

今、英語教育を考える
(What can/should we do now on English education?)
--英語にかかわる研究の視点から--
(Proposals from English-related studies)

伊藤たかね (ITO Takane)
東京大学 (University of Tokyo)

大学入学共通テストへの「民間試験導入」をめぐる大きな混乱は、教育改革の中に位置付けられるべき英語入試改革の議論が、いかに教育の本質とかけ離れたところで行われてきたかを浮き彫りにした。この問題は、文部科学省の「大学入試のあり方についての検討会議」の 28 回に及ぶ審議を経てまとめられた提言[1]を受けて、導入を正式に見送ることが文部科学大臣によって本年7月に公表され[2]、一応の決着を見た。しかしながら、「リーディング」と「リスニング」のみの出題となっている大学入学共通テストの英語試験を今後どのような形にするのか、各大学の個別入試の出題はどのような形が望ましいのか、さらに、中等教育・高等教育における英語教育のあるべき姿について、議論はこれからである。

民間試験導入にまつわる騒動の根底にあったのは、「英語の4技能をバランスよく育成する」という教育目標であった。「4技能」については、『大学入試のあり方についての検討会議 提言』[1]において、「それぞれ別々に育成されるものではなく」、「総合的に育成・評価すべきもの」であると明記され、この提言では「総合的な英語力」という表現を用いている。しかし、民間試験導入の見送りを公表した文部科学大臣の記者会見等でも「4技能」の重要性に言及があるなど[2]、考え方が大きく変化したわけではない。また、「バランス」が良いとは何を意味するのか、という点について、日本学術会議言語・文学委員会の文化の邂逅と言語分科会が2020年8月に公表した『大学入試における英語試験のあり方についての提言』[3]は、語彙や文法の基礎が「4技能」として捉えられる言語能力の諸側面に共通する基盤として重要であること、そして受容(読んだり聞いたりして理解する)の力を超えた産出(話したり書いたりして発信する)の力をもつことは通常はありえず、外国語教育においては「受容の力が産出の力を牽引する」ようなバランスが重要だと指摘しているが、このような点について、さらに議論を深めていく必要がある。

多くの会員が、英語にかかわる研究を行うと同時に大学等の教育機関で英語を教えることにもかかわっている本学会と日本英文学会との共催の形で、英語にかかわるさまざまな研究分野の視点からの論考を提示し、英語教育について改めて考える場を提

供することを目的として、本シンポジウムが企画された。具体的には、以下のような構成である。

| | | |
|--------|-------|------------------|
| 講師1 | 長谷川信子 | 文法研究の立場から |
| 講師2 | 井上逸兵 | コミュニケーション研究の立場から |
| 講師3 | 阿部公彦 | 英文学研究の立場から |
| 指定討論者1 | 白畑知彦 | 第二言語習得研究の立場から |
| 指定討論者2 | 水口志乃扶 | L2音声習得研究の立場から |

公開特別シンポジウムとして会員以外の方にも開かれた形で実施されるので、質疑のセッションでは、研究とは異なる視点、特に英語教育の先生方や英語を学ぶ立場の方々からのご意見・ご質問をいただくことも期待できる。

各大学において入試改革の議論が活発になることが予測される今、少し立ち止まって英語教育について考え直す機会となれば幸いである。

参考文献・資料等

[1]大学入試のあり方に関する検討会議(2021)『大学入試のあり方についての検討会議 提言』

https://www.mext.go.jp/content/20210707-mxt_daigakuc02-000016687_13.pdf

[2]荻生田光一文部科学大臣記者会見録(令和3年7月30日)

https://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/mext_00182.html

[3] 日本学術会議言語・文学委員会文化の邂逅と言語分科会(2020)『大学入試における英語試験のあり方についての提言』

<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-24-t292-6.pdf>

句構造と機能語、主語 vs. 主題 (Phrase Structure and Function Words, Subject vs. Topic)

長谷川信子 (Nobuko HASEGAWA)

神田外語大学名誉教授

(Kanda University of International Studies, Emeritus)

1. はじめに：英語教育の現状を俯瞰する

・英語と関わる状況の変化：英語教育の目的とは？ 英語力とは？ → **文法力の重要性再認識**

- (1) 「文法」「訳読」中心の英語教育では「英語が使える」ようにはならない。(本当か?)
 欧米の ESL・TESOL のトレンド：Natural Approach、Task Oriented、CEFR の功罪
 1990 年度以降の「学習指導要領」の「目標」に「コミュニケーション」が明記される。

中学校学習指導要領の「外国語の目標」の変遷
(boldは筆者)

| 施行年度 (公示年) | 中学校学習指導要領 - 外国語(英語)の目標 |
|----------------|---|
| 1980 (1977) | 外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養うとともに、言語に対する関心を深め、外国の人々の生活やものの見方などについて基礎的な理解を得させる。 |
| 1990 (1989) | 外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養い、 外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるとともに 、言語や文化に対する関心を深め、国際理解の基礎を培う。 |
| 2002 (1998) | 外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、 積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う |
| 2012 (2008) | 外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、 聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う |
| 2021 (2017) | 外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語第2章外国語科の目標及び内容による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、 簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質能力を次のとおり育成することを目指す。 |

英語とのつきあい方

高度成長期以前と以後 (1980年代を境に)

| | 以前 | 以後 |
|-------|--|---|
| 学習目的 | ・ 英語を通して「ことば」について知る ・ 欧米文化・社会の理解 | ・ 英語を自分で使う ・ 英語を通して、理解・知る ・ (誰でも)仕事でも使えるように |
| 関わり方 | 英語から情報を得る ➢ 正確に読む・書く ➢ 発信・交渉は専門家任せ | 英語でコミュニケーションをする ➢ 人間関係構築 ➢ 発信・交渉も自分でやる |
| 社会状況 | ・ 外国旅行・留学は限定的 ・ 円安 (\$1=¥300~200) ・ 国内の外国人の数、旅行者は限定的 | ・ 誰でも海外へ ・ 円高 (\$1=¥120~80) ・ 国内の外国人の数 留学生、旅行者、定住者の増加 |
| 英語の役割 | ・ 欧米英語圏のことば ・ Nativeモデルが理想 | ・ 国際共通語 ・ Non-Nativeとのやり取り大 |

➡ 英語が使える日本人の育成、グローバル人材の育成

言語(英語)への2つのアプローチ

| | 知識獲得 | コミュニケーション |
|-------|------------------------|-----------------------|
| 学問タイプ | 言語についての「理論」 | 理論の「応用」 |
| 目的 | 英語の体系の把握 | 運用、使用での 利用価値 |
| 検証 | 理論的整合性、体系化 | 運用・使用「結果」 |
| 学習体験 | 常に「不十分」「不完全」 | 運用の場での「 成功体験 」 |
| アプローチ | 文構造の基本・体系 (文型、文法)から | 運用の場・タスク 発話行為から |

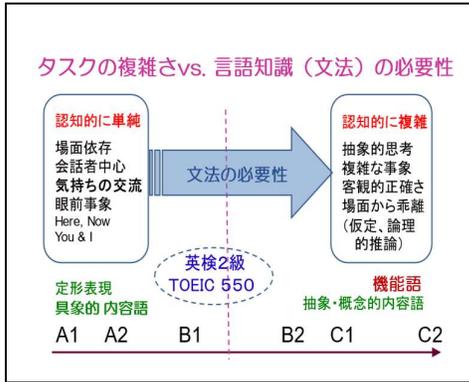
1980年代後半 → それ以降(現在)
 大半の教員の学び方 → 今後の教員養成?

| CEFR | |
|------|---|
| A1 | 日常的表現と基本的な言い回しの理解。相手の助け船で簡単なやり取りが可能。 |
| A2 | 個人的情報と活動に関わる単純なタスクの遂行、依頼や情報交換。単純で直接的な表現中心。 |
| B1 | 職場、学校、旅行や遊びの場で、頻繁に遭遇するような事象に関わるタスクや依頼、情報交換。 |
| B2 | 学習者の専門分野や仕事での「複雑な事象」で、即座に流暢さをもって、誤解なく対応。 |
| C1 | 複雑かつ抽象的多岐にわたる知的で重要な文脈・状況の中で、柔軟・効果的、明確な文章や表現で対応。 |
| C2 | どんな状況・内容でも、容易に、流暢に、正確に、臨機応変に対応できる。(母語話者並み) |

長谷川による簡略記述

- (2) ・「英語で授業」すれば、英語が使えるようになるのか? [No, Aレベル以上は無理]
 ・欧米の ESL 環境での提言は、日本の EFL 環境でどの程度有用か? [限定的]
 ・高校・中学で「教員が英語で授業する」ことの功罪。[英語の知識(文法)がいい加減]
 ・大学で Native 教員による授業の方が日本人教員による日本語を交えた授業より学生の英語力にプラスとなっているか? [学生の文法力次第] [B1レベル以上へ向けては、日本人教員による明確な英語の体系の指摘、間違いの指摘・説明、が必要]

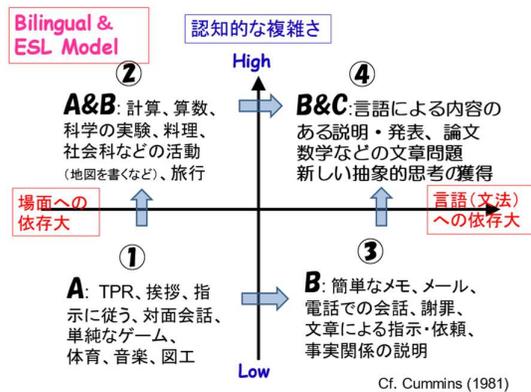
(3) 言語発達とタスク・CEFR 指標：認知的複雑さと言語的知識（文法）との関係



CEFR と日本の英語教育 & グローバル人材育成

グローバル人材 グローバル人材育成推進会議 (2011)
語学力・コミュニケーション能力の育成

- ① 海外旅行会話レベル
 - ② 日常生活会話レベル
英検準2級 (CEFR-A)
 - ③ 業務上の文書・会話レベル
英検2級 (CEFR-B1)
 - ④ 二者間折衝・交渉レベル
英検(準)1級 (CEFR-B2, C1)
 - ⑤ 多数者間折衝・交渉レベル
英検超級、母語話者並み (CEFR-C2)
- 大学：③, ④, ⑤



英米での Bilingual or ESL 環境 (日常的に英語が使用され、他教科を含め、認知的・知的発達と連動した英語習得。L1 背景は多様 (多くが印欧語、アルファベット言語) で言語インプットは Native 話者) では、習得は ① → {② and/or ③} → ④ と進む。

日本 (EFL) 環境でも、同様か?
→ NO! ((6)の[提案]参照)

(4) 日本の言語教育環境とタスク指標

日本の英語教育の特徴 (欧米事情とは異なる)

- 外国語としての英語教育 (EFL, not ESL)
学習者の母語はほぼ単一言語 = 日本語
- 義務教育 (希望者、必要者向けではない)
- 母語の日本語はアルファベット言語ではない
- 小学校5年生 (3年生) からの必修
- 日本中の公立学校で、ほぼ「同じ内容」(学習指導要領の規定する内容・指導法に従う。)
- 指導者: 日本語を母語とする日本人教員
- 1人の指導者につき、1クラス30-40人の生徒

英語の習得は日本人には難しい

英語母語話者の習得困難度による言語グループ分け
(The Defense Language Institute in the USA (アメリカ国防総省語学学校))

| | | |
|-----|--------|--|
| I | 26 wks | Spanish, French, Italian, Portuguese, etc. |
| II | 35 wks | German, Indonesian, etc. |
| III | 48 wks | Dari, Persian Farsi, Russian, Uzbek, Hindi, Urdu, Hebrew, Thai, Serbian Croatian, Tagalog, Turkish, Sorani, Kurmanji, etc. |
| IV | 64 wks | Arabic, Chinese, Mandarin, Korean, Japanese, Pashto, etc. |

短期間で習得可能な言語 I, II) = (語彙、構造、機能範疇の働き、表記システムなどに関して) 母語からの Positive 干渉が可能

欧米圏の英語教育 (TESOL) 分野での潮流・知見の批判的検証が必要

英語圏での言語習得・教育・評価モデルを日本語での状況に安易に当てはめた英語教育の風潮には問題が多い。母語 (L1) と習得言語 (TL) の言語分析、類型的な違い、言語・教育 & 習得環境の違いの観点から検証すべき

→ [使用状況が限定的な中で、使用・タスクに依存した教育での効果は限定的]

(5) 受験科目としての英語の役割 [コミュニケーション志向以降：平均的生徒の英語力の低下]
 [英語の知識の定着、文法力の差が顕著] 高位レベルの生徒と平均的生徒の差が拡大

言語習得：知的活動の全ての側面を含む

- ・ 文法 - 規則性の把握、整理、体系化、分析力
- ・ 語彙 - 暗記力、根気強さ、既習事項の整理・関連付け
- ・ 読む - 知識の整理・分析・関連付け・知識統合力
- ・ 書く - (英語)文法・語彙、構成力ほかの応用力
 (和訳)日本語の構文構成力、語彙、分析力

受験英語：知的能力全般の<客観的>把握
 英語ができる → 知的能力が高い

- 聞く - 音声認識力、場の把握力、語彙力、文法力
 情報統合力
- 話す - 対人観察力、対応力、場に応じた発話力、
 発音力、文法力、総合力

英語力の低下? (過去20年間)

- ・ 学習指導要領: 2002年改訂 <それ以前(1990)>
- ・ 中位・低位レベルの生徒の低下は、高位レベルの生徒より著しい。(斉木, 2012)

2014年度の文科省の調査 (2002, 2012年改訂後)

| | R(320) | L(320) | W(140) | S(14) | 受験者数 |
|---------|------------------|------------------|------------------|-------------------|---------|
| 公立高校 | 126 (A1: 73%) | 117 (A1: 76%) | *25 (A1: 90%) | *4.2 (A1: 90%) | 65,000+ |
| 国立大附属高校 | 185 (A2+80%) | 187 (A2+77%) | **75 (A2+67%) | ☆9.8 (A2+60%) | 3,000+ |

*0 points = 30% ☆ 0 points = 14%
 ** 0 points = 2.5% ☆ 0 points = 0%

斉木(2012)は「コミュニケーション志向」の2002年改訂とそれ以前の指導要領での英語力を比較。2014年調査(2002、2012年改訂の指導要領での生徒が対象)では、偏差値の高い生徒(e.g. 国立大学附属高校)はA2+レベルまで到達。能動的言語活動(2002年以降文科省肝いりの「話す」を含む)については「天井効果」(テストが易しすぎた?)を示す生徒もかなり存在。しかし、公立高校の生徒の14%(Speaking)、30%(Writing)が「0点」というのは、明らかに「英語の産出活動」が「平均的な生徒」には全く機能していないことを示す。産出には(定形・単語レベル表現以外では)文法・文構築が必要。「0点」ということは文法が全く使えないことを示唆している。(文科省の2017年調査でも平均的生徒(A1、A2)の産出力が低位であることが指摘されている。)

2. 大学生の言語知識の現状・問題点：拠り所となる体系的な知識が獲得できていない

英語が不得意な大学生の特徴 [その原因の考察が必要]

- ・ 意味は内容語を総合的に考えて推測する。(とんでもない誤解をすることが稀ではない)
- ・ 文法や構造を考えると、反って、分からなくなる。英語の知識は「なんとなく」でしか把握していない。正確な和訳ができない。文法性の判断ができない。文法用語や概念が分からない。
- ・ 機能語(助動詞、前置詞、接続詞、冠詞)が分からない、使えない。
 (be動詞って何、haveって何? 分詞って何? 受動文が苦手)
- ・ 句(カタマリ)の概念が希薄。線的linearな語の連なり、と捉えている。(文中要素の関係性が把握できない、修飾語(PPなど)多少複雑な文に文型を当てはめることができない。)
- ・ 複文(特に関係節)が苦手：従属節、副詞節、関係節の違いが分からない。
 (that節って何? (疑問詞疑問文、関係節で) Wh語の移動概念がない)
- ・ 副詞(的)とか形容詞(的)が分からない。(修飾って何? 品詞と機能の混同。)
- ・ 句の入れ替え、により文が複雑化する、という概念がない。
- ・ コンマの機能が分からない。挿入句が文全体とつながらない。抽象的・複雑な文が読めない。
- ・ 準動詞(分詞、不定詞)が分からない。
- ・ 正確な dictation、復唱ができない。(音韻的に強調されない機能語が「聞けない、書けない」、音声認識力ではカバーできない。)
- ・ 自分で勝手に「文法規則」を解釈・作成している。(拠り所となる文法知識が不十分)

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➢ 機能範疇の機能・働きが把握できない。 ➢ 「句(名詞句、前置詞句)」「文」を入れ子式に使うことができない。 ➢ 「文」とは何か?様々な構文が「基本文型」とつながらない ➢ 文法知識の不充分さを母語の感覚で補う(母語からの負の干渉) | <p>文法学び直しの必要性・ 動機付け・理由の明示 (中・高とは異なる切り口)</p> |
|--|--|

これらの問題は、個別の構文や語彙、語法の問題ではない。英語の全体的な「**文法(統語)体系の基本**」(以下)と関わる。タスク・内容中心の言語活動では、タスク毎に「体系の一部」が小出し・断片的に提示され、全体像が把握しにくい。そうした「体系」は、英語と類型的に異なる母語(日本語)を持つ学習者の **EFL 環境**では、明示的に「知識として」提示・導入し、関係項目が表出する度に、以前に導入された項目と関連づけて繰り返し学習者に指摘する必要がある。(教室外などでそうしたフォローを受けられるか否かで「文法知識」の定着に大きな違い・バラツキが出る?) (教員が、[文法(統語)体系の基本]を意識的に把握している必要があるが、それができているか?) こうしたことは、Native 教員では指導・指摘はできないことであり、例え、できたとしても、それを文法知識の乏しい学生に英語で説明しても伝わらないであろう。統語的文法知識を持つ日本人教員が「日本語で説明」する必要性でもある。日本人教師の重要な役割でもある。

タスク中心の導入・言語活動では「文法体系」は身につかない

- ① タスクと文法事項は合致しない。易しい言語活動に必要な「文法」が易しいわけではない。文法は全ての言語活動に関わるほどに「抽象的」で「タスク横断的、構文横断的」である。
- ② 文法はタスクや内容とは独立しており、伝達内容からその機能や働きは想定できない。(「道案内の文法」、「旅行プランの文法」etc.などはない!) タスクとは独立して「構造構築、文法の機能」の観点から体系的に導入・意識付けが必要。
- ③ 文法体系と関わる機能範疇(前置詞、助動詞、接続詞、冠詞、派生接辞など)の数は限られており、(ほとんど)全て中学校英語でそれらの機能は「部分的」には導入済みで、(断片的に)「A レベル」表現にも使われている。しかし、その全体像・体系の把握には、他のタスクや文法項目の導入毎に、「指摘・指導」により意識付けする必要がある。(できているか?)

例 1 助動詞・Be 動詞の難しさ：導入初期の表現に必須 (→あらゆる場面、仮定法でも重要)
 ・ 定型表現 ・ 語順 (文型) ・ 命令文 ・ 異なる (助) 動詞
 ・ 否定文 (助動詞のタイプ) ・ 疑問文の語順 (助動詞のタイプ) ・ 疑問詞の位置

導入期での重要文法事項

発話行為・会話コミュニケーション

- 伝える (断定文) 肯定文、否定文
- 質問する (疑問文)
- 依頼する (丁寧表現)
- 相手の行動を促す (命令文、モダリティ)

英語は完全文

動詞・助動詞、動詞の形態 (時制の明示) 語順

I am happy. I am not happy. I can swim. He isn't here.
 I like blue. I don't like black. I can't play tennis.
 How are you? Do you like soccer? Can you swim?
 How much is this? Where is the post office?
 What would you like? Will you come here?
 Go straight. You should go to bed.

文法、文の基本の理解なしには「覚えきれない」

コミュニケーション中心
 Here, Now, You & I
 場面中心、名詞中心
文法は最低限→分からない

→ 拠り所は **日本語**

(日本語でも英語でもない) [ピジンの] な英語

Be動詞の誤用・多用

He's played the guitar. (ギターを弾く)
 He was played the guitar. (ギターを弾いた)
 He was riched. (金持ちだった)
 He's watch television. (テレビを見ている)
 He was watch television. (テレビを見た)
 He is love everyone. (みんなに愛されている)

Be動詞は「は」のようなもの?

- 例2 接続詞 that の汎用性：従属節を導入する。従属節の機能は文全体の把握が必要。
- think、believe、tell などの「思考・伝達系の動詞」の目的節
 - 名詞を修飾する関係節 (which や who との交換、もしくは省略が可能)
 - fact などの名詞の内容節・同格節。(b)とは違うことに注意)
 - It 形式主語 (形式目的語) と対応し、意味的には主語 (目的語) となる節。
 - 定形表現の一部：(ア)such/so … that、で結果、(イ) so that、in order that で目的を表す。

例3 Wh 語 (疑問詞) の導入法の問題 (Sunshine 1. 2011, p. 101)

3 Whatなどで始まる文 Whatなどは疑問詞と言い、必ず文頭に置かれます。

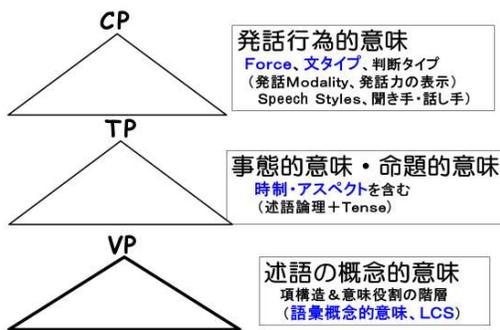
| | |
|-----------------|---|
| 1. 「何?」(もの・こと) | What do you study on Monday afternoon? (PROGRAM 4-3) |
| 2. 「だれ?」(人) | Who is that boy? (PROGRAM 7-1) |
| 3. 「どれ?」(選択) | Which raincoat is yours? (POWER-UP Speaking 2) |
| 4. 「どこ?」(場所) | Where is my key? (PROGRAM 5-2) |
| 5. 「いつ?」(時) | When do you usually visit the library? (PROGRAM 7-3) |
| 6. 「いくつ?」(数) | How many CDs do you have? (PROGRAM 4-3) |
| 7. 「何時?」(時刻) | What time is it? (POWER-UP Speaking 1) |
| 8. 「だれの?」(持ち主) | Whose uniform is this? (POWER-UP Speaking 2) |
| 9. 「どのように?」(手段) | How do you come to school? (PROGRAM 8-3) |

「句」(NP)の概念、文型とつながらない

- Which raincoat, How many CDs, Whose uniform などが「句」として提示されていない。
- 文中 (元の文型) から移動との説明はない → 後に導入の**関係節構造**につながらない。

3. 文法体系 (統語) の基本：句構造と T, C 領域

- 言語の機能：
 - 気持ちを伝える・共有する (Here, Now, You and I) **コミュニケーションに重要**
 - 文法** → 思考 (含：高度で抽象的、仮想的) を表現する (転移性、There, Then, They)
- 「思考 (命題)」の表現、「思考」の伝達・やり取り (発話行為)
- 「思考 (命題)」の構成要素： [述語と項 + (付加的 (修飾) 要素)] + 時制 + (モダリティ)
 - TP, VP, AP, NP, PP (内容語：V, N, A) + (機能語：T, D, P)
- 発話行為： 断定、質問、命令 (依頼) CP (機能範疇領域：C、Wh 語)
- 「思考 (命題)」の複合 (従属節の組み込み)： CP (機能語：C)



文構築の基本

- 文には3つの「別々」の機能を持つ層がある。
- 3つの層を「強固に結合」させて1つのカタマリを作る。
 - 下層と上層の結合：下から上への移動 (wh句、助動詞、主語が移動してくる)
 - 動詞+時制、Wh句の移動、主語は時制の前
- 出来事 (情報) の核は述語 (動詞)
 - 動詞が必要な要素を決める (主語、目的語、など)
- 文中に現れるのは、名詞的要素 (名詞句、文)
- 名詞的要素は、自分では文の要素になれない。
 - 動詞が助ける (目的語となる)
 - 時制が助ける (主語となる)
 - 「のり」付け役が助ける。
 - 前置詞一名詞を助ける (前置詞句となる)
 - 接続詞一文を助ける (従属節にする)

中間言語 L1、TL、言語習得過程の影響を受けた「TL とは異なる言語体系」

日本語の体系、文法知識不足 (習得の過程) の「言語学的考察」が必要

日本語の言語体系、言語活動からの「(正・負) 干渉」を考慮すべき。(石居・栗原 2020)

主題卓立言語、語順、時制表示、内容語の小出しによる確認 (命題完全文は会話ではほぼ皆無)、省略、「あ・うん」の呼吸での対話、「思考内容」より「気持ち」の共有優先、etc.

学生の会話英語の間違いの例

(cf. 白畑2013、田川2008、梅原2015、梅原・富永2014)

日本語の主題文からの負の転移

- (a) I'm jeans. (What did you buy?の答)
- (b) This hotel can't use Internet.
- (c) Japanese High Schools wear uniforms.
- (d) In Tokyo, water can drink.
- (e) My soccer team is very hard practice.

知識不足 (日本語の負の転移)

- (a) Yes, I saw. (Did you see this film? の答)
- (b) I called my mother before I go to bed.
- (c) Let's jogging.

疑問詞疑問文 (NPの構造と移動、日本語の主題)

- (a) What do you like flowers?
- (b) How many do you have books?
- (c) What do you want to eat ice cream?
- (d) Who did you go to Disneyland with your friend?

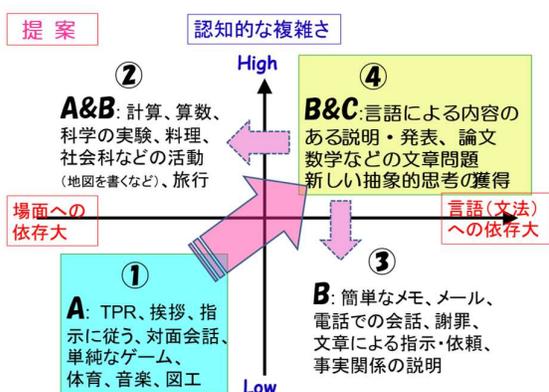
修飾節 (関係節) の位置、日本語の語順

- (a) I bought a dress was cheap.
- (b) This bag was my father bought me.

[注: 疑問詞疑問文は初期に「文頭語」として導入され、文中からの移動との説明はしない。関係節のwh語との共通点の説明もされないことが多い。

4. マトメ & 提言

(6) A (B1) レベルの英語と B2 以上レベルの英語は「質的」に異なる (3)参照



提案: ① → ④ (→ (必要に応じ②&③)) のプログラムに変換。

CEFR の A1→A2→B1→B2→C1... の順で4技能全てを狙うカリキュラムでは言語使用の場が限定的な日本では徒に Speaking に時間が取られ A からの脱却は難しい。しかし、Reading は C1 (大学レベルでは C2) も可能。Writing も B2&C1 は辞書を用いれば可能。Listening はニュース、講義などは、背景知識があれば B2、C1 までは可能か。R・L・W の基盤があれば、Speaking は個々人のニーズで可能になる。

提言 A レベル (①) の「眼前事象」中心の言語活動 (小学校英語レベル) は「300 語程度の語彙」「慣用表現」ジェスチャーなどを駆使すれば、かなりの活動が可能。そうした活動での「言語使用による成功体験」は重要 (それが、文法読読中心だった 1990 年以前の英語教育からは欠落していた)。実際、300 語程度の表現が場の状況に応じ spontaneous に口から出るようになるなら、教室や旅行などの「Here, Now, You and I」活動にはかなり用が足せる。そうした活動は [実技科目的]

しかし、その後 (中学&高校) は、教室内での [Here, Now, Us] 状況での英語活動は継続すればいいが、[主要科目として高度な認知活動に転換] し、学生の認知レベルに合致した④の活動に必要な「文法」「英語の体系の基本」の意識的な習得にシフトする。高度な学びは、教科・言語を問わず、先ず「読み」「理解し」「体系的な知識に落とし込む」こと、自らの言葉で「まとめ」「書く」ことで可能。英語活動は、抽象的な思考、正確な表現につながる「読み・書き」「翻訳 (和訳・英訳)」を中心にシフトする。高校レベルでの「和訳先渡し」による「読み」は本末転倒。

【文献】 Cummins, J. 1981. The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. In *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. California State U. / 石居康男・栗原和生. 2020. 『日本語を活用して学ぶ英文法』神田外語大学出版局。/ 齊田智里. 2012. 「学習指導要領の改訂と英語学力の変化」『新英語教育』11.7-9./ Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-241./ 白畑智彦. 2013. 「否定証拠を中心とした明示的英文法指導の効果検証」『教科開発学論集』1, 163-172. 愛知教育大学教育学研究科・静岡大学教育学研究科。/ 田川憲二郎. 2015. 「ビジョン化の回避—be 動詞の誤用お背景から—」長谷川信子 (編) 『日本の英語教育の今、そして、これから』73-91. 開拓社。/ 梅原大輔・富永英夫. 2014. 「日本人学習者は主語をどう捉えているか—量的・質的研究」『JACET 関西支部紀要』16, 103-122. **【資料】** 文部科学省. 2015. 「平成 26 年度 英語力調査結果 (高校 3 年生) の概要」(詳細版) / グローバル人材育成推進会議. 2011. 中間まとめ資料. 文部科学省

いわゆる「AI時代」の英語教育

(English Education in the Age of AI)

井上 逸兵

(Ippei INOUE)

慶應義塾大学

(Keio University)

ipinoue@keio.jp

<https://ipinoue.jp/>

「AI時代」と機械翻訳

「AI時代」ということばがメディアに登場し始めるのは、2016年あたりである。「時代」と呼ぶほど大層なものかは首をかしげる人もいるかもしれない。「AI」を「アイ」と読んだり、「IT革命」などの「IT」を「イット」と読んだりする英語能力の高い人もいたようなので、受け止め方は人それぞれだろう。とにかく新聞などでこのワードが使われ始めるのはこのころである。AIなど自分の生活には関係ないという人も、多くはGoogle検索くらいはしていると考えられる。インターネット検索はおそらくもっとも身近なAIの1つだ。検索ワードのスペリングを一文字でも間違えると検索してくれなかった頃がなつかしい。今はざっくりアバウトに検索してもだいたい意図したものを探してくれる。

AIをベースとした新しい時代の到来への期待感もたれる一方で、「AIが人間の仕事を奪う」、「AIによって教育が変わる」、「シンギュラリティ」などというワードや言説がおどろおどろしく世間を賑わしている。新井紀子氏ら国立情報学研究所の「東ロボくん」プロジェクト（新井 2019 など）も脚光を浴びた。AIはいったい何をどこまでできるのかというのも人々の関心事になっている。

多くの日本人にとっての英語教育、英語学習という文脈で言えば、いわゆる「AI」が関わるのは、第一に自動翻訳、機械翻訳だろう。特にGoogle翻訳が2016年11月にニューラルネットに基づく機械翻訳を導入することで革新的な進歩を遂げたこと（<https://japan.googleblog.com/2016/11/google.html>）は世を騒然とさせた。最近では、自動翻訳、機械翻訳はかなり「使える」ものになったと認識されてきたように思う。「DeepL」、「みらい翻訳」など、機械翻訳も複数がある

精度を競う段階に入ってきている。日常的な使用においても、コロナに入る前の、インバウンド全盛期では、簡便な音声機械翻訳機「ポケトーク」(SOURCENEXT)が大ヒット商品になったりもしている。

「もう英語を勉強しなくていい？」

このような状況の中、予想できることではあるが、中学生、高校生を中心とする学校教育における英語学習者たちの中に、「もう英語、勉強しなくてよくなる？」、「テクノロジーがここまで進化しているのになんのために英語を勉強するの？」という声が出はじめる。機械翻訳が仮に万能であるなら、そのような声があったとしても不思議ではない。とりわけ、英語が苦手で、できることなら避けて通りたい人たちにとっては、機械翻訳の発達は、大いなる福音であるはずだ。一方で、依然として英語は大学入試のスクリーニングの手段でありつづけているので、それをモチベーションとして涙ながらに英語の勉強を続けているものもいるだろう。

本発表では、ユーザー視点で（AI や機械翻訳の中身はさっぱりわかっておりません）、この「AI時代の到来でもう英語は勉強しなくてよい」という問いについて考えてみたい。その問いを通して、本シンポジウム全体のテーマである、現在の日本の英語教育全般の議論に貢献できればと願う。

本発表で、問題として取り上げたいのは、翻訳プロダクトのクオリティである。クオリティの評価そのものについても議論がありうると思われるが、おそらくその時間を割くことはかなわないであろうし、時間がたっぷりあったとしてもシンポ全体の主旨からはピント外れになってしまうであろうから差し控えたい。加えて、機械翻訳の物理的な環境や時間的な障壁についても問題としないことにする。日常の会話では、パソコンを持ち歩いてはいられないだろうとか、タイムラグがあるから会話には不向きだとか、機械を介してコミュニケーションするなんて人の道にはずれる、などということはここでは問題にしない。

加えて、実は大きく翻訳クオリティにも関わりうることだが、読解能力の問題もここでは大きくは踏み込まない。「東ロボくん」にしても、最大の壁は読解、国語の問題であったようだ。一般的な言い方でいうところの文脈を解して文章全体を理解したり、「行間を読」んだりするなどの能力はまだまだ(?)人間には及ばないことがわかっている。

「英語はもうやらなくてよい？」という問いへの答えは複合的だ。ある人たちにはおそらくYesだろう（英語っぽく言えばNoかー「やらなくてよい」）。そもそも英語教育を受けた痕跡を見つけるのもむずかしい日本人は山ほどいるが、

その方々が幸せでないとは明らかに言えない。それどころか世の成功者もめずらしくない。本シンポジウムのサブテーマと思われる大学入試における英語力も、入試の先を考えると求められるものは一様ではない。英語教育の有効なカスタマイズが重要だと本発表者は思う。

議論の視点

ざっくりした言い方だが、一般に、機械翻訳は、説明的な文（章）についてはかなりのクオリティのところに来ていると言ってよい。その実、テクニカルコミュニケーション（Technical Communication、たとえば、日本テクニカルコミュニケーション協会(JATEC) <http://www.teptest.com> など参照のこと）の世界では、製品の取り扱い説明書やマニュアルの類は、英語を仲介言語とした重訳がかなり一般的になっているため、多言語展開しやすい英語、Global Text が一大関心事だ（Kohl 2008、井上 2015、2017）。

問題となるのは（クオリティが低いのは）、第一に、対人的な配慮を要するものと、慣習化され、人間には比較的容易な、解釈に関わる副次的なシグナルの理解だ。つまり、これらは社会言語学の基礎のうちの 2 つである、ポライトネス（Brown and Levinson 1987）とコンテキスト化の合図（contextualization cues、Gumperz 1982）に行き着くことになる。

本発表の前半では、シンプルな事例を用いて、対人的な配慮に関わる言語事象が機械翻訳の問題とどのように関わるかをポライトネスの観点から議論する。

後半は、より最近の社会言語学と自然言語処理の議論を参照しながら、コンテキスト化の合図に焦点を当てて、以下のような TED Talk 翻訳を材料に論じてみたい。Levinson (2006) の interaction engine と Vaswani (2017) の attention mechanism の知見を拝借しよう。

これらの議論を通して、AI、機械翻訳と共存、協調しつつも求められる英語力とはどのようなものかを試みに示すことで、本シンポジウムに何らかの貢献ができればと思う。

ケーススタディ

- A. TED 翻訳者訳
- B. DeepL 訳
- C. YouTube 自動字幕訳

(データ提供：TED 翻訳者・新子恵美さん)

※データ内の数字は、抜粋した発話の全発話を通した番号

<データ 1 >

タイトル：『世界を変える 90 秒』

トピック：臍帯クランプを拡散するという参加医療

機械翻訳 実施日：2021 年 5 月 6 日

8. We can't just rely on public institutions to get the job done, as important as they are, if we want to change huge things fast. (1:08)

- A. 私たちは そんな大切な活動を 単に公共の活動に頼るばかりではられません
もちろん それも 大切ですがもし 効力が期待できるものに 素早い変化を求め
るならば
- B. 急速に大きな変化を起こそうと思ったら、公的機関だけに頼ってではダメなの
です。
- C. 仕事を成し遂げるために公的機関に頼るだけです
巨大なものを素早く変えたいのなら、彼らと同じくらい重要です

<データ 2 >

タイトル：『乱交は人間の動物的本能？』

トピック：生物学的な観点からみる人間の性

機械翻訳 実施日：2021 年 5 月 6 日

1. I'm going to go off script and make Chris quite nervous here by making this audience participation. (0:03)

- A. 台本にないことを言いますね
会場参加型にして 司会のクリスには ハラハラしてもらいましょうかねえ
- B. 観客参加型にして、クリスをかなり緊張させようと思っています。
- C. スクリプトをやめて、クリスをここでかなり緊張させます

24. And when we do come out of those closets, we'll recognize that our fight is not with each other, (11:29)

- A. そして 本当の事を言えた暁には もはや戦うべき相手は 他の人間ではないと気
づくはず

- B. そして、そのようなクローゼットから出てきたとき、私たちの戦いはお互いではないことを認識するでしょう。
- C. そうです、私たちがそれらのクローゼットから出てきたとき、私たちは認識します

<データ 3>

タイトル：『嘘の見抜き方』

トピック： 人が嘘をつくときに観察される特徴

機械翻訳 実施日：2021年5月22日

25. Now if he had repeated the question in its entirety, or if he had peppered his account with a little too much detail -- and we're all really glad he didn't do that -- he would have further discredited himself. (8:35)

- A. もしされた質問をそのまま繰り返していたり 詳細すぎる説明を振りまいていたとしたら--幸い私たちは聞かずにすみましたが-- もっと疑わしく見えたはずです
- B. もし、彼がその質問をそのまま繰り返したり、自分の説明に少しでも多くの情報を盛り込んだりしていたら、彼はさらに自分の信用を失っていただろう。
- C. 全体または彼が自分のアカウントに
詳細が少なすぎて、彼がしなかったことを私たちは皆本当にうれしく思います
彼はさらに自分の信用を傷つけたでしょう

<データ 4>

タイトル：『先延ばし魔の頭の中は怎么样了』

トピック： 3日で書いたで卒業論文を提出するという先延ばし事件

機械翻訳 実施日：2021年5月25日

8. And I say, "OK." (2:23)

- A. 「はあ」
- B. そして、私は "OK"と言います。
- C. 私は大丈夫だと言う論文ですが、彼らはそれが私たちの中で最高のものだと言っています

<データ 5>

タイトル：『「人であること」という言語』

トピック： ある年齢以下の世代が分かる SNS 言語

機械翻訳 実施日：2021年5月15日

8. If you follow along: "For the time being, I love you lots, because you positively bring out all the best in me, and I laugh out loud, in other words, let's me know what's up. (5:06)
- A. 一緒に文字を追ってください 「今のところ 大好きだよ いいところを すごい引き出してくれるから 超ウケる ていうか 最近どう？
- B. 一緒についてきてくれたら。"今のところ、私はあなたをたくさん愛しています。あなたは積極的に私の最高の部分を引き出してくれますし、大声で笑ったり、つまり私に何かを知らせてくれるからです。
- C. とりあえずフォローしてくれたら愛してるよ
あなたが積極的に私の中で最高のものを全すべて引き出して、私が笑うからです

参考文献

- 新井紀子『AI vs. 教科書が読めない子どもたち』（東洋経済新報社、2018年）
- Brown, Penelope and Stephen Levinson. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press. 1987.
- Enfield, Nick and Stephen Levinson (eds.). *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Interaction*. Berg Publishers. 2006.
- Gumperz, John. *Discourse Strategies*. Cambridge University Press. 1982. 井上逸兵・出原健一・花崎美紀・荒木瑞夫・多々良直弘訳『認知と相互行為の社会言語学—ディスコース・ストラテジー』（松柏社、2004年）
- 井上逸兵『グローバルコミュニケーションのための英語学概論』（慶應義塾大学出版会、2015年）
- 井上逸兵（編）『社会言語学』（朝倉書店、2017年）
- 井上逸兵『英語の思考法—話すための文法・文化レッスン』（ちくま新書、2021年）
- Kohl, John. *Global English Style Guide: Writing Clear, Translatable Documentation for a Global Market*. SAS Institute. 2008.
- Vaswani, Ashish *et al.* Attention is all you need. *Proceedings of the 31st International Conference on Neural Information Processing Systems*. December 2017, pp. 6000–6010.

「4技能均等」の限界とその先

(Is it possible to improve all of our four language skills to the same level? If not, what can/should we do?)

東京大学(University of Tokyo) 阿部公彦 (ABE Masahiko)

本発表では英文学研究の視点から議論を進める。よく知られているように2020年にかけて大きな入試制度の変更が計画されたが、開始直前になってさまざまな制度の不備が明らかになり、計画は頓挫した。障害は多岐にわたったが、最大の問題は「理念」にあったと筆者は考える。とくに「4技能」という形式的な区分けが十分に吟味されることなく一人歩きした結果、日本における「英語の現実」に目がいかなくなり迷走が始まった。

この間、流布したのは学校現場がいまだに不自然かつ非効率的な「文法・訳読」式の学習法に頼っており、これを覆しさえすれば英語教育にはバラ色の世界が広がるとの議論だった。そして「テストを4技能均等式にしさえすればこの状況は打破され、英語力が伸びる」といった主張が展開される。果たしてこの考えは妥当なのだろうか。

制度変更が頓挫した今、こうした「4技能」や「バランスよく」といった理念をじっくりと検証する必要がある。そもそも日本語でも、私たちの4技能は均等ではない。たとえば自分が読めるものを、自分でも書けるという人は少ない。新聞記事や小説を読めても、自分では書けない。ニュースや講義も、聴いて理解はできても自分では話せない。母語でさえ、4つの技能はでこぼこなのである。ところが「バランス」が過度に強調された結果、まるで4つの技能が均等に育成できるかのような誤解が生じてしまった。これは実現不可能なファンタジーである。ところが今回の政策では、何をもちいてバランスがいいとするのかという点に言及がなく、理念の土台があやふやのまま事が進められた。

この弊害は大きい。「バランス」についての共通理解がないまま「配点の均等」などごく表層的な形だけが整えられ、どういう学習をいつやるかといった議論は後景に退く。その結果、テストを4つそろえるために「話すテスト」の導入だけが決まり、受験対策は過熱。しかし、「話すテスト」の信頼性も疑念だらけだった。日本で教育を受けた人の話す力が高校卒業時にどの程度のレベルかへの顧慮もほとんどなされない。本来、英語の総合力を磨くには技能間の連携が必要だが、4技能型テストという形式にとらわれ、技能ごとの「ばらばら対策」が常態化すれば、「試験のための英語」「使えない英語」しか身につかない。本末転倒である。

こうした迷走はいずれ「ネイティブ・スピーカーのような4技能バランスを目指そう」という話にもなるだろう。今回、尺度となったCEFR(欧州共通参照枠)にも、しゃべることに関してfluentlyとかeffortlesslyといった指標が含まれる。明示こそされていないが、CEFRの言語観はある明確な方向性を持っているのである(ここがCEFRの泣き所であることは、2001年版や2018年版の記述に見られる悪戦苦闘からも読み取れる)。それを批判するにせよ、受け入れるにせよ、少なくともそうした言語観についての理解のないまま、変化し続け

る CEFR の、しかもその旧バージョンを参照枠として使用したのは妥当だったのか。

日本における「英語の現実」は誰もが知るとおりである。日常生活ではほとんど英語に触れない。一年に一度でも英語を使う人は、全人口のごく一部。この状況で、実現不可能な「話者モデル」をめざし多大なエネルギーを使うことには意味がない。割ける時間も上達可能性も使用目的も限られているなら、自分に必要な力を伸ばすことを目指すべきではないか。語学も多様性の時代。杓子定規な「均等理念」の押しつけは時代錯誤的である。中等教育ではまず芯となる体幹を鍛え、その先は自分で磨くという発想に転換すべきだと筆者は考える。各人の必要は異なる。学校教育は将来の準備をする期間と考えるべきだろう。

それでは芯となる体幹部分とはどのようなものだろう。日常生活で英語に触れる機会が限られている日本語話者にとっては、高校までの学習だけで劇的に英語の運用能力をあげるのはほぼ不可能だと言っていい。ましてやその後の進路次第ではさらに英語から遠ざかることも多い。そういう人々が急に英語が必要になったからといって、突然対応できるわけではない。こう考えると、高校までの英語学習で目指すべきはまずは語彙や文法知識を中心とした基礎的な部分の習得なのであり（もちろんそこでは音声を通しての発声や聞き取り、やり取りといった諸活動の連携も重要だ）、表層的な「完成型」や「実用」を求めないことが大事だろう。そして、その後英語から遠ざかるかもしれない人が多数であることに鑑みれば、高校までの語学の訓練を無駄にしないような、つまり、その後の人生で何らかの意味を持つ英語学習を目指すことも重要だろう。

では英語を使わなくなる人にとっても「その後の人生で意味を持つ英語学習」とはどのようなものだろう。日本語話者が外国語を学ぶことの最大の意義は、母語のシステムを相対化し、その外から世界をとらえなおす機会を得ることにあると筆者は考える。このような相対化の体験を通し、将来、言語間のシステムの違いに限らず、発想や物の考え方、枠組みの作り方などさまざまな局面でのシステムの違いに直面した際の柔軟なスイッチの切り替えが可能となる。そしてこの「スイッチの切り替え」の鍵になるのが、ある一つのシステムのコードを別のシステムのそれに変換する広い意味での「翻訳」の作業である。2018年の CEFR *Companion Volume* で mediation (仲介) という要素が取り入れられたのは意義深い。日本語話者が英語を学ぶ際にも必ずこの「翻訳」というプロセスが介在するが、これは決して邪魔なものでも悪でもない。もちろん言語運用という狭い観点からだけ見ると、そのプロセスは迂遠なものと感じられるかもしれないが、長い目でみれば、この迂遠さは異なるシステムに対応するための能力や、異なる価値観に対する寛容さを育むことにもつながる。

この翻訳の作業を体験することで、私たちはどんな翻訳にもかならずズレがつきまとうことを知るとともに、人間が巨大なエネルギーをこのズレの解消や歩み寄りに費やしてきたことも理解するだろう。人類の文化はズレの発生と解消の過程で育まれたといっても過言ではない。また、言葉そのものが物の世界を把握するための一種の翻訳だという解釈もそこから生まれるかもしれない。いずれにしてもそうした認識を、リアルなものとして実感す

るには、どこかの段階で真剣に翻訳や仲介という作業と向き合う必要がある。

本発表では、このあたりの問題をより明確にするために、自由間接話法に注目する。文学作品における自由間接話法の使われ方は「共感」の問題とも密接にからんでおり、そこに注目すると近代社会において人が他者とどのように付き合おうとしてきたか、どのように距離を持つようとしたかが見えてくる。

近代小説の重要な前提は、個人がそれぞれ異なった内面を持ち、異なった欲望や動機に突き動かされて行動しているということである。一人一人異なる以上、私たちはそれぞれの内面や欲望を知りたくなるし、知ることに意味があるとも考える。もっと言えば、知ろうとすることが私たちの倫理的な要請ともなる。たとえ今後、小説というジャンルが衰退したとしても、「個人の心の声に表現を与える」というモードは何らかの形で継承されるだろう。

もちろん、「心の声」に表現を与えるのは簡単なことではない。「心の声」を表現するための単純な方法は、「告白」という形で本人にしゃべらせることであり、今に至るまでこの様式は生き残っている。それを支えるのは「正直さ」や「誠実さ」という美德だった。イギリスロマン派の詩を支えたのも、負の要素まで含めて語る「正直さ」だったし、日本で私小説というモードが一定の力を保ったのも、「正直さ」が語りの声に力を与えたからである。

しかし、個人の内面が異なる以上、本人による語りには限界がある。何を考えているかわからない他者と付き合い、またそうした他者の集積としての社会の中で生き延びていくためには、より俯瞰的な視点も必要となる。そうしたこともあり、19世紀の小説でしばしば見られるようになったのが、作家が全知全能の立場に身をおき、中心となる人物をすえつつも、さまざまな人間の内面にも踏み込むことで個人間の関係や、社会全体のありさまを総合的に描き出す方式だった。今回取り上げるジョージ・エリオットは、そうした様式をもっとも洗練させた作家の一人である。

作品のそうした設定で鍵になるのは、作家がいかに個人の内面に入り込み、その動機や欲望を理解するかである。つまり、まず作家が共感の力を試され、さらにその語りを受け取る読者もまた、作家に導かれて共感を追体験するのである。従って十九世紀の小説でしばしば前提となったのは、対象となる人物に共感的に接近、理解しようとする姿勢で、そこには近しさや善意、愛までがあふれるか見える。威力を発揮したのは英語では自由間接話法で、そこでは話者による人物の心の「翻訳」という要素が介在した。

自由間接話法は、語順としては直接話法の方式に乗っ取り、人称や時制は間接話法のような形をとる。形式的には両者の折衷である。このモードを使うことで外側からの目と、人物の内面の声との両方に重心をおくこともできるし、外からの目を保ったまま個人の内面に迫り、その声を拾い上げるような効果を生むこともできる。これはまさに心と心、システムとシステムとをつなぐ難しさとおもしろさを具現するモードなのである。

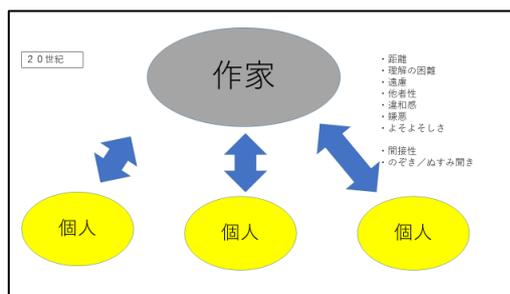
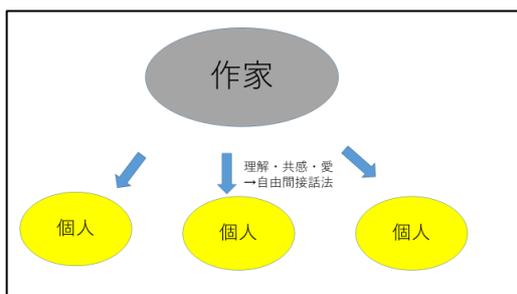
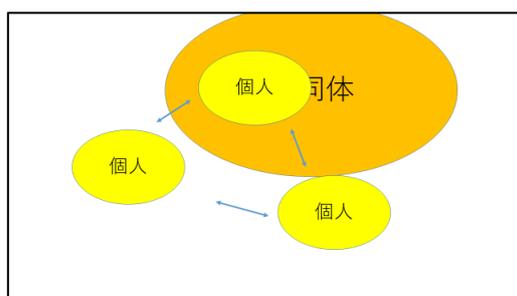
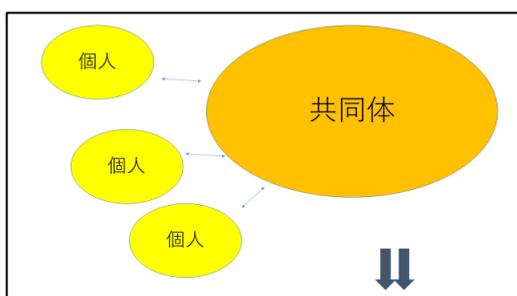
文学作品や文学批評や文学研究は、こうしたシステム間の翻訳を透明に効率的に行おうとする人々の営為を観察し、その効果にあらためて注意を引きつつも、現実問題としてそう

した作業に大きな困難が伴うことも確認し、そこに透明さよりもズレが生じやすいこと、しかし、そのズレこそが表現の可能性につながることを明らかにしてきた。こうした視点は、ズレなくしては見えない世界の薄暗い部分を新鮮なものとしてテーマ化し、そのことで人間の心の不思議さをクローズアップすることをも可能にする。失敗やずれへの注目は文学研究において非常に重要なものである。

そうしたズレへの注目に際してしばしば話題になるのが、自由間接話法の「外の声」と「内の声」のバランスをめぐる「さじ加減」である。この「さじ加減」は時代によっても変わる。19世紀にはどちらかという作家には登場人物への接近が――従って共感や善意や愛が――期待されがちだった。作家が人物と一体化を果たしさえすれば、少なくとも作品内には愛と共感の共同体が成立すると考えられた。全知の語り手という言い方からもわかるように、まだこの時代、キリスト教的な価値観への信頼が残っており、小説家の力で世界を合理的に理解できるとも考えられていたから、共感も美德として貴ばれたのである。

しかし、作家によるこうした共感、その裏に権力や支配の意識、傲慢さといった望ましくない要素を隠し持つこともある。20世紀になると一部の文学作品はそうした一元的な声の支配に対し警戒的、もしくは懐疑的な態度も見せ始める。そして人物に接近するよりはむしろ遠ざかってみせることで、つまり共感や愛よりも、無理解やよそよそしさやときには嫌悪感さえまじえた表現を通して人間の心をとらえようとするような作家も出てくる。

そのような推移を具体的に確認するべく、本発表ではいくつかの具体例を読み、かつそうした翻訳作業を、こんどは英語から日本語への翻訳という変換のプロセスにさらしたときにどのようなことが生ずるかも考えてみたいと思う。



引用・言及箇所

①

OVERALL SPOKEN INTERACTION

C2 Has a good command of idiomatic expressions and colloquialisms with awareness of connotative levels of meaning. Can convey finer shades of meaning precisely by using, with reasonable accuracy, a wide range of modification devices. Can backtrack and restructure around a difficulty so smoothly the interlocutor is hardly aware of it.

C1 Can express him/herself fluently and spontaneously, almost effortlessly. Has a good command of a broad lexical repertoire allowing gaps to be readily overcome with circumlocutions? There is little obvious searching for expressions or avoidance strategies; only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language. (CEFR *Companion Volume* 83)

It should be emphasised that the top level in the CEFR scheme, C2, has no relation whatsoever with what is sometimes referred to as the performance of an idealised 'native-speaker', or a 'well-educated native speaker' or a 'near-native speaker'. (CEFR *Companion Volume* 35)

② There would be a great party at the Red House on New Year's Eve, she knew: her husband would be smiling and smiled upon, hiding her existence in the darkest corner of his heart. But she would mar his pleasure: she would go in her dingy rags, with her faded face, once as handsome as the best, with her little child that had its father's hair and eyes, and disclose herself to the Squire as his eldest son's wife. It is seldom that the miserable can help regarding their misery as a wrong inflicted by those who are less miserable. (Eliot 107)

③ She sat at the window watching the evening invade the avenue. Her head was leaned against the window curtains and in her nostrils was the odour of dusty cretonne. She was tired. (Joyce 36)

④ She was about to explore another life with Frank. Frank was very kind, manly, open-hearted. She was to go away with him by the night-boat to be his wife and to live with him in Buenos Ayres where he had a home waiting for her. (Joyce 38)

⑤ A narrator would be bound by the rules of English usage to substitute 'he' for the second 'Frank', but the dwelling on the name, the almost ritual quality of the mental statement 'Frank is very kind, manly, open-hearted', which is not a discovery but a moment of self-reassurance,

belong to the blend of pride, excitement, and anxiety that comprises Eveline's complicated mental state.(Attridge 6)

⑥ He was standing at the gate, his peaked cap pushed back on his head and his hair tumbled forward over a face of bronze. Then they had come to know each other. He used to meet her outside the Stores every evening and see her home. He took her to see The Bohemian Girl and she felt elated as she sat in an unaccustomed part of the theatre with him. He was awfully fond of music and sang a little. (Joyce 38-39)

⑦ 'Maybe by the end of the course I'll appreciate him more. Maybe he'll grow on me.'

'Maybe. But in my experience poetry speaks to you either at first sight or not at all. A flash of revelation and a flash of response. Like lightning. Like falling in love.'

Like falling in love. Do the young still fall in love, or is that mechanism obsolete by now, unnecessary, quaint, like steam locomotion? He is out of touch, out of date. (Coetzee 13)

【文献リスト】

阿部公彦「4 技能『均等育成』は幻想」(『中日新聞』2001年1月31日朝刊)

——『善意と悪意の英文学史：語り手は読者をどのように愛してきたか』(東京大学出版会, 2015年)

——「崇高な「気持ちの悪さ」——ジェイムズ・ジョイス「イーブリン」の体調不良をめぐって」 巽孝之編『脱構築・脱領域・脱半球：二十一世紀人文学のために』(小鳥遊書房, 2021年)

寺沢拓敬『「日本人と英語」の社会学』(研究社、2015年)

Attridge, Derek. 'Reading Joyce.' *The Cambridge Companion to James Joyce*. 2nd ed. Ed. Derek Attridge. Cambridge: Cambridge UP, 2004. 1-27.

Coetzee, J.W. *Disgrace*. New York: Vintage, 2000.

Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680459f97>

—— *CEFR Companion Volume with New Descriptors*, 2018

<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Eliot, George. *Silas Marner*. London: Penguin, 1996.

Joyce, James. 'Eveline.' *Dubliners: Text and Criticism*. Ed. Robert Scholes and A. Walton Litz. New York: Viking, 1996. 36-41.

第二言語習得研究からの英語教育への示唆
(Some proposals for English education in Japan from the findings of L2
acquisition research)

白畑知彦 (SHIRAHATA Tomohiko)
静岡大学 (Shizuoka University)

1. はじめに

今回、シンポジウムの「指定討論者」ということで、まずは「講師」3名のご発表内容(案)を読ませていただいた。さまざまな視点からの英語教育へのご提案であるが、そこには共通する語句として「和訳」があることに気付いた。よって、指定討論者としては「和訳」、そしてそれに付随する「英文法の指導」をキーワードに、15分間の持ち時間を使いたいと考えている。加えて、指定論者として、関連する話題を提供することもその役目だと考える。

2. 日本の教室での英語教育環境

海外から、さまざまに異なる英語教授法、英語指導法の提案が後を絶たないが、それらを受け入れる前に、まずは日本の英語教育環境を考慮に入れた上で、それに適した指導法等を考えていかなければならないことをここでもう一度確認しておきたい。斬新な指導法だからと言って、それをそのまま鵜呑みにして日本の英語教育に導入することは危険だということである。(1)に、日本の教室で学ぶ学習者・学習環境の特徴をあげておく。

(1)日本の教室で学ぶ学習者・学習環境の特徴

- a. 教師の指導を受けながら教科書を使用して学習する。
- b. 教師は1名で、たいてい英語の非母語話者であるが、学習者と同じ日本語を話すため、母語を通して互いにコミュニケーションが取りやすい。
- c. 授業時間数が週当たり数時間に限られている。
- d. 中学校、高等学校の場合、新たな文法項目、語彙を次々に習って行く。
- e. クラス人数が数十名のため、教師から一対一で教えられるチャンスは少ない。
- f. 同一の教室にいる学習者であっても習熟度に差があるため、自分に合ったペースで学習が進むとは限らない。
- g. 教室外で英語を使用する機会が少ない。

このような状況を考慮に入れなくてはならない。中でも、(1c)の「非常に限られた学習時間しかない」ということを最も強調しておきたい。1つの言語を学習

する（習得する）には、どう考えても時間が少ないのである。しかしながら、ないものねだりを言っても前には進まないわけで、この限られた授業時間をどのような指導法を採用すれば有効に活用できるのかを考えていかなければならない。

3. やり玉にあげられる和文英訳と英文法指導

文科省を筆頭に、外国語（英語）教育における「コミュニケーション能力の育成」を重視する人々から最も嫌われているのは、「英文和訳」と「明示的英文法指導」であろう。おそらくその背景には、英文和訳に関しては、教室の席の前から、または出席番号順で、生徒・学生に英文の日本語訳（たいてい、一人一文を訳すのであるが）を課す教師が、文科省の度重なる指導にもかかわらず、いまだに大勢いるからである（しかし、そのような指導を押し通すには、きっとそれなりの理由があると思う）。ともかく、そのような批判が本当に正しいのかどうかはひとまず脇に置くとしても、このやり方はひどく嫌われているのは事実である。

英文法指導に関して言えば、これも長い間であるが、教師側から一方通行的に教える場合がほとんどで、しかも長時間（中・高の 50 分授業の大半）をかけ、重箱の隅をつつくような細かな文法事項を教える教師が少なからずいると思われることが原因のようである（真実はどうか分からないが、そのように巷で言われているのは確かである）。特に「進学校」と呼ばれる高等学校にこういった教師が大勢いるとも言われている。

一方、（真面目な）学習者は、教科書の英文を全訳してきて、授業中は、大事な教科書の英文はそっちのけで、自らの和訳の添削に励んでいる姿が見受けられる。翻訳家になるのなら良いかもしれないが、これはおかしいだろう、国語の時間ではないよと、これまた批判の対象となる。

さらに、コミュニケーション能力の育成を重要視する人々は、教師がほとんど英語を話さず、日本語のみを使用して「文法訳読方式」の授業を展開していることにも腹を立てている。これでは「使える英語が身につかないじゃないか！」と怒る。「英文法」という授業科目名は小・中・高の英語科目にはないし、教師は英語を使用して授業をすべきなのである、教師からの一方通行的な授業ではなく、ペアワーク、グループワークを増やして、もっと生徒に考えさせるアクティブラーニング的な授業をおこなわなければ、いつまで経っても日本人は英語を話せるようにはならない、ということになる。

4. 話せないのは文法訳読式が原因？

以上のように、長らく日本の英語教育で主流であった文法訳読方式は、口頭で

のコミュニケーション能力が身につかなかったということを理由に悪玉にされている。つまり、教師は英文法のみを教え、英文解釈も訳読のみで終了してしまうから日本人は英語が話せないのだ、という論理である。

しかし、日本人が英語を話せないのは、本当に文法訳読式指導が原因なのだろうか？本講師3名は、訳読や英文法指導に対して否定的ではないように思われる。この点に関して、ご意見を賜りたい。

筆者の意見としては、それは少々短絡的なのではないかということである。英語が話せないのは他の理由、つまり、まずは話す練習をしてこなかったことが大きく、文法訳読式指導法そのものに原因があるわけではないと考える。「話したい」「話せるようになりたい」と切望する中・高・大学生に対して、これまで話す練習をおろそかにしてきたことは（中・高の英語教育で発音の指導をおろそかにしてきたことと同様に）大いに反省する必要があるかもしれない。

しかしながら、正確に文章の意味を把握できるよう読めるようになるためには文法の知識が絶対に必要であるし、特に内容が抽象的で、文構造が複雑である文の意味を解釈するためには母語の助けが必要になる。我々は、議論する対象物が抽象的になればなるほど、母語で思考するのである。十分なインプット量もなく、思春期を過ぎてから教室で学習を開始した第二言語では、相当な上級者にならない限り、抽象的な思考をすることは難しい。さらに、ことばを話すためには、話すトピックが必要である。自分の考えが何もない人は、英語でも日本語でもまとまった話はできない。

5. 和訳先渡しの指導法は良くない？

「和訳先渡しの指導」とは、使用する教科書の英文を日本語に訳したプリントなどを、リーディング活動の前にあらかじめ学習者に配布し、その後で授業を進める指導法のことを言う（金谷・高知県高校授業研究プロジェクトチーム, 2004）。なぜこの方法が考えられたかと言えば、英文の訳読と文法説明しか行わなかった、もしくは訳読だけで授業時間の大半を費やしてしまっていて、他の活動をしたくてもとてもできないと嘆いている教師に対して、そのような授業形態から抜け出し、訳読以外の方法（たとえば、教科書の内容についての英問英答やパラフレーズなど）で読解能力を身につけさせたいという考えから出発しているものと思われる（白畑他, 2019）。

和訳を先に渡すことで、学習者に英文の概要を伝えることができ、授業の中では英語そのものを英語で読む活動を中心にして指導することが可能になると支持者は主張する。英語を直接理解するためには、要点をつかんだり、テキスト内容に関する教師の発問に対する答えを探したり、教科書本文の内容に対する自分の考えをまとめたりすることなど、和訳を先に配布することによって得られ

た時間を使い、よりバラエティに富んだリーディング活動を行い、学習者の読解能力を育てようとするのが和訳先渡し授業のねらいであると私は理解している。

このような方法は魅力的な一方で、反対の声も当然ある。まず、考えさせることを放棄させることになるということである。日本語と英語という、まったく異なる言語間での翻訳を試みることで、思考能力が身につくという主張もある(成田, 2013)。また、本当に英文を理解したのかどうかは、和訳を通してでしか判断できないという意見もある。

たしかに、以上の和訳先渡し指導反対の意見はもっともであるが、私は和訳先渡しの指導法には欠点よりもプラスの方が多くあると考え、賛成である。特に、英語を得意としない高校生には役に立つのではないかと考える。その賛成理由は上記した推進者の意見と同じである。この和訳先渡しについても講師の方々からご意見を伺えればと思う。

6. 日本の英文法教育ではだめなのか？

私は全国津々浦々の中学校、高等学校、そして大学での英語の授業を参観したわけではないので、あくまで推測の域を出ないわけであるが、英文法を明示的に教えている現在の日本の英文法教育が悪いとは思わない。先述したが、話す能力を身につけたいのであれば、話す練習をする必要がある。この部分はこれまでの日本の英語教育に欠けていた部分であったとも述べた。

英文法を明示的に教えることが(1)にあげた日本の英語教育環境では適した方法であると考え。高校での「英語コミュニケーション」での教科書を使用する場合、そこに載っている英文の意味がわからなければ日本語で説明してあげるのが、少ない授業時間の中でのやり繰りとしては、特に英語の苦手な学習者には、適した方法であると考え。暗示的英文法指導や、リキャストなどのフォーカスオンフォーム的な英文法指導法は、日本の教育場面には向かない方法だと考えている。

また、英文法を教える教師の側にも問題があるように思われる。多くの英語教員は英文法が好きである(と思う)。そのため、学習者たちも皆、英文法が好きだろうと勘違いする場合が多々ある。実は、好きでない学習者の方が多い。そのような思い込みのため、文法事項の説明が「文法のための文法説明」になってはいなかったらどうか？例文1つを取ってみても、学習者の興味を引くような例文を使用しているだろうか？そもそも、一般人からすると「無味乾燥」だと思われるがちな文法であるのだから、例文を示すのにも、文科省の推進するところの「使える英語能力」につながるように工夫をしたいものである。

この英文法の教え方の工夫についても、講師陣からのご意見をお伺いしたい。どのような工夫をすれば、英文法に興味を持ってもらえるような教え方になる

のかという課題である。私の意見は、手始めとして、教師からの一方通行的な英文法指導をやめるべきだというものだ。では、どうするのか？目標文法項目とそれと関連する項目（たとえば、現在完了形を教えるような状況であるならば、過去形と現在形、そして現在完了の文を併記する）を黒板などに例示して（もちろん、口頭で例文を示すのもありだろう。例文は学習者の身近に起こるような例文が良い）、ペア、もしくはグループでそれらの違いを考えさせるやり方を採用する。学習者から規則を見つけ出してもらうのである。

7. 言語学者の書いた啓蒙書の必要性

最後に、小・中・高校で英語を教える教師のために、言語学者の書いた啓蒙書の必要性について述べたい。もちろん、これまでも言語学の知見を英語教育に活かそうと試みている啓蒙書は少なからずある。しかしながら、失礼を顧みず書かせていただくならば、それらの啓蒙書の大半が非常に難しいのである。一般の英語教員にとっては、おそらく難しすぎて読みこなせないのではないかと推測する。しかるに、平易に書いていかなければ、せっかくの素晴らしい内容が活かせなくなるのはとてももったいないことだ。もちろん、けっして簡単ではない言語学の成果を平易な言葉をもって説明していくのは困難の伴うことであるし、本職からかけ離れる仕事になることは重々承知しているが、外国語教育と理論言語学を結びつけていくことは、日本の教育に大いに役立ち、重要な使命だと感じる。

引用文献

- 金谷 憲・高知県高校授業研究プロジェクトチーム（2004）『和訳先渡し授業の試み：高校英語教育を変える』東京：三省堂
- 成田 一（2013）『日本人に相応しい英語教育：文科行政に振り回されず生徒に責任を持とう』東京：松柏社
- 白畑知彦・冨田祐一・村野井仁・若林茂則（2019）『英語教育用語事典 第3版』東京：大修館書店

脱「日本人の英語」に向けて ('Japanese English' and beyond)

水口志乃扶 (MIZUGUCHI Shinobu)
神戸大学名誉教授 (Kobe University, Emeritus)

1. はじめに

英語教育に4技能を導入する動きはあるが（阿部講師の発表）、現状では体系だった音声教育、特にプロソディ教育はほとんどなされていない（白畑講師の発表）。本討論では、四人の講師の発表を踏まえて、(i) 日本語を母語とする英語学習者の英語プロソディ知覚能力と産出能力はどのようなものか、(ii) 何をどう改善すれば「通じる英語」になるのか、(iii) 英語の音声学習はどこから始めれば効果的か、について学習実験に基づいて考えたい。

2. 「プロソディ」とは

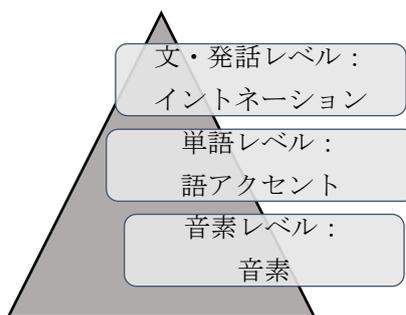


図1 音の構造

Wells (2006: 2):

「プロソディ」は「イントネーション」「超分節的素性」とも呼ばれ、意味的、語用論的に異なる意味を伝達する機能をもつ、単音を超えた音声連鎖の声の高低（「ピッチ」）やリズムをいう

3要素：① 音調 (Fall, Rise, Fall-Rise)

② 音調句(Intonational Phrase (IP))

③ 卓立 (prominence)

3. 「日本人の英語」

3.1. 杉藤(1996): 日本語の語彙レベルのピッチアクセントの母語干渉

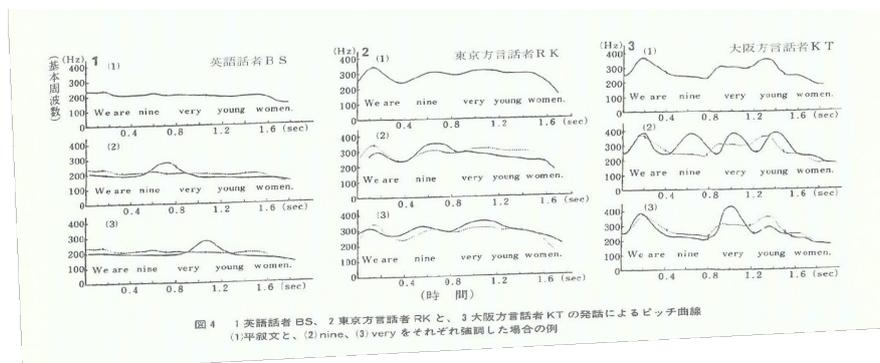


図4 1 英語話者BS、2 東京方言話者RKと、3 大阪方言話者KTの発話によるピッチ曲線
(1)平仮文と、(2)nine、(3)veryをそれぞれ強調した場合の例

図2：英語母語話者（左）、東京方言話者（中央）、大阪方言話者（右）の
We are nine very young women のピッチ曲線（杉藤 1996: 8-9）

3.2. 齋藤・上田(2011)：卓立の誤配置。何を一番伝えたいかが伝わらない

表1：母語話者と学習者の卓立の配置（下線）の一例

| 母語話者 | 日本語を母語とする英語学習者 |
|--|--|
| I like <u>English</u> . | I like English. |
| Where do you <u>live</u> ? | Where do <u>you</u> live? |
| There was a blue <u>book</u> on the table. | There was a <u>blue</u> book on the table. |
| I haven't <u>thought</u> about it. | I <u>haven't</u> thought about it. |

3.3. 狭いピッチレンジ (Mori (2006)) と弱い息 (佐藤 (2006))

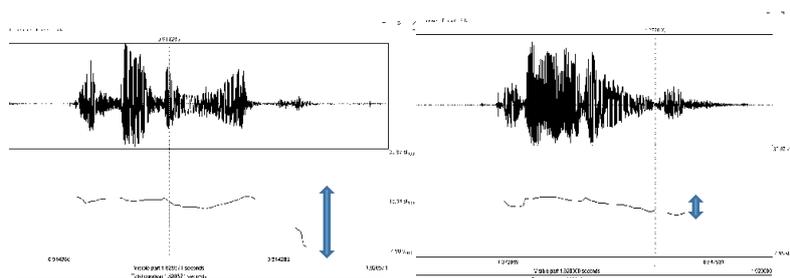


図3：This is an apple (左) と「これはりんごです」 (右) のピッチ曲線 (討論者のPraat による録音)

4. 日本語を母語とする英語学習者の知覚能力

4.1. 自然発話の知覚実験

Rapid Prosody Transcription (RPT)実験：自然発話を聞きながら、発話の切れ目 (boundary) と音声的に目立って聞こえるところ (prominence) を文字テキストに記入 (Cole et al. (2010), Cole et al. (2019), Bishop et al. (2020)など)

素材：自然発話 (Buckeye corpus, public addresses by the U.S. president など)

(例) ... i really don't know i think in today's world what they call the nineties that uh
it's just like everything is changed like when i grew up

協力者：音声訓練を特別受けていない話者 (母語、L2 を問わない)

分析方法：

-p スコアと b スコアの計測 (いずれも 記録数/協力者数で、 $0 \leq p/b \leq 1$)
また κ 係数による協力者間相関を産出

-Intonational Phrase (IP)の左端と右端の統語範疇調査

(左端 uh | s it's just you ..., 右端 still live in the city of Columbus s | uh ...)

-音声分析(F0, duration, intensity, pitch movement, etc.)

4.2. 日本語を母語とする英語学習者の RPT 実験

素材：(i) 自然発話 (Buckeye corpus) : Pintér et al. (2014), Mizuguchi et al.(2017)

(ii) ニュース放送(Voice of America): Mizuguchi and Tateishi (2019)

協力者: (i) 中級学習者 (TOEFL PBT の平均スコア 493.7) 108 名、上級学習者 (TOEFL PBT の平均スコア 595) 15 名 (ii) 中級学習者 (TOEFL PBT の平均スコア 474.1) 30 名、上級学習者 (TOEFL PBT の平均スコア 580.9) 17 名、英語母語話者 30 名

結果:

- b-score > p-score (図 4 参照)
- L1/NS (母語話者) > Advanced (上級学習者) > Intermediate (中級学習者)

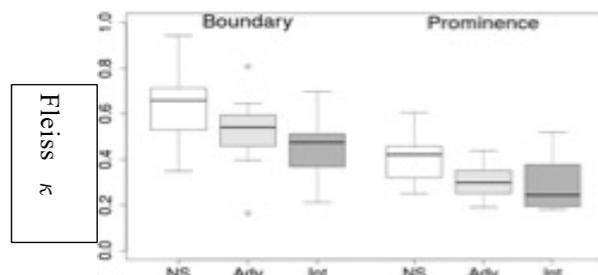


図 4: b スコアと p スコアの被験者間相関 (Mizuguchi et al. 2017:153)

-母語話者のバウンダリー認知の手がかり: 上位統語範疇 (文/補文標識 S/S-Bar, 接続詞 Conjunction) と、談話標識 (DM、(例) *you know, well*) と言い淀み (DISF) (図 5 参照)

学習者と母語話者ではバウンダリー認知のための手がかりは同じではない (図 6 参照)

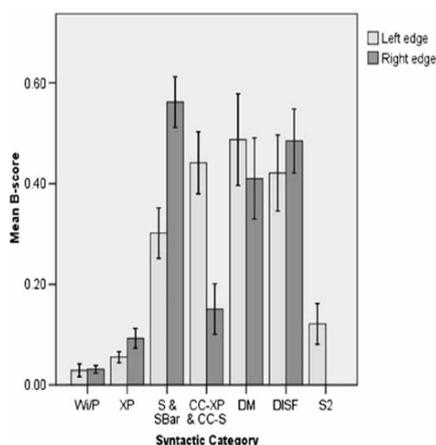


図 5 範疇ごとの b スコア (Cole et al. 2010: 1161)

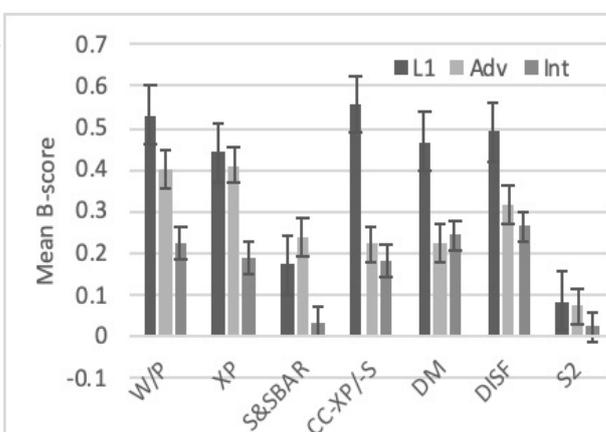


図 6 左端の範疇ごとの b スコア (Mizuguchi et al. 2017:153)

4.3. 「日本人の英語」の知覚における問題のありか

S と S-BAR の使い方: 母語話者 \cong 上級者 ($F(1,22)=0.049, p=0.4408$)

母語話者 \neq 中級者 ($F(1,22)=4.664, p^*=0.042$)

Conjunction の使い方: 母語話者 \neq 学習者

(L1 vs. Adv: $F(1,22)=4.419, *p=0.0472$. L1 vs. Int: $F(1,22)=4.860, *p=0.0382$)

→ IP 認識には文法力が必要

英語の自然発話を聞き取れるようになるには文法力をつける必要がある
(長谷川講師の発表と関連)

DM(談話標識)の使い方：母語話者 ≠ 学習者

(L1 vs. Adv: $F(1,22)=5.518$, $*p=0.0282$. L1 vs. Int: $F(1,22)=5.433$, $*p=0.0293$)

非統語的範疇がバウンダリー認知の手がかりとなっていることも理解しなければならない

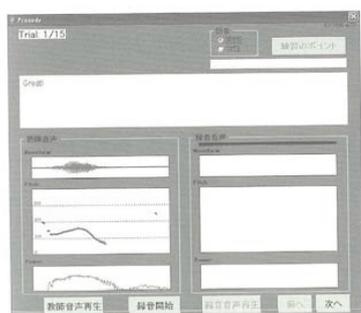
DM の少ないニュース素材(Voice of America)を用いた RPT 実験では、バウンダリー認知に関して母語話者と学習者の間に有意な違いはなかった

→ DM や DISF のために自然発話では文法構造が分かり難くなっている可能性大

→ DM は L2 の英語、AI の英語には少なく、L2 話者も十分に理解することができる (井上講師の発表と関連)

5. 日本語を母語とする英語学習者のプロソディ産出能力

5.1. 学習ソフトを用いたプロソディの可視化



ATR 山田玲子先生作成

母語話者の音声を聞き、原波形、ピッチ曲線、インテンシティを確認 (左窓)

学習者は録音をクリックして自分の音声を録音し、原波形、ピッチ曲線、インテンシティを確認して (右窓)、母語話者のものと比較

図7 プロソディ学習ソフト画面

5.2. プロソディ産出学習実験

手順： プリテスト (14 発話) → プロソディ学習 (10 課題×10 セット=100 題)
→ ポストテスト (14 発話)

協力者： 初級 11 名 (TOEIC 平均スコア 454.1、中級 10 名 (TOEIC 平均スコア 662.9)、上級 7 名 (TOEIC 平均スコア 863.5)、コントロール群として音声訓練のみ 14 名 (TOEIC 平均スコア 692.7)

分析：プリテストとポストテスト各 14 素材のピッチレンジ、時間長 (図 8 参照) と、主観評価 (L1 話者 2 名、L2 英語教師 2 名) の比較

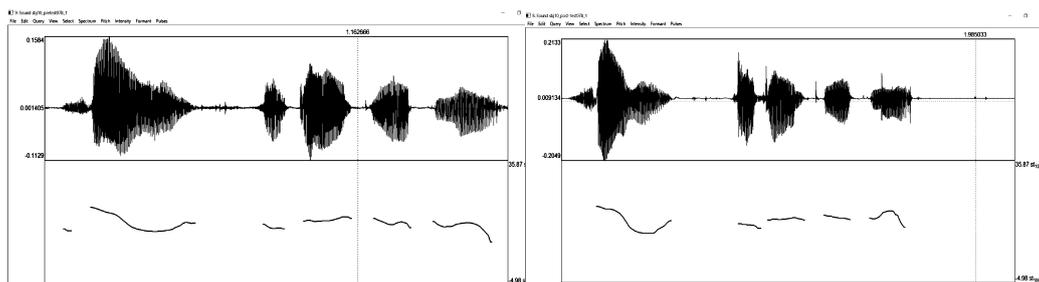


図 8 Sorry, I don't eat meat の訓練前（左）と訓練後（右）の原波形とピッチ曲線

結果：

- ピッチレンジは有意に広がる：ANOVA の訓練前・後の主効果が $F(2,101)=0.086$, $p=0.01$ で訓練の前後で有意差あり
- 時間長：グループ間、訓練前・後で統計的に有意差なし
- 主観評価：グループ間で $F(2, 101)=60.4$, $p<0.001$ の主効果はあったが、訓練前・後では $F(2,101)=0.18$, $p=0.09$ で有意な差ほどではなく傾向が見られる程度

5.3. 産出の問題のありか

- 「卓立」という概念を理解していない（一方で「消える音」や「つながる音」は授業内で学習している）
- 卓立の誤配置：英語では Nuclear Stress Rule があるので、対照的焦点がない場合は、IP の一番最後の「内容語」におかれる（Wells (2006)参照）
 (例) [NP a blue [N book]]
 (学習者は日本語の「青い本」の母語干渉で blue に卓立を置いてしまう)

→ 範疇のヘッドを認識する必要がある（長谷川講師の発表と関連）

- 卓立をおく語の母音の時間長が短い
 → 訓練方法を開発する必要がある
- 正確な音素産出（図 1 参照）ができない
 → 主観評価が下がる原因の一つ。音声学を教員免許の必修科目とし、教える側が音声学の知見を正しく教授することで解決する可能性が高い

6. プロソディ訓練に順序効果はあるか？

- Iba (2010) : プロソディ→音素 > 音素→プロソディ
 訓練順序で結果の主観評価に有意差あり
- 訓練をしても卓立を誤配置する傾向が強いのは上級者。初級者が卓立を置く位置を学習できるのと対照的。いつどのような訓練をするのかを考える必要がある。

7. おわりに

英語知覚能力を上げるには、ただ聞く力をつけるだけでは不十分で、特に中級レベルにおいては文法力も上げなければならない。母語話者は、非統語標識である談話標識や一見無駄に見える言いよどみを巧みに使って発話を理解している。また「伝わる」英語を産出するのに最も大切なことは、発話者が「自分の一番伝えたいこと」をまず自分で認識し（阿部講師の発表と関連）、その上で音声的に卓立することである。英語教育のカリキュラムに体系的な音声教育を取り込めば（白畑講師の発表と関連）、「日本人の英語」から脱する日も近いと思われる。

8. 参考文献

- Bishop, Jason., Kuo, Grace, and Kim, Boram. (2020). “Phonology, phonetics, and signal Extrinsic factors in the perception of prosodic prominence: Evidence from Rapid Prosody Transcription,” *Journal of Phonetics* 82, 1-20.
<https://doi.org/10.1016/j.wocn.2020.100977>.
- Cole, Jennifer, Mo, Yun-S., & Beak, S-D. (2010). “The role of syntactic structure in guiding prosody perception with ordinary listeners and everyday speech,” *Language and Cognitive Processes* 25, 1141–1177.
<https://doi.org/10.1515/labphone.2010.022>.
- Cole, Jennifer, Hualde, Hose I., Smith, Caroline L., Eager, Christopher, Mahrt, Timothy, and Napoleão de Souza, Ricardo. (2019). “Sound, structure and meaning: The bases of prominence ratings in English, French and Spanish,” *Journal of Phonetics* 75, 113–147. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2019.05.002>.
- Iba, Midori. (2010). *Experimental Studies on Prosodic Features in Second Language Acquisition Training Japanese Learners to Produce Natural English*. Shunpu-sha, Yokohama.
- Mizuguchi, Shinobu, Pintér, Gabor., and Tateishi, Koichi. (2017). “Natural speech perception cues by Japanese learners of English,” *Proceedings of Pacific Second Language Research Forum (PacSLRF) 2016*, 151-156.
- Mizuguchi, Shinobu., Mahrt, Timothy, and Tateishi, Koichi. (2019). “How L2 learners perceive English prosody,” *Proceedings of the 2nd International Symposium on Applied Phonetics (ISAPH 2018)*.
https://www.isca-speech.org/archive/ISAPH_2018).
- Mori, Yoko. (2006). “Phonetic realization of syntactic boundaries in English discourse,” 『音声研究』 10 (3), 71-82.
- 斎藤弘子・上田功 (2011). 「英語学習者によるイントネーション核の誤配置」 『音声研究』 15 (1), 87-95.
- 佐藤努 (2006). 「日本人英語学習者の卓立にみられる大きさの特徴」 『音声研究』 10 (3), 43-51.
- 杉藤美代子 (1996). 『日本人の英語』. 和泉書店, 大阪.
- Pintér, Gabor, Mizuguchi, Shinobu, and Tateishi, Koichi. (2014). “Perception of prosodic prominence and boundaries by L1 and L2 speakers of English,” *Proceedings of InterSpeech 2014*, 544-547.<http://www.isca-speech.org/archive>.
- Wells, John C. 2006. *English Intonation: An Introduction*. Cambridge University Press, Cambridge.