

# 英語 展望

ELEC BULLETIN

NO. 117

WINTER  
2009

特集

## CEFRと日本の英語教育

鷺津 名都江 「イギリス伝承童謡と英語教育」  
—マザー・グースから学ぶ言語リズム

小池 生夫 「CEFRと日本の英語教育の課題」

境 一三 「日本におけるCEFR受容の実態と応用可能性について」  
—言語教育政策立案にむけて

松本 青也 「英語教育改革への提言」

野田 小枝子 「医学の世界の英語事情」  
—日本人の英語力はどうかあるべきか

座談会

「グローバル化の時代に求められる日本人の意識と素養  
—新渡戸稲造から学ぶこと」

明石康 × 原田明夫 × 立馬歳郎

「小学校英語教育の課題と可能性」

和田稔 × 菅正隆 × 白畑知彦

英語教育の情報と資料 (53)

World Englishesと理解度・伝達能力

2008年度ELEC賞受賞論文

A部門: 武田千代城 [八幡浜市立愛宕中学校]

B部門: 行森まさみ [日本大学豊山女子中学・高等学校]

English Teaching Forum案内

英語、日本語を身につける

ELEC賞と私

宮迫靖静 [岡山県立岡山南高等学校]

書評

『教科書だけで大学入試は突破できる』  
金谷憲・編著 (大修館書店)

『國弘正雄の軌跡 烈士暮年に、壯心已まず』  
國弘正雄・著 (たちばな出版)

『戦後日米関係とフィランソロピー』  
山本正・編著 (ミネルヴァ書房)

## 特集 CEFR と日本の英語教育

特別講演：イギリス伝承童謡と英語教育	
——マザー・グースから学ぶ言語リズム ……………	鷲津名都江 2
座談会：グローバル化の時代に求められる日本人の意識と素養	
——新渡戸稲造から学ぶこと	
……………明石 康／原田明夫／立馬歳郎	8
CEFR と日本の英語教育の課題 ……………	小池生夫 14
日本における CEFR 受容の実態と応用可能性について	
——言語教育政策立案に向けて ……………	境 一三 20
英語教育改革への提言 ……………	松本青也 26
座談会：小学校英語教育の課題と可能性	
……………和田 稔／菅 正隆／白畑知彦	32
医学の世界の英語事情——日本人の英語力はどうか	
……………野田小枝子	38
英語教育の情報と資料 (53)	
World Englishes と理解度・伝達能力 ……………	田中春美 44
2008年度 ELEC 賞受賞論文	
A 部門 「発音記号」の指導を取り入れた中学校の英語教育実践	
——効果的な「発音記号の指導」をめざして ……………	武田千代城 50
B 部門 高校生の英語読解と聴解におけるストラテジー使用意識	
——効果的な読み方・聞き方を探る ……………	行森まさみ 58
<i>English Teaching Forum</i> を読む	
英語・日本語を身につける ……………	山本新治 66
ELEC 賞と私	
始まりは ELEC 賞 ……………	宮迫靖静 68
新刊書評：『教科書だけで大学入試は突破できる』 ……………	渡部良典 70
『國弘正雄の軌跡 烈士暮念に、壯心已まず』 ……………	隈部直光 72
『戦後日米関係とフィランソロピー』 ……………	小林祐子 74
新刊案内・編集後記 ……………	80

## イギリス伝承童謡と英語教育

—マザー・グースから学ぶ言語リズム

鷺津名都江

皆様こんにちは、鷺津でございます。受賞されましたおふた方、本当におめでとうございます。このような席にお呼びいただきまして非常に光榮に思っております。今、大学で教えておりました、「先生、昔、歌手だったんだって?」という学生が非常に多くて、大変嬉しく思います。ディズニー映画の白雪姫や、「アタック No.1」の鮎原こずえの吹替をしたと言うと学生でも分り、びっくりするようです。

大学院、大学講師、  
そしてロンドン大学大学院留学へ

なぜ私がこのように英語の科目で教壇に立っておりますのは、自分でも本当に不思議なのですが、たまたま番組のレギュラーが同時に全て終了することになり、ロンドンへ留学いたしました。またその前に、英文科を卒業してから教育学科に学士編入いたしました。卒論は幼児の英才教育をテーマにしております、学部で終るつもりが、指導の先生に「院に進んで勉強しないか」と言われまして、大学院生になるつもりは全くなかったのですが、教育学専攻の修士課程へすすみました。それを修了した時、英文科時代の恩師が目白短大の英語英文科長をしていらして、「英語を教えてみないか?」とおっしゃったのです。「英語というのは本当に自信がなくて」と申しましたら、「大学っていうのは教えたことを教えれば良いんだから、大丈夫だよ」とおっしゃってくださいまし

た。そして「英文講読と英詩鑑賞を担当するように」とおっしゃるので、このような科目を、どのように工夫すれば、学生さんに楽しく学んでもらえるかかということがまず第一に頭に浮びました。

その頃、私は歌も歌っておりましたし、幼児教育の現場でマザー・グースと関わってもおりましたので、英詩鑑賞では「マザー・グース」、英文講読は児童文学の「Winnie-the-Pooh」、「クマのプーさん」を教材にしました。教えるようになって10カ月経った頃に、NHKの週4本のレギュラーが、デビュー以来初めて一斉に切れることになったのです。非常勤でしたから、大学を辞めさせていただいて留学をと学長先生、科長先生にお話しましたら、「専任になって休職の形で留学を」とおっしゃって頂き、大学教員として留学することになったのです。

ロンドン大学とマザー・グース研究のきっかけ

色々授業のために調べている時に、マザー・グースについても分らないことがたくさんありました。このような現代社会の中で、どうして伝承のものが根強く残っているのか。日本ではわらべ唄がだんだん消えていっているように見えるのに、イギリスやアメリカにおいては、なぜ伝承童謡が、しかも児童文化だけではなくて、政治コラムのタイトルに付けられるほど大人の社会にまで浸透しているのか、その現状をこの目で見たいというのが留学の大きな目的でした。

実際、ロンドン大学教育学研究所の The Language and Literature in English as a Mother Tongue、つまり母語科というところで受け入れ

\*2009年2月28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）

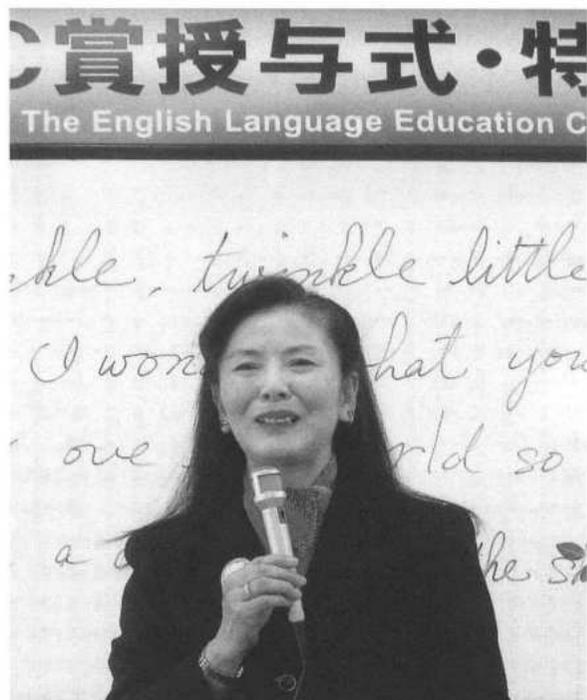
てくださることが決まりました。日本で言えば国語国文教育学専攻のようなものです。私の同級生は9人でしたが、全員がイギリスで幼児教育から成人教育までのプロの英語の先生たちでした。

母語ではなくて第二言語としての英語教育学専攻科というのが別にありまして、ちょうどその頃早稲田の東後勝明先生は、そちらの科のマスター・オブ・フィロソフィーというコースをとられていました。イギリスではそのMphilを終了しないとドクターになれないのですね。日本人留学生もそちらには多かったです。私の科では、留学生は本来入ることは出来ず、私は例外中の例外だったようです。ですからもちろん日本人は私一人だけでした。

### ナーサリー・ライムズの言語リズム

マザー・グースはイギリスにおける呼称、ナーサリー・ライムズの意味するところにつながるわけですが、イギリスにおけるナーサリー・ライムズと日本語におけるわらべ唄と何が違うのかということに対する私なりの結論は、言語リズムの違いで伝承のされ方が違って来たのではないかということです。そしてこの言語リズムの違いが、日本人には英語に対する苦手意識やコンプレックスをもたらす大きな原因の一つになっているのではないか、という結論にもたどり着いたわけです。

ライムズ (rhymes) を簡単に申し上げますと、押韻詩、韻を踏んだ詩ということです。マザー・グース、ナーサリー・ライムズは、ライムズであって、ソングスではないのです。つまり、まず詩を楽しむ。メロディを付けて楽しむこともありますが、メロディがあってもメロディを付けずに口ずさむ、つまりチャントする。リサーチでイギリスの小学校を訪ねたときに、現場でナーサリー・ライムズがしょっちゅう出てきますのね。特に低学年では多く、それは歌というよりもチャントが多いのです。例えば英語の代表的な4行詩の一つとも言われている "Twinkle, twinkle, little star" (きらきら星) という歌ですが、日本でこの歌を英語教室などで教える時は必ずメロディをお付けになるのではないのでしょうか。しかし



マザー・グースのVTRやDVD/CD等いろいろありますが、歌っているとは限らないのです。メロディーなしでチャントしているんですね。これが実は英語を獲得するのに大変大切な感覚だと思っております。

### 伝承されるナーサリー・ライムズのバリエーション

伝承童謡というのは本当にバリエーションが色々あって当たり前なのですが、日本ではなぜか、教科書に載ったり、放送で有名になったりすると、それが正しくてそれ以外のものは「違う」とされる傾向にあります。例えば、この "Twinkle, twinkle, little star" でも色々なバージョンがあります。「あれ？ここにこんな単語が入っていたかな？」とか。口伝えで伝承されてきたのでバリエーションがあるのは当然なのです。ナーサリー・ライムは本来であれば、オールド・ナーサリー・ライムズとかトラディショナル・ナーサリー・ライムズと言うのが、日本やアメリカで言われるマザー・グースですが、前の語を省いてナーサリー・ライムズと言っています。ですから、『ナー

サリー・ライムズ』というタイトルの絵本を見ますと、その作家のオリジナル作品のナーサリー・ライムズ、つまり幼児のための詩集だったりすることもあるわけです。いずれにしても一般的にナーサリー・ライムズと言えば詩なのですね。

## 英詩の韻律法と日英言語リズム

「マザー・グースを口に出して楽しむことの重要性」ということですが、これは特にナンセンス詩、あるいは残酷な詩と言われるもので、訳だけみるとマザー・グースは非常に残酷な詩とか、これがなぜ面白い？と日本人の方は思われると思うのですが、この英語の詩をチャントして、リズムと韻の面白さが分ると、決して日本語訳でストレートに受ける残酷さや不可思議なイメージとは全然違ってきます。ですから英語の授業でお使いになる時には、重要なポイントとして留意していただきたいと思います。

では、どういうものが韻か、押韻かと申しますと、韻律法、つまりこれは言葉で言えば文法のようなものです。英語の詩の法則というのが韻律法、プロソディです。「律」のほうから簡単にお話ししますと、北原白秋がマザー・グースをまとめて訳した最初の人で、『まごあ・ぐうす』とひらがな書きの本を大正10年に出しています。その「あとがき」に、英語のリズム、動律という言葉を使っていますが、その英語のリズムを翻訳するのに非常に苦労したと書いています。この韻というのは、簡単に言ってしまうと、同じ音を決まった場所に繰り返すこと。日本語のしゃれなんかもそうですね。「あそこに塀があったってね」「へえー」という、これです。これを英語に訳したって全然面白くありませんでしょう。そういう掛け言葉、韻を踏むというのは同じ音を繰り返すことです。

これを考えるときには、シラブルが問題になってきます。これが日本語と英語の大きな違いの一つ、リズム感の違いになってきます。シラブルがa, iなど母音だけのときは日本語も共通します。それから子音+母音です。これはka, sa, ta, na全部そうですね。それから母音+子音というのは、英語にはありますが日本語にはありません。それ

から、もっと日本語にない音節が子音+母音+子音。そしてこの種の英語の音節はどうしても長めの音節になります。日本語の音節は、大体同じ長さですのにね。しかも最後まで力が抜けない。殆どが母音で終る。これが日本語の特徴です。

英語では、子音+母音とか母音+子音など、母音の後は力が抜ける音節がありますが、これは日本語にはない音節です。日本語で詰まる「きって」の「っ」や、「ん」で終る言葉でも、「ん、ん」と力を抜かないで言わないと日本語にはなりません。それに対して、英語の子音+母音+子音の1音節の単語、例えば“film”は、日本語になるとフ・イ・ル・ムと4音節になりますし、“school”も1音節ですが、日本語になりますとス・ク・ウ・ル、4音節になりますね。このように日本語はほぼ同じ長さの短い音節が連なっていますが、英語の音節には長短があります。

それから英語はストレスアクセントで日本語はピッチアクセントとなっています。ピッチアクセントは高低アクセントですから、例えば日本語では「雨が降りました」「鮎が食べたい」となりますね。このように高低の違いがありますが、決して力の抜ける音はありません。日本人がしっかり日本語を学ぶと、この「抜く」という言語感覚がないのは当然なのです。ところが英語は逆にストレスアクセントで、ストレスがあるところと抜くところがないと言語にならない。これが英語でチャンティングすると非常に養われるということになると思います。英詩のリズムには大きく言って4種類の調子があります。弱強調、強弱調、強弱弱調、弱弱強調、これが基本のパターンです。弱強調と言うのは、「ンタッ、ンタッ」。実は英語の詩には弱強調が非常に多いのです。しかしナーサリー・ライムズに関しては、これは幼児の特性だと思いますが、「ドクン、ドクン、ドクン」という心臓の鼓動に合致するためか、強弱調が他の詩に比べて多くみられます。この“Twinkle, twinkle little star”も強弱調です。ストレスとストレスの間は、同じ長さで読むのが基本です。ですからこれは、“Twinkle, twinkle, little star! How I wonder what you are! Up above the world so high, Like a diamond in the sky”と、チャンティングす

るところなるわけですね。つまり、これは強弱のリズムパターンが4つ繋がって1行をなしている詩とすることができます。これがこの詩のリズムですね。押韻に関してはまず行末を見ます。rhymeは、「押韻詩」、「押韻する」という意味でもあり同時に、「脚韻」の意味もあります。行末の押韻では、脚韻が一番多い韻として登場します。行末の同じ音を見ていきますとどうなるか。

“Twinkle, twinkle, little star, How I wonder what you are!”。これは“are” “star” [a:]ですね。それから“high” “sky” [ai], [ai] 同じ音がきていますね。韻を踏んでいるということになります。最初の子音は違っているほうが完全な脚韻です。日本語だと全部一緒になったほうが完全なような気がしますが、本当は不完全なのです。

皆さん、『クマのプーさん』を原書でお読みになったことがありますか。ぜひ読んでいただきたいと思います。もちろん、石井桃子さんのすばらしい名訳がありますが、日本語になると本当の面白さを理解するのは難しいと思います。日本語の訳を読んでみると、プーさんが「なんてうまい詩ができたんだ」と威張っているのが良く分らないのですが、これは原書を読んでくださると韻律法に則っているのが分ります。韻を踏むためにこういう言葉がきているということから、日本語に訳すと意味が変でも、納得できます。

英語に“without rhyme or reason”という言葉があります。直訳すれば「合理的な理由も韻も踏んでない」と言うことですね。「訳が分からない」と言うことですが、逆に言えば、韻を踏んでいればそれで筋は通るということになりますね。

小泉八雲(ラフカディオ・ハーン)という人は良くご存じだと思います。長男の一雄が『父「八雲」を憶う』という本を出してしまして、そのなかに「私の授業」という一文があります。小泉八雲が子供にどのような英語の授業をしたかというのが書いてあります。何を最初に教えたかという、単語ではなく、まず音、韻の感覚というものを教えています。BLA、BLE、BLI、BLO、こういうようなものがずっと1カ月以上続いています。そういうものが感覚として入ってきてから単語に入り、文章につながってというふうになっていま

す。まず音とスペリングと、あるいは韻の感覚を覚えて、それから初めて八雲は簡単な詩とか簡単な文に入っています。日本の英語教育でこういう教え方をする先生は殆どいないのではないかと、という気がしますが、大切なところじゃないかなと思います。こういうことを約1年間、八雲は6歳の子供にしています。それをしてから絵本とか詩を読ませるんですね。

## スキップと言語リズムの関係

私がナーサリー・ライムズとわらべ唄とをどうという観点から比較したかと言いますと、例えば「輪になって遊ぶ」“Ring-a-Ring o’Roses”や、“Here We Go Round the Mulberry Bush”は、輪になって遊びます。日本にも同じように輪になって遊ぶ「ひらいた、ひらいた」とか「かごめかごめ」がありますね。それから“London Bridge”や、“Oranges and Lemons”はアーチゲームで、「とうりゃんせ」と同じような遊びをします。

同じような遊びがありますが、日本の子供は、たとえ言葉がはずんでいるように見えても、動作は決してスキップにはならないで、歩きだけなのです。ところが向こうの子供は喜んだ時に、すぐスキップします。日本の子供はあまり自発的にスキップしませんし、幼稚園の先生でも非常に重いスキップの方が多いように見受けられます。私はこれがまさに言語リズムに関わっていると言う仮説を立てました。

日本語というのは98~99%が母音で終わりますから、力を抜いては言語になりませんね。一方、英語にはストレスとアンストレスがある訳で、このアンストレスという感覚が日本人にはない。留学中に級友に聞きましたところ、「子供はスキップするものでしょう」と言うのですね。「でも日本の子供はそうじゃない。日本の子供はスキップが下手なの」「へえ、そう？ じゃあ言語のリズム感覚によって動作が違ってくるという可能性もあるわね」ということで、私の仮説の可能性に納得してくれました。

日本人にとって英語の言語リズムをどうやって身につけたら良いか。弱音節の力を抜いて発音す

ることを意識すること。この仮説を、20年近く自分の授業で色々学生を相手にやってまいりまして、ある程度効果があるのではないかなと思っています。しかも、英語が好きな子は一人でどんどんやる。英語が嫌いな子でも、英語の強弱のリズムをナーサリー・ライムズを口ずさむことによって少しずつ楽しく身につけると、「私でもこんなふうに英語らしく言えるようになる」とか、「初めて英語の授業が楽しいと思った」とかと言ってくれるのです。

### 文字による英語を学ぶ大変さ

明治時代に、楽しく面白くそして非常に詳細に英語を学ばせる、というのをモットーにしたのが長谷川康先生です。

この先生は、正則学園をお創りになった斎藤秀三郎先生の直弟子で、進学校で有名な開成中学で長く教えていらっしゃった先生です。この方が、やさしく、面白くそして正確・詳細に英語を学ばせる、ということをもっと、「英語の友」という英語雑誌で、ナーサリー・ライムズの頁を使っていらっしゃいます。「Nursery Rhyme いぎりの守歌」というコラムを明治43年の12月から6回ぐらいにわたって書いていらっしゃり「Nursery Rhyme」というのは『守歌』という事です。守歌の性質として無邪気な事を口調よくいつてあるだけで別に深い意味などは無いのが常です。併し又其の中に捨て難い面白味のあるものです。日本でもさうですが、守歌は意味のわかる、わからないに拘らず、子供はみな暗誦して居るものです。諸君も充分発音を研究した上で、暗誦してごらん下さい」と解説しているのです。つまり、ナーサリー・ライムズを教材として扱う時の大事な点がちゃんと把握されているのです。

実は、日本人が日本語を勉強するよりも、英語圏の子供たちが英語を獲得するほうが大変じゃないかと思っています。何故かという、文字と関係があります。日本語は漢字が大変ですが、ひらがな、カタカナがありまして、表音文字、表意文字、両方ありますね。ですから漢字で意味が分ると同時に、漢字が読めなければルビを振れば良

い。外国人が英語を勉強するときには発音記号を使いますが、ネイティブの場合には発音記号を使わない、知らないというのが殆どです。ですから、向こうの子供たちは発音記号を使って英語の単語を覚える訳ではないのです。アルファベットというのは、表音文字でも表意文字でもありません。例えばaと書いたって、エイと読むときもあれば、アーと読むときもあれば、色々な発音がありますね。ですから、desk だったらd-e-s-k、最初は一つ一つ対応して覚えていかないと言葉が覚えられないのです。そんな様子を見ますと、ネイティブにとっても、英語を学ぶのは大変なんだという気がいたしました。

### ナーサリー・ライムズの面白さ

ここに持ってきたのは、アンドリュー・ラングという人の *The Nursery Rhyme Book* という本ですが、これは小泉八雲が長男一雄に読ませた本と同じものです。私は実際に小泉一雄さんの息子さんにお目にかかって全部見せていただきました。カタカナで少しずつ八雲が訳を書いており、後のインデックスに一雄と読んだ詩には、鉛筆で印がつけられていました。この中にある333編の殆どをチャンティングさせているのです。音読させて、訳させて、暗誦させています。まさに英語のリズム感、韻の面白さがナーサリー・ライムズの面白さであり、八雲は、息子にその言語感覚を、ナーサリー・ライムズを使って体得させていたのです。

日本人がナーサリー・ライムズを使って、この英語のリズム感を身につけようとする時、注意すべきことがあります。力を抜いて発音することを意識することと、強弱のリズムと高低のアクセントを混同しないことです。

“Twinkle, twinkle, little star” を強弱を付けて読んでみませんか。強弱、強弱、強いところはしっかり力を入れて、弱いところは力を抜く。どうぞ一緒に読んでみてください。

セーノ！

“Twinkle, twinkle, little star, How I wonder what you are! Up above the world so high, Like a diamond in the sky.”

中にできている方もいらっしゃると思いますが多くの方は、私には強弱というよりも高低に聞こえます。低い音も全力が抜けていないですね。これは日本人だから当然です。高低にならないように注意しましょう。

では、フラットに、つまり、強い音も弱い音も同じ音の高さで言ってみてください。セーノ！

“Twinkle, twinkle ~”

では今度は、弱い音は音にしないでチャントしてみましよう。セーノ！

“Twinkle, twinkle ~”

子音はしっかり発音しますが、弱音節口を動かすだけです。そのくらいに言うと、英語の言語リズム感が分ってくる。このような方法は、日本語の言語リズム感がしっかり身につけてきた中学、高校、大人に対してですね。しかし幼児や小学生の英語教育では、リズム感においてもまだまだ柔軟性がある時期ですから、ネイティブの方が教えてくださればリズム感はつくのですが、それがきちんと身につけていない日本人が教えることが問題だと私は思っています。

### 発音コンプレックスを解消するには

1週間ほど前にも朝日新聞で、小学校で英語を教えているけれども中学校に入って英語が嫌いになってくる子が増えている、という記事が載っていました。小学校英語が始まって私が一番危惧する点はそこなのです。英語嫌いをなくすためにはどうしたら良いか。その一つは発音のコンプレックスをなくすことだと思います。

私はジャバニーズ・イングリッシュがなぜ悪い？と思っています。ロンドン大学では、スペイン人、フランス人、中国人等色々な国の人たちが英語で話していました。ですから、フレンチ・イングリッシュも、インディアン・イングリッシュもあります。でも発音よりも、自分は何が言いたいのかという考えや意見があれば、あちらの人はちゃんと聞いてくださいます。ただ、発音が苦手だから英語ではものが言えないと、そこで止まってしまうのは大変もったいないことです。それを解消するためには、言語リズム感、英語のリズム

は楽しい！という感覚が身につけば、ひとつコンプレックスがなくなるのではないのでしょうか。

### 最後に

もう一つ心していただきたいのは、マザー・グースを歌う時のことです。マザー・グースは本来歌でないことは申しあげましたね。さきほど皆さんに強弱を付けて読んでください、と言ったら高低になってしまいましたね。これが歌になるともっと強調される傾向にあるのです。“Hush-a-bye, baby, on the tree top”、これは英語では一番有名な子守歌といわれています。イギリスでは、今紹介した出だしですが、アメリカでは“Rock-a-bye, baby,”という出だしです。出だし以外は全く同じ詩なのですが、両国で良く知られているメロディは全く違っています。イギリスよりアメリカのメロディのほうが日本では有名かと思いますが、“Rock-a-bye, baby, on the tree top. When the wind blows, the cradle will rock; When the bough breaks, the cradle will fall, And down will come baby, cradle and all.”（鷺津氏の歌）という、こういうものなんです。（拍手）もう歌手じゃないので安心して歌っておりますが（笑）、とてもきれいなメロディですね。この詩は強弱弱のリズムですからRockとonが強くなりますが、日本人の多くは、“Rock-a-bye, baby, on the tree top”と、なぜか高い音の山にあたるbyeあるいはtreeが大きくなりますね。

メロディが上がっても、英語の強弱は基本的に変わりません。ですから歌を歌う時には、こういうところも含めて、気をつけて欲しい。「ナーサリー・ライムズを使う時には、絶対に歌わないで欲しい」とおっしゃる先生もあるくらいです。

ですから、マイナス効果にならないように、特に日本人の先生方はマザー・グースをお使いになる時に、ただ歌えれば良いとかではなくて、間違ったりリズム感がつかないように、英語の楽しさを味わえるように、ぜひナーサリー・ライムズをお使いいただきたいと思っております。

本日はどうもありがとうございました。（拍手）

（わしづ なつえ／目白大学）

## グローバル化の時代に求められる日本人の意識と素養 ——新渡戸稲造から学ぶこと——

明石 康（国際文化会館理事長・元国連事務次長）

原田明夫（東京女子大学理事長・元検事総長）

立馬歳郎（ELEC 専務理事・ジャパンタイムズ顧問）

立馬 本日は、国際社会でも活躍され、新渡戸稲造についても造詣の深い元国連事務次長の明石さん、それから元検事総長の原田さんのおふたりをお迎えして、グローバル時代における日本人の意識と素養についてお話を伺いたいと思います。

ELEC（財団法人英語教育協議会）は1956年に創立され半世紀を経過したわけですが、今やわが国には名実共にグローバル化の波が押し寄せております。かつて新渡戸稲造が提唱し、実践した国際的な情報発信が今ほど重要な意味を持つ時代はないと言われている一方で、国際社会での我が国の存在感が低下しているのではないかと、それが英語を主とした海外への発信力に起因するとの指摘もあります。存在感の低下を裏づけるものとして、ニューヨークタイムズが「日本に対する海外の報道機関の関心が低下している」というような記事を掲載し、警鐘を鳴らしたこともありました。

まずは、国連をはじめ国際社会で活躍されてこられた明石さんから、我が国の存在感がはたして低下しているかどうか、それから情報発信についても、日頃そうしたお仕事を通じて感じていらっしゃるが多々あるかと思いますが、まずそれに関し忌憚ないご意見をお伺いしたいと思います。

### 国際社会における日本の存在感

明石 我が国の存在感がとみに弱まっているのは、国内外の日本を知る人にとっては、共通の認識であり、それを懸念している人も、かなり多いと思います。

我が国は1945年に敗戦して、その灰燼の中から我々の父祖が営々として戦後の日本を築き上げ、

60年代70年代には、本当に“世界の奇跡”と言われるような国土再建をみごとに成し遂げて、非常に注目されました。しかし、90年代に入ってバブルがはじけ、我が国の経済・社会のいろいろな弱さが露呈されていきました。それでもまだいろいろな面で日本のイニシアティブとか、果たすべき役割がたくさんあると思うのですが、それが顕著な足踏み状態にあると思います。

英語教育の前に、国語教育それ自体が非常に弱体化していると私は思います。日本製の怪しげなカタカナ文字がやたらに横行している。これは発想、思考が薄弱になっていることの結果ではないかと思います。経済の低迷が政治の低迷をもたらし、政治の低迷が思考の不鮮明、自信の無さをもたらしているのではないかと。英語の発言力という前に、より大きな問題が介在していて、それが英語力の弱さにも影響を与えているのではないかと思います。私の素人的な見方ですが。

立馬 原田さんも国内外で活動されて日頃お感じになっていること、また国際社会における我が国の存在感や情報発信など、それについてまずご意見を伺いたいと思います。

原田 現在の国際情勢での、日本の存在感がどうだろうかという観点から、明石さんのおっしゃったことは、私も全く同感するところが多いです。私は、検事総長職を辞めてから、アメリカのスタンフォード大学の“Center for East Asian Studies”（東アジア研究所）というところに参りました。そこの所長は中国系の女性の学者でした。もう一つ、“Asia Pacific Research Center”（APARC）と呼ばれている組織があり、ダン・オキモト先生という日系の方が長く所長をやっておられまし

た。また著名な経済学者の青木昌彦氏やその他たくさんの方の日本人の学者も滞在されたことがあり、APARC は日本の存在感が非常に強いというふう聞いていました。しかし、いざ行ってみると、中国、台湾、香港、シンガポール、マレーシアなどのアジア諸国や、政治的には厳しい国々から来られた人たちの姿が大変元気でした。学生のみならず、学者の方々もすばらしい方がおられ、そういう中で、ふと「確かに日本人の存在感は薄いな」と感じた次第です。本当に日本は何をしたいのか、また国民は何をしたいのか、この国はどういう国でありたいのか、世界にどう貢献したいのか、ということが明確でないということ、それが問題ではないでしょうか。それがはっきりしないのに、表だけいくら発信しようとしてもなかなか発信できないというのが実情だと思います。日本はこれからアジアにおいて、世界の中でどういう存在感を持ち、どういう貢献をしたらいいのか、という観点から私は考えるべき時期にきたと思います。そのためにも、我が国における日本の存在に対する理解、これは外国語というより、日本の国語でそのことをとらえられる、日本国民が理解できる形でそれを発信していく必要があると思います。

明石・立馬 全く同感です。

原田 存在感の基礎となる日本の姿をどう考えていったらいいのか、それを過不足なく紹介し、そして交流していくということの重要性としての外国語の必要性。なにより英語は国際的に、もう欠かせないですね。ヨーロッパでは数カ国語を話す青年はたくさんいるし、アメリカでも、外国語を勉強しようという若者がかなり増えてきた。日本でも、文化の分野で世界と競争できる若者も増えてきています。彼らは言葉でも説明できるし、また自分の存在感でもって通用するという強みを持っている。発信力と存在感というのは表裏一体のものであって、両方やっていく必要があるんじゃないかなという気がしています。

立馬 原田さんは法曹界、それからスタンフォードでのご経験を踏まえてお話しになり、大変含蓄あるお話でした。おふたりの話をお聞きして大変私が勉強になりましたのは、存在感ということ

は、なにもこちらが無理に示すというものではなく、明石さんは、日本が立つべき立ち位置をちゃんと持つべきだということ、それから原田さんは、存在感の基礎となるものを持ってなくてはだめだということですね。また存在感というものは、外に出すだけではなく、内に持っているものが相手にどう理解されるかです。



明石 康氏

ELEC の創設に関わった、国際的ジャーナリストとして知られる松本重治さんは、対談集『昭和史への一証言』の中で、「日本のことを知らないで、ただ外国語をしゃべりながら外国人と話すとか、外国から色々な知識を吸収するだけの人が必ずしも国際人ではないのです。日本のことを外国に説明しえる人、それが本当の国際人だと思うのです。日本の伝統、日本の文化をふまえ、現在の日本の実情を知っていなければだめなのです」と話されています。

今のお話を聞いていて、この松本重治さんの言葉を思い出しました。松本さんは新渡戸稲造の門弟として、その精神を受け継いでいるわけです。今のお話を発展させて、おふたりが新渡戸稲造というのはどういう存在であって、我々にどういう意味をもたらしているのか、というようなことをぜひお聞きしたいと思います。

### 新渡戸稲造の人物像

原田 新渡戸は国際連盟の初代事務次長時代、総務担当次長のような業務を任されていました。その時の事務総長がイギリス出身のジェームス・E. ドラモンド氏でしたが、この方に代わって、国際連盟の役割を新渡戸自ら各国を歩きながら説明して回り、各国の理解を求める努力をしていたということがありました。それはなぜかという、

結局国際連盟を提唱したアメリカは入らなかったわけで、しかも今の国連にあるような安保理事会を持たない組織だったのです。非常に困難な状況の中で、第一次大戦の惨禍を二度と起こしたくないということで始まった国際連盟の事務局次長の役割を果たし、国際連盟をどうしても成功させなければならないんだという熱意をもって説明して歩いたわけです。

もう一つは、新渡戸の行った“Commission for International Intellectual Corporation”（国際知的協力委員会）、文化に関する国際協議の場です。これは現在のユネスコに引き継がれていますが、平和を維持・発展させるためには、文化、教育、そして科学での分野の協力が必要だということで、各国から著名な第一級の文化人や科学者、アインシュタイン、マダム・キュリー、哲学者のベルグソンなど、さまざまな人たちが集まってくれました。新渡戸のところにはそういう方々が集まり、国際知的協力委員会ができ上がって話ができているということは、非常に大きかったと思いますね。そういうことを国際的な社会では見ている人がいて、彼の行くところには、話を聞きに行こうという一つの動きが出てきていました。新渡戸は英語を勉強する理由を、「大洋、オーシャンに架ける橋になりたいからだ」と語ったそうですが、そういうきちんとした目的をもって言葉を勉強した。単なる知識じゃない、それを支える教養というものをもっていったということが大きかったように思います。

私は言葉を裏づける彼の幅広い教養と洞察力といいましょうか、もっと言えば人の心、いくら言葉が違い、文化が違って、人の気持ちをわかり、文化の違いを乗り越えて、分け隔てなく理解し合える心を持っていた、ということが大きいのではないかという気がしますね。

立馬 今のお話を聞いていて、日本が立つべき立ち位置とか、存在感の基礎となるものについてですが、アメリカから帰ってきた留学生のことを思い出しました。その留学生と話したとき彼が、「海外に行って一番みじめな思いをしたのは、色々な国の留学生と話をし、歴史の話になると、自分がいかに日本の歴史を知らないかというのを

思い知らされた」と言うんですね。先ほどの話の中の存在感の基礎となるべきものの一つ、先ほど原田さんがおっしゃった、広い意味での教養の中に歴史というのがあると思うんですね。留学生がみんな切実に語るの、松本重治さんがおっしゃった、日本のことを説明できない、その一つの重要な要素の歴史を、私も振り返ってみると、縄文時代から奈良、室町から江戸、明治初期で終わって、肝心な、日本の将来に関わりのある近・現代史をあまり知らないということは非常に残念であると切実に思ったんです。新渡戸稲造は、単なる英語の達人ではなくて、広い意味での教養と洞察力をもっていたと思います。

## 自国文化とアイデンティティ

明石 原田さんのおっしゃるとおり、英語というのは明らかに国際語になっています。その点では、原田さんと全く同意見です。その英語を訛りなく、よどみなく話すということは、望ましいことかもしれませんが、必ずしも必要でないと思うのですね。

私は、最初の国連事務総長であるトリグブ・リーを除いた、2代目のダグ・ハマースホルドから今の韓国出身の潘基文事務総長まで全部個人的に知っておりますし、そのうちの何人かとは一緒に仕事をしましたが、皆さん完璧な英語を話していませんでした。それでも、あの人たちの使う英語の95%は極めて正確な英語でしたし、あの人たちはまた、ほかの人たちの話す英語をおそらく99%理解をしていたと思うのですね。

そういう意味では、「読む・書く・聞く・話す」という4つの言語能力をバランスのとれた形できちんと習得するということは極めて大事なことです。我々の時代はちょっと、読むことと書くことに集中して、話すこと、聞くことがからきしできなかったですね。それに比べて最近の人は、よくしゃべりますけれども、内容のあること、本当に迫力のあることを言っているかと言えば、必ずしもそうではないと思います。

今、立馬さんが言われた歴史教育ですが、確かに日本の若い人たちは自分の国の歴史をよく知ら

ないということが指摘されています。

現在は異文化共生の時代です。自国の文化、伝統、歴史、受け継いできた芸術とか道徳倫理を知り、そういう自分のアイデンティティを大事にするという思想は、ほかの人々の文化とかアイデンティティを尊重することにつながるはずです。そういう意味では、お互いをもっと知り合うことが真の友好と相互信頼のもとだと思うのですけどね。そういう基本的な態度があれば、言葉は二の次であるという気がします。相手に対する尊敬の念、敬愛の念と同時に、人間として同じ基盤に立つのだという、確固とした信念が必要だと思います。

原田 実は先週、北欧三国、スウェーデンとノルウェーと最後にデンマークを回ったんですよ。いろいろ感じさせられました。いずれも高福祉・高負担の国ですよ。大学はもちろん無料ですから、すべての人が大学へとなるかと思うと、一番大事なのは、初等・中等教育の根本は学力というか知識じゃなくて、この人生を自分でどう使いたいか、それを実現するための職業、その専門職、その技術を身につける教育を小学校時代からやる。

先生は9年間全部同じ人で、それからクラスも変わらない。教育の責任はその先生がちゃんとみてくれる。親はどちらかという社会に預け、両親はそろって働かないと暮らしていけないけれど、65歳になったらある程度年金が入り、子供の養育費の心配もない。自分たちもある程度暮らせるから、そのため高い税金も払うし、高い消費税を払うのはあたりまえだという気持ちでいる。

そうすると子供は、同じ年頃の仲間と9年近く育てていく中で、先生と交流したりして、何がやりたいかを発見する。手先の器用な子は、大学に行って難しい学問をするより手に技術をつけようと社会に出て行く気持ちになるのですね。

日本はとにかく、自分の人生の可能性を求めするために勉強するとか、あるいは訓練するとか、それがないと将来の見通しがつかないということがわからないまま育てられているんじゃないかなと思うのですけどね。

明石 若い人の意識調査によれば、「将来偉くなりたいか」という質問に対して、中国人も韓国人もアメリカ人も「将来偉くなりたい」という子

供の数が結構多いのです。それが圧倒的に少ないのは日本です。ともかくも平和な安定した暮らしができるならば、自分はそれで満足するという答えが圧倒的に多いのですね。

ある意味、非常に老成した態度です。それを見ると、私はちょっと寂しくなるのですけどね。



原田明夫氏

### 日本の内なる国際化のために

立馬 グローバル化の中で「日本人の意識」という点で、英語力も含めた課題、それから日本はどう貢献していくべきか、などでお話いただけますか。

明石 日本的な完璧主義が、一つの障害になっていると思います。

つまり、自分は完璧な英語はできないからというので、しり込みしちゃうんですよ。それから日本社会の遠慮深さといいますか、外務省の外局である国際問題研究所の理事長と話をしたのですが、日本の各界の偉い人に集まっても、なかなかディベートにならないと言うのですね。せいぜい質問が出るくらいで、いろんな問題の局面が浮かび出すようなディベートにならない。これは英語以前の問題で、日本社会の一つの大きな欠陥じゃないかと思うのです。韓国の社会ではディベートの伝統というのがあるのですよ。社会が風通しのいい民主社会で、みなそれぞれ考えを言い合って、それが統合されて社会の常識が成立していくようにならないとだめではないかなという気がしますね。

原田 そうですね。私はまさにそう思いますね。だからそれが、私は今ちょうどいいチャンスがきたと思います。本当の意味で日本が貢献するには、日本でしかできないものを、安全を売るとか、そういうようなことで経済的にやっていく。それが

内需拡大にもなるというようなことがあるわけですね。

それと同時に、広い意味での観光——見て回る観光じゃなくて、本当のツーリズムというのが、ヨーロッパでは結構長い時間そこに行って、お互いに人を知り合い、通じ合う。そのことが旅行する楽しみであり喜びだという伝統がどうもあるらしいんです。

明石 そういう意味で、一度でもいいですから、外国人にホームステイを提供するというのは、とても大事だと思うのですね。岐阜県の大垣市という人口10万くらいの小さな街がありますが、そういう国際的な援助活動が盛んで、市民が中心になって約100家庭が、外国人に自分の家を提供してホームステイをさせるというしきりがずっと続いているようです。私は何度か大垣に行ってその人たちの活動を見て、本当にすばらしいなと思っています。市当局はもちろんそれに賛成していますが、その援助なしにやっているのですね。

日本における外国人の数はまだまだ少ないですが、そろそろ総人口の2%ぐらいが外国人になってきており、一部の地域ではご承知のとおり、既に人口の10%を超えている市町村も出てきています。そういう人たちの存在は、少子化が進行していくプロセスでなくてはならないものです。日本はそういう移民に門戸を開放しないと生きていけない国です。この人たちが日本に入って来るためには、日本語の習得という大きなハードルを越えなくてはいけないのですが、日本社会はこれから必要なスキルをもっている外国の人を選択的に、長期計画のもとにうまく導入するというをそろそろ始めないとだめですよ。

原田 それは全く同感ですね。ただ、それを受け入れる態勢をつくり、みんなが受け入れる気持ちをシェアできるようにしないとイケませんね。

日本の製造業は人が足りないので、2000年初めに日系ブラジル人を労働者として受け入れるようになったんですね。その当時、まだブラジルは経済的に厳しかった時期で、それで増えて最大32万人ぐらいになったんですが、この人たちの子供たちを教育する手だてを提供しないんですよ。しかも日本語を教えないから日本の学校へ行けない。

そうするとポルトガル語の学校を彼らが作って、そして一生懸命教育する。しかし、昨年からはまったこの不況で、その人たちから解雇されてきたわけですよ。

あの時、法務省はともかく入れるべきだという方針のもとで、受け入れられることにしたのですが、そのためには教育も、社会の受け入れ体制も、住宅関係の整備も、それから言葉の問題とか、そういうことを含めた対応策をとっていかないとならないはずですよ。必要なときだけ力を借りて、あとは「どうぞ必要ないから出ていってくれ」では困りますね。

一方では、太田市の市長さんのお話を聞く機会がありましたが、そういう子供たちのために特別のクラスをつくったり、いろんな手だてをやるうとしているところもあるんですよ。

そういうことを考えると、やっぱり最後は言葉の問題ですね。言葉をコミュニケーションの手段だというふうを考えて、あまりシャイにならないでやれるように、みんながこれに協力していってくれるといいと思います。

明石 「コミュニケーション」という言葉自体、私たちは英語を使っているわけですね。しかし、私はある小さな喫茶店でコーヒーを飲んでいたら、どやどやと外国人が7、8人入ってきてね、ツーリストなのですが、喫茶店のおばさんが7つか8つの単語をつなぎ合わせて、結構うまく注文をとって、最後には勘定をちゃんと払わせていましたよ。それぐらいの度胸でやればいいので、身ぶり手ぶり、いろいろ使いながら意思の伝達はできるはずなのです。

立馬 存在感という話から始めたんですが、やはり存在感の基礎となるべきものがなくてはいけない。それは教養や歴史だとか、そういうものをもって相手のことをよく知るというようなことが、おふたりの話から感じるわけですね。相手のことをよく知って、それから原田さんがおっしゃったように、それを伝達するものが英語、そういう語学もなくてはいけないということだと思います。

それで、新渡戸稲造のお話が出ましたが、実はジャパントイムズの創刊に新渡戸稲造が関わっているんです。その新渡戸稲造が関わったジャパ

タイムズの創刊号の社説にこういう言葉があるんです。「言葉の障害を破って、居住する外国人と日本人との間に起こりがちな誤解を解消する」、「さらに進んで海外の人々に我が国の真の姿を紹介する」と。これは非常に先見性のある言葉だと思んですが、それがやがて条約の改正だとか、そういう不平等条約の改正につながったというような役割も果たしたわけなんです。

明石 実は、私は初めて外国人に接触したのは大学2年生になってからです。私とほぼ同じときに同じ大学に入り、英文学者になった友人が、本の中で「自分とほぼ同期に、新潟の雪深いところから出てきた小和田という男がいた。秋田の山奥から出てきた明石という男もいた。このふたりは、大学に入ってきたときは英語のエの字もしゃべれなかった。しかし基礎はきちんとやってきたらしく、その後長足の進歩を示した」と書いているのですよ。私と小和田氏は顔を見合わせて、「これは褒められたんだか、けなされたんだか、よくわからないな」と苦笑したのですが(笑)、その程度の会話能力だったのです。やっぱりいい先生に ついたのですね。

ボールズという文化人類学の先生がいます、その先生の講義は、初めは、最初の「Good morning.」と最後の「Good by.」の2語しかわかりませんでした。先生は毎週お茶の会を開いてくれて、私は会話がわからなかったのですが、毎週そこに出席していました。それで1年くらいたったら、まあ半分くらいは会話がわかるようになりましたね。

ボールズ先生は、人類学者としてもすばらしかったのですが、クエーカー教徒でもあったのです。そういえば新渡戸稲造さんもクエーカーですよ。この人たちには平和主義者、ヒューマニストが非常に多いのですが、新渡戸さんという方は究極的にヒューマニストであり、自由主義者であり、民主主義者であったと思います。だから、だれとでも分け隔てなくつき合った人のようすし、その意味でちょっと軽く見られた節もあるようすけどね。

日本という国もいろいろ紆余曲折を経て、我々も自分の国を世界とか地球的なレベルから見なが

ら、自分の国のよさも悪さも両方とも心得ながら、自分が理想と思うような方向に少しずつでも近づけていこうとする、そういうたゆみない努力を、みんながそれぞれの自分の



立馬歳郎氏

生活している場所でやること、果たすこと、それを新渡戸さんは教えておられると思うのです。

そういう意味では、彼は非常に優れた農政学者でもあったし、国際官僚でもあったのですが、私はなによりも彼は優れた教育者であったのではないかと思います。日本人だけを向いた教育者ではなくて、彼にとっては、基本的にすべての人が同じだったと思います。非常にユーモアのある人だったのですね。

立馬 最初に存在感の話からスタートいたしまして、やはり存在感、まずその基礎となるものが必要不可欠。それには広い教養、それから語学も大事だ。それから、おふたりの話を伺うと、やはり大事なことは相手の国を理解することで、まさしく明石さんが、自分の国を知ること、相手に対する思いやりの努力とか、そういうヒューマニストとしての新渡戸稲造から学ぶところも多いんじゃないかということをおっしゃいました。それから、原田さんがおっしゃった、労働力としての外国人の受け入れと環境整備の必要性、ということも大変含蓄に富むお話でした。

これからグローバル化が進み、若い人の人材育成も大事だし、またその範を垂れるような我々の行動も大事ではないかなという感がいたしました。

ELECもお二人の期待に応えるよう今後も努力して行きたい思います。

本日はどうもありがとうございました。

(文責編集部)

## CEFR と日本の英語教育の課題

小池生夫

### 1. Council of Europe の目的と活動

フランスの Strasbourg はドイツの国境にすぐ近い、美しい古典的な街である。その郊外に Council of Europe (欧州評議会) がある。広々とした芝生に囲まれた近代的な明るい巨大観光船のような建物で、正面に並び立つ加盟国47の国旗が風にはためくさまは華麗な風景である。

これが Council of Europe の本拠地であり、ここで政策を立案し、この議事堂で審議決定し、人権国際裁判所が法廷を開く(後述)。その第2センターはオーストリアの Graz にあり、CEFR の効果をあげるための教授法、教材、教員養成などの研究、情報、教育センターである。

1945年に第2次世界大戦が終了したとき、欧州に残されたものは勝者も敗者もなく荒廃だけであった。人類はふたたび戦争をおこしてはいけない、これからは、'one greater European nation' の建設であると欧州の国の代表者はこの会議を開いて誓いあった。

時に1949年、Council of Europe の創設である。それ以来60年たつ。現在、欧州の加盟国は47になり、人口で8億人になる。日本は準加盟国で代表部をおいている。Council of Europe の目的は人権の保護、議会民主主義、平等、正義が大原則であり、さまざまな国、民族、文化、言語を尊重しながらも、欧州が一つになり発展する、そのための協力体制を作ることであった。その主たる事業は、人権の保護、弱小民族、言語の保護、教育、なかんずく言語の壁を越えてコミュニケーションを拡大し、人的交流を盛んにすることである。遅れて1999年に発足した政治、経済の共同体を目指

す European Union (欧州連合) (加盟国27) と共同歩調をとりあって、ともに大欧州圏を作り上げる政治、経済、文化、教育、人権保護運動の中心になっている。このなかで、言語教育は重要課題のひとつであり、文化と言語の identity を維持し、コミュニケーションを深め、相互の理解を増進し、内向き、排他主義、異民族嫌いとうつものである。

### 2. CEFR の発展の歴史

2.1. 本稿は 'Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment' (CEFR) の今日的意義と内容を紹介し、日本の外国語教育にとって、現在および近い将来、これがどのように影響してくるか私たちはどうすべきかを述べるものである。

現在すでに CEFR は、世界の外国語教育に、かってないほどの影響を与えつつある。それは欧州を起点としたグローバル世界における外国語教育の各国間および国内政策、外国語教育システム、カリキュラム、教授法、評価、教材、教師教育、学習者の動機付け、社会人の外国語能力、さらに近い将来 native speaker の言語能力評価など総合的に影響を及ぼし、世界化する可能性をもっているといえよう。

さて、CEFR は2001年に Cambridge University Press から出版された260頁の青い表紙の英文版の名前である。しかし、この1冊が与えた影響ははかりしれない。現在、欧州の現代語教育の方向づけを公的に示した基本中の基本書である。この作成にあたっては、Council of Europe の Council for Cultural Co-operation の下部機構の Education

Committee of the Modern Language Division が公的に関わったものである。

原著執筆は John Trim, Brian North, Daniel Coste である。彼らは現代語教育政策委員会のリーダーでもあった。それに加えて Division 事務局長の Joseph Shields が中心となってスタッフとともに編集協力したものである。しかし、これに至るまで約40年の長きにわたり数百人の言語教育の専門家、政府機関担当者が議論、研究、調査を重ねて出来てきたのである。そのなかで、長く指導者として人々の敬意を集めているのは John Trim 元 Cambridge University 言語学科主任教授である。また、JACET にも来ていただいたことがある。

## 2.2. CEFR の完成に至る歴史をみてみよう。

1957年 最初の言語教育促進の欧州各国政府間の協議が開始された。

1964年 国際応用言語学会の創設を Council of Europe が援助して実現する。

1975年 Threshold level 出版。続いて Waystage 1977, Vantage 2001, Breakthrough 2009秋出版予定、A1~B2レベルの内容を総合的にテキストふうの説明したもので、これを読むと各レベルがどの程度か、何を養成するべきかを理解できる。

1991年 スイス政府が中心となって欧州各国政府代表を集め、Ruschlikon Symposium を開催。ここで CEFR と European Language Portfolio の策定が公式に方向づけられる。また、Plurilingualism (複言語主義)、言語の多様性、生涯学習、国境を越えての活動を広げる移住政策を推進することになる。

2001年 CEFR が Cambridge University Press から出版された。

2002年 European Union が中心となって各国政府の首脳が集り、Barcelona European Council が開催され、母語に加えて欧州の2言語の習得を言語教育学習の目標にすることが決定される。現在、欧州人が母語だけ話せる人口は全体の44%である。

2004年、翻訳「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠」朝日出版社より

発刊される。吉島茂氏ほかによるドイツ語、フランス語本を参照しての翻訳である。

## 3. CEFR の目的と内容

3.1. CEFR は何を目的にして創られたものか。欧州国家を形成するために、より多くの異民族間の広い交流が必要であり、現代語によるコミュニケーション能力をできるだけ多くの人々に持つてもらう必要がある。このためには、自己啓発も含めた現代語教育の重視が必要である。さらにコミュニケーションの効果的行動ができるためには学習者が必要な知識と技能を身につけるために必要な言語能力を総合的に記述する必要がある。

そのためには、学習者の熟達度のレベルを明示的に、客観的に記述し、それぞれの学習段階でその進捗が測定できるようにすることが必要になる。外国語教育政策立案者、教師、出版社など専門家が比較反省する共通の拠り所を共有するためでもある。教授内容、方法、能力検定の透明化を促進し、言語教育のシラバス、カリキュラムのガイドライン、試験、教科書作成などの向上を目指し、共通な言語能力を参照するのに役立つ枠組みを提供するのが目的である。

CEFR の提案のなかに Pluriculturalism (複文化主義) と Plurilingualism (複言語主義) がある。これは Multiculturalism (多文化主義) や Multilingualism (多言語主義) とは異なる。すなわち、複言語主義は一国の中で複数の言語が使用される社会ではなくて個人のなかで必要な場面で複数の言語の中からそれぞれの言語を使用する能力をいう。同様なことが文化でも言える。CEFR が目指す教育は、この目的で言語や文化を理解し、できれば3言語を使用しわかる能力を養成することである。

3.2. CEFR の内容は、9章に付録を付けたものであるが、膨大かつ緻密であり、とてもこの紙幅で説明しきれものではない。ここでは CEFR の内容の主要な特徴を紹介する。

1) 上述したように、CEFR は欧州各国でコミ

コミュニケーションが広がることを目的に欧州市民が効果的に言語を使用するために言語の知識と技術を発達させる。そのためになにを学ぶかを包括的、総合的に述べてある。

2) CEFR が機能を十分に発揮すべき基準は、包括的で、明確で、一貫性を持つ必要がある。包括的とは、言語機能、知識、言語に関する社会文化的意識、経験など学習、習得に関するすべてを包括する。また、明確とは、CEFR に書かれてあることが明白であり、CEFR の枠組が理解でき、利用可能なことである。一貫性をもつとは、説明が内部矛盾をおこさないばかりでなく、それに関連した教授法、評価、教授、学習プログラムがバランスよく説明されていることである。

3) CEFR は多目的、柔軟、非閉鎖的、ダイナミック、使い手に親切な、非教条的であるという性格ももつ。多目的とは、言語学習に役立つ計画などに含まれるあらゆる目的に対応できるということである。柔軟とは、異なる環境に適応できる、非閉鎖的とは、それがさらに拡大、精緻の可能性がある。ダイナミックとは、CEFR を使ってみてさらに変化ができることであり、使い手に親切とは、CEFR の使用の利便性を提供することが可能、非教条的とは、特定の言語理論や教授法にとらわれないということである。

#### 4. CEFR の共通参照レベルとは

4.1. Council of Europe は、コミュニケーションが広く活発におこなわれることを目指して共通参照レベル (common reference levels) と能力記述文一覧 (Descriptive scheme) を開発した。では、その共通参照レベルとは何か。

これは言語能力の測定に際して、縦軸と横軸の組み合わせの表である。縦軸は能力熟達のレベルを経験者の直感と客観的に質的、量的方法を組み合わせた方法で6段階に尺度化したものである。横軸は言語運用領域であり、たとえば、理解(聞く、読むの2分類)、話す(やりとりと、表現、説明の2種類)、書くことの5領域にした。

人間の一般的感覚に従って、A(初級)、B(中級)、C(上級)の3レベルにした。初級のレベ

ルは基礎段階の言語使用者、中級は自立した言語使用者、上級は熟達した言語使用者があてはまる能力とした。しかし、それだけではかなり幅が広い。そこでAレベルをA1とA2レベルとした。A1レベルの5技能領域での能力記述文をつくりあげ、具体的な詳細な説明には付属資料としてBreakthroughなるテキストを作成した。これを読めば、A1はどの程度の能力を意味しているのかという具体的イメージを読み手に共通して描いてもらえる。A2用にはWaystage、B1はThreshold、B2はVantageがすでに出版されている。その表はCEFRに掲載されている。このほかに、6レベルの間にA2+、B1+、B2+を設定することも環境、条件によっては可能である。

これらのレベルをたとえていうと、B2は海外留学をせず、国内だけで英語力をつけることができる最高のレベルである、欧州では高校卒でこのレベルに大体達する。日本ではB1程度いけばよいかと想像される。日本人のビジネスパーソンは大体B1、B2能力で国際交渉をしている。これが不十分であるということはいうまでもない。

C1は効果的に技能を操作できる程度の熟達度、C2は熟練の域に入っている。これは、外国語として学ぶ英語がほとんどnative speaker並である。たとえば、アメリカで5年ほどいてPhDをとった人、現地で専門的な仕事について10年ほどビジネスをやっていたというような人の英語コミュニケーション力のレベルであろう。C1、C2レベルを説明する具体的なテキストは出版されていない。A1~C2はdescriptorでそれぞれ示す。A1より下のレベルは会話のやりとりができないレベル(A0)である。

4.2. Descriptorの設定に至る作業は簡単ではない。テスト理論の利用はいうまでもないが、能力記述文がその特定のレベルのあらゆる文化、言語表現にあてはまりうるかを3、4行程度でどうやって表現するかは容易ではなかったはずである。一説によると、1000回も手をいれたというが。多くの専門家の原案作成、修正を経て、多数の関係者に調査を繰り返すことになる。そのうえで、多くの教師や学習者などに聞いていく過程を踏み、

統計処理などを行っている。

Descriptor にあてはめる典型的テストは、Cambridge ESOL が1913年から開発しつづけ、世界155国で実施している Cambridge Main Suit の諸テストである。これらに合格するなら、Descriptor level の程度を具体的に理解できるであろう。このほかにも、ALTE (Association of Language Testers in Europe) の能力基準表は CEFR と評価の枠組みが似ており、同等化が可能である。表で Cambridge ESOL Main Suit examination、IELTS、TOEFL、TOEIC、STEP の CEFR との対応表として A0~C2まで各 descriptor ごとに示す。これは Standard Setting によって、C2から A1までに対応する各テストの最低スコアを示す。なお、この等価は精密なものではない。テストによって性質が異なるし、評価方法も異なる。表は、おおよその Test 比較を示す。それでも、一般読者の理解を助けることができるだろう。

CEFR での熟達度の参照枠は法的に束縛するものではなく、政府、組織、学校など誰もが自分の条件に適応するように descriptor を作って6段階の能力記述表を設定することができる。ただ

表 CEFR の6Reference levels と同等化した  
Cambridge ESOL 英語試験、IELTS、TOEFL、TOEIC、STEP の  
評価スコア

CEFR	Cambridge	IELTS	TOEFL iBT				TOEIC		STEP
			R	L	S	W	L	R	
C2	Certificate of Proficiency in English	7.5	29						
C1	Certificate in Advanced English	6.5	28	26	28	28	490	455	1級
B2	First Certificate in English	5.5	22	21	23	21	400	365	
B1	Preliminary English Test	4	8	13	19	17	275	275	
A2	Young Learners English Test (Flyers) Key English Test	3			13		110	115	
A1	Young Learners English Test (Movers)				860			60	
A0	Young Learners English Test (Starters)								

注 TOEFL iBT (internet-based TOEFL test). R = reading, L = listening, S = speaking, W = writing TOEFLiBT 0~30, each. TOEIC = 5~495. STEP (英検) の B2~A2までは目下作成中。

し、それらは性質の異なる別の熟達度表をつくって A、B、C のレベルをつけることにはならない。CEFR で示されている表をもとに同等化の作業をおこなう必要がある。さもないと、枠の外は同じに見えても、中身が変わってしまい、欧州または国際基準にはならないからである。

4.3. CEFR のほかにも、各国ではこれに似たような到達度の Benchmark を作って、学習の効果の度合をはかる試みがなされている。例示してみよう。まず英国である。欧州では ALTE が作成した Can do list も優れていると評価されている。Breakthrough から5段階までの分類になっている。ほかに英国の London Tests of English、Trinity London ESOL、National Qualification Framework、International English Language Testing System (IELTS)、ドイツのゲーテ協会の Goethe Institute and/or TELC exams、米国の ILR、Canadian Language Benchmark、Australian Second Language Proficiency Ratings なども基本的に似た考えを示している。しかし、CEFR がこれらに比べて better であるという理由は、より包括的で、尺度の設計が膨大な経験と研究の積み上げが欧州全体で行われていることにある。また Council of Europe の影響下に8億の人口があり、国際的標準になってきているからでもある。

また、TOEIC、TOEFL の点数は、CEFR のレベルに換算し、そのレベルを正式に発表している。このように CEFR を基礎にそれとの equating を実施しているテストは左記テストばかりではない。

## 5. CEFR と教授法、学習法など

欧州評議会は外国語コミュニケーション能力を養成するためのカリキュラム、教授、学習、評価、教師教育、ポートフォリオなど

を半世紀にわたり発展させてきた。その効果ある教授法、学習法は、概念・機能シラバスの提唱からはじまり、コミュニケーション能力を養成するコミュニケーション・タイプ・ティーチング・アプローチと総称する様々な教授法が具体的に工夫され発展している。これは欧州ばかりでなく、アフリカ大陸、米国、カナダ、オーストラリアでも広く行われており、アジアでも東南アジア、日本を含む北東アジア諸国で広く用いられている。評価法ばかりでなく、これら教授法、学習法などが評価法と有機的に連携し、CEFRの壮大な現代言語教育システムを構成する重要な柱となったのである。これらは外国語の授業や自己学習を含めて、教室で学習対象の言語を用いて教授者と学習者が相互作用をして、コミュニケーション能力を身につけることに特色がある。教師中心の文法・解釈法とは目的が異なる。

## 6. 世界に広がる CEFR の影響

6.1. アジア諸国の CEFR の利用はどうなっているのか。台湾は政府が2005年にこれからの外国語の熟達テストは CEFR を土台に進めることと現在のテストも CEFR によって評価を説明することにし、大学卒業に必要な英語力は B1、公務員は A2 以上とすると決定した。中国ではアジアでは最もはやく1990年代に CEFR の情報を手にいれ、学習指導要領に熟達能力のレベル設定を学年基準とともに能力の基準として作成している。Hong Kong の Workplace English Campaign など関係があるだろう。

6.2. アメリカなどの西欧における CEFR の利用は、すでに表にあるように、Educational Testing Service は、TOEFLiBT や TOEIC など が CEFR と比較して対応表を公表している。これは、Can do 方式による能力の6段階の合理性を尊重しており、人間の言語能力は点数だけでは測りにくく、学習者にやらせてみてできることを示すことによってその能力があることを意味している。アメリカにはすでに一例として ACTFL の能力の識別が言語能力段階を示すことによって行われる。カナ

ダの Benchmark は12レベルであり、オーストラリアのレベル到達能力の基準表もある。このように、CEFR に似た能力識別は方々の国で開発されたが、CEFR がそのなかでも最も注目されている。

## 7. CEFR が示唆する日本の英語教育の課題

7.1. 以上欧州を中心に世界をみてきたが、我が国でも CEFR の情報が入りはじめ、この5、6年で急速にこれに対する興味、情報の収集、あるいは研究が英語、ドイツ語、フランス語、中国語、日本語教育に広がってきた。その中心的興味は Can do 方式で示す対象言語の熟達レベルとその能力記述文方式の開発である。しかし、その教育設計、実施とそれを支える理論の研究もこれら言語教育の研究テーマになっている。CEFR をそのまま利用する向きもあるが、欧州で生まれ、育った CEFR を直接導入するには適応作業が必要である。これは、文化、コミュニケーションスタイルが欧州とは異なるからである。また大変な研究努力を要する。その価値があるだけに、研究と実施は大規模かつ総合的にやる必要がある。

7.2. 研究、実施面で最も目立つのは日本英語検定協会作成の Can do リストである。また、英検では、自らのテストが国際的に通用するようになってきており、CEFR との等価リストを作成中で一部発表してきている。国際交流基金は外国語としての日本語能力検定試験を改良中であるが、そこに CEFR を利用している。来年春には全貌が公式に明らかになるであろう。

ほかにフランス語教育学会、ドイツ語教育学会、日本語教育学会も関心をもって手掛けている。英語では茨城大学外国語教育センターをはじめ、大学における英語コミュニケーションの熟達能力の向上を測定することを目指している大学が若干出てきた。大阪大学、京都大学でも熱心な試みがなされている。また高校の SELHi の実験校の一部では、自前で CEFR 自校版をつくり、その高校生の英語コミュニケーション能力の一貫したカリキュラム、教材、授業などを実施している。

科研研究では、小池科研の2008年3月終了を引

きついで投野科研が研究を続けている。日本の英語教育の改革を目指すために CEFR 日本版を独自に制作し、それに関連した英語教育の諸分野は新しい提案をするのが目的である。その英語教育改革には英語能力発達の一貫した教育システムをつくることも入っている。日本の英語教育の弱点は、小学校から大学までの一貫した英語能力の育成システムができていない、学年ベースの教育目標を立てているが、初歩から仕事に役に立つレベルまでの能力開発を中心とするカリキュラム、教授法、教材、さらに根幹にある英語教師養成など総合的な政策が弱い。小池科研では実験的試みの一つとしてビジネスパーソンの職務上の英語によるコミュニケーション能力の実態調査を約7,300人に実施し、結果を発表している。英語能力の最終到達のレベルが十分に専門的活動の場面で役立つレベルであることを英語教育の目標としている。それには、どの程度多くの人たちが、どのように高いレベルに達することが必要なのか。彼等の実際の能力とどの程度の差があるのか。そのギャップを埋めるのが英語能力養成のひとつの目標ではないかと考えてみた。学習者個人の到達レベルへの成功を考えると、個人訓練とともに教育の多くの場面は、教室での集団授業であり、そのために必要なカリキュラム、教授法であり、効律のよい教材であり、それを最大限活用できる教師の能力であり、学習者の自律的学習の意欲喚起と習慣化である。そのように考えると、CEFR の目標、目標達成のための熟達度のレベル設定と自己管理、初心者から最高学年までのシステムの一貫性、学習者の意欲を喚起する仕組みなどが日本の英語教育の能率化をはかることになる。

複言語主義、複文化主義には遠いが、この考えは日本だけのものではない。各国ともグローバル社会を迎えて、Lingua franca ともいべき国際共通コミュニケーション語の養成が国家の重要な政策であると認識している国家が多い。アジア35カ国の会員が13,000人いる Asia TEFL 国際学会での来年の年次大会テーマは、「アジア諸地域で共通な英語能力の枠組みとその政策」であり、その各国代表の共通講演の課題は「アジアにおける英語の初期教育の実施と課題」である。

7.3. このように考えると、欧州とは別の文化圏で活動している人間にとっても、大きな視野で考えると、Council of Europe の精神はグローバル化しつつある今日、未来の世界にとって重要で、CEFR が文化、言語が異なる日本、アジアでもそれに適応する形に合理的に変えることによって地球上での共通性と地域性の両面を満足することが可能になる。このような価値のある英語教育政策を進めることが、新時代に求められているのではないだろうか。それには多くの外国語教師、学習者、教材作成、ICT 関係者、カリキュラム作成者、教育政策担当者などの協力が必要である。CEFR がすべて完璧というものではない。しかし、CEFR が現代の外国語教育でそれを支持している個人、国家、政府がかつてないほど世界に多いという事実は無視できるものではない。

#### 参考文献

- Green, Anthony. (2009). *The CEFR in the Language Curriculum: Practices and Issues*. (Featured Speech, 48th JACET Convention).
- 小池生夫. (2006). 「日本の外国語教育を創り直す—外国語教育政策策定の基本構想」『英語展望』No.113. ELEC.
- 小池生夫 (2008). 「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」『英語展望』No.116. ELEC.
- 小池生夫. (2008). 「グローバル時代における日本人の英語コミュニケーション能力の到達目標のナショナル・スタンダード化を目指して」『応用言語学研究 No.10.』明海大学大学院応用言語学研究科.
- Koike, Ikuo and Edison, David. (2009). *The Phenomenal (and Limited) Success of the Common Framework of Reference for Languages*. (8th Convention of Asia TEFL. Aural presentation).
- Modern Language Division, Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- 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』朝日出版.
- (こいけ いくお/慶應義塾大学、明海大学名誉教授)

# 日本における CEFR 受容の実態と応用可能性について

——言語教育政策立案に向けて——

## 境 一三

### 1 日本における受容の問題点

ここ数年、日本の外国語教育関係者の間で、欧州評議会が2001年に出した *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) に対する関心がとみに高まり、学術的研究が推進されるとともに、それを教育現場に応用する動きも活発化している。本誌『英語展望』でも、英語教育政策を特集したものの中に、いくつかの論考が見られる。研究は英語教育にとどまらず、日本語教育<sup>i</sup>、フランス語教育<sup>ii</sup>、ドイツ語教育、ロシア語教育<sup>iii</sup> などでも展開し、関心領域も CEFR の理念を具現化するための道具立てとしての言語ポートフォリオにも広がっている。2009年には全国語学教育学会の SIG の一つとして *Framework & Language Portfolio* が発足した。そこには英語教員ばかりでなく、他言語の教員も参加している。このように、日本における CEFR の受容はますます規模が拡大し、質的にも高度化しているように見える。しかし、そこには問題はないのか。

欧州外での CEFR 受容の最大の問題は、CEFR とその一部分である「共通参照レベル」の同一視もしくは混同であろう。A1からC2にいたる6段階のレベル表とその記述は、学習者の熟達度を示す明瞭な物差しとして教育現場で受け入れ易いものであったために、注目を集め、瞬間にそれを応用しようとする動きにつながった。それは日本ばかりでなく、中国、台湾、韓国でも見られる。こうして、岡秀夫(2008)も指摘しているように、CEFR といえば「共通参照レベル」という認識が広く浸透するようになったのである。

日本におけるもう一つの問題は、言語教育研究

における語種ごとの濃淡を反映して、CEFR を研究し、それを応用しようとする試みが英語教育に偏在しているように見えることである。実際は、日本語教育においても、またその他の言語でも研究成果が上がっているにも拘わらず、英語教育関係者にはその実態があまりよく知られていないようである。英語教育に携わる者と他言語の教育者・教育研究者が共同研究を行い、個別言語の枠を超えた教育政策の議論にまで高めようとする動きは、筆者の知る限りまだわずかしかない。<sup>iv</sup>

CEFR は戦後欧州の言語教育研究の帰結であり、その粋である。そこには、国境を越え、言語を越えて、一つの欧州、共通の欧州アイデンティティを求めるひとびとの思いが言語政策という形をとっている。一方日本は、山田雄一郎も指摘するように(山田2003: 8、山田2005: 第2章)、言語政策、言語教育政策が不在の国家である。大枠としての言語教育政策が不在のまま英語教育が行われ、いかにして「日本人の英語力を向上させるか」という議論が行われている。本来、言語教育政策とは、その国の国民、特に子供達が二十年先三十年先に母語を含めたどの言語の話者として生活を送るのか、彼らの言語能力は個人にとって、その社会にとって、そして国際社会にとってどのような意味を持ち、いかなる貢献をなすのか、という広汎な議論の上に初めて成立するものであろう。CEFR 成立の前提には言語と社会の関係をめぐる長い議論の歴史があった。もし我々が CEFR に盛り込まれた理念を理解することなしに、その一部分、特に「共通参照レベル」のみをつまみ食いの的に日本における言語教育の文脈に移植するならば、それは明治以来延々と続いてきた欧米

文明の換骨奪胎という悪しき習慣の継承に過ぎないのではないだろうか。今ここにしばし立ち止まり、CEFR に結実した欧州の言語教育政策を再検討し、日本における CEFR の受容を、日本の置かれた文化的、地政学的コンテクストの中で振り返り、筋の通ったものにすることが喫緊の課題であろう。その一助となることが、小論の目的である。

## 2 欧州の言語教育政策

欧州においては、言語教育に関する議論は EU でも行われてはいるが、政策立案の主体は欧州評議会である。日本国外務省によれば、同評議会は「1949年、人権、民主主義、法の支配という共通の価値の実現に向けた加盟国間の協調の拡大を目的としてフランスのストラスブールに設立。(中略)伝統的に人権、民主主義等の分野で活動」している。<sup>v</sup> 言語とその教育が人権や民主主義といった理念を扱う機関で主管されていることは、欧州における言語教育の性格に大きな影響を与えている。そこには人権の一部分としての言語権という考え方が根底にあり、いかなる小言語であっても、それを基盤とする文化やアイデンティティーは尊重されねばならず、それらが互いに学ばれることによって地域間の融和がもたらされ、ひいては欧州の秩序と安寧が確保されるという確乎たる哲学がある。欧州は地域アイデンティティーを重視しつつ、全体として新たな欧州アイデンティティーを創出して、戦争と軋轢の歴史であった20世紀を乗り越えようとしている。それは、政治と経済の統合という EU の活動と平行して、人権という理念を中心に、言語教育政策によって、多様の中での統一欧州を作り出すという壮大な実験なのである。CEFR はこのような汎欧州的な運動を背景に生まれたものであることを、私たちは決して忘れてはならない。<sup>vi</sup>

## 3 CEFR の成立とその背景

周知の通り、CEFR は2001年の英語版・仏語版の出版を以て世に出た。欧州評議会の事業として

は1975年の *The Threshold Level* の出版から26年、その前史から数えると優に40年以上にわたる活動の総決算であったと言ってよいだろう。

第二次世界大戦後の欧州の外国語教育は、戦後10年を過ぎる頃に大きく変化し出した。外国語教育の中心が中等教育であることは変わらない。しかしそれを享受する者が大学進学を前提とした生徒から、職業訓練を受ける生徒にまで拡大したのである。外国語教育はおよそ1960年代に、エリート教育から一般教育へと相貌を変化させたと言えるだろう (Helbig et al. 2001: 1161)。このような新しい潮流に棹さして、言語教育政策の研究も進んでいったのである。

上述のように、CEFR は戦後の言語教育政策研究の集大成と言えるものであるが、その役割は、それまでの研究をもとに、欧州評議会に加盟するすべての国や地域でそれに準拠したカリキュラム、教材、試験(制度)などを作るための指針とレフェランスになることであり、最新の研究を報告するものではない。そこに盛られた理念や方法論などはすでに一般的になったものも多いし、またその記述方法は包括性を求めたが故に必ずしも理解し易くはないという批判もある。しかし、そうしたことを考慮に入れてもなお、CEFR が我々に提示したものの大きさは否定できない。それはあくまでも「参照枠」であるから、著者たちも言うように、それを現場の担当者がそれぞれの実情にあった形で応用し、それぞれのカリキュラム、教材、教育方法を開発すればよいのである。

さて、外国語教育が中等教育のすべての学校種に広がり、さらには小学校教育にまで下りていく趨勢にあって、教育の各段階の接合と相互同段階での比較は大きな問題となる。すなわち、生徒の習熟度が学校種を越えて教員ばかりでなく生徒本人や保護者にも明らかにならなければならないし、教員養成が根本から異なる初等教員と中等教員(さらには高等教育担当者)の間で、生徒の受け渡しが円滑にしかも実効あるものとして行われるためにも、共通のレフェランス、共通のレベル表が必要だったのである。こうした道具立てがあって初めて、異なる組織に属する教員間の対話と協調作業も可能となる。この点で、CEFR の中の

「共通参照レベル」や「能力記述子」はフレームワークの中でも中核をなし、これなしには欧州評議会が目指す政策は成立しないであろう。

中学から高校への引き継ぎ・連携が長年の懸案であり、さらに小学校への外国語活動の導入によって、小学校と中学校の連携が焦眉の急となった日本において、「共通参照レベル」が注目されていることは故なしとしない。また、学習そのもののあり方への関心から、また生涯学習への関心から、CEFRで提唱された四つの *Savoirs* にも今後ますます注目が高まるであろう（吉島2007参照）。

しかし、すでに述べた CEFR の成立史から考えて、その中核を成すのは二つの「主義」であると言ってよいだろう。すなわち、「複文化・複言語主義」であり、「行動中心主義」である。

### 3.1 複文化・複言語主義

CEFR では Pluriculturalism は Multiculturalism と、Plurilingualism は Multilingualism と対比させられている。CEFR の日本語版では pluri- の付く前者は「複文化主義」、「複言語主義」と、他方 multi- の付く後者は「多文化主義」、「多言語主義」と訳されている。ここで考えられている multilingual とは、社会の中に複数の言語が併存し別々に使用されている状態を意味する。それに対して plurilingual とは一人の人間の中に複数の言語能力があり、現実の場で必要に応じて言語を切り替えながら社会的な課題を解決する状態をいう。つまり、ある町に日本語、中国語、朝鮮語、ポルトガル語の母語話者が生活していて、それらが互いに交わらない場合、その町は単に多言語状況の町である。しかし、日本人 A が中国語を学習し、同じ町内の少々日本語ができる中国人 B と中古車の売買を行う場面を考えると、彼らが適宜コードスイッチングを行いながら交渉し売買の目的を達するならば、二人とも複言語能力を身につけているということが出来る。また、両者はその場における商習慣などの文化的コードも身につけていると考えられ、その点では必要程度の複文化能力があると考えられる。

「複文化」と「複言語」を並べた場合、前者は後者を包摂する上位概念であり、欧州評議会は個人の複文化能力を高めることにより地域間摩擦を

減少させ、融和的・平和的欧州の構築を目指していると考えられるが、そのための重要な鍵となるのが複言語能力なのである。吉島（2007：50）が言うように、言語が文化と切り離されて単にツールとして学習されたときには、「何ら平和の保証にはならない」のであり、それは今までの歴史を見ても明らかである。人は異言語を学ぶことによって目標社会・文化に敵対的・攻撃的にもなりうる。言語能力は単独では機能し得ず、文化能力にまで展開し、それを積極的な方向に向けた時、初めて平和共存のための力となるであろう。

### 3.2 行動中心主義

CEFR が提唱する新しい文化・教育的パラダイムの基底にあるのは「行動中心主義」である。

「(CEFR で採用された考え方は) 一般的な意味で行動中心主義である。つまり言語の使用者と学習者をまず基本的に「社会的に行動する者・社会的存在 (social agents)」、つまり一定の与えられた条件、特定の環境、また特殊な行動領域の中で、(言語行動とは限定されない) 課題 (tasks) を遂行・完成することを要求されている社会の成員と見なすからである。」(CEFR 日本語版 p. 9)

この考えによると、私たち人間はみな、生活の中で何らかの「課題」を解決することを求められる社会の成員である。そしてそのような個人は、具体的な行動を通して種々の課題と取り組みながら、言語能力を獲得していく。また、「言語の使用というとき、言語学習をも包括して考える。これは人によって遂行される行為の一部である。」(同上) 従って、言語教育も一般的言語使用のあり方に対応して、学習の中で具体的に設定された課題を解決するプロセスの中で、言語能力が獲得されるようにデザインされなければならないということになる。学習者の言語使用は社会における一般的言語使用と相似形をなすのである。

## 4 欧州の現状と問題点

それでは、欧州の言語教育は欧州評議会の掲げる理念を体现しているのだろうか。行動中心主義の観点から言えば、それは Yes だろう。コミュニケーション・アプローチやタスク中心学習などは、

現在では全く一般的なものである。しかし、複文化・複言語主義の立場から見れば、それは No と言わざるを得ないものであろう。教育現場では英独仏の三言語が圧倒的な強さを持ち、多くの非母語話者と学習者数を誇る。ロマンシュ語やソルブ語のようなマイナー言語はこれに対して消滅の危機に晒されていると言っているであろう。

その中でも英語は、EU 内の母語話者数ではドイツ語には及ばないものの、非母語としての話者数は隔絶して多い。<sup>vii</sup> 欧州における言語教育政策の基本となっている 1 + 2 言語政策（すべての子供が一つの母語と二つの異言語を学習するという政策）は、現実には母語 + 英語 + その他の言語ということになっている。例えばスイスでは、四つある公用語（その内一つは準公用語）の内一つを小学校から学ぶことになっていたが、1990年代の終わり頃から東部のドイツ語を母語とする州で、従来行われてきたフランス語教育よりも英語教育を先行させるという実験が行われ、チューリヒ州では住民投票の結果、2003年からそれが制度化された。これに対してフランス語を母語とする州からは、スイスの結束を崩すものとの批判が出たし、またロマンシュ語話者の比率が最も高い州では、小言語の消滅の危機が叫ばれた。<sup>viii</sup>

また、2009年8月にドイツのイェーナで行われた国際ドイツ語教員連盟大会で同連盟のスウェーデン代表から聞いた話では、EUも欧州評議会とともに 1 + 2 言語政策を推進し、欧州評議会加盟国であるスウェーデンでもこの政策に準拠しなければならないにも拘わらず、国民も政界も英語教育以外にはほとんど関心がなく、大きな問題であると考えているとのことであった。

これまで見てきたように、欧州における複言語主義は現時点では必ずしも十全に機能しているとは言えない。しかしながら、そういった実態そのものがきちんと調査され、学会でも報告が積み重ねられているというのが彼らの強みであろう。欧州評議会はオーストリアのグラーツに European Centre for Modern Languages という専門機関を置いている。また欧州の主要大学には言語教育の専門家だけでなく言語政策を専門とする社会言語学者がいて、それらが協働し全体が一つの有機体と

して機能すべく組織されている。すなわち、言語をめぐる政策決定に多くの専門家が関わっている。長年の研究の成果に基づいて計画が立てられ、それが政治の力によって実行に移され、さらに専門家のチェックを受けるというサイクルができあがっているのである。これが、言語教育をめぐる彼我の大きな差となっている。

## 5 日本のドイツ語教育に対する CEFR の影響

ここで筆者の専門である日本のドイツ語教育において、CEFR がどのような影響を与えているか略述したい。吉島茂が CEFR の「日本語版重版に当たって」（2008年9月）に書いているように、現時点で日本のドイツ語教員に CEFR が十分に知られているとは言いがたい。しかし、日本独文学会では2007年3月の「第12回ドイツ語教授法ゼミナール」で CEFR をメインテーマに掲げ、2008年6月には春季研究発表会におけるドイツ語教育部会主催のシンポジウムでもこの問題を扱うなど、CEFR への取り組みを続けている。これらの活動を通じて、徐々に認識が広まっていると言っているであろう。また、日本独文学会ではその下部組織であるドイツ語教育部会とドイツ政府の対外文化機関である東京ゲート・インスティテュートと共に、大学院生と若手教員を対象とする2年1サイクルの「ドイツ語教員養成・研修講座」を開催しているが、この講座では CEFR を主題の一つとしたモジュールを設けているほか、さまざまなモジュールで CEFR で提起されている問題を扱っている。<sup>ix</sup>

さて、日本の外国語教育の特徴は、初等・中等教育では英語以外の言語がほとんど教えられていないということである。韓国や台湾などの近隣諸国と比較しても、また世界的に見ても、中等教育で第2外国語の教育が制度化されていないことはむしろ少数派に属する。周知のように、ドイツ語やフランス語の教育は、日本では大学の一般教養の中で行われてきた。従って、そのための教員養成は行われてこなかった。なぜなら、大学教員は資格が不要だからである。しかし、大学院でドイツ文学やドイツ語学を学んだ人間が、何の準備

もなく現場に投げ込まれる図は、教員にとっても、また学生にとっても悲惨といわずしてなんとおもう。私たち自身が経験し、また後輩が晒されているこのような非教育的・非合理的現状を少しでも改善するために、ドイツ語教員養成・研修講座は企画された。そして、将来のドイツ語教育を担う若い教員が、教授テクニクのレベルに終始することなく、高次のレベルで教育を議論し、同時に現場に即したカリキュラムを作りうる知見と能力を獲得することを講座の目的としたのである。ここでは当然、ドイツ語教育を他の言語教育や他の教科との対比と連関の内に見る視点を獲得することも重要な課題となる。つまり、より大きな視野から自分たちの生業を見つめることを要求したのである。このような立場に立つとき、欧州の言語教育が行ってきた数十年にわたる研究と実践、そしてその成果である CEFR は、私たちが最も参考とすべきレフェランスとしてそこにあるのである。

### 5.1 教材

私たちは、このように CEFR を学ぶことを始めたが、同時に CEFR に準拠した教材がドイツ語圏で陸続と出版される現状に触れて、実際の教材作りでもその影響を受けるようになっていく。そこには、必ずしも表面に出てはいなくても、次のような観点が盛り込まれている。

- ・行動中心の観点 ・学びを学ぶという観点
- ・生涯学習の観点 ・文化比較の観点
- ・複言語的観点

このような教材を使う教員、もしくはそれらを参考に自らの教材を作成する教員は、知らず知らずの内に CEFR の内実に触れていることになる。

### 5.2 試験

それでは、日本のドイツ語試験にはどの程度 CEFR の影響が及んでいるのであろうか。管見では、今のところ直接的影響はまだほとんどない。日本でのドイツ語試験は、その大部分が大学における学期末や学年末の試験であろう。それは単位認定試験であるが、クラスが初級、中級、上級などと銘打ってあっても、それは必ずしも学生の熟達度を示すものとはなっていない。そもそも、全国的に通用するような共通尺度はなく、また一大

学の中であっても（一学部の中であっても）一般的に共通の判定基準は存在せず、合否判定は担当教員の裁量に任されているのが現状である。つまり、日本のドイツ語教育を担う主体である大学は、学習者の熟達度に関しては、なんら客観性のある認定も保証もしていないのである。

このような状況に対して、なんらかの客観的な判断を仰ぎたいと思う学生は、ドイツ語技能検定試験（独検）を受けるか、ドイツもしくはオーストリアの公的機関の試験（ゲーテ・インスティトゥートの試験や ÖSD）を受ける。後者の試験は受験地が限られ、また試験内容が日本の大学のドイツ語教育とずれがあるために、前者程の受験者数がないが、近年留学や就職のためにより認知度が高いものとして、こうした試験を選ぶ学生が増えている。それらは、当然のことながら CEFR 準拠であるので、ここにも間接的にその影響が及んでいると言えるだろう。一方、独検は日本のドイツ語教授法に即した試験を展開してきた。その基本方針に変化はないが、CEFR を現場に下ろすための具体的手引きである Profile Deutsch は近年参考にするようになっていくと仄聞する。

いずれにしろ、ドイツ語圏の公的試験を現場の教員が参考にし、それらの手法を取り入れ始めると、知らず知らずの内に CEFR の影響が教場に及ぶということになるだろう。この点は、フランス語の公的試験である DELF/DALF でも同様であろう。

## 6 日本における Framework 作成の試み

さて、ここで目を日本の英語教育に転ずる。冒頭に述べたように、近年日本でも CEFR の研究や現場への応用の試みが進んでいるが、その中でも特筆に値するのは小池生夫を中心としたグループが行った「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」（小池科研）であろう。内容は多岐に渡るが、ビジネスマンを対象とした調査によって、彼らが必要としているレベルとそれに反する実態を明らかにしたこと（寺内2008）、また日本の英語教育が高校卒業時に設定しているレベルが近隣諸国よりも低いことなどを CEFR の共通参照レベ

ルに照らして明瞭に示したこと（投野2008）などがその功績として挙げられよう。その他、共通参照レベルを日本の実態に合わせ、Pre-A1を設けたり、A、Bのレベルを細分化したりする試みが見られる。（岡2008）

現場の高校レベルでも、意欲的な試みが見られる。神戸市立葺合高等学校はSELHiに選ばれた高校であるが、そこでは現場の実態に合った具体的到達目標を設定し、それをCEFRの手法を援用して記述するということが行われている。そこで開発された具体的到達度尺度はCFF（Common Fukiai Framework）と呼ばれている。（竹下2008）

CEFRを大学のカリキュラム作成などに応用した例も複数見られる。旧大阪外国語大学（現大阪大学外国語学部）における学科ごとのレベル記述や、茨城大学の総合英語プログラムなどはよく知られた例であろう。このように、CEFRの共通参照レベルをその地域や学校の実態に合わせて細分化したり、組み替えたりすることは欧州評議会も推奨しているところであり、CEFRはそのために具体性を取って捨象する形で構成され、記述されている。その意味で、これらの例は、CEFRの優れた応用例であると言えるだろう。

## 7 日本の言語教育政策

このように見ると、日本の教育現場にもCEFRが徐々に影響を広がっていることが分かる。しかしながら、日本の外国語教育に決定的に欠けているのは、国家レベルの言語政策であり言語教育政策である。小池科研は、CEFRに倣った言語政策をCEFRjapanという形で提唱しようとしている点で、近視眼的受容を免れ射程の長いものとなっている。その背後には「日本の英語教育が非効率であり、グローバル時代に対応できない国家政策にあると考え、それを小学校から大学まで一貫したシステムを構築することによって、現行システムをやり変える方が良いと考える」（小池編2008a：xxix-xxx）という明瞭な危機意識がある。

しかしながらこのように優れた小池科研といえども、CEFRと比較したとき、決定的に欠けたものがある。それは、日本社会で進みつつある多言

語・多文化化を見据え、日本人の複言語・複文化能力を養うという項目を言語教育プログラムの中に盛り込むという点である。更にいえば、今後議論の対象となるであろう東アジア共同体から言語教育を構想するという視点である。

小池科研では、すでに小学校から大学までの英語教育の一貫性が目指されている。これをY軸に取るならば、X軸上には学習者、教員、教材作成者、試験作成者、保護者、教育機関の運営者、企業の人事担当者などが並ぶだろう。こうして英語教育政策の面が形成される。そして、次に行うべきことはこのような面を中国語、朝鮮語、ロシア語、スペイン語、ポルトガル語、ドイツ語、フランス語等々とZ軸方向に重ねていくことであろう。そのようにして形成された立方体こそが、日本の言語教育政策となる。日本版CEFRとは、この立方体全体に対して機能するFramework of Referenceとなるべきものなのである。

CEFRに範を取った研究と実践が個別言語ごとに、そして教育現場の実態に則して継続されることは必要不可欠である。しかしながら、言語政策と言語教育政策不在のこの国でその欠を補うためには、今こそ個別言語の枠を超えた言語教育界をあげての協働が成されなければならないのである。

<sup>i</sup> 代表的なものとして国際交流基金の活動がある。2009年には『JF日本語教育スタンダード（試行版）』が出た。

<sup>ii</sup> 京都大学の木村充、西山教行らの研究が注目される。

<sup>iii</sup> 旧大阪外国語大学の林田理恵が日本語の真嶋潤子と共に推進した学科ごとのレベル設定の試みは特筆に値しよう。

<sup>iv</sup> 慶應義塾大学外国語教育研究センターが2006年から5年計画で行っている「行動中心複言語学習プロジェクト」は、小学校から大学院までという学習の継続性と、慶應義塾で提供しているすべての語種を対象にしている点で、このような試みの一つとして挙げられよう。

<sup>v</sup> <http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/ce/>（2009年9月15日）

<sup>vi</sup> それは、米国や日本に対して経済的に伍し、さらには優越性を確保するという意図と表裏一体のものである。

<sup>vii</sup> European Commission (2006): *Special EUROBAROMETER 243*: 7. 英語非母語話者数についてはp. 12参照。

<sup>viii</sup> 2000年11月7日読売新聞「スイスで「公用語より英語!？」論争」参照。

<sup>ix</sup> CEFR日本語初版のまえがきにあるように、そもそもその翻訳は「ドイツ語教員養成・研修講座」の前身の講座を東京ゲーテ・インスティトゥートで吉島や筆者らが行っていたときに、話題に上ったことがきっかけになっている。

(p. 80へ続く)

## 英語教育改革への提言

松本青也

### I. 英語教育の抜本的な改革を

政治の世界では、久しぶりに本格的な政権交代が実現した。民主党の公約の最初がムダの根絶であり、今まで長い間無駄に使われていた税金の使い途を抜本的に見直すことで国民生活の立て直しを図るという主張が支持されたことになる。日本の英語教育にも、同じように抜本的な見直しが必要なのではないだろうか。

長い間「役に立たない」、「使い物にならない」と悪口を言われ続けてきた英語教育だが、今まで抜本的な改革がないまま、小手先の改善策ばかりが繰り返されてきた。21世紀の幕開けを迎えて奏でられたファンファーレ、「21世紀日本の構想」懇談会による報告書には、内容の是非はともかく、確かにそれまでなかったような抜本的な英語教育改革の方向が提示された。しかしそれを受けて2002年度に出された「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想と行動計画は、高い目標の割には具体策に乏しく、大方の予想通り、5年間で体制を確立するとした目標年度を過ぎた今も、日暮れて道遠しという現状である。

例えば、「大学を卒業したら仕事で英語が使える」とした目標は、TOEICでは「業務上大きな支障はない」730点以上とされることが多いが、新入社員のデータでは、2008年度は平均が456点と目標にはほど遠く、4年前である2004年度の467点から、むしろ下降している。高校卒業者の平均が英検準2級～2級程度とした目標についても、2008年度に文部科学省が行った調査では、低い方の準2級でも、国際関係の学科・コース以外に在籍する生徒の9.7%しか取得しておらず、取

得していないが相当の力があると推測した生徒を加えても29.3%でしかなかった<sup>1</sup>。

今回のようなコミュニケーション能力改善に向けての取り組みは、今に始まったことではない。古くは明治の後半から試みられ、大正時代には、パーマーが普及に努めたオーラル・メソッドなど、様々な形で行われた。昭和になってからは終戦後の英会話ブームを経て1956年にはELECが発足、夏期講習会などを通してフリーズによるオーラル・アプローチが全国に普及し、1964年東京オリンピックが近づいた時も英会話熱が高まった。学習指導要領にも、コミュニケーション能力向上に向けて、改訂の度に様々な工夫が加えられている。

しかし、日本人全体の英語力は、結局頭打ちで、外国との比較で日本人の英語運用能力の目安とされるTOEFLの成績でも、常に最下位グループに入っている。2008年のスコアについてもアジアの30の国や地域でやはり下から3番目の成績であった。TOEICも始まってから30年経つが、その間受験者全体の成績はほとんど変わっていない<sup>2</sup>。

その理由は明確である。英語コミュニケーション能力を育てようとした今までの取り組みには、学習者に一体何のために、そしてどのようにして実際に英語を使わせるのかという視点が欠落していたのである。例えば、私たちは毎日日本語を使っているが、やり取りしたい情報がないまま、ただ日本語を意味もなく使っているのではない。日本語でコミュニケーションを図る時は、必ず知り

<sup>1</sup> <[www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/20/03/08031920.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/03/08031920.htm)>

<sup>2</sup> <[www.toEIC.or.jp/sys/letter/News105\\_4974.pdf](http://www.toEIC.or.jp/sys/letter/News105_4974.pdf)>

たい情報や伝えたい情報がある。ところが英語教育では、学習者に英語使用への明確な目的や効果的な動機づけも機会も与えないまま、ただ全員が「英語が使える日本人」になることを期待し、強制してきたのである。使う必要も機会もないのに、使えるようになるはずはない。英語で「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」を育てようとしている教師自身ですら、面倒な思いをしてまで、特に外国の人達とやり取りしたい情報はない、という人が多いのが実情ではないだろうか。

今私たち英語教師に求められていることは、今まで試みて大した成果も得られなかったような小手先の工夫に、またムダな時間や労力を浪費することではなく、日本という特有な言語状況にふさわしい新たな外国語教育を創出するために、まさに抜本的な改革をする勇気と英断なのである。

## II. 学校外国語教育の理念とは

まず問われるべきは、何のために日本人が英語を学び、英語によるコミュニケーション能力を身につけるのかである。どのようにして「英語が使える日本人」を育成するかを考える前に、教育者としてどのような日本人を育てようとしているのかを考えなければならない。例えば上述した懇談会報告書では、「社会人になるまでに日本人全員が実用英語を使いこなせるようにする」といった具体的な到達目標を設定する必要がある<sup>3</sup>としているが、その目標の達成には、日本という国が英語を使いこなせなければ住みにくい国になることが大前提である。しかし、私たちは日本を本当にそんな国にしたいのだろうか。

確かに、研究や国際的な経済活動、あるいは外交などに携わる人たちに高度な英語コミュニケーション能力をつけることは緊急の課題である。しかし、だからといって、なぜ日本人「全員」に実用英語を身につけさせなければならないのだろうか。更に「外国人教員の思い切った拡充、英語授業の外国語学校への委託などを考えるべきであ

る」としているが、英語教師が日本人であることの意義や、街の外国語学校とは違う学校教育での外国語教育の役割がここでは見過ごされてしまっている。

21世紀に入って、私たちは以前にも増して、これからは英語が使えないと、ろくな仕事にも就けないという強迫観念に囚われている。中高生にとって英語学習への動機づけは、学歴社会で敗者にならないための入試であり、大学生や社会人にとっては就職や仕事で落ちこぼれないためのTOEICのスコアである。英語そのものが、学歴格差や経済格差をもたらす手ごわく憂鬱なものとして存在価値をますます高めている。

その脅しをすり抜ける手っ取り早い解決策として登場したのがイマージョン教育、つまり英語「教育言語」化である。既に全国各地の幾つかの学校で始まっているが、もしこれが公立学校で始まるとしたら、その行き着く果てには日本語の消滅が待っていることを心に留めておく必要がある。既に消滅した言語は沢山あるが、そのほとんどが共通して辿った道は、最初から教育言語でなかったか、あるいは教育言語の座を奪われたことに始まる。

こうした強迫観念に対抗して常に頭をもたげてくるのが、反英語帝国主義などと呼ばれる立場である。以前LL教室で教材を準備していた時、扉越しに男子学生の会話が聞こえてきたことがある。「どうして俺たちだけが英語を勉強させられるんだろう。アメリカ人は日本語なんてやってないのに」、「そりゃあお前、戦争に負けたからさ」、「だったら、今度は勝てばいいんだな」。

強制と受け止められた外国語学習は常に学習者の反発や嫌悪を生み出す。懇談会報告書から感じ取れる焦りや悲壮感、そして威圧感も、実用英語の習得を促すはずが、逆に強者への敵意を生み出してしまいかねない。そして実際、日本の英語教育を巡って、このいわば現実主義的な実用英語教育推進派と理想主義的な反英語帝国主義派のせめぎ合いは、今も延々と続いているのである。

どちらの側にも、もっともな言い分があるので、この対立はいつまでも決着がつかない。私たちに必要なのは、学校教育で英語を教える者として、

<sup>3</sup> <[www.kantei.go.jp/jp/21century/houkokusyo/1s.pdf](http://www.kantei.go.jp/jp/21century/houkokusyo/1s.pdf)> p.20.

こうした立場を超えた視点から英語教育を考え直してみることである。街の英語学校とは違う学校教育での英語教育の役割とは、教育基本法第1条にある「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」という文言に凝縮されている。どの人間も持っている動物としての本能を、理性や知性でコントロールできる人間としての品格を身につけさせるのが学校教育の本質的な目的なのである。

外国語教育について言えば、異質な言語を耳にした時の「そんな訳の分からない言葉をしゃべるなよ!」という本能的な拒否反応をコントロールして、その言葉を認め、その言葉に心を開くばかりでなく、更にお互いの言葉を学び合うことで共に豊かになろうとするまでの品格を育てる機能がなければならない。つまり、21世紀の日本を担う子ども達に与えたい外国語教育とは、何よりもまず、対等な立場で異質なものを知り、異質なものに心を開き、異質なものから学ぶことでお互いの言語と思考の幅を豊かに広げようとする教育なのである。そこにこそ、ロール・モデルとしての日本人英語教師の役割や、学校が提供する外国語教育の意義がある。

### Ⅲ. 提言と展望

#### 1. 全員に与える外国語教育と選択制の技能教育

日常生活で英語を使う必要も機会もなく、しかも母語が英語とはかけ離れている日本人の全員が英語を使えるようになるなどという幻想をまず捨てなければならない。英語なら使えるが日本語は使えないという人に取り囲まれてしまうか、従属国になって宗主国に英語の教育言語化を強制されでもない限り、そんなことはまずあり得ない。世界を見渡してみても、日本のような大国で、国民全員が系統の違う複数の言語を使いこなしているような国はどこにもない。日本人が英語によるコミュニケーション能力を習得するのに必要な膨大な時間とエネルギーを考えれば、本当に英語を使わなければならない人と英語を使いたい人だけ

が英語を使いこなせるようになるだけでも精一杯なのである。

日本人全員に与えるべき言語教育とは、まず何よりも「母語教育」であり、明快な発話や文章表現で効果的なコミュニケーションができる能力を育てながら、母語に対する誇りを持たせる教育でなければならない。その上で、異質な人達との、ごく初歩的な双方向コミュニケーションを様々な形で体験させながら、言語と思考の幅を豊かに広げる「外国語教育」が展開されるべきである。

外国語の学習は、本来知的な驚きや謎解きにあふれた楽しい営みである。外国語と対照することで、母語の特質や素晴らしさにも気づき、言語感覚を鋭くすることもできる。授業では、世界中で最も広範囲に使われている英語を中心に、中国語や韓国・朝鮮語、ポルトガル語など、日本に多数在住する外国人達の言語、更にその他の世界の主な言語について、ごく基本的な内容を、言語の背景にある特徴的な文化と共に面白く教えたい。この授業で色々な言語に興味を持ち、実際にその言語を使えるようにしたいと思った学習者は、いつでも並行して展開されている複数の外国語「技能教育」で学び始めればいい。今のように中学で原則として英語しか学べない外国語教育では、生徒達は英語圏が肥大化した世界地図しか頭に描けなくなるのではないだろうか。

EUでの言語政策の基準であるCEFRは、複数の外国語習得を奨励し、それを生涯学習として考えている。日本でもいつ外国語「技能教育」を求めるかは人それぞれである。見事な英語を披露して英検1級に合格する小学生もいれば、80歳をこえて5級に挑戦する人もいる。背景が多様化した今、技能について小学校、中学校、高校、大学という学校段階で全員を対象に画一的な到達基準の設定をするのは、もはや時代遅れの発想だ。外国語技能教育は、複数の言語について、選択制・無学年・到達度別・少人数・集中コースという形で与えるべきである。

先の懇談会報告書は、全員に教える内容を精選して現在の5分の3程度まで圧縮し、週3日を義務としての教育に充て、残りの2日は内容も場所も学習者に自由に選ばせる体制への転換を提言し

ている。それと比べれば、全員に与える「外国語教育」と、希望者に与える特定外国語の「技能教育」に分けることは、現在の枠組みの中でも十分実現できることである。

個人単位で選べる選択科目になっても、実際には今と同じように、とりあえず大多数の学習者が英語を選択することだろう。しかし、それはもはや強制されたものではなく、自ら望んで選び取ったものなので、学習者の意識や意欲、教室の雰囲気はかなり異なってくるはずだ。やがて冷静に自分の興味・関心や素質を見つめ直し、他の言語や分野を選択し直す者も、英語からの脱落者とは見なされない。英語で選別されたのではなく、自分が他のものを選んだからである。

全員を対象に学年別で画一的に強制する英語技能教育はムダが多くて成果が上がらず、結局学校外の私的な英語教育への依存を強め、アジアの他国に見られるような、英語による格差社会を招来しかねない。高度な英語運用能力については、学習者の経済的な背景と関係なく、誰でも意欲さえあれば公立学校の英語教育だけで十分に習得できるような体制が求められる。

## 2. 発信へのパラダイムシフト

コミュニケーション能力を育てるためには、従来の訳読式授業をどう変えればいいのか。それは、ひと言でいえば、発信へのパラダイムシフトである。

発信能力の不足については、今までに幾度となく指摘され続けてきた。例えば、実際に企業等で活躍する社会人約7千名を対象としたアンケート調査（研究代表者：小池生夫）<sup>4</sup>でも、自分が専門としている業務内容に関する英語力について全般的に自信がなく、高度で複雑、微妙な内容について90%以上理解・発表できる人の数は、受信（読む：18.9%、聞く：11.0%）と比べて発信（書く：8.6%、話す：8.0%）では更に少ないことが判明した。

また、2007年7月に国際ビジネスコミュニケーション協会が400人の会社員を対象に行った「ビジネスパーソンの国際化に関する意識調査」でも、これからのグローバル社会において大事だと思うのは、発信型英語力が65.8%で、受信型英語力の

34.2%を大きく上回っている<sup>5</sup>。

日本の英語教育が発信能力を育成できなかった原因は幾つかある。まず、200年ほど前に欧米の進んだ文物を取り入れようとして始まった英語教育が、今でも訳読式の授業を主流としている実態からわかるように、発信への欲求が希薄なことである。例えば、上述した行動計画では、国際交流の推進という観点から、「英語版学校紹介ホームページ作成の促進」が挙げられたが、その後5年近く経過してから行われた前述の文部科学省による調査では、英語版ホームページがあると回答したのが、中学校で1.4%、高等学校で6.9%しかなかったという事実も、いかに英語による発信という姿勢が欠如しているかを如実に物語っている。

次に、発信の機会がないことも事実である。2006年度には小・中・高合わせて1万人を超えるALTが授業に参加している<sup>6</sup>とはいえ、中学でも週1回弱、それも一斉授業では、ALTが個別の生徒の話し相手になることは極めて難しい。かと言って、日本人の先生や友達相手では、わざとらしくて本気になれない。

また、教師も学習者も、まだ実際には英語による発信の必要性をあまり感じていないことも原因になっている。日常生活で英語を話したり書いたりする必要に迫られることはほとんど無く、入試にも発信能力を求めるような問題はほとんど出題されないからである。このところ受験者数が増加の一途を辿り、この10年間でほぼ倍増して、2008年度には約172万人が受験したTOEICは、依然として受信能力しか測定していないが、2007年1月から発信能力を測定するTOEIC SW Testsを新たに始めた。しかし2008年度の受験者は4,200名程度で<sup>7</sup>、本体のTOEICの受験者数と比べると、発信能力の必要性が、いかにまだ一般に認識されていないかが分かる。

更には、謙遜を美德として、些細な間違いも恥

<sup>4</sup> 寺内 一、小池生夫、高田智子（2008）「企業が求める英語力調査」〈[www.toeic.or.jp/info/img/003/summary.pdf](http://www.toeic.or.jp/info/img/003/summary.pdf)〉

<sup>5</sup> 〈[www.eigokyoikunews.com/news/20070730/12.html](http://www.eigokyoikunews.com/news/20070730/12.html)〉

<sup>6</sup> 〈[www.clair.or.jp/j/forum/forum/sp/219\\_1-3/](http://www.clair.or.jp/j/forum/forum/sp/219_1-3/)〉

<sup>7</sup> 〈[www.toeic.or.jp/sw/pdf/DAA2008.pdf](http://www.toeic.or.jp/sw/pdf/DAA2008.pdf)〉

じるような日本人の国民性も原因になっている。実際に母語話者を前にすると、完全な英語を喋る相手に、訛りの強い発音で、うる覚えのことしか口に出せない自分が恥ずかしくて、せっかくの機会も避けようとしてしまう。自信がなくて恥ずかしいから使わない、使わないから、いつまでたっても使えるようにならないという悪循環である。

こうした現状を克服しようと、発信能力強化を目指した動きが新学習指導要領に現われた。中学校外国語編の解説には、改訂の趣旨として発信力の育成を重視する観点が述べられ、高校でも受信中心の「リーディング」がなくなり、代わりに発信重視の「英語表現Ⅰ・Ⅱ」という科目が新しく登場した。しかし、発信能力をつけるための方法は概括的に述べられているだけで、現行版と余り変わらず、新しい内容としては、高校の学習指導要領に「授業を実際のコミュニケーションの場面とするため、授業は英語で行うことを基本とする」という文言が加わった程度である。

第二言語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする意欲(WTC: Willingness To Communicate)について、MacIntyre 他は6層からなるモデル<sup>8</sup>を提示し、それを下支えするものが欲求と自信であるとしているが、英語でやり取りしたいと思える話題や自分の英語に対する自信を持たせる有効な具体策は、学習指導要領のどこにも明示されていない。

### 3. ICTによるコミュニケーションへの動機づけ

これからの日本の英語教育で、コミュニケーション能力を育てるために発信能力の不足を画的に改善させる可能性があるとするれば、それはICTの活用には他ならない。ICTこそが、そしてとりわけ日本のような言語状況ではICTだけが、すべての学習者に対して英語による日常的なコミュニケーションへの自然な動機づけを可能にしてくれるからである。

学習指導要領には、言語の使用場面の例として中学、高校に共通して「買物、旅行、食事、電話での応答」が挙げられている。しかし、最初の3項目は、日本語が通じない国にでも行かない限り、ほとんど役に立たないものであり、発信への欲求

は生まれにくい。発信したいという欲求を持たせるなら、日常生活からかけ離れた場面ではなく、ネットで繋がった世界中の人々とメールやチャットで日常的にやり取りするという現実的な場面を中心に据える必要がある。ICTが可能にする本物のコミュニケーションを活用した効果的なタスクを教師が用意すれば、学習者の知的好奇心を刺激して、外国の人達にどうしても聞いてみたい、あるいは伝えたい気持ち、つまり英語によるコミュニケーションへの欲求が生まれる。

自信については、まず学習者にICTを活用したコミュニケーション活動のための知識や技能を与える必要がある。筆者は近著<sup>9</sup>でその具体的な内容を提案しているが、ネットを介した発信に必要な数百の必須表現と、自分の考えを伝える表現、それに文法などの知識と、分かりやすい発音や情報リテラシーなどが必要となる。その上で更に不安を軽減するために、事前に不安について話し合わせ、外国語学習では誤りや不完全さが当然なことであることを認識させたり、教材や教師の英語だけではなく、お互いの英語や外国人学習者の英語に触れさせて自分の英語を肯定的に評価させたり、あるいは、達成可能な発信タスクを積み上げることで成就感を与えるなどの工夫を通して、自信を持たせることが必要である。

このようにコミュニケーションへの欲求と自信を持たせるという点では、ネット上で増加しつつある「言語交換(language exchange)」のためのサイトが最適である。例えば、簡単にテキストチャットやボイスチャットができる SharedTalk<sup>10</sup> や The Mixxer<sup>11</sup> とか、お互いに文章を添削し合える Lang-8<sup>12</sup>などは、相手が自分の母語を学びたがっていて、お互いに学習中の言語は不完全な

<sup>8</sup> MacIntyre, P., Clément, R., Dörnyei, Z & Noels, K. (1998) Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82. iv. p.547.

<sup>9</sup> 松本青也編著(2009)『ネットで楽しく英語コミュニケーション』(大修館書店)

<sup>10</sup> <www.sharedtalk.com>

<sup>11</sup> <www.language-exchanges.org>

<sup>12</sup> <lang-8.com>

のだと実感できることで、今までのような緊張感や劣等感から学習者を解放して自信を持たせてくれ、学習意欲を高めてくれる。

#### 4. コミュニケーションの目的設定

コミュニケーション能力の養成を目指す技能教育も、それが学校英語教育の枠の中で行われる限り、基本的には人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者の育成を期して行われなければならない。学習指導要領には教材を取り上げる際の観点として、中学、高校に共通して、次の3項目が挙げられている。

- ア 多様なものの見方や考え方を理解し、公正な判断力を養い豊かな心情を育てるのに役立つこと。
- イ 外国や我が国の生活や文化についての理解を深めるとともに、言語や文化に対する関心を高め、これらを尊重する態度を育てるのに役立つこと。
- ウ 広い視野から国際理解を深め、国際社会に生きる日本人としての自覚を高めるとともに、国際協調の精神を養うのに役立つこと。

こうした観点にまさに適合するのが、海外に実在する人との、ICTを活用したコミュニケーション活動である。ウェブ上では既に世界規模で多様なプロジェクトが展開されている。ネットを使ったやり取りを重ねながら、テーマに沿ったウェブサイトや作品を分担して制作するもの、テーマをめぐって実社会で展開される様々な動きをビデオなどで疑似体験してみるもの、地球市民として直面する課題を協力して解決しようとするものなど、内容や形式は千差万別であり、簡単なものから長期にわたる大規模なものまで、実に様々である。

学校教育の一環として日本の学習者を対象にこうしたプロジェクトを展開する場合は、集団単位で参加する活動であり、ネット上に学校を超えた学びの共同体が生まれ、目標達成のための調査や研究に補助言語、もしくは作業語として英語を使うという意識が持てるようなものが望ましい。更に「総合的な学習の時間」と連携してプロジェクトを展開することができれば、広範囲な問題解決のために海外との円滑なコミュニケーションを図る道具としての英語が実感でき、英語使用への最適な動機づけとなって英語学習を正しく位置づけることができる。実際、協同プロジェクト

の代表的な支援団体である iEARN (International Education and Resource Network) で活動する教師も、外国語教師が最も大きな割合を占めている。

プロジェクトの成否は、目標の設定・計画から、外国の人達との連絡・調整、学習者による調査・研究への支援、作品の完成、評価という一連の流れを、教師がいかにうまく組み立てて推進できるかにかかっている。プロジェクトが進行するにつれて、教師には、いわゆる「教壇の聖人から傍らのガイドに (the sage on the stage to the guide on the side)」という役割の変化が求められる。知識伝授の役割よりも、むしろ学びの共同体に加わりながら学習者それぞれの目標を設定して自律的な学習を促し、努力や成果を賞賛し、ソフトとハード両面についての技術的な質問にも答える、という新たな役割に対応しなければならない。評価についても、従来のように知識の量や正確さではなく、何ができるのか、そして実際に何をしようとして何を成し遂げたか、という観点から行わなければならない。

学校での外国語教育は、英語を使って仕事ができるようにすることだけが目的ではなく、すべての学習者達が異質な言語に触れることで、言語と思考の幅を豊かに広げ、母語の素晴らしさに気づき、あらゆる人達の言語権を等しく尊重する態度を培うという大切な使命を担っている。その上で英語技能教育を求める学習者達に、ICT活用による協同プロジェクトを導入して活発なコミュニケーション活動が展開できれば、自然な形でコミュニケーション能力を育成できるばかりか、批判的思考能力や問題解決能力を育てながら、地球市民としての連帯感を基盤とした国際理解を深めることも可能になる。そして英語教師は、人格の完成をめざす学校教育の中で、英語教育の最終目的が、英語そのものを超えて、人類が直面する様々な課題を解決できる地球市民の育成にあることを主張できるようになるのである。それこそが、日本人として世界に誇ることができる英語教育ではないだろうか。

(まつもと せいや/愛知淑徳大学)

## 小学校英語教育の課題と可能性

和田 稔 (明海大学名誉教授・元文部省教科調査官)

菅 正隆 (大阪樟蔭女子大学・前文部科学省教科調査官)

白畑知彦 (静岡大学)

**編集部** このたびの学習指導要領改訂により、小学校に外国語活動が導入されることになりましたが、そのねらいと経緯からお話をはじめただければと思います。

### 英語力ではなく言語能力の育成

**菅** 今考えてみますと、小学校に中学英語の前倒しのようなスキルベースの「聞く・話す」を中心に導入を図ろうとしたら、導入はできなかったという気がします。色々な考えが文部科学省の中にもあり、「必要／必要じゃない」という方がそれぞれおられた訳です。その中で何が一番の課題であったかという、今の子供たちの現状、コミュニケーション能力の欠如、言葉がなかなか使えない、表現できない子供たちが非常に増えてきているということは共通の認識だったと思います。ですから今回の学習指導要項の一番の重要ポイントは言語力育成ということがうたわれたわけです。この言語能力育成のために全ての教科領域で子供たちの言葉を育てましようという動きになって始めて、小学校の外国語活動がクローズアップされてきたという経緯があります。国語だけに限らず、全ての教科で子供たちの言語能力を支えるためには、総合的な学習の時間の中で、すでに多くの小学校で実践されていた英語活動を独立させて、子供たちのコミュニケーション能力を育てようということになり、導入の道へと進むことになりました。そういうことで、あくまでも中学英語の前倒しではなく、子供たちの情意的な面、あるいは意欲、コミュニケーション能力の素地というものを早い時期から育てる目的で導入が図ら

れました。それが日本の子供たちの英語力につながっていくと思っています。あるいはコミュニケーション能力ということで他の教科領域にもつながっていくと考えています。

**編集部** 小学校では技能主義ではなく、言語能力の育成ということですが、それを受けて中学校からの英語教育はどういう方向性をねらっているのでしょうか。

**菅** 今度は小中高と継続して連携しながら、よりコミュニケーション能力の向上を図ろうという考えに立ったということになります。平成元年から20年まで学習指導要領が3回改訂されましたが、まだ到達地点までには行き着いていないということです。でもそれぞれ改訂に併せてプラスアルファを入れてきたわけですから、今回は小学校に外国語活動を入れ、中学校でも英語の時間を増やし、高等学校ではコミュニケーションというキーワードを封入したことで、小中高の一貫性をまず図ろうという段階へたどり着きましたが、まだ、到達地点ではありません。

**編集部** 世界の外国語教育、英語教育というのは技能主義、運用能力の養成をめざして研究も実践も進められていると思うのですが、そういう視点から今回の日本独自とも言える小学校英語の導入についての意見をいただければと思います。

**白畑** 中国や韓国のように完全に割り切って英語能力を高めるんだということだったら、日本の小学校英語教育の場合、週1時間の英語活動では、英語能力云々っていうのはちょっと酷かなと思います。中学校で現状3時間ですよね。言語習得ということを考えた場合、それで量的に最低限だと思います。だからといって、週1時間ではやる意

味がないかという、また違うと思うのです。つまり英語に限ることではないでしょうが、小学校の時代に、日本語以外の言語を使用することで、外国に対する関心も高まってくるし、ALTと簡単な会話もするかもしれません。そういうような経験というのは決して悪いことではなく、むしろ良いことだと思います。昔はヨーロッパ系の人を見ると変に怖気づいたりする時があったじゃないですか。そういうようなことが今はなくなってきたように思われます。さらに、異文化や異言語に触れることで、日本とは何か、日本語や日本文化とは何かということを考えるきっかけになるかもしれません。ですから、週1時間の外国語活動に一番期待するのは気持ちの問題、情意面ですね。それから日本以外の国に関心が持てる。現在の状況を考えれば英語能力を高めると言うよりも新学習指導要領に載っているような、隣国理解、国際理解教育、素地を養うとかそういうような観点で、ひとまず導入していくというのが僕は無難だと思いますね。言語習得というよりも情意面で考えていくのが現在一番良い入り方ではないかなと思います。

**編集部** これまで何十年のスパンの中でなかなかできなかったことですが、今回導入することになったその意味というのはどのように考えられますか。

### コミュニケーション能力育成のゆくへ

**和田** コミュニケーション能力育成と言うのが平成元年の学習指導要領に出てきて、それから積極的にコミュニケーション能力を図ろうとする意欲という目標がひとつ出てきて、それから20年経ってるんですよ。私はもちろん学校英語教育の中の目的はその方向でいくということは過去20年間変わらなかったと思うし、今度の学習指導要領でもそういう方向が強化されたんですよ。ただ私が教科調査官の時に初めて学習指導要領に「コミュニケーション能力を図ろうとする態度」ということを入れてから、その後の日本の英語教育の流れを見ていると、20年経った今でもコミュニケーション能力を強調しなければいけないこと、そ

れが引っかかるんですよ。もっと引っかかるのは、基礎基本の定着とコミュニケーション能力というものの関係というのが、なんか整理されない解決されないまま来てる様な気がしてならないんですよ。結局コミュニケーション能力の育成ということを言ったために、英語の基礎基本というところでおかしくなっているとされています。実際一生懸命になってやっている先生方はそこで悩んでいるのです。かなり努力してそこをきっちり見ていかないと、またこれから10年経って30年経った後も結局同じことではないかと、今の心境はものすごく複雑なんですよ。

私が一番大切だと思うのは、今この機会にそういうことをもっと議論することじゃないのかという気がしてならないんですよ。

**菅** たしかに和田先生のおっしゃる通りで、実は私も悩みました。つまり、コミュニケーション能力という定義がはっきりしていない。だから、コミュニケーション能力を向上させるための基礎基本というのとは何か、特に中学校あたりはかなりぶれていると思います。コミュニケーションとは何か、コミュニケーション能力の素地とは何かと、中学で英語教育をやっている人はこんなものだろうと漠然としたものがあるのでしょうか、小学校の先生方にはそれでは説明できないんです。ですから、口頭で説明したり、あるいは学習指導要領の解説書の中でも中学校よりも具体的に書いたつもりでいます。コミュニケーション能力を向上させるための英語教育の基礎基本とは何か、というのは特に高校あたりははっきりしていない、はっきり分かっていない先生方がたくさんおられるのではないかと思います。

**和田** 少しでもそういうことを考える先生方は自分の授業は果たしてこれが今言われている方向



和田 稔氏

なのかを一番悩んでいると思います。その悩みがはっきり言って表面には出てこない、というのが今あるのではないのでしょうか。平成元年の学習指導要領ではコミュニケーション能力のことで色々な議論があった時、あくまでもコミュニケーション能力というのはカリキュラム編成との関連でとらえるように説明したんですが、ほとんど理解してもらえなかった。やっぱり一番注目を浴びたのはオーラル・コミュニケーションなんですよ。だから世間一般の人も先生方も同じ解釈をするわけです。私が特に高等学校のカリキュラム編成との関連でオーラル・コミュニケーションというものをとらえたらどうですかと説明したんですが、平成元年の学習指導要領の説明した時からもうすでに私の説明とは違った解釈をされてしまったんですよ。

**編集部** コミュニケーションと言ったら4技能すべてにあります、小学校英語も聞いて話してということにフォーカスされてるということですか。

**和田** 実際に話せる訳ないんですよ。話すって何かって問題がひとつありますが、例えば小学校だけのコミュニケーション能力とは何か、というように議論するならいいですよ。それから中学校段階の特に学校教育制度の中のコミュニケーション能力とは何か、高等学校では何か、というように、もう少しコミュニケーション能力というのをきちっと議論して、ここまでは出来ます、でもここまでは無理ですよ、というようなことをもっとみんなで議論していかないとね。過去20年間やっていて、常に反対意見とか疑問が出ている。学習指導要領をきちっと読まないで無茶なことを言ってる人もいます。しかもっとまじめに考えて悩んでる先生もいる。その辺をもう少し細かく今話し合うべき時期じゃないか。そうでないとまた10年後どうなるか分からない。また、コミュニケーション能力がついてないからってことになってしまうと、ちょっと寂しいよね。

#### 小学校英語教育の姿

**菅** 英語教育という意味では小学校からでは

ないと私は思うのです。小学校の5、6年生で週1時間、全部で70時間で何が出来るのか、何が中学校に接続出来るのか。ですから、私は小学校に英語教育を入れたという気持ちは全然ありません。「これが英語教育だ」などと言ったら、「70時間で？」とみんな笑ってしまう。単語や表現が定着するなどのことはまず無理ですね。そこはやはり白畑先生もおっしゃったように外国の方と交流する楽しみや色々知的な面白さに出会うとか興味関心を持つ、そのようなところが、強いては中学校の英語教育につながっていくように思います。だからこそ小学校の担任の先生方は子供たち一人ひとりを理解していて、声をなかなか出せない子がいると、その子を何とか元気づけて人前でも声を出せるようにしようとするわけです。今出来ることは、これが最大限だと思います。

**編集部** そのような理解はどの程度浸透していますか。

**白畑** まだまだですよ。それこそ議論しないといけません。話す・聞くことができるようになるまでなかなかいかない。もう少し世間のコンセンサスみたいなものが必要ですね。そのようなことがなかなか行き届かないですよ。文科省はもちろんいろんなところで言ってると思うんですけど全国レベルだともっともっとくり返して言ってかないと。

**菅** それは僕も文部科学省にいた時に省内でも言っていました。「総合的な学習の時間」の中で国際理解の一環として「外国語会話等」というのがありますが、それが一人歩きしすぎていたのです。それを正す為の最低限の規準を作ったのですが、今までやってきた軸を転換しろと言われても、そう簡単にできることはありません。小学校の先生にすれば、大学の先生方から話を聞いて、「あ、こうなんだ」と思ってやってきたものが本当は違う。コミュニケーションの素地だと言われても先生方も非常に理解に苦しむというのも分かります。でも、それも時間の問題で徐々に分かっていき、中学校でそれをどう引き継ぐかという大きな課題が、今後出てくると思います。

## 「気づき」、「振り返り」、そして積極的な発話へ

和田 私は小学校の学習指導要領の外国語活動の中で新しいことは「気づく」というのが入っていて、これはおそらく今までの英語関係の学習指導要領になかったコンセプトだと思うんです。だから、小学校英語活動に新しい要素があるとしたら、この「気づく」ということだと思っています。ただし、今まで私が見た小学校の英語活動の授業の中では、「気づく」なんて事に気づいてる授業というのは全くないんです。そうすると先程から言っている通り、コミュニケーション能力と同じように理念は良いけども、実際の現場の中でほとんど死んでしまっているという二重構造的なものが出てくるんじゃないかと思います。だからそれを変えなくちゃいけないんだってずっと20年間言ってきたんだけど、それが変わらない。これからまた10年後も変わらないとしたら、どうして変わらないのかと言うことをもっと今議論する時期じゃないかと思いますね。ところで、「気づく」というあれはなぜ入ってきたの？

菅 われわれは英語教育を専門にしている中学校、高校のイメージはありますが、小学校というのは少し異なる文化だと思っています。実は全ての教科において、「振り返り」ということをやっています。授業の終わりに5分ぐらい「今日の授業では何を学びましたか？ 始めて知ったことはありましたか？」と考えさせる時間を作らせた。中学校、高校では殆どなのですが、そのときに子供たちは45分で何を考え、何に気づいたかということのを重要視する文化なんだと思いました。そして、一方で、考えようとしないうちの子供たちが育ってきている事実もあります。それはなぜか。先生方あるいは親が全てルールを敷いて、ハイこれに乗っていきなさいよ！ ということで考えられない子供たちが育ってきているのです。そこまでできてしまっている。ですから、せめて外国語活動においてはいろんな文化、異なる文化が入ってくればそこで気づくことがたくさんあるだろう、先生にこうだよと教えられる前に子ども自らが気づくチャンスをちりばめたいと考えています。つまり、気づき、考えられる子どもを育てていきたい

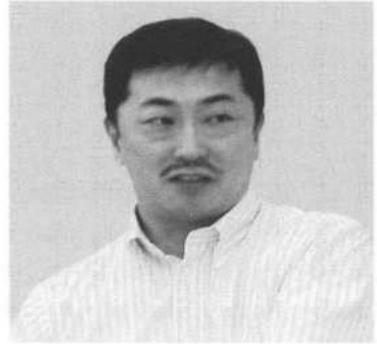
のです。

和田 確かに「振り返り」というその考え方は良いのですが、その振り返る内容とかその表現が画一化というか、殆どパターン化しちゃってるんですよ。

言語や文化についていろいろ学習指導要領で言ってるような事に対し気が付いて、それで振り返っているというものの積み重ねがこれから起こってくれば、これは学習指導要領に載っているようなことになるんだけど、先生に教わって、こんなことを言うってことになっているのか、友達が言うからそれを真似ているのか、すごくパターン化しているんです。だから私は新学習指導要領の特徴のひとつとして「気づく」ということに注目しているんですけど、実際の授業を見ると、「あーこれはもう可能性は何もないな」と思ってしまいます。

菅 それは私も気が付いていて、子供たちは楽しいだけ、先生方は何が楽しかったのかを考えさせるだけ、というようにパターン化していて、それに合わせればよいと子供たちも賢くなっている。だから、「なぜ楽しかったのか」ということをもっと突き詰めて考えさせなくてはならないということを先生方にはお話しています。「気づく」ということは先生方が工夫して仕掛けをきちんと仕組んでいかないといけないですね。

和田 少なくとも今まで見た時には「気づく」という部分がもうパターン化しちゃっている。学習指導要領でいろいろコンセプトを出すんだけど、それがどこかでおかしくなってしまうって、同じことがまた10年後繰り返される。学習指導要領と現場で実際教えてる先生方の距離がどんどん大きくなっている、という危惧が非常にあるんですよ。これが何かってことを私なりに色々考えてるんですけど、距離をなくすためにはどうしたらいいのかという問題があります。一番の



菅 正隆氏

ポイントは現場の先生方がどのくらいのパーセンテージで新しい教育の流れをサポートできるのかによって決まってくると言えますよね。

今回の学習指導要領ではもうひとつ重要なコンセプトとして思考力、考える力というものがあります。思考力を身につけさせるためのどういう授業展開をしたらいいのかとか、どういうカリキュラムでいったらいいのかは、これからの大変むずかしい問題だと思いますが、これのことにもほとんど注目が行っていません。

白畑 ひとつ怖いのは小学校の外国語活動で、他の学校の授業を実際に見せてもらったものを真似する。それがまともかどうか分からないが、皆やっているからこれで良いとなる。工夫をそれぞれしないといけないうえですね。

菅 今までの英語活動では「総合的な学習の時間」の中の文言で「国際理解の一環として」という文言が無視されて、単なる英会話になり、熱が38度もあるのに“How are you?”と聞いたら“I'm fine.”と答える。具合が悪くて家に帰りたくても“I'm fine.”と答える。これで子供たちに英語を教えていると思う方々が中にはいるわけです。しかし、それは違うということを知ってほしいと思います。

和田 私は小学校英語活動に対して大学の先生方とか、あるいはオピニオンリーダーたちの言動というのに凄く興味があるんです。どっちが正しいのか、どっちが正しくないのかというそういう価値評価はしたくないのですが、常識から考えるとありえないことが、小学校英語の中で言われていて、それを小学校の先生は結構信じている。だから菅さんなんか努力をせずと言ってきたこと、それがどういう風に現場の先生方に受け止められているかという問題があるんです。

菅 私がひとつ考えているのは、いい意味でも、悪い意味でも、確実に小学生は変わるだろうと思います。なぜかと言うと、どんどん発表とか声を出させる、歌なども含めて表現させる、そういう点を指導することは小学校の先生方は上手いので、積極的な子供たちが育つのではないかと思っています。それを中学校でどう生かしてくれるのかということだと思います。単語や表現がい

くつ覚えられたかというのは、小学校で価値があるとは全然思っていません。小学校の校長先生は「うちの子供たちはこれだけ言えますよ！」なんて鼻高々で言うのですが、それは何の意味があるのかと実は思ってしまうのです。それよりも少々発音に難があったり、途中でしゃべれなくなるかもしれないのですが、堂々となんとか人前で表現してみようという子供たちが育っていくと、中学校の授業に効果的に働くと思っています。それはやはり小学校の先生方だからこそできるわけです。そのように、子どもたちの能力を引き出す力のある方々が担任の先生になってもらうと良いと思います。

### 小学校英語教育今後の展望

白畑 その意味では小学校の先生方は生徒のトータルな能力を引き出すのが上手ですね。それから小学校の外国語活動というのは先生方が中学や高校の時に受けてきた英語教育とは考え方が違うということを確認して欲しいと言っています。ところが、その点をよく理解していなくて、2年間ずっと“Do you like~?”ばかりやっている先生がいるんです。 “Do you like SUSHI?”とか、それは飽きますよね。そういうことにならない為にも、もう一度小学校の外国語活動というのがどういう観点からできたのかを理解しないといけないと思うんです。あと、単語でもフレーズでも繰り返しやって、使える場面のものでなくて、それだけで終わりという先生もいたりするので、時間がもったいないなあと。基本的に僕は小学校で英語に触れることは良いと思うんです。音楽や図画工作のように、ひとつの可能性が広がる。ただし他の教科に比べると英語に対して周りの要求がものすごく高いなあと。実用的なところもあり、それだけ期待されていると言えるけど、小学校の先生も楽しんで一緒に勉強するというような態度は少なくとも外国語活動にとっては必要かなと思います。世界地図ひとつとっても、どうして日本が真ん中なのか、日本だから我々が真ん中に考えているというだけであって、ヨーロッパの地図、南半球のオーストラリア

の地図はどうか？ そのように世界地図からだけでも色々と分かる。色々なものが教材になってその中に少しずつ英語の表現を入れていくといいんじゃないかなと思います。具体例を挙げさせていただければ、例えば『英語ノート1』の最初の方に、「ジェスチャー」を扱っている課がありますよね。こういうところでは、音楽に合わせて変な振り付けなんてやらないで、ジェスチャー、つまり、ノンバーバルコミュニケーションって何だろうって考えていいですよ。我々が普段使用している音声言語にはない長所は何か、そして、短所は何か、小学生とともに考えると面白い気がします。また、大勢の小学校の先生が、発音が下手だからどうたらいいと心配なさっているけれど、現状でなら先生の発音は子ども達に影響力ないのにな、って思ってしまう。心配ならCDなどもあるし。それよりも「先生も英語使ってるぞ」という姿を見せることが大事だと思います。ただし、使えるところはどんどん英語を使っていけばいいけれど、授業はすべて英語で！」と硬く思いこんでいるのなら、最初からそれはちょっと無理だからもっと楽に考えたらと言いたいですね。

和田 私は最後に二つ言うことがあります。小学校の先生方とお付き合いする時には小学校の先生方とともに一緒に悩み、そして今まで私がやってきた英語教育の経験から自分なりに情報提供していきたい。私の経験の結果が正しいのか正しくないのか自信はありませんが、今の小学校の先生方が英語活動をしている中で、悩んでいることを大切にしていきたいというのがひとつ。もうひとつは、学習指導要領というのが一体どうなるのだろうかということ。これに対しては非常に興味があるんです。その学習指導要領が10年毎に改訂され、その改訂されたものを一体先生方は授業の中でどう受け止めて、どう具体化していくのか、というところをこれから色々な機会にじっくり見たいというのが私の考えです。

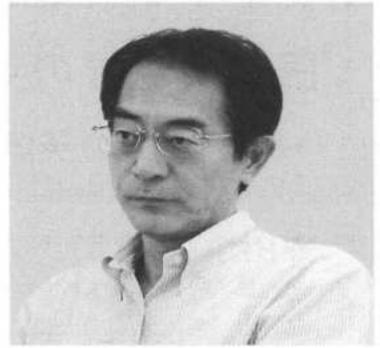
菅 小学校の先生方には英語を教えてくださいというお願いはしていません。先生方が英語を教える先生としてではなく、英語を使うモデルとして、子供たちの前に立って欲しい、つまり、少々英語が苦手でも一生懸命に人に伝えようとする

気持ちを子供たちに伝えて欲しい。そうすると、それを真似て語彙力、表現力がなくてもなんとかコミュニケーションを図ろうとする子供たちに育つ、それがかなり大きい

ことで、今の子供たちの大きな課題でもありません。英語教育と全てリンクする訳ではないですが、そういうところをコミュニケーション能力を掌る外国語活動でお願いしたいということと、先程キーワードで「気づく」という言葉と同じように、楽しい英語活動、「楽しい」というキーワードはよくあります。多くの小学校の先生方が誤解しているところなので、つまり「fun」であれば良いと思っている方がたくさんいます。45分間イス取りゲーム、ハンカチ落としや子供たちのかくし芸大会みたいなことをして、成功したと誤解しているところがあります。しかし小学校の学習として時間を設定している訳で、特に5、6年生は知的レベルも上がりますので、そういうもの「interesting」を先生方に工夫していただきたいのです。そして気づいたら楽しかった、なんとなく分かったという喜びを誘うような授業をして欲しいと思います。最後に小学校を生かすも、あるいは中学校を生かすも「小中連携」に係わっているのだらうと思います。小学校は中学校を理解し、中学校は小学校を理解する必要があるのだらうと思います。そこで手を取り合ってコミュニケーションをしながら、子供たちのコミュニケーション能力を向上させなくてはいけないと思います。ですから、お互いに手を取り合って子供たちの為に、これから何を一貫してやっていくか、ということを考えていけば、まさに小学校の外国語活動、中学校の英語の授業でたくさんの可能性が広まるというように思っています。

編集部 ありがとうございます。

(文責編集部)



白畑知彦氏

## 医学の世界の英語事情

——日本人の英語力はどうか——

野田小枝子

### 1. 医学の世界と英語

#### 1.1. 交換留学生は

「単純に海外で病院実習がしたくて応募しました。ですがそこには（英語でコミュニケーションするために）具体的に必要なものがいっぱいあることに段々気がつきました。日本の医療について説明できるだけの知識・自分の意見、くだけた早い学生同士のおしゃべりについていく英語力、患者さんと丁寧に話す英語力、そしてわからないことをわからないと言って質問し続ける勇気です。」

現在本学6年生の学生が、5年生の時に交換留学に参加、帰国後提出したレポートの一部である。

日本の外に出たとき、医学生としてどういう力が必要かということが強く認識される。交換留学はその意味でも、非常に重要な体験の機会である。

#### 1.2. 医学研究と英語

医学関連の国際学会での共通言語はまず英語である。従って当然のことながら、国際学会で研究発表をするためには、英語で応募し、発表し、質問に答えなければならない。

また、医学関連論文に使用される言語も英語が圧倒的に多い。*The New England Journal of Medicine (NEJM)*、*The Lancet*、*The Journal of the American Medical Association (JAMA)*、*The British Medical Journal* など医学専門誌の中でも引用回数でトップを競うものはすべて英文で書かれている。英語で投稿しないと受理してもらえない。

上に挙げた医学専門誌のうち *NEJM* と *JAMA* の2誌は米国で発行されているもので、最新の情報は米国の医学誌から得るといった傾向がある。

ただし、日本ではこういった医学専門誌の日本

語訳を素早く出す出版社もあり、英語の情報を日本語で入手しようとするなら、それほど時間のギャップなしに入手できるというよい。

また、研究者が英語論文を投稿する場合、英語を書ける研究者なら英文校閲を受けるだけでよいであろう。英語が得意でない研究者は翻訳サービスなどを利用するかもしれない。大学医学部には、医学研究者のために英文校閲サービスをする部署を置いているところも多い。また、専門家が英文医学論文の指導を行っているところもある。

医学関連の研究者であるならば、情報を多く取り入れ研究を発信していくのに、英語が「使える」ことは必須であろう。そのように研究言語として英語を使っている研究者も多い。

#### 1.3. 医学実践と英語

本学の医学教育学吉岡俊正教授によれば、世界では医師と患者を巡る2つの動きが現象として起きている。

1つは *medical tourism* という患者側の動きで、自分が受けたい医療があるところへ渡航するというものである。渡航して臓器移植を受けるというのもこの動きである。患者が動く理由としては医療費、医療の質などが挙げられる。この場合、渡航先の言語が理解できることは大切である。

もう1つは *physician migration* という医師の動きで、動きの理由としては、自分の実力が発揮できる場所へ動く、報酬がよいところに動くなどが挙げられる。特に、EUの中や英国連邦の中では自由に動けるので、移っていく医師も多い。この場合、英語で医学教育を受けているところからは、動くのもたやすい。英語での臨床への移行が容易であるためである。

このような動きの中で、日本はどこに位置づけられるだろうか。medical tourism のほうは、たまたま新聞などで報道されることがあり、子供の臓器移植などで渡航する人の話を聞く。ところが、physician migration については、日本は、極めて特殊だそうである。すなわち、英語で臨床をする職場への動きがないということであり、この動きからは外れているということである。

ここで、日本国内の医療実践の場での英語の必要性を考えてみたい。地域によっては外国人の患者も増えてはいる。英語で診療する機会がある医師も、例えば都会の大学病院でいることは確かだ。私の身の回りの外国人にも、英語話者の場合は英語を話せる医師を紹介したりすることがある。

しかし、日本全体を考えたときに、診療で英語を使う医師が多いかと言えば決してそうではない。地域によってはほとんど必要でないところもあるだろう。

外国人の中にも、英語以外のことばを話す患者さんも多い。外国人の患者さんが安心して日本での治療を受けられるように、医療通訳の仕事をしている人たちもいる。この人たちは、倫理的な問題の扱い方、訳し方の技術などを身につけていて、患者さんの助けになっている。

それでは、英語で医学実践をしたい人はどうするか。少数だが、たとえば米国で医療をしたい人は Educational Commission for Foreign Medical Graduate (ECFMG) の試験を受けて合格する必要がある。そのために学生のうちから勉強をしている人も、医師になってから勉強をする人もいる。

次に、カルテ（現在は診療録と呼ばれる）の記入に関する英語の使用について考えてみたい。

従来は、ラテン語、ドイツ語などは必修科目であり、患者さんがわからないように外国語でカルテを書くといったことが行われた時代もあった。しかし、現在では診療録は患者のものという考え方となり、開示できるよう日本語で書くことが当たり前の時代になっている。

従って、ここでもドイツ語などに代わって英語を使用する必要はなくなっている。

つまり、日本の臨床の場での英語使用はかなり限られているとあってよく、英語は、研究をする

際の研究言語としての役割を果たしているのに対し、臨床言語としてはかなり限られた使用状況であるといえる。

#### 1.4. 医学教育と英語

再び医学教育学吉岡教授によると、自国語の教科書がない国では、医学教育が英語で行われているところが多いそうである。ところが日本では、教科書も参考書も日本語で豊富に手に入れられる。ハンドアウトには対応する英語が書かれていることが多いが、専門の授業は日本語で行われる。医師国家試験に英語が入ったとは言っても、全500問中、1問か2問という具合で、全体に占めるパーセンテージは極めて低い。

それでは、医科大学での英語教育のカリキュラムはどのようになっているだろうか。医学の専門分野のカリキュラムが時間割の中にひしめき合い、英語の入る余地がほとんどないというケースも多いようである。また、英語の授業があっても、研究論文や専門分野の文献の講読、学術的プレゼンテーションの練習などが内容としては多いと聞く。

## 2. 医科大学での英語教育

東京女子医科大学は2005年度から2009年度まで文科省現代的教育ニーズ取組支援プログラム（現代GP）「仕事で英語が使える日本人の育成」に選択された。医科大学での英語教育の例として、本学での4年間の実践報告をすることにする。

吉岡教授をリーダーとし「アイ・アム・ユア・ドクター・プロジェクト」と名づけられたこのプロジェクトは、前述のような医学の世界での英語の状況の中で、あえて医師の英語によるコミュニケーション力をつけることを目標とした。文化の違う外国人患者とも信頼関係を築けるようなコミュニケーション力の育成を、本学の大きな柱の一つ、人間関係教育の一環として目指したのである。

### 2.1. 1年次必修英語

本学では1年次に週2コマの必修英語の授業がある。この2コマを1つは外国人講師グループが、前期はリスニング、スピーキングを主とする授業を担当、後期はスピーチライティングの指導を始め、プレゼンテーション指導も行い、学年末のス

ビーチで終結する。もう1つのコマは日本人講師グループが、総合英語の授業を担当している。

従来、1学年100人の学生を10クラスに分け、裏表で外国人講師グループと日本人講師グループが授業を担当してきた。今年は定員増その他で112名になったため、12クラス編成となった。1クラスの人数は8名から10名である。

2006年度より現代GPにより、1学年初と学年終了時にTOEIC-IPテストを取り入れることができるようになり、GP終了後の現在も継続できている。学年初のTOEIC-IPはクラス編成の際に活用、学年終了時のTOEIC-IPは、1年間の成果を見るものである。

使用する教科書は同じものになっている。但し、総合英語のほうは学生の英語力に応じて適切な箇所をクラスに合った方法で指導するようお願いしている。今年はニュース英語のDVD付き教材とTOEIC用リスニング練習教材を用いている。

本学の場合、1年生では、まず異文化を知り英語をツールとするコミュニケーションをすることに慣れるということを目標にしている。

## 2.2. 2年次以降の必修英語

現代GP実施以前は、1年生の英語の後、2年生、3年生と英語の授業はゼロで、4年生の最後に5コマ分だけ、医学英語が入っているだけだった。実施されるようになってからの変化は、2年生に3コマ、3年生にも3コマ英語の授業時間を入れてもらえたということである。週に3コマではない。年に3コマである。しかも、1年次とは異なり、クラス分けを行わないので、100人の一斉授業である。

1年に3コマだけ授業が入っても何も変わらないと思う人もいるだろうが、実はこれが大変大切な役割を果たす。自己学習 e-learning プログラムを製作し、それを全員が行うようにして、その定着度チェックとさらに動機づけを図るために飛び飛びの授業を活用するようにしたのである。

1年生のうちに一般英語の e-learning を導入し、コンピュータを使つての英語学習をする習慣をつけておく。

2年生から実施したのは、新しく本学が英国ソフトウェア会社に委託して製作した医学英語語彙

の e-learning プログラムである。

単語だけなら単語リストがあればよいが、このプログラムでは、医師が患者さんに説明するときという設定で各語に例文をつけ、発音、スペリング、専門用語・一般語などの別も明示した。

学生が将来医師として必要になると考えられる医学語彙5,000語を医学講義・実習の基本用語、医学教育モデルコア・カリキュラム、英米のレジデントマニュアル、臨床で医師・患者が用いる英語表現などより精選し、その中から基本的語彙を抽出、まず、240語からなるコースを5つ作成した。例文、穴埋め問題などの錯乱肢にいたるまで、医学専門家2名と英語教員2名でチェックを入れていき、約1年後には全員に授業で導入するところまで持って行くことができた。

学生のコンピュータのアドレスでアカウント登録をし、いつでも時間のあるときに e-learning で医学用語が学習できる体制が整った。

この医学語彙 e-learning プログラム5コース1,200語を2年生以降授業と並行して学習するようにした。2年生の秋までにコース1、3年の春までにコース2を終了というように、4年生の終わりまでに5コースすべてが学習でき、授業で学習した語彙が確認できるようにした。

2、3年生の3コマは単語のチェックだけでなく、医学英語が少しでもわかったという実感をもってもらい、さらに医学英語を勉強したいという動機をもってもらうためにも、英語のネイティブスピーカーであるドクターの講義を企画した。学生が専門科目で学習している内容からトピックを選んでもらい、学生には資料を10日から1週間前に配布、準備して授業に臨んでもらう。

そのようにして、2年3コマ、3年3コマ英語の授業を実施していき、4年生の12月、1月にかけて医学英語という科目が5コマ入る。これも同じく、1年に5コマである。

ここでは、症例サマリーを英語で書く練習、英語で書かれた症例を読み理解する練習、医療面接の表現の練習、ロールプレイなどを行う。100人を2クラスに分けてするものもある。

選択科目のなかにも英語科目はあり、Basic Listening、Medical English、Medical Discussion、

英米文学の4教科であるが、それぞれの受講者は20名以下であることが多い。

### 2.3. 英語模擬医療面接のプログラム

これは2005年以前には本学にも存在しなかった新しいプログラムである。教授法的には Task-Based Language Teaching に近い方法であるが、患者さんに英語で医療面接をするというタスクを通してコミュニケーション力をつけてもらおうという目標でプログラムを構築、実施してきている。

医療面接とは昔は問診と言われたものである。医師が患者さんにいろいろ質問をしながら診断につながる大切な手掛かりを得ていく。医学生が医療面接を練習し、適切なフィードバックを得るために、模擬患者 (simulated patient) の協力を得る。日本人模擬患者は通常、ボランティアの人たちが一定の訓練を受けて行っているようである。

本学のプログラムでは、外国人英語講師が simulated patient (SP) を演じ、学生が医師役となり英語で医療面接を行うという演習を、希望する学生に実施した。

まず、医学面でも英語面でも正確なシナリオが必要となるため、日本人とアメリカ人の医師、英語教員がシナリオを共同開発した。全ての学年の学生が実習できるよう、ボランティア学生が外国人に対応したり、基礎的な医療面接の表現を練習したりできる低学年用と、患者さんからの病歴聴取を詳細に行う上級生用、さらに検査結果、診断、治療方針の説明を行う応用編の3つのレベルとなるシナリオを作成した。

2008年度現代 GP 終了時までには、喘息、胆石症、結腸癌、肺炎、冠動脈疾患など5つのシナリオのセットが作成された。

シナリオはまず、SP (外国人英語講師) 用に英語で作成される。その中には、演じる患者さんについての情報 (年齢、家族構成、職業、およびどこが具合が悪いか、いつからか、など病歴聴取で聞かれることについて答えとなるような情報) はもちろん、自分が抱えている病気に関する医学的情報、医師が出すであろう治療方針などの情報も全部含まれる。

シナリオと同時にフィードバックシートも作成した。これは、英語でのコミュニケーションの視

点から何を評価してほしいかということをチェックリストの形にしたものである。言語面 (表現・発音の正確さなど)、非言語面 (アイコンタクト、ジェスチャー、共感的態度など)、文化背景が異なる患者さんの心理の理解など、多くの点を挙げ、使用は各講師に任せた。

新しいシナリオができると、SP を希望する講師を集めて、シナリオ作成の日米ドクターに SP 養成講座を開いてもらった。そこで、何人かはドクター相手に SP として医療面接を受けるところまでやってもらった。また、少しは変化させてもよいところ (父母の年齢など)、変えてはいけないところなどを打ち合わせた。2006年度から今までに7回の養成講座を開いている。

養成講座が終わると学生向けの準備を始めた。日にちを決め、講師を割り振るとそのコマにはいる学生を募って埋めていくという作業をした。参加学生数は2006年度合計のべ60名 (1年4名、2年12名、3年4名、4年39名、5年1名)、2007年度合計のべ131名 (1年4名、2年15名、3年23名、4年75名、5年14名)、2008年度合計のべ124名 (1年26名、2年5名、3年8名、4年56名、5年25名、6年4名) であった。のべとあるのは、2回目、3度目を申し込んだ学生があるためであるが、複数回体験する学生には男性女性両方の SP を体験してもらうなど、できるだけ違う SP との医療面接ができるようにした。

申し込みはメールで行い、コマに埋めては連絡する作業を行うため、医療面接直前は夜遅くまで学生の連絡を続けることも多かった。

学生用の資料としては、医療面接の手順を書いたハンドアウト (日本語) と医療面接表現集 (英語) を用意、応用編まで進む場合には、検査結果数値 (英語) を渡した。

臨床技能研修センターの模擬診療室を使い、学生は白衣を着用、診療録や画像なども用意して実際の医療面接をシミュレートした。1人1時間を1コマとして、MD を用いて面接を録音し (約10分)、録音をもとにフィードバックシートに沿って丁寧なフィードバックをし (約40分)、もう1度医療面接を練習して (約10分) 面接終了とした。

参加した学生のアンケートによると、ほとんど



英語医療面接

の学生が練習したことで英語医療面接や英語学習への興味が増したとしている。自由記述コメントでは、文化的背景が異なる患者さんの感じ方などについてのフィードバックが大変役に立つなど、肯定的なものが圧倒的に多い。

またSPをした外国人英語講師の感想も肯定的であり、やりがいがあると感じているようである。

この英語による模擬医療面接のプログラムに関し、英語教育の視点から評価できると思えるのは次の2点である。

(1)実際のコミュニケーションの場面をシミュレートしている点。つまり、学生は生身の人間を相手として、患者さんの情報をできるだけ聞いていかなければならないというタスクをこなすことにより学習している。行うことで学んでいる。

(2)プロの教師による英語・コミュニケーション双方のフィードバックが得られる点。このプログラムのSPは演技者であるばかりでなく、プロの教師である。患者として医師のコミュニケーションについてアドバイスできるだけでなく、学生の英語のつまずきにも対応し、どうしたらよいかアドバイスができる。さらに、本学の非常勤講師がほとんどであるため、学生の事情がよくわかっているというよさもあった。

この2年ほどは3月の模擬医療面接の最終日に、シナリオ作成のドクターと学生、外国人講師を交えてのセッションを設けているが、そのときの学生の発言の活発さは、こちらが感動してしまうほどである。自分が英語で体験し、考えたことについては誰でも英語で言いたいのである。言いたいことがたまって頂点になっているのがわかる。

幸い今年度、科研費がもらえるようになったの

で、このプログラムをしばらくは続けることができるようになった。

以上、現代GPの取り組みを紹介したが、英語教育で大きく変わったのは、2、3年の英語の授業ができたこと、自主学習 e-learning プログラムができたこと、および外国人講師をSPとする模擬医療面接のプログラムが誕生したことである。

#### 2.4. 交換留学制度とその指導

この制度は現代GP以前から存在し、学生の英語学習の動機づけに一役買っている制度である。この制度と関連して行ってきたことを紹介する。この稿の冒頭でも交換留學生の感想を引用したが、本学では毎年6月になると5年生の希望者に交換留学試験(筆記・面接)を行い、合格者を交換留學生として海外での臨床研修に送り出している。交換であるから海外からの学生を快く引き受けてくださる診療科があるからこそできる制度である。

現在、アメリカ3医科大学(コロンビア、ハワイ、マウントサイナイ)に6名、ヨーロッパ3医科大学(カーディフ、ベルギー、マルセイユ)に12名、中国・韓国の3医科大学(上海交通、中国医科、梨花女子)に6名、計24名が受け入れられている。学年の4分の1の学生が1か月の海外留学のチャンスがあることになる。

上述のように医学の世界では共通語は英語である。アジアの国であってもフランス語圏であっても、その国のことばが医学を語れるほど堪能でない限りは英語で臨床研修を行うことになる。

応募するための条件として、数年前からTOEFLのスコアを申告することを義務づけている。そのため、「課外」という制度を使って自主学習グループを作り、英語の専任に指導を依頼する学生もある。

「課外」という制度は、2年次以降必修英語の少ない本学での抜け道のような制度かもしれない。TOEFLの準備がしたい学生、医学論文を読みたい学生、英会話を練習したい学生、医学用語の発展編を勉強したい学生などがグループを作ってやって来る。今年の夏も6グループ合計22回の課外授業を行った。そのほかTOEFL作文の個人指導も数回行った。学生が夏休みもこれだけ積極的に英語を学習しようとしている状況は教師にとって



交換留学生（コロンビア大にて）

は嬉しいことである。

交換留学生に選ばれた後の学生には準備のためにすべきことなどアドバイスをすることも多い。そのほか、12月の交換留学直前の時期に模擬医療面接プログラムを組んだり、10月ごろ症例プレゼンテーションについての英語レクチャーを企画したりしてきた。

毎年5月に交換留学帰国生の報告会があるが、4年生のTOEFL指導の時からの成長を見て、思わず感動してしまうこともよくある。やはり人間は異なる文化を体験することにより、そして困難な状況でコミュニケーションをすることにより成長していくのではないか。コミュニケーションを教える教員であることが嬉しく思える一瞬である。

### 3. 日本人に望まれる英語力

学校の行事ではないが、毎年スタンフォードのviaという非営利団体が主催する「スタンフォード医療研修」に学生を送り出す。本学からは約10名で、他校と合わせて日本人医学生30名で2週間、スタンフォード、UCSF周辺の病院や医療研究施設などを見学したり、大学の講義、チュートリアルを体験したりするツアーである。私も2回アドバイザーとして参加した。これも、「やってみて学ぶ」英語の学習である。

これまで本学で行っている、授業内、授業外での英語指導について紹介してきた。

それでは、医学の世界で日本人として望まれる英語力とはどのようなものか。

現代GPのプロジェクトの目標として、英語教育のアウトカムを doctors who do not hesitate to say, "I am your doctor. How may I help you?" を育成することとした。そういう医師の条件として次の項目を挙げた。(1) Communication skills (2) Language skills (3) Medical vocabulary (4) Confidence (5) Awareness of cultural differences の5つである。

このうち、(2)と(3)は知識面が多いかもしれない。医学部ならどの英語の授業でもやっていることである。また、測定評価も比較的可能なところである。(2)と(3)も重要であるが、私は英語教師として、ESPでは他の3つも大切にしていきたいのである。コミュニケーション技能というのは、単に英語が言えるということではない、相手の気持ちを思いやってことばを選び、自分の言いたいことを相手に誠実に、正確に伝えることができなければならない。また、真の自信というのは、自分を知り、謙虚になることで生まれてくるし、異文化に気づき、共存する方法を探ることができなければならない。

私見では、「英語を話す医師」に望まれる英語力は、従ってかなり大きな割合で人間性が入っている。上のような条件を大切にしていきたい。

最後に、このような英語の教育ができるのは本学の特徴かもしれないと思っている。本学では、人間関係教育に英語教員も含め一般教育の教員が全員関わっている、また、私のような医学の素人が、専門を学ぶチュートリアルの連絡会に出席し、学習内容の情報を提供される、また、なにより英語の教育に医学教育の専門家が、専門の領域を尊重しつつ協力、サポートをしてくれる。現代GPはそのようなESP環境だからこそ実現できたプロジェクトであった。今後も上のようなアウトカム実現を継続して目指したいものである。

#### 参考文献

- 『東京女子医科大学医学部ニュース』第35号。2009。  
吉岡俊正。「医学英語教育の行方」.*Journal of Medical English Education* 8:2. 2009.

(のだ さえこ/東京女子医科大学)

# World Englishes と理解度・伝達能力

ELEC 情報・資料の収集および分析研究グループ 田中春美

前回 (52) に続いて、Braj B. Kachru, Yamuna Kachru & Cecil L. Nelson (eds.), *The Handbook of World Englishes* (Blackwell, 2006) の一部を紹介することにしたい。Part IV (Crossing Borders) に含まれる第24章 (World Englishes and Issues of Intelligibility) と、Part VIII (World Englishes and Applied Theory) に含まれる第40章 (World Englishes and Communicative Competence) とである。

## 1. World Englishes と理解の諸問題

第24章 (pp. 428-445) は、Larry E. Smith と Cecil L. Nelson によって書かれた。Larry Smith は、長らくハワイ大学マノア校に隣接する東西センター (The East-West Center) —ハワイ大学の付属機関ではなく、アメリカ連邦政府直属機関—の研究員を勤め、Braj B. Kachru と共に学術誌 *World Englishes* (1985-) の共同編集者として知られ、また世界英語国際学会 (The International Association for World Englishes, 略称 IAWE) の創立者の1人で、その会長を勤めたこともある。次に Cecil Nelson は、米国インディアナ州のテレホート市 (Terre Haute) にあるインディアナ州立大学 (Indiana State University) の言語・文学・言語学科の教授であり、また Kachru 夫妻と共に本書 (*The Handbook of World Englishes*) の共同編集でもある。

ところで、この章の内容の大筋は、著者たちも章末の注 (p. 442) で認めているように、Braj B. Kachru (ed.), *The Other Tongue: English across Cultures* (Urbana and Chicago: University of Illinois

Press, 1992<sup>2)</sup>) に掲載されている Larry E. Smith, *Spread of English and Issues of Intelligibility* (pp. 75-90) を改訂したもので、特に実験テストの結果として挙げられた百分率 (%) は、すべて同一である点には失望させられる。せめて、別のグループで再度テストを繰り返すか、少なくとも最初の実験に補足を加えてもらいたかったと思うのは、私だけではないであろう。

第1節の導入部 (pp. 428-429) で著者たちは、近年英語が世界各地に拡大し、母語話者の数より非母語話者の数のほうが大幅に上回る現状を指摘、これらの変種間で相互理解が困難になってきているとする。これは憂うべきことと言うよりは、1つの言語が広範囲に使用されれば自然におこる現象で、各地域内での相互理解に支障がなければ、それはそれなりに問題はないという。他国または他の地域の英語話者と交流する必要がある人たちにとってだけ、相互理解が大きな問題となってくる。

ここで、第2節「理解度」の定義 (pp. 429-430) が提示される。ここでの定義は、著者の1人 Nelson の PhD 論文 *Intelligibility: The case of non-native varieties of English* (University of Illinois at Urbana-Champaign, 1984) と、著者2人の先行論文 *International intelligibility of English: Directions and resources* (*World Englishes* Vol.4, No.3, 1985, pp. 333-342) に基づいているが、本章の中では理論的に最も重要な部分である。内容を要約すると、母語話者だけが理解度の唯一の判定者ではなく、非母語話者でもその変種をたえず使い慣れている者であれば、相手を理解し、自分も、その変種を使うその言語社会の成員から理解され

る度合いが高い、というのである。言語の理解という問題は、話者中心または聴者中心というより、両者間の交流を中心に考える必要があるという。

さらに著者たちは、言語を理解するということが、つまり広義の「理解度」は、より詳しく具体的に検討・分析するためには、次の3つの範疇に分けて考えるべきであるとする。まず、(1)相手が発した語や発話を英語（の変種）と認知できる狭義の「理解度」(intelligibility) — 混乱を避けるためには、「言語認知度」とするほうがよいかもしれない、(2)相手が発した語や発話の（表面的な）意味がわかる「意味理解度」(comprehensibility)、(3)相手が発した語や発話の裏に潜む意味までわかる「意味解釈度」(interpretability) の3つである。なお、このうち(2)の説明の最後にカッコ付きで「発語の力」(locutionary force)、(3)の説明の最後にやはりカッコ付きで「発語内の力」(illocutionary force) と書き込まれているが、少なくとも発話行為 (speech act) 理論からすると、適切な使い方ではないという留保条件を付けておく（紙面の都合で、詳しく理由を述べる余裕がないことをお許しいただきたい）。

3範疇の紹介に続いて、これらの違いを示す実例が提示される。トルコのイスタンブールを訪問したオーストラリアの女性客が、乗ったタクシーの運転手と英語で話し、最初のうちは意思の疎通がうまくいっているように見えたが、彼女がタクシー内の明かりを消してくれないかと言ったとたん、つっけんどんに拒絶され、英語がわからなかったか誤解したかと思ひ、同じ言い方を繰り返したところ、ほとんど敵意を示すように拒絶され、目的地まで口を利いてくれなかった。料金を出すと、運転手はそれを引たくるようになり、さっさと行ってしまった。女性客は何が彼をそのように怒らせたかわからず、困惑しきっていたという。トルコでは、女性と2人きりで狭い空間に居ることが、イスラムの掟で固く禁じられていることを、彼女は知らなかったのである。このように発音・語彙・文法がいくらよくても、英語の発話には語用論的効果が伴い、それを正しく解釈するには、その際の場面・その社会の文化などを配慮しなければならない。上のトルコの事例は、言語認知度

と意味理解度には問題はなかったが、意味解釈度に欠落したところがあった、ということになる。なお、この3範疇は、相互に明確な境界を線引きできるものではなく、複雑な変化要因の連続体に基づく「理解の度合」(degrees of understanding) と考えられていることを、付記しておきたい。

次の第3節「この3構成部分（つまり3範疇）の研究例」(pp. 430-440) は、最長の紙面を費やし、Smithが行った試験的実践を解説している。まず、母語話者の国（英米）、英語を公用語とする国（インド、フィリピン、バブアニューギニア）、非母語話者の国と地域（中国、台湾、インドネシア、日本）出身の9人—ハワイ大学の大学院レベルを選び、5通りの組み合わせ（中国人だけ2回）で対話をしてもらい、国際学会などで知らない人に話しかけるときの「呼びかけ方」(form of address) について、英米式と自国式の違いなどを話し合ってもらい、そのくだけた対話を20分から40分録音し、それを10分以内に編集した。このテープを、(1)非母語話者の代表として、10人の日本人学習者、(2)母語話者の代表として、10人の米国人—ハワイ大学学部生、(3)混成グループとして、1人の母語話者と8ヶ国からの留学生—全員が東西センターの奨学金を受けている大学院生—の1人1人に聞かせ、言語認知度を測定するためにクローズ・テスト、意味理解度を測定するために内容に関する多肢選択テスト、意味解釈度を測定するために言い換え (paraphrasing) をさせた。その結果が3つの表 (Tables 24.1-3) に百分率 (%) で示されている。予期されるとおり、平均して言語認知度は最も高く (90%から100%)、ついで意味理解度 (60%から97%)、最も低いのが意味解釈度 (50%から63%) であった。

続いて、各被験者に依頼したアンケートの説明と、その結果を整理した3つの表 (Tables 24.4-6) が、やはり百分率 (%) で示されている。それぞれ、対話の60%以上が分かったと思うかどうか、対話者の国籍を正しく推測したかどうか、対話者の教育程度と英語の熟達度をどのくらいと認識したか、などを尋ねたものである。残念ながら、紙面の関係で詳細を述べることはできない。

最後に第4節「結論」(pp. 441-442) として、

対話の話題と英語変種の種類に少しでも多くなじんでいる話者が、特に意味解積度において有利であること、さらに、(英米などの)母語話者の英語が他者に分かりやすいとはかぎらず、また母語話者が多様な英語変種を一番よく理解できるわけではないこと、したがって、母語話者であることより、英語に流暢でいくつかの英語変種になじんでいることのほうが、より重要であると述べている。次に、上記の3つの範疇を總稱した「理解度」の問題は、世界英語研究発展(1980年代)以前から論じられてきたが、Quirk(1985)に代表されるように、母語話者の立場から、学習の不完全さや、模範へ近づく不断の努力などを求める意見が多かった。しかし、母語話者間でも理解できない方言があることや、非母語話者の数が母語話者の数をはるかに上回っていることを考えると、母語話者の関わらない非母語話者間の交流の理解度も、必然的に考慮に入れなければならず、本章で試みたような調査・研究が、さらに数多くなされる必要があるとする。その意味でも、本章の実験的調査が1992年の時と同じものであったことは残念であり、また、そこで使用したクローズ・テスト、多肢選択テスト、言い換えが、本当に理解度の3種の範疇を測定しているのかどうか、再検討する必要があるし、付録(pp.444-445)に提示されたアンケートの各項目(1-8)の尋ね方が適切かどうか、考えてみる必要があるかもしれない。

やや否定的な感想を述べたが、本章の内容は、複雑な変化要因がからむ言語変種間の理解度の問題を正面から取り上げ、不十分ながら実証的調査を行なった先駆的研究であり、これを踏み台として、さらなる論理的・実証的探究が続けられることが望まれる。日本人英語と母語話者英語ばかりでなく、日本人英語とアジア諸国の英語との間の理解度の調査・研究も、いずれ数多くなされることが期待されよう。

## 2. World Englishes と伝達能力

第40章(pp.718-730)は、Margie Bernsによって書かれた。本書(Kachru=Kachru=Nelson)の著者紹介(p.xiii)によれば、Bernsは、米国

インディアナ州の町 West Lafayette にあるパデュー大学(Purdue University)の英語科に所属し(資格不明)、1985年にイリノイ大学(University of Illinois at Urbana-Champaign)でPhDを取得、主著として*Contexts of Competence: Social and Cultural Considerations in Communicative Language Teaching*(New York: Plenum Press, 1990)がある。

第1節の短い導入部(p.718)で、著者は、伝達能力またはコミュニケーション能力(communicative competence)という概念は、言語使用における適切性の問題に目を向けることから、世界英語(WE)研究にとって不可欠なものであるとする。各地域での文化的・社会的価値によって、話者の言語使用の規範が作られ、その規範に合わせて、何を・いつ・どこで・どのように言語で表現するか、また「正常な」ものと「正常でない」ものが規定されることになるという。

第2節「伝達能力一起源」(pp.718-720)では、言語と社会・文化の関係を探究する際に不可欠な概念である伝達能力の発展が概観される。直接的には、米国の人類言語学者 Dell Hymes が命名したのだが、英国の言語学の伝統を代表する Michael Halliday の貢献も、決して少なくない。また、Halliday の恩師で、英国言語学の始祖でもある J. R. Firth (1890-1960) が強調した概念「場の脈略」(context of situation) も、伝達能力を考える際の理論的方向づけに役立ち、直弟子の Halliday ばかりでなく、Hymes にも間接的ではあるが影響を与えたと思われる。Hymes は、ことばの民族誌(ethnography of communication)の立場から、言語理論をより包括的な伝達活動と文化の一般理論に組み入れ、ある社会での子供時代からの生活で、個人の伝達能力が形成されるとしたのに対し、Halliday は、社会的脈略の役割を重視し、言語使用者がことばを利用してさまざまなことをする、つまり、種々な伝達機能を遂行するために言語を用い、その際に多様な言語上の選択が与えられる一彼が創始した体系=機能文法(systemic-functional grammar)の特徴とする。このように、両者の発想は全く違うが、お互いに補い合うところがあり、世界英語研究で伝達能力を理論的概念として用いる際に、多くのことを教

示してくれるという。

第3節「伝達能力と世界英語研究の枠組み」(pp. 720-721)では、HymesとHallidayに続いて、Braj Kachruが1970年代後半から、英語の使用が増大するにつれ、各地域で英語の土着化が進み、特に英語を第2言語・公用語とする地域—Kachruの外部圏(Outer Circle)—では、英語教育の需要が高まっている現実を強く認識すべきだと主張し、これまでの母語話者地域—Kachruの内部圏(Inner Circle)—中心の規範・枠組みにこだわらず、英語の多様な現実に焦点を移し、各地域の潜在的な目的・役割・場面に呼応しようのような、複数の伝達能力を考慮すべきであるという。話しことばであれ、書きことばであれ、英語使用に多様な規範が必要であるということは、伝達能力を単一で均質的な概念と見なすことができないからである。容認度・適切度・理解度など、伝達能力と通じる概念も、内部圏ではもちろん、外部圏の交流でも、場の脈略を無視して使うことはできない。

このような場の脈略と伝達能力の相互依存関係は、異文化伝達の具体的事例においても、例証可能である。弁解や挨拶のような発話行為の実現は、交流中の対話者が社会・文化的規範を共有していなければ、意図された伝達内容が必ずしも伝わらないことがある。例えば、アフリカ英語を話す対話者が、自分の表現選択の中から、‘I see you’ve put on weight.’(体重が増えましたね)という挨拶を選んだとすると、アメリカ英語話者の相手はその発話を、彼女の言語社会では適切で容認可能な‘You’re looking well.’(お元気そうですね)と同じ意味とは解釈せず、腹を立ててしまうことだろう。彼女の挨拶の交わり方の予想が満たされず、逆に、アフリカ人の予想も、相手が(彼の規範によれば)不適切に反応して、満たされなかったのである。これは、いわゆる誤解に通じる伝達能力の一面を示しており、言語的な面より、当該言語社会の価値体系によって規定される、語用論的・文化的面的の問題なのである。

第4節「伝達能力の応用面—論争」(pp. 721-723)では、前節で提示されたKachruの伝達能力の解釈に対して、母語話者の規範こそ唯

一の準拠枠と主張する、Prator(1968)とQuirk(1985)の考えが紹介される。基本的な立場は共通だが、Pratorは唯一の例外として、英語が母語ではないが広く学校の授業で使われている地域では、地域の英語を確立して、学習者の手本にしてもよい、ただし、あくまでも母語話者の英語を型どったものであるべきとするのに対し、Quirkは、母語話者には標準的(内部圏)英語に対する敬意を保持させる責任があり、特に学校での英語教育は世界中どこでも、地域での用途に役立てるのではなく、地球規模の意思伝達のために役立てるべきとしている。

もちろん、Kachruは両者の考えに反対しており、各地域の英語話者こそが、自分たち自身の使用状況で適切で容認可能な形を、最も正しく規定できるはずだとする。英語が多くの異なる文化的・社会的価値体系と接してきた結果、それが機能を果たすようになった社会の日常的交流に適応してきており、その適応、つまり土着化の過程が、英語の形態と機能における適切度・容認度の概念にまで及び、さらに、規範・標準の発達や多様な伝達能力という考えにまで及んでいるという。

第5節「伝達能力の応用面—探究」(pp. 723-724)では、1980年代の中頃以降の、Kachru的世界英語の視点からなされた数多くの研究の概略が紹介される。主としてアフリカ、東南アジア、インドを中心とする南アジアなど、外部圏の英語についての研究が多いが、著者Bernsによる拡張圏(Expanding Circle)—PhD論文(1985)では日・独、Berns(1995)ではヨーロッパ全般—の英語の研究も触れられている。

なお、最終パラグラフでは、本紹介の前半で取り上げた広義の「理解」(understanding)と、その3範疇が取り上げられ、SmithとNelsonの諸論文が紹介されているのは、興味深いかぎりである。

第6節「伝達能力と教育理論」(pp. 724-727)は、本章の中で最も長い節であり、それだけ著者が力点を置いていると考えられる。最初に著書は、伝達能力という概念が、社会言語学にとってばかりでなく、教育理論にとってもきわめて重要であるとし、参考としてSavignon(1997<sup>2</sup>)を推奨する。伝達能力を教育目標とすることで、言語教育

での重点が、文法の正しさに専念していた指導原理から、話しことばばかりでなく書きことばでの交流における、効果的な伝達のあらゆる面に関心を持つ指導原理へと、移行してきている。

ごく最近まで、すべての学習者にとって必然的な目標は、母語話者の英語能力だった。内部圏の英語—圧倒的に英米語のどちらか—が、学習者の手本として提示されていた。すべての規範や標準が、内部圏の慣行や行動の基底となっている規範や標準に、合わせるべきだとされていた。学習者は、どのような場の脈略であっても、内部圏の書き・話しことばのテキストか、内部圏の成員と交流することが期待されていた。しかしながら、この現状はもはや妥当なものではなく、教育現場の状況によっては、母語話者の伝達能力は必ずしも適切な目標ではない、という証拠が示され、多くの人の関心を引いた。言語教育に相対的な概念として、容認度・適切度・理解度(広義)が導入され、世界中の語学教育の現状に対する挑戦となってきている。このあたりの具体例については、Savignon (2002) を参照されたいとのことである。

前述の Quirk や Prator の内部圏からの意見ばかりでなく、拡張圏を代表する学者たち、例えば Görlach & Schröder (1985) など、内部圏の規範を維持すべきだと主張している。英語教育で異なる変種や標準を放漫に使った結果、幼いドイツ人学習者たちが達成した熟達度のレベルは、容認できるものではなく、彼らの多くが話す英語は、文体上の不統一ばかりでなく、英米語がごたごたになっていて、英米人どちらにも容認されなかったという。

以上の学者たちの議論と主張は、特に言語教育と関連する3つの仮定に基づいている。(1)英語を学んでいる者は誰でも、母語話者との交流を目的としている、(2)学習者が発達させる必要のある伝達能力は、母語話者のそれである、(3)英語を学ぶということは、英国や米国の社会文化的実現、つまり英米式の行動・思考・存在様式をうまく処理することである。Kachru (1982) は、この仮定はどれも、教育に対する単一モデルの指導原理に基づき、世界中の英語使用者の多様な伝達能力の実態に照らしてみると、数多くの疑問が浮かぶと

して、複眼的モデルのほうが社会の実現に適合している、と主張する。英語能力を必要とする社会における多様な機能・形態の社会文化的次元に応じて、この指導原理は、「どのモデル?」「誰の伝達能力?」という質問に答える手段を提供してくれる。またそれは、学習者たちが英語を使う社会的・文化的状況の多様性を、十分に情報を得て教室でのモデルを現実的に選ぶ際には、必要不可欠なものと考えるのである。

次に教育的立場から、モデルという概念は、言語指導にあたって学習者と教師が常に心にとめている言語上の理想を暗示し、音声から語用に至るすべてのレベルでの言語使用についての規範や標準を代表しているという。モデルを選ぶということは、言語教育においては極めて重要な決定であり、学習者の進歩はそのモデルに照らして測定される。モデルを選択する論理の出発点は、(1)学習者たちがその言語を使って果たす用途、(2)学習者たちがやがて加わることになる集団のすでに成員である言語使用者たち、の2つである。両者に関する質問への答えが、地域的・国家的・国際的レベルでの交流の性質を左右することになる。もしモデルの選択が、学習者たちのその言語の多様な必要性に基づかずになされるならば、達成された伝達能力は、彼らにとって不適切なものとなろう。そこで、モデルの決定に対する実用主義的な指導原理には、学習者たちが交流することになる言語社会の実際の形態と機能、それから、その言語と話者たちに対するその言語社会の成員たちの態度、両方への配慮を含めなければならない。そのためにも、複眼的な指導原理のほうが適切であり、役立つところが多いというのである。

以下は、伝達能力に重点を置いて教える、英国式の伝達中心の語学教育 (communicative language teaching, 略称 CLT) の批判と改善の方向、教材の評価、教師の伝達能力などの諸問題が扱われ、最後にヨーロッパ連合 (EU) での英語使用の変化、独自の規範が生まれつつある現状が紹介され、世界英語の将来への示唆が与えられている。

第7節「結論」(pp. 727-728) では、まず伝達能力と世界英語の結びつきは、ある英語変種の使

用者たちと多様な用途という社会的現実を認識すれば、すでに十分確立したものになっているとし、英語に画一的で理想的な伝達能力を求める主張に反論するには、この構成概念（つまり伝達能力）が役立ってきている、と主張する。それを契機として、複眼的指導原理を採用して、容認度・適切度・理解度（広義）などを検討する学術的研究が、次々と発表されてきており、その成果は、教育学ばかりでなく、文芸批評・文化研究・言語政策などにも、多くの示唆を与えつつある。しかし何分、広大な分野なので、伝達能力、特にさまざまな話者間—例えば、内部圏の話者と外部圏の話者の間、拡張圏話者と内部圏または外部圏話者など—の伝達における理解度の媒介変数に関する研究には、まだまだ広大な余地が残っていると、さまざまな使用状況で誤解を生じる原因となる要因は何かなど、8つの質問を提起することで、この分野でいかに多くの未解決な問題があるかを示唆し、読者の知的興味を引き、特に若い研究者たちにこの分野への参入を願って、筆を置いている。

最後に、本書（Kachru=Kachru=Nelson）の3つの他章（24, 36, 37）への相互参照が示され、44項目から成る参考文献（pp. 728-730）が続く。

#### 参考文献

- Berns, Margie. 1985. *Functional Approaches and Communicative Competence: English language teaching in non-native contexts*. PhD dissertation, University of Illinois at Urbana - Champaign.
- . 1990. *Contexts of Competence: Social and Cultural Considerations in Communicative Language Teaching*. New York: Plenum Press.
- . 1995. English in Europe: Whose language, which culture? *International Journal of Applied Linguistics (in Language Teaching)* Vol.5, No.1, pp. 21-32.
- Firth, John R. 1930. *Speech*. London: Benn's Sixpenny Library.
- Görlach, Manfred, & Konrad Schröder. 1985. "Good usage" in an EFL context. In Sidney Greenbaum (ed.), *The English Language Today*. Oxford: Pergamon Press, 1985, pp. 227-232.
- Halliday, Michael A.K. 1978. *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Hymes, Dell. 1972. On communicative competence. In John B. Pride & Janet Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972, pp. 269-293.
- Kachru, Braj B. 1982. Models for non-native Englishes. In Braj B. Kachru (ed.), *The Other Tongue: English across Cultures*. Oxford: Pergamon Press, 1982, pp. 31-57. Kachru (1992<sup>2</sup>) では pp. 48-74.
- (ed.). 1992<sup>2</sup>. *The Other Tongue: English across Cultures*. Urbana & Chicago: University of Illinois Press.
- , Yamuna Kachru & Cecil L. Nelson (eds.). 2006. *The Handbook of World Englishes*. Malden, MA/Oxford: Blackwell.
- Nelson, Cecil L. 1992. My language, your culture: Whose communicative competence? In Kachru (1992<sup>2</sup>), pp. 327-339.
- Prator, Clifford. 1968. The British heresy in TESL. In Joshua A. Fishman, Charles A. Ferguson, & Jyotirindra Das Gupta (eds.), *Language Problems of Developing Nations*. New York: John Wiley, 1968, pp. 459-476.
- Quirk, Randolph. 1985. The English language in a global context. In Randolph Quirk & Henry G. Widdowson (eds.), *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, pp. 1-30.
- Savignon, Sandra J. 1997<sup>2</sup>. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice: Texts and Contexts in Second Language Learning*. New York: McGraw-Hill. 草野ハベル清子・佐藤一嘉・田中春美訳『コミュニケーション能力—理論と実践 [原書第2版]』(法政大学出版局、2009)
- (ed.). 2002. *Interpreting Communicative Language Teaching: Context and Concerns in Teacher Education*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Smith, Larry E. 1992. Spread of English and issues of intelligibility. In Kachru (1992<sup>2</sup>), pp. 75-90.
- World Englishes: Journal of English as an International and Intranational Language*. 1985夏— . 詳しくは前回末を参照されたい。

(たなか はるみ/南山大学名誉教授)

## 「発音記号の指導」を取り入れた中学校の英語教育実践

——効果的な「発音記号の指導」をめざして——

武田千代城

### 1. はじめに

中高の交流事業ということで、筆者は一作年度と昨年度の2年間、愛媛県南予地方の進学校である愛媛県立八幡浜高等学校で英語を教えた。この経験の中で実感したことは、発音記号を見て単語を正確に発音する技能を生徒に修得させることの必要性であった。つまり、中学生が高校に入学して本格的な英語学習を自分の力で進めるときに必要なようになってくるのは、単語の読みを前もって予測してから辞書を引き、発音記号を見てその正しい発音を確認する習慣を身に付けることである。実際、発音記号を教えてほしいという彼らの切なる声をよく耳にした。正しい発音はすべての英語学習の基盤とも言えるもので、単語が正しく読めなければ、それを覚えようという気も起らないし、正しく読めない単語は聞いても分からない。発音に自信が持てなければ、英語のコミュニケーション活動もおぼつかない。発音記号の修得は英語の学習者にとって必要不可欠なものと言える。

IPA（国際音標文字）は外国語として英語を学ぶ英語圏以外の英語学習者が正しく英語を読むために開発されたもので、日本の中学2年生及び中学3年生の英語の教科書の新出単語の横には必ず付けてある。従って筆者の現在の勤務校である愛宕中学校の2・3年生に発音記号を教授すれば、さっそくその日から習った発音記号が生徒たちの英語学習に役立つことになる。また、彼らが高校に入って苦勞するのであれば、中学生のときから発音記号に馴染ませていくと後に助かることになる。さらに、この技能はいったん身に付くと生涯にわたって役に立つ大切なものなので、義務教育

である中学時代に一齐に指導することが望ましいと筆者は結論付けた。そして、中学校英語週3時間という限られた授業時数の中でカリキュラムの進行の妨げとならず、生徒たちにとっても過重負担とならない効果的な「発音記号の指導」をめざし、それを取り入れた授業実践を通してその有効性を検証していきたいと考えた。

### 2. 調査

#### 2.1. 目的

英語の授業の中に発音記号の指導を効果的に取り入れることにより、発音記号を通して英語を正しく読む技能が大きな負担を強いることなく生徒たちに身に付き、結果として彼らの英語学習に対する取り組みにも好影響を与えることを検証する。

#### 2.2. 仮説

適切な発音記号の指導が生徒たちに与えられれば、発音記号を見て単語を正確に発音する技能が大きな困難を伴うことなく彼らに定着するであろう。そして、この技能の定着は彼らの英語学習に対する意欲の高揚にもつながるであろう。

#### 2.3. 対象生徒と調査方法

本研究は筆者の勤務する八幡浜市立愛宕中学校の2年生と3年生の全生徒129人（特別支援学級の生徒を除く）を対象として今年度（平成19年度）に実施された。さらに筆者が昨年度（平成18年度）まで勤務していた八幡浜高等学校の全校生徒894人（普通科及び商業科の生徒）がアンケートを通じて参加した。本研究の中心となった愛宕中学校の129人の生徒たちは筆者の担当する英語クラスの生徒たちであり、彼らには4月の最初の

授業から発音記号の指導が筆者によって与えられた。この対象生徒たちは発音記号の基本学習を1学期間かけて行った後、その発音記号の知識を用いて教科書の新出単語を自分の力で正しく読む練習を現在までずっと行っている。そして、2学期の終わりに、この発音記号を見て単語を正確に発音する技能の定着を診る面接形式の発音テストと“発音記号の学習”に関するアンケート調査を対象生徒全員に行った。さらに八幡浜高校の全生徒を対象にした“発音記号の指導”についての実態や意識を探る調査が、アンケートという形で12月に実施された。

## 2.4. 資料

### 2.4.1. 発音記号一覧表

中学校の英語の教科書には発音記号が用いられているが、その発音記号についての解説やその使用法を示す「発音記号一覧表」のようなものは載せられていない。高校の英語の教科書については、筆者が調べたところ、それを載せてある教科書が幾つかあった。筆者の勤務校の生徒たちが使っている英語の教科書会社に“発音記号指導”のマニュアルのようなものはないのか問い合わせてみたが、そういったものは作っていないということであった。つまり、このままでは教科書に載せてある発音記号を生徒が見ても何のことかわからないし、教師もこの教科書だけでは生徒たちに発音記号を体系的に指導することはできない。そこで、筆者は生徒用の発音記号テキストを自分で作成し、それを用いて自校の生徒たちに発音記号を指導することにした。そして、この発音記号一覧表が生徒用テキストとして4月の最初の英語授業で対象生徒全員に配布され、1学期の毎時間の英語授業において使用された。この発音記号一覧表は主な発音記号をすべて網羅しており、この表に載っている発音記号を全部覚えれば、知らない単語に出くわしても辞書を引いてその発音記号を見さえすればその正しい読み方を知ることができる。この一覧表の発音記号は、大きく母音と子音に分けられ、それぞれの発音記号には一目でわかる“発音のコツ”とその発音を持つ5つの例語が付けてある。この表で扱っている発音記号の数は、母音が24個、子音が24個の計48個である。次ページにあ

る表がこの発音記号一覧表である。

### 2.4.2. 発音テスト

この発音テストは、机をはさんで教師と生徒が向かい合って座り、生徒は問題用紙に載せてある10個の単語の発音記号（単語のつづり字は載せず、その発音記号だけが書いてある）を見て順に1つずつ声に出して読んでいき、その発音を聞いて教師が評価をしていくというものである。尚、このテストでは生徒たちの予備知識が得点に影響するのを避けるため、彼らの英語の教科書や発音記号一覧表には載っておらず、彼らにはあまり馴染みのないと思われる英単語の発音記号が使用されている。しかし、これらの単語には発音記号一覧表に載せてある48個の発音記号の73%に当たる35個の発音記号（“最重要発音記号”を全部含む）が使われており、これまでの学習で学んできたことが身に付いているのかどうかを診断できるようになっている。尚、この最重要発音記号とは、筆者が指定した [æ]、[ʌ]、[ɑ:]、[ɔ:]、[ɔ:r]、[θ]、[ð]、[ʃ]、[tʃ]、[dʒ]、[ŋ]、[j] の12個を指す。これらを最重要発音記号に選んだ理由は、これらのほとんどが見慣れない特異な形をしているということ、また発音の仕方には特に注意を要し、これらを覚えないとリスニングで困ることになると考えられるからである。そして筆者は最低これだけは生徒にぜひ覚えてほしいと願っている。以下に筆者が考案したこの発音テストの問題用紙（これは教師用なので、最重要発音記号に網かけが施されてある）を載せる。

①	<b>[ræpt]</b>	⑥	<b>[ʃouldər]</b>
②	<b>[slʌg]</b>	⑦	<b>[tʃɑ:rmɪŋ]</b>
③	<b>[kɑ:m]</b>	⑧	<b>[dʒaɪv]</b>
④	<b>[wɔ:ld]</b>	⑨	<b>[ju:θfl]</b>
⑤	<b>[hɜ:rnɪə]</b>	⑩	<b>[beɪð]</b>

### 2.4.3. 2種類のアンケート

本研究のために、愛宕中学生用と八幡浜高校生用の2種類のアンケートが用意された。愛宕中学生用のアンケートは発音記号学習に関する彼らの主観的な評価を通して、生徒の視点に立った発音

発音記号一覧表

母音			子音		
発音記号	発音のコツ	例 語	発音記号	発音のコツ	例 語
[æ]	口を横に引っ張って	apple, ask, cat, sad, happy	[p]	口を閉じて、勢いよく	pen, pet, speak, sleep, tape
[ʌ]	「あっ、しまった！」の「アッ！」	up, under, cut, front, London	[b]	口を閉じて、勢いよく	ball, bed, Bob, about, tube
[ɑ]	口を縦に大きく開けて	what, dollar, stop, watch, doctor	[t]	舌先を上歯茎につけて、勢いよく	top, too, test, sister, station
[ɑ:]	[ɑ] を伸ばして	ah, father, spa, palm, garage	[d]	舌先を上歯茎につけて、勢いよく	desk, drink, body, address, made
[ɔ]	口を大きく開け、丸めて	dog, song, soft, cost, forest	[k]	力を入れて、「クッ！」	keep, kick, cook, school, queen
[ɔ:]	[ɔ] を伸ばして	Australia, call, walk, saw, draw, bought	[g]	力を入れて、「グッ！」	go, get, give, big, dig
[ə]	弱く、あいまいに	ago, again, today, favorite, different	[h]	「ハッ」と息を吐くように	hot, hat, hit, hi, behind
[e]	驚いたときの「エッ！」	egg, end, lend, send, said	[f]	下唇を軽く噛んで	fish, left, coffee, life, laugh
[i]	口をすぼめて	ink, India, sit, live, pretty	[v]	下唇を軽く噛んで	volleyball, very, never, love, arrive
[i:]	[i] を伸ばして	eat, seat, meat, meet, people	[θ]	舌先を軽く噛んで	thank, think, three, third, something
[u]	唇を丸めて突き出して	book, look, good, put, push	[ð]	[θ] を濁らせて	this, that, they, mother, with
[u:]	[u] を伸ばして	food, fruit, blue, movie, group	[s]	歯と歯を合わせて	see, sick, city, dress, since
[ei]	[e] を強く、一息で	take, play, they, mail, great	[z]	[s] を濁らせて	zoo, size, visit, busy, does
[ai]	[a] を強く、一息で	ice, time, try, die, buy	[ʃ]	唇を丸く突き出して	she, shop, shoes, fresh, sure
[ɔi]	[ɔ] を強く、一息で	oil, boil, boy, enjoy	[ʒ]	[ʃ] を濁らせて	Asia, Indonesia, usually, measure, television
[aʊ]	[ɑ] を強く、一息で	out, house, how, now, down	[tʃ]	舌先を上歯茎につけて	China, chair, church, teach, question
[ou]	唇を丸めて突き出して	old, only, notebook, boat, snow	[dʒ]	[tʃ] を濁らせて	Japan, just, enjoy, gentlemen, bridge
[ɑ:r]	巻き舌で	car, art, part, apart, heart	[r]	口をしっかりとすぼめ、「ウ」を入れて	right, rock, room, try, grass
[ɔ:r]	巻き舌で	or, for, four, door, war	[l]	舌先を上歯茎につけて	light, lock, loom, fly, glass
[ə:r]	巻き舌で	turn, girl, work, world, early	[m]	口は閉じたまま	man, milk, summer, game, dream
[ər]	[ə:r] を弱く	letter, soccer, teacher, picture, color	[n]	口は開けたまま (舌先を上歯茎につけて)	name, next, manner, spoon, nineteen
[eər]	[e] を強く、巻き舌で	air, hair, care, there, their	[ŋ]	[n] に [g] を軽く	sing, song, long, bring, exciting
[iər]	[i] を強く、巻き舌で	ear, near, hear, here, beer	[j]	力を入れて、「ユッ！」	you, ven, yes, yet, year
[uər]	[u] を強く、巻き舌で	poor, moor, sure, your, tour	[w]	唇を丸めて突き出して、一気に「ウオ！」	we, will, would, woman, between

※ [æ]、[ʌ]、[ɑ:]、[ɔ:]、[ə:r]、[θ]、[ð]、[ʃ]、[tʃ]、[dʒ]、[ŋ]、[j] の12個は“最重要発音記号”!

記号指導の有効性を探るためのものである。アンケート用紙には生徒たちが学んできた発音記号が役立っているのか、役立っているとすればどんなときに役立っているのか、またこの発音記号の学習は彼らにとって負担になっているのか、さらに発音記号が読めるようになったことで英語学習に対する意欲が高まったのかどうかなど、彼らの発音記号学習についての意識を問う一連の質問項目が載せてある。

これに対して八幡浜高校生用のアンケートでは、発音記号の指導に関する彼らの実態や考えを把握するため、発音記号の指導をこれまでに受けたことがあるのか、発音記号の指導を望んでいるのか、発音記号を指導する時期は中学校と高校ではどちらがよいと考えるかの3点について答えるようになっている。なお、筆者が考案したこれら2種類のアンケート用紙は、後ほど「結果と考察」のところでもその結果とともに提示する。

## 2.5. 実践報告

### 2.5.1 「発音記号の指導」の実際

平成19年4月、愛宕中学校2、3年生の1学期最初の英語の授業から筆者による発音記号の指導が一齐に始まった。この指導は毎授業の最初の約5分間をそれに当て、通常の授業内容と切り離して行われた。そして、この指導は1学期の終わりまで続いた。この約4か月間に及ぶ発音記号の指導には、筆者自作の発音記号一覧表がそのテキストとして用いられた。この一覧表には母音の【æ】から子音の【w】までの発音記号48個が載せてあり、その順番通りに発音記号が1つずつ指導された。そして、その各発音記号は以下の①～④のステップを通して教えられた。

①その発音記号が表す音が生徒たちによって帰納的に突き止められる。つまり、教師は最初からその音を教えるのではなく、生徒たちが習った単語や習ってなくてもよく知っていると思われる単語を用いて、まず生徒たちに自らの力でその音の大体の見当を付けさせるようにする。例えば、【æ】という発音記号が表す音は、彼らが中学1年生のときに習ったcatという単語を黒板に書いて示すことから明らかにされていく。教師は生徒たちに「この単語はどう読みますか?」と聞くと、

彼らは【kæt】と答える。教師は「よろしい! それでは、ここのaの部分だけはどうか読む?」と聞く。すると彼らは【æ】と答える。それを聞いた教師は「その通り! 実はこの【æ】という音はこんな発音記号で表されるんですよ。」と言って、catのaの下に【æ】と書いて示す。

②発音記号一覧表に載せてあるその発音記号の“発音のコツ”を生徒たちに参照させた後、教師は発音するときの口の形と動きを大げさにして見せながら、その発音記号が表す音の作り方を注意深く指導する。そして生徒たちはその音出しの練習を10回程度行う。

③同じ発音記号の音を持つ5つの例語を生徒各人に自分の力で読ませた後、その5つの例語の各発音をそれぞれ指名された生徒がみんなの前で発表する。教師はその指名された生徒たちの発音をチェックし、必要に応じて彼らの発音矯正を行う。

④最後に、その発音記号が表す音及び5つの例語の発音を、教師の後について全員で一齐に言わせた後、さらに生徒たちだけで声をそろえて1回通して言わせる。

発音記号の学習は少しずつ継続して行くと効果がある。したがって、この約5分間の発音記号の時間では、前の時間に習った発音記号の復習を簡単に行った後、新しい発音記号が1つだけ導入される。具体的には、前時で学習した発音記号の音出しと5つの例語の読みを生徒だけで一齐に声をそろえて1回行った後、もう1回今度はそれを教師の後について行う。その後、次の新しい発音記号が上記の①～④の手順で指導される。

4月から毎回授業で1つずつ発音記号を学習し、発音記号一覧表に載っている全部の発音記号を1学期間かけて学んだ生徒たちは、授業の予習としてノートに新出単語のつづりと共に発音記号を書き写し、その発音記号を声に出して読んでみるという家庭学習(“新出単語の発音調べ”)を現在もやっている。さらに、彼らには授業の中でも教師やCDがお手本の読み方を示す前に、まず自分たちだけで発音記号を参照しながら新出単語や本文を読むことが課せられている。(具体的には、生徒各人で発音記号を見て新出単語を読む練習をした後、指名された生徒が必要に応じて教師の助け

を借りながら、発音記号を頼りに新出単語をみんなの前で読むというものである。) なお、筆者は発音記号一覧表を用いて発音記号を1つ1つ覚える学習を「発音記号の基本学習」、そしてその後続く自分の力で発音記号を通して教科書の新出単語や本文を読んでいく学習を「発音記号の応用学習」と捉えている。そして、この家庭での予習と授業がセットになった応用学習の継続を通して、発音記号を見て単語を正しく読む技能が生徒たちに定着していった。

概して生徒たちは発音記号の学習、特にその応用学習である授業中の新出単語の読みに強い興味関心を示した。基本学習で学んだ発音記号の知識を活用し、あたかも暗号解読を楽しむかのように発音記号を音声に変えて新出単語を読んでいった。そして、彼らの発音記号を読む力は月を経るにつれて高まり、実際、12月現在において新しい単語がよく読めるようになっている。また、生徒たちは1学期に実施した発音記号の基本学習にも意欲的に取り組んでくれた。特に各発音記号が表

す英語の音の作り方に興味を示した。【a】と【ʌ】、【s】と【θ】、【ʒ】と【dʒ】など似た音の“聞き分けクイズ”を意図的によく取り入れたことも楽しかったようである。したがって、毎授業の最初の約5分間は生徒たちの知的好奇心をそそる有意義かつ楽しいウォーミングアップの時間となり、授業全体を活気付けた。

以下に生徒の予習ノートの例を載せる。

### 2.5.2 発音テストとアンケート調査の実施

1学期の基本学習を経て2学期からの応用学習に入って約4か月が経過した12月20日と21日の両日をかけて、発音テストとアンケート調査が愛宕中学校の対象生徒全員(2年生2クラス、3年生2クラス、計129人)に実施された。このテストとアンケートはいずれも各クラスの2学期最後の英語の授業の中で行われた。発音テストは生徒と試験官が1対1で向き合って行う面接形式の実技テストで、生徒は問題用紙に載せてある10個の単語の発音記号を1つずつ順に声に出して読んでいき、試験官はその10問の発音記号の読みをそれぞれA、B、Cの3段階で評価していくというものであった。この3段階の評価基準は、それぞれ以下のようにになっている。

- A: 発音記号を見て単語を正しく完全に読むことができる。
- B: 単語を正しく完全に読むことはできないが、“最重要発音記号”を正しく読むことができる。
- C: “最重要発音記号”を正しく読むことができない。

生徒は1人ずつ別室に呼ばれ、各発音記号を自分が思う通りに読むようにと指示された。さらに、必要に応じて彼らには同じ発音記号をもう少し大きい声やゆっくりとした声で再度発音することが求められた。この発音テストの試験官は筆者が務めた。生徒1人に要した検査時間は1~2分ほどであった。また、この発音テストを筆者が別室で実施している間に自教室ではこれまで行ってきた発音記号の学習についてのアンケート調査が実施された。この調査には5

Lesson 1 Spring vacation 春休み / 1C 後の横浜へ

Monday, 11th, 1922

**New Words**

parents 【peɪənt(s)】 親

last 【lɑːst】 時間的に: この前の

week 【wi:k】 週

alone 【ə'ləʊn】 1人で

grandmother 【grændmʌðə】 おばあさん 祖母

stayed 【steɪd】 滞在する

great 【greɪt】 すてき、すばらしい

ate 【eɪt】 食べた

---

wasn't 【wɒznt】 = was not Chiratown 【tʃaɪna'taʊn】 中華街

Chinese Lion Dance 【tʃaɪnɪz laɪən da:ns】 中国獅子舞 a lot たくさん

**Q&A**

Question: How was Chinatown in Yokohama for Shun? (春休みの横浜で何をしたか?)

Answer: He saw a Chinese Lion Dance and ate a lot.

**Text**

Shun: My parents went to Okinawa last week.

Jim: Were you home alone during the vacation?

Shun: No, I wasn't. My grandmother stayed with me.

We went to Chinatown in Yokohama.

Jim: How was it?

Shun: It was great! We saw a Chinese Lion Dance and ate a lot!

**Target Sentences**

Were you home yesterday? (あなただけ昨日家にいたのか?)

— Yes, I was. / No, I wasn't. (はい、いました。 / いいえ、いませんでした。)

～10分程度を要した。

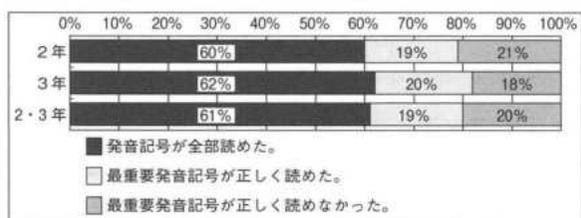
さらに、この愛宕中のアンケート調査に先立って発音記号の指導に関するアンケート調査が、2学期の期末考査を終えたばかりの八幡浜高校の全校生徒（24クラス、計894人）にも12月5日（水）～7日（金）の3日間をかけて実施された。

なお、生徒たちにはこの発音テストやアンケート調査は自分たちの成績には全く影響しないから安心してやりなさい、但し、これらの結果は日本の英語教育発展のための大切な資料になるから真剣にやるようにと伝えて実施した。

### 3. 結果と考察

#### 3.1. 発音テストの分析

学年別及び2・3年生全体のテスト結果は、それぞれ以下のグラフのようになった。



このグラフから2・3年生全体について言えることは、彼らはテスト用紙に載せてある10個の単語のうちの6個は完全に読めるということである。そして、残りの4個は完全には読めないが、そのうちの2個は最重要発音記号が読めており、後の2個は最重要発音記号が読めていないということである。また、2年生と3年生の間にはあまり差がないことが分かった。

#### 3.2. アンケート調査の分析

自分たちが4月から取り組んできた発音記号の学習に関して愛宕中の生徒に実施したアンケート調査と発音記号の指導について八幡浜高校の生徒に実施したアンケート調査の結果は、それぞれ以下のようになった。

まず、愛宕中の生徒に対するアンケート調査の結果から、発音記号はほとんどの生徒に何らかの形で役に立っており、それは主に新出単語や読み方が不確かな既習単語の発音を調べるときに活用していることが分かった。1学期の毎授業で行っ

た発音学習の時間については6割半の生徒が楽しく学べたと答え、7割の生徒が特に負担にはならなかったと答えている。今現在も家庭学習で行っている新出単語の発音調べについては、約6割半の生徒がそれほど負担とは感じておらず、7割の生徒が大切な学習だと捉え、今後も継続することを望んでいる。そして、ほとんどの生徒が発音記号を学んだことはよかったと感じ、発音記号が使えるようになったことで英語学習に対する意欲も高まったと答えている。さらに、この発音記号の学習を肯定的に受け止める多くの意見や感想が記述されていた。

次に八高生に対するアンケート調査では、約9割の生徒が中学校でも高校でも発音記号の指導は受けたことがないと答えている。そして、約8割の生徒が発音記号の指導を望んでおり、彼らの9割は中学校で教えるべきだと考えていることが分かった。さらに、発音記号を教えてもらっていないので困っており、ぜひ早いうちに指導してほしいという趣旨の意見が数多く書かれていた。このアンケート結果は中学校における発音記号指導の動機付けとして大きな意義を持つものであり、また筆者が昨年度まで高校教師として高校生に英語を教えながら感じていた発音記号指導の必要性を裏付けるに充分値するものとなった。

### 4. まとめ

本研究の仮説は、『適切な発音記号の指導が生徒たちに与えられれば、発音記号を見て単語を正確に発音する技能が大きな困難を伴うことなく彼らに定着するであろう。そしてこの技能の定着は彼らの英語学習に対する意欲の高揚にもつながるであろう。』ということであったが、上述の発音テストやアンケート調査の結果及び授業中の生徒たちの様子などから判断して、この仮説は検証できたと考える。一般的に発音記号の指導は敬遠される傾向にあり、発音記号を授業の中で本格的に教える中高の英語教師はほとんどいない。その理由として、中学校の場合、現行の学習指導要領では発音記号を指導してもしなくてもよいとなっているため、週3時間という限られた時間の中で生

〈愛宕中学校の生徒に実施したアンケート調査の結果〉

『発音記号の学習』に関するアンケート調査

発音記号とは、英語圏以外の英語学習者が正しく英語を読むために開発された「国際音標文字」のことです。日本の英語の教科書や英和辞典にも載せてあります。私達も4月から「発音記号一覧表」を使って、毎授業で1つずつ発音記号を学習し、1学期の間に全部の発音記号を学びましたね。この1学期の授業中に行った活動は、まず発音記号の発音の仕方を学び、次にその発音を含む単語の読み方練習をするというものでしたね。さらに、予習ノートに新出単語の発音記号を書き写しながら、その発音記号を声に出して読むという家庭学習を今現在もやっていますね。この「新出単語の発音調べ」を予習でやった後、授業の中で新出単語の正しい発音を確認し、その音読練習を行うというセットになった活動を継続することによって、発音記号も着実に身に付いていきます。

この4月から現在まで続いている一連の活動を『発音記号の学習』と考えてください。以下の各問いの答えとして、該当するものすべてに○をつけてください。

- ① 【発音記号】はあなたの英語の勉強に役に立っていますか。
- ① とても役に立っている (28%)
  - ② まあまあ役に立っている (40%)
  - ③ 少しは役に立っている (29%)
  - ④ 少しも役に立っていない (3%)
- ② 【発音記号】はどんなときに役に立っていますか。
- ① 予習で教科書の新出単語の発音を調べるとき (63%)
  - ② 知らない単語の読み方を教科書や辞書で調べるとき (43%)
  - ③ 習ったけど読み方を忘れた、あるいは読み方が不確かな単語の発音を確認するとき (56%)
  - ④ テストなどの発音問題(アクセントの位置や同じ発音かどうか)の答えを自分で確かめるとき(39%)
  - ⑤ その他 ※ それはどんなときですか、以下に書いてください。
- ③ 1学期の英語授業の最初の5分ほどを「発音記号の時間」に当て、毎回1つずつ新しい発音記号を学習しましたね。この「発音記号の時間」の活動〈まず、前の時間に習った発音記号の復習をする、次に今回新しく習う発音記号の発音の仕方を学ぶ、最後にその発音を含む5つの単語の読み方練習を行う〉についてどう思いますか。
- ① 楽しく学べた(おもしろかった) (65%)
  - ② 楽しく学べなかった(つまらなかった) (4%)
  - ③ それぞれの発音記号が表す音やその音の作り方などについてよく分かった (29%)
  - ④ それぞれの発音記号が表す音やその音の作り方などについてだいたい分かった (55%)
  - ⑤ それぞれの発音記号が表す音やその音の作り方などについてあまり分らなかった (7%)
  - ⑥ この時間の持ち方について:  (5分程度)や  (発音記号の数は1つ/単語の数は5つ)は適切であったか? ⇒ 適切であった (79%) / 適切ではなかった (5%)
  - ⑦ 毎回1つずつ新しい発音記号を習っていったので、無理なく学ぶことができ、特に負担にはならなかった (72%)
  - ⑧ 毎回1つずつ新しい発音記号を習っていったけど、負担になり、しんどい時間になった (3%)
  - ⑨ その他にか意見感想があれば、書いてください。(一部抜粋)
- (○とても楽しかったのもう一度習いたい。 ○大事な学習なので、来年からも続けたら良いと思う。)
- ④ 今現在も「新出単語の発音調べ」として、毎回予習ノートに新出単語の発音記号を書き写しながら、その発音記号を声に出して読んでいますね。この家庭学習についてどう思いますか。
- ① 発音記号を覚えることにもなり、大切なことだと思う (70%)
  - ② 特に大切なことだとは思わない (6%)
  - ③ これからも続けていけばよいと思う (71%)
  - ④ もう続ける必要はないと思う (5%)
  - ⑤ 最初はしんどかったけど、習慣となった今ではそれほど負担とは感じない (35%)
  - ⑥ 最初からそれほど負担とは感じていない (29%)
  - ⑦ 今でもしんどく負担に感じる (4%)
  - ⑧ その他にか意見感想があれば、書いてください。(一部抜粋)
- (○この家庭学習はとてもためになるので、これからも続けるべきです。)
- ⑤ 【発音記号】を学んでよかったと思いますか。 思う (94%) / 特には思わない (6%)
- ⑥ 「発音記号が読める」という技能が身に付いたことで、英語学習に対する意欲が高まりましたか。高まったと思う (27%) / 少しは高まったと思う (65%) / 特には思わない (8%)
- ⑦ 『発音記号の学習』について意見や感想が少しでもあれば、何でも書いてください。(一部抜粋)
- 知らない単語が読めると不安が和らぐので、大変良い学習だと思う。
  - 単語を勉強するのにとても役立って、英語の勉強が楽しくなった。
  - 知らない単語が発音記号のおかげで読めるようになるのだから、とてもいい勉強だと思う。
  - 高校に行っても使っていくと思うので、中学のうちから習えてよかったです。
  - 1、2年のときは発音記号の存在を知らなかったけれど、今年勉強できてよかったです。
  - 発音はテストによく出るので、これからも続けていったらいいと思う。
  - 習った発音記号のおかげで、新出単語が自分で読めるようになりました。すごく役に立っています。

## 〈八幡浜高校の生徒に実施したアンケート調査の結果〉

## 『発音記号の指導』についてのアンケート

以下の各問いに対して、該当する選択肢の（ ）の中に○をつけてください。

- ① 今までに中学あるいは高校の授業で発音記号の指導を受けたことがありますか。  
 ※ この場合の指導とは、「発音記号の一覧表」などを使って全部の記号を1つ1つ教わるという意味です。
- ① 受けていない (88%)  
 ② 中学校で受けた (6%)  
 ③ 高校で受けた (6%)
- ② 発音記号の指導についてどう思いますか。
- ① 特に指導しなくてもよい (22%)  
 ② できれば指導してほしい (61%)  
 ③ ぜひ指導してほしい (17%)
- ③ 発音記号を指導する時期は、中学校と高校とではどちらがよいと考えますか。
- ① 中学校で教えておく方がよい (90%)  
 ② 高校に入ってからでよい (8%)  
 ③ その他意見 (2%：中学校・高校の両方、小学生から、大学生から、など)
- ④ 発音記号の指導に関して、何か意見があれば書いてください。(一部抜粋)
- 学校で習ってないので、今でも英単語の発音に不安がある。ぜひ、早いうちに教えてほしい。  
 ○ 今、発音記号が分からなくて困る事がよくあります。早くから教えていただきたいです。  
 ○ 発音記号は自分でやろうとしてもなかなか理解できないので、ぜひ教えてほしいです。  
 ○ 新しい単語を覚えるときにとても役に立つので、早いうちに教えてもらえるとうれしいです。  
 ○ [æ]、[ʌ]、[ə] の区別が難しく、入試前の今苦労しています。  
 ○ 辞書を引いても発音記号が分からず、困ることが多くありました。センター入試では発音問題やリスニング問題があるので、早いうちに教えてもらった方がいいと思います。

徒にとっても教師にとっても負担となることはできるだけ避けようという心理が働くことによると考えられる。しかしその指導方法を工夫し適切な指導を行えば、大きな負担を伴うことなく生徒たちに発音記号を通して英語を正しく発音する技能を修得させることができる。そのことをこの実践研究は証明している。正しい発音は英語学習における4技能(読むこと、聞くこと、書くこと、話すこと)すべての土台であり、コミュニケーション活動の基本と言える。自分の発音に自信が持てれば、英語を話そうという意欲も高まってくる。発音記号の修得は英語学習者にとって今後の学習の大きな励み・支えとして生涯にわたって役立つ

ことであろう。本研究が英語教師たちの「発音記号の指導」に対する意欲を高めるとともにその具体的な指導方法を伝授する指導書となって日本の英語教育発展に貢献できることを願ってやまない。  
 (たけだ ちよき/八幡浜市立愛宕中学校)

## 高校生の英語読解と聴解におけるストラテジー使用意識

### ——効果的な読み方、聞き方を探る——

行森まさみ

#### 1. 研究の目的と意義

本研究では高校生の英語学習者が読解時および聴解時に使用するストラテジーに対する意識（メタ認知的意識<sup>1</sup>）とその効果を調査し、高校生学習者の英語読解・聴解の理解過程における関係性を明らかにすることを目的とする。またその結果を踏まえ、メタ認知という側面から個別調査を試みて、量的調査では探れない個々の学習者の実態を明らかにする。

これまでの先行研究で、学習者のとるストラテジーについては読解においても聴解においてもそれぞれいくつかのストラテジーの有用性が明らかにされている。しかし、日本人高校生の同調査対象者において、読解と聴解のストラテジー有効使用の関係性を調査した研究は少ない。そこで、相違・共通する具体的な学習者のストラテジーを明らかにすることで、読解と聴解における効果的なストラテジー指導方法の発展へ寄与することができると思われる。また学校教育現場という限られた時間の中で読解と聴解の効果的指導を行い、生徒の力を相互作用的に伸ばしていくための手がかりを得ることに本研究の意義があると考えられる。

#### 2. 方法

##### (1) 協力者

本研究の協力者は高校1年生189名である。

<sup>1</sup> Carrell (1989) はそれを「読み手や聞き手が行っている活動をあたかももう一人の自分がそばにいて観察しているかのように自己監視をする、『認知の認知』と呼ばれるもの」としている。

##### (2) マテリアル

読解テストと聴解テストには平成15年度の英検準2級と3級の問題を使用した。読解テストは文中における単語の選択補充問題、eメール文と論説文の部分把握と大意把握問題の計12問、聴解テストは会話文の選択問題、会話の内容把握問題、アナウンス文等の内容把握問題の計30問でいずれも30分ずつ実施し、共に30点満点の配点とした。

ストラテジーの調査方法としては5段階リカーートスケールの質問紙を使用した。この作成にあたって、読解ストラテジー質問紙にはCarrell (1989)・天満 (1989)・前田 (2002)・水野 (2005)・Isaji (2006) を、聴解ストラテジー質問紙にはO'Malley et al. (1989)・水野 (2005) を参照し、高校生に理解しやすく、答えやすいと考えられる35の質問項目を用意した。読解ストラテジーと聴解ストラテジーは質問番号に対応し、読解と聴解のそれぞれに対応した表現に変えられているがほぼ同内容とした。

##### (3) 手順

本調査は2時間を使用して実施した。1時間目は方法説明後に30分間の読解テストを実施し、すぐに読解ストラテジー質問紙調査を行った。2時間目も同様に聴解テストを実施し、その後すぐに聴解ストラテジー質問紙調査を行った。質問項目について回答された数字を1点から5点までに得点化し、項目ごとに集計をした。

##### (4) 読解テストと聴解テストの結果

本調査協力者の読解テストの平均値は19.52（標準偏差5.66）で、聴解テストの平均値は17.24（標準偏差4.33）であった。また、両技能熟達度間の相関係数は、 $r = 0.427$ 、 $p < 0.1$ であり、中程度の

相関があったといえる。このような調査対象者の読解ストラテジーと聴解ストラテジーを見ていくことにする。

### 3. 読解ストラテジーと聴解ストラテジーの相関性の分析・考察

#### (1) 結果分析

読解力と聴解力がほぼ同じである学習者と双方に大きな差がある学習者の分類を行うため、協力者全体をまず読解テストと聴解テストの点数差が大きかったグループとそうでないグループに分けた。分散分析の結果は、(F (1,187) = 380.05, p < .01) で有意に差があった。さらに、点数差が

大きかったグループを読解テストの点数のほうが高かったグループと聴解テストの点数のほうが高かったグループとに2分割した。これも同様に、分散分析では (F (1,55) = 862.55, p < .01) で有意に差があった。そして、点数差が少なかったグループは、読解テストと聴解テストの合計点で上位群・中位群・下位群の3分割をした。この分割では、分散分析で (F (2,129) = 334.55, p < .01) で有意に差があり、Tukey 法による多重比較の結果、各グループ間の差は1%水準で有意であった。グループの人数、得点平均、差の平均(絶対値)は表1に示すとおりである。

次に、以上のように分割された各グループの中で因子分析を行った。主因子法と最尤法で因子

表1 5グループの人数・得点平均・得点差平均

		人数 (比率)	読解	聴解	合計	得点差	
得点差・大	読解>聴解	43人 (22.8%)	23.72	14.49	38.21	9.23	group ①
	読解<聴解	14人 (7.4%)	9.46	17.93	27.39	8.46	group ②
得点差・小	高位群	35人 (18.5%)	25.14	23.49	48.63	2.94	group ③
	中位群	70人 (37.0%)	18.50	17.89	36.39	1.67	group ④
	下位群	27人 (14.3%)	12.13	12.70	24.83	3.02	group ⑤

表2 各グループ別のプロマックス回転後の因子負荷量および各因子間の相関係数

#### 【グループ①】プロマックス回転後の因子負荷量

ストラテジー項目	因子			
	I	II	III	IV
3	.889	.023	.152	-.075
2	.666	.077	-.044	.039
4	.596	-.088	-.055	.076
20	.055	.793	-.055	.095
21	-.056	.738	-.052	.111
28	-.056	-.316	.712	.126
24	.036	-.167	.594	.066
19	-.056	.315	.495	-.382
26	-.140	.295	.110	.610
23	.161	.033	.111	.605

因子抽出法：主因子法・回転法：Kaiserの正規化を伴うプロマックス法

因子間の相関係数

因子	I	II	III	IV
I	1.000	.263	-.054	-.025
II	.263	1.000	-.283	-.441
III	-.054	-.283	1.000	.254
IV	-.025	-.441	.254	1.000

#### 【グループ②】プロマックス回転後の因子負荷量

ストラテジー項目	因子		
	I	II	III
14	.879	.197	.046
28	.816	-.115	-.062
23	.765	-.092	.121
24	.753	.127	-.207
11	-.595	.463	.011
7	.021	.919	-.262
6	.203	.698	.342
32	.270	-.612	-.082
21	-.163	-.157	.951
27	.175	.361	.589

因子抽出法：主因子法・回転法：Kaiserの正規化を伴うプロマックス法

因子間の相関係数

因子	I	II	III
I	1.000	-.005	-.290
II	-.005	1.000	.434
III	-.290	.434	1.000

【グループ③】プロマックス回転後の因子負荷量

ストラテジー項目	因子			
	I	II	III	IV
5	.887	-.162	-.001	-.208
4	.672	.081	-.111	.138
26	.443	-.152	-.045	.097
24	-.108	.786	.076	.010
14	.443	.527	.144	.018
29	-.096	.508	-.170	.075
19	-.088	.441	.184	-.160
35	-.160	.437	-.096	-.135
9	-.025	.145	.869	-.008
23	.180	.159	-.498	.052
13	.077	.165	.477	.154
16	.128	.051	-.038	-.912
3	.082	-.071	-.004	.560

因子抽出法：主因子法・回転法：Kaiserの正規化を伴うプロマックス法

因子間の相関係数

因子	I	II	III	IV
I	1.000	.222	.209	.407
II	.222	1.000	.073	.127
III	.209	.073	1.000	.035
IV	.407	.127	.035	1.000

【グループ④】プロマックス回転後の因子負荷量

ストラテジー項目	因子		
	I	II	III
2	.723	-.015	-.256
3	.698	.044	-.117
15	.613	-.133	.179
11	.497	-.022	.222
4	.474	.017	.052
14	.416	.065	.212
17	.101	.915	-.074
16	-.138	.617	.124
18	-.047	.099	.539
24	.021	.040	.534
8	-.046	-.113	.511

因子抽出法：主因子法・回転法：Kaiserの正規化を伴うプロマックス法

因子間の相関係数

因子	I	II	III
I	1.000	-.448	.516
II	-.448	1.000	-.169
III	.516	-.169	1.000

【グループ⑤】プロマックス回転後の因子負荷量

ストラテジー項目	因子		
	I	II	III
5	.880	.074	-.213
1	.646	.012	.051
11	.563	-.348	-.008
26	-.145	.694	.143
19	.133	.631	-.301
17	-.059	.440	-.040
14	.308	.147	.743
22	.123	.072	-.467

因子抽出法：最尤法・回転法：Kaiserの正規化を伴うプロマックス法

因子間の相関係数

因子	I	II	III
I	1.000	.299	.456
II	.299	1.000	.092
III	.456	.092	1.000

を抽出し、後続因子との固有値の差と寄与率に基づいてそれぞれのグループにおける因子数を決定した。抽出された因子の全体に対する累積説明率は、グループ①が47.2%、②が43.0%、③が49.2%、④が40.8%、⑤が44.7%であった。プロマックス回転後に各項目の因子負荷量を得、回転後の因子パターンにおいて絶対値0.40以上の因子負荷量を示した項目の内容を中心として因子を解釈することとした。表2に示されているのは、各グループにおける回転後の因子負荷量、網掛けされた数値は絶対値0.40以上のものである。それぞれの右側の表は各因子間の相関係数を表したものである。因子分析の結果から抽出された因子に名前をつけ、表3にまとめた。

## (2) 考察

### 1) グループ①(読解力が聴解力より高かった群)

この群では、既にでてきた情報と次にてくる情報とを結びつけるというストラテジーを含み、同時に、内容の取捨選択も行いながら要点をおさえて解釈していく因子I『トップダウン解釈』が抽出された。これは、読解・聴解ストラテジーそれぞれの因子分析においても抽出されており、習熟度の高い学習者ほど強く意識をしていたという点で共通している。

因子II『単語依存解釈』は、単語から内容を推測したり、ある単語をキーワードとして話の要点

表3 各グループにおける因子と因子間の相関

group	因	子	因子間の相関
①	I 「トップダウン解釈」 II 「単語依存解釈」 III 「細部注目」 IV 「内容場面イメージ」		II・IV (r = -.441)
②	I 「文法依存解釈」 II 「理解自己認識」 III 「そのままの順での理解」		II・III (r = .434)
③	I 「既有知識活用」 II 「文法文章構成重視」 III 「一部日本語訳」 IV 「タスク集中」		I・IV (r = .407)
④	I 「手がかり探索」 II 「あきらめ」 III 「メモ・音韻利用」		I・II (r = -.448)
⑤	I 「内容場面イメージ」 II 「あきらめ」 III 「文法依存解釈」		I・III (r = .456)

をつかんでいくという意識である。また、因子Ⅲ『細部注目』は、ひとつひとつの単語や文法、構文に着目し、内容においても細部に意識を払うというものである。この因子Ⅱと因子Ⅲは、単語や細部に注目して意味処理を行っていくことからボトムアップ解釈の要因であるといえる。

因子Ⅳは、その場面や状況を思い浮かべながら理解処理していくストラテジーを含むため、『内容場面イメージ』とした。この因子Ⅳは因子Ⅱ『単語依存解釈』と負の相関関係 (r = -.441) にあり、グループ①では、単語から意味推測やキーワードを利用して要旨把握を行っていく意識のある学習者は、テキストの場面イメージに頼ることが少ない傾向があるといえる。

このようにトップダウン解釈とボトムアップ解釈の要素が混在しているのがこのグループの特徴であるが、『単語注目』や『細部注目』という細かい部分を意識して慎重に理解を行っていくのは、後述の他のグループにはあまり見られない特徴である。

2) グループ②(聴解力が読解力より高かった群)

この群では、できるだけ日本語訳はしないように注意しながらも、わからないものがある場合には文法的つながりから判明させようとしたり、文法・構文を注視しようとする因子Ⅰ『文法依存解釈』が抽出された。因子Ⅱは、読解・聴解の処理中にそこまでの内容を頭の中で整理したり、自分がそこまで理解しているのかを認知するストラテジーを含むことから『理解自己認識』とした。そして因子Ⅲは、単語からできるだけ内容を推測し、読解においては戻り読みをせず、聴解においては聞こえてくるままに理解処理を行っていく意識が高いことを示しているので、『順送りでの理解』とした。この因子Ⅱと因子Ⅲにおいては正の相関関係 (r = .434) があることがわかり、グループ

②で順送りの理解をしていく意識のある学習者は、読解・聴解時の自分が理解をしているかどうかという自己認識をしている傾向があるといえる。これはグループ②の特徴的要素である。

3) グループ③(読解・聴解力ともに高かった群)

読解と聴解の得点差が少なかった群のうち合計得点が高かったグループ、つまり読解・聴解どちらにおいても習熟度の高かったグループ③では、4つの因子が抽出された。

まず、因子Ⅰは、すでに自分が知識として持っているものや経験を活用し、内容をイメージしながら理解処理を行っていくストラテジー項目を含んでいることから『既有知識活用』とした。また、因子Ⅱは、グループ②のように文法のみを重視するのではなく、話の流れや段落構成といった文章構成にも意識を向けていることから『文法・文章構成重視』と名づけた。この因子Ⅱは読解ストラテジーにおける読解習熟度3群間での比較で、習熟度が高い学習者ほどこの「文章構成への意識」も高かったことと共通している。

そして、このグループ③の特徴であるといえるものは因子③に表れている。わからないところはできるだけ日本語に訳して考えることが効果的であるという『一部日本語訳』の因子である。これは他の4グループには見られない傾向であり、読解・聴解ともに高い得点結果を出しているこのグループが、意味理解の上で母語依存を有効に活用している可能性が考えられる。

最後に因子Ⅳは、わからないことがあっても集中力を落とすことなくタスクに取り組むというストラテジーを含むことから『タスク集中』と命名した。これに関しては、後述の読解・聴解ともに中程度のグループ④、読解・聴解ともに下位であるグループ⑤においては、わからないところがあるとそこで集中力が途絶えてしまう『あきらめ』

という因子があることから、読解力・聴解力にはこのような情意操作能力も大きく影響していることがわかる。

また、このグループ③では、因子Ⅰ『既有知識活用』とⅣ『タスク集中』に正の相関関係 ( $r = .407$ ) が見られた。

4) グループ④ (読解・聴解力ともに平均程度であった群)

読解・聴解の得点に差があまりなく、合計得点が平均に近いグループ④では、因子Ⅰに特徴がある。この因子では、既に読んだ (聞いた) 内容と次に出てくる内容との関連付けを意識して行っていることがわかり、また、わからないところがある場合に、意味や文法のつながりを手がかりに考えていくストラテジーを含んでいることから『手がかり探索』と命名した。続いて、因子Ⅱは、わからないところでつまづいて集中力が切れ、そこからの理解をあきらめてしまうと『あきらめ』である。この因子Ⅱ『あきらめ』は、因子Ⅰ『手がかり探索』と負の相関関係 ( $r = -.448$ ) にあり、グループ④では読解においても聴解においても、理解をしようと手がかりを探す傾向の学習者は、理解できなくてもあきらめる傾向があまりないと考えられる。つまり、あきらめず理解をするためになんとか手がかりを探すのである。

5) グループ⑤ (読解・聴解力ともに低かった群)

最後に、読解・聴解テストで差があまりなく、合計得点が下位であったグループ⑤を見ていく。まず因子Ⅰは、次のどのような内容が書かれているか (言われるか) を予想し、わからなくても先にいけばわかるだろうと期待するストラテジーを擁していることから『内容予測』とした。これはさらに、既有知識の活用ストラテジーも含んでおり、予想を前提として内容理解に取り組み、さらに自分の知っている知識を活用して意味構築していることが考えられる。

また、因子Ⅱは、理解できない場合に諦めて読む (聞く) のをやめるといふ『あきらめ』という因子であるが、この因子の中には他に単語の理解を意識することも含まれている。語彙を意識してもそれがわからなかったり、また意味として繋がらないと理解を諦めてしまうことが考えられる。

因子Ⅲでは、理解できないときは文法的つながりから解釈を行うという意識をしているが、逆に負の係数が算出されたものに、全体の意味把握がある。つまり、わからないところがあるときは細部の文法的知識を活用しようとするが、全体内容把握を意識しないということである。トップダウン処理とボトムアップ処理が伴っていない状況が考えられる。

因子間の相関については、ⅠとⅢに正の相関関係 ( $r = .456$ ) があることがわかった。

#### 4. インタビュー調査

以上の量的調査の結果を踏まえ、さらに質的調査で実態を明らかにすべく、個々のインタビュー調査を行った。グループにおける特徴と関連する事項をそれぞれ4人ずつ、計20人を対象として質問した。表4はその回答結果の一部である。

#### 5. 結論

読解力のほうが高かったグループ①では、トップダウン解釈とボトムアップ解釈の両方の要素が混在しており、細部の内容に注意を向ける傾向もあることがわかった。また、慎重に理解を行っていく傾向もあり、読解においては日本語訳をするというインタビュー調査結果も考慮すると、グループ①では、ゆっくり時間をかけて意味処理し、日本語訳等を行っていくことで読解はできるが、自分のペースで進められない聴解ではそれが不可能であるため読解ほどの意味理解が行えないということが考えられる。このような学習者には、順送りの処理を行っていく聴解訓練の必要性はさることながら、読解においてもその理解処理をスピードアップさせる訓練をすることで、読解・聴解両者の力が向上させられる可能性がある。

聴解力のほうが高かったグループ②では、英語を出てきた順でそのまま理解していく『順送りの理解』という特徴が明らかになった。また、順送りを強く意識している学習者ほど、自分がわかっているかわかっていないかを認識する意識も強いことがわかった。しかし、その順送りの意識が読

表4 グループ別インタビュー結果

グループ①	「読解は自分の速さでゆっくり読めるので、時間をかけて解ける。」「読解は日本語に訳して考えていることが多い。」「聴解では、言われた単語と単語の意味をつなげられないので、意味のわかる単語から内容を想像する。」「聞いてわからなかった文章が、書いてあったらわかることが多い。」
グループ②	「聴解では聞いていてそのままなんとなくわかるが、読解はなんとなくでは問題に正解できない。」「小さい頃に英会話を習っていたので聴解が得意で、聞いたら場面がだいたい頭に浮かぶが、読解は同じようにはいかない。」
グループ③	「前からどんどん意味をとっていくので、戻すことはほとんどない。読解でも聴解でも同じかもしれない。」「日本語訳しているかどうかは意識していない。たぶん訳していない。頭の中で内容を思い描いているかんじ。」
グループ④	「読解では内容をイメージするが、聴解では読まれるのが早いのでイメージしている時間がない。」「聴解は集中できないことがある。」「読解はわからないところがあっても戻ったりまとめたり出来るから点が取れる気がする。」
グループ⑤	「読解では特に、わからない単語が多すぎて意味がとれず、読むのがイヤになってしまう。」「聞いていてもわからないので適当に解答する。」「読解でも聴解でもわかる単語から内容全体を想像していく。」「聴解テストでは、ぼーっとしていて何間か聞き逃した。」

解力の結果に反映されていないことから、それは聴解力にだけ効果があるといえる。この結果を裏付けるべく、インタビュー調査でも「聴解ではなんとなくそのまま理解ができる」という口述があった。このグループ②の特徴から考えられるのは、学習者の英語能力が聴解テストで問われることの多いいわゆる会話表現レベル (BICS)<sup>2</sup>には達しているが、読解テストで問われることの多い学習言語能力レベル (CALP) に達していないのではないかということである。このような学習者は海外帰国生や英語早期学習者に見られることが多いが、英語の早期教育が当たり前となりつつある現在、BICS から CALP の獲得へいかに学習を移行していくかが課題であるといえる。

読解・聴解ともに高得点を取ったグループ③では、既有知識の活用傾向と、話の流れや段落構成といった文章構成に注意を向ける傾向があることが明らかになった。そして、順送りの理解を読解と聴解の両方で行っていると考えられる状況もあり、バランスよく両方の能力を身につけている学

習者の特徴がわかった。パラグラフごとの理解、ディスコースマーカーへ注目をさせる指導に加え、読解においても聴解においても順送りの理解を促すような指導法が有効であることが確認できた。

そして、読解・聴解ともに得点が平均点に近かったグループ④の特徴は、わからないことがあると手がかりを探そうとする学習者がいる反面、諦めてしまう学習者もいるという特徴が明らかになった。このような学習者には、ボトムアップ的理解に必要な語彙・文法力の不足が考えられ、その部分の強化が不可欠であるのが言うまでもない。しかし、中には内容理解の手がかりを求めるストラテジーの知識が不足している学習者がいることも考えられる。理解を諦めてしまう前に、内容理解に有効ないくつかの方略を試すことができるような指導を行うことも必要ではないだろうか。

最後に、読解・聴解ともに得点が低かったグループ⑤では、既有知識を活用しながら内容を予測して理解しようとする傾向がある。読解力・聴解力が不足しているために、書かれていること（言われていること）から内容をとることが難しく、予想・想像というストラテジーに頼っているものと考えられる。また、集中力や諦めなどの情意面も大きな要因となっていることが考えられる。グループ④と同様、基本的な語彙・文法知識と内容理解に有効な方略の指導が必要であると思われる。

以上が、読解・聴解力とストラテジーに関する学習者のメタ認知との関係について、本研究で明

<sup>2</sup> Cummins (1979) は、対人コミュニケーションのような即時的な言語活動にかかわる能力を「基本的対人伝達能力」(BICS: Basic Interpersonal Communicative Skills) と呼び、抽象思考が要求される認知活動と関連のある能力を「認知・学習言語能力」(CALP: Cognitive/ Academic Language Proficiency) とした。

らかになった結果である。同じ教室の中には様々なタイプの学習者が存在し、一斉に全員に対して効果的な指導をすることは簡単ではないといえる。しかし、毎日の授業の中でそれぞれのタイプに必要な要素を少しずつ取り入れていくことは可能である。聴解力を上げるための「読解速度を上げる練習」、CALP獲得のための「コツコツとした学習をさせる指導」、あきらめないでタスクに取り組むための「クラスメイトとの相互活動」等、まずは教師が意識して行っていくことが重要なのではないだろうか。今後の研究課題として、これらの特徴を持つ学習者の英語力を伸長させる要因について検討していきたい。

#### 参考文献

- Carrell, P. L. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *Modern Language Journal*, 73, 121-134.
- Cummins, J. (1979). Cognitive / academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters, *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Isaji, T. (2006). The determining factors in reading strategies of Japanese high school EFL learners. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 17, 41-50.
- 前田啓朗 (2002). 「日本人英語学習者の読解方略の認識と使用：学習成果の観点からの分析」『広島外国語教育研究』第5号, 43-50頁. 広島大学.
- 水野知也 (2005). 「日本人中学生のEFLリスニング及びリーディングに関するストラテジー研究」『東北英語教育学会研究紀要』第25号, 21-32頁. 東北英語教育学会.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U. & Kupper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10, 4, 418-437.
- 天満美智子 (1989). 『英文読解のストラテジー』大修館書店.

#### 【付録】

##### 読解ストラテジーに関する質問紙

###### 英文を黙読する時に

- 1 文章中次にどんな内容が書かれているかを予測するようにしている
- 2 大切な部分とそれを支える（説明する）細かい部分との違いがわかる
- 3 文章中にすでに書いてある情報と次に出てくる情報とを関係づけられる
- 4 筆者の述べている内容について自分の意見を考えることができる
- 5 読んでいる文章の内容を理解するために、自分の知識や経験を利用できる
- 6 ある事柄が理解できているかいないかをきちんと認識できる
- 7 読んでいる途中で、そこまでの内容を頭の中で整理する
- 8 スラッシュを入れたり、重要なことに下線や○をつけたりしている
- 9 理解しやすいようにできるだけ日本語に訳すようにしている
- 10 英文を読むことに集中するように心がけている

###### 英語を黙読する時に、なにかわからないことがある場合には

- 11 読み続けて、先に行けばわかるだろうと期待する
- 12 問題のある部分を読み返す
- 13 わからないところを日本語に訳してみる
- 14 前後の文法のつながりを手がかりにする
- 15 前後の意味のつながりを手がかりにする
- 16 そこでつまづいて集中力がとぎれてしまう
- 17 あきらめて、読むのをやめる

###### 英語を黙読する時に、効果的に読むために意識することは

- 18 心の中で単語を発音していくことである
- 19 それぞれの単語の意味を理解することである
- 20 キーワードを見つけて、話の要点をつかむことである
- 21 知っている単語から、できるだけ話の内容を推測していくことである
- 22 わからないところが多少あっても、文章全体の意味をつかむことである
- 23 できるだけ、日本語に訳さないで理解しようとする事である
- 24 文法や構文である
- 25 その話題について自分がすでに知っていることと文

章とを関連付けることである

- 26 書かれている場面や状況を、思い浮かべようとする  
ことである
- 27 戻って読むことがなるべくないように、英文をその  
まま理解していくことである
- 28 内容の細かい部分である
- 29 文章の構成（出だし・展開・終わりといった構成。  
時間の流れに沿ったり、原因と結果の関係をたどっ  
た構成）である。

英語を黙読する時に、黙読を難しくする原因は

- 30 単語の中の1つ1つの音や単語の発音である
- 31 単語の意味を理解することである
- 32 文法や構文である
- 33 その話題について自分がすでに知っていることと文  
章とを関連付けることである
- 34 文章全体の意味をつかむことである
- 35 文章の構成（出だし・展開・終わりといった構成。  
時間の流れに沿ったり、原因と結果の関係をたどっ  
た構成）である。

聴解ストラテジーに関する質問紙

英語のリスニングをする時に

- 1 次にどんな内容が言われるかを予測しながら聞いて  
いる
- 2 大切な部分とそれを支える（説明する）細かい部分  
との違いがわかる
- 3 すでに聞いた情報と次に出てくる情報とを関係づけ  
られる
- 4 言っている内容について自分の意見を考えることが  
できる
- 5 聞いている文章の内容を理解するために、自分の知  
識や経験を利用できる
- 6 ある事柄が理解できているかいないかをきちんと認  
識できる
- 7 聞いている途中で、そこまでの内容を頭の中で整理  
する
- 8 重要だと思うことについてメモをとる
- 9 理解しやすいようにできるだけ日本語に訳すように  
している
- 10 英語を聞くことに集中するように心がけている

英語のリスニングをする時に、なにかわからないことがあ  
る場合には

- 11 先に行けばわかるだろうと期待する
- 12 次を聞かずに、わからなかったところととまって考  
える
- 13 わからないところを日本語に訳してみる
- 14 前後の文法的なつながりを手がかりにする
- 15 前後の意味のつながりを手がかりにする
- 16 そこでつまづいて集中力がとぎれてしまう
- 17 あきらめて、聞くのをやめる

英語のリスニングをする時に、効果的に聞くために意識す  
ることは

- 18 聞いた単語を心の中で発音していくことである
- 19 それぞれの単語の意味を理解することである
- 20 キーワードを聞き取って話の要点をつかむことであ  
る
- 21 知っている単語から、できるだけ話の内容を推測し  
ていくことである
- 22 わからないところが多少あっても、全体の意味をつ  
かむことである
- 23 できるだけ、日本語に訳さないで理解しようとする  
ことである
- 24 文法や構文である
- 25 その話題について自分がすでに知っていることと文  
章とを関連付けることである
- 26 場面や状況を、思い浮かべようとすることである
- 27 聞こえてくるままに（そのままの順番で）、英文を  
理解していくことである
- 28 内容の細かい部分である
- 29 文章の構成（出だし・展開・終わりといった構成。  
時間の流れに沿ったり、原因と結果の関係をたどっ  
た構成）

英語のリスニングをする時に、リスニングを難しくする原  
因は

- 30 単語の中の1つ1つの音や単語の発音である
- 31 単語の意味を理解することである
- 32 文法や構文である
- 33 その話題について自分がすでに知っていることと関  
連付けることである
- 34 会話や文全体の意味をつかむことである
- 35 文章の構成（出だし・展開・終わりといった構成。  
時間の流れに沿ったり、原因と結果の関係をたどっ  
た構成）

（ゆきもり まさみ／日本大学豊山女子中学・  
高等学校）

## 英語、日本語を身につける

山本新治

「君 Englishness という言葉を知っているか。何もネイティブと同じような発音で話す必要はない。要は“英語らしく発音すればいい。”「英語の教授法は様々だが、いいものは何でも応用することが大事。」

今でも覚えている都立教育研究所英語教員研修会で教えてもらった言葉です。昭和50年頃の研修会のプログラム、「音声指導のあり方」の講義でした。前者は語研の小川芳男先生の一言であり、後者は英語教育学で著名な波多野完治先生の言葉です。その当時の都研の外国語研究室が提供する研修会は、実に高名な先生方を招聘してのプログラムが多く、目から鱗の連続でした。蛇足ですが、それから薄学の私が20年後に同じ研究室の責任者になろうとは思ってもよらぬことでした。

私は都立聾学校の英語の教員として教職を始めました。望んで採用してもらったこともあり、喜び勇んで教壇に立ったのを覚えています。これが苦難の連続の始まりになったのは、入って間もなくのこと。音声言語と文字言語の狭間の中、10年間の在職期間中絶えず音声言語の難しさに悩まされ続けました。その頃毎年新学期に生徒を連れて映画鑑賞に出かけるという行事がありましたが、最初に見た映画が私のこの苦しさを払拭するきっかけになりました。「w-a-t-e-r」という英語の発音に感動したのです。言うまでもなくこの映画はヘレン・ケラーの「奇跡の人」に出てくる英語です。この一言の英語で音声言語の何たるかを身にしみて感じたように思いました。件の研修会が終了して、いいものは何でも駆逐して英語の音声子どもたちに身に付けさせようと決心しました。

もちろん結果はいつも惨憺たるもの、英語らしさからは程遠いものでした。がしかし、「らしく」発音しようと苦心惨憺して発音する子どもたちに「w-a-t-e-r」に似た感動と教える成就感を覚えしました。以来、英語の発音指導には両肩をいからせず専念できたように思います。「らしく」発音する、「らしく」聞こえるように発話する、といった指導に心がけました。これが薄学な私が後年の英語教育に専念できた stepping-stone になったのは言うまでもありません。

“子どもたちは、音に反応し、手で触り、空気の動きを感じてシャッターを押す。人には「心で撮れ」と言っていながら、実はテクニックに走り勝ちな自分には撮れない、と思った。今の世の中に欠けている全てがここにある」（「産経新聞—産経抄—」より2007.7.6.）”。横浜市立盲特別支援学校で、写真家の菅洋志さんが写真教室を開き、そこで「好きなものを撮る」という宿題を出して生徒たちが撮った写真を見て菅さんが述べた感想です。この写真教室の参加者は小学部2年～高等部普通科までの23人。後日、横浜市にある日本新聞博物館でその『写真展』が開かれ、そこでこの写真を見て、土門拳カメラマンが「すげえー」と声を上げて感動したと追記してありました。身障者の「心の目で見た」写真の真実がカメラのレンズを通して表出したのだと思います。これもまた「w-a-t-e-r」に似た心の言葉となって表出したものの一例です。

「To Teach Standard English or World Englishes? A Balanced Approach to Instruction」が ENGLISH TEACHING FORUM Vo.47, 2009にあるのを読ん

で、我が意を得たり、でした。ELEC から送られてくる同雑誌には様々な英語教育の理論と実践が紹介されています。私は読む視点をいつも「TEFL」に置いています。お叱りを受けることを重々承知で申し上げれば、日本での英語教育はこれでいいと考えているからです。もちろん「TESL」でありたい、それを到達目標として英語教育を進めていくことの重要性には論を待たないところですが、所詮英語の社会で暮らすことはないわけで、コミュニケーションの伝達性を考えると「TEFL」で十分だと思のです。ニューヨーク補習授業校校長として赴任した折に、たまたま読んだ「World Englishes」という雑誌に目が行き、しばらく購読していましたが、世界には様々な英語があることに気付くと同時に、だからこそその数だけ英語の音声も多様に渡るのだと気付かされました。Varieties of English そのものです。社会言語学の立場から分類すれば、イギリス英語、アメリカ英語、オーストラリア英語、そして同じ英語でも BBC English、クックニー (Cockney) などがありますし、インド、アフリカ、シンガポール、ホンコン、フィリピンなどの英語の変種もあります。さらに、英語と現地語との混種であるピジョン (Pidgin English)、これが母国語となったクレオール (Creole) などまさに多彩な変種が見られます。上記 FORUM の論文にも述べられているように、今や lingua franca (共通語) となった英語ですが、World Englishes の同心円にある 3 つの特徴、the inner circle (イギリス、アメリカ、カナダ、オーストラリア、ニュージーランドで話されている英語)、the outer circle (植民地化によって話されるようになったナイジェリア、シンガポール、インドなどの英語)、the expanding circle (中国、ギリシャ、サウジアラビア、イスラエルなどで話される、主にビジネスや国際社会の中で使われる目的で話される英語) を考えますと、大手を振って日本人に合った英語を使ってコミュニケーションを図っていくことが大切であると痛感します。まさに同論文で示されていますように、「Considering the large population of English speakers located in various parts of the world, Lachru (1985) proposes that

English now comprises “a unique cultural pluralism, and a linguistic heterogeneity and diversity.”」だからです。

このような状況下でいつも考えさせられるのは、言葉は常に人々の identity にかかわることだということです。私は現在好機を得て、三菱商事海外事業部帰国子女教育相談室に勤務しております。ここでは常に母語との関係でお話をさせていただく機会が多々あります。母語を会得しないで外国語を身に付けることの負の側面は言うまでもありません。補習授業校に勤務していた時に、「お母さん、このアイスクリーム寒くてとても美味しいね」「マミー、ソイソース取って」「お兄ちゃん、マイバッゲイジ、2階にキャリーして」などの日本語を話す子どもを眼の前にして、いたたまれなくなりました。まずはしっかりと日本語を身に付け、日本語での思考力や表現力等を養うことが何よりも大切です。現在、小学校、中学校、高校で強く求められている、各教科等で身に付ける言語活動の重要性について学習指導要領を持ち出す必要がないほど当たり前のことです。この視点に立って、小学校の「英語活動」も推進していく必要があります。

英語は私たちの身の回りに溢れています。その中から、「英語らしく」を拠り所としてコミュニケーションを図ることが大切です。もちろん、弱形、短縮形、音声の同化、ストレス、リズムなどの音声上の特徴に十分留意しながら、authentic English を通して学習者に限りなく英語らしい英語を身に付けさせることができるよう、日々の精進が教師に必要なことは言うまでもありません。こうすることによっていろいろな背景を持った人にも分かる英語、すなわちグローバルスタンダードとしての英語を身に付けていくことが可能になるのだと考えています。

(やまもと しんじ/三菱商事海外子女教育  
相談室室長、元都教育庁統括指導主事)

# ELEC 賞と私

## 始まりは ELEC 賞

宮迫靖静

### 1. はじめに

「おめでとうございます。先生の論文が今年度の ELEC 賞に選ばれました。」ELEC のスタッフの方から電話を頂いたのは、1月の寒い夜だった。まさか、あの C. C. Fries の ELEC から自分が賞を受けるとは……。

あれからもう10年になる。“How is a grammar lesson based on data-driven learning received by high school students?”と題して1998年度の ELEC 賞 B 部門（研究論文）を受賞したのは1999年2月のことであった。改めて、受賞者一覧に目を通すと、錚々たる面々が名を連ねており、その一行に加えて頂いたことは誠に名誉なことである。

本稿では、受賞当時とその後を振り返り、これからの想いを馳せることにする。

### 2. 当時

1998年といえば、7月に英国のバーミンガム大学 MA in TES/FL (distance program) を修了したばかりだった。学会に参加し始め、学会誌に論文を投稿し始めたのもこの頃であり、ELEC 賞を頂いたのは、このうちの一編であった。信じられないかもしれないが、私の場合、ELEC 賞受賞の方が学会誌への論文掲載よりも先だったのである。つまり、私の研究の始まりは ELEC 賞であった。これ以上の幸運はないかもしれない。まさに、若手研究者の登龍門としての ELEC 賞の体現だったのである（もっとも、私は41歳で決して若くはなかったが）。

受賞論文は、バーミンガム大学の T. Johns 先生発案の DDL (data-driven learning) というコンピ

ュータを使用する文法学習法に関するものであった。学習者は、コンコードダンスから取り出したオーセンティックな英語を使用して、文法規則を見つけたり、文法に関する疑問を解決しようとする帰納的なアプローチを採るのである。この DDL を高校生に実践し、学習法自体や効果に関する生徒の認識を調査したのであった。

今読み返すと、稚拙な論文だが、効果を測定していない点は賢明だったかもしれないし、基本に忠実であろうとする姿勢や一生懸命さは読み取れる。そのトピックの斬新さはインパクトがあるが、高校教師の論文にハンディをくださったのだろう。表彰式後に清水護先生、羽鳥博愛先生、大友賢二先生等から「高校の先生がこんな論文を書くなんて……」「校長先生も随分とお喜びでしょう」等とコメントを頂いたのが鮮明に蘇ってくる（校長は ELEC・ELEC 賞の価値を理解できなかったというオチがあったが）。

### 3. その後

高校教師としての研究は、日々の教育実践と乖離しては余り意味がない。自ずとその内容は、担当授業の改善を目指すものになった。ライティング科目では、自由英作文の質と結束 (cohesion) や一貫性 (coherence) の関係を調査したが、論文が *JACET Bulletin* (2000) や *ARELE* (2000) に掲載された。リーディング科目では、速読練習の効果を調査したが、この論文は2002年度中村英語教育賞第2位を受賞した。2002年度には英語検定協会研究助成も受け、音読と英語力の関係に関する調査を実施した。ELEC 賞受賞がこうした研究活動の支えになっていたのは言うまでもない。

振り返ってみれば、それなりに順調満帆に研究活動を進めていた様に見えるが、余り充足感はないし、実力不足を痛感していた。従って、2003年から兵庫教育大学連合大学院博士課程（岡山大学所属）で勉強することになった。

再び、高校教師と学生の二足の草鞋を履くことになったが、バーミンガム大学 MA (distance program) に比べると、直接指導をして頂き、精神的な負担は随分と軽減された。テーマは、英検助成研究を継続し、音読が学習者に及ぼす影響とした。2006年には、“Effects of oral reading practice on Japanese learners of English as a foreign language” と題して学位を受けることができた。

この学位論文の主眼点は、音読練習が日本人英語学習者の読解力（理解を中心とするリーディング力）及び全般的なリーディング能力（理解、速度、量を統括するリーディング力）に及ぼす影響にあった。全体の構成は、外国語としての英語教育における音読に関する研究の概観に続いて、音読の処理を中心としたメカニズムを説明する日本人学習者の音読モデルを提案し、音読練習がリーディング力の向上に及ぼす影響に関する想定を示した。その後、音読練習の想定に関連する課題及び音読練習の読解力への影響等に関する実証的検証を行い、最後に、日本人学習者の英語運用能力向上を目指す音読アプローチを提案した。

ELEC 賞受賞から現在までに、査読付き論文を26編（うち A レベルは13編）を *ARELE*, *JACET Bulletin*, *Language Education & Technology* 等の学会誌に掲載して頂いた。高校教師の研究活動としては、珍しいかもしれないが、いつまでも高校教師を言い訳にすべきではないだろう。ミュージシャンの小椋桂さんが、銀行員との二足の草鞋を言い訳にしたのを聞いたことはなかった。

#### 4. これから

現在、興味ある研究領域は、リーディング力の育成、及びこれに関連する第二言語習得 (SLA) 理論、認知心理学等である。L1/L2リーディング研究、SLA 理論等の知見・示唆と、我が国におけるリーディングに関する経験知を統合し、理論的・実証的にリーディング指導の改善を目指して

いきたい。

英語教育は、science と art のバランスを保ってこそ成立するものである。理論と実践と言いつてもできよう。理論を実践に応用し、実践における経験知を理論化することによって、両者を統合し増幅することが可能である。これは個人レベルにも該当することであり、教師と研究者のバランスを見失うべきではない。教師としての疑問を研究で解決し、研究の成果を実践に活かそうとする姿勢を堅持すべきだろう。結果として、研究する教師であれ、教える研究者であれ、精熟していくはずである。

これから自分が進むべき方向は見えてきた。この方向に楽しく進んで行きたいものである。但し、楽しさは仕事の充実度や社会への貢献度等を包含するので容易ではないだろうが……。

#### 5. 結び

ELEC 賞受賞からこれまでを省み、これからを展望する機会を与えて下さり、感謝の意を表したい。些かでも、ELEC 賞を目指す方の参考になれば幸いである。最後に、お気に入りの洋食屋のシェフの話で結びに代えたい。

この50代のシェフは、若い頃はフランス料理のコンクールに何度も入賞した腕前で、スープは絶品、手作りのパンは好み、デザートはケーキ屋よりも美味しく、勿論、メインの洋食の味は抜群である。私が行くのためなら値段も安い。

今は一人で切り盛りしているのだが、鍋はいつもピカピカで、手際の良さも他人には真似できない。ある日、開店早々に行った時には、整理整頓の完璧さに脱帽したこともある。

腕も勲章もあるシェフが、格式にこだわらず、金儲けにも走らず、ただ黙々と日々の仕事に励む。味もさることながら、その姿を見るのもこの店を訪れる楽しみの一つである。

シェフの域にはほど遠いが、少しでも近づきたいと考えるのは自然である。

(みやさこ のぶよし/岡山県立岡山南高等学校)

## 『教科書だけで大学入試は突破できる』

金谷 憲編著

四六判、224頁+x 本体1,800円 大修館書店

## 渡部良典

## 入試英語と使える英語は違うのか

英語教員の入試に対する態度には二つある。授業を観察させていただき授業後にお話を伺うという研究手順を繰り返しながらそう思うに至った。一方に、入試に必要な英語学力と使える英語力は一直線上にあるという考えがある。他方、両者は別物で入試は必要悪、入試がなければもっとよい教え方ができるという考えがある。本書ははっきりと前者の立場をとる。入試対策をすることによって使える英語も身につけて行く。この前提に立って調査を進める。信頼性（いかに安定した測定値を得るか）と妥当性（テスト得点からいかにして知りたい能力を推測するか）はいうまでもなく重要だ。しかしこれらをいくら調べても、英語運用力を身につけさせるための受験指導法はわからない。本書の最大の意義は考察の対象を大学入試問題だけではなく、現行の教科書にまで広げ、両者の関係を探っているところにある。

第1章では入試英語と使える英語とは別でないという立論を示し、「入試問題は、実際どのようになっているか」、「高校での授業は、生徒にどのようなことを教えているのか」（8頁）に焦点を置きながら、続く各章で検証を進め「大学入試の英語問題が基礎基本を逸脱した難問奇問のみであるという事実はない」（5頁）という発見を、読者は単に報告として受け取るのみならず、著者と共に行うのである。

## 入試と教科書における構文と語彙

序章に続く第2章文法編ではセンター試験を含む10年にわたる合計360大学・学部分の入試問題

を分析する。“it is ... for to ~”、“too ... to ~”など「受験生が比較的多くの時間をかけて必死に覚えている」（15頁）63の構文を、見つけやすさの観点と分析しやすさを基準にして分析の枠組として設定し、各構文を入試にできる頻度順に配列している。その結果、入試問題を正解するために必要なのは“so ... that ~”や“not matter how...”など日常的によく使われる基本的なものであり、“lest ... should ~”や“might as well ... as ~”など比較的細かい文法事項は頻度が低く、年を経て減ってきており、難関校になるに従って長文の中などで間接的に問う問題が増えていることがわかった。教科書にはそのような基本構文が繰り返し文脈の中で表れるので、入試には教科書で十分であると結論づける。ただし、日本における受験者数全体の何パーセントくらいが今回分析対象となった大学・学部の入試を受験しているのか、推定値はどのくらいなのかが気になった。高校教育全体への影響が推定でき、将来の調査にもつながるからである。

第3章語彙編では高校の教科書5種および中学校の教科書7種から合計7,019語（うち中学2,803語、高校4,216語）を分析の対象としている。結論は入試英語を教科書でカバーできる率は平均95.6パーセントである（60頁）。一つの語の意味を正しく推測するためにはテキストの95%の理解が必要であるというPaul Nationなどの研究報告と一致しているのも興味深い。さらに、各語彙が問題を正解する上で必要なかどうかをもう一人の現職高校英語教員と検討しており、その解答プロセスも記載されている。一読者として追体験してみると、“congratulate”（72頁）や“excel”（83

頁)が教科書でカバーされていないなど意外な発見もある。また本章では「品詞の違いなどに多少の誤差が出ている可能性がある」(95頁)など限界を認めているが、さらに慣用句、連語の類も誤差となる可能性があるのではないかという疑問もわいた。“... most if not all ...” (73頁)、“...with his hip swinging over the planted foot...”などの句も確かに基本語彙で構成されているが、語彙を知っているからといって理解が簡単だということはいえない。受験者にどう見えているのかは、量的分析ではわからない。将来の研究テーマである。

### 量とスピード—教員の技量次第か

第4章の分量編は「英文の総語数、解答時間」および「それをもとに計算された英文読解スピードや、英作文の量、リスニングの読み上げスピード」(99頁)を、語法問題や指示文などは除外して長文、会話文に焦点をあてながら分析している。算出のために英訳1問につき10分とするなど推定解答時間を予め一定に保ち、難易度についても考慮しないというのは的確な方策であるが、判断の根拠が著者の主観なのか他に根拠があるのか気になった。教科書の分析については中学校では1分間に0.64語、高校では3.05語を扱うことになると試算されている。入試の方は例えば2007年度中央大学経済学部では1分間に97.7語東京大学は277.4語、京都大学は30.2語に目を通すことが要求されるので、「現在の33倍のスピード、もしくは33倍の量を授業の中で与えなくてはいけないことになる」(101頁)。量とスピードの対策として教科書に加え、授業中に扱う英文量を増やすための有益な自作教材と指導案が与えられる。これは考えようによっては教科書だけでは十分でなく、教師の力量に俟つところも大きいことを示しているとも解釈できる。最後に大学への要求として、英作文の採点基準を示してほしいなど生徒の声がまとめられているが、本調査の副産物としてこのような入試作成者に提供すべき情報をもっとあってもよいだろう。本章の最後で「文字数」をカウントしたというところである(104頁-106頁)。英作文(和訳を含める)については日本語の「語数」という言い方がされている(132頁)が実際の

ように数えたのか判断できなかった。

第5章カリキュラム編は、コミュニケーションの活動を授業で行いたいが入試対策をやらなければならない時間がないという言い分に疑義を呈し、入試及び英語力養成のための高校3年間のカリキュラムが提案されている。「話す力が直接問われることはないが、話すことそして話すための練習は英語力を伸ばすための基礎として不可欠である」(174頁)など正鵠を得た指摘もなされている。「試験場で要求される活動を、授業でも家庭学習でも行っていない」(195頁)という認識に基づいて、分量に慣れさせるための具体的な指導案が挙げられているが、これも前章と同様入試のスピード、量については教員の指導力に俟つところが多々あることを示していると捉えることもできるかもしれない。

### 入試をスケープゴートにはできない

前章の最後に超難問は合否に影響しないのだと指摘されている。ではなぜ細部に至る指導が行われるのか。第2章で意識の高い教員でも入試で重要な構文と重要でない構文を逆にとらえているケースが多いという興味深い報告が行われているが、正しい認識を形成するためには各教員が本書に示された事実に対峙し、それに気づく必要がある。

入試と指導の関係は1対1対応の関係にはない。テストは指導内容に影響を与えるが指導方法には影響を与えないという研究報告もすでになされている。冒頭で入試英語に対する態度に2種類あると述べた。教員のビリーフは知識とともに受験指導の方法に大きな影響を与えていることを私の小さな調査は示唆している。生徒が入試をどのようにとらえているのか、本当に入試勉強が使える英語の定着に貢献しうるのかを検証するには多角的なデータ収集が必要であり多大の労力と時間が必要だが、価値のある研究テーマである。本書は今後のテスト教究の方向をも示している。一読を薦める所以である。

(わたなべ よしのり/上智大学)

## 『國弘正雄の軌跡 烈士暮念に、壯心已まず』

國弘正雄著

B5判、292頁 2,100円（税込） たちばな出版

隈部直光

「同時通訳の神様」として知られ、参議院議員・ニュースキャスター・大学教授等として大活躍された著者が、「自分史」と銘打った著書である。間もなく80歳を迎えられる國弘氏が、タイトル通り、「烈士」として、壯心をほとぼらせて書かれた著書で、一気に読ませる一冊である。國弘氏よりも1年先に同じ東京に生まれ、かなり似通った環境で旧制中学に入学し、戦争を体験した評者は、最初から惹きつけられ、是非“仲間”として、膝を交えて語り合いたい気分させられた。

うらやましく思えたのは、「幼少期」「英語との出会い」「戦争体験」の章を通読して、國弘氏が驚くほど多くの“有名人”と接触する機会に恵まれていたことである。幼少期に近所に住んでいた英文学者であり、エッセイストであった福原麟太郎氏に始まり、府立六中（現・都立新宿高校）の英語教諭木村武雄氏に英語の学び方を教わる。旧制神戸一中（現・神戸高校）時代の級友には作家小松左京がおり、俳優の高島忠夫氏まで登場する。クラブ顧問として影響を受けるのが毛利可信氏である。キリスト教社会主義の賀川豊彦氏の話もでてくる。接触の度合いはそれぞれが違うが、積極的に生きようとする國弘氏に影響を与える。

日米学生会議に出た経験を語る「留学」の後で、「日本生産性本部」の章では、ワシントン駐在員に応募して同時通訳を始める経緯が書かれている。國弘氏が日本人同時通訳の先駆者となる様子から、同時通訳の技術習得も大変だったろうと伺わせるが、単なる技術を超えた幅広い“アメリカ像”を身につけるところが、読者の心をとらえる。「アメリカは高度工業国で、軍事大国というイメージが強い。確かに精密な製造技術や電子技術を有し、

集積回路や情報処理の分野でも、その工業力は無視できない。しかし、アメリカの持つ力の源泉は農業だ。」と断じる論は説得力がある。

また、この仕事を通じて出会うアメリカ、日本両国の各界、各層の様々な人々の描写は極めて興味深い。東京電力社長の木川田氏であり、ジョン・F・ケネディ大統領である。（実は、同年、フルブライト留学生として渡米した評者は、ホワイトハウスの中庭で、ケネディ大統領に会い、握手をしている。その時の写真をロイター通信が最近出しており、それを友人が見付けて転送してくれたので、これを見ながら読んだ國弘氏の文は一層身近に感じられた。）

帰国後サイマル会を発足させる事が「サイマル」で扱われている。外務省の会合で出会った国際基督教大学の齊藤美津子氏から“コミュニケーション学”に接し、「世界に通用する通訳者」を育てようとする。

國弘氏の名前を世間に一躍有名にしたのは、1969年のアポロ11号の月面着陸の様態を報じる実況中継の同時通訳である。この仕事を引き受けるまでの経緯や、極めて聞き取りにくいアームストロング船長との交信を同時通訳する苦労や裏話が「アポロ11号」で語られている。いっしょに通訳をした西山千氏ともども、どのように僅かな情報を日本語で電波に流したのかのくぐりは大変興味をそそる。‘for a man’だったのか‘for man’だったのか、それによって「一人の男にとって」となるのか「人類にとって」となるかなどである。

「NHK番組トークショー」の章では、71年にスタートしたNHK教育テレビ「テレビ英会話中級」の番組で、この番組を単なる“英会話講座”

とせず、「教養番組」として、「時代の先端を行くような新しい発想を説く」ことを心がけた意気込みが語られている。ヒューバート・ハンフリー元アメリカ副大統領を始めとして、ライシャワー元駐日大使などが登場する。結局88人に及ぶ出演者のほとんどを、國弘氏が選び、出演交渉をしている。哲学者で作家のアイリス・マードック、日本学者のエドワード・サイデンステッカーや、ドナルド・キーンが含まれている。顔ぶれを見ただけで、國弘氏の識見が分かる。

この“人脈”は、「忘れられない人々」の章で更に明らかになる。歴史学者アーノルド・トインビー、生化学者アルバート・セント＝ジェルジ博士、イギリスの大臣も務め、ノーベル平和賞受賞者フィリップ・ノエル＝ペーカー卿であるが、トインビーから「日本人は憲法九条を絶対に捨てるな。これは日本が持っている宝で、できるだけ世界の人々に分かち与えることこそ、日本の道義的責任だ」という主張を聞き出しているところに國弘氏の面目躍如たるものがある。

「三木武夫との出会い」「外務大臣秘書官」の章では、保守党に属しながら、類まれな学術的探究心に溢れ、リベラルな平和主義を貫いた政治家三木武夫を紹介しながら、政治家への道に入る國弘氏が活躍する。昼間は外相秘書官、夜は中央大学の二部の授業を担当し、NHKの「テレビ英会話中級」の収録と同時通訳の仕事もこなすというスーパーマン國弘正雄の姿がある。「沖縄返還問題」では、困難を極めた「核抜き本土並み返還」達成のための苦闘が語られる。折から、“核持ち込み密約”問題が取り上げられている。軍事上重要拠点と米軍がみなしていた沖縄を「核抜き本土並み返還」させることがいかに大変であったか、しかも元来の政治家ではなかった國弘氏が、どうしてこれほど熱心に政治問題に関わったのかに十分納得したのは、評者だけだろうか。

同時通訳がどうしても「受動的な作業」と感じた國弘氏は、積極的に日本の文化や歴史を紹介する講演旅行を計画する。「ジャパン・キャラバン」である。

「環境庁特別調査員」「外務省参与」「先進国首脳会議」「ロッキード事件」「参議院選出馬」

「PKO協立法」「小選挙区制」「土井衆議院議長」では、1期6年間社会党参議院議員としての活躍を頂点とする國弘氏の政治活動が語られている。政治の大変動期に当たって、自民党から総理大臣にまでなり、独自の平和主義を貫いた三木武夫とのつながりで、政界入りしたのだが、社会党放棄の現場に立ち会った國弘氏の苦闘が浮き彫りにされている。PKO法案が参議院で可決された本会議に、國弘氏が黒ネクタイに喪章を付けて出席したことを本書で初めて知った。「戦後、一度たりとも他国を侵攻せず、一人も殺さず、また一人も殺されていないのは、すべて崇高な憲法の理念によるもの。その理念の一つである自衛隊の海外派遣禁止決議がPKO協立法によって息を引き取った。はらわたの煮えくり返る思いで、その意思表示をしようと思った。」と書かれている。

残念ながら、本誌の読者の中にも、当時のやりとりはかなり過去の事と受け止める方が多いかもしれない。丁度8月30日の衆議院総選挙で自公政権が崩れ、民主党が大勝したが、当時紆余曲折あって成立した小選挙区制が大きく作用している事から、当時問題になった事は到底“過去”のこととは言えないのだが。

「未来」で、「とても（日米を架ける）橋にはなれなかったが、橋げたの一つぐらいにはなれたのではないかな」と振り返っているが、政治の大変動期に、社会党崩壊の現場に立ち会った國弘氏の苦闘が浮き彫りになっている。

かつては英語の教育雑誌には、いつも書かれていたが、最近の英語雑誌には、ほとんど名前が出てこない事に触れて、「英語の世界では一種の影響を持ち、成すべきは成したりという思いもあっただけに、正直言って、一抹の寂しさがある。もう俺の時代は終わったんだと実感した」と書いておられる。実は、この「新刊書評」も、評者が久し振りに英語雑誌に寄せる一文なので共感するところ大である。一般に英語教師は政治問題に触れたがらない。しかし、中堅以下の若い世代の英語教師に、是非この國弘氏の著書を読み、その“壯心”を受け止めてほしいと願う。

(くまべ なおみつ/大妻女子大学名誉教授)

## 『戦後日米関係とフィランソロピー』

山本 正編著

A5判、380頁 本体5,000円 ミネルヴァ書房

小林祐子

本書は米国の民間財団が日本の戦後復興と日米関係の発展にどのような役割を果たしたか、その全体像を緻密な検証作業を通して明らかにした労作である。

敗戦国としてそれまでの全てを失った日本は、非軍事化、民主化の占領政策のもとで厳しい変革をせまられた。だが、その過程で否応なく持ち込まれる米国流儀の物事のやり方、ものの見方、考え方を日本流にとりこみ、新生日本の活力源とし、比較的短期間のうちに、それなりの民主化を果たして国際社会に復帰した。そこに至る道程で米国の民間財団が日本社会のソフト面の土壌作りになどこれほど多くの支援を注ぎ込んだかについて、これまで体系的なとらえ方がされてこなかった。この欠落部分を補っているのが本書である。

この本の編著者である山本正氏の「あとがき」によると、本書は氏が代表をつとめる日本国際交流センターが2002年から3年がかりで行った「戦後の日米関係の発展とフィランソロピーの役割」についての研究成果をまとめたものとされる。この研究に着手する発端は、2001年にアジア財団主催の日米講和条約50周年を記念して米国で開かれた会議に遡る。その席で同盟関係にまで成熟した現在の日米関係に至るまでに米国の民間フィランソロピーが果たした役割についての言及があり、これに触発されて、氏はこの問題をセンターの研究プロジェクトとして立ち上げることを決意したという。米国の関係財団に保管された記録の調査、戦後の助成活動に携わった財団関係者へのインタビュー、研究チームのワークショップ等を経て生み出された研究の成果は英語でまとめられ、

*Philanthropy and Reconciliation* というタイトルで2006年に出版された。これを英文で最初に出した背後には、手つかずのままの米国財団の助成活動の調査を受益者である日本人の手によって行い、全貌を明らかにし、米国の関係者もアクセスできる記録として残したいと言う思いがあったのではないだろうか。

今回その日本語版が出たことを喜びたい。それは単に今後の日米関係を考える上で、戦後日本が米国の民間財団からいかに多大な恩恵を受けたかを日本人として知る必要があるという意味においてはではない。今や世界の貧困、紛争に苦しむ国々を援助する立場にある日本にとって、この分野で先駆的な米国の民間のフィランソロピーから学ぶことが多いと思うからである。

戦後日本の支援を行った米国の民間組織は多々あるが、本書はそのなかで中心的役割をはたしたロックフェラー財団、ロックフェラー兄弟基金、カーネギー財団、フォード財団、アジア財団、アンドリュー・W.メロン財団、およびジョン・D.ロックフェラー三世のフィランソロピーの7財団を研究対象とし、これら財団の第二次世界大戦終結後の1945年から1975年までの30年間の活動に焦点をあてている。

「序章」で戦後の米国のフィランソロピーの役割を概観している山本氏によると、この30年の間にこれら財団が日本関連の活動や諸機関に対して行った助成の総額は、当時の額にして5,500～6,000万ドルにのぼるといふ。しかも、この額は教育、交流、人材開発、研究などの「ソフト」面に限られたもので、インフラ整備、復興事業は含

まれていない。米国の財団が戦後日本に対する支援活動を行うにあたって、二度と戦争を繰り返さないために必要なのは相互理解であるとの考えから、新生日本の知的基盤の整備、人材の育成を最重要課題と考えていたことが分かる。彼らの支援は戦争の傷を癒す一過性の「慈善」ではなく、まさに「フィランソロピー」そのものだったといえる。

この大規模な支援の全貌を明らかにするために、本書は四部構成をとっている。そのなかで最後の第Ⅳ部は「日本発」のフィランソロピーを扱ったものだが、その他は主として米国のフィランソロピーにあてられ、成立の背景、特徴、助成方針・目標、助成規模、助成形態、組織、人脈、助成のインパクト、日本の助成受領機関との関係など、さまざまな角度から検証が行われている。

「戦後日米関係の再構築と民間イニシアチブ」と題する第Ⅰ部では、二人の執筆者がそれぞれ異なる軸足に立ってフィランソロピーを概観している。第一章では、ハーバード大学歴史学教授入江昭氏が、時代の変遷とともに変化する「国家対社会の関係」のなかで非政府組織の存在意義の推移を巨視的にとらえている。民間組織が、国家間の利害とは関係なく、国際関係の重要なプレイヤーとして存在感を示したのは、第二次世界大戦後とされる。彼らは、国際関係の修復、戦後の復興など、かつてない規模で、国際的な課題に取り組んだ。国家間の権力の争いに終始した20世紀の終わりに、市民社会が国家の垣根を超えて支援を必要とする社会に直接働きかけたことの意義は大きいと入江氏は指摘する。氏の言う「主権国家の世紀」20世紀が「市民社会の世紀」21世紀へと変わる可能性を示唆したのはじめての動きといえるのかも知れない。

この章は文化交流活動を通して見えてくる「国家と社会」の関係を考察の中心としている。国家間の平和には相互理解が必要だという認識が西欧社会に芽生えて、さまざまな交流プログラムが民間組織の主導で始まったのは19世紀以降だという。交流の基調をなす国際主義は、第二次世界大戦の勃発、激化する冷戦、核軍備競争といった国家間

の対立構造のなかで、急速に国全体の支持を失っていく。こうした国際主義の退潮をはねのけるかのように立ち上がったのが米国の非政府組織で、戦争から平和への難しい移行期に、民間ならではの柔軟性をもって、敗戦国に教育・文化交流プログラムを展開し、民だからこそ担える国際貢献を力強く実証した。

とはいえ現実には米国の民間組織も、米ソの対立と、それに伴う国内の反共主義の高まりの中で、その自律性は厳しく試された。この点に関して入江氏は民間組織が政府の冷戦戦略でそれなりの制約を受けた事を認めている。しかし、彼らが「国家の一部に」なることはなく、「非政府組織であり続け」、文化的国際主義の立場を基本的にとり続けたと確信的に述べている。この確信は氏がマッカーシズムに揺れる冷戦期の米国に、ジョセフ・C. グルー財団の奨学生として滞在し、人々との交流を通して、「国家と社会との間にある驚くべきギャップ」を直接体験したことと無縁ではないだろう。氏が見た当時の米国では、冷戦に没頭する国家とは対照的に、「市民社会は自由に、公然と、かつ地政学にほとんど影響されずに、それ自身の課題に取り組んで」いたと述べている。こうした逞しい市民社会が各国に育ち、国を超えて相互依存のネットワークを作り強化していくことが、平和な世界秩序の必須条件だと結論づけている。

第二章では、戦後の日米関係に詳しい防衛大学校長五百旗頭真氏が、視点を「民間財団と政府との関わり」に据え、日米知的交流の様々なエピソードを交えながら、その軌跡を戦前・戦後にわたって概観している。戦前の日本に関心を持つ数少ないフィランソロピーの担い手として戦後いち早く支援を再開したロックフェラー財団を特にとりあげ、その息の長い活動を跡づけている。関東大震災後、東京大学の図書館に対する大きな寄付、1938年の日本国立公衆衛生院の設立支援、太平洋問題調査会への助成など、地味ではあるが、日本のニーズに適切に応えた助成を行っている。太平洋問題調査会は、戦前のごく限られた日米知的交流の中の最大場で、1924年の排日移民法の成立

など日米関係の悪化が懸念されたとき、この会の呼びかけで、日米および太平洋地区の国々の知識人が集まり、移民問題を主要テーマとして自由な意見交換を行ったと、フィランソロピーの懐の深さを感じさせる事例を紹介している。

五百旗頭氏は、戦後に再開した日米交流の最大の変化として、交流への政府の関与をあげ、フルブライト計画をその代表例にあげている。だが50年代の交流の基本はあくまでも民間主導で、政府が交流の前線に立つようになったのは、日米安保条約改定で反米的な革新勢力が国民的支持を獲得し始めた60年代に入ってからだという。「60年安保」の激動期に、日本国民との対話の必要を説いた知日派ライシャワー教授が大使として着任し、それを機に米政府が日本との広汎な知的交流・文化交流に乗り出すことになる。ライシャワー大使は在任中、日本近代史の共同研究セミナーを開いて日米研究者の交流をはかるなど、相互に学びあう場を提供し、日米知的交流に力を尽くしたと、その功績を称えている。

「政府と民間の関係」との関連で、氏はまた民間主導力の日米の違いについても言及している。日本の民間活動は一般に低調と言われる。大正デモクラシー時代に民間組織が教育、研究、社会福祉の分野で助成活動を行ってはいるが、総じて米国ほど広がりを持たずに終わっている。その違いはどこから来ているのだろうか。氏は国と社会の成り立ちの違いによると次のように説明する。すなわち、建国当初から徹底した民主主義を掲げる米国では、政府などあてにせず、地域の必要に応じて民間で組織を立ち上げるのが当たり前とされた。一方、官には原則的に民間組織の自主性を尊重する伝統がある。これに対し「官主導」で「上からの近代化」を遂げた日本では、中央集権的体制のもと「お上まかせ」の気風が強い。行政もまた民間財団が公益のために自主活動を展開することをあまり歓迎せず、規制管理の方に傾きがちで、官民双方で民間パワーの成長を阻んできたと見る。

戦後になってもこの傾向は変わらず、経済力をつけた日本が、政府のイニシアチブで1972年に国際文化交流基金を創設し、日米間の交流を日米相互主義に転換させたときも、日本は民間組織が未

熟なため、政府による基金提供方式をとることになった。この点に関し、五百旗頭氏は政府主導であっても、米国の援助に一方的に依存するこれまでの関係を相互性に改めた意義は大きいとし、「経済は豊かになっても民間財団は貧弱」という問題は宿題として残されている。

第Ⅱ部と第Ⅲ部はともに米国の戦後のフィランソロピーの活動の実態を検証したものである。第Ⅱ部は主として財団別の助成実績の概略とその総括に当てられている。これに対し第Ⅲ部の焦点は地域研究への助成にしぼられ、日本における「米国研究」と、米国における「日本研究」の推進に財団がどう関わったかを跡づけている。

第Ⅱ部の第三章「アメリカのフィランソロピーは日本にどう向き合ったか」では、米国法人日本国際交流センターのシニア・アソシエイト、キンバリー・グールド・アシザワ氏が、ロックフェラー財団を始めとする7財団について、成り立ち、活動、助成の特色、方向性などを詳述している。

いわば縦断的に、米国のフィランソロピーの活動を財団ごとにとらえた第三章に対し、第四章はこれを横断的にとらえてフィランソロピーの全体像を三つの角度からあぶり出している。その三つとは、①「フィランソロピーの主体と助成事業の全体像」②「助成金受領機関の広がり」と助成の実態」③「フィランソロピーの特徴」の各々である。①では民間財団がどのような規模の助成を行い、それが日本社会にどのようなインパクトをもたらしたかを概観し、②ではどのような機能を持つ日本の機関がどのような観点から重視され、助成の対象となったか、助成件数を基準として大体の傾向を見ている。このように米国のフィランソロピーの助成活動を鳥瞰的にとらえたあと、③では、そこから読みとれる米国のフィランソロピーの特徴的な戦略や意図を概括している。

この章のタイトルは「アメリカのフィランソロピーは日本に何を残したのか」となっているが、その答えを、執筆者の神田外語大学教授和田純氏は、助成額、助成件数、助成対象を指標とした分析を通して導き出している。

助成額・助成件数・助成対象を指標に和田氏は

財団の助成傾向を次のようにとらえている。助成件数においても、助成総額においても、突出しているのがアジア財団で、件数で全体の78%、助成額で36%と、件数に比して助成額の割合が低い。ということは、一件あたりの助成規模が比較的小さいということで、地方自治体、草の根の団体への支援、個人向けの渡航費・研究費の助成など、多様なニーズにこまめに応える助成傾向がそこから見えてくる。これに対し、ロックフェラー・グループ、フォード財団は、戦前からの蓄積を持つ日本の中核的研究組織、全国的・国際的影響力が期待される新しい組織に対象を絞り込んで大規模な助成を行っており、「重点的大型助成」がその特徴として浮かび上がる。

和田氏はまた財団の活動の推移を時間軸にそって跡づけている。戦後一番先に助成に乗りだしたのはロックフェラー財団で、占領下の48年に活動をはじめている。その後54年にアジア財団、55年にフォード財団が加わって、主要メンバーが出揃い、助成が本格化する。1955年には件数が54年比で8倍弱、助成額が3倍強、56年には件数が10倍強、助成額が6倍強、57年には件数が11倍弱、助成額が8倍弱と信じがたいような急増を記録している。60年の日米安全保障条約改訂をめぐる悪化した日米関係の改善・修復のため、さらに助成が拡大し、67年の助成総額は過去最高となった。

その後、人種対立、ベトナム戦争の本格化など、アメリカの国内事情や財団自体の財政縮小、さらには68年にGNP世界二位までになった日本への助成の必要性を疑問視する声も出始め、助成総額は一気に下降線をたどる。67年比で68年には5分の1、70年には7分の1、72年には11分の1へと縮小は加速していく。68年を時間軸の分岐点とする助成額の「急増」・「急減」の二極分化は、それだけ大きく日本の国内的ニーズと日米関係が変化したことをドラマチックに反映したものといえるだろう。

助成を受けた機関・団体の種類別の助成件数の調査も行われているが、それによると、助成件数が一番多いのは教育・研究機関で、全体の51%、次いで教育団体、職能団体、労働団体、青少年団体など民間財団で21%、合計7割以上が両者に

よって占められている。教育団体も含めると、研究・教育機関への助成が群を抜いており、戦後日本の知的基盤整備の重要性が民間財団に共有されていたことを示している。

助成を受けた民間団体は多種多様だが、その中で英語教育団体が助成額の多さで際だっている。英語教育への助成に特に熱心だったのはロックフェラー三世で、ELEC（英語教育協議会）設立に対する援助を含め総額190万ドルの助成を行っている。フォード財団、アジア財団も、英語教員の旅費の支給、研修会の開催など、様々な形で英語教育を支援している。しかし、山本正氏は、財団の英語教育向上への試みは「総じて成功したとはいえず、日本の英語教育の充実はその後も課題として残った」と、厳しい評価をしている。

和田氏はまた助成を受けた機関の機能と助成内容を照らし合わせ、そこから読みとれる米国のフィランソロピーの助成目標を「社会システムの整備」「人材の育成と意識改革」「人々のエンパワーメント」の三点に集約している。大まかに言い換えるなら、再生日本の自立に欠かせない民主的な社会の基盤作りと、それを支える人間作りということになるだろう。こうした助成活動が、日米間の相互理解・相互作用の基盤を広げたのは間違いのない事実だろう。

第四章を締め括る「フィランソロピーの特徴」について、和田氏は一言でいえば「真摯」、熟成された人道主義、そして民間でこそ担いうる国際主義への確信だと言う。少なくとも47年から50年代半ばまでに単独でフィランソロピーを行ったロックフェラー三世とそのグループに関しては、伝統的なフィランソロピーの精神の具現者だった確信をもって言えると明言している。

第Ⅲ部では「アメリカのフィランソロピーの現場」と題して、米国法人日本国際交流センター事務局長のジェームズ・ギャノン氏が「日本における米国研究の推進」、そして同センターのシニア・アソシエイト、キンバリー・グールド・アシザワ氏が「米国における日本研究の推進」について概略している。いずれもそれぞれの「地域研究の推進」に財団がどう取り組んだか、助成の形

態・規模・動機・成果、財団関与のインパクトなどの点についてきめ細かい検証を行っている。そこから一番はっきりと見えてくるのは、同じ「地域研究」とはいえ、日本における米国研究と米国における日本研究を取り巻く当時の状況の違いである。

米国における「日本研究」も、日本における「米国研究」も、ともに財団が重点目標とする「相互理解の促進」に直結する分野として、優先度の高い助成対象とされた。しかし、助成を受け入れる側のレディネスという点では、日米間に比較にならないほどの大きな違いがあった。戦勝国の米国が自国についての理解を促すために、日本の大学での「米国研究の推進」をはかるには慎重な取り組みが必要とされた。従って、助成事業を軌道にのせるには、米国の財団や関係機関は表にでず、日本人自身がイニシアチブをとることが望まれた。だが、日本の大学ではカリキュラムも教員も硬直的に管理され、新規の科目を設置する余地に乏しく、縦割りの学科構成に学際的な地域研究を受け入れる素地はなかった。学問分野としての「米国研究」の認知度も低く、専門家もほとんど育っていない。これが「米国研究」の助成開始時点での日本側の状況だった。

一方、米国の日本研究は戦時・戦争直後、一種のブームだったという。戦時中、学校での英語学習が禁止され、大学での英米文学講座などが閉鎖された日本と違い、米国では「汝の敵を知るべし」の国家的戦略で、第二次大戦の開戦とともに、敵国語・文化に通暁する人材の養成がはかられ、地域研究が脚光を浴びるようになった。戦前からカーネギー財団、ロックフェラー財団は小規模ながら自国の大学でのアジア研究へ支援を行っていたが、本格的な援助に乗りだしたのは終戦後である。孤立主義ではもはや立ち行かないという米国人の新たな認識が、非西欧文化への知識欲を高め、その受け皿となる大学の制度的整備・強化に向けて助成を始めたのである。1945年から75年までの30年間に、上記2財団にフォード財団を加えた三者が米国の日本研究に対して行った助成は、1700～1800万ドル近くにのぼるとされる。この額は日本関連の助成総額のほぼ3分の1にあたる。援助

を受ける大学も、学術的専門分野としての日本研究の確立に積極的に取り組み、研究・教育プログラムの拡充をはかった。この分野で専門知識や語学力を身につけたものは、米国の拡大する海外活動を担う要員として政府・ビジネス・国際機関に活躍の場を与えられ、地域研究にはずみをつけた。加えて、戦時中、軍が幾つかの大学に設置した日本語プログラムも単に日本語に通暁した軍要員を生みだしたばかりでなく、戦後の日本研究発展の一翼を担う人材も生みだし、日本研究の発展に触媒の効果をもたらした。

アシザワ氏は米国の日本研究への財団の貢献を総括して「一握りの財団が、第二次大戦前に築き上げた小さな土台の上に、大学の構造や、学生が世界を学習する方法を根本から変えてしまう革命を米国の学問世界にもたらした」と評価している。

ギャノン氏は、これに比べ財団の日本における米国研究への支援効果は限定的であったと認めている。米国研究の組織化への取り組みとしてロックフェラー財団がこころみた東大と京大の「アメリカ研究」センターの設立、「アメリカ研究」の正規授業化はいずれも残念な結果に終わっている。財団の援助で東アジア研究センター、東アジア研究所などが次々と大学に設置され、地域研究のインフラが急速に整備された米国と対照的といえる。

しかし「米国研究」の推進をはかる財団の助成にも成功例はある。1950年から毎年催された「アメリカ研究セミナー」は日米両国のトップの研究者に議論の場を提供し、若手研究者に新鮮な知的刺激を与えた。また若手の研究者に米国の大学で一年間勉強するためのフェロシップ制度も設けられ、これらが相俟って米国研究分野での人材育成に見るべき成果をあげた。またアメリカ研究振興会、アメリカ学会への援助を通して研究者間のネットワークの構築もはかられ、アメリカ研究の組織化が前進することになった。こうした支援の結果、徐々に米国研究者の裾野が広がり、大学で米国関連科目を担当する教員の数も増え、米国関連科目を設置する大学の数も増えたとされる。

財団が日本の「アメリカ研究」に投入した助成額は米国の「日本研究」への助成の7分の1にも

満たない。もしも、アシザワ氏がいうように、助成が引き金となって米国大学に構造的変革、学習法の革命が起きたとすれば、それは財団の助成の違いというより、財団の助成を原動力に、新たなニーズに対応して教育システムの進化をはかった大学の意欲の違いではないだろうか。

第Ⅲ部には最後に、「草の根レベルの国際交流」と題する一章が設けられている。この章は終戦直後から1975年までの国際交流の変遷を跡づけたものだが、当然国際交流の立て役者である米国のフィランソロピーに中心がおかれている。しかし、執筆者、日本国際交流センターのチーフ・プログラムオフィサー、毛受敏浩氏は、日本の国際交流にもかなりのウエイトをおき、戦争直後に始まったユネスコ運動、日本国憲法の平和主義を理念とする平和運動の盛り上がり、日米学生会議、日米協会など戦前からあった米国との交流団体の復活、さらには現在の日本における草の根レベルの交流活動を概観している。2000年現在、日本に8,000を超える草の根の国際交流団体があるとのことだが、氏はその活動の根底に米国のフィランソロピー精神との共通性を見る。戦後日本で活動した米国のフィランソロピーによって蒔かれた種が日本の土壌で根付いたと、数字では表せない米国財団の貢献に光をあてている。

「日本独自のフィランソロピーの胎動」と題する第Ⅳ部は、8、9の二つの章からなる。第8章「日米実業家交流と戦前日本」の執筆者、渋沢栄一記念財団研究部長、木村昌人氏は、日米実業家交流の観点から、戦前日本のフィランソロピーの活動をとらえている。日米間に利害対立が芽生えた20世紀転換期に、民間人同士の交流が友好的な日米関係に不可欠という考えから、率先して交流を推進した渋沢栄一ら実業家らが、めまぐるしく変わる両国関係のなかで、どのような交流活動を展開し、それがどのような影響を与えたかを探っている。第9章「日本の組織的フィランソロピーとアメリカへの関与」の執筆者、日本交流センター常務理事、勝又英子氏は、考察期間の範囲を木村氏より広げて、明治から昭和戦後期までの日本

のフィランソロピー活動を実業家中心に跡づけている。戦争直後には、戦後のマッチングファンド募金を担うなど、戦前の日本のフィランソロピーを継承した実業家が存在したが、近年では個人より、経済団体が経済界の総意を代表する形でフィランソロピー活動が行われる傾向があると、気になる指摘をしている。

戦後日本で米財団の活動を研究テーマとする本書が、なぜ日本のフィランソロピーの検証まで行なうのか。勝又氏は、戦後の米国のフィランソロピーが一定の成果をあげたのは、受益者である日本側にある程度成熟した受け皿があったとする仮説を吟味するためと説明している。木村・勝又両氏は、明治時代のルーツにまで遡ってその「受け皿」の探究をこころみ、彼らの意識にフィランソロピーの重要性を植えつけた米国フィランソロピーの影響を認める。と同時に、これら先駆者たちの精神的支柱が、日本古来の儒教や仏教に根差したものだという指摘も行っている。

それでは戦争で断絶された「日本独自のフィランソロピー」は、戦後復活し、国力に応じた活動を展開するようになったのだろうか。木村氏はこの間に「否」と答え、1950年以降、「高度経済成長期に所得の再分配が進み、平等主義が国民の間に急速に浸透したため」、「民」中心に、独自の理念に基づいて、助成活動を行おうという気概が衰退したと述べている。これは実業界の話で、第Ⅲ部の第7章で報告されているように、草の根レベルでの交流活動はむしろ活発化しているのではないだろうか。毛受氏はその活動の根底に米国のフィランソロピーの精神を見ているが、同時に新たな「地球市民」としての連帯感から生まれた活動ともとれ、今後の活動に期待を抱かせる。

本書に記録された戦後30年の米国のフィランソロピーの活動から何よりも強く伝わってくるのは、米国のシビル・ソサエティの成熟度である。同時に、日本のシビル・ソサエティの後進性に目を向けさせ、何とかしなければの思いにさせる。その意味で挑戦的な課題提供の本でもある。

(こばやし ゆうこ／東京女子大学名誉教授)

(p. 25より続く)

#### 参考文献

- Helbig G. / Götze L. / Henrici G. / Krumm H.-J. (2001)  
*Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.*  
De Gruyter, Berlin.
- 茨城大学大学教育研究開発センター英語科目専門部会  
(2006)『総合英語プログラム全学導入と新たな挑戦  
茨城大学教養英語教育改革報告書 vol.2』茨城大学
- 大阪外国語大学教育推進室 (2007)『これからの外国語教育の方向性—CEFRが拓く可能性を考える—』大阪外国語大学
- 岡秀夫 (2008)「英語教育の基準を求めて—日本版 CEFR への取り組み」『英語展望』No.116 pp.18-23, 80. 英語教育協議会出版部
- 小池生夫編 (2008a)『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研究成果報告書』明海大学
- 小池生夫 (2008b)「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—」『英語展望』No.116 pp.14-17. 英語教育協議会出版部
- 境一三 (2007)「学術フロンティア推進事業「行動中心複言語学習プロジェクト」の課題と今後の活動について—CEFRをモデルとした言語教育政策の研究を中心に—」『慶應義塾外国語教育研究』No.4 pp.1-30. 慶應義塾大学外国語教育研究センター
- 竹下厚志 (2008)「“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—」『英語展望』No.116 pp.54-61. 英語教育協議会出版部
- 寺内一 (2008)「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—」『英語展望』No.116 pp.24-29. 英語教育協議会出版部
- 投野由紀夫 (2008)「中国・韓国・台湾・日本の英語教科書の特徴分析：CEFR準拠コーパスを使った比較」(小池生夫2008a) pp.97-102.
- 山田雄一郎 (2003)『言語政策としての英語教育』淡水社
- 山田雄一郎 (2005)『日本の英語教育』岩波書店
- 吉島茂 (2007)「ヨーロッパの外国語教育を支える考え方」『英語展望』No.114 pp.49-54. 英語教育協議会出版部
- 吉島茂、大橋理枝他編・訳 (2004, 重版2008)『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』朝日出版社  
(さかい かずみ/慶應義塾大学)

## 新 刊 案 内

『松本重治伝 最後のリベラリスト』開米 潤著、  
四六判、451頁、本体3,800円 藤原書店

官尊民卑を嫌った祖父の影響から、大正デモクラシーの時代の青春の日々、第一次世界大戦後のアメリカ留学、太平洋問題調査会、国際ジャーナリストとしての活動と日中和平工作、国際文化会

館の創設まで、内村鑑三、チャールズ・ビーアド、新渡戸稲造、アーノルド・トインビー、汪兆銘、近衛文麿、エドウィン・ライシャワーなどとの交流と仕事をたどる。

『松本道弘のサムライ英語学習法』松本道弘著、  
四六判、191頁、本体1,400円 たちばな出版

序章で英語を身につける心構えで始まり、4技能それぞれの学習法として筆者の学生時代からの修行とも言える体験談が日記などを公開しながら面白く描写されている。真剣勝負をしてきた実践からの具体的な提言は読んでいて刺激をうける内容である。

## 編集後記

街中で小学生の子どもたちがひとりの外国人と楽しくやり取りをしている光景が目に入った。思わず耳を傾けてしまったが、なにやら小型ゲーム機を見せながら話をしている様子だった。子どもたちは日本語と英単語で一生涯懸命何かを伝えようとしている。決して正しい単語を使っていたわけではなく、その外国人も日本語を理解しているとは言いがたかったが、そこには笑いもあり、驚きの表情も見せながら、楽しい雰囲気にもまれていた。そこで急に思い出したのが、私の・・・十年前の小学校時代、遠足で訪れた公園でアメリカ人の老夫婦が私たちのところに来て、英語で話しかけてきた。誰が応えるのでもなく、みんな逃げ回るばかり。外国人とどう接したら良いのかわからなかった時代である。それからみれば、最近の子どもたちの外国語を使おうとする姿勢が確実に変わってきているのだろうか、実感した瞬間だった。

(Aksarben)

英語展望 (ELEC Bulletin) 第117号  
定価840円(本体800円)(送料180円)  
2009年12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