

# 英語展望

ELEC BULLETIN

NO. 115  
AUTUMN  
2007

## 特集 世界の英語、日本の英語教育 —世界基準の英語力をつけるために

- ◆ 國弘正雄：21世紀の世界と日本
- ◆ 高見澤孟：米国政府の外国語戦略
- ◆ 小田眞幸：“地球語”としての英語—国際会議舞台裏からの現場報告
- ◆ 渋谷英章：多言語国家インドにおける英語教育
- ◆ 小菅敦子：義務教育で育てる生徒の英語力

### ◎座談会「世界と日本の知的交流・交渉に求められる英語力」

武見敬三[東海大学/元参議院] × 竹内佐和子[京都大学/外務省] × 小松達也[サイマル・インターナショナル/明海大学]

### ◎座談会「英語教育改革—高校の役割—」

竹下厚志[神戸市立葺合高等学校] × 中野達也[東京都立白鷗高等学校] × 河端奈々[昭和女子大学付属昭和高等学校] × 金谷憲[東京学芸大学]

### ◎座談会「ロシア・イスラーム世界と日本—英語を超えて世界を知る楽しみ」

金田一真澄[慶應義塾大学] × 師岡カリーマ・エルサムニー[NHKラジオ日本アラビア語放送] × 和田稔[明海大学]

・英語教育の情報と資料(51)

・ELEC賞と私

・English Teaching Forum を読む

外国语教育と認知言語学

—感謝の気持ちを込めて—

実践をふりかえる視点

## 書評

『小学校英語教育の進め方』  
岡秀夫/金森強・著(成美堂出版)

『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』  
村野井仁・著(大修館書店)

『ジーニアス英和辞典第4版』  
(大修館書店) 『ロングマン英和辞典』  
(ピアソン・エデュケーション/桐原書店)

## 特集 世界の英語、日本の英語教育 —世界基準の英語力をつけるために

21世紀の世界と日本—20世紀の教訓をどう生かすか .....	國弘正雄	2
座談会：世界と日本の知的交流・交渉に求められる英語力 .....	武見敬三／竹内佐和子／小松達也	12
米国政府の外国語戦略 .....	高見澤孟	18
“地球語”としての英語—国際会議舞台裏からの現場報告 .....	小田真幸	24
多言語国家インドにおける英語教育 .....	渋谷英章	30
義務教育で育てる生徒の英語力		
— 6-3-3プロジェクトの総括 .....	小菅敦子	36
座談会：英語教育改革—高校の役割 .....	竹下厚志／中野達也／河端奈々／金谷 憲	42
座談会：ロシア・イスラーム世界と日本		
— 英語を超えて世界を知る楽しみ —		
.....金田一真澄／師岡カリーマ・エルサムニー／和田 稔		50
英語教育の情報と資料 (51)		
外国語教育と認知言語学 .....	大塚達雄	56
<i>English Teaching Forum</i> を読む		
実践を振り返る視点 .....	安原美代	62
ELEC 賞と私		
感謝の気持ちを込めて .....	秋山朝康	64
新刊書評：『小学校英語教育の進め方』 .....	山本新治	66
『第二言語習得研究から見た		
効果的な英語学習・指導法』 .....	田辺博史	68
『ジーニアス英和辞典 第4版』		
『ロングマン英和辞典』 .....	池野良男	70
新刊案内 .....		72

## 21世紀の世界と日本

### 20世紀の教訓をどう生かすか

國弘正雄

ELEC とは大変にご縁が深く、長いものですから、今日このような記念になる時にご依頼を受けて大変光栄です。ただ、風邪をこじらせておりまして、声を出すのも大変ですけれども、お聞きくださる皆さんのはうがよっぽどご迷惑だろうと思います。従って、あまり pleasing な話にならない、聞き苦しい話にしかならないということを、ひとつお許しを賜りたいと思います。

#### 新渡戸稻造

先ほど新渡戸稻造先生のお話が出ました。新渡戸先生には、もちろん私はお会いしたことはありません。私が生まれましたときには、残念ながらカナダで客死されていたわけです。日本と外国との関係がカナダを含めて悪化していたときに、新渡戸さんに、既に病をもっておられたわけですけれども、バンクーバーに来ていただきて、講演をしてもらいました。ところが病が革まって、バンクーバーの近くですが、とうとうこの世を去られたわけです。

その新渡戸先生の書かれた最大の仕事は、英文『武士道』であろうと思います。これはもともとイギリスで発刊され、後にそれをアメリカで、あるいは全世界でいろいろな言葉に訳されるというようなことがありまして、新渡戸の『BUSHIDO : The soul of Japan』、日本の魂というか精神というか、そういうタイトルの本になって、今でも読まれています。新渡戸さんは、『武士道』というあ

の一冊を風靡した書物によって名をなした方です。もっとも、ほかの色々な分野でも大きな仕事をなさっていますが。

英文『武士道』が出ましたときに、時のアメリカ合衆国の大統領がローズベルトという人でした。ローズベルトといつても、我々戦中派が知っているフランクリン・德拉ノア・ローズベルト、FDR ではなくて、その前の、つまり FDR のおじさんに当たるローズベルト大統領でした。彼は英文『武士道』を読んで、大変に感銘を受け、親戚縁者の若い人に買って与えました。「これを読め。日本という国はこれから合衆国にとって非常に重要な意味をもつ国になる。その日本のいわば「精神」を、ただ単に表面的な、表層的なことではなくて、日本人の心とかあるいは精神生活といったようなものにも触れた、この『BUSHIDO』という本はぜひ君たちが読んでおくべきである。今後日本とつき合うときに役に立つ。」と言って、大統領自らそれを親戚縁者の若者に広く買い与えたと、こういう逸話があるわけです。

そんなことを私は戦争が終わってから、まだ旧制中学の3年生だったと思いますが、鶴見祐輔という人が書かれた本で知りました。私は子供のころから書に淫するといわれるぐらいの本をよく読んだ男なのですが、それでその鶴見さんが書いておられる、恩師の新渡戸稻造さんについての本も良く読みました。

そのときにわかったことは、新渡戸先生は20歳の頃、札幌農学校に学んでいたということです。当時の日本において、札幌農学校は英語の分野における日本最高の学府でした。札幌農学校というのは、ご存じのように、“Boys be ambitious!” と

\*2007年2月24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）

いう有名な言葉で知られるアメリカ人、それから、そのときほぼ一緒にケプロンという、リンカーン大統領のもとで農務長官をやった人がいました。彼は優れた農学者でした。そのケプロンさんも札幌農学校で教えていました。そんなわけで、日本を代表する英語教育の場でもあったわけです。新渡戸さんはそこをみごとな成績で卒業したわけですが、その時に新渡戸さんと一緒に卒業したのが内村鑑三先生でした。内村、新渡戸という日本を代表する偉い人を札幌農学校は二人同じときに輩出したというわけでした。

話は飛びますが、新渡戸さんが東京大学を受けた時のことです。そのときに東京大学の教授であられた、有名な詩人でしたけれども、彼が「新渡戸君、あなたは札幌農学校でちゃんと勉強してきただじゃないか。何でもう一回うちへ来て勉強するんだ。英語なんぞを」と、こう言ったらしい。私はその場に居合わせたわけではないが（笑）、ものの本で読むとそう書いてある。

そうしたら新渡戸少年が、青年というべきですか、昂然と面を上げて「私は太平洋を架ける橋になりたいんです。だからおたくの大学へ行って、もう一回英語をやろうと思う」と、こう言ったんですね。それが“太平洋を架ける橋”というかの有名な言葉です。そのとき國弘少年は「おれはどう考えても、太平洋を架ける橋なんぞにはなれっこない。それは impossible だ。なすことのできないことを望んでもしようがない。高望みだ」と思いました。当時の國弘少年は、今もそうですけれども、非常に謙虚であると思います（笑）。「だけど、太平洋を架ける橋の橋桁にはなれるかも知れないし、できたらなりたい」と、そういう志を発したわけです。これは一種の大望を発したと言つていいと思います。当時私は16～17だったと思いますが、神戸一中というところにおりました。神戸一中にいて、そういう大望を発して、太平洋の橋桁の一つにはなりたいという思いを抱きました。そのことがどうやら私の一生を大きく左右してしまったと思います。



新渡戸の弟子達

今度は神戸一中の話になりますが、そこでELECとも大変ご縁の深かった松本重治さんという大先輩にお目にかかることができました。松本重治さんという人は、吉田茂から、駐米大使をやれ、国連大使をやれ、あるいは外務大臣をやれというふうに言われましたけれど、「私は宿屋の番頭です」と一切断りました。これもカッコいいと思いませんか（笑）。天下の吉田茂ですよ。吉田茂が好き嫌いは別として、吉田茂から外務大臣をやれとか、駐米大使をやってくれと頼まれても、「ノー。私は一介の宿屋の番頭を通す」とこう言った。そういう偉い人が昔はいました。今はすぐついていく人だけです（笑）。今の内閣なんか見ているとそう思います。はっきり言って、あの人事のめちゃくちゃなこと（笑）。まあしかし、それはそれで別のことですね。

松本重治さんは新渡戸先生のお弟子筋にあたられるわけですが、ほかに高木八尺さんがいらっしゃいます。この方もELECに非常に関係の深い方ですが、アメリカ法の大家であられた。八尺と書くんですね。「やさか」と読みます。その高木八尺さんという人のお父さんが、これまた英語の世界では大変偉い人です。神田乃武という人です。『KING'S CROWN READER』という、私どもが子供のときに使わせていただいた教科書の著者で

す。英語の世界でも大変偉い方でしたが、その神田乃武先生のご子息とか松本重治先生とか、そういう方々がELECの創設に参加されたのみならず、ELECを一生懸命に支えてきてくださったということがあります。

## 人口の爆発的増加

今日はテーマがまたテーマなのです。「ごつつい大きなテーマをくれはったんよね。ほんまに」(笑)。そうは言っても引き受けた以上は、私もなんとかしなくてはいけないと思います。

さて、21世紀の世界というのは一体どういう世界でしょうか。もう既に我々は21世紀に入っているわけですが、21世紀のこれからはどういう世界になるだろうか、ということを考えると、これは当たり前のことで、「雨の降る日は天気が悪い」くらいに当たり前な言い方ですけれども、例えば距離はさらに縮まっていくだろう、地球はさらに小さなところになっていくであろう、とは言えます。

これを英語的に言いますと、shrinkage of spaceとなります。うまい言い方ですね。The world is getting smaller and smaller.などというのは子供の言葉です。大人であれば、shrinkage of spaceとか、あるいはannihilation of distanceと言うべきでしょう。アニヒレーションとは読まないほうがいいと思います。あれは spelling pronunciationもあるけれども、普通はアニヒレーションじゃなくてアナイアレーションと発音されます。とにかく空間が破壊される。あるいは距離が圧殺される。そういう言い方です。それが更に続いていくであろうことは、私ごときでも容易に想像ができます。

さつき申し上げたトインビー教授は、繰り返しこのannihilation of distanceとか、あるいはshrinkage of spaceという言葉を使われました。ライシャワー元駐日大使も、しばしば shrinkage of spaceという言葉を使いました。なるほど shrinkするなど、あるいは annihilate、破壊されていくんだな、ということを彼らの発言を読んだり聞いたりするごとに、これが世界のこれからの最大の特色であるということを思ったことがあります。

世界が小さなところになっていくというのは、それはその通りですが、では小さなところでどうなっていくのだろうか、そこに住んでいる我々はどうなっていくのでしょうか。たしか世界人口が63億人だと思いますが、その63億とか64億という人間が一体どうやって住んでいくのだ、という問題です。

この63億とか64億というのも、今では簡単に言いますけれども、今から25~26年前には、「地球人口40億」と言ったものです。60何億になろうなどということは、我々は想像しませんでした。特に残念ながら、生活環境その他衛生の問題、食糧供給の問題、非常に厄介な問題がたくさんある途上世界において、どんどん増えています。これは食糧の確保というようなことからいっても、衛生環境の改善というようなことからいっても、しんどい問題です。

そういう問題を私はNHKの教育テレビの番組で前から取り上げていました。有名なアメリカ人の環境専門家が『POPULATION BOMB』、人口爆弾などというすごいタイトルの本を書いたのですが、その人を30分ずつ2回にわたって、合計1時間インタビューをして、それを印刷物ないしはテレビで提供したこともありました。

そういう広義の環境問題というのは、皆さん方にとってはこれから大事な、人類の共通の問題だということはお判りいただけだと思います。

## アメリカ合衆国大統領選挙

ついこの間、私もアメリカ合衆国のゴア前副大統領がつくった映画を見ました。皆さんもごらんになったかもしれませんね。環境問題に関する映画です。

話はちょっと飛びます。ゴアは大統領選で絶対にブッシュに勝っています。どんな意味からいっても、勝っています。ところが、アメリカ合衆国の民主主義というのが本当にインチキな、でたらめなものだということを私は改めて知って、いささかもってイヤになりました。ゴアとブッシュは全体の得票数はどっちが多かったと思いますか。もちろんブッシュのほうが少なかった。約55万票

は少なかった。そうするとアメリカのシステムじゃなくて日本のようなシステム、日本ともちょっと違うけれども、であれば55万票よけいにとったほうが大統領になるのが当たり前じゃないですか。民主主義ですから。

ところが、アメリカではこういうシステムで運用されています。それは各州を単位として割り当てられた票というのがあって、その割り当てられた票を決めるのは、Winners take allと言います。どういうことかというと、例えばカリフォルニアならカリフォルニアという州で、そこに割り当てられた票が50何票あるんですが、それが例えば1票差でブッシュが勝ったとする。そうするとカリフォルニアに割り当てられた50何票という票は全部、一票も残らずブッシュにいきます。それをWinners take all、勝ったほうが全部もっていくという意味です。そういうシステムでいくと、全体では55万票もゴアのほうがよけいとっても、Winners take allのシステムが働いて、全体での得票数が少ない方が勝つことがある。現に起きたのはそれです。

あの選挙でのフロリダの票の数え方も本当にでたらめです。アメリカはこれで自分が民主主義だと良く言っていると思います。そういうえば、民というのは目がつぶれているということだからか、と思います。こういう自虐的な言い方をするのはイヤですけれども、冷静にものを見るということは、大事なことでもあるわけです。アメリカの大統領選挙というのは相当いかがわしいということは、はっきり言っておきます。私はどなたに対してでも、事実であるかぎり言います。

アメリカの大統領選挙についてもう少し話をさせてください。今史上最初の非白人の大統領が生まれるかもしれないと言われています。日本人とよく名前の似た、最初は日本人だと思いましたが、彼の名前はオバマです。日本人とローマ字で書いたら同じですよ（笑）。彼が当選するかもしれないと言われています。私はそれを期待します。本当に期待しています。

しかし一つ危ないと思うことがあります。これはあえて私は言います。彼は暗殺される虞があります。悪いけれど、それがアメリカ社会の現状で

す。史上最初のアフリカ系アメリカ人の大統領が誕生すると良いのですが。彼はアフリカ系アメリカ人といつても、お父さんがケニヤから来た留学生でお母さんは白人です。どうしてか知りませんがハワイで結婚しています。彼はハワイで生まれ、コロンビア大学とハーバードでロースクールへ行って、弁護士としての資格を得ました。英語の世界においては、特にアメリカ合衆国においては、弁護士のもつている地位というのは非常に高いです。それで有能な弁護士として活躍して、特に恵まれない人々、民族的に外されたような人々の福祉の擁護のために頑張っている人のようです。私は残念ながら会ったことがありません。今の合衆国の置かれている現状からいって、アフリカ系アメリカ人のあの人があなたがなってくれたほうがいいかなと思います。

### アメリカ合衆国と暴力性

しかし彼はネオコンの右派の連中に狙われると思います。その可能性が非常に高いと見ます。そのときに思い出すのが、アメリカの有名な平和主義者です。彼はアフリカ系アメリカ人ですが、マハトマ・ガンジーとマーティン・ルーサー・キング牧師を大変尊敬していました。それがどういうわけか、今は暴力沙汰に参加して、ニューオリンズ州の留置場に入っています。

この人が“Violence is as American as cherry pie”と言いました。私は前からなぜチエリーパイと言ったのか知りたいと思っています。普通、as American as apple pieというわけでしょう。a, a, a, aでalliteration、つまり頭韻を踏むわけですね。それを彼はどういうわけは知らないけれども、チエリーパイと言いました。確かにアップルパイというのはアメリカの特産でも何でもない。イギリス人も食べるし、ドイツ人もよく使う。だからチエリーパイと言ったのか、私は前から聞いてみたいと思っています。私は英語学を専攻しているわけではありませんので、興味として、ぜひ本人の口から確かめたいと思ったわけです。彼は熱心な平和主義者です。マハトマ・ガンジーを尊敬し、マーティン・ルーサー・キング牧師を尊敬

していた人が、何故警官隊相手の暴力沙汰を起こしたのでしょうか。良くは判りませんが、警官隊のほうがむしろいろんなことをやったんだと思います。今度の日本の鹿児島県の選挙違反で告訴されたのもひどい話でしょう。裁判の結果11人が全部無罪になりました。日本の検察も結構怪しいところがあると思いますが、アメリカの、いわゆるソーシャル・ジャスティスというのも、そんなにみごとだというふうには思えません。

とにかく暴力というものは、アメリカにおいてはサクランボのパイほどアメリカ的だというのはどういう意味だ、ということを聞きたいのです。アメリカにおけるバイオレンスというものは、私にとっての大テーマだからです。例えば国連加盟国が小さな国も含めて今192だと思いますが、その192ある国の中で、たった一つの合衆国という国が世界の軍事予算の48%まで使っています。これも大変なことです。武器なんていうものは、どんな美辞麗句を重ねたところで、所詮は人殺しの道具です。人殺しの道具を作る費用を、たった一国が5割近く使っているという状況が現実にあるわけです。Violence is as American as cherry pie. そうだと思います。

合衆国にはかつてアメリカインディアンが住んでいました。アメリカインディアンというのは、人類学的にいうと、完全に我々と同じ蒙古人種です。モンゴロイドです。その蒙古人種であるアメリカインディアンがどれぐらい殺されたと思いますか。南北戦争が始まったのが1860年ですが、61年に国勢調査をやりました。その国勢調査でアメリカインディアンがどのくらい残っていたと思いますか。短い期間で激減しています。

コロンブスがアメリカ大陸に到達したとき、「発見した」なんてそういうことは言わない。そんなことを言ったら、ポルトガル人が日本を発見したと言わざるを得ない（笑）。何も我々日本人人がポルトガル人に発見されなくたっていいですよ。英語の先生方に申し上げたい。「Columbus discovered America. を受け身にしろ」という問題をださないでください。そんなことを言ったら、Portuguese が日本を発見したと言わざるを得なくなります（笑）。それと同じことです。

いずれにしても、アメリカ大陸にコロンブス一行が到達したとき、今のアメリカ合衆国の版図にどれぐらいのアメリカインディアンがいたと思いますか。120万人はいたんです。もちろんはっきりした統計があるわけではありませんが、大体120万人前後はいたと考えられています。それが1861年には、驚くなれ、4万人に減っています。3万8000人という数字もあります。つまり120万人いたのが3万8000人に減っています。何が起きたか。だから、私は Violence is as American as cherry pie. というその言葉は、必ずしも事実無根な、表現の過大な、exaggeration だとは思いません。

### アメリカ合衆国大統領

合衆国大統領というのは、三人の歴史上の巨大な人物がもっていた権能を合わせたよりも、より多くの権能を一身に集めていると言われます。その三人の歴史的人物って誰だと思いますか。三人の歴史上の誰でも知っている人物。洋の東西を問わない。その三人がもっていた権能よりも、今の合衆国大統領がもっている権能のほうがもっと大きいということが、アメリカの政治学の教科書には必ず出てきます。三人は誰か。近い順からいきましょう。一人はナポレオン・ボナパルトです。それからジンギス汗とジュリアス・シーザーです。この三人のもっていた権能を全部足しても、今の合衆国大統領がもっている権能のほうがもっと大きいということです。それぐらい合衆国というのは今や大きいのです。

そこで問題なのは民主主義というものの限界です。民主主義というのは、しばしば庸人政治になります。庸人というのは愚人と言っても良いです。敢えて言えば、愚か者の、愚昧な、愚者の政治になりかねません。それが民主主義の怖さです。

先ほども少し触れましたが、この「民」という漢字の本当の語源をご存じですか。おうちに帰られたら、真っ先に大きな漢和辞典で「民」という言葉の意味をよく見てごらんなさい。どういう意味だと思いますか。悪いけれど皆さんは想像がつかないと思います。これは「目がつぶれた」とい

うことです。「目をつぶされた」と言った方がいいかもしれません。ただ単に、盲いた、目が見えなくなったと言うのではなく、「目をつぶされた」と言うかなり積極的な意味をもっています。これが「民」という言葉です。

ですから民主主義というのは、愚昧な政治ということになりかねないという危惧、危険を孕んでいると私は思います。ですからデモクラシーという言葉は、必ずしも「民」という語源にこだわるわけではありませんが、愚かな、目の見えない、盲いたという意味であるということは事実です。民主主義というのは庸人の政治になりかねません。大衆迎合というか、「大衆は愚かなり」なんていうようなことをそう簡単に私は言うつもりはありません。私だって大衆ですから。自分が愚かだということを言うのは、単なる自己反省でしかありません。しかし「大衆」というものがもつ危険さというか、危うさというものは、我々は判ってないといけないと思います。特に現代、こういうような時代において、ひとりの大統領にそんなに大きな権限が全部集中するというシステムは大変な危険を含んでいると知っていなければいけません。

あのブッシュは今の大統領のポストに、しかも2期2回も就任しており、あと2年間も我々はブッシュとput up withしていかなくてはなりません。我慢していかなくてはいけないわけです。ブッシュの英語を聞いてごらんなさい。あの英語を聞いて、あの英語がちゃんとした教育を受けた人の英語だと思う人は、よっぽどその人の耳がおかしい（笑）。確かにあれはアメリカ語ではあります。

しかも彼は優秀な大学を2つも出ているわけです。そのブッシュをかつて弟子として教えた人がいます。それは霍見芳浩さんです。彼が郷里の熊本日日新聞というところに、一昨年の2月6日だったと思いますが、要するに「国際感覚も歴史観もないブッシュ氏」と書いています。更にブッシュというのはいかに学生としてひどかったか、ということがいろいろと書いてあります。「私の教えたブッシュは、27歳の金持のどちら息子で、同級生からもその独りよがりで怠け癖のために嫌われていた云々」を書いてあります。仮初にも自分の

教え子を、ここまで言うというのは、よくよくのことだと思います。ここに先生方もたくさんおいでになりますが、ご自分の教えた学生をここまでボロクソに言わないでしょう。

こういう人を2回にわたって選んだ合衆国の国民というのは、はっきり言って、問題だと思いますし、それにどこまでもついていきますという、下駄の泥みたいにくっついていく日本の総理3人ぐらい、特に今の総理、どうしようもないと思います。本当のことを言って。もう私はあきれ果ててものが言えません。

私も政治を多少は知っていますから、しかも、いってみれば一番トップに近いところにいましたから、判ります。今の日本の政治というのは、こんなにも惨めな、こんなにもあられもない、あられもないという言葉がいいですね。あられもないという言葉は、なかなか高級な日本語です（笑）。あられもない日本になっちゃったかなと思うと、政治の世界に身を置いていた一人としては、もう悲しいというか、痛ましいというか、居ても立ってもいられない気がします。

それはともかくとして、ブッシュのお父さんというのは、1回大統領をやりました。その前、2回副大統領をやっています。その副大統領のときに何回か直接お会いする機会もありましたが、一度お会いしたときの印象ははっきり覚えています。それは中国へ出かける前でした。米中関係というのは非常に大事な関係です。世界で最も強大なアメリカと、世界で最も巨大な人口をもち、巨大な影響力を行使するであろう中国との関係が非常に重要である、ということをおわかりいただけると思います。その米中関係について、ブッシュさんは非常に懸念していました。アメリカ合衆国の最初の北京駐在大使、事実上の大使でしたが、当時は別の言い方をしていました。まだ国交が正常化していない時には、大使という言葉は使えませんから、アンバサダーとは言いませんでした。しかし、とにかく彼が事実上の大使だったわけです。

それで、中国へ赴く2日前ぐらいでしたか、ブッシュさんからぜひ会いたいからと言ってきました、私は四国の徳島にいましたが、電話がかかってきて、「ブッシュさんが会いたいと言うんだけ

ど、國弘さん、どうする？」と訊かれましたので、「すぐそちらへ帰ります」と言って帰京しました。そのときにブッシュさんが非常な懸念を漏らしたわけです。私に連絡してきたのは元総理の三木武夫さんです。ブッシュさんは三木さんに、「私は中国へ行くべきかどうか。行ってどのように遇せられるかわからないから、非常に気が重い。」というようなことを言ったわけです。それは気が重かったと思います。当時米中関係というのはほとんど最悪の時代を迎えていましたから。

そうしたら三木さんが、私は三木という人も偉い人だったなど今にして思いますが、「ブッシュさん、そんなご懸念は要りませんよ」と言いました。「そんな懸念はしなくて良い。アメリカ合衆国が中国を必要としていると同じように、中国もアメリカと良い関係をもちたいですからね。」と言いました。うまいことを言うなと思いました。懸念していた、そのときのブッシュ—お父さんのほうですよ、お父さんは本当にそこまで深みのある人だなと思って感銘を受けましたし、三木さんの答えにも感銘を受けました。彼が、当時は副大統領ですが、非常にホッとしたような顔をして、「じゃあ行ってきます」と言って、四谷の三木事務所を後にして中国へ向かったことをふと思い起こしました。

米中関係というのは、これは日中関係、日米関係と同じように、あるいはそれ以上に世界に対して大きな影響を与える関係であることは間違いません。

## マンスフィールド

私が大変尊敬する、めずらしく私が例外的に尊敬する、アメリカ合衆国人がいます。大使だった、マンスフィールドという人です。一昨年、98歳で亡くなりました。彼はもともとは銅山のminerでした。そのときにマンスフィールドさんの奥様が、「マイク、あなたはこういうような地下に属すべき人ではない」と言ったそうです。「You should not belong to.」と言ったんです。これは彼女から直接聞きました。奥様は、18歳か19歳ぐらいの若いマイク・マンスフィールドに対して、「あなた

は学校へ行くべきだ。」「そのためにはお金が必要。」「判った。私が自分の生命保険を取り崩して工面します。」とこう言ったそうです。アメリカ人もそういうところもあるんですね。私はその話を聞くとやっぱり涙が出ます。二人はそういう相許した関係だったんだなと思います。奥様とご主人はいつも手をつないで一緒にいました。

彼はモンタナ大学を卒業し、モンタナ大学の大院でアジア史とラテンアメリカ史の専門家になりました。その後モンタナ大学で暫く教えていましたが、やがて一般の人々の要望を黙り難くして下院議員になり、上院議員になって、上院の院内総務を13年間やりました。その間彼はベトナム戦争に徹底的に反対しました。あれはみごとだったと思います。マンスフィールドさんを尊敬する最大の理由は、自分が属していた民主党が手がけた、理屈のない戦いに最後まで反対し抜いたことです。自分の党が始めた戦争に反対し抜くというのは、難しいことです。アメリカの政党人もやっぱり党人ですから。そのマンスフィールドという人は、好んで日本を選んで大使になってくれました。

カーターさんが大統領になったときに、マンスフィールドさんを呼んで、「マイク、我がアメリカは、あなたのような有能な人士を野に置いておくほど人材に恵まれていない。頼むからメキシコ大使をやってくれ」とこう言った。あまり問題がない、多少あっても、そんなに深刻な問題はない。いざとなれば、すぐメキシコシティーからワシントンまで帰ってくることは簡単にできます。カーターさんは、一番簡単なポストならマンスフィールドさんが受けてくれると思ったわけです。するとマンスフィールドさんが断固「ノー、ミスター・プレジデント。それは受けられません。」と言った。それで「どこなら受けてくれるのか」とカーターさんが尋ねたそうです。「二つある。どちらかなら行くよ。」と言ったそうです。その二つってどこだと思いますか。一つは日本です、東京です。もう一つはどこだと思いますか。さすがに私はマンスフィールドだと思います。北京なんです。北京か東京なら受けても良いと、こう言いました。それでカーターさんが「じゃあ東京へ行ってくれ。」と言い、13年間日本で大使として尽

くしてくれました。

本当にあんなに人格が高潔で、セント・マイケルなどといわれるほど人格高潔で、しかも任地のために、日本ほど大切な国はないんだという本を書いたりしてくれました。そういうことで日本の大使を13年やってくれました。そして、おれも年取ったからそろそろ失礼するよということになったわけです。

面白いのは、民主党のカーターさんが任命した大使を、次のレーガンが使ったんですね。マンスフィールドさんというのは余人をもって替え難い人だったわけです。もう少し続けてくれないかとの依頼に、「大統領閣下、喜んで受けます。私の妻も私も東京という任地を大変に喜んでおりますから」と答えました。その間の経緯も私は知っています。

ブッシュ大統領が何かで日本へ来たことがあります、そのときに四谷の迎賓館に泊りました。そのときNHKの磯村キャスター達と4人で一緒に、ブッシュ大統領にインタビューしました。その時にマンスフィールドさんが彼らを接遇してくれたのですが、未だに忘れないことは、「ミスター・プレジデントに会いにいって」と私に言ってくれたことです。優しい人だったと思います。四谷の迎賓館の中でそんなことがありました。

(p.55より続く)

であるから、こういう意味であると思っても、そうではないことが多い。言語というのはもっと奥深くて、もっと曖昧なわけですね。そういうときには行間を読む必要があります。それをどういうふうに解釈するか、結局自分のイマジネーションが大事なんですね。

これは小学生に外国語を教えるときにも大事だと思います。言葉を教えるのも大事だけれど、言葉ができるようになったときに、お互い人間同士としてどういうふうに相手の文化を解釈するかというときに武器になるのは、想像力だろうと思います。想像力を育成するには、読書とか、要するに教養を深めるということになるでしょうが、語学と想像力は、線路と同じで並行していかないと

## 日本国憲法

私には断固民主主義を守るということがあります。國弘氏は絶対護憲です。それだけははっきりしておきたい。それは今の天皇陛下と同じです。今の天皇陛下は、美智子皇后も含めて、本当に護憲です。何回も皇太子のときにお会いしましたし、この間も、久しぶりで国際文化会館で陛下御夫妻にお会いしていろいろ話をしましたが、あのあたりは徹底的な護憲です。

それをそういうふうにした人は、もちろん陛下夫妻も偉かったと思いますが、一人偉い人がいました。それは慶應大学の塾長だった小泉信三先生です。どういうふうに当時の皇太子にご進講するかということについて、本当に目が行き届いていました。敗戦のとき皇太子は小学校6年生です。その皇太子に英語の先生をつけなくてはいけない、英語というものは必要だと考えたわけです。そういう世の中のニーズもあったことも事実ですが。

それで小泉信三先生の差配で、優れた外国人が二人招聘されました。一人はアメリカ合衆国人、もう一人はイギリス人です。合衆国の人はペンシルベニア出身です。ペンシルベニアというのは、ご存じのようにクエーカーがすごく多いところです。クエーカーというのは、お祈りするときに地

だめじゃないかなと思っています。

金田一 本当に師岡さんの言うとおりで、私は自発的に学ぶ姿勢を常に心がけることを自律教育や生涯教育と結びつけて話しています。大学の4年間だけがロシア語の学び場ではないのだと。卒業して何年かやらなくて辞書がホコリをかぶったとしても、急に会社でロシアに行かざるを得なくなったときに辞書を開いたらロシア語が少しずつ蘇ってくる。それをきっかけにまたロシア語を学び始める。そういうことでもいいから、とにかく一生をかけてその人のペースで続けていくことが大事だと思っています。

和田 今日はどうもありがとうございました。

(文責編集部)

震のようにquakeするからクエーカーと言うんですね。ふるえる人という意味です。正式な言い方はフレンド派です。「あれはクエーカーだ」と言うのは、侮蔑的な意味にとられることもありますから、フレンド派と言ったほうがいいですね。ベンシルベニアは、英國のウイリアム・ベンが開いたベン・シルベニア、ベンの森という意味です。シルベニアというのはラテン語で森という意味です。そのフィラデルフィアというのは、ラテン語で兄弟愛の街という意味です。そのフィラデルフィアを中心にして生まれ育った人が、上等の、クエーカーの中の本物ということになるわけです。バイニング夫人という人は、有名なフレンド派のもの書きの、児童文学作家でした。その人を小泉信三先生が皇太子の先生の一人に選んだわけです。それでバイニング夫人が日本にやってきてくれましたが、皇太子のことをジミーと呼んだそうです。バイニング夫人が書いた本を読むとそうあります。これはちょっと気にくわないですね。「いくら何でも、うちの皇太子をそう簡単に呼び捨てにしないでよ」と言いたいですね（笑）。

もう一人はイギリスから招聘しました。そこも大したものだと思います。アメリカ英語だけではダメだと考えたわけです。そのイギリス人がまたすごい人でした。もう亡くなりましたが、ウィリアム・プライスという人でした。この人はロンドン大学を出た人で、生粋のイギリス人です。彼は第一次大戦のときに、conscientious objector、イギリス語ではコンチーと言いますが、要するに良心的参戦忌避者として2年間投獄されました。彼はドイツとの戦争に行くことを拒否しました。当時、英國は徴兵制でしたから、conscientious objectorになれば国法違反ということになります。その人を小泉信三先生は招聘したわけです。こういう人の教育を若いうちに受けた今の天皇は本当の平和主義者です。

日本のこれからがどうなっていくかということを考えるときに、やはりアメリカの大統領がどういう大統領であるかということが決定的に重要な意味をもちます。残念だけれども認めざるを得ません。

日本のいわゆる権力者の中には、全然戦争の体

験も何もないような人がいます。それは生まれていないのでからしようがないですね。戦争体験のこと自体を卑しめるつもりはありません。しかし何かを習おうという気がないのは困ります。戦争体験を含めて、戦争にまつわる諸々のことについて、そんなことは興味がない、関心がない、知ったことではない、というのだったらそれはもうしようがないですね。縁なき衆生は度し難いと思うだけです。もうこれ以上言いませんが、どういうところに今私たちの世界があるかということだけは、胸に手を当ててじっくりと考えてみる必要があると思います。

## 最後に

もうこんな時間になってしまいました。本当は今日は何を話そうかと最後まで迷っていました。私は講演をするときにこんなに迷ったことはありません。だって、このタイトルですから（笑）。このタイトルでそんなまともな話ができるわけがありません。正直どうやら虎口を逃れたかなと思っています（笑）。虎のアザトをやっと逃れて、どうやら生きていけそうだなと思いました。幸いに時間がきてホッとしています。

ということで、このタイトルにふさわしい話は何もできませんでしたが、こういう機会を与えられたことは、本当に光栄です。ELECというのは、私にとって大事なところです。ELECからだけでも、私はどれぐらい本を出させてもらったでしょうか。何だかんだで8冊ぐらい出させてもらったと思います。『アメリカ英語の婉曲語法』というのは3冊もので出していただきました。あれは我ながら名著だと思います。あんなややこしい面倒くさい本は誰も出してくれません（笑）。ELECだからやってくれたと感謝しています。

まだありましたが忘れてしまいました。固有名詞は忘れてしましますね。さっき話した、as American as cherry pieと言ったアフリカ系アメリカ人の名前も、必死になって思いだそうとしているけれども出てきません（笑）。このごろは目が見えなくて盲いていますからいよいよ民主主義に

なってきたと言えます（笑）。

ながながと長広舌を、こんな聞きにくい声で本当に失礼しました。（拍手）

（くにひろ　まさお／元参議院）



ELEC 創立50周年記念パーティ

## ELEC 特別講演所収『英語展望』案内

No. 113 (2006)

「変わろう英語教師、変えよう英語授業 文部科学省『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（近畿大学、元文科省）

No. 112 (2005)

「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（東京大学）

No. 111 (2004)

「英語教員が備えておくべき英語力 英検準1級、TOEFL 550点、TOEIC 730点の目標値を中心」 石田雅近（清泉女子大学）

No. 110 (2003)

「英語教員に求められる教授力と英語力」 松畠熙一（岡山大学）

No. 109 (2002)

“Advanced Proficiency in Foreign Languages for the 21st Century Professionals”

Kenneth D. Butler (Butler Consulting, Inc.)

No. 108 (2001)

「ELEC 英語教育政策提言 実現可能な英語教育改革を目指して」 金谷 憲（東京学芸大学）

No. 107 (2000)

「英語はアジアの『共通語』 英語の国際化と多様化、『世界諸英語』という考え方」

本名信行（青山学院大学）

No. 106 (1999)

「生徒と教師が創る21世紀の英語教育 新学習指導要領のねらいと授業実践への期待」

新里眞男（文部省初等中等教育局）

(p. 49より続く)

れない。

金谷 そうですね。私は三人と言っています。教育委員会も、三人ぐらいの核になる人をできるだけ多くの学校につくるような配慮があれば、少しは希望がもてるかなという気がしますね。

中野 でも話をしていると、「そうだね」と言う人たちはいますよ。そうなると少し動ける。教師は大体生徒はきらいじゃないので、目の前に生徒がいると、ある程度のところまでは「やろう

よ」という話になってきましたね。これまでの教員生活をふりかえってみると。

竹下 ラッキーですね。たいていはテコでも動かないという人がいっぱいいますから、なかなか難しい（笑）。

金谷 この辺は非常に微妙なところですが、不可能ではないということでしょうか。どうも長い時間ありがとうございました。

（文責編集部）

## 世界と日本の知的交流・交渉に求められる英語力

武見敬三（東海大学／元参議院）

竹内佐和子（京都大学／外務省）

小松達也（サイマル・インターナショナル／明海大学）

### 英語習得過程を振り返って

小松 武見先生も竹内先生も、国際社会で政治・経済・学問などの分野で英語を使って活躍しているいらっしゃいます。武見先生の場合は、大学時代まで特に英語はやっていらっしゃらなかったというお話ですが、どういうふうに今のような国際的な英語交渉能力、コミュニケーション能力を身につけられたのでしょうか。

武見 まず、私は慶應義塾の一貫教育で、幼稚舎の2年生のときから英語のクラスがありました。英語は大の苦手でした（笑）。しかも運動が大好きで、中学・高校とラグビー部で勉強はほとんどしなかった。従って成績も悪い。英語の勉強もそれほど熱心になれなかった。そういう中で、大学に入ってから中国に興味をもって、中国語を第二外国語として勉強し、中国語だけは一生懸命勉強するようになったという経緯があります。

しかし他方で、大学を卒業するときに振り返ってみたら、自分はラグビー以外に何もしていなかったと思いました。そこでもう少し勉強しようと思って大学院に残って勉強し始めたところ、英語が相当できないと学問の世界では十分な仕事ができないという状況に追い込まれまして、そこから今度は徹底的に辞書を引き引き原書を読んで、徐々に論理的に英語を覚えていくという世界に入っていたわけです。

なおかつ、大学の1年の夏休みに1カ月ほど、ケンブリッジ郊外にあったベル・スクール・オブ・ランゲッジに行って会話を勉強をして、そこである程度経験的に英語を学ぶということを感じ的に身につけて、それが同時に論理的に英語を勉

強するということと結びつき始めたのが、大学院生のときからですね。

小松 武見さんは、いわば英語が好きで英語ができる人じゃなかったと（笑）。私は英語が好きでたまらなくて、放っておいても英語をやるという人間でしたが、竹内さんはいかがですか。竹内さんの場合は、フランス語が第二言語だと思いますが。

竹内 フランス語は20代後半から始めた言葉なので、私も基本的には英語の世界でずっと続けています。英語は好きなほうだったと思いますが、なぜ英語が好きになったかというのはわからない。ただ、ピアノをやっていまして音を聞くことが好きで、違う言語を聞くというのはパズルを解くようで面白いという感覚が最初にあったように思います。

武見さんの話を聞いていて、なぜ英語が自分にとって重要だと思ったかということで思い出すのは、英国の王立国際問題研究所（通称、チャタムハウス）で女性の部長に直接電話をして話を聞いてもらったことがあります。日本の社会については、女性が自分の主張をすることに対して非常に圧力がかかる社会ですね。ところがその時は、英語で喋りだしたとたん、自分の言いたいことをストレートに言おうという意識になって、それが英語で楽に出てきました。相手も自分の主張を明確に言えば言うほど反応してくれる。こんな自由な社会があって、本当にうれしいと思ったことがあります（笑）。

小松 その時点では、既にある程度基本的な会話をする力があったわけでしょう。

竹内 いいえ、ないです。私は英語の環境の中

で生活をしたことがないので、未だに若い人のようにペラペラ喋れない。常に私の頭の中には正しい構文で話すという意識があって、そうする方が楽なんです。いわゆる古いタイプの英語の学び方で、徹底的に高校時代に基本構文を教わりました。そういう構文だけでものを喋っていますね。だから中学・高校のグラマーが一番役に立ちました。

小松 昔ながらのグラマー・トランスレーション・メソッドも捨てたものじゃないと？

竹内 ええ、あれは素晴らしいと思いますよ(笑)。逆にいうと、いわゆる国際的な会話とかネゴシエーションという方が自分では合っていると思います。それによって自分のカンバセーション的な能力の足りないところをカバーしている。だからなるべく明確な言葉を使う。ターミノロジーもなるべく正確なものを使うようにしています。

武見 私は高校まで勉強しなかったから、グラマーについての基礎的知識も非常に不足していましたね。ですから大学院に入ってから、高校のグラマーをもう一回勉強し直すようなことが結果として起きました。文法というのは不思議なもので、英語の文章を読んでいけば、知らなかった文法が頭の中にだんだん入ってくる。

あとは何といっても、必要に迫られるということが、自分の英語力を育てる一番の原因だったと思います。私は必要性からきましたから、英語が好きで英文学の本をたくさん読んで含蓄のある言葉のフレーズを身につける、なんていうことは全くしていないですから、もうひとつ深みのある英語にならない。

竹内 私も武見さんとちょっと似ているかもしれません、英語というのは、何かを直截に言うときには便利なものですね。

武見 便利、便利。

竹内 日本語のほうはずっと不便で、相手を持ち上げながら「おっしゃるとおり」「もっともで」と3回ぐらい言ってから、やっと自分のことを言わないと相手の心理を傷つけるようなことがあります、英語だと、agreeとかagreeでないとはっきり言っても別に相手は傷つかない。日本語と同じように遠慮したもののは言い方をしていると、全然英語になっていない。だから英語と日本語で

切り替えをしてしまうのも一つですね。

武見 私もアカデミックな世界では、本当に論理的に、しかもある意味で単純化しながら議論するというケースが英語では

多かったように思います、今度は政治家になってみると、会議で話し合いをするときは、常に相手を傷つけないで、相手を立てながら喋っていますね。それで「あなたは何て素晴らしいことを言ったんだ」と言いながら、違うことを言う(笑)。

竹内 ゲーム的になりますね。

武見 そのあとカクテルパーティでスピーチしなきゃいけないときは、その場にいる人たちが少なくとも2回ぐらいは笑う場面をつくらなきゃならない。これが苦手でしたねえ(笑)。しかしそれをやれない政治家は一流じゃないんですよね。

小松 そうですね。

竹内 私は今でもインターネットで世界銀行総裁のスピーチとかをよく聞いていますよ。スピーチをやるときに、きっちとしたキーワードが入っていないとまずいだろうと思っているので、そういうスピーチを聴きながら、あ、こういう時にはこういう言葉を使うんだとか、どういうものの言い方をしているか、ということを今でも必死に勉強しています。

小松 やろうと思って努力すれば、かなりの年になってもいろいろできるということですね。

武見 私がその標本みたいなものです(笑)。

竹内 年は関係ないですよ(笑)。



武見敬三氏

#### 国際交流・交渉するツールとしての英語力

小松 竹内さんはフランスにも留学されたし、フランス語でも仕事をされて、英語と変わらないぐらいフランス語がおできになりますね。フランス語で喋る時と英語で喋る時は、考え方方が違ってく

ると思うのですが、その辺はどうでしょうか。

竹内 英語という言葉を勉強しているときよりも、私は英語とフランス語という対立するものを見ることによって、すごく面白くなりましたね。つまり英語を学ぶというと、どうしても学ぶという姿勢になってしまいます。しかしフランス人が英語を考えているときには、対抗的な意識をもって英語をみていますし、英語という言葉だけじゃなくて英語の背景にあるカルチャーというものと、自分たちのもっているフランス語とフランスのカルチャーというものと常に対比してみているので、自分が英語を学ぶスタイルとの違いが鮮明に印象づけられたわけですね。

だから、アイデンティティをもたない人間が英語を勉強すると、学ぶということになってしまう。学ぶというのは、あまり宜しくないと思っています(笑)。受動的なイメージがあるし、相手を尊敬してしまう。リスペクトが先に入ってしまう学び方というのは、相手の考え方をクリティカルに見たり、それに対してものを言うという姿勢が弱くなる。フランス人は英語で入ってくるものに対しては、かなりクリティカルに見ていています。

武見 なるほどね。

竹内 私も英語、フランス語、日本語という三極の中の一つという意識になって、かなり楽になりましたね。クリティカルなものの見方をしながら英語というものをみることができるようになりましたから。

言葉というのは論理的なものの考え方を非常に良く示しているものであって、どういう考え方を相手に伝えるかということ自体が、言葉を超えてしまっている部分があると思います。フランス語で喋ると、フランス語の論理が言葉になって出していくので、同じアルファベットの世界ですが、英語とは全然違うものになっている。だから自分が英語を使うときには、ものすごくそこを意識して、相手に自分の知識というよりは、ものの考え方を如何にストレートに英語で伝えるかということに、論理的な意味でナーバスにさせられたという経験があります。曖昧な言い方をしてしまうと自分の存在価値がなくなってしまうというか、そういうせめぎ合いが常にあります。

武見 私は自分の過去を振り返ってみると、英語を理解する二つのプロセスがあって、一つは米国に2年間ほど住んでいて、日常生活の経験と重ね合せながら言葉を学んでいったというプロセスですね。これは直感的に経験的に学んでいった。他方で、ある程度学者として研究していく過程の中での英語というのは、一語一句の意味内容をセマンティックにきちんと検証して、それをきちんと日本語でも確認しながら英語というものを理解していくということをやりました。

後者は、自分自身の考える力とか知識とかいうものがなければできない世界でしたね。いかに主体的に自分自身の考え方をきちんともって、それを英語で表現することができる能力を身につけていくかというプロセスが極めて論理的に必要であって、これには本人の努力とそれをサポートする教育システムが当然求められてくるだろうと思います。この部分は、私自身は振り返ってみるとほぼ独学でしたね。

竹内 皆さんそうだと思いますね。

### ナショナルストラテジーとしての英語教育

小松 お二人のお話を英語教育という点から考えますと、今、文科省を始め日本の英語教育関係者が盛んにやろうとしている、英語が聞けて話せるようにする、いわば会話能力というものは違うように思いますか、お二人はどういう英語教育をしていったらいいとお考えでしょうか。

武見 私は必ずしも“まず日本語を身につけさせてから”ということだけじゃないと思います。ある程度同時並行的な部分というのもあり得る。日本語教育をしっかりやって、日本語の文法的な知識を身につける一方で、小学校のある一定段階までできたら、その日本語の論理構成能力で英語についても学び始めるということは、時期的に適切だと思いますね。頭が柔軟な8~10歳から、ある程度自分の経験と英語を結びつけるというような経験をさせると、かなりの日本人に英語に対する関心を自然にもたらすことができるし、次の英語教育のステップに確実につながってくるだろうと思います。

竹内 私は英語教育の専門家ではないのですが、慣れるということではなくて、類似するとか類推するという能力が重要だと思います。例えば雰囲気というのは、英語では atmosphere ですが、二つは全然違いますね。しかも atmosphere がときには何か別の言葉で言わないと相手に何も伝わらない。必死になって考える。その thinking の力というのが重要だと思います。

先ほど構文というものが役に立ったと言いましたのは、英語で喋っている人の動詞の使い方、主語の使い方を考えてみると、I imagine とか I think とか I want to express とか大体は似た言葉を使っている。いろんな言い方を知っているようにみえますが、結局形はそんなに変わらないようにみえるので、もし可能であればきちっとした構文のものをたくさん読む。それから結びつきを示す言葉をきちんと覚えることだと思います。

小松 そうすると、今のコミュニケーション第一の英語教育が悪いとは言わないけれども、それだけではなくて、もっと知的な部分、読んだり考えたりするという教育を中学か、あるいは高校からもっと重視しなければいけないということが、今までのお二人のお話からは言えますね。

武見 そのとおりですね。

小松 武見さんは自民党の政治家で、政府にもいらっしゃいました。日本人の英語力を高めようという努力を日本政府はいろいろしてきたと思いますが、一種のナショナルストラテジーは今でもあるのですか。

武見 それがぶれるんですよ。例えば、私は90年代の小渕内閣で外務政務次官をやっていましたが、あのときの党内の議論は、これからはグローバライゼーションの時代だ、みんなが世界共通語としての英語ができるといつて困る、そのための教育の仕方は如何にあるべきか、という議論をやっていました。それが2000年代に入って、英語を勉強する前に日本語をきちんとしゃべれる日本人を育てないとダメ、という議論になってきていますね。それぞれの時代背景の中で、英語ということではなく、日本人のアイデンティティに関わるような形で、英語教育のあり方についての議論もぶれてきているという感じがします。

小松 なるほど。今、中国や韓国は国を挙げて英語教育に力を入れているわけですが、日本も小学校に英語を入れることを含めて、そういうナショナルストラテジーがあったほうがいいと思われますか。

武見 思いますね。自分自身できちんと日本語でものを考える力を日本人が育てもつこと、それと併せて、今まさに国際共通語になってきた英語については、感覚的な部分も含めて、なるべく早く身につける努力ができることが好ましい。

小松 その二つの間には矛盾がないとお考えですか。

武見 いや、矛盾はあるでしょうが、それを解決しながら教育のカリキュラムをつくっていくということでしょうね。

小松 竹内さんのように、国際社会で活躍される人がたくさん出てくる必要があるわけですが、そのためにはもう少しナショナルストラテジーとして英語教育に力を入れるべきだと思われますか。

竹内 もちろんそうだと思います。それと日本というものをどう理解するか、ということがもう一つのテーマだと思いますね。逆にいうと、外において英語で仕事をしている方は、日本の大切さを認識していらっしゃる方がけっこう多い。

武見 圧倒的に多いですね。

竹内 日本しか知らない人のほうが意外といい加減なところがあって、自分の根っこ、日本人であるということに対する認識は、英語を知っている方がその中で自覚するものが多いと思うので、それは二つあったほうがいいと思います。

## 21世紀における日本人のアイデンティティ

竹内 今はどちらかというと内向きな日本人が増えていると思うし、若い人も含めて主張をする



竹内佐和子氏

人が少ないですね。この前、講演があった時若い人に「何で質問しないの。こんなに面白い話なのに」と聞いたら、「カッコ悪い」と言うんですよ(笑)。あとで質問に来たりはしますが、要するに人と違うことをしたり、手を挙げて人前で質問するのはカッコ悪いという認識が広がっている。これはものすごく危険なことだと思います。

武見 そうですね。

竹内 今はなんとなくフラットな感じを良しとする世界ができてきていますね。ところが国際社会は“個”的世界で、自分の目の前にいる人が何を言おうとしているかということにみんな関心がある。極端にいえば、その向こうにある社会は分らないですから、その場限りの世界になってきている時に、その場で反応しなければもう終ってしまう。しかも自分を表現するのは言葉しかないんですよ。

小松 日本人はもともとシャイなわけです。これは一種の国民性でなかなか変えられないとは思いますが、そういうシャイさと竹内さんが仰ったような消極性を克服するという教育をしていく必要がありますね。その上に言語政策がこないと、なかなか国際社会に出ていって活躍するような人は出てこないのじゃないでしょうか。

武見 これは慶應義塾の創設者、福沢諭吉先生の永遠のテーマで、「独立自尊」の問題ですね。

竹内 そうなんです。それが衰えてくると言語も衰えてくる。セットになっているところがあると思いますね。日本は外国に対して説明もしないことがたくさんあるし、言葉足らずがたくさんある。まさに独立心とか国際社会に対する関心も減っているようなところがあるのかも知れない。そちらの方が問題だと思いますね。

ただ、日本人は本当にそんなに主張をしない民族なのかどうかというのは、私は未だに良く分らないところがあって、福沢諭吉も含めて、大正時代とか戦前のように、主張が強烈にあった時代もありましたね。それがいつの間にか組織とか、あるいは社会的なものとか常識というものが支配する社会ができあがってしまっているということは、クリティカルにみてないと雰囲気的なものが変わらなくなるかも知れない。しかも言論を操作され

やすい状況が日本にはある。何か一つのことをやるといっぺんにそこに関心がいりますので、それこそ違うことを言ったり発信するのがそう簡単ではないような感じがありますね。

武見 それはものすごく社会の本質的な問題ですね。戦前の日本は、確かに天皇を価値の中心として、教育勅語という天皇の言葉によって、お父さんお母さんに対する孝行だとか、お年寄りを大切にしようという日常規範が埋め込まれて、そういう日常規範と天皇を通じた国家との一体化がみごとにでき上がった。しかも極めて短期間のうちに国民国家として基本ができてしまったわけですね。それがあまりにもうまく行きすぎて失敗した。

だけどその過程で、逆に当時の日本人には、迷うことのないアイデンティティというものがあったことで、人によっては極めて強烈な自我が確立していて、国際社会で通用するような日本人がその中で育ったということも歴史的事実だと思います。

小松 確かに江戸末期とか明治の初めの頃、万延元年の幕府のアメリカ使節団とか有名な岩倉使節団をみてみると、彼らは外国で歓迎され、日本人は骨のある、礼儀正しい、教養のある人だという非常に高い評価を受けている。その辺のところに、武見さんがおっしゃったような日本人としてのバックボーンというものがあって、それがいわば一種の彼らの国際性をつくっていたところがあるように思います。そういうものを再考するようなものはないものでしょうか。

武見 そうすると日本の国民のアイデンティティが安定する。しかも、今の人、モノ、金、情報が国境を越えて行き交う世界の中での適応力もできるでしょうね。

竹内 それが21世紀の日本の課題ですね。

武見 盛田昭夫さんは、英語は流暢というわけじゃないけれど、言うことはきちっと英語で言っていましたね。私は実は子供のときに盛田さんの家の斜め前に住んでいて、子供同士が同じ幼稚園に通っていた。しゃっちゅう遊びに行っていたおじさんなものだから、彼が体をこわして入院されたときお見舞いに行きました。そうしたらお経を読んでいる。写経もしている。彼はそこに自分の

一つの柱をもっていたわけですね。それがあるからきっと世界の盛田昭夫さんだったのだと思います。

竹内 シンプルに人生をすごすという哲学が日本の文化の中にあると思いますし、ものをもたない、あるいは自然のものを積極的に理解するというのもあって、茶の湯はそのモデル的なものだと思います。盛田さんのように、その中に人間の真理をきっちり読み取るとか、伝統というものに自分を一回戻してみると、シンプルに生きる一つの術だったのかもしれない。そう考えると、これは簡単な話ではなくて、課題としては最高級の難しい課題だと思いますね。

小松 そうしますと、英語政策というものではなくて、もうちょっと幅広い、総合的な教育政策の一つとして英語政策を位置づけていかないと、英語政策だけを推し進めても、なかなか問題は解決しないだろうという感じがしますね。

竹内 そうだと思います。90年代というのは、日本人が自分たちを喪失する感覚をもつていて、一種の敗戦的な構造を通過したような感じがありますね。これからどうやったら解放されるかというと、私は開国したらいいと思うんですよ。今の日本は同質社会で、反発心をもたないで、これを嫌だと思わない。しかし世の中はグローバリゼーションの時代になっていますから、違うものの考え方をする人たちがいて、今までいいと思っていた価値観がだめだということをもっと徹底的に認識した上で立ち上がらないと、このままでは難しい感じがしますね。

小松 常に世界との対比でものを考えることですね、開国というのは。

竹内 そうです。

武見 私は労働担当で外国人労働者を導入する会をやってきましたが、フィリピンとのFTA交渉をやって、約1000名のフィリピン人をこれから日本に看護師、介護福祉士で入れるということを決めた。ところが、それを具体化するためには大変なエネルギーが要る。しかも既得権益がどんどん入り込んでくる。他方で安い賃金で雇える外国人が欲しい人たちはどんどんそういうことを要求してくる。そこにはそういう人たちを日本の社会

の中で安定して受け入れるための仕組みをどうつくろうかという発想はどこにもない。こういう状況下でもし門戸を開いたら、今の韓国・朝鮮あるいは華僑の一部の人たちが



小松達也氏

長年にわたって日本の戦後社会の中で孤立して生きてきたように、日本の社会というのは少数者を吸収しづらい社会ですから、そこに新たな少数民族問題をさらに深刻な形でつくるだけだと思います。

竹内 逆にいって、日本人が外へ出ていけばいいわけですね。

武見 出て行く人と入ってくる人、両方必要なんですよ。

小松 そういう中で、先ほどの日本人のアイデンティティをどうするか、どこにそれをみつけるか、それがしかもナショナリストイックにならない形でやるにはどうしたらしいか。これは大変な仕事でしょうが、それをやった上で、英語教育を大いに進めればいいということになりそうですね。

(文責編集部)

## 米国政府の外国語戦略

高見澤 孟

### はじめに 米国の外国語教育事情の変遷

新大陸に誕生したアメリカ合衆国は、建国以来、国家の発展の基盤となる外來の移民を積極的に受け入れてきたが、社会体制は WASP (White, Anglo-Saxon, Protestant) が支配層となっていたこともある、「英語」が公用語であり、移民たちには英語の習得が米国市民になる暗黙の条件となっていた。

20世紀前半までは、一般の米国人の欧州への渡航機会も少なく、外国語の必要性はあり高くなかったので、移民が祖国の言語を継承する意味で行う地域的な外国語学習を別として、口頭コミュニケーションのための外国語教育はほとんど行われていなかった。1924年にカーネギー財団の支援を受けて実施された外国語教育実態調査の報告書でも当時の状況と改善案が示されていたが、そこでも口頭コミュニケーション能力の育成は軽視されていた。

同報告書は、調査委員会の代表であったシカゴ大学の Algernon Coleman の名前をとって「コールマン報告 (Coleman Report)」と呼ばれているが、当時の米国の中等学校教育におけるフランス語、ドイツ語、スペイン語などの教育実態を①教育目標、②教授法、③評価方法、④クラス編成方法などの点から分析して、現状の把握と将来の改善案を提言している。同報告書において、コールマンは次の 2 点の理由から、米国における中等学校レベルの外国語教育は、「読解教育」に重点を置くべきであると主張していた。

1) (当時の) 米国の中等教育における外国語履

修期間が 2 年（場合によっては、1 年）という短期間であった。

2) 教育を担当する外国語教員の大多数が口頭コミュニケーション能力に不安があった。

このような事情を踏まえて、コールマン報告は中等教育における外国語教育は「読解」を中心に行うという方針案を打ち出したのである。これは明治政府が文明開化を推進するために中等教育に英語学習を導入した際にも、上記 1) 及び 2) の事情があった上に、西欧の優れた文物や思想、制度を取り入れるためには、英語を通して情報を獲得することが重要であると考えて、「文法訳読法」的な読解重視の教授法を採用したこととも一脈通じるところがあったものと思われる。

しかし、20世紀にはいると、国際政治における米国の存在が次第に大きくなり、欧州はもとより、アジア、中東、アフリカ諸国との外交や交流が盛んになり、米国政府も外国語教育に無関心ではいられなくなり、外交官、軍人、政府職員の外国語訓練を積極的に行うようになった。

### I 米国軍人の外国語教育

米国政府が外国語教育にかかわるようになったのは、現実的な必要から軍事と外交の分野であった。軍事では平時においても、軍事情報収集、兵力分析、諜報活動など主要国の動きには、友好国、仮想敵国の区別なく、調査に怠りないのが陸海軍情報部の任務であり、各国大使館に武官を駐在させ、情報収集に当たさせていた。1905年に大國ロシアに勝利した日本にも、米国陸軍、海軍から

武官が派遣されるようになり、同時に将来の武官候補である語学将校が日本語学習を目的に来日するようになった。外国人対象の自国語教育に伝統のある欧州諸国の場合、語学将校は各地の語学校に入學して学習していたが、日本のように未だ語学教育機関が設立されていない場合には、大使館内に、個人指導の教室を設けて、指導を受けるような制度が採られていた。

20世紀初頭までの米国陸海軍の語学将校訓練は、このように教材や教授法も家庭教師的な方法で試行錯誤する「手探り状態」の教育であったようである。米国大使館内に日本語講座が設立されたのは、1923年に長沼直兄が主任教官として任命されてからであった。当時の関係者の著作から、当時の海軍語学将校は、毎年2名が語学研修のために来日し、3年ごとに1名の海兵隊将校が参加していたが、それら語学将校は2年ないし3年の語学研修を受けることになっていた。陸軍の語学将校も2年ないし3名が来日し、同様の日本語研修を受けていた。

米国大使館内では、若手の外交官も日本語を学習していたが、語学将校と同様に個人指導のための英語の堪能な教師を雇って、それぞれが必要とする内容のテキストを使い、学習を進め、1年半ないし2年後には、正規授業を終えて、さらに人によっては、1年間の自由研修（好きな地方に住み、自由に日本文化を学習し、日本語使用の経験を積む）があるとされていた。

米国政府の外国語教育に大きな変化が生じたのは、軍事的な要因からであった。

## II 米国政府の軍事戦略と外国語教育

米国陸軍は、第一次大戦中欧州各地で戦闘に参加していたが、戦場において米軍将兵の現地言語のコミュニケーション能力の不足が作戦遂行上、大きな障害になることを経験し、その後、戦争状態に突入する場合は、必ず敵国言語や戦場地域の言語での口頭コミュニケーション能力のある一定以上の将兵を配備する方針を探ることにしていた。

1939年の第二次大戦の勃発後、陸海軍の司令部は、直ちに敵国言語であるドイツ語やイタリア語、

さらに戦場地域であるフランス語などの教育を開始した。この場合の教育の目的は、口頭コミュニケーション能力の育成であったから、従来のリーディング中心の教育方法が検討され、モデル文の復唱と変形練習を中心としたアーミー・メソッド(Army Method, 陸軍式言語教育法)が開発されることになった。

1941年に太平洋戦争が始まり、敵国言語の日本語や戦場地域の中国語、マレー語などの研修をはじめることになったが、この計画は大きな障壁に直面することになった。まず、早急に育成が必要な日本語コースのためには、①教師が不足し、②教材が無く、③軍隊内に学習経験者もほとんどいない状態だったために、教育を担当した将校たちは大変な困難と格闘することになった。

この問題を解消し、教育を前進させるために、米国政府は語学教育者以外にも、構造言語学者、行動心理学者や文化人類学者などの力も借りて、短期集中大量型の言語教育方法を開発し、直ちに実践に移した。この代表的な例は、陸軍が行ったASTP (Army Specialized Training Program, 陸軍特殊訓練計画) で、教育に参加する機関 (ASTP協力大学など) には、次のような指令が与えられていた。

- ①短期間により多くの授業を行うこと。
- ②少人数クラスによる教育を実施すること。
- ③言語構造の解説と会話訓練の授業を分離して行うこと。
- ④反復練習を徹底し、言語習慣の形成を重視すること。
- ⑤言語分析、音素記号を教育に利用すること。
- ⑥（教師不足解消には）インフォマント (informant) を利用すること。
- ⑦日常会話の習得を目標とすること。

このASTPは、戦争中でもあり、優秀な学習者を徴兵制度で集めることができたこともあって、大成功を収め、ASTPの教育方針は、第二次大戦後の米国の語学教育の発展にも大きな影響を与えた。

### III 米国国務省の言語教育

第二次大戦後、米国の国際的な地位が向上し、戦後の複雑な政治状況もあって、国務省（US State Department、外務省に相当）は、外交官の言語教育を強化するために1947年3月に外交官研修所（Foreign Service Institute、以下、FSI）を開設し、組織的な言語教育を開始した。

その後、FSIは年々発展を続けて、今日では63ヶ国語の研修を行い、毎年約1,700名の外交官、政府職員が外国語および地域研究の研修を受けている。ワシントンDC郊外の本部研修所に加えて、日本語、中国語、韓国語、アラビア語のための上級研修所が横浜、台北、ソウル、チュニスの4カ所に設けられている。これらの4言語は英語を母語とする米国の外交官にとって言語的にも文化的にもかけ離れた言語であり、ワシントンでの習得が難しいと考えられているための特別措置である。FSIの言語教育は、基本的には海外へ赴任する外交官が任地で外交活動を行うことができるレベルの言語能力の育成を目的としているが、共通の能力測定試験によって、同一の習熟度レベルであることが求められている。研修期間は目標言語と英語との言語的、文化的関係の遠近によって次の4種類に分類されている。

#### 部門1－ 英語に近い同族言語

⇒目標達成までの研修期間

23～24週間（授業数 600時間程度）

フランス語、ドイツ語、イタリア語、ポルトガル語、ルーマニア語、スペイン語など

#### 部門2－ 英語とは言語的、文化的に違いがある言語

⇒目標達成までの研修期間

44週間（授業数 1,100時間程度）

ブルガリア語、ギリシャ語、ハンガリー語、ロシア語、タガログ語、ヘブライ語、ヒンディー語、タイ語、トルコ語など

#### 部門2A－部門2の中で難易度の低い言語

⇒目標達成までの研修期間

36週間（授業数 900時間程度）

インドネシア語、マレー語、スワヒリ語など

#### 部門3－ 英語の母語話者に難しい言語

目標達成までの研修期間

88週間（授業数 2,200時間程度）

日本語、中国語、韓国語、アラビア語

この4分類は、「外国語学習は目標言語と学習者の母語の言語的、文化的な遠近関係によって難か示唆が異なり、それを配慮して目標達成期間が決定される」とう考え方に基づいているといえる。

#### 〈FSIの言語教育の10カ条〉

FSIは、指導の重要指針として次の10カ条を掲げている。

- ①習熟度志向の目標及び目的の実現に集中する。
- ②任地での職務で必要な行動の練習をする機会を与える。
- ③任地の言語と同様な言語を訓練する。
- ④目標言語の背景となる文化に注目した指導を行う。
- ⑤教室での通常の会話も原則として目標言語によって行う。
- ⑥段階を明確にしたカリキュラムに基づいて授業を行う。
- ⑦コースのカリキュラムは、スパイラリングを使用する。
- ⑧マルティメディア資料および言語イマージョン（注4）を使用する。
- ⑨研修生が成人であることを前提にした教授法を使用する。
- ⑩「テキストではなく、研修生中心の教育」を実践する。

このような指針が示しているように FSI の教育全体が実践的なコミュニケーション能力の育成に重点を置き、訓練内容も言語使用現場のニーズに応える教育であることが明らかであり、かつての外交官の品格を示すための音声や文法の正確さ重視から、流暢な意思疎通に配慮をおく方向に転換しつつある。このような実践力を獲得させるため

に、①教材の個別化や②学習者の自律性育成、③経験を踏まえた習得、それらを支援する④実物教材の使用などが実施されている。

#### 〈FSI の習熟度評価制度〉

米国政府は、言語の習熟度を評価する詳細な規定を確立しているので、FSI の能力測定にもそれを援用しているが、細かな規定をここで論じる余裕が無いので、大原則だけを示して、その意味するところを解説する。

この評価表では、S は speaking つまり「会話能力」を示し、R は reading つまり、「読解能力」を示している。

レベル	解説
S/R - 0	実用的な能力なし
S/R - 1	初歩的レベル：日常的な礼儀や旅行などの必要を満たすことができ、一般的な標識や簡単な文が読める。
S/R - 2	限定実践能力：日常的な社会的業務や限定的なビジネス職務が可能で、簡潔な印刷文が読める。
S/R - 3	職遂行能力：一般的な職務遂行のための言葉ができる語彙や会話の能力あり、新聞記事のほとんどが理解できる。
S/R - 4	職務遂行上級能力：職務に必要なすべての実践能力あり、目標を流暢に話し、職務に必要な文書が読める。
S/R - 5	教養ある母語話者と同等レベルの実践能力がある。

米国政府の習熟度評価レベルは、政府系の機関の言語能力評価の原則になっている。FSI の場合は、外交官の言語研修において修了時に、S/R - 3 レベルに達することを目的としているが、部門別の学習期間の設定があるので、フランス語ならば、24週間以内に S/R - 3 に達し、日本語の場合は、88週以内にどうレベルに達することが求められているということになる。

現在の米国政府のスタッフに対する言語教育の

目標は、1980年代以来、コミュニケーション・アプローチの選択的な採用もあって、実践能力のための教育が次々に実現してきているといえる。会話部門の試験内容も正確さの測定よりも言語使用の効果に重点をいた試験を行い、学習をその方向へ誘導するなどの試みが行われている。

#### IV 米国国務省の言語教育方法と内容

FSI の言語教育は、実践能力の育成を重視しているので、授業も職務遂行に役立つ内容と訓練方法が採られている。日本語科の場合には、部門 3 の言語であるので、正規の研修を受ける外交官は、研修生と呼ばれているが、基礎レベルの 1 年目の研修はワシントン DC の郊外にある FSI 本部の外交官研修所で学習し、FSI 言語試験の S/R 2 レベル程度に達してから 2 年目の研修を横浜の国務省日本語研修所で受ける制度になっている。これは部門 3 の言語は、言語的にも、文化的にも米国との相違が大きいので、2 年目の研修を目標言語の現地で行い、その言語と文化に直接接触させて、習得させるのが目的になっているからである。

横浜の研修所で学習する研修生は、卒業後就任するポストが来日時には既に決められているが、それらは日本語能力を必要とする「言語能力指定職 (language designated position)」であるので、卒業試験において指定されている能力レベル（通常は S/R 3 レベル）に達していないければ、その職には就けず、他のポストへ転勤させられないので、研修生は各自の言語能力指定職が求めているレベルに到達できるよう真剣に努力を重ねている。

卒業後の職務が明らかになっているので、学習内容もその職務に必要な「内容」が優先されている。教材も中級レベルでは、「内容準拠 (content-based instruction) 的な教材」によって「外交官の職務上必要な語彙や表現」と「日本の政治、外交、経済、社会に関する情報」を学習し、上級レベルでは、新聞や雑誌、専門書などの「実物教材 (authentic materials)」が使われている。

指導の目的は、卒業試験にも採用されている次のような具体的な能力育成が挙げられている。

## 〈教育目標〉

### 1) 目標言語による情報収集能力

外交官は、駐在国の人々から情報を集め、自国の政策に反映させる資料を得る職務も担当しているが、情報を聞き出すのには、言語的な能力ばかりでなく、駐在国文化や社会的な慣習を理解していることが必要である。相手によっては、尊敬語、謙譲語、丁寧語など「敬意表現」を駆使できることも求められている。

このような状況を想定して、効果的な情報収集の訓練が行われている。

### 2) 目標言語による情報供与能力

情報を与えて相手を説得するためには、目標言語の運用能力だけでは不充分であって、駐在国「丁重に説明する際のマナーや慣行」も学ばなければならぬので、その分野の知識と実践能力を育成する訓練が行われている。

### 3) 非公式的な場面での通訳担当能力

通訳は外交官の職務ではないが、緊急の場合や機密を要する会談などで臨時に通訳を務める場合もあるので、それに備えた訓練も行われる。

当然のことながら、外交官はプロの通訳ではないので、同時通訳や逐語訳的な正確な通訳をすることは求められないが、双方の発話の「趣旨」が伝えられるように訓練しておく。

そのような場合にも、通訳すべき状況や相手によつては、「敬意表現」が必要であるので、それを誤りなく使えるようになるための訓練も行う。

### 4) 文書を一読してその内容を理解する読解能力

外交官に限らず、仕事で文書に目を通す場合、速読による大意の把握が必要である。辞書を引きながら、時間をかけて正確な翻訳をするよりも、「大意を掴む」とか「文書から必要な情報を選び出す」ことがより重要である場合も多いので、そのような能力の育成を重視している。

これは短時間に内容を把握するのであるから、日本語や漢字の既存知識と文書の背景に関する知識など総動員して作業に当たるのであるが、この作業には、理解できない語彙や表現があつても、

「類推力」によって文書の趣旨を推測して、合理的な情報に仕上げることも含まれている。

このために、新聞や雑誌の記事や社説、政治や経済の論文などを使ってスキミング (skimming) やスキャンニング (scanning) の練習を徹底的に行なうが、辞書は引かせずに、「類推力」による大意把握の訓練が多用されている。

このように FSI の教育目標は、職務に関連した実践的な能力を列挙しているが、教材も教授法もそのような能力の育成に向けて体系化されている。

実際の授業活動では、次のような個別な指導目的もある。

## 〈指導目標〉

### 1) 自らの発想を目標言語化する指導

コミュニケーションにおいて自らの発想を目標言語ではっきり表明できるようにする指導に力を入れていて、初級レベルから「自分の考えを表明する訓練」を取り入れている。会話授業では、Basic Change という Q&A 練習方法で研修生に自分の意見や情報を述べさせる指導に重点を置いている。これはコミュニケーション・アプローチの自由選択練習 (free choice) とほとんど同じ練習法であるが、これを通して、研修生たちは自然に応答する練習を重ね、教師の質問に対して「自らの発想」を盛り込んだ発話ができるようになる。

外交官の研修生たちは、実務についてからは、日本の政財官界の人々との接触する機会も多いので、発話の表現方法も、上級になるにつれて「敬意表現」や日本的な謙虚な表現を織り込んだ発話の練習も行われる。

### 2) 相手の真意を理解する指導

日本人の発話には、その真意が理解しにくい表現がかなりあるが、それらの用法や慣習を熟知しない限り、日本人の発話の真意を理解することはできないので、表現ばかりでなく、その背景になる文化の学習も必要になる。外国人が日本人の発話の真意を誤解する原因には、次のような日本語の特殊表現があるからである。

### 〈配慮表現〉と〈婉曲表現〉

「配慮表現」は、日本人が相手の気持を配慮して、それを傷つけないように特別な表現を加えたり、相手の意向を尊重するような話し方をしたり、相手に精神的な負担を感じさせることを避けるための謙遜した表現をしたりする日本文化に根ざした表現方法であるが、外国人には理解されず、むしろ、「日本語のあいまいさ」と感じられてしまうことが多い。

「婉曲表現」も日本的な表現で、これは相手に「要求」や「依頼」、「拒否」などを間接的に伝える表現や言語的表現が憚られるような語彙や表現を他の言葉で婉曲に言い表す表現などが含まれている。

「配慮表現」も「婉曲表現」も「日本文化の相手を尊重する表現態度」に基づく表現であるが、いずれも外国人にはわかりにくく、誤解の原因になりやすい表現である。

例えば、文頭に現れる「配慮表現」で、(1)「おっしゃることはよくわかります (が。。。)」とか(2)「お説のごもっともです (が。。。)」などは、その部分の字句の意味からは、「自分の意見が承認された」と誤解する外国人も多い。

また、文末の「配慮表現」の(1)「～ではないでしょうか」とか(2)「～ともいえると思いますが。。。」などは、話し手が相手に自分の意見を押し付ける印象を与えないために、文末表現を謙虚にする表現方法であるが、外国人には、話しての「情報の不確かさ」や「自信のなさ」を示すものと誤解されやすいが、日本の文化を理解することによってそのような誤解が解消される。

「婉曲表現」は、「要求」や「依頼」、「拒否」など直接表現で伝えると人間関係を損なう恐れがあると考えた場合に使う間接的な表現であるが、これを理解するのには、聞き手の積極的な「察し」が必要であり、外国人には理解しにくく、習得が難しい表現である。

このような「配慮表現」や「婉曲表現」は、実例に数多く接触することによって次第にその理解が容易になるので、FSIでは、このような表現を含むテレビドラマなどを教材に状況や登場人物の

人間関係などをよく説明した上で、「配慮表現」や「婉曲表現」の出現する箇所の「意味」を解釈させる訓練方法が採られている。

FSIの研修においては、外交官としての職務が円滑に遂行できるよう準備を進めることを目的として行われているので、米国の文化や社会慣習、さらに価値観と大きく異なる地域の言語研修には、広義の「文化理解」が極めて重視され、そのための訓練方法が工夫されている。

日本語研修の場合などは、ワシントンでの第一期(1年目)研修では、推薦図書の講読や専門家の特別講義を通して理論的な日本文化理解が促進され、第二期(2年目)の横浜での研修では、日本文化に直接ふれる機会を増やすために、外部の日本人との交流や地方への個人旅行が推奨されているが、それぞれの活動がかなりの成果を収めている。

近年の米国は、唯一の超大国として、時には傲慢と思われる振る舞いもあるが、国際政治戦略とは別に、世界各国との友好関係増進のための国際理解教育も発展し、初中等教育における日本語学習者も年々増加しているなど、「自国民の他文化理解」にもかなりの精力が注がれているのも事実である。

### 参考図書

- 『第十課意国際懇談会報告書』国際交流基金関西国際センター、1999年
- H・パッシン／加瀬英明訳『米陸軍日本語学校』TBSブリタニカ、1981年
- 伊藤嘉一『英語教授法のすべて』大修館書店、1983年
- 森清「戦前在美国大使館の日本語教育」(『講座日本語と日本語教育』15巻) 明治書院、1983年
- 高見澤孟「太平洋戦争中の米国における日本語訓練計画とその影響」、『日本語教育研究』35号 (財)言語文化研究所、1998年

(たかみざわ はじめ／元昭和女子大学  
大学院・元米国国務省日本語研修所)

## “地球語”としての英語

### ——国際会議舞台裏からの現場報告

小田真幸

#### はじめに

スマメディアに登場する、日本の英語教育に対する批判の定番である「日本の学習者は中・高そして多くの場合は大学を含め10年近くも学校で英語を学習しているのに、全くと言っていいほど使えない」というものを聞いて、多くの英語教師が非常に辛い思いをしていることであろう。

すべての学習者が必ず英語を使う必然性のない環境の中で、「使える英語」が何であるかということもわからないままに教えなければならない中、教師自身も日本国内にとどまりながら、必要にせまられて英語を使って何かをしなければならない状況に遭遇することは非常に難しい。最近は教員研修などで無理して英語を使う環境をつくり、ディスカッションをするなど涙ぐましい努力がされているが、私自身にとって「使える英語」の能力の研鑽のためにもっとも貢献しているものは、さまざまな国際学会の運営に携わった経験であろう。

実際日本国内でも英語を共通語とした多くの国際学会が行われており、英語教育に関する分野に限定しても年に数回は行われる。1999年に早稲田大学で行われた AILA '99（国際応用言語学会）の世界大会（早稲田大学）、2006年に西南学院大学で行われたアジア英語教育学会（Asia TEFL 2006、西南学院大学）などのように国際的組織の年次大会の開催の順番が日本に回ってきたケースもある。これらの国際大会の特色は、国内の学会の年次大会とは異なり、その大会のための「一度限り」の大会運営委員会が組織される。

本稿では普段は英語教育に重視する筆者が国際大会の運営にどう関わったのかを特に「異文化コ

ミュニケーション」という観点から論じ、国際大会を通じて何を得ることができるのか考えたい。

#### 異文化体験の場としての国際大会運営

AILA '99の大会委員会での私の最初の任務は「発表審査委員会」の委員として、発表申込の受付、審査委員の選定と依頼、審査結果の通知、そして発表のリストをプログラム委員会に引き渡すところまでを担当した。それまでも JALT や JACET の大会運営に関わったことがあったが、眞の国際大会は AILA '99が初めてであった。大変ではあったが、国際会議のベテランの諸先生方にご指導を受けながら仕事を進めるなか、さまざま 「カルチャーショック」 を体験した。

国際大会を含め多くの学会の年次大会は私たちのように普段は教壇に立つ者のボランティアに支えられている。したがって、実際参加を申し込む人も、その申し込みを受け付ける人も同じ立場であるため、理解は得られそうなものだが、それがなかなか難しい。自らが大会運営に携わった経験がないかぎり、残念なことに参加者は「お客様」のスタンスで委員会を「サービスを提供する側」と解釈してしまいがちである。発表審査委員会のメンバーは先ほど述べたように発表の審査に関わる業務を担当するだけだと思っていたのだが、参加希望者との最初の接点であるがために、さまざまな質問、希望が舞い込んで来るため、これらを関係の委員会に投げ、そこから得た回答をまた参加希望者に伝える作業のために莫大な時間を費やす結果となる。これは昨年の Asia TEFL 2006の場合も同様で査定委員長であった筆者が苦情処理

と査証申請問い合わせの窓口になってしまったという点から考えれば同様であった。

では大多数を占める発表審査以外の問い合わせにはどんなものがあるのだろうか。数年前『生協の白石さん』(2005)という本が話題になったことを記憶されている方も多いだろう。東京農工大学の生協の白石昌則氏が学生から寄せられた意見に真摯に、それでいてユーモラスに回答した事例を集めたものだが、国際会議での参加者と委員会のやり取りも同じようなものである。つまり、あくまでも経験的数値だが、特に海外からの参加者については殆どの場合「日本に来る」ということで何か不安になってしまうので、それを誰かに聞いてもらいたいというだけなのである。

AILA'99とAsia TEFL 2006の大きな違いは、後者では前者の経験を活かし、「早急の解決が必要なもの」と「とりあえず話を聞いてほしいというもの」の区別が出来るようになったということである。参加者から見れば自分の質問は全て「緊急事項」である。全体を見渡しながら、優先順位をつけ、急を要さないものについても「ご質問を伺いました、XXまでになんらかの回答をします」と返事をすること、そして上記の白石さんのように真面目ながらもユーモラスに回答をすることにより、相手の緊張を和らげすことが大切であることがわかった。

最近欧米の国際会議では最初の問い合わせの窓口の部分だけはプロの業者に任せるケースが多く、事実そういう業務を専門的に請け負う企業もある。筆者にとっては貴重な経験であったが、それだけ神経を使う仕事である。もし皆さんが学会に参加することがあったら、是非こういう委員の立場は理解してあげて欲しいと思う。

### 国際大会における言語と権力行使

私が最近関心のある研究分野の一つに「社会生活における言語使用と権力構造の関係」というものがある。その一例として前項ではNESとNNESの力関係について述べたが、国際大会の運営に関わっていると、その他にも複雑な力関係の絡み合いが見えてくる。学会に参加する人々は

多かれ少なかれその分野の「専門家」というプライドをもっている。大会の本番でそれがいい意味で表に出てぶつかり合い、活発な議論ができればよいのだが、中には待ちきれずに大会委員にぶつけてくる者も多い。さらに前にも述べたように、多くの参加者が「裏方さん」である大会委員が自分達と同じ言語学ないし英語教育に従事する同人であることを忘れててしまう。

国際大会の委員会では最近は個人のメールアドレスを表に出さず、ASIA TEFL 2006@XXX.jpのように独自のE-mailのアドレスを取得し、そこに届いたメッセージが担当委員に振り分けられる場合も多く、こちらも「委員会」として回答をするため、自分の同業者が対応しているという認識が薄れてしまうため、通常のサービス・エンカウンター、すなわちサービスを受ける側と提供する側との関係であるような錯覚を起こし、十分なサービスを得られない場合は、なんらかの権力を行使して問題を解決しようとするケースが多い。

E-mail上では言葉によるものに限定されるが、例えば、さまざまな説明の言語的解釈で相違が生じたとき、「私は言語の専門家できちんとトレーニングをうけているのだから、私の解釈に間違えない」という態度をとる人、「私は委員会の幹部の○○先生を知っている、あまり失礼なことを言うと、たいへんなことになるぞ」などと言ってくる人も少なくない。しかし同時にメインスピーカーなどで招かれるなど、著名な学者ほど委員会の仕事を理解し感謝の意を表明してくれることが多いのも事実である。

### 国際共通語としての英語によるコミュニケーション

ここまででは使用言語に関わらず、国際大会という状況の中でのコミュニケーションについて述べてきたがこれからは「英語」に焦点を当てて論じて行きたい。

AILAの公用語は英語とフランス語であり当然その二言語はいずれも発表の使用言語として認められていた。しかし、英語の母語話者はともかく、そうでない人もほとんどが英語を使用言語と

して選択していた。大会準備の段階に於いては、E-mailによる顔の見えない相手とのやりとりが中心であったが、それ故になおさら自分の知識と経験が不足していると、先入観に影響されて誤った判断を犯してしまうことが実証された。

まず、英語は今や国際語であり、英語を使用する人口も非母語話者(NNES)の方が圧倒的に多いということである。AILA'99でもAsia TEFL 2006でも参加者とは英語でやりとりをする言語は英語であっても、NNES間のLingua Franca(see Jenkins 2000)としての使用が圧倒的に多い。NNESの英語の特徴はたとえ音声を伴わないE-mailなど書き言葉中心のコミュニケーションの場にも表れる。

英語の多様性については1980年代にBraj Kachru(cf. 1985)らが提唱した、国際英語(World Englishes)などの議論をはじめとして、一昔前のように英米だけが絶対であるという考え方があからさまに表にでることはない。しかし、ごく一部ではあるが、母語話者(NES)の参加者の中には意識をしているのかどうかはわからないが、言語使用におけるNESの有利さを濫用して問題を解決しようとするものも多い。ODA MASAKIなどという名前はいかにも日本人の名前である。NESにとっては筆者とのやり取りを行う際、あらかじめ相手がNNESであるという前提で話を進めて行こうとする。参加者、委員会のどちらも余裕がなくなってくると、NESの中には「伝家の宝刀」を抜き、NNESに対してたたみかけるように物事を要求してくるケースも多い。確かに個人の性格の問題による部分も十分考えられるが、NNESは使えない手法であることは間違えない。

その中で一番よくあるのは、「あなたの英語の指示が曖昧だった」という趣旨のものであった。たとえば、“Your proposals must be received by (日付)”という指示は、明らかにその期限までプロポーザルが到着していなければならぬという意味だが、毎回‘received by’は消印の日付を意味する」というような屁理屈でごり押しをして来る者がいる。そして議論を始めるとNESの特権を誇示し“*We (NES) don't say it*”、と主張をする。まさしくNESは絶対であるという思想の現われ

である。これが一般の人々の行為ならばまだ許せることであるが、言語の関する研究や教育を扱う国際会議に参加しようとしている専門家達がこのような態度をとることは全く許しがたい。

しかし、残念なことに日本のNNESの委員でこういったことになれていない場合、必要以上に萎縮してしまい、相手の理不尽な要求を受け入れてしまうこともある。国際語として英語を使用するのならば、NESはNNESが母語以外で対応しているということが不利にならないよう十分に配慮される必要があることはいうまでもないが、同時にこれは英語に限らずどのような言語にもあてはまるということを、言語の教育・研究に携わる者はつねに意識していかなければならない。

### 何のために英語を使うのか？

国際大会の公用語が英語の場合、当然公式な文書、発表などについては英語を中心に行われる。しかしこれはあくまでも大会運営上の問題であり、当然開催国の言語を無視するわけには行かない。その最も大きな理由は、会場となる大学や会議場、地方自治体、関連諸団体、そしてメディアとどれだけ協力体制がとれるかによって大会の成功、失敗の分かれ目になるからである。したがって日本で開催する国際大会を日本語抜きで考えるのはありえない。

AILA'99, Asia TEFL 2006の国別の参加者をみると、当然のことながら開催国日本からが圧倒的に多い、当然大会委員会がやり取りする相手を母語別に計算すれば、日本語の母語話者が一番多くなる。したがって、本来ならば日本語で意思疎通ができるのでその分負担が軽いであろうと考えるのであるが、なぜか国際大会となるとかたくなに英語を使い続ける日本人の参加者も必ずいる。Asia TEFL 2006の時のことだが、ある日本の参加者からプレゼンテーションで使用する機材についての問い合わせがあった。最初の問い合わせは英語によるものだったが、技術的なものが中心だったので、そういうことに詳しい委員に問い合わせ、その回答を伝えようとした際、どう考えても日本語で説明した方が簡単であると思い、日

本語で E-mail を送った。すると彼は大変感謝をしてくれたのだが、また新たな質問を英語で送ってきた。こちらも何百の案件を同時に扱っていたので「今後、お問い合わせは日本語でお願いします」とメッセージを送ったところ、すぐに返信があり、“Are you forcing me to use Japanese…”、すなわち、私に日本語を使うことを強制するのかという趣旨の内容が書かれていた。

本来、「国際」会議といわれる集まりでは、それぞれの参加者が自分の母語を使って意思疎通ができることが理想である。しかし参加者のすべての母語でのサポートを用意するのは事実上不可能であるため、次の手段として、それぞれの会議使用言語（共通語）を定めることが多い。その主な目的は、さまざまな制約の中で、より効率的に意思疎通をするためである。したがって、もし母語で意思疎通ができるのなら、その方がはるかに効率が良いわけで、わざわざ外国語を使う理由は見つからない。私に言わせれば「同じ母語を持ち、その言語で意思疎通ができる状況なのに、なぜ英語を使うことを強制するのか」という結論となる。あくまでもボランティアで大会の運営に携わっている立場から述べれば、限られた時間の中で効率的に大会を運用することが最優先事項なのだが、なぜか「国際大会」というと「英語を使用する」というという先入観がある人が多く、もともとの問題であったプレゼンテーションで使う機材についての問題のことが忘れ去られてしまうほど英語に振り回されてよいのか考えるべきだろう。

### 研究発表の審査に関わること

大会の運営をしていてもっとも神経を使うのが研究発表の審査である。筆者はこれまで国内外の大小さまざまな研究発表の審査に関わっているが、大会の規模が大きければ大きいほど審査は困難になってくる。

会場の担当者と連絡をとりながら、発表会場の教室数、設備、またプログラム担当者とはスケジュールについてかなり早い段階から綿密に打ち合わせ、最終的なスロット数を確定させることは必要不可欠であるが、難しいのはこういったプロセ

スと実際の発表申し込みをほぼ同時進行させなければならないことだ。

筆者が査定委員長を勤めた Asia TEFL 2006 の場合、たとえば発表のスロットが 100 あったとすれば、当然申し込みがそれを上回る数でなければ、審査さえ成立しない状況となる。一方あまり申し込みが多すぎる場合、優秀な発表も採択できないケースが生じてしまいます。したがって申し込み終了日まで広報担当者と連絡をとりながら程よく数を揃えて行かなければならない。

Asia TEFL 2006 の場合、当初申し込みが非常に少なく委員の多くは「本当に集まるのだろうか」とあせっていたが、筆者は AILA '99 の経験があったため、比較的冷静に構えることができた。それは AILA '99 の発表申し込みについては、申し込みの 50% 弱は締め切り前 24 時間以内に来たものであり、また同規模の国際大会どれも似たりよったりであるということが経験上わかっていたからである。

さて、これは筆者自身についても言えることだが、発表申し込みは余裕をもって行えばその問題が生じる可能性が少ない。しかし、実際申し込みほうの立場になれば、期限内に申し込みをすればよいと考えるのが殆どであろう。そうやって、たとえば前日に準備を始め、いくつか不明な点が出てきて、大会委員に質問をメールで行う人が実際に多いのである。特に最後の日は期限が迫っているため、かなり緊迫したやりとりになり、また E-mail を送り、返事がくるまで 1 時間でも開くと、また催促の E-mail が来るのである。そしてそれに対応できずにいると、今度は「委員会の対処に問題あり」という抗議行動にも発展する。特に国際会議の場合は世界各地からの申し込みがあるため、日本時間で夜になったので「明日までお待ちください」では許してもらえないこともある。

もちろん、こちらが毅然とした対応をとればよいという意見もあるかと思うが、同じ言語学や英語教育に従事する仲間という意識もあり、できるだけチャンスは与えてあげたいという心理も作用するため、結局徹夜で対応してしまうことが多い。しかも、大会委員はみな教壇に立ち、研究を行なながらボランティアを行っているわけだから、本

本当に気力と体力がなければつとまらないのである。

もちろん筆者の場合、ここでも AILA '99 の経験が Asia TEFL 2006 で生かされた。アジア中心の大会であったので、海外からの参加者の分布が限られていたことも幸いしたのだが、問い合わせが入った段階でその緊急性を判断すると同時に、相手がいる場所との時差を改めて確認した上で、回答期限の時刻を判断していった。回答まで何時間かかるかということは実際さほど問題ではない。たとえばこちらがたとえ 1 時間で回答を出したとしても、相手の地域が深夜になっていて、メールのチェックをしていない可能性がある場合はどんなに急いでも仕方がない。相手にとっては朝目が覚めて再度メールをチェックしたときに回答がありさえすればよいのである。Asia TEFL 2006 ではこれと前述の「白石さん作戦」を併用して多くを乗り切ることができた。

それでも期限に間に合わない人は必ずいる。残念ながら事務的に処理をするしかないのだが、遅れた理由も「ネットワークの不都合」「宗教上の理由」「家族の病気」などを上げて理屈で攻めてくる人、「申し込みを受理してもらえないければ職を失う」などと長い悲愴なメッセージを書いてくる人もいる。こういったメッセージの大半は英語であるので、単に言語に関する知識よりも、どのタイミングでどのようにコミュニケーションをするのがよいか、何度も失敗をしながら慣れて行くしかないのである。

発表申し込みが締め切られると、要旨は国内各学会から推薦していただいた、審査委員に回される。国際大会の多くは「ブラインド・レフリー」といって、審査をするにあたってはあらかじめ用意された無記名の要旨を使う。さらに、厳しいところになると、その無記名の要旨も再点検され、たとえばその発表申込者の大学の名前などが出ていないか、あるいは引用から誰の要旨は推測できないかなどが細かくチェックされ必要に応じて書き換えられる（もちろん本人の承諾を得てからだが）。また審査委員についても、専門性、母語、地域、所属、性別、経験などで多様性を持たせて、通常 1 枚の要旨を 3 - 4 名で審査し、その結果が審査委員長に送られる。Asia TEFL 2006 でもこの

厳格な審査方法が採用された。

とにかく最終集計をまとめて蓋を開けるまで結果は判らないが、それだけ公平な方法であることは間違えないだろう。しかしこれだけ厳格に行うと、学部の学生が始めての挑戦でいきなり発表できるようになることもある反面、いくつもの国際大会で基調講演を行った経験のある人の発表が採択されない場合もある。さらに審査委員自身が不採択になる場合、可能性もあるわけである。実際 TESOL や AILA などでは長い間この方法で発表の選考を行っていたが、Asia TEFL 2006 もそれに従って完全導入を行い、さらに今年マレーシアで行われた次の大会にも受け継がれた。（その証拠に、前年度の査定委員長であった筆者の発表要旨が見事に「落選」した。）

発表を申し込む人は、表向きは「自信がない」、「大丈夫だろうか」と言っているものの、殆どの場合採択されなかったことは想定していない。したがって、非採択になったときのショックは大きく、また必ずと言っていいほど審査に対するクレームを受ける。その内容も様々だが、審査結果の通知を出してから 2、3 日は結果的には私も、その他に委員もやはり 24 時間対応で臨まるを得なかつた。この段階では明らかに審査上の不手際がなければ結果を覆すことはありえない。しかし、「全審査委員の業績を公表せよ」、「○○の分野には、もっと業績のある△△大学の××教授がいるのになぜ審査をお願いしなかったのか」、「私が○○人だから差別をして落としたのだろう」などというこれらの思い込みによる言いがかりには、あまり気分がよいものではないが 1 つ 1 つ対処をしなければならない、しかも殆どが英語である。

AILA '99 のときはすべてとともに正面から対処をしていたが、ある程度経験をつんで臨んだ Asia TEFL 2006 では、まずこちらが振り回されないように注意しながら、相手が望んでいることが何かを確実に聞き出すという手法に徹した。その結果わかったのは殆どの場合、ある程度話を聞いた上で「ではどうすればよいでしょうか」と言うと、その段階では気が済んで、「もうけっこうです」ということになるということだ。

緊迫した状況の中で、いかにして的確にこちら

の意図を伝えるか、これは国際大会の運営のみならず英語を使うあらゆる場面で、たとえ日本国内でも必要になると考えられる技術である。時間等制約のあるなかで、瞬時に何をすべきか判断し、物事に的確に対応する能力は、当然今後の英語教育でもより重視されるべき領域であろう。

### 「国際大会を通じて日本の応用言語学・英語学界を見る」

AILA '99でも Asia TEFL 2006でも、大学院生を含む若手の研究者による発表が多く、中には大変レヴェルの高いものもいくつかあった。

AILA '99や Asia TEFL 2006では日本の大学院生や若手の発表には指導教官が関わるシンポジウムなどの中で行われるもののがかなりあった。これは別に日本だけの傾向ではないが、指導教官の名前が表に出ているので、院生単独のものよりは聴衆は集まることが多い。しかしながら、こういった形式では院生や若手研究者は、実際はどうであれ「補助的」な役割にしか見えず、聴衆が質問をするにしても発表者以上に同席している指導教官を意識していると感じられることが多い。

一方、単独で行われる発表も相当あった。こういった発表は当然多くの人に聴いてもらいたいのであるが、一般参加者の心理としては、特に狙ったテーマとピッタリ合わない限りは、「安全策」としてちょっと名前を聞いたことのある人の発表に足を運ぶことが多いだろう。Asia TEFL 2006で香港の院生のグループの発表の司会を担当することになった。非常によい発表であったのにも関わらず、発表者3名、司会者1名、そして聴衆がそのほかに1名ということで、何ヶ月も前から準備をし、はるばる日本にやってきたので大変気の毒ではあったが、自分なりに分かりにくいところを指摘してあげたところ、大変喜んでもらえて、その後も交流は続いている。

大学院生や若手の発表には「大物」の発表になじみ柔軟な発想という魅力がある。以前より少なくなったと思うが、日本の応用言語学・英語学界のはまだまだお互いに助け合って分野を発展させようという積極性に欠いていると思う。国内、海外を

問わず、こういった国際大会の席では「大物」の発表を聞いて学ぶことももちろんだが、それぞれが自分の研究分野や経験を生かして若手に積極的に助言をすることも必要であると思う。

### 「大会運営を楽しむ」

「国際大会は何が起こるかわからない」これは AILA '99で事務局長として活躍された、故田辺洋二先生が当時何回も口にされていた言葉である。とにかく大変なことで、筆者もこういった大会の運営に関わるたびに、「二度とやりたくない」と思うのだが、つい関わってしまうのはやはり何らかの魅力があるからなのだろう。

筆者は国内外大小おそらく30以上の大会運営に関わってきた。その中でもっとも責任が大きかったのが今回紹介した AILA '99と Asia TEFL 2006であった。そこで学んだことは国際社会で生きる一人として、様々に人とコミュニケーションをとる方法、状況を的確に把握して次のアクションは何か冷静に判断する方法である。また、人がしてくれたことに感謝できるようになつたと思える。そして英語そして日本語によるコミュニケーション能力は必然的についてくるものである。

確かに大変な仕事であるが、特に若い人たちは機会があれば早いうちに経験をすることにより、研究者、教育者としての視野を大いに広げることができるだろう。

### 参考文献

- 白石昌則。2005。『生協の白石さん』東京：講談社  
 Jenkins, J. 2000. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: OUP  
 Kachru, B.B. 1985. "Standards, Codification, and Sociolinguistic Realism; The English Language in the Outer Circle". In Randolph Quirk and Henry G. Widdowson, eds. *English in the World: Teaching and Learning of Language and Literature*. 11-30. Cambridge: CUP

(おだ まさき／玉川大学)

## 多言語国家インドにおける英語教育

渋谷英章

### 1. 多民族国家インドの言語状況

約330万平方キロという国土、そして10億人を越える人口（2001年国勢調査）を擁するインドは、その規模ばかりでなく、民族、宗教、言語においても多様である。1961年の国際調査ではインドには1,652の母語が存在するとされた。また1971年の国勢調査では3,000種類以上の母語が記録され、話者が5,000人以上の言語は281種類、話者が100万人以上の言語でも33種類に上るとされた。さらに、これらの言語は、主としてインド・アーリア語、ドラヴィダ語、オーストロ・アジア語、チベット語という4つの異なる言語系統に属している。このようなインドにおいて、これらの多様な言語を尊重しつつ国家としての共通言語を策定していくことは、独立以来の重要な課題である。インドの紙幣には、ヒンディー語と英語に加えて15のインド諸言語（新紙幣／旧紙幣では13言語）、合計17の言語で金額が表記されていることなどは、その象徴であるといえよう。インド憲法の別表第8表では現在22のインド諸言語（当初は14言語）がリストアップされており、各州はこれらの言語に英語を加えた言語の中からひとつないし複数の言語を州の公用語（地方言語）として定めることができる（第351条）。さらに、少数民族の権利を保護するため、彼ら固有の文化や言語を尊重すべきことが規定されている（第29条、第30条など）。

1950年に制定された憲法では、インドの連邦公用語はデーヴァナガリ表記のヒンディー語と定められている（第343条1項）。そして、独立以前に重要な地位を占めていた英語に関しては、憲

法施行後15年間は連邦公用語としての役割を認めるとされた。これに関して、1956年11月の言語別州編成に先立って、同年8月に公表された「公用語委員会」の報告では、ヒンディー語化の一層の強化と公用語としての英語の使用の制限という方針が勧告された。しかしながら、この方針に対して、非ヒンディー語地域である南部および東部諸州の抵抗は強かった。さらに、憲法に規定された英語を連邦公用語とする期限（1965年）以降の英語の取り扱いを明確にすべく、1963年に議会に提出された「公用語法」（案）では、1965年以降は英語を「補助的」公用語として存続させるとされていた。しかしこの法案は、「非ヒンディー語地域が望むかぎり英語を『準』公用語とする」という1959年のネール首相の発言よりも英語の地位が後退していたため、議会では強い反対にあった。このような情勢のなかで、1965年には南部の諸州で大規模な反ヒンディー語闘争が展開された。そして、当初の「公用語法」（案）に、英語を連邦の「準」公用語としてその継続使用をより明確に保障し、地方語を尊重した「三言語方式」（後述）を導入し、官吏採用試験を英語、ヒンディー語、地方語で実施するなどの修正を加え、1967年に議会に再提出された法案が「修正公用語法」として可決成立した。

### 2. インドにおける英語教育の展開

イギリスは1600年に東インド会社を設立して以来、インドにおける影響力を強め、18世紀後半にはその支配力を確固たるものとした。ただし、東印度会社は当初はインドにおける教育活動には

積極的ではなかった。その後も宣教師による宗教活動や教育活動を制限しており、18世紀後半には、インド人の東インド会社に対する反発をやわらげるため、サンスクリット語やアラビア語などのアジア言語やアジア文化を尊重した教育を保護発展させようとした。

ただし、東インド会社によるこの「東洋学教育政策」に対して、英語による教育を通じてインド人に西洋の文化を普及しようとする「西洋学教育政策」の主張も根強く、両者の対立のなかで、1835年には「西洋学教育政策」に転換することになった。その背景には、当時の公教育委員会委員長であったマコーレーの「濾過理論」があった。「濾過理論」とは、支配者であるイギリス人とインド原住民の仲介となる、血と皮膚の色はインド人であるが、知性、品行においてはイギリス人である階層の形成を殖民地教育の目的とするものであった。他方、当時、インド人の側にも英語による教育の要求が高まっていたことも否定できない。

このようにイギリスによる民族教育のなかで、英語による教育を受けた少数のエリート層と、植民地支配により伝統的な教育システムが衰退し組織的教育を受ける機会を失った大衆とに、インド社会は二分されてきていたのである。

20世紀になると植民地独立運動が高まり、中心的指導者であったM.K.ガンディーは1937年のワルダー会議において、独立後のインドの国民教育の基本方針として「ペイシック・エデュケイション」を提起した。その方針は、①7年間の無償・義務教育の実現、②母語による教育、③手仕事・生産的仕事を教育のコアとした、子どもの環境に適応した総合的教育の実施、④生産的仕事によってもたらされた利益を教師の俸給に充当、の4点である。そして、2番目の「母語による教育」に関して、英語を教授用語としている植民地教育を厳しく批判していた。すなわち、英語による教育がその受益者を限定することになっているとともに、インド人でありながらインドについて理解できない人間を作り出すことにより、インドをイギリスに隸属化させる結果になっているという批判である。さらに、英語による教育を行えば、教育の中心が英語そのものになる傾向が生じ、イン

ド国民にとって必要な他の教科の教育が軽視され、外国语を用いるのであるからその内容の理解も困難になるという問題点も指摘されていた。

植民地教育では英語は教授用語として位置づけられていたのであるが、独立後は母語ないし地方語を教授用語とすることが原則とされ、英語は教科として位置づけられることになった。大学における教授用語を検討した1948—49年の「大学諮問委員会」は、①大学における教授用語はインドの地方言語とし、英語は早い時期にその地位を譲る、②西部地域のヒンディー語を連邦言語とし、他の言語の単語を同化させながら連邦言語の発展を図る、③大学では、地方言語に加え、連邦言語を一部あるいはすべての科目的教授用語のオプションとする、④後期中等学校（第11・12学年）と大学の学生は、地方言語、連邦言語、そして英語（ただし読解のみ）に精通していることが必要とされる、⑤国際的科学技術用語や借用語はインド言語の音声と表記にもとづいて採用する、⑥連邦言語の表記はデーヴァナガーリ文字とする、⑦インド諸言語に共通な科学技術用語の検討と科学教科書の作成に関する委員会を設置する、⑧州政府に対して、後期中等学校と大学での連邦言語教育の実施を要求する、という勧告を行った。すなわち、初等教育はもちろんのこと大学教育にいたるまで教授用語はインド言語を原則とし、英語は外国语の教科として「図書館言語」として学習するものとされたのである。

前述のように、憲法ではヒンディー語を連邦公用語とし、公用語としての英語の使用には期限が設定されていたのであるが、南部の諸州ではヒンディー語とは言語系統が異なるドラヴィダ言語が州の公用語（地方言語）であることから、ヒンディー語のみを連邦公用語とすることに反対であり、また東部の州でも抵抗があったため、英語は準公用語としてその影響力を存続させることになった。したがって、地方語を教授用語とする原則のもとで、連邦公用語としてのヒンディー語の普及を図りつつ、英語教育の重要性も尊重するという、中等教育における「三言語方式」が実施されることになった。この言語教育の具体的方式は、1950年代から「中等教育諮問委員会」においていくつか

の案が検討されてきていたが、1964—66年の「エデュケイション・コミッショナ」、そして1968年の「教育に関する国家政策」において以下の原則が示された。

\*ヒンディー語は連邦公用語であるとともに、将来は共通語となるものである。したがって、母語に次ぐ重要性がある。

\*英語は、これが大学の基本的教授用語で、また連邦と多くの州で行政用語であり続けるかぎり、その高い地位を享受する。したがって、すべての生徒にとって英語の実用的な知識を身につけることはプラスである。

\*言語能力の上達には、学習期間だけでなく教師や施設のタイプも影響を与える。

\*3言語を学習するのに最も望ましい教育段階は前期中等教育段階（第8～10学年）である。

\*ヒンディー語あるいは英語が導入される教育段階や期間は、地方での動機づけや必要性に応じるものとし、その決定は各州に委ねられる。

\*4つの言語が必修となる教育段階はないものとする。ただし、選択科目としては4以上の言語の学習は可能である

そして、この原則に従い、次の言語を前期中等教育段階で必修とする「3言語方式」が定められた。

- (1) 地方言語（州公用語）あるいは母語
- (2) 連邦公用語（ヒンディー語）あるいは連邦準公用語（英語）
- (3) 「(1)」および「(2)」以外の、そして教授用語としては用いられていない、インド現代語あるいはヨーロッパ言語

連邦国家インドでは教育に関する州の権限が強く、これら必修の3つの言語をいずれの言語とするかは各州が決定する。1980年代の調査では、英語はすべての州で第1、第2、第3言語のいずれかに採用されていたのに対し、ヒンディー語を採用していない州がわずかであるが存在していた。そして、前期中等教育段階の必修教科は、将来の進学に大きく影響する中等教育修了試験の科目として位置づけられることが多いことから、インドの学校教育では英語教育が重視されてきている。

すでに指摘したように、インドでは英語教育

の位置づけは州によって異なる。さらに、ミッション・スクールやインターナショナル、パブリック・スクールなどの私立学校には、幼児期からの早期英語教育を実施する学校や英語を教授用語とする学校が少なくなく、またそれらの学校は保護者の人気も高い。また政府系の学校でも、連邦政府職員の子どもを対象とした「セントラル・スクール」や、農村出身者や指定カースト、指定部族出身者等に優先入学枠を設定しているエリート校である「ナボダヤ・ヴィディヤラヤ」では、英語教育に力を入れている。

独立後の教育政策はインド言語を教授用語とし、連邦公用語であるヒンディー語の普及発展をめざしていたにもかかわらず、インドの複雑な言語状況から教育における英語の影響力は依然として存続し、現実には、英語を使えるか否かが人々の教育レベルを判断する重要な指標であり、英語力が人々の将来を左右すると考えられる傾向が根強い。近年の教育の市場化のなかで、都市部には、「English-Medium」の看板を掲げた、自宅を改造したような小規模の私立学校が乱立するという状況も見られる。他方、厳しい経済的状態や社会的環境にある人々には十分な英語教育の機会が提供されていない。かつてガンディーが批判したように、英語教育が高い社会経済的地位の獲得の必要条件であると同時に、社会経済的条件が英語教育の機会を制約するという循環のなかで、英語教育がインド社会における格差を拡大するひとつの要素として機能してきていることは否定できない現実であろう。

### 3. 英語教育の新たな方向性——「2005年全国カリキュラム・フレームワーク」

#### 3.1 全国カリキュラム・フレームワーク

これまで確認してきたように、連邦国家インドでは、教育に関する州の権限が強く、学校のカリキュラムはそれぞれの州政府が定めている。ただし、連邦レベルの国立教育研究所であるNCERT (National Council of Educational Research & Training) は、各州でのカリキュラム編成に際してのモデルともいえる「カリキュラム・フレー

ムワーク」を発表している。1975年に初の「カリキュラム・フレームワーク」が作成され、1988年には「全国カリキュラム・フレームワーク」として改訂され、2000年には再度改訂され、ほぼ10年ごとに改訂が行われてきていた。

2000年の「全国カリキュラム・フレームワーク」では、第5学年までの前期初等教育段階の言語教育は「母語ないしは地方言語」の1言語のみであり、英語教育は「母語ない地方言語」、「インド現代語」、「英語」の3言語のひとつとして、第6学年から開始されることとされていた。他方、連邦公用語であるヒンディー語教育の重要性が強調されており、ヒンドゥーの古典語であるサンスクリット語の学習もヒンディー語や他のインド諸言語の一部として実施されることが奨励されていた。これには、当時の政権党であったインド人民党がヒンドゥー民族主義を掲げていたという背景がある。この「全国カリキュラム・フレームワーク」に対しては、ヒンドゥー的価値観にもとづいているものであり、非宗教性を原則とするインド憲法に反するという批判があり、このフレームワーク策定の手続きの適法性をめぐって最高裁まで争われた。

2004年の総選挙ではインド人民党は敗北し、このフレームワークに批判的な国民会議派主導の政権が成立した。そして、連邦人的資源開発相が交代し、直ちにNCERTに対してフレームワークの改訂作業の開始を指示したのである。

### 3.2 「2005年全国カリキュラム・フレームワーク」の基本的方向性

2005年のフレームワークは、1986年の「教育に関する国家政策」、1992年の「(改訂)教育に関する国家政策」ならびに同年の「教育に関する国家政策：行動計画」、そして1993年の「負担の少ない学習」検討委員会の報告をベースとして策定された。そして、学習負担の軽減と新しい学びのあり方を提起し、①学校外の生活と関連した知識・内容、②暗記中心の教育方法の是正、③教科書の範囲を超えるようなカリキュラムの豊富化、④試験の柔軟化と学校での授業との関連性、⑤国の民主主義的政策に十分な关心を持つようなアイデン

ティティの育成、というカリキュラム開発の基本方針を掲げている。なお、教科領域としては、言語、数学、理科、社会、仕事と教育、芸術、平和、保健体育が挙げられている。

このフレームワークの中心的課題のひとつは質の高い教育の保障であるが、「質の高い教育とは何か」を考えることは容易ではないことを認めつつ、試験の結果だけで教育の質を測ろうとする傾向を批判している。ただし、施設設備の水準が必ずしも教育の質を決定付けるものではないが、教育環境の充実が重要な課題であることも指摘している。

その上で、貧富の差や文化的差異が大きいインドにおいて、多様性を認め、人権を尊重し、平和と調和的な共生を追求し、民主主義的参加と憲法に示されている価値を強化することが、教育の質を考える際の重要な視点であり、このような視点にもとづいて、それぞれの教科内容や獲得すべきスキルが検討されなければならないとされる。そして、子どもたちは単に教師に導かれるのではなく、批判的な能力を備えた存在であると考えられ、教師と子どもたちが互いの経験を共有しながら参加型の学習を行い、子どもたちは受け入れた知識を批判的に検討し、ジェンダーや社会的不平等に対して敏感になり、自分の意見をクラスで主張するとともに、他の子どもたちの意見に耳を傾ける活動が奨励される。質の高い教育は、子どもたち自身の質の高い生活につながるものでなければならないのである。

### 3.3 「2005年全国カリキュラム・フレームワーク」における英語教育

カリキュラム・フレームワークにおける言語教育の基本方針としては、以下の諸点が示されている。①学校で教えられる言語の種類という点だけでなく、教室での授業においてもいくつかの言語を用いるよう、言語教育は多言語である必要がある、②原則として母語を教授用語とする、③上級の教育段階で母語による教育が行われない場合であっても、初等教育段階では母語による教育が保障されなければならない、④学校入学時から多言語の教育が行われる。多言語社会における多言語で

のコミュニケーション能力を促進するため「三言語方式」が実施される必要がある、⑤非ヒンディー語州の子どもはヒンディー語を学び、ヒンディー語州ではインドの他の地域の言語を学ぶ。サンスクリット語もその中に含まれる、⑥上級学年では古典語や外国語が導入される。

また、言語の授業と他教科の授業との関連性を考慮することにより、教科としての言語教育と教授用語としての言語のギャップを埋めるとともに、言語能力と認知能力や思考能力とを結びつけた総合的な言語教育をめざしている。さらに、インド諸言語の教育が重視されているばかりでなく、英語を国際語と位置づけて英語教育の重要性が強調されている点が注目される。

カリキュラム・フレームワークの草案作成の過程で、教育の目的、カリキュラム改革、言語教育、数学教育、理科教育、社会科教育、仕事と教育、教師教育、試験改革など21の課題に関して、学術的視点からの調査と検討を行い、情報を整理して提示する「課題別検討グループ」(National Focus Group)が組織された。言語教育に関しては、インド言語の教育と英語教育のそれぞれについて「課題別検討グループ」が組織された。そのうち英語教育のグループは、インド中央外国语研究所教授(Central Institute of English and Foreign Languages)のアムリタバリ教授(Prof. R. Amritavalli)を議長とする12人のメンバーで構成された。

このグループの報告書の要点は次の通りである。\*インドにおける英語は、多言語社会におけるグローバル言語のひとつであるととらえられるべきである。今日のインドでは、英語は、質の高い教育に対する人々の熱望と国民的そして国際的生活における人々の社会参加の象徴である。英語が植民地支配を起源としていたことはすでに忘れ去られ、高等教育の言語であると独立当初に考えられた英語の役割は限定的過ぎるとされ、現在の英語の地位は、世界における英語のプレゼンスと、その存在がインド社会に与える影響力に起因していると認識されている。2010年には、世界の人口の3分の1が英語を学んでいると推測されている。英語が雇用や経済的機会を拡大すると考えられる

ことから、1990年代以降のインド経済の開放がインドの学校における英語教育の爆発的な需要の拡大と軌を一にしている。

\*インドにおける英語教育の具体的な状況はさまざまである。この多様性は英語に関する教師の熟達度(TP)と生徒が英語に接する環境(EE)の違いによって、以下のように分類される。

①英語を教授用語とする、私立もしくは政府から補助金を受けているエリート学校(TP非常に高い／EE非常に高い)——教師の熟達度が高く、家庭でも学校でも生徒の英語学習環境も良好である

②新興の英語を教授用語とする私立学校<多くは英語とインド言語を併用>(TP高い／EE高い)——教師に熟達度には限界がある、生徒には英語のバックグラウンドはほとんどない、保護者は英語の学習による子どもの社会移動(英語能力を高めることで将来高い社会的地位につくことができる)を期待している

③政府から補助金を受けている地方語を教授用語とする学校(TP低い／EE低い)——地域言語教育に加えて伝統的な英語教育を実施する、教育関係団体によって設立された学校、生徒の出身階層はさまざまである

④地方自治体によって設置運営される公立の地方語学校(TP非常に低い／EE非常に低い)——農村部の生徒や都市部の貧困層の生徒にとっては唯一の選択肢であり、多くの生徒が在籍する学校、教師の熟達度は最も低い

\*早期における英語教育の導入は、もはや学術的な問題、あるいはそれが実行可能であるか否かという問題ではなく、英語の学習を望んでいる児童と保護者の要求にいかに対応するかという政治的課題となってきている。遅い時期の英語教育の導入のほうが効果的であるとする学術的見解を裏付けることよりも、この状況のなかで何が実行可能かを考える現実的な対応が必要である。とくに、社会経済的状態が厳しい階層に対してこそ早期英語教育を実施すべきであるという、アファーマティブ・アクションという見地から現実的に対処する必要がある。

\*言語教育の目標は以下の2つである。ひとつは、

自然な言語学習を通じて獲得するような基本的な言語能力の熟達であり、もうひとつは抽象的な思考の道具や知識獲得の手段としての言語能力を発展させることである。この考え方には、英語とインド言語、英語と他の教科との間の障壁を取り除いた教科横断的なアプローチの主張につながるものである。ひとつの言語における言語能力の伸長は他の言語における言語能力と関連性がある。すなわち、母語における読み書き話す能力を高めることは英語をはじめ他の言語の学習に良い影響を与えるのであり、同様に英語能力の向上は他の言語の能力の伸長に結びつくのであるから、英語教育を孤立したものとして考えるべきではない。

\*言語教育においては、その言語に接する機会や豊富なインプットにより言語環境を整備することが不可欠である。このインプットには、教科書、生徒が選ぶ本、さまざまなジャンルの本を備えた学級文庫、プリント、対訳本、雑誌・新聞・ラジオなどのマスメディアのサポート、そして「本物」の教材などが考えられる。日常的に英語に接することの少ない、不利な言語環境にある学習者に対しては、学校をコミュニティ学習センターとして環境を改善することが必要である。英語教育に関するさまざまな先進的試みの中には、広く適用され奨励されるべきものがある。ただし、ひとつの方法にこだわるのではなく相互補完的にさまざまな方法を適用することが望ましい。ひとたび基本的能力が獲得できれば、高度なスキルを発展させることが可能である。

\*教員養成に限らず、(フォーマルそしてインフォーマルなサポートを通じての)現職研修や学校現場での研修が必要である。英語の熟達と教師としての専門的自覚が同等に奨励されるべきであり、専門的自覚に関しては教師自身の母語を通じて高めることも可能である。

\*言語教育の評価に関しては、教授要目ごとの細目による達成評価ではなく、継続的なプロセスで言語の熟達状況を評価することが求められる。また、各学校における言語教育カリキュラムの自由度と標準的な言語能力テストのバランスに配慮しつつ、英語の熟達度の基準としての全国ベンチマークの設定が必要である。

インド人民党の時代である2000年のフレームワークでは、60年代から70年代にかけて確立したインドの言語教育政策を踏襲しつつ、連邦公用語としてのヒンディー語教育を強化するという傾向がみられた。これに対し、国民会議派が政権に返り咲いた2005年のフレームワークは、2000年のフレームワークと同様に60年代以来の言語教育政策に従うしながらも、インドの多民族性を強調して多言語社会における言語教育のあり方を模索しつつ、グローバリゼーションの進行という現実に対応し、英語をインド社会で用いられるさまざまな言語のひとつとして位置づけ、英語教育の拡充をめざしているといえる。

また、英語が教育格差や社会格差を拡大するという従来からの批判に対しては、初期の教育段階から母語以外の言語に接する必要性を強調して、すべての国民に保障されるべき基礎教育のなかに英語教育を位置づけることで応えようとしている。さらに、学校だけでなく学校外での英語教育の環境の整備を通じて、その格差を是正しようと考えられている。また、批判的思考力の醸成と、教科横断的な総合的なカリキュラムというフレームワークの原則のなかで、あくまでも英語教育は言語教育の一部であることを強調するとともに、英語教育と言語以外の他の教科の教育との相互関連も重視しているのである。

#### [参考文献]

- ・渋谷 英章「多言語国家インドにおける教授用語」(1989~90年度文部省科学研究費補助金(一般研究C) 最終報告書『東南アジア諸国における多言語社会と教授用語-国民統合政策との関連を中心として』) 1991年
- ・National Council of Educational Research and Training, "National Curriculum Framework 2005", 2005
- ・National Council of Educational Research and Training, "Position Paper : National Focus Group on Teaching of English", 2006

(しぶや ひであき／東京学芸大学)

## 義務教育で育てる生徒の英語力

### —6-3-3プロジェクトの総括

小菅 敦子

#### はじめに

本誌 No.111（金谷他 2004）において、東京学芸大学附属世田谷中学校の英語科カリキュラム「6-3-3プロジェクト」について紹介させていただいた。本稿はその成果について、そのカリキュラム研究の一員である執筆者が、自らの経験に基づいて述べるものである。

#### 1. 「6-3-3プロジェクト」とは

財団法人英語教育協議会（ELEC）では、2000年に Crossroad Project を立ち上げ、金谷先生を座長にプロジェクトチームを結成し、21世紀の日本の英語教育に対して、政策提言をしている。その中で、中学校の限られた時間数での厳しい現状に対して、基礎力を確保するための具体的な方法として、教育用のリソース（教員、教材、授業時間など）を集中投入することが効果的であると述べている。

本稿執筆者の勤務校である東京学芸大学附属世田谷中学校では、コミュニケーション能力を高めるための英語指導として、それまでにも様々な実践を行ってきたが、学習効果を一層あげるために、2003年より、上記の提案を具現化するカリキュラム研究に取り組むこととした。その時のメンバーは指導助言者として金谷先生（東京学芸大学）、附属世田谷中学校の英語科スタッフとして太田先生（現在、駒沢女子大学）、日臺先生、そして本稿執筆者、研究協力者として神白先生（現在、専修大学）の5名で、その後2005年より淡路先生（附属世田谷中学校）が加わっている。

それまでの附属世田谷中学校では、総合学習の時間を英語の3時間に1時間ずつつけて、「4-4-4」というカリキュラムを実施していた。その2年と3年の1時間、あわせて2時間分を、1年生にまわして、1年で6時間集中して学習させ、後は、3時間ずつ学習させるという新カリキュラムを実施するということから、「6-3-3プロジェクト」としてこの研究を始めた。

#### 2. 「6-3-3カリキュラム」の概要

まず、この新カリキュラムの一番のポイントは、「中1で週6時間集中して英語の授業を行い、英語の基礎的な力を中1の段階で身につけさせる」というものである。毎日触れさせることにより、英語の音や言語の特性に早く慣れさせ、記憶の保持もよく、復習にも手間取らないため、基礎的な力をつけさせるために必要な文法事項を、中1の段階でかなり教えることができると仮定する。さらに、この早い段階で、家庭学習や個別学習への取り組み方を指導し、中2以降における自己学習への準備をさせることとする。

中2においては、英語を使用するための様々な場面を与え、中1で身に着けた基礎的な力を繰り返し使用させ、運用能力を高めるようにした。その際に、家庭学習を教室での学習の一部とするような課題を出し、教室以外でも英語に触れさせる工夫を心がける。

中3においては、さらに運用能力を高める指導を行い、コミュニケーション能力を伸ばすことを目指していく。中2と同様に、家庭学習を授業と有機的に結びつけ、個々の能力に応じた学習を進

められるように指導を行い、自発的な学習者を育成する。結果として、生徒にかなりの量の英語を expose させることで、旧カリキュラム以上の効果を期待するものである。

### 3. プロジェクトの成果

このカリキュラムの実行にあたり、附属世田谷中学校英語科では、過去の旧カリキュラムで学習していた生徒たちと、このカリキュラムで学習している生徒たちを、いくつかの観点から比較し、その成果を検証している。ここでは、その一部を紹介する。統計上の詳しい数値等は、『平成18年度 研究開発実施報告書・第4年次』を参照いただきたい。

#### (1) Proficiency test において

総合的な英語の力がどのくらいあるかを見るために、世田谷中学校では、CASEC (Computerized Assessment System for English Communication) を用いた。これも項目応答理論に基づいた英語のコミュニケーション能力を測るもので、大学生や社会人に現在よく用いられる TOEIC と異なって、中学1年生の3学期であれば、受験可能なテストである。語彙の知識 (Section 1)、表現の知識 (Section 2)、リスニングによる大意把握 (Section 3)、具体的情報の聞き取り能力 (Section 4) の4つのセクションから成り立ち、コミュニケーションに必要な語彙や文法、聞き取りや読み取りの力などが測定することができる。また、1コマの授業時間内に、コンピュータで行うもので、生徒数分のコンピュータがあれば、手軽に実施できるので、通常の英語の授業で行うことができるのも、取り入れた理由である。

カリキュラムの成果を見るために、6-3-3カリキュラムを実施した生徒と、その前の学年の旧カリキュラムの生徒に対し、教科書の Book1、Book2の終了時、および Book3の終了直前にそれぞれ CASEC を行い、そのスコアを比較した。6-3-3の方が1年次においては教科書が早く進むので、実際の実施時期は表1のようになる。

表1：CASEC 実施時期

	Book1	Book2	Book3
6-3-3	1年生1月	3年生4月	3年生1月
4-4-4	2年生4月	同上	同上

以下の表2から表4（金谷他 2007）が3回の CASEC の結果である。

表2：Book1終了時における CASEC の得点の平均値および標準偏差

	4-4-4	6-3-3
人数	164	160
Section1 語彙の知識	70.1 (21.6)	65.0 (22.8)
Section2 表現の知識	77.8 (21.2)	74.9 (24.1)
Section3 リスニングでの大意把握能力	86.7 (25.4)	87.8 (24.3)
Section4 具体情報の聞き取り能力	73.2 (30.3)	69.5 (33.0)
Total	307.8 (78.2)	297.1 (82.3)

( ) は標準偏差

表3：Book2終了時における CASEC の得点の平均値および標準偏差

	4-4-4	6-3-3
人数	162	158
Section1 語彙の知識	90.6 (23.7)	92.1 (22.5)
Section2 表現の知識	101.7 (23.3)	102.2 (26.0)
Section3 リスニングでの大意把握能力	107.0 (25.7)	115.1 (26.7)
Section4 具体情報の聞き取り能力	105.2 (32.6)	114.3 (28.0)
Total	404.5 (89.8)	423.7 (88.0)

( ) は標準偏差

表4：Book3終了時における CASEC の得点の平均値および標準偏差

	4-4-4	6-3-3
人数	160	121
Section1 語彙の知識	105.7 (23.4)	107.8 (23.0)
Section2 表現の知識	116.4 (25.2)	116.2 (25.1)
Section3 リスニングでの大意把握能力	125.5 (27.2)	125.9 (29.7)
Section4 具体情報の聞き取り能力	123.1 (32.1)	124.3 (30.6)
Total	470.7 (31.5)	474.2 (93.6)

( ) は標準偏差

多少、平均点に差があるように思われるところもあるが、合計点 (Total) で見ると、Book1、Book2の終了時、Book3の終了直前のどの時期においても、統計的には有意な差は認められなかった。Book1終了時に差がなかったということは、同じ言語材料を、1年から8ヶ月に短縮して集中して学習させても、問題がないということである。しかし、Book2終了時の学年とSectionの交互作用に関しては、Section3とSection4において5%水準で有意であるとの結果が得られた(金谷他2007)。4-4-4の生徒より2年早くリスニング教材を個別および家庭学習で使わせることが、ここに影響されているのではないかとも考えられる。しかし、その効果はBook3終了直前には差がなくなってしまう。他の学年の生徒についても調べていく必要がある。

## (2) 語彙サイズテスト

中学校でも手軽に行える語彙サイズテスト(望月1998)として「望月テスト」を行った。これは改訂の北大語彙表(園田1996)に基づいて作成されたテストで、受容の語彙が各頻度のレベルごとにどの程度あるかを推定するものである。「望月テスト」は7000語レベルまであるが中学生なので、3年生の3学期には、5000語レベルまでを実施した。その結果は表5に示す通りである。

表5：語彙サイズの平均

	N	平均	標準偏差
4-4-4	155	3065	660.21
6-3-3	135	3136	469.60

統計的には有意な差は認められなかつたが( $t = -1.070$ ,  $df = 277.330$ , n.s.)、推定語彙サイズの平均は6-3-3の生徒の方が大きい傾向にある。カリキュラムの特徴として、旧カリキュラムの時より、家庭学習として多くの教材に触れさせることができた分、語彙サイズが大きくなっているのではないかと考えられる。

## (3) IVTの作成と実施

「望月テスト」の基となった北大語彙表(園田1996)のレベル分けの基準としている頻度は、英語を学習し始めたばかりの中学生には当てはまらないことが多い。中学1年生の検定教科書には1000語も出て来ないにもかかわらず、たまたま頻度の低い語が、教科書の内容の関係で出してくれば、「望月テスト」で正解してしまう可能性は高い。そのため、正解したとしても、そのレベルの語彙を他に30語ぐらいは知っているだろうと推測することにはならない(「望月テスト」はおよそ1000語の語彙表から30語抽出しているので)。では、中学生は教えた語彙をどのくらい覚えているものなのだろうか。本執筆者は、過去に、中学1年の最後に、学習した語彙のすべてを、意味を覚えていたかどうかチェックをしてもらったことがあるが、『基礎英語』や副教材の語彙も入っていたので、1000語以上となり、けっこうな時間と量力を要した。そのようなことを3年生まで続けることは、ほとんど不可能である。そこで、附属世田谷中学校では、実際に学習した語彙だけで頻度別の語彙表を作成し、「望月テスト」と同様の方式によるテストを作成し、学習した語彙をどの程度覚えているのかを調査してみた。すべてinputしたものに基づいているので、このテストをInput-based Vocabulary Testと命名し、通常はIVTと呼んでいる。しかし、残念なことに、このIVTを作ったのは、6-3-3の新カリキュラムが実施されてからのことで、旧カリキュラムの時の生徒のデータはない。したがって、ここでは、新カリキュ

ラムで学習した生徒における、語彙の定着度だけを見ていくことにする。

input した語彙は、当然教科書だけではなく、「基礎英語」やすべての副教材、授業で使用した教師のオリジナルのハンドアウト等も含まれる。それらの語彙を input の時期別の定着率で見ると表6（金谷他 2006）のようになる。

表6：語彙の input の時期による定着率

順位 (正答率順)	Input された語の年次	正答率
1	1年次、2年次、3年次のすべてに input された語	94.6
2	1年次と3年次に input された語	89
3	2年次と3年次に input された語	86.1
4	1年次と2年次に input された語	85.8
5	1年次のみに input された語	82.3
6	3年次のみに input された語	75.2
7	2年次のみに input された語	61

これを見ると、長期にわたり input された方が定着しやすいことがわかる。長期にわたって input されるということは、何回も触れる機会が多いということでもある。したがって、当然のことながら、1年生から3年生まですべての学年で input された語の定着が一番よい。1つの学年でしか input されなかった語彙の中では、1年生に input された語が一番定着がよく、2年生が一番悪い。3年生のときだけ input された語彙は、時間があまり経っていないので、2年生の時より記憶が新しいということが考えられる。それに対し、1年生のときだけ input された語彙は、週に6時間集中して学習していたときの語彙であり、他の2つの学年より、同じ語彙の input の回数も多いことが予想される。したがって、集中して学習する機会を設けるという6-3-3の考え方の効果がここに現れていると考えられる。

#### (4) 発表活動

(1)～(3)では、テストの数値によりカリキュラムの成果を見てきたが、音声による performance による比較も行ってみた。本校では、旧カリキュラムを実施している、およそ10年ぐら

い前から、1年生の2学期より、各学期の最後に ALT との1対1の Interview Test をどの学年にも行っている。時間はおよそ2分間で、原稿等、事前の準備はさせず、ALT とできるだけ話をするということを目標に行い、評価を Interviewer の ALT に行ってもらい、各学期の英語の成績の中に入れている。評価は以下の4つの観点について総合的に判断して10点満点でつけてもらっている。

- ・ALT とスムーズに話を続けることができたか
- ・ALT の言ったことに適切に対応して話を続けることができたか
- ・話している文が文法的に正しいか
- ・発音やイントネーションが正確か

この Interview Test を CASEC の成績で、上位、中位、下位の成績で2名ずつ、合計6名の生徒を旧カリキュラムの生徒と6-3-3の生徒からそれぞれ抽出しマッチングして、あわせて6組の Interview をランダムな順番に26名の英語教師に見てもらい、「各ペアの生徒の内のどちらが優れていると思うか」という全体評価」をしてもらった。また、「優れていると評価した理由」も記入してもらうことにした。総合評価は表7（金谷他、2007）の通りである。

表7：Interview の評価とカリキュラム

	6-3-3の生徒 の方がよい	4-4-4の生徒 の方がよい	どちらとも いえない
素点	90	29	37
%	57.7	18.6	23.7

「6-3-3の生徒の方がよい」と判断した割合と、「4-4-4の生徒の方がよい」と判断した割合には、統計的に有意な差があり ( $\chi^2 (2) = 42.26$ ,  $p. < .001$ ) (金谷他、2007)、これにより、6-3-3の生徒の方が4-4-4の生徒よりも発話行動において優れているという評価を下した評価者が多かったことが確認された。また、詳しく見ていくと、上位・中位の生徒に関しては6-3-3の生徒の方が優れていると判断される傾向が高く、下位の生徒に関しては4-4-4の方が優れているという評価と、どちらともいえないと評価する傾向が高かった。また、評価理由としては、「会話の自然さ、発話

までの間の短さ、発音の良さ、会話を楽しむ姿勢等」が多く見られた（金谷他、2007）。

テストの数値による統計的に有意な差は、カリキュラムの違いによって明確に出てこなかったのに対して、この発表活動では、明らかに6-3-3の生徒の方が、能力を有意に高めることができないかと考えられる。ただし、その効果は上位・中位の生徒に関して期待されるということが確認された。

#### (5) 教師による観察

最後に、テスト等による数値以外の、主として授業者によって観察された成果について述べる。6-3-3のカリキュラムの実施は、単に時間数の移動だけではなく、授業の形態や質的な変化をもたらし、その結果としての生徒の変化も観察された。ここでは、それをあわせて述べることとする。

##### a) 週4時間の教科書

1年生の週6時間の内、4時間は主として教科書を用いた授業を行った。週3時間用に作られた教科書であるので、週4時間で教えると、必然的にBook1は1年生の12月頃で終了し、3学期はBook2のLesson3あたりまで進ませることができた。文法内容で言うと、1年生のうちに、「現在、過去、未来」と言う時間に関する事柄を理解させることができる。したがって、過去の出来事や、自分の予定を書くなど、表現活動にはかなり余裕を持って行わせることができるようになる。そのため、6-3-3の生徒には、1年生の1月から日記を書かせることができるようにになり、2年生になると、毎週150語程度の日記を書かせることができた。4-4-4のカリキュラムの時には、日記を書かせることができるようにになったのは、2年生の2学期になってからであり、それも100語を書かせるのがやっとという状況であった。この差は、かなり大きい。結果として、2年生も後半になると、書くことに対する抵抗感はほとんどなく、何を書いているのかALTが理解できないような英文も、旧カリキュラムの生徒に比べると非常に少なく感じられた。これは、6-3-3がもたらした大きな効果である。

##### b) ALTとのTT

週休2日制において英語を6時間になると、週

に1日は2時間英語を生徒は受けすることになる。それを、意図的に2時間続きの時間として設定し、2週間に1回、ALTとのTTの授業を設定している。

2時間続きのTTの授業では、2コマ続きの授業でしか行えないこととして、40名の生徒を5人ずつ8つのグループに分け、グループごとにALTと10分程度直接話しをするというタスクを行わせた。ALTと話をしていない他のグループは、ALTと話をするためのリハーサルを行わせたり、話した内容を確認させ自己評価を行わせたり、さらに、リスニング用の教材80 Conversations（愛称Green Book、Daniel Stuartオリジナル教材）に個別に取り組ませた。これにより、生徒一人一人は、2週間に1度はしっかりとALTと話をすることができるようになり、実践的な双方向的な対話を行えるようになった。旧カリキュラムでは、1年生の時からこのような力をすべての生徒につけさせることはできなかった。2年生でも、ALTと1対1で話す機会を同じように保証し、結果として、2年生、3年生で毎年取り組んでいるスピーチコンテストには、多くの生徒が意欲的に取り組むことができた。旧カリキュラムの生徒では、多少、スピーチに対して抵抗感を示すこともあった。また、spontaneousな発話においても余裕すら感じられ、「話すこと」を楽しんでいる様に思われた。これらは6-3-3の大きな効果と考えられる。

##### c) 「文法+a」の時間

附属世田谷中学校では、2週間で1つの時間割となっている。上記で述べた2週間に1度のTTの授業とちょうど交互に、2週間に1度、2時間続きの「文法+a」という時間を設けている。

この時間は、漆の重ね塗りのイメージで、「教科書を学習する4時間」や「TTの2時間」を振り返る時間とし、教科書の時間とは異なったタスクを行ったり、明示的に文法の説明をしたりしている。特に1年生の時は、文字指導から文を書くことまで、しっかりと時間をかけて行いたいが、この時間をそれに当てることができる。また、教科書附属のワークブックの答えあわせを行わせたり、NHKの『基礎英語』の復習としてテキスト

にあるスキットの練習を行わせたりと、家庭での生徒の自主的な学習を確認することも、この時間に余裕を持って行うことができる。

これら教科書・TT・「文法 + a」の構成により、週6時間授業があるが、単なる先取り学習ではないので、学習者にとっての負担が少なく、毎日、英語の授業が確保され、記憶の保持がよく、学習に困難を感じる生徒が少ない。3人の教師が関わるので情報交換、生徒理解が深まり、学習にやや困難を感じている生徒の早期発見にもなる。これらのことは、このカリキュラムを実施してわかつたことで、大きな成果であった。

#### d) 2、3年生の授業

6-3-3の「3-3」の部分は、1年生の「6」の上に成り立っている。1年生の6時間で集中して学習させ、自ら英文を読んだり書いたりできるようにさせておくと、2、3年生では、家庭学習と授業とを結びつけた授業を行うことが可能になる。

特に、2年生、3年生では、習慣的にまとまつた文章を授業と関連させて書かせたり、多読を行わせたりすることができるようになる。これらることは限られた授業時間内で行わせることは非常に難しい。それを、授業時間外で行わせるようにすることで、exposureの量を増やすことができ、かつてなかったような力をつけさせていくことが期待できる。

特に、リスニング補助教材（Green Book）を1年次から使用させることができたため、2年次、3年次とさらに上級のリスニング教材である80 More Conversations（愛称Blue Book、Daniel Stuartオリジナル教材）、Another 80 Conversations（愛称Blue Book、Daniel Stuartオリジナル教材）を使用することができたため、3年間でかなりの英語の音に触れることができた。結果として、生徒の「聞き取り」の能力は非常に高く、逆に抵抗感はかなり低く、特に「話す」活動では「聞くこと」が支障となってコミュニケーションが阻害されるようなことはほとんどなかった。また、この教材により、より多くの語彙に触れることができた。旧カリキュラムでは、1年次からこの教材を扱うことは難しかった。したがって、3年次でRed Bookまで扱うことはできなかつた。

これは、非常に大きな差である。

#### さいごに

以上述べてきたように、テストの数値における統計的に有意な差を6-3-3のカリキュラムと旧カリキュラムとの間に認めるることは難しかった。しかし、有意な差にはならなくても、多少とも6-3-3の方が成果をあげている傾向は数字上も見ることはできた。何よりも、教師の印象はかなり6-3-3が有利であった。特に、1年次に集中して学習させることで、様々なことを行なうことができるようになるというところが、6-3-3の魅力である。研究のはじめには、あまり気付かなかつたことである。結果として、集中させることで、通常のカリキュラムより早く「確かなコアになる知識」を身につけさせ、早く「独立した学習者」を育てることにより、その後の学習での「多くのexposure」を実現するものと確信する。少なくとも、受験前の3年生が1年生より少ない時間数であっても、総合的な英語の能力には問題がないことは数字が証明してくれている。決して無謀な試みではなく、今後に続けていきたいカリキュラムの1つであると明言する。

#### 参考文献

- 金谷憲・太田洋・神白哲史・淡路佳昌・小菅敦子・日臺滋之。(2004)。「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（プロジェクト6-3-3）の実践から」『英語展望』No.111、英語教育協議会
- 金谷憲・太田洋・神白哲史・淡路佳昌・小菅敦子・日臺滋之。(2006)。『Input-based Vocabulary Test (IVT) の開発（第3年次）』関東甲信越英語教育学会第30回東京研究大会自由研究発表資料
- 金谷憲・淡路佳昌・小菅敦子・日臺滋之。(2007)『平成18年度 研究開発実施報告書・第4年次』
- 園田勝英。(1996)。「大学生用英語語彙表のための基礎的研究」『言語文化部研究報告叢書7』北海道大学言語文化部。
- 望月正道。(1998)。「日本人英語学習者のための語彙サイズテスト」『語学教育研究所紀要』第12巻、27-53。
- (こすげ あつこ／東京学芸大学附属世田谷中学校)

## 英語教育改革—高校の役割

竹下厚志（神戸市立葺合高等学校）

中野達也（東京都立白鷗高等学校）

河端奈々（昭和女子大学附属昭和高等学校）

金谷 憲（東京学芸大学）

### SELHi で普通科も楽しめる授業に

金谷 今、小学校が脚光を浴びていて、英語教育を変えるには小学校だという話になっていますが、私にはどうもそう思えない（笑）。まず、中学校で毎日授業をやってもらわないと小学校からやってもだめだし、それをどう発展させていくかが重要であって、上にいけばいくほどちゃんとやらなければ結局到達点が低くなる。だから早期教育の前に後期英語教育だということを30年近く前から言っています。高校とか大学とか、マラソンでいえば折り返し地点を回ってからの差はどうしようもなくなるという気がしますので、今日は英語教育を改善していくための、高校の役割について話し合ってみたいと思っています。

そこで SELHi の高校の先生お二人と中高一貫校の先生お一人に来ていただきましたが、最初に、それぞれの学校で現状どんなことをやられているかということを紹介いただければと思います。

竹下 葺合高校の SELHi 実践ですが、「プレゼンテーションを通した4技能の育成」をテーマにしています。具体的にいいますと、英語Ⅰ及び英語Ⅱの改革ということでこの2年間やってきました。

SELHi 以前は、本校は普通科と国際科がありますが、まるで2つの学校が一つの校舎にいるような学校でした。国際科では、基本的に教科書ベースではなくてタスクベースとして、テーマを与えて、いろいろな活動を行い、最終的には生徒たちの間でリサーチしながらプレゼンテーションにもっていくという形でやってきました。教師からみても、スリスニング能力、スピーキング能力及

びライティング能力は非常に優れていると思います。

一方、SELHi 対象の普通科は、一言でいえば、ひどかったですね（笑）。まず英語はわれわれ教師が入学当初ひと月ほど使うのですが、生徒たちの反応がよくないということで結局訳読式にかなり陥っていました。予習先行という形で生徒たちが予習してくるような仕掛けはしていますが、2年生になるとなかなかやってこなくなり、気づいたら教師だけがときどき英語をしゃべって、ほとんどは日本語で解説しているのです。われわれ教師にとって、コミュニケーションが英語でとれる国際科の授業に行くのは楽しいが、普通科に行くのは苦痛ということになりかねませんでした（笑）。これをなんとかしようということでおまかせしました。

テーマは「国際科の実践を応用する」ということでしたが、1年目は試行錯誤の中で、イントロダクションから始まっていろいろ英語を使う場面をつくっていこうとしていたのですが、なかなか生徒がついてこないという時期がありました。われわれとして一番意識したのは、生徒たちに英語を話すだけじゃなくて書く機会を含めて、英語使用場面を増やしていこう、いわゆるティーチャー・コントロールができるだけ少なくしていこうということを心がけてきましたつもりです。

具体的には4技能統合型ということで、まずリスニングから入り、次にリーディング、そしてライティング、スピーキング、プレゼンテーションという流れをつくってきました。その中で、文科省が言っている有機的統合の「有機的」というのは何だろうということにこだわり、各技能をどの

ようにつなげていくか、リスニングから得た情報をリーディング活動に応用し、リーディングで得た情報を今度はライティングという自分の主体的活動の中でどう転用していくか。そして最後に、今まで得た情報をフルにスピーキング活動に活用していく。

それらを試行錯誤でやってきましたが、非常に細やかなスマールステップが必要で、国際科のような指導方法が全く通用しない。最初はよちよち歩きの生徒たちと手をつなぐが、いずれ手は離すけれども、それをわかった上で、今は手をつないで歩こうというような意識でやってまいりました。

現在のところ、一つは、国際科でやっている「テーマ学習」というものにポイントを置いています。1年のときには「日常的なテーマ」、2年次は日本で起こっている「社会問題」、3年次は「国際的な問題」を扱っていますが、これもなんとか生徒たちが自分のこととして捉えられるように工夫しながら行っています。

もう一つは、「シークエンス」ということで、それぞれのステップが次のステップにつながるというZPD理論、足場作り、そういう部分を意識してきました。ただ、それぞれの活動が次の活動の足場になり得ているかを判断することは非常に難しいところで、試行錯誤しかないと思っています。

現在のところ一番大きく変わったのは、観察からもアンケート調査からも、生徒たちが英語の授業を楽しんでくれていることは自信をもって言えるということですね。この1年でSELHiは終わるのですが、できたら来年以降も同じような形で続けていければ、もっと新しい発見ができるのではないかと思っています。

金谷 スマールステップスがたくさん要るというのは、そのとおりだと思うのですが、スマールステップを刻むと時間を食ってしまう、これでは教科書が前の半分も進まないじゃないかということになる。そのあたりはどうしていますか。

竹下 実はこれはかなり論議をしたところです。実際にインプットの情報の量が半分以下になってしましました。当初はそれを覚悟でやり始めたのですが、たまたま市販の模擬テストをみてみます

と、成績はここ5年間で一番いい。理由はもう少し分析してみないとわかりませんが、インプット量は半分にしても、とにかく何度も繰り返すことによって定着を図っています。

金谷 国際科に行くと楽しいけれど、普通科は楽しくないという話がありましたが、国際科は面倒くさいいやで、普通科のほうが楽という人はいないのですか。

竹下 いや、葺合の英語科に勤めるには、ある程度の英語力があって留学経験がないといけないという、まことしやかな噂が何十年も前からあります。英語ができる先生が多いので、そういう先生はいないですね。



竹下厚志氏

ますから、次の新しいテキストを読むときには、それをもとに読めるのじゃないかなという気がしています。

金谷 国際科に行くと楽しいけれど、普通科は楽しくないという話がありました。国際科は面倒くさいいやで、普通科のほうが楽という人はいないのですか。

竹下 いや、葺合の英語科に勤めるには、ある程度の英語力があって留学経験がないといけないという、まことしやかな噂が何十年も前からあります。英語ができる先生が多いので、そういう先生はいないですね。

### 伝統を生かしつつ生徒の変化に対応

中野 白鷗高校はSELHiではないですが、都立第一号の中高一貫校です。初めて入ってきた中学生が今中3なので、この生徒たちが来年高校に入ってきたときにどういう形になっていくかというところが注目ですね。私自身は高校に籍を置いていて、高校2年の担任です。高校の先生と中学の先生は往き来はあるのですが、私はその往き来に入っていないので中学のことはお話しできませんが、先生方はいろんな工夫をされているようです。本当はもう少し中高の連携という部分を教科の中でも話をしなくてはいけないけれども、校舎が離れているということもあるって、ちょっと難しいところがあります。

私の役割としては、今の高校2年生は“白鷗高校”に入りたいということで入ってきたわけだから、その生徒たちの夢を実現するにはどうしたら

いいかということをみんなで考えていくことです。

教師のスタンスとして考えると、今はどうしてもターゲットが受験になります。受験指導をどうするかというところで、学校全体として大きくくりはあるのですが、英語科としては、わりと学年主導型というところがあって、学年の方向性は学年の責任者が考える。英語科としての大筋はあるけれども、個々の先生たちの裁量というところがけっこうあります。今は私がやっています。

白鷗高校はもとは府立第一高女でしたから、来年で120年になる古い公立高校です。よくも悪くも伝統というものがあって、勉強面においては、「辞書は友だち、予習は命」というキャッチフレーズがあります(笑)。その枠の中でやってきていくから生徒もそういう気持ちでいます。

あとは「時速3ページ」という言葉もあって、1時間に3ページ進むんだと異動してきたときに言われて、教科書がクラウン(*Crown English Series*、三省堂)だっただけに驚きました。今は教科書自体はそんなに速くは進めない。それでもクラウンの英語Iの教科書を12月までに終わらせていました。とにかくコストパフォーマンスを高めなきゃいけないということで、入れたことができるだけ残るように先生たちと相談しながらやっています。

科目は、1年次は英語Iとオーラルがあって、英語Iは4単位の中で3単位教科書を、1単位分は文法の教材を使ってやっています。4単位を実質3単位で12月までに終わらせるというのはけっこう忙しいので、文法書を教科書の文法項目順に配列し直して、教科書で助動詞が出てきたら、文法書もページに関係なく助動詞を前にもってきて一緒にやっていくと、リンクするので生徒にもわかりやすいんじゃないかという工夫をしています。

オーラルも、2単位のうち1時間は教科書を使ってやっています。予算の都合でだんだんALTの先生方も来られなくなったので、今は年間十数回ですか、だから残りの時間は日本人教師一人でやっています。これ以外に、家庭学習用にサイドリーダーを入れています。

高校2年では、ライティングが2単位と英語IIが4単位ですが、この英語IIをさらにR1とR2

に分けて、R1は教科書2単位、残りは違う読み物をやっています。前からとにかくたくさん読ませるという考え方があって、R1、R2という分類があるようです。ライティングはプロビジョン(*Pro-Vision English Course*、桐原書店)を使っていますが、とことん教科書を使い尽くそうということで、一枚一枚のワークシートに書かせ、それを回収して、先生方に丁寧にみていただいています。それで返すと、生徒はわりと書けるということがわかれわれもわかったし、生徒も楽しいようで、面倒くさがらずに書くようになってきました。本当は英語IやIIの授業の中ですべての4技能に触れていったらいいのでしょうかが、それがなかなかできないので、ライティングとかその他の科目の中で特化して、そこで力を入れてやっていくというのも一つの方法かなと考えています。

とにかく長い伝統を生かしつつも、目の前の生徒が変化してきていますから、それに対応した形でえていこうというのが当校の取り組みです。

金谷 文法書を教科書の順と同じに並び替えるという合意が形成されたのは、中野さんが一番年上だったということですか。

中野 誰も反対しなかったというか、こういうふうにして並び替えるといいですねと、シラバスを作って示したら、OKでした。それでみんなやってくれたのでよかったです。

竹下 高校は学年で動くでしょう。学年の伝統によって全然違うし、学年の伝統というのは英語だけの話じゃなくなって、ムードもそれぞれ違うから……

中野 そうですね。わりと今はムードがいいですね。異動のスパンが短くなってどんどん人が入れ替わる。私は今3年目なので発言権が出てきたこともあるかもしれません。

## コミュニケーション能力をつけるための縮約

河端 昭和は同じ建て屋に暮らしている中高一貫校で、今年で87年目になるのでそれなりに伝統も背負った形の女子高です。中高一貫という意味では昔からやっていまして、57年頃、当時の文部省の中高一貫研究開発指定校だったのですね。そ

のままやっているという形なので、本当に1年生から6年生まで中高一貫です。

英語科は、人数が多いものですから中等部と高等部に分けていますが、会議でもなんでも全部一緒にやっています。外国人が8人、日本人が20人という大所帯で、教員が全部109名なのでマジョリティですね。そういう意味では恵まれています。

宿泊研修の多い学校で先生たちが裸のつき合いなものですから教科を越えて仲がいい。私たちのSELHiについても、ほかの教科の方たちも温かく応援してくれるというか、私たちのやりたいようにさせてくれるというのか、時間割りにしてもこちらに合わせてくれるところがあって、SELHiは非常にやりやすい環境かなと思います。

本校がSELHiに申請したのは、厳しい学校という風評や昭和女子大にしか行けないということもあって、敬遠され、今は他大学にも行けますが、志願者数が減ってきた。それで教育改革の中のひとつとして、昭和学園理事会の方からSELHiに申請してはどうだ、と勧めがあったという事情からです。

私たちはSELHiを通して生徒にコミュニケーション能力をつけてあげたい。本校は6割ぐらいは昭和女子大学に進学するので、SELHiをやっていて大学受験は大丈夫なのかという心配がわりと少ない中で、コミュニケーション能力をなるべくつけてあげるために、高校の教科書を使った英語Iとか英語IIという必修の授業で生徒たちを相手にどこまでやれるか、というのがテーマだったわけです。

そういうわけで、なにしろモチベーションがないとやらないでしょうから、モチベーションを上げるにはどうするか。もう一つは、中学校の英語が全然定着しないまま高校に来ている生徒がいる。これは中高一貫校の難しいところで、中だるみがあるのですね。以前は内部選考があって、落ちる子も中にはいたので生徒もそれなりに勉強していましたが、全部推薦に変えたら生徒たちも勉強しなくなってしまって、中学の学習の大変な部分が欠けたまま来ている生徒もいる。それでコミュニケーション能力のファンデーションをつくりましょうということで、高校の英語の教科書を使いながら、振

り返って中学のところが大事だということを伝えていく。それから学校の授業では絶対に足りないので、英語は家でも勉強するという習慣をつけさせるにはどうするかとい

うことを考えながら取り組んでいます。

教科書も量が多いので、一回の授業で取り扱う英文が120ワードぐらいになるように、この部分は要らないだろうというところを削った縮約をつくっています。単元もなるべく生徒が興味をもって読めそうなものを選んでいます。

金谷 それは原文を間引いているのですか。

河端 そうです。文のどこかで間引くではなくて、教科書の本文のセンテンスごと抜いてしまう。外国人の先生にその抜いた状態をみて、辻つまが合うかどうかみていただいて、これなら問題ないというものを使っています。

リスニングもそれに合わせて聞かせないと話が合わなくなるので、外国人の先生に頼んでCDを編集して別につくっています。

そういうわけで、生徒は教科書ももってくるのですが、授業は全部プリントでやっています。本文のプリントに、語彙も120ワードぐらいの中のまた3つぐらいセンテンスを抜いて、それにアナテーションをつけて、こここの文法は大事だといってそれを音読筆写させたりしています。あと、和訳は渡してしまうのですね。対訳もフレーズごと、センテンスごとにつくったものを渡して、予習を無理やり課さないで、「復習ってきてね」という形にしています。

これも教務にわがままを言って、全クラスで月曜は全部インプット、水曜日は全部インテイクで、アウトプットの日は金曜日と決めて、時間割を組んでいただいたりしました。週が明けると新しいプリントを渡して、真ん中辺でもう一回やらせて、金曜日になるとプレゼンするというような形です



中野達也氏

ね。

金谷 河端さんの授業は？

河端 アウトプットのときは、竹下先生のところのようにステップを踏ませて、これを書いてから次はこれを書いてごらん、そうしたら覚えてきてみんなの前で言ってごらんという感じの仕掛けにしています。例えばそのレッスンがレイチャル・カーソンの話だとしたら、カーソンに関する話とか DDT のことを読ませたりして、グループでそれぞれ調べたことをあとで突き合わせて一つのものにして、グループのメンバーが順番に話すとか。

金谷 それでだいぶ中学校の基礎が固まったという実感はありますか。

河端 徐々に上がっていますね。あとは、大事な2000語ぐらいをプリントにしてやらせるとか、基本10個の動詞は頻度の高いものを10個選んで、その語彙の使い方テストを何回かやらせるとかしているので、語彙はついてきているような気がします。

金谷 成績が上がっているというのは、今のよいうな努力をしたから、しないときよりも上がったという感触はあるんですか。

河端 実感はあります。英語が好きだとか、ある程度興味があったという生徒たちは伸びてきていますね。スピーチングテストを受けたのですが、そこでの評価が思いのほかよかったです。要するにコミュニケーションになったときに、あきらめない生徒たちを育てることはどうやらできたようです。原因は何なのかはこれから分析しなければいけないですが、書かせてみて、人前で話させる。話すときの態度も、へたうまいということよりも、きちんとやらないとか、表情を出さないとか、アイコンタクトをしないとか、そういうことのほうを注意してきたので、人とコミュニケーションするときに、1、2で終わらないように3を返そうという気持ちが育ったというのは、本校が SELHi をやってうまくいったところかなと思います。

金谷 いろんな工夫をするという方向については、みんなそんなにいやじゃなかったということですか。

河端 そうですね。私が本校に勤め始めて4年ですが、その前は私が教えていたようなペテランの先生方が責任者としていらしたので、若い人たちが和訳を渡すと言ったようないろんな提案しても、そんなことをしたら生徒が勉強しなくなるでしょうと反対されていたようです。

私はこれまでの日本の英語教育は失敗していたわけじゃないと思うんですね。読むことに関しては、日本人はよく読めるし、海外に出て暮らしていたとき、ビジネス現場で「この文章が読めるのに、何であなた方はミーティングで話すことができないのか」と欧米人に驚かれた、というような話を耳にしました。日本人はそれなりに読める土壤ができているので、話すことと耳がどうしてもできていないというところが改革の対象だろうなと思います。

## 教科書をめぐる授業改善

金谷 そうすると、高校は改善の余地があるということですが、今までやってきた経過も踏まえて、あなたの高校もこういう方向ならできるよということはありますか。

中野 高校改革の余地はすごくあると思いますが、時間がないとかお金がないとかということがあって改革が難しい部分もあります。身近なところで改善するとしたら授業でしょう。学校の勉強からどれだけ吸収できるものがどれくらいあるかということを調べたことがあります。Crown の I 全部と II のレッスン 2つ分かな、その他本校で高校1年生が使ったものを全部集めて総語彙を出したら4万2000語ぐらい。教科書1冊で6000語弱ぐらいだから、今まで生徒に教科書の約7倍ぐらい与えたことになります。

4万2000語を異なり語数で整理して、東大の二次試験の第1問の要約問題と比べてみると、そこに出てくる単語は80%ぐらいが重なっている。そうすると、教科書をじっくりやるだけでもけっこう語彙を吸収できるのではないか。

だから、もうちょっとゆっくりと繰り返しやつていったら生徒にも定着するし、コストパフォーマンスも高くなる。これだと新しいものを入れな

いので、教員も教材研究をする負担が減り、よけいなエネルギーを使わずに、やる気だけでいけるかなと思いました（笑）。

金谷 河端さんのところのように、教科書を一回やり替えてしまうということもありますが、つくるときは大変でしょう。

河端 大変ですね。皆よくやってくれたなと思います。ただ、本当に一回作り上げてしまえば、教科書改訂があるので中身を入れ替えたりする必要はありますが、パターンができるので、その後もわりとやりやすいし、手をかければだんだんよくなっていくわけですね。

金谷 縮約のような教科書はなかったのですか。

河端 あまりやさしすぎる教科書とか、サイズが大きい教科書とか、高校生なのに気の毒かなという気持ちもありますし、われわれ教員のほうにも、そこまで思いきって変えるとどうかなという気持ちがあります。

生徒がみんな国連大使になるわけではないのに、どこを目指してのコミュニケーションなのかということが明確でないというか、この程度というものがいるから、ついつい、できればできるほどよいというか、上の学年になると教科書も難しければ難しいほどよいみたいなところがある。国際理解になると内容が難しいせいもあるかもしれない。でも生徒に与えて理解させるためには、なにもことさらに難しい文にして、二重否定文がいくつもあったり、ものすごい複文になっているというもののじゃなくていいのではないかと思いますね。

金谷 要するに教材をやさしくしたら学力が下がるという、漠然とした不安が先生方にあるんですよ。その基本になっている考え方は、先生方のように、教材を下げて、教え方を考えるという発想がなくて、要するに教材を与えるだけということになるから、下げればそのまま下がっていくという話になる。二重否定とか大過去なんて要らないと思っても、ちょっと上をねらわせておかないと、あまり軽くするとズルズルといふという恐怖感があって、そのところを保証できないとちょっと難しいのじゃないですか。

竹下 私のところは、先ほど言った「テーマ学習」では複数のテキストを使っています。簡単な

教科書で、それでも難しいと思ったらわれわれがつくります。それをALTにみてもらって、それをリスニング教材として使う。その後リーディング教材として使っていく。



河端奈奈氏

ちょっと難しい場合は、探せばほかのテキストでけっこう簡単なものがありますから、それを短時間で読んでいく。テーマが同じであれば、次の段階では難しめのテキストでもけっこう同じ程度に感じられますね。それが定着の一つということにもなります。もし教科書がみつかなければ、インターネットとかほかのところからソースをもってくる。

とにかく同じテーマであれば、それに関連した単語が出てくる確率が高いし、実際に読んでいるとけっこう定着してくる。それによって、生徒たちのリーディングだけでなくアウトプット活動、ライティングとかスピーチングにしても、当然わかってくるので自信がもてる。そこを実感させることができがポイントだと思います。

金谷 同じテーマでどのくらいかかるのですか。

竹下 合計13から14時限です。

金谷 そうなればカバーできるテーマが少なくなるんじゃないかな。その辺の議論というのはなかったのですか。

竹下 教科書というのは、テーマはけっこうバラエティに富んでいますね。あえて意識的にそのようにつくっていると思いますが、生徒たちはそれぞれのテーマに関してほとんど背景知識がない。教師はよかれと思っていろんなテーマを与えるけれども、はたしてそんな簡単に背景知識がもてるのか。教師にとって新しいテーマを学ぶときには、ある程度時間は必要ですし、教科書はある程度同じようなテーマや若干関連するテーマも配列しておかないと、「日常的な外国人との交流」からいきなり「宇宙について」と言われても、これは厳

しいだろうと思います。

金谷 繰り返し縦糸と横糸で同じようなものが出てくれれば、確かに定着するだろうという感じはありますね。

### 授業改善のための条件整備

金谷 では、こういう条件が満たされれば改善は可能かなというものはありますか。

竹下 指導者が実践したことを文書化することは絶対必要だと思います。そのときに一つのアイディアが出てきてもそれで終わってしまうことがあって、あとで残されたプリントだけみても、これはどう使ったかわかりにくいことが多い。実践のいうプロセッサーみたいなものは残すべきだと思います。実は本校が国際科がそれなりにやってこられたのも、それができているからですね。けっこうたくさんの資料が残っていますから、それを普通科でもできるのであれば使おうと思っています。

河端 教科書会社は、我々がどういうふうにやると授業がやりやすいかというところまでみていくかいいと思います。教科書会社も指導書は作ってくださっているのですが、参考文献や出典に関するものなど、そのまま生徒にみせるには難しいというものだったりすると、我々なりにプリントを作っているわけですね。現場をもっとリサーチしていただくとか、教材を取り扱っているところが我々ともう少し今以上に手を組んで開発するということがあれば、デモシカ先生であれ、熱意に満ちた教師であれ、授業を工夫しやすいという状況をつくっていく一つの要因かなという気がします。

中野 中学校の授業をみていると、いろんな教具がありますね。ワードカードとかピクチャーカードとか、ホワイトボードに触ると絵が出てきてしまったりとかしますが、高校にはない。そういうところも工夫してもらえると授業がやりやすくなるという気がします。私も前はけっこう絵を描いたりものをつくったりしていましたから、それがあると少し教材研究の時間が減らせて家に帰れるかなと思うんですよ（笑）。

### 国際人としてのプレゼンテーション力

金谷 学年のチームワークとか、親のサポートとか、その辺はどうですか。

河端 保護者にもアンケートをとっているのですが、コメント欄にたくさん書いてくださって、「熱心なのはわかるが、文法をもっとやって欲しい。自分たちはそれで英語の力をつけたのだから、子供の受験が心配だ」というような率直な意見もあります。

金谷 それに対してどう答えたのですか。

河端 アンケートですから直接お話することはできません。ただ、そう書いている方でも、子供が2級に受かったとか、語彙テスト20傑に名前が載っていたとか、そうなると「ま、いいか」ということになるみたいです（笑）。

金谷 数値は確かにインパクトがあるけれども、点数で出ない場合がありますね。そうするとどうやって教育効果を測定するか。教えている人の実感は信頼できると思うのですが、こういう観察法をやれば、先生の実感がほかの人にもわかつてもらえるということは何かないでしょうか。

河端 スピーキングテストを実施しています。外国人の先生に、「あなたはお店にiPodを買いに行きました。黒のiPodが必要です。先生が店員だと思って買ってください」とか、「あなたは先週友だちとハリー・ポッターをみにいきました。とても面白いと思ったので、先生に次の週に行くようにすすめてください」とか、そういうタスクを8つぐらい用意してもらって、それで3分間しゃべるというものです。

彼女たちは高1の終わりから今まで3回受けまして、そのテープ起こしを本人たちに夏休みにさせて、自分の発話をあらためて見させています。そうすると伸びてはいるんですね。できない生徒は、単語しか話せないけれども単語の量がふえた。できる生徒になると、壊れた文だったのが文で2つぐらい話せるようになった。もっとできる生徒になると、接続詞を使って話すことができるようになったとか。

そのとき私は採点者として控えていて一応コメントをしたのですが、「今、黙らないでちゃんと

単語だけは言ったよね」「大事なところは、今の単語がせめてSVとかSVOぐらいまでできるようになること。「それはこう言うと良いのではないか」「そう言えばよかったですねえ」と、フィードバックの瞬間がもてたという副産物もあり、生徒もたった今のテストについてのコメントを素直に熱心に聞いてくれていましたので、非常によかったです私も思いました。

金谷 そうすると、親に対するアピールとしては、1年後になりますという姿をビデオをみてあげる。それはすごく効いてくるでしょうね。

竹下 そういうタスクを授業の中心に据えていくと、生徒たちは恥をかきたくないという思いがありますので、家で準備をするようになります。そうすると保護者からは、「あ、うちの子が勉強するようになりました」という話を保護者会でたびたび聞きますので、保護者からの評価も上がると思います。

河端 生徒には達成感もありますからね。達成感がないとまたやらないんですよ。プレゼンのいいところは、そういう動機づけだと思います。

国際化やグローバライズしていく中で、日本人が海外に出ていく今度はローカライズして受け入れられていくには、コミュニケーション能力のひとつとして人前で、理解してもらえるプレゼン能力も重要だと考えています。英語科だけでなく、これについては国語科ともよく話をしています。

## 教育は「人」

金谷 最後に、SELHiの予算の面とか、中高一貫校の場合は行政上のバックアップとか、そういう面でこういうことができればいいなということがありました。

竹下 SELHiのお金のお陰で、いろいろな学校を訪問できるようになったことは大きいですね。今まで全国で活躍されている先生と交流しましたが、これは非常に大きな財産です。中学校の場合は、特に「人」だと思います。私も中学校を10年間経験したし、高校に10年ちょっといますが、中学校の先生は生活指導も含みますからすごく元気ですね。一方、高校の先生はおとなしいというか、

コミュニケーションが苦手な先生が多い(笑)。いろいろな学校の先生方と交流することを兼ねて訪問してほしいと思います。

そして、教育は「人」ですの

で、できたら先生は少ないより多いほうがよい。本気で日本の英語教育界を変えるのであれば、そこが突破口だと思います。

中野 生徒はけっこう柔軟に変わっていてますが、教師はなかなか変われないというところがあって、意識改革が中高一貫をやるときには必要だなと思いましたね。私もスタートは中学だったので、高校に来たときはカルチャーショックでした。今でもその気持ちが残っていて、ついつい生徒の中に入ってしまう。高校の先生からすると、「あの子たちは離しておきなさいよ」という感覚があるようで、中学校はこういうもの、高校はこういうものと思っている人たちがいる。そういうところをうまく融合していかないと難しいかなという気がしますね。

金谷 SELHiのような枠がなくても。改善はできるのでしょうか。

河端 本校は私立ですから存亡についての危機感が当然あって、SELHiの少し前から改革を行っていました。先ほどの教科書の話も、実はSELHiとは関係なしに行っていました。それに教員が代替わりしたという変化があって、現状を開けてなんとかしたい、という現実的な動きができるようになったということです。

竹下 私は意識的に改革をねらっていましたので、教科会にSELHiを提案しても、国際科があるということで流される。ちょっとでも生徒の状態が変わればあとはなんとかなると思っていた。ただ、一人でそんなことができるかどうかわかりませんが、二人いればもしかしたら変わるかもしれません。

(P. 11へ続く)



金谷 憲氏

## ロシア・イスラーム世界と日本

——英語を超えて世界を知る楽しみ——

金田一真澄（慶應義塾大学）

師岡カリーマ・エルサムニー（NHKラジオ日本アラビア語放送）

和田 稔（明海大学）

### ロシア語とロシア文化との出会い

和田 今日の座談会は、お二人は英語以外の外国語によく通じていらっしゃいますので、英語以外の外国語を学習することの楽しさとか難しさ、などについて話していただき、英語を超えた視点というものを読者に提供できたらいいなと思っております。

最初に、金田一先生にはロシア語との出会い、どういう魅力に引かれてロシア語を専門にされたのか、師岡先生にはアラビア語についてお話ししいただければと思います。

金田一 ロシアではレディーファーストですから、師岡さんから先にどうぞ。最初にロシアに行ったとき、私がエレベーターに乗ろうとしたら、堂々たるロシア人の女性に横から押し飛ばされて、文化の違いを身をもって実感しました（笑）。

師岡 いえ、こういうことはジェントルマンの後にやらせていただいたほうがレディーは気が楽です（笑）。アラブの湾岸のホテルで欧米の人がエレベーターを待っていたとき、女性が待っていたので、彼が女性をまず入れてから乗ろうとしたら、ものすごく怒鳴られたという話があります。というのは、女性と男性が密室でふたりきりになるのは失礼だ、そもそもあなたが乗ることが失礼だと（笑）。これもまた文化の違いだと思います。

金田一 では日本式で先にやらせていただきます。私は今でこそロシア語の教師をしておりますが、小学校・中学校のときは国語と英語ができなくて、たまたま算数が好きだったものですから理工学部に進み、大学院のゼミで随分ロシア語の科学文献を読まされたのが縁で、ロシア語の世界に

足を踏み入れた次第です。当時はソ連でしたが、宇宙飛行士ガガーリンが大スターで、ソ連が一番科学が進んでいた時代でした。そのときに、ロシア語というのは、語尾が6格に変化したり男性・女性・中性があつたり。また例えば関係代名詞を見ると、必ず先行詞が男性・女性・中性、単数・複数のどれかがわかるようになっていたり、とにかく厳密で科学を表現するのに向いているんじゃないかなと考え、ロシア語は面白いなと思いました。

もう一つは、たまたま夏休みに当時のソ連に行ってみたのですが、「詩の夕べ」という催しがあって詩の朗読をやっていました。日本で詩の朗読といったら一部の人だけのマニアックな世界だと思っていたのですが、向こうでは一般の人が聴きにいく。そこに当時人気の詩人エフトシエンコが出てきて朗々と詩を即興で吟じたんですが、それがまるでアンディ・ウイリアムズの甘いボーカルでも聴いているようで、すっかりロシア語の響きにまいったんです。

私の祖父の京助はアイヌ語を専門にしていましたから、「どうも金田一家は北の言語をやる家系じゃないか」と言われるのですが（笑）、そういうことは全くなくて、きっかけは、ゼミでロシア語の文献を読まされたことというかなりいいかげんな理由だったんです。

### アラビア語文法を学び直して

師岡 私の場合、日本語とアラビア語が母国語になります。私は東京で生まれましたので、最初にしゃべったのは日本語です。幼いうちにエジプトに移りましたが、言葉ができなくて不便だった

という記憶がないのです。たぶん子供だったから1ヵ月ぐらいでアラビア語をはなせるようになったのだと思います。

そもそも私は語学の専門家になろうとは全然思っていなくて、カイロ大学では政治学を専攻しました。政治を専攻したのは、社会主義者になりたかったからですが、ソ連崩壊の2年前ですからかなり時代おくれだったと思います(笑)。卒業後、日本のほうが仕事のチャンスがあるだろうと思って日本に来たところ、アラビア語ができるということで、NHKの国際放送からの誘いでアラビア語のアナウンサーになりました。

それでアラビア語の文法をもう一度勉強し直すことができたのですが、アラビア語の文法はとても難しいといわれています。アラビア語は格変化が3通りしかないのですが、今のアラブ20カ国あまりのリーダーたちの中で、正しいアラビア語で演説ができる人はほとんどいません。文法がよくできる人はアラビア語の先生、宗教学者、そしてアナウンサーという現状です。それぐらい文法が難しい。正しいアラビア語を勉強し直すきっかけができて、そういうところからテレビのアラビア語講座のお話もいただいたということです。

### なぜアラビア語を学んでほしいのか

和田 英語は今、国際語になったといわれております。例えばドバイなどのビジネスマンの仕事を紹介したテレビ番組をみると、はほとんど英語でしゃべっているようですが、アラビア語というものは今どういう位置づけにあるのでしょうか。

師岡 今アラブのビジネスマン、特に湾岸諸国、急速に発展しているドバイなどのビジネスマンは本当に英語が堪能ですが、アラブ人のビジネスマン同士ではなしているときは、もちろんアラビア語です。湾岸諸国というのは、労働者にしても技術者にしてもトップマネジメントにしても外国人がとても多いですから、英語でコミュニケーションしなければどうしようもない。もともと商人の地ですから、今ご指摘があったように世界言語である英語はできて当たり前というのがアラブでの雰囲気ですね。

北アフリカのモロッコとかアルジェリアといったところは、やはりまだフランス語が強いということはあります。私が育ったエジプトでも、とにかく英語ができること



金田一真澄氏

が、いい職に就いて、いい生活をする、いい人生を送るための必須条件である。公立の学校では中学校からしか英語を教えないで、幼稚園から英語を教えてくれる私立の学校に、親たちは莫大なお金を払っても、競って子供を入れようとしています。

そういう意味で英語は非常に大事ですし、私も英語はすごく好きです。世界じゅうの人が世界じゅうの人とコミュニケーションをしようという目的で、これを勉強しておけばコミュニケーションがとれるという言語がある。しかもそれが英語という、格変化がたくさんあるような難しい言葉ではなくて、誰にでも学びやすい言語だというのは、ありがたいことだと思います。

そうすると、世界言語である英語でコミュニケーションすればいいのに、では今アラビア語を勉強する価値はどこにあるかと考えると、今英語とかフランス語が教養の重要な一部であると考えられているように、かつてはアラビア語がそ�だった時代があるわけですね。ある一つの歴史的に重要な文明がアラビア語で築かれたということ、その文明を自分のふるさととしている人口が今2億人以上存在しているということ、それ以外にも、アラビア語で書かれた「コーラン」を心のよりどころとしている人たちが世界に存在していて、それが今13億人とも14億人ともいわれているということを考えると、そういう人たちのメンタリティや発想などを理解するためには、アラビア語というのは絶対無視できない言葉であると思います。

ただ、特に9.11以降、アラビア語と聞くとテロと結びつくようなところがありますので、そのすぐあとにNHKがテレビでアラビア語講座をやる

ことになったのは、非常に大きな意味があったと思います。私は、まずアラビア語のイメージを変えたいと思いましたね。

### なぜロシア語を学ぶのか

和田 今の文脈でいうと、ロシア語は英語に対抗する言語としての力があると今のロシア語を使う方々は考えているのでしょうか、それとも国際的には英語だと考えているのでしょうか。

金田一 私はたまにしかロシアに行かないで、その辺のことはよくわかりませんが、師岡さんの話されたアラビア語と状況は全く同じだと思います。ソ連時代には外国語を学ぶというとまずドイツ語でした。ところが今は英語ですね。ですから年配の方はドイツ語が少しわかるけれど、若い人は大体英語をしゃべるというのがロシアの今の状況です。

子供をどうやって育てるかというのも、いかに英語を教えるかということに重きがおかれ、これは一部の金持ちだけですが、海外の学校に行かせて学ばせるという話をよく聞きました。これはロシアの本来のいき方ではないと思いますが、これからは英語を知らなければいけないという切実な気持ちがロシアにもあるということだと思います。

私は英語が国際舞台の共通語になること自体に反対はしませんが、私がロシア語を大事にしたいというのは、ロシア語に限らないですが、言葉というのは文化と非常に密接に結びついているからです。もしも世界の文化が単一だったらつまらないですよね。これは日本で今方言が流行っているのと同じで、いろんな地域にその土地独特的考え方による伝統なり文化がありそれが面白いのです。エレベーターに二人で乗るのにもいろんな考え方がある（笑）。これはすごく大事なことです。文化の多様性を守る意味でも、言語人口の多少にかかわらずそれぞれの言語を大事にしたいというのが私の基本的な考え方です。言語は文化を乗せる船ですから、その国のこと本当に理解しようとしたら、その国の言葉で話し合うのが一番です。

アラビア語もロシア語も国連での公用語です。一時代前は、人工衛星が飛び始めたとき、理工学

部の先生はみんなロシア語を勉強していました。サイエンスというのは日進月歩です。1年たつと英語に翻訳されるけれども、それを待っていると間に合わないからロシア語の文献を直接読まないといけないというわけです。ところが今は、すぐ翻訳が出るので英語で事がすんでしまう。時代によって事情はころころ変わります。それに振り回されないようにしないとダメです。留学生が日本に来ても、今は英語だけで日本で生活ができるでしょう。私は留学生に日本のよさも知ってほしいので、もっと日本の言葉や文化を教えたほうがいいんじゃないかなという気がしています。

和田 私は文部省にいましたからアシスタント・ランゲイッジ・ティーチャー、ALTとかなり仕事をした経験があるのですが、私は彼らに冗談で、ある意味では本気で、「1年日本にいて、少なくとも日本語が少ししゃべれるとか、あるいは日本語を勉強しようという気持ちのないALTはおれは信用しないよ」とよく言ったことを思い出しました。日本に来たからには、日本語あるいは日本文化というものに关心をもってほしいし、それがまた日本の中学生や高校生に英語を教えるときに役に立つはずだと思っていましたね。

### 文学の魅力、文字の魅力に惹かれて

和田 5、6年前、英語第二公用語論というものが盛んになりましたね。あのときに一斉に反対の立場に立って発言したのが文学学者でした。ロシア語も、日本人は昔は文学から随分入りましたし、現在でも翻訳されてロシアの文学がものすごく注目を浴びていますね。

金田一 たまたま今ドストエフスキイの『カラマーゾフの兄弟』の新訳が出来まして、とても売れているそうです。ドストエフスキイの思想は一種の宗教・哲学的な意味合いがあって、それが日本人の琴線に触れるというか、非常に合うものがあって、ドストエフスキイは世界の中で一番日本で人気があるといわれています。

明治時代に二葉亭四迷が「言文一致」ということを言い出したときも、トゥルゲーネフの『獵人日記』を翻訳して、自然描写の仕方などを日本人

は学んできたわけですから、ロシア文学と日本文学の関係はかなり深いものがあり、今までロシア文学が復活しつつあるというのは、非常にいい傾向だと思います。

もう一つ、これもアラビア語と共通すると思うのですが、文字の話があります。アラビア語は右から左に書きますのですごいと思いますが、ロシア文字もちょっと変わっているんですよ。これはギリシャ文字の影響をかなり受けています。本当にロシア語が好きになる人は、けっこう文字から好きになる。アラビア語をやる人も文字がミステリアスで面白いと言いますね。

和田 『アラビアンナイト』は、現代のアラビア語を勉強してそのまま読めるのですか。

師岡 読めるはずです。アラビア語は基本的に文法とか構造が1500年ぐらい変わっていないですね。アラビア語が成立したのが大体イスラムの100年から150年前と考えられていて、それぐらいの時期からの詩が今は古典になっています。

先ほど金田一先生が、ロシアは詩の朗誦会があると普通の人も聴きにいくとおっしゃいましたが、アラビア語もそうなんですね。アラブというのは詩の文化で、イスラム以前から、各部族で自分たちを代表する詩人が一番の自慢で、天才的な詩人が生まれれば、宴を開いてほかの部族にお披露目するということをやっていました。現在の1つに統一されたアラビア語は、正則アラビア語といわれていますが、そもそもいろいろな方言をもつ異なった部族の詩人たちが競い合うためには共通語が必要ですから、メッカの言葉を土台にして、彼らの方言が互いにだんだん近づいていったのが今のアラビア語なわけです。そもそも詩人のための言葉なんですね、アラビア語というのは。

そこにムハンマドを通じて「コーラン」が誕生したわけですが、コーランは詩人に対する挑戦でもあったわけですね。コーランはアラビア語からほかの言語に訳したらコーランではないというの、結局そこなんです。コーランがアラビア語で書かれている。そのコーランは一文字も変えてはいけないことになっている。訳してもコーランではなくなる。そうするとコーランが変わらないから、文法も変わらない。ということで、千何百年

もアラビア語は変わらないできたわけです。

『アラビアンナイト』というのは庶民の口頭伝承の語り部の文化なんです。大体16世紀の初め頃には今の形でまとまつただ

ろうと思われているのが今の『アラビアンナイト』ですが、庶民のためのものを書き留めたものなので非常に言葉がシンプルなんですね。ですから古典の詩とかイスラーム思想家の書いたものに比べて、非常に読みやすいと私は思います。ただ、今新聞を読むのとは全く違う言葉ですが、一応建前としては、今アラビア語を勉強すれば、『アラビアンナイト』も読めるということになりますね。



師岡カリーマ・エルサムニー氏

### 好奇心が外国語を学ぶ動機

和田 なるほど。今アラビア語の授業をとる学生は、どういう動機からなんですか。

師岡 慶應大学で最初の授業のときに、どういう動機でアラビア語をやろうと思ったのか聞きましたら、私の教えているのは慶應の三田キャンパスで、東洋史専攻の学生が非常に多い。ですから東洋史を専攻して、イスラム史あるいはイスラム世界を勉強するのでアラビア語を学ぼうと思ったという学生が一番多いですね。獨協大学では、先ほど金田一先生がおっしゃったように、文字がきれいだからアラビア語をやってみようと思ったという学生が多い。なかには、「イスラム教について読んでみたら、いい宗教だ。なぜこの宗教が今こういう状況になったのかわからないから、アラビア語を勉強してみようと思った」という学生もいました。

金田一 確かに好奇心は大切です。テレビのロシア語会話がまさにそうです。チャネルをひねった人は一瞬しか番組をみてくられませんから、その

一瞬で「あ、シャラポワが出ている」とか、フランスのゴルティエがデザインしたTシャツにロシア文字が入っているとか。世界最古の電子楽器テルミンの演奏は踊るようにやるんだとか。そういう「つかみ」を利用してロシア語に引っ張り込むわけです。

ラジオのほうは体系的に学んでいけるようにやっていますが、大体ラジオを聞いてくださる方はリピーターが多くて、毎年聞いている年配の方がほとんどですね。若い人があまり聞いてくれるのがちょっと残念ですがラジオは真面目にやるのがリスナーに受けるコツです。

一方、大学でどのようなモチベーションでロシア語をとるかということですが、私は理工学部を担当していますが、学生に聞くと、最近は宇宙飛行士に関心があるといってロシア語をやる人が増えてきています。宇宙飛行士になる人は必ずロシア語が200時間必修なんです。ですから毛利さんも向井さんもロシア語をやったはずですが、たぶん苦労したと思います(笑)。ロシアのソユーズで帰らなきゃいけないとか、そういう緊急事態を想定していたんでしょうね。大学のガイダンスではまた、「シベリア鉄道に乗るととにかく1週間走り放しなんだ。地球の大きさがわかるよ」とか言って履修させるわけです。今、理工学部だけで大体100人強の学生がロシア語を勉強しています。

もう一つ、ロシア語の魅力は、ご存じのように隣の国の言葉であるということです。北海道とか新潟とか富山とか、日本海側にロシア人と交流があるところがかなりあるといって、ロシア語で書かれた看板・標識を見せて学生の興味を引きつけるのです。

### 国際語としての英語の教育に望むこと

金田一 今年の学生が増えた減ったと一喜一憂していると大学の授業は成り立たないので(笑)、そういうことに関係なくきちんとビジョンをもってやらなければいけないなと思っています。英語の場合大学というところは、自分は英語がうまくなりたいから大学で勉強したいというのはわかり

ますが、大学の英語の授業は本来そうであってはいけなくて、英語を教えるというよりも、英語の向こう側にある魅力的な学問世界を教示することが大学での英語教育ではないかなと思っています。ですから英語の基本テクニックは高校までぜひ身につけていただきたい。そういう点で、大学での英語教育というのは中高の教育と違って、またロシア語などの初修外国語とも違って、大変難しいと思いますね。

和田 外国語教育研究センター所長としてそういう方針でやった場合、今は学生のほうが実用主義ですから、その辺でぶつかることはありませんか。

金田一 ガツンとぶつかります。外国語教育研究センターでTOEFLやTOEICの対策のための授業をやると、学生がどっとやってきて何倍もの競争率になるんです。でもそれはいいことかどうかというと、私自身は非常に疑問をもちながらやっています。このジレンマは、どこの大学でもきっとあると思います。

和田 そうでしょうね。

師岡 私は日本でもちょっと学校に行きましたが、英語を学ぶ目的が、アメリカ人と話すためだったりイギリス人と話すためだったりしますね。My name is Ken.と言ったら、向こうはMy name is Jane.とかJohnとか、アメリカ人とかイギリス人を想定している。でも今は、例えばアルジャジーラという一時期話題になった放送局があって、昨年でしたか、アルジャジーラが英語放送を始めましたね。アラブ人も最近は、世界の人々にアラビア語をとおしてアラブ文化を知ってもらおうと思って、それを待っていたら自分たちがいつまでも誤解されたままであるということがわかつてきて、英語で自己主張をしようという動きが活発になってきています。

そうすると、英語を学ぶ理由は、アメリカを知るためにだけじゃなくて、世界を知るために英語があると教えて、インド人と話すとかアラブ人と話すということも教科書に想定してほしいと思います。大学に入っても、大学で例えば英語の文献を読むということになつたら、それはアメリカやイギリスで書かれた文献だけではなくて、アラブが

発信した英語の文献を読むとかアジアが発信したものを見ます。もし英語が第一外国語であり続けるなら、英語そのものをグローバルにとらえる英語教育を日本でもしてほしいと思いますね。

金田一 今おっしゃったことは大事なことで、英語をやるときには、ネイティブの人と話すだけが英語じゃない。それからネイティブのような発音ができなければいけないという強迫観念をもつてもいけない。そう思ってしまうとそこばかり気になって、言葉がしゃべれなくなる。語学というと言葉の学問のようだけれども、学問じゃない。

例えば、理工学部の学生は特に英語が得意ということはないですが、大学院に進むと毎日英語の論文を読まされ、ときに国際学会で発表もする。そういう必然の中で彼らは英語でコミュニケーションのとり方を学んでいくんです。そこで学ぶのは、美しい発音で正確な文法で話そうとすることではなく、自分の言いたいことをいかにして相手に伝えるかということなんです。だいたい外国人の人、例えばロシア人の英語の発音は日本人の発音より決していいとは思えません。

日本人はシャイで真面目で損をしているのだと思います。日本人の男の子は中学生ぐらいが一番シャイだといいますから、そのときに会話を習うのは、やり方としてちょっと問題かもしれません。小学生のときはものおじしないからどんどん教えられる。慶應も幼稚舎から英語を教えていますが、小学生はけっこう楽しくしゃべってくれるし、興味をもってどんどん進んでいくのですごくやりがいがある。ところが中学校に行くとたんに文法が出てきて仕組みが出てきて、そこで気持ちがシュンと萎えてしまう。そのつなげ方ができていない。小学校と中学校のつなぎ方をよく考えながら教えられるといいと思います。

一つのヒントとしては、ポートフォリオというものを慶應はやっています。つまり、小学生のときに、自分は英語で100まで数えられる、英語でこういう注文ができる、挨拶ができる、歌が歌えるという個人の能力を示すリストをつくる。これはCAN DOリストのようなものですが、それを先生もつくる。生徒もつくる。そういうリストをパスポートみたいにもって中学校に上がっていく。

そうすると、先生も「君はこういうこともできるんだね」と生徒を理解しながら教えることができ、そこから一貫性が生まれてくる。

ヨーロッパで生活している人

はいろんな言語ができるということがありますので、いろんな言語について言語能力リストをつくって、自分でパスポートのようにもっている。そういう外国語に対する能力を高める意識を生涯続けていくというのがヨーロッパの今の一つの言語教育のやり方としてあるのですが、私はそういうやり方は日本の特に小中高の英語教育に非常に役に立つのではないかなという気がしています。そういうことを英語について、今外国語教育研究センターの所長として進めているところです。



和田 稔氏

#### ロシア語・アラビア語を勉強する人たちへ

和田 最後に、ロシア語やアラビア語を勉強してみたいと思っている読者に、それぞれ勉強方法について助言をいただければと思います。

師岡 私はいつも学生たちに、「私はアヒルに無理やり餌を食べさせるようにアラビア語を覚えさせることはできません。自分で勉強して、疑問があつたら私に聞くために、私はここにいるのです」と言っています。結局語学というのは、自分から求めていかないと絶対に自分のものにならないと思うのです。先生というのは、疑問に答えてくれるためと、発音を教えてくれるためにいるのであると、私はいつも学生にそう言っています。

もう一つは、その段階を超えて、本当に外国語ができるようになった人たちというのは、もちろん日本にもたくさんいます。ただ、言葉は記号じゃないということですね。言葉の意味を辞書で調べて、文法書を見ながら、これはこういう連なり

(P.9へ続く)

# 外国語教育と認知言語学

ELEC 情報・資料の収集および分析研究グループ 大塚達雄

## 1. はじめに

1970年代に、英語教育関係者が生成文法に大きな関心を示した時期があったと思われる。(当時、生成文法は変形生成文法 (transformational generative grammar) とか、簡単に変形文法 (transformational grammar) と呼ばれていた。) この関心を如実に示す文献として、伊藤健三他(編) (1976) が挙げられる。このハンドブックでは、「変形文法を応用した指導例」が「GDMに基づく指導例」、「Oral Approachに基づく指導例」、「Oral Methodに基づく指導例」に並列されて示されているのである。しかしながら、この関心は長くは続かなかったと思われる。その理由としては、基盤となる生成文法がその理論的枠組みを何度も改めてきて、見た目には安定感に欠けると感じられることがあったかもしれない。また、受動文や主語から主語への繰上げ構文に関わる操作がいわば因数分解されて名詞句移動といった観点から分析されてしまうと、この移動を英語教育とどう結びつけることができるのかはっきりしないということもあったであろう。さらに、チャムスキーがそもそも生成文法と外国語教育を結び付けようとは思っていない、と感じられるということも関心の低下につながったのかもしれない。筆者は、現在、ある授業で生成文法の入門書である Radford (2004) を使用しているが、本書の議論の内容を英語教育に結び付けようとする関連事項を選び出すことが難しいと思われる。ただし、面白い議論ができそうな項目がないということはない。その一つは、主要部 (head) がそれを含む句の先頭に位置するのかあるいは末尾に位置

するのかを決定するパラメーター (head-position parameter) である。議論を簡単にするために、(Radford は英語と韓国語とを比較しているが) 英語と日本語を取り上げ、動詞句内の語順と前置詞句あるいは後置詞 (postposition) 句内の語順のみを観察することにする。英語は主要部先頭言語である。

(1) I bought this book in Tokyo.

(1)において、動詞句の主要部 bought が動詞句内で先頭にあり、前置詞句の主要部 in は前置詞句内で先頭にある。(1)に対応する日本語は(2)である。

(2) 私はこの本を東京で買った。

(2)においては、動詞「買った」は動詞句内の末尾にあり、後置詞「で」は後置詞句「東京で」内の末尾にあるから、日本語は主要部末尾言語である。さて、母語が日本語である英語学習者に目を向けると、彼らの中に次のような語順の間違いをする学習者がいるであろうか?

(3) a. \*I bought this book Tokyo in.

b. \*I this book in Tokyo bought. / \*I this book bought in Tokyo.

(3a)においては、動詞が動詞句内で先頭に来ているが、前置詞は前置詞内で末尾に来ていて非文法的である。(3b)においては、前置詞が前置詞内で先頭に来ているが、動詞は動詞句内で先頭に来ていないのでやはり非文法的である。このような間違いをする大学生がおり、特に(3b)のタイプの間違いが多いという話を聞く。もしこのことが事実であるとすると、それは、英語を母語として習得中の年齢20ヶ月の幼児の発話(4)(先に挙げた Radford 2004: 18から引用)と著しい対照

をなす。

- (4) a. Touch heads. Cuddle book. Want crayons.  
b. On Mummy. To lady. Without shoe.

(4a)においては動詞が、(4b)においては前置詞が首尾一貫して句の先頭にある。二語文の発話の最初期からすでに幼児は、英語は主要部先頭言語であるということが分かっており、どれか一つの句、例えば前置詞句の主要部である前置詞が句内で先頭に来ることが分かれば、それが他の句にも適用されるということが期待できる。このことは、母語の言語習得の早さの説明にもなっている。

さて、もう一度(3)に見られる間違いを振り返ってみると、(4)に見られる主要部の位置に関するパラメーターが正しく機能していないということが分かる。一定の時期を過ぎると言語習得能力が働かなくなるといいわゆる臨界期説を支持する例だと言えなくもない。ともかく、日本人の英語学習者には、句ごとに語順を教え込まなければならない、と言えるであろう。前置詞句内の語順を教えたから後は自動的に分かるはずだ、とはとても期待できないということになる。

以上、生成文法の議論と英語学習とを結びつけたらどのような議論をすることが可能かということに関して、数少ない例の一つを提示したのであるが、残念ながら一つ前の段落で述べたような一般論になってしまって、「英語教育に直接役立つ」という印象を与えることは難しいといわざるを得ない。

## 2. 外国語教育と認知言語学

このような生成文法と英語教育との関係の薄さとは対照的に、認知言語学の分野で、少なくとも日本においては、おそらく最も広く知られている人物であるラネカーは、Langacker (2001: 3) で、「私は、語学教育の分野で経験とかしきりした知識がある、と主張することはできないけれども、それがいかに重要であるかということは認識している」と述べている。さらに、彼は、語学教育上の提案を行なうことは避けているものの、「教育への応用の有効性は言語理論にとって重要な経験的検証の手段であると考えてお

り、結局のところ認知文法はこの点でうまくいかないということにはならないであろうと思う」とも述べている。控えめな表現ではあるが、認知言語学の中心人物の一人が語学教育にも関心を寄せていることは明らかである。この両者の関係をよりはっきりと意識して書かれた論文としては、Boers, F. and S. Lindstromberg. (2006) "Cognitive linguistic applications in second or foreign language instruction: rationale, proposals, and evaluation," (in Kristiansen, G, M. Achard, R. Dirven, and F. R. M. Ibáñez (eds.) *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives*. 305-355. Berlin/New York:Mouton de Gruyter) がある。この論文は全体で51ページあるが、参考文献がその中のおよそ17ページを占めていることから見て取れるように、さまざまな論文の紹介が中心となっている。この論文の議論を以下にトピックごとに見ていくことにするが、原著で言及されている参考文献は原則として取り上げない。取り上げると参考文献の欄が大幅に増加し、本稿で与えられたスペースを上回ることが明らかであるからである。また、途中で〔 〕で囲まれた部分は、原著者の記述ではなく、筆者が1節との関連を考慮して追加したものや、原著の紹介の前後関係をつなげるため、あるいは原著に対する筆者の解釈を書き入れたものである。

\*\*\*\*\*

言語教育と認知言語学との接点および関連性：

① 言語は認知全体の不可欠の要素であり、[生成文法が主張するような] 別個の独自の機能ではない。このことから、言語学習は、確立された、比較的一般的な認知処理理論、特に記憶に関わる理論の適用から益するものがあるであろうということになる。この理論の中には、二重記号化理論 (dual coding theory) と痕跡理論 (trace theory) とが含まれる。前者は、言葉の情報を比喩的思考を通してメンタルイメージに結びつける [たとえば、原著の終わり近くで出されている例であるが、a carrot-and-stick method (軟硬両用策) という表現を、前に人参をぶら下げ後に棒切れをつけられたロバのイメージと結びつける] と記憶の呼び起こしが容易になると主張するものであるし、

後者は、ある言語表現の事例 (instantiation) に繰り返し遭遇するとその痕跡が記憶の中に定着 (entrench) される強い傾向があるというものである。この二つの理論は応用言語学の分野では広く受け入れられている。

② ラネカーの動的用法基盤モデルにおいては、入力が非常に豊かなものであろうとやや貧弱で均衡性に欠けているものであろうと、第一言語の習得においては本質的に同じ結果をもたらす〔と生成文法が主張するような〕生得的言語獲得機能は存在しない。幼児期およびそれ以後において習得に著しい影響を与える要素は入力の量と質である。学習者が言語入力に遇う頻度が重要で、頻度が高ければ最終的に学習者の言語目録の中の通常の一項目となる。このような学習に付随していくものとしては個々の事例を全体として認可する (sanction) 〔つまり、ひとつの範疇として括る〕スキーマの形成がある。〔例えば、大空を自由に飛び回る鳩とか雀とは少し違うところはあるけど同じ仲間だと見なせる鶴をそれぞれ事例としてみると、この場合のスキーマとは、鳩、雀、鶴全体を認可するトリという知識構造ということになる。〕言語使用者の集団のレベルにおいては、言語形式が理解されていれば、その生起の頻度によって言語社会の言語レパートリーの中に定着するかどうかが決まる。多くの応用言語学者が用法基盤モデルを採用し、入力の頻度が第2言語の習得に影響を与えると考えている。

③ 構造言語学・生成言語学の核心にある文法—語彙の二分法は受け入れられない。言語は、複雑性において様々な慣習的記号単位の、非二分法的に構造化された目録である。〔Taylor 2002: 30によれば、辞書と統語論-形態論との区別は明確なものではない。話し手は個々の語彙項目ばかりではなく、おびただしい数の、前もって形成された句のレパートリーを学習しているのである。〕言語は意味を持つ形式の連続体であるとする、この新しい捉え方により、二分法の考え方においてはあまり言語学者の注意を引いてこなかった、複数の単語からなる半ば固定された表現（例えば、イディオム）の研究が急速に進んだ。

④ 言語的、「辞書的」意味と、より広い「百科

事典的」意味との区別は誤謬である。単語は一そしてパターンもまた一入り組んだ意味ネットワークの中の節点として捉えられ、（ある用法事象 (usage event) により）一つの節点が活性化されると、それがネットワークの中の多くの他の節点の活性化の引き金になる。簡単に言えば、心的辞書にある単語および他の構造は、以前の理論が許容していたより（文化的に共有されているものから特異なものまでに亘る）多くの結びつきを持っていることになる。応用言語学においては、このような見解は、言語知識の（「幅」に加えて）「深さ」、言語学習者の側における一般的な言語的気づき (awareness) の向上等を目指す言語教育に対応することになる。

⑤ 比喩的表現（特に隠喻（メタファー）と換喻（メトニミー））は自然言語の意味論および思考の型において大きな役割を果たしている。

⑥ 意味は概念化の問題である。つまり、特定の言語使用者が、外部世界を人間の感覚を通して、主体的に (subjectively)、しばしば文化特有の好みに影響を受けてどのように解釈するのかという問題である。従って、单一の出来事や状態が、様々な方法で解釈され、記号化 [つまり、言語的に表] される。重要なことであるが、（どの程度）ある解釈がほかの解釈よりも好まれるかということに関しては言語ごとに異なる。結果としてある解釈が（多かれ少なかれ）慣習化されるということになる。例えば、英語は主節の動詞それ自体に移動の様態を表すことを好み、移動の経路は前置詞のような不変化詞を用いて表すことを好む。

(5) He staggered into the restaurant.

一方、フランス語は主節の動詞に経路を表し、様態があればそれは副詞タイプの構成素で表す。〔日本語はこの点では（5）を訳してみれば「彼はふらふらとレストランへ入り込んだ」ということになり、フランス語タイプということになる。〕

(6) Il est entré d'un pas chancelant.

このような移動の出来事を表す枠組みが母語と目標言語で異なる場合、母語の転移の可能性を調べた研究もある。異言語間の解釈上の変異を学習者に認識してもらうようにすることは、認知言語学の応用の仕方の一つである。

### 認知言語学における動機づけの概念：

あるものが恣意的でもなく（完全に）予測可能でもない場合、それは“動機づけられている”（motivated）という。言語現象を動機づけられている形で提示できれば、それは第2言語学習や外国語学習に役立つことになる。動機づけは次の3種類の結びつきに分けられる。①意味と意味との結びつき、②形式と形式との結びつき、③形式と意味との結びつきである。

#### ① 意味と意味との結びつき

動機づけに関する認知言語学の研究の大多数のものは意味と意味との関係に関わっている。外国語教育への認知言語学の応用においても、大多数の研究の焦点は同じく意味と意味との関係である。これらの研究に含まれるものとしてはまず語彙の多義性（polysemy）がある。前置詞は、典型的には非常に多義的であるから、認知言語学的意味分析の好見本となってきた。[Brugman (1981) がこの分野における初期の代表例といって良い。] 二つ目の認知意味論的事例研究のタイプは比喩的イディオムに焦点を当てたものである。例えば次のような例である。

(7) a. He reached his boiling point. (彼は忍耐の限界に達した)

b. She flipped her lid. (彼女はかっとなった)

(7a)、(7b) は (8) に示されている概念メタファー（conceptual metaphor）の言語的事例である。

(8) ANGER IS A HOT FLUID IN A CONTAINER. (怒りは容器の中の熱い流体である)

イディオムは、構造主義や生成文法の言語学者によって伝統的に意味的には恣意的で分解できないものとして扱われてきたが、認知意味論においては以上のような一般的な概念メタファーの事例として示されることになる。[従って (7) のイディオムの意味的動機づけは (8) の概念メタファーによって与えられることになる。]

#### ② 形式と形式との結びつき

ここで形式というのは音韻形式のことである。形式と形式との結びつきは未開拓の領域であるが、この中には脚韻（rhyme）が含まれ、頭韻

（alliteration）や母音押韻（assonance）も含まれる。（例えば、pick-pocket, playmate, publish or perish (論文を発表せよ。さもなくば滅びよ)、drunk as a skunk (ぐでんぐでんに酔っぱらって) が挙げられる。）[この場合の動機づけとは、同じ音韻形式を共有する単語を選択し口調を良くしようすること、ということになるであろう。複合語や複数の単語で成立している表現において、意味を考えれば他の単語を選択しても良いのになぜ特定の単語が選択されるのかということの説明になる。この論文の後半で、頭韻が含まれているイディオムは音韻的にひきつける要素を持たないイディオムよりも記憶に保持される可能性が高いという研究が紹介されている。]

#### ③ 形式と意味との結びつき

ある音韻形式になぜある意味が結びつくのかということに関わる動機づけの範疇には次のような現象が含まれている。まず、擬声語のような類像性（iconicity）や、単純な文法形式は典型的には基本的概念を表し、複雑な形式は典型的には「形式が増加すれば意味も増加する」という原理に沿って複雑な概念を表すといった類像性がある。[単純な文法形式である pencil と複合語の pencil sharpener とを比較されたい。] また、音表微素（phonosememe）におけるように、「形式が同じであれば、意味も同じ」という原理に沿う例も含まれる。例えば語頭の /sp/ は否定的含意を含む多数の英単語に生ずる（たとえば、spam, spit, spew, spite, spleen, spoil）。認知言語学では、文法構造の動機づけも取り上げられ、文法構造は、言語使用者の解釈の選択の仕方、つまりある状況や出来事をどのように概念化するかに関する選択の仕方を反映しているとされる。この点に関する第2言語学習者の課題は、どのような解釈が好まれるかに関して言語間に変異があることを正しく認識することである。このような変異が第1言語による干渉となって、同じような構造や形式の場合であっても誤りの重要な源になることがある。例えば、フランス語よりも英語の方が、名詞概念が慣習的に非有界的（unbounded）と解釈される場合が多い。このことにより、フランス語話者の学生が英語の不可算名詞を（第1言語におけるように）可

算名詞〔つまり有界的〕と誤って解釈し、英語で \*informations と発話することになる。認知言語学にとってもっとも興味深い課題の一つは、ある解釈の特に強い慣習化の背後にある（文化的）動機づけと、このような解釈を表す文法現象の深い定着化を促進する要因とを見いだすことである。動機づけを第2言語・外国語教育に用いる可能性：

言語の重要な部分が、恣意的ではなく、動機づけられているとしたら—これは明らかに事実と思われる所以であるが—（丸暗記による学習とは異なる）洞察力に富む第2言語学習の機会は、一般に認識されているよりもかなり多くなり、おそらくより多様性に富むことになるに違いない。第一に、第2言語の要素を動機づけられているものとして提示することは、学習者がそれをより深く理解することの助けとなるという仮説を立てられよう。たとえば、jump the gun (先走る、性急な行動に出る) というイディオムの意味を、それが使用される元の文脈（スタートのピストルがなる前に飛び出す、つまりフライイングをする）に動機づけると学習者の理解がより深まると考えられる。第二に、それは記憶の保持に役立つという仮説を立てられよう。jump the gun を先に挙げた二重記号化を用いて、学習者にこのイディオムをそれが元々用いられる具体的な場面に結びつけるように求めるという教え方も考えられる。第三に、第2言語を動機づけられた形で示すことは、学習者の側に語用論的文化的意識の高まりを引き起こすことに寄与するという仮説がたてられよう。例えば、概念メタファーを認識させることは、学習者が一般にテキストを理解し、具体的には説得力のある修辞的表現 [たとえば (7a)、(7b)] を認識することの手助けとなろう。最後に、第2言語や外国語をひたすら丸暗記という長くてきつい道を通じて学習する必要はないと気づくことは学習者にとっては励みとなるに違なく、学習者は目標言語のかなりの部分は実際には「道理にかなう」ものであると認識するであろう。

#### 多義性への認知言語学のアプローチ：

多義の単語を教える場合における、認知言語学のアプローチの仕方の背後にある基本的な意図は、学習者に単語の中心的（つまり、「中核的」、「典型的」）な意味と、その単語の更なる別の意味が、どのようにこの中心的意味から（時には間に介在する意味を通して）拡張されてくるのかを気づかせることである。意味の拡張や意味の連鎖は、学習者に指摘し説明することであってもよいし、意味的な拡張の動機づけを自ら考えるよう仕向けるということであってもよい。

[次に認知言語学に基づく前置詞と句動詞の教授法およびその有効性を計る実験の結果の紹介があるが、その部分は省略して、留意点を以下に書き出す。] :

① 前置詞の多義性には認知言語学者の意見が一致していない面がある。たとえば、ある場合における典型例 (prototype) とは何か、別個の意味・スキーマがいくつ存在するのか、これらが典型例にどのように関係しているのか、これらが互いにどのように関係しているのかといった問題がある。

② 意味の拡張の動機づけがかなり明白な場合もあれば、それが抽象的で学習者にはこじつけだと思われてしまうこともある。

③ 認知言語学の応用は学習者にやさしいものでなくてはならない。専門用語の使用は控える必要があるし、言語学者が面白いと思うような長い集中的な意味分析に関わりたいと思う第2言語学習者はあまりいない。

④ ほとんどの前置詞は使用される頻度が高いものであるから、偶発的に (incidentally) 習得されてしまっているというもありうるので、どの程度前置詞の多義性を明示的に教えることが有効であるのかはっきりしないところがある。

原著者のまとめ：

これまで紹介してきた研究は、傾向としては小規模なものではあっても、まとめてみれば認知言語学に基づく言語教授法を支持するかなり確固とした証拠を構成しつつある。今後の研究課題としては三つ挙げられる。まず、①動機づけで説明することができる範囲を拡大し、これらの動機づけの種類を明らかにすることで、どの程度、理解、記憶の保持、社会言語学的能力の点で言語学習者に益するところがあるかを測定することが挙げられる。次に、②ほとんどの経験的研究において、認知言語学に基づく教育の有効性は一般的には証

抛立てられてはいるが、個々の学習者のレベルにおいては、結果はしばしば混沌としている。この教授法がすべての学習者に等しく励みとなるような利益をもたらすわけではないように思われる。学習者に関わる、外国語のレベル、適性、心的映像で考えることを好むタイプか、言葉で考えることを好むタイプか、といった変数が習得にどう影響を及ぼすかを考察する必要がある。さらに、③認知言語学に基づく教授法は、それぞれが学習に寄与するさまざまな形式と要素があるので、今後はどの要素が特定の学習目標（たとえば、理解、意味の保持、形式の記憶、社会言語学的能力）に特に役に立つかを特定することを始める段階にきている。

[スペースの関係上、先に述べた省略箇所の他、「イディオムへの認知言語学のアプローチ」、「読み解への認知言語学のアプローチ」、「文化的意識向上への認知言語学のアプローチ」等の項目の紹介を省略した。]

\* \* \* \* \*

### 3.まとめ

2節で紹介した論文の内容に少なくとも部分的にはうなづけるところがある英語の教師は多いと思われる。たとえば、先に二重記号化理論の実践例として a carrot-and-stick method を引用したが、同様の工夫を思いつく方は多いであろう。また、パターン・プラクティスは痕跡理論の実践例と言えなくはないであろう。あるパターンの事例を繰り返し練習することでそのパターンが記憶の中に定着すると言えるからである。さらに、(5) の stagger で示されているような、言語ごとに外部世界をどう解釈するかが異なり、それに応じて言語的に異なる表し方がされるという現象もまた、英語の教師にとっては珍しいことではない。次の文は stagger とは別種類の現象である。

(9) Bad weather prevented the airplane from taking off.

(9) を日本語にして「悪天候が飛行機の離陸を妨げた」とすると、何かすわりの悪い日本語という印象を与える。英語はこのような無生物主語の

文を許容し、さらに実質的に意味内容を欠く要素（たとえば次の文の it）までも主語にすることができる。

(10) It seems that John is angry.

このように、英語は日本語と比べて意味内容の点でさまざまな名詞句を主語に持ってくることができるることは、よく知られており、英語教育の中で重要なポイントの一つであろう。これも、ある出来事や状態をどのように解釈し記号化するのかという点で、日英語の違いを反映している。

以上のように、認知言語学に基づく外国語教授法において行われている議論には、動機づけの問題も含めて英語の教師に「なじみやすい」ものが多いと思われ、実際の授業方法の理論的下支えになることもある。今後英語の教師が利用できる項目が増加し、体系化されることが望まれる。幸いなことに、認知言語学を理解していないと認知言語学に基づく教授法をまったく利用できないということではなく、理解できるものから部分的に取り入れるということが可能である。筆者の気づいたところでは、日本において、認知言語学の視点を英語教育に取り入れようとする具体的な試みとしては阿部（2004）及び上野（2007）がある。上田（2006）は前者の紹介および書評である。

### 参考文献

- 阿部一. 2004. 英語教育における『認知的』な立場とその知見の応用可能性. 『獨協大学英語研究』、60, 333-355.
- Brugman, C. 1981. Story of over. M. A. thesis. University of California, Berkeley.
- 伊藤健三・佐々木昭・大友賢二・吉沢美穂・伊村元道（編）. 1976. 『英語指導法ハンドブック 1・導入編』東京：大修館書店.
- Langacker, R. 2001. Cognitive linguistics, language pedagogy, and the English present tense. In M. Pütz, S. Niemeier, and R. Dirven (eds.), *Applied cognitive linguistics I: Theory and language acquisition*. 3-39. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Radford, A. 2004. *English syntax: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, J. 2002. *Cognitive grammar*. Oxford: Oxford University Press.

(P. 67へ続く)

## 実践をふりかえる視点

安原美代

### CLT をふりかえる

実践的コミュニケーション能力の育成ということが指導要領に登場してしばらく経ち、今はこの英語教育の目標についての論議はあまり聞かれなくなった。それよりも、一般的なコミュニケーション能力の育成についての話がよく聞かれるのが昨今の教育界である。

振り返ってみると、1980年代はじめに、コミュニケーションを目指す授業があるらしいということを知った。というより次から次へと断片的な新しい情報が入ってきた。例えば、information gapなどという activity があるらしい。先生の役割は facilitator だそうだ。そして、Pair work/group work, communicative grammar, task, communicative competence, input, output, cooperative learning, cognitive psychology, awareness, learner-centeredness, discourse、CRT 等々ほんとうに次から次へという状況であった。教室でその断片をやってみると生徒は結構乗ってくる。友達と仲良く楽しそうに英語を使う。というわけで、次々とやってみたくなる。すると当然、その大本の考え方を知りたくなる。そこで、Communicative approach ということばにたどり着いた。もっと知りたくて、理論書にもちょっと手を出してみる。そんな感じであった。

こうして振り返ってみると、この communicative language teaching にはその時代の英語教育の空気といったものが感じとられ、また、きわめて人間主義的な教育観であると感じる。リラックスして、英語を使って人とつながろう。間違いを恐れず、まずは使ってみようじゃないか。学びの主

体者は学習者なんだよ。そんな空氣である。

ある言語学者に「CLT のあとに、何かまた次の方法論が出てくるんでしょうかねえ。」とたずねたところ、「いや、当分無いでしょう。いろいろな分野の知見が取り入れられて、変化していくのが CLT だから」ということであった。

中学校の教室では徐々に CLT の考え方や指導方法が取り入れられるようになって現在に至っているが、残念ながら、どうもその大本の考え方と共通理解できない。わかりやすい CLT を概観した教師向けの日本語の本がない。そこで、今、英語教育はどうなっているのか、理論的なことも少しは知りたい、しかし、専門誌は敷居が高い、というときに手にとりやすいのが English Teaching Forum (ETF) である。

### ETF の特徴

この雑誌の特徴として次のような点がある。

- 1 理論と実践の両方が掲載されている。  
専門書ではないが専門的視点がある。理論には実践家としての実感が組み込まれており、実践には理論的なサポートが必ずある。
- 2 TEFL の視点のものが多い。  
日本の英語教育から考えると TESL だけではなく TEFL としての論文が多いことはとても参考になる。
- 3 扱う領域が広い。  
幼児英語教育から ESP まで、また、4 技能・発音・語彙等々、英語教育に関するものはすべてと言っていいくらい多岐に渡り、実践を支える理論も含め、さまざまな情報を得ることができる。
- 4 指導案が載っている。

教材そのものから、指導案、ワークシート、カード、評価用チェックシートまで、実践家の作成したもののが必ず掲載されており、そのまま使うとまではいかなくとも、教材作成の参考になる。

## 5 世界各国から投稿されている。

ざっと見ただけで、投稿者の教えている国はアブダビ、ブラジル、ザンビア、トルコ、ペルー、エチオピア、ベトナム、中国、アルゼンチン、チュニジア等々かなりの数に上る。また、日本人や、日本で教えている外国人教師からもある。英語教育について学び、実践している人の考えがこのように世界中から発信されていることに、同じ英語教育に関わる者として、連帯感すら覚える。

## 6 読みやすい

英文も平易で、要点が短くまとまっており、さらに深く理解したければ、充実した reference についている。

このような特徴をもっているので実際に教えている者として共感が持て、また現場のにおいのする論文が多く、わかりやすい。特に、今の英語教育はどうなっているのか、視点を得ることができるであろう。

私が興味を持った論文を例に紹介したい。

### Imported CLT implication for Local teachers

(Vol.43, No.4, 2005)

これは欧米から発信された CLT を非欧米の国の文化・教育状況の視点から分析し、Local teacher（各地域の教師）として CLT をどうしていくべきかという論文で、日本という立場から、非常に興味深い内容であった。

はじめに、CLT の現在のようすについて述べてあり、次に Local teacher として CLT が imported CLT（輸入された CLT）と感じられる点を挙げている。具体的にベトナム・中国の生徒が欧米の生徒と学習への態度が違う点を指摘し、どのような implication が必要かを述べている。

同じアジア文化圏で共通するものを感じ、参考になった。私たちも日本で教えていることに立脚し、どうすればより効果的な学習にできるのか、そろそろ、CLT in Japan をまとめる時期ではないかと感じた。

### Teaching of reading

(vol.44, No.1, 2006)

まず、最近は聞き慣れたことば top-down と、bottom-up について理論的にまとめてあり、わかりやすい。次に「わたしの経験から」と理論を現場の経験からまとめている。

日本ではようやく数社の中学校検定教科書で top-down の reading skill 指導法が、取り入れられているが、まだ一般的ではない。では、従来の bottom-up の指導法の役割と意味をしっかり認識しているかというとそうでもなく、実は bottom-up の意味が曖昧なまま、top-down が入ってきた感がある。その点も説明されている。

投稿者の教えている生徒が、この二つの指導法にどのような反応を示したかが述べられており、その論の運び方は、日本で教えている者にとって胸に落ちるものとなっている。今後、日本の文化と環境で、reading の指導はどうあるべきか、生徒はどのような点で学習に苦労しているのか等々、このようなグローバルな場でディスカッションされると良いと感じた。

## 日本の英語教育から ETF へ

このように、ETF は英語教育に関連するさまざまなトピックについて視点を得ることができるのが最大の良い点である。また、日本での実践を意識させられることが多い。この雑誌はまさに Forum（古代ローマの広場）、さまざまな課題意識を持った人が集まり、新しい考えを生み出していく場である。

- ・ハウツーものの教育書に物足りない人
- ・実践している方法や考え方整理できなくてすっきりしない人
- ・ある程度経験があり、自分の実践や日本の英語教育の在り方を少し長いスパンで考えてみたい人
- ・これからの英語教育の方向性を掴みたい人
- ・英語教育に関連ある平易な英文で英語力を高めたい人

そんな方にこの ETF はお勧めである。

(やすはら みよ／三鷹市立第三中学校)

# ELEC 賞と私

## —感謝の気持ちをこめて—

秋山朝康

ELEC 賞をいただいたから早8年になろうとしている。実はこれには裏話がある。学部生時代、今から約20年以上前に私は一応募して落選した。当時、審査委員の一人にゼミの指導教官であった伊藤健三先生がいらしたと思う。勿論、伊藤先生には応募したことは恥ずかしくて申し上げられなかつた。結果に落胆はしなかつた。なぜなら、伊藤先生が「もう少しで選ばれたのに、惜しかつたな。」と仰って下さつたからだ。何も知らない身分をわきまえない自分を顧みて恐縮したが、その言葉は大変嬉しかつた。先生は私を励ますつもりで過分に評価してくださつたのであらうが、もう一度チャレンジしてみようと思つたことは今でもよく覚えている。

それから、私は中学教師、退職、そしてアメリカへ留学し、高校教師になった。授業、部活や他の公務に追われ、ELEC 賞のことはすっかり忘れてしまつた。この頃には、学習指導要領に「コミュニケーション」というキーワードが盛り込まれ、コミュニケーションタイプアプローチが流行りだし、ALTとのチーム・ティーチングが盛んになつた。コミュニケーションの指導は重視されつつあったが、テストは翻訳するか文法や熟語を問う問題が圧倒的に多かつたかに思う。特にスピーキングテストはあまり実施されていなかつた。(現在も状況はあまり変つてないように思えるが。) 特に生徒にとって重大なテストである高校入試や大学入試で実施されてないのはおかしい。指導と評価は一致しなければいけない、なんとかしなければならないと漠然と思った。

高校教師退職1年前頃に運命の本と出会うことになる。スピーキングテストについて学校を離

れてもっと勉強したいということを土屋澄男先生にご相談した。いわゆる内地留学である。すると、兵庫教育大学に山岡先生という方がいるから相談してこいというアドバイスをいただいた。紹介状を書いていただき山岡先生にお会いした。山岡先生は私のわけのわからない話を忍耐強くお聞き下さり、ご親切に様々なアドバイスを下さつた上、一冊の本を紹介して下さつた。その本が Measuring second language performance であった。さっそく書店に行ってすぐに購入した。中味を読んだがよくわからない。それでもなんとなくわかったのがパフォーマンステストを分析するのに新しい手法を用いて分析すること、そしてその著者が McNamara であるということであった。その後、時間をみつけては読んでみるものによくわからなかつた。でも、なんとかしなければいけないということで2度目の退職をしてメルボルン大学に入学した。

入学して驚いたことはメルボルン大学にはテストの専門家が多くいて言語テストを学ぶには素晴らしい環境であることであった。嬉しい誤算であったが、そんなことを知らずに退職し渡豪したのは無謀でもあった。しかし、私にとっては McNamara 先生がいればあとはどうでも良かった。だから初めて先生の授業でお会いした時の感動は今も鮮明に覚えている。ずっと憧れていた神様は意外にもかわいかった。それから先生の論文をわからないながらも貪るように読んだ。

ELEC 賞をいただいた論文は、中学生約100人にスピーキングテストを受けてもらい、二つのテスト理論と統計手法を用いて分析した。具体的にはいくつのタスクと何人の評価者があれば効率的

に信頼性のあるテストが作れるか、また、そのタスクと評価項目はどれくらい統計的に妥当性・信頼性があるかを分析したものであった。これは Lynch & McNamara (1998) 版を日本の中学生に応用したものでオリジナリティーには欠ける。スピーキングを中心・高に広めたい思いと当時の最新の理論と統計手法・ソフトウエアを使っていることへの自己満足、そして McNamara 先生に少しでも近づきたかったことが動機だった。(到底無理なのだが) 野球が好きな子供が憧れのプロ野球のピッチャーのフォームを真似てその気になっていた感じであろうか。

ELEC 賞担当の方からご報告を受けたときは非常にうれしくてそして光栄であった。一緒に食事をしていただいたことも大変嬉しかった。正直、これで私もこの分野の端くれにいることができるのかと思った。この賞にいただいた副賞は博士論文の研究のための交通費や録音機器と評価者や協力して下さった方への謝礼に使わせていただいた。本望であった。頂いた賞状は田舎の実家に送った。2度の退職をした無職の息子を哀れ悲しむ親を安心させるためだったかもしれない。

スピーキングテストの研究を個人ですめるのは大変である。私の博士論文のテーマは高校入試にスピーキングテストを導入する可能性を探求することだった。テスト作成から始まり、そのテストを受けてくれる中学生を探さなければならない。私の場合は中学生だったので、まずテストを学校で実施させてくださる中学校の校長先生、協力してくださる先生・生徒・その親の同意が必要であった。300人の受験生を見込んでいたから、1中学校1クラス受けてもらう場合でも7~8校探さなくてはならなかった。メルボルンにいたから思うようにはいかなかった。テストを受験してもらったあとは評価をしてくださる高校の先生を探さなくてはならなかった(入試に導入された場合、評価者は高校教師という仮定のもとで)協力してくださる評価者の先生の学校にお邪魔してそこでテストの説明、評価者トレーニングを実施した。

また、中学校・高校の先生方、約400人にスピーキングテストを高校入試において導入することへの賛否やその波及効果などのアンケートに協力

していただいた。さらに高校入試においてスピーキングテストを導入することについて、文科省の方、教育委員会、高校の校長先生、大学の先生などにインタビューさせていただいた。上記のことを同時進行しなくてはならなかつたので日程調整が難しく苦労した。協力してくださる方が日程の都合でだめになつたりした場合には、その方に他の方を紹介していただいた。研究に協力していただいた人数は延べ1000人くらいであった。お忙しい時にご協力をしていただいた方すべてに改めて心から感謝を申し上げたい。そして至らぬことだらけだった私にいつも暖かい目でいろいろとご指導してくださった McNamara 先生には感謝してもしつくせない。

現在、運よく現大学で英語教育に携わっている。学生時代に師であった伊藤健三先生、卒業してから現在も研究でお世話になっている土屋澄男先生、そして大先輩の同僚で、困った時にはいつもご相談にのってくださる広野威志先生と英語教育に伝統ある大学で教鞭をとつて4年目を迎えている。責任重大であることを痛感している。最近では言語テストの他に動機づけ (motivation)、自律性 (autonomy) などの研究分野にも興味を持つようになった。英語教師になるための関門である採用試験にもおおいに関心がある。人生を左右する重大なテストであり、さらなる改善が必要であると考えている。これらの研究分野への興味は今の私を取り巻く環境の影響であると思う。

最後に日本の英語教育会に ELEC 賞がこれからもずっと続いて英語教育研究者の登竜門であり続けていただきたいと念じている。

#### (追記)

先日、韓国言語テスト学会 (KELTA) で、指導教官であった McNamara 先生に3年振りにお会いできた。卒業以来、成長していない自分を師の前にさらけだしてしまったことに後悔して眠れず自戒の念をこめながら、これから ELEC 賞にチャレンジする有望な研究者にエールを送りたい。

懺悔の念で興奮さめやまぬソウルにて。

(あきやま ともやす／文教大学)

## 『小学校英語教育の進め方

### ——「ことばの教育」として——

岡秀夫・金森強 編著

B5版、272頁 本体2,625円 成美堂

山本新治

これまで小学校の英語活動にかかわる様々な参考書に随分目を通し、読んでもきた。どれも特徴をもって編集されているし、用途によっては役立つ内容がたくさん含まれている。しかし、本書を読んで直解したのは、「この1冊の本で全てが分かるな」ということであった。読後、実にすっきりと自分の胸の中に納まりを感じたのが正直なところである。その理由は内容が 1. 概論編 2. 実践編 3. 演習編の「3部作」になっている点である。

1. 概論編では、外国語教育の意味、小学校における英語導入の背景や現状、諸外国の初等外国語教育の現状、母語と第二言語習得という言語習得に関する理論的背景、コミュニケーション能力とは何か、国際理解教育と英語教育のかかわり、指導者に求められる「英語力」と「指導力」などが整然とまとめられている。しかも、実に分かりやすく手短にまとめられている。学術的であるが、「注」の活用等により、専門的な知識が十分でなくとも読み進んでいけば容易に理解できる、論理的ではあるが、必要以上に理屈っぽくない、などの特徴が挙げられる。とかく概論編や理論編というものは、難しい、分かりにくい、読んでいて疲れ、一生懸命読まないとついていけない、という感がある。英語を生業としてこない小学校の先生方にとっても、いや中学校の英語の先生方にとてさえも、この種の内容は通読するのに骨が折れる、が本音である。それがいとも簡単に各主題に沿ってまとめられているのは、編集者である岡秀夫氏と金森 強氏の編集力に惚るところ大である。

2. 実践編について。小学校の英語教育で大事なことは、「スキルの習得」ではなく、「コミュニケーション活動が楽しい」ことを学ばせるところにある。そのためには、どのような場面で、どのような言い回しを用いながら自分の考えを伝え、伝え合ったときの喜びを共有していくかを子どもたちに感じ取らせることが大切である。同じ職場の先生たちが共通理解を持ち教育実践を進めていく方法、保護者を巻き込んでの教育実践、そのための年間指導計画の作り方とその具体例、教材の選び方と使い方や活用方法、1時間、1単元の組み立て方、協働する方法（チームティーチングの在り方）など実に丁寧に提示されている。また、現在の英会話活動では実施されてはいないが、「英語教育」という教科になれば、指導したからには「評価」しなければならないわけで、その指導目標に準じた「評価規準」の具体例が示されているのも心強い。

これまでの各校の活動例などから見ると、実践上の課題として、「どれくらいの時間に、どのような内容を、どの程度実施するのか」という具体的、系統的且つ継続的に実施可能な形で「年間計画」が提示されている例はそう多くはないのではないかと考える。提示されてはいるが、果たして全て実践可能なかどうかと思うときもある。加配の教員がいる、ALT が特に配置された、講師を依頼するだけの予算が十分確保されている、研究指定校だからできた、などの指摘も耳にする。このような現状の中で、英語教育を実践していく上で大切なのは「系統的な教育計画」すなわち、どの学校でも実施できる「年間指導計画」を立て

ることである。無理なく、無駄なく、有効に指導計画ができたら、と思うことが多い。筆者もこれまでの職種から、様々な学校を訪問し、特色ある英語活動にかかわり、指導助言を行ってきた。その経験から言えば、本書には、「指導計画を作成するポイント」が理論と実践とが程よく関連し合い提示され、実際の学校での指導例や実現可能な指導案として示されているのも、実際の教育現場には多いに役立つはずである。

3. 演習編には、指導する側の資質の向上を図り、教材を有効に開発し、それらを使って指導を進めていくことができるよう、「指導の実際と教材」の観点から、そのノウハウが分かりやすく示されている。文字指導には力点を置かず、あくまでも「音声指導」と「子どもたちのやる気」を大切にしてことばの指導を進めていく。音声指導では、リズムやチャントを使った導入やその実践方法が示され、特に、本編ではワークシートとCD資料添付で示されていて、目で見て、耳で聞いて、自分の口で確かめながら学習を進めていくことができるよう編集されている。「分かりやすさ」を目指した本書のまとめとして、実にすっきり整理された観がある。

最後に、もう一つ付け加えるとすれば、これも筆者が特に気に入った点であるが、「付録・資料集」編で示された内容である。本来ならば、1の概論の中に示された英語導入の背景・現状の項で示されるものであろう。それを敢えて最後に付録として付したのは、とかくこの種の内容（学習指導要領、導入とその背景となる審議会経過報告、審議状況、予算等の内容）は敢えて読まなくてもいいものと考えられがちだからである。その意味で本文中には入れず、必要な人は最後の付録で関連箇所を確認してもらうという位置付けは読者の心理的な負担を軽減したものといつてもよいだろう。

平成15年度以降に示された「英語が使える日本人の育成」と「行動計画」に読み取ることのできる2大要素は、指導する側に強く期待されて

いる「英語力」と「教授力」（指導力）である。TOEIC 730点、TOEFL 550点、英検準1、2級程度などの数値目標は、英語教員に求められる英語力であるが、これだけでは単なる英語を話す人だけになる。それ以上に重要な要素である「指導力」の視点は、英語教育の在り様を問うものであり、これ抜きには教育の実践は考えられない。英語力を身に付け、同時に子どもたちを惹き付ける学習指導力こそが大切にされなければならない。この意味からも、本書が目指す「コミュニケーションの楽しさを通して、異文化を理解し、国際理解に貢献する」、「さらに、その学習を通して、子どもが全人的に成長していくことが期待される」、「外国語によるコミュニケーションの楽しさを通して、子どもたちの視野を広げるとともに、態度やものの考え方に対するプラスの影響を与え、豊かな『ことばと心』を持った『地球市民』の資質を育てることが小学校段階の英語教育がめざすべきこと」といえる」という目的が達成されるであろうし、そうすることによって、始めて、各校が掲げる「教育目標」の具現化が可能になる。「各学校の教育目標」と「英語教育」の関連性を探る上でも本書をよく通読し、試行を進めていかねばならないのではないかと考えさせられた。十分に活用して欲しい1冊である。

（やまもと しんじ／三菱商事  
海外子女教育相談室、元東京都立教育研究所）

(p. 61より続く)

上田明子. 2006. 阿部一「英語教育における『認知的』な立場とその知見の応用可能性」. 『英語教育』、8, 70-71. 東京：大修館書店.

上野義和. 2007. 「英語教育における論理と実践—認知言語学の導入とその有用性—」 東京：英宝社  
(おおつか たつお／千葉大学)

## 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』

村野井 仁著

A5版、214頁 本体1,600円 大修館書店

田辺博史

本書は以下に示すような10の章から構成されている。

1. 第2言語学習のプロセスと内容中心第2言語学習法・指導法
2. インプット重視の第2言語学習法・指導法
3. インタラクション重視の第2言語学習法・指導法
4. アウトプット重視の第2言語学習法・指導法
5. フォーカス・オン・フォームによる文法の習得
6. 第2言語学習と個人差
7. 社会文化要因と第2言語学習
8. 第2言語学習の目的
9. 第2言語コミュニケーション能力
- 終章 SLA研究と英語学習・英語教育

第1章では、これまでの研究成果に基づいた第2言語習得の認知プロセスとそのプロセスを活性化する英語指導のモデルが提案されている。その認知モデルは、気づき (noticing)、理解 (comprehension)、内在化 (intake)、統合 (integration) という4つのプロセスを経ることにより、段階的に目標言語のインプットが学習者の中に定着していくことを説明している。また、その4つのプロセスを活性化する指導として、提示 (presentation)、理解 (comprehension)、練習 (practice)、産出 (production) といった4つの手順が紹介されている。本書の特徴の一つは、理論に基づきながらも、現在の日本の英語教育の枠組みの中でできる具体例を紹介していることである。ここでも、教科書を用いた内容中心の英語指導を提案し、提示、理解、練習、産出の各段階でどの

ような指導が現在の教室環境の中でありうるかを現実的に語っている。

第2章では、第2言語習得を促すインプットとはどのようなものか、インプットを効果的に取り入れるにはどうしたらよいか、教室において、教師がどのようにインプットを生徒に与えるべきか、といった論点が提示され、それに考察が加えられている。特に、インプットを単に聞き流したり、読み流したりするだけでなく、学習者がそのインプットの構造に意図的に「気づく」事が重要であると著者は語っている。

第3章では、インタラクション仮説に焦点が当てられ、インタラクションが学習認知プロセスにどのような影響を与えるのかについて議論がなされている。そしてその議論に基づいて、インタラクションを効果的に行わせるタスクの具体例が紹介されている。タスクを行わせるのに大切なことは、やりっぱなしにするのではなく、事前準備、事後指導が必要であり、その重要性を指摘している点が大いに参考になる。

第4章では、Swain のアウトプット仮説が紹介され、アウトプットの重要性が再確認されたあとで、効果的なアウトプットをどのように行わせればよいか、その具体例が提案されている。誘導要約法、ストーリー・リテリング、ディクトグロスといった方法は、実際の教室場面で、アレンジして使うことができるであろう。

第5章では、フォーカス・オン・フォームの定義が紹介され、意味中心の活動の中で言語形式に注意を向ける指導の重要性が指摘されている。特に、暗示的および明示的文法知識の両方を、学習者のレディネスを見極めてバランスよく取り入れ

ていくことが大切であると著者は主張している。

第6章では、意欲、動機づけ、不安、認知スタイル、学習ストラテジーなどに焦点が当てられ、第2言語習得を左右する個人差について考察が加えられている。特に、内発的動機付けの構成要素である「有能性 (competence)」、「自己決定性 (self-determination)」、「関係性 (relatedness)」といった3つの要素を意識した指導を心がけることが重要であるという指摘は示唆に富む。

第7章では、著者は、社会言語能力としてのボライトネスと学習者のコミュニケーションスタイルに焦点を当て、社会文化的要因が第2言語習得に及ぼす影響を考察している。特に哲学者ショーペンハウアーのヤマアラシの比喩が興味深い。ヤマアラシは気温が低いときはお互いに体を近づけるが、あまり近づくと自分たちの針でお互いを傷つけてしまうので、ある一定の距離を保たなければならない。しかし、離れすぎては寒さをしのぐことができない。お互いを傷つけることなく、かつ暖かさをも保つ、つまり、「関与」と「独立」をバランスよく保つことが言語学習にも必要であるという指摘は心に留めておきたい。

第8章では、empowermentとenlightenmentという二つのキーワードに焦点が当てられ、第2言語学習の目的について、著者の意見が表明されている。著者は第2言語を学習することによって、英語圏の人々だけでなくより多くの人々とコミュニケーションできる力を備えることができるとして、その意味で第2言語学習はempowermentつまり「力を与える營み」であると主張している。また、第2言語学習を通して、「異文化に対する寛容さ」、「世界についての知識」を学び、それがわれわれに光を与えてくれる(enlightenment)とも語っている。

第9章では、第2言語コミュニケーション能力とはどのようなものか、ということについて、Canale and Swain (1980), Bachman and Palmer (1990), Brown (2000)などのモデルを土台にして考察が加えられている。さらに、著者は、日本人がどのような英語を身につけるべきか、ということに関して論を進め、国際補助言語 (an international auxiliary language) としての英語と

いう概念を提案している。

終章では、教室でのSLA研究と英語教育の関わりについて述べられている。特に「SLA研究のような理論的研究から第2言語教育に携わる人が得られるのは、即効的な知識ではなく、基礎的な示唆である。研究の蓄積もまだ少ないし、研究方法の妥当性も実践に生かすことを考えると十分高いといえない実証的研究もまだ多い。」(p.187)という指摘は、心に留めておきたい。

全体としてみると、本書は、これまでの第2言語習得研究を概観し、そこから得られる基礎的な示唆を活かして、日本の英語教育の効果を高めようということを意図して書かれているように思われる。しかし、一読して感ずるところであるが、現在のところ第2言語習得研究が示唆するところは、現場の英語教員であれば、直感的にわかっているような事柄が多い。インプット、インタラクション、アウトプット、フォーカス・オン・フォームなどの重要性は、ことさら第2言語習得研究を持ち出さなくても、直感的にわかるのであり、それらの研究が示唆するところに、残念ながら目新しいことは少ない。英語学習は、非常に複雑な認知プロセスであり、さまざまな変数が混在している。それだけに、理科系の「実験的手法」を厳密な意味で取り入れることができず、それゆえにSLA研究から得られるものも現状では、非常に限られたものとなっている。

しかし、だからといって、SLA研究が不要なものであるというわけではないし、本書の価値が下がるというわけでもない。著者が言うように、やはり、SLA研究は、「方位磁石」のような役割を果たすものと思われる。また、現場教師にとって当たり前のことのように思える研究報告も、日頃、直感的に感じていることを、明示的な知識として再確認し、自分の指導方法を省みるという点において、意味を持ってくるであろう。

今後、SLA研究から、「直感」を超える新しい「知見」が出てくることを切に願ってやまない。英語教員はSLA研究を無視することなく、その提示する知見を注視していきたいものである。

(たなべ ひろふみ／青山学院高等部)

## 『ジーニアス英和辞典 第4版』

小西友七・南出康世 編集主幹 B6変型判・2,272頁 本体3,300円 大修館書店

## 『ロングマン英和辞典』

Geoffrey Leech・池上嘉彦・上田明子・柴田元幸・長尾真・山田進 監修

A5版・2040頁 本体3,300円 ピアソン・エデュケーション／桐原書店

池野良男

近頃英語辞書の新刊や改訂が少なく、辞書好きの人は寂しい思いをしていたのではないか。20年以上前、ある辞書編集者から、「英和辞書の改訂には億単位の金がかかり、新刊には数十億が必要なので簡単にいかない」と聞いて驚いたことがある。少子化や辞書離れが進んでいる近年では、辞書の発刊や大幅な改訂にはリスクが伴い、出版社も新刊や改訂には躊躇せざるをえないのだろう。

日本における辞書全体の発売部数は、1997年に1,200万部あったが、2006年には600万部に落ち込んでいるそうだ。この「紙の辞書」離れ現象に拍車をかけているのが、電子辞書の普及で、今後一層紙の辞書は苦戦を強いられそうだ。英語辞書の中で最も売れる英和辞書も、電子辞書を超える工夫が求められていくであろう。

そんな中、久し振りに新刊と改訂が出た。新刊の『ロングマン英和辞典』と、改訂の『ジーニアス英和辞典第4版』である。両辞典について、主に高校の現場にとってどういう辞書かを見てみる。

ロングマンといえば、*Longman Dictionary of Contemporary English* が私たちに馴染み深い。通称 LDOCE（エルドス）と呼ばれ、英語教師に愛用されてきた。その会社が桐原書店と共に新刊を、しかも英英ではなく英和辞典を発刊した。そんなわけで発刊前から大いに期待していた。同辞書が売り文句としているのは、1) 自然で正確な英語、わかりやすい日本語へのこだわり、2) ノート欄の充実、3) 使いやすさの工夫の3点である。

1) の点については、「英語と日本語ともに膨大なコーパスを利用し、現代英語と日本語にこだわった」とある。確かに用例は、古めかしさや、不自然な感じはない。日本語訳もこなれた

印象を受ける。2) は、エラーノート、類義語ノート、トランスレーションノート、といった欄を設けて英語学習者が注意すべき点について解説している。3) は、印刷上の工夫が見られる。見出し語は、頻度の高い語及び多義語の主要な意味は赤、その他は青色で印刷されていて探しやすい。また、情報は「…ノート（欄）」に集約させて、本文は例文と訳文にしている点も、「辞書を読む」ことに集中できる。さらに、動詞は他動詞と自動詞を別に掲載せず、使用頻度順に混在させて掲載している点も学習者には親切である。例えば、runの項目を見ると、「走る、出場する、急ぐ」といった自動詞の後に追い込みで他動詞の「経営する」や「提供する」があり、次にまた自動詞の「実施する」が出てくるという具合である。自動詞と他動詞の違いがよくわかっていない学習者にはこの形の方が探しやすい。ここが英和辞典として同辞書の最も画期的な点ではないだろうか。定義もわかりやすい。例えば appreciate の項を見ると、「1 …に感謝する、をありがたいと思う、2 …の良さがわかる、〈ワインなど〉を楽しむ、を鑑賞する、3 …を認識する、理解する」などの定義がのっている。直截的な書き方である。一方、ジーニアスでは、各定義の前に文型表示があって、次に、「1 〈人が〉 0 〈物・事〉を …であることを、…かを」正しく理解する、正しく認識する… 2 [正しい判断・分析などによって] 〈人が〉 〈人・物・事〉の価値を認める…」となっている。この書き方は、文型に慣れている者には問題ないが、慣れていない者は困難を覚えるのではないか。ロングマンの用例、Our house has appreciated over 20% in the last two years. われ

われの家はこの2年で20%以上価値が上がった。を例にとると、appreciated を～ed とせずにスペルアウトしている点と、用例は従来の英和辞典にありがちなスペース節約上無理して短くしたものは少ない。ただし、自然な日本語をうたうのであれば、「われわれの家」は「私たちの家」ではないかと思うが。いずれにせよ、用例はフルセンテンスを意識して現在の生活に即したものを探用している。筆者は授業で、用例を板書する代わりに dictation を行うことが多い。この辞書の用例はそのまま使えるものが多い。また、collocation にも力を入れている。highly を例にとると、「highly successful/effective/efficient 非常に成功した〔効果的な、能率的な〕 highly unlikely/improbable とうていありそうにもない highly likely/probable 大いにありうる」という記述があって、「自然な英語はこういう風に使われる」ことを示す姿勢を感じられる。研究社の『新英和活用辞典』的な使い方ができる。

もう1点、他の辞書にはない工夫が施されている。それは、主要語彙の見出し語の後に S1～S3、W1～W3などの表記があることである。見出し語の直後に S (spoken) と W (written) の表示をつけ、それぞれのレベル表示をしている。これは writing や speaking の参考になる。さらに、J1から J8までの表示もある。これは、JACET (大学英語教育学会) の分類を示したものである。J1であれば、最も頻度の高い1,000語の1つという意味である。国公立大学が英語の試験問題作成上使用語彙のガイドラインにしようとする動きがある現在、タイムリーな試みである。

全体として、同辞書は見易さ・使い易さの点でジーニアスにとって強敵と言えるであろう。

『ジーニアス英和第4版』は内容の充実を看板に、1) 語法のジーニアス 2) 多義語に語義展開図 3) ボキャビルに役立つ工夫満載 4) 充実のコラム（「文法」欄や「類義語比較」など）をうたっている。ジーニアスがこれまで長い間英和辞典のトップを維持することができた理由の1つは、語法・文法解説が豊富であったためである。これが教員に支持され、生徒への推薦へつながっていた。確かに、語法や文法解説は詳細であり、大

いに参考にさせてもらっている。詳しい文法解説を含む参考書が少なくなった近年では、ジーニアスは辞書兼参考書としてその価値を保ってきた。反面、その詳しさが、下位レベルの学習者に対して使いにくい印象を与えてきたことは否定できない。辞書の使用法ストラテジーを持つ学習者には力を発揮するが、持たない者にとっては苦痛になりかねない。詳しさは両刃の刃であると言える。例えば、one を引いてみると、1つの見出しで、名詞が1列、形容詞が1列、代名詞は2列半で合計2ページと4分の1の長さである。この本文の中に語法欄が4個含まれている。ロングマンのように、代名詞と形容詞に分けて別立てにするか、他の多義語のように「語義展開図」（ロングマンでは「メニュー表示」としている）を載せるなどの工夫をして、調べやすさを追求すると良いと思われる。

しかし、語法解説は依然詳細で、誤り易い点をしっかりと押された点は変わらない。収録語彙では、固有名詞や regional な語を削除し、コンピュータや医学などの語、語義を増やしている。さらに、学習者にとって苦手な前置詞 (below, beside, underなど) にイラスト付の「イメージ図」を新たに設けている。これは明快なものになっている。

用例は、full sentence を増やし、興味を惹くものも入れている。manager の項で Saying "Oh, yeah" is a habit of the Tigers' ~ Okada. 「そりゃそうやというのがタイガースの岡田監督の口癖だ」などが一例である。

両方の辞書の訳語に異見があるが、1例として ambulance chaser を挙げる。両方の辞書で「悪徳弁護士」となっている。確かに、救急車の後を追って被害者に交通事故の訴訟を任せもらう弁護士のことを主に指す。しかし、反道徳的なことや犯罪まがいのことをする弁護士、という意味合いまではない筈である。John Grisham の作品には度々この言葉が出てくるが、「(小さな事件を扱う) けちな弁護士」くらいの意味である。映画『評決』の中で、医療過誤の被害者を弁護する Paul Newman が相手方の大物弁護士から“ambulance chaser”と呼ばれるくだりがある。

(いけの よしお／中央大学附属高等学校)

## 新刊案内

『通訳者と戦後日米外交』 鳥飼玖美子著、四六判、403頁、本体3,800円 みすず書房

通訳者は「中立」「透明」「忠実」を規範とした「必要不可欠な存在であるのに、無名の存在」と言われているが、底流として異文化理解の視点から通訳論を展開している。

本書の特徴はオーラル・ヒストリーにあり、西山千、相馬雪香、村松増美、國弘正雄、小松達也という正規の同時通訳訓練が確立する以前、いわば「英雄時代」を彩る同時通訳のパイオニアに焦点をあて、各人の英語学習（米国育ちの西山の場合は日本語修得を含む）、アメリカ体験を聞きだし、通訳の本務・限界・醍醐味を語らせている。

『日本人と英語 もうひとつの英語百年史』 斎藤兆史著、四六判、256頁、本体2,000円 研究社

日本人にとって英語とは何か？ 国際情勢、国家政策と教育体制の間にあり、また英語学習という個人的な問題でもある難題を、日本近代化の流れの中で概観。古くて新しい問題、すなわち同種の議論の繰り返し部分を整理し、英語との取り組み方に具体的な示唆を与えていた。

『世界の言語 教授・指導法』 J. C. リチャーズ、T. S. ロジャーズ著／A. アルジェイミー・高見澤監訳、A5判、342頁、本体2,500円 東京書籍

外国語教育の歴史は異文化交流の歴史とともににあるわけだが、本書では教授法・メソッド研究が開花した19世紀後半の音声重視の現代外国語教育改革から第2次大戦後のオーディオリンガルまでを第I部で扱い、第II部ではその後の様々な教授法を取り上げ、それを受けた第III部で著者たちの立場でもあるコミュニケーション・アプローチを詳述している。いずれも教授法の紹介は、ねらいと特徴、理論的背景から指導手順、参考文献などを示し、教師と研究者、学生にとって便利な手引書になっている。

『アメリカ口語教本〈最新改訂版〉入門用』 W. L. クラーク著、A5判、192頁、CD 2枚付、本体1,900円 研究社

オーディオリンガル・メソッドといえば今で

は「過去の教授法」の代名詞になっているが、その系統の成果の代表作で、1950年代に刊行されて以来多くの日本人の英語力向上に貢献してきた *Spoken American English* の最新改訂版。

『外国語教育IV 小学校から中学校へ』 吉島茂・長谷川弘基編、B5判、260頁、本体2,667円 朝日出版社

小学校英語教育は、どのような効果があるかという問題とともに、中学校への適切な展開をどう進めるかという課題がある。小学校英語教育の意義から、ヨーロッパとアジアの状況、日本での実践を取り上げ、学校教育における外国語の位置づけと学習者の言語能力向上への提言を収めている。

## 編集後記

今回初めて本誌の編集を担当して、英語教育界のために多くの人々のエネルギーが注ぎこまれているかをあらためて実感した。自分の学生時代を振り返るとユニークな英語の授業を受けた記憶があり、楽しく効果的な授業を実践するために先生方の努力がそこにあったのだろうと今になって思う。その頃と比べると、今の英語教育は見違えるほど進歩していることは明らかで、英語教育が改革路線を走っている中、新しい研究発表があるたびに奥深さを感じずにはいられない。

国際社会で今後日本がどのように関わっていくのか、それと共に英語教育もどのように変化を遂げていくかが見ものである。まさに世界基準の英語力を身につけることを目的とし、あくまで学習者のことを考えた効果的でコミュニケーション型の英語教育を目指して努力し続けていけるような環境が必要だと感じている。(Aksarben)

英語展望 (ELEC Bulletin)

第115号

定価650円(本体619円) (送料160円)

2007年11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