	546

In Nos. 1-3, the difficulty of the task seems to have caused its unpopularity, as in the case of the "one-item-multiple" contexts exercise. However, in Nos. 4-6, the students recognise the effects of DDL despite its difficulty. No. 8 again shows their preference for the teacher's presentation of the answers. In Nos. 9 & 10, the difficulty of generalizing patterns is expressed as in the pilot lesson. No. 11 is interesting in that the responses are slightly more positive than negative in spite of the unpopularity shown in No. 1. Lastly, another interesting finding in Nos. 12-14 is that many students attribute their lack of knowledge of the rules to the nature of grammar acquisition as well as to the brevity of their study.

## 5 Discussion

First, the results of the questionnaire are discussed in view of its objectives shown in 4.1. In the questionnaire, it was found that the rationales and the activities of GT and DDL were generally supported by the students, and positive responses were given to the effects of the DDL lesson, though the lesson itself was not popular because of its difficulty. Here, the objectives appear to be accomplished, but it is not easily accepted that both GT and DDL are given support at the same time. Why does this happen?

One point which should not be ignored is that of bias-effects. Possibly, some subjects may have misunderstood that they were expected to deny the traditional grammar learning or to value the new approach, since the questionnaire was administered after the trial lesson. Others may have tried to be good learners of grammar instead of showing their own beliefs and perceptions. However, the bias-effects are not taken into account in the rest of the discussion, since the nature of the effects is not known here.

If this is the case, the results may be explained by the fact that what is endorsed is each rationale or activity of GT and DDL, not the particular combinations of them. For example, in Table 1, guessing rules in No. 6 and translation in No. 7 are both supported, but these two rationales never coincide either in GT or DDL. Thus, the finding does not mean to support the two different approaches, and is not contradictory.

Next, can a DDL grammar lesson find its place in our context? In the survey, the approach is not rejected at all. Each rationale or activity is accepted rather favorably, and according to the subjects' perception, it may be said that the aims of the lesson in 3. 3. 1 are roughly achieved. It was perceived that the "one-item-multiple contexts" exercise helped the students to raise awareness of preposition usages and to master them (Table 5). The task of categorizing "to"s was also felt to help them to consolidate the usages of "to" (Table 6). One exception was the rule making on the usages of "to".

Furthermore, as Nos. 2 & 3 in Table 3 show, the students are not satisfied with GT, and are ready for something new. Therefore, it seems possible for DDL to get into the context, but there is a hurdle to clear. The trial lesson was not popular because of its difficulty. Can it be made easier?

The difficulties expressed by the students are assumed to stem from three factors: (a) the inductive analytical nature of the lesson; (b) the difficulty level of the text; and (c) the amount of exposure. Point (a) may be a natural response of the students who have developed a receptive learning style in the context where the transmission of cultural norms is emphasized and consequently grammar is taught by GT. To alleviate this point, learner training would be one possibility. This may work not only for the smooth introduction of DDL, but also for cultivating another dimension in the students' problem-solving process, which right now highly depends on deduction and application.

Point (b) can be dealt with methodologically. For example, the difficulty of the "Alice" text may be lessened to some extent, if a pre-instruction task is introduced. However, it is hardly possible to find the appropriate level of authentic English for the students in any ready-made concordances. Commercially published small-scale CD-ROMs are usually above the students' level, too. Consequently, the learner's corpus as used in this trial is highlighted. Properly chosen texts can be processed into a computer with a scanner, and a concordance is generated with a concordance generator like Conc used for the "Alice" story in this lesson. In case suitable genuine materials can not be found, "the requirement of authenticity of corpus may be relaxed" (Johns, et al., 1995, P. 69). This enables us to make learner's corpora using reading coursebooks,

---

although it should not be adopted easily.

In point (c), it is true that the amount of exposure to English is much more than in the traditional grammar teaching. Also, authentic language in DDL is harder for the students than concocted examples in GT. But this is the main characteristic of DDL. Exposed to plenty of authentic use, learners can activate their language acquisition mechanism better. Thus, this point should not be easily compromised.

It seems that the difficulties in terms of points (a) and (b) can be lessened to some extent. Further, it may be expected that the students' familiarity with DDL will help them to accept it, since their resistance to the new grammar teaching is not so high in the survey. Therefore, it is possible to say that a DDL lesson may have a place in our context, if it is introduced thoughtfully.

## 6 Conclusion

In the trend toward the comeback of grammar in ELT, new approaches to grammar learning such as grammatical CR or DDL are now being implemented. The main purpose of this article was to find out whether DDL would be accepted in a context where GT is still dominant.

First, the concepts of DDL were reviewed and the reasons for the appearance of DDL were discussed. Second, a lesson based on DDL was devised to be put to trial. The two teaching materials were designed using the data in the Bank of English and in the concordance of *Alice's Adventures in Wonderland* (Chapter 1). Third, a questionnaire was designed and administered to find out the beliefs of high school students on GT and DDL and their perceptions of the lesson. Lastly, the results of the survey were analyzed and discussed.

The findings were (a) generally, the students supported the rationales and activities of GT and DDL; and (b) in the trial lesson, the effects of DDL were favorably recognized by the students, though it was not popular because of its difficulty. Consequently, (c) it is possible that the DDL approach would be accepted in our context.

What we have to be cautious about here is that the findings are from just one trial lesson and the related survey. There are problems to be considered before DDL is introduced into classrooms. For one thing, what are the real effects of DDL, although its effects were positively perceived in the experiment? It is important and necessary that the effects should be measured properly, since an ineffective approach should not be adopted.

For another, what roles do factors influencing second language learning such as age, the level of English, intelligence, or learning style, play in DDL? In the experiment the subjects, who favorably responded to DDL, were high school students with high academic records. How about other types of learners? For whom is DDL appropriate? A speculation here is that DDL is more appropriate for those who possess analytical skill and whose English is above the beginning level. This speculation may also be supported by the fact that DDL was first introduced as a remedial grammar course for academically achieved overseas students in University of Birmingham (Johns, 1991a). Including the speculation, the roles of these factors should be examined in future research.

Finally, what should be emphasized in the comeback of grammar in ELT is that the revival does not mean the endorsement of the traditional grammar teaching. Pedagogical grammar is now in a new stage in accordance with the developments of English language study and SLA research.

## References

- Barlow, M., 1994, *Corpora for Theory and Practice*. Unpublished Paper. Texas: Rice University.  
Carroll, L., 1865, *Alice's Adventures in Wonderland*.  
Cook, V., 1994, "Universal grammar and the learning and teaching of second languages", in Odlin, T. (ed.) *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.  
Ellis, R., 1997, *SLA Research and Language Teaching*. London: Oxford University Press.  
Ellis, R., 1987, *Classroom Second Language Development*. London: Prentice Hall.  
Henerson, M., E., L., Morris & C., Taylor Fitz-Gibbon, 1987, *How to Measure Attitudes*. Newbury Park, California: Sage Publications.  
Johns, T., F., 1991a, "Should you be persuaded: two examples of data-driven learning", in Johns, T., F. and P., King (eds.) *Classroom Conondancing*. Birmingham: ELR Birmingham.

- Johns, T., F., 1991b, "From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning", in Johns, T., F. and P., King (eds.) *Classroom Concondancing*. Birmingham: ELR Birmingham.
- Johns, T., Shortall, T. & Willis, D., 1995, *Pedagogical Grammar*. Birmingham: The University of Birmingham.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M., H., 1991, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Nunan, D., 1989, *Understanding Language Classrooms*. Hemel Hempstead, Herts.: Prentice Hall.
- Rutherford, W., E., 1987, *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London: Longman.
- Sinclair, J., 1991, *Corpus, Concordance, Collection*. London: Oxford University Press.
- Thomson, J., 1992, *Conc: A Concordance Generator*: Ver. 1.70 beta. Computer software. Texas: The Summer Institute of Linguistics.
- Tonkyn, A., 1994, "Introduction: grammar and the language teacher", in Bygate, M., Tonkyn, A & Williams, E. (eds.). *Grammar and the Language Teacher*. London: Prentice Hall.
- Willis, D., 1990, *The Lexical Syllabus*. London: Collins Cobuild.

## Appendix

### Appendix 1. "One-item-multiple" Exercise with the Data Driven from the Bank of English

Which word from the list at the end would fill the gap for each set of citations?

1. Premier, you find yourself surrounded  
Congreves. <p> Following severe damage  
and you can only lose weight  
Venice, the kind that one wanders into  
worker bees feeding # the honey,"  
fire in 1843, the finest surviving  
burning more energy than your  
mistake and stays with, because it is
2. restrictions being placed on boating  
operator. <p> The two main engines  
Will Dick wear his dressing gown as  
The series is expected to grow again  
# the area. <p> The level is now 7m  
each boat are # Textron Lycoming tf40  
the latest series # of Shell ads? <p>  
1995 # when the local # round, of
3. place where only ability counts. For  
I love the way he blushes right up  
Another form of outing that I've seen  
race that had competitors climbing  
70 years people with all levels of  
his ears. I love him, Joe. That's  
here is the use of initials: B.M.  
poles and swimming under boats. It
4. Acacia Ridge player Jim Spence  
market would # begin to improve  
enquiry bureaux is there to help you  
they and their colleagues see  
the game on April # 15. <p> I gave  
1996. <p> I think we will see  
working hours and in some cases  
the Wednesday morning Clinic.
5. relaxing # with family and friends  
failure to blow out the candles  
We would like some feedback from you  
level drops as much as ten feet. Then,  
the beach after a hectic election  
his birthday cake. <p> He had  
this idea—if you could fill in the  
Monday mornings when peak power is
6. I might fail.' <p> <p> You won't know  
keyboard. So what you do is you wait  
I would have <tc text=pause> studied  
I <ZF0> I wouldn't say it'll happen  
you've tried. Anyway, even if you  
two o'clock in the morning when he's  
high school and that's it. Because  
the end of the leave period 'cos we'
7. <p> This year Take That, who play  
it very much. Monica is doing "eyes"  
sheets for you which I'll give you  
It's just a different way of looking  
the Brisbane Entertainment # Centre  
the moment at Dorchester Hospital,  
the end and i # they actually talk  
it and it suits people who are
8. furniture designers are on display and  
tension and stress. It is very useful  
Blackstone is what he does  
margarine. Creaming is the method used  
sale. <p> <h> FASHION </h> Laying it  
all muscular aches and pains. It is  
a living # <p> Scanlon has a theory  
rich fruit cakes. <p> <h> Melting
9. packed into a reusable # cooler bag  
suburbs and serious problems  
to be honest. I didn't really come  
coming to life! Each one is filled  
a zipper and shoulder strap. <p>  
its growth rate, and Adelaide had  
# lots of questions if you know what  
about a hundred real windows, in

[Words: at, by, during, for, in, on, over, till, with]

## Appendix 2. Questionnaire about Grammar Learning

### Questionnaire about Grammar Learning

This is to find out your beliefs about grammar learning, and your ideas about the new approach to grammar learning you experienced.

Check one box for each statement. There are no right or wrong answers.

	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
<b>Rationales</b>					
1. You can master English if you know its grammar and vocabulary.	<input type="checkbox"/>				
2. You can learn grammar by memorizing rules.	<input type="checkbox"/>				
3. Idioms and fixed phrases are important to master grammar.	<input type="checkbox"/>				
4. You should read and listen to the real use of English to master its grammar.	<input type="checkbox"/>				
5. You should know the explicit rules of grammar to master English.	<input type="checkbox"/>				
6. You can guess some rules by looking at the real examples of English.	<input type="checkbox"/>				
7. Translation helps grammar learning.	<input type="checkbox"/>				
<b>Activities</b>	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
1. You want to learn grammar in the traditional way.	<input type="checkbox"/>				
2. You want to learn grammar in a new and different way.	<input type="checkbox"/>				
3. In learning grammar, you want rules shown explicitly.	<input type="checkbox"/>				
4. In learning grammar, you want to guess rules from examples.	<input type="checkbox"/>				
5. In learning grammar, you want to know the rules first, then apply them.	<input type="checkbox"/>				
6. You want to learn grammar with real examples of English.	<input type="checkbox"/>				
7. You want to learn grammar with simplified examples of English.	<input type="checkbox"/>				
<b>On the "One-item-multiple" Contexts Exercise</b>	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
1. You liked the exercise.	<input type="checkbox"/>				
2. The exercise was easy.	<input type="checkbox"/>				
3. The exercise was difficult.	<input type="checkbox"/>				
4. The exercise helped you to be aware of preposition usage.	<input type="checkbox"/>				

- |  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 5. The exercise helps you to master preposition usage.                                     | <input type="checkbox"/> |
| 6. You want to learn other grammatical items with the exercise.                            | <input type="checkbox"/> |
| 7. When the answers were given, the rethinking helped you to understand preposition usage. | <input type="checkbox"/> |

On the Task of Categorizing "to's"	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
	<input type="checkbox"/>				
1. You liked the task.	<input type="checkbox"/>				
2. The task was easy.	<input type="checkbox"/>				
3. The task was difficult.	<input type="checkbox"/>				
4. The task helped you to consolidate the usages of "to".	<input type="checkbox"/>				
5. The task helps you to master the usages of "to".	<input type="checkbox"/>				
6. The discussion in groups helped you to categorize the examples.	<input type="checkbox"/>				
7. The whole class discussion helped you to categorize the examples.	<input type="checkbox"/>				
8. The teacher's version helped you to categorize the examples.	<input type="checkbox"/>				
9. It was easy to make the rules of thumb on "to".	<input type="checkbox"/>				
10. It was difficult to make the rules of thumb on "to".	<input type="checkbox"/>				
11. You want to learn other grammatical items in this approach.	<input type="checkbox"/>				
12. You have forgotten some of the rules of "to" already taught.	<input type="checkbox"/>				
13. Regarding # 12, it happened because you did not study enough.	<input type="checkbox"/>				
14. Regarding # 12, it happened because the rules were not internalized.	<input type="checkbox"/>				

(宮迫靖静／岡山県立倉敷古城池高等学校)

## From *Basic Uses* to *Go Global*

New Approaches to English Teaching in Tokiwamatsu Gakuen

Marian C. Hara

Tokiwamatsu Gakuen, a private girls' 6-year high school in Meguro, is not a high level school by conventional *hensachi* measurement, although many of our students are now going on to 4-year university courses (over 53% in 1999). Over the years, the school has worked hard to develop its English teaching methods. We have been fortunate to be awarded research grants from the *Private Education Research Institute* on three occasions, and used part of the funds to publish reports on our new developments in communication-based grammar teaching, "*Basic Uses of English*" (later published by Longman in 1989), team teaching, "*Help Yourself*" (1991) and content-based learning, "*Go Global*" (1998) in order to share our ideas and experiments with colleagues in other schools.

Tokiwamatsu started to make changes in 1984, when one of our teachers, Kimie Okada, returned from a 15 month study trip in the U.K. fired up with new ideas on communicative teaching. Kimie led the department until her retirement in 1993, establishing a cooperative atmosphere of exploring new approaches, working together and "*breaking down the walls between teachers*". In retrospect, this was her great gift to Tokiwamatsu. A fun-loving, impish individual, Kimie created an openhearted mood that still supports us. Talking to young teachers from other schools who are struggling to change the traditional teaching style and to have creative dialog with their fellow teachers, it is clear that this kind of co-operation, crossing the barriers of age and seniority, is essential if schools are to change the "culture of learning". When *Basic Uses* was first produced in 1988, Okada sensei received the ELEC Prize for her pioneering work. It was well deserved. Japan needs more teachers with her vision and leadership, who can find ways to achieve creative change in English teaching in Japan.

Kimie was wise in understanding that teachers cannot handle too much change too quickly, and also that change cannot be imposed from above before teachers feel ready. In her words, "... we should not expect revolutionary change from the beginning. We decided to start from 'easier areas', which Japanese teachers could deal with without native teachers, move slowly from one step to another and aim for gradual and steady progress".

After introducing a *Reading Library* for extensive reading, a listening course for seniors, and developing the first version of *Basic Uses of English*, the teachers decided, in 1987, to introduce team teaching with native speakers. This was gradually extended to all grades, and by 1991 Junior High classes had 2 hours of *LS* (listening and speaking), with 1 hour for Seniors 1 and 2 and an optional 1 hour of Practical English for Senior 3. The fruits of the team teaching project were put together in *Help Yourself*, a photo-copiable resource book for teachers, covering communicative teaching activities such as pair work, skits and listening activities. It has had a good reception and was reprinted this year by the publisher, *Kagensha*.

The foreign teachers in Tokiwamatsu have never been enthusiastic about ready-made textbooks, Japanese or foreign, preferring to make our own materials which suit the level and interests of the students. In many Japanese teaching situations it is hard for the teachers to spare enough time for developing materials, so the textbook of the year becomes the curriculum. Okada sensei was lucky enough to be excused from having a homeroom class while she worked as department head. All too often, the role of department head is a purely

---

administrative, rotating job, which makes it hard to achieve real continuity, development and leadership. Innovation is also made harder by the need for shared tests, so that teachers have to follow a 'party line'. Recently, even the Ministry of Education is trying to open things up in many ways and to encourage less grammar-based rote learning and memorization of lists of words and idioms, and schools must also seize the initiative. We cannot wait for the universities to lead the way. English teaching in Japan must become more inspired and motivating.

Tokiwamatsu decided to invest in foreign teachers who could act as a resource for the whole department. Another wise innovation of Okada sensei was to insist that the three foreign teachers had paid preparation time for planning, meetings and making materials, and in 1993 one foreign teacher was made a full time *sennin koshi*. In many schools the foreigners remain outsiders, but Tokiwamatsu has managed to create strong teamwork and cooperation in its English department. Each team teaching pair is a team, but we also need good teamwork to plan each year grade and to coordinate the whole program.

After *Help Yourself*, we felt a need for something more demanding for the Senior High classes. We started by using "*Women's Asia*" by Matsui Yayori, a journalist with Asahi Shimbun. This inspiring book, published in both English and Japanese, helps open the students' eyes to the life of women in other countries. We wanted the students to learn *about* the world *through* English, as English is a common international language. Developing basic oral skills in the junior grades is a necessary first step, but we had often felt frustrated by our students' lack of knowledge and opinions about the world, and we felt that the seniors needed "something more to talk about". Our focus moved from "how to teach" to "what to teach about".

The Global Issues program, in the Oral Communication classes of Senior 1 and 2, developed out of this desire to have the students learn more about the world, more knowledge as well as more English. In Senior 1, two native speakers share each class, usually split in two groups but sometimes coming together for communicative exchanges. In Senior 2 the language load is more demanding, so we have team-teaching again with a Japanese and a foreign teacher. Keeping a news scrapbook from Japanese newspapers is the base activity in both years. The students are required to collect two stories per week from a range of given topics. They write short summaries and then exchange their news in class, using fixed dialogs and making short presentations with visual aids. They also enjoy communicative quiz games, conduct research on various countries, and also learn through video and television news as well as readings such as *Women's Asia* and material from the English press. Information is shared through presentations and communicative exchanges. Topics covered include street children, volunteer activities and world religions as well as the latest news. We sometimes bring in foreign guests to stimulate more interest in the countries being studied. Giving input in Japanese, especially in video form, is also a valid way to present comprehensible information, which the students then talk and write about in English. Recently we often use NHK's *Kodomo No News*, which gives excellent background on complex issues in an easy-to-follow visual format. Our Global Issues program also includes explaining Japanese culture in English, mostly in Junior 2 and 3, and we plan to develop this at higher levels to include more social issues and less stereotyped "culture".

Last year we gathered these ideas and materials together in *GO GLOBAL*. This is another resource book for teachers, although many of the materials must be re-created by the teacher every year to reflect current issues. In this project we have had support from Mr. Kip Cates of Tottori University, who is the leader of JALT's Global Issues Special Interest Group. The activities are also being used successfully in university classes.

In Senior 3, the "*Practical English Course*" has developed into an OCC course with a strong oral base, continuing the current events bias and including work on discussion and debate. Another new development is a writing course for Senior 3, now in its 4<sup>th</sup> year, covering Environmental Issues. This course, taken by over half the students, also uses a news scrapbook for collecting up-to-date information, in addition to reading and video materials. After covering vocabulary development and sentence and paragraph level writing skills, the

students each select one main topic as the focus for an essay on current environmental issues. They have to explain the problems and their causes, giving examples from their own news reading, and also suggest solutions at both the public and the individual level. A piece of 'mini-research' is also required. Increasingly, students are making use of the Internet for this, as well as taking the initiative to call companies, embassies and government offices for more detailed information. We are happy to find that some students are choosing to continue their environmental studies after graduating, and we have also been pleased by their happy response when they find that the current events and environmental topics they studied are widely featured in recent university entrance exams.

In the Spring 1989 issue of the *ELEC Bulletin*, Kimie Okada wrote, "one unsolved problem ... is whether these approaches are effective for competitive entrance examinations or not". From the viewpoint that English education in Japan should be seeking to become wider, to combine "education for life" with the passing of these important tests, we feel confident, ten years on, that we are at least stepping in the right direction.

(原マリアン／トキワ松学園中学校・高等学校)

## 1999年度 ELEC 賞論文募集

- A. 中学・高校などにおける英語教育の実践記録
- B. 英語教育および英語教授法に関する研究論文

賞 各1席1名 賞状および副賞10万円

◎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（中部大学教授・東京大学名誉教授）／大東百合子（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：和文の場合 A4判横書で12,000字以内（図、表なども含める）に納める。 英文の場合 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 1999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

## 戦後英語教育の一面——中学生の英語弁論大会

清水 護

戦後、教室以外で、中学校などではどういう英語の訓練が行われているのであろうか。まず思い浮ぶのは、高松宮杯全日本中学校英語弁論大会(1949-98)である。これは讀賣新聞社主催によるもので、第1回は1949年開催で、以後20回…40回…と回を重ね、1998年には50回記念大会を迎えた長い伝統のある大会である。この間、高松宮殿下には1987(昭和62)年2月にご逝去になつたので、杯の名は50回までそのままにし(高円宮殿下が総裁を代行)、1999年から名は「高円宮杯」と改められたが、内容は従来通りとし、これまで実際に大会を計画し、推進して來た讀賣新聞社文化事業部の鈴木啓正氏が、運営面は一切担当する由である。

中学生が英語の暗誦(大)会を催すのは、ごく普通に感じられるが、英語でのスピーチ大会をして成果を競うのは何となく無理のように感じられる。一般中学生の学力で、英語でまとまった文章を書くことは、まず期待できない。ところがこの大会は後述するような事情で、はじめて聞いた人はびっくりするほどそのレベルには高いものがある。私はこの大会の第1回から第30回前後まで多少とも関係をもつた経験がある。はじめの数年間は直接出場生徒の英語の助言をしていたが、やがて決勝大会の審査委員(長)を依嘱され、大会後のレセプション(たびたび当時の皇太子殿下ご夫妻、駐日アメリカ大使等を招き、讀賣日本交響楽団の特別演奏を添え、いつも盛大、豪華に行われた)の折には入賞者のうち、3、2、1位の3人が御前スピーチをするので、その司会(紹介)役を70歳を越えたので辞任するまでつとめた。

スピーチのテキストは、実はほとんど全部指導者の筆になるもので、中学生のスピーチコンテストは、実際には指導される先生方の腕比べであると言っても過言ではなかろう。推敲に推敲を重ねた英文を、生徒はまず暗誦する。それから指導する先生の流儀に従って delivery にはいるわけである。テキストは、生徒の言いたいことを、はじめ生徒が日本語で書いたものを先生が英語におすこともあるれば、骨組みを生徒がたどたどしい英語で書いてきたのを、先生の筆で肉付けすることもあるれば、生徒の言いたいことを、はじめから先生が英語で書きおろす例もあるようである。多様な経緯をへて出来あがったテキストの正確な語句の意味は分らずに、ただパロッティングに過ぎないとみられる場合も、実際にはあろうが、この時代に繰返し繰返し立派な英文を発話の形で暗誦するならば、無意識のうちに英語のリズムが身について、将来必ず役に立つ。

第5回目の大会であったか、私も関係のある生徒が登場するので、同僚の先生方2、3人と席を並べて聞いたことがある。一人の小柄な男生徒は“*We are Building a Road*”という題で話した。荒地を掘り起こしながら、かなたに光(light)がさしている方へ、コツコツと進んでゆく鶴嘴の音が聞こえてくるようで、“*Long is the way, hard is the toil ...*”という語句のリズムにつられて、つい酔わんばかり。学校はどこかと見れば栄光学園とある。そうか、神父さんの指導かまるで名僧の説法ではないか。この小僧さん、小憎らしいはどうまい。これが一位になるんじやないかと、心配になって来た。隣の同僚は、僕はこ

んな宗教くさいのは、うまいけれど、きらいだなーと。これには一理あると思うが、私は、ここまで仕込まれたのは大したものだ、やはり高く評価すべきだ、としきりに感服。

そのあと間もなく“Today's Girl, Tomorrow's Mother”の題で搜真女学校の生徒が登壇。良い題を選んだなと思っていると、“girl”的スペルはご存じですね、と問い合わせながら、まず“G-”は“good-health”… “I-”は“intelligence”…という風に、理屈抜きで全く意表をついた話の展開である。一瞬、何かピカピカッと光るものを感じ、やられた！と直感。やはり最終的にはこれが1位で、“... building a road”は2位であった。両校とも最初の頃からこの大会に生徒を送っていた学校で、学校全体が協力する雰囲気にあるように思われる。出場校をずっと見ていると、毎年のように予選を通過して参加する生徒を訓練する学校と、流星のようにとくにすぐれた生徒が見つかってか、特別な指導者に恵まれた場合にのみ、素晴らしい出場者が現れることもある。

その一例として、第26回大会で2位に入選したマリスト(Marist)中学校からのスピーカーが印象に残っている。題は“Our New School Uniform”。自分は新しく定められた制服が大好きで、誇りに思っているという気持を、ことば巧みに表現して、最後は“I hope you like it, too.”と一言して降壇した。この結びよう。少年のことばとしては、いささかしたたかに感じられ、よほど英語に馴れた人の手が入っているに違いないと感じた。あとで分かったことであるが、直接指導したのは長く海外で商社マンとして活躍しておられた父君であると、なるほどと合点がいったが、スピーカーはすっかり自分が制服になりきって、いかにも楽しそうに自己紹介(コマーシャルでいえば「売り込み」)をするその態度に、レセプションでの御前スピーチがすんだあと、私はつい“Thank you very much, Mr. Uniform!”と言つてねぎらった。この時、後方の席(外人・指導者たちが多く集まっていたらしい)から「わーっ」と声が湧いた。

この大会事務局では、10年、20年…と区切つ

てその間に度々出場者を大会に送り出した学校を表彰してその努力・協力をたたえているが、私は手許の資料をたよりに、範囲を決勝大会で1-3位に入賞者を出した学校名だけに絞って調べて見た。見落しがあるかも知れないが、これまでの50回の間に、1位入賞8回(内訳：第12, 27, 33, 34, 39, 41, 44, 45回)、2位入賞2回(内訳：第40, 42回)という九州学院中学校の名が目立った。第12回と第27回(これ以後は比較的連続している)の間には15年の空白がある。実は第12回大会(1960)で優勝した少年は、数年後、とくに新しい方法で英語教育に力を入れていることで知られた大学で、教授法というより英語そのものを身につけて卒業し、直ちに母校に帰って英語の教師となり、専心後輩の指導に当る。そして自分の1位受賞後15年目(即ち第27回大会)には教え子の一人を再び優勝に導くという快挙をなしとげ、更に同僚の協力者、自らの後継者を養いつつ、上に見るような瞠目すべき成果をあげて今日に至っているという。しかも、この1960年大会での記念すべきスピーチ“Let's Have Confidence”で本人の語るところによると、少年ははじめ英語が嫌いであったという。それにもかかわらず、off, cough, hiccupに見る綴りと発音の不統一に疑問をもつとともに興味を感じるようになる。やがてクラスでの暗誦の課題がきっかけで、担任指導の先生にその才能を認められ(激賞されたに違いない)，それが引いて稀に見る英語教育への献身のドラマへとつながったことを知るのである。一貫した学校の英語教育に対する熱意と、学校全体の協力態勢が背後の力として支えてくれたことを忘れてはならないが、これにはこの大会の存在が大きなはげみになっていたのも事実であろう。

実際の英語の訓練について Intensive Training(集中訓練)ということばを用いるが、初步段階においてスピーチの練習ほど効果的集中訓練は無いように思う。かりにこの大会決勝に出場しようとする場合、いよいよ最終稿となったテキストを、生徒は何回位繰返して指導を受けるであろうか。5分間の内容ならば暗誦するにはそれほど時間はかかるないであろう。がそのあとはあらゆる角度

から叩き直される。ふつうの中学生ならば、出場までに3桁に達しない練習の回数では覚束ないであろう。こうして鍛えられたことばの体験は、どれほど将来の英語運用——この頃よく言われるオーラル・コミュニケーションと呼んでもよい——の基礎として貴重であるか、測り知れぬものがある。

そこで願うことは、なるべく多くの生徒に出場をめざして練習する機会を提供することである。同時に、英語の先生方が一人でも多く経験のある先輩の先生に支えられながら、生徒といっしょになつて自分を訓練することである。

大会出場をめざす生徒を指導するのは、たしかに冒険である。冒険には勇気がいる。こちらが裸になって長所も短所もさらけ出す勇気がいる。出場者が入選するか否かは第二の問題である。そうして謙虚に誰からでも——出来れば信頼できるnative English speaker も加えて——助言を受けて、まず自分の向上を期することである。

決勝大会に進出するまでには、各地で行われる地方予選（主催はいろいろのようである）を経なければならない。これらをすべて含めると、大会への参加校は二千に達するという。まさに高校野球における甲子園大会出場に匹敵する。ただこちらは一校一人という点が違うが、それだけ、先生方の心掛け次第でどこの学校でも簡単に生徒を送り得る訳である。かりに予選で落ちたとしても、いやしくも出場を目指して真剣に練習したならば、その効果は只傍観していた時と比べて、同日の談ではない。

中学英語の甲子園とも云うべき高松宮杯（今後は高円宮杯）全日本中学校英語弁論大会は上述の如く50年の歴史をもつ。第1回決勝大会では“Against Hope We Believe in Hope”（パウロのはげましのことば〔ローマ書4.18〕）から、2位入賞（成蹊）という戦後、国民が絶望のどん底から立ち上がろうとする悲壮な叫びが聞かれたが、たびたびの“No More Hiroshima!”の訴えを経て、暖衣飽食の平和時代に入ってからは“Diet”（1994年）；“Mother’s Dance”（“Slow slow

quick quick slow”で始まる。ジェスチャーも加えたのであろうか。1997年）；“The Wooden Computer”（「そろばん」のこと。1997年）など、世相の変遷をしのぶ演題を見て、感慨無量である。

この大会の準備万端は、日本学生協会（諸大学からの学生委員が中心。委員は大学当局の推薦によることもある）の有能な委員たちの手で進められる。そのひとつに、別室で行われる審査委員会の評価、判定の補佐がある。その手順は多年にわたる経験にもとづき、実に合理的に不公平のないように配慮されており、全体のスピーチが終って約1時間の休憩時間中に、いつも滞りなく完了する。審査委員全員の納得した判定結果が出ると、傍でずっと様子をご覧になっておられた殿下にこれを報告し、充分ご了承を得てから再び会場に戻って待望の結果が発表される。

個々のスピーチについての評価は、人によってかなりの相違がある。従って審査委員は5-7人はほしい。その中にできれば英語を母国語とする外国人が2人位は入ってもらいたい。この大会ではだいたいこの希望は満たされていると思う。入賞者7位迄のうち、上位2、3人を除けば評価はかなりまちまちなのが実状である。結果を発表する時、選に漏れた生徒たちはどんな気持であろうかと、いつも気になり、必ず何かなくさめとはげましのことばを添えた。諸君はスタートしたばかりである。これからさきの長い人生においては、聖句にも“The last shall be first, and the first shall be last.”とあるように、努力次第で今日の順位はいか様にでも変るのであると。本稿のはじめの部分で、building a roadのスピーチで聞いた詩の文句を思い出すままに何気なく引いたが、あの句はあの演題とともに、ここでもう一度味わって見る価値があるのでなかろうか：

The way is long, the toil is hard.

資料：『THE TEEN-AGER’S DREAM 高松宮杯全日本中学校英語弁論大会記念年鑑』 1999年6月4日発行 発行所：日本学生協会基金

（しみず まもる／ELEC 理事長）

## 『ニュースクール英和辞典』

伊藤健三／廣瀬和清／伊部 哲 編  
B6変型判、1,533頁 本体2,600円 研究社

池内敏郎

当り前のことだが、英語が‘できる’ようになるには、英語が‘できる’先生から習ったほうがよい。辞書は絶対必要である。そして、徹底的に引いたほうがよい。年々辞書を引かない・引けない生徒が増えている。筆者の現任校では、1年次辞書指導をそれなりに行い、毎日の授業の中でも必ず何回かは一斉に辞書を引かせているが、実情は上に書いたとおりである。その原因はいろいろ考えられるが、辞書を引いてもあまりにもたくさんの例文が載っていて、意味をさがすのに時間がかかり、いやになってしまふことがあるかも知れない。

現在、辞書はそれぞれの特色を出すべく新機軸を盛込み、いわゆる“user-friendly”なものがいくつも出てきている。昨年の10月に出た「ニュースクール英和辞典」もその一つで、さらにいくつかの工夫がされていて、使用者にとって本当に使い易い辞書である。以下、いくつか特徴的な点について述べてみたい。

### (1) 収録語

学習英和辞典は必ずしも語彙が多ければ良いというものではないことは分かりきったことだが、ともすると自分の使っている辞書の影響を受け、ついで語彙が多いものを薦めがちである。この「ニュースクール」の総収録語数は5万2千でやや物足りなさを感じるかも知れないが、ここ10年間に盛んに使われるようになった語もかなり入っている。ただし、child abuse, bar code, computer virus等は入っていない。またSATを未だにScholastic Aptitude Testの略としているのは出版年を考えると合点がいかない。Scholastic Assessment Testの略というのが正しい。

### (2) 発音記号

カナ発音記号については賛否両論あろうが、こ

の表記で助けられる学習者もかなりいるのではないか。実際面の発音をどの程度とり入れるかについては見解が分かれようが、教員になって、poemが〔ポウム〕, behindが〔バハインドゥ〕と聞こえることがあることに気付いた。大学時代にsinceを〔スィンス〕と発音して叱られ,/n/をきちんと発音すれば〔スィンツ〕になると教わった。この/n/の後に/s/と/s/がくる場合のカナ発音は是非改訂の時に載せていただきたい。米音については次の発音が載っていないのが気になった。route [raut], diesel [di:sl]。ただし、coupon [kjú:pan] はちゃんと載っている。成句についてはもっと徹底的に表記してほしかった。大学時代にHe is by no means lazy.という文で、noではなくmeansに第一アクセントを置いて読んでしまい、注意された苦い経験がある。

### (3) 平易な記述

基本語および多義語に限って訳語と用例が完全に分離され、訳語のみ枠に囲み、用例はその枠外に示してある。用例はできるだけ日常的なものが挙げられ、語句の意味はよく使われる意味を最初の方に示してある。平易な説明といっても、carp, dial 999, IOU, salary, oak, wedding breakfast等に関する記述は優れている。oak=樺と教わり、その訳語に何ら疑問を抱かず、実は樺のことだと分かったのは随分後になってのことであった。responsibilityについては‘人としてあるべき自分自身が持っている個人責任’という記述が是非ほしかった。日英差という観点からはservice, picnic等の説明は分かり易いが、claimについては‘不満を述べるという意味では用いない’という記述が是非ほしかった。いわゆるカタカナ英語にも注意を喚起する記述がたくさんあるが、wake-up callやafter-sale serviceが載って

いないのは何故だろうか。また、shake hands (with～) や nod については、訳語と例文の他にやはりエチケットを含めての日英差についての詳しい説明がほしかった。諺もよく解説されているが、Still waters run deep. については、悪い意味で使われる場合もあることを記述してほしかった。

#### (4) 豊富な挿し絵

豊富な挿し絵がこの辞書の最大の特徴である。英語を学んでいたり教えていて、絵が辞書に載っていればすぐ分かるのにな、という思いをすることがよくあるが、1,800以上の絵や写真がこの辞書に載っている。本体が1,394頁だから1頁に約1.3絵や写真が載っている計算になる。freeze, to let, rebus, Robin は分かり易い。rebus, Robin の解説は特に優れている。She leaned out of the window. He was run over by a car. の絵はこの文の理解の助けとなる。He was hit by a car.との違いも一目瞭然である。ただし、I gave her a hug. (p. 488) と He gave her a hug. (p. 575) のダブリがやや気になった。pit-a-pat の例文 My heart went pit-a-pit. は pit-a-pat の誤植であろう。句動詞や have, take, give, make といった基本動詞を含む熟語表現にも挿し絵が付き、会話表現にもイメージカットを採用している。本当に引いていて楽しい辞書である。

#### (5) 簡潔にして要を得た語法解説

語法は詳しそうでも簡潔すぎてもいけないと思うが、どの辺で線を引くかは編集方針とも密接に結びついていて、なかなか厄介な問題である。最新の研究の成果を盛り込むのはよいが、踏み込み過ぎて妥当性を欠くのはやはり考え方であろう。その意味に於て、make it a rule to do～（今はあまり用いない）や little or no (little 1語より否定的な意味が強い) の解説はキラリと光る。except と except for, should と must, ought to do～, really, plenty 等の記述も分かり易くて良い。特に plenty の語法解説、1 「必要以上の～」という意味であって「非常にたくさんの～」という意味ではない、は優れた指摘である。本校のALTに話したら、extra plenty という表現も教えてくれた。ただし、以下に挙げる表現（解説）

は下線部の語のところに是非載せてほしかった。  
I entirely agree with your opinion./There are doctors and doctors./My legs are asleep./have a nervous breakdown/What a delicious dish! (ほめ言葉として使われることが多く、普通は疑問文、否定文に用いない)/have diarrhea I've got to go. (トイレに行きたい場合にも使える)/Two hot dogs to go, please./Where can I wash my hands? (文字どおりの意味に解釈される場合もある)/Hang in there!/blow a horn/I'm so hungry I could eat a horse. (eat like a horse よりもっと普通に使われる)/What's the matter with you? (どうかしたんじやないか／どうかしたんですか)/Only in the evening can the birds be seen./We suggested we should wait. (We suggested we waited はイギリス英語)/I play a little tennis.=I play tennis a little./Let's split the bill./He is not on speaking terms with her. (普通、否定文で用いる)。また、生徒はつい次のような非文を書きがちなので、この方面的注意書きもほしかった。\*We will meet at downtown at six./\*I was grown up in Takada./\*I'm very glad to hear your success./\*He mentioned about his theory in his book./\*We have to work more two hours./\*I didn't notice that he agreed with me./\*I like to put on a kimono on New Year's Day./\*Are you all right next Sunday?/\*If you are convenient, will you come and see me next Saturday?/\*He gave me a telephone this morning./\*He is not strong at drinking./\*I have a headache a little./\*My family are four./\*They have difficulty to get jobs./\*I am very busy to prepare for the exam./\*She complained me that I drank too much./\*I suggested him to write a book./\*She graduated high school last year./\*I was boring at the speech./\*I belong to Keio University./\*I have many homeworks to do./\*I like to climb a mountain. 紙面が尽きたのでこの辺でペンを置くが、ともあれ、この使い易い辞書が誕生したことを心から歓迎したい。

(いけうち としろう／新潟県立高田高等学校)

## 『新しい英語教育への指針——中級学習者レベル〈指導要領〉』

J. A. ヴァン・エック/J. L. M. トリム著 米山朝二/松沢伸二訳  
B5判、200頁 本体2,600円 大修館書店

馬場哲生

### 1. 著作の概要

『新しい英語教育への指針——中級学習者レベル〈指導要領〉』(以下、『指針』と略す)は、J. A. van Ek and J. L. M. Trimによる*Threshold Level 1990*を、米山朝二、松沢伸二両氏が翻訳したものである。『指針』は、「日常的な外国語コミュニケーションを自分一人で遂行できる広義の中級レベルに達したヨーロッパの外国語学習者が、当該言語圏の国を訪問したり滞在したりする際に、またその外国語を用いる訪問者と自国で接触する場面で、外国語を用いて最低限何ができるようになる必要があるか、その内容を外国語としての英語について説明したもの」(「訳者はしがき」より)であり、副題にあるようにヨーロッパ版の学習〈指導要領〉とも言える内容を持ち、シラバスデザインや教材作成の際に広く利用されているものである。

### 2. 「指針」の意義と有用性

『指針』の第一の特徴は、英語教育におけるwhatを明確に示している点にある。

日本では、英語教師の日常的な関心は、専らhowすなわち「どう教えるか」に終始している感がある。文法項目をどう教えるか、どのような言語活動を取り入れるか、教科書や教具をどう使うか、といったことである。それに対して、whatすなわち「何を教えるか」については、相対的に関心が希薄であるようだ。指導項目の選定と配列は、学習指導要領準拠の検定教科書によって決められてしまっているため、教師の工夫の余地は、与えられた材料を「どう教えるか」という部分にしか残されていないという事情によるものだろう。

指導技術のレパートリーを広げ、学習者に応じた工夫をすることは、教育において極めて重要で

あることに異論はない。料理に例えれば、客の好みに合った味付けや火加減や盛り付けである。しかし、それ以上に重要なことは、教育におけるwhatであるはずだ。料理で言えば、素材の選定である。適切な素材を集めなければ、どんなに調理法を工夫しても、栄養バランスの良い料理は作れない。

『指針』が、学習指導要領や検定教科書の作成にあたる人々に有用な資料であるのはもちろんであるが、生徒・学生と接して直接指導にあたる英語教師にも是非活用してほしいものである。日本の学習指導要領の枠組を基本としながらも、『指針』に書かれた要素や視点を補って指導に生かすことは可能だからである。

『指針』の第二の特徴は、その汎用性・柔軟性・拡張性にある。邦題に「中級学習者レベル」とあるのはいささかミスリーディングであり、初心者から中級レベルまで、幅広い熟達度に対応できる内容となっている点で利用価値が大きい。『指針』には、中級レベルになるために必要な項目が記載されていると考えればよいだろう。完全な初心者の場合、『指針』の目標に達するまでに自習時間も含めて平均約375時間の学習時間が想定されている。これは日本の中学校や高等学校の教育課程に組み込むことが充分可能な分量だ。

『指針』の第三の特徴は、具体的かつ網羅的であることだ。指導項目のリストに相当のページ数が割かれているので、わくわくして読み進むというわけにはいかないが、この一覧性・網羅性こそが、教科書・教材の作成や、年間指導計画に組み込むべき指導項目の選定の際に、一種のレファレンスブックとして頼りになるものだと言える。しかも、長大にならずにコンパクトにまとまっているので使いやすい。

表現が機能別に整理された第5章のリストを見てみよう。第一に、リストされている機能自体がよく練られていて面白い。特に、「不同意を表明する」「陳述を否定する」「不満を表明する」「興味のなさを表明する」「驚いていないことを表明する」「ためらう」といった否定的意味の表現は、教室では手薄になりがちではないか。第二に、各項目の中の用例が実用的だ。例として、3.12「申し出や招待を断る」の用例を示す。

No, thank you.

(I'm sorry but) I can't + 原形不定詞  
It's very good of you + but-節  
Unfortunately I can't + 原形不定詞  
I'm afraid I can't + 原形不定詞

同じく第5章の6.「コミュニケーションの修復」には、コミュニケーション方略がうまく組み込まれている。例えば、6.10「助けを求める」では以下の表現が挙げられている。

What is the English for + 母語の語?  
What is + 母語の語 + in English?  
How do you say + 母語の語 + in English?  
... What do you call it?  
... you know ...  
(例: It's a ... you know ...)  
... er ...  
(例: I found a ... er ... er ...)

『指針』の第四の特徴は、多角的な視点から学習項目の選定がなされていることだ。文法シラバスにおいては機能・概念への配慮が足りず、機能・概念シラバスにおいては段階的な文法指導への配慮が足りないことが指摘されるが、『指針』においては、機能・概念を基軸としながら、音韻・文法・語彙・4技能・社会文化的能力・コミュニケーション方略の検討も充分に行われているため、統合的なマルチ・シラバスによる授業・教材編成に充分対応できるものとなっている。特に第11章の社会文化的能力の目標一覧はなかなかインフォーマティブだ。

『指針』の第五の特徴は、学習目標設定の理念が入念な洞察に基づいた穏当なものであることだ。

特に、付録Aにおける発音とイントネーション習得の目標設定においては、理性と見識に裏打ちされた記述スタンスが採られており、英語教育関係者の指針として有用である。

### 3. 「指針」に続くべき仕事

『指針』は、「それ自体はシラバスではなく、目標の一覧表である」(序文)と書かれているように、具体的なシラバス編成は『指針』使用者に任せられている。すなわち、『指針』は指導項目選定の出発点であって、到達点ではない。利用者は、指導現場の実情に合わせて項目の段階づけを行う必要がある。授業計画の中で項目を配列していく際には、大きく3つの視点が必要だろう。第一が現実生活の中での需要分析である。第二が学習者の発達段階に応じた項目選定である。これらの点では、『指針』で用いられているRマーク(主として理解のためだけに必要な表現を表す)が参考になる。第三が母語の干渉への配慮である。こうした努力によって、『指針』は教室に適切に反映されいくだろう。

### 4. 翻訳について

『指針』は、随所に原著の表現を挿入して正確な理解を促している点、巻末に英日用語対照表を付している点など、この本の読者として想定される英語教育関係者に対する配慮の行き届いた翻訳になっている。訳文も総体的に読みやすい。ただ、正確さを旨としたためか、訳文やタイトルの一部に直訳調が散見される。例えば、序章冒頭の文「世界中の何千万人という人々にとって、英語は出生や育ちによって彼らに与えられた空間のドアを開くかもしれない鍵となっている。」は、原著の英語が透けて見える訳文であるし、第4章のタイトル「目標:明細書の構成要素」は一読して内容をつかみにくく、原著に忠実な翻訳スタンスには信頼感が持てるが、訳出にもう少し工夫が欲しかった部分が若干あるのは事実だ。しかしながら、それは全体の価値を低めるものではなく、この訳書の出版によって、『指針』が日本の英語教育界で広く認知され利用される機会が提供されたことを喜ばしく思う。全ての英語教育関係者に推薦する本である。

(ばば てつお／東京学芸大学)

### 『英語の未来』 David Graddol著／山岸勝榮訳

B5判、180頁 本体2,500円 研究社出版

### 『地球語としての英語』 David Crystal著／國弘正雄訳

四六判、232頁 本体2,500円 みすず書房

阿部珠理

英語がその母国であるイギリスの最大の「輸出商品」の一つであることは、よく知られた事実である。二人のイギリスの応用言語学者が、その貴重な輸出商品の将来に思いを馳せたとしても、それはごく自然なことであるにちがいない。双方ともその思いを起点にしながら、英語使用の過去、現在、未来を分析するという、著作の基本的枠組みは同様であるが、表現のモードが大いに異なっているのは両者の母語に対するスタンスの違いの反映であろう。

グラッドルの『英語の未来』にはチャールズ皇太子が前書きを寄せているように、ブリティッシュ・カウンシル主導の「英語2000プロジェクト」の委託研究が基になっている。原題 *The Future of English?* の疑問符に示されているよう、その答えは、最終的には個々の読者に委ねられているのだが、読者が納得ゆく結論に至れるよう、より包括的かつ客観的データおよびそれらデータを基に展開する様々な論点を読者に提供することが、本書の狙いである。

著者の力点の一つは、英語の地位、使用者の現在と未来をいかに動態的に把握するかにあるが、そのために主に2つの予測モデルを使う。一つはオーストラリアの経済学者ガス・フックが世界経済の長期予測を行うため考案したフック・モデルであり、今一つは、The English Co., Ltd. の開発したイングコ・モデルで、人口統計、人間開発、経済データをもとに、世界の言語の相対的地位を検討し、世界の言語の使用者を予測する。

これらモデルが示すものは、明らかに英語の「世界化」である。第1言語としての英語の使用者が4億に迫り、中国語に次いで英語が現在世界第2位の主要言語であることは、人口比からの自

然の帰結であるが、第2言語、公用語あるいは外国語としての英語の話者を含めれば、世界の約5人に1人が、なんらかの状況で英語を話していることが明らかになる。

英語の国際化と地位は、日の没するまでの大英帝国の過去の遺産、20世紀のアメリカの政治的、経済的、軍事的優位と密接な関係にあることは言うまでもないが、グラッドルはさらに、経済のグローバル化、メディアを含むテクノロジーのポーターレス化、文化の流動性などの観点から、それらの検証、予測を試みる。

たとえば経済のグローバル化の観点からは、イングコ・モデルの貿易上の言語総生産指数の概念を導入し、2国間のような単純な貿易形態から、ある国から輸出された商品は次の国で磨きをかけられ付加価値がつき、第3の国に売られ、そこで包装しなおされ再販売されるといった複雑な過程をたどる多国間貿易へ移行する際、国際共通語への依存がますます高まると指摘する。アメリカ、EU、日本の3大貿易圏が世界の富の55%を占める現在においては、国際共通語はひつきょう英語と言うことになる。ただし、フック・モデルを使えば、アジアが世界の富の60%を占めるようになる2050年には、国際共通語としての英語の地位は決して安泰とはいえないかもしれない。

さらに、ブラジル、アルゼンチン、パラグアイ、ウルグアイが形成する共同市場、メルコスルに先駆的に見られるような地域分割化の動きは、今後、グローバルではなく、むしろローカルな共通語の伸張を促すであろうことも示唆される。

テクノロジーの分野では、情報の時代が19世紀に始まり、情報伝達の最先端技術の多くがアメリカに由来することから、英語の優位は変わらず、

加えてインターネットの誕生を契機とした情報のボーダーレス化は、そのツールとしての英語をますますグローバル化しつつある。通信共通語となりつつある英語が、富と情報を入手出来る人と、そうでない人を区別する選別のメカニズムとして機能し、差別と階層化に拍車をかけることを危惧しながらも、著者はそれがむしろ、「画一性や均質性をもたらすというよりは、地球規模の影響力が地域の伝統や価値や社会状況と交わる結果、文化・言語・政治組織の新たな混合形態を生み出す」肯定的価値を評価しようとする。

総じて本書は、英語が向かうグローバルな共通語としてのベクトルと、地域性のみに限定されるのではない——たとえばインターネットがつくる談話社会なども含めて——ローカルな共通語の台頭という将来へのベクトルを示す。言語としての英語自体は世界共通語化がすすめば、地域特有の形態を持つことで多様性を強め、言語の権威の中心は、英語を母語とする人々からそうでない話者へシフトし、英語がそれを話す人々の紐帶の証には、今後ならないと著者は予測している。

今後世界の軍事、政治、経済面でいかなる地殻変動が起きようと、英語の持つ文化資源と知的財産の蓄積にとって変われる言語は出ないだろうという認識は、次にあげるクリスタルの著作と共通しているが、本書はあくまで、客観データから将来の英語地位、有り様、使用者像をいく通りも推論するもので、決して英語拡張論者の主義、主張を正当化するものではない。そうであるだけに、英語の相対化の意味を考え、なぜ英語なのかをくり返し問う真摯な教育者に、多くの有用な判断材料を提供してくれるだろう。

『地球語としての英語』の序章で著者クリスタルは、応用言語学者として自ら奉ずる、二つの原則をあげる。一つは多言語主義の基本的価値を信じることであり、いま一つは共通言語のもつ基本的価値を信じることである。著者はこの2原則をあくまで相互補完的なものと捉えるが、力点は2点目にあり、その共通言語とは、本書のタイトルが示すとおり、当然英語である。本書は、英語がいかに世界言語たるに相応しい条件を備えているか、また英語は果たしてその地位を保ち続けるこ

とが出来るか、という問い合わせで展開する。

1章では著者は地球言語の必要性を訴える。なぜなら「こんなにも数多くの国がお互いに話し合う必要に迫られた時代は1度としてなかった」からであり、共通言語は国際的な相互理解を助長するという著者の言語におく信頼と期待が明らかにされる。

2、3、4章を通して「地球語が英語であろうことは、すべての徵候の指示示す通りである」ことが例示される。2章では英語の地理的広がりを俯瞰しながら、英語がなぜかくも広範に話されるようになったかの歴史的背景が叙述される。3章では19世紀の社会史における重要な諸要素、就中19世紀までの大英帝国の政治的拡張とテクノロジーの先進性が保証した知的財産を振り返り、それらの動きが1つにまとまっていかに英語を圧倒的優位にたたせたかが述べられる。4章では英語が世界言語になるにあたり、20世紀にあってはどのような文化的表現をとったかを、新聞、放送、映画、教育、インターネット通信の分野にさぐる。

ここまで見てくれれば世界言語たる英語の地位は揺るぎないのであろうが、評者としては、「18世紀末にかけて、イギリスによる世界探検の努力の継続は南半球における英語の地歩を確立した」(p.52)「今日の英語のもつ格調高さが説明され」「英語がくり返し適材適所にあったことが証明される。」(p.96)という表現や、「すべての論点につき、英語ほどの簡潔さと明快さをもって語りうることは、英語以外にあるとは思えない」(p.89)といった引用に散見される、無邪気と言わざるを得ない歴史観、感情移入が気にかかるないでもない。最終章で明らかなように、それなりの民族アイデンティティを持つ New Englishes の成長と、そこから醸成されるであろう World Spoken Standard Englishへの著者の期待、ビル・エマソン法案などにあらわれるアメリカにおける英語公用語化運動への危惧など、著者が相対的視点を失ってはいないだけに、言語のエスノセントリズムともとられかねない言辞を残念に思うのだ。

(あべ じゅり／立教大学)

## 新刊案内

「日本人はなぜ英語ができないか」 鈴木孝夫著、  
新書判、222頁、本体660円 岩波書店

受信型から発信型をめざす英語教育へ、ネイティブの英語から国際英語への転換、「武器としての言語」を一貫して主張している著者の最新の英語教育論。外国語教育の目的、なぜ英語を学ぶか、どういう姿勢で学ぶべきか、など英語教育の根本的な問題を世界的・歴史的視点から構造的に検討。「すべての日本人は英語ができなくてはならない」という妄想を、まず捨てなければならない」「『国際理解』はもちろんのこと、英米の文化や文学といったものすべてを、英語のクラスから追い出すこと」など、一般的な常識、英語必修化（新学習指導要領）や「ミルクより母乳」（本誌7頁参照）という考え方と対極的な主張を明快に展開。

「英語授業の大技・小技」 静 哲人著、A5判、  
173頁、本体2,000円 研究社出版

生徒の英語力を確実に向上させるための授業とテストのテクニック集。中学、高校、高専での実践に基づく指導手順・生徒の反応・成果を具体的に紹介し、わかりやすく、利用しやすい。指導技法を創り出した試行錯誤の過程がうかがわれ、先生との信頼関係を示す「生徒の声」も多数紹介され、教師のあり方、教育への情熱をどう具体化するかなど「教育書」としての示唆も多い。

「英語となかよくなれる本」 高橋茅香子著、四六判、182頁、本体1,800円 晶文社

雑誌やミステリーの楽しみ方、趣味と実用のビデオ案内、センスの良い手紙を書くヒントなど、英語の楽しみ方が具体的に示され、英語の世界を広げようとする教師にすすめられる。

『英語辞書の変遷——英・米・日本を併せて見て』 小島義郎著、A5判、625頁、本体8,000円 研究社

英語辞書の誕生から正字法の問題、ジョンソン、ファウラー兄弟、そしてホーンビー、斎藤秀三郎、河村重治郎などの生涯、ウェブスターを米語辞書の代名詞にした宣伝戦略など、英語関係者にとって興味の尽きない話題を辞書を基軸に語り、英語

発達・受容・展開史ともなっている。

『大学生の英語学習ハンドブック』 研究社出版編集部編、四六判、389頁、本体2,600円 研究社出版

高校修了後の英語学習について、4技能の習得から、辞書の使い方と案内、参考書、視聴覚教材、さらに英語資格テスト、留学案内、大学院進学ガイド、論文の書き方、専門的研究の方法、就職・職業案内までを網羅した英語関係者必携のハンドブック。

『英語使いの英語用法百科事典』 G. Howard著／田中駿平・中山理訳、A5判、523頁、本体3,900円 マクミラン ……

英語の単語と日本語訳を覚え、訳語の意図で英語を使うと通じないケースは少なくない。類義語で言葉の価値がプラスとマイナスになるもの（例：childlike/childish）も「発信」の際に注意が必要になる。辞書ではわかりにくく言葉のニュアンスを例文を示して解説し、英語を適切に使うための活用辞典として、英語の語感を養うための参考書としても有効。

### English Teaching FORUM

ELECではアメリカ大使館の委嘱を受け、English Teaching FORUMを頒布しています。英語は世界の共通語、世界各地の英語教育の研究と実践、教室現場からのレポートが収められています。年4回刊行、年間購読料2,000円（消費税、送料込）。購読申込・問合せはELECまでお願いします。電話：03-3219-5221

英語展望 (ELEC Bulletin)

第106号

定価650円(本体619円) (送料240円)

1999年8月1日発行

編集代表 小池生夫

発行人 清水謙

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