

NO.112
SUMMER
2005

英語展望

ELEC BULLETIN

[特集] 変わろう英語教師、変えよう英語教育

天国への転職報告——夢叶って大学から中学へ 教員研修で得たもの	淡路佳昌 平山たみ子
現職教員への海外留学の勧め	安原美代
通信教育で学ぶ MA in TESL/TEFL	宮迫靖静
英語大好き人間の話	池野良男
平均的現場教師による自己研修及び読書案内	池内敏郎
コミュニケーション能力を育てる英語教育へ ——「教養 vs. 実用」「理論 vs. 実践」の対立を超えて	岡 秀夫
英語教師のための第二言語習得研究入門	白畠知彦
学習者にとってのリーディングと語彙 ——語彙研究を教室活動に生かす	田近裕子
みんなで考える英語教育、教師が創る英語授業	小泉 仁
座談会：生徒と作る楽しい授業、豊かな未来 久保野雅史／楠部知佐子／ヒュー・オリファント／和田 稔	

対談：教師の役割、生徒の可能性

——英語教育をコモンセンスで考えよう 鳥飼玖美子／金谷 憲

English Teaching Forum を読む

教師評価と共に感的な授業改善

卯城祐司

ELEC 賞と私

論文作成のいきさつと現在の英語教育への考え方

田中 実

2004年度 ELEC 賞受賞論文

ディベート、ディスカッションに向けての即興スピーチ指導 飯田浩行

特集 変わろう英語教師、変えよう英語教育

対談：教師の役割、生徒の可能性

——英語教育をコモンセンスで考えよう	鳥飼玖美子／金谷 憲	2
天国への転職報告——夢叶って大学から中学へ	淡路佳昌	8
教員研修で得たもの	平山たみ子	12
現職教員への海外留学の勧め	安原美代	14
通信教育で学ぶ MA in TESL/TEFL	宮迫靖静	16
英語大好き人間の話	池野良男	18
平均的現場教師による自己研修及び読書案内	池内敏郎	20
コミュニケーション能力を育てる英語教育へ		
——「教養 vs. 実用」「理論 vs. 実践」の対立を超えて	岡 秀夫	22
英語教師のための第二言語習得研究入門	白畠知彦	30
学習者にとってのリーディングと語彙		
——語彙研究を教室活動に生かす	田近裕子	35
みんなで考える英語教育、教師が創る英語授業	小泉 仁	40
座談会：生徒と作る楽しい授業、豊かな未来		
久保野雅史／楠部知佐子／ヒュー・オリファント／和田 稔	46	

English Teaching Forum を読む

教師評価と共に感的な授業改善	卯城祐司	52
ELEC 賞と私		
論文作成のいきさつと現在の英語教育への考え方	田中 実	54
2004年度 ELEC 賞受賞論文		
ディベート、ディスカッションに向けての即興スピーチ指導	飯田浩行	56

新刊書評：『第二言語習得研究の現在』	尾関直子	64
『〈英語教員研修プログラム対応〉		
「英語授業力」強化マニュアル	佐藤留美	66
『英語教育はなぜ間違うのか』／『日本の英語教育』		
	新里真男	68

新刊案内	70
------	----

教師の役割、生徒の可能性

——英語教育をコモンセンスで考えよう

鳥飼 玖美子（立教大学）

金谷 憲（東京学芸大学）

—— 英語教育は世間の注目を集め、また期待と同時に不満やいら立ちもあるようで、激しい議論も行われています。しかしそれだからこそ、英語教育の実態・実情をもとに冷静な分析と現実的な検討が求められていると思います。

本日は生徒の可能性を視野に入れ、英語教師の役割を中心にお話しいただきたいと思います。

教育環境と多忙な教師の実態

金谷 このごろ特に感じることは先生方が忙しい、この忙しさとはいっていい何なのかということです。たしかに教育機関というのはルーズなところがあったし、きちんとしなければという社会的要請もあり、そういう面は認めますが、やり方がおかしいのではと思います。よく聞く話ですが、例えば補助教材を使う場合には事前に届け出て許可をもらうことといった、授業の柔軟な進め方を阻害するかもしれない。その種のペーパーワークが非常に増えています。それから学校運営についての会議というのも多い。この間よばれた学校では廊下にサスマタが立てかけてありました。先生も大変だと思いました。それに加えて英語の先生方頑張れ、頑張れとなるわけですね。頑張るのを少しも悪いわけではないし、サスマタの使い方になれることも事件が起ころうがいいのですが、全部が重なってくると先生方に余裕がなくなり、気が立ってくる。あんまりあくせくした状況では英語教育の質をどう高めるかといったことに取り組む余裕がなくなっているのではないか、そう思います。

鳥飼 忙しすぎるということは大きな問題です

ね。忙しさの中で一人一人の教員が自分を見つめなおし、生徒との関係を考え、授業内容を改善していくのは、大変なことです。そのことで、私立と公立のどちらが大変かという議論があります。私立の先生に言わせれば、なんといっても公立は恵まれている。教員研修も休みを取って参加できる。私立の場合はそういう時間が確保されていない。それに対して公立の先生は、私立は生徒の質がそろっている。公立の生徒はさまざま、英語を教えているのか生活指導なのかわからないという状況で大変だと。

現在、公立学校の変化にはめざましいものがあります。例えはある市の市長が教育特区に名乗りをあげ、市内の全小学校で英語教育導入となる。SELHi（スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール）についても、校長自ら率先する。公立といえども競争環境にあるのだから、学校をあげて取り組む。現場の先生にしてみると、それでなくても忙しいのにますます大変でしょうが。

それでも、教員研修という面から考えると公立の方が恵まれていると思います。現在、全員が十分とはいえないですが、曲がりなりにも短期の研修が義務化されています。ただし内容は教育委員会によりますが、英語力を上げることに主眼がいっているようで、本来的な意味での指導のあり方に向いていないケースがあるようです。それから就学休業制度で、1年間きちんと休みを取って大学院に通うこともできます。私学ではそういうことは経営上の観点からなかなか実現しにくいでしょう。

現職教員研修の必要性

金谷 教員の資質については、まずは大学での教員養成です。昔から大学4年間では無理だという話があり、今話題になっているのは6年にしたらということです。英語力をつけなければ、指導力もつけなければ、あれもこれも4年で身につけようというので相当アップアップしている。教える内容についても板書の方法といった類の具体的なことは、まだ先生になるかならないかわからない学生にはピンとこない。

そういうことで、教員養成段階で時間をとることも必要ですが、仕事についてから鍛えるといいますか、現職研修の重要性もあります。現在文部科学省の「行動計画」に基づいた悉皆研修、英語の先生方全員の研修が行われています。鳥飼さんも言われたように内容も考えなくてはいけないし、期間も大体10日間くらいですからどれだけの成果があげられるか。

鳥飼 教員養成が今までよいわけではないですが、私も現在大学院で現職の先生方の再教育に関わっていて現職教員の研修が大事だということはよくわかります。教師になって5年、10年経ち、行き詰ったところで大学院に来ている先生方は必死に学ぼうとしています。それは血となり肉となりますので非常に良いことだと思います。

金谷 それから教員研修の一つの課題は高校の先生方についてです。どういうことかといいますと、中学校教員の場合教員養成大学出身者が約4割、一般大学出身者が6割、これは英語に限らない全教科の統計ですけど、それに対して高校教員は教員養成大学出身者が約2割です。一般大学では教員免許状取得の最低限の科目を用意しているだけで、教科教育の面では十分とはいえない。教員養成大学でも必ずしも十分とはいえないかもしれません、一般大学はなおさらということです。ともかく高校の先生の8割がたは大学で教え方についてあまり習わないで先生になっている。そうすると自分の受けた授業のイメージで教えることになりますが、今小学校の英語教育が話題になっていますが、バトンタッチして最後にゴールする高校、大学を軽視してはいけないと考えていま

す。初めに飛ばしても途中で息切れしては、ということで特に高校の先生が大切ではないか。

教員養成の内容充実



鳥飼 玲美子氏

鳥飼 学部を

卒業して先生になった人を何人も見ていますが、率直に言って「怖いな」という印象を受けることがあります。たしかに若さで突っ走る良さもあることはありますが、もう少し勉強してほしい、そう決めつけないでほしい、視野を広げてほしい、とも思います。そういう意味で、4年間では無理で、6年にしたらという考えに賛成ですね。指導技術もさることながら英語教師としては、基本的な言語論や言語習得理論、あるいは構造としての言語学を一步出て、語用論など、ことばが使われる場面でどういうことが起こっているか、そういうことをふまえて外国語としての英語を教えてほしいと思います。たとえ教える相手が中学生であっても、教師自身の意識で教え方が違ってくると思うのです。

英語は道具・スキルなのでとにかく覚えてしまいなさいと、フラッシュカードをたくさん作るなどそれなりに頑張って教えている。若い教師に、思わず「あなたは本当に言語はスキルだと思っていますか？ 言葉は本当に単なる道具だと思う？」と議論になったことがあります。つまり、文化との関わり合い、人間の思考との関係、コミュニケーションとは何か、といったことを教員養成の段階で始められないかと思うのです。

忙しいのは学生も

金谷 私が学生のころは、金はないけど時間はいくらでもあった、という記憶があります。ところが学生たちに、こういう催し物、研究会があるよと紹介してもダメですね。何だからだとスケジ

ユールがいっぱいだという。授業にしても、4年生になっても卒論くらいというわけではなく、毎日のように履修している。単位を落としたわけではなく、小学校と中学校の両方の免許を取らないと就職が厳しいこともあります。事実かどうかはともかく、つぶしが利くといいますか学生はそう考えている。小学校は全教科ですから大変です。

それから教科、語学教育のみを追及すると人間に狭くなる、全人的な教育が重要なのだという考えがあります。私の大学の少し前の学長が座長で教員養成審議会の答申があり、小学校はいろいろやっているが中学になると教科中心になるのは良くない、教科以外のものにバランスをシフトすべきということでした。たしかに狭いことに集中し、そのまま社会に出て行って狭いまといふこともないではないのですが、広いことが大事だと言ふ過ぎるのも問題で、むしろ誤解ではないか。

鳥飼 同感ですね。例えば歌舞伎や能の役者は一つの道を追及しますね。しかし結果として非常に深みのある人間になる。一つの道をとことん究めることは決して悪くはない。大事なことではないか。なぜか英語教育になると、英語教育だけやっている人間は視野が狭いと言われる。もちろん審議会の答申もわからないではないのですが、二律背反的なものではない。本当にことばを教えようと思うならテクニックではすまないわけですね。先ほど少し話しましたように、人間の本質に関わってくる。人と人が話すはどういうことかを考えると、社会の中における人間のあり方、関係構築、あるいは権力構造、イデオロギーの問題も入ってくる。そういうことで本当に取り組むと、狭くなっていくようで広くもなっていく。むしろ、狭いというのはとことんやっていないのでは、という気もしますが。

善意が忙しさを作るメカニズム

金谷 入り口は狭いが、こっちにもあっちにも関係があるぞと広げられるようにするためにはどうするか。あれもこれもと単位をめざす、つまり100単位のところを200単位に増やすことではないのですが、どうもその方向で進んでいる。最

近は介護体験、養護のことなどいろいろと増えています。これもわからないではないですが、何かじっくり考えることがしにくくなり、何事も薄っぺらになつていいかと思います。誰も悪意でやっているわけではないのですが、我々の時間は1日24時間しかない、1年は365日だ、その限られたりリソースを使う意識に欠けている。それからいろいろな人が別々に、これも必要、あれも必要、と善意で言ってくる。それぞれ良いことで反対しにくいわけです。しかし結果として、デバ地下によくある楊枝に刺した試食品みたいなものにならざるを得ない。

鳥飼 どこかで俯瞰的に見て交通整理をする場が必要ですね。ところがそれをすべき人はさらに忙しい、じっくり考える時間がなくなっていますよね。教員養成を6年にするという構想も、教師になる入り口を狭めるという反対論はわかりますし、ただ単位を増やせばよいというのもありませんが、考える価値はあるでしょう。いわゆる一般企業への就職とは異なり、教員というのは人を育てるので、これとあれを教えてました、ハイやってくださいとは行かない。

テクニックと人間性の両方を育てる教師養成

鳥飼 私どものところを去年修了した大学院生の修士論文で、学生のモーティベーションと教員のあり方がどう関係するかを調査した研究がありました。中学・高校で英語を習い、その後にいろいろな職業についた人々にインタビュー調査したものです。おもしろいことに、教師の側が動機づけに重要と考えて行ったことと卒業生のモーティベーションに有効だったことが違うのです。結局浮かびってきたのは、信頼感、ラポール形成の重要性です。先生の何気ない一言、教師自身は言ったことすら覚えていないことばに大きな影響を受けた、というケースもありました。つまりテクニックを越えた先生の人間性というようなことが生徒に影響を与えるので、教師とは大変な仕事だとあらためて考えさせられました。もちろんテクニックは不要と言うわけではない。役に立たなかつた指導や指導力不足の先生は批判されていますの

で。

金谷 結局はバランスの問題ということかもしれませんが、教員養成の課題としてはそのバランスをどう育てるかということになると思います。それで教員養成を4年から6年間にしたらということですが、4プラス2に分けるとよいというのがぼくの考えです。シンガポールでは学部での専攻に関わりなく、どこを出ていても最終的にNIE(National Institute of Education)を経て教員になるシステムです。シンガポールの場合は1年間なので少し短いと思いますが、学部修了者に対して2年間の教員養成大学院を用意する。学部での専攻不問、数学専攻でも防衛大学出身でも何でもよい。その人がある日教師をめざす。英語の場合は英語の試験も課し、人間性はそれまでの経験などにまかせて大学院では重視しない。2年間は英語の先生になるためのスキルをみがくことに集中する。高校3年生のときに「よし、英語の先生になるぞ」と思い立ち、その後の6年間を英語教師一筋の道をめざすのではなく、さまざまな経験を経た人に先生になる道を用意するのはどうかということです。つまり、6年一貫ではないほうがよいのではと考えています。教員養成大学では教養と教科指導の綱引きがあるのが実状ですから。

学部段階では、例えば物理を専攻するならどう教えるかなどと気を散らさないで物理学がとにかく面白くてやる。あるいは文学を純粹に面白くてやってきた姿勢、それを生徒が感じることも教育ではないかと思います。

鳥飼 それは良いアイディアだと思いますね。いろいろなバックグラウンドを持った人が大学院に集まってきて、2年間きちんと教科教育を究めるという体制ですね。先ほど一筋の道も良いと言いましたが、英語教育、言葉の教育だからという面はあるかもしれません、教員養成のあり方が豊かなものになりますね。

英語教師に必要な英語力

鳥飼 現職の先生方の再教育の中で出てくる悩みとして、いまだにALT(Assistant Language Teacher、語学指導助手)とのTeam Teachingが

あります。また、それを修士論文のテーマにする人もいます。ALTとのTeam Teachingという状況になって、なおさら日本人が英語を教える、日本人教師の存在理由が明



金谷 憲氏

確になるように思うのです。ALTは英語の世界への橋渡しですね。テープレコーダー代わりは論外ですし、ビデオなどでは得られないことを与えられるわけですよね。SELHiに採用された高校で聞きましたが、高3全員がスピーチをするため、ALTの先生に原稿を見もらうことで英語でのやり取りが生まれるという、いやおうなく一人一人がinteractionをすることになる。そういう接触は自然ですばらしいと思います。

英語教師にとって、Team Teachingに限りませんが、一つの問題は英語力、どれだけの英語力が必要とされるかということですね。例えば私自身よく聞かれるのですが、同時通訳になるにはどのくらいの英語力が必要ですかと、答えは一つ「日本語と英語と同じくらいできないと同時通訳者になれません、なってはいけません」と、ところが教師の場合は、英語力、英語文化の理解も含め、どのくらいというのは難しいと思います。どうお考えでしょうか。

金谷 たしかに難しい、悩ましい問題で、教科教育法をやりながら、毎日のように考えています。なぜ難しいかといいますと、一つには教師という職業に必要な英語力の形というのはTOEICやTOEFLで何点というスケールと必ずしも一致しないということです。低くてもかまわいかというと、それはない。あえて言えば英検準1級くらいに達していないと授業をコントロールするのに苦労するかなという気はします。しかし高ければいいというわけではなく、授業を進める英語力というプラスアルファが必要だと思います。実際に授業の上手な先生というのは難しい英語を使わず、

簡単な英語でわかりやすく、生徒を引きつける授業をしますね。それが何か、どういう英語力か？と言われると私などが答えるべき責任範囲ではあります。明快な答えをいまだに探している段階です。

教師に求められる役割と素養

鳥飼 私も簡単に答えを期待しているわけではなく、TOEFL600点以上をクリアしていればいいというものではないと思うのです。むしろ、テスト得点はそれほどでもないけれど教師としてみごとな授業を進める人が現実にいますね。それで問題は、教員採用の場合にどう考えるかということですね。指導力をるためにさまざまな工夫をしているようですが。

金谷 各都道府県の採用試験はずいぶん変わってきて、指導力を見ようという工夫がうかがわれます。それぞれかなり違いますが、よくあるのはTOEIC何点以上だと英語の筆記試験は免除しますという処置、それによって指導力を見るのに時間をかける。ただし、指導力をどう見るか、これまた難しい。これもよくあるのですが、マイクロティーチングをさせる。生徒役をどうするかというと、何人かの試験官ができる生徒・出来ない生徒になって質問するとか、場合によっては生徒なしということもあるようです。

鳥飼 それは大変ですね。この間の日本対北朝鮮、観客のいないサッカーの国際試合がありましたね。英語の先生方と「これが授業だったらきついよね、生徒がいないところで授業しろと言われたらどうするんだろう。サッカー選手もかわいそうだね」という話をしていました。まさしくその状況ですね。

金谷 そうですね、まず一人芝居で生徒との実際のinteractionがない。それから無人のところで板書や机間巡回をすることになる。教師にとっては、他の職業でもそうかもしれません。人間関係の作り方や対話の進め方、しかもそれを英語で行なうことが先ほど話しました教師の英語力として大きい要素ですから。

鳥飼 他の職業、それから他教科の教師にも必

要ですが、ことばの教育にはそれが不可欠でしょうね。社会とか数学とか他教科の場合は、ある程度決められた範囲の知識を教えることで済ませられるかもしれません。しかし英語の授業で先生が出来ることは限られている。英語の世界をすべて教えることなど到底不可能ですから、まずはモティベーションをつけ、生徒が自立して学習するように導くこと、これが第一ではないか。先生の持っている何かが触媒となって生徒がやる気を出す、進んで継続的に勉強する、あるいは逆にdemotivationもありますが、しかしこのようなことは方法論として教えられることではないですね、どうしたらいいのでしょうか。

金谷 またまた難問ですね（笑）。

授業の進め方ですが、今日はこういうダイアローグを教えますということはもちろん基本になりますが、それを教える際に英語でのやり取りを行う。先ほどスピーチ原稿の検討を生徒とネイティブの先生が一緒になってやるという話がありましたが、それも一つの例です。限られた形かもしれませんのが、本当のコミュニケーションというものを実際に使う。それができるかできないか、TOEFLのボキャブラリーに全問正答するとかの英語力ではなくですね。しかし学生を見ていますと、そこまでの英語力に達していない、簡単なことばで本当の気持ちを相手に伝える英語力ですね。簡単なことばで言い換えるストラテジーというのは容易なことではないですが、そのためにはある程度以上の英語力が必要で、それにプラスアルファーがある。それが何かというと先ほどの問い合わせに戻りますが。

鳥飼 母語でも必要ですが、interactiveな力といいますか、それが大切だと言えそうですね。そもそも他者との関係構築ができない人が教師になると大変ですね。生徒との人間関係も作れないし、同僚とも作れない。ましてやTeam Teachingは無理だし、それから授業中の生徒からの質問なども、後でまとめて答えるのではなくその場で答えることも案外重要なことではないでしょうか。学生の質問から思わぬ方向へ発展していくことがあります。そういう創発性を大事にしたい。それに、教師の生徒への姿勢、関係作りが重要になります。

ますね。

金谷 そう思いますね。今英語専攻でない学生を対象にした英語科教育法を担当しています。その授業で2~3分の簡単な活動、まず生徒を生徒にして私が英語でやり、その後順番に生徒にやらせているのですが、大変ですね。前に出て生徒が絶句するので適当に手助けするのですが、すぐに「紙を伏せて」を英語でなんというんだっけと立ち往生する、簡単な表現一つ一つに、生徒役の生徒も次に自分の番になつたら何ていうのかとけっこう真剣になり、英語力もつけなければと考えます。

教師をサポートする体制と意識

金谷 英語の先生方には、やはり余裕をもつようにしてあげたい。具体的に、あらゆる手段・方策を使って教師の仕事をやりやすくしてあげることをまわりからできないか。それが本当の応援で、英語教育のためにぜひ必要なことだと思うのです。

話が飛びますが、私の父は開業医でした。家で仕事をしていましたので子どものころから見ていましたが、時が経つにつれて開業医の仕事がかなり変わってきました。私の小さいころは検査からなにから、何でもかんでも自分でやっていました。それが徐々に外注できるようになった。採血した後は検査の会社の人が持っていました。検査結果のデータをもらうというように、教師の場合も今は何でもかんでも自分でやっている。やるのが当然ということで、投げ込み教材を作る、良いテスト問題を考える。外部テストまかせは無責任だとか言われるかもしれません、例えばテストは作らない、という考えはないか。今はテスト作成に精力を使い、採点して生徒に返すだけというのも多い。それが本当の評価といえるか。その逆にテスト作成から採点までを外注し、その結果をもとに学習状況を分析してフィードバックする。つまりテストを生かす方に時間をかけるのはどうかという考えです。

それから今学生のボランティア制度というのがあり、興味のある学生が登録し求めに応じて定期的に学校に行って手伝うことができます。授業準

備やテストの採点など手伝ってもらうと先生方も焦らないで授業に取り組める。そういうしくみを作ると良いと思います。

鳥飼 もう一つの視点として、アメリカの英語はどうのという時代ではなく国際共通語としての英語という認識を強調したいですね。つまり、native speakerの規範を求めるのではなく、基本的な英語力を獲得したら自分の英語に自信を持ち、それをもとに授業を進める。国際語としての英語を生徒たちが使っていくのだと考えると良いと思います。それから英語は世界にたくさんある言語の一つという見方、英語ができる日本は大変だと考えすぎないほうがよいと思います。英語は大事だということはたしかですが、世界への窓を開く外国語への出発点のひとつと考えれば良い。その意味でもプライドを持っていただきたい。

金谷 日本人は英語が下手だということになっていますが、本当に下手かということと英語教育の問題ですね。私の意見では、オリンピックでメダルが少し少ない、だから「少年野球も頑張れ」といった英語教育論になる、上と下の間が空きすぎではないかと思います。現実的に考える必要がある。その意味で文部科学省の「『英語が使える日本人』を育てる行動計画」の目標は少し高いかなと思います。「ELEC 英語教育政策提言」(金谷憲座長, 2000, 詳細は <http://www.elec.or.jp> 参照)では中学高校の6年間で全員最低限「英検3級程度」としていますが、それで十分だと思うからです。現実的に考えないと英語の先生方もリラックスできない。

鳥飼 それから英語と日本語は非常に違う言語だということも、あらためて強調したい。だからこそ、英語教員は肩の力を抜いて、違いを楽しむくらいがいいのでは、先生が面白いと思うことで生徒も興味を持つのではないでしょうか。

(文責編集部)

天国への転職報告——夢叶って大学から中学へ

淡路佳昌

前略 若林俊輔先生

先生は今頃、天上でパーマーや小川芳男先生と酒を酌み交わしつつ、日本を見下ろしておられるのでしょうか。ほさほさの髪をかき上げながら、英語教育界の状況を嘆いておられますか。

さて私は、この四月に長年の夢だった中学校の英語教師になることができました。辞令は先生の骨壺の前にお供えしてきましたが、もうご覧になりましたか。公立や私立など、これまで幾度も「振られて」きましたが、私が中学校の採用試験に落ちるたび、とても残念がっておられたと、のちに仲間から聞きました。先生の生前に実現できなかったのがなんとも無念です。

教師修行の原点へ

大学教師から中学校教師になるというのは、世間的な尺度でいえば、給料は激減、労働時間は激増、研究費や研究日もほとんどないに等しいなど、かなり「醉狂な」選択なのかもしれません。でも実は先生も大学を定年退職後、再び中学校で教えたいという夢を持っておられたそうですね。

先生は生前「中学でも教えられる大学の教師は少ない」とおっしゃっていました。それだけ、教師としての技量は中学校段階の方が厳しく求められるということなのでしょう。

実際、中学で教え始めてまず感じたのは、指導した内容と順序に応じて、自分が使う英語を中学レベルにコントロールすることの難しさです。大学であれば、一応は一通りのことは学習しているはずなので、ある程度自由にやっても心配ありませんが、中学生ではそうはいきません。

他にも、中学生だからこそ気を遣わねばならないことはいろいろあると思います。例えば、子どもにとって何がわからないのかわかる能力は、専門分野の研究者である大学教師には案外難しいことかもしれません。また、ふつうの人でもわかる言葉で説明できるかどうかも重要で、特に相手が中学生であればなおさらです。

大学で感じたこと

高専の教師を出発点に、その後は大学で勤務することができた私は、人から見れば恵まれた道を歩んできたことになるのかもしれません。でも私にとっては、中学校というシビアな環境で英語の教師としての技量を磨くチャンスが得られなかつたことは、大きな焦りと後悔でした。

もちろん、大学教師時代を振り返ると、得られたものはたくさんありました。高専で工学分野の先生たちと出会ったことは、後に自分の研究分野となる CALL (Computer Assisted Language Learning) に関する基礎を身につけるのに大いに役立ちました。その後勤務した私立大学では CALL 研究と実践の第一線のスタッフがいたので、とても良い刺激を受け、いろいろ楽しい共同研究に取り組む機会が得られました。

しかし、英語教育全体への問題意識からは、常に疑問が付きまといました。CALL 以前の問題として、しっかりした基礎力をどう築くのか、レメディアルの手段として CALL が効果的だというのはともかく、「レメディ」が必要な状態にさせてしまっている問題はどうするのか。この疑問は、機会があったら中学で教えたいという積年の夢と

相まって、ずっと私の中でくすぶり続けていました。

折しも、大学でも急激な学力低下やアパシーの蔓延が問題になり始めており、英語教育でも従来のように中高では基礎を固め、大学でその運用力を伸ばすという「中高大の連携」は成立しなくなり始めました。運用に入る以前の基礎が想像を絶するくらい不充分で、大学でも基本から再教育する必要性が、わずかではありますが認識されるようになりました。

中学教師を志し、そのために勉強してきた私は、このような状況で「自分は力になれるかもしれない」という期待を持ち始め、大学でもいろいろな取り組みをしてみました。

若林先生が英語スタッフの布陣を当時の学長から任され、私もお手伝いさせていただいたある私立大学の新学部での取り組みもその一つです。我々英語担当の知らない間に、90分授業連続2コマが週に二日という困った時間割を intensive などという標語のもと余儀なくされたとき、それを40分授業4コマに組み替え、4名の教員でチームを組んで教えるという体制を考え出しました。これは苦肉の策とはいえ、大学の授業としては画期的な試みだったと思います。また、いかにも英語教育の素人が作文した、見栄えばかりを優先して地に足がついていないカリキュラムを、学生の実情にあったレベルの内容で編成し直すことにも苦心しました。いずれの工夫も、当時の学部長を始め、当局からまったく理解されなかったのが残念です。

その後に勤務した私立大学では、新入生向けの基礎養成の授業内容の改革に取り組みました。その中心は、学生のレベルにあった教材の選定と、音声を重視した基本事項の再教育でしたが、担当教員の理解と協力を得るのは大変な作業でした。なかでも、もっとも抵抗があったのは、教材のレベルです。大きく立ち後れている音声面での能力を無理なく引き上げるべく、学生の実情に適した教材を選ぼうとしても、「それでは簡単すぎる。大学レベルの教材ではない」と言われ、なかなか理解が得られませんでした。

音声をしっかりと叩き込むような指導ができる教

員が大学には少ないという難しさもありました。さらに、英語担当教員のほとんどを非常勤講師に依存していたり、クラスサイズが50人を超えることもあるような状況は、経営的な事情からどうにもならない問題でした。

一方では、少子化の影響を受けて入試が複雑多様化し、場合によっては英語を受験しなくても入学できることもあるため、中学で学習しているはずの事項すら身に付いていない学生も無視できない数に上っていました。

旧態依然たる大学教師は、このような学生たちに音声面に重点を置いた指導を無理なくできる教材を用いて、四技能がバランスの取れた状態に近づける努力をするのではなく、精神鍛錬のような訳読作業を行うための教材をぶつけてきました。それはまるで、軽い筋力トレーニングを続けて健康増進を図らねばならない一般人に、オリンピック級の重量挙げを強いるようなものでした。

「簡単すぎる」という批判も、それは教科書に印刷され文字になった部分だけを指していることがほとんどで、耳で聞く教材という視点では考えていません。聞き取ることはおろか、読むことさえできない英語を、辞書を引き引き意味を判じているのではなぜいけないのか、音声を重視することは単に「会話」のためではないのだということなど、なかなか議論はかみ合いませんでした。

教員やカリキュラムだけでなく、大学生たちの学習意欲の欠如も大きな問題でした。意欲的に取り組む学生もいるのですが、その割合は減少傾向で、普通にこなす学生の方が少ない状態になると、悪貨が良貨を駆逐するのに加速度がかかりました。

既に大学は「全入」状態に近づいていましたから、多くの学生が何かを学ぶべく大学に入っているのではない、というのは無理からぬ事でした。それでも、何とか少しでも興味を持ってもらうよう奮闘しました。

音声面の指導が不足して音声が伴っていませんから、単語を覚えるのもとても苦労していました。つづりを見て音声化するという訓練も不充分で、make の語末の e のはたらきの話に目を輝かせながら、長年のもやもやがすっきりしたと感激してくれる学生も少なくありませんでした。

また、英文を読むときも、つづりを見て読んでみれば容易に外来語との関連に気づきそうな語でも、がむしゃらに電子辞書を引き、出てくる訳語を無理矢理並べて日本語にもならない不可解な訳をひねり出すことが英語を理解することだと誤解している学生のなんと多いことか。英語を書くときにはその逆のことをするわけです。結果はもちろん、出来の悪い機械翻訳以下です。辞書引き作業が面倒だった時代は、引くより考える方が手間が少なかったのですが、電子辞書のお陰で、かえって考えることをしなくなつたのかもしれません。

学ぼうという意志があれば救いようがあるのですが、もっとも手を焼いたのは、「英語はとにかく大嫌い」、「必修なので仕方なく取っている」、「バイトが忙しく授業ではできれば寝ていたい」という部類の学生でした。このような学生でも、入門期にもう少し丁寧に教えてやればこれほど重症の英語嫌いにはならなかつただろうと思えるケースは少なくありませんでしたが、最終的にはどうすることもできませんでした。せめてこれ以上は嫌いにならぬよう、できれば他の外国語や外国にまで嫌悪を転移してしまわぬよう「延命措置」を施すくらいしかできず、それはまるで「英語学習ホスピス」のようなものでした。

6年間英語で痛めつけられてきた学生たちに、さらに英語を必修として課す意味があるのだろうかと疑問に感じます。むしろ、英語が嫌いな学生たちには、他の外国語を必修にした方がよいと思いますが、先生はどう思われますか？

このように奮闘する中で常に感じていたのは、風邪をこじらせて肺炎を起こした患者の対応に追われるより、風邪を引かせぬよう、たとえ引いてしまっても引き始めのうちに手を打つてやる方が、教える側にも教わる側にも、どれだけ幸せなことか、ということでした。

大げさに聞こえるかもしれません、無気力な大学生たちを見ていて、日本の将来にも危機感を覚えました。ここ数年の間にベトナムやタイに行く機会に恵まれ、現地の学校を見学しました。教師のいうことを聞き漏らすまいと真剣に取り組むまなざし、問い合わせに対して活発に挙手をする子どもたちの姿が、だれきっと日本的学生と強烈

なコントラストをなして私の脳裏に焼き付いています。

教員養成を志すも・・

不惑の齢も近づき、中学校への夢も薄れかけてきた頃、中学の現場に出ることが叶わないなら、教員養成課程で尽力したいと希望したことありました。しかし、先生もご存じのように、昨今は大学でのポスト獲得は激烈な競争率で、博士号を持っていないと難しい状態です。

こんなことをいっても所詮負け犬の遠吠えに聞こえてしまうかもしれません、教員養成に関する限り、学位や研究業績だけでなく、教育力や教育業績、教員養成に対する熱意もしっかり勘案した人事をしないと、中等教育を支える力のある教員を育てることはできないのではないかと思います。文科省は教員養成大学院を構想しているようですが、是非ともこの点には充分考慮してもらいたいものです。

若林先生の時代には、英語教育を独立した領域として認めてもらうことに大変苦労されたというお話しは折に触れうかがいました。そのお陰で、現在は英語教育は応用言語学あるいは第二言語習得などとともに、立派な一学問分野として認知されるようになりました。しかし、いつものよう振り子が振れすぎて、科学性を追求するあまり、現場と研究とが乖離してしまったという皮肉な状況になっている気もします。実証実験主義が行き過ぎ、「何度も実験をしてみたが、なかなかうまい結果が出ない、またデータの取り直しだ」という、耳を疑うような研究者のはやきも聞かれることさえあります。

それでも、近年では現場での実証研究を重視するアクションリサーチ的アプローチが注目されたり、高等教育段階でのレメディアル教育について必要性が認識されたりし始めました。大学での教員採用も、研究職と教育職を区分して行うような動きも始めてきているようで、そういう流れに期待が持てるかもしれません。

まずは中学や高校で教師として経験を積み、その成果を後に教員養成課程などで還元し研究者と

して貢献するというのが通常の順序ですが、私の場合はあべこべになってしまいました。

しかし、順序があべこべだからこそよく見える部分もあります。重度の英語嫌いや英語が苦手だという大学生を見てから中学生と接したため、「ああ、ここをこう教え損ねるとああいう結果になってしまうのだな」、「英語嫌いをこじらせないためには、ここでこういうことに重点を置いて指導しておかねばならないのだな」と、気づいたり因果関係がよくわかることもあります。

中学での一学期を終えて

赴任してからあっという間に一学期が終わろうとしています。あまりの忙しさに、転任の挨拶状すら出すことができず、お世話になった方々には大変な失礼をしてしまっている有様です。

学校での毎日は、朝は元気にあいさつしてくれる生徒の間を縫いながら、廊下を印刷室へと向かい、前夜やっとできあがったハンドアウトを印刷し、部屋を出れば忘れ物をしたと報告に来る生徒や、宿題忘れの言い訳に来る生徒に対応、それからめまぐるしく授業を終え、かっ込むように昼食を済ませると清掃指導、終礼などの指導に追われます。生徒が下校するまでにはいろいろな「事件」が起こりますが、その対応もなかなか大変です。やっと生徒も下校するころには会議が入り、それが終わるとやっと授業準備の時間が取れるという状態です。運動会やそれに向けての準備、遠足、林間学校へ向けての指導など、学校行事もいろいろ入ってきます。

教育学部の附属中学校でもこの状態ですから、一般の公立学校ではさらに困難な状況なのだと思います。話には聞いていましたが、中学校というのは本当に忙しい職場だと痛感しました。これではいくらカリキュラムをいじりまわしたり、申し訳け程度の研修を課したところで、抜本的な改善は望めるはずもありません。

暇を与えるとろくなことはしないだろうという不信感をいったん棚上げし、きちんとやっている教師には時間と精神的余裕を与えることが大事だと思います。教師が追い立てられてすり減った状

態だと、それは生徒にも伝わります。

給料についても改善の余地があると思います。英語に限っていえば、外国语を初めて学習して基礎を築くという重要な仕事をこのような激務に追われてこなしているのに、大学より給料が下がるというのは考えてみればおかしな話です。そういえば若林先生も、幼稚園や保育園をもっとも高給にするべきだというご意見でしたね。

基礎が大事だと言いながら、労働条件や待遇面が劣悪な条件では、優秀な人材が集まってくれるはずもありません。英語力もあり、教育力も備えた優秀な人材が中学に来るよう、改善が望れます。中学の段階でしっかり基礎を築いておけば、大学ではどんな教師がどう教えようとうまくいくはずですから。

先日、丸一日かけて行われた運動会予行練習の後、夕陽が差し込む英語科に戻ると、先輩の先生が「こんな砂埃にまみれて一日中声を張り上げて運動会の指導するなんて、大学に戻りたくなっちゃったのでは？」と冗談まじりに言いました。

高校のような側面も多い高専に勤務していた頃は、学校行事はどちらかといえば疎ましく感じていましたが、大学で教えてみて考えが変わりました。大学ではゼミを持っていなければ学生とのつながりが希薄で、その分授業もやりにくいのです。

「そんなことまったくありませんよ。こういう行事があると、クラスもまとまるし、授業もしやすくなりますよね。定年までは20年くらいしかありませんけど、安住の地を見つけた気がします」と私は答え、翌日の授業準備を始めました。

私の大学から中学への転身は、先生も天上で「ん？ま、いいんじゃないの？」と素っ気ない振りをしつつも、心の中では大賛成してくださっていると信じていますが、どうでしょうか？

追伸 語学教育研究所の授業研究の授業者に応募し、検討のまな板にのせていただきました。先生からの辛口批評がいただけないのが残念です。

(あわじ よしまさ／東京学芸大学附属世田谷中学校)

教員研修で得たもの

平山たみ子

教員1年目の時、勤務校の先生に連れられて、東京都高等学校英語教育研究会（高英研）が主催するスピーチコンテストを参観した。優秀な高校生のスピーチを聞くことはとても参考になったが、それ以上にコンテスト後の役員の会合に参加して刺激を受けた。多くの方が教員としてベテランの域に達しており、コンテストに関することだけでなく英語教育全般について、主に英語で語り合っていた。全都にはこんなに優秀な先生がいるということを目の当たりにして、自分もその一員になりたい、と強く思った。そして自分の学校だけにとどまらず、いろいろな人と交わることの大切さを強く感じた。それが、私がさまざまな教員研修会に足を運ぶようになったきっかけである。

英語力アップの研修

大学1年の時、これまで学校の英語だけを勉強してきた私がITC（Intensive Training Course）と称する1週間の英語合宿に参加した。そのときの悪夢はいまだに脳裏に焼きついている。英語はコミュニケーションのためのものであり、話せなければならない、と痛切に感じた。それ以降、英会話学校に通い、大学3年時にCOLTD主催のITCに参加し、「話す」練習を重ねた。英語の4技能で「聞く」「読む」「書く」に関しては自分でそれなりに身につけることが出来るが、「話す」技能に関しては、出来れば相手が欲しい。また、しばらく「話す」機会がないとすぐに錆びてしまう。そのため、私の英語力向上の研修は主にspeaking対策であった。「話す」機会がある研修にはなるべく参加した。

この研修としては、合宿研修がお勧めである。

集中して研修するので、自分でも上達したことが実感できる。また、いろいろな先生方と寝食を共にすることで親しくなり、自分の持っている悩みを話してアドバイスを受けたことが何度もあった。当時、前述の高英研はCWAJの協力を得て、夏に八王子の大学セミナーハウスで2泊3日の英語合宿を行っていたし、ELECでも同じような合宿を開催していたと記憶している。また、当時ブリタニカが主催した合宿にも参加する機会を得、東京だけでなく全国の英語教師と共に語り合うことが出来た。海外に行くのが理想だが、時間や費用の面で常に行けるわけではない。また海外では英語以外のことで忙しく過ぎてしまうので、英語力アップということだけを考えると、日本にいながら英語漬けになる合宿は最適である。

授業力アップの研修

教員になりたての頃はまず自分の英語力を高めるための研修会を探し、参加した。この研修は参加したらそれだけの成果がみえて、楽しかった。その後、普段の授業を改善するため授業研究の研修にも足を運ぶようになった。しかし、こちらの研修は満足感を得るのが難しかった。様々な手法や授業の工夫を聞いても、自分が実行することを考えると、何か違う。まず対象となる生徒が異なっているし、生徒の要求も違う。カリキュラムも異なっている。さらに、授業はある程度教員の個性で作り出していくものであり、誰かがうまくいったからといって、自分でもうまくいくかどうかはわからない。結局、研修に行けば翌日から素晴らしい授業が出来ると思っていた考え方の甘さに気づかされるだけのことが多かった。そのよ

うな中でも、ELEC の夏休みの2日制セミナーはポイントを絞った研修で目的がはっきりしていて参加しやすかった。自分で悩んでいる部分をピンポイントで教えてもらえるし、参加している他の先生方からもいろいろな示唆をいただけて、珍しく満足できる研修であった。

10年ほど前、文科省主催の筑波研修に参加した。3週間の合宿制で、著名な大学の先生による英語教育に関わる講義が午前と午後に英語で行われ、さらにその中で参加者同士でのディスカッションや、ディベートの実践が行われた。これは英語力アップと授業力アップの両者を兼ね備えた贅沢な研修であった。研修の最初と最後に TOEFL (PBT) のテストをするのだが、研修後は約50点ほどスコアがあがっていた。現在この研修はオープンで募集しているので是非お勧めしたい。

研修で得たもの

まず言えることは英語力が上がり、最新の知識を得ることが出来るということである。英語教師として自分に十分な英語力が無ければ自信を持って教えることは出来ない。ALTとも授業のやり方にに関して対等に話し合える英語力がなければ、お任せの授業になってしまふ。また、英語に限らず言語は日々変化している。自分が学んだことを伝えようとするとき古めかしい言い回しになっていることもある。native の人と話すことで実際によく使われる表現、辞書からは想像できなかった表現を知り、生徒に伝えることが出来る。実際に使われている場を体験した表現は忘れないし、自信を持って伝えられる。また、文法に関しては、native の解説は別の視点からの考え方を示してくれることが多い。それにより文化の違いに気づくこともできる。職場に常に新鮮な知識を持った native の先生がいる恵まれた状況であればよいが、大部分の公立学校では自分で研修に出かけなければ up-to-date の英語に触ることは難しい。

第二に、いろいろな場所で働いている同業者(英語教師)と知り合いになれることがある。個人が経験できる学校数はせいぜい数校であるが、知り合いが増えることで、いろいろな学校のやり方を知り、話し合い、教え合うことが出来る。自

分の世界を広げることが出来る。

第三に、英語教育の方向性をつかむことが出来る。英語ほどその目標や求められるものが変化している科目はないのではないだろうか。translation method への批判から oral 重視になり、最近はその反省から文法指導が見直されている等、常に目的が揺れ動いている中で、現場を受け持つものとしてどうすればいいか、アンテナを張っておく必要がある。自分で文献を読むことも一つの方法だが、研修会で専門家から英語教育の流れを聞いたほうが効率的である。

第四に、授業に実際に役立ったか、と考えると、研修で教わった方法がそのまま役立ったことはあまりない。でもそれは前述のとおり対象、状況等がすべて違うので当然であり、そのまま当てはまると思うほうが間違っている。研修に行き、さまざまなアイディアやヒントを得る。それからは自分で、使えるもの、使えないものを取捨選択し、使えるものは自分の生徒に合わせて工夫をする。結局、自分で悩み、試行錯誤しながら、自分流の成功例を生み出していくしかない。すなわち、授業に関しては研修で材料をもらうだけで、料理するのではなく、材料は多ければ多いほど料理のレパートリーも増える。そのように考えて研修に臨むのがいいのではないか。

最後に、私の経験した研修会がだんだん廃止されている状況が残念である。その一方、「英語が使える日本人育成」のための戦略構想の下、全国で一斉に英語教師への研修が始まっている。毎年それなりの出費をして研修してきた者としては朗報のはずである。しかし、今までコツコツと積み上げながら続けてきた研修会はどうなっているのだろうか。その多くは出席者の減少や不況による出資企業の撤退で苦労している。悉皆研修は、ノウハウをもつ研修会を基に組み立てていくのがあるべき姿だと思うのだが、そのような連携がなされているのだろうか。研修は与えられるものというより、参加者や経験者が作り上げていくものだと思う。すでに存在している研修会を育てる方向で悉皆研修が行われることを期待する。

(ひらやま たみこ／都立西高等学校)

現職教員への海外留学の勧め

安原美代

本当は年のこととはあまり言いたくないが、思えば私が留学したときはすでに40歳を過ぎていた。留学のきっかけはブリティッシュ・カウンセルの講習会に参加したことになった。コミュニケーションアプローチという言葉が日本に入ってきた頃で、どういう内容なのか、体験を通して学び、その面白さに病み付いてしまった。その後も毎週土曜日の4時間コースを育児の息抜きに通い続けた。そこで、英国人教師から留学を勧められ、半信半疑のままことがどんどん進み、英国の大学の名前すらわからない私が勧められるままに手続きをし、幸いレディング大学大学院 CALS (Centre for Applied Linguistics) という非常に実践的な研究を重んじるところに入学許可を得た。彼の「あなたは教師として経験が豊富だから、大学では土下座をして入学を受け入れますよ」という言葉は自信のないわたしの心をくすぐるものがあった。また、コミュニケーションアプローチの発祥の大学というのも魅力であった。これが留学の発端である。

取ったのは TEFL = Teaching English as a Foreign Language のコースである。まず、入学前に勉強についていくために Study Skills を学んだ。論文の書き方、大量の文献や本を短時間に要点を落とさず読む方法、A3の紙1枚に猛スピードの講義内容を図のようにまとめていく方法、必要な文献を求めて図書館を走り回ったこともある。どれも、日本では習ったことがなかったので習う内容も面白かったが、その指導方法一つ一つのどれもが使えそうで面白かった。

授業内容は多様であったが、私には第二言語習得理論やディスコースの授業が一番興味深かった。

言語はどのように獲得されるかについては長い間関心があったが理論的な本には手が出せずにいた。学校では、実践家としての勘で、わかりやすさや楽しさを考えながらさまざまな方法を組み合わせていたが、さまざまな実験結果や論文を読むことで、自分のやってきたことの意味が理論的に始めて理解できた。そして、平凡な事実「英語を教えるからには生徒に英語の力をしっかりとつけてやらなければいけない」と心に刻んだ。ディスコースでは実際にテープに採録した会話や、新聞の記事を分析し、コミュニケーションとして言葉はどのように組合され、使われているのかさまざまな発見があり、生き生きとした言葉の魅力に気づいた。そして、「生きて使える英語をもっとわかりやすく教えたい」と痛感した。学生たちは大学から来た若い生徒もいたが、欧米諸国や旧英連邦からの現役の教師も多く、いろいろな情報を得ることができた。そして、日本の英語教育は教科書も含め、世界の流れの中では独特のものであることがよくわかった。

ほかにも選択の関係で、マネジメントや教育改革、授業観察やコースデザインにティーチャー・トレーニングなども取ったが、そのときはあまり感じていなかったが、日本に帰ってきてからどれも非常に役立ち、驚いている。

単位を取るために、三千語から四千語の小論文を6、7本提出した。ここで初めて Study Skill で学んだことが役に立った。はじめは論文の組み立て方がわからず四苦八苦であった。ある先生が「英語の論文は簡単なの。型を押さえて書けばちゃんと書けるのよ。日本語よりも楽よ」と不思議な励ましをしてくれたが、形式の大切さ

を思い知った。ひとつの論文ではイギリスの中学生と日本の中学生に英文を書かせて比較分析した、そのとき分かったのはイギリスの中学生は文章の全体構成を考えて文を作るが、日本の中学生は、思いつくままに連ねるように文章を書いているということである。当然イギリスの中学生の文章のほうが論理的でわかりやすい。調べてみると、イギリスでは小学校時代から書くためのアイディアの出し方から、論述の方法等、実践的に習っている。この経験から、帰国後、試してみると、文章の構成の仕方がわかると生徒はかなりの量の英文を書くことができることがわかった。

小論文だけでなく、辞書、参考書持込可の論述式筆記試験もあった。示されたテーマから2本ほど選び4時間で書き上げる。その場だけでは対応できないので、学生たちは試験前から山をかけて準備をしておくが、皆試験開始前からかなり緊張して、教室は静まり返っている。しかし、面白かったのは、試験の前に紅茶かコーヒーか、しかも砂糖はいるか、ミルクはいるかと注文が回ってきて、試験の半ばあたりで、クッキー付で配られたことだ。お茶を飲みながらの試験とは、粋な計らいともいいくべきか。最後の修士論文は2万語強で書いたが、考え込むことが多く、初めて学問するとはこういうことなのかと遅ればせながらに感じた。単純な事実「学ぶとは考えること」であった。このように、体験したことひとつひとつが貴重な経験となった。

当時英国では、学校選択制が始まり、生徒の集まらない学校が廃校になり始めていた。学校間に競争原理を持ち込まれ成績上位200校のリストが新聞に載り、成績により学校予算が按配される。また、生徒間にも競争原理を取り入れ、一クラスの生徒数は増え始めていた。大学では学生による教師評価が行われ、その結果、去っていく教師もいた。帰国をすると、日本ではちょうどゆとり教育の始まりで驚いた。そして、また、今ゆとり教育再考のような動きもあり、英国のこの間の教育施策の流れと比べ感慨深いものがある。

日本にもどつてからの指導の変化といえば、たとえば、言葉を大きなまとまりとして捕らえる教え方（トップダウン）と、分析的に文を組み立て

る方法（ボトムアップ）の両方を組み合わせて教えるようになった。そして、常に、どのような教え方が言語の習得を高めるか、理論に当てはめて考えるようになった。われわれ教師は明日の授業をどうするか、子供たちの意欲をいかに引き出すかに関心が強く、そこで、「すぐ使える、生徒の乗りの良い活動」を求めがちだ。それも大切だが、その活動が言葉の習得にはどのような意味があるのかを常に問う必要があると感じた。また、いろいろ学んだ結果、英語教育の全体像が把握できるようになり、指導を3年間あるいは1年間のカリキュラムの中で大きく考えるようになった。到達目標の設定や、指導のバランスを重視するようになった。さらに、自分の経験からStudy Skillsを教える必要性を感じ、生徒に学習分析を行わせ「自ら学びかたを学ぶ」方法を教えたが、これはとても有効であり、日本でも指導が広がることを願っている。

留学というと若い人がするものと思われるがちだが、研究者ではなく実践家としてより力をつけたいと思うのであれば、ある程度経験を積んでから留学するほうが得るものが多いのではなかろうか。若い人に比べれば適応力は弱いかもしれないが、簡単に適応しないのは、自分の基盤になっている考え方や習慣に、新しい事態をひとつひとつ照らし合わせて確認するという作業があるからではないだろうか。つまり、理解の仕方が深いと受け止めたい。また、私たち英語教師にとっては、異文化にさらされて学び、生活することの意味は非常に大きい。私は国際寮で生活したが、ひとつのハウスにアジア、アフリカ、ヨーロッパ、あるいはキリスト教、イスラム教、仏教とさまざまな学生がいた。一緒に生活していると仲良くなるが、お互いの宗教、文化を超えて理解することが難しいことも多くあると実感した。簡単に「世界はひとつ」とは言えない難しさがあり、そのことを理解した上でなおかつ国際理解と共生の思想が重要であることを実感できたのは、実際に共に生活してみたからだろう。

私は、経験豊かな現役の留学を大いに勧めたい。

(やすはら みよ／三鷹市立第三中学校)

通信教育で学ぶ MA in TESL/TEFL

宮迫靖静

1. はじめに

インターネットが普及した昨今では珍しくなくなった感のある大学院通信教育だが、私が英国バーミンガム大学の MA in TESL/TEFL distance program を修了したのは 7 年前の 1998 年である。かなり昔のことのように感じるが、私の体験が自己研修を目指している方々への参考になれば幸いである。

2. きっかけ

入学したのは 1995 年だが、当時はまだ世の中が現在ほど不景気ではなく、英語教育においても communicative language teaching がまだ元気だったような記憶があるし、米国の大学が数多く我が国に進出してきたのが一つの社会現象であった。その後淘汰が進み、現在はコロンビア大学の Teachers College やテンプル大学等の少数になってしまったのは、ご存知のとおりである。

こんな社会情勢の中、私は高等学校の英語教育に蔓延る現場の風潮にかなり辟易していた。その風潮とは、受験対策を第一目標とし、英語学力の向上は課題や補習授業の量に比例し、その遂行には脅迫的な指導が最も有効であるとするものである。この風潮に甘んじる者達にとっては、英語教育に関する理論と日々の実践は水と油のようなものであった。残念ながら、この風潮は現在もあまり改善されてはいない気がする。

へそ曲がりな私は、ELT や applied linguistics 関係の洋書に眼を通して、独り悦にいっていたのだが、所詮独りよがりには限界があるもので、そ

の実践には行き詰まりを感じていた。

気持ちはコロンビア大学の Teachers College やテンプル大学の MA コースに傾いたが、現在のような大学院休業制度もなく、様々な制約のために決断できなかった（この制度利用も決して容易ではないと思うが）。こんな折、ふと目にしたのがバーミンガム大学と豪州のマコーリー大学の MA distance program であった。

両方に資料を請求したのだが、バーミンガム大学は広島に事務所（David English House）を開設していた関係で対応が早く、説明会に参加することになった。出席してみると英國から参加の distance program ディレクターとの個別インタビュー形式で、“We can accept you. Now it's up to you. There isn't much difference between us and Macquarie. Both are good programs.” のようなことを言われ、結局マコーリーの返事が遅かったためバーミンガムに出願することにした。

3. 内容

現在は変わっている可能性もあるが、2 年間の taught program の後に 6 ヶ月で修士論文を書き上げた。この distance program は 2 年目で制度に流動的な面があり、当初は 3 ヶ月で修士論文を書くカリキュラムだったが、大半を占めるネイティブの学生達の要請で 6 ヶ月に変更になった。これは、フルタイムの学生ならば、1 年間で修了できる課程である。

Taught program は 1 年が 3 つのモジュールで構成されている。1 モジュールに 2 科目あるので、2 年間で 6 科目を履修することになる。その 3 分

の2が必須科目であるが、履修した科目は下表のとおりである。

表 Taught Course の科目

Module 1: second language acquisition; language teaching methodology
Module 2: spoken & classroom discourse; written discourse
Module 3: phonology; sociolinguistics
Module 4: lexis; syllabus & materials
Module 5: classroom research; pedagogic grammar
Module 6: ELT management; testing

科目毎に DTP (desk top publishing) されたテキストと学習スケジュールや指定図書・論文の一覧（調達は各自）が送られてくる。各自が計画を立て、指示に従って学習するわけだが、指針や参考文献の選択が絶妙で、独りよがりでやってきた者にとっては、痒いところに手が届くような感じがしたものである。また、カリキュラムになければ自らは進んで学習しなかったかもしれないが、バーミンガムならではの spoken & classroom discourse や written discourse 及び sociolinguistics 等がことのほか面白く、独りよがりの危険性を痛感したものである。当時あまり普及していなかった The Bank of English にアクセスすることができたのも悪い気はしなかった。

課題は、1年目が各科目に関連する論文（2,000語）6本であり、2年目が各モジュールに関連する論文（4,000語）3本であった。各年の課題の量は修士論文の12,000語に相当するものであり、これに備えるものとされていた。慣れるのに大変だが、何かしら考えをまとめるにはこの程度の量が必要なことを教えられた。

4. 功罪

Distance program は両刃の剣である。言うまでもなくその最大の利点は、仕事を続けながら自分のペースで学べるという点である。授業料は安くはないけれど（当時2年間で130万円）、大学院休業制度を利用する場合と比べれば（貰えない給与を400万円とすると渡航費用、授業料、生活費

等と併せて700～800万円），微々たるものである。しかし、仕事と平行してこれを続けるのは、1.5倍程度の負荷はかかるので、人付き合いが悪くなったり、過労になることはある程度覚悟する必要があるかもしれない。

2点目は、メタ認知力が要求されることである。各自が計画に基づいて学習し、これを監視し内省する必要がある。これが苦手な者にとっては distance program は容易ではないかもしれない。しかし、自分の状況に応じて計画を立て学習していくことができる自由は、束縛が嫌な者に取ってはこの上ない条件かもしれない。

3点目は、修士課程で重要な議論の機会である。教官や学友と議論を通して論考を深めていく過程が少なく、独りよがりになってしまふ傾向があるかもしれない。これは、distance program の大きな弱点と言えよう。バーミンガムでは学生同士のスタディ・グループへの参加を奨励していたが、インターネットの普及により、これに参加することによってある程度議論の機会は確保できるかもしれない。また、指導教官や国内のチューターとの通信も役に立つだろう。

4点目は、発表の機会である。日々の授業改善や英語教師としての自己改善が目的であれば、問題はない。しかし、研究を深めていこうとする場合には、各自が積極的に研究会や学会等に参加しないと機会が与えられないので、心しておく必要があろう。

5. 結び

各自の置かれた状況の中で総合的に判断すれば良いことだが、授業改善、英語教師としての自己改善、研究の深化等を目指す者にとって、MA distance program は選択肢の一つに成り得るものと考える。興味や関心のある向きはインターネットで英語圏の大学院をサーフしてみて欲しい。貴方にぴったりの大学院が見つかるかもしれない。探して見るだけでも面白いだろう。動かないと何も変わりません。英語教育現場に蔓延る風潮に満足できるのなら、それが最も幸福ですが……。

（みやさこ のぶよし／岡山県立岡山南高等学校）

英語大好き人間の話

池野良男

小学校時代は地理が好きで将来は地理の教師になりたいと思っていた。ところが、中学で英語を習い始めて「絶対英語の先生になろう」と思うようになった。中学1年の英語の先生は当時20代であったと思う。先生がアメリカ人のように1やrを含む語を巻き舌で発音するのを聞いていると全く別世界に入った気がした。時々話してくれるアメリカの話は興味深いものだった。私にとって先生の存在は異文化への架け橋ともいべき存在だった。いつの日か先生のように英語が話せるようになりたいと思った。その後大学で英文学を専攻したが、文学よりは翻訳技法、英語表現、同時通訳技法、米国史のような実用的あるいは社会科学的な科目により強い関心があった。

卒業後、英語と関わる仕事に就きたいと願って教師になった。それから長い年月が過ぎた。この間、20代は英語学習に関する様々なことを試みた。放課後英会話学校はもとより、通訳や翻訳講座に通ったりした。ボーナスをすべて同時通訳講座につぎ込んだこともあった。英語関係の試験では、英検、通訳ガイド、通訳検定、TOEFL、など、あらゆる試験に挑戦した。それらの全てに好結果を残し、自分の学習方法が間違っていないことを確信した。試験に合格した時の喜びは大きかったが、それよりも各試験の準備段階で問題が解けたり、納得できる英文が書けたり、話せたりしたときの喜びのほうが大きなものであった。1970年代に海外旅行が自由化され、私もアメリカに行きホームステイをした。日本で学んだ英語が通用するのか不安であったが、あまり問題はなく楽しく時を過ごせた。その後もアメリカやカナダに短期旅

行をした。旅行中知人たちと英語で話している時に気付いたことは、英語を教えることよりはむしろ「自分は英語自体が好きなんだ」ということであった。彼らとの議論の中で、思い通りの内容が表現できたときや、覚えたてのイディオムが完璧なコンテクストで使えたときなど、喜びが脳や心臓に染み渡るのを感じた。映画鑑賞中、字幕の不備を何箇所か発見し、英字新聞に指摘した。読者の投稿欄に書いたこともあった。それが紙面に掲載された時などは嬉しくて、その記事を何年も保存したものであった。スチューデント・タイムズのレシテーション・コンテストに応募したこともあった。これは何度応募しても1次予選を通過するだけで2次予選に残ることは一度もなかった。それでも、夜遅くまで録音室で何十回も録音し直すことも決して苦にはならなかった。研究社主催の英単語コンテストに参加したこと也有った。この二つのコンテストの結果は、私の天狗の鼻をへし折るのに十分なインパクトを与えてくれた。そのおかげで少々謙虚になったのが幸いであった。このように教員になってから長い期間英語漬けの状態に身を置いていた。

30歳を半ば過ぎた頃、自分の英語教育に対する不真面目な姿勢を反省する機会に恵まれた。それまでは英語力が高まるにつれ指導力も向上していくだろうと思っていた、というより錯覚していた。何気なく参加したELECの合宿制の夏期セミナーは、英語の指導法や英語教育を再考する機会となった。そこで全国から集まった熱心な先生方に出会った。熱意溢れる外国人講師とも親しく話すことができた。寝食をともにして彼らと過ごした

5日間は、短期間ながら私のその後の職業意識を高める上で大いに役立った。この研修を機に、自身の英語力のためにだけでなく、生徒の指導に力を入れてみようと思ったのである。そんな当たり前のことを意識し始めたのはかなり遅かったが、それでも気づかないまま時を過ごすよりよりは良かったと思う。その後、各種の研究会に出席して学んだ指導法を授業に活用した。それだけでは物足りないと思って、研修制度を利用して大学院に入り英語教育を専攻し、修士号を取得した。以前より授業内容は多少改善したのではないかと思う。

今では、英語自体の学習時間より授業準備時間のほうがはるかに多くなった。それでも私はやはり英語大好き人間で、いつまでも「現役プレーヤー」でありたいと願っている。そのため自己研修を心がけている。現在も英会話学校に通い英語力を高めようと努めている。また、学校には5名の米豪の外国人講師がいるが、彼らとのsmall talkも楽しんでいる。家ではケーブル・テレビでアメリカのsit-comや映画を楽しんでいる。時々、英字新聞やビジネス・イングリッシュの翻訳コンテストにも応募している。好結果は滅多に出せないのだが、このようにして得た経験や知識が英語指導上でも大いに役立っている。例えば、授業開始時に生徒と自由会話をしたり、靖国問題のような時事的なニュースを読んだりして、テキストの枠を超えた「遊び」を混ぜて授業を有意義で楽しいものにしようと努めている。

さらに、私はジョン・グリシャムを中心とした法廷サスペンス物の映画や小説が好きで、時間を見つけては原書を読んだり映画を観たりしている。勝手に「法廷英語」というジャンルをこしらえて独特の用語を収集している。例えば、ambulance chaserと呼ばれる弁護士や、pro-bonoという弁護士活動がどういう意味で、どこで使われているか、という文献的なことから始まって、こういう弁護士や活動が生じてきた社会的背景について考えることをしている。5年前には、それまで集めたものを勤務先の紀要に発表した。いつの日か内容を吟味して1冊の本にしたいと考えている。これま

で単に英語をつけようと闇雲に頑張ってきたが、常々何か特定の分野に焦点をあてて英語を活用したいと思ってきた。それがこの「法廷英語」であると最近ようやく思えるようになった。いずれアメリカで実際の法廷で傍聴してみたいとも考えている。しかしながら、私にとって最大の「抵抗勢力」は時間の確保である。特に、近頃は仕事が山積みの有様で、暫く研究活動は休止状態である。今年の夏に再開するつもりでいる。

私のように英語教育より、英語そのものが好きで教員になられた方が案外多いのではないだろうか。ところが、部活動、生徒指導、委員会などに追われる毎日の内で予習以外に自身の英語力を高める勉強が疎かになってしまっている先生も多いのではないだろうか。英語で授業を円滑に進めたり、生徒に多彩な言語活動をさせたりするのは、教師自身の英語力が高ければ高いほど都合が良い。それを実現させるために、教師としての英語力を伸ばす必要があるだろう。先生方の中には、「こんなことをやってみたいが、(英語力不足で)無理だな」と思ったことがあるに違いない。いつまでもそんな状態を続けていて良いものだろうか。勿論、英語力が高ければ、それだけで良い授業ができる訳ではないことも自覚する必要はある。教授理論だけでなく生徒の個性、学習歴、レベルの正確な把握、段階的に計画された教案など、英語教育や教育学全般の知識がなければ適切な指導は困難である。高い英語力と英語教育への理解、この二つの要素は英語指導という車の両輪のようなものである。この点を認めた上で敢えて主張したいのは、私たち英語教師がプロフェッショナルとして十分な英語力を身につけることの重要性である。英語が好きで先生になられた方々、もう一度そのことを思い起こして、再度英語の研鑽に励んでみてはどうだろうか。私自身もまだまだその域には達していない。日暮れて道遠し、であるが、歩み続けていくつもりである。

(いけの よしお／中央大学付属高等学校)

平均的現場教師による自己研修及び読書案内

池内敏郎

1. はじめに

英語教師になって29年目を迎えた。この間、色々な方から沢山のことを教わり、自分なりにも様々な書物を読み、研鑽を積んできた。この原稿を書くに当たって、紹介できそうな本を書斎から探してみた。今、改めて本当に本を沢山買ってきてと自分でも驚いている。このような姿勢はおそらく学生時代（東京教育大学）の影響によるもののが大きいと思っている。筆者は沢山の優秀な教授陣が揃っていた大学で学べたことを、本当に幸せだったと思っている。特に、故中尾俊夫先生の学問に対する厳しい姿勢は今でも脳裏に焼きついている。

大学を卒業してすぐに奉職したのが人口5万人足らずの山間部の進学校であった。新採用の1年間で60冊くらい本を読んだように思う。最近はさすがにこんなには読めないが、それでも知的好奇心は持ち続けたいと思っている。

2. 基本的心構え

基本図書の紹介の前に、自分が実践してきたことを少し述べてみたい。今までこそ通信機器等が発達して、地方にいてもあまりハンディを感じることは無くなったが、昔はやはり感じることが多かった。それで、各種情報に遅れないための努力を怠りなくしてきた。具体的に言えば、各種情報誌、例えば『英語教育』、『英語青年』、『英語展望』、『現代英語教育』、『英語教育ジャーナル』のような雑誌を定期購読し、これらで取り上げられた書評や宣伝等を頼りに本を買ってきていた。これらのうち、いくつかが休刊、または廃刊になってしまったのは本当に残念である。最近の新採用者の多くはこのような雑誌を定期購読していないようだが、是非されることをお勧めする。また、最近は怠慢で行っていないが、短波放送が入る高性能ラジオを買って海外放送や国内の語学番組を聴取してきた。それに色々な勉強会に加えていただき、研鑽を積んできた。新採用の頃はエトバスの会（宇都宮大の渡邊浩行氏は当時の事務局長）に参加し、後に長岡高校の校長、さらに長岡市教育長も歴任された大西厚生先生からは本当に鍛えていた。Timeを定期購読されて、校長講話にもしばしばその抜粋記事が披露されたと聞いているが、このような大学教授にも負けない英語力を持ち合わせた管理職が昨今あまり見かけられないのは寂しいかぎりである。30代の後半からはブライトの会（顧問は元上越教育大学教授小野昭一氏）に加えていた。『英語チャレンジ問題集』、『BRIGHT STORIES FROM AMERICA』が松伯社からその成果となって出版された。さらに、各種研修会や研究会にもできるだけ参加してきた。今は財政難から研修旅費が出されず、身銭を切っての研修であるが、雑誌やマスコミで拝見する講師の方々の話を直接お聞きできて何よりの勉強となつた。

加えて、英語読みの英語知らず、にならないように、英字新聞や小説、随筆等も暇を見つけて読んできた。Sidney Sheldonの本を読んでいて“a big population”がOKであることを発見して後述する辞書を執筆した際に、日本で初めて入れてもらうことができた。言葉は絶えず変化するため、それについていくのは大変なことであるが、『変化する英語』（中尾俊夫／ひつじ書房）は21世紀

に英語がどのように変化するかをも予想した英語教師必読の1冊であると思っている。

3. 基本図書

今まで自分が読んでためにならと思ったと思う図書をあげたいと思う。これらはできたら是非通読していただきたいものである。

(1) 英語読解関係

『英文解釈考』(佐々木高政／金子書房)は依然としてこの分野のバイブル。著者の眼光紙背に徹する読みからは本物の英語力について教えられる。また最近のものでは『英文快読術』(行方昭夫／岩波書店)や『英文読解術』(安西徹雄／ちくま新書)がお薦め。

(2) 英文法関係

『英文法解説』(江川泰一郎／金子書房)がこの分野のバイブル。筆者も新採用時、通読して沢山のことを教わった。大学で英文学を専攻し、文法はいまいちという方や、生徒が読む学習英文法書では物足りない方にはお薦め。また、『英文法総覧』(安井稔／開拓社)や『英語の言語感覚』(岩垣守彦／玉川大出版)も読んでためになる本である。『現代英文法総覧』(デクラーク(著)・安井稔(訳)／開拓社)はやや程度が高いが、時制・相・法に関する記述は類書を圧倒する。最近のものでは『英文法の疑問』(大津由紀雄／NHK出版)が好書。

(3) 英作文関係

『和文英訳の修業』(佐々木高政／文建書房)がこの分野のバイブル。『日本人に共通する和文英訳のミス』(岩垣守彦／The Japan Times)も読んで沢山のことが学べる良書である。【東京に来て何年になりますか】をすぐに“*How many years have passed since you came to Tokyo?*”と英訳し“*How long is it since you came to Tokyo?*”との違いに気づかないでいる御仁には特にお薦め。故 Bolinger 博士の言である、形が異なれば意味も異なる、は至言であり、最近無意味な書き換え問題が大学入試問題から減っているのは好ましいことである。日頃からこのような本を読み、語感を鋭くしておきたいものである。

(4) 語法

(2) と関連する部分が多い分野であるが、まず、『オックスフォード実例現代英語用法辞典』(スワン(著)・吉田正治(訳)／研究社)を挙げたい。大著であるが読んでいてためになる本である。それに『英語教育』のQuestion Boxで扱われた質問と解説をまとめた大修館書店の『英語語法大辞典』は常日頃教えていて抱く疑問点の解決に大いに助けとなる。但し、かなり大冊である。『英語の文法と語法』(八木克正／研究社)と『現代英語・語法ノート』(金子稔／教育出版)も素晴らしい本である。特に後者は日本の和文英訳第一人者によるものであり、和文英訳の勉強にも役立つ。

(5) その他

ネイティヴスピーカーが日本人の英語について書いたものが最近多く出版されているが、読んでいると新たな発見をすることも多い。『英語教育』の2005年5月号で取り上げていただいた【取らぬタヌキの皮算用】の英訳についても、それらを読んでいて発見したものである。筆者は常日頃、執筆させていただいた大修館の『ジニアス英和辞典』を使っているが、載っていない用法や語を調べるときには必ず、これも執筆させていただいた『ジニアス英和大辞典』を引く。また、メールのやり取り等でコロケーションを調べたい時は必ず研究社の『英和活用大辞典』や Oxford の辞典を引く。日本の学習英和辞典の記述に満足できない時は、OALD, LDOCE, CALD, COBUILD 等を引き、米用法を Newbury House や Random House Webster 等の辞書で確かめる。まだまだ紹介したい書籍があるが紙面も尽きてきたのでこの辺でやめようと思うが、英語教師が自ら国際化時代を生き抜き、また生き抜ける若者を育てるには、色々な国や民族に対する理解が要求される。その意味で高尾慶子氏による文春文庫から出ているイギリスに関する著書や浅井信雄氏による『民族世界地図』(新潮文庫)は必読の書である。そして、それに加えて何よりも自国の歴史や文化に対する理解が絶対に必要である。渡部昇一、櫻井よしこ、藤原正彦氏等の本を筆者はよく読む。教養を深めたい。英語バカではダメなのだ。

(いけうち としろう／新潟県立新井高等学校)

コミュニケーション能力を育てる英語教育へ

「教養 vs. 実用」「理論 vs. 実践」の対立を超えて

岡 秀夫

この講演のきっかけとなったのは、今ご紹介がありました大修館書店から出した『英語教員研修プログラム対応「英語授業力」強化マニュアル』です。そのあとがきの「これから英語教育に向けて」の部分で理論と実践、実用と教養の融合に触っています。ELEC から、その点について話してくれないか、と言われて今日ここで話すことになったわけです。実を言いますと、この部分はもともと原稿段階では「はじめに」として書いたものなのです。編集者から「これでは前置きにはちょっと硬いですよ」とやんわりとほのめかされ、結局最後のところで述べるという形ではどうかということで話がつきました。本書の主たる部分は私と一緒に書いてくれました高校の先生、および元高校の先生が、私の趣旨を現場に移しかえるとどうなるのか、という形でこの本が出来上がっておりまます。

実用と教養のとらえ方

そのような裏話が背景にはあるのですが、私の基本的なスタンスとして今日の話との関連でいきますと、これまでの英語教育に関する議論、とりわけ目的論に関しては明治時代以来、ほとんど進展がないのではないか、同じところをぐるぐるまわっているだけではないか、と考えています。それではなぜ進展がないのでしょうか。また、あまり生産的な議論であるとはいえないというなら、どういう方向が求められるのか、ということをお

示しできれば幸いと考えております。

とりわけ、教養と実用という対立、このような二分法に基づく議論が繰り返し行われてきているわけですが、どうしてなのでしょうか。個人がドグマ的になり、おれはこっちだと、他人の本を読んであいつはあっちだと決めつけてしまう傾向があるようです。どうしてもこのような二分法が好まれ、そしてその結果お互いに水掛け論になってしまう、という風に思えます。

一方でその実用論を唱える人のことを、その反対の立場にいる人は「あいつらはピーチク・パーチクばかりだ」と言い、また逆に教養論を唱える人たちを別の立場の人たちは「あんな文学ばっかりやって」という感じで、どうしても単純化してとらえる傾向があるようです。ところがよく見てみると結局は同じことをめざしているのではないか、そのところでどのようにして歩み寄ることができるのかを考えたいと思います。そのためには、まず英語教育の技能を育てる道筋からいって、やはり最初から高尚な文学をできるわけはありませんので、やはり技能養成の段階が必要です。そしてそのはじめにはいわゆるピーチク・パーチクかもしれません、そのような習慣形成的な練習も必要になる段階をやはり考えなくてはならないことがあります。

また、やはり実用だといつてもいわゆるピーチク・パーチクばかりではありません。講演のはじめの講師紹介の中で、ELEC 専務理事の立馬歳郎さんからジャパンタイムズの話がありました。例えばそのような論説記事を書く、という実用もあるわけです。ですから国際舞台で活躍している人の実用というのは、それを使って、例えばビジ

*2005年2月19日、ELEC 賞授与式・特別講演会、ELEC 英語研修所にて収録（文責編集部）

ネスをすることだということもあるので、短絡的に偏ったとらえ方をしては余り生産的ではありません。そういうことで今日の私の話は、両方の立場に一理あるが、問題なのはそれをどのように組み合わせていくか、それらは二律背反ではなくて相互に補完しあうものである、ということを具体的に調査研究データをもとにお話したいという風に思います。

なんで英語やるの!?

それで教養と実用という対立軸ですが、この対立軸は非常に日本の香りがするように思います。と申しますのは、私が大学院の最後ごろでしたか、1974年に中津燎子さんが書いた『なんで英語やるの?』(午夢館、後に文春文庫)という本が出版されました。しかし、このような問い合わせがヨーロッパではまず聞かれません。地理的・歴史的に当然のことなのです。ただしイギリス以外ですが、イギリスが出たついでにアメリカを考えてみると、アメリカではまた別の意味で「なぜ英語をやるの?」とは聞かれません。“If you are in America, you'd better speak English.”という態度ですよね。いわゆる同化政策ですから、その点イギリスだと、“Oh, you speak good English.”というような反応で、背景には「外国人にしては」という発想があるわけです。ですから英語に対する態度がおもしろいほど英米で違います。いずれにしても、欧米で一般的に「なぜ英語をやるの?」というようなことは語られないのです。

それならとアジアを見てみると、最近Asia TEFLという新しい学会ができ、今年で3年目を迎えます。その最初の設立総会に行った際に感じたのは、我々はアジアの一員と思っていたのですが日本はアジアの中でもユニーク、欧米と違うだけでなくアジアのほかの国々とも違うのです。なぜかというと植民地経験がないからです。これが英語教育に大きな影を落としています。すなわち教養と実用と言う観点から言うと、他の多くのアジアの諸国は植民地経験から実用と教養が一体なんですね。すなわち我々が英語教育の分野でいうEFL (English as a Foreign Language) ではなく、

ESL (English as a Second Language) であるという違いがあるわけです。このようなかたちで外国語教育はその時代と社会の要求に大きく左右される特質を持っております。具体的には、その国の言語政策として登場してくるわけです。例えばどの言語を公用語にするのかという大きな問題もありますが、我々にとってわかりやすい言語政策というのは英語の時間数です。週何時間にするのか、というのが大きな言語政策として教室を左右するわけです。

イマージョンに始まり、文法訳読に変質

そこで少し歴史を紐解いて見ますと、日本の場合には明治時代に求められたのは訳読でした。いわゆる訳読するということが教養だったわけです。しかし、対象になるのは限られたエリートだけですよね。具体的に先ほど立馬さんの話で新渡戸稻造が出てきましたが、何年か前に北海道大学で学会があった折にクラーク博物館という立派な博物館を訪れ、そこに陳列された古い本を見ていると、新渡戸稻造のノートがありました。そこには機械のしくみが描かれ、そしてペン習字で“Civil Engineering”と書いてありました。つまり今で言う土木工学です。そのようなかたちでノートが全て英語、しかもペン習字で書道に通じるものがあるなあと思って感心して読みました。ただし土木工学のことなので内容はあまりわからなかったのですが。

その時代は今でいうと一部のエリートではありますが、専門分野について英語で教えるイマージョン教育が行われていたということです。最近イマージョン教育が別の意味で脚光を浴びてきており、この4月から群馬県で新しく始まるところもあるようです。しかし、明治の時代にそのような非常に高度なレベル、高等教育において完全なるイマージョン教育が日本でも実際に行われ、その人たちがいわゆる「達人」になったわけです。そして、その人たちにとっては完全に実用と教養が一体であったということです。その意味において、少しおかしくなり始めたのが明治36年あたりです。東京帝国大学で英語の授業の担当が、小泉八

雲（ラフカディオ・ハーン）から夏目金之助（夏目漱石）へ代わったあたりからおかしくなり始めたようです。すなわちそれによっていわゆる英語教育が正則英語から変則英語へ、つまり英語を英語で教えることから英語について日本語で教えるようになりました。英語を教えるのに母語である日本語を用い始めたのです。

このことは逆に言いますと、背景に国力の問題があります。国力がついてきますとそういう傾向になるわけです。国力がないうちは植民地的な社会環境で、第二言語で教育が行われ、先ほどアジアの国々で例をあげたごとくです。ですから我が国がそれでやっと自立してきたということが言えるかもしれません。英語教育に関しては変則になってしまったという、それが明治36年の節目にあたるわけです。

この伝統が受け継がれ、その傾向がどんどん強くなり文法訳読式教授法（Grammar Translation Method）として定着してしまうことになるわけです。その結果はご存知のように文法を規範的、または演繹的、明示的に文法ルールを教え文学的教材を精読・訳読する、というパターンが定着したわけです。皮肉的に言いますと、この訳読法というのは時には非常に効果的な教授法なのです。誰にとってかと言いますと、JSL（Japanese as a Second Language）といいますが、外国人に日本語を教えるときに非常にいいのです。また、日本語があやうい帰国子女を教えるにはこの方法が効果的になります。日本語をしっかりと母語として定着させるには訳読法は非常に強力な武器になります。

日本の常識は世界の非常識

ヨーロッパでは、ギリシア語やラテン語などを習うのを古典語学習といいますが、それに対して英語、フランス語などの言語は現代語教育、modern languagesといいます。そして両者は当然教え方が違ってくるべきではなかろうかということになります。日本の英語教育にはいくつかユニークな点があります。時々そのユニークさがユニークすぎて、世界の常識から大きく外れて

しまって、そのために世界の非常識になっていることがあります。そのことを私が初めて経験したのが、大学4年生の時にイギリスへ留学したときです。“How long have you been learning English?”と聞かれた時、数字になると日本語にスイッチして考えました。いわゆる formulaic な表現ですとそのまま英語で反応できても、思考の深層に入ってくるとより強い優勢言語に戻るからです。ともかく “Nine years.” と言ったのです。そうしますと “Wow!” とは言わないですね。 “Wow!” というのはアメリカ英語ですから、イギリスではそういう野暮な英語は使わず “Really? You must be a school teacher.” なんていわれます。この “Really” も音声的に分析してみるとおもしろい。“Really. (下降調)” と言われたならまだ相槌ですからいいんですけど、ひょっとしてあれは “Really? (上昇調)” と言われたかもしれません。つまり上昇調で言われてたとすると、「9年もやってたったこれだけ？」という含蓄がありますからね。どちらにしても “Really? Are you a teacher?” というような感じになるわけです。ですから、そのような経験から私は学びました。“How long have you been learning English?” と言われたら “Just a few years.” と答えた方が無難だと言うことを、生活の智恵です。世界の標準では、3年もやれば流暢になり、5～6年やれば先生になれますから、9年もやっているのはどういうことかというわけです。

その学習の年数と同じように、世界の標準からずれているのはクラスのサイズです。“How many students?” と聞かれたらどういう返事になりますか。“About 40 students.” と言うと、“Wow, really, that's impossible!” なんて感じですよね。世界の標準では20人を超えたら modern language なんて教えられない、そういう世界の常識があるわけです。教育制度的なことはおいておくとしても、次に、指導言語、medium of instruction の問題があります。外国語教育は世界の常識からいいますとその外国語自体で、つまり target language（目標言語）で教える、それが世界の常識です。その観点から見ると日本の教室では一般的に教科書を読むときしか英語が使われないという非常にいび

つな形が多いのが実態ではないでしょうか。

すなわち、日本の教室の最大の問題は目標言語、L2によるインプットの乏しさにあるわけです。ご存知のように、クラッشنはインプット仮説で、インプット（いわゆる comprehensible input）さえ多量に浴びせかければ、スピーキング能力までも自然に生まれてくる（“emerge”という表現を使ってますが）と主張して、大きな反発を浴びました。ところが今の日本の英語の教室の状況、inputの非常に乏しい状況というのは言語学習の環境として貧弱そのもので、受容技能さえも身につかないことになります。いくらチョムスキーが生まれながらに言語習得装置（Language Acquisition Device）が備わっているのではないかということを言っても、全く目標言語社会との接触がない場合、いわゆる狼少年やジニーの場合のように、それでは言語習得装置さえも機能しない、ということになります。

All English は絶対か

そうはいっても、日本人は英語が読めるじゃないかという人がいます。とんでもありません、先生方の学生が留学した時に一番困ること、最初の1か月くらいは日常会話になれる必要があるかもしれません、その後1年間にわたって一番困るのがreadingです。来週までにこれを読んできなさい、といわれても読めないです。そのreading assignmentを読みこなせない、というreadingの力とは一体なんでしょうか？ ゆっくりと訳読していくという技能を読みの力だと思い込んでいますので、普通TOEFLの試験で最後まで問題が終わらないというようなリーディング力でしかないわけです。

そうするとすぐに、授業はall Englishでやればいいじゃないかという極論に走りがちですが、限られた授業時間ですからinputの量にも配慮しないといけないと同時に、質にも配慮しないといけません。そして更には学習者、12歳以降の学習者を考えた場合、学習者が教室に持ち込んでくる母語の力、また背景にある認知力というようなものも十分に利用して効果的に教える、という意味で

の質です。どの年齢の学習者にとってどういう活動の時に母語を用いたら一番効果的なのか、という風に色々条件を整理して考えないと、一概に良い悪いとは言えません。All or nothingで議論を進めても、余り生産的ではないのではなかろうかと思います。また皮肉的に見ますと all Englishで教えるのは日本語のできない native speaker がとらざるを得ない方法です。またアメリカへ行きますと ESLのクラスがありますが、教室の生徒の母語が全くの多言語ですから、共通言語が英語しかない、それで英語に頼らざるを得ない、という学習環境があったりします。

しかしながら今、日本語を効果的に使ってと言いましたが、注意しなければいけないのは、往々にして見かけられるのは使いすぎる傾向があります。しかもそれが楽ですから、どうしてもやさしい方向に流れがちになる。しかし流れてはいけません、あくまでも必要最小限というかたちで歯止めをしなければ、目標言語のinputの量と質が確保できません。「アウトプット仮説」によれば、やはりL2で表現する練習をしなければoutputの力、発表力は伸びない。しかも、機械的なことばかりを短絡的にやっていたのでは脳に刺激がいきませんので、それまで自分の言ったことのないこと、自分の力をちょっと超えるようなことを苦労して発信するのです。ここで「i + 1」が効果を発揮してくるわけです。そうすると力がどんどん伸びていくということになります。

コミュニケーション=教養+実用

最近の英語教育は、世界的にコミュニケーション重視の方向にあることはよくご存知のことだと思いますが、この用語自体に誤解があるので注意しないといけません。つまりコミュニケーションといったときに、よく巷で、特に教養論者の人は道を尋ねること、またはファーストフード店でハンバーガーを注文することなのか、という風に言います。しかし、それだけではありません。今のようなことは立っているときの「カンバセーション」であって、我々が問題にしているのは「コミュニケーション」と呼ばれ、座ってからの内容のある

意思伝達です。そうなりますと、コミュニケーションはただ単に日常的な会話だけをさすわけではなく、また口頭（オーラル）活動だけをさすわけでもありません。書き言葉も十分に含んだコミュニケーションがあり得るわけです。典型的なのは最近の E-mail がいい例です。届いたメールをその場で読みこなし、その場で適切な返事を書く、という書き言葉でのコミュニケーションは我々の非常に身近な言語技能として要求されるものとなっています。

ところが注意しておかなければいけないのは、メールでいろいろと摩擦が多くなっています。便利さ、早さを強調するためにどうも人間的なフリクションが起こっているのも事実です。いくらポイントを効果的に伝えることが大切だと言っても、その伝え方に注意しないといけません。不満を表すのに、直接的に「俺は不満だ」というのではなく、遠まわしに「あるいはこういうやり方もあるのではないかでしょうか」という風に柔らかく持っていく。そういう対人間の礼儀のようなものを注意しないと、便利さの陰に色々問題が起こってきてしまいます。つまり言葉だけができればいい、ということではなく、そこに見失われるものが出てきてはいけない、ということを付け加えておきます。

英語教育では最近、社会的な機能、function の問題としてそのようなことを扱います。内容が中心になるにしても、それを伝達する手段としての技能がなければきちんと伝わりませんので、教養と実用との関係は対立するのではなく、むしろ車の両輪のようなものになり、内容と技能という風に置き換えることもできるかと思います。ELEC 賞審査委員長の鈴木博先生が東京大学で英語科の主任を勤めていらしたころ、1993年ごろですが、英語のカリキュラム改革をしました。その時に統一ビデオ授業を始め、教科書をつくりました。この *The Universe of English* (東京大学出版会、1993) です。その時の教育理念はそのあたりにあったと思います。つまり *The Universe of English* に盛られているのが「駒場の教養」と呼ばれるものです。いわゆる絵画の話から相対性理論まで、というような形です。そのような駒場の教養をもとに

して、英文を読んでそれに関連したビデオを聞き、それによって reading と listening という academic skills を伸ばすのです。そのような形で教養と実用の融合を目指すという教育理念が背景にある、と分析できましょう。

最近の外国語教育で、コミュニケーション・コンピテンスという概念も少し古くなり、もっと広く異文化間コミュニケーションの問題としてとらえ “intercultural communicative competence” と呼びます。その「異文化間伝達能力」という広いとらえ方で強調されるのが、我々のコミュニケーションは言葉だけの問題だけではなくその背景となる文化、とりわけ世界の知識 (knowledge of the world) が大きく関わってくるのだ、という点です。ですからこの場合、大学という場での英語教育では英語を通して経済を読む、またはサイエンスを伝達する、というような形になってきます。そうすると、文学、英文学はといいますと、それらの専門分野のうちの一つ、という風にとらえることができるのではないかと思います。

国際英語のあるべき姿

国際化の第1段階としてはまず最初に発音、言い換えれば格好が重視されました。しかし英語ができる人が多くなってきますと、第2段階として native らしさではなく、やはり国際舞台に出てみると表面的な発音ではなく、やはり内容が問題になります。国際 communicator としての視点というものが重要になってきます。そのような時代の要請に対応する英語教育学としての問題は、どのような国際英語をモデルとしたらいいのか、モデルとしてどのような国際英語を考えていったらいいのかということになります。

わかりやすい例で発音の場合、ネイティブらしく発音することに汗水流すべきでしょうか。教師に要求されるレベルは一般の人よりは上でしょうが、普通の生徒に求められるのは、国際英語としての容認性というもの、いわゆる intelligibility というのが基準になるのではないかと思います。具体的に指導との関係でいいますと、話すときは R と L は区別しないと誤解を招きます。たとえば、

右は“right”であって“light”ではないということを押さえておかなければなりません。

と同時に、listeningの場合にはかなり context から推測できますので、そのような実践的コミュニケーション能力も求められます。実践的コミュニケーションでは、コンテキストから R と L の違いを類推するという方略的能力も重要となってくるわけです。そして同じ発音でも発達段階を考えてみると、イギリス、アメリカの小学校に入ってくる 6 歳児でもまだ英語の発音の発達の中で一番遅れるのがいわゆる /θ/ の音、歯擦音です。それが完全に発達していない子供は /t/ で置きかえてみたりまたは /f/ で置きかえてみたりするわけです。インド英語にもそういう傾向があるのをご存知の方がいらっしゃるかもしれません。“I tink . . .”とか “I fink . . .”あるいは “one, two, tree . . .”ですね。これは国際的置き換えルールです、国際的容認性があります。

ところが我々の生徒がよくやる “I sink . . .” はだめです。これはやはり溺れ死にしてしまいますので（笑い）、これはダメだと教えなければなりません。そのような国際的な発音の置き換えルールに対する意識をもたせる必要があります。

同時にシンタックス、統語の面でも、「彼にいつ会いましたか？」というきちんとした語順でなく、例えば「彼に会ったのいつ？」という日本語がありますね。それにあたる英語で“You met him when?”というのは国際的に容認されるのですが、よく生徒が “When you met him?” という語順は、従属節の語順ですからこれでは誤解を招きます。そのところでも、何がよくて何がいけないのか、すなわち国際英語に向けてクリアすべき敷居を我々が持っていないければいけません。それができたら、後は内容の良し悪しが決め手になる、という風に進んでいけばいいのではないかと思います。

国際化の第 2 段階、いわゆる格好から中味の問題になります。多くの日本人は外国に行くと自分がいかに日本のことを見られないかということを痛切に思い知らされます。そういう経験をした人は多いと思います。そうしますと、非常にナショナリティックになる傾向もあります。そのよう

時期もあるかもしれません、異文化との遭遇を通して、バランスの取れた複眼的な態度、つまり両方の目で焦点の合う国際人に育つ、育ててやるということが重要で、そのためにはやはり幅広い教養をみがかなければ、ということになるでしょうか。そうすると、母語である日本語による認知体系を確立することが最優先で、外国語教育などは後回し、といった発言が聞かれ、行き着く先は外国語教育排斥になりかねません。しかし、それでは視野が狭いと思います。母語以外のことば、L2 をすることで母語、L1 がより鋭くなってくる、さらには人間的にも豊かになるという特別なボーナスがあることを見逃してはいけません。海外で自分が日本のことを見られないことを認識させられること自体、井の中の蛙では気づかないことです。異文化に接して初めて認識され、バランスのとれた見方が育てられるのです。

バイリンガリズム研究が示唆するもの

このような議論は、第二言語ではなくバイリンガル、つまり二つの言語の習得にも当てはまり、その方面的研究から示唆が得られます。バイリンガルに対する評価は、1960年代を境に否定的なものから肯定的なものに変わってきました。その背景にあるのは、被験者が違ってきたことです。1960年代まではアメリカの移民の子どもたちを対象に言語発達や認知力を調べました。それ以降はモントリオールの middle class の子どもたちがフランス語を学ぶ事例、カナダでのイマージョン教育などが対象になっています。前者の強制バイリンガリズムに対して、後者はエリート・バイリンガリズムと言い、余裕を持ったバイリンガリズムということになります。被験者の違いを背景にして結果が全く異なるものになりました。

それにしたがって、脳の容量は限られていて二つの言語を学ぶと半分づつになるという古い考え方を否定されました。それに代わる新しい解釈として、二つの言語は共通の認知体系に基づいて相互に依存しているというものです。それゆえ、同じことを 2 回学ばなくてもよいし、両方の言語で学ぶのに 2 倍の時間がかかるわけでもない、と

いう新しい説が提唱されるようになりました。ただし決めつけることは危険で、誰でもそうなるかという条件があるのです。二言語習得がプラスに働くためにはクリアすべき敷居があり、日常会話的なBICS (Basic Interpersonal Communicative Skills)と呼ばれる生活言語のレベルではなく、CALP (Cognitive-Academic Language Proficiency)と呼ばれる学習言語レベルにまで第二言語の力が達していることが条件になるということです。

この学習言語がいつごろ育ってくるかということについては、いわゆる敷居説というのがあります。小学校の4~5年から教科の中で抽象的な話題が多くなります。そのあたりにピアジェが言う「抽象的操作期」というものが存在すると考えられ、そのレベルをクリアしていることが敷居、つまり条件になるということです。今、早期英語教育について賛否両論、激しい論争が繰り広げられていますが、そういう条件を無視して十把一からげに論じられない、良いとか悪いと言えるような問題ではないと思います。取るべき態度は、成功しているケース、成功している学校、また同じ学校の中でも成功している場合とそうでない例がありますが、その検討を通じて成功要因を探り出し条件を整備していくことです。一律に導入しても条件の整わないところでは混乱を起こすだけではないか、そう思われます。

このようなことに示唆的のは、ASTP (Army Specialized Training Program) という第二次世界大戦中のアメリカ軍における外国語教育で非常に大きな成果をあげた教授法です。ここから輩出されたのがジャパノロジストとして有名なドナルド・キーンやサイデンステッカーなどというわけです。その軍事プログラムでは成功要因をすべてそろえ、教師・教授法・学習者のモーティベーションの面などベストの条件で行いました。過酷な軍事訓練は免除し、恵まれた環境を提供するなど、考えられるすべての条件を整えて成功したわけです。その同じ方法を戦後に、あるアメリカの高等学校で行ってみたが失敗に終わったという報告があります。ただ形だけ移しかえても、条件が欠けているとうまくいかないという教訓的な事例だと思います。

理論と実践の統合をめざして

私が大学院のころに読んだ本に、ケリーの25 Centuries of Language Teaching (L. Kelly, Newbury, 1969) というのがあります。その本の副題が“Five hundred B.C. to 1969”となっています。言語教育の歴史は紀元前500年から、元をただせば「バベルの塔」以来と考えられますが、そのような実践の中で経験知はたくさんあったようです。チョムスキーが “John is easy to please.” と “John is eager to please.” とは違うと言いましたが、その前から現場の教師は直観的には知っていました。表層構造と深層構造という学問的な説明はできなかつたにせよ、それからチョムスキーは competence (言語能力) と performance (言語運用) という区別をしました。ところが、言語教師は悩みました。Competence があっても performance にならない、つまり知っていても使えないという悩みはチョムスキーの二分法では解決できなかつたからです。それで、ハイムズ (Hymes, D.) が1972年に communicative competence という概念を提唱するに至りました。しかしながら、それでもなお不十分であることに我々は最近気がつき始めています。

テストを例に取りましょう。私が昔留学していたジョージタウン大学の場合ですが、placement testを行います。そのクラス分けテストの結果で7段階に分かれたクラスに入れられます。日本人学生の場合は、上から3番目の点数を取ると、その下の4番目のクラスに入れられます。これは、日本人学生はテストの示す力よりも、実際の教室での performance は1ランク下げた方が適切だという彼らの経験知によるものです。「下駄をはかせる」ということばがありますが、その逆ですね。この点ではTOEICも悩んでいるようです。企業の人からも、550点でも海外に行ってうまくやれる人がいれば、650点でもダメな人がいるんですけど、と問われことがあります。そこから出てきたのが “can-do” 研究で、何点だと何ができるのか、完全に対応しないとしても現実的に信憑性のある形で点数化することが最近行われてきています。

英語教育学の背景

理論と実践が相補的な関係にあるにもかかわらず、学会の発表で理論ばかりだったり、逆に実践報告だけの発表に片寄ることも多く、理論と実践のギャップは十分には埋められていません。その背景には、この分野の歴史的な発展の経緯があります。英米の大学で Applied Linguistics（応用言語学）という学問が起こってきたのは、1946年にミシガン大学 ELI（English Language Institute）で独立した学科となったのが初めてです。当時のアカデミアで言語教育が学問分野として認知されるためには既存の学問分野と手を組む必要があり、言語学を借りてきて「応用言語学」として講座を持つことになったわけです。

他方日本では、少し遅れて1964年に広島大学大学院で「英語教育学専攻」が開設されています。その後、鳥居次好先生の『英語教育学への提案』（開隆堂、1968）などが発表され、いろいろな学会組織も各地に設立されて今日に至っています。欧米と日本との違いとして注目すべき点は、欧米では言語学から起こってきたのに対し、日本では教科教育学から起こっていることです。

その後の歴史の概略をたどりますと、1970年代に入ると生成文法から大きな衝撃を受けました。とりわけ当初は変形規則をそのまま応用して、“Applied Linguistics”ではなく “Linguistics Applied”。言語学の consumer に過ぎないのかと言われたくらいです。1980年代半ばになると、UG (Universal Grammar), つまり普遍文法の枠組みを使って SLA (Second Language Acquisition), 第二言語習得研究という研究分野が起こってきました。その後専門分化が進んで、SLA は言語習得を科学的に研究する分野であって、言語教育は念頭にない、と言い切る研究者もいます。つまり SLA までも英語教育の実践、アメリカでの TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages), イギリスの ELT (English Language Teaching) とかけ離れてきています。

実践との相互フィードバックを求めて

英語教育学は英語教育の実践とあまり乖離してはいけません。理論と実践の両方を含む分野として忘れてならないのは、研究対象は言語そのものではなく人間だということです。教授法でも唯一ベストのものがあるというのではなく、それに関わってくる要因といったものを多面的に見ていかなければならないということです。

ただし実践が大事とはいっても、現状に流されてしまう態度は危険ではないかと思います。例えば入試をスケープゴートにする議論が多くあります。実際にセンター試験を見てみると、どこにも和訳の問題はなく、文法の問題もありません。いわゆる受験英語をやらないと良い点が取れないというのは思い込みだと思うのです。一つのステレオタイプな teacher belief ですね、それを捨てて教師が英語力と授業力の両面において上をめざす態度をもつことが求められるのではないかでしょうか。あえて言えば、改革は文科省の問題ではないのです。例えば40人クラスを2つに分けて20人クラスにしたとします。ところが、20人になっても全く同じ教え方をするという教師がいるというのには愕然とします。

私自身がこれまでに一番満足したのは、大学4年生時の教育実習、イギリス留学から帰ってすぐのことでした。自分では100点満点だ、と自己満足していました。もちろん私の無知のいたずわざ、すべて英語でやっただけの一人よがりのパフォーマンスでした。英語教育学を少しづつ勉強するようになってから今日に至るまで、常に授業から戻るたびに「何かどうももう一つパッとしたな」と不満の連続です。一つには私自身的 expectations が高くなつたということでしょうが、よく知ることは進歩につながるのではないかと思います。理論と実践の相互フィードバックの中からより良いものが生まれてくると信じています。

本日はご静聴ありがとうございました。

(おか ひでお／東京大学)

英語教師のための第二言語習得研究入門

白畠知彦

1. はじめに

第二言語習得（Second Language Acquisition, SLA）研究は、応用言語学の中核的な位置を占めて既に長い年月が経過する。その研究成果は第二言語教育の実践に資するだけの容量を蓄えている気もするが、実際には、その積極的な応用を、具体例とともに提唱する研究は必ずしも多いとは言えない。一方、良心的な多くの中・高の英語教師は、日々授業改善に努力なさっている。しかし、誤解を恐れずに述べれば、その授業実践の根拠となるものは、基本的にはその人自身、または同僚教師のこれまでの個人的経験であり、「理論研究」にはほとんど背を向けているのが現状ではないだろうか。勉強熱心な教師でも、大修館書店の『英語教育』に掲載される数ページの紹介論文に目を通す以外には、第二言語習得について無関心のように思われる。

一方、SLA の研究者側に立てば、我々は研究成果を外国語教育に応用することを第一義的に捉えて研究しているのではないと言うだろう。これは正しい姿勢である。誤解をしている方が少なからずいるようなので、ここに明記しておきたいが、SLA 研究とは、本来、学習者から収集する実証的データに基づいて、理論的に第二言語の発達を研究し、ヒトの認知能力解明に貢献しようというもので、外国語教授法への応用を目指すものではない。¹ 欧米の一流の研究者達ははっきりとこの区別ができる。それは、母語習得研究が母語教育にほとんど有効な示唆を与えていないのと同じである。

しかし、である。SLA 研究の成果が外国語教

育に応用できるのならば、その方がよいに決まっている。両者が区別され過ぎている現況は教室現場の教師と第二言語習得研究者の双方にとって不幸なことかもしれない。そして、理論的整合性だけでなく、実証主義と実用主義が応用言語学の基本とするなら、SLA 研究の側からも教師の目を向けさせる努力が必要ではないだろうか。ただし、両者の融合をはかる努力をするのは、本来は SLA 研究者の役目ではなく、外国語教育研究者の役目である。しかるに、筆者は外国語教育研究者として、両者の融合をはかることを目的に SLA 研究成果の応用をここに試みてみたい。

2. 外国語教授法、言語理論、 SLA の歴史的背景

両者の融合をはかる前に、まず外国語教授法などの歴史を振り返り、過去を整理してみたい。第二言語習得（SLA）が、1つの独立した研究分野として確立し始めたのは、コーダー（S. P. Corder）が学習者の誤り（error）の重要性を唱え、誤り分析（error analysis）を提案したり、セリンカ（L. Selinker）が中間言語（interlanguage）という概念を公表し始めた1970年代初頭だと言つてよい。² 学習者が誤りをするのは母語からの転移によるものであり、母語と第二言語の相違、特に母語にはない新しい項目を繰り返し練習すると最も効果的だと主張する対照分析仮説（contrastive analysis hypothesis）が全盛であった1940年代から60年代は、当時主流だった言語理論（構造主義言語学）と外国語教授法の関係は蜜月の時代であった。当時を代表する学者のラドー（R. Lado）

やフリーズ（C. Fries）は理論言語学者でもあり、外国語教育学者でもあった。一方、この頃はまだ、現在につながるような形ではSLA研究は存在しなかった。

1970年代以降、学習者言語を実際のデータとして収集する試みが次第に増え始め、それらを丹念に調べてみると、第二言語学習者は母語の影響のみによって誤りをするのではないことが明らかになってきた。そして、チョムスキー（N. Chomsky）の提唱する新しい言語理論（生成文法理論）、言語習得観が台頭し始め、言語理論と外国语教授法との親密度も変化していくことになる。すなわち、両者の溝が次第に大きくなつていったのである。チョムスキー自身が外国语学習についてほとんど提言しなかつたことが大きな原因である。なぜなら、チョムスキーの興味は、「我々の頭の中にある言語知識とはどんなものか」という課題を究明することであり、どのような教授法を考案すれば外国语学習が促進できるかではなかつたからである。³

一方で、生成文法理論の影響を受け、母語習得研究が盛んになってきた。これはチョムスキーが「我々が持つ言語知識はどのように習得されるのだろうか」ということにも興味を持っていたことと関連する。そして、チョムスキーの影響は母語習得研究の領域のみならず、SLAの研究領域にまで及んだ。チョムスキーのお蔭でSLA研究が急速にその質的深みを増していったと言っても過言ではない。

言語習得を研究する際、2つの大事な側面がある。1つは記述的な妥当性であり、もう1つは説明的な妥当性である。記述的な妥当性とは、研究者は学習者から言語習得データをできるだけ適切な方法で収集し、彼らがどのような習得過程をたどって言語を習得していくのか、できる限り正しく記述しなければならないということである。つまり、この段階では学習者の発話はこのようになり、次の段階ではこのように変化していくという内容を正確に記述することである。一方、説明的な妥当性とは、習得データを客観的に記述することで明らかになった様々な発達段階や誤りがなぜ起こるのか、理論的に説明できることである。両者とも

重要な習得研究の側面であるが、以前（というのは、1980年以前のこと）の習得研究では、記述的な妥当性のみを追及し、説明的な妥当性、つまり、「なぜそのような（第二）言語習得の現象が生じるのか」ということをほとんど追求しないで来た。Error analysisが盛んに行われていた1970年代の日本でも同様である。なぜ追求しなかつたかと言えば、それは（第二）言語習得の諸特性を説明できるほどの理論武装が当時できていなかつたからである。⁴「理論武装」とは、形態統語領域の習得を分析するのならば、それらの特性を理論的に説明する言語理論にほかならない。⁵そして理論武装を施してくれる言語理論は、言語習得のメカニズムまでその研究領域として捉えているチョムスキーの言語理論であった。⁶

チョムスキー理論を受けつけない人々は大勢いる。まず、生得的言語習得装置を仮定しない立場をとる、理論的に相反する人々である。⁷次に、チョムスキーの言語理論がよく分からぬので、食わず嫌いのように、ただ単に嫌っている人々である。3番目に、チョムスキーの言語理論を勉強したいのだが、内容が抽象的過ぎてよく分からぬと嘆き、結局、勉強を放棄してしまった人々である。この3番目の人々には、日本語で書かれた良質の生成文法の入門書がたくさん出していることを知らせたい。ただし、日本語で書かれた入門書であってさえも難しいことは難しいので、やはり時間をかけてじっくりと取り組まなければ理解できないかもしれない。

本誌読者の中にはこう言う人もいるだろう。「生成文法に興味はない。明日の英語授業に役立たないからだ。」しかし、これこそが本稿の目的でもあるのだが、ここ20年間で、生成文法理論に基づくSLA研究から、第二言語学習者の実態が解明されてきていていることも確かである。つまり、「外国语学習者はどのように言語を学習していくのか」への答えが、言語理論のおかげでかなり明らかになってきているのである。したがって、百歩譲って、生成文法理論の本を直接読まなくとも、第二言語習得研究の書物を読むことは強く薦めたい。「第二言語学習者とはなんなのか」が、様々な角度から検証されていて、学習者の実態が分か

るからである。

さて、残りの紙幅を利用して、英語教育に役立つと筆者が考える SLA の研究成果を 3 点紹介することにしたい。⁸

3. SLA の研究成果例

まず、SLA の研究成果の 1 番目として次の事項をあげる。

(1) 第二言語学習者は、授業中に習った順番で文法を習得していかない。つまり、早い時期に教えた項目だからといって、必ずしも早く習得できるわけではない。英語を外国語として教室で学習する場合でさえも、「自然な習得順序」が存在する。

(1) の事実は、私たちが英語を教える際に何を示唆してくれるのだろうか。まず、SLA をほとんど勉強したことがない方の中には、教室で教師から教科書を使いながら英語を学習するという、幼児が母語を習得していく環境に比べて極めて人工的な環境におかれているのだから、そういう環境下では「自然な習得順序」などあるはずがない、と主張する人もいるかもしれない。ところが、不思議に思えるかもしれないが、教室で意識的に文法を習っているにもかかわらず、何度も教えてもなかなか身につかない項目がある。一方で、教えればすぐに身についてしまう項目もある。

ここでは例として冠詞 (a/the) をあげておく。冠詞は中学 1 年生の 1 学期に学習する。つまり、最も早くから学習する文法であり、その後も高頻度で教科書の中に出現することは万人が知っている。しかるに、その習得度はどうか？ 冠詞は日本人が最も苦手とする文法項目の 1 つであることが明らかになっている。もし、学習した順番に文法を身につけていくのであれば、冠詞は早くから習得されていなければならない。しかし、現実は逆だ。また、それぞれに異なる種類の英語の教科書を使用していたにもかかわらず、習得困難な項目は一致していたことも実験結果から明らかにされている。

次のような実験がある。学習者群に、同時にいくつかの文法項目を教え、その直後にテストをす

る。すると、その時はどの項目も同じくらい成績が良い。しかし、その後 1 年を経過して同種のテストを同一学習者群に施すと、前回と同じように良い成績を残す項目と、逆に下がっている項目ができる。1 年前は同程度にできたのに、その後このような差が生じるのは、片方は習得が容易な項目で、一方は困難なものだったからである。この習得の順番は「教えること (instruction)」によって変えることができないようだ。では、教師の役目は何であろうか？ おそらくそれは、学習者が「自然な習得順序」に従って進む習得のスピードを全体的に速めてあげる手助けをすることなのであろう。

また、(1) より、教科書の文法の出現順序は実際の習得順序とは関係なく配列されていることもわかる。なぜ、教科書は「自然な習得順序」に沿って文法項目を配置しないのか？ それは配置する必要がないからである。⁹ 易しいものはいつ出でても易しいし、難しいものは難しい。ならば、習得順序などは気にしないで、コミュニケーション活動がしやすい順序に配列した方が授業がやりやすい。Be 動詞から導入する方が、中学 1 年生という初級の時期にもかかわらず、いろいろな活動が可能になると考える教科書会社は、be 動詞から導入している。一方、一般動詞を最初に導入する方が活動がやりやすいと考えるならば、一般動詞の方を早く導入すれば良いだけの話である。¹⁰

さて、次の研究成果に移ることにしたい。

(2) 誤りの訂正に関して、教師が生徒の誤りを直すことは短期的には効果はあるが、長期的には効果が認められない。

学習者の誤りを教師などが直す行為のことを、学習者に「否定証拠 (negative) を与える」とか「否定フィードバック (negative feedback) を与える」などという。つまり、「英語ではこの言い方は間違いだ」と教えることである。生徒の英作文や答案の間違った箇所を非常に丁寧に直される先生がいる。この行為はものすごい労力を必要とする。しかし、真面目な先生ほど、生徒に誤っている箇所を教えてあげさえすれば、その生徒はその誤りに気がつき、次からはきっと間違えないだろ

うと信じ、一生懸命に訂正をするのである。しかし、SLAの研究成果は、誤り訂正是労力ほどには効果がないことを教えてくれる。では、誤りを直しても期待する程効果がないならば、生徒をどうやって英語の上級者にさせてあげられるのであろうか。やはり、ここでもSLAの研究成果が我々に重要なことを教示してくれる。それは、学習者に「肯定証拠(positive evidence)」をたくさん与えてあげることである。肯定証拠とは、「英語ではこのような言い方をする」ということを与えることである。この作業は何も難しいことではなく、正しい表現の英語をたくさん読ませたり、聞かせたりするだけのことである。要するに、第二言語学習者は、誤りを訂正されることで言語能力を高めていくのではなく、正しい英語表現をインプットとしてたくさん受けることで能力を伸長させていくのである。¹¹ 上記の(1)と似ているが、学習者の誤りを訂正しても、やはり普遍的な習得順序を変えることはできないのである。

研究成果の(3)として、次をあげたい。

(3) 小学校時代に早期英語教育を受けた生徒(Ex)と受けなかった生徒(Non-Ex)が、中学校で同じクラスで学習し始めると、早晚、ExはNon-Exに追いつかれ、両者の差がなくなる。

最初はExの方が英語力があったにもかかわらず、なぜExは追いつかれてしまうのか?有力な候補として考えられる理由は、次のようなものである。すなわち、ExとNon-Exが同じクラスに配置されると、教師はどちら側に焦点を当てて授業をするようになると、読者諸氏は思われるだろうか。一般的に、Exに合わせた進度は取り難く、やはり英語の初級者であるNon-Exを中心とした授業となるのは当然の結果であろう。すると、授業中、Exは何をしているのか。授業では小学校時代に習ったことを繰り返すことになり、幾分の優越感は生まれるもの、勉強しようというモチベーションはそれほど高まらないだろう。体系的カリキュラムに従って、新たな項目を習う可能性は低いのである。「ウサギとカメ」の寓話ではないが、Exが簡単だと油断しているうちに、いつの間にかNon-Exに追いつかれてしまうのである。

小学校で英語教育が導入されるか否か、本誌が

発刊される頃か、または遅くとも平成17年度中には、現行よりももっと具体的な方向づけが示されるに違いない。日本が小学校から本格的に英語を学習するという選択をするのであれば、小学校と中学校の連携は本当に必要だ。そのことを(3)は示唆してくれている。早期英語教育での達成を生かすには、小・中のなめらかなカリキュラムの連携が必要であることを、SLA研究は教えてくれる。

4.まとめ

以上、外国語教授法と言語理論、SLA研究の歴史と変遷を鳥瞰しながら、SLA研究から外国語教育へ応用できる具体例を3点あげ、説明を施した。この3点以外にも多くの研究成果が寄与できること信じている。

最後に、最近出版された第二言語習得関連の書物を下記に載せておく。筆者の個人的色メガネを通してのコメントは読者に要らぬ先入観を与えかねないので、これらの本を実際に手にとって中身をご覧になることをお薦めしたい。

最近出版された第二言語習得関係の出版物

門田修平(編著)(2003)『英語のメンタルレキシコン』松柏社

小池生夫(編集主幹)(2004)『第二言語習得研究の現在』大修館書店

白井恭弘(2004)『外国语學習に成功する人、しない人』岩波科学ライブラリー

白畑知彦(編著)・若林茂則・須田孝司(2004)『英語習得の「常識」「非常識』』大修館書店

竹内理(2003)『より良い外国语學習法を求めて』松柏社

山内進(編著)(2003)『言語教育学入門』大修館書店

注

1 この点に関して、白畑編著(2004)に収められた、若林茂則氏による「コラム」に詳しく説明がされている。また、The International Commission on Second Language Acquisition (ICOSLA) のHPにもこのことが明記されている。

- 2 Error analysis や interlanguage. その他、以下の文章中に出て来る用語をご存じない読者は、白畠・富田・村野井・若林（1999）『英語教育用語辞典』（大修館書店）などを参照されたい。本稿では紙幅の制限により詳しい説明は省略したい。
- 3 1960年代から70年代の初頭にかけて、「変形」という理論的枠組みに基づいて、日本で生成文法理論の応用としての英語教授法の実践が試みられたこともあったようだが、うまく任務を遂行できなかったようである。また、外国語学習のみならず、チョムスキーは国語教育についても特別な言及はしていない。
- 4 もう1つの理由は、当時の研究者達は、従来の対照分析仮説に反論するため、「母語からの干渉」以外の誤りを見つけだすことに必死だったからであろう。
- 5 音声の習得を調べるのならば音韻理論に基づかなければならない。
- 6 つまり、1980年代の初頭に「原理とパラメータのアプローチ」と呼ばれる枠組みが確立されてから言語習得面の研究が飛躍的に進歩したのである。もちろん、チョムスキー的な言語習得観に立脚しないで習得研究をおこなっている研究者が大勢いることも補足しておくが、他の主要な言語理論は言語習得をほとんど視野に入れていないか、さほど重要視していないかのどちらかである。
- 7 例えば、認知言語学と呼ばれる枠組みで言語研究をしている研究者たちである。
- 8 下記の内容は、白畠編・若林・須田（2004）からの抜粋である。さらに詳しい内容に興味の方は原著に当たられたい。
- 9 ただし、このような考え方を基に、教科書の文法項目の配列について結論づけたのは、ごく最近のことであり、一昔前までの関係者達は、教科書の配列が「易→難」へと配列させていると考えていたのかもしれない。
- 10 もちろん、「常識的な考え方」というものが存在し、習得順序を考慮しないからといって、「單文」を導入する前に「関係詞節」を登場させたりはないのである。
- 11 否定証拠ではなく、肯定証拠が重要な役割を果たすのは、母語習得の場合も同様である。

(しらはた ともひこ／静岡大学)

ELEC 賞受賞論文掲載 『英語展望』案内

- 2003年度 B 部門 No. 111
“Application of IRT to Prefecture-Wide English Test for High School Students”
斎田智里（茨城県立並木高等学校）／
服部環（筑波大学）
- 2002年度 No. 110
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」
久保裕祝（伊丹市立伊丹高等学校）
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（山梨大学）
- 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）

学習者にとってのリーディングと語彙

——語彙研究を教室活動に生かす

田近裕子

1. はじめに

リーディングとはきわめて認知的な過程である。単に文字を目で追うのではなく、テクストの意図をつかまなければならない。読み手は文字記号を基に、自分の持っているあらゆる知識を援用して、自分自身の中に意味を構築していかなければならない。一つ一つの語の意味が分かっても、文全体が把握できなければ、読解とはいえない。あるいは、一文一文の解釈ができるても、それが文章全体にどう関わっているかが理解できなければ読めることにはならない。このような意味で、しばしば読解とは、psycholinguistic guessing gameだといわれてきた。意味は、読み手の中に構築され、読み手はそれを基にして、新たに入ってくるテクスト情報を処理する。読み手の心の中に構築された意味は、新情報との関わりで常に修正され続け、さらに新情報の処理に活用される。

読解のこのような過程は1980年代に特に注目され、以来、読解におけるスキーマの活性化や、それにまつわるトップ・ダウンやボトム・アップのアプローチによる読み、この両アプローチの相互作用としての読み、それに関わる読解ストラテジーなどが広く研究されるようになった。そして、これらの研究成果が外国語学習や教育にも応用されてきた。しかし、この研究の中で、ひとつどうしてもしっくりこない点があった。それは、語彙である。読解過程をトップ・ダウン、ボトム・アップ、あるいは両方向の相互作用として説明してきたものの、語彙は読解のあらゆる段階で意味の構築に関わり、トップ・ダウン的にもボトム・アップ的にもかかわっているからである。そこで、

リーディングにおける語彙とは何かが最近しばしば取り上げられるようになった。

本稿では以下の点について述べたい。まず、一般にリーディングあるいは読解について従来の研究で分かってきたこと、次に、特に最近、語彙についてどのような議論がなされているか、また、これらの研究成果を中学や高校の英語リーディング学習にどう応用できるかを考えてみたい。

2. 英語学習におけるリーディング

2. 1 従来の研究

以前は、教室活動におけるリーディングと言えば、一文一文の英文和訳で、英語の授業というより、英文をいかにこなれた日本語に置き換えるかという点にうっかり目が行ってしまうような活動が多くての教室で行われていた。

しかし、近年リーディングの本質に迫る研究が進むにつれ、テクスト全体を把握する読み、主題をつかむ読み、読む前に pre-reading activity としてテクストにかかるスキーマを活性化してから取りかかる読み、読み終えた後でテクストの意図をまとめる post-reading activity の導入、テクスト内容に関するサマリーを言わせたり書かせたりするなど、さまざまなリーディングの教室活動が行われるようになってきた。トップ・ダウンの読みとボトム・アップの読みを適宜に組み合わせ、相互作用的な読みのアプローチを実践する授業も増えているようである。

また、実際のリーディングだけでなく、読みのストラテジーとして、記事の見出しや題に注目したり、トピック・センテンスを探させたり、段落

の構成や相互の関係というフォーマル・スキーマを利用したストラテジーなどもある。あるいは、自分自身の読みをもう一人の自分がモニターするメタ認知的ストラテジーを使った読みなども研究され、教室で活用できるようになっている。さらに、このようなストラテジーを教えて訓練することは可能か、有効かなどに関する実験や議論も多くなってきた。

このような意味では、かつての、英語を日本語に置き換えるだけの教室活動に比べると、私たちのリーディングに対する理解はより深まり、リーディングの授業は実に豊かになったと言えよう。また、読解に関する理解が深まったおかげで、精読に加えて、多読の授業も試みられるようになり、その意義や有効性が認められるようになってきた。今では多くの学校で、多読を授業や課外活動として取り入れているようであり、外国語で読むことの巾が一段と広くなったと言えよう。

2. 2 新しい取り組み

これらの読解研究の成果を踏まえて、次に新しい課題として取り組む必要があるのが語彙である。なぜなら語彙は、単語のレベルで辞書を引いて意味を調べるという点では、ボトム・アップのプロセスの一つとしてとらえられてきた。しかし、語彙の働きがそれだけではないことに多くの教師や研究者は気づいていた。たとえば、「エスペラント」に関するテクストを読む場合、この“Esperanto”という語がどれだけの意味を読み手に喚起するかによって、テクストの読みは大きく左右される。この語が一つの言語を示すことや、その歴史、この言語の置かれた現在の世界的な状況、この語にまつわるさまざまなエピソードや語源など、この語についてどれだけ知っているかによって、テクストの理解度は豊富にもなれば、貧弱にもなる。豊かな背景知識をこの語に関して持っていていれば、それはトップ・ダウンの作用として有効に働き、テクストの一語一語、一文一文に多くの意味をもたらしてくれる。一方、この語にはじめて出会い、辞書を引いて「エスペラント、(人工)国際語〔記号〕」という説明を見ることでしか語の意味が得られない場合は、むしろ「(人工)国

際語〔記号〕」という難解な表記にかえって混乱すら覚えるであろう。語彙は、読解において実際に大きな役割を果たしうると同時に、分からなければこれほど厄介なものはない。

3. リーディングにおける語彙

最近の研究では、語彙を量 (quantity) と質 (quality) でとらえる場合が多い。量とは、語彙の量が多ければ読解が楽であるとか、よく本を読む人は語彙が多いなどということである。また、語彙はサイズ (size) が大きいとか、巾 (breadth) が広いなどとしても語られる。一方、語彙には質というものが考えられ、語についての知識がどのような深さ (depth) をもつかが、読解にも関わると考えられる。

3. 1 語彙の量 (quantity)

語彙の量 (quantity) について近年行われた研究では、Nation (2001) にあるように、外国語学習では、何万もある語彙をどのような優先順位で学ぶべきかを問題としている。Nationは、出現頻度数の高いものから1,000語づつのレベル分け (academic level は別枠) をし、頻度の高い語彙から1,000語、2,000語と効率よく学習することを勧めている。そのためには単語そのものを取り出して集中的に覚えるやり方である。Nationは、もちろんそれだけで語彙が身につくとはしていないが、こうした集中学習の効率性の良さを説いている。その背後には、テクスト分析から得られた高頻度語、低頻度語、学術語などの出現率の計算がある。通常のテクストでは、限られた高頻度語がテクストのかなりの部分を占め、残りは一回しか使われないような語が占める。たとえば、ある教科書のテクスト分析では、2,000語までの高頻度語がテクスト全体のほぼ80%を占めていた。したがって、この2,000語を早く身につけるかどうかがテクストの大半部分の読解に取り組めるかどうかを左右する。残りの20%に関しては、その半分が学術語で、さらに残りの半分が専門用語といわゆる低頻度語で構成されていた。

語彙に関しては、近年、意味をより正確に把握

するためにはあくまでもコンテキストの中で覚えることが推奨されているが、Nation (2001) は、その重要性も認めながら、従来のカードや単語帳を用いて高頻度の単語を取り出してでも集中的に覚えることの効用を説いている。もちろん、語の意味は文あるいは文章の前後関係で決まるので、最終的にはコンテキストの中で学ぶのが望ましいが、語彙のサイズ (quantity) 研究からは、取り出し学習の必要性も認識できる。

語彙サイズ (quantity) 研究からさらに言えることは、高頻度語以外の語彙はよほど多くのテキストを読まない限りなかなか覚えられないということにもなる。新しい語彙を身につけるためにはその語に概ね 6~7 回出会う必要があると言われている。そうなると、低頻度語や新出語を身につけるためにはよほど多くのページ数をこなさないとひとつの語に 6~7 回出会えるチャンスはなかなかないということになる。すなわち、多読だけで新しい語彙や未知語を身につけようすると相当量の読書をしなければならないことになる。語彙習得という観点からは、incidental learning といわれるコンテキストの中で自然に遭遇する形で学ぶ単語の習得に加え、単語の取り出し学習により学習を補う余地が充分にあることになる。学習者に読み解力をつけさせるためには、このような語彙のサイズ (quantity) と使用頻度についてもよく考慮して、効率のよい語彙習得の方法を探っていく必要がある。

3. 2 語彙の質 (quality)

語彙にはさらに質 (quality) があると考えられる。ある語をどれくらい深く知っているか (depth) ということである。その一例として、Vocabulary Knowledge Scale (VKS) を次の I から V のレベルで測る考え方がある (Paribakht and Wesche, 1997)。

- I. I don't remember having seen this word before.
- II. I have seen this word before, but I *don't* know what it means.
- III. I have seen this word before, and I *think* it means _____.

IV. I *know* this word. It means _____. (synonyms or translation)

V. I can use this word in a sentence: _____.

ある語を知っていると言っても、I から V のレベルのどの段階かによって知っているということの意味は異なる。この違いによって、語彙のサイズを測る時に結果に違いが出てくる。

ひとつの単語に関する知識という点では、一般的には訳語が言えればその語を知っているとする場合が多いが、Vocabulary Knowledge Scale (VKS) のレベル IV にあるように、目標言語で同意語が言えることも大切な知識である。とりわけ読解においては、目標言語における語と語の関係で意味が把握できることは大切で、この知識はレベル V にあるようにその語をコンテキストの中で適切に使ったり、目標言語でテキストについてサマリーを言ったり、ディスカッションをしたりする場合に大いに力を発揮してくれる。この力は、必ずしも訳語が言える力とは一致しない。上のレベル IV と V とでは知識に質的違いがあると考えられる。

そこで、ある語の意味を訳語で言える以外に語に関する知識を測る方法として、語と語の関係について調べるテストが 2 種類考えられる (Read, 2000)。

Version 1:

edit

arithmetic / film / pole / publishing / revise / risk / surface / text

このテストでは、語と語の関係では、例えば edit であれば、synonym として revise があり、edit films, edit texts というコロケーションがあり、また editing は publishing の一部と考えられる。すなわち、film, publishing, revise, text が関連語となる。

もう一つの、語と語の関係を調べるテストでは、

Version 2:

sudden

beautiful / quick / surprising / thirsty / change / doctor / noise / school

とあった場合、*sudden*では*quick*, *surprising*がsynonymと考えられ、*sudden change*, *sudden noise*のコロケーションがある。

ここで測ろうとしている語の質とは、語と語の関係を、同意語や反意語としてとらえる場合(paradigmatic)と、文中に共起しうる関係、つまりコロケーションとして見る場合(syntagmatic)と、意味的に含む含まれる関係あるいは定義にその語を用いるような関係(analytic)とを想定している。以下は、paradigmatic, syntagmatic, analyticな語と語の関係の例(Read, 2000)である。

paradigmatic: edit — revise; abstract — summary;

assent — agreement; adjust — modify

syntagmatic: edit — film; team — sport;

abstract — concept; occur — phenomenon

analytic: team — together; edit — publishing;

electron — tiny; export — overseas

リーディングにおいて、逐次母語に訳さずに読んでいく場合、おそらくこのような語と語の関係における意味の把握が、読解の重要な鍵となると考えられる。従来、語彙学習では、目標言語における反意語や同意語を確認する教室活動は比較的行われてきているが、syntagmatic, analyticといった語と語の関係についてはあまり取り上げられてこなかったのではないだろうか。syntagmaticな関係の語はテキストの文中に共起するので、読解においては特に重要な意味を持つと言えよう。最近はこのいわゆるコロケーションも比較的取り上げられるようになり、*Oxford Collocations*などは、コロケーションを知るために優れた辞書と言えよう。また、母語習得ではparadigmaticとsyntagmaticな語と語の関係について、言語発達の初期はsyntagmaticな語彙習得が特徴的で、習得が進むにつれてparadigmaticな語彙のとらえ方をするようになるとも言われている。外国語習得ではこの両面に注意を向けて語彙の適正な発達を促す教室活動があつてもよいのではないだろうか。コロケーションを考える場合、文法的に共起する関係を特にcolligation(例えば*by mutual consent*, *give consent to*, *consent to go*)と言い、一方、意味的に共起するものとしてはlexical collocationとして、

*needle, cotton, thread, cloth, material, eye, sew, pin*など(Carter, 1998)や、*eat soup, drink milk, strong coffee, weak coffee*などがある。このような語と語の関係は読解にも、また発話や作文にも役立つものである。

語と語の意味的つながりをもっと追求していくと、その先は語と語の意味のネットワークやメンタル・レキシコンの領域になり、上記のparadigmatic, syntagmatic, analyticな関係がさらに組み合わされた複雑ないわば word-web(Aitchison, 2003)の状況になる。こうなると、語彙そのものの世界になり、読解とは関係は深いものの、読解だけとの関わり以上のものになってしまうので、本稿では語彙そのものについてはこのあたりにとどめておこう。

4. 教室でのリーディング指導と語彙の扱い

では、実際のテキスト読解では、語彙をどのように扱うことができるか考えてみよう。例えば、次のテキストにおける語彙のparadigmatic, syntagmatic, analyticな関係を指摘してみることもできる。

In 1887 Ludovic Zamenhof, a multilingual Polish oculist, published a book introducing a new language under the pseudonym Dr. Esperanto, meaning "one who hopes." Zamenhof fervently wished that his invented tongue would become the world's second language. Although that hope is still unrealized, nearly 6,000 zealous Esperantist — the largest gathering ever — from as far away as Japan and Brazil are in Warsaw this week to honor Zamenhof on the occasion of the 100 th birthday of his language.

paradigmatic: wish — hope;

fervent(ly) — zealous; language — tongue

syntagmatic: publish — book; fervently — wish;

hope — (un)realized; honor — occasion

analytic: introduce — new; invention — birthday

語彙に関して、このような分析を試みることによって学習者の意識を語彙の質に向けさせることができ

できるのではないだろうか。日本の英語教育では語彙のサイズを増やす工夫はすでにかなりなされているが、質に注目した教室活動はまだあまりなされていないように思われる。これからは質量とともに学習者の語彙を豊かにする英語教育が求められるであろう。今後、語彙研究がさらに進んで、多くの知見が英文読解活動、さらには英語教育に応用されることが望まれる。

参考文献

- Aitchison, J. (2003). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*, 3rd ed. Malden, MA: Blackwell.
Carter, R. (1998). *Vocabulary: Applied Linguistics Perspectives*. London: Routledge.
Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another*

Language. Cambridge: Cambridge University Press.
Paribakht, T. S. & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In Coady, J. & Huckin, T. (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (pp. 174-200). Cambridge: Cambridge University Press.

Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ。
(1992). 『学習者中心の英語読解指導』。東京：大修館書店。

津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ。
(2002). 『英文読解のプロセスと指導』。東京：大修館書店。

(たちか ひろこ／津田塾大学)

The United States Department of State for teachers of English 発行

English Teaching Forum

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

July 2004

Language Teaching Through Critical Thinking and Self-Awareness / Teaching Reading to Speakers of Non-Romanized Languages / Building Consensus on Teacher Assessment (本誌 p.52 「教師評価と共感的な授業改善」参照)

October 2004

Morning Discussion as a Communicative Activities / Tips for Reading Extensively / Linguistically Homogenous Classrooms and Native Language Use

Volume 43 Number 1 2005

Teaching Young Learners / Teaching the World's Children: ESL for Ages Three to Seven / The Children's Response: Total Physical Response and Beyond English / Proficiency Test: The Oral Component of a Primary School

Volume 43 Number 2 2005

Raising Students' Awareness of the Varieties of English / Teaching ESL Versus EFL / Pronunciation Textbook Discrepancies / Vocabulary Strategy work for Advanced Learners of English / Adding Variety to Word Recognition Exercises

★年4回刊行 年間購読料2,000円（含消費税／送料）

財団法人 英語教育協議会 (ELEC)

〒101-0054 東京都千代田区神田錦町3-20 神田中央ビル9F

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

みんなで考える英語教育、教師が創る英語授業

小泉 仁

1. 始めに

英語の先生たちは今、とても疲れている、どうしたら先生たちに元気を取り戻してもらえるだろうか、というのが、この稿の執筆にあたり、本誌編集部から頂いた課題である。

この春から、文部科学省教科書調査官を退任して教員に戻った。英語専攻でない大学生たちに英語を教えていた。14年のブランクに戸惑う「浦島太郎」として、今、改めて痛感するのは、英語教育は現場の日々の営みによって支えられているという極めて単純な事実である。大学の教員はまだいい。研究日があるし、「中学・高校で何を教えている、文科省の方針は何だ」と批判もできる。しかし何よりも、中学・高校の先生たちが疲れているということは、極めて由々しいことである。なんとか元気をだしてもらうための「処方箋」を提案してみたい。また、処方箋の裏付けとして、今後の英語教育のあり方や研修のあり方なども論じてみたい。

2. 疲れの原因は？

確かに中学・高校の先生たちからは、時間がない、忙しいという声が、とても多く聞こえて来る。さまざまな要因があるだろうが、ひとつは、週5日制や少人数指導などに関する、時間的なゆとりのなさ、という物理的、体力的な問題である。もうひとつの大きな要因には、心理的・精神的なことがあると思われる。教員のモティベーションに関わる重要な要因である。

「心理的」という言い方については注意が必要である。仕事のストレスが蓄積することを、個人の内面で解決すべき問題であるかのように論ず

るつもりはない。「ストレスを溜めるな、上手にストレスを発散すれば問題は解決する」といった論調を最近よく見かける。教員の世界に限らず、仕事上のストレスはその人自身がスポーツや趣味で発散・解消できるような種類の、個人的な精神状態のコントロールに関わるものだけでなく、その人が所属する組織のあり方に起因する場合がある。組織として解決すべき問題を放置して個々のメンバーにストレスを溜めさせ、その解消を個人の努力の問題だとしてしまうことは、実は、今の日本社会のあちこちで頻繁に起きていることではないだろうか。

特に最近、英語教員に特有の、モティベーション低下の要因になるストレッサーではないかと思えるものがある。それは、英語教育改革の先行きが見えず、英語教育というもののイメージがクリアでなくなってしまっていること、そして、英語教員に対する社会の信頼がゆらいでいることである。あたかも英語教員が皆、英語力が乏しいから研修を義務づけられているかのような印象を与えるメディアの扱いも目にする。このような論調を持つて教員を激励することはできない。

教員にしてみれば、英語教育を改革すると言っても、自分は何をどのように変えればよいのか、今までやって来たことにどのように整理をつけろというのか、数多くのクエスチョンマークを抱えながら、増える一方の仕事に追われている。解答のない大きな疑問を心の底に抱えたままでは、身体的な疲労は倍増するのかもしれない。最悪の場合、英語の先生たちは英語を教えるプロとしてのアイデンティティをも喪失してしまいかねない。健康的とは言い難い。

3. ストレス解消の「処方箋」

上に述べたように、根源的な治療法として、英語教育改革のための明確で具体的なパースペクティブが提案される必要がある。悉皆研修、評価規準の設定、少人数指導、小学校英語活動、スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール、教育特区等の、さまざまな施策が打ち出されてきたが、これら一連の施策にどのようなゴールをイメージしているのかが、いまひとつ明確でない。

とりあえず「改革行き」という表示のバスを発車させルートも目的地も走りながら考えようというようなところがある。もちろん、議論が落ち着くまで待ってはいられないという事情があるにせよ、現場の教員が自信を取り戻せる方向づけが必要であることは言うまでもない。

英語教育の先行きがどうなるか、はっきりするのを待っているだけでは解決しないことも、だれにも理解されることである。常に授業を改善し続けたいというプロ意識も、英語教師ならだれでも持っている。ならば、当面は、対症療法的な工夫によって教員自身が少しでもストレスを解消しながら、少しずつ進むための道を探るしかない。

以下に「処方箋」として、10個のヒントを示した。これらはいずれも、英語の教員としての自己の軌跡を肯定しつつ、授業を少しずつ改善する方向性を持って実践を始める手がかりとなるようなヒントである。これらは全てを実行するべしということではなく、チェックリストのつもりで読んでいただいてもいい。ひとつでもふたつでも実践に向けて工夫をしてみる過程で、先生たちが生き生きして授業をすることができるようになればと願うのみである。

〈処方箋1〉 原点に帰ろう

時間を作って研修を、とはいものの、それどころではない。とにかく忙しい。あれこれ校務分掌の締め切りも押している。そういうときには、5分でいいから、過去に逃避してみよう。大学時代に学んだものを振り返ってみる。たとえば、自分の卒論を読んでみるのもいい。または、当時の専門科目の教科書でもいい。英文学概論、児童文学、通時英語学、英語音声学、文法論、特定の文

学者、英詩、いちばん好きだったものを引っ張り出してみよう。お世話になった指導教授の、最近の著作ではなく、当時感銘を受けた著作をバラバラと捲ってみるのもよい。そして、なぜこの道に入ってきたのかを思い出しながら過去に浸ろう。あのころの自分はこんなことを考えていたのか、と感心したり、恥ずかしくなったりするかもしれない。何か明日の授業に使えるヒントも思わぬところに見つけたりするものである。

〈処方箋2〉 自分の学生時代を語ろう

生徒に英語の大切さを説くことは多い。でも国際語だからとか入試に必要だからとか、実利的なことばかり伝えていないだろうか。そうではなく英語の楽しさについて語ったことが最近あっただろうか。なぜ、自分はこの道に入ろうと思ったのか、どんな英語の分野に惹かれたのか、特に、自分が生徒たちと同じ世代だった頃、自分にとって英語はどのような科目だったのか語ってみよう。

中学生に対してなら、そのころの自分はどんなふうに英語の勉強をしていたのか、英語の何が楽しかったのかを、高校生には、大学に入っても英語とつきあい続けることに決意したときの、その熱い思いを語るとよい。生徒たちにとっては、教師であるあなたが、英語学習のラーナー・モデルであるのだから。

自分はどんな英語の先生に授業を受けたのかを語るのもよい。特にこれは、自分にとっての理想的な英語教師像を意識化することに関連する。自分自身が英語を教える側になったとき、大学の指導教授よりも中学や高校時代の先生を、英語教授者のあるべき姿の「モデル」として無意識のうちに自己に取り入れていることが多いのではないだろうか。一人の教師とは限らず複数の先生から自分にとって有益と思える部分だけを抽出することもよくあるように思われる。

大妻女子大名誉教授の隈部直光先生は「習ったようには教えるな」との至言をくださったが、それほどに自分自身が受けた授業の影響は大きく、指導法を改善するための努力には苦労が伴う。しかし、教師が生徒に自分の恩師の話をするときの話題としては、指導技術よりは人間関係に関わる

話題が主になるだろう。

当時の生徒と今の生徒は気質が違うとしても、人間関係の構築が必要なことに変わりはない。教師自身の個人的な経験などを含め、こちら側から自分自身をさらけ出すことから始めればよい。それが、生徒との良好なラポールを構築するきっかけとなり、相互のストレスを解消することにもつながる。

〈処方箋3〉 勉強の仕方を教えよう

生徒が予習も復習もしなくなったと言われて久しい。教員のストレス要因の一つでもある。

英語、もしくはどのような外国語でも、学ぶことに伴う、さまざまなテクニックやアイディアを紹介することが有効である。ただし、処方箋2に書いたように自分の体験上有効だったこと、または研究会などで学んだ、有効とされる方法を紹介することもよい。

いずれにせよ、生徒をいわゆる「自律型学習者」autonomous learner、つまり、外国語を学ぶことに興味を持ち自分で学ぶ方法を進んで発見するような学習者に育てることは、時間がかかることがある。授業の効率を考えつい型にはめた予習復習を強制したくなるかもしれないが、彼らを自律的に育てるためには別の方法を工夫しなくてはならない。

取り上げてほしいのは、授業の一環として予習はこうしてほしい、このリストを家で覚えてほしいというような、教師主導による授業を補完する自宅勉強の形式ではない。例えば「知らない語は辞書で調べておく」という予習の指示を出しても、英語の苦手な生徒ほど知らない語が多く時間がかかり、苦労のあげくに予習嫌いになる。このような悪循環を絶つことは難しい。

教師自身が自分の学生時代に独自に開発した、学習者としてのノウハウを、時間をかけて伝えたいたい。例えば、予習復習をこなすプロセスにおける新語の覚え方、効果的な文章の暗記のしかたといったことである。例えば、覚えたい単語はフェルトペンで太く大きく書き家中に張り出す。日本語は添えない。覚えたと思ったら部屋の端のほうへ移す、というような実践的な方法である。

要は、生徒が楽しみながら自発的にできることを増やすための援助を考えることである。

〈処方箋4〉 5分間の自由

5分あれば何ができるだろう。2-minute speechなら2人の生徒にさせることができる。Jazz chantsも、小学校の英語ではあるまいしと拒否せずに、試す価値がある。継続することで高校生でも英語のリズムを着実に身につける。歌を歌うのもまた同様の理由で効果的である。

またそういった種類のことがどうしても苦手という先生は、自分の研究分野や趣味の世界に生徒を引き込むことを考えてもよい。私の高校時代のある恩師は、時折レコード・プレーヤーを教室に持ちこみ、本場の『ハムレット』や『ロミオとジュリエット』の舞台録音を聞かせてくれた。DVDやビデオはまだなく、テープレコーダーも放送室にしかない、レコードやソノシートが主流の時代だった。先生は「どうですか？ いいでしょう？ いいでしょう？」と繰り返すが、私を含め生徒たちは印刷されたスクリプトすら目で追いきれず、何も解らないままだった。ただ、古典文学の格調の高さと、ナチュラル・スピードの英語の難しさ、それに何より、先生の英語への愛情の深さはしっかり理解することができた。

毎時間でなくても、週1回でいいから、生徒が参加できるもの、または、いかに自分が英語を愛しているかが生徒に伝わるような「投げ込み」の題材を試みて欲しい。なんとか5分でも時間を捻り出して、自分が本当に好きで生徒に教えたい英語を教えてみるのも、いいのではないか。いろいろな工夫を楽しんでみることだ。

〈処方箋5〉 教科書の変化を理解しよう

検定教科書が変わってきている。特に学習指導要領の求める「実践的コミュニケーション」を取り入れるための工夫として、教科書本体だけでカバーできないさまざまな言語活動や調べ学習を求めている。中学校の教科書、高校の「英語I」や「英語II」ばかりでなく、「ライティング」でもそうなのである。

言語活動といっても、パタン・プラクティス程

度のものやゲーム的なものから、自由会話、自由作文、英語での意見交換、ディベートまで多岐にわたる。筆者が現在の検定教科書について一番問題視しているのは、これらの open-ended な言語活動を多くの教科書では添え物的に扱っていることである。毎授業の積み重ねの中で発表力を養うことがない限りは、急に「環境問題について意見を英語で述べてみよう」と突然言われてもできるはずがない。

研究授業を拝見することがある。特に高校を訪問したときだが、授業の後の合評会で「うちの生徒は話せないから」という言い訳を聞くことがある。研究授業だから言語活動を入れてみたけれどやはり振るわなかった、そんなときである。私は「しかし、生徒がどの程度の言語技能を持っているかは既知のことではありませんか。生徒が話せるようになるよう、どんな指導をこれまで積み重ねてきましたか」と尋ねたくなるのを一生懸命に我慢して、授業の良かった点だけを拾い集めて論評する。

教科書の構成も実はこれと同様で、「英語で意見を述べよ」というなら、そのための練習の積み上げを教科書の内容として十分保証しない限り、各レッスンの最後にそのような「まとめ」を求めるのは無理である。教科書の長文を読むのも、文法問題を解くのも、内容についてのリスニングを行うのも、大切なことである。しかし言語活動として用意された「意見をのべよ」の問題は、授業の「まとめ」の位置に置かれながら、その課の学習ゴールにはなっていない、そういう構成の教科書が多いのである。

こういう教科書をどう扱えばよいのかは、なかなか難題である。さまざまなすぐれた実践例があるが、ここでは、教科書の内容から抜き出した表現を生徒に暗唱させることを紹介してみたい。

重要文法事項を含む例文の暗唱はよく行われるが、本文の内容についてのキー・センテンスを暗唱させることを試してみる。例えば環境問題のように賛否が割れる statement なら “I agree...” と “I don't think...” を添えた上でどちらか好きな方を生徒に選ばせて暗唱させ、コーラスやグループ、個人指名で言わせたりする。こういった小さな練

習でも毎レッスンごとに入れて行くことができれば、読んだものについて意見を表現するための基礎を、生徒は身につけることになる。

〈処方箋6〉 テープレコーダーを使わない音読

この処方も、ちょっとした努力が必要である。しかし、ストレス軽減効果はとても大きいことを保証するものである。

音読の効用については、書籍も多く出版されている。声を出すことは脳を刺激し記憶を助けるとして、生理学的に奨励される学習方法であるが、なによりも、40人ものクラスで、生徒が英語を口にする機会を保証するための最も簡単な手段だということは重要である。

多くの教師は、教科書付属の CD やテープを利用しているが、音読のモデルとして、テープレコーダーに取って代わることを提案したい。生徒にはネイティブの authentic な英語を聞かせたい、という反論があるかもしれないが、あえて違うと答えたい。もし自信がないのなら、ぜひ、練習をしてほしい。

これは立派な自己研修である。教科書付属のテープは教員の練習用だと考えて、通勤中にヘッドフォンで聴いてほしい。自家用車での通勤なら、電車の中では不可能な大声でのシャドウイングをストレス解消法としてお勧めする。ただし安全運転はお忘れなく。

コミュニケーション・アプローチとか伝統文法だとかの議論の前に、最も必要なことは、生徒の前で教員が英語のモデルとして自信を持つことではないか。生徒の顔を見ながら、音読のモデル・リーディングを行えば、個々の生徒の様子が見えることは驚くほどである。機械のモデルでは、どの部分に注意をすべきかが解りにくいが、先生の肉声が留意する発音のポイントを誇張して繰り返すことの効果は多大である。

特に音読では、英語のリズムをしっかりと指導したい。そのためには、隣接する音が融合したり連続するなどの reduction を生徒がある程度できるようになるまで指導する必要がある。生徒にとって、英語の音連続とリズムをアタマで理解するのではなく、自分自身である程度まで再現できる

ように練習することは、聞く力を伸ばす上でも基礎となる。

〈処方箋7〉 コミュニケーション再考

「コミュニケーション」というととたんに不機嫌になる先生たちも相変わらず多いように思う。「コミュニケーションを導入してから、英語教育がおかしくなった」というコメントも耳にする。しかし、それはコミュニケーションという概念を矮小化した発想に基づくものだということを理解してほしい。

元来、コミュニケーションとは、あらゆる形式による、あらゆる場面での意思疎通を意味するはずなのだが、なぜか、英語教育に関して語られるときには「中味のない、口頭での意思疎通」を指すかのように使われることが多い。「単なるコミュニケーションに終わらないよう」とか「たかがコミュニケーションの道具」という言い方をするときである。

次のように考えたい。

1. コミュニケーションを重視する英語教育とは、意味のやりとりを重視する英語教育である。
2. 従来、文法などの言語形式に重点を置きすぎたことへの反省から、コミュニケーション重視へとシフトしたことで、文法の指導が不要になったわけではない。
3. 意味のやりとりに必要な文法項目を重点的に指導するなどの工夫は必要である。
4. 生徒には、さまざまな形での意味のやりとりを体験させたい。聞くこと、話すことだけでなく読むことや書くことも、同様に意味をやりとりするための技能である。

教えるべき英語の質や量の差についての議論ではないことを理解してほしい。問題は、手段と目的の関係をどのように位置付けるかについての、視点の置き方の問題なのだから。

〈処方箋8〉 コミュニティブへの一步

たとえば“Good bye.”は和訳しなくとも解る。では“See you.”はどうだろうか。ALTが来ていつも使っているなら理解できる。では“I'll be seeing you.”はどうだろうか。これも訳さないと

いけない理由はない。場面がはっきりしていて、理解可能なものは和訳しない。これが、コミュニケーションタイプであるための第一歩である。生徒が和訳に頼らず聞いて理解できるものや、話して書くことができるものを増やしていくように指導する。リーディングで言えば、生徒が和訳に頼らずに理解できる英語のレベルを、徐々に上げていくことを目標とする。

英語で授業を行えばただちにコミュニケーションタイプというわけではない。ゲームをやって盛り上がったからコミュニケーションだということでもない。その指導姿勢のもと、プロセスの上で必要があれば、文法も和訳も使ってよいと考えてよい。和訳も文法も、結局は手段であるという視点に立ち、ルールへの過剰な拘りや不必要的和訳ぐせを少しずつ省き、その分、生徒に英語を読み、書き、聞き、話す機会を増やしてやること。教師がこの指導姿勢を持つことこそ、コミュニケーションタイプであるための第一歩である。たとえば、分詞構文を指導する際には、書き言葉に多いこと、特に新聞の英語によく見られることなどを紹介し、実際に新聞記事を読ませるような工夫があればよい。どのように実際場面で使われるのかを常に意識し指導しようとする姿勢の問題である。

〈処方箋9〉 研修への姿勢

各地で悉皆研修が行われている。地方自治体によってその内容はさまざまである。ある地域では授業技能の向上に焦点を当て、また別の地域では英語力の向上を主たるテーマとして研修を企画しTOEICの受験を求めるところもある。

いずれの内容にせよ、数週間の受講だけで何かが大きく変わる訳ではない。研修会という非日常的な機会に得たものや考えたことが、どのように教室に還元できるか、また、その教員の今後の自己の成長にどんなきっかけを与えるか、そういう観点で研修を捉えなくてはならないと考える。

自分なりの実践をしてきた先生方や、個人的に自己の英語力を磨く努力をしてきた先生方には、研修会の内容に不満が残る場合もあるだろうが、ぜひ、地域全体のレベルアップのためにも、他の参加者へよい刺激と影響を与えていただきたい。

処方箋6に書いたように、元来、研修とは自主的に行うものであり、行政はそれをバックアップする立場である。しかし、ひとりではできない範囲の研修もあり、同様の意識と向上心を持った仲間との情報交換の場として、悉皆研修への参加を肯定的に考えてほしいものである。

一昨年、ある民間の研修会で、参加者のひとりが「私は県の研修会には5年間の最後の年に参加させてもらっています。自分なりに実践してきたことに自信はあるし、研修を主催する側のノウハウも蓄積されて内容が調うでしょう」と発言したのを覚えている。残念ながら、その場では時間も少なく十分な議論ができなかったが、そのような方が、初年度に参加してこそ、講師の論が現実的でなければ厳しい質問をぶつけることもできただろうし、他の参加者にとってリーダー的な存在となり、よい影響を与えることができただろう。なにより主催者の県にとっても、翌年のプログラムを再考するための多くの好材料を提供することができたかもしれない。そう考えると残念なことであった。

力のある先生は、悉皆研修が自分のレベルに合わないと感じるかも知れない。これをストレスにしないためにも、ぜひ、発想の転換を図ってほしい。悉皆研修は自分個人の英語力や技術アップのために参加するのではなく、情報交換のために、そして地域の英語教育研修のレベルアップに貢献するために、意識を高く持って参加することである。自治体の研修プログラムが批判すべき内容であっても、積極的に参加し、他の参加者に対しよりよい方向性を示すことができるなら、そのダイナミックなエネルギーを得て研修会が一層充実すると考えるのは、楽天的すぎるだろうか。

〈処方箋10〉 仲間づくりのすすめ

実は、この10番目がいちばん大切だと考えている。Team teachingとは、実はこのことなのだと前から主張していることでもある。

今まで述べた、さまざまな処方箋だが、いずれも、一人で行うよりは、仲間がいたほうがずっとやりやすいし持続しやすいものである。たとえば、英語科のチームが皆「5分間の自由」に賛

成してくれたら、それは大きな力になるだろう。たとえ、科の全員でなくても、2人、3人と増やしていくことを心掛けたい、とても良い実践をする先生が研究会でだけ有名で学校では孤立してしまうケースも耳にする。一人が突出して100点満点の授業をするよりも、英語科の全員が昨年よりもプラス10点でいいから、同じ方向で足並みを揃えた実践をするのほうが、生徒のためにもいいことであるのは、いうまでもないことである。

4. おわりに

どのように英語教育改革が進もうとも、学校における先生方の役割は不变である。たとえ小学校に英語が必修として入ろうとも、たとえALTの中から優秀な教師がフルタイムで採用されるようになったとしても、学校英語教育のメインストリームは日本人の教員であることに変わりはない。

英語教育改革は簡単には完了しないことも認めるべきであろう。「使える英語」と大学入試を頂点とした「アタマの体操」の英語の対立も、まだしばらくは続く。しかしこの混乱の中で英語教員は自己を見失ってはならない。

実際に生徒を前にして、彼等との人間関係を確実なものに育てながら彼等の力を確認し、一人一人の成長に責任を持つというシステムの中、今まで積み上げられてきた有形、無形のさまざまな財産が学校にあるはずだ。これは簡単に崩れるものではないと信じている。この中で、教員は、自己の英語教員としての原点を再確認しながら、自己の英語力と指導力を確保し、常に向上をめざすプロ意識を大切にしてほしい。

そのためには、どんな小さなことでもいいから生徒にとって良いと思われることを発見し、実践し、それを同僚と分かち合うことを続けていくことが望ましい。さらにその努力と結果を広く発信することも大切である。世の中に、学校の英語の先生も頑張っているなという印象を与え、その頑張りを正当に評価してもらうためにも。

(こいづみ まさし／近畿大学)

生徒と創る楽しい授業、豊かな未来

久保野雅史（筑波大学附属駒場中学高等学校）

楠部知佐子（シュタイナー学園、青山学院大学）

ヒュー・オリファント（文部科学省、お茶の水女子大学）

和田 稔（明海大学）

和田 英語教育に対する関心は社会の動向と意外に関係があり、景気が悪くなると英語教育批判に向かう傾向があるという説があります。特に先生方へのプレッシャーが強くなり、教師は頑張れ、研修が必要だと言われる。もちろん研修はけっこうですが、それだけで解決するわけではない。

本日は編集部からの依頼で、先生方自身はどう考えているのかというお話を進行をさせていただきます。さまざまな経験の先生方にお集まりいただきましたが、どうして英語教師になったのか、そのあたりからお願いしたいと思います。

先生が好き、英語が好きで英語教師に

久保野 子どものころから学校の先生になりたいという気持ちがありました。かわいがってもらった先生がいて、自分もその先生のようになりたい、というのが小学生のころ、中学時代の英語の先生の授業があまりわかりやすくなかったんですね。それで休み時間に私が説明すると「お前の方が説明が上手い」と言わされて調子に乗り、それじゃ英語の先生になろうか、という単純な動機でした。大学では生成文法を学びました。新しい言語理論を学んだのは面白かった。若い先生の中には最新の理論を追いかけることに終始する方もいましたが、安井稔先生などベテランの先生方は文学から何から何でもご存知で、「本当に英語のできる人というのはこういうものか」と思い知らされた気がします。それが英語教師としての原点のようと思われます。

神奈川の県立高校で4年務めて現在の勤務校に移りました。中学生を教えるというのはまさにパ

ラダイム・シフトで、それに伴って高校生への教え方も大きく変わったと思います。中学と高校の両方の授業を持てることは、教員にとっては非常にありがたいことで、指導力向上のために恵まれた環境だと考えています。

なってよかった英語教師

楠部 私の場合は、親の意向で英語を専攻する大学に入りましたので、職業を選ぶ時は自分の本当にしたいことを探そうとさまざまなアルバイトを試していました。そのうち家庭教師が面白くなり、塾の教師をやり、大学のゼミで英語教育学の若林（俊輔）先生に出会いました。良い英語教師になるには英文学や英語についてはもちろん、聖書も、視聴覚論も、他の外国语も何でも知っているければと言われ、なるほど奥が深くやりがいのある仕事だなと思いました。実際、教師の仕事は面白いです。目の前で生徒の反応が見られるというのは芝居の役者のようにもあり、工夫次第で授業が変わり、それがうまく作用し、英語が面白いと生徒に言ってもらえた時の嬉しさは格別です。

私立高校で5年間教え、そこに中学校が併設されて1年生を担当し、オーラルに徹した教科書を使わない指導をやってみて大変楽しかった。その後に国立大附属の中学校、そして子どもができる非常勤として大学で教えてきましたが、今年は並行してシュタイナー教育の学校で小学生・中学生・高校生にも教えています。いろいろなところで教えてみて、英語授業の基本は中学生を教えることにあると思います。後は生徒の知的レベルを考慮して中味を変えると大学生でも手の上がる活

発な活動ができます。

日本への関心から英語教師に

オリファント 初めて人に教えたのは大学時代の夏休みでした。この時はフランス人の中学生・高校生に英語を教えたのですが、大学を出てからは教育に関係ない仕事につきました。当時は日本が経済大国、超大国、“Japan as No. 1”と呼ばれていた時代です。1988年ですが、新聞でJET Program の案内を見ました。英語を教えることより日本に関心があり、どういう社会か自分の目で確かめたかった。それで大阪の高等学校でALTとして教えることになりました。

日本人の先生方と協力して生徒を教えているうちに教育の面白さを知り、英語教育に関心が高まりました。Team Teaching、日本人の先生とALTが協力して授業を行うことは大変良いことだと思います。それでJET Program の期間が終わっても自分の国に帰らず、日本で英語教育に関わる仕事を続けたいと思い、中学校、高等学校、それから小学校で4年間くらい教えました。

現在は文部科学省で働いていて、英語の先生やALTとセミナーなどで接したり、授業を見たりする機会があります。文科省は週3日で、それ以外にお茶の水女子大学で週に2回教えています。私は、そのバランスが好きです。

和田 みなさんのお話で共通していることは、教師として英語を教えていることに楽しみといいますか、生きがいを感じていること、それが印象的ですね。

英語教育への期待と教師の姿勢

和田 英語教育批判は、はじめに話しましたように、ある時期は下火になるとしても周期的に繰り返され、不満といいますかマイナス評価というものはずっと続いていると思います。小学校から英語を導入すれば英語教育は大きく変わるという観点、あるいはSELHiという事業も日々的に進められ、また英語の先生全員に5年間で研修を行うなど、英語教育への手立て、施策が矢張りばや

に提案され、また実施に移されていますが、その底流には英語教育の現状への不信感があると思われます。そのような現状認識や批判に対しても我々はどう考え、どう応えて行くのか。

オリファント 英語教育への期待ですが、私が日本に来た時に比べると非常に大きくなっていると思います。現在では生徒の両親から政治家まで、日本の社会全体が英語教育に注目し、それが先生方に大きなプレッシャーとなっています。新聞でも英語教員バッシングのような記事を目にします。

楠部 たしかにバッシングの背景には、英語に対する過剰な期待がありますね。英会話学校の広告などでも、英語ができると人生が変わる、アメリカの会社のエグゼクティブやハリウッドで俳優になれるかのようにうたったものがあります。和田先生のおっしゃられたように不景気とあいまつて「人生を開いてくれ、英語！」といった過大な期待がある。でもそれは違うのではないか、落ち着いてよ、と言いたい。最近英語狂乱熱を取り上げた本、『英語を学べばバカになる—グローバル思考という妄想』(薬師院仁志著、光文社新書)が出ましたが、そういう風潮を分析していく面白い。

英語教育批判、あるいは英語教師バッシングというものは、ニーズとのズレに原因があると思います。私たちが中学高校のころ受けた文法訳読式の授業、あれは大昔の話す必要性のなかった時代の、読めて書ければよいというニーズには合っていたのですが、その後時代が変わり、話せるようしてくれと期待が変わった。そのズレが生じたときに第一次のバッシングがあった、何年も勉強しているのに話せない、と、当然です。話すことは教えていなかったわけですから、その後教室の状況は変わっていて、中学校での授業は話すこと



久保野雅史氏



楠部知佐子氏

を重視し、ニーズに応えている。話すことはそれなりにできるようになっているが、その代わり文法などは定着していない、頭の中に英語のシステムが構築されていないとい

う問題が出てきた。

英語教育は時代のニーズに応えていないわけではない。むしろ問題なのは時代のニーズに振り回され過ぎていないかということです。我々英語教師は、英語ができるとはどういうことか、「話すだけではダメ、文法だけでもダメ、両方を統合した力を」という当たり前の見方をきちんと持ち、あまりまわりに振り回されないことも必要だと思います。

変わる中学、変わらない高校

久保野 問題なのは期待に応える環境があるか、あるいは現実の環境をふまえた期待なのかということです。英語の授業が週3時間ということは、祝日や学校行事があるので実質は週2時間程度という劣悪な環境です。その条件のわりには英語教育はうまくいっていると思います。

楠部さんのおっしゃった時代のニーズ、教育のめざす方向に生徒の英語力は変わってきていると言えるかも知れません。国立政策研究所はこの数年間に2回学力調査をしています。その分析結果を見ると、教科書の目標文(target structure)の定着が充分だとは言えないようです。選択肢を全部与えた語順整序問題なのに正答率が非常に低い。これは、ある意味では「細かい間違いを恐れるな」と指導してきた成果だともいえる。一方、4~5文の英作文では白紙の答案は減ってきているように感じます。拙い文であっても一所懸命になって書いている。皮肉ではなく教育の成果だと思います。「少ない英語力をどうやりくりして使う

か」という能力はついている。中学校が変わってきたことはたしかですね。

ところが高校はなかなか変わらない。メンタリティーの問題なのかも知れませんが、小中と高校の教員とは明らかに違う。「絶対評価」への取組も、小中の先生は過敏に反応しそうなのに、まったく無視を決め込む高校の先生も少なくない。また「オーラル・コミュニケーション」の時間を文法指導に充てている学校も多い變らず多いようですね。

和田 今のお話で中学は変わってきたということですね。ご承知のように、コミュニケーションということばが「学習指導要領」に登場したのは平成元年度版です。私自身も関わったのですが、コミュニケーション能力の構成要素を基にして高等学校の英語の科目構成を位置づける、そういう意図でした。ところがマスメディアの反応は、デイベート、ディスカッションに注目した。それを受けた英語教師の反応は、そんなことはうちの学校ではできないとソッポを向いた。それからコミュニケーション能力といえば、英語を話すこと、英会話だととらえられた。私の意見ですが、そもそも学校教育で英会話を教えることは極めてむずかしい。英語を使う経験をさせることですから、とても週数時間、しかも現在のクラスサイズでは大変だと思っています。高等学校では書く、読む、をしっかりやることが重要です。そういう力を育てなければ、結局は話すことも限界があるわけですから。

小学校英語教育は必要か

和田 今、英語教育の大きな転換点に来ているといわれ、英語の先生の悉皆研修が進められ、先生方の英語力の基準設定が示され、あるいは教員免許状の更新制度なども出てくる可能性がある。それに以前から検討されている小学校への英語教育についても方針が示されると思いますが、先生方としてはどうお考えでしょうか。

楠部 小学校での英語教育については、私の勤めているシャタイナー学園でも行われています。ただし、英語だけというのではなくもう一つの外

国語教育の実施を約束していますし、外国語教育の目的と教え方について合意ができます。しかし一般的な小学校への英語教育導入では、英語だけを当然のように教えることが、他言語への興味と敬意の芽を摘み取ることにならないか、また平和教育の観点からも、たださえアメリカなど英語圏の地域に日本人の関心が一極集中している、その不健全さに拍車をかけることにならないかと懸念します。それから、指導方針やカリキュラム、教員養成はどうするか、準備や体制が整わないで実行に移すことは生徒の英語嫌いを早めるだけなのではないか、また臨界期理論、“puberty theory”，早く始めるほうが良いという理論もまだ決定的ではない、中学校から始めて十分成果をあげられる事実を今まで見てきています。小学校に導入する必要はないと思います。

久保野 ほくも積極的に反対ではないのですが、優先順位は低いと思います。小学校の先生方に現状に加えてさらに負荷をかけてまで導入する必要があるのか、しっかりしたグランド・デザインがない不安定なものに貴重な小学校の時間を割く意義があるかは疑問です。土曜日が休みになり、子どもの教科書を見ると教科の内容が明らかに薄くなっています。小学校段階ではもっと重要なことがあるように思います。小学生の子どもを持つ親の立場から言っても反対だということになりますね。

子どもはたしかに発音の真似がうまいですから、親は素朴にうれしいのだと思います。親の方には「自分が不遇なのは子どものころから英語をやっていなかったからだ」という恨みがありますから、その裏返しで、英語ができれば子どもには夢のような未来が待っている、そうだまさされたいという願望があると思います。しかもそういう需要は作られたものです。マーケットを作るためには恐怖感をあおるのが一番です。小学生の家庭には「今始めないと手遅れ！」というようなDMがたくさん届きます。

楠部 今から始めないと間に合わないですよ、という脅しのダイレクトメールですね。親の希望の根っこにあるものは、全くその通りだと思います。いろいろなところで小学校の英語教育が導入

されていますが、一つには親の要望が強いからのようです。しかし考えなければいけないのは、親の要望があれば何でもやるのか、教育的な配慮や長期的視野なしに、ですね。

小学校英語に限りませんが、世間の要望に振り回されず、教育の基軸というものを持つべきだと思います。



ヒュー・オリファント氏

ことばの教育、コミュニケーションの教育

オリファント 現実には幼稚園でも英語を教えるところがあるようです。私の考えでは、早期に英語を教えることは悪いことではないと思います。全世界を見ますと、小学校のカリキュラムに外国語を導入する国は増えています。もちろんシステム的にきちんと整備することは必要で、一般の先生が教える場合はその研修が必要です。あるいは、専門的な先生を学校に配置すること等、行政的にいろいろ考えなければいけないことがあります。うちの子どもは3人、3年生、2年生、1年生で日本の公立小学校に通っています。そこでは英語を教えていますが、生徒はみんな英語に対して、コミュニケーションに対してすごく興味を持っています。コミュニケーション能力の育成は学校教育の重要な使命だと思います。特に小学校では、外国語、英語を学ぶことでコミュニケーションの楽しさを生徒が感じることができます。英語はネイティブスピーカーの言葉としてというよりむしろ世界の共通語として扱うと生徒に良い影響があるでしょう。

楠部 子どもたちは社会全体の英語熱を肌で感じていますので、大人社会の反映としてすごく興味を持っていると思います。ただその時に、英語以外の選択肢の存在を示してゆり戻してあげることが教育ではないかと思うのです。コミュニケ

ションを教えることには賛成ですが、いろいろな選択肢、中国語とかアラビア語とかですね、それがないで「英語だけ」ということが伝えてしまうメッセージが心配です。

久保野 ぼくは教員を始めて20年以上になりますが、コミュニケーション能力ということでは、最近の中学生を見ているとクラスでの話し合いがすごく下手になっています。行事などに向けて仲間と話し合うというのは、一番良いコミュニケーションの機会なのに。

楠部 話し合いどころか、その前の段階の話すことのできない学生も増えてきました。例えば「先週の授業を休みましたのでプリントを下さい」と言わない。ただ教壇のそばで立っているのでどうしたのと問うと、ただ「プリント」と言う。何のプリントかと問われてはじめて、「前回」と言う。コミュニケーション能力はどうすれば育まれるのか、もっと議論が必要かもしれません。

国際共通語としての英語教育

和田 今オリファンツさんから国際共通語としての英語というお話をありました。しかし小学校に英語を導入することの一つの根拠として、小さいうちに始める方が native speaker の発音を身につけられる、native speaker に近い発音ができるという意見があります。また英語教育に ALT の役割を大変に期待している。小学校の先生、それから親はなおさらですね。しかしそんなに多くの ALT を小学校に配置できない。ALT が全部の授業を担当することなど到底不可能で、あくまでも補助的にしかできないわけです。

オリファンツ 今や英語はネイティブスピーカーだけの言葉ではなく、international language、つまり、世界の共通語だと思います。イギリスの家族や友人に電話する時などは別ですが、私自身も母語としてよりはむしろ、共通語として英語を使うよう心がけています。生徒がネイティブスピーカーのように話す必要はないと思います。その意味で、日本人の先生は大変良いモデルだと思います。中学や高校においては Team Teaching で ALT と一緒にコミュニケーション活動を行う時

に、日本人の先生は生徒に対して良いモデルになっていますが、小学校の場合は必ずしもそうではありません。10年、20年前に英語を勉強しただけという先生もいるわけですから仕方がありませんが。

和田 英語教育における native speaker の役割が明確ではないことに JET Program に関わった人間として責任を感じますが、もっと native speaker の位置づけを議論すべきだと思います。先生方自身は英語力向上に努力する必要はありますが、教える際には自信を持って欲しいと考えているからです。

TOEFL をどうとらえるか

和田 日本の英語教育はダメだと言われ続けてきたし、その根拠として TOEFL の得点が低いということが言われ、世間的には説得力がある。また、日本・韓国・中国の高校生の英語力調査が行われ、やはり日本人高校生の英語力が低いというデータも出ています。

楠部 先ず考えなければいけないことは、何をもって英語力とするかということです。テストというのは妥当性といいますか、それぞれ評価の目的があり、そのための英語力、または英語力の一部分をはかっているわけです。TOEFL の場合はアメリカ、あるいはカナダの英語系の大学で授業に参加するための力をはかる目的としており、語彙は学術用語に偏っています。それをもって「英語力」だと考える必然性はないし、まして中学・高校の英語教育がだめな根拠にすること自体おかしい。

それから、これはシュタイナー学園の教育理念になりますが、点数評価を目的としない教育ということを考える必要があるのではないか。つまり、あらかじめ決まっている正解を早く見つける、それを数値化して一次元的なスケールに並べ、序列をつけること、それが本当の教育かどうかを再考する必要がある。TOEFL の点が低いというのも、そういう序列にとらわれて劣等感に悩んでいるわけで、そういう意識は逆に少し点数が上がると優越感に転化するような浅薄な見方です。言葉の能

力は、どんな良いテストが出来たとしても「一つのスコア」で表せるようなものではないので、現場教師はむしろ、その子その子の強いところ弱いところを具体的に伝えていってあげなければならないと思います。その子の力の向上と、自分への自信をつけさせるために。

オリファント 先生が自信を持つことも大事なことです。生徒に自信を持たせることはもっと大事です。先ほどの調査結果について言えば、実際は同じくらいのレベルでも韓国の生徒は高い自己評価をしています。私の教えている大学生に聞くと、みんな自分は英語ができないと答えます。本当はかなり英語でコミュニケーションできる学生でもそうです。授業の中で実際に英語を使う機会を与え、使ったらほめるようにすると、生徒は自信をつけます。

教師バッシングを越えて

久保野 完璧にできないからといってあきらめずに一歩一步進むことが英語教育で必要ではないか。よく「高校になってしまふと発音は無理だよ、良くならないよ」という先生がいますが、「それじゃ、先生もあきらめるのですね」と言うのです。ぼくは40歳を過ぎていますがあきらめたくないです。少しでもうまくなろうと思っています。自分に対しても、生徒に対してもそういう姿勢は大事ではないでしょうか。

英語力とは何か、どう育てるかということですが、「楽しい授業」というのは「面白おかしい授業」のことではないと思います。「学びたい、教えて欲しい」という気持ちが生徒にあり、「教えてみたい、伸ばしたい」という熱意が教師にあることです。厳しくても鍛えられて力がつけば楽しいということではないでしょうか。少ない授業でできることはトレーニング方法を示してやることではないでしょうか。この方向で、こういう方法で学んでごらん、と、努力をしなければ外国語はモノになるはずはない。学校に行っているだけでできるようにならないからといって、それは先生の責任だと言うのはおかしい。

先生達も怒るところで怒らないといけない。駅

の広告ですが「大手予備校の講師が現場の教師に言った『授業力をあげるためにどれくらいの時間とお金をかけてきましたか』と」というのがあります。

教員が指導力ス

キルアップのために時間もお金をかけてないぞ、という悪意に満ちたメッセージを刷り込んでいることになります。「冗談を言うな」と見当外れの教師バッシングには怒らないといけない。教師は自信を失ってはいけないと思います。

オリファント そうですね、一番大切なことはみんなが先生に対する信頼感を持つことです。先生に対するサポートが必要だと思います。それから、先生方は大変忙しいのですが、それでも協力体制を作り指導法など情報交換をすると良いと思います。広い視点から言えば、中学高校の実態や情報をもとにして、英語教育の全体を見通した一貫したシステムを考えると良いと思います。

和田 その通りです。例えばJET programについても、かれこれ20年やっているのに成果をしっかりと評価していない。いろいろなファクターがからむ教育の評価というものは大変難しいことはわかりますが、それにしてもやらな過ぎます。これまでにも改革の方策は実施されてきましたが、その実態調査と分析、結果の評価はまったくといっていいほど行われていない。そのことが英語教育改革の根本的な問題で、その姿勢を変えることから始めないといけない。可能な限り客観的なデータに基づいて改革を進めるべきです。とにかく、悲観しすぎず、楽観しすぎず、楽しくやって行きましょうということですね。これを、今日の座談会の結論とします。

本日はありがとうございました。

(文責編集部)



和田 稔氏

教師評価と共に感的な授業改善

卯城祐司

ELECでの講演は、いつも意欲にあふれた先生方との出会いがあり、講演者自身が勉強になり刺激的である。しかし、実はもう1つの楽しみは、帰り際に、読みそびれた*English Teaching Forum*（以下*E. T. Forum*）をまとめ買いすることである。帰りのバスや電車の中で一気に目を通すが、思わず乗り過ごしそうになるほど、その内容に引き込まれてしまう。

研究室に戻ると、今度は院生や学生たちが、新しい*E. T. Forum*を奪い合うように読み始める。1冊60ページ弱で読みやすく、また、学術雑誌のような難解な統計用語が一切用いられていない。だからといって単なるエッセイかというとまたそうではなく、どの論文も、英語指導に関わる何らかのデータを基に、私たち英語教師に論理的に力強く迫ってくる内容がある。

ここでは、そんな興味深い論文の中から、2004年July号に掲載されている、Chandler, P. M. & de Ortiz, S. R. の“Building Consensus on Teacher Assessment”を取り上げたい。

Teacher Assessment (TA) とは、本論文によれば、evaluation や appraisal と同義の、いわゆる教師・授業評価である。この論文は、Ur (1996, 322) の「体系的な教師の評価システムを持っている学校は少ない、持っているところがあったとしても、教師としての資質向上や指導法の学習のためというよりは、教師の採用や解雇が目的である。そのため、教師にとって資質向上の手助けとはならず、緊張を強いられ意欲をそぐものとなってしまう」との問題点から出発する。

紹介されている評価方法は多岐に渡る。例えば

生徒にフィードバックを求める際も、「今、行ったりスニング活動についてあなたの意見を書いてください」という単純なものから、「良かったと思う点をあげ、また、良くなつて欲しいと思われる点には建設的な意見を述べてください」というものまで様々である。筆者も、担当している授業で毎学期行っている授業評価では、同様に、「続けて欲しいと思う良い点と、このように改善するとさらに良くなると思われる点を両方あげてください」と求めているが、心臓に悪いので、記名とし、その効果もあってか、今のところ穏やかなフィードバックを得ている。

生徒からフィードバックを得る別の方法としては、教師と生徒が日誌などを交換する方法も紹介しているが、生徒の授業に対する参画意識を高めるのに有効であるとしている。

また、同僚教師と一緒に指導計画を立てたり、授業を行うなど、Harmer (2001, 349) が説いている小さな教師集団の形成も勧めている。これは現在、5年計画で実施中の悉皆研修のモデル・プログラムで紹介されている「3人グループ・システム」(3人グループにより相互に指導し合う「相互アドバイザーシステム」)の考えに共通している(文部科学省 2003)。

本論文で目を引くのは、教育実習中の12名と、1年から15年の教員経験を有する18名の教師との比較である。

先ずは、「どのような評価に脅威を感じるか」という質問に対する回答の比較が行われる。共に最も「脅威を感じる」と答えたのが、「指導主事などの訪問」である。これは日本も同じであろう。筆者もかつて高校の教壇に立っていた頃、定期的

な指導主事訪問を受け、「大変良い授業でした」と型どおりにはめられ、その後、「しかし」から30分もありがたいお話を伺った経験がある。

ただ面白いのは、両群共に、この「指導主事訪問」を脅威と感じているにも関わらず、専門的なフィードバックを得られることに関しては高く評価していることである。

最も心理的な負担が少ないとされたのは、「授業をビデオに撮って、自分1人だけで振り返り、自己評価を行う」ことである。

次に「教師評価がもたらすメリット」としては、両群共に「生徒の学習の向上」をトップにあげているが、経験を有する教師の方が、よりこの傾向が強い。そして、両群共に、「昇級」や「雇用継続」などを「教師評価」とは結びつけて考えず、低く評価している。

さらに、「好ましい評価」を3つずつあげてもらうと、両群には若干違いが見られ、経験のある教師の方は、「生徒による授業評価」をトップにあげ、一方、実習中の教師は、「ビデオを振り返ることによる自己評価」を一番にあげている。両群共に、第2にあげているのは、「同僚教師による授業観察」である。そして前述の通り、両群共に脅威は感じているものの、「指導主事訪問」がそれぞれトップ3に入っている。

最後に、生徒に「望ましい授業評価」を尋ねたところ、30%の生徒が「教師と生徒による話し合い」をあげ、25%が「生徒の筆記による授業評価」をあげた。さらに、20%が「教師と生徒による日誌のやりとり」をあげている。いずれも、生徒が積極的に評価に関わっていることが特徴となっている。

この論文が明らかにしているのは、生徒、同僚教師そして時には父母との連携の中で、授業を高めていく必要性である。特に多忙を極める中高の先生方にとって、共同で分担しながら教材を作成し授業の準備を行ったり、お互いの授業を参観し合う中で、うまくいった活動や説明などを自分の授業に取り入れていく、共感的な授業改善は有効であると考えられる。

さて、この論文のように、*E. T. Forum* は、どの論文も、教師の視点に立って授業の方向性や示

唆を示してくれる。これが、我々、英語教師にとって、読みやすく、読み終えた後に、すぐにでも教室に向かいたくなるような感動を与える大きな要因であろう。

筆者は学部や大学院の講義では、学期毎のレポートとして、*TESOL Quarterly* や *Language Learning* などの学術雑誌を読んで概要と考察をまとめる課題を課している。1つのテーマについて、年間を通して3本から5本の論文を読むことにより、最終学期では、「語彙知識の深さと広さ」や「読解における未知語と背景知識の関係」など、そのテーマについての、自分なりの考えを発表し、具体案な実践案を提示、模擬授業を行っている。これがしっかりと出来ると、各自の問題意識に基づく卒論や修論へつながっていく。

しかしながら、最初の1本を決めるとはなかなか難しいようである。みんな壮大な研究テーマを頭に描き、焦点を絞りきれず、また、教育現場における課題や教育的な示唆とは無縁となりがちであるからである。そこで、最初の学期は、まずは、*E. T. Forum* や *TESOL Journal* などに目を通すこととし、毎週レポーターが発表を行い、その後、レポーターが用意した討議の柱に基づき、英語でディスカッションしている。

このように、*E. T. Forum* は理論と実践の統合を、それぞれのテーマで示し、時には、実践に理論的な裏付けを持つことの必要性を説き、また時には、理論や研究には教室の実践者としての視点を持つことの意義を説いてくれる。年に4回、英語教育の実践者としての問題意識を高めてくれる、この*E. T. Forum* は、英語の指導に携わっている先生方、そして英語教育の研究に関わる院生や大学生に、是非一読をお勧めしたい雑誌である。

参考文献

- Harmer, J. 2001. *English language teaching*. 3rd. Essex: Longman.
Ur, P. 1996. *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
文部科学省. 2003. 『「英語が使える日本人」の育成のための英語教員研修ガイドブック』開隆堂.
(うしろ ゆうじ／筑波大学)

論文作成のいきさつと現在の英語教育への考え方

田中 実

ELEC 賞受賞は、1991年秋とありましたので、それから14年が経とうとしています。この賞は、多く他の受賞者と同様に、私にとって大きな意味があったように思います。この頃は、私にとって大変な時期で、大学での教職を求めていたものの、職どころか食べていくのもなかなか難しい状況でした。そういうおりに、この賞のお陰で、その後の道が再び開かれたのです。つまり、この賞のお陰で現在の私があると言えるのです。ちょっと大げさでした。

この賞の私の論文は、日・英それぞれの空間形容詞（ながい、たかい、深い、long, tall, deepなど）を多次元尺度法を使って分析し、それぞれ日・英の語彙の心理的な意味関係を調査したものでした。データとしては、(A) 英語ネイティブ・スピーカーの英語空間形容詞の調査、(B) 日本語話者の日本語空間形容詞の調査、(C) 日本語話者の英語空間形容詞の調査の3つから成っていました。(A) と (C) の差異が (B) を考察することで、日本語（母語）の影響が残っていると主張するものでした。

この論文へのいきさつは、大学院修士論文作成にさかのぼります。1987年です。この時は、英語話者の英語空間形容詞だけ調査しました。データ収集するのに、協力してくれる informants を探すのが大変でした。恵まれた環境にいる人であれば別かもしれません、私にとっては、日本で協力してくれる英語 informants を探すのは、非常な苦労を伴いました。もうあのようなことはできないです。

修士課程修了後、1年間の高校教員の職を経て、幸運なことにインディアナ大学に留学することになりました。この時は、「環境に恵まれて」、質・量ともに十分なデータを集めることができました。アメリカの大学で、しかもキャンパスの寮に住んでいましたから、比較的容易にデータを集めることができました。日本語のインストラクターもやっていましたので、自分の学生もいました。

インディアナ大学では、多次元尺度法についてより深く勉強して、論文作成に非常に役立ちました。データのコンピュータへのインプットは大量で大変でしたが、インディアナ大で日本夫妻に手伝ってもらい、大変お世話になりました。いろんな意味でいい時代でした。アメリカでのあのアカデミックな雰囲気は今でも憧れます。現在の状況を考えると、あのような雰囲気にはもう遭遇することはないと私は思います。

アメリカで収集した英語関係のデータは、インディアナ大で統計処理をして日本に持ち帰りました。論文は、日本で作成しました。ただその時に、日本語話者の日本語データを付け加え、比較考察のための資料とすることにしました。これは、日本に帰国後集めたデータでしたので、それを処理するためのコンピュータ、統計ソフトがなくて苦労しました。アメリカでは、SASといわれる統計ソフトを勉強していたのですが、これは大学に所属していないと使えない代物でした。私は、日本ではどこの大学にも所属していました。非常勤の職があっても、非常勤くらいでは SAS はなかなか access させてもらえたなかったと思います。しかたなく、何とか工面して、Macintosh Classic、統計ソフト

SPSS を購入して、分析を進めました。貧乏でしたから、ほんとうに、ほんとうに困りました。このような状況の中での論文作成でした。苦労話が多くすぎるようと思えますが、実際こんな感じでした。

苦労というのとは違いますが、アメリカでせっかく SAS というのを勉強してきて、しかもそのための資料をたくさん持ち帰っていましたが、結局 SAS に access できないまま、忘れてしましました。自分のやってきた勉強にやるせない思いがありました。その資料は、SAS はもう忘れて使わないのに、しかも version がすでに古くなりすぎて使いようもないと思うのに、捨て切れていません。物理的には、スペースをとって邪魔でしかないのですが、苦労した時の「思い出の品」となっているのです。けっこう感傷的なんです。

そうした苦労の中での論文作成、受賞でした。ですが、この賞をきっかけとして大学教員就職の活動も活発となり、川村短期大学に紹介を受けてそこに勤めることができますようになりました。(川村短大は、この3月に閉鎖しました。それに伴い現在は川村学園女子大学に勤めています。)

ELEC 賞受賞後しばらくは、このデータ、この分析法をもとに論文発表、研究発表を行なっていましたが、その後次第に別なところに関心が移って行きました。英語教育(第二言語)研究には、現在も関心はありますが、統計などをを使った実証研究よりは、認知意味論、認知言語学からのアプローチに興味を持つようになりました。この認知的アプローチそのものへの関心と、この認知という視点からみる英語教育研究に関心があります。英語学、言語学の授業にも携わってはいますが、同時に一般の英語の授業も日々担当していますので、英語教育には常に強い関心を抱いております。英語教員としては、けっこう成長したのではないかと自負しております。

ELEC 賞論文との関係で言うと、英語学習のあり方に対する考え方方が、その後大きく変わりました。論文では、ネイティブの英語直感との比較を行なっており、それにいかに近づけるかというこ

とが英語学習の前提としておりました。ですが、現在では(実はけっこうかなり以前からですが)、アメリカ、イギリスの英語をそのまま真似ることが英語学習の目標とは考えていません。英語を勉強するというのは、何も英米文化に同化すること、英語を英米人とまったく同じように話すこと、さらには英米のスラングまで真似ることがその目的とは思えません。例えば、韓国人の人と英語でコミュニケーションするのに、英米文化は関係ありませんし、互いにわかる発音、英語表現であればいいわけです。そのようなコミュニケーションの手段としての英語の学習を考えるべきだと思います。英語学習に、英米のジェスチャーまで教えている場合がありますが、おかしな話です。

「トイレ」は、英語では 'toilet' とは言わない、'bathroom'、'restroom' だと言うんだと言ってみても、日本に来れば、bathroom は当然のこと、restroom だって通じるかどうかあやしい。日本に滞在している外国人は、toilet, Golden Week, nighter など日本の local な英語表現を用いています。日本では、日本での英語の表現の仕方 (local variety of English) があってもよいと思います。和製英語が単純にダメだというはおかしくて、local variety と考えられるものであれば、英語として認めていくべきでしょう。同じ ELEC 賞受賞者の田中典子先生が2000年夏号で述べられていましたが、いくら英語を使用する場合でも、それぞれ自国の文化を反映した polite 表現があつてしかるべきだと思います。

こういう視点のため、以前第二言語習得研究で学んだ目標言語、中間言語という基本的な概念は、現在では賛同できないでいます。実際、英米の英語そのままではないが通じる英語と言う考え方、そして英語の local varieties を認めるというのは、最近の、そしてこれから英語のあり方であると考えられるようになってきています。

(たなか みのる／川村学園女子大学)

ディベート、ディスカッションに向けての即興スピーチ指導

Impromptu speaking as a preparatory training for discussion and debate

飯田浩行

概要

議論や討論で与えられたテーマや意見について素早く反応し、意見陳述を行えるようになるにはそのための練習が必要である。Henderson が提唱する即興スピーチ (Impromptu speaking) の枠組みを使いながら、〔意見の陳述 + 理由 + 具体例〕という型で意見を述べさせる練習を行った。生徒とネイティブ教師との意味に重点を置いたコミュニケーションにおいて、Recast 誤文訂正法を用い、〔意見の陳述 + 理由 + 具体例〕という型を含む文の暗誦も加えて生徒の発話力の向上と発話の型の定着を試みた。生徒の発話とネイティブ教師の Recast を記録し、分散分析を行ったところ、正確さ高まらなかったが流暢さは大きく伸び、〔意見の陳述 + 理由 + 具体例〕という型の定着も見られた。〈分類〉、〈原因と結果〉、〈比較〉というフレームを与えて即興スピーチ練習を積めば、議論や討論における生徒の発話能力も大きく伸びると考えられる。

I. はじめに

英語教師であれば、生徒が自分の意見を堂々と英語で述べる姿を見たいと願うものである。これまでも高校1年生のオーラル・コミュニケーションの授業ではテーマを与え、充分に書面に意見をまとめさせてからディスカッションやディベートをさせる指導は行ってきた。しかし、相手の質問内容や反駁を告知しておき、それに対する回答や反駁を準備させるという指導が中心であった。その際には、生徒は何度も書き直して覚えた文を述

べる擬似ディベートや擬似ディスカッションが主な活動だったので、臨場感、緊張感、新鮮味が失われていた。そこで、本年度は思い切って即興スピーチ指導を試みることにした。当然のことであるが、即興スピーチといつても、テーマを与えて意見を述べさせるだけでは指導にならない。ここでは即興スピーチ指導の枠組み、手順、効果を報告する。この報告がスピーキング指導の一助となり、ディスカッションおよびディベート指導がもっと盛んになれば幸いである。

II. 即興スピーチ指導の枠組みと 即興スピーチを補う指導

基本的枠組みは Henderson (1982) を参考にした。Henderson は即興スピーチの効果として(1) 英語で論理構成する習慣がつく、(2) 主題文と支持文の区別をつける意識が芽生える、(3) スピーチに自信がつく、(4) 一般的知識や常識を迅速に引き出す習慣がつく、(5) 意見をより効果的に伝えるために必要なジェスチャー等を使うようになる、という5点を指摘している。Henderson よると、1) 生徒にテーマを2つ与え、1つを選ばせる。2) 1~3分間の論理組み立て時間で意見をまとめさせる。3) 1~2分以内で自分の意見を述べさせるという3つのステップが1つのプロセスであるという。

今回の指導では、Henderson に従い、与えられたテーマから1つを選び、理由と具体例を入れて3分以内に自分の意見を英語でアウトラインし、90秒以内で意見を発表させることにした。スピーチであるから自由な形式で発話をさせるの

が理想的であるが、ディベートおよびディスカッションの前段階指導としての即興スピーチであるため〔自分の意見を述べ、できれば2つ以上の理由を加え、例を提示する〕という型を必須条件とした。生徒には常に、I think / believe~... Firstly because... Secondly because... For example... という構造を意識するように指導した。ネイティブ教師との目線の確保、抑揚の自然さを確保させるために、意見を発表する際にはできるだけアウトライン作成シートを見ずに発表するように指示した。

生徒の誤文については効果が確認 (Revesz, 2003 : Sakai, 2004) されている Recast (「言い直し」) による訂正法を採用した。Recast とはネイティブ教師が文の意味を変えずに主語、動詞、目的語などの文の構成要素を入れ替えて文法および語法的に適切な文を与える、生徒に復唱させる誤文訂正法である。また、今回の即興スピーチはネイティブ教師のみとの対話とした。ネイティブ教師のみとの対話形式を選択したのは、意味不明瞭な発言部分を聞き直して再度説明をさせる (pushed output) 指導が学習者の発話能力を増すには効果的 (Swain, 1985) であるけれども、日本人同士の pushed output では発話の量的变化は見られても質的变化は見られない (Ushimaru, 1992) からである。

今回アシスタントを務めたネイティブ教師はテンプル大学大学院にて英語教授法を学んでいる日本語堪能なカナダ人であり、日本の中等教育における英語教授経験も豊富であった。それゆえ、生徒の言いたいことを理解することは比較的容易であり、Recast の意義と目的もよく理解していた。そこで、対話中の日本人教師の役割をネイティブ教師が生徒の意見をまったく理解できなくなったときに、生徒に内容を日本語で尋ね、その趣旨を英語でネイティブ教師に伝えることに限定した。また、今回の実践では、クラス全員にネイティブ教師の Recast を各自の英語表現の正確さを増すために有効に使うよう指導した。具体的には、クラスメートの意見発表が始またら、発表者以外はアウトライン作成シートを裏返して机上に置き、発表者の発表内容および表現とネイティブ教師の Recast の提示を聞き、自分のスピーチ発表前の

自己校正に役立てるよう指導した。

私の勤務校では1コマは70分であり、そのうちネイティブとの活動に使えるのは35~40分ということになっているが、全員が90秒話した場合を想定して55分間までに変更してもらった。残りの時間は即興スピーチを補う指導を行った。即興スピーチを補う指導として、オーラル・コミュニケーション指導用教材から〈意見の陳述+理由+具体例〉の型を含む部分を暗誦させたり、理由を示す語句や例を示す文を暗記させたりする指導を行った。また、生徒がネイティブ教師の Recast をより正確に聞き取れるようにするために教科書付属音声教材や他の英語音声教材等を用いて〈意見の陳述+理由+具体例〉を含む部分のディクテーション練習も行った。例えば次のような文である。

Most Americans expect immediate feedback. That is, they expect feedback at the time they are speaking with someone. They want to make sure that the person is listening and has understood. For example, if a supervisor gives instructions to an employee, the supervisor wants to know, at that moment, "Do you understand? Do you have any questions?"

— *Encounter English Series I* (p.7) —

III. 生徒に与えた課題文

即興スピーチにおいて最も重要なのは、どのようなテーマを与えるかということである。生徒が容易に思考でき、明確な意見を述べやすくするために、生徒の日常生活に即した課題文を用意した。難易度の設定および調整は特に行わなかった。教師の裁量で容易なものから難しいものへ配列しても、生徒は難易度を教師と同じようには感じないからである。

課題文は英文のまま与え、内容が充分に理解できない生徒には個別に日本語でも説明した。1回目は生徒の英語学習動機を調べる目的も加味した課題文を用意し、2回目は生徒の興味の幅がわからなかつたので、4つの課題文を与えた。どの課題文にも答えられない場合には、答えられない理由を詳細に述べることを義務付けた。例えば、第6回目の指導で(2)のテーマを選択したが、コ

ンビニエンスストアのおにぎりもファーストフード店のハンバーガーも好きではない理由を詳細に述べた生徒が数名いた。

今回の実践対象とした生徒は中学校入学後に英語学習を開始した男子高校1年生35名。付属中学校からの進学者であり、中学3年生の3月にニュージーランドで5泊のホームステイを体験している。よって英語のみでネイティブ教師と1対1で話を続けなくてはならない状況に特別な抵抗感はない。また、I学期の定期試験は行わず、即興スピーチへの取り組み姿勢、発話数の増加および毎指導時間内の例文暗誦確認テストの点数で成績評定を行うことを予め告知しておいた。即興スピーチに取り組む以外に成績をつける方法がないことにしておかないと即興スピーチに向かう姿勢に教員も生徒も緩みができるからである。実際に使用した課題文は以下のとおりである。

第1回目

- (1) Do you want to be a good speaker of English or not? And why?
- (2) Do you want to have a foreign steady girl friend or not? And why?

第2回目

- (1) Do you think we should always 'talk things out' as most Americans do? Why?
- (2) Is it difficult for you to speak out in class when your teachers ask questions? Why?
- (3) Which do you like better, a busy weekend or a quiet weekend? Why?
- (4) Which do you like better, watching videos or going to a movie? Why?

第3回目

This morning, let's compare your favorite Olympic games / events and countries.

- (1) Choose two Olympic games that you like best and list what are so exciting about the games.
- (2) Choose two countries that you like best and list what are so good about the countries.

第4回目

- (1) In some cultures, people believe that after you die, you are born again as an animal or another person. Do you think you will be born again as an animal or as another person? And why?
- (2) Which (Who) works harder every day, men or women? And why?

第5回目

Say your idea about

- (1) Eating breakfast / skipping breakfast and reason why.
- (2) Traveling in Japan / traveling abroad and reason why.

第6回目

- (1) Which do you think is better, belonging to (being a member of) a sport club (team) or not belonging to a sport club (team)?
- (2) Which do you want to eat when you are hungry after doing sports, Seven-Eleven's "Onigiris (rice balls)" or MacDonald's hamburgers?

第7回目

- (1) Which do you think is better to get back your physical strength or sustain nature / fitness, something cold or hot to eat or drink?
- (2) Your uncle aged 50 is wondering how to use his bonus —3 million yen (3,000,000 yen). He wants to buy a new car and he wants to travel abroad. What advice would you give to him? Should he buy a new car or travel abroad?

第8回目

Do you agree or disagree to your native teacher's project #1 or #2? And why?

- (1) Project #1: Give students financial rewards when they get high grades or marks on the examinations at high schools.
- (2) Project #2: Make car or motorbike owners pay more taxes for public transportation.

IV. 指導効果の測定

(1) 言語的発達に与える効果

即興スピーチの指導が生徒の発話にどのような変化を与えたかを測定するために生徒とネイティブ教師との対話を録音したテープを文字化した。まったく自由な形式の対話であれば流暢さ、正確さ、多彩さの変化を見るための詳細な分析が必要であろうと思われる。しかし、今回の指導では発話の型を与え、不明瞭な内容部分には「聞き直し」を行い、誤文にたいしては Recast 文を与えているため、対話の自然さを基準にした分析は適さないと考えた。また、英語力がそれほど高まっていない高校1年生の発話分析にはあまり詳細な分析は有効ではないとも考えた。よって効果の分析で注目したのは Recast 以外の発話語数と Recast 語数である。Recast 以外の発話語数が増せば、流暢さが増したことになり、Recast の提示語数が通減すれば正確さが増したことになるとえたためである。データの分析には統計ソフト SPSS (Ver.11) を用いて分散分析 (One-way ANOVA ($\alpha = .05$)) 処理を行った。

(分析例)は生徒発話。.....はネイティブ教師 Recast

Student : "I skipping breakfast."

Teacher : "I skip breakfast"

Student : "I skip breakfast because I will watching TV until midnight."

Teacher : "I watch TV until midnight"

Student : "I watch TV until midnight and I get up afternoon. So I can't eating breakfast."

Teacher : "I can't eat breakfast."

Student : "I can't eat breakfast."

生徒の発話語数は20、ネイティブ教師の Recast 語数は12である。全生徒につきこのように発話語数と Recast 語数を計算し、8回の指導でどのように語数が変化をしたか、その変化には統計上の有意差があるかを検討した。生徒が言いよどんだために繰り返した語は発話語数に算入しないが、ネイティブ教師の pushed output、例えば "You prefer what?" は Recast 語数に加えた。

(2) 学習者心理に与える効果

当然のことであるが、指導に対して生徒がどのように感じるかが効果に大きく影響する。生徒が意見発表に興味を覚え、Recast 指導に積極的に応じ、暗誦やディクテーション指導に意義を見出していくなければ効果は見られない。I期8回(560分)の指導が終了したところで生徒にアンケート調査を行った。アンケートの質問は「1. 即興スピーチ指導をどう思いますか。2. 意見を述べている間にネイティブ教師による誤文訂正指導を受けることをどう思いますか。」であり、記述回答を求めた。忌憚のない意見が欲しかったので無記名とし、誰のアンケートかわからないように回収した。

V. 結果と考察

(1) 生徒の発話語数変化

分散分析結果より、検定統計量 = $18.751 > F (7, 1000) (0.05) = 2.02$ となり、「指導には有意差があり、指導が生徒の発話語数を伸ばす効果がある」とことが推定できる。指導を重ねるごとに発話語数が増加したかどうかを詳細に検証するために、Post Hoc Test (Scheffe) 分析を行ったところ次頁上のような結果が得られた。

第1回目のスピーチを基準に計算すると、第6

分散分析 (One-way ANOVA) 結果

	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
トピック別	9959.606	7	1422.801	18.751	.000
トピック毎	20031.453	264	75.877		
合 計	29991.059	271			

Post Hoc Tests-- Multiple Comparisons (Scheffe)

(I) Topic	(J) Topics	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower bound	Upper bound
1	2	-7.0857	2.08226	.121	-14.9628	.7913
	3	-10.7186*	2.11358	.001	-18.7141	-2.7231
	4	-8.3487*	2.09752	.030	-16.2835	-.4140
	5	-6.0252	2.09752	.315	-13.9600	1.9095
	6	-10.3782*	2.09752	.001	-18.3129	-2.4434
	7	-11.9307*	2.11358	.000	-19.9262	-3.9352
	8	-22.6429*	2.09752	.000	-30.5776	-14.7081

* The mean difference is significant at the .05 level.

～8回目では安定して平均語数増加がみられ、統計上も有意であることがわかる。この分析結果からは今回の即興スピーチ指導が生徒の発話数を安定して伸ばす効果があると判断できる。

(2) ネイティブ教師の Recast 語数変化

分散分析結果より、検定統計量 = $2.726 > F(7, 1000)$ (0.05) = 2.02 となり、ネイティブ教師の Recast 語数の変化は統計上有意差があることがわかった。しかし、回を重ねる毎に Recast 語数が通減していくかどうかを詳細に調べる必要がある。減少傾向に統計上の有意差が見られないであれば、生徒の発話の正確さが高まったとはいえないからである。生徒の発話語数を分析したと同じように Post Hoc Test (Scheffe) 分析を行ったところ次頁上のような結果が得られた。

この分析結果からはネイティブ教師の Recast 数に統計上の有意差が見られず、即興スピーチ指導時間の増加に従ってネイティブ教師の Recast 数が通減しているとはいえない。即興スピーチが被験者生徒全体の発話における文法および語法上の正確さを高めたとは判断できない。

生徒の発話に対する即興スピーチの効果をより

詳細に検討するために、全生徒の発話語数の平均を計算し、上位 2 名と下位 2 名の発話の変化を比較した。上位 2 名 (HS1, HS2 とする) と下位 2 名 (LS2, LS1 とする) の第 1 回目と第 8 回目の発話を検討する。Recast でリピート指示された語句は削除してあり、誤りは訂正していない。

(HS1：平均語数29.4語)

第 1 回目

"I want to travel the world because I want to, I find the world who want to ta..."

第 8 回目

"I don't agree to your project number one because the money is our parents' money. If to do your project number one, then our parents must pay more money. Students study hard because want to give parents' money. It's mistake."

(HS2：平均語数28.9語)

第 1 回目

"I think I need English for my future because I want to work with English..English."

第 8 回目

分散分析 (One-way ANOVA) 結果

	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
トピック別	493.965	7	70.566	2.726	.010
トピック毎	6937.988	268	25.888		
合 計	7431.953	275			

Post Hoc Tests-- Multiple Comparisons (Scheffe)

(I) Topic	(J) Topics	Mean Difference(I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower bound	Upper bound
1	2	-.2765	1.22518	1.000	-4.9106	4.3577
	3	-.3714	1.21627	1.000	-4.9719	4.2290
	4	-2.9714	1.21627	.545	-7.5719	1.6290
	5	-3.0000	1.21627	.531	-7.6005	1.6005
	6	-.1588	1.22518	1.000	-4.7930	4.4754
	7	-2.6606	1.23456	.703	-7.3303	2.0091
	8	.1143	1.21627	1.000	-4.4862	4.7148

"Sorry I disagree...disagree with you. If the project started, when they are motivated to study hard, that's a good point. But if the point set up the standard in more high level, they can't get the point and they will be sank in apathy. And the project is in want of much money because more students were...to get a good point. Perhaps school will close on. However, the money are our school fees in the end. If so, I think that the school fee make a cheap is better than this project."

(LS2 : 平均語数14.0語)

第1回目

"I want to speak to many foreigner. I want to make the friend for foreigner."

第8回目

"I disagree because students will study hard to get only money. Students will be can...canny."

(LS1 : 平均語数11.9語)

第1回目

"I think to need for the future."

第8回目

"That's may be true, but I disagree because taxes damage a car company. To owners won't buy a car for taxes."

これらのデータからは、即興スピーチ指導が明らかに〈意見の陳述+理由+具体例〉を意識させることには効果があったように判断できる。HS1

およびHS2は複文や重文を使っており、1文が長くなっている。HS2は第1回目の即興スピーチでは録音時間の大部分を残して録音打ち切りであったのだが、第8回目のスピーチは90秒の録音時間を使い切っている。LS2, LS1も習得目標とされている〈意見の陳述+理由+具体例〉の型が発話中に定着し始めていると考えられる。

Ellis(平成16年10月17日テンプル大学での講義)によると、時間制限という重圧をかけると学習者の発話における流暢さは高まるが正確さと多彩さは高まらず、時間制限を設けないと学習者の発話における正確さと多彩さは高まるが、流暢さは高まらないということである。今回の指導では時間制限という負荷をあたえにもかかわらず、このようなバリエーション変化が見られたのは、自分の意見を述べるために意識を集中させるために発話の構成を〈意見の陳述+理由+具体例〉という型に限定をしたことが主な理由であると思われる。どのような文章構成にするかについて考える時間をとらなくてはならないという心理的負荷を軽くしたことが多彩さを増す結果をもたらしたと考えられる。

(3) アンケート結果

アンケート結果からは即興スピーチ指導とネイティブ教師のRecastは学習者に否定的な影響は与えていない。「意見を述べるだけではコミュニケーションとは言わないのではないか」と指摘した生徒が1名いたが、それ以外の生徒意見は概ね「緊張感があつてよかったです」、ネイティブ教師の

Recast は英文法項目の確認および自分の英語を正確にするのに役立った。このままこの課題を続けて欲しい」というものであった。即興スピーチ指導中は生徒が緊張感をもちらながらも生き生きと自分の意見を述べ、ネイティブ教師の Recast を頼りに自分の発話の正確さが高まるように一所懸命に取り組んでいた。生徒は回を重ねる毎に自信をもって英語で話せるようになり、ネイティブ教師も「この生徒達の意見や考えを聞くのが待ち遠しかった」というコメントをするようになった。生徒の発話語数の伸長を考えれば、上記のようなコメントは当然の結果と考えられる。

VI. まとめ

この即興スピーチでは Focus on Form の考え方も基本において指導を行った。Doughty & Williams (1998) も述べているように Focus on FormS は習得されるべき文法構造を与え、その文法構造が定着するように練習を繰り返す指導が中心である。一方、Focus on Form は先ず学習者との意味 (meaning) に重点を置いたコミュニケーション課題を設定し、コミュニケーション課題処理をする時に目標言語に関する様々な側面 (Form) にも気づかせるように指導することである。今回採用した Recast による誤文訂正法もこの考え方方に沿ったものである。純粋な Focus on Form との違いは〈意見の陳述 + 理由 + 具体例〉というフレームを与えた点である。〈意見の陳述 + 理由 + 具体例〉の型を意識させながら意味 (meaning) に重点を置いたコミュニケーション課題の処理をさせ、誤文訂正例を復唱することで、生徒の発話における文法的、語法的正確さを高めることを目的としたためである。〈意見の陳述 + 理由 + 具体例〉で自分の意見を即興スピーチで述べられるようになれば、あとは〈分類〉、〈原因と結果〉、〈比較〉というフレームを与えて即興スピーチの練習を繰り返すことで、ディベートやディスカッションにおいても自分の意見を素早くまとめ、堂々と英語で述べることが可能になるのではないだろうか。

最後に、この指導を成功させるにはネイティブ

教師との綿密な打ち合わせが必要である。課題文の選定、Recast を与えるタイミングと回数、どの生徒を最初の発表者に指名するかなどを充分に事前に打ち合わせをしておく必要がある。日本人英語教師は毎回の発表テープができるだけ早く文字にして指導の定着度を評価する必要がある。この即興スピーチ指導の成功のためには、どの生徒がどのような内容をどのような表現で話したかを毎回確認する作業は必須である。

References

- Henderson, D. (1982). Impromptu speaking as a tool to improve non-native speakers' fluency in English. *JALT Journal* 4, 75-87.
- Revesz, A. (2003). Task-induced content-familiarity, task-driven attention to form, and learner uptake of recasts: A preliminary inquiry. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 3/II. Retrieved March 31, 2004, from <http://www.tc.columbia.edu/academic/tesol/webjournal/Revesz.pdf>.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madeden (Eds): *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, pp235-53.
- Ushimaru, A. (1992). EFL learners talking to each other: Task types and the quality of output. *JALT Journal* 14(1), 53-66.
- Sakai, H. (2004). Roles of output and feedback for L2 learners' noticing. *JALT Journal* 26(1), 25-54.
- Doughty, C. & Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- 渡部昇一 (2004) *Encounter English Series I* (秀文館)
(いいだ ひろゆき／世田谷学園高等学校)

2005年度

ELEC 賞論文募集

ELEC 賞は、英語教育・英語指導の質的向上に資する研究と実践を奨励する目的で1966年に設けられ、これまで29人・4団体が受賞しています。受賞論文はELECの機関誌『英語展望』に掲載され、広く英語教育の発展に寄与することをめざしています。

- A. 中学・高校などにおける英語教育の実践記録
- B. 英語教育および英語教授法に関する研究論文
各部門一篇 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：鈴木 博（東京大学名誉教授）
委 員：大友 賢二（常磐大学教授・筑波大学名誉教授）
羽鳥 博愛（東京学芸大学名誉教授）
大東百合子（津田塾大学名誉教授）
田近 裕子（津田塾大学教授）

◎応募資格：特に問わない。

◎分量：

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

*手書き原稿不可。

◎論文の形式：

- (1) 表紙：
 - ①応募する部門（AまたはB）
 - ②論文名（タイトル）
 - ③氏名、住所、電話番号、E-mail
 - ④勤務先（学生は在学校）名およびその電話番号 を明記する。
- (2) 2ページ目：応募者の学歴、職歴、研究歴 を1ページ程度に収める。
- (3) 3ページ目：論文要旨を和文は400字以内、英文は150 words以内で添付する。
- (4) 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する）。

オリジナルとそのコピー2部、合計3部を郵送、応募論文は返却しない。

◎論文提出締切 2005年11月30日（水）（当日消印可）

◎審査結果の発表 2006年2月下旬開催予定のELEC賞授与式にて受賞論文発表。

◎論文提出先／問合せ

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

財団法人 英語教育協議会「ELEC賞」係

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

『第二言語習得研究の現在 —これからの外国語教育への視点』

小池生夫編集主幹 寺内正典・木下耕児・成田真澄 編集
A5判、xii + 340頁 本体2,800円 大修館書店

尾関直子

「『英語が使える日本人』を育てる戦略構想および行動計画」を平成14年度に文部科学省が発表して以来、英語教員の資質とは何か、その資質をどのように向上すればよいかが注目を集めている。中学校、高校の英語教員の資質としては、指導力として「英語力」や「教授力」が重要視され、そのような指導力を向上させるため、この5年間に教員全員が研修を受ける機会が与えられた。また、英語教育関連の雑誌では、しばしば授業改善、指導力向上のための特集が組まれ、指導のヒント、アクション・リサーチ、タスクに基づいた指導方法が頻繁に取り上げられている。

教師にとって、明日の授業をどうしようかという現実的な悩みが重要であることはわかる。従って、教員研修においても、英語教育関連の雑誌においても、話題は第二言語習得（SLA = Second Language Acquisition）理論よりも英語教育の実践面が取り扱われることが多い。教員研修では、SLA研究を扱った講義などは人気がなく、SLAの理論を特集した雑誌や本の売り上げはよくないと聞く。しかしながら、理論の裏づけのない実践ほど、怪しいものはない。説得力がないのである。SLAの理論に裏づけされた英語教育でなければ、効果も期待できないし、ましては、人に推奨することはできないのである。

理論を学ぶことが大事だということを認識していても、現実には、専門分野が英語教育のある大学の教員でさえ、最新のSLA研究から徐々に遠ざかってしまった人は多い。その原因の一つに、この分野が日々めざましく進化していることがある。最新の理論や情報に精通し続けようすると、寝る時間も惜しんで勉強しないと追いつかな

くなる。そのうえ、SLA研究は、言語学、心理学、社会言語学、言語脳科学などの諸分野が複雑に関係し合っている。従って、ある分野を特化して研究していると、SLA研究の全体像を見失ってしまうのである。また、さらに悪いことに、SLA研究の本にしろ、論文にしろ、jargonで溢れている。細分化した分野の専門家以外には理解しにくい内容のものが多い。そのような困った状況を開拓してくれる本が誕生した。それが、この本書である。

本書は、この10年間に、分野を拡大し、複雑化したSLA研究を明確に概説している。その本書の大きな魅力として、次の4点があげられる。第1に、平易な言葉で解説されており、SLA研究が専門ではない読者にも容易に理解できる内容であることだ。一般的に、難解な分野の内容を素人にもわかりやすく解説できる人とは、その分野に精通している人である。そこで、本書の第2の魅力だが、SLA研究の各分野で日本を代表する、著名な学者が17章の各章を執筆している点である。各章の執筆者が違うと、その執筆者の力量により、各章の内容の充実度に格差が出てくることはよくあることだが、本書は違う。各分野の学識深い研究者により執筆されているため、すべての章が充実した内容となっている。第3の特徴は、SLA研究のみの解説に留まらず、SLAの理論とその実践との橋渡しになるように、学習や指導についても論じられている点である。最後に、第4の特徴は、日本というコンテキストにおけるSLAを意識した内容で構成されている点である。例えば、語彙や4技能の指導方法への示唆においても、日本の教育現場にふさわしいものとなっている。

本書は大きく3つのパートに分けられる。第1のパートである第1章から第5章までは、主にSLAの代表的な理論を論述している。第2のパートである第6章から第12章では、教室SLA、そしてSLA理論に基づく外国語学習や指導に触れている。第13章から第17章の第3のパートは、SLA研究の関連領域やSLAの研究方法を扱っている。

すべての章の内容をここで紹介することは不可能であるので、主だった章の内容を紹介する。まず、SLA研究の真髄ともいえる、SLAの理論的背景を扱っているのが、第1のパートである第1章から第5章である。第1章「UG理論と第二言語研究（木下耕児著）」では、チョムスキーのUG理論の中で、特に「パラメータ設定」を基に、SLAの可否や過程を解説している。第2章「認知からみた言語習得（山岡俊比古著）」では、言語能力は生得的で、言語特有の能力であるとするUG理論の立場と対立する認知の立場からSLAを解説している。SLAとは認知技能の獲得の一つであり、他の認知技能の獲得の方法と変わらないとする認知心理学の立場から、言語処理方法や言語知識の種類分けを解説している。さらに、認知心理学に論拠をおく学習ストラテジーやコミュニケーション・ストラテジーについても論述している。第3章「脳と言語習得（窪田三喜夫著）」では、脳の中でどのように言語が処理されているかを文法処理、意味処理、音響処理、語彙処理の視点から論じている。第4章「社会言語学的視点による第二言語習得（川成美香著）」では、社会言語学的な視点からSLAが論じられている。言語習得は必ずといって社会というコンテキストの中で起こるわけで、このコンテキストを除いてSLAを語ることはできないとする社会言語学的視点は近年注目を浴びつつある。

第5章は「バイリンガルの言語習得（湯川笑子著）」である。日本でもバイリンガル教育が公教育で行われているところがある現在、バイリンガル教育が2言語の発達に与える影響は、外国語教育の専門家でなくとも興味深い。

第2のパートである第6章から第12章は、いわば、SLA理論と外国語教育の実践との橋渡し的

役目を担っている章だが、その核となる章は、第6章の「教室第二言語習得研究と外国語教育（村野井仁著）」である。この章では、教室におけるSLAのメカニズムをインプット、インターラクション、アウトプット、文法指導、タスクという5つのトピックを軸にまとめている。英語教員たるもの、この章だけでも読んでおくべきである。第7章の「語彙の習得（中村太一著）」では、L2学習者が目標とする語彙サイズという興味深いトピックや、語彙習得プロセス、そして、語彙習得に用いる記憶ストラテジーや認知ストラテジーなどの学習ストラテジーが紹介されている。第8章の「リスニング（竹蓋幸生・草ヶ谷順子著）」、第9章の「スピーキング（金子朝子著）」、第10章「リーディング（寺内正典著）」、第11章「ライティング（大井恭子著）」では、4技能それぞれの習得プロセス、4技能を習得するために使う学習ストラテジー、さらにSLAに基づいた4技能の指導方法がそれぞれ示唆されている。第12章の「早期英語教育と小学校英語教育（小池生夫著）」では、日本における小学校英語教育実施の政策策定の経緯を解説し、小学校英語教育実現にむけて、その目的、シラバスの選択の仕方、指導上の注意などを提案している。

第13章から第17章の第3のパートは、第二言語習得理論の関連領域や研究方法を扱っている。紙面の関係上、タイトルと著者のみ紹介しておく。第13章「第二言語の喪失と維持（富山真知子著）」、第14章「メディアの利用と第二言語習得（竹内理著）」、第15章「言語テストと評価（渡部良典著）」、第16章「第二言語習得研究の計画と方法（中野美知子著）」、第17章「コーパスに基づく第二言語習得研究（成田真澄著）」である。

SLA研究の各分野を代表する日本の学者たちが、最新のSLA研究を体系的、網羅的に整理し、誰にでも理解できるように、わかりやすく論述した本は、今まで日本では出版されていない。本書が中学校、高校、大学の英語教員はもちろん、英語教育を専攻する学部生や大学院生にとって、バイブル的存在になることは間違いないであろう。

（おぜき なおこ／明治大学）

『〈英語教員研修プログラム対応〉 「英語授業力」強化マニュアル』

岡秀夫・赤池秀代・酒井志延著
A5判、xii + 273頁 本体2,200円 大修館書店

佐藤留美

本書は、「21世紀の英語教育を、英語を文法やリスニング等に細切れにせず、“English”として総合的に指導することを目指す」授業ができるよう教員の「授業力を強化する」ことを目指して書かれたものである。「訳ができたら授業が終わる」のではなく、「理解できたことをスタート地点にしてそこから英語を使う活動が始まる」授業をできるようにと細目にわたりて現場の教員に授業案を手ほどきしてくれるものである。

英語教師を対象とした著書は多数あるが、本書ほど、現場の教員を念頭においた著書は類をみない。英語教員の「授業力」を伸ばす研修プログラムのテキストや参考書としても活用してもらえるようにとも述べられているが、研修会のテキストとしても、授業力アップの参考書としても秀逸である。「コミュニケーション」という用語はカンバセーションと同義ではない。英語教育が目指すのは、立っている間の日常会話ばかりでなく、座ってからの内容のある話が大切になるとの思いに基づいた教育観が一貫してあり、どんな教師でも授業力アップが図れるようにとの強い思いが伝わるからだろう。

本書では全ての章で、それぞれの教室で使えるような活動をあげ、改善案を提示し、それぞれの教室に適応できる授業案を示している。また、各章の初めには、必ず言語学・教授法の流れに触れ、言語学・教授法に疎い教師にも、その流れが分かるようになっている。

「受験英語をやらないと入試に通らない」とコミュニケーションタイプな授業法を避けてきた教師にとってはコロンブスの卵になる書といってもいいだろう。日頃、コミュニケーション重視の授業の実践

に対し、「そんな授業をしていて入試に受かりますか」とか、「生徒の学力が低いのでそんな授業はできません」と言われて、悔しい思いをしてきた先生方にとって、この書は、自分の授業実践が間違ってなかったと大いに自信を与えてくれることだろう。また、教師の意識が生徒を大きく変え、日本の英語教育をも変え、真に英語が使える若者を育てる英語教育になるとの思いも強くすることであろう。

コミュニケーション重視の授業は、ベテランの名人先生にしかできない、自分にはとても思っている先生でも、本書には、名人芸の授業を誰でもが実践できる授業法が各章で紹介されている。また、各章の最後には参考文献が紹介されており、更なる授業力アップや、研究を深めたい人への配慮もされている。

本書は12章からなり、現場の教師のことを考えて細かな章立てをおこなっている。自分の今年の担当学年、科目、困っていること等を見出しで探し、その章を読めばよいように工夫されている。

第1章「文法」をのぞいてみよう。最初に文法を取りまく、教授法の変遷が説明され、「母語が確立した12歳以降に英語に接する日本の場合、習得(learning)と獲得(acquisition)を融合させるような指導が必要」との理論に基づき、実践方法が紹介されている。受動態の導入法、進行形を使った活動、be動詞と一般動詞の混用を避ける指導法、文型の指導法、と細部にわたり指導案が紹介され、実際の授業にすぐ活用できる。

5文型の補語と目的語の違いを明確に説明するのは難しいが、その手順まで解説してくれている。最後には、生徒の理解を確認する練習問題まで用

意されており、本当に至れり尽くせりの、現場の教員としてはありがたい限りの構成である。

第3章「語彙」ではよく議論になる辞書指導が取り上げられている。中学校では辞書指導は必要かとの議論を良く耳にするが、本書によると、「生徒の習熟段階を考えない辞書指導は生徒を困惑させるだけ」であり、「多くの中学生は自動詞と他動詞の区別ができないため、よほど習熟度が高い学習者でない限り、動詞の検索は難しい。中学校では名詞、形容詞そして副詞程度の検索練習で良い」と助言する。「自動詞と他動の区別ができない学習者に動詞の検索をさせると、どの意味を当てればいいのかが難しいので文章の意味がそれなくなり、辞書を使うことを嫌がるようになる」とも述べられている。中学生に限らず、生徒の英語の熟達度を考慮することなく、一斉指導することの弊害も考えさせられる。生徒の熟達度に合わせた指導が肝要であるこということだ。また、語彙習得に関しては、中学・高校の生徒は英語の本をほとんど読む機会がないので語彙を、accidental learning だけで習得するのではなく、incidental learning の手法も取り入れると効果的であると述べている。語彙習得の過程、新出単語の指導法、カード・ゲームの紹介、接頭辞、接尾辞の扱い、効果的な単語テストの作成方法、機能語の指導法、等々アイディア満載である。

第5章「リーディング」では、「ただやみくもに日本語に置き換えるのではなく」、「書き手の意図をつかみ、自分の目的にあった情報を読みとる」指導が必要と述べている。「訳す作業としての読解」から、「内容を読みとるリーディング」へのシフトが大切だと説く。そのためには、1) 英語の語順そのままで意味をとり、2) 類推・スキーマを活用せよと指導している。「訳讀だけでは直読直解のストラテジーは育たない」、「細かい語彙・文法よりも、読む量と質に気を配る」ことが必要で、「プレ・while-・ポスト・リーディングの活動」にも力を入れる。テキストに関するQ&Aの具体例も、初級・中級・上級と細かに示されている。

第6章「ライティング」では、初級レベルでは「パターン・プラクティス」、中級レベルでは「英

借文」、上級レベルでは、「まとまりのある文章を書くこと」が効果的としている。上級レベルでは「ある事柄に対し賛成か、反対かをトピック・センテンスで始め、その理由を3つ書き、相手を説得させる技術を習得させる」指導を行い、簡単なディベートへと発展させる授業法を紹介している。

日頃の授業でも、英語I・II等で読んだ内容に関して、ポスト・リーディングとしてessayを書かせたりするが、「相手を説得させる」との意識を持って、文章を書かせると全く異なる文章になる。明確な指示の重要性に気づかされる。また、授業中に学習した語彙をessayで使用し、それを再度oralで皆の前で発表し、皆からの質問に受け答えするような授業を組み立てていくと、第7章「総合英語の展開」、第8章「科目の枠をこえて」で述べられているような、それぞれの科目を英語という視野でとらえ、総合的に指導する手法へつながっていく。このように本書を読み進めていくと、授業を改善するアイディアが次々に浮かんでくる。

第9章の「岡先生の授業クリニック」では、研究授業を「ベテランの先生の名人芸や英語の達者な教員の独り舞台で残念ながらあまり役に立たないこともある」と述べ、自らが自分の生徒にあつた授業法を実践するしかないとの示唆を与える。この章は、自分の担当する学年、科目のことを思い浮かべながら読みすすめると、授業改善が容易にできる仕組みになっている。自分の授業改善に役に立つ、この章のアドバイスはありがたい。

「20年後に国際会議等で、会議が始まる前に勝負が決まるような日本人」を育てるような教授法から脱却し、国際的に通用する生徒を育てるような「授業力」を我々教員に身につけて欲しい、との熱い思いが本書から伝わってくる。

自分の授業になんとなく自信のもてない先生、自分の授業に満足していない先生、コミュニケーションを重視した授業とは何だ、と疑問に思っている先生に、本書を開いてみて欲しい。自分の授業に自信がわき、明日の授業が楽しみになってくるはずだ。

(さとう るみ／東京都立国際高等学校)

『英語教育はなぜ間違うのか』

山田雄一郎著 新書判、238頁 本体720円 筑摩書房

『日本の英語教育』

山田雄一郎著 新書判、viii + 225頁 本体740円 岩波書店

新里眞男

『英語教育はなぜ間違うのか』（以下、『なぜ』と呼ぶ。）では、国際理解と英語教育の関係、バイリンガル、英語公用語論、小学校英語、ALTの存在などが論じられている。『日本の英語教育』（以下、『日本』と呼ぶ。）では、英語の「国際語化」、「戦略構想」、小学校英語、英語教育の構造などが論じられている。いずれも、一般の日本人や英語教師が持つ「思いこみ」を問い合わせし、その危うさを指摘している。特に、文科省を中心とした政策立案側に対して、その立場や考え方の「理念のなさ」を執拗に批判している。

全体として、適切かつ幅広く資料に当たっていて緻密な議論がなされている。私自身今まで知らなかった資料を示され、「なるほど」と感心した所も多い。同時に、語り口や論理展開そのものも比較的わかりやすく、説得力を持ったものになっている。『なぜ』のあとがきに「中学生や高校生をかなり意識し」たとのことが書かれているが、そこまでは無理とは思うが、この種の政策批判ものとしては非常に平易かつ冷静に書かれている。

著者は言語政策の専門家である。その眼から見ると、英語第二公用語化論や「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」などは、「政策」とは呼べないようだ。第二公用語で何を意味するのか、英語が使えるとはどのようなことかなどについて十分な検討がなされず、英語に対する憧れやその裏返しの劣等感からの「思いこみ」で「なし崩し」に政策を進めようとするこの危険性を繰り返し語っている。その論調は説得力があり、おそらく大方の読者は圧倒されてしまうだろう。私もその一人であるが、ここでは、若干の私見を述べて自分の精神的安定を取り戻したいと思う。

私にとって一番気になるのは、これら2冊の本で共通に示されている言語能力観と言語学習観である。筆者は言語能力を氷山にたとえている。そして、水面から上に現れている部分は、4技能で示されるような、言語を実際的に使用する能力であり、言語能力の表層部と呼んでいる。他方、水面下には言語能力の深層部があり、この部分が、表層部で行われる実際の言語使用をコントロールしているとしている。私が十分に理解できないのは、この深層部の本質である。また、この深層部を育成するために必要とされる学習方法も、結局、あまりよく分からぬ。

筆者は、表層部と深層部の2分法を説明するために、表現語彙と受容語彙の分け方をアナロジーとして示している。確かにこのアナロジーはわかりやすいが、私は、受容語彙そのものを増やすためにも実際に聞いたり読んだりという言語の表層部分の技能の活用が必要だと考える。筆者によると、人間は深層部で自分の周りの世界を捉え、整理し、理解しているとのことだが、はじめから深層部が完成された形で存在しているのではなく、結局表層部における実際的な言語使用を通して刺激され、それに触発される形で段階を追って育成されるものと考える。そうだとすると、表層部と深層部の間のダイナミックな関係性もう少し詳細に示して欲しかった。

しかし筆者は、深層部の育成のためには読み書きなどの「間接経験」が重要であり、読書が大切であるとしたため、議論が急に飛んでしまった。母語教育においては、読み書きの指導こそ学校教育の中心的な機能であるが、外国語としての英語教育でもこの点をまず重視するというのだろうか。それが中学生などの入門期の学習者にも当てはま

るのだろうか。一般の人たちには実態不明の「英会話」を珍重する傾向があるが、それへの反動で「根気のいる読み書きの訓練を避け、すぐに役立つという印象を与える話し言葉が重宝される」と決めつけるのはいかがだろうか。

さらに筆者は、『なぜ』の中で、言語の学習には長い時間が必要であり、その「大部分は、ルールの発見とその応用練習が占めている」(p.161)とし、また、『日本』では「基礎とは、文字通り、土台である。英語力でいうなら、分かりやすい発音としっかりした文法、さらにそれらを活かす語彙力のことである」(p.117)としている。これらは従来の文法訳読式と違うのであろうか。筆者のはっきりとした文法とは「to 不定詞はこれからることを示す」というものだそうだが、その程度の文法概念が基底部の育成に繋がるのだろうか。仮にそうだとしても、残念ながら、そのような文法ルール発見のための工夫例は示されていない。唯一、『日本』のp.129で紹介されている中学生B君の例だけである。このB君は、習い終えて内容の分かっているレッスンを声に出して読むだけである。それも「発音やイントネーションはもちろんのこと、呼吸のしどころも含めて一字一句間違わないようになるまで読む」という方法だそうだ。これでルールの確認とその反復練習が行われるという。これで本当に外国語が身に付くのだろうか。

筆者はいう、「教師は、実践的な能力を訓練しながら、生徒を新しい認識の世界に導くよう工夫する責任がある」(『日本』, p.141)と、私はこれが基本であり、これには賛成する。しかし、残念ながら、筆者は「実践的な訓練」の具体例をあまり示していない。ただ「新しい認識」へと急ぎすぎている感がある。その「認識」への指導も、上にあげた例にあるように、かなり古くさを感じさせるものである。

ほぼ同様な考え方は、国際理解においても見える。筆者は、国際理解は様々な学習の結果として出現するもので、たとえば英語教育の目的として掲げるべきではないとしている。そして、文化的な違いや人口や環境などの国際問題を個別的に扱うことが国際理解ではないと言う。確かに、国際

理解=外国語教育=英語教育という図式は杜撰な論理だと思う。しかし、英語教育でも国際理解教育の一端を担うことができるし、目標として掲げることも可能だと考える。その場合には、教師が個々の現実課題を典型的な英語学習の話題例として取り上げ、それぞれを扱う中で生徒たちの認識構造そのものに搖さぶりをかけることをねらうのである。英語能力には、単に英語の語彙や文法能力だけでなく、話題についての知識とそれに自分はどう関わるのかというメッセージとの両面が必要であり、この両者を完全に切り離すことはできない。このような総合的な指導の結果、少しずつ「広い視野を持ち、異文化を理解するとともに、これを尊重する態度や異なる文化を持つ人々と共に生きていく資質や態度を育成する」(平成8年、中教審)という国際理解のねらいに近づくことは不可能ではないと考える。

また筆者は、学習指導要領や「戦略構想」では「日常会話」という得体の知れないものを学習目標にしていると言っている。学習指導要領もそう読み取れるのであろうか。確かに私たちの多くが「日常会話」という曖昧な夢に踊らされている点は認めるが、言語学習の初期段階では、定型的な表現を丸ごと覚え、とりあえずコミュニケーションを成立・継続させることも必要であると考える。そして、生徒が、段階的な英語使用を経る中で英語の実用感とそれを身につける達成感を積み上げ、少しずつルールの発見や理解に進み、さらに高度な英語力を身につけるプロセスが大切であると考える。つまり、教師が生徒を新しい認識へ導こうとする姿勢を持ち、そのための工夫をすることが大切だと考える。

文科省の政策は完璧ではない。政策立案には、純粋な言語学習理論より、一般的の「民意」に応じた社会的・政治的な判断が優先されることはある。それを批判することは大切である。しかし、同時に、そのような一般的な傾向を知っている私たち英語教師は、それを踏まえつつも、なお主体的な提言をしていく必要がある。筆者は、ECが示した初級レベルから熟達レベルまでの6
(次ページ下へ続く)

新刊案内

『英語習得の「常識」「非常識」—第二言語習得研究からの検証』 白畠知彦編著、若林茂則／須田孝司著、A5判、193頁、本体1,700円 大修館書店

「英語は早く始めないと手遅れになる」、「聞くだけで英語はできるようになる」、「英語の上達には右脳を鍛えろ」、「男より女の方が英語が得意」など、など、英語学習についてさまざまなことがまことしやかに言われている。本書では、それらの「俗説」を一つ一つ取り上げ、明らかな間違い、どちらとも断定はできない、ある種の条件ではこういう意味で正しい、などと第二言語習得研究で明らかになったことをもとに検討。説明は事実確認だけでなく、俗説を鵜呑みにしがちな心理的背景にも触れ、言語に対する見方・考え方を養われる。全体の構成は、母語習得、習得順序、誤り、学習者要因、臨界期仮説、脳科学、言語研究への姿勢、からなり、個々のトピックスを興味を持って読み進むことで最終的に第二言語習得研究の概要をつかむことができる入門書となっている。

『ことばの習得と喪失』 伊藤克敏著、四六判、222頁、本体2,500円 勁草書房

子どもの発話を分析し、文法に焦点をあわせて発達過程をさぐり、ことばの処理のメカニズムとことばによる子どもの社会化の問題を扱う母語習得過程の研究から、子どもの外国語習得の特徴と外国語習得の開始時期の検証、バイリンガルの言語習得と言語教育、バイリンガル評価の変遷、そして欧米における心理言語学研究の展開と最近の研究動向まで、研究方法と研究成果を具体例にもとづいて解説。

『日本的小学校英語を考える アジアの視点からの検証と提言』 バトラー後藤裕子著、A5判、

303頁、本体2,400円 三省堂

東アジアにおける小学校英語教育について、トップダウン的に導入した韓国、地方からの意向を中央政府が受けて導入した台湾を取り上げ、日本との比較において小学校英語教育を取り巻く社会的・歴史的な状況と背景を紹介。小学校英語教育における導入時期、指導内容と教授法、指導者、評価の問題を検討し、日本の小学校英語教育のあり方を考え、目標設定、教育計画と教材、教員養成について具体的な提言を行っている。

『子ども中心ではじめる英語レッスン—学ぶ力を育む英語の教え方』 David Paul著・金森強訳、B5判、256頁、本体2,800円 ピアソン・エデュケーション

日本における児童英語教育のあり方を根本的に考え、ESL (English as a Second Language) ではなくEFL (English as a Foreign Language) 環境での学習者中心の英語教育のあり方について、指導理念とアプローチ、能動的学习に導く指導法、指導計画と授業展開、教師の資質、などについて掘り下げて検討し提言。

『英語を子どもに教えるな』 市川 力著、351頁、本体800円 中公新書ラクレ

グローバル化の進行と英語の重要性の高まりを受け、子どものころから英語教育を始めることが英語上達の切り札だと言う風潮が強い。本書では、早期外国語教育、バイリンガル教育が成功するためには条件整備が必要なことを確認。安易な態度と体制での外国語／第二言語教育では母語の定着が不確かになる危険を例証している。その種の危険性を承知の上で子どもに英語を教える場合の留意点、外国語教育の意味と英語学習への取り組み

(前ページより続く)

段階の外国語能力の共通基準を絶賛し、「言語政策とは、このようなものを指す」と言っている。これには私も賛成し、そのような基準を日本でも作るべきだと思う。今、特に中学校英語教育を悩ませている「絶対評価」も、このような基準があればかなり解決するだろう。しかし、これは文科

省だけの仕事だろうか。アメリカのACTFLのように、むしろ言語教育にたずさわるものがイニシアティブを取るべきではないだろうか。それには筆者も私も一端の責任を持つべきだと考える。

(にいさと まさお／富山大学)

新刊案内

方を10のポイントとして具体的に示している。
『やっぱり英語をしゃべりたい！ 英語負け組からの華麗なる脱出法』 中尊寺ゆつこ著 四六判、224頁、本体1,200円 祥伝社

英語と英語教育について著者は、大人たちは子どもに英語を勉強させることに熱心だが、なぜ自分が勉強しないのか？ 大人になってからでも遅くない、むしろ外国語学習の適齢期ではないか、と考える。そう考えるに至った根拠から、30代に始め、アメリカの大学でスピーチをするほどの英語力をつけた著者自身の実際の学習法まで、ユーモラスな文体で説得力のある主張を展開している。
『英語を学べばバカになる グローバル指向という幻想』 薬師院仁志著 新書判、250頁、本体720円 光文社新書

日本人の英語とアメリカに対する認識は、一方では英語は国際語で大事、アメリカとの協調こそが最重要とする立場と、英語一極支配は良くない、英米以外への視点が必要、と二分されている観がある。本書では後者の立場から前者への批判を整理し、わかりやすく例示して説明。

『消滅する言語』 D.クリスタル／斎藤兆史・三谷裕美訳、284頁、本体880円 岩波新書

環境問題や生態系についての警鐘は広く知られているが、本書の出発点は「いま地球上から、2週間に一つのペースで言語が消滅している」という事態である。この人類史上初めての危機に直面し、人間にとって言葉とは何かという根本的な問題から、消滅する言語の実態、なぜ言語の死を放置してはいけないか、どう対処すべきかまでを、該博な知識を駆使してわかりやすく述べている。
『ぼくの翻訳人生』 工藤幸雄著、281頁、本体820円 中公新書

東欧文学、ポーランド語翻訳の第一人者として知られ、ロシア語、フランス語、英語からの名訳も数多く手がけてきた著者の、言葉・外国語・翻訳および時代と文学趣味についての自分史。ロシア語との出会いから、外国語学習の困難点、翻訳における正確さと文学性、母語と外国語、日本語について、そして「希少言語」にたずさわることの社会的不利益とかけがえのない楽しみについて

率直に述べている。

『はじめての言語学』 黒田龍之助著、250頁、本体720円 講談社現代新書

英語教育は英語を教えるだけでなく、言葉についての理解と認識を深めること、世界のさまざまな言語への扉を開くものならば、英語教師は言語学と英語以外の外国語への関心と素養を持つことが望ましい。言葉について考えることの面白さをベースに、言葉についての常識と学問としての言語学との異同から、英語以外の外国語の例もまじえ、「この本を読んでくれる高校生がいたら、なによりも嬉しい」と著者が言うように、言語学のねらいと方法論をわかりやすく述べている。

『英語脳はユーモア・センスから ビジネス・日常会話に役立つジョーク集』 丸山孝男著、207頁、本体780円 ベスト新書、KK ベストセラーズ

ジョークは言葉を学ぶ楽しみのエッセンスであり、コミュニケーションの潤滑油としてユーモアは欠かせない。資料収集30年の英語ユーモアの巨匠がやさしい英語のジョークの中から「ネイティブが思わず笑う」という基準で選んだジョークの300連発。

『人類最高の発明アルファベット』 ジョン・マン／金原瑞人・杉田七重訳、B6判、332頁、本体2,400円 晶文社

イギリスの歴史家・旅行作家の *Alpha Beta : How Our Alphabet Shaped the Western World* の邦訳で、世界の多くの言語を表記し、現代世界の文字を持たない言語の表記に適用され、さらに日本語などのローマ字表記として用いられているアルファベットの起源を、古代地中海世界の文化との関わりでたどり、読み始めたら止められない「ミステリー・ツアーア」といえる。

『教育不信と教育依存の時代』 広田照幸著 四六判、255頁、本体1,500円 紀伊国屋書店

教育を考え、より良くするための基本は、現実から遊離した理想論ではなく、また危機意識をあおるジャーナリストイクな論調に振り回されることなく、地道な現状認識から出発すべきであることを学校現場に即して主張している。

ELEC の主な活動

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

ELEC Crossroads Project

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

ELEC 英語教育研修会

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

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

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

夏期（7-8月）に1日制セミナーを18コース、冬期（12月下旬）に1日制セミナーを3コース、春期（3月下旬）に1日制セミナーを5コース開設。

ELEC 賞

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

情報・資料の収集および分析研究

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

ELEC 研究グループ委員長：太田 朗（東京教育大学名誉教授） 情報・資料の収集および分析研究グループ研究委員：田中春美（名古屋外国語大学）、玉崎孫治（南山大学）、有元將剛（南山大学）、大塚達夫（千葉大学）、松永 隆（南山大学）、佐々木剛志（南山大学）

ELEC 英語研修所

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

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

録音事業室

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

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

英語展望 (ELEC Bulletin)

第112号

定価650円(本体619円)(送料160円)

2005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