

中学校英語教科書の分析と批判

山 田 雄 一 郎

(受付 2004 年 5 月 6 日)

論文の構成

はじめに

本論

1. 英語教科書についての私見
2. 会話偏重についての疑問
3. 反復練習の質と量についての疑問
4. 文法指導軽視についての疑問
5. 行き届いた編集についての疑問

おわりに

は じ め に

いま、中学校の英語教科書は、行き詰まっている。どちらに向かっても歩を踏み出せず、かといって後戻りもできずといった状況で、まさに身動きがとれなくなっている。では、どの点で行き詰まっていて、どうすればそれを打開できるのか。本稿では、その行き詰まりの実際を、それ以前の教科書と比較しながら、文法項目、語彙、題材、配列、レイアウトなど編集全体にわたって比較的に検討し、併せてその打開策を提案する。

現在の教科書¹⁾は、一見、申し分のない姿をしている。七種類ある教科書は、色使いの華やかさに程度差はあるものの、いずれも全ページカラー印刷になっている。題材、練習形式、レイアウトなど、さまざまな点でよ

1) 以下、特別の断りのない場合、「教科書」の表記をもって「中学校の英語教科書」を指すものとする。

く工夫されていて、かつ、変化に富んでいる。いまの教師たちが中学生だった頃使っていた教科書と比べれば、これ以上ないほど贅沢で配慮の行き届いたものになっている。

しかし、私には、素朴な疑問がある。これらの教科書で英語の力が付くと思うか、と聞かれれば、素直に首肯できない何かがある。

もちろん、英語力を左右する要因は単純ではない。教科書の影響力がどの程度のものかも判断が付きにくい。英語力の向上には、教科書以外に、教師や学習者に関わるさまざまな要因が作用する。教科書の重要性は、教師や学習者と比較すれば、低いかも知れない。私自身、学習に対する強い意志と継続的な努力があれば、誰でも英語を身につけることができている。教科書は、場合の手段であるに過ぎない。しかし、だからといって、教科書を軽視することはできない。教師と学習者が浮動要因である以上、教科書がこれでいいということはない。その点から言えば、言語活動やコミュニケーション活動という時代の流れを体現している現在の教科書は、順当な変化を辿っていると考えられることもできる。しかし、その変化が実際の学習効果を保障するとは限らない。私の見るところ、現在の教科書は、いろいろな長所を備えているが、一方で、改良されるべき部分を多く残している。

原則を言えば、教科書は、教師と学習者の双方に使いやすいものでなければならない。教師にとっては、自らの知識や技術を発揮しやすく、従って授業の効果が上がるものがよい。また、生徒にとっては、理解しやすく、かつ適度の負荷を伴って段階的に学習できるものがよい。しかし、教師も学習者も千差万別である。全ての条件を満たす理想的な教科書は、実際には存在しない。してみると、教科書は、応用の利くものでなければならない。教師が自分の知識と技量に沿って展開しやすく、学習者が興味を持って自主的に利用できるものが望ましい。

以上の視点に立った場合、現在の教科書はどのように評価できるであろうか。七種類ある教科書が全体としてよくまとまっている点については、

すでに触れた。ただ、そのまともは、必ずしも「良い教科書」を意味しない。現在の教科書は、1998年告示の学習指導要領²⁾を基準にして作られている。学習指導要領は、検定の際の基準でもあり、さまざまな面で強い拘束力を持っている。現行の学習指導要領は、それ以前のものと比べて教育現場の創意工夫を取り入れやすいものになっているが、依然として教科書編集を不自由にさせる面があることも否定できない。

学習指導要領、延いて検定制度は、教科書編集を不自由にしているだけではない。長年の慣行が、教師の自由な発想や工夫を委縮させている面もある。たとえば、これまでの学習指導要領では、文法項目の配列に制限が設けられていた。現在、この制約は無くなり、授業時間も学校単位で自由に組み立てることができるようになっている³⁾。しかし、これまでの配列順序や指導法を当然のように感じている教師にとって、その柔軟性を活かすのは簡単なことではない。習慣が作り上げた「常識」が先行して、関係代名詞を二年生教材に組み込んだり、to-不定詞を一年生で導入するという大胆な発想が生まれにくいのである。教科書は採用されなければ意味がないから、編集側も不採用の危険を冒してまで教師の意表をつこうとは思わない。結果、どの教科書も、過去時制は一年生の終わりで、to-不定詞は二年生で、関係代名詞は三年生でというふうに、判で押したような編集が生まれる。高梨健吉（1994：139）の次のような懸念は、残念ながら現実のものとなっている。

2) 最初の学習指導要領は、「試案」の形で1947年に作成された。当時は、文部省だけでなく、教育委員会もこれを作成できることになっていたが、52年以降、作成は文部省に限られ、58年のものから、「試案」ではなく「文部省告示」の形をとっている。以後、中学校については、69年、77年、89年、98年（現行）と、ほぼ10年おきに改訂されている。

3) たとえば、英語を25分授業にして毎日行うということも可能であるが、こうした自由を活かせる環境は整っていない。教科書も、これまでどおり、50分授業を前提にして編集されている。

生徒の教育環境は種々様々であるから、教科書も多種多様であることが望ましい。「学習指導要領」のようなものによって教科書編集の際に留意すべき基本事項を明確なものにするのは理由のあることではあるが、極端に走ってすべての教科書が大同小異なものとなるのは理想からほど遠いと言わなければならない。

本稿では、大同小異に近づいていると思われる七種類の教科書を比較的に分析し、その長所・短所を指摘する。さらに、分析の結果に基づいて、教師と教科書の関係についての基本的な考え方を示す。教師は、ときおり、教科書を批判的に眺めるとよい。教科書の編集や利用について一定の考えを持っていれば、実際の指導に対する見通しもより明確なものになってくる。これは、教師のなすべき大切な仕事の一つである。教科書について見識があれば、その採択にあたって的確な判断を下すこともできる。そのような環境から生まれる教師の批判精神や先見性は、教科書作成に影響を与え、それは実際の指導に確実に反映される。本稿は、以上の考えに基づいて書かれている。その意味で、これは、私の教科書論でもある。

本 論

1. 英語教科書についての私見

本稿の執筆は、現行の教科書に対する私の疑問から出発している。私が教科書に対して違和感を覚え始めてから、もう随分になる。私は、*Revised Jack and Betty*の世代に属しており、また、大学卒業後は一貫して英語教育と関わってきたため、戦後の教科書については、そのいくつかを経験を通して知っている。しかし、その経験に批判的な視点が加わるのはずっと後になってからである。最初のうちは、自分の中学時代の教科書に引き比べて、新しい工夫を満載した教科書に感心することが多かったように思う。私の疑問がはっきりとした形を取り始めたのは、およそ80年代以降である。コミュニケーション・アプローチの人気とともに、言語活動からコミュニケーション活動へ、文法・訳読批判から役に立つ英語へと、活動的な指導

が志向されるようになり、教科書もそれに応じて一層変化に富むものになっていった。私が最初に感じた違和感は、こうした変化の中でその輪郭をはっきりさせてきた。現在の教科書に対する私の疑問を素朴な言葉で表すなら、およそ次のようにまとめられる。

1. 会話中心となっており、意味のある読み物教材が少ないのではないか。
2. 繰り返し練習に対する配慮が乏しいのではないか。
3. 文法指導に対する無用の遠慮があるのではないか。
4. 行き届いた編集が教師の創意工夫の芽を摘みとっているのではないか。

以上は、編集の視点に立っての意見である。私の気がかりはこれだけではないが、現在の教科書が学習指導要領の縛りの中で作られていることを考慮すれば、すべてを編集側の責任にすることはできない。ただ、上記四項目は、現行制度のもとでも、編集の方針次第で大きく変更が可能な領域である。現に、教科書によってはすでに新しい試みを問うているものもあるが、そうした試みが教育現場に十分理解されていないのは残念なことである。

ところで、現在使用されている中学校の英語教科書は、全部で七種類ある。本稿では、これに加えて、1948(昭和23)年に開隆堂から出版された *Jack and Betty; English Step by Step* (以下、*Jack and Betty*) を比較検討の資料として使用する。戦後多くの教科書が出版されたが、*Jack and Betty* はその中で圧倒的な採択率であったという。比較資料として *Jack and Betty* を選んだのは、漸減は見るもの、この教科書が50%を超える高い採択率を発行以来十数年維持し続けた⁴⁾ ことによる。高梨 (*ibid.*, 220) に、この教科書の当時の人気振りが次のように紹介されている。

4) *Jack and Betty* には、合計10種に及ぶ改訂版があり、最終的には1971(昭和46)年まで、22年間に渡って発行され続けた。(紀平健一、1988参照)

昭和23年8月に教科書検定制度が復活し、翌年度に使用される教科書の展示会が開かれた。中学校英語教科書は七種が展示され、開隆堂のジャック・アンド・ベティが全国の中学の約四割で採用となった。翌年7月の展示会では16種が出て、ジャックは約八割ともいわれる圧倒的多数の中学で採用された。

Jack and Betty を比較資料に選んだ理由は、他にもある。それは、*Jack and Betty* が、一貫した思想のもとに編纂された戦後初めての教科書だからである。著者の一人である稲村松雄(1986: 113-114)は、*Jack and Betty* の基本構想について次のように述べている。

- (1) 従来のイギリス英語一辺倒の方針を廃してアメリカ英語を採用し、アメリカ英語の中でも、それを話す人口の最も多い「ジェネラル・アメリカン」、特に中西部の英語とする。
- (2) 従来の英語教科書は、雑多な話題を漫然と易より難へと並べたものがほとんどすべてであるが、われわれの教科書はその傾向に反して、コア・カリキュラムの教育思想に準じて社会科教育の一環としてアメリカの社会における少年少女の生活を日本の同年輩の生徒に紹介することだけに絞る。
- (3) *Let's Learn English*⁵⁾ の第一巻はトム・ブラウンという少年ひとりを主人公にして、最初から最後まで一貫している。われわれは、この様式を取り入れて、人物を学習者と同じ年齢の少年一名、少女一名とし、その両親、親族、友人、知己を登場させる。これを第一巻ばかりでなく、第三巻まで一貫して登場させる。要するに背景と人物を第一巻から第三巻まで統一する。
- (4) 従来の教科書が第一巻で初歩を話しことばで通し、第二巻ですぐ書きことばを覗かせるが、われわれの教科書は第一巻から第三巻まで、話しことばで通し、書きことばは高校の教育に任せる。聴き方・話し方を重視する方針に基づいて、全三巻を通して会話の部分なるべく多くする。
- (5) 全三巻を通して、日本語は巻末の単語表以外には一切用いない。

5) 文部省によって1947(昭和22)年に発行された中学用の国定英語教科書。

これによって生徒に英語を英語のまま理解する習慣を育成する。
和文を与えて英訳させる練習問題は、教師用指導書に載せて、教科書には和文を用いた練習問題は一切載せない。練習問題の指図にも日本語は排除する。

(下線は、筆者)

編集の方針は、明確である。現在の教科書の編集方針がそれぞれの独自性を希薄にしているのに比べて、ここに示されている考えには、戦前の教科書編集と一線を画すという姿勢と共に、英語教育に対する新しい時代の高揚した気分がはっきりと現れている。稲村自身、「現在の教科書は昭和二十年代の教科書ほどの熱意が見られない」と述べている (*ibid.*, 332)。もっとも、戦後の混乱期と現在を単純には比較できない。ただ、この編集方針に明らかなように、当時の教科書には時代を先取りしようとする意欲が感じられる。下線を施した部分は、特にその姿勢が明確な箇所、そこに示されている考えは、その後の教科書作りに大きな影響を与えたと思われる。その基本姿勢の多くは、現在の教科書に形を変えながら踏襲されている。これらの点については、以下の比較検討において必要に応じて触れる。

現行教科書の検討基準として *Jack and Betty* を使用するの、主として以上二つの理由による。また、これ以外の教科書についても、比較資料として適切な箇所を随時取り上げる。すでに触れたように、現在、中学校では七種類の英語教科書が使用されている。これらの教科書はそれぞれ独特の利点を持っているが、その採択率には大きな開きが生じている。一般に、教科書の採択には、その教科書が備えている教材的価値以外にデザインや色使い、レイアウトなどのさまざまな要素が関係してくる。そのため、採択率の高さをもって、教科書の善し悪しを決めることはできない。内容の優れた教科書⁶⁾ が採用されるとは限らないのである。その意味で、ここで

6) 教科書の優劣順位は、判断する人の好みや判断の整合性はもとより、どこに基準を置くかによって大きく変わってくる。関口 (2003) は、使われている英語の質 (関口流に言えば、「英語らしさ」や「英語独特のフレーバー」) を判断基準に 7

紹介する採択率は、あくまでも参考値として捉えるのがよい。その上で、七種の現行教科書を採択率の高い順に並べれば以下の通りである。百分率は、採択率を示している。ここに示した教科書名はそれぞれの正式名称であるが、煩雑を避けるため、これ以後、文中では *NEW HORIZON*, *NEW CROWN*, *SUNSHINE*, *TOTAL ENGLISH*, *ONE WORLD*, *COLUMBUS*, *ACTIVE. COMM* と、また表中では必要に応じて NE, NC, SS, TE, OW, CB, AC と略称する。

- | | | |
|-----|-------|--|
| 1 位 | 40.2% | <i>NEW HORIZON English Course</i> (東京書籍) |
| 2 位 | 25.1% | <i>NEW CROWN ENGLISH SERIES</i> (三省堂) |
| 3 位 | 21.2% | <i>SUNSHINE ENGLISH COURSE</i> (開隆堂) |
| 4 位 | 6.8% | <i>TOTAL ENGLISH New Edition</i> (学校図書) |
| 5 位 | 3.9% | <i>New Edition ONE WORLD English Course</i> (教育出版) |
| 6 位 | 2.2% | <i>COLUMBUS 21 ENGLISH COURSE</i> (光村図書出版) |
| 7 位 | 0.6% | <i>TOTAL active. comm: ENGLISH FOR ACTIVE LEARNERS</i> (秀文館) |

上に見るように、各教科書の採択率には大きな開きがある。上位三種を合わせれば、全体の85%に及ぶ。この結果は、前回の採択率とほぼ同じであり、採択にあたって一定の傾向が続いていることを窺わせる。なお、上記の採択率は、文部科学省や教科書会社が発表しているものとは異なっている。文部科学省などが示している数字は、いずれも、教科書の販売部数を基に算出されている。一方、上記の数字は、販売部数ではなく採択地域の数⁷⁾を基に計算されている。販売部数は、いわば学習者の頭数である。

→ して、採択率では6位の *COLUMBUS* を「使える教科書」の第一位に上げている。

7) 採択にあたっては、各都道府県がそれぞれの実情に併せて分割され、合計で全国542のブロックに細分されている。採択権は各ブロックに与えられており、本論で示した採択率は、218 (*NEW HORIZON*), 136 (*NEW CROWN*), 115 (*SUNSHINE*), 37 (*TOTAL ENGLISH*), 21 (*ONE WORLD*), 12 (*COLUMBUS*), 3 (*ACTIVE. COMM*) という数字 (それぞれの教科書を採択したブロック数) を

採択地域数を基にしたのは、学習者が採択に関わっていない以上、この方が教師側の傾向をより正確に反映できると考えたからである。採択地域の広さや人口密度などの関係で二つの数字の間に多少の誤差が生まれ、順位の移動もあったが、全体の傾向に影響を及ぼすほどのものではなかった。販売部数に基づいた採択率は、*NEW HORIZON* 以下、上記の順にそれぞれ 41.1%, 21.9%, 22.6%, 8.0%, 3.8%, 2.1%, 0.5% となっており、これに従えば二位と三位が入れ替わることになる。

以上、論述の対象となる資料の概略を述べた。具体的な比較検討に入る前に、もう一点、ページ数と内容量の問題に触れておこう。日本の英語教科書は、外国のそれと比べた場合、一見してその薄さが目につく⁸⁾。これは、英語の授業時間数の削減と関係があるかも知れない。中学英語の週三時間体制が打ち出されたのは、1969(昭和44)年のことであり、以来、教科書編集は、基本的にこの線に沿って行われてきた。当初は、週三時間体制そのものに対する反対意見が喧しかったが、やがて反対意見よりもこの体制下での指導の工夫に意が注がれるようになった。こうした流れの中で三十年余りが経過した現在、教科書は、少なくとも三時間体制下の教科書としては形式的な完成に近づいている。その意味で、教科書のページ数は、現在の平均的指導法や指導技術の限界を象徴しているとも考えられる。ついながら、本稿で言う行き詰まりは、この形式的な完成とも部分的に関連している。

参考までに、表1で具体的な数値を示しておこう。現行七種の教科書の平均ページ数は、教科書ごとに多少の違いはあるが、およそ108ページである。なお、ページ数の示し方は、教科書間でまちまちである。目次の一部や末尾の単語表をページ数に加えているものもあれば、そうでないものもある。この表で用いた数字は、それらの不統一をなくすため、次の基準に

↘ 基に計算されている。

8) たとえば、中国(1982年版)あるいは韓国(1994および2000年版)の教科書のページ数は、日本の教科書のおよそ1.5倍～2.2倍である。

従って数えられたものである。

- (1) 目次は加えず，第一単元の開始ページを第1ページとする
- (2) 単語表もページ数に加算する
- (3) 表紙の見返しはページ数に加えない

表1 中学校英語教科書（現行）のページ数

	NH	NC	SS	TE	OW	CB	AC
Book 1	110	106	112	116	102	113	106
Book 2	110	112	112	112	100	111	100
Book 3	108	112	116	108	96	103	108
平均頁数	109.3	110.0	113.3	112.3	99.3	109.0	104.7

言うまでもないことであるが，教科書の内容の善し悪しとページ数に直接の関係はない。また，先ほど，現在の教科書は形式的完成に近づいていると述べたが，だからといってここで示したページ数が週三時間授業にとって適量だとは限らない。従って，これらは，あくまで参考値である。ちなみに，手許にある韓国の中学校用教科書⁹⁾は，同じ基準で数えた場合，一年生用243ページ，二年生用256ページ，三年生用263ページである。量だけを言えば，彼我の差は歴然としている。しかし，ページ数だけを単純に比較すると，見えなくなってくるものがある。たとえば，*Jack and Betty* の場合，一年生用78ページ，二年生用81ページ，三年生用84ページ，平均で81ページである。現行教科書と比べれば，平均ページ数で30ページも少ない。この教科書は A5 版サイズで，現在の教科書より縦で 4 cm，横で 3 cm

9) 韓国の教科書については，2000年度検定（1年生用）と1994年度検定（2，3年生用）を資料としている。韓国では1997年度より小学校英語教育（3年生対象）が始まっており，ここで使用した2000年度検定教科書は，すでに小学校で英語を学んできた生徒が対象であるため，日本の教科書に比べて内容が高度になっている。なお，具体的な内容については，論述の中で触れる。

ほど短い。単純に考えれば、*Jack and Betty* のほうが量的に劣ることになるはずだが、実際にはその逆になっている。この点を確認するために、*NEW HORIZON* と *Jack and Betty* の一年生用の教科書で使用されている英文の数を比べてみた。本文ページ数に対する英文の総数は、*NEW HORIZON* では317 (文)/100 (ページ)、*Jack and Betty* では560 (文)/70 (ページ) であった。練習問題の方法やそれに割いているページ数に違いがあるため、これだけをもって内容量の多寡を語ることはできないが、両者の間で扱う英文の量に無視できない開きがあることは明らかである。挿し絵や写真の使用量が両者の間で大きく違う点はその第一の理由であると考えられるが、この点については、以下の論述においても一度取り上げる。

以上、教科書についての私見を交えながら、比較検討する教科書についてその概略を説明した。その中で述べたように、私は、現在の教科書についていくつかの疑問を持っている。その疑問は、これらの教科書では英語の力を養うことができないのではないか、という素朴な疑念から生まれている。私は、自分の疑問点を四つに整理して示した。結論めいたことを先に述べるなら、私は、現在の教科書は根本的に見直されなければならないと思っている。四つの疑問は、見直しの編集方針にも置き換えられるものであり、同時に私の考える「行き詰まり」を打開する拠り所でもある。以下の論述では、この四つの疑問について、順次その妥当性を検証する。

2. 会話偏重についての疑問

——会話中心となっており、意味のある読み物教材が少ないのではないか

会話形式にこだわりすぎているのではないか。これが、現在の教科書編集についての第一の懸念である。会話形式が悪いというのではない。文によっては、一見、会話を用いた指導の方が簡単で効果も上がると思われるものもある。典型的な例としては、文化人類学者の B. Malinowski (1884-1942) が phatic communion (交感的言語使用) と呼んだ社交的なやりとりが挙げられる。情報伝達より社交的機能に重きが置かれた言葉遣いのこと

で、日本語の「おはよう」や英語の‘Good morning!’がこれに相当する。このような挨拶上の決まり文句は、誰もが同じように使うのだから、文法的な説明を加えるよりそのまま覚えた方がよいと考えられており、事実、そのように指導する教師が多い。しかし、このような丸暗記に頼る学習方法は、便利な反面、教師に十分な備えがないと学習者の理解を誤らせる結果となる。たとえば、大抵の教師は、‘Good morning!’は日本語の「おはよう」だと教える。これは、丸暗記としては簡単で、生徒は、午前中の英語の時間には‘Good morning!’、午後の時間には‘Good afternoon!’と教えられるから、「おはよう」「こんにちは」ですっかり定着してしまう。‘Good morning!’や‘Good afternoon!’が祈願文であることを知らなければ、この表現を別れ際に使う呼吸が飲み込めない。このような決まり文句にも使用上の約束があり、その約束は、日本語の「おはよう」や「こんにちは」とは違っている。数学者の藤原正彦¹⁰⁾は、「外国語の理解というものは、文章はもちろん単語の一つ一つに至るまで、近似的な理解に過ぎず、それを母国語とする人の理解とは感覚的にかなり異なるはずと思う」と当を得た意見を表明している。

会話形式の教材は、場面依存型教材の典型である。具体的な場面があるため意味が把握しやすいような印象を与えるが、その意味が場面によって制約を受けていることを心得ていないと思わぬ固定観念ができあがってしまう。私が‘Good morning!’を「さようなら」の場面で使えるようになったのは、残念ながら、大学を卒業してからである。言語学習は、具体的な語句や文から一般規則を紡ぎ出す作業である。子どもは、母語の習得に際して、ただ鸚鵡返しを繰り返しているのではない。子どもは、ルールを発見しながら言語を身につけているのである。この原理が見失われると、丸暗記を誘発しやすい会話教材は、かえって弊害をもたらすことになる。「便利だから丸暗記」では、何年やっても英語が使えるようにはならない。

10) 藤原正彦 (2003). 『古風堂々数学者』, 東京: 新潮社, p. 44.

私は、現在の教科書における会話教材の多さを心配している。70年代くらいまでは、パターン・プラクティスに代表される文型練習が盛んだったこともあり、‘key sentences’を中心とした文法形式の習得に主眼が置かれていた。会話形式への傾斜がはっきりと認められるようになったのは、Audio-lingualism に代わって登場した Communicative Language Teaching (CLT) 以降のことである。それ以前の教科書に会話教材が少なかったという意味ではない。会話教材の扱いが、すっかり変わってしまったという意味である。CLT の登場と共に「コミュニケーション能力」の養成が指導の目標とされるようになり、会話教材は、その目標達成のための「コミュニケーション活動」を保障するものと考えられるようになったのである。

では、現行教科書において、実際にどのくらい会話教材が取り入れられているのだろうか。調べた限りでは、教材全体に占める会話教材の割合は、教科書ごとに多少の違いはあるが、ほぼ一定の傾向を示している。表2は、各教科書のテキスト部分（主教材部分＝練習問題やリスニング教材などの補助教材を除いた部分）に占める会話教材の割合である。なお、ここで言う会話教材とは、物語などの読み物教材に対するもので、二名以上の人物による会話によって組み立てられている教材を指す。

表2の数字で確認できるように、会話教材の割合が全体として少ないのは *ACTIVE. COMM* と *NEW CROWN* である。このうち *ACTIVE. COMM* は、一年生用と二、三年生用の間の落差が大きくなっているのが特徴である。どの教科書の場合も、会話教材の割合は、一年生用において大きくなっており、学年が進むにつれて読み物教材が増えていることがわかる。七種類の教科書のうち、最初から読み物教材を意識した編集を行っていると思われるのは、*NEW CROWN* と *COLUMBUS* である。内容の善し悪しは別にして、この二つの教科書は、全体として会話教材の利用を控えめにしているという印象を与える。いずれにしても全教科書の平均値が、一年生用で90%を超えるということ、また、三年間を通しての平均値が65%に達するということは、現在の教科書がはっきりと会話教材に傾斜しているこ

表 2 中学校英語教科書 (現行) における会話教材の割合

	Book 1	Book 2	Book 3	平均 (%)
<i>NEW HORIZON</i>	100	40	38	60
<i>NEW CROWN</i>	73	37	37	49
<i>SUNSHINE</i>	92	73	64	77
<i>TOTAL ENGLISH</i>	100	84	45	77
<i>ONE WORLD</i>	92	82	60	81
<i>COLUMBUS</i>	70	59	50	67
<i>ACTIVE. COMM</i>	90	34	20	43
平均 (%)	90	59	45	65

とを物語っている。この点は、*Jack and Betty* の場合と比較すれば明らかである。*Jack and Betty* における会話教材の割合は、一年生用80.0%，二年生用12.5%，三年生用5.0%，全体の平均は32.5%であった。*Jack and Betty* における読み物教材の多さが想像できると思う。

ところで、すでに見たように、*Jack and Betty* 編集の基本構想には、全三巻を話しことばで通すこと、会話の部分をなるべく多くすることが謳われている。この点は、上に示した数値とは一見矛盾するが、実際にはどうなのであろうか。上の数字は、会話型で通している課の全体に対する割合である。たしかに、*Jack and Betty* では、現行教科書に典型的な会話だけで構成されている教材はほとんど見られない。そのため全体に会話量が少ない印象を与えるが、実際には会話文が多く採用されており、その点では決して編集方針を裏切るものではない。現行教科書との大きな違いは、会話の扱い方である。次の引用は、*Jack and Betty* における会話教材の代表例である。

【*Jack and Betty* (Book 2, Lesson 22)】

“Isn’t that a hole in your sweater, Betty?” asked her mother one afternoon when Betty came home from school.

Betty looked. There, in her favorite pink sweater, she saw a little hole.

"How did I get that hole in my sweater, I wonder?" said Betty.

"Take off your sweater," said her mother. "I will mend it for you."

"Just now?" Betty asked. "Can't we wait till I take it off tonight? I am going out to skate."

"No, take it off just now, dear," his¹¹⁾ mother said. "Haven't you heard that old saying: A stitch in time saves nine?"

一見してわかるように、これは、現行教科書の編集とは異なっている。現行教科書の多くが会話によって場面を構成しているのに対し、これは、場面の中に会話を組み込む形で編集されており、全体として一定のストーリー性を保っている。*Jack and Betty* の二、三年生用の教科書は、一部を除いて、全体的にこの手法で編集が進められている。一年生用の教科書には対話型の教材が目立つが、これも、次項で触れるように、現在のものとは内容的に異なっている。次の例は、現行教科書に典型的な対話教材である。

【COLUMBUS (Book 2, Unit 3)】

Sue invites her friends to her house.

Min-soo: Hi! Sorry, I'm late.

Susan: Hi. That's OK.

Min-soo: I got wet.

Takuya: Didn't you bring your umbrella?

Min-soo: No, I didn't. The sun was shining when I left home.

Suzan: The weather's strange these days.

Min-soo: Yeah. Look. It's raining again. I didn't know we were in the rainy season.

Jack and Betty と比較すれば、その違いは明らかであろう。*Jack and Betty* では、会話がコンテキストの中に埋め込まれるように展開されている。一

11) 'his' は 'her' が正しいと思われるが、ここでは原典のまま引用した。

方, *COLUMBUS* に代表される対話教材ではコンテキストが説明されることがないため, その場の状況は, 全て会話内容から想像的に組み立てる以外にない。*COLUMBUS* の場合, 前に置かれた短い状況設定文が唯一の手がかりである。どの教科書もこれに類した配慮を示しているが, *Jack and Betty* 型の教材が持つ自然なコンテキストの力には及ばない。たとえば, 上のやりとりは, 招待された Min-soo が Sue の家に到着したときのものであることはすぐに理解できるが, それが午前なのか午後なのか, このやりとりは玄関先でのものなのか, あるいは居間に通された後のもののかなどについては何の手がかりもない。会話の内容そのものがそれによって影響されることはないけれど, ことばが生み出す空間は大きく制約を受けることになる。*Jack and Betty* の例では, 地の文の助けにより, 時間は午後であること, Betty が学校から帰ったところだということ, さらに Betty の着ているセーターの色がピンクであること, それが Betty のお気に入りのセーターだということなどが自然に理解でき, それらが全体として会話の内容に膨らみを与えている。地の文を伴わない単純な対話型の教材では, このような「余分な」情報を組み込むことが難しい。会話教材が概して面白味に欠ける理由の一つは, この点にあると言ってもよい。

上の二つの比較から分かるように, 同じ会話教材も, 扱い方次第で情報量に大きな違いが生まれてくる。単純な対話教材は, すぐに役立つという印象を与えるため学習者に好まれやすいが, 思考力に訴えるような内容になりにくいという欠点を持っている。一般的に言って, 現行の対話型教材は, ことばの認識的な学習には不向きなのである。視点は違うが, Gregory Clark (小林他, 1997: 30) も同様の意見を述べている。盛り込むことのできる情報大きく制限されるのが会話の欠点であるが, この点, その短所を地の文によって補うという *Jack and Betty* の編集は利用価値が高いと考えられる。しかし, 現在, この方法を意識的に採用している教科書はなく, 単純な対話型の教材が主流となっている。

会話を中心にした教材にはさまざまな変化形が考えられるが, 特徴を大

きく捉えた場合、*Jack and Betty* と *COLUMBUS* の例に代表される二種類に分類できる。それぞれに長短を指摘できるのは言うまでもないが、中でも単純な対話形式は、見かけの容易さとは裏腹の学習上の難しさをはらんでいる。その点が私の懸念であり、この項の主題でもある。現行教科書全体の65%（一年生用では、90%）に対話形式が採用されていることを考えると、その（非）妥当性を検討することはあながち無意味なことではないと思う。以下、この問題について整理しよう。

COLUMBUS の例に見たように、単純な対話教材は、場面依存型教材の典型である。この種の教材は、一定の場面を想定し、そこで起こりうる代表的なやりとりを材料として選ぶのが普通である。その卑近な例は、旅行英会話本である。そこでは、「税関で」とか「デパートで」といった具合に場面が設定され、旅行者と税関吏、客と店員などの間で想定されるやりとりが材料として選ばれる。いわば、その場限りの教材であり、話の内容は他の場面で応用しにくいものである場合が多い。もちろん中学校の教科書は、全体的な統一、一貫性、応用などに目配りがきいており、旅行英会話本と同列に扱うことはできない。しかし、かりに注意が行き届いていたとしても、対話型の教材に限界があることには変わりがない。その点は、先に *COLUMBUS* の例に見たとおりである。斎藤兆史（2003）は、次のような例を引いて、対話型教材の持つ内容的な弱点を指摘している。

【*NEW HORIZON* (Book 1, Unit 5)】

Demi: Two hamburgers and two colas, please.

店員: Large or small?

Demi: Large, please.

店員: For here or to go?

Demi: For here.

店員: Here you are. That's five hundred and forty yen, please.

（お金を受け取って）Thank you.

この教材に対する斎藤の批判は、「これを学んで英語の基礎が身につくの

だろうか」という素朴な疑問から出発している。斎藤は、学習者が「英語を習い初めて半年も経たぬうちにこの会話文を目にする」ことの意味を問うているのである。

たとえば、For here or to go? という表現を見てみよう。これは主にアメリカのハンバーガー屋の店員が、客が品物を店内で食するか持ち帰るかを確認するために用いるものである。逆に言えば、その状況以外で用いられることはなく、例文としてきわめて発展性に乏しい。第一、前置詞＋名詞と to 不定詞を or でつなぐ変則的な構文を初学者に理解させるのはほとんど不可能だから、勢いそのまま覚えなさいと指導することになるが、生徒は、「英語圏のハンバーガー屋では、品物を持ち帰るかどうかを For here or to go? という表現で尋ねてくる」ということ以外、何を学んだことになるのだろうか。こんな表現は、海外旅行者用の会話本にでも載せておけばいいのである。

斎藤の批判は、この種の会話教材（本稿で言う対話型教材）の弱点を的確についている。すでに述べたように、対話形式は場面依存型教材の代表である。そこで用いられる表現は、与えられた場面にふさわしい形に加工されている。つまり、特殊化されているのである。言語の学習は、特殊例、すなわち具体的な用例から一般規則を紡ぎ出すことであるから、学習者は、与えられた対話文の中から他の場面で応用できる一般規則を導き出さなければならないことになる。しかし、この作業は簡単ではない。

特殊用例から規則を導くためには、その文を別な場面に移して用いるのが一般的な方法である。ただし、この作業を初級の学習者に任せることはできないから、いきおい教師がその手配をすることになる。引用した対話文では、‘A or B?’ によって相手の意向を確認する文が二例含まれているから、これがここで一般化すべき規則であると考えてよいだろう。では、この二例は、他のどんな場面で応用できるであろうか。‘Large or small?’ にしろ ‘Fore here or to go?’ にしろ、この場面におけるように「注文と取る」とか「好みや判断を尋ねる」場合には適切な表現であるが、それ以外の場

面でいきなり用いられる言い方ではない。つまり、簡単に他の応用場面を想定することが難しいのである。斎藤が指摘しているように、‘For here or to go?’ は、特にそうである。大部分の教師は、これを一般化することをあきらめるのではないだろうか。結果、斎藤が言うように、「そのまま覚えなさい」と指導する以外になくなる。学習者は、ハンバーガー屋以外のどこで使えばいいかわからないまま、これらの表現を丸暗記することになる。もう一つ、別な例を取り上げてこの点を確認しよう。次の例は、*SUNSHINE* に現れるアメリカ人教師の自己紹介の場面である。

【*SUNSHINE* (Book 1, Program 3)】

Good morning, everyone.

My name is Mike Brown.

I'm from New York.

I like sports.

I play football and tennis.

この教材は、普通に用いられれば、一年生の一学期で学習することになる。つまり、学習者は、まだ英語の構造を理解して学習に取り組む段階には至っていない。この自己紹介そのものには、とくに不自然なところはない。問題は、そこで用いられている文型の多さである。第一文はともかく、第二文は「所有格＋名詞」、第三文は「be＋場所」、第四文は「like＋複数名詞」、そして第五文は「play＋名詞 and 名詞」と、目先の変わることはなはだしい。ここでの主要構文は‘I play tennis’となっているから、学習の中心はそこに置かれることになり、他の構文の理解や定着は後回しになる。内容のつかみやすい教材だから、学習者は、全体を何となく理解することはできるであろう。この「何となく理解する」あるいは「十分には理解できない」というのが、危険なのである。母語の場合、漠然とした理解は膨大な時間に裏付けられた繰り返しによってやがて明確な形を取っていくが、外国語の場合に同じことを期待することはできない。対象を意識的に扱わない限り、漠然とした理解に形を与えることはできない。かりにそこに理

屈抜きの暗記が強制されると、漠然とした理解は、行き場を失った形で、すなわち、その使い道を見いだせないまま、暗記作業の中に埋没してしまう。

学習は、得心を伴って初めて楽しいと感じられるものである。この点は、大人も子どもも同じである。丸暗記は、学習の楽しみの対極に位置しており、言語学習に必要な認知活動を阻害する面を持っている。一般に、場面に助けられる対話型教材は初学者にとって分かりやすいはずだという妙な思いこみがあるが、初学者ほど場面から離れることが難しい。具体的な場面に依存している (field-dependent) 分、そこに働くルールをその場面から切り離す (field-independent) ことが難しいのである。結局、教師は、気づかぬうちに暗記を奨励し、学習者は、知的発見を欠いた作業の中で言語学習に対する興味を失っていく。

世間には、英語は暗記科目であるという根強い思いこみがある。この考えは、中学や高校の英語教師ではもちろん、言語研究の専門家の間でもしばしば観察される。それを象徴する資料として、平泉渉と渡部昇一の議論を収録した『英語教育大論争』(1995) という本を紹介する。両者の間で英語教育をめぐる論争があったのは1974年のことであり、すでに四半世紀以上が経過している。しかし、ここに紹介する両者の間の議論には、今も変わらぬ世間の「暗記」観を見て取ることができる。なお、この論争は、平泉参議院議員 (当時) が英語教育の改善を訴えて自民党の政務調査会に提出した「外国語教育の現状と改革の方向——一つの試案」(1974. 4. 18) に対する渡部上智大学教授 (当時) の反論¹²⁾ によって始まったものである。以下、平泉と渡部の議論の中から、両者の「暗記」観が読みとれる箇所を抜き出して列挙する。引用は、全て『英語教育大論争』からのもので、() 内の数字はページ数を示す。

12) 『諸君』(1975年4月号) に掲載された論文、「亡国の『英語教育改革試案』」を指す。

外国語は教科としては社会科、理科のような国民生活上必要な「知識」と性質を異にする。また数学のように基本的な思考方式を訓練する知的訓練とも異なる。それは膨大な時間をかけて修得される暗記の記号体系であって、義務教育の対象とすることは本来むりである。(平泉「試案」より)

しかし多少とも学問をプロとしてやった人や、実務の重要部門にタッチしたことがある人ならば、鍛錬された記憶力なしには何事もなしえないことを骨身に徹して知っているはずである。(渡部, 44)

英語の単語やそのスペリングを覚えることは記憶の負担である。しかもそれが異質の言語の文脈の中で憶えることは、疑いもなく歴大な機械的記憶と共にそれを「場」において正確に適用するという「活性状態に置かれた記憶」を必要とする。こういうことこそ学校教育の本義ではないか。(渡部, 45)

本当にその意義も分かっていないし、希望もしていないものに、頭の訓練だといって巨大な量の暗記を強制することこそ、ロクなことにはならない。赤軍派をつくり出す一因になるかも知れぬ。(平泉, 74)

外国語の習得とは所詮、巨大な暗記の上にのみ成り立つ。少なくとも数千を越す単語は、まず記憶しなければならぬ。そのような「暗記」というものを、強制と脅迫による方法で行ったとき、どういう結果になるかを、人間の心理に照らして考えてみる必要がある。ただでさえ、むつかしい英語を、このようにして、さらに「いやなもの」にするというような無神経さは、どう解すべきであろうか。(平泉, 135)

引用から窺う限り、英語学習と暗記の関係についての二人の考えは、ほぼ同じである。互いの議論は、英語は暗記科目である、英語学習は膨大な量の暗記作業の上に成り立っているという共通の前提に立って往来を繰り返しているに過ぎない。一方は、膨大な機械的記憶の無駄を攻撃し、一方は、膨大な記憶作業による鍛錬こそが教育の本義だと主張する。同じ前提に立った視点の相違なのだから、これでは、いつまで繰り返しても水掛け

論の域を出ることはできない。

英語は、本当に暗記科目なのだろうか。単語は、ただ機械的に丸暗記されればいいものなのだろうか。私は、そうは思わない。子どもの言語習得が大人の物まねの域を超えていることは、すでにいろいろな角度から説明されている。それを論証する文献は数多いが、ここでは、Stephen Pinker (1995: 25) の説明を援用しよう。

脳の中に、有限の単語リストから無限個の文を作り出す処方箋なりプログラムなりがあるのに違いない。このプログラムを、(従来の、教育上の、あるいは名文を書く助けとしての「文法」と区別するために) 心的文法と呼んでさしつかえないだろう。第二に、子どもは正式の指導を受けることなく、この種の複雑な文法を短期間に身につけ、はじめて出会う新しい文の構造をも一貫したやり方で理解するようになる。したがって、子どもは生来、あらゆる言語に共通する文法の青写真ともいえるべきものを備えているに違いない。このいわば「普遍文法」によって子どもは、両親の発話から統語構造パターンを抽出する方法を知るのである。(下線は筆者)

この「普遍文法」仮説は、子どもの言語習得を、与えられたプログラムに従った創造的で発見的な学習過程として捉えている。この仮説を受け入れるならば、語彙の習得についても何らかのプログラムが働くと考えるのが妥当であろう。自分の周辺を注意深く観察してみれば、この仮説を裏付けるような事実を発見することはさほど難しいことではない。たとえば、子どもは、一つ一つの単語を丸暗記しているのではなく、単語の持つ情報を最大限に読み解こうとしている。例えば、「きれいくない」は、私の長男に観察された誤用例である。英語話者なら、‘in order to buy’, ‘books to read’, ‘want to go’などの不定詞の前に置かれた‘to’を「これからすること」を意味する標識 (marker) として一括して処理するであろう。少なくとも、これらを、日本の中学生が教えられるような三用法に区分して理解することはないと思われる。これらのわずかな例からも、言語の学習が機械的な

模倣作業でないことは容易に想像できる。そこに働いているのは、規則を抽出しようとする知的なエネルギーであり、単純な暗記作業における機械的なエネルギー消費ではないのである。

英語を暗記科目と考え、単語は丸暗記する以外に手はないと思いこむのは、危険である。上に見たように、われわれは、少なくとも母語の習得においてそのような乱暴なエネルギーの消費はしていない。では、英語の学習になると途端に「暗記」が強調されるのは、なぜだろう。英語の単語や構造が日本語とまるで違うため、とにかく覚えるしかないと感じてしまうのかも知れない。学習時間が極端に少ないため、繰り返しによって体得するだけの練習量を確保できないことも理由に挙げられる。結局、英語学習が精神的鍛錬とか忍耐力の問題にすり替えられてしまい、膨大な機械的記憶とその活性化こそが学校教育の本義だなどという議論がまかり通ってしまうのである。

言語の学習は、暗記作業ではなく、体得作業である。単語は、個々バラバラに暗記するのではなく、まとまった表現の中で何度もくり返し練習されることが大切である。この繰り返し作業は、四技能の全てに渡って求められるもので、学校の授業時間程度でまかなえるものではない。それこそ、膨大な繰り返し練習が要求される。母語の習得は、子どもにとっての一大事業である。外国語の習得も、また、難事業であると覚悟しなければならない。難事業を難事業と認めようとしないから、いつまでも安易な学習法を追い求めることになり、その分基礎訓練がおろそかになる。現行教科書に頻出する会話教材は、一見安易さと利用価値の高さを錯覚させるため、ともすると基礎訓練を飛び越した暗記作業に結びつけられやすい。繰り返すようだが、言語の学習は、書き与えられた文法や会話表現を覚えることではない。学習者自身が発見的に文法を身につけたときに、初めてその言語が使えるようになる。すぐに役立つ式の会話教材は、暗記を誘発しやすく、文法の抽出作業には不向きな面がある。現行教科書は、この点に対する備えを欠いているのではないか。暗記の対象が、これまでの文法規則や

単語から会話に変わっただけというのでは、何年英語を学んでも使えるようにはならない。

3. 反復練習の質と量についての疑問

——繰り返し練習に対する配慮が乏しいのではないか

反復練習の問題は、物語教材と関わりがある。前項の始めで「意味のある物語教材が少ないのではないか」と疑問を呈しながら、論述の内容が会話の問題に終始し、物語教材にまで議論が及ばなかった。ここでは、会話教材と物語教材を対置させながら、反復練習と暗記学習の根本的な違いについて検討する。

一般に、物語教材と会話教材の違いは、どこに求められるのだろうか。会話教材は、基本的に、場面が優先される。特に対話型教材では、実際の会話場面がそうであるように、短い言葉のやりとりによって話が進められることが多い。そのため、基本文を中心にした表現が繰り返し登場することは少なく、先ほどの *SUNSHINE* の例に見たように、複数の文型が一つの教材の中に現れやすい。教師がこのあたりの処理に熟達していないと、教材そのものの提示と対話練習に時間をとられてしまい、学習項目の定着に必要な語句や文型の繰り返し練習、さらにはその応用練習が不十分なまままで終わってしまう。一方、物語教材は、その物語性故に、話の展開の中で同じ語句や構文が繰り返し現れやすい。すなわち、ポイントとなる部分を繰り返し挿入できるのである。次に引用する *Jack and Betty* の過去時制導入教材は、その特徴がはっきりと現れた例である。

【*Jack and Betty* (Book 2, Lesson 4)】

Jack stood up and began his story. When he told it, he spoke slowly and clearly.

He did not look up at the ceiling. He did not look down at the floor. He looked at the faces of his classmates.

His classmates understood his story very well. They all enjoyed it.

では、過去時制を会話形式で導入するとどうなるだろうか。現行教科書のうち対話形式で過去時制を導入しているのは、*SUNSHINE*, *TOTAL ENGLISH*, *ONE WORLD*, *COLUMBUS* の四種類である。次の引用は、*TOTAL ENGLISH* からのものである。この教材は、いま述べた四種類の中で最も多く過去時制の文を含んでおり、その数の点から言えば、上に引用した *Jack and Betty* の例と比較しても見劣りがしない。ついであるが、過去時制は、現行教科書ではすべて一年生で導入されている。

【*TOTAL ENGLISH* (Book 1, Lesson 11)】

Sue: Ryo, did you receive a letter from Mike?

Ryo: Yes, I did. I received one just this morning. Did you receive one, too?

Sue: No, I didn't. I called him last night. But we didn't talk long.

Ryo: By the way, I received some pictures.

Sue: Oh! The Statue of Liberty!

Ryo: Yes. It's very big, isn't it?

ではここで、*Jack and Betty* の例と *TOTAL ENGLISH* の例を、それぞれ過去時制導入における物語教材と会話教材の代表例として、その内容を比較してみよう。表3は、両者において使用されている動詞と文の種類をまとめたものである。参考までに述べれば、両教材の総語数は、51と53ではほぼ同じである。それに対して文の数は、*Jack and Betty* で7、*TOTAL ENGLISH* で12となっていて、かなりの開きが認められる。なお、*TOTAL ENG-*

表3 動詞と文の種類の比較表

	<i>Jack and Betty</i>	<i>TOTAL ENGLISH</i>
動詞の種類	stood, began, told, spoke, looked, understood, enjoyed, (did)	received, did, called
文の種類	平叙文, 否定文	平叙文, 否定文, 疑問文, Yes 応答文, No 応答文, 感嘆文, 付加疑問文

LISH の12という数は、'Oh!' や 'Yes' のような一語文まで数えたものである。会話文が少ない語数で構成されやすいこと、そのため基本文型などを繰り返し組み込むことが難しいことなどが、こうした数値からも予想できる。

表3は、動詞と文の種類の一覧であるが、この単純な比較にも、物語教材と会話教材の重要な違いを読みとることができる。総語数がほぼ同じであることを考えると、使用された動詞の数と種類に見られるこの差は、意味的である。動詞は話の展開の鍵を握っているため、物語文において動詞の種類が多くなるのは自然である。一方、会話は、問と答えのやりとりによって進行するものであるから、同じ動詞の繰り返しや助動詞などによる簡素化した表現が生じやすい。この点は、文の種類にも直接影響を与える。物語は、淡々と話の筋を追って進行することが多いが、会話は、問とそれに対する答え、相槌、問い返し、勧誘、命令、驚きなどのさまざまな要素が現れやすい。いきおい、TOTAL ENGLISH の例に見るように、わずかなスペースに数種類の文が混在することになる。Jack and Betty における過去文の単純な繰り返しと比べれば、TOTAL ENGLISH の会話教材の複雑さがよく分かるであろう。

以上は、表3についての簡単な整理である。例外はあるものの、会話教材は、いま述べたような特徴を共通の傾向として備えていると言ってよい。そして、気づかれにくいことだが、この傾向が学習活動に与える影響は、意外に大きい。その一つは、会話教材は、そのままの形では反復練習の材料を十分に提供できないという点である。その理由は、すでに述べたので、ここでは繰り返さない。もう一つは、学習の焦点が定めにくいという点である。先ほどの TOTAL ENGLISH の例を、もう一度眺めてみよう。この教材の主眼は、過去時制の導入である。したがって、学習の中心は、過去表現の組み立て方とその応用練習に置かれるのが自然である。しかし、学習者の立場でこの教材を見た場合、そのような焦点化は難しい。学習者にしてみれば、注意を逸らされる材料が多すぎるのである。しかも、会話教材

であるため、注意の半分は、過去時制ではなく言葉のやりとりの方に向けられてしまう。この場合はこう言えばよい、こう尋ねられたらこう答えればよい、相槌はこう打てばよい、などといった対話技術を否応なしに意識させられる。それがねらいだ、と主張する向きもあるだろう。しかし、文の種類が多さなどを併せ考えると、生徒の学習負担は決して軽い。たとえその多くが復習教材であるとしても、指導する側の処理如何によっては混乱を招く恐れがある。かりにこれに暗記作業が加われば、学習者の混乱は一層増すと考えなくてはならない。

ところで、*Jack and Betty* が基本的に会話文を採用している点については、すでに触れた。ただし、*Jack and Betty* という会話教材は、現行教科書の対話型の教材ではない。それについては、前項で、二、三年生用の教材の代表例を示しながら説明した。ここでは、*Jack and Betty* の一年生初期の教材を取り上げ、反復練習への配慮（あるいは配慮のしやすさ）という視点から、現行教科書と比較する。次の教材は、挿し絵を見ながら 'This is ~' 型の紹介文を練習するように配されている。

【*Jack and Betty* (Book 1, Lesson 7)】

This is my father.

This is my mother.

This is my sister.

She is a teacher.

This is my sister, too.

She is a student.

Jack and Betty では、第3課で 'This is ~' 文が初めて現れる。そこでは、'This is a pen' に代表される使い勝手の悪い定義文として導入されており、これが後に批判の対象になったことは周知の事実である。現行教科書の 'This is ~' 文は、その反省に立ったもので、いずれの教科書においても 'This is a pen' 式の定義表現は見られない。七種類ある教科書は、いずれも、'This is ~' 文を人やものの「紹介文」として導入している。ただし、導入

の方法は、一様ではない。大別して、二通りの方法が観察される。「もの」を紹介する場合と「人」を紹介する場合で、前者では、必ず *my* や *our* などの代名詞所有格が共に使用されている。その中で、*ONE WORLD* の導入は、よく工夫されている。「加藤先生が外国からの転校生をクラスに紹介する」という設定のもとで、「もの」と「人」両方の紹介文を同じページのうちに盛り込んでいる。

【*ONE WORLD* (Book 1, Lesson 2)】

Mr. Kato: This is your classroom, Nick.

Nick: OK. Thank you.

Mr. Kato: Everyone, this is Nick.

Nick: Hi. My name is Nick Smith. Nice to meet you.

Mr. Kato: That is your seat, Nick.

ここでは、「もの」を説明する場合と「人」を紹介する場合の 'This is ~' 構文がそれぞれ一度ずつ用いられている。加えて、その応用形である 'That is ~' 文まで添えられており、会話教材による 'This is ~' 構文の導入として工夫がこらされている。一方、*Jack and Betty* の方は、挿し絵を見て自分の家族を友達に紹介するというもので、単純なパタンの繰り返しになっている。教材としての面白みは、*ONE WORLD* の方が数段上である。しかし、学習効果の点では、どうであろうか。これは、単純ではない。教材としての面白みが高い学習効果を保障してくれるのであれば話は簡単であるが、実際には、先ほど指摘した会話教材の弱点がここでも顔を出す。

まず、'Nice to meet you' は、そのまま暗記する以外にない。意味の構造的な理解は、恐らく、二年生に導入される「to + 不定詞」構文まで待たなければならないだろう。もちろん、この段階でこの構文を応用レベルまで発展的に指導することはできるが、また別な問題となるので、これ以上論じない。では、他の部分は、どうであろうか。'Nice to meet you' 以外は、全体として単純な繰り返しで、'This is ~' 構文を抜き出して反復練習に発展させるのは容易である。ただし、この教材の流れを活かした反復練習は、

難しい。全体として練習しようとするれば、自然に、全体を暗記することになる。全体をコンテキストごと丸暗記するという方法は、抽象化を介在させない学習法であり、どんな場合でも基本的に避けるべきである。抽象化を経ない学習は、応用することができない。会話教材は、一連の流れがセットになっているため、分解するとわかりにくい。そのため、まとめて暗記するという学習方法につながりやすいが、これは、会話教材の最大の弱点である。

ここまで会話教材の欠点ばかりを指摘してきたが、教材の形式は本質的な問題ではない。どんな教材も、使い方次第でその効果を発揮することができる。どのような教材も、独自の長所と短所を兼ね備えている。正確に言えば、教材そのものに長所や短所があるのではない。教材の長所や短所は、始めから決まっているものではなく、それを用いる者の技量によって右にも左にも変わりうる。

言語学習において大切なのは、反復練習である。ここで言う反復練習とは、単なる機械的な繰り返し練習を指すのではない。一つの言葉が自由に使えるようになるには、規則の抽出とその規則にしたがった膨大な量の反復練習が必要である。暗記は、規則に目をつむると同時に反復練習の煩を避ける安直な手段で、言語学習にはもっとも不向きなものである。「法則は、自覚されるべきものです」とは、十数カ国語に堪能なハンガリー人、Kato Lomb (1981) の言葉である。彼女は、また、イマージョン教育と機械的学習について、次のように批判している。

甘やかされた現代の寵児にとって脳髓を自覚的精神集中、すなわち密度の高い負担から解放することは、むしろ極めて好ましいものです。十九世紀の学校では、文法規則の習得はそれ自体が最終目的でした。ところが現代では、言語の諸法則の自覚的習得などあたかも何らの価値も意味も成さないと言う主張さえ現れています。そんなことに脳細胞を使うのはもったいないというのです。いわゆるイマージョン（浸没）・メソッドは、この原理に基づいたものです。このメソッドが、手

軽さが衆人の崇拜の的となっているアメリカ合衆国で開発された¹³⁾のも偶然ではありません。外国語の語形は、毎日長時間行われる機械的棒暗記によって、何らの論理的解明も示されぬままたたき込まれます。考えたりすることは致命的欠陥であり、理解するなどということは否定的結果しか生まぬというのです。外国人教師向けのこの種の英語講座の指導者たちは、この教材の機械的習得に対して頑固に「知的抵抗」を示す聴講生たちに手こずっていると嘆くことしきりです。(1981: 51-3)

この表現は、やや感情的に誇張されている。イマージョン教育の理念や方法についても、多少の誤解が見られる。しかし、その主旨は、よく理解できる。彼女は、多くの言語を習得した自らの経験に基づいて、「知的抵抗」の大切さを訴えたいのである。機械的棒暗記のむなしさを強調したいのである。彼女は、いくつかの外国語学習法を勧めているが、会話やリスニングはその中に入っていない。彼女が最も勧めているのは、その言語で書かれた本を読むことである。規則や単語の無限の反復を保障してくれるというのが、彼女が読書を勧める最大の理由である。

繰り返すようだが、言語学習の基本は、規則の理解とそれに基づく反復練習である。この場合の規則とは、文法書に書かれた規則や教師が説明する規則のことではない。学習者自身が、発見的に理解する規則である。もちろん、文法書や教師の説明を否定するのではない。それらは、手がかりとして利用すればよい。しかし、それらを鵜呑みにしてはいけない。反復練習は、自ら納得した規則に沿っていろいろな角度から取り組むことが大切である。言語学習の結果を左右するのは、質のよい反復練習である。そして、質のよい反復練習を支える最大の力は、学習者自身の意識的な取組である。質のよい教師、質のよい教材などいずれも大切だが、学習効果に直結する最大の要因は、学習者自身の中にある。この点から言うと、教材

13) イマージョン教育は、1965年、カナダのケベック州モンリオールのセント・ランバート校で実験的に始まったものです。K. Lomb には、この点に関して誤解がある。

は、教師や学習者を一定の方向に誘導しすぎてはいけない。

現在、中学校英語教育の目的は、実践的コミュニケーション能力の基礎を養うということになっている。このため、教科書は、こぞって会話教材を取り入れる。とくに一年生用の教科書では、内容のほとんど全てが、いわゆる対話型教材になっている。しかし、われわれは、コミュニケーション能力の基礎が何者であるかを十分に理解しているのだろうか。この種の会話教材は、コミュニケーション能力の基礎を養うのに適切な教材なのだろうか。コミュニケーション能力の基礎は、会話文を覚えることによって養われるものであろうか。私は、そうは思わない。次に取り上げる文法指導についての疑問は、コミュニケーション能力の基礎の問題と直接に関わっている。

4. 文法指導軽視についての疑問

——文法指導に対する無用の遠慮があるのではないか

言語の学習は、文法と語彙の学習である。この場合の文法とは、言語使用に関わるあらゆる規則の総体である。それは、狭義の文法はもとより、音韻や語彙に関する規則など、言語規則の全てを含んでいる。語は、文法に乗せて用いるべきものであるが、語自体にもいろいろな規則が含まれている。言語の学習は、それら規則の学習である。学習とは、単なる記憶作業のことではない。一般に、学習は、経験によって生じる行動の変化をもって説明される。言語学習における行動の変化とは、学習活動を通して得たものを実際に用いるようになることを意味する。すなわち、当人の言語行動に変化が生じた場合に、その変化の原因になったものを学習したと言うのである。

このように行動上に起こる変化を学習と捉えた場合、その変化の起こるスピードを基準に学習を分類することが可能である。学習理論を論じるのが目的ではないので、ここでは、学習のために費やす時間を瞬間的とそうでない場合とに単純に分類しよう。たとえば、犬にかまれるという経験が

その後の当人の行動に及ぼす影響はほぼ瞬間的に定まると言ってよい。見知らぬ犬への対応を学習するために、何度も犬にかまれる必要はない。われわれは、危険の学習に多くの時間をかけることはしない。

これに対して、言語の学習はどうであろうか。言語の場合、瞬間的に学習が完了すると考えるのには無理がある。自分の生活に不可欠な母語の場合でも、その学習には膨大な時間と反復練習が必要である。母語は人間が生きていく上で重要な機能を持つものであるから、その学習には多大のエネルギーが注がれていると考えて間違いない。われわれがそれを意識しないで済むのは、母語の学習がわれわれの成長過程に自然に組み込まれているからに過ぎない。E. サピアは、『言語』の冒頭¹⁴⁾で次のように言っている。

ことばは、日常生活のきわめてありふれた特色なので、われわれは、立ち止まってことばを定義することはめったにない。ことばは、人間にとって歩行と同様に自然であって、ただ、呼吸よりは自然でないように思われるだけだ。けれども、こうした、ことばの自然さが幻想にすぎないことは、ちょっと考えただけで納得がいくのだ。ことばを習得する過程は、ありていに言えば、歩行を学習する過程とはまるで別種のことがらである。

しかし、外国語の学習は、この限りではない。外国語は、それが「外国語」である限り、無意識のうちに学ばれるということはない。また、外国語は、日常生活において特に必要とされるものでもない。日本人にとっての英語はその典型例で、われわれは、英語がなければ生活できないという経験を持たない。すなわち、危険に置き換えられるような緊張を英語に対して感じていないのである。われわれが、外国語としての英語を学ぶ場合、この点は十分に認識されなくてはならない。「自然な学習環境」が用意さ

14) 安藤貞雄訳 (1998), 『言語』 (東京: 岩波書店), 13頁よりの引用。原典は, Edward Sapir (1921), *Language: An Introduction to the Study of Speech*, New York: Harcourt, Brace & Company.

れる母語の場合でも、その習得には膨大な時間と反復練習が要求される。外国語である英語の習得だけを、その埒外に置くことはできない。

前項の終わりに、言語学習の結果を左右するのは質のよい反復練習である、と述べた。この点は、母語と外国語とを問わない。通常の母語学習の場合、良質の反復練習は、生涯にわたって保障されている。そしてこの反復練習は、体系的に積み重ねられていく。それは、子どもが耳にする言語情報が体系的に与えられるという意味ではない。言語情報そのものは、無作為、無計画に子どもの前に投げ出される。子どもは、雑多な言語情報を整理して、そこから規則を類推し、それを母語として体系化する。しかし、外国語の学習者に同じことを期待することはできない。生活の不便に直結しない外国語の学習は、動機付けの面での支えが弱い。母語における反復練習が喜怒哀楽に結びついた生活そのものであるのに比べ、外国語学習における反復練習は、生活とは無縁の人工的な設定の中で行われる。その質と量において、両者の間の差は圧倒的であると言ってよい。外国語学習の成否は、時間、言語情報、動機などの制約のなかで、どのようにして良質の反復練習を確保するかにかかっている。

以上の点を踏まえて、この項では、良質の反復練習と文法指導の関係に焦点を当てながら教科書を比較する。言語学習では、無意識的と意識的とを問わず、自発的な取り組みが重要な要素となる。しかし、それを学校教育において保障することは困難である。英語学習は、教え教えられるという自発的な取り組みを生みにくい「不自然な」環境の中で進められる以外にない。この点は、集団的な外国語教育としてはやむを得ないが、それだけに、文法規則の定着を念頭に置いた質のよい練習の提供が大きな意味を持つてくる。この視点から捉えた場合、現行教科書の内容はどのようなになっているのであろうか。それは、*Jack and Betty* とどのように違うのか。違いがあるとすれば、その意味はどこに求められるのだろうか。

言語の規則に対する意識は初級の学習において現れやすいため、材料を一年生用の教材に求める。次の二例は、*Jack and Betty* および *COLUMBUS*

の助動詞 'can' の初出教材である。学習者の意識を中心となる文法項目（この場合、'can'）へ引きつけるという点で、両者の間にははっきりとした違いが認められる。*Jack and Betty* が、内容の面白さより文法項目に比重を置いた編集になっているのに対し、*COLUMBUS* の方は、明らかに内容を優先している。

【*Jack and Betty* (Book 1, Lesson 19)】

I CAN SWIM AND YOU CAN COOK

Jack to Betty

Can you cook?

Yes, I can cook.

Can you sew?

Yes, I can sew a little.

Do you knit your socks?

Yes, I knit my socks sometimes.

【*COLUMBUS* (Book 1, Lesson 10)】

It's Min-soo's first soccer game in Japan:

Mr. Lee: How is it going?

Takuya: It's a close game.

Susan: Min-soo is great. Can you see him?

Mrs. Lee: No, I can't.

Susan: Right over there near the corner flag. Can you, dear?

Mr. Lee: Oh, yes. I can see him now.

Mrs. Lee: Yes, I can. Come on, Min-soo!

Susan: Oh, bad luck.

この二つの教科書における 'can' の提示法は、文法指導についての視点の違いを反映していて興味深い。*COLUMBUS* も *Jack and Betty* も、会話教材という点では同じである。ただ、同じ会話教材といっても、文法指導の観点から言えば、決して同列に扱うことはできない。*Jack and Betty* の方は、Jack の問いかけに対する Betty の応答という単純な仕掛けになっており、

会話としての面白みは無いが、学習の焦点が‘can’であることは誰の目にも明らかである。対する *COLUMBUS* は、Min-soo が登場するサッカー試合を応援する四人の観戦者の会話という設定で、会話内容に注意が払われている分、やりとりも複雑になっている。ことさら‘can’を強調した導入になっていないため、学習者は教材の全体に注意しなくてはならなくなる。初出項目の注記には、him, can't → cannot の短縮形, corner, flag, dear, shoot, bad, luck の新出語、さらには close game, come on, bad luck の成句表現が示されており、学習者の負担は意外に大きくなっている。学習者に暗記を強いる材料は、come on や bad luck だけではない。例えば、第一文‘How is it going?’は、‘it’の扱い方次第で丸暗記につながる可能性がある。How の初出は前課 (Unit 9) で、‘How are you feeling this morning?’, ‘How much is this?’, ‘How about this?’という文で学習済みである。しかし、立て続けに導入されるこれらの‘how’の用法は、互いに異なっている。さらに、教材編成そのものも、それぞれの定着に必要な練習を確保しているとは言い難い。学習者が、これらの文の構造を理解し、それを応用できるまでに定着させている可能性は極めて低い。‘How is it going?’は、このような状況で追加される新表現というわけである。

COLUMBUS の教材が会話表現とその内容に重点を置いているのに対し、*Jack and Betty* の方は、明らかに文法を中心に編集されている。*Jack and Betty* では会話としての内容は犠牲になっているが、同じ文型の繰り返しは、文法的な理解を促進するという点で有利である。現行教科書における‘can’の導入は、おおむね *COLUMBUS* の通りである。この方針は、‘can’に限らず、ほぼ全ての文法項目において一貫している。すなわち、導入すべき文法項目を軸にしながら、あくまで「自然な」会話表現を優先させるという方法である。この方法は、場面に制約を受けるという欠点があるが、同時に、会話に臨場感を与えるという利点を持っている。しかし、コンテキストを優先させるこの方法は、文法や単語の学習が進んだ中・上級では一定の効果を期待できるが、初級段階では扱いが難しい。

初級段階の学習は、繰り返しが大切である。この繰り返しは、各授業時間内での反復練習はもとより、その学習項目が定着するまで、レッスンをまたがって長期間継続されることが望ましい。いわゆる、スパイラルな教材編集であり、スパイラルな授業展開が期待される。ところが、場面的制約の中で表現や内容を優先させた会話教材では、スパイラルな教材編集は難しくなる。それは、結果的に、初級の学習者に必要なスパイラルな指導を実践しにくくしてしまう。

たとえば、*COLUMBUS* における 'can' は、Unit 10 の最初のページ、すなわち先ほどの教材が初出である。それに続くページも四人のサッカー観戦の場面で、会話は次のように展開され、'can' は一度も現れない。

【*COLUMBUS* (Book 1, Unit 10)】

Takuya: He has the ball again!
 Mr. Lee: Go on, Min-soo. Run!
 Takuya: Pass the ball. Good!
 Susan: Quick! Pass it back!
 Mrs. Lee: Com on, kick it!
 Mr. Lee: Goal!
 All: Hooray!
 Mr. Lee: Hey! Well done, Min-soo!
 All: Yeah!

ここでの主な文型は、命令文である。命令文は Unit 5 で学習しているから、好意的に解釈すれば、このページはその意味でスパイラルな編集と言えなくもない。しかし、肝心の 'can' の練習は、この後、'Communication Task' という作業ページに任されており、主教材では二度と現れない。次のレッスンは、Unit 11 で、これが最後のレッスンである。Unit 11 の中心は、過去形の導入で、'can' は一度も用いられていない。学習者が主教材で 'can' を再び眼にするには、学年が変わった二年生の Unit 5 まで待たなくてはならない。*Jack and Betty* では、この点の様子が違って来る。初出の19

課以降、20課、21課、25課、29課と全30課の教科書が終わるまで、‘can’は繰り返し登場している。初出のときのように集中的に現れることはないが、反復練習の機会は決して少なくない。

会話中心の現行教科書では、反復練習を盛り込むような編集が難しいのである。会話教材を中心にするのは、現行教科書の最大の特徴である。しかし、それは、同時に最大の欠陥であるかも知れない。そこでは、「自然さ」が強調され、ネイティブ・イングリッシュ志向が重視される。アメリカ人が吹き込んだテープを聞きながら会話教材と向き合えば、「生きた英語」の学習が展開されているような錯覚を覚える。「生きた英語」は、使われた瞬間こそ生きているが、それを暗記したのではすぐに死んでしまう。魚も捕まえた瞬間は生きているが、すぐに動かなくなってしまう。捕まえた魚を長く生かしておくためには、魚についての十分な知識と万全の管理が必要となる。英語もそれと同じで、学習したものを活かす工夫こそが大切なので、生きたものを鵜呑みにしては死んでしまうのが落ちである。

ここで、参考のために、韓国の教科書を同じ視点から捉えてみよう。韓国では、すでに小学校で英語教育が実施されている。日本の教科書では初出のものも、韓国の教科書では、復習教材であり発展教材である場合が多い。その扱いも、自然に違ってくる。その中で、特に繰り返しが目立つ教材を紹介する。

【*MIDDLE SCHOOL ENGLISH* (Book 1, Lesson 1)】

Middle school is different from elementary school.

In elementary school I had only one teacher.

In middle school I have many teachers.

In elementary school I had no uniform.

In middle school I wear a uniform.

In elementary school I had many old friends.

In middle school I have many new friends.

I like middle school.

It's fun.

この教材では、‘different from’, ‘In elementary/middle school’ を利用した現在文と過去文および単数と複数の対比が練習の中心となっている。韓国の中学一年生用の教科書では、既に小学校で学習しているためか、会話教材はそれほど目立たない。この教科書の各レッスンの構成は、全体を通じて次のようになっている。

導入部分 (4~5): Warm Up (1~2), Listen and Do (1), Dialogue (1), Let's Talk (1)

主教材部分 (4): 読み物教材 (2) + Read and Think (2)

応用部分 (5~7): Let's Write (1), Play and Talk (1~2), Do It Yourself (1), Make Up (1), Extend It (1~2)

カッコ内の数字は、配分されているページ数を示している。すなわち、各レッスンは、およそ13~16ページで構成されており、その内容も日本の教科書より変化に富んでいる。教材の質の面には触れないとしても、量的には日本の教科書を圧倒していると言ってよい。中心となる教材は、全て読み物になっており、それに内容理解と基本文の練習を盛り込んだ ‘Read and Think’ が、各レッスンに二組 (合計、4 ページ) 用意されている。全体として、半分会話教材、半分が読み物教材といった印象である。ちなみに、上に挙げた例は、Lesson 1 の最初の読み物教材である。この他、会話が適度に取り入れられた読み物教材も多く見られる。次の例は、過去形を中心に組み立てた読み物教材である。

【MIDDLE SCHOOL ENGLISH (Book 1, Lesson 10)】

Min-su and Mike were on their way home. They were hungry. They wanted to eat a hamburger. They entered a fast food restaurant. It was crowded. The clerk asked Min-su, “Can I help you?” “Yes, I’d like to order two big burgers and two large French fries,” Min-su said.

“Ok, two big burgers are 2,800 won. Two large French fries are 1,800 won. That makes 4,600 won,” said the clerk.

“Here is 5,000 won,” Min-su said.

“OK. Here is your change. Thank you and enjoy it,” the clerk said. Min-su and Mike sat down by the wall.

“She did not count out your change for you,” Mike whispered.

“What do you mean?” asked Min-su. “Subtract 4,600 from 5,000 won. That leaves 400 won.

“In the U.S., the clerk usually counts out the change for you,” said Mike. “She should count 700, 800, 900, 5000 won.”

“Oh, really?” Min-su said. “That’s very interesting. We do not usually count out the change.”

“How interesting! We have another difference.”

この教材は、会話文を使用しながら、単純な対話ではなく、物語性を持たせた構成になっている。これは、*Jack and Betty* の、特に、二、三年生用の教科書に多用されている編集方法である。一般に、過去形は、物語性の強い時制である。そのため、上の例に見るように、物語文や説明文、報告文などに置いて用いるのが自然であるし、理解や練習も容易である。この理由も手伝ってか、日本の教科書における過去時制の導入も、過半の四冊が手紙文あるいは説明文によって導入している。*ACTIVE. COMM* の例を紹介しよう。「イースター島の教訓」という課で、ブラウン先生の説明という設定になっている。

【*ACTIVE. COMM* (Book 1, Act 10)】

Do you know Easter Island?

Long ago trees and plants covered the island.

Many many fish lived in the sea.

Many people enjoyed life on the island.

We can see their great statues.

They moved the statues near the sea.

They used many many trees for this.

Kenji asked, “Did they use all the trees, Mr. Brown?”

“Yes, they did,” Mr. Brown answered.

"Rain carried away the soil.
Food plants died.
Many people moved away from the island.
Do you understand, everyone?
We need trees for our life."

この教材は15の文から成っており、そのうち11の文で10種類の動詞 (did も含む) が用いられている。文法の意識および反復練習の視点から言えば、他の六種の教科書に抜きんでている。

一般的に言って、物語や説明文、手紙文などの教材は同じ構文や単語を繰り返し用いる傾向があり、その分、会話教材よりも文法項目に焦点を当てた扱いが容易である。教科書編集者のなかには、この点について十分意を払おうと努力している人もいる。しかし、その一方で、これまで不評を買ってきた文法説明や訳読を中心とした授業への反省から、必要以上に会話教材に頼ろうとする安易な姿勢も見られる。世間は、10年やっても話せるようにならない英語教育を非難し、「役に立つ英語」を求める。英語教師は、会話教材の少ない教科書を選択することに不安を覚える。守勢に立った教師が「生きた英語」を会話教材に求める気持は理解できるが、文法の基礎を抜きにした会話学習は、暗記型学習の危険と背中合わせの関係にあることを忘れてはならない。

以上、現行教科書の批判を繰り返してきたが、コミュニケーション・アプローチに先導された会話中心の教科書編集にも新しい変化が見られるようになっていく。文法指導を前面に出した編集こそまだ現れていないが、これまでの文法軽視を見直すような編集も一部で観察される。教科書によっては、文法的記述を極力避けようとしているものもあるが、一方で、文法指導と反復練習を念頭に置いた編集を心がけているものもある。七種の教科書のうちでその方向性を感じさせるのは、*NEW CROWN* である。この教科書は、巻末に「文法のまとめ」という欄を設けてレッスンごとの基本文型を整理しており、その解説は、要領を得ていると同時に、他の教科書

に優れて詳しいものになっている。さらに、*NEW CROWN* は、基本文の提示にも以前のパタン・プラクティスを彷彿させるような工夫を加えている。関係代名詞の 'that' を例にとって、その提示方法を紹介しよう。

【*NEW CROWN* (Book 3, Lesson 5)】

a book

a book **that** I read yesterday

This is a book **that** I read yesterday.

これは、文の構造的把握とそれに基づく反復練習を意識したものである。少なくとも、丸暗記を想定していないことは明らかである。このような工夫は、他の教科書には見られない。*SUNSHINE* と *NEW HORIZON* は、同じ項目をそれぞれ次のように提示している。

【*SUNSHINE* (Book 3, Program 10)】

Was Gagarin the first person to travel in space?

Yes. He was *the person* **that** people sent into space. This is *the earth* **which** he saw from space.

【*NEW HORIZON* (Book 3, Unit 6)】

This is a book **that** she wrote last year.

他の教科書の提示法も、基本的には同じで、例文を一文示すという方法を採用している¹⁵⁾。*NEW CROWN* の例と *SUNSHINE*, *NEW HORIZON* の例を比較すれば、教科書編集が教師の指導に与える影響が想像できるであろう。優秀な教師は教材を超えて指導力を発揮するが、教科書が教師を一定の方向に誘導する面があることも否定できない。*NEW CROWN* 型の提示は、学習者の意識を自然に文法構造に向ける力がある。会話教材に工夫を凝らすことも大切であるが、それが文法指導を犠牲にする形で行われるの

15) *COLUMBUS* のみは、'that' が登場する本文ページに基本文を抜粋表示せずに、課の最後の練習ページに示している。

では、言語学習の本質を見失うことになる。

ここまで文法指導と反復練習の大切さを繰り返してきたが、文法指導自体は改善されなくてはならない。現在完了や to-不定詞などに見られる「～用法」式の分類、関係代名詞の制限用法と非制限用法の区別など、説明のための説明とも思える些末な区分で学習者を患わせることはやめなければならない。学校文法を、簡潔で学習効果の高いものに改良しなければならない。次項で指摘する現行教科書の無駄なスペースを有効に利用すれば、発見的な学習をつながるような文法指導と効果の高い反復練習を取り入れることは十分可能であると思う。

5. 贅沢な編集についての疑問

——行き届いた編集が教師の創意工夫の芽を摘みとっているのではないか

ここでいう「贅沢」には、二つの意味がある。一つは、文字通り、教科書が華美に過ぎていること、一つは、編集側の配慮や工夫が過ぎていること、の二つである。私は、この二つの点で、現在の教科書は行き過ぎていると思っている。まず、教科書が華美に走りすぎていることの意味を考えてみよう。

既に述べたように、現在の教科書は、全ページカラー印刷になっている。教科書のカラー化が始まったのは、現行教科書の一つ前の版、すなわち1997(平成9)年版からのことである。参考までに紹介すれば、1997年版の *NEW HORIZON* におけるカラーページの割合は、約30%である。この割合は、教科書間でほぼ一定しており、どの教科書の場合も大きな違いはない。関係者の話では、当時は、教科書会社の間には「対応のめやす」という一種の約束があつて、ページ数だけでなく、用いる色も薄い赤か青と決まっていた。また、その前の1994(平成6)年版では、口絵などの数ページを除き、ほぼ全てがモノクロ印刷になっている。当然ながら、紙質もそれに見合ったものであった。

では、カラーページが増えるということには、どんな意味があるのだろ

うか。利点を想像すれば、まず、目に美しい。色分けすることによって、教材編集上の工夫に多少の幅ができるということはあるだろう。だが、それ以上の効果を思いつかない。カラーだから生徒の学習意欲が増すということも、考えにくい。カラーだから、学習効果が高いということもないだろう。カラーページにすることで学習効果が上がるのなら、英語教師は大いに助かるのだが、そんな話は聞こえてこない。つまり、教科書がカラーであるかどうかは、英語の勉強に直接関係がないのである。それよりも、失われるものの方が大きい。

次の表は、*NEW HORIZON* の1994(平成6)年版と現行版の間で、教材としての英語量を比較したものである。なお、この二つの版では、編集方針が大きく変わっているため、単純な比較が困難である。比較資料をできるだけ均一にするため、練習問題などの補助ページを除いた本文テキストに限って、そこで用いられている英文の行数とそれが現れるページの総数を数えた。1994年版は、比較的単純な構成であるため、資料採取にあたって大きな問題はない。対する現行版は、一年生用を除いて、構成がやや複雑である。そのため、二年生用と三年生用については、Starting Out, Dialog, Reading for Comprehension の三カ所を併せて、1994年版の本文テキストに対応させている。

教科書がカラー化されるということは、写真や挿し絵が増えるということである。教科書は、写真や絵によって見栄えがよくなるが、同時に、文

表4 *NEW HORIZON* 94年版と02年版における英語量の比較

		1年生用	2年生用	3年生用	総計	1頁あたりの 行数
94年版	行数	261	258	320	839	8.83
	頁数	36	31	28	95	
02年版	行数	231	227	203	661	6.54
	頁数	50	27	24	101	

字のためのスペースを失う。編集者は、そのあたりにも十分注意を払っているはずだが、結果は、必ずしもその意図を反映していない。表4は、二つの版における英語量に一定の差があることを示している。事実、一年生用の本文テキストに使われている写真や挿し絵の数は、旧版が80ほどであるのに対し、現行版がおおよそ100を数える。本文以外の頁を加えると、両者の開きは、さらに大きくなる。表4の数値と写真や挿し絵の数がなにがしかの影響関係にあることは、否定できそうにない。

ところで、二つの版を比較して、改めて気づいたことがある。比べてみる前は、両者の間にかかなりの開きがあると勝手に予想していた。しかし、実際には、モノクロ印刷とカラー印刷の違いがあるだけで、写真や挿し絵の量的な差はほとんど感じられない。上の数字だけを見ると、現行版で英語量が少ないような印象を与えるが、現行版は、94年版に比べて本文テキスト以外の箇所が充実しており、その部分を加えれば、全体の英語量に大きな違いはない。すなわち、文と挿し絵などの比率は、94年版当時から、すでに現在のものに近い水準にあったわけである。

現代の教科書が写真や挿し絵を多く使うのは、どこの国でも同様である。問題は、英語と挿し絵などのバランスである。編集にあたって、このあたりの調整は、やさしいようで難しい。挿し絵作家は、芸術性を優先させようとするし、レイアウトの担当者は、見た目の美しさやバランスに注意する。英語を詰め込めるだけ詰め込めと言うのではないが、現行教科書は、英語そのものの量が以前の教科書に比べても、また、韓国や中国のものに比べてもかなり少なくなっている。週三時間を念頭に置いている面もあるだろうが、大きな絵や写真が目立つばかりで申し訳程度に英語が添えられているページを見ると、そろそろ内容的な充実に向ける時期が来ているのではないかと思う。

二つ目の「贅沢」は、もっと大きな害がある。編集が行き届きすぎているというのが、それである。現行の教科書は、かなりの数の編集委員がそれぞれ智慧を出し合って編集にあたっている。*Jack and Betty* がわずか三人

の編集者で作られたことと比較すれば、隔世の感がある。当時教科書を作り上げる時代だったとすれば、現在は、教科書を巧みにまとめ上げる編集の時代である。

現行教科書は、いずれも工夫に満ちている。昔のように、本文テキストを単純に並べたようなものは、一つもない。どこがテキスト本体か、一見ただけでは分かりにくいものもあるくらいである。導入部、展開部はもとより、練習部分もリスニング、リーディング、ライティングなど、さまざまな角度から練習問題を盛り込んでいる。それらはテープや挿し絵などを利用したものが多く、中には並の教師では思いつかないような手の込んだものもある。いずれにしても、教師にとっては、これ以上ないありがたい編集と言ってよい。

昔風の素朴な教科書の場合、練習の工夫は教師の仕事であった。今は、教科書会社が全て用意してくれる。加えて、教科書会社が用意するのは、教科書だけではない。むしろ、さまざまな形の副教材がその中心である。単語カード、絵カード、テープ、CD、ビデオ、問題集、練習帳、辞書、学習ノートなど、思いつく限りのものにその配慮が及んでいる。その中で、教師にとって最も大きな比重を占めるのは、*Teacher's Manual* (以下、TM)、いわゆる「教師用虎の巻」である。その内容は、教科書が新しくなるごとに「改良」が加えられ、現在では、これ以上どうするのか、と首を傾げるほどに「充実」したものになっている。その内容は後ほど紹介するとして、ここでは、服部辰夫(1983)に紹介されたTMに関するアンケート調査の結果をもとにして、議論を進めよう。アンケートは、20代から50代までの50名に配布され、38名の教師から回答を得ている。それによると、ほとんどの教師がTMを何らかの形で利用しており、その理由として、次のような回答が寄せられている。要点を整理し、一部割愛して示している。

- ・ 多忙の中では、工夫されたTMが必要
- ・ 題材その他の情報が便利、さらに詳しいものを望む
- ・ 模範解答が必要なのでTMは便利

これを見ると、教師にとって TM は、便利な時間節約の道具のようである。中には、TM に頼り切っている教師もいるのではないか。「TM 中の全訳は必要か」という質問項目に対する次のような回答は、教師の TM に対する依存度の高さとその安易な利用法を物語っている。服部をそのまま引用する。

TM 中の全訳は必要ですか

はい 74% いいえ 26%

〈全訳の必要な理由〉

- ・参考にぜひ必要、時間不足の時、生徒にプリントして渡すことができる。
- ・授業後、生徒に印刷して渡すのに便利だから。
- ・日本語らしい訳を知りたいから、とかく直訳的になるのを、ことばとしてとらえる参考にするため。
- ・授業中は全訳をしないで指導している。レッスン終了後、必要に応じてプリントして配布しているのでコピーに便利だから。
- ・縮刷のイントネーション部分だけをプリントして配布するのに便利だから。
- ・教師の確認の意味でぜひ必要である。
- ・時折適切な日本語の表現が見つからず困るから。

〈全訳の不必要な理由〉

- ・逐一訳すことはないし、使用するのは教師だから全訳は必要ないと思う。もっと別のことをのせてほしい。
- ・特に問題のある文のところだけ訳をつけるとよい。
- ・TM を生徒のマメ本と同じレベルで考えていないから。もっと教師には必要なものがあると思う。
- ・私たちは英語の教師です。日本語訳は自らがつけて生徒に理解させるべきです。

自分たちは英語の教師であるという自覚と自負を表した意見もあるが、どうやら、多くの教師は、TM を手軽な資料として利用しているようである。服部は、このアンケート項目を立てた理由を、「研究会で、TM の全訳を生徒にコピーして渡したり、解説の一部をコピーして学習用教材にして

いると聞いたので」と記しているが、結果はその予想通りだったということである。服部は、意外な結果だと驚いた素振りを見せているが、その一方で、教師用書にある全訳をコピーして全生徒に配布するのは「読んで、訳せ」式の旧来の教授法と同じで、言語活動といえるかどうか疑問に思うとも述べている。さらに、服部は、この報告を次のような言葉で結んでいる。

筆者は教師用書はその教科書のねらいと文法・語法・背景の解説と指導過程の説明さえあれば十分だと思う。あとは教師自らが研究すべきことで、あまり親切すぎるのは教師の研修意欲を阻害することになりかねない。

もっともな意見だと思う。服部は、中学校の英語教師である。実際に教壇に立ち、TMの何たるかを知っており、自分でも使い、その便・不便を承知している人物である。ただ、現実には、英語のできない英語教師が大勢いる。文部科学省は、2002年に発表した「戦略構想」¹⁶⁾の中で、英語教師に求められる最低の英語力として TOEIC¹⁷⁾ 730点という具体的基準を指定した。もちろん、この基準は、英語教師の実力を値踏みした上で決めたものである。TOEICは、990点満点の英語能力試験で、730点程度では英語教師としては十分であるとは言えない。文部科学省は、この基準を決めるにあたって、現場の意見を聴取して実情に配慮したという主旨のことを述べている¹⁸⁾。

忌憚なく述べるなら、教師がTMに頼る背景には、教師自身の英語力の不足がある。英語教師は、文部科学省がTOEIC 730点で矛を納めたことを恥ずかしいと思わなければならない。もっとも、教師だけを責めるわけにはいかない面もある。英語教師は、教員免許状取得においても教員採用に

16) 正式名称は、『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」

17) TOEIC = Test of English for International Communication

18) 『英語教育』編集部 (2002)

においても、一定以上の英語力を問われることはない。教員免許状は、大学で必要単位を揃えさえすれば取得できる。採用試験は、必ずしも高い英語力を求めるものではない。文部科学省も、こうした環境で育てられた英語教師に、いきなり高い英語力を要求することはできなかったであろう。しかし、英語教師に一定以上の英語力を条件付けてこなかった点については、行政側にも責任がある。ただ、この問題は、本論の主旨から外れるので、また、稿を改めて論じようと思う。

ところで、このように教師から期待されている TM とは、一体、どのようなものなのであろうか。一口に TM と言うが、近頃のそれは、非常に手の込んだものになっている。手許にある *NEW HORIZON* 用の TM の場合、各学年用いずれも七分冊で一組になっている。七分冊の内訳は、解説編、指導編、ワークシート編、TT 指導編、活動編、Teacher's Book である。それぞれの内容については、TM の冒頭で、次のように説明されている。

【*NEW HORIZON* 2002年度版 TM の全体構成】

● 解説編

指導上あらかじめ知っておきたい情報

- ・ *NEW HORIZON* の構成・内容と扱い方
- ・ Unit ごと及び Unit 間の Plus ごとの、次のような情報
 1. 題材の流れ、題材の設定理由、到達目標と学習内容の一覧
 2. 教科書のページの縮刷（音調曲線付き）、本文訳例、問題回答、音声スクリプト、留意点など
 3. 文法及び語法の解説、題材に関する情報

● 指導編

評価の考え方と指導案

- ・ 指導計画作成資料 (⇒ CD-ROM)
- ・ 指導と評価に関する資料
評価についての基本的な考え方、単元種類別の指導・評価例、
主な指導項目別の実践例アドバイス、定期テストについての基本的な考え方、定期テスト例
- ・ パートごとの指導案例

- ・ True or False, Q & A 例一覧
- ワークシート編
 - 教科書密着型のワークシート
 - ・ WORK SHEET
Unit 及び Reading Plus の指導に使える汎用ワークシート (⇒ CD-ROM)
 - ・ OPTION WORK SHEET
多くの Plus の *Option* についての, 拡充指導用ワークシート (⇒ CD-ROM)。指導手順例付き
- TT 指導編
 - Team Teaching のために
 - ・ Unit, Speaking Plus の, 英文による Team Teaching 用指導案
- 活動編
 - さらに指導を拡充するために
 - ・ Listening Comprehension
Unit と Listening Plus の補充リスニング問題を集めたワークシート (⇒ CD-ROM, 音声 CD2)
 - ・ Communicative Activity
Unit の補充言語活動を集めたワークシート (⇒ CD-ROM)
 - ・ Further Reading
過去に教科書 *NEW HORIZON* に掲載された読み物教材集 (⇒ CD-ROM, 音声 CD1)
- Teacher's Book
 - 必要情報を簡便チェック
 - 上記「解説編」掲載の情報のエッセンスなど, 指導上の最重要ポイントが掲載された教師用教科書。「ワークシート編」「活動編」とのリンクも表示

以上が, 現行教科書に付随して教師が利用する TM の内容である。まさに, 至れり尽くせりである。教材に関するさまざまな情報はもとより, テキストの全訳, 指導案, 指導手順, 練習問題の解答, さらには定期テストの手本までもが用意されている。これでは, 並の教師の工夫が入りこむ余地はない。確かに, 大学を出たばかりの新米教師には, 当面の指針として

ありがたい面もあるだろう。しかし、準備されたものをただ利用するだけでは、創造性は育ちにくい。何よりも、このような形式が整えば整うほどそれに頼る教師が増え、形式が整っていればいるほどそこから抜け出ることも難しくなるはずである。具体的内容を紹介できないのが残念であるが、上に紹介した TM の中味は、十分すぎるほど詳しい。教師の英語力がその内容を超えていなければ、それを単なる参考資料として利用する余裕は生まれない。コピーするように利用はできても、応用して発展させることはできない。先ほどのアンケートの回答が、そのことを物語っている。また、Teacher's Book とあるのは、教師用の教科書のことで、外見も中味も生徒が使う教科書とまったく同じである。生徒の教科書と違うのは、各ページの余白に赤や青の小さな文字でさまざまな解説が書き込まれている点である。題材情報、イントネーション・カーブ、語句の説明、応用例文、文法・語法説明、テープ教材のスクリプトなど、その記述は余白の埋め尽くすほどである。目がちらついて、これでは授業がしにくいのではないか、と思われるほどである。昔の教師は、自分の調べたことや用意した応用例などを余白に書き込んで授業に臨んでいた。現在の Teacher's Book は、書き込もうにも、余白そのものがないのである。いきおい、教師は、Teacher's Book に頼る授業をするようになる。

服部の報告が紹介されたのは、今から20年ほど前のことである。アンケートにおいて、全訳を不要とする回答は四分の一ほどであったが、このように英語教師の自己責任を主張した教師は少なく、TM に対する全体的要望はその逆の方向を求めている。中には、「低学力の子供を週3時間の中でどう指導すればよいか具体的な教科指導法を示してほしい」という、教師としての自覚が疑われるような意見まであった。その後の進展については、現在の TM が雄弁に物語っている。これほどに「発展」ととげた TM であるが、不満の声は聞かれても、その贅をとがめる声は聞こえない。TM にシラバスの提示まで義務づけようとする本末転倒の見解まで現れている。

まず教科書の編著者の側に自分らの教科書と指導要領の関係を具体的な指導計画として明確に示したシラバスを提示する責任があると考ええる。それは決して、指導要領に記された文法項目や語彙をどのように配列したかだけのリストではないはずである。指導要領に示された個々の「目標」や「内容」をどのように題材や言語材料と結びつけ具現化してあるのかを、整然とわかりやすく示していること、そしてその教科書を用いて展開すべき授業の年間の全体像（すなわちシラバス）を示すものであることが重要である。（小泉仁，1997）

教科書は、教科書会社が作るものである。たとえ、編集委員が英語の専門家であるとしても、その教科書がどこの県のどの町のどの中学校で採用されるかなど、あらかじめ知る由もない。第一、自分たちの作った教科書が採用されるという保障はどこにもない。シラバスというのは、教師と生徒と教材という具体的な実態が現れて初めて作成しうるものである。教材にしても、本来は、教える側と相手の生徒の実態に併せて選ばれるべきものである。現在の検定制度のもとでは、教材の選択範囲は限られるのはやむを得ないが、小泉の意見は、さらに指導目標やそれを達成する具体的な手順まで制限しろと言っているのである。木を見て森を見ぬとは、このような場合を言うのであろうか。

TM は、すでに、これ以上何を加えるのかというほど、事細かな内容になっている。語句の意味、テキストの解説と翻訳、例文の教示、指導法や説明方法の解説と、教師用であるということが疑われるような内容なのである。これを読めば、教師のすることはなくなってしまふ。服部の20年前の危惧は、すでに現実のものとなり、その現実の中で教師は自分たち自身を見失いかけている。いま、われわれがしなくてはならないことは、飽食の時代の申し子のような現在の TM にダイエット療法を勧めることである。ダイエット療法が功を奏し TM の動きが軽やかになれば、教師の動きが軽やかになる。しかし、それは、座して待つだけでは手に入らない。軽やかな動きは、日頃の鍛錬が生みだす。英語教師は、TOEIC 730点という基準

にうろたえてはならない。この基準を恥ずかしいと思うようではなければならない。

問題は、TM だけにあるのではない。生徒が手にする教科書も見直されなければならない。教科書も、また、飽食の時代の子である。甘やかされ、十分すぎる程の食べ物を与えられ、基礎鍛錬を怠った結果、運動不足に陥っている。教科書の華美も、TM の充実も、いずれも装備倒れの感は否めない。ダイエット療法と適度の運動は、その双方に求められている。われわれは、適度の装備と適度の運動の大切さを、今一度振り返る必要があるのではないだろうか。

お わ り に

教科書の問題は、単純ではない。日本の場合、検定という制度的な問題も絡んでくる。本稿では、もっぱら、教科書の内容的なことを扱い、制度の問題は切り離してこれを論じなかった。最後に、検定制度について私見を述べるなら、私は、まずもって、この制度の廃止を希望する。義務教育課程については、国家的な指針を示すべきという意見があるのは承知しているし、私自身も、それについては同意見である。しかし、その指針は、大きな枠組みを提示するだけで十分で、教科書の構成や内容にまで及ぶ必要はないと考えている。

検定において問題視されることが多いのは、歴史の教科書である。英語の教科書は、いつもその埒外に置かれている。中学校の英語で思想的な表現が問題になることはないので、当然と言えば当然である。このため、英語に対する検定は、もっぱら形式が中心になる。文法の扱いや語彙のレベル、題材の適切さ（「適切さ」の基準は曖昧）、教材の配列など、いずれも一定の形式基準に照らせば済むものである。だから、検定に合格するような英語教科書を作るのは、それほど難しいことではない。一定の形式基準を満たせばよいのである。問題は、それを満たした結果の方にある。現行七種類の教科書が、その個性を十分に発揮できないでいるのは、この形式

上の制限のためである。たとえば、教科書全体をリーディング中心に編集することは許されない。一年生の教科書をリスニングだけで統一するという冒険もできない。文法的訓練を前面に出すことも認められない。単語を増やせば、検定は通らない。要は、文部科学省が決めた形式的なバランスを保つことが大事なのであり、英語教育の目標達成が主眼ではないのである。

私は、文部科学省は、大きな枠組みを示せばよいと思っている。大きな枠組みとは、義務教育における外国語教育の意義と目標値である。それを達成するための方法については、大所高所から監督していれば十分で、現場の具体的作業には可能な限りの融通性を持たせるべきである。たとえば、先の「戦略構想」では、中学卒業時の英語力の目標を英検3級程度と定めている。この目標値の妥当性は置くとして、文部科学省は、定めた目標がどのようにして達成されるか、ゆるやかに監督していればよいのである。教育理念を逸脱するような行為がない限り、現場に任せておけばよいのである。ところが、実際は、検定制度のもとで、教科書の編集方針や内容を事細かに制限している。これでは、大きな逸脱こそ避けられるかも知れないが、教科書の健全な発展や自由な発想、自由な競い合いが大きく制限されてしまう。長い目で見た場合、このような制度的慣習が、日本の英語教育の発展に寄与するとは思えない。

(2004. 5. 1)

附記：

本稿は、広島修道大学総合研究所調査研究（2003年度）による研究成果の一部である。

参 考 文 献

- 『英語教育』編集部 (2002). 「インタビュー：『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」について文部科学省に聴く, 『英語教育』, 51巻10号, 30-35.
服部辰夫 (1983). 「Teachers' Manual と英語教師」, 『英語教育』, 32巻6号, 12-14.

- 平泉渉・渡部昇一 (1995). 『英語教育大論争』, 東京: 文藝春秋.
- 稲村松雄 (1986). 『教科書中心・昭和英語教育史- 英語教科書はどう変わったか』, 東京: 開隆堂
- 紀平健一 (1988). 「戦後英語教育における *Jack and Betty* の位置」, 『日本英語教育史研究』, 第 3 号, 169-205.
- 小泉 仁 (1997). 「英語教科書の未来像」, 『英語展望』, No. 103, 52-55.
- 小林陽太郎他 (1997). 「これでいいのか日本人の英語」, 『英語展望』, No. 103, 24-35.
- Lomb, Kato (1981). 『私の外国語学習法』, 東京: 創樹社
- Pinker, Stephen (1995). 『言語を生み出す本能 (上)』, 東京: NHK ブックス.
- 斎藤兆史 (2003). 「「英語が使える日本人」幻想から醒めよ」, 『諸君』, 35 卷 2 号, 66-71.
- 関口敏行 (2003). 『こんな英語の教科書は使えません。』, 東京: 綜合法令出版
- 高梨健吉・出来成訓 (編) (1994). 『英語教科書の歴史と解題』 (英語教科書名著選集別巻), 東京: 大空社

資 料

- 高梨健吉・出来成訓 (編) (1994). 『Jack and Betty: English Step by Step』 (英語教科書名著選集第29巻), 東京: 大空社
- 笠島準一他 (編). *NEW HORIZON English Course* 1 ~ 3 (2002年度版), 東京: 東京書籍
- 森住衛他 (編). *NEW CROWN ENGLISH SERIES* 1 ~ 3 (2002年度版), 東京: 三省堂
- 松畑熙一他 (編). *SUNSHINE ENGLISH COURSE* 1 ~ 3 (2002年度版), 東京: 開隆堂
- 堀口俊一他 (編). *TOTAL ENGLISH New Edition* 1 ~ 3 (2002年度版), 東京: 学校図書
- 佐々木輝雄他 (編). *New Edition ONE WORLD English Course* 1 ~ 3 (2002年度版), 東京: 教育出版
- 東後勝明他 (編). *COLUMBUS 21 ENGLISH COURSE* 1 ~ 3 (2002年度版), 東京: 光村図書出版
- 渡部昇一他 (編). *TOTAL active. comm: ENGLISH FOR ACTIVE LEARNERS* 1 ~ 3 (2002年度版), 東京: 秀文館
- 人民教育出版社外語室英語組 (編) (1982). 『初級中学課本 英語』 (第一冊~第六冊), 上海: 人民教育出版社
- 이병민 他 (編) (2000). *Middle School ENGLISH* 1, ソウル: 천재교육

山田：中学校英語教科書の分析と批判

이병건 他 (編) (1994). *Middle School ENGLISH 2～3*, ソウル：천재교육
NEW HORIZON English Course 編集委員会・東京書籍編集部 (2002). 『NEW
HORIZON English Course 1～3 用 Teacher's Manual』, 東京：東京書籍