

NO.113  
SUMMER  
2006

# 英語展望

ELEC BULLETIN

## [特集] 21世紀の英語教育を創る

国際交流の現場から英語教育に望むこと

山本 正

ヨーロッパ共同体（EU）の多言語政策

大谷泰照

座談会：トータルな英語教育のパラダイムをめざして

教育現場・TESOL理論・文科省政策の“3本の矢”をたばねよう

平田和人／阿野幸一／金谷 憲

変わろう英語教師、変えよう英語授業

文科省「行動計画」をステップに21世紀への発展をめざして 小泉 仁

ELEC 創立の頃——英語教育温故知新のすすめ

小笠原林樹

日本の外国語教育を創り直す——外国語教育政策策定の基本構想 小池生夫

座談会：ELECと日本の英語教育の50年

——教授法とテストと教員研修を中心に

下村勇三郎／大友賢二／和田 稔

英語教育の情報と資料（50）

前置詞と日本語助詞——at, on, inを中心として

佐々木剛志

2005年度 ELEC 賞受賞論文

How to encourage second language learners to become creative

writers with the help of computers as portfolios

甲斐 順

English Teaching Forum を読む

授業改善の Navigator

小野田榮

## 特集 21世紀の英語教育を創る

国際交流の現場から英語教育に望むこと	山本 正	2
ヨーロッパ共同体(EU)の多言語政策	大谷泰照	6
座談会：トータルな英語教育のパラダイムをめざして 教育現場・TESOL理論・文科省政策の“3つの矢”をたばねよう	平田和人／阿野幸一／金谷 憲	10
変わろう英語教師、変えよう英語授業 文科省「行動計画」をステップに21世紀への発展をめざして	小泉 仁	16
ELEC創立の頃——英語教育温故知新のすすめ	小笠原林樹	24
座談会：ELECと日本の英語教育の50年 教授法とテストと教員研修を中心に		
下村勇三郎／大友賢二／和田 稔	30	
日本の外国語教育を創り直す——外国語教育政策策定の基本構想	小池生夫	37
英語教育の情報と資料(50) 英語前置詞と日本語助詞——at, on, inを中心として	佐々木剛志	44
English Teaching Forumを読む 授業改善のNavigator	小野田榮	50
ELEC賞と私 ELEC研究協力校と山家先生	石川喜教	52
2005年度ELEC賞受賞論文 How to encourage second language learners to become creative writers with the help of computers as portfolios	甲斐 順	56
新刊書評：『外国語教育II 外国語の学習、教授、 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』	岡 秀夫	66
『英語と運命 つきあい続けて日が暮れて』	白石富男	68
『あえて問う 英語教育の原点とは ——オーラル・アプローチと山家保』	明石達彦	70
新刊案内		71
ELECの主な活動		72

## 国際交流の現場から英語教育に望むこと

山本 正（財団法人日本国際交流センター）

編集部 英語教育の目的として国際交流は最も重要なものの一つであり、またELEC創立の理念とも言えます。その認識に基づき、国際交流の現状と課題から、国際交流の場における「公用語」としての英語、求められる運用能力と留意点、英語教育への要望までを、山本正理事長からお話をうかがいました。

### 日本国際交流センター設立まで

いわゆる国際交流という仕事を始めたのが1965年半ば頃ですので、もう40年くらいやってきてることになります。政府の補助金をいただくということもなく、できるだけニーズに応える仕事をし、様々な外部の財団や企業などの支援を受けて続けています。その観点から国際交流がどう変わってきたか、その中で英語というものをどういう位置づけとして自分としては感じてきているか、ということをお話ししたいと思います。

まず交流センター設立前後の話ということですが、1962年、私はアメリカでの大学・大学院を終えて帰国いたしました。1964年に第一回現職教師のための3ヶ月間米国短期留学という、当時としてはかなりぜいたくなプロジェクトを実施しました。そして1967年に下田会議を開催いたしましたが、その時は国際親善委員会としてでした。1970年に法人化して日本国際交流センターになりましたが、「国際交流」という名前を使い始めたのは1968年か69年ごろだったと思います。その頃はあまり国際交流という呼び名は一般的ではなかったことを覚えています。今なら国際交流という言葉は外務省や文部科学省関係の組織でよくあるよう

ですが、まだそんな名前がなかったんですね。また最初に「国際親善日本委員会」という名称を用いていたように、当時は戦争が終わったというのを引きずっていまして、やはり外国と仲良くしなくてはいけない、という意識がありました。日本が経済発展を遂げ、経済摩擦なども増えるにつれ、日本を紹介しなければいけない、日本の立場を説明しなければという意識も強くありました。さらに日米関係を中心に国際的な課題について知的対話を促進する必要性を強く感じられるようになりました。

それが日本国際交流センターを設立した大きな目的といえます。

当時の国際交流についての意識ですが、真剣度という意味では日本全体としてのアジェンダ、課題として果たして取り上げられていたのか、という感じはあります。国際文化会館の松本重治さんなど限られた人たちの関心事だったという面があるかと思います。

### 国際交流に求められる知的対話能力

「日本国際交流センター」の活動の発展としては1973年に第一回日米欧委員会を東京で開催、1975年には米国代表事務所をニューヨークに開設し、北米全般との交流活動を行ってまいりました。1977年には日韓知的交流会議を開催、その後は東アジア・太平洋地域間交流も行ってきています。

時代をがらりと変えてもっと近づいてきますと、小渕恵三総理の頃、1999年に「21世紀日本の構想」懇談会というのができまして、私はその幹事をやらせていただきました。英語の問題にも触

れ、「グローバル・リテラシー」「国際対話能力」という言葉を使って日本は「グローバル・リテラシー」がないのではないかという話をしました。英語を「国際共通語」として位置づけ、「英語を第二公用語とすることも視野に入ってくるが国民的議論を必要とする」という提言をいたしました。2000年1月までに作業をし、1月18日に総理に提出をしています。国際親善とか外国における日本理解とか日本の国際化とかを通じて英語が必要になってきていましたが、2000年くらいになると英語を第二公用語にするような取り組みをしない限り、日本自体がこれから生きていくうえで大きな問題があるのではないか、という意識にまでなってきた、ということが言えます。それが一つの区切りですね。

そういうことを言い出した背景ですが、日本の対外的な対話能力ということが問題になってきたことがあります。一般的な生活をするうえでの英語能力は一応おきまして、我々が推進しようとしている「国際的な知的対話」「知的政策対話」が下田会議そして1973年日米欧委員会あたりから始まっているわけです。知的指導者、政治家とかビジネスマンを含めたリーダー達が対話をしてきた場に、日本も登場してくるようになります。経済力、政治力ともに大きくなっている中で、国際的な知的対話の中に日本が中核的な役割を果たすことが期待されるようになってきました。すなわち、共通の課題についての共同研究や、世界のガバナンスをめぐって日本がいかにあるべきか、といったことについて、日本がより積極的な貢献をすることが当然のことながら期待されるようになってきたわけです。その中で我々が愕然としたのは、日本はそういった役割を知的対話のレベルで十分に果たしていない、ということでした。

### 中国、韓国のもざましい発言力

問題なのは国際的な共同研究の場で活躍している日本の知的指導者の数が相対的に非常に少ないことです。反面、近年特にこの2、3年極めて顕著になってきたのは中国の活躍ぶりです。韓国も相当頑張っている。国際会議の場で私もよっ

ゅう出くわしますが、中国・韓国の方々が活発に議論する中で日本人がシーンと静かにしている。そういう状況が非常に目立ってきてるわけですね。これに関しては、日本に期待し日本をいまだに大事な国だと信じてくれている欧米の方たち、アジアの方たちを含めてどうなっているのかという懸念を表明される、ということが非常に増えてきています。この状況は我々、いわゆる国際交流、国際社会における日本の役割とあり方を議論し、かつその立場を促進しようと考えている人間から言うと、本当に由々しき問題であると思います。

一つはやはり英語力の問題になって来るんですね。日本人がコミュニケーションする能力を十分持っているのかどうか、その「コミュニケーションする」という意味合いで、調子よく“Hello!”と言って、飯のときに適当に会話ををしてということではすまなくなってきた。これが今の段階の今の状況の深刻さを一面語っているのではないかと思います。つまりいわゆる政策課題なら政策課題をめぐって、英語が流暢かどうかは別として、独自の議論を展開する能力を持っている日本人の相対的な数が極めて少なくなってきたてしまっているのです。昔も、大来佐武郎さんが全ての場合で日本の代表だ、または牛場信彦さん、平沢和重さん、そういう何人かの人だけに頼ってしまう、という時代はありました。それに比べれば、今はもっと田中明彦氏や他の方々もたしかにいます。

しかし、日本の現在おかれている立場から見て、日本人が出なくてはいけない国際会議の場面も増えてきて、研究でも参加が期待されている。そういう状況の中では、相対的に言って日本の沈黙が目立つようになってきている。中身のある議論ができる人が少なくなってきたいるのではないか、ということがあります。

しかしこれはある意味、英語だけの問題ではないのではないか。日本として、そういった国際社会の中で何をやるべきか、色々な政策に対してどういう立場をとるべきか、そういったことをめぐっての日本国内における論議が足りないし、そういったことに対し深く研究しようという人も減ってきてるのではないか。そういう問題意識を私は非常に持つようになってきています。

## 日本人の英語下手は世界の七不思議

そこまでは置いておくとしても、やはり英語ができる人間が少なすぎる。中身の程度はおいておきましても、一体それはなぜなのだろうということに戻っていくんですね。

私の家内もある女子短期大学の学長を7年やっておりましたが、彼女と話していくも、なぜこれだけ巨額な国の予算を注ぎ込み、これだけ教師がたくさんおり、これだけ英語教育が重要だと言われて久しいのに、よくならないのかと、これは世界の七不思議に近いかもしれません。結局は、日本の官僚的な物事の考え方、つまりニーズについて議論するのではなく、今までのものを踏襲し、なるべく変えずにやっていくのが安全だ、という考え方、またそういう考え方をする人たちが偉くなれる、という官僚制度的社會システムと全く無関係ではない、という気がして仕方ないです。

またわかりきっているようですが、英語は何のためかというと、外の人とコミュニケーションするためのものではなく、受験のための一つの道具である、という事実が一つの問題であると思います。英語が使えるかどうか、というのが意識されていない。教員についても、コミュニケーションとしての英語を教える、というのが一義的な目的ではなく、受験を前提とし、受験で良い点をとる英語を教えるのが良い先生だ、ということになっている。なぜ使える英語が教えられないか、ということについて審議会が何十回とあり、何度も研究会が行われても、結論が出てもそれが結局は実行されないというところに最大の悲劇があるのではないかという気がします。

さらに悪いことに、最近英語を話せる人間が結構増えたぞ、という認識が出てきているんですね。たしかに親が海外で働いていて海外で育った子供や、海外で勉強している子供が増えたりはしている。大学が特別枠をつくり、英語ができるような日本人が増えているように見えなくはない。こういったことから英語教育が大分良くなったり、と言っている人もいると聞きますが、これは勘違いで、私に言わせれば冗談ではない、と思うんですね。決して教育がよくなったりから話せる人間が増えた

のではない。教育は相変わらずだが海外で育った子が増えてきて、帰ってきて覚えている間はしゃべれるだけだということです。このように、ある程度できる人が目につくだけに、英語教育に関しての真剣味がさらに減っているんじゃないかと思います。

## 英語教育の条件整備に総力を

もう一つ大きな問題は、小学校の英語教育ですね。英語力が足りないから小学校から教えましょうと、やっと公用語的な議論が出てきました。これは我々が総理懇談会でも出したことです。ところが、とたんにナショナリズムに基づいた反論が出来始めている。ナンセンスという他なものでもない。中国を含めて主要な海外諸国において小学校で英語を教えるのが常識的になっているのに、日本でそういうことをやろうとすると、それはいかがなものかと言い出す。どうしようもない、という気持ちになります。

ただ一方、「小学校で英語を」と言ってくれた人が、英語を教えるという目標を果たすためにどれだけの条件を作る気持ちがあるのか、それは極めてあやしい。教師をどうするか、といった問題はいい加減もいいところで一体どうするのかという話ですね。小学校で英語を教え、第二公用語にするという以上、相当巨額な投資を日本の政府はするつもりがあるのかどうか、ということです。逆にそれがないならば、中途半端なことをやって、あたかもできているかのように見えるのはかえってまやかしの世界なのではないかと思います。

本当に日本が国際社会の中で生きていき、かつ期待されている役割を果たし、かつ国際的に貢献していく、いうことが必要なら、それに見合った英語教育、抜本的な強化を必要とするのではないかと思います。

## これからの中の英語教育

これからは、英語をしゃべればいいということではなく、英語を使って何をしゃべるかということが問題になってくるわけです。すでにいくつ

かの大学で行われつつありますが、本当に中身のある授業を英語でやるような努力がもっと必要になってくるのではないかと思います。いくつかの国際的課題をめぐっての授業を英語で行い、英語で議論する癖をつけるということをやっていく必要があるのではないか。それも単に英語教師が教えるのではなく、その分野の専門家が英語でしゃべる、というのが必要ではないかと思います。テーマによっては現場で活躍しているNGOの人やビジネスマンが教えに来るといった、創造的なアプローチで中身のある英語教育を発展させていくということが今非常に必要になってきているのではないかと思います。チーチーパッパの英語もいいですが、やはり全く違ったレベルのものが必要ではと思います。

### 有効な人材の活用を

英語については活用されていない人材、つまり海外で勉強された方や主婦として長年住んできた方々など、有能な方々が全国にたくさんいると思います。この方々を小学校教育に活用できないのかとも考えています。小学校での英語は週に何回か、という話ですね。教員としての資格が必要ならそういう制度を作ればいいでしょう。英語がまったくわからない先生方に発音や英語を一から教えて実施するよりも、そういう人々を通常の教員と一緒に活用することができないかなと思います。現在でも地域の人材を活用、という視点で地域の外国人を活用する、ということもあるようですが、むしろ地域の日本人を活用したらしいと思います。当然ですが日本語が話せるし、コスト的にもいいのではないかと思うか。生きがいを求めて、という皆さんもいらっしゃると思うんですね。こちらの財団でも結婚するまで働いていて、その後海外に行き子育てしてまた戻ってきて、という人が大変活躍しています。そういった意味では圧倒的に女性が活躍しています。もっと女性を活用してもいいのではないかと思いますね。そういったところを開放できないのが日本の社会システムの問題点ですね。

この間も、私たちのセンターが南アフリカで主

催した会議に国際機関で働いている日本人の女性二人が出てこられて、堂々と発言されている、見ていて拍手喝采したくなるような経験をしました。ただ後で日本人がどれくらい国際機関で働いているか、という数字を見ると全然数が足りないです。そういったことを考えても、そういう人材を育てるということと英語教育と、本当は何か関連があると思ってしかたがないですね。日本の国際的立場、日本の国際的役割という問題ですね。今、活躍している人材というのは圧倒的に女性が目立ちます。それは日本の国内で彼女たちがアクセントされていない、という面の裏返しでもあると思います。より自由だからそういう所に出ていってやっているという面があると思います。

それから地方自治体同士で競争するといいと思います。そういう改革を考えられるといい。行政が縦割り、というのが問題ですが、知事あたりが力を持ってそういうことをやろうと号令をかけ、特別のアレンジができる、というのがあるといいんですね。しかし、なかなか難しいようですね。やはりこの国は新しいことをやろうとするのが一般的に難しい国ですね。

### 英語教育のこれから

英語教育といったときに、相当多面的でマルティプルオブジェクティブに絡み合う話であって、英語教育かくあるべし、という話ではないんではないかとも思っています。英語を使うという目的は様々だし、使う人によってもニーズが違います。英語教育というものは単線で語られるべきものではなく、極めて多くの複線で語られるべきだと思います。日本が置かれている立場からいって、何を発言し、何を外に発信するか、という中身の問題に深く関わってくるということです。その意味で課題は多いし、ある意味、相当深刻だと言えます。ELECとしても、こうした意識で課題に取り組むのが創立50周年の一つの考え方ではないかと思い、期待しています。

(文責編集部)

## ヨーロッパ共同体（EU）の多言語政策

### 英語一極支配への対抗軸として

大谷泰照

#### 第2次世界大戦の教訓

ヨーロッパを訪れるたびに痛感させられることは、ヨーロッパ人の間には、いまなお第2次世界大戦の傷跡が、日本に比べて、はるかに色濃く残っているということである。

たとえばイギリスでは、コヴェントリーにもリヴァプールにもドーヴィーにも、ナチスによって破壊された教会が、いまもそのままの姿で残されている。フランスでは、ナチスによって女性や子どもたちまで虐殺され、破壊しつくされたオラドール村が、惨劇を後世に伝える生き証人として、当時のままの状態で保存されている。

戦勝国だけではない。敗戦国のドイツの各地でも、戦火で崩壊したままの建物が生きしい姿で永久保存され、戦争の悲惨さをいまに伝えている。焦土と化した当時の街の模様を示すパネル写真が、人目につく場所に掲げられている。

ところが、ドイツと同じ敗戦国の日本では、広島と長崎を除けば、焼け野が原になったはずの東京にも大阪にも名古屋にも、そんな痕跡はほとんどまったくない。それどころか、戦後の一時期、観光地ではハーケンクロイツのナチス党旗やそれを染め抜いたTシャツやハッピまで商品に仕立てて売り出すという無神経ぶりであった。ヨーロッパと日本の戦争に対するこのような姿勢の差は、当然、戦後の異言語・異文化理解教育の差になって表れている。少なくとも日本人には、戦争中の異言語教育に対する反省は極めて希薄であるといわなければならない。

第2次世界大戦が戦後のヨーロッパに遺した最大の教訓のひとつは、結局は異文化理解の地道な

努力以外には、戦争回避のカギは存在しないとみる非常に厳しい反省であった。

即効は期待できないとしても、こんな努力を忍耐強く続ける以外には手立てはないという認識であった。そんな認識から「不戦共同体」の建設が構想され、それをヨーロッパの新たな国際的秩序とする以外にはないと考えられるようになった。そして、戦後のヨーロッパでは、そのための様々な方策が模索されるてきた。

そのひとつが、自國文化の対外広報活動である。戦後は、国際的な相互理解のために、自國文化の対外的な広報を積極的に行うことが、それぞれの国の国際的責任と考えられるようになった。そのために、戦前は、大使館の広報部あたりで片手間に行なっていたものを、戦後は各国が独立した専門機関を設立したり、強化して、対外広報に力を入れるようになった。世界各地に置かれた英、仏、独、米および日本の、各国政府関連の対外広報機関は、表の通りである。

現在、世界中で、フランスは実に223か所、GDPでは日本の3分の1以下の国になってしまったイギリスでさえも220か所、さらに日本と同じ敗戦国のドイツも世界の144か所にそれぞれの対外広報機関を置いている。しかも、その数は、過去20年ばかりの間にも、確実に増加し続けている。今日、これらの機関を通して、各国政府は、戦前には考えられもしなかったほどに、自國文化の対外広報活動に力を入れている。

しかし、わが日本の場合はどうであろう。対外貿易についても、戦後処理の問題についても、とりわけ厳しい国際世論の矢面に立たされることの多いわが国は、英、仏、独、米諸国にも増して、

## 各国対外広報機関（か所）

国別対外広報機関	ブリティッシュ・カウンスル（英）	アリアンス・フランセーズ（仏）	ゲーテ・インスティトゥート（独）	アメリカン・センター（米）	日本文化会館（日本）
1983年	133	181	111	210	2
2005年	220	223	144	178	3

国際的に自らの立場を積極的に説明し、理解を深める努力が欠かせないはずである。ところが、日本の対外広報専門機関の日本文化会館は、世界中で、ケルン、ローマ、パリのわずか3か所に置かれているにすぎない。欧米諸国と日本の国際相互理解に対する熱意の差はこれほどまでに大きい。

広報機関だけではない。戦後は、各国の教育大臣が国際機構をつくり、異文化理解教育推進のために積極的な役割を果たすようになったのも、苦い戦争の経験に学んだためであった。その結果、戦前は、多くの国々で随意教科にすぎなかった外国语教科が、戦後は国際理解教育強化のために、必要不可欠の教科とみなされるようになった。

ヨーロッパにはヨーロッパ教育大臣機構があり、全ヨーロッパの異言語教育の充実・強化に努めている。この機構を背景にして、1975年にはヨーロッパ諸国にアメリカ、カナダを加えた35か国がヘルシンキ協約を締結した。その協約は、「相互の意思疎通を発展させる重要な手段として、外国语、外国文化の研究を助長すること」を、全加盟国に義務づけた。

さらに、アフリカにも、ラテンアメリカにも、同様の国際教育大臣機構が出来ている。これらは、いずれも前大戦の惨禍や民族紛争を教訓として生まれた機構である。

アジアにも東南アジア教育大臣機構がある。この機構もまた、言語の研究・教育を通して、各国の異文化理解教育の強化を図ることを目指している。そのための専門の言語教育研究機関として、シンガポールに18階建ての立派な地域言語センター（Regional Language Centre: RELC）をもち、活発な研究・教育活動を行うことで知られている。

しかし、わが日本は、この種の国際教育大臣機構に参加していない数少ない「先進国」のひとつである。

## EU誕生の意味

戦後のヨーロッパで、戦争抑止の具体的な努力の結果が最も明瞭に表れたものがEUの誕生である。ところが、日本では、EUは一般に、日本経済圏とアメリカ経済圏に対抗するための第3の経済圏として生まれたと誤解されることが多い。EUを、単なるヨーロッパの経済共同体と見る見方である。しかし、EUは本来、そのような目的で組織された機構では決してない。これは、戦後、疑いもなく世界大戦そのものの厳しい反省のなかから生まれた戦争再発防止のための機構である。

そんな理解を欠いた日本人には、日本とは反対に、対米関係を犠牲にしても、なおイラク戦争への参加を拒み通したドイツやフランスの姿勢を理解することは、必ずしも容易であるとは思えない。

ヨーロッパの大国のドイツとフランスは、20世紀半ばまでの80年ばかりの間に、普仏戦争（1870-71年）、第1次世界大戦（1914-18年）、第2次世界大戦（1939-45年）と、実際に三たび戦火を交え、殺し合い、憎み合った。そして、周辺の国々は、そのたびに大きな被害を被り続けた。第2次世界大戦後の1951年に調印されたヨーロッパ石炭鉄鋼共同体（ECSC）は、戦争に不可欠な石炭と鉄鋼の2つの資源を共同管理することによって、ドイツとフランスとの間のこれ以上の戦争を物理的にも不可能にするための、いわば戦争防止のための「壮大な実験」として考え出された。ドイツとフランスの和解、ドイツとフランスの不戦共同体、そしてドイツとフランスの主権の制限が、ヨーロッパ石炭鉄鋼共同体のねらいであった。

ECSCはその後EEC、EC、EUへと発展して今日に至った。ECは、すでに1993年に加盟12か国の市場統合を実現して、加盟国間の経済的国境は事実上消滅した。その後、EUとなって、1999年、加盟12か国の通貨統合を行い、単一通貨「ユ

ーロ」が導入された。「通貨は国家なり」といわれる。通貨発行権は、課税権、国防権などと並ぶ伝統的な国家主権を構成してきたが、EU12か国は、いまやこの重要な各国の国家主権の1つをも手放すことになった。たとえばフランスは、彼らが誇りとする600年もの長い歴史をもつ自らの個別通貨フランを、ヨーロッパ統合の実現のためにあえて放棄する決断をした。

さらにEUは、憎悪と狂気と破壊の歴史に終止符を打つために、本来ならとうてい可能であるはずもない加盟国の司法の統合から、さらに政治的統合までも具体的な議題にのぼせているほどである。これは、ヨーロッパ合衆国構想ともいえるものである。あれほどまでに互いに憎み合い、殺し合ってきた不俱戴天の敵同士の国々が、こともあろうに統合して1つの「国」を成そうとしている。これは、19世紀はもちろん、20世紀も前半までの尺度ではとうてい考えも及ばない「実験」である。

このようなEUは、いまや世界のいわゆる先進国の中では、従来の地域単位、国単位の考え方が、部分的にせよ、すでに成り立たなくなりつつあることを明瞭に示すものである。

そのEUが、統合化を進める一方で鮮明に打ち出しているのが、言語に象徴されるEUの多様性こそは、EUの文化的な価値であり、力であり、EUのアイデンティティの基本であるとする強い姿勢である。EUのいかなる言語も、いかなる方言も、EUの貴重な財産であり、そんな理解に目覚めることこそ、本来、「不戦共同体」「平和維持機構」として発足したEUの発展のカギであると考える。当然、EU市民にとって、多様な外国（異言）語能力は、EUの利点を最大限に享受するための必須条件とみられている。

したがって、今日のEU25か国の公用語は、それらの国々で話される合計20の言語であり、いわゆる「国際語」の英語ですら、EUの統一公用語にはなり得ない。その多言語情況のために、EUは2004年現在、7,000人の翻訳者・通訳者をかかえ、年間10億ユーロ（1,350億円）という莫大な費用をつぎ込んでいる。これをEUは、ふたたび国家間の戦争を引き起こすことに比べれば、はるかに「安価なコスト」であると考えている。

EC、EUの「リングア計画」(Lingua Programme)は、そんなヨーロッパの「多様の中の統合」を実現するための、いわば必要不可欠の言語政策として、1989年、当時のEC加盟の全12か国によって満場一致で可決された。統合ヨーロッパのすべての市民が、英語を母語とするイギリス人、アイルランド人をも含めて、ハイスクール卒業までに、少なくとも全加盟国の公用語のうち、母語以外に2言語の運用能力を身につけようとするものである。自らの母語を犠牲にすることなく、その上にさらに2言語を習得することを必要と考えるのである。しかもその2言語のなかに、「使われること、教えられることの比較的少ない言語」('less widely used and less taught language') をも1言語含めることを目指している。これまた、従来の発想では考えられもしなかった画期的な言語教育プログラムといわざるを得ない。

最近では「英語の勝利」('Victory of English') ということが、至極当然のことのように言われる。いまや英語の時代であり、英語なしでは21世紀は生き残れないと、とくに日本では考えられがちである。近年の日本では、英語一辺倒どころか、教育言語そのものまでも日本語を使わずに英語に切り替えようとする風潮である。しかし、今日、国際的に見ると、少なくとも教育の世界では、英語を唯一のリングア・ランカとはみなさないという動きも、また目立って増大しているという事実を見落としてはならない。

こんな考え方にして、EU諸国の中では、大学の学生や教員が、実際に相互に国境や言語的境界を越えて交流し、教育や共同研究を行うなどの国際交流事業計画のエラスムス (Erasmus) 計画が1987年に発足した。エラスムス計画の内容をさらに拡大したソクラテス (Socrates) 計画も1995年に発足した。こうして、いまや毎年数十万人もの教員や学生の相互交流が、ヨーロッパ諸国の中では実現するまでになった。

## 「水平に交流し合う」ことば

このEUの諸計画では、単に英語だけでなく、相互に相手の言語を学びあうことが求められる。

これは、政治・経済の一辺倒の視点を離れて、むしろ多様な言語・文化的視点を重視するまったく新しい姿勢である。EU諸国こののような動きは、政治・経済の一辺倒がかかる重大な陥穰について、われわれに多くの示唆をあたえてくれる。

たとえば、われわれのアジアでいえば、ベトナムはその好例のひとつである。ベトナムの学校外国語教育は、仏印と呼ばれた時代にはフランス語一辺倒、日本に占領されると日本語一辺倒、日本が敗れると英語一辺倒、さらに東西対立期にはロシア語一辺倒、そして東西対立が解けた現在では、再び英語一辺倒と目まぐるしく移り変わった。このわずか半世紀ばかりの間に、ベトナムの学校外国語教育は5たび次から次へと異なる言語への一辺倒を繰り返してきた。これは、政治・経済の一辺倒による無定見な外国語教育が生んだ、いまひとつのベトナムの悲劇であった。

植民地が宗主国のことばを学び、発展途上国が先進国のことばを学び、地方が中央のことばを学ぶという、従来は至極当然のこととみなされていた言語教育的姿勢を、いわばEC・EUの「リングア計画」は、はっきりと否定したとみることが出来る。長らく「ことばは低きに流れる」と言い慣わされてきた。ことばは高地から低地へ、中央から地方へ、宗主国から植民地へ、大国から小国へと流れるものと思い込まれてきた。しかし、ことばは垂直に上から下へ流れるものでなく、むしろ水平に相互に交流し合うことが必要であるという積極的な発想が、20世紀も後半に至ってEC・EUの学校教育のなかで、公式に、しかも国際的に認められることになった。これは、実は、人類史の上で見落すことの出来ない画期的な出来事であるといわなければならない。

「リングア計画」に代表されるEUの異言語教育政策は、もちろん、単に非英語国だけを対象とするものではない。いわゆる英語国においても、異言語・異文化理解のための教育は、われわれの想像を超える規模で行われている。

イギリスでは、1960年代初めには、全国の11歳児で外国語を学んでいたものはわずかに25%にしかすぎなかった。ところが1980年代になると、11歳児の90%が外国語を学んでいる。さらにイギリ

スは、1992年からは、義務教育段階の学校において、外国語の必修化を断行した。いまや英語国イギリスでは、外国語は11歳から16歳まで5年間、原則として全児童・生徒の必修教科となった。提供する外国語は、19言語にも及ぶ。もちろん、そのための教員は十分でなく、1992年当時、全イギリスで4,000人もの外国語教員が不足していたが、イギリスはその教員不足のままで、外国語教育の必修化に踏み切った。教員が揃うまで待てないというほどに、イギリス政府は外国語教育の開始を差し迫った緊急の問題と考えていた。

近年、わが国では英語帝国主義論が盛んである。英語国民は自分では外国語を学ぼうとしないで、われわれ非英語国民だけが英語を学ばなければならないことを不公平と考える日本人が増えてきた。しかし、実際には日本では、少なくとも21世紀の初めまでは、中学でも高校でも、外国語は制度上は単なる1選択教科にすぎなかった。ところが英語国イギリスでは、外国語はイギリス国民にとって必要不可欠なものと考えられ、すでに義務教育段階から必修教科になっている。その上、義務教育で4人に1人の児童・生徒がさらに第2外国語まで学んで、EUの「リングア計画」の目標の達成に努めている現実を見落としてはならない。

このように考えてくると、20世紀は、世間で一般に言われるような単なる「戦争の世紀」ではなかったことがわかる。むしろ20世紀は、人類の歴史にかつて例をみない厳しい戦争の反省に立った「戦争修復の世紀」であったと考えなければならない。かつては自国語で押し通して、自らは外国語など顧みることもなかったヨーロッパの旧宗主国までが、いまや国をあげて修復教育としての外国语教育に力を入れるまでになった。疑いもなく戦争再発防止のための組織として計画されたEUの出現と、EUがとる大胆な言語政策は、明らかにその動かぬ証である。

異言語・異文化に対して、このような対照的な姿勢をとる「戦争」の時代と「戦争修復」の時代。いわばその劇的な分水嶺となったのが、20世紀の70年代から80年代にかけてであったと考えることが出来る。

（おおたに やすてる／大阪大学・滋賀県立大学）

## トータルな英語教育のパラダイムをめざして

——教育現場・TESOL 理論・文科省政策の“3本の矢”をたばねよう

平田和人（国立教育政策研究所）

阿野幸一（茨城大学）

金谷 憲（東京学芸大学）

金谷 本日は日本の英語教育における中学高校の現場での実践と文部科学省の政策、そして英語教育理論をみすえ、トータルな英語教育のパラダイムを考えるという大変大きなテーマをいただきました。

座談会のタイトルでは TESOL 理論となっていますが、英語教育の研究というと理論もさることながら、英語習得・学習についての実証研究の成果も大切です。その理論や研究成果が、教育現場でどう関係付けられ適用されるのか、そして TESOL 理論と文科省の政策、また文科省の政策と現場、この三者の相互関係がどうなっているのか、どうすべきなのか、というのが今日話し合う内容になると思います。

現場の状況ということで、阿野先生からお話をいただきたいと思います。

### 現場から見た TESOL、文科省のスタンス

阿野 私の現場経験は17年間埼玉県の高等学校に勤め、その後に伊奈学園が中高一貫をスタートさせましたので、1年間高校で準備を進め中学に移り、中学での英語指導を2年間やりました。

私自身を含めてほとんどの先生方は自分の経験をもとに教えていると思います。自分自身が中学高校で教わってきた学習経験や大学で学んだことなどに基づいて自分なりの工夫を加え、また教室での試行錯誤をしながら教えていると思います。それだけではどう指導していいのかわからなくなったり、あるいは自分にない新しい面での経験を求め、例えば ELEC でやっているような研修会に参加したり、あるいは教育委員会などの研修を利用して

いるのだと思います。

TESOL 理論ということでは、大学院で勉強することで、自分なりにやっている指導法やテクニックを理論的・実証的に研究している人がいる、経験的に効果があると思っていたことが理論的に証明されているのだ、といったことを知る、ということがあります。また他の先生の指導法を自分もやってみようかという時に、TESOL あるいは SLA (Second Language Acquisition、第二言語習得) の理論からみて効果があるらしい、それではやってみよう、と勇気を出して行けるということがあると思います。しかし TESOL の成果を知っている現場の先生は実際には非常に少ないと思われます。多くの先生方は経験だけで行き詰まり、どうしていいかわからないでいる、もう少し TESOL の理論と結び付けられたらいいかな、ということを現場の側から思います。

私は大学に移って今2年目なのですが、そこから見ても研究は研究と思っている先生が多いのかなと感じます。つまり研究が自己目的といいますか、研究結果を論文にまとめることがゴールであると、むしろそこから一歩踏み出した応用のためのガイダンスがあると現場の先生がもっと活用できるのではないかと思うのですが、TESOL 理論から実践の可能性を現場におろし、また現場でどうしていいかわからない時に理論に戻るといいかなと思います。現場からのフィードバックは研究にとっても貴重だと思います。

平田 私は直接の所属は国立教育政策研究所ですが文部科学省と一体といえます。文科省の政策と TESOL との関係ということですが、まず言えることは特定の理論とか研究成果にどっぷりと乗

つかるということはないという原則です。しかし、それはいっても、学習指導要領の改訂、あるいはそれ以外のさまざまな施策にしても、その時々の専門家の意見を取り入れて打ち出してくるわけです。「一切関係ありません、文科省は文科省でやります」というわけではない。当然のことですけれども、状況を考え、さまざまな理論と成果を間接的には取り入れて考えて具体化するということだろうと思います。

阿野先生の言われた TESOL 理論とその現場での応用ということは大きな課題だと思います。そこで考えなくてはいけないのは日本の生徒、学習者の現状と置かれている環境、学校の中の状況、あるいは社会の環境とかそういうものとの接点を見出しながら活用していくというのが大事ではないかと思います。

### 学習指導要領と教育現場

阿野 現場と文科省との関係ですが、正直なところ文科省でやっている政策がどれだけ先生方のところまで届いているか、というのが一番の問題だと思います。例えば学習指導要領を読んだことのある先生がどれくらいいるか、さらに高校の教員が中学の学習指導要領を読んでいるなんてことはほとんどない。それで高校の先生は、今年の新入生は関係代名詞が全然わかっていないなどと文句を言う。でも中学では関係代名詞は理解の段階にとどめ、目的格の whom や所有格の whose、非制限用法は扱わないとあるわけです。

学習指導要領が具体化されたものといえば教科書ですが、その教科書の使い方も本当にわかっているとは言えない。例えば「この教科書は簡単だね、すぐ終わっちゃうよ」という先生は、言語活動を飛ばして教科書の本文を訳すことしか考えていない。私も教科書の編集にかかわっていて苦心してタスクを作ったりしていますが、多くの現場では飛ばされてしまうのかな、と悲観的な思いをしながらこともあります。

平田 現場の先生に学習指導要領があまり読まれていないということですが、率直に言って意外とは思いません。私も研修会などで先生方にお話

をするとき、中学校、つまり学校英語教育の目標とは何でしょうか？ 指導する上での目標は何でしょうか？ と聞いたらりします。するとその場で何とか考え出そうと



平田和人氏

する先生が多いですね。学習指導要領の文言がそのまま出てくれればいいということではありませんが、少なくともそこに書かれているという認識そのものが薄いですね。

阿野先生がおっしゃったように日々の現実的な指導というのは、教科書とかあるいは個々の先生が勉強されたり研修されたりというものを基にしている、というのが現状だろうと思います。学習指導要領あるいは TESOL にしても、総体とするとそれほど強い影響を与えていないというのが印象ですね。しかし文科省という行政組織としては、できるだけ国の考えている政策を学校現場、先生方に理解してもらわなくてはいけないとは考えています。学習指導要領の説明だけでなく、さまざまな指定校の活動などを通じて方針を理解していただくように努力をしている、というのが文科省としての立場ということになります。

学習指導要領の作成過程というのはご承知のように中央教育審議会、その下に教育課程部会、それ以外に専門部会、具体的に指導要領を書くための作業部会などがあり、現場の先生を含めてさまざまな方が委員として入っているわけです。その中で意見を集約しながら現実とかけはなれたものにならないように作成しようとしています。ただ細かい現実というのはある程度捨象し、そこで方向性みたいなものを出すわけです。

阿野 学習指導要領が方向性あるいは目標を示している、その役割は大切だと思います。日々の授業の指導テクニックはもちろん大切ですが、それは何を目的としているかを先生方が共有することも重要だと思います。その意味でも学習指導要

領はもっと読まれるとよいと思います。私自身の勤務校でのことですが、英語科の予算で学習指導要領を全員分買って配ったことがありました。日常的に頑張っている先生ほど「かなりいいこと書いてあるね」と見直していました。

### 学校教育と TESOL のギャップ

金谷 TESOL 理論と日本の英語教育の現場を考える場合、平田先生がおっしゃったようにどこに接点があるか、ということがあります。政策と教育現場というのはいろいろと現実的に縛られている存在ですので、TESOL との接点といっても簡単ではない。また接点ができたとしてもそこに電流が通っているか、ということも考えなくてはいけない。

TESOL 理論と研究成果というのは、例えば、言語習得はどういう段階を経てどのように習得されるのか、10年、20年かかるってここまで来ます、ということがわかっている。しかしそう言われても、中学と高校であれば各3年、全部でやっと6年間、10-20年かかるとどうのこうのと言われてもどうしたらよいのか。また、どれくらい英語に接するところなる、とか言われていますが、そんな時間数をかけて生徒を英語漬けにすることは不可能なわけです。教育政策にしても、学校教育は英語だけで成立っているわけではない。他の教科や学校行事もあり、という中に埋め込んでいくものです。中央教育審議会でも今やっていますが、英語の縦糸だけではなく、例えば小学校の5年生でとか中学校3年生でとか、それぞれ横のバランス、他教科との関係なども考えなくてはいけない。

それに対して TESOL は英語だけの立場です。教育制度や環境などの制約から自由な場での研究といえます。現場から言わせれば、SLA（第二言語習得）研究なんて流行しているけれども、あれは長い長い年月の話ですね。今日教えたものが来週どのくらい生徒が忘れないでいるかという話は学問的には無理でしょう、となる。例えて言えば、火山が100年後にどうこうという研究のようなもの。しかし目の前にいる生徒は最大でも3年しかいないし、今考えるべきは来週、来月どうなるの

か、そういうことです。スパンが全然違う感じです。

政策の方も、学習指導要領というのが代表選手のようにお二方から出ましたけれども、そのレベルで接点があるものなのか。例えば週当たりの授業時間数とか、小学校から英語を始めたほうがいいのか、といった大きなレベルでは TESOL は多少参考になるかもしれない。しかしもっと細かい指導の実際、例えば単語を覚える時に何回繰り返したらいいのか、最初に日本語を見てから英語を想像した方がいいのか、それとも逆がいいのか、そういうしたものに役立つかどうかがわからない。教育現場の方もそういうジレンマがあって、TESOL の勉強をしようと考えても、今日教えたことが明日、明後日どうなりますか、という話には結びつかない。そういうことで現場教師としては二の足を踏むし、教育委員会の方も理論も結構だが具体的な指導テクニックの研究をしろ、とにかく英語で授業をしろ、といったレベルになってしまふ。どんなレベルで接点があるのかを考えないといけないと思います。

阿野 現場の高校では教師の傾向が二分化していると思います。あまりコミュニケーションに関心がなく、昔からの教え方をしている先生が一つのグループ。もう一つは、こちらの方は少ないとされども、生徒が英語を使いながら身につける、ということをめざす先生です。

私自身も高校勤務の時に県の研修制度で大学院に行き、専門書を読んだりし、その時にアウトプット仮説というのを知りました。例えば “I go to Yokohama yesterday.” と言ってしまった途端に、あ、“yesterday” だから “go” ではなく “went” にしなければと気づく。たしかにアウトプット仮説の言うように、実際に発話していると自分で気づいて修正する、自分でフィードバックを得たりすることができます。教員としても、英語を使うことで自分の持っている知識を能力として定着できる。だから使わせた方がいいんだなと考えています。SLA、TESOL の部分的なものだとは思いますが、そういう形で利用できるのかなと思います。

## 研修のあり方と環境作り

金谷 TESOLに関心がある、応用してみようという現場教師は少数派だというのはたしかだと思います。では多数にならないのはなぜか、阿野先生のアウトプット仮説の例は、いってみれば成功体験みたいなものですが、そういう最初の出会い、機会がないのではないかでしょうか。

以前、英語教育学会の事務局長を長くやっていましたが、よく学会参加は出張扱いになるので派遣申請を出して下さいと言われたものです。ところが最近は駄目なんですね。研修扱いなんてしません、特に学会はしません、と、そこに行ったからといって研修にはならないだろう、そういう前提のようです。

阿野 もともと研修に参加しようと思わない先生もかなり多いのは現実かもしれません。それでも今まででは、参加しようという先生が夏休みとかに研修を使って行けた。そこから学校に何かしらヒントを持ち帰ってきて、英語科で情報交換ができるというのがあった。けれども今それが閉ざされかかっているのは残念なことです。研修に参加しやすい体制を何とか教育委員会とかで考えていただけるといいと思います。

平田 研修について言えば、文科省はこれまで英語の先生に向けては結構やってきています。昔の「筑波研修（英語教育指導者講座）」とかですね。こういう研修というのは他の教科ではなかった。英語教育については国としても重視をしているのは事実だと思います。しかし先生が自分から進んで研修をしていくというのが基本だと思います。そこで問題なのは、熱心な先生は繰り返し何度も来られるが、少し研修に来た方がいいかなという人は顔を見ることがない。自主的というのも限界があるなと思います。それが「『英語が使える日本人』を育成する行動計画」に基づく全教員を対象にした研修の根底にあると思います。

金谷 教員の資質向上が大切、研修が大切ということで、出たがらない、出る気のない人を引きずり出した。そのことは大きいと思いますね。

平田 それから、海外研修とか最近は自分で費用を出すなら実態にあわせて自由に参加してい

ただいて結構です、となってきた。これまでだと一定のプロセスを経て選ばれた人に国が研修に行ってもらっていた。それが難しくなってきたということもあります。それよりもやりたい人に対しては国も門戸を広げましょう、という姿勢になってきていると思います。

阿野 研修にもさまざまなスタイルがあると思います。まず学校内、隣の先生の授業を見る、これも重要な研修だと思います。

私が2年前中学にいた時ですが、金谷先生のところ（東京学芸大学）で研修をなさっている現場の先生がビデオを担いで全国を回っていて、私の授業も2日間で4クラスほど撮りました。その後にそれぞれの授業ごとにA4用紙3枚くらいに私が何を発言し、生徒が何を言ったかなどをまとめて下さった。他の先生方の分もいただき、こういう風にやっているんだと大変勉強になりました。大学で研修というので理論をやっているとばかり思っていましたが、そういう実践的なことをやっているのは驚きでしたし、その先生とお話しすることで貴重な情報と刺激が得られました。国が与えてくれるということ以外でも本当はいろんなことができると思います。

金谷 先生の授業を見させていただいたのは県の長期生ですね。最近は修士の免許を取って専修免許にしたい、という風潮がありますが、僕はあまり賛成ではない。実際の授業を見るという形で去年の人は60校以上、今年は70校を回っています。僕は先生方にこんなことは一生涯2度とありませんからどんな借金をしても北海道から沖縄まで全部見なさいと言っています。

阿野 まさしくそのとおりですね。



阿野幸一氏

## 中学と高校の連携への意識と方策

平田 英語教育をよりよくするにはどうすればいいか。それを考えるとき、現状の中のどこの部分は動きやすく、どこが動きにくいのか、そして動きやすい部分ではどういうことを積み重ねていけばいいのか、ということを考えなくては、と思うんですね。

金谷 まさに僕が言おうとしたこともその点で、接点があるか、どうつながるか、それは「変わらうかどうか」という話なんですね。3本の矢のうち、TESOLの方は研究によって変わるかもしれないけれど、他のことの場合は、学習指導要領がこうなっている、授業時間数はこう決まっている、教科書はこうだから仕方がないでしょう、となりがちです。しかし今日のテーマも、この3つは何が、どう変えられるか、ということですね。

例えば現状では中学と高校の学習指導要領作成について、協力者会議と一緒にやるということはないですね。物理的にも難しいことはわかりますが、現状ではその接点は教科調査官が往復してコミュニケーションをとっている。それでもTESOLの研究に関連する発達段階といった話になつたら、やはり3年で考えるより6年で考えた方が接点は多くなると思います。学習指導要領の作り方も、中学校で「理解にとどめる」といったものを高校で受けて、では高校ではどうするか、ということを積極的に書き込んでいくとか、そういう風に変えることは可能か、それとも変えられそうもないことでしょうか。

平田 文科省では現場主義という言葉がよく使われるようになってきました。文科省がやろうという施策が現実的に機能するにはどうしたらいいか現場に戻って考えるべきだ、というのが一つの大きな方向性として出てきている。学習指導要領の作り方でも、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、それぞれ学校段階別に作ったものをくっつけるというわけではなく、文科省の中では相互の関係をかなり意識しています。

それが作業上で可能かどうかということですが、いつも一緒にというのは難しいかもしれません、ある程度可能だと思います。これまで以上に小学

校の英語も含め、連携を考えてやっていくべきだという意見は出ています。接続の問題というのは英語の場合は中高の問題ですけれども、他教科の場合は小中の問題と中高の問題があります。それぞれの学校段階でギャップが生じているのではないか、学習のつまずきになっているのでは、という意識、接続をしなくてはという意識は出てきています。

阿野 長く高校で教えていて、1年生の最初の授業で、教室に入つて「Hello!」と英語で始めるとびっくりする生徒もいるんですね。アンケートをとつたら中学校で先生が英語を使っていたというのは50%に満たない。

私は中高一貫校をつくる時に今まで思つていたことを全て出してやろうと考えました。それでまず高校3年の枠組みを作り、そこから高2、高1、中3、中2、中1、と下に向かって作つてみました。そうすると見えてきたのは特に高1と中3のところがすごくギャップがある。現在いろいろな中高一貫校がありますが、それぞれのプログラムの工夫を全国に流していくことで情報を共有し、取組について中高一貫校を越えて利用できるようになればと思います。

## 英語教育は変わるか、変えられるか

金谷 現場というのは学校数だけその種類があるわけですが、学習指導要領でこうしたらしいのでは、といわれたら変わらぬのか。あるいは研究してみたら変わらぬのか変わらぬのか。例えば高校で電子辞書を使わせないというところもまだありますね。なぜと聞くと、いや苦労して引かないと言えないという。ところが研究してみるとすぐわかって結構覚えている、というデータもある。これはまだ結論が出ていないですけれど。

阿野 変わる可能性はありますが、そこに変わらうとする先生がいるかどうか、が大きいと思います。それからそれを一緒にやってみてもいい、という先生がいるかどうか。

電子辞書についても、以前それを英語科として推薦していいかどうか、そのことだけで2年か3年かかったことがあります。結局デモ的に使つ

てみよう、ということでジャンプ機能、和英の次に英英が使える、というのを一クラスでやった。するとそれまで反対していた先生が率先して電子辞書はいいねと信奉者になりました。

それから高校と大学の関係で、高校英語は変わっているかということがありますが、最近大学で教員同士で話していて気づいたことがあります。今年の学生は違う、英語での指示に学生がうまく応える。前でしたらボーっとしたり、「先生なんて言っているの」と隣の学生と相談するというのがあったんですが、今年の学生は聞き返しがなくわかる。やはりセンター入試にリスニングが入ったので効果が出ているのかな、と話したばかりです。今年私が担当している大学1年生のクラスにSELHi卒業生が3人います。昨年も1名いてクラスで英語は目立ってはいましたが、それが3人になるとクラスを引っ張っていくので雰囲気が大きく変わりました。いろいろな取り組みができるという気がしていて、そこで今日のテーマのTESOL理論を取り入れた授業ができないものかというのが私自身にとっても課題といえます。

金谷 それは大きな挑戦ですね。たしかにTESOL理論とか研究成果というのも定説的に確かめられたものはまだまだないし、かなり時間がかかる。それでも現場での実践がなくては理論で終わりになるので協力しあわなければいけない。はじめに阿野先生がお話しのように研究のガイダンスがあるとよい。しかしそれを待っているだけでなく、現場の方もそれに取り組むことは大事だと思いますから。

これは研究と現場との間ですけれど、文科省などの政策との間にも言えるわけです。政策の方も研究指定でやるだけでなく、いろんなところでやってみる。どうやら20校やってみたら16校くらいでそうだったから大体そうではないですか、とか。あるいは結果を見て4校はこういう特殊性があったから、とか。そういうことが出てくれば政策にも使いやすいということですから、この3つがぐるぐる回って協力し合わなければいけないと思います。ですからやはり橋渡し的なものを作っていく、ということですね。

阿野 急に太い橋をつけるというのは無理でも、

細いつり橋をつけていく。それをどこにつけるかというのをみんなで考えていけばと思います。

平田 私もそれが本当に必要だと思います。それから最近は文科省の中でさ



金谷 憲氏

さまざまなことを決定する時にいろいろな方面から意見を聞いたり、同じ英語教育でも脳科学とか認知科学の方からも聞いたりしています。文科省については、私も昔は外にいたわけですが、中に入ってきたからのイメージとはかなり違っていました。結構柔軟なところがあります。それが外に出て行かない、もしくは出てもそのまま通じないということはありますが、しかしスタンスとしてはそういうことを進めていくというのが大事で、そのためには橋渡し的なものを意識的に作っていくということが必要かなと思います。

金谷 橋渡しはそれぞれお互いの立場から歩み寄ってもいいのですが、それらを取りまとめる第三者的な機関、例えて言えば坂本龍馬みたいな人ですね、そういうグループ・組織があるといいのではと思います。今日の座談会のように派手ではないけれどもいろんな人がいろんな意見を交換するというのがじわじわとできてくるといい。そういう意味でELECなどがそういう働きをしてもいいのでは、総合的に英語教育を考えるというような機能を果たす、橋渡しの一つになっていたいと/or>

(文責 編集部)

## 変わろう英語教師、変えよう英語授業

文科省「行動計画」をステップに21世紀への発展をめざして

小泉 仁

本日はこのテーマを、文部科学省「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」とからめでお話しします。「行動計画」の概要、特に悉皆研修と中高の到達目標について、その評価と今後の英語教育行政の課題について、データを含めてお話させていただきたいと思います。

私はもともと教員でした。今でも教員だと思っています。文部科学省に入った時も、教員経験者だからできる何かがあるだろうと思いました。

行政の仕事に関わりながら14年が経つ間に、やはり役所の中からだけ教育現場を見ていてもどうにもならないなという思いが強くなりました。現在は近畿大学で一般教養の英語を担当しています。近畿大学では、法学部であろうと理工学部であろうと、英語の力をつけさせることに大変熱心です。大学でさまざまな学生を見ていますと、中高までの英語教育のありようが如実に彼らに現れていることがわかります。学生の学力の幅は非常に広く、中には英語学習のモティベーションを失いそうな学生もいます。そういうレベルからテコ入れをしていくという仕事は、大変骨の折れることです。今まで文部科学省で旗を振っているだけによかった英語教育ですが、それが今の自分の仕事に大きく影響しているという事実を強く実感しながら、1年間授業をしてきました。

「英語が使える日本人を育成するための行動計画」の中では様々な提案がなされました。中にはやや具体性に欠ける部分もありましたが、現在私が大学で教えながら一番難しいなと思うのは、や

はり、大学の英語教育に関わる部分です。これは文科省が何か言ったからといって、なかなか変化させにくい部分であろうかと思います。特に「各大学における英語教育の達成目標の設定状況などを調査・公表」することについては、各大学とも、達成目標に沿って実際に授業を展開していく日常には、さまざまな現実的問題もあって決して楽なことではありません。

その他にも「行動計画」に関しては、大学入試の問題、ALT（外国語指導助手）の活用促進、モティベーションの向上、など色々な課題がありますが、まず、中学校、高等学校の英語、つまり現在の英語教員に関わる部分、特に資質向上と悉皆研修について、お話ししたいと思います。

### 「行動計画」英語力目標値設定について

今回の「行動計画」の大きな目玉は、「教員の持つべき英語力」と「教員は研修を受けて変わらなければいけない」の2つです。

「行動計画」では、英語教員はTOEFL 550点、TOEIC 730点、実用英語検定準1級以上という目標値を示しました。これは、国際教育課があれこれ調べた上で示した数値で、それなりの理由があるものでした。後に、文科省の委嘱を受けた清泉女子大学の石田雅近先生のグループが「英語教員が備えておくべき英語力の目標値についての研究」と題する調査を行っています。彼らのデータによると、英検準1級とTOEIC 730点には相関がありました。ところがTOEFL 550という目標値は英検の準1級やTOEIC 730点と比べるとちょっと高すぎるという結果になりました。

\*2006年2月18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）

TOEFLは500に近い点数ならTOEIC 730や英検準1級と並ぶだろうというのです。

しかし、世の中には、これらの数値では低い、民間企業ならもっと高い英語力を要求するのに、という声があることも事実です。私の友人で「我が社ではTOEIC 730では雇わない」と言った商社の幹部もいます。私は、現実問題として現場の先生方の力量と目標値にあまり差があってもいけないと思います。TOEICと英検の目標値は、無理のない所に設定されていると考えます。

問題は、この数値が一人歩きをしてしまったことです。教員の英語力の指標が外にないということではありませんし、目標値を一度設定したら永遠に変えないと考えるのではなく、常に研究を続けて、努力目標値として適切なものを模索し続けなくてはいけないと思います。

### TOEIC、TOEFLは特殊なテスト？

よく言われるのは、TOEICはビジネス英語用なので教員の英語力の測定には向いていない、という批判なのですが、最近は、そうでもないと思うようになりました。実は、私、昨年初めて受けたのです。受けてみて、やはりビジネス関係の語彙を仕入れておくべきだったなど反省しましたが、でもそれは一部分であって、それ以外は、普通の英語力を問われていると理解しました。問題は集中力でした。50歳を過ぎて受けるのはしんどいものです。なまじ英語教育を専門にしているせいで、この問題はあまりよく出来ていないとか、この問題は引っかけだがその手には乗るのか、などと、受験者の目ではなく一步引いた客観的な視点で、作問者の意図まで見えてしまう瞬間があるんです。その瞬間、受験者としての集中力が切れ、次の問題が読まれて、あれ、なんだつたっけと、それで数問を損しています。若くて集中力があるうちに受けるんだったと痛感しました。

いずれにせよTOEIC、TOEFLにそれなりの特殊性があることは認めますが、だからといって英語教員が自分の英語力を測る物差しにできないとは思いません。むしろ、他にもっといい標準テストがあったとしても、結果はさほど違わないよう

に思えます。ビジネス関係の語彙や表現だけで埋め尽くされているわけでもなく、その種の内容があっても、ディスコースから類推することは可能です。この類推する力も英語力の一部ですから。英語力を証明する国際規模の物差しとして、TOEFLやTOEICはチャレンジするのに不足はないだろうというのが私の結論です。

### 必要とされる英語力・指導力とは

そしてやはりTOEICで高い点を取れる人は英語で授業をする力もあると思います。様々な研究報告があがってきていますが、やはり英検2級の人と英検準1級を持っている人、あるいは1級をもっている人では、他の要素が同じだとすれば、英語で授業をやったときに違いが出るのです。やはり英語力は大事なんです。

もちろん指導力も大切ですが、いざ英語で授業をやろうとした時、英語力が十分にないと結構つらいのです。ある程度はできるんですが、そのレベルから先に自分が行けないということすら、気づかない場合もあるのです。

例えば、生徒が教員の質問に返事をします。“Where did you go last Sunday?” 生徒は “Soccer.” しか答えないとします。生徒としてはそれでコミュニケーションが成り立つと思っています。またALTもそれで喜んでしまうんですね。生徒が反応しているからいいじゃないか、いちいち文法を持ち込むと生徒は口が動かなくなるし、コミュニケーションはこれでよし、となってしまうんです。ただ本当は、プロとして教師はそこで次の質問を出す義務があるんです。

T : Where did you go last Sunday?

S : Soccer.

T : Oh, you went to play soccer, or did you go to see a soccer game?

という風に追っかけて質問を追加してあげるんです。そうすると生徒は “I played soccer.”

と答えます。ここで初めて生徒は、外来語をぼつんと口にしたのではなく、英語の文を発したことになるんですね。

そういう風に生徒の発話が英語の文になるように導いてやる、そのために、そのときどきの生徒の反応を受け止め、それにやさしい英語で返してやる。こういった授業を展開する力を支えるために、英語力が必要なのです。英語が出来る人の方が、よりうまく対応できるはずです。ある意味でこれはESP (English for specific purposes)、すなわち、学習者に教えるために解りやすく用意された英語であり、教員が身につけるべき専門的スキルなんです。たぶん、これを使えるかどうかを測定するテストは、まだないのです。

ただし、これだけは押さえてください。英語がいくら上手に話せる人でも、生徒の発する英語を受け止めようという姿勢を持っていないなりません。英語ができても、生徒が“Soccer.”とだけ言ったとき、その瞬間何もひらめかない教師もいます。もう一押して、この子に少しでも英語らしいものを発話させるためにchoice questionを与えてやろうと思いつくかどうかは、英語力とは別のことです。だからこそ、教員は授業の技術を磨く努力を怠ることはできないのですし、思いついた瞬間に英語が自然に口について出るようにしておく必要があります。このような授業実践において、裏付けになる力は、やはり英語力なのです。

ですから、「指導力・授業力」と「英語力」をセットにして、両方が有機的にからみ合うような状態にしておくことが、教員の力として大事だということになります。今後は研修の中でそういったスキルを磨いてもらい、そのプロセスで、個々の教員の意識の改革が促されるといいと思います。実際に、研修を受けた教員の多くはそういった意識改革を経験していると信じます。

#### 悉皆研修での TOEIC, TOEFL の扱い

各自治体が実施した研修において、TOEIC, TOEFL の取り入れ方は様々でした。点数が「勤務評定」に関わるのでと、参加者が非常に心配した、ということもあったようです。この数値が努力目標というよりも必須条件の資質であるかのように受け止められてしまったため、多くの先生が英語教員としての資質を疑われているのだと受

け止めてしまったのです。

文部科学省の中でも、最初に目標値の提案があったときに話題になったところです。あくまで努力目標だということを明確にしてください。これがなかったら教員失格ということではない、むしろ、その点数だけで英語教員はいいのだという誤解を招いてはいけない、そんな話をしました。国際教育課も理解してくれまして、「英語力」だけでなく「授業力」をつけることを研修の目的として「行動計画」に書き込んだのです。

本来この悉皆研修で大事なポイントは、授業力をどうつけるか、ということだったと思います。英語力を向上させるという意味では、2週間程度の集中研修では急な上昇効果はないと思いますしその程度でTOEICのスコアがあがる、と考えるのもナープすぎると思います。実際に多くの教員が一番抵抗感を示したのがここだったので、TOEICとこの研修の関係がわからない、TOEICのスコアが個人情報なのに行政側に勝手に使われている気がする、といった意見もありました。

#### 悉皆研修 中高教員の反応

先ほど話題に出しました、清泉女子大学の石田雅近先生のチームが、悉皆研修の初年度の参加者からアンケートをとり、文部科学省に報告しています。それによりますと平成15年の研修は非常に効果があったと受講生が認めたというデータが出ています。中高の先生にお願いしたアンケートですが、特に中学校の先生が高校の先生を超えていい反応を示しています。

アンケートは、研修直後と2か月後になりました。2,000人を超える対象者をデータ取りした訳ですが、2か月後のアンケートが返ってきたのは最初の回答者の半分、1,000人超だったそうです。そういう中でのデータですから、特に意識の高い人たちがお答え下さっているのだと思います。

研修直後は、先生方気分が高揚しています。よかつたと思う方達は好意的に答えると思いますががっかりして家路に着く方はアンケートにも恨みつらみを書くと思います。1年目ですので意識の高い人が集まったということは言えると思います

が、それでもかなりいい数字が出ています。

結果としては、「英語教育に対する意識が変わった」という答えが中・高の差なく、多く出ています。特に「反省的視点から自分の授業を振り返り次の計画を立てる」ことを意識するようになったと答えていた方が、中高とも70%近くあります。それから、研修直後と2か月後のアンケートに共通しているのが、「授業で英語を前より使うようになった」「自主的な研修が必要だと痛感している」という点です。特に自己研鑽に努めたい、自分の授業を改善したい、という気持ちを強く持ったようでした。ただ、実際に自主研修が日常的にできるようになったかどうかは別の問題でして、現場に戻るとやはり忙しくてなかなか思うようにはならないということはあると思います。

中・高両方の先生が、直後のアンケートに80%を超える回答率でYesと答えたのは、「話す力、聞く力を伸ばす授業を工夫して実施したい」ということでした。3番目が読む力、4番目が書く力です。また「動機付けの改善を工夫したい」という人も80%を超えていました。この「動機付けの改善を工夫」は、2月後では少し落ちていますが、これは、動機付けというものが、そう簡単にできるものではないということだと思います。

中高の差が大きいものとして、中学校の先生は2か月後「授業の中で英語を使うことが増えた」「自分自身、英語をよく話すようになった」という人が増えている一方で、高校の先生はそれ程変わっていないことです。高校教員は、例えば入試対策など、研修の成果と両立しにくい要因を多く持っているのでしょう。それでも2か月後のアンケートでは授業計画が大切、音読が非常に重要だと思ったと答えています。これだけでも研修の成果はあったと言えそうです。

## 様々な研修方法

次に行政の側の視点から、この悉皆研修について考えてみたいと思います。研修の実施方法、内容、評価については、地方により非常に差があります。自治体によっては、従来の初任者研修、10年次研修、独自で実施している5年次研修など

を読み替え、全員が今回の研修を受けなくてすむようにしたところもありました。中には英検、TOEIC、TOEFLが基準に達していれば、研修の一部分は免除するというようにして、財政難を乗り切る工夫をしたところもあったようです。

英語力をつけることを全面に出した自治体もありました。英語のレッスンを指導法講座とセットで外注したケースもあります。発注先の企業によってカリキュラムの質に差があったようです。

著名な地元の教員を指導者に選び研修を行ったところでは、会場に講師が入ったとき冷ややかな雰囲気があった、という話も聞いています。しかし日程が進むにつれ、次第に講師も参加者も同じものを追求しているのだと理解すると協力関係が構築されていったそうです。講師の持っている資質や英語教育に対する真摯な姿勢が、成否につながるのだと思います。各教育委員会には、教員の英語教育に関する意識を変えるための研修であるという認識を持ってほしいと思います。

さまざまな評価が耳に入っていますが、評判がよかったのは大阪府、高知県、仙台市、相模原市ということです。

## 行政の役割とは

今後、各地方自治体が5年でおしまいにしてしまわないようにお願いしたいものです。いろいろなノウハウがこの5年間の研修の間に蓄積された筈です。他の自治体との間で情報交換することが大切だと思います。講師の評判についてだけではなく、どれ位の期間なら何が効果的かといった、カリキュラムの情報を交換することです。

そして研修の反省として、プランニングの検証、つまり、ここがよかった、あれが悪かったと、次の年度に申し送るということを、きちんと自治体レベルや国レベルで組織化しておく必要があると思います。事後の事務処理を簡素化してしまうと悉皆研修のノウハウは次の代へ伝わりませんし、他の自治体へも広がっていきません。そのためのエネルギーとスキームが必要だと思います。

いい研修をつくっていくには、自治体における教員研修の専門家集団、プログラム立案の専門家

などを、外注でなく、地元の人材の中から育て、確保していく必要があるのではないかと思います。英語科教育を専門とする in-service trainer の人材を育成するべきですね。そういう分野を確立していくことは大切であると、それも今回の悉皆研修を通じて見えてきたことだと思います。

### 資質向上のための研修に向けて

自治体の悉皆研修以外にも、いろいろな研修の機会があります。東京や大阪のような大都市では学術団体などによる研修会の機会はいくらでもありますので、やる人は自分でやります。文科省の発案による「上意下達」式の研修に抵抗する人たちも多いのです。ところが、広い県で人口密度が低いところでは、教員を一箇所に集めるだけで、大変な費用とエネルギーがかかります。そういう地域による物理的状況の差がかなり出てくるということがあると思います。教員が自分の指導力の客観的な位置を知るには、やはり自分と同じ仕事をしている人と集まって話し合い、様々な情報交換をする。そういう場が必要で、それは公的に保障され、今後も続かなければなりません。行政は努力を求められます。あくまで今回の悉皆研修は、今後も続く研修の第一ステップだった。そう考えてほしいと思うのです。5年経って5年間の報告書を書いたらおしまい、となってしまうことが一番心配です。教員の意識改革はこの行動計画のおかげで始まったとは、言えると思います。だから続けることが必要です。

もちろんマイナスもあったと思います。「行政から提供するものには不信感を抱く」という雰囲気が、以前より明らかに出てしまったかもしれません。TOEICを全員受けろといわれ、これで勤務評定されるのかと疑ってしまうというのは、そもそも県と現場教員の信頼関係のなさがそのまま現れているように思います。この関係が改善されない限り、上からのものに対しては、現場の教員は身を固くして従来の自分の方法を守ろうとするでしょう。自分の指導方法が適切かどうかという、純粋に生徒のための省察をするにも、行政と教員の信頼関係は必要なことだと思います。

研修の成果、というのを論じる時、英語力向上というのは、結局は、個々の教師のレベルで取り組んでいくべきものだと思います。TOEICやTOEFLや英検で何点取るということは、個人の努力目標として設定すべき問題だと思います。悉皆研修としては、個人の自己向上の必要性について、受講者である教員に目を向けさせる効果はあるだろう、と思います。先生方に、講習を通じて点数が上がったとか上がらなかつたとか、そういうことまで世話を必要は、本来なくていいはずだと思っています。

### 中高の段階的到達目標の設定

今回の行動計画の中では、もう一つ目玉があります。「中高の学習の到達目標」を提示したことです。この目標をどのようにカリキュラムの中に組み込み、学年ごとの到達目標を具体化して示すか、これは難しいことだと思っていました。というのは、学習指導要領というのは本来、到達目標を具体的に書かないものだったからなんです。文科省はここ十数年、出来るだけ学習指導要領を大綱化させようという方針でやってきましたので、改訂のたびに大雑把な書き方になりました。

大雑把といえば、脱線になりますが、例えば、円周率の話がありました。「円周率は3.14だが時には3を使って指導してもいい」と学習指導要領に書かれたことで、かなり世間を賑わし非難も受けました。全く3.14を教えないかのように誤解されました。そうではありません。生活の中で円周率を応用するような場面では、必ずしも小数点以下は気にせず、3という概数で見当をつけることもあっていい、ファジーな思考を算数に持ち込む狙いも含まれていた筈なんです。

### 指導要領の大綱化

英語の場合ですが、学習指導要領には中学校では話す力・聞く力の基礎を養うと書いてありますがその基礎とは何なのかということは、余り書いていないんです。そういう中で、具体的に段階的到達目標を設定しようと「行動計画」で言ったこ

と、これはすごかったと思います。

以前の学習指導要領ですと、学年毎に設定された到達目標として文法項目がありました。昔なら1年生は現在形、過去形は2年生から、となっていた訳です。学年別の文法配列がなくなって、現在では、過去形でも何でも、いつ導入してもいいことになっています。前置詞でも1年生のレッスン1に出てきてかまわない。実際、“I am from Canada.” が出ていますね。前置詞である from を1年生の最初に導入するのは無理じゃないか、そういうことはもう言わないんです。「from どこそこ」で自分の出身地を言えるんだよ、ということで、コミュニケーションで使う表現がまず導入される。これがコミュニケーションタイプということなんです。まず自分は何を言いたいかが先にあって、そこから必要な言語材料を選んでいく。

文部科学省の指導要領が文法の学年指定をなくしたためにこういうことが出来るようになった、というよりは、これは教科書の著者の先生ばかりか、現場の先生たちの意識が変わってこなければできなかつたことなんです。指導要領がいくら変わっても、現場の先生が、この本は文法の順番がいい加減だ、とそっぽを向くのであれば、例え、広域採択制度で先生が直接選ぶものでなくても、やっぱり売れないんです。先生たちが、こういったことを受け入れるようになってきたときに、指導要領が大綱化されているということの意義は、大きいのです。

### “Can-do list” としての到達目標

そこで、「行動計画」では学年別到達目標を設定したいという、指導要領を再び細目化するような動きですから、それをどう理解するかということになります。到達目標として昔のように文法事項を並べてもどうしようもない。では、道案内ができるようになるとか、電話がかけられるようになると、こういうものを到達目標とするような話になってくると、今度は、学校で身につけるべき英語の力はそういう発展性のないものではないだろう、と批判があがります。

でもそうではないんですね。道案内というの

人に順序よく指示を与えるということで、命令文を的確に使える必要があるんです。しかも内容の順序を意識して言語を使う練習で、ディスコースを意識することになります。重要なことです。それから、ものの場所をきちんと locate するための前置詞を含んだ副詞表現、どこどこに何がある、距離を説明する、などの表現を組み合わせて使いこなすことが必要なのです。

買い物の場面を指導するという例を文科省が使った際には「ハンバーガー英語」なんて馬鹿にされたこともありましたけれども、「買物」の場面は基礎なんですね。数字をきちんと使って人とやりとりが出来る、これを基礎としてきっちり練習しておくからこそ、応用としてもっと重要なことがその上に積み上げられるのです。気に入らない商品が出てきた時には断る、別の商品を取り寄せてもらう、1週間待てと言われしぶしぶOKするよりも断る、そういう交渉能力というものは、いちばん最初にハンバーガーの英語をやっておかないと、鍛えられないのではないかと思うんです。簡単なレベルの「使うべき英語」の基礎からだんだんに積み上げていき、高校卒業までには、例えば気に入らない商品を断り返金を要求することができるとでき、しかも、その店員を怒らせない言い方ができる、そんな力をつけるための教材を作るべきなのですよ。

そういう教材を用意しない限り、「段階的到達目標」というものをいくら設けても「英語が使える日本人」にはならないと思います。ですから今回文科省が考えている段階的到達目標、これには期待しつつ、しっかりしたものが作られ、教材に反映されるよう、見守り続けていく必要があります。それはあくまでも、どの学年では英語で何ができるかという Can-Do のリストに基づくものでなければならない。ゆとり教育の見直しだからと「文法と読むことを徹底せよ」といった昔の指導要領のような記述に戻ることはありません。文科省の担当者もそう理解しています。

大事なことは、それらの到達目標をどのような形で提示するか、だったのです。先に言いましたように、大綱化している指導要領ですから、英語だけ細かいことを書き込めない。Can-Do は別の

リストに書いておいて、それを何とか守ってくださいとお願いするしかないのかなと、少し前までは悲観的に考えていたんですが、ここへきて様子が少し変わってきた。というのは、最近になって、指導要領に到達目標を、最低基準としてきちんと示すべきだ、という動きが出てきているのです。遠山敦子文部科学大臣のときに「指導要領は最低基準」と言っていただいて、文科省の内部にいた私もずいぶん驚きましたが、次期の指導要領には「到達目標ではなく、最低基準だ」と明確に書き込むだろうと思います。考え方としては、「ここまでせめてやって下さい。その上は各学校で、子供の様子を見ながら伸ばせるところまで伸ばして下さい。そういうことになると思います。このような到達目標は、英語だけではなくあらゆる教科で書き込まれることになると思います。

### 教員の課題と自己研修

これらの動きを受けて今後、教員はどうしたらよいのかを語りたいと思います。経済界の要求、グローバリゼーションの大きな流れの中、世界規模で英語に対する需要は高まっています。その中にあって、私は英語教育の専門家はやはり専門家としてきちんと哲学を持つべきだ、と思います。決して一人よがりの哲学ではなく、自分の現状を肯定するための言い逃れでも自己満足でもないものを、持つべきだと思います。理論をきちんと学び、その理論に裏付けられた指導方法を持ってもらいたいと思います。健全な理論に裏付けられた健全な指導、それに旺盛な実践、この「健全な理論」と「旺盛な実践」が必要なのです。

今回の悉皆研修は、研修は大事だ、自己研修をしなければいけない、特に英語力は自分の努力で伸ばさなくてはいけないと、教員に自覚、いや、痛感してもらったということでは、強引ではありました。教員の意識に訴えたと思います。皆、忙しい忙しいと言いますが、今後、何とか自己研修を進めていただけたらと思います。

研修とは生徒に還元できる勉強や訓練のことを意味すると考えます。どんなことにも研修になる要素は含まれています。例えば、自分の大好きな

16世紀のイギリスの文学を読む、そこから生徒に何を還元できるでしょう。古典文学がいけないと言っているではありません。その研修で得たもののおかげで、生徒の日々の英語学習にプラスの効果が見られるだろうかと、自問していただきたいのです。たとえば、教員の、英語の古典文学への愛が授業にじみ出て、それを生徒は肯定的に受け止め、皆、英語の授業を楽しみにするようになったでしょうか。生徒に還元できる勉強、それが研修だと思うのです。そして自主的な研修と、自治体等が主催する公的な研修との連続性を、ぜひ模索していただきたい。自分で統合するように考えていただきたいのです。そして学習者に向かっていただきたいのです。

生徒が求めているものは非常に現実的なこともあります。「先生、大学に入れればいいんだから訳讀だけきちんと教えて下さい」という生徒も相変わらずいます。それらの低いモティベーションをより高いモティベーションにどうやって持ち上げていくか。これも課題です。

まず、教師が学習者のモデルになるべきだと思います。先生はああやって英語が好きになって勉強してきたんだと、生徒が見て取ることのできる存在であるべきです。良好な学習者モデルということが英語教育研究でも言われていますが、教師がそれを示す、というのが大切だと思います。

### 英語音声のモデルとしての教師

特に、ひとつだけ、英語教員の先生方にお願いしたいことを取りあげたいと思います。

「日本人は英語が苦手」とよく言われます。文法構造が違う、母音の数が日本語は少ない、RとLが区別できないなど、いくつか理由が上がります。しかし「日本人は英語が苦手」と言うメッセージを発信してきたのは、他ならぬ英語教員ではなかったか。そんな気がしています。

従来、音声は文法ほどに重視されず、弱点と知りながら、指導は十分だったでしょうか。音韻構造が異なることが障害であるなら、文法同様、体系立てた練習をたっぷり行うべきでした。

ですから、英語教員へのお願いとは、音声指導

について研鑽をつんでほしいということです。自分の英語のスピードは適切か、イントネーションは十分か、ネイティブの音声を聞かせたら次にどうするのか、効果的な発音の指導については、さまざまなポイントがあります。模索し、学んでほしいと思います。音節レベルでの指導を中心に、リズムや音連続、教科書の音読などを効果的に利用し成果を上げている例も少なくありません。

アメリカ英語かイギリス英語かの、モデル選択の議論も、最近は様変わりをしています。英語圏の総人口をはるかに超える数の、母語話者でない人同士が、英語を用いて意思疎通を図っている時代です。地球共用語としての英語（English as an international language）にとって「標準的」な発音モデルとはどうあるべきかという議論がなされています。研究者の中には、アメリカ英語のように音連続に音変化が多く伴うものは、学習者には理解の障害になると説く人もいます。これから時代においては、特に音声指導について適切な見識と知識、そして指導のスキルを持つことが不可欠になります。これが英語教員に期待される重要な研修のテーマのひとつであると考えます。

### 大学入試との兼ね合いの中で

もう一つの課題として、大学入試との兼ね合いがあるかと思います。今度の「行動計画」の中でもいちばん難しいのが大学の英語教育改革です。特に高校との連携が一番難しく、そこを何とかしない限り現場の先生は辛くて仕方がないだろうと思います。やはり大学が変わるしかありません。ただ、入試が変わらないから高校教師は変わらないというのは、言い訳になります。個々の先生には、自分の変えられる部分が必ずどこかに残っていると信じ、探していただくしかないと思います。

### 行政がすべきこと、できること

地方自治体によって研修内容に差が出ていると先ほど述べました。行政は“English divide”ができてしまわないように、良質の研修内容を確保するための援助をするべきです。ときには、県単位

よりも市町村単位の方が小回りが利き、質の高い研修ができます。また研修計画の作り方について研究する必要があります。地元の大学と教育委員会が協力し、研修内容の研究、指導者やプランナーの育成を恒常的に行うことです。

また授業時間ですが、週3時間という中学校の授業時間、これは学習指導要領が書き換わる時期ですので、少し増えることを期待したいと思います。クラスサイズの縮小については、クラス人数だけ減らして昔と同じ授業をして「目が届くからやり易くなつてよかったです」という風に、そこで終わってはいけないと思います。大人数のときはできなかったことを、工夫すべきです。

### 求められる研修支援

個々の先生が、自分であんな研修会に出たいこんな研修会に出たいと思ったとき、公的な出張扱いにならないものが多すぎるようです。なかなか出られない状況です。自分でお金を出すから、せめて研修扱いにして下さい、という声が聞かれます。これを地方自治体は理解してほしいと思います。それで英語の先生方の肩身の狭さが、少しは広くなると思うのです。個人研修をもう少し自由に認めてほしい。これもやはり教員と教育委員会の信頼関係の問題ですね。都道府県によって、あそこの団体の研修はウチでは出張扱いですよ、ウチの県ではだめなんですよ、そういう話をよく聞きます。出来るだけ現場の先生方のニーズに応えた柔軟な研修支援を、予算がなければ、せめて紙1枚で先生方が胸を張って研修にでかけられるようにするべきではないかと思うのです。行政の課題もまだまだ多いと思います。

本日はご清聴ありがとうございました。

(こいづみ まさし／近畿大学)

## ELEC 創立の頃

### 英語教育温故知新のすすめ

小笠原林樹

#### 0. 英語教育の改革は永遠？の課題

平均的日本人の英語力は20年とか30年前と較べて向上してきたのか、と訊かれれば、英語教育界の識者は、あいも変らず低い、いや近年はむしろ却って低下してきているのではないか、と言う人さえいる。私の場合、昭和29（1954）年に大学を出て高校教員を7年間ほどした後、昭和37（1962）年に大学教員となり、その主な教歴は早稲田大と慶應大で先年まで通してきたので、私が教えている学生を通して日本の中高校の英語教育を垣間みることができるのであった。彼らは偏差値は上位群のもので学校英語・受験英語はできたのであろうが、英語はたいして使えないし、かえって基礎英語力と知識は意外なほど習得していないのが実情である。彼らが学期ごとに受けたであろう英語の試験はほとんどが選択肢式のテストであるから、英語の力がたいしてなくとも点だけはとれてたのであろう。

私はまた文部省初中局の英語部局の調査官（後には主任調査官）として北海道から九州まで多くの中高校の英語授業を参観する機会を得たのだが、生徒のことより、まず担任英語教員の英語知識と英語使用能力が低く、したがって教科書べったりの授業しかしていないことが多く失望したものである。

そして近年はやたらとコミュニケーション、特にオーラル・コミュニケーションというかけ声が強くなっていて、コミュニケーションということを焦りすぎていて、うわ滑りの近視眼的な授業が行なわれ、こんなことでは cannot go a long way であると私などはみているのである。

ついでながらあえて言っておきたいことは、日本人の英語教育（と学習）の目標がいつの頃からか TOEIC テスト（や TOEFL テスト）で得点をあげることになっているのも妙なことで、私など TOEIC や TOEFL でいい点数をとっているが実はたいして英語力のない若者をなん人も知っているのである。

実は日本の学校英語教育はほぼ10年から15年おきに批判なり要請を受けてその度に当局は改革計画を作り新しい教育課程と『学習指導要領』の改訂版を発表するものの、英語教員養成までは改革できずにいるから、たいして変わりばえのしない学校英語教育が続いているのである。大正11（1922）年の頃ちょうどそんな時期で、時の文部次官沢柳政太郎（後に東北大、京大学長）は、結局当時ロンドン大学で外国人に効果的に英語を教えていて評判のあった H. E. Palmer (1877 - 1949) を日本に招いて文部省の語学顧問として改革事業に着手したのであった。Palmer 博士は14年間滞日し、多数の著作を残し、講演をしたりしたのであるが、少数の学校（例えば東京高師付中、広島高師付中、県立福島中、県立湘南中、横浜共立女学校、女子学習院、自由学園、旧制東京高校（現・東大付中高）、小樽高商、福島高商、神戸高商、など）と各地の YMCA 英語学校が Palmer の理論と方法に賛同し実践したくらいであった。なお ELEC の委員の黒田巍先生は東京の YMCA での担当英語授業で、それを参観に来られた Palmer から直接指導を受けたとか、また文部省の教科調査官（外国语科英語）を永年勤められた宍戸良平氏は福島中学校の生徒であった時、Palmer の推進していた Oral Approach（単な

るオーラル・メソッドではないことに注意) による実験授業で英語を習ったのであった。

Palmer 滞日の最後の頃は、日本は軍国主義的世の中になり、また学校英語教育が所期の目標を達成できず、ゆがんだ状態が続いていたので英語科不要論が台頭してきたので、博士は日本での指導が次第にしづらくなり、強い失望の思いをもって帰英したのであった。

## 1. 英語教育界でも歴史は繰返す

1945（昭和20）年8月終戦となり、国としてはまず国民生活レベルの立て直しのために、国の経済と産業の再生と活性化に大わらわであり、教育界は皇国主義教育から民主主義的教育への転換に重点がおかれ、占領軍である米軍の管理のもとであったから、街には英語があふれ、英語教育は本当はわが世の春を謳歌してもよいはずであったのに、学校英語教育は相も変らぬだけでなく、新たに困った新事態が発生したのであった。それは教育制度が1947（昭和22）年度に新制度に切りわり、旧制中学校は新制高校に転換され、その校舎と教員はそのまま移行したもの、全く新しく発足した新制中学校での英語教員をどう調達するかという問題が起こったのであった。結局は英語力も授業力ももたない、したがって正式の免許状ももたない人たちが教壇に立つことになり、当時の公立中学校の英語教育はひどい内容であった。

一方1950（昭和25）年ごろから、産業界、商業界は貿易を再開し、社員の使える英語力が必要であることが痛感され始め、そのためにも学校（中高校と大学教養課程）の英語教育はもっと「役に立つ英語」の教育を目指して欲しいと強く要望し始めたのであった。

こういう動きとは少し趣向の違う、もっと志の高い、日本人の知的国際交流を援助し始めていた、そしてそのためには日本人の英語力をもっと高め質のよいものにしなければと痛感し始めておられた松本重治氏（国際文化会館理事長）と高木八尺氏（東京大学法学部名誉教授、アメリカ研究専攻）がおられたのである。松本氏は米国のジョン・D.ロックフェラー氏と交流があったので、

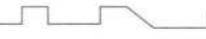
知的交流事業に経済的援助が得やすい立場にあったのは幸いであった。また高木教授は、あの英語の達人神田乃武の子息の一人であった。神田乃武は東京外語の校長や東京高商（現一ツ橋大）教授を勤め、英語の辞書や一世を風靡した『クラウン・リーダーズ』の編者として著名であった。このようなわけで松本、高木両氏の「使える英語」「役に立つ英語」というのは単なる実用英語以上のものであった、と言えよう。

いずれにしろ松本重治氏は日本の英語教育を変革するにはどうしたらよいかをいろいろと思案されていたのである。

## 2. 戦時下米国における戦略的外国語訓練と地域文化学習プログラム

1945（昭和20）年秋に占領軍である米国の兵士と将校が東京、横浜を始めとして日本国内の各地に駐留し始めたのであるが、米軍の若い将校で日本語がペラペラな人たちが何人もいたことに驚いたはずである。戦時中英語を敵性語として英語の授業時間数を減らされたりした日本とは大違いだったからである。当時私は旧制中学校の生徒であったが、こういう米軍将校数人になぜ日本語ができるようになったのか訊いてみたことがある。すると “We were trained in the US Armed Forces Specialized Training Program (ASTP)” とか言われたのである。私が更に説明を求める、1日8時間ぐらい一世の日系人に日本語の話し方を習い、夜は日本映画をみて日本人の生活習慣など習っていた。それが3、4ヶ月続いたとか言うのである。そういうものかと私は驚いたのであるが、その後旧制高校生になって英語の原書をどんどん読むようになって、当時日比谷にあった日東紅茶の建物の中に開設されていた総司令部（GHQ）のCIE（民間情報教育局）の図書館によく行っては新着の米国雑誌や図書に目を通し必要ならノートをとっていたが、結構専門書もきていて、その中に、この米軍の戦時語学・地域研究訓練プログラムの部厚い報告書もあってそれに目を通したものである。米国の言語学者（大学教授）数人に委嘱して計画され、在米の日系人一世をインフォー

マント・インストラクターにして集中的に日本語づけの合宿特訓したことが分かったのである。この報告書の中で target language だの informant だの intensive training だの oral language training だの area study だの contact hours という用語を知ったものである。後で分かったことであるがこの計画と指導に当った言語学者の中に Twaddell 博士、後日知人となった日本語教育学者 Elenor Jorden 女史などがいたのであった。そして米国人の日本文化研究者 D. キーン、E. サイデンステッカーなどはこの訓練プログラムの終了生だったのであるから、音声言語トレーニングから始めてその言語の知的レベルにまで達することができることも実証されたわけである。

この CIE Library の "Languages" の棚で私は C. C. Fries, *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (1945) という題名の大版の本を、K. L. Pike, *The intonation of American English* (1945) とともに、見つけ頁をくって読むというより眺めいたら英文の用例に音調表示がつけられていて、それがのようにグラフィックに示されているのが印象的であった。英語の平叙文の典型的な型は 2 - 4 型であることを知ったものである。この本の著者 Fries 博士に、同時に *American English Grammar* (1940) という魅力的な題の記述英文法書があることも分かったのであるが、まさかその著者自身が後に来日され、その先生の助手として働くことになるなどとは夢にも思わなかったのであった。

上述の戦時下米軍の ASTP プログラムは今にして考えてみると、近年しきりといわれる Language Learning Immersion Program の先駆的実践であったのだと思う。そしてフリーズ教授はこの軍の ASTP にはたぶんかかわらなかったと私は想像しているが、代わりに戦争中中南米や中国から米国の大学に派遣された留学生に「外国语としての英語」を集中的に学習させる国家的プログラムの開発責任者となってその理論的裏づけ、教授法の開発、教本の編集にかかわったのである。この方のセンターとして、コロンビア大学 American Language Institute とミシガン大学の English Language Institute (いわゆる ELI) が

有名となり、戦後他の国々から関心のある者の参観者が続出した時期があった。ミシガン大学の Fries の主宰したオール・イングリッシュの合宿集中英語訓練をした建物は English House と呼んでいたことを後年博士から伺ったことがある。

私がここで紙幅を割いてやや長たらしく ASTP や ELI について改めて述べておいたのは、これが後に ELEC 創立の動機の一つとなったと考えられること、そしてその Summer Program のモデルとなったからである。

### 3. 英語教育専門家会議と ELEC の創設

ここで先述の松本重治氏と高木八尺教授の話につながることになるが、両氏は日本の英語教育改革のための具体的な参考例として、当時米国的一部の知識人の間でも話題になっていた戦時中の ASTP とミシガン大学などでの ELI について聞き及んでおられたようで、この両プログラムの指導者であった言語学者を日本に招待して専門家会議を開いたらということになったのはごく当然のことであった。その結果早速 1956 (昭和 31) 年夏に松本氏が理事長を勤めておられた六本木近くの国際文化会館を会場とし、Specialists' Conference が開催されたのである。これには Fries、Twaddell 教授が招待され、これに戦前日本で先述の H. E. Palmer 博士のもとに補佐をし、日本人に自ら英語を教えた経験をもち、開戦後帰英して BBC の英語学習番組 "English by Radio" などを主宰していた A. S. Hornby 氏にも参加してもらったのである。これら 3 氏を応対する日本側の専門家は中島文雄 (東大)、黒田巍 (東京教育大)、高橋源治 (明治学院大)、清水謹 (ICU)、豊田実 (青山学院大) などの諸教授なり学長という構成であった。

この専門家会議の詳しい内容 (議事録) は ELEC Publication Vol.1 に掲載されているのでここでは省略するが、二つ興味深いことがあったのである。その一つは、Fries、Twaddell、Hornby の 3 氏は専門家会議に先立って、会場であり止宿場所だった国際文化会館から至近距離にあった港区立城南中学校の中 3 の英語授業を参観に行っていることである。その際 3 氏が城南中学校校

Greetings  
and  
Best Wishes  
from  
Charles C. Fries  
August 29, 1956

Congratulations  
to the teacher and pupils  
of the  
Jinan Lower Secondary School  
on an excellent demonstration  
lesson

29 August 1956

A. S. Hornby

Greetings to Teacher  
and pupils  
of 9th Grade  
English Class 8

W. F. Treadell

August 29, 1956

To Ogasawara-san  
with best wishes

Charles C. Fries  
May 29, 1957.

長室に残していかれた毛筆サイン入りの色紙をコピーしたものを私はもらっていたので、今回探しだして本稿に添付しておいたが、その日付をみると、August 29, 1956となっている（もっとも英国人 Hornby 氏は英國英語だから 29 August, 1956 の順になっている。添付写真参照）。

もう一つの興味深かったことは、この専門家会議の日本側のメンバーに文部省の当時の英語教育専門官であった宍戸良平氏がふくまれていないことである。宍戸氏はオザーバーの1人にしかすぎなかつたのである。この事が後に ELEC に対して文部省初中局が冷淡であつたり、特に ELEC 主事山家保（やんべ たもつ）氏に批判的であつたりしたことと関係していたのではないかと私な

どはかんぐっているのである。

この専門家会議では結論として日本の学校英語教育を改善するための次の四項目からなる Recommendations をプレス・リリースしたのである。

- (1) 日本の学校の英語担当の教員の英語使用能力を高めるために強力な研修をする必要がある。
- (2) 日本の英語教員がよっている英語教授法をもっと効率的で多様なものにする必要がある。
- (3) 日本の学校で使われている英語教材（教科書）の英語そのものを改善する必要がある。
- (4) 日本の大学入試の英語問題をもっと難問奇問のないものにする必要がある。

1956年のこのRecommendationsは、はからずもそれより30年以上前の1922年ごろ来日間もないH. E. Palmerが発表した声明とほとんど一致しているし、またこのRecommendationsはそっくり2006年の今日の日本の学校英語教育界についても当てはまることがある。これはいったいどういうことを意味しているのか、考えてみる必要がある。

#### 4. Fries博士のThe Oral Approach

C. C. Fries (1887–1967) は始めは英語学の学者であり、同時に母国語としての英語教育の研究者でもあったのである。いずれにしても非常に客観的データにもとづく調査研究（史的ならびに現代語）を重んじた学者であった。それが戦争中は米国への留学生に「外国語として英語」を教えるプロジェクトを引き受けたことにより、外国語教育学者を兼務することになったのであろう。この前の大戦末期の1945年に発表した彼の *Teaching and Learning English as a Foreign Language* は実はかなり読みづらい本であり、中見出しも小見出しまもなく、ぎっしりと詰めこんで書かれていてそのため分かりにくい内容と構成になっているが、丹念に読みこめば今日でも通用するもっともなことが多数述べられていて、興味深い。この本の中に“the oral approach”という概念が提示されていて、それは、1920年代に日本在任中の H. E. Palmer が彼の “Multiple Lines of Approach” という外国語教育システムの一部としてやはり “the oral approach” ということを説いているのであるが、その the oral approach と本質的には似たものなのである。

日本の英語教育関係者で Palmer 博士の35冊以上ある著書、150篇ほどある論文を読んだ人はたぶんほんの数人しかいないであろう。こういう全著作ではないにしても、代表的な3、4の著書さえ読んでいなくて、「パーマーはオーラル・メソッドの創始者にすぎない...」とでたらめを言っている英語教授が多いのではあるが、同様にして Fries 博士の *Teaching and Learning English as a Foreign Language* と *Foundations of English*

*Teaching* (1961研究社) を丹念に読んだ日本人英語教師もあまりいないと言ってよい。後者の著書の始めの仮称は *Sample English Corpus for Teaching English in Japan* というものであって、Fries 氏、Twaddell 氏と私の間では単に “Corpus” と略称していたものである。ろくに原著を読みもしないで、Palmer は古い、Fries ももう時代遅れだ、と物知り顔に言っている関係者が多いためである。それはアメリカ構造言語学は破綻したものだからそれに基づく the Oral Approach も破綻したんだ、と言い放つ学者が大勢いるのと同じことである。

しかし新しい言語をネイティブ・スピーカーを活用しながらフィールドワークによって習得なり研究したことがない人たちの言っていることであって、では N. チョムスキーの生成文法 (Generative Grammar) でフィールド・ワーク的習得ができるのかと私などは言いたい。私が獲得できた莫大な英文法や語法の意味用法についての知識とそれに基づく英語駆使力は主として構造言語学的手法と Notional Grammar (これも Palmer の先駆的用語) や Functional /Situational Grammar などによるものであり、それを展開した形の私の大学での講義と実技授業は学生に（自分の口から言うのも妙だが）感謝されまた刺戟を与えてきたのである。

前述の専門家会議の直後（1956年秋）にその Recommendations を実行に移すために、かくて ELEC は創立されたのである。そして中高英語教員の英語力と指導力を高めるために、研修会を開くこと、そして教育現場で Oral Approach を実践できるような英語教科書を作るための基礎調査研究を始める、ということが決定され、その指導のために、フリーズ教授が再来日され、少し遅れてトワデル教授も再来日され、両先生は数か月滞日されたのであった。その間両教授の調査研究のために専門的助手が必要ということになり、中島文雄先生と黒田巍先生のご推挙により、私がその助手を勤めることになってしまったのであった。

フリーズ教授と数か月 2 人だけで、あるいはトワデル教授と 3 人だけでほぼ週 5 日間数か月 talk shop できたのは私にとって光栄なことであり、幸福な期間であった。この両教授と私の具体的な

やりとりや基礎作業における興味深いアnekドートがいくつもあるが、紙幅の関係でこのアnekドートなどの話は次の機会にすることとしたい。

フリーズ教授と仕事を始めた頃、私は遠慮がちにこう切り出したのである。「日本の英語教育界は1922~1936年の間に英国人の英語教育家H. E. Palmer の洗礼を受けたのですが、そしてこのPalmer はフリーズ先生とほとんど同じことを提唱していましたが、米国で Palmer の著作を読んだことがありますか...」この私の質問に対し、「そんな古い時代の人がいいことを言っているとは思えないで調べてみる気はないです...」と言われたのには正直失望したのであるが、相手が相手なので、なに気なく話題を変えたのである。

その後数年して ELEC が国際文化会館から近くの鈴谷会館の中の一室に移り、正式の専門スタッフとして山家保主事（元宮城県教委指導主事）が着任され、数年して私が再び ELEC に勤務した時、私は本務のかたわら、Palmer の著作に目を通して、時々「パーマーは既にこんな事も言っている...」と言うと、山家先生は「ELEC はミシガンのフリーズ先生でいくことになっているのだ、余計な騒音はたてないよう慎んで欲しい...」と叱られてしまったのである。

フリーズ先生は、私によくこうも言っておられた。「意味内容や文脈を無視した機械的のパタン・プラクティスをやられては困る。それにパタン・プラクティスで終ってしまう授業も困る。パタン・プラクティスを超えてその後にもっと free use 的な応用言語活動や role play 的活動を組みこんで欲しい...」これはさすがだと思ったものである。

パタン・プラクティスは実は Palmer の Substitution/Conversion Drill が大戦直前に米国に渡ったこと、またパタン・プラクティスはいまでも中学校検定英語教科書のどれにも本文に続く練習の部分で組みこまれていること、などを指摘しておきたい。

(おがさわら りんじゅ／元メルボルン大学)

### パーマー、フリーズ関連参考書案内

日本の英語教育に大きな貢献をし、1923年に英語教授研究所（現在の財団法人 語学教育研究所）所長になったパーマー（Harold E. Palmer, 1877-1949）の人と業績については以下の書が代表的。

1) 伊村元道『パーマーと日本の英語教育』（大修館書店, 1997）

2) Smith, R. C. *The Writings of Harold E. Palmer An Overview.* (本の友社, 1999)

1) は日本の教育事情における適応と対応が詳しい。2) はパーマー選集の序論として書かれ、ヨーロッパにおけるパーマー再評価の契機を作り、また日本に来る前のパーマーも扱っていることに特徴がある。

フリーズ（Charles C. Fries, 1887-1967）および ELEC の草創期からの活動について、次の2書に当事者による回想が収められている。

3) 山家保先生記念論集刊行委員会編『あえて問う 英語教育の原点とは—オーラル・アプローチと山家保』（開拓社, 2005）

4) 松本重治／國弘正雄『昭和史への一証言』（たちばな出版, 2001）

また下記の書は、ELEC の活動についてフリーズほかの書簡や多くの関係者とのインタビューをもとに詳細に再構成し、英語教育改革のあり方を提示している。

5) Henrichsen, L. E. *Diffusion of Innovations in English Language Teaching: The ELEC Effort in Japan, 1956-1968.* Greenwood Press, 1989

より広く日本の英語教育を扱ったものに次の書がある。

6) 伊村元道『日本の英語教育200年』（大修館書店, 2003）

7) 『日本の英学百年』（研究社, 1968-69）

8) 川澄哲夫編『資料英学史』（大修館書店, 1998）

## ELEC と日本の英語教育の50年

教授法とテストと教員研修を中心に

下村勇三郎（日本橋学館大学）

大友 賢二（筑波大学名誉教授）

和田 稔（明海大学）

### ELEC 創設期の教員研修会

下村 本年はELECが日本英語教育研究委員会（The English Language Exploratory Committee）として誕生してから50年になります。私は、ELEC夏期講習会、当時“Summer Program”と言っていましたが、そちらに第一期生として参加しました。その後は受講生を指導するアドバイザーとしてサマープログラムを担当してきました。ということはELECの創立以来、50年ほど関わってきたことになりますが、私の英語教育人生のすべてと言っていいと思っています。

ELECのサマープログラムはどうして参加したかといいますと、その当時教員3年目、その時期になると英語を中学生に教えるということに対して壁にぶつかるんですね。どうしたらいいか、と悩んでいた時期にあったと言えます。また私が教師になった時期は戦後の学制改革で義務教育の新制中学校ができたばかりでした。それで大学で英語を専門に学んだ者が極めて少なかった。私の最初の赴任校でも英語専門の教師は私だけでした。他の先生方は旧制の師範学校時代に英語が好きだった、得意だった、という方たちで、本来は社会科とか国語専門の先生が教えていました。そんな状態ですから、誰からも何も言われず何でもやりたいことはできたという時代でした。だからこそ、これで本当にいいのかと思ったのも当然だと自分でも思います。今小学校の英語が5年生から必修という話が出ていますが、先生は誰がどのように教えるのか？ちょうど戦後の我々の時代の再現ではないかと思うことがあります。

サマープログラムについてですが、受講生の募

集は教育委員会を通じて各学校宛に来ました。渡りに船でしたね。資格も条件もぴったりでしたし、悩むことなく申し込みました。最初の年で中学校教員20名の募集でした。今思うと結構厳しい競争だったかもしれません。1957年の夏休み3週間、国際文化会館に宿泊して授業以外の食事のときなども外国人講師と一緒にしました。当時はオーラル・アプローチなんて誰もまったく知らなかったのですが、みんな若かったし、戦後の英語教育を何とかしようという意欲は満ち溢れていたと言えます。授業は東洋英和女学院大学で受講しましたが、今と違って真夏なのに冷房はなく、暑くて暑くてたまらない所で訓練を受けました。快適とはいえない環境の中、みんな熱心に厳しい訓練を受講しました。

その前に英語教育専門家会議（The Specialists' Conference）というのが開催されました。これはELECが主催し、文部省が後援でした。そこでELECとして日本の英語教育のために何をやるのかが話し合われ、4項目からなる「結論と勧告」が出されました。1つが教授法の一般原理の確立です。2つ目が科学的原理原則に基づいた教材の作成です。その勧告に基づいてフリーズが*Foundations for English Teaching*（1961、研究社出版）を、またELECが中学校検定教科書*NEW APPROACH TO ENGLISH*（1961、大修館書店）を出したわけです。3番目が英語の現職教員教育で、これは我々が受講したものとなります。最後は高校と大学入試の改善、この4つが柱になっていました。

その研修会が英語教師のために何になったんだといわれた場合、2のことだけは言っておきた

いと思います。1つは英語を学ぶとはどういうことかを私なりに知った。2つ目は英語を教えるとはどういうことをしたらしいかを学んだ。この2つを強く植えつけられたと思います。この2つを中学教員として35年間通じてやってきたと思っております。第一期生の特典もあったと思いますが、それだけの効果があったと思います。

### テスト研究事始めから学会設立まで

大友 下村先生のお話のように、ELEC が出来た1956年に国際文化会館を会場に専門家会議がありました。フリーズ (Charles C. Fries)、ホンビー (Albert S. Hornby) そしてトワデル (W. Freeman Twaddell) という錚々たるメンバーが顔を揃えています。その少し後になりますが、私が宮城学院の教員をやっていた時、山家保（やんべ たもつ）先生が声をかけて下さり、1962年にELECに主事として加わりました。その頃のELECの事務局は飯倉片町の鈴谷会館というところで薪ストーブを焚いて暖をとっていました。その中にいたのが山家（保）、松下（幸夫）、若林（俊輔）、岩井（茂）というメンバーであったと思います。その後で高橋（源次）とか武藤（義雄）の諸先生と河野（守夫）、橋本（貞雄）、山本（庄三郎）、佐藤（貞友）、串原（国穂）という顔ぶれがそろいました。その当時は John D. Rockefeller 3rd や Japan Society の支援で ELEC 職員の在外研究という制度がありました。職員は勉強してこい、というので私は31歳の時、1965-66年、ジョージタウン大学に行かせてもらいました。そこで初めてお会いしたのが Robert Lado 教授で、彼は Fries 教授の下で研究をしておりました。私が行った65年あたりはミシガンからジョージタウンに著名な教授を全部引っ張ってしまっていたんですね。

私がなぜ言語テストにそんな興味を持ったのかを話しておきたいと思います。まずオーラル・アプローチがありました。それは、どちらかというと、teaching ですね。そのアプローチでどの程度やったら、どんな効果をあげることができ、またその成果を分析するにはどうしたらいいか、と

いう疑問が私の頭にありました。当時は言語テストに関しては Lado 教授の *Language Testing* という本があるだけでした。それで彼の所に行って勉強しようということになりました。



下村勇三郎氏

Lado 教授はお忙しい dean をやっておられたのですが、毎週曜日を決めて *Language Testing* を読んでいって、質問をし、ディスカッションをする、ということをやってもらいました。その頃 Lado 教授に対する批判があったのは気づいていました。John B. Carroll というハーバード大学の教授に、私は会いに行きましたが、その時に Lado 教授のは discrete point approach だというのを指摘してくれたのです。そうしたきっかけがあり、言語テストをなんとかやらなければと思いました。

日本に帰ってくるといろいろな会議がありました。そのうちで ELEC から派遣してもらったのは小川芳男先生と羽鳥博愛先生とご一緒させていただいたバンコクでの言語テストの会議 (RELC 5th Regional Seminar) でした。John B. Carroll や Alan Davies などの言語テスト界での活躍を知ったのはそのときでした。

その後、日本言語テスト学会 (JLTA : Japan Language Testing Association) という学会を立ち上げるきっかけになったのが LTRC (The 21st Language Testing Research Colloquium) でした。1996年にフィンランドで開催されたその会議には、Randolf Thrasher や中村（優治）、John Shillaw 等の各氏が参加していました。私は日本にいたのですが、朝の3時ごろ国際電話が入りました。誰かと思ったら John Shillaw 氏で、今会議をやっているが、1999年に日本で LTRC の国際会議をやりたいと言う声があるがお前はどう思うか、それを実施できる可能性はあるかと聞いてきたのです。その当時日本には言語テストの学会はなかった

のですが、皆で協力してやろうということで電話を切りました。それがきっかけで学会を設立し、1999年に筑波でこの国際会議を開催しました。この会議には、Nancy Cole (president, ETS), Tim McNamara (Univ. of Melbourne), Bernard Spolsky (Bar-Ilan Univ.), Elana Shohamy (Tel Aviv. Univ.), Alan Davies (Univ. of Edinburgh), Antony Kunan (California State Univ.), Lyle Bachman (UCLA), Michael Milanovic (Univ. of Cambridge Local Examinations) など、世界の言語テスト研究者が189名、13か国から参加しました。その当時日本は言語テストに関してはかなり立ち遅れているという意識がありました。これではいかんと始まったのがその学会のスタートです。

そのほかの主な活動としてはETS (Educational Testing Service) と共同のLanguage Testing Workshopを2000年に行いました。これはTOEFLがちょうどコンピュータに切り替わった時期です。ETSが日本人にかなり説明をしなくてはコンピュータの切り替えができないということでJLTAに協力を求めてきたのでした。また、私は言語テスト研究の世界唯一の専門誌*Language Testing* (英国Arnold社) のEditorial Advisory Boardの一員を依頼されていました。たしかアジアから初めてということで大変な責任を感じておったものでした。

### ELECと文部省の姿勢

和田 私は教員の頃、当時のサマーセミナーに出た記憶はありますが、それ程ELECに詳しいわけではないので下村先生、大友先生とは違う角度からお話をさせていただきます。

文部省における私の仕事としては、平成元年の学習指導要領の作成に関わりました。今興味があるのは学習指導要領を軸にして英語教育の流れをたどってみることです。その中でELECの創立とその後の活動を、学習指導要領や文部省が進めていた英語教育の改善と並べて整理していきたいと考えているのです。

ELECの活動は、下村先生のお話にもあったように科学的根拠に基づいて英語の教え方を確立し

よう、ということだと思われます。グローバルという言葉が当時あったかどうかわかりませんが、実質的にはそういった観点からの英語教育改革だったと思います。科学的理論に基づいて英語教育を確立しようとスタートした。私が文部省に入ったとき盛んに言われていたことは、学習指導要領というのは一定の指導法、言語理論に基づいて作るのではない。日本の状況、現状を見て作るのだと言われていました。最近調べてわかったのですが、ちょうどELECがスタートした頃、1958年の学習指導要領の一番最後に「指導に当たって特定の指導法に偏ることなく」と出ています。おそらくこれが学習指導要領の考え方の根底にあると思います。教授法、言語理論の特定のものに依るものではない、ということですね。なぜこれが出てきたのかを知りたいのですが、本当のところはわからない。昭和33年学習指導要領を見ると、具体的にはいわゆるパターン・プラクティスを表すのではと思われるものがあちこちにあります。この辺はおもしろいなと思いますが、詳しい関係はわかりません。

外国人から見るとELECの英語教育改革というのは文部省とうまいかなかったために失敗した、という評価があります。ある本の著者は、日本ではグラスルーツのレベルでの英語教育は定着しない、文部省と一緒にやっていかなければ無理なんだと言っています。その辺について私は興味があります。ELECと文部省は同じことをめざしていたにもかかわらず必ずしも折合いがよくなく、両者とも無駄な労力を使ってしまったのではないか、と思っています。

理論に裏打ちされた教え方が学習指導要領を支えないとともに何が支えとなってきたのかに興味があります。平成元年の学習指導要領になって初めて「コミュニケーション能力」といったいわゆる外国で発展した言語理論的なコンセプトを取り入れたものができたわけですね。ここで少しグローバルなものと日本というローカルなものが、不十分かも知れませんが接近したと思っています。ELECの試み、科学的教授法、これはアメリカ構造言語学を言っているのだと思いますが、その言語理論とそれに裏付けられた教授法を日本の教育

制度と結び付けていく、ということを今後は目に見える形で示していくなくてはいけないと思います。そこでELECが果たしてきた役割をもう一度徹底的に検証してみる必要があるのではと思っております。私自身資料を集めていますが、先日出版された『あえて問う 英語教育の原点とは』(2005、開拓社)、ああいった本がもっと出てもよいのではと思っています。ELECというものは今後の英語教育を考える上で、もう一回振り返ってみる価値があるのではないかと思います。創立50周年ということですが、学習指導要領をグローバルな視点とローカルな視点から検討すること、学習指導要領の理論とは何か、学習指導要領の理論的根拠は何なのか、そういうおもしろい課題を提起していると思います。

### オーラル・アプローチの盛衰と現代的評価

下村 和田先生のおっしゃたことはそのとおりだと思います。問題は文部省との関係ですが、たしかにいろいろあったようです。それはそれとして、サマープログラムがスタートして10年くらいがオーラル・アプローチのピークでした。その後は当時の熱気は冷め、今日まで来ています。なぜその時一世を風靡する勢いがあったのか、それがしほんだのはなぜか、いろいろあると思います。外部から見ても感じることがあるし、内部から見ればもっといろいろ感じることがあったと思います。なぜ下降線をたどったのか、ということを探る必要がありますが、しかし完全に消えているかといえば消えてはいないとも思うのです。いいものはいいと思います。

学習指導要領でコミュニケーションと言っていますが、それもそのとおりうまくいっているとも言えない部分もあります。いろんな問題が英語教育には山積していますね。

私は特に現職教育のあり方を考えるべきではと思っています。文科省の「戦略構想」、それを受けた「行動計画」でいろいろやっていますが、どれだけの実績をあげているのか、いろいろな現職研修によばれることはありますが、終わってみて何になったんだろうなあと思うこともないで

はありません。ELECの一期生の立場から言わせてもらえば、現職教育は私たちが受講したああいうものができたらいいんだろうなあと思います。1教室10名で実施、それ



大友賢二氏

も教室の後ろで外国人コンサルタント20名が見ている。これが3週間続きましたので受講生も真剣でした。しかし2年目から少し変わってきました。つまりオーラル・アプローチというものが広まっていき、そして広まっていくに従って弱くなったりというわけです。受講生の数がどんどん増えれば薄くなるとも言えます。新しい教員が増えてきますが、最初からいい教員になれるわけではなく、その最初の段階でどういう現職教育ができるか、それが課題ではと思います。

和田 10年で下降線をたどっていった、その原因は多くの人が関わり薄まっていたから、というのは、どんなことであれ一般的に起こることだと思います。広まったのは良いこと、という評価もできるかもしれません。オーラル・アプローチは機械的なものという批判もありますが、しっかりした形があるので若い教員にまず入らせてみる。今は経験も知識もない先生方にいろいろなものが入り込んでいるので、どれが基本的な形なのかがわからないでいると思います。私はコミュニケーションという言葉を学習指導要領に盛り込んだ人間ですが、大学で学生を見ていてもあまりにもいろいろなものがありすぎて、何がなんだか結局わからないということが起こっているんですね。そういう意味でELECは原点として注目してもいいのではと思っています。それと現在のグローバルなコミュニケーションという観点とどう結びつけたらいいのか、またそれ以前にどういう関連があるのかということを考えています。

下村 今の中学校の状況を見ると、コミュニケーションをできるようになりたい、それはわかって

いるがなかなかうまくいかない。ではELECがやってきたオーラル・アプローチは何だったのかというと口頭練習を中心とした口ならし、これが効果をあげたというのはあります。しかしその機械的なものを抜け、その先のコミュニケーションにつながる練習形式が出てくるといいなという視点は持っています。ただそれが難しいんですね。基礎ができないでコミュニケーションは難しい。また基礎をどの程度今やっているのかもわからない。我々が山家さんを中心にやったのはやはり基礎だと思います。それだけにそれを活かして生徒の自由な発想で言いたいことを言えるようになればいいなと思っていますが、非常に難しいですね。

大友 構造的なことが大事か、コミュニケーションが大事かというのにはありますが、やはり基礎がないと駄目だと思います。そういう意味では山家さんのかなり機械的な教え方は意味があったと思います。

教授法自体が問題というより、英語自体の能力を高めるのにどんなファクターがあるのかを考える必要があると思います。いろいろな研究論文を見ると、外国語の学習度合いを高めるためのファクターがいくつかあるようですね。たとえば、生徒の知能、言語適性、学習時間、頑張り強さ、そして教授法などがあります。つまり教授法だけでは解決できない要素がたくさんあるんですね。

Carroll教授が言っていたのはperseverance、やってやろうという気持ちを教員が生徒に起こさせられるかどうかということです。それが一つと、もう一つはどのくらい長く英語に接しているかという学習時間の問題です。この2つがキーポイントだと言っているんですね。我々はややもすると教授法がどうかというのだけを狭く見てしまいますが、それだけでは解決できないという感じがします。そういう意味ではオーラル・アプローチは学習意欲をかなり引き上げた、そして学習時間を有効に生かしたという点で非常に意味があったのではないかと、わたくしは、山家さんを評価しています。

## テストと学力をめぐって

大友 教授法に加え、英語教育の課題としては英語能力の測定・評価をやらないといけないと思います。言語テスト研究についてはLTCRが全世界で持ち回りで開催されていますが、今年は6月にメルボルン大学で開催されます。日本ではテスト理論は教育や心理分野ではかなりやっています。しかしそれが外国語教育にうまく結びつかない、きちんと利用できていないというのが大きな問題点だと思います。現在テスト理論は、教育や心理関係、TOEICやTOEFLではほとんど「項目応答理論」(IRT: Item Response Theory)に切り替わっています。

たとえば、ある生徒の英語テストが35点だたします。35点しかとれていない、というのは受けた生徒の能力が低いためなのか、それとも試験問題が難しいからなのか、と聞かれても、答えることはできないでしょう。受験者の能力とテスト問題の難易度は今までのテスト得点では明確に分けられていませんでした。それを分けようというのが項目応答理論の一つの発想です。正答確率は( $P = \theta - b$ )というのが一番単純な公式です。「 $\theta$ 」というのは能力、「 $b$ 」はテスト問題の難しさ、その差がプラスマイナスになって正解を出す確率が高くなる、高くならないというのがわかるのです。これがIRTの多くの公式の中の一番基本的なものです。また今年の生徒が去年よりも優れているかどうか、という場合、どうやって比べるのかが問題です。受験者が違う、テスト問題が違う、その場合、どうやって比較するのかという課題です。また、コンピュータによる試験だと受験者によって受験する問題が違うのですね。問題が違うのに正しい能力が測定できるように仕組んであるのですね。そういう部分が日本は非常に遅れていました。

下村 最近は小中高一貫教育が話題になっていますが、親の立場、学校の立場は少しでも受験に優位になる学校を選びたいというのがあるわけですね。教授法もオーラルア・アプローチも何もない、という感じです。学校間の格差が非常にあるということもありますし。

大友 入試の問題ですね。2002年からの指導要領の中で絶対評価がありますが、これは内申書にも使われています。これに関連する議論の熱はもう冷めているようですが、まだまだすぶっています。たとえば、AERAという朝日新聞社発行の週刊誌（2006年5月15日号）では、こんなことが示されています。英語で5をとった4,000人の生徒に模擬試験をしたら、その偏差値は、31-73までばらつき、異なる学校で定められた5の学力は、学校によってこれほど大きく違うということがわかったというのです。困った現象です。

和田 絶対評価について、小学校と中学校現場の先生方は国から方針が出て最初の3、4年は夢中でした。評価の研究に時間をとられて大変でしたが、今は落ち着くところに落ち着いてきました。正式には絶対評価と言っていますが、それぞれの学校が学校の実情をうまく取り入れながら落ち着くところに落ち着いていると思います。

下村 何か新しいことをやるとさーっと飛びつく。ただしばらくすると冷める、あきらめる、ということがありますね。

和田 最近の傾向としては一種のヒューマニステイックな側面が日本の教育にはありますので、成績が悪くても頑張っている生徒には良い評価を与える、という要素はあります。ですから能力と評定・評価がずれる、ということはあります。絶対評価が出てきたのは教育的評価という面の強調ですね。

大友 絶対評価の中で言っている規準と基準の設定については十分な検討が必要と思われます。「規準」は到達目標、「基準」はその目標の実現状況を示すものと言われています。何々ができます、というのだけを言ってそれが目標ということになっている場合が多いようです。UCLA名誉教授のPophamやUniv. of IllinoisのFred Davidsonなどが言っているのはstimulus attribute, response attribute (prompt attribute)などがテスト項目細則の中に入っていないと具合が悪いと言うのです。「英字新聞が読めます」といってもJapan Timesが読めるのか『週刊ST』が読めるのかがわからなかったら目標に達したかどうかがわからないのですね。ですから「どんな条件で」「何が

与えられた場合に」何ができるようになしたいといふことが明確になっていない、つまり、目標の設定の仕方が甘いのではという意見もありますね。



和田 稔氏

和田 次回の

学習指導要領では今大友先生が言られた内容を前面に出そうとしているようですね。外国語専門部会が出た審議の中にそういう文言が入っています。

#### 教員研修のあるべき姿と教師の環境

和田 最近、新自由主義という言葉が使われていますね。例えば学校選択ができる、地方が自由にできるという時代です。中央のコントロールを外してできるようになったわけです。始まつたばかりの中で良い、悪い、ととらえ方はいろいろですが、教育の現場でも学校選択、中高一貫、SELHiなどいろいろなことが起きています。いま流行の特区も新自由主義の一つですね。

教員研修に関しては、責任を持ってやっているところの考えが変わらないと難しいですね。どこかで質の高い研修ができるといいですが、それはどこがやるのか、というのが一番のポイントですね。英語の先生にはいろいろ注文されるが、自分を磨くための研修をするのに時間的にも金銭的にも非常に苦しくなっているという現実はあると思います。ここで大きな決断をしなくてはいけないとは思います。1日だと出てこられるが、何日もまとまってということだと先生方の参加が少ないというのは現実だと思います。研修が大切というのは事実ですが条件はかなり苦しくなっていると思います。どこかで大英断をしていくしかないと思います。

ELECの場合、内容的に昔のELEC方式、下村先生などが受講したようなELECメソッドのコ

ースをしっかりとプログラムの中に組み入れたらどうかと思います。

下村 ELEC メソッドが受け入れられるかどうか、やってみる価値はあると思います。若い人は何も知らないですからね。やってみると効果的な、というのがあるかも知れません。是非やっていただきたいです。

和田 文科省主催の英語の教員向けの全員参加の研修も来年で終了となります。先を見通しながら英語の先生向けの研修をどうするかを考えてみたらいいと思います。

### 英語教育の発展のために

和田 ELEC への要望として、今までの貴重な本、資料を英語の先生方に知ってもらえるようなことをする、というのも意味があるのではと思います。今まで埋もれていた ELEC の財産を世の中に出してみて英語教育界の反応を見る、ということをやってみてもいいのではと提案させていた

だきたい。

大友 そうですね。ELEC で情報センターのようなことをやれるのではないかと思うが、今までの資料をきちんと集めるという作業をぜひお願いしたいですね。それからテスト関係のことでも困っていることは用語の統一ですね。テストだけでなく英語教育全般で日本語と英語の統一が取れていませんね。

また、英語教育の目標の設定ができないかと思っています。ヨーロッパの共通基準がやっているようなことができないのかと思っています。関係機関と提携して、ELEC はそんなことができないでしょうか？

—— 本日はこれから英語教育の方向性を求め、ELEC そして日本の英語教育の50年を振り返り、英語教育の課題を示していただきました。

そして ELEC の活動への指針もいただいたと思います。

ありがとうございました。

(5月19日 文責編集部)



サマープログラム（1957）受講者



フリーズ夫妻と高橋源次氏



トワデルと受講者



大友賢二氏と山家保氏

# 日本の外国語教育を創り直す

## —外国語教育政策策定の基本構想—

小池生夫

### 1. 近頃おもしろいできごと

なんともおもしろい状況になってきた。小学校の英語教育に対して、賛成、反対がジャーナリズムを中心に喧しく論じられるようになっている。「日本も20から30年遅れてようやくその時期になってきたか」という感慨がある。「おもしろい」というのは、論の立て方が多くの外国語教育先進国での議論と共通しているからである。人間は似た時期に似たような発想をするものだと思う。私が昨年話し合った Cambridge 大学, British Council, 英国教育省, European Commission, Council of Europe, 中国, 韓国, 台湾などの政府系外国語教育政策の策定者たちが、私の提示した基盤的思考に一様に興味と同意を示した時もそう思った。さらにおもしろいことは、その国際的共通性にほとんど誰も気がつかなかつたことである。

### 2. 外国語教育政策の策定の基盤的思考

外国語教育政策の策定にあたり、政策策定者が考える基本的判断基準とはなんであろうか。半世紀にわたって英語教育に従事し、さまざまな外国語教育政策の方向づけに携わった経験を基にその方向づけの基本的な考え方をまとめてみたい。

(1) 外国語（英語）は学校のカリキュラムのなかで、他の科目と並ぶ1教科である。学習指導要領もそれを明確に示している。この考えは、日本では妥当である。しかし世界の多くの国はそれ以上の価値をおいている。それは重要な国家政策であり、予算配分からいっても日本と相当異なる価値観である。

(2) 外国語教育の振興は総合政策でないと効果がでてこない。教授法だけの改革では実効があがらない。教員の養成、現職教育、学習者の留学制度、能力評価システム、カリキュラム、教授法、学習法、教材、教育工学、体系的な教育システム、政策担当者の叡智、政治家や社会の関心などが実質的にかみ合ってはじめて効果があがる。それには長期的な骨太の政策策定、実施、研究が組織的に続かなければならない。10年ごとの学習指導要領改訂が最終目的では不足である。

(3) 政策はすくなくとも20年後、できれば30年後を見据えてつくる。20年後や30年後の世界に対応する政策策定は直ちにはじめる必要がある。いまの教育の現象は20年、30年前に決定した政策によって現れている。これは、経済政策までも含めるつもりはない。教育政策に関して、経験的にいう私見である。その予測は大変難しいことである。それ故に膨大な調査と叡智が求められる。それとともに、先見性をもって、一般社会の人々をリードし、説得する気概、熟慮断行が政策決定者には求められる。熟慮、安全、後追い思考では、失敗になり、社会に大きな損害を与える可能性がある。

(4) IT 基軸のグローバル時代に入り、科学技術の発達とともに世界の人びとのコミュニケーションの効率化が一層広く深く求められている。その要点は、できるだけ正確に、流暢に相手の意思がわかり、自分の意思を伝える能力を、できるだけ多くの人間が共有できることである。

(5) 特定の国家、民族が世界に霸権を争い、影響を与えようとして、その外国語教育を促進する。この立場は多くの国、地域に住む人たちの愛国心と nationalism の高揚とに結びつく。その成功が

望まれる国家体制は、周辺国の緊張と競争心を巻き起こす。国際社会適合型の国家では、世界における国際語としての英語の影響を受け入れて活用する。一方国家連合体のひとつとして成長する国家では、言語コミュニケーション能力の養成の根拠は、国境や民族間の優位性追及の問題よりも人間個人が誰しも公平に与えられる基本的権利の維持にある。そのために、言語コミュニケーション能力養成の機会はすべての人に等しく与えるべきであり、それが正義にかなうものである。このような国家連合体は人間社会の繁栄を築くために言語とその異文化理解を養成することを奨励する。地球社会は究極的にはこのような国家連合体を目的とする国際社会に移行するであろう。

(6) 国際的に広く共用される言語は、歴史的、伝統的に使用されてきた言語と文化の密接な関係から離れて、コミュニケーションの道具にそのidentityの意義を見出すようになる。国際社会の構成者しての人間である以上、特定の母語、1言語だけで国、民族、個人が独立していくのは、今後次第に困難になるであろう。それに言語政策は備えなければならない。

(7) 現在の世界では、国際コミュニケーション語として特定の民族、国家に有利に働く言語は汎世界的には発展しない。たとえば、歴史的に存在してきたイギリス文化と密接に結びつく英語については、征服者と被征服者による立場が長く存在したが、その頸城（くびき）から開放されてきたからこそ、恨から離れ、いまや平等な立場にたてる言語コミュニケーションの道具として使用されるようになってきた。それもさらに発展して多種多様な英語が世界を駆け巡っている。これは新たなコミュニケーション問題を引き起こしている。言語教育政策の新たなテーマである。

(8) 今日経済活動は国境を越えて相互乗り入れが行われている。これは世界的にみても必然的な傾向である。これに伴って、政治体制、文化なども国境を越えて連帶する国際的な動きが展開されている。その連帶を可能にするには、国家の利害よりも、連合全体の利益を優先する場面が必要になる。複数言語コミュニケーションが働くことは、なかでも欠くことができない。欧洲のEUや

Council of Europeなどの国家連合と3言語主義は、それを実現したものである。アジア諸国は、競争原理が働いての独立発展を目指す国家が多いが、影響力がある言語のコミュニケーション能力が向上すれば、Council of Europeの進める言語政策である複言語主義(plurilingualism)、複文化主義(pluriculturalism)の方向に将来はアジアでも進むであろう。しかし、国や民族によっては、言語や文化の独自性が強く、変革に遅れる国も存在する。その国や社会は、国境を越えて活動する経済活動、国際的な流れから次第に遅れ、力が弱まっていくであろう。

(9) 英語は英国人、米国人などの母語である。その文化や歴史が反映する言語であり、それをさらに世界中に拡大する政策がとられてきた。しかし、IT時代を迎えて、国際共通コミュникаーション語に変質するに及び、その特徴的文化力が減りつづけている。これは、当該諸国でも認める状況である。ドイツ語、フランス語、日本語、さらに中国語の汎用性を国際的に確保しようという国家政策もあるが、英語の汎用性には追いつかない。しかし、第2外国語の必要性は英語の汎用性の限界を補って必要度が高くなるはずである。政府の言語政策は、意識的にこの強化に努める必要がある。それを積極的に行う国と消極的な政策にとどまる国には国力の差ができるはずである。

(10) 母語教育の弱体化が叫ばれている。その強化を言語政策としての重要性を認めない国はどこにもないであろう。外国語教育の政策は、それと矛盾するものではなく、むしろ相補う方向に進めるべきものである。

以上、外国語教育政策を考えるときに、必要な基盤となる考えを述べてみた。これについて日本の外国語の言語教育政策をどうたてるかは今後の国民的課題である。

### 3. グローバル時代の到来と外国語教育 観の転換の必要

歴史の大局をみると、わが国は外国との対外接触の故に、民族が混交したり、文化、宗教などで

外国から全面的に影響を受けることはなかった。一見外国の文化を吸収しても、古来の伝統的文化を維持しながら、変化している。表面的には彈力性に富むが、内部の中心核は剛構造である。対外接触の方法でも、日本人に益するところは取り入れるが、外国文化を無制限に取り入れることは一般的にはほとんどない。

外国語教育の特徴も、国家、民族の自立性と関連しており、外国語の必要性を政策として肯定的に取り入れる時期があると、対立的な意見が沸き上がり、積極的政策が弱められる。外国語教育にたいする賛否の流れは二律背反的に絶えずあり、その傾きは交互に起きるのが特徴である。両方が日本人にとって必要なに国語か英語かと論じる傾向がある。政策決定者は、社会の動向のバランスをとって後追い政策に陥りがちである。

しかし、インターネットの世界の出現によって、英語は国際コミュニケーション語として、欠かせない状態になりつつある。世界のだれでも、どこにでも一瞬に連絡がとれる時代が嵐のように出現した。いまや、革命的情報化時代が来たのである。大海が邪魔をしてきた歴史は去ろうとしている。この新しい時代を迎えて、過去の歴史觀にとらわれず、外国語教育の興隆を国家の重要課題として政策をたてて、実行するべき時が来たのである。それは伝統的受容型英語教育から発信型英語教育への転換でもある。

#### 4. 外国語教育政策における海外諸国と日本の比較

日本は外国語教育政策について国家的視点が欠けているのが、最大の弱点である。理科教育振興法は昭和28年8月に制定されたが、その内容は理科と数学への経費の1/2を補助する。これは、国家的視点から理科教育のレベル向上が国家の発展に欠くべからざる問題であるという認識から議員立法化されたものである。その補助内容は、教育内容の改善、施設、設備の整備、教員の現職教育または養成大学の設備等である。その結果、東京の公立中学校で、理科には年間100万円の設備備品の予算が配当されている。これに対して、英語

科には3万円であるという、なんとも、情けない話である。

ひるがえって、中国、韓国、台湾、その他の東南アジア、欧州連合等の言語政策をみると、国民の国際コミュニケーションの強化が国家の発展と結びついていくとする政府の方針がすでに長期にわたり継続されている。そして、外国語教育は国家興隆に直結する人材養成とも結びついている。中国は学習の目的が、個人の教育ばかりでなく、国際社会の発展と直結する。この方針は学習指導要領に記載されている。それに似た記載は、その他の国でもみられる。

政府決定の行動が速い国のひとつは中国である。彼らはお国柄もあって、トップ・ダウン方式で政策を実行していく。たとえば、Council of Europeが2001年に発表したCEFR (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*) を研究し、その優れたcan-do方式による到達目標の特徴を見抜いて、学習指導要領改訂の基軸に取り入れ、小学校から大学まで一貫した外国語教育システムをつくり、実行している。その素早さには驚嘆する。民主主義社会でも、韓国や台湾は政府教育部の決定は速い。

これに対して政策決定速度が最も遅いのが日本である。中学で選択科目から必修科目にするのに約20年かかっている。それも選択で英語を教える中学はひとつもない状態になっているにもかかわらずである。日本は、議論を重ね、慎重に行動するのはよいが、その決定が遅く、英語力の各種比較調査に示すように、結果的に相当の差になっている。

これら3国の学習指導要領と日本のそれを比較すると、そのレベルの差に苛立ちさえ覚える。これら諸国では中学の英語の授業時数は平均3、高校は5時間で日本の中学、高校と時間数は似ているが、高校生の英語の実力テストでは、中国、韓国、台湾グループと日本との間には明確な差が出る。なぜか、日本以外は小学校低学年から必修教科として週2ないし3時間、英語コミュニケーション力を最大に伸ばすことを目的にしたカリキュラム、教科書を使用し、小学校卒業までに韓国は400語、中国で600～700語、台湾はオーラルで200

語学習している。さらに英語による徹底した授業を継続している学校では、リスニング能力は高く、短文によるスピーキング能力もついているのである。

学習指導要領に見られる語彙数を3国と日本とで比較してみよう。中学、高校を通して学習語彙数は、日本が最大3,080語であるが、中国では小、中、高で3,800語、このほかに reading 用としては、高校3年次で36万 words の教科書、韓国で7,000～8,000語、台湾で5,200語である。私が参観した中国の高校の reading 用教科書は、日本の高校の13倍ほどの頁数になっている。授業はすべて中国人英語教師が流暢な英語で教えており、児童は小学校3年の段階でやさしい物語を理解でき、反応が短文ができる状態である。これは、朗読の繰り返し、暗誦の奨励などを踏まえ、interaction を教師と生徒で活発に行い、話の内容を理解し、発表するのが普通になっているからである。これは、流暢な英語を駆使し、レベルを TOEFL600 (PB) 以上まで引っ張りあげるという訓練とその達成感を味わってくる児童、生徒、学生の態度によるのであって、日本の小学校のようにゲームや歌だけでは小学校の高学年生は満足できない。中国は勿論沿岸部以外の大陸内部では、ひどい差が存在するの確かである。しかし、本質の相違がある。それは国家目標を高く設定し、妥協がない制度を維持している。1,000万の大学生が受験する The College English Test の6級 (TOEFL613程度) で合格者が毎年120万人おり、4級 (英検2級程度) で落ちれば、卒業が認められない大学が少なくないという。小から大までの一貫したカリキュラムをつくり、厳しいが、成功するなら、それなりの社会的報酬があるというシステムを作り、徹底的に学生を絞る。ここで言いたいことは、現場教師と学習者の対応に甘さはない、厳しい訓練を積み上げるのが特徴であるということ、かなりの学習量をこなすことにより質もあげるということである。中、高で日本と中国などでは同じ時間数であっても実力差が開くのは、日本にはない小学校から大学までの一貫する無駄のない充実した教育システムの故であろう。

一方、欧州連合 (EU) では、3言語を学校教

育期間中に学習させ、また大規模留学制度を EU 全体で造り上げている。これは母語と国際的に影響があり、各国にとって国際交流に影響がある2言語（多くが国際的に広く影響がある英語、さらに国境を接する地域で流通する言語）を必修として学習することを一大目的にし、実現中である。欧州連合を強化するには、どうしてもこの政策が必要であるとして、EU 参加国では共同歩調をとった言語コミュニケーション能力の向上を目指している。

EU 及び Council of Europe での CEFR は、世界で最も注目される言語能力の標準到達目標である。2001年に公表されて以来、欧州はもとよりアジア諸国、南アメリカでも注目を浴びている。この学校教育における言語教育体系化システムは40年かけて多くの専門家が協力して作成してきたものであり、欧州連合の参加国での現代語（外国语）の学習、教授体系のモデルとなっている。その目的は、欧州における個人、国家、学校、社会などの人権 (human rights) の尊重にある。それは、正義、公平性の維持でもあり、一大欧州国家構想の中での重要な要になるものである。この言語の人権主義が欧州社会の重要な要になっているという考えが日本人に理解されうるであろうか。

欧州の政治、文化、教育システムに所属するすべての政府、一貫する学校体系、学校カリキュラム、シラバス、教授法、学習法、能力、成績評価、教員資格、教員の養成、国家での言語教育予算の策定等に関して、すべてこの CEFR の基準を自主的に参照することが期待されている。このようなシステムを築く力が欧州にはある。これは、わが国でも、識者の一部が注目し、研究を開始しているが、今回はじまる文科省の学習指導要領の改訂作業には到底間に合わないであろう。

## 5. 日本の外国語教育をどうするのか

以上国際社会で対応できる外国語政策策定の基盤的思考、グローバル時代と外国语教育観の転換の要、各国の外国语教育の政策等を論じてきたが、これを基に、将来に向けてどう日本の外国语教育政策を創りなおすか、その構想を提案したい。

(1) まず、日本人の外国語コミュニケーション能力で頂点のレベルと層を現在より高く、厚くすることである。それには、富士山のように裾野を広げ、大衆の英語力の質をよくすることである。その実現は「総合政策」ではじめて可能である。今まで文部科学省が教科のひとつとして英語を中心とした外国語教育政策を行ってきたが、政治家からの積極的な公式の見解は聞いたことがない。国際活動に従事しているビジネス界からも運動となって意見を述べることはあまりない。現場の担当教員からの将来の識見も、大学の専門家の積極的な提案も公的にはほとんどない。これらの人々は、何も考えないのでなく、まとまって、その考えを表明したり、各界の人々の知的交流を積極的に行わないだけのことである。それをやる共通の広場を世話するリーダーとして信用をもつ人材が不幸にして出てこないのである。

外国語教育は国家の盛衰に関わる重大問題である。総合政策は、政治、行政、経済界、研究者などが、日本人の国際コミュニケーション能力の向上が国益に比例することを認識することからはじまる。それは、小学校から大学までの一貫した教育システムの構築であり、また広く社会啓蒙運動をおこす必要がある。そのうえで、教員養成、教授法開発、教材開発などを総合的に行うのである。これには後ろ盾がいる。それは財力のある公的機関である。

(2) 学習者の外国語習得の経過には、階段を上るように習得段階があり、これを測る必要がある。その際、日本人が国際活動をするのに必要な標準的外国語能力と外交交渉能力の大枠を決め、それから逆算して、大学以下の学校教育の各段階での標準となる基準を定めることが検討されてしまうべきである。文科省の学習指導要領のボタム・アップの積み上げ方式と逆にトップ・ダウン型のレベル設定を試みるのである。そして小学校から高校、大学までステップをこまかく切っての体系、カリキュラム作成が望ましい。

地球がグローバル時代を迎えた今日、国際語コミュニケーション能力も世界的標準の到達目標の設定を必要としている。国独自の基準は必要であるが、同時にそれが、ひろく国際基準に関連した

ものであるのが望ましい。この考え方は、説得力があり、今後、各国、各地域などに、同じ趣旨での研究や政府の政策が出てくるであろう。

(3) 現在人類が到達している最もすぐれており、世界的スケールで国際基準となりうるものはCEFRであろう。この日本版をつくることが望ましい。CEFRは欧州連合のために作られたものであるが、国際社会で通用する価値が十分にあるというのが私の判断である。これは、日本人用にmodifyしなければならない。日本版CEFRでは、専門家、現場の教員、第一線で活躍している人々の共同の研究実験が必要である。目下、私が研究代表者をしている小池科研研究グループでは、その方向に向かって研究をしているが、膨大な研究の序の口である。

この大樹が据えられれば、学習指導要領はその線にそって作成、改善されればよいことになる。社会の評価基準、教科書、教材、教授法、教員の能力資格、養成、現職教育などすべて、これを基準にまとまっていく。これは、強制されるものではない。自由に考え、利用していくべき。多くの人々がこの構想を頭におきながら、実験、調査をし、発表し、具体的に論じることによってできるものであろう。それは、国際的な広がりになる可能性がある。すでに、アジア英語教育学会年次大会で提唱している人々がいる。

CEFRは個人の能力を基にする。学校、学年のなかで、生徒、学生ひとりひとりの外国語コミュニケーション能力の向上を重視する。各人に適切なレベルが与えられる。さらにportfolioなどの工夫により、自己学習の意欲を起こす効果もある。この基準は学校の学年という枠とは別の枠であり、学習者、学習クラス、学年、学習の速度、個別学習などに対応できる弾力性をもっている。このような動きは、国家政策と関連させるのが効果的であり、政府機関が支援することによって、より強力になる。

(4) そこに「外国語教育振興法」なるものが提唱される理由がでてくる。外国語教育振興法では、国家としての外国語教育の目的の明確化、総合的研究の充実、外国語教育システムの研究、教員の質の向上、教室のIT化などの強化に適切な財政

的支出の保証などを含むものである。これは、議員立法によって可能であり、政治家、国会議員の役目である。この実現は、容易ではなく、政治情勢との兼ね合いである。日本の外国語、国際教育の抜本的改革は、これしか方法がないのではないかと私は考えてきた。

(5) 学習指導要領は、今改訂の時期を迎える。私見を述べてみたい。第一に小学校5年から高校3年までの一貫したシステムをつくることである。新しい文科省の方針で、まずは、曲がりなりにも小学校5年からカリキュラムをくみ上げる以上、中学からA、B、Cを教えることではなくなるはずである。そこで、一貫したシステムでは、きめ細かいステップがとれるようにする。小、中、高の間がスムースに進行するように到達目標の一貫性を工夫することである。

この際、CEFRの基礎段階から熟達した言語使用者までA1～C2の6段階の到達目標は参考になる。もっとも、そのままでは適応しないので、A1の下位段階を新たに設定しなければならない。日本人の英語能力が近隣諸国に比して低いと思われる所以、言語材料の検討が上向きに必要である。とくに語彙数については、中国、韓国、台湾などが約2倍以上の線を維持している。このことは、学力向上に結びつく、大幅に増やすことが検討されなければならない。コミュニケーション能力の養成が、単なる会話力の養成と間違われないように、reading、writing能力の向上も強調されるべき点である。

(6) 学習指導要領の作成は作成に関する調査研究協力者会議である。それを具体的に学力向上に結び付けるようにさまざまな政策を講じるのが、外国語教育政策会議である。今回、たまたま「英語が使える日本人の育成に関する行動計画」が5年計画の終了をまもなく迎える時期と重なっている。従来学習指導要領の作成時期と外国語教育政策会議の討議の時期がずれていることが多い。今回は、準備段階で重なり合う時期であるから、文科省では、連携を取り合って、新しい指導要領の精神や内容が有効に実現するように設計できる絶好のタイミングである。

(7) 学習指導要領は一旦でき上がると、10年間

は原則として変更はしない。したがって、現在指導要領のもとで英語を学んだ生徒たちが、卒業して10年たった時の世界や社会がどうなっているかを予測し、その時に学んだ英語力や国際理解力が役に立つように適切なものとしなければならない。これは、たしかに難しいことであるが、まったく不可能というわけではない。不易流行、表面は変動するであろうか、内核は変わらないものであるからである。

(8) 第2外国語教育は、本腰を入れて検討する問題である。韓国、中国、台湾、さらにEUの3言語主義などを検討し、高校に言語を限って選択必修として導入することを検討する必要がある。それは、たとえば、中国語、韓国語、ドイツ語、フランス語、スペイン語、ロシア語、インド語、タイ語などであろう。国際交流は英語を中心であるが、それだけでは限界がある。

(9) 小学校の英語教育は、大事に育てていきたい。外国語教育の原点であり、基礎である。世界の大勢をみると、それぞれの国は、真剣に研究し、討議し、結論を出して実施しているのである。日本人は聰明であるから、総合学習の時間などを利用して、英語を楽しく、外国や外国人に対する開放的な心を育成しながら、英語コミュニケーションの向上を目指すように動くであろう。中央行政当局より地方自治体、一般社会の現場のほうが先に動くケースが目立ってきた。

新聞発表によれば、小学校英語教育に賛成する全国の親たちは67%にのぼる。文部科学省の統計では、全国の小学校の英語活動実施率は93.6%。小池科研が実施した教育特区、研究指定校183校での調査によると、必修で1年生から実施することに86%の支持がある。実施しての成果として3年の間に、聞く、話す能力を中心とする総合的能力、英語に関する知識の向上、英語で積極的にコミュニケーションする態度の向上ははっきり認められる。また英語を含む言語への興味、関心は明らかに向上した。

文部科学省が、このためにどれだけ予算を投入できるかが成功か否かの別れ道になろう。活動の中心となるクラス担任の英語力、指導力、ALTの増強、英語ができる社会人の特別非常勤講師の

採用などが予定されているが、金を惜しめば、そのツケは文部科学省や地方自治体にくるであろう。賛成派も反対派もその憂慮は共通している。文部科学省もこの事態をよく把握しているはずである。

#### 参考文献

小池生夫他 「第2言語習得研究を基盤とする小、中、高、大の連携をはかる英語教育の先導的基礎研

究」基盤研究A、中間報告書、618頁、研究代表者小池生夫 2006

Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. University of Cambridge. 2001. (『外国語教育II、外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参考枠』、訳編 吉島 茂、大橋理枝ほか、朝日出版社、2004)

(こいけ いくお／明海大学)

## 英語教育の指針を示す

### 英語展望

#### バックナンバー案内

No. 112 2005年夏号

特集：変わろう英語教師、変えよう英語教育

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／天国への転職報告——夢叶って大学から中学へ 淡路佳昌／英語教師のための第二言語習得研究入門 白畑知彦／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

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 烏飼玖美子・金谷 憲  
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

No. 111 2004年夏号

特集：「英語が使える日本人」はこう育てる  
英語教員が備えておくべき英語力—英検準1級、TOEFL550点、TOEIC730点の目標値を中心に  
石田雅近／新入試への取組—英語応答試験の導入について 岩手県教育委員会事務局学校教育課／教師と生徒による授業改善—アクション・リサーチへの招待 佐野正之

座談会：「英語が使える日本人」を育てる教師の役割 和田 稔・安原美代・福水勝利・酒井志延

座談会：英語科新カリキュラムへの提言—授業集

中型カリキュラムの実践から 金谷 憲・太田洋・小菅敦子・日臺滋之

No. 110 2003年夏号

特集：英語教育改革へのロードマップ

文部科学省「英語が使える日本人の育成のための行動計画」にいたる政策の系譜とこれからの課題  
小池生夫／英語教員に求められる教授力と英語力  
松畑熙一／英語運用能力の段階的達成基準 新里眞男／英語教育改善のためのテストの常識 渡部良典／中学英語教育の役割 明石達彦／中高の一貫性と段階性を考えた指導と評価 久保野雅史／上級英語へのステップとしての高校英語教育 今井信光

No. 109 2002年夏号

特集：教室の英語を世界の舞台へ

英語力とはなにか 小池生夫／英語力はどう測定されるか 根岸雅史／Advanced Language Proficiency in Foreign Languages for the 21st Century Professionals Kenneth D. Butler／中学校英語教育の役割と現状 小菅敦子／日本におけるESPの現状と展望 寺内 一  
座談会：世界で通用する外国語力と日本人の英語力 柏木昇・A.ザルーム・広瀬久和

山家保教授・若林俊輔教授追悼座談会：大友賢二・長勝彦・浅野博・和田稔

## 英語前置詞と日本語助詞 — at, on, in を中心として —

ELEC 情報・資料の収集および分析研究グループ 佐々木剛志

前置詞とは何かという問題に関してはいろいろな形の定義が行われるが、前置詞がどういう特徴を持っているかを挙げるやり方、いわゆる定義が最も一般的であろうが、そうではなく、最も簡単なやり方はその集まりの構成員をすべて挙げていうやり方である。これができるのは、前置詞の集合は少なくともある一定時点（この場合は現在と言ってもいいが）においては新しい構成員を受け入れない closed class であることに起因する。そして従来の定義では「前置詞」は、もとになつた英語 preposition でもそうだが、「前に置かれるもの」となる。ただこの場合、何の前かは明示されていないが、伝統的に言えば、例外はあるが名詞の前となるのであろう。前置詞の中には一語でできているものもあれば、複数語でできているもの（例えば *out of*）もその中に含める人もいるだろう。ここではとりあえず一語のものののみを取り上げると、at, about, above, against, around, before, below, between, by, for, from, in, of, on, over, through, to, toward(s), under, with がそうである。ただ、構成員を挙げるというやり方の問題点は複数の集合に属するものはどうなるのかという点である。その問題はここでは一応 to の場合を述べるにとどめ棚上げにしておく。

以上に挙げた 1 語からなる前置詞の 1 つでも英和辞典、英々辞典で調べたことのある人は学生はいうまでもなく、第 2 言語、あるいは外国語としての英語教育に携わっている人でも、若い時はともかく、恐らくは意外に少ないのではないだろうか。比較的やさしい単語を辞書で調べてみるのは時としてなかなか面白いことをこの小論により発見してもらうと筆者としてはうれしい。

話は突然変わるが、イギリスにおいては今をさかのぼること 10 年以上、1995 年に相次いで英語を第 2 言語、あるいは外国語として学ぶ学習者用の英々辞典が次々と発行されたり、改訂版が出されたりした。イギリスの輸出産業の一つとしての「英語を母語としない学習者用の英語教科書、英々辞典」の攻勢については目を見張るものがあった。その成果として競争が熾烈になり辞書の見出しにしても小さいこととは言いながら、随所に工夫が見られるようになった。たとえば、Longman は 1995 年に *LDOCE*（略号については参考文献参照、以下同様）の第 3 版を出しているが、その時は辞書項目はすべて黒字印刷であったが、手元にある 2003 年度版では頻度数の高いものは赤字印刷で、他は青字印刷となっていて、紙質も上がって見やすくなっている。同じ辞書とは思えないぐらいである。辞書項目の青字は *OALD* も同じである。この効果は辞書項目が目に飛び込んで来て見やすい点にある。

それは別として 1 語前置詞の 1 つである to を主な英々辞典で当たってみる。するとこれには前置詞の用法の他に副詞、そして to 不定詞の用法があることが分かる。ただ、この区分についてもすべての英々辞典が同じ品詞分類をしているわけではない。

*OALD* では to の項目は辞書項目としては 1 つで、前置詞が意味の点で 18 に細分化され、その後に infinitive marker としての用法が 7 つあり、そして最後に副詞の用法がある。副詞の用法としては例文 Push the door to が挙がっている。この辞典では辞書項目としての to は品詞による区分けにも関わらず 1 つである。

*CCED* では前置詞と副詞としての使われ方が *to<sup>1</sup>* で、これは21に下位区分され21番目が副詞としての用法で例文 He slipped out, pulling the door to を挙げ、動詞の原形の前で使う使い方が *to<sup>2</sup>* となっている。これは6つに下位区分されている。この辞典では *to* は辞書項目としては2つである。

*LDOCE* では *to* については動詞の原形 (base form) について不定詞を作るというのが *to<sup>1</sup>* で、これは8つに下位区分され、*to<sup>2</sup>* が前置詞で、22に下位区分されており *to<sup>3</sup>* が副詞となっている。この副詞用法はイギリス英語であると述べ、例文 (The wind blew the door to) を挙げている。ここでは *to* は辞書項目としては3つである。

*CIDE* では、*to* が辞書項目として18ある。そのやり方は *to* の後ろに細長い長方形をつけ、その中に要約された意味、たとえば、SHOWING DIRECTION と入れている。最初が INFINITIVE で、品詞としては前置詞で、後に続く16も品詞は前置詞、最後のものが副詞となっている。この四角の中に意味を入れる試みは新機軸でなかなか面白い。意味が一目で分かるから引きやすく、学習者にとって分かりやすくなる。実際問題として品詞分類はある時には不要で大きな意味で見ていって更にその下の詳しい説明を読むという方が大方の辞書使用者にとっては役に立つであろう。それは別として、この辞書では辞書項目としては見出しが18である。ここでは不定詞に使われる *to* も前置詞と見なされている。

この様にただ単なる辞書項目の工夫だけでなく、辞書による違いがないと思われがちな品詞分類も辞書により異なっている。以上は *to* に関してであるが、この小論の本題である *at, on, in* を順に見ていくこととする。

まず *at* を *OALD* で見ると、前置詞で13に分けられているが「場所、時、年齢、対象、状況、形容詞と使われて程度、原因を表す」などとある。

*CCED* では品詞表記はこの版では無く、使い方を19に分けて説明している。

*LDOCE* では *at* は品詞を前置詞と明示し、18に細分化し、*at, in, on* の使い方を WORD CHOICE という囲みコラムで説明する。時には、時刻、休暇、イギリス英語での *at the*

*weekend* の用法を挙げ、*in* が一日の区分、月、季節、年、世紀、*on* が日、日付でその中に *on Tuesday afternoon* を挙げ、アメリカ英語での *on weekends* の用法を挙げ、続いて場所との関係では特定の場所には *at* を使い、その例として「隣」「そば」の時には *She sat at her desk* を挙げている。空港、大学、レストラン、画廊、そして都市、場所の時にも旅の最中に止まる所の場合は *at* を用い、それ以外の時は *in* を使うと述べ、*in* は大きいものの中にいる時に使うとある。On については「接触」の概念を使って説明している。街路にも *on the High Street, on Broadway* の様に *on* を使うとある。

*CIDE* では当然のことながら8つの辞書項目があり、「場所」、「時」、「方向」、「原因」、「状況」、「量」、「判断」、「最大」が四角の中に入っている。

次に *on* を見ていくと、*OALD* では *on* は辞書項目としては1つで、それが前置詞、副詞に分かれている、前者が18に細分化されている。後者は9つに分かれている。そして副詞の項の後ろに idiom がまとめて載っている。

*CCED* は品詞分類による辞書項目立てはせず、前置詞、副詞、形容詞であることを最初の説明でしている。その後の下位分類としては42に分かれている。

*LDOCE* は前置詞としての *on* が1つの辞書項目で、形容詞、副詞が2つ目の辞書項目である。前者が30、後者が19に細分化されている。

*CIDE* には意味により分け、その後ろに品詞を明示しているので、副詞、形容詞用法の1項目を含め、全体で辞書項目が32ある。

*In* については、*OALD* は品詞としては前置詞、副詞、形容詞、名詞に分かれるが、辞書項目としては1つである。前置詞が18に細分化され、副詞が9つ、形容詞と名詞は細分化なしである。

*CCED* では *in* は辞書項目としては5つある。最初の *in<sup>1</sup>* が「場所、動き」でそれが11に細分化され、*in<sup>2</sup>* は「含有」で4つに、*in<sup>3</sup>* が「時、数」で7つに、*in<sup>4</sup>* が「状態、質」で8つに、*in<sup>5</sup>* がその他と *is in for, has it. in for, in on, in that* の様な句の中での使い方でこれは7つに分かれている。

*LDOCE* は辞書項目としては前置詞、副詞の2

つで前者が28に、後者が15に細分化されている。

CIDEは全部で20の辞書項目で、最初のCONTAINEDが説明、例文の占める割合が圧倒的に長く他は比較的短い。

英和辞典に関していろいろな工夫がなされているがその中で「レクシス」(花村他:2003)を見てみることにする。

Atの項には全体で1ページ弱が当てられており、12項目に細分化されている。1番が地点・場所で「で【に】」と書かれている。同じ1の中で「語法」として「一般に、atはinにくらべて心理的に狭い地点、たとえば番地・具体的な建物・村・小さな町などの前に用いる」とあるが、続けて、「しかし何を広い・狭いと感じるかは主観的な判断であるため、状況に応じてatもinも用いられる」とあり、The plane stops for an hour at Tokyo, She lives in Tokyoが例として説明（前者が旅の通過地点、後者は東京が広がりのある空間としてとらえられている）と共に挙がっている。Inについては全体として2ページ弱が割かれ、前置詞の用法が17に分かれ、副詞としての用法が10、そして形容詞としての用法が5つ、更に名詞としての用法が2つに分かれている。Onについては1ページ半弱が費やされ、前置詞としての用法が17に分かれ、1番として「接触」が載っているが、onの訳語「の上に」がゴチになって太くなっているので、「接触」よりはそちらに学習者の眼が行ってしまうであろう。副詞の方は12に細分化されている。Inに関しては1ページ半強が割かれ前置詞としての用法が17に分かれ、副詞としての用法が10、形容詞としての用法が5つ、名詞としての用法が2つに分かれている。

少し前から日本においても日本語を使って例えば、onを「の上に」と訳していろいろなことを説明するのではなく、native speakersが頭の中に持っている概念、あるいは無意識に考えていることを追求しそれを本の形にし、タイトルの頭に「ネイティブの」をかぶせた英語の「参考書」が数多く出されてきている。筆者としてはこれは望ましい傾向であると思っているが、こちらの期待が裏切られることも多い。売れればということでもういう冠をかぶせるのであろうが、それは止め

てもらいたい。

大西&McVay(1996)は英語学習者に前置詞を分かりやすく説明しようという「ネイティブスピーカーの英文法シリーズ」の第2弾である。全体としては、この前置詞を扱った第2弾では基本イメージを考え、そこから生まれてくる「子供」がいろいろに分かれると考えている。「子供」という概念を使って基本イメージの派生を具体例で説明しようという試みである。イラストも用い、学習者に分かりやすくということを心がけている。Atについては基本イメージをpointとしている。そして「得意」「価格、歳、速さ...」「めがけて」「原因」で延長概念（彼らの用語では「子供たち」）を説明している。全体としては6ページが使われている。Onは分かりやすくということを狙ったのであろうが基本イメージを「上に」としているが、「子供たち」は「表面：接触」「接触：線」「支え」「方向」「進行中」「時」である。ページ数としては17ページある。Inには全体として11ページが割かれ、基本イメージとしては「～の中」、更に進んで「(立体的に)囲まれている感じ」「内部感覚がある」とし、派生概念としては「着ている」「1列に」「状況」「未来のin」「方向：に」「範囲」に分けている。

日本語を第1言語とする英語学習者の多くは英語前置詞についてはっきりとした使い分けができることが多い。ただ、日本語助詞（ある場合には「後置詞」とも言われるが）と英語前置詞についてははっきりと別物という言い方もされるが、実は共通点もある。その一つに、例えばnext year, last weekなどの表現では英語でも前置詞を使わないが、日本語でも「は」などとともに使わない限り、普通「に」を使わないで、「来年」「先週」などと言う。ただいつも同じことが言えるかというとそうではなく、next weekは前置詞なしで言っても、「来週」はともかく「次の週」と言う時は少なくとも筆者の場合は助詞「に」が欲しい。

ま、それは別として、例えば、英語前置詞at, on, inについてそれと対応する日本語助詞が時との結びつきで言えば「に」一つであり、場所との関係で言えば「で」あるいは「に」なので、英

語の前置詞の使い分けができます。時に関して言えば、時刻のときは at, 一日の時は on, それより長い時は in という風な教え方がされてきた。例えば江川 (1991: 407-8) は at について基本的な意味は「場所の 1 点」とし、基本用法として「場所、時の一点」と述べ、それに当てはまらない用例 (in Tokyo, at Tokyo) も挙げている。前置詞 on (同上: 422-4) については基本的な意味は「接触」であるとし、時を表す on については接触の on を on<sup>1</sup> とし、on<sup>2</sup> を「状態・進行」「動作の対象」「時を表す on」に分け、更にこの「時を表す on」を「普通の用法」「日または特定日の朝・夕によく使われる」とし「接触の on」との 2 つに分けています。In (同上 1991: 415-8) についてもこれを 2 つに分け、in<sup>1</sup> の基本的な意味は「～の中に」とし、その一番に「場所・位置」を挙げている。in<sup>2</sup> としては時を表す用法を「基本例」「所要時間」「経過時間」「期間」の 4 つに分けています。

ここで Summer Dining in The Trustees Dining Room at the Metropolitan Museum of Art という表現を見てみると、明らかに in の後ろにくる場所の方が at の後ろにくる場所よりも狭い。あるいは違う言い方をすると、前者は後者の建物の一部である。この例では、従来言われてきた at の方が狭い場所で、in の方が広い場所という概念では説明ができない。そこで違った観念からこの 3 つの前置詞を見ていく必要がある。この 3 つの前置詞の中で on に与えられたような概念（「接触」）を他の 2 つにも適用できないであろうか。

Navarro (2002) は認知言語学の枠組みの中で、従来の「点」という概念を用いての説明を批判している。例えば a person at Yosemite, The Titanic will never be at sea again, Maggie is at her desk といった文中の at は旧来の「点」という概念では説明ができない。そこで彼は encounter という概念を提唱する。「直面」「対面」「遭遇」とでも訳すといいのであろうか。この概念を用いると at the altar, at the wheel, at anchor, at a keyboard, at the mirror, at the counter, at the window, at bat といったいろいろな表現が説明できる。場所から目を移し、時間概念についても at night,

at dawn, at noon, at midnight, at present, at times, at Christmas も説明ができる。更に at birth, at death, at maturity, at infancy も説明ができる。文の単位での例文を挙げると、

1. Miss Sutherland first sang Lacaia at Covent Garden.
2. I am a sophomore at Mount Pleasant High School.
3. The dinner will be held at the Hotel Pierre.

も説明ができるし、更には throw at/to, run at/to, go at/to といった表現において to との違いも説明ができるとする。

前置詞 on については Tyler & Evans (2003) が同じく認知言語学の立場から説明を加える。

4. The fly is on the ceiling.
5. He always wore a ring on his index finger.
6. Can I count on your vote?
7. You can rely on me.

の on は

8. Turn on the radio.

の様な比較的やさしい例を挙げれば、学習者に比較的早い時期から「接触」という概念で on を提示することができるのではないだろうか。

日本の学校においては一日の一部において in the morning の様に in が使われるが、それが修飾されると on a fine morning という様になると教える。これも「接触」という概念で説明できる。すなわち、一日の一部の話をする時は「境界」があるから in the afternoon であるが、修飾語が付くと、境界、区分の概念と両立ができなくなり、単なる「接触」になると説明すれば少なくとも賢い学習者は納得するであろう。

前置詞 in について Tyler & Evans (2003: 26-7) は containment (「包含」とでも訳そうか) という概念を使って

- 
- 9. I awoke in my bedroom.
  - 10. I went to the cupboard in the kitchen.
  - 11. I found the box of cereal in the cupboard.

の様な例を挙げ、更に場所との関連のものを論じ、

- 12. I read it in the newspaper.
- 13. Anne Frank lived in perilous times.
- 14. Will is in love.

を挙げ、更に続けて、Tyler & Evans (2003 : 182) は部分包含として以下の句、文を挙げる。

- 15. The light bulb is in the socket.
- 16. The rock singer in the tight leather pants.
- 17. The construction worker in the hard hat.
- 18. The flower is in the vase.

彼らは更に on the pill, on the take といった表現は「接触」概念の中の「選択」を表すので、逃れようと思えば逃れることができるが、in trouble の様な場合は逃れることができないと言ふ。「包含」という概念は「境界」を表し、境界は当然「中」と「外」の概念を伴う。この点でアメリカ英語とイギリス英語において両者に微妙な違いが見られるのが in heat, on heat である。この表現との関連では「レクシス」は at heat も挙げている。

in の概念「包含」については Pratt-Hartmann & Frances (2002 : 122) はロンドンからエдинバラへの道路、A1について以下の 3 つの文を挙げ、

- 19. The A1 is bumpy.
- 20. The A1 is bumpy in England.
- 21. \* The A1 is bumpy in Great Britain.

「でこぼこ」という概念が道路 A1 がより大きいものに帰属させられている 21 においては (Great Britain > A1) これは英語としては不可であると言う。同様に、

- 22. Mary is happy.
- 23. #Mary is happy in the garden.

- 24. Mary is generally happy when she is in the garden.

において「幸せ」は Mary の一部ではなく、Mary 全体が持つ特性であるから、その状態を Mary より大きいものに帰属させる必要はなく、23 は 24 のような再解釈を要求すると述べる。

At Christmas, on Christmas Eve については従来の説明では on はいいとしても at はより狭いとは言えず、説明できなくなる。この場合は広くなるのである。もっともこの小論の副題に「at, on, in を中心として」と付けた筆者自身もその呪縛(狭いものから広いもの)から逃れられないでいると言ってもいいかもしれない。そうなると同罪の非を負う必要があるであろう。

この「時」の表現でも、at に「対面、遭遇」という概念を使い、on に「接触」という言ってみれば基本概念を用いることにより、説明が可能になる。また、in については「包含」という概念を用いることにより、形容詞、動詞の後に来る at, on, in も説明が可能になる。例えば、at とも使うことができる furious, angry at somebody, surprised, shocked, amazed, astonished at something, good, bad, excellent, hopeless, laugh at, look at, get at, stick at, aim at, そして talk on, has a crush on, live on, depend on (余分のことながら independent of), interested in, take delight in の at, on, in が説明できる。他の前置詞についても基本概念を押さえることにより説明が可能で、学習者が機械的に形容詞とのつながりを覚えるという無駄な努力をなくすことができるのではないだろうか。筆者が比較的早い時期に He/It grows on you という表現に出会い、その時に同時に on の基本概念「接触」を知り、感激したことを今更の様に思い出す。

#### 参考文献

- 江川康一郎. 1991. 『英文法概説－改訂三版』. 東京：金子書房.
- 花本金吾, 野村恵造, 林龍次郎 (編). 2003. 『旺文社レクシス英和辞典』. 東京：旺文社.
- Navarro i Ferrando, Ignasi. 2002. Towards a Description

- of the Meaning of at, in Cuyckens, Hubert and Radden, Günter (eds). *Perspectives on Prepositions*. Tübingen: Niemeyer.
- 大西泰斗 & McVay, Paul C. 1996. 『ネイティブスピーカーの前置詞』, (ネイティブスピーカーの英文法 2). 東京: 研究社
- Pratt-Hartmann, Ian & Frances, Nissim. 2002. Prepositions and context. In Feigenbaum, Susanne & Kurzon, Dennis (eds). *Prepositions in their Syntactic, Semantic and Pragmatic Context*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Procter, Paul (ed). 1995. *The Cambridge International Dictionary of English (CIDE)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sinclair, John (ed). 1995. *Collins Cobuild English Dictionary (CCED)*. London: HarperCollins Publishers Ltd.
- Summers, Della (director). 1995. *Longman Dictionary of Contemporary English, Third Edition*. Essex: Longman Group Ltd.
- . 2003. *Longman Dictionary of Contemporary English (LDOCE)*. Essex: Pearson Education Limited.
- Tyler, Andrea & Evans, Vyvyan. 2003. *The Semantics of English Prepositions, Spatial scenes, embodied meaning and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wehmeier, Sally (ed). 2000. *Oxford Advanced Learner's Dictionary (OALD)*. Oxford: Oxford University Press.

(ささき つよし／南山大学)

The United States Department of State for teachers of English 発行

## English Teaching Forum

英語は現代世界の共通語です。ヨーロッパ、アジア、アフリカ、中南米と、世界中の多くの学校で英語教育が行われています。世界各地の研究と授業実践、教室現場からのレポートを中心に、さまざまな情報と意見、授業に使える参考資料を収めた英語教師の必読誌です。具体的なテーマについて指導の工夫などわかりやすい英語で書かれ、英語科教育法、ゼミ、研究会にも最適です。

### = 内容案内 =

#### 2006 (volume 44) Number 1 (特集: リーディングの指導法)

Applying Metacognitive Strategies to Skimming Research Articles in an ESP Context / Applying Current Approaches to the Teaching of Reading / Encouraging Critical Reading / Teaching Politically Correct Language / Using Comic Strips in Language Classes / Classroom Techniques / Poetry for the People / American Life in Poetry: Discussion Questions / Lesson Plan: Reading, Writing, and Performing Poetry

#### 2006 (volume 44) Number 2 (特集: 児童英語教育)

Ten Helpful Ideas for Teaching English to Young Learners / Channeling Children's Energy through Vocabulary Exercises / First Road to Learning: Language through Stories / English Clubs: Introducing English to Young Learners / Using Drama with Children / Teaching Prepositions to Very Young Learners / Classroom Techniques: Communicative Activities for Middle School Classrooms / Using Favorite Songs and Poems with Young Learners / Songs for Children / Pictures for Classroom Activities

#### 2006 (volume 44) Number 3

Error Correction and Feedback in the EFL Writing Classroom / Integrating Multimedia Technology in a High School EFL Program / No Books and 150 Students? / Cooperative Listening as a Means to Promote Strategic Listening Comprehension / Quilting: An American Craft (アメリカ文化紹介) / Lesson Plan: Quilting with Language

#### 2006 (volume 44) Number 4 続刊

★年4回刊行 年間購読料2,000円（含消費税／送料）

## 授業改善の Navigator

小野田 榮

授業を振り返り授業改善に取り組むことは、教師に求められた使命である。そのようなときに、大きな手助けとなるのが、*Forum* の論文である。自らの指導技術を確認できるとともに、新たなアイディアを得ることができるからだ。また、同じ悩みを抱えている教師の真摯な取り組みを知り刺激を受けることができるのもこのジャーナルの魅力である。ここでは、ごく最近私の授業改善のきっかけになった論文について述べてみたい。

私は、英米語学科の必修科目として新聞記事及びTV news を題材にした2科目、reading/listening skill ベースの “Media English”（2年生対象の時事英語）と、社会問題を扱うcontent-based の “Exploring the World of Media English”（3、4年生対象の時事英語）を担当している。学習意欲と英語力が高くコミュニケーションを好む学生に恵まれ4技能を統合した指導法を用いて楽しく指導している。彼らは学生参加型の授業スタイルを好むため、教師主導型の授業をベースに presentation, discussion, project work を加えて指導し、学期の後半になるとそれらを中心とした授業展開になっていく。学生のグループに関心のある社会問題について選ばせ、インタビューなどの活動を通して情報を収集させ、それをテレビニュースとして最終日にクラスで発表する TV News Clip Project を Media English 学習の集大成として取り入れている。

この project work は、project 完成までの過程で学生が自然な形で4技能を使うことに加え、autonomy を与えられ意欲が高まった学生が一人一人の得意な分野を生かし、責任を持って取り組むと同時に creativity を思う存分發揮し、最後に

a sense of achievement を感じ、また英語力を高め學習に自信を持つ点で、非常に利用価値の高い活動であることは、多くの研究者によって報告されている。

私が力を入れている TV News Clip Project は、これで5年行なっている。これは、非常に満足度の高い活動であることは授業アンケートから明らかなのであるが、毎年私自身に不満足感が残るのである。基本的なニュース番組のフォーマットとニュース英語の特徴は入念に指導し、他の点はできるだけ学生の自由に任せ、後は必要に応じて各グループの指導を個別に行なってきている。しかし、グループによっては内容的にも英語の上でも不十分なものがあるため、本当に学生の英語力と内容理解に役立ったのであろうかという気持ちになるのである。そのように悩んでいるときにふと目にしたのが、*Forum* のある論文であった。

Volume 43 Number 4 2005に掲載されている、“Maximizing the Benefits of Project Work in Foreign Language Classrooms” (by Bülent Alan and Fredricka L. Stoller) という論文を読み進めるうちに、授業改善のアイディアが浮かんできたのだ。この2人の著者は、多くの教師が、project work を利用しているが、その教育的効果を最大限に引き出していく場合が少なくないと指摘し、その問題点を次のように分析している。1. 生徒が共同して情報収集を行っていないこと、2. project work を完成させる際にビジュアル面に目を奪われ、内容面の学習や言語学習がおろそかになっていること、3. 教師によってコントロールされている部分が多くたり、教師からの guidance や feedback が十分なされていないこ

と、教師があまり介在してしまうと、自らの学習に対する責任の意識が薄れ、projectに対する、a sense of ownershipも育たないとの意見である。

2と3の分析を自分のproject workの指導に当てはめてみたときに、projectのいくつかの段階での指導不足が見えてきたのだ。特に関係する部分について述べてみると、まず、groupによる社会問題の選択は、学生から相談を受ければ指導するが、基本的に学生任せであり、選んだトピックについて報告を受けるだけである。著者が具体的な指導法のStep 1として述べている、“Students and instructor agree on a theme for the project”という指摘を読んだとき、私の指導の不十分さを指摘された思いであった。確かに、学生と話し合うことによって、学生の考えを確認すると同時に、projectに対するownershipの意識を高めることができるのである。また、言わばこのようなconsultationを行うことで、学生の意欲を高めることができるとともに、学生の質問に答えることも可能であるし、不安感を拭い去ることもでき、さらには個人に対応したきめの細かい指導をすることも可能であるように思える。このconsultationの教育的効果は多くの教育者が報告していることでもある。

次に、Step 4の指摘、“Instructor prepares students for the demands of information gathering”である。ここでは、情報収集のための表現や方法についてtaskを用意して練習させることを提案している。たとえば、情報収集によく使われる方法としてインタビューがあるが、まず相手に対して丁寧な挨拶をし、情報を引き出すために、どのような質問をし、また相手の回答に対してどのようなfollow-up questionsやclarification requestsを行ったらよいか、そして最後に丁寧な謝辞を述べる、言わばこのようなcommunication strategiesを練習するtaskを授業に取り入れるべきであるとのことである。また、インタビューの依頼状執筆のためformal lettersの執筆についても指導するべきだと述べている。確かに、実際の状況での言語使用の準備になるわけであるから、学生の学習意欲は高まり、絶好の指導機会になる。この点については以前から気づいていながら、指導の機

会を逸していたのである。

さらに目が留まった項目として、Step 10に“Students evaluate the project”という提言がある。学生が発表したprojectに対して、教師がコメントや評価を与えるのは言うまでもないことだが、学生自身にどのような言語や内容を学んだのか、そしてその後のproject workのためにどのような改善点があるか、考えさせるべきとのことである。私自身は、教師による評価と他の学生による評価を取り入れてきていたが、それに加え作成者自身に評価させ改善点を書かせることに大きな意味があることを思い出したのである。

以上述べたような点を考慮して今年も授業を行っている。まだ結果は出でていないが、最初の段階でトピック選択について各グループとconsultationを持ったせいか、その後の段階でもconsultationの要望は多くなるとともに、学生の作業過程が明らかに分かり、その都度軌道修正できるようになっている。現在のところまでの話だが、projectの内容とレベルは昨年までよりも良くなりそうである。また、7月に特別プロジェクトとして、The British Embassyを訪問しインタビューを行う予定もあるので、現在そのtaskを指導中であるが、それを通して彼らの弱点を発見できるとともに、彼らのcreativeなアイディアも知ることができるようになっている。これらの活動を通して英米語学科の学生といえども、それぞれの段階で丁寧にguidanceやfeedbackを行なうとともに言語指導を取り入れていくことが、project workの教育的効果を最大限に引き出すポイントであるとのことを再認識している。ただし、“The more teachers do, the less students do.”という言葉が示すように、指導しすぎて学生の教師に対する依存性を高めないようにしたいものである。

ここで述べた論文は一例に過ぎないが、*Forum*の論文を読むと忘れていた授業のポイントがよみがえると同時に、授業改善のヒントを思いつくことが多い。*Forum*は、今後も私にとって「授業改善のNavigator」として強い味方になってくれることであろう。

(おのだ さかえ／神田外語大学)

## ELEC 研究協力校と山家先生

石川喜教

私がELECの教員研修会に初めて参加したのは40年以上も前のことである。東洋英和女学院短大やICU（国際基督教大学）を会場にしていた頃である。その後はELEC会館に会場を移したが、私はこの研修会で山家保（やんべ たもつ）先生をはじめELECのstaffや講師の先生方からOral Approachの教授理論、教授法などを教えていた。まだ駆け出しの頃の私には、理解するだけで精一杯だったが、この時の経験は、私の日々の授業に後々まで影響を与えていくことになった。

Oral Approachは、1953（昭和28）年に山家先生によって日本の教育現場に具体的な形で導入された。しかし、なぜか当初から批判的な意見があるということはそれなく聞いてはいたが、批判はともかくOral Approachの授業とはどういうものなのか、自らも先ず実施してみようと考えていた。

そこで、私は、勤務校であった浅野中学・高等学校（横浜市）で、1966（昭和41）年4月から中学1年の担当となったのを機会に、ELECの研修で学んだことを授業に生かして行くことにした。しかし、いざ実践してみると、指導技術もどこかもどかしさを感じ、生徒の反応も、学習の成就率も今一つであった。そこで私は意を決し、2学期からは、ELECの研究協力校となり、山家先生から直々の指導を請うこととなった。それまでの研究協力校は水海道中学校はじめ公立の中学校が中心であり、私立では日本女子大学附属中学校（東京都）が一時期協力校として聞き及んでいたが、学年だけの参加の形ではあったが私立校の研究協力校としての参加はあまり例のないことだったと思う。このことは当時の同僚の理解と当時の学校

長故神名勉聰先生の陰ながらの支援に負うところが多い。

Oral Approachの実践は、山家先生が指導主事をされていた宮城県での実践研究に始まり、ELEC研究協力校でも着実に成果を挙げていたが、高等学校での指導については、ELECとしては手がついでいなかった。私の実践では中学校をOral Approachで指導した後、高等学校のリーダーと文法・作文の授業で、中学校の指導手順をどのように継承し発展させ、その中でrecognitionからproductionまでどのように指導するかが課題であつた。

中学の実践で使用した教科書は、ELEC編の教科書*New Approach to English*であったが、毎時間の授業は、中学1年から3年まで381時間分の授業の教案をまとめた付属の*Teachers' Guide*（教案集）にほぼ従った。この*Teachers' Guide*の作成に当たっては、山家先生が7か月間自宅勤務をし、いろいろな工夫と努力を重ねた結果完成させた労作であることをご存知の方はあまりいない。その内容は、毎時間の復習の練習問題、written test, defining sentencesを使っての新教材の導入方法など、完全学習を目標に、毎時間の授業の流れが記されている。しかし、教案集という書かれたものからだけ見ると、そこからは音声面の指導はなかなか読み取れず、簡単・平凡なものにしか見てこないところがある。そのためか“何かやたら分厚い本”という程度の認識しかもたれなかつた方もいたと思うが、Oral Approachを知る上では貴重な資料としてその価値は高いと思う。しかし、残念ながら、既に出版社（学研書籍）も解散、資料もすべて廃棄されているとのことである。

高校では、リーダーと作文・文法を分けて二人の教師が担当し、私はリーダーを担当することにした。高校での reading は、structure 中心より paragraph に重きを置いたが、教材に用いられている重要な構文・文型を理解し運用できるようにするために毎時間の復習に controlled conversation の方法を使い、生徒に重要構文・文型の反復練習をさせると同時に、英語の構造、特に修飾構造を正確に理解させる指導を行ったが、この指導は非常に有効であり、また、高校段階で生徒に徹底して英語を発話させる方法としても画期的なものであった。しかし、さらに一つ先へ進んだ creative な応用練習の指導とその継続的な実践まで出来ればよかったと思う。ここでいう応用練習とは、高校での writing の指導として controlled conversation の指導を発展させ guided composition とか paragraph writing への導入的指導を考えているが、今後の課題としておきたい。

中学校段階での指導はともかくとして、高等学校の指導では大学入試のことを考えれば、それ的にを絞った対策をそれなりに補っていかなければならぬ。この実践では、この点が今少し配慮すべきことであったし、当時の授業参観者の中からも指摘する声があった。

研究協力校であった時期は、各地の先生方が授業参観に時折来られたが、その数は凡そ30校50数名位になったと思う。当時訪問された先生方のお名前を一部掲載させていただく。

久保村四朗先生（長野県上伊那郡箕輪町立箕輪中学校）、飯村広吉先生ほか2名（茨城県水海道市立水海道中学校）、ELEC 英語研修所内地留学の先生12名、松尾光瑞先生（大分市立滝尾中学校）、庭瀬利男先生（旭川市教育委員会）、菅原光穂先生（小樽商科大学）太田宏先生／木村隆雄先生（岐阜県立加納高等学校）、吉良哲也先生／渡辺京子先生／大石宣子先生／田邊雄三先生他（千葉県八千代市教育委員会）、伊藤努先生／真鍋直市先生（旭川市立永山中学校）。

このような授業参観の他に、私は ELEC 英語教育研究大会で同じ学年の生徒を中学1年、中学

3年、高校3年のそれぞれの時点で、公開授業を ELEC 会館（現在は専修大学に所属）の講堂で行っている。3回目の高3の公開授業は、ELEC 創立15周年の年であったが、ある高校の先生から、この授業でこの教材の内容を生徒が理解しているだろうかという疑問が出されたことが記憶に残っている。この授業は、中学時代から英語を音として記憶させ理解し、production のレベルまで指導するという学習活動の積み重ねの上に成り立っていたが、この時の教材内容が抽象的な題材を扱つたものであり、それなりに頷ける質問ではあった。

このような経過をたどった私の data は、当時希少なものと評価され ELEC 賞を頂いたが、私はこの賞は、山家先生のご指導や ELEC の支援を得ながらの研究の結果であったと思う。

山家先生はしっかりした信念を持った、誠実な方であり、何事にもいつも変わらぬ真摯な姿勢で接するという先生の人柄から、研究会などでは先生を中心に人が集まり、互いに交流が始まった。いわば山家党の誕生とでも表現したらいいのだろうか。

平成14年3月、先生が没後、私は山家先生の残した業績を何とか次世代に残しておこうと考え、「山家先生記念論集」の発刊について、大友賢二先生（筑波大学名誉教授）、清水重夫先生（早稲田大学教授）と相談した。その後、寺村繁氏（ELEC）、庭瀬利男先生（元旭川市教育委員会指導室長）にも発起人になっていただき打ち合わせをしながら、編集委員として清水重夫先生、寺下敦敏氏（東京書籍顧問）、山田豪先生（東京都立産業技術高等専門学校教授）、松本辰雄先生（東邦大学付属中高等学校教諭）、それに私が加わり、月に1回のペースで編集作業に携わった。今回山家先生の記念論集『あえて問う 英語教育の原点とは——オーラル・アプローチと山家保』（開拓社）を刊行するに当たり、多くの方に一言書いていただくということも考えたが、今回は地域に根ざして実践研究をされた、また現在されておられる先生方、とりわけ山家先生との関わりが多かった岡崎、旭川、佐賀の先生方に原稿をお願いした。それぞれの地区ではかつての実践家が急遽私たち

の呼びかけに応え、集まり相談され、趣旨を理解され協力をして頂いた。特に旭川の庭瀬利男先生は、今回の出版を強く望まれ、病躯をおして協力され、本の完成と同時に昨年12月に逝去された。刊行に際しては多くの先生方からの賛同を得たが、改めて山家先生の指導されたことの偉大さ、先生の遺徳を感じた次第である。

Oral Approach の本格的な実践研究は昭和29年から宮城県で始まったが、中央より地方、中でも岡崎と旭川の地区では研究会も盛んであったようだ。とりわけ庭瀬利男先生を中心とした旭川での実践研究は、Oral Approach と熱心に取り組み成果を挙げた実践として特筆すべきものではないだろうか。

『あえて問う 英語教育の原点とは』は完成までに3年余を要したが、元ELECで主事をされていた岩井茂先生（宮城県でのOral Approach の実践者）からは、刊行に当たって、次のようなメッセージを頂いた。「この本は『紙碑』と称すべきものと思う。山家保先生に対するものではあるが、日本のOral Approach の『紙碑』であり、そこに結集した『山家党』の皆さんのが『紙碑』でもあるだろう。この方法論が教授法の歴史の中でどのような客観的評価を受けるべきか、という方向で受け止められることが、停滞を変じて新風を生み、Oral Approach の再生・発展の手がかりとなるのではないだろうか。」

ところで、2010年度から小学校で英語の必修化が予定されている。山家先生の開発したOral Approach の指導法は、中学校での指導に主眼を置いたものであるが、英語以外の教科担当者が英語を教えるという日本の英語教育の実状も考慮したものであった。社会科や家庭科、美術科の先生がOral Approach の指導手順、方法に従って英語の授業を担当し、成果を挙げることができた。このことは、Oral Approach の指導手順、方法に従って指導を行えば英語科の免許状のない先生でも、それなりに立派な効果を挙げることができるということであろう。大いに参考になるのではないだろうか。

（いしかわ よしのり／元浅野中学・高等学校）

#### 「ELEC賞と私」および受賞論文掲載案内

「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（現在所属：川村短期大学／受賞時：インディアナ大学大学院在学）『英語展望』No.112掲載

1991（B部門）受賞 “A Persistent Role of Learners' L1-Knowledge in the Acquisition of Lexical Terms of a Second Language” 『英語展望』No. 98掲載

「ELEC賞とHalo Effectと成長」山田 純（広島大学／高知大学） No. 111

1980 「冠詞指導法の開発—クローズ法適用とその発展的課題」 No. 73

「音声中心の授業へ」古川法子（ELEC同友会／東京都大妻中学校・高等学校） No. 110

1990（A部門）「Oral Approachと取り組んだ6年間—その記録」 No. 96

「ちょっとした“20年後”」栗原由郎（埼玉県立川越高等学校／埼玉県立和光国際高等学校） No. 109

1991（A部門）「Free Writing—KJ法からGraduation Thesisへ」 No. 99

「出会いと第2言語習得と」白畠知彦（静岡大学／常葉学園大学） No. 108

1989（B部門）“The Role of Learned Knowledge and Monitoring in Second Language Acquisition” No. 94

「ELEC賞前後：' Politeness' と私の変化」田中典子（明海大学／東京都立第三商業高等学校） No. 107

1987（B部門）“Politeness: some problems for Japanese speakers of English” No. 90

“From Basic Use to Go Global ? New Approaches to English Teaching in Tokiwamatsu Gakuen” Marian Hara No. 106

1988（A部門）「Basic Use of English の誕生まで—運用力につける英文法書作成の試み」トキワ松学園中学校・高等学校英語科研究グループ 代表 岡田公恵 No. 92

「三つ子の魂百まで」久富節子（東洋学園大学） No. 105

1976「小学校からの英語教育—日本の社会特性および生徒の心理発達を考慮して」 No. 57

2006年度

## ELEC 賞論文募集

### ELEC 創立50周年特別テーマ 21世紀の英語教育を創る

財団法人英語教育協議会は、日本の英語教育の質的向上と指導実践に資する研究・実践を奨励する目的で1966年に「ELEC 賞」を設けました。本年はELEC 創立50周年を記念し、日本の英語教育のあるべき姿への建設的な提言を募集します。

なお、応募論文のタイトルは上記のテーマの範囲で設定して下さい。

◎賞：賞状および副賞30万円。

◎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：羽鳥 博愛（東京学芸大学名誉教授）

委 員：大友 賢二（筑波大学名誉教授）

鈴木 博（東京大学名誉教授）

田近 裕子（津田塾大学教授）

笠島 順一（上智大学教授）

◎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論文名（タイトル）②氏名、住所、電話番号、E-mail  
 ③勤務先（学生は在学校）名およびその電話番号

(2) 2ページ目：学歴、職歴、研究歴 \*1ページ程度に収める。

(3) 3ページ目：論文要旨 和文は400字以内、英文は150 words以内。

(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 2006年11月30日（木）（当日消印可）

◎審査結果の発表 2007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

財団法人 英語教育協議会「ELEC 賞」係

Tel: 03-3219-5221 FAX: 03-3219-5988

<http://www.elec.or.jp> E-mail: [info@elec.or.jp](mailto:info@elec.or.jp)

## How to encourage second language learners to become creative writers with the help of computers as portfolios

Jun KAI (Kanagawa Prefectural Senior High School of Foreign Studies)

### Abstract

Recently, computers have become common in our daily life. Moreover, these days they are used as instructional tools. On the other hand, portfolios of writing assignments have been introduced into language instruction. To combine computers with portfolios in language learning, especially, in writing, may allow learners to become creative writers. This article attempts to show how to encourage second language learners to become creative writers by using computers as portfolios. After the introductory section, we first examine some definitions of portfolios and clarify what portfolios mean in a language learning context. Next, we briefly look at writing by using computers. Then, we show some activities to make second language learners creative writers with the help of computers as portfolios at a public senior high school: 'Intra-network', 'Chain Story', and 'Self-introduction and Resume'. Finally, we discuss the use of computers as portfolios for writing and pedagogical implications.

### 1. Introduction

In the late 20th century, new technologies burst into offices, schools and even homes. Computers have enabled us to search for information on the Internet, retrieve it, store it onto a disk, send it to other people, and communicate with others all over the world, just sitting in the office, the library, the living room of our house, on the train or anywhere else. They have also made it possible for us to give effective presentations with presentation software such as Microsoft PowerPoint. In addition, they have other functions such as word processors, spreadsheets, and database.

The past few decades saw the application of the new technologies to the field of language instruction. Macaro (2003) reviewed the themes of some journals, such as *Language Teaching* and *Language Learning Journal*, published in the last 10 years or

so and his summary shows, for example, that research on computer-assisted language learning had been carried out as early as 1990 and was reported in the April 1990 issue of *Language Teaching*. In the same journal, two other studies on computers and language learning were reported between 1990 and 2001. The trend is reflected in dictionaries. In truth, the terminology on computers as applied to instruction has increased since the first edition of *Longman Dictionary of Applied Linguistics* (1985). With regard to computer-related terms, for example, 'computational linguistics', 'computer assisted instruction', 'CAI', 'computer assisted language learning (CALL)', 'computer based instruction' and 'computer-managed instruction' are printed in the list beginning with the letters 'C'. In the dictionary's second edition, published in 1992, terms such as 'computer', 'computer-administered test', 'computer assisted composition', 'computer language' and 'computer literacy' are newly added. The third edition in 2002 has added some more new words, although, interestingly enough, it has dropped the term 'computer' from its contents. This means that the new technology has widely spread to the world and been practically applied to instruction.

One main advantage in using computers for instruction is to store the data of learners. Thanks to innovation of the new technology, we can store vast data onto a computer as records of what learners have learned: not only the result of achievement of learners but also their progress.

Recently a portfolio assessment has been introduced into language instruction. One of the main purposes of using a portfolio as assessment is that teachers can examine and assess the progress of learners. Another purpose is that learners themselves can assess their own learning progress. However, a portfolio is not limited to assessment. Rather, it can be used to keep learners' works and a record of their growth.

As mentioned earlier, one of the strengths of the new technologies is to be able to store vast data onto a computer. Therefore, computers can serve as portfolios.

In this paper, first, I would like to examine portfolios. Next, I will briefly look at writing with computers. Then, I will show you how to encourage second language (L2) learners to become creative writers with the help of computers as portfolios in my class "Computer Literacy" (CL).

## 2. Portfolios

According to O'Malley and Valdez Pierce: "Portfolios mean different things to different people" (1996: 35). If we look up the word 'portfolio' in the more recent edition, i.e. the 7th edition, of *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English (OALDCE)*, we will see that they are right, because the word has five meanings:

- 1 a thin flat case used for carrying documents, drawings, etc.
- 2 a collection of photographs, drawings, etc. that you use as an example of your work, especially when applying for a job
- 3 (*finance*) a set of shares owned by a particular person or organization: *an investment/ share portfolio*
- 4 (*formal, especially BrE*) the particular area of responsibility of a government minister: *the defence portfolio* ◇ *She resigned her portfolio.* ◇ *He was asked to join as a minister without portfolio* (=one without responsibility for a particular government department).
- 5 the range of products or services offered by a particular company or organization: *a portfolio of wines* (2005: 1172)

As defined above, this word has different meanings. It ranges from a 'container' to 'responsibility' of a government minister.

The question then arises as to what a portfolio is in an instructional context. With regard to this, Genesee and Upshur (1996) put it:

A portfolio is a purposeful collection of students' work that demonstrates to students and others their effort, progress, and achievements in given areas. Student portfolios have been inspired by professionals such as photographers and architects as a means of keeping a record of their accomplishments to show to others. Second language portfolios can have a very specific focus, such as writing, or a broad focus that includes examples of all aspects of

language development. (1996: 99)

This quotation clearly shows that a portfolio is 'a collection of students' work', which is not mentioned in the *OALDCE*.

Likewise, in their dictionary, Harris and Hodges (1995: 190) have defined a portfolio as "a selected, usually chronological collection of a student's work that may be used to evaluate learning progress." What is important here is that a portfolio is collected chronologically. Because it is a collection of students' work over a period of time, it shows us not only their achievements but also their progress.

Here is another question: What kinds of work are kept in portfolios in language learning class? With regard to this question, Genesee and Upshur (1996) suggest:

Samples of writing, lists of books that have been read, book reports, tape-recordings of speaking samples, favorite short stories, and so on can all be included in a portfolio. Portfolios have most frequently been associated with written language, but they can also be used effectively with oral language. In this case, students keep audio recordings of speaking samples in their portfolios. (1996: 101)

In other words, we can keep anything in portfolios in language class. However, this is one of the drawbacks once we start using portfolios. Genesee and Upshur (1996) indicate that "Portfolios that are constantly expanding and never cleaned out become difficult to store and, more important, difficult to review and assess" (1996: 102). Teachers and learners are likely to collect all of their works as evidence of learning. To avoid the constant expansion of the evidence, probably, Genesee and Upshur (1996) have defined a portfolio as 'a purposeful collection of students' work', and Harris and Hodges (1995) have used the word 'selected' for its definition in their dictionary.

Another drawback of portfolios is a place to keep them. In Japan, teachers in junior and senior high schools move from one classroom to another when they teach their own academic subjects. Students, in many cases, stay in their homeroom, wait for teachers to come to the room, and study subjects there. Therefore, teachers do not have their own space to store materials, so storing students' portfolios in a fixed place may be difficult for this reason. Genesee and Upshur (1996) recommend:

Students should have their own portfolios, which can be a conventional file folder, a small cardboard box, a section of a file drawer, or

some other such receptacle. Portfolios should be kept in readily accessible places so that students can review or update them easily or show them to others without the teacher's assistance. (1996: 99)

A file folder might serve as a solution to the second problem.

To solve those two problems, computers may play a key role. As for the expansion of portfolios, with computers, we can store vast data onto a disk, such as a hard disk, CD or DVD. The larger the memories are, the less we worry about the expansion of students' portfolios. Furthermore, a disk with a vast memory also resolves the problem as to where we should store students' portfolios. If we set file folders of individual students on a disk, we can store all of the students' works as portfolios in a very small container. In addition, computers can record the date of files, so we do not have to care about the caution of Genesee and Upshur: "Each piece of work in the portfolio should be dated clearly" (1996: 102); Thanks to computers, dates will be recorded automatically, so that we can keep the record of students' file folders without much difficulty.

Returning to the quotation in the beginning of the section, O'Malley and Valdez Pierce (1996: 35) pointed out that "Portfolios mean different things to different people", so it might be safe to say that computers can serve as portfolios. In other words, the new technologies can be more powerful tools as portfolios.

In the next section, we will briefly look at writing with computers.

### 3. Writing with computers

Nunan claims that "Without doubt, a major impetus to writing pedagogy has come in recent years with the rapid growth of word processors, as well as the use of the Internet as a means of communication" (1999: 272). Harmer states:

One of the best uses for the computer in language teaching is as a word processor. When students have been asked to complete a written task---the writing of a story, a letter, a report, etc.---they can, of course do it on their own in their books or on their own with a word processor." (1991: 142-143)

As the researchers point out, computers, especially word processors, have changed the concept of writing in language learning. We can form sentences without a piece of paper and a pencil, check spellings without a dictionary, and edit them easily on the

computer screen.

In the previous section, we have found that portfolios are associated with written language. In this sense, we should make the most of computers for portfolios since a major advantage of utilizing computers in language learning is writing.

### 4. Computers as portfolios

So far, I have examined the characteristics of portfolios and the possibility of their application to computers, especially as writing in language learning. In the following sections, I would like to show you some of what I have done in the CL class: 'Intranetwork', 'Chain Story', and 'Self-introduction and Resume'.

#### 4.1 Participants

Participants, who are the third year students of Kanagawa Prefectural Senior High School of Foreign Studies, are enrolled in the 2-consecutive-period elective CL class conducted once a week. In the first semester, eight Japanese students, two exchange students (one from Germany and the other from Bolivia) and later three students who studied in Germany attended the class. In the second semester, fifteen Japanese students enrolled. Eight out of fifteen students enrolled in both semesters.

We meet in the computer room of the school, which is equipped with a network. Each student faces a designated computer every week.

In the first period of each week, I, a Japanese English teacher, manage the class and in the second period, a part time teacher from India assists me with English.

In the beginning of period one, students access the computer teachers use through their own networked computer and read the instruction of the day which appears on the screen of their own computer. They follow it and carry out the assignment during the rest of the class. When the class is over, they store their work in their file folder on the computer regardless of whether or not they have finished. Next week they go through almost the same routine.

#### 4.2 File folders as students' portfolios

Students have their own file folders on a designated computer. Whenever they store their work in the folders, they create a new folder in the original one, date it and store their work in the latest-dated folder. After the lesson is over, I access each student's computer through the network, make a

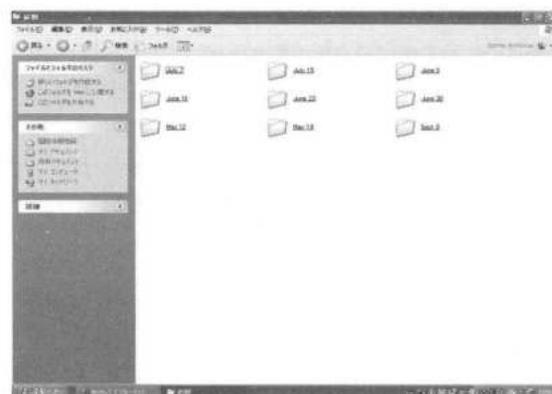


Figure 1. A sample screen of portfolios

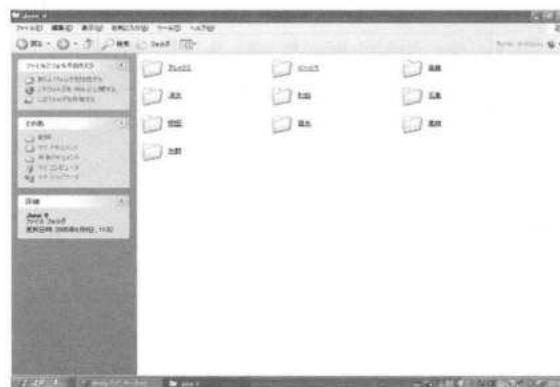


Figure 2. A sample screen of file folders as students' portfolios

copy of their recent work and store it in my own CL-class folder.

Figure 1 represents a sample screen of portfolios in my own CL folder. In it, I created file folders representing dates. As mentioned previously, each file is automatically dated when students store their own work onto a disk. However, creating folders like this helps me to see what we did, how far students proceed and who was absent on that day.

Each 'dated' folder has students' folders. Figure 2 shows a sample of file folders as students' portfolios. Each student's work is in the folder.

It is possible to make students' folders instead of 'dated' folders. It depends on how you want to manage portfolios.

#### 4.3 Intra-network

In this section, I would like to introduce one of the "Intra-network" activities. As mentioned earlier, our computer room is networked. Thus, not only students but also teachers can exchange and share information with one another, just facing the screen

of their computers in the room. To make the most of the environment, we encourage students to think about and write five things to take to a desert island and the reasons for their choices. After they have stored in their own folder what they have written, they access other students' folders, read others' writing and write comments on them (The instruction appears in Appendix A). Figure 3 is a sample document created by a student.

Figure 4 is a sample response to the student (J.H) in Figure 3.

This activity resembles the exchange of e-mail. In class, however, I had my students store their messages in their own folder for my convenience when they wrote back. This made it easy for me to collect students' portfolios and see how many messages each student made. If students had directly sent messages to their classmates through the network, it would have taken some trouble collecting students' works.

In this activity, students were able to stir their imagination, express it in English, read others' ideas

## What I would take to the desert island

CR33 No.42 J.H

If somebody tells me to go to the desert island, I wouldn't want to go but if I have to, I would take these 5 things.

- ◇ Food
- ◇ DORAEMON
- ◇ my dog
- ◇ The helicopter
- ◇ The person who can manage the helicopter

Some of you might think this is a fantasy. But think about it. If these things are with you, you can enjoy the situation that you are in. Also, if you are tired of the life in desert island, you can go back whenever you like.

So, I'm going to tell you the reasons for each thing I'll take with me.

### FOOD

Nobody can live without it!!!!!!!!!!!!… Actually I don't have anything to say about this because I think everyone has written it.

### DORAEMON

I chose him because he is useful. But maybe he won't be able to come with me because he belongs to NOBITA-kun. But if he is there, he can give me so many things like "DOKODEMO door", "time-machine" and "Takekoputa----". I would spend my whole life there with DORAEMON. (Only if he is there).

### My dog

Maybe she can find a treasure for me, which is hidden in the island.

### The helicopter

I'll need a machine to take me home.

### A person who can manage the helicopter

I'll need someone to take me home.

I can't live in the desert island.  
I don't want to live in the desert island.

Figure 3. A sample document created by a student

Your idea is so fancy! But I agree with you that Doraemon is so useful and I want him too! He is such a super robot, huh!? If I can get him, my life turns much easier and better!haha but I know I'm gonna be lazy!!!! Yumi

Figure 4. A sample response created by a student

and write comments back to their peers.

### 4.4 Chain Story

Ur and Wright (1992) introduced 'Chain Story' as one kind of five-minute activities:

Begin telling a story. This can be the first few lines of a story from your coursebook, or

improvised, or you can invite a student to start. Then, going round the class, each student has to add another brief 'instalment' to the story.

(1992: 7)

According to them, this activity is for narration. In fact, however, it is also for reading and writing, since students have to read sentences, think of what

- Once upon a time there was a girl who loved to eat . Her name was Mirei.
  - She lived with her mother and two sisters.
  - But she just wanted to get out of the house as soon as possible because there weren't enough food at the house
  - So, Mirei, who is known by the name of "Beauty" , decided to go on a journey to find more foods.
  - First, she went to 7eleven and bought 100 ice creams.
  - But she was still hungry, and so she went to a bakery and bought 10 chocolate croissants.
  - Then she became even more hungry and decided to buy 30 rice balls..
  - But unfortunately the rice ball shop was closed.
  - So she decided to go 7eleven again, but suddenly her stomach started to ache.
  - So she went to the toilet. She got better but still she was hungry so she kept eating. Finally her looking was far from Beauty. So she decided to go on a diet.
  - While she was jogging, a really hot guy fell in love with her. He came up to her and begged to marry him. She told him "I can't, coz I'm really fat now!!" and she started to cry. Then the really HOT guy handed her a mirror. She couldn't believe what she saw in the mirror!! There she was, with her beautiful face n body she used to have!!!
- they lived happily ever after

THE END ☆

Figure 5. A chain story created by a student

**1. Once upon a time there was a girl  
who loved to eat. Her name was  
Mirei**

- I'm STARVING!!



Figure 6. A sample PowerPoint slide created by a student

**8. But unfortunately the rice ball  
shop was closed**

- What shall I do!??!
- I can't live without rice balls!!!!!!
- Someone please help me!!



Figure 7. A sample PowerPoint slide created by a student

sentence should follow next, and form a new one to make a story. In other words, they can develop their creativity, imagination, reading and writing skills. This activity is also fun, because students try to make their chain stories more interesting.

For the 'Chain Story' activity, I prepared three documents on the teacher's computer: one was

instructions to students and the others were documents on which a sentence was written. Students followed the instruction (See Appendix B). Let us explain it simply. For example, Student A made a sentence and stored it in his/her folder on the computer. Next, a student sitting on the left of Student A accessed it through the network, read it, added a new sentence and stored it in the same folder. Then, a student sitting on the second seat of Student A added the third sentence to the story. The chain story went on like this. Ten students participated in this activity, so the story went round the class after the tenth student formed a sentence. In the end, Student A completed the story; that is, he/she formed the final sentence to make it complete. Since ten students took part in the activity, in total, ten different chain stories were made. Figure 5 is one of the chain stories created by students:

After completing their stories, next week students were encouraged to run Microsoft PowerPoint software, copy and paste the sentences of their chain stories on slides of the software. Then, students ran software with which they could draw pictures. They drew pictures on the screen to match the sentences, and copied and pasted them on the slides. With regard to the above story, the student who made the first sentence "Once upon a time there was a girl who loved to eat. Her name was Mirei" created a story with pictures such as Figure 6.

When she created this slide, she inserted a sen-

tence "I'm STARVING!" with an animation effect. We can see the similar improvement in Figure 7.

Figure 7 was created on the base of the eighth sentence in Figure 5. She added three sentences on the slide with animation effects. These effects were not seen in the original slide she first created. Her portfolio shows that she added animation effects in all the slides from the first to the final work.

After students created slides with sentences, pictures and animation effects, they gave presentations with Microsoft PowerPoint in class. Some added sound effects to the story. The presentation looked like stories with pictures.

#### 4.5 Self-introduction and Resume

In general, a self-introduction is made orally when we meet someone for the first time. However, in a networked computer room, a self-introduction in writing is possible.

In my class, students were first asked to run software with which they could draw pictures. They drew their faces on the screen and wrote

about themselves. The purpose of this activity is to encourage students to express themselves in English and look back on their lives. A sample extract appears in Figure 8. In fact, the student wrote about herself in 512 words.

This activity became the first stage for the creation of a resume. The next week, students were encouraged to write a resume to apply for any company they wanted to. Students were given a sample resume which an Indian teacher had created and made their own resume. If they found it difficult, they were allowed to create an application for a university. Figure 9 is a sample resume created by the same student in Figure 8.

Comparing with Figures 8 and 9, we find out that the 'Self-introduction' activity really led to the creation of a resume. For instance, in her resume she included the club activity and school that she had mentioned in her 'Self-introduction'. Figure 10 is the resume that the same student edited after an Indian teacher gave her some advice.

Her portfolio also shows her improvement. For



Hello everyone, my name is N. K. I'm a student of Kanagawa Prefectural Senior High School of Foreign Studies. I used to be a member of GAIGO lacrosse club.

And I was a captain of the team.

I was born in Tochigi in 1987, November 2. Although I was born in Tochigi, my family lived in Fujisawa, Kanagawa. My grandparents lived in Tochigi. When I was 4, my family moved to Kawasaki, Kanagawa. Since then, I have lived in there.

I went to Arima Elementary School. It was very small-scale school. There are only 2 classes in each grade. But I really loved my school. When I was 3rd grade, my teacher was very lazy. He said to class "Well, please do this work" and left class. Even after we finished work, he didn't come back. So we went to look for him. Can you guess what happened? We found him sleeping in the spare room!! I was really surprised. He didn't stop doing. He was very lazy.

At the age of 10, my family decided to buy new house. But I didn't want to transfer. So I asked my father "Please look for the house near my house. I want to go Arima Elementary School!!" He understood me, and my family moved to new house which is 10 minutes walk from my old house!!

By the way, I have a younger sister named H. But I call her "happy". Almost everyone call my sister happy. There is a story about why my sister called happy. But I can't write here!! If you want to know, please come to me

Figure 8. A sample extract of Self-introduction created by a student

	N.K
Address:	
phone:	
e-mail:	
Objective:	A selling position in an organization where my communication skills and passion for selling things can be utilized. Especially, in Tokyo Disneyland.
Summary:	Love for Disneyland. Hard-working. Unyielding.
Professional Experience:	<b>Tutor (at my house)</b> Taught math to junior high school student. <b>Captain of the lacrosse club</b> Worked as a captain of the lacrosse club. This was my first time to be a captain of a team. It was wonderful experience for me.
Skills:	Microsoft word, Excel, Lacrosse, STEP 2nd grade, swimming, running
Education:	Arima Shirayuri Kindergarten Arima Elementary School Arima Junior High School
Personal Details:	Date of birth 2-Nov-1987 Sex female

Figure 9. A sample of the resume created by a student

instance, she added some sentences such as "I have always wanted to work at Disneyland and since I'm good with people, a sales position is best for me."

## 5. Discussion

Students seemed to enjoy writing on the computer. The use of portfolios made them possible to edit the previous work easily after the one-week interval.

With regard to teaching writing skills, Harmer suggests that the writer "suffers from the disadvantage of not getting immediate feedback from the reader---and sometimes getting no feedback at all" (1991: 53). However, in a networked computer room, L2 learners do not suffer from such a disadvantage. As shown in Section 4.3, learners get immediate feedback from others. When learners write something on their computer, they are always conscious about readers, expecting a quick response from them.

Let us now return to the topic of computers as portfolios. It is true that using computers as portfolios has enabled us to store a number of L2 learners' works onto a disk: evidence of both their

process and product. Although file folders used as portfolios on computers are imaginary, anything, such as unfinished through complete works, can be stored onto a disk. Furthermore, we do not have to worry about the space in the classroom that real file folders would occupy. What is more, we, as teachers, can easily access L2 learners' portfolios and see several students' growth on the screen of a computer at once.

There is no room to mention other creative activities: the creation of a Homepage, a 'Pseudo-Blog' activity or research and report on a company. These activities also encourage students to become creative writers.

Macaro (2003) implies:

It looks as if computer-assisted language learning has not produced conclusive evidence that it 'assists language learning'. Certainly there is little evidence that it has advantages over other forms of teaching. Very few studies suggest that it directly enhances writing skills or improves knowledge of the grammar system of the target language. But perhaps we have been asking the wrong research questions.

	N.K
Address:	
phone:	
e-mail:	
Objective:	A sales position in an organization where my communication skills and passion for selling gifts, food and so on can be utilized. Especially, in a place like Tokyo Disneyland.
Summary:	Love for amusement parks. Hard-working. Unyielding. I have always wanted to work at Disneyland and since I'm good with people, a sales position is best for me.
Professional Experience:	<p><b>Tutoring (at my house)</b>  <span style="float: right;">[Oct 2005, only twice]</span></p> <p>Taught math(arithmetic) to junior high school student.</p> <p><b>Captain of the lacrosse club</b>  <span style="float: right;">[Apr 2004 - June 2005]</span></p> <p>Worked as a captain of the lacrosse club. This was my first time to be a captain of a team. It was wonderful experience for me. I learned how to be a good leader, and I developed communication skills. We won the second prize at Freshmen cup in 2003.</p>
Skills:	Microsoft word(I made resume about lacrosse for my teammate), Excel, STEP 2nd grade
Education:	<p>Arima Shirayuri Kindergarten(April 1992 to March 1994)</p> <p>Arima Elementary School(April 1994 to March 2000)</p> <p>Arima Junior High School(April 2000 to March 2003)</p>
Personal Details:	<p><b>Date of birth</b> 2-Nov-1987</p> <p><b>Sex</b> female</p> <p><b>Hobby</b> lacrosse</p>

Figure 10. A sample of the edited resume

For example, there is evidence that it acts as a motivating force in language learning, ... Within the domain of writing, CMC [computer mediated communication] offers a protected environment which may be conducive to furthering writing skills especially if the objectives of the activities are directly linked to communication rather than accuracy, and to resolving a shared problem rather than enhancing the mental lexicon or the internalized rule system.

(2003: 248)

We believe that the activities we showed you were linked to communication, so the L2 learners became more creative writers. We expect that the article will be treated as evidence of growing creative L2 learners.

## 6. Pedagogical implications

A word processor has a word-counting function. We can easily see the increase in vocabulary of L2 learners in continuous essay writing if we keep a record in the form of portfolios. Moreover, it will be possible for us to see their growth from the first step to the final stage of essay writing when we use computers as portfolios. Furthermore, the collection of L2 learners' works in computer portfolios will serve as a corpus. As Conrad (2005) points out, a learner corpus enables us to compare learners' language with that of native speakers, which can lead to useful pedagogical applications.

## References

- Conrad, S. 2005. Corpus Linguistics and L2 Teaching. In Hinkel, E. (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 393-409).

- Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Genesee, F. and J.A. Upshur. 1996. *Classroom-based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer, J. 1991. *The Practice of English Language Teaching*. London and New York: Longman.
- Harris, T.L. and R.E. Hodges (Ed.). 1995. *The Literacy Dictionary: the Vocabulary of Reading and Writing*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Macaro, E. 2003. *Teaching and Learning a Second Language: A Guide to Recent Research and Its Applications*. London and New York: Continuum.
- Nunan, D. 1999. *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- O'Malley, J. M. and L. Valdez Pierce. 1996. *Authentic Assessment for English Language Learners: Practical Approaches for Teachers*. USA: Addison-Wesley.
- Richards, J. C., J. Platt and H. Weber. 1985. *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. London: Longman. (『ロングマン 応用言語学用語辞典』山崎真穂・高橋貞雄・佐藤久美子・日野信行訳・南雲堂。1988)
- Richards, J. C., J. Platt and H. Platt. 1992. *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics. 2nd. Edition*. Essex, England: Longman Group.
- Richards, J. C. and R. Schmidt. 2002. *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics. 3rd. Edition*. London: Pearson Education.
- Ur, P. and A. Wright. 1992. *Five-Minute Activities: A Resource Book of Short Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wehmeier, S., C. McIntosh and J. Turnbull (Ed.). 2005. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. 7th Edition. Oxford: Oxford University Press.

#### Appendix A Intra-Network

Today you will experience Intra-Network.

Suppose you are going to go to a desert island. You can take 5 THINGS with you. What would you like to take and why?

Open a new document. Write what you would take to the island and the reason for it. Then save it in the folder '国際情報' or 'Kokusai-jyoho'. Remember to save it with your own name.

Now, click the 'ネットワーク' or 'Network' folder on the desktop and then click any computer icon. Read your classmates' documents. Read and write a comment about it. I hope you will read as many as possible and write as

many comments as possible.

#### Appendix B Chain Stories

During last two weeks we experienced the 'Pseudo-Blog'. You seemed to have mastered it.

We are going to do a new thing today. It is called 'Chain Stories,' a kind of game. I am sure that you will develop your creativity, imagination, reading and writing skills.

First, open a new document. Make a sentence starting with '1. Once upon a time there was (were, or lived) ...'. For example, '1. Once upon a time there was a pig in the big city' or '1. Once upon a time, there lived a young couple in a small town' and so on. At the end of the sentence, hit the 'Enter' key twice.

Then, save it in the folder '国際情報' or 'Kokusai-jyoho.' When you save it, the name of the file should be 'your name + 1,' such as 'kai1.'

What you have to do next is to click the 'ネットワーク' or 'Network' icon on the desktop and then click your neighbor's computer icon (on your right side). You should read his/her first sentence and make a second sentence. At this moment your creativity will be exercised. But add just one sentence. Then save it in the folder '国際情報' again (上書き保存).

Then go to every other person on your right by using the 'ネットワーク' or 'Network' icon. Open his/her document, read it and add a third sentence. Save it again. Move on to the others and make a fourth or fifth sentence.

Now you know what 'Chain Stories' are.

If your friends haven't finished, you will have nothing to do. In that case, please go to Pc-at1 and open the 'kai1' or 'jun1.' You know what you should do, don't you?

(甲斐 順／神奈川県立外語短期大学付属高等学校)

## 『外国語教育Ⅱ 外国語の学習、教授、 評価のためのヨーロッパ共通参考枠』

吉島茂・大橋理枝 他 訳・編  
B5版 xv + 251頁 本体2,800円 朝日出版社

岡 秀夫

編集部から「新刊書評」の依頼を受けたが、この本は私にとってはもう新刊ではない。今でも思い出すのは、2004年9月大学英語教育学会(JACET)の全国大会の折、シンポジウムで世界各国の新しい外国語教育政策が紹介されていた。そのとき、「ヨーロッパ共通参考枠」(CEF)のことが話題になり、その後にこの訳本が花々しく登場した。翌年のJACET全国大会には、この作成に直接携わったダーラム大学のByram教授が基調講演者として招かれた。

この書は、もともとヨーロッパ評議会(Council of Europe: COE)が2002年に世に出した *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* のほぼ全訳である(付録C, Dだけが除かれている)。東京ゲーテ協会が版権を取得し、東京大学名誉教授(現聖徳大学教授)吉島茂氏が中心となって翻訳に取り組んだ。2年あまりを費やしてようやく出版にこぎつけた裏には、「このCEFの一大眼目となっている「明確性(transparent)がその文言通りには明確ではない」(訳本p.x)ことがある。

この原本の出版の背景には長い歴史がある。つまり、経済共同体としてのヨーロッパは、1993年にEU(欧州連合)という形で統合された。通貨はユーロで統一されたが、言語・文化に関しては「統一の中の多様性」(diversity in unity)というスローガンのもと、それぞれの独自性を尊重するという基本的な姿勢がある。新しいヨーロッパ市民像は“plurilingualism”(複言語主義)という用語で表される。これは「多言語主義」とは異なり、社会よりも個人に焦点をあて、一人の個人の中で複数の言語が共存している状態をさす。つまり、コミュニケーション能力にとってはその人の持っているすべての言語知識と経験、異文化に対する理解が寄与すると考える。それゆえ、目標はネイティブ・スピーカーではなく、「すべての言語能力が何らかの役割を果たすことができる言語空間を作り出すこと」(pp. 4-5)となる。このような新しいパラダイムが生まれてきた結果、言語能力は従来のcommunicative competenceよりも大きな枠組みで「異文化間伝達能力」(ICC)としてとらえられる。外国語能力に関してヨーロッパで共通の基準を求める歴史は、1970年代のThreshold Levelにまでさかのばる。今回のCEFの作成は、ヨーロッパ中を舞台に10年以上に及ぶ作業の結晶である。普遍的に適用できるようにまとめられたものであるため、目盛りや表現が極めて一般的でしかない。逆に、そこに普遍的な利用価値があるともいえる。言語達成度を表す客観的な基準を設けることによって、コース、シラバス、教材に統一性が生まれ、資格の透明性につながる。

CEFは確実にヨーロッパ各国で共通の基準として浸透しつつある。その証拠に、この尺度にもとづいて1992年からポートフォリオ(European Language Portfolio)が作成され、現在では65種、23カ国に及び、電子媒体によるものまで登場している。ポートフォリオはLanguage Passport, Language Biography, Dossierの3つからなる。Passportは学習者の立場から自分の言語能力を6段階に分けて自己評価したもの、Biographyは言語習得に関するその人の履歴書、Dossierは言語学習過程における自分の作品をフォルダーにまとめたものである。これらの記述すべてにおいて共通の基準になるのがCEFで、その規範としての

CEFは確実にヨーロッパ各国で共通の基準として浸透しつつある。その証拠に、この尺度にもとづいて1992年からポートフォリオ(European Language Portfolio)が作成され、現在では65種、23カ国に及び、電子媒体によるものまで登場している。ポートフォリオはLanguage Passport, Language Biography, Dossierの3つからなる。Passportは学習者の立場から自分の言語能力を6段階に分けて自己評価したもの、Biographyは言語習得に関するその人の履歴書、Dossierは言語学習過程における自分の作品をフォルダーにまとめたものである。これらの記述すべてにおいて共通の基準になるのがCEFで、その規範としての

重要な役割がわかる。CEFの影響はヨーロッパ全土に広がっており、各国でそれぞれの言語でのバージョンが準備され、それを参照して教材が作られ、テストも CEF の枠組みにもとづき開発が進んでいる。

本書は、全9章からなる。最もよく知られているのが、第3章の総合的な能力に関する全体的な尺度で、共通参照レベルとして基礎段階 (A1, A2)、自立した言語使用者 (B1, B2)、熟達した言語使用者 (C1, C2) の6つの段階を設定し、記述している(訳本p.25)。次に、3領域5技能に分類し、同様な表を提示していく。そのあたりまではわかりやすいが、その後何度も読んでもわからぬのは、50にも及ぶ表が複雑にからみ合っているからである。スピーキング技能といつても日常会話とスピーチとでは求められる能力は違う。そこで、ことばの質的側面として、「使用領域、正確さ、流暢さ、やり取り、一貫性」などの尺度が設けられている。さらに、第4章で言語使用のコンテクスト(領域、状況)によって分け、コミュニケーション言語活動と方略別に表が準備されている。たとえば、口頭での産出活動では「総合的な口頭発話、一人で話す、人前での講演」のような活動に分け、各々について6段階にわたって記述している。このことは、言語能力をただ単に垂直次元でA1~C2という熟達度の伸びでとらえるだけでなく、領域の広がりという水平次元を合わせて幅広くとらえようとしていることを意味する。つまり、言語能力は、単一で直線的に伸びるものではなく、さまざまな分野における能力の集合体ということになる。しかし、その結果としてあまりに表が多いので、その利用のしかたに混乱してしまう。

CEFでは「言語を使用する能力」を広くとらえ、「コミュニケーション能力」とは別に「一般的能力」をとりあげ、その中に世界に関する知識や態度などを含めている(第5章)。言語能力をICCとしてとらえるとき、人間のコミュニケーションは全人的な活動となる。残念ながら、知識、態度面は尺度には反映されておらず、測定基準も確立していない。

CEFを日本のコンテクストから検討すると、その意義としては、1) 日本の各学校段階をこえた共通の尺度となり、学年に縛られることなく一貫性を持たせることにつながる。また、2) 世界的な共通基準に準拠することにより、共通の言語で語ることになる。「英検2級」というような島国的な基準から、「CEFのA2」と表すことによって国際的流通性も広がる。他方、CEFを日本に導入することにはいくつかの問題点もある。まず、1) CEFはcan-do(「…できる」)の形で表されているので、実際に使う状況のない日本では現実的ではない。日本人学習者の場合、知っていても使えないという悩みがあり、そのような competence 面は映し出されない。知っていることの教育的意義はないのであろうか。単語や文法を知っていることは基礎力となり、将来的に can-do につながる可能性をもつ。2) A1, A2 というような尺度はおおまかで、測定基準としての鋭さに欠ける。小学校英語教育を想定した場合には A1 より下のレベルが必要になり、中・高レベルに対応するためには A のレベルを細区分する必要があろう。さらに、3) 年齢による proficiency の違いをどのように反映させるのかという根本的問題が残る。6歳で proficient という場合と、大人のそれとではレベルも質も全く異なるからである。

そのような問題点にもかかわらず、日本でもすでにあちこちで CEF の応用の試みがなされているということは、この共通参照枠がいかに価値をもつものであるかを示している。この訳本はその意味で一読の価値があるばかりでなく、日本の英語教育の改善を考える上で、貴重な指標を提供してくれる。多くの人がまだ知らないうちから翻訳に取り組んだ訳者の先見の明に敬意を表したい。

#### 参考文献

- Morrow, K.(Ed.) (2004) *Insight from the Common European Framework*. OPU ARCLE (編) (2005)『幼児から成人まで一貫した英語教育のための枠組み ECF』リーベル出版  
樋口忠彦他 (2005) 「小・中・高一貫のナショナル・シラバス試案」『近畿大学語学教育紀要』第5巻第1号, pp. 1-61.

(おか ひでお／東京大学)

## 『英語と運命——つきあい続けて日が暮れて』

中津燎子著

A5判 413頁 本体1,900円 三五館

白石富男

本誌の読者なら、著者の中津燎子氏については解説するまでもないかもしれない。大宅壮一ノンフィクション賞を受賞した『なんで英語やるの』で幅広い読者を獲得し、その後も英語の発音塾を主宰したり評論活動したりと、英語教育の分野で多彩な活躍をしてきた人だからである。

本書は、その氏が経験してきた第二次世界大戦直前から現在までの社会の姿を縦糸にしながら、日本人や英語教育に対する論評を横糸として織り込んだ自伝である。語りの手法について言えば、全編、氏自身の小気味よいオリジナルな言葉だけでまとめていて、文献やインタビュー取材で補強する形はとっていない。

このスタイルがいい形で出ているのは、戦中、戦後の日本の様子を語っている箇所である。何しろ、氏自身の経験を語っているわけだから、それだけの重みがあるし、それに基づいた日本人批判的を射たものになっている。

「十八歳で女子挺身隊という名の「女性工場労働者グループ」に入り、海軍系の飛行機工場で働きだしたが、そこも欠勤・遅刻でなぐられ、返事がおそくてなぐられ、姿勢が悪いとなぐられる、という男の世界だった。」(365ページ)

「六十年前、われわれ日本人は「天皇陛下」という言葉を聞くたびにバネじかけの人形よろしく直立不動の姿勢をとらなければ、ブンなぐられた。北朝鮮の人たちが「偉大なる將軍様」と合唱するのを珍しがることもないのだ。愚かな指導者を育てるのは愚かな国民だと言ってしまえばそれまでだ」(134ページ)

今や、北朝鮮は不気味で何をしてくるかわからない国というイメージが完全にできあがってしまった

ったが、このように「今日の北朝鮮の姿は昨日の日本の姿」なのであって、北朝鮮が不気味ならば、私たちだって十分不気味である。何しろ、戦争責任者をきちんと断罪して決別するどころか、むしろ戦争責任者の弁解を受け入れる論調が力を持つつある國の民なのだから。

氏の戦争責任者への怒りは相当なもので、第15章の「一トン爆弾と戦陣訓と東条英機」で「生き残れなかった各地の玉碎部隊の兵士たちのかわりに、全身全霊で東条大将をつるしあげたい。生ある限りそうしたい。生き残った日本人の義務だと思う」(375ページ)と大爆発。さらに続けて

「東条英機大将の、「生きて虜囚の辱めを受けて」という一行があるばかりに、降伏せずに全滅を選んだ人々と彼がいっしょの所におさまっているなんて、私にはフシギで気味が悪い」(376ページ)と、安易に靖国神社に参拝する日本人も批判している。学校で昭和史をきちんと教わらなかつた若い世代に、ぜひ読んでほしい章である。

この書には、通訳業について示唆に富む発言がいくつか出てくる。中津氏ご本人が一時期通訳をしていたからだけでなく、御尊父の九十平氏と著者の兄上が通訳を生業にしていた影響もある。中でも、氏の兄上が「通訳の心得三点」として掲げたものは出色である。曰く、

「第一点は、言葉を訳すとき、話者本人の本音を深追いするな。必ず皮膚の下三センチぐらいでとどめること。どんなに深くても五センチ以内。決して心臓や骨にふれるな。」

第二点は、国と民族と言葉と歴史が異なる時、お互いを理解出来るとカンチガイするな。人間は損得勘定以外のことを理解出来ない。だからドン

パチやるのさ。

第三点、日本人は際限なくしゃべりつづける癖がある。ただしその七十パーセントはぐちと未練と言い訳であって、本人の決断とは関係ないから切り捨てる事。」(191ページ)

英語教育についても、氏の経験に基づいた重要な指摘がさまざまなものでなされている。「英語と日本人に関わる深い谷」の章から、そのいくつかを挙げてみよう。

「欧米社会に確固とした位置を占めている「スピーチ文化」、または「議論文化」というものが、日本にはほとんどゼロなのではないか」(313ページ)

「日本人の英語はよくわからない」というアメリカ人が多かったが、その八十パーセントは、日本人の声が小さくて聞こえないという単純な理由からだった。しかし、なぜか日本人は一方的に、「文法か、語彙（ごい）の間違い」であると思い込み、正解と思うほかの言葉を探してくるが、相変わらず声が小さい。聞こえないのでアメリカ人は再度聞き返す。それでも聞こえない。最後に時間が足りず、双方であきらめる」(316ページ)

自分の考えを二分以内でまとめて伝達できる、自分がいいたいことの優先順位が十秒以内で決められる、などコミュニケーションの基本点十カ条をあげた後で、「日本では小学校から英語を入れるよりも、まず日本語を訓練し、少なくともこの十カ条が固まってからにしたほうがいいのではないかだろうか。」(336ページ)

これらの発言に通底しているのは「ことばを習得するためにはそれを支えている文化を理解する必要がある」という至極真っ当な姿勢であり、348-349ページの「異文化お互い様リスト」と「異文化間摩擦の発生について」は、その姿勢を具体化した貴重なものである。それにしてもこの「お互い様」はいい言葉だと思う。異文化と接する際、双方が「お互い様」という寛容な態度をとれば世界はもっと平和になるのに。

このように、氏の経験と直接結びついた批評には教えられることが多いものの、そうではない批評も随所に出てくる。例えばブッシュ批判やニクソンの顔についてのコメント、ユダヤ人に対抗で

きる日本人は織田信長だけだと突然断言するなどがそれである。いずれも、筆者の直接経験と無関係であり、文献などによって補強した形跡もないため、飲み屋での凡庸な世間話レベルとしか言いようがない。

ただ、これらのエピソードは単なるsmall talkと思えば、ご愛嬌ですむ部分ではある。もっと重大なのは、英語教育についても、同じレベルの提案がはじめになされている点である。

一つだけ具体例をあげよう。

中津氏によれば、理想的な英語教育の第一段階の手始めは、小学二年生に一年間英語の発音と活字体、筆記体両方の文字を教え込むという。(394-395ページ。先に引用したようにわずか50ページほど前で、小学校の英語教育に反対していたこととの整合性は問わないことにする。) そして、教える人は「欧米の英語圏内で教師をしてきた四十歳から六十歳までのベテラン女性の中から、健康で、子供好きで、忍耐強く、明朗で、しかも人種差別感を持っていない人を募集」(396ページ)するのだそうである。氏は、このような人を日本全国の小学校にあまねく配置できると本気でお考えなのだろうか。

卑見によれば、日本の英語教育に今一番求められているのは、英語教育関係者が専門家として習得に必要な自粧をきちんと説明し、説得することである。

長年英語教育改革にご苦労されてきただけでなく、依然として多くの愛読者を持ち、啓蒙力のある氏だからこそ、絵に描いた餅のような発言ではなく、専門家らしいきちんとした提案をしてほしかった。あるいは、現実離れした発言でもよい。ただ、それを実現するための具体的なプロセスも合わせて提案してほしかった。

幸い、「心臓病のため私の余命はたぶんあと二年ぐらいが限度と思う」と言いながらも「死ぬ瞬間まで言いたいことを言いたい」(376ページ)とまだ意気昂々である。次著では理想を具体化するプロセスについて徹底的に語ってもらいたいものである。

(しらいし とみお／予備校・高校派遣講師)

## 『あえて問う 英語教育の原点とは オーラル・アプローチと山家保』

山家保先生記念論集刊行委員会（石川喜教代表）編

A5版、xii + 355頁 本体3,600円 開拓社

明石達彦

本書はオーディオリンガルメソッドの代表的指導理念の1つであるオーラル・アプローチについて、その日本における創始者である山家保（やんべたもつ）先生の指導理論と実践の全体像を再構成し、後半（第IV部以降）では山家先生の意思を継いできた方々の実践報告・論文を収めている。

全体の構成は次のように6部に分かれ、

- 第I部 言語教育の回顧と展望
  - 第II部 Oral Approach の授業の実際
  - 第III部 Oral Approach の指導法
  - 第IV部 Oral Approach の授業の実践
  - 第V部 これからの実践のために
  - 第VI部 山家先生と Oral Approach
- 資料編として、1. 山家保略年譜、2. 山家保著作目録、3. 「河北新報」の記事、が収められ、また第II部で教案と説明がある「山家先生の実演授業」を収録したCDがついている。

第I部では、1995年に行われた山家先生80歳の記念講演が収められている。戦後日本の英語教育にオーラル・アプローチがどのように導入されたかを歴史的な背景を中心に述べられ、簡潔でポイントを押さえた「オーラル・アプローチ序説」となっている。第II部では中学2年生の授業を中心に、教案と解説から、より広い「授業についてのQ&A」まで、オーラル・アプローチの授業はどのように進められるかについてまとめられている。第III部では「ConcentrationとParticipation」、「Individual WorkとChoral Work」といった指導の基本から、pattern practiceやcontrastといったオーラル・アプローチの根幹を成す指導技術について細かく記され、教師が日々の授業の参考にする

「指導法・指導技術ガイドブック」をめざして授業の組み立て方、writing, readingの指導法、中学と高校の指導の実際、指導のポイントと授業の見方など具体的に述べられている。

第IV部では、ELEC研究協力校および各地でオーラル・アプローチを実践してこられた方々の実践記録が生徒の活動記録とともに生々しいタッチで書かれている。また、中国での日本語教育の実践報告と63歳で「必要に迫られて始めた中国語」、公民館での一般社会人対象英語講座とその受講生のオーラル・アプローチへの感想も興味深い。第V部では、オーラル・アプローチに対する当時の批判にも触れ、それに切り返しながら、現在にも通ずる指導理念を紹介している。第VI部では山家先生とゆかりの深い先生方の隨想録として綴られている。

本書が出版された意図としてはすばらしい点は、オーラル・アプローチの理念が現在にも十分通用するという考え方から、現在の英語教育に忘れ去られた大切なものを呼び起こすための手引き書としての役割を持っているという点であろう。Pattern practiceの技術やcontrastを有効に使う指導技術は、現在においてはなんとなく知られてはいるものの、その原点については正しく理解されていない。その技術や理念が正しく、より詳しく理解され使われることによって、現在の英語教育に何らかの意味で貢献する物と考える。また、selectionやcontrolled conversation, pupil-pupil dialogsについて、実際に授業のなかでどのように行われていたのかを具体的に示す参考図書は少ないし、高等学校においてのオーラル・アプ

ローチの実践について詳しく書かれた本もそう多くはない。その点において本書は大変貴重な資料を提供してくれている。第V部の実践研究の足跡においては、オーラル・アプローチの長年の実践研究をデータで示し、生徒の英語力がどのように伸びて行ったかを示している。生徒のデータとして残されている物は極めて少ないとことから、これもまた大変貴重な資料であるといえよう。

本書全体に現れているものは、山家先生の持つ確固とした英語教育理念であり、オーラル・アプローチを日本に導入した先駆者としての信念である。本書に目を通せば、そのことがあらゆる箇所に現れていることは明白である。いわゆる自信に満ちた書であるといえる。しかし、いささか個人的な観点に立てば、内容にもう少し新しい内容とでも言おうか、近年の授業とオーラル・アプローチを繋ぐような内容がもう少しあってもよいのではないかと思う。オーラル・アプローチが現在にも通用する英語教育理念である以上、そのことが悔やまれる。今後、若い指導者の育成も大切なことであろう。

さて、私は英語教師として中学校に勤めているが、オーラル・アプローチの理念や指導法を同僚やELECの講習会などで扱うことがある。講習会では pattern practice のやり方や contrast を使っ

た文法導入の仕方について実演、説明することが多いのだが、参加してくれた方々は非常に参考になったと喜んでくれる方が多い。なかには「目からウロコが落ちた」とまで評してくれる方もいる。そのような方は特に若い先生が多い。反対にあまり興味を示さずに、「昔、こんなことをよくやったものだ」とつまらなそうな顔をする方もいる。こういう方は比較的年配の方が多い。おそらく自分でやってみたが、うまくいかなかったか、オーラル・アプローチのブームの衰退とともに、違う指導法に方向性を求めた方なのだな、と感じることが多い。

しかしながら、いずれのタイプの人であっても、本当のコミュニケーション能力を生徒につけさせようとするとき、練習の大切さを否定する人はいない。十分な練習を重ね、その基礎をもとにコミュニケーションに繋げることが、英語の力をつけるための一一番の近道であることは否めないことである。本書の内容の根底にはつねにその理念が現れている。そのことは極めて普遍的であり、どのように英語教育が発展しようとも変わらない事実であると考える。本書のいたるところに現れているその考え方こそが、英語教育の原点であり、生徒の英語力向上のための礎であると考える。

(あかし たつひこ／千代田区立九段中等教育学校)

## 新刊案内

『英語力とは何か』 山田雄一郎著、四六判、xiii + 238頁、本体1,600円 大修館書店

英語教育の出発点といえる「英語力」を、言語学・言語教育学・コミュニケーション論・テスト理論などを総動員して真正面から追求。英語力の定義・とらえ方から、TOEIC/TOEFLなどの言語テストの守備範囲と限界、そして英語力の育て方まで、わかりやすい例をmajieで解説。

『外国語教育Ⅲ 幼稚園・小学校篇』 吉島茂・長谷川弘基編、A5判、iii + 272頁、本体2,667円 朝日出版社

言語学・教育学・心理学・児童学などの専門研究者による、日本の英語教育の問題、諸外国の小学校外国語教育の状況と事例紹介、教員養成につ

いての詳細な調査・報告・提言。

『現代英文法講義』 安藤貞雄著、A5判、xii + 945頁、本体6,600円 開拓社

文型、時制、名詞、冠詞など39章からなり、わかりやすい英文を例示し、文法の確認と疑問に答える英語教師必備・必携のハンドブック。

『英語音声学辞典』 日本英語音声学会編、B5判、viii + 337頁、頒価税込3,800円 日本音声学会 (masakits@dpc.aichi-gakuin.ac.jp)

Accent から Word Stress まで英語音声学を中心 に137項目を収め、教育指導方法にも言及した教師のための音声学ハンドブック。読者との意見と情報交換のために項目執筆者全員の連絡先・Eメールアドレス記載。

## 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语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113号

定価650円(本体619円)(送料160円)

2006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