

# 英語 展望

E L E C B U L L E T I N

NO. 116

SUMMER  
2008

## 特集

# 世界水準の英語教育を考える

- 小松達也 「通訳技術と英語教育」  
—求められる英語力をどう養成するか
- 小池生夫 「世界水準を見据えた英語教育」  
—国家的な危機に対応する小池科研の研究成果と提言
- 岡秀夫 「英語教育の基準を求めて」  
—日本版CEFRへの取り組み
- 寺内一 「企業に求められる英語力」  
—個人、組織そして日本人として
- 伊村元道 「歴史を学ぶ・歴史に学ぶ」  
—フェートン号200年にあたって
- 川端康雄 平野敬一教授追悼「平野敬一先生の教え」

### 座談会

- 「英語教育改革：教師の役割」  
—教員研修の可能性を探る  
平田和人×長崎政浩×田口徹×金谷憲
- 「小学校英語教育を展望する」  
加納幹雄×椎名紀久子×小泉仁
- 「マザー・グースと異文化理解」  
—ことばとリズム、外国語を知る楽しみ  
鷺津名都江×シンチンガー・エミ  
×曾我隆幸×和田稔

• 英語教育の情報と資料 (52)  
World Englishesと英語教育

• *English Teaching Forum* を読む  
英語指導の情報源

• 2007年度ELEC賞受賞論文  
A部門：竹下厚志 [神戸市立葺合高等学校]  
B部門：鈴木久実 [東京都立桐ヶ丘高等学校]

• ELEC賞と私  
峯石緑 [広島国際大学]

### 書評

『通訳者と戦後日米外交』  
鳥飼玖美子・著 (みすず書房)

『北の街の英語教師—浜林生之助の生涯』  
東博通・著 (開拓社)

『アメリカ口語教本』  
W. L. クラーク・著 (研究社)

## 特集 世界水準の英語教育を考える

|  |    |
|--|----|
| 通訳技術と英語教育—求められる英語力をどう養成するか ……小松達也                        | 2  |
| 座談会：英語教育改革：教師の役割—教員研修の可能性を探る<br>……………平田和人／長崎政浩／田口 徹／金谷 憲 | 8  |
| 世界水準を見据えた英語教育  |    |
| —国家的な危機に対応する小池科研の研究成果と提言 ……小池生夫                          | 14 |
| 英語教育の基準を求めて—日本版 CEFR への取り組み ……岡 秀夫                       | 18 |
| 企業に求められる英語力—個人、組織そして日本人として ……寺内 一                        | 24 |
| 座談会：小学校英語を展望する ……加納幹雄／椎名紀久子／小泉 仁                         | 30 |
| 歴史を学ぶ・歴史に学ぶ—フェートン号200年にあたって ……伊村元道                       | 36 |
| 座談会：マザー・グースと異文化理解  |    |
| —ことばとリズム、外国語を知る楽しみ<br>……………鷺津名都江／シンチンガー・エミ／曾我隆幸／和田 稔     | 40 |
| 平野敬—教授追悼—平野敬—先生の教え ……川端康雄                                | 46 |
| 英語教育の情報と資料 (52)  |    |
| World Englishes と英語教育 ……田中春美                             | 48 |
| 2007年度 ELEC 賞受賞論文  |    |
| A 部門 “My English” の構築に向けた取り組み                            |    |
| —普通科における英語 I・II のゼロからの改革 ……竹下厚志                          | 54 |
| B 部門 レペティションとシャドーイングの教室での指導の効果を測る                        |    |
| —自律した学習者を育てるために ……鈴木久実                                   | 62 |
| <i>English Teaching Forum</i> を読む                        |    |
| 英語指導の情報源 ……清水公男  | 70 |
| ELEC 賞と私   |    |
| 人生の羅針盤、そして出会いと若さを与え続けてくれる賞 ……峯石 緑                        | 72 |
| 新刊書評：『通訳者と戦後日米外交』 ……本間長世                                 | 74 |
| 『北の街の英語教師—浜林生之助の生涯』 ……渡部昇一                               | 76 |
| 『アメリカ口語教本』 ……坂脇史郎  | 78 |
| 編集後記 ……  | 80 |

## 通訳技術と英語教育

### 一求められる英語力をどう養成するか

小松達也

こんにちは、今日はお休みのところ、たくさんの方においで頂きましてありがとうございます。

ELECの活動については私もよく存じ上げていますが、長年にわたる英語教育への貢献に対し、最初に敬意を表させていただきます。それから2007年度ELEC賞A部門を受賞された竹下厚志さん、B部門受賞の鈴木久実さんに心からおめでとうと申し上げます。

#### 日本人の潜在的な英語への関心

中学、高校の英語の先生というのは、非常に重要な職業だと思っています。私は大学で教鞭をとっていますが、英語専攻の学生は別にして、他の学部の学生の多くは英語が得意ではありません。以前、私が教えていたクラスで「私と英語」というテーマで作文をさせたことがありました。このテーマで何でもいから好きなことを書きなさいと、約40人の学生に指示しました。そうしたら非常におもしろい結果が出ました。大体半分から3分の2ぐらいが、「私は英語が好きじゃない」と言うのですが、作文の内容ではほとんど全員が、「英語ができたらどんなにいいだろう、どんなに格好いいだろう」と書いていました。彼らは英語が苦手だ、自分には向かないと思っていながら、同時に英語ができたらどんなにいいだろうという憧れを強く持っていたのです。また、中学のときに「英語ができなくなった」、あるいは「先生と折り合いが悪くなり英語が嫌いになった」という

学生が非常に多いということも分かりました。これは中学で最初に習う英語教師の役割がいかに大切か、ということを示していると思います。逆に言えば、入り口のところで彼らをうまく導いてあげれば、潜在的に英語ができるのは格好いいと思っている若者たちを、英語好きにさせることも可能だ、といえるのではないのでしょうか。

#### 通訳の昔と今

私は長年通訳の仕事をしてきたと同時に通訳養成を40年程やっており、たくさん通訳者を育ててきました。また、今でもまだ通訳をやっています。先週もテレビ朝日の「サンデープロジェクト」で同時通訳をやりました。おかしなもので、日常生活ではまことにボケておりますが、通訳になると意外としゃんとするのです。

私は常に英語の勉強をしてきたと思っています。日本のように英語を使う必要がないところに住んでおりますと、英語力を維持するのは非常に難しい。そこで私はできるだけ英語に接し、日々英語力を鍛錬しています。これまでどうすれば英語がうまくなるのだろう、大学で教えていても、どうすれば学生たちの英語力を伸ばすことができるのだろうと考えてきました。今日は通訳技術が英語教育にどのように貢献できるかという観点でお話ししたいと思います。

私は大学生時代から通訳をやっていますので通訳歴50年ということになります。私とほぼ同じ時期の通訳者とはいうと、國弘正雄さん、村松増美さん、西山千さん、あるいは亡くなりましたけど浅野輔さんです。そういう人たちがいわば日本の

\*2008年2月23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）

第一世代の通訳者で、歳も大体私と似たりよったりですね。アメリカ生まれで、アメリカの大学を出てから日本に来られた西山さんを除くと、第一世代の通訳者である私たちはほとんど通訳の訓練を受けたことはありません。見よう見まねで通訳を覚えたわけです。当時の英語教育というのはすべて Traditional Instruction、すなわち Grammar-Translation Method でした。

私は英語のリスニングやスピーキングを教室で習ったことは一度もありません。恐らく國弘さんや村松さんもそうだったと思います。それでも結構通訳者にはなれるのです。別にこれは、Grammar-Translation Method がいいというわけではありません。それは今の Communicative Approach の方が英語の教授法としては相対的に優れていると思いますが、当時の通訳者になるのが困難だった時代でも、私たちのような事例もあったというわけです。ではなぜ通訳者になれたかというと、國弘さんや村松さんは、いうなれば「変人」なんだと思います。ご記憶のように小泉元首相のことを変人と言った人がいましたが、あれは英語では “weird”、“weirdo” といいます。“Weird” というのはちょっとおかしいということ、“lunatic” という意味が少し入っています。変人といっても色々な訳があり、國弘さん、村松さんについてはむしろ “extraordinary” といった方がいいですね。それに対して最近の通訳者は、98%は通訳の訓練を受けています。これはサイマル・インターナショナルに登録している約250人の通訳者の背景を調べてみた結果ですが、大体80%はエージェント系の通訳養成機関を卒業し、18%は大学、全体として98%は何らかの形で通訳の訓練を受けています。今はもう正式の通訳訓練を受けなければ通訳にはなれない時代です。しかも、大学ではなくて圧倒的にエージェント系の機関に通っています。日本の大学がまだその役割を果たしていないというのは残念です。通訳の本場であるヨーロッパではほとんどがジュネーブ大学やパリ大学のような有名な通訳養成大学院を出てから通訳者になるわけです。そういう点では日本はまだこれからだと思います。



### 大学生の英語力と 通訳に必要な英語力とのギャップ

日本通訳学会の調査によれば、2005年に105校の大学で通訳プログラムが行われていました。その後も段々増える傾向にあり、今や通訳プログラムは大学の英語教育で、重要な位置を占めています。大学でなぜ通訳関係のプログラムが多いかということ、人気があるからです。通訳という仕事に結びついており格好が良いので、学生が集まるという状態が続いています。

では大学でどのようなプログラムが行われているかということ、プログラムを受講している学生の77%は通訳者になるという目的ではなく、英語力向上が主な目的だという調査結果が出ています。昨年の調査では英語力の向上が全体の80%を占めました。大学のプログラムは通訳養成ではなく、圧倒的に英語力向上が目的だということです。

これは日本の大学生の英語力と関係があります。昨年の大学生の TOEIC の平均点を見ると、548点でかなり高くなりました。つい最近まで450~460点が常識でした。この548点という英語力はどのくらいだと思われますか。現在では我が国の大学生のほとんどは TOEIC を受けていると聞いていいと思います。なぜなら就職でそれが重要な役割を果たすからです。その結果、日本人の一般の英語力を測る尺度は、今や圧倒的に TOEIC と

なってきたのではないかと思います。ところがTOEICにどの程度の信頼性があるかという点、私はTOEICには透明性がないと考えています。TOEIC 500点はどのぐらいの力かということが具体的にいえないわけです。Council of Europe (ヨーロッパ評議会) がまとめた Common European Framework of Reference for Languages、いわゆる“CEFR”といわれるものが出ました。英語力を測る尺度として、スピーキング、リスニングなどについて具体的に記述しています。ある話題について、この程度のことがこのように言えることを目標にするとはっきり明記しており、TOEICと比べて透明性があります。TOEICは点数だけで、実際は英語力の尺度としては不完全といえます。

私は大学で通訳のゼミをやっていますが、そのゼミに入るにはTOEICの点数で足切りをしておき、大体600から650点ぐらいが平均です。彼らの英語力を観察していえるのは、大体TOEIC 500~600点の人の英語は具体的にいうと、身近で簡単な内容、例えばお天気、買い物、自分自身のことなどならそれを英語で聞いて大意がわかる。そのわかり方は主として“content word”です。内容語を聞き取ることによって大体の大意を知ることです。その文章のいわば syntactic structure をある程度押さえた上で意味を確定することはまだできないという理解力です。それから表現に関しては、身近な、比較的簡単なことなら何とか表現ができる。ただしこの表現も既に覚えている単語やフレーズを使って言う。例えば“How are you?”、“It’s fine today.”、あるいは“My father is a doctor.” などです。決まった idiom を使って話すのであって、センテンスを作る、“generate” するという力はありません。私が学生を教えた経験で言うと、TOEIC 850から900でなければ、一番肝心のセンテンスを構成する力はないといえます。したがって、このレベルは英語力では初級者だといわざるを得ないわけです。

そこで、そのような人を対象にどのようなプログラムをやったらいいかということを考えなければなりません。ちなみに、私が関係している通訳養成機関の一つであるサイマル・アカデミーには通訳者養成コースというのがあります。150人ぐ

らいの生徒がいますが、その人たちのTOEICの平均点が932点です。かなり高いですね。しかし、それでも通訳コースの先生方は、いつも参加者の英語力が足りないと言います。それほど英語力というのは厄介なものだということにもなるわけで、大学生の548点というレベルをよく考えて通訳のプログラムを作らなければいけないのではないかと思います。

## 通訳と英語教育の関係

通訳とは相手の言っていることを正しく理解して、それを分かりやすく伝えるということです。自分の持っている知識を生かして正しく理解し、聞いている人にわかりやすく伝える—これは全く普通の言語活動です。言い換えるならば“Speech Comprehension”と“Speech Production”、それが通訳です。もちろん同時通訳になると、同時通訳独特のスキルというものが幾らかあります。例えば“Chunking”のように時間の制限がありますからある程度文章をぶつ切りにせざるを得ない、ということもあります。しかし、前述のように逐次通訳でも同時通訳でも基本は正しく理解して分かりやすく伝えるということです。したがって、通訳技術を正しく教えれば英語力の向上、言語習得に役立つはずです。私はここが一番大事なところだと思います。

通訳といいますと同時通訳を思い浮かべる方が多いと思いますが、何か特殊な技術だというイメージがいまだにあるように思います。しかし、通訳というのは正常な言語活動に他なりません。したがって、言語能力を高めることが通訳技能を高めることに直接つながります。逆に言語能力が十分でないと、通訳技術を身につけることは難しい。そこが通訳養成の難しさであるとともに、大学が持つ通訳関連プログラムの考えなければならないところだと思います。

## 大学における通訳プログラム

次に大学でどのようなプログラムをやるかということですが、大学生に比較的易しい国際会議の

テープを聞かせて訳させたり、あるいは同じく日本語のものを英語にさせたりしてみました、とても無理でした。これは彼らの聞き取り能力、表現力、ボキャブラリー、内容に関する知識、どの面をとっても今の大学生には難しすぎるのです。

私の大学にオーストラリアから留学生がきています。そこで彼らと日本人学生とで話題を用意しておいて対談をさせました。そうするとオーストラリアの学生は自分の考えを持っているので、面白い話をしてくれます。それを録音して教材にしています。たとえば、「日本の大学に来てどう思ったか」、「日本の社会とオーストラリアの社会とはどう違うか」などについて、私と学生は日本語でしゃべります。それを同時通訳でオーストラリアの学生に聞かせて、オーストラリアの学生はそれに対して英語で自由に答える。これを録音して教材にして日本語のところはそれを英語にし、英語のところは日本語に通訳させます。その中から例を一つお聞かせします。(テープ)

いかがですか。オーストラリアの学生は分かりやすい英語で話しているし、日本人の学生も自分たちのことなのでなんとか理解できます。このような易しい英語に慣れさせて、だんだんレベルを上げていくわけです。実際の通訳の場面を録音したものはしばしば早口ですし、大体は用意した原稿を読んだり、ある程度用意したものを通訳するのが普通なので、教材としては難しい。英語の教科書は通訳の教材として使えません。通訳の教材はまず authentic であることと、spoken language であるということが必要なので市販教材の利用は難しい。そこで自分たちで良い教材を作ることが必要になってきます。これはある程度、手間と時間をかけて作らなければいけないと思います。教材の問題が通訳を教える上での最初の課題です。

それともう一つ、学習者が英語を理解して日本語で表現しようとする、文章構造をある程度把握しなければなりません。syntax structure が分からなければなりません。主語、動詞、目的語があってという構造がわからなければ正確に理解ができないわけです。やはり TOEIC でいえば700点から800点ぐらいの力が必要になってきます。

Second Language Acquisition 理論の中には、

psycholinguistics、すなわち心理言語学の考え方や理論がかなりたくさん入ってきています。“Focus-on-Form” もその一つですし、consciousness や noticing というのは心理言語学からきた考え方で、input に noticing の考え方が入って、structure と意味の両方を理解していくという、総合的な comprehension のプロセスとして考えるようになるわけです。ただ学生の英語力が TOEIC 550点以下になると無理ですね。そのようなレベルでは、事前に transcribe したテキストを配り、勉強させてから授業を行う。もちろん実際の通訳ではそのようなことは全くありませんが、大学での通訳のクラスでは音だけでとらえるというのは難しいので、500点前後になると事前にテキストを渡しておくということが必要になります。その上に当然予備知識としてワードリストなどを渡して、ある程度事前の知識を与えるということになるわけです。そしてクラスではペアワークやチームワークで行います。学生を2～4人に分け、その中で相談させてやらせます。だらだらせずに緊張感をもってやらないと余り教育効果がないので、その辺は気をつけなければなりません。

これは、input による language acquisition ですから、ある程度の量が必要です。ある程度の量をやらないと、“input” が “intake” にならないわけです。したがって1回の授業で少なくとも3～4ページぐらいは進みます。大学の授業は週1回です。週1回ではとてもある程度の量にはなりません。その辺が恐らく大学だけではなく、中学・高校でも英語教育の問題だと思います。この辺を改革しなければ language acquisition にはつながらないと思います。週1回では量を積み重ねて行くよりも忘れる方が早いわけです。何度も聞かせることによって、何とか incidental learning につなげることができるわけです。

## 通訳の仕事は Speech Production

今度は speech production の方です。我々のように日本で勉強して英語を身につけた人間にとって fluent に英語を話すということは不可能に近い。これはもう第二言語習得理論からいえば常識とい

っていいことですが、しかし繰り返しやって長年続けると、ある程度 fluency が達成できるということも、今までの通訳養成の経験から見てわかります。最初は、とてもこの英語力で通訳者にはと思う人が20年、30年やると結構一流の通訳者になるのです。一般の人はそんなに達者にならなくてもいいわけですから、学習を通して英語を身につけた人でもかなりの英語力のレベルに達することができると思います。

通訳における speech production で大事なことは、相手が言った意味あるいは自分が理解した意味を自分の言葉でしゃべることです。訳していたのはいいい英語にはならないし、いい日本語にはならない。英語にするときには自然な英語の文法に準拠した idiomatic な言い方をしなければいけない。これが非常に難しいわけです。

そこでどんな練習をするかという、前に述べたオーストラリアの学生が言ったことと同じようなこと、同じような構文、ボキャブラリーを日本語で言ってそれを英語に訳させる。例えば「今 Jona さんは、日本の大学生はオーストラリアの大学生と比べて余り勉強をしないと申しました。それは本当でしょうか。どうして日本の大学生は勉強しないのでしょうか。」このように言った後、それを英語に訳させるわけです。これ以前にオーストラリアの学生の言ったことを学習しているので、ある程度英語の構文は覚えています。さらに板書したり、オーストラリアの学生に手助けさせたりして、段々と英語らしい英語ができるようになるわけです。英文法に準拠して、そして言いたいことの意味を伝えるような文章をつくる。S + V + O という syntactic structure を作って、それぞれのスロットに適切な単語を入れ込むという作業ですね。これは全く普通我々が日本語の speech production の時もやっているプロセスです。でも通訳なので、聞いている人がおかしいと思わない英語にしなければならぬ。これを繰り返すことで、英語らしい文章が作れるようになるのではないかと思います。本当は実際の場合のように早くやらなければならないけれど、日本の学生の共通した欠点は遅いことです。訳もなかなか出ない。通訳だけでなく会話のときでも、スピード

が必要です。日本の英語教育で一つ欠けているのはスピード感だと思います。授業でも、学生が黙っていると、“Say something!” と言ってせきたてます。そうすると何か言おうとする、単語だけでもいいのです。それを段々とセンテンス、そしてパラグラフにもっていく。コミュニケーションでは時間の要素が非常に大事です。この点は通訳訓練が役に立つと思います。

## 英語力 VS 知的関心

日本の学生は、サイマル・アカデミーで通訳を教えていていつも感じるのですが、いわゆる phonological な問題はほとんどないと思います。彼らは特に発音の勉強をしてきたわけではありませんが、英語がそんなに発音的に難しい言語ではないからか、日本語との違いや発音的な違いなどで音声的な問題というのはあまり感じません。一つだけあるのは、いわゆる母音化といって、ボールとかバットとか、子音の後に母音がつく問題。これも注意していれば直せることなので大した問題ではありません。

その次の段階で行うことは、こういう身近な話題からだんだん内容をアップグレードしていくことです。「仕事で英語が使える日本人の育成」のためには、日常会話のレベルからアップグレードしなくては行けない。音声的には問題のない日本の大学生にここで問題が発生します。ちょっと話題が広がって、経済や国際問題など、要するに hard subject になると途端にできなくなるのです。これはどうしてでしょうか。私は日本の教育に大きな問題があると思います。社会問題に関する意識が薄いわけです。知識がないから聞いてもわからない、そこに大きな壁が私はあるように思います。その点外国の学生は非常に意識が強い。今アメリカでも、民主党のオバマ上院議員に学生の人気が集まっているようですが、日本の学生は政治なんか他人事みたいです。その辺に話題が広がると、日本語でも意見が言えないので、英語の話も分からなくなると思います。通訳という作業を通して自然に、より高い話題に触れさせるというのが効果的ではないでしょうか。

## 内容本位の教材

その他、日本社会の問題、安全保障や環境の問題など、通訳の技術に絡めて学生に提供するための教材を作っています。

今度は少しアップグレードした内容の教材をお聞き下さい。これは私のクラスのテストで使ったものです。話しているのは Sam Jameson さんというロサンジェルス・タイムスの東京支局長をやっていた私の友人です。彼と私が戦後の日本の発展に関して、私は日本語、彼は英語で話し合うというものです。(テープ)

90年代バブルがはじけたあたりのことを話しているのですが、1989年の日本経済のピークのときに初めて自民党は負けたというくだりです。“But 1989 was the peak of Japan’s prosperity…….” “Acoustic salience” というのですが、彼が強調したいことが英語の stress によく出ているわけですね。これが話をわかりやすくする。これはテストで使ったものですが一度クラスでカバーしているので、いきなりではありません。学生の答案の一つをお聞かせしましょう。これは TOEIC830点の学生の答えです。(テープ)

なかなかよくやっています。“… dealt a severe blow” を「強い一撃を受けた」と訳しているのは、そのところが聞き取れている証拠です。彼女の TOEIC の得点からも、ある程度 syntactic structure が読めていることが分かります。ところが、TOEIC の得点が下がると、一度クラスで経験していることでも、とんでもない訳になることがあります。単語による推量だけで訳しているわけです。

TOEIC 830点の力でも話題によってはついていけなくなります。例えば憲法改正の問題、あるいは自衛隊のイラク派遣の問題、与党や野党といった政治の問題などが話の中にたくさん出てきますので、英語の構文にプラスしてそのような内容や単語も覚えなければならぬわけです。社会問題あるいは国際関係などにも少しづつ慣れさせ、関心を持たせて英語でも表現できるように持っていくべきです。

## おわりに

私は最初から、このゼミの学生にこの授業の目的は英語力の向上であると伝えていきます。大学でやる場合には、通訳養成、通訳訓練なのか、あるいは英語の勉強、英語力の向上なのかということはやはり明瞭にしておくべきだと思います。その中で優秀な学生が出てくれば、そして通訳に興味があれば、自分で切り開いてでも通訳になっていきますから、心配する必要はありません。

大雑把に私が授業で行ったことを一つの例としてお話をいたしました。ここで簡単にまとめますと、一つは、今の日本の大学の英語教育で通訳関連プログラムがかなり重要な役割を果たしているということです。我々通訳者は身を持って言語活動を体験していますから、ある意味において、自分達が生きた教材になりえます。コミュニケーションに必要な言葉以外の要素を提供することもできます。そこで英語教育、英語学の方の専門家のご協力をぜひ得たい、そして私たち通訳者の経験と合わせてより効果的なプログラムを作り、日本の英語教育に役立てたいと思っております。

通訳という仕事は常に内容を伴います。内容がよく分かっているときの通訳ほどやりやすいものではありません。先日、日本記者クラブで通訳させて頂きました。アメリカの大統領予備選がテーマでした。スピーカーはアメリカの民主党の日本支部の支部長をされている女性です。私はアメリカの政治には非常に興味を持っていて、いつも CNN などの番組を見ているから、頭に十分関連情報が入っています。ですから彼女の言ったことは直ちに理解できました。訳す時も自分で話すようにスムーズに話せます。知識があれば理解も表現もずっと楽なのです。こういう点でも、通訳の勉強は総合的な英語力の向上に役立つと思います。

いろいろと勝手なことを申しましたが、改めて皆さんの率直なご意見、ご批判、ご質問をいただきたいと思っております。

とりあえずこれで私の話は終わらせていただきます。どうもありがとうございました。(拍手)  
(こまつ たつや／明海大学名誉教授、サイマル・インターナショナル顧問)

## 英語教育改革：教師の役割 ——教員研修の可能性を探る——

平田和人（修文大学）

長崎政浩（高知工科大学）

田口 徹（府中市立府中第二中学校）

金谷 憲（東京学芸大学）

### 教員研修の実際

金谷 今日は悉皆研修からスタートして、悉皆研修のあとはどうするのか、通常の研修を含めて、どうあるべきか議論したいと思います。最後に研修の望ましいあり方で結べればいいかなと考えています。

最初に平田先生からお話いただけますか。

平田 国が音頭をとって、全員が研修するなんていうことを良くできたな、というのが正直な感想です。筑波研修のように、推薦された一部の人の研修というのはありましたが、今回は悉皆、全員が5年間かけてやるということでしたから、予算的なことも含めて、これは大変だなと感じていました。

金谷 文科省内のコンセンサスというのは割と早くできたのですか。

平田 「英語が使える日本人」の全体プロジェクトの中の議論で、教師の研修というのが大事だ、という結論になったと理解しています。

教員は地方公務員ですから、国が地方の職員を直接的に研修すべきなのか、という議論はありました。しかし、最初は国が主導権をとらないと全体に広がらないので、まず国が主導権を握って動き出して、後は地方自治体主導でやってくださいとならざるを得ない。それで予算の取扱も変わった側面があります。

全体のプロジェクトの中の一環として入れ込んだので可能だったのです。そうでないと、英語という特定の教科の研修を悉皆でやることは、かなり難しかったらと思います。

金谷 なるほど。では実施された立場から、高

知はどのような工夫をされたかという話をお願いします。

長崎 戦略構想の発表の時に指導主事として参加していたのですが、すばらしいタイミングだと思いました。全英連を平成13年にやって、県内が結構盛り上がってきていたからです。同時に、10日間ぐらい集合研修をやっても英語教育は変わらないだろうと、率直にそう思いました。講師の方を呼んでお話を聞いて、それで終りではたぶん無理だろうと考えたのです。

話を聞いた瞬間に思ったのですが、集合研修は5日ぐらいにして、残りの5日間は、自分の職場で自分の授業を振り返って改善するという取組をやってもらおうということを考えました。

高知に帰ってすぐ、全英連で実施したアクションリサーチの手法を導入しようと提案しました。プログラムとしては、4月末にオリエンテーションをやり、アクションリサーチの紹介を半日やりました。それから夏までに各学校で事前調査とか色々なデータ集めをやってもらい、夏に1週間、3人ぐらいのグループで、自分のやってきた実践についての振り返りとかの情報交換を行いました。そうして1年間のプログラムを最終的に完成したのですが、やはり最初は色々試行錯誤でした。

金谷 4月から1年間、先生方が研修という仕事をするという感じになる訳ですか。

長崎 はい。途中、サポートするためにメーリングリストをつくって、「今どうですか」みたいなことをつないでいくということをやりました。

## 東京都、高知県の研修形態

金谷 東京都はどうだったんですか。

田口 東京は海外研修を受けた人とか指導者登録している人は免除でした。東京はとにかく人数が多いので、1グループ5日間、連続してやりました。午前が英語の運用能力を高めるためのALTが入った研修、午後がティーチングスキル向上のための研修です。

一番困ったのは、ティーチングスキルの研修をどうするかでした。マイクロティーチングに対して指導したり助言できる人が少な過ぎたということです。現場の現状報告・情報交換だけで終る場合があったと聞いています。毎年試行錯誤があったようですが、年々予算が削減されたこともあり、関係者は苦労したようです。

金谷 高知と東京では相当形態に違いがあることが判りました。

田口 高知では、終わった後の現場の先生方の雰囲気はどうでしたか。

長崎 アクションリサーチの力というか、みんながお互いにサポートし合いながらやるという部分があるので、やっているうちに反発みたいなものがなくなりました。年配の先生も「若い人たちに勇気づけられた。がん張ろう」みたいな受取り方をしていただきました。

何かをこっちから与えようとするのではなく、自分でテーマを決め、自分の力で解決していく形なので、それが影響を与えたのかなと思っています。

金谷 東京はどうですか。全体的な印象で結構ですが。

田口 運用能力向上の部分では概ね好意的な反応でしたが、ティーチングスキルの部分に対しては残念ながら好意的な反応はあまり聞こえてこなかったですね。

金谷 こういう研修をやる時難しいのが講師選びですが、どういう考え方で選んだのですか。

平田 ある程度著名な人たちが講師に揃えるなんていうことは、全国でやる訳ですから、とてもできないだろう、それだったら講師になり得る人たちがリストにしようじゃないかと言うことで、

学会に依頼して講師名簿を作りました。

金谷 多分専門は何だというようなリストにはなっていたと思うけれども、良く判らないので頼めないとか、頼んだら全然中

身が違っていたとか、いろんな可能性があるのも、あのリストは学会側から見ると、なんとなく大丈夫かなという感じでありました。

長崎 名前と専門分野だけでは案外頼めないですよ。

田口 東京では、いわゆる著名な方を呼んでその人中心に、というのはありませんでした。講師は経験のある現場の先生方が多かったですね。ま、お金もかからないし(笑)。

平田 それぞれの地方なり都道府県なりで、英語教育に携わっている大学の先生とか、地域の人材がいるだろうから、そういう人たちの力を活用すれば有機的に、教員とそういう人たちの関連もできるんじゃないかという話も出ました。

長崎 高知では、やりたいことがはっきりしていたので誰にしようかと悩みませんでした。

金谷 さっきもちょっと触れましたが、受けてみたあとの感じで、高知県は結構リサーチしたから良かったということですが、平田先生は何かお聞きになっていますか。

平田 やっぱ地域によってだいぶ差がありますね。また回を追うごとに差があったということは聞きました。例えば当初基本的には英語でやっていくというような方針があったと思いますが、それだともとも持たないというようなことが講師の先生から耳に入ってきました。聞こえてくる話からするといろいろと差があったことは事実ですね。

金谷 なるほど。さっき田口さんが仰ったように、「英語の勉強になりました」というのがどこでも多いですね。教え方ということあまり聞か



平田和人氏



長崎政浩氏

ない。やっぱり英語の勉強をしたから良いなどという人が多い。別に良かったんだから良いけれど、多少残念な気がしますね。

田口 本来の「英語が使える日本人」という

ことを考えれば、教師自身の英語力も大事だと思いますが、現場の中高の教員である以上は、どう教えるか、指導力をつけなければと思います。それが我々の研修の一番の中心であるべきですが、それを満足させる人材、ノウハウが不足していたのが結論のような気がします。

長崎 高知では、1年目はALTを10人か20人ぐらい呼んで英語を自由に話す実技の時間を置いたんですが、ものすごく評判が悪いんです。浅い、面白くないと。もう少し質の高い話をしたいという声があって、ただ話すだけだったらもういいや、と言った空気があって、止めました。

金谷 やはり高知はかなり先進的ですね(笑)。ところで悉皆研修を教科単位でやると言うのは初めてではないですか。

平田 初めてですね。かなりテクニカルな焦点化された研修であれば、効果は見易いのですが、指導法の研修は即効になりませんね。先生の考え方をちょっと変えてもらうとか、価値観を変えてもらうというような研修というのは効果測定が非常に難しいですね。

現場の先生方も大きくいうと2種類の内容を求めている、一つはすぐ明日使えるような非常にテクニカルなものを欲しいという人とそんなのは色々できるから、そういうものでは得られないようなものを与えてくれる研修を求める人と、両方ありますね。しかし、成果という面では、焦点がテクニカルなほうにあった方が見易いし、受けた人も受けて役に立ったなという実感を持ちやすいんじゃないかと思います。

長崎 指導力の方は、要はこれというノウハウ

はないですよね。こうすれば絶対指導力が上がるというものではなく、事例を滔々と教えられても実感できません。高知県でやったように、自分で課題を選択し、自分でやって、自分で気づいて、みたいなプロセスだと何か自分が変わったのでは、と言う実感を持てるのではないかと思います。

## 悉皆研修の評価と今後の展望

金谷 悉皆という点に戻りますが、全員で環境を変えていこうというのと、指導者研修・ブロック研修のように先鋭集団をつくって現場を活性化していくのと、その評価はどうですか。悉皆研修の後、どういうプログラムをおくべきかと絡めてお考えを教えてください。

長崎 全く予算がありませんから、形に見えるものは何もあります。ただ、悉皆研修の成果を年次研修の部分にうまく活用していこうという動きはあって、最後の年に、先生方の30年分のキャリアを記録する冊子を作って、全員に配りました。英語教員として、自分でこれからの自分がキャリアを研鑽していく、そういう教員を目指してくださいという趣旨です。

それを年次研修では必ず全員持ってきてもらって、今から5年後に自分の実践を振り返ってもらう。そこで自分を振り返ることを考えています。せっかく全英連のあとにまだまだ続いている熱気があるので、中英連とか高英連のグループが引続きスクール・ベーストなりサーチのようなものを継続しようということで考えていますが、予算がないので、志だけで形はありません。

田口 東京都の場合、研究員や開発委員という制度がありましたが、今それは両方無くなりました。代って教科中心となる教師道場という制度を都教委は打ち出しました。授業は好きだけれど管理職にはなりたくない人材の中から、教科のエキスパートを育てようというのがこの教師道場です。

管理職にならず授業一筋という人を行政的に認めようということです。授業エキスパートということで給与の面でも反映させていこう、という考え方でスタートしました。私も、こういうことをやらせてくれるのならと思ってアプライし、校長

の推薦を受けて指導者にいただきました。ただ、皆でディスカッションするという中身自体はすごく良いのですが、時間的な保証は全くありません。

私の場合、学年主任をやって、授業を20時間持って、生活指導をしながら、必死に授業をやり繰り返して、午後出るために大変な作業をすることになります。

月1回から2回ですが、本当は若手の先生の授業をもっと見て、いろいろアドバイスしてあげたいのですが、そのための時間がとれないのが現実です。都のほうでも予算化しようとはしているのですが、今出せるのは交通費だけですと、そういう感じなんですね。

金谷 指導者、助言者と呼ばれる人は具体的には何をしていますか。

田口 基本的にはお弟子さんのところに月に1回行って、「今日のオーラル・イントロダクションを中心に話そう」といってみんなでたたき合っていて、「こういうところがだめだから」ということで、その場で皆で議論して、最終的には助言の練習もさせます。参加しているお弟子さんたち同士で、「君が助言者だったら、この先生にどのようなアドバイスするの」ということもやります。

問題はアプライしてくる先生が少ないことです。初年度は名前も先行したし、若い先生でかなり授業について問題意識をもっていらっしゃる方が集まりました。しかし、2年目から人が集まらない。楽しいのは楽しいのですが、余りにも時間的に厳しくて、「やっぱり体をこわすから、勧められないよ」というところがありますから、今の待遇というか環境だと、続かないだろうなと思います。本当だったら「教師道場に行っているの。いいなあ、おれもいつか行きたい」というものでなければなりません。

金谷 そこで優秀であると何か免許皆伝とか、資格がつくのですか。

田口 助言者として活躍している人を、いわゆるスペリシャリストとして認定するとは言っていましたが、未だに何の動きもありません。

平田 処遇面と言うか、時間のやり繰りに関してはこういう話があります。ある中学校の先生は、

学校から離れて、何校かを全部掛け持ちで順番に指導して回っていて、自分自身はある学校に所属はしているんですが、そこにいなくてもいいんです。それぐらいフリーな立



田口 徹氏

場として助言できるようにしている市もあります。

田口 やっぱり現場にいなきゃいけないと思います。自分も現場で生徒を教えているという立場で指導するから、若い先生にとっても説得力があるのだと思います。

ですから教えるのは教えたい。しかし毎日授業を5連続やって、しかも若い先生を見に行くのは不可能です。しかし週に例えば2回は午後フリーにしてもらえるとか、そういうことならできると思います。持ち時間を軽減するとか、あるいは助言者がいる学校には人的な配置をすることができれば良いのですが。

## 研修後のフォロー

平田 さきほどご紹介したように、ある市ではそういうことができていますから、市の教育委員会とかが、どれぐらいそういう先生に手当てみたいなものを考えているかという、この問題だと思います。制度的には可能なわけですから。ただ現実には厳しいですけど。

金谷 結局のところお金が解決する問題でしょう。だからお金がないと解決できない。

田口 まあ、そうですね。時間を保証するにはお金が要るということですからね。

金谷 通常の研修の内容としては、どんな形が良いですか。

田口 授業力ということになると、公の研修の一番の良さというのは、生の子供の授業を見て、すぐその場で、どの部分が良かったのか悪かったのかを皆で議論できることです。これが一番授業

力をつけると思います。

金谷 尚更時間的な余裕をつくるようなことにしないといけませんね。要するにこのタイプは夕方からはできない話ですから。どこかに集れるとか、見に行けるとか、という形でないといけないわけですね。

長崎 集合研修も時々は必要でしょうが、普段から校内研修というか、職場の中で同僚の人たちと高め合えるという環境を作っていくことが必要だと思っています。その方法、ノウハウを確立すべきだと強く思います。

生徒たちと授業をして、そこで教師も学んでいくところがあるので、本当に力をつけられる校内研修のようなものを教室でやる、教員の研修に行けなくも、どんどん、現場と密着してやっていくことが必要です。そのためには指導者が要りますね。お互いに誉め合ったり傷を舐め合ったりするのはだめなので、はっきりと発言できる指導者が必要です。

田口 その通りです。

長崎 そういう指導者が各学校にいて、教えている先生が自分で考えて、改善していくのを助けてあげられるような仕組みができないかなと考えています。

金谷 大きい規模の研修会のほうが偉いみたいな考え方は捨てなければいけませんね。私は大きなところに行って、ワーツと話をして終わり、というのは大嫌いです。どうせ明日明後日ぐらいには全部すっかり忘れるだろうなと思いますから。交通費だけ出してくれれば小規模の研修に行くよ、という人をリストするとかしてくれともうちょっと良いのかなと思います。

あと、一つは、指導者をどうやって育成するかということが問題です。教職大学院で指導者を育てる、という考え方はどうですか。

田口 現場のことを知った方がそういうところで次の世代を教える先生方を教える。その人たちが戻って行って、それぞれの学校で活躍するというのは、すごくいい流れだと思います。授業のことをちゃんとわかっている人が指導者としていて、授業の視点というものに対してちゃんと指導していくということが、指導力アップになると思いま

す。

## 地方の事情

長崎 地方の立場で言うと、結局地元を離れて大学院に行くしかありませんね。地元でそういう人を育てられる仕組みをつくらないと、2年間大学院に派遣というのは難しいと思います。

金谷 では、どこがイニシアティブをとるかということですね。県教委ですか、都の教育庁ですか、どうなんでしょう。

田口 やっぱ都教委とか東京都が、例えば教師道場というのを制度化したら、物質両面で教師道場というものに対してもっとバリューを与えていくような形をとるべきだと思います。教師道場の助言者になることがものすごく皆から尊敬されて、いつかはあそこに入りたいというものにならないと絶対まずいと思います。

長崎 私も10年教育行政にいてと思いますが、行政でできることは限界があると思います。しかし、行政にしかできないこともあると思います。

金谷 行政にしかできないことかどうか判りませんが、何かできませんか。お金はないという前提で考えてみましょう。

田口 少人数・習熟度別をやめて、その分の人的配置を教師道場の助言者の学校に回したらどうですか。同じ予算の中ではそれが一つの案です。

金谷 お金の出し方というか、出すところをもう少し整理しましょうと言う提案ですね。

他にはないですか。「ごめんね。お金はないけれど少し自由に動いていいことにするよ」とかです。師範になったら時間を多少自由に使えるとか、書類3枚書かなきゃいけないところを2枚で済むとか、ちょっとみみっちいんですが、その規模から始めないといけないのでしょうかね。

田口 そうですね。指導のため出張する度に、どうしても同僚に迷惑をかけるではないですか。「入れ替えてごめんね」とか謝りながら月1回出て行くわけです。校長先生が「うちの学校には助言者が2人もいるんだよ」というのが誇りになって当然なのに、いと周りに負担がかかる、といった環境です。教師道場の助言者というものに対

しての全教員の理解も非常に低いものがあります。

金谷 「この人はこういう人です」みたいなことで、例えば学校のホームページにも印がついている。この金色のマークは何？と言うと、この人は「先生を指導する先生」に選ばれている人であると答える。くだらないことのようにだけれど、要するにもうお金がないんだから、そのくらいでいくしかないかなと思いますね。

お金があればできるけれども、無いから止めようでは話になりません。教育を良くするのだから最初は仕方がない。先行投資ではありませんが、多少借金みたいなことで始めるのは止むを得ないかなと思います。

田口 職場に先輩がいて、職人と一緒に、見て盗んで学んでいく、あるいは聞いて学んでいくというのが理想だと思います。身近にお手本になるような先輩がいたり、身近な地区のそういう先生の授業を見て変わっていくというのが一番です。今は現場では英語科同士でも英語の話なんか全くできません。新採の人と授業の話ができるのが夜の7時過ぎです。そういう状態ですから、新採の人に週1回必ず見にきてもらうようにしていても、どうだったかとか、あるいは私が見に行っても、感想を伝える時間がありません。

長崎 環境づくりの問題という気がしてきますね。環境をどこかで少し整えてあげれば済むのと思います。

田口 私が若い頃は、もうちょっと余裕があったと思います。中学校というのは、教科で試験を受けて、教科の専門職としてなる訳ですから、ある程度教科に集中できた部分がありました。

ところが今は、英語以外の授業、総合、道徳、選択、準備するものが多くなっています。準備するものが多いから、空時間も少ないし、まして貴重な空時間に人の授業を見に行く気にはならないでしょう。

金谷 今いろいろ忙しくなっていて、今度更に忙しくなるのかどうか判りませんが、来年からは免許更新制が導入されます。これは是非・効用はさておくとして、今日のテーマである研修に大きな影響があることは確かです。それは、何を基準として免許を更新するかと、そのために研修が必要

ならその講師をどう育成するかです。

更新センターのようなものは民間ではやりませんから、大学が今より忙しくなることは確かです。講師をとられそうだと

いうことでは、免許更新制は教員研修にとってはプラス面があまりないということは確かですね。

長崎 是非は別にしてということでしたが、一言だけ言わせてください。まず養成段階での見直しが必要だと思います。日本では、教員養成課程とそうでない他学部から来ますから、プロの教師を育てて大学を出しているのかを問い直すべきだと思います。



金谷 憲氏

### 将来に向けての改善点

金谷 さて最後に、将来的にどのような研修が最も望ましいか、話し合ってみたいと思います。さっき田口さんから、授業ベースのものが良いのではないかというような話も出ましたが、他の方々はどうでしょうか。

平田 さっき集合研修と校内研修とありましたが、やっぱり基本は校内研修ができるような体制を持つことだと思います。しかしそれだけでは得られないこともありますから、外の研修に自主的に参加して行って、そこで得たことを評価してもらえというシステムができなければいけないと思います。外で勉強したものを持ち帰って、周りと共有していく、そういう2段階で考えていかないと全く個人ベースで終わってしまいます。

田口 英語力は個人ベースで良いと思います。しかし授業力は研修の中で身につけていかないと、自分のやり方、自分が習ってきた先生だけのノウハウでは、絶対に広がっていかないと。

金谷 文科省の立場から言えば、研修は都道府  
(p. 69へ続く)

## 世界基準を見据えた英語教育

——国家的な危機に対応する小池科研の研究成果と提言——

小池生夫

### 1. 国家政策の必要性とその証拠

過去30年にわたり、日本の英語教育、日本の危機を予言していたが、残念ながら、その通りになってきている。今やグローバル化が世界を席卷している時代になった。国際交渉では、ひとびとのコミュニケーションに使用する言語が圧倒的に英語である。この世界的現象に対応するべく、世界各国は、国をあげて質量ともに国民の英語能力の強化に真剣に対策を講じている。

アジアでは、中国、韓国、台湾が一線となって英語教育を国家戦略の重要項目として、大統領、首相が率先して大規模予算を投入してその強化を図り、効果をあげている。

日本には骨太の長期的国家政策がなく、短期的なその時期、時期に湧いてでてくる世論の意見によって左右され、わずかの予算のなかで政策を立て、実施している。皆さんも国際交渉に従事している多くの人々が、交渉力の弱さに悩みながら、仕事をする話しを多く見聞きしているであろう。今回の調査でもそれが立証されている事実をみれば、これを国家的危機であるといわずしてなんというのか。以下にその例を紹介しよう。

1) TOEFLスコアの国別比較で、中国、台湾、韓国、日本の1992～1994年と2003年～2004年PBT、CBTの10年をおいての平均スコアの比較では中国、韓国、台湾の順で、最低は日本である。中国の10年間の伸びはPBTで549から555、CBTなら213/550 (CBTスコア/PBT換算スコア)で6点(1、PBT換算点)上昇、台湾は506から532、203/537で26(31)、韓国は506から

543、213/550で37(44)上昇、日本は493から491、190/520で2下降(27上昇)である。なお受験者数は韓国が日本よりもはるかに多く、最高である。韓国の人口4500万と日本人口1,2000万の違いがありながらである。(TOEFL Score Manualによる。)

2) 各国の学習指導要領に記載されている語彙数は中国では最低でも5750～6150語[小、中、高合計]であり、韓国では最低7050～8200(小、中、高合計)、台湾では最低4180～5180語(小、中、高)である。日本は最低3080語(中、高)である。語彙数はすくなくとも日本の2倍はある。(各国の学習指導要領比較)

3) 教科書の比較では、中学3年分の英語の異語数では韓国、台湾は日本の約2倍、中国は2～3倍、またテキスト本文の分量比較では韓国、台湾の本文は日本の2.5～4.5倍、中国は日本の4～6倍である。高校では、日本は韓国、台湾の1/2～1/3程度、また小学校から高3までで現れる語彙リストの出現傾向は小学校で約1000語、中1では新単語を200程度しか増やさず、小学校の単語をおもに繰り返し練習し、中2以降にぐんぐん語彙をふやす教科書づくりである。日本の中学3年間での1000語分が中国、台湾、韓国では小学校終了時までに学習している。日本の高校教科書は少ない頁に多量の新語をつぎ込むという無理な編集になっている。(小池科研最終報告書、2008。投野由紀夫担当)

これに対して、私は、現状のままでは、日本人は国際コミュニケーションの世界から取り残されると強い危機感から警告を発し、今回従来の英語教育を見直す画期的対策を発表した。4年間の研究成果として本年3月25日に公開成果発表会を開

催した。本論文では、その研究の一部を紹介する。

なお、小池科研とは、「第2言語習得を基盤とする小、中、高、大の連携をはかる英語教育の先導的基礎研究」(平成16年度～19年度日本学術振興会科学研究費補助金、基盤研究(A)、研究課題番号16202010)研究代表者小池生夫、研究分担者22名、同協力者2名、補助金額約5000万円の大規模研究の略式名称である。本研究には英語教育、応用言語学研究での一流の研究者が研究代表者のもとに協力した。2年目の中間報告会、4年間の最後の公開研究発表会を経て、3冊の分厚い報告書を発表し、各方面に配布されている。幸いにして、発表以来多くのひとびとから高評をいただいている。

その一例として内閣教育再生懇談会からは、参考人として投野、小池が英語教育改革の意見を求められた。また新聞、放送、雑誌などジャーナリズム20社の記者会見があった。また文部科学省、(財)国際ビジネス・コミュニケーション協会、(財)英語教育協議会(ELEC)、(財)日本英語検定協会、その他英語教育界、経済界から関心をいただきつつある。特に5月26日に発表された教育再生懇談会の第1次報告のなかで英語教育の抜本的改革の必要性を述べた内容は注目に値する。今回、本『英語展望』では、小池論文が総括を担当し、岡秀夫教授、寺内一教授の論文が本稿につづいて掲載されている。また、小学校英語の座談会では、椎名紀久子教授が教育特区、研究指定校の調査に関連して意見を述べている。これは、多岐にわたる小池科研の研究の一部である。ここでは、それぞれの方々の発言内容については、具体的には、各自の論文に譲っており、総合してご理解いただければありがたい。なお、さらに本年度から4年間の科研による基盤研究(A)の継続研究がおこなわれる。本研究を一層精緻な研究調査にしたいと考えている。

## 2. 国際基準に基づく到達目標による逆順方式の英語教育システムの構築を目指して

学習指導要領は、事柄の性質上、文言が抽象的であり、ボトム・アップによる抽象的な到達目標

を示している。しかし具体的な目標を指示してはいない。これに対して、小池科研の提案は、トップダウン方式である。即ち、国際業務の専門分野で十分に役に立つ英語コミュニケーション能力を設定して、それを最高到達基準値として明示する。まず国際ビジネスパーソンにとって適切なレベルを3段階基準で定め、逆順でその下の段階にある大学4年修了時までには到達すべき英語力を設定する。さらに逆順で達すべき高校卒、中学卒、小学校卒での英語コミュニケーション能力到達基準を割り出し、それぞれの目標に向かっての一貫したシステム、カリキュラム、教授法、学習法、教材、学習ストラテジー、教師養成を再構成して提案する。そしてグローバル時代にふさわしい英語コミュニケーション能力の強化と人材の養成を提案する。このように具体的に到達基準を各学校段階で与えれば、目標に向かって具体的に伸びるための努力を教授者も学習者もするであろう。

このような構想を立てて、具体的にどのような研究と実施法を構想したのか。私はすでに「英語が使える日本人の育成の戦略構想」(平成14年7月)での教員の具体的英語力指標の設定も提案している。今回は、これを一般人に対しておこなうための適切な方法を考えた。私はいろいろと熟慮した結果、アンケートの回答者を海外交渉の経験があるビジネスパーソンに代表してもらうことにした。多くの実験を経て、アンケート回答者7354名という新聞社等の世論調査回答者数をはるかに上回る数が得られたのは、国際ビジネスコミュニケーション協会はじめ諸団体、協力者のお蔭である。この数量の分析結果は、講演等で多くの人からの好ましい反響を直接いただいたことから実感することができた。

その報告は、寺内論文に詳しく述べられているが、世界に通用する最高の目標としてCEFR(注①)のC2、TOEIC900以上、TOEFLPBT650～、TOEFLCBT280～、英検1級が専門分野で国際交渉をおこなうのに必要な英語力を第一段階の指標とした。すなわち、アンケートの回答者の上位20%が回答しているスコアを基準とする。第2段階としては、上位60%以上の回答者が回答しているレベル、CEFR C1、TOEIC850以上など、第3段

階として上位90%以上がCEFR B2、TOEIC750以上などを設定している。このうち、大学4年生修了までにはC1～B2レベルに達することを到達基準と設定、以下高校卒ではB2前後、中学ではA2前後、小学校ではA1～A2という目標達成を仮に設定している。詳しくは岡論文を参照することである。ただし、これは、これから全国レベルの調査研究を多角的に実施し、その結果として設定するもので、いまは予想値にすぎない。しかし、ここで述べたのは、国際レベルで専門について十分に交渉力を発揮することができるには、7354名が回答した結果に基づくからである。また、そのレベルに国民の多くが達成するのに、逆計算によっておよそのレベルを想定できるという目安がたったからである。

このレベルとビジネスパーソンの現実の英語力についても調査を終え、実態を把握した。その理想レベルと実態のギャップはTOEICで50～150にもなるのである。この差を今後埋めるには、学校、団体、個人の工夫と努力によるが、重要なことは、政府が国家政策としてこの検討に取り組むことである。

このCEFRjapan日本版を小池科研がつくることにしたのは、日本人の国際交渉能力の強化が主であり、国際基準を盛り込む必要があること、また日本人の文化などへも考慮する必要から、基準に柔軟性をもたせるためであった。その点、このCEFRはたいへんよくできており、現在世界でもっともすぐれたモデルであろう。CEFRjapanの作成によって、国内、国外で国際基準の可能性が高いCEFRを利用する価値を得られた。これは6段階にわかれ、A1が最低でC2が最高でNative speaker並というコミュニケーション能力を評価し、養成することが期待されている。

### 3. 小池科研の研究成果

さて、各学校段階で到達する基準を設定する政策を策定するには、到達目標に達することが可能な全国的調査実験をやらなければならない。この一部として、小池科研の各プロジェクトチームは以下の取り組みをしており、その結果報告を報告

書に出している。以下の研究を紹介して本論を終わる。

1) 中国、韓国、台湾、シンガポールの教育省、諸学校、大学、Cambridge ESOL、British Council、BBC、CILT、イギリス教育省、Council of Europe、European Commissionなどで、政策と教育現場との関係の調査をおこなったが、それは、小池科研の方向性を決めるのに決定的な欧州、世界の外国語教育、英語教育の情報をもたらした。

2) 大学学生の英語力養成のCEFR方式でのカリキュラム、高い成績の向上など、おもに早稲田大学のケースとその一般大学への適用性の研究を発表している。

3) 全国の高校から選ばれたSuper English Language High School (SELHi) 約180高校の成果報告書、アンケート調査などの分析をおこない、上位にある高校の集中訓練による英語能力の向上ぶりと、それが指摘する高校生の英語能力の実現期待度を測定することである。これによって、高校生の英語コミュニケーション能力の養成法の示唆をうることになった。全国的なスケールで到達目標に達するのに効果的な方法の発見を目指す。

4) 中高一貫の英語教育を実施している中高の調査を全国的におこなった。この結果、3タイプの中高一貫校のうち、特定のカリキュラムが他より効果があることを証明することができた。それによって、中高一貫の英語教育方式の在り方を推定することが可能になった。

5) 小学校英語教育特区、文科省研究指定小学校などの英語カリキュラム、授業のモデル探し、教科指導方法、学習教材、教員の研修法の検討等を全国の指定校で調査した。その結果、その現実とその改善のヒントをえることができた。また、一部に英語指導を実際におこない、カリキュラムの設計、その実施のうえにどのような効果が期待できたのかを調査することができた。

6) 中国、台湾、韓国、日本の小、中、高の英語教科書の比較をすることにより、日本の教科書の特徴と欠点などを指摘できた。とくに教材の量、語彙の頻出度、出現のバランス、教科書の頁数の比較などをおこなった結果、日本人の英語力養成

に直接関与する英語の教科書に改善すべき問題があることが見出された。

7) 文法の構造の英語学習の習熟度と習得の順序性を見出すべく、文法項目の若干について具体的に学習と習得の順序の研究を小学校児童、中学、高校についても実施した。その結果、習得の順序性があることを予想させるものがあると期待するにいたった。

8) CEFRとCEFRjapanを比較して、後者にも適応する一般性が日本人にあるかをテストし、それがほぼ妥当であると評価した。

9) CEFRjapanの妥当性の検証をおこなったが、今後研究を精密に行わなければならない。とくに各学校単位で英語力がどのくらい上昇するか実験する必要がある。

#### 4. 小池科研の提言

小池科研の研究に基づいての提言は以下のようになる。

1) グローバル時代にふさわしい英語コミュニケーション能力の最高の具体的到達目標とそれに関連した逆順方式による各学校段階の英語力到達目標とそれに関連した教授法、教材、教師育成の改革を進める。

2) 日本人の英語コミュニケーション能力の質と量の向上を目指す国家政策と予算の大規模投入を実現する。

3) 国際交渉で活躍できる人材の養成の条件としての高い英語力とその他の重要な交渉力を持つ多くの人材の養成を必要とする。

4) 強力な総合的国家戦略としての外国語教育政策の樹立を目指す。

注 CEFRは欧州のCouncil of Europeで40年かけて開発した一大プロジェクトであり、欧州の現代語の学習に必要な到達目標の参考基準を示したものである。

#### 参考文献

小池科研 「企業が求める英語力調査報告書」平成16～19年度科学研究費補助金基盤研究(A) 研究代表者小池生夫

小池科研 「第2言語習得を基盤とする小、中、高の連携をはかる英語教育の先導的基礎研究」平成16～19年度科学研究費補助金基盤研究(A) 研究代表者小池生夫

(こいけ いくお/明海大学客員・名誉教授、  
慶應義塾大学名誉教授)

(p.45より続く)

ベースにとりながらのことです。

シンチンガー それから外国語を習うというのは、新しい世界への扉を開くことだと思うんです。自分の母国語と違う言葉を習うと同時に、文化とか考え方とか、世界観も少しずつですが入ってきます。同時に、自分の日本語はどうだろうか、日本ではこれはどうだろうか考えるチャンスになります。例えば「ドイツに実際に行ってみると、日本のことをやっぱり考えました」と言う学生さんが多いです。新しい世界、ほかの世界への扉を開くと同時に、自分の内面というか、自分のいる文化への扉を開くことにもなる。外国語を習うというのは、コミュニケーションのツールとしての言葉を習うということだけではありません。文化を知ったりすることによって自分を反省する、自分のことについて考える良いチャンスにもなると思うので、外国語を学ぶということはすごくいいことだなと思うんですね。

鷺津 本当にそう思いますね。私など、イギリスへ行って日本の歴史とか国語教育とか、日本のことを勉強し直しましたから。

和田 まだいろいろ話は尽きないと思うんですが、きょうはご苦労さまでした。

(文責編集部)

## 英語教育の基準を求めて

### ——日本版 CEFR への取り組み

岡 秀夫

最近、外国語教育において“CEFR”がよく話題になる。しかし、残念ながら多くの場合、総合的な言語能力に関する6段階のレベル(A1~C2)と技能別の尺度表程度しか理解されていない。ここでは、CEFRとは何なのか、どのような背景から生まれたものなのかをまず概観したい。それにもとづいて、次に、CEFRの基本的な考え方、とくにそのレベル設定、外国語能力のとらえ方を議論する。その中から、日本の英語教育という視点から見た場合、CEFRの含んでいる複雑さや問題点が浮かび上がってくるであろう。最後に、CEFRを日本に導入することの意義と課題について検討し、日本版構築に向けたひとつの取り組みを紹介したい。

#### I CEFRの背景

ヨーロッパはヨーロッパ共同体(EU)として統一され、経済的には共通の通貨「ユーロ」によって達成された。しかし、言語、文化に関しては「統一の中の多様性」をキャッチフレーズに、それぞれの独自性を尊重する政策がとられている。その多様性の中で統一性をめざす言語政策が、“Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment”(通称「ヨーロッパ共通参照枠」:CEFRと略す)である。ヨーロッパの言語教育・学習において基準を共通化しようとするもので、“Languages”と複数になっていることからわかるように、同じ枠組みがどの言語にも適用される。また、“Learning~”からも明らかなように、評価のためだけでなく、教授・学習のためでもある。

CEFRが登場した背景には、長い歴史的な経緯がある。40年にわたるヨーロッパ評議会(Council of Europe)の言語教育・学習に関する取り組みの結実として生まれてきたのである。ヨーロッパ評議会は1949年に設立され、もともと主として人権問題にかかわっていた。1970年代はじめから、ヨーロッパ評議会は政治的、文化的問題と関連する言語政策・教育の仕事に取り組みはじめた。コミュニケーションをめざした言語学習という視点から、学習者のニーズを分析し、そのニーズを満たすために学ぶべき言語を記述することに取り組んだ。これにもとづき、1970年代に作り出されたのが、大人の言語学習用の「unit/credit制度」であった。Unit/credit制度がめざしたのは、主に概念・機能にもとづいた言語学習ユニットの設定であったが、ヨーロッパ評議会の関心はそれだけにとどまらなかった。さらに大きな課題、つまり言語学習における学習者の自己評価と自立ということに発展していった。そのような目標が、今日のCEFRにおける学習者の自立やポートフォリオの開発へとつながっているのである。

Unit/credit制度のもとで生まれた英語学習システムが「Thresholdレベル」で、学習者が必要とするコミュニケーションを場面、活動、機能、概念によって表した。Thresholdレベルは画期的な指標となり、さらにBreakthroughやWaystageへと拡大していった。しかしながら、Thresholdレベルでは学校教育を通してひとつの外国語を習得することをめざしていたのに対して、CEFRではより多くの言語学習を推奨し、しかも生涯(life-long)学習としてとらえる点が異なる。これは、だれもが複数言語を駆使し、互いに意思疎通でき

るという“plurilingualism”（複言語主義）の概念にもとづく。Plurilingualismという用語は、多言語が併用されている multilingual な社会的状況をさすのではなく、個人の中に多言語が有機的に存在し、異文化の人と接するときに円滑に相互理解が進められる状況をさす。この概念で特徴的な点は、「外国語を完全にマスターする」という幻想を捨て、部分的な能力を容認したことにある。それゆえ、ネイティブ・スピーカーをめざすのではなく、しっかりした母語の基盤をもった成人がさらにL2やL3の能力も兼ね備え、相手と共有された言語によって文化差を乗り越えて意思疎通を図るのである。

そのような3言語能力が21世紀のヨーロッパ市民像の目標で、それを達成するためにCEFRにもとづいた言語政策が生まれてきたのである。長年の研究と実践の末、2001年に発表され、それ以来すでに21の言語に訳されている。

## II CEFRの言語能力のとらえ方

CEFRは、「言語能力」といっても言語に関する知識に関心があるのではなく、言語使用にある。語彙や文法を知っていることよりも、学習者がそれを使って何をするのか、何ができるのかに焦点をあてる。それが“can-do”（「～できる」）という形での記述になる。つまり、action-based であって knowledge-based ではない。

CEFRのコアになるのが、言語能力に関する全体的な尺度（global scale）である。熟達度はA1～C2の6段階のレベルに分けられる。ただし、レベルはシラバス上で必ずしも等間隔ではない。たとえば、B2-C1の距離はA1-A2よりも離れていると考えられる。CEFRの6つのレベルを、前章で述べたThresholdレベルなどと対応させると、次のような表で示すことができる。

この6段階レベルに従い、能力記述文（descriptors）はすべてcan-doという形で表される。そこには、言語能力を肯定的にとらえ、言語学習を積極的に促そうとする意味合いがこめられている。

CEFRでは、言語能力を伝統的な4技能の枠組みによってではなく、3領域5技能（Under-

表1：CEFRのレベル分けとケンブリッジ・テスト

| CEFR      |    | ケンブリッジ<br>ESOL テスト                |
|-----------|----|-----------------------------------|
| 熟達した言語学習者 | C2 | Mastery                           |
|           | C1 | Effective Operational Proficiency |
| 自立した学習者   | B2 | Vantage                           |
|           | B1 | Threshold                         |
| 基礎段階の学習者  | A2 | Waystage                          |
|           | A1 | Breakthrough                      |

standing: Listening & Reading/ Speaking: Spoken interaction & Spoken production/ Writing) でとらえる。とくに、5つ目の言語技能として“Spoken interaction”を別建てにしていることに重要な意味合いがある。というのは、この技能は、「聞くこと」と「話すこと」を合わせてもカバーできない対人間の相互作用的な面を映し出すからである。とりわけ、plurilingualismの理念にもとづいた異文化間コミュニケーションにおいては、さまざまな協働や調整が求められ、それを円滑に進めるためには言語的能力に加えて、社会的能力、談話的能力、さらには語用論的能力も要求されるからである。

また、4技能でよく問題になるのが妥当性と信頼性である。たとえば、「話すこと」といっても日常会話と知的なスピーチは同質ではない。CEFRでは、そのような話しことばの質的側面として、たとえば「使用領域、正確さ、流暢さ、やりとり、一貫性」のそれぞれについて、さらにA1～C2の尺度表が準備されている。このことは、言語能力をただ単に垂直次元（縦軸）でA1～C2という熟達度の伸びだけでとらえるのではなく、それと同時に、領域の広がりや話し方という水平次元（横軸）を合わせて幅広くとらえようとしていることを意味する。そのような視点から、CEFRは全般的な能力や技能に関する基準の他に、さまざまな質的側面にも目を向け、合計58の尺度を提示している。たとえば、話しことばの質的側面として、「使用領域の幅」の尺度表を見ると、次のように表されている（吉島他2004：30-31）。

A2：～日常の単純な状況の中でなら、限られ

てはいるが情報を伝えることができる。

CI: 一般的、学術、仕事、娯楽の幅広い話題について、言いたいことを制限せずに、適切な文体ではっきりと自分を表現できる。

このように、CEFRは言語運用能力に関して、ただ一面的、単線的に6段階でとらえるだけでなく、言語活動の多面性を映し出すために、多様な尺度が準備されていることを忘れてはならない。言語能力は渦巻き状にサイクリックな形で伸びていき、上級になるに従って質や幅も広がってゆくからである。従って、言語技能の尺度だけでなく、その技能の中身に関して、言語の質的な側面（語彙の幅、文法的正確さ、一貫性と結合性、流暢さ）および方略に関する尺度（補償、修正、推論、協働）とからめた形で用いなければ、十分なものにならない。

### III CEFRの影響

CEFRの最大の特色は、尺度の普遍性にある。共通の基準を共有することによって、ヨーロッパで人の移動と情報の交換が促進される。言語教育においては、異なった資格間の比較ができるだけでなく、カリキュラムやシラバスなどの言語政策において、また教材開発や指導法という実践面において、およびテストやポートフォリオなどの評価の分野において共通の基盤となる。

CEFRの影響には著しいものがあり、フランス語やドイツ語など他言語へ応用され、手引書が作成され、教材が開発され、イギリスのLanguages Ladderは、その評価の基準がCEFRのレベル設定に対応するよう改訂された。現在、ポーランド語やフィンランド語においては、CEFRに準拠した小学校から大学の一貫システムが完成し、指導要領や教材開発が行われている。とくに注目したいのは、ポートフォリオ（European Language Portfolio: ELP）としての活用である。ヨーロッパ評議会によって認証されたELPモデルは今や75にのぼる。ちなみに、ポートフォリオとは、CEFRの共通尺度にもとづいて客観的に個人データを記録するためのもので、passportと

biographyとdossierの3つからなる。Passportは、学習者が自分で自分の言語能力を6段階に分けて自己評価するもので、biographyは言語習得に関するその人の履歴書にあたる。また、dossierというのは、言語学習の過程における自分の作品をフォルダーにためたものである。ポートフォリオの広がりはその有用性が高いからであり、学習者の記録と自立に役立つだけでなく、生涯言語学習にも貢献する。

CEFRの影響は今やヨーロッパだけに限られず、世界中に広がりつつある。アジアの国々でもCEFRを下敷きにして、カリキュラムや教材が開発されている。すでに中国の英語教育では、学習指導要領にCEFRの基本構想をとり入れ、到達目標を国際的に対応できるようにしている。また、日本語についても国際交流基金が「国際語としての日本語教育のスタンダード」作成にむけて検討中である。このような形で、CEFRは今や外国語教育の「世界基準」になりつつあるといっても過言ではない。

### IV CEFRの日本への適用を考える

小池科研のCEF班は、そのような世界基準に適合した日本版“CEFRjapan”を構築する試みに取り組んだ。CEFRjapan策定の動機となったのは、何とんでも尺度の普遍性、基準の汎用性である。英語能力について語るとき、英検準1級とかTOEIC 730点といっても、日本を一步出るとほとんど通用価値を持たない。それに対して、CEFRで“B1”といえれば世界共通語として同じ理解が生まれる。とりわけ、最近の多様な学習者を見た場合、高校生でも大学生以上の力をもっていたり、帰国子女のようにユニークな英語力を持っている場合、これまでの学年や学習指導要領の枠を超えた尺度が求められる。ただ単に履修したというだけでなく、一定の習得水準に達したことを確認できる仕組みが求められる。つまり、いわゆる「履修主義」から「習得主義」へ重点を移し、それに対応した尺度を作ろうとするのである。このような国際的な基準を導入することによって、日本の学校英語教育が国際的に通用する英語力を

養成する方向へと変わっていくという期待も大きい。

われわれは2004年から4年間にわたり、先述したような考察をもとに、次のようなプロセスによってCEFRjapanの構築に取り組んだ。メンバーは筆者の他、三好重仁（東京電機大学）、川成美香（明海大学）、笹島茂（埼玉医科大学）、高田智子（当時、学習院女子中・高等科）であった。

## V CEFRjapanのフレームワーク構築

英語能力の複雑な構造はひとつの尺度で直線的にとらえることはできないため、全体的な英語能力の発達を縦軸としてとらえると同時に、その幅や広がりや横軸として考える必要がある。読めるが話せないという言語技能別の能力の違いや、「読む」というひとつの能力でも、話題や領域による違いなどを映し出すことができる基準でなければならない。したがって、CEFRjapanでは、まず全体的尺度としてA1からC2までの6段階のレベルを設定し、技能別フレームワークはListening、Reading、Spoken Interaction、Spoken Production、Writingの5技能に分けることとした。さらに、各技能のフレームワークに、技能の質的側面を表す能力記述文を加えて、新たな参照枠を作成することに取り組んだ。CEFRにある58におよぶ尺度を利用しながら質的要素を整理し、5技能それぞれについて質的側面を記述するための3つの軸を設定した。つまり、言語要素（語彙、

文法、発音／正字法）、使用領域（場面、話題）、言語運用要素（正確さ、流暢さ、ストラテジーなど）の3つである（下の図1）。

具体的には、「技能＋言語要素」、「技能＋使用領域」、「技能＋言語運用要素」の3つの表になるが、ここでは紙面の都合上、「技能＋言語運用要素」のB1レベルのみを示す（次頁の表2）。これにより、われわれの参照枠の表は、「共通参照枠（1）＋5技能の尺度（1）＋各技能の言語要素、使用領域、言語運用要素における質的尺度（5×3）」の合計17となった。このような組織化された体系はCEFRには見られない。

## VI 新たなモデルとしてのフィンランド版CEFRおよびYLE

CEFRjapanはcan-do方式で到達目標を示すだけではなく、その目標に達するためのコースデザインやカリキュラム、シラバス作成に実際に役立つものでなければならない。そこで、5技能それぞれに関して3軸による質的要素を記述した15の表に、具体的に語彙、文法事項、表現をはめ込むことを発案した。しかしながら、この作業は予想外に難航したため、CEFRjapan策定方法について再検討を迫られた。欧州で外国語教育のためのCEFR作成が完了し、実際の教育現場で利用されて成果をあげている国を調査した結果、われわれが目指したのがフィンランド版CEFRである。

CEFRの能力記述文は、普遍性を追求した結果、表現が抽象的で一般的なものになっている。その

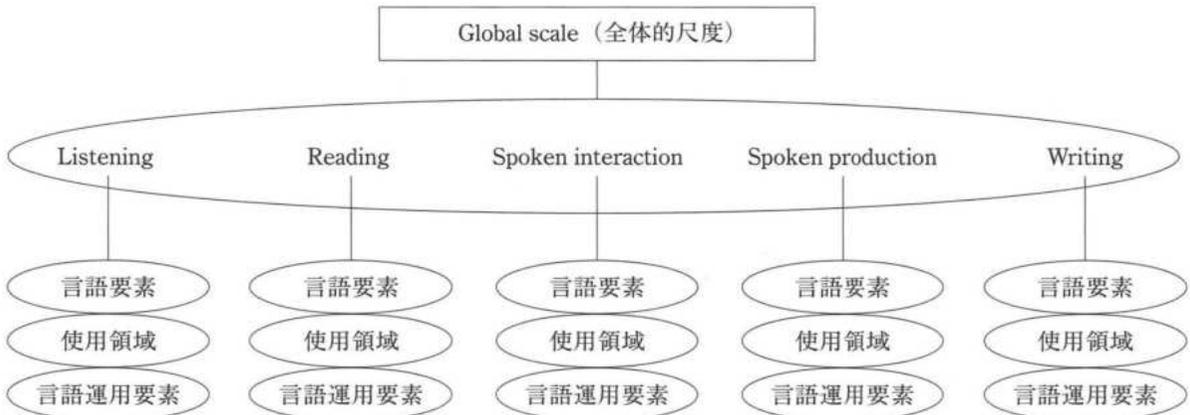


図1：CEFRjapan向けの全体のフレームワーク（図：川成）

表2：「技能（Spoken Interaction）＋言語運用要素」の例

|    | Spoken Interaction<br>(口頭でのやり取り)   | 正確さ  | 流暢さ  | ストラテジー  | 態度  | やり取り  |
|----|--|--|--|---|---|---|
| B1 | 当該言語圏の旅行中に最も起こりやすい状態の状況に対処することができる。例えば、家族や趣味、仕事、旅行、最近の出来事など、日常生活に直接関係のあることや個人的な関心事について、準備なしで会話に入ることができる。 | 予測可能な状況で、関連した非常によく用いられる「決まり文句」や文型をかなり正確に使える。 | 特に、長い一続きの自由な発言をするとき、文法を考えたり語彙を探したりする際の言いよどみや言い直しが多く、修正が目立つが、分かりやすく話を進めることができる。 | 一連の短い、不連続で単純な要素を連結して、直線的な発話ができる。要点の組み立ては直線的であるが、単純な筋や描写をある程度流暢に述べることができる。 | 型通りの表現をあまり多用せず、時には難しい場面においても、表現を適応させることができる。簡単な言語を幅広く柔軟に使って、述べたいことを多く表現できる。 | 身近な個人的な関心事について、一対一なら、話を始め、続け、終わらせることができる。お互いの理解を確認するために、誰かが言ったことを部分的に繰り返して言うことができる。 |

ため、具体的にとらえることが難しく、実践に役立ちにくいという問題をはらんでいる。その問題を解決し、現場の供用に立ちやすくするために、われわれはそれぞれの能力記述文に対応する言語材料（語彙、文法、表現）を流し込んで、具体的にとらえようとしたのである。また、レベル分けが6段階というかなり大雑把なものであるため、目が粗すぎるという問題もある。日本にあてはめて考えると、中学校の3年間すべてがA1、高校の3年間すべてがA2であったりしかねず、それでは弁別力に欠け、使い勝手が悪い。フィンランド版はこの問題に対する解決策として、CEFRのレベルを細分化して、A1は3つに、A2、B1、B2はそれぞれ2つに分けている。たとえば、A1は次のように下位区分される。

A1 Limited communication in the most familiar situations

A1.1 First stage of elementary proficiency

A1.2 Developing elementary proficiency

A1.3 Functional elementary proficiency

このような場合に問題になるのは、細分化すればするほどレベルの区別がつけにくくなる点である。上のように細分化されたレベル分けが具体的にどのように区別されるのか、次の「聞く」技能の能力記述文を比較されたい（笹島訳）。フィンランド版では、CEFRのA1に相当する能力をA1.3とする。そのA1.3のレベルには多少の困難があり、助けを必要とする能力をA1.2とし、挨拶、

名前、数、依頼などの基本的な言語材料に限った能力をA1.1としている。

A1.3

日常生活の対話でおこる簡単な発話（個人的なことに関する質問、日常的な指示、依頼や警告）は、場面からの手がかりがあれば、聞いて理解することができる。具体的な場面や個人的な経験に関連があれば、簡単な対話を聞いて理解することができる。標準的な発音で、ふつうよりゆっくりと個人的に話しかけられた簡単な内容であれば、聞いて理解できる。

A1.2

ごく限られた単語、短文、質問や個人的あるいは身近なことに関する依頼は、聞いて理解することができる。はっきりとした場面の手がかりなしには簡単な発話でさえ、理解するのは困難である。聞いて理解するのに、ゆっくり話す、くり返す、強調する、言い換えてもらうなどの助けを必要とする。

A1.1

日常生活でごくありふれた単語や言い回し（挨拶、名前、数、依頼する）を聞いて理解することができる。基本的な言語材料を難なく聞いて理解することができる。聞いて理解するのに、くり返す、強調する、言い換えてもらうなどの助けを必要とする。

このフィンランド版のA1の3段階は、YLE (Cambridge Young Learners English Tests) の *Flyers*、*Movers*、*Starters* に共通する部分がある。YLEはCEFRの基準にもとづき、*Flyers*はCEFRのA2、*Movers*はA1、そして*Starters*はA1の下のレベルに相当する。YLEの大きな特徴は、具

体的な話題、文法構造、語彙のリストを提供している点にある。たとえば、話題としては、「動物、身体と顔、服装、色、家族と友人、飲食物、家、数（1～20）、学校、スポーツと娯楽、時間、おもちゃ、天候、仕事、身近な世界」などをあげている。これに関連させて、文法構造を例とともに示している。たとえば、There is/there are … : There is a monkey in the tree. という具合である。さらに、語彙を具体的にリストとして掲げている。たとえば、animal, banana, cousin, drink, eye, frog, goat, hat, it, jeans, kick, learn, man, new, of, pea, question, rice, sand, talk, ugly, want, yes, zoo のごとくである。

語彙や文法事項を明示することには、信頼性や妥当性の検証において困難をとまなうばかりでなく、言語使用における社会文化面や発達段階など複雑な要因がからむため、一般には避ける傾向がある。ところが、このように具体的な言語材料を示したことは、指導や学習にあたっての指針として非常に有益な資料となる。

## VI 子供の問題

CEFR はもともと中学、高校、大人の学習者を対象に開発されたものである。そのため、子供にどれだけ適用できるのかについては疑問が投げかけられる。一番上のCのレベルは十分な成熟、教養、専門経験を要する。それゆえ、子供のニーズにあてはまらないばかりでなく、ネイティブ・スピーカーでも保持していない能力かもしれない。

CEFRの6区分をさらに細分化したのは、日本の教育事情を考えた場合に、よりきめ細かく、適用しやすくするためであった。とくに、初級のA1レベルはフィンランド版をもとに3段階に下位区分した。しかしながら、それでもなお近年盛んになってきている日本の早期英語教育における到達度を十分に取りこむことができない。そこで、われわれはA1.1の前段階のレベルが必要であるとの認識に至り、それを“Pre-A1”と呼ぶことにした。前述のYLE *Starters* がこれに相当する。

Pre-A1レベルを設定する必要性は、ひとつには日本の言語事情にある。というのは、「a、b、c

が読める」ということなど、アルファベットを共有しているヨーロッパ諸国の間では問題にならなくても、日本では子供のひとつの意義ある達成として認めてやる必要があるからである。そこで「アルファベットをきちんと言うことができる」とか「Hello! とあいさつができる」、さらには発音の難しさへの配慮から「redと言われたら赤を選ぶことができる」というような子供のパフォーマンスを反映できる能力記述文が求められることになる。

子供の語彙の選択においても注意を払う必要があろう。*Starters* に登場していても、日本のEFLと必ずしも合致しないものがあるからである。たとえば、*Starters* に fly (n.) というような単語が登場しており、これは自然な acquisition 場面だからと解釈される。しかし、この単語は日本のEFL学習者にとってはかなり後のレベルでしか必要性がない。一応の国際的共通性は維持しながらも、このようなところで日本的な味付けが求められよう。さらに、文化的な違いから、たとえばスポーツでイギリスではかなり早い時期に *cricket* が導入されるが、日本では *baseball* になろう。

## VII 最後に

このように、CEFRjapanの英語能力の到達度レベル作成にあたって、フィンランドの取り組み（とくに細分化されたレベル設定）とYLE（とくに語彙と文法構造リスト）を参考にした。前述のA1の「聞く」能力を例にとり、CEFRjapan作成のプロセスを図示すると次のようになる（p.84の図2参照）。実際の利用価値を高めるために、最後の段階で具体的な言語材料（語彙、文法構造、表現）の典型的な例を示すことによって、能力記述文を具体化するよう試みている点にとくに注目していただきたい。

CEFRjapanのレベル設定と言語材料の例示にあたっては、CEF班のメンバーがさまざまな資料や調査をもとに作成したが、それだけでは日本の英語教育のコンテキストに通用するのに十分でないかもしれない。そこで、妥当性を高め  
(p. 80へ続く)

## 企業人に求められる英語力

——個人、組織そして日本人として——

寺内 一

### 1. はじめに

日本人のビジネスパーソンが国際競争、国際協力で十分に活躍するために英語のコミュニケーション能力はどの程度必要であり、それに対して現実はどうなっているのかという問題意識を起点に、2年半を費やして完成させたアンケート調査結果を報告する。本調査は平成16年度～平成19年度科学研究費補助金研究（基盤研究A）（研究課題番号16202010）（研究代表者慶應義塾大学・明海大学名誉教授小池生夫）の一部である<sup>1</sup>。国際ビジネスコミュニケーション協会を共同研究者として迎え、総有効回答数7354名を得るというグローバルビジネスの現場で働く人々への実態調査としては、わが国でははじめての大規模調査であろう。かれらのコミュニケーション上の問題点を整理し、日本人の英語コミュニケーション能力の到達する目標を提示することを目標とした。なお、本稿は紙面の都合上、日本人のビジネスパーソンが国際交渉を第一線で行うのに必要な英語力の指標と、彼らが直面するコミュニケーション上の問題点に焦点を絞り紹介するが、その他の調査結果の概要と詳細は寺内一（編）（2008）『企業が求める英語力調査報告書』を参考にしていきたい。

### 2. 国際ビジネスパーソンの英語力分析結果

#### 2.1 理想と現実の英語力のギャップ

##### a) 有効パーセント

日本人ビジネスパーソンの英語力の実態を把握するために、回答者が最後に受けた英語テスト（TOEIC<sup>2</sup>、TOEFL-PBT<sup>3</sup>、TOEFL-CBT<sup>4</sup>、実用英

語技能検定）のスコアあるいは取得級を質問した。各スコアまたは級を取得した人数が、そのテストを受験した人数に占める割合を「有効パーセント」として比較することにした。何故なら、全回答者のうちTOEICを受けたことがある人は90.4%（6651名）であるが、TOEFL-PBTでは8.5%（628名）、TOEFL-CBTになるとさらに少ない4.8%（355名）である。そこで全回答者数から受験しない数を引いた「受験したことのある」数を分母とした「有効パーセント」を比較検証のために利用する。

##### b) TOEIC スコアから見た現実と理想の開き

日本人ビジネスパーソンの「現実の英語力」と、「国際交渉を第一線で行うのに必要だと思う理想の英語力」の差を有効回答者が一番多いTOEICを例にして比較する。この比較に際して、a)の「有効パーセント」を上スコアまたは上の級から足していった「累積パーセント」を利用する。

現実のTOEICスコアの「850～900点」の累積パーセントは21.2%となっている。これは「900点以上」の11.3%と「850～900点」の9.9%を足したもので、全回答者数のうち両者を選択したのが21.2%であることを示している。つまり、TOEIC

1 研究全体に関しては、小池生夫他（編）（2008）『第二言語習得を基盤とする小中高大の連携をはかる英語教育の先導的研究最終報告書』をご欄いただきたい。

2 Test of English for International Communication

3 Test of English as a Foreign Language—Paper based Test

4 Test of English as a Foreign Language—Computer Based Test

表1 TOEIC スコアの現実と理想のギャップ

| TOEIC<br>スコア | 現実 (N = 6651) |       | 理想 (N = 7294) |       |
|--------------|---------------|-------|---------------|-------|
|              | 有効            | 累積    | 有効            | 累積    |
| 900～         | 11.3          | 11.3  | 25.7          | 25.7  |
| 850～900      | 9.9           | 21.2  | 19.0          | 44.7  |
| 800～850      | 10.9          | 32.2  | 24.0          | 68.7  |
| 750～800      | 11.8          | 44.0  | 11.5          | 80.1  |
| 700～850      | 11.5          | 55.5  | 10.2          | 90.4  |
| 650～700      | 10.5          | 66.0  | 3.3           | 93.7  |
| 600～650      | 9.3           | 75.3  | 4.1           | 97.8  |
| 550～600      | 8.4           | 83.7  | 0.8           | 98.6  |
| 500～550      | 6.5           | 90.2  | 0.8           | 99.4  |
| 450～500      | 4.9           | 95.1  | 0.1           | 99.5  |
| 400～450      | 4.9           | 100.0 | 0.5           | 100.0 |
| 有効合計         | 100.0         | -     | 100.0         | -     |

受験者の上位20%前後が「850点以上」を取得していることになる。同様に現実のスコアを見ると「700点以上」が全回答者の55.5%、「550点以上」が83.7%となっていることがわかる。

一方、理想のTOEICスコアとなると要求される点数は現実よりも非常に高くなる。累積パーセントを辿っていくと25.7%が「900点以上」必要と考えている。全回答者のうち68.7%が「800点以上」、80.1%が「750点以上」が国際交渉をするのに必要最低限のレベルだという。つまり全体の約7割近い人が800点以上必要だと感じていることが判明した。

同様の手法を用いてTOEIC、TOEFL-PBT、TOEFL-CBT、実用英語技能検定、CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment、以下CEFR) の5つのカテゴリーで国際交渉をするのに必要な英語力(理想)と現実の英語テストからみた英語力(現実)との差を一覧表で示したのが表2である。なお、各テストは性格や目的が異なり、単純に比較できるものではなく、例えばTOEIC900点以上がTOEFL-PBT650点以上、CEFRでC2以上ということであらわしているわけではない。TOEIC、TOEFL、実用英語技能検定、CEFR等の試験や指標の相関を研究しているのは、Tannenbaum & Wylie (2005) が“Mapping

表2 国際交渉をするのに理想の英語力と現実の英語力の差

| 回答者の割合  |    | TOEIC         | TOEFL-PBT     | TOEFL-CBT     | 実用英語技能検定      | CEFR         |
|---------|----|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------|
| 0～20%前後 | 理想 | 900～<br>25.5% | 650～<br>15.7% | 280～<br>17.7% | 1級～<br>-      | C2～<br>17.4% |
|         | 現実 | 850～<br>21.2% | 600～<br>23.1% | 250～<br>29.3% | 準1級～<br>25.7% | -            |
| 0～60%前後 | 理想 | 800～<br>68.7% | 600～<br>53.8% | 250～<br>60.7% | 1級～<br>36.2%  | C1～<br>41.3% |
|         | 現実 | 700～<br>55.5% | 550～<br>51.3% | 213～<br>65.4% | 2級～<br>69.0%  | -            |
| 0～90%前後 | 理想 | 750～<br>80.1% | 550～<br>82.8% | 213～<br>88.1% | 準1級～<br>83.6% | B2～<br>89.0% |
|         | 現実 | 550～<br>83.7% | 500～<br>82.8% | 173～<br>90.7% | 準2級～<br>74.7% | -            |

English Language Proficiency Test Scores Onto the Common European Framework”があるが、まだ今後の研究課題であると清水(2008)も指摘している。本調査では、便宜上、回答者の「上位0～20%前後」、「上位0～60%前後」、「上位0～90%前後」の3段階に分けて提示した。またCEFRは既存のテストではないので、理想とする英語力のための調査結果となっている。

国際交渉をするのに必要な英語力(理想)と、英語力諸テストからみた現実の英語力(現実)との差は大きく、真剣に考える必要がある。上位の「0～20%前後」では両者の差はそれほど大きくないが、CEFRで理想とされるのがC2(「聞く、読んだりすべてを容易に理解できる。話し言葉、書き言葉から得た情報をまとめ、論点を一貫した方法で再構成できる。流暢かつ正確に自己表現ができ、非常に複雑な状況までも細かい意味の違いを表現できる」)であると回答している。このC2は単に母語話者であるというレベルではなく、まさしくプロフェッショナルとして位置づけられるので相当に高いレベルを要求されていることがわかる。

「0～60%前後」のレベルでは、TOEICの両者の差が100点、TOEFL-PBTで50点、TOEFL-CBTで37点となるなど、差が歴然としている。実用英語技能検定では理想が1級、現実が2級と間に準1級があり、級が2つ飛んでいる。CEFR

でも現実のデータはないものの、理想とされるC1（「さまざまな種類の高度な内容のある長いテキストを理解し、含意を把握し、流暢に自己表現ができる。社会的、学問的、職業上の目的にそって、効果的な表現ができる。複雑な話題についてしっかりした構成のテキストを作ることができる。その際、字句、接続表現などの用法をマスターしていることがうかがえる」）はほとんど母語話者並みの英語力を備えていることを考慮すると、ここに現実に達している人は非常に少ないと考えるのが無難であろう。

最後の「0～90%前後」のレベルを比較すると、TOEICではその差はさらに大きくなり200点、TOEFL-PBTで50点、TOEFL-CBTで40点、実用英語技能検定では2つの級の差がある。CEFRではB2（自分の専門分野の技術的な議論を含め、抽象的、具体的な話題の複雑なテキストの主要な内容を理解できる。緊張しないで英語の母語話者と流暢にやりとりができる。かなり広い範囲の話題について、詳細なテキストを作り、自己の視点を説明できる）が理想であるという。

ビジネスパーソンが国際交渉をする上での理想の英語力と現実とに存在するこうした大きな差は単に個人レベルや会社といった組織レベルの問題ではなく、21世紀に入りグローバル化が進んでいる現代では、国家レベルの問題になっていることを我々は認識すべきである。

## 2.2 職務上の簡単な内容と複雑な内容を取り扱う英語の4技能の分析結果

「国際交渉で、自分の英語能力がどの程度通じると判断しているのか」、「日常会話でなく、自分の専門分野における簡単な内容または高度かつ複雑な内容に対してどの程度4技能を発揮できているか」、また「4技能間に技能差があるか」を分析した結果を比較してみる。

表3が示すように、日本人が比較的自信があるとされる「読む力」を見てみよう。簡単な内容を90%以上読んで理解できる人は64.0%、70～80%理解できるのは21.4%で、両方を合わせたすなわち70%以上理解できると回答したのは85.4%である。同じ観点から見ると複雑な内容を90%以上理

表3 簡単な内容と複雑な内容の理解・発表できる力

| N = 7354 |    | 90%以上 | 70-80% | 50-60% | 30-40% | 20%以下 | 無回答 |
|----------|----|-------|--------|--------|--------|-------|-----|
|          |    |       | %      | %      | %      |       |     |
| 聞く       | 簡単 | 42.7  | 30.6   | 15.2   | 6.8    | 4.6   | 0.1 |
|          | 複雑 | 11.0  | 27.4   | 26.2   | 17.0   | 18.4  | 0.1 |
| 話す       | 簡単 | 36.9  | 26.1   | 17.6   | 10.6   | 8.7   | 0.1 |
|          | 複雑 | 8.0   | 21.7   | 23.5   | 17.9   | 28.7  | 0.1 |
| 読む       | 簡単 | 64.0  | 21.7   | 7.8    | 3.6    | 3.1   | 0.1 |
|          | 複雑 | 18.9  | 33.2   | 23.9   | 12.7   | 11.3  | 0.1 |
| 書く       | 簡単 | 40.7  | 24.3   | 16.2   | 10.0   | 8.7   | 0.1 |
|          | 複雑 | 8.6   | 22.0   | 24.2   | 17.8   | 27.3  | 0.1 |

解できるのは18.9%に落ち込み、70～80%理解できるのは33.2%であり、両方合わせた70%以上理解できるという回答者は52.1%となっている。簡単なものに比べると複雑なものになるとかなりリーディング能力が下がることがわかる。

読む力と同じく「受信型スキル」に分類される「聞く力」を検証する。簡単な内容を聞いて理解する能力の場合、90%以上理解する能力をもった人たちは全回答者の42.7%である。また70～80%の理解力があるとする人は30.6%、合計73.3%となる。それに対して、複雑、かつ高度の内容を聞いて90%理解できる人は11.0%に過ぎず、70～80%理解できる人は27.4%であり、合計38.4%となる。高度の内容となると、簡単な場合に比べてリスニングに自信を持つ人の割合が半減する。

同じ聞く力で、70～80%以上の理解については、簡単な内容では30.6%、複雑な内容では27.4%の人たちであるから、70～80%以上の程度なら両方も3割の人たちが理解可能であり、ほとんど差がないことを意味している。それに対し、90%以上の理解については、簡単な内容では42.7%の人たちが可能なのに、複雑な内容であると、その約4分の1の11.0%の人たちに減ってしまう。結論として、たとえ英語のリスニング能力がトップ級の人たちでも、高度、微妙、複雑な内容を聞く能力が真に深く備わっている人はかなり少ないということを示唆している。

では、「話す・書く」といった「発信型スキル」ではどうなっているのだろうか。まずは「話す

力」である。簡単なことなら90%以上理解できるのは36.9%、70~80%が26.1%で両方を合わせた、すなわち70%以上理解できるのは全回答者のうち63.0%となる。ところが、高度で複雑な内容まで自分の意見を90%以上発表できるのはわずか8.0%になってしまう。

「書く力」でも話す力と似たような現象が起きている。簡単な内容であれば、90%以上対応できる人は40.7%であり、70~80%で24.3%であり、両方を合わせた70%以上簡単なものならスムーズに書くことができるのは65.0%である。しかし、これが高度で複雑、緻密なものになると90%以上できるのは8.6%と極端に落ち込んでしまい、70~80%を見ても22.0%で、両方を合わせても70%以上複雑なものを書くことができるのは約3割に過ぎない。この「書く」力の習得がビジネスパーソンにとって非常に困難であることをあらわしている。

以上の結果から、日本人ビジネスパーソンが職業上のコミュニケーション能力をどのように自己評価しているかをまとめてみよう。簡単な内容を読む能力は要求されるレベルにほぼ達しているが、その他の能力は目標に届かず、内容が複雑・高度になるとその読む力でも低くなり、それ以外の力はさらに低くなってしまふ。特に、複雑、かつ高度の英語能力を90%以上発揮できる人を理想な形とすると、その人の割合は読む力で比較的高く18.9%であるが、それ以外の技能で90%以上発揮できるのはわずか10%前後である。回答者の10人に1人しかいないのである。この人数を増やしていくためにはどうすればよいのかを真剣に考える必要があるのではないだろうか。

### 2.3 外国人との職務上のコミュニケーションの問題点

国際業務に携わるビジネスパーソンは、英語によるコミュニケーションで支障が起きたり、思うように議論ができないなどの不安感、不満感をいなく経験を多くすると一般的に言われるが、はたして実態はどうかを調査した結果を報告する。「あなたは外国人との職務上の議論でどのような経験がありますか。平均すると10回中何回く

表4 相手との交渉においてストレスを感じる人の割合

| N = 7354            | 9回以上 | 7~8回 | 5~6回 | 3~4回 | 2回以下 | 無回答 |
|---------------------|------|------|------|------|------|-----|
| 英語力不足 <sup>5</sup>  | 14.8 | 12.1 | 18.6 | 22.1 | 32.1 | 0.3 |
| 聞き役 <sup>6</sup>    | 20.3 | 17.7 | 20.0 | 19.0 | 22.6 | 0.4 |
| 反論できない <sup>7</sup> | 24.2 | 18.8 | 17.4 | 17.3 | 22.0 | 0.4 |
| タイミング <sup>8</sup>  | 18.2 | 14.1 | 17.0 | 17.4 | 32.8 | 0.5 |
| 相手の信頼 <sup>9</sup>  | 22.5 | 17.0 | 18.0 | 17.1 | 25.0 | 0.4 |

らいになるかを選択してください」という設問に対し、選択肢は「9回以上」「7~8回」「5~6回」「3~4回」「2回以下」を選んでもらった。

「英語力不足で議論についていくのが精一杯で積極的に貢献できない」のが10回中5回以上を合計すると45.5%、つまり2人に1人が悩んでいることがわかる。「聞き役になってしまい、話の筋道が相手のペースになってしまう」うち7回以上の人は38.0%すなわち約4割近い人がこの状態であることを示している。「日常会話ではなく議論になると反論できないし、自分の論も進められない」で反論できない（9回以上）が24.2%、逆に相手のペースにはならない（2回以下）は22.0%と拮抗している。「別の外国人に意見を言われてしまい、タイミングを逸して不利な立場になる」のが7回以上と問題を感じているのは32.3%であるが、逆に問題を感じない（2回以下）のも32.8%存在することがわかる。最後の「議論中に話す内容の広さと深さが乏しいために、相手の信頼を

5 英語力が不足していて、相手が言っていることがよく理解できないために、議論についていくのに精一杯で、積極的に貢献できない。

6 相手が言うことについて聞き役になっていて、自分の意見を言う前に話の筋道が相手のペースになってしまう。

7 日常会話での問題はあまりないが、一旦議論になると、相手の言うことに反論しかつ自分の論を進めることがあまりできない。

8 議論中に自分が言いたいことをすぐ言えないうちに、別の外国人に同じ意見を言われてしまって、タイミングを逸して、不利な立場に立たされる。

9 議論中に話す内容の広さと深さが乏しいために、相手の信頼を得ることができたか不安をおぼえる。

得られたか不安になる」のが7回以上というのが39.5%に達している。

7回以上不安に感じるというのを見てみると、一番上の英語力が不足しているのと4番目のタイミングを逸してしまうという理由がそれぞれ26.9%、32.9%とほぼ3割であるが、それ以外は約4割が不安を覚えていることがわかる。

ビジネスパーソンが相手との取引をする上で、とかく積極的な外国人に先を越され、交渉事で引けをとり、マイナスの影響を被るとするのは、英語の能力の低さばかりでなく、日本人のメンタリテイ、穏やかさ、言い換えれば、性格的に弱いところがあるからなのかもしれない。さらに視点を変えれば、学校教育という組織においてコミュニケーションの技能を修練していない日本の言語教育政策の貧困さも露見される。今後のグローバル社会、国際競争社会にたくましく生きて、人類に貢献する人材を養成する必要がある、この表の数字はそれが国家として教育上の大きな改善点であることを強く示唆している。

#### 2.4 国際ビジネスに必要な能力

ビジネスで英語による交渉能力、説得力が必要であるが、他にも大きな問題が顕在化している。表5をご覧ください。

表5のそれぞれの能力が「非常に必要」と「かなり必要」とを合わせると、いずれの項目も70%から90%以上までの驚異的な数字を示している。7354名のアンケートで、このような数字が出ることは珍しく、それだけ、ビジネスパーソンが交渉において共通に苦労しており、上記の能力は、どうしても必要であると考えている問題なのである。個人レベルではなく組織として、つまり、学校教育レベルで是非とも養成しなければならないことを訴える数字である。これは、今回は紙面の都合で紹介できなかった個人の自由記述意見でも多く指摘されているところである。これらの能力は、英語コミュニケーションの能力不足からくる自信のなさに関係しているかもしれない。グローバル時代の到来で、国際協調も国際競争も一層激化する時代において、打撃を蒙るのも子供たちである。このこと

表5 英語力に加えて国際ビジネスに必要な他の能力

| N = 7354    | 非常に必要 | やや必要 | どちらかといえない | やや不必要 | 全然不必要 | 無回答 |
|-------------|-------|------|-----------|-------|-------|-----|
| プレゼンテーション能力 | 42.0  | 43.1 | 10.1      | 3.1   | 1.5   | 0.2 |
| 経済力や政治事情把握力 | 24.1  | 47.7 | 20.2      | 6.0   | 1.8   | 0.2 |
| 交渉後の分析能力    | 36.5  | 46.7 | 12.9      | 2.4   | 1.3   | 0.2 |
| 臨機応変な判断力    | 51.0  | 39.2 | 7.5       | 1.2   | 0.9   | 0.2 |
| 交渉者としての信頼力  | 45.0  | 40.3 | 11.5      | 1.9   | 1.0   | 0.2 |

は、日本の将来を見通すとき、英語コミュニケーション能力の低さばかりでなく、日本人全体にとって不安な問題であり、すべての教育の中で主要なテーマである。すなわち国家として取り組むべき重要課題なのである。

### 3. 結論

本稿ではグローバル時代にふさわしい国際ビジネスパーソンに求められる英語力とその内容に焦点を当てて分析を重ねてきた。それらの分析結果から日本人が国際交渉を第一線で行うのに必要な英語力の指標（案）を以下のように示したい。

「最上段階」はTOEIC 900点以上、TOEFL-PBT 650点以上、TOEFL-CBT 280点以上、実用英語技能検定1級、CEFR C2の文字通り最高のレベルであり、これを個人、組織、国家として最終到達目標とし、このレベルに到達している人は、世界のグローバル化においても対応できる人材として認められるに違いない。次の「第2段階」はその下のレベルであり、「第3段階」は一応国際コミュニケーションとして通用できる最低のレベルであり、多くのビジネスパーソンが目指す第一目標として掲げる指標となる。

この指標を具体的な基準として、個人レベルはもちろん、会社や学校、英語テスト法人や国際業務関係団体などの組織レベル、政府、文部科学省の政策決定の国家レベルで検討し、これらのレベ

表6 日本人が国際交渉を第一線で行うのに  
必要な英語力の指標（案）

|      | TOEIC | TOEFL-<br>PBT | TOEFL-<br>CBT | 実用英語<br>技能検定 | CEFR |
|------|-------|---------------|---------------|--------------|------|
| 最上段階 | 900～  | 650～          | 280～          | 1級           | C2   |
| 第2段階 | 850～  | 600～          | 250～          | 1級           | C1   |
| 第3段階 | 800～  | 550～          | 213～          | 準1級～         | B2   |

ルに到達するための具体的な方法を構築していくならば、日本人の英語コミュニケーション能力は世界のレベルと肩を並べるようになるに違いない。

示した指標（案）はあくまでも「たたき台」であるように、本調査もまた途上であり、收拾した結果の分析はもちろん、着手できなかった項目も多々存在する。幸いなことに、本研究は、東京外国語大学投野由紀夫准教授を研究代表者とする平成20年度～平成23年度科学研究費補助金研究（基盤研究（A））「課題番号（20242011）」において継続して研究されることになったので、提示された指標（案）実現のための施策の提言を含めてさらなる研究を重ねていきたい。

(p. 77より続く)

林型の「実力」のある先生を育てる工夫や雰囲気  
が希薄になったのではないかと憂えざるをえない。  
誠にいい本がでたと思う。

(わたなべ しょういち／上智大学名誉教授)

#### 参考文献

Council of Europe, (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. UK: Cambridge University Press.

小池生夫他（編）（2008）『第二言語習得研究を基盤とする小、中、高、大の連携をはかる英語教育の先導的基礎研究成果報告書』。東京：タナカ企画。

清水裕子（2008）「ESPアプローチと評価」。『経済系学部における英語教育：現状分析とESPカリキュラムの構築（平成18年度～平成19年度科学研究費補助金（基盤研究（C））研究成果報告書（課題番号18520464））』。69～75頁。

寺内 一（編）。（2008）『企業が求める英語力調査報告書』。東京：東京大和印刷。

吉島 茂／大橋理枝（他）訳・編。（2004）『外国語教育Ⅱ－外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠－』東京：朝日出版社。

Richard J. Tannenbaum and E. Caroline Wylie. (2005). "Mapping English Language Proficiency Test Scores Onto the Common". *TESOL RP-80*.

(てらうち はじめ／高千穂大学)

(p. 71より続く)

with trainees' schools to fully comprehend the situations under which the trainees are required to teach." というくだりは教育現場とはそれぞれ置かれた状況（コンテキスト）があることを改めて意識させてくれる。

他にも示唆を与えてくれる論文があります。是非一読をお勧めします。

(しみず きみお／木更津工業高等専門学校)

## 小学校英語教育を展望する

加納幹雄（金沢大学）

椎名紀久子（千葉大学）

小泉 仁（東京家政大学）

### 読解力の低下と小学校英語

小泉 本日は「小学校英語教育を展望する」というテーマについて先生方の忌憚のないご意見をお願いします。

文科省が中教審の答申で1教科として英語が小学校の国語、算数、理科、社会と並んでいないといっているのが面白いと思います。さらに、言語力という言い方をして、今回の小学校、中学校の学習指導要領では、社会科でも算数でも理科でも、あらゆる教科において言葉の力をつけてほしいということを言っています。ですから教科の学習の外に、さらにその上と言っているのかもしれませんが、教科の学習をカバーするものとして言葉というものがあるということです。国語という教科の枠内に止まらず、ことばを使いこなして、あらゆるところで論理的なものの考え方ができたり、なめらかなコミュニケーションができたりというふうに、「言語」というのを教科のひとつ上に置こうという考えがあるように思えます。

そのように考えると、英語が1教科でなくて教科の外に出ているというのも、同じように意味のあることなのかもしれないと考えたりするんですが、その辺についていかがでしょう。まず、椎名先生からお聞かせいただければと思います。

椎名 中教審答申から始まって今年告示された新指導要領でも重視されているのは、言葉の力です。これは「言語力育成協力者会議」（2006-2007）で「各教科等を横断した言語力の育成」が議論されて答申に盛り込まれたのだそうですが、言葉を扱う国語においてさえ、その指導の重点として「読解力」に「言語力」が加わったことは、「国語

の学力観を変えた」と言われるくらい活気的なことだそうです。

教育内容の改善の第1に「言語活動の充実」がありますが、小学校英語は活動重視なので、良い先例も示せますよね。さらに小学校英語は外国語という切り口で「活動」を通して「言葉」について考えさせるので、言語力育成にも一役買えると思います。小泉先生ご指摘のように、小学校英語は教科化されていないぶん、成績を気にせず自由な雰囲気の中で、活動を通して異文化や言葉について「気づき」を促すことのできる時間と捉えれば、新しい国語教育のあり方を側面から支援できる時間帯とも言えます。

言語活動の一例として「自分の意見を論理的に述べる」は現行の国語の学習指導要領（1998）にもすでに含まれていますが、実際には、OECDが行ったPISA（OECD加盟国30か国を中心に行った、15歳児を対象とする学習到達度調査）の結果では、日本の読解力の順位は8位（2000）から14位（2003）、2006年には15位に転落しました。いろんな情報から「自分の考え」を「自分の言葉」で説明する問いで無解答だったりしたからです。今後は国語を核にして、小学校の時から社会科や理科などの他教科でも、自分の考えを自分の言葉できちんと説明できる活動を取り入れて、実生活に生かせる言葉の使い方を学ばせていきたいですね。それが将来の英語力にもつながると思います。

### テスト偏重とその問題点

小泉 私の担当している大学2年生の英文講読の授業で、やはり同じようなことを感じます。学

生は英文を和訳するような作業は好きで、それが英語の勉強だと思っているようです。いくら中学や高校の先生が頑張っても、和訳を完璧に仕上げることが目標として勉強する学生が相変わらず多いと思います。

その学生たちに、「とにかく読んで理解できたところは、訳さなくても放っておいていい。その代わりに、その理解できたことをまとめて、粗筋を簡単に解説してください。」と言うと、彼らの内の何人かはそこでパタッと止まってしまう。

予習をして、辞書も引いて、自分なりに読んでいますが、ある箇所を自分なりの言葉でまとめ上げる段階へくると、突然どうしていいのかわからない。国語に限らないのかもしれませんが。文科省の全国レベルの小学校や中学校の実力テストに対し、生徒は「先生、これ成績に関係あるの?」「いや、関係ないけれど」と言ったとたん、自分の思考を動員して手を使って書くようなものの解答欄が埋まらなくなる。

椎名 ああ、やはりそうですか。

小泉 つまり、そういうところから手を抜いていくのかもしれませんが。○×や記号で答える、与えられた選択肢から選ぶ、また与えられた動詞を適当に変化させて自分で綴る、そういうところはやるんです。特に文科省の全国の実力テストでは、そういう子供たちの現実主義というんでしょうか、ある意味で対テスト経済性とでもいいますか、成績に関係ないものは楽をしたい。その結果がどうであれ、自分には関係ないと思ってしまう。あまり悲観的に言うのもよくありませんが、そういう姿勢が見えます。国語教育が変化してくるということは、大事な問題だと思います。英語が小学校に入ることで、国語の方への波及効果も私は大きいと思いますが、それ以前に、勉強そのものに対する子供の姿勢というのは、全般的に見て、昔とは何となく違うのかな、少し変わってしまったのかな、ということが気になることがあります。

椎名 私も同感です。根本的に日本の教育では、正解はひとつで、その正解を素早く探し出せるようになるのが勉強だと児童や生徒達は思い込んでいる。正解がないものを自分で自由に考えたり、周りもそれを受け入れてくれたり、という体験が

少ないんですよ。皆で一緒に考えることが楽しいという授業作りの工夫をしていきたいですね。



共通教材「英語ノート」の功罪

加納幹雄氏

加納 今回「英語ノート」が出てきましたよね。「英語ノート」は、確かに主たる教材とはまだ言っていないんだけど、共通教材という言い方をしています。共通教材が導入されていくことは、安定した教材を全国の子供たちに提供するという意味では、確かに大きな意味がありますが、逆に教える側の発想が、ある言語材料をきっちり伝えていくというような、非常に弾力性の乏しいものとして伝えていくと、それでは中学校で行うことが下におりただけになっていく可能性があります。だから、共通の教材という考え方の、共通の部分を中心にするというよりは、あまりにも全学校がバラバラになっては困るので出されたと考えた方がよいと思います。「やっぱりよかった。国がノートをつくってくれたからこれできちんとしたものが」というふうな発想になったとたん、子供たちの発想力とかが固定化されていくというような気がして、そこがちょっと心配です。

椎名 同感です。6年生用の「英語ノート」に「オリジナルの劇をつくろう」というレッスンがあって、伝統的な物語を聞いてことばや文化を学んだあと、物語を自分達の発想で自由に創りかえてみる活動があります。その主旨に私も大賛成です。ただ、例えば『大きなかぶ』の話では、自由に創作する活動で、象やキリンがおじいさんやおばあさんの代わりにかぶを抜いているイラストがすでに描かれているんです。楽しいイラストなんですが、既習した英語の動物をここで無理に活用させなくても、子供によっては力持ちの親戚のおじいさんとか、ドラエモンとか、力士だとか、トラクターを持って来ようなんて提案する子もいる



椎名紀久子氏

かもしれない。「ねえ先生、力士って英語で何ていうの？トラクターは？力持ちは？おじさんは？」なんて聞いてきたらしめたものです。もうちょっと子供の独創性や自発

性に委ねる部分があってもいいかなと思いました。

小泉 「英語ノート」の功罪というのは、やはりこれから議論されていかなければと思います。確かに全国一律に、小学校ではこれぐらいのことができるはずだということを示したことで、先生方の努力目標は一つセットされる。また中学の先生にとっては、小学校ではこのぐらいやってくるんだということを見るための目標にはなりますね。

ですけれども、拝見すると、あの「英語ノート」は非常に作り込まれ過ぎているのではないかと私は思います。特にマニュアルが非常にきちっと書かれています。そのとおりにやれば確かにいい授業になるんですが、あのマニュアルどおり授業を展開するための英語力が、はたして今、現場の先生方にあるかといえ、非常に心もとない。あの「英語ノート」で求めているレベルの授業を展開するために担任が英語力をどのぐらいまで持っていなければならないか。

そういった意味で、あの本さえやっておけばいいんだというような印象を与えながら、なかなかあの内容をこなすのは大変そうな、結構レベルの高いことまで含んでいるということで、扱いが難しいという声があちこちから上がってくるのではないのでしょうか。

加納 今までは英語の授業をやる小学校もやらない小学校もあった。やる小学校の中でも年間35時間やる場所もあれば、年間5回ぐらいしかやらない場所もあった。これまで英語以外で小学校の教育の一環で、行われていることがバラバラな状況で行われていたケースは、あまりなかった

と思います。

実施時間にばらつきが出たのはなぜかという、一つの考え方は、先生の力量として、5時間程度だったら面白い授業が仕組めるが、これが10時間15時間になると対応しきれない、だったかもしれないですね。そういう意味において、その5時間の面白さみたいなものが、逆に共通化というものによって帳尻を合わせてしまうという恐れもあると思います。義務教育の中身である機会均等性という問題と、それから各学校の子供たちを自由に育てていくか、どううまくドッキングさせていくかというあたりはどのように考えたらよいのでしょうか。

### 中学校英語への流れと関係

小泉 なかなか答えは出しにくいと思います。小学校の英語は、今まだ教科の枠組みがない、つまり学習指導要領には目標も書かれています、非常に抽象的です。現に今、中学校の外国語の教科書ですら、もともになる学習指導要領が非常に抽象的なために、内容はまちまちです。ただ、言語材料の上で縛りがかかっているだけなんですよ。

そういう中で、小学校の教科書だけが1社しか出ていない。「英語ノート」の場合、どういうユーザーをイメージしてこの本が作られているのかというところが、私もよくわからない。マニュアルを見る限りは、ある程度の英語の力を先生方が持っていないとできない授業になっています。

検定教科書ですと、各出版社の著者たちが、お招きすれば地方自治体まで行って、講演会までやってくれます。ですけど「英語ノート」の場合、作った人たちがあちこちで使い方まで教えてくれるかどうか分かりません。そういう点ではどう使ってほしいか、つくった人の気持ちをどこかで引き出してみたい気がします。

中学校の場合は、検定教科書が主たる教材であるというふうに文科省が判断していますので、検定教科書以外は教員が自分の力量に応じて何を入れても構わない。少なくとも教科書が柱となる授業を構築できればいい。ところが小学校の場合、まずそこから話が全然違いますので、検定教科書

でもないので教科書調査官の目も通っていない。ですからある意味で、伝統的な教科書づくりのマナーや教科書づくりの文化みたいなものに影響されていません。また逆に寄せ集めの要素も出てしまう。

小学校の教材を作ったり、いろいろな実践事例集を作っている人たちのイメージの中に、中学校の英語へどうつなげていくかということがあまり入っていないんじゃないでしょうか。

椎名 「『英語が使える日本人』の育成のためのフォーラム2008」の分科会で、菅正隆教科調査官は、「小学校で土壌を作って種を蒔き、中学校では水をやって伸ばす」、「目標として小中の連携を目指す」と明言しておられました。では何をもって連携させるか。例えば一つは語彙ですね。英語圏で広く愛されている絵本等をALT、DVD、CDによる自然な音声で読み聞かせしながら紹介し、理解できた語彙をMy Wordbookとして各児童が持っていれば中学校の先生にも伝えられるし、一つ筋の通った流れができるんじゃないかと思えます。成田市の新山小学校は英語物語の活用で豊富な語彙のインプットに成功した例だと思います。

小泉 確かに、小中の連携ということで抽象的な議論をしてきましたが、具体的にどこから連携が動くかといえ、実際に授業をやってみてうまくいかない、その理由を探っていくという、具体的などころからしか現場の先生たちも入っていけないと思うんですよ。

リング1つ出しても、an appleと言わなきゃいけないときと、applesと言わなきゃいけないときがあって、ただ単にリングの写真を持ってきて、I like apples. と言っても、1個しか写っていない写真では困るのです。買い物ごっこのような活動をしながら、リングをくださいというときに、May I have an apple, please. と言って、2個リングが写っているカードを渡すというのも変なものだということなので、非常にその辺は本来気を配らなくてはいけない部分だと思います。だけど、どう気を配っているのかということについて、まだ小学校の先生は不慣れなんです。

加納 例えばan appleでもapplesでもいいときに、子供たちはその2つが出てくると混乱して

しまうのか、それとも混乱しないのか。混乱しないとすると、なぜ混乱しないのだろうかとか、そういうところが今、私としては個人的には非常に興味深いです。



小泉 仁氏

小学校の先生というのは、どうしたら子供がうまく活動するかということの研究に専念されていて、とても子供をうまく動かしてくださるんですね。ところが、そういう言語的な正確性とか、いろんな言い方ができるということを導入したとたん、ストーンと止まってしまうというような場面にこの間出逢いました。これは今までの小中連携ということをや大まかに言うのではなくて、どういう形で、小中連携というときには何を言わなきゃいけないかということをも自分自身、考えていました。

それは例えば小学校は素地という言い方をしますね。素地をつくる。素地となれば、それだったら言語材料的な素地の意味もあるのかなど。それから、いわゆる情意的な態度の、コミュニケーションへの姿勢みたいなものの核になるような素地があるのかなどとか。どういうものに素地があるのかな、というふうに考えていったときに、中学校の先生の側から見る見方と、小学校の先生から見る見方とは、どちらかに重点が置かれてくると思います。いわゆる英語教育の目的論に関わるような見方で小学校の先生から見る見方、中学校の先生から見る見方というのは出てくるんじゃないかと思えます。そのあたりは、中学校の先生にはこういう中身の提示のあり方とか、壁とか、難しさとか、そういったものの視点で見てもらうということ、これが連携ではないかと思えます。

#### 小学校教員への期待

椎名 すごく面白いご指摘ですね。よく好き

な食べ物について、指導する先生が Do you like apple? と言うことがあります。そこで、「一般的に好みを話す時は、Do you like apples? の方がいいですね。」と言うと、「でも先生、複数形の s は難しいでしょう。」とおっしゃる。複数形だからと心配せずに、できるだけ正しいかたちでそのまま耳から入れておいて、中学に入ったならその理由を説明してあげればいいのか、とお話ししています。

加納 そのときの答えに、例えば apples というふうに言う子と、冠詞の単数で apple という子もいるし、an apple という子も、いろいろいますよね。そういうときに往々にして、例えば正確なところを意図すると、そこから英語嫌いが始まってしまっ……

椎名 聞かせる英語はできるだけ正しい英語を、でも児童が I like apple. と言っても「間違い」なんて絶対言わないで、Oh, you like apples. と何気なく添えてあげればよいと思います。伝えたいという気持ちやメッセージを大切に作る立場から、修正はしないけれど、指導する側はやはりできるだけ正しいインプットを与えておきたいと思いません。

小泉 私も椎名先生がおっしゃるとおり、小学校の先生はモデルとしてきちんとした英語を使ってほしい。子供たちが s をつけてもつけなくても認めるからといって、こっちがそれをやっちゃいけない。その辺はやっぱり担任にちゃんと自分の役割というものを認識してもらわなきゃいけないと思います。

椎名 小学校の先生は本当に大変だとは思いますが、35時間の中で耐え得る程度の基礎的な英語の勉強をして、ALT やボランティアに頼りきりにならずに頑張っていたらいいと思います。何と言っても子供たちにとって担任の先生が一番の頼りですから。文法シラバスを頭の中に描くのではなく、伝えたいという気持ちを尊重して、わからない表現は ALT や中学の英語の先生に聞いたりして、児童と一緒に担任も勉強していく姿勢は児童の共感や信頼を得ることにもなると思います。

加納 僕もそれはとても大事だと思います。子供の信頼感といいますか、学びに対する信頼感

たいなものは、先生から出てくると思います。自分が分からないことをこの先生は分かってくれる。そうすると安心して学べる。次に分からないときがきても、きっとこの先生だったらもう一回分かりやすく言い直してくれる。そういう子供たちの反応を敏感にキャッチできるというのは、担任の先生がいつも子供に接しているからだだと思います。

小学校はもう少し大きな枠で、学びに対する楽しみとか喜びを与えられる先生が、全科目でもっとも日目を浴びていくというような仕組みを作らなきゃいけないですね。

椎名 小学校英語では歌が盛んですが、少し気をつけなければならないのは、学年が進むにつれて歌の効果を実感している先生は、1・2年生で82%、3・4年生で57%、5・6年生で18%と激減することが科学研究費補助金による全国調査(小池生夫代表)でわかりました。声変わりなどの身体発達や認知レベルなどにも配慮して活動を選択していきたいですね。5・6年生といえば羞恥心も出てくる一方で、英語だとどうしてそう表現するのかなど、言語について考えられるようになるし、分析的・論理的な思考もできるようになる年齢ですから。

小泉 5、6年生あたりは結構チャレンジングなことをやらせたほうが乗ってくる。

椎名 知的刺激ということですね。

小泉 そうですね。よく聞くのは、他教科の内容を盛り込んだクイズなどをつくらせると、非常に乗るんですよね。例えば5年生で学習する、日本の地理などがいいですよ。シルエットで出して、This is Lake Biwa. What is this? Yes. It is Lake Tazawa. Which is larger? とか、Is Lake Biwa larger than Lake Tazawa? というような、比較級を経験していなくても、大きさを比べているんだと理解できる。面積を数字でそこに書いてやったりすれば、これは大ききの比較だと子供たちはピンときます。

椎名 すでに日本語で理解していることを活用するわけですね。

小泉 ええ。そういうものと絡めて聞くと乗ってくるということです。

椎名 現在形よりも will のほうが難しいとい

うのは、誰が決めたか知らないけれど、be動詞でやるよりも Will you? とかいうのは、もっと先に出てきているわけですね。自然の言葉の中では。だから文法シラバスを頭の中に描くのではなくて、ファンクションとか、モーションとか、そういったことがもっと中心でいいんじゃないでしょうか。

### 子供のためになる授業と ポジティブフィードバック

小泉 いろんな工夫を小学校の先生がされていて、やっぱり子供たちの毎日を見ている人ならではの、というものがいっぱいありますね。ただ、小学校の先生方の頭の中にも、自分が習ってきた英語の教え方があります。例えばある小学校の活動を見たときですが、教科書にあるような、職業の代表的なものをいくつか、teacher、nurse、pilot、cookなどのカードを渡して、じゃんけんして勝った子が What do you want to be? と聞かれます。そうすると負けた子が、I want to be a teacher. とカードを見て答える。じゃんけんして勝った子が相手のカードをもらえるというようなことで、全部で何枚集めたかを競わせる。

それをやっているうちに、子供たちは単にじゃんけんして勝てばいいだけのことに意識が集中し夢中になり、大騒ぎしてできるだけ早くじゃんけんにいきます。What do you want to be? I want to be a teacher. パッパッと早口な記号の単なる応酬になる。

それが終わって、これで型の練習が済んだと感じた先生は、今度は紙に自分のなりたいたいの絵を描かせます。その活動に入り、今度は What do you want to be? と友だちに聞いて歩くときに、本当になりたいたいのものが表現されることになります。そうすると前ほど機械的ではないので時間がかかりますが、自分のなりたいたいのものが自然な気持ちとして口から出てくるんです。じゃんけんしているときは、それに夢中で、自分の発している言葉の意味はそっちのけだったんですが、意味に重点が移った後半は、子供たちが、静かなながらも活動にちゃんと入っているんです。

実は合評会の中で、その子供たちがとにかく盛

り上がって大騒ぎしているところのほうを評価しようという人が結構いました。「後半はなぜか子供たちは元気がなくなりましたね」というふうにコメントする人がいたものですから、気になって「それは逆なんだ。子供たちがゆっくり自分の言いたいことを探しながら表現している。そっちのほうを評価してもいいのではないですか」と言いました。

椎名 そうなんです。児童が大きな声でゲームをしたり歌ったりしていると、指導者としてはうまく乗せた気がして安心するのですが、実は口ばくで本当には声を出していなかったり、意味もわからず皆に合わせているだけということも多々あります。

加納 その通りですね。今やっている日本の小学校の英語教育みたいなものには、本当は面白い芽がいっぱい出てきていると思います。それを面白い芽として気づく人たちが周りにいなきゃいけない。そういうものを価値づけなきゃ。それがないと、せっかく今までにない小学校の英語を始めてきたのに、誰もそこを評価しなければ、また元気でやればいいのか踊っていればいいみたいなどころへ流れていっちゃう。

小泉 そうですね。子供たちがその中で何かに気づいたり、先生が子供たちの新しい可能性を見つけたり、それから英語の授業というものが、ほかの教科になくて新たに何か発見できる可能性を秘めているかもしれないですね。そういうのは、やっぱり担任の先生中心に、現場に関わっている人たちの目で発見していってほしいことですね。

加納 発見して、褒めていく。

小泉 褒めないといけませんね。

加納 それが小学校の英語教育を元気づけていくことだと思います。

小泉 貴重なお話ありがとうございました。これで座談会を終えたいと思います。

(文責編集部)

## 歴史を学ぶ・歴史に学ぶ

——フェートン号200年にあたって——

伊村元道

### 1. フェートン号事件から200年

大学を出てすぐ教師になって、70歳で定年になるまで英語を教えた。勤めた学校は中学・高校から大学、それに大学院までやった。夏休み中だけだったが小学生を教えたこともある。その間、中学の入門期から受験英語、一般の英語に専門科目、英語科教育法など一通りはやった。英語教育の専門書や教科書、辞書もずいぶん作ったが、著書といえる著書は次の2冊だろうか。

『パーマーと日本の英語教育』（1997）

『日本の英語教育200年』（2003）

いずれも大修館書店の発行で、どちらも英語教育の歴史に関するものである。

後者のタイトルの「200年」というのはフェートン号事件（1808）から数えてだから、この本が出た時はまだ200年はたっていないで、数年サバを読んでいたことになる。今年からはもういちいち言い訳をしなくてすむ。

文化5年イギリスの軍艦フェートン（Phaeton）号が偵察目的でオランダ国旗を掲げて長崎に入港し、オランダ商館員2名を捕らえ、食糧・薪水を強要した。幕府は異国船が無断で闖入して乱暴狼藉を働いたとして、これを契機にオランダ語通詞たちに英語の兼修を命じることにした。今日ではこれが日本人の英語学習の始まりだということになっていて、今年の10月25～27日には長崎で英学史学会と英語教育史学会が合同で「日本の英学（フェートン号事件）200周年記念大会」を開くことになっている。

### 2. 歴史的人間と地理的人間

私は昔から歴史が大好きだった。大学に入るとき、日本史をやるか英文科にしようか迷ったほどだ。その後何年かして、この2つを一緒にしたような「英学史」という分野があると知った時に、これこそまさに我が進むべき道と思ったものだ。

人間には歴史的人間と地理的人間の2タイプがある、とよく言われる。前者は定住型の農耕民族に多く、経験を重んじる反省的な慎重派、後者は移動を好む遊牧民族型、未来志向で独創的な積極派だとされる。

となると、異言語・異文化を教えようという英語教師には後者のタイプが多いだろうということは容易に想像がつく。だから私などはそういう英語教師の中でいつも少数派であった。グローバル化の波に乗り遅れまいと、やれコミュニケーションだ、英語が使える日本人だ、と国をあげて検定英語一色の中で、「歴史に学ぼう！」といくら叫んでみたところで、「何をいまさら」という反応しか返ってこない。たまに「へえ、明治時代にも小学校で英語を教えたことがあったのですか」とか「戦争中は英語授業は全面禁止だとばかり思っていました」などと驚くことがあっても、それは所詮考古学の珍しい発掘くらいのお話で終わってしまう。

### 3. 昨年出た2冊の本

ところが昨年の秋あたりからフェートン号のせいでもないだろうが、少し風向きが変わってきたようだ。というのも、次のような英語教育の歴史

に関連する本が相次いで出版されたからである。

大谷泰照『日本人にとって英語とは何か—異文化理解のあり方を問う』（大修館書店）

斎藤兆史『日本人と英語—もう一つの英語百年史』（研究社）

大谷氏の本は直接「英語教育史」と銘打ってはいないが、200年とはいわないまでも幕末以降150年くらいの歴史の上にならって考察している。斎藤氏は過去百年だけを概観しているように見えるが、それはたまたま本書が研究社創業百年の記念出版なので、同社創立の明治40年を区切りにしたもので、第1章の第1節と第2節は「『百年史』前史」の江戸編と明治編になっていることから見ても、事実上両書は同じ範囲をカバーしているといえる。

内容的に両書に共通するのは、日本人と英語との関係についていえば、明治以来同じような議論が周期的に何度も繰り返されてきたと指摘している点である。（これこそが歴史を学ぶ先ず第一の効用である。）

それをどう表現するか、大谷氏は「親英語」（礼賛）・「反英語」（排斥）と呼び、斎藤氏はそれを「英語をめぐる愛憎劇」（「学習ブーム」と「不要論」）と呼ぶ。大谷氏はそれを極めて具体的に1周期40年とし（したがって現在は第4期の初め、ということになる）、それぞれの前半が「親英」で後半が「反英」の時期だったとする。（本書ではこの点がいちばん印象に残ったと見えて、どの書評にも必ず取り上げられていた。）

私はこれを「日本人の英語に対する感情はアンビバレントだ」という言い方をしてきた。拙著も含めて従来の英学史ではこの現象は明治初頭の英語ブームや昭和戦前の英語廃止論あたりでとりあげられてきた。あくまで特殊な時代の特殊な出来事といった扱いで、全期間をどちらかに二分したのは大谷氏が最初ではないだろうか。

ただ大谷氏が「親英」「反英」と名づけた時期の定義には少々疑問がある。「反英」期を「自信過剰で傲慢な時代」というのはいいとしても、「親英」（ブーム）期を「自信喪失して卑屈な時代」というのはどうであろうか、歴史書に即していえば、前者は国粹主義、排外的風潮の時代であ

り、後者は欧化主義、国際協調の時代にあたる。欧化主義は「自信喪失」のあらわれなのか。パーマー来日当時の英語熱は「卑屈」ということになるのだろうか。

#### 4. 異文化理解は教養英語論の系譜

実は大谷氏の意図は、この両者をともに排して、「知日」こそがあるべき姿だとして、異文化理解を英語教育の中心に据えるにある、と私は読んだ。従って、書名の「英語とは何か」という問の「何」とは、実は「技能訓練か、異文化理解か」という意味になるのではないかと。となれば英語教育史的に言えば、これは昔から繰り返されてきた、「教養か実用か」（もう少し今風にいうと「民族語としての英語」か「共通語としての英語」か）というのと同じ問だということになる。そして大谷氏の答えはもちろん「異文化理解」すなわち言い古された言葉でいえば「教養英語のすすめ」に他ならない。

そんな時代があった表現では誰も耳を傾けない、と言われればそれまでだが、そこが歴史の人間と地理的人間の分かれ道だ。「教養のための英語」といった途端に、われわれは明治以来の幾多の先人たちが英語を学ぶことによって身に着けることができた欧米文化の遺産を思い浮かべることができよう。明治時代にはそれらを総合して「英学」と呼んだ。

私は東京教育大の出身だが、あの学校では明治以来教養と実用の両立を目的に教育してきた。少し生意気に文学論などやっている、「君はいつからそんなに英語が読めるようになったの」などと揶揄された。「実力（つまり4技能）もないのに生意気言うんじゃないよ」ということ。実際教室で日本語でとうとうと英語文化を語るなんてのは教養英語ではない。でも口先だけの英語はESSベラリングなどといって軽蔑する、そんな気風があった。だから実用（道具としての英語）を否定するのではない。「英語もできる日本人」であるに越したことはない。だが実用だけというのはまづいのではないかと。教養（英語文化）のほうもどうかお忘れなく、ということだ。

実用にも色々ある。昔皮肉屋の恩師が「日本で

実用英語といったらまず受験英語でしょう。希望の大学に入れるなら、それ以上の実用はない」といっていた。二者択一にも色々あった。「訳読かオーラルか」という時代もあった。最近では「文法かコミュニケーションか」だ。どちらを忘れてもまともな英語は身につかないが、英語教育界はとかく一辺倒になりがちだ。そのとき待ったをかけるのが歴史を学ぶ者の役割ではないか。

## 5. 英語学習の自分史

斎藤氏の立場も教養英語派である。歴史を語ればみんなそういうことになる。『英語達人列伝』や『英語達人塾』（いずれも中公新書）の著者だけあって、話が極めて具体的である。それに受験英語や英語雑誌、ラジオの英会話番組にまで目を配っている。過去を語りながら、スパイスとしての現代英語教育批判がちりばめられているのもいい。「歴史とは過去と現在との対話なのである。」当世流行のコミュニケーション主義には大反対で、「日本の英語教育誌上最大の薬害をもたらしたコミュニケーション・アプローチ」と呼んではばからないが、それも「いくら言ってみても憎まれ口となる。しばらくは迷走を見守るほかはなし」と次第に口調は愚痴っぽくなる。

斎藤氏の本の圧巻は、最後の著者自身の英語学習史を語った部分だ。（私も教科教育法の時間にはまず学生たちに「私の英語学習歴」を書かせたものだ。自分史にも学ぶべき点が多々ある。）ここまで読むと初めて著者が本書で述べてきた主張に納得がいく。著者紹介に「高度に専門分化しつつある英語関連諸分野を、求心的につなぎとめる研究・教育原理の確立を目指している」とあるのが、大いにわが意を得た。

## 6. 『日本の英語教育200年』の場合

ここで拙著にもふれておきたい。私の本は通史のようでいて実は通史にはなっていない。時代をヨコに順を追って記述していくと、「今がベスト」といういわゆる進歩史観だか上昇史観だかになりがちで、今がベストなら歴史に学ぶべきことは何

もないということになるので、それはやめた。だから最初のフエトン号事件のあたりは別として、あとは文法、発音、教科書、教授法、学習指導要領、受験英語、小学校英語と部門別にタテに歴史を見るという方式になっている。だから、最終章の「日本人にとって『英語』とは」が大谷、斎藤両氏のものに近いといえる。

執筆してわかったことは、この方式だとそれぞれの分野での問題点が時代順の通史よりも尚いっそうははっきりと浮かび上がってくるということである。そして、明治、大正、昭和戦前、戦後と来て、どの章も現代で終わることになるわけだが、そこで心がけたことは、最後を「これからはこうすべきだ」、と結論（あるいは提言？）まで書いてしまわないで、「では、どうしたらいいとあなたは思いますか？」という疑問の形、つまり open-end の形で終わるようにしたということである。

それで改めてわかってきたことは、英語教育の政策立案、たとえば学習指導要領の改訂などにあたって、歴史的考慮（つまり従来の指導要領の変遷を通観した上で改訂を立案する）がなされた形跡がほとんど見られないことである。

## 7. 言語政策の側からも

拙著が出る少し前に、山田雄一郎氏の『言語政策としての英語教育』（溪水社、2003）が出た。人に勧められて読んでみたら、一読三嘆、たちまち「目からウロコ」で、心から敬服してしまった。日本の英語教育が当面する諸問題について、氏は言語政策の専門家としてグローバルな視点から緻密な分析を展開する。氏によれば、英語ができる日本人を作ろうという「戦略構想」などは政策の名にも値しない、ということになる。

政策は未来志向、歴史は過去志向だから、筆者とは立場が逆のはずだが、教えられることが多かった。実際の政策立案者は行政官だからここまでは望めないだろうが、もっと専門家の知恵を活用すべきではないだろうか。山田氏がこの後たて続けに出した新書2冊のうち1冊のタイトルはなんと『英語教育はなぜ間違っているのか』（ちくま新書、2005）だった。答えは明白で、歴史家にも言語政

策の研究者にも耳を傾けず、「民意」という名の世間の「思い込み」に引きずられてきたからだ。

## 8. パーマーの源流

英語教育の歴史とって、お前は日本の英語教育史ばかりを問題にするが、日本の英語教育の歴史、特に教授法は外国の教授法の輸入の歴史ではないか、という疑問を持つ人があるかもしれない。拙著では教授法に2章を割いて、その(1)を「唯一の国産教授法『訳読』」、その(2)を「輸入教授法の時代」としてある。

輸入教授法といえば、パーマーのオーラル・メソッドとフリーズのオーラル・アプローチがその代表だが、もちろん両者いずれもいきなり生まれたものではない。それぞれそこに到るまでの過程があるはずである。

ところが、パーマーという人は、独創的といえど独創的だが、すべてが「我より始まる」でない気が済まない人だったらしく、術語などもすべて自分で新しく造語した。だから彼の著書には巻末にグロッサリーがついていて、そこにある定義を見ないと正確な意味は理解できない。だからこそ、時代が変わると彼の作ったテクニカル・タームの大部分は廃れて、忘れられてしまった。

フリーズがELEC創立のために来日した折、語学教育研究所の関係者が「パーマーという人を知っているか」と聞いたところ、フリーズは言下に「名前を聞いたこともない」と否定した。ところが彼が以前に出した論文を見たら、脚注にはパーマーの著作がちゃんと引用してあったようだ。

拙著『パーマーと日本の英語教育』は日本におけるパーマーが中心だから、来日前のことにはあまり触れてないが、彼の著書の序文などをよく読むと彼が影響を受けた学者の名前がいくつか出てくる。そこで彼の教授法の源流を調べてみようと思いついたこともあったが、語学教育研究所にしながら創立者の楽屋裏をのぞくような真似をするのもなんとなく憚られたし、第一当時はヨーロッパの古い教授法の本は日本には容易に実物を見ることができなかった。

ところが現在ではイギリスのRoutledge社から

Rudy Smith編集のLogos Studies in Language and Linguisticsの中に次にあげるような便利な原典復刻叢書があって、容易に読むことができるようになった。

*Foundations of Foreign Language Teaching: Nineteenth-century Innovators* 6vols. 2000

*Modern Language Teaching: The Reform Movement* 5vols 2002

*Teaching English as a Foreign Language 1912-1936: Pioneers of ELT* 5vols. 2003

*Teaching English as a Foreign Language 1936 to 1961: Foundations of ELT* 6vols. 2005

編者は最初の2つはエディンバラ大学にいたA. P. R. Howatt教授と、かつて東京外国語大にもいたことがあり現在はウォリック大のRichard C. Smith氏の共編、後の2つはスミス氏単独。最近ではかなりのものがインターネットを通じてデジタル版で見ることが出来るようになった。日本でも近年幕末明治の貴重な文献が国立国会図書館の「近代デジタルライブラリー」から入手できるようになって以来、研究環境は一変した。ヨーロッパはもっと進んでいるようだが、それにしてもこれだけの文献を座右に備えることができるのは福音だ。なお、各巻の巻頭についているintroductionも充実していて、これだけ読んでも勉強になる。

Howatt氏には*A History of English Language Teaching* (OUP, 1984, 2004)<sup>2</sup>という著書もある。まずこれを読むと革新教授法からパーマー、フリーズ、コミュニカティブに到る流れがよく分かる。こちらはもう日暮れて道遠したが、若い研究者の奮起を期待したい。

(いむら もとみち/日本英語教育史学会顧問)

## マザー・グースと異文化理解

——ことばとリズム、外国語を知る楽しみ

鷺津名都江（目白大学）

シンチンガー・エミ（東京医科歯科大学）

曾我隆幸（ラボ教育センター）

和田 稔（明海大学）

和田 今日はことばと文化についてお話を進めたいと考えていますが、一つのポイントとして小学校の英語教育があります。小学校英語で特徴的なのは、今までの英語教育であまり扱われてこなかった生活実感に結びついたことば、母語話者なら子どもでもだれでも知っている言語感覚というようなことが取り上げられるようになったと思います。

ことばと文化、英語の背景について ELEC は早くから取り組み、*Our English Songs*（英語の歌）を刊行しています。本誌『英語展望』では平野敬一先生がマザー・グースについて連載を執筆されました。それが契機となり『マザー・グースの唄』（中公新書、1972）という充実した内容を読みやすい本にまとめていただいたのは平野敬一先生の功績だと思います。その後も ELEC はマザー・グース、バラッドなど、平野先生の本を出版してきたということもあり、こういう座談会を開こうということになりました。

今日はマザー・グースが話の中心になると思いますが、より広く民話とか童話などについて、イギリスのこと、ドイツのことなどをお話いただき、最後にそういうものが日本の外国語教育、英語教育にどういうふうにしたら役に立つか、あるいはこんなことを注意したらいいとか、そのような形でもっていければと思っています。

最初に鷺津先生、先生はむしろ小鳩くるみさんとして知られていると思いますが、マザー・グース関連の著書が10冊ほどあります。お仕事のことからマザー・グース研究までお話いただければと思います。

### 英語の歌、幼児教育への関心

鷺津 私がなぜ苦手な英語を大学で教えているのか、本当に不思議な気がいたします。もともとは4歳のとき、思いがけず歌手になってレコード会社の専属となり、レギュラー番組も留学までできるのがなく、司会や文章を書くことなど、苦しいことが全て仕事につながってしまうという人生です。

私は小学校と中学校は区立、高校は都立高校にまいりました。大学は私立（青山学院大学）の英文科でしたので、下から上がっていらっしゃる方は皆さん中学校、高校のころネイティブの先生の授業を受けていらしたのですね。でも私は公立校で育ってまいりましたから、ネイティブの先生の授業というのは大学が初めてでございました。また、小学校に入る前にデビューをいたしましたので学校と仕事といつも二足のわらじ。学校は最低限あと何回欠席しても大丈夫かをいつも手帳につけながらという生活でございました。

小さいころも「ロンドン橋」とか「メリーさんの羊」などを日本語で歌うチャンスは何回もございました。NHK 幼児番組で、「おかあさんといっしょ」などの「うたのおねえさん」を10年間いたしましたのですが、幼稚園、保育所の先生方の講習会によばれることが多く、10年ほど手あそび、指あそびなどの講師を春や夏の講座などでさせていただきました。そして大学を卒業してすぐのころに、LP 全5枚組の「世界の子どもたちの歌」を作りました。企画や選曲にもかかわり、英語圏のものはマザー・グースで1枚、アメリカの子どもたちの歌で1枚制作しましたが、マザー・グースには遊びうた

がたくさんある！ と思いました。

選曲のために楽譜を集めたり、LPレコードなどを集めて聴きましたけれど、あんなに楽しい英語の歌が日本語に訳されると、何故か原曲の楽しさが半減してしまう。詩人の先生方が苦心して訳されているのはわかりますが、何とかあの英語のリズムを生かし、子どもの心にひびく日本語訳ができないものかと、本当に僣越ながら自分でそのころから英語の訳詞に挑戦し始めました。

「お達者ですか」という日本で最初の高齢者番組もまる10年間させていただきました。一流の方、ご高齢でまだ活躍していらっしゃる方たちをお招きしてお話を伺いましたが、小さいころのお話をいろいろ伺っておりますと、意図的にせよ、無意識的にせよ、子どものころの出来事が一生を決定づけることが多いと感じました。幼児向けの番組とか幼児の仕事をするというのは本当に影響が大きい。私は何て大変な、おそろしいことを仕事にしていたのだろうと思いました。

## イギリスでのマザー・グース研究

鷺津 二足のわらじといいましたが、実を申しますと学校は私にとって息抜きの場でもありましたので、英文科卒業後も幼稚園と小学校の先生のコースをちょっとのぞいてみたい、小学校と幼稚園の課程を聴講したいと考えていました。大学で相談すると「学士編入したらどうでしょう」と教務課の方におっしゃっていただき、思い切って学士編入をいたしました。早期教育がとても大事と思い、幼児の才能教育をテーマに卒論を書きました。すると指導教授の先生が、「教育畑一筋で来た人と違う視点で見ているところが大変面白い、大学院に進んでそのテーマを伸ばしてみないか」とおっしゃっていただき、思いがけなく修士課程に進むことになりました。鈴木メソッド、音楽ではなく幼児教育の鈴木メソッドを実施している幼稚園が松本にございますが、そこと一般の幼稚園とを比較するなどして修士論文をまとめました。

勉強これではおしまいと思っておりましたが、英文科時代の先生に「研究室に遊びにこないか」と言われました。すると「短大で教えてみない

か」とおっしゃるのですね。それも幼児教育じゃなく「英語英文科で講義科目は英文講読と英詩鑑賞」とおっしゃるのです。「卒業以来英語をきちんと勉強しておりません

からだめです」と申しましたら、「大学の講義は指導要領があるわけではない、自分の好きなことをやっていい、手伝うからやっごらんさい」と。大変困りましたがハッと思い出したのが、ある絵本に「マザー・グースは英語圏の子どものが初めて触れる英語の詩だ」と書いてあったこと。それで英詩鑑賞は「マザー・グースをテキストにしてもよろしいでしょうか」、「いいですよ」となり、また英文講読の教科書は「クマのプーさん」にしました。そのときからマザー・グースをもっと研究しなければと考えていましたが、非常勤講師をはじめて1年目の11月、NHKの「お達者ですか」がまる10年で衣更えという話になり、デビュー以来初めてレギュラーが切れるこのチャンスに、留学をしようと思い、準備も出来ぬまま9ヶ月後にイギリスへまいりました。

現在のイギリスでマザー・グースがどのように根付いているのか、日本のわらべ唄は衰退しているように見えるのにその違いは何か、この目で見たいということからマザー・グース研究の第一歩が始まりました。ロンドン大学の教育学研究所に入れていただきましたが、母語科という英語教育の現場の先生たち、教職経験のある人たちが入るところでした。つまり、イギリスで英語を教えている方たちが大学院のお仲間だったものだから、イギリスにおける母語教育の大変さ、子どもたちの問題点、そういうものをいろいろな角度から教えていただいて非常に参考になりました。そして、イギリス文化のなかでの英語教育に対して日本での母語教育はどうか、日本文化と国語教育を常に考えさせられることにもなりました。



鷺津名都江氏



エミ・シンチンガー氏

和田 大変興味深いお話ありがとうございます。次いで曾我さんをお願いしたいと思います。

していたときに起案したのがナーサリーライムの世界、つまりマザー・グースだったわけです。ナーサリーライムにはいうまでもないことですが、遊ばせ歌や子守唄、ノンセンスやへんてこりんなもの、その他、なぞなぞや早口ことばなどがありますから子どもたちはほんとうに楽しんでおりますね。内容の面白さだけでなく、音の楽しさや心地よさもありますし、英語独特の韻、リズム、ストレスなども凝縮された表現となっていますので、散文とは違う世界ですが、英語に直接向かい合うということが出来ますね。

和田 それではシンチンガー先生にお願いしたいと思います。

## ことばの世界、子どもの可能性

曾我 私はラボ教育センターの事務局員です。概要を申し上げます。ラボ教育センターは1966年、「5歳から英語はじめましょう」ということで出発しております。当時は就学前の子どもたちを対象にした英語教育が珍しかった時代ですね。現在では2、3歳から大学生まで、幅広い年齢層を対象にして言語教育活動をしております。子どもたちにとって言葉とは何かを考えたときには語れません。言葉は自分の力で獲得していくからです。そうした場合に必要なのは、言語環境ですが、子どもの興味であり、動機であり、またその継続なんですね。ラボの教育活動のグループをラボ・パーティといいます。そこでは、物語を劇的に表現するテーマ活動のほかにナーサリーライムを唱えたり、手遊びしたり、全身をつかって遊んだりしているんです。物語とは、グリムやアンデルセンを含めた世界のお話のことで、絵本のほかに英語と日本語の音声で構成したラボ・ライブラリーを使っています。ラボ・ライブラリーはシリーズになっていて、あわせると物語が約150タイトル、ナーサリーライムが200編ほど、そのほか英米の歌、韓国、スペインの歌など250曲くらいになっています。かなり豊かな言語環境といえるでしょう。

思い出しますと1970年頃、じつはラボの発表会の司会を鷺津さんにたびたびお願いしていたんですね。ナーサリーライムを使っておられましたね。それから10年後、私がライブラリー制作の担当を

## 日本も大好き、ドイツも大好き

シンチンガー 私は東京生まれの東京育ち、父はドイツ人ですが母は日本人なので、日本語が母語ということになります。父はいつもは日本語ですが、夜私たちが寝付かないと、ベッドのそばでドイツ語でお話をしてくれました。小学校卒業までは日本の教育を受けましたが、親戚、友人、仕事関係の方などドイツの方、ドイツ語を使う方がけっこう家に来ていたので、挨拶や簡単な会話などはドイツ語でしていました。東京にドイツの学校がありまして、ドイツの子どもたちが受ける教育を日本でもうけられるのです。中学からはそちらに移り、その中学、高校を卒業して、その高校の卒業試験がドイツの大学入学資格にもなっていますので、ドイツの大学に入学しました。ドイツの大学では日本学を専攻したのですが、「あなたはもう日本語が出来るから古文から始めなさい。」と言われ、古文から始めました。それと同時にドイツ文学を専攻しました。

日本学科では忘年会というのがあり、2年目に「日本語でお芝居を上演しよう」ということになりました。それからは毎年いろいろな物語、「かぐや姫」「ぶんぶく茶釜」ある年には『源氏物語』の末摘花の章を、かみ砕いてコメディ風のお芝居にしました。ミュージカル仕立てにして、歌や踊りもつけました。まだ日本語は「あいうえお」から始める学生たちが、どうしてもやりたいと一

生懸命日本語の台詞を覚えて、ちゃんとお芝居をやっているのです。

大学院まで行っている間に初めは非常勤講師として、その後専任講師として日本語を教えるようになりました。

日本に帰ってからは、大学でドイツ語を教えています。1年で簡単なドイツ語の文法をやり、ある程度会話もやります。それからは自由選択で様々なことを勉強します。たとえばグリム童話を読むという授業、「子どもの時に読んだ『ヘンゼルとグレーテル』を読んでみたい」などという希望が出て、じゃあ読んでみましょうと原文で読んでみます。「ドイツの詩の鑑賞」という授業もやりました。ドイツは Volkslieder といって民謡というか、歌曲が有名ですよ。私も歌うのが好きなのでそういう詩を読んで、訳して、詩の意味を理解してからみんなで歌う。学生さんたちは、「野ばらやってみたいです」、「歓喜の歌をやってくれませんか」とみんな希望がある。そこで「発音が良くないと歌がきれいではないから」といって発音の練習をしたり、「時代背景と詩の背景を調べてきて!」と言うと、けっこう楽しんで勉強してくれます。詩や歌というのは、メロディがつくことによって言葉を覚えるのにとっても役立つと思います。

私はそもそも外国語を教えるというのがドイツで日本語を教えることから始まったのですが、ドイツで日本語を教えるのも日本でドイツ語を教えるのも、基本的に同じことかなと思うんですね。私は日本も大好きだしドイツも大好き。ドイツの学生に日本のことを知ってもらいたい。日本の学生もドイツを知り、もっと好きになってもらいたい。文法を覚え、単語を覚えてということだけではなく、その言葉の裏にどういう意味があって、どういう生活、どんな風習があってとか、そういうことを知ってもらって、お互いに興味をもっともらいたいんですね。

### ことばと文化、異文化の深層理解

シンチンガー ドイツの童話とか民謡には森とか泉とか出てくる。でも日本の森と木が違うし、

下生え、下のほうに生えているものもだいぶ違うし、印象が違うんですね。それから Brunnen、井戸というのも全然日本の井戸とは違うんですね。絵や写真を見せたり、こういうふうにするんですけど説明していますが、最終的には現地に行って、見て、体験してもらいたいなど。それで年に5人だけなんですけど、夏に1ヶ月ほどドイツに語学研修に連れて行って、向こうで普通に生活する。森を散歩し、みんながどんなものを食べているか、建物がどんなふうになっているか実際に体験する。すると「あ、これがあれだ」というのがわかる。絵や写真やビデオでイメージしてくれているんだけど、「やっぱり建物とか全然違いました」と学生たちは強い印象を受けるようです。

曾我 なるほど、そういう面もありますね。ただ、とくに子どもの場合、しかもお話の場合には全てを経験することはできませんよね。グリムの「白雪姫」に出てくる鏡について話しあった小学低学年の子どもたちがいて、ラボ・テューターが「どんな鏡だろうね」となげかけると「いつもきれい」、「宝石がついている」、「おどろおどろしい。だけど高級品」、「何か言う時、枠の模様が変わる」などいろいろなイメージを膨らませているんです。こういうことも、とっても大事だと思いますね。

和田 伝承文化ということでは、例えばマザー・グースには意味的にわからないものがたくさんあり、ロンドン・ブリッジの唄は裏側に悲劇的なことがあると言われていています。そういうことは子どもに教えるときにどう扱ったらよいとお考えですか。

曾我 そうですね。ハンプティ・ダンプティはリチャード3世のことだとか、ロンドン・ブリッジが人身御供、人柱 (human sacrifice) の遠い記



曾我隆幸氏

憶をとどめているらしいといったことはラボ・テューターの研修で触れることはあります。しかし、それをそのまま子どもたちに直接的に渡す必要はないと考えています。日本のわらべ唄、「かごめ、かごめ」や「とおりゃんせ」なども同様でしょうが、深入りする必要はないでしょう。まずはそれはそれとして遊べばいいんじゃないですか。

鷺津 ハンプティ・ダンプティのリチャード3世説をイギリス人なら皆知っているかというのと、決してそうじゃない。リチャード3世が住んでいたお城の一つに行くと、その門番の人に「ハンプティ・ダンプティだ」という説があるけど、知っている」と聞くと、「へえ、そんなの知らないよ」と言うんですね。それから“Ring-a-ring o' roses ...”と輪になって唄い、皆でしゃがみこむ遊び歌ですが、これにも17世紀ペスト大流行がもとだという説があります。しかし子どもたちはそんなことも知らないで無邪気に遊んでいるわけです。小さいときからそれを知る必要はないのかなと私も思います。でも昔遊んでいたのがある年齢になり「そういう解釈もあるのか」とつながったときに面白さが出てくるのではないのでしょうか。

## ことばの感覚、リズムと身体

和田 今の3人のお話に共通していることは、非常に小さいときから言葉に触れるときに、お父さんやお母さんが話をしてくれるとか、あるいはナーサリー・ライムのように遊びをしながら、あるいは体を動かしながら覚えていくとか、自然に身につけていくというふうなことが共通している。鷺津先生はロンドンでの研究テーマというのはリズムでしたね。

鷺津 はい、言葉はだれが話しても言語としての基礎のリズムが厳然としてあって、その言語のリズムによって自然に身につく動作も違ってきます。そういう仮説を立てました。『わらべうたとナーサリー・ライム 日本語と英語の比較言語リズム考』（晩声社、1997）は、ロンドン大学での修士論文を日本語訳したのですが、増補版では日本に帰ってからの実践も加え、いろいろな提言をさせていただきます。

どうということかといいますと、日本人の子どもが不得手な動きがありますね。日本の子どもはスキップが下手で、幼稚園で教えてもらわないとなかなかできるようになりません。向こうの人たちには「スキップは、子どもはだれでもするでしょう。スキップというのは子どもがはるねことをいうんだから」と言われました。日本の子どもはそうじゃない。ナーサリー・ライムとわらべ唄で同じような遊びの形態のものがたくさんございしますが、日本のわらべ唄はどれをみても、たとえ言葉がはずんでいても、歩きしかない。

曾我 日本の文化としての身体の動きなんでしょうね。農耕の民の身体文化というか。また、子音と母音の組み合わせで調音して日本語を話すのも私達の身体つきだといえるでしょうね。日本の舞踊で言えば、横に動く舞いと、上下に動く踊りがありますね。青森の「ねぶた」はまさに跳ねるんですが、それでもスキップとは違うものですね。

鷺津 違いますね。ドイツでも子どもたちもうれしいときには自然にスキップをしますでしょう。

シンチンガー そうですね。それから、もっと小さい、赤ちゃんからちょっと上ぐらいのときに、お母さんが膝にのせ、歌いながら膝を「ホッペ、ホッペ、ライター」とやる遊びがあります。強弱のテンポで上がったりがったりするので子どもが喜ぶ、もっとやるとせがむ。もう少し大きくなると自分で歌い、ジャンプしながらやります。

鷺津 伝承童謡の伝わり方については、向こうに行きましても「いやあ、最近ではナーサリー・ライムは廃れているよ」と口を揃えて言われました。でもその廃れぐあいは日本とは雲泥の差なんですね。どうしてなのかと考えましたときに、そこに伝承ということに対するものの考え方が、私はイギリスと日本でかなり違うのかなと思っていましたのね。しかしそれだけでなく向こうの方は赤ちゃんのときから呼びかけや歌いかける時に、英語の弾むリズムを強調してしますよね。英語圏の文化の底流だといわれているナーサリー・ライムですが、小さいときに英語のリズムもナーサリー・ライムによって身体にしみ込んでいく。ですから、遊びの中でもスキップが自然に出てきますし、嬉しきときもスキップするようになるのだと、、、

シンチンガー ただ、最近の若い学生さんも発音がずいぶんよくなりましたね。耳がよくなっているというか、たぶん英語の歌、ポップスとかいっぱい聴いているからなのか。英語の発音もそうですが、ドイツ語の発音もすぐにできるようになってきたと思いますね。きっとスキップもできるようになっているんじゃない（笑）。

曾我 子どもたちを見ていますと、やっぱり音声に反応するわけですね。身体が反応します。幼稚園の子どもたちですが、「かぶ」の話で、「かぶを抜くところを大きな声で言ってみましょう」というと、「よいしょ」「よいしょ」と、すわっていても子どもたちの体は動いてしまうんですね。子どもにとっては「よいしょ」という言葉が身体の外にあるのではなくて一緒のもの、それこそが言葉なんですね。

和田 私もいくつか小学校での英語授業を見せてもらったりしているんですが、例えば“Sunday, Monday,…”と曜日をスラスラ言ったりしますよね。曜日がそんなに早く言えてどうするんですかと思えます。

つまり子どもが、1-2歳から、最初は1語文、それが2語文になっていく。そして2歳ぐらいで語彙爆発ということで言葉をしゃべるようになるとしても、最初に発話するのは単語だからといっても、単語しか与えてなくて子どもが単語を言うというのではない。圧倒的に総合性のある言葉を投げかけ、そのなかから、音の連続したものの中から単語を取り出して使っている。日本の子どもたちに英語を教える場合に与えるのは単語だけというのは、大きな疑問がある。圧倒的な言葉として、意味ある言葉として、そこには物語をたっぷり聞くという環境をどう作ってあげられるのか。子どもの能力というのをもっと豊かに開発させていただきたいなど。その環境づくりが大人の役割。教え込むというよりも、子どもは自分でつかみとっていく環境だろうというふうに思われます。

## 母語と論理的思考力、外国語を学ぶ意味

シンチンガー それからもう一つ思うのは、あまり小さいときから同時にいくつもの言語を教え

るというのはどうなのかな、というのがあります。私の友だちでドイツ語と英語と日本語、3か国語で同時に育った方がいるんですね。発音はもちろん、話し言葉はすばら

しくて英語も日本語もドイツ語もパーフェクトに話すんです。みんなとコミュニケーションするのは、どの言語でもすばらしくできるんです。でも文法、書くときになるとすごく不安なんだと言っていますね。どの言語でも、日本語も正しくないような気がするし、ドイツ語も自信が持てない、英語もと言うのです。

鷺津 私がイギリスにいたとき、たまたまアジア・アフリカ語学科が隣にあり、そこに日本事務局というのがありました。留学をしたい学生さんたちを集めて、大学へ入る前の英語会話やイギリスの歴史など、そういう予備コースがあのです。事務局の方がおっしゃってました、「バイリンガルのように英語で日常会話ができて、日本語がしっかりしていないと大学に入ってからちゃんとしたエッセイが書けない。今オーラルが教育現場で重要視されているけれども、英会話だけではなく、日本語をしっかり勉強し、そのうえで英語の文法もしっかり勉強している人のほうが、後々英語の力も伸びてくる」と。

曾我 確かに音声でやりとりしていることと書くということとはまた別の領域、別の能力でしょうね。書くことは母語においてさえ丁寧にはやらないといけないほどに難しいことですから、必要なことだと思いますね。ただ、文字は文法理解と重なるものですから、これは、言葉を意識化できるような段階で進めるのがいいでしょうね。とくに子どもの場合には急速な成長段階の波がありますし、それだけに個人差もありますのでよく見極めていきたいですね。いずれにしても聞く話す力を

(p. 17へ続く)



和田 稔氏

平野敬一教授追悼

## 平野敬一先生の教え

川端康雄

平野敬一先生が東京大学教養学部教授の職を定年前に辞して明治大学文学部文学科英米文学専攻の教授の任に就かれたのは1983年4月、いまから4半世紀前のことだった。その前年に小野二郎教授が52歳の若さで急逝し、その後任として平野先生は移られたのだった。

当時博士後期課程に所属していた私は、1983年度とその翌年、先生の大学院の演習を受講した。1年目は伝承バラッドの世界、翌年はチャーター『カンタベリ物語』の「総序」の精読だった。先生はかなりの手間と時間をかけて授業に臨んでおられた。そのご準備を楽しんでいる気配も感じられ（じっさい、奥様から伺ったところでは、家にいて先生が一番楽しそうにしておられるのが授業の下調べであったとのことである）、私たちは先生のお勉強ぶりに大いに啓発された。

その1983年から先生は『英語青年』の「英文解釈」欄をご担当になり、平野ゼミの受講者たちはこぞって毎回の課題を和訳して投稿したものである。その欄には講評と成績表が附され、ABCランクの成績表はペンネームで発表され、講評ではしばしば私たちの訳文に言及していただいた。誤訳の例文として私の訳なども時々俎上にあげられて、一度など「こういう訳をした粗忽者もいた」と書かれたことがある。最初の投稿のときに驚いたことだが、先生は、私の訳文を赤字で添削されたものを郵便で送ってくださった。ゼミの仲間聞いてみるとみな送ってもらっている（しかも、投稿のたびに必ずそうしてくださる）というので、そのようにお手間を取らせていることに大変恐縮しかつありがたく思った。いま教える側の立場になって思い返してみても、そうした手間隙をかけ

てのご指導をいただいたことは文字通りの恩恵であったと実感する。

平野先生は英国伝承童謡研究の草分け的存在として知られるが、作家ジョージ・オーウェルの価値にいち早く注目してその方面のお仕事もあることはあまり知られていないかもしれない。私自身は、オーウェル関連の仕事で最もお世話になった。「オーウェル年」とも呼ばれた1984年に、私は「オレンジとレモン」というマザーグース・メロディのひとつと『一九八四年』の物語構造との関連に注目し、その歌について先生にご教示をお願いしたところ、資料のコピーにくわえて、音声資料をダビングしてくださった。それを聞きながら「オーウェルのマザー・グース」という論文を書くことができた。また、これはもう少し後のことだが、オーウェルの別の小説『空気を求めて』を論じるに際して、そのエピグラフとして使われる流行歌の一節を切り口にできないかと思って出典を当たったのだが、どうしても調べがつかない。それで困った末に平野先生に伺ったところ、間髪を入れずにカセットテープが送られてきた。Gracie FieldsのLPレコードからのダビングで、そこに当該の歌が入っていた。それは1932年の曲で、 그레이シー・フィールズというのは調べてみると日本の美空ひばりに匹敵するような当時の英国の国民的歌手であることがわかった。その曲を聴いたとたん、オーウェルの小説が格段によく理解できたように思った。それは百冊の研究書を読んでもおそらくつかめない性質のものだった。英国伝承童謡や伝承バラッドのみならず、大衆的な歌手の資料にも気を配っておられたという点で、平野先生の目の付けどころは当時の英文学研究に

照らして見ても独特で斬新なものだった。それらを含め、先生が長年にわたって収集されてきた視聴覚資料のコレクションは非常に貴重なものであると思われる。

平凡社ライブラリー版のオーウェル評論集4巻本(1995年刊)を私が編集したときにも平野先生には大変お世話になった。これは1970年代初頭に平凡社からハードカバーで出た著作集からのセレクションで、原則としてその訳文を生かして使う方針だったが、原文と照合して訂正を加える作業も必要な上、私自身の新訳もいくつか含めることになり、その際には、『英語青年』の「英文解釈」の続きのようになって、拙訳を細かくチェックしていただいた。上述のオーウェル論を単行本(『オーウェルのマザー・グース——歌の力、語りの力』平凡社、1998年)にまとめる際にも、あらかじめ原稿を先生にお送りし、各収録論文について、やはり細かくご指導をいただいた。なんとか形になるまでに導いてくださったご恩は忘れられない。

明治大学での平野先生の思い出に戻ると、10年あまりの在職期間に多くの学生・院生が先生から多大な影響を受けている。私のゼミの仲間だけでも、アイルランドの文化的伝統と現代詩を考察する上で平野先生のバラッド研究に触発された佐藤亨氏(青山学院大学)、平野先生の愛弟子で、先生の導きでスコットランド民俗学・ゲール語文学の道に進んだ井川恵理氏(名古屋短期大学)などがいる。このように学生たちに決定的な影響を与えたという点で、1983年に後任人事で平野先生に白羽の矢を立てた明大英文の教員スタッフには感謝している。もっとも、看板教授を東大教養学部から定年前に引き抜いたという点では、そちらには申し訳なかった。じっさい、高校時代に名著『マザー・グースの唄』に魅了されて、先生に教わることを楽しみにして駒場にやってきました。入れ違いで明治に転出してしまわれていて落胆したという私の同僚(佐藤和哉氏)の例もある。

先生は筆まめな方で、私も四半世紀にわたって折に触れてお手紙を頂戴し、ご教示を受けてきた。自分の書いたものを褒めてくださった手紙など、私には宝物となっている。ただ、私の方から先生

にお手紙をさしあげるときは、いつまでたってもレポートを書くような気分が混じっていて、十分に推敲をした上でなければ投函できず、その分いささか筆不精になってしまったことが悔やまれる。

悔やみといえば、『英語青年』で2006年から「英文学界オーラル・ヒストリー」と題して、英文学の先達・大家にお話を聞く不定期の連載が開始され、当時の編集長の津田正氏を通して、平野先生に話を伺う企画がもちあがっていたのだが、あいにくそれは間に合わなかった。もっとも、そもそもその企画を先生はお引き受けにならなかった可能性もある。先生の喜寿に際して、記念論集をお出ししたいと思うのですがと、ご提案申し上げたところ、お断りのお返事があり、その理由がこうだった。「Festschrift というのはその道の大家に捧げられるべきものであって、私はそれには当たりません」。そのお返事を一緒に提案した仲間に伝えたところ、彼は「やっぱり、平野先生は、偉い」と、私とおなじ感想を口にした。

私が平野先生に最後にお目にかかったのは、2005年の夏、軽井沢町追分の山荘をお訪ねしたときのことだった。先生の好物であるスコッチのシングルモルトをお土産に、千ヶ滝方面から千メートル林道を(先生のお好みの風景を見ながら)車で西に進み、浅間台の近く、以前に伺った時の記憶を頼りにお訪ねすると、ご夫婦で滞在しておられた。岩波文庫に収録するためにダンピアの航海記を改訳中で、その作業に苦勞しておられるとおっしゃった(これは2007年に『最新世界周航記』上下として刊行され、先生の最後のお仕事となった)。そのとき、我が家の老犬を連れていったのだが、先生がそばに寄ってふれても静かにしているので、「おとなしい犬だね」と感心しきり(その後頂戴したお手紙で「貴君の犬は」と言及しておられたところを見ると、かなり気に入られたようだった)。お暇して、車を道路に出すときに、先生が門扉のあたりに立って、私に(あるいは犬にかもしれない)手をふって見送ってくださったお姿が、私にとっての先生の見納めとなった。

\*本稿は「平野敬一先生を偲ぶ会」(2007年12月9日、於学会館)での話を加筆修正したものである。

(かわばた やすお/日本女子大学)

## World Englishes と英語教育

ELEC 情報・資料の収集および分析研究グループ 田中春美

## 1. World Englishes について

我々後期高齢者が学部生・院生時代の頃、English という単語が複数形になるなど、夢にも思いつかないことであったが、英米の旧植民地・属領などを通して、英語の使用が世界中に広まり、さらに近年の政治・経済的、文化的情勢に後押しされ、国連をはじめ頻繁に開催される国際会議などでも重用されている結果、各国・各地域で独自に特色のある英語が発達するにつれ、New Englishes (主に旧英米植民地・属領の英語) や World Englishes という、1970年代から始まり、1980年代以降に頻用されるようになった複数形が、目立ってきている。もちろん、varieties of English や、Tom McArthur が好んで使い、自著 (1998) の題名にまでした the English languages という表現も使われてはいるが、何と言っても1985年途中から改名され、Braj B. Kachru (当時イリノイ大学教授) と Larry E. Smith (当時ハワイの東西センター研究員) が編集した学術誌 *World Englishes: Journal of English as an International and Intranational Language* (略称 WE) の影響は大きく、あちこちの研究書や論文で、この形が使われている。

筆者の知るかぎりであるが、研究書や論文集の本題に現われた English の複数形を年代順に列挙してみると、次のようになる。各詳細については、本論末の参考文献を参照されたい。: …は副題を省略したという意味。

1. John B. Pride (ed.), *New Englishes* (1982)
2. John. T. Platt, Heidi Weber & Mian Lian Ho, *The New Englishes* (1984)

3. Loreto Todd, *Modern Englishes: …* (1984)
  4. Joseph Foley (ed.), *New Englishes: …* (1988)
  5. Manfred Görlach, *Englishes: …* (1991)
  6. Manfred Görlach, *More Englishes: …* (1995)
  7. Edgar W. Schneider (ed.), *Englishes Around the World: …* 2 vols. (1997)
  8. Manfred Görlach, *Even More Englishes: …* (1998)
  9. Manfred Görlach, *Still More Englishes* (2002)
  10. Andy Kirkpatrick (ed.), *Englishes in Asia: …* (2002)
  11. Gunnel Melchers & Philip Shaw, *World Englishes: …* (2003)
  12. Jennifer Jenkins, *World Englishes: …* (2003)
  13. Kingsley Bolton, *Chinese Englishes: …* (2003)
  14. Braj B. Kachru, *Asian Englishes: …* (2005)
  15. Braj B. Kachru, Yamuna Kachru & Cecil L. Nelson (eds.), *The Handbook of World Englishes* (2006)
  16. Kingsley Bolton & Braj B. Kachru (eds.), *World Englishes: …* 6 vols. (2006)
  17. Shondel J. Nero (ed.), *Dialects, Englishes, Creoles, and Education* (2006)
  18. Kingsley Bolton & Braj B. Kachru (eds.), *Asian Englishes*. 5 vols. (2007)
  19. Andy Kirkpatrick, *World Englishes: …* (2007)
- このほかに、少なくとも4冊の研究書・論文集—Braj B. Kachru (1986)、Larry E. Smith (ed.) (1987)、Arjuna Parakrama (1995)、Bruce Moore (ed.) (2001)—の副題に、Non-Native Englishes, World Englishes, (Post-) Colonial Englishes という表現が出てくる。また、前述の WE よりずっと

遅れてだが、青山学院大学の本名信行氏が編集主幹を務める学術誌 *Asian Englishes* (ALC Press, 1998-) もある。

なお、上のリストで目につくのは、5. - 9. の Görlach (現在ドイツのケルン大学教授) の論文集 4 点と 60 歳の彼に捧げられた記念論文集 2 巻と、14. - 16. および 18. に並ぶ Kachru 夫妻を中心とする学者たちの業績であろう。特に Braj B. Kachru は、インド側のカシミール地方のスリナガル市 (Srinagar) に住む教育者の次男として生まれ、優れた才能を発揮してインドの大学を卒業後、英国のエジンバラ大学に留学し、たまたまロンドン大学退職直後 1 年間客員として来ていた John Rupert Firth (1890-1960) の教えを受け、スコットランド方言の権威 Ian Catford と当時有望な若手のスタッフ M.A.K. Halliday のちにシドニー大学教授、現在名誉教授、機能文法の提唱者一の指導の下、インド英語に関する Ph.D. 論文を完成した。インドに戻って 1 年教えた後、米国のイリノイ大学 Urbana-Champaign 校に招かれ、最初は社会言語学を主に教えていたが、しだいに行政手腕も発揮し、大学院の ESL (第 2 言語としての英語) 専攻を立て直したり、EIL (国際語としての英語) 専攻を創設して、その主任など中心的な役割を果たした。Kachru は、インド英語の独自性の解明から出発して、英米の母語英語を規範とする単眼的な立場を越えて、非母語英語にもそれなりの体系性を認める複眼的な立場の必要性を強調し、その観察と理論づけを 2 言語 / 多言語使用・言語変化・言語習得など、ちょうど恩師 Firth の場の脈絡 (context of situation) を思い起こさせるような、言語使用の実際の状況の中に位置づけることを提唱している。彼の主張に共感する学者は多く、また、その理路整然たる話し方ばかりでなく、親しみやすい人柄やユーモアに魅了され、これまた優れて著名な社会言語学者である Yamuna 夫人も含めて、Kachru 夫妻を中心とする同僚・友人・教え子の「家族」のようなグループが、自然発生的にできている。彼の 60 歳を記念して出版された、上述の *WE* 第 11 巻 2/3 合併号 (1992) や、70 歳を祝ったと思われる献呈論文集 Thumboo (ed.) (2001) の冒頭には、彼(ら)に対

する讃辞と略歴・業績表が掲載されているので、参照されたい。

ついでながら、この最後に挙げた論文集の題名 *The Three Circles of English*: … は、Braj B. Kachru の主張の一つで、世界の諸英語を (1) 母語の英語 (ENL) に相当する内部圏 (Inner Circle)、(2) ほぼ第 2 言語の英語 (ESL) に相当する外部圏 (Outer Circle) または拡大圏 (Extended Circle)、(3) ほぼ外国語の英語 (EFL) に相当する拡張圏 (Expanding Circle) に 3 分割する、彼独自の分類法からとられたものである。これは、もともと国や地域全体を単位として考えられているが、例えば南アフリカ共和国のように、少数の英語母語話者と並んで、多数派のしかも数種類の第 2 言語話者の英語—アフリカース母語話者の英語、ズールー語など土着言語の母語話者の英語などが共存している場合は、分類が困難または恣意的にならざるをえない。

最後に、世界の諸英語全般の入門書と専門的の手引き書 (便覧) をいくつか、挙げておく。何と言っても、最新で手頃な入門書は Melchers=Shaw (2003) で、前半の 3 章で英語の起源と歴史、世界各地への拡張、その結果としての多様な変異が扱われ、後半の 3 章で、前述の Kachru の 3 つの英語圏—内部・外部・拡張—の実情を、順番に紹介している。17 人の英語話者 (数人の第 2 言語・外国語話者も含まれる) の録音された CD が付いている。また、これと同年に出版された Jenkins (2003) は、世界の諸英語の具体例や他の研究書からの引用を豊富に示してくれるので、補足情報の供給源として大いに役立つ。さらに、読みやすく啓蒙的なものとしては、BBC の余りにも有名な『英語物語』— McCrum=Cran=MacNeil (1986, 1992<sup>2</sup>, 2003<sup>3</sup>) —の後半の数章や、英語百科事典— Crystal (1995, 2003<sup>2</sup>) —の第 20 章「地域的変種」などもある。

より詳しい包括的な便覧としては、次の 2 点を挙げておきたい。McArthur (2002) は、500 頁を越える労作で、第 1 章の「序章：地球規模の共通語」と第 8 章の「結論：世界英語」を除き、章別が地域中心となっており、第 2 章「ヨーロッパ」では、英語史の概略とケルト語地域—スコットラ

ンド、ウェールズ、(南北) アイルランドなどの歴史と現状から始まり、ヨーロッパ諸言語との関係から、最近の欧州連合 (EU) 内の英語の役割まで、かなり詳しく扱われている。第3章「南・北・中央アメリカ」では、まずアメリカ合衆国とカナダの英語の歴史と現状、次にカリブ海賊とラテンアメリカの言語事情、特に英語国におけるクレオール英語も含めた現状が紹介される。第4章は、英米語の違いを略述した短い章で、次の第5章「アフリカ」では、全体の言語事情から始め、西・東・南の順に、各地域の歴史と英語の現状、最後に複雑な南アフリカ共和国の歴史と英語の実状を、かなり詳しく紹介する。第6章「アジア」では、全体の歴史と言語事情から、西(中近東)・南(インドとその周辺)・東南(ASEAN諸国)・東(中国・韓国・日本など)の順に、各地域での英語の歴史と現状が詳述される。次の第7章は、「オーストララシア、オセアニア、南極」と題され、大部分がオーストラリアとニュージーランドと、その近海の諸島における開発の歴史・英語の現状や先住民族の諸言語との関係に費され、残りの部分で太平洋の島々、特にパプアニューギニアのトクピシンなどのクレオール英語、また、南極・大西洋の島々(例えばフォークランド諸島など)の英語が紹介される。普通には扱われていない地域の英語について、貴重な情報源となっている。

2番目の便覧が、今回その一部を取り上げたいと思っている Braj B. Kachru, Yamuna Kachru & Cecil L. Nelson (eds.), *The Handbook of World Englishes* (2006) で、最近言語学関係の出版がさかんな Blackwell 社の Blackwell Handbooks in Linguistics 叢書の1冊である。すでに言語学とその下位分野をはじめ、応用言語学や第2言語習得 (SLA) 研究など、20冊を越える便覧が出版されているが、これも800頁余りの大部なもので、編者3人を含め42人の選ばれた専門家が、主に話題中心で42章を分担執筆している。地域別の英語の歴史と現状を扱っているのは、Part I The Historical Context に含まれる最初の15章だけで、それ以降の話題は、次のようになっている。

Part II Variational Context 4章

Part III Acculturation 3章

Part IV Crossing Borders 3章

Part V Grammar Wars and Standards 3章

Part VI Ideology, Identity, and Constructs 3章

Part VII World Englishes and Globalization 3章

Part VIII World Englishes and Applied Theory 6章

Part IX Resources on World Englishes 2章

以上の Part のあちこち、特に Part VIII には、WE と英語 / 言語教育に関わる章が数多く見受けられるが、紙面の都合もあるので、今回は Part VIII の最も直截な題名を持つ第36章 (Teaching World Englishes) の要旨を紹介することにしたい。

## 2. World Englishes と英語教育

この章 (pp.661-679) の著者は、Robert J. Baumgardner という人物で、ロサンジェルス市内の南カリフォルニア大学 (USC) の出身、現在はテキサス州ダラス市の北東部、オクラホマ州境との中ほどにある Commerce という小さな町に位置する、Texas A & M\* University の文学・言語学科の教授で、英語教育・社会言語学・英語史などの講座を教えているという (本人との通信)。南アジア、特にパキスタンの英語の専門家で、代表的著作として、彼が編集し、11人の学者によって書かれた14編の論文から成る *The English Language in Pakistan* (Oxford University Press, 1993) と、さらに地域を広げて、やはり彼が編集し、17人の学者によって書かれた16編の論文から成る *South Asian English: Structure, Use, and Users* (University of Illinois Press, 1996) とがある。どちらも、パキスタン英語、それも含めた南アジア英語の研究にとって、貴重な資料源となる業績である。そのほか、学術誌 *English World-Wide* (略称 *EWV*) (1980-) や *WE* (1985-) に、時々論文や書評を投稿している。なお、本人からの連絡では、パキスタンばかりでなく、イラ

\* A & M は、Agricultural and Mechanical の略。1876年に設立され、当時は農工業専門の単科大学であったが、今では総合大学 (州立)。ヒューストン市周辺にも、いくつかキャンパスがある。

ンとメキシコの英語にも興味を持ち、特に広告類での英語使用を研究対象としているという。

ところで、この章の内容だが、まず第1節(序論)で、章が次の2つの視点から書かれている、ということが明記される。つまり、(1) 大学専門のWE講座と、(2) 複眼的なモデルと地域の場の状況を十分に配慮した英語プログラムである。そして、(1) が3頁たらずの短い第2節、(2) が7頁に達する長めの第3節で、それが3つの問題点にしばって論じられている。第2節の内容は、中高の英語教育や大学の一般英語の教育からすると、背景的・基礎的知識と言わざるをえないので、ごくかいつまんで紹介するだけにとどめる。1960年代以降のKachruの先駆的研究に始まり、WE関連の研究論文は、今では専門の学術誌 *WE*、*ESL*、*English Today* (1985-)、*Asian Englishes* ばかりでなく、他のいくつもの応用言語学関係の学術誌にも掲載されていること、専門的なWEの講座で望まれる8つの研究分野、講座で使えるテキストの数多くの例、実際にそのような講座が開かれている米国の8大学名と、世界各地の大学名が紹介されている。特に、名古屋の中京大学の国際英語学部(Division of World Englishes)が言及されているのは、東海地区に住む我々にとっては、喜ばしく誇らしいことである。

第3節の最初の部分(3.1)は、「教室における文化」と題され、外部圏や拡張圏で使われている英語テキストに、その地域とは縁がない内部圏(特に英米両国)の場の状況が主となっている矛盾を指摘し、モロッコ・スリランカ・マレーシアでの不満と具体例を挙げている。例えば、イスラム圏では不適切とされる若い男女のデートの話、自家用飛行機での通勤、電子レンジを使った料理などが、槍玉に挙げられている。次に、談話に現われがちな英米—あるいは西欧?—の直截で実利的な会話の進め方が、外部圏や拡張圏の修辭的な慣習と衝突することが多く、教材や教室内活動で、その地域における丁寧な対話の慣習に、もっと敏感に注意を向ける必要があるとしている。具体例として、スリランカ、ロサンジェルスでのメキシコ系米国人社会、アメリカの大学での中国人学生の話が出されているが、これは、日本人の遠回して

結論を先延ばしする話し方が、英米人に誤解を生む経験を考えれば、よく分かる身近な問題である。最後に、文化面を配慮した英語テキストと、この問題を批判的に論じた研究論文が、多数挙げられている。

第3節の次の部分(3.2)は、「教室における標準化と形式」と題され、英米両国における標準化の展開と抵抗—英国では、スコットランド、ウェールズ、アイルランドのケルト語地域、米国では、先住民や非英語国からの移民より、むしろ英本国からの抵抗—が、他の内部圏の地域ばかりでなく、外部圏の地域でも繰り返されているとする。また、拡張圏でさえ、英語を国際共通語(international lingua franca)と見なす地域では、似たようなことが起こっているという。これらの問題に関連する論文や研究書が、いくつか紹介されている。続いて、英語の授業で、どのような形式の英語を教えるべきかという問題が取り上げられ、Kachru(1983)の複眼的(polymodel)接近法が、特に米国のような多民族・多言語国家では必要で、できるだけ早い時期の教室において、英語母語話者の生徒たちにも、WEのいろいろな変種が存在することを意識させ、それらを寛容に受け入れる態度を育成するべきであるとする。その関連で、1996年から1997年にかけての、カリフォルニア州オークランド市でのEbonics(黒人英語方言)論争—アフリカ系米国人の子供に、アフリカ系アメリカ土語英語(AAVE)を使って標準的アメリカ英語を教えるべきか否か—が紹介される。次に、外部圏や拡張圏でもWEを授業に持ち込む試みの例として、パキスタン、アルゼンチン、ブラジル、日本の場合が提示され、それによって、母語英語以外の変種を、欠陥のある尊重に値しないものと見なすことなく、常に変化しつつある英語の正当な表現の一つと考えることで、国際的相互理解の促進にも役立つてもらいたいとする。最後に、3種の英語圏でそれぞれ授業にWEを採り入れる問題を論じた研究書や論文が、かなり多数挙げられている。

第3章の最後の部分(3.3)は、「教室における第2言語(L2)と非母語話者の教育者」と題され、これまでの無数の西欧の言語教授法のうち、

直接教授法・聴覚口頭教授法・伝達中心の言語教授法 (CLT) の一部などのように、教室での生徒の母語使用を禁じるものと、文法=訳読式教授法・サジェストペディア・集団言語学習 (CLL) などのように、英語学習の教室で役に立つ道具として、生徒の母語を好んで使用するものとを対比させ、WE を学校で第2言語として習得させる状況では、2言語使用を原則とする接近法が、好んで用いられているという。少し古い (1963) のものも含めて、3つの母語併用の英語教授法が紹介され、特に読解や聴解など受動的技能の面で、より大きな効果があるとする。続いて、英語の母語話者こそ最良の英語教師である、という伝統的な通念は必ずしも正しくなく— Phillipson (1992) の言う「母語話者の誤信」(native speaker fallacy) —、英語教育の目標が、学習者が2言語使用者になることであるならば、外部圏と拡張圏の教室での英語教師は、母語と目標言語の両方を知っている人のほうが、その2番目の言語を習得した経験のおかげで、学習者を助ける方略や、陥りやすい落とし穴、学習の際のさまざまな困難、各学習者の個人的・社会的ニーズなどがよく分かり、よりよい学習効果を挙げることになるという。これと関連して、言語学や第2言語習得理論で伝統的な「母語話者」(native speaker) の概念を再検討する必要がある、WE 主体の教室での第2言語習得の目標を、内部圏の熟達した英語使用者の言葉ばかりでなく、外部圏や拡張圏の熟達者の英語にまで広げうるということを、認識してもよい時機が来ているとする。最後に、これらの問題を論じた研究書や論文が、多数示されている。

本章のそれ以降は、序論と同じ2つの視点を繰り返し、本便覧の関連する4つの章の相互参照を記した第4節(結論)、謝辞を含めた3つの注、そして、8頁半に及ぶ詳しい参考書目(182項目)が続く。相互参照された本便覧の4章のうち、筆者の個人的関心からではあるが、特に第24章(WEと理解度の諸問題)— Larry E. SmithとCecil L. Nelsonによる—と、第40章(WEと伝達能力)— Margie Bernsによる—の内容は、示唆に富み、わが国の英語教育にも問題を提起するところが多いが、紙面の制約の関係上、またの機会

に譲らなければならない。

#### 参考文献

- Bolton, Kingsley. 2003. *Chinese Englishes: A Sociolinguistic History*. Hong Kong Univ. Press.
- & Braj B. Kachru (eds.). 2006. *World Englishes: Critical Concepts in Linguistics*. 6 vols. Abingdon/New York: Routledge.
- & — (eds.). 2007. *Asian Englishes*. 5 vols. London/New York: Routledge.
- Crystal, David. 1995. 2003<sup>2</sup>. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge Univ. Press.
- Foley, Joseph (ed.). 1988. *New Englishes: The Case of Singapore*. Singapore Univ. Press.
- Görlach, Manfred. 1991. *Englishes: Studies in Varieties of English*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- . 1995. *More Englishes: New Studies in Varieties of English, 1988-1994*. John Benjamins.
- . 1998. *Even More Englishes: Studies 1996-1997*. John Benjamins.
- . 2002. *Still More Englishes*. John Benjamins.
- Jenkins, Jennifer. 2003. *World Englishes: A Resource Book for Students*. Abingdon: Routledge.
- Kachru, Braj B. 1983. *The Indianization of English: The English Language in India*. Delhi/Oxford: Oxford Univ. Press.
- . 1986. *The Alchemy of English: The Spread, Functions, and Models of Non-Native Englishes*. Oxford/New York: Pergamon Press.
- . 2005. *Asian Englishes: Beyond the Canon*. Hong Kong Univ. Press.
- , Yamuna Kachru & Cecil L. Nelson (eds.). 2006. *The Handbook of World Englishes*. Malden, MA/Oxford: Blackwell.
- McArthur, Tom. 1998. *The English Languages*. Oxford Univ. Press.
- . 2002. *The Oxford Guide to World English*. Oxford Univ. Press.
- Kirkpatrick, Andy (ed.). 2002. *Englishes in Asia: Communication, Identity, Power and Education*. Melbourne: Language Australia.
- . 2007. *World Englishes: Implications for International Communication and English Language Teaching*. Cambridge Univ. Press.
- McCrum, Robert, William Cran & Robert MacNeil. 1986. 1992<sup>2</sup>. 2003<sup>3</sup>. *The Story of English*. London: Faber & Faber/BBC Books. 岩崎春雄ほか訳『英語物語』(文芸春秋社、1989)など、翻訳・注解テキスト多数あり。
- Melchers, Gunnel & Philip Shaw. 2003. *World Englishes: An Introduction*. London: Arnold.

- Moore, Bruce (ed.). 2001. *Who's Centric Now?: The Present State of Post-Colonial Englishes*. Oxford Univ. Press.
- Nero, Shondel J. (ed.). 2006. *Dialects, Englishes, Creoles, and Education*. Mahwah/London: Lawrence Erlbaum.
- Parakrama, Arjuna. 1995. *De-hegemonizing Language Standards: Learning from (Post-)Colonial Englishes about 'English'*. Basingstoke: Macmillan/New York: St. Martin's Press.
- Phillipson, Robert. 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford Univ. Press.
- Platt, John T., Heidi Weber & Mian Lian Ho. 1984. *The New Englishes*. London: Routledge & Kegan Paul. 飯島周訳『“新英語”の実相』(松柏社、1991)。
- Pride, John B. (ed.). 1982. *New Englishes*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Schneider, Edgar W. (ed.). 1997. *Englishes Around the World: Studies in Honour of Manfred Görlach*. 2 vols. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Smith, Larry E. (ed.). 1987. *Discourse across Cultures: Strategies in World Englishes*. New York/London: Prentice Hall.
- Thumboo, Edwin (ed.). 2001. *The Three Circles of English: Language Specialists Talk about the English Language*. Singapore: UniPress.
- Todd, Loreto. 1984. *Modern Englishes: Pidgins and Creoles*. Oxford: Basil Blackwell.
- 〈定期刊行物〉  
*Asian Englishes: An International Journal of the Sociolinguistics of English in Asia/Pacific*. 1998 - . Tokyo: ALC Press. 年2回刊行。  
*English Today: The International Review of the English Language*. 1985 - . Cambridge Univ. Press. 年4回刊行。  
*English World-Wide: A Journal of Varieties of English*. 1980 - . (1980-82) Heidelberg: Julius Groos Verlag; (1983 - ) Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 年2回刊行。  
*World Englishes: Journal of English as an International and Intranational Language*. 1985夏 - . (Vol.4, No.2 - Vol.11) Oxford: Pergamon Press; (Vol.12 - ) Oxford: Blackwell. 本誌の前身 *World Language English: The International Teacher's Journal of English as a World Language* (Pergamon Press) は、Vol.1, No.1 (October 1981) から Vol.4, No.1 (spring 1985) までで廃刊され、Vol.4, No.2およびNo.3からWEと名前が変わり、Vol.12, No.1 (March 1993) からは出版社も変わった。最初は年3回の刊行だったが、Vol.22 (2003) からは年4回の刊行になっている。  
(たなか はるみ/南山大学名誉教授)

## 新刊案内

『対論 言語学が輝いていた時代』 鈴木孝夫・田中克彦、四六判、278頁、本体2,200円 岩波書店  
 熱心な読者を持ち、英語教育界にも大きな影響を与えた言語学者による、師の井筒俊彦、亀井孝から、欧米言語学研究の受容、エスペラントとイングリック、服部四郎と夫人のことなど、この二人ならではの興味深い対論。  
 『ことばの力を育む』 大津由紀雄・窪蘭晴夫著、256頁、B5判、195頁、本体1,600円 慶応義塾大学出版会

ことばとは何か、ことばの教育はどうあるべきかという根本的な問題に正面から取り組み、小学校で使われることを想定して児童にわかるようにやさしく述べるという困難な作業に成功している画期的なテキスト。

『小学校におけるプロジェクト型英語活動の実践と評価』 東野裕子・高島英幸著、B5判、142頁、本体2,000円 高陵社書店

英語教育の目的は運用能力＝スキルの養成が一般的だが、小学校の場合には母語を含めたことばによるコミュニケーションを積極的にはかる態度の育成も重要な課題といえる。学級担任を対象に、児童の創造性を伸ばして国際コミュニケーションへの基礎を形成する理念と活動、具体的な活動案と評価をわかりやすく示している。

『英語学習 7つの誤解』 大津由紀雄著、新書判、220頁 日本放送出版協会

英語教育・外国語学習に関してさまざまな主張や上達法が唱えられているが、ともすればキャッチフレーズに踊らされている観がある。ことばと英語学習のあり方を冷静に考え、地道な学習法を紹介している。

## “My English” の構築に向けた取り組み

### ——普通科における英語 I・II のゼロからの改革

竹下厚志

#### I. はじめに

本校は平成17年度から3年間、文部科学省によるスーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール(セルハイ)に指定された。このプログラムを通して本校普通科(各学年200名対象)の改革に初めて本格的に着手した。従来の普通科は教科書を終えることだけに終始し、学習者の到達目標、内発的動機、具体的学習方略、4技能の関連性、コミュニケーションとしての技能等を全く考慮に入れず行われてきた。結果として、実践的コミュニケーション技能はほとんど身につけず、実質的な授業への参加度も低く、教師の一方的な解説が延々と続いていた。卒業後は、英語学習から遠のいていった者がほとんどではなからうかと推測される。

普通科高校における必修科目の英語 I および II は高校英語教育の中心的役割を担う科目である。その趣旨である4技能統合(指導要領解説)に沿って、学習者が自分のことばとしての“My English”を徐々に作り上げていく行程こそが実践的コミュニケーション能力に寄与することは間違いなからう。4技能の有機的統合が生徒の内発的動機にどのように結びつき、結果として生徒は英語を使ってどのようなことができるようになるのかを解明することが今後の高校英語教育改革の重要な要素となりえると考えられる。

#### II. 実践の骨子

1. 到達度(熟達度)尺度の設定
2. 教材の選定と配列
3. 指導方法(問題解決学習)と指導順序(task-order)
4. 学習方略(授業と家庭学習)と学習環境

以上が、本校セルハイ実践の主な内容であるが、1から4のすべてがそれぞれ関連しており、どの要素を切

り離しても実践は成立しないものとなっている。以下、それぞれの具体について述べていく。

#### II-1 到達度(熟達度)尺度の設定

従来、各英語関連科目を個々の教師によって恣意的に評価してきたものを学校内の統一された基準により、どの英語関連科目でも同じ目標に向かって指導できることを可能にする尺度を考えた。つまり、教材のコンテキストに左右されない技能中心・行動中心の達成目標である。従来の教材中心の評価では各レッスンにおける習熟度(到達度)はある程度把握できるが、そのことと熟達度との関係性はかなりあいまいであった。そこで、CEF(Common European Framework)を基本に本校の実態に合う尺度(CFF: Common Fukiai Framework)を考えた。CEFを採用した理由は、ヨーロッパの非英語圏で多くの国が採用しており、長年の研究成果が集約されていること、また、複言語主義(plurilingualism)がその基本理念にあること、つまり、英語学習を単に外国語学習として捉えるのではなく、母語である日本語に外国語である英語が組み合わさることによって新たな思考方法を生み出していこうとする試みがなされていることの2点からである。本校の学校目標の一つである「世界の人たれ」に合わせ実現可能な英語学習の具体的目標として「プレゼンテーションを通じた実践的コミュニケーション能力の育成」を掲げた。これは、本校の国際科が毎年、校内外でプレゼンテーションを通して世界の高校生(アメリカ、スウェーデン、オーストラリア、トルコなど)と交流を図り成果を上げてきたことを普通科に応用できると考えたからである。本校が考える実践的コミュニケーション能力とは「英語を自分の言葉として限定的に習得し、いわば“My English”をもとに身の回りで起こっている問題について考えること、世界の問題について語れること」を指す。高校生という発達段階およびEFL環境での英語学習を考えるときにこの態度目標

(A～F まで基準尺度があるが普通科対象の尺度は易→難の順で A～C)

| 全体的特長 |   |
|-------|---|
| C     | 情報の概要を捉えることに優れている段階である。話し言葉、書き言葉の両方において理解力に優れ、その内容を簡潔にまとめることができる。学習したテーマであればかなり自然にその話題についてコミュニケーションがとれ、breakdown を起こすことは稀である。表現内容についても global error はあまり見られない。Communication strategy はかなり所有している。                      |
| B     | コミュニケーションへの積極的な参加が見られる段階である。学習済みの日常的话题についてははじめることも終わらせることも可能で、何とかやり取りを維持できる。ただ、表現内容には限界があり、global error も時々見られる。学習済みの社会問題、国際問題については準備をすれば自分の意見を表現できるがやり取りにはかなりの限界がある。理解するときの note-taking (concept map) の上達が見られる時期である。 |
| A     | 自分と直接関係のある内容について表現でき、理解できる段階である。表現内容はかなり単純化されており、語彙数もかなり限定されている(中学校必修単語程度+100語程度)。また、援助があれば、比較的長く会話を続けることは可能であるが、global error は頻繁に見られる。予測可能な範囲では時間をかければコミュニケーションをある程度維持できる。   |

| 話すこと |   |  |
|------|---|--|
| C    | 2 | 学習済みの社会問題・国際問題について少しの準備と練習があれば、流暢かつ論理的に表現することができる。また、その内容について質問を受けた場合 quick response で自分の意見とその理由を簡潔に述べるることができる。ただ、言葉や表現方法を探すための休止が時々見られる。  |
|      | 1 | 学習済みの日常的话题については、準備なく流暢かつ論理的に表現することができる。また、その内容に関する質問には quick response で自分の意見とその理由を簡潔に述べるることができる。ただ、言葉や表現方法を探すための休止が時々見られる。   |
| B    |   | 身近な話題について、単純な構文を使って比較的流暢に話す段階である(60 WPM)。Communication strategy を使う様子が見られる時期で、自分の考えを何とか相手に伝えることができる。ただ、語彙数が少なく、一度に多くの情報を表現することには限界がある。学習済みの社会問題、国際問題は十分な準備と練習があれば比較的流暢に話すことができる。 |
| A    |   | 自己紹介を準備せずに比較的流暢に話す段階である。また、予測可能な簡単な質問には単純な表現を使って答えることができる。学習した内容および表現方法がほとんどで、quick response を求めると日本語を英語に置き換えている様子が伺え、breakdown が頻繁に起きる。   |

| プレゼンテーション |  |
|-----------|--|
| C         | 学習した社会問題、国際問題を発展させ自分で関連情報をリサーチした上で、レポートにまとめた後、グラフ・図を示し、メモを時々見ながら事実関係と自分の考えを明確に区別してプレゼンテーションをすることができる。その後の、聴衆との質疑応答が比較的スムーズにできる。      |
| B         | 学習した社会問題、国際問題について教材として扱ったテキストを要約し、自分の意見を加えて比較的明確なパラグラフからなる原稿に基づきプレゼンテーションをすることができる。その後の、聴衆とのやり取りでは、予測可能なものについて質問に答え、追加情報を述べるることができる。 |
| A         | 学習済みで、十分に練習したものであれば身近なまたは日常的话题についてプレゼンテーションができる。絵・実物を使いながらの経験談的な Show & Tell が主な内容であり、その表現方法は英文の羅列が多いが2分程度は可能である。                    |

この尺度により、教師間の協力を可能にし、より客観的に学習者の学習段階を把握できるようになった。また、次に述べる指導方法の順序および教材の配列、学習者にとっての学習に対する見通しを可能にしてくれるものである。

は実現可能で、持続可能な目標と判断した。本校設定の熟達度尺度（CFF）ではレベル別の全体的特長、5技能（聞く・話す・読む・書く・やり取り）およびプレゼンテーションに関する表記をしている。以下にその具体的内容の抜粋を示す。

## II-2. 教材の選定と配列

本校熟達度尺度（CFF）は1年次から3年次にかけての学習内容を想定した評価基準である。つまりレベルAは主に1年次で学習し、2年次でレベルB、3年次でレベルCの記述内容を目標に学習することになる。学習内容を自分と自分を取り巻く環境（学習対象）にもとづき身近な話題→国内社会問題→国際問題の順で、具体的内容から徐々に抽象度を上げている。この配列は学習者が第1言語習得と同じように自分と物理的・精神的距離の近いものから徐々に遠い事象に対して理解したり、表現できることを目指したものである。本校の実践目標である「“My English”をもとに身の回りで起こっている問題について考えること、世界の問題について語れること」に絞り教材選定を行った。検定教科書は様々なテーマを表現活動のしやすさの順序性をあまり考慮せず配列しているが、このテーマの配列の重要性を無視した学習は、扱われるテーマの表面的な内容理解にとどまり表現活動まで及ばないばかりでなく、語彙や統語面の定着率が極めて悪い。これは自己表現活動の基本である自分のことについて表現することができない状態で人文科学や自然科学といった抽象的な話題を扱うためであり、その結果、表現活動を全く経験しないためだと考える。本校ではテーマに基づき教科書の配列を抜本的に変更し、テーマによって教科書が利用できないときは自主教材を作成したり、インターネット等で教材を探した。ある意味でESP（English for specific purposes）を想定した。非常に実験的な試みであったが、従来の方法では成果があまり見られなかったためこの教材配列に賭けたのである。以下にこの3年間扱ってきたテーマを紹介する。

### 1年

1. 自己紹介
2. 人物紹介「貞子」「シャラポア」「ジャッキーチェン」「ワンガリマータイ」【教科書+国内出版物】
3. 有名ホテル・レストランの紹介【ALT作成の自主教材】
4. 先輩スピーチ「夢」【本校国際科生徒の県スピーチコンテスト優勝作品とそのビデオ映像】
5. ファッション【教科書】

6. 学校の規則【インターネット情報】
7. E-mail VS Letter【教科書】
8. robopet VS real pet【教科書】
9. ペットと人間社会【本校職員作成の自主教材+動物愛護団体の出版物】
10. 家事分担【教科書】
11. バリアフリー社会【教科書】

### 2年

1. ストレス【教科書】
2. 地域の安全【インターネット情報+英字新聞】
3. テレビの是非【教科書】
4. 男女平等【ESL教材】
5. 日本文化【国内出版物】
6. 少年犯罪【インターネット情報+英字新聞】

### 3年

1. 国際問題全般【全国エッセイコンテスト優秀作品】
2. 地雷【教科書+インターネット情報】
3. 児童労働【教科書+インターネット情報】

2年次の2の「地域の安全」以降、扱う教材を1種類のテキストではなく複数のテキストを用意し、同じテーマでありながら数種類の教材を使って指導した。1つのテーマに8時間～24時間、平均13時間程度費やした。この時間の中で複数のテキストを扱っていくのである。これは前述のテーマ学習の考え方に基づくものであるが、そのテーマについてより深く考えることを可能にし、その結果、表現活動を活性化させるためである。複数の教材によるテーマの理解→表現活動により語彙のネットワーク化、言語形式の定着が比較的容易になる。特に学習者の語彙はこの学習を通したほうが他の英語関連科目で実施している1つのテキストに3時間程度費やし次々と別のテキストを読んでいく方法よりはるかに定着率がいいことが判明している。

## II-3 指導方法（問題解決学習）と指導順序（task-order）

指導方法で最も意識したことは前述した4技能（本校では5技能）の有機的統合をどう実現していくかということである。つまり、1つの教材を各技能を相互に関連付けながら指導していくことであり、各技能をそれぞれ別個に扱うことではないということである。また、学習者からすればある一つの与えられたテーマ（課題）に基づき思考を深めて何らかの自己表現（解決策）ができ、その意見を基に他者と意思疎通ができれば、それは一つの学習の流れになる。つまり、その

テーマについて常に自分という存在に関わり思考を途切れさせることなく学習に取り組めるのである。この点から、問題解決型学習を取り入れた。本校が考える問題解決型学習ではそのテーマについて自分との関係を見つける→与えられた時間内に目標が達成（解決）できるように見通す→思考を深める→自分の考えを広げる（意見交換する）→一連の学習を振り返る→当該授業以外で活用するという流れを意味する。これは本来的な問題解決型学習とは少し異なるが、学習者が常に自分の考え（解決策）を探し求めるという点では同じである。以下が典型的な指導パターンである。

- ①スキーマ構築
- ②リスニング・タスク
- ③リーディング・タスク（1、2、3）→内容再現（サマリー）による内容取り込みタスクまたはインタビュー
- ④ライティング・タスク
- ⑤スピーキング・タスク（プレゼンテーション）+ インターアクション・タスク

3年次で扱った「児童労働」を1例としてその具体的指導方法を紹介する。

#### ①スキーマ構築

アルバイトに関する質問や賛否について指導者と学習者との間でやり取りを行う。アルバイトについては1年次にディベートを指導したときに少し触れたテーマなので、意見とその理由は比較的容易に学習者から引き出せる。ここでは、「労働」に関する概念の活性化が目的なので楽しさを第一義とし学習者をあまり追い詰めるような質問はしない。指導者が1人の学習者を指名したら、その次に指名されたものは1人前に指名された学習者の意見に続けて発言する。賛否や追加情報など次々と前の学習者につなげていく。指導者は各々の発言に簡単なコメントをするがほとんどは自動的に学習者間で発言が行われる。この形態を可能にするには1、2年次である程度発言できる技能と雰囲気育成しておく必要がある。どうしても英語でできないようなら日本語でもかまわない。理由は、背景知識の活性化が今後の英語学習にとって最重要だと考えるからである。

次に、If you were paid only 10 yen per hour, would you like to work? If you were forced to work by your parents, what would you do? If your family were in trouble economically, would you like to go to work instead of going to school? などの質問を英語で行う。

ここでの留意点は「自分」を意識させ意見をもたせることである。このことが問題解決型の出発点であり、これなくしては今後の聞く活動、読む活動の意義が失われてしまう危険性がある。また、言語の点からは、仮定法の復習と新出単語（ここでは be forced to, be in trouble economically）が重要である。特に新出単語の導入は次の聞く活動にとってきわめて大切である。聞き取りのスキriptに出てくる新出単語をこの段階で導入し、聞き取りの負荷を下げるのである。また、語彙のネットワーク化のコアに当たる部分でもある。徹底した単語練習は行わず、ここではあくまで触れる程度とした。この単語を簡単な絵とともに板書しておく。この単語はしばらく毎授業時のはじめ（休憩時間の間）に書いておく。このことによって何度もその単語を使って説明や質問を行い、授業が回を追うごとに板書する単語数を増やしていくのである。

#### ②リスニング・タスク

聞き取り用のスキriptはこの後に行われるリーディング教材を簡単にしたものをダイアログ形式にする。日本人教師が原稿を書き、ALTに添削してもらう。ここで大切なことは、この次に使うリーディング教材に出てくる単語や英文をそのまま部分的に使用することである。聞き取り用のスキriptと同じく、読みの負荷を下げるためである。スキriptの内容はアルバイト（労働）の目的が日本の高校生と途上国の若者とは異なるというものであるが、スキーマ構築のときに行った質問の If you were paid only 10 yen per hour, would you like to work? の状況を聞き取らせることを主眼に置いた。ダイアログ形式で、2人の意見が異なるスキriptは意見の相違に注目でき取り組みやすいと思う。

タスクは、①会話に出てくる2人がアルバイトに賛成か反対かを聞き取る、②その理由を聞き取る、③1人が述べている日本の若者に対するメッセージの内容を聞き取る、の3点の作業を行った。全体で1回聞いた後、ペアで相談し、答えの確認を行う。上位クラスは英語で、中下位クラスは日本語で確認作業を行った。（本校では習熟度別を実施）。すぐに答え合わせをせずにもう一度聞く。再度、確認作業をした後、指名して答えを出させ、その確認に該当箇所をもう一度聞き直す。

次にディクテーションを行う。ここで空所のあるスキriptを配布する。各自が個別音源（カセット・コーダー）で制限時間内に何度も聞き、できた者から指導者のところにやってきてチェックを受ける。制限時

間が過ぎれば再度全体で聞き直し、答えの確認を行う（早くできたものは意味の確認作業を先に行う）。この公文式の方法は本校では頻繁に実施している。ポイントは2つの連続したタスクを考えることである。そうでないと、早くできたものが遊んでしまう。

ディクテーションが完成したら、それを使って意味の確認作業を行う。内容はそれほど難しくないが、念のため、さっと目を通させ、理解が十分でない箇所にアンダーラインを引かせ、グループで教え合いする（グループ活動については後述する）。そして、音読活動に入る。指導者によるモデル音読でもかまわないが、個別音源があるので基本的には1人の作業となる。どうしても音声化できない箇所は指導者に聞く。ある程度、練習が済めば、起立させ2回読み着席（1回目は正面、2回目は後ろを向いて音読：「前後読み」と呼んでいる）。音韻符号化はリーディングにおいて理解につなげる重要な要素である。

そして、日本人の若者に向けたメッセージの箇所をRead & Look upの練習を経由して暗唱できるようにしていく。この箇所が、学習者の自分の意見に取り込みやすいと考えたからである。いわゆる「英借文」の発想である。ここでは同じくできたものから公文式の要領で指導者のチェックを受ける。時間内にできないものは授業外で指導者の確認を受ける。

ここまで、かなり細かく指導しているように思われるかもしれないが、慣れてくるとそれほど時間をかけずできる。ここまででスキーマ構築から最大2.5時間である。ただ、この活動をおろそかにしていると最も時間を割く次の読みの活動時に停滞してしまうことが経験的に分かっている。だから、授業外の時間を使っても一人一人の学習者ができたかどうかの確認作業はきわめて大切である。また、Read & Look upまたは暗唱した箇所は表現活動のコア表現にもなりえる大切なところであり、時間をかける価値は大いにあると思う。

### ③リーディング・タスク1→内容再現（サマリー）による内容取り込みタスク

1、2年次には、暗唱作業の後、一度書く作業を実施した。この段階でテーマに関する自分の意見をださせ、それが今後どのように変化していくかに気づかせるためである。ただ、3年次ではインプット量を増やしたいという思いから、この活動は省略している。「児童労働」に関する情報をユニセフのホームページから取り出した。まず、3種類の児童労働に携わっている子供たちの意見が掲載されているものを教材とし

た。ここでは「速読」を主眼に置き、さっと読んで概要を読み取り、返り読みをさせないことを重視した。上位クラスは、原文のまま、中下位クラスは一部加工（単語レベルを下げる、複文・重文を単文に、一部を省略）して使用した。指導者がモデル音読を1回行い、その後すぐに原文を見ずにメモ取りをさせ、上位クラスは英語で、中下位クラスは日本語でその内容の概要を発表させた。上位クラスはほぼ完璧にサマリーができていた。中下位クラスについては返り読みの癖がまだ抜けていないこと、統語面の自動化がなされていないことおよび単語の理解ができないことなどから7割程度の出来であった。

続いて、再度各自が黙読し、意味の理解できない箇所にアンダーラインを引き、グループでの教え合いになる。グループ内でも分からないときは指導者に助けを求める方法は定着している。クラスのほとんどの者が理解できないときは全体指導として指導者が講義を行うが、極力その方法は取らないようにしている。特にここでの目的が速読なので理解できる範囲から概要を読み取ることを優先した。

音読作業を数回実施した後（中下位クラスについては制限時間内にグループ別に指導者の前で1人1文ずつ読み、不合格の場合は再チャレンジ）、サマリー活動にはいる。各自がコンセプト・マップを作成し、内容の要約を行う。コンセプト・マップ作りは1年次の早い段階から導入してきておりその方法はどの学習者も慣れている。上位クラスは何も見ずに、中下位クラスは10枚以内の紙片（1枚につき3語以内の単語のみ記入：統語ができるようにするため）を使い指導者の前で発表する（公文式）。グループ対抗とし、全員が出来たら合格。1人でも不合格者が出たら、全員で協力してその学習者を助ける（制限時間内にできない場合は授業外で実施）。最後に原文を見ずにサマリーを書き出す作業に入る。

### リーディング・タスク2→内容再現（サマリー）による内容取り込みタスク

ここで扱うリーディング教材が最も中心的に読む技能を育成するためのものである。インターネット情報から児童労働に関する英文を複数取り出し、それを加工し一つのパッケージにした（上位クラス1000語、中下位クラス700語）。1、2年次は上位クラスと中下位クラスの指導法をそれぞれトップ・ダウン→ボトム・アップ、ボトム・アップ→トップ・ダウンの順序で変えていたが、3年次は基本的に同じトップ・ダウン→ボトム・アップの順序に統一している。どちらの方法をとるにしてもテキストを異なるタスクを与えながら

何度も読ませるラウンド制（京都外大：鈴木寿一）は認知的側面から重要である。使用言語は内容の質疑および意見交換以外は主に日本語である。

最初に児童労働の職種を見つける作業を行った。これはパラグラフに注目すれば短時間で出来る作業であるが、パラグラフを意識させたトップ・ダウン的な活動である。続いて、語彙選択の問題である。パッセージの数箇所の内容語を2択で選ばせるハンドアウトを作成した。話題の流れを理解していないと正解できないようにしている。ここで重要なことは必ず、その語を選んだ理由を述べさせることである。

続いてボトム・アップ的な指導法として動詞（群）、前置詞句、名詞句の確認および代名詞の認識を行う。読みの自動化がある程度出来るにはこのような下位技能への習熟が必要である。意味理解は意味のまとまり（チャンク）が基本であることを徹底して指導した。

上記のボトム・アップ的指導は上位クラスではかなり省略した。その代わりに、パッセージの英文を指導者がモデル音読し、適当なところで止めてそこまでの内容を尋ねる。1文でとめる場合もあれば5文程度まとめて音読する場合もある。学習者は原文を見ずにノートに何が書いてあったかを書く。原文のまま、または自分の言葉で書き換えたものを口頭で発表させた。その箇所がオンラインで理解できていないと出来ない作業である。複数指名し、出来ないようであれば、統語・意味の両面から解説することになる。

内容についての質問は毎授業時に同じ質問も含め何度も実施する。答えるときはテキストから目を離すことを指示する。これは英文を記憶に残すためである。その後、音読作業および一部暗唱作業を経由しておおよそその内容理解が終了する。そして、「読み」の最終段階である、英語による口頭サマリー発表を行う。グループ内で児童労働職種別にサマリーをし、制限時間内に口頭発表を終了するというものである。パラグラフ形式に注目させ、トピックセンテンス（メインアイデア）と詳細情報を明確に分けたサマリーを要求する。グループ内での共同作業の最中に指導者は机間巡視し、スローラーナーへのアドバイスは必要である。

この口頭サマリーは次の表現活動（書くこと・話すこと）にきわめて重要な位置を占める。テーマの概念（事実関係）を英語で説明できることは意見表明の大前提である。そのために、ここで口頭サマリーの発表を実施した後も、次回からの授業で頻繁に Could you explain about child labor? という質問を行う。知識として長期記憶に保存するためである。授業のはじめに2分～4分でその説明をペアで行いチェックしあう。相

手の説明を聞いて自分の説明をよりよいものに作り上げていくのである。

#### リーディング・タスク3→インタビュー

典型的な授業パターンでは読みの活動はここで終了するが、このテーマではさらに、児童労働の解決へ向けて活躍した人物について2つの教材を読ませた。それぞれ、大人の日本人、大人の外国人の具体的活動例である。読み方は基本的にはリーディング1で実施した速読の読み方を採用した。ここでの読みは、解決策へ向けた具体的活動例を知ることのみとし、次の表現活動につなげるためである。

さらに同じ世代の外国人の活動例を取り上げた。指導者がその人物になりきり、その人物に関する簡単なプロフィールを印刷したものを学習者に配布し、合同記者会見という設定で、各グループ代表が指導者の前に集まり、そのプロフィールをもとにインタビューしていくのである。指導者は事前にその人物の詳しい情報を入手し、英語で説明できるようにしておく必要がある。各グループで質問内容を考えて代表者がインタビューするのである。インタビューした内容を基に各グループでその人物の紹介文を考え、発表する。この活動は本校の研究テーマであるプレゼンテーション技能を高める一環として、聴衆の立場から、いかに質問できるかを意図したものである。何度かこのような作業を繰り返すと質問もかなり上手になると思われる。また、疑問文の作成を学習者は苦手としているものが多いが、その練習にもなる。

#### ④ライティング・タスク

書く活動は基本的に発表（プレゼンテーション）の原稿を書く作業である。最終活動の絵を使ったプレゼンテーションに原稿は必須である。グループで手分けして原稿を完成させていく。扱ったリーディング教材を再度確認させ、ライティング活動に活かしていくことも重要な要素だと考えている。今回は、卒論（400～1200語）を課題としたので、授業時はコンセプト・マップ作りのみの活動に絞った。各段落のトピックセンテンスを意識したコンセプト・マップである。理想的にはリーディング教材の原文を見ずにある程度書き進めることが出来ていることだが、それが難しければ、再度原文を見てインプットすることになる。口頭サマリー活動と同様に、表現活動においてもインプット→インテイクを促す作業でもある。

#### ⑤スピーキング・タスク（プレゼンテーション）+イ

## ンターアクション・タスク

前述のライティング活動およびスピーキング活動は相当な時間を要する。だから、毎回のテーマ学習で実施することは現実的ではないように思う。ある程度インプット・インテイク量を増やさないとまとまった形で表現活動することは難しい。それよりもここで紹介したように、口頭サマリーを最終目標に設定し、本格的な表現活動は、年に3回程度実施することがよりスムーズに授業作りができると思われる。今回は、卒論の内容を授業の初めを使って各自2分程度でペア、グループ、全体で発表および質疑をさせた。この活動を繰り返すことによって、他者から考え方や表現方法を学べ、お互いに刺激されると思う。2分間という短い発表でもお互いに質問し、賛否の意見交換は可能である。1、2年次に多くのプレゼンテーションを経験してきている本校の学習者は、この手軽な発表でよりオンラインで意見交換ができ、オーセンティックな情報交換に近づいている。

## II-4 学習方略（授業と家庭学習）と学習環境

この研究の中で重要視したことのひとつが自律した学習者の育成である。つまり、指導者の手を離れ、自分で問題を見つけ、自分なりの方法で解決していく態度育成ということになる。英語学習は、授業だけでは満足のいくレベルに達することは不可能である。本研究では、授業時に行う活動は指導者からいずれ独立して学習を続ける学習者を育成することを当初から意図してきた。各タスクは学習者が家庭で行えるものが中心である。初めての教材では予習を課さず、音読や暗唱などのトレーニングを代わりに課してきた。また、一つのタスクが次のタスクの足場（scaffolding）になるように配列した。これにより学習者は一つのタスクが達成できれば次のタスク達成に向けた見通しがしやすくなる。一つのタスクが達成できた満足感と次のステップへの見通しがやる気を引き起こし内発的動機につながると思われる。アンケート結果から、この3年間を通して満足のいく学習成果が得られたと回答したものは90%を超えている。また、扱ったテーマに興味を持った学習者は90%を超えており、英語学習に対する内発的動機がかなりの程度改善された。

授業、およびその延長としての家庭学習においてベースになることは楽しさである。授業が楽しい雰囲気、知的好奇心を掻き立てるものでないと内発的動機は生まれない。マズローの心理欲求を出すまでもなく、脅威を感じないクラスの雰囲気が授業作りの原点である。その意味で仲間作りは大切な活動であり、本研究

がグループ学習、協同学習を多用するゆえんである。また、仲間同士のいい意味での競争と、迷惑をかけたくないという心情は英語学習にとって重要な心理的側面である。高校現場ではあまりグループ活動は行われていないと聞くが、英語学習の上では必要不可欠な学習形態だと感じている。

## III. 終わりに

英語 I および II の改革を中心にこの3年間実践してきたが、指導の結果、従来の普通科生徒と大きく異なることは英語学習に積極的に取り組めたと自覚（90%）し、どの授業時の活動も好意的に捉えている（満足および非常に満足90%以上）ことである。中学校時代に英語学習で挫折して入学してきた者の多くが復活したように見受けられる。我々指導者は、本校の多くの学習者が「世界の人」になる土台を築いたのではないかと自負している。学習者が今後も英語学習を続けるためには“My English”のコア作りこそが高校英語教育の担う役割だと感じている。

## Reference

### 評価論

- ・「英語教育評価論」金谷憲 河源社 2003年
- ・「英語教師のための新しい評価法」松沢伸二・佐野正之他 大修館 2002年
- ・「英語スピーキング論」馬場哲夫 河源社 2003年
- ・「英語テスト作成の達人マニュアル」静哲人 大修館書店 2004年
- ・「オーラル・コミュニケーションテストと評価」小川邦彦他 一ツ橋出版 1997年
- ・「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠」朝日出版 2004年
- ・「高等学校学習指導要領の展開」新里真男 明治図書 2000年
- ・「コミュニケーション能力の育成と評価」松畑輝一 開隆堂 1996年
- ・「これからの英語学力評価のあり方」田中正道 教育出版 2005年
- ・「無責任なテストがおちこぼれを作る」若林俊輔・根岸雅史 1993年
- ・幼児から成人まで一貫した英語教育のための枠組み ECF ARCLC 編集委員会 リーベル出版 2005年
- ・“Assessment for ESL” Mc Grow Hill
- ・“Authentic Assessment for English Language Learners” J.Michael O'Malley Longmann
- ・“Enriching Content Classes for Secondary ESOL students” Delta Systems Co. Inc.

- ・“Practical English Language Teaching” David Nunan Mc Grow Hill

### 授業論

- ・「新しい読みの指導 目的を持ったリーディング」渡辺時夫 編著 三省堂 1996年
- ・「インプット理論の授業」渡辺時夫 他 三省堂 1988年
- ・「英語語彙指導ハンドブック」門田修平 他 大修館書店 2006年
- ・「英語語彙の指導マニュアル」望月正道 他 大修館書店 2005年
- ・「英語授業成功への実践」斎藤栄二 大修館書店 1998年
- ・「英語授業力強化マニュアル」岡秀夫 他 大修館書店 2005年
- ・「英語で意見を論理的に述べる」植田一三他 ベレ出版
- ・「英語の書きことばと話しことばはいかにして関係しているか」門田修平 くろしお出版 2003年
- ・「英語の使用場面と働きを重視した言語活動」田中正道 教育出版 2005年
- ・「英語のタスク活動と文法指導」高島英幸 大修館書店 2002年
- ・「英語のニューリーディング」谷口賢一郎 大修館書店 2002年
- ・「英語プレゼンテーションの基本スキル」フィリップ・ダイーン他 朝日出版
- ・「英語リーディング指導の基礎」高梨庸雄 高橋正夫 研究社 1999年
- ・「英語リーディングの認知メカニズム」門田修平 くろしお出版 2004年
- ・「英文読解のストラテジー」天満美智子 大修館書店 2000年
- ・「英文読解のプロセスと指導」津田塾大学言語文化研究所 大修館書店 2005年
- ・「音読指導」土屋澄男 研究社 2005年
- ・「学習ストラテジー」ハンドブック 大学英語教育学会 大修館書店 2006年
- ・「高校英語教育構造改革論」金谷憲 開隆堂 2003年
- ・「コミュニケーション能力を高める英語授業 理論と実践」木下邦幸 編著 東京書籍 1996年
- ・「コミュニケーションのための4技能の指導」伊藤治巳 2003年
- ・「自己表現活動を取り入れた英語授業」田中武夫他 大修館書店 2005年
- ・「実践的コミュニケーションの指導」高橋正夫 大修館書店 2001年
- ・「シャドーイングと音読の科学」門田修平 コスモピア 2007年
- ・「授業と学習集団の理論」大西忠治 明治図書 1991年
- ・「タスクが開く新しい英語教育」ジェーン・ウィリス

- 開隆堂 2003年
- ・「動機づけを高める英語指導ストラテジー35」(訳本)ゾルタン・ドルニェイ 大修館書店 2005年
- ・「より良い英語授業を目指して」斎藤栄二 鈴木寿一 大修館書店 2000年
- ・「リーディングの指導」葉袋洋子 他 研究社出版 1993年  
(たけした あつし/神戸市立茸合高等学校)

### ELEC 賞受賞論文掲載『英語展望』案内

\*受賞者の所属は受賞当時のものです

2006年度 受賞該当なし

2005年度

No.113

A 部門: “How to encourage second language learners to become creative writers with the help of computers as portfolios”

甲斐 順 (神奈川県立外語短期大学付属高等学校)

2004年度

No.112

B 部門: 「ディベート、ディスカッションに向けての即興スピーチ指導」

飯田浩行 (世田谷学園高等学校)

2003年度

No.111

B 部門: “Application of IRT to Prefecture-Wide English Test for High School Students”

齊田智里 (茨城県立並木高等学校)

服部 環 (筑波大学)

2002年度

No.110

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

久保裕視 (伊丹市立伊丹高等学校)

B 部門: 「語彙の定着を図る活動が単語記憶保持率に及ぼす影響」

杉田由仁 (山梨大学)

2001年度

No.109

「オーラル・コミュニケーション・C の指導と評価—平均的な英語学力の高校生を対象とした取り組みの成果と問題点」

岩見一郎 (青森県立八戸商業高等学校)

# レペティションとシャドーイングの教室での指導の効果を測る ——自立した学習者を育てるために

鈴木久実

## 1. はじめに

玉井 (2005) をはじめとする、シャドーイングとリスニングの関係に関する研究をきっかけに、シャドーイングを利用した英語学習が行われ、研究されている。この論文では、高等学校の教室での英語指導におけるシャドーイングに焦点を当て、(1) 高等学校の教室では、音源が聞こえなくなるシャドーイング指導よりレペティション指導の方がリスニングテストの得点も向上するのではないか、(2) レペティションあるいはシャドーイングのような声を出す訓練を通して、英語学習のストラテジーに気づき、自律した学習者になるきっかけを得るのではないか、という2点について、調査研究を行った。

この結果を受けて、教室で声を出す活動から、次のアウトプット活動へつなげるため、どのように授業をデザインしたらよいかを考えていく。

## 2. 先行研究

### 2.1 シャドーイングと音声保持

玉井 (2005) は聞いた音声を保持する技術や方略は聴解に不可欠な要因であり、聴解力を考える時に、背景知識や言語知識の量だけでなく、認知システムの機能にまで踏み込んだ説明が必要になるのではないかと考え、音声の保持力は、シャドーイング訓練で進歩すると考えた。玉井 (2005) はシャドーイングを「聞こえてくるスピーチに対してほぼ同時に、あるいは一定の間をおいてそのスピーチと同じ発話を口頭で再生する行為、またはリスニング訓練法」(pp. 34-35)、と定義し機械的な行為ではなく、認知的性格の強いものであると考えた。

音声を保持することに関わるのが音韻ループ (phonological loop) である。これは Baddeley (1990) の作動記憶モデルが提案しているシステムで、数をか

ぞえるとか、暗算をする、やや難解な文章を読むといった認知的な活動を、音韻的な情報のバックアップ機構として支援しているということ知られている (齊藤智, 1999)。情報を保持するため、心の中でそれを復唱するが、実際に声を出さずに反復を行う場合を内語反復 (subvocal rehearsal) という (長井, 2003)。玉井 (2005) は音韻ループでの保持力が、シャドーイングのような意識的な内語反復の訓練で進歩し、その結果、より多くの情報を意味理解処理に回すことが可能になると考えている。

玉井 (1997) では、大学生を対象に5日間シャドーイング中心のリスニング指導を行い、学生の聴解力が有意に伸長していることを示した。更に、指導後のリスニングテストの結果を上中下の3群に分けて分析し、シャドーイング訓練の効果は上位群より下位群に強く表れる傾向があったとした。玉井 (2005) では、普通科高校生を対象に3ヶ月半授業回数13回で、シャドーイング群とディクテーション群で指導した。その結果、事前テストと事後テストの間でシャドーイング群では成績の中間・下位群に有意な伸長が見られ、ディクテーション群では上中下いずれの群においても有意な伸長は見られなかった。ただし、ここでの上位群・中位群・下位群をどのような基準で設定しているのかは不明である。

玉井 (2005) で行われた、連続する5日間、各90分授業の中でのシャドーイング指導で学生の聴解力が有意に伸長しているという点に注目し、Suzuki (2007) では、公立の高等学校の3年生を対象にシャドーイングを用いたリスニング指導を行った。この実験では3つのグループを作った。どのような手続きで授業中シャドーイングさせるとよいかを確かめるため、初めて聞く英語をシャドーイングするグループと、復習としてシャドーイングを行うグループを作った。統制群として、シャドーイングは行わずリスニングだけを行うグループを作った。この5日間の指導は、夏休みに

行われた夏期講習の一環として行われ、3年生で大学入試センター試験を受験する者を対象に、リスニングを練習する目的で集まった生徒達が対象である。よって、参加者の意欲は高く、ほとんどの生徒が集中して授業を受けていたと考えられる。教材はセンター試験のリスニングテスト対策問題集である。結果は、繰り返しのある分散分析(ANOVA)による分析では、有意に主効果が出たが、交互作用は見られなかった。その後、t検定で、各処置を分析した結果、初めて聞く英語をシャドーイングしたグループと、統制群のリスニンググループで有意にリスニングテストの結果が向上した。

さらにSuzuki(2007)では、実際の授業の中で上記と同様な手続きでシャドーイング訓練を行った時、同じような結果が出るかどうか確かめるため、公立高校の3年生を対象に、検証授業を行った。教材は、リーディングの検定教科書を使用した。その結果、繰り返しの分散分析(ANOVA)では、各グループともリスニングテストの主効果は有意であったが、グループ間の交互作用は見られなかった。その後、t検定で、各処置を分析した結果、聴解力が有意に伸長したのはリスニングのグループだけだった。

以上のことからわかることは、シャドーイング指導をどの段階で行うかにより、聴解力に寄与するかどうか結果が異なるということである。教室でのシャドーイングは他の生徒の声で音源が聞こえなくなり、生徒の英語の習熟度によっては音源に集中できず、聴解力が伸びなかったのかも知れない。英語が苦手な生徒は、教室でシャドーイングを行うのは難しく、声が出せていたなかったように思われる。また、シャドーイングなしのリスニングのグループは、どの場合でも聴解力が有意に伸長していることに注目したい。しかしリスニングも、ただ教員が教室の前で音声を流しているだけでは、生徒は聞かないし、聴解力も伸びないだろうということは予測できる。

## 2.2 リスニング

第二言語のリスニングと第一言語のリスニングは異なるということを我々は認識する必要がある。Rost(1990, 2002)は、「選択的注意」(selective attention)の伸長が第二言語教育にとって大切だと述べている。選択的注意は、いくつかの音源があり処理能力が限られている時使用される。よって、第二言語のように、第一言語と比べ言語処理能力が限られている場合、選択的注意を向けることで学習者の意味理解を助けるのである。そして、この選択的注意は、十分な言語処理

を行うことができる第一言語では必要ないだろうと言われている。田辺(2005)は「『聞くこと』の言語活動は、短期記憶によるところが多いので、短い文を集中して繰り返し聞くことによって効果が上がる。」と述べ、教師は、リスニングに使う機器の使用法に習熟し、生徒の注意が散漫にならないよう注意すべきであり、短時間に集中して、効果的に行うべきだと述べている。短期記憶とは、受け取った情報が感覚記憶にわずかな時間貯蔵され、そのうちの必要なものだけが選択的注意に選ばれ、その情報が送られるところである(Atkinson & Shiffrin, 1971; A. D. Baddeley & Hitch, 1974; 白畑、富田、村野、若林、1999)。

第二言語と第一言語のリスニングの違いは、処理の自動化という観点からも考えられる。Buck(2001)は処理の自動化の重要性について述べている。リスニングが成功するというのは、言語処理が早く効率的だからであるのは明らかであり、意味のことを考えている時間はほとんどない。よって、言語知識はリアルタイムで言語を処理する力を含むに違いないのである(p. 29)。

音声の聞き方として、ボトムアップ的聴解とトップダウン的聴解ということが言われており、聴解力向上には、その両方の訓練が必要であることは言うまでもない(Matsusaka, 1995; Richards, 1990; 玉井、2005)。ボトムアップ的聴解というのは、入力された音声をメッセージの意味理解の情報源として使うことを言う。理解の過程はメッセージを受け取ったあと、音・語・節・文といった単位で分析され、内容を理解する。それに対し、トップダウン的聴解というのは、メッセージの内容を理解するために、背景知識を使うことをいう。玉井(2005)では、日本の英語学習初学者には、ボトムアップ的聴解の訓練が足りないので、その訓練の一つとしてシャドーイング訓練がよいのではないかと提案している。

## 2.3 学習ストラテジー

学習ストラテジーの活用が第二言語習得に大きな影響を与えるということは多くの研究で実証されており、「学習ストラテジーと学習成果との関係においても学習者が使った学習ストラテジーがタスクの結果や語学力の向上に貢献し、その結果、学習者はその学習ストラテジーを今後もまた使おうとする」(大和、真野、山本、中島、2005)のである。

学習ストラテジーの定義は多様で、研究者によって様々である。大きく分けると2つの流れがあり、一つは第二言語学習研究や言語教育の立場からストラテジー

一を捉えている立場、もう一つは認知心理学の理論的枠組みから捉える立場である（大和、真野、山本、中島、2005）。ここでは、言語教育の立場から学習ストラテジーを捉える前者の研究者達の立場で「ストラテジー」という言葉を使用する。Oxford（1990）は、学習ストラテジーを生徒が自らの学習を伸ばすためにとる段階と捉え、'learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations' と定義している。彼女は、言語学習ストラテジーのシステムの総括を示し、それは直接的なストラテジーと間接的なストラテジーに分けられている。

教室での学習活動を通して、こうした学習ストラテジーを教員と生徒が意識することで、英語学習に意欲を示さない生徒達も勉強を始めるきっかけとなる可能性がある。学習意欲がなかなか持てない生徒達にこそ、学習ストラテジーが必要なのではないだろうか。

### 3. リサーチクエスチョン

以上の先行研究を踏まえた上で、この研究におけるリサーチクエスチョンは次の通りである。

- ① 高等学校の教室では、音源が聞こえなくなるシャドーイング指導よりレベティション指導の方がリスニングテストの得点も向上するのではないか。
- ② 英語学習に対する動機づけが低い生徒たちは、シャドーイングあるいはレベティションのような声を出す訓練を通して、英語学習のストラテジーに気付くのではないか。

### 4. 方法

2校の全日制公立高校の1年生を対象にシャドーイングを用いた活動と、シャドーイングとレベティションの両方を用いた活動を授業に取り入れた。どちらの学校の生徒も家庭学習はあまり行わないため、授業外の学習による結果への影響は考えにくい。事前テスト・事後テストを用いた実験デザインにした。テストは平成17年度第3回実用英語技能検定準2級のリスニングテストを用い、1問1点で採点した。処置は5月中旬から7月中旬にかけて行われた。2ヶ月半という短い期間のため、事前テストの学習効果が事後テストに出ているかもしれないということは否定できないが、

基本的に英語への学習意欲が低い生徒達であり、あまり影響はないだろうと考え、同じテストでその伸びを測ることにした。実験の手続きは、各担当者が普段行っている授業の中で、シャドーイングとレベティションをいかにさせるような形で行ってもらった。ここでのシャドーイングは、ポーズのない英文が読まれている教科書付属のCDと一緒に英語を言う活動である。ここでのレベティションは、生徒は教科書を見ないでCDのポーズのあとに聞こえた英語をリピートする活動である。

また、処置終了後に生徒にアンケートをとり、声を出す活動についての意見を集約し、学習ストラテジーに気付いているかどうかを見た。担当教員にも、処置の感想、授業の様子について書いてもらった。

## 5. 実験1

### 5.1 方法・手続き

公立高校1年生を対象に、オーラルIの授業内で行った。この学校のオーラルIの授業は習熟度別に行われており、各クラス20人前後の生徒がいる。ただし今回の実験では、事前テスト、事後テストの両方を受けた生徒を対象にデータを処理したため、対象となっている生徒は各クラス10人前後である。全部で6クラスあったため、以下の処置を2クラスずつ行い、それぞれの処置に参加した生徒は20人前後となっている。これはSuzuki（2007）で行った実験の追実験である。手続きは表1の通りである。

生徒達は教科書の各レッスンのリスニング問題に、上記の手続きのあと解答した。教材は、検定教科書SELECT（三省堂）オーラルコミュニケーションIを使用した。処置の対象とした箇所は、教科書Lesson 3からLesson 6までの各レッスンに置かれているリスニングセクションである。上記の処置を各レッスンで1回ずつ、計4回行った。

### 5.2 分析結果

各群が等質であるかどうかは、事前テストにより一元配置の分散分析（ANOVA）でSPSSを用いて分析した。結果は表2、表3の通りである。その結果、

表1 オーラルIの授業内での処置

|             | 処置1回目   | 処置2回目   |
|-------------|---------|---------|
| 実験群1 (N=20) | シャドーイング | リスニング   |
| 実験群2 (N=22) | リスニング   | シャドーイング |
| 統制群 (N=20)  | リスニング   | リスニング   |

表2 事前テストによる記述統計

|       | 度数  | 平均値   | 標準偏差  | 標準誤差 | 平均値の95%信頼区間 |       | 最小値 | 最大値 |
|-------|-----|-------|-------|------|-------------|-------|-----|-----|
|       | (N) |       |       |      | 下限          | 上限    |     |     |
| 実験群 1 | 20  | 14.85 | 3.660 | .818 | 13.14       | 16.56 | 9   | 22  |
| 実験群 2 | 22  | 13.36 | 4.304 | .918 | 11.46       | 15.27 | 4   | 21  |
| 統制群   | 20  | 13.55 | 4.123 | .922 | 11.62       | 15.48 | 9   | 25  |
| 合計    | 62  | 13.90 | 4.036 | .513 | 12.88       | 14.93 | 4   | 25  |

表3 事前テストによる一元配置分散分析

|       | 平方和     | 自由度 | 平均平方   | F 値  | 有意確率 |
|-------|---------|-----|--------|------|------|
| グループ間 | 26.828  | 2   | 13.414 | .819 | .446 |
| グループ内 | 966.591 | 59  | 16.383 |      |      |
| 合計    | 993.419 | 61  |        |      |      |

表3  $[F(2, 59) = .819, p = .446]$  となり、等質であることが証明された。次に事前テストと事後テストの結果を1要因対応なし1要因対応ありの二元配置分散分析で分析した。結果は表4、表5、表6の通りである。

表4 事前事後テストによる記述統計量

|           | class | 平均値   | 標準偏差  | N  |
|-----------|-------|-------|-------|----|
| 事前<br>テスト | 実験群 1 | 14.85 | 3.660 | 20 |
|           | 実験群 2 | 13.36 | 4.304 | 22 |
|           | 統制群   | 13.55 | 4.123 | 20 |
|           | 合計    | 13.90 | 4.036 | 62 |
| 事後<br>テスト | 実験群 1 | 16.65 | 5.204 | 20 |
|           | 実験群 2 | 14.23 | 5.282 | 22 |
|           | 統制群   | 14.85 | 4.727 | 20 |
|           | 合計    | 15.21 | 5.106 | 62 |

表5 事前テスト・事後テストによる分散分析 被験者内対比の検定

測定変数名: MEASURE\_1

| ソース        | 試験 | タイプ III 平方和 | 自由度 | 平均平方   | F 値   | 有意確率 |
|------------|----|-------------|-----|--------|-------|------|
| 試験         | 線型 | 54.005      | 1   | 54.005 | 5.066 | .028 |
| 試験 x class | 線型 | 4.593       | 2   | 2.297  | .215  | .807 |
| 誤差(試験)     | 線型 | 628.995     | 59  | 10.661 |       |      |

表6 事前テスト・事後テストによる分散分析 被験者間効果の検定

測定変数名: MEASURE\_1

変換変数: 平均

| ソース   | タイプ III 平方和 | 自由度 | 平均平方      | F 値     | 有意確率 |
|-------|-------------|-----|-----------|---------|------|
| 切片    | 26312.891   | 1   | 26312.891 | 833.509 | .000 |
| class | 87.546      | 2   | 43.773    | 1.387   | .258 |
| 誤差    | 1862.559    | 59  | 31.569    |         |      |

その結果、主効果が見られ、リスニングテストの結果は有意に向上したが  $[F(1, 59) = 5.066, p = .028]$ 、各グループ間の有意差は見られなかった  $[F(2, 59) = 1.387, p = .258]$ 。

表7 英語 I 授業内での処置

〈授業の1サイクルの流れ〉

|                    |            |
|--------------------|------------|
| 単語の意味確認 (ペアワーク)    |            |
| 前回の復習 (英問答)        |            |
| CD を聞く (スラッシュを入れる) |            |
| Chorus reading     |            |
| Reading in pairs   |            |
| 本文内容把握             |            |
| レベティション 2回         | シャドーイング 2回 |
| 小テスト               |            |

教室でシャドーイングを利用した指導でも、シャドーイングを先に行うか、あとに行うかにかかわらず、リスニングテストの結果は有意に向上した。また統制群のシャドーイングを使わずにリスニングのみ行った指導でもリスニングテストの結果は有意に向上した。これは Suzuki (2007) の実験結果と同様の結果である。

## 6. 実験 2

### 6. 1 方法・手続き

公立高校1年生を対象に、英語 I の授業内で行った。この学校の英語 I の授業も習熟度別に行われており、各クラス20人前後の生徒がいる。実験の対象としたクラスは4クラスである。そのうちの2クラスをレベティション群、他の2クラスをシャドーイング群とした。前述の実験と同様、事前テスト、事後テストの両方を受けた生徒を対象にデータを処理した。よって、それぞれの処置に参加した生徒は30人前後となっている。授業の手続きは表7の通りである。上記の流れ1回を50分授業2時間かけて合計5回行った。教材は NEW STREAM I (増進堂) の Lesson 2 と Lesson 3 の本文である。最後に行っている小テストは毎授業ごとに行っているもので、1番から10番まで番号が書いてある紙に、本文のリスニング5問、新出単語の意味を書く問題が5問というテストである。

表8 グループ統計量

| class   | N  | 平均値  | 標準偏差  | 平均値の標準誤差 |
|---------|----|------|-------|----------|
| レベティション | 30 | 9.77 | 2.932 | .535     |
| シャドーイング | 31 | 9.77 | 3.640 | .654     |

表9 t検定(対応なし)の結果

| t 値  | 自由度 | 有意確率(両側) | 平均値の差 | 差の標準誤差 |
|------|-----|----------|-------|--------|
| .009 | 59  | .993     | -.008 | .848   |

## 6. 2 分析結果

表8、表9にある通り、レベティションクラス(N=30)とシャドーイングクラス(N=31)は事前テストの結果を利用して独立サンプルのt検定を行い、同質であることが確認されている( $t = -.009, df = 59, p = .993$ )。

それぞれのグループの事前テスト・事後テストの結果を繰り返しのt検定でSPSSを用いて行った。その結果、表10、表11にある通り、レベティション群は事前テスト・事後テストの間に有意な伸びは見られなかった( $t = -.428, df = 29, p = .672$ )。シャドーイング群では有意な伸びが見られた( $t = -2.907, df = 30, p = .007$ )。

## 7. 考察

### 7. 1 リスニングテストの得点の向上について

実験1では4回しか処置を行っていないが、どのグループもリスニングテストの成績が向上した。これからわかることは、シャドーイングであっても、リスニングであっても、授業内で音声を取り入れればリスニング力は伸びるということである。Suzuki(2007)の連続する5日間の指導の中でも、玉井(2005)の5日間の指導の中でも、生徒・学生の聴解力テストの成績

表10 事前事後テストによる記述統計量

|         |       | 平均値   | N  | 標準偏差  | 平均値の標準誤差 |
|---------|-------|-------|----|-------|----------|
| レベティション | 事前テスト | 9.77  | 30 | 2.932 | .535     |
|         | 事後テスト | 10.07 | 30 | 2.791 | .510     |
| シャドーイング | 事前テスト | 9.77  | 31 | 3.640 | .654     |
|         | 事後テスト | 11.94 | 31 | 3.705 | .665     |

表11 事前事後テストによるt検定(対応あり)

|         | 平均値    | 標準偏差  | 平均値の標準誤差 | t 値    | 自由度 | 有意確率(両側) |
|---------|--------|-------|----------|--------|-----|----------|
| レベティション | -.300  | 3.843 | .702     | -.428  | 29  | .672     |
| シャドーイング | -2.161 | 4.140 | .744     | -2.907 | 30  | .007     |

が有意に向上していることから、短い期間であっても、音声を聞かせることは非常に意味のあることであるということがわかる。ただし、今回の実験は期間が短いため、更に継続した指導を行うことで、指導の内容で差が出てくることは十分考えられる。

実験2では、前述の流れを計5回、それぞれの処置を合計10回行ったことになる。ここでは、レベティションを行ったグループは聴解力テストで有意な伸長が見られず、シャドーイングを行ったグループで有意な伸長が見られ、仮説とは異なる結果となっている。担当の教員は、レベティションクラスの方が、声も出ており、授業はやりやすかったとアンケートの中で述べているが、リスニングテストの結果はシャドーイングクラスで成績が伸びていたことが興味深い。玉井(2005)で、普通科の高校生を対象に行った実験では、シャドーイング群における効果は下位群に対してより積極的に働くという結果が出ており、その理由は注意力であるとしている。下位の学習者は、音声の入力時点で多くの情報が失われてしまいがちだが、シャドーイングでは入力音声を集中力を持って聞きながら、少し前の入力を再構築して出力を求められるため、注意の切れ目がなく、高いレベルの注意を維持しなければならないとしている。この短い期間の訓練で、玉井(2005)が述べているように音韻ループでの音声の保持力が強化されたとは考えにくい。今回この実験に参加している生徒達の英語の習熟度があまり高くなくことを考えると、注意力が聴解力向上に関して、寄与していると言えるかもしれない。

### 7. 2 認知ストラテジーの気づき

生徒のアンケートの自由記述欄を見ると、シャドーイングやレベティションを行う中で、生徒達の中に認知ストラテジーの気づきが起きているのは興味深い。声を出すと覚える、書くと感じるなど、実際に活動を行いながら、教師がその活動についてなぜ必要か、どのようなことに効果的かを助言することで、生徒は意識をし、活動について理解するようになる。特に今回の検証授業に参加した生徒達のように、英語の勉強に対する意欲があまりない場合、自分ができようになった、できた、という経験を持たせることは、今後自立自律した学習者を育てる上でも大切なことであろう。

事後テストを受けた生徒に対しとったアンケートの中で「英語を声に出して練習したことについて、何か気づいたことや感想があ

ったら書いてください。それ以外のことで構いません。」という質問をした。回答した生徒64名中、肯定的な意見が52名、否定的な意見が12名であった。肯定的な意見を書いた生徒のうち、学習ストラテジーに気付いたことがわかる回答を抜粋する。

- ・声を出して練習すると、発音とか、どこにアクセントを付けるかがよくわかった。
- ・声に出して読むことはとても良い勉強方法だと思った。毎日の積み重ねが大事だと思った。
- ・何回も何回も声に出すことで、単語や文を覚ええました。声に出すってすごいなあと思いました。
- ・1学期の授業の時、もう少し声を大きくして書いて単語を一つ一つ今後も覚えていけたら良いと思いました。

また、声を出して活動することに否定的な意見で、今回の活動から学習ストラテジーの気づきがなかった生徒の中に、「声を出して英語をやるのは良いと思いますが、声を出してやりたくない人もいます」、「声に出して覚えることも良いけれど、書いて覚える方が効率がいいかもしれない」といった、声を出すことが好きでない生徒がいることがわかった。また、「もっとゆっくり読んだ方が良いと思う」、「みんなが声を出したら何を言ってるのかよくわからなくなる」という意見を書いた生徒は、授業で使った英語の内容や読まれる速度が、本人の英語の習熟度よりかなり高いところにあり、活動についてくることができなかつ

た生徒である可能性がある。

### 7. 3 担当教員の視点

授業を担当された先生方に、①シャドーイングとレベティションのどちらが教室で指導しやすいか、②生徒の様子、③シャドーイングやレベティションで指導した後に、どんな活動を行うとシャドーイングやレベティションがいきるか、④今後シャドーイングあるいはレベティションを利用するか、利用するとしたら、どのような形で行うか、の4点についてたずねた。表12がその回答のまとめである。

教室でシャドーイングを行うと、他の子どもたちの声があり、その中で注意力をもって音声を聞き取りシャドーイングを行うには、学習意欲がかなり高くないと難しいことが分かる。A教諭の「シャドーイングがよい緊張感を生む」というのは、生徒達の注意力が音声に向き始めると生まれるのかも知れない。「シャドーイングやレベティションの様な活動で、英語が頭に残る」というのは、生徒・教員とも共通した感想である。A教諭が書いているが、活動直後に英語によるQ&Aを行えば、生徒達は英語を口にする事への抵抗感が少なくなり、英語による発話を引き出すことができるかもしれない。両教諭の回答に共通するのは、シャドーイングの前には、徹底した読みの練習が必要であるということである。とくに、習熟度の低い生徒達の場合、途中で投げ出さないうでシャドーイングに取

表12 担当教諭へのアンケートまとめ

|  | A教諭(実験1)   | B教諭(実験2)  |
|--|--|---|
| シャドーイングとレベティションのどちらが教室で指導しやすいか?            | どちらということはないと思うが、シャドーイングはレベティションなどで単語・フレーズ単位で読めるようになってから行うべき。                               | レベティション。シャドーイングは難易度が高く、生徒全員を参加させるのが難しい。また、シャドーイングの場合教室では音源が正確に聞き取りにくい。                    |
| 生徒の様子は?                                    | 単語単位できちんと読めていない生徒はシャドーイングできず、投げ出す生徒もいた。シャドーイングはベースが決まっており、ついていかなければならないので、よい緊張感が生まれることもある。 | レベティションを行ったクラスの方が、比較的好く声が出ていた。シャドーイングは最初からあきらめてしまう生徒もいた。                                  |
| シャドーイングやレベティションのあとに、どのような活動を行うとよいか?        | 英語でのQ&A。シャドーイングやレベティションのあとは、英語を口にする事に慣れているし、英語が頭に残っている状態なので、英語で答えることへの抵抗が低くなっているのでは?       | 本文のリスニングテストなどを行うと、きちんとやっていたら聞き取れるようになって生徒の自信につながるかもしれない。今回の活動では、リスニングテストを行うことを動機づけに使った。   |
| 今後シャドーイングやレベティションを利用するとしたら、どのようなかたちで利用するか。 | これまでと同様に英語Iなどで、Q&Aの前に利用する。ただ、レベティションしてある程度読めるようになってからシャドーイングして、と授業内でやるとかなり時間を取るのが問題。       | レベティションは普段の授業の中で、これまで通り活用したい。シャドーイングを取り入れるとしたら、3年生の選択授業など、英語に関心を持つ生徒が多いクラスで何度も読みの練習をしてから。 |

り組ませ効果を上げるためには、自信を持って声を出して英語を読めるようになっていないと難しいであろう。

## 8. 結論

リサーチクエスション①の「高等学校の教室では、音源が聞こえなくなるシャドーイング指導よりレベティション指導の方がリスニングテストの得点も向上するのではないか」、という問いに対し、実験1では、シャドーイングの処置でもリスニングのみの処置でも、聴解力向上が有意に見られた。実験2では、シャドーイングの処置で聴解力テストが有意に向上した。この結果から、①の仮説は否定された。レベティションの方が、教室で生徒の声も出て担当教諭の印象もよいが、必ずしもレベティションの方がシャドーイングよりリスニングテストの結果が向上するという結果にはならなかった。また実験2で、レベティションでなくシャドーイングが聴解力向上に寄与しているが、これは、参加者の英語習熟度が、玉井(2005)で言う「成績下位群」である可能性もある。ただ、玉井も「成績下位群」の明確な基準は出しておらず、この生徒達が「成績下位群」であると結論を出すためには、今後基準を明示する必要がある。

リサーチクエスション②の「英語学習に対する動機づけが低い生徒たちは、レベティションあるいはシャドーイングのような声を出す訓練を通して、英語学習のストラテジーに気付くのではないか」については、アンケート結果からも分かる通り、声を出す活動により英語が頭に残っていることを実感し、今後この活動を利用しようと考えている生徒が見受けられる。普段、良い活動だと言われて何気なく授業で行っているものでも、教師がきちんと目標を立て、ストラテジーという意識を持って指導することで、生徒達は学習ストラテジーに気付き、自律した学習者を育てていくことができるかもしれない。

教室で声を出す活動から、次のアウトプット活動へつなげるためのデザインについては、担当教諭のアンケートから多くのヒントを得た。やはり、英語の習熟度が高くないと、教室でのシャドーイングは難しいが、意味理解、発音、音読、レベティションのあとで、シャドーイングを行い、そこでそのレッスンをおしまいにするのではなく、復習として英語でQ&Aを行うなど、英語によるプロダクションの活動に発展させることができるということが、現場で実感できた。今後は、英語によるプロダクションに焦点を当て、どのような教

室活動を行うことで生徒達の英語の発話を促すことができるかを考えていきたい。

## 謝辞

本研究の実験は、都立高校教諭、榑野千織氏・問谷薫氏にご協力いただいた。校務でお忙しい中、授業に本研究のための処置を快く引き受けてくださった。心から感謝の意を表したい。

## 参考文献

- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1971). The control of short-term memory. *Scientific American*, 225, 82-90.
- Baddeley, A. (1990). *Human memory: theory and practice*. Hove; London: L. Erlbaum Associates.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* Vol.8. (pp. 47-90). New York: Academic Press.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge; New York; Melbourne; Madrid; Cape Town: Cambridge University Press.
- Matsusaka, H. (1995). Listening comprehension: the phonetic factor. *Gakujutsu kenkyu. eigo eibungakuhen* 43, 51-61.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*: Heinle & Heinle Publishers.
- Richards, J. C. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge Cambridge University Press.
- Rost, M. (1990). *Listening in language learning*. New York: Longman Group UK Limited.
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. Essex: Pearson Education Limited.
- Suzuki, K. (2007). *Effects of shadowing training in English on Japanese high school students' listening comprehension skills*. Waseda University, Tokyo.
- 齊藤智. (1999). 作動記憶とことばのメロディ。『現代の認知研究：21世紀に向けて』(pp. 29-47)。川口潤(編)、東京：培風館
- 白畑知彦、富田祐一、村野井仁、若林茂則。(1999)。『英語教育用語辞典』：大修館書店。
- 鈴木久実。(2007)。シャドーイングを用いた聴解力向上の指導についての検証『STEP Bulletin』、19, 112-124.
- 玉井 健。(1997)。シャドーイングの効果と聴解プロセスにおける位置づけ。『時事英語学研究』、36, 105-116.
- 玉井 健。(2005)。『リスニング指導法としてのシャドーイングの効果に関する研究』東京：風間書房。
- 田辺洋二。(2005)。「聞くこと」と教室活動。『東京国際大学論叢』、言語コミュニケーション学部編、1, 1-15.
- 大和隆介、真野千佳子、山本厚子、中島優子。(2005)『言語学習と学習ストラテジー』。学習ストラテジー研究会、大学英語教育学会(編)東京：リーベル出版。
- (すずき くみ/東京都立桐ヶ丘高等学校)

(p.13より続く)

県マターですから、言わば権限外の話です。学習指導要領は文科省が作りますが、実行面は地方自治体に委ねざるを得ません。例えば高校なんかだと、オーラルコミュニケーションが継子扱いになって、実際はグラマーになってしまうということが起こる訳です。

行政の適用範囲というのはかなりリミテッドで、今回の場合で言えば基準を示して、悉皆研修としたのが限界だと思います。この研修は何らかの形で影響は絶対あるだろうとは思いますが、その効果はなかなか測定できないという問題ではないでしょうか。

要するに学習指導要領というのは、現実とつかず離れずでいくしかなくて、あまり理想論を掲げてみてもどうしようもありません。現実がついてきませんから。しかし、現実にあまり寄り添い過ぎても、現状維持というか、あるいは現状肯定になるだけであって、一歩でも改善につなげるというものになり得ません。だからつかず離れずのような形でやっていくしかないのかなと思います。研修も同じです。

少しずつでも変化するには、変化をするような要素というのがなければいけません。その一つが、先生方が少し教え方を工夫できるとか、そういうことだと思うのですが、それをするために、最低限まず初めの一歩としてこれはできるのではないか、これをやりたい、というのを田口さんからお願いします。

田口 最小行政単位の中に英語研究会というのが必ずあります。東京だと区中研とか市中研とかですね。そういうネットワークを強固にし、頑張っている先生がどこの地域にも必ずいますから、そういうネットワークを広げて、授業を公開し合っていくべきだと思います。子供のレベルもテキストも同じですから、ディスカッションが深まると思います。

私は府中に来て、研究授業を1年に2校は順番でやろうと提案しました。

長崎 抽象的かも知れませんが、自己能力開発という発想です。ティーチャーデベロップメントという言葉が、ティーチャートレーニングに代わ

って出てきました。自分で課題を見つけて、自分で選択して、これを自分でやってみよう、やったらくまくいったかどうかを確かめてみよう、そういうことが自分でできる、そのような自律した教員になれるような研修の仕組みをつくれなかなと思っています。

金谷 最後に平田先生お願いします。

平田 研修の基本は自己研修ですから、自分の課題意識を持ってもらうというのが大事だと思います。教科研修としての校内研修を年間の計画の中に入れることですね。例えば学期1回でも良いですから、教科に特化して、その学校内で考えてみるという時間を、まずスケジュール的に確保するという事です。

それを計画的に入れてしまえば、学校からもちゃんと認められた時間になります。そのレベルからまず始めてみると良いのではないかと思います。

金谷 私も、小規模なところからやるということかなと思います。一箇所でも面白い結果を出してくると周りも、良い意味でのライバル意識をもって、活動が活発化していく、そんな効果が期待できないかなと思います。

キーワードは校内研修あるいは小規模研修であるという結論になりましょうか。

もう時間になりましたので、このあたりにしておきたいと思います。どうもありがとうございました。

(文責編集部)

## 英語指導の情報源

清水公男

2007年11月の中央教育審議会の中間まとめとなる「審議のまとめ」が公表され、新教育課程における英語教育全体の今後の方向性が提示された。既に小・中学校の新学習指導要領が発表され、来年度から小・中学校では移行措置が実施される。この移行期間には、できるだけ新しい内容を前倒し的に導入する方針だという。「審議のまとめ」を見ると、英語教育の改善方針の中には、4技能を総合的に育成する指導を基軸に、教材の改善、文法指導、習得語彙数の充実などの新たな課題が挙げられている。その中でも忘れてならない点は、音声面を中心としたコミュニケーションへの積極的態地の素地を育成する小学校の外国語活動の実践上の課題もさることながら、中学校での「小学校の素地を踏まえた」、そして高等学校では「中学校での学習の基礎の上に」という各段階での「英語指導の受け渡し」をしっかり意識する必要性が明示されたことである。それは小中高の垣根を越えた教員間の相互交流や研修の必要性を予感させるものでもある。

小学校の英語指導は現在既に約9割を超える小学校で実施されており、移行期間を待たずに、明日からでも使える質が高くなおかつ汎用性のある教材や指導法の開発が不可欠である。文部科学省は先日「英語ノート」を発表し、拠点校となる全国の小学校への配布が始まるという。教育の環境や条件整備を担う行政サイドや、待ったなしの指導者養成の役割を担う教員養成大学の役割にも期待したい。しかし一方で、現場の教員（特に中学校と高校の教員）としては、小学校における英語指導の動向や指導内容を研究する必要があるだろう。何故なら、小学校課程で英語の指導を受け、

数年後に入学してくる生徒を教室でしっかり受けとめる必要が生じるからである。英語に対する関心、意欲、そして更には学力が今以上に多様化することが予想される。自らが受け入れる生徒達が学んできたカリキュラム、教材、指導法等を事前に把握する柔軟な力量や感性を身につけることが今後の教員の研修課題の一つになるのではないだろうか。

これまでの教員研修は、明日からでも使えるより効果的な教え方や教授法に関する「アイデア」、「ノウハウ」、「教材」を求める先生方のニーズに応じるためのプログラムや、先生の英語力向上のための研修が中心であった。又、最近では東京都のように人事考課と連動した初任者研修から始まるライフステージに応じた、行政サイドの意向にそった画一的官制研修が主流になっている感がある。しかし、これからの教員に求められる資質は、教室内で起こるあらゆる事象に柔軟に対応できる自律的かつreflectiveな力ではないだろうか。この力はあらゆる内容を生徒のレベルに合わせた英語で表現できる力であり、教師からの質問に対して的確に答えられなかった場合の、生徒の躓きの原因を的確に察知し、正しい解答へと導ける指導力とも言い換えることができよう。

先に述べた移行期間における小・中学校での教科指導においては、移行された内容を生徒の理解や英語のレベルに応じて教材化し、既存の教科書やその中の指導項目との関連を柔軟に図りつつ、生徒の力に応じて効果的に指導内容を配列し、構成する力こそが必要不可欠となる。そのためにも、教師が自分の理想とする指導や学習の「型」を教え込むのではなく、目の前に存在する生徒に合っ

た指導、教材、学習法を提供できる姿勢が求められてくる。

そのような時にアイデアやヒントを提供してくれるのが、*English Teaching Forum* (以下ETF)である。この雑誌に掲載される事例は世界各国の実践例が多く、日本国内で流通している同質的な指導法でも、世界にはこれほどの発想豊かなバリエーションがあるのかということに時々驚かされることがある。個人的にはこれまで多くの学校で色々なタイプの生徒を指導してきたが、常に心がけてきたことがある。それは授業方略を初めから固定的に考えるのではなく、目の前にいる生徒達が、自分の描いた指導の流れの中でどのように反応してくるのかを常に頭の中でシミュレーションし、今この子達に合った指導法や教材は何かを授業の始まる前に考えることである。経験が豊かになると、一見引き出しが多くなると思うが実は自身の化石化した価値観や指導法に安住しがちである。授業崩壊に似た事象はこのようなケースに起こりうるということも度々経験している。アイデアが無くなった時にETFで見つけたちょっとしたヒントで窮地を乗り切ったことが今でも時々思い出される。

授業は常に想定外の事が待ったなしで起こる場所であり、そのような場面に遭遇したときの対応能力を習得するケーススタディー的なプログラムを、これからの教員養成コースや現職教員の研修プログラムに是非取り入れて欲しい。授業分析を踏まえた授業改善の取り組みは、学校全体でも、各都道府県単位でも組織的に行われ始めているが、まず個人として自らの授業を振り返り、自分の抱えている課題や問題を明らかにする手順を知る上で参考になる論文を紹介したい。

それは2007年No.1号に掲載されている、*Reflection as a Necessary Condition For Action Research* という論文である。

この論文は日本でも話題になっている *Plan* ⇒ *Act* ⇒ *Observe* ⇒ *Reflect* ⇒ (*Plan*) というアクションリサーチの手順をアルゼンチンの教室で実践した報告である。60年代に始まる reflection in professional practice の歴史が社会構築主義の伝統上にあるという解説も新鮮であったが、感

銘を受けたのは、reflection という振り返り行為を通じて、“In doing so, you can make your implicit criteria and beliefs explicit and design activities to broaden your students’ strategies for handling stressful situation” と述べられているように、教師自身が自分の指導に対するクライテリアや信念に気づくことができるということである。

更にこの論文の最後の Appendix I で紹介されている、“Observer’s Ratings of Student and Teacher Behaviors” にある生徒の授業中の行動と、教師の行動を5段階のスケールで評価する評価表はとてもユニークである。筆者は授業観察後に自身と生徒との授業内のインターアクションに対する評価を同僚に求めているが、授業評価のスケールがしっかりしているので議論がかみ合い効果的である。個人的にも最近「教師認知研究」に関心がある。それは教師が授業活動の中でどのような判断基準で授業上の行為決定をしていくのかを解明する研究であるが、教師自身の認知レベルで起こっている判断データを収集するツールとしても役立つそうである。

もう一つの面白い論文は同じ号に収められている、*Reflective Teacher Observation Model for In-Service Teacher Trainees* である。筆者は、アクションリサーチの流れを汲む6つのステップから成る reflective な授業観察のモデルを提示している。ユニークなのは、このモデルが、授業観察に関する教員と指導主事との関係を意識したモデルだということである。

現在日本の各都道府県では、指導主事による不定期の授業訪問が行われている。教師である限りこの授業観察を避けては通れないが、授業後の講評会で、できればおざなりでないもう少し発展的なコメントをもらえたらやる気も出るのというのが現場の教師の声ではないだろうか。スペースの関係上全てを紹介できないが、この論文の終わりに指導主事の役割に対する7項目の提言があるので指導主事の先生方に一読されることを是非勧めたい。特に、“observers contact trainees’ schools to build rapport” (p.19) という箇所指摘のある “Observers should therefore coordinate (p.29右へ続く)

## ELEC 賞と私

## —人生の羅針盤、そして出会いと若さを与え続けてくれる賞—

峯石 緑

ELEC 賞を頂いた頃の自分は、自営業を営みながらテンブル大学の修士号を取得した後日本の大学で博士課程1年目の終わりに現在の勤務校への就任が決まり、毎日多忙に明け暮れていた。そのような中、私が ELEC 賞に応募したきっかけは、過去の『英語展望』の記事にいつも感銘を受け、自分が長く構想を練っていた論文を是非とも投稿したいと強く希望していただけのことであり、まさか栄えある ELEC 賞をこの自分が頂くことになろうとは予想だにできなかった。今でも当時編集担当の方からのお電話は、その穏やかな口調で「おめでとうございます、受賞なさいましたよ」というくんだりから鮮明に記憶している。私は失礼にも何度も繰り返し「それ本当ですか？」と答え、「ありがとうございます」と何度も電話にお辞儀していた。授賞式では筑波大学名誉教授大友賢二先生から直接表彰状と賞金を頂くことになっていたため、当時の指導教官であった三浦省五先生はわざわざ私がきちんとしたスピーチができるよう、練習相手になってコメントまでくださった。大友賢二先生はその後何度お目にかかってもそのお肩書きとは関係なく非常に謙虚で柔和なジェントルマンではあるが、当時は ELEC 賞授賞式直後別の会合がありだったにもかかわらず、そんな様子は微塵も見せず実に穏やかに素敵なおスーツにポケットチーフを合わせ、ゆっくり談笑してくださった。

あれから10年の歳月が経過した。頂いた表彰状と賞金の入っていたのし袋は、今も私の研究室のデスクの前に飾られている。その間、私は新設校であった広島国際大学で教職員それぞれ苦労を分かち合い、時にはくじけそうになりながらもつい

にまた新たな視点を見出し、現在、ELEC 賞受賞論文の延長線上にあるプロジェクトを継続して行っている。

自営業を営み、学生として日本を含む世界各地からの学生たちとともに天真爛漫に応用言語学を学ぶ頃はただただ無性に楽しかった。学部では哲学を専攻し、紀元前の文献を読み解く研究姿勢から実践的に教育統計をも用い学習者とインタラクトする応用言語学への視点への変化も新鮮で、自分で「コペルニクス的転換」などと呼び、研究と授業実践が楽しくて毎日ワクワクすることばかりだった。

徹夜で10数時間論文を書き、初夏なのにしもやけが足にできたりもしたが構わなかった。大勢の仲間とスタディー・グループを作り、誰もが良い研究者であり良い教師になろうと励まし合った。しかし大学で教員として校務を行うことには別の責任も労力も多く伴う。自身の労苦を微塵も見せず我々の教育に励んでくださった良き師の方々に恵まれ過ぎて、私にはその陰の部分が見えていなかった。それ程自分が甘かったということである。

就任早々 ELEC 賞受賞の吉報を大学の学内誌に掲載して頂き、春爛漫の桜の開花の中、私は ELEC 賞受賞の感激覚めやらず100%、いや120%のパワーで授業と校務と研究に突進した。やはり楽しかった。まだ開学当方で大学内はがらんとしていたが、学生は素直で元気、よく熱心に授業を受け研究室にも夕方まで質問にきた。最初から「学生最優先、そして校務は責任を持って、最後に研究は努力して作った時間を使って集中する」をモットーに始めたので、不満はなかった。しかし組織の中にはそれが良きにせよ悪きにせよ人

間関係が大きく働く。自営業で「お山の大将」であった自分にはかなり困惑させられる部分もあった。しかしそんな中いつも私のデスクの前ではELEC賞の表彰状がエールを送ってくれていた。また現在京都教育大学において教育研究活動をご熱心に行っておられる西本有逸先生にご指導を賜ったお陰で、就任後すぐ科研費の助成を2度連続で頂くことができ、論文博士も取得できた。いずれもELEC賞受賞論文で問題としていた「理解度のモニター」を学習者のポートフォリオを分析することから得られた成果である。そしてその頃から年に1、2度ずつは海外出張をして論文発表を行ってきた。

いつもエールを送ってくださるメリーランド大学のレベッカ・オックスフォード先生に出会えたのもELEC賞のお陰だと信じている。またニュージーランドでかつての恩師ロッド・エリス先生の敏腕な右腕として活躍中のハヨー・レインダース氏にはメルボルンの学会でお世話になったが、彼とはこの夏ドイツのAILA 2008で再会することとなっている。一昨年度はALAK（韓国応用言語学会）の招待講演を受け、大変な歓待を受けた。そしてよもやこの自分の人生の中でお会いすることも無いであろうと思っていたニナ・スパダ先生、ヤン・ホルスティン先生と、宿泊もそして観光までご一緒し、生涯の思い出となった。ニナ・スパダ先生は明朗快活そして母親のような方、しかし世界大会中も仕事に対する切れは驚くほどプロフェッショナル、一方ホルスティン先生は長身の寡黙な紳士、公園でアイスクリームをご馳走してくださった後、「ゴミを捨てなくっちゃ」と私のカップまでゴミ箱へ入れに行ってくださいたり、そしてお二人とも「いつでも遊びにおいで」と言ってくださっている。お二人が「ニナ」、「ヤン」と親しく会話する中木漏れ日に包まれて散歩した時間は今でも思い出だけで幸福な気持ちでいっぱいになる。ときおり、「日本の研究者の人達もみんな名前呼び合えればいいのにな」などと間抜けなことを考えたりもする。この時の私の研究テーマは日本人英語学習者の自律を欧米の学習者の自律と比較検討するものであり、この研究は現在も縦断的に行っているが、根底ではELEC賞受

賞時の「理解度のモニター」を依然大きな問題として扱っている。

このように、ELEC賞を受賞したことから、私の人生は大きく開け、時には羅針盤として行くべき道を示してくれ、また素晴らしい数々の出会いをもたらしてもらっているのである。また、ELEC賞受賞には別の素晴らしい効果もある。それは、「常に初心に引き戻してくれ、若くあらしめてくれること」である。

できるならばELEC賞にもう1度応募したい。しかし今度は落選するかもしれないが。なぜならELEC賞とは、私がああ当時と同じ位、純粹にひたむきに研究と授業とに向き合っているかどうかを試される試金石であるからだ。今後私が仕事とどのように向き合っていこうとどのように生きていこうと、ELEC賞を頂いた時のELECの皆様のおかげで、暖かいご歓待、そしてそこから続いてきた数々の宝石のような出会いと教えてきた学生たちとの交流、広島国際大学設立当時から労苦を共にしてきた事務系・教育系職員の皆様、全てELECから頂いてきた恩恵は私の中の歴史として既に深く胸に刻まれている。これからは私が恩返しをする番である。非力な自分なりに精一杯。そして忘れてならないのは本学のセンター主任の小牟田康彦先生との出会い。これはまさに行幸であり、様々なご支援に対して感謝の念に耐えない。

以上、ELEC賞受賞当時の思い出をたどってきたが、これをきっかけに、今更ながら、この賞に応募し受賞をさせて頂いたことがいかに自分の人生を生きるうえでの支えとなり、また羅針盤として導き続けてくれたか、その重要性に改めて気づかされ感無量である。かつてELEC賞を受賞された先生方、そして今後受賞されるであろう先生方にとっても、それはおそらく同様であるに違いない。

最後になりましたが、ELECの皆様、いつもバックアップをありがとうございます。ここに厚くお礼申し上げます。

(みねいし みどり/広島国際大学)

## 『通訳者と戦後日米外交』

鳥飼玖美子著

B5判、382頁 本体3,800円 みすず書房

## 本間長世

本書は、自分自身が同時通訳者として活躍し、テレビなどを通じて英語教育の実践者としても大きな業績を上げた経験を有する著者が、英国サウサンプトン大学に提出した博士論文を、日本の読者に向けて書き改めたものである。英文のオリジナル版は純然たる学術論文であるわけだが、のちにやや具体的に紹介するように、戦後日本で初めて同時通訳（日本語から英語へ、英語から日本語へ）の仕事に従事して、新しい分野でのパイオニアとして大きな足跡を残した五名の人びとのオーラル・ヒストリーからの引用を大幅に行っていて、興味深い読物にもなっている。先行研究や関連分野の研究者への言及も非常に多いので、理論的検討と聞き語りの記述との間に落差はあるが、学問的関心が深い読者はさまざまな理論や専門用語について学ぶことができるし、一般読者は聞き語りの部分から五名のパイオニアたちの経歴や考え方を知って、敗戦後の日本が国際社会に復帰していった時期に改めて思いをはせることになるだろう。

本書の冒頭で著者は「通訳者とは見えない存在である。見えてはいけない存在と言っても良い」と述べ、通訳者が語るのは他人の言葉であって、その意味で「通訳者は無言である」から、通訳者は「存在しているが、存在していない」ことをまず認める。その上で、これまで「透明な存在」「姿なき存在」として扱われてきた通訳者が歩んできた道を辿り、「声なき声を拾い上げ、通訳者が対外折衝に果たした役割の一端を洗い出し、日本の異文化交流史における通訳の意義を再考すること」が本書の目的であると明記されている。サウサンプトン大学に提出した博士論文表題も、“Diplomatic Interpreters in Post-World War II Japan:

Voices of Invisible Presence in Foreign Relations”となっていて、本書は、戦後日本の外交における通訳者たちを取り上げているのであるが、本書の表題が日米外交と、やや限定的になっているのは、内容にむしろ忠実であると言えるだろう。

同時通訳の五名のパイオニアとは、西山千、相馬雪香、村松増美、國弘正雄、小松達也という、いずれも広く名を知られていた人びとである。2003年の8月から9月にかけてまず四名のライフストーリー・インタビューが行われ、相馬雪香へのインタビューは2004年8月に行われた。オーラル・ヒストリーの手法に従って、それぞれ個別に数時間を費やした語りの記録が、本書が目指した研究の基礎資料となっている。日本の外交で通訳者が果たした役割を浮かび上がらせることによって、国際関係の研究と異文化コミュニケーション研究を結ぶことにもなり得るとというのが、本書の作業仮説である。

本書の中心部分は、通訳者の「ハビトゥス」、通訳という「フィールド」、「実践」としての通訳を取り扱った三つの章である。

「ハビトゥス」という概念は、研究者によって定義が異なるが、いずれも難解である。「行為主体の性向の体系」、「客観的状况を行為主体のうちに内在化しつつ行為全体の一団の性向の集まりを統一する構造」、「個々の行為主体を世界の中の世界となすもの」ということになると、具体的には何をどのように明らかにしたらよいかという疑問の前に立ちつくすことになりかねない。本書では、五名の通訳者のそれぞれについて、言葉の習得を軸として、「幼少の頃の思い出から学校生活にいたるまでの自由な語りから、言語に対する感

性がどのように培われたかの軌跡をたどる」ことを試みている。

五名のパイオニアたちは、「外国語として英語を学習した村松・國弘・小松」と、「バイリンガル環境で英語を獲得した西山・相馬」の二グループに分けて考察されるが、個々のハビトゥスは、五名がそれぞれ個性豊かな人物であることから、共通性を抜き出すことが難しい。著者の経験は、「旺盛な知的好奇心で物事に取り組み、関心を持った対象には強い信念と行動力で向かうという積極性、この二点が同時通訳パイオニアに共通した資質である」というものである。

著者がこの結論に導かれるのは納得がいくが、同時通訳に限らず、およそどの部分でも傑出した業績を上げる人びとに共通な資質ともいえるのではないかという疑問がでるかもしれない。

そこで次に、通訳としての「フィールド」に入って大成した経過が問題となる。この点では、五名が誰も同時通訳訓練を受けず、それぞれが独自の方法で意識的に努力し学習しながら、通訳技術を獲得していったことが共通性として抜き出されている。

通訳理論が存在しなかった時代に、いわば自己流の訓練法を編み出して成功したパイオニアたちの体験は、これからの通訳者の養成法を体系化する上で、どのように生かされるのか。近代日本の初期に岡倉天心や内村鑑三のような英語による対外発信者が生まれ、学校における英語教育が整備されてから英語教育法が論じ続けられるのに比して、日本人の英語の実践力の弱さが絶えず問題となる皮肉な状況が連想される。「実践」としての通訳においても、五名のパイオニアが語る体験を一般化し理論化することは難しい。著者自身、「何らかの一貫性を軸にした通訳者像を抽出することは極めて困難である」と認めている。

しかし、各通訳者が個性を大いに発揮して、広い意味で戦後日本外交の重要な場面で活躍した例は、興味深くかつ示唆に富むものである。

たとえば、ライシャワー大使に請われて通訳を務めた西山千について、ライシャワー大使は聴衆の面前で通訳の間違いを訂正する一方、日記の中では西山はかけがえのない素晴らしい通訳だと絶

賛し二人の間には強い信頼感があったという。大使としてのライシャワーが日本国民から敬愛されたのには、通訳者としての西山千の支えが大きかったといえるだろう。しかし西山は、通訳者は「仲介者でありながら仲介者ではない」のであって、「透明人間」であることを通訳者の理想とした。

小松は、日米文化教育会議をはじめ、数え切れないほど外交交渉の会議で同時通訳を務めたが、通訳は異文化間の橋渡し役（カルチュラル・クラリファイア）をやるべきではなく、オリジナルを重視すべきだという立場を崩さなかった。しかし、「原文に忠実」であることと「話者の意図を解釈すること」との比率は七対三か、八対二であり、通訳者は透明だと思ったことはないという。その上で、小松は自らを「機械」だったと呼び、日米関係を良くするために貢献したとは思わないことを強く主張している。

村松については、1983年に中曽根首相の通訳を勤めた折に、「日本列島を、ソ連の爆撃機の侵入を防ぐ防衛のとりでを備えた不沈空母とするべきだ」と訳したことが、誤訳問題をひき起こした経緯が詳しく紹介されている。村松は、発話者の意図を判断するには背景の知識が不可欠であり、その上で意図にもっともふさわしい訳語をあてるのが「発声体」としての通訳者の役割だという信念を強く抱いていた。しかし、すべての外交交渉者の背景知識を心得ておくことは容易ではない。

相馬は、国の為、世界の為に貢献することを使命とするべきであるという考えから、話し手に対して共感を持つことと、聞き手に理解してもらうことを目指し、そのためには「自分を捨てる」ことが必要だと述べている。

國弘は、三木武夫首相の通訳を務めた時、自ら「けれん相撲」だったと認める訳し方をして原文を離れ、発言者の利益を最優先とした。通訳としての離れ技を行ったのである。

以上五名の通訳の「実践」を検討して、著者は「通訳者は、透明性や匿名性を超えた存在だといえる」という結論に至っている。今日の通訳者たちは、これをどう受け止めるだろうか。

(ほんま ながよ／東京大学名誉教授)

## 『北の街の英語教師—浜林生之助の生涯』

東 博通著

A5判、295頁 本体2,800円 開拓社

## 渡部昇一

先日、私のところに集まってくれる人たちとの読書会で「浜林生之助という英学者の名前を知っていますか」と聞いたら、果たして誰もいなかった。集まっている人たちは准教授クラスが主であり、いずれも熱心な勉強家タイプである。しかし今の人たちには浜林生之助という名前は関係のない過去の人なのであろう。考えてみると、喜寿を過ぎた私などがその名前を知っている最後の世代なのであろう。

昭和二十年代は敗戦直後であり、日本中の主要都市が無差別爆撃で焼かれたために、書物不足がひどい時代であった。しかも英語ブームである。戦前の英語関係の本は貴重品として求められた。私が浜林生之助という名前を知ったのも、彼の訳注した健文社の本の何冊かを古本屋廻りをしながら、買ったことがあるからである。当時の英語関係の雑誌で浜林の『英語の背景』がいいと薦めていたので、一生懸命に神田の古本屋を廻って探したがついに見つからなかったことを覚えている。今回の伝記で知ったことだが、これは昭和二十三年（1948年）に北條書店から非売品として千部限定として出版されたものとのことである。翌年再販もでたらしいが、部数は少なかったとみえて、ついに手に入れることができなかった。その十年後に研究社から新版が出たが、その時は私も留学から帰ったばかりであり、昔の人が書いた英語の背景というような本には興味を失っていたのである。それから二十年ぐらい経って、北條書店版の『英語の背景』を古書店から入手したのは、私の中で日本の英学者に対する興味が湧いていたことと、浜林という人物の仕事に興味と敬意を持つようになっていたからである。

浜林生之助という英学者の伝記についてはこれまで私には知るすべがなかった。このたびの縁戚に連なる東博通氏による精密で周到な著作によって、彼の一生と、その時代の日本、特に英語教育とその関係者の様子を知ることができたのは大なる幸いであった。本書は伝記としても学問的と言えるまで資料とその記述の典拠が確実であり、その人物の姿をよく伝えていると共に、日本英学史にも貴重な貢献をなすものである。

浜林が入学する少し前までは、三重県の高等小学校でも英語が教えられていたということは、日清戦争頃まで日本の教育が、いかに英語を重んじていたかを示して面白い。浜林は家計に余裕がないので中学には進まなかった。国語や作文が好きだったので、小説家を目指して東京に出たりしたが、結局、二年後に三重師範学校に入る。師範学校は小学校正教員を作る学校で学費不要、食費、制服、日用品まで支給され、小遣いまでくれた。全寮制だから下宿代も不要だった。戦前の日本には貧乏人が多かったが、健康で勉強ができてやる気のある青年には、貧乏でも教育を受ける道が開けていたのである。浜林は文部省系の師範学校に行ったが、各省にはそれぞれ学費不要な進学コースがあった。陸海軍の諸学校、鉄道関係や通信関係の養成所などである。その頃はまだ「自助論」の時代で、がんばって世に出るのが何よりの善であり、それを助けるため、国は多くのルールを作っていた。多くの人が貧しかった頃に、タダどころか給費まであって高等教育を受けさせてくれる学校への入学試験は当然のことながら難しい。浜林が三重の師範学校を受験したとき、受験生の多くは各郡や各市の高等小学校の一番のものが多く、

しかも競争率は五倍に近かった。浜林はそこから更に広島高等師範に進む。これは超難関である。官立の高師は東京と広島にしかない(女高師もお茶の水と奈良だけ)。浜林は当初は国語漢文部を志望したが、間もなく英語部に転向した。そこで一週十時間以上の英語教育を四年間受ける。私の体験でも戦前の高師出身の英語の先生がたの実力は卓越しており、帝大出身の先生たちより学力に危な気がなかった。(私の将来を決定するほど影響を与えてくださった恩師の佐藤順太先生も明治時代の高師の卒業生だった)。師範学校を出れば小学校・高等小学校の正教員、高師を出れば中学校の教員になれる。当時の中学校はすべてその地方のエリート校で、日本男児の十人に一人も入れなかった。そして中学校の教員はその地方の教養人として尊敬される立場にあった。浜林が卒業した後の最初の任地は鹿児島県立川内中学校である。ここは鉄道もまだこない田舎であるが、校長が英語教育に熱心で優秀な人材を集め、イギリス人教師もいた。ここでの生活態が浜林の一生を決定する。彼は従兄弟の大野源一(独学で文学博士になった人)に手紙をだす。

「……吾々五斗米(安い給料)の為に日々チョークを握らねばならぬ身は、何のかのと俗務に追い使われて、やりたいこともロクロクやっているひまはない。こんなにしてその筋の御覚え目出度く出世をしたところで教頭か精々が校長、考えて見れば情けなくもなるが、たとひ自身の身分はどうでも、何か一つ任遂げて死にたいとこの頃つくづく思い出した……」(カッコは渡部注)

二十六歳の田舎教師としての心情がここに示されている。当時の田舎町で、官立中学の先生と言えば名士である。望めばその地方の名家のお嬢さんでも喜んで嫁に出来たはずだ。しかし浜林は志を新たにしたいのだ。その突破口は何か。それは東京で出されている全国的な英語研究の雑誌『英語研究』に英文学書の訳注を投稿することであった。それは彼が二十八歳の時から始まった。最初はハーディのテスの一部から、次いでギッシング、チェスタトン、ウェルズ、ピネロ、ベネット、コナン・ドイル、オッペンハイム、アンステイ、ホープ、バーナード・ショー、ハーン、ルーカス、ジ

ェローム、アスキュー、ロンドン、デズモンド、オー・ヘンリィ……と多彩である。当時はいずれも話題の著者たちの作品だったと思われるが、私も読んだこともないし、また聞いたこともない名前もあるので驚く。

田舎の教師がどうして中央の有名な『英語研究』に書くことができたのか。その理由の一つには、広島高師の卒業生ということ、更にもっと重要なのは、「訳注」という分野だったことであろう。「注」だけならごまかしも利く。難しいところはネグればよいのだから。「訳」だけでもごまかしが利く。原文がないのだから少しおかしいと思っても読みすごす。しかし「訳注」となると原文から逃げるわけに行かない。しかも読者は必然的に英語学徒、つまり英語青年が多い。原文と注を見くらべ、更に訳を見る。少しでも不明なところ、間違ったところがあれば直ちに発見される。しかも当時は漢文の知識が普通だから、訳文もそれなりに立派でなければならぬ。そんな危ない仕事をやる英学者はそんなじよそこらにいるわけがない。『英語研究』の編集者は、九州の田舎から訳注を投稿してきた無名の若い講師出現を歓迎したと思う。『英語研究』に毎号載るようになった浜林の訳注はその実力を天下に認めさせることになった。「近代英文学叢書」という健文社から出た叢書は浜林一人でやった仕事である。「すごい実力のある英語の先生」ということで有名になっていた。それで転勤した福島中学から、いきなり小樽高商に招かれるのである。中学までは教諭だが、高商は教授だ。戦前の身分意識で言えば、英語教育界の御家人から旗本に抜擢された感じである。

この教授の時、浜林は文部留学生としてイギリスに二年留学する。旗本から大名に出世だ。イギリスではハーディの葬式にも参列する。イギリスでの体験は『英国文学巡礼』という名著として結晶する。小樽高商出身の作家である伊藤整は、浜林のことを、「田舎の学校にひっそり生きている傍流の学者で、しかもおそれるべき実力を持っているという意味では典型的な人だった」と言っているが、正鵠を得た話であろう。今の日本には浜

(p. 29左へ続く)

## 最新改訂版 『アメリカ口語教本』 入門用、初級用、中級用、上級用

William L. Clark 著

A5判、研究社 各CD付

入門用 192頁 本体1,900円・初級用 268頁 本体2,300円

中級用 232頁 本体2,600円・上級用 258頁 本体3,000円

### 坂協史郎

この教材には懐かしい思い出がある。評者は1980年代に海外に留学していた経験があるが、旅立つ前、英語を習っていた時利用していたのがこのWilliam L. Clark氏の「アメリカ口語教本」だった。留学に胸躍り、英語学習に燃えていた1970年代後半、評者が英語を教えてもらったのは当時住んでいたアパートの大家さんで、元極東軍事裁判で通訳をされていたという経歴の持ち主だった。週1回のレッスンであったがこの先生の指導はユニークで、まず5分ほど過去1週間にあった出来事などを過去形で話し、今度の週末何をするつもりかを未来形を使って話さなければならなかった。初回のレッスンの最初の10分をカセットに録音され一緒に聞いてみたが、現在形だけしか使っていないことが分かり、また沈黙の時間が長いことも相まって自信を打ち砕かれた記憶がある。教科書の各レッスンを終了すると、先生の前で導入文と会話文のところを暗誦しなければ次のレッスンに進む事ができず、苦勞して暗記していたことを思い出す。文の短い入門用から中級用までは問題なく暗記できたが、最後の上級用は文が長く何度もやり直しをし、やっとのことで次のレッスンに進めた。結局先生に2年半教えていただき、「上級用」までの4レベル終了することができた。当時流行っていた高額教材で英会話学習者の夢であった「リングフォン」や「English 900」は手にすることができなかったが、「上級用」まで終えたことで自信をつけた。しっかりとした教材があれば、お金はかけなくても学習することができるということを身をもって経験することもできた。1980年に渡米し、曲がりなりにも大学/大学院を7年かけて修了することができたのは、「アメリカ口語

教本」とその教材を使って効果的に教えていただいた先生のおかげであると今でも思っている。

さて私が留学前本書を使っていた頃、教科書とは別売でカセットテープが購入できたが、教本自体は1,000円前後でもカセットテープは5,000円以上していたため割高感があった。当時はシリーズ全巻をカセットテープ付で揃えたら25,000円ほどしていたと思う。直近の2006年度版は複数枚のCD付のものに変わり、「入門用」1,900円、「初級用」2,300円、「中級用」2,600円、「上級用」3,000円で、全て揃えても、CDがついて10,000円を割り、割安感を醸し出している。また学習の目安としてTOEICの得点や英検の目標級が本の帯の部分に記されており、独習者にとっては選択しやすくなっている。導入文から始まる各ユニットの構成は以前と変化は無いが、版を重ねるたび内容はアップデートされているので、初版が出版され50年近くたつが古臭さは感じない。初版出版当時はオーディオ・リンガルメソッド（以後ALM）全盛期で、本書も各セクションともに、大筋において導入文/会話文のリスニングとパターンプラクティス（以後PP）のセットになっているALMを代表する教材だと言える。最近では、ALMは機械的で押し付けられるような感じがするとか、楽しんで学習できないなどの理由から遠ざけられ、コミュニケーションアプローチ（以後CA）がもてはやされてきている。CAも立派な教授法であると認めるが、ALMがあったればこそ誕生した教授法であり、ALMにもそれなりの良さがあるということを認める必要があると感じる。

本書の構成について触れてみたい。

「入門用」、「初級用」

- Section 1. Presentation (導入文)  
 Section 2. Application Dialogue (会話文)  
 Section 3. Notes on conversational Style (文法解説)  
 Section 4. Pronunciation Drill (発音練習)  
 Section 5. Pattern Usage Drill (パターンプラクティス)  
 ※巻末に練習用のチャートが付属。  
 「中級用」、「上級用」(Section1~3は同じ)  
 Section 4. Pattern Usage Drill (パターンプラクティス)  
 Section 5. Vocabulary Building (語彙力強化)  
 Section 6. Japanese-English Drill (和文英訳)  
 Section 7. Conversation Guides (重要表現のまとめ)

全体の構成は、あたりまえだが、文法項目が各レッスンの中心になる「入門用」「初級用」と、流暢性(Fluency)に重点をおく「中級用」「上級用」とは若干違っている。全4レベルを通してみると、一番の中心は会話文とPPであることがわかる。会話文は「上級用」を除いてはさほど長くはなく、CDを何度も聞きながら、なるべく丸覚えするように動機付けされている。PPでは基本になる文型を基に、置き換え練習や言い換え練習をするもので、ALMの典型と言える練習が取り入れられている。本書には他のALMの教材にも例をみないような量のPPがふんだんに用意されており、大切な文型を徹底して叩き込むように構成されている。まさに「習うより慣れろ」式の流れが全体を貫いていると言える。「入門用」「初級用」では、巻末のチャートを使ってPPを発展させる工夫もされている。

“I play baseball every day.” (Dick)

“Dick plays baseball every day.” (Bob and Dick)

“Dick and Bob play baseball every day.”

(on Sunday)

“Dick and Bob play baseball on Sunday.”

などのように繰り返し練習するので、日本語の習慣にない三人称が主語のときの、一般動詞に“s”を付けないといけないルールも自然とできるようになる。平叙文だけでなくそれを疑問文にも応用できる。結果現在形でも疑問文には動詞に“s”を付けない。答えるときは“s”を付けないといけない、というルールが自然に身につく。その他にも日本人が苦手とする可算名詞の複数形、可算名詞と不可算名詞、現在形と過去形、動詞と

助動詞を対比させたドリルをたくさんこなすことで、慣れることができるわけだ。正に、“Practice makes perfect.”を実践しているのである。

英会話に不慣れな人が利用する初めの2レベルでは発音練習があり、数字の若い課では、日本語より倍以上ある母音の発音時に舌の先がどこに来るのか図解されている。また自然なイントネーションになるよう、文に抑揚曲線を入れて練習させる工夫もされている。本書が独習にも対応していると言われる所以である。「中級用」「上級用」では語彙力強化、和文英訳、重要表現のまとめが入っており、語彙力をつけ、表現力に磨きかけられるようにデザインされている。このように「入門用」から「上級用」まで4シリーズ出版されているが、それぞれに目的意識をもって作られている。どのレベルから始める学習者にも満足を与えてくれるであろうと思われる。ひとつのレベルを終了して次に進む場合も難なく入っていける。

こう書けば英会話学習に理想的な教材に思われるが、欠点もある。学習者、特に初心者は視覚に訴えかける要素がなければ、硬いだけで面白みや楽しさが感じられないはずである。本書は各レッスンの始めに申し訳程度のイラストしかなく、カラーコーディネートにも欠ける。また「入門用」「初級用」では2色刷りのページもあるが、「中級用」「上級用」は1色刷りである。つまり内容は評価するものの、学習者の意欲をそそるような工夫はあまりされていない。つまり楽をして英会話の力をつけたいと考える学習者には全く向いていない、クールでハードボイルドな教材なのである。楽しく英語をものにしたいとか、英会話に苦手意識を持っている人は、前出のCAの教材から探したほうが無難であろう。反対に強い意欲や高いモチベーションをもつ学習者には、本書はうってつけの教材であると自信を持って推薦したい。価格的に安価であるうえ、4冊をきちんと勉強すればかなり高度なレベルまで到達できることは評者が身を持って体験したことである。本書が流行の教え方や新しい教材に惑わされることなく、50年もの長きにわたり自分のスタイルを貫いていることを高く評価したい。

(さかわき しろ／ELEC 研修部)

(p. 23より続く)

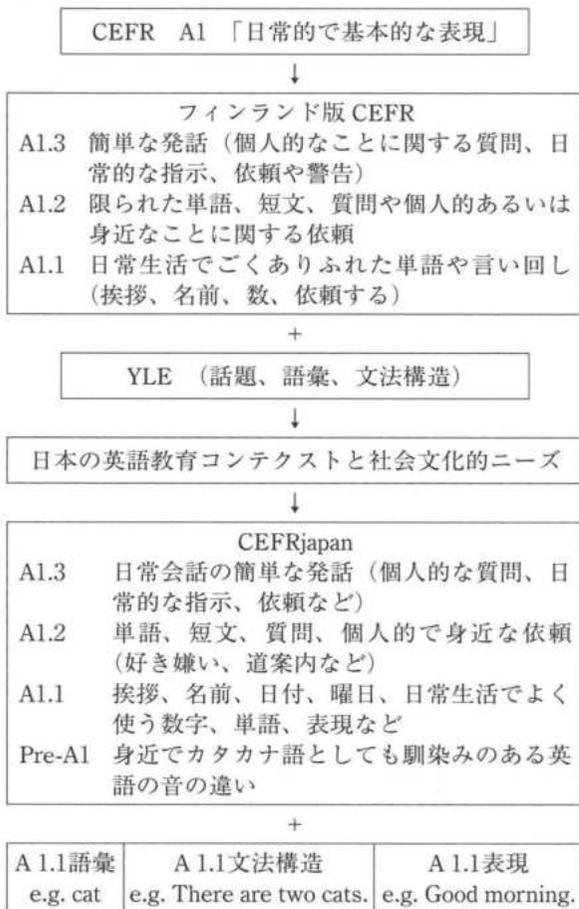


図2：「聞く」能力に関する  
CEFRjapan 作成のプロセス（図：笹島）

るために、2人のベテラン教師に現場の立場からわれわれの素案を検討してもらった。このような手順は、CEFR自体の作成経緯にならったものである。CEFRは世に発表されるまでに、原案を教育現場におろし何年にもわたって議論と検証を重ねた結果の産物なのである。われわれの場合、能力記述文の適切さもさることながら、それに加えて、ヨーロッパ版にはない言語材料についてその適切さを検討してもらい、最終的なものに仕立てるに至った。詳しくは、科研最終報告書の「CEFRjapan構築に向けて」（pp.1-70）のうち、とくにpp.26-51に示してある。

\*この小論は、小池科研（基盤研究（A）課題番号：162020代表者：小池生夫）の一環として行

った調査研究にもとづく。

#### 参考文献

- Finnish National Board of Education (2003) *National Core Curriculum for Upper Secondary Schools 2003*.
- Little, D. (2006) The Common European Framework of Reference for Languages: content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching* 39, 3, 167-190.
- Morrow, K. (Ed.) (2004) *Insights from the Common European Framework*. OUP.
- University of Cambridge ESOL Examinations (2007) *Cambridge Young Learners English Tests: Handbook*.
- 小池生夫（代表）（2008）『第二言語習得研究を基盤とする小、中、高、大の連携をはかる英語教育の先導的基礎研究』科研最終報告書、明海大学
- 吉島茂他（訳・編）（2004）『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社（おか ひでお／東京大学）

#### 編集後記

Aksarben とはかつて留学していたアメリカ合衆国にある州のひとつ、ネブラスカ州（Nebraska）を逆さ読みにしたもので、私の英語教育の原点となった土地だ。大学では10代から60代の学生が机を並べるといふ日本では考えられない授業風景があり、どの世代にも教育の門を開いているのだ。学び続ける姿勢は環境によって左右されるが、日本も「英語が使える日本人」を育成する「世界水準の英語教育」を目指すために、今後どのような環境が整備されていくのだろうか。形を変えていく英語教育の着地点は、これからも模索されていくのだろう。（Aksarben）

英語展望（ELEC Bulletin） 第116号  
定価650円（本体619円）（送料160円）

2008年8月1日発行

編集代表 小池生夫  
発行人 小笠原敏晶  
印刷所 相馬印刷株式会社

発行所

財団法人英語教育協議会出版部（ELEC）  
〒101-0054 東京都千代田区神田錦町3-20 神田中央ビル9階  
電話・(03) 3219-5221 http://www.elec.or.jp  
FAX・(03) 3219-5988 振替・00130-9-11798

# ELEEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC