

NO. 108  
SUMMER  
2001

# 英語展望

*ELEC BULLETIN*

## [特集] 日本人に必要な英語力

英語対談：

English as a Global Language and English Education in Japan

Kathryn Tolbert / Shigeru Matsumoto

地方と世界が直結する時代に応える公務員の英語力 久保田治郎

Approaches to Advanced Japanese Language Training

Kenneth D. Butler

対談：コミュニケーションのための英語教育とは

鳥飼玖美子／木村松雄

「基礎英語力」の充実が可能性を切り開く

原田昌明

英語教師バッシングに応える

藤井昌子

Japan's Educational Perestroika

Robert Juppe

対談：英語第二公用語政策のシナリオ

船橋洋一／田中慎也

ELEC 英語教育政策提言

金谷 憲

英語教育の情報と資料 (46)

動詞の語彙意味論と英語教育

大塚達雄

2000年度 ELEC 賞受賞論文

An analysis of spoken tests for junior high school students using IRT and G-theory

秋山朝康

## 特集 日本人に必要な英語力

ELEC 英語教育政策提言 .....	金谷 憲	2
対談：英語第二公用語政策のシナリオ .....	船橋洋一／田中慎也	6
対談：English as a Global Language and English Education in Japan .....	Kathryn Tolbert / Shigeru Matsumoto	11
地方と世界が直結する時代に応える公務員の英語力 .....	久保田治郎	16
Approaches to Advanced Japanese Language Training ...	Kenneth D. Butler	20
対談：コミュニケーションのための英語教育とは.....	鳥飼玖美子／木村松雄	24
「基礎英語力」の充実が可能性を切り開く .....	原田昌明	28
英語教師バッシングに応える .....	藤井昌子	32
Japan's Educational Perestroika.....	Robert Juppe	36

### 英語教育の情報と資料 (46)

動詞の語彙意味論と英語教育 .....	大塚達雄	44
<i>English Teaching FORUM</i> を読む		
English Teaching Forum 誌の多面的な活用法 .....	高島英幸	50
ELEC 賞と私		
出会いと第2言語習得と .....	白畑知彦	53
2000年度 ELEC 賞受賞論文		
An analysis of spoken tests for junior high school students using IRT and G-theory .....	秋山朝康	56

新刊書評：Oxford Advanced Learner's Dictionary .....	山本良一	64
「人称詞と敬語」.....	アントニオ・ティノコ	66
「自然科学としての言語学」.....	石居康男	68

新刊案内 .....		70
------------	--	----

ELEC の主な活動 .....		72
------------------	--	----

## ELEC 英語教育政策提言

### ——実現可能な英語教育改革を目指して

金谷 憲

#### はじめに

英語が国際的に広く使われる言語で、それを身につけることは国際社会で必要であることに疑問を差し挟む人はまずいまい。

英語はビジネスに広く使われていることももちろんだが、インターネットを初めとする情報の世界での共通語の主なものに英語がなっていることが重要である。更に、英語が学術研究の世界の共通語になっていることも大切である。特に先端的な科学技術の研究の世界では英語で研究発表しなければ研究自体が存在しないと同一ことになる。

こうした状況にあって ELEC では、Cross-roads Project というプロジェクトを立ち上げ、教育界のみにとどまらず英語教育に関係する幅広い層の意見交換を可能にする場を提供することを目指すことにした。

その第 1 弾として、2000 年 4 月、日本の英語教育問題を整理し、実現可能な英語教育政策を提言する試みがなされた。プロジェクト・チームは国際ビジネスで活躍しているビジネスマン、国際交流に長年携わってきた人、それに英語教育の専門家等 7 人から構成されていて、私が座長として議論のとりまとめを担当した。（詳細については ELEC ホームページ <http://www.elec.or.jp> 参照。）

本稿は、このプロジェクトの政策提言を紹介するとともに、この提案の背景にある考え方を解説しようとするものである。

#### 日本人にとって英語は外国語

日本の英語教育を考える上で確認しておかなければならない点は、英語は日本人にとって外国語であって、第 2 言語ではないということである。

念のため確認すれば、第 2 言語とは、ある社会で日常的に使われている第 2 番目の言語である。これに対して、外国語というのは、その社会では日常的には使われていない、他の国や地域で使われている言語のことである。

第 2 言語ではないのだから、国内にいる限り、日本人が英語を使えるようになる必要は特にない。しかし、英語は国際的に重要な言語であって、日本人が国際社会で生きてゆくためにこの言語を使えるようになるかどうかは死活問題である。

国内にニーズがほとんどないが、一歩国際社会に出た瞬間に強烈なニーズがある。このギャップが日本における英語教育を困難にしている第 1 番の要素である。

#### 英語を第 2 言語に？

英語が第 2 言語ではないということが、問題の根本であれば、日本の英語教育問題を解決する一番直接的な方法は、英語を第 2 言語にしてしまうことである。第 2 公用語論はこの意味で極めて合理的と言える。

しかし、一国で使われるべき言語を人為的に変更したり、追加したりするには国民の圧倒的なコンセンサスか、それがなければ圧倒的な強制力が必要になる。

現在の日本の状況を考えると、英語を第 2 言語

にすることにコンセンサスを得るのは憲法改訂より難しい。改憲論議も長らく続いているがなかなか実行までには至っていない。憲法が国民の生活や国の行方を決める基本法だからである。憲法にしてこの難しさである。ましてや、国で通用する言語の話となればなお難しい。国民の毎日の生活に確実に直接的影響を及ぼすからである。

強制力の方はどうかというと、日本が民主主義国家であり続けるかぎり、国民のコンセンサスが得られないことに対して、強制力を考えることは不可能である。

というわけで、英語を第2公用語にするという直接的解決策は、現実上、実現はほぼ不可能と言わざるを得ない。

## ニーズの特性

英語を第2言語にするという直接的解決方法が難しいなら、従来通り、英語を外国語として教育して効果を上げて行く道を探って行くしかないことになる。そこで、日本人にとっての英語ニーズの特性をまず押さえておきたい。

日本人にとっての英語は、ビジネスや科学研究の道具という位置づけになる。日常の用が足せるだけのいわゆる survival level の英語より遙かに高い英語力が必要とされる。

もう一つの要素としては、英語と日本語が言語的に、あまり近い関係にないということである。そして、このことが日本における英語教育の成果が十分上がらないことの原因になっている。滋賀県立大の大谷泰照教授（『日本経済新聞』1999年9月12日）は、TOEFL の国際ランキングには「学習者の母語と英語との間の言語的距離と、さらには欧米による植民地経験の有無」が鮮明に反映していて、英語と言語的に近いゲルマン語系の国々が一貫して高得点をマークしていて、言語的に遠ざかるにつれて得点が低くなっているとしている。

以上のことを総合すると、日本人で英語を大いに必要とする人は、言語的ハンディを乗り越えて survival level よりずっと高い水準の英語力を身につけなければならない。日本の英語教育はこれ

を支援しなければならない。これにはよほどのリソース（時間、費用、手間）の集中が必要となることを覚悟すべきである。

## リソースを集中する

よく、「何年も英語を教えているのに効果が上がっていない」と言われる。「過剰なほどの投資に対して効果が上がらない」という批判である。しかし、本当に英語教育に十分な手間暇をかけているだろうか。

公立中学高校で6年教えているのは事実であるが、1000時間内外の英語授業を6年間にやらせて行っているのが実情である。年平均170時間弱である。子供たちの生活時間の3%にも満たない。このくらいの時間で外国語が使えるようになると考えるのは楽天的に過ぎる。このように時間の面だけから言っても日本の英語教育は目標の高さにあったコストを払っていないと言わざるを得ない。

時間問題を解決する最も単純な方法は授業時間を増やすことである。ところが、この単純な解決方法が採用されない。諸々の教科や活動とのバランスの中に英語が位置づけられるからである。その上、週5日制が完全実施され、学校教育で使える時間数が減る傾向にある。

こうなってくると、英語の授業時間を増やすことは極めて難しい。そこで ELEC の政策提言では、現在リソースを薄くのぼして行っている教育を集中して効果を上げることを提案している。

ただし、英語の授業時間を増やすという選択肢は捨てるべきではないと私は思う。将来的には学校のカリキュラムを整理して、もっと焦点化したカリキュラムにすべきだと思うからである。

## 裾野を広げる vs. 頂点を高める

社会に出て英語を必要とする人が survival level 以上の英語力を必要とするとして、これを国民全員の目標とするのは非現実的である。裾野を広げるということと頂上の高さを高めるという作業とを混同しないことが大切である。

人生の早い段階では誰が将来英語を多用するこ



とになるかはわからない。必要が生じたときに初歩から学び始めるのでは、必要とされるレベルがかなり高いだけに間に合わない。したがって、国民一般が英語の基礎力をつけておく必要がある。その上で必要が生じそうな人にはより高いレベルへ到達しうような教育機会が与えられるようにするのが望ましい。

## ニーズを呼び込む

ニーズを先取りして人工的に作り出すという努力も払われて然るべきである。社会人になるまでニーズが希薄な状態でただ待っているべきではないからである。人工的ニーズの究極の形は前にも述べた英語の第2公用語化である。が、これは不可能に近いことは既に述べた。もう少し、小規模な人工ニーズを作り出すべきである。

既に、ALT（外国語指導助手）の導入、ホームステイ・プログラムなどの人工ニーズ創出への努力が行われているが、人工的ニーズの導入時期には注意すべきである。人工的なニーズはあくまで人工的なので、あまり必要性が意識されていない段階に人工的にニーズを導入してもあまり効果的ではないということも頭に入れておかなければならない。将来的に英語が必要とされるという見込みが強くなってきた時期にそうした生徒に集中してニーズを人工的に作る方向で工夫をする必要がある。

## ELEC 政策提言

以上のような考え方を背景に ELEC プロジェクト・チームは15時間に及ぶ徹底討論の末、以下に示す政策提案をとりまとめた。

この提言では、望ましいと考えられる方策をただ総花的に列挙することをせず、先に挙げたニーズの特性を踏まえて、実行可能性の観点から優先順位をつけ、そのうち最優先事項に絞って提言を行った。

### I. 英語教育の目標についての提言

裾野を広げること、頂上を高くすることとの混

同を避けるために政策提言ではまず、目標の対象を2つにわけて整理した。

裾野を広げること、頂上を高くすることを混同すると、国民一般に過重な教育目標を設定することになる。その結果、簡単な英語でも定着しないという結果を招く。これを避けなければ適切な英語教育は行われない。現状では、高校でもアルファベットの読み書きが出来ない生徒がおり、大学生の多くにとって、耳から聞いてわかる英語は中2の半ばぐらいまでである。これは中学レベルの基礎力未定着を無視して高校、大学と英語教育の内容を難しくしていく現在の英語教育カリキュラムが必然的に生み出している歪みであろう。

#### 英語教育の目標についての提言

- ① 国民一般のレベルでは最低限、高校卒業時点までに現行の中学3年間で習う範囲の英語（英検3級程度）の定着を目指す。
- ② 仕事上英語を必要とする人びとには上記の基礎力を踏まえて、より高度な運用力を身につけるような教育を実現する。  
（「高度な英語運用力」とは例えば、英検1級、TOEIC900点、TOEFL600点以上の英語力）

こうした2つのレベルの混同を避け、現実的な目標を立て、目標達成率を上げるような方策がとられなければならない。

ただし、上記の2つのレベルに分けて考えるのは、問題点を整理するためであって、国民を一般国民とエリートに分けて異なる教育を最初から与えようとするものではない。まず一般のレベルでの基礎力の定着を図った上でそれ以上の英語力育成をめざそうという考え方である。

もう一点確認しておかなければならない。高校卒業までに中学で習う範囲の英語の定着を図るということは、中学卒業時点で中学英語の定着が不可能であることを意味するものではない。この提案は中学校英語教育の責任を軽くして、高校により多くの期待をかけようというものではない。重要なのは、「定着を図る」ということである。「英語を習った」というだけではなく使いこなせるま

でにするためには、中学校レベルの英語学習といえども、かなりの時間と努力を要する。したがって、中高が全力を上げてこのレベルの英語力定着を目指すということがこの目的設定の趣旨である。

## II. 目標達成のための提言

こうした2つのレベルに分けて目標を整理した上で、目標達成のための最優先方策を以下のように提言する。

Iの①はリソース集中のアイディアである。6年間に授業を薄く延ばして行うよりはある学年に集中して授業を配当して行おうというものである。特に中学校で集中して授業を行うことで英語の基礎を定着させることを目指そうということである。

### 目標達成のための提言

#### I. 学校教育（大学を含む）についての最優先方策

##### ① 国民一般レベル

中学校段階で特定学年に授業を集中して基礎定着の効率を上げる。

##### ② 英語の高度な運用力を目指すレベル

国際的に活躍しうる人材を育成することを目標とする大学、学部、学科、専攻分野では必修科目の一定割合を英語で行うことを義務づける（あるいは奨励する）。

#### II. 学校外で行うべき最優先方策

国家公務員1種の全員、地方公務員上級の10%程度に入省（入庁）時から10年以内に一定の高度な英語力（例えば、英検一級、TOEIC900点、TOEFL600点以上）に達することを義務づける。

Iの②とIIとはニーズを呼び込むための提言である。社会人になって急に出来るニーズを先取りする。しかし、先取りは必要性が見えてきた時期に必要な見えてきた人に対して行うのが効果的である。

大学生ともなれば、専攻によって英語がどのくらい将来的に必要なかわかって来るはずである。そのために専攻によって必要性が高いと考えられるところで必修科目の一部を英語で行うわけ

である。講義も、質疑応答も、ディスカッションもレポートもすべて英語である。必修科目であるから避けて通るわけには行かない。

この措置により、高校英語教育を変えることが出来る。必修科目を英語で行う学部などに応募する高校生には、高校側はこうした生徒が大学を卒業できるだけの英語の下地を作らなければならないからである。

また、この提言は、日本の高等教育の国際化にも通じて行く。海外からの教授陣を多く迎えることも出来るようになるし、留学生にとっても大学の門戸は今より広く開放されることになる。

IIの公務員についての提言もニーズに関するものである。国家公務員、地方公務員のリーダーには将来国際化がなお一層進んでゆくことを考えても、英語力が必要である。この意味で、こうした義務づけを行うことは自然なことである。

しかも、公務員のリーダー格になる人々は高校や大学などでも学力の高い層である。こうした学生に高いレベルの英語力を義務づければ、彼らが大学受験レベルの英語力より高い英語力を求めることになり、これも大学、高校の英語教育の変革に役立つ。

なお、公務員についてのみで、プライベート・セクターについての提言がないのは、こちらには市場原理が働いて、必要性が生まれれば当然、然るべき対策が講じられると考えたからである。

## まとめ

以上、ELEC 英語教育政策提言の要約と提言の背景となる考え方を紹介した。

日本の英語教育論議は盛んだが、ともすると希望的観測や英語教育界のトレンドに左右される傾向がある。物理的制約や英語が日本人にとっての外国語であること、日英語間の言語的距離などを乾いた目で直視した論議がまだ十分に出来ていないように思う。今回の提言が、日本の英語教育の根本的な問題点を直線的に見据えつつ、実現可能な英語教育政策を策定への議論の発端となることを願ってやまない。

（かなたに けん／東京学芸大学）

## 英語第二公用語政策のシナリオ

### ——多言語空間の現実と言語サービス

船橋洋一(朝日新聞社)

田中慎也(桜美林大学)

#### 言語と社会への視点

田中 英語第二公用語論というと「英語」からの議論に集中する傾向がありますが、「公用語」の方から考える際に押さえておくべきポイントがいくつかあると思います。一つは、日本語を第一公用語にするということになると、その本当の意味は何なのか。たとえば、数は多くはないですけど、日本に住み、日本語を母語としながら日本人でない人が増えてきている。それで、一橋大学のイ・ヨンスクさんなどは「国語」対「日本語」という構図では解決できない問題があるとおっしゃっている。また、公用語というのは様々な法的整備が必要になる。実施前の問題点の整理、実施するためにどんな条件を整えるべきか、実施にともなって予測される問題への対応も考えておく必要がある。公用語をめぐる議論を深めるとなると、これまであいまいにして避けてきた問題、つまり言語政策の問題に取り組まないわけにはいかなくなる。その意味でも言語政策研究にたずさわってきた一人として注目しています。

日本は単一言語社会だという固定観念が支配的で、言語政策など関係ない考える人が多いと思います。当然のことですが大きく取り上げられなかっただけで日本にも言語政策の問題はたくさんありました。本誌前号(No. 107「公用語論の常識」)で簡単に触れたように、小笠原諸島は1968年にアメリカから日本に返還されましたが、その際、島民の要望は教育を日本語と英語の両方でやってほしいということでした。それまではラドフォード・スクール(8年制)という島の学校で、英語による教育が行われていた。高校に行きたい

子供はグアム島のハイ・スクールに進学し、大学はアメリカ本土の大学というコースになっていた。それが返還後に東京都管轄となり、1年間夜間の日本語学級をやった位で文部省検定教科書を使う教育に切り替えたんですね。返還10周年のときに事例調査をしたのですが、その調査対象となった男の子の一人は返還後に新設された小笠原高校の3年に編入させられた。ハイ・スクールでは上から3番目の成績でアメリカの大学に進学するつもりだったが、卒業直前に父親が交通事故で亡くなり行けなくなった。それで東京都小笠原支庁に就職したのですが、漢字がよく読めないし書けないので、デスクワークができず土方仕事に回され、彼の人生は狂わされてしまったと、母親が残念がっていました。

これは一例ですが、沖縄の「アメラジアン(二重国籍の子供)」の問題など言語政策(の不在)による知られざる犠牲者というのは案外たくさんいる。むしろ言語能力を資源としてとらえ、それを活用する体制を作るべきではないか。その意味からも、英語第二公用語論の背景にある言力(げんりょく)政治という考えも重要なポイントだと思います。また、現在ロシアが実効的に支配している「北方領土」についても、返還後の言語政策をきちんと準備しておくべきでしょう。そのための言語に対する認識があまりにも希薄ではないかと思います。

#### 公用語論の理念と「英語＝第二言語」の現実

船橋 英語を日本の第二公用語にという考えは、本誌前号でも触れましたように「21世紀日本の構

想」懇談会での議論で出てきたものです。つまり、太平洋戦争以前の日本は軍事力（パワー・ポリティクス）、戦後は経済力（マネー・ポリティクス）を追及した。しかし、21世紀は説明責任（accountability）が求められる時代、田中先生から今ご指摘いただいたように言力政治（ワード・ポリティクス）の強化をめざすべきではないか。自分の意図・構想をほかの国々の人にわかってもらう、あるいはほかの国々の人と一緒になって練り上げる、作り上げる能力こそが最も重要ではないか。これまでモノ・カネ・情報が国境を越えて行き交ってきた。これからのグローバリゼーションの特徴はヒトの要素ではないか。人間が自分の意志で住む国や職場を選択する幅が広がっている。日本にも外から来るし、日本から外にたくさん出ていく。それに対応する新しいコミュニティ、ガバナンス、アイデンティティが生まれてくる。心の備えを含めて新しい社会のしくみを考えておく必要がある。その状況でどういう言語を我々の社会の中で考えるか。日本語を軸にした多言語空間が想定され、国際語である英語を第二言語として流通させる。英語（Englishes）の empowerment が必要ではないか。

理念としてだけではなく、現実的に英語でやるべきことを腑分けする時代になっている。たとえば医薬のラベル、日本語と英語できちんと書くべきだと思います。それから英語を日々使って仕事をしている人達がものすごく増えてきている。行政官の中にも好き嫌いを言ってもらえないという状況、厚生（労働）省などはその典型ですが、FDA（Food and Drug Administration）、狂牛病にしても、健康・保健の面で国際的な協力が必要になっていて、海外情報を見ることから毎日の仕事が始まる。しかし、こちらから外に対してどんな情報・意見を出しているかというとお寒い限り。日本からの政策提言や日本での政策決定はない、もらっているだけなんです。官庁、特に経済交渉とか、環境など国際会議にあたる行政官は英語で書ける力、起案する力を持たなくてはいけない。つまり内で日本語で起案し、外の人に翻訳させるのではなく、その機能を一人でやってしまう。そういう能力がすでに求められているのではないか。

田中 行政能力、交渉能力を伴った英語力を高める必要があるし、すぐにでも言語サービス法というものの制定が必要ではないでしょうか。

船橋 まったく同感です。そもそも言語サービスと

いう概念そのものが日本人の発想になかったのではないのでしょうか。国連あるいはEUにしてもコストがどんなにかかっても複数の公用語に翻訳をする。日本も政府と国会は英語で公式文書をきちんと作り、残しておくことは必要ではないか。

田中 政府あるいは官庁の文書、たとえば学習指導要領の英語版はあるかという、あることはある。しかし公式なものではなく、あくまで参考までにということですから法的な効力はない。

船橋 加藤学園（静岡県沼津市）小学校と中学校では英語で各教科を教えるイマージョン教育を行っています。検定教科書を英訳したものを使っている。文部省はその英語版を教科書として認めたがらなかったが、有馬朗人先生のところまで話が行って「いいじゃないか」ということでようやく認められた。文部省の姿勢は特別のおまけという感じだったそうです。

田中 裁判所の用語は日本語とするとなっていて。それから各地域で話される母語、つまり方言は日本語ではないという認識があるようです。大分県での火力発電所建設に対する環境権訴訟の話を田中克彦さんが『ことばの自由をもとめて』（福武文庫、1992）で引用している。裁判長から陳述は標準語で話すようにと言われ、「そげんな方言も理解出来んもんじや。こん裁判を起こしたわしどうん心は分らんはずじゃ。わしや、どげえしてんが、この裁判は方言でしゃべらしちもらいます。」と言ったという。

船橋 それは面白い話ですね。言語の内なる多様性ということですね。実は「国語」といってもそれはもともと多様性を内包しているのですね。



船橋洋一氏



そうしたことにに対する感度をもっと研ぎ澄ますことも必要ですね。

それから、日本と中国の経済交渉では最後のぎりぎりのところは英語しか認めない、というか英語しか信用しないそうです。つまり、中国の四文字とか、日本語の「最大限に努力」、「友好的に問題を解決する」といった類の表現はいざというときに何の役にも立たない、結局は英語だということです。弁護士の長島安治さんによると、日本国内でも国際案件は結局は英語での裁判になってしまふという。つまり、ビジネス社会の方は最後は英語という現実が日本国内にも浸透している。このことは認めてやったほうがよいのではないかと私は思いますね。

第二公用語を含む「21世紀日本の構想」が発表されて一年半近く経ちましたが、政府・行政の反応は鈍かったと思います。文部大臣の懇談会「英語指導方法等改善の推進に関する懇談会」（座長：中嶋嶺雄東京外国語大学学長）の答申が出ましたが、学校教育という枠があるので止むを得ない面もあるでしょうけど、我々の大きな問題意識からは不十分に思われます。それでも、たとえば東京大学大学院の一部ですがTOEFLなどで若い人達の英語力を国際的な基準で評価しようという動きが出てきた。大分のアジア太平洋大学、宮崎国際大学とか様々な大学では日本の学生と留学生が同じ言語文化の中で教育を受けている。公文教育研究会が英語のイマージョン・キャンプをはじめる。ハッキリ言って、行政より先にマーケットの方が言語政策、言語サービスの一端を担う動きをはじめている。

## 言力としての外国語

田中 英語力だけの問題ではありませんが、一つには帰国子女の活用のしかたが下手ではないか、何も考えていないのではと思います。私の知り合いで、中学・高校と日本で教育を受けて韓国に帰る人がいた。軍の情報部で日本関係の仕事をするようになったそうです。日本には軍隊がないということはあるかもしれませんが、そういう活用の仕方がある。それから慶応大学で帰国子女中心の

ディベートクラスを担当したことがあります。そこで気がついたことは、欧米にいたことのある学生と異なり、アジア地域にいたことのある学生はそのことに積極的に触れたがらない。アジア蔑視の意識の延長上にあるのか、タイ語とかベトナム語とかを使いたがらないし、使えることも言いたがらない。

船橋 そういう意識は日本の中で変えないといけない。

田中 そうなんです。船橋さんのおっしゃったヒトの問題、言語能力というのは日本が持っている資源です。せっかく持っている宝を生かしていない。資源としての言語という考えを普及させないといけないと思います。それから、多言語状況になればなるほど英語力も高まるものなんです。その状況認識がないので“All or Nothing”、「英語か国語か」の論争に埋没する。

船橋 不毛ですね。今まさにグローバリゼーションの大波なんです。それが高まれば高まるほど多様性も必要となる。その昔、石井米雄先生（現 神田外語大学学長／京都大学名誉教授）に「日本には本当にタイ語ができる一流の学者が20人以上もいて世界最高ですよ」というお話をうかがい、さすが石井先生の門下生が育っているのだと思いました。ところが、タイ語、ビルマ語、ベトナム語の辞書が日本にまったくない。近隣東南アジア諸国の言葉の辞書を作るのに豊田財団が協力を申し入れたことなど素晴らしいことです。アジアの言語ができる人の重要性はもっともっと高まる。

田中 英語が重要だというのはたしかだし、世界の共通語ということで一応の意志疎通ははかれる。しかし本当に信頼を得るにはその国、その地域の言語を知る必要がある。それから日本人の言語観は、好きな言語はやるが嫌いな言語はやらない。ここをまず直さないといけない。

船橋 まったく同感ですね。ものすごく無防備だと思う。言葉のもつこわさ、言葉のパワーに無自覚ではないか。外国語を学ぶ理由が、好きだ、カッコいい、そういうファッション的なものでなく、ある意味でいやだけれどやる、しんどいのを承知してやる必要がある。たとえば韓国、あるい

は中国やロシア、すぐに歴史的な問題などがあって大変だが、そういう言葉と地域研究をやる必要がある。韓国や北朝鮮の人と対等に近いレベルの言語能力を駆使し、論文も書く人がもっと出てこないといけない。

幣原喜重郎が戦前の外政官では英語のレベルが非常に高かった。その幣原が第一次世界大戦後のヴェルサイユ講和会議の時に自分の英語力ではとても駄目だと実感したという。それまでの交渉はbilateralだったんですが、はじめて会議をチェアする、文書を作っていくといったマルチの場に立たされたときのショックからのようです。これからは基本的にはもっともっとマルチの場が増えると思います。

田中 マルチの場というのはofficialな場合が多いのですが、言語能力だけの問題ではなくなる。アリストテレスの弁論術で人を説得するには、第一に相手の話し手に対する信頼度、第二に話し手の相手の心を読み取る力、そして三番目に言葉による説得術をあげている。企業の研修などでも、第三の技術、やれディベートの方法だ、プレゼンテーションのテクニックだとなる。ほかのアジアの指導者と比べて日本の政治家などが見劣りするのは、相手の心を見抜く力に欠けているからではないか。

船橋 日本の政治家も馬鹿ではない。たとえば葬式の弔辞など、準備していないのに生前の人物とか家族が感心する話をする。それは見事なもので、人の心を見抜く力はある。しかし決定的に欠けているのは、異質という語弊がありますが、少数派というか日本人以外の人がいる場、価値観や歴史、宗教が違う、アイデンティティが違う、しかもダブリながらも違うという場、そこで理念や構想を説得力をもって提示する力ではないでしょうか。政治家が弱いということは日本人が弱いということになると思いますが、それを研ぎ澄まさないといけない時代ではないか。

## 言語サービス法の制定に向けて

船橋 私の友人で国際NGO活動をやっている高久さんという人がある。本『あえて英語公用

語論』文春新書)にも書きましたが、新宿の落合の方に住んでいる。中国系、韓国系などいろいろな人がいてゴミの出し方が混乱し、「大体あいつらが居るからこんなになるんだ」という反応だった。

ところが英語、中国語、韓国語、日本語の4つの言葉できちっと掲示したらすっかり変わってトラブルがなくなったという。結局は基本的なコミュニケーションのところを押さえているかどうかではないのか。

田中 まさに言語サービスですね。

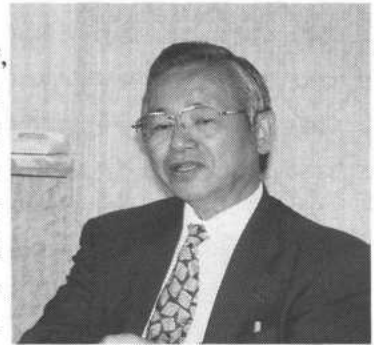
船橋 その通りですよ。言葉を大切にすることでコミュニティの質が変わってくる。そのことが今の日本の社会で問われているのですから。

田中 日本の少子化が進み外国人労働者が増える、外国人の比率がけた外れに増えることが考えられる。今の1.2~1.3%から、いわゆる欧米先進国なみの10%台になるとすると、言語、宗教、風俗などしっかりと押さえないと行政がうまくいかなくなる。

船橋 それは日本の最も大きなチャレンジではないかと思います。科学技術を過大評価して外国人労働者は不要だという人もいますが、マジックはないと思います。また、あくせくしないでいいじゃないか、「清貧の思想」で行こうという人もいますが、そうはいかない。若い人がそれでいいのか。それは年寄り、「逃げ切りの世代」のエゴではないか。

少なくとも多民族社会に対する用意は必要で、言語サービスを今から考えるべきです。言葉の問題ですから、すぐどうこうするというわけにいかない、20~30年のスパンで考えなければいけない。

田中 英語を表示する「言語サービス」そのものは、例えば、大正2年2月の鉄道省の通達に、日本語は「便所」と「洗面所」、英語は「Toilet」というように、ずいぶん昔からあるん



田中慎也氏

です。

私が呼びかけて作った大学英語教育学会(JACET)の言語政策研究会で、三好重仁先生(東京電機大学教授)を実行部隊とした8人のメンバーによる日本の1都4県5市における言語サービスの実情をまとめた調査報告書を公表したのですが、これは日本に在住する外国人住民に対する言語サービスの概要報告を中心としたものです。おそらく日本で初めて取り組まれた本格的な言語サービスに関する調査報告書です。

国際協力に関連したものはたくさんありますが、言語についての実態調査報告書はほとんどないので評判がいいんですよ。

船橋 画期的な素晴らしい研究ですね。政府も企業もそういう研究を生かして言語サービスを進めてほしいですね。多言語空間が訪れつつあるこれからの日本に生きるわれわれの責任だと思うのです。

(文責編集部)

## 英語展望 バックナンバー案内

No. 107 (2000年夏号)

[特集] 言語政策としての“英語”論

日本人のグローバルな受信・発信能力をめぐる

英語公用語論 21世紀構想の一環として 船橋洋一(朝日新聞社)/英語はアジアの「共通語」本名信行(青山学院大学)/公用語論の常識 言語サービスから言語権まで 田中慎也(桜美林大学)/英語第二公用語論という愚策 月尾嘉男(東京大学)/“中間言語”としての英語 國弘正雄(エディンバラ大学)/日本の弁護士と英語 長島安治(長島大野常松法律事務所)/言語教育政策の追求にことばの枠を超えた視点を 水谷修(名古屋外国語大学)/総合戦略としての言語教育政策 小池生夫(明海大学)

対談:英語教育を問い直す 石塚雅彦(フォーリン・プレスセンター)・新里眞男(富山大学)

JETプログラムの言語政策論的課題 和田稔(明海大学)/「韓国第7次教育課程」にみる英語教育 小泉仁(文部省)/韓国英語教育視察レポート 緑川日出子(昭和女子大学)

[中島文雄博士追悼]:太田朗(東京教育大学)/清水護(ELEC)

No. 106 (1999年夏号)

[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・ティノコ(上智大学)・リチャード・メイ(在日米国大使館)・高橋茅香子(翻訳家・元朝日新聞国際本部)

冷戦後の世界における英語と教育 江畑謙介(軍事アナリスト)/米国における日本語教育の流れ 高見澤孟(昭和女子大学・元米国国務省日本語研修所)/授業とテストをコミュニケーション能力向上の両輪に 静哲人(関西大学)/HenrichsenのELEC研究書の今日的意義 沖原勝昭(神戸大学)/英語教育のパラダイムシフト 松本茂(東海大学)

生徒と教師が創る21世紀の英語教育 新里眞男(文部省)

新学習指導要領にYes/No:浅野博(東洋学園大学),小篠敏明(広島大学),Greta Gorsuch(テキサス工科大学),松川禮子(岐阜大学),中林義晴(兵庫県立姫路西高校),萩野俊哉(新潟県立長岡高校),安原美代(府中市立府中第二中学),西貝裕武(江東区立深川第三中学)

## English as a Global Language and English Education in Japan

**Kathryn Tolbert** (*The Washington Post*, North East Asia Bureau)

**Shigeru Matsumoto** (The Research Institute of Educational Development, Tokai University)

### Global English and Variety of Englishes

**Tolbert** The concept of Global English is interesting to me because I'm American and I grew up thinking that English was spoken by Americans. Often I didn't understand British English and when I went to London I was always having to ask people "Excuse me? What did you say?" So Global English, which I've been reading about for some time now, seems to have really taken off as an idea. I think it's interesting what Global English means in terms of not being American English, necessarily, and it seems to me to have more flexibility involved in it.

**Matsumoto** Well, recently I think language experts often use the words 'World Englishes', and 'English' is a countable noun. We have a variety of Englishes spoken by many people who are not native speakers of English. I don't know if Americans would allow us to use such a term, but I think it's the case that many English speaking people have a lot of non-native accents.

**Tolbert** I think even in the United States, I mean, look at Henry Kissinger, who's viewed as being an eloquent diplomat, representative of the United States, who spoke this heavily German accented English. I wonder, do you think in Japan this idea of 'Englishes' is acceptable?

**Matsumoto** Of course it's acceptable. The point is that we don't use English as a second language but use it as a foreign language. We don't use English in our everyday lives. So Japan is quite different from, for instance, India

or Singapore, where English is the common language.

When we study English we need a kind of model. For instance, when we do recording for Mombukagakusho textbooks, we are likely to hire American actors and actresses for recordings because somehow we think that the model we have to listen to should be American English.

**Tolbert** Are high school teachers in Japan sent to study English in Australia and in England?

**Matsumoto** The Mombukagakusho sends high school teachers overseas on training programs, mainly to America and Great Britain. But, as you know, in the JET program we hire a lot of English teachers from Australia, or Singapore, or India, or wherever. I think the basic policy of Mombukagakusho is that we should allow different kinds of English.

**Tolbert** I see.

**Matsumoto** The point is that when we do business with people from, for instance, Asia, chances are that we use English in business situations. As far as bilateral relations are concerned; for instance, when we have business negotiations with Korean counterparts, maybe we have a choice between Japanese or Korean. However, when three nations are involved, as in many international situations, then probably I think we have to rely on English as a means of communication. I've been to many conferences held in Asia, and without exception the conference language has been English.

If you are able to use English as a tool of



communication, you can enrich your life. That's the point, I guess. I think Japanese students have to realize that if they are able to communicate in English, they'll have lots of fun in the future. And sometimes maybe they can make money out of being able to use English as a means of communication.

Tolbert I'm sorry if I'm playing the role of interviewer here, but you're kind of the expert here. It struck me in Japan, that English is not viewed as the language necessary for the elite. In Korea, or other Asian countries, if you spoke English, if you had a degree from Harvard, for example, that would help put you at the top of the business world, and also in government. In Japan the elite do not need English, it seems.

Matsumoto I think that things are changing rapidly. You know, a lot of companies are looking for joint ventures and mergers and aggregations, and like Nissan, all of a sudden your president is someone who comes from another country. So, I think in the near future that English will be a kind of 'must' to become elite. But in the past what you have said is correct.

#### English and English Education in Japan

Tolbert Is it realistic to have more Japanese teachers of English study abroad? Somebody, actually a JET teacher, told me that there was a huge difference in the classes of teachers who had studied abroad and those who hadn't. The ones who had studied abroad, even if it was only for a very short time, had much more confidence about the conversation aspect, and were able also to make better use of the JET teachers.

And I understand that most English teachers come from a background of English literature.

Matsumoto Well, as for that, I think things have changed greatly. A lot of universities changed their literature departments to some other departments, such as communication departments, so that I think the number of literature classes has decreased as the number

of communication classes has increased.

And a good side of the teacher problem is that since it has been becoming more competitive to become a teacher, we can hire better teachers.

Tolbert There's one sort of barrier, I suppose, to making better use of what English resources there are, and that seems to be the reluctance to speak, the fear of making a mistake. Where does that come from? Is that just a stereotype?

Matsumoto Well, I think the biggest struggle or obstacle is lack of practice. We know a lot of English words, difficult words, complicated grammar rules, difficult grammar terms; however, we don't spend time practicing using it. So, of course, we are not able to use it. It's not just a matter of being shy or not. But it's true that Japanese don't like to stand out in a crowd. Especially when you are a junior high school student, for example, in front of forty other students, you are quite conscious about what other people think of you, so even if you are good at speaking English you still might hesitate to show off your ability to speak English. It's quite natural; it's not inherent to Japanese people, I guess. So I think we have to reduce class size, at least down to 20 students.

Tolbert In general, or just English classes?

Matsumoto Especially in English classes, because we have to practice using it.

#### Language and Identity

Tolbert I'm interested in the idea of the immersion schools, and I understand there's one in Shizuoka.

Matsumoto Yeah, they have English immersion programs at elementary and junior high.

Tolbert I gather it's quite successful.

Matsumoto Well, I don't really know. If kids can use English with their parents, at least with one of their parents, I think that's OK. They have a chance to use English at home as well. But if they are not able to use English at home, then I think it's very frustrating for the students

to study in such a situation, a bilingual situation at school, or immersion at least.

Tolbert Right, right. I see a little bit of that in the international schools in Tokyo. And I did an article about the increasing number of Japanese families, where both parents are Japanese, they've never lived overseas, and they're sending their kids to international schools because they want English fluency for their kids. But what happens is that later there's a cultural problem. A Japanese lady who teaches a cross-cultural communication course said she talks to a lot of these parents, and that when their kids get into junior high or high school, having gone through an international school system, the kids don't behave like Japanese kids. And many of these international schools have an American atmosphere, and she said the kids think that they have this choice, to choose a culture, and they go to this international school, so they choose this American culture for themselves. The parents find it very difficult and frustrating, particularly in the teenage years, to suddenly have this American teenager in their family.

One of my friends, again a Japanese family, has a daughter who goes to international school, but by third grade she plans to put her back in Japanese school. She said that's probably the latest that she can do it, and she needs to have a Japanese education. She wants her to be fluent in English, but not at the cost of not having the base of Japanese. But then there are people like Utada Hikaru, who now everybody says, "Wow, she went to an international school and she's bilingual," and a lot of people want to become like this. I wonder if that's a good idea or not. I basically think it's not.

Matsumoto Well, as you say, those kids have to go through a lot of difficult times mentally, and in addition to that I think some of them may have cognitive problems as well, you know, when they think about some of the difficult, or complicated issues, they have to choose a language, English or Japanese and if either language is not complete, as a means for think-

ing, then they'll be in a big trouble, I guess. I don't really think it's a good idea to send the kids to international schools, just to make them bilingual.



Ms. Kathryn Tolbert

Tolbert Right, right, I think that the foreign language needs to be a means to an end and not the end in itself.

Matsumoto Exactly.

Tolbert I've often felt as a journalist that I am an American, and I have to understand that I will look at Japan from that perspective. I don't believe in the true international person. I think that everybody has to stand someplace, you have to start from a perspective. To be able to understand the differences in our societies, to understand the differences you have to have a position.

Matsumoto Basically I agree with your idea, that you have to have your own position. But I don't know if that position has something to do with one's nationality, but everyone is unique in every sense. You're unique in many senses, you're different from many other Americans, in that you can speak Japanese, for instance. And when you write something I think you have to take a position and you have to understand for what purpose you write articles, and for whom you write articles, and in your case you write articles for the American public.

Tolbert Yes, I write for the American public, but one complication these days is that we now have the Internet, so I'm writing for an American readership, and yet people in Asia can read those stories. Sometimes we have to be a little bit careful about the language that we use. I try not to use really localized Americanisms.

I'm fascinated by this problem because I find sometimes when I write about Japan I have almost opposite reactions from Japanese

readers and American readers to the same story. Japanese readers think that this article is critical of Japanese society, and American readers don't think that. They think "Hey, that's neat, that's great. We wish we could be like that."

I wrote a story about the phenomenon known as 'Parasite Singles,' and I was curious about it because it's a lifestyle of young people that exists a little bit in the United States, but not to the same degree. I think it has very good reasons for its existence, economic and social. I'm not at all critical of these people who are living with their parents, who are working and studying, traveling and having friendships. There's nothing to say that this is not a good thing and American readers share that reaction. My friends would say, "Wow, I wish I could live like that!" The Japanese are a little suspicious and say, "You're criticizing Japanese lifestyle." So, it's interesting to me that the same story can be interpreted so differently.

#### English Education is Changing, But...

Tolbert Do you think that in general Japan is going in the right direction with its English education changes?

Matsumoto Well, I think the Mombukagakusho has a very good idea; that is students need to have a positive attitude towards using English as a means of communication and their basic idea about English instruction has changed so that they think we have to spend more time using English in class. I think we need to increase the number of English classes if they think that English is a must for all Japanese people. You know, three or four hours a week is not enough for Japanese to master English.

Tolbert Do you think the JET program is successful?

Matsumoto Yeah, the JET program has had an enormous influence on the course of English education in Japan, and I think basically it has been successful. But a lot of teachers are not able to discuss teaching methods or materials

with JET teachers, in English. That's why I think we need to somehow re-educate those Japanese teachers. Of course, I think the number of Japanese teachers of English who are able to use English has been increasing. We have exceptionally good teachers, who are making a lot of effort to improve their English instruction. That's true. But I think 90 or 95 percent of Japanese teachers of English are not competent enough to persuade the JET teachers, you know, about the things that they like to do in the classes.

Tolbert Some JET teachers say that they feel that their classes, or the conversation classes, are not so highly valued in the school, that if the school needs to cancel something, they cancel the conversation class. And that when students become seniors they don't have time for English conversation because they're busy preparing for their exams.

Matsumoto Well, a lot of teachers use entrance examinations as a kind of excuse not to change their teaching methods. But I personally think that the entrance examination English and communication English are not completely different. If you have good basis for oral communication, then it's much easier for you to pass entrance examinations. Some teachers tend to think that those are two completely different kinds of English, but that is not the case. Of course we have to change the entrance examinations as well. We should include more interview tests, listening components and those kinds of things, because passing an entrance examination is the strongest motivation for the students to study English, so we have to make use of that kind of motivation to improve students' English ability.

Tolbert I think that things are changing a great deal, and will continue to change, perhaps, even more quickly on the English language front. The fact that there is this discussion, that somebody can even advise the Prime Minister that English should perhaps be made the second official language, that the debate

has reached that level means that it's a serious debate in Japan. And that the Ministry of Education has made some policy changes. Whether they're enough or not, the fact that Internet has become this obsession, and the presence, as you say, of these foreign companies which is going to change, at least in the business world, how the elite view skills and what's needed — those seem to be very important and big changes that will produce results.

I just heard Governor Tanaka of Nagano prefecture, speak at the foreign correspondents club, and he spoke in English. It was very good actually. I'd be curious to follow Prime Minister Koizumi's trip to the United States to see if he uses English to any extent. Because clearly he can speak it if he studied in London. I did talk to Miss Shimomura of *The Asahi* about the election in Chiba prefecture because she was active in that, and her English is extremely fluent. And I think people admire Makiko Tanaka for her ability to speak English. That's an important change. They are the models that people look to and that influence people's decisions.

Matsumoto It's really important for Japanese

leaders to use English in public. When we see those people using English on TV, for instance, kids will also think, "Oh, we have to study English." A good example is Nakata, the soccer



Prof. Shigeru Matsumoto

player; he can speak Italian, good enough to handle all the questions in a press conference. Serious soccer players think that studying a foreign language is important to become an international player. Being able to use foreign languages is no longer merely fashionable.

Tolbert Right. "I want to learn this language for this purpose." I think it's a much more effective way of studying.

(The responsibility for the wording lies with the editorial staff)

(キャサリン・トルバート／ワシントン・ポスト北東アジア総局 松本 茂／東海大学教育開発研究所)

## 英語展望 バックナンバー案内

No. 105 (1998年夏号)

特集 小学校の英語教育

徹底討論:「総合的な学習の時間」の可能性と危険性  
大久保洋子(横浜市教育総合相談センター), 後藤典彦(日本児童英語教育学会), 田中慎也(國學院大學)  
早期英語教育に関するトピックの検討と公立小学校の英語教育の進め方 富田祐一(福島大学)／新しい外国語教育のパラダイム 松川禮子(岐阜大学)  
「総合的な学習の時間」とこれからの英語教育 和田稔(明海大学)／小学校への英語導入の現状とその課題 山本新治(米国ウェストチェスター補習授業校)／小学校への英語導入に應える教員研修のあり方 木村松雄(青山学院大学)／韓国における小学校の英語教育 松原真沙子(千葉敬愛短期大学)  
英語教育の情報と資料／ELEC 賞受賞論文／ELEC 賞と私／ELEC と戦後英語教育／ほか

No. 104 (1997年夏号)

特集 入試と英語—教育改革の視点と方法

國弘正雄(エディンバラ大学)／田村哲夫(渋谷教育学園)／田辺洋二(早稲田大学)  
座談会:変わりゆく入試英語と高校での対応 片山七三雄(東京理科大学), 大谷道子(茨城県立水戸第二高等学校), 金谷 恵(東京学芸大学)  
高校入試ヒアリングテスト 山本新治(練馬区立開進第二中学校)／韓国及び中国の全国統一テスト 三浦愛三(河合塾)／コミュニケーション能力の測定と評価 中村優治(東京経済大学)／中学・高校の定期テスト 根岸雅史(東京外国語大学)／英語基礎力定着テストの考え方 金谷恵(東京学芸大学)／英語能力テストの総合比較 英検, TOEFL, IELTS, TOEIC 石川祥一(防衛大学校)／能力に応じた言語テストの可能性 大友賢二(常磐大学)



## 地方と世界が直結する時代に応える公務員の英語力

久保田治郎

はじめに

‘Think globally, act locally!’—「グローバルに考え、ローカルに行動しよう！」

当初は環境問題への取組みをきっかけとして生まれたこの標語は、今では世界中の地方自治体において、今後の活動方向を示す言葉として広く受け入れられている。地球環境保全という世界的課題をとってみても、その解決は、結局のところ、日常私たちが捨てつづけている様々な廃棄物（ゴミ）をどう処理するかという地域レベルの問題に深く関わっており、地方自治体が果たすべき役割を抜きにしては政策を論じることは不可能である。環境問題にとどまらず、地域開発、福祉、医療など多くの問題についても、21世紀を迎えた現在、「国民国家の空洞化」といわれるように、かつての国＝中央政府を中心に据えた政策は至るところでその限界を露呈している。

こうした状況の中では、subsidiarity（補完性）の原則として知られるように、民間（個人または組織）ができることは民間が、そうした対応が無理な場合は、身近な地方自治体が、それでも無理なものは、国家が対応すべしというボトムアップ型の役割分担が重要であり、国家に代わって、地方自治体がNGOなどとともにより積極的な役割を担うことが期待される。

それでは、地方自治体が今後より大きな役割を担うとして、その組織体としての力を十分に発揮するためには、組織を構成する地方公務員はどのような能力を持たねばならないだろうか、それと英語力はどう関係してくるのだろうか。本稿では、こうした観点から、近年における地方分権改革と

それによる地方自治体の役割変化を述べるとともに、これに関連した地方公務員の英語力強化の必要性を論じることとしたい。

### 1 地方分権改革と地方自治体の役割変化

わが国の地方自治体は、戦後、日本国憲法と地方自治法のもとで地方自治が保障されたにもかかわらず、その実態は、依然として、国からの委任事務を処理する出先機関的な役割が大きなウェイトを占めていた。

このような状況では、地方自治体は、首長も職員も常に国の省庁の意向を気にかけながら行政を行なわざるをえず、地域の視点に立って、自主的に政策を考え、実施しようとする試みも様々な障害に突き当たらざるを得なかった。

こうした中央集権型の行政システムは、平成に入ると、誰の目からも長所よりも弊害の方が大きく、急速な経済社会の変化について行けないことが明らかとなった。それゆえ、政府は、経済における規制緩和とともに、行政における地方分権をわが国経済社会システム改革の柱と位置付け、制度改革を進めてきたが、その集大成が、平成12年4月から実施された「地方分権一括法」である。これにより、従来の機関委任事務制度が廃止されるとともに、国による地方自治体に対する様々な干渉も基本的には相互の対等・平等を原則としたルールに則ったものとされた。

さらに、地方分権改革に伴い、新しい地方自治法において、国と地方公共団体の役割分担原則が明らかにされ、国は、外交、防衛など国際社会における国家としての存立に関わる事務及び全国的

視点に立った政策の企画・立案に関する事務を担い、それ以外の地域住民の福祉に関わることはもっぱら地方公共団体の役割とすることとされた。この考えは、前述した subsidiarity の原則にも通じるものであり、この役割分担原則に則れば、地方自治体は、今後、従来のような国の出先機関的地位とは根本的に異なった「総合的な地域経営の主体」としての役割を担うことが期待されているといえる。

ちなみに、本稿では、もっぱら地方自治体とそこに勤務する地方公務員につき論じるが、筆者も参加した ELEC Crossroads Project における政策提言において、国家公務員 I 種試験合格者のすべてに高度な英語力を身につけることを求めたのは、こうした国の役割にかんがみ、国家公務員は、いずれの省庁においても、国際的な視野に立った政策の企画立案と対外的な政策調整を主たる任務とすべしとの考えに基づくものである。

## 2 地方自治体の役割変化と地方公務員

このように、地方分権改革は、地方自治体が全国一律に国が定めてきたナショナルミニマムを国の指示を頼りに実現して行くだけの従属的な存在から地域独自のシビルミニマムを実現する能動的な行政の担い手に脱皮することを求めている。

そのためには、政策意思決定に関し、知事、市町村長を補助する立場にある地方公務員にも、これまでと異なる高度なレベルでの政策立案能力と国や県に対する交渉能力、住民に対する説明能力といった各種の能力が必要になるとと思われる。

わが国の地方自治体では、首長が強いリーダーシップを持ってなにごとにも決定しているところもあるが、このようなケースにおいても、実際は、政策の詰めと執行には、現場と法制度や慣行を熟知した公務員は重要な役割を果たしている。こうしたいわば現場で培われた戦術のプロとしての能力が今後も地方自治体の政策意思決定において重んじられるべきことはもちろんであるが、それとともに、地方分権改革が進むなかで、今後はより高度な戦略のプロとしての能力が地方公務員に期待されることになろう。

例えば、高齢者福祉や医療サービスのあり方、まちづくりのアイデア、行政改革の手法など様々な新しい政策を、地方自治体はこれまでのように国の各省庁からの指示をまって進めるのではなく、自ら他の先進団体の事例に学ぶ、あるいは諸外国の地方自治体の事例に学ぶことを通じて、企画立案し、住民の理解を得るとともに、場合によっては国をも説得していかなければならない。こうした能力を地方自治体が人的リソースとして保有し、活用することがなにより今求められているといえる。

しかしながら、これらの能力とりわけその中核となる政策立案能力に関する人的リソースは、率直に言って、都道府県レベルでも量の面では必ずしも十分ではなかったし、市町村レベルではなおさら量と質の両面において不足していることは否めないであろう。地方公務員の政策立案能力の向上はこれまでもその必要性がたびたび唱えられてきたし、公務員研修として政策形成や政策科学に関する講座が各県の研修所で開かれているものの、今述べたような課題に答える人材を育成するのに成功してきたとは到底言えない状況である。従来の公務員研修が無意味と直ちに断ずるつもりはないが、今後ますます必要とされるハイレベルの戦略的能力とくに政策立案能力の育成にはこうしたやり方にはやはり限界があると思う。では、どうしたらよいのだろうか。

## 3 政策立案能力の基礎となる英語力の重要性

筆者は、その問題を解くかぎは、地方公務員が政策に関し諸外国の情報にアクセスし、それをわが国と比較しつつ分析する能力の向上にあると考える。

国家公務員とりわけキャリア官僚が明治以来、様々な国家政策を立案し、これを実行してきたが、その多くは欧米先進諸国の政策を直接または間接に見聞し、研究した成果である。最近の例では、介護保健制度を北欧諸国の例に学んだことはよく知られているが、国家の枠を越えて、それぞれの地方自治体が海外の先進事例を研究し、これから得られる情報を生かしながら政策を立案すること

により、地方分権の時代にふさわしい地域政策を創造することが可能となろう。言い換えれば、これまで国の官僚がほとんど独占してきた海外の政策情報を地方公務員も直接これにアクセスし、分析評価する経験を積み重ねることが、地方自治体にとって高い政策立案能力を身につけるためにはもっとも確実な方法である。

そのためには、どうしたらよいだろうか。

地方公務員が短期または長期の海外研修、とりわけ地方自治体の海外事務所などに派遣され2年間程度、海外の地方自治体の政策を勉強することができればもっとも効果的であろう。しかしながら、そうした機会が与えられる地方公務員は全体的に見ればごくわずかであり、大部分の公務員は間接的に海外の政策事例に接することになるだろうが、その場合でも、情報にはできる限り生の形で——つまり原典で——接することが重要である。地方自治体に関する政策情報は、情報化時代といわれる今日でも、使える情報は実は意外と限られており、直接見聞した報告書が単なる紀行文に過ぎないこともしばしばである。それゆえ、現在でも、原文で書かれた文献に接することは、地方公務員にとってその政策立案能力を高めるうえで計り知れない意味を持っている。一例を挙げると、最近、政策評価の必要性が国と地方自治体を問わず叫ばれているが、この最も先進的な事例は、わが国では三重県の事務事業評価制度といわれている。この制度を創設するにあたっては、国においても先進的な情報がなく、三重県の担当者は、海外とくにアメリカの地方自治体における業績評価制度を参考にしたといわれている。この分野では、国が三重県などの先進事例を学びながら制度の導入を試みるという国と地方の関係がこれまでとは逆転した現象が生じているが、これも地方自治体が直接に海外の行政情報を取り入れ、それを消化し、政策として練り上げて行ったからに他ならない。

このようにみれば、地方自治体が独自性を持った政策を打ち出して行くに当たり、海外情報を取り入れ、それを読み解き、政策に役立てる能力が決定的な役割を果たすことは明らかであろう。これに対しては、自分のところはそんなに先走って新しい情報を求める必要はない、国内や近隣の団

体がやっていることを後から遅れて追いかけていけば十分だと思える地方自治体もあるだろう。ただし、筆者も含めて多くの住民が、少なからざる税金を払いながら、そんな程度の意欲しか持たない首長や地方公務員をその地位に置いておくことを受け入れる状態が今後いつまで続くかは保障のかぎりではない。今日の民間企業における厳しいリストラと経営改革の進行をみれば、進取の気性に欠け、横並び意識しか持てない地方自治体の首長や公務員は、行政というマーケットから速やかに退場すべしというのが多くの国民のいつわらざる気持ではなかろうか。

こうした海外からの政策情報に直接アクセスするために、最も効率のよい言語が英語であることは言うまでもないであろう。とりわけ、アメリカ、イギリス、オーストラリア、ニュージーランドなどにおける最新の行政情報が、これらの国の政府、地方自治体の情報開示の充実によりインターネットを通じて容易に手に入る状況が進むにつれて、この傾向は益々顕著になりつつある。筆者も所属している社会科学の世界では、英語とともにドイツ語、フランス語などの言語も情報獲得には依然として重要な地位を占めるものの、現実の行政の場において政策の立案に資する情報に接する機会には英語によることが圧倒的である。

それゆえ、筆者は今後地方自治体が国に頼らず、創造的な政策を立案し、実施していくには、高い英語能力を持つ地方公務員をできるだけ多く確保し、彼らに政策の企画立案に参画する機会を与えることが最も効果的な方法と考える。

この場合における地方公務員の英語能力は、筆者の論法では、国家公務員の場合とやや異なり、一般的なコミュニケーション能力よりも情報収集のための読解力が中心となると思われるが、読み書き話す能力は相互に関連しながら向上するものであり、やはり「総合的」な英語力が必要と言わざるをえない。それゆえ、今回の Crossroads Project 提言でも、入庁時から10年以内に身に付けるべき「高度な英語運用力」として、英検1級、TOEIC900点、TOEFL600点以上の英語力を例示している。英語教育は門外漢（筆者の専門は地方自治論）であり具体的なレベルを詳しく論じるこ

とは差し控えたいが、筆者は地方自治体の共同海外事務所の所長（自治体国際化協会シドニー事務所長）として三年間オーストラリアに滞在し、都道府県と政令市から派遣された地方自治体職員とともに現地の地方自治関係情報の収集と分析に携わったことがある。そこでの経験では、TOEIC650点程度のレベル（派遣元の地方自治体では英語に堪能な職員と評価されていたのであろうが）では、現地における地方自治体に関する情報収集と文献等の読解には歯が立たなかったと記憶している。もっとも、その程度の水準まで達していれば、二年間の滞在期間中に本人が努力することでおおむね満足のいくレベルの英語力を身につけていたと思う。ただし、当初その水準に達していない人は、ほぼ例外なく、せっかくの海外滞在経験にもかかわらず、英語能力は十分な向上を示していなかったと思う。こうした経験からすれば、「高度な英語運用力」に関する Crossroads Project 提言は、厳しいようだがおおむね妥当であろう。

なお、近年、地方自治体、とりわけ都道府県と政令市は、いずれも姉妹都市交流や国際協力活動を活発に展開しており、国際交流・協力のため専門のセクションも設置している。こうしたセクションでは、既に英語のみならず中国語、韓国語、ロシア語など様々な外国語能力を有する職員（一部は国際交流員として勤務する外国人）を有しているが、地方自治体の政策立案能力向上の観点とは別個に、これらの国際交流・協力事務に従事するプロとしての人材の充実確保を図ることはもちろん必要であろう。この場合における、国際交流・協力のプロとして求められる語学能力は、英語に限られないだろうし、必ずしも前述した英語能力の水準が妥当とはいえないかもしれないが、相当数の地方公務員に高い英語能力を求めることは、地方自治体における国際交流・協力のための人材を庁内で育成する人的基盤を充実する観点からも極めて重要である。

最後に、それでは、各地方自治体において、どれだけの数の地方公務員が高い英語力を持っているべきかという目安について論じてみたい。

今回の Crossroads Project 提言では、地方公務員については、上級職の1割程度を一応の目安と提言している。もちろん、多ければ多いに越したことはないが、国家公務員と異なり、地域の行政に直接携わる地方公務員のすべてにこうした語学能力を身につけることを求めても効率的とは言えず、異論はあろうが、当面、都道府県庁と政令市に勤務する公務員（一般行政職）を対象とすることが現実的であろう。このように考えて標準的な規模の県庁を想定すると、本庁各部局および教育委員会等の事務局に属する大部分の課において、少なくとも2人の職員がこうした能力を持っていることが望ましいと考えれば、県庁では、おおむね60課×2人で120人程度が必要となろう。なお、この数値は県警察本部、本庁出先機関等を除いており、また、国際課のように多数の職員が英語力を要求される課もあることを考慮しない極めて控えめなものである。

財政事情の逼迫もあり、最近の標準的な県庁における上級職（一般行政職）の新規採用は概ね30人程度であるが、長期的に見れば、上級職の総数は1000人から1200人程度に落ち着くのではないかと。こうしてみると、地方公務員上級職の概ね1割程度に高い英語力を求めることが妥当という計算になる。

この目標水準が達成されるならば、わが国の地方自治体の政策立案能力は、現在と比べて各段に向上し、国の各省庁と比べてもそう遜色ない水準になるであろう。国家の垣根を越えて地方が世界と直結する時代である21世紀においては、地方自治体が総合的地域経営の主体としてその機能を十分に発揮して行くためには、こうした英語力の強化を通じて、多くの国際的視野を持った地方公務員を育成する努力こそがなにより急務であると筆者は確信している。

（くばた じろう／新潟大学）



## Approaches to Advanced Japanese Language Training

**Kenneth D. Butler, Ph. D.**

The academic study of Japan began in the United States after World War II and was led initially by sons of missionaries who had been raised in Japan, such as Edwin O. Reischauer, and by people who had learned Japanese in intensive military language programs during the war. These people had already achieved a command of the Japanese language before beginning academic study of Japan, and therefore Japanese language training was not a major problem for them. But the first group of students with no previous Japanese language training appeared in the late 1950s, from among Americans who became interested in studying Japan as a result of being in Japan during the Korean War. These students began studying Japanese from scratch and it soon became apparent that it was impossible to train such students to a fully competent level in Japanese by studying only in the Japanese language programs that began to be established in major American universities. It was felt that intensive advanced Japanese language study in Japan was necessary, but at that time no suitable program existed in Japan.

The Ford Foundation in New York recognized this need in 1963, and provided a sizable grant to a consortium of eleven American universities and one Canadian university, led by Stanford University, to establish the Inter-University Center for Japanese Language Studies in Tokyo to create an intensive advanced Japanese language program specifically designed to meet the needs of American

and Canadian graduate students specializing on Japan.

During the first four years of the Inter-University Center's existence a teaching staff of exceptionally competent and dedicated Japanese language teachers was assembled, but there were no text materials or established methodologies available for teaching Japanese at the advanced level. But beginning in 1967 a major effort was undertaken by the director and teaching staff of the Inter-University Center to develop appropriate materials and methodologies. By the early 1970s a full-scale forty-week advanced Japanese curriculum had been created that was designed to provide students who had studied Japanese for a minimum of two years at their home universities with a beginning overall independent competence in speaking and reading Japanese. Each year approximately 40 students attend the Center program, and classes are limited to five or six students in each classroom.

Foreigners who attempt to master spoken Japanese face a particular problem that Japanese who attempt to master English do not encounter. Today English is spoken in a myriad of different ways. Two basic differences are, of course, British English and American English. But then within American English there is an almost unlimited number of varieties, for example, African-American English, Mexican-American English, English as spoken by American southerners or by New Yorkers,

and such. And then there is English as it is spoken by immigrants to the United States, such as Vietnamese, Chinese, and Indians, and English as it is spoken as a second language by people in countries throughout the world. While the concept of "standard English" still exists, the chances of hearing it spoken in major American cities are today somewhat limited. English has become the international language, and throughout the world people are accustomed to hearing it spoken with a large variety of accents and in different styles. Therefore, in learning to speak English as a second language people have quite a bit of leeway in terms of what is acceptable for both pronunciation and sentence structure.

But such is not the case with the Japanese language. Japanese is not an international language, and there is only one acceptable way to speak it, the way it is spoken by all native Japanese. Although the number of non-Japanese who can speak Japanese has increased over the years since World War II, still today the average Japanese has never spoken Japanese with anyone except another Japanese. As a result, Japanese are accustomed to hearing Japanese spoken only by native speakers, and if a non-Japanese attempts to speak Japanese, but has not yet reached a level of fluency that would be acceptable as being within the range of Japanese spoken by a native speaker, the Japanese sounds strange to the ears of a native speaker and this can impede efforts by the non-Japanese to communicate using the language. In this sense, one can say that it is impossible to speak Japanese with a Japanese person unless you can speak Japanese, that is, Japanese as it is spoken by a native Japanese. But reaching the level of ability that is acceptable as being within the range of the Japanese spoken by native speakers can be a long and arduous task. It was to shorten this task and assure that students specializing on Japan achieved a full level of competence in Japanese that the Inter-University Center pro-

gram was established.

As it was originally conceived and developed, the Inter-University Center Japanese language program has three major features. First, it was recognized that the aural/oral method of repetitive sentence pattern practice was an effective method for achieving fluency in speaking Japanese, but it was also recognized that attempting to use this method in classroom teaching was difficult. Therefore, right from the start it was decided to utilize technology to the greatest extent possible as part of the language training. In the early days of developing the program, open-reel audio tapes of all of the spoken Japanese text materials were made for each individual student and students were encouraged to do aural/oral practice of the materials using a tape recorder each night in preparation for the next day's class. With the appearance of cassette audio recorders, cassette tapes replaced the open-reel tapes, and this made it easier for the students to do effective aural/oral practice. Then finally in 1996, the Center teaching staff began developing personal computer-based spoken Japanese learning materials, and these materials enable the students to do highly efficient aural/oral practice simply by clicking the mouse on the words and sentences in the computer programs to hear them spoken for repetitive practice. The days of having to rewind a tape recorder to hear a sentence repeated are now a thing of the past. The Inter-University Center has also produced a computer-based version of its published *Kanji In Context* text, and this enables students to do very effective flash card type study of the 1,945 kanji used to write modern Japanese.

The second major feature of the Inter-University Center program is that it is focussed on teaching the students how to communicate effectively in Japanese. As mentioned, Center students have studied Japanese for at least two years at their home universities, and with the

exception of a certain amount of review of basic Japanese during the first few weeks of the Center program, the major part of the program is designed to train students in effective techniques of communicating in Japanese for serious purposes. It is extremely difficult to write text materials that embody natural Japanese as it is spoken in real life situations, so the Center teaching staff has developed methodology for making video recordings of a wide variety of materials from Japanese broadcast TV and editing them for specific communication training objectives. As a result, all of the spoken materials used for communication training in the program embody Japanese as it has been spoken by real life Japanese, and there is no artificiality in the Japanese that the students study. A wide variety of real life situations are utilized to familiarize the students with appropriate modes of communication. By the end of the forty-week program, students have had extensive training in communicating effectively in a manner that Japanese will respond to and have attained a solid foundation for making ongoing progress in continuing to improve their command of spoken Japanese by using it for real life purposes.

The third major feature of the program is that a very direct connection is made between language training and the utilization of Japanese for professional purposes. During the second and third quarters of the Center program students take classes that are centered on their fields of specialization, such as Japanese literature, history, art, business, politics, economics, Buddhism, and so forth. In these classes students acquire the specialized vocabulary related to their fields and engage in extensive discussion in Japanese concerning the content of the materials they read. Emphasis is also placed on making short oral presentations in Japanese. Then during the latter part of the third quarter and throughout the final fourth quarter, while continuing with a variety of classroom study, students do independent read-

ing in their specific fields of specialization, and undertake a research project that forms the basis for a final fifteen to twenty minute oral presentation in Japanese before a live audience.

Students are admitted to the Inter-University Center program on the basis of their grades on a Japanese language screening test administered at their home universities, their overall academic records, and recommendations by their home university professors. As mentioned, a minimum of two college years of Japanese language is required in order to apply to the Center, but some students have studied Japanese for three or four years and have also had previous experience in Japan. Therefore, there is a fairly wide range of initial Japanese language abilities among the Center students at the beginning of the program. But by the end of the program each year in June, all students achieve a level of competence in speaking, reading, and writing Japanese that will enable them to utilize Japanese effectively throughout their future careers with no further formal study of Japanese. The majority of Center students are Ph.D. level students, and after completing the Center program and achieving a command of Japanese either return to their home universities to complete their Ph.D. program course work before returning to Japan for dissertation research, or remain in Japan for research under the direction of specialists at Japanese universities. Each year, however, approximately one-third of the Center students aim at pursuing non-academic careers related to Japan in business, government, or cultural related activities. The Center has graduated over 1,300 students to date, and approximately half of them are currently active as university professors in American and Canadian universities, as well as in universities in Japan, England, Australia, and other Western countries.

At the time the Inter-University Center was established in 1963 it was commonly believed that acquiring an initial level of competence in

Japanese required six or more years of study. With the Center program, this period of time has been reduced to three years or less. Middlebury College in Vermont offers an excellent summer intensive course in beginning Japanese. In recent years the Center has had several students who studied beginning spoken Japanese at Middlebury for one summer, then returned to their home university and spent one academic year studying written Japanese. Then the next year they attended the Inter-University Center program, and by the end of the program had attained an independent competence in speaking, reading, and writing Japanese. Within two calendar years, therefore, these students were able to progress from zero competence in Japanese to a respectable level of independent competence. This is definitely a major improvement over the six or more years it used to require to reach a similar level.

In 1987 the Inter-University Center was invited by Yokohama City to locate its program in Yokohama, and since 1991 Yokohama has provided space for the operation of the Center program in the International Organizations Center in Minato Mirai 21. Yokohama has therefore become the major funder of the Center program. Operating funds for the Center have also been provided by the Japan Foundation and the U.S. Japan Friendship Commission since the early 1970s, and these funds, combined with annual contributions made by the consortium universities, which currently number eighteen, and tuition income from the students comprise the Center budget. In addition to operating funds, the Center also receives funding to provide scholarships for Center students from a number of organizations in Japan and the United States.

Over the years the Inter-University Center teaching staff has developed a considerable amount of expertise in producing materials and instruction methodology for teaching Japanese

at the advanced level. It is hoped that the Center program can become a model not only for other Japanese language programs being developed at Japanese universities, but also for a new type of intensive advanced English language training institute in Japan.

(ケネス・バトラー/Inter-University Center  
for Japanese Language Studies in Yokohama)

(p. 27より続く)

が、いわゆる日本語的な論理ではなく、曖昧さを排除するとか結論を先に言うといったアメリカ人の論理で話している。

鳥飼 その人の日本語、自分自身の言葉ということですね。

国際語として英語の必要性は明らかですが、中学生・高校生が将来どういう目的で英語を使うようになるかわからない。しかし、いずれ必要になった時に基本はできているから ESP に入っていられる。そのための英語教育を担っているのが学校教育であり、使命であると認識してやっていかないと責任を果たしたことになる、そう思います。

木村 大賛成ですね。

(文責 編集部)





## コミュニケーションのための英語教育とは

### ——学校英語の使命と役割を考える

鳥飼玖美子(立教大学)

木村松雄(青山学院大学)

#### 英語以前にコミュニケーション教育を

鳥飼 はじめに申し上げたいことは、英語以前の問題かもしれませんが、小学校の段階でコミュニケーションの基本的な教育が必要ではないかということです。自分の考えをまとめて、人に分かるように説明することがコミュニケーションの基本ですし、反対意見を言うことをおそれない姿勢も大切です。ごく日常的な場でも、「先生の言ったことについて、私はこう思う」と自然に言える環境を小学校から作って、主張する訓練をしないと。

こういう例があります。帰国子女もいるし英語力に問題のない学生ばかりの上級クラスです。テーマを設定し、それについて事前に十分調査し、見事な発表をし、活発な討論を行っていました。ところがある時、内容は日米安全保障条約でしたが、アメリカ人学生に入ってもらった。日米安保について“What is it?”という程度、そんな条約があることすら知らなかった、という調子でしたが、気がついてみたらそのアメリカ人が一人でしゃべっている。授業の大半を独占され、みんなショックを受けました。自分たちの得意としている英語で、しかも内容はよく分かっているテーマでなぜ太刀打ちできなかったか、それを分析して欲しいとレポートを書かせたところ、かなりの学生、3分の2くらいは日本の教育、学校と家庭の教育をあげました。反論することに慣れていない、他人がしゃべっているときには割り込まないで聞いているものだ、と教わってきた。それで自分が話すきっかけをつかめないでいるうちにとめどもなくしゃべられた、と、残りの30%は普段の勉強が

足りなかった、まだまだ英語力が不十分だとずいぶん出来るのに自分を責め反省するんです。あのアメリカ人はろくに知識もなくしゃべりまくった、という非難は一人もない。たしかにその米国の大学生は知識はないんですが、在日米軍？ ああ、私の知り合いで韓国に行った人がいて、と身近かな例から意見を発展させるのが実に上手なんですね。見事なコントラストで私自身すっかり考えさせられました。

木村 結局は文化の問題ということになるのでしょうか、その間にコミュニケーション・ストラテジー、あるいは英語教育の問題として考えられないでしょうか。

鳥飼 傾向として日本人のコミュニケーションは一方的といいますか、相手とのやり取りが弱いとはいえると思います。スピーチなどはがんばってやる。一所懸命に作文し、それをおぼえて発表する。ところがスピーキングも個人プレーに終わりがちですし、ディベートでも準備してきたことを言うのはいいが、それからどうするか。

#### 日本人英語教師の役割

鳥飼 中学高校の英語教育ということでは、日本人の先生は生徒に対する“role model”になるとよいと思います。せっかく ALT (Assistant Language Teacher, 外国語指導助手) がこれだけたくさんいるのですから、日本人である以上は英語を話して間違えたりしますけど、そんなことはお構いなく、あるいは間違えることも含めて ALT とのやり取りを見せる。話している姿を見せることで英語教育が変わるのではないでしょう

か。

木村 まだまだ ALT をテープレコーダー的に扱うとか、逆にまかせきりにしてしまう先生も多いようで、もったいない気はしますが、私は L1 (母語) と L2 (目標言語) をつなぐ interlanguage (中間言語) としての役割が日本人の英語教師の役割だと思いますが。

鳥飼 そうですよ、日本人の教師は教えるプロなんですから、英語のネイティブ・スピーカーには生徒がどこを苦勞しているかが分からない。日本人学習者は案外むずかしい単語を知っていても、やさしい動詞や句動詞などを使いこなせない。たとえば“concede”を知っているのに“give in”と言われると分からないとか、ネイティブの先生はそれに気がつかず、こんなやさしい単語も知らないのかとピント外れのところでイライラしている。

大学でも、ネイティブの先生をつけた英会話クラスを作り、英語教育を改革したと安心しているところがあります。しかし実情はチグハグ、学生の方は、ムカつく、ばかばかしくてゲームなんかできるかと無反応。ネイティブの先生はなんで無反応なんだとイライラ、最後は洋画でも見せておけとなる。まさしくそこに日本人教師の役割がある。こんなことは日本人学習者は分かっている、こういうところがむずかしい、この発音がむずかしくて聞き取れないと指摘する。それから教師と学生の関係、それが英語圏とは違うことを説明する。私は新学期にネイティブの先生の授業の受け方というのやる。誤解されない授業の受け方ですね。言ってみれば当り前のことなんです、まず黙っていない、黙って考えない、不気味に思われる。“Let me see.”とか、“Ah.”でも何でもいいから言って「今私は考え中です」と明示しなさい。それから隣の人と相談しない、自力でやる。

私が実際に経験したことです、ネイティブの先生が文句を言ってきた。日本人の学生は何も言わない、「昨日の日曜日に何をしましたか?」と聞いてもシーンとしている。指名しても隣の学生とボソボソ何か日本語で話している。何人当ててもみんな同じなので応答はあきらめて自分で一方的に話をするしかなかった。見当はつきましかけ

ど学生に聞いてみた。すると、日曜にしたことをなぜ先生に言わなくてはいけないんだ、なんでデートしたと言う必要があるのか、プライバシーの問題ではないか。なんでそんなことを聞くんだろ



鳥飼玖美子氏

う。あるいは「一日中寝てました」なんてみっともないことは言えない、何かかっこうのいいことを考えていたら次に行ってしまったなどとちゃんと理由があるのです。その先生には、学生はいろいろ頭の中で考えているので結論を早く出さないようにと説明した。学生には、理由を知りたいなら“Why do you ask?”, かっこう悪くて言えないなら、そう言えればいい。要するに会話の練習なわけだから適当に、深く思いつめないで何でもいいからしゃべりなさい、しゃべったほうが得でしょうと言うんですが、けっこうみんなまじめなんです。

## コミュニケーションと文法

鳥飼 大学も含めてですが、特に中学高校の英語で不必要なものは一つもない、全部必要で後になって生きてくるんだということを教えなければいけない。ただし問題は教え方ですね。受け取る側が「こんなものいるのかな」と不信感を持っていたら入っていかない。学生は、今学校でやっていることは受験のために必要なだけで本当は無駄なこと。いつかは話せる英語、ホンモノの英語をやりたいという願望があるように思われます。文法にしても、たとえば大津由紀雄さんがNHK テレビ英会話のテキストで、文法はコミュニケーションにいかに必要なかを非常に面白く連載しています。私も、全部直接話法で書いている学生のレポートを見て注意したことがある。英語の書き言葉では直接話法は子供っぽい表現なので、大学生の場合は間接話法にした方が良く、高校で話法

の書き換えをやったでしょうと言ったら、「そういえばやらされました、必要なですね」とびっくりしていました。別の学生は少し込み入った話をしたくて悩んでいた。仮定法をやったでしょ、と言ったら、「ああ、そうですね」と納得しました。文法知識を表現と結びつけばいいんですよ。

木村 学校教育、小学校から始まるかどうかはともかく、中学・高校までの前半は、speaking, listening をベースにした BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) に重点を置くことは当然です。しかし学校を離れたら、子供たちは英語を使う機会は意識しないかぎりない。ということは授業そのものがコミュニケーションの場としてとても大事になりますが、そこでつちかうものは将来もっと発展していく能力、読み・書きを含めた知的活動を可能にする CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) につながるベースとしての BICS を意識して育てるべきではないか。BICS から CALP へ徐々に比重を移していくことが大切ですね。

鳥飼 その場合、コミュニケーション能力というのは言語・文法能力 (linguistic competence) に加えて談話能力、社会言語学的能力、戦略的能力からなるといわれていますが、コミュニケーションに使えるようにしながら基礎作り、言語・文法能力も育てなければいけない。これまでは、文法用語を使いすぎたり、さまつなことにこだわったので弊害が大きかったと思いますが、外国語学習に文法が不要というわけではない。たしかに日常会話のやりとりは、決まり文句、異文化コミュニケーションでいう “formulaic expressions” である程度できる。しかし後で応用がきくために文法・構文など最低限の枠組みやルールをおぼえる必要がある。

その意味では、たとえば概念・機能シラバス (notional-functional syllabus) などだけで体系的な文法能力、基礎作りができるのだろうか、疑問に感じませんか。

木村 感じますね、学習者が体系的なものを求めていると対応できないですから、これは communicative approach を実践している日本語教育の先生の話ですが、最初にインタビューをし

て何をしたいかを聞き、それでは3か月でこうしましょうとかプログラムを組む。学習者は日本に来ている外国人、強い目的意識をもっていて短期間でそこそこの所までいく。買い物とか日常生活の場面での話ができるようになり、普通の生活に必要な言語機能を習得する。それで一応の目的を達成してやめて行くんですが、その後半年とか1年して戻ってくるという。「どういうことですか？」と聞いたら、たとえばお子さんが地元の公立小学校に通っていて、子供が持ってくる学級通信とか PTA の通知がよく読めない、書いたものが読めないと子供の教育について学校の先生とのコミュニケーションができないことを発見した。それで、読む、書くということを意識した体系的な日本語学習が必要ではないか、そうでないと本当のコミュニケーションの世界に入っていけない、と実感したというんですね。やはり CALP が必要なんです。

### 読み、書きの重要性

鳥飼 亡くなられた小川邦彦さんが、これからは「対話」の時代ではなく「対書」の時代だと話していたんですが、Eメールを使うようになり本当にそうだと思います。今までのように日本語で考え、英語に訳し、それをネイティブ・チェック、そんなことをやっていられないですから、辞書も引いていられない。

木村 かつて私のゼミにいた、小学校から中学校にかけて5年くらいアメリカにいた学生の例ですが、たいへんまじめな学生で、言葉の問題で悩んでいました。英語は上手というか、私などが聞いていると完璧に思われました。それでもネイティブ・スピーカーと丁々発止の議論はできないという。調べてみたら語彙が少し不足している。その学生だけでなく、普段使う2000語とか3000語の範囲では何の問題もないが、アカデミックといえますか、本を読んだり、まとまった意見をメールで送ろうとすると出てこない学生が増えてきています。

鳥飼 私もそう感じています。つまり BICS は OK ということですが、CALP が不十分というこ

とですね。書かせると歴然とします。話すにしても、あるテーマに基づいてリサーチし、それを論理的に組み立ててディベートするとすると弱いんです。

木村 その解決法はどうかしていますか。

鳥飼 語彙を増やすといっても単語集を丸暗記してもしょうがない。読みなさい、内容のあるもの、関心のある分野の原書、あるいは新聞でもいいからとにかくもっと読みなさいと言ってます。

木村 やはり聞く、話すだけでは限界がありますね。

それから同時通訳というのは華やかな面しか知りませんが、おそらく相当な準備が必要なんでしょうね。

鳥飼 そうですね、認知科学でスキーマが重要だといわれ言語学習に応用されていますが、まさしく同時通訳の世界では前からやっていたことで、背景の知識がなければとてもできない。この人はどういう人で、何のためにこういう話をするか、だからこういう流れになるだろうと予測する。そのスキーマをどう作るか、と言えどとにかく文献を読む。その人の著作はもとより関連分野のありとあらゆるものを読む。その上でキーワードを拾い出し自分なりの用語集を作りますけど、そうやってはじめて語彙も増えるんですね。

## 外国語教育の基本の再確認

木村 英語教育の目的は、最終的には具体的な場でのコミュニケーションを可能にする能力、つまりESP (English for Specific/Special Purposes) になると思いますが、中学校段階ではEGP (English for General Purposes) ではないか。鳥飼先生もおっしゃったように、すぐに特定のものに結びつかないとしても無駄なものはないんだという認識は大事ですね。

それを基準にした評価システムが必要になってきている。国際版の英語テストも、よくできていると思いますが、その評価基準を見ますとトップは“near native”，下が“novice”です。ネイティブをゴールにした評価基準でいいのか。モデルとして、アメリカ人はこうしゃべる、イギリス人

はこんな表現をすると、あこがれをもって英語を勉強してきた人は多いと思います。ネイティブの真似をする、それしかないではないかと。しかし、永遠に到達できないようなゴール設定では意欲が持続しないのではないのでしょうか。

鳥飼 最近の学生には、なんでアメリカ人みたいにならなくてはいけないんだと、一昔前にはなかった意識が出ている。その方が健全であって、自分をいかに表現していくか、そのためにどう英語を使うかですね。到達目標を考え、どういう英語を何のために教えるか。国際語としての英語という観点に立てば、David Crystalが『地球語としての英語』で触れていますし、あるいは鈴木孝夫さんが極論を主張なさっていますが、イギリス的な比喩やアメリカ的な表現を省く、むしろ教えるてはいけない。地球上のどんな民族の人でも自然に使える国際語としての英語というものを作らないといけない。そういう共通語としての英語という主張がありますが、その基本的なものを身につけることが必要になる。

木村 まったく同感ですね。さらに言えば、そういう姿勢は共通語としての英語に限らない、外国語学習一般にもあてはまるのではないかと思います。大学で英語を教えているアメリカ人女性の意見ですが、教えている女子学生みんなが英語を母語にしている人をモデルに考えているのが不思議でならない。それではいつまでたっても話せないと言う。その先生は日本語が非常に上手で、高度なディスカッションもこなし、報告書も日本語で書くんです。ところが日本人の真似をしようという意識はないそうです。そうではなく、自分の中にあるメッセージを正確な日本語を使って相手に伝える訓練、シミュレーションを普段しているそうです。そういえば上手な日本語で話すのです(p.23へ続く)



木村松雄氏



## 「基礎英語力」の充実が可能性を切り開く

——英語指導の常識に還ろう

原田昌明

はじめに

本誌を発刊する ELEC が、近年の世界のグローバル化、英語の世界共通語化についてのかまびすしい議論に共通認識の土俵を提供し、具体的な動きにつなげようと、“Crossroads Project”を立ち上げて政策提言を行っている。その中で、日本人に必要な英語力を2つに分け、英語教育の目標として提示している。

①国民一般のレベルでは最低限、高校卒業時点までに現行の中学3年間で習う範囲の英語（英検3級程度）の定着を目指す。

②工作上英語を必要とする人びとには上記の基礎力を踏まえて、より高度な運用力を身につけるような教育を実現する。（「高度な英語運用力」とは例えば、英検1級、TOEIC900点、TOEFL600点以上の英語力）

さらに、この目標を達成するに当たっての教育体系の全体像を次のように与えているのでイメージしやすい。

①国民全体に対しては、実効性の高い基礎英語教育を中学で実施、高校卒業時点までに高校生全員がこれを習得することを目標とする。

②英語を必要とする社会人に高度の英語力を付与するために、大学での英語による一定割合の講義を義務づける。また公務員として、一定の英語力を求める。

〈注〉この提言では国家公務員Ⅰ種全員、地方公務員上級の10%程度に入省（入庁）時から10年以内に一定の高度な英語力（前述の目標②における「高度な英語運用力」の内容に同じ）を求める。

③高校での英語教育では、基礎英語が習得できて

いない生徒については、基礎英語を習得するまで必修、それ以外の生徒については、基礎英語以降の英語は選択履修とする。一定割合の講義が英語で行われる大学・専攻に進学することを目指す高校生は、英語の講義が理解できるようになるため特別の教育課程を選択履修できるようにする。

以上、少し長く引用したが、議論をはじめる前の枠組をまず明示しておきたかったからである。枠組のない議論は思いつきの例示によって拡散してしまうことが多く、全体像の中に位置づけられた提案になりにくい。

そこでこの稿では、「高度な英語運用力」に対して、国民一般が身につけるべきだという「基礎英語」に焦点を当てると英語教育の現状の中で何が浮かび上がってくるかについて考えてみたい。「基礎英語」の問題はなかなか手強いのであり、まして実効性の高い英語教育ということになると、ことはそう簡単にはいかない。これまでにうまくいった時代はなかったのである。

### 「基礎英語」に求められるもの

新しい学習指導要領において、中・高での英語が必修になった。これは国民一般がこれからの人生において英語はぜひ必要だと国によって判断されたからである。これまで事実上必修であったからとか、必修とすることによって、英語教師がその使命感を新たに認識し、身を引き締めて教育に当らせるためのものではない。得手、不得手はあっても、「基礎英語」を身につけることによって、幸福で豊かな、憲法によって保障された生活を送っていると実感できるためにである。英語が多少

できていれば、もっとこんなこともできたのにと、悔しい思いをあまりしないためである。海外旅行を楽しめるのもよいし、周囲の外国の人々と交流でき、グローバルな立場で地球家族の一員である自分を実感できれば、これに越したことはない。IT革命になんとかついていける必要もあるであろう。「基礎英語」ではこの豊かな世界を学習者に実感させることがまず第一である。この必要感が無ければ学習はキレてしまうのだ。「基礎英語」には学習者に動機づけを常に持ち続けさせなければならないという高いハードルがつきまとう。キレてしまっているにもかかわらず、受験のみでつながって、大学にまで進学した学生を大学設置基準のカリキュラムの大綱化改正のカラクリで履修時間を削減し逃げて通っている限り TOEFL の点数など伸びはしない。

「基礎英語」のもう一つの問題は「基礎英語」としていかなる学力を身につけさせるかということである。中学校の学習指導要領における言語材料と言語活動を身につけることだとか、それに準じて作成されている教科書がマスターできることだと答えるひとは英語教育に発言権のないひとである。

大学へ入ってきた日本の平均的な学生の中に次のような「基礎英語」が身につけていない者を多く見出し、戸惑うことが多い現実と直面するからである。「基礎英語」は身につけさせ方が難しいのだ。

①新入生に自己紹介をさせてみる。ほとんどの学生が My name is ~. I'm from ~. I like ~. のたぐいの紋切り型である。中学1年の域を出ていない。恐らく中学1年で習って以来、英語で自己紹介する場をほとんど与えられていないのであろう。自己紹介にも中学生、高校生、大学生のそれがあるはずであると注意する。すると、スクリプトにして読み上げる。活字から目が離れない。やかましく指導されたはずのアイコンタクトなどはとくにどこかに行ってしまう。場面に応じて自分の何を、どのように話すべきかを身につけさせるのは並大抵のことではない。

②テキストを音読させてみる。1語1語をたどたどしく発話していくものも多い。意味を取らずに

ただ声だけ出していると思われる。段落で内容を問うてみる。予想通り把握していない。「基礎英語」の中核的な指導事項のリズムやイントネーションの指導も身につけさせるのは難儀なことである。

③ Dr. Seuss の絵本 (ランダムハウス版) のビデオ版 “Hop on Pop” を聴かせてみる。なんと眼を輝かすではないか。これがなぜ耳に心地よく響くかを問うと、音とリズムにあるとすぐに答える。さすが音楽が生活化されている世代だと感心させられる。そしてこのたぐいの練習を入れて欲しいとおねだりする。大学生がである。今までにこのような教材に出会ったことはないのだそうだ。ちなみにこの後ディクティションを行ったが、中学・高校でこの活動が行われている形跡は極めて少ないようだ。

④英語で読んで楽しかったものは何かと問うてみる。キング牧師のスピーチなど authentic なものなどいくつか上がるが、内容で心に残っているものが非常に少ないことに驚かされる。教科書になった時点でどんな話もつまらなくなるらしい。それに比べて副教材を扱った先生の評判はきわめてよろしい。しかし、「基礎英語」として読んだ英文の量は微々たるものである。今回の学習指導要領では中高で必修の部分は1,300語で済んでしまう。この語数での「読む」という行為が何を表すのか。望ましい大学の授業と、「基礎英語」の間の距離はあまりに隔っている。読むことの指導が、日本の英語教育で空洞化してしまっているのではないかと危惧される。

⑤そこで文法を教えてみる。読めないのは単語や文法、構文が分からないからなのだろうから、これを正確に教えてやろうというわけである。しかし、懇切丁寧に説明すればするほど、「ウザイ」と言われてしまう。かつて中学から高校に進んだときの戸惑いを学生は思い出すのであろう。大学の90分の授業で文法指導に耐えられる学生はよほど忍耐力があるか文法オタクのいずれかであろう。面倒がられずに文法を教える工夫がなければ戦う前から教師の負けである。文法の基本はやはり「基礎英語」として言語活動をさせながら身につけさせなければならない。大学教師にはこの間の事情

に疎いものが多い。

## 「基礎英語」を乗り越えるには

たかが「基礎英語」、されど「基礎英語」である事態は明らかになってきた。実は日本人の多くはこの「基礎英語」で難渋しているのである。同世代の半数近くが大学に進学する現状では、「基礎英語」の問題は、高校で修復されずに大学にずれ込んでいる。ではどうするか、難しいことではない。これまでの日本の英語教育の中で積み上げた常識に還って実行していけばよいのである。教育行政の英断と教師自身の意識変革があれば方向は既に見えていると思う。以下そのための提案を4つほどする。当り前のものばかりである。ただし実行に結びつくかが最大の問題ではあろう。

〈提案1〉じっと耳を澄まして聞き入らせる場面を毎授業時に保障する

英語が分らないと実感するのは聞いて意味が取れない時が多い。国際的な学会、政治折衝、企業交渉の最前線の発言が弱いと言われるのは聞けないから話が續かないのである。話すことならまだ自分の土俵に立つことができるが聞くことは相手のペースに合せなければならない。語彙も表現もスピードもすべて相手次第である。しかも瞬時に対応を迫られるのだから常に後手を取ることになる。コミュニケーション・ストラテジーとして聞き返す表現を学習したぐらいでは解決しない。本当に聞き取れなければだめなのだ。この力は一朝一夕ではなかなかつかない。千の単位の時間が必要だと言われる。だからこそ、「基礎英語」の指導時から意識してこれに当たらねばならない。「基礎英語」の成否はひとえに「聞くこと」の力がどれだけつけられるかにかかっているように思う。聞くからにはシャワーを浴びる気軽さも良いが、集中して聞かせる指導が本筋だろう。何を聞かせるかはそれほど迷うことはない。中学1年の最初の時間に教師が自己紹介を英語ですれば、生徒は結構内容を理解するものである。文や文型やテキストの内容を口頭導入するのでもよいし、授業のはじめに、生徒と日常の話題について talk

を楽しむのでもよい。心ある教師ならだれでもやっていることであろう。しかし、マンネリにならないような配慮が肝心である。ALT の talk, クイズ, 歌, チャンツ, 映画やラジオ, テレビの1場面や、様々なリスニング問題等々まで学習者のレベルに応じて用意したい。他社版の教科書テープを利用するのもよい。ある程度まとまりのあるものの聴取ができるようにさせることを心がけて実施する。1~2分間でよい。毎時間行うことと、教科書のように内容が既に分ってしまっている可能性のないナマの教材にチャレンジさせるのがコツである。

## 〈提言2〉ディクティションと音読を課する

ウォークマンのテープの時代は終り、CD、MDの時代になった。LL教室(CALL実習室)に入れて有効と思われる教材をテープに録音させても、カセットコードを持っていないため練習できないと言いつくすものもできるようになった。まして、一時停止のボタンを使いこなして、1文1文をディクティションの練習をさせるにはそれなりの技術指導が必要となる。CDやMDは流して聞いてしまうものだが、テープによるディクティションの練習は納得がいくまで何度も巻戻し、理解に至る学習方法を身につけさせられる。直聴直解のためにも、聴覚と視覚を連動させ accuracy を高める訓練法としても捨てがたい。テープレコーダーが普及している今日、昔ながらの方法であるとして還りみないのはあまりに惜しい。授業時の一斉指導としてよりも、個別又は習熟度別学習、家庭学習の一方法として見直したい。授業での実施は、訓練結果のチェックとして位置づければよい。

ディクティションの練習としてテープレコーダーの操作ができれば、同様に音読練習にもこの技術が使える。國弘正雄氏の「只管朗読」の効果をここでも繰り返す必要もないであろう。ただ教材は、リズム・イントネーションに配慮し上手に感情移入されて朗読されているものを慎重に選びたい。また効果を上げるためには、授業でチャンクごとに 'read and look up' を指導しておかねばならない。学期に1度ぐらいは個別の音読評価を取り入

れることも忘れないこと。

〈提案3〉あえて<sup>ヴァーチャル</sup>仮想的コミュニケーションを行う

世は実践的コミュニケーション力育成の大合唱である。かつて役に立つ英語が唱えられたときのブームと変らない。またか！ またか！ と言いたくなる。そこで一步進めて仮想的(virtual)コミュニケーションを提案したい。(virtualには「実質上の」という意味もある)確かに実際の場面を踏まえた真面目で現実感溢れるコミュニケーションの練習は大切であろう。しかしいくら自己紹介の練習だといって、いつまでたってもMy name is ~, I'm from ~, I like ~ 一辺倒でもあるまい。精神的な発達段階というものがある。中学3年生には、高校生になった自分を想定させたい。高校生には、悪ガキ(あるいは理想の子に)に育ってしまった自分の子供を想定させて、その子になったつもりで自己紹介をさせたらどうだろう。生徒の個性も出るし、教室は活気づく。対話やスキットを作って発表させるにも「ことばを使って仮想のコミュニケーションを遊んでしまおう」という態度がことばを道具や武器として使う教育につながっていく。文型や文法を定着させるための口頭練習から、数行のまとまった内容のライティングに至るまで遊び心の交歓ほどコミュニケーションの世界はない。仮想の世界にこそことばを使う楽しさがある。「基礎英語」におけるスパイラルな言語活動を仕組んでいく視点としたい。

〈提案4〉短文中心主義を排す

文字(音)が集まって語になり、語が並んで文となる言語は恣意的である。その言語を全く知らないものにとってはまさに暗号の羅列である。この暗号を解読するためには、統語規則や語彙の意味とその特性を知らなければならない。かくして文法が偏重されることになり、「基礎英語」の学習は短文中心主義に落ち込んでいく。短文はそれがまとまってある内容を表すためにあるはずである。このことを学習の初期から意識して指導しなければならない。特に「読むこと」においては、現行の教科書は、読解のためのスキルを与えるよ

うにできていない。四技能を総合的に教える(それはそれで正しいのだが)という前提でテキストができていて、直読直解をねらい、トップダウンで概要・要点の把握を唱えた、ドラスティック・チェンジを目指した指導はどこへ消えてしまったのか。「基礎英語」に携わる英語教師の見識が問われよう。ねらいを達成するための教材と方法論を欠いたためである。「読むこと」において多読を意図した指導を中学高学年から取り入れる必要がある。チャンクごとにポーズを入れた教材とか、ルビ訳つき(ただし単なる文脈中の訳だけでなく原義もつけること)の教材などを適宜分量を増やしながら与える指導を考えたい。読む技術を磨く為の、学習者が興味をもつ多様な教材をCD-ROM化して与える開発が望まれる。高度な運用力には必然的に「読むこと」の比重が大きくなっていくのである。

おわりに——さらなる大提案

以上の〈提案〉が困難を克服しながらも実施されれば、「基礎英語」はかなり定着するはずである。実践的コミュニケーションだけが教育現場の研究主題にならないことを願っている。「高度な運用力」に至るための学習方法と基本事項の定着こそ「基礎英語」であり、これなしには先はつながらぬ。

しかしである。教師の努力には限りがある。教育行政や、経済支援ができる立場にあるものに本腰を入れてやってもらいたいことがある。

まず第一はクラスサイズである。すべての英語の授業を一律にとは言わない。コミュニケーションを意図した授業を20名以下にする手立てを講じること。第二は時間数の確保である。これについてはELEC Crossroads Projectも中1週8時間、中2・3で週5時間が提案されている(現行の時数を認めた上での提案も述べられているが)、クラスサイズと、時数確保と集中指導は長い間様々な機関で提言されてきたが、今だに解決していない。「米百俵の故事」を国家政策として英語教育に生かすご尽はまだ現われないのか。

(p. 35へ続く)



## 英語教師バッシングに應える

藤井昌子

### 1 2つの授業参観から

もう7年も前になるであろうか、私が埼玉県立総合教育センターの外国語担当の指導主事になった年のことである。2つの印象に残る授業に出会った。

1つは県内の公立中学校2年生の授業である。AET (Assistant English Teacher, 英語指導助手) と日本人教師のTT (Team-Teaching) の授業であったが、日本人教師は40代なかばの女性。授業の前に私に向かって、「私、英語が下手で全然自信がないんです」と今にも消え入りそうな声、気の毒に思った。

ところがである。授業が始まると生徒が英語を使って実に見事に活動するのである。授業はいくつかの活動で構成されていたが、それぞれの活動にはきちんとした目的があり、さらに、活動と活動との間にもしっかりとした関連があり、その授業で生徒にどのような力をつけようとしたのかが見ている者にもはっきりわかる授業であった。終業のチャイムが鳴った時、一人の生徒が「あー、もう終っちゃった」といかにも残念そうに声をあげた。これが、あのオドオドしていた先生の授業なのであるか。目を疑った。

2つ目は高校1年生の授業であった。授業者は英語力は県下でもナンバー・ワンと言われている先生。生徒のほうも学力の高い生徒である。ところがである。授業では先生が英語を話す姿ばかりが目立った。生徒にタスクを与え、生徒が考え始めるとすぐに先生が話しかける。生徒はタスクに集中できない。おまけに文法の説明まで英語でやるのである。生徒にどのような力をつけ、どう活

動させようとしているのかが見えなかった。

2つの授業が私は教えてくれたものは、英語のできる先生が必ずしもよい授業ができる先生とは限らないということであった。もちろん英語の力がないよりはあったほうがよいに決まっている。しかし、眼前の生徒の英語力がどの辺にあるかを見極める力、生徒の興味・関心を熟知し、教材をふくらませていく力、生徒の動かし方、など、授業を構成していく力に優れていることのほうがよい授業を行う上では大切なことではないかと思わずにいられなかった。

### 2 ネイティブか日本人教師か

1. では「英語のできる先生が必ずしも優れた英語教師でない」と述べたが、これはネイティブと日本人英語教師との関係においても言えることであろう。確かにネイティブの多くは英語力において日本人の英語教師より優れている。特に音声面では圧倒的に優位に立つ。しかし、英語を母語として育った彼らには、英語は身体の一部のような感覚であり、いざ、それを外国人に教えるとなると簡単にはいかない。日本人が誰でも日本語を外国人にうまく教えられるかというところでないのと同じである。知っていることと教えることとは別なのである。

また、ネイティブの美しい英語を日常的にシャワーのように浴びさせていれば、やがて、英語の力がつくと考える人もいるが、限られた時間で英語を学ばなければならない日本人の学習者にとって、それは望めない。それゆえ、生徒がもっている知識などとも関連させながら文法的に整理し、

説明してやるのが効率的である。英語を使わせながら、文法的に整理・統合してやる、この両輪での指導が最もよいと考えられる。さらに、日本人教師が英語を学ぶ中で苦勞したことが指導する上で大きな武器になることは言うまでもない。生徒がどこで苦勞し、どこで躓くかが予想できるからである。そして、何よりも生徒の英語力の実態をとらえたり、彼らの知的好奇心などを活用しながら教材をふくらませていく力などは、やはり日本人教師のほうが優れている場合が多いであろう。

### 3 日本人教師と指導技術

しかし、日本人教師が無条件で優れているかといえばそうではない。問題は英語を使って生徒を活動させる場面をつくれぬ教師の存在である。文法訳読式の授業で先生の日本語の声のみが教室に響きわたり、生徒の英語はほとんど聞こえてこないという授業もある。

かくいう私も30代の半ばになるまで文法訳読式の授業しかできない教師であった。英語を聞いた話したりすることはそれほど苦痛ではなかった。しかし、生徒が英語を使って活動する授業を組み立てられなかったのである。指導技術が圧倒的に不足していた。私は自分が知っている唯一の授業、つまり、私自身の中・高で受けた文法訳読式の授業を再現するしかなかったのである。いい英語教師になりたいと強く念じながらも、

自分の授業を少しずつ改良できるようになったのは、語研（語学教育研究所）の研究員にさせて頂き、指導技術について学び始めてからである。研究会に出る度に目から鱗が落ちるような思いであった。学んできたことを授業でやって見ることが最大の楽しみになった。この時強く思ったことは、なぜ、このような研修の機会をもっと早く知ることができなかったのかという思いであった。文法訳読式の授業を続けている多くの教師もいい授業したいと思っている。しかし、どのようにして自分の授業を改良していけばよいかの手立がわからない場合が多い。この手立てを得る機会、つまり研修をどう保障していくかがこれからの英語教育の充実に大きくかわる。

### 4 英語教師と研修

いくつかの公的研修に触れながら指導技術を高める提案をしてみたい。

まず最初は初任者研修である。この研修は平成元年に始まった。ここ12年間に英語教師になった人はある程度、生徒が英語を使って活動する授業の進め方についての研修を受けていると思う。私自身、この中学校・高等学校初任者研修に4年間携わった。授業の組み立て方、教材研究の方法、新教材の導入法、などを実演したり、優れた授業をビデオで見たりして研修を進めてきたが、初任者の先生方の真剣さには圧倒される。いい授業をしたいのである。私はここで、英語教師として生涯にわたり自己研修ができるように必読文献、雑誌、研修会、研究団体などを紹介してきた。時々、初任者研修を受けた先生が活躍している姿を雑誌等で知るとわがことのように嬉しくなる。また、中学校・高等学校の5年次研修も担当してきた。初任者研修と同様に生徒が英語を使って活動する場面をいかに授業に組み込むかに焦点をあてた研修であった。2つの研修を担当して感じたことは、先生方はこの種の研修に飢えている。一つには、多くの先生方は大学の教科教育法で英語指導の基礎技術のようなものを具体的に受けてきていないことが多い。大学での教科教育法が指導技術を鍛えるものであって欲しいと願う。また、インターン制度ではないが、教員のスタートの時期に英語教師として一人前になる研修の充実が極めて大切と思われる。しかし、この教科研修は埼玉県の場合、年間を通して4、5日間しかなく、教科の研修の充実が研修生から強く求められているところである。

総合教育センターに在職中に希望研修として「英語コミュニケーション研修会」と称して言語活動を重視した授業の展開についての研修を担当した。中学校・高等学校の先生方を対象にした研修であったが、まず、この人の授業はしっかりしているなどと思われる先生が多く参加していて、本当に参加してもらいたい教師は参加してこなかった。希望研修の限界はここにある。さらに、生徒指導の問題等で学校を空けることが極めて難しい

状況があり、参加したくても参加できない先生が多いことも知った。参加していた先生の中にも、「朝の HR をやって来ますので10分遅れます」というようなこともあった。

希望研修の限界を知った私は、「英語ティームティーチング研修会」という高校の先生対象の特定研修（研修に参加する高校を実施する側が指定する）をたち上げた。ALT が県のすべての高校に配置される状況の中で TT の授業の充実が緊急課題だったからである。県下約150校を3つのブロックに分け、50校ずつ毎年参加してもらうことにした。各校からの参加者は1名であった。この研修は予算の裏付けもあったことで、かなり思い切ったこともでき、充実した研修内容になったと思っている。

初任者研修や5年次研修を担当して感じたことは、先生方の英語の力はかなり高いということであった。聞く力・話す力も相当のレベルである。20倍とも30倍とも言われる教員採用試験をパスしてくるだけのことはある。この先生方に教員スタートの時期にしっかり指導技術を身につけてもらうことが何よりも大切であろう。

また、最終章でも触れるが、県が提供する研修に参加できるゆとりが教育の現場にはない。研修に参加された先生方の熱心な態度を見るにつけ、希望したら研修に参加できる条件整備が緊急課題であると思う。生徒数減の中で教員の過員が生じている。今なら条件整備の可能性がでてきていると思うのだが。

## 5 自己研修への道

公的な研修への参加も指導技術を磨くよいチャンスであるが、教師の研修は基本的には自己研修であろう。私はほとんど毎週土曜日、語研の研究会に参加して自分を鍛えた。周囲の研究員が優秀で自己嫌悪に陥ることも多かったが、英語教師として授業で勝負できる人間になりたい思いで必死であった。語研が主催する春・夏・冬のセミナーにもほとんど皆勤であった。後にこのセミナーを担当する事業部の副部長にもなり、全国からおいで頂いた講師の先生方の優れた授業や指導技術に

接し、多くのことを学んだ。語研の他に ELEC や英語授業研究学会、英語検定協会の主催する研修会などがあり、参加することによって実に多くのことを吸収できるはずである。「教師は孤立した存在ではない。みんなが知恵を出し合って、助け合って生徒に奉仕する職業だ」と金谷憲先生（東京学芸大学教授）は言っておられるが、まさに、こういう研修会に参加することで多くの方の優れた実践を知り、自分の指導技術を高めていくことができるのである。

次に市販されている指導技術に関連したビデオ教材をお薦めしたい。ずばり1時間の授業そのものを紹介したビデオもあるし、文型・文法等の導入法のビデオもある。様々な言語活動を紹介したビデオもある。ビデオは指導の実際がはっきり目に見えるので非常に参考になる。

さらに、今すぐにでもできる自己研修の方法を紹介したい。自分の授業をテープに録音するのである。授業の前にポンとテープレコーダーの録音のボタン入れるだけである。ビデオの録画より遙かに簡単である。50分の授業を後でテープで聞いてみると、自分の授業の欠点が実によくわかる。「なんて早口に話すんだろう」「同じことを2回も3回も言っている」「生徒に『考えなさい』と言っておきながら、待てないですぐ話しかけてしまっている」「もっと違った例を用いて説明したほうがわかりやすかったのに」など、など改善すべき点が次々に現われてくる。このようにテープレコーダーを自分の授業を映す鏡に使うことをお薦めしたい。1ヶ月に一度はこうして授業を振り返って見るのもよい。

## 6 明日の英語教育を考える

3～5章では日本人英語教師が外国語として英語を学び、苦勞した体験などを生かしながら、優れた英語教師になるための具体的な研修の在り方について述べてきた。最後に明日の英語教育について考えていきたい。

「日本人の英語が下手なのは日本人英語教師が悪い」と一刀両断のもとにバッサリ切られると日本人英語教師として複雑な思いがある。フランス

人やドイツ人が英語を習得するのと日本人が英語を習得するのでは全くもって事情が異なる。フランス語やドイツ語はもともと英語に近い言語である。日本語と英語との言語距離はかなり遠い。私自身、英語はかなり努力したにもかかわらずなかなか力がつかなかった。すべての教科の中で一番時間をかけて勉強したが、はかばかしい進歩は望めなかった。なんと言っても、英語の語順に慣れるのが難しかったのである。自分が毎日使っている母語が英語と同じ語順であったら、あれほどに苦勞しなかったであろうに思っている。また、東南アジアの国々の人のほうが英語がうまいのはなぜかと尋ねられることも多いが、彼らの国の母語では高度の学問の概念をカバーしきれないこともあり、大学などでは英語で直接授業が行われているとも聞いている。上記のような事情を一切考慮しないまま、日本人の TOEFL のスコアが世界でも最下位に近いのは日本人英語教師が悪いからだと言われると納得できない。

さらに、今の教育現場は優れた英語教師にも授業をさせないほど厳しい状況がある。エネルギーのほとんどが生徒指導にとられているのである。せっかく夜おそくまでかかって授業の準備をしても授業をさせてもらえない。生徒を教室に入れるところから授業が始まり、授業中でも生徒は教師のあげあしをとったり、うるさくしたりして授業に集中しない。教師は身の危険を感じながら授業をしていることも結構多いという。生徒の学力低下の真の原因はここら辺にあるような気がする。教師に授業をさせてあげたい。先生方の健気な努力を見るにつけ、教師が授業で勝負できる環境を整えてあげたいと思う。クラス・サイズの縮小、特に中学校教師の週の持ち時間数の軽減などは是非でも実現させたいものである。私の周りには1日12時間も13時間も働く中学校の教師がたくさんいる。

これほどに厳しい状況の中でも、生徒にわかる授業をしたい。力のつく授業をしようと日々努力している英語教師を私はたくさん知っている。例えば夏の講習会に参加してくる先生などはその典型であろう。参加費や滞在費・旅費等を含めたら、1ヶ月の給料の半分近くが飛んでしまうのではな

いかと思う。にもかかわらず少しでもよい英語の授業をしたい一心で参加してくるのである。こんな先生方を見るにつけ、こどもたちの願いを裏切らない、こどもたちに確実に力をつける英語の授業を彼らは必ず実現してくれると期待がもてるのである。

(ふじい まさこ／埼玉県立所沢養護学校)

(p. 31より続く)

クラスサイズと時間数の効率化には合せ技が必要である。教員の質の向上である。教員の採用や研修には様々な対処がなされているが、効果が確実なのは、できる限り多くの英語教員を留学させることである。期間は6ヶ月から1年が理想である。たとえ ALT の数を減してもである。留学経験のある教員の授業はやはり違うのである。使える英語の修羅場を経験しない者が使える英語を教えられるわけがない。留学した教師は ALT の役割を十分に果たすこともできる。以上の3点が急務である。英語第二公用語論や小学校英語の実施はその後の問題である。

ただ最後にやはり疑問が残る。学習者を取り巻くこの閉塞状況の中で、十分に動機づけられたものと、そうでないものの二極化に対処する根本施策を準備しなければならないのではないかと。

(はらだ まさあき／江戸川短期大学)





## Japan's Educational Perestroika: What To Do With Imported Diversity

Robert Juppe

Books referred to in this article:

*Importing Diversity* (David McConnell, 2000, University of California Press)

*Learning to Bow* (Bruce Feiler, 1991, Tickner and Fields)

Back in the late 1980s, when I was serving as chairperson of the Association of Japan Exchange and Teaching, a high-ranking Ministry of Education official told me about plans for JET (the Japan Exchange and Teaching Program) and team-teaching. He predicted that JET would grow to about 3000, then gradually decrease as Japanese teachers became more capable of teaching communicatively. Team-teaching and the JET Program seemed to have a succinct goal, which was to help spur teachers on to teaching foreign language more communicatively.

Years later, at the Keio Plaza Hotel, a ten-year anniversary was held for JET. (Note that at this time the number of participants on JET had grown to 5030.) The program was lauded for having brought large numbers of young people to Japan and for achieving unimagined levels of international exchange. Oddly, though, there was little talk about JET's success in the area of language teaching. Although it had swelled steadily, the lack of discussion on educational achievement made it evident that team-teaching on JET was hardly the top priority.

In his work, *Importing Diversity*, David McConnell explains in considerable detail how the three ministries (home affairs, foreign affairs, and education) came to cooperate on JET... and how the Ministry of Foreign Affairs succeeded to the greatest extent in achieving its aims. For more than a decade, thousands and thousands of JETs have returned home, properly put up, ready to carry out the external internationalization expected of them. In other words, the JETs helped to alter a sketchy and suspicious worldview of Japan as a land of blue-suited automatons and ethnocentric people and give it a more "human" perspective. I used to refer to "internationalization" (*kokusaika*), this nebulous JET undertaking, as "humanization"

(*ningenka*). This term seemed to more aptly describe it (i.e., the ALTs as global PR reps for Japan, the pleasant, misunderstood economic juggernaut of the Far East.)

This is merely one important contribution McConnell makes in chronicling the founding and development of the JET Program. He covers JET and team-teaching from a variety of perspectives in a style that could be termed multi-focused (part anthropological, sociological, historical, and educational). The work clearly represents the first serious attempt at sharing with a larger audience what ministry officials in Japan like to call, "the greatest initiative in the field of human and cultural relations." Indeed, it seems a bit odd that a program that surpassed even the Peace Corps in scope has received so little academic attention.

McConnell does something ground breaking in terms of JET: He covers teaching fairly thoroughly. On team-teaching, the staple of the ALT job description, McConnell argues that the process lent form to JET. Interestingly, the foreign and home ministries had the money and the interest in launching such a plan, but had no real impetus or framework. Very reluctantly, McConnell notes, these two needed to collaborate with the education ministry in order to obtain the vehicle (he notes, too, that the education ministry lacked the funds to go it on its own). Grudgingly, the program was launched with great fanfare (as essentially a "grassroots" reform measure in the spheres of communicative language teaching and internationalization). In fact, it was anything but grassroots save for the implementation phase, by McConnell's reckoning. The teachers on JET were to be dispatched to all corners of Japan, but top-down administration would be carried out from CLAIR, a quasi-governmental bunker in Tokyo. This had been the previous role of the Ministry of Education with the MEF

(Monbusho English Fellow) and BET (British English Teachers) schemes, JET's parent programs.

A tricky balancing act would be necessary to accommodate local interests and national goals. For example, there was the threat to norms of classroom interaction with the importation of thousands of assistants. ALTs were geared toward communicative activities in the classroom, something for which many teachers were hardly prepared given long-entrenched Meiji period practices of pumping students with input through largely receptive activities.

McConnell interviewed administrators, teachers, ALTs, and numerous others in recording, largely, JET's early progress. He relates an early meeting at which an English Teaching Consultant explains the coming team-teaching invasion to a room full of wary Japanese teachers. Though there is some sense of euphoria and excitement, fear and anxiety given prospects for a heavier workload seemed to prevail... and prophesized accurately what was to follow.

### The Good Old Days?

Early team-teaching on JET was open to constant media assault. Motoko Rich and Tracy Roberts covered team-teaching/JET aggressively during 1988/89, years in which the program was presented as a largely problem-riddled and dubious white elephant. "JET is window dressing to ease foreign pressure on trade and other issues related to Japan's openness to the outside world," wrote a suspicious Kay Itoi in *The International Herald Tribune*. "Almost 30% of the 15 year olds surveyed in one prefecture said that conversation lessons offered in the JET Program were useless in their preparations for high school entrance exams." (By this reckoning, of course, it meant that 70% were satisfied. It also presuppose that the entrance examinations dictate the goals to which classroom lessons should aspire, an odd assumption that basically renders JET and team-teaching pointless.)

The media exposed some important problems as well. Many JETs evidently felt lost in the system. "The primary purpose of the ALT in the classroom is to assist the main teacher, and often this involves being used as a tape recorder." This appeared in a 1990 *Japan Times* piece by David Baffa and was confirmed repeatedly over the years by ALTs. When a survey was given to a group of 45 ALTs in Okayama in the early 1990s, the results confirmed that this was foremost among their list of com-

plaints about team-teaching. The group added such items as, "lack of challenge" to the list and "not intellectually stimulating at all." This would, over time, evolve into an "under-utilization crisis." Interestingly, at the *Kihon Mondai Kento Kai* hearing held at CLAIR in February of this year, this was identified by the ALT representative as the most pressing issue among ALTs today. McConnell suggests that the ALTs, as a form of *gaiatsu* in the system, were used as a battering ram to encourage more communicative interaction in public school language classrooms. The public schools were going to assume a new role, teaching the entire array of language skills in a more balanced fashion. Up until then, the aural/oral skills area had previously been the domain of the *eikaiwa* schools in Japan. (Note that this role is still enormous.)

Most of the ALTs agreed that the standard approaches to teaching were inflexible. In a paper I wrote in 1993, I identified this problem as "using" the ALT versus "incorporating" the ALT. In other words, teachers seemed to be trying to use the ALT to proceed with their curricula/syllabi in an unaltered fashion. By doing so, a potentially important resource was being squandered.

McConnell places ALTs into categories in one of his chapters, and suggests that certain traits are likely to help ALTs succeed in the classroom. Surely, these characteristics were extremely important, though other variables combined in determining an ALT's success in working in the Japanese school system. However, the character traits preferred by JTLs (Japanese Teachers of Language, a politically correct evolution of JTE, Japanese Teacher of English) seemed geared at flexibility and easygoingness... traits that would allow teachers to "use" the ALTs easily.

In all fairness, one of the most commonly mistaken notions held by ALTs was that team-teaching was a revolution rather than a reform designed to bolster what was in place. During one workshop called "Effective Uses of the Textbook" in 1987, ALTs took turns criticizing, complaining, and denouncing the texts in their classes. The workshop's bitterness crescendoed to an apex when one American ALT stood up in the back and shouted, "We've got to GET RID OF THE TEXTBOOKS!" It is not hard to imagine how the Japanese teachers reacted.

### From The Trenches: The JTLs

Quite naturally, many Japanese teachers saw

team-teaching not as a liberating force, but rather, as another burden on them. "Some Japanese teachers resent that AETs (pre-politically correct version of ALT) make so much money (¥300,000 per month in 1989; today, the salary, or stipend, remains unchanged) because Japanese teachers have many responsibilities outside the classroom. But we don't talk about it in public places." Rich wrote this in a widely read 1989 piece on JET. In a survey I took at a conference in Tsukuba in 1996, Japanese teachers from all over Japan overwhelmingly showed consensus at both the junior and senior high school levels regarding basic problems with team-teaching: "Time for lesson planning is lacking./We are too busy to consider team-teaching." Teachers at the senior high school level often added that team-teaching should be confined to the junior high schools. "We have to prepare students for entrance examinations," was the chronic complaint, implying, of course, that the ALTs were a burden on them and represented a barrier in carrying out their duties.

"ALTs want to have tangible results after just one year in Japan. They want radical changes, but they must realize that especially in Japan, change comes slowly," advised Minoru Wada, a former curriculum specialist with the Ministry of Education, in 1988. In his book, McConnell fortunately devotes considerable space to Minoru Wada, known to many as "the Father of Team-Teaching." Regardless of how you viewed the controversial and often outspoken leader, it is irrefutable that he fought hard to lend JET form and to help team-teaching achieve its intended objectives in terms of education. He refused to allow JET to serve as "window dressing" in terms of internationalization. Highly principled, he challenged both Japanese teachers and ALTs to strive for better results.

While Wada was correct about change coming slowly, perhaps the bigger question is, what changed? Like *glasnost/perestroika* that promised so much for the post-Cold War Soviet Union, team-teaching enjoyed an initial euphoria that was difficult to sustain. In a sense, team-teaching entered, and became ensnared in, a proverbial "system whirlpool." One of McConnell's greatest achievements in his book is that he identifies not only the major causes or "suspects" (e.g., the "dark engine of Japanese education", the entrance examination), but he explores causes at the "grassroots" levels as well. The balance is excellent.

When Junichiro Koizumi assumed the helm of

Japan's government recently, many argued that his reforms could not be delivered. The system, many insisted, was simply too complex. Even with well-intended plans, reform would be difficult to impossible at the implementation phase. It would seem that Japan had created the "S.S. Labyrinth", the maze-like monster alluded to by Kobo Abe decades earlier. In other words, no single force could be identified or blamed for the failure of a reform to be enacted, there was simply "structural lethargy" to seal the fate of any reform.

McConnell hints at a similar situation regarding team-teaching. He suggests that the failure of team-teaching to blossom lay not with one single body or source, but rather, with a multitude of conflicting interests, norms, values, and objectives. McConnell also inadvertently serves another purpose: He chronicles the efforts and achievements of many who worked hard to make team-teaching succeed. The value of this cannot be emphasized enough, given the general tendency in the mass media to highlight the shortcomings of this controversial undertaking. The chapter devoted to the experiences of Sato and Tanabe, a teacher and an administrator, is simply excellent. ALTs tend to be vocal with their criticisms and complaints concerning results, but McConnell offers us truly rare insight into the views of two typically hard-working supervisors entrusted with overseeing the JET operation in their city. McConnell does not hesitate, however, to expose what he sees as errors in judgement. For years, after all, JET and team-teaching were forging new ground; mistakes were inevitable.

### **Team-Teaching: Into The Whirlpool**

Early in the 1990s, I organized team-teaching into three fundamental approaches. 1. Internationalization-oriented. 2. Traditional. 3. Objective-focused. The first referred to a style of classroom instruction under which students were to be "exposed" to a non-Japanese person. This was popular during the days in which few *gaijin* prowled the Japanese countryside. Consider the comments of a late MEF, David Blum: "Depending on your circumstances, and your own attitude, the one-shot visit can be a day of joy, friendship and cultural sharing, or it can become yet another exhausting installment in a long, monotonous schedule." Steve Bruce in 1987 put the situation this way: "Sometimes when I pull into a school parking lot in a rural area and see the faces of the students incredulously registering my arrival, I feel as though I am in a spaceship landing

from outer space." This early experience is related in Bruce Feiler's widely read *Learning to Bow*, a work sometimes called, "every ALT's experience."

Back in 1992, a program director from America told me: "Bruce was nervous that somebody would beat him to it. He wanted to have the first JET book on the market." In fact, novelty is fairly much all that this work imparts. *Learning to Bow* is a cleverly crafted pseudo-academic work. But the book is riddled with apocryphal details (such as a graduation ceremony to which all of the parents wore *kimono* and tuxedos) and errors (a junior high school teacher earns fifteen thousand U.S. dollars a year). Feiler repeats again and again that he is speaking in Japanese, yet words are transcribed incorrectly in romanized Japanese throughout the text, an annoying and distracting aspect of the book. It is useful, however, in one main respect: It touches upon what is wrong with team-teaching and JET.

In terms of team-teaching, Feiler is the "under-utilized ALT." His Japanese teachers routinely bore the students and give him little responsibility, but when he is given the chance, he livens up the classroom and rallies the students with his "American class." His teaching experiences make him out to be as heroic as Mr. Holland; frequent mentions of Yale and Cambridge (universities at which he studied) help to promote the essential thesis that Japan is a country in need of ingenious, well-reared Americans like himself. (In the afterward, however, he suggests that we read more on Japan, such as a very helpful work by Herbert Passim. Curiously, the author's name is *Passin*, not *Passim*.) Feiler makes one important point regarding his experience here: the ALT tends to be looked at as fun loving, frivolous, and free-wheeling, whereas the JTL is sullen, serious, and dull.

The book has further merit in terms of team-teaching. For example, Feiler relates his experiences with what I called traditional team-teaching. Traditional team-teaching soon replaced this early approach in terms of popularity. It proved highly appealing to Japanese teachers, so much so that it is still used widely today. Essentially, the traditional team-teaching menu consists of reciting new words, chorus reading, and simple comprehension (true/false) questions. Teachers, however, seem to feel comfortable with it because it is easy to plan and execute. It has its parallel in language teaching at large: One often hears teachers lament that they have to teach "to the test" (this has been referred to

as both the backwash effect and the wash-back effect; in other words, the entrance examination dictates what must be taught), but one also gets the impression that many actually teachers *like* this because *yakudoku* is easy. It requires little creative preparation and it is text-centered. Hence, one of team-teaching's greatest ironies is exposed: It was designed to lure teachers away from excessive *yakudoku*/grammar translation approaches. Instead, it was pulled into the "whirlpool" and adapted to fit the more traditional forms.

One of the intriguing aspects in studying the ALTs is the uncanny similarity between an ALT's experiences in 2000 compared with an ALT of ten years earlier. Feiler could have spent the past decade in a time capsule, emerged, written his book, and we would find it more or less just as novel today (more or less because nothing else exists.) It is not that JET and team-teaching have not progressed; rather, it is the system within which the two find themselves that corrals them, team-teaching's powerful potential in particular. Observations confirming complexities within "the system" are numerous. Thomas Rohlen criticized the entrance examination system as being, "the dark engine" that propelled the education system. Eisuke Sakakibara of Keio University highlighted an important weakness when he criticized Japan for having, "a translation culture" which is to blame for the failure to teach English properly. (Essentially the goals remain what they were during the Meiji period.) One former ALT who later taught at Sophia and Showa Women's University leveled this assessment against language teaching: "English in Japan will never improve significantly until one basic fact is confronted, one that is neither mystifying nor a secret: Most teachers in the field cannot speak English adequately... they do not use the English they possess to teach the target language. Why? One, it's too much work. Two, spoken English is not called for in the curriculum. Three, for social/cultural reasons, teachers and students don't want to do this."

### Team-Teaching Today: Jogging In Place?

Where does the Ministry of Education stand? Shigeyuki Shimoda, at the time with the Ministry of Education's High School Division, said in a 1999 interview, "Japan needs to change the way it teaches English." Masao Niisato, a former curriculum specialist, frequently implored ALTs and JTLs alike at JET training seminars to teach more com-



municatively and to give equal emphasis to the four major skills. Moreover, the Course of Study outlines a positive set of objectives for its foreign language courses, guidelines that are sufficiently general for teachers to interpret freely... in theory. The signals are fairly clear. The ministry did not aim to overhaul foreign language education, but rather, aimed to bolster what was in place, it aimed to jump start a system mired in input and receptive skills-oriented learning approaches. In other words, the ministry seemed to be encouraging the system and teachers to *diversify*. (Not ironically, part of McConnell's title.)

This past summer, when a prospective student came to interview at our university, she talked about her strong interest in English. When I expressed delight that she was enjoying her AOC courses, she replied, "No, I mean *English*, not school English. That's just grammar and analysis. I'm talking about my *eikaiwa* school. I go because we hardly ever see an ALT at my school and I want to learn how to communicate in English." This was testimony to a fundamental rift in the system: English (serious) vs. *Eikaiwa* (frivolous/useful). Academic (for the conventional lesson) vs. enjoyable/practical (for team-taught/*eikaiwa* lessons). An English Teachers' Consultant from Aomori once explained that, "We teach in Japan as if we are training a nation of scholars." It is no wonder that when team-teaching is thrown into such a system, there are countless incompatibilities. Another JTL criticism levied against team-teaching in my Tsukuba results was that ALTs "just like to play games", an obvious hyperbole used as a defense mechanism. ALTs tend to identify these incompatibilities quickly, and they help lead the ALTs into a period of relative disillusionment after arriving full of high hopes. (Interestingly, this pattern appears little changed from 1987 to 2001.) For various reasons, teachers resort to "safe", traditional approaches, and thus, team-teaching has difficulty becoming anything but a diluted reform measure.

Suggestions for improving JET's effectiveness rarely seem to focus on teachers and team-teaching at the national level. Rather, the focus seems to turn to such issues as recruitment, pay incentives for hard workers, attracting better-qualified participants, and helping ALTs cope with tasks outside of their job descriptions, such as elementary school visits. While these may be viable issues and problems, within the current structure, it could be argued that these are akin to stopping smoking in

public because you are worried about pollution. In fact, a structural analyst would surely see a problem with team-teaching as it exists in the current system. The overall aims of English, and aural/oral communication, need to be more clearly defined if team-teaching is to contribute as much as possible with regard to foreign language learning. There is no institution that seems devoted to the practical and structural development of team-teaching within the current structure.

Therefore, clearly, much of this responsibility will have to fall upon the shoulders of the Japanese teachers of English. Teachers in Japan, as has been pointed out, are often tethered to a "synthetic syllabus", which means that the text serves exclusively as the syllabus. The Course of Study for Foreign Languages in the early 1950s encouraged teachers to "remember that local situations are subject to constant change and that curriculum development is therefore of necessity a continuous process." It was a truly inspirational and diverse document, whereas the current Course of Study serves more as a monolith around which texts are crafted. This does not mean that the guidelines are inimical to teaching; to the contrary, the guidelines are positive and general. When I ask teachers if they have read the Course of Study, however, they often laugh. Many explain that they see little point in reading it, since their textbooks are founded on it and inspected by the Ministry of Education. They are implying that by using the text as a synthetic syllabus, they are already abiding by the Course of Study. The system has decided their courses for them. If challenged to depart from the standard paths, two explanations are often employed: 1. Egalitarianism (it is unfair to jeopardize a child's chances for passing entrance examinations). 2. The school administration would be uneasy (not to mention parents) and might discourage such free expression.

### Back To The Future?

Team-teaching is scarcely doomed. Rather, it would appear boxed in, unable to achieve its potential. JTLs should consider ALTs to be resource people, not burdens. Teachers should be incorporating them into their curricula and building on those curricula, not squeezing the ALT into conventional lesson plans and trying to find a role for them. In doing so, teachers are not only using a resource inefficiently, but they are treating the JET Program more like a welfare program. It is like making the unemployed do community service to

get paychecks, only on an international scale. Team-teaching and communicative language teaching on JET are suffering from a prolonged ontological crisis.

It is true that JET literature states that its aim is to promote internationalization by having "young overseas graduates" assist in international exchange and foreign language education. This mindset needs changing. McConnell wrote that the CIR (Coordinator for International Relations) participants on the JET Program saw themselves as somehow higher in status than the "lowly" ALTs. He is accurate in this observation. It is also true that the existence of this position may have a deleterious effect on the ALT position. "Internationalizing" takes place largely through presence. Naturally, a CIR can adapt more easily to life in Japan given the language skills their positions require, but hoisting a *mikoshi* or visiting a senior citizens' home can be done regardless of whether the individual is an ALT or CIR. If the aim of internationalization (and the CIR position) is to merely have a foreign person live successfully among the Japanese, then the CIRs could be given scholarships and based in universities, where their language skills could be put to a multitude of uses and even developed further.

This does not mean that the CIR echelon would disappear. It would merely be transformed into a senior ALT liaison position (the language skills would be helpful, and this position could carry out an important administrative function) to help ALTs/JTLs accomplish more in the area of communicative language teaching. In such a scenario, both participants would be able to carry out more important duties with a greater sense of purpose.

Regardless of whether this important change were made (it would be truly international; rather than simply have foreign faces in *kokusaikouryushitsu* around Japan, they would be functioning elements within the system), reforming team-teaching could be approached in a number of ways. Some would require changing the entire system as it is currently organized, some would require the development of services that are either not widely available or which do not exist. Yet others would simply be logical strokes that could be taken regardless of changes in the current system. In general, it is a call to action. Recruiting "better-educated" ALTs will not necessarily solve problems; offering increased pay to good ALTs would be highly subjective (oddly, AJET used to push for

standardization of benefits; coming from the West, the JETs were supposed to represent societies valuing "individualism" rather than the attached theory of social relations, as McConnell points out early on in his book.) Sending ALTs to elementary schools in the current configuration is simply poor judgement. An analytic theorist would find this befuddling; restructuring language education at the secondary level and making it more communicative would make much more sense than would tampering with an institution whose reform is already blamed by many for a greater loss of Japanese identity.

Firstly, language education needs succinct objectives. If the current situation is deemed acceptable whereby academic English is taught to all and aural/oral skills are addressed by an extensive private sector, then team-teaching should be rethought as well, and perhaps abandoned altogether. At present, it is as if Olympiads are being recruited to teach swimming in a country with no pools.

Regardless of whether foreign language education changes, Japanese teachers should at least aim toward greater eclecticism. Recall a Ministry of Education official's 1992 work on education in Japan: "Education is not for knowledge and skills but for the completion of character." Language may not have been viewed as a skill, but given the times, it is more logical that students put together words in some form of coherent meaning; daily events, conversational skills, and functions should become part of language learning, not subject mastery. Output and expression need to be given far more consideration, unless, of course, it is recognized that Meiji period goals remain satisfactory in 2001.

Secondly, training needs to be carried out far more effectively in some form. Essentially, team-teaching is constantly "reinvented." Some institutions make some effort to capture some of the work done, but the effort is not uniform and widespread at all. It is pocketed and sporadic. Therefore, a few structural suggestions are in order. Due to space limitations, funding possibilities will not be discussed. In any case, the Ministry of Education needs to do one of two things: Get more involved in terms of overseeing JET educationally, or become less involved. When ALTs leave Japan, they often comment that they have no idea who is in charge. It often appears that the ALTs have spent three years aboard Abe's S.S. Labyrinth; responsibility for ALTs and for the goals of team-teaching often

seems to get passed around. The current "top-down"/"grassroots" combined approach can result in vagueness and be largely responsible for the erratic interpretation of guidelines. As ALTs often complain, the Ministry tells teachers in speeches to be more communicative and work cooperatively with ALTs, but the system then hints otherwise. A behavioral theorist might interpret this as confusing and schizophrenia inducing.

The following measures, adapted in some form, could help improve training.

1. *Ministry of Education Educational Consultant to Team-Teaching.* This individual (or team of individuals) would deal not with counselling matters/issues, but focus exclusively on the development of teaching materials, approaches, syllabus formulation, etc. for communicative language teaching and team-teaching. This office could be responsible for assisting in the creation of a set of national guidelines for universities to use (with options, naturally) so that all prospective teachers would be trained in team-teaching *before* they actually become teachers. At present, subject-specific training is not widespread and team-teaching is not a subject covered. It should be given greater consideration.
2. *Prefectural ALT Advisors* (two, one Japanese, one former participant). These individuals would serve in a national hierarchy. At present, there is just one part-time person occupying this post for the entire country. As mentioned earlier, the CIR posts could be altered to fit this hierarchy; these people would be involved primarily with training and seeing to the implementation of national objectives.
3. *Education Centers.* In either position, there is yet another structure that could be taken advantage of for increased training: the education centers. Short and long courses should be made available nationwide, aiming at such issues as syllabus creation and communicative language learning applications in team-teaching. One of the great shortcomings teachers have, it seems, is figuring out how to assess a new ALT and thereafter employ him/her given the ability range. A short course could help teachers adjust their curricula to ALTs' differing characters, backgrounds, and range of abilities. As with the Danish system of teacher training or the AES (Agricultural Extension Service, a successful education program aimed at helping increase farm output in the United States), teachers could come to these centers to obtain the training necessary to enable them to get more out of their team-teaching. The AES maintains branch offices in states with agricultural economies and provides training/advice to farmers. It has been cited as one of the most effective government programs ever run in the United States at the federal level. By compari-

son, the education centers in Japan already exist. They could play an extensive role in on-going team-teaching training for JTLs and ALTs alike.

4. *Teaching Material Retention.* Years ago, I developed a color-coded card system for tracking team-teaching activities. The cards and materials were to be kept so that other teachers could make use of them/build on them. It was my hope that schools would start making, storing, and exchanging them. With a certain institution or individual overseeing the process, it could be monitored nationwide (particularly effectively given access to e-mail). When I explain the process at workshops, the reaction is usually similar: The cards are a good idea; can you give me your set? Conceptually, teachers have the wrong idea; they are supposed to create cards based on their students' needs. There needs to be a great targeting of needs, needs that should be met depending on conditions.
5. *Pre-Departure Team-Teaching Courses.* Before participants leave on the Peace Corps, an American program, they receive fairly extensive training in language and cross-cultural issues. JET could do something similar, although the focus would be more job-related. Rather than have ALTs sit in offices in August acclimating and waiting to get to schools, the ALTs could be training in teaching methodologies, in Japanese, in education. (Interesting observation: An ALT in Wakayama in 1992 told me, "I spent August rotting away in my office, as if waiting for my execution... which came in September with my first school visit, for which I was totally unprepared.") In other words, they would have to attend a JET or team-teaching college for a period of time before coming. With student enrollment on decline in many of the countries involved with the program, universities would be eager to host such a program... especially during the summer, when facilities often go under-utilized. Former JETs and Japanese teachers would be among the instructors; video-based material, plenty of outside reading assignments, and slight pay incentives tied to performance could help JET bring to Japan legions of extremely knowledgeable and well-trained ALTs. ALTs could pay for this as part of the program; many would likely see it as a welcome expense for highly beneficial training. Unlike the early years, where McConnell pointed out that some teachers worried about their "authority" being superseded by ALTs in the classroom, the 21<sup>st</sup> century JTL should welcome better trained, highly skilled ALTs.

It amazes me that ALTs still have such limited duties at school. I often discuss these issues with JTLs at training seminars and am totally amazed at how few actually encourage their ALTs to do any of them. Why are they not grading loads of

essays/homework assignments (designing them, too)? Why are they not participating in tests, overseeing aural/oral assessment? Why are more not running tutorial programs? Why are they not organizing simple self-access centers to help students improve their aural skills? Why are they not holding reading sessions for slower readers? Many teachers will say, "ALTs cannot do these things, they do not know how." Why not? Opportunities for better training abound; a better structure for carrying it out needs to be devised.

Japanese teachers, too, seem to lack imagination in working with the ALTs. Why don't more Japanese teachers allow ALTs to observe before teaching and work with them in a mentor capacity, as they do with Japanese instructors? Why don't Japanese teachers assign work more readily to their assistants? Why don't they experiment with A/B class divisions so that class size is reduced and students can take advantage of a different type of team-teaching (with grading naturally being the responsibility of the JTL).

There are so many ways to improve the team-teaching experience in Japan, and it is strange that so little is done about it or suggested. Japan has been importing a rich resource: thousands upon thousands of ALTs, yet in the education sphere, little progress has been made. From feedback teachers give me, the consensus is strong: If the ALT is good, the team-teaching goes well. However, there are several problems with this: What is a "good" ALT? (Usually, to the teachers, it means a flexible, easygoing, diligent person with a sense of humor. Could well-trained/highly skilled be added to these?) Also, what is team-teaching? This leads to a more important question: What is foreign language education aiming to accomplish in 2001? It is as if a crew of construction workers has been called in to work on a house for which there are no blueprints.

In the late 1980s/early 1990s, we watched Eastern Europe completely overhaul its system of foreign language education with virtually nothing in place. Here in Japan, in 2001, the resource has been here for more than a decade. The infrastructure was already in place. What is holding back the development?

In the 1960s, Hayato Ikeda urged the nation to double its income; the country was able to go well beyond that, demonstrating that Japan could set a goal and more than successfully achieve it. It would seem that the nation could achieve wide-

spread mastery of English were it to become a priority, and that team-teaching could serve as one impetus in achieving this. Or is JET intended simply to remain the education parallel of *Voyager*, drifting out past the planets and into deep space, on and on indefinitely?

The resources have been imported. The system needs to be rethought and adjusted so that Japan can get more out of this diversity. It is time for JET to take off.

## SOURCES

### Books

- Hook, Glenn and Weiner, Michael. *The Internationalization of Japan*. London: Routledge, 1992.  
 Postman, Neil. *The End of Education*. New York: Vintage Books, Random House, Inc., 1995.  
 Rohlen, Thomas. *Japan's High Schools*. Berkeley: University of California Press, 1983.

### Journals/Reports

- Beauchamp, Edward R. "The Development of Japanese Education Policy." *History of Education Quarterly*. Fall 1987: 299-324.  
 Juppe, Robert. "Cutting the Tether: Developing Team-Teaching Approaches." *Bulletin of School Education, University of Tsukuba*. Vol. 15, 30 March 1993.  
 Koseki, Masamitsu. "Shift in Goal of English Education in Japan." Aomori Prefectural Board of Education. 29 May, 1998.

### Newspaper Articles

- Baffa, David. "JET offers inconsistent experiences." *The Japan Times*, 22 Oct. 1990: 12.  
 Itoi, Kay. "Language Proposal In Japan Overlooks Existing Program." *The International Herald Tribune*, 18-19 Feb. 1989: 14.  
 Rich, Motoko. "AETs Take On New Ways With New Venue." *The Daily Yomiuri*, 21 Sept. 1989: 7.  
 Roberts, Tracy. "JET: can amateurs improve English education?" *The Japan Times*, 10 April 1988: 10.  
 Roberts, Tracy. "JET brings change amid setbacks." *The Japan Times*, 17 April 1988: 10.  
 Tolbert, Kathryn. "English Revisited." *The International Herald Tribune*, 19 October 1999: 11-12.

(ロバート・ジュベ/東京家政学院筑波女子大学)



## 動詞の語彙意味論と英語教育

ELEC 情報・資料の収集および分析研究グループ 大塚達雄

## 1. はじめに

動詞の分類の仕方で伝統的に最もよく知られているものは、自動詞・他動詞という分類である。さらに前者は、70年代の末頃から、主語になる要素が最初のレベルから主語の位置にあるとされる非能格 (unergative) 動詞と、それが最初のレベルでは目的語の位置にあるとされる非対格 (unaccusative) 動詞に分けて考えられるようになった (Perlmutter 1978)。このような分類とは異なる、アイデアとしては Vendler (1967) にさかのぼるアスペクトによる分類も行われている。Rappaport Hovav and Levin (1998:125-6) (以下 RH&L と略す) によると、同じ動詞 blossom であっても (1a) の場合は「状態」(be-in-state) の読みを持ち、(1b) の場合は「状態変化」(change-of-state) の読みを持つという (前置詞 for と in とに注意)。

- (1) a. The amaryllis blossomed for ten days.  
b. The tree blossomed in a day.

(1a) は、状態 (state) を表す語彙意味の鑄型 (RH&L はこれを出来事構造の鑄型 (event<sup>1</sup> structure template) と呼んでいる) (2a) に当てはまり (2b) と表示できるという。

- (2) a. [x <STATE>]  
b. [x <IN-BLOSSOM>]

(1b) の動詞の語彙意味は到達 (achievement) を表す出来事構造の鑄型 (3a) に当てはまり、それは述語 BECOME を (2b) に添加する事によって派生される。

- (3) a. [BECOME [x <STATE>]]  
b. [BECOME [x <IN-BLOSSOM>]]

さて次の (4) の文は「花瓶が割れている状態にあった」(the vase was in a state of being broken) ということを意味する訳ではない。

- (4) The vase broke.

この理由は、break という動詞が達成 (accomplishment) 動詞の出来事構造の鑄型 (5a) に当てはまる (5b) という構造を持っているからである。

- (5) a. [[x ACT] CAUSE [BECOME  
[y <STATE>]]]  
b. [[x ACT] CAUSE [BECOME  
[y <BROKEN>]]]

(5b) は、CAUSE の前後の下位出来事 (sub-event) に大きく分けられ、それが表している内容を普通の言葉で言い表せば「x が何らかの行為を行うことが、y が割れるようになることを引き起こす」ということになるであろう。したがって単なる状態を述べているわけではない。CAUSE の前の [x ACT] は活動 (activity) 動詞の出来事構造の鑄型に相当する。

本稿では、以上のような動詞の意味特性に関する研究が英語教育に潜在的にどのような関連を持ち得るかということを考えさせる最近の論文と、それと密接に関連する他の論文を見ていくことにする。

## 2. 外的・内的原因

1 節で概観した RH&L の分析は、Levin and Rappaport Hovav (1995) (以下 L&RH と略す) が導入した外的・内的原因 (external and

internal causation) という概念と深く結びついているので、本題に入る前にその導入理由についてまず見ておこう。

break, open 等の状態変化動詞は他動詞としても自動詞としても用いられる。

(6) a. Pat broke the window.

b. The window broke.

(7) a. Antonia opened the door.

b. The door opened.

この現象は使役交替として知られており、自動詞は非対格動詞である。これらと対照的に play, speak, laugh 等の非能格動詞はこの使役交替に参加しない。

(8) a. The children played.

b. \*The teacher played the children.

(cf. The teacher made the children play.)

(9) a. The actor spoke.

b. \*The director spoke the actor.

(cf. The director made the actor speak.)

(10) a. The crowd laughed.

b. \*The comedian laughed the crowd.

(cf. The comedian made the crowd laugh.)

Smith (1970) の主張によると、使役交替のあるなしは支配 (control) という概念で説明できる。break, open 等の動詞は、何らかの外的原因が存在し、それが支配し引き起こす出来事を記述している。これらの動詞が他動詞として使用される場合には外的原因が主語として表されることになる。laugh, play, speak 等の動詞はこのような特質を持っていない。それぞれが記述している出来事は外的に支配されてはいなくて、その行為に携わっている人によってのみ支配されているのである。Smith は、これらの動詞 (さらに shudder [下の例を参照], blush, tremble, mangle といった動詞) が使役的他動詞として使用できないという現象には、内的支配の存在が反映しているからなのであるとみなしている。

(11) a. Mary shuddered.

b. \*The green monster shuddered Mary.

c. The green monster made Mary shudder.

L&RH は、Smith の洞察を認めながらも、支配という概念を用いなくて、外的原因・内的原因という区別をすることにする述べている。以下にその理由の一部を示す。

内的原因による出来事を記述する自動詞にあつては、その動詞の項に内在的な何らかの特質が出来事を引き起こす原因になっている。play や speak では動作主の意志がこの特質であることになるから、内的原因という概念は動作主性を含む。しかしながら、同じく使役交替に参加しない blush や tremble は、動作主を取るとは言えない。内的特質、典型的には感情反応によって起こる出来事を記述する trembling や blushing (下の例を参照) は一般にひと自身の支配の下にはないから、支配という概念は不適切である。

(12) Carla couldn't help blushing whenever her name was called.

さて、内的原因動詞と異なり外的原因動詞には、まさにその性質からして動詞が記述している出来事を生じさせる外的原因が存在している。動作主、道具、自然の力とか状況といったものである。break を例にしてみると、あるものが割れるのは何らかの外的原因が存在するからである。あるものがもつぱらそれ自体の特質のために割れるということはない。break のような外的原因動詞には外的原因が表されない自動詞の用法があるが、このような場合でもこの世界に関するわれわれの知識では、このような動詞が記述している出来事は外的原因なしでは生じ得ないものである。したがって次のように考えることにする。通常他動詞的使役用法を持つ自動詞は外的原因動詞で、それを持たない自動詞は内的原因動詞である。

以上の L&RH (1995) の議論で重要な点は、自動詞の break のような外的原因動詞にも語彙意味表示の段階では次のように外的原因が示されているということである (L&RH 1995: 108)<sup>2</sup>。((13) は実質的に (5b) と同じと考えてよい。<sup>3</sup>)

(13) [[x DO-SOMETHING] CAUSE  
[y BECOME BROKEN]]

(13) のなかにある x は語彙束縛 (lexical binding) という操作により項構造 (argument structure) には現れないような仕組みになっている。

他動詞の break の場合にはこの語彙束縛は起こらず x はそのまま現れる、(13) の左側の下位出来事全体が現れないで x のみが現れる場合は、換喩的省略 (metonymic clipping) によるものであるとされている (L&RH 1995: 84.)

### 3. 外的・内的原因状態変化動詞

1, 2 節の理論的背景を踏まえて, McKoon, G. and T. Macfarland (2000) (以後 M&M と略す) の論文 “Externally and internally caused change of state verbs” の議論に移ることにする。これは *Language*, Volume 76.4 (pp. 833-858) に掲載されているものである。タイトルで示されているように研究対象を外的・内的原因状態変化動詞に限定している。2 節における L&RH もしくは RH&L の議論と一部重複するが M&M の説明をまず見ておくことにする。

直感的に言う、bloom で代表される内的原因状態変化 (internally caused change of state) とは、状態変化の出来事を生じさせる手段がその変化を受ける事物に存在していると概念化されるような状態変化である。たとえば、花が咲くのは花を咲かせるものが花の内部に存在するからである。break で代表される外的原因状態変化 (externally caused change of state) とは、状態変化を受ける事物の外部にある何物かのゆえに生じるものと概念化される。窓が割れるのは窓自体にその原因があるのではなく何らかの外的力にその原因があるのである。二つのタイプの状態変化動詞を語彙意味表示つまり鑄型で示すと次のようになる。

(14) (( $\alpha$ ) CAUSE (BECOME (x <STATE>)))

(15) (BECOME (x <STATE>)) (= (3a))

(14) は外的原因状態変化動詞の鑄型で、起因を表す  $\alpha$  は活動、状態、到達、達成を含む多くの出来事タイプのいかなるものでもあり得る。<sup>4</sup> John broke the window という文は ((John ACT) CAUSE (BECOME (window <BROKEN>))) という表示になる。(15) が内的原因状態変化動詞の鑄型であるのは、(3a) と同じであるのもう説明を要しないであろう。

最近の語彙意味論の研究によると、動詞の意味は、動詞が現れることのできる統語構造を決定することに関連する意味の側面である構造的意味 (structural meaning) とそれ以外のすべてである語彙内容 (content) とに分割できる。語彙意味の鑄型は構造的意味を表している。外的原因状態変化動詞はみな同じ鑄型を持ち、内的原因状態変化動詞もみな同じ鑄型を持っている。一つのクラスの動詞はその意味の語彙内容の部分においてのみそれぞれ異なっていると考えられる。語彙意味の鑄型に現れている x, y は動詞が表している出来事の参加者を示しており、構造的意味と結びついているわけであるが、そうではなく動詞の語彙内容と結びついている出来事参加者もある。たとえば、次の文の a hammer は道具という参加者である。

(16) John broke the window with a hammer.  
構造的意味ではなく語彙内容の意味の部分によって認可される参加者の表出は随意的である。

M&M の中心的仮説は次のような仮説である。状態変化動詞が用いられている文は、動詞の基底にある語彙意味表示を使用するプロセスを経て産出され、理解されるということである。外的原因状態変化動詞が用いられている文には、状態変化の存在と、それは外的原因のゆえに生ずるものであるという表示が含まれているわけであるから、ただ単に状態変化の存在が表示されている内的原因状態変化動詞よりも出来事に対するより複雑な概念化が要求されるのである。さらに、M&M は仮説として、動詞の基底にある語彙意味表示は、その動詞が用いられるたびに産出・理解のプロセスにおいて使用される動詞の意味の一部をなしているとしている。

理解のプロセスを調べる方法は容認可能性の判断を被験者に求める方法である。被験者は実験に使われたおのおのの文に対してそれが容認可能な文であるかどうかを示すように求められた。M&M の予測するところでは、外的原因動詞が用いられている文の判断時間は内的原因動詞が用いられている文の判断時間よりも長いであろう。この理由は、外的原因動詞の語彙意味表示は二つの下位出来事を示していてより複雑であるのに反して、

内的原因動詞の表示は単一の出来事のみを示している点でより単純であるからである。他動詞文・自動詞文両方に関してこの予測が実験の結果確かめられた。

産出の研究方法は、自然に発話された英語のテキストのコーパスから状態変化動詞の用いられている文を大量に集めるというものである。M&Mの目的は、外的原因状態変化動詞と内的原因状態変化動詞の区別を経験的にさらに支持することと同時にこの区別の独立した診断方法を提供することにある。状態変化動詞が内的原因のクラスに属するのか外的原因のクラスに属するのかに関する決定はおおむね直感に基づいて行われた。直感にはしばしば納得せざるを得ないことがある。しかし中には直感が明確ではなく一致しない場合もある。たとえば、*deteriorate* は時々他動詞的に使われる。

(17) The sea air deteriorated the steel work.  
これは外的原因状態変化を示していると考えられるが、L&RHには *deteriorate* は内的原因状態変化のみを示しているとのことである。したがって、かなり大量の動詞が実験に際して要求される場合には、動詞を直感がはっきりしているものばかりに限定することはできそうもないことである。

### 3.1 コーパス研究

M&Mは約1億8000万語からなるさまざまな資料から問題の動詞を取り出している。研究1においては二つの種類の状態変化動詞が他動詞として使われている割合を調べている。*break* といった外的原因状態変化動詞の特徴は、使役交替に参加し、したがって他動詞構造にも自動詞構造にも生ずるというものである。一方 *bloom* のような内的原因状態変化動詞は、\*The gardener bloomed the rose のような文が容認不可能であることに基いて自動詞としてのみ生ずると考えられてきた。しかし、研究1の結果は、他動詞文・自動詞文における動詞の生起の確率は外的・内的状態変化動詞を区別するものではないということを示している。つまり、内的原因状態変化動詞でも他動詞構文に生ずる確率が高いものがある

し、逆に外的原因状態変化動詞でも他動詞構文に生ずる確率が低いものがある。また *bloom* のような他動詞構文に生ずる確率が低いとされる動詞でも他動詞構文の例がある。

(18) ... it [a shrub] blooms white flowers in summer.

研究1の結果判明した重要なポイントは、内的原因動詞の中にはしばしば他動詞構文に生ずるものがあるということである。これは、意味の鑄型で出来事参加者が一つだけ指定されている動詞が二つの統語項を持つ構文とどのように結び付けられるのかという問題を提起している。これについては後で触れる。

研究2では自動詞文の主語の意味内容について調査が行われている。内的原因状態変化動詞にあつては、その鑄型つまり (become x <state>) の x という参加者として生ずる項の範囲が限られているという主張をする研究者がいる。直感的にはこれは、内的原因動詞がある出来事を示す場合その出来事は状態変化している事物の何らかの特質のゆえにのみ生ずるものとして解釈され、したがって変化を受けることができる事物の集合は必要とされる特質を持つものに限定されるということである。具体的な例で言い換えると、植物だけが咲く (*bloom*) と解釈されるのは植物だけが必要とされる内部的特質を持っているからである、ということになろう。しかし、調査結果は外的原因動詞と内的原因動詞とに有意な差はないということを示している。主語を、人工物、自然、有生物 (大部分が人間)、身体部分、抽象的なものの5つに分けてみると、全体的な分布の仕方はほぼ同じであった。この結果は、内的原因動詞は外的原因動詞よりも自動詞主語の取りうる範囲においてより限定されているというこれまでの研究者の予測と矛盾している。しかしこの予測は言語使用の柔軟性と創造性を見過している。多くの事物が *bloom* の内的原因動詞としての分類と矛盾しない形で、何らかの内的特質により *blooming* と解釈され得るのである。flower ばかりではなく *hope* も *beauty* もさらには (おそらく) *Chicago Bears* というフットボールチームであっても *blooming* と解釈されうるのである。



研究3では他動詞文の目的語の意味的分布が先の5項目にわたって調査されている。状態変化動詞が用いられている自動詞文にあっては、状態変化を受ける事物を示すものは文の主語であるが、他動詞文にあっては変化を受けるのは直接目的語の位置にある事物である。細かなことはさておき、研究2と同じく内的原因動詞と外的原因動詞とは相違は見られなかった。

研究4では他動詞文の主語の分布が調べられている。状態変化する目的語の位置にある事物が抽象名詞の場合と具象名詞の場合に分けてその分布が示されている。前者の場合には内的原因動詞と外的原因動詞とは目立った相違は見られない。二つの動詞のタイプに共通して抽象的主語が優勢である。抽象的事物が状態変化していると記述される場合、非常にしばしばその変化に寄与しているものも他の抽象的事物である。たとえば次の例ではa文が内的原因動詞、b文では外的原因動詞が用いられている。

(19) a. The music industry is being rusted away by home taping.<sup>5</sup>

b. Drastic fines abated global warming.

目的語の位置に具象名詞がある場合には二つのタイプの動詞にははっきりとした違いが見られる。外的原因動詞の語彙意味の鑄型は、(14)で示されているように起因となる下位出来事と状態変化の下位出来事という二つの下位出来事からなる。他動詞文の主語は一般に状態変化の下位出来事とは別個の下位出来事に結びつけられるわけであるから、状態変化の下位出来事によってきつく制約されることはない。たとえばbreakでは多様な種類の事物や出来事でもbreakという出来事の起因として概念化できる。一方、内的原因動詞にあっては、(15)で示されているように状態変化の下位出来事のみが表示されている。構造的参与者はxのみである。二つ目の参与者は意味的鑄型によってではなく動詞の意味の語彙内容の部分によって認可される。したがってこの参与者は状態変化に内在的に関与する事物であるはずである。もしあるものが砂浜を侵食する(erode a beach)としたら、これは何でもいというわけにはいかない。人間であってはいけないし、シャベルであ

ってもいけない。それは風とか水のように浸食に内在的に参与するものでなければならない。調査の結果が示すところは、外的原因状態変化動詞では主語の位置にある事物に全体として何らの制約が見られないのに反して、内的原因状態変化動詞では主語はほとんどすべて自然の事物であった。この点は、二つの動詞のクラスを区別する診断方法が存在することを示している。

#### 4. 心理学的実験

実験は二つの部分に分かれている。実験1では、被験者に対して3語からなる自動詞文(例 The flowers bloomed)を含む文をパソコンのモニター上で与え、その容認可能性を判断させるものである。被験者は英語の母語話者か少なくとも5歳の頃から英語を話してきた20人のノースウェスタン大学の学部生である。実験の結果が示すところは、動詞が外的原因状態変化動詞の場合、容認可能と判断する時間が内的原因状態変化動詞の場合よりも約10% (約150ms) 長くなるというものであった。この差は二つのタイプの動詞の語彙意味の鑄型の複雑度の差から予測される通りである。判断時間は、動詞が他動詞として用いられる頻度の差や動詞と主語の名詞との結びつきの程度には有意な影響を受けていない。

実験2では、NP V NP という構造からなる他動詞文(例 The plants bloomed yellow blossoms)を含む文を用いて実験1と同じような調査が行われた。その結果も実質的に実験1と同じである。つまり、外的原因状態変化動詞のほうが内的原因状態変化動詞よりも約10% (約200ms) 判断時間が長くなるというものである。したがってこれらのデータは、二つのクラスの動詞の相違、それらの語彙意味の鑄型の相違が、心理的に実在することを経験的に強く支持するものである。

#### 5. 英語教育との関連性

これまで見てきたような動詞の語彙意味の鑄型という抽象的な理論的構築物は、英語の動詞に関する詳細な知識を英語教師に与えてくれるという

こと以外に英語教育とどう結びつきうるのかと訝る向きもあろう。英語教育という視点からすると、理論的に外的原因状態変化動詞と内的原因状態変化動詞との相違が (14), (15) というように表示できるかどうかということは重要なことではない。重要な点は、二つのタイプの動詞に観察された容認可能性の判断に要する時間の差である。もし処理プロセスの時間の長さが理解の困難さに比例するとしたら、外的原因状態変化動詞は内的原因状態変化動詞よりも難しいという予測ができるであろう。このことは教材の配列に影響を与えることになるかもしれない。あるいはこの予測が正しくても教材の配列に影響を与えるほどでもないということになるかもしれない。また、日本語には自動詞化形態素 (例: war-e-ru), 他動詞化使役形態素 (例: kawak-as-u) が存在するということを考えると、日本語の母語話者が同一形式の英語の自動詞・他動詞を含む文を解釈する場合、母語の影響を受けて、英語の母語話者と同じような判断時間およびその差を示さないという可能性もある。

#### 注

1. event は「事象」と訳されることもある。
2. すべての研究者がこのように考えているわけではない。この点に関する議論、修正案、対案等については多くの参考文献がある。丸田・須賀 (2000) およびそこに挙げられている文献を参照。
3. ただし、CAUSE の前の部分の活動動詞の表示の仕方については RH&L (1998: 109) 参照。

#### 英語教育の情報と資料 (『英語展望』掲載号)

方略的能力について 玉崎孫治 (No. 107)  
 語彙シラバスの試み 田中春美 (No. 106)  
 学習者の自立を目指した語学教育 松永 隆 (No. 105)  
 文解析と第二言語習得 大塚達雄 (No. 104)  
 普遍文法と第一・第二言語習得 有元将剛 (No. 102)  
 テクストの結束作用 Halliday の文法から 玉崎孫治 (No. 101)

4. (5b) と (13) でも明らかではあるが、鋳型の表示の仕方は同じ研究者であっても異なることがある。異なる表示に、たとえ理論的意味あいが含まれているとしても、本稿の目的には関係ない。
5. この文は受動文であるから、問題となっている主語は対応する能動文の主語 home taping と解釈する必要がある。

#### 参考文献

- Levin, Beth and Malka Rappaport Hovav. 1995. *Unaccusativity: At the syntax-lexical semantics interface*. Cambridge, MA: MIT Press.
- 丸田忠雄・須賀一好 (編) 2000. 『日英語の自他の交替』 ひつじ書房.
- Perlmutter, David M. 1978. Impersonal passives and the unaccusative hypothesis. In *Proceedings of the Fourth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 157-89. Berkeley Linguistics Society, University of California, Berkeley.
- Rappaport Hovav, Malka and Beth Levin. 1998. Building verb meanings. In *The projection of arguments: Lexical and compositional factors*, ed. by Miriam Butt and Wilhelm Geuder, 97-134. Stanford: CSLI Publications.
- Smith, Carlota S. 1970. Jespersen's 'move and change' class and causative verbs in English. In *Linguistic and literary studies in honor of Archibald A. Hill*, vol. 2: ed. by Mohammad Ali Jazayery et al., 101-109. The Hague: Mouton.
- Vendler, Zeno. 1967. *Linguistics in philosophy*. Ithaca: Cornell University Press.

(おおつか たつお/千葉大学)

教育文法と第二言語習得における意識化の問題  
 田中春美 (No. 100)  
 HumanisticなCALLを目指して 松永 隆 (No. 99)  
 臨界期と第二言語習得 大塚達雄 (No. 98)  
 個人教授法について 有元将剛 (No. 97)  
 CALL のモデル 玉崎孫治 (No. 96)  
 第二言語習得研究の誕生と発展 田中春美 (No. 95)

## English Teaching Forum 誌 の多面的な活用法

高島英幸

English Teaching Forum 誌は今年 (2001年) で第39巻であるから、1960年代初頭に創刊されたことになる。Chomsky などを中心とした新しい言語理論が教育界に「言語の創造性」という考え方を浸透させていた頃である。筆者が初めて誌のことを知ったのは、1970年代になるが、当時大学の主任教授であった垣田直巳先生から、「ET Forum という実践的な雑誌があるから、論文をまとめるときには目を通しておくように」と言われた時であった。ET Forum と言われて、English Teaching Forum のことであるということが分かるのは、同じ研究室で学修した者の一種の業界用語なのかもしれないが、「実践的」という言葉は「現場の教師のための」という意味合いであったと理解している。

確かに、誌の掲載記事には研究論文形式をとっているものはない。つまり、文献研究を基礎や前提とし、理論構築を提案したり、また、授業実験や緻密な統計処理を施した仮説の検証ではなく、実践者のための雑誌という特徴づけがなされている。世界の多くの国々で、英語をESL、あるいはEFLとして指導している教師の実践から得られた知見や考察を中心とした、教師の生の議論の場と考えられる。文字通り、forum (公の議論の場) である。現場教師のための授業改善のヒントや考え方の視点を提供してくれるものであり、確固とした答えを出すというよりは、世界の教師たちが英語教育を通して日々の実践における問題を共有したり、議論の場に参加するという機会を与えてくれるものと考えられる。自宅に居ながらにして、世界の英語教育に携わっている教師た

ちの問題意識や実践・結果を知る機会となり、この意味では、教師の action research のための基礎資料として貴重な雑誌である。私事で恐縮ではあるが、筆者も15年程前に、「リスニング力育成のための電話での会話利用」という趣旨で掲載させていただいており、当時の編集長からの「具体的にわかりやすく、図・表をできる限り使い書いてほしい」との指示に従って、一部を書きなおした記憶がある (Takashima: Oct. 1986, 2-5 & 17)。

英語は読みやすい。これは、ひとつに、どの論考も過去の研究論文を読んでいないと理解できない研究型論文とは異なるためであろう。ひとつひとつの論考が、平均5ページ程度と短く、予備知識がなくても読み手の問題意識がテーマに合えば、最初から素直に読むことができる。また、図表を用いたり、具体的な授業過程や教師の指示、学習者の反応などが記述されている。このため、授業の質的 (qualitative) な側面を浮き彫りにしてくれる。たとえば、Courtright & Wesolek (Jan. 2001: 2-9) では、Zimmerman (1997) の語彙学習のための3つの前提を引き合いに出して、学習者のレベルに応じた具体的な語彙の指導法を論じている。Ancker (Oct. 2000: 20-24) では、学習者の誤りと誤りへのフィードバックについてまとめている。そこでは、学習者が誤りを教師にどのように訂正してほしいかという簡単なアンケートを取り、フィードバックの難しさを改めて感じていることを報告している。近年、日本でも指導要領の改訂によって、改善を求められている「評価」についても、Norris (Jan. 2000: 18-23) は、目的に応じた適切なテストの使用を説いているが、

日本国外では教師がどのような思いで授業に臨んでいるのかがよくわかる。まさに、このような現場からの意見が、リサーチへの出発点となり、多くの国々からの異種・同種の意見が一同に集まり討論の場が出来上がってくることになる。ただ、論考の中によく見られる、“At the lowest level”や“At the high-intermediate and advanced levels”などの表すものが、具体的に定義されずに使用されていたり、特定の国に特有の使い方がされてあいまいに記載されている場合があるため、日本の学習者にそのまま当てはめて考えることができないことがあり、解釈の際には注意が必要である。日本はあくまでEFLの国であり、教室外にも英語のインプットがあるESLの環境とは異なるため、実践例がそのまま日本の英語教育の教室には持ち込めない事が多いからである。

この他に、誌の使い方としていくつか提案したいことがある。それは、幾度か触れている誌の「読みやすさ」とも関連している。「読みやすさ」は「使いやすさ」にもつながる。日本人教師のための、使える英語に貢献できるのである。誌の内容が具体的にあればあるほど、教室の学習者に向けるクラスルームイングリッシュとして引用でき、テスト問題の指示文などもそのまま使用できるものも多くある。たとえば、“Working in pairs in class allows students to discuss the vocabulary items together in an effort to use them correctly.”や“With a partner, use the words below to write a paragraph, story, or new report (Courtright & Wesolek: Jan. 2001, 2-9).”などの文を読んだ時に、いずれの最初の書き出しも「ペアでの活動」「ペアを組んで」などと日常日本語で言っていることが、このように英語で表現されていることに気がつき、クラスルームイングリッシュとして教室でも即使用可能となる。指示文であれば、やはり同論文の“Write short sentences, using each of the following words. Use only one of the words in each sentence.”などは、そのまま用いたり、簡単に応用が可能である。また、教師自身が英語で論文を書こうとする場合にも、一部の英語の表現を自分の論文に使う「転借文」が可能となる。インプットの少ない日本では、英語で

論文を書いて推敲する機会が少ないため論考で用いられている英文は大変参考になる。また、A4サイズでページの両端には読んだ際の注やコメントなどが書き込める程度の余白があるのも、多くの同種の雑誌と比べて特徴的である。

これまで本誌は、教師のための雑誌という印象を与えてきたかもしれないが、実は、教育実習生が実習指導案を英語で書いたり、大学(院)生が研究論文を書く場合にも、役立つ英語は多く見られる。たとえば、“Each group is given an identical set of questions (around four) that it can prepare and present orally to the class. This activity stimulates brainstorming and discussion, and could conclude with a writing activity (Touba: Jul.-Sept. 1999, 18-23).”や“Students were asked to answer a list of questions to show what each knew about using computers, searching the Internet, and building homepages (McKenzie: Jan. 2000, 34-36).”などは、論文作成のみならず、学会発表などの英語としても十分役立つものと考えられる。

このように多面的にアプローチが可能である<世界の英語教育を扱う雑誌>は実にユニークであり、また貴重である。40年近く継続して、しかも年平均4回も出版される理由も頷ける。インプットの少ない日本で、教室内外で、できる限り多くの使える英語を身につけたいと願っている私たちには、実にありがたい雑誌の一冊である。なお、文中の引用はすべて *English Teaching Forum* 誌からのものである。

(たかしま ひでゆき/兵庫教育大学)



# English Teaching FORUM

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

= 内容案内 =

January 2001

Incorporating Interactive Vocabulary Activities into Reading Classes / Nurturing Emotional Intelligence through Literature / Acquiring Vocabulary through a Context-based Approach / Reading Activities for Effective Top-down Processing / Laugh and Learn: Thinking Over the "Funny Teacher" Myth / Integrating Reading and Writing for Effective Language Teaching

Abstracts from Other Journals; Rules and Laws; Women in Sports; Whole New "Word" Game; Teacher Resources; Letters

April 2001

Adapting Authentic Materials for Language Teaching / Perspectives on Professional Growth: A Study on the Diaries of Undergraduate ELT Students / Misconception Analysis: A Necessary Complement to Foreign Language Teaching / A Judicious Lesson: A Whole-learning Reading Activity / Weaving the Web into an EAP Reading Program / Useful Resources for Editing Academic Writing in English / Integrating Authentic Materials and Language Skills in English for Science and Technology Instruction / Meeting Learners' Academic Needs

Abstracts from Other Journals; News and Notes; International Business Ethics; Earthquake Legends and Wordologies; Earthquakes; Teacher Resources

July 2001

The TOEFL and Grammar / An Investigation of the Effectiveness of Teaching Pronunciation to Malaysian TESL Students / Determining Students' Language Needs in a Tertiary Setting / Creating Learner-centered Teacher Education Program / Statistics and Research Design: Essential Concepts for Working Teachers

Abstracts from Other Journals; Velocity and the Velocipede; Spin One's "Words"; Letters to the Editor; Teacher Resources

October 2001 (続刊)

---

★年4回刊行 年間購読料2,000円(含消費税/送料)

財団法人 英語教育協議会 (ELEC)

The English Language Education Council, Inc.

〒101-0054 東京都千代田区神田錦町3-20 神田中央ビル9F

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

<http://www.elec.or.jp> E-mail: [elec@tky.3web.ne.jp](mailto:elec@tky.3web.ne.jp)

## 出会いと第2言語習得と

白畑知彦

ELEC 賞を頂いたのは1989年の秋のことである。本当に早いものだ。それから12年の歳月が流れようとしている。白髪三千丈。その間、幾分なりとも向上したいと思って勉強してきたが、研究者として、教師として、そして人間として本当に成長したかどうか判然としない。

普段、ほとんど過去を振り返らない。それは、時間は止められないし、後ろを振り返ってもあまり生産的ではないと思っているからだ。過去は変えられないが、未来は自分の力で幾分は変えられる。とはいえ、今回、「ELEC 賞と私」と題する随筆を書くにあたり、久しぶりに真面目に自分を振り返り、いろいろと考える良い機会を与えていただいたことを感謝申し上げたい。

ELEC 賞受賞のことを思い出すと、最初に脳裏に浮かぶのは、被験者を務めてくれた Kiyoshi 君のことである。だから、まず、彼のことを書いてみたい。そして、ELEC 賞受賞を挟んで、私の専門とする第2言語習得研究から学んだことなどを若干述べ、ELEC 賞へのささやかな御礼としたい。

私の ELEC 賞受賞論文の題名は、“The Role of Learned Knowledge and Monitoring in Second Language Acquisition”である。一人の日本人の英語習得過程を縦断的に収集し分析した。その分析データをハワイ大学の Schmidt 教授の被験者である Wes（日本人）のデータと比較した。そして、意識的に言語知識を学習することは、大人の第2言語学習者には有効な方法であると主張した。論文は当時の私の実力である。一生懸命書いた。しかし、今読み返してみると、論の進め方に問題点がいくつも見つかり、本当に冷や汗が出る。

てくる。

ELEC 賞受賞論文で使用した習得データは、私が1986年から88年にかけてアリゾナ大学大学院に留学していた時に収集したものだ。これが私が言語習得データを縦断的に取った最初のものである。前述のように、被験者となってくれた日本人は Kiyoshi 君（漢字は「澄」）という。彼は私より2歳年下で、アリゾナ大学大学院でハエ（fruit fly）を題材に、遺伝学で Ph.D を修得しようとしていた。澄君は私よりも少し早くアリゾナ大学に来ており、秋学期が始まるまで、大学附属の語学学校で勉強していた。私はアリゾナに着いて間もなく、澄君と知り合いになった。渡米前から日本人の英語習得過程を縦断的に収集し、どのような習得過程をたどるのか研究しようと考えていた。早速、澄君にそのことを告げた。そして、翌日から澄君相手に私のデータ収集が始まった。今でも、私の寮の部屋でデータ収集を開始した最初の夜を思い出することができる。澄君の発話データは、毎週必ず1回60分間、私がアリゾナにいる間、ほとんど休むことなく取り続けられた。そして、発話はすべてテープに録音された。これは、言うは易し、行うは難しの作業である。継続は力なり。

ある時、私はテープ録音が面倒くさくなった。そして、今日は取るのをやめにしようかと言った。澄君は、そんな適当に研究をしているのかと私をひどく怒った。怒るのは当然だ。そして、私はいたく反省した。住んでいた寮がうるさかったので、夕方になると、私はよく澄君のいる BioWest Building の地下1階に行き、そこで図々しく机とパソコン（Macintosh Classic!）を借りて勉強

するようになった。彼は毎日朝から夜遅くまでそこで実験と研究をしていた。私も夜中の12時頃まで、そこで勉強した。

澄君とは専門分野が違うので、研究に関して直接にか議論したりするわけではなかった。しかし、澄君の研究手法や実験に取り組む姿勢、物の見方などに触れるうち、私は自然と彼から勉強とは何かを学んだような気がする。そして、その時に彼から無言で習ったものは、私の現在の研究姿勢に多大なる影響を与えている。彼の勉強に対する態度は真摯であり、妥協を許さず、そして誠実だった。「門前の小僧、習わぬ経を読む」という諺がある。私はまさに「小僧」であった。翻って、もしかすると、「門前の小僧」は教育の原点ではないのかと思ったりもする。そして、勉強の仕方を教えてくれるのは教師だけではなく、友人も大きな存在なのである。そのような友人を持つことは、偶然にも左右されるかも知れないが、自ら求めて探せば案外見つかったりする。大学教師として学生が私の姿を見て、何かを学び取ってくれる。そんなことになれば理想であるが、そのためには、まず私が立派な研究者になる必要がある。教師として学生に良い教育をするためには、まず教師が一流にならなければいけないと思う。一流の人の話は、分野が違っていても聞いていて楽しいし、よく分かり、心が満足する。私は今のところ一流ではないが、一流になるための努力は一生続けていきたい。そうすることが、自分のためにもなるし、私の授業を受講する学生のためにもなり、最終的には世の中の役に立てれば・・・そんなことを考える。

さて、再び澄君のデータの話に戻りたい。澄君は、私が日本に戻ってから後も、引き続いて長い間データを取ってくれた。その後、私は自分でテープの発話を文字化する極めて単調な作業を飽きもせず続けた。その結果分かったことは、発話データでは調査できることとできないことがある、つまり、発話データには限界があるということであった。なんと単純な結論であろう。私はこんな単純なこともなかなか気が付かなかった。この教訓から、私はコントロールされた実験と発話収集との両方をできるだけ並行して行うようになった。

自分で心の底から分からなければ本当に身につかないものだ。じつくりと、こつこつやると、そのうち何かが見えてくる気がする。耳学問や孫引きで知った知識は浅くて、追求されればすぐに崩れてしまう。

時間軸が多少前後するが、私が第2言語習得研究に興味を持ち始めたのは、日本の大学院1年生の時からだ。他大学で開講されている大学院の授業を聴講し、自大学での卒業単位にできる、大学院英文学専攻課程協議会(略して英専協)の制度を利用し、小池生夫先生の法政大学での授業を、仲間に誘われて聞きに行ったのが始まりだ。大学院に入学した頃、私は音声学や音韻論に興味を持っていて、音声/音韻に関係する分野で修士論文を書くつもりでいた。だから、第2言語習得研究なる分野が存在することは、小池先生の授業に出席するまで知らなかった。最初のうち、小池先生の授業は単位の1つとしてしか考えていなかった。しかし、今となっては小池先生に感謝するばかりであるが、先生が「第2言語習得は面白いよ。君も一緒にやらないか」というような趣旨のことを授業の度に仰るものだから、(純情な)私はついぞそちらに引き込まれてしまった。その後、自分でデータを取り始めて分析をしていくと、これがとても楽しい。データは私にいろいろなことを教えてくれる。子どもの縦断的データなどはその最たるもので、どんどん発達が進んでいくのが分かり、「これは一体何なんだ!」と本当に叫びたくなる程の興奮を私にもたらせてくれる。だから、こんなに楽しいことは自分でやろうと思うのだ。

冬山に登る人たちがいる。中には死に直面する人たちもいる。死ぬかもしれないのにどうして登るんだろう。コタツに入って蜜柑でも食べてた方がずっといいのにと思ってしまう。しかし、冬山登山は何かを引き付けるのであろう。同様に、どうして英語を勉強するのか。それは楽しいから、でいいではないか。英語は国際語だからとか、世界で活躍しなければいけないとか、大義名分を並べなくても、言葉の勉強は面白いなあと思わせればいいと思う。言葉の魅力を生徒に教えるためには、教師は言葉について知っていなければならない。だからやっぱり言語学の勉強は必要だ。勉強

の楽しさを伝えてあげることが大事なんだなあと考えてしまう。私の場合は、大学生に勉強の楽しさ（私が教えらるる範囲内という限定付きだが）を教えてあげたいと思う。教員採用試験の面接試験で如才なく答えられる方法を訓練することも大事かも知れないが、考える力、困った時に対処できる力を身につけさせる事も、長い目で見れば人間として生きていくのに、その学生のためになると思う。世の中、マニュアル通りにはいかない。

私の近況としては、本音で話し合える研究仲間が増えてきた。数年前からそのような友人達と機会を見つけては一緒に勉強をするようになった。

そして、この同好会的研究会が発展して、日本第二言語習得学会（The Japan Second Language Association, J-SLA）という学会を設立させた。今年の3月、設立大会を静岡大学で開き、5月には大東文化大学で第1回年次大会を開催することができた。この学会の目的は、第2言語習得のメカニズムそのものを真面目に研究していこうというものである。御興味のある方は、

[http://www.kuwana.ne.jp/hidekiy/J-SLA/Index\\_Japanese.html](http://www.kuwana.ne.jp/hidekiy/J-SLA/Index_Japanese.html) にアクセスいただきたい。

最後に、日本の英語教育界における、ELEC 及び ELEC 賞の益々のご発展を願う。

（しらはた ともひこ／静岡大学）

#### ELEC 賞受賞論文 受賞年度／受賞時所属／掲載『英語展望』号数

##### 2000 B 部門

“An analysis of spoken tests for junior high school students using IRT and G-theory” 秋山朝康（メルボルン大学大学院在学） No. 108

##### 1999 B 部門

“Reconceptualising the curriculum: English, internationalisation and integrated learning” Lynne Parmenter（福島大学） No. 107

##### 1998 B 部門

“How is a grammar lesson based on data-driven learning received by high school students?” 宮迫靖静（岡山県立倉敷古城池高等学校） No. 106

##### 1997 B 部門

“The Role of Comprehension Monitoring in EFL Reading: Research and Practical Considerations” 峯石 緑（広島大学大学院在学） No. 105

##### 1996 ELEC 創立40周年記念テーマ：21世紀の英語教育

「21世紀の英語教育——オーラル・アプローチとアクション・リサーチ」 飯田 毅（同志社女子大学短期大学部） No. 104

##### 1994 A 部門

「コミュニケーション能力の育成を目指した新しい授業構成とその実践——Input から Interaction, Creative Output へ導く指導」 野澤重典（長野県戸倉上山田中学校） No. 101

##### 1991 A 部門

「Free Writing—KJ 法から Graduation Thesis へ」 栗原由郎（埼玉県立和光国際高等学校） No. 99

##### B 部門

“A Persistent Role of Learners' L1 Knowledge in the Acquisition of Lexical Terms of a Second Language” 田中 実（インディアナ大学大学院在学） No. 98

##### 1990 A 部門

「コミュニケーションをめざす英語教育」 竹中重雄（京都教育大学附属高等学校） No. 96

「Oral Approach と取り組んだ6年間—その記録」 古川法子（東京都大妻中学校・高等学校） No. 96

##### 1989 A 部門

「教育実習までの英語科教育法の授業計画と実践」 関典明（成城学園中学校、成城学園短期大学） No. 94

##### B 部門

“The Role of Learned Knowledge and Monitoring in Second Language Acquisition” 白畑知彦（常葉学園大学） No. 94

（「ELEC 賞と私」 No. 108）

##### 1988 A 部門

「Basic Use of English の誕生まで—運用力をつける英文法書作成の試み」 トキワ松学園中学校・高等学校英語科研究グループ 代表 岡田公恵 No. 92

（Marian Hara 「ELEC 賞と私たち」 No. 106）

##### 1987 A 部門

「期待音素群の修正による聴解力向上への試み」 伊勢野薫（神戸市立赤塚山高等学校） No. 90

##### B 部門

“Politeness: some problems for Japanese speakers of English” 田中典子（東京都立第三商業高等学校） No. 90

（「ELEC 賞と私」 No. 107）



# An analysis of spoken tests for junior high school students using IRT and G-theory

Tomoyasu Akiyama

## 1. INTRODUCTION

The main goal of the updated guidelines published by the Ministry of Education in 1999, which will take effect from 2002, is to develop students' 'practical' communicative competence by developing the four macro skills of reading, writing, listening and speaking. The guidelines put more emphasis on the development of students' listening and speaking skills than the earlier guidelines published in 1993. A survey conducted by STEP (the Society for Testing English Proficiency Inc.) in 1997 showed that most English teachers at junior high schools conducted few formal spoken tests in their classroom. The question arises as to how spoken tests can be conducted in order to assess students' spoken ability. To date, few studies have been carried out on speaking tests at the school level, particularly for junior high schools in Japan. This study<sup>1</sup> will explore the possibility of applying two theories (Item Response Theory and Generalizability theory) to investigating spoken tests for Japanese junior high school students.

## 2. RELEVANT LITERATURE

Given the great demand for assessing performance in the last decade, much research has investigated 'facets' of language testing, including investigations of rater variability (Lumley and McNamara, 1995; and Weigle, 1998), of the optimum number raters and tasks (McNamara and Lynch, 1997; Lynch and McNamara, 1998;) and of task variability (Bachman et al, 1995; Brindley, 2000). The following sections briefly present the two theories and relevant research.

### 2.1. Item Response Theory (IRT)

Item Response Theory, a measurement theory, depends a mathematical assumption that relatively predictable patterns of test-takers' responses and test items may be obtained. Henning (1987) points

out that one of the strengths is that IRT allows a person's ability and item difficulty to be estimated. To be specific, the great advantage of IRT is that every facet of tests is assigned to a common scale 'logit' when data confirms into the model. This means that all facets to be compared to each other on the same scale (McNamara 1996). Ohtomo (1996) argues that IRT can cope with problems of classical test theory such as the 'ceiling effect' and 'the nature of sample dependent measurement'. A family of IRT models forms the basis for what is known as Rasch measurement. The basic Rasch model investigates the relationship between an item difficulty and a person's ability. Over the last two decades, further Rasch models have been developed to include the relationship between test-takers' ability, item difficulty, and rater severity, and other facets of the assessment setting.

### 2.2. Investigation of test construct

IRT has been used to investigate the construct validity in language testing. Investigation of construct validity, based on item analyses, is concerned with to what extent items correctly measure what items purport to measure. According to McNamara (1990b: 109), 'Rasch analysis does identify a number of items as not contributing to the definition of a single measurement dimension'. McNamara (1990a) investigated the construct of the speaking test of the Occupational English Test for health professionals, using 6 items (*Overall communicative effectiveness, Intelligibility, Fluency, Comprehension, Appropriateness, Resources of grammar*). The item analysis provides a test developer with information regarding the 'performance of items' as to whether or not items make a contribution to measuring the targeted ability. The identification of 'misfitting items' with Rasch measurement shows which items do not perform well in measuring the targeted construct. McNamara found (1990a) that there were

no misfitting items, whereas the two items were 'overfitting', which indicated that the items did not make independent contribution to measuring the construct. This signals that an overfitting item overlaps other items. His research showed that the majority of items contributed to the construct being assessed. Further, this study also showed the possibility of utilizing IRT as a tool to explore construct validity. Thus, IRT can be applied to assist teachers to examine their self-made tests to determine whether or not the items are correctly measuring the targeted ability. Identification of such items is helpful in analysing and revising teachers' self-made tests.

### 2.3. Investigation of rater variability

Spoken tests often require subjective judgements by raters. Lumley and McNamara (1995) explored rater consistency and rater severity using IRT. According to McNamara (1996), when investigating rater consistency, the advantage of using IRT is that it can indicate who is a consistent or inconsistent rater. As with misfitting items discussed above, inconsistent raters are identified as 'misfitting raters'. Raters then identified should undergo further the rater training or be excluded from conducting tests. IRT can also show exactly how harsh one rater has been compared to another. Lumley and McNamara (1995) concluded that rater training improved intra-rater (self-consistency within an individual rater) reliability overall. Weigle (1998) found that rater training can narrow rater variability, regardless of rating experience, but rater variability can never be completely abolished. McNamara (1996) notes that IRT can adjust the differences of harshness between raters when they are within the acceptable range of consistency. Thus, the important point is how consistent raters are, rather than how much agreement there is between them.

### 2.4. Generalizability Theory (G-theory)

Generalizability theory is an extension of the framework of classical test theory. Classical test theory treats random error as undifferentiated, so that sources of error cannot be identified (Bachman, 1990). In contrast, G-theory yields estimates of the relative effects of each source of error. In G-theory, the object of measurement is a person's ability, and all other components or facets, such as raters, items and tasks and all possible combinations of them, are considered as sources of error. Bachman (2000) points out that G-theory analysis makes it possible to identify various sources of

error, by estimating the variance component of each facet. G-study estimates variance components of variability, which derives from particular facets, and the object of measurement, persons. If much of the variance components in test scores is attributed to a person's ability, test scores can be interpreted as reflecting the person's ability. Thus, G-study enables researchers to identify the influence of facets other than the object of measurement.

### 2.5. A Decision study (D-study)

Based on the variance components of each facet and persons estimated by G-study, the D-study provides hypothetical scenarios with two indices (G-coefficient and phi coefficient), depending upon the number of tasks and raters. The G-coefficient refers to traditional reliability, which concerns relative ranking order. The phi coefficient refers to criterion-referenced 'dependability', which is concerned with absolute decisions such as mastery/non-mastery. McNamara and Lynch (1997) conducted a series of D-study in proficiency tests. One module of the tests required candidates to demonstrate proficiency in oral communication skills that are necessary to become immigrants in Australia. As the assessment determined whether the prospective immigrants could come into the country, this test context requires absolute pass or fail decisions. The D-study shows the potential dependability according to scenarios: how many items and raters are needed to ensure targeted dependability. McNamara and Lynch (1997) argue that two raters are required to achieve acceptable level of dependability. They suggest that a third rater is needed if there is a major discrepancy between the first two raters. If it is possible to reduce the number of tasks and raters without reducing the dependability, then this will reduce the time to administer the test.

### 2.6. The present study

In order to investigate spoken tests for Japanese junior high schools, this study addressed three questions in using IRT and G-theory:

- 1) Do items developed by English teachers correctly measure students' speaking ability?
- 2) To what extent are raters consistent and how harsh are they?
- 3) What is the optimum number of raters and tasks needed to reach dependability in the following conditions? Teachers are interested in (a) ranking their students in the classroom, and (b) making absolute decisions of students' spoken ability.

### 3. RESEARCH METHODS

#### 3.1. Subjects

109 Japanese junior high school students participated in this study<sup>2</sup> in 1998. The students were 14 to 15 years old and from three different schools in Tokyo. Table 1 below shows the school, interlocutors, and number of the candidates, including school year. The interlocutors (A, C, D and E) were the students' English teachers and (B) was the researcher.

**Table 1: A summary of research participants**

School name	Interlocutor ID	Number of students	Year of the students
1	A and B	34	3 <sup>rd</sup> year
2	C and D	40	2 <sup>nd</sup> year (20) and 3 <sup>rd</sup> year (20)
3	E and B	35	2 <sup>nd</sup> year

#### 3.2. Test structure

The length of the test was 10 minutes per student. The speaking test consisted of three assessed sections following section 1, which was an unassessed warm up. The test consisted of four sections as follows: (see Appendix 1: A summary of the test task)

**Section 1** (30 seconds): warm up: The purpose of this section was to get the student to relax and to understand the test procedure.

**Section 2** (3 minutes): This section was divided into two parts. In the first part, the student was required to answer two questions about an illustration. The second part required the student to describe another illustration using as many English sentences as possible within a given time limit.

**Section 3** (3 minutes): situational responses: In this section, students were required to respond orally in English to oral Japanese prompts from the interlocutors. This task required the student to produce four language functions such as asking for information, asking for permission, and making excuses, in accordance with different prompts.

**Section 4** (3 minutes): role-play: In this section, an interviewer played the role of a cashier at a fast food restaurant and the student was a customer who wanted to buy a hamburger and orange juice.

#### 3.3. Raters and scoring criteria

Four raters<sup>3</sup> participated in this study. Rater 1 was the researcher. Rater 2 was 'an independent rater' who was a Japanese high school English teacher. Rater 3, a native speaker of English, was an independent rater who taught English at high school and Rater 4 was an ALT (assistant language

teacher) at one of the three schools.

The scoring criteria reflected the language skills developed in class. The English classes of three schools generally focused on basic language knowledge and use, so grammar and vocabulary were chosen. Fluency and appropriacy were also selected. Non-verbal skills and intelligibility were chosen as global criteria, which were marked on the degree to which the student performed on the whole test. Each criterion (0 to 4 points) was defined in accordance with the degree of students' performance (see Appendix 2: criterion example of 'Grammar'). All students were videotaped in order that intelligibility and nonverbal skills could be rated later.

#### 3.4. Analysis methods

ConQuest (Wu et al. 1998), software program, which is associated with generalized IRT, was used in order to answer research questions 1 and 2. ConQuest provides specific information of items based on the degree of fit to the IRT model and information on rater consistency and rater harshness. In order to answer question 3, the analyses were carried out using GENOVA software (Crick and Brennan, 1984) associated with G-theory. Decision study (D-study) gives two indicators regarding reliability/dependability based on potential combinations of all facets: G-coefficient and *phi* coefficient (Lynch and McNamara, 1998). The two coefficients provide useful information for teachers to make norm-referenced and criterion-referenced types of decisions in the classroom.

### 4. RESULTS

#### 4.1. Item analysis

The focus here is on how each item independently contributes to measuring speaking ability. Table 2 below illustrates the analysis of all items used in the speaking test. The most important aspect of this analysis is T statistics, known as, *fit* value (Wright and Master 1982: 99). In terms of fit (T), the acceptable range is  $-2 < T < 2$ . An index less than  $-2$  is called '*overfit*' and larger than  $+2$  is called '*misfit*'. The former indicates that the item does not make an independent contribution to constructing ability, and often signals a 'redundant' item. On the other hand, the misfit item suggests that an item measure the targeted ability inconsistently. In practice, the misfitting item does not discriminate between low and high ability students as consistently as other items do. Table 2 below shows that one misfit item (item 1: 2.1) and one overfit item (item 10: -4.1)

were identified.

**Table 2: Item analysis (logit)**

No	Item name	Difficulty <sup>4</sup>	Error	Fit (T)
1	Fluency *S2	-0.46	0.03	<b>2.1</b>
2	Grammar S2	-0.24	0.03	-1.0
3	Vocabulary S2	-0.41	0.03	1.4
4	Appropriacy S3	-0.01	0.03	1.4
5	Fluency S3	-0.08	0.03	-0.5
6	Grammar S3	0.02	0.03	-1.3
7	Appropriacy S4	-0.31	0.03	-0.2
8	Fluency S4	-0.27	0.03	-0.2
9	Grammar S4	-0.15	0.03	-1.3
10	Intelligibility(**G)	-0.22	0.03	<b>-4.1</b>
11	Non verbal (G)	-0.07	0.03	-1.6

Separation Reliability = 0.939 \*S=section, \*\*G = Global criteria

Although Item 1 was slightly larger than 2, this misfitting item is on the borderline of an acceptable range. That is, the item assessed students' performances slightly less consistently. On the other hand, item 10 (intelligibility) indicated that this item overlapped with other items. It could be interpreted that this item was a general category so that this item did not make an independent contribution to the construct. Others were within the acceptable range. These results imply that most of the items made an independent contribution to the construct of speaking ability in this context.

## 4.2. Investigations of rater

### 4.2.1. Rater severity and rater consistency

Table 3 below provides a summary of overall rater severity and intra-rater reliability in terms T statistics.

**Table 3: Rater severity and rater consistency**

Rater	Severity	Error	T
1 (researcher)	-0.064	0.02	0.1
2 (high school teacher)	-0.065	0.02	1.8
3 (native speaker of English)	0.446	0.02	-0.8
4 (native speaker of English)	-0.265	0.02	<b>4.6</b>

Separation Reliability = 0.98

In terms of rater severity in the second column, for instance, Rater 3 with the highest positive value (0.446) was the most severe. In contrast, the most lenient rater was Rater 4 with the highest negative value (-0.265). Following the same rule of item analysis of T statistics in the fourth column, Table

3 above shows whether or not each rater marks consistently. The acceptable range is  $-2 < T < 2$  in the last column. As can be seen, all raters except Raters 4 were within acceptable ranges. Rater 4 was a misfit rater. The figure for Rater 4 (4.6) was far greater than +2. This suggests that Rater 4 rated with unexpected inconsistency. Finally, separation reliability in IRT indicates that raters differed significantly in terms of severity overall.

### 4.2.2. The relationship between four raters and items

Estimation of all items from each rater calculated is presented including means and standard deviations across raters and items.

**Table 4: Item difficulty estimated by each rater (logit score)**

Section *Item(N)	Rater 1	Rater 2	Rater 3	Rater 4	Mean	S.D.
2F (1)	-0.86	-0.84	-1.6	-0.14	-0.86	0.6
2G (2)	-0.11	0.0	-0.55	-0.2	-0.22	0.24
2V (3)	-0.64	-1.16	-0.77	-1.5	-1.02	0.39
3A (4)	0.21	0.68	<b>-1.03</b>	0.11	-0.01	0.73
3F (5)	0.37	0.71	-0.27	<b>1.17</b>	0.5	0.61
3G (6)	0.87	0.89	0.64	0.96	0.84	0.14
4A (7)	-0.46	-0.37	-1.52	-0.53	-0.72	0.54
4F (8)	-0.5	0.26	-0.55	0.11	-0.17	0.42
4G (9)	0.15	0.29	0.45	0.41	0.33	0.14
I (10)	<b>0.95</b>	-0.03	-0.41	-0.15	0.09	0.56
N (11)	0.01	-0.43	<b>5.36</b>	-0.22	1.18	2.79
Mean	0.00	0.00	0.00	0.01	0.00	0.00
S.D.	0.59	0.65	1.92	0.72	0.97	0.64

\*F=Fluency, G=Grammar, V=Vocabulary, A=Appropriacy, I=Intelligibility, N= Non-verbal.

This analysis sets at zero the mean of each rater's item difficulty. It is noted that relatively difficult items are more than zero and relatively easy items less than zero. Bold numbers in the Table 4 above are worthy of comment. In particular, Item 11 (Nonverbal: 5.36 by Rater 3) is an extremely high value, which indicates that the rater marked this item particularly severely. Similarly, both Intelligibility (10) by Rater 1 and Fluency (5) by Rater 4 appear to be severe. In contrast, Appropriacy (4) by Rater 3 is relatively lenient item. However, these were not serious problems, compared with the case (non-verbal) of Rater 3. In terms of each item difficulty, the standard deviation of the three 'Grammar' items account for the smallest in each section, which shows that these item are more



stable than other items among raters.

#### 4.3. Results with D-study

The D-study design used in this study is a random effects model with two facets: 4 raters and 11 items. 'Random effects' refers to the assumption that 4 raters and 11 items interacted interchangeably. The focus here is dependability of test scores using full facets (4 raters and 11 items). First, this study examined the relative effects of the variance components of persons (students), raters, items and all facet interactions.

**Table 5: Variance components for D-study (4 raters x 11 items)**

Effect	Variance component	Standard errors	% of total variance
Persons (P)	0.718	0.101	87.0
Raters (R)	0.062	0.040	7.6
Items (I)	0.002	0.001	0.3
PR	0.026	0.002	3.2
PI	0.010	0.000	1.2
RI	0.001	0.000	0.2
PRI	0.005	0.000	0.6
Total	0.819		

Table 5 above shows the variance component of each facet. Using the variance components, 87% of the total variance is attributable to persons, which is acceptably high variance. In other words, person ability accounts for 87% in this context. However, rater-related variance amounts to approximately 11%, which indicates that raters vary more or less according to students' scores. The variance component of items is only approximately 2%, which did not influence variability in this assessment.

Table 6 below presents the G-coefficient and phi-coefficient in the cases of different raters and items. It is widely accepted that the G-coefficient is larger than the phi-coefficient. This suggests that although persons are ranked very similarly among raters, there is some disagreement as to test scores (Lynch and McNamara 1998).

The most interesting point is that there is little difference between use of 11 items or 9 items regardless of how many raters there are in terms of two coefficients. This indicates that exclusion of the two global items does not decrease the quality of reliability/dependability. According to the two coefficients, discrepancies arise with a number of raters scoring items. A large discrepancy occurs when one rater only used than when two or more raters are used. Table 6 shows that exclusion of two

**Table 6: Reliability/ dependability estimates the 12 D-studies.**

Number of raters	Number of items	G-coefficient (Reliability)	Phi-coefficient (Dependability)
<b>1</b>	<b>11</b>	<b>0.84</b>	<b>0.65</b>
<b>1</b>	<b>9</b>	<b>0.84</b>	<b>0.64</b>
1	6	0.82	0.63
1	3	0.77	0.59
<b>2</b>	<b>11</b>	<b>0.91</b>	<b>0.78</b>
<b>2</b>	<b>9</b>	<b>0.90</b>	<b>0.78</b>
2	6	0.89	0.76
2	3	0.85	0.73
<b>3</b>	<b>11</b>	<b>0.93</b>	<b>0.83</b>
<b>3</b>	<b>9</b>	<b>0.93</b>	<b>0.83</b>
3	6	0.92	0.82
3	3	0.88	0.79

items (intelligibility and nonverbal) makes little difference in terms of two coefficients and that at least two raters are needed to maintain relatively high coefficients.

#### 4.4. D-study for different scenarios with two coefficients

The focus of this study was time efficiency to determine how many raters and tasks could be reduced. The typical scenario in the classroom would be that two teachers (a JET and an ALT) administer the test for 35 students and rate them independently. Each of three test tasks was approximately three minutes. In this context, therefore, reduction of one task, from three to two tasks could save approximately 105 minutes (35 students x 3 minutes). Table 7 below includes six different scenarios, estimating two coefficients. For example, scenario 1 (two tasks and one rater, that is, a teacher) is 0.78 (G-coefficient) and 0.64 (phi-coefficient).

**Table 7: Different scenarios for time efficiency with two coefficients**

Scenario No	No of tasks	No of raters	G-coefficient	Phi-coefficient	Time required per student (minutes)
1	2	1	0.78	0.64	6 *(105 minutes)
<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>0.85</b>	<b>0.75</b>	<b>6 (105 minutes)</b>
3	2	3	0.87	0.79	6 (105 minutes)
4	3	1	0.81	0.66	9 (158 minutes)
5	3	2	0.88	0.77	9 (158 minutes)
6	3	3	0.9	0.82	9 (158 minutes)

\*Parenthesis is time required for 35 students for one of two teachers to administer the test.

cient). As can be seen in Table 7, at least two tasks and two raters would be necessary to achieve relatively high coefficients (0.85 G-coefficients and 0.75 phi-coefficient). In other words, it is likely that the two coefficients above will be obtained if two tasks are given to students rated by both JET and ALT.

## 5. DISCUSSIONS

The aim of this study was to examine items, rater variability and the practicality of a spoken test for Japanese junior high school students using IRT and G-theory. Firstly, item analysis shows that all items except one contribute to measuring students' spoken ability. Secondly, three out of the four raters rated consistently overall. There was, however, rater variability in terms of the relationship between raters and individual items. Finally, results using G-theory show that an acceptable amount of variance component is attributed to student ability and that at least two raters and two tasks are needed to maintain the dependability of test scores.

The analysis of the overfit and misfit items provides useful information for test development and the interpretation of test scores. Misfit items need to be amended or excluded from the test, since interpretation of test scores may be distorted. In terms of the overfit item, one of the practical solutions in this test is to delete it due to redundancy, because the overfit item signals that it overlaps with other items. Exclusion of the item is confirmed by results of the D-study, showed little difference from having 11 or 9 items in the test.

In terms of rater consistency, the Rasch measurement can pinpoint inconsistent and consistent raters (McNamara 1996). The judgments of two Japanese English teachers, in comparison with native English-speaking teachers, were consistent. This result, however, should be interpreted cautiously since the sample of raters was small. It is assumed that the results of the analysis of the relationship between items and raters indicated that individual raters interpreted rating descriptions and assessed candidates differently. Thus, the use of IRT would be helpful to monitor the rater's behaviour, as an expected rater behaviour will be reduced and rater's consistency will be improved.

In terms of a trade-off between time efficiency and dependability of test scores, scenario 2 in Table 7 would be attractive to teachers who are interested in ranking students. The G-coefficient is acceptably high (0.85), whereas it takes only six minutes to administer the test per student. In making an abso-

lute decision, such as in criterion-referenced tests, the phi-coefficient (0.75) in scenario 2 would also be appropriate in the classroom. These results from scenario 2 would be very useful in the administration of and rating a spoken test where the typical class size is more than 35 students. Hence, scenario 2 could save one class hour for one teacher to conduct the test without reducing two coefficients. In contrast, in scenario 5, the test would be slightly reliable and dependable, but take considerably longer to administer. Although scenario 6, which requires 3 raters and 3 tasks, seems to be impractical in current classroom, it may be necessary for important tests, in terms of phi-coefficient, such as entrance examinations.

## 6. CONCLUSION

This paper argues that the two theories are useful tools to analyze the speaking test. G-theory provides 'total balance' of all facets as a group, such as items, raters and tasks and IRT provides specific individual information of specific items and raters. The two theories provide useful information to analyze the test data from both global and specific point of views. Thus, the two theories can complement each other and employ the strengths of each other, depending upon information needed in specific contexts.

## 7. IMPLICATIONS FOR FUTHER RESEARCH

English teachers at junior high schools in Japan usually develop, administer, and rate the students when the spoken tests are conducted. In this context, an ALT's cooperation would be necessary to reduce the time required to conduct the test and alleviate class size problems. If this test were conducted in a situation involving high school entrance examinations, more complex problems, such as effect on students' performance of task variations and raters' variability, should be considered. Further research needs to be undertaken into the effect of tasks, raters and the interaction between them. As the latest guidelines encourage teachers to improve students' communicative ability, it is necessary to investigate what kind of tasks can be used to assess student's spoken ability. It is urgent to investigate how facets of spoken tests affect students' performances, as students need to be guaranteed optimal fairness when spoken tests are administered.

## ACKNOWLEDGEMENTS

I would like to thank Professor Tim McNamara at the University of Melbourne for his thoughtfulness in commenting on an earlier version of this paper. I would also like to thank Dr. Brian Lynch for teaching us G-theory and Professor Jeff Hubbell at Hosei University for giving me his invaluable advice. Finally, on my personal level, I would like to dedicate this paper to two persons in particular: my mother, KEIKO who passed away in 2000 and our second son, HIROSHI who was born in 2000.

## REFERENCES

- Akiyama, T. (2000). *SPEAKING TEST NO BUNN-SEKI TO HYOKA*. STEP BULLETIN V12.63-78.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L.F. (2000). Modern language testing at the turn of the century: assuring that what we count counts. *Language Testing*, 17, 1, 1-42.
- Bachman, L.F., Lynch, B. K. and Mason, M (1995). Investigating variability in tasks and rater judgments in a performance test of foreign language speaking. *Language Testing*, 12, 2, 238-257.
- Brindley, G. (2000). Task difficulty and task generalisability in competency-based writing assessment. *Studies in immigrant English language assessment. Research series 11*. In G. Brindley, (ed). National Center for English for Language Teaching and Research Macquarie University. 125-157.
- Crick, J. E. and Brennan, R. L. (1984). *GENOVA: a general purpose analysis of variance system*. Version 2.2. Iowa City, IO: The American college testing program.
- Henning, G. (1987). *A guide to language testing: development, evaluation, and research*. Heinle & Heinle Publishers.
- Lumley, T. and McNamara, T.F. (1995). Rater characteristics and rater bias: implications for training. *Language Testing*, 12,1, 54-71.
- Lynch, B.K. and McNamara, T. F. (1998). Using G-theory and Many-facet Rasch measurement in the development of performance assessments of the ESL speaking skills of immigrants. *Language Testing*, 15, 2, 158-180.
- McNamara, T. F. (1990a). Item response theory and the validation of an ESP test for professionals. *Language Testing*, 7, 1, 52-76.
- McNamara, T. F. (1990b). *Assessing the second language proficiency of health professionals*. Ph.D. thesis, University of Melbourne.
- McNamara, T. F. (1996). *Measuring second language performance*. London and New York Longman.
- McNamara, T. F. and Lynch, B. K. (1997). A generalizability theory study of rating and test design in the writing and speaking modules of the access test. In G. Brindley and G. Wigglesworth (eds). *access: issues in language test design and delivery*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research. Macquarie University. 197-214.
- MONBUSHO. (1998). *CHUGAKU GAKUSHUUSHIDO YOURYO*: Gaikokugohen. Tokyo:Shoseki.
- Ohtomo, K. (1996). *KOMOKUOTORIRON NYUMON*. Tokyo. Taishukanshoten.
- Weigle, S. C. (1998). Using FACETS to model rater training effects. *Language Testing*, 15, 2, 263-287.
- Wright, B. D. and Masters, G. N. (1982). *Rating scale analysis*. Chicago: MESA Press.
- Wu, M. L., Adams, R. J. and Wilson, M. R. (1998). *ACER ConQuset. Generalized Item Response Modelling software*. The Australian Council for Educational Research.

## Appendix 1. A summary of test task

Section	Task type	Language function	Criteria
Section 1 (30 seconds)	Interview 1-2 set questions	stating personal questions	Unassessed
Section 2 (3 minutes)	2 sets of questions about the illustrations description	question and answer  detailed description	Fluency Grammar Vocabulary
Section 3 (3 minutes)	4 situational questions	questioning excusing refusing	Appropriacy Fluency Grammar
Section 4 (3 minutes)	role-play	asking for information questioning	Appropriacy Fluency Grammar

Global criteria: intelligibility and non-verbal

## Appendix 2. Example of scoring criterion

**Grammar** (simple construction and grammatical basic rules).

- 4: no major or minor errors in structure  
 3: no major errors but only a few errors  
 2: some errors impede communication  
 1: somewhat frequent minor errors and major errors  
 0: no response or irrelevant response

<sup>1</sup> This study used updated data from STEP BULLETIN (Akiyama T:2000 Vol.12.67-78) using IRT and G-theory.

<sup>2</sup> For more details of the test, see Akiyama, T. (2000). STEP BULLETIN. Vol 12. 67-78.

<sup>3</sup> This study analysed only four raters out of seven, because only four scored all students.

<sup>4</sup> Note that although it is usual to set the mean of the item difficulty of parameters to zero, the item difficulty in Table 2 set the mean of the latent ability distribution at zero in order to obtain the Fit (T) value of the last item in this study (Wu et al, 1998:21).

(秋山朝康／メルボルン大学大学院応用言語学科博士課程)

2001年度

## ELEC 賞論文募集

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

A. 中学・高校などにおける英語教育の実践記録

B. 英語教育および英語教授法に関する研究論文

賞 各1席1名 賞状および副賞10万円

◎受賞論文は『英語展望』に掲載する。

著作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：

(1) 和文 A 4判横書で12,000字以内（図、表なども含める）に納める。

(2) 英文 A 4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）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 2001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9 F Tel. 03-3219-5221

財団法人英語教育協議会「ELEC 賞」係

<http://www.elec.or.jp> E-mail: [elec@tky.3web.ne.jp](mailto:elec@tky.3web.ne.jp)



*Oxford Advanced Learner's Dictionary* 6th edition

xii+1,792頁 コンパクト版本体3,400円  
 オックスフォード大学出版局

山本良一

OALD 6th ed. を現場教員の立場で見る

2000年11月に発刊された *OXFORD Advanced Learner's Dictionary* は第6版を数えた。初版刊行以来すでに半世紀を超えたロングセラーである。

第5版発刊からわずか5年で世に出た第6版は2色刷になったり、収録語数が63,000から80,000に増えたり、利用するコーパスも増やしたなど、かなりの改訂であったようだ。だが、辞書のユーザーとしては、定義語 (definition words) が3,500語から3,000語に減じられたことやコラム欄の大幅改訂によって使いやすくなったと感じる。

評者はこの辞書を長年使ってきたが、4月からは生徒数名にも学習の際に使ってもらった。本論は教師と生徒という辞書使用者の立場からこの辞書を論ずるものである。

1. 授業中の疑問に答えてくれたこと

現在、筆者は高校2年生の「英語II」を担当している。使用教科書は啓林館の *MILESTONE English Course II* である。

(1) suppose と assume

Lesson 1 ではコミュニケーション論を扱った。その中のあるページに

Suppose, for example, that we ask a friend "Did you enjoy your holiday?" and we get the reply: "The beaches were crowded and the hotel was full of flies." In this case, in order to get his intended message, we need to make at least two assumptions.

という文章が出てきた。筆者は毎回授業の中で生徒に辞書を引かせるのだが、ここでは assumption の動詞を引かせた。assume である。その意味を尋ねると生徒は「仮定する」と答えた。すると、すかさずある生徒から「suppose と assume」

は同じなのか違うのかという質問が出てきた。これも辞書で引かせてみた。英和辞典にもこういう情報はかなり載っている。しかしその記述は OALD などの説明なども参考にして書かれていると思われる。OALD にあるそれぞれの語の最初の定義はこうである。

assume: to think or accept that sth is true but without having proof of it

suppose: to think or believe that sth is true or possible (based on the knowledge that you have)

2語の相違がとてもわかりやすく書いてある。もちろん教科書本文に出てきた suppose は

to pretend that sth is true, to imagine what would happen if sth were true  
 という2つ目の定義に当たる。

いずれにせよ、この2語によって、生徒は英英辞典の定義と英和辞典の説明混じりの訳語との違いを実感したようであった。

(2) bathtub

Lesson 1 の後半に、bathtub という語に対する日米での認識の差が論じられていた。

When an American student visits a typical Japanese home and takes a bath for the first time, a misunderstanding can arise if the host says "This is the bathbub." in English.

つまり、日本は浴槽はつかって暖まる場所だが、アメリカでは体を洗う場所という違いがあるというのだ。これについても授業中に辞書で調べさせた。結果は、英和辞典では「浴槽、湯船」などという訳語しか載っていなかったが、OALD では bathtub は bath を見よとあり、bath を引くと最初の定義は

a large, long container that you put water in

and then get into to wash your whole body  
となっている。すなわち体を洗う場所ということ  
まで明記されているのだ。このように語の社会的・文化的背景まで載っているのは英英辞典ならではの  
特徴であろう。さらに bath の 3 つ目の定義として

an act of washing your whole body by sitting  
or lying in water

とある。これこそ take/have a bath の本当の意味  
だということを知り、生徒達も得心がいったよう  
である。

### (3) running

続く Lesson 2 は、母と娘の日記を通して二人  
の物事の捉え方を比べながら同じできごとを読んで  
いくというおもしろい内容であった。ある日の  
母親の書いた日記に、毎晩友人宅に行く娘に父親  
Mike が小言を言う場面がある。本文は

Mike pointed out that it was the fourth night  
running she'd been out more or less straight  
from school.

となっている。running は「連続で」という意味  
だが、これも全員に辞書を引かせた。すると英和  
辞典の例文はたいがい for two years running の  
ように基数とともに用いられていた。一方、  
*OALD* では

used after a number and a noun such as 'year'  
'day' or 'time', to say that sth has happened in  
the same way several times, without a change  
という定義があり、例文として

• She's won the championship three years run-  
ning.

• It was the third day running that the train  
had been late.

• No party has won an election four times  
running.

と 3 例挙がっている。そのうちの 2 つ目の例文は  
running が序数とともに用いられている例であり、  
教科書で出てきた使い方と同様である。この例は  
生徒に提示し、理解を深めることができた。

## 2. 授業以外の場面で

授業以外、たとえば教材研究やテスト作成など

でも役に立つことは多々ある。

### (1) especially/specially

生徒がよく疑問を持つ 2 語である。このような  
相違の掲載は第 6 版に始まったことではないが、  
今回の改訂でさらにわかりやすくなおかつ見やす  
くなった。WHICH WORD? という囲みの欄には  
それぞれ "particularly" と "for a particular pur-  
pose" とある。例文もわかりやすく説明の際の参  
考になる。

### (2) popular

この語は「人気がある」という訳語ですませて  
しまっていることが多いようだが

liked by a large number of people  
という定義を読むと本来の意味を再認識できる。  
語源的にも people と関係があるわけだが、「多く  
の人」という点を押さえて指導する必要がある。  
そうすれば population などをもっとすんなり頭  
に入るであろう。

### (3) 単語を問うテスト

授業で出てきた essential という語をテストに  
出した。空処補充問題にして問うた。

Today computers are an (e ) tool for  
everybody.

これは、*OALD* の Even in a small company  
computers are an essential tool. を参考にして作  
った文である。オリジナルの文の方がはるかにわ  
かりやすい文だが、こういった問題ではシチュエ  
ーションが明確であることが求められる。そこで  
評者はよく英英辞典を参考にする。

### (4) 絵

語の指導の際に実物や絵・写真などを用いるの  
は常道手段である。*OALD* はその前身である  
*ISED* 以来多くの絵を載せてきた。評者も授業を  
する上で大いに参考にしてきた。今回の版でも優  
れた絵は数多くある。たとえば plug の絵などは  
秀逸である。欲を言えば日本と異なる形の  
socket/outlet を示してくれるとなおよかったが、

ちなみに *ISED* はあの時代にしては (あの時  
代だからこそ) 本当に絵が多い。あるページは見  
開きで 11 項目もの絵が載っている。評者も学生時  
代、「そろばん」と覚えていた abacus が、どの  
(p. 67へ続く)

## 『人称詞と敬語 言語倫理的考察』

三輪 正著

四六判, 190頁 本体1,800円 人文書院

アントニオ・ルイズ・ティノコ

日本人にとっても難しいと言われている敬語は、外国人にとってはなおさら簡単なはずがない。しかし、日本語の複雑な敬語のメカニズムに慣れているからといって日本人にとって外国の敬語が楽勝だとも言えないだろう。日本人学生にスペイン語を教えていると必ず「私」、「俺」、「君」、「お前」、などのスペイン語の言い方についてしばしば聞かれる。決してスペイン語の *yo* は日本語の「私」、「俺」、「僕」などすべての日本語の一人称にあたるわけではない。逆に日本語にないような婉曲的な表現がスペイン語にはあるわけである。例えば、スペイン語の複数形が持っているソフトさは日本人にとっては理解しにくいようである。例えば、「何をしていますか」と聞かれた場合に、「Aquí estamos tomando un poco de café.」（ここで、ちょっとコーヒーを飲んでいるよ）というふうに、仮に一人で飲んでいても複数形を使って柔らかく表現することもある。また、*yo* の他に *el menda*, *un servidor*, など、話者を一人称のほかに三人称を使って間接的に表すこともできる。スペイン語の学習者だけでなく、他の言語についても同じような事が言えるだろう。決して人称詞の使い方は簡単ではない。三輪正著の『人称詞と敬語——言語倫理的考察』はこのような人称問題についてインド・ヨーロッパ語、また中国語、他の世界の言語の人称詞との比較をしながら、その歴史と文化を背景にし、多くの具体的な日本語の敬意表現の例を挙げながら、考察する書である。よくある統語論や形式意味論あるいは単なる類型論的なアプローチではなく、著者は言語倫理的なアプローチで、文化的意味論とも言える立場でご自分の考えを展開していく。

日本社会では議論の相手に対しての上下関係と力関係を無視しにくいので、理性的な議論にはな

らない。日本語敬語の場合は目上と目下とに対して使える共通の敬語がほとんどないということは、日本語の人称詞に大きな影響を与え、日本人の口を重くし、議論の展開の妨害にもなる。

第一章「状況と問題」では、日本語の敬語は一方では美しく発達した貴重な語法であり、他面では身分社会を反映した時代遅れのもので醜い言葉として嫌悪されることもある、二つの正反対の見方を提出し、どの部分が美しいか、どの部分が醜いかを論じ、著者はこのような現象にある程度光を投げたいと言う。例えば、日本語の人称代名詞の難しさを紹介するために夏目漱石は『虞美人草』で旧家の娘が父親に話すときに「アナタ」を使わせているけれども、現在なら自分と同等あるいはそれ以下の人にしか使えない。また、英語の *you* のような感覚で日本語を習いはじめの外国人が社長に対してアナタを使ったときに感情を害したという話も紹介される。また、このような議論について、多くの辞典の見解の他に築島謙三、多田道太郎、鈴木孝夫のような日本人学者や Brown, Gilman, Levinson, Benveniste など多くの学者の意見も紹介される。

第二章「人称代名詞の意味論——力と理性」では、日本語にはアナタのほかにキミ、オマエ、テメエ、キサマなど多くの人称代名詞があるので外国人にその使い分けは難しいだろうと論じる。面白いことに古い聖書協会発行の文語訳聖書では一人称二人称代名詞を「我」と「汝」にしばっているが、日本聖書刊行会の『聖書新改訳』（1977）は、「わたし」と「あなた」にほとんど統一されている。しかし、この『新改訳』では、例えば禁断の木の実を食べて神から逃げ隠れるアダムに神が「あなたはどこにいるのか」と呼びかける。しかし、怒った父親が禁を破った息子に「あなた」

よりも「おまえ、どこにいるんだ」とどなるはずだ、と批判する。ここは意識として「ばっかやろう、出て来い。きさま、どこにこそこしてるのか」ぐらいにしたいところだと言う。これで日本語らしくはなるが、原文の代名詞 (I, thou) の持つ相互性相称性という事実は見失ってしまうようである。私の経験では、逆に日本人が例えばスペイン語を使うときに tú と usted の使い分けで困ることもしばしばある。例えば、カトリックが多いスペイン語圏の国では、神様に対して tú という親しい友達同士が使う人称代名詞を使うが、神様の下にいるはずの神父様に対しては必ず距離感のある usted を使う。神様に対して口頭では親しい言葉遣いになるが、書き言葉として人称代名詞を大文字にするぐらいで十分のようだ。また、usted のような人称代名詞が丁寧ではあるが、それと同時に距離を置くので、上司が部下に対して使ったり、あるいは奥さんがメイドに対して使ったり、あるいは駄々をこねる子供に対して、そのお母さんが怒って自分の子供に対しても usted を使うこともよくあることである。スペイン語を話す人が同じ言語感覚で日本語を話そうとすると、どんな失敗をするか。同じように外国語の人称代名詞が簡単だと思って軽く使う日本人も失敗の連続から逃られないだろう。ある意味では、日本語の細かい人称代名詞は職人が自分の道具を使うときと同じようにそれぞれの道具は決まった作業のために使う。スパナはそれぞれの目的に合わせて違った特徴の形のスパナを使うが、それに対してスペイン語などの人称代名詞はモンキースパナのようにひとつの道具ではあるが、使い方次第でいくつもの役割を備えている。もちろん、使い方を間違えると怪我さえすることもあるだろう。

日本語には人称詞の細かい用法があり、第三章「日本語敬語（敬卑語）と普遍的敬語（ポライトネス）」で論じているが、時枝誠記が『国語学原論』で指摘したように日本語敬語が持っている「見下ろす」要素があり、敬語は尊敬の表現であるよりも、むしろ「敬卑語」である。そのために松下大三郎の「待遇」という概念がふさわしいだろう。このような待遇表現になじまない外国人はやはりネウストブニーが言うように使いたがらないだろ

う。それは英語のポライトネスは日本語の敬語と性質が違うからであろう。それは日本語敬語は目上に対して心地よい言語であるが、目下の者に対しては不愉快なことが多い言語である。日本語の敬語にはこのようなこともあるので、田中克彦は「日本語は…差別、不平等を固定し、たえまなく目上にこびへつらいながら話すよう強制する言語です」とまで書いたこともある。

第四章「敬語と人間文化」では、日本語敬語は日本の文化の価値体系である。例えば、敬語を目上の人への言葉とすることは同輩や目下には使わない。そして目下には自分への敬語を要求する。これは武士の考えであり、旧軍人の考え方でもあった。つまり、支配服従の言語であっても互敬の言語ではないということにつながる。上下の確認をせずにものが言えないことは日本語では対等な会話が成り立ちにくい。

このようなことを読むと日本語敬語に対して、かなり悲観的な見解だと思われるだろうが、実はそうではなく、このような性質をもつ日本語が「民主的言語になるためには、そこに含まれる上下強弱の意味論を弱めてゆく必要があらうし、そのためには、英語がかつて辿ったように、敬語体を主とする方向に進むのが望ましいであろう。」と著者は言う。

この本では必ずしも敬語は100%美しいものではないと論じられる。裏を返すと差別言語にもなりかねない。これは日本の悲劇であると断言すると共に、その救いの道を指摘する本でもある。

(Antonio Ruiz Tinoco/上智大学)

(p. 65より続く)

ような物なのかを *ISED* を引いて知った経験がある。

### 3. さいごに

第4版以来改訂が5～6年という短い周期で行われてきている。改訂作業が大変なことは承知しているつもりだが、日々変化する英語に対応するためにもこのペースで改訂していただきたい。評者も *OALD* を授業や指導でさらに役に立てたい。(やまもと りょういち/筑波大学附属高等学校)



『自然科学としての言語学——生成文法とは何か』

福井直樹著

四六判, x+276頁 本体2,300円 大修館書店

石居康男

『自然科学としての言語学』という目を引くタイトルと縦書きのスタイルからは、本書が言語学の専門書ではなく、ことばに興味のある一般の人々や他分野の科学者を対象とする一般書を狙ったものであることが感じられよう。しかし、本書は「自然科学としての言語学」である生成文法理論を紹介する入門書・概説書ではない。著者が目指したのは、「自然科学としての言語学」の意義を問い、その原点を踏まえた研究の可能性を論じることだった。その際に一般の読者や他分野の研究者を読者層に含めた背後には、本当に筋の通った議論であれば理解してもらえよう説明できるはずで、理解してもらえ言葉で語れないとしたら、自分でも充分わかっていないのではないかと、という人間の理性への深い信頼と、高度に専門化した科学に携わる者としての自戒の念が感じられる。

生成文法は人間の脳に内在する言語知識の内部状態についての理論である。この意味で、生成文法は言語知識（あるいはその根幹を成す普遍文法）という「自然物」を研究の対象とする「自然」科学である。同時に、生成文法研究は、近代科学の思考法を採るという意味で「自然科学」でもある。この点が、生成文法研究の外にいる人々のみならず、生成文法の研究に携わる研究者にも充分理解されていないのではないかと指摘と、その原因についての著者の卓越した見解が第1章と第7章で述べられている。第1章に続く4つの章では、生成文法の原点を踏まえた「自然科学としての言語学」の実際の姿が語られる。第2章では普遍文法についての一つの仮説である「原理とパラメータのアプローチ」が生成文法の基本的目標と方法論と共に概説され、第3章で（その具体的研究の例として）著者自身がその中心的役割を

果たしてきた日英語比較統語論の成果と（執筆時における）展望が論じられている。第4章では、最近の展開である極小モデルの基本的考え方が手際よくかつ切れ味のよい語り口で解説されており、「自然科学」としての言語学研究のダイナミズムと発見の興奮がある種の臨場感をもって伝わってくる。第5章は第3章で扱ったパラメータ理論のその後の展開を論じている。言語の普遍性を探求する際に絶えず問題となってきた言語の多様性という問題に対して、意味側の研究の発展がパラメータ理論に新たな展開の可能性を拓いてくれることが論じられており、著者を中心として進められているプロジェクトの展開が大いに期待される。第6章は生成文法の生みの親であるノーム・チョムスキーに関する論考であり、科学者としての側面と市民運動家としての側面の両方において、理性をもって「徹底的に考える」(think through) 一人の知性の姿を巧みに浮かび上がらせている。

これまで生成文法について書かれた入門書・概説書は数多いが、そのほとんどが専門課程の学生のための教科書や、生成文法をアウトサイダー的な視点から論評する解説書であり、本書のように「生成文法の企て」に参加している第一線の研究者がその内容を世間一般に紹介しその意義を問うたものはこれまでほとんどなかった。評者自身、他分野に関する本に接する時、本当に面白いと思うのは、『～がわかる本』のような見聞を広めるための教養書ではなく、読後、世界に対する自分の見方をもう一度整理し直したくなるような著作である。本書の読者も、読後、言語について、科学について、そして世界について、自分の見方をもう一度整理したいと思うことだろう。

生成文法は、1970年代までは日本の英語教育関係者に非常に好意的に受けとめられていたが、そ

の後理解しにくいものとして敬遠されてきた感がある。これには事情がある。人間の言語知識の解明を目指す生成文法研究が最初に手がけたのは、人間言語の一つ一つがどのような規則性を含みどのようなシステムを作っているかを明らかにすることだった。したがって、提案された仮説は、例えば英語という言語が含む規則性を記述するものが多く、明示的なだけに大変わかりやすかった。しかし、英語だけが人間言語ではない。人間言語は、人間の持つ能力としてはまれに見るほどの多様性も含んでいる。そして、人間の子どもは、非常に限られた情報を基に、世界の多様な言語のどれでも獲得することができる。この不思議を解明するためには、言語の非常に深いところにある共通点と、多様性の本質を探っていくことが必要となる。当然、研究は、個別言語に現われる規則性の持つ性質の中に規則性を探るというように、より抽象的なレベルの考察が中心になる。このことは、自然界の不思議の中に規則性を見出し、その奥にある原理を探り、さらにその背後に何かがあるのかを考え、限りなく「なぜ？」という問いの答えを求め続ける科学者たちが、ここにもいたと思っただけであれば、ご理解いただけるだろう。

生成文法の研究は、さらに、人間はなぜこのような言語能力を持つのか、人間の言語能力が自然界の中で「自然」と言えるのはどういう点においてか、人間の言語能力に特有なものはどこにあるのかという問いに近づこうとしている。そして、人間言語の計算システムにおける「経済性・最適性」のような概念が見えてくるに至って、今までにない深いレベルで他のシステムとの比較が可能になってきたと言えよう。それは、他の「自然科学」との意味のある交流が可能かつ重要になってきたことを意味し、今まで以上に自然科学としての言語学を理解してもらうことが必要になってきたことにもなる。そして、そのためには、著者が指摘するように、自らの分野を他の分野の科学者にわかるような形で説明していく努力が求められる。第7章で著者は生成文法理論がどのように発展してきたかを束縛理論を用いて例示しているが、これなどは、生成文法の専門的な議論でも、ある程度の思考力を持った人であれば十分にその骨子

を理解できるように説明することが（こちらの努力次第で）可能であることを示した好例である。相対性理論や量子論など、（生成文法以上に）高度な数学的知識を必要とする物理学の理論でさえ、その知見・洞察を伝える書籍が数多く出されているのではないか。このような努力が実を結べば、言語教育に携わる人たちも、生成文法の研究成果を教育の手立てとして使うのではなく、その言語観・人間観を教育の場に生かすという可能性があるのではないだろうか。さらに、ここにはもうひとつの可能性が見えている。生成文法のような言語研究は、基礎教育の中で科学の探究の方法を学ばせる上での有効な道具や教材にもなりうるということである。科学離れが取りざたされる今日、人間のことばそのものを科学教育の材料にする可能性もあり、そのような試みも模索されている。

「宇宙は数学の言葉で書かれた書物」というガリレイの言葉は、そのキリスト教的な文脈を離れても依然として不思議な説得力を持ち続けている。自然科学の多くの分野で今も数学の言葉で考えることによって成果があげられている。そして、言語学も、今また新たなレベルで、数学の言葉を使って見直す可能性を著者は示唆している。生成文法が（物理学のように）より高次の説明理論を求めてさらに飛躍するためには、旺盛な好奇心と高度の数学的思考力を備えた人材の育成が不可欠であり、そのような研究者が次々と育っていくような土壌を日本にも作らねばならない。これは生成文法だけに当てはまることではないだろう。まず必要なのは、基礎教育のレベルで、考える能力、「なぜ？」という問いを発する能力、自分の専門の意味を語る能力、語られた意味を読み取る能力を育てる教育を定着させ、その上で自然科学を推し進める思考力を伸ばす道を作っていくことだろう。著者が指摘するように、「科学」という言葉を「お題目」として唱えるのではなく、「自然科学としての言語学」の意味を自覚し実践を続けていくことこそが「生成文法の企て」を前進させることに他ならない。

（いしい やすお／神田外語大学）

『英語が第二の国語になるってホント!?』 國弘正雄著, 四六判, 325頁, 本体1,600円 たちばな書房

現代世界における英語, 日本人にとっての英語, 「英語公用語論」についての対談集。

対談者とテーマ: 船橋洋一 (多言語主義で, 先ずは日本語に公用語としての位置付けを), 加藤周一 (国じゅうで一つのことばが話されているのに第二国語を作る必要はない), グレゴリー・クラーク (「将来のために」という動機の有無が英語力を決める), 鈴木孝夫 (日本は21世紀の世界に向けて何を発信するか), 高円宮憲仁親王 (英語公用語化で問題となる手間とお金), 千田潤一 (「英語教育の改革は日本のグローバル企業に学ぼう」というのが私の持論なんです), 深見東洲 (議論も結構なんです, やってみてはじめてわかることも多いと思うんです)

『言語帝国主義とは何か』 三浦信孝・糟谷啓介編, A5判, 397頁, 本体3,300円 藤原書店

政治的植民地支配の時代は遠い過去となり, 「帝国主義」という言葉も一般的には時代錯誤に思われるようになっていく。

母語・国語・国家語についての考察から, 日本・イギリス・フランスの言語政策の検討, 少数言語, 言語権などをテーマに, 田中克彦, 西垣通, イ・ヨンスク, ロバート・フィリップソン, ルイ＝ジャン・カルヴェほか内外の社会言語学者がポスト植民地時代・グローバル化の現代における言語帝国主義の実態を摘出し, 自発的同意 (ヘゲモニー) による言語支配のメカニズムを分析。

『チョムスキー』 田中克彦著, 文庫版, v+272頁, 本体1,000円 岩波現代文庫

変形生成文法の創始者であるチョムスキーは体制批判の市民運動家でもある。チョムスキー自身は, 言語学研究と政治的活動とは無関係という立場をとる。生成文法も「自然科学としての言語学」の展開をたどり, 成果を生み出している。

本書の著者は, 言語は体制と深く関わり, 言語学の対象と方法は自然科学と異質であるとする立場をとる。その問題意識から近代言語学の流れの中で生成文法をとらえ, 普遍主義, 深層構造, 生

得的能力などチョムスキー理論の本質を検討し, あわせて日本の言語学者および知識人の生成文法とチョムスキーに対する姿勢を批判。

『子供は言語をどう獲得するのか』 スーザン・H・フォスター＝コーエン著/今井邦彦訳, A5判, xiv+314頁, 本体3,800円 岩波書店

赤ん坊の発話, 幼児の言語発達, 幼年期の読み方の習得など言語獲得を時系列にとらえ, さらに臨界期, バイリンガルの言語体系, ことば遊びとメタ言語など興味深いテーマを扱い, 子供のもつ驚異的な言語能力を明らかにしている。

言語研究の方法論として, 具体的言語現象の実証的データ集成をもとにした「観察的接近法」と普遍文法の成長ととらえる「論理的接近法」の統合をめざす。各章の構成は, 課題の検討・討議題目・研究活動・解答とコメント・読書案内そして背景や文法用語と言語事象についての詳しい訳者注からなり, 問題の所在と現在わかっていることを的確にわかりやすく解説。

『歴史をかえた誤訳』 鳥飼玖美子著, 文庫判, 299頁, 本体581円 新潮 OH! 文庫

広島・長崎への原爆投下, 沖縄返還と繊維交渉, 防衛問題, 経済摩擦など, 日米関係における「歴史を作った誤訳」の例を両国関係者の発言をもとに解説し, 文化・価値観・論理思考パターンと意味論的ギャップをコミュニケーション論から提示。外国語学習の過程では間違いをおそれないことが強調されるが, 外交交渉の現場では深い文化的理解と適切な表現が重要であることを示し, また通訳者がいなくてはならない役割, 責任範囲と倫理についての指摘も興味深い。

『会話が広がる米語の迷信・俗信101』 Harry Collins 著/ Joe Kohl イラスト A5判, vi+219頁, 本体1,900円 マクミラン ランゲージハウス

よく知られている「四つ葉のクローバー」, 「13日の金曜日」, 「コインを泉に投げる」などを含めて日常会話にもよく出てくる縁起やおまじないの類101を, 説明とその表現を用いた会話例を収め, 対訳を付し, 楽しみながら学べるアメリカ文化への一つの案内となっている。

『英語イディオム由来辞典』 佐藤尚孝編 B6変形判, 421頁, 本体1,800円 三省堂

日本語の「てぐすねをひいて待つ」, 「折り紙つき」などよく使われる慣用句・イディオムはなぜそう言うのか日本人にも不明なものも多い。英語のイディオムも辞書では説明抜きに意味だけを示しているが, 本書は852のイディオムについてもとの意味や起源を調べて紹介し, 適切な例文を収めている。

『日本語キーワードで引く実戦英文ビジネス文例集』 玉利勝正著 A5変形判, 259頁, 本体1,800円 ピアソン・エデュケーション

ビジネスや業務, 社会生活に必要な表現, 定型表現, 使えると便利な言い回し2,000例文を発想と場面別に分類した和英表現ハンドブック。CD-ROM付なのでEメールなどに使いたい英文をそのままコピーできる。

『CDブック 英会話・ぜったい・音読・入門編 英語の基礎回路を作る本』 國弘正雄・久保野雅史・千田潤一編著, 四六判, 141頁, 本体1,200円 講談社インターナショナル

既刊の『英会話・ぜったい・音読』はすべて中学3年の教科書からのレッスンだが, 本書はその「入門編」で中学1-2年生用検定教科書8点から成人にも興味深い内容の12レッスンを選んでい。トレーニング指導のために新たに中学英語教科書の著者でもある現職教師を編者に加え, 中学英語の重要性の再確認と技能としての英語を身につける具体的な訓練方法を示し, あわせてトレーニング・プログラムの説明と記録帳を付した英語の基礎作りと再入門のための音読入門教本。

『はじめてみよう! 小学校・英語活動』 後藤典彦・富田祐一編著, A5判, 229頁, 本体1,800円 アプリコット

日本人の英語力向上のために早期から英語教育を始めるべきという視点ではなく, 小学生段階での望ましい教育として「英語活動」を提起している。

国際理解教育の重要性とその一環としての英語活動のあり方, 総合的な学習・国際理解教育・外国語会話のとらえ方, 個別教科での知識集積を超

えた総合知をめざす教育理念を明快に提示し, その実現のための英語活動の授業例と活動, 評価の問題へのヒントを示し, 資料と研究機関, 実践例に関するウェブサイトの紹介を収め, さらに教科化の問題点, 教員養成と人的援助などについて検討。

『探求と実践の教育 私の33年の軌跡』 望月國男著, B5判, viii+193頁, 本体1,714円 日本教育新聞社

音声重視と表現力を高める中学英語指導に関する雑誌論文, 指導案, 実践研究を中心にした「第1章 英語教授法の探求と実践」, 学校新聞の教育的役割と制作指導の実際, その成果としての全国学校新聞コンクール・全国PTA広報コンテストで最優秀賞ほかに入賞した多くの作品を収めた「第2章 知らせ, 話し合い, 高め合う新聞教育の理論と実践」, 学校教育と家庭教育, PTA活動についての論文・エッセイ集「第3章 生きる力と心の教育の創造的展開」の3部構成で, 英語教師, 教育委員会指導主事, 中学校長としての教育実践活動をトータルな姿で示している。

『「どうせ自分なんて」と, つぶやく君に 豊かな自己イメージを育てる教育を』 伊東秀子/藤井昌子編著, B6判, 350頁, 本体1,700円 開隆堂

弁護士と教師の編集による社会と人生を考える異色の教育論集。いじめや学校崩壊, 少年犯罪などさまざまな破壊的現実に対し, 社会の価値観は多様であり人間は本質的に自己の可能性を実現できるはずだという教育哲学の実例として50代を中心とする11人が若い世代に向けて自己を語っている。

執筆者は, アイヌの伝統音楽家, 子育てをしながら司法試験に合格した弁護士, 英語(教師)嫌いの世界的クラリネット奏者, 子供の頃の夢を実現させた宇宙物理学者, 誰もやっていないことに挑戦する熱核融合研究者, 少年事件・薬物事犯などの弁護活動に従事している元検事の弁護士, 自身薬物依存症から立ち直って現在薬物依存リハビリ施設の代表をつとめる活動家などで, 身近なことばで失敗や挫折を含めた体験に即しての教育観を述べている。



## ELECの主な活動

ELEC（財団法人英語教育協議会）は日本の英語教育の質的向上に資することを目的として1956年に設立され、英語教育に関する研究、英語教員に対する教授法・指導技術の研修および研究・実践の奨励、また英語研修、音声教材の録音・制作、そして本誌「英語展望」の刊行とアメリカ大使館の委嘱による *English Teaching FORUM* の頒布など、英語教育に関する総合的な視点から多様な活動を進めています。

### ELEC Crossroads Project

世界のグローバル化と英語の世界共通語化の著しい進展に対応し、これまでの英語教育改善を越えた英語教育改革が求められているとの認識から、英語教育界・実務界・学界および外国人の結節点に立ち、バラバラなきらいのある各界の議論を共有化し、共通認識を育て、具体的な提言にまで結実させるプロジェクト。

### 英語教育研修会

文部省後援のもとに、コミュニケーションのための英語教育の推進を目的とし、英語科教員の指導技術の向上をはかる研修会。

夏、冬、春の休暇中に開催し、実践的な教授法、具体的な指導テクニック、授業研究からコミュニケーション能力の評価など、それぞれの教師のニーズに合わせて研修が受けられる短期集中セミナー。

第1回 ELEC 夏期講習会（1957年）以来、延べ12,000人を越える全国の中学校・高等学校の英語教員が参加。

夏期（7-8月）に2日制セミナーを9コース、冬期（12月下旬）に1日制セミナーを3コース、春期（3月下旬）に1日制セミナーを5コース開設。

### ELEC 賞

英語教育の質的向上、英語指導の実践に資する研究と実践を奨励する目的で1966年に設けられ、「実践記録」および「研究論文」の2部門に分けて募集。

情報・資料の収集および分析研究

日本の英語教育に有益と考えられる海外の優れた外国語/第2言語教育に関する研究資料と情報を収集・分析し、「英語展望」誌上で発表。

ELEC 研究グループ委員長：太田 朗（東京教育大学名誉教授） 情報・資料の収集および分析研究グループ研究委員：田中春美（南山大学教授）、玉崎孫治（南山大学教授）、有元将剛（南山大学教授）、太塚達夫（千葉大学教授）、松永 隆（南山大学助教授）

### ELEC 英語研修所

長年にわたる英語研修の経験と最新の外国語教授法理論をもとに日本人学習者に適した教授法（Implementation Process）を開発し、英語教員のみならず広く学生・社会人をも対象に英語研修を実施。コミュニケーション技能の習得はもとより、異文化の理解も身につく「国際理解のための英会話コース」、および英語でのディスカッション、交渉、プレゼンテーション等の実践的能力の修得、あるいはTOEIC、TOEFL 受験者を対象とする「専門コース」を開設。

また、官庁、企業等の要望に応じて講師派遣の英語研修および英語テスト等を実施。

### 録音事業室

最高水準のデジタル録音・編集ワークステーション、2室の録音スタジオおよび英語を母語とする多数の吹き込み者を擁す。官庁、大学、研究団体、出版社等の依頼に応じて語学教材、教科書の付属テープ、音声テスト等を作成。

活動の詳細はELECのホームページをご覧ください。 <http://www.elec.or.jp>

英語展望（ELEC Bulletin） 第108号

定価650円（本体619円）（送料210円）

2001年8月25日発行

◎編集代表 小 池 生 夫

発行人 清水 護

印刷所 相馬印刷株式会社

発行所

財団法人英語教育協議会出版部（ELEC）

〒101-0054 東京都千代田区神田錦町3-20 神田中央ビル9階  
電話・(03) 3219-5221 FAX・(03) 3219-5988  
振替・00130-9-11798

# ELEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC