

小学校での英語教育の可能性

On the Feasibility of English Education in Japanese Elementary Schools

田中茂範

Shigenori TANAKA

慶應義塾大学

Keio University

Abstract

The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) has determined that English be taught in Japanese elementary schools as part of the obligatory educational system. The official name for it is “gaikokugo katsudou” (“Activities in a foreign language [English]”). Although this decision leaves some pedagogical issues to be still debatable, we should be ready for the implementation, taking a realistic stance, and argue how far English education in elementary schools can go with a total of 70 lessons (45 minutes per lesson) given to 5th and 6th graders. In order to make activities in English acceptably uniform across the nation under the principle of “equal educational opportunities,” MEXT gives the goals to be attained and the content to be covered by all schools. This paper critically examines the “what is given,” showing that it fails to function as a guiding principle, and discusses a theoretical framework within which to discuss the feasibility of English education in Japanese elementary schools. The main topics include the age factor in learning a second language, the nature of successful learning contexts, and a theory of exercises.

Keywords

English Education in Japanese Elementary Schools, the Age Factor, Learning Contexts, a Theory of Exercises

1. 小学校英語の必修化

平成20年3月28日に公示された小学校学習指導要領では、第5学年と第6学年において外国語(=英語)活動が位置づけられた。現在、英語は「国際共通語」として広く使われており、国際社会の一員として機能するには英語が必須である。そこで、学校教育においても英語教育の一層の充実化が求められ、その「充実化」の一環として小学校の第5学年と第6学年においてそれぞれ年間35単位時間の授業時数を確保するという教育課程上の位置づけが行われた。その狙いは、中・高等学校において英語コミュニケーション力を育成するための「素地」を養うというものであり、中学校との連携が意識されている。

「教科」としての位置づけではないにしろ、義務教育として外国語活動を行うには、教育の機会均等の原則と共通の指導内容に関する合意が担保される必要がある。そこで、国としての小学校外国語活動の目標と内容が指導要領に示されている。

指導要領で示された小学校英語活動の目標は、英語のコミュニケーション力の素地を養うというものであるが、ここでいう「素地」には、(1)言語や文化について体験的に理解を深めること、(2)積極的にコミュニケーションを行おうとする態度の育成を図ること、(3)外国語(英語)の音声や基本的な表現に慣れ親しませることの3つが含まれる。そして、指導の内容に関しては、ここでの3項目は2項目に集約され、以下のような文言が記されている。

- 1 外国語(英語)を用いて積極的にコミュニケーションを図ることができるよう、次の事項について指導する。
 - (1) 外国語を用いてコミュニケーションを図る楽しさを体験すること。
 - (2) 積極的に外国語を聞いたり、話したりすること。
 - (3) 言語を用いてコミュニケーションを図ることの大切さを知ること。

- 2 日本と外国の言語や文化について、体験的に理解を深めることができるよう、次の事項について指導する。
 - (1) 外国語(英語)の音声やリズムなどに慣れ親しむとともに、日本語との違いを知り、言葉の面白さや豊かさに気付くこと。
 - (2) 日本と外国との生活、習慣、行事などの違いを知り、多様なものの見方や考え方があることに気付くこと。
 - (3) 異なる文化をもつ人々との交流等を体験し、文化等に対する理解を深めること。

(文部科学省, 2008, p.10)

*引用内の下線部分は著者追記

ここで記された内容を具体的にどう実現するかは、学校現場に委ねられており、目標の実現のしかたにおいても、完全実施までの2年間の範囲の中での柔軟性(自由度)が認められている。すなわち、教師(たち)が、学年ごとの目標を定め、2学年間を通して英語活動の目標が実現できるように教育を行うというものである。小学校の英語の可能性を考えるにあたり、目標の実現可能性をどう読み解くかが鍵となる。

現場での指導計画の作成にあたり、「小学校学習指導要領解説:外国語活動編」(文部科学省, 2008)には、以下のような助言が具体的事例とともに指針として記されている(筆者、要約)。

- 指導内容は児童の興味・関心に合致したもの(児童の日常生活や学校生活など)にする
- 児童の発達段階を考慮した課題と表現を用いるようにする
- 音楽科, 図画工作科, 国語科などの他教科との連携を意識し, 他教科で児童が学習したことを活用するようにする
- ネイティブ・スピーカーの有効な活用を行うようにする

- 地域との協働で外国語に堪能な人などの協力を得るようにする
- 音声面を指導の中心にすえ、文字は補助的に取り扱うようにする
- 音声については CD、DVD など視聴覚教材を活用するようにする
- ノンバーバルなコミュニケーション手段にも注意を向けさせるようにする
- 外国の文化だけでなくわが国の文化の理解を深める工夫を行うようにする
- 必要以上に細部に入り込み、形式的にならないようにする
- 道徳教育の理念を踏まえた活動を行うと同時に、道徳で取り上げた素材を英語活動に生かすようにする
- 実際の活動においてはコミュニケーションの場面とコミュニケーションの働きに留意するようになる

これらのポイントを実現すべく、学校現場ではシラバス作成および教材開発を行うということになる。しかし、ここで挙げた項目は、あくまでもチェックリストとしてしか機能しえないように思われる。おそらく、すべての項目を盛り込んだ英語教育をすることはそんなにむずかしいことではないだろう。問題は、すべての項目が満たされたとしても英語活動の品質を保証しえないということである。それは、シラバス編成と教材編成をガイドするような理論的な枠組みが示されていないからである(柳瀬, 2006・田中, 2007)。

このことを踏まえ本稿では、小学校の英語教育の可能性(feasibility)を議論するための理論的な枠組みとして、年齢と外国語学習の関係、英語教育の成功の条件、エクササイズ論を素描してみたい。

2. 年齢と外国語学習の関係

「外国語の学習は早く始めるほうがよい」という考え方が一般に流布している。英語では、“The younger, the better.”ということになる。ここには「年齢」という要因が第二言語学習において決定的に重要であるという前提が含まれ、小学校の段階で英語に触れさせるという考え方の背後には、この前提があるように思われる。

年齢と言語習得との関係に関して、「臨界期仮説(critical period hypothesis)」というものがある。これは、概略、言語習得の可能な(生物学的に決定された)時期というものがあり、それを過ぎると言語の習得が可能でなくなるというものである。言語の習得可能な時期を何時とするかについては、見解の違いが見られるが、概して、生まれてから思春期までの期間が臨界期とみなされる。

この臨界期仮説は、いくつかの事例研究でも明らかにされており、第一言語(母語)の習得においては有効なものとされる。しかし、第二言語習得についてはどうだろうか。確かに、微妙な筋肉調整を必要とする発音能力においては、ある年齢を過ぎると第一言語の干渉を完全に克服することは困難なようである。しかし、思春期を過ぎて英語の学習を始めても、「コミュニケーションの手段」としての英語を習得することは十分に可能である、ということは経験的事実である。思春期を過ぎて英語を学びはじめ、高い英語力を身につけた事例が身近にたくさんあるからである。日本においてさまざまな分野で活躍する外国人たちの日本語力のすばらしさをテレビなどを通して知る機会があるが、臨界期仮説は第二言語学習に

においては妥当しないと結論づけることが一応できよう。この結論から、程度の差こそあれ、「誰でも、何時でも第二言語を学ぶことができる」という主張を行うことが可能となる。音楽や絵画だと才能において個人差があるが、言語については、誰でもそれを身につける才能を持っているのだといえる。

2.1 学習環境 (learning context) と年齢と第二言語学習

しかし、“The younger, the better.” という仮説は、誰でも外国語を学ぶことができるが、それでも若いほうが有利である、という考え方を支持するものである。ここでは“the young”の一応の定義として「思春期前」とみなす(発音などにおいては5歳以前のほうがよいという研究もあるが、ここでは the young に幅を持たせる)。直観的に、「外国語をやるなら若いほうがよい」という主張に傾く人が多いのは、たしかである。しかし、この主張は無条件に受け入れるわけにはいかない。というのは、学習環境 (learning context) が考慮されると事情が異なる可能性があるからである。

ここでは、英語を日常的に使用する状況で英語を第二言語として学ぶという環境を“acquisition-rich (A-R)”環境、日本で英語を第二言語として学ぶという環境を“acquisition-poor (A-P)”環境と呼び分けることにしよう。A-R 環境とは自然に英語を獲得できるような条件が整った環境のことをいう。一方、A-P 環境では、母語(日本語)が生活言語であるため、英語は意識的な学習の対象になるものの自然な形で英語を獲得することがむずかしい環境のことを指す。

A-R 環境では、自然な学習が促進され、学習しているという意識を伴わないまま英語を獲得することが可能となるという条件が備わっている。こういう状況では、子どものほうが、より早くそしてより有利に英語を身につける可能性が高いといえる。もっとも、文法の学習だとか語彙の数の増強だとかといった個別の課題でいえば、成人のほうが子どもよりも自覚的に学習するため“The older, the faster.”ということも考えられるが、しかし、総合的な英語力の習得ということからいえば、結局は、“The younger, the faster.”ということになり、A-R 環境では、“The younger, the better.”は経験的に支持される仮説であるということができよう(白井, 2008)。

一方、A-P 環境では、学習を意識することになり、しかも自然な言語学習状況というよりも英語学習のために人工的に設けられた場(教室など)での学習が行われることになる。こういう状況では、子どもは飽きやすく、長続きしない可能性が高いということが考えられる。逆に、ある程度まで年齢が上がると、目的志向的な学習が可能となり、動機づけを失うことなく、英語を学ぶということが可能となる。そこで、A-P 環境では、「若ければそれだけよい」という考え方が有効であるという保証はない。

2.2 英語教育の成功の条件

日本の小学校での英語学習の成否の鍵は、教育的工夫を通して、A-P環境をA-R環境に近づけることができるかどうかにかかっている。そこで2つの環境の違いを英語教育論的に議論する観点が必要となるが、A-R環境とA-P環境の違いは、以下の3つの言語学習の条件の差異という観点から議論することができるというのがここでの論点である。

	A-R 環境	A-P 環境
language exposure(質・量)	+	?
language use(質・量)	+	?
urgent need	+	?

language exposure には、対象言語にどれだけ触れたかという量の側面と、発達段階において理解可能で有意義な言語にどれだけ触れたかという質の側面がある。language use においても同様に、どれだけ対象言語を使用したか、そして自分に関連した内容に関してどれだけ言語を使用したかの量の面と質の面がある。urgent need は、当該言語を使用する必要があるかどうかを問う条件である。

A-R 環境においては、生活の場、教育の場で英語が自然に使用されるため、圧倒的な量への exposure と圧倒的な量の use が保証されることになる。言語使用者(子ども)が実際に直面する場面は彼らに関連性のあるものであり、結局、質の面についても保証されることになる。そして重要なこととして、言語を使用しなければ日常が成立しないという必要性(urgent need)も保証される。したがって、A-R 環境では、子どもについては、自然な学習(natural learning)が可能となるのである。一方、A-P 環境とは、どの条件も十分なかたちで満たすことができない環境のことであり、そこでは、概して、自然な学習というより、むしろ人工的な学習(artificial learning)が優勢になる傾向が強い。

なお、自然な学習という観点からすれば A-R 環境が、子どもの場合、圧倒的に有利になるはずである。しかし、学習環境の善し悪しを議論するには、ここで A-R 環境で求められる「文化適応」という問題に触れておく必要がある。例えば、父親の海外赴任に伴ってある5歳児が米国に移り住むことになるという状況を考えてみよう。そして、そこで彼は10年を過ごすとする。最初の2、3年は、英語が機能的に使えないということからなんらかのストレスを経験することが予想される。また、多文化社会の米国でどう文化規範を身につけていくかによって、自分がアメリカ社会に溶け込んでいるかどうかを判断する鍵となる。英語を使うということが「アイデンティティーの標しるし(a marker of identity)」としての機能をするのである。実際は、多文化社会がもたらすさまざまな乗り越えられない壁を経験するだろうし、疎外感など心理的な葛藤も経験するだろう。その結果、「日本人として振舞うか」「アメリカ人として振舞うか」をめぐる“identity crisis”からなかなか抜け出せないという状況も起こりうる。

筆者が勤務する大学ではいわゆる「帰国子女」が多く、その中で上記のような経験をしている人たちもこれまた多い。文化的にも言語的にも「確たるもの」を持ち得ないということからくる「不安定さ(insecurity)」を抱えている帰国子女たちが少なくないのである。

2.3 学習環境と年齢と学習支援

A-P 環境では、文化適応に伴う深刻な問題は起こらない。安心できる場面(secure context)で、英語を「コミュニケーションのツール(a tool of communication)」として学ぶことが可能な環境がある。つまり、ここには、英語を国際語として——英語の多様性を現実として——学習できるという環境がある。米国で英語を身につけるといった A-R 環境では、英語はアイデンティティーの標となり、米国文化規範の獲得が求められるのと対比的であ

る。

しかし、日本のような A-P 環境では、自然に英語を身につけるという環境にはないため、英語を意識的に学ぶ必要がある。そこで、「学習支援 (pedagogical support)」が必要となるのである。学習支援と学習環境と年齢の関係を図式的に示すと以下のようになるように思われる。

学習的支援の必要性		
	A-R 環境	A-P 環境
CHILD	弱い	強い
ADULT	強い	強い

思春期前であれば、A-R 環境にあれば、自然に英語を獲得することが(基本的には)可能であり、学習的支援の必要性は弱いといえる。成人 (ADULT) の場合は、よい言語環境が与えられるだけでは言語の習得はむずかしく、A-R 環境においても学習的支援が必要となる。しかし、日本のような A-P 環境では、年齢に関係なく、学習支援が必要である。A-P 環境の強みは、文化適応の問題に直面することなく国際語としての英語を学ぶ環境にあるということである。しかし、ここでは、“The younger, the better.”の仮説は、そのままでは通用しない。実際、意識的な学習においては、思春期後のほうが思春期前より有利であるという見方すらできるし、おそらくこれが現実に近いといえよう。そこで、英語教育(学習)の教育効果を最大化するためには、language exposure と language use の量と質の確保、urgent need の創出などが必要となるのである。

このように、「英語学習は若ければそれだけよい」という仮説は日本のような環境では妥当せず、英語教育が一定の効果を保証するためには、A-P 環境の強みを利用しながら、A-R 環境の条件をどれだけ実現できるか、という教育的工夫にかかっている。

日本で英語を学ぶためには、学習を通して学ぶ必要がある。学習が起こる場を提供するのが教育であり、どういう学習環境を創出するかが学習の成否を決めるということになるのである。しかも、ここでいう学習環境とは多文化を表象する国旗などに飾られ、コンピュータが個人に配備された、広々とした教室空間といった物理的なものだけをいうのではない。もっと重要なのは、学習活動(エクササイズ)が創り出す環境である。例えば、上記の3条件のうちの urgent need を満たすには、活動を通して考えるしかない。学習は持続的なプロセスであって、学習者の側からすれば「世界の探求」である。英語の世界、そして英語で世界を探求するためのエクササイズを通して、学習者は探求者そして表現者になり、自ら英語の世界を構成し、英語でのやりとりを実践していくことのできる場を創り出すことが必要なのである。

わが国における小学校の英語教育で何ができるかを議論する枠組みを示すためには、エクササイズ論を展開しておくことが不可欠となる、というのが筆者の見解である。冒頭で挙げた文部科学省のチェックリストは、さまざまな活動(エクササイズ)の可能性を示唆するものではあるが、そこにはエクササイズを編成するための原理は見えてこない。原理がなければ提供する活動の評価もできないし、教育の品質保証にもつながらない。

3. エクササイズ論

学習者が英語力を身につけるためには、エクササイズが不可欠である。自然にではなく、エクササイズを通して学習者に英語を身につけさせるというところに英語教育(=英語学習)の本質がある。エクササイズは英語教育の成否を決める活動であるといってもよい。

がしかし、本格的な「エクササイズ論(a theory of exercises)」というものは存在しないのが現状である。これまで、書き換え、並べ替え、空所補充、英文和訳、和文英訳、音読、ペアワークなどがエクササイズとして教科書や問題集などで再生産されてきたが、その教育的意義が反省的見地から検討されることはなかったように思われる。

そこで本稿では、筆者が考えるエクササイズ論の構図を描いてみたい。その構図には、目的(objectives)、素材(materials)、メディア(media)が含まれることになる。つまり、エクササイズ論は、オブジェクティブ論、マテリアル論、メディア論の統合である。オブジェクティブ論は特定のエクササイズの狙いを明示するものである。マテリアル論は目的を実現するためにどう素材を提示するかに関する理論であり、そしてメディア論は、ある素材をある目的のために企図されたエクササイズにするためにどう提示するかに関する理論である。言い換えれば、「なぜ(why)」「何を(what)」「どのように(how)」を明示するのがエクササイズ論であるといえる(田中他, 2005)。

3.1 エクササイズのオブジェクティブ論

あるエクササイズを指して、「このエクササイズの狙いは何なのか」と問われれば、答に窮することが少なくないはずである。そもそも、多くの場合、狙いを十分に吟味した上でエクササイズが組み立てられていないからである。

エクササイズのオブジェクティブズ(目的)として以下を挙げることができる。

観照の知の養成

- ① awareness-raising (気づきを伴う理解)
- ② networking (項目の連携, 関連化)

実践の知の養成

- ③ production (英語の使用)
- ④ comprehension (使用された英語の理解)
- ⑤ automatization (言語知識の自動化)

まず awareness-raising とは「気づきを高める」ということであるが、これを狙いとしたエクササイズを作成する際に、その対象は、英語の学び方、単語の意味の捉え方、日英語比較、文法の全体像、個々の文法事項の理解、ある表現の言語使用上の注意点、等々さまざまなものが含まれる。例えば日本語では「困ったな」のように自分のことを述べる際に主語を立てない表現がよくみられるが、英語では I'm in trouble. だとか、I have a problem. のように、主語を立てるのが通例である。このことに注目させることで、「英語は主語を立てる言語である」といった気づきを与えるという狙いのエクササイズを作成することが考えられる。いずれにせよ、ここでのポイントは、「あっ、そうか」という「わかる実感」を学習者から引き出

すことができるようなエクササイズにするということである。

次に、**networking** を狙いとしたエクササイズが必要である。教育というものは、時間軸上で展開し、一度にすべての項目を提示することはできない。そこで、項目ごとに提示されるということになる。しかし、言語は体系であり、バラバラの知識のままでは、表現力に直接つながらない。そこで、関連知識を有機的に連関するようなエクササイズを考案する必要が出てくるのである。

networking のためのエクササイズの対象は、文法だけでなく、語彙、機能表現などが含まれる。例えば文法において **ING** の形式に注目すると、学習者は現在進行形などの **ING**、動名詞の **ING**、後置修飾の **ING**、前置修飾の **ING**、分詞構文の **ING** などに出くわすことになるが、相互の構文的な関連性を示すようなエクササイズを示すことで、学習者は、**ING** の構文ネットワークを自分のものにすることができるのである。なお、文法項目の関連化については、レキシカル・グラマーの視点が大きいと思われる。

awareness-raising と **networking** はいずれも理解を中心とした「観照の知」のエクササイズとして位置づけることができよう。しかし、実践的な場での言語使用に注目した「実践の知」を促すエクササイズも必要である。これには、**production, comprehension, automatization** が含まれる。**production** に焦点を置いたエクササイズは、学習項目を使って何かを表現するという活動にほかならない。ここで強調すべきは、表現することを通して事態を構成するという視点である。ある事態があり、それを表現するのではない。表現行為を通して事態が構成されるのである。すると、**production** を狙いとしたエクササイズでは、絶えず、表現とそれから構成される事態の関係に注視させるものでなければならない。例えば、ある状況を **John went swimming in the river.** と表現すれば、それは「ジョンは川で泳いだ」という事実が含まれる。すなわち、「川泳ぎをした」という意味合いである。「ジョンは川へ泳ぎに行った」からの英訳を求めるエクササイズで、**John went swimming in the river.** が得られたとすれば、日英語の表現から構成される事態の差異が看過される可能性がある。ここでの日本語表現では、「ジョンは川に行った、泳ぐために」という内容の事態が想定されるが、英文では「ジョンは川に行った」ではなく **went [swimming in the river]** なのである。どんな表現でも、それから構成される事態を自覚させることがここでのエクササイズのポイントとなる。具体的には、母語フィルタ[母語干渉]が関与すること、このことに気づきを与えつつ、**production** を促すエクササイズを行うことが求められる。

次に、**comprehension** のためのエクササイズは、実際に使用された英語を理解する力を養成するエクササイズであり、**reading comprehension** と **listening comprehension** が含まれる。ここで共通しているのは、文字あるいは音声から意味を編成する力が求められるということである。**reading [listening] comprehension** という認知活動には、「内容構成」「共感的投射」「予測的解釈」が含まれる。文字・音声から内容を構成するというのが「内容構成(**content construction**)」である。また聞いたり、読んだりする行為には、話し手あるいは書き手の意図や態度の把握という「相手の状況の推量」が含まれるが、これは表現を手がかりにしながら相手の状況を共感的に投射するというプロセスが関与するため「(表現者の状況への)共感的投射(**empathic projection**)」と呼ぶことができる。さらに、**reading** であれ、**listening** であれ、文字や音声だけに集中して意味理解をするわけではない。むしろ

る、これまでの内容から先の内容を読むという予測的な解釈を行う。このことを「予測的解釈 (expectancy interpretation)」と呼ぶことができる。だとすると、comprehension を狙いとしたエクササイズでは、これらの3つの認知活動に関わるタスクが工夫されることになる。

さらにいえば、comprehension は絶えず、production に開かれている。つまり、何かを読む、あるいは聞くということは、理解の相だけでなく、同時に、その内容に対しての応答の相が予定されることになる。このことは、comprehension と production を橋渡すエクササイズの可能性を拓く。具体的には、reading comprehension に基づき、その内容をテキストに忠実に、誰かに報告するという reporting、内容を自分なりに要約するという paraphrasing、そして読んだ内容に対する反応という reacting の3つの活動が考えられる。content construction, empathic projection, expectancy interpretation に reporting, paraphrasing, reacting を連動させることで、読むから書くあるいは話すというモード間の自然なシフト、つまり multi-modal な活動を重視したエクササイズが可能となる。

もう1つの automatization のためのエクササイズでは、言語知識の自動化を促す練習が中心となる。例えばリピーティングをエクササイズで使う場合、「これは自動化することを狙いとしたエクササイズである」と自覚を持つことが肝心である。comprehension にしても production にしても、最初は時間がかかる。しかし、実際の言語活動では、即興性 (spontaneity) が求められる。そこで、知識を自動化するための工夫がエクササイズに求められるのである。

いずれにせよ、エクササイズの作成原理として、その狙いを明示化するということがまず肝要である。

3.2 エクササイズのマテリアル論

次に、エクササイズを構成する素材、すなわち、マテリアル論であるが、前述したような英語教育の成否を決める条件として language exposure の質・量、language use の質・量、それに urgent need の存在の3つを挙げることができる。

英語力を身につけるには豊富な量の英語に触れなければならない。これが language exposure である。エクササイズにおいて量の問題は解消しやすい。しかし、language exposure の量だけではだめで、質の問題を考慮する必要がある。ここで、エクササイズのマテリアル論の意義が出てくる。適切な language exposure が必要なのであるが、「適切な」とはどういうことであるか、という問題がマテリアル論の課題である。また、英語が使えるようになるためにはそれを使うしかないという原理がある。つまり、learning by doing である。そこで、language use の条件が問題となるが、ここでも、ただたくさん使えばよいかといえ、そうではない。やはり量の問題だけでなく質の問題も考える必要があるのである。ここでも学習者にとって「適切な言語使用」とは何かが問題となる。

そして、英語学習の成否の条件として、英語を使うための強い必要性、つまり urgent need の存在の有無が問題となる。教室で行われる英語学習は、概して、urgent need が欠落している。つまり英語の使用に差し迫った必要性がないからである。そこで、英語使用のための白けなない場の創出、これがエクササイズにおいても求められるのである。

まず、エクササイズの素材として「適切さ」を決める条件とは何かであるが、それには

authenticity と meaningfulness の2つがある。authenticity とは「本物」ということで、大雑把に言えば、実際に使われる英語である。

一般に、マテリアルは authentic なものが望まれる。しかし、ここでは text-authenticity と usage-authenticity の区別をしておく必要がある。text-authenticity の場合、文章全体を指すもので、新聞記事だとか小説の原文などはその条件を満たす。一方、usage-authenticity というのは、例えば、現在分詞と過去分詞の違いを示す例として、野球の実況中継などから “Going, going, gone!” (大きい、大きい、入った) のような usage レベルでの authenticity のことをいう。この例では、進行中の going、と動作が完了した gone の違いが見事に示されている。現在の意志を問う will の例として、Will you marry me? というプロポーズの言葉も usage-authenticity の例である。

本物の英語は、学習者をひきつける魅力がある。エクササイズの作成においても authenticity を追及すべきであろう。現在ではコーパスなどが気楽に利用可能となり、authentic な英語をエクササイズの素材にすることは容易になってきている。

しかし、authenticity だけではマテリアルを論じることはできない。素材が学習者にとって meaningful であるかどうかが問題となるからである。これは、上記の language exposure と language use の質の問題ともつながる。ここでの “meaningful” には両義的な意味合いがある。その1つは、学習者にとって理解可能かどうか(意味の了解が可能か)、という意味合いである。authentic な素材であっても理解可能でなければよい教材にはなりえない。もう1つの意味合いは、素材が学習者にとって意義ある(significant)内容かどうかということである。言いかえれば、学習者が興味をもって取り組みたいと思えるような内容であるかどうかということである。つまり学習者の興味・関心、先行知識、推測力などを総合的に見て、マテリアルが学習可能であるというのが meaningful の条件にほかならない。

一般論としては、authentic で meaningful な素材がエクササイズにおいて適切なマテリアルということになる。がしかし、実際に、どんな表現マテリアルも表現自体が孤立して提示されることはない。そこで、どういう状況に埋め込まれたマテリアルを提示するかがマテリアル論では重要である。これをコンテキスト化(contextualization)と呼ぶことができる。コンテキストのありようが、authenticity と meaningfulness に影響を与えると同時に、上記の urgent need の導入という問題にも大きな影響を与えるのである。一般傾向としては、個人的にレリヴァントなコンテキストは、言語使用の必要性を生む。例えば、自分が住む町並みをビデオカメラを持って移動しながら、いくつかのスポットを紹介するという課題は個人にとって身近なコンテキストの中での言語活動であり、したがって個人的にレリヴァントである。そういうコンテキスト化を「表現の個人化(personalization)」と呼んでもよい。コンテキストが素材にリアリティを与えるという言い方をしてもよい。どういうコンテキストで何を導入するか、これがマテリアル論のポイントである。

3.3 エクササイズのメディア論

エクササイズのオブジェクティブとマテリアルが揃うと、why と what の問いに答えることができる。しかし、エクササイズは学習者に提示されるものである。そこで how がなければエクササイズは完成しない。この how に関わるのがメディア論である。「メディアが同時・同場性

を拡張する」とはインターネットの特性をうまく捉えた表現である。手紙や電話といったメディアによって「今・ここで」の距離と時間に制約を受けないコミュニケーションが可能となる。テレビによって、大衆に広く網を掛けるように同一の情報を **broadcast** することが可能となる。このように、メディアによってエクササイズの可能性が変わる。

しかし、エクササイズのメディア論を展開するには、表現メディアと道具メディアを区別する必要がある。

表現メディア：音声、文字、絵、音楽など

道具メディア：電話、手紙、TV、CD、DVD、コンピュータなど

表現メディアとは、ある行為を行うということ自体がそのまま表現行為である、というものである。声を出すということは、それ自体が表現行為である。文字を書くことも、絵を描くこともそれ自体が表現行為である。同様に、音楽でもパントマイムでもそれ自体が表現行為である。一方、コンピュータはメディアと呼ばれるが、それ自体が表現ではない。コンピュータという道具を使って何かを表現するからである。電話やTVもそれ自体では表現にはなりえない。

エクササイズは、文字、音声で作られることもあるし、絵(イラスト、写真、動画を含む)を文字や音声と併用することもあるだろう。ここではメディア・ミックスという考え方が重要である。メディア・ミックスによってマルチ・メディアエクササイズを作成するということである。音楽と音声と絵を合わせ、それをDVDで再現することで、例えば同じ表現の反復でも、機械的で退屈な反復ではなく、**meaningful** な反復になり、例えば表現の自動化のための効果的なエクササイズになりうる。

もちろん、コンピュータを使いインターネットを介することで学びの空間を拓き、例えば、インドの高校生と日本の高校生とのジョイントクラスの可能性も生まれる。そこで繰り広げられるエクササイズは、また新たな可能性を生むはずである。

4. おわりに

小学校での英語教育の可能性は、本稿で議論したような英語教育の成功の条件をどの程度満たす学習環境を設計することができるか、そしてエクササイズ論に適った活動を創り出せるかどうか大きく依存している。この2つの争点は、児童にとって白けない場を作り出し、児童が生きることと接続するような英語活動を行わせることができるかどうかといった問題を含む。おそらく、英語コミュニケーション力の「素地」を養うという発想は、最初に素地を作り、その上に本格的な能力の育成を図るという二段階の考え方が含まれている。しかし、例えば「遊びを交えた活動」だとか「チャンツと音楽を活かした活動」といったこれまでの幼児英語教育の方法論では、5、6年生の知的満足には程遠く、「素地」を作る段階で、英語に対する否定的な見方や印象を与えかねない。いかにオーセンティック(authentic)な活動を小学生の段階で引き起こせるかが鍵である。ということは、「素地の養成」から「英語力の養成」へとシフトする考え方ではなく、メタファでいうならば最初から「小さな英語で大きく羽ばたく」といった視点が必要である。そうでなければ、産物としての素地それ自体が望ま

しくないものになるという可能性があるし、そうした素地の上に能力を養成しようとしても、教育上望ましい結果は得られにくい。

参考文献

白井恭弘 2008. 『外国語学習の科学』 岩波書店.

田中茂範 2007. 「英語教育における Can-do 研究の構図」『ARCLE REVIEW』No.2, pp.6-33.
Action Research Center for Language Education.

田中茂範・アレン玉井光江・根岸雅史・吉田研作（編著）2005. 『幼児から成人まで一貫した英語教育のための枠組み－ECF－』リーベル出版.

文部科学省 2008. 「新学習指導要領 小学校学習指導要領解説：外国語活動編」

Available:

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syokaisetsu/index.htm [2009, 1月]

柳瀬陽介 2006. 『第二言語コミュニケーション力に関する理論的考察——英語教育内容への指針』 溪水社.