

**NO.110
SUMMER
2003**

英語展望

ELEC BULLETIN

[特集] 英語教育改革へのロードマップ

英語教員に求められる教授力と英語力

松畠熙一

英語運用能力の段階的達成基準を示す

新里眞男

英語教育改善のためのテストの常識

渡部良典

中学英語教育の役割

明石達彦

中高6年間の一貫性・段階性を踏まえた指導の工夫

久保野雅史

上級英語へのステップとしての高校英語教育

今井信光

文部科学省「『英語が使える日本人』の育成のための

行動計画」に至る政策の系譜とこれからの課程 小池生夫

英語教育の情報と資料 (48)

教育文法?

佐々木剛志

2002年度 ELEC 賞受賞論文 A部門／B部門

オーラル・コミュニケーション I・IIのための

debate の聞き取りに於ける実戦的 note-taking 方略の指導 久保裕見
語彙の定着を図る活動が単語記憶保持率に及ぼす影響 杉田由仁

特集 英語教育改革へのロードマップ

文部科学省「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」に至る政策の系譜とこれからの課題	小池生夫	2
英語教員に求められる教授力と英語力	松畠熙一	8
英語運用能力の段階的達成基準を示す	新里真男	14
英語教育改善のためのテストの常識	渡部良典	20
中学英語教育の役割	明石達彦	24
中高6年間の一貫性・段階性を踏まえた指導の工夫	久保野雅史	28
上級英語へのステップとしての高校英語教育	今井信光	34

英語教育の情報と資料 (48)		
教育文法？	佐々木剛志	40
English Teaching Forum を読む		
To Keep My Identity as an EFL Teacher	本間良秋	46
ELEC 賞と私		
音声中心の授業へ	古川法子	48
2002年度 ELEC 賞受賞論文 A部門		
オーラルコミュニケーションⅠ・Ⅱのための debate の聞き取りに於ける実戦的 note-taking 方略の指導	…久保裕視	50
2002年度 ELEC 賞受賞論文 B部門		
語彙の定着を図る活動が単語記憶保持率に及ぼす影響	…杉田由仁	58
新刊書評：『応用言語学事典』	松畠熙一	66
『ウィズダム英和辞典』／『新英和中辞典』	…大谷道子	68
新刊案内		70
展望通信		72

文部科学省「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」に至る政策の系譜とこれからの課題

小池生夫

1. はじめに

本日は、昨年7月に文部科学省が公表した「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想—英語力・国語力増進プラン」並びに本年3月の「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」に関して、その目的、特徴、課題などを皆さんといっしょに考えてみたい。

2. わが国の英語教育政策策定のメカニズム

政府や政治家、行政担当者、英語教育の専門家たちは、過去半世紀の間英語教育政策を立ち上げる上に国家の重要な政策として、一貫して大型の政策を策定し、国民に協力を求めてきたのである。

日本人にとって世界戦略の基礎力としての外国語の運用力の向上が必要不可欠であり、自然資源の不足な国でわれわれが生きるのに外国語能力の低さは決定的なマイナスの影響を与える。このような視点からこの障壁を乗りこえるために真剣に取り組んできたのである。

残念ながら、疑問である。日本人の外国語教育への実際の関心、態度は概して内向きである。外国語教育の政治的リーダーシップをとる政治家も現れず、国民の意識のなかにも、己の生存のための世界戦略の意識が希薄である。それゆえに、文部科学省も世論を気にし、その流れを見極めたうえで対応策を出すという、慎重な政策決定の過程を踏む傾向があったのである。

しかし、世界の競争社会ははるかに敏速に動いているから、表面的な現象とその奥底にある流れ

を見極め、先を見通して思い切った政策を打ち出さなければ、現実から取り残され、危機に陥るるのである。日本人が英語やその他の外国語力の不足の故にどれだけの損害にあっているのか、それはいまでも日常的にあり、その事例は事欠かない。

このたびの「行動計画」は、その流れを大胆に変え、国家政策として総合的な政策を打ち出し、小泉内閣の経済運営総合政策の一環として人的資源の強化が必要であるというスタンスを取っている。これはかなり画期的であると評価し、成功を期待したい。しかし、これによって、国民の間にどれだけ外国語教育、とくに英語教育の向上目標への意思形成が醸成されるかは、これからの問題である。文部科学省、英語教育関係者、国民の協力がなければ、成功しないであろう。われわれ英語教育に携わるものは、どんなに容易ではなくとも、まずはこのたびの構想を協力して実効あるものにしていかなければならない。

以上のことが必要であると真剣に意識するには、日本国内だけ見ていたのでは無理である。目を国外に転じ、先進各国の政策と日本の政策を比較検討するとわかることが多い。EU、アジア諸国、米国などと比較してみる必要がある。たとえば、EUは加盟国が一体となって、大規模かつ膨大な費用を使って一貫した言語計画を実行していることはつとに有名である。隣りの中国、韓国、台湾などをみても、彼らの英語を中心とする政策が相当の実効を収めていることは、TOEFLの成績を比較してもわかるであろう。日本が簡単に追いつく差ではなくになっているのである。それは偶然の差ではない。

それでは、日本の外国語教育政策が大筋どのよ

うな道を歩み、どのような変化をとげてきたのかを通観してみよう。

3. 明治期から第2次世界大戦終了までの外国語教育政策の主な流れ

わが国が明治の革命期から英語を中心とした外国語教育政策を官民あげて進めたのは、後進国が先進文明を吸収することによって、自らの国力を高め、先進国の仲間入りを果たすことが、国を護る国策であると信じたからである。古代、中世の日本のような中国語ではなくて、明治期は英語はじめドイツ語、フランス語をわが国に導入したが、これはわが国の対外国との折衝での常套手段である。それは対等な国際交渉という発想ではなく、一方的により高等な文化、文明、科学技術を吸収するためである。まさに nationalism に結びついた外国語教育であった。

やがて、英語は国内では、旧制高等学校、専門学校の重要な試験科目になり、矮小化された受験用文法翻訳の英語教育となつたのである。

昭和6年の文部省中学施行規則には英語教育の目的が「普通の外国語を了解し、之を運用するの能を得しめ、知徳の増進に資することをもって要旨とする」とある。簡明な外国教育の目的である。第2次世界大戦中の昭和18年の同規則には、「外国語の理解および発表力を養い、外国の事情に関する正しき認識を得しめ、国民的自覚に資するをもって要旨とする」とある。対英米戦争をしていた時代である点を考えると、外国語教育の真髄を言い当ててなかなかに立派である。しかし、現実の学校英語教育はほとんど機能しなかった。敵の言葉を習うとは何事かという軍部の威圧があったからでもあるが、大多数の国民もそう信じた。このなかでわずかに江田島の海軍兵学校で英語が熱心に教えられたのは、校長の破格の見識であろう。米国の軍の語学校で、若手の将校に日本語を特訓していたのと機を一にしている。

4. 1945年から現在まで

4.1. 学習指導要領の改正

戦後占領下での第1回学習指導要領（1947）は、4技能の養成を通じて英語を話す国民のことを自然に知るとともに、国際親善を増すことが英語教育の目的であるとしている。以降学習指導要領は文部省政策により10年ごとに改正される。やがて、1969年の改訂に「言語に対する意識を深める」が加わり、さらに「外国語で積極的にコミュニケーションをはからうとする態度の養成」や「言語や文化に対する関心、国際理解」（1989）などで、コミュニケーション能力の養成に重点を置くようになった。また長い間、選択科目であった中学、高校の英語が必修に変わり、小学校の総合的な学習の時間に選択ながら英語が入った（2000年）のは、大きな進歩である。

こうしてみると、わが国の外国語教育、とくに英語教育は、明治時代から一貫して、英語の4技能の養成と英語国民への理解という受身的な態度が中心であったことがわかる。それが国際理解、言語、異文化への関心、そして1990年代にいたって対等な関係をもった英語によるコミュニケーション能力、態度の積極性の養成と発展することになる。

外国語教育は英語に限らず、あらゆる言語が学習対象であるが、実際は英語以外は発展しないのである。これは結局国民の意識であり、外国語教育政策はその反映であるともいえよう。

4.2. 外国語教育政策会議

戦後の外国語教育の政策は、先に述べたように10年ごとに改正される学習指導要領と大体15年毎に開催される外国語教育政策会議の2本立てによる協力体制が常道であった。学習指導要領は、毎回、教育課程審議会の答申に基づき、学習指導要領改正に関する調査研究協力者会議が審議して報告し、文部省が決める。そこでは、おもに中等教育における学習の目的、カリキュラム、指導内容、言語活動、言語材料がとりあげられた。

一方、外国語教育政策会議では、学習環境、教材開発、教育機器、現職教育、学校教育の一貫性、native speaker の活用、英語科設置などが審議され、報告された。

これらは相互に関連しあうものである。つまり、学習指導要領が改正されると、それを補強する形

で、外国語教育の政策会議が開催される。これは学習指導要領に沿って行われる教室の現場での学習活動がうまくいくように、環境を整備することに意義があったのである。

4.3. 一連の政策会議の歴史的展望

第1回会議は、終戦後間もない昭和24年（1949）に開催されたが、「教育刷新委員会」といった委員会が審議した内容は、外国語教師の再教育、外国人教師の派遣を連合軍に依頼、外国語教育へのラジオの利用、新教科書の作成、重点的に既設の学校を利用して外国事情研究機関を設置、指導方法としてオーラル・ディレクト・メソッドに重点をおく、長期的に教授法などの刷新をするために調査研究を進めるなど、今日の政策の原点がすでに示されている。

第2回として昭和35年（1960）に「英語教育改善協議会」（市河三喜座長）が開催されたが、ここで今日に影響を与えたと思われるものは、英語教員養成の単位を増やすことによる強化、聞く、話す能力を向上させる現職教育、現代の生きた英語を主体とする教材、視聴覚教材の活用、国際的視野をもつ人間の形成、理解能力、表現能力の獲得を目指すとした。

第3回は「英語教育改善調査研究協力者会議」（昭和50年、1975）（小川芳男座長）であるが、第1、2回につづいて、同様な提案があるとともに、教員研修の1ヶ月の研修、海外での研修の実施、中学、高校に英会話クラブの創設、高等学校に英語科の設置を中心とした答申であった。

第4回は「臨時教育審議会」（昭和61年、1986）における外国語教育の見直し（第2次答申）が行われた。これは中曾根内閣の教育問題の総当たりで、内閣あげての取り組みであった。

これによると、まじめに外国語学習をするにもかかわらず、結果の効率が悪いことを認識し、その改善のために英語教育の目標を多目標からコミュニケーション能力の養成を中心をしづらることにした。戦後の英語教育が実質的に伝統的教養主義からコミュニケーション能力養成へと変わる転換点となった。

このほかに、到達度を学習者の多様な能力、進路に応じたものにする、大学入試における第3者

機関の検定試験の導入、外国人や外国の大学の卒業者の利用、多様な外国語教育の展開などを要請している。

小学校の英語教育については、「英語の学習開始の年齢については今後考慮する」と答申に一行入った。大学英語教育学会を代表しての主張が考慮され、明治期小学校英語廃止以来、小学校英語に関するはじめての可能性を示した。

第5回、「外国語教育の改善に関する調査研究協力者会議」（平成5年、1993）（小池生夫座長）は2年半という異例の長期にわたる会議になった。絶余曲折の末、総計33項目という教育課程審議会報告なみといわれた大型の報告となって結実した。

ここでは、JETプログラムの存廃については見直しによる拡張政策を答申し、コミュニケーション能力養成のための能力に応じた個別指導等多様な指導法の確立、生徒の海外研修の拡大、教材、教育機器の改善、教員養成、教員採用の改善、現職教員の研修の改善、高校、大学入試の改善策としてリスニングテストを大学入試センター入試に導入する、なかんずく、小学校に英語教育を導入するか否かについて、まずは実験開始を決めたことは、わが国の英語教育において画期的なできごとであった。座長として真剣に導入をはかったが、当時の文部省はよく決断したと思う。これら提案の特徴はほとんどの問題を先読みし、将来に向かって提案したことである。

第6回は、「英語指導方法等改善の推進に関する懇談会」（平成13年1月、2001年）（中嶋嶺雄座長）である。中曾根文部科学大臣（当時）の意向にそって、とくに英語教授法を中心とした全般的な問題に及んだ。

各学校段階に通じた一貫性のある英語教育、新学習指導要領の推進、国民全体のためと専門分野、国際活動のための高度の英語教育の2段階制、各種指導方法の改善、教員研修の充実、小学校の総合的な学習の時間における英会話学習、大学入試センター試験にリスニングの早期導入、大学の英語教育の充実改善など30項目以上の提案である。

第7回の「英語教育改革に関する懇談会」は、平成14年、2002年1月から5月にかけて20人の有識者を招き、5回開催されたが、遠山敦子文部科

学大臣自らこれを主催し、英語教育改革プランを練るという文部科学省はじめてのトップダウン方式による懇談会になった。これが画期的な「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想—英語力・国語力増進プラン」(平成14年7月)となって発表され、さらに同年6月「経済財政運営と構造改革に関する基本方針2002」のなかにこの行動計画をとりまとめることで、英語教育改革に政府あげて取り組むとして閣議決定された。こうして平成15年3月「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」が発表され、実施に移された。

以上外国語教育政策策定の歴史を簡単に見てきたが、それを踏まえて今回発表された行動計画はどのようなものか、以下に述べておきたい。

5. 戰略構想策定に至るきっかけ

今回の政策策定に至るには、以下の事情があったと思われる。これより先、私は大学英語教育学会会長(当時)として「大学を中心とする日本の外国語教育改革の要望」(2001年9月)を「わが国の外国語教育改革に関する要望」とともに、遠山文部科学大臣に提出した。努力の結果これが大臣の取り上げるところとなり、大臣、次官などの英語教育改革の年来の意向で、急速かつ全省あげて本格的改革に向けて動き出すきっかけとなったようである。私は第1回懇談会(総論)の4人の委員のひとりとして招かれ、英語教育の危機的状況とその改革について所信を直接口頭と書面によって大臣に申し上げた。この内容は「行動計画」に生かされている。

6. 「行動計画」の目的と特徴

本行動計画の目的と特徴は、私が個人的に理解するところでは、以下の通りである。

行動計画は、学習指導要領の範囲を逸脱しない範囲で、外的環境条件を整え、改革の効果をあげようとして計画されたものである。

それは唐突に出てきたのではない。この10年日本の経済、外交面での沈滞は著しく、これに関連

して日本人の英語能力の低さは目を覆うばかりという状態が長くつづき、改革の実効はなかなかあらわれない。文部科学省には、そのレベルの向上の実効性が各方面から強く要望されづけられてきていた。省内でも、それに抜本的に対応する必要性があるという空気は出ていたと思われる。

行動計画は総合政策を必要とした。それも、たんに個々の政策を並べたのでは、効果があがらない。歴史的にみても日本人の外国との接触は独特な性格があって、改革を妨げる本質的な流れがある。それを変えるには、抜本的な政策がなければならないが、それは計算された有効な総合政策による相乗作用でなければならない。この中には、地域の教育委員会、英語の教員、父母、NPO、一般の人々が動かなければならぬ。それらの人々を動かす力が必要である。

今回の政策はそれがある程度期待できるものであり、従来の文科省にはなかった、若さの大胆さと老練さがある。重ね合わせた政策をもとに、行政側が専門研究者の協力を求め、新規計画もいれ、実施と評価と宣伝、修正可能の関係を含めている。大胆に政策の展開をはかり、相乗効果を生み出すために拠点方式を中心に全展開方式もとっている。また、考えられるすべての政策を注入して、組み合わせ、改革を阻む厚い壁を打破しようとする。

英語教育改革のための予算規模の拡大は、国家の緊縮予算の強い流れの中にあって、政府の重要政策として、どうしても必要であった。結果的に従来の4倍近い11億円規模の予算が確定した。この結果、当初考えた規模より縮小を余儀なくされたが、根幹の計画は実施可能な範囲で止まった。

7. 行動計画の内容

さて、行動計画の内容はどんなものであろうか。若干取り上げて解説しておく。

7.1. 日本人に求められる英語力

このセクションでは3項目が提案された。英語力を国民全体と専門分野の担当者、国際社会で活躍する人材に必要な英語力に分けている。これは平成13年1月の懇談会で決まったものであるが、誤解がないことを期待したい。要は後者の英語力

のレベルに入る、一定以上の人口が必要であるが、その選択は個人の志望と努力にかかっているのであって、政府が人為的に分けることではない。

英語能力の具体的到達目標を設定したことは画期的であった。これは大胆な発想であるが、これによって具体的な目標が明示され、社会からの批判も受けやすいことになった。これは、省令ではなく、目安としての期待値である。目下のところ、一般社会では妥当な評価であるとして受け入れられているようである。中学、高校卒業者、そして、英語教員のいずれにおいても平均の到達目標が具体的に示されている。ただし、大学は各大学が独自に到達目標を設定することとしてある。この提案を大学側では受け入れるであろうか、大学自体が動かなければならない。

7.2. 英語の授業の改善

提案された項目は14項目である。ここでは、新教育課程の推進、先進的な英語教育等の推進、指導方法、教材等の改善、改善に関する情報の積極的提供、英語の優れた実践事例等の共有化の推進が大項目である。さらに具体的な提案を例示すると、スーパー・イングリッシュ・ハイスクール事業の推進がある。これはスーパー・サイエンス・ハイスクールの構想から援用されたものであるが、相当大胆な構想である。目下、平成14年度16高校、15年度50、17年度には100を目指すが、これは70%バイリンガルまで到達すれば、成功であろう。2年目にはいって、どのように他教科までつなげるとか、現場では限界に挑戦している。

「特色ある大学教育支援プログラム」に基づく審査結果が、この9月に発表される。これはあらゆる教育実績が対象になる。このなかに英語教育がどれほど入るかは、行動計画で推進をうたっているにもかかわらず、未知数である。

7.3. 英語教員の指導力向上及び指導体制の充実

採用・評価の際の考慮、教員の集中的研修、地域のリーダー的教員育成の推進、ネイティブスピーカーの活用促進、英語に堪能な人材の活用促進などの大項目と9小項目が入っている。このなかでは、英語教員の英語力の具体的提示があり、これは採用試験などに相当なインパクトを与えるはずである。5年計画で英語の中、高教員全員約6

万人の現職教育を指導法と英語コミュニケーション能力の向上を目指して10日間実施する。これには、大学英語教育学会、全国英語教育学会などからの協力により500名の講師の派遣が見込まれている。またALTや英語学校の教師が相当数かかわる。専門学会の協力は新機軸で、それを主張してきた者としてはうれしくもあり、責任も感じる。夏休みを中心に各都道府県教育委員会を中心になってはじまる。これは、教員のレベルの向上がもっとも大事であるという懇談会の意向が反映して大型のプロジェクトになった。いま話題の中心の一つである。

7.4. 英語学習へのモティベーションの向上

国際理解教育の推進、留学機会の拡大、英語を使う機会の充実、国際交流の推進の大項目に9項目の提案がはいっている。毎年10,000人の高校生の海外留学、世界諸国との交換等を行ってモティベーションの向上などを行政的戦略によって推進する。勿論教師の教室における生徒へのモティベーションをおこさせる工夫が必要なのはいうまでもない。

7.5. 入学者選抜等における評価の改善

入学者選抜における改善、企業等の採用試験における配慮など4項目がある。このなかでのヒットは平成18年度から大学入試センター試験にリスニングテストを実施すると決定したことである。学会として、あるいは文部省の外国語教育改善の調査会議の議長として、センターに要望を数回したが、センターは動かなかった。それだけ実施の困難が指摘されてきた一件である。このたび難航の末遅ればせながらようやく決定した背景には、多くの関係者の長年の努力や文部科学省首脳部の意志が強く働いているのであろう。また世論の力がそれだけ大きくなってきたからでもあろう。国大協や高等学校側の協力も大きかった。これによって、高校の現場に英語コミュニケーション能力をつける傾向が一般化し、英語能力を引き上げることになると期待される。しかし、今度は大学側の姿勢が問われる番である。大学英語教員は英語教育、応用言語学専攻が40%ともっと多くなり、10年前の英文学専攻者が大勢を占めた時代とはかなり変わっている。大学の対応を望む。

企業等の採用試験に仕事で使える英語力所持を重視するよう求める政策が決まった。大学卒業予定者にとって、無視できないはずであるが、企業の採用方法は依然として人物本意である。経団連との共通理解の不足がある。

7.6. 小学校の英会話活動の支援

指導方法の改善、指導力及び指導体制の充実、小学校の英語教育のあり方に関する研究などの大項目のなかに10の具体的項目が含まれている。

総合的な学習の時間などにおこなう英会話活動を支援する体制が組まれた。このなかで、外国人教員、英語に堪能な社会人、中学校の英語教員が実施回数の3分の1程度授業を補助するという。また小学校英語教育の研究をおこなうなどの方策が示された。外国語教育政策会議で小学校に英語教育を実験という形で入れてから10年たった。小学校英語の実現に努力しつづけてきた者の一人としてようやくここまできたかと感慨があるが、実態は中途半端である。審議会などで反対論も根強くあると聞く。小学校に英語が科目として入るまでは、今回の提案に示された方策を最大限使って、実効をあげる必要がある。日本は小学校英語教育で欧米、近隣の諸国にはるかに遅れてしまっている。小学校英語教育が英語教育の基礎になって、一貫した教育が大学までおこなわれるようになって、はじめて、日本は諸国に対抗できる英語力をもつようになるであろう。もう一步である。

8. 国語力の向上

英語と国語には言語教育として関連があり、知的活動の基盤となる国語の能力を育成することが述べられ、6項目の具体案が示されている。深慮遠謀、政策上からみても絶妙の提案である。国語力の充実が英語コミュニケーション能力の向上にも役立つことに反対のひとは殆どいないであろう。

9. 実践的研究の推進

提案された諸政策の裏打ちを得るために5項目の研究テーマを設け、本年秋までに一定の結論を得る。このための5研究が目下進行中である。こ

れは文部科学省政策の推進の後ろ盾になるばかりでなく、英語教育の改革にも役立つであろう。テーマは中、高生徒の英語力の指標、教員の研修、英語教員の英語力、大学英語教育のあり方、諸外国の英語教育である。行政側が研究者の協力を得ることは着実性が増すことである。

10. 将来の英語教育の課題

今回の戦略構想、行動計画が画期的であり、それゆえに英語教育界ばかりでなく、社会一般での関心も集めていることは、その道をつくってきた者としてこの上なく喜ばしい。しかし、そうばかりしてはおられない。行動計画が計画倒れにならないように、絶えず検証しなければならない。

このたびの行動計画は5年間で終了ということになるが、総体的に言って、これによって、英語教育改革はかなり進むと思われるところと、あまり期待できないところがある。日本人の精神性と現在の社会体制に深く関係する部分が後者である。一方、組織に乗る部分は進むであろう。

このなかで、小学校の英語教育が今後どのように進むかは重大な関心事である。それは英語をきちんと教科として教えることにより現在の英語教育にない可能性が開けるからである。すでに実験校では、教授法によっては中学2、3年の実力がつく生徒が出ているといわれる。これを一貫教育で伸ばせば、現在の学校教育では期待できないほどの能力がつくであろう。多くの日本人の英語レベルの向上が期待できる。すでに欧州、中国、韓国、台湾などをみれば、この可能性が現実となっていることがわかる。

また、日本人は、地球のglobalismが進むなかで対応するには英語力ばかりでなくその他の有力な外国語力が相当向上しなければならない。

最高の英語力の到達目標としては、英検1級、TOEFLなら600であろう。この力がごく少数のひとでなくて、珍しくない現象になる日が来ることが望ましい。そう考えると、これに達するには、今回の行動計画は第1次的なもので、5年後には第2次大規模行動計画が必要である。さらに5年(p.39へ続く)

英語教員に求められる教授力と英語力

松畑熙一

皆さんこんにちは。

聴衆として英語教育の大先輩やよく知っている方々、それからビジネス界の重鎮とも言える人々の前で大変緊張いたしますが、ご多用の中、お集まりいただきましてありがとうございます。本日は、文部科学省から公表されている「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/030318.htm)に基づいてお話ししますが、その前提になることから始めさせていただきたいと思います。

これからのお話をどうあるべきでしょうか。これは私自身に対する目標であるという風に考えたいと思いますけれども、お互いに今後の英語教育、英語教師のあり方を考えたいと思います。

言葉に内在する文化

私は実は3歳、つまり第1ラウンドが終わり第2ラウンドになって3年目、まだよちよち歩きの幼児であります。第1ラウンドが終わる時わが人生は大変面白い人生だったと総括いたしましたが、もう一度生きさせていただけるという事でもっと面白い人生を生きたいと思いました。キーワードは「面白い」という言葉です。

まず日本語では、なんで「面」が「白い」と書くか、ここから始まりますね。『古語拾遺』、『古事記』などを紐解いてその説明書や解説を読んでみると、非常に感動した時、非常に趣き深いことに出会った時に顔のツラ、面が白くなったという

言い伝えから始まっているようです。すなわちこの面白いという言葉の語源というか起源は「非常に感動的である」ということであります。それから段々いろいろな意味で使われ、最近では「滑稽な」という意味に広がっていますが、基本的には非常に情緒深い、感動的なという意味であります。

それでは英語ではどのように表すでしょうか。英英辞典、英和辞典、語源辞典やシソーラスなどいろいろな辞書を引きまくってみたらこれも非常に面白いですね。いろいろな出会いがあります。よく学生に言うのですが、どんな言葉でもいい、一日に一つでもいいから、一つの言葉に引っかかるといふてみると、その言葉を核にして広がっていく世界が見えてきて非常に面白いと思うのです。その「面白い」にあたる英語は沢山あります。その中で今日は是非頭にいれていただきたい単語が三つあります。それは、unique/unusual/exceptionalです。三つとも面白いという意味ですが、日本語ではどうして unusual が「面白い」という意味になるのだろうかと思われるかもしれません。例えば英英辞典には定義としてこのように書いてあります。

unusual: interesting because different from others
要するに、「他の人・他のものと違っているから面白い」ということです。日本語で“unusual”といったら、「普通でない・異常」ということで、どちらかというとマイナス要素、悪い意味でイメージされるでしょう。しかし英語は基本的には良い意味でしか使いません。

言葉の中の文化を私は“culture in language”。言語内在文化というような言い方をしているんです。英語文化といってもこの英語内在文化、それ

*2003年4月26日 ELEC 英語教育特別講演、
ELEC 英語研修所にて収録（文責編集部）

から英語外延文化、また英語を通しての媒介文化、という風に「英語の中」、「英語を取り囲んで」、あるいは「英語を通して」と、いくつかに分けられると思います。英語教育を通しての異文化理解というのは、英語という言葉の中にある文化ということが第一です。それは文化的、社会的な意味論の世界です。英語という言葉が非常に「違い」ということを強調した言葉だなということがよく分かります。金子みすずの「みんな違ってみんないい」というような標語が日本語で非常に新鮮に思える。しかし英語的に言わせてもらえば、そんなことは当たり前。当たり前すぎて、金子みすずからわざわざ言われるほどのことではない、詩にも標語にもならないわけです。

日本語の「違う」という言葉には「間違い」という意味を含んでいます。違いを許容しにくい日本人的体質になりやすいのは「違う」というものにマイナス・イメージが内包しているからだと私は思うんです。ちょっと違ったりするといじめの対象になったりするわけですね。和を大切にし、集団思考を重視し、「みんなで渡れば怖くない」という皆と同胞意識を重視する。それはもちろん、日本語、日本人の美德の長所ではありますけれども、やはり英語というのは「違う」というものを非常に強調した文化だなということがよく分かります。

同じような意味において、“unique”，それから“exceptional”があります。“exceptional”は、「例外的な」という意味ですけれども、「例外的な」というのも、これまた日本語ではどちらかと言えばあまり良い意味では使わない。ところが英語では“She is really exceptional.”と言ったら素晴らしい讃美言葉ですね。“Unusually excellent”という意味です。

英語教育はもちろんコミュニケーション能力を育てるということが大きな目標であることを否定するつもりもないし、もちろん強調したいと思います。それに加えて英語そのものから学ぶ文化、それを学ぶ面白さというものを大切にしてほしいと思います。

楽しさ1番、勉強は2番・・・

よく語学は「繰り返しが大切」と言われます。しかし私は、あまり繰り返しが大切であると思いません。人と少し違ったようなことを常に考えていますが、大切なのは、できるだけ繰り返さないで済むことではないかと、10回やってできなければ20回やれというのは、「教育」ではなくて「強迫」ではないか。それよりも10回でできることは3回ではできないか、というふうに考えるのが教育ではないでしょうか。1日に3時間も勉強するな、30分やればよろしいと言える教師でありたい。本当にその30分が意味のある充実した30分であるかということが大事なのではないかと。

私は大学のとき高校2年生の男の子、公立の普通科高校でクラス40人中40位の非常に英語のできない生徒の家庭教師を頼まれました。成績は悪いが、すごく素直ないい子でした。それで「こんなはずは絶対ない、何かおかしい」と直感的に思いました。定義づけはあとからしたのですが、基本的に大切なのは、自己教育力の問題だと思いました。第一にモティベーション、学ぶ面白さ、それから学び方と学習習慣、これが自己教育力の三大要素です。その生徒を見ていて、できるだけ英語を教えないようにしようと思いました。親に不審に思われてもいけませんので話をしました。親もちょっと不審な顔をしながらも「わかりました、よろしくお願いします。」それで、英語を学ぶ面白さや具体的な英語の学び方、それから次の日までにやってくることとやり方を説明し、あの時間は一緒に遊んだり話をしてやったりしました。そういううちに素直なその子はだんだん勉強してくれるようになり、数ヶ月後の期末テストで15位くらいになりました。ある程度は成績が上がるだろうとは予測しましたけれど、こんなに上昇するとは思いませんでした。担任の先生も親も本人、そして私も本当にびっくりしました。それからはトントン拍子に成績が上がり、ストレートで某有名大学に合格しました。

そういう体験を学生時代に持っていましたので、学習者中心の英語教育、生徒と共に歩む英語教育を考えてきました。年配の方はご承知のコマーシ

ヤルをもじって、「楽しさ1番、勉強は2番、3時のおやつは...」と、その面白さ、モティベーションが繰り返しの量や学習時間を軽減させてくれる、という風に考えています。

場面・発想・表現

英語学習において、場面・発想・表現のつながりを学ぶことの意義は大きい。英語を通して面白い生き方を学ぶということで、具体例として肯定と否定という問題を考えたいと思います。私は中学生の頃非常に不審に思った英語の文章に“*That's all I know.*” というのがあります。先生が「それだけしか知りません」「それだけしか分かりません」と訳しました。“*No*” も “*not*” も何もないのに、何でそういう意味になるんだろうかと、ずっと分からずいました。それを大学生の頃でしたか相当経ってから「あっそうか」と気がつきました。肯定と否定というのは発想の問題、視点、考え方の問題なんだと、他の例を挙げれば、「このドアは使用禁止」は “*Use the other door.*”, 「週休二日制」は “*five-day workweek*” つまり5日勤務制、「お先にどうぞ」は “*After you.*” と言います。じっとしていることを肯定するか、動くことを否定するか、視点・発想・強調点、どの面から見て言うかによって表現形式は、同じ内容が肯定と否定というように180度くらい違った表現になります。こういうことを学んでいくと英語が非常に面白くなるのです。

今までの英語教育は一言で言えば「この日本語を英語で何と言うか」、要するに英文和訳、和文英訳という世界を中心とした英語教育だった。これからは「こんな時どう言うか」、「このような場面でこのようなことを表現したいときどう言うか」ということです。例えば「しばらく待ってください」を英語で言ってみよう。いろいろ言い方があるでしょう。あるとき、博多の地下鉄の駅で「発車までしばらくお待ちください」というアナウンスが流れた後、英語で何と言うかなと耳をそばだてた。和文英訳ならば “*Wait a minute until the train starts.*” とかいったところでしょうか。ところが出てきたのは素晴らしい英語、 “*We*

will be leaving in a few minutes, thank you.” でした。「待つ」という言葉は一つもないし、主語が “we”, 最後は “thank you” という素晴らしい英語でした。

また、ある高校入試で「私の好きな教科は英語と音楽です」といかにも英語の先生が作ったような和文英訳の問題がありました。ある生徒が、「私の」は “*my*” だろうが、「好きな」は “*like*” ではないし、「教科」は何というか分からん、どうしようもなく白紙で出しました。正解の一つに “*I like English and music.*” というのがあり、それを見てその生徒がもう残念がりました。こんな英語なら書けたのにと、私たちはこのような生徒を作っていないでどうか、「好きな = favorite」、「教科 = subject」、このぐらいの単語を知っていないと高校入試は駄目だぞ、と、「私の好きな教科は」、という和文英訳的な発想を私たちはすることによって、日本語から見える英語しか見せていない。もう少し英語の世界にうまく飛び込ませるにはどうしたらいいかということが大切だと思うのです。

夢を実現させるプロセス

こういう意味も含めて今度の「行動計画」は、文部科学省・国際教育課を中心にして戦後最大の教育改革だと思います。それに関連して研究グループの設置、本年度に一つ加わって全部で5つになりました。私達は第2研究グループで、「中学校・高等学校における英語教育及び教員の研修プログラムに関する研究」という非常に大きなテーマを与えられています。私がリーダーということで研究を去年の10月から始め、今年の2月に「教員研修モデルプログラム」を公表しました。都道府県・政令都市の指導主事の先生方にお示してすでに今年度から中高の英語の先生、約6万人に対して全員研修がスタートしております。早いところはもう始まろうとしています。英語教員研修プログラムのモデルを作り、いま教員研修のためのガイドブックを作っておりますが、英語指導力を3つの面（教育的人間力・英語運用能力・英語教授力）から考えています。

第1は教育的人間力です。私は教師というもの

はどういう人間であるべきか、「望ましい教師像」というのはやはりあるだろうと思うんですね。例えば国語の教師を考えたとき、私達は日本語が読み書き、普通にしゃべれます。しかしそれだけで本当に素晴らしい国語教師たりうるでしょうか。きわめて不十分だといえます。英語の教師の場合も、英語力があるだけでは不十分なことはすぐ分かることでしょう。もちろん英語力があることは前提として重要であることは間違いないけれども、教育というものは一言で言えば「夢を実現させるためのプロセスである」と思うのです。それぞれの夢を実現させるためのプロセス、という風に考えたら、教師としてはその夢をどう描き、それに向かってどのように実現する手立てと援助をしてゆくことができるか。生徒がどのような夢をどのように描き、それに向かってどのように実現しようとするのか。教育とは、その手伝い、支援、方向性などをいかに示してやることができるかだと思います。

英語運用能力の面については、英語教授力との関係で二通り考え方があります。研修プログラムでは英語力そのものの育成を中心に行すべきという考え方。もう一つは、いやいや、やはり指導力を中心に行すべきであるという考え方です。私はたかが2週間で英語力がそんなにつくとは思いませんし、どちらかと言えば教授力中心です。英語力といえば普通TOEFLとかTOEICが何点となりますが、むしろ英語で授業ができる力と英語教授力というのが前提です。もちろん素晴らしい英語力を身につける努力は必要ですが、日本人ですので立派な“native like”な英語より、むしろそこまでいかない8割位の力でよいと思っています。それよりも大切なのは、生徒をその人間力や教授力でひきつけて指導することができる力だと思うのです。

英語で教える授業はモノリンガル・アプローチと言いますが、私はオールイングリッシュということを必ずしも言いたくないと思うんです。できるだけ英語で授業を行うが、日本語も効率的に使おうということです。平均したら8割位が英語、あとはどのような場合には日本語を使った方がいいか、ということを明らかにするべきです。これ

はあくまで平均の問題で、日によっては100%であってもいいし、6~7割であっていいでしょうが、平均的な言い方をすれば、8割程度が英語であと1割2割は日本語を効率的に使う、ということでよいと思います。

コミュニケーション文法力の重要性

最近私は「英語コミュニケーション文法力」ということを強調しております。これは、英語コミュニケーション能力のコア能力としての文法力ということです。「音法」と「文法」と「伝法」(伝達上のルール)の三位一体を言っているのです。コミュニケーションを進める際のルールズやストラテジー、そしてコミュニケーション・スタイルなどがうまく調和した文法力を育てるということが重視されねばなりません。よく社会から指摘されることに、文法ばかりやるからいけないという、いかにも文法が悪者扱いされることがあります。私は、文法が悪いのではなくて文法に対する考え方や扱い方に問題があると思っています。「文法のための文法」のようになることに問題があるのです。外国語学習という短時間の内に能率的にやらなくてはいけない学習において、文法を軽視するなんていうのはあり得ない話です。

それでは文法というものを、どのような考え方でどのように学習したらいいのでしょうか。まずは音声との繋がりで文法を学ぶ。まずは悪い例ですが、次の問題を考えてみてください。

I didn't attend () of the lectures.

この()の中に適語、anyかsomeを入れなさい、というような問題がよくあります。これは全く音声を無視した問題です。これは“any”も“some”も正解、両方とも等しくフィフティフィフティで正解です。一般に、「not」という否定文の時には“any”、肯定文では“some”を使う」と教えているんじゃないだろうか。しかし、それは余りにも一面的な文法ルールです。要するに“not”的支配域がどこで終わるか全体までか、という問題です。

I didn't attend (ボーズ) some of the lectures.

だったら、明らかに講義のいくつかには出席しな

かった、という部分否定になりますよね。“any”の場合だったらトーン・ユニットが最後まで切れず

I didn't attend any of the lectures.

になりますよね。こういう音声を無視した文法というのは沢山あります。全く音声を無視して文法を語ろうとするから、一面的であったり行き過ぎたりするわけです。

文法が個別の文法事項に寸断されてしまって、それぞれの文法事項を一つずつ学ぶということに終始すると文法体系をつかむことができない。文法をもっと体系的に学ぶことが大切です。文法の基本である表現体系を大別すると、主題表現系と叙述表現系の2つしかない。主題という名詞を中心とした表現系と、叙述という動詞を中心とした表現系しかないのです。それをものすごく複雑に難しく言うことが多い。たとえば、「5文型」では文型数が少なすぎると文句を言う人がいます。学習の一つの便法ですから5種類だからいい、と私はむしろそう言いたいですね。学習の問題はコアができるだけ簡単なものとしてつかみながらどういう風にして拡げていって、言語学者などが言う全体像に段々と拡げていくか、という問題です。最初からすべてをカバーしないといけないという議論はもう聞かないようにしましょう、と私は言いたい。教育というのはプロセス、少しずつ積み上げることではないか。やっと3合目まで登れた、今度は5合目を目指して登ろうね、と、それを、お前まだ3合目か、10合目まで早く来い、と言ったところで3合目の人にはほとんど何の意味もない。

何十年か前に最初に私がアメリカに行った時の話ですが、いくつもカルチャーショックを経験したんですけども、その一つはトランジスターラジオでした。日本では日本語でしゃべっていたラジオ君がですね、アメリカについた途端に英語をしゃべり出した。これにはびっくりしました。おい待てよ、おれはこのトランジスターラジオ、2,000円ほどのラジオ君に負けてるぞ、と非常にショックを受けた。もう一つ例をあげると、空港でのアナウンスの最後に“Thank you and good morning.”これにはびっくりしました。普通に直訳したら意味をなさない……ああ、

そうか“Good morning.”というのは本来的に“I wish you have a good morning.”という意味なんだということを何十年か前に空港で勉強しました。「Good morning. = おはようございます」だけでは英語は理解できない、使う場面によって言葉というのはこういう風に変わっていくのだ。簡単な英語からそういう風に学ばせて、言葉っていうのは非常におもしろいものなんだ、と最初からおもしろさをつかませるような、そういう英語教育を私は目指しております。

モデルプランのねらい

モデルプログラムが目指している「コミュニケーション能力育成のための英語指導力」というのは、「教育的人間力」と「英語運用力」と「英語教授力」の総合力として「英語指導力」という言葉を使っているわけです。しかも基本的には2週間ですけれどもその前後が問題で、ご承知のように私たち「ポートフォリオ」を教師のための研修に活用したい、と提案しております。研修の前に自分はどのような問題意識と現状にあり、どういう目標と2週間の研修で何をしたいと思っているか、をまずははっきりさせ、事前、あるいは初日に提出する。自分でポートフォリオにちゃんと蓄積をして行くわけです。必要なテストを受験すればその自己診断などその都度ポートフォリオにしていく。研修のあとも、2週間の成果なり問題点なり今後の自己目標は何であるかをちゃんとはっきりさせていく。それを受けた以降の自己研修をどのように進めるかの計画を作ってポートフォリオにしておく。さらに1年間後くらいに、できたら電子レポートを教育委員会などに提出してもらう。生徒も先生も同じで、指導意欲と指導の仕方との習慣化、これが必要です。もちろん2週間をうまくやることが後に繋がるわけですが、2週間終了以降、一人になったときにはどうであるか、という問題であると思うんですね。

それから「3人グループシステム」というのを提案しているのです。3という数が立体関係の基本だと思うからです。同じような研修課題を持っているような人に3人グループになってもらう。

それで、お互いに切磋琢磨して勉強しあう。3人ペアというよりもトライアングルという面が重要だと思います。子供はできれば3人育ててほしいですね。2人の関係は一対一の関係で、立体的にならない、不十分だと思う。3人いると、調整役が出てきたりして非常に面白いです。厚生労働省か何かがいうようなこと言ってるんですけども、教育の問題もあるのです。

「行動計画」も「戦略構想」と同じように文科省のホームページで公開されていますのでご覧になったことと思います。国語力の向上の面も同時に考えているのは、国語力のベースがあつて始めて英語表現力などもうまく育つと考えるからです。日本人というのは人に合わせる文化、沈黙は金というか余りしゃべらないことの方をよしという傾向がやはり体質的にあります。それを何とか言語化して表現する英語の説得文化を中心とした一対一の対等な関係を大切にした表現をし合って分かりあう文化へ、そういう勉強をしていくという意味においてですね、英語との相乗効果で国語力向上もして行こうということです。その他「セルハイ」(Super English Language High School)とか留学機会を増やすとか、いろいろあります。

私たちが現在作成しています「モデルプログラム」と「ガイドブック」の内容は是非参考にしてほしいですが、一つのモデルにすぎません、いろいろの研修、各都道府県その他で何十と言うプログラムを見て頂きましたが、それぞれの地区でそれぞれの工夫をされております。一部合宿研修を含めたもの、指導主事がそれぞれの先生の授業を見て指導するという授業研究として、全ての先生への指導を順番にやる場合もあります。という訳で、いろいろ研修の実態なりやろうとしていることは違いますけれども、基本的には授業力、教授力を中心にした「指導力の養成」という事を中心に考えております。

研修のモデルプランでは、タイプのAからFまで分かれています。タイプAはBasic Skills Clinicsといって、発音面とか文法、語彙面とか基本的な能力をそこで鍛えようというタイプ。タイプBがTeaching Skills Development、4技能的なものが中心です。タイプCはProject Worksと

いう名前がつけていますが、テーマ別に討議をしたり、スピーチを行ったり生徒の実態に即した指導力の向上をいろいろなプロジェクト的にやっていく形です。タイプDはWorkshops and Cultural Experiencesで模擬授業をしたり実際にワークショップ的にやっていくようなタイプ。タイプEがSpecial Lecturesで、社会人などの特別講演的なもの。タイプFはPresentation of 'My Special Ideas on Teaching'、それぞれの参加者のそれぞれのアイディアを開陳しあうタイプです。そしてタイプGがElective Courses、選択コースで中高に分けるとか充実・発展コースなど、要するに内容別というよりも、やろうとするタイプによって分けています。同じreadingの力でも、Project WorksでもできればTeaching Skills Developmentのところでもやらなきゃというようなことで、いろいろなタイプを通して4技能や個々の指導力を養成するようにしたいというのが基本的な発想です。できるだけ店は多く開きたい、組み合わせは自由にやって欲しいけれどもその組み合わせの仕方その他はできるだけ多く示したいという意図で多くを示しております。ですからこれを一つずつ全部同じようにやろうとすると八方美人的ということになりかねない。実際に見せて頂くと、どこかに中心を置いてかなり工夫してやろうとしている所が多いようです。

私は、講師と指導主事を中心にした実施責任者の全国レベルの研修会をできたら3泊4日位でやるべきであると主張しています。けれども予算の関係その他で今のところは実現しそうもない。望ましい講師の養成という面をもう少し重視したいと思っていますが、例えばタイプBのこういう活動についてはこういう風にやって欲しいというガイドブックは今作っていますので、それに基づいてやってもらうというのが今のところは精一杯です。これから5年間続きますので、来年度以降更に前進して行けるように協力し合ってゆきたいと思います。今後ともよろしくお願ひいたします。

ありがとうございました。

(まつはた きいち／岡山大学)

英語運用能力の段階的達成基準を示す

新里眞男

1. はじめに

最近の選挙では、政策の数値目標や実施時期を明確に示したもの、つまり「マニフェスト」（実行プラン）を有権者に示すのが新しいスタイルになっている。そして、良いマニフェストの条件は、政策の数値目標、具体的な財源、実施時期が明記されていることだそうだ。約束が具体的だから、有権者は後日、政策目標がどこまで達成されたか検証できるという。^{*i}

昨年7月に示された『『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想』と、今年の3月に示された『行動計画』は、このマニフェストに似て、具体的な数値目標とある程度の予算措置、実施時期が示されている。これが、従来のこの種の提言とは大きく違う、「戦略構想」の特徴である。

「有権者」の一人としては、まず、この「戦略構想」の数値目標が妥当であるかどうかを検討しなければならないと考える。また、この構想に必要な財源の確保の方法^{*ii}も問題にしたい。さらに、もし達成できなかった場合はどのような事態が生じるのか予測してみたいところである。^{*iii}

しかし、ここでは紙数が限られているので、主として生徒の英語力、広くは教員を含めた日本人の英語力の数値目標について論じることとし、他の面については別の機会にしたい。特に、昨年度あれほど大騒ぎをした「目標に準拠した評価」との関係で、日本人の英語学習者にとってどのような「数値目標」を設定することが望ましいか、そしてその「数値目標」をどのように指導に生かしていくかという観点で論じることにする。

2. 学習指導要領の「目標」とは

学習指導要領には、残念ながら、中学・高校のそれぞれの学校段階が終了した時に生徒がどの程度の英語力を持っているべきか、つまり到達目標について明確な記述はない。確かに、外国語科の目標として「実践的コミュニケーション能力の育成」が掲げられている。しかし、この能力が意味するのは、「情報や相手の意向などを理解したり、自分の考えを表現したりする能力」^{*iv}ということであり、具体的にどの程度のコミュニケーションができるかは示されていない。つまり、どのような外国語（英語）教育を目指すべきか、その方向性は示してはいるが、例えば各学校段階でその方向にどの程度まで進むべきかという到達目標は示していない。そのような、各学校段階でどのくらいの英語力が身に付くかは、教科書などを見て間接的に推測するしかないである。

3. 「戦略構想」の数値目標と中・高生の英語力

ご承知のように、今回の「戦略構想」では、中・高生の卒業時の英語力の数値目標として、英検の「級」を示している。中学では卒業者の平均が英検3級程度、高校では卒業者の平均が英検準2級～2級が求められている。確かに、これらによって、「戦略構想」は明確な数値目標を示したという印象を受ける。しかし、英語検定協会の方が、英検3級＝中学卒業程度とし、英検3級＝高校卒業程度としていることを考えると、双方が相手を判断基準にしていて、堂々巡りになっている感がある。結局、十分な数値目標になっていない。

実は、両者は大きく異なっている。例えば、語彙レベルで見てみると、学習指導要領では、中学が900語程度、高校が全ての科目を履修したとして最大2700語程度指導することになっているが、英検では、3級が2100語レベル、2級が5100語レベルとなっている。このことは、両者が別個の評価基準に沿っていること、さらに、英検の方がはあるかに「難しい」ことを示している。それなのに、両方とも相互に支え合う関係に見せているのは、誤解を生みやすい。

この事実は、中・高の英語教師の実感とも符合する。中学校の卒業生で英検3級を取得できる生徒が各クラスで2割いたら「御の字」だろう。また、全国にさまざまなレベルの高等学校がある中、英検2級を取得できる生徒は、全体の高校生の1割もいるだろうか。これを考えると、学習指導要領と英検にはかなりのギャップがあり、今回のように英検3級とか2級などの数値目標を設定するのはかなり非現実的であると思われる。

もう少し、同様の検討を続けることにする。実は、「戦略構想」^{*v}では、中・高それぞれの段階で求められる英語力が、英検による数値目標だけでなく、文章の形でも描写されている。つまり、中学卒業時では、「挨拶や応対、身近な暮らしに関わる話題などについて平易なコミュニケーションができる」^{*vi}程度となっており、高校卒業時では、「日常的な話題について通常のコミュニケーションができる」^{*vii}となっている。

同様に英検側でも、それぞれの段階で求められる英語力を文章体で記述している。例えば、3級の「聞く・話す」では「簡単な日常生活ができる。(挨拶や応対ができ、人の紹介、商品の売買、道案内や伝言などができる。)」とあり、「読む」では、「簡単な文章を読むことができる。(簡単な手紙、看板、掲示、商品の説明書などを読むことができる。)」となっており、さらに、「書く」では、「簡単な文章を書くことができる。(簡単な手紙、日記、掲示文などを書くことができる。)」となっている。2級でも、まとめて言うと、一般的な事柄について簡単な説明や、報告、通訳ができたり、新聞記事や説明文を読んだり、手紙や簡単な説明文を書いたりすることができる、という描写が与

えられている。

これらを比較してみると、今回の「戦略構想」の中・高の到達目標と英検の2、3級レベルとでは、後者の方がかなり詳しく描写されており、また、中学生や高校生に求められる言語機能よりも高度なものになっている。これに加えて、前述のような語彙レベルの差があると、両者には大きな隔たりがあり、やはり、実際には、単純にイコールで結ぶのは問題があろう。

このようなことを考慮したとき、「戦略構想」の数値目標は妥当なものだと言えるだろうか。つまり、中・高の卒業時に求められている英語力は、妥当性を持った到達目標として示されているだろうか。先に述べたように、学習指導要領では大まかな方向目標は示されたものの、具体的な到達目標は、教科書の記述によって間接的に分かる程度である。「戦略構想」は、それとほぼ同程度の記述がされているに過ぎないのでないか。

4. 「戦略構想」に見る英語教育の目標

そもそも、「戦略構想」は、中・高の英語教育を受けた後の、一般の日本人にはどのような英語力が必要だと考えているのだろうか。「英語が使える日本人」とはどのような英語力を持っている大人のことを言うのであろうか。

残念ながら、「戦略構想」にも「行動計画」にも詳しい記述はない。あるのは、「大学を卒業したら仕事で英語が使える」^{*viii}といった抽象的な表現か、「英検、TOEFL、TOEIC等客観的指標に基づいて世界平均水準の英語力」といった他律的な表現である。その「仕事で英語が使える」とは何を意味しているのだろうか。一般的の英字新聞が読め、英語の契約文書の内容が理解でき、仕事上の議論を英語でできることなのか。さらには、ビジネス・ディナーで色々な話題について、英語で歓談ができることも意味しているのか。そこまでは行かず、とりあえず英語の契約文書が辞書を片手に理解できれば良いのか。このように、「仕事で英語が使える」といっても、かなり幅広い能力を意味できる。しかし、具体的には示されていない。

つまり、「戦略構想」も「行動計画」も、日本人としてどのような場面でどのような英語を使えるようになれば良いか具体的に示していない。さらに、中・高では英検3級とか2級とかの数値目標が示しているが、大学レベルや一般的の日本人にとっての数値目標は示していない。英語教員向けには、英検準1級、TOEFL550点、TOEIC730点が示されているが、これは、日本人全体に当てはまる数値目標なのか、それともこれらより低くて良いのか、もっと高くなくてはならないのか、その辺は見えない。

ここが疑問である。これから日本人の英語力を高めるべくさまざまな改革を実施しようとする時、どの程度の英語力に到達すべきか具体的に示さなくて良いのだろうか。それとも、これはあまりにも明白なことなので、示す必要がないのだろうか。

そして、大人の日本人が到達すべき目標があるとしたら、その目標と中・高での英語教育の数値目標とどのような関係があり、どのようなステップを踏めば少しずつ階段を上っていくことができるのか。それを示さなければ、学習者にとって学習意欲を持ち、維持していくのは難しい。

5. 文科省の奨める評価観及び評価方法

ここまで、「戦略構想」で示された数値目標がいかに実態を反映しないか、または、抽象的な記述に留まっているかについて述べた。もっとも、数値目標については、設定することの可否や設定内容の妥当性について、現在検討中であるので、その結果を待ってまた議論をしたい。

しかし、実は、「戦略構想」という、ある意味では緊急提案的なポリシーだけでなく、中・高において生徒の英語力の評価を行う際に指針となる文科省の『指導要録の改善通知』の評価観と評価方法も、実際には、日本人の英語力の向上に直接連動していない。このことの方がはるか深刻な問題であると考える。

先に、学習指導要領は「実践的コミュニケーション能力の育成」という方向目標は明確に示しているが、中・高の各段階でこの能力がどの程度まで育成されるべきかは示していない、と述べた。

加えて、それは、中・高の教科書の内容を見て、どのような指導がなされ、それ故どのような成果が得られるだろうという予想をするという間接的な形でしか推測できないことも述べた。私は、ここに、今の英語教育の根本的な課題があると考える。

文科省及び国立教育政策研究所は、『指導要録の改善通知』や『評価基準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料』を発表して、新しい評価観・方法を示した。今回注目されたのは「目標に準拠した評価」を一層重視したことであり、具体的には、従来「観点別評価を加味した相対評価」であった評定までもが、「目標に準拠した」いわゆる「絶対評価」に変わったことである。

昨年度は、この変更に伴って、中学校の英語教育界が大きく揺れた。絶対評価そのものは、平成元年告示の学習指導要領が実施された平成5年度から導入されていたが、今回、いわゆる5段階の評定までもが絶対評価に変わったため、改めて観点別評価のやり方が真剣に問われたのである。実は、従来から、絶対評価においては、評価規準の設定方法やそれぞれの観点におけるA、B、Cの基準の設定そのものが、ある程度主觀的にならざるを得ないことが指摘されていた。しかし、中学校の先生方は、実際に評定まで絶対評価になって初めて、その問題点を実感したと言えよう。観点別評価をどのように評定の5段階評価に「換算」すべきかという手続きの問題も加わって、大揺れに揺れたのには、そのような理由がある。

さて、その絶対評価である。理科や社会科のような内容教科の場合には、学習指導要領の各教科の指導項目を見ればだいたいどのような指導内容が求められているか容易に読み取ることができる。そして、各学年の指導項目の配列を見れば、小・中・高でどのような過程を経て児童・生徒が教科の内容や技能を身に付けるかが見えるのである。これが英語という技能教科との違いである。確かに地理や歴史において統計資料の読み方とか活用方法などの「技能」も指導される。しかし、それらは内容と直結した技能であり、それとの関係でどのようなことができればよいか見やすいものである。これは、理科の実験でも同様である。あら

ゆる実験に共通する基本的技能も確かにあるが、やはり、特定の指導内容に直結した形で実験技能が存在する。それらは、その指導内容に寄り添った形で指導できるのである。

しかし、英語という「技能」、特に実践的コミュニケーション能力という目標を掲げた場合、教材の内容や教科書そのものとは独立したものとしてその技能を見る必要がある。これが英語の評価の難しいところである。聞く、話す、読む、書くという4技能は、ある特定の教材についてだけ發揮される技能ではなく、個々の教材とは独立した形で存在する技能であるはずである。例えば、教科書で扱った英文なら聞くことができるというだけでは、一般的な聞く能力があるかどうかは判断できないのである。

これは、語彙や文法の知識などについても同様である。語彙や文法の知識は、観点別評価の一つの観点にはなる。しかし、これらが評価の中心になることはない。それは、実践的コミュニケーション能力が必ずしも語彙や文法の知識の量と同じではないからである。したがって、実践的コミュニケーション能力の達成度を、語彙や文法の知識の量だけで測定することはできない。語彙数や文法の知識の量で達成度を段階付けようとしても、使用する教科書によって細かいところで異なるからである。

その他の観点ではもっと難しくなる。果たして「理解の能力」や「表現の能力」は具体的にどの程度できれば中学卒業程度で、どの程度できれば高校卒業程度なのか、それは結局示されていない。文科省や国立教育政策研究所が示した評価規準の例は、あくまでも4つの観点をさらに詳しくした「サブ観点」であって、4観点よりもっと細かく生徒の技能を見る場合の見方を示しているが、残念ながら、それぞれの観点において、どの程度が中・高の卒業時に求められるかを具体的に示すものではない。

それでも、この絶対評価が曲がりなりにも機能しているのは、検定教科書のお陰である。教科書の具体的な単元の内容に照らして見ると、それぞれの観点やサブ観点において、具体的に何が期待できるか、つまり、生徒にどんな活動ができる

ようになって欲しいかが見えるからである。Be going toを使って、近い将来の予定についてお互いに話し合っているレッスンでは、例えば、「相手がどんな予定を考えているかが聞いて理解できる」とか「自分の週末の予定を表現することができる」という日常的な評価規準にまで抽象度を下げられるのである。しかし、繰り返すが、これはあくまでも使用している教科書の単元に依存した評価である。その意味で、英語科で今行われているシステムは目標に準拠した評価というより「教科書に準拠した評価」と言うべきものである。そして教科書が学習指導要領に準拠しているから、かろうじてある程度の公平性と客觀性が保証されているのである。

6. 現行の評価方法の最大の課題

上で述べた「教科書準拠評価」にはいくつかの課題がある。それは、一つには、教科書によって差が生じることである。例えば、高校では、使用する教科書のレベルや種類によって、全く違った評価規準に沿った評価が行われることになる。高校は、入学時の選抜によってそれぞれ違った学力や特性を持った生徒を受け入れるので、ある意味でこれは当然のことといえる。A高校とB高校の評価規準が異なっても、仕がないというより、当然ということになる。

高校では、各学校で独自に進級・卒業の判断をするので、これで問題はない。しかし、英語力について客觀的な目標に準拠した評価をするとなると、これではうまく機能しない。学校というグループの中で相対評価していることに他ならないからである。そして、実際には、このことは中学でも完全に無縁というわけではない。教科書によって、コミュニケーション活動の考え方や4領域の重点の置き方に若干の違いがあれば、評価規準が微妙に異なることは容易に想像できる。また、英語力の地域差や教師の英語観、英語指導観などによってかなりの違いが出てくると考えられる。つまり、目標に準拠した評価といっても、目標そのものが具体的でないことが、評価そのものの「客觀性」を低くしているのである。

「教科書準拠評価」のもっと重要な問題点は、先が見えないことである。生徒にとっても、教師にとっても、教科書と独立して学習目標が具体的に示されているわけではないので、教科書を先に進んで見なければどんな技能が身に付くのか、例えば、どんなことが聞けるようになり、どんなことが話せるようになるのかが見てこない。^{*ix}確かに、学習が済んだ単元ではどんなことができるようになったかを見ることができる、しかし、それは、過去の学習の結果であって、今後どのような勉強をすればより高い段階に登ることができるかを示しているものではない。それ故、評価というと過去への振り返りが中心になってしまうのである。これはこれで重要なことだが、本来ならば、過去の振り返りはそれを土台にして将来どのような学習を計画するかということが前提のはずである。その将来計画をする際に、今後どのような技能が求められているか具体的な指標がなく、単に教科書が前にあるだけでは問題ではなかろうか。

確かに、実践的コミュニケーション能力の育成という方向目標はしっかりと定められている。しかし、それをより具体的にした能力を、例えば4技能別に、教科書とは独立した形で示す必要があると考える。それも、各学校段階別に示す必要がある。または、英国のナショナルカリキュラムのように、段階別の評価表を作成して、その中で中と高で、それぞれどの程度の段階に達していることが望ましいという、幅を設けた示し方をすることが考えられる。

7. 段階別達成目標作成に向けて

実は、どんな英語力を身に付けることを目標にするかという達成目標を段階別に示したもの（＝目標基準）と、実際に生徒の能力を評価する時の判断の基準となる評価基準とを統一することは、評価の専門家からは既に提唱されている。^{**}海外では、それぞれの国の実情に合わせて数段階からなる達成目標が示され、それに沿う形で日常的な評価や進学試験、選抜試験が行われている。

残念ながら、日本の場合には、英語だけでなく他の教科においても、そのような伝統がない。言

い換えれば、教科書から独立して、知識や技能がどの程度身に付いているかの判断する際の基準が、段階別にはっきりと示されてこなかったのである。既に述べたように、社会科や理科などの内容教科では、学習指導要領の内容を吟味すれば、期待される知識や技能の到達レベルは容易に読み取ることができる。しかし、外国語（英語）の場合には、それはほぼ不可能なのである。

そこで、日本の外国語（英語）教育でも早急にそのような段階別到達目標を作成する必要がある。例えば、日本人に求められる英語力を4技能別に10段階で示すことが考えられる。そして、この10段階の達成目標の描写に従って、中・高では一人一人の生徒の英語力を評価するのである。教科書がどれであれ、また、指導者の考え方からも独立して、さらに、学校種別や地域の特性とは独立して、個々の生徒の英語力を評価するのである。大学生や一般の日本人の英語力にもこの尺度を使うことができる。こうして初めて、目標に準拠した評価が、その真の意味で実施されることになる。

その上で、例えば、「中学校では4領域のそれぞれについて、第2段階から第5段階のレベル、高校では第4段階から7段階まで到達することを目標とする」というように、各学校段階での期待値を設定できる。仮にそのレベルに到達しなくとも、進級や卒業判定に直結しない弾力的な仕組みを作り、後々自分で努力を続けることで、上の段階に進むことができるようになるのである。

この段階別到達目標システムができて初めて、教科書から独立し、目標に準拠した評価が可能になる。また、この評価法であれば、生徒は自分の現在の技能レベルをより客観的に知ることができ、さらに、今後どのような努力や学習を続けると、より高度な段階に達することができるか見えるようになる。教師もこのシステムに照らして生徒の現在の技能レベルを判断し、将来のレベルアップに向けてどのような面をどのような方法で伸ばせば良いかについて、より適切な指導ができる。これこそ、未来志向の評価ではないだろうか。

8. 段階的達成目標の効用と課題

以上のような段階的達成目標が明確に示されれば、例えば、小学校の英語活動でどのような成果を期待すべきかを示すことができる。また、それが中学校の英語教育とどのように関連するかもより見やすくなる。さらに、中学と高校の間に存在する英語教育上のギャップの深さもこれによって解消することも期待できる。

大学に入ると英語学習がほとんど止まってしまう観がある。それは、大学以降の学習目標が明確に示されていないことに原因がある。大学での一般的な英語教育も、この段階的達成目標を念頭に置くことで、具体的な目標が設定され、一層の英語力向上に貢献できるようになるだろう。

さらに、今注目されている Super English Language High School の取組にしても、生徒にどのような英語力を身に付けるべきか迷っているとしたら、大きな指標が示されることになる。

その他、今戦略構想で話題となっている、教員研修や指導法の改善、さらには入試問題の質の向上という課題に対しても、この段階的達成目標の提示は、大きな支えになると見える。どんな英語力をどのようなプロセスで育成するかというデザインが有ってはじめて、このような議論は生産的になるからである。

もちろん、このような段階的達成目標を作成するには大変な手間がかかる。また、作成した後の共通理解を得ることの必要性もあれば、実際に評価活動の中でいかに効果的に活用するかという実践的な課題もある。しかし、いつまでも教科書準拠評価を続けてはいられない。今の英語教育におけるほとんど全ての領域における課題は、このような新しい考え方による尺度が明確に示されないことに起因していると思われるからである。

それでは、誰が段階的達成目標を作成すべきか。文科省でも良いが、まず、さまざまな英語教育学会が作成すべきであると考える。アメリカのACTFL^{*xi}という団体がそうであるように、民間の研究団体が協同して作成し、適宜修正や改訂をしながら、広く理解を求める努力をするような形で進むと良いのではないか。

私の所属する中部地区英語教育学会でも「達成目標作成プロジェクト」が学会そのものの特別研究として認められ、この4月から正式に研究を始めた。なるべく急いで作成し、幅広い議論の対象としていきたいと考えている。

その際、ACTFL や IELTS^{*xii} の評価尺度を十分参照しながらも、単なる模倣ではなく、日本人の学習者の実態や特性、特に日本人に求められる技能や能力に留意したものを作成することを考えている。そして、これが、大きな変革の土台となることを期待している。

* i 『朝日新聞』2003年6月15日

* ii 例えば、「戦略構想」で今年度から始まった悉皆研修では、必要予算の半分を都道府県が出し、残りを文科省が出すシステムになっている。これは英語教員の海外研修も同じである。この方法で本当に良いのかどうか、検討が必要になる。

* iii 掲著「いっそう進む English Divide」語学教育研究所『語研ジャーナル』2002年

* iv 「高等学校学習指導要領」、1999年3月

* v 実際には今年3月に出された「行動計画」の文言である。

* vi 当初の「戦略構想」では、中学校卒業段階では「挨拶や応対などの平易な会話ができる」と描写されていた。

* vii これも「戦略構想」では、「日常の話題に関する通常の会話ができる」程度となっていた。

* viii 「行動計画」の文言。

* ix 各学校で年間目標、3学年目標を立てることが推奨されている。しかし、それらは各学校独自のものであり、その「客觀性」には疑問がある。

* x 松沢伸二著、『英語教師のための新しい評価法』大修館書店、2002年

* xi American Council on the Teaching of Foreign Languages

* xii International English Language Testing System という試験。主に英豪の教育機関に入学を希望する受験者が受ける試験。

(にいさと まさお／富山大学)

英語教育改善のためのテストの常識

渡部良典

はじめに

テストが変われば教育が変わることと言われることがある。言いかえると、教育改善はテスト作成者に任せた、もっといいテストを作るようになれば教育は自動的によくなるという話である。たしかにテストの質を改善することによって教育改善の手立てとはなるだろう。しかしそれだけでは十分でない。

この冬 Liying Cheng (カナダ、クイーンズ大学) と私が共同編集した *Washback in Language Testing* (Lawrence Erlbaum) という本が出版されることになった。イスラエル、英国、豪州、中国、日本、ニュージーランド、米国、香港各国から寄せられたテストの波及効果の報告をまとめた本である。世界にテストを使って教育改革を試みた例は多い。しかし残念ながら、未だ成功例はどこからも報告がない。研究の示すところ、テストを変えるだけでは教育は大きくは変わらない。テストは教育改革の一要素にすぎない。テストを使った教育改善というのはテストに過度の期待をかけすぎた望みだ、というのが私たちが現在までに得た結論である。教育を改善するためには良いテストを作るだけでは足りない。それでは何が必要なのだろう。本稿では、表題が示す通り、テストを使った教育改善のために私たちが知っておくべき基本的知識を略述する。さらに波及効果の研究から得られた教育改善のための知識を、これは今後是非とも知っておいていただきたい常識として略述する。

なお、本稿ではテスト (test) と評価 (evaluation) を使い分ける。言語テストは言語能力測定の道具である。その用途は成績を出すための情報

収集に限らない。言語習得のプロセス検証する、言語障害の検証などの目的でも使いうる。一方テスト得点やその他の情報を解釈した上で何らかの意思決定を行うのが評価である。

よいテストの条件1——信頼性

よいテストは教育改善に結びつく、といった場合の良いテストとは何か。テスト理論では第一に信頼性が高いテストであると教える。信頼性というのは測定値の首尾一貫性あるいは安定性のことである。同じテストを同じ受験者に複数回実施した場合に同一の測定値が出せるかどうかである。

テストや評価の結果には必ず誤差 (error) が含まれる。つまり学習者の能力を100%表している測定値ではありえない。これを「真の言語能力 = テストの得点 - 誤差」あるいは「テスト得点 = 真の言語能力 + 誤差」と表すことができる。いかに信頼性の高い測定値を得るかはいかに誤差を減らすかにかかっているといってよい。そのためには誤差を導く要因を特定しそれを防げばよい。誤差を引き起こす要因には、誤植、わかりにくく指示文、複雑すぎる課題などテストそれ自体に問題がある場合、雑音があり聴解の妨げになるなどテスト実施の環境に問題がある場合、指示が受験者全員にはっきりと伝わらず誤解されているなど実施方法に問題がある場合、体調が優れない、時間が十分でないなど受験者に関する問題などがある。いわゆる主観テストの場合にはさらに採点方法が誤差を引き起こす要因になりうる。複数の採点者が同一の答案を何度か採点して同じ採点結果となればそれだけ高い信頼性が確保されることになる。

信頼性の高い情報を得るために、異なる方法で測定および観察を繰り返すことである。一人の生徒の学力の伸びを検証するにしても、ペーパーテストだけではなく面接を行う。中間と期末の2回のテストだけではなく授業中の観察を随時記録しておくなど、複数回にわたってさまざまな情報をを集め蓄積しておくといった配慮が必要である。

よいテストの条件2——妥当性

よいテストの第二の要件は妥当性（validity）である。言語能力は目に見えない抽象的な構成概念（construct）である。テストとは作成者が何らかの構成概念を具体化した測定のための道具であるといえる。結果を見て測定対象能力が正しく推測できるならばそのテストは妥当性が高いということになる。構成概念とはすなわち言語理論である。得点を見て読解能力を測定したいのならば読解能力の理論に基づいたテストが必要となる。要点を把握する、文法的に正確に読み取る、単語の意味を推測するなど、これらを全て測定対象とするのか、あるいは一部だけを測定するのかを明示した上で具体化したのがテストである。外国語伝達能力は「表現」、「理解」、「知識」、「態度」からなるとするのも一つの理論である。しかしこれらをさらに具体化しなければテストは作ることができない。観察をすることもできない。したがって正確な情報は得られず、正しい意思決定もできない。

テストの妥当性といったが、厳密には正しい言い方ではない。正しくはテストの使用法の妥当性が高いというべきである。妥当性は必ず「～のための妥当性」という言い方をする。つまりテストの目的が明確でなければ妥当性は検証できないということだ。テスト問題だけを見ただけではその妥当性を判断することはできない。たとえばペーパーテストの発音问题是、テスト課題だけを見てその妥当性を判断することはできない。実際に流暢に発音できるかどうかを試すために使うならば、それは妥当性が高いとはいえない。しかし、たとえばフォニックスの授業で、つづり字と音声の結びつきが理解できたかどうかを試すためのテスト

として使うのならば妥当性が高いといえる。

テストの誤用によって妥当性の低くなる例は、特に外部テストを使う場合に多い。特定のテストは特定の受験者を対象として、特定の能力を測定し、その結果を特定の目的に供するために作られたものである。したがってたとえばTOEFLを教員の資質を示す指標にするのは議論の余地の多い使用法だ。要求される英語能力とは別の能力を測定していれば、つまり妥当性を欠いていればその得点は有益な情報とはなり得ない。中高の英語教員に要求されるのは、たとえば教室でALTの英語を生徒に分かりやすく言い換える能力、ESL/EFL関係の論文を読んで自分の授業に取り入れる英語力、他国の英語教員とメールで情報交換する英語力などだろう。しかしTOEFLは必ずしもこれらの能力を保障するテストではない。

TOEFLを大学入試に課すというのにも同様の疑問が残る。TOEFLは英語圏の大学で学業を修める英語力を試すためのテストである。入試にTOEFLを行うのは各大学の自由だが、問題はその大学で英語で授業が開講されているかどうかだ。したがってニーズ分析を行って、入学後どのような分野でどの程度の英語力が要求されるのかを明示しなければならない。さもなければTOEFLの得点から有益な情報は得られない。TOEFLは信頼性の高いテストでありうるが、高校までの英語学習到達度を測定する道具ではない。

TOEFL以外の外部テストでも事情は同じだ。推薦入試、二期入試、AO入試、各大学が業者に依頼するのも自由である。しかし不用意に依頼してはいけない。テストの目的、形式、内容、難易度などをテスト細目という形で具体的に指定する必要がある。細目が貧弱であればどこに依頼するにせよやはり貧弱なテストしかできない。つまり妥当性が問題となる。

波及効果

以上がテスト理論の示すいわゆる「よい」テストの条件である。すなわち測定対象言語能力を正確に測定するための条件である。従来、信頼性が高く、妥当性の保証されたテスト使用が行われれ

ば、それが直接教育改善につながる、すなわち好ましい波及効果が得られると信じられてきた。たとえば「テスト内容はシラバスのできるだけ広い範囲から採用すること」といった案の背後には「学習内容を不用意に狭めなければ教育および学習内容も狭まらない」という、妥当性を高めれば直接それが教育改善に結びつくという考えがあるのである。

しかし冒頭でも述べたように、世界のさまざまな教育環境で行われた実地調査は、信頼性と妥当性の保障されたテストがすぐに教育効果に結びつくわけではないという結果を示している。テストによる教育改革は8割方失敗に終わっているという報告もある。それはなぜなのか、どうすればテスト改善が教育の改善に結びつくのか、というのが波及効果の研究者たちが解決しようとしている問題である。この分野の実証研究は1990年代後半に始まったばかりであるが、すでに有益な発見がいくつかなされている。以下これまでの主要な発見を、紙面の許す範囲で例示する。

- テストで教育改善を行うには、テストに新しさが必要だが、あまりに新奇をてらったものであってはならない。

改善という以上はよい意味で何らかの新しさがそこにあるはずだ。しかし、たとえば大学入試改善のために、ある大学が突如ある年にロール・プレイを取り入れても、必ずしもそれが全国的に広まるわけではない。以前e-mailのやりとりを英語力考査の一部とするケースがあった。少なくとも全国的に広まったという話しあは今のところない。

- テストによる教育改善には、テスト使用者（テスト実施者、準備教育にかかる教員、受験者、得点を使って意思決定をする機関など）の準備態勢が整っていなければならない。

たとえばセンター入試には2006年度よりリスニング・テストが採用される。しかし、内容、手順、問題形式などが事前に例とともに公表されていなければならぬ。受け手の側に準備がなければ波及効果は起こり得ない。また結果の利用者が得点が何を意味するのかを解釈できなければならぬ。

- テストによる教育改善は実行可能でなければならない。

言うまでもなく、理想的なテストができる実行できなければ教育改善には結びつかない。高校入試にスピーキング・テストを採用するのも、中学で教えられている以上当然のことといえる。しかし実行可能性をよくよく調査してからでなければならない。仮に実行可能でも一人2分しか時間がとれないというのでは波及効果は起こり得ない。

- テストは教育内容は変えるが教育方法は変えない。

たとえばライティング・テストを採用しても、それで教育法が変わるわけではない。たしかに授業中ライティングに時間を割く機会は増えるかもしれない。しかし、教員によっては和文英訳を使って教えるかもしれないし、プロセス・ライティングを使うかもしれない、あるいはポートフォリオを使うかもしれない。テストは教育法まで規定することはできない。そしてこれは学習方法にも当てはまる。すなわちテストは学習内容は変えうるが、学習方法は変えない。したがって、テストによって教育方法の改善を意図するならば、テストとともにどのような教育方法をとってもらいたいのか指導書を提示する必要がある。

- テストは教員の教育理念を変えることはない。

ある教員は新しいテストに応じた教育を行うかもしれないが、別の教員は自分独自の教育法を進めるであろう。目標標準評価を採用しても、生徒同士の比較は必要だという深い信念がある教員はやはり集団準拠的な評価を行う傾向がでてくるであろう。改善に関する委員はこのようなこともある程度はやむをえないという態度も必要である。

- テストによる教育改善には時間がかかる。

これは当然のことだけに忘れられがちである。私達は即刻効果を期待する。たとえば1年で改善が見られないと感情的な批判をするようになる。しかし、テストが教育システムに組み込まれて、教育の改善に結びつくには最低5年はかかるという

報告もある。これは改善に関する人が頭においておかなければならぬし、国民は納得する機会がなければならぬ。趣旨説明は広くわかりやすく行われるべきだし、批判を受けながら調整する機会もあるべきだ。また途中経過報告も実証的にかつわかりやすく行われなければならない。

波及効果研究の発見はさらに、学習効果をあげるためにA、B、Cなどという単なる記号だけではなくそれが何を意味するかを生徒に伝えること、テスト課題は学習者の実力よりやや難しい程度だと動機付けの契機となる、など学習者への波及効果に関する発見もあるが、本稿の趣旨に外れるので詳述しない。本稿の趣旨で最後に強調したかったのは次である。

- テストで教育の改善を行うためにはさまざまなレベルの人たちが、改善の目的に納得し、意味を理解しなければならない。

以下節を改め、この項について述べ結びとする。

テスト・リテラシー

波及効果の研究はテストだけをいくら改訂しても教育はよくならない、当事者がさまざまなものでその試みに意味を見出し、問題解決にあたらなければならぬことを教えてくれる。中学校の教員は高校入試が変わらなければ授業は変わらないといい、高校の教員は大学入試が変わらなければ授業は変わらないといふ。（これは十分条件ではなく必要条件といっているわけでそれなりの理はある。）大学教員は新入生の学力低下を嘆く。しかし責任の擦り合いは教育改善の準備とはなりえない。さまざまなものでテストに関する人たちがそれぞれの立場で問題の解決をする必要がある。そのためにはテストに関する情報を理解する能力、テスト結果の裏を読む能力、つまりテスト・リテラシーが必要である。

テストについて議論するときに、私たちは結果だけを見て一喜一憂していないだろうか。日本語と教育についてはだれでも一家言もっているといわれる。同様にテストについてもだれでも何か言

いたくなるものだ。英語教育について語るには英語力が必要だ。一方テスト批判にはテストに関する知識が必要だと認識すらしている人はまだ。いきおい議論は感情的になる。批判をするならば理性的かつ建設的でありたい。そのためにはそれなりの知識が必要だ。

私たちは表層的な現象だけを捉えて案じていないうだろか。学力低下と言われる、どのようなテストを使った結果なのか、信頼性は、妥当性は保障されたテストだったのか、平均的に全国レベルで生徒の出来が悪くなったといっているのだから各校の指導上の指針となる情報ではないはずだ。最高点はどうだったのだろう。学校差はなかったのだろうか、内容は時代の腐食を受けていないか、いろいろな疑問が浮かぶ。他にも教育委員会の教員採用試験に使われているテストの信頼性と妥当性は確保されているか、英検を大学入試の代わりに使うのは妥当なのかなどなど沢山の疑問がわくはずだ。さらにテスト研究者は、テストについている方たちの参考に供するような情報を提供しているだろうかと自らに問わなければならない。

テストを変えるだけでは教育改善はできない。さまざまなレベルの人たちが知識を共有し正しく運用する、つまりテスト・リテラシーの習得が教育改善第一歩となる。そのためにはまずは教員養成の基礎科目として位置づける必要があると思う。しかしそれはすぐにできることではない。そこで各教員のイニシアティブで始めることにしよう。テスト・データを集める、身銭を切って本を買う、研究会に参加する、意外に単純な問題が答えられていないことがわかると思う。そこから自身の研究が始まる。研究成果はぜひ発表したい。このようなことを始めた先生方の数は着実に増えている。同僚の協力がない、教育委員会の理解がない、文科省はわかっていない、というその前にまずは自らが目に見える形でそれぞれの置かれた場で始めることにしよう。もって自戒の言葉としている次第である。

(わたなべ よしのり／秋田大学)

中学英語教育の役割

明石達彦

1. 英語のできない社会人

私は教員になる前に、長く民間の会社に勤めていた。最近は民間経験を持つ教員は比較的私のまわりにも多いが、私ほど長くやっていたケースはあまりないようである。そんな話になるときは必ずといっていいほど、「10年も会社にいて、どうして教員（なんか）になったのですか」という質問を受ける。今までに50回以上は聞かれたと思う。そんなとき、いつも答え方に困る。実は、私には営業マンが性にあわなかった、というのが本音なのだが、それでは体裁が悪いのでこう答えるようにしている。「社会人になって、英語を使う必要があったのだが、あまりに自分の英語力の無さに愕然とし、日本の英語教育はこれではいけない、と思い英語教員を志願したんです」。そう答えると、たいてい皆苦笑をして、「うそでしょ」と言うが、正直いうと、まんざらすべてがうそでもない。実は私には次のような苦い経験がある。

私は大学を卒業してから、小学校の教員になろうと決心し、希望に燃えて採用試験に臨んだが、見事に失敗し、その後、民間の会社に就職せざるをえなくなった。会社では、教育とは全く関係ない営業職につき、最初はあまり興味持てるような仕事ではなく、ただ漫然と日々を送っていた。就職してから2年が経ったある日、私は突然、部長の部屋に呼ばれた。「明石くん、来週から、君の上司はアメリカ人になるよ」私は驚き「ア、アメリカからですか・・・？」と聞き返した。部長は私に「君は確か語学系の大学出身だったね、英語は得意だろ？ 来週から早速彼といっしょに得意先に挨拶まわりだな、何分よろしくたのむよ」

といったまま、部屋を出て行ってしまった。私は、何をどう準備してよいかもわからず、ただ、最初の挨拶は何をいったらよいか、などととりとめもないことを考えるだけだった。

赴任したストーク氏は背が高く、きっちりと背広を着こなした、いかにも「できる」男だった。早速就任初日からいっしょに顧客周りである。最初の会社に赴くと先方は取締役が何人か出てきた。ストーク氏は彼らと軽く挨拶を交わし、仕事の話にはいった。彼は、スラスラと英語で話すと、私のほうをチラッと見る。「日本語に訳せ」というのである。私「・・・・」。彼はもう少し話を続けて私をジッと見る。私「・・・・」。冬だというのに私の額からは汗が噴出した。相手先の人たちも、私が舞い上がっているのを見て、気の毒に思ったのか、できるだけ自分で英語を話そうしてくれた。その気遣いが私を余計にあせらせた。その時間のなんと長く感じたことか。20分が2時間に感じられた。結局、その日は挨拶程度で終わり、そそくさと引き上げてきた。もちろん次の日から、彼と私が同行することはなかった。彼は、通訳派遣会社から通訳を雇って仕事を進めることになったのである。幸い彼は温厚な性格であり、部下である私を責めたてることはなかったが、その後彼の信頼をとりもどすために、2年間の英会話学校通いを余儀なくさせられた。なんとも、苦い経験であったが、このとき初めて、自分の英語が「使えない」ものであることを知った。

2. 社会人に必要な英語力とは

英語を使わなければならない環境におかれたと

き、「社内で通訳する」「英語で会議をする」などは、その場で使用する technical term を知っていて、ある程度の構文の知識があれば何とかしひごことができる。しかし、私がそれ以上に困ったのは、仕事上、初対面の外国人と2人きりで食事をしなければならないときである。海外の人とチームを組んで仕事をしたりすると、必ずこういう場面が出てくる。このときばかりは、仕事の話を離れるので、話題は多岐にわたる。私は通常「天気」の話からはじめるのであるが、食事の間ずっと「天気」の話ばかりしているわけにもいかない。「家族」「趣味」「旅行」「車」「学生時代の話」など、いろいろな話をしなければ間が持たない。私の英語力では「政治経済」などされた日にはお手上げだが、そういう時は、うまく話を転換させて自分の得意な話題に持ち込む「技」も必要である。そのような経験を何度もするうちに私は、社会人全般に最低限必要な英語力とは、おおよそ次のようなものではないかと考えるようになった。

「外国人と1時間程度の食事をする時に、お互いに楽しく会話することのできる程度の英語力」

特に「食事」の場面にこだわる必要はない。「遊園地にいったときに」でも「散歩をしたとき」でも構ないのであるが、一般に仕事の場面では、「食事をする」場面が多いので、そのような表現をしたのである。また、食事での私的な会話場面は、社内の通訳や会議のような場面より、より英語表現のバラエティを必要とする場合があるのである。

3. 中学校で身につく英語力と可能性

さて、前段では、私の勝手な「目標」なるものを述べたが、実は、私はその目標を本気で考えながら、毎日英語を教えている。では社会人でそのような力をつけるためには、中学校レベルではどのようなことを身に付けておくべきか、ということについて述べたい。

(1) 英語で積極的にコミュニケーションしようとする力

まずは、恐れずに英語でコミュニケーションしようとする力である。今の学校現場では、ALT

も導入され、昔に比べると、中学生は生の英語に直接触れる機会はずっと多い。また小学校からの英語導入の影響で、中学校に入学してくる生徒は、英語会話に対する抵抗感が年々少なくなってきた。自分の名前や、好きなものを紹介するくらいのことは、できるようになって中学校に入ってくる。このことは歓迎すべきことである。中学校においては、まず、そのような積極的な態度を「つぶしてしまわない」とことである。中学3年間においては、教師は基本的に英語で授業を進めること、そして生徒が自ら英語を表現できるような活動をしっかりと仕組むことである。中学生には、年齢的に自分自身を語るのを嫌がる時期もあるが、基本的には何かを人に伝えたいという欲求を持っている。そこをうまくつかめばよい。英語に自信がなくても、なんとかして相手に伝えよう、わかってもらおうとする態度の育成は、将来において必ず役に立つ国際人の資質のひとつとなり得る。

(2) 基本的な英語を組み立てられる力

われわれ現場の教師は、コミュニケーション能力向上を目指そうとするあまり、大切なことを忘れてしまうことがある。「繰り返し練習」である。英語学習においては、「動機づけ」や「意味」「場面」といったものは大切であり、そのような要素のある中で英語を学習すれば、より強いインプットになることは経験上だれでも知っていることである。しかし、「場面」だけあたえられて、「さあ、しゃべれ」といってもしゃべれるものではない。まずは、基本的な表現を言えるようにしてあげる段階が必要である。この練習段階をおろそかにしていると、コミュニケーションまでたどり着けないことが多い。中学校で学習する構文については、否定文、疑問文、答えの文など、反射的に言えるような機械的な練習—Pattern Practice—も、基礎基本を作るための忘れてはいけない練習のひとつである。

(3) 場面の中で使える力

生徒にとって「言える」英語表現が増えてきて、場面に応じて「使える」ということにはならない。それぞれの場面において、どの表現が

使え、適切であるかを選択できることが必要である。この能力をつけるためには、いろいろな状況の中で自己表現できるような活動をさせることが必要である。タスクを解決するような課題解決的な活動も有効である。

(4) コミュニケーションを継続させる力

相手と食事をしていて、“Did you watch baseball game last night?”と聞かれて“Yes, I did.”と答えただけでは、スムーズなコミュニケーションは成立しない。せめて、“Yes, I did. I like Tigers. Which team do you like?”くらいは言えないと、話が次に展開していかない。会話を継続することが必要である。では中学生は実際にどれくらい会話を継続させることができるであろうか。話す相手や話すテーマによってだが、私の経験では、おおよそ3分程度は可能である。1年生で1分、2年生で2分、3年生で3分、というように目標を決めて、会話を継続する練習をする。テーマを変えたり、相手を変えたり、必要な表現をその度与えたりすることで、会話を継続する力は伸びていく。

(5) 自分の意見、感想を述べられる力

つぎに会話の質である。事実を述べる活動を継続させるとともに、自分の意見や感想を付け加える練習をしていく。生徒は潜在的に、自分の意見や感想を述べたいという気持ちを持っている。I think... I agree. I disagree, because...などの表現は、2年生になったら、会話を継続する練習と同時並行で導入することができる。まだ教科書に出てきていらないからなどと躊躇する必要はない。必要な語彙とともに、どんどん練習していくばよい。また、3年生くらいになったら、自分の意見、感想をしっかりと書き表す練習をしていくと、少しずつではあるが、生徒の意見、感想はしっかりとしたものになっていく。

4. 中学校英語教育の抱える問題点

前段において、述べたように中学でのばせる英語力の可能性は、けっして少なくはない。しかし、その可能性を確実に奪うものがある。「時間数」の問題である。ここで、2つの数字をお示しした

い。

「1.85」「1.71」

現場の先生方にはもう何の数字だかお分かりだろう。これは私が勤めている中学校での今年度1学期の1年生、2年生の週あたりの英語の時間数である。4月の始業式から、7月の終業式まで14週間ある。英語は週3時間で実施しており、本来なら英語は42時間あるはずであるが、実際にカウントしてみると1年生は26時間、2年生は24時間しか授業をすることができなかった。1年生は年度始めの検診など、また2年生は3泊4日の移動教室、運動会練習や5月の黄金週間は両方に当てはまる。面談期間が始まればカットなども続く、といった具合に、週3時間とは名ばかりで、実際にはその6割程度しか実施できていない。これは、本校だけに限られたことではなく、公立中学校に共通している事実である。このことは英語教育にとって、致命的なことである。なぜ致命的であろうか。授業数が4時間から3時間に減ったことによる弊害を書いてみる。

ア. スピーチなどのコミュニケーション活動の回数が減った

教科書の内容で教えられることは限られている。生徒にコミュニケーション能力をつけるためには、教科書以外に自然な場面で英語を使う機会を与えることが必要なことは前に述べた。私は通常スピーチ活動を3年間で6回行ってきた。生徒は英文を書き、記憶し、発表する。生徒にとっては大変な作業であるが、この活動が1つ終わるたびに生徒の英語力はグーンと伸びるのを感じてきた。しかし、週3時間になってからはせいぜい4回が限度である。毎回の授業でスピーチを3人発表させても、1クラス全員が終わるのに気の遠くなるような時間がかかるのである。うっかりすると、学期が終わってしまうこともある。

イ. 生徒の音読の声が小さくなかった

特に復習時に行われる音読の声は、週4時間の時にくらべると確実に小さくなった。授業と授業の間が離れているため、生徒の頭の中に音が残っていないことが多い。これは生徒の口頭発表力の低下をまねく第一の原因である。

ウ. ALT の活用が難しくなった

私の区では1ヶ月に1週間ALTが常駐する。週4時間の時は、ALTが独立して生徒を教られる時間があった。しかし今はほとんどない。進度のことを考えると、なかなかそのような時間がとれない。教科書を使いながら、うまく授業を進められるALTはほとんどいない。

エ. 基礎基本=ドリルブックの傾向がでてきた

今、教材会社では単純なドリルブックが売れている。時間不足で文法事項が定着しないから、その分をドリルブックで補おうとするものである。算数、漢字などは100マス練習のようなものが有効なこともあるだろう。しかし中学校英語教育の基礎基本は、ドリルブックの穴埋めをすることではない。あくまでも音声指導である。つまり英語の基礎基本は授業でしかできないのである。

オ. がんばる教員の「やる気」が失われつつある

教員は元来まじめな性分である。週4時間でできていたときのことを、週3時間でもなんとかやろうとする。しかし限界を感じる。特に、コミュニケーション能力を生徒につけようと、必死に取り組んだり、研修に参加して熱心に勉強

している教員からは、あきらめのため息が聞こえてきている。そのようなやる気のある教員は、中学英語教育を担っている大切な存在である。現状ではそのような教員の「やる気」を失うことはあっても、「やる気」を出させるきっかけとはなっていない。

4. 終わりに

平成14年7月には、「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」が文科省から発表された。「学習者の動機付けの高揚」「教育内容の改善」「英語教員の資質向上及び指導体制の充実」「小学校の英会話活動の充実」など、どれをとってもひとつひとつは、大切な内容であり、私はけっして否定的な見方はしていない。しかし、これらの構想を成功に導くには、英語教育の初期段階である中学校英語教育の充実が必要である。今の状態であれば、外堀は守られても、本丸はすでに焼け落ちているようなものである。これらの構想が砂上の楼閣にならないようにするためにも、中学校英語教育の新たな改善を切に願うものである。

(あかし たつひこ／港区立御成門中学校)

『英語展望』 バックナンバー案内

No. 109 (2002)

特集：教室の英語を世界の舞台へ

「世界で通用する外国語力と日本人の英語力」 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 Proficiency in Foreign Languages for the 21st Century Professionals" K. Butler 「中学校英語教育の役割と現実」 小菅敦子 山家保・若林俊輔両教授追悼 大友賢二・長勝彦・浅野博・和田稔 他

No. 108 (2001)

特集：日本人に必要な英語力

「ELEC 英語教育政策提言」 金谷憲 「英語第二公用語政策のシナリオ」 船橋洋一／田中慎也 「コミュニケーションのための英語教育とは」 鳥飼玖美子／木村松雄 「『基礎英語力』の充実が可能性を開く」 原田昌明 「英語教師バッティングに応える」 藤井昌子 "Japan's Educational Perestroika" R. Juppe 他

No. 107 (2000)

特集：言語政策としての“英語”論

「英語公用語論—21世紀構想の一環として」 船橋洋一
「英語はアジアの『共通語』」 本名信行 「公用語論の常識」 田中慎也 「英語第二公用語論という愚策」 月尾嘉男 「『中間言語』としての英語」 國弘正雄
「日本の弁護士と英語」 長島安治 「韓国『第7次教育課程』にみる英語教育」 小泉仁 他

No. 106 (1999)

特集：グローバルコミュニケーション能力を高める
「生徒と教師が創る21世紀の英語教育」 新里眞男 「冷戦後の世界における英語と教育」 江畑謙介 「米国における日本語教育の流れ」 高見澤孟 「テストと授業をコミュニケーション能力向上の両輪に」 静哲人
「英語教育のパラダイムシフト」 松本茂 「HenrichsenのELEC研究書の今日的意義」 沖原勝昭 「外国语は楽しく学ぼう」 A.ティノコ／R.メイ／高橋茅香子

中高6年間の一貫性・段階性を踏まえた指導の工夫

久保野雅史

1. 一貫性を阻むもの

筆者は中高一貫校に勤務しているため、中学校・高校両方の授業を日常的に担当している。そのため、中学校・高校どちらの研究会にもよく顔を出す。その時に「最近の生徒は基礎・基本ができていない。中学校では何をやっているのか。」という高校の先生達からの批判を耳にする。「例えばどのようなことか?」と尋ねると、「①辞書が引けない、②予習ができない、③文法用語を知らない、④筆記体が書けない、⑤発音記号が読めない」等の答えが返ってくる。しかし、中学校の立場から言えば、①～⑤の大部分が高校で指導されることを期待する事項であり、中学校での基礎・基本は全く別のところにある。

中学校の文法事項のうち「何が既習で何が未習か」ということに関して、高校側の理解は不充分である。同じことは中学校側にも言える。「高校の英語Ⅰ、Ⅱで、どのような事項を学ぶのか」ということに関して、具体的なイメージを持っていいる人は決して多くない。

このようなギャップの被害を受けるのは生徒である。高校側は「中学校がやるべきことをやっていない」と批判する。一方で中学側は「高校の授業が旧態依然としているからせっかく育てた生徒の力が伸びない」と批判する。しかし、このような責任転嫁の応酬に終始していくは生徒は救われない。批判ばかりでは何も始まらない。大切なのは目の前の生徒を直視することである。その上で「今、自分はこの生徒達に何ができるのか?」を考えることである。

2. 筑波大駒場中高の6年間

筆者の勤務校では、職員室に中高の区別はない。学校行事も基本的に中高合同で実施する。中学1年と高校3年の授業を同時に担当することもある。必然的に、中高6年間を一つの流れとして取らえるようになり、6年間の入り口(中学1年)と出口(高校3年)を絶えず意識するようになる。6年間を見通したシラバスに基づき、「中高6年間の一貫性・段階性」を踏まえた指導・評価が可能となる。

勤務校では毎年秋に、小学生や保護者を対象として「学校説明会」を開催する。そこでは資料冊子を作成・配布して、中高6年間の教育内容を具体的に提示する。この冊子から英語科の部分を引用する。

* * * * *

本校を卒業した大学生は「帰国生徒ではないのに英語の発音がきれいだ。他の学校の卒業生よりも、聞いたり話したりすることが得意だ。」と、よく言われています。これは、英語をコミュニケーションの手段として使う力が身についているからです。世の中でよく批判されるように「中学高校と6年間勉強しても、簡単な会話すら出来ない。」などということにはなりません。

本校で英語を学ぶと、どうしてこのような力がつくのでしょうか?

(1) 何を目指すのか?

授業の目標は、最初に書いたように「コミュニケーション能力」を育てることです。英語を使って「聞く」「話す」「読む」「書く」能力(これを四技能と呼びます)を、バランス良く伸ばすこと

を目指しています。

中学校では、四技能の中でも特に「聞く」「話す」能力を重視します。言葉の本質は音声だからです。皆さんが日本語を身につけた時のことを思い出してみましょう。

①聞いたことが分かる。

→②分かったことが自分で言える。

→③文字を見て内容が分かる。

→④分かった内容を文字で表現できる。

のような順番で身につけてきたのです。耳で聞いても理解できないような難しい話は、日本語であっても書くことなどはできませんね。

外国語も基本的には同じで、原則として①→②→③→④の順番で身につけていくことになります。ですから、中学校では「聞く」「話す」を重点的に行うのです。

(2) 授業はどのような方法で進めるのか？

「授業中に先生は日本語を一切使わない。」とか「英語をすべて日本語に翻訳する。」だとかいうように極端な授業は行いません。学年や授業内容に最も適した授業方法を、臨機応変に使い分けて授業を進めていきます。

そのために、中学1年から高校3年までの「6年間を見通した授業目標」（これをシラバスと呼びます）を具体的に作っています。その目標の達成に向けて、英語教員一人一人が工夫を凝らして授業を組み立てていくことになります。

(3) 進み方のスピードは速いのか？

一部の中高一貫校では、高校1年生の内容を中学3年生で学ぶような「前倒し」が行われているようですが、英語科の授業では「前倒し」は行いません。そんな必要はありませんし、時間的な余裕もありません。中学1年生では、英語の基本が身につくように「ゆっくり、ていねいに」授業を進めています。ここでいう基本とは、正しい発音ができること、単語のつづりと発音の規則性を身につけること、などです。そのために「頭で理解」できたことが「身体に身につく」まで、徹底的に発音・音読練習をします。文字の書き方もアルファベットの大文字から始めて小文字の書き方まで、時間をかけてていねいに練習します。

(4) 授業内容は？ 1週間の時間数は？

国規則（学習指導要領）に従って、英語の時間数は「週に3時間」ですが、各学年の「選択授業」時間の一部を英語に割り当てていますから、実質的には、1年のうちほとんどの期間は「週に4時間」英語の授業が行われていることになります。

授業時間数は決して多くはありませんが、内容の充実度では他の学校に負けません。大切なのは「量より質」です。

それでは1週間の授業内容を、四技能の点から見てみることにしましょう。

①教科書を使った基本学習（2時間）

② ノート発展学習（1時間）

←外国人と日本人教員が二人で担当

③ LL教室での応用的学習（1時間）

①では、四技能の基本をすべてカバーします。

①の基礎をもとに、②では「話す」力を鍛え、③では「聞く」力を鍛えます。さらにくわしく説明してみましょう。

①では、教科書をていねいに扱って、完璧に身につくことを目指します。ここでは、難しい副教材は使いません。やさしいことがキチンとできることが、応用・発展の基礎となるからです。スポーツで、走り込みや筋トレが大切なのと同じです。

②では、①で身についた基本を発展させて、英語を実際に使う練習をします。話せるようになるには、話す練習が必要です。そこで、外国人の先生の話す英語を聞いたり、外国人の先生に向かって話したりするというコミュニケーション活動を通して、実践的な能力を身につけていきます。この時間は日本人の教員もいますが、通訳をしたりはしません。分からなければ、やさしくかみ砕いた英語で説明を加えます。

③では、海外の出版社が作った教材を使って、聞き取り（リスニング）の練習を行います。このような練習のためにはLL教室は最適です。一人一人の机にカセットテープレコーダーが付いていますから、モデルとなる発音を録音して家に持ち帰り、自分のペースでしっかりと復習することもできます。

(5) どのように評価するのか？

「四技能をバランス良く身につけ」てもらおう

と思っていますから、評価もそれに対応した工夫をしています。学期末考査などの筆記テストでは「聞く」「読む」「書く」力や、単語や文法の知識しか測れません。そこで、先ほどの①②の授業などで「話す」力のテストを行います。一人一人が面接を受けたり、全員の前で発表したりするようすをビデオに録画して評価します。例えば、自己紹介、スピーチ、英語劇などの活動を実際にやってもらい、それを評価の対象とします。

以上のような授業を6年間受けて卒業すれば、冒頭の先輩達のような力が身につきます。もちろん、小学校で英語を学習している必要はまったくありません。

最初に「6年間でどのような力をつけるか」というゴールを具体的に示し、そのゴールに至るプロセスとして「授業方法・時間数」「評価」などについて説明されている。

この冊子の2002年度版は残部がある。無料でお分けできるので、ご興味のある方は、筑波大学附属駒場中・高校英語科（03-3411-8144）までご連絡頂きたい。

3. ビデオでゴールを示す

「学校説明会」の最後に例示したスピーキング活動は、評価資料としてビデオ収録してある。こういったビデオはまた、学年末や卒業時のゴールを具体的に示すためにも活用できる。筆者が、どの学年を担当しても4月最初の授業で行っていることがある。それは「先輩達の勇姿」と題したビデオ（以下①～③の時点のスピーキング活動を収録）を生徒に見せることである。

①高校卒業直前の生徒

②中学校卒業直前の生徒（中学生の場合）

③その学年3学期末の生徒

ビデオは言葉よりも雄弁である。高校卒業時・中学校卒業時・年度末のゴールが、生徒達にとって魅力的なものであれば、それを達成するための練習が厳しくても苦ではなくなる。

年度当初の保護者会でも「教科担当より」という時間を10～15分もらってシラバスを配布し、授

業の目標や指導・評価の方針を説明する。そして上記①～③のビデオを見せて「このような力をつける」と約束する。目標規準拠評価（いわゆる絶対評価）を進めるためには、このような手続きが今後さらに重要になるだろう。

中学1年から高校3年までのスピーキング活動は、発音テスト、教科書の暗唱、スキット、Show and tell、スピーチ、クイズ大会等の多岐に渡る。こういった活動と授業の様子は、DVD：6-way Street（発売：バンブルビー）に収録されている。興味のある方は、是非ご覧頂きたい。

3. 中高の接続：中学3年と高校1年

中高6年間を見通すことについて前項で触れた。次に、制度上のつなぎ目である「中学3年と高校1年」の接続について考えてみたい。

大切なのは「中高連携」という意識をいかに日常化するか、である。まず、以下の「意識調査」の項目①～③を読み、この1年間を振り返って、該当する項目があれば○印をつけて頂きたい。

〈高校の先生〉

①学区の中学校で使用している教科書を見たことがある。

②中学校の定期テストを見たことがある。

③中学校の授業を参観したことがある。

〈中学校の先生〉

①生徒が進学する公立高校で使用している教科書を見たことがある。

②高校の定期テストを見たことがある。

③高校の授業を参観したことがある。

さて、いくつ○印がついただろうか？③に○を付けた方は少ないだろう。何らかの研究会にでも参加しない限り、このような形の授業を見る機会は得にくい。近所の学校に直接電話して、面識のない教員に授業見学を依頼するのは気が引ける。仮に勇気をふるって連絡したとしても、授業を見てくれる可能性は限りなく低い。

しかし、①は決して難しくない。中学3年担当者は、生徒の多数が進む高校の採択教科書を入手し、少なくとも英語I、オーラル・コミュニケーションIに目を通して欲しい。また、高校1年担

当者は、学区の中学校3年生が使っている教科書を入手して目を通して欲しい。ご自分の予想との落差に驚くはずである。

それでは、②はどうだろう。中学側は、高校1年1学期の中間テストを見たことがあるだろうか？また、高校側は、中学3年3学期の期末テストを見たことがあるだろうか？使用教科書を確認するために電話をかけてきっかけができたら、次は自分のテストを持って相手の学校を訪問してはどうだろう。相手からはテストを提供してもらえないかったとしても、自分のテストを相手に示すことには十分な意義があろう。

このようにして、風穴を開けて人間関係を作っていくこと、これが相互理解には不可欠である。

4. 教科書の落差

前項で触れた「教科書の落差」について、具体例を挙げることにする。筆者は現在、高校3年の担任だが、当該学年の授業は中学3年時から担当している。そこで、使用した教材を1ページずつ引用して、その差を比較してみたい。ただし、ここで引用する2つの教科書は、ともに旧課程用のものである。

〈中学校3年・最後の課の冒頭ページ〉

Do you know anything about Wales? It is in the west of Great Britain. The people there love singing. The song they love the best is "Land of My Fathers". It is a song about their history and their language.

When some pubs close at night, people begin to sing "Land of My Fathers". They never forget their unhappy history.

(*New Crown English Series*／三省堂)

段落数：2、文の数：7、単語数：62

新語数：3、1文当たりの平均語数：8.9

〈英語I・最初の課の冒頭ページ〉

The Internet is a worldwide network of computers. It became popular in the 1990s. Now, we live in the Internet Age.

The Internet is very useful. You can get information from libraries around the world, shop at famous stores in Paris, or read today's *New York Times*. You can do all these things in your room.

You can set up your own space on the Internet. We call it a home page. It is open to anyone in the world. Write your message on your home page. Soon, you can get answers by e-mail from people around the world.

The Internet is also useful in an emergency. When a flood or an earthquake happens somewhere in the world, we can learn about the victims' needs quickly on the Internet. Then, we can send them food and medicine more quickly than before.

(*Unicorn English Course*／文英堂)

段落数：4、文の数：14、単語数：140

新語数：9、1文当たりの平均語数：10

取り上げた中学校教科書の新語数は3語だったが、中学校教科書の新語数が、1ページ平均6～7語であることを考えると、高校の9語と大きな差はない。また、1文の平均語数にもほとんど差はない。違うのは全体の分量である。1ページ当たりの単語数が、高校の教科書では倍増する。仮に1ページを1時間で扱うとすると、生徒が読む英語の量は2倍に増える。急に分量が増えたことに、生徒は圧倒され、大勢が途方に暮れる。

「高校と中学は違うのだから落差があって当然」という考え方もある。しかし、「不必要に落差を作るべきではない」というのが筆者の立場である。この落差はどちらかが埋める努力をしなければならない。しかし、週3時間体制に戻った中学側にこれを求めるのは無理である。高校側が頑張るしかない。「高校1年1学期は再入門期」だというように意識改革し、従来行われてきた指導の常識を根本から見直すことが求められる。

5. 中学校で指導すべきこと

中学校では何をどこまで指導すべきなのか？四技能について簡単に整理したい。

5.1 聞くこと

日本語への翻訳に頼らず「英語の語順に従ってダイレクトに意味をつかんでいく」力と姿勢を身につけさせたい。音声を聞きその表している事物のイメージが瞬時に頭に浮かぶためには、逐一日本語に翻訳していくは間に合わない。耳に入ってくる英語の語順の流れに従って、順に意味を想起していく力が必要となる。日本語と英語の語順はほぼ対称的（反対）になっている。和訳を通してしか理解できない癖がつくと、英語の語順通りに頭から理解することに支障を来す。

このような力をつけるために必要なのは、教師が平易な英語のインプットを毎時間大量に与えることである。これが「英語の語順のままダイレクトに理解する」という力を培うことになる。

5.2 話すこと

音声面では、英語らしいリズムやイントネーションを身に付けることが最も大切だと考えられる。仮に個々の音素が正しく発音できても、語・句・文の強勢位置や、ポーズの置き方を誤れば、通じる音声とはならない。

「会話＝定型表現」の暗記、と短絡しがちであるが、文法力がなければ話せない。また、文法で最も重要なのは「正しい語順」で文が組み立てられることである。個々の単語（の形）は正しくとも、語順を間違えれば通じない。

5.3 読むこと

中学校で必要なのは、①単語を見て、発音・意味が分かる、②単語が集まった句の意味が分かる、③文を句の単位に区切れる、④文のつながりが分かる、ことである。

このうち先ず徹底しなければならないのが①である。中学1年生の多くは「綴りが読めない・書けない」ことで躊躇する。フォニックス指導の詳細については、手島（1997）が参考になる。もちろん、③④は中学校だけでなく、高校に入ってからも更に延ばしていかなければいけない力である。

5.4 書くこと

国立教育政策研究所の教育課程実施状況調査

（いわゆる学力テスト）が、2002年度末に全国規模で実施された。その結果からは「誤りを恐れずに表現しようとする意欲」は高くなっていると推察される。しかし単純な構造の短い文でやり繰りすることばかりが巧みになり、新たに学習した文構造を使いこなす力が不充分だとも考えられる。断定はできないが「正しい語順で文を書く」ということの定着は甘くなって来ている危険性がある。

中学校で必要なのは、①文字が正しく書ける、②綴りが正しく書ける、③文の語順が正しく組み立てられる、④つながりの良い文章が書ける、ことである。このうち③の基本を、中学校では徹底したい。もちろん、③④は高校に入ってからも引き続き重視すべき事項である。

6. 高校で指導すべきこと

中学校の授業では、新出語句や文法事項を授業内で導入するのが一般的である。家庭学習は、授業で練習したことの定着は図るために行う復習である。

しかし、高校では未体験の家庭学習である「予習」が4月当初から要求されることが多い。予習では辞書を引かなければならない。しかし、中学校卒業時に英和辞典を使って未習語の語義を絞り込む方法が身についている生徒はほとんどいない。中学校教科書の巻末には、語義の一覧が掲載されているため、教科書の学習に関して辞書を引く必要性はない。意識的な辞書指導を受けてきた生徒以外は、辞書を引いた経験がなくとも不思議ではないのである。従って、高校の授業で予習を生徒に課すのであれば「予習のやり方、辞書の引き方」は、高校1年1学期の授業の中で丁寧に指導しなければならない。

6.1 辞書の指導

「辞書を引いて来い」と100回言えれば辞書が引けるようになるならば100回言えれば良い。しかし、命令を連呼するだけでは求める力はつかない。必要なのは、辞書が引けるようにする「指導」である。指導は授業中に時間を割いて行うべきである。筆者の高校1年1学期の授業目標の一つは「辞書

が的確に引けるようになること」である。それくらい時間が必要だと考えている。ほとんど何も教えない今まで、辞書引きを家庭学習に委ねるべきではない。

辞書を的確に引くために必要なのは、単語検索と、語義の絞り込みである。単語検索は訓練しなければ速くならない。また放っておくと、辞書上方の余白に *dictum～diet* のように、そのページに出ている単語の範囲が明記されていることすら、生徒は気づかない。語義の絞り込みは生徒にとってさらに難しい。何も指導しなければ、最初の語義をただテキストに書き込んで来ることになる。筆者は高校1年生の時の忌まわしい体験をはっきりと記憶している。ある1文に未習語が3語あった。辞書を引くと、それぞれに語義が4つずつ出ていた。数学的に組み合わせを考えれば、解釈は $4 \times 4 \times 4 = 64$ 通りにも及んでしまう。これほど多くの解釈の中からどうやって文の意味を特定すれば良いのか？ 当時の筆者は途方に暮れた。そして、予習することを止めた。苦痛以外の何者でもなかったからである。しばらくすると、中学時代にあれほど好きだった英語が嫌いになっていた。当時の筆者と同じ苦痛を味わっている生徒は、今でも少なくないはずである。

- そこで筆者は授業中に次のような活動を行う。
- ①未習語のうち授業で取り上げるものを探る
 - ②英和辞典の該当箇所を拡大してプリントする
 - ③生徒を指名して質疑を行いながら、語義を特定するプロセスをクラスで共有する

学校指定の辞書を一括購入していない場合は、共通の土俵を作るために②のプリントが必要である。また、③を通して、品詞の特定がいかに大切か、品詞はどのように特定していくのか、ということが経験的に身についていく。

次は、自分で持ってきた辞書を使って同様の活動を行う。このようにして、徐々に家庭学習の中で辞書を引くことに近似していく。充分に一人で辞書が引けると判断した時点で、授業での活動は終え、家庭学習に委ねることにする。

6.2 まとめた分量を読む指導

予習に際しては「1ページずつではなく1課分

通読して概要を把握せよ」と要求することが多い。しかし、中学時代には1時間に60～70語の英語にしか触れてこなかった生徒に対して「400～500語の文章を一気に読め」と求めてもできるはずがない。そこで「どうしたら一気に多量の文章が読めるようになるか」という指導のプロセスを工夫する必要が生ずる。筆者が行っているのは、

- ①中学校レベルの平易な英語を一気に読む体験を繰り返し、量に対する恐れを払拭する。
- ②教科書の文章を通読する負担を軽減する工夫をする。

の2点である。

①の素材は、生徒達が使用しなかった中学教科書である。それを、高校の教科書に似たレイアウトでプリントに作り直して読ませるのである。高校教科書のLesson 1には4月下旬までは入らずに、1ヶ月近くかけて「教科書1課分の平易な英語が苦もなく読めた！」という成功体験を積み上げて行くのである。この活動によって「量の格差」への抵抗感は解消できる。

②の代表的な活動は「トピック・センテンス・プリント」である。段落冒頭の文だけを抜き出して集めたプリントを用意し、それだけを読んで概要を類推させる。「トピック・センテンスだけ拾い読みすれば概要がつかめる」と言い続けるよりも、混乱しないし負担感も少ない。このプリントを使えば、読む分量はテキスト全体の5分の1程度となる。

*

本稿では、中学生・高校生を日常担当している者として、授業で工夫していることのごく一部を簡単に紹介した。

参考資料

- 久保野雅史（2002）「米下院で武力行使に反対票を投じた2人の議員」*Unicorn Journal*, No. 54, 文英堂
手島良（1997）『スラすら・読み書き・英単語』
NHK 出版

（くぼの まさし／筑波大学附属駒場中・高等学校）

上級英語へのステップとしての高校英語教育

今井信光

1. はじめに

高校の英語教育の現場で、SELHi (Super English Language High School) 事業が平成14年度から始まった。この事業計画は平成17年度までに100校を目標に指定し、先進的な英語教育を取り入れ、高等学校を卒業したら英語でコミュニケーションができるようにすることを目標にしている。これに沿って今年度は、昨年度からの研究指定継続校18校に新規35校を加え、50都道府県53校での研究開発計画が指定されている。またSELHi事業は「英語が使える日本人」の育成のための行動計画の一部で、英語教員の研修、高校生留学の促進、国語（日本語）力の向上モデルなどの各事業と有機的に関連するものである。そしてSELHi事業の目標は高校を卒業した人の多くが英語をある程度使え、将来の専門的な職業に就く人々の基礎英語力を造り上げることである。

この英語教育に関する行動計画を実施しながら、政府は各種の規制を緩和し、千葉県の成田市周辺などを英語教育での実験的な取り組みの特別地区として指定した。これによって、1つの地域で小・中・高校が連係してイメージを含む、新しい英語教育に取り組むことを可能にした。それにより、高校卒業までの一連の英語教育をデザインできるようになったと言えよう。

このようにこのSELHi事業では、高校の英語教育が今までのように大学入試の結果（成績）だけで評価されるのではなく、使える英語力の基礎をどのように育てるのかを、成功例と失敗例を使って実証することを求められたと解釈してよいだろう。もちろんこれに伴い、前後で関係する中学

での英語教育のあり方や、特に大学入試を含めて大学英語教育の位置付けなども問われていると言つてよいと思う。

小稿では、筆者が経験した米国国務省日本語研修所の日本語教育を、外国語能力を備えた専門職養成の1つの例として取上げてみる。また米国や豪州の中等教育レベルでの外国語教育としての日本語教育の例を通して、両国の外国語教育に対する基本的な手法を紹介する。そしてこの2つの日本語教育のあり方を考察することによって、日本での上級英語につながる高校英語教育のあり方を考えてみたい。

2. 米国国務省日本語研修所の日本語教育

米国国務省日本語研修所（以下研修所）は、FSI (Foreign Service Institute) と呼ばれる米国国務省付属外務研修所の日本分校で、本校はバージニア州アーリントンにあり、世界各国の主な言語の研修を行っている。

研修所の教育目標は、施設を利用する米国およびカナダ、豪州、ニュージーランドの外交官に日本での任務に必要な日本語力を身につけさせることと、専門分野に関する知識を与えることである。したがって教育内容は外交官の職務に関連の深い政治や経済の分野が中心で、中・上級では教材も新聞、雑誌、ラジオやテレビのニュース、さらに解説記事や論説などになる。研修生達はこの研修を修了すると、『日本経済新聞』を読み、難しい待遇表現を含む日本語でのていねいな挨拶ができる、日本の官僚や企業人との会談や会合を行うことができるようになるのである。

現在では、大学等での初級日本語の学習を終えた者が多くなつたので、自国で半年ほどの研修を終えて来日し、研修期間は1年となっている。しかし筆者が勤務していた1980年代は2年を原則としていた。研修は1年を4学期に分け、各学期10週の授業の後、毎学期末には試験を行う。試験の次週は研修生が各自のテーマに基づき、日本の地場産業などの調査研修旅行にでかける。この旅行では、研修生はなるべく日本語で調査を行い、研修旅行後にはスピーチセッションとしてゲスト、全研修生、教官の前で日本語での報告が義務付けられている。

研修所内の授業は50分を1授業時間（以下時間）とし、午前4時間、午後2時間で月曜日から金曜日まで、金曜日の午後は外部への見学研修などに充てられることもある。期間2年の研修では、初級課程（入学時～6ヶ月）、中級課程（7ヶ月～12ヶ月）、上級課程I（13ヶ月～18ヶ月）、上級課程II（19ヶ月～24ヶ月）となっており、1課程が週当たり30時間の20週、全期間を修了すると2400時間程度の学習時間になる。現在の日本の英語教育では、多くの学校で中学3年間で週4時間35週（420時間）、高校3年間で週6時間35週（630時間）の学習である。学習時間数を比べると、この研修がいかにインテンシブなものか分かるであろう。その上、身のまわりで目標言語が使われている生活環境と1クラスの学習者が2～3人という、極めて恵まれた学習環境であることも付け加えておかなければならない。

この日本語研修の目標は3技能（聞く、話す、読む）の伸長で、教育の課程は次の通りである。

- 1) 初級課程：初級教材による、徹底したオーディオ・リスニング教授法に基づいた音声中心の習慣形成。既習項目を使った自由会話練習。2週間ほど遅れて始める、ひらがなや漢字の書記言語学習の導入
- 2) 中級課程：初級教材の最終のまとめ部分と、中級教材に沿った、初級よりはコミュニケーション能力を要求する学習活動。中級漢字学習、初級通訳（日本語⇒英語）のような実践的な訓練
- 3) 上級課程I：あいさつコース（待遇表現）や

ラジオニュース入門と新聞テキスト、新聞やラジオニュースなどの生（authentic）教材を活用しながらのコミュニケーション中心の語彙力の増強、テレビドラマなどの日本語と日本文化への文脈（Discourse）理解への練習。

中級通訳（英語⇒日本語）

- 4) 上級課程II：各研修生の専門性に合わせたニュース解説、社説講読や上級通訳（英語⇒日本語）、さらにテーマ別の専門会話コースなどの教室活動が行われる。

このような研修を行いながら、研修生の日本語能力はSpeaking（会話能力）とReading（読解能力）の2分野5-level（段階）の絶対値で評価され、初・中級では測定不能やSpeaking-1・Reading-1あるいはS-2・R-1などの評価になる。しかし最終的に研修生は研修終了時にS-3/R-3のレベルを求められ、この水準に到達できないと日本での外交官としてのポストは与えられない。したがって研修生は否が応でも日本語研修に身を入れることになるのである。おおむね研修生の修了時の評価はS/Rとも3レベルであるが、時には4レベルになる研修生もいる。

なお評価は次の5段階の絶対評価で表され、各基準には3⁺のようにプラス（+）、マイナス（-）がつけられる場合もある。

会話能力

- S-1 日本での生活に必要な最低限の会話能力
バスに乗ったり、買い物をしたりできる
助詞や動詞の活用は不完全で、語彙は極めて限られ、発音もあやしい状態
- S-2 日常的なことはほとんどできる会話能力
文法の基本的事項を習得し、細かい点では助詞や助動詞でまだ時々間違う状態
- S-3 仕事で一定の専門術語を使える会話能力
文法や語用法もほぼ安定し、専門分野での話ができる、文化的なことについても会話できる状態
- S-4 専門分野および関連する専門外の分野で内容のある話ができる会話能力
文法や語用法はほぼ正確で不自然でない。

また非公式な通訳ができる状態

S-5 高等教育を受けた日本人と同等の会話能力

読解能力

- R-1 基礎漢字500字習得し、街の掲示などの意味がほぼ分かる能力
- R-2 漢字900字を習得し、簡単な新聞記事が読める能力
- R-3 新聞記事や専門資料の大意をつかみ、時間をかければ、正確に翻訳できる能力
- R-4 新聞雑誌記事はほぼ翻訳でき、専門文献、公文書、小説などの大意が理解できる能力
- R-5 高等教育を受けた日本人と同等の読解能力

以上のように、FSIでは目標言語の学習目標と評価システムがはっきりと決まっており、学習者も教授者も何をどのようにすれば良いのかを理解した上で、学習と教授に取り組んでいる。専門的な職業人の外国語運用能力を育てるためにはこのような制度的な枠組みが必要なのである。

なお書く能力については、国務省は仕事上必要とは考えていないので評価基準はない。

3. 米国・豪州の中等教育レベルの日本語教育

米国や豪州で行われる英語教育は、日本で行われる英語教育とかなり異なることは想像に難くない。また、そこでのESL/EFL教育を日本にそのまま持ち込んでも、教育・学習環境がそれとは異なるので応用の仕方を十分に考える必要があると思われる。しかし実際、日本における英語教育の多くは米国や欧州で開発された英語教授法をそのまま受け継ぐことによって成り立ってきた。

ところでその2国で行われている日本語などの外国語教育はどのような考え方を基本にしているのかを知ることは、日本の英語教育に役立つと考えられないだろうか。また現地で行われている日本語教育は運用力を伸ばすことを目標にしていることからも、外国語としての日本語教育の中に高校英語教育に示唆的なものがあるので紹介したい。

調査したものは次の3つである。

- 1) *A Framework for Introductory Japanese Language Curricula in American High Schools and Colleges* (以下 "National Framework")
- 2) *A Communicative Framework for Introductory Japanese Language Curricula in Washington State High Schools* (以下 "A Communicative Framework")
- 3) *National Curriculum Guidelines for Japanese* (以下 "YOROSHIKU")

どれをとっても役に立つものであるが、1)の "National Framework" は極めて概論的な性格で教育行政者、教師、学習者とその親のために書かれたものである。3)の "YOROSHIKU" はK-12プロジェクトと呼ばれる、全国的な外国語学習のためのALL (Australian Language Levels) ガイドラインに沿ったもので、教師と生徒が教室ですぐ使用できるようなモジュール型のリソース教材の体裁を採用しており、生徒用教材と教師用解説書、教師用リソースからなっている。

もう1つの、2) "A Communicative Framework" は、統一した日本語学習の内容を1つの基準として示し、教師たちがそれぞれの日本語教育プログラムを組み立てる際に、その質を高められるような指標や支援を与えるものである。これは高校生の外国語教育のレベルを考えるために教師、教育行政官に役立ちそうである。

このフレームワーク作成者の一人であるL. Okada Birklandによれば、作成目的は以下の通りである。

- ① 原則に基づく達成可能な成果を明示することで、コミュニケーションを重視した高校での日本語教育の基準を確立する
- ② コースデザイン、教科書と教材の選定、授業計画などのためのフレームワークを提供し、教師を支援する
- ③ 日本語教育の立案、実施、サポートなどの面で行政官を支援し、コースについての生徒への助言の面でカウンセラーを支援する
- ④ 教師の専門的研修と能力向上の基礎となる概

念的フレームワークを確立する

- ⑤ 高校レベルでの日本語教育に関する研究と論議のための概念的フレームワークを確立する
- ⑥ 高校と大学の日本語教育を関連付けるための基礎を確立する

目標は日本語学習での達成されるべき成果を明らかにし、そのための方策を与え、高校での日本語教育を向上させることである。さらに大学での日本語教育との整合性をもたらすことである。

また高校3年間での日本語教育の目標は「日本語を使えるようにする」ことが中心と考えられ、日本のコミュニケーション文化(a culture of communication)に基づいた言語技術をはっきりとさせた上で、使える日本語を教えようとしているのが大きな特徴である。そのための学習環境整備として、学習時間の設定(基準:50分×5日×週数×3年:約450~480時間)、日本語学習の特殊性の理解(同族語とは異なる)、日本語教育の評価(有効性)と支援、適切な教師資格の決定、リソース・資金・支援体制の提供、教師研修、高等教育での日本語教育との関連性などが必要だとしている。

また運用力を伸ばす基本的な考え方として

- ① 言語はコミュニケーションのためである

日本語が単なる学校教科として教えられるのではなく、コミュニケーションの道具として学ばれ、学校内外の活動を通して運用力(functional competence)を伸ばすことが必要だとしている。さらに話し言葉を優先させ、van Ekの“the Notional/Functional syllabus”に基づいて話題(Topic Areas)、コミュニケーション技術(Communicative Skills)、概念(Concepts)の3つを日本語使用の要素と考えている。

- ② 学生は高校で有用なコミュニケーション能力を習得できる

日本語学習は同族のヨーロッパ諸語の学習とは質量ともに異なることから、「少ない方が役に立つ」(less is more)という考え方を採用し、教えられる文法パターンや語彙の量を少なくし、意味ある文脈(meaningful communicative contexts)を使いながら習うことによって運用

力の強化につながることを原則としている。

- ③ 学生は日本あるいは米国(国内)で日本語を使う機会がある

学生は短期の日本旅行や日本人家庭でのホームステイ、地域での日本人との接触の際に日本語を使うことが考えられるとし、そのための実際使用の練習を行うとしている。

- ④ 日本語はその文化的な文脈(context)の中で教えられるべきである

ここでの文化は「社会化、成熟化していく過程で自然に身についたもの」として考えられており、教授上では言語によるコミュニケーションはもちろん、動作、基本的なエチケットなど言語、非言語を問わないコミュニケーション文化に気をつけることが大切だとされている。つまり日本語の表現は文法構造を通して日本人の人間関係を表すし、対人行動として自己主張を抑えることが言語表現上で要求されることなどがあり、これを学習習得することが日本語学習の1つの目的と考えられているからである。

いずれにしても、この3つのフレームワーク(ガイドライン)が求めているものは、目標の外国語の背景にある人間関係の行動様式などの理解を含めた学習で、高校レベルの学習者が日本語の運用力を習得できるようにすることである。これらは英語の運用力を習得させることが目標であり、現在の日本の英語教育が求めているものであろう。これらの基本的な考え方や手法は高校の英語教育に役立つはずである。

4. 日本の高校英語教育のあり方

1) 高校英語の目標レベル:

以上のように考えると、まず高校英語の到達目標と評価基準をはっきりさせが必要であろう。つまり将来、FSI研修所の研修生が日本語運用能力を習得したように、上級の英語運用力を身に付けるためのステップとしての高校英語の目標は現在の大学入試問題ではないことははっきりとしている。ではよく言われる高校卒業で英検2級なのであろうか。筆者は次のように考えたい。

おおまかに言えば、目標（Goal）は英検3級レベルの英語を知識として持つのではなく、4技能全てにわたって運用できることである。3級は基本的な英語ではあるが、PRODUCTIONあるいはOUTPUTのレベルを考えると、習得するためにやるべきことはかなり多い。むしろ多すぎるかもしれない。シラバス上は「少ない方が役に立つ」（less is more）という考え方を探り、3級より語彙、構文上は易しいレベルで、内容的に身近なものにするべきだろう。しかし学習者が中学で音声を中心とした十分なドリル練習やコミュニケーション的手法で訓練されて、高校入学後にさらに十分な教育リソースを揃えておけば、3級の内容を扱う運用力につけることはある程度可能ではないだろうか。

また特に米国では、日本語の表記があまりに複雑すぎて「書く」ことを避ける傾向にあるが、日本の英語教育では手紙や報告文などは、これから時代のことを考えて、使える英語の1つの目標にしてよいだろう。

2) 教授法とリソース（教材・教員資質）：

教材は英検3級で扱われているレベルのもので、豪州の“YOROSHIKU”のような内容、すなわち高校生が英語圏の人々との間で使いたくなるような話題を盛り込んだ、モジュール教材がおもしろそうである。

“YOROSHIKU”シリーズのうち中高校生用教材で扱われる話題は次の通りである。

よろしく／家族と友達／自分のこと／フリータイム／近所／四季／いらっしゃいませ／人々／二十四時間／学校案内／もらったお金で／休暇／日本からのお客様／バラエティーショー／今年のでき事／興味／買い物／日本への旅行／どんどん話そう／ティーン・エイジャー／知らせてよ／いつも元気に／オーストラリアの観光／マスコミ／日本での生活／高校時代／選択／私の場合など

これに比べて、現在使われている検定教科書の主流は学習目標が言語形式を中心に組み立てられており、内容も硬く、英語を使ったアクティビティ中心の教室活動を行える教材ではない。したがって教室内では言語形式が優先して学習・教授

されることになる。

もし上記のような話題を英語教材に取り入れ、学習活動を生徒中心にすれば、全体的にコミュニケーションタイプな教授法を採用することになる。前段階の中学校での英語運用力の定着状態にもよるが、筆者の日本語教育の経験からすると、高校の早い段階では機械的な練習であるドリルやエクササイズをある程度多く使わなければならないだろう。また上級生になるにしたがって、滑らかな英語使用のためにクラス人数を20人以内に減らす必要がでてこよう。さらに日本人英語教師のより高い英語運用能力が要求され、教授段階のある部分ではESLなどの英語指導資格を持ったネイティブ教員の数を増やすことが必要になるだろう。

3) 英語力の評価：

目標が決まれば、教授法やリソース教材が決まり、さらに学習の結果を測定する評価も大枠が決まる。当然、小学校のような英語学習導入期の評価と学習が進んだ高校のような時期とは評価の方法なども異なる。一般的に評価は形成（Formative）と総括（Summative）の2種類に分けられている。

日本では1クラスの学習者数が多いこと、豪州などと教授法が異なることから、次に挙げるような形成評価のフィードバックはほとんど行われていない。

授業時に教師によって行われる観察による観察チェックリスト（Observation checklist）、話す作業の録音を基にした口頭作業記録（Oral work records）あるいは書く作業の作品を基にした書記作業記録（Written work records）、学習者同士あるいは自己評価（Peer and self assessment）、進度カード（Progress cards）などである。しかし英語の運用力を伸ばしていくためには、このような記録とそのフィードバックがとても重要になろう。

さらに高校レベルでは正式な試験／評価が総括評価として使われることになるが、今高校で行われている定期考査や英検では運用力は十分測定できないであろう。ではどのような試験を行うかというと例えば、教師や試験官との会話（意見を求められる）、問題解決を含むロールプレー、テー

マ演説、公共のアナウンスからの情報収集などの口頭試験のほかに、手紙の返事、課題作文、レポートなどを書いたりするような学習者自身の判断に基づく行動や、それに対する自分の意見を述べるよう求められるなどである。この試験では日本の高校で通常行われている、どの答えが正しいかということは求められない。

このやり方についてはFSI研修所やACTFL (the American Council on the Teaching of Foreign Languages) の試験方法や“YOROSHIKU”の中の評価手順などを参考にすることができる。

5. おわりに

多民族／多文化の米国や豪州は、人間が成長していくための言語教育という考えを持っている。母語、外国語を含めて言語運用力がその人の人生を左右するので、言語運用力の保障が現代の社会および個人にとって重要であると理解している。一般に初等・中等教育での言語教育のあり方が重要であるが、現在の日本では大学入試のあり方によって人間が成長していくための時間やリソースがかなり無駄に使われていると言えないだろうか。

言語運用力を重視する豪州では、1970年代に中等教育における外国語教育が中等・高等教育の教師たちによって大きな変質を遂げ、文法訳読的な教授法からコミュニケーションタイプなものへ、そして大学の教師養成から高校での外国語教育や大学入学資格試験のあり方まで180度の転換を遂げたのである。

日本においても豪州のような変革は可能であると思う。しかし目標を達成するためには、教室の生徒数減、教師の英語能力の向上、教育経験のあるELTの雇用などしなければならないだろう。実は米国や豪州でも教師の外国語運用能力の向上が言われ、彼らは日本の英語教師以上に厳しく、外国語の研修を受けさせられている。またチームティーチングの良さを知り、日本人の日本語教師と協働して教室活動の改善を図っているのである。

また日本の現状を考えると、韓国語や中国語など英語以外の外国語教育のリソースが揃うなら、

他の外国語学習に生徒を分散させることも、教室の生徒数減の方法としてあるかもしれない。

筆者の日本語教育の経験からすれば、今の英語教育では母語の干渉や文化的なものの理解不足などももっと考慮されてもよいと思う。そして一番重要だと思われるは英語教育の目標に沿って、教授法、英語力の評価、教育リソース（教材・教員資質など）を有機的に結合させることであろう。

参考文献

- 1) *A Framework for Introductory Japanese Language Curricula in American High Schools and Colleges*
1993 : National Foreign Language Center
- 2) *A Communicative Framework for Introductory Japanese Language Curricula in Washington State High Schools*
1994 : Washington State Japanese Language Curriculum Guidelines Committee
- 3) *National Curriculum Guidelines for Japanese*
1993 : Curriculum CORPORATION
(いまい のぶみつ／渋谷教育学園
幕張中学校高等学校国際部)

(p. 7 より続く)

後には第3次計画が必要である。こうしてみていくと、国際社会で外国語を駆使して多くの日本人が諸国のひとたちと仕事をする風景が日常化するには、およそ30年はかかると思われる。諸現象を体験的に分析すると、英語教育はまだまだ中途段階である。

本稿はさる2003年2月22日に挙行されたELEC賞授与式における特別講演「文部科学省『戦略構想』と英語教育の未来像」に修正を加えたものである。

(こいけ いくお／明海大学)

教育文法？

ELEC 情報・資料の収集および分析研究グループ 佐々木剛志

しばしば「教育文法」という言い方がされ、それはあたかも一段と低い「文法」のような言い方をされるが、果たして本当にそうなのであろうか。そもそも「教育文法」とは、一体なんなのであろうか。

「教育文法」の定義としては「教育」の場における「文法」という極めて広い定義をする事はできるが、それもあり意味を持たない。それでは、学校教育の場の「文法」のクラスで教える「文法」という事になるのであろうか。もしそうであるとすると、中学校、高等学校の生徒、学生の理解できる範囲での「文法」ということになり、英語の文法、英文法というと、たくさん的人が5文型の事を思い出す事になるかも知れない。5文型に関しては、英語学習の比較的早い時期に教えられるせいか、特に優等生の頭の中には根強く残っているようである。この5文型が、英語の文のすべてを説明できない事が専門家の間ではよく知られた事実である事を大学の文法の時間に教えたとしても、学生の頭はコンピュータのメモリーと同じで、容量を超えると、後から入った情報、例えば、大学で教わった事が、こぼれる結果になってしまふ事を大学で「英文法」を教えていたる教師は痛切に感じさせられるであろう。そして、現在では教職の口は狭くなっているが、その学生が教職に付き、現場に戻ると、大学で教わった事ではなく、自分が中高時代に教わった事を教える事になる。この悪循環を断ち切るためにには、よほど大学でショッキングな事を教え、学生に強いインパクトを与えるか、学生が中高生の時に「言語事実」とその「理由」を叩き込むしかないのであろう。

筆者自身も、中高生の頃は、5文型について不

満に思い、高校2年の時に、『新英英大辞典』を買っている。この辞典は「大」とはいうものの大きさは9.5cm×14.5cmと小さい。ただ、英語の書名は *Idiomatic and Syntactic English Dictionary* であって、昭和26年10月25日に縮刷第1版印刷となっており、昭和17年4月20日第1版は「大」であったのであろうが、当時はこの辞典の日本名、あるいは英語名を理解して買ったかというとそうではなく、英英辞典のかっこよさに惹かれて買ったのであろう。しかしながら、この辞典に引き付けられたもう一つの理由は文型が25ある事であった。そして、文型によっては、更に細分化されA、B、C、Dまであるものもある。

筆者自身は、1961年12月20日発行の縮刷第46版を買っているが、これは実は A. S. Hornby, E. V. Gatenby, A. H. Wakefield を編者とし、1941年1月付けの Hornby の前書きがあり、前書きの前には市川三喜の昭和17年3月の序がある。筆者は現在では学生には本等を買う時には、前書き、序を読むように言っているが、筆者は当時の市川三喜の名詞に Countable, Uncountable の別を示し、動詞の型を明らかにしたとの序に惹かれたものと思われる。恐らく前書き自体は当時は読んでいないものと思われる。

初めのうちには、この辞典の動詞の型に強く惹かれたが、5文型は記憶力の悪いものにも覚えられるが、25となるとちょっと記憶だけで足りなくなってしまい、疑問のある時には文型の部分を見はしたが、そのうちに動詞の後ろに to 不定詞が来るか、ing が来るかに関心が移っていった。

現在では、英和辞典でも、可算・不可算の表示が普通となっている若い読者には、あまり関心が

持てる事柄ではないが、筆者にとっては、名詞に Countable, Uncountable を表示する事自体が画期的な事であった。

筆者の、学習者に役に立つ「文法書」探しはその後も続き、年限が経ち、筆者が学習者の立場から、教える立場になると更にそれが加速され、現在では、大学の1年生用に、見開きページの左側に説明、右側に練習問題という形式の「学習文法書」を使っている。現在は、Raymond Murphy の *English Grammar In Use* を使っているが、Cambridge からは同じシリーズとして、他にも2冊出ている。また、昨年は、左に説明、右に練習問題という形式ではないが、Oxford から出ているやさしいが、的を得た説明のついている Swan らの学習文法書を使った。これはいずれも当然の事ながら、英語を第2言語、あるいは外国語として学習する人を対象にしたものである。この手の「文法書」、そして英英辞典もなぜかは分からぬが、イギリスの出版社が力を入れていて、現在では、イギリスの主要輸出品の一つになっていると言う言い方をしてもいい位である。

例として、一つ挙げると、なかなか日本の学校では教えない下のように未来を表す表現の違いを的確に説明し、その違いが分かったかどうかを見る練習問題がついている。

1. I'm meeting Jane this afternoon.
2. I start my new job on Monday.
3. I'm going to buy a new car.
4. I'll go and shut the door.

このような文法書の出現は学習者にとっては喜ぶべき事柄ではあるが、教える側に回ると、もう少しレベルの高い文法書が欲しくなってくる。大袈裟な言い方をすれば、英語の native Speakers が頭の中に意識せずに持っている「文法」を書いた形にしたものが欲しいと思うようになった。それを叶えてくれたのが、1983年出版の Marianne Celce-Murcia, Diane Larsen-Freeman 共著の *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course* である。これは、更に Howard Williams を加え、第2版が1999年に出了。初版が1983年であるから16年ぶりの改訂という事になる。

ここでは、初版と第2版の比較をすることはせずに、この本の特徴を挙げていこう。まず第一にその名である。The Book を意識したかどうかは別として、The Grammar Book の名に恥じない内容である。第1章の Introduction から、最終章36章に至るまで、堅実なデータに裏付けされた「言語事実」が提示されている。

各章の構成は、本文があり、教師に対するアドバイスがあり、その後に練習問題、そして文献目録、そして、注となっている。文献目録も、参考文献と、更に詳しく知りたい読者のための参考文献に分かれている点はなかなか親切である。

各章とも大御所の考えだけでなく、この分野で研究をする若い学徒（大学院の修士論文、博士論文）の成果も十分に取り入れられている。

ここで一つの例として、いわゆる文型で行くと第4文型を取り上げてみたい。この本の章立てでいうと19章がそれを扱う。

5. John gave a book to Sally.
6. John made a bookcase for Sally.
7. John asked a question of Sally.
8. John gave Sally a book.
9. John made Sally a bookcase.
10. John asked Sally a question.

伝統文法の考え方でいうと、5, 6, 7の文が第3文型の文で8, 9, 10が第4文型の文である。この一連の文は、少なくとも筆者の時代には、文型の順番で行くと、第3文型が先なので、それが教えられてから第4文型に行くのが筋であると思え、恐らくそのように教えられたのであるとは思うが、第4文型の文を、第3文型の文に変える練習をさせられた記憶がある。という事の結果かどうかは分からぬが、何となく第4文型の文が元で、そこから第3文型の文が派生したという風に考えていた節がある。それは当然の事ながら、すべての動詞に言える事ではなく、ごく限られた動詞についてのみ言える事ぐらいは承知していたと思う。

これをこの本では、大きな枠組み、Introduction (その中には当然の事ながら、ESL/EFL の学生にとっての問題点の列挙を含む)、本文、

Conclusion の中で、それぞれ論じていく。

導入部分では、上記 5 から 10 の文に加えて、

11. The book was given to Sally (by Joe).
12. Sally was given the book (by Joe).

という受け身文も挙げる。

一つ一つの章はおおまかにいうと、導入部は別として、本文は、取り上げたトピックの Form, Meaning, Use の 3 つに大きく分けて論じているが、形のところでは、丁寧に一つ一つ文を挙げ、間接目的語を取る動詞を、Implied Indirect Objects, Optional Post-Prepositional Indirect Objects, Optional Indirect Object in Postverbal Position, Obligatory Versus Deletable Direct Objects に分け、論ずる。そして、更には、間接目的語を取る動詞を、give の様に動詞のすぐ後ろと、前置詞の後ろに取るもの、explain の様に前置詞の後ろにしか取らないもの、そして動詞のすぐ後ろにしか取らない cost の様なものの 3 つに分けている。そしてそれを tree を使って、統語論的に説明をする。

意味を論ずる所では、for の二義性、Proxy と Benefactive をあげ、次に動詞のすぐ後ろに間接目的語が来るものを、8 つのグループに分けて、以下の例文を使い、動詞のすぐ後ろに来る語は、animate であり、なおかつ、直接目的語の所有者になるものでなければならぬと述べている。このような事実もともすれば日本の学校では教えられない。その理由は、日本の英語学習が依然として明治時代辺りからの西欧の優れた文化、文明を吸収するためという受け身型であって、こちらから何かを伝えるという発信型ではない所に起因するのかも知れない。

13. a. Joe sent a letter to Sue.
b. Joe sent Sue a letter.
c. John sent a letter to Cincinnati.
d. *Joe sent Cincinnati a letter.
14. a. I opened a beer for Sam.
b. I opened Sam a beer.
c. I opened the door for Sam.
d. *I opened Sam the door.

上記の文で、d が非文となるのは、上に挙げた条件に間接目的語が叶わないからである。但し、著者達は、動詞のすぐ後ろの Sue, Sam を間接目的語という言い方はしているが、文法学者の中には、それを間接目的語という言い方をしない人もいる。例えば、Dixon がそうである。Dixon によれば、目的語とは、動詞のすぐ後ろに来て、なおかつ動詞で表された動作の影響を受けるものであり、受け身文にした時には主語になるものという規定の仕方をしているので、動詞のすぐ後ろに来る「間接目的語」は「目的語」なのである。この考え方をすると、d の文の動詞の後ろに来る語は、この条件に叶ないので、非文となる。

著者達は更に続けて使い方の所で、

15. Pass the salt to me, please.
16. Pass me the salt, please.

をあげ、15 の文が可能なのは、聴き手が、塩の入れ物を手にして、それを誰に回したらいいか分からないでいる時に用いられるとして、より普通なのは、16 であるとし、

17. Pass the salt, please.

という、話し手が間接目的語であるという事が分かる時に使われる me の省略された文をも挙げる。ただ、著者は、この本の最初の方において、Given/New という概念を導入しているが、ここではなぜかそれは使わずに、dominance をいう概念を用い、直接目的語が代名詞で、間接目的語が名詞の時は間接目的語を動詞のすぐ後ろには置けない事を説明している。これはまた、情報に関する given, new という概念を用い、言語においては、新しい情報が後ろに来るという原則でも説明が可能である。

18. We sent it to John.
19. *We sent John it.

一方、間接目的語が代名詞で、直接目的語が、特に不定の名詞の時は、間接目的語を動詞のすぐ後ろに置く形が好まれるとしている。

20. We sent him a package.

しかしながら、この形しかないかというとそうではなく、

21. We sent a package to *him*. (not *her*)

の様な時は、*him* に強勢を置く、上の形が用いられる。

次に、直接目的語が長く、複雑な時 (dominant) は、間接目的語を動詞のすぐ後ろに置く。

22. ?/* I told that John would be coming to his girlfriend.

23. I told John's girlfriend that he would be coming.

一方、間接目的語が、長い修飾語を伴う時は、それを動詞のすぐ後ろには置かない。

24. I bought a present for my new little niece, the first daughter of my eldest brother.

25. ?/* I bought my new little niece, the first daughter of my eldest brother, a present.

動詞は、当然の事ながら、give の様に2つの形を許すものと、explain の様に前置詞と共にだけ使う事ができるもの、そして cost の様に動詞のすぐ後ろにしか間接目的語を取らないものの3つに分ける事ができるが、それぞれどのグループに属するかを辞書において明示する必要がある。

更に、文を繋ぐ時には、もし動詞を省略する時には、間接目的語が同じ位置にある必要がある。

26. I gave John a book, and Bill a bicycle.

27. *I gave John a book, and a bicycle to Bill.

28. I gave a book to John, and a bicycle to Bill.

29. *I gave a book to John, and Bill a bicycle.

しかしながら、動詞を残す場合には、以下の文に見られる様にこの条件は適用されない。

30. I gave a book to John, and gave Bill a bicycle.

31. I gave John a book, and gave a bicycle to Bill.

続いて、著者達は、先行研究の間接目的語に関する2つの仮説を挙げる。

I. 間接目的語は、直接目的語よりトピックになりやすい。即ち主語の性格に近い。

II. 動詞のすぐ後ろに来る間接目的語は、前置詞と共に使われる間接目的語よりトピックの性格を持つ。すなわち、主語に近い性質を持つ。

そして、こういった言語事実の検証には、膨大な量のデータがコンピュータ処理され、用いられている。

また、29章においては、28章に続いて、関係節を取り上げているが、その中には随所に、更に研究が必要な分野、たとえば、

32. Max built an additional room, measuring 12 by 12 feet.

33. *Max built an addition room, which is measuring 12 by 12 feet.

においては、いわゆる分詞 measuring は、関係節から派生させる事は出来ない。また、

34. Clara painted the picture in the den.

は、in the den が paint に繋がるのか、the picture に繋がるという二義性を持つが、後者の場合は、関係代名詞と be の省略をしない方がいいという点で、関係節 + be の省略はもう少し深く研究する必要があると述べる。

また、関係副詞と関係代名詞との関連においては、

35. 1950 is the year (which/that) I was born in.

36. 1950 is the year I was born in.

37. 1950 is the year in which I was born.

38. 1950 is the year when I was born.

39. 1950 is when I was born.

40. 1950 is the year I was born

という一連の関係ある文においても、文体の点で、どの形が他の形より使われるかという事についても、研究をする必要があると述べている。

更に解決できないでいるいくつかの文を挙げている。

41. Four in the afternoon is the time (when/that/φ) he always reads.

しかしながら、the time を消去すると、when を使った文のみが英語である。

42. Four in the afternoon is (when/*that/* ϕ) he always reads.

ただ、今度は、the time が前置詞の目的語となる場合には、when は使えなくなる。

43. My father will have arrived by the time (*when/that/ ϕ) the train gets to town.

44. ?The school where I attended is going to be demolished.

(44) の文では、where が英語において全く不可能な非文ではない事を説明する必要がある。これについては、著者達は説明が出来ないでいるが、意味を導入すれば、Where do you go to school? の様な文があるので、そこら辺りから、where が出てくると考えられないわけでもない。しかしながら、文法を真っ当に考える立場から行けば、次の文になり、where は出て来ない事になる。

45. That school (that) attended is going to be demolished.

ただ、次の文に到っては、真っ当な文法から出て来る how 自体が否定されてしまう。

46. Can you show me the way (that/*how) this corkscrew works?

ところが、way を使わなければ、

47. Can you show me how this corkscrew works?

となるのである。

この点でも、正直に、分かっていない事は、分かっていないとし、今後の研究に待つとしている点は高く買っていいと思う。

以上、見てきた事から言える事は、「教育文法」というのは、少なくとも「理論文法」ではないが、その成果も含めて、現在の第2言語修得、外国語修得において役に立つ言語事実を集約したものでなければならないと思う。

Crystal は、その金字塔的存在である英語についての百科事典の中で、世界における英語の広がり方について、3つの同心円を考え、一番中心の円には、アメリカ合衆国、連合王国、アイルランド、カナダ、オーストラリア、ニュージーランドのように母語として英語を話す国があり、そこには3億2千万から8千万の人がいるとし、その外側には、母語として用いられてはいないが、その国の主たる機関において用いられ、第二言語として修得する必要があるシンガポール、インドのような国に入る円があり、そこには、1億5千万から3億の人がいると書いている。そして、その外側の国は、一番内側に属する国による植民地化の歴史もなく、第二の円の国のように、英語が特別な地位を持っている国ではないが、英語を国際共通語として認める国である。その中には、日本、中国、イスラエル、ギリシャ、ポーランド等々があり、その数は増えつつある。数的には、この円には1億から10億の人がいる。言語の変化、あるいは新しい基準といった観点からいうと、それは一番内側の円の中で起こり、次の円で広まり、一番外側の円の国は、その変化についていくという形になる。この点では、円の一番内側で起こっている変化を一番外側の円にいる学習者は素早くキャッチする必要がある。変化という点では、我々はどちらかというと受け身にならざるを得ないのだから。ただ、その変化の要因については、考察を加える事ができる。それは、少なくともやや時代を遡った所では、優れた英語文法学者は外国人であった時代があった事を説明できるであろう。人は、ともすれば共通点よりは、相違点に目を向けがちであるから、厳密な言い方をすれば、優れた教育文法学者は、外国人が多くいたということになるであろう。ただ、近年の傾向は十分な、あるいは等しい分析能力を持っている場合には、母語話者の直感を持っている点で、母語話者の方が有利となるが、現在のように膨大なコンピュータを利用した資料が利用できる場合には、母語話者の分析がデータとして自分の idiolect 分析になる危険性があるのに比べ、より客観的な分析ができるという利点があり、母語話者、第二言語話者、外国語話者の中で誰がより有利であるかという結

論を出すのは難しい時代に来ていると言つてもいいと思う。

参考文献

- Crystal, David. 1995. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dixon, R. M. W. 1991. *A New Approach to English Grammar, on Semantic Principles*. Oxford: Clarendon Press.
- Celce-Murcia, Marianne & Larsen-Freeman, Diane. 1999. *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course*, second edition. The U.S.A.: Heinle & Heinle Publishers.
- Hewings, Martin. 1999. *Advanced Grammar in Use, A self-study reference and practice book for advanced learners of English*. Cambridge: Cambridge University

Press.

- Hornby, A. S., E.V. Gatenby & A. H. Wakefield. 1961. *Idiomatic and Syntactic English Dictionary*. Tokyo: The Institute for Research in Language Teaching.
- Murphy, Raymond. 1994. *English Grammar In Use, A self-study reference and practice book for intermediate students*, second edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murphy, Raymond, with William R. Smalzer. 2000. *Grammar in use, Intermediate, Self-study reference and practice for Students of English*, Second edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swan, Michael & Walter, Catherine. 1997. *How English Works, A grammar practice book*. Oxford: Oxford University Press.

(ささき つよし／南山大学)

英語教育の情報と資料

論文・執筆者 『英語展望』掲載号案内

- 情報リテラシーと英語教育 松永 隆 (No. 109)
 動詞の語彙意味論と英語教育 大塚達雄 (No. 108)
 方略的能力について 玉崎孫治 (No. 107)
 語彙シラバスの試み 田中春美 (No. 106)
 学習者の自立を目指した語学教育 松永 隆 (No. 105)
 文解析と第二言語習得 大塚達雄 (No. 104)
 普遍文法と第一・第二言語習得 有元將剛 (No. 102)
 テクストの結束作用—Halliday の文法から 玉崎孫治 (No. 101)
 教育文法と第二言語習得における意識化の問題 田中春美 (No. 100)
 HumanisticなCALLを目指して 松永 隆 (No. 99)
 臨界期と第二言語習得 大塚達雄 (No. 98)
 個人教授法について 有元將剛 (No. 97)
 CALLのモデル 玉崎孫治 (No. 96)

第二言語習得研究の誕生と発展 田中春美 (No. 95)

リスニング・プロセスと教材のあり方 松永 隆 (No. 94)

第二言語習得研究と言語理論 大塚達雄 (No. 93)

副詞の習得 有元將剛 (No. 92)

言語教育とコンピューター 玉崎孫治 (No. 91)

成人の第二言語習得の事例研究 田中春美 (No. 90)

学習者の個人差について 松永 隆 (No. 89)

第二言語習得における有標性の役割 大塚達雄 (No. 88)

第二言語習得における大人と子供の違い 有元將剛 (No. 86)

ヨーロッパ協議会と概念シラバス 田中春美 (No. 85)

To Keep My Identity as an EFL Teacher

本間良秋

「大学で何を専攻していたか」と問われると、正直、答えに窮してしまう。アメリカ文学に関する文献は既にはこりをかぶっているし、「教育心理学」や「英語科教育法——というより英語教育史だったような・・・」などに関しては学生時代に学んだなどと、とても言えたものではない。教壇デビュー以前の知識は、自分自身の英語学習経験と、短期間の教育実習+採用試験のために読んだ数冊の書籍程度。手探りで何とか仕事をしていた教職3年目（今から15年前）の夏、ようやく「これではいけない」と思い立ち、カリフォルニア大学バークレー校の教員向けExtension Program（2週間）に参加したのが、私とESL/EFLとの始めての、そしてForumとの出会いであった。あれから15年、年に4冊、計60冊前後のForumに目を通し続けてきた理由はただ一つ、「英語の指導こそ私の専門であり、

Forumが専門家としての私の需要にぴったり一致している」と思ったから。

Forumの記事は、世界各国で英語教育に携わる人たちの投稿で構成されている。それぞれの現場における実践報告や、アイディア（使えそうなものの多数！）を中心に、teacher trainingに関する記事や、curriculum design、大脳生理学の知見を語学教育に生かす提案（"Brain-Based Research & Language Teaching" : Christison, April 2002）まで、幅広く・偏りなく編纂されていて飽きが来ない。また、研究者ばかりが対象ではないので、SLA研究等の「論文」に求められるような、「有意な相関が・・」といった統計用語がほとんど出て来ないこともうれしい（そういうところは、専門誌というよりもむしろ「業界誌」と読んだ方が適切かもしれない。）記事の一例として、『英語展望』読者の皆様に問題。「次の引用は、どこの国からの投稿か？」

"As an English teacher in a [] University, I am aware of the need to cope with a number of limitations, such as large classes, insufficient class time, and deeply ingrained study attitudes and habits that are inimical to learning to communicate in a foreign language. Many English courses consist of only one lesson per week, which is insufficient to enable students to retain what they learned because their English course is likely to be their only regular contact with the language. ([], 下線：本間)

いかがだろう。Forumを一段と身近に感じていただけたのではないだろうか。正解はわが日本。

(October 2002, P.26 "Instant Feedback for Learner Training : Using Individual Assessment

Vol. 40 (2002) 国別掲載記事数		
NATION	NATION	
China	1	New Zealand
England	1	Poland
Finland	1	Spain
Georgia	1	Thailand
Hong Kong	2	Ukraine
Italy	1	UAE
Japan	3	US
Lebanon	2	Uzbekistan
Mexico	1	

Cards” : Lovelock, C. Tezukayama Gakuin Univ.)

(注：2002年掲載の日本からの記事は全て、国内の大学に勤務する外国人の方からの投稿だった。過去数年について日本人の投稿は、関西学院大学の大喜多喜夫（おおきたよしお）先生の2点（1996, 1999）のみ、少々さびしい気がする。)

続いて、次の問題。今度は、前の表中に無いので、少々難問である。（地域だけでも当たれば○）

Even though English is now seen as a language of international communication and many people say they want to learn it, we still encounter reluctant learners. ... they feel too much anxiety for language learning. ... they think they won't need English when they graduate..... (下線：本間)

「これもまた日本じゃないか。」と思っていただければ、私の意図通り、正解はシンガポール+中国（マカオ）。(January 2003, P.16 “A Tutorials : A Way of Building Community in the Classroom” : Schaetzl, K (Singapore) and Chan Ho (China)

「日本人は英語が苦手」とか、「中・高・大10年近く英語をやっているのに話せない」等々、近年の騒がれ方は、ややヒステリックになっているような気がする。上の例のような、日本と同様に、非インド・ヨーロッパ語族の、EFL環境の実践例を読んで、「ほっ」とするのは私だけだろうか。3月末に文部科学省が発表した「英語を使える日本人」の育成のための行動計画には「中卒の平均で英検3級、高卒では準2級から2級」といった一般的の人たちにもわかりやすい、具体的かつ理想的な目標がいくつも掲げられている。私たち中高の教員に関しては「5年計画で10日間（東京都は5日間）、全ての教員に研修」を受けさせ、「TOEIC 750, TOEFL 550」を求める。その目的は、「英語の授業の大半を英語」で行わせるためだという。

これに対して現場の状況はどうか。小学校では「英語のゲーム・英語の歌」あたりが、中学校では「絶対評価」が目下の関心事となっているものと推察する。高校の現場について、今何が話題になっているか一言で述べることはほぼ不可能に近く、私自身の経験を振り返ってみても、「動機付け（定時制高校）」→「基礎力の定着（偏差値35

~40・9年間）」→「受験に必要な英語力（進学向単位制高校・現任3年目）」と主たる関心事が移り変わっている。「単一言語国家」のはずのこの国で、英語教育の現場は、まるで、インドのような——あまりにもさまざまなコトバがあって、お互いの話が通じにくくい状況になっているような気がする。そんな中、文科省の「行動計画」がはたして共通の話題となりうるかどうか・・・

いずれにしても——行政のことは行政にまかせておいて——私たち教員は、とりあえず明日の授業のことを考えねばならない。

- ・ Who am I as a teacher?
- ・ Who are my students?
- ・ How do they experience my teaching?
- ・ What do I know about my teaching context?
- ・ What do I know about the subject matter that I teach?
- ・ Why do I teach the way I do?
- ・ What are the consequences of my teaching practices on my students?
- ・ How do I make sense of theoretical knowledge?
- ・ Who is my professional community?
- ・ What sort of change do I see as fit for my own teaching?

(October 2002, P.18 “What Works in the ELT Classroom? — Using Robust Reasoning to Find Out” : Harshbarger, L. (Uzbekistan))

「全国民必修のEFL」という特殊な環境において、更に特殊な、自らの現場の状況を客観的に見つめつつ、日々の授業改善に努めてゆくための情報源として、また、「世界中に広がる英語教師の中の一人」という、私自身のアイデンティティを保つため、これからもずっと *Forum* 誌と付き合って行きたい。

参考・引用文献等

ET Forum Web site :

<http://exchanges.state.gov/forum/>

文部科学省ホームページ :

<http://www.mext.go.jp/>

※引用は全て *ET Forum* からのものです。

(ほんま よしあき／東京都立墨田川高等学校)

音声中心の授業へ

古川法子

今から約13年前、1990年11月にELEC賞をいただきました。その年の3月に高校を卒業した生徒たちは中学1年から高校3年まで6年間、英語を教えるだけでなく担任として、大げさに言えば生活面にまで関わってきました。その6年間に実践した英語の指導について書いた「Oral Approachと取り組んだ6年間——その記録」に対してELEC賞をいただいたのです。ELEC賞への応募は、前もって計画を立てていたのではなく、その年の6月になって決めました。その理由は次の通りです。

実はその年度の終わりで、即ち1991年3月末日で、37年間勤務してきた大妻中学・高校を定年退職することになりました。退職後も英語教師を続けたいと願っていましたが、何も決まっていませんでした。そのような時、それまでに実践してきた指導内容を記録し、残しておきたいと思ったのです。その気になったのは、6年間付き合った生徒たちの英語の授業に対する反応や感想、大学入学試験の結果からでした。それらは6年間の英語の授業の是非を問うものと考えたからです。

その時の状況を述べてみましょう。いよいよ高校3年になり、入学試験の時期になりました。音声中心の授業は、周囲から英会話ばかりやっていくと見られることが多く、私自身も果して生徒たちがどの程度の英語力を身に付けることができたのか分からませんでした。誰も大学に合格できないのではないかと、期待はしていたものの、とても心配でした。ところが毎日のように、○○大学にあるいは××大学に合格したとの報告が届き始めました。以前は一浪や二浪しないと合格が困難だった国立大学や私立の有名大学へ合格すること

ができたのです。中にはすべり止めに受験した私立大学に失敗して、本命としていた国立大学に合格できたなど、それまででは考えられないような事例がありました。一同予想をはるかに超えた合格率に大喜びをしました。

大学の授業が始まる頃になると、卒業生が大学生活について報告に来るようになりました。そして何人もの卒業生が、高校時代の英語の授業が如何に役に立ち、価値あるものであったかということが大学に行って初めて分かった、と言うのです。高校時代、英語の授業中なんとも思わずには読んだり、書いたり、話したり、聞いたりしていたのにこんなに役に立つとは大学に行って初めて分かった、との言葉に面白はゆい思いでした。そして6年間実践してきたオーラル・アプローチによる指導法が、英語力を付けるのに如何に役に立つものであるかが分かりました。例年英語嫌いの生徒が多数見られましたのに、彼女たちは英語が楽しい、英語が好きだと言い、リーディングの授業では日本語で説明されるよりも英語での説明の方が分かりやすい、と英国人のALTに質問に行くものもいるくらいでした。

それまでに何年も助英語教育協議会（ELEC）の夏の講習会（英語教育研修会）に参加し、オーラル・アプローチについて学んできました。ふだんの授業も文法訳読式で日本語で英語を教えるというやり方から、音声を中心とした指導をするようになっていきました。しかし1984年に中学1年の担任に任命されたときには、その後6年間その生徒達を持ち上がり、高校卒業まで英語を指導するということになるとは夢にも思っていませんでした。中1から高3まで6年間、と言うのは簡単

ですが、子供の時から大人になるまでですから、その成長の素晴らしさには目を見張るものがありました。

大妻中学・高校は6年間の一貫校ではあります。が、中学3年を終えると卒業式があり、高校1年になるとき入学式があります。担任の顔ぶれもある程度の人数が変更されます。従って同じ学年の生徒たちを6年間担任したのは、教員になって初めての経験でした。後になってみれば、これは私にとって幸運だったと言わざるを得ません。その理由は、オーラル・アプローチの指導法に沿って中1の入門期から大学受験まで実際に指導し、その効果を確かめることができたからです。

中学・高校の6年間の指導目標として、音声指導を中心とし、クラスルーム・イングリッシュを使うなど、なるべく英語で授業を進め、英語で英文を理解することができるような指導をすることにしました。教科書を離れて、教科書に載っていない単語や日常生活によく出てくる言い回しなども取り上げました。生徒たちには教室の中だけでなく学校の外でも英語を使ってみようとすすめたので、生徒たちは登下校の途中で外国人に会うと英語で挨拶をしたり、時間を聞いたりしたようです。

6年間いろいろな方法を実践しました。そのうちのごく一部ですが挙げてみましょう。

- 授業のはじめに1分間スピーチをさせる。
- 様々なトピックで、ディベートをさせる。
- 写真や4コマ漫画を使って物語を書かせる。
- 定期試験に必ずリスニングテストを実施する。
- 定期試験に必ず英作文を出題し、書いた分量と内容で評価をする。

1991年3月大妻中学・高校を退職し、4月から同じ併設校の大妻多摩高校の講師になりました。1年目から続けて5年間ライティングを担当し、1、2学期のライティングの授業で和文英訳ではなく、英作文の指導をしました。そして3学期には“My Own English Book”と名付けたライティングの卒業制作を完成させました。なぜ3学期に行なったかといいますと、この学期は大妻女子大学に進学する生徒と他大学の推薦入学が決まった生徒のみが授業をうけます。この場合のライティン

グの指導については大妻中学・高校での経験が役に立ちました。また読書や映画・演劇など他の分野に興味を持つことがライティングに役に立つなど“My Own English Book”的制作を通して分かりました。勿論ライティングに限らずリーディング、リスニング、スピーキングと、どの分野においても同様だと考えます。1例を挙げましょう。ある年の高校3年に読書が趣味で芥川竜之介の短編小説が大好きだという生徒がありました。この生徒は文法問題などは全く不得意で○×式問題でかろうじて点をとっていました。ところが“My Own English Book”を書き始めますと殆ど誤りが無く、訂正する必要がありません。文の構成、筋立てもしっかりとした作品を書き上げました。それまでの記述式や文法問題の得点からは想像が出来ません。本人によれば英文は中3程度までしか分からないけれど、物語の筋を考えるのは好きだとのことでした。試験の得点だけで生徒を判断するのが、如何に誤りであるか身に沁みました。大妻多摩高校での経験は大変貴重なもので、もっと続けたいと願ったものです。

理論よりも実践が大切であるとの言葉に励まされてELEC賞に応募しましたが、理論を伴った実践をすることを望みながら果たせなかった、もどかしさがあります。しかし英語教師としての約半世紀の間、思いつきに近いような形で試してきた様々な指導方法を受け入れてくれた生徒たちや、力を貸して下さった大妻中学・高校、大妻多摩高校の先生方、(財)英語教育協議会(ELEC)の先生方にいくら感謝しても足りない気持ちです。

常勤の教師を退職してから、ELEC同友会事務局長として事務局を預かっていますが、若い先生方の情熱に感激し、励まされています。現在ELEC同友会には7研究部会があり、各部、月1、2回の部会を開いています。また8月にはサマーワークショップ、11月には英語教育研究大会、翌3月には3・31ワークショップと3つの大きなイベントを運営しております。

最後に、音声中心の指導法が如何に大切であるか教えて下さった諸先生方に感謝しながら終りにいたします。

(ふるかわ のりこ／ELEC同友会)

オーラルコミュニケーションⅠ・Ⅱのための、 debate の聞き取りに於ける実戦的 note-taking 方略の指導

久保裕視

1. 問題の所在：“authenticな活動”を追及しないのは何故？

平成15年度から施行されている高等学校学習指導要領では旧指導要領のオーラルコミュニケーションA・B・Cに代わって、オーラルコミュニケーションⅠ・Ⅱが導入されている。旧指導要領での履修の実態をみると、その特徴が端的に現れているのがOCC（オーラルコミュニケーションC）の履修率の低さで、新里（1999）は「OCCを履修している高校生は全国450万人中の約0.3%の1万5千人位」としている。同誌で新里は、高校ではディスカッション、ディベート、スピーチ、レーション等のauthenticな活動を追求すべきであるとしている。

最もauthenticな活動の一つであるdebateを学習するOCCを例に、その履修率の極端な低さの原因を考えると、その主な理由として考えられるのは次の3点である。

(1) EFL環境の日本では「大学入試への対応」が第一であり、「authenticな活動」は、少なくとも保護者や教師には高校での指導内容としては、必要と認識されていない。

(2) 現場の教師に「authenticな活動」の指導全般に関するknow howがなく、従来の受験指導に劣らない指導効果を期待できる事が認識されていない。

(3) 特にdebateは相手の発言を聞き取るlisteningの力が必要である。Listening指導は現在の高校の教育現場の多くでは軽視されていると思われ、現場の教師にdebate指導では必然的に求められるlistening指導のknow howがない。

(1)と(2)に関しては、久保（2002）に記述されているので、今回は(3)に関して、英語母語話者ではない生徒や教師双方が最後まで「難しい」と感じるdebateにおけるlistening指導に関する実践報告を行う。新指導要領のオーラルコミュニケーションⅠ・Ⅱでのauthenticな活動の追及のヒントにしていただければ幸いである。

2. 難しさの克服の15年間

1) 相手の言うことがわからなくてもdebateはできるのか？

現在、兵庫県では3高校が参加する「高校対抗英語ディベート大会」が1987年（昭和62年）から続けられ今年度で第10回大会となる。試合終了後に実施するアンケートの「今回ディベートに参加して何らかの意義、又は得たものがありましたか？」という質問に対して、第1回から3回まで、著者が勤務する伊丹高校の生徒は次のように答えていた。

実施時期	大いに あった	あった	何も無い	全く の 無意味
昭和62年	(項目なし)	91%	3%	6%
平成3年	27%	61%	5%	7%
平成8年	32%	65%	3%	0%

当初は、帰国子女を含む相手高校生徒の発言が理解出来なくて恥ずかしく悔しい思いをし、その結果10%前後の生徒はdebate学習に意味を見出せずに「意義は無い」と回答したのである。実際、試合終了後に会場前の廊下で悔し涙を流し、帰り道で「怖かった」と大声を出して泣いた生徒もい

た。その後、第3回大会（平成8年）では「無意味」回答は0%になるが、「意義なし」の回答はまだ3%（37名中1人）ある。指導開始当時は、指導の年間計画の骨子を作り上げるのが精一杯で、“効果的な listening 指導”はほとんど手付かずの状態でその後数年が推移する。90%前後の生徒がディベート学習の意義を認めてくれたので、何とか励まされて継続出来たのである。だが、第3回大会に至っても、一度もディベートの試合に勝つことは出来なかった。

2) 勝って初めてわかる面白さ（=意義）

Debateでは準備が大事といわれるが、私と生徒達にとっては、「準備が全て」であった。ディベート大会は以下の内容・時間配分で実施する。全部で38分の予定であるが、最も大事なのが相手チームの立論の内容を確實に聞き取ることである。ディベート大会は、相手の論点を効果的に攻撃し、

順番	内容	時間
1	Affirmative Constructive Speech (肯定側立論)	3分
2	Negative Constructive Speech (否定側立論)	3分
	Intermission（休憩）	2分
3	Negative Cross-Examination (否定側尋問)	4分
4	Affirmative Cross-Examination (肯定側尋問)	4分
	Intermission（休憩）	2分
5	Affirmative Rebuttal Speeches (肯定側反駁)	6分
6	Negative Rebuttal Speeches (否定側反駁)	6分
	Intermission（休憩）	2分
7	Negative Summary Speech (否定側まとめ)	3分
8	Affirmative Summary Speech (肯定側まとめ)	3分
9	Judgment（審査）	
合計		38分

自分たちの議論の有効性を審査員に訴えることで決まる。

準備の大部分は、相手の立論の内容を予想し、あらゆる議論を想定した想定問答集を作成することに費やされる。ディベートの試合の前半部分の最も大事な具体的な作業は、(1) 立論で必要な情報を聞き取り、(2) 論点と論拠を把握し、(3) 準備した中から最も有効に攻撃できる想定問答を選び尋問する、という事になる。

現実的に「ディベートは難しい」と感じられる具体的な内容は、「立論で必要な情報を聞き取る事」と思われる。つまり、論点を支える固有名詞や数字を含む証拠を聞き取り、それをもとに反駁できる証拠を提示しなければならないのだが、そのためには聞き取るだけでなく、聞き取った内容を忘れないようにメモする（note-taking）作業も求められるのである。

生徒がディベート大会で初めて勝つのは第6回大会（平成12年）のことであった。試合後のアンケートに対する生徒の回答は次の通りであった。「意義なし」という回答が初めて0%になり、「ディベート学習の意義は大いにあった」と回答した生徒が45%を超えた。だが、この勝利は上記問題点の「必要な情報を聞き取る指導」の成果ではなかった。

実施時期	大いに あった	あった	何も無い	全くの 無意味
平成12年	46%	54%	0%	0%

第6回大会での勝利は、新たに参加した debate は未経験の高校に対する勝利であり、想定問答集等の準備全般に対する経験の豊富さで得た勝利とも言うべきものである。その証拠に、第2回大会（平成3年）から参加している多数の帰国子女生徒が在籍する高校にはまだ一度も勝つ事が出来ていなかったのである。授業に対するマイナス評価がなくなったのは、勝つ事を経験した生徒がその喜びを「意義がある」と感じた結果であると思われる。しかし、指導上の課題である「必要な情報を聞き取る」という“難しさの克服”に対処した結果ではなかった。その指導は以下に述べる平成14年3月の第8回大会へ向けての指導過程（2

月～3月）で始めて実施された。

3. 指導内容：“難しさの克服”としての note-taking 方略指導

1) Listening を阻害する debate での note-taking

Listening と note-taking の関係については基本的に、parallel note-taking（聞きながら同時にメモする事）は listening を阻害し（Peters ; 1972, Hale & Courtney ; 1994）。特に testing situation での listening は anxiety を生じさせる（Taguchi; 2001）事がわかっている。Debate での note-taking は時間制限から来る time pressure や次の段階での有効な攻撃材料として記録しなければならない等の課題特性が testing situation に酷似している。つまり、“debate での note-taking の課題特性”とは、「短い時間内に初対面の相手が一度しか話さない内容に耳を傾けて細部の情報も含めた論点を全て書き取る事で、そうしなければ次の尋問や反駁が効果的にできない」という事なのだが、問題は、listening に専念した方がよく理解できるのだが、次の段階で攻撃材料として使うためには記録しなければならず、聞きながら記録する作業は listening を阻害するし、不安感も助長するという二律背反の課題を克服しなければならないのである。

2) 効果的な note-taking のためのリサーチデザイン

指導内容を listening comprehension strategy としての note-taking 方略とし、具体的には Oxford (1990) 等の記述を参考に次の 3種類の strategy instruction、つまり（1）meta-cognitive strategies を用いた selective listening の指導、（2）cognitive strategies を用いた note-taking strategy の促進、（3）affective strategies を用いた anxiety や frustration の軽減、を実施した。そして、以上 3つの指導で達成すべき目標を、「selective listening を促進させ、同時に testing situation で必然的に発生する anxiety や frustration を軽減させるよう（4）Treatments I～IV（後述）を実施する事により、note-taking を効果的に行えるようにする」とした。

（1）meta-cognitive strategies を用いた selective listening の指導

Debate の立論は、いくつかの論点とそれを支える論拠で構成されており、非常に明確な構成を持っている。第8回ディベート大会の論題は「女性専用列車を廃止すべし」と決まっていたので、同じ論題で約2分間程度の長さの肯定側立論と否定側立論を各2本用意し、JTE 又は ALT が2～3回繰り返して読むのをビデオ撮影し、Treatments I～IVで提示した。ビデオの有用性は Rubin (1995) や Mendelsohn (1998) によっても確認されているが、基本的には全員に同じ条件で提示できる事である。ビデオ提示後、スピーチ原稿が配布され、生徒は自分の聞いた内容と比較し、確認する。この指導の意図は「全く同じ論題で複数の異なる立論を繰り返し提示し、生徒自身の目で原稿を確認させる事により、生徒の頭の中に立論の構成の枠組みを視覚的に構成させ、書き取るべき内容と位置を確認させる事」である。

（2）cognitive strategies を用いた note-taking strategy の促進

リスニングの分野の cognitive strategies は、大きく分けて top-down strategies と bottom-up strategies に分けられ、予測、推論、工夫や視覚化などが含まれ、聞き取りのよく出来る生徒はより多くの top-down strategies を用いることがわかっている。本研究では、支援度の異なる複数の note-taking 用紙を段階的に用いて認知の負担を徐々に増やして慣れさせる（O'Malley et al. ; 1985）と同時に、必要な情報を無理なく note-taking させる cognitive strategies の指導（Brown ; 1994）を試みた。

（3）affective strategies を用いた anxiety や frustration の軽減

Oxford (1990) は affective strategies として、A. Lowering your anxiety, B. Encourage yourself, C. Taking your emotional temperature の 3つを挙げている。それらを具体的に促進するためには、Treatments I～IVでは、毎回ビデオで提示するスピーチを聞かせて note-taking させた後で、note-taking tests を実施しスピーチ原稿を配布し自己採点させる。その後、ビデオを再提示

し、最後に教師がこの指導の意図を解説する。自己採点は test anxiety からの解放を、原稿の配布とスピーチの再提示は、頭の中に構築しつつある framework の確認、修正そして再構築を通じて、自分の正しい判断に自信を持ったり、気持ちを落ちつかせる事にある。最後の教師の解説で、再度自分の判断を確認し次回の Treatment に自分なりの課題を持って自信を回復させて前向きに臨ませる、一連の指導が全体として affective strategies を促進させ anxiety や frustration を軽減させる事を期待している。

(4) Treatments I ~ IV の具体的な内容の概略

● Treatment I (高支援度の note-taking 用紙を用いた指導)

ディベートの論題「女性専用列車を廃止すべきである」の肯定側立論をビデオで 3 回提示する。生徒には事前に、高支援度の note-taking 用紙と Treatment 実施上の注意を配布し準備させる。ビデオ提示後、Note-taking test I を実施し、生徒は自分の note-taking 用紙の notes を見て解答する。スピーチ原稿を配布し、自己採点させる。その後、確認のために、再度ビデオを提示する。最後に、配布した原稿の構造分析と Treatment の意図の解説をする。

● Treatment II (中支援度の note-taking 用紙を用いた指導)

ディベートの論題「女性専用列車を廃止すべきである」の否定側立論をビデオで 2 回提示する。生徒には事前に、中支援度の note-taking 用紙と Treatment 実施上の注意を配布し準備させる。ビデオ提示後、Note-taking test II を実施する。(以下は Treatment I と同様)

● Treatment III (低支援度の note-taking 用紙を用いた指導)

ディベートの論題「女性専用列車を廃止すべきである」の肯定側立論をビデオで 2 回提示する。生徒には事前に、低支援度の note-taking 用紙と Treatment 実施上の注意を配布し準備させる。ビデオ提示後、Note-taking test III を実施する。(以下は Treatment I と同様)

● Treatment IV (無支援の note-taking 用紙を用いた指導)

ディベートの論題「女性専用列車を廃止すべきである」の否定側立論をビデオで 2 回提示する。生徒には事前に、無支援の note-taking 用紙と Treatment 実施上の注意を配布し準備させる。ビデオ提示後、Note-taking test IV を実施する。(以下は Treatment I と同様)

● Note-taking tests (NT-tests) I ~ IV

生徒はビデオで 2 ~ 3 回提示される立論を聞きながら配布される note-taking 用紙にメモを取り、その後配布される note-taking test 用紙に自分のメモを参考に答えを求める。NT-test I では note-taking test 用紙は note-taking 用紙と同じものを用い、生徒は note-taking 用紙の()に適語(内容語)を記入すれば test 用紙に正解できるという方式である。NT-test II では note-taking 用紙の()に句表現で記入する事が求められ記入する量が増加し、NT-test III では note-taking 用紙には「論点」とか「根拠 1」という記入内容の指示と下線部のみが示され、さらに「論点」とか「根拠 1」という記入内容の指示と下線部のみになり、NT-test IV では note-taking 用紙は下線部のみとなる。以上の様に、支援の度合いが次第に減少するにつれて note-taking 用紙への記入内容が増加する。一方、note-taking test 用紙は、I ~ IV まで同じ記入形式であり、()には内容語又は句表現で記入が求められる。

3) 指導効果の測定

以上の指導内容の効果を測定するために、指導の前後に Pre-test と Post-test を実施し、また別に生徒の strategy 使用の認知の度合いや使用の頻度を測るための質問紙によるアンケートを実施した。事前に、英検 2 級のリスニングテストを用いて、27名の生徒を H 群(11名)、M 群(7名)及び L 群(9名)に分けた。指導対象生徒数は 37 名であるが、Treatments I ~ IV 全てに参加した生徒のみ(27名)を調査対象とした。

(1) Pre-tests と Post-tests

OCC の文部省検定済教科書 Hello there! (東京書籍、平成 12 年度版) に含まれるスピーチ原稿 4 点をディベート用の立論に書き直したものを作成し、Pre-tests 及び Post-tests 用のスピーチ原稿とした。その内容は、Pre-test A: 「働く母親」、Pre-

test B :「生徒による修学旅行計画」, Post-test C :「高校生の喫煙」, Post-test D :「高校生とバイク」である。各立論を JTE 又は ALT が 2 回ずつ繰り返すのをビデオで録画して提示した。各立論の構成は、論点を 3 つ（配点 4 点）、各論点は論拠を 3 つ（配点 2 点）の合計 30 点に統一した。Pre-tests 及び Post-tests 用の note-taking 用紙は、Treatments I ~ IV の用紙とは異なり、全く支援の無い白紙を用いる。一方、note-taking test 解答用紙は、[理由 1 ~ 3] とか [根拠 1 ~ 3] という指示と下線が引いてあるだけで、生徒はビデオ提示後に自分の notes を参考に、() に記入するのではなく文章で表現する事を求められる。Note-taking test 解答用紙は、作成要領に基づく評価基準により、そこに記載されている information units (IU) (Aiken et al., 1975) の数で採点される。

(2) 質問紙

Taguchi (2001) が用いた質問紙を一部修正して援用した。当該質問紙は [質問 A] と [質問 B] に分かれている。[質問 A] は repair strategies (8), affective strategies (8), top-down strategies (7), bottom-up strategies (8), difficulty elements (11) の合計 42 項目に「全く違う」から「全くその通り」の 5 段階で回答するもの。[質問 B] は自由記述質問で、上記各項目について報告を求めるもので、質問は 4 項目あり、1 番は repair strategies, 2 番は affective strategies, 3 番は cognitive strategies (top-down 及び bottom-up strategies), 4 番は difficulty elements に関するものである。

(3) 測定結果

● Pre-test と Post-test

Pre-tests (A, B) と Post-tests (C, D) は夫々同日に短い休憩を取り一組のテストとして実施した。二組のテストはそれぞれ別々に二人の評価者に採点され、評価者間信頼係数が高いので両者の平均値を各々のテストスコアとした ($A = .98$, $B = .98$, $C = .99$, $D = .98$)。又、A と B 及び C と D のテストの奇数番号と偶数番号の合計得点を折半法を用いて相関を出し、Spearman-Brown の予測公式で調整し信頼性が確認できた

(Pre-tests A : $B \times C = .53$, Post-tests C : $D \times C = .67$) ので、A と B 及び C と D の平均値をそれぞれ Pre-test score 及び Post-test score とした。全員及び HML 各群について t 検定にかけた所、H 群と M 群については有意差はなかったが、全員 (27 名) では Pre-test ($M = 26.5$, $SD = 11.6$) 及び Post-test ($M = 33.4$, $SD = 9.9$) の差は有意で（両側検定： $t (26) = 3.20$, $.p < .01$ ），L 群 (9 名) も Pre-test ($M = 18.3$, $SD = 6.20$) 及び Post-test ($M = 27.7$, $SD = 8.9$) の差は有意であった（両側検定： $t (8) = 3.90$, $.p < .01$ ）。

● note-taking の質的変容

Pre-test と Post-test を比較すると、(1) note-taking 用紙に記載された情報 (IU) の平均増加率は 1.5 倍で、(2) note-taking test の得点の平均増加率は 1.6 倍である。又、(3) Post-test score の平均は 33.4 % であった。以上 (1) ~ (3) のどれか 1 つでも上回った場合を effective note-taking として、Dunkel (1988) の good note-taking の条件を参考に次の観点で effective note-taking に該当する記述を観察した：①記述内容（文章・句・内容語のいずれが主か）、②記述の合理性（無駄の有無）、③記述量（量的に多いか少ないか）、④記述言語（日本語又は英語）の使用の特徴の一貫性。その結果は以下の通りである。

Effective note-taking の特徴 (18名)

Pre-test 時の実態	→ Post-test 時の変容
①記述内容 = 文章表現中心	→ ①記述内容 = 句や内容語中心
②記述合理性 = 無駄がある	→ ②記述合理性 = 無駄が減少
③記述量 = 少ない	→ ③記述量 = 増加傾向
④一貫性有り = 11名	→ ④一貫性有り = 15名に増加

また、(1) ~ (3) のいずれにも該当しないものを non-effective note-taking として観察した結果をまとめると以下の通りである。

Non-effective note-taking の特徴（9名）

Pre-test 時の実態	→ Post-test 時の実態
①記述内容 = 句や文章表現中心	①記述内容 = 句や内容語增加せず
②記述合理性 = 無駄がある	②記述合理性 = 無駄がある
③記述量 = 少ない	③記述量 = 少ない
④一貫性有り = 7名	④一貫性有り = 8名に増加

● 質問紙：[質問A]への回答内容の分析結果

各項目別に結果をまとめると次の通りである。

① repair strategies 項目（8項目 = meta-cognitive strategies）

全項目でL群に有意差があり（両側t(26) = 2.4, .p < .05），項目別では項目10「わからない事があっても、文脈から判断しようとした」で全員（27名）（両側t(26) = 2.2, .05 > p > .01）とL群（両側t(8) = 2.8, .05 > p > .01）に有意差があった。

② top-down strategies 項目（7項目 = cognitive strategies）

項目全体では有意差は見られなかったが、項目39「リスニングの間、話されている内容を考えた」にのみ全員が有意傾向であった（両側t(26) = 1.9, .p = .059）。

③ bottom-up strategies 項目（8項目 = cognitive strategies）

項目全体では有意差は無く、項目18「内容の細かい部分を理解するようにした」でL群に有意差が見られた（両側t(8) = 2.7, .05 > p > .01）。

④ affective strategies 項目（8項目）

全項目で全員とH群及びL群に有意差がみられた（全員：両側t(26) = 4.1, .p < .01, H群：両側t(10) = 3.6, .p < .01, L群：両側t(8) = 4.2, .p < .01）。項目別では、項目36「これが終わったら何か楽しい事をしようと考えていた」のみL群に有意差があった（両側t(8) = 2.7, .05 > p > .01）。

⑤ difficulty elements 項目（11項目）

項目全体では有意差は見られないが、項目26「内容の細部を理解するのは難しかった」で全員とH群に有意差があった（全員：両側t(26) = 3.6, .p < .01, H群：両側t(10) = 3.5, .p < .01）。

⑥有意差の一覧（以上①～⑤のまとめ）

Strategy 項目	全員 (27名)	H群 (11名)	M群 (7名)	L群 (9名)
① repair	項目10			全項目、 項目10
② top-down	項目39			
③ bottom-up				項目18
④ affective	全項目	全項目		全項目、 項目36
⑤ difficulty	項目26	項目26		

● 質問紙：[質問B]への回答内容の分析結果

質問の1～4番に対する回答内容を分類してその頻度を、Pre-test時とPost-test時で比較した所、4番の質問「リスニングの間、あなたにとってどのような事が難しかったですか？」に対して、「細部の聞き取りが難しかった」と回答した生徒がPre-test時には8名いたのが、Post-test時には1名に減った。この点について変化の有意性の検定（カイ二乗検定）にかけた所、7名の減少は有意に大きい事が示された（ $\chi^2(1) = 4.0, .p < .05$ ）。

● 結果のまとめ

Post-testの得点がPre-testより有意に高得点であった理由は、以上の測定結果を総合的に判断すると、次のようにまとめられる。

①細部の理解に関して肯定的変容があった
(bottom-up strategies, difficulty elements)

②anxiety や frustration が軽減された (affective strategies)

③note-taking の実態が記述量や内容、合理性で肯定的に変容している (top-down strategies, bottom-up strategies)

④有意差の一覧（前掲⑥）に見られる全員（27名）とL群（9名）に関する有意差は、既述の（3）測定結果のPre-test scoreとPost-test

score に於ける全員と L 群の有意差に符合しており、Treatments I ~ IV の指導効果が test score に影響を与えた因果関係が推測できる。

以上①～④の結果として、最初に設定した指導目標：「selective listening を促進させ、同時に testing situation で必然的に発生する anxiety や frustration を軽減させるような Treatments I ~ IV を実施する事により、note-taking を効果的に行えるようにする」が達成されたと考えられるが、その本当の成果は第 8 回ディベート大会で試されることになる。

4. “難しさを克服した” 結果としての 12 年後の勝利

1) ディベート大会の結果と、生徒の反応

以上の note-taking 方略の指導を経て臨んだ、第 8 回大会（2002 年 3 月 22 日）では、第 2 回大会（1991 年）の初参加以来、市立伊丹高校には無敗を誇っていた県立高校に対して、生徒たちは 2 勝 2 敗の互角の成績を残すことが出来た。12 年ぶり始めての 2 勝であった。第 6 回大会での勝利とは違って、私にとっては“難しさを克服できたという実感を伴う勝利”だけに感慨深い。試合後のアンケートに対して生徒の次の様に回答した。

実施時期	大いに あった	あった	何も無い	全くの 無意味
平成 14 年	41%	59%	0 %	0 %

又、生徒は勝利の実感を以下のように述べている。

●特訓してくれた事（今回の指導）が大変今回（の勝利）につながったし、すごい良い経験になった。

●みんなで色々と協力して、今回勝つ事ができて すごいられしかった！ とても良い経験が出来た。

●相手高校の英語力はやはり優れていた。その中で試合に勝てたという事はスゴイほこりだと思う！！！

●こんないい結果がでたのは先生達の指導のおかげでもあり、クラスみんなのがんばった成果が出たんだと思う。

●まさか勝つとは思わなかった。ビックリ！！

でも、9 月頃からずっと準備したり、練習したりした努力が結果として表れてめっちゃうれしかった。

2) 意義と課題

第 1 回大会当時の生徒に比べて、その後入学する生徒の英語力は明らかに下落傾向である。Debate で要求される英語力と生徒のそれとの格差の実態が、第 6 回大会と今回のアンケート調査結果にも反映されている。否定的反応こそ皆無になつたが、「大いにあった」という積極的肯定は、第 3 回大会までの様に、右肩上がりに上昇していない。1 年間を通じての OCC に於ける debate の指導は時として困難を伴い（久保：2002），「今年はやめようか」と思わせられる事もある。困難な状況は常に存在する。そういう意味で、今回の指導方法の有効性は統計的なデータ処理の結果としての有意差だけでなく実際のディベートの試合でも立証できたという実感を伴い，“実戦で役に立つ有効な指導法”であると思っている。

今後の課題は、二つある。一つはディベート大会に参加する高校を増やす事。そうすれば、同程度の英語力の生徒同士でもっとディベートを楽しむことができるようになる。あと一つは、そのためにもそれぞれの教育現場に見合った指導マニュアルの開発である。今回の報告は著者の勤務校の実態に合せて開発途上の指導マニュアルの一端である。まだまだ不十分であり、よりよいものに作り上げていかねばならない。そして“authentic な活動”を追及しようとするもっと多くの先生方や生徒たちと共に“authentic な活動を楽しみたい”と思う。

参考文献

- Aiken et al. ; 1975. Memory for a Lecture: Effects of Notes, Lecture Rate and Informational Density. *Journal of Educational Psychology*, 67 (3) : 439-444.
- Brown, H. D. 1994. *Teaching by Principles-An Interactive Approach to Language Pedagogy*. NJ. Prentice Hall Regents.
- Dunkel, P. 1988. The Content of L1 and L2 Students' Lecture Notes and Its Relation to Test Performance.

- TESOL Quarterly*, 22 (2) : 259-281.
- Hale, G. A. and Courtney, R. 1994. The Effects of Note-taking on Listening Comprehension in the Test of English as a Foreign Language. *Language Testing*, 11 (1) : 29-47
- Hamp-Lyons, L. 1983. Survey of Materials for Teaching Advanced Listening and Notetaking. *TESOL Quarterly*, 17 (1) : 109-122.
- 久保裕視 (2002). 「第18回「金子賞」懸賞論文入選作品集」、「ESL的環境設定が成立させたOCC授業とディベート大会」。東京、(財)金子国際文化交流財団: 45-73。
- Mendelsohn, D. J. 1998. Teaching Listening. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18 : 81-101.
- 新里眞男 (1999). 『英語展望』(No.106, p.10), 「生徒と教師が創る21世紀の英語教育」, ELEC
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. P. and Kupper, L. 1985. Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language. *TESOL Quarterly*, 19 (3) : 557-584.
- Oxford, R. L. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Peters, D. L. 1972. Effects of Note Taking and Rate of Presentation on Short-Term Objective Test Performance. *Journal of Educational Psychology*, 63 (3) : 276-280.
- Rubin, J. 1995. The Contribution of Video to the Development of Competence in Listening. In Mendelsohn, D. J. and Rubin, J. (eds.) *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*, NJ. Prentice Hall : 15-30.
- 斎藤栄二. 1998. 『英語授業—成功への実践』大修館書店
- Schmidt Rinehart, B. C. 1994. The Effects of Topic Familiarity on Second Language Listening Comprehension. *The Modern Language Journal*, 78 : 179-189.
- Taguchi, N. 2001. L2 Learner's Strategic Mental Processes during a Listening Test. *JALT Journal*, 23 (2) : 176-201.
(くば ひろみ／伊丹市立伊丹高等学校)
- ELEC 賞受賞論文掲載『英語展望』案内
- 2001年度A部門 No. 109
「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 (青森県立八戸商業高等学校)
- 2000年度B部門 No. 108
“An analysis of spoken tests for junior high school students using IRP and G-theory”
秋山朝康 (メルボルン大学大学院在学)
- 1999年度B部門 No. 107
“Reconceptualising the curriculum: English, internationalisation and integrated learning”
Lynne Parmenter (福島大学)
- 1998年度B部門 No. 106
“How is a grammar lesson based on data-driven learning received by high school students?”
宮迫靖静 (岡山県立倉敷古城池高等学校)
- 1997年度B部門 No. 105
“The Role of Comprehension Monitoring in EFL Reading: Research and Practical Considerations”
峯石 緑 (広島大学大学院在学)
- 1996年度 No. 104
ELEC 創立40周年記念テーマ: 21世紀の英語教育
「21世紀の英語教育—オーラル・アプローチとアクション・リサーチ」
飯田 毅 (同志社女子大学短期大学部)
- 1994年度A部門 No. 101
「コミュニケーション能力の育成を目指した新しい授業構成とその実践—InputからInteraction, Creative Outputへ導く指導」
野澤重典 (長野県戸倉上山田中学校)
- 1991年度A部門 No. 99
「Free Writing — KJ法からGraduation Thesisへ(指導と評価の工夫)」
栗原由郎 (埼玉県立和光国際高等学校)
- 1991年度B部門 No. 98
“A Persistent Role of Learners' L1-Knowledge in the Acquisition of Lexical Terms of a Second Language”
田中 実 (インディアナ大学大学院在学)
- *所属はすべて受賞時のものです

語彙の定着を図る活動が単語記憶保持率に及ぼす影響

Retention of Word Meanings: Effect of choice
and generated elaboration on paired-associate learning

杉田由仁

1. はじめに

日本の中学校や高等学校においては、教科書の本文中の新出単語を日本語訳と対応させながら暗記しようとする学習者が多い。近年の英語語彙習得研究の成果と照らし合わせた時、このような語彙学習の方法が、本来的な意味において「語を知っていること」や「語彙を学習した」「語彙を習得した」ということになるかは疑問ではある。しかし、ヨーロッパ言語に比べ、英語とは文字体系をはじめとする諸側面において、大きな違いを持つ日本語を母国語とする者にとって、英単語を記憶するということ自体に大きな負担が在り、語彙習得の第一段階として、単語の訳語を覚えることが語彙学習の重要な側面の一つであることは事実である。すなわち、日本人英語学習者にとっては、語彙学習の方法について提唱されてきているいずれの方法によろうとも、日本語による「訳語」としての意味を直接的あるいは間接的に介在させることなしに、英語の語彙を習得することは不可能ではないかと考えられる。本研究は、こうした日本人学習者の英語語彙習得における単語の意味記憶の重要性をふまえ、単語と意味の対連合学習にとって有効と考えられる学習活動およびその活動が訳語の記憶保持に対して持つ効果を検証しようとするものである。

2. 研究の背景

2.1 記憶研究の基本的方法

外国語の学習では、「school—学校」というように、外国語とそれに対応する日本語とを対にして

記憶しなければならない。このように、2つの項目を対にして学習し、一方を手がかりとして、もう一方を再生する方法が対連合学習 (paired-associate learning) である。この考え方に基づく記憶研究は、単語の意味を学習し覚え込む（記録）、そしてそれらを一定の遅延のあいだ覚えておき（保持）、その後で記憶テストを行って思い出す（想起）という3段階に沿うことが研究の大枠となる。この考え方に対しては、例えばBertlet (1932) の、記憶や学習は単純な刺激と反応の連合の形成ではなく、スキーマ (schema) と照合し「意味」を見出そうとする、きわめて能動的な過程であるとするスキーマ理論に基づく反論がある。しかし、記憶研究の方法論としては、研究対象を学習した刺激を思い出して正確に再現するという観察可能な行動に限ることにより、信頼性の高い実験パラダイムを提供するものであると見ることができる。本研究においては、語彙を習得している状態を、既習の語彙の意味を一定期間の後に実施される単語テストにおいて正しく解答できる状態と限定的に定義し、学習時に被験者に提示された刺激項目（単語）の数に対して、その意味を正しく再生した項目の数により記憶を測定することから、刺激と反応の連合の形成を記憶と考える連合理論に依拠するのが妥当であると判断した。

2.2 精緻化 (elaboration) の研究

精緻化 (elaboration) とは、記録語に情報を付加すること（豊田1987）であり、付加する情報量や情報の質が記憶成績に及ぼす効果を検討する研究が行われてきた (Perlmutter, Monty & Kimble 1971 ; Stein, Morris & Bransford 1978 ; Stein & Bransford 1979 ; Martin & Pressley 1991)。本研

究においては、一連の精緻化に関する研究の中から、特に付加する情報の自己生成精緻化 (self-generated elaboration) の効果と情報の自己選択効果 (self-choice effect) に着目した。

まず、生成効果については、Slamecka & Graf (1978) が、単語の対を、対の一方の単語の頭文字のみを示し被験者自身に単語を生成させる「生成条件」と対の単語をただ読ませる「読み条件」により学習させた後、対の再生をさせたところ生成条件が読み条件よりも再生成績が良かったと報告している。さらに、自己生成精緻化については、Stein & Bransford (1979) が基本文に対して、それに続く文を被験者自身に生成させる「自己生成条件」と実験者が適切な情報を提供する「実験者提示条件」を設定し記憶成績を比較したところ、自己生成条件の方が成績が良いという結果を得た。また、Pressley et al. (1987) は、自己生成条件における方が偶発記憶、意図記憶ともに促進されることを明らかにした。

他方、情報を生成しなくても、実験者が提示した情報から被験者が自ら選択することにより記憶が促進されるという報告がある。これが、自己選択効果と呼ばれるものである。Perlmutter et al. (1971) の実験では、対連合学習をさせる際に、各刺激語に対して5つの反応語を用意し、そのうちのどれかを被験者に自由に選択させる「自己選択条件」と、実験者があらかじめ強制的に選択できる反応語を決めてある「強制選択条件」を設定し、両条件における学習成績を比較したところ、自己選択条件が強制選択条件よりも良かったという結果を報告している。また、自己選択効果については、対連合学習のみならず自由再生 (Takahashi 1991) や再認 (Perlmutter & Monty, 1982) においても、その効果が確認されている。

今回の調査における単語の意味記憶のためにおこなう練習活動は、その基本原理として情報の自己生成と自己選択という考え方によると、意味記憶の対象となる単語を用いて例文や用例をつくる活動と対象となる単語の語義に合う英語の定義を選ぶという方法に基づいて行うものとする。両者の活動は、意味の丸暗記という機械的な記憶学習とは異なり、日本人英語学習者が単語の意味を効果

的に記憶するための練習方法として、教室内で実践することのできる語彙学習の方法として発展させる可能性があると考えられる。また、連合理論の枠組みの中にあることから、信頼性のある記憶の測定が可能であり、先行研究では明らかにされていない、果たして「自己生成」と「自己選択」では意味を記憶するための練習方法としてどちらがより効果的であるか、について考察を加えることができる。さらに、英語学習者の立場からは、自己生成に基づき「単語を書いて覚える」方法と自己選択に基づき「語義を読んで覚える」方法では、どちらの記憶保持効果が高いかを知ることにつながると考えた。

3. 研究の目的

日本人英語学習者を対象として、単語の意味記憶のためにおこなう練習方法の違いが意味の記憶保持率にどのような影響を及ぼすかを調査する。調査の事例として、新出語の発音・意味の説明を受けた後、英語で書かれた単語の定義を読む活動を通して意味の定着を図る場合と新出単語を使用して英語で例文・用例を書くことにより意味の定着を図る場合という2つの条件を設定する。それぞれの条件における単語の保持率を、授業の直後、2週間後、1ヶ月後に単語テストにより調査し、日本人英語学習者の場合、どのような練習方法が語彙の定着にとって短期的・長期的な効果を持つかを明らかにする。

4. 実験

4.1 被験者

首都圏にある私立大学環境創造学部2年生・実用英語Ⅲ受講者（2クラス、各26名）合計52名である。被験者である2クラス間の語彙力についての均質性を確認するために、前期最初の授業において、テキストのUnit 1~5で学習を予定している100語（各20語×5）による「単語力診断テスト」を実施した。表1は、各クラスの平均および標準偏差を示したものである。t検定の結果、両クラスの平均の差は有意でなかった（両側検定：

$t(44) = 1.29$, $p > .10$) ことから、語彙力は等質であると判断した。さらに、英単語の意味記憶という調査内容は Carroll (1973: 5-13) により外国語適正構成因子の1つとして抽出された「機械的記憶能力 (rote memorization)」における個人差との関わりを無視することができないと考え、数唱範囲 (digit span) という課題により記憶能力を判定した。t検定の結果、記憶課題の平均の差は有意でなかった (両側検定: $t(44) = 0.23$, $p > .10$) ことから、機械的記憶能力についても2つのクラスは等質であると判断した。

表1 語彙力・記憶能力判定のためのテスト結果

テスト名	診断テスト (Max = 100)	数唱範囲 (Max = 30)	
	クラスA	クラスB	クラスA
N	24	22	24
Mean	13.12	16.0	9.75
S.D.	5.48	8.97	3.63
			25
Mean			10
S.D.			3.73

4.2 題材

調査の対象となる語彙は、2つのクラスで共通して使用するテキスト (『メディア英語の基礎』弓出版社) から選定する。

4.3 語彙学習の方法

①ライティンググループ (第一次: クラスA, 第二次: クラスB)

まず、授業のはじめに新出単語の提示を行う。内容的には、最初に発音の確認と発音練習を行い、その後で意味を提示する。意味を定着させる練習として、新出語を書き入れて「英語の例文・用例」を完成させる作業を行う。自己生成精緻化の効果については、Stein & Bransford (1979) が実験者が適切な情報を提供する「実験者提示条件」よりも「自己生成条件」の方が記憶保持における効果が高いことを報告しているが、リーディンググループの活動時間と差異を生じさせないために、今回は例文や用例を実験者側で用意し、被験者はそれを書いて完成させる作業ということにした。それぞれの単語について、指名して完成した例文・用例を発表させるとこまでを30分間で行う。以後、テキストにしたがって通常授業に入る。授業の最後に、10分間で「単語テスト」を行

い、事後の単語記憶保持率を算出しておく。

②リーディンググループ (第一次: クラスB, 第二次: クラスA)

ライティンググループと同様に新出単語の提示を行う。その後の、意味を定着させる練習として、ワークシートの下部に示された「単語の定義 (英語)」を読み、各語の定義として最もふさわしいものを1つずつ選び、所定の欄にその記号を書き入れる。リーディングによる作業が終わったところで、指名して答えを発表させる。最初の提示からここまでを30分間とする。これ以後については、ライティンググループと同様である。

本研究では、授業においてはじめて新出語を学習する状況を設定するために、事前に両方のクラスの学生に対し、新出語の意味や発音などを調べるなどの予習の必要がないことを伝える。また、授業の終了時に行う単語テスト (事後テストと呼ぶ)、2週間後に行うテスト (確認テストと呼ぶ)、1ヶ月後に行うテスト (保持率テストと呼ぶ) 等については、実施の予定を伝えずに行うものとする。テストの形式については、既習の語彙の意味を日本語で記述させる形式による。事後テストは20問、確認または保持率テストが加わる場合には計40問の出題で、10分間をめやすとするが、特に制限時間は設定せずに実施する。採点基準は、テキストに示された意味を正解とするが、辞書的意味が日本語で答えられていれば正解とする。なお、語彙学習に対する動機付けを図る目的で、実施したテストの結果および答案については返却するが、本調査の最終的な目的である単語の意味記憶の保持率測定に誤差を生じさせないように、正答についての解説などは意図的に省くことにする。

4.4 データの収集と分析の方法

データの収集は、授業の直後、2週間後、1ヶ月後に行う単語テストによるものとし、第一次および第二次の2回に分けて実施する。第一次データ収集は、第1回 (Unit 1) を授業のスタイル、ワークシートの形式に慣れるための時間として設定し、第2回 (Unit 2) の結果を実験データとする。また、データ分析の信頼性を高めるために、クラスA・Bの単語練習の方法を入れ替えて第二次データ収集を行う。第3回 (Unit 3) の授

業をそれまでとは異なる形式のワークシートに慣れるための時間として設定し、第4回(Unit 4)の結果を実験データとする。「事後テスト」については、各回の授業の最後に実施するが、「確認テスト」および「保持率テスト」については、実験データ収集の対象として設定したUnit 2、Unit 4の授業の2週間後および1ヶ月後に実施する。

データの分析については、単語力診断テスト(Max = 100)の得点により、各クラスを上位群と下位群に分類し、4グループについて単語練習の方法の違いによる要因(「リーディング」と「ライティング」の2水準)、診断テストによる単語力(「上位」と「下位」)および記憶保持の時間的要因(「直後」「2週間後」「1ヶ月後」の3水準)による $2 \times 2 \times 3$ の3要因混合計画(単語練習の方法と単語力は被験者間配置、時間的要因は被験者内配置)による分散分析を行う。F比が有意である場合には、どのグループとどのグループの間に有意差が見られるかを最小有意差法(LSD)により確認する。さらに、それぞれのクラスについて、2つの要因における主効果およびその交互作用における有意性を確かめ、必要に応じて多重比較による分析を行う。

5. 結果

5.1 第一次データ分析

表2は各条件の平均と標準偏差を示したものである。分散分析の結果、表2下の分散分析表にみられるように、単語力の主効果($F(1, 47) = 15.16, p < .01$)、記憶保持の時間的要因の主効果($F(2, 94) = 149.21, p < .01$)、および練習方法と時間的要因の交互作用($F(2, 94) = 3.95, p$

表2 第一次(Unit 2) グループ別テスト結果 (Max = 20)

診断 テスト	練習方法 直後	Writing			Reading		
		2週間後	1ヶ月後	直後	2週間後	1ヶ月後	
上位群 Mean	N	11	11	11	13	13	13
	S.D.	15.63	10.81	8.81	15.76	12.53	11.15
		3.72	4.66	3.68	3.09	4.10	4.09
下位群 Mean	N	15	15	15	12	12	12
	S.D.	12.93	7.46	5.13	11.50	7.33	5.58
		4.00	3.20	3.80	4.21	4.44	3.68
分散分析表							
S.V.		SS	df	MS	F		
A (練習方法)		9.89	1	9.89	0.23 n.s.		
B (単語力)		644.21	1	644.21	15.16**		
A × B		29.52	1	29.52	0.69 n.s.		
S (被験者)		1997.35	47	42.49			
C (時間)		1049.78	2	524.89	149.21**		
B × C		8.61	2	4.30	1.22 n.s.		
A × C		27.76	2	13.88	3.95*		
A × B × C		0.19	2	0.09	0.02 n.s.		
S × C		330.67	94	3.51			
全 体		4098.02	135	+p<.10, *p<.05, **p<.01			

表3 LSD法による多重比較

(MSe = 3.5179, *p < .05)

(LSD = 1.0576)

[Main Effect of Factor C at A1 Level]

C	N	Mean
1	25	14.28
2	25	9.14
3	25	6.97

C1>C2* C1>C3* C2>C3*

表4 LSD法による多重比較

(MSe = 3.5179, *p < .05)

(LSD = 1.0576)

[Main Effect of Factor C at A2 Level]

C	N	Mean
1	25	13.63
2	25	9.93
3	25	8.36

C1>C2* C1>C3* C2>C3*

<.05) が有意であった。その他の主効果と交互作用は有意でなかった。また、要因 C については各水準の平均を LSD 法によって多重比較したところ、表 3・4 のような結果になった。つまり、いずれの単語練習の方法によろうとも、単語の意味の記憶保持率は、直後・2 週間後、1 ヶ月後と時間が経過するごとに有意に低下したということである。

また、要因 A と要因 C の交互作用を分析した結果、表 5 に示したように要因 A の単純主効果は、C の 3

水準のいずれにおいても有意でなかった。つまり、第一次データとして示された各テストの平均点を通覧した時、リーディングによる練習を行ったグループの方が、意味の定着・保持率が高いように見受けられるが、結論的には単語練習の方法の違いは、「直後」「2 週間後」「1 ヶ月後」のいずれのテストにおいても意味の記憶保持に差を生じさせなかった、ということである。

5.2 第二次データ分析

第一次と同様に分散分析を行った結果(表 6)、単語力の主効果($F(1, 46) = 21.34, p < .01$)、記憶保持の時間的要因の主効果($F(2, 92) = 172.11, p < .01$)、および要因 A と要因 C の交互作用($F(2, 92) = 3.21, p < .05$)が有意であった。練習方法の主効果($F(1, 46) = 3.05, p < .10$)、要因 A と要因 B の交互作用($F(1, 46) = 3.18, p < .10$) および要因 B と要因 C の交互作用($F(1, 92) = 3.01, p < .10$)について有意傾向であった。表 7 に示したように要因 A の単純主効果は、B1(単語力上位) 水準では有意でなかったが、B2(単語力下位) 水準では有意であった。つまり、

表 5 「A × C」の交互作用の分析表

S.V	SS	df	MS	F
A at C1:	5.3211	1	5.3211	0.34 n.s.
(Sub at C1:	730.7865	47	15.5486)	
A at C2:	7.9237	1	7.9237	0.43 n.s.
(Sub at C2:	849.2671	47	18.0695)	
A at C3:	24.4152	1	24.4152	1.53 n.s.
(Sub at C3:	747.9787	47	15.9144)	
C at A1:	709.4879	2	354.7440	100.84**
C at A2:	368.0600	2	184.0300	52.31**
(Sx C	747.9787	94	3.5179)	

表 6 第二次 (Unit 4) グループ別テスト結果 (Max = 20)

診断 テスト	練習方法	Reading			Writing		
		直後	2 週間後	1 ヶ月後	直後	2 週間後	1 ヶ月後
N	11	11	11	12	12	12	
上位群 Mean	15.54	9.54	7.81	15.50	10.66	6.83	
S.D.	2.31	3.02	2.79	1.55	3.63	3.67	
N	14	14	14	13	13	13	
下位群 Mean	11.71	7.64	6.50	9.61	5.15	2.30	
S.D.	3.38	4.11	3.62	3.27	3.54	2.08	

分散分析表

S.V	SS	df	MS	F
A (練習方法)	78.01	1	78.01	3.05 +
B (単語力)	545.42	1	545.42	21.34**
A × B	81.31	1	81.31	3.18 +
S (被験者)	1175.84	46	25.56	
C (時間)	1345.73	2	672.86	172.11**
B × C	23.51	2	11.75	3.01 +
A × C	41.60	2	12.56	3.21 *
A × B × C	5.02	2	2.02	0.51 n.s.
S × C	359.68	92	3.90	
全 体	3598.70	149	+ p < .10, *p < .05, **p < .01	

単語練習の方法の違いは、単語力の下位の者に対して意味の記憶保持に差を生じさせる効果を及ぼしたものと考えられる。

また、要因 B と要因 C の交互作用を分析した結果(表 8)、要因 B の単純主効果は、C1, C2, C3 の各水準において有意差が認められた。つまり、診断テストにより確かめられた単語力の違いは、「直後」「2 週間後」「1 ヶ月後」の単語テストに

おいても意味記憶保持率の差として現れた、ということである。

さらに、要因Cについて、各水準の平均をLSD法によって多重比較したところ、以下の表9・10に示されるような結果になった。単語の意味記憶保持率は、第一次と同様に単語力の違いに関わらず、直後から2週間後、1ヶ月後と時間が経過するごとに有意に低下していることがわかる。

要因Aと要因Cの交互作用については、表11に示したように要因Aの単純主効果は、C1、C2の水準では有意でなかったが、第一次の分析とは異なり、C3において有意差が認められた。つまり、単語練習の方法の違いは、「直後」「2週間後」の意味記憶保持率に影響を与えたかったが「1ヶ月後」のテストにおいては意味の記憶保持に差を生じさせた、ということである。この結果は、第一次において各グループの平均点を通観したときに見い出された傾向の1つであるが、第二次データ分析においてはその傾向が統計的にも裏付けられたと言える。しかし、表12・13に示されるLSD法による多重比較の結果では、練習の方法の違いに関わらず、テストの得点は直後>2週間後>1ヶ月後という順序となっている。すなわち、リーディング形式のワークシートの使用による意味定着の練習の方が単語の意味記憶保持に効果的であると言えるが、ライティング形式の練習による場合と同じく、時間的要因により記憶保持率は有意に低下することを意味する。

6. 考察

第一次実験データから、単語の意味の記憶保持率は学習の直後から「2週間」「1ヶ月」と時間が経過するにつれて統計的にも有意に低下することが確認された。上岡(1982)が行った単語の忘却過程についての調査によると、単語の学習の後14日(2週間)で単語の意味の保持率は10%まで低下し、その後安定するという結果が報告されている。これに対し、本実験では学習直後に行われ

表7 「A×B」の交互作用の分析表

S.V	SS	df	MS	F
A at B1:	0.0170	1	0.0170	0.00 n.s.
A at B2:	159.3174	1	159.3174	40.75**
B at A1:	102.7710	1	102.7710	26.29**
B at A2:	523.9699	1	523.9699	134.02**
(S)	1175.8488	46	3.9096	

表8 「B×C」の交互作用の分析表

S.V	SS	df	MS	F
B at C1:	292.6169	1	292.6169	34.72**
(Sub at C1:	387.6613	46	8.4274)	
B at C2:	170.4570	1	170.4570	11.87**
(Sub at C2:	660.3005	46	14.3544)	
B at C3:	105.8614	1	105.8614	9.99**
(Sub at C3:	487.5723	46	10.5994)	
C at B1:	861.8524	2	430.9296	110.22**
C at B2:	507.3945	2	253.6972	64.89**
(Sx C)	359.6853	92	3.9096)	

表9 LSD法による多重比較

(MSe = 3.9096, *p < .05)
(LSD = 1.1232)

[Main Effect of Factor C at B1 Level]

C	N	Mean
1	24	15.52
2	24	10.10
3	24	7.32

C1>C2* C1>C3* C2>C3*

表10 LSD法による多重比較

(MSe = 3.9096, *p < .05)
(LSD = 1.1232)

[Main Effect of Factor C at B2 Level]

C	N	Mean
1	24	10.66
2	24	6.39
3	24	4.40

C1>C2* C1>C3* C2>C3*

た単語テストの結果に対し、2週間後にはライティンググループ63.9%、リーディンググループ72.8%、また1ヶ月後に至ってもライティンググループ48.8%、リーディンググループ61.3%という高い保持率を保っていることを考えると、ライティング・リーディングの形式の違いによらず、本実験で使用した「精緻化」の原理に基づくワークシートは単語の意味記憶に効果を持つものと推定される。

また第一次の結果を見る限りでは、英語で書かれた単語の定義を読む活動を通して意味の定着を図る場合と新出単語を使用して英語で例文・用例を書くことにより意味の定着を図る場合という2つの条件間に、特に有意な結果があらわれなかった。この結果に関しては、第一次(Unit 2)は「科学・技術」に関する単語であり、事前テストにおいても平均点が5点程度であったのに対し、第二次(Unit 4)は「国内経済」に関するもので、事前テストの平均点は2点以下であった。つまり、第一次における方が被験者の専攻科目との関わりが大きく意味の記憶がし易かったために、ワークシートの形式の違いによる記憶保持に差異が現れなかったとも考えられる。

第二次実験データからは、英語で書かれた単語の定義を読む活動を通して意味の定着を図るという練習方法の方が、2週間後から1ヶ月後までの記憶の保持に効果的であるということ、また被験者の単語力との関わりから言えば、下位の者が意味の記憶を保持することに効果を發揮するという結果が得られた。英語で書かれた単語の定義を読むという活動は、被験者が自ら記憶保持のための情報を生成するのではなく、実験者が提示した情報から被験者が選択するという活動を通じて記憶を促進させるという自己選択効果に依拠するものであった。そして今回の実験では、対連合学習をさせる際に各回20個の単語に対して各1つずつ合計20の英語による定義を用意し、そのうちのどれかを被験者に選択させ、単語の意味とマッチングさせる活動を行わせた。この方法によると、被験者は定義の意味把握のためにどうしても英文

表11 「A×C」の交互作用の分析表

S.V	SS	df	MS	F
A at C1:	14.2540	1	12.2540	1.69 n.s.
(Sub at C1:	387.6613	46	8.4274)	
A at C2:	5.7995	1	5.7995	0.40 n.s.
(Sub at C2:	660.3005	46	14.3544)	
A at C3:	83.0857	1	83.0857	7.84**
(Sub at C3:	487.5723	46	10.5994)	
C at A1:	572.7637	2	286.3818	73.25**
C at A2:	798.0935	2	399.0467	102.07**
(Sx C	487.5723	92	3.9096)	

表12 LSD法による多重比較

(MSe = 3.9096, *p < .05)
(LSD = 1.1232)

[Main Effect of Factor C at A1 Level]		
C	N	Mean
1	24	13.62
2	24	8.59
3	24	7.15

C1 > C2* C1 > C3* C2 > C3*

表13 LSD法による多重比較

(MSe = 3.9096, *p < .05)
(LSD = 1.1232)

[Main Effect of Factor C at A2 Level]		
C	N	Mean
1	24	12.55
2	24	7.91
3	24	4.57

C1 > C2* C1 > C3* C2 > C3*

の読解に取り組む必要があり、またその読解の仕方は時間制限によって直訳よりも意訳が求められることになり、結果的に単語の意味を日本語と英語の両方で理解し記憶していくことになると考えられる。さらに、単語と定義をマッチングさせるために、定義から単語を類推し選択するという作業は、本実験でライティンググループが行った自己生成精緻化の原理に基づく、新出語を書き入

れて「英語の例文・用例」を完成させるという作業よりも、より多くの“mental effort”を伴うことから「mental effort が大であればあるほど、情報の定着・保持率が高い」という“mental effort hypothesis”(Hulstijn 1992) を支持する結果につながったと考えることができる。

しかし、2回の実験内、第一次においてはライティングおよびリーディング両形式における意味の記憶保持率の差はほとんど出なかつたことから、実験全体の目的として設定した日本人英語学習者の場合、どのような練習方法が語彙の定着にとって短期的・長期的な効果を持つか、という内容について言及するまでの結果は得られなかつた。その原因として、ワークシートを使用して単語練習を行う期間、定着率・保持率のめやすとした単語テストの内容や方法などに課題があつたと考えられる。

したがつて、今回の調査から結論的に言えることは、日本人英語学習者を対象として、単語の意味記憶のためにおこなう指導においては、新出語の発音・意味の説明に加えて、英語で書かれた単語の定義を選択させる活動や新出単語を使用して英語で例文・用例を書いて完成させる活動などは、意味の定着・保持に有効であるということである。今後、本実験における反省点を修正して、日本人英語学習者の場合、どのような練習方法が語彙の定着にとって短期的・長期的な効果を持つかについて研究を継続していきたいと考える。

引用文献

- Bartlett, F. C. (1932) *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge University Press. 宇津木保・辻正三(訳) (1983)『想起の心理学』誠信書房。
- Carroll, J. B. (1973) Implications of Aptitude Test Research and Psycholinguistic Theory for Foreign-Language Teaching. *International Journal of Psycholinguistics*, 2, 5-13
- 古家貴雄 (1989) 「語彙指導に関する一実験的考察—Direct and Indirect Vocabulary Learning について—」『関東甲信越英語教育学会紀要』4, 15-27.
- Hulstijn, J. H. (1992) Retention of inferred and given word meanings: experiments in incidental vocabulary learning. In Arnaud, P. J. L. & Bejoint, H. (eds.), *Vocabulary and Applied Linguistics*. Macmillan. 113-25.
- 上岡光雄 (1982) 「英単語は学習された後、どのように忘れられてゆくか」『英語教育』(大修館書店) 1982年10月号、No. 14, 42-47.
- Martin, V. L. & Pressley, M. (1991) Elaborative-interrogation effects depends on the nature of question. *Journal of Educational Psychology*, 83, 113-119.
- Perlmutter, L. C. & Monty, R. A. (1982) Contextual effects on learning and memory, *Bulletin of the Psychonomic Society*, 20, 290-292.
- Perlmutter, L. C., Monty, R. A. & Kimble, G. A. (1971) Effect of choice on paired-associate learning. *Journal of Experimental Psychology*, 91, 47-53.
- Pressley, M., McDaniel, M. A., Turnure, J. E., Wood, E. & Ahmad, M. (1987) Generation and precision of elaboration: Effects of intentional and incidental learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 13, 291-300.
- Slamecka, N. J. & Graf, P. (1978) The generation effect: Delineation of a phenomenon. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 4, 592-604.
- Stein, B. S. & Bransford, J. D. (1979) Constraints on effective elaboration: Effects of presicion and subject generation. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 769-777.
- Stein, B. S., Morris, C. D. & Bransford, J. D. (1978) Constraints on effective elaboration. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17, 707-714.
- Takahashi, M. (1991) The role of choice in memory as a function of age: Support for a metamemory interpretation of the self-choice effect. *Psychologia*, 34, 254-258.
- 豊田弘司 (1987) 「記憶における精緻化(elaboration)研究の展望」『心理学評論』30, 402-422.
(すぎた よしひと／受賞時山梨大学教育
人間科学部、現在山梨県立看護大学)

『応用言語学事典』

編集主幹 小池生夫

A5判 1,012頁 本体 11,000円 研究社

松畠 熙一

戦後最大の英語教育改革と言っても過言ではない状況が今進行している。それは、2003年3月31日、文部科学省から発表された、「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」である。(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/030318.htmを参照ください)。

本行動計画は今年度より5年計画で、予算額も大幅に増え、平成20年度を目指した英語教育の改革の目標や方向性を示し、その実現のための施策を具体化したものである。英語教育改善のためのアクションとして、たとえば英語の授業改善が目指されている。英語の授業の大半は英語を用いて行い、生徒が英語でコミュニケーションを行う活動を多く取り入れることなどが提起されている。概ね全ての英語教員が、英語を使用する活動を積み重ねながらコミュニケーション能力の育成を図る授業を行うことのできる英語力及び教授力を備えることが重視され、そのための英語教員集中研修が企画されている。

このような大きな改革期に、正にエボック・メイキングな大事典が登場しました。それが本書、『応用言語学事典』で、実に14年の歳月をかけて完成したものである。これほどの大規模な事典は、応用言語学関係では日本初で、世界的にも特筆されるべき刊行である。

本書の全体的特徴は、次の4点に集約できる。

- (1)応用言語学研究の全体像が展望できるように、全体を13の分野に分けて構成されていること。
- (2)執筆者が290名で、応用言語学研究に関わる主要な分野の研究者を動員して編集されていること。
- (3)海外の理論の輸入・紹介だけでなく、日本人の研究の知見や日本語に関する研究成果をできるだけ取り入れてあること。

(4)研究者はもとより、大学生、中学・高校・大学の先生方、日本語教育に携わる先生方などに広く読んでいただけるように、できるだけ平易な執筆に心がけてあること。

全体が13分野で構成されているが、本論に入る前に、編集主幹によって「応用言語学研究：その過去、現在、未来」がまとめられており、非常に参考になる。応用言語学とは何か、応用言語学研究の歴史と未来などがコンパクトにまとめられている。本書の論調の基盤となっている。応用言語学は、「言語理論を特に外国語教授法の研究に応用するもの」と考えられていた時代（1950年代～60年代）もあるが、今日では、「その定義も変化し、より広義の意味でとらえるようになっている」とし、応用言語学の研究が10分野に分けられている。「母語・第2言語・外国語の教育に関連する分野」を始めとして、「言語獲得・言語習得、言語理論に関連する分野」、「言語と社会・文化に関連する分野」などである。応用言語学研究の歴史については、3つの時期（萌芽、勃興期、発展と拡大）に分けて概説されている。また、応用言語学研究の未来については、研究の細分化・多様化の現象が見られ、比較的未分化の領域では、一段と研究が進むであろう、と予測されている。

本論は、外国語教育学から日本語・日本語教育にまでわたっていて、次の13章に分けて論述されている。

1. 外国語教育学
2. 言語獲得・言語習得
3. 社会言語学
4. 語用論
5. 言語接触
6. 言語コミュニケーション
7. 認知に関する心理と言語

-
- 8. 心理言語学
 - 9. 言語と脳
 - 10. コーパス言語学・辞書学
 - 11. 教育工学
 - 12. 研究と測定
 - 13. 日本語・日本語教育

各章の平均ページ数は65ページであり、100ページを超えており、1. 外国語教育学と 3. 社会言語学の2章はより大きな扱いがなされている。参考文献も各分野毎の主要なものがまとめられており、索引も和文と欧文とに分けて示されていて非常に便利で、本書を活用する人の立場に立った編集であり、好感が持てる。

各章の冒頭には、「はじめに」という前提的内容の概説がなされ、その後で主要項目の解説がなされている。第1章の外国語教育学の「はじめに」においては、「外国語教育学」の内容が簡単にまとめられている。「外国語教育学は応用言語学の読み替えとして使われることが多い」とされている。以前はそのような傾向も見られたが、最近では、そのようなことはあまりなく、外国語（英語）教育学の独自性が強調される傾向にあると言えよう。少なくともそのような方向で鋭意努力されている。外国語（英語）教育学は「応用」言語学なのか、という基本的疑問が発せられるべきであろう。外国語（英語）教育学が学としての体系を整えるためには、独自の学問的体系を持つものとして捉え、学としての自立性と体系性を備える努力が必要である。また、日本の英語教育学が3つの視点（授業・言語学・言語能力と言語運用）から概観されている。この点についても、応用言語学的視点は2番目の「言語学からの視点」が中心であるということなのであろうか。

「英語教育学は、『英語教育に関する関連諸科学研究』をおおまかに示唆する研究領域を指す」(p. 6) という説明などからすると、本書は、外国語（英語）教育に関する関連諸科学研究の集大成であるという性格づけとなろう。その意味においては、大変な労作であり、大いに参考になる解説がなされているが、独自科学的研究の集大成とは言いにくいと言わざるをえないであろう。応用言語学と英語教育学とは、互いに関連し合っているが、

質的に異なる面のあることを認識しておかねばならない。英語教育学構築にあたっては、応用言語学的視点や応用教育学・心理学的視点などの応用科学的視点をその基盤として重視しながらも、英語教育学としての独自の学的体系を築く努力が今後とも期待される。

応用言語学における主要用語が網羅されていて極めて有用であるが、多少の問題点も指摘できる。たとえば、主要な関連用語が、分野を越えていろいろと扱われていて、相互の関連性が少し不十分な感じを受ける。たとえば、「言語能力」(linguistic competence) は、「II. 言語獲得・言語習得」の章 (p. 142) で扱われており、「伝達能力」(communicative competence) は、「III. 社会言語学」(p. 249) で、「コミュニケーション能力」(communicative competence) は、「I. 外国語教育学」(p. 88) で解説されていて、用語の使い方と解説に不統一が見られる。また、同一項目のダブリも散見される。たとえば、'discourse marker' は、分野を異にする箇所 (p. 280, p. 485) で、また 'multiculturalism' は、p. 339では「多文化併用」、p. 387では「多文化主義」として扱われ、索引も別々に登録されている。このような点は、執筆陣が極めて多い大著であることからくる避け難い問題点ではあるが、今一歩の細かい神経が注がれていれば、尚一層評価が高まるものとなったと思われる。

いずれにしても、応用言語学の各分野の概要と主要な専門的用語についての理解を深めることの意義は強調してしそぎることはない。学問全体が多様化・重層化し、すぐ隣接した領域のことが全く分からぬということになりやすい。本書で取り扱われている各分野の研究成果を共に勉強しながら自己の研究と教育に携わってゆきたいものである。各分野の日本を代表する研究者を結集して編集された本書を、一人でも多くの方々がいつも手元に置いて活用し愛用してほしいと念願するものである。

(まつはた きいち／岡山大学)

新刊書評

『ウィズダム英和辞典』 井上永幸・赤野一郎編

B6変形判 2,368頁 本体3,100円 三省堂

『新英和中辞典 第7版』 竹林滋・東信行・諫訪部仁・市川泰男編

B6変形判 2,144頁 本体3,200円 研究社

大谷道子

最近、辞書を「引かない」生徒が増えている。いやむしろ、「引けない」生徒と言った方がいいのかも知れない。

「コミュニケーション能力の育成」が呼ばれるようになり、英語が“使える”ようになる為には、speaking / listening に力を入れなければならない。だから、reading / writing より“英会話”を重視した授業をと考える教師が多くなったせいだろうか。それとも、現在問題となっている「学力低下」特に「学力」の一要素である学習意欲そして家庭でも学習時間の減少による影響だろうか。

前者は中学校の授業で顕著であるように思う。語数も少なくなり、その“意味”は教科書の最後にまとめてある。Oral introduction で導入される場合もあるだろう。ALT等との“英会話”が増え、以前より英語への“恐怖心”は薄れてきているようだが、生徒が自分で辞書を引く必要はあまりない。

そこで、高校において初めてあるいは本格的に辞書指導をすることになる。入学してすぐ、辞書の引き方を教え、その後授業中に機会あるごとに辞書に触れさせる。しかし、辞書の「引き方」は結局は実際に何回も「引くこと」でしか上達しない。ここに、後者の問題が絡んでくる。つまり、現在生徒達の家庭での学習時間が益々減少している。家で勉強をしない生徒には、英語に関しては、地道に辞書を引いて自学自習する習慣はつかない。自分で「引かない」ため、「引けない」....

“実践的コミュニケーション能力”とは、決して speaking / listening の力だけではない。国際化・情報化社会の中で reading / writing がどれだけ必要とされているかは今更言うまでもない。例えば Reading に関して言えば、“使える”能力に

まで高めるには、paragraph reading 等の方法を習得させ、多少意味のわからない単語があっても文脈から推測しながら長い文章を速読する力をつけさせる必要がある。しかし、基礎的な文法、構文そして単語・熟語さえあやふやでは、とても“推測”して、全体の意味を把握すること等できない。(現在多くの高校生、そして一部の大学生さえこの段階にあるようだ!) 従って、少なくとも高校においては、まずは、辞書を十分に「引いて」、自分で英文を理解する“能力”と“習慣”をつけさせる地味な指導にももっと力を入れるべきだと思う。

効果的な辞書指導のために“良い辞書”は欠かせない。昨年から今年にかけて、様々な学習辞典が改訂されたり、新版が出たりしている。いずれもそれぞれの長所を持ち、甲乙つけ難い。

今年3月誕生した三省堂の『ウィズダム英和辞典』もその中の1冊。9万2千項目の収録と言うことで、高校生用としては、少し難し過ぎるのではないかと思っていたが、実際に使ってみて、特に基本語の説明が非常に詳しく、高校生初級用としても十分に利用し得るものであることがわかった。文字は赤と黒の2色刷になっており、それぞれの色の太字、薄目の赤色の帯、更には様々な囲みの記事等があって、非常に読み易くなっている。

また、最大の特長は、日本人の英語学習の為に作られた独自のコーパスを全面的に利用し、収録項目等をすべて使用頻度順にしたことだそうだが、確かに、これまでの辞書と比べて、語義の並べ方が異なるものや新しい意味が入っている語も多い：動詞 field の最初の語義は「〈チーム・選手〉を出場させる」ではなく、「〈人が〉〈質問

など〉にうまく答える、…をさばく」になっており、新聞で時々見かける「〈候補者〉を擁立する」も最後に太字で載せてある。また、例文が新しくしかも平易で、実生活ですぐにも使えそうなものばかりである：have の語法の説明で一貫して使われている I have a cell phone. Do you have a cell phone? 等 / ask B of A の語法では、One of the questions (that is) asked of job applicants is "Do you smoke?" / international の使用例には an international conference [agreement] on human cloning も入っている。インターネットやコンピュータ関係の表現や用語も豊富である：click on an icon [the link of the Yahoo! page] / freeze/double-click / transfer / email address の読み方等。man や woman 等での性差別についての説明はもちろん（性差を示さない表現を《男女公用》として挙げている）、その他人権に配慮した語法上の解説は、編集者の人柄を感じさせる：able-bodied には五体満足の意味や「the able-bodied 健常者」が加えている。薄赤の帯の部分に、基本動詞には5文型の表示がついているが（make, pay 等例外もある）。高校生には便利だ。語法の説明は、丁寧で文法書がいらないくらいである。しかも、When have you been to Hawaii? 等が実際に使える場面があることまで教えてくれている。〈かたく／くだけて〉等は表現のレベルが理解できて分かりやすい。[表現], [関連], [事情] 等の欄は読んでいて実に楽しくまた有益だ。

書名の通り、人間の wisdom を、しかも現代という時代の鏡に映し出された wisdom を全部書き入れておこうとの意気込みが感じられる辞書である。

一方、1967年初版以来36年の歴史を持つ研究社の『新英和中辞典』は、このたび第7版となり、内容も装幀も一新した。懐かしい茶色の表紙は鮮やかな緑色に変身し、横幅、立幅共少々長めになり、収録語数も約10万語となった。以前より小さめに表紙右上に書かれた英語の書名も、各ページの表示も上品で新鮮な感じを与えていた。ページ数は付録の前までで9ページしか増えていないのに、第6版に比べて約1万語増補されているせいか、写真やイラストは大幅に削減されてい

る。動詞型も、文型表がなくなった。第5版でなくした類義語欄は復活した。語源の欄は第6版では最後に置いて、前版より詳しくなっていたが、本版では、例えば「ラテン語」が「L」の表示となり、「大英和」に近い充実した内容となっている。全体的に、学習辞典としてより、“社会人のニーズに対応した変更”に力点が置かれているように思える。『ウィズダム』と同じく、コーパス言語学の成果を取り入れているので、新語や専門用語が増え、前版と語義の順番が異なるものも多い：install は第6版では「〈装置などを〉取り〔据え〕付ける」が3番目であったが、本版では1番目に載せられている。このようなコンピュータ関係の用語、表現はやはり大量に増補されている。最近よく使われる acronym も多く便利である：UNHCR, ADHD, DV 等。ポピュラーな分野の固有名詞も多数収録したようだが、Audrey (Katharine) Hepburn や Muhammad Ali 等と共に Falstaff や Proteus 等が残っているのはうれしい。ついでに、name の例文に What's in a ~? / stray の例には a ~ sheep 等がさりげなく入っているのは、『研究社大英和』第6版の編集モットー「Shakespeare から IT まで」を想起させる。

“現在”の中に存在する“過去”を大切に守り続ける姿勢は、“現在”をより豊かで充実したものにする。『新英和中辞典』新版には、古さに新しさを加味した“大人の辞書”的雰囲気がある。

先日、日常的に英語を使って仕事をしている人たちの“下働き”をしている娘に、辞書について聞いてみた。現在モンゴルにいる彼女からの e-mail：「皆辞書はあんまり使ってないよ。文書を作る時は、時々インターネットの『英辞郎』に頼るかな。分厚い辞書は学生の頃は使ったけど、今は英文を“斜め読み”して情報を得るだけだから、電子辞書で十分。」なんとまあ、世の中は進んでいることか！ 高校でも、生徒にインターネットの辞書や電子辞書を使わせる時代が来るのだろうか。携帯電話に慣れている子供達は、以外と楽しんで辞書を「引き」、また上手に「引ける」ようになるかも知れない..?

（おおたに みちこ／茨城県立友部高等学校）

新刊案内

『昭和史への一証言』 松本重治／聞き手：國弘正雄 A5判、462頁、本体3,300円 たちばな出版

1986年に毎日新聞社から刊行され版を重ねたが、久しく絶版となっていた『昭和史への一証言』の翻刻版。新たに加藤周一・松本洋（国際文化会館専務理事／松本重治氏長男）・國弘正雄の3氏による鼎談「松本重治氏を偲んで」を収める。

本間長世氏による原著の書評（『英語展望』No. 88）は「本書は、明治32年に生まれ、1920年代にアメリカに留学し、国際ジャーナリストとして活躍し、日本敗戦後は国際文化交流の仕事に専念し、国際文化会館運営の中心となり、また英語教育の面ではELEC創設の大きな力となった、ユニークでスケールの大きい業績の持ち主である松本重治氏の足跡を、國弘正雄氏が聞き手となって、回想録としてまとめた書物である。昭和の歴史を理解する上にまことに貴重な記録であり、松本重治という大人物の人柄やものの考え方を知る興味深い読物であり、国際関係・国際交流における英語の役割について、改めて考えさせられる著作である。・・・」と始められている。

『これからの学校英語——現代の標準的な英語・現代の標準的な発音』 田辺洋二著 A5判、356頁、本体5,600円 早稲田大学出版部

英語教育批判のもとは、求められる英語力と学校教育の成果、つまり現実の日本人の英語力との落差があまりに大きいことにある。本誌小池論文（2-7ページ）で言及している臨教審第二次答申ほか文部（科学）省の施策、また平泉試案、鈴木孝夫教授の提言、英語第二公用語論など、近年までの英語教育政策を詳細に検討。「地球語としての英語」の状況をふまえて現代の標準的な英語を考え、学校英語の立場から日本人の英語と日本の英語教育の方向性を示す。

『英語力はどのように伸びてゆくか——中学生の英語習得過程を追う』 太田洋・金谷憲・小菅敦子・日暮滋之著、四六判、238頁、本体1,900円 英語教育21世紀叢書／大修館書店

中学生がどう英語を学ぶか、どのようなプロセスで英語を身につけるかを解明することは、英語教育の最も基本的な課題であり、すべての英語教

育論の出発点といえる。中学生のスピーチ原稿、ビデオ、ペアワーク収録テープなど実際の資料を整理・再構成し、生徒が接する英語（input）、吸収する英語（intake）、習得した英語（output）を調査して中学英語の実態を再現。英語の基盤形成／躓きの分岐点は「中学2年の秋」で、それに成功すると自立的にその後の英語学習が促進されることも示す。語彙・文法・発話についての具体的な調査結果は中学英語の指導計画作成に指針と展望を与える。日本の英語教育を「教師の教授」から「生徒の学習」へコペルニクス的転回をはかる視座を提示している。

『英語学を考える』 安井稔著、A5判、310頁、本体3,500円 開拓社

英語学の流れがわかる論文、英語学における重要な論文を精選し、研究対象・論証形式・新しい知見を検討し、同時に論文の読み方を示している「論文で読み解く英語学の歩み」、意味論のエッセンスを収めた「英語意味論：意味論の背景、語の意味論、文の意味論について」、そして「言語学と英語学」、「英文法管見」、「英語学と英語教育」からなる英語学評論。

英語教育論では学習者中心の教育論を展開。学習は即効的ではなく一定期間温めておく操作が必要で、貯水池の水が規定量に達してダムの機能が俄然発動するようなものであることを生徒に納得させることを主張。また「コミュニケーションのための英語教育」にこそ文構造の指導が不可欠であり、会話テキストの例文やコーパスに基づく「テキスト文」とは異なる実際の発話場面を捨象して得られる「システム文」（従来の辞書や文法書の例文はその典型、簡単に言えば“This is a pen.” や “I am a boy / girl.” など）の重要性を明快に説いている。

『基礎からわかる金融英語の意味と読み方』 西村信勝／清水和明／ジェラルド・ポール・マクリン著、A5判、299頁、本体2,500円 日興企画

通貨、市場から債権、M&A、リスクとリターン、そして不良債権、情報産業としての金融業まで、金融の常識・実務・展望に関する120項目を取り上げ、各項目について基本となる概念を解説し、

新刊案内

主にホームページからの英文実例をもとに「英文で理解しよう」を収める。詳しい単語索引から辞書・小事典として活用できるが、個別事項が体系的に配置されて金融のあり方をシステムとしてとらえられ、English for Specific Purposes の一つのモデル・テキストとしても参考になる。

『現代英語ことわざ事典』 戸田豊編著 A5変形判、966頁、本体9,000円 リーベル出版

現代英語の常識として英米人の言語生活の中に生き続ける4,000を越える英語のことわざを収録。歴史的由来と背景知識を解説し、ギリシア・ラテンの古典、「聖書」、「マザーゲース」、チャーサー、シェイクスピア、そしてベンジャミン・フランクリン、あるいは無名のジャーナリストなどから文脈を示す引用文も多数のせた決定版。対応する日本のことわざや日本・中国の古典に由来する名句・名言も付し、表現形態・発想の比較検討も興味深く、日英キーワード索引も充実して活用しやすい事典となっている。

『ケジメのない日本語』 影山太郎著、B6判、164頁、本体1,500円 岩波書店

日本語から英語・英語から日本語へ、直訳すると意味やニュアンスがかなり変わることは多く、両者の異質性は大きい。現代の話しことばを中心に多くの実例をもとに、日本語と英語の表現意識・形態・展開方式の相違を、意味の境界を強く意識するかどうかという「ケジメ」をキーワードに、本質的な違いとして焦点化・体系化して示した比較言語文化論。

『「象は鼻が長い」入門——日本語学の父 三上章』 鹿功雄著、B6判、179頁、本体1,600円 くろしお出版

インド・ヨーロッパ語の枠にとらわれず日本語の事実に即して日本語を考え、主語廃止論で知られる三上文法への招待。説明は、生成文法、語用論、結束性なども援用してわかりやすい。

また『象は鼻が長い』以外で取り扱われている、論理的思考力・表現力を高めるための国文法の研究と教育、外国語としての日本語のための「教育文法」、英文法との協力の必要性など、言語教育への示唆に富む意見も紹介している。

『言語伝達説と言語認識説の系譜』 酒井優子、四六判、261頁、本体1,886円 リーベル出版

言語研究とは何か、どうあるべきかを求め、プラトン・アリストテレスの認識説・伝達説から、説明文法と規範・記述文法、言語の構造記述、そしてチョムスキまでの一連の言語研究を検討。これまでの言語研究は、社会的存在である「伝達の道具」としての言語記述と分析という方法と、言語とは話者の思考から生成される「認識の表現」であるという見方の間を、ある時は激しく、ある時はゆるやかに揺れ動いてきたという視点からの言語学概論としても明快。言語学のあり方として、伝達説による研究成果を認識説の方法で再構築することの手がかりを終章で考察している。

『津田梅子の社会史』 高橋裕子著、A5判、264頁、本体2,600円 玉川大学出版部

これまでに津田梅子の「伝記」は多数出版されているが、本書は19世紀後半のアメリカの思想的背景とその日本での受容の文脈の中で、ジェンダー論などを含む現代的視点から「社会史」として再構築。森有礼のヴィクトリア時代アメリカ中産階級文化崇拜とその教育論、アメリカ人の日本觀と日本人のアメリカ觀、フェミニズム、家庭觀と女性の役割、女性と高等教育、同時代のアメリカ女性との連帶、「優越した西洋文明」と官費留学生としてのナショナリズム、帰国後の日本社会への適応不順など、先行研究と日米の一次資料をもとに津田梅子という場における錯綜する意識と行動を解きほぐして考察。

『〈インテリア〉で読むイギリス小説 室内空間の変容』 久守和子・中川僚子編著、A5判、316頁、本体3,200円 ミネルヴァ書房

家屋と部屋、インテリアに関するイギリス人の伝統的な意識と無意識的なこだわりを切り口に、多彩なイギリス小説の味わいをさぐり、イギリスの生活文化とその深層意識を再現。ジェイン・オースティンからヴィクトリア朝、マーガレット・ドーブルなど現代作家まで、カントリー・ハウス、民芸運動、子供部屋の世界、女流作家の部屋、あるいはベッド、鏡などに着目し、豊かな作品世界の深い読み取り方と隠された魅力を示している。

展望通信

ELEC 英語教育研修会（文部科学省後援）

日時：7月28日～8月23日（除く日曜、8/11-16）

9:30～16:20 2日制、9コース開設

会場：ELEC 英語研修所

各コースの期日／テーマ／講師（所属）

7月28日-29日 中学英語の指導法 松井順子（明海大学）／小菅敦子（東京学芸大学附属世田谷中学校）／Timothy J. Wright（大妻女子大学）／蒔田守（筑波大学附属中学校）

30日-31日 中学英語のスキル指導 明石達彦（港区立御成門中学校）／手島良（武蔵高校・中学校）／小寺令子（墨田区立本所中学校）／日臺滋之（東京学芸大学附属世田谷中学校）

8月1日-2日 授業を生かす実践アイディアとテクニック 久保野りえ（筑波大学附属中学校）／本多敏幸（江東区立深川第八中学校）／太田洋（東京学芸大学附属世田谷中学校）／片山知子（トキワ松学園中学・高等学校）

4日-5日 中学と高校の連携をめざした授業の方法 楠部知佐子（青山学院大学）／伊藤雄二（東京学芸大学附属竹早中学校）／久保野雅史（筑波大学附属駒場中学高等学校）／新里眞男（富山大学）

6日-7日 高校英語の指導法 山本良一（筑波大学附属高等学校）／Charles LeBeau（NIC Tokyo）／赤池秀代（浦和明の星女子高等学校）／浅見道明（お茶の水女子大学附属高等学校）

8日-9日 効果的なリスニング指導の実際 木村松雄（青山学院大学）／Jeffrey C. Miller（白鷗大学）／四方雅之（成蹊中学高等学校）／高本裕迅（白百合女子大学）

18日-19日 コミュニケーションのための文法作文指導 大井恭子（千葉大学）／栗原由郎（埼玉県立川越高等学校）／馬場哲生（東京学芸大学）／小菅和也（武蔵野大学）

20日-21日 リーディングの実践的指導法 寺内正典（法政大学）／櫻井譲（文教大学付属中学高等学校）／三上正弘（千葉県立船橋高等学校）／池野良男（中央大学付属高等学校）

22日-23日 英語教育のレベルアップのために 中村優治（東京経済大学）／片山七三雄（東京理科大学）／田辺洋二（東京国際大学）／佐野正之（横浜国立大学）

参加費：1コースにつき￥21,000

問合せ：英語教育協議会 Tel. 03-3219-5221

<http://www.elec.or.jp> E-mail: info@elec.or.jp

2003年度 ELEC 賞論文募集

A部門：中学・高校などにおける英語教育の実践記録

B部門：英語教育および英語教授法に関する研究論文

賞 各1席1名 賞状および副賞10万円

◎受賞論文は『英語展望』に掲載する。

版権は当協議会のものとする。

◎審査委員

委員長：大友賢二（常磐大学教授・筑波大学名誉教授）

委員：羽鳥博愛（文京学院大学教授・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（東京国際大学教授・早稲田大学名誉教授）

◎応募資格：特に問わない。

◎分量：(1)和文 A4判横書で12,000字以内（図、表なども含める）に納める。 (2)英文 A4判ダブルスペースで4,500 words 以内（図、表なども含める）に納める。

*いずれの場合もワープロで打って下さい。

◎論文の形式：(1)表紙に、応募する部門（AまたはB）、論文名（タイトル）、氏名、住所、電話番号、勤務先（学生は在学校）名、およびその電話番号を明記する。最後に応募者の学歴、職歴、研究歴を添える。 (2)2ページ目に論文要旨を、和文は400字以内、英文は150 words 以内で添付する。 (3)論文本体、総文字数／ワード数を明記する。

◎論文は未発表のものに限る。（口頭での研究発表は未発表扱いとします）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 2003年11月30日（当日消印可）

◎論文提出先

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

英語展望（ELEC Bulletin）

第110号

定価650円（本体619円）（送料210円）

2003年8月1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