

**NO.109
SUMMER
2002**

英語展望

ELEC BULLETIN

[特集] 教室の英語を世界の舞台へ

座談会：世界で通用する外国語力と日本人の英語

柏木 昇／A. ザルーム／広瀬久和

英語力とはなにか

小池生夫

英語力はどう測定されるか

根岸雅史

Advanced Language Proficiency in Foreign Languages

for the 21st Century Professionals Kenneth D. Butler

中学校英語教育の役割と現状

小菅敦子

日本におけるESPの現状と展望

寺内 一

山家保教授・若林俊輔教授追悼座談会

戦後英語教育の総括：21世紀の英語教育を創るために

大友賢二／長 勝彦／浅野 博／和田 稔

英語教育の情報と資料（47）

情報リテラシーと英語教育

松永 隆

2001年度ELEC賞受賞論文

オーラル・コミュニケーション・C の指導と評価

岩見一郎

特集 教室の英語を世界の舞台へ

座談会：世界で通用する外国語力と日本人の英語	
.....	柏木 昇／A.ザルーム／広瀬久和 2
英語力とはなにか	.....小池生夫 8
英語力はどう測定されるか	.....根岸雅史 12
Advanced Proficiency in Foreign Languages for the 21st Century Professionals	.....Kenneth D. Butler 16
中学校英語教育の役割と現実	.....小菅敦子 22
日本におけるESPの現状と展望	.....寺内 一 26
山家保教授・若林俊輔教授追悼座談会 戦後英語教育の総括：21世紀の英語教育を創るために	
.....大友賢二／長 勝彦／浅野 博／和田 稔 34	

ELEC と戦後英語教育	
ELEC を支えた人々	.....清水 譲 43
英語教育の情報と資料（47）	
情報リテラシーと英語教育	.....松永 隆 47
English Teaching FORUM を読む	
原点回帰への誘い	.....金森 強 56
ELEC 賞と私	
ちょっとした“20年後”	.....栗原由郎 58
2001年度 ELEC 賞受賞論文	
オーラル・コミュニケーション・Cの指導と評価	.....岩見一郎 60
新刊書評：『研究社新英和大辞典 第六版』	.....村田 年 68
「子供は言語をどう獲得するのか」	.....上田明子 70
「英語ライティング論」	.....大井恭子 72
新刊案内	..... 74

世界で通用する外国語力と日本人の英語

柏木 昇（東京大学大学院法学政治学研究科／元三菱商事）

E. Anthony Zaloom (外国法事務弁護士)

広瀬久和（東京大学大学院法学政治学研究科）

広瀬 英語教育においてコミュニケーション能力が重視され、使える英語力が求められています。本日は、意思疎通・交渉と説得・信頼関係などの問題が集約的に表れる法律分野の専門家をお招きし、日本人とアメリカ人および日本語と英語を軸に、ことば・論理・感情についてお話ししたいと考えています。

1987年に日本で外国の弁護士にも正式に資格を与える制度ができ、最初に二人の外国人弁護士がその資格を取得しました。その二人のうちの一人がザルームさんですが、日本語修業から、コミュニケーションの問題、日本における外国人への対応についてお話しいただければと思います。

日本との出会い、日本語を駆使した活動

ザルーム 高校生のときニューヨーク市にある空手の道場に通いましたが、その先生が日本人、それで日本に関心を持ちました。プリンストン大学に1961年入学し、日本語コースがあるのでとりました。最初二人でしたが、1か月くらいでもう一人の学生はむずかしいといってやめました。それで大変恵まれた環境、私一人に二人の先生がついて集中的に勉強しました。日本語が好きになり、マンハッタンでよく日本映画を見たり、日本料理の店、当時6店ありましたが、料理を食べてウェイタレスの人と日本語で話しました。それから当時は日本人は珍しかったのですが、見つけては話しかけました。

日本に留学したのは1963年で、ケネス・バトラーさんが米加大学連合日本研究センターにする少し前、その前身のスタンフォード・センターで上級日本語を勉強しました。東京の錦糸町、キャバレーとか料理店を手広く経営している人の家に下宿しました。ですから、司会者として毎晩8時半

と10時半の2回キャバレーで手伝い、その合間に電気室でみなさんと花札をしたりしました。(笑) それからプリンストン大学に戻り、東洋研究に進み中国語を始めましたが、日本語をやっていたので割合楽でした。

プリンストンを卒業するころですが、高島屋デパートが5th Avenueという非常によい場所から追い出されて42nd Streetというレベルの低い場所に移ったことがあります。それはアメリカ人顧問弁護士の英語がわからなく、高島屋がリース契約を更新しなかったからなんです。私の友人が高島屋にいて、そんな話をして私に弁護士になることを勧めました。日本語を使って説明すると日本の企業は大変助かると。それがきっかけでハーバード・ロースクールに入りました。大学院のかたわら日本の民法や商法の本を読み、日本から来た弁護士や学者の先生方と一緒に議論しました。

1969年にロースクールを出て、東京銀行の仕事をたくさんやっていた西海岸の事務所で弁護士をしました。その後、そこと提携関係を持っていた日本の渉外弁護士事務所にきました。日本は2回目になり、依頼主に対する言葉遣いなども含めて弁護士の使う日本語を身につけました。1973年にカリフォルニアに帰りましたが、弁護士が自由化されるというので先ほどのお話にありましたように1986年に日本に来て、翌年に正式な資格を取得しました。

バブル崩壊で日本での弁護士の仕事が激減したころ、私が属していた事務所の北京支店は非常に忙しいということで1995年に中国に行きました。中国語は私たちアメリカ人にとって基本的に話しやすいことばなので、大学で勉強したことがよみがえってきて4年間中国語を使って仕事をしました。そして今また日本で仕事をしています。

英語への興味、英語との苦闘

柏木 私は福島県のいわき市で育ちました。あまり英語は盛んではなく、高校3年間は数学と物理の勉強をしていました。しかし最初の受験、当然理科系を受けましたが、それに失敗し、そのころ哲学に興味を持ち、文科に転向しました。高校時代の英語の勉強は、例えば英文和訳なら英語の単語を日本語に置き直して文法という方程式に従って置き換える、それしかしなかった。それでつまらなかつたのですが、浪人して東京の予備校で河野一郎という東京外国语大学の先生に習った。イギリスの片田舎を舞台にした文学作品の場合、「お母様、何々をしましようか」という表現はおかしい、ど田舎なので「おっかあ」とか訳さないといけない。つまり、著者が何を言いたいかをつかむのが先決で、単語を置きかけるだけでなく著者が伝えたい情景を日本語で表すのが英文和訳だとおっしゃった。なるほどと思い、また他にもいい先生がいて英語が面白くなりました。

大学では法律を専攻しましたが、どうも法律が好きになれなかった。理由としては、法律は物事を解決しないのではないか、マイナス・サムゲームに過ぎない。それで卒業したときに法律の本は古本屋に売り払ってスキーに行った。ところが帰ってきたら就職先の三菱商事から法務部に配属だと連絡が来ていて非常にあわてた記憶があります。英語については本は読みましたが、当時のことでの英語を母国語とする人との付き合いもなく、実用英語とはほど遠いものでした。

英語に真剣に取り組んだ、取り組まざるを得なくなつたのは入社3年目。アメリカで非常に大きな破産事件、飛行機の組立工場の破産でテキサスに出張ということになりました。最初のアメリカですからニューヨークとかシカゴだとよかつたのでしょうかけど、飛行機を降りたとたんから全然英語がわからない。片田舎の飛行場、壊れかかったようなスピーカーでのアナウンスが全然わからない。前の人聞いてもやはりテキサス英語でわからない。“I beg your pardon.”を3回繰り返したが4回目を繰り返す勇気がなく、“I see.”とか言ってわかったふりをしてトイレの方で別な人に聞く。そういういた苦労の果てになんとか現地にたどり着きました。

その後日本に帰ってきてからですが、大きなプロジェクトの売買・融資契約の交渉があり、私は

黙って座つていればよいということがありました。売買契約の段階では業務に精通した人が通訳をしていましたが、融資契約の話になると法律用語がたくさん出てきて無理だと言いました。商社の法務部から出ているのは私一人で、みんなが私に視線を向ける。なんだ話が違うよ、と言いたかったのですが、のっぴきならない状況で通訳をせざるを得なかった。金額がものすごく大きい、1日分の金利で私の年収が吹っ飛ぶ、そういうプロジェクトで猛烈に緊張しました。もちろん聞き取れないことも多いのですが、その場合に“*I beg your pardon.*”というのを曲者として、テキサスで失敗したわけです。わからないから聞いているのに同じことを繰り返します。どうしたらいいか一計を案じ、とにかく想像で「あなたはこういうことを言いたいのか」と確認する。あっていればそのとおり訳すし、違っていると別の表現で説明してくれる。ともかく3時間の通訳の後、会社に帰らず家に直行、氷枕をして寝込んでしまいました。(笑)

その件以来、お前の担当だと最後まで通訳をやらされ、大変でしたが非常に大きな経験になりました。そのときに会得したのは、一つは真剣にならなければ英語が身につけられないこと。それから下手な鉄砲でも打ち続け、相手がわかるまで意思疎通の努力を続ける。つまり、恥ずかしがっていられない、文法的に正しいとか正しくないという問題ではなく、とにかく積極的に話すということがもう一つですね。

その後は海外出張が続き英語を勉強したわけですが、法律英語というのは実はやさしい、日常会話が一番むずかしい、というのが私の実感です。つまり、仕事の通訳は何とかこなしても調印式の段になるとアメリカ人は奥さんを連れてくる。その奥さん方とのおしゃべり、それがつらい。

もう一つ感じたことは、日本人にとって英語というものは特別な地位にあるのでは、ということです。南米への出張もかなり多く、それほど上手くはならなかつたのですが、スペイン語を勉強しま



柏木 昇氏

した。スペイン語を話す場合、通じなくて当然、スペイン語を話してあげているのですよ、という意識になる。スペイン語が下手だということがまったく心理的な障害にならない。ところが英語を使う場合は、アクセントを間違えた、これは文法的におかしい、劣等感とはいわないまでも先生にバッテンをつけられるような意識、引け目を感じてしまう。これは大きな要素があるのであります。あるいは心理的なものだけでなくヒアリングの問題、英語はかなりやつたつもりでも聞き取れないことも少なくない。スペイン語、それからフランス語も少しやりましたが、ヒアリングは圧倒的に楽なことは事実ですね。

今も生きている幸福なアメリカ体験

広瀬 それでは私自身のことになりますが、父は早くなくなりましたが母親と祖父が熱心で子供たちに外国人と付き合う環境を作ってくれました。私は昭和22年生まれですが、1950-60年代のアメリカに憧れを持ちました。松本亨のラジオ英会話を毎日聞き、高校でAFS (American Field Service) に受かりました。カリフォルニアの男子高校でのびのびとした寄宿舎生活、週末は女子校との交流もあり楽しい1年間を過ごしました。数年前ですがカリフォルニアの人々が来て話しているのを聞いて、非常に心地よいことば、高校生のとき初めて聞いた実際の英語、全力を集中して聞いた英語、これが僕のベースになっている英語だと思い出した。ともかく素晴らしい生活でアメリカに残ろうかとも思ったのですが、結局日本に帰り受験勉強をしました。それ以来僕自身の中に、法学部でのいわゆる日本的な勉強をしなくてはいけないコースと、アメリカで体験した自由で楽しく自分の生き方をもつこと、その二つがずっとあり、振り返ると、結局、両方をずっと平行してやってきたのだなあという感じがします。とくに僕の場合にはふとその人らしいことばが飛び出す日常会話とか外国の学者との本音での交流が楽しく、法律英語も国際会議などでしばしば使いますがどうしてもある種の緊張感というか抵抗とかが残り、今もってなかなか大変なんですね。国際会議でも議論の字面よりもその人がなぜそういう反論をしているかの心の裏面のほうに興味が行ってしまう。

ことばとコミュニケーションということでは、語彙とか文法というより人間の心の中からの交流

に関心があるのです。また、ことば上だけの意識的な表現によりも、無意識にその人自身も場合によっては自覚していないかもしれない自然の感情の吐露の方に興味があります。そういう視点から外国語を見てきたし、実際に使ってきました。それが本当だと思い込んできたのですが、僕らの同僚の英語が非常にできる先生方、国際的な学会で法律英語に精通したみごとな発表をなさり討論を進める先生方で、案外パーティなどの話し合いがおっくうだという人がいることに気がつきました。もしかすると、語学を考える場合に少なくとも二つの面があるのでとつくづく思うようになりました。これは法律に限らないことですが、専門分野の英語がきっちりできるタイプと、雑談などで相手の本心を理解するタイプのコミュニケーション能力と二つあるのではということですね。学生などを見ていますが、前者の能力は訓練を受けてきているが、後者の能力は最近の教育では重視されていないようです。それで、職業人になって人に接するようになり、例えば弁護士になる、医者になる、介護をしなければという状況、生身の人間を相手にする場合に置かれて問題が生じるというケースも出てきているのではと思ったりしている。そこまで言えば、英語、つまり外国語だけの問題ではなく、日本語の問題、ことばの問題になるかと思いますが。

アメリカの弁護士は人情的？

ザルーム アメリカの弁護士の特徴と言えるのは、お客様の置かれている状況、なるべく多くまわりの事実まで理解して総合的にお客様のお手伝いをしよう、という仕事に対するスタンスですね。他の国では、日本を含めてですが、自分が「先生」、法律に関する専門家、質問に答えることが仕事だという意識が強い。

柏木 それはアメリカと他の国との違いというより、イギリス流の common law と大陸法の違いではないかと思いますね。今おっしゃったことは problem solving、お客様はどういう問題を持っているか、それを解決してあげる。ところが大陸法の弁護士は、お客様が持ってきた法律問題に解答を与える。例えば、若い奥さんが離婚の相談に来た場合、日本とかドイツの弁護士なら事情を聞く。旦那さんは不貞をしているか、証拠があるかと。あると言われれば、それなら離婚できます、あな

たはどうしますか、となる。それに対しアメリカの弁護士なら、悩み事の相談にのる。慰謝料はあまりもらえないかもしれない、あるいは旧家で離婚すると親戚に責められるかもしれない、と人生相談みたいになる。ビジネスの場合もコンサルタントの役割を以て、どうやったら合理的な取引ができるか、と立ち入ったことまで相談する。日本の弁護士は、右のチョイスを取ればこうなり、左のチョイスではこうなる。どちらにするかはあなたの決断です、となる。サービスのやり方にものすごく差があると思います。

ザルーム それで、“Pink Panther”という映画のシーン、日本人の弁護士みたいだという笑い話を思い出しました。小さなホテルの玄関に犬がいて、受付の人に“Does your dog bite?”と聞くと“No.”という。それで頭をなでようとしたら噛み付かれるが、「それは私の犬ではない」というのが受付の人の答、(笑) 質問に対する答として正しいと、お前はもっとよく考えて適切な質問をすべきだったと。

広瀬 普通は日本人はコンテクストを考え、相手に配慮するという文化があるので、弁護士になるとことばにこだわる。逆にアメリカ人の弁護士はコンテクスト全体を考えることですね。

柏木 日本の弁護士はコミュニケーション・スキルというものにまったく興味がないですね。アメリカでは“Interviewing and Counseling”といった本がよくありますけど、日本ではまったくない。その類の本で言われているのはempathyとかrapport、相手の立場に立って考えることが大事だと。日本だけでなく、ドイツ、フランス、イタリアの弁護士も共通してお客様との間に距離を置き、法律問題だけに答える。ドーバー海峡を越えたイギリス、そしてアメリカ、カナダ、オーストラリア、さらに香港、シンガポールの弁護士は人生相談、問題解決型のように思われます。

ザルーム 弁護士だけでなく医者の場合にも言える。アメリカ人が日本で医者に診てもらうときにいつも感じる不満は、病気について親切に教えてくれない。アメリカでは医者に質問できるし、いろいろ考えてくれるのにと。

広瀬 一般的には日本では人に同情する、それが社会を支えている、そう思われている。しかし、「先生」と呼ばれる職業ではクールというか、権威主義的になり、冷たい面が出ますね。

もう一つの見方は、ケース・メソッドの場合で

すね。Richard Highlandさんという契約法の先生が言ってましたが、アメリカではケース・メソッドをやる場合にどちらが正しいということではなくイーブンで考える。こちらの立場だったらどうか、あちらに立つた場合はどうかと。ところが日本では法律の先生は何が正しいかを言う、これが正しいと結論を言わないと学生も満足しない。法律家のあり方、ロースクール教育とも関連したことで興味深いのですが、話を語学の問題に戻したいと思います。



E. A.ザルーム氏

中国人のコミュニケーション・スタイル

ザルーム 中国での経験で感じたことは、一つは日本と比べて英語が通用していないことです。事務所は北京にありましたから、広東省とか四川省などいろいろなところに行かなければならない。工場などで交渉をするのですが、完全に中国語の世界です。契約書類は中国語と英語の二通を作ることはあっても、実際の仕事は中国語で行う。日本では、日本語が全然できない外国の弁護士でもいろいろな仕事ができる、仕事をしている。

そうはいっても、私の属していた法律事務所の中国人の若いスタッフ、paralegalの人たちは英語が非常に上手でした。日本人と比べて進歩が早い、恥を感じないで積極的に話します。日本人は間違えないようにと慎重に一所懸命に考るので英語が出てこない。同じくらいの努力でも中国人はずいぶん早くうまくなると思いました。一般的に言って中国人は積極的というか、道端でよく男性と女性がけんかをしていましたし、(笑)、ともかく気持ちを表すことが普通なんです。それで日本人は面と向かって自分の考えを言わないという批判があります。具体的な例では、中国語を習っていた日本人学生が、直接教えている自分（中国人の先生）には何も言わないで、学長のところに教え方が悪いと言ったという。私自身の例でも、中国弁護士会でアメリカの企業買収の仕方について中国語で講演をしたいと申し出たら、彼らも大変

歓迎して手配してくれました。講演に対する反応、日本でもずいぶんやりましたが Questions and Answers の部分になるとどうしても非常に shy で、たくさん質問したいと思うのでしょうかけどみんな遠慮する。中国ではそういうことは全然なくてみんな手を上げるし、先生はそう言いましたけど中国ではちがいますよ、といったことをはばからないで言います。

電車やバスに乗っている時も、まったくの赤の他人に対して「どこで降りますか」とか「あなたはその時計をどこで買いましたか」といったことまで話し合っています。中国人が日本に来ると、電車の中でみんなまっすぐ前を向いて立っているだけ、驚いたと言います。

柏木 この間アメリカの鉄道、Amtrack でボストンからニューヨークまで乗ったのですが、やはりアメリカ人同士がどこから来たかななどと話し始める。一緒にいたアメリカ人弁護士が、これがアメリカだ。ヨーロッパとも違うし日本とは大違い、アメリカだけなんだと言ってましたが、中国でもそうですか。

ザルーム そうです、例えば飛行機の便が欠航になりみんな待っている時に話し出す。そういう意味では、中国では話をするチャンスがある、しようと思えばですね。

学生の英語力の一例

広瀬 最近の学生の英語力は落ちているのではと僕は考えていました。読む力についてもです。ところがアメリカ人の先生ですが、大分よいと言えますね。学生をアメリカに連れて行くことがあるが、帰国子女とかアメリカでの経験がある学生だけでなく、日本の教育の中で英語を勉強した学生で上手な人も多くなったという。

柏木 大賛成ですね。最近の学生の英語をみてみると、やはり私の時代よりはるかに上手ですね。東京大学で英語を使うクラス、コロンビア・ロースクールとミシガン・ロースクールから先生が来ていただいて一人4時間ですが、アメリカ並みの演習があります。アメリカ並みというのはソクラテス方式、学生に質問して学生から反応を聞く。日本人の先生もいて最後の15分は日本語で要約を言う以外は英語で進める。学生はあまり物怖じしないし、レスポンスもよい。それから昨年、ハーバードに長くいた韓国の租税法の先生、日常

会話の日本語はできるのですが、法律のことですので英語でやってもらった。私ともう一人の日本人の先生の3人で担当する国際租税法ゼミでした。各自に課題を与え英語でレポートを提出させて、ディスカッションをする。その韓国の先生のリードが非常に上手く、興味を引くような質問を次々に学生にぶつけ、学生も真剣に答え、討議をする。学生はいろいろ、帰国子女もいれば英語がなかなかでなくもどかしがる学生もありますが、そういう時は英語の単語を教えるとかちょっとした助け舟を出すと議論が進む。1年間やりましたが、学生の英語のレベルは上がっていますので、教師の工夫が大切だと思いました。興味を持つテーマを与えられると英語でディスカスできる、熱心に英語で議論できることを知って驚きました。

英語以外の外国語

ザルーム 中国と日本で仕事をしていると、現地のことば、中国語と日本語を知っているとものすごく助けになります。先ほど言いましたように中国語を知らないと中国での仕事はできません。日本でも助けになり、たくさんの仕事ができますから。日本語は日本だけで通用していますが、中国語は広い中国に加え、台湾、香港、東南アジアなどで通用しますし、利用度が高い。

柏木 たしかに英語だけでは駄目なんで、英語プラス他の言語を一つできるとよい。学生には英語プラス中国語かスペイン語と言っています。スペイン語も広いですね、南米、ブラジルだって通じますから。ただし一般的には若い人の語学離れは進んでいるようです。ある大学で7割の学生が中国語をとるというので、さすがアジアの時代と学生が考えているのかと感心した。実はそうではなく、中国語は楽勝科目だというのが本当の理由だったという。

ザルーム 日本語はどうやら私が一番最初に勉強したころの状態に戻りました。80年代は日本の天下だという感じがあって、みんな学校でたくさん勉強したりしました。今になってみるとそれほど利用価値がなくなって、たまたま日本文学とか日本の映画に興味があって勉強するという人はいますが。特に5、6年前は本当にひどく、私の息子が日本に留学していてアメリカに履歴書を送って仕事を探していましたが、日本語ができるることはまったく評価されなかったです。

インターネット時代のことばをめぐって

広瀬 最後にまた話を戻して恐縮ですが、コンテクストを重視するコミュニケーションの方は今後どうなるか。インターネット、あるいはEメールが一般的になり、テクストによるコミュニケーションということで変わっていくものでしょうか。顔を合わせる形での直接的なコミュニケーションを避け、Eメールによる文字での交信ですべて片付けようという傾向が少し出てきていますが、僕自身はこれに違和感をおぼえます。

ザルーム たしかにEメールを使いすぎると、相手との硬いギスギスした雰囲気になったことに気づき、電話すればよかったと後悔することがあります。

柏木 アメリカでインターネット・シンドロームと言われているもので、やはりヒューマンな要素がなくなるということですね。漫画で見たのですが、ある会社の社長が電話でどなっている、「インターネットで送信する時は、相手がこの会社で一番大きな机に向かい、一番大きな椅子に座り、一番天井の高い部屋で執務している人間だということを忘れるな！」と。（笑）

受信と発信、論理と感情の二元論を超えて

広瀬 駒場の総合文化研究科に人間行動学という専攻があり、そこで神経行動学を教えておられた河内十郎先生から、かつて右脳と左脳について興味深いお話をうかがったことがあります。同じことばについても、受け取ること・理解することは、大脑のうちの右脳・左脳のどちらか一方が無くなってしまっても何とかできるけれども、ことばを発話する方は左脳が無くなるとむずかしいというのです。テキストとしてのことばによる表現、ことばによる概念の組み立て、その論理性などは左脳と深くかかわっているらしい。これに対して右脳の方はことばそのものよりも事実の中から脈絡を読み取ったり、まさにコンテクストの方の理解にかかる部分が多いらしい。そして生後3歳くらいまでは主として右脳が発達し、その後左脳が発達するというようにできかたにも差があるということでした。

ここからは多分に私の解釈がはいりますが、日本では昔から、乳幼児期の親子や家庭内でのコミュニケーションが豊かだったからか、右脳的な能

力が発達していたし人間関係でもそうした能力が要求されてきた。しかし、西欧の教育は理系はもちろん文科系のものでも左脳中心だった。明治以来特に学校教育の中で左脳教育がわが国にも輸入され、右脳教育は

家庭にまかされることになり、さらに最近はその家庭でもコミュニケーションは少なくなり右脳教育はままならなくなってきた。こんな捉え方をしてみると、お話の中で出てきた英語や外国語についてのわが国での問題が、例えば次のように整理されるのではないかでしょうか。

テキストとしてのことばについては、受験勉強で英文解釈・和訳など受動的な理解力ばかりが強調され、積極的な発話の方は軽視されてきた。明治以来の左脳型教育といつても左脳本来の活躍の場である発話の方の教育は実はずっとおろそかにされてきたのではないか。他方、右脳の方は、幅広いコミュニケーション能力の重視といった形でわが国ではかつてほどではないにせよ相当程度育まれてきたはずなのに、ひとたび「英語」というチャンネルに入ると、この部分はまったく活躍の場を失い、がちがちのテキスト読解中心の英語のみが強調されてきた。外国人との間でも国際取引や外交など現実の場面では極めて重要なコンテキスト全体を含む全人格的なコミュニケーションの方は、少なくとも「英語」という枠組みの中では全く顧みられてこなかったと言っていい。ごく最近、小学校への外国人教師の採用はこういう観点からも画期的な試みと評価できよう。次の、あるいは次の次の世代あたりになれば、テキスト中心の論争でも、またコンテキストを含めたコミュニケーション的相互理解の面でも、イチローや中田英寿のように世界の舞台で堂々と活躍できる日本人が多数輩出されることになるかもしれません。その日が少しでも早く来ることを願っていますが、本日のところは、以上のような問題提起のところまでといたします。



広瀬久和氏

(文責編集部)

英語力とはなにか

小池生夫

1. 見方によって異なる英語力

あのひとは英語ができるとか、英語のテストの点はいいが話せないとか、近頃は英語の学力が低下しているとか——いろいろいわれるが、はたして英語力とはどのように定義したらよいだろうか。本稿では、英語力、それも英語教育での英語力、英語の学力とはなにかをいろいろな角度から考えてみたい。まず、学習指導要領、英語が使える日本人の育成を目指す戦略構想、communicative competence、個別型、総合型、EGPとESP、BICSとCALPなどの多角的な観点から見た英語力が考えられる。いずれにしても英語教育では英語力をつけることが主要な目的であって、それには学力の到達目標を明確に設定し、それに達するための有効な教授法を工夫し、教材を作成することが必要である。

2. 学習指導要領からみた英語力の到達目標

それでは英語力、英語の学力の到達目標とはどんなものであろうか。まず、我が国の外国語教育の学力の到達基準を全国の中学校、高等学校の生徒全員を対象に国として標準的に規定しているのは文部科学省の学習指導要領である。これは本年4月から英語が必修になって一層明らかになった。そのうち中学校新指導要領の目標を見ると、以下の基本目標が示されている。

- 1) 言語や文化に対する理解を深める
- 2) 積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図る
- 3) 聞くこと、話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う

ーション能力の基礎を養う

の3点である。指導要領ではそのうえでさらに細かく規定し、英語学習の目標として聞く、話す、読む、書くの4技能に慣れ親しみ、初步的な能力を發揮することができるようになると述べている。そしてそれに到達するための言語活動を規定し、その言語活動の使用場面や言語の働きを例示している。また各学年の指導上の配慮事項を明示し、言語材料、文法事項、語彙数を示してある。英語の学力を以上のように規定しているといってよい。

高等学校新指導要領の基本目標は、中学校の指導要領の基本目標より上位にあるように示してあるものの方向としては同じである。このほかに英語にはオーラルコミュニケーションI、オーラルコミュニケーションII、英語I、英語II、リーディング、ライティングの6科目を設定し、それぞれの科目の目標を示し、それに達する適当な方法、言語材料などを示している。

これらの学習指導目標はもともと上限を示すものであったが、先般文科省は上限を下限に変えたので、それにともなって外国語、英語の指導要領でも、達する必要がある最高の目標から達する最低の目標を示すということに変った。

これらの学習指導要領に示される到達目標はそれなりに理解できるが、表現が抽象的である。そのためにもっと具体的な目標を学習者に示したいという気持ちもあるであろう。そこでもっと具体的なものはないかとさがすと、じつは検定済み教科書がそれを具体的に実現していることに気がつく。ところで、中学校、高等学校とも多数の教科書が出版されているが、高等学校の教科書を見ると相当高いレベルから中学校の復習程度までのや

さしいものまでさまざまである。教科書会社がつくるほとんどのテキストは一部修正を受けて検定を通過している。同じ指導要領に準拠しているといっても、現実の生徒の英語学力は相當に幅があることを示唆しているのである。生徒たちがそれらの教科書を使って、それなりに十分理解し、発表できる英語力をつくれれば、学習目標としては、それなりに英語力が到達目標に達したことになるであろう。

3. 「『英語が使える』日本人の育成を目指す戦略構想」での英語力

平成14年7月12日に文科省は英語が使える日本人の育成を目指すためのさまざまな戦略をパッケージにして発表した。これには画期的なことがいろいろ入っており、文科省が真剣に英語教育改革に取り組んでいる姿勢がうかがえる。このなかで英語力をつける具体的な目標を示していることが注意を惹く。一例として英語が使える日本人の育成のために、中学校卒業段階で実用英語技能検定(英検)3級程度、高等学校卒業段階で英検準2級から2級程度を目指すと述べている。また英語教員に要求される英語力としては英検準1級、TOEFL550、TOEIC730程度の目標値を設定している。このほかに大学に対しては「国際社会に活躍する人材に求められる英語力は、各大学が仕事で英語が使える人材を育成する観点から達成目標を設定する」よう求めている。思い切った提案である。

このような構想は見方によっては異論があるかもしれないが、英語力の到達目標が社会的に認知されているテストを使って評価基準を数値化することは目安としてわかりやすい。私見では、国際社会の第1線で活躍する、あるいはリードするひとの実践英語力は英検1級、TOEFL600以上、TOEIC、University of Cambridge Local Examination Syndicate、International English Language Testing System (IELTS) では最高レベルを目安にした基準を設定したい。

これは日本人が国際社会で役に立つために必要な英語力のモデルを示し、そのうえで各教育段階

修了時の英語力の標準を段階に応じて示すというトップ基準中心の区切り型であって、一方の中学校からの英語力が決められた授業時数を基につくられた、いわば下から積み上げた段階点とは若干ずれているであろう。国際社会での競争、協調の術策を駆使するために日本人の英語力が達しなければならない最高の到達点と学習過程の積み上げによって自然に達する目標は平均的には一致しないであろう。しかし小学校から英語を正科で導入し、組織的な教授法を発達させ、一貫したシステムをつければ、この差は縮小するであろう。

あとは目的に応じての個人の努力に期待することになる。

4. Communicative competence の英語力

英語力とはなにかについて学習指導要領でいうコミュニケーション能力について別の観点から考えよう。学習指導要領のなかに示されている実践的コミュニケーション能力の養成をいう場合、その考えではじめて述べた Del Hymes (1972) が注目されている。これによると、communicative competence (コミュニケーション能力) とは言語能力をふくむ包括的な概念で、言語使用のさまざまな状況に応じてことばを適切に使いこなす能力や知識である。これは Chomsky のいう linguistic competence (文法能力) だけではコミュニケーションは十分に説明できないとして、社会言語学的観点から述べたものである。後に Canale & Swain (1980) は応用言語学の発展を基礎にこの能力を文法能力、談話能力、社会言語学的能力、方略的能力の4部門からなるものであると唱道した。これはどのようなものであろうか。

文法能力は第2言語で発音、形態素、統語などの構造を含める言語構造をつくる生得的能力である。談話能力は対話表現で文脈、場面などに適切に表現することができる能力、社会言語学的能力は社会的ルールを理解し、自分の意思を適切に相手に伝えたり、相手のことを理解できる能力である。方略的能力は効果的な対話の表現で会話を流暢にするための表現方法や会話の戦略をめぐらす能力である。

私はコミュニケーション能力は言語能力、社会的適応能力、心理的適応能力、文化的適応能力を下位区分として仮定してみる。言語能力は前者とおなじであるが、社会的適応能力には談話能力、社会言語的能力、方略的能力を含んだものが入り、心理的適応能力は相手の立場や心を読む、対話に積極的に参加することによって対話を流暢にかつ intelligibly communicable におこなうところの働きの能力を中心としている。また文化的適応能力は異文化の相手とのコミュニケーションギャップなどを埋めるにあたって相手の文化を理解し、自分の文化を相手に理解させる能力をいう。

英語力を以上の観点からみると、授業で主に養成されるのは文法的能力でありがちだが、これだけでは不十分である。他の要素が学習され、知識として与えられ、さらに無意識にもこれら能力が発揮できるような訓練が必要になる。教材、教授内容、学習者の人間関係、言語政策などさまざまな関係が認識され、環境に適応しなければならない。学習指導要領におけるコミュニケーション能力はこのような内容を示唆しているのであろう。

5. 個別、自律型か総合型の英語力

英語の聞く、話す、読む、書く能力や技術はそれぞれ独立したものであろうか。英語力はそれの技能の評価で決まるのであろうか。それとも4技能が認知され統合されたものであろうか。英語能力を評価する時に社会的に認知されている実用英語検定試験、IELTS、TOEFL、TOEICなどを比較してみると面白い点に気がつく。前2者は4技能はそれぞれ試験をし、それを総合して評価する必要があるという考えに基づいている。たとえば、中、上級テストでは話す能力は実際にinterviewをする、また書く能力は実際に書かせてみるものである。それに対して、後2者は一部を除いて客観テスト方式で、読む、聞く、単語、文法の能力を検定する。話す能力や書く能力は実際にテストしなくとも相関関係があるので英語力全体をはかることができるという。もっとも、TOEFLのコンピュータ利用方式テストではエッセイを書かせる方式を導入した。また後者はテス

トしやすいという利点もある。前者は客観テストと主観テストをまぜておこなっており、評価に時間がどうしてもかかるというマイナスがある。

この考え方の相違は究極的には言語テストについての哲学の相違としかいいようがない。しかし、面白い点に気がつく。欧米の第2言語の教育は先生は当該言語を初めから使って教え、しかも4技能を統合して教えているのが一般的の教室風景である。これに対して、日本では英語を教えるのに先生は日本語を多用し、しかも上級学年になるほどgrammar-translation式教授法を多用しているのが多い。そこでは聞く、話す、読む、書く能力の養成は別々に養成され、さらに文法、翻訳力も養成されている。オーラル・コミュニケーションの時間に文法を教えて、聞く、話す能力養成は軽視するという風土がある。当然4技能はそれぞれ自律した能力であるという観念が強くなるのである。英語力の養成は聞く、話すからはじまるというが、中学後半あたりから4技能のそれぞれが分離した教育であるから相関関係は低いのが当然である。したがって、英語力も個別、自律式によってそれぞれの技能が養成され、それを基にして必要な技能を特にのばすという方式を個人がとることが多いように思われる。英語力をのばすには英語は英語で教え、学ぶくせをつけるという統合型学習によるのが適切であろう。

6. EGP と ESP の英語力

つぎはEGP (English for General Purpose)とESP (English for Specific Purposes)の英語力について検討してみよう。我が国では英語の学力は小学校から大学までEGPが一般である。前者は一般英語を意味し、教材の内容としては日常会話、科学、国際的知識、思想、教養などの知見を教えられる。大学入試が典型的で、数多く出題されるのは一般的知識に関するものである。教科書の語彙、表現も一般的なものである。

したがって、一般英語が駆使できても、専門的知識に関する語彙、表現などとなるとほとんど知らないので、卒業後あらたに専門英語を勉強し直すひとが多い。法律、経済、金融、行政、医学、

看護学、理工科関係の知識など、きわめて多種の専門にかかる英語表現で、そのなかで基礎的な語彙、表現や4技能と評価などがESPの研究と実践に入る。シンガポール、欧米ではEGPとともにESPが多く学ばれるといわれている。それは英語力自体が日本より高いためで上級レベルにあたるクラスで特に見られる現象である。卒業後実際に戦力となり、良質のコミュニケーションの武器としての英語力はESPの訓練によって鍛えられ、即戦力となるのである。先般、我が国で「第2公用語」の提唱があり、おおいに議論が湧いたが、これもESPを目指すことになる。

我が国の英語教育は伝統的に教養を身につけることが中心であって、最近の実用的英語といつても会話、新聞英語などの表現が実用的英語といわれるものである。ESPの世界はほとんど無視されてきた。しかし、今後国際社会での活躍を考えるとESPの必要性は高まるばかりで、需要に対して体制がとのわない状態になるであろう。ESPの専門分野での本格的な研究者が最近現れてきて、普及活動が始まられている。各分野での核になる術語辞書の作成、表現集の作成、4技能の訓練など今後のESPの分野の開発はいそがなければならない。英語力といっても、ほとんどがEGPの範囲での英語力である。ある意味では黒船の襲来のようなESPの新分野での英語力の養成はまさにこれからである。

7. BICS と CALP の英語力

これはバイリンガリズムでの言語能力についてのCummins (1984) の仮説であるが、そちらから英語の学力を考えてみたい。英語力には大体2段階がある。第1段階では基本的英語力が基盤となっているが、英語力は会話を想定してみた場合、場面、状況、表情やジェスチュアなどでコミュニケーションの効果を補うことができる。いわば抽象度が低く、具体性が高いことによって英語そのものは不完全でも意思が通じやすい。このレベルでは認知の負担が低いともいえる。しかし、読み、書きとかあるいはスピーチなどで内容の抽象度が高くなると、認知の負担が高まる。英語の表現だ

けでコミュニケーションをおこなわなければならぬレベルになる。これが第2段階である。

これをCumminsはBICSとCALPという仮説で説明している。BICSはbasic interpersonal communicative skillsの略語で基礎的相互コミュニケーション技能力とでもいえる能力である。またCALPはcognitive/academic language proficiencyの略語で認知／学術的言語能力とでもいえる能力である。さきに述べた第1段階がBICSを意味し、それは第2言語能力が十分に発達していないためにコンテキストの理解が不十分であっても場面や表情や手まねでおぎなうことができるのである。第2段階がCALPで、言語とその内容を言語だけで理解する能力である。英語力が2段階であるというのは、単純化しすぎの感もあるが、第1段階から第2段階に発達する言語能力を考えてみると、それなりに英語力の分析に役立つ考え方になるであろう。

以上英語力を6つの視点を取り上げて多角的に考えてみた。英語力といつても、その分析は角度によって変わる。またその目的によっても、学習段階、実用目的によっても変わる。さしつけ、学校段階では、小学校教育から中等教育までは一貫した英語力養成になるが、大学では多様化する英語力であり、学生個人の将来の目的によっても、レベルの高さ、内容が異なってくる。本稿は学校教育を中心としながら、広範な英語力という意味でも考えたものである。

参考文献

- Canale, M. and Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches in second language teaching and testing. *Applied linguistics*. 1. 1. 1-47.
- 中学校学習指導要領、外国語（英語）文部科学省告示 1998.
- Cummins, J. (1984) Wanted: a theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In C. Revena (ed.) *language proficiency and academic achievement*. Clevendon: Multilingual matters.

(こいけ いくお／明海大学)

英語力はどう測定されるか

——建設的な英語教育論のためのテストの常識

根岸雅史

日本の英語教育についての議論がなされるとき、その多くは日本人の英語力に関わるものである。そして、英語力はたいてい「テスト」によって測定されている。しかしながら、その「テスト」に関する基本的な知識がないために、不正確な議論となっていたり、日本人の英語の有り様について、誤った解釈をしていたりすることがあるようだ。本稿の目的は、言語テストの常識をベースに、論理的かつ建設的な英語教育の議論を導くための基礎を示すことである。また、想定する読者は、英語教育関係者のみならず、英語教育に関して様々な意見や批判を持っている、「英語教育界」以外の一般の方々までをも含む。そのため、テスト研究については専門性の高い細部の議論に深入りをせずに、全体としての読みやすさを優先したつもりである。

I. 古くさい日本の大学入試問題はコミュニケーション能力を測定する TOEFL に代えるべきか

ここ数年の英語教育に関する議論を見ていると、大学入試の英語の問題は古くさくてダメだから、「コミュニケーション能力」を測る TOEFL を日本も採用すべきであるというような議論をよく見かける。この議論には、実はいくつかの問題があるように思われる。そもそも、2つのテストの目的からして違うのであるが、ここではそれ以外の部分に関する議論を検証していく。ひとつの議論は「大学入試の英語の問題は古くさい」という点、もうひとつは「TOEFL がコミュニケーション能力を測るテストだ」という点に関わっている。

まず、「大学入試の英語の問題は古くさい」に関してであるが、これは今日の大学入試問題を検討した上での主張であろうか。確かに、2~30年前までは、現代英語としてはほとんど使われない語法がテストされたりしていた。しかしながら、今日では、そのような英語の問題はきわめて減少してきていると言える。また、リーディング・テストに使われるテキストの多くは、ごく最近の出版物からのものであり、何十年も前に書かれた文章などは、ほとんど出題されていないと言ってよいだろう。

また、大学入試で出題される語法やテキストだけでなく、テスト・メソッドそのものが古くさいという主張もなされることがある。しかし、この判断も慎重でなければならない。確かに、誤文訂正や書き換え問題も完全に出題がなされなくなつたわけではないが、その頻度は大幅に減少している。また、翻訳テストについては、依然として出題はされているが、かつてほどの比重を与えられてはいない。もちろん「大学入試」といっても、この有り様は各大学によって大きく異なつており、一概に論ずることはできないのであるが。これに対して、TOEFL はというと、コンピュータによる受験 (CBT つまり computer-based test) となってからも、リスニングやエッセイ・ライティングのセクションを除けば、テスト・メソッド自体は、多肢選択式による空所補充・正誤判定・内容判定などで、さほど目新しさはない。

もしかすると、入試問題が変わっていないという主張をする場合の多くは、「過去の入試問題」を集めた入試問題集による印象によっており、今日の実際の入試問題に基づいた主張ではないとい

う問題があるのでないか。よく見かける、例のうまい入試問題集である。変わっていないのは、「入試問題」ではなく、「入試問題集の問題」なのではないか。

第2点目の「TOEFL がコミュニケーション能力を測るテストだ」という認識であるが、この理由付けには、「リスニング・テストがあると、コミュニケーション能力を測っている」という思い込みがあるのでないか。ある意味で、言語テストの発展途上国である日本は、言語テストの中に音声に関わるテストが含まれていないことがよくある。そのため、これらのテストと比較すると、リスニング・テストのある TOEFL はコミュニケーション能力を測定しているということになるらしい。しかしながら、リスニング・テストがあるということは、自動的にコミュニケーション能力を測っていることにはならない。たしかにコミュニケーション能力の構成要素 (construct) にリスニング能力を含める意味はあるが、テストがコミュニケーション能力を測定しているかについて本質的に判断するには、そのテストの「質」に関する議論を行わなければならないのである。

TOEFL は確かに精度の高いテストである。しかし、言語テストの分類上からは、communicative language testing とは言い難いと思われる。コミュニケーション能力の測定を可能にしている条件が、「テキストのオーセンティシティー（扱われているテキストがいかに本物らしいか）」と「タスクのオーセンティシティー（そこで求められているタスクがいかに現実のタスクに近いか）」であるとすると、TOEFL がこれらの条件を十分に満たしているとは言えないであろう。例えば、TOEFL のリーディングのテキスト・タイプはいわゆる説明文ばかりであるが、これらが受験者に求められる多様な、現実のテキストの多様性を反映しているとは言えないだろう。また、リーディングやリスニングの問題形式の多くも、言語テストの歴史からいえば、かなり伝統的なタイプの内容理解問題である。TOEFL のテスト項目は、言語コミュニケーションのパフォーマンスを見ようとしているイギリス系の言語テスト（ケンブリッジ英検や IELTS: International English Lan-

guage Testing System など）から較べると、「潜在的言語能力」を直接見ようとしているテストと見るべきであろう。

2. 入試が変われば英語教育は変わるか

今日の英語教育の議論において、「入試が変わらないから、日本の英語教育は変わらない」というような主張がなされることがよくある。まず、この主張の前提には、大学入試問題が昔から変わっていないという認識があるが、これが必ずしも正しいものではないということは、上に述べたとおりである。したがって、ここでの議論は「大学入試がさらに変わったら、日本の英語教育は変わらるべき」という議論の妥当性の検証に当てたい。

この問題は、テストの波及効果 (英語では backwash effect または washback effect) の問題と考えられている。波及効果とはテストが指導または学習に及ぼす影響のことである。これまでの研究を大まかにまとめると、「学習」への影響はある程度認められるものの、「指導」への影響はあまり認められないということになる。実際、ここ10年ほどの大学入試の変化とその学習への影響を調べたいいくつかの調査では、高校生はその変化に対応して学習内容やそのスタイルを変化させてきている。これは、いわゆる受験における「傾向と対策」ということばにも表れている。しかしながら、こうした大学入試の変化が、教室での指導の変化を生んでいるかについての調査結果を見ると、必ずしも指導には大きな影響を及ぼしていないことがわかる。テストの指導への影響力の少なさは、日本国内の調査だけでなく、外国の調査でも同様に支持されているようだ。

これにはいくつかる原因が考えられるだろう。一つの原因是、現場の教師が入試の変化に気づいていない点である。特に入試問題集には、上に述べたように、10年、場合によっては、20年も前の問題が収められていることが少なくない。ここから得る印象が、入試問題の現実の変化への対応を遅らせている可能性がある。また、もう一つの原因是、仮に教師が入試の変化に気づいていたとしても、それに対応しきれない（あるいは、対応し

ない) 教師が少なくないという点である。これは、教師が持っている英語教育に関する信念や指導技術のレパートリーの限定性のために、現実の変化に対応できない(あるいは、対応しない)ということを意味している。例えば、東大の入試問題にリスニングが入るようになっても、これに対応するための指導技術を持ち合わせていないために、その教師の授業自体の変化は起こらないというようなケースである。もある種の変化が起こるとしても、大学入試のリスニング問題を収録したCDを渡して聞くようにアドバイスするとか、NHKのラジオ講座を聴かせるとか、予備校のリスニングの講座に参加するように勧めるとかなどの「アウトソーシング」に頼るといった程度かもしれない。

このように見えてくると、入試の波及効果は、必ずしも絶対的なものではないことがわかる。入試がよくなっても、英語教育まで自動的に改善するとはかぎらない。「入試が変わらなければ英語教育は変わらない」という主張は、非効率的と批判される英語教育の責任を「入試」に押しつけていけるだけだとも言えるのである。入試という「外圧」だけでは、授業が変わるわけではない。

3. 日本の英語教育は、英語力の向上に役立っているか

日本の英語教育に対する批判には、「日本の英語教育は役に立たない」というものがある。もしこれだけの時間と労力を費やして、まったく効果が上がっていないのであれば、これは確かに大問題である。この主張の論拠は、日本人が何らかのコミュニケーション場面に直面したときに、自分の意志を伝えられないとか、相手の言っていることが理解できないというようなものであろう。しかし、中高生に対する英語教育は、本当に効果のないものなのであろうか。

例えば、ベネッセ・コーポレーションの「英語コミュニケーション能力テスト」は、英語力を絶対的尺度により測定するテストであるが、このテストによれば、全国の高校生の英語力の平均値は、6段階のスケールを学年ごとに確実に上がってい

るのである。また、同様の結果は、日本英語検定協会の調査でも、中高生の英語力に関して得られていると聞いたことがある。要するに、中高生の英語力は、学習を続けるに従って、確実に伸びているのである。ただ、英語の場合は、現実の世界の要求水準が、中高の英語教育の到達レベルよりも高いために、あたかも指導が生徒の英語力の向上に貢献していないかのような議論になってしまっているのではないか。このような議論は、精密さを欠いている。

ただし、より根本的なことを言えば、このような生徒の英語力の変化に関する継続的でシステムティックな調査が、これまでに文部科学省主導でほとんど行われてこなかったことは問題かもしれない(これに関して、大学入試センター試験の平均点などをそれに当たるものと考える向きもないではないが、センター試験の場合はテストの困難度が一定ではないために、平均点の変化は必ずしも能力の変化とはならない)。学習指導要領などの改編も、実証的なデータをもとに行われず、「有識者」の意見で決められていたこととも、こうした公的な学力データの欠如は深く関わっていると思われる。英語力(あるいは、もっと広く「学力」)は、学年ごとにあるいは経年で、どのように変化しているかについて、私たちは知る権利があるのでないだろうか。

4. パフォーマンスは不变か

私たちは、英検1級はTOEFLの何点に相当するであるとか、TOEFLの何点はTOEICの何点に相当するであるというようなことを言うことがある。しかしながら、このような情報の利用には慎重であった方がいいだろう。仮にそれぞれのテストが測定しようとねらっている「英語力」という概念が共有されていたにしても、その測定方法が異なっているために、その対応関係はそう高いものではない。つまり、どのような測定方法(タスク)を使って、英語力を測定しているかで、その見え方は大きく異なることもあるのである。こうした認識は、日本人の英語力の有り様を論じる際には、非常に重要となってくる。

また、パフォーマンスの違いは、このようなテスト間の違いだけでなく、一つのテストの中でも観察されることである。私が目撃したある学習者のスピーキング・テストでのパフォーマンスについて紹介する。そのテストは、ACTFLとアルクで開発したStandard Speaking Test (SST)と呼ばれるテストであるが、このテストは、5つのステージから成り立つ対面式テストで、約15分間の時間をかけて行う。このインタビュアーのトレーニング・セッションを見ていたときのことである。受験者は社会人の女性であった。まず始めのwarm-upから始まり、single picture description, role-playとタスクを難なく遂行して、私もかなりのレベルにあるという印象を持った。ところが、4ステージ目のsequential picture descriptionという6コマの絵を見て話を作るタスクのところで、文字通り一言も発せなくなってしまったのである。それまでの彼女の出来を見ていた私には信じがたい光景であった。この段階で、この受験者はまったく異なった英語力の姿を見せてしまったのである。つまり、ここからわかることは、私たちが目にしている言語コミュニケーションのパフォーマンスは、あるテスト・メソッドというフィルターを通して何ができるかについて知ることができないからである。つまり、例えば、TOEICで600をとった学習者がビジネス場面でどのような英語コミュニケーションが可能で、どのような英語コミュニケーションに困難を感じるかについて、スコアそのものは何も語ってはいない。実は、このようなテスト結果の解釈の困難さは、これらのテストの利用者にとっては深刻な問題であるはずである。しかしながら、現実には大きな問題となっていないのは、これらが単にレベル判定試験となっているからであろう。ただ、テストのもたらす情報がより利用者（受験者・教師・行政など）に有意味であるためには、受験者が具体的にどのようなことができるのかを示すcan-do statementの作成が必要であろう。私たちは今後さまざまなテストに対してこうした情報を求めていかなければ、建設的な英語教育に関する議論はできないであろう。

5. 偏差値が下がると能力は下がっているのか

多くの学習者、そして、ひょっとすると多くの教師も、偏差値が下がると能力も下がっているよう思っているのではないか。しかしながら、これは真実ではない。偏差値は集団の中の相対的位置を表しているだけであるから、仮に学習が進み英語力自体は上がっていたとしても、その進み方が他の学習者より遅ければ、偏差値は下がることになる。受験生などの場合は、よほどのことがない限りは学習は継続していると想定され、偏差値が下がっても、「能力値」自体は下がっていることはまれであろう。これが「偏差値」と項目応答

理論（英語では item response theory）という現代テスト理論に基づいている TOEFL や TOEICなどのスコアとの違いである。後者のスコアは、そのときの受験者集団の出来に左右されないものであり、その変化は実力そのものの変化を表す。日本の受験指導にも項目応答理論によるスコアが導入される時期がそろそろ来ているのかもしれない。さもなければ、英語学習とは本質的に関係のない、他人との比較がいつまでも続くだけである。

6. スコアや級は何を表すか

私たちは、ある学習者のスコアや級を知ると、その学習者の英語力を知ったような気がする。確かに、TOEICのスコアが600の学習者は500の学習者よりも英語力があると考えられ、英検2級を持っている学習者は英検3級の学習者よりも英語力があると考えられるであろう。しかしながら、これらは相対的な能力比較を可能にしているだけであり、そこから導かれる情報も実は相対的なものだけである。

それはなぜかというと、それぞれのスコアや級をもらった学習者が、具体的なパフォーマンスとして何ができるかについて知ることができないからである。つまり、例えば、TOEICで600をとった学習者がビジネス場面でどのような英語コミュニケーションが可能で、どのような英語コミュニケーションに困難を感じるかについて、スコアそのものは何も語ってはいない。実は、このようなテスト結果の解釈の困難さは、これらのテストの利用者にとっては深刻な問題であるはずである。しかしながら、現実には大きな問題となっていないのは、これらが単にレベル判定試験となっているからであろう。ただ、テストのもたらす情報がより利用者（受験者・教師・行政など）に有意味であるためには、受験者が具体的にどのようなことができるのかを示すcan-do statementの作成が必要であろう。私たちは今後さまざまなテストに対してこうした情報を求めていかなければ、建設的な英語教育に関する議論はできないであろう。

（ねぎし まさし／東京外国语大学）

Advanced Proficiency in Foreign Languages for the 21st Century Professionals

Kenneth D. Butler, Ph. D.

My Early Contact with ELEC

I have had contact with ELEC for about 42 years now. I came here in 1960 as a Fulbright research student at Tokyo University. And two of my friends were two of the first teachers here at ELEC. And that's how I initially got into contact with ELEC.

This Inter-University Center that I directed, I directed it twice, once from 1967 to 1977, and then for six years from 1996 until last summer. But during the ten years I first directed the Center, it was located over in Kioi-cho in Tokyo. And I had contact with ELEC during that time in a number of ways. And I've always been impressed with both what ELEC has done and with what they are attempting to do.

The Inter-University Center, which I'll probably talk about a little bit later, has an intensive advanced program in Japanese for graduate students specializing on Japan. And I think that in terms of Japanese language, the Inter-University Center is about the only place that has developed an advanced language training program. And to my knowledge, in Japan about the only place that has really seriously attempted to do advanced work on English language training has been ELEC. And so I have always felt an affinity with ELEC in that sense.

Unfortunately, neither ELEC nor the Inter-University Center has had as much money as they require to do the job that they know they can do. I don't know just when the world is going to reach the stage where they recognize that some very specific things can be done in terms of improving

This article is based on Dr. Butler's lecture presented at the 2001 ELEC Award Ceremony held on February 23rd, 2002.

the ability of people to acquire a second or a third language and put more direct effort into it. For some reason the world has never understood that it is possible to train people in languages in a fairly efficient way, and then put in the resources to do it.

For years I have been interested primarily in chugakko (middle school) English because it's always seemed to me to be terrible that so much time and effort has been put into teaching English in chugakko and kotogakko (high school) and the results have been so disappointing. Very fortunately, I think in the last ten years or so there's been quite a bit of improvement in teaching English in the schools; but even so, when you think about all of the efforts that are put in by both teachers and students of English in Japan the results still today are not what they should be in terms of the amount of effort. And I think that that is why a place such as ELEC which does research on what language learning is all about and such is very important. And it's why the Inter-University Center that I directed was important because we did research on how to make Japanese easier to acquire.

Learning Kanji

Now this isn't going to be a scholarly lecture by any means. I thought I would just talk a little bit about my own experiences over a period of fifty years.

I first came to Japan in 1951 during the Korean War. Japan was a very different place then from what it is today. For some reason I became interested in Japan and decided I didn't want to spend my lifetime in the United States Navy. So I decided to leave the navy and go to the University of Chicago. My objective was to learn a little Japanese. I thought it would be interesting to talk with Japanese people and see what they were think-

ing about!

When I left the navy I was very concerned about being admitted to any university, especially the University of Chicago, because my high school record had been very bad and I'd worked in the oil fields and I'd been in the navy, and was a number of years older than the normal first year college student. I was very intent on getting admitted to Chicago and I didn't look at their catalogue to see what kind of courses they had. Since it is a major university, I assumed they would have any course that I wanted to take. Chicago admitted me and then when I got there I found out that at that time, and this was in 1954, they didn't have a single course on Japan whatsoever. No language courses and only one Far Eastern history course. I was about ready to re-enlist in the Navy when I found out that Chicago had a classical Chinese department which was one of the best in the world. And someone told me that the meanings of classical Chinese kanji are the same as the meanings of kanji in modern Japanese. And so I decided that since I couldn't study Japanese I would major in classical Chinese to learn kanji. I did and that was my downfall in terms of becoming addicted to both Chinese and Japanese studies!

Edwin O. Reischauer and the Early Japan Specialists

It wasn't until after World War Two that Japanese studies began to get started in the United States. One of the primary people responsible for that was Edwin O. Reischauer from Harvard who eventually became Ambassador to Japan. He was a missionary son born in Japan and he had learned Japanese as a child growing up. Before the Pacific War he went to the United States to attend college, and then entered Harvard University graduate school. He wanted primarily to study Japan but at that time Harvard had nothing on Japan and so he had to study China. Harvard wouldn't allow him do a Ph. D. thesis on Japan, so he did his thesis on a Japanese Buddhist monk named Ennin (794-864) who traveled in China during the Tang dynasty. That was the closest he could get to doing something on Japan! Anyway, he did learn Japanese as a child and then he used Japanese during the war. After the war he collected a group of mostly former missionary sons who also knew Japanese and he started a program related to Japan at Harvard. And that was the real beginning.

And at the same time, people such as Donald

Keene went through a Navy language school during World War Two and got a very good command of Japanese. As I recall, immediately after the war he was in Nagoya or some place translating handwritten diaries of Japanese military people and such. People like him and Edward Seidensticker and others had all learned Japanese during World War Two and therefore language was not a problem for them. The problem was the academic study of Japan.

People like Donald Keene, who spent a number of years in Kyoto studying Japanese literature, and Seidensticker, didn't have much of a problem with the Japanese language. But by the time of the next group, which I was a member of, (people who became interested in Japan primarily during the Korean War) there were Japanese studies programs in Harvard and Columbia and Michigan and a number of other universities and they had started Japanese language training. But, as I think Iwamisensei mentioned earlier, the amount of time put in at American universities to teach Japanese would be anything from three to six hours a week. It's very difficult to teach a spoken language with only that amount of classroom time.

So we suddenly discovered that people were entering these new Japanese studies programs that were being built but they were taking beginning Japanese and they were not getting a competence in Japanese at the level necessary to have a professional career on Japan.

The Inter-University Center and Advanced Japanese Language Training

At this time, the Ford Foundation was providing quite a bit of money to develop Japanese studies in the United States and they made a grant to set up the Inter-University Center in 1963. Its purpose was to develop an intensive, advanced year-long training program for American graduate students specializing on Japan. But when the Center was first set up in 1963, there was no methodology whatsoever for teaching Japanese at an advanced level. There were no texts for teaching Japanese and so what they were trying to do was very difficult.

The Center was initially located at International Christian University and there was a teacher at International Christian University who was encouraging young Japanese to specialize in teaching Japanese to foreigners. So the University Center

hired two or three of those people and then they hired three or four more and from 1963 to 1967, when I became Director of the Center, they had developed this staff of extremely dedicated and competent Japanese language teachers.

I think many of you have heard of Mizutani Osamu who ended up being head of Kokuritsu Kokugo Kenkyujo (The National Institute for Japanese Language). You may have heard even more about his wife Mizutani Nobuko, since her field in addition to Japanese language training is also English and she has published a tremendous amount about the English language. There was also Otsubo Kazuo who was another Center teacher at that time and several others. All these people taught at the Inter-University Center from anywhere from five to ten or twelve years. Because they became the primary specialists on Japanese for foreigners they were recruited by Japanese universities and so they all went on to become university professors.

Well, I got a little bit ahead of myself but I wanted to mention Mizutani Osamu, Mizutani Nobuko, Otsubo Kazuo, Sakuma Katsuhiko, Takagi Kiyoko and several others who were the initial staff of the Inter-University Center. They had assembled this group of just outstanding, talented and dedicated teachers, but when I arrived in 1967, they had no materials to use to teach advanced Japanese for forty weeks. So basically we decided that we'd better develop some. In my own experience I've mentioned that it was very difficult for people of my group to learn Japanese, unlike the military language school people such as Donald Keene and the missionary sons. In my own case, I was somewhat fortunate. Even though the University of Chicago didn't have anything related to Japan, I found out that Yale University had a Far Eastern Language Institute which offered both spoken Japanese and spoken Chinese. It was basically a United States Air Force language institute but in the summer they would allow civilian students to study there. So the second summer I was at Chicago I went there for thirteen weeks. I went to Yale not being able to speak any Japanese at all — I think I knew *ohayo gozaimasu* or something like that — but I couldn't say a single sentence in Japanese and thirteen weeks later I was more or less fluent in basic Japanese. When I think back on it, that's quite an accomplishment. At that time it was thought that it took several years for someone to begin to get competence in Japanese but I went

from zero to being able to carry on a normal conversation in just thirteen weeks. I didn't know a lot of vocabulary and such but I had a command of all the basic grammar.

Aural/Oral Practice with a Record Player

Well the way I did that was like this. Yale used a Japanese language text that had actually been developed for military use during World War Two as two volumes. They had recorded everything in the texts onto records and they had developed a little record machine. The records were not regular records but they were small records that had very wide grooves on them. The record machine had a blunt needle and a solenoid switch. You hit the solenoid switch with your foot to jump the needle back one groove and once you got used to using it, you could get a repeat of a sentence. You could hear a sentence, then attempt to repeat it yourself. Then hear the same sentence again, and attempt to repeat it, and continue this process until you could say the sentence. Now I had four hours of class every day, but in addition I used that machine and those records for anything up to ten hours a day. It was a very inefficient machine — you would step on the foot switch and it would jump the needle back half way into a sentence and you would almost go crazy trying to use it, but I was so determined to learn Japanese that I used it up to ten hours a day seven days a week for thirteen weeks. In the process I jumped from one air force class to the next and ended up doing about eight months of their twelve month program in thirteen weeks.

Well, I had been a computer and radar technician in the navy and so I was very comfortable with using technology even though the record player was not high technology as we think of technology today. At any rate, when I became Director of the Inter-University Center, I knew that it was possible to make quite a bit of progress using that repetitive approach. As you all know, that is the famous aural/oral approach, which no one thinks works now. And the reason it doesn't work is it's very difficult to use in the classroom. But if you have a machine that allows you to push a button or something to hear a sentence, you can say the sentence, then you get a repeat of the same sentence and say it again. For most people, if they do that four or five times, they become able to say that sentence, then they go on to the next sentence.

Developing the Inter-University Center Advanced Japanese Program

Well, anyway, when I became director of the Center I had this wonderful group of teachers that were already there and so we all sat down and we decided that it was up to us to build a forty week, five hour a day program starting from scratch. Well, it wasn't quite from scratch because Otsubo Kazuo and the other teachers together with him had written twelve essays in Japanese which contained a lot of intermediate and advanced level spoken patterns in them. Except that no one at that time knew they were spoken patterns. They were just the way people spoke Japanese! And when I arrived at the Center, the teachers would take those twelve essays, one a week or so, into class and try to use them as a basis for teaching the patterns that were in them.

I spoke to Otsubo about how he had gotten the idea to write the essays, and it turned out that when it became apparent the Center was supposed to teach advanced Japanese, he looked around to see what other materials there were, not just in Japanese, but in English — anything that attempted to teach advanced language. And he found the four volume Spoken American English series that had been written by William L. Clark, whose name everyone should know. Along with ELEC, he probably did more for English language training in Japan than anybody else who ever lived. He had been in the army and he had also gone through an army Japanese language school. He learned Japanese well and then he stayed in Japan after his army experience and he started writing these English textbooks — introductory, elementary, intermediate and advanced. He taught somewhere north of Tokyo and spent about three years writing these. So Otsubo-sensei looked at the advanced volume and there were twelve essay passages that had drill material and vocabularies with them, so he decided that he would make twelve essay passages for Japanese.

Well, I had become very good friends with Bill Clark when I was a Fulbright student here. As soon as Otsubo said he had used Clark's textbook as a model for what he was trying to do, that established a good relationship between Otsubo and myself. So we started to develop these materials. It was a very interesting period. Everyone should have an experience like that — we had very good students, these excellent teachers, a very dedicated office staff and

we had to develop materials very rapidly. But they had to be good materials and so we were all working until ten or eleven o'clock every night in order to make materials to give the students the next day.

As I mentioned earlier, there were no computers in those days, so the materials, which were all in kanji — this was advanced training so we didn't use romaji — had to be written out by hand on ditto paper. Then we'd use a ditto machine to make copies to give to the students. It was a very inefficient process. Everybody almost went crazy trying to do it. But it was a very exciting time because we had the resources to be able to do it and there was such a need for doing it that everyone felt a great sense of accomplishment by doing that.

The first material we developed was a two-volume text called *Integrated Spoken Japanese* which the Center used for about fifteen years and became the first stage of the Center program. It took about twelve weeks for the students to go through it. The approach that we used was to record all of the *Integrated Spoken Japanese* text and then make individual tapes for each student. At that time, the Center only had about 25 students each year for the forty week course. This was before audio cassette tapes and so we required each student to get a Sony open-reel recorder. Then about 1969 or 70, audio cassette tapes became available, so we started using those. The nice thing about audio cassettes was you could have the cassette machine in the play position and then push the rewind button halfway down and it rewinds the tape and makes a screeching noise. When that screeching noise stops, you know you've come back to the beginning of the sentence. And if you do that several hours a day, you become very skilful, much more skilful than I was using the phonograph machine at Yale.

But we required students to do that repetitive tape practice every night in preparation for the next day's class. And the reason we did that was something I have been very much of a nut on. I don't believe in language teachers getting up in front of a class and trying to act like a machine doing repetitive practice and such. That's not what a human being should be doing with their time. The students would come to class the next day and be able to basically say the patterns on the basis of having done the repetitive tape practice, and then the teachers would work with the students and show them variations on the patterns and how to use the patterns to communicate effectively in Japanese.

The Macintosh Computer and CD-ROM Programs

I've always been interested in US-Japan business relations, so after ten years of directing the Center and building the program, I resigned and became an independent international business consultant. I spent a number of years doing joint venture, technical tie-up, and management consulting here in Tokyo.

But then in 1984 the Macintosh computer was invented. I got one as soon as it became available. It had sound capabilities and I realized that here was a machine that you could use to do repetitive practice just by clicking the mouse. It solved all the technology problems that had existed up to that time in trying to use audio tape for repetitive aural/oral practice.

And so I started experimenting with that and then beginning in 1986 or 7, I quit doing business consulting and with my little company, began to develop CD-ROM-based language learning materials — both English learning materials and Japanese learning materials. And up to 1995, I developed six different CD-ROM-based programs — three for English and three for Japanese. The only problem with them was that they would only work on a Macintosh computer. And the Japanese schools, were all using NEC computers or Windows-based computers. And so it was very difficult to get them to use these English programs for middle school English.

But I wanted to prove that the middle school English CD-ROM program worked. I'd gotten to know a man who ran a small English juku school out by Hachioji and he provided English training to grade school students. He already had one Macintosh computer and I managed to get him two more. I had developed a CD-ROM program that covered the entire first year of middle school English, as defined by the Ministry of Education. At the English juku school there were six students, three of them fifth graders and three of them sixth graders, who started my program right after New Year's one year. They would come to the juku after school and although there were six of them, there were only three Macintosh computers, so they would have to take turns using the computers. But they would come to the juku three and four days a week and spend several hours with those computers, with no teacher whatsoever. The juku teacher, had a pretty good command of English, and would stand behind them and if they had a question he would

help them with it but basically what they did was click the button on a sentence, hear English spoken, and then they would try to say it themselves. They'd click the button again and hear the same thing spoken and try again to say it. And using this process, they went through all the first year Ministry of Education English in about two and a half months on their own, basically with no teacher.

After they finished I went there and did an oral test of them. I didn't ask them anything that wasn't in the materials they had studied. But I could ask them all of the standard questions that appeared in first-year English and they could answer every one. The interesting thing was their pronunciation. I think I probably exaggerate a little bit, but I felt I could close my eyes and hear them say something and I really couldn't tell the difference whether it was fifth grade American student saying that or a fifth grade Japanese student saying that. And the reason for that was they had never heard badly-pronounced English. The only thing they had ever heard was what came out of the computer and that was very, very good native speaker English and so they mimicked it and their pronunciation was the same.

Well the final part of that story is that the CD-ROM was based on a textbook I had had a long association with, actually William L. Clark first wrote it for Sanseido. It was *Total English*, a Ministry of Education-approved text and I used that text as the basis for making my CD-ROM. It turned out that in the neighborhood where this juku school was, the middle school also used that text. And so one of these sixth grader boys, after graduation enrolled in that middle school and took first year English there. He could already say everything in the textbook with very good pronunciation. And the teacher got very upset with him and didn't want to teach him anymore because this first year middle school student could speak English better than the teacher could!

But what I'm trying to say here is that technology is not designed to put teachers out of business. I think it's possible to put most middle school teachers out of business with CD-ROM programs, but I don't want to see them become shop clerks or something like that; I want to see them do what teachers should do and that is to work with students and show them how to communicate effectively. Iwami-sensei was talking about Oral Communication C and such. They're finally getting the idea in both middle school and high school that the purpose

of studying English is to communicate! But the teachers need to be freed to become specialists in how to help people learn to communicate in the international language of English. And if there were computer programs like the ones I've developed that a student could do all of the pattern sentence practice with and vocabulary practice with and such on their own, then teachers could be doing much more interesting work. I think the teachers would begin to enjoy their work more than they are currently enjoying things.

Return to the Inter-University Center

In 1995 the Inter-University Center was having some problems. It had relocated to Yokohama. Its Japanese name is the Nihon Kenkyu Senta; the full title is Amerika-Kanada Daigaku Rengo Nihon Kenkyu Senta. Yokohama was developing the Minato Mirai area and they built a building there for international organizations. They asked the Center to relocate from Tokyo to there, and the city of Yokohama provided a space quite similar to this here at ELEC, overlooking Yokohama Bay. They'd had some problems both with funding the Center and finding a suitable director and so in 1995, the American committee that oversees the Center asked me to come back as director. Well, I really wasn't all that interested in becoming director again. I thought ten years was enough, but I thought it would be a good chance both to rebuild the Center program — it needed some work done on it — and to work on funding. During my first ten years as director, I did most of the funding efforts for the Center. I had become quite good at talking to foundations and governments about providing money and everything.

But the major reason I decided to come back was that the Center, while they were still using audio cassettes and videotapes, had not started to produce any computer-based learning programs. I thought it would be a good chance to come back and work on that and develop some computer-based advanced Japanese language learning materials. And, one of the things that made that interesting was, as a business consultant, I had developed a very good relationship with the chairman of Canon Sales Co, a very distinguished gentleman, but a very tough man also! Canon at that time was the overall distributor of Macintosh computers in Japan. And so I thought I might be able to ask the Chairman to make a gift of Macintosh computers to the Center.

He hadn't agreed to do it when I decided to become director again, but I spent about six months talking with him and he ended up contributing forty Macintosh computers as part of an overall integrated learning system to the Center. The Center was training about forty students a year at that time and so I got forty computers.

And then I taught the teachers how to do simple programming on the Macintosh. So just like we did in 1967, we started staying up late at night making programs, so the students could use the computers to study. We weren't nearly as successful as I wanted us to be, primarily because I had to spend a good part of my time on raising funds for the Center and such, but we developed quite a few materials. As far as I know, right now the Inter-University Center program is the only place that has a substantial amount of computer-based materials for students to use and the students use them just like they did the audio tapes. In class, it's now possible for the teachers to spend time focussed on communication training, and not on pattern sentence drills.

So it's possible to do this sort of thing and I've always wanted ELEC to get into this area of computer-based language training. I would like to see the Inter-University Center do even more than it's done but even so, it's undoubtedly possible to make computer-based programs that take a lot of the drudgery out of what is considered to be language teaching today. This frees the teachers up to do more creative work. It really should be done. Right now!

Thank you.

(ケネス・バトラー／Butler Consulting Inc.)

中学校英語教育の役割と現実

小菅敦子

はじめに

中学校での英語教育の役割は何か？私は「道具の使い方の基本を身につけること」と考えている。道具とは勿論、コミュニケーションをするための言葉としての英語のことである。「道具」という言葉を使うと、では内容は関係ないのかと聞かれる。当然、英語という言語を扱えば、それに関連する文化や考え方が出てくる。また、様々なコミュニケーションのスタイルが関連して出てくれば、必然的にそれを学ぶことになる。しかし、それらを第一に考えないということである。

では、「道具の使い方の基本」とは何か。今、のこぎりで木を切らせたいと思っている。最終的には木を切ることができればいいのであるが、のこぎりの使い方をある程度理解していないと、うまく切ることはできない。したがって、はじめはどのようにのこぎりを持ったらよいかとか、どのように木にあてたらよいかという説明になる。中学校での英語学習はこんなイメージである。したがって、うまく学習が進まないと、のこぎりを持つことすらしないうちに中学校が終ってしまう可能性もある。また、うまく学習が進んでも、時間切れで、木をすべて切り終わるまでにならないかも知れない。しかし、のこぎりの使い方を少しでも習っておけば、その先で、木を切ってくださいと言われたときに、持ち方さえわからない人より、木をうまく切ることができるはずである。

では、具体的にはどんなことなのか。ここでは、一現場の中学校教師という立場から、私見を述べてみたい。

まずは現状把握から

1. 時間数

ご存知のように、新しい学習指導要領が完全実施されて、公立の中学校は、完全に3・3・3になった。十数年前の3・3・3の再来である。あの時は、誰もが悲惨だったと思っている。学校行事が入ったり、祝日が入ったりすると、週に3時間があつと言う間に2時間、1時間になってしまふ。久しぶりに英語を勉強するということが起きる。継続的なインプットとアウトプットを必要とする言語の習得には致命的である。もちろん、今回の場合は選択や総合学習の時間で英語に関連した授業を行うことは可能であるが、すべての生徒に保証されているわけではない。

ただし、私立の中学校は、話が別である。週5時間、6時間は当たり前で、もっと多いところもある。当然それはその学校の特色となり、保護者の関心の的となっている。このことについては、多いにしかるべき所へ言いたいことがあるのであるが、それは別の機会にまわすこととする。

2. Exposure の少なさ

生徒は日常生活において、英語を使うことを強制される環境はない。もちろん、インターネットなど英語を通じて世界とつながる可能性は大きいが、英語が通じないからと言って、きょうの生活に困ることはない。命の危険もない。受験のための一教科と思っている生徒も多い。もちろん、教育によって英語を使うことの楽しさを伝えしていく必要はあるが、英語を使う絶対条件にはならない。したがって、学校以外の場所でのexposureがほとんど期待できない。もちろん、

使う場面もない。学校での授業を1コマ50分と考えると、1年間でたったの90時間ぐらいしか英語に触れないことになる。TOEFLの日本の平均点の低さがよく問題にされるが、平均点が低いのは自明である。

3. 検定教科書の中身

学習指導要領に基いて作られる検定教科書は、当然、上記の1.と2.の条件を考慮している。したがって、その内容は実にうすっぺらなものである。今年度から、その傾向はいっそう拍車がかかった感じである。しかし、この困難な状況を考えると、教科書は実に巧みに作られている。限られた時間数と語彙や文法の制限の中にもかかわらず、生徒の興味と関心を引きながら、なおかつ指導要領の意図を組み入れて、編集者の総力を結集して作られている。よく、「教科書はつまらない」「内容がない」「生徒に必要な英語を提供していない」などとおっしゃる方は多いが、それはあまりにも現実を無視した発言に思える。

では、実際、教科書からどれくらいの語彙が生徒に提示されているのだろうか。これは単に、教科書の紙面に印刷されている英語をすべてカウントすればよいというものではない。授業時間内で扱うことのできる内容は限られるし、最初から最後まで生徒が自主的にすべてのページに目を通すことは考えられないからである。そこで、筆者の勤務校では、一人の教師が3年間でどれくらいの語彙を実際の授業で生徒に教科書を通じて提示したかを調べてみた(注1)。同僚の太田洋先生が、平成9年度版の*New Horizon English Course*で教えた場合で、総語数14,855語であった。これでは繰り返し登場する語彙が重複してカウントされているので、その種類つまり異なり語で見ると、たったの1,682語であった。よく、2000語ぐらい知っていれば通常のコミュニケーションには困らない、基本語彙としては十分であると言われる。これは語彙の研究家Nationの論文(注2)に言及していることが多いように思われるが、それからするとこの1,682語はそんなに悪くない数字なのだろうか。これはまったくの誤解である。海外の語彙研究では通常語彙は語族でカウントされる。これを異なり語に直せば、およそ6,000語ぐらい

になる。しかも、先ほど提示した1,682語には固有名詞も含まれているので、それらを除くと6,000語からは程遠い数字となる。しかも、3年間を通して1回しか出てこない語彙もあり、exposureという点から考えてもむなしい数字である。

そして、この限られた語彙で扱われる文法項目は、関係代名詞の一部、関係副詞、過去完了、現在完了進行形、仮定法、分詞構文などを除いたものになる。接続詞を使った複文や重文も扱うがそんなに多くはない。

小学校英語学習との関連

小学校で英語を扱うことができるようになって、日本中が、日本人の英語のproficiencyが上がる事を期待しているが、現実はそう甘くはない。特別な学校を除いて、英語を週1時間以上レギュラーに学習している学校は少ない。しかも、小学校英語教育の専門家が教えているところも、全体から見れば、ごく限られている。しかし、この導入によって、英語の音に触れる機会は多くなり、外国语としての英語に対する抵抗感は、はるかになくなってきていている。その反面、徹底して習得を意図して学習を進めていないため、授業で何回か聞いた語彙を、自分の日本語の音に置き換えて発音してしまったりすることも起きている。しかも、低学年から始めると、中学校に入学する前までに、数年の英語学習歴になり、すでに興味を失ったり、嫌いになっていたりする可能性もある。もちろん、英語が大好きで、小学校の段階でかなり学習が進んでいる生徒もいる。そのような生徒がごちゃまぜになって、中学校へ入ってくる。そして、教科として、習得を目指しての学習が始まるのである。したがって、これからは、今まで小学校で学習して来たことを、正確な知識として確認しながら学習を進めていくことが、中学1年生の出発点となる。

中学校でできること

さて、このような現状を踏まえて、現場ではど

のような教育ができるのであろうか。

1. 音を入れる

言語の習得に音声は不可欠である。しかも、言語の習得過程を考えると、最初に音を入れる必要がある。最終的には読んだり書いたりすることを目的としても、文字で書かれたものが音声化できなければ、言語の習得は自ずと限界が出て来る。日本語の音韻体系ではカバーしきれない音が、英語にはたくさんある。それらをまず正確に教えることである。そして、個々の音だけではなく、リズムやイントネーションも1年生の終りぐらいまでには、頭ではなく体に覚えさせていきたい。

2. 音と文字とを結びつける

そして、この音が文字とどのように結びついているかを教えることが次の大切な段階になる。これは小学校ではあまり行われていないことである。今後の学習を考えた時に、すべての出発点になる。英語のスペリングは不規則なものが多いが、それでも、ある程度は文字から発音が想像できる。英語の音に慣れてきて、教科書に入ったときに、教師がもっとも注意して行うべき指導になる。ここをいい加減にすると、発音はできてもスペリングを見て読むことができないという生徒を大量生産してしまう。多分、中学校で学ぶべき、最も大きな事項である。よく、「音声から指導すると、教科書を読むことができない。やっぱり音声からやるのはダメですよ。」ということが言われるが、これはまさに、この文字と音声とを結びつける指導を飛ばしてしまった結果である。しかも、これに関しては3年間を通して指導していかないと、なかなか身につかない。

3. 文字を正確に書く

ワープロの普及で、手書き文字を書く機会は私たちの生活から急速になくなってきてている。しかし、手書きの文字も書けた方がよい。小学生が平仮名や漢字を練習するように、アルファベットの文字を使って、言えたことを綴って書くことができるようになる必要がある。しかも、正確に書くことを覚える機会が必要である。これも、中学校での学習の大切な部分である。

4. マクロ・ストラクチャーを体得させる

だんだん学習が進んでいくと、英語という言語

の音韻体系や文法体系が、少しずつ生徒の頭の中に構築され始める。始めは、This is ~. という言い方を練習している時には、その意味と使い方にしか意識がないかもしれないが、次に I am ~./You are ~. そして、I have ~. と文型を学習していくうちに、英語は「主語+動詞」という形で文が作られているんだというイメージが生徒の頭の中に定着していく。そして、その動詞によってどんな語が後に続くかということが、経験的にわかっていく。この感覚を「マクロ・ストラクチャーを体得する」とご理解いただきたい。もちろん授業では明示的にも説明はするが、生徒の体の中に無意識に位置付けられた状態をここでは指している。当然、このマクロ・ストラクチャーには、Those are beautiful flowers./I go to school by bus. に見るような修飾関係も含まれる。

さて、このマクロ・ストラクチャーはいつ体得されるか。筆者の勤務校での経験では、だいたい中2の2学期から3学期頃である。先に述べた太田先生の記録から見ると、語彙が異なり語で1000語から1200語ぐらい提示された段階、文法で言うと、過去時制、進行形、比較表現、時を表す副詞節等の学習が終った頃である。一応の役者が揃って全体のイメージができ上がる頃と筆者は考えている。一度、このマクロ・ストラクチャーが入ると、後の学習は生徒によっては急速に加速される。残りの文法項目と語彙を学習することによって、急速に表現の幅も広がり、3年生になって読解能力もついてくる。逆に、このマクロ・ストラクチャーが2年生の最後になっても身につかない生徒は、その後の学習があまり進まないように思われる。このような生徒は、受験用の文法問題などはある程度クリアすることができるが、長文を読んだり、パラグラフで文章を書いたりする点に関しては、あまり進歩が見られない。筆者はここが、すべての分かれ道のように考えている。また、この時期については、筆者の学校では2年生の最後ぐらいまでと考えているが、進度の関係で多少のずれはあると思われる。

5. speaking の疑似体験をさせる

言葉は使って始めて現実のものとなる。そして、その積み重ねにより、語彙、表現、そして語法が

定着していく。知識としていくら学習して覚えても、その量には限界があり、習得には至らない。と言っても、日本においては、先に述べたように、中学生が英語を使わなければならない場面は、日常生活の中ではほとんどない。特に、英語を話す機会は教室から一步外へ出ると、設定することすら難しい。したがって、授業の中で、speaking の疑似体験をする場所を提供することが必要になる。たとえば、

A: Your pen?

B: Yes, my pen. Thank you.

A: Welcome.

という対話があるとする。こんな英語は読めば誰だって意味はわかる。speaking の練習なんてばかばかしいと中学校の教師以外は思われるようであるが、いざ、これを2人で言ってみようすると、中学生にはけっこう難しい。頭ではわかっている英語を、相手にあわせて音声化していく。場面も意識していないかないと、これらの言葉が生きた会話にはならない。授業では、これらのこととを体験させていくわけである。よく、十分にinputすれば、生徒は自然と話し始めるという説があるが、それはinputの量が問題となる。この限られた時間の中でいかに効率よくintakeさせていくかを考える時には、このような場面はどうしても必要になる。

6. exposure の手助けをする

国内でのexposureは望めないと断言はしたが、それでも、年間で90時間に甘んじることはできない。学習した語彙や文型に、その後一度も出くわさなければ、それらの語彙や文型の定着は望めない。学習した語彙や文型を色々なシチュエーションの文章の中で、繰り返し聞いたり読んだりすることが大切である。当然、このexposureは家庭学習の一部になるのであるが、教師が授業とうまく連動させて、その手助けをする必要がある。しかし、ここは現在の中学校の教育の中ではほとんど欠落している部分でもある。たとえば、extensive readingを行わせている中学校がどのくらいあるだろうか。教科書も理解できないのに、他の本をたくさん読むなんて冗談じゃないという教師は多いのであるが、教材を吟味すれば、中学校1

年生の後半からでも可能になると筆者は考えている。

中学生はどのくらいの力をつけるか

さて、マクロ・ストラクチャーを身につけた生徒は、中学校3年間で、どのくらいの力をつけるのであろうか。筆者の勤務校で見ると、英検2級か準2級程度の力をつけているようである。日常的な話題であれば、ALTと対話をすることはできるようになる。しかし、英検の2級を取っても、CNNのキャスターの英語を理解することはできない。The Japan Timesを読みこなして、その内容について人と議論をすることはできない。所詮、現状の中学校でつけることのできる力はそんなものなのである。しかし、問題はその先である。中学校で、ここまで力をつけた生徒は、その後、高校で残りの文法を学習し、内容のある様々な文章を読みこなし、自分の考えを言ったり書いたりする機会を適度に与えられると、かなりの力を伸ばしていくことになるのである。

一方、中学卒業までにマクロ・ストラクチャーを身につけることができなかつた生徒はどうなっていくのか。この生徒たちの存在は教師の指導の仕方にもよるが、生徒のaptitudeによるところも大きい。彼らが高校へ行って、その先のことを勉強しても、英語の習得は進まない。このような生徒を送り出す中学校の教師の責任は大きいのであるが、生徒の力にあった教材を使って、遅まきにでもマクロ・ストラクチャーを身につける指導を、高校の先生方に引き続きお願ひするものである。

注1：東京学芸大学の金谷憲、東京学芸大学教育学部附属世田谷中学校の日臺滋之、太田洋、小菅敦子の共同研究による。大修館書店より研究結果を出版の予定。詳しくはそちらを参照されたい。

注2：Nation, Paul. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press

(こすげ あつこ／東京学芸大学
教育学部附属世田谷中学校)

日本における ESP の現状と展望

——日本に ESP を根付かせるためには

寺内 一

1. 現代社会と ESP

21世紀になり、グローバル化と IT 化がますます進み、コミュニケーションの世界は国境を超えて拡大している。異文化・異言語・異宗教・異民族の人々同士の接触は多岐に及ぶようになり、金融、科学技術、医学、政治、経済、法律やビジネスなどの職業領域での英語はもちろん、学術上の領域でも英語を使ってコミュニケーションを図らなければならなくなってきた。つまり現代は、英語をはじめとしてさまざまな言語が社会生活と密接に結びついており、その結びつきはますます強くなっている。しかも、その結びつき方は医学や法律などの領域によって異なり、それぞれの領域が固有に持つニーズに応えなければならない。そうしたニーズに応えることを期待されるのが ESP (English for Specific Purposes, 以下 ESP) である。社会全体のニーズとして ESP の必要性が唱えられている所以がここにある。

そこで、ESP である、「ESP」とは「あるディスコース・コミュニティ（専門家集団）において、明確かつ具体的な目標をもって使用される英語に関する研究、あるいは英語教育である」(寺内2000)。ESP 発展の歴史や定義方法などの具体的な記述は第 2 章で行うので省略するが、21世紀において ESP は、前述のディスコース・コミュニティーの一員となるプロフェッショナルな人材を養成することを目的としていることを明記しておきたい。

笹島 (2002b) が指摘するように、主に学校教育を中心として発展してきた日本の英語教育は、大学等の高等教育はもちろん、高校、中学などの

中等教育でも、いわゆる教養主義を基本的な柱としてきた。しかし、コミュニケーション手段が多様化し、生徒や学生を取り巻く社会環境が劇的に変化しているという現実は、学校英語教育にその対応の変化を求めていたことに気がつけなくてはならないのではないか。

古谷 (2002a, 2002b, 2002c) が強調するように、コミュニケーションの方法もこの10年間でも完全に変わっている。学習者は24時間どこでも異言語に触れることが可能になった。すなわち、学習者はいつでもどこでも言語を学ぶことだ可能になったのである。いわゆる教室内に限定された語学教育が完全にその形を変えたのである。

本稿では、まず ESP の歴史と特徴を概観する。次に、現代の日本の社会が ESP に期待する点と、その実現のためのシナリオを展開し、最後に日本でようやく広まりだした ESP の活動を通して ESP の将来性について考えていく。

2. ESP の発展の歴史

ESP の発展の歴史に関しては、寺内 (2000, 2001, 2002), 齋藤 (2001) が詳しくまとめている。本章ではポイントのみを説明する。

2. 1 20世紀の ESP

初期の ESP は English for Science and Technology (EST, 以下 EST) に焦点が絞られ、さらにその中でも語法研究が中心で、専門分野別の用語や文法的特徴を教えるといった語法中心の英語教育であり社会のニーズに十分には対応できなかった。ESP 自身、TESOL や応用言語学等の

理論からさまざまな影響を受けながら、「レジスター分析時代」(1960年代),「レトリック・談話分析時代」(1970年代),「スキル上の時代」(1970年代後半—1980年代前半),「ニーズ分析時代」(1970年代—1980年代初頭)とおおまかに4つの時代の変遷を経て発展してきた(Dudley-Evans and St. John, 1998)。「ニーズ分析」は、さらに、最近のESP概念の支柱ともなる「ジャンル分析」に発展して1990年代に入ることになる。

「ジャンル」とは、「ある特定のディスコース・コミュニティ（学問的背景や職業などの同質性が認められ、その専門領域において職業上の目的を達成するために形成される集団）で認知されている話しことば・書きことば（ディスコース（談話））の種類」である。そのディスコース・コミュニティの中で使用されるのが「テクスト」であり、たとえば、学術論文、手紙、講演、会話、スピーチ、通知、宣伝などである。このディスコース・コミュニティで使用されるテクストを識別する一手段として「ジャンル分析」がある。いずれにせよ、「ESP教育またはESP研究は専門の領域で英語を必要とする人を対象としているので、それぞれの分野のディスコース・コミュニティを考慮し、その中で扱われる「テクスト」をもとに指導する必要がある(Swales, 1990)」という大原則を忘れてはならない。テクストそれ自体だけではなく、テクストがある特定の環境、および「ディスコース・コミュニティ」全体において果たす社会言語学的な役割を考察することで非常に有効な英語教育が実践できるという考え方である。例えは、「コミュニケーションの最優先」を主張する日本のESP研究の第一人者である野口(2002)は、工学部の学生が卒業後、将来所属する工学系のディスコース・コミュニティのニーズ分析結果から「工学部の学生にとって将来必要な英語」を抽出し、専門家と共に明確なビジョンに基づいたESP教材を提供している。

さらに、20世紀最後のコンピュータ技術の発展は、コンピューターを基本にした「コーパス」の利用と「ジャンル分析」の考え方を融合させ、テクストのディスコース形態の分析を容易にさせた。その結果、ESP初期の「レジスター分析」の結

果を再検証することも可能になった。

1990年以降のESPは1) EOP (English for Occupational Purposes), 2) EAP (English for Academic Purposes), 3) ディスコース・コミュニティでの言語使用研究の発展が顕著であった。特に、3) の研究の発展により、ディスコース・コミュニティ内で使用される英語の言語学的側面を、ESPのコース・デザイナーあるいはESP教師が理解できるようになったので、1) と2) の発展に大きく寄与することになったことがポイントであろう。

2. 2 21世紀のESP

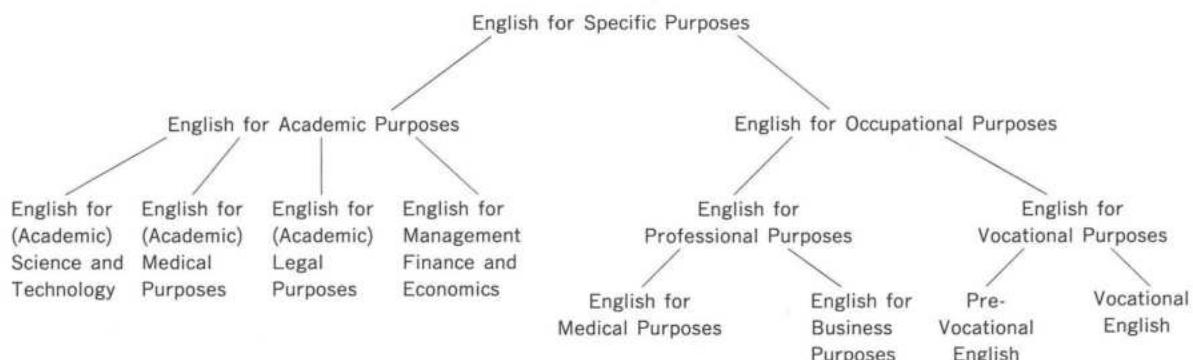
2. 2. 1 ESPとは

応用言語学などの様々な領域の影響を受けて発展してきたESPは、IT化が進む21世紀にはさらに発展することが期待されている。最初はESTとしてしかとらえられていなかったESPの及ぶ領域は図1(次頁)のように多岐に及ぶようになっている。第1章で述べた「ESPの定義」をもう少し詳しく説明する。

21世紀のESPとは、「学問的背景や職業などの固有のニーズを持つことにより区別され同質性が認められ、その専門領域において職業上の目的を達成するために形成される集団である『ディスコース・コミュニティ』の内外において、明確かつ具体的な目的をもって英語を使用するための言語研究、およびその言語教育」である(寺内2000)。そのESPでは、2種類の英語の使用方法が存在する。第一に、ディスコース・コミュニティの中から提示されるが、実際に対象となるのはディスコース・コミュニティ外の一般人という場合である。例としてはホテルでの航空会社などの接客や、医者と患者のディスコース、弁護士と依頼人とのディスコースなどである。後者の例としては、ディスコース・コミュニティ内で英語が「コミュニケーション活動の一環として機能」するだけでなく、学会専門誌で発表や、学会での口頭発表などを通して「新たな知識を構築する」場合等があげられる。6年に1回の間隔で香港大学において、この「知識構築とディスコース」の関係をテーマとした学会が開かれている

(Knowledge & Discourse, 2002. <http://ec.hku.hk/kd2/guestbook.asp#>). Dudley-Evans and St. John (1998) によれば、下図のように、学習者の選んだ学術上の専門分野でやつていいける能力を言語学習の主要な目標とする (EAP: English for Academic Purposes) と、ある職業の労働環境において必要とされる言語を扱う (EOP: English for Occupational Purposes) 領域の 2 種類に区分して、その統合した形で ESP をとらえるものが現在一般的である。この大きな区分をさら

に特定な学術上の専門または職業によって分けていくことができる。EOP は EPP (English for Professional Purposes) と EVP (English for Vocational Purposes) に分類されるが、両者の大きな違いは、EPP は例えば、医学の分野の研究者が外国の雑誌などの文献を読まなければならない、あるいは学会発表をしなければならない場合であり、EVP は、外交官ですぐに外国に赴任しその外国語を現実に使用しなければならない場合に準備されるプログラムである。



(Dudley-Evans and St. John 1998)

2. 2. 2 ESP の基本的な特徴

それでは、ESP の基本的な特徴とは何なのか。ESP の基本的な特徴は 1) 学習者のニーズの分析に基づいていること、2) ジャンル (学問的背景や職業などの同質性) が認められることである。さらに、学習者の置かれた「状況」すなわち、ディスコース・コミュニティーによって変わる基本的特徴」として、1) 特定された分野に関連するか、そのために用意されること、2) General English とは違った教授法を使えること、3) 学習者は多くの場合成人であること、4) 一般的にいって英語初級者ではなく、中級あるいは上級者をターゲットにすべきであること、5) 学習のための動機づけの意識が高く目的がはっきりしていること、6) 短期間で学習できること、7) 一般的にクラスサイズが比較的小さいこと、8) プロダクト (結果) よりもプロセス (過程) を重視すること、9) オーサンティックな (本物らしい) 素材を使用すること、10) コースの目的に合った

教室活動を、学習者が自分の学習スタイルや学習段階について自ら責任を持って行う自立学習を奨励することがあげられる (寺内2000)。特に、この10) は IT 技術を駆使することにより、教育そのものを教室内での限定されたものから、時空間を越えた形での教育に変えることを可能にした。古谷 (2002c) が指摘するように、IT 技術と ESP 教育はこのように結びついてゆくのである。

次に、ESP 教師の特徴である。ESP 教師は、教授者 (Teacher), コース計画者 (Course designer), 教材提供者 (Materials provider), 協力者 (Collaborator), 評価者 (Researcher · Evaluator) という少なくとも 5 つの役割を持つ (Dudley-Evans and St. John 1998)。特に、ESP 教師は、専門知識を学習者に提供することを目指すのではなく、「自立した学習者を育成」するためのサポーターになる。もちろん、ESP 教師自身、専門分野に関しても「積極的な学習者」としての意識は持つべきである (Hutchinson and

Waters 1987). こうしたESP教師の専門分野の理解度に関しては次章で扱うこととする。

このようなESPの基本的な特徴を改めて見ると、「ESPは世界中の英語を必要としている人にとって、そのニーズに応えるために生まれた自然な指導のあり方である」(笹島2002b:21)という意見は傾聴に値する。ほとんど日本の英語教育界では注目されていなかったESP理論の考え方を社会人や大学などの高等教育だけではなく、日本の学校英語教育全体にどう取り組んでいけばよいのかを検討する時期にきているのではないか。

3. なぜESPなのか?

インターネットを通じリアルタイムに世界を相手にコミュニケーションをとる21世紀には、実用性を重視したESP教育は日本人にとって必要不可欠なものであることを認識すべきである(古谷2002a)。社会全体のニーズとしてESPが求められているにもかかわらず日本の英語教育はその要望に必ずしも応えていない。特に、大学においては企業や各専門分野で英語を必要としている人たちから従来の英語教育は期待されない存在となりつつある(寺内2002c)。「実際のディスコース・コミュニティでどのようなコミュニケーションが行なわれているのかが正確に把握されないままに、大学等の高等教育機関で英語教育が実践されている」という批判もある(笹島2002b)。もちろん一方で、「日本においては香港、シンガポールのように英語をコミュニケーションの道具として使いこなさなければならないディスコース・コミュニティが存在していなかった」という指摘もまた説得力を持つものも確かである。しかし、今までに日本にディスコース・コミュニティが存在していたかどうかということはともかく、21世紀となった現在、ディスコース・コミュニティが国を越えるレベルで成立し、コミュニケーションが図られているのが現実なのである。

繰り返すが、世界のいたる所で英語が使用されている現在、企業や各専門分野で英語を必要としているあるいは実際に使用している専門家からは、日本の従来の英語教育は期待されない存在になり

つつある。日本におけるESPがその解決策のひとつとして期待されるのはこの点であろう。

そこで、本章では、「何故ESPに期待しているのか」あるいは、「ESPに何を期待しているのか」という観点からESPをとらえ直してみる。次に「プロフェッショナル」として仕事で英語を使用している渉外弁護士からの観点からの提言を紹介し、プロフェッショナル・ディスコース・コミュニティーがESPに何を期待しているのかを考えてみたい。最後に、ESP研究者(実践者)としての観点とESP教育実現のために克服すべき点を指摘していきたい。

3. 1 総論

3. 1. 1 学者としての視点

World Englishes提唱者である本名信行氏(2000)は「私たちは自分の目的に合わせて、仕事、交流、教養、娯楽、研究、留学などの1部で英語ができれば、それでよいわけである。私たちは一定の英語能力を獲得すれば、重要な仕事や交流が十分出来るはずである。これから英語教育では、英米文化理解ではなく、ESP(特定の目的のための英語)の理論と方法がもっと求められるべきであろう」と提言している。本名氏らは2002年9月に青山学院大学で開催される大学英語教育学会第41回全国大会において、「国際共同学習時代のコミュニケーション力とナレッジ」のワークショップを行うことになっている。

3. 1. 2 大学英語教育関係者からの視点

大学英語教育に目を向けると、1991年度の文部省(現文部科学省)の『大学設置基準の大綱化』(以下『大綱化』、大学英語教育学会(1992)以来、各大学は独自の教育方針を示す必要に迫られ、大幅なカリキュラム改革に乗り出さざるを得なくなった。大学英語教育学会名誉顧問の小池生夫氏(1996)は「21世紀の大学英語教育はESPの考え方を取り入れ、教員養成、シラバス作成、試験などによる効果測定などを含んだESP教育を整備する必要がある」と主張する。

以上、総論としてESPの必要性を主張した説を紹介した。もちろん、理論的には大賛成である。

しかし、各論として、こうした意見を実際に日本でESPを実践していくにはかなりの準備と周到な計画が必要であることを理解しておくべきである。各論として次の視点をあげてみたい。

3. 2 各論：

3. 2. 1 プロフェッショナル・ディスコース・コミュニティーの専門家としての視点

21世紀を迎えてグローバル化が避けられない法律領域でも国際的なレベルで処理をしなければならないケースが増大している。日本においても、弁護士同士、裁判官同士、あるいは、企業においても法律問題に関してコミュニケーションは実際に進行なわれているが、果たして日本の法律領域のディスコース・コミュニティーが世界的なレベルのディスコース・コミュニティーと対等にわたりあえるのであろうか。すなわち、インターナショナルなレベルに通用する法律家は一体どれほど存在するのであろうか。

専門家として著名な長島安治氏（2000）は、企業法務だけで見ても国際化し世界規模の競争時代に入ってしまっている。国際協力が重要性を増しているのに、日本の専門家集団の英語力のレベルが十分でないと警鐘を鳴らしている。情報伝達の手段が言語に限られる法律家にとって、プロフェッショナルとしての英語力の不十分さは日本の国益を考えると大きなハンディキャップとなってしまうという。長島氏は1) 高校時代の1年間の英語圏への留学、2) 米国の正規のロースクール（3年間）に留学する専門家はJDの資格取得、3) 専門家業務の規制緩和により、専門家集団の仕事でも国際競争させることにより、英語レベル向上のための3つの方策を提案している。

長島氏の提言で注目すべきことは大学の英語教育が入っていないことであろう。なお、笹島、寺内等は2001年度から2年間で、医療、法律、ビジネス、その他の各プロフェッショナル・ディスコース・コミュニティーでの英語使用状況調査を行っている。2003年3月の調査報告書の刊行を待つていただきたい。

3. 2. 2 ESP研究者（実践者）としての視点

—ESP教育実現のための解決すべきポイント—

さらに、「実践的ESP指導法の開発」に取り組んでいる笹島（2002b）は大学だけでなく、学校英語教育全体の課題としてESP教育に取り組むべきであると言う。氏の説をまとめると以下のようになる。学校教育を中心とした日本の英語教育は、英学をはじめとしていわゆる「教養主義」を基本的な柱として貫いてきた現実がある。しかし、ビジネス、科学技術、情報などあらゆる分野において、グローバル化が進み、コミュニケーションも瞬時にしかも様々なやり方で行わなくてならない。日本に存在するESPの例としてあげられる「商業英語」「工業英語」などのもつ専門語の翻訳や通訳だけでは専門家集団のニーズに応えきれないである。大学はもちろん、高校、中学等での教育を修了した者は、ただちに、専門家集団の一員として行動しなければならなくなるという現実があるにもかかわらず、学校英語教育ではその考慮が少なすぎるのではないかだろうか。

以下は、日本でESP教育を実践するために解決しなければならない点である。これらを克服しなければESP教育の実現は不可能であるといつてもよい。

1 混在化したESPの意味の整理

2 システム化したニーズ分析

3 ESPカリキュラム開発

・コースデザインとシラバスデザイン

・ESP教材開発

・ESP指導法と授業評価

4 ESP指導者養成

実現のための提言！

「混在化した『ESP』の意味の整理」

『大学設置基準の大綱化』（1991）以降、各大学では全学的にあるいは学部ごとに、ESPを導入する動きが見られ、実際にESPは大学英語教育に浸透し始めたかのようである。しかし、実際に大学で導入されているESP教育は、ほとんど名ばかりのESPで実態を伴っていないのではないか。なぜならESPという言葉自体、日本の英語

教育界では正確に理解されていないように思われるからである。例えば「ESPとは教授法の中の1アプローチである」、「『金融英語』、『法律英語』などの英語の一種である」、「TOEICのような資格試験を目指すものである」、「『経済の英語』、『福祉の英語』などの授業科目名である」などESPに対する認識は千差万別なのが実状である。興味深い調査結果を紹介する。次章のESP教材開発の部分で詳細を説明するが、大阪工業大学の深山晶子氏(2002)は全国の大学36校のシラバス分析から、77%の大学が、英語教員担当の英語科目として専門分野英語授業(工学英語・技術英語・テクニカルイングリッシュなどの科目名の英語)提供している。しかし、実際の現場では、一般英語教育のアプローチで専門分野のトピックスを扱った英文を読ませているだけというような授業が多いのが実態であるという報告をしている。さらに、 笹島(2002b:19)は「こと大学に至っては、『ESP』という言葉だけが先行し、必ずしも実態をともなっていないのではないか」と疑問を投げかけている。いうまでもないが、ESPは、カリキュラム(シラバス)開発、教材開発、指導法の開発、指導者養成、ESP授業の実践、ESP研究など、多岐をも含んだものであることを認識することが必要である。「商業英語」を「ビジネスイングリッシュ」と、「法律英語」を「リーガルイングリッシュ」というように単に科目名をESPといつてはいけないのではあるが、現在日本の英語教育界にはこうした使われ方でESPが浸透している現状も見逃してはならないと警鐘を鳴らしている。

実現のための提言2

「システム化したニーズ分析」

過去をさかのぼると、大学英語教育学会(1993)の『わが国の英語教育に関する実態と将来像の総合的研究(昭和56年度一平成元年度)』はじめとして、寺内(1999)の「法学部での英語教育に関する実態調査」、園城寺等(2002)の看護教育に関する調査等が行われている。2000年度に大学英語教育学会ESP研究会(本部)は「工業高等専門学校・医学・食物栄養学・薬学・看護

学・理学・法学福祉学の領域に及ぶ全国規模」の調査を行った(柴山2001、 笹島2002b)。

さらに、2001年度から2年間にわたり、 笹島、寺内等が中心となり、『大学等の専門英語教育の実態調査を背景とした実践的ESP指導法の開発』を行っている。その研究課題のひとつに「プロフェッショナル・ディスコース・コミュニケーション」において必要とされる英語とはどういう物なのかを、今までのようなアンケート形式の調査ではなく、インタビュー形式を探って、プロフェッショナル・コミュニケーションの内容を把握することを第一目的としている(笹島2002a)。

実現のための提言3

「ESPカリキュラム開発」

このカリキュラム開発には、1) コースデザインとシラバスデザイン、2) ESP教材開発と利用法の徹底、3) ESP指導法の確立と評価の統一化等があげられるが、以下はその実践例である。

1) コースデザインとシラバスデザイン

1980年代からESP教育の実践に取り組みいわば日本のESP教育の先駆者である古谷(2002a)は、『ITとESPアプローチによる専門英語教育—大学教育カリキュラムに関する提案書』で、日本の大学一般が抱える英語教育の改善案に基づくカリキュラム、教材、教育方法等について実証授業を行いながら最善の教育システムの提案するべく研究を続けている。

2) ESP教材開発

多くのESP教材を作成することが日本でのESP教育の浸透につながると主張する深山・新田(2002)は理工系分野に的を絞り、市販ESPコースブック(13社69冊)を分析し、ESP理論に基づいて本格的なESP授業を成立させることが出来るコースブックはわずか5冊にしかすぎず、ほとんどが「科学技術英語」という名前ではあっても、教養英語の域を出ていないものがほとんどであるとしている。

3) ESP指導法の開発とESP授業評価

大学英語教育学会ESP研究会(本部)会員を中心とした 笹島(2002b)等は、1) 各分野のESPモデル授業の開発と授業指導研究方法、2)

専門分野の教員と英語担当教員の連携の方法、
3) 各分野の教材方法に関する手立て、4) 学生
が主体となり英語学習を進める学習技術の指導方
法、5) インターネットなどコンピュータ機器の
効果的な利用方法の促進、6) 学生一人ひとりの
能力とニーズに配慮した学習環境と学習指導方法
の方策を提案するべく、日本の大学における適切
な実践的 ESP 指導法の開発に取り組んでいる。

実現のための提言 4

「ESP 指導者の養成」

ESP を実践する上で大きなポイントとして、「誰がどう教えるか」が問題となる。寺内 (1998) は ESP 教師が専門教育に関してどれだけの知識が必要なのかを説き、野口・深山 (2000) は ESP 教育内容の違いによる ESP 教師を 5 ランクに分けている。また、寺内 (1998) は、一般英語教師と専門教育の教師の Team-Teaching による ESP 教育を、さらに一般英語教師が ESP 教師になる場合と、専門教師が ESP 教師になる場合の 2 つおりのシナリオを示し、ESP 教員養成コースの設置の必要性を強調している (2002b)。

Dudley-Evans and St. John (1998) が指摘するように、EGP 教師の役割と比較すると、ESP 教師の役割は多様に亘るが、これも ESP の特徴のひとつである。すなわち、ESP では、対象となる分野のニーズを ESP 教師自らが分析し、コースデザインを行い、教材を開発し、教師として授業を実践する。もちろんテスティングを含めた評価もこなさなければならないし、ESP 研究者であることはいうまでもない。1970 年代から ESP 教育を実践している平田 (1988) は、「ELT/FLT 研究者が、新たに（知的）職業の知識：技術を修得することの時間的、技術的、さらに気分的な困難さを克服してまで ESP 教師になるものがいない」と日本における ESP の現状を看破している（注：ELT: English Language Teaching / FLT: Foreign Language Teaching）。

最後になるが、ESP クラスの中で ESP 教師は、専門知識を学習者に提供することを目指すのではなく、「自立した学習者を育成」するためのサポ

ーターになる。もちろん、ESP 教師自身、専門分野に関しても「積極的な学習者」としての意識は持つべきである (Hutchinson and Waters, 1987)。また、専門分野との教師の連携（チーム・ティーチング）が重要になってくる（寺内, 1998）。

21世紀を控え ESP は以下のような方向性に発展することが期待される (Dudley-Evans and John, 1998, 斎藤 (2000))。

理工系英語からビジネス英語、EAP へ
「言語教育はコミュニケーションが実際にに行なわれるビジネスの世界にまでその視野を広げなくてはならない」というのが一般的な認識である。もちろん、ESP (特に EOP) の中でビジネス英語の領域は急成長しており、21世紀にはビジネスの世界では、国境や文化的な壁を超えて人々はより多くのコミュニケーションを交わしていくことになる。異文化コミュニケーションは世界の価値観あるいは習慣の広がりに対して強く意識していくことを要求していくことになる。さらに、ビジネス、ファイナンス、アカウンティング、バンキングなどを英語圏の大学院に学ぶ留学生に対するアカデミックな意味のビジネス英語は EAP においても重要な領域となっている。

ESP の世界的広がり

21世紀を目前に、ESP 教育は世界的な広がりを見せており：1) 中東、ラテンアメリカ：ESP の発展、2) 東南アジア、環太平洋地域：EBP (English for Business Purposes) の発展、3) 東欧：EBP が成長段階。ESP プログラムの発展においては地理的状況、教育・社会・政治的な状況、社会変化や改革に敏感に反応する姿勢が求められる。言語教育において ESP 教育は、教室運営、母国語教育、研究方法（アクション・リサーチ）とその発展性は限りなく、社会に呼応する可能性が多々あることを英語教員は認識すべきである。

4. 結論：日本における今後の ESP の展開

「ESP とは何か」ということから「日本の

「ESP教育の実状と将来」にまで議論は及んだ。ESPが進んでいけば自然と伝統的な「専門」と「語学」といった教科間の境界は見直されるであろう(橋内1995)。さらにはビジネス、科学技術などのESPで以前から発展していた分野はもちろん、法律、看護、薬学などのディスコース・コミュニケーションもインターネットを通じてワールドワイドな領域に広がりを見せており、ある意味では英語を使って、そのディスコース・コミュニケーションで生きていかなければならない時代に入ろうとしている。ESPはそうした日本人が21世紀に生きていく上で必要不可欠なものであると確信する。

参考文献

- 園城寺康子(2002)「看護学科におけるニーズアナリシスとカリキュラムへの示唆」 笹島茂(編集)『大学等の専門英語教育の実態調査を背景とした実践的ESP指導法の開発(資料編)』丹精社:85-86頁。
- 小池生夫(1996)「大学外国语教育論」慶應義塾大学日吉紀要『英語英米文学』第28・29合併号、1-22頁。
- 齊藤早苗(2001)「ESPの発展の歴史」寺内一・齊藤早苗・笹島茂(編集)『Annual Report of JACET-SIG on ESP』第3号、53-58頁。
- 笹島茂(2002a)「ESP指導法開発を目的としたモニター調査を中心として」 笹島茂(編集)『大学等の専門英語教育の実態調査を背景とした実践的ESP指導法の開発(資料編)』丹精社:7-13頁。
- 笹島茂(2002b)「意識調査を基にした大学ESP教育の今後の方向性」 笹島茂(編集)『大学等の専門英語教育の実態調査を背景とした実践的ESP指導法の開発(資料編)』丹精社:14-24頁。
- 柴山森二郎(2001)「ESP意識調査に関して」寺内一・齊藤早苗・笹島茂(編集)『Annual Report of JACET-SIG on ESP』第3号、82-87頁。
- 大学英語教育学会(JACET)(1992)『大学設置基準改正に伴う外国語(英語)教育改善のための手引き(1)-JACETハンドブック』大学英語教育学会。
- 大学英語教育学会(JACET)内英語教育実態調査研究会(1993)『21世紀に向けての英語教育』大修館書店。
- 寺内一(1998)「大学におけるESP教育:教師の専門性とTeam-Teaching」慶應義塾大学語学視聴覚教育研究室『紀要』第31号、40-58頁。
- 寺内一(1999)「ESP的アプローチによる大学英語教育:法学部英語教育に対する学生・英語教師・法律教師の意識調査分析」『高千穂論叢』第34巻第1号、69-117頁。
- 寺内一(2000)「ESPを知る」深山晶子(編集)『ESPの理論と実践—これで日本の英語教育が変わる—』三修社:9-32頁。
- 寺内一(2001)「ESPの定義」寺内一・齊藤早苗・笹島茂(編集)『Annual Report of JACET-SIG on ESP』第3号、47-52頁。
- 寺内一(2002a)「ESPの歴史:理論と実践」慶應義塾大学語学視聴覚教育研究室『紀要』第34号、30-49頁。
- 寺内一(2002b)「社会科学系のESP:法律専攻の学生へのアプローチ」 笹島茂(編集)『大学等の専門英語教育の実態調査を背景とした実践的ESP指導法の開発(資料編)』丹精社:37-53頁。
- 寺内一(2002c)「グローバル化とESP教育の必要性」青山学院大学総合研究所特別プロジェクト、11-17頁。
- 長島安治(2000)「日本の弁護士と英語」『英語展望』第107号、20-21頁。
- 野口ジュディー・深山晶子(2000)「自立した学習者を育てる:教室活動と課外活動」深山晶子(編集)『ESPの理論と実践—これで日本の英語教育が変わる—』三修社:85-106頁。
- 野口ジュディー・溢谷陽二・杉森直樹(2002)『Judy先生の耳から学ぶ科学英語』講談社。
- 橋内武(1995)「Enlish for Specific Purposes(ESP)」田崎清忠(編)『現代英語教授法総覧』大修館書店、233-243頁。
- 平田重行(1988)「ESPへの対応をめぐって—英文科の管見—」『大阪商業大学論集』第82・83合併号、529-546頁。
- 古谷千里(2002a)「ビジネスのディスコース・コミュニケーションの現状」 笹島茂(編集)『大学等の専門英語教育の実態調査を背景とした実践的ESP指導法の開発(資料編)』丹精社:80-84頁。
- 古谷千里(2002b)「提案書の刊行にあたって」青山学院大学総合研究所特別プロジェクト AMLII プロジェクト WG42 サイバー ESP 教育システム研究部会(編集)『IT と ESP アプローチによる専門英語教育—大学教育カリキュラムに関する提案書—』朝日印刷工業:1-2頁。
- 古谷千里(2002c)「IT 革命によるコミュニケーション(p. 42へ続く)

戦後英語教育の総括：21世紀の英語教育を創るために

大友 賢二（常磐大学）

長 勝彦（日本女子大学）

浅野 博（筑波大学名誉教授）

和田 稔（明海大学）

和田 大変残念なことでしたが、戦後の英語教育で立派なお仕事をされた山家（やんべ）先生が3月17日に亡くなられ、そして少し前の3月2日に若林先生が亡くなられました。今日はお二人の業績を中心に考え、そのお仕事をこれから英語教育に生かしていくことも含めてお話ししたいと思います。

それで私が司会をということですが、一つには私がELEC Advisory Boardの委員であること、それから山家先生・若林先生と直接的なおつきあいがそれほど濃厚ではないのでかえって客観的な立場から進行をまかせられるのでは、という考え方だと思います。それから、お二人のことを話すということは必然的に戦後の英語教育の一つの総括になる、私自身英語教育について発言してきましたが、そのことと関連づけて話してもらいたい、お二人のお仕事について自由に意見を述べて結構、とのことですのでお引き受けしたわけです。

はじめに、ご出席いただいた先生方から山家・若林両先生との接点を中心に、自己紹介も兼ねたお話をいただければと思います。

両先生との出会いと思い出

大友 山家先生と若林先生のお二人とは、わたくしがELECに勤務していた時に、一緒に仕事をさせていただきました。山家先生は1958年から1975年まで、若林先生は1960年から1964年までおられました。私はその間に入って、1962年から1974年までELECでお世話になったわけです。

若林先生はELECにお入りになる前は文京区立第六中学校におられ、ELECのあとは群馬工

業高等専門学校に移られ、その後のご活躍についてはみなさんよくご存知のとおりです。

山家先生はELECに来られる前は、1951年にガリオア基金留学生としてミシガン大学に留学されました。その成果を生かし、宮城県教育委員会指導主事として新しい時代の英語教育を実践・指導され、全国的に注目を浴びるようになってきたわけです。そして、ELECに17年勤められた後、東横学園女子短期大学に移られました。

私は、仙台の宮城学院大学の付属高等学校おりましたが、山家先生から誘われてELECに入り、そこで12年間、仕事をさせていただきました。山家、若林両先生のほか、高橋源次、清水護、武藤義雄、松下幸夫、河野守夫、橋本貞雄、岩井茂、山本庄三郎、串原国穂、佐藤貞友などの諸先生と一緒にELEC職員としてその設立と発展のための苦労をともにしました。その後、神奈川大学に移り、そして筑波大学での13年のあと、現在の常磐大学で教鞭をとっているというわけです。

長 今年に入りまして山家先生、そして若林先生の訃報に接して本当に茫然自失といいますか、私にとっては大きなショックでした。

山家先生にお会いしたのは非常にひょんなことでした。実は私の家内が千葉県の英語教師をしていて、我々夫婦は教師4年目、どちらかというとマンネリ状態になりかかり、ともかく私はバスケット一途にのめり込む教師生活を送っていたころです。家内から「あんたは東京なんだからELECの申し込みをしてよ」とICUでの泊り込み講習会の申し込み手続きを頼まれました。受付のところでふと考へた。家内が泊り込み講習ということは、夏休み私一人で家にいることになる。

それもなんとなくということで(笑),私の分も申し込んでしまいました.クラスは別にしてもらい,家内はAda,私はKennethという名前でしたが,徹底した指導を受けました.そのときの写真を今日持ってきましたが,山家先生,その隣に若々しい大友先生がおりまして大変懐かしく思われます.

ELECの教員研修会を受けた後,二学期の授業が始まりELEC方式といいますか,オーラル・アプローチを習ったそのままをそっくりやりました.すると生徒たちからは「先生,授業がすっかり変わっちゃいましたね」と言われました.私自身から見ても,生徒が本当に気持ちよく動くので英語の授業に打ち込もうと思ったきっかけを与えていただきました.さらにロックフェラーのスカラーシップの第1回目をいただき,ELECで9月から1年間勉強をさせていただきました.ちょうどピュィスコンシン大学のチャールズ・スコット博士がおられました.今の天皇陛下が皇太子殿下のころでしたが,スコット先生は家庭教師のような形で英語を教えられたようです.

そうこうしているうちに,全英連(全国英語教育研究団体連合会)東京大会のデモンストレーション授業をやらないかというお話をあり,やらせていただくことになりました.その時に語研(財団法人語学教育研究所)から研究员に是非ということで入れさせていただきました.そこでは若林先生,それから隈部直光先生,上田明子先生などと一緒に授業研究,ビデオにとった授業を毎週集まって検討・討議することになりました.私自身は圧倒され,ビデオを見ても何を言っていいかわからない,何か言おうと思っても言えない状態が1か月くらい続きました.それでも先生方の指摘やご意見が自分の血となり肉となり,特に若林先生には授業の見方・やり方を深く学んだと思います.

私自身英語教師としてこれまで多くの先生方から指導を受けましたが,山家先生からは授業に打ち込むきっかけを与えていただき,若林先生からは英語教育の理念と方法について多くのことを学びました.本当に感謝していると同時に,今でもまだお二人の先生がいつものように,お元気でご

活躍している姿が目に浮かぶような気がしますし……とても複雑な気持ちでおります.

戦後英語教育と
両先生



大友賢二氏

浅野 私は東京

教育大学の前身の東京高等師範学校を卒業し,神奈川県で県立高校に3年ほど勤め,当時できただばかりの東京学芸大学附属高校に移りました.幸いにも,その直後にフルブライトの中學高校英語教員対象プログラムに受かりました.3か月アメリカの大学で研究し,その後3か月はアメリカ各地に派遣され,中學高校の見学などをして勉強する半年の特別プログラムでした.私たちはミシガン大学に行きました,当時Dr. Friesは引退されてはいましたが非常勤で残っておられ,やはり講義は非常に人気があって教室は満員,300人くらいが聴講していました.ただし後の席では若い講師たちが聞いている.ゼミに分かれるとその講師たちが担当で来て,「昨日Dr. Friesがこういうことを言ったが,それはなぜか?」とか言う.それで大教室の授業だからといってサボっているわけにはいかない.それからDr. Ladoが教授法を担当し,そこのLanguage Instituteの所長になることが決まっているといった頃でした.

ただし私の場合は率直に言って,若気の至りということもあったかと思いますが,Oral Approachに関する授業にはそれほど心酔しなかったですね.当時の,Dr. Friesの言うことはまったく疑う余地のない,絶対的に正しいことだという雰囲気に反発さへ感じました.それから若いアメリカ人講師たちのフリーズの理解にも不満がありました.フリーズは意味を混ぜてしまうと構造そのものがあいまいになる,構造を明確にしてから意味に取りかかると言ってましたが,若い先生たちは,意味は考えなくていい,パターンをしっかりたたき込めという意見でした.あるゼミで,

特定の動詞を与えられてパターン・プラクティスをやってみろ、という演習があった。私に割り当てられたのが「奉仕する」という“serve”だったんです。目的語によって日本語では表現が変わる、例えば“serve the country”と“serve the customer”では全然表現が違ってしまい、同じパターンで練習しても意味がない。そう言ったら、それはお前がtranslation methodでやるからいけない、母語は考えないでやれと言われました。意味をわかって文型練習をする、あるいは文型練習をしながら意味がわかってくるということもあるから、いずれにしろ意味は重要で、その場合日本人なら日本語が介在することは避けない方がいい。そんな風に思いました。

山家先生の著書を読んで勉強はしましたが、個人的なつきあいはありませんでした。ただ山家先生のご著書『実践英語教育』(1972, ELEC) の書評を『英語教育』(大修館書店) から頼まれたことがあります。「はしがき」だったと思いますが「英語なんてものはすぐに身につく、アメリカでは赤ん坊でも英語を話している」といった趣旨のことが書いてあり、英語教育とはそういうものではないといったことを生意気に書いたことがありました。個人的なつきあいはなかったと言いましたが、たまたま数年前に大友先生のご長男の結婚披露宴で山家先生の隣の席になりました。引退なさっていましたので英語教育についてはもう関心がないと言われていましたが、祝辞がわりに仙台地方の民謡である「さんさ時雨（しぐれ）」という歌などを歌われてお元気だったことを思い出します。

若林先生とは東京学芸大学でちょうど入れ替わりくらいで直接会っていないんですけど、英語教育改善懇談会（現日本外国语教育改善協議会）には、若林先生ほどではありませんが私もずいぶん出ましたのでしばしばお会いしました。それから『現代英語教育』(研究社出版) で「英語教育文章読本」という特集の執筆を頼まれたことがあります。私は主な先生方の文章を批判的に論じたのですが、「若林氏は言うことはよくても、言い方がまずいために誤解される」というようなことを書きました。（笑）若林先生とは意気投合したわけ

ではないですが、どこか通じ合えるところがあり、もう少し一緒に英語教育を論じていきたいと思っていた矢先でした。語研の所長としてますます活躍されたことでしょうに、惜しい人を失ったという思いです。

和田 私は1960年に東京教育大学を卒業して教員になったわけですけど、その頃に山家先生の例の『Pattern Practice and Contrast』(開隆堂, 1956) を読みました。新米教師にとっては授業をどうやって組み立てたらよいかということが非常にわかりやすく書いてあったことを今でも憶えております。それ以来、本を読むとか自分なりにも考えてみるなど、山家先生あるいはELECの仕事をについて関心を持ってきました。

若林先生につきましてはなんといっても「週3問題」ということになります。すなわち、中学英語授業を削減して週3時間になったことについて若林先生は反対の立場ですが、1981年に「反対する会」が発足しております。私が文部省に入ったのが1982年ですから、まさに反対運動が盛んなころでした。この問題について、私のような役所の立場からの考え方もそろそろ話をしてよい時期になったかと思いますので、後ほどお話ししようかと考えています。

山家先生のオーラル・アプローチ

和田 これから教授法の問題に入りたいと思いますが、最初にお二人の関係、若林先生自身はつくり言っておられますが、山家先生と意見が合わなくてELECを辞められたという点ですね。私などはELECの活動、オーラル・アプローチというのを一枚岩の理論と実践で進められたという印象を持っていましたので意外でしたが、どういうことだったのでしょうか。

大友 Charles C. Fries教授は当時“On the Oral Approach”(1970) というオーラル・アプローチのエッセンスを数頁にまとめた論文を書いておられます。そこで「オーラル」というのは、学習者の学習目標であり、学習者がオーラルで発表できるようになることだとおっしゃっているんですね。それについては問題はないのですが、

「アプローチ」のほうですね。そこで、少し意見の違いがあったものと思います。

山家先生の場合は、1時間の授業構成で、かなり rigidな procedure を立てたわけです。具体的に言いますと、review があり、文型練習として Brown 大学の Freeman Twaddell 教授のいう variation と selection を使って応用力を付けること、それから、presentation、これは語の意味を定義する文 (defining sentences) を使っての新教材の導入、その後の mimicry-memorization practice を用いての徹底した練習、それから reading、それから consolidation ということになりました。しかも、それぞれの活動の時間配分まで設定したのですね。

Fries 教授はオーラル・アプローチの「アプローチ」というのは「目標を達成するために必要なあらゆるものを持む道筋」の意味だと言っているんです。ですから、複数の指導手順があっても、「オーラル・アプローチ」のアプローチの本質をゆがめることにはならなかったわけです。このことに関する「ズレ」がお二人の間にはあったのではないかと考えますね。このことは、当時の英語科教員の間にもあったことだと思います。

しかし、それではどんな指導手順がもっとも適切かという現場教員の問い合わせに対して、これはどうですかと示した山家提案は、非常に大きい意義があったし、非常に貴重であったと考えています

和田 なるほど。山家先生の「英語授業のチェックポイント」というのがありますが、そこでは大友先生から指摘いただいたことが本当に厳密に書かれています。授業のポイントが100項目あげられていて興味深く、非常にわかりやすく書いてありますね。

長 先ほど申しました ELEC の講習会でマイクロ・ティーチングをやりましたが、その際に手順と時間というのを厳しく言われました。そしてチェックポイントの B4 版のプリントは私も長い間教典のようにして参考にしました。教師になりたての我々はその通りやれば間違いない、なにしろそれさえやれば生徒が動くということが驚異でした。

その後は若林先生にかなり近いといいますか、

東京都の研究会にしてもほとんど毎回ご出席いただき、授業の指導講師をやっていただきました。その後飲みながらいろいろな話をしましたが、そういう席で山家先生とは激論をしたということは聞

いております。ただ、語研での若林先生はオーラル・アプローチについてほとんど触れず、パーマーのオーラル・メソッドの現代版をめざし、表立っては ELEC にいたこともお話にならないほどでした。不謹慎な話かとは思いますが、先日の語研の理事会の席で、どなたかが「山家先生と若林先生が今頃天国で大激論をしているのではないか」(笑)と言いましたら、皆さんどっと笑いましたが、その後両先生をあらためて偲んでしーんとなっていました……

浅野 山家先生は指導法という観点からはよくも悪くも「これが一番よい、こういう風にやれ」という姿勢がはっきりしていました。若林先生は他人の批判ははっきりしていましたが(笑)、具体的な指導法、何をやればよいかについては必ずしも明確ではなかった点があります。

最近オーラル・アプローチについて ELEC 同友会の若い先生方が積極的に研究し、実践しようとしているようですが、やはり見捨ててはいけないものがあると思います。パーマーの方法もいいんですけど、私なりに言わせてもらえば少し貴族的趣味があって、よほど恵まれた能力がないとなかなか実践できない。オーラル・アプローチの手法は少し訓練すれば若い先生でもできるよさがある、それにおぼれてはいけませんけど。当時50名以上のクラスでも山家先生がやられると生徒一人一人が10回、20回と口に出して英文を言う。今の授業は、コーラスで何度も言わせるくらいでほとんど個人的な指導がないような傾向が見られます。

長 山家先生の影響力ということですが、ここに1990年、東京都の中英研（中学校英語教育研究



長 勝彦氏

会) 研究部が中学校の先生にアンケートをとり、600名くらいの先生から回答をいただいた資料があります。その中に「指導方法に影響を与えたもの」という項目がありますが、50代の先生は「講習会・研究会から影響を受けた」が一番多く28.28%、40代の先生は「自分の生徒時代に先生が使っていた方法」が34.15%となっています。私がELECの講習会を受けたのは1965(昭和40)年ですが、そのアンケートのころはちょうど50代の前半でした。つまり、そういう教師が若いころにELECの研修会を受けたわけです。ELECのほかに研修会はなかったですから、その影響力の大きさを感じます。そして私と同世代、あるいはその上のELECで研修を受けた先生に中学時代に教わった生徒が40代の先生になっていて「自分の生徒時代に先生が使っていた方法」としてELECの指導法を受け継いでいることだと思います。

若林先生の授業指導と教育論

和田 さきほど浅野先生がおっしゃったように、山家先生はいくつかの著書で授業のやり方はこうすべきだと、rigidと言いますか人によっては融通性がないと受け取られる面はあったとしても、はっきり述べておられる。それに対して若林先生の方は先ほど長先生がおっしゃられた語研で「授業研究」を1979年に立ち上げられるなど多くの若い先生方を育ててきたことはわかるのですが、指導法はこうだといった具体的にはっきりしたもののが外の人には見えてこない。

1956年ですからELECに入る前、若林先生が語研全国大会で授業実演することになり、当時東京都の指導主事をされていた福井保先生から非常に厳しい指導を受けられた。指導の内容というのも、教室のどこに立つ、板書をどうする、声の大きさどうするといった、ある意味で「英語教授法」以前といいますか、それを支える授業の基本に関することも少なくなかったようです。そして、それが教師としての自分の考え方はずっと影響してきたと若林先生は述べておりますね。指導する側になった若林先生の助言もそういうことから出

発していたわけでしょうか。

長 そうですね、そういう授業の基本には繰り返し触れましたね。実際の作業としては、例えば小菅敦子先生、その頃は鳴原敦子先生でしたが、毎週自分の授業をビデオにとってこられた。それを語研の研究部、そこには先ほどお名前を挙げた先生方、それに斎藤誠毅先生、森住衛先生、森永誠先生、広野威志先生などがおられました。私などには、その検討する授業はなかなかよいと思うんですが、「いいですね、結構ですね」などとは決して言わず徹底的に論議し、厳しく改善点を指摘する。そういう授業研究が現在まで続いているのですが、それと並行してパーマーの文献を読むセミナーを行ったりしてきました。具体的にということですが、大修館書店の『英語教育』、研究社の『現代英語教育』誌上での連載、単行本としても刊行されていますが、語研のメンバーによる「指導技術検討」「再検討」「再々検討」というのは若林先生そして隈部先生の考え方方が入っています。それから10年近く前になりますが、若林先生と小菅敦子先生のコンビでNHKラジオの基礎英語講座を担当しました。あの中に若林先生の考えが十分に出てると思います。

浅野 そうですね、それから『ヴィスク英和辞典』(三省堂)にも若林先生の英語の学び方の趣旨がよく生かされていると思います。

大友 わたくしの場合、若林先生との接点がELECのほかにもうひとつあります。それは、三省堂の文部省検定教科書(New Crown)の編集・執筆で一緒であったことです。この著者が分担して書いた「三省堂英語教育指導ライブラリー」の一冊で若林先生は「なぜなぜ問答」というものを担当しています。これは、指導法の問題とやや趣を異にするものですが、若林先生の英語教育への関心・姿勢が山家先生のそれとはかなり異なっていたということがわかるものです。例を挙げますと「なぜイギリス語と言わないか?」「英語はなぜ左から横書きにするか?」「英語のアルファベットはなぜ26文字なのか?」「英語の文字の形はどのようにしてできたか?」「Iだけなぜいつも大文字で書くのか?」というようなものです。普通の英語教師があまり気にしていないこのようないい

に関する探し方をしているんですね。これが若林先生の指導を考える背景の一つとしてあったのではないかと思います。

英語教育の継承と発展

和田 先生方からお話を伺って思うんですけど、山家先生の著書はほとんど絶版になっている。若林先生の本も手に入りにくくなっている。それからパーマーも現在大きな影響があるとは言がたい。オーラル・アプローチもほとんど忘れ去れている。それぞれ受け継ぐべきことがあるにもかかわらずですね。このあたりのことについて、複雑な要素がからみ大きなテーマになりますが、どうお考えでしょうか。

長 私が教師になってからでも日本の英語教育界を見た場合、クラッشنだ何だと流行があるとワッとそっちに行く。外国から入ってきたものに飛びつく。ところがそれが過ぎるとまったく忘れ去られてしまい、英語教育の混迷をもたらしているのではと思います。

生徒を目の前にして教えていると、私自身の授業はパーマーのオーラル・メソッドを母体にしてはいますが、オーラル・アプローチを切り捨てる理由がわからない。日本語で授業を進める先生が少なくないですが、オーラル・アプローチの場合ほとんど指示語ですが、すべて英語で授業を進める。それを目の当たりにして新鮮な驚きでしたが、今でも使えるし使うべきです。個別なテクニックにしても50分の授業の中で非常に有効に使える場面があるわけです。オーラル・アプローチの効率的な部分、短い時間に生徒を英語を使って動かせる。浅野先生が話されたように、ELEC同友会の若い先生方がオーラル・アプローチに取り組んでいますが、何か目新しいものとしてとらえているのはさびしい感じがします。というのは、山家先生のやってきたことは常識として定着すべきだったのではないかと思うからです。

私が教師になったころは生徒数が多く、したがって英語の先生も多かった。私が最初に勤務した学校は英語教師が7名、しかも校長先生があの福島プランを実践した一人である山口國松先生でし

た。20代の前後半から各世代2人くらいづついましたので、学校の中で指導を受ける、授業をみてもらうことができました。

ところが今は一つの学校で英語教師が1人、2人のこ

とも多く、先生方は一所懸命ですが、なかなかよい授業に実らない。それだけに、日本型のメソッドを5つ、6つ用意し、その中から選んでまずやってみましょう、そういうことができるよ。複数のメソッドを精選して日本人のために適した定型化したメソッドを示すとよいのではと思いますね。それを我々教師は待ち望んでいるのですから。そのうちの一つがオーラル・アプローチであり、オーラル・メソッドであるという位置づけになると思います。もう旧いなどと流行に流されて見捨てるべきではないんです。

浅野 その流行を追いすぎたということは、大学の先生が悪い、責任があることは確かですね。それも英語の先生だけでなく、学問の世界そのものが「西洋かぶれ」と言えるほどで、海外の新しいものに飛びつく傾向は強かったですね。教育実践の場というのは本来的に保守的のもので、しかもそれでよいのではと私は考えています。あまりガラッと変えると教育が成り立たない。流行に左右されずに、我々の立場でこれは残しましょう、あれは変えましょうという議論が不足していたことは反省する必要があると思います。

長 オーラル・アプローチについて、「よく知っているけどやらないよ」というわけではなく、あれはもう古いそうですね、ダメだそうですね、となる。オーラル・メソッドにしても決して旧い教授法ではないんですね。インプットだけでなくアウトプットの活動を取り入れ、むしろ日本の生徒にあった教授法に向かっている。今こそ現代版を作る必要があるのではないかと思います。その意味でも山家先生、若林先生のお二人の業績をも



浅野 博氏

う一度じっくり考えていきたいと思います。

和田 現在、コミュニケーションタイプな活動、コミュニケーションタイプ・アプローチと言われている考え方、指導法が多くの英語の先生方の賛同を得ていると思います。これとの関係、山家先生と若林先生のなさった仕事、オーラル・アプローチおよび語研などの授業を徹底的に分析し研究する方法との関係・接点というものはどうでしょうか。混迷の度を強めたことになるとすると、私などもコミュニケーションタイプのグループに分けられ、その張本人といわれそうですが。(笑)

浅野 山家先生の場合、この方法が絶対で、他はみんなだめという印象を与えて誤解された面はありますが、徹底して実践して問題点を探り出すという点ではかなりの成功を収めたと思います。

現在の問題意識としてコミュニケーションは大事ですけど、その目標を達成するためには何をしたらよいかの議論が抜けていると思います。機械的なドリルはよくないということで、準備なしにいきなりコミュニケーション活動をやらせる。これこそがコミュニケーション能力がつく方法だと言わんばかりに。しかし、それは第一言語の習得の場合の方法論で、第二言語、特に外国語学習の場合にはかなり無理がある。やはり機械的な練習や、繰り返しがあっていいと思います。

大友 同感ですね。オーラル・アプローチは「オーラル」を指導の目標とするものだということについては誰にも異論はないと思います。指導の目標を「オーラル」に置くということですから、その目標は今でも重要であることに変わりはないはずです。したがって、「オーラル・アプローチ」は、もう古いからだめだということにはならない。このごろは、例外なく、学生は声が出ないのでね。まったくと言ってもよいほど声が出ないんです。それを見ていて感じることは、高校までの授業では、やはり口頭練習などについてしっかりした基盤が必要ということです。大学生になってから、どうしたら声を出させができるかなんて教員が考えているようでは、やはり遅すぎると思います。

ところで、わたくしが力を込めて言いたいことのひとつは、山家先生の教え方は、生徒にも教師

にもやる気を起こさせたということです。しかも、その「やる気」が指導の質などよりも学習の度合いに大きな貢献をするということの証となつたといえます。指導法さえよければ学習者の学力が向上すると考えがちですが、それは検討しなおすのがよいでしょう。このことで思うかべるのは、前、ハーバード大学教授であった J. B. Carroll 教授の “A Model of School Learning” に示された「学習の度合い」を決定する要因のことです。

わたくしは1965-66の間、ELEC の在外研究として米国の Georgetown 大学で、Robert Lado 教授のもとで言語テストを研究させていただいたんです。そのとき、ハーバード大学まで行って、J. B. Carroll 教授に会いに行きました。当時37歳の私のような若僧にもよくぞ会ってくれたと、いま感謝しています。キャンパス内にあるレストランでワインを飲ませてもらいながらのご指導を受けたのです。なお、わからないことがあつたら日本人としては比嘉正範という人がいるからその人を尋ねなさいといっておられました。あとで、比嘉先生や浅野先生などとは筑波大学と一緒に仕事をやらせてもらうことになったのは、ほんとうに不思議な、そして、とても幸せなめぐり会いでした。

その J. B. Carroll 教授の示したモデルでは、学習の度合いを構成する要因としては、学習者の 1) 適性、2) 忍耐強さ・学習持続性、3) 学習する機会・学習時間、4) 授業を理解する能力・知能、そして、5) 授業の質をあげています。それぞれの要因の関係を分析して見た結果、こういうことがいえると言うのです。上の要素のうち 1) 適性、4) 知能、5) 授業の質が同じである 2 つのグループがあるとすれば、2) 忍耐強さ (perseverance) と 3) 学習する機会 (opportunity to learn) が大きいほうが、学習の度合いは高くなる、というのです。山家先生の提案は、学習者にも指導者にも精力的にやる気構えを出させました。私の40年もの英語教育歴で、あれほどまでに教員が指導法に飛び込んで精力的に考え、実践した時期は他にはなかったと思います。そして、教員も生徒もその「忍耐強さ・学習持続性」を燃焼させたのです。指導の質は重要ですが、ここで

は、この「忍耐強さ」が学習の度合いを増大させたと言えます。そうゆう意味で、山家提案は、A Model of School Learningに適合した結果を生んだきわめて貴重な、そして意義のある一例であった考えています。

長 今こそですね、中学校では何をやっておくべきか、週3時間の授業の中で何ができるかをハッキリさせるべきだと思います。よく生徒に言うんですよ「僕が教えても君たちは英語ができるようにはならないよ。できるようになるためには、君らがやる気になり、がんばることだよ」と。生徒の動機付けが大事で、やる気になつたら次々とプログラムを示してあげる、そういう指導でよいと考えています。そのためには生徒に知識を与えるのもいいんですが、英語を話したら通じちゃった、読んでわかったっちゃった、なんとなく聞けちゃった、そういう体験をまずさせる。それで高校に送り出す、そういう時代になっていると思うからです。中学校でつけるコミュニケーション能力といつてもしれている。語彙ひとつとっても限られているわけですから。そういう中で何ができるかといえば、英語って面白いんだな、できちゃった、もっとやってみたい、そういうことに応えていくことだと思います。

英語教育政策への発言

和田 それでは日本の英語教育政策ということで、先ほど申しました中学英語授業週3時間問題、それと関連して改善懇（日本英語教育改善懇談会）についてお話しいただければと思います。

浅野 国として教育政策というのは大事な問題で、制度・基準を作ることは必要です。ただ理想論を言えば、各教科の時間数を一律に決めるのは行き過ぎで、各学校の状況に応じて決めるといいと思います。しかし日本では、上から押し付ける、言われた通りやりなさい、そういう傾向がありました。今「総合的な学習の時間」で混乱が生じているのは、その時間だけ創意工夫でやりなさいと言われてもうまくいかないからだと思います。それはともかくとして、中学英語が週3時間では困

ると英語教員が政策的なものに関心を持ったことは大きな意味があったわけです。

長 そうですね、シャイな英語教師が声を出した運動として画期的ですし、運動に加わらなくてもひそかに応援していた教師も多かったと思います。

私の場合も、先頭になって運動したわけではありませんが、運動に賛成でした。しかし実際に生徒を教えている立場として、週3時間でもこれだけの授業ができるということを示したいとも考えた。同時に3時間ではこれしかできませんよ、ということを示して判断を仰ごうという意識で、かなりムキになって授業に取り組みました。

和田 そうですね、特に後の方、ここまでしかできませんよという方を、これからどんどん示してほしい、言ってほしいとつくづく思います。はじめに申しましたように、私が文部省に入った時は週3時間が既定の方針になつていて、それを決めた側としては3時間でやれますよという立場をとりました。その時の学習指導要領で「概要・要点」というキーワードがありました、その表れです。それから文部省に入ってピックリしましたのは、これは微妙な問題になりますが、文部省の内部でもかなり意見が分かれていたことです。つまり、週3ではまずい、日本の英語教育は駄目になるという意見の人もいたということです。もちろん決まった以上は外に対しては、それでいけますよと言わないわけにはいきませんが、私自身についても、新聞記者との慣れない対応で苦労はしましたが、英語の先生方があれだけの運動を起したということについて、なんといいますか、ひそかに評価していました。それで改善懇についても、代表の方が毎回アピールをもってきましたが、丁寧に読み、対応したつもりです。

ただし改善懇の姿勢として一つ気になったのは、反対はするがあまり対案がなかったことです。例



和田 稔氏

えは JET Program は私が関わりましたが、あれにも反対でした。それについては率直に言って「負け」だと思います。というのは、多くの人たちから、英語教育の本質的なことがどれだけわかっているかということは別にして、かなりの支持があった。サポートする人の方が多かった。対案がないわけではありませんが、「英語教師全員を 1 年間海外で研修」といった、実現不可能なものです。そういうことで、私自身としては内心よいことだと思っている面はありますが、もう少し具体的な案を出してくれればよかったと考えています。文部省の英語教育政策というのも、実は英語以前の教育の問題として出てくるものを英語でどう扱うかという形をとることが多い。英語教育についてコンセンサスを作り、建設的な形で行政当局に示すことができるとよいと思います。この意味では、昭和 50 (1975) 年の小川芳男先生が座長を務めた文部省の英語教育改善調査研究協力者会議の「報告書」がよい例になると思います。その提言はかなり生かされましたから。

長 改善懇というのではなくなり真剣に話し合ってきた場ですし、他の教科でああいう活動をずっと続けてきたという例はないと思います。週 3 の問題だけでなく、クラスサイズ、小学校の英語教育など、いろいろな議題で討議をしてきている。全英連などが参加しなくなったのは残念ですが、自由闊達な意見交換をもとに文部科学省にアピールする一つのパイプは必要だし、大きな意味があると思います。それがないと個人で行動をしなければいけないが、それは文字通り個人の考え方として相手にされないわけですから。

大友 最後に、英語教育以外のことでの山家先生のことに触れておきたいと思います。告別式は横浜の教会で行われたのですが、その告別式の前に、もと浅野高等学校教諭の石川喜教先生と私と私の家内とで山家先生のお顔を拝見させていただき、ご冥福を祈りました。先生のそばには、本が 2 冊おいてありました。一冊は、『実践英語教育』(1972, ELEC) ですが、もう一冊が、『キャサリン・マンスフィールド論』(1984, 東横学園女子短期大学女性文化研究所) というものでした。

外語大、正確にはその前身の東京外国语学校ですが、その時代に岩崎民平先生から教わり感動したのがマンスフィールドの作品 “At the Bay” で、卒論にも彼女の人生観について書いたというのです。それでも忘れられなかつたのでしょうか、1981年12月26日羽田から彼女の生地、New Zealand の Wellington に向かったと記してあります。写真の腕もなかなかで、きれいな写真がたくさん収められています。一般には、まったくの頑固な先生というイメージでしょうが、こういう一面があつたということに感動しましたので、それを披露させていただきました。

和田 よい話ですね。ありがとうございました。
(文責編集部)

(p. 33より続く)

- ンと教育の変化』青山学院大学総合研究所特別プロジェクト AMLII プロジェクト WG42 サイバー ESP 教育システム研究部会 (編集) 『IT と ESP アプローチによる専門英語教育—大学教育カリキュラムに関する提案書一』朝日印刷工業：5-10 頁。
本名信行 (2000) 「英語はアジアの「共通語」」『英語展望』第 107 号：6-11 頁。
深山晶子 (2002) 「ESP 教材開発を中心として」 笹島 茂 (編集) 『大学等の専門英語教育の実態調査を背景とした実践的 ESP 指導法の開発 (資料編)』丹精社：14 頁。
深山晶子・新田香織 (2002) 「ESP コースブックの分析と ESP 教材評価ガイドライン」(未発表)
文部省 (1991) 『大学設置基準の大綱化』大蔵省印刷局。
Dudley-Evans, T. and St. John, M. J. (1998) *Developments in English for Specific Purposes: A multidisciplinary approach.* Cambridge: Cambridge University Press.
Hutchinson, T. and Waters, A. (1987) *English for Specific Purposes: A Learner Centred Approach.* Cambridge: Cambridge University Press.
Swales, J. (1990) *Genre Analysis: English in Academic and Research Setting.* Cambridge: Cambridge University Press.

(てらうちはじめ／高千穂大学)

ELEC を支えた人々

清水 護

ELEC の発足と源流

すでに皆様ご承知のごとく、ELEC は、松本（重治）さん、ロックフェラー三世、高木八尺先生、斎藤（勇）先生、そしてライシャワーさんなどの話し合いによる構想をもとに、日本英語教育研究委員会（The English Language Exploratory Committee）として発足したのは1956年です。ELEC が発足後ただちに行なった事業は、イギリスからホーンビー（Albert S. Hornby）さん、ミシガン大学のフリーズ（Charles C. Fries）さん、ブラウン大学のトワデル（W. Freeman Twaddell）さんなどを招いて英語教育専門家会議（The Specialists' Conference）を開催したことです。私はそのころからお手伝いをいたしておりました。後に ELEC の略称はそのままで、現在の財団法人英語教育協議会（The English Language Education Council, Inc.）となるわけですが、その経緯から見て、ELEC は英語については日本における開祖、日本の第一人者の血統であると思います。そう申しますのは、専門家会議準備委員会の中心は高木八尺先生でしたから、先生がすべて準備されたのを、当時私はタイプ役を仰せつかって間近に見聞きしておりました。高木先生は大変厳密厳格で、何度も何度も打ち直しさせられました。司会、会の運営、すべて正統の refine されたアメリカ英語で行なわれました。ゆったりとした性格で、本当の紳士でした。

高木先生のご兄弟が ICU の神田盾夫先生です。ギリシア・ローマの古典がご専門ですが、不朽の名作の英訳、英訳といつてもそれ自体が古典といえる、例えば Murray の "Hippolytus" などを

2002年5月28日、ELEC 評議員会理事会合同会における理事長退任の挨拶も含めて

テキストとして講じておられました。先生が朗読されると、じつに素晴らしい、学生はすっかり charm された様です。珍しいことに、先生は英語だけでなく、お住まいの内装から、手足の動作までご尊父そっくり（市河三喜博士談）に British でしたので、アメリカ人が 'more British than most British' と言っていたほどです。高木先生と神田盾夫先生のお二人は血のつながったご兄弟でいらっしゃいますので、ELEC は神田乃武男爵（1857-1923）の血を引いた方が中心になって起された、ということは意味のあることだと思います。

神田乃武先生の英語を聞いた人はもう居られないと思いますが、私は中学時代にレコードで聞きました。友人の一人が「うちに英語のレコードがあるよ」と言って聞かせてくれたのが神田乃武男爵吹き込みの Lincoln の "Gettysburg Address" でした。訪れるたびに「あれ、頼むよ」と所望しましたので「君、何か野心でもあるのか」と聞かれた程です。私が夢中で聞き入るので、「裏もあるよ」といつてひっくり返してくれたのは、なんと教育勅語の英訳（同じく神田男爵による）でした。「なあんだ」ということになりそうですが、あのむずかしい日本語、日本語だってわかりません。それを英語です。ところが案外わかり易いと感じました。とにかく全体のリズムとレトリックに完全に魅了されました。Superb cadence で滔々と流れるのです。良い勉強になりましたが、残念なことに、その後もなくその友人はある事情で学校を辞めましたので、あの貴重なレコードに接する機会はたたれてしまいました。後年、ICU でお世話になるようになりました時、神田盾夫教授にこのレコードをお持ちでないかと伺いましたところ、「いや、あれ、どうなったか分からんんでね。……ああ、あれ

ね “Ye our subjects” で始まるの、いいねえ、あれ」とおっしゃる（複数の語尾がはっきりと聞こえた！）。神田先生は点が辛いんです。何年かアメリカで勉強して帰国した人が ICU の事務局で書いた報告書など、時々「こんな英語でね……」とつぶやかれるので、周囲の人は困ってしまうことがありました。その先生が「あれ、いいね……」とおっしゃたのですから。

創設期の人たち

外国人ではホーンビーさんとフリーズさんは対照的でした。フリーズさんは、たいへん学殖のある人ですが、とにかく話が上手で、その上派手でしたね。新しい術語を使います。例えば “contrastive” とか。それは辞書にない言葉ですけど、といった質問がフリーズ先生の講演会の席であったことを記憶しますが、この語は聞いてわかりますけれども、たしかに比較的新しい言語学関係のことばだったようです。それに対してホーンビーさんは地味で、専門用語も新しいものではなく、これまで言われてきたことを新しい角度から話されたと言えましょう。しかし、先生が完成されたあの辞書は本当に役に立つ立派なもので、H 先生の真価はここにあると思います。トワデル先生はドイツ語教授が専門と聞いていましたが、接するとゲーテに関する造詣も深く、文学一般についても広い見識を持っておられ、人間的にも暖かいものを感じさせるすぐれた人柄で、アメリカの代表的な辞書を見ると必ずと言って良いほど編者の一人としてお名前が載っています。ELEC の創立20周年記念大会の guest speaker として再びお招きしたとき用意された論文, “The Approach Stage and the Stage of Analysis” (著者の希望により題名変更) は、B5 判26頁に及ぶ力のいったもので、教えられるところの多い論考であります。

ELEC の活動は、上述の専門家会議の Recommendations の線に沿ったもので、まず第一に着手されたのは spoken English の訓練に適した新しい教科書の編纂で、その consultants としてフリーズ先生、トワデル先生、さらにはウィスconsin 大学の Einar Haugen, テキサス大学の Ernest Haden の両先生をお招きし、その上在京のフルブライト研究員 Patricia O'Connor さんおよび中央大学の V. Brown 氏等が協力されることに

なり、日本人側は黒田巍先生が代表として参加されるという態勢で進行しました。これと併行して一般市民を対象とする英語研修所 (Institute) 設立を計画しており、その準備と実現のため、テキサス大学の巨匠 Archibald Hill 教授を consultant として招聘します。記録によればヒル教授ご夫妻は1961年1月31日～同年5月3日迄約3か月間東京に滞在して Institute の教材、外国人講師陣の訓練に当たられました。その間、広島、徳島、京都、仙台、小樽等で英語教師対象の会合で講演をしておられます。諸講演の中に “Literature in Language Teaching” があることはヒル先生の視野の広いことを物語るものでしょう。

時期的には少しあとになり、ヒル先生ほど ELEC のプログラムの内容に直接は関係されませんでしたが、ミシガン大学 (のち Georgetown 大学) のマークワード (A. H. Marckwardt) 先生が来日された折、ELEC で実際を踏まえた説得力のある講演をされました。私は1957年の秋、ミシガン大学で始めて同先生にお会いしましたが、その際、なんとなく「ミシガンの虎」という印象を受けました。たしかに偉い先生でした。

ELEC はまだ法人化する前から委員のメンバーに学界、財界、評論界等にわたり、多数の有力な方々の協力を得て発展しました。東大教授であられた前田陽一さんはそのお一人で（父君前田多門氏も ELEC の重要な役員でした）、パスカルの研究で当時話題を呼んだと思いますが、たまたま訪米されましたので、その頃 ELEC が編纂中の英語教科書の資料になればと、アメリカで出版されている教科書を集めて送ってくださるよう、委員会から依頼したことがあります。実際には ELEC ではすべて書きおろしのようでしたから、直接利用の機会はなかった様ですが、それから前田さんは皇室ともご関係があり、宮内庁から皇太子殿下（現天皇陛下）の英語研修に適当な外国人講師の推薦を要請されました。そこで当時 ELEC の外国人講師の Ernest Richter 氏（後、東京学芸大学に転出）を、その後 Wisconsin 大学の Charles Scott 教授（ELEC の創立25周年記念大会に guest speaker として招待）を引き続き適任者としてご推薦。スコット氏はたいへんな名誉として喜んでおりました。こういう宮内庁とのご縁は、全く前田さんのお蔭であります。

そのほか中山伊知郎氏（中央労働委員会委員

長), 蟻山政道氏(御茶ノ水女子大学長)等の参加もELECを力づけてくださったと思いますが、小泉信三先生が会議にご出席になりますと、お姿に接するだけで厳肅な気持ちになるのでした。森戸辰男氏(元文部大臣)は在京中はしばしば会議に出席してくださり、活発に意見を述べられました。当時ラジオで活躍しておられた村岡花子さん(『赤毛のアン』の訳者)も度々ご出席下さり、あの気品ある語調で閑話をなさるので出席者は楽しみにしていました。

ここで思い出すのは、ELECの10周年の祝会をかねた昼食会(1966年12月3日)のことです。記録によりますと、各界から150人の名士が出席したとありますが、私はこの時英語で挨拶された石坂泰三氏のことが忘れられません。挨拶といつてもご自分の体験をもとに(アメリカの海軍の話も含まれていたと記憶します)、力のこもったお話で、平易な英語で、淡々と、かつ楽しそうに笑いをそりながら語られました。石坂氏は旧制高校(一高)ご卒業と伺っておりますが、ある会合の席でスコットの『湖上の美人』(The Lady of the Lake)の名句を暗誦して披露されたということが伝わっているほどで、あの時代の「役に立たない英語」を学んでおられた筈の同氏のspoken Englishも、心掛けひとつで此の如し、と反証を擧げることになり、実に痛快でした。ところで、財界代表のこの稀なるspeech、自分ひとり悦に入っているのでは、と気がさしますが、多年ELEC運営のため協力して下さった木田宏氏(元文部事務次官で当時国立教育研究所長)も同席しておられ、かつ、そのときの印象を本誌(ELEC創立25周年記念号, Nos. 75・76, 1981)に「内容ある英語力の必要性」という題の随筆で紹介しておられるなどを発見、かつELECの努力のはげましとなる文言も含まれていますので、はじめの部分を引用させていただきます。

ELECの10周年のお祝いの会で、石坂泰三さんが英語で挨拶され、しかも、ユーモアで会場を笑わせました。決して、スマートな発音であったとは言えません。……トツトツと単語を並べて行かれながら、しかも、立派にご自分の考えを伝え、会場の雰囲気を明るくされました。

英語に弱いという自意識から、常にわだかまりの取れない私にとって、この石坂さんのご挨拶は大変な力を与えてくださいました。まず話

すべき中味をもつこと、それを相手の言葉で伝える努力をすること、それが基本であると得心しました。……

ここでもう一度高木先生のお名前にもどります。同先生がELEC発足のお膳立てをなさったことは、すでに申し上げましたが、先生が当初から折にふれ繰り返しあっしゃったことは、ELECは新しい教授法の普及に専念すると同時に、言語そのものの基礎的研究を怠ってはならないということでした。この趣旨が実際にプログラムに反映されたのは、服部四郎博士を中心に、言語の基礎的研究が叢書として三巻迄出版されたことです(もう一巻は九分通り完成したと聞いています)。少し時代は下がりますが、別の形で情報・資料の収集および分析研究グループが太田朗先生の指導のもとに結成され、その成果は本誌で発表されております。

専門家会議の答申を受けて、新しい科学的教授法としてELECが採用したのは“Oral Approach”でした。正直なところ、‘Oral Approach’とはどういうものか、よくわからぬ点もありましたが、フリーズ先生のもとで学ばれた山家保氏(元宮城県教育委員会指導主事)は一意専心その実施と普及に努力しました。やがて中学校の先生方を中心としたELEC主催の英語研修会は、東京以外には仙台中心の東北地方のグループをはじめ、地方地方の研究部会とも提携して、全国各地で開催されるようになりました。山家氏はさらにフリーズ先生の著書の翻訳をはじめ、文書活動にも力を注いで成果をあげました。

山家氏と共に活動されたのは、徳島の教育委員会指導主事から転じてこられた松下幸夫氏で、東京以西での教員研修会はすべて同氏の責任で運営されましたのでお二人に仕事上の重複は全くありませんでした。

ELECのcampaignの最も旺んでいたのは1961年-65年間で、1962年を例にとりますと(会場名または会場地、開催期間日数／外国人講師数／受講者数の順で付記)：

東洋英和女学院 (13日 / 9人 / 213人)	国際基督教大学 (13 / 12 / 100)	宮城県河渡 (10 / 9 / 135)
静岡 (10 / 5 / 101)	名古屋 (10 / 6 / 190)	新潟 (10 / 6 / 139)
	宮崎県えびの (15 / 2 / 200)	旭川 (4 / 3 / 91)

でした。

しかし ELEC の英語教員再教育のプログラムは ‘Oral Approach’ の本質から、何年たっても上級向きの教程が現れないという点があり、更に上級を、具体的には大学生を対象にしたプログラムを目ざすべきだという意見が学界・財界からも出て、茅誠司氏（元東大総長）を中心にアメリカのいくつかの財団の支援を得て財團法人語学教育振興会 (COLTD : Council on Language Teaching Development) が昭和43 (1968) 年に編成され、大学生を対象にしたプログラムが両国の花火のように華やかに実施されました。その活気に満ちた運営ぶりには関係者はおどろきましたが、やがてアメリカからの援助金が打ち切られたため、開始後15年で解散のやむなきに至りました。その結果 COLTD の遺産その他は ELEC に譲渡することになりますが、そのとき折衝に当たられたのは、先方からは茅さん、こちらからは常務理事の朱牟田夏雄さんでした。お二人は東大時代の親しい同僚です。朱牟田さんは人も知る独特の風格を持っておられ、その慧眼により、多くの人の心服を得られました。COLTD としてはやり残したことの引継ぎを期待したようですが、朱牟田さんの説得力で ELEC は余裕ができる次第 COLTD の遺業を継ぐという無理のない解決を得られました。朱牟田さんは、高橋源次氏を助けて全てを取り仕切っておられた武藤義雄さん急逝のあと、わたしも一緒に、ELEC の運営に関与することとなり、多大の期待がかけられながら、文筆業ももう一息というところで、病に艱難された。まことに遺憾であります。

外国人講師を偲ぶ

ELEC の発展には Institute の充実が不可欠であります。この稿を結ぶ前に、今まで研修所(外国人) 講師としてとくに貢献してくれた人々を偲んで敬意を表したいと思います。Edmund C. Wilkes 氏は第二次世界大戦参加の経験もあると聞いておりますが、音楽評論家としてはすでに一家を成しております。かつ英国の名門大学で演劇を学んだという得がたい学者でしたから、Senior Instructor としてすべてを安心して任せることのできる人でした。心臓病で入退院をくり返しながら亡くなり、哀悼に堪えません。

Wilbur G. Isaacs 氏は声楽家で、日・米両国で独唱会を開くほどの人でした。詩人でもあり、自作の詩（カトリックの信仰にもとづくものが目立ちました）を東京で出版したいということでしたので ELEC も相談にのり、多少お役に立ったかと思います。先年再び来日の折、ELEC を訪ねてくださった由ですが、不在で失礼いたしました。その間こちらからお便りをと思っていましたら、すでに Requiem was sung for his soul と伝え聞きました。申し訳なく思っています。

Sidney B. Cardozo 氏は名門の出で、ご親戚の中には ELEC へ奨学金を寄贈された方もあります。人品優れ、ユーモアもあり、稀に見る陶磁器の蒐集家で、参観に伺ったこともあります。もう少しと思っているうちに帰国されました。早くお便りをして安否を思っている矢先、数週間前、訃報に接しました。「あゝ、カードーゾーさん！ もっといてほしかったのですよ！」

1995年3月、神田神保町のそれまでの ELEC の本館は、土地と共に売却して現在地に本拠を移したため、財政基盤は大きく更新されましたが、社会全般の不況の波は容赦なく押し寄せます。そこで、理事会は経営助言委員会（委員長：井上實理事）を組織してこれに対処することとなり、詫摩武雄氏、継いで池永哲也氏が専務理事として選任され、この難局に当たることとなりました。今後の国際情勢と英語の関係を考えますと、ELEC の活動舞台はむしろこれからという気がします。新しい強力な理事長を迎える、全員心機一転して ELEC の潜勢力を存分に發揮されますよう祈念して筆を擱きます。

(しみず まもる／ELEC 顧問)

情報リテラシーと英語教育

ELEC 情報・資料の収集および分析研究グループ 松永 隆

I. はじめに

携帯電話を使ってインターネットの様々なサービスがこれほど気軽に受けられるとは、数年前には考えられなかつたことである。各種チケットの予約、ホームページ閲覧、インターネットへの電子メール送信、大学での休講・補講といった教務関連情報の受信などが、筆者の教えるキャンパス内で日常的に行なわれている今日この頃である。また、就職活動にもインターネットは欠かせない。家庭においても同様で、インターネットを通じてのバンキング、ショッピングなど様々な商取引が行なわれている。このようにコンピュータを介して行なわれるコミュニケーション (computer-mediated communication=CMC) の社会的意義は、きわめて大きい。合衆国だけでも、1998年には3兆4千億通の電子メールが送信され、これは国民一人あたり1万通を超える数になる。ビジネスコミュニケーションにおいても、電話、ファックスなどの通信手段を抜く勢いで電子メールが活用されている。ビジネス、民間、学術の分野すべてにおいて、CMCを効果的に利用していく能力が世界的な規模で要求される。

また、同じ合衆国において一日に2300点の科学に関する記事が出版されている。全世界で蓄えられる情報は2年ごとに2倍になるとも言われ、我々が想像する以上の情報が氾濫している。2-3年前に学校や研修で得た知識、情報はすぐに古いものとなるため、あふれる情報をうまく検索し、自分が今直面している課題、目的に相応しい情報、知識、スキルを吸収しつづけていく必要が生じる。これは生涯続けていかなければならないもので、

学校教育における情報リテラシー教育は、小学校、中等教育、高等教育のそれぞれの段階で相応しい形で行なわれる必要がある。オンラインでの情報検索には、所在の特定、分類化、解釈という3つの基本的なスキルがあげられる。Lemke (1998: 290) は、十分な情報リテラシーが習得されていなければ、“future citizens will be as disempowered as those who today cannot write, read, or use a library”と述べ、情報化社会において、従来的な読む・書くという能力が質的に大きく変わりつつあることを示唆している。リテラシーが重要であることはどの言語にとっても変わりはないが、世界の電子情報の約85%が英語であること (Crystal, 1997) を考えると、特に英語教育カリキュラムは重要な責任の一部を背負うことになる。

それでは具体的にどのような教育方略を取っていくことが期待されるのだろうか。ホームページ検索、電子メール、添付ファイル、ホームページ作成などのテクノロジー習得だけを目標とするのではなく、言語スキルの訓練、言語活動と統合的に教育を進めていくことが効果的である。さて、少し具体的な話に移ろう。筆者が実践しているCMC、言語活動に、どのような形で情報リテラシー教育が盛り込まれているのか参考にしていただきたい。

英米学科1年次生には“Writing in English I / II”というライティングの授業が必修で、週2回行なわれている。毎週、普通教室とコンピュータ室のそれぞれで行なわれる授業が相互に連動するよう工夫している。春学期はいつもパラグラフを論理的に構成するための基本を徹底的に指導して

いる。始めの2ヶ月ほどは、人物描写、指示、特徴を述べるなど数種類の基本的な構成法を順番に取り上げている。例えば「指示を書く」という学習項目においては、「キャンパスから自宅までの道順」、「料理の作り方」など、「……のやり方」という一般的なテーマを扱う。いずれのテーマにおいても、時間的な流れに沿って順を追って明確に指示を書くことが重要な課題で、オーラルコミュニケーションによる道の教え方とは異なり、見えない読み手を想像しながらの作業となる。なかでも料理のレシピは、学生にも人気の話題で、特に楽しそうに取り組んでいる。学習手順の概略は次のようになる：

1. 自分の書きたい日本料理のレシピを決める。
(ここで日本料理に限定しているのは、英語をそのまま写してしまいたいという衝動を軽減するためである)
2. 決めた料理の種類、例えば煮込み料理、炒め物、サラダなどで使用される語彙や表現を学ぶために、類似した料理のレシピをインターネットで検索する。(検索にはカテゴリー検索とキーワード検索があり、それぞれの違いを体験しながら検索を進めるよう留意している)
3. 見つけたレシピを保存する。(ここで保存の仕方には「Webページ、完全」、「Webページ、HTMLのみ」、「テキストファイル」などの保存形式があることを説明し、それぞれの形式の違いを実際に目で確認する。またウェブサイトによっては料理の画像も保存できるので、実際に保存し、インターネットで使用されている画像形式にも注目させる)
4. 教員のPC画面を映すためのプロジェクターが教室に設置されているので2-3名の学生のレシピを教室のスクリーンに投影し(このような設備がなくてもプリント、OHPなどを利用できる)、学生全員に対してレシピ特有のスタイル、利用できる語彙、表現を練習する。
5. 各自分が保存したモデルとなるレシピを印刷し、自分でしっかりと表現を学んだあと、自分のオリジナルレシピを書く。(この部分は多く

の場合授業時間外で行なう)

6. ファイルしておいたレシピを電子メールに添付し、3名のクラスメートへ送信し、コメント、感想を求める。PCルームで行なうことできなかった日は、通常教室で印刷したものを使って、共同作業を行なう。(ここでの作業も慣れてくるに従い、授業時間外で行なわれることが多くなる)

7. クラスマートからの意見を参考にしながら修正した英文を印刷し、担当者へ提出する。

さて、英語学習が情報リテラシー教育と常に関連付けられていることがわかつていただけると思う。レシピというテーマで、検索はもちろんのこと、ファイル保存、イメージの保存、添付ファイルなど、様々なスキルが盛り込まれている。PCルーム、通常教室での授業、授業時間外での作業を、授業の進行状況に応じて臨機応変に活用するよう努力している。上記ステップ4について、もう少し具体的にイメージしてもらうために、ある学生が検索したレシピを見てみよう(次ページ)：

これを見ていただければ、英語について相当の語彙と表現を学べることがわかる。そしてただ読んで学んだだけではなく、ここで覚えたことが自分のレシピ作成に活用されていく。得た知識を実際に使って書く、クラスマートの書いた英文を読むことにより、記憶にしっかりと刻まれ、必要になればすぐに引き出すことができる、このようなライティングの指導を心がけている。

導入部分が少々長くなってしまったが、ここまで読み進めた方にはもうおわかりいただけたと思う。英語教育と情報リテラシー教育を両立させてこそ、有意義な学習を実践でき、このような教育実践は英語教員誰にでも比較的容易にできることを。そこで本稿では、インターネットを活用するために必要な基本的ノーカウを分かり易く解説した Warschauer, Shetzer, & Meloni (2000) を中心に、Dudeney (2000) が提供してくれる具体的授業案を紹介しながら、ここだけ抑えればインターネットを授業に使い始められるという部分に限定して解説していきたい。

II. 英語教員のためのリソース

図1：レシピ

Materials for (2 persons)

Egg yolk	2pcs
Spaghetti	200 grams
Bacon	2-3pcs
Cream	100cc
Milk	50cc
Salt	dash
Pepper	dash
Salad oil	small teaspoon

How to cook

1. Slice the bacon into 1cm square and fry in oiled frying pan over strong heat until golden crisp.
2. Separate the yolk and egg white and stir the yolk in the bowl.
3. Boil the water in large pan with dash of salt. At boil, place the spaghetti in the pan and boil for appropriate duration as appears on the spaghetti package instruction.
4. Drain the spaghetti and place in frying pan with salad oil. add cream, milk and prepared bacon and season with salt and pepper. Fry the spaghetti under medium heat. Stop the heat when milk starts to boil.
5. After stopping the heat, place the stirred egg yolk in the spaghetti. Add salt and pepper if required.

インターネットでのコミュニケーションは大きく2つのカテゴリーに分けられる。1つ目は非同時的CMC (asynchronous computer-mediated communication) で、リアルタイムではなく時間のズレを伴って行なわれる、電子メールやウェブページの掲示板を活用したコミュニケーションであり、もっとも馴染みのある形式であろう。2つ目は同時的CMC (synchronous computer-mediated communication) と呼ばれ、参加者がリアルタイムでコンピュータへ向かっている必要がある。メッセージの送受信は即座に行なわれ、電話、テレビ電話などによるコミュニケーションと基本的に同様である。モードも1対1だけではなく、複数の参加者間で行なうことが可能である。もっとも頻繁に利用されるチャットルームがわかりやすい例である。フリーソフトが必要となるが、1対1でコミュニケーションができるICQ ("I seek you"と読む) や AOL Instant Messengerも利用者が多い。音声や画像も同時に送受信しな

がら対話を進めることもでき、電子会議を可能にしたMicrosoft NetMeetingやCU-SeeMeといったソフトを利用すれば、学習者は音声、ビデオ、テキスト、教室の白板すべてをコミュニケーションに利用できる。ただ、リアルタイムでの動画画像の送受信には、高速回線、ある程度以上のコンピュータスペックが必要となり、一部のインターネットユーザーに限定されているのが実情である。

1. メーリングリストの基本

教員間での共同研究、教育アイデアの意見交換、英語が第2言語である教員の語法に関する様々な疑問や教材研究といったニーズに、メーリングリスト (e-mail discussion list) はしっかりと応えてくれる。メンバーになれば、同じリストのメンバー間で双方向でのコミュニケーションができる。メンバーはリストからのメッセージを受け取るだけでなく、その会員全員へメッセージも発信することができる。ほとんどのメーリングリストは、専用のサーバーに過去のメッセージがアーカイブ

として保存されていて、会員に利用できるようになっている。メーリングリストの種類も10万を超えてるといわれ、自分が求めているリストを探すために利用できるウェブサイトとして、Liszt (<http://www.liszt.com>) と Tile. Net (<http://tile.net>) が最もよく知られている。ここで紹介しているインターネットと英語教育に関する文献などはどれも、巻末にカテゴリー別でメーリングリストや役に立つサイトのURLがまとめられているので、そのような所から始めることを薦める。

メーリングリストは管理形態から、モデレーターのいるリストといないリストに2分される。前者は moderated list と呼ばれ、当該リストへ送信されたメッセージの内容をリスト・マネージャーが1通づつ確認し、リストで定められた規約に従うものであることを確かめた上で、メンバー全員へメッセージが配信する仕組みとなっている。承認されなかったメッセージには理由が付され、送信者に戻されることになるので、いわゆる迷惑メール (spam mail) に悩ませられることもない。後者は unmoderated list と呼ばれ、リストへのメッセージ送信は瞬時に行なわれる分、他人を中傷するようなメールが通過してしまう危険性も高くなる。

さて、メーリングリストへ参加するためには、サーバーへコマンドを送信しなければならない。メーリングリストはサーバー・ソフトによって自動的に維持・管理されていることが多いが、どのようなソフトウェアが使用されているかにより、参加、脱会など各種サービスを受けるために送信するコマンドの形式も少しずつ異なっている。いずれにしても、参加のコマンドをメーリングリストへ送信すると、入会承諾のメールが返信されてくる。そしてそのメッセージには当該リストの利用方法など必要な情報が含まれているので、しっかりと読んでおくことが重要である。リスト・マネージャーのアドレスも書いてあるので、困ったときには躊躇せず質問をメールで出した方が良い。

2. TESL-L 活用の薦め

Warschauer, Shetzer, & Meloni (2000) は第2章で、英語教育、言語教育工学、外国語教育、言語学、第2言語習得など、多方面にわたる分野

の専門家が参加しているメーリングリストとその特徴を紹介している。ここでは紙面の都合上、TESL-L に限定して特徴と利用の仕方を簡単に説明する。TESL-L はモデレーターの存在するメーリングリストで、会員が2万人を超える大変大きなグループである。1991年に設立されて以降毎年会員が増加し、120ヶ国以上の国から英語教員を集めている。英語教育分野をさらに6つの分野に下位区分し、より特定化したトピックが議論できるようサブリストが設定されている：

表1：TESL-L

リスト名	リストのキーワード
TESLCA-L	Technology, computers, and English language teaching
TESLFF-L	Fluency first and whole language learning
TESLIE-L	Intensive English programs, teaching, and administration
TESLJB-L	Jobs, employment, and working conditions in English language teaching
TESLMW-L	Material writers
TESP-L	English for specific purposes

これらのサブ・リストへ参加するためには、まず基幹リストである TESL-L に参加しなくてはならない。参加はいたって簡単で、電子メールを listserv@cunyvm.cuny.edu 宛に作成し、題名 (Subject) は空白にし、本文に “subscribe TESL-L Yourfirstname Yourlastname” (クオーテーション・マークはもちろん入れない) と記入して送信するだけである。メールは次を参照していただきたい。

図2：参加するためのコマンド

```
From: Takashi Matsunaga <matunaga@ic.nanzan-u.ac.jp>
Date: Mon, 24 Jun 2002 15:08:20 +0900
To: LISTSERV@CUNYVM.CUNY.EDU
MIME-Version: 1.0
X-Mailer: AL-Mail32 Version 1.11
Content-Type: text/plain; charset=us-ascii
subscribe TESL-L Takashi Matsunaga
```

図2に示すような形でメールを送るとすぐに、図3（ほんの一部のみ紹介しているが、実際にはかなり長い説明となっている）に示すような返事が返ってくるので、利用上の注意を熟読し、しば

らくはリストからのメッセージを読むことに専念する。送られてくる内容、議論の進められ方に慣れるまではメッセージ送信を遅らせた方が良い。

図3：TESL-Lからの返信

Date: Mon, 24 Jun 2002 02:18:39-0400	の解除
From: "L-Soft list server at The City University of NY (1.8e)" <LISTSERV@CUNYVM.CUNY.EDU>	その日のメッセージを一括して、1通のメールで受信
Subject: Welcome to TESL-L!	メールの本文は受信せず、メールのインデックスのみを受信

To: Takashi Matsunaga <matunaga@IC.NAN-ZAN-U.AC.JP>

Reply - To: TESL-L-request @ CUNYVM.CUNY.EDU

(Welcome message version 49, dated June 8, 2001)

IMPORTANT INFORMATION
AND INSTRUCTIONS FOR USING TESL-L
*****PLEASE BE SURE TO READ, PRINT
OUT, AND SAVE THIS MESSAGE*****

You'll need the contents of this message in the future. The culture and format of TESL-L are different from those of many other forums, lists and newsgroups, so please acquaint yourself with the contents of this message to avoid embarrassment later.

TESL-Lは、トピック別にが分類された非常に大きなアーカイブを所有しており、英語教育に関するアイデアの宝庫である。リストのメンバーは、サーバーアドレスの listserv@cunyvm.cuny.edu へコマンドを送信することにより、アーカイブのファイル目録、予定されている学会情報、他の会員が執筆した論文、文法の教え方から音楽の英語教育活用に至るまで、実際に多くの情報を入手することができる。これらのコマンドはサーバーからはじめに送られてくる参加承認のメッセージにすべて詳しく紹介されているので、ぜひ活用してほしい。筆者がもっとも頻繁に利用するコマンドをいくつか表にまとめてみた。

表2：よく使われるコマンド

コマンド	コマンド機能の概略
INDEX TESL-L	アーカイブにあるファイル一覧の請求
SET TESL-L NOMAIL	一時的にメッセージの受信を中止
SET TESL-L MAIL	一時的に中断した受信の再開など、その他のメールオプション

TESL-Lは非常に活発なリストで、サブ・リストへも参加すると一日のメールは数十件にもなるので、上記コマンドをうまく活用しながら、英語教材研究、教案作成などに役立ててほしい。また、ネーティブスピーカーの英語教員も大変多く、英語の語法に関する大勢のインフォーマントからの情報も得られるので、辞書等だけでは発見できないようなことに気付くことも多々ある。一つ気をつけたいのは、サーバーアドレスとリストアドレスをはっきりと区別することである。例えば TESL-Lの場合、サーバーアドレスは listserv@cunyvm.cuny.edu で、リストアドレスは tesl-l@cunyvm.cuny.edu となっている。参加、脱会などのサーバーへのコマンドはサーバーアドレスへ、メーリングリストのメンバーへのメッセージはリストアドレスを使うように注意してほしい。

3. 英語教員必見のウェブサイト

ここでは、世界的な学会組織がウェブ上で提供している電子ジャーナル、英語教育、外国語教育、言語教育工学を中心とした国際的な学会という2つのカテゴリーに分けて、英語教員にぜひ活用してほしいサイトの一部を紹介する（これ以降表記したウェブサイトのURIは2002年7月31日現在で確認済みである）。なお、新聞、雑誌のオンライン版については一般的なのでここでは省略するが、筆者も個人的には相当活用している。

表3-1：電子ジャーナル（全文可能）

ジャーナル名	アドレス
TESL-EJ	http://www.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej
The Internet TESL Journal	http://iteslj.org
Language Learning & Technology	http://llt.msu.edu/
ESL Magazine	http://www.eslmag.com
American Language Review	http://www.alr.org
English Teaching Forum	http://exchanges.state.gov/forum/

表3-2：電子ジャーナル（要約のみ入手可能）

ジャーナル名	アドレス
The Modern Language Journal	http://polyglot.lss.wisc.edu/mlj
The Language Teacher	http://www.jalt-publications.org/tlt/
ELT Journal	http://www3.oup.co.uk/eltj
International Review of Applied Linguistics in Language Teaching	http://www3.oup.co.uk/iral
TESOL Quarterly	http://www.tesol.org

表3-3：国際的な学会組織

学会名	アドレス
TESOL	http://www.tesol.org
IATEFL	http://www.iatefl.org
JALT	http://www.jalt.org
NAFSA	http://www.nafsa.org
The American Association for Applied Linguistics	http://www.aaal.org
The Linguistics Society of America	http://www.lsadc.org
The American Council on the Teaching of Foreign Languages	http://www.actfl.org
CALICO	http://www.calico.org

4. 英語学習に役立つウェブサイト

最後に、このセクションでは英語教員・学習者のために開発されたホームページの中から、特に Warschauer, Shetzer, & Meloni (2000) が薦めるサイトを紹介したい。これらを利用するにあたっては、このようにアプローチするのがベストという特定の教育・学習方略はなく、各教員の教育方針、教育が行なわれる現場のコンピュータ環境（インターネット環境も含む）など様々な制約、条件を考慮しながら実践してほしい。既存の枠にとらわれず、いつも新しいことを試していく勇気と、カリキュラムに設定された英語科目と情報リテラシー教育を融合させていくように工夫することである。そうすれば学習者のモティベーションも高まり、英語学習は楽しい、これは役に立ちそうだという気持ちが増加し、ますます意味のあるコミュニケーション活動が導入しやすくなると思われる。

思われる。

表4：英語学習が楽しくなるサイト

サイト名	アドレス
Dave's ESL Cafe	http://eslcafe.com
Linguistic Funland	http://www.linguistic-funland.com
Karin's ESL PartyLand	http://www.eslpartyland.com
Tower of English	http://members.tripod.com/~towerofenglish
The Internet TESL Journal	http://www.aitech.ac.jp/~iteslj
Randall's ESL Cyber Listening Lab	http://www.esl-lab.com
The Internet Movie Database	http://www.imdb.com

表4の最後にあげたサイト(図4)は、映画に関するデータベースとしては画像も豊富で見ているだけで楽しくなる。ページレイアウトもすっきりとしていて、大変読みやすい。人物描写、ストーリーの要約を課題とする時には、筆者もここへ学生を連れて行き、好きな映画の要約、好きな俳優の生い立ちなどを調べさせ、英語によるプレゼンテーションやディスカッションにも活用し、英語によるライティングで一連のタスクを締めくくる。また時には、ライティングをさせてからディスカッションへというパターンも取ったりしている。

III. インターネットを利用した実践例

1. 映画データベースの活用

ウェブのデータベース活用例をみてみよう。まずWWW ブラウザーで <http://www.imdb.com> を訪れ、検索ウィンドウにキーワードの Artificial Intelligence という映画のタイトルを入れ、表示されたリンクを下にたどると図4のような画面になる。これがこの映画情報のメインページで、監督、主演俳優、プロットのアウトライン、批評など実際に多くの情報が得られ、リーディングにも相応しい。監督、俳優のリンクをたどればそれぞれの人物の伝記、出演した他の映画など情報はさらに広がるので、それぞれの学習者に応じたタスクを作成すれば、同じデータベースで様々な学習者のレベルに対応できる。また、保存されている

画像も豊富で、映画から抜いたシーンも数多くあるので、教員が自分のPCに画像を保存しておき、整理してインクジェット・プリンターで印刷すれば、魅力的な教材も簡単にできる。教室で学習者

全員に提示して学習項目を説明するときには、OHPシートをそのままプリンターへ入れれば、フルカラーの画像をスクリーンに投影できるので利用方法もさらに広がる。

図4 : Artificial Intelligence

Search the database for

[More searches](#) | [Tips](#)

Overview

- [main details](#)
- [combined details](#)
- [full cast and crew](#)
- [company credits](#)

Awards & Reviews

- [user comments](#)
- [external reviews](#)
- [newsgroup reviews](#)
- [awards & nominations](#)
- [user ratings](#)
- [recommendations](#)

Artificial Intelligence: AI (2001)

Directed by
[Steven Spielberg](#)

Writing credits (WGA)

[Brian Aldiss](#) (short story Supertoys Last All Summer Long)

[Ian Watson](#) (VII) (screen story)

(more)

[Add to MyMovies](#) [Photos](#)

Genre: Drama / Sci-Fi (more)

Tagline: David is 11 years old. He weighs 60 pounds. He is 4 feet, 6 inches tall. He has brown hair. His love is real. But he is not. (more)

このページから主演俳優 Haley Joel Osment のリンクをたどり、伝記を見てみると、その伝記の中にもリンクが多数見られるのがわかる。映画

で David 役を演じた俳優の生い立ち、家族のことなど、実に興味深い読み物となるであろう。

図5 : Haley Joel Osment

Search the database for

[More searches](#) | [Tips](#)

Haley Joel Osment**Filmographies**

- [filmography only](#)
- [combined](#)
- [sorted by ratings](#)
- [sorted by votes](#)
- [awards & nominations](#)
- [titles for sale](#)
- [by genre](#)
- [by keyword](#)
- [power search](#)
- [credited with](#)

Biographical

- [biography](#)
- [other works](#)
- [publicity](#)
- [agent](#)
- [photo gallery](#)
- [news articles](#)

External Links

[for sale](#)

Biography for Haley Joel Osment**Height**

5' 0"

Mini biography

American child actor who at this writing (2000) has proven himself perhaps the best young actor of his generation. The son of actor [Eugene Osment](#) and teacher [Theresa Osment](#), Haley was chosen for a commercial at age 4 after a casting director spotted him in a furniture store with his parents. Within months he had landed a small but memorable role as Tom Hanks' son in [Forrest Gump](#) (1994) and a starring role as [Edward Asner](#)'s grandson on the TV series "[Thunder Alley](#)" (1994). His comedy skills were manifest very young, and he followed "[Thunder Alley](#)" with two more sitcoms. [Norman Jewison](#) gave him his first leading role on the big screen in [Bogus](#) (1996), and he proved completely at ease in this dramatic role. However, it took the smash hit [Sixth Sense](#), The (1999) to brand the young actor on the public consciousness. His devastating performance as the haunted Cole Sear brought him an Oscar nomination at age 11 and a memorable tribute at the awards from winner [Michael Caine](#). Since then, he has given an equally powerful performance in [Pay It Forward](#) (2000). Along with the bravura performances, he has developed an equal reputation in the industry for unspoiled professionalism. His younger sister [Emily Osment](#) has made several impressive film and television appearances as well.

Warschauer, Shetzer, & Meloni (2000: 25)

は、このような映画データベースを使った活動の

タスクとして表5に示すワークシートを提案している。書かれた質問を見ると、読む目的が明確化されていて、学習者にも読んで何をすべきなのかがはっきりと示されているので、このワークシート作業の後に続く活動もスムーズに進めていくことができる。このワークシートは授業時間外で宿題として完成させるもので、次の授業で行なうことへのリンクも学習者にはっきりと見える。タスクの難易度はワークシートの質問などで容易にコントロールもでき、同じ映画を利用しても複数の学習者レベルを考慮した学習活動が展開できる。もっとも重要なことは、情報リテラシーの訓練が英語の学習と有機的に結びつくようにいつも心がけることである(Shetzer & Warschauer, 2000; Sandholtz, Ringstaff, & Dwyer, 1997; Zuboff, 1988)。

表5：映画データベース用ワークシート

EFL 40-10
Independent Web Reading Assignment #5
Your Favorite Movie

1. Go to the Internet Movie Database (<http://us.imdb.com>).
2. Search for material on your favorite film.
3. Read the material and answer the following questions:
 - Who is the film's leading actor?
 - Who is the film's leading actress?
 - Who is the film's director?
 - What is the date of the film?
 - Are there any reviews of this film?
 - If so, are they positive or negative? Explain.
 - Did this film win any Academy Awards?
 - If so, which one(s)?
4. Hand in your answers to these questions along with printouts of the relevant Web pages.

Assignment due date: March 22

I. インターネット検索入門

Dudeney (2000)は、インターネットと言語学習を統合した教育プランを多数提案しており、すぐに利用できるアイデアが豊富である(同様のガイドブックにWildeatt, Hardisty, & Eastment, 2000がある)。学習者レベル、言語目標、必要とする時間、利用するサイトが各指導案の初めに記載されている。指導案はすべて、導入、オンライン、オフライン、フォローアップ(あとに

続く活動)という学習段階ごとに示され、情報リテラシー教育が言語教育とどのように関連付けされているのかが、一目でわかるようになっている。インターネット検索の入門を取り入れた英語学習用のワークシート(Dudeney, 2000:42)を参照すれば、教育目標はすぐに理解してもらえるであろう。このワークシートも質問を変化させることにより難易度の調節も容易であることがわかる。

表6：クイズ形式

Trivia quiz . searching on the web

1. What's the name of the president of the United States?
2. Who invented the aspirin?
3. How many players are there in a basketball team?
4. What's the capital of Australia?
5. What's the weather like in Paris today?
6. How many albums have the Rolling Stones recorded?
7. What product is Jamaica famous for?
8. Which film won the Oscar for Best Picture in 1996?
9. Who was the first person in space?
10. Who wrote One Hundred Years of Solitude?

Use any of the search pages to find the answers you don't know.

学習者グループごとに特定のトピックを決め質問表を作成し、質問表をグループ間で交換して答えるなどの変化もつけることができ、4技能をバランスよく自然な形で総合的に教えていくことができる。少しの工夫で意味のあるコミュニケーションを教室で再現することができる。

IV. 最後に

Warschauer, Shetzer, & Meloni (2000:86)は、言語学習の目標として次の5つをあげている:

- 1) 学習者が情報技術の習得に積極的に関わり、情報を受けるだけではなく、共同作業を通して情報を発信できるようにすること
- 2) 情報技術の革新は非常に速いペースで進んでおり、生涯に渡り学習を続けることが要求されるので、新しい技術や状況に対応できるよ

- うな学習ストラテジーを習得させること
- 3) 同一組織内、異なる組織間、複数の国にまたがる組織間での短期・長期的な共同作業とそこで要求されるチームワークは不可欠のものであり、十分なトレーニングを事前に行なつておくこと
- 4) 上記3)で述べた共同作業には、ビジネス、学術、民間という分野を問わず、異文化という要因が入る可能性が高く、効果的なコミュニケーションが実現できるよう異文化理解と適応能力を育成すること
- 5) ネットワーク上に溢れる情報を適切に活用するため、批判的なものの見方と論理的思考能力を育成すること

情報リテラシーの教育を言語教育カリキュラムと関連図けるに際に、この目標をしっかりと念頭に置くことによって、大きな教育の成果が期待できると信じている。あとはただ、少しの工夫といつも自分の教育的アプローチを内省し、必要ならば少しでも変えてみる気持ちでいれば大丈夫である。

参考文献

- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudeney, G. (2000). *The Internet and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lemke, J. L. (1998). Metamedia literacy: Transforming meanings and media. In D. Reinking, M. McKenna, L. Labbo, & R. D. Kieffer (Eds.), *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world* (pp. 283-301). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sandholtz, J. H., Ringstaff, C., & Dwyer, D. C. (1997). *Teaching with technology: Creating student-centered classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Sheltzer, H., & Warschauer, M. (2000). An electronic literacy approach to network-based language Teaching: In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (pp. 171-185). Cambridge: Cambridge University Press.

- Warschauer, M., Shetzer, H., & Meloni, C. (2000). *Internet for English teaching*. Alexandria, VA: TESOL.
- Werdeatt, S., Hardisty, D., & Eastment, D. (2000). *The Internet*. Oxford: Oxford University Press.
- Zuboff, S. (1988). *In the age of the smart machine: The future of work and power*. New York: Basic Books.

(まつなが たかし／南山大学)

(p. 67 から続く)

2. 筆者は、平成12年8月17に青森県立八戸南高等学校を会場に行われた平成12年度青森県高教研外国語部会研究大会で、本校国際経済科3年生を対象とした「OC・C」の授業を公開をした。
3. 「平易な表現」とは、主に単語や句、文レベルでは単文を意味するが、生徒が発する表現が必ずしも文法的に正しいわけでない（詳細は岩見、2000；Iwami, 2000, 2001参照）。

参考文献

- 岩見一郎. 2000. 「学習環境が生徒のコミュニケーション能力の発達に及ぼす影響」STEP Bulletin Vol. 12, 2000: 154-83.
- Iwami, I. 2000. Direct effects of school-based communicative learning. JALT '99: Teacher Belief, Teacher Action: Connecting Research and the Classroom. 207-16. (ERIC Document ED 448609).
- Iwami, I. 2001. Observation of high school students' real-life communication during a study tour abroad. JABAET Journal, Vol. 5: 13-38.

(いわみ いちろう／青森県立八戸商業高等学校)

原点回帰への誘い

金森 強

JACET 全国大会（2000年、於沖縄国際大学）の折、ゲストスピーカーとして来日していた韓国英語教育学会会長の Hyo-Woon Lee 先生を空港までお送りする大役を任せられた。Lee 先生は初めて会った私に教育者として、また、研究者としてどのような姿勢を持っていなければならぬのか、自分の弟子に語るように多くのことを教えてくださった。①自分の信じることを地道に研究し続けること、②広い範囲でさまざまなジャンルの本を読み情報を集めること、③いっしょに刺激しあいながら活動を進めるための仲間、人の輪を広げること、④現在だけではなく、将来のビジョンを持つこと。全て Lee 先生が実践していることであり、15年前に恩師から頂いた言葉と重なるところが多く、初心に返されたような気がした。

忙しさにまぎれて、限られた範囲の情報だけにしかアクセスしていない現状を打破するためには、何らかのきっかけが必要であった。かといって、あまり大きな目標をたてても続かないものである。簡単に実践できることから始めるほうが望ましい。そこで、直接自分の専門に関係のない学会に出かけること、英語教育改善協議会で出会った ELEC の方から紹介して頂いた *English Teaching Forum*（以下 ETF）を最初から最後まで目を通すことを続けるようにした。

人間、楽しいこと、楽なことは続けられる。分量的にも短めの論文が続く ETF は気軽に出来で読むのにもってこいである。時間つぶしに飛行機の中や新幹線で読め、時には睡眠薬の代わりとしても役に立つ。また、自分のゼミの学生にもいくつかの論文を読むように紹介している。前期は、2001年 Oct. 号 Teacher Development: A Real

Need for English Department in Vietnam, Pham Hoa Hiep と 2000 年 Jan. 号 The Role of English in the 21st Century, Melvia A. Hasman を読むことを宿題とし、ディスカッションの材料としたが、卒論を控えた学生にとっては、ETF は英語（読解）力の育成のために読むだけではなく、リサーチの方法、論文の構成など多くのヒントを得ることができ、指定されていない論文まで読んでくるものもでてきた。また、日本だけではなく世界の英語教育関係者が同じような問題を抱え、研究に従事し、授業改善を目指していることを知ることは、学生たちの世界を確実に広げているように思える。

長期間にわたって購読されるのには、それなりの理由がある。広く浅くという言うと語弊があるが、実践者の立場からの授業改善のためのヒント、また、関連する分野の研究が幅広く紹介されていることは大きな魅力である。40周年を迎えた 2002 年度からは、以前に掲載された論文の中から抜粋されたものの一部を紹介してくれている (A View of the Past)。当然、時代を反映した内容が見られるとともに、当時から、コミュニケーションの手段として、言語としての指導の在り方への関心があったことが分かり、大変興味深いものである。更に、ゲーム活動、動機付けなどの工夫は、現在読まても十分通用するものが示されている。とりわけ、私がまだ 2 歳だったころに紙面で紹介されていたゲームが現在も使われていることには、何か複雑な気持ちがした。

2002 年 Jan 号、Using L1 in the English Classroom. Jinlan Tang は、目標言語だけでの授業が理想だと信じて実践している方には、特に、読ん

で頂きたい内容である。示されたデータは、学習者の年齢や慣れ親しんでいる授業形態、学習方略との関連があることも否定できないが、目標言語だけによる指導に関して、学習者側からの視点を持つことや実際に理解できない目標言語だけによる指導がどれだけの効果があるのかに対して疑う姿勢を持つことは大切であり、自分の授業を冷静に省察することも無く進めてはいけないことが分かるはずである。特に昨今の研究授業発表会などのように、目標言語だけで進めることができが奨励され、なんどもリハーサルにつきあわされた生徒が先生の次の台詞まで覚えてしまうくらいになっていれば、また別の効果があるのかもしれないが、この論を読むことで、少なくとも母語の効果的な使用の在り方について考えさせられるとともに、目標言語だけによる指導の難しさも再確認させてくれるはずである。

次に、2002年、Apr. 号 Brain-Based Research & Language Teaching, MaryAnn Christison, では英語教育と他領域との関連の重要性を思い出させてくれる。「学習」における「脳」の反応を多様な角度から考察し、より望ましいシステム化された教育プログラムの必要性を示すものとなっているからである。とりわけ、もっとも期待されていない大学における英語教育プログラムの在り方について考えると、その改革のためには、週に何時間、どれくらいの長さの授業が最も望ましいのか、教室、授業担当者の資質、各講義の内容・授業形態における体系的な関連付けなど、細部にわたって配慮された教育プログラムの計画・実施が必要であり、今後の研究課題として取り組む際の視点を示してくれている。

以下、この3年間に紹介された中から各号ごとに私のおすすめの稿をあげてみる。

年	号	タイトル
2000	Jan.	Pronunciation and Grammar
2000	Apr.	Authentic Materials
2000	July	Developing Cultural Understanding
2000	Oct.	Classroom Techniques

2001	Jan.	Acquiring Vocabulary through a Context-based Approach
2001	Apr.	Useful Resources for Editing Academic Writing in English
2001	July	Creating a Learner-centered Teacher Education Program
2001	Oct.	Assessment of Young Learners
2001	Jan.	Communicative Curriculum Design for the 21st Century
2001	Apr.	Language Anxiety & Classroom Dynamics: A Study of Adult Learners

これらのタイトルだけをみても、多岐に渡る情報が提示されていることが十分理解できると思うが、更に加えて、文化的な情報のページが途中に息抜きとして含まれていることも別の要素として肯定的に評価されるはずである。例えば、2002年 Jan. 号の Fast Food World: The Hamburger Comes of Age や続いて掲載されている History of the Hamburger は、授業中の動機付けや眠気覚ましにもってこいのクイズ作成資料としてありがたい情報であり、雑学情報として得をした気分になる。(When was the first time a burger in a bun was sold? How much was a hamburger in Kansas in 1921? Which company began the "drive-in" service first. MacDonald's, Burger King or A&W? What type of hamburger was "Big Boy" named by Boy's? etc.) これまでに掲載されている文化に関する稿と最後のページにあるクロスワードやクイズなどに少し手を加えて編集しなおせば、高校生や、大学生の補習用として十分使用できる魅力的な教材となるような気がしている。是非、実現してほしいものである。

最後に、ETF は、英語教育に関心を持ち始めた頃の情熱を取り戻すための促進剤として大いにやくに立つものであり、また、世界の英語教育関係者と紙面を通して結んでくれる情報媒体として、心地よい刺激となっていることは確かである。今後も可能な限り持ち歩き続けたいと思っている。

(かなもり つよし／長崎ウエスレヤン短期大学)

ちょっとした“20年後”

栗原由郎

私が ELEC 賞をいただいたのは今から11年ほど前の1991年のこと。『Free Writing——KJ 法から Graduation Thesis へ』という表題でまとめたもので、高校 3 年間の表現活動の指導とその到達点としての卒業論文作成指導実践の概要を述べたものである。

現行教育課程が始まる頃、英語教師達の間ではオーラル・コミュニケーションの指導法とか、チーム・ティーチングの方法論が熱心に論議され始めた頃かと思う。新しい時代に踏み出すために投げかけられた国際化の合言葉のもと、従来の文法訳読からベクトルを変え、発信型の英語教育はどうしたら方向付けられるだろうかと、全国の英語教師達がお互いの工夫についてキャッチボールし始めていた。私はと言えば新設校（埼玉県立和光国際高等学校）に身をおき、ともすれば様々なしがらみに縛られがちな既設伝統校とは異なり、新しい方向へ向けての英語教育のあり方について、教育課程全般から実行教科としての英語教育の具現化にいたるまで幅広く柔軟に考える幸運を得た。専門学科の英語科があったこともあり、従来の教科書の枠を離れて、足を使った教材探しから始まり、具体的な指導案について思案の日々であった。その実践のなか「英語表現」という教科で、高校入学時より卒業にいたるまでの 3 年間の見通しで、基礎力養成から始まり、卒業時の到達点を多面的に考えることができた。

研究会等を通して知る当時の全国での作文指導は、高校段階での指導でもあり、指導者の側でよくコントロールされた作文指導がある意味で中心でまた臨界点であったかと思う。実際に Free Writing の指導をする場合にも、それぞれの指導

段階のイメージ化やら、指導過程での評価方法など困難な点が多くあり、そうした指導に踏み込んでいくことに躊躇せざるを得なかったのが実情であったかと思う。

当時出版されているライティングの教科書すべてに目を通して、文法シラバスを中心とした sentence レベルでの文法習得演習問題がほとんどであったかと思う。与えられた日本文を英文に置き換える操作的な学習ばかりで、生徒が表現したいことを英語で言うとどうなるのだろうか、という素朴な英語表現のモチベーションを高めるまでは行かなかったのではないだろうか。内容を骨子にすえた作文指導ができるのか、またどうしたらそうした指導の方向が開けていくのだろうかと常々疑問に思っていた。どうしても枠組みばかり与え、あれもいけない、これもいけない、ほら文法が、と萎縮させるのが英語教師の一般的傾向と対策なのだが、逆に考え、まず最初に表現したいことがあって、その表現したいことをどんな風に文章化していくか、と考えさせるとき、Brain Storming の方法が一番生徒にはわかりやすいと考えた。その発想法をもとに、語法文法の間違いはできるだけ大目にみて、英語で自己表現する喜びを優先させたいとも考えた。

前例もなく指導の当初は卒業論文までの指導は到底考えられないことであったが、指導していく段階で少しずつ生徒の手ごたえを感じ、方法論さえしっかりととしていけば高校生でも十分にその可能性があると確信するようになった。

実際に何か継続的な指導を考えると、一部の生徒が学習に成功するだけではダメで、対象としている全生徒が1人たりとも欠けることなくその

学習に一定の達成をみることができなければ思いつきだけで終わってしまい、継続性に欠けてしまうことにもなりかねない。無論初めてのことでもあり、踏み出していく前には随分と覚悟を決め、勇気を奮い立たせたことを覚えている。いま振り返ってみても、当時が熱い。

指導プロセスはいくつかの研究会で実践報告としてまとめたものを発表する機会があり、その都度フロアーから熱心な先生方のご提言などいただき、随分と勉強させていただいた。ここにあらためて深く感謝の意を表したい。

さて授賞式当日のことだが、英語学でご高名な太田朗先生から、賞を与える理由についての詳細な説明をいただいた。その時私は月日の流れを肌で感じていた。拙論をしっかり読んでいただいているという実感とともに、どこかに何か面映いものを感じていたのだ。無論先生は私のことなど覚えているはずもなく、ましてや、かつて先生の英語学講義に参加したものの中ドロップアウトしてしまった怠惰な学生であった、とはお気づきになるはずもない。そんな不肖の輩が20年もたった後、なに食わぬ顔をして神妙にひな壇に座っているとは、太田先生とてよもや知る由もなかったことと振り返っている。その時さすがにそうした経緯に触れることなどできるはずもない。賞をいただいてから更にまた十余年が経ち、このような想い出語りの機会をいただき、内輪の話ができるとは思いもよらず、ただ感謝の思いである。

先生への誤解を招かないようにお話しすると、実は、まだ大学生になったばかりの年、退職まぢかでもある先生の講義は絶対に出ておけ、今のうちに受けておかなければ聞き損してしまう、と先輩から急き立てられ、4年生向けの英語学の専門科目であったにもかかわらず、無謀にも受講願いを提出してしまったのである。1週間に1回の講義で、毎回テキストは30ページ程進んだように記憶している。必死になって一週間準備しても準備しきれない力のなさ悲しさ、自らの蛮勇と無神経さが招いた自らの不甲斐なさ。かくてくわえて前期試験を受けた時には解答不能のフリーズ状態、焦燥感絶望感。机間巡回をされる先生のまなざしへのますます強まる恐怖の念。その結果、恥ずかし

さも手伝い前期試験のみにて尻尾を卷いて自ら退散した次第なのだ。しかしながら前期分の2単位を先生の温情でいたいたことをあとで知り、後を引くのは後悔の念ばかりであった。

先生の過分な評価の論文紹介が続いている折り、戻ることができないはるかな時代が頭の中を走馬灯のように巡って行く。あらためて申し述べます、その節は失礼いたしました、かつての不肖の学生、残りの2単位20年後にしてようやく頂戴いたしました、と心のなかで叫んだのである。

賞をいただいたことは、私個人というよりもむしろ新設間もない英語科がこれから目指していく方向に大きな力を得たような思いがした。幸い、3年間の指導過程を教科内で十分理解していただき、その後十数年経った現在でもなお、教科の指導目標の一つとして卒業論文作成が掲げられ、引き継がれているとのこと。大変ありがたいことと感謝している。

ひとつの指導目標が達成されると次の指導の可能性へと指導者の側の視線がどんどん広がっていく、特にライティングの指導が基本となって様々な言語活動全般への可能性が生まれてくる。パラグラフレベルでの英語による自己表現ができるようになると、それをもととして、簡単な意見発表から始まり、ディベートへの道が開けていくよう思う。自分の意見を手際よくまとめるができるようになれば口頭での発表の基盤が広がり、単に一方的なだけのスピーチ活動だけでなく、発展的に意見交換ができるレディネスができていくものと思う。また意見発表ができるようになれば、聴衆を説得し効果的なプレゼンテーションをしていくためにはどんな方法が考えられるか、というように指導内容が広がりをみせ、授業でやらなくてはならないことがどんどんあふれてくる。

あのときの熱が今私の中にあるかどうか何とも言えない。しかし、教壇に立つことの怖さを毎日感じ、その中に時折生まれる成就感のようなものにもしかして脳内モルヒネのようなものを感じているのかもしれない。そして今日も明日の授業をどうしようかと悩んで、夜が更けていく。

(くりはら よしろう／埼玉県立川越高等学校)

オーラル・コミュニケーション・C の指導と評価

——平均的な英語学力の高校生を対象とした取り組みの成果と問題点

岩見一郎

1. はじめに

本稿は「オーラル・コミュニケーション・C」(以下OC・C)の指導を平均的な英語学力の高校生を対象に行ってきた実践報告である。八戸商業高等学校では国際経済科3年生に対してコミュニケーション能力育成の指導の一環として平成10年度より「OC・C」を導入してきた。ここでは、「OC・C」の指導と評価で工夫したことを探り、成果と問題点についてまとめてみたい。

2. 背景

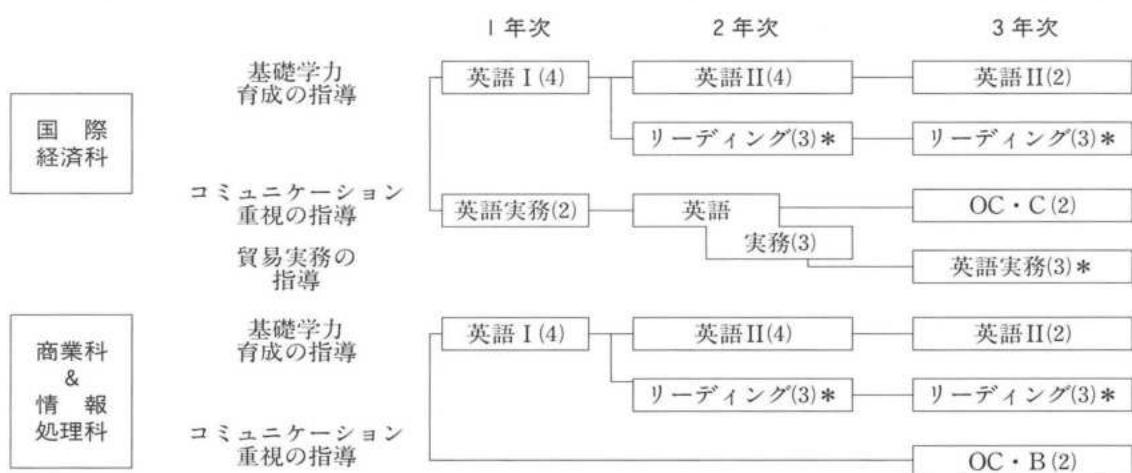
2. 1. 国際経済科の特色

八戸商業高等学校には、商業科(3クラス)、

情報処理科(1クラス)、国際経済科(1クラス)の3学科が併設されている。国際経済科は「国際経済に関する各分野についての知識と技術を習得させ、国際間の経済活動に適切に対応するための能力と態度を育てる」ことをねらいとして平成4年度に設置された。英語学力に関して国際経済科の生徒間には格差があるが、総じて平均的レベルと見なせよう!

英語指導に関しては、「英語実務」の授業において、コミュニケーション能力育成のための指導を英語科教員、商業科教員、ALTによるチーム・ティーチング方式で行っている。「英語実務」は国際経済科のみを対象とした商業科目であり、1・2年次は全員必修で、3年次は選択科目となっている(表1参照)。

資料1. 本校3学科の教育課程(平成11年入学者用・英語関連のみ)



注：()内の数字は単位数を表す *印は選択科目を表す

1年次と2年次前半の「英語実務」では「日常生活でのコミュニケーション」に重点を置いて指導している。2年次2学期には英語圏への修学旅行を実施しており、生徒にとってはコミュニケーション能力を実践で試す絶好の機会となっている。修学旅行以降は「ビジネス・コミュニケーション」に重点を置き、ビジネス交渉の表現や貿易実務を中心に指導をしている。3年次の選択科目「英語実務」では、体験学習として海外から商品を個人輸入させている。最近は「フェア・トレード」(公正な貿易)を取り入れ、途上国産の商品を購入するとともに、生産国の経済事情や背景にも目を向けさせている。以上のことから、国際経済科は、コミュニケーション能力を育成し、貿易に関する基礎的な知識と技術を習得させるには適した学習環境にあると言える。

2. 2. 国際経済科と「OC・C」

現行の学習指導要領(平成元年告示)に基づく教育課程が運用され始めた当初は、オーラル科目に関しては3学科とも3年次に「OC・B」を履修させていた。しかし実際に運用してみて、「OC・B」と「英語実務」は重複部分がかなりあると判明した。国際経済科の生徒は1・2年次の「英語実務」でコミュニケーション重視の指導を十分(年間60~70時間)受けており、商業科・情報処理科と足並みを揃えて「OC・B」を履修させると無駄な足踏みになるという問題が表面化したのである。そこで平成10年度からは、国際経済科だけは、1・2年次に培ってきたコミュニケーション能力をさらに伸長させる趣旨で「OC・B」を廃止し「OC・C」を開始することになったのである。

3. 国際経済科における「OC・C」の指導

3. 1. 指導目標

「OC・C」の主たる目標は「自分の考えなどを整理して発表したり、話し合う能力を養うとともに、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる」ことである。聞くこと及び話すことの言語活動については、①伝えようとする内容

を整理し、大事なことを効果的に話す、②相手の意向などを理解し、適切に応じる、③話し合いの場面や目的に応じ、自分の考えなどを積極的に表現する、ことが指導事項として示されている。ところで「OC・C」の指導には、これらの指導事項に示される言語活動として実践させる部分の他に、言語材料として学習させる部分がある。スピーチ・ディベート・ディスカッションの「原理・形式」及び「表現」がこれに当たる。「原理・形式」とは、各活動の目的をはじめ、スピーチ原稿の構成、ディベートの展開と論題の種類、ディスカッションの展開などに関する一般的な知識であり、「表現」とは各活動で頻用される提案・主張・論証などの表現である。授業では言語活動と言語材料の学習のバランスが保たれるように内容の取り扱いに留意してきた。

3. 2. 指導計画と評価

教科書は『Oral Communication Course C: Speak Out』(桐原書店)を使用してきた。指導計画は生徒の実態、英語学力レベル、興味・関心、時間的制約などを考慮に入れ、試行錯誤を行った結果、以下の内容に定着している。

1 学期前半	パラ言語・非言語的要素、アナウンス、communication strategy
1 学期後半	スピーチ
2 学期前半	双向コミュニケーション、ディベート
2 学期後半	ディベート
3 学期	ディスカション

授業は英語科教員2名と本校常駐のALTの3名によるチーム・ティーチングで行っている。英語科教員2名が入っているのは、生徒の英語学力に個人差があり、つまずいた生徒に随時補助的な個別指導ができるようにしておいたためである。綿密な打ち合わせは学期に2、3回を行い、指導計画や進度について話し合う。指導案は毎回担当者を決めて作成し、それに基づいて授業が進められる。評価は、中間・期末考査の筆記試験(リスニ

ング・テストを含む)とスピーキング・テスト、小テスト、課題提出、授業態度が対象となる。以下に述べるのは、各段階で指導上工夫した点と言語活動の評価、とりわけスピーキング・テストの実施方法についてである。スピーキング・テストは定期考査に10%の割合で組み込んできた。

3. 2. 1. 1学期前半

1学期前半はパラ言語・非言語的要素の重要性とアナウンスが学習の中心となる。まず最初に、声の強弱・高低、姿勢、表情、視線、ジェスチャーがコミュニケーションでは重要であることを指導する。パラ言語の重要性を認識させるために、映画の1部分をスクリプトを見せながらテープで聞かせ、俳優の声の使い方に注目させる。アナウンスの指導では、多くの人に情報を正確に伝えることを意識した話し方を心がけさせる。そして生徒達にはニュース原稿を作成させ、1人ずつ発表させる。平成10年に初めて「OC・C」に取り組んだ時、人前での発表に多くの生徒が消極的になると予想された。意欲的に取り組める何らかの工夫が必要ということで、LL教室に隣接するLL準備室を発表用スタジオに作り替えることにした。ビデオカメラをセットし、延長コードでLL教室のコンソールに接続し、スタジオで収録した音声・映像をリアルタイムでLL教室の生徒用の各デスクに備え付けてあるモニターで視聴できるようにした。スタジオには、デコパネと発泡スチロールで作成した背景を立てて、発表の出だしにはニュース番組の最初に使われるようなテンポのいいBGMを流し、ニュースキャストらしい雰囲気作りをした。また発表の前には模範として衛星放送の海外ニュースを見せ、さらに平成11年からは過年度の発表で特に優れたものを見せるようにしている。同様のことをスピーチ、ディベートの際にも行っているが、生徒達に「おもしろそう。自分にもできそう。」という意識を持たせるのに効果があるように思われる。

これらとは別に、意味交渉(相手の英語が聞き取れない時に調整を要求したり、つまずいた時に修正するためのやりとり)に有効な表現(communication strategiesと呼んでいる)をプリント

にまとめて配布し、音読練習し、暗唱させていく。これらの表現は後で双方向コミュニケーションの際に活きてくるとの判断から早めの導入となっている。

1学期中間考査のスピーキング・テストは、前述の自作のニュース原稿のアナウンスである(4.1. 参照)。このテストでは、話す態度、視線、声の大きさ、話題性が評価の対象となる。小道具も点数化することにしており、生徒達は創意工夫を凝らしてくる。またこの活動は指導者だけが評価するのではなく、LL教室で待機している他の生徒達にもモニターで視聴させ相互評価させている。

3. 2. 2. 1学期後半

1学期後半は、伝達内容を効果的に人前で発表するスピーチが学習の中心となる。ここでは、発表原稿の構成(導入、本論、結論)の組み立てやトピック・センテンスの概念を指導する。また、スピーチで使われる様々な「表現」をプリントにまとめて配布し、音読練習させ、暗唱させている。

1学期末試験のスピーキング・テストは、自作原稿のスピーチである(4. 2. 参照)。アメリカ政府報道官の記者会見の場面をヒントに、LL準備室を再び発表用スタジオに作り替える。背景となる部分にはカーテンを張り、中央部分にはデコパネと発泡スチロールで作成したシンボル板を掲げ、演台を設置し、取材記者に見立てた4~5名を演台の前に座らせ、雰囲気づくりをする。各発表の前には紹介者を立てて、発表者の紹介をさせる。このテストでは、話し方、態度、目線、話題、論理性が評価の対象となる。指導者だけが評価するのではなく、前回と同様に生徒同士にも相互評価させている。

3. 2. 3. 2学期前半

2学期前半は、双方向コミュニケーションを円滑に行なうための communication strategiesとディベートの「原理・形式」に関する基本事項の定着が学習の中心となる。話し合いや討論の場では相手の質問や発言を理解する能力が不可欠である。リスニングは能動的な認知活動と見なされてはいるが、指導の焦点は孤立した個人内部の認知

領域に向けられがちである。本来のリスニングはインタラクションの1部であり、個々の人間の共同行為が根幹となる社会的な性質を帯びたものと捉えるべきと筆者は考える。そこで生徒達には聞き取りにつまずいた際にはcommunication strategiesを使って積極的に意味交渉をするように指導している。

またこの時期には、ディベートを意識したウォーム・アップ活動も開始する。ALTが生徒に簡単な選択質問（たとえば「長期休業中に行きたいのは東京か、北海道か」）をし、生徒全員が自己選択し、教室の左右（例えば東京派は右、北海道派は左）に分かれ、各指導者がその理由を訊ねて回り、後でクラス全員に紹介するのである。生徒達にとっては、理由を論理的に考えて自己表現できる楽しい活動になっている。ディベートの展開についてはビデオ教材（『ビデオ講座オーラル・コミュニケーションII——その指導と評価——』、金谷憲&谷口幸夫監修、ジャパンライム）を視聴させ、理解を図るようにしている。さらにディベートで使われる様々な「表現」をプリントにまとめて配布し、音読練習させ、暗唱させている。

2学期中間検査のスピーキング・テストは、試験官1名対受験者4～5名の集団面接方式のインタビュー・テストとインタラクティブ・リスニング・テストを実施する。テスト実施中に情報が未受験者に漏洩することを防ぎ、生徒全員のテストが50分枠で終了できるように、指導者2名が試験官になり1グループ約10分のテストを4グループ分行い、残りの1名は移動指示を出したり、待機者の監督をしたりする。インタビュー・テストでは試験官が各受験者に選択質問をし、自分の考え方とその理由を述べさせる（4.3. 参照）。このテストでは理由づけがきちんとできるかどうかが評価の対象となる。インタラクティブ・リスニング・テストは筆者が独自に考案したもので、試験官は英語の文章を2回朗読し、受験者には意味交渉で繰り返し・言い換え・減速などの調整を求めながら聞き取りを行なわせ、配布した解答用紙の日本語要約の空所に適切な表現を入れさせる（4.3. 参照）。このテストでは入れた表現が適切かどうかが評価の対象となる。また、意味交渉

を試みた者にはボーナス・ポイントが与えられる。

3. 2. 4. 2学期後半

2学期後半にはディベートが学習の中心となり、クラス全員参加のオープン・ディベートと小グループ毎の簡易ディベートを実施している。オープン・ディベートは、クラスを肯定・否定側に二分し、ある論題に関する立論を自発的に発表させ、それに対する反論を相手側から発表させる活動である。小グループ毎の簡易ディベートについては、生徒の実態とクラス人数を考慮に入れて、肯定・否定側の立論、立論に対する質疑応答、肯定・否定側からの反論、肯定・否定側からの最終弁論（立論の繰り返し、相手側の立論・反論の弱点と矛盾の批判、立論の正当性の主張）からなる形式を探ることにしている。クラスを5～6名からなる肯定側、否定側の計6グループに分け、「商業高校生はアルバイトを許可されるべきである」という共通のテーマでディベートを試行させる。立論2名、反論2名、最終弁論（+立論に対する質疑も担当）1～2名で全員が発表できるようにさせる。各発表の前にはグループ討議をさせ、指導者が個別指導にあたりながら、立論、反論、最終弁論をまとめさせ、発表させる。この試行後、さらに違うテーマで簡易ディベートを再度行なわせる。

2学期末検査のスピーキング・テストは改めて行わず、授業中に実施した簡易ディベートを評価の対象とする。各生徒は、アルバイト関係のテーマで1回、異なるテーマで1回、と計2回簡易ディベートを経験する。勝敗の審査はフロアにいる他の生徒が行い、投票で決まる。一方、3人の指導者は各生徒の発表を、話し方、わかりやすさ、発表姿勢、発表内容、論理性の観点から評価し、チームの勝敗結果も評価の1部として加算する。

3. 2. 5. 3学期

3学期はディスカッションが学習の中心となる。教科書では環境・ゴミ問題が題材として載せられているが、それ以外に生徒の興味を喚起するために、昨年度は「成人式におけるマナーの低下」を取り上げ、それに対する解決案をグループで話し

合わせ、クラス全体で発表させた。積極的な発表には「褒賞シール」を与え、最終評価にボーナス・ポイントとして加算した。3学期は時間の都合上スピーキング・テストは実施していない。

4. スピーキング・テストの具体例

ここでは、スピーキング・テストの具体例を紹介する。生徒が発表した英文のスクリプトでは、文法・表現・内容面で修正が必要な箇所もあったが原文のまま掲載する。なお発音の不正確な箇所もあったがここでは正しい表記法（スペル）で記述してある。

4. 1. アナウンス

1学期中間考査のアナウンスの原稿の1例である。生徒達には自作原稿を発表前に指導担当者に添削してもらい朗読練習しておくように指示したが、直前まで完成せず粗末な発表になる者もいた。

Good morning. This is (生徒の名前). How do you spend during the Golden Week? I think someone went to see the cherry blossoms at the park. There are good points of cherry blossoms in Aomori. But today we feature the cherry blossom festival in Hirosaki Park. Hirosaki Cherry Blossom Festival is an annual festival. Many people visit Hirosaki for this festival. There are many stands, many many cherry blossoms, and many many people. Cherry blossoms are very very beautiful. I strongly recommended that you should go to Hirosaki during the Golden Week. Thank you.

4. 2. スピーチ

1学期末考査の際のスピーチの原稿を1例である。生徒達には構成に留意してスピーチ原稿を作り、前回と同様に発表前に指導担当者に添削してもらい朗読練習をしておくように指示してある。

紹介者：Good afternoon and welcome to the Hassho Speech Day. Our next speech is called (題名) by (生徒氏名)。

(記者席に座っている生徒達が拍手で発表者を迎える)

発表者：Ladies and gentlemen, good afternoon. How many people have a portable phone? Now as development advances, almost everyone has a portable phone.

Today I will talk about portable phones. A long time ago, there were no telephones. When we made contact, we sent a telegram. Some people used carrier pigeons. Some people lit a signal fire. Today there are many kinds of portable phones. From children to old people, many people have them. A portable phone is gradually becoming high performance. Screens have become color and phones have music. In the future, a portable phone will become implanted in one's body. The shape will be earring for pierced ears. When it's on, we can enjoy conversation. That's the kind of portable phone in the future.

Phones will continue to change. No one can tell what will happen in the distant future. What do you think about the future of phones? Thank you for listening.

4. 3. インタビューおよびインタラクティブ・リスニング・テスト

次に紹介するのは、昨年度2学期中間考査で実施したスピーキング・テストの解答用紙と、インタラクティブ・リスニング・テスト（設問2）の解答例、試験官朗読用スクリプト、意味交渉で生徒が使った表現例である。朗読用スクリプトには、生徒にとって身近な問題であり、彼らの理解レベルより難しいと思われる英文記事を選んだ。

スピーキング・テスト 解答用紙

設問1. 試験官が英語で質問しますので、英語で答えなさい。自分の考えの理由を聞かれたらきちんと英文で述べること。

Set A: Which do you like better, baseball or sumo wrestling?

Set B: Which do you like better, sleeping on a bed or on a futon?

Set C: Which do you like better, coming to

school by bus or by car?

Set D: Which do you like better, summer or winter?

Set E: Which do you like better, going to upper school or getting a job after graduation?

Set F: Which do you like better, going to Tokyo or going to Hokkaido?

設問2. これから試験官が英語の文章を2回音読します。1回目は普通のスピードで、2回目はポーズを置きながら読みます。1回目は集中して聴き、2回目は自分の理解度に応じてコミュニケーション・ストラティジーなどを活用して、試験官の音読する英文の調整を要求して構いません。場合によっては、3回目の音読とか、部分的な読みの繰り返しとか、簡単な英語による説明などを要求しても構いません。積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度も評価の対象となります。

英文の朗読を聴いたら、日本語の要約の空所に適当な表現を入れなさい。答えは下の解答欄に書きなさい。ただし、時間に制限があります。試験官の朗読とあなた方が解答用紙に自分の解答を書き終わるまで、全てが7分以内に終了しなければなりません。

日本語要約

- ・関東地区に住んでいる [a] のうちの [b] %が [c] 志望である。
- ・その中の [d] %が [e] の追求を希望している。
- ・さらに同じようにその中の [f] %の者が [g] 志望なのは [h] からである。

《期待される解答例》

- a. 高校三年生 b. 12.0 c. フリーター
 d. 22.8 e. 他の趣味 f. 18.1
 g. 自分が何をしたのか、適性が何であるかわからない

インタラクティブ・リスニング・テスト・試験官朗読用スクリプト

Results of a recent survey showed that 12.0% of third-year high school students are planning to

become "freeters"—a person who often changes part-time jobs, not taking on permanent full-time jobs. This survey was made of students in the Kanto area. Of that 12.0%, 22.8% said that they wanted to pursue other interests such as music, dancing, etc., instead of working at permanent full-time jobs, while 18.1% said that they would become freeters because they did not know what they wanted to do or what their aptitudes were.

《意味交渉で生徒が使った表現例》

Excuse me, could you repeat that, please?

Excuse me, more slowly, please.

Could you repeat that more slowly, please?

Excuse me, what is "permanent"?

I am sorry, I can't ... the last part. Could you speak it?

What ... meaning ... "aptitude"?

4. 4. ディベート

ここでは、小グループ毎に行った「商業高校生はアルバイトを認められるべきである」という論題の簡易ディベートがどう展開したのか、肯定・否定側の立論、反論、最終弁論の英文を掲げて、その一例を紹介する。

Student A : I think Shogyo students should be (肯定側立論1) allowed to have a part timejob, because we can know about commercial structure through part-time jobs. It is very important for us to understand money's value through working experience.

Student B : I think Shogyo students shouldn't (否定側立論1) be allowed to have part-timejobs, because we are students and students should study.

Student C : I think that Shogyo students should be allowed to havepart-time jobs, because when we get jobs in the near future, we can find the experience of the part-time job useful. Also we ca help my mother and my father ...

Student D : I think we should join club activities, because if we join club activities, we can get good friendships.
(否定側立論2)

(反論準備のため3分間のグループ討議)

Student E : Student B said we are students and we should study, but I think if you have part-time jobs, we can know what we can't study at school.
(肯定側反論1)

Student F : Student C said part-time jobs are useful experience, but I think we will work in the future, so we should wait to work until the future.
(否定側反論1)

Student G : Student D said we should join club activities, because we can make good friends, but I think if we have part-time jobs, we can make good friends. We can know just much about the society.
(肯定側反論2)

Student H : Student A said we can know about commercial structure, but I think we are students and we should study.
(否定側反論2)

(最終弁論準備のため2分間のグループ討議)

Student I : Student H said we are students and we should study, but it's natural. We should study about society as early, because we are commercial high school students.
(肯定側最終弁論)

Student J : We think Shogyo students should not be allowed to have part-time jobs, because we want to work after graduation from school, but we can spend time with our friends in club activities in our school. We should spend time with our friends, also the time we can be absorbed in one thing with our friends.
(否定側最終弁論)

(最終弁論発表後、フロアの生徒が投票し、勝敗は肯定側の勝ち)

4. 成果と問題点

「OC・C」の授業では発表や話し合いなど他の

英語科目でさほど強調していない指導に取り組んできた。生徒達の英語学力レベルを顧みると、ディベートなど高度な学習活動を要求してきたとも思える。しかし生徒達からは、文法的には不完全だが内容面で予想以上に機転のきいた主張あるいは反論が出てくることもあり、「なるほど、なかなかなものだ。」と感心させられることがあった。インラクションでお互いの言葉がぶつかり合い鍛え上げられる経験こそ、相手を動かす威力のあるコミュニケーション能力の育成を促すものであろう。授業担当者としては、「OC・C」の指導を一通り終えたという達成感は残るし、年々授業の精度が高まっているという感触もある。しかし一年間の指導によって生徒の英語力が具体的にどう伸長したかに関する検証は行っておらず、新学習指導要領（平成11年改訂）の実施前にやらなければならない重大な課題となる。

一方、生徒達は「OC・C」をどう見ているのだろうか。昨年度3学期の授業最終日に「指導の中でよかった点、改善が必要と思われる点」を無記名で自由に記述させてみた。集約してみると、「話す機会が豊富でよかった」の旨の者が39名中18名、「指導者（特にALT）がよかった」が11名、「楽しかった」が10名、「南高校での授業がよかった2」が8名、「自分で作文する機会があつてよかった」が6名、「リスニングの練習ができるよかった」が6名、「一生懸命指導してくれたのがよかった」が5名、と肯定的な受け止め方をしている者が多いことがわかった。

その一方で「授業のレベルが高く、スピードについていくのが大変だった」の旨の者が11名いた。生徒の学力には幅があることからこのことは予想されており、指導者3人体制で対処できると期待していた。しかし逆に「授業形態がよくない」あるいは「3人も指導者が必要ない」と指摘した者が6名もあり、この体制における個別指導が十分機能していないことがわかり、反省点として残った。

それとは別に、各活動における発表を聞き手である他の生徒達がどの程度理解しているかも疑問として残る。生徒が即興で発表する場合はさほど難しい表現が出てくることはない。しかし準備時

間があり和英辞典を引いたり指導者から添削指導を受けて原稿を作成する場合、発表する英文には難しめの構文や表現が含まれ、聞き手にとっては難解と思われる場合がある。話し手側に聞く相手のことを考慮した英文づくりを奨励すると同時に、聞き手には意味交渉なしで一方的に聞かされる状況でのリスニング能力を伸長させるような手立て（例えば、ディクテーションやクラス発表の聴解確認タスクの実施）を今後検討していかなければならぬ。

また、発表者の自己表現にも問題が残る。思うように英文が作れず指導者の助けを求めることが多々あった。国際経済科の生徒達はコミュニケーション育成に恵まれた環境にあり、平易な表現を使って自分の意思を相手に理解させることは一応できる³。しかしディベートの場合のように即時即応の圧迫を受けながら自己主張したり相手を説得する目的で使う英語はこのレベルでは不十分である。語彙や発音の正確さも十分とは言えない。積極的に英語を使わせる一方で、いかに正確さにこだわりを持たせるか、そして使用表現をその限りの一過性のものとせず、学習事項としていかにきちんと定着させていくか、平均的な英語学力レベルの高校生を対象に「OC・C」活動を実践する際の大きな課題となるであろう。このことはまた、「英語I・II」の指導との科目間連携の観点からも一考を要すると思われる。

5. おわりに

一般に敬遠される「OC・C」であるが、比較的条件の整った環境（コミュニケーション重視、ALT常駐、チーム・ティーチング、LL教室など）の中で平均的な英語学力の高校生を対象に取り組んできたことをまとめてみた。いくつかの大きな問題が残ったままだが、創意工夫を凝らし一つ一つ解決していきたい。最後に前述の無記名で書かせた感想の中から2名の生徒の声を紹介したい。

私はこのオーラルCという授業を受けましたが、それだけでもう他の学校の生徒達と違うこと

をやってるんだというものがあり、改めて八戸商業国際経済科の一員ということを実感できました。それを一番感じたのが夏休みの南高校事件です（筆者 注：平成12年度青森県高教研外国語部会研究大会・公開授業のこと）。あんなに大勢の人々に囲まれて受けた授業はもうなんと言ったらよいか。それからニュースキャスターをしたり、思い出がいっぱい。生涯受けた授業の3本の指に入るでしょう。

グループになって話し合いをしたり、発表したりと自分で考えてやる授業だったので、自分にとって少し大変だったけれど、自分の自信となったのでよかった。他の学校でやっていないような授業を自分は受けていて、自分が言うのも変だけど、すごいなあと思った。

生徒達の中には、国際経済科の一員としての自負心、あるいは英語話者としての自信が僅かではあるが生まれつつあることがわかり、授業担当者にとって明日への活力となっている。今後も、批判的な自己観察、指導者間の対話、生徒達からの声を大切にして、試行錯誤の積み重ねを継続し、指導改善に努めていきたい。

注

1. 英語学力を客観的に見るための目安として、過去7年間の国際経済科の生徒達の卒業時点での実用英語技能検定試験（日本英語検定協会主催）の取得状況を掲載する。年度によって違いはあるが、卒業時までにクラスの約27%～60%の者が準2級を取得している。

資料2. 国際経済科の卒業時点での実用英検2級・準2級の取得者数と取得率

	平成6年度	7年度	8年度	9年度	10年度	11年度	12年度	13年度
在籍数	45	43	42	40	35	38	40	39
2級	0(0.0)	1(2.3)	0(0.0)	2(5.0)	4(11.4)	0(0.0)	1(2.5)	1(2.5)
準2級	12(26.7)	21(48.8)	16(38.1)	16(40.0)	21(60.0)	10(26.3)	20(50.0)	16(41.0)

注：（ ）内の数字は取得率を表す

(p. 55へ続く)

『研究社 新英和大辞典 第六版』

編集代表 竹林 滋

B5変型版、2,942頁 本体18,000円 研究社

村田 年

東京の地下鉄神楽坂駅からある学会の事務所に向かっていると“Footballitis”（サッカー狂症候群）という看板が目に入った。この単語は大英和の見出しにはないが、“-itis”という接尾辞を見ると意味が推察できる。もとはbronchitis（気管支炎）などの病名に用いられたものが「…症候群」として広く使われるようになったもの。telephonitis, Nintenditis（ゲーム狂）などつきつきと新語が作られている。英語は、母語として、第2言語として、外国語として、また各種専門分野で、使用範囲がどんどん拡大している。それに伴って語彙も爆発的に増大している。

このような時期に伝統ある『研究社大英和』が改訂されたことを喜びたい。旧版と比べて一見したところスリムになった感じだが、実際はページ数が400ページも増えたばかりか、各ページの行数も、1行の字数も増えて名実ともにもっとも詳しい大英和となった。内容を旧版と比べてみると、削られた見出し、語義、用例、その他の情報は少ない。いっぽう加えられた情報はたいへん多い。英語圏を越えての英語の拡大に対応して、新語、専門用語、アクリニム、固有名詞等の充実に努めた様が読み取れる。

目当ての語もその箇所も見つけやすくなった。追い込み語の立項化、2語・3語見出しの採録、アクリニムの増強、文学作品名も立項化しているので簡単に引き当てることができる。かつては『小学館ランダム大英和』で調べた百科項目についても大幅に増強されている。government health warning（健康警告）のような2語・3語見出しは今後の課題で、さらに増強に努める必要があると筆者は考えている。

幅広い語彙の取り込みのほかに目立つ特徴は学習辞典的傾向である。『小学館ランダム大英和』（初

版・1973）に始まった、大英和のユーザー・フレンドリーの傾向は『研究社大英和』（5版・1980）を経て『ジーニアス大英和』（2001）において極まった感があるが、本書も同じ傾向を受け継いだと言ってよいであろう。だれにでも使える、とつつきやすい辞書となった。他の大英和とも比較しながら少し細かく見てみたい。

「語義の頻度順」について見ると、旧版ではまだ発生順にこだわるところがあったが、新版では例えば、governor の最初の語義「支配者」は「(米国各州の)知事」のように頻度の高い、具体的な語義に代わっている。soar は驚くべきことに「〈物価などが〉急騰する」が1番で「〈鳥などが〉舞い上がる」は2番になっている。

「語法欄」が新設されたが、掲載箇所は多くなく、この点では『ジーニアス大英和』に譲らねばならない。『ジーニアス大英和』の語法欄は実に詳細である。それに対して本書は語義のそれぞれの箇所でのこまめな注記でユーザーの疑問に答えている。加えて新設の「日英比較欄」が充実している。間違えそうな選択制限、日英の意味の違いなどに対し多くの箇所で注記がなされている。例えばchallenge の目的語は必ず「人」だと注記はありがたい。challenging の意味・用法を取り違える学生が多いので。

「用例」について旧版とつきあわせてみると、旧版の用例はネイティブ・チェックをやり直したと思われるが、結果的には大部分がそのまま残されている。追加用例も多く、あらゆる用法に用例をつける努力がなされているが、スペースの関係か、短く、硬い表現が見られる。ときによっては他の大辞典や英英辞典でもう少しゆったりした、コンテキストのある例を見つける必要があろう。

「発音表記」は、旧版同様詳細・精緻なもので、

最近20年間の発音の変化に対応し、研究成果も十分取入れられている。特に発音を調べるのであれば本書がもっともよいと思われる。しかし、evidenceのように1語に10通り以上の発音を示す意義も理解できないわけではないが、スペースが許されるならば、派生語・複合語の発音記号ができるだけ多く示していただきたい。例えば、inter- のつく派生語のうち intercommune, intercommunicate, interdepend, interflowなどの動詞にも発音は示されていない。

「語用論的な注記と用例」について、最近どんどん解説されている語用論的意味と用法の解説についてはやや消極的で、各語義項目の解説の充実で答えていている。『ジニアス大英和』は《談話標識》を用いて特別に解説しているが、それ以外にも各語義項目において細かな説明がなされている。例えば、kindly の懇懃無礼とも取れる用例、Would you kindly stop making a noise?に対する注記と語法欄を見ていただきたい。そのほかにも『ジニアス大英和』のLexical Phrase (イディオムよりも自由な慣用表現) は興味深いものである。(例) What are you going to do about it? (相手のミスをとがめる際に用いる) これは異文化理解と上級の学習に役立つであろう。

今回「類義語欄」が新設され、極めて多くの類義語が取り上げられているのはありがたい。語義を深く理解するために英英辞典とともにこの類義語欄が強い武器となろう。「文型と選択制限」について、『ジニアス大英和』は基本動詞の各語義に文型を載せ、中辞典と同じように選択制限を詳しくつけている。本書の場合文型表示はない。選択制限は語義の補助的説明として旧版において詳しくつけられ、今回も踏襲されて、主語、目的語にどのような語を取るかについてある程度までわかる記述になっている。大英和は主に情報理解のための辞書であるとすれば、例えば「evidence vt. 1 <人が> 立証する；<物が>...の証拠となる」「spare vt. 1 [しばしば間接目的語を伴って] 割愛する」程度の説明で十分と考えてもよいであろう。「語源」については、各語の語形と語義の歴史、可能な限り遡った基語、初出年代についての精緻な解説がある。一見読みにくそうであるが、

約束事を理解すれば、それほどの基礎知識がなくとも読める。しかし、日本語での、より簡便な形の記述を求めるなら他の2書がよいであろう。

「視覚つづり・方言」について、世界は方言の時代と言ってもいいかも知れない。TimeやNewsweekの表紙や見出しにも各種の方言が用いられている。Timeの表紙のKinda (=kind of) が辞書にないと学生が言ってきた。自分の辞書になかったら友達の辞書、さらに図書館の辞書と引かなければ、と言ったが、今や辞書にないつづり、単語が多い。本書は、掲載項目の多さ、各種方言、すなわち、「フォーマル」「インフォーマル」といったレジスターの差異、地域的差異、時代的差異、を広く採録しているので、いろいろなつづりの違いにも十分対応している。それでも、発音通りにつづる「視覚方言」がますます増えている現状に対応して『ジニアス大英和』が特に視覚方言を多く採録した意義は大きいであろう。wimmin (women), juss (just), agin (again) など。

さて、筆者はかつて40冊もの辞書をそろえて、その部屋で授業をし、学生とともに同じ単語を何冊もの辞書で引き、それを比較し、この場合はA書がわかりやすい、といった授業をした経験がある。学生たちは次第に辞書の性格がわかるようになり、辞書の引き比べに夢中になる者も出てきて、よいレポートが集まった。

この経験からもわかることがあるが、図書館に行けば各種の辞書が引けるということと、すぐそばに辞書があるのとでは大違いである。ぜひ職場の机の上にも、自宅の机にも大英和はもちろん、The New Oxford Dictionary of English (1998) 等の英英辞典も備えておきたい。筆者は机に向かい、椅子に座ったままで20-30冊の辞書が引けるように工夫をしているが、1冊引いて考え込むより次々と何冊も引いたほうが解決は早い。右利きならば左手の位置に置く辞書を1, 2ヶ月ごとに取り替えたほうがよい。それぞれの辞書の特徴を手にも覚えこませたほうがよいのである。(筆者は『研究社大英和』の執筆に参加したので、今回は書評の形式を変えさせていただいた。)

(むらた みのる／千葉大学)

『子供は言語をどう獲得するのか』

スザン・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

上田明子

子供の言語獲得の研究は、従来、生まれてからの言語成長の姿を追う経験的観察記録か、あるいは、人は言語能力を持って生まれ、接触する言語に応じて個別の言語を習得するという理論から展開するものであった。

本書は、前者を観察的接近法、後者を論理的接近法と呼び、観察によって得られた十分なデータを用いて、後者の理論を支持しようとする。すなわち、著者は言語能力の基礎は生れながらの能力であり、他の部分は成長の過程で環境から学習すると考える。論理的接近法の用語を使えば、普遍文法（言語能力）の選択肢（パラミタ）のうち、言語環境からの入力という「引き金」によって、必要な選択がなされ、個別言語の中核文法ができるとするのである。さらに著者は、データのよりよい分析のために、言語の使用環境をとりこむ語用論的観察を重視する。

各章は梗概に続き、データ提示・説明を行い、読者に課題を与え、後に解答を提示するので、考えながら読み進むことも、授業でディスカッションをしながら使用することもできる。

第1章「言語獲得にあたって子供はどういう能力を用いるか？」——観察的および理論的接近法の2つのアプローチと、その実例を紹介する。

第2章「言語が使えるようになる前に子供はどうやって伝達を行うか？」——幼児はかなり複雑な音声言語を理解し、いろいろな方法で意図を伝達しようとしている。その内容を探り、幼児言語の体系が以後の言語発達とどう関係していくかを探る。

第3章「言語発達はいつ始まるのか？」——子供の1・2語発話は、質・量的に限られているにもかかわらず、言語体系の産物であると述べる。

著者は、幼児の1・2語文を分析するにあたつ

て、音韻・語彙・形態・統語という従来の扱いに加えて、語用論的な考え方方が重要なことを強調する。例えば子供はからになった朝食の皿を見て Allgone egg. という。これをどう分析するか（課題3の2）。ブラウン (Brown, R. (1973) *A First Language: The Early Stages*) の例で、子供はその発話で、(1) The egg is all gone. (2) Look, all gone egg! (3) I have made allgone with my egg. のいずれかを意図している。著者は、(1)は、eggとallgoneの順が子供の発話とは逆であり、子供は早い時期から語順を誤ることはまずない。また all gone と 2 語にする分析は、強勢の違い (állgone, áll góne) からも勧められないとする。親はよく Come on, make allgone with your breakfast. の表現を使うという事実がある。すると(2)や(3)の方が適切である可能性が高い。子供は「たべちゃったよ」と賞賛を求めているかもしれないし、「もっと頂戴」といっているのかもしれない。これ以上の語用論的分析は進めることができないと解説するが、周辺の事実（親の使う表現）を知っている必要、すなわち、著者がこのセクションの表題にいう「初期発話に関する広い視野からの説明のすすめ」の1例である。

第4章「幼児は言語の働きをどう見ているか？」——5歳以下の4年齢層からの例を使って、言語構造（音韻論、形態論、統語論）と言語の機能（意味論、語用論）の発達を扱う。著者の身近な子供たちについての12件の資料と分析が示される。

第5章「言語発達を左右するものは？」——周囲の言語環境が、子供の言語発達に及ぼす影響、生得的能力や、認知能力、社会的技能の発達とのかかわり、その証拠を探る。

「赤ん坊ことば」（世話をする人の言語）には普

遍的な性格がある。これは子供の言語の模倣とも考えられるが、「わたしは君に向かって話しているんだよ。君のためにこの特別な話し方をしているんだよ。この話し方は君を可愛いと思っているししなんだよ」との気持ちを表す1つの使用域(レジスター)であると述べる。

おとの使う赤ん坊ことばには複雑な構造もあるが、赤ん坊ことばなど耳にするものがどれほど多種多量であるとしても、子供が表現に使うすべてが入力として与えられているはずはない。これを「刺激の貧困」(The poverty of the stimulus)とよんで、子供が生得的に言語能力を持つという論理的接近法の支持論とする。

第6章「子供はみな同じように言語を獲得するのか?」——健常児・障害児双方、および個人差の理解を通して、言語発達の姿を追う。

虐待などにより、ある時期まで言語環境の欠落のもとに育った幼児が完全な言語習得に至らないことはかねてから指摘されている。ここでは、障害児が適した言語(例えは聾児の手話)に接しないで育つと、手話の自然な習得が阻害されるなど、臨界期説を裏付ける証拠が提示される。

第7章「どの言語を習うかによって違いが出るか?」——英語以外の諸言語の獲得法の相違と共通点を観察して、パラミタ理論の有効性と限界、バイリングュアル、コード切り替えなどを扱う。

諸文献では、自然な環境で3歳までに2言語を習得し始めるとバイリングュアルになるとされる。3歳前後に、子供の言語で統語的な活動が始まるからという説は検討に値すると著者は述べる。子供が2言語を別の組織として発達させるか、単一の体系にまとめて扱っているかには、両論がある。コード切り替え(2組織の切り替え)をおとなも子供も頻繁に行なうが、混乱なしに2組織が混在することから、バイリングュアルも2つの別々の組織としての2言語を使う可能性が高いといいう。

第8章「言語発達が終わるのはいつか?」——幼児期以後の言語発達を扱い、読み書き、メタ言語技能については、幼児初期の言語現象も扱う。メタ言語の発達は、子供の言い直しなどに見出される。例えば、(19)ヘザー(4歳10ヶ月): Well I hurt me... I hurt myself.

付録1に「子供の言語研究に使う手段」、付録2に「音声記号」の説明を付する。なお、各章に訳者のかなり詳しい注(説明・コメント)があり、予備知識のない読者の助けとする。

原著(xv+232ページ)は、これまでの研究を集約し、著者の蒐集したデータ、考察を加えた包括的な研究を、広い読者層を対象に理解のできる形にしようと試みた野心作である。これまでの研究が、個々の子供の発達を追う事例提示に偏る傾向が強いのに対し、普遍文法による考え方を導入して、理論的構築をしているのは強みであり、引用例からも、かなり納得がいく。ただし、理論と緊密な関係をもたせようすると、事例の解釈など——子供が本当にそう考えているのか——に対しても、厳密さが要求される。実例を広く集め、普遍性のある解釈分析をすることは、子供の言語を対象とする限り現段階では至難の業であるが。

また、理論面について、いさか物足りない。ある「言語の中核文法の確立によって言語獲得におけるUGの仕事は完了する」は、完了でいいのか。また、いつ完了するのか。言語変化について、古英語から現代英語への語順変化は、「言語の働き方について子供が親とは少し違う解釈をするからだといえそうだ」と述べ、さらにティーンエイジャーが意識的に言葉を変えて、それをまた子供に伝えることにもよるという。可能性はあるが、言語変化を子供の言語発達よりの視点から考えすぎているのではないか。

訳は全般的に忠実であるが、原著を見ないとわざりにくいくらい箇所があった。また、いくつかの誤記・勘違いがあり惜しまれる。例:/n/無声両唇音(p.291). He doesn't want a little boy poking his nose in... (...小さな子が顔をだしたりすると小父さん嫌がるわよ)に2歳11ヶ月のエイヴィィが答えるI won't poke his nose.は、「ぼく小父さんの顔を出したりしないよ」ではなく、「小父さんの鼻をつっついたりしないよ」であろうなど(p.109).

(うえだ あきこ／津田塾大学名誉教授)

英語教育研究リサーチ・デザイン・シリーズ④

『英語ライティング論 書く能力と指導を科学する』

小室俊明編著

A5判、252頁 本体2,400円 河源社（発行）／桐原書店（発売）

大井恭子

本書は、「英語教育リサーチ・デザイン・シリーズ」の第4巻に位置付けられ、『英語展望No.105』に書評がある同シリーズの「語彙編」に続くものである。「リサーチ・デザイン・シリーズ」の一冊ということであり、本書は英語のライティング研究を進める上で道しるべとなるべく書かれたもので、その目的を大いに果たしているといえる。

日本におけるライティング研究は、まだまだ解明されていないことが多い、ある意味未知の研究分野である。それは、ライティングには様々な要因が複雑に関わりっているからである。そういう意味で、この分野の研究におけるこれまでに明らかになったこと、そしていま解明されていない点などを、膨大な先行研究を整理して提示してくれている本書の価値は高い。

本書が出来上がるまでには丸3年を要し、著者たちのプロジェクトチームは計44回のミーティング重ねたということである。ざっと数えただけで、日本で発表された研究論文121編、海外の参考文献223編を網羅しているのであるから、これからライティング研究に取り掛かろうとしている人にとっては何よりのガイドになるであろうし、すでにライティングの研究をはじめている研究者にとっても有益であることは間違いない。

何より、この本の構成が工夫されている。この本の序となる第一章に続く第2章においては、ライティング指導上、常に問題になってくる点が、教育現場での教師の対話形式という極めてカジュアルな設定をとり、エピソード的に紹介されている。そこで浮かび上がってきた問題点が3章以下で詳しく述べられるという設定であり、問題提示そしてその解説へと、流れがスムーズで

ある。読者はライティング研究における研究課題となるべき問題点をそれぞれのエピソードから具体的に実感できる。それらの問題点とは、「ライティングのプロセスとは」、「ライティングの能力とは何をさすのか」、「ライティングの指導は内容重視であるべきか形式重視であるべきか」「和文英訳は是か非か」、「誤りへの対処はどうあるべきか」、「ライティングの能力の評価はどうあるべきか」という、ライティングの教師であれば、常に対峙していかざるを得ない問題が提出されている。

そして、まず3章において、「ライティングについて、何が言われ、何がわかっているか」ということでこの分野における先行研究が上手く整理され、概観されている。さらに、4章において、3章で取り上げられた先行研究の中で重要なと思われる研究に關し、詳しく個別に紹介している。ライティング研究入門者にとっては、この3章と4章が一番参考になるかもしれない。

そこで先行研究の記述のしかたであるが、ただ単に研究を要約しているにとどまらず、著者による独自の判断を交えた批判が加えられていることにも注目したい。例えば、「しかし、この研究では米国の生活に関する知識は英語で得ていることを前提としているが、それには疑問の余地がある。米国の生活に関する知識を中国語で得ていないかどうかを調査して確認していないことが、この研究の限界だと思われる」(p.87)とか、「ただしこの研究には、英語の熟達度を測定するために採用したオーラル・テストについての詳しい説明がない。そのため、他の研究と比較して一般的な結論を出すことは難しい」(p.92)というような記述がある。さらに、「この点についてのよりはっきりとした結論を出すためには、L2

言語能力が様々な段階にある被験者で同様な実験を行い、得られたデータを比較する必要があるだろう」(p. 92), 「この点については、より実験の条件を厳格にした追試の結果が待たれる」(p. 99) というように、今後の同種の研究への提案もなされている点が大変参考になる。

3章・4章と読み進めて、この分野においてすでに提出されている研究結果や知見を基に、それでは今後ライティング研究において何を解明すべきかということが、第5章において解説されている。つまり、第3章・4章と読み進んできた読者が当然持ちそうな疑問点をトピックとして提出しているわけである。その提出のされ方も、具体的研究課題として分かりやすく疑問文の形で提出されていて問題点を追いややすく工夫されている。例えば、「和文英訳指導は日本語の干渉の強い英文を作らせてしまうのだろうか」とか、「自由英作文における効果的な書き直しの指導法は何か」というような、ライティング研究に携わるものであれば、蓋然的に持つであろうトピックを並べていて、読者の興味を誘う。

そして第6章においては、5章で提出された研究課題から6つが選ばれ、それら研究課題に取り組むためにはどのようにリサーチを形作っていく(リサーチ・デザイン)べきかということを懇切丁寧に解説している。つまり、研究論文の必須構成要素であるところの1.研究の動機、2.研究の目的、3.研究の方法(被験者、材料、手順、統計処理)、4.考察、5.本研究の限界と今後の課題、が研究課題ごとに丁寧に述べられている。即ち、入門したての研究者のための研究論文の書き方指南である。

最終章の第7章ではまとめとして、リサーチの倫理にも触れている。即ち、研究のためであっても、教育者としては研究を優先させ学生を犠牲にするようなことになってならないと戒め、またプライバシーの保護についても注意を促すことを忘れていない。

ここに収録されているおびただしい数の研究を自分で文献探しからはじめて、読みきろうとした膨大な時間がかかる作業である。それが、コンパクトにまとめられ、そのうえそれぞれの研究の

位置付けまでもがガイドされていることは、大変ありがたいことである。

ただし、この本に収録されているある特定の研究に関心を持った人は、詳しい内容に関しては原文にあたるのが良いと思われる。というのは、この本では紙幅の関係などで、十分原文を正確に紹介しきれていない点もあると思えるからである。例えば、p. 90で Sasaki and Hirose (1996)を紹介し、「L1の作文の影響を排除するために、まず英語(L2)で制限時間30分で辞書を使わずに書かせ、1週間後に日本語(L1)で書かせた」とあるが、これは原文では次のようにになっている。

“We counterbalanced L1 and L2 tasks in order to avoid a possible order effect. Forty-eight participants from two classes first wrote in L2, and then in L1, after a one-week delay, and the remaining L2 from one class wrote in the opposite order (L1 → L2) (Sasaki and Hirose (1996), p. 144)” となっている。つまり、L1, L2の順序による影響を排除するために Sasaki and Hirose (1996)では L1/L2 の順番を変えるべく 2 グループを用意するという周到な実験計画を立てているわけでである。そのあたりが本書の記述だけでは良く分からない。

また、参考文献にある内田信子(p. 233)は内田伸子の誤植ではないかと思われる。

しかしながら、このような点を補っても余りあるほど、本書は大変優れた研究書であり、日本のライティング研究を推し進める上で大いに助けるものであることは間違いない。ライティングに関心を持っている人のみならず、広く英語教育の分野に携わっている人々に一読をお勧めしたい。

参考文献

- Sasaki, M. & Hirose, K. (1996). Explanatory variables for EFL students' expository writing. *Language Learning*, 46(1), 137-174.

(おおい きょうこ／千葉大学)

新刊案内

『論争・英語が公用語になる日』 中公新書ラクレ編集部+鈴木義里 編, 新書判, 351頁, 本体800円 中公新書ラクレ/中央公論新社

「英語公用語論」への賛否から、アジアの英語事情、発信型の英語、国連公用語、英語帝国主義論、さらには森有礼と志賀直哉の「日本語廃止論」まで、さまざまな主張を幅広く収め、日本人にとって英語とは何かを考える基本図書。

『TOEFL・TOEICと日本人の英語力 資格主義から実力主義へ』 鳥飼玖美子著, 新書版, 165頁, 本体660円 講談社現代新書/講談社

英語と英語教育に関する論議が盛んだが、例えば「TOEFL=英会話のテスト」といった類の、無知・誤解・思い込みに基づく意見も少なくない。建設的な議論の前提として英語・教育・テストの常識をわかりやすく紹介し、文法・読解・作文の再考を含めて健全な英語教育論を展開。

『小学校でなぜ英語? 学校英語教育を考える』 大津由紀雄・鳥飼玖美子著, A5判, 70頁, 本体480円 岩波ブックレット/岩波書店

小学校の英語教育について、学校教育・言語学・外国語習得の視点から反対の論拠を提示し、言語コミュニケーションについての考察と議論のための問題を提起。

『英語授業改善のための処方箋 マクロに考えミクロに対応する』 金谷憲著, 四六判, viii+183頁, 本体1,800円 大修館書店

文法訳読とオーラル・コミュニケーションの対立に焦点あて、広い視野からの問題意識と具体的な改革のための授業の方法を検討。資料として「ELEC Crossroads Project 政策提言」を収録。

『英語テスト作成の達人マニュアル』 静哲人著, 四六判, x+293頁, 本体2,400円 大修館書店

英語力の定着と向上に「良いテスト」は不可欠であり、英語教育改革は大学入試を変えることで達成される、との視点から教育的テスト論を詳述。入試問題・定期テスト・小テストの問題作成法を具体的に示す。

2002年度 ELEC 賞論文募集

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

◎受賞論文は「英語展望」に記載(版権はELEC)。

◎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(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 A4判横書で12,000字以内(図表なども含める)に納める。

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

◎論文の形式:

(1) 表紙に応募する部門(AまたはB), 論文名(タイトル), 氏名 住所 電話番号, 勤務先(学生は在学校)名, およびその電話番号を明記する。最後に応募者の学歴 職歴 研究歴を添える。

(2) 2ページ目に論文要旨を和文は400字以内 英文は150words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 2002年11月30日(当日消印可)

◎論文提出先 / 問合せ

財団法人英語教育協議会「ELEC賞」係

〒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

英語展望 (ELEC Bulletin)

第109号

定価650円(本体619円)(送料210円)

2002年8月25日発行

編集代表 小池生夫

発行人 小笠原敏晶

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