

ISSN 1880-2281

JACET KANSAI JOURNAL

Published by
Kansai Chapter
The Japan Association of
College English
Teachers

MARCH 2018

NUMBER 20

JACET KANSAI JOURNAL
THE JOURNAL OF THE KANSAI CHAPTER OF
THE JAPAN ASSOCIATION OF COLLEGE ENGLISH TEACHERS

EDITORIAL COMMITTEE 2018

CHAIRPERSON

Kaori Nitta (*Kindai University*)

MEMBERS

Shin'ichiro Ishikawa (*Kobe University*)
Toshiko Yoshimura (*Hanazono University*)
Mitsuko Yukishige (*Kyoto University of Foreign Studies*)

EDITORIAL OFFICE

Keiko Hattori (*Kindai University*)
Makoto Sumiyoshi (*Setsunan University*)

REVIEWERS

Nobuhiko Akamatsu (<i>Doshisha Univ.</i>)	Miwa Morishita (<i>Kobe Gakuin Univ.</i>)
Sonoko Harada (<i>Kobe College</i>)	Hiromi Murakami (<i>Kansai Gaidai College.</i>)
Naoya Hase (<i>Kwansei Gakuin Univ.</i>)	Noriko Nakanishi (<i>Kobe Gakuin Univ.</i>)
Nobuyuki Hino (<i>Osaka Univ.</i>)	Yoshiyuki Nakata (<i>Doshisha Univ.</i>)
Kyoko Hosogoshi (<i>Kyoto Prefectural Univ.</i>)	Yasunori Nishina (<i>Kobe Gakuin Univ.</i>)
Keiichi Ishikawa (<i>Kwansei Gakuin Univ.</i>)	Kazunori Nozawa (<i>Ritsumeikan Univ.</i>)
Chiharu Iwai (<i>Osaka Prefecture Univ.</i>)	Junko Omotedani (<i>Kobe Gakuin Univ.</i>)
Emiko Izumi (<i>Kyoto Univ. of Education</i>)	Junko Sugimura (<i>Hannan Univ.</i>)
Ikuko Kashiwabara (<i>Osaka Electro-Communication Univ.</i>)	Sachi Takahashi (<i>Kyoto Univ.</i>)
Naoko Kojima (<i>Doshisha Univ.</i>)	Osamu Takeuchi (<i>Kansai Univ.</i>)
Masayuki Kato (<i>Kobe Univ.</i>)	Fumie Tamai (<i>Doshisha Univ.</i>)
Ayako Kobayashi (<i>Konan Univ.</i>)	Tazu Togo (<i>Kyoto Notre Dame Univ.</i>)
Toshiko Koyama (<i>Osaka Ohtani Univ.</i>)	Shigeo Uematsu (<i>Doshisha Univ.</i>)
Masaki Makino (<i>Kindai Univ.</i>)	Tomoko Yashima (<i>Kansai Univ.</i>)
Noriko Matsuda (<i>Aino Univ.</i>)	Hirokazu Yonezaki (<i>Kindai Univ.</i>)
Sae Matsuda (<i>Setsunan Univ.</i>)	Haruyo Yoshida (<i>Osaka Kyoiku Univ.</i>)
Mai Matsunaga (<i>Kyoto Sangyo Univ.</i>)	Masahiro Yoshimura (<i>Setsunan Univ.</i>)
Yuka Mikami (<i>Osaka Univ. of Commerce</i>)	
Setsuko Mori (<i>Kindai Univ.</i>)	

Copying All content in this journal is protected by the Japanese copyright law. All rights reserved. The material therein may be reproduced free of charge in any format or medium provided it is reproduced accurately and not used in a misleading context after permission has been granted from the Kansai Chapter of JACET. If any of the items with copyright in this journal are republished or copied, the source of the material must be identified and the copyright status acknowledged.

Instructions for Contributors can be found in the appendix and via <http://www.jacet-kansai.org/old/kako.html#kiyou>

掲載論文は、JACET 関西支部、および JACET 関西紀要編集委員会の考え方を反映しているものではありません。

The articles published herein do not reflect the opinions of JACET Kansai Chapter or the JACET Kansai Journal Editorial Committee.

Editorial

新田 香織

Invited Articles

安田 優	1
文学作品を活用した英語教育への提言	
岡田 伸夫 吉田 幸治	11
学習英文法の研究とその英語教育への応用	
野口 ジュディー	23
Why ESP? —なぜ ESP なのか?—	
大谷 泰照	35
'Happy Slave Syndrome' からの覚醒 —「海外の外国語教育」研究会—	
幸重 美津子 仁科 恭徳	47
英語教材開発と今後の展望—開発教材の決定要因—	
MATSUMURA, Yuko	57
A Critical Review of Second Language Listening Research	
川崎 真理子 金澤 佑 表谷 純子 高瀬 敦子 伊藤 佳世子 門田 修平	69
第二言語リーディングの指導と学習	
林 桂子	81
大学英語教育におけるライティング指導 —英作文実態調査および実践研究を踏まえて—	
村上 裕美	93
教育理論と授業を結ぶ英語授業学	
深山 晶子 村尾 純子	105
学術分野における英語教育への状況的学習論の応用	

Research Articles

YAMAOKA, Kanako	117
Remedial Students' Motivational Tendencies of Learning English in Japanese Universities through the Perspective of Self-Determination Theory	
柏木 賀津子 中田 葉月	136
音韻認識からはじめる「読むこと」へのゆるやかな5ステップス	

Research Notes

ALIZADEH, Mehrasa / MEHRAN, Parisa / KOGUCHI, Ichiro / TAKEMURA, Haruo	156
Language Needs Analysis and the Internationalization of Higher Education —The Unaddressed Factor in Japan—	
OHASHI, Kanae	174
Research on Japanese University Students' Knowledge, Learning Experience and Attitude Towards English Pronunciation	

Application Report

井上 聡	194
主体性を育むための英語教職課程の改善 —学生と教員の省察に基づく研究—	

Appendices

『JACET 関西支部紀要』（JACET Kansai Journal）刊行規定	211
『JACET 関西支部紀要』（JACET Kansai Journal）投稿要領	213

JACET Kansai Journal 編集委員会より

JACET Kansai Journal No. 20 を関西紀要記念号としてお届けいたします。2011 年度に JACET 関西支部設立 40 周年を記念して発刊された第 14 号には、研究会の歴代支部長から、そして 8 つの研究会（文学教育研究会、学習英文法研究会、ESP 研究会、「海外の外国語教育」研究会、教材開発研究会、リスニング研究会、リーディング研究会、ライティング指導研究会）からご寄稿をいただきました。

今回は「(各研究会の) 研究成果を広く JACET 全体で共有するために支部独自の研究紀要を出す」（大谷泰照, 2018）という JACET Kansai Journal の原点に立ち戻り、10 の研究会（上記の 8 研究会に授業学（関西）研究会と科学英語教育研究会が加わりました。）から推薦された先生方に執筆をお願いいたしました。さらに 12 本の投稿論文のうち、厳正な査読と修正を経て採用されました 5 本を掲載しております。査読、再査読にご協力いただいた先生方には、ご多忙中にもかかわらず詳細なコメントをいただき、深謝申し上げます。

12 本から 5 本ということで狭い門のようですが、査読者の丁寧なコメントやアドバイスは、読ませていただいております編集委員にとっても非常に参考になります。投稿者の皆様にとっても次につながる大きなチャンスとなります。今後共投稿数が増えることを願ってやみません。

2019 年 3 月発行予定の第 21 号から投稿論文の種別と内容、ページ数を変更いたします。特に実践報告は、査読ではなく校閲のみとなり、JACET 関西の大会や全国大会での発表、そして各研究会での活動や授業実践に基づいた報告となります。ページ数は少なくなりますが、これも少しでも多くの方の報告を掲載し、全体で共有したいという思いからですので、どうぞご理解ください。この号の Appendices にあります新しい刊行規定と投稿要領をご確認ください。

学会や研究会での活動と、紀要との連携をさらに積極的に進めていきたいと考えております。特に若い研究者のみなさまに、「発表の場」と「失敗の場」そして「学びの場」を提供し、研究者としての成長への応援ができれば幸いです。

最後になりましたが、広告掲載でご支援いただいた賛助会員のみなさま、アドバイスをいただいた小栗支部長はじめ JACET 関西幹事のみなさまに深く感謝の意を表します。

関西支部紀要編集委員会委員長

新田香織

2018 年 3 月

文学作品を活用した英語教育への提言 A Proposal for English Education through Literary Works

安田 優
関西外国語大学

Abstract

This study is intended to make a proposal for English education through literary works. The author attempts to ascertain if teachers who employ literary works in their English classes have been headed in the right direction. There have been numerous studies conducted that have demonstrated the effectiveness of English education through literature. Literary works are, indeed, one of the most appropriate materials not only to enhance students' knowledge of foreign cultures, societies and language, but to improve practical English skills. Still, the versatility of literature as a method of English learning does not seem to be fully recognized. Despite this, the JACET Study Group of Literature in English Education has contributed to English education in Japan through various academic activities and publications. Developing and introducing innovative approaches for teaching English, the group has helped change the stereotypical image of literary materials.

キーワード：文学教育，文化，社会，教材

1. はじめに

昨今の英語教育における文学作品を素材とする教材の位置付けは未だ微妙なものであると言わざるを得ない。文学を素材とする教材が一部の人々から否定的に捉えられるようになった，あるいは避けられるようになった一因は，これまでも繰り返し言及されてきたように，英語教育の黎明期から行われてきた訳読式授業に対する過剰とも言える拒否反応であろう。文学素材を好ましくないものとして扱う流れは，発信力を伴う実践的英語力修得への要請が高まってきたこととも密接に関連しているのかもしれない。中学から高校あるいは大学に至るまでの英語教育にも関わらず，いつまでたっても英語が話せるようにならない日本の英語教育という批判が，いつの間にか文学教材を通しての英語教育は不適当であるという考え，つまり文学教材を用いた英語授業に対する批判にすり替わっているようにも思える。

しかしながら，昔ながらの訳読式授業は活用方法・授業の運営方法によっては高い効果を生み出すことができる。そのような教授法を活用する英語教育が，ビジネスやアカデミックな場でも通用する高い英語力を有する人材を輩出してきたこともまた事実である。

様々な教授法が開発されている現在においても、訳読式授業が行われることはあるが、英語教育における主流ではなくなっている。それに伴い、英語教育における文学素材も傍流へと格下げされた。文学は実践的な英語教育には不適切であるという誤解がいつのまにか事実であるかのように広まっているように思われる。ここには教授法と教材としての文学を混同するという誤謬が見られるのかもしれない。

さらに教職課程における文学の位置付けもまた軽視傾向にある。文学は独立枠でなく、文化枠の中の一部に吸収・縮小される可能性がある。このような流れが続くのであれば、英語教育素材としての文学は凋落の一途を辿ることになるだろう。しかし、この傾向は日本の英語教育にとって望ましいものではない。また、英語学修者の利益を損なうものになるのではないか。本稿は、文学教育研究会を中心とするこれまでの活動を概観しながら、文学を用いた英語教育の有効性とその価値について再検討を行い、文学を用いた英語教育の可能性について提言を行うことを主目的とする。

2. 文学教材の価値認識を高める現在までの流れ—文学教育研究会の歴史

文学を活用する英語教育に対する否定的な流れがある一方、英語教育における文学作品の有効性を認識し、様々な提案を行う流れも存在する。関西において、その中心的役割を担ってきたのが「英語教育を人間教育の立場から考える」という安藤昭一の理念と精神に基づいて発足し、35年以上の歴史を持つ JACET 関西支部の文学教育研究会である。

文学教育研究会の活動はある意味で、文学を用いた英語教育の歴史を体現している。この研究会発足は、京都大学の安藤昭一研究室において勉強会がはじめられた 1980 年前後にまで遡ることができる。この勉強会から現在の文学教育研究会に至るまで、上述の精神と理念は脈々と受け継がれている。この精神や理念は、語学教育が単なる言葉のやりとりで終始すべきではないという考えにも通ずる。このような考えを巡っては、これまでも延々と議論が繰り返されてきた。例えば、フランス文学者の野崎歓は中地義和の考えと、それに対する反論に言及し、次のように述べている。

道具としての英語のみを追究するのは、一種の皮相なオートマチズムの獲得をめざすことに過ぎないと中地さんは言う。「人格陶冶の側面を捨象して、皮相なオートマチズムの獲得をめざす道具としての外国語論や本来の語学教育を切り崩そうとする動きには断固として抵抗しなければならない」と。僕なんかが読むと、まづそういうところに線を引くというか、いいこと言うなと共感せずにはいられないわけです。そうすると次の回に宇宙地球科学の先生がまさにその部分について、「この高踏的な表現で、皮相なオートマチズムには抵抗しなきゃならないとしている対象、これこそが理系には大切なんだ」という感じで反論してきているわけです（斎藤，2004: 37-38）。

教養の重視、あるいはコミュニケーションスキル重視という議論の対立は一見、正当であるようにも思えるが、実際にはこれらは二項対立として提示されるべき事柄ではない。どちらも語学教育においては必要不可欠な要素なのである。単に大学が教育機関であるから教養が必要だというのではない。英語教育が TOEIC®や TOEFL®などのスコアアップを求められる実学重視の教育へと変わる中で、教材としての文学への関心は薄れていったが、表層的な言語運用だけを教えることが大学における教育ではないのである。実践的英語力の修得が大学英語教育の目標ならば、コミュニケーション力育成が不可欠である。真のコミュニケーションとは、対話相手の文化・社会・歴史を知り、その考えを尊重するという人間力を身につけた上で成立する。授業時間という制約下では、学生の力を目標に最大限に近づけられる素材選びが望ましい。その目標達成のために必須の知識や技能、そして人間力を高めるオーセンティックな素材としての文学への注目を集めるために活動してきたのが、まさに文学教育研究会である。

文学教育研究会は常に理念を理念として留め置くことなく、実践へとつなげてきた。そして、その理念を実践するためには、研究者や教育者もまた「英語教育を人間教育の立場から考える」必要がある。発足当初の勉強会そして研究会は、山本利治や榊井幹生などの主導的立場にあり、文学を敬愛する研究者を中心に、発表とそれに基づく活発な議論が行われていた。知的好奇心を刺激する場であり、その研鑽の場は喧々諤々としたものではなく、精力的な議論が交わされながらも和やかな場であった。このような機会を通じて、研究会の会員もまた、人間力を高めていくことができたのである。文学研究会代表が代わっても、研究会の基本理念は不変である。世代を超えた研究会の会員同士のつながりも深く、前世代が次世代をさらなる高みへと導いてきた。このような歴史の流れの中で、文学教育研究会は、長きにわたって活動に取り組んできたのである。

3. 文学を用いた大学英語教育—文学教育研究会の成果を中心に

文学教育研究会はその理念実現のため、理論研究と実践研究のバランスを取りながら活動している。いずれも英語教育学、英語学、そして英米圏文学などの幅広い視点から、大学英語教育において、文学教材を効果的に使用するための方策の検討がなされてきた。年 5 回の定例会での発表・講演活動、その活動と相互関連する出版活動の二つが、その活動の主軸である。その最新情報は研究会 HP (<http://bungakukyokuiku.blog135.fc2.com/>) 上で常に発信され、公開されている。

3.1 学究的活動—発表・講演から紀要へ

まず、定例会では理論から授業実践まで多分野を網羅する題材が扱われている。発表や講演の多様性は、ここ 10 年間前後の発表や講演題目のいくつかを挙げるだけでも推察できるだろう。伝統的な文学作品自体に焦点を合わせるものから、語学教育における文学の有効

性を直接的に論じたもの、テキスト批評、多読など、文学という表現が想起させる諸要素を網羅しており、文学教育の懐の深さと奥深さを感じさせる。

素材となる作品ジャンルも、聖書からヴィクトリア朝小説、英米詩、日本の俳句、現代文学に至るまで多岐にわたる。隣接領域でもある音楽を絡めたものもあれば、文学作品はその物語性において映画とも深く関連するため、「英文多読活動と映画を授業に利用する」といった文字媒体と映像を連動させる研究も行われているのである。つまり、英米の文学作品が内包する文化的・社会的価値に力点を置く研究もあれば、最新の教授法を取り入れた教授法に力点を置く研究もある。そして、精読や味読の有用性を検討する研究から多読実践に関する研究もあるということである。以下に代表的な発表・講演題目を列挙する。

- ・「時空を超える想像力：ヴィクトリア朝小説を題材として」
- ・「ラフカディオ・ハーンとラドヤード・キプリングの接点をめぐって」
- ・「一般教養・サイエンス・チョーサーの関係」
- ・「ミルトンにおける語学教育と文学」
- ・「英文学を教材とした授業——小説を中心にした実践報告」
- ・「*Charlie and the Chocolate Factory* を使った授業—ワークシートを活用した読解指導」
- ・「文学の効用—主として言語教育との関連で—」
- ・「文学批評からテキスト批評へ：文学性を味わう・教える」
- ・「地図・劇場・詩・絵画：背景文化も教材に」
- ・「授業内多読から授業外多読へ～多読のきっかけ作りローテク編～」
- ・「多読を成功させる鍵」
- ・「英語母語話者向け絵本にみられる直示性：英語学習に対するその効用」
- ・「絵本と映画で引き込む本と英語の世界：Green Eggs and Ham in *I am Sam*」
- ・「映画を利用した英語プレゼンテーションの試み」
- ・「映画教材で小説の読破を促そう」
- ・「授業報告—ミュージカル『マイフェアレディ』のイライザと共に学ぶ」
- ・「ポピュラー音楽と文学の接合点について」

これらの発表や講演は、発表・講演時点での最新の研究成果を即時的に社会へと発信する機会として提供されている。同時に、そこでの研究成果のいくつかは、より学究性や専門性の高い論文として推敲され、紀要『文学教育研究』において発表されてきた。最新の研究成果発表とその後の討論を経て、文字媒体としても広く学究的な世界へと、情報が発信されている。研究会での発表や講演活動を基盤とすることもあり、そこで検討されるテーマは「文学作品への ESP アプローチについての一考察」、「英語での文学教育—外国語学部における文学講義科目の実践報告」、「多読のきっかけ作り：成果と課題」、「英語クラス

でメタファーを教える」,「文学作品を用いた英語教育：教育的文体論からのアプローチ」(大学英語教育学会(JACET)文学教育研究会, 2011)といったように, ESP の視点からの提案から, 文学講義における動機づけなどに関する実践, 精読・味読実践, 多読実践, 文体論, テキスト分析まで, やはり多種多様である。また研究会の活動には, 授業実践報告や, 近年の情報メディア機器を活用するためのワークショップなども含まれており, 一般性と学究性の均整が取れた形で研究が進められている。

3.2 学究的活動から教育現場へ(1)―翻訳活動

文学教育研究会はまたその活動の一環として, 書籍の出版活動にも積極的に携わってきた。一つは翻訳活動であり, もう一つは文学作品の持つ幅広い可能性をより広い層へと訴えかけるための書籍出版活動である。

翻訳活動では, 研究会全体の活動に資するというだけではなく, 直接・間接的に日本の英語教育全体に資する書籍, また普遍的かつ現代的な価値を有する書籍が選択された。また, 英語から日本語へと翻訳した書籍を出版することもまた, 研究者に留まらず, 英語教育関係者へのよりわかりやすい情報発信と知識の共有という重要な意味を持つ。

これまでに刊行した翻訳書籍のうちの一冊は, 多読に関する理論と実践を扱う『多読で学ぶ英語―楽しいリーディングへの招待』(榎井, 2006)である。多読に関する研究と理論的枠組みをその利点だけでなく, 問題点にも言及した上で, 大学における英語授業にも応用可能な形で多読実践法が提示されて書籍であり, 研究と教育現場との橋渡しの役割も担う。もう一冊は, 第二言語における読解力の諸問題を検討する『読みの学習者から読みの教師へ―第2言語(英語)教育の問題点とその術策』(多田, 2010)である。読解に関する授業設計から評価, またその中でどのように文学作品を活用すべきかについても章が割かれている。文学と直接・間接的に関連する分野についての翻訳活動を通して, その最新理論や実践を情報発信してきたのである。

3.3 学究的活動から教育現場へ(2)―『文学教材実践ハンドブック』という提案

定例会における発表と講演活動, そして紀要は主に学究的な視点から, 文学を用いた英語教育に関する最前線情報を発信する役割を担っている。また, 翻訳活動は研究者と教育現場とをつなぐ機能を果たしてきた。これらに代表される文学教育研究会活動の一つの集大成が, 2014年にJACET賞を受賞した『文学教材実践ハンドブック』(吉村, 2013)である。研究者あるいは一部の英語教員を対象とするだけでは, 文学に関する閉塞状況打破にはつながらない。文部科学省主導の「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』において「示された方針は, 文学がコミュニケーション能力育成を目指す英語教育から排除されていく趨勢を示している」(高橋, 2015: 20)という流れがあるとすれば, その大きな流れを逆行させるまでには至らないのである。しかし, 文学教育研究会の活動は, わずかずつ

ではあるが、着実に文学を素材とする英語教育に対する肯定的な見方を促してきた。文学作品と実践的な英語力の向上は相反するものではないということを証明するための、文学教育研究会の一つの提案がこの書籍なのである。文学を用いた英語授業実践を簡明にまとめた本書は、研究者だけでなく、文学に精通していない英語教員も含め全ての英語教員を対象としており、その中には教室でそのまま授業を実践できる情報が網羅されている。「文学を深く読む試み」、「文学作品の持つ力を活かす試み」、そして「文学作品からクリエイティブなアクティビティへと発展させる試み」の三つにカテゴリー化されている本書の存在意義と特徴は、斎藤兆史による次の言葉に集約される。

英文学を用いた英語教育が批判される際、「シェイクスピアを読んだって英語ができるようにはならない」というような評言が用いられることがあった。もちろん、ここでの「シェイクスピア」は英文学教材を提喻(*synecdoche*)的に言い表したものだが…何と本ハンドブック中にはShakespeareの戯曲を用いた授業案が二つもある。そして逃げを張るどころか、朗読、映画との組み合わせ、違った登場人物の視点からの物語の再構築などの課業と原作を組み合わせることで、実用的な英語力の育成にも資する指導案を提示している（吉村，2013: 7）。

この書籍では、シェイクスピアを筆頭に幅広い時代の作家とその作品が取り上げられている。ジョン・ミルトン、ジェイン・オースティン、サマセット・モーム、ヴァージニア・ウルフ、アーネスト・ヘミングウェイなど文学の正典として位置づけられる作家の作品から、サンドラ・シスネロスなどの現代作家や日本文学の作品、英語落語、文学が原作の映画、映画から小説化されたものまでである。その切り口も、読解力向上から学修者の動機づけ、クリティカル・シンキング、翻訳、朗読、台本作成など多角的である。

そこでは伝統的な文学作品が独創的で能動的な活動と絡めて提示されている。例えば、ヘミングウェイの短編「殺し屋」をラジオドラマ化する活動において、学修者はテキストを脚本に置き換える作業を行い、声優としての役割も演じることになる。学修者による能動的な読みの行為は、文化・社会・歴史的背景や、行間を読むという日常生活にも不可欠な技能の学びにもつながる。

また、学修者に英詩と日本の俳句の違いを理解させた上で、彼らが読み取ったメッセージを英詩として表現する活動も、学修者の能動的な思考と授業への積極的参加を促すものである。シスネロスの短編「私の名前」を使った実践例は、議論やリサーチなどの能動的な活動を通じて学修者が手に入れた考えを、個々のプロジェクトとしてまとめあげ、英語で発信するというものである。文学作品を読み解く過程で、学修者は自らの考えを見つけ出し、その考えを他者に伝えたいという意欲を持つ。この実践例は、文学がもたらすそのような気持ちを原動力として、学修者を主体的な学修へと導くアクティブ・ラーニング型

授業展開案でもある。

この書籍で提案されている数多くの授業案は、文学作品を活用する授業は実際には困難ではないということを実証している。また、学修者の授業への積極的、かつ主体的な関与を求める活動例は、文学を使う授業が受動的だという誤解解消にも寄与するだろう。数々の実践例は、文学作品が学修者の読解力だけでなく、いわゆる四技能全てに関わる英語力の向上に、そして異文化・他文化の考えを尊重した上で、自らの考えを発信するという真の意味でのコミュニケーション力の向上にも最適であることを実証している。文学作品を用いて、多彩で刺激的な授業運営が容易に可能になることを明確に発信している点でも、この書籍は重要であり、画期的な価値を有する。

3.4 学究的活動から教育現場へ(3)——英語学習教材を通してのさらなる提案

文学教材に関する問題としては、昨今、多くの大学で取り入れられているアクティブ・ラーニングなどにも資する文学教材が不足気味に思われるということがある。特に文学の特性を効果的に活用し、誰にでも使いやすく、学生主体の活動を促すことができる教材という条件を加えると、その数はさらに少なくなる。また、文学作品を使いさえすればいいというわけでもない。「もし小説が語学の授業で用いられるのであれば、小説は、言語教育の機能と、学生たちの関心を引き起こす機能との双方の役割を果たさねばならない」(多田, 2010:204) のである。文学作品を活用するためには、それなりの理由が必要となるわけである。

この点に関しても、文学教育研究会による取り組みが進められている。理論・実践研究を教材として具現化した『ミステリーを読んで英語のスキルアップ』(吉村, 2010) と『ミステリーを読んで英語のスキルアップ 2』(吉村, 2016) は、研究会会員有志が、Donald J. Sobol の短編推理小説を用いた英語教育教材である。数ある素材の中でも、文学教材、しかも短編小説を選択したことには、学生が英語学習教材としての文学素材、特に短編小説に関心を持っているという根拠がある。

様々な研究が、文学が効果的英語学習素材であることを実証しており、文学教育研究会を中心とする活動もまた、再び文学が主流教材の一つとなるべき道筋を示してきた。しかし、英語教育における文学の有用性の認識はまだ十分であるとは言えない。この状況は、学修者である学生の興味を誤解していることによって生じているようにも思える。近年、学生が本を読まなくなったということが嘆かれている。しかし、学生の読書経験の少なさは、必ずしも学生が文学作品を好まないということを意味しない。2006 年の五大学を対象とする調査(安田, 2013)において、実に平均 86.4%の学生が、語学クラスでの文学作品活用を望んでいるという結果が示された。特に教材としての長編小説を望む学生が 13%前後であったのに対し、短編小説を望む学生は 80%前後であった。学生は読書習慣がないかもしれないが、文学作品を避けたいわけではないのである。また、他の調査においても同様

に「英語教育で文学教材を用いることに対して、全体的には肯定的な意見が多い」（高橋, 2015）ことが示されている。さらに、推理小説というジャンルは学生の興味を喚起し、学習意欲を引き出すだけでなく、文章の細部にも注意を払う習慣を身につけさせ、無理なく会話表現や慣用表現、文法を修得させられるのである。しかも、謎解きを契機として、学生を活発な議論にも導きやすい。これら二冊の教材は、これまでの文学教育研究の活動を通じて得られたものを基盤にしており、研究会の所産とも言える。特に続編教材については、採用教員からのフィードバックを基に、有用な工夫や改善が加えられている。特に謎解きの鍵となる箇所のイラスト化と、それに基づく議論のタスクについては、学生主体の授業や反転授業にも応用可能であり、昨今の教育の時流に乗ったものでもある。これらの教材は、共通教育教材としても導入されるなど、まずは文学素材を用いた英語教育教材の裾野を広げていく役割を果たしていると言える。また『100倍楽しめるダールの物語』（森永, 2014）も大学授業での採用率が高く人気を博しており、効果的英語教育教材としての文学に対する認知度と評価は着実に高まり始めているのかもしれない。

3.5 文学を活用する英語教育のロールモデルとして

文学教育研究会は、アカデミックな研究活動から、その活動を体現し、理論に裏打ちされた実践的出版活動まで行なってきた。今後も日本全国で文学教材の持つ力を英語教育に活かす研究が進められていくことは疑いないが、本研究会のこれまでの取り組みは、一つのロールモデルとなるだろう。

言うまでもなく、文学教育研究会以外にも文学を英語教育に活用する試みは数多くなされている。しかし、過去においては、英米の批評理論や教師用参考書、そして辞典類などの文献を解説した関東地区の文学研究会が編集した『[英語教育のための文学] 案内辞典』（文学研究会, 2001）をはじめとして、知的な刺激を与えてくれる一方、読んでも実際の授業には応用しづらい学究性の高いものが多かったように思われる。文学教育研究会の活動、特に『文学教材実践ハンドブック』出版以降、直接・間接的に文学教育研究会の活動に触発される形で、文学教材を用いた英語教育の取り組み、より汎用性があり、実践的な教育への取り組みが活発化しているように思われる。例えば、『文学教材実践ハンドブック』の開発にも携わった研究者が出版した *Literature and Language Learning in the EFL Classroom* (Teranishi, 2015) も、文学を活用した英語授業実践を扱っている。また、英語教育における文学教材について体系的に、かつ実践例にも言及しながら検討を進めている『日本の英語教育における文学教材の可能性』（高橋, 2015）など、文学教材に関する新たな知見の提供が各所で頻繁に見られるようになっている。

また、他の学会においても『教材としての文学を今、考える』（中村, 2017）と題されたシンポジウムが実施されるなど、文学作品を教材とする教育実践の妥当性が建設的に議論されるようになってきている。英米圏文学それ自体、また英語教育素材としての文学が軽視

されている状況は消え去ってはいないが、文学の有効性を謳う積極的な動きが徐々に広まってきたわけである。このように考えると、文学作品を用いた英語教育の現在の潮流を創り出したのは、あるいはその流れに影響を与えたのは、まさに関西における文学教育研究会の活動であると言っていいのかもしれない。

4. まとめ—文学教育と文学教育研究会の今後の方向性

前述のように一般的なイメージとは異なり、大学における英語学修者が英語授業における文学の活用を望んでいることは明らかである。つまり、英語教育において文学素材を活用することは、研究者の独りよがりではなく、学修者のニーズも満たしているわけである。そうだとすれば、学修者の関心とも一致し、そのことで学習意欲も高められるだろう文学教材を使わない理由はない。

文学教育研究会の研究成果を通じて、文学作品が多様で活発な教室内活動につなげることができる素材でもあることも実証されてきた。文学は、文化・社会的構築物である言語を多面的に学ぶための格好の素材であり、「コミュニケーション能力育成を目指す現在の日本の英語教育でも、十分に活用できる教材」（高橋，2015: 284-285）なのである。

文学教育研究会では、文学作品を活用することで、どのように日本の英語教育に貢献できるのかを意識しながら、様々な試みに取り組んできた。アクティブ・ラーニングなどにも対応しつつ、効果的に総合的英語力を高められる文学教材を求める声に対しては、教材開発を通して問題に取り組んできた。また、文学を使った授業運営方法がわからないという声に対しては、実践的な授業案の提案という形で対処してきた。文学素材と実践的英語力向上が結びつかないというイメージに関しても、実例を挙げながら突き崩してきたわけである。また、英語教育における文学作品の有効性を検討する動きが着々と広まっているという事実は、文学教育研究会がこれまでに取り組み、目指してきた方向性が正しいことを裏づけているのではないだろうか。つまり、このことは文学作品を用いた英語教育が向かうべき方向性をも指し示していると言える。

まず、「英語教育を人間教育の立場から考える」という文学教育研究会の理念が示すように、文学作品を用いることで、表層的なレベルでの意思疎通の単なる道具としての英語を教えるのではなく、意思疎通を図る相手の文化・社会・歴史的背景にも敬意を払った上で、英語を運用できる力を養わせるということである。つまり、新聞記事などとは異なる、文学独自の表現を通して、真のコミュニケーション力を身につけさせるということである。この点に焦点を合わせた研究を進め、適切な教材を提供し続けることで、英語教育における文学素材は一定の地位を確立することになるだろう。

また、学修者に一層文学に親しみを感じてもらうための試みとして、学修者に人気が高く、その黎明期から文学と切り離せない関係にある映画や映像についても、英語学習教材として文学と併せて検討し、活用する方法を、これまで以上に模索してもいいかもしれない。

い。文学自体、非常に懐の深いメディアであるが、その隣接領域にも研究対象を広げること、教材としての文学作品を検討していく上でも有益な発見へとつながるかもしれない。そうすることによって、新しい可能性が開かれるのではないか。

文学教育研究会、あるいは文学を用いた英語教育は、これまでに先人たちが築き上げた流れを受け継ぎながらも、同時に新しい展望を切り開く道も模索する必要がある。立ち止まることなく、あらゆる可能性を検討していくことで、より効果的な英語教育を追究することができるであろう。

引用文献

- 斎藤兆史, 野崎 敏 (2004) 『英語のたぐらみ, フランス語のたわむれ』 東京大学出版会
- 大学英語教育学会(JACET)文学教育研究会(2007) 『文学教育研究』 第 1 号
- 大学英語教育学会(JACET)文学教育研究会(2009) 『文学教育研究』 第 2 号
- 大学英語教育学会(JACET)文学教育研究会(2011) 『文学教育研究』 第 3 号
- 大学英語教育学会(JACET)文学研究会(編)(2000) 『[英語教育のための文学] 案内辞典』 彩流社
- 高橋和子 (2015) 『日本の英語教育における文学教材の可能性』 ひつじ書房
- デイ, R. R., バンフォード, D (編) 梶井幹生 (監訳) (2006) 『多読で学ぶ英語／楽しいリーディングへの招待』 松柏社
- 中村哲子, 坂本南美, 西原貴之, 安田優 (2017) 「教材としての文学を今、考える—授業実践を踏まえたメッセージ」『第 89 回大会 Proceedings』, (日本英文学会), 105-112
- 森永弘司 (2014) 『100 倍楽しめるダールの物語』 松柏社
- 安田優 (2013) 「文学・映像作品を用いた英語教育の可能性について」『北陸大学紀要』 第 37 号, 183-206.
- 吉村俊子, 安田優, 川畑 彰, 奥村真紀, 杉村醇子, ジョーンズ, S. (2010) 『ミステリーを読んで英語のスキルアップ』 英宝社
- 吉村俊子, 安田優, 時岡ゆかり, 西納春雄, 石原堅司, ジョーンズ, S. (2016) 『ミステリーを読んで英語のスキルアップ 2』 英宝社
- 吉村俊子, 安田優, 石本哲子, 斎藤安以子, 坂本輝世, 寺西雅之, 幸重美津子 (編著) (2013) 『文学教材実践ハンドブック—英語教育を活性化する—』 英宝社
- リチャーズ, J.C. (編) 多田稔 (監訳) (2010) 『読みの学習者から読みの教師へ—第 2 言語(英語)教育の問題点とその術策』 英宝社
- Teranishi, M., Saito, Y., & Katie, W. (Eds.). (2015). *Literature and Language Learning in the EFL Classroom*. New York: Palgrave Macmillan

学習英文法の研究とその英語教育への応用 Pedagogical English Grammar Research and its Application in English Education

岡田伸夫¹ 吉田幸治²

Kansai Gaidai University¹ Kindai University²

Abstract

This article focuses on the aims of pedagogical English grammar research and its application in English language teaching, primarily at the intermediate and advanced level. It consists of five sections. Section 1 deals with the role grammatical knowledge plays in communication. Section 2 clarifies the requirements of pedagogical English grammar, thus showing what grammatical items are better left untaught. Section 3 shows what grammatical items should be taught and introduces some concrete ways to teach them which one of the authors has practiced in class. Section 4 takes for example four grammatical constructions which university students should learn: *Show me X*, *and I'll show you Y, the next thing (I knew), the closest I've ever gotten to ~*, and *go/be like/be all + direct speech*. Section 5 claims that concerted efforts should be made to show what grammatical contents should be taught to university students and how.

キーワード：学習英文法，積極的に伝えるべきではない文法事項，可算・不可算名詞，大学生に指導すべき文法構文，直接話法の伝達形式

1. はじめに

英語教育には英語と教育の二面があるが，英語教育学の専門家，あるいは，英語教育の実践者は，学習英文法の中身は基本的に正しいという前提に立っている。伝統的な学習英文法の中身が正しいか正しくないか，適切か適切でないかを自ら検証しなければならないとは，通例，考えない。問題は，現在使われている学習英文法が，事実に関して，あるいは，事実の説明に関して全面的に信頼するに足るかどうかである。

現在使われている学習英文法の内容には，裏づけのない「事実」や，事実を正しく捉えることを阻害しかねない文法用語や，的外れの「説明」がある。ばらばらの事実の背後にある共通の原理を理解させようとする努力や工夫も十分ではない。

学習英文法研究は英語教育に対してさまざまな貢献をすることができる。まず，第一の貢献は，近年の英文法研究の中で発掘された事実や，一見したところ無関係に見える複数の事実を統一的に説明できる原理を英語教育に導入することによって現行の英文法教育の改善を図ることができるということである。

第二の貢献は、文法の教え方を改善することができるということである。例えば、現行の文法指導法の欠点の一つは、表面的な形にこだわり、意味を軽視、極端な場合には「無視」していることであるが、文法が意味と形のリンキングに関する知識であるという原点に立つと、「意味のない」指導法が不完全であることは言うまでもない。

第三の貢献は、学習者の言語・文化に対する理解を深めることを支援することができるということである。日本語文法と英語文法には異なる点が多々ある。日本人学習者が英語学習に苦勞する理由の一つはまさにそこなのであるが、英語の文法を習得するのに苦勞するときこそ、日本語文法と英語文法の相違点や共通点について考える好機なのである。

本稿の目的は、学習英文法研究の成果を英語教育、特に中級、上級レベルの英語教育に応用する方途を探ることである。¹ 第2節で、学習英文法の要件を明らかにし、どのような文法項目を取り上げるべきでないかについて考察する。第3節で、実際に大学で英語を教えている経験を踏まえ、どのような文法項目を取り上げるべきか、また、それらをどのように指導すべきかについて広い範囲から具体例を選び出して考察する。第4節で、大学英語教育において教えられていないと考えられる重要ないくつかの文法構文に的を絞り、それらの特徴を示す。第5節で、学習英文法研究の目標が、どのような学習者にどのような文法内容をどのように教えるかを明らかにすることであると述べる。

2. 学習英文法のあるべき姿²

2.1 不要な文法事項

英語に限らず、教員というものは自己の有する知識と経験をもとにして授業を展開する。その結果、学生に対して数多くのことを伝えようとしがちである。しかし、ここには大きな落とし穴がある。言語教育には教科としての「知識的側面」だけではなく、実際の「使用的側面」があるために、知識教授型の数学・物理学などとは大きな差異がある。このため、多種多様な知識を教授するだけでは結果と結びつくことが少なく、結果として「色々と教えてもらったような気はするが、英語が使えるようにはならなかった。」という的外れな批判を受けてしまうことになりがちである。

したがって、英語教員、辞書編纂者、英語学者などといった職業に就くという意志を有している学生が対象となる場合には別であるが、文法指導においても「実際の言語使用に供する知識をいかに伝えるか」ということに配慮することが極めて重要なものとなるのである。そして、このような視点で文法指導を捉えた場合、「何を教えないか」ということを適切に判断し、授業展開を工夫することが重要となる。そこで、以下では「積極的に伝えるべきではない文法事項」について説明していくことにする。

2.2 教員の自己満足ともいえる知識

かつて、英語教育の現場で生成文法研究の成果を直接的に応用しようとする試みが行わ

れたことがあったが、そのほとんどが不成功に終わった。そもそも、生成文法の目標はいわゆる普遍文法(UG)の解明を目指すものであり、外国語教育のために研究が行われてきたわけではないので、当然の結果であったといえる。

しかし、現実にはこのような過去の失敗に類似する事態が今でも頻発しているように思われる。例えば、Langacker (1987) を代表とする認知文法(Cognitive Grammar)、Goldberg (1995)を代表とする構文文法(Construction Grammar)などの研究成果をそのまま利用するといった文法指導は適切性を欠くと言わざるを得ない。研究成果のなかで外国語学習に効果的な部分を精査し、選り分け、平易なことばに言い換えたうえで伝える努力が必要である。

同様に、伝統文法の用語を振りかざす指導も避けるべきだと考えられる。「懸垂分詞」、「不定詞付き対格」、「記述の属格」などといった用語は、英語を研究対象として考察するうえでは有益な概念となるが、英語学習者にとってあまり有益な知識とは言えない。

2.3 受験英語のための文法知識

日本では入試の科目としての英語教育が重視されている側面があり、そのために不要な知識を要求されることがある。例えば、「冠詞の用法」、「不定詞の用法」、「分詞構文の意味上の主語」などを問う問題が近年においても散見される。おそらく、問題作成者は「正確な英語の理解力を問うための問題」であると思い込んでいるのであろうが、このような問題と関連する知識が学習者の英語力と直接関係するものではないことは明らかである。

2.4 微妙な語法

ある大学教科書に次のような問題があった。

- (1) Correct errors if any:

The weather was so nice that she could reach the top of the mountain.

この問題では *could* を *was able to* と訂正することが解答となるが、この正解を導き出すためには通説となっている「過去の一回落りの行為でたまたまできたことには *could* は使えず、*be able to* を用いなければならない」という知識が必要である。今日では中級の英和辞典にも掲載されており、日本人が犯しやすい誤りの一つであるとされている。

しかし、このような知識を問うことはいくつかの点から不適切だと思われる。なぜならば、(i) 過去の一回落りの行為に対して *could* の使用を容認する母語話者が存在する、(ii) 状況によっては過去の一回落りの行為に対しても *could* を使用することが可能な場合がある、(iii) このような知識はかなりの上級レベルの英語学習者にとっては有益だが、中級レベルの学習者には必ずしも必要ではない、などの問題があるからである。したがって、必ずしも教室で教授すべき事項ではないと考えられる。

3. 教授すべき文法知識とその実践

近年、日本の教育現場では、著しく学習意欲の乏しい学習者が多いため、自主的な学習を促すことが重要視され、「反転学習」、「課題解決型学習」などが脚光を浴びている。多様な指導方法が導入されることは大いに歓迎すべき状況であるが、英文法を教授する際には学習者の自主的な学習だけでは不足する面が多く、教授者が事前に必要なものと不必要なものを精査し、学習者の能力と必要性に応じて適切に教授項目を選定しておく必要がある。

この項目選定は、英語を正しく理解するために学習者のレベルとは無関係に教授しておく必要があるもので、具体的には次の(2)の項目を中心とするものになる。

- (2) a. 基本語順
- b. 修飾・被修飾の関係
- c. 可算名詞と不可算名詞
- d. 冠詞・限定詞の基本的な用法
- e. リズムとプロソディー
- f. 情報構造
- g. 語用論的知識

以下では(2)のそれぞれに関して、筆者が実践してきた指導法の一部を紹介する。

3.1 語順について

日本語が SOV、英語が SVO を基本とする言語であることは初学者であっても理解していると思われる。また、伝統的に日本人英語学習者はいわゆる「五文型」を理解することに時間を費やし、その代表的な例文についてはある程度まで理解しているようである。

しかし、文型を決定するうえで動詞が重要な役割を果たしていることについてはあまり意識が働いていないようである。実際には、Hornby (1956)において「動詞型」として示されているように、文型の決定には動詞の意味が大きく関与しており、動詞の意味と文型・語順は不可分の関係にある。

この点を理解させるためには、自動詞と他動詞の区別を理解させるだけでは不十分であり、項構造(argument structure)の知識を含める必要がある。もちろん、項構造の知識をそのまま教授したのでは学習者が混乱するだけなので、筆者は以下のような例文を利用して指導するようにしている。

- (3) a. John opened the door with this key.
- b. The door opened with this key.
- c. The door opened.

- d. This key opened the door.
- e. The wind opened the door.

(3a)を基本として提示し、(3b) (3c)の能格動詞用法、(3d) (3e)の無生物主語構文を説明することによって、「動詞の自動詞用法と他動詞用法の区別は絶対的なものではない」ということを指導し、「動詞の語尾が変化することで自動詞と他動詞が区別される日本語とは異なり、英語では語順で区別がなされる」ということを理解させるようにしている。

3.2 修飾関係について

日本語では主要部(head)の左側に修飾語句が現れるのが常態であり、ほぼ例外は存在しない。しかし、英語では、ロマンス系言語と同様に、形容詞および形容詞相当語句、不定詞節、分詞句、関係詞節などが主要部の右側に現れることが多く、「形容詞+名詞」において左側に修飾語句が現れることがむしろ例外的であるとみなす方が妥当であるかもしれない。

このような点を踏まえて、筆者は以下のような例を提示して説明を行っている。

- (4) a. something funny about John
- b. something to write on/with
- c. all means possible
- d. The house there is my aunt's.

簡潔に述べると、「英語には日本語には見られない後位修飾が多いので注意」ということであるが、この点を強調して指導することは英文読解力の養成に対しても重要である。

3.3 可算名詞と不可算名詞

文法書では必ず触れられているにも関わらず、依然として日本人学習者に定着していないと思われるのが可算名詞と不可算名詞の区別である。言語類型論的に捉えて、印欧語においてこの区別は極めて重要なので、英語を正しく運用するためには早期に定着させておきたい知識である。

一見すると複雑に思われる区別ではあるが、基本的な部分は次の(5)としてまとめることが可能であり、この一文を理解させるだけでも英語の理解が深まるといえる。

- (5) 英語の名詞は数えられる名詞(可算名詞)と数えられない名詞(不可算名詞)とに区別されており、その形と区切りや境界がはっきりと認識できるものは可算名詞と分類される。

このことを具体的に説明する例としては(6)の例などを利用している。

- (6) a. We keep a chicken in the garden.
 b. I ate chicken at the restaurant.
 c. They use much paper for their computers.
 d. I bought a paper on my way home.

さらに、(7)のような例を提示しておくことも学習者にとって有益である。

- (7) a. Combine water and wheat in a slow cooker.
 b. Here are some of our favorite ways to eat oats.

通常、英語圏では **wheat** は不可算名詞、**oat** は可算名詞と分類されるが、これは前者が粉の状態で売られて調理されるのが一般的である一方、後者はつぶ状のままで売られており、家庭において粉の状態にしないのが一般的だからである。このように、可算と不可算の区別が文化的にも左右されていることを示すことは理解を深めるのに役立つと考えられる。

また、日本語においては「原則として全ての名詞が不可算名詞扱いとなっていて、可算名詞という概念自体が存在しない」という点にも触れておくことも重要である。

3.4 冠詞と限定詞

可算・不可算の区別と同様に、日本人学習者に定着しにくいのが冠詞と限定詞の用法である。基本的には、「英語の可算名詞は単数であれば **a** または **the** がその前に現れ、複数形であれば前に何も付けないう **the** をつける」ということを説明しておけば十分であるが、次のような表を用いて暗記させるのが筆者の指導法である。

(8) 可算名詞の用法

単・複	不定	定
単数	a book	the book
複数	books	the books

この表を用いて説明するためには、「定・不定」の概念を理解させる必要があるが、これに関しては次の極めて単純な次の(9)を利用して説明している。

- (9) 近所を散歩している時に目の前を猫が横切りました。
 a. A cat!

b. The cat!

中級レベルまでの学習者に対しては、日本語であればいずれの場合でも「猫だ」と発話される場面であるが、英語では初めて見る猫であれば(9a)、以前から知っている猫であれば(9b)の発話になるということを示すだけで十分であると思われる。

3.5 韻律情報と情報構造

英語は強・弱が交互に現れる「強勢拍リズム」の言語であるが、この点に関しては「機能語・内容語」の区別と併せて指導する必要がある。その際、イントネーションと情報構造についても触れておくことが望ましいと考えられる。簡潔に示すと以下(10)-(12)のようになる。ここでは品詞に関する知識は一定レベルまで備えているものと想定している。

- (10) 英単語には必ずアクセントがあり、このアクセントを基本として文のなかにある要素が「強・弱」の順序で発音される。強く発音されるのは名詞・動詞・形容詞・副詞などであり、冠詞・代名詞・助動詞・前置詞・接続詞は弱く発音される。

ex. This is the rat that ate the malt that lay in the house that Jack built.

- (11) 英語には文末焦点の原則があり、文中の語順は重要度のより低い情報（旧情報）から重要度のより高い情報（新情報）の順序で並べられる。

ex1. Bill put on the jacket./Bill put the jacket on./Put it on./*Put on it.

ex2. John gave a book to Mary./John gave Mary a book./Give it to me./*Give me it.

- (12) 英語では平叙文は下降調、疑問文は上昇調となるのが基本。また、選択疑問文では最後の語が下降調の場合には列挙された選択肢から選ぶことが意図され、最後の語が上昇調の場合には列挙されている選択肢以外の答えの可能性もある。

3.6 語用論的情報

言語の操作能力を向上させるためには、百科事典的知識を含めた語用論的情報も重要である。ここでは次の例を挙げておく。

- (13) A: Does Beth cook well?

B: She is English.

(13)の応答を正しく理解するためには「英国人は料理が下手である。」という前提知識が必要となるが、比喩などのレトリックを駆使した表現を含めて、語用論的な仕組みについて

も教授しておきたいところである。

4. 大学生に指導すべき文法構文の具体例

本節では、高校で教えられていない文法構文のうち、大学生に指導すべきと考えられるものを四つばかり取り上げ、それぞれの特徴を明らかにする。

4.1 the next thing (I knew)

英語には、統語上の従属節が意味上、主要部になり、統語上の主節が意味上、従属部になる有標 (marked) の場合がある。そのような状況が成立する場合に限り、統語上の従属節が主節に格上げされ、統語上の主節が副詞に格下げされることがある (岡田, 2007, pp.17-26)。その一例として the next thing (I knew) を見てみよう (岡田, 2012, April 3)。次の(14)はある女性が若い数人の女性に自分が若かった頃、トウモロコシ畑の中で信頼していた男性に襲われ、その男性の手を振りほどき、命からがら逃げ出し、いとこのエラの家にとどり着いたが、そこで気を失い、気がついてみると、自分は居間のソファの上に横たわり、エラが自分の顔を濡れタオルで叩いていたと語っている場面である。

- (14) Cousin Ella shrieked out, ‘What is it? What happened? Did a man scare you?’ And I said, ‘Yes, yes, yes, a man – I ran ...’ And then I fainted away. I must have. The next thing I knew I was on the sofa in the living room and Cousin Ella was slapping my face with a wet towel.
—Dorothy Canfield, “Sex Education”

(14)の下線部の英語の最初に出てくる The next thing I knew は「気がついてみると」という意味である。Merriam-Webster’s Advanced Learner’s English Dictionary (以下, MWALD) は次の(15)の例を挙げ、the next thing I knew を right after that happened で言い換えている。

- (15) I slipped, and the next thing I knew [=right after that happened], I was lying face up on the ground. (滑って転んだと思ったら地べたに仰向けに倒れていた)

(14)の下線部の英語はどのような構造を持っているのであろうか。I knewはthe next thingを修飾する関係節であるが、the next thing I knewとI was以下がどのように関係しているのかわかりにくい。この文のものと形はThe next thing I knew was that I was on the sofa ...である。この文の従属節のthat I was以下が意味的に重要な働きをしているために、主節に格上げされ、それに伴い、thatが削除され、もともとの主節のthe next thing I knew全体が副詞的な地位に格下げされ、それに伴い、主節のなごりのwasが削除されたものであろう。

その証拠に、統語上の主節と従属節の逆転が起きず、wasとthatが残っている文もある。

- (16) The next thing I knew was that we were locked up in a jail with four other prisoners. (気がついてみると、私たちはほかの四人の囚人とともに刑務所の中にいた) —Oxford Sentence Dictionary

また、I knew がない形もある。次の(17)は 2011 年 8 月のマンチェスター暴動に関する

The Guardian の記事にある英語であるが、ここでは *the next thing* が単独で現れている。

- (17) “I saw [a man] getting absolutely battered by the police, so I just started shouting at them: ‘Scum, get off him.’

“The next thing I was getting my face slammed against the window, handcuffs got put on me. I got thrown in the back of the police van. (次の瞬間には警察車の窓に顔を叩きつけられ、手錠をはめられ、警察車の後部に投げ込まれた)

—<http://www.guardian.co.uk/uk/2011/dec/07/rioter-profile-police-biggest-gang>

4.2 Show me X, and I'll show you Y.

次の(18)はいわゆる「命令文+and～」構文の一例である。

- (18) Show me your baby pictures, and I'll show you mine. (君の赤ちゃんの時の写真、見せてくれないかな。見せてくれたらぼくの赤ちゃんの時の写真を見せてあげるよ)

しかし、Show me X, and I'll show you Y.には通常の「命令文+and～」構文とは異なる独自の用法がある(岡田, 2010, November 23; 2015)。まず、次の(19)を見てみよう。

- (19) Show me a global warming zealot and I will very often show you a hypocrite.

—<http://www.dailymail.co.uk/debate/columnists/article-439339/Stephen-Glover-Show-global-warming-zealot-Ill-hypocrite.html>

(19)を「グローバル・ウォーミングに熱心に警鐘を鳴らしている人を見せてくれ。そうすれば、多くの場合、君に偽善者を見せてやろう」と解釈すると意味が通じない。(19)の Show me X, and I'll show you Y.は、要するに、(Every) X is Y.という意味であり、(19)を訳すと、「グローバル・ウォーミングに熱心に警鐘を鳴らす人はたいがい偽善者だ」になる。

Show me X, and I'll show you Y.には、「Y が X の原因である (Y is the cause of X)」という因果関係を表すと考えられる用法もある。次の(20)はこのタイプに属する例である。

- (20) “Show me someone who never gossips, and I'll show you someone who isn't interested in people.” (人の噂話を決してしないのは人のことに興味がないからだ) —Barbara Walters

一方、Show me X, and I'll show you Y.には、X と Y の間に、上の(20)のタイプの因果関係とは逆の「X が Y の原因である (X is the cause of Y)」という因果関係が認められるタイプもある。次の(21)にその例をあげる。

- (21) Show me someone content with mediocrity and I'll show you someone destined for failure.

(人はいったん凡庸に満足してしまうと必ず失敗する) —<http://www.azquotes.com/quote/777730>

Show me X, and I'll show you Y.には生の英語ではよく出合うが、この構文に (i) (Every) X is Y., (ii) Y is the cause of X., (iii) X is the cause of Y.の三つの解釈の仕方があることを知っておくと解釈に躓くことはないだろう

4.3 the closest I've ever gotten to ～

次の(22)-(23)は、スティーブ・ジョブズがスタンフォード大学の卒業式で述べた式辞の中に出てくる英語である。

(22) Truth be told, I never graduated from college. And this is the closest I've ever gotten to a college graduation. (実を言うと、私は大学を出ていません。今ほど大学卒業に近づいたことはありませんでした)

(23) This was the closest I've been to facing death, and I hope it's the closest I get for a few more decades. (これが私が人生で死にもっとも近づいたときでした。今後二、三十年間、これ以上死に近づくことがないことを願っています)

(22)-(23)の下線部の英語は「the closest＋関係詞節」からなっている(岡田, 2011, December 6)。そのことは、次の(24)で the closest と後続の節との間に関係代名詞 that が現れていることからわかる。

(24) I do believe, however, that this hypothesis of mine is, for now, the closest that anyone can come to the truth of what it was that I experienced. —Murakami, H. (2003). *The Wind-up Bird Chronicle*. Translated from the Japanese by Jay Rubin. London: Vintage

(24)は村上春樹『ねじまき鳥クロニクル』の中に出てくる「しかし今のところ、私はこの仮説が私の経験いたしましたことの実相にいちばん近いのではないかと考えております」という部分の英語訳である。

頻度は低いですが、次の(25)に見られるように、the closest と後続の節の間に関係代名詞 which が現れることもある。

(25) The closest which the UK comes to such a body is the Joint Committee on Human Rights, ...
—<https://publications.parliament.uk/pa/jt200102/jtselect/jtrights/160/160ap41.htm>

しかし、「the closest＋関係詞節」には通常の「先行詞＋関係詞節」とは異なるところもある。get/come (the) closest to ～の get と come は自動詞であり、closest は副詞の最上級である。では、先行詞の位置に出てくる closest の品詞は何か。get/come (the) closest to ～の closest が副詞であれば、先行詞の closest も副詞と考えるのが自然である。(22)-(25)の closest が、通常の関係詞節の先行詞と異なり、副詞であることが、(22)-(25)の「the closest＋関係詞節」の解釈を難しくしている一因であろう。

関係詞節の先行詞の位置に closest 以外の副詞の最上級が出てくる例もある。次の(26)-(27)の例を見てみよう。

(26) Where is the furthest that a man made spacecraft has travelled? (人工の宇宙船で今までどこに行ったのが一番遠かったか) —<http://www.bbc.co.uk/schools/events/spaceday/spacestations.shtml>

(27) What's the fastest that humans can travel? (人が移動できる最高速度はいくらか)
—British National Corpus

4.4 go/be like/be all, “.....”

学校では、通例、文語体、口語体のいずれでも使われる表現、formal なスタイル、informal なスタイルのいずれでも使われる表現、いわば汎用性の高い表現を優先的に教える。直接話法で使われる伝達動詞としては、まず、動詞 say を教える。しかし、近年、特に若い人の形式ばらない会話の中では、go, be like, is all が頻繁に使われている。

(28) I asked ‘How much?’ and he goes, ‘Fifty’ and I go, ‘Fifty? You must be joking!’ —*Oxford Advance Learner’s Dictionary*

(29) I asked her what she meant and she just went, ‘Don’t ask!’ —*Longman Dictionary of Contemporary English* (以下 LDOCE)

(30) I asked Dave if he wanted to go, and he’s like, no way! —LDOCE

(31) She was like, “Are you sure you want to do this?” and I was like “Yeah, why not?” [=she said, “Are you sure you want to do this?” and I said, “Yeah, why not?”] —*MWALED*

(32) He drove me home, and he was all, ‘I love this car ... it’s like a rocket.’ —LDOCE

(33) He was all, ‘I’m not doing that’ —*Collins English Dictionary*

go, be like, is all には次の(34)の三つの共通点がある (岡田, 2013, January 15)。

(34) i. 直接話法で用いられ、間接話法では用いられない。

ii. 形式ばらないスタイル、主に会話で用いられる。

iii. 主に史的現在 (historical present) 時制で用いられる。

一方、この三つの形式には重要な相違点もある (岡田, 2017, pp.184-186)。go は、say 同様、実際の発話を伝達するのに使われる。be like は、実際の発話だけでなく、思ったことを伝達するのにも使われる。MWALED は、次の(35)の例を挙げ、そのことを示している。

(35) She was telling me what to do and I was like [=I was thinking], “Mind your own business.”

be like と be all の間にも興味深い違いがある (Birner, n.d.)。Karen が時刻を淡々と述べていれば、She’s like, “It’s five o’clock.” で伝達してもよいが、今 5 時であることに人を興奮させる何かがないかぎり、She’s all, “It’s five o’clock.” で伝達するのは奇妙である。

英語教育の目的は、written communication 能力と oral communication 能力の両方をバランスよく伸ばすことである。本節で取り上げた go, be like, be all はいずれも形式ばらない会話の中で頻繁に使われる表現なので大学生はこれらの表現も習得しておくべきである。

5. おわりに

本稿では、第 2 節でどのような文法項目を取り上げるべきでないかについて論じ、第 3 節で教授すべき文法知識とその実践について教室における実際の指導を踏まえて論じた。第 4 節では、大学生に指導すべき文法構文の例を四つ挙げて論じた。

大学生が英語コミュニケーションができないのは英文法を教わるからではない。英文法能力が不足しているから英語コミュニケーションができないのである。高校英文法が英文

法すごろくの上りではない。大事なことは、どのような大学生にどのような文法内容をどのように教えるべきかを明らかにすることである。本稿はこの課題に取り組む方向性を例示したものである。学習英文法に関心を持つ多くの英語教員がこの課題を共有し、それにかかわり続けることを期待したい。

注

1. 本稿は岡田と吉田が分担執筆したものである。具体的には、岡田が第1節、第4節、第5節を、吉田が第2節と第3節を執筆した。
2. 第2節と第3節における説明および例文の多くは三原・高見(2013)を参考としている。

引用文献

- 三原健一・高見健一(編)(2013)『日英対照 英語学の基礎』くろしお出版
- 岡田伸夫(2007)「形式偏重主義の克服と原理に基づく文法的説明」中村捷・金子義明(編)『英文法研究と学習文法のインターフェイス』東北大学大学院文学研究科, 3-28.
- 岡田伸夫(2010, November 23)「Exploring the World of Grammar, No.20: Show me X, and I'll show you Y. 構文—その三つのタイプ」*The Daily Yomiuri*, p.12.
- 岡田伸夫(2011, December 6)「Exploring the World of Grammar, No.33: the closest I've ever gotten to の正体」*The Daily Yomiuri*, p.15.
- 岡田伸夫(2012, April 3)「Exploring the World of Grammar, No.37: the next thing I knew の構造と意味」*The Daily Yomiuri*, p.15.
- 岡田伸夫(2013, January 15)「Exploring the World of Grammar, No.47: 発話をそのまま伝える go と like」*The Daily Yomiuri*, p.13.
- 岡田伸夫(2015)「英文法教育の目的と内容と方法」井村誠他(編)『日本の言語教育を問い直す—8つの異論をめぐって—』(森住衛教授退職記念論集)(pp.207-216). 三省堂
- 岡田伸夫(2017)「学習英文法の内容の改善をめざして」今尾康裕・岡田悠佑・小口一郎・早瀬尚子(編)『英語教育徹底リフレッシュ—グローバル化と21世紀型の教育』(pp.178-189). 開拓社
- Birner, B. (n.d.). Is English Changing? Retrieved August 14, 2016 from <http://www.linguisticsociety.org/content/english-changing>
- Goldberg, A. E. (1995). *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Hornby, A. S. (1956). *A Guide to Patterns and Usage in English*. Tokyo: Kenkyusha.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar Vol. 1: Theoretical Prerequisites*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Why ESP? —なぜ ESP なのか?—

野口ジュディー
神戸学院大学

Abstract

ESP (English for specific purposes) is a powerful concept that can support language learning in the 21st century. ESP takes a sociolinguistic view of language being situated in discourse communities where people communicate with each other to realize their mutual goals. To raise the efficiency and efficacy of communication, the communities evolve “genres,” or communicative events which are repeatedly used. These genres possess textual and lexicogrammatical patterns which can be analyzed and taught. This paper describes these ESP concepts and shows how they can aid language learning as we progress into the 21st century. The use of English in a wide range of situations from the personal to academic and business interactions continues to expand with the advance of globalization.

キーワード：ESP，コーパス言語学，ジャンル，ディスコースコミュニティ

1. はじめに

ESP (English for specific purposes) は、21 世紀の言語学習を支援することができる強力な概念である。ESP においては、言語を社会言語学的にディスコースコミュニティに状況づけられたものとして捉え、そこで人々は共通の目標を達成するためにコミュニケーションを営んでいることを重要視する。例えば、人々が日常的に恩恵を享受している電子機器ひとつをとってみても、それが製品として消費者の手に渡るまでには、研究、開発、製造、販売という様々な過程を経ており、その間、それぞれの場で専門家たちが互いに協力し、情報を共有し合うために言語を使用し、コミュニケーションを行った結果、製品が生まれ、人々の生活を便利にそして豊かにするのである。技術進歩は一人の力では成し遂げられず、人間社会は常に人と人とが連携し協力し合うことで発展する。目的を持った専門家集団が繰り返し使う言語やコミュニケーションのパターンは、効果的かつ効率的に問題解決を図るために培われてきたものである。その意味で ESP は、社会生活のあらゆる事象と密接にかかわっている。本稿では、まず ESP における基本的な主要概念をふり返り、その後、これらの概念が、グローバル化が進む世界の様々な状況において使用される英語という言語

の学習にどのように寄与することができるかを、世界的な教育の方向性も含めて展望を述べる。

2. ESP における主要概念

2.1 ジャンルとディスコースコミュニティ

ESP の大家である John Swales は、1990 年の著書 *Genre Analysis* の中で ESP の根幹となる「ジャンル」と「ディスコースコミュニティ」の概念を提唱した。Swales は、戦後、英国からかつて植民地であった国々に派遣された英語教師の一人であった。当時、リビア大学の理工系学生のために教材開発を行った経験などから *Writing Scientific English* (Swales, 1971) を著している。科学技術のための英語 (English for science and technology, EST) は、Swales のような EST 教員が、一般の英語 (general English) や文学作品の英語 (literary English) との違いを、他の語学教員に説明することで広まった。その際には、Halliday, Macintosh & Strevens (1964) による研究やコーパス言語学による統計的な情報が有用であったといわれており (Swales, 1988), チリやカナダなどの各国で高等学校までの英語と大学での英語、「擬似的な学校英語」 (Swales, 1988, p. 50) と科学者が自身の研究を同僚に説明するとき使用する英語の隙間を埋めるための工夫がなされてきた。一連の研究から、学術のための英語に注目して *Genre Analysis* が上梓されるに至った。Swales (1990) による「ジャンル」とは、特定のディスコースコミュニティの中で繰り返し使用され、パターン化されたコミュニケーション上の「イベント」と定義される。この背景には、「社会活動としてのジャンル (Genre as Social Action)」を唱えた Miller (1984, p. 160) の考え方が大きな影響を及ぼしている。

イベントといわれる理由は、パターン化されたコミュニケーションには、話し言葉、書き言葉、それらの組み合わせも含まれ、いずれかに限定されないためである。学術分野におけるジャンルテキストの例としては、「教科書」や「講義」、「学術論文」や「学会発表における質疑応答」などがある。このようなコミュニケーションには、情報提示の順序や言語使用、スタイルなどに、ディスコースコミュニティの構成員が慣れ親しむ、共通の特徴が見られることが明らかにされている。

ここでいう「ディスコースコミュニティ」とは、共通の目的に向かって活動するためにコミュニケーションを行う集団と定義される。これは、スピーチコミュニティ、すなわち、地域や国などの社会を形成して、言語や文化を社会生活のために共有する集団とは異なる (Swales, 1990)。ディスコースコミュニティは、共通の目的を遂行するための機能としてコミュニケーションを行う。学術的なディスコースコミュニティには国際的な科学技術研究者らの集団などがあるが、その構成員は、母語や文化的、社会的背景が異なることはあっても、1つあるいは複数の目的を共有する、という点でコミュニティを形成する。彼らは、日常の作業の一環としてジャンルテキストを必要とし、その構造を熟知している。研究分

野において初学者である大学生や大学院生にとっては、各自の分野の専門家が共有するパターンを認識し、そのパターンを利用して情報を発信することで、目標とする専門家集団に受け入れられる可能性が高まると考えられる。

2.2 ムーブ分析とヒント表現

ディスコースコミュニティにおいて慣例的に使用される言語使用のパターンを「ムーブ」という。これは、Swales (1990) が、学术论文の緒言部で情報を提示する論理展開に特定の順序を見だし「ムーブ」と名付けたことを端緒とする。ムーブは、論理を構成する要素が出現するパターンであり、このパターンを意識すると、テキストのどこに何が書いてあるか、あるいは書けばよいか、次にどのような話の展開が生じるかを理解しやすくなる。各々のムーブには、ムーブを特徴づける言語的な手がかりとして「ヒント表現」が存在する (Tojo, Hayashi, & Noguchi, 2014)。ヒント表現とは、読み手あるいは聞き手が、コミュニケーションを整理し、分類して解釈し、評価して対応しやすいように、書き手あるいは話し手によって意図的に配置されたメタ談話と考えられる (Hyland, 2005; Swales, 1990)。例えば、研究論文の緒言部では、先行研究への反対意見を述べたり、研究の隙間に言及したりする際に、*however* が用いられることが多い。研究論文の書き手は、*however* を文頭に置くことで、その後ろに重要な内容が叙述されていることを読み手に注意喚起するのである。

学术论文のうち、研究論文とは異なるジャンルテキストにレビュー論文がある。レビュー論文では、ムーブやその下位分類である「ステップ」で述べられる内容の特徴を読み手に知らせる目的で布置されるヒント表現として、因果関係を示す際に用いられる *thus*, *therefore*, *consequently* や、条件や仮説を述べる際に用いられる *in principle*, *perhaps*, *assuming that* などがある (Noguchi, 2006)。

このように、学术论文のジャンルテキストについては、ムーブ分析のアプローチを採用し、各セクションでのヒント表現に注目して、情報提示の順序におけるパターンを理解し、習得できるような指導方法が有効であると多くの研究者が報告している (Bhatia, 1993; Flowerdew, 2012; Lee & Swales, 2006; Noguchi, 2004; 野口, 2009; Swales & Feak, 2012)。

2.3 ESP を実践するための思考法 : OCHA と PAIL

日本では、ESP は、学生がプロの世界に参加できるようになるための基礎的な英語力を身につけるための有力な方法のひとつとして紹介され、その中で OCHA の手法が提案された (Noguchi, 2003)。OCHA とは、自分が実践したいジャンルの実際の文書や対話などの実例における言語特徴を観察し (*observe*)、分類して (*classify*)、言語使用についての仮説を立て (*hypothesize*)、実際に応用する (*apply*) という過程を効果的に行うための思考法の頭文字であり、欧米の科学的方法に基づく手法である。例えば、学生が授業において新しいジャンルテキストを観察する際に、単独のテキストを観察するだけでなく、複数のテキスト

を用意し、ジャンルテキストとしての特徴を整理して考えると、そのジャンルの本当の学びに繋がってゆく。OCHA の手法によって、学術論文に限らず、報道記事や電子メール、仕様書などさまざまなジャンルテキストの特徴を把握することが可能となる (野口, 2009)。

OCHA の思考法を実践するためには、PAIL という分析法が基礎となる。PAIL は、OCHA の対象となるジャンルテキストがどのような目的 (purpose) で、どのような受け手 (audience) に向かってコミュニケーションするためのものであり、そのコミュニケーションには、どのような情報 (information) が含まれ、どのような言語特徴 (language features) を有するかということの頭文字である。例えば、理系学生向けの教材としてよく取り上げられるサイエンスニュースの PAIL を考えると、最新の科学的知見をわかりやすく一般の人々に伝えることが目的で (P, A)、情報としては、研究の結果や出典などが含まれ (I)、使用言語は一般の人々にもわかりやすい表現 (L) ということになる。「PAIL (ペイル) を OCHA (オチャ) する」という手法は、大学生や大学院生への指導に採り入れられている (岡本・深山・野口, 2007; 野口・照井・藤田, 2014; 野口・春田・松浦, 2015)。

3. 21 世紀の学習者と教育

科学技術の進歩とともに AI (artificial intelligence) の研究開発が加速し、自動翻訳や通訳が今後ますます発達すると考えられる。そうなれば、専門領域においては MT (machine translation) を使用することで言語教育は不要になるのだろうか。ここでは、米国における 21 世紀型教育の枠組みと、キャリア教育の実例としての臨床研究における英語ウェブセミナーを紹介し、未来社会においても人間同士のコミュニケーション能力が重視され、コミュニティを意識した ESP が 21 世紀の言語学習に寄与できるということを述べる。

3.1 米国の試み—Partnership for 21st Century Skills

米国では、2002 年に企業、教育機関、教育省などが Partnership for 21st Century Skills (P21) という非営利団体を設立して、21 世紀の学生のために重要な技能を体系的に整理して検討を開始した。現在、IT や自動車、教育などさまざまな業界の企業が加わって、「21 世紀型学習の枠組み (Framework for 21st Century Learning)」が提案されている (Partnership for 21st Century Learning [P21], 2017)。この枠組みでは、必要な技能 (スキル) は、生活とキャリアのためのスキル、学習とイノベーションのためのスキル、情報・メディア・技術のためのスキルであると明記している。そこには、学校教育から社会に至るまで継続して学びが続くという、生涯学習の考え方が根付いている。

表 1 は、P21 において、言語教育の過去と現在の違いを対照的にまとめたものである (American Council on the Teaching of Foreign Languages [ACTFL], *n.d.*, p. 4)。授業での中心的役割を果たすのが「教師」から「学習者」へとシフトし、より実践的で社会生活に根ざした教育が求められていることがわかる。

Why ESP?
—なぜ ESP なのか?—

表 1 P21 が示す過去と現在の教え方の違い

過去	現在
学生は、言語（文法）について学習する 教師中心のクラスルーム	学生は、言語を使うことを学ぶ 学習者中心のクラスルーム 教師はファシリテーター/コラボレーター
個々の技能 (listening, speaking, reading, writing) に焦点を当てる 教科書を履修する 教科書をカリキュラムとして使用する	3つのモード (interpersonal, interpretive, presentational) に焦点を当てる 最終目標を目指して遡って教案設計する テーマに沿ったユニットと authentic な材料を使用する
教師を presenter, lecturer として重要視する 切り離された、文化的「疑似事実」	学習者を doer, creator として重要視する 文化に対するさまざまな見方、実践、成果の関係性に重きを置く
テクノロジーを「かっこいい道具」として利用する 言語指導のみ	テクノロジーを、学習を促進するための指導に統合する 学術的な内容を教えるための道具として言語を使用する
すべての学生に同じ指導を行う 教科書から合成した状況 言語学習を教室に限定する 何を学生が知らないかを知るためにテストをする 教師だけが評価基準を知っている	個々のニーズに合うように指導を変える 現実的な個別のタスク 教室を越えて言語を使用する機会を探す 何を学生ができるかを知るためにテストをする タスクのループバックを見直すことで学生は自分が何で評価されるかを理解している 学生は教師だけでなくオーディエンスと「共有したり発表したりする」ために創造する

3.2 キャリアのためのスキル

Partnership for 21st Century Skills では、これからの学生には「生活とキャリアのためのスキル」が必要であると説いている。キャリアのためのスキルとしての英語については、会話や文書などのテキストだけに注目するのではなく、さまざまな話し言葉や書き言葉のジャンルテキストが組み合わさって成り立つ社会語用論的空間 (socio-pragmatic space) を意識することが重要である (Bhatia, 2008, p. 325; 野口, 2005, p. 3)。国際的な医学臨床研究で

用いられる英語はその例のひとつと考えられる。その理由は、臨床研究の現場が、患者と医師の会話、医師から企業、当局への報告、データの授受など、複数のジャンル・イベント（すなわち話し言葉や書き言葉、その組み合わせ）が相互に関連して全体としての意図を戦略的に概観する社会語用論的空間 (socio-pragmatic space) であり、「複線間相互作用」的操作 (interdiscursive manipulation) が実践される場と考えられるためである。このような国際的な研究業務におけるコミュニケーションのための英語運用能力を研鑽するためのセミナーも存在する。例えば、東京で開催された、ある臨床研究のための英語セミナーの参加者は、地方からのウェブ参加も含め、ほぼ全員が実際に臨床研究に従事している人々で、医師、薬剤師、看護師など多職種にわたっていた。セミナーの内容は、臨床研究における海外とのやりとりにおいて、業務に直結する具体的な英語使用（サポートの依頼方法、メールの件名のつけ方、チャット機能を用いた呼びかけ方等）に関するものであった。その他、参加者と日本在住の英語母語話者とが臨床研究でよくある状況を模して会話の練習をしたり、来日中の英語非母語話者が臨床研究サポートシステムに関する英語プレゼンテーションをして、参加者と英語で質疑応答を行うなど、まさに複数のジャンル・イベントを対象とする ESP の研修の場であった。

このような英語は、大学生や院生によっては、卒業後すぐに必要となる英語である可能性がある。また、臨床研究を行う人々が英語でコミュニケーションを行うことではじめて、臨床研究が遂行され、将来、患者に必要な医薬品などの治療手段を届けることが可能となることを考慮すると、実践的な英語は、大学教育と密接にかかわり、多くの人々のために重要であると考えられる。

医学や工学の分野では産学連携が行われて久しいが、応用言語学の分野においても、ESP の理論をもとに、目的に応じた英語を必要とする最先端の人々との連携ができれば、社会に貢献できる可能性が示唆される。

4. 21 世紀の学習者のための ESP

4.1 これからの ESP 学習者

21 世紀の学習者像について、バーミンガム大学の Susan Hunston 教授は 2011 年の JACET 関西支部大会 40 周年記念講演で motivated, self-directed, informed の 3 つを model language learner の資質として挙げた。最初の 2 つは、自らの目標を理解し、何事にも自主的に取り組むことができる学生を意味する。関心のある事柄であれば、高いモチベーションを持続することができるはずである。3 つ目の informed とは、言語自体の性質や、それを正しく知るためのツールを利用して学習に取り組むことができることを表す。

以前に比べて情報の入れ替わりが極めて早くなっている現在、学生が大学時代に学習した内容は、卒業して数年たつと古くなっている可能性がある。では、何のために大学で学

ぶのか。それは、今までの人類の知の潮流を知るためであり、それによって学生は、将来、未知の事象に遭遇しても解決方法を探求することができるようになるであろう。すなわち、学び方を学ぶことが重要である。

4.2 Motivated, self-directed learners を支援する

ESP で取り扱う内容は、従来の ESL の教科書に収載されないことが多い。Belcher (2004) は、医療を学ぶためにアメリカへ留学したにもかかわらず、夜間学校で基礎英語から再び勉強させられている ESL 学生の悩みを紹介している。Belcher は、通常の教科書に対して批判的であり、従来の英語学習を学習者のニーズに合わせるように説いている。学生のキャリアや人生設計に展望を示すような英語教育ができるような教材を、ジャンルの考え方に基づいて使用すると、学生は学習した方法を将来応用することができるであろう。

このとき、例えば日本での CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) で Pre-A1 に該当するようなレベルの学生 (Noguchi, 2015; Tono & Negishi, 2012) に ESP は可能かということが問題になる。ESP はある程度英語力が高い学生でないと教えることができないのではないかと、ということが現場の意見として挙げられることがある。確かに、高等学校までの英語と科学者が研究について説明するときの英語との隙間を埋めるために工夫が必要とされてきた (Swales, 1988)。日本では、例えば文学系教員の場合、受け持つ学生のほぼすべてが「英文学研究」などの専門分野を目指すという状況が想定し難いため、専門分野のトピックを扱ったリーディング教材などの素材を OCHA の手法で分析し、「教員の意欲を土台にして」(椋平・野口・深山, 2003, p. 110)、実践を重ね、ESP のアプローチを部分的に取り入れることから始めることが提案されている。また、そのような「準 ESP クラス」から「ESP クラス」へと ESP のアプローチを段階的に広げてゆく方法もある (深山, 2000, p. 87)。

理工系学部の 1～4 年生向けの ESP プログラムであれば、1 年生は「簡単な情報を得るためにさまざまな方法で質問する」ことや、5～10 分程度の英語での講義を理解してノートを取ることから始める (Anthony, 2009, pp. 30 & 34–35)。段階的に発展させることで、4 年生では、先行研究を適切に引用して発表したり執筆したりすることに挑戦できる。要するに、言語の使用目的を理解できるように促し、枠組みを分析する方法を明示的に教えることが重要である。

最近、学部生を対象に行った授業では、学生に自分の好きな英語の記事を持参させてそれを PAIL の観点から分析させた。学生はサービスマニュアル、イソップ物語、女性雑誌など、実に様々なジャンルテキストを分析対象として持参した。この授業で学生は、PAIL の観点から分析することで、イソップ物語には物語独特の流れがあること、女性雑誌の記事には豊富な形容詞が使われていることなどに気付く。その理解をもとに同じジャンルのテキストを各自に書かせることもできる。どの例にも共通することとして、分析手法の学

習を通じて、将来、別のタイプのテキストに遭遇したときにも対応できる能力を養うことが肝要である。

4.3 Informed learners を支援する

4.3.1 ジャンル分析の手法

ジャンルに依拠した分析では、イソップ物語も学术论文も、ジャンルの枠組みを用いることで、使用言語の特徴を理解することができる。このことは ESP の強みであろう。たとえば、お好み焼きの作り方を例に挙げると、レシピの文体は命令形を用いる。*Mix 1 cup of okonomiyaki flour and 1/2 cup of water.* この文を受動態にして過去形で表すと、レポートの方法の部分のような文になる。*One cup of okonomiyaki flour and 1/2 cup of water were mixed.*

レシピも論文の方法の部分も、ジャンルファミリーという考え方では、手順を説明するジャンルの傘下であることがわかる。アスピリンの合成についての文でも同様に、命令形では、*Place 2.0 g of salicylic acid, 5.0 mL of acetic anhydride and 5 drops of 85% phosphoric acid solution in a 50 mL Erlenmeyer flask.* となるが、受動態にして過去形で表すと、*Salicylic acid, 2.0 g, 5.0 mL of acetic anhydride and 5 drops of 85% phosphoric acid solution were placed in a 50 mL Erlenmeyer flask.* になる。ここでは文頭の数字を単語で書くという従来の慣習を避けるため、2.0 g を文中に置く方策がとられている。レシピの英語を学んだ学生は、ジャンルの考え方を論文の英語の読み書きへと応用することが可能である。

4.3.2 コーパス言語学の知見

ESP は言語の社会性をとらえる。最近の認知科学では、言語はチャンクやパターンで習得され、語彙に文法が付随すると考える傾向がみられる (McEnery & Hardie, 2012)。言語を切り分けて「もの」として捉える形式主義 (formalism) の言語学の考え方に対して、社会言語学では言語は社会の一部であると考え (Frost, Siegelman, Narkiss & Afek, 2013; Ibbotson & Tomasello, 2016)。大規模コーパスを用いると、英語母語話者が一生の間に使用するのと同程度の分量の言語を分析することができる。コーパスを分析することで、どのようなチャンクが高頻度使用されるかが判明する。頻出するものには意味がある。

人々が行うコミュニケーションには、目的に応じたパターンが存在する。コミュニケーションに関する最近の脳科学では、Brain Dictionary という知見があり、人々が言語をパターン化して理解している可能性が示唆されている (Fox & Raichle, 2007)。この研究では、さまざまな発話による物語 (narrative stories) を聞いたときに脳のどの部分が応答するかを機能 MRI (fMRI) データもとに解析した結果、脳のあちこちに特定の単語に応答する領域が存在することが判明している。例えば、*family* という語を聞くと同じ部位が反応するようにパターンが存在すると報告されている。言語がパターン化されて理解されるという見解は、コーパス言語学の考え方に通じる (McEnery & Hardie, 2012, p. 220)。

例えば、日本人の学会プレゼンテーションを収集した話し言葉コーパスの分析により、日本人が学会発表を行うときには「では、はじめさせていただきます。」と判で押したように同じ表現を用いることが研究により判明した（野口，2017）。初めて学会発表をする学生は、冒頭で「では、はじめさせていただきます。」と述べることで、聞き手の専門家たちに違和感なく受け入れられ、スムーズに発表を始められるであろう。

この「では、はじめさせていただきます。」という表現には、専門語彙が含まれていない。専門語彙は用語と意味とが 1 対 1 の対応であることが多いため、曖昧な部分がないことが多い。むしろ専門語彙以外の、準専門語彙 (subtechnical vocabulary) が難しい。例えば、医学論文では、*present* には ～という症状や疾患のために来院したことを意味する *present with*、何かが存在することを意味する *be present* など複数の意味がある。医学誌 *The New England Journal of Medicine (NEJM)* の症例報告論文 (*Brief reports*) での使用例を AntConc (Anthony, 2014) で調査すると、*presented in* は「～に示す」という意味で用いられている。

of the timeline of sepsis is **presented in** Figure 1, showing that new findings and additional laboratory findings **are presented in** the Supplementary Appendix.

しかし、*presented with* は「～という症状や疾患のために来院した」という意味で使用される。

encephalis virus. A 62-year-old man **presented with** a meningoencephalitis syndrome and -old man in Medellin, Colombia, **presented with** fatigue, fever, cough, and weight pyruvate kinase deficiency who **presented with** nonspherocytic hemolytic anemia

このように、前置詞が問題になるとき、コーパスを構築して目標テキストでの使用方法を調査することは有用である。目的に応じたコミュニケーションでのパターンを見つけ、そのパターンを応用することでコミュニティに受け入れられる表現の使用が可能となる。これは、単なる文法学習や文章の丸暗記では成し得ない。ジャンルの概念とコーパスを組み合わせて使用する手法は様々なテキストに応用できる。

5. 終わりに

ESP, すなわち特定の目的のための英語は、限られた人々だけでなく、ほぼすべての人々に必要なものである。人は、他の人々とコミュニティを形成して活動する。コミュニティではコミュニケーションが必要であり、そのコミュニケーションにはコミュニティが慣れ親しんだパターンが存在する。Google Forms が広く利用されるのは、目的となる情報のみを効率的に収集することができるためである。私信や小説では美しい表現が求められるが、

正しい情報を迅速かつ正確に伝えるためには定形フォームを使用するのが理にかなっている。ESP は少数の特別な人々を対象とするのではなく、広く有用な考え方である。ともすれば、ESP の対象は技術的な語彙や定形表現が多く、創造性のない型にはまったテキストと理解されがちなが、定形的な骨組みが存在するからこそ、その中にある重要で価値ある情報を容易に取り出すことができる。その内容こそが創造性に富むものなのである。それはちょうど、宝石のプレゼントを贈られたときの喜びのようなものかもしれない。ティファニーの箱を贈られて嬉しいのは、箱ではなく中身に価値があるからであろう。ありふれた外箱は創造性をしっかりとサポートするものなのである。

謝辞

本稿の執筆に際しては、大阪工業大学 深山晶子特任教授に論旨の展開について意義深いコメントをいただいた。大阪医科大学 藤枝美穂教授、浅野元子講師（非常勤）とディスカッションを行い、編集の支援を受けた。

引用文献

- Anthony, L. (2009). ESP at the Center of Program Design. 福井希一・野口ジュディー・渡辺紀子 (編) 『ESP 的バイリンガルを目指して—大学英語教育の再定義』 (pp. 18–35) 大阪大学出版会
- 岡本眞由美・深山晶子・野口ジュディー. (2007). 『理系英語のライティング』 (理系たまごシリーズ 3) 講談社
- 野口ジュディー. (2005). 「ESP からの提言」『専門日本語教育研究』 (7), 3–6.
- 野口ジュディー. (2009). 「ESP のススメー応用言語学からみた ESP の概念と必要性—」 福井希一・野口ジュディー・渡辺紀子 (編) 『ESP 的バイリンガルを目指して—大学英語教育の再定義』 (pp. 2–17) 大阪大学出版会
- 野口ジュディー. (2017). 「JECPRESE : JSL と EFL ユーザーのために」 英語コーパス学会 第 43 回大会 2017 年 10 月 1 日関西学院大学
- 野口ジュディー・照井雅子・藤田清士. (2014). 『Judy 先生の成功する理系英語プレゼンテーション』 講談社
- 野口ジュディー・春田伸・松浦克美. (2015). 『Judy 先生の英語科学論文の書き方 増補改訂版』 講談社
- 深山晶子. (2000). 「自立した学習者を育てる教室内活動と課外活動」 深山晶子 (編), 野口ジュディー (総監修), 寺内一・笹島茂・神前陽子 (監修) 『ESP の理論と実践—これで日本の英語教育が変わる』 (pp. 85–106). 三修社
- 棕平淳・野口ジュディー・深山晶子. (2003). 「文学系 ESP は可能か? —「EGP」対「ESP」の構図を越えて」 (ESP 研究会, 各研究プロジェクト研究報告(第 7 次研究グループ)) Is

- there an ESP approach for teaching literature?: Looking beyond ESP vs. EGP 『JACET 関西紀要』 (7). 105-114.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (n.d.) 21st Century Skills Map: World Languages. Retrieved from https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/21stCenturySkillsMap/p21_worldlanguagesmap.pdf
- Anthony, L. (2014). AntConc (Version 3.4.3) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. Available from <http://www.laurenceanthony.net/>
- Belcher, D. (2004). Trends in teaching English for specific purposes. *Annual Review of Applied Linguistics*. 24, 165–186.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analyzing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- Bhatia, V. K. (2008). Genre analysis, ESP and professional practice. *English for Specific Purposes*. 27, 161–174.
- Flowerdew, J. (2012). Reconciling contrasting approaches to genre analysis: the whole can equal more than the sum of the parts. In: D. Belcher, A. M. Johns, B. Paltridge (Eds.), *New Directions in English for Specific Purposes Research*. (pp. 119–144). MI, USA: The University of Michigan Press.
- Fox, M. D., & Raichle, M. E. (2007). Spontaneous fluctuations in brain activity observed with functional magnetic resonance imaging. *Nature Reviews Neuroscience*. 8, 700–711.
- Frost, R., Siegelman, N., Narkiss, A., & Afek, L. (2013). What predicts successful literacy acquisition in a second language? *Psychological Science* 24(7), 1243–1252.
- Halliday, M. A. K., Macintosh, M., & Stevens, P. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longmans.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. London: Continuum.
- Ibbotson, P., & Tomasello, M. (2016). Evidence rebuts Chomsky's theory of language learning. *Scientific American*. Retrieved from <https://www.scientificamerican.com/article/evidence-rebuts-chomsky-s-theory-of-language-learning/>
- Lee, D., & Swales, J. (2006). A corpus-based EAP course for NNS doctoral students: Moving from available specialized corpora to self-compiled corpora. *English for Specific Purposes*. 25, 56–75.
- McEnery, T., & Hardie, A. (2012). *Corpus linguistics: Method, Theory and Practice*. Cambridge New York: Cambridge University Press.
- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*. 70, 151–167.
- Noguchi, J. (2003). Teaching ESP writing: OCHA in a CALL class. *Cybermedia Forum*, 4. Retrieved from <http://www.cmc.osaka-u.ac.jp/j/publication/for-2003/40-45.html>

- Noguchi, J. (2006). *The Science Review Article: An Opportune Genre in the Construction of Science*. Pieterlen, Switzerland: Peter Lang.
- Noguchi, J. (2015). The 17th JASMEE Academic Meeting Keynote lecture 1 Global language teaching trends and English for medical purposes (Tokyo Garden Palace, Tokyo, July 19, 2014). *Journal of Medical English Education*. 14(1), 47–53.
- Partnership for 21st Century Learning (P21). (2017). *Framework for 21st Century Learning*. Retrieved from: <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>.
- Swales, J. (1971). *Writing Scientific English*. Victoria: Cengage Learning Australia.
- Swales, J. (1988). *Episodes in ESP*. Hartfordshire: Prentice Hall International (UK) Ltd.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2012). *Academic Writing for Graduate Students, Essential Tasks and Skills*. 3rd ed. MI, USA: University of Michigan Press.
- Tojo, K., Hayashi, H., & Noguchi J. (2014). Linguistic dimensions of hint expressions in science and engineering research presentations. *JACET International Convention Selected Papers, 1*, 131–163.
- Tono, Y., & Negishi, M. (2012). The CEFR-J: Adapting the CEFR for English Language Teaching in Japan. JALT Framework and Language Portfolio SIG. Retrieved from http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/tonolab/cefr-j/Tono&Negishi2012forJALT_FLPSIG.pdf

**‘Happy Slave Syndrome’ からの覚醒
—「海外の外国語教育」研究会—
‘Happy Slave Syndrome’ in Education
—JACET SIG ‘Foreign Language Education Abroad’—**

大谷泰照

大阪大学・滋賀県立大学 各名誉教授

Abstract

The purpose of JACET SIG on ‘Foreign Language Education Abroad’ is to examine the history and status of our cultural awareness frequently overlooked among us. This will illuminate some of mental chains happy slaves have, and leads to a reconsideration of popularly held beliefs about language education in this country.

キーワード：happy slave, 教育政策, 対症療法、原因療法

1. JACET 研究会の設立

Harold E. Palmer ゆかりの語学教育研究所（IRLT）の大学部会が、時代の要請をうけて発展的に分離独立し、新たに大学英語教育学会（JACET）として創立されたのが 1962 年のことであった。

その JACET の学会活動強化のために、東京の本部以外に国内の各地にも活動拠点を設ける必要が考えられ、そのための地方支部として全国で最初に誕生したのが当関西支部であった。JACET 創立 10 年目の 1972 年 6 月のことである。その頃、支部の設立がいかに困難なものであったかは、当時の大学の英語担当教師の専門を考えてみるとよく分かる。大学の英語担当者の専門分野の内訳は、ほぼ 6 割が英文学、3 割が米文学、1 割が英語学の専攻といった実態で、英語教育そのものに対する英語担当者の関心は必ずしも高いものとは言えなかった。大学で英語を教えながら英語教育を専門とする教員はごく少数で、むしろ異端と見られがちな時代であった。関西支部に続く全国 2 番目の東北支部の設立にも、それからさらに 9 年もの年月を要した（1981 年）ほどで、それ以後、紆余曲折を経て、全国をカバーする 7 つの支部が揃ったのは 21 世紀に入って、やっと 2006 年のことであった。

創立当初、JACET の主要な学会活動は、年 1 回の全国大会と有志のための夏季サマー・セミナー（合宿研究会）の開催程度であったが、関西支部が発足してからは、さらに年 2 回の支部大会と、講演会や談話会が随時開かれるようになった。しかし、このような支部活動は、当初は日本英文学会などの場合と同様に、主として大学教員の個人的研究を助成・

推進するための活動であったが、それを広く日本の大学全体の言語教育の改善・推進をも標榜する日常的で組織的な研究活動に大きく転換させたのが新たに設置された支部の研究グループであった。この研究グループは、外国語教育そのものの改廃が問われ、後の大学設置基準改正にいたる当時の差し迫った教育状況を憂えるものの集まりとして始まった。先ず 1986 年、関西支部の運営委員を中心に、13 チームの多様な研究グループが生まれた。

さらに 1991 年には、この研究グループを改組して、広く支部会員全員に呼びかけ、合計 148 人の会員が参加する 10 チームの研究集団が誕生した。それ以後は、研究期間を 1 期 2 年として、2 年の期限の終了ごとに各グループの研究成果を公表することを原則とした。その研究成果を広く JACET 全体で共有するために支部独自の研究紀要を出すことも決まり、その第 1 号は 1992 年に「関西支部 20 年の記録」(44 ページ)、第 2 号は 1993 年に「第 2 次研究グループ研究集録」(89 ページ)として刊行を始めた。

なお、現在の JACET の研究会は、「1999 年の AILA '99 Tokyo での発表を奨励するため、その数年前から(始まった)」(寺内一 JACET News, July 2016)、「AILA '99 Tokyo のために作り上げた」(小池生夫『JACET 通信』, 2016 年 12 月)などと広く信じ込まれているようである。しかし実際には、AILA '99 誘致が決まるよりも以前の 1986 年に、少なくとも関西支部ではすでに 13 チームの研究グループ(研究会)が、AILA 参加目的よりもはるかに切実な研究・教育的目的をもって発足していたという事実を忘れてはならない。JACET 関西支部研究グループ(研究会)の詳細は、『JACET 関西紀要』の創刊号以来の各号によっても明白であるし、また JACET 本部刊行の諸出版物(例えば、大谷泰照「関西支部」『大学英語教育学会創立 30 周年記念誌』(1992)には、関西支部研究グループ(研究会)について、その一覧表まで付して詳細な説明がある)によっても疑問の余地はまったくない。

表 1 関西支部研究グループ(第 1 次) 1986 年 6 月 28 日発足

研究テーマ	代表者
学習英文法	前川哲郎(滋賀大)
Oral Interpretation	上田依子(平安女学院短大)
Discourse Analysis	寛寿雄(神戸大)
CAI	日比野日出雄(金蘭短大)
聞き取りテスト	多田稔(大谷大)
国際英語	佐藤秀志(奈良教育大)
リズム・イントネーション	渡辺和幸(滋賀大)
文学教育	安藤昭一(京都大)
非英語国の英語教育	大谷泰照(関西大)
中・高・大の連携	小田幸信(同志社女子大)
応用言語学	田島穆(京都教育大)
英作文指導	福本一(同志社女子大)
教材開発	赤井養光(関西大)

表 2 関西支部研究グループ（第 2 次）1991－1992 年度

研究テーマ	人数	代表者
学習英文法	12	前川哲郎（滋賀大）
Oral Interpretation	6	上田依子（平安女学院短大）
Discourse Analysis	20	橋内武（桃山学院大）
CAI	22	藤井健夫（関西外国語大）
聞き取りテスト	9	杉森幹彦（金蘭短大）
文学教育	16	山本利治（京都大）
海外の外国語教育	19	竹内慶子（京都外国語大）
中学・高校・大学の連携	15	小田幸信（同志社女子大）
英作文指導	10	一瀬昌夫（帝塚山短大）
教材開発	19	浜田佐保子（聖隷学園聖泉短大）

2. 「海外の外国語教育」研究会の発足

外国語の教師は一般に、「異文化理解のプロ」や「グローバル教育の担当者」などと呼ばれることが多い。少なくとも、外国語の学習者からはそのような目で見られやすい。ところが不思議なことに、この国の外国語教育関係者は肝心の諸外国の実情、特に海外の教育事情や教育動向については驚くほどに無関心である。

例えば、戦前からの長い歴史をもち、わが国を代表する外国語教育研究機関のひとつである語学教育研究所では、1981 年以来今日まで 27 の研究グループが活動してきたが、海外の外国語教育の動向を研究テーマにするグループはただのひとつもない。語学教育研究所から生まれた JACET でも、現在 40 を超える研究会が出来ているが、そのなかで広く海外の教育動向を研究テーマにしているのは、当「海外の外国語教育」研究会以外には見当たらない。他にいまひとつ「東アジア英語教育」研究会があるが、その研究関心は、広く諸外国の教育事情というよりも、専ら「東アジア」だけの、しかも単に「英語教育」についてのごく限定的なものである。

外国語教育関係者や外国語教育研究機関だけではない。実は、この国の教育政策そのものがあまりにも海外の動向に無関心である。第二次世界大戦が戦後の世界に遺した最大の教訓のひとつは、結局は異文化理解の地道な努力を重ねる以外には、戦争回避のカギは存在しないとみる非常に厳しい反省であった。そんな反省から、戦前には想像もできなかった EU のような事実上の「不戦共同体」がこの世に実現するまでになった。当然、戦後の世界では、異文化理解のための外国語教育の充実・強化は各国の国際的責任とさえ考えられるようになった。EU 各国では「母語＋2 言語」の習得がハイスクール卒業までの目標となり、また英語帝国主義の元凶などと目されるアメリカでさえも、「英語＋1 言語」の習得が 21 世紀の国民的目標となった。日本近隣の韓国・中国・台湾などの外国語教育の強化ぶり

も、実に目を見張るものがある。

ところが、こんな世界の圧倒的な動向に真っ向から逆行しているようにみえるのが戦後のわが日本の歩みである。その端的な例は学校教育における外国語教育である。敗戦直後には週 6 時間あった中学校の英語授業時間数は、1958 年には少なくとも「週最低 3 時間」、1969 年には出来るだけ「週標準 3 時間」、1977 年には一律に厳しく「週 3 時間」と、一貫して「週 3 時間」を目途として削減・縮小され続けてきた。そしていまや日本は、世界の主要 46 か国の中でも中学段階の外国語時間数が最も少ない国として知られる。1974 年には、自民党の外国語教育改善に関する平泉試案は、「わが国では外国語の能力のないことは事実としては全く不便を来たさない」と言い切るまでになった。

しかし、日本の外国語教育関係者は、このようなわが国の異常ともいえる教育の動向について特段奇異に感じることもなさそうである。このようなわが国の外国語教育の在り方に強い危機意識をもって JACET 内に発足したのが、1986 年の「非英語国の英語教育」研究会であり、1991 年以後はそれを改名した「海外の外国語教育」研究会である。すでに 30 年を超えるこの研究会の活動の結果は、以下のような出版物として公表してきた。

1. 『東アジアの外国語教育（資料）・日本の外国語教育診断』（プリント版） 1999 年
2. 『「先進諸国」の外国語教育—日本の外国語教育への示唆』（プリント版） 2002 年
3. 『世界の外国語教育政策—日本の外国語教育の再構築にむけて』 東信堂 2004 年
4. 『EU の言語教育政策—日本の外国語教育への示唆』 くろしお出版 2010 年
5. 『国際的にみた外国語教員の養成』 東信堂 2015 年

まず、資料 1, 2, 3 において世界の外国語教育の大勢を広く展望し、次いで資料 4 において、なかでも特に厳しい歴史の教訓に学び、国際的に協調して先進的な取り組みを進める EU の外国語教育の実態を精査し、資料 5 では、そこからみえてきた外国語教育改善のための最重要条件としての教員養成の問題を集中的に考えようとした。研究テーマは、国際的・歴史的な視点から調査・研究の段階を踏んで、次第にテーマを絞り込みながら、「日本の外国語教育の改善」という JACET の究極の目的に迫ろうとして今日に至っている。

3. 「海外の外国語教育」研究会の提言

3.1 この国の教育的熱意

・ 国の教育予算

わが国の教育の本当の姿は、ただひたすら現状を凝視することによっては決してみえてこない。現在の教育の実態は、学習指導要領や文部科学白書によっても、必ずしも正確にうかがい知ることはできない。

たとえば、国の教育的熱意を表す何よりのバロメーターは、一般には教育予算であると

考えられる。しかし今日のわが国の教育予算の実態は、少し視点を引いて、時間的・空間的な距離をおいた視点から眺めることによってはじめていくらかでも明確にみえてくる。

日本政府は 2001 年 3 月、第 2 期科学技術基本計画において、「[今後]50 年間にノーベル賞受賞者 30 人程度」を輩出することを国の明確な目標として掲げた。ところが政府は、目標だけは声高に掲げておきながら、その国家目標の達成のために、たとえば国立大学に対して、肝心の教育研究環境の改善、とりわけ教育研究費の増額・充実などという実質的な支援は、その後もほとんど行われることはなかった。教育研究費の増額・充実どころか、逆に 2004 年以後は、事実上、国立大学の教育研究活動を支える予算である国立大学運営費交付金を、毎年 1% ずつ削減するという信じ難い方針を打ち出した。運営費交付金自体は、2004 年度の 1 兆 2415 億円から 2013 年度の 1 兆 791 億円まで、この 10 年間に実に 13% も大幅に削減されてしまった。

日本政府はまた 2013 年 6 月、日本再興戦略のひとつとして、「今後 10 年間で世界大学ランキングトップ 100 に我が国の大学が 10 校以上入ること」を国の目標として謳いあげた。*The Times Higher Education* の‘The World University Rankings, 2013-2014’によれば、2013 年現在、世界の大学トップ 100 には、わが国からは東京大学（23 位）と京都大学（52 位）の 2 校が入っているにすぎない。ところが、OECD 加盟 34 か国中の統計可能な 30 か国についてみると、GDP に対する高等教育への政府財政支出の割合は、ひとり日本だけは並外れて最低の第 30 位で、実に 0.5% にすぎない。日本政府の高等教育に対する教育研究予算の貧弱さは国際的にも際立っている。しかも、年刊の OECD : *Education at a Glance* が 1992 年に刊行され始めて以来今日まで 20 年以上もの間、この傾向は一貫して変わっていない。

表 3 OECD 30 か国の対 GDP 比高等教育関係予算（%）（日本：30 か国中 30 位）

国名	フィン ランド	デンマ ーク	スウェ ーデン	フラン ス	アメリ カ	韓国	イギリ ス	日本	OECD 平均
割合	1.9	1.8	1.6	1.3	1.0	0.7	0.7	0.5	1.1

—OECD.(2013). *Education at a Glance*.

これは単に高等教育に限らない。GDP に対するわが国の教育全般への政府財政支出の割合も、これまた OECD 加盟の統計可能な 30 か国中では最下位の第 30 位で、わずかに 3.6% である。しかも、わが国の国家予算に占める教育関係費の割合そのものを経年的に調べてみると、年を追って確実に減少を続けて、1975 年の 12.4% が 40 年後の 2016 年には 5.5% と、実に半分以上に削減されてしまっているという驚くべき実態に気付く。しかも、OECD 加盟 30 か国中、対 GDP 比では並外れて「最少」（第 30 位）の教育予算を組み合わせながら、わが国の児童・生徒の学力だけは逆に「世界一」を目指すのだという（『平成 25 年度 文部科学白書』第 2 部第 4 章）。わが国の教育行政の実態は、まさに以上の通りである。

表 4 OECD 30 か国の対 GDP 比教育関係予算 (%) (日本 : 30 か国中 30 位)

国名	デンマーク	フィンランド	スウェーデン	イギリス	フランス	アメリカ	韓国	日本	OECD 平均
割合	7.6	6.4	6.3	5.9	5.8	5.1	4.8	3.6	5.4

—OECD.(2013). *Education at a Glance*.

表 5 日本の国家予算に占める教育関係費の年度別割合 (%) (調査・作成 : 大谷泰照)

年度	1955	1965	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005
割合	11.8	13.0	12.4	10.6	9.2	7.6	8.7	7.7	7.0

2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
6.4	6.4	6.0	6.1	6.0	6.0	5.8	5.7	5.6	5.5

—大蔵省・財務省年度別『統計表一覧』により大谷泰照算出

国の教育的熱意のバロメーターとみられる教育予算は、当然、教職を働き甲斐のある職場環境に整備するために欠くことのできない重要な条件でもある。

欧米では、クラス・サイズと教育効果の関わりについての研究が、20 世紀の始めからすでに 1 世紀以上にもわたって積み上げられてきた。なかでもクラス・サイズと教育効果の相関を示すガラス・スミス曲線はよく知られている。当然、欧米では、教育を軽視しない国ならば、国の経済状況に関わらず、一般に 25 人を超えるクラスを組むことはめずらしい。しかし、わが国では、1980 年以来、すでに 3 分の 1 世紀もの間、義務教育の学級編成基準の 40 人は揺らぐことはない。

表 6 OECD 25 か国の中学校のクラス・サイズ (日本 : 25 か国中 24 位)

国名	イギリス	ルクセンブルク	フィンランド	アメリカ	ドイツ	フランス	日本	韓国	OECD 平均
人数	19.5	19.7	20.3	23.2	24.6	24.7	32.7	34.0	23.3

—OECD.(2013). *Education at a Glance*.

教員の職場環境として無視できないのが労働時間である。OECD の最新の国際教員指導環境調査によれば、中学の教員の週当たり勤務時間は加盟 34 か国のなかではわが日本が最長であって、53.9 時間である。これは、日本の教員は OECD の他の国々よりも、毎日、実に 3 時間もより長時間の勤務状態におかれていることを意味する。さすがに文部科学省も、この現状は「過労死ラインを超える」ものと認めざるを得なかった (2017 年 4 月 28 日)。

表 7 OECD 34 か国中学校教員の週当たり校務時間数（時間）（日本：34 か国中 34 位）

国名	イタリ ア	フィン ランド	オラン ダ	フラン ス	韓国	ノルウ ェー	アメリ カ	イギリ ス	日本	参加国 平均
時間数	29.4	31.6	35.6	36.5	37.0	38.3	44.8	45.9	53.9	38.3

—OECD. (2013) .*The Teaching and Learning International Survey (TALIS)* .

・政治的指導者の教育姿勢

日本政府のこのような教育的熱意の希薄さに対して、たとえば、イギリス政府はどうか。イギリスでは、特に国力の衰退傾向が目立ち始めた 1970 年代以降、歴代首相が国の教育の改革・強化に決定的な役割を果たすことが多くなった。1988 年、サッチャー首相はイギリスの歴史に残る画期的といわれる教育改革法を制定した。地方分権の伝統が根強いイギリスの教育に、強力な指導力をもって国家統一カリキュラム (National Curriculum) を導入し、教育の中央集権化を推し進めた。メージャー首相も、その路線を忠実に引き継ぎ、特に、教育水準局を創設して、国全体の教育水準の向上に一定の成果を挙げた。ブレア首相に至っては、政府の 3 つの最優先課題は「1 に教育、2 に教育、3 にも教育」であると宣明して「政策のトップに教育を掲げた最初の首相」として記憶される。「教育の改革なしにはイギリス国民の未来はない」と強調して、国の教育予算を軍事費の 2 倍にまで増大した。

アメリカでも、カーター、レーガン、ブッシュ、クリントン、ブッシュ Jr., オバマと、やはり 1970 年代以降の歴代大統領はいわゆる「教育大統領」が続く。カーターは『知恵の力』(1979)、レーガンは『危機に立つ国家』(1983)、ブッシュは『アメリカ 2000 年計画』(1991) など、強い危機意識をもって教育改革を推進したことでよく知られる。クリントンは「情報の時代とは教育の時代」であり、教育こそがアメリカの最重要課題であると強調して、教員を増やし、幼稚園、小学校の学級規模の縮小まで実現した。ブッシュ Jr. もまた、教育を新政権の最重要課題に掲げて、イラク戦争を戦いながらも、国家予算の中で教育関係予算の増加率を最大とする政策を断行した。オバマは、2009 年 9 月には有名な教育演説を行い、2012 年度予算では、教育関係予算を前年度比で 11% の増大を行い、教育の充実・強化に対する強い決意を国の内外に示した。

ところがわが国では、国民の圧倒的な支持を受けて就任したあの小泉純一郎首相でさえも、2001 年 5 月の就任初の所信表明演説でも、その年 9 月の第 2 回目の所信表明演説でも、まことに信じがたいことに、教育に関する所信の表明は、文字通りただの一言もなかった。その後、次々と入れ替わって、安倍、福田、麻生、鳩山、菅、野田、そして今日の安倍政権に至るまでの 7 人の首相についても、所信表明演説の中で明確に教育に触れて所信を述べた首相はただの一人もなかったといっても言い過ぎではない。

ただ、2014 年 1 月 24 日に至って、安倍晋三首相は通常国会冒頭の施政方針演説で、近年のわが国の首相としては異例にも、教育についての自らの所信を表明した。その演説で、

首相が特に強調したのは、日本の教育のグローバル化の必要であった。首相はその演説で、ただひたすら「何事も、達成するまでは、不可能に思えるものである」「わずかでも「可能性」を信じて」「やれば、できる」と述べ、特に4回にもわたって繰り返し「やれば、できる」を強調した。これは、やはり「為せば、成る」を呼号して、B29に立ち向かう国民を叱咤したかつての軍部の「竹やり精神論」を思い出させるものであった。

言うまでもなく教育問題の改善は、単なる声高のスローガンや竹やり精神論で図れるはずもない。まずは、改善すべき問題の根源を正確に把握することである。そして、それに対する単なる「スローガン」や、うわべの「対症療法」ではなく、合理的で具体的な「原因療法」をほどこす明確な意志をもつことである。この点で、先述の英米の政治的指導者たちの教育的熱意との大きな落差を、改めて深く思い知らされたわが国首相の施政方針演説であった。

・教育職の在り方

今世紀に入って、特に教育的熱意の高い欧米の先進諸国における教員養成体制の改革は目を見張るものがある。いまや、国の教員養成は、明らかにかつての大学学部から、より高度の大学院へ移行している。しかも、教職の一層高度の専門職化、言い換えればプロ（専門家）の一層のプロ化が追求されて、学部卒業ののち、さらに大学院や教員養成機関などで3年間以上もの研究・実習を必要とする国まで現れ始めた。

ところが、わが日本では、今世紀に入っても、教員養成体制については旧態依然として、特段の変革の動きもない。たしかに、一部大学の教職大学院は発足したが、教員養成一般の大学院化については、むしろ消極的な世論が強い。それどころか、外国語教育の現場には、専門職としての訓練も受けていない完全なアマチュアのALT（外国語指導助手）が大量に招致されるようになった。さらに、小学校に「外国語活動」が導入されて以来、英語の完全な素人の学級担任が、「英語が苦手であることは問題ではありません」（『小学校学習指導要領の解説と展開 外国語活動編』、2008年）という国の方針によって「英語を教え」させられ、同時に、教員の資格ももたない「外国語に堪能な地域の人々」をも教壇に立たせることを文部科学省は奨励している。そのうえ近年は、教育にはずぶの素人の「一般人」を、わずか3か月の研修を受けさせただけで学校全体の教育に責任を負う学校長職に任用することさえ行われるようになった。

これはつまり、多くの先進諸国が、高度の専門職としての教職の、いわばプロの一層のプロ化を目指しているのとは対照的に、わが国では、教育をあまりにも軽くみた教職の組織的なアマ（非専門家）化が、確実に、しかも国主導で大手を振って進行していることを意味する。言うまでもなく、「プロ」と「アマ」とを明確に分けるものは、その仕事に対する「責任」の有無である。本来、「アマ」に対しては、「プロ」並みの重い責任を問うことなど、とうてい望むことはできない。それが「アマ」の「アマ」たる所以である。しかしこの国では、かけがえのない成長期の子どもたちの教育を、責任も誇りももてない立場の

「アマ」の手に積極的に委ねようとしていることになる。

わが国の教育界でも、かつては「教師も、医師や弁護士と同様に専門職である」と教えられ、信じられていた。教師は、「アマ」の追随を許さない文字通り「プロ」の仕事と考えられていたからである。「患者」と「モルモット」を混同した担当者の姿勢が到底許されないのは、主として肉体的健康と知的健康との違いこそあれ、同じ人間の「健康」そのものに責任をもつはずの医学界でも教育界でも少しも変わることはないはずである。

「正師を得ざれば学ばざるに如かず」は古くから知られた先人の教えであるが、いまやこの国では、教育の責任官庁までが、この教えを身をもって踏みにじって、恬として恥じることもない。このような教育現場の現状は、元をたどれば、わが国の政治家や文部行政当局の教育に対する熱意の欠如ぶりが、「国家百年の大計」といわれ、いわば国の一大事業であるはずの教育と教職のあり方について、あまりにも専門性を軽視した安易にすぎる政策をとらせてきた当然の結果と考えないわけにはいかない。

3.2 この国の教員養成の体制

・教員養成機関の変化

しかし、かつてのわが国政府は、教育に対してはもう少し強い熱意と明確な責任をもっていたはずである。たとえば戦後は、それまでの師範学校の閉鎖的な性格に対する反省から、幅広い視野と高度の専門的知識・技能を兼ね備えた人材の育成のために、わが国のすべての段階の学校教員の養成は、教員養成専門学校を離れて大学に移り、しかも、いわゆる「開放制」の大学において行われることになった。

この決断を下したのが、昭和 22（1947）年、特に文部省の影響を排除するために内閣総理大臣直属の審議機関として設けられた教育刷新委員会であった。国民の多くが飢餓に瀕し、その日その日を生きのびるために文字通りのどん底生活にあえぎ、大学進学率はわずか 3%というこの時代に、教育刷新委員会の南原繁委員長（東京帝国大学総長）らは、焼土と化したこの国の国づくりに必要なのは人づくりであり、人づくりのカギはすぐれた教員の養成以外にはないという教育に対する高い志を失わなかった。この改革は、実はわが国の教員養成を、当時、世界でもほとんど類をみない最高の教育水準に引き上げる画期的なものであった。その結果、1970－80 年代になると、日本の学校教育の水準の高さは国の内外でも等しく認められ、海外からは日本に学ぼうとする教育視察団の来日が相次ぐまでになった。今日、この事実気付く教育関係者は決して多くはない。

事実、欧米では、教員養成、とりわけ初等教育段階の教員の養成は、戦後もなお戦前そのままに、一般には中等教育機関で行われ続けた。日本の戦後の教育改革に深く関わったアメリカでさえも、すべての教員養成を大学で行っていたのは当時の 48 州のうちで、わずか 17 州にすぎなかった（佐藤学（2007）¹⁾）。そんな諸外国で、教員養成課程が大学レベルに移行するのは、やっと 1970 年代になってからのことである。

・日本の「ゆとり教育」

ところが 1980 年代に入ると、世界に先駆けて「大学での教員養成」を実現したわが国では、教員養成の高度化によって教育水準の向上を図ろうとする諸外国の動きとは反対に、教育課程を大きく改訂して、いわゆる「ゆとり教育」に転じることになった。2002 年には、義務教育の学習内容および授業時数の実に 3 割にも及ぶ大幅な削減を行い、週完全 5 日制の実施に踏み切った。その結果、たとえば小学校の算数は 142 時間、中学校の数学は 70 時間も削減されることになり、数学教育協議会の調査によれば、算数・数学の授業時間数としては世界でも最低の水準になったという。

今日からみると、たしかに当時のわが文部省は、諸外国の教育の動向について、あまりにも無関心でありすぎたと言われても仕方がない。実は「ゆとり教育」の本家本元のアメリカやイギリスで、「ゆとり教育」はすでに完全に行き詰まっているという事実気付いていなかった。アメリカ教育省の全国民向け報告書 *A Nation at Risk* (1983) や *What Works* (1986)、イギリスの初等・中等段階の教育政策 *National Curriculum* (1988) は、いわば彼らの「ゆとり教育」の完全な破産宣言であるとさえ言える。アメリカでは、1 日の授業時間数を 7 時間に延長し、年間授業日数も増やし、宿題を大幅に増やすこと、イギリスでは、年間授業日数を 42 週（日本は 35 週）にまで増やして、そのうち 6 週間は専らテストを行うという厳しいカリキュラムを、それぞれの政府が本気で督促するところまできていた。

このような海外の動きにもかかわらず、わが国の教育を逆に「ゆとり教育」へと大きく舵を切らせたものは何か。おそらく、その背景には、日本の教育に対する日本人自身の過信があったことは否めそうもない。学習内容や授業時数を 3 割程度削減しても、「教育大国」日本の教育は毫も揺らぐものではないという慢心がなかったとは言い切れない。たとえば、その頃の文部省の『我が国の初等中等教育』(1985) や経済企画庁の『国民生活白書』(1988) の日本の教育に対する自画自賛振りをみれば、それはよく分かる。現職の中曽根康弘首相に至っては、「[アメリカ人の] 知識水準は日本より非常に低い」(1986) という「世紀の妄言」まで平然と公言する始末であった。

・大学院での教員養成

今世紀に入って、欧米諸国における教育改革、とりわけ教員養成体制の改革は大きく進んだ。国際化、情報化が進み、さらには多文化複合社会に対応するためのグローバルな教育が求められる教職は、かつてなく広い視野と高い専門性を備えた教員の養成を必要とする。そのためには、いまや従来の「教育技能者としての教育者」よりも「研究者の目をもつ教育者」が求められ、「質の高い教員でなければ質の高い教育は得られない」ことが当然のことと考えられるようになった。今日では、アメリカやヨーロッパの教員養成は、明らかに教員養成学校や大学学部から、より高度の大学院へ移行した。大学学部が、教員養成基礎課程であるとすれば、教員養成専門課程はいまや明らかに大学院である。

アメリカやヨーロッパの今日の教員養成の目標は、幼児・初等・中等教育のすべての学

校教員を、少なくとも大学院修士課程修了者とするものである。これは、いわばプロ（専門職）の一層高度のプロ化（専門職化）を目指すものである。今日、EU 加盟 28 か国および周辺 4 か国、合計 32 か国（平均）と、韓国、台湾および日本の教員の大学院修了者の割合を示せば表 8 の通りである。「21 世紀は教育の世紀」であり、新時代の教育の最優先課題は教員養成問題であると宣言した G8 のケルン憲章（1999 年）の宣言国の 1 つでありながら、わが国は、自らの国の教員養成の高度化については、いかに冷淡であるかがよくわかる。世界に先駆けて「大学での教員養成」を実現した終戦直後のわが国の強い教育的熱意からは、ほとんど考えられもしない現状と言わなければならない。

表 8 現職教員のうち大学院修了者の割合（％）（調査・作成：大谷泰照）

学校 国・地域	小学校	中学校	高等学校
EU と周辺国 （平均）（2013） ²	38.7	50.0	71.0
韓国（2012） ³	25.6	35.8	39.0
台湾（2013） ⁴	42.3	41.5	60.5
日本（2007） ⁵	2.6	4.5	11.1

なお、EU 加盟・周辺国計 32 か国の中学・高校教員についてみると、大学入学後、教職就任までに要する修学年数は表 9 の通りである。最も長いものは 7 年を要する。いまや専門職としての教員のための教育年数は、同じ専門職の医師や弁護士の教育に迫るものである。

表 9 大学入学以後、教職就職までの修学年数（調査・作成：大谷泰照）

修学年数	国 名
7	ドイツ、ルクセンブルク、ルーマニア
6.5	オーストリア
6	エストニア、アイルランド、イタリア、ポルトガル、クロアチア、トルコ
5.5	ハンガリー、スロベニア
5	ベルギー、チェコ、デンマーク、スペイン、フランス、オランダ、ポーランド、スロバキア、フィンランド、スウェーデン、イギリス、アイスランド
4	ブルガリア、ギリシア、キプロス、ラトビア、リトアニア、マルタ、アイスランド、ノルウェー

— European Commission. (2012). *Key Data on Education in Europe*.

3.3 ‘Happy Slave Syndrome’ からの覚醒

われわれは、日ごろ自らが置かれた環境や慣れ親しんできた境遇を、とかく当然のこととして受け入れて、あらためて特段の疑問を持つことは少ない。これを社会心理学では

‘Happy Slave Syndrome’ と呼ぶ。happy slave は、自らが happy slave であることを自覚しないことをもって最大の特徴とする。このような心的傾向は、決して奴隷制度の時代だけに特有のものではない。21 世紀の今日のわれわれの異言語教育についても決してその例外であるとは言いにくい。

今日のわが国の異言語教育の実態は、ただひたすら現状を凝視することによって決してみえてこない。むしろ、「今日の」よりも歴史的に、「わが国の」よりも国際的に、「異言語教育」よりも教育全般に、言いかえれば時間的、空間的、そして重層的に一定の距離をおいて眺めてみることによって、はじめて事柄の実相が立体的に、そしていくらかでも鮮明に浮かびあがってくると考えるべきではないか。日本の異言語教育のあり方を問い直すために、本研究会が、あえて日本から距離をおいた「海外の外国語教育」を俎上に載せる所以である。

このような観点から、単なる対症療法でなく、基本的な原因療法が必要であると考えられる本研究会の今後の研究課題は、①言語・文化的環境、②教育関係予算、③クラス・サイズ、④教員の労働条件、⑤外国語教員の養成、⑥外国語教育の時間数、⑦外国語教育の開始年齢、⑧外国語の必修度、⑨学習外国語の多様性、などである。

注

- 1 佐藤学 (2007) 「教員養成に必要とされるグランド・デザインー教師の教育基盤をアップグレードするために」 *BERD*, No. 10.
- 2 European Commission/ EACEA/ Eurydice (2013) *Key data on teachers and school leaders in Europe 2013 edition. Eurydice report*. Publications Office of the European Union, pp. 26 & 28.
- 3 中央教育審議会 教員の資質能力向上特別部会 (2012) 「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申)」 中央教育審議会, p. 21.
- 4 相川真佐夫 (2015) 「台湾」 (大谷泰照編集代表) 『国際的にみた外国語教員の養成』 東信堂, p. 53.
- 5 日本学術会議 (2007) 「これからの教師の科学的教養と教員養成の在り方について」 日本学術会議, p.3.

英語教材開発と今後の展望

—開発教材の決定要因—

Teaching Materials Development at the Front —Determinants for Materials Design & Development—

幸重美津子¹ 仁科恭徳²

京都外国語大学（専門学校）¹ 神戸学院大学²

Abstract

This paper presents an overview of existing theories about possible factors impacting on teaching materials development, explains the results of an investigation into the efficacy of a textbook published by the Materials Design and Development SIG (Study Interest Group), and concludes by speculating about future developments of teaching materials that effectively utilize the new technologies available in the EFL (English as a Foreign Language) environment.

キーワード：教材開発，決定要因，教材評価

1. はじめに

JACET 教材開発 SIG (Study Interest Group) はリーディング教材の『Dynamic Reading』(Macmillan) を始めとして、1998 年に実施した JACET 会員対象のアンケート調査に基づき、主として大学英語教科書の研究開発に取り組んできた。これまで筆者らは、当 SIG の研究方針である学習者の自律性の育成を念頭におきながら SIG の内外において、様々な英語教材の研究開発の機会を得ることができた。しかしながら、それらの教材は本当に教育現場に立つ教員が求めている教材なのであろうか。あるいは学習者のターゲットスキル育成にとって最も効率の良い教材であったのだろうか。何十と版を重ねた教材であれば、それが適切な教材であると評価できるのであろうか。

1980 年代以降、英語教育においては学習者要因に基づいた教材開発が主流となり、リンガフランカとしてのグローバルな英語の需要と共に「学習者中心」の英語教材やカリキュラムの開発が推進されてきた。¹ 一方で教材、特に大学英語教科書の開発現場や採用過程には、対象となる学習者やターゲットスキル、教室環境といった比較的对処しやすい決定要因のみならず、教材開発に大きく影響を与えるであろう外的要因がある事も否定できない。

本稿では、まず英語教材を開発する際に影響を与える要因を学習理論に基づき考察しながら教材の評価について考える。次に当 SIG の開発した既刊教材の中でも反響の大きかったプレゼンテーション教材を選び、使用教員を対象に行った追跡調査結果を示すことで教

育現場での声を共有するとともに今後の改善点を再考する。最後に、時流に即した教材開発の在り方について、今後の可能性と展望を考えてみたい。

2. 教材の評価

2.1 良い教材とは何か

毎年出版される新刊教材や既刊教材の教育効果に関して、各出版社が長期的かつコストのかかる調査を実施することには、概ね後ろ向きであると言われる。²学会もまた良い教材の定義に関して何らかの結論を導き出すためには、データの収集法や変数の多いその処理に関して慎重にならざるを得ないだろう。教員にとっての使い勝手の良さがアンケート調査での好反響となり、ひいては出版社における販売部数に繋がるのであれば版を重ねた教材は「教員」にとっては良い教材と言えるのかもしれない。しかし教員の使い勝手の良さが、必ずしも学習者に対する教育効果を反映しているとも言えない。

テキストの *authenticity* の問題一つを取り上げても、学習者のモチベーションを上げる効果を強調する多くの研究者(e.g. Bacon & Finneman, 1990; Kuo, 1993; Little et al., 1994; Mishan, 2005; Gilnor, 2007; Rilling & Dantas-Whitney, 2009)らがいる一方で、Widdowson (1984, p. 218) や Ellis (1999) らのように、言語教育におけるテキストの提示方法には方法論的な工夫が必要で、自然で *authentic* なテキストよりは、学習者のために多数の模範を提示しインプットさせるべきだと説く研究者もいる。さらに Day (2003) は、*authentic* なテキストが言語習得を促進させるというデータは無いとし、学習者は *authentic* なテキストをより難解に感じる、というデータを提示している。³

教材開発に影響を与えると考えられるこれまでの研究を概観してみると、学習に必要不可欠な要素として、前向きな態度や自信といった学習者の情動(Williams & Burden, 1997, p. 28), 深い理解のための経験を伴った学習法(Kelly, 1997; Tomlinson & Masuhara, 2000; Kolb & Kolb, 2009), 学ぶ意欲と必要性の双方を高めるモチベーション(Dornyei & Ushioda, 2009), 視覚教材化を伴う *multidimensional processing* (Berman, 1999, p. 2)などが指摘され、さらには学習者に対する問いかけをよりカジュアルに個人的なトーンにすることなども学習効果を促進させるという主張もある(Beck et al., 1995; Tomlinson, 2001b)。Tomlinson (2015) はこれらを以下のようにまとめ、教材評価の基準としている。

To what extent are the materials:

- * related to the wants of the learners?
- * likely to help the learners to achieve connections with their own lives?
- * likely to stimulate emotional engagement?
- * likely to promote visual imaging?

このように、教材開発に当たっては、学習者の視覚的理解を促進し情動に訴え、彼らが必要とする実生活に深く関連したものを取り入れる必要がある。ここで言う実生活とは、現時点での生活のみならず、今後学習者が遭遇するであろう社会生活等も含まれる。例えば、ESP (English for Specific Purposes)教材はこの類であろう。開発した教材が、学習者の人生に関わり影響を与えるものでなくてはならないし、そのような教材は必然的に学習者が追い求めているものでもありうる。

2.2 使用教材の評価と決定要因

開発した教材を実際に教室内で使用することは大きな楽しみでもあり、もっとも緊張する場面でもある。多くの場合、事前にサンプルユニットを使用したパイロットリサーチを行ってはいるものの、教材の難易度の適正さ、学習者のモチベーションの維持、学習項目の達成度等など、机上で意図したデザインと現場の学習者から得られる生の情報がどの程度合致しているのか分析する必要がある。それゆえ、実際に教材を使用した教員から得られる Post-use evaluation は、おそらく教材開発においてもっとも貴重なデータとなりうる。教材の評価方法には、学習内容に関するテスト、運用能力のテスト、調査、インタビュー、アンケート、学習者による基準値評価などさまざまなものがあるが、質問内容は以下のようなかであろう。

その教材を使用した授業によって：

- * 学習者は何を知ることができたか
- * 学習者は何ができるようになったか
- * 適切な試験対策になっていたか
- * ターゲットスキルの育成に授業後も役立つか
- * 学習者の自信を育成したか
- * 学習者のモチベーションを高めたか
- * 学習者の自律性を助長したか
- * 教員にとって使い勝手は良かったか
- * 教員にとってシラバスをカバーしやすかったか
- * その機関にとって教育基準に合う教材であったか

しかしながら教材評価の限界として回答者が学習者であれ教員であれ、その見解が主観的あるいは情緒的である可能性が否めないという点が挙げられる。さらに学習者の将来を長期的に俯瞰する開発者と実際の教育現場を担当する教員の見解にもギャップがある。前者は学習者の未来を見つめ、後者は現在の学習者と向き合っているからである。

一方で、開発者が教材の種類（ターゲットスキル）・対象レベルを決定する際には、出版

社側の要望も大きな要因となる。自費出版でない限り、より販路の大きな教材を出版しようとするのは無理もない要求であろう。同時に文科省の発表する教育方針によっても教育現場は右往左往することになる。2002年のいわゆる「英語が使える日本人」の育成構想の発表以来、それ以前の精読型のリーディング中心の英語科目は鳴りを潜め、よりコミュニケーションな4スキルベースのEGP(English for General Purposes)教育へと変貌した。task-basedなTBLT(Task-based Language Learning), content-basedなCLIL(Content and Language Integrated Learning), さらにプロジェクトワークや問題解決型のPBL(Project-based Learning)というように進化を遂げ、ESPではその細分化した分野や専門性の高さに、教材使用者ばかりか開発者ですら戸惑いを感じる場合もあろう。

3. 開発教材の分析

これまでのニーズ分析は、そのほとんどが学習者のニーズに基づいたものであり、そうでなければアドミニストレーション側のニーズに合わせるものであった。しかし教員サイドのニーズはどうなっているのだろうか。当SIGが開発した教材の中でも使用者の反響が大きかったプレゼンテーション教材『Power Presentation 英語でプレゼンテーション』(三修社)についてはすでにJACETの講演会でも発表しているが、ここで再考することにしよう。

3.1. 教材の具体的な評価方法

JACET 関西支部教材開発研究会が約20年以上前に実施したアンケート調査の結果によれば、(授業で採択・使用する)教材に求める理想条件とは、必要性(Necessity)、好感性(Favorableness)、真正性(Authenticity)を兼ね揃えていることである。更に、同調査の報告によれば、使用英語教材の良かった点に「教師にとって使いやすい」「学生の興味が持続する」「学力を効率的に増強できる」などが挙がっており、学生や教師が好感を抱き且つ学力向上に繋がる教材が、教材採用の際の評価に直接的な影響を与えているようである。

よって、開発した教材の具体的な評価方法は、大きく以下3つに分類できる。

1. 教員(使用者)側から見た評価 (主観的)
2. 学生(学習者)側から見た評価 (主観的)
3. 教育的効果 (客観的)

1と2は、実際の教材の使用感などを元に、教育的あるいは学習的観点から教員や学生が使用教材を主観的に評価する方法であり、3に関しては、TOEIC®L&RやTOEFL®といった英語能力試験の結果を通して、その教育的効果を客観的に評価する方法である。また、3に関しては、実際に教材の客観的評価を測るのであれば、分散も含め英語力が同等と認められる被験者を統制群と実験群の2グループに分け、調査したい教材と同ジャンルで広

く採用され定評のある教材を、同じ期間使用することで英語力の伸長にどの程度の違いが見られるかを測る必要がある。この場合も、比較する二つの教材が、どの英語スキルを重点的に伸ばすために開発されているか（例えば、総合教材なのか、リーディング教材なのか、リスニング教材なのかなど）、実際に英語力の伸長を測るテストはどのようなもので、どのセクションのスコアをみるのか（例えば、TOEIC®L&R であれば、全体のスコアをみるのか、リスニングスコアをみるのか、リーディングスコアをみるのか）といった点も考慮する必要がある。⁴

ただし、特定の教材を採用する決め手となるのは、最終的には、その教育的効果以上に、教員の主観的判断に依拠する場合も多い。仮に、ある教材の教育的効果が高いということが認められたとしても、その使い勝手が悪かったり、内容が退屈だったりなどの理由で学生から不評の場合は、その教材は採用されないであろう。教員にとって使い勝手のよい教材とは、毎回の授業が進行しやすい章構成（12～15 回）（外国出版社の教材には 6 回構成のものなども存在する）、小テストや期末テスト、DVD、スライド、詳細な Teacher's Manual など付録教材等の充実、最近では音声のダウンロードが可能かどうか、教材本体の彩色が見やすいかどうか、章ごとの到達目標が明確かなど、使用上の評価項目は多岐に渡る。

そこで、今回は教材の評価方法の一つとして、上記 1 の教員(使用者)側から見た主観的評価の調査方法を具体的に次節で紹介する。

3.2 プレゼンテーション教材の評価方法例

JACET 関西支部教材開発研究会では、過去に 2 冊の英語プレゼンテーション教材を開発した。一冊目が『Power Presentation 英語でプレゼンテーション』（三修社）で、英語プレゼンテーションに必要な不可欠な全般的スキルを高める構成となっている。二冊目が学術英語のプレゼンテーションスキルに特化した姉妹版の『Academic Presentation アカデミック・プレゼンテーション』（三修社）である。このうち、前者に関しては、使用者 18 名に対して、当該教材の使用・採択理由(複数回答方式)、良かった点・改善点(自由記述)、内容(14 種の質問項目に関して 5 件法で回答)に関して、質問紙調査を実施した。⁵

詳しくは、仁科(2011)に委ねるが、教材内容に関する回答結果に関して、順に、記述統計量、各評価項目間の相関行列、相関行列を元にした高い相関で有意にある質問項目ペア(相関係数 $r > 0.5$)、満足率を集計した各機能別評価、独立係数の算出とその順位、各評価項目の独立係数と満足率の偏差値を元にプロットした偏差値の CS(使用者満足度)グラフを算出した。図 1 は、仁科(2011)に掲載された CS グラフである。

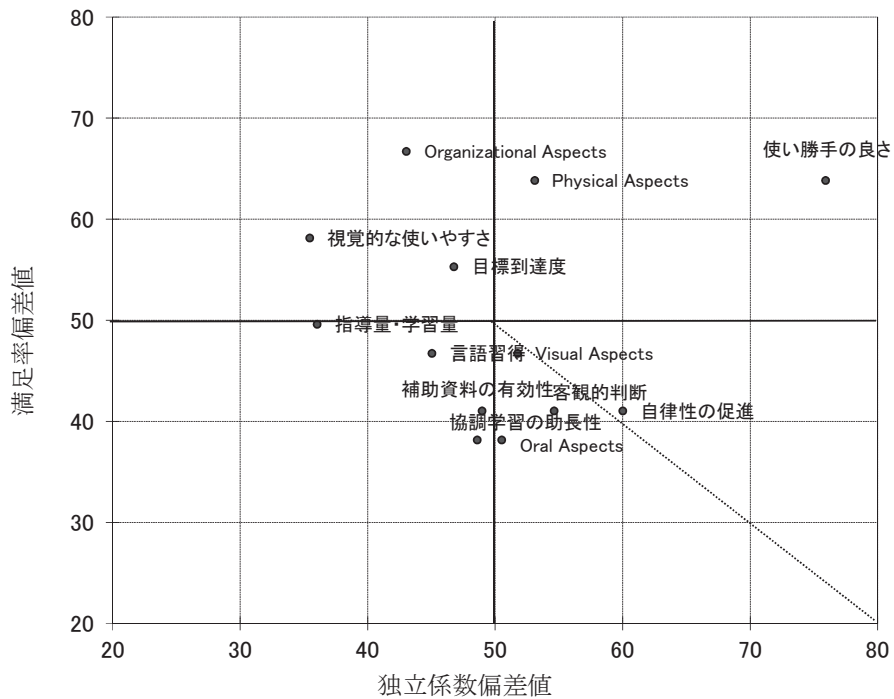


図 1 CS グラフ(仁科, 2011 より再掲)

図 1 の CS グラフを元に、教員(使用者)から見た当該教材の改善度を統計的に算出したのが表 1 である。

表 1 改善度の結果 (仁科, 2011 より再掲)

	距離	改善度方向 との角度	修正指数	改善度
自律性の促進	13.46	3.09	0.97	13.00
客観的判断	10.12	17.67	0.80	8.14
Oral Aspects	11.88	42.47	0.53	6.27
使い勝手の良さ	29.39	73.04	0.19	5.54
協調学習の助長性	11.95	51.70	0.43	5.09
補助資料の有効性	9.05	51.41	0.43	3.88
Visual Aspects	3.74	16.72	0.81	3.04
言語習得	5.94	101.34	-0.13	-0.75
Physical Aspects	14.16	122.30	-0.36	-5.08
目標到達度	6.19	166.32	-0.85	-5.25
指導量・学習量	13.96	133.30	-0.48	-6.72
Organizational Aspects	18.08	157.63	-0.75	-13.59
視覚的な使いやすさ	16.64	164.17	-0.82	-13.71

この結果から、当該教材の今後の改訂で求められる項目とは、改善度順に「自律性の促進」や「客観的判断」、「使い勝手の良さ」などであり、特に「自律性の促進」は他項目と比較して改善が強く求められることが分かる。当該教材は、学習者の「自律性の促進」を高めることを目標として編纂されたが、実際の現場の声によれば、この項目こそが最も改善が期待されていることが明らかとなった。ここに教材開発者が教材に込めた思いと、実際の現場の使用者の満足度との間に多少のズレが生じており、更なる改善の余地があることが分かる。また、どのような点において自律性の促進が必要であるかといった疑問も生じるため、追検証の必要もあろう。

4. 今後の展望：これからの教材開発

今後の展望として、教育・社会の現場で求められるであろう各教材に関して簡単にまとめる。

まず、英単語集に関しては、その多くがコーパス・ベースドとなっている。闇雲に英単語を覚えるのではなく、大学受験対策や TOEIC®L&R のスコアアップなど、学習者の目的に合致した英単語集のニーズはこれからも求められ、その編纂に関しては、実際の生のデータをコーパス化・分析した上で(例えば、大学入試や TOEIC®L&R を元資料としたコーパスなど)、編纂される必要がある。ただし、単なる語彙リストではなく、どのような共起関係が特定のジャンルで頻出するのか、その典型的な例文とは何か、多々ある訳語の中でどの訳語が最も用いられるのかなど、量的分析からより精緻に追い求める必要があろう。さらには、ESP の観点から同様の手法を用いて医学英語など特定学問分野の単語集を開発するなど、マーケット自体のサイズは小さくても一定のニーズがある質の高い単語集の開発が求められる。

英語の各 4 技能に特化したスキル別教材に関しても、近年の ICT(Information and Communication Technology)を活用した教材や、アクティブ・ラーニングのエッセンスを盛り込んだ教材が望まれる。また、教室での語学学習の時間が限られていることから、教室外で自律的に学習できるタスクも、今まで以上にニーズが高いと思われる。最近、論者が学習者の動機づけ促進と英語発信力向上を目的とし、共同研究の一環として従事している「動画作成と EFL」に関する教材開発も期待される。教員個人レベルでは、ICT を活用した英語動画作成の教育実践を行なっているケースも散見されるようになり、動機づけや自律学習の観点からも注目を集めているが、その指南書ともいえるべき教材や手引きは日本の出版社からは公開されていないため、今後期待したい。⁶

また、現在までに、あまり開発されていない教材の中に、スキル別の ESP 教材が挙げられる。現在、多くの大学の学部教育で(特に、理系学部で)ESP 教育が実施されているが、ESP 教材の数や種類が不足している反面、総合型の教材が多いように感じる。経営・経済

学部であれば、契約書のライティングに特化したような教材や、ビジネス・ミーティングに特化した教材、芸術であれば、自らが作成したポートフォリオを口頭で説明したり、書面で紹介したりする教材も少なからずニーズはあろう。特に、2017 年度 JACET 関西支部第 2 回支部講演会における ESP 研究会の発表内容では、ESP 教材やその評価における最前線の報告があった。具体的には、「日本人医学生のための医学問診教材の評価」(ロバート・パーキンス),「工学系学習者のための e-Learning 語彙学習システム」(石川有香),「学部・大学院連携による生命科学系教材」(服部圭子)であり、ESP 教材の最先端を紹介した内容であった。

最後に、英語教材として親和性のある Kindle などの電子書籍を用いたリーディング・リスニング教材、ESP の専門性の高さにも対応できる CALL(Computer-aided Language Learning)教材やオンライン教材、現在注目されている MOOC(Massive Online Open Course)を活用した教材の今後にも期待したい。特に、最近 TED talks を活用した実践報告が JACET をはじめとする様々な学会で紹介されており、このような研究報告データを活用して、効果的な教材が開発されることを今後期待したい。

注

1. Hitomi Masuhara は Tomlinson(2015)の *Materials Development in Language Teaching* の中で、教材が学習者のニーズや興味を満たす学習者要因に注目して推移した経過をまとめている。
2. 既刊教材の教育効果を知る必要があるものの、出版社はすでに出版されたものに対して追跡調査を行うことには費用の点からも積極的ではないし、仮に行ったとしてもそれは極秘扱いになるだろう。Tomlinson(2011)参照。
3. authentic なテキストとは ‘one which is produced in order to communicate rather than to teach’ (Tomlinson, 2012b, p. 162)であり、また authentic なタスクとは ‘one which involves the learners in communicating to achieve an outcome, rather than to practice the language’ (ibid.) であると定義している。
4. 評価対象の教材が映画を活用した総合英語教材である場合、統制群で用いる教材も映画を活用した類似教材とし、その選出にあたっては現時点で最も刊行部数の多いものとするのが妥当であろう。これは、映画の教材を使っている授業では引き続き映画の教材を使うであろうし、読解の授業ではリーディング教材を使うことから、それぞれ限られたマーケットの中で、教育的に優れているものを開発すべきというのが、出版社側の意向でもあると思われる。
5. 質問紙調査は計 94 名に依頼し、計 18 名 (回収率は約 19%)の方々から回答を得た。
6. 近年、就職活動で動画作成が求められるケースもあり(産経ニュース, 2017),『いきなり！面接』といった動画を使って企業と学生を結ぶサービス (<http://www.ikimen.jp/>)も注目

を集めている。

引用文献

- JACET 関西支部教材開発研究会(編) (1996) 『Dynamic Reading』 東京：Macmillan.
- JACET 関西支部教材開発研究会(編) (2005) 『Power Presentation 英語でプレゼンテーション』 東京：三修社.
- 産経ニュース (2017) 「就活でエントリーシート代わりに「動画」選考を導入 学生の人柄や熱意つかめ！」(4月3日) from <http://www.sankei.com/life/news/170403/lif1704030013-n1.html>
- 幸重美津子・仲川浩世・仁科恭徳・小原眞由美・大内和正(2013) 『Academic Presentation アカデミック・プレゼンテーション』 東京：三修社.
- Bacon, S. M. & Finneman, M. D. (1990). 'A study of the attitudes, motives and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input', *Modern Language Journal*, 74 (4), 459-73.
- Beck, I. L., M. Keown, M. G., & Worthy, J.(1995). 'Giving a text voice can improve students' understanding', *Research Reading Quarterly*, 30 (2), 220-38.
- Berman, M. (1999). 'The teacher and the wounded healer', *IATEFL Issues*, 152, 2-5.
- Day, R. (2003). 'Authenticity in the design and development of materials', in W. A. Renandya (ed.) *Methodology and Materials Design in Language Teaching: Current Perceptions and Practices and their Implication*. Singapore: RELC.
- Dornyei, Z.& Ushioda, E. (eds) (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- (1999). 'Input-based approaches to teaching grammar: a review of classroom oriented research', *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 64-80.
- Gilmour, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language teaching', *Language Teaching*, 40, 97-118.
- Johnson, R. K. (ed.) (1989). *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kelly, C. (1997). 'David Kolb, the theory of experiential learning and ESL', *The Internet TESL Journal*, III (9), <http://iteslj.org/Articles/Kelly-Experiential/>
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2009). 'The learning way: meta-cognitive aspects of experiential learning', *Simulation & Gaming: An Interdisciplinary Journal of Theory, Practice and Research*, 40, (3), 297-327.
- Kuo, C. H. (1993). 'Problematic issues in EST materials development', *English for Specific*

- Purposes*, 12, 171-81.
- Little, B. L., Devitt, S. & Singleton, S. (1994). 'Authentic text, Pedagogical grammar and language awareness in foreign language learning', in C. James and P. Garrett (ed.), *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman.
- Mishan, F. (2005), *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol: Intellect.
- Rilling, S. & Dantas-Whitney, M. (eds) (2009). *Authenticity in the Language Classroom and Beyond: Adult Learners*, Alexandria, VA: TESOL.
- Tomlinson, B. (ed.) (2011). *Materials Development in Language Teaching. Second Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (ed.) (2015). *Developing Materials for Language Teaching. Second Edition*. London: Bloomsbury Academic.
- Tomlinson, B. & Masuhara, H. (2000). 'Using Simulations on materials development courses', *Simulation & Gaming: An Interdisciplinary Journal of Theory, Practice and Research*, 31 (2). 152-68.
- Widdowson, H. G. (1984). *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.

A Critical Review of Second Language Listening Research

MATSUMURA, Yuko
Kindai University

Abstract

This paper provides a critical review of the current trends and developments in L2 listening research over the last few decades, addressing two cutting-edge issues: theoretical modeling of listening comprehension and cross-disciplinary approaches to L2 listening research, interfaced with language-related disciplines such as psycholinguistics/neurolinguistics and L2 reading. Of relevance to the above issues, empirical research and pedagogical-oriented research are reviewed, pertaining to the following agendas: the interactive approach of bottom-up skills and top-down strategies, spoken word recognition research using psycholinguistic and neurolinguistic experimental paradigms, listening-reading dual modality input, and the availability of captions in video listening. Suggestions for future research are also provided by pointing out unexplored but promising research areas. The paper concludes by paving the way for more cross-disciplinary perspectives that will shed new light on L2 listening research and offer a deeper understanding of listening comprehension.

1. Introduction

The past few decades have witnessed phenomenal advancement in second language (L2) listening research, amassing a growing body of both theoretical and empirical research. In particular, much progress has been made in a wide range of research agendas: features of spoken language (Rost, 2015), text and learner characteristics (Bloomfield, Wayland, Rhoades, Blodgett, Linck, & Ross, 2010); listeners' difficulties (Goh, 2000); listening strategies and metacognitive strategies (Vandergrift, 2007), as well as assessment and academic listening.

This paper neither chronicles nor details all of the major developments and advances that have been made vis-a-vis L2 listening. Rather, this paper seeks to provide a critical review of the forefront of the two most innovative research issues: 1. the theoretical framework of listening comprehension from cognitive perspectives; 2. cross-disciplinary approaches to L2 listening

research--interface with language-related disciplinary domains such as psycholinguistics and neurolinguistics, and interface with other sub-domains of applied linguistics such as L2 reading research. Attention to the relevance to L2 pedagogy-oriented research and pedagogical implications gleaned from the research findings close out each section. The paper concludes with suggestions for future research.

2. The Theoretical Framework of Listening Comprehension

2.1 The Definition and Theoretical Models of Listening Comprehension

Listening is a multifaceted construct in which multiple cognitive sources are brought into play at multiple stages in the process of constructing propositional representation. The cognitive mechanism at work is conceptualized by Anderson's (1995) oft-cited three-phase model comprising perception, parsing, and utilization. The perception phase segments incoming speech stream into words through identification of phonemes and prosody-triggered recognition of word boundaries. The second parsing phase allows the processed words to be submitted to syntactic and semantic processing. The last phase of utilization involves the matching of the processed information against a listener's internalized linguistic and extralinguistic knowledge sources to draw inferences and achieve plausible interpretation of an auditory prose. This language comprehension model echoes Levelt's (1995) speaking model composed of acoustic-phonetic processor, parser, and conceptualizer, which provides "more detailed insight into the interaction of various components" (Vandergrift, 2007, p.205).

How a listener arrives at meaningful interpretation of auditory prose by drawing upon multiple knowledge sources is aptly captured by an interactive model where both data-driven bottom-up processing and context-, concept-driven top-down processing are brought to bear. The former involves the construction of meaning in a serial and unidirectional fashion from the individual phonemes, to morphemes, then to words, to clusters of words, a sentence, and, eventually, to a whole text. The latter is surmised to employ discourse knowledge, pragmatic knowledge, and real-world knowledge in the meaning-construction and interpretation process. Fluent listening comprehension entails efficient and harmonious interaction and orchestration of both types of processing. Furthermore, the interaction can work in a

compensatory manner, when a deficiency in either linguistic or extralinguistic knowledge source orients listeners toward the other knowledge source to compensate for failed comprehension. Alternatively, the interaction can work in a confirmatory manner; constructed meaning is confirmed and reinforced through reliance on both types of processing (Graham & Macaro, 2008).

2.2 Relevance to L2 Research and Pedagogy

Listening strategy research probes into how listeners employ bottom-up and/or top-down processing. Strategy instruction tends to favor top-down approaches (Graham & Macaro, 2008) in order to discourage listeners from listening out for every word and encourages them to focus on semantic cues carried by content words (Yeldham, 2016). L2 listeners, especially less proficient learners reportedly rely unduly on top-down cues, reflecting their lack of automaticity with linguistic processing, especially at lower-level processing (Field, 2004; Goh, 2000). As a commonly-held view, this deficiency in lower-level processing does not allow listeners to free up cognitive sources devoted to higher-level processing such as predicting, hypothesizing, and inferencing – the hallmark of top-down processing.

Few pedagogically-oriented studies have explored the interactive approach with bottom-up and top-down processing combined. Yeldham (2016) compared the instructional effects between strategic approach and interactive approach with strategy and bottom-up skills training combined. Results demonstrated that the strategy instruction group outperformed the interactive group in listening comprehension and the interactive group outperformed the strategies group in the development of bottom-up skills. He suggested that listening strategy instruction would benefit lower-intermediate level EFL learners. Which type of processing strategy is pedagogically beneficial is contingent on a variety of parameters—listener variables (e.g., proficiency), listening purposes, and task conditions. Therefore, more in-depth empirical verification is needed by taking these variables into account.

3. Interface with Other Language-related Disciplinary Domains

Current second language listening research has been motivated by a clearly identifiable thrust, i.e., a burgeoning, but spurring interest in cross-disciplinary approaches. L2 listening research has been constantly refined and

updated, greatly inspired by theoretical modeling and empirical findings of other linguistics-related disciplines, especially psycholinguistics and neurolinguistics, as well as subdomains of applied linguistics, especially L2 reading research. The integration of insights from these disciplines has shed new light on listening research.

3.1 Interface with Psycholinguistics and Neurolinguistics

Psycholinguistics concerns a broad range of linguistic processing and representation, with particular emphasis on moment-to-moment real-time cognitive processes while linguistic decoding and encoding are unfolding. Roberts (2012) points out a growing interest among second language researchers in employing lab-based online techniques that predominate in psycholinguistic experiments. Notably, a case in point is reaction time (RT) methodology designed to uncover real-time covert mental processes that underlie listeners' processing, stimulus-encoding, representation, and internalization of a particular linguistic structure (see Jiang, 2012, for details).

Psycholinguistics is a long-established standalone discipline; however, the recent trend favors its integration with neurolinguistics, with the latter providing the former with robust endorsing evidence of neuronal dynamism. For example, experimental paradigms widely used in psycholinguistics such as RT have increasingly worked in tandem with ERP (Event-Related Potential). Thus, the ongoing issues and recurring themes in psycholinguistics such as word recognition and syntactic parsing are validated through neurolinguistics.

3.1.1 Spoken word recognition research

Here is one cross-disciplinary example of how theory meets research with the theme of word recognition, one of the most favored themes in psycholinguistics. As one of the most influential theoretical models of spoken word recognition, the cohort model advanced by Marslen-Wilson (1987) postulates that hearing an initial phoneme of a word (e.g., the phoneme /rɒ/ in robin) evokes simultaneous and parallel activation of multiple phonologically and semantically competing word candidates called 'cohorts' (e.g., robin, rock, rod) (see Kocagoncu, Clarke, Devereux, & Tyler, 2017, p. 1312, for examples). However, as more phonemic information accrues sequentially and incrementally, the lexical candidates are screened out until the Uniqueness Point (UP) is

reached, i.e., the point where the target word is identified. Psycholinguistic researchers, using a gating task (Grosjean, 1980), empirically verify how the competition of similar-sounding word candidates is narrowed down. The task features an incremental and cumulative presentation of phonemic segments of a word. Wong, Mok, Chung, Leung, Bishop, and Chow (2017) used a speech gating task for part-word recognition as a measure of accurate word recognition. They confirmed in regression analyses that part-word recognition as well as receptive vocabulary predicted perception of reduced forms such as contraction, elision, and assimilation (see Wong et al., 2017, p. 9, for a complete list). The authors underscored the key role reduced form perception played in connected speech perception, calling for training of word perception in canonical forms and reduced forms. Furthermore, neurolinguistics lends neuro-dynamic evidence to the cohort model, showing how cohort competition is resolved in the sound-meaning mapping process. Kocagoncu et al. (2017), using MEG (magnetoencephalography) data and a gating task, empirically confirmed that the UP is a demarcation point where the target word is differentiated from its competing phonological and semantic candidates.

3.1.2 Relevance to L2 listening research and pedagogy

Using the gating paradigm, Field (2008) compared native vs. non-native listeners with regard to the reformulation of early-formed tentative hypothesis on word segmentation. He posits decoding speech as “a highly tentative process” (p.37) of constantly building and revising segmentation hypotheses as syllable-by-syllable gated items are cumulatively heard. The indications are that L2 listeners are slower and more unwilling to revise their segmentation assumptions than L1 listeners, reflecting a lack of confidence in decoding skills on the part of L2 listeners.

As indicated by the cohort model, spoken word recognition entails sound-meaning mapping, or “mapping each sound segment in the word onto a corresponding phoneme” and “matching up the resulting phoneme string with the correct lexical candidate” (Chrabaszcz & Gor, 2014, p. 417). Conversely, misperception of a single phoneme most likely provokes spurious competition among phonological neighbors, resulting in failed retrieval of the target word. Evidence of mishearing abounds at the phoneme-level and word-level (Field, 2004). Insecure and problematic L2 listeners’ perception is attributable to their

predisposition to “perceive nonnative sounds through the prism of their first language” phonological system (Chrabaszcz et al., 2014, p. 415). In this regard, L2 learners should be explicitly instructed to formulate phonological representation of L2 lexeme and to discriminate between confusable L2 phonemes.

Of another instructional utility is the explicit teaching of phonotactics—the language-specific rules that dictate the allowable sequencing of phonemes. The intervention study conducted by Al-jasser (2008) confirmed that explicit instruction of phonotactic constraints resulted in significant gains in the lexical segmentation ability of EFL Arabic learners. In relation to the cohort model, when phonetically similar word candidates compete, knowledge of legitimate phonotactic configuration is expected to resolve phonolexical ambiguity, thus facilitating accurate word identification.

3.2 Interface with L2 Reading Research

3.2.1 Listening-reading comparison studies

L2 listening research has trailed the developments of L2 reading research. L2 listening researchers have attempted to verify the transferability of reading-based research to listening conditions, by extending the theoretical underpinnings and experimental paradigms used in L2 reading research to a similar line of experiments using auditory materials in various research areas.

The rationale for adopting the issues and research designs that prevail in L2 reading research is grounded in shared cognitive processes between listening and reading. A parallel drawn between listening and reading is aptly epitomized by de Bot, Paribakht, and Wesche’s schematic representation titled “Lexical comprehension/production model for oral and written modalities” (1997, p.315). Under this model, notwithstanding differences in source of input (e.g. phoneme for spoken mode and grapheme for written mode), spoken and written input converge at the decoding level, and the post-decoding stages represent the shared route of lexemes, lemmas, and concepts, in which decoded input is submitted to form-meaning mapping, meaning-syntax mapping, with the lemma ultimately being connected to concepts. Furthermore, the most agreed-upon view is that both listening and reading are active meaning-deciphering activities, involving the interplay of both bottom-up and top-down processing.

However, the direct listening-reading (L-R) comparison exhibited

unequivocal differences in recall outcomes (Lund, 1991) and proficiency (Tschirner, 2016). Despite the well-attested positive L-R correlations, Tschirner (2016) confirmed that listening proficiency was lower than reading proficiency, irrespective of instructional levels and learners' L1 background. Presumably, the L-R differences are amenable to a variety of learner and text variables. In this light, Diakidoy, Stylianou, Karefillidou, and Papageorgiou (2005) confirmed that stronger L-R relations emerged after decoding mastery and expository text posed greater challenges to L2 listeners than did narrative text.

Psycholinguistic research into modality differences has been widely conducted, exemplified by grammatical judgement tasks. The general tendency, as reviewed by Murphy (1997), indicates L2 listeners' slower and less accurate responses in auditory mode than in written mode. These modal differences testify that aural and visual stimuli are encoded in different parts of the memory store and subjected to processing by different mechanisms (Murphy, 1997).

The L-R differences in processing reveal inherent characteristics of spoken language such as the ephemeral and transient nature of speech and almost no control over the amount and rate in input delivered (Bloomfield et al., 2010). These distinctive features of speech, coupled with task demand for real-time processing, render aural processing more complex and cognitively challenging. The issue of L-R differences in processing leads us to turn to neurolinguistics' account of modality comparisons. Buchweitz, Mason, Tomitch, and Just (2009) conducted the fMRI-derived brain imaging study, exhibiting modality-specific cortical area activation, as well as more overall activation of the whole cortex for listening comprehension. At the same time, the results corroborated the amodal higher-order language comprehension processes.

3.2.2 Relevance to L2 pedagogy

Of a keen pedagogical interest is the instructional applications of simultaneous listening and reading in the following agendas: listening-while-reading (Rasinski, 1990); repeated reading with aural support (Taguchi, Gorsuch, Lems, & Rosszell, 2016). Taguchi et al. (2016) posited the advantages of audio support in repeated reading as a facilitator of understanding and as a pace-setter that aids L2 learners in reading at a faster pace. They argue in favor of the audio accompaniment that helps L2 readers access inner speech, or the retrieval of prosody-based phonological representation, even during silent reading. This

phonological representation per se is another compelling evidence of L-R similarities in cognitive processes. Overall, the dual-modality input yields favorable results for reading fluency, with listening furnishing aural scaffolding support for reading comprehension (Taguchi et al., 2016).

While studies investigating the effects of L-R integrative approach on listening comprehension have been scarce, studies specific to the effects of captions, or an electronic version of visual (written) support, on the comprehension of video have been accumulated. Taken as a whole, captions invariably improve comprehension because, as noted by Ellis (2005), they help learners break down video-mediated aural input into meaningful units. Rodgers and Webb (2017) confirmed the greater comprehension gains when captions were available for the episodes of a TV program. Their effects were even more pronounced when episodes were more difficult. Though widely investigated, research on captions, or written script support, needs further investigations by taking into the following variables: the timing, duration, and frequency of using captions, and interaction between learner variables such as proficiency and learning style, and text variables such as length, delivery speed, syntactic complexity, lexical and informational density, etc.

4. Suggestions for Future Research

Although L2 listening research has made great strides theoretically and empirically, gaps still remain between what has been done and what needs to be done. This section suggests points of interest for future research and pedagogy.

4.1 Interface with Technological Breakthroughs

Vandergrift (2007) placed great hopes on network-based listening instruction in multimedia environments made possible by easy access to online audio and audiovisual tools. A decade later, an even wider choice of web-based and computer-mediated learning tools and support are available, including text-to-speech synthesizers, smartphones, e-learning, and TED Talks, to name a few. Researchers and practitioners need to scrutinize the impact of computer-mediated instruction—its benefits and limitations -- on different proficiency levels of learners in different learning environments. Technological breakthroughs are not limited to instructional tools. Hulstijn (2000) introduced a variety of computer-mediated research tools used for psychometric measures.

For finer-grained research, researchers need to meet the challenge of bringing technological breakthroughs into experimental paradigms and exploiting these digital and electronic resources as reliable data elicitation and analysis tools.

4.2 Interface with Speech Production Skills

Cross-disciplinary approaches are bound to gather momentum in future L2 listening research, greatly inspired and motivated by theoretical models and experimental paradigms predominant in other disciplinary domains and sub-domains. One of the unexplored research themes that calls for empirical investigation is the interface between listening and production skills such as intelligible pronunciation and aural repetition (shadowing). Empirical evidence has been accumulated with regard to instructional advantages of shadowing and its variants for listening comprehension (Hamada, 2016, for a detailed review). Hamada (2016) reasoned that shadowing, or overt verbatim rehearsal of an aural prose a listener is concomitantly tracking, reinforces the function of covert (subvocal) rehearsal of the phonological loop, thus absorbing and processing more aural information effectively. However, one of the understudied relevant themes is whether fluency in production leads to fluency in comprehension, and vice versa. The important first step will be the establishment of the construct of fluency and the validation of fluency measures.

4.3 Call for Longitudinal Research

Most of the empirical studies that have been conducted to date are of cross-sectional nature, a snapshot that permits a glimpse at listeners' performance at a particular stage of an evolving process. More research is needed on a longitudinal basis that allows for an in-depth and in-breadth probe into L2 listeners' ever-changing developmental process over time. One of the promising candidates in this line of research will be extensive listening, the aural version of extensive reading, one of the long-established fields in reading research. A key research question may be whether a listening flood, a large quantity of aural input, will turn into enhanced comprehension and/or acquisition of effective listening skills and strategies.

Furthermore, key research themes described above or widely addressed in international forums need to be investigated and replicated cross-sectionally and longitudinally with Japanese EFL learners.

5. Conclusion

Notwithstanding challenges facing L2 listening research, especially in EFL context, this paper ends on a rather optimistic and positive note by suggesting as a promising avenue cross-disciplinary approaches, where a confluence of a wide array of trans-disciplinary inspirations and feedback will enrich and consolidate our knowledge and conceptualization of what listening is all about. It is hoped that the key threads in diverse cognitive and linguistic disciplines will be interwoven into the more dynamic and sophisticated fabric of L2 listening research.

References

- Al-Jasser, F. (2008). The effect of teaching English phonotactics on the lexical segmentation of English as a foreign language. *System*, 36, 94-106. doi: 10.1016/j.system.2007.12.002
- Anderson, J. R. (1995). *Cognitive psychology and its implications* (4th ed.). New York: Freeman.
- Bloomfield, A., Wayland, S.C., Rhoades, E., Blodgett, A., Linck, J., & Ross, S. (2010). *What makes listening difficult? Factors affecting second language comprehension*. (Technical Details TTO81434 E.3.1). College Park, MD: University of Maryland Center for Advanced Study of Language.
- Buchweitz, A., Mason, R. A., Tomitch, L. M. B., & Just, M. A. (2009). Brain activation for reading and listening comprehension: An fMRI study of modality effects and individual differences in language comprehension. *Psychology & Neuroscience*, 2, 111-123. <http://dx.doi.org/10.3922/j.psns.2009.2.003>
- Chrabaszcz, A., & Gor, K. (2014). Context effects in the processing of phonolexical ambiguity in L2. *Language Learning*, 64, 415-455. doi: 10.1111/lang.12063
- De Bot, K., Paribakht, T. S., & Wesche, M. (1997). Toward a lexical processing model for the study of second language vocabulary acquisition: Evidence from ESL reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 309-329.
- Diakidoy, I-A.N., Stylianou, P., Karefillidou, C., & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology*, 26, 55-80.

doi:10.1080/02702710590910584

- Ellis, N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305–352. <https://doi.org/10.1017/S027226310505014X>
- Field, J. (2004). An insight into listeners' problems: Too much bottom-up or too much top-down? *System*, 32, 363–377. doi:10.1016/j.system.2004.05.002
- Field, J. (2008). Revising segmentation hypotheses in first and second language listening. *System*, 36, 35–51. doi:10.1016/j.system.2007.10.003
- Goh, C.C.M. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28, 55–75. doi:10.1016/S0346-251X(99)00060-3
- Graham, S., & Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language Learning*, 58, 747–783. doi:10.1111/j.1467-9922.2008.00478.x
- Grosjean, F. (1980). Spoken word recognition processes and the gating paradigm. *Perception & Psychophysics*, 28, 267–283. doi:10.3758/BF03204386
- Hamada, Y. (2016). Shadowing: Who benefits and how? Uncovering a booming EFL teaching technique for listening comprehension. *Language Teaching Research*, 20, 35–52. doi: 10.1177/1362168815597504
- Hulstijn, J. H. (2000). The use of computer technology in experimental studies of second language acquisition: A survey of some technologies and some ongoing studies. *Language Learning & Technology*, 3, 32–45.
- Jiang, N. (2012). *Conducting Reaction Time Research in Second Language Studies*. New York: Routledge.
- Kocagoncu, E., Clarke, A., Devereux, B. J., & Tyler, L. K. (2017). Decoding the cortical dynamics of sound-meaning mapping. *Journal of Neuroscience*, 37, 1312–1319. doi: 10.1523/JNEUROSCI.2858-16.2016
- Levelt, W. (1995). The ability to speak: From intentions to spoken words. *European Review* 3, 13–23.
- Lund, R.J. (1991). A comparison of second language listening and reading comprehension. *Modern Language Journal*, 75, 196–204. doi: 10.1111/j.1540-4781.1991.tb05350.x

- Marslen-Wilson, W. D. (1987). Functional parallelism in spoken word recognition. *Cognition*, 25, 71-102.
- Murphy, V. A. (1997). The effect of modality on a grammaticality judgement task. *Second Language Research*, 13, 34-65. <https://doi.org/10.1191/026765897671676818>
- Rasinski, T. (1990). Effects of repeated reading and listening-while-reading on reading fluency. *Journal of Educational Research*, 83, 147-151.
- Roberts, L. (2012). Review article: Psycholinguistic techniques and resources in second language acquisition research. *Second Language Research*, 28, 113-127. doi:10.1177/0267658311418416
- Rodgers, M. P. H., & Webb, S. (2017). The effects of captions on EFL learners' comprehension of English-language television programs. *CALICO Journal*, 34, 20-38. doi:10.1558/cj.29522
- Rost, M. (2015). *Teaching and Researching Listening*. 3rd edition. Edinburgh: Pearson Education.
- Taguchi, E., Gorsuch, G., Lems, K., & Rosszell, R. (2016). Scaffolding in L2 reading: How repetition and an auditory model help readers. *Reading in a Foreign Language*, 28, 101-117.
- Tschirner, E. (2016). Listening and reading proficiency levels of college students. *Foreign Language Annals*, 49, 201-223. doi:10.1111/flan.12198
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40, 191-210. doi:10.1017/s0261444807004338
- Wong, S. W. L., Mok, P. P. K., Chung, K. K.-H., Leung, V. W. H., Bishop, D. V. M., & Chow, B. W.-Y. (2017). Perception of native English reduced forms in Chinese learners: Its role in listening comprehension and its phonological correlates. *TESOL Quarterly*, 51, 7-31. doi:10.1002/tesq.273
- Yeldham, M. (2016). Second language listening instruction: Comparing a strategies-based approach with an interactive, strategies/bottom-up skills approach. *TESOL Quarterly*, 50, 394-420. doi:10.1002/tesq.233