

初等英語教育手法研究：TUFS 言語モジュール 英語会話教材及び附属指導用手引きの開発

吉富 朝子, 狩野 晶子

東京外国語大学外国語学部助教授, 上智大学非常勤講師

向井 緑, 鶴澤 菜摘子, 加藤 愛

東京外国語大学博士前期課程, 同左, 同外国語学部

1. はじめに

本稿では、TUFS 言語モジュール英語会話教材及び附属指導用手引き(Teacher's Manual; 以下 TM)の開発経緯と有用性、そしてその理論的枠組みを説明する。また、本英語会話教材と附属 TM の改善点を踏まえた改訂拡大開発の方向性を検討し、現在取り組んでいる作業について報告する。最後に今後の初等英語教育に望まれることを考察する。

2. 英語会話教材と附属 TM の開発

2.1 TUFS 言語モジュールの概要

TUFS 言語モジュールとは、現在東京外国語大学で開発中の 17 言語 e-learning 教材のことである。この e-learning 教材は、各言語教材の発音・会話・文法・語彙の 4 つのモジュールから構成されている。このうち、発音モジュールと会話モジュールについては既に教材の第一バージョンが完成しており、目下文法モジュール及び語彙モジュールの教材を開発中である。本稿はこのうちの英語会話教材の開発について報告するものである。

TUFS 会話モジュール教材は 17 言語において同時に開発が進められ、会話作成にあたっては、通言語的な汎用性のために一定の基準に基づく教材内容の統一を図ることが必要だと考えられた。そこで Wilkins(1976)が提唱した言語機能リストなどに基づき、諸言語の学習に有効で妥当な 40 の言語機能が抽出され、共通の 40 言語機能を反映したダイアログを中心とする教材を 17 言語で並行して開発するに至った。この際、英語については既存の教材が多数存在している中で、これから導入が予定されている初等英語教育用の教材が充分ではないことに鑑み、主に小学生英語学習者に使用されることを念頭に置いた会話教材が作成された。

2.2 英語会話教材の特徴

TUFS 言語モジュールで教材を開発中の 17 言語の多くについては、教材そのものの数が不足しているため、今回の e-learning 教材の開発は非常に重要な意義をもつと言える。これに対し、英語については e-learning 教材も含め、巷に多くのものが既に出回っており、目新しい教材の開発は難しく思われた。しかし調査の結果、初等英語教育用の教材といっても、市販されているものの多くが、ごく初級段階のアルファベットや挨拶を初めとする簡単な表現を指導するような内容を扱うものであるのに対し、それに続く次の言語レベルの指導内容を扱う教材は比較的数量が少ないことが判明した。また、他の 16 言語については大人の初学者向けの教材作成が進められ、それらの教材と共通の言語機能を軸にしたダイアログを英語でも作成する関係上、おのずと言語レベルが比較的高い教材が出来上がるであ

ろうことは開発当初から予想された。そこで、英語会話教材については、小学生を対象にしつつも、主に初級段階の教材を既習済みの学習者レベルを想定したものを作成することとした。

ダイアログの話題などはできるだけ小学校の中・高学年児が日常的に遭遇しそうなものになるよう配慮がなされた。例えば「妥協」という言語機能を紹介するダイアログでは、遊園地に遊びに行った二人の子供がどの乗り物に乗りたいかについてお互いに交渉し、「〇〇に付き合ってくれたら、△△に付き合うよ」といった妥協表現が使われるような状況を設定した。また、40 機能を紹介するダイアログを網羅すると、ひとつのストーリーが出来上がるよう工夫し、それぞれのダイアログを独立して扱えると同時に、通して話としてつながりがあるように内容を設定した。

ストーリーに登場する人物についても、世界で英語が話されていることを考慮し、日本人の主人公と、英語母語話者(一人はアメリカ英語の話者で男性、一人はイギリス英語の話者で女性)の先生と黒人の友人(女兒)、そしてスウェーデン出身の白人の友人(男児)という取り合わせにした。子供達が親しみを感じるよう、登場人物は人間と人形の両方を使用した。

各ダイアログには、17 言語教材共通デザインの「教室用ページ」と「学習者用ページ」が設計された。「教室用ページ」を利用すれば、ダイアログを音声のみ、あるいは音声と文字によって提示したり、ロールプレーなどができるように一方の話者の台詞のみを提示したりすることができる。また、「学習者用ページ」を利用すれば、リスニング、スピーキング、リーディング、ライティングの練習が教室内、あるいは自律学習の形でできるようになっている。英語会話教材についてはこれらのページに加えて、それぞれのダイアログに附属する練習問題ページを独自に作成した。これらの練習問題の特徴についてはセクション3で詳述する。

ダイアログ及び練習問題で使用する言語の文法レベルについては、機能シラバスであることを考慮し、統語構造の難易度を規準とする言語項目の選定は敢えてせず、使用表現をできるだけ自然で、実際に母語話者が日常生活で使っているようなものにすることに留意した。また、一つの意味機能を表す言語形式のバリエーションがひとつのダイアログ内で複数示されるようにした。

使用語彙についてはOgdenの基礎語彙表(Basic English Vocabulary)を参考にしつつ、小学生が興味を持てばすぐに覚えてしまいそうな動物名などは、基礎語彙以外のものも積極的に採用した。これは幼児英語教育に携わっている現場の教師の意見、及びPienemann(1998)がProcessability Theoryにおいて、語彙導入は基本的に学習者の必要性や興味にあったものであれば、どの学習段階でどのようなものを指導しても学習効果がある、としていることに基づく判断である。

さらに、この教材を十分に活用するための附属TMも作成された。これは、現場の教師が指導の際に利用することを意図しており、教材そのものの解説だけでなく、教材の活用法などを示す内容となっている。このTMの構成と内容について次の2.3でより詳しく紹介する。

2.3 TMの特徴

TMは日本における外国語学習環境の特徴、コミュニケーション能力の育成を目指す指導

の必要性、そして機能シラバスや子供の言語学習過程の特性などを考慮して作成された。TMは全体のイントロダクションと各ダイアログにつき4つのパートから構成されている。

イントロダクションでは、TMのねらい、「機能」の説明及び全40機能のリスト、ダイアログの登場人物の説明や、ストーリーの流れなどを紹介した。ここでは、言語表現の形式や構造ではなく、機能に注目してダイアログが作成されたこと、指導にあたってはTMの内容を教師自身の教材理解のために活用し、明示的・分析的な解説に関してはそれを学習者に提示することを前提としていない点を強調した。

各ダイアログに対応するTMのPart Iでは、各英文ダイアログに逐語訳と口語訳の2種類の日本語訳を設け、指導者の理解を促進する説明を加えた。逐語訳は、英語の文法項目など構造を意識して記述されたものである。これはかつて多くの教師が経験したと思われる文法訳読式のスタイルを採用したものである。英語の構造を理解しそれを日本語に置き換える「直訳」に馴染んできた教師にとって、逐語訳を提示することは有益である場合も考えられると判断した。しかしこのような日本語訳は不自然で子どもにとっては分かりにくいことも多いため、文脈に即した言葉づかいや会話の流れなどを反映した意識も必要であると考え、英語の意味役割を明確に提示した口語訳も加えた。このようにTMでは、教師向けの分析的な訳と学習者向けの自然な訳の双方を提供した上で、両者間の橋渡しとなる説明を併記した。さらに各ダイアログの焦点となっている言語機能を反映した言語形式は「ターゲット表現」とし、詳しい解説を載せた。解説では文法を説明することよりも、表現の持つ機能を説明することに焦点を置いた。ダイアログ内の文やその他の文を例として挙げたり、それらの文に対する応答の仕方を記したりすることで、ターゲット表現を実際のコミュニケーションに取り入れる際のヒントを提供した。表現に関する英米差なども載せることで、言語と同時に文化も学べるようになっている。

Part IIでは、各ダイアログに対応する練習問題の和訳、正解、解説を提示した。解説では特にターゲット表現についてより詳しく説明し、関連する他の例文などを取り上げている。ここでも解説は言語機能についての説明に重きをおき、メタ言語学的な内容は教師向けに行った。

Part IIIでは、各ダイアログに基づいた具体的な教室活動を提案しており、これには子どもの言語学習過程の特性が反映されるようにした。活動案はいずれも教室内のグループやペアで実施するものであり、子どもの集中力を考慮して比較的短時間で完結する内容となっている。また、絵や教具、発話を多用し、学習者に視覚的・聴覚的な刺激を与えることを重視した。活動形式に関しては、ダイアログの内容に関連した発話練習を行うものから、ターゲット表現を使用して問題を解決するものまで幅広く網羅されている。これらの活動を通して、表現に慣れ流暢性(fluency)を高める練習をさせたり、学習者が互いの情報や考えなどを交換する練習をさせたりすることで、英語をコミュニケーションの道具として使える力を伸ばすよう配慮した。また、子どもの発達段階を考慮して複数の活動案を提供したり、教師がこれらの活動を段階的に導入できるよう、関連単語のリストや活動を進める際に用いるteacher talkの例を挙げたりし、効果的な活動が展開されるよう工夫した。これらの活動案は全て教師のコントロールのもとで行なわれることを前提としている。

Part IVでは、ターゲット表現のさまざまな言い換え表現(variation)が紹介されている。外国語学習環境では英語によるインプットが非常に少ないため、同じ機能をもつ、異なっ

た言語形式間のスタイルの違いはなかなか意識されにくい。そこで、同じ機能を表すのにも場面に応じてさまざまな言い方があることを紹介し、ダイアログや練習問題で定着した言語表現に柔軟性を持たせることで、これまでの英語教育で軽視されがちであった言語の社会言語的バリエーションに学習者が着目するよう工夫した。その表現が使用される言語活動の日常性、普遍性、頻度などの要素、また、社会的地位や年齢、親密さなど会話参加者の諸要素を考慮し、3レベルのスタイル(neutral, informal, formal)を反映した表現例を提供した。このように言語表現と言語使用場面との関係に関心を持たせることは、英語教育のみならず異文化理解にも有効であり、学習者のコミュニケーション能力を育成する上で効果的であると考えた。

3. 教材及び TM の理論枠組み

セクション2で述べたような特徴をもつ英語会話教材と附属 TM を開発したのは、英語を外国語として学習する環境にある日本の現状を配慮し、外国語教育に求められているコミュニケーション能力の育成に役立つ教材づくりを目指したからである。その際、17言語教材の統一基準となった機能シラバスの特性や、子供の言語学習過程の特徴についても考慮した。このセクションではこれらの背景や理論的枠組みについて詳述する。

3.1 外国語学習環境における英語教育

世界各地で広く英語が使用されるようになったことに伴い、異なる地域における色々な英語の変種が生まれている。インド、シンガポールなどの多文化社会では、英語を母語としない英語話者が、英米の英語を規範とするのではなく、地域文化に密着した英語を使用し自由なコミュニケーションを行ってきた。世界の英語(World Englishes)が発達した今日では、英語の母語話者であるか否かの区別は無意味であるとの指摘もある(Kachru 1992)。社会的機能の視点から英語を捉えると、第二言語としての英語(English as a second language; 以下 ESL), 外国語としての英語(English as a foreign language; 以下 EFL), 共通語としての英語(English to speakers of other dialects; ESOD), 国際語としての英語(English as an international auxiliary language; EIAL)などの位置付けが可能である。ここでは日本の英語学習環境を中心に論ずる関係上、ESL 及び EFL のみを取り上げたい。また、英語教育環境を「第二言語としての英語教育(Teaching English as a Second Language; 以下 TESL)」及び「外国語としての英語教育(Teaching English as a Foreign Language; 以下 TEFL)」という視点から考察する。

TESL の場合には、英語はその国(地域)において特別な地位を持っている。教育や政治など、ある特定のレジスターで母語の代わりに使われていたり、移民などが自分の属する社会に適合する目的で英語を学んだりする場合などである。このような環境下では、日常生活のあらゆる場面で英語を使わなければならない状況が存在し、英語教育は社会的必要性に基づいて行われる。

一方、日本のように教室外でほとんど英語が使われない TEFL の場合、英語教育の性質は全く異なる。日常生活の中でコミュニケーションの道具として英語を必要としないため、学習の動機づけが容易でないことも多い。こうした環境では、英語話者との接触の機会を増やしたり、英語圏の人々の生活や文化を理解させたりすることで学習者の視野を拡大す

るといった、個人レベルの目的を設定することになるが、実際のところ、多くの日本人学習者にとって英語に触れるのは「教室」というごく限られた空間のみで、こうした個人レベルの目的は設定されにくい。

平成16年5月に文部科学省が実施した「小学校英語活動実施状況調査」によると、平成15年度に全国の公立小学校で「英語活動」を実施した学校は88.3%に及び、実施しなかった学校11.7%を大きく上回っている。ここでいう「英語活動」とは、子どもが実際に「英語」を聞いたり話したりするような活動を指し、「総合的な学習の時間」以外で行われた活動を含んでいる。学年別の実施状況は、第1学年で67.1%、その後学年が上がるにつれて実施割合は増加し、第6学年では83.2%となっている。第1、2学年では「特別活動」として、クラブ活動や学校行事などで英語に触れる活動が取り入れられたり、放課後など教育課程外の時間に実施されたりしている。また、第3学年からは「総合的な学習の時間」で「英語活動」が実施されることが多い。このように、現在多くの公立小学校で何らかの「英語活動」が導入されてはいる。しかし同調査によると、「英語活動」が行われた平均時間数は、第1、2学年では年間7.1時間、第3学年以上では11.5時間という結果であった。このことから、小学校中学年以降においても、「英語活動」はひと月に1回程度しか実施されていないことが明らかである。

このような状況にありながら英語のコミュニケーション能力を育成するためには、学習者により現実的な場面での言語使用を意識させることが必須である。しかし残念ながら日本における英語授業の中心は、教師による文法解説及び教科書や特定の文脈での文法事項の理解を強化させることにあったと非難されることが多い。このような環境で指導を受けてきたかつての学習者が、指導者の立場に立たされたとき、子どもたちに英語教育を実践するには戸惑いも多いだろう。だが、小学校などでは英語教育についての専門知識を有さない教師が指導を行う場合が大半である。

前述の「小学校英語活動実施状況調査」によると、「英語活動」の主たる指導者としては、学級担任が最も多く、第1学年から6学年まで、いずれの学年でも85%以上の時間は担任教諭が担当している。なお、この時間数にはティームティーチングの時間も含まれている。英語指導担当教員、中・高英語教員、特別非常勤講師など、英語教育に関する専門知識を持った人材が指導に当たることは稀である。さらに、外国語指導助手(Assistant Language Teacher; 以下ALT)や英語に堪能な地域人材を活用する割合は第1、2学年において、全時間数の85%を超えている。このことから、小学校低学年の「英語活動」では、学級担任とALTとのティームティーチングが広く実施されていることが分かる。一方、第3学年以上になると、ALTなど英語母語話者が授業に参加する割合は10ポイント以上減少している(第3学年で72.1%、4学年71.8%、5学年73.2%、6学年73.0%)。この結果から、小学校高学年の「英語活動」は、低学年に比べ学級担任による単独実施が増加することが分かる。

さらに、「英語活動」ではどのような授業が実施されているかということ、いずれの学年においても「歌やゲームなど英語に親しむ活動」が最も多い(約95%)。次いで、「英会話」、「発音」、「交流活動」「文字」などが挙げられており、学年が上がるにつれて多様な活動が取り入れられていることがわかる。特に「英会話」及び「発音」については、学年が上がるとともに実施割合の増加が顕著に見られる。第6学年では、「歌やゲームなど英語に親しむ活動」94.3%に続き、89.2%が「英会話」を実施している。つまり、公立小学校におけ

る「英語活動」は、多くの場合、ひと月に1回程度「学級担任とALT」または「学級担任単独」で実施する形態をとっており、その内容は「英語による歌やゲーム」や「英会話」であるとまとめられる。

以上の現状を踏まえ、本英語会話教材では子どもの興味・関心を大切にしながら英語を使う具体的な場面を設定し、言語機能を重視したダイアログを提供することで、「英会話」などの指導に役立つものにした。その際、特に「英語活動」の多様化が見られる一方で英語教育の専門家による指導が不十分な小学校中・高学年を対象とする内容に重きを置いた。

「小学校英語活動実施状況調査」によれば、「英語活動を行うに当たって使用する教材」は、全学年を通じて「絵本やカードなどのテキスト教材」が最も多く、次いで「CDなどの音声教材」、さらに「ビデオなどの映像をとともなう教材」となっている。従って本英語会話教材にはこれら全ての要素を含め、学習者、指導者双方にとって利用価値の高いものになることを目指した。また本教材は、インターネット上に公開されているため、誰でも自由に活用することができ、個別の目的に応じた自律学習を行うことが可能である一方、大きな教室での授業にも活用することができるものとなっている。

これに加え、教材を十分に活用するための附属TMを作成し、指導者が英語教育に関する専門的知識を持たないことに考慮し、できるだけ簡潔で明確な解説を行うよう心がけた。また、TMを構成する5つのパート全てにおいて英語表現の機能を強調し、学習者がコミュニケーションの道具として実際に英語を使う力を伸ばせるような工夫を行った。

3.2 Communicative Language Teaching にもとづく言語活動

近年ようやく、日本の英語教育界においても、コミュニケーション能力の育成を目標に置いた Communicative Language Teaching (以下 CLT) が広まってきた。CLT の根底にあるのは社会言語学者 Hymes が論じたコミュニケーション能力 (communicative competence) という概念である。Hymes (1972) は、生成文法学者 Chomsky (1965) による二分法、つまり言語を言語能力 (competence) と言語運用 (performance) に分けることに異議を唱えた。Chomsky は、言語能力を理想的話者・聴者がもつ言語に関する知識、言語運用を具体的状況における実際の言語使用とし、抽象概念である言語能力のみを言語研究の対象とした。これに対して Hymes は、Chomsky のこの二分法は言語の一側面しか視野に入れていないと批判し、言語の運用には次の4つの側面を知っていることが必要であると主張した。すなわち、文法的に可能かどうか、実際に可能かどうか、適切かどうか、そして実際に生じるかどうか、である。

Hymes の主張はその後のコミュニケーション能力の研究に多大な影響を与えた。中でも Canale & Swain (1980)、Canale (1983)、Bachman (1990) などのモデルは有名である。その後のさまざまなモデルの原点となった Canale & Swain (1980) では、コミュニケーション能力の構成要素として (1) 文法能力 (grammatical competence)、(2) 社会言語学的能力 (sociolinguistic competence)、(3) 談話能力 (discourse competence)、(4) 方略的能力 (strategic competence) を挙げている。文法能力は、語彙、形態・統語、文レベルの意味及び音韻の規則に関する知識、社会言語学的能力は言語・談話の社会文化的な規則、すなわち適切性に関する知識、談話能力は文を組み合わせることで談話を構成する能力、そして方略的能力は、足りない言語能力を補うコミュニケーションの方略や、コミュニケーショ

ンの効果を高めるさまざまな能力を意味する。

これら円滑なコミュニケーションを可能にするための要素を考慮に入れたのが、CLT である。この際、CLT とはメソッド/教授法(method)ではなくアプローチ/指導理念(approach)のことを指す。Anthony (1963)によれば、アプローチとは言語や言語学習・教授の性質に関する推論の集合体、メソッドとはあるアプローチに基づいて言語材料を提示する際の全体計画のことである。つまり一つのアプローチに対して、いくつものメソッドが存在しうることになる。

Brown (2000)は CLT を基本とする指導法の特徴として以下の 4 つを挙げている：

- (1) 教室の目標はコミュニケーション能力のすべての構成要素に焦点が置かれ、文法能力、言語学的能力に限定されない。
- (2) テクニック/活動(techniques)は学習者の語用論的、本物かつ機能的な言語使用を促す。そして、それは意味のある目的のための言語使用でなければならない。言語形式は学習者の目的達成を助ける言語の側面であって、指導の焦点ではない。
- (3) 流暢さと正確さがコミュニケーションテクニックの根本要素である。しかし時に流暢さは正確さより重要性を帯びる。
- (4) CLT の教室では、学習者は準備・計画していない状況で言語を産出的・受動的に使用しなければならない。

(2)で言及されている「テクニック」とは Anthony (1963)によればアプローチに即したメソッドを実践する際に教室で行われる活動をさす。また「語用論的」とは文脈が存在することを、「本物」とは実際のコミュニケーションで生じるということ、そして「機能的」とは言語の持つ意味役割を踏まえていることを意味する。これらは、言語とはそれが現実に使われる状況から切り離して学ばれるべきではないという考え方に基づいている。

また、コミュニケーションにおいて重要なのは意図した意味を実際に伝達し受け取ったかであり(久保田・磐崎・卯城 2001)、この基準が満たされてこそコミュニケーションが成功したといえる。従って CLT では(3)で挙げられているように、学習者の言語使用を妨げないために流暢さが正確さより重視される傾向にあり、誤り修正(error correction)も限られた量しか与えられない。

(4)の「準備・計画した言語使用」とは予め内容を考えた上での言語使用を、「準備・計画していない言語使用」とはそれとは反対に予め内容を考えた上ではない、即興の言語使用を指す。実際のコミュニケーションで用いられるのは主に後者である。従って CLT では、学習者が現実のコミュニケーション状況に対処できるような、即興による言語使用を訓練する必要があると考える。

外国語にあまり熟達していない非母語話者の教師にとって、上に挙げた CLT の特徴を併せ持つ教授を行うのは容易ではない。しかし、その問題は効果的な教材を使用することなどによってある程度解決される。そこで、本英語会話教材においては、特に TM の Part III で提示した活動案を作成する際にこの CLT の特徴を考慮し、CLT に基づく指導の手助けとなるような情報を掲載するよう努力した。

例えば、TM の活動案には以下に述べるような理由から reference 活動を多く含めた。教室における活動は display 活動と reference 活動に分けて考えることができるが、吉田(1997-1998)はこれら 2 種類の活動の特徴を次のように対比している：

display 活動：

- (1) 答えが予め分かっている
- (2) 正解と誤りがある
- (3) 全員・グループが同時に答えられる
- (4) oral であっても必ずしも communicative とは言えない
- (5) form の正確さが焦点になりやすい
- (6) Krashen の affective filter 仮説からすると、より filter が上がりやすい
- (7) 練習すべき form が明確なため、学習者はあまり考えずに行える
- (8) 教師主導型授業に適している

reference 活動：

- (1) 答えが予め分かっていない
- (2) 正解は必ずしもない
- (3) 基本的に個人でしか行えない
- (4) communicative だと言える
- (5) form の正確さより、意味伝達の正確さに焦点がおかれる
- (6) 自らの考えなどを述べなければならぬ pressure はあるが、自己表現力をつける練習が充分できていれば affective filter は上がらない可能性が高い
- (7) form より意味内容に焦点が当てられるので、学習者は考えなければ行えない
- (8) 学習者主導型授業に適している

以上から、CLT に基づいた授業を実践する際、多くの reference 活動を取り入れることが重要だと分かる。また前述の Brown (2000) が挙げた CLT の 4 つの特色と reference 活動中心の授業には対応関係がある。第一に、reference 活動は互いに情報を伝達しあうことを目的とする。そのため実際にコミュニケーションを行う必要がある。結果として、コミュニケーション能力のすべての要素に関わる活動となりやすく、コミュニケーション能力を育成することにつながる。第二に、活動はコミュニケーションを通して、すなわち文脈が存在する中で、ある意味機能を果たすことによって行われる。従って、語用論的、機能的だといえる。そして同時に本物あるいは生の活動に近いといえる。また答えが予め分かっていないことについてやり取りすることによって、意味のある目的のための言語使用を促す。第三に、形式の正確さより、意味伝達の正確さに焦点が置かれる。言い換えれば、内容がきちんと伝達され受け取られたかが最も重視される。そのためにはある程度の流暢さが求められる。第四に、コミュニケーションは自分の考えを話し、相手の考えを聞くことによって成立する。これは学習者が産出的、受容的に言語を使用することを意味する。また答えが予め分かっていないということは言語活動が即興で行われるということである。

これらをまとめると、TM 掲載の活動案の長所は、CLT の目標であるコミュニケーション能力の育成に力点を置いていることだといえる。一方、CLT の観点から見た活動案の問題点も少なくとも 2 つは挙げられる。ひとつは言語形式が定着しにくいことであり、もうひとつは大人数のクラスでコミュニケーション中心の授業を行うのが容易ではないということである。1 点目の問題点は本教材の現段階の内容では解決されていないが、これを将来解決していくためには、機能と形式の結びつきを意識させるような明示的な指導(例えば近年注目されている focus on form instruction, input processing, consciousness raising

等)の導入を検討すべきであろう。また2点目の問題点については、効果的なグループ活動を取り入れることによってある程度解決されると考えられる。従ってTMの活動案ではグループ活動を多く採用するようにした。

3.3 機能シラバスに基づくダイアログと練習問題

機能シラバスとは、学習者が必要とする機能に従って、教授内容あるいは項目が選択・配列・提示されたシラバスである。コミュニケーション能力に対する関心が高まるにつれて、従来の文法・構造シラバスだけではコミュニケーション能力育成を重視するような授業には対応しきないという認識が芽生えた。そこでヨーロッパ協議会のメンバーWilkins(1973)によって提唱されたのが現在の機能シラバスの基となっている概念・機能シラバスである。機能シラバスではあくまでも言語機能に焦点が置かれ、言語形式は機能という枠組みの中で教えられるのが望ましいとされる。

Finocchiaro & Brumfit (1983)は機能シラバスの利点を以下のように挙げている。すなわち機能シラバスは：

- (1) 現実的なタスクを課す。
- (2) 日常つまり現実世界の言語を教授内容として提供する。
- (3) 学習者に十分な受容的(listening/reading)活動を行わせた上で、言語運用を促す。
- (4) 言語使用には目的と内容が必要であることを認識する。
- (5) コミュニケーション機能を明示することによって学習者を動機づける。
- (6) 教師が心理言語学的、社会言語学的、言語学的、教育的方針を立てるのを助ける。
- (7) 現存する教授法から自然に発展できる。
- (8) 文法的、主題的そして文化的な教材を再導入するカリキュラムが使用できる。
- (9) 柔軟かつモジュール方式のコースの開発を考慮する。
- (10) 外国語コースの普及を広く奨励する。

ここで注意を要するのは、機能シラバスはあくまで「シラバス」、つまり教授項目のリストであるということである。機能シラバス自体は、どのようなアプローチで指導をするべきかということについて特定するものではない。しかし言語の意味機能を重視している点では言語使用能力の育成を目的とするアプローチやメソッドとの相性がいいことは確かである。この点に留意すると、機能シラバスがとりわけ有効に活用できるのは、それがCLTと組み合わせられた場合、あるいは特定の分野の言語機能を指導することに特化した英語教育(English for Specific Purposes; ESP)などにおいてであろう。機能シラバスはCLTと組み合わせれば、言語使用に関する情報を豊富に与えつつ、コミュニケーションの手段として言語を捉えたさまざまな活動を行うことに結びつき、コミュニケーション能力を向上させることが期待される。またESPは特定分野のニーズ分析に基づいて行なわれるため、学習者にとって必要な言語機能に集中した指導を与えることができ、学習効率がよいと考えられる。

一方、同じ機能シラバスを従来の日本の外国語教育に見られがちな機械的な指導の中で採用した場合には、構造シラバスを構成する言語形式のリストが、機能別の言語形式のリストに置き換わるに過ぎず、結局は文法偏重の指導法と同様の問題を内在することになる。つまり、形式-機能のペアがばらばらに提示されれば、実際の会話には取り入れられにくく、

結局はコミュニケーション能力の育成に結びつかない可能性が高い。また機能を実現する言語形式も短い発話が提示されるばかりで、即興の言語活動が不十分であれば、学習者は実際の長い発話に対応する力を身につけることにはならず、決まり文句や限られた定型表現の学習にとどまることになる。

そこで、本英語会話教材のダイアログと練習問題は、こうした問題点に配慮して作成された。まず TUFs 言語モジュールの会話教材に共通する 40 の言語機能だが、これは学習者のニーズを考慮して以下のようなプロセスで選定された (Yuki, Abe & Lin 2003) :

- (1) 機能シラバスを最初に提唱した Wilkins(1994)のリストに基づいて、現存する日本語学習のための教材から、そこで紹介されている機能を取り出した。
- (2) 中国語と朝鮮語学習のための教材を調査し、それらを用いて①で取り出した機能が日本語以外の言語の学習にも有効かつ妥当であるかどうかを分析した。そして、50 の機能のリスト (Matsumoto 2002) を作成した。
- (3) 他の語族の言語教材についても②と同様のことを行った。ここまでの時点で 71 の機能が集められていた。
- (4) 71 の機能のリストと Blundell ら (1982) のリストを比較した。2 つのリストに共通の機能はそのまま残し、共通ではないが類似の特徴を持っている機能は統一し、その他の統一できない機能は削除した。最終的に 40 の機能を選び出した。

このように選定された 40 機能の妥当性・有用性については引き続き評価作業が続けられており、今後言語機能の見直しに応じて、教材の改訂も進められる予定である。

また練習問題については、CLT のアプローチに出来るだけ則り、状況や場面を前提とした言語使用の練習を促進し、言語機能を軸とした関連言語形式を導入する問題となるようにした。より具体的には、与えられた状況に合う表現を選ぶ、または与えられた表現に合う状況を選ぶ問題を中心とし、言語使用に関する情報を含むことで、ターゲット表現を現実の場面により適用しやすくなるようにした。練習問題は多肢選択式の問題の他に自由解答形式の問題も設け、ある状況に応じた表現を自分で実際に考えて使ってみることで、コミュニケーションの練習を積むことができるようにした。また、練習問題ではターゲット表現の文法ではなく意味について尋ねる内容とし、どのような表現をどのような文脈で用いるのが適切なのか示すことで学習者の理解を促すことを試みた。TM に含めた練習問題の解説も機能についての説明を中心に行うようにした。また多肢選択式の問題については正解を、自由解答形式の問題については正解例を複数示した。

このように、英語会話教材のダイアログと練習問題は、CLT の特徴も踏まえながら機能シラバスをうまく活用することを念頭に作成された。尚、TUFs 言語モジュールでは、機能シラバスで扱いきれない文法指導を文法モジュール教材で補足できるよう設計されている。また、外国語教育においては認知的に未発達な小学生に明示的な文法指導を行うことは学習効率が悪いどころか、学習動機づけを失わせるなど逆効果になる可能性も高いので、小学生学習者を対象にした場合には、とりたてて文法指導をする必要がないという立場も採りうる。小学校ではまず日常的に使用される英語表現の多くを占める定型表現の定着に重点を置くことが重要であり、その場合会話教材との効果的な連携に力を入れるべきは、文法教材よりはむしろ語彙教材であるとも言えよう。TUFs 言語モジュールの文法教材及び語彙教材は、会話教材とできるだけ連動する内容になるよう、現在開発中である。上で少し

触れた初等英語教育において配慮すべき子供の言語学習過程の特性については次により詳しく述べる。

3.4 子供の学習特性の配慮

本英語会話教材及び付属 TM は初等英語教育向けに開発されたものであるが、初等英語教育（早期外国語教育）の効果と意義については、第二言語習得（Second Language Acquisition; 以下 SLA）と年齢という研究領域の中で 1960 年代から重要なテーマとして扱われてきた。中でも臨界期仮説や脳生理学の観点から多くの議論がなされてきている。ここでは初等英語教育を、教材の中心対象としている小学校児童に対する英語教育と定義する。

伊藤克敏（2001）は児童期からの英語教育に対するメリットは、大きく分けて(1)言語習得面、(2)国際性の養成、(3)外国語学習に対する態度、という3点について理由が挙げられるとしている。

(1)の言語習得面においては、まず Penfield(1959)が言語習得に関係する脳の可塑性について、多くの臨床例から12、3歳頃までが高く、20歳を過ぎると全く失われることを明らかにしている(國吉 2003)。また Oyama (1976)を初め、國吉 (2003)によると Payne (1980) や Yahta, Wood & Loewenthal (1980)らも音韻面においては早期に学習を始めた方が有利であるとする説を発表しており、この説を支持する論文は多い。文法面については、抽象的思考に長け、メタ言語的説明を理解する大人の方が、特に学習初期においては習得が早い(Krashen et al. 1979)という研究があるが、談話、語用論面においては早期に SLA を開始した児童の方がよりネイティブに近い能力を獲得することができるという研究がある(Scarcella 1983)。また Lenneberg (1967)は、臨界期は12、3歳頃まで続き、その時期を過ぎると言語習得が困難になることや、外国語の発音に母語の影響が見られることなどを示している。その他、発達心理学で言われる言語習得における「9歳の壁」の前、4～8歳頃の子供は、音声の模倣、再現を完璧にこなし、何かを繰り返し行うことを問題としないという特徴からも、言語学習、音声の習得において早期英語教育は有効であると考えられる。

(2)の国際性の養成については、児童は特に小学校低学年の頃は、異言語・異文化に対して柔軟であり(伊藤克敏 2001)、その後9歳から15歳の間に文化帰属意識が形成され、文化的枠組みが認知、行動、感情面で出来上がると、その枠から外れた社会文化的現象に対して違和感や偏見を持つようになる(箕浦 1984)ため、他の文化に対して柔軟である時期から外国語教育や、異文化教育、国際理解教育を行うのが有効であると言える(伊藤克敏 2001)。

(3)の外国語習得に対する態度については、現在の児童英語教育界で行なわれている教授法が「楽しく英語に触れる」ことに焦点を当てているため、そうして楽しく英語に接した児童はのびのびとした気持ちで英語を学習する態度が身につくとされる(伊藤克敏 2001)。肯定的な学習態度 (attitude) が SLA に貢献することは、思春期あるいは大人の学習者を対象とした調査でも報告されている(Harmer 2002)。

以上のことから、小学校児童に対する初等英語教育は第二言語の学習効果、第二文化の受容度、そして情意的な根拠など、さまざまな点で有効であると言える。さらに、児童期

の子供は小学校低学年と中・高学年とに分けられ、特に低学年の児童は中・高学年、青年期、大人とは違った学び方をするにも言語教授の際には注目すべきである。Harmer (2002)によれば、低学年の児童は：

- (1) 個々の単語の意味が理解できなくても意味全体に対して反応をする。
- (2) 学習目標に向かって直接的に学ぶより、身の回り全ての事項を参考にして情報を吸収し、間接的に学ぶ。
- (3) メタ言語的説明での理解のみならず、見聞き、接触、係わり合いを持つことによって理解する。
- (4) 学習と身の回りの事項に対して旺盛な好奇心を持つ。
- (5) 先生から認められることを願う。
- (6) 自分が話題の中心になることを望む。
- (7) 注意力の持続時間が 10 分程度と短い。

これらの特徴については米山 (2003)でも言及されている。また同じく米山は、低学年の児童に対しては「具体的な活動」に関わらせることの重要性和、「長期的な目標」に向かうのではなく「目の前にある興味ある活動」を促すことの重要性を挙げている。これに対して中・高学年の児童は、論理的・分析的思考が強くなり、メタ言語能力が発達する(伊藤克敏 2001)こともあり、状況は中等教育の生徒に近くなる。物語を読む、簡単な文章を書く(伊藤克敏 2001)、学習活動そのものが興味深いものであることを望む(米山 2003)といった傾向が見られるため、低学年での活動を発展させ、中等教育との橋渡しとなるような教授、教材が適していると考えられる。

本英語会話教材の練習問題と附属 TM で紹介されている活動案は、このような研究成果を実践に応用し、児童たちが現場で効果的に英語を学習できるよう工夫されている。伊藤嘉一 (2000) は、「小学校外国語教育の課題と問題点」として、カリキュラム、教材、指導、指導者において課題、問題点があると述べているが、以下練習問題の特徴を述べながら、その課題、問題点への対応を述べていくことにする。

まず練習問題の特徴を、前述した Harmer (2002)の 7 つの低学年児童の学習特徴に対応させるかたちで列举すると、以下のようになる：

- (1) 単語ではなく、ダイアログに応じた文を認識して回答する問題
- (2) 言語の意味役割に注目させる練習問題
- (3) 言語機能を軸としたダイアログを見聞きし、それについての問題を見聞き、画面上のイラストや写真を選択するスタイル
- (4) 色彩豊かな絵の多用と音声がかかるシステム
- (5) 音声によるフィードバック
- (6) ダイアログに応じた選択問題だけでなく、自分のことについて述べられる自由解答問題の存在
- (7) 1 ダイアログにつき 5~10 分以内で終了する問題

(1)、(2)、(3)はいずれも機能シラバスであることが要因である。言語の機能を重視し、その機能に応じた状況を設定した会話を聞き、ターゲット表現を使った問題を解くスタイルは、個々より全体をとらえる低学年児童の認知に合致していると言える。中・高学年児童指導の際には、練習問題の解説と TM に明記した簡単な文法解説を使用することもできる。

これらの情報はウェブサイトアクセスして読むこともできるし、教師のコントロールの元で教材を使用しているなら教師の説明を受けられる。

また、機能シラバスに乗っ取った40のダイアログは、そのままカリキュラムとすることができ、最終的には状況に応じて学習した文が使えるようになるという明確な目標設定の基準とすることもできる。TMの解説は文法用語と詳しさを必要最低限に抑え、英語教育の専門家でない可能性が高い小学校教員が、読むだけで理解できる範囲の説明にとどめてあるので、ダイアログや練習問題と合わせて指導者自身の理解を促進し、子供を指導する際の手助けになると考えられる。

(4)は視覚的・聴覚的な働き掛けを重視した工夫である。低学年のみならず、中・高学年も、言語で淡々と説明を受けるより、自ら体験し、感じたことを記憶することに長ける年齢なので、児童には習得への良い刺激になるだろう。

(5)については、教師のコントロールの元では人間によるフィードバックが必要であるが、一人で教材を使用している場合、正解した時、それを賞賛してくれるシステムがなければ児童の動機づけは上がりにくく、やる気をなくしてしまう可能性もある。また、間違った時も適当な励ましが無ければ、何度もやり直すのに根気が続かないだろう。従ってコンピューターの音声によるフィードバックも、学習意欲を保って教材を継続して使用を手助けになると考えられる。

(6)は自分について表現したい年頃である低学年児童の嗜好にあった問題であるが、選択問題以上の発展的な活動を望む中・高学年児童にとってもやりがいのある活動であろう。選択問題に答えて正解のフィードバックをもらった後、自分で文を生産して書く、ないしはもう一度発話することによって使ってみるというのは、学習そのものが興味深いものであることを望む(米山 2003)という児童の特性に合っている。

そして(7)は児童を対象とした教材には非常に重要なポイントである。テレビの児童向け教育プログラムも5分程度で活動が変わっていく傾向にある。同じテーマを扱っていたとしても、見せ方の切り口が数分で変わっていく。これは児童の注意力が10分以上持続しないためであり、本教材も児童の注意力が持続するうちに学習を進めてもらうため、10分以内で問題が終了できる量になっている。

また、コンピューターの特性を生かし、アクセスするたびに選択肢の順番が変わるようにプログラミングされているところも飽きさせない工夫であると言える。言語習得には反復練習が欠かせないが、集中力の続かない児童は同じ練習を何度も行うことはできない。しかし、この教材の練習問題は繰り返し利用してもその度に問題の配置が違っており、飽きずに練習を繰り返すことができるようになっている。

以上のように、本英語会話教材及び附属TMは、さまざまな児童の特性に配慮し、効果的に学習を進められるよう作成されている。教師がTMを十分に活用して指導の準備をすれば、練習問題や活動案の学習効果はより向上すると思われる。

4. 英語会話教材及び附属TMの改善点と改訂作業

ここまではTUFSS言語モジュールの英語会話教材及び附属TMの開発経緯について、その特徴や理論的根拠を中心に述べてきた。このような教材の開発作業は当然のことながら、今後行なわれるさまざまな評価作業を通して得られた改善点を踏まえて、改訂を重ねてい

くことになる。本英語会話教材と付属 TM については、現段階ではまだ本格的な評価は行なわれていない。2004 年 8 月には東京外国語大学で毎夏開講される語学のサマースクール講座において、英語発音教材と会話教材が試用されたが、受講生の人数が統計的な検定をかけるには不十分であったことや、受講生の年齢、語学レベル、パソコン操作への慣れなどにおいて個人差が大きかったため、本格的な評価についてはこれからの課題である。ただ、限られた教材使用者から改善点についていくつかの意見は出されたので、それらを以下に列挙する：

(1) 練習用画面のレイアウトや表示等に関して

- ・ 一度スクロールダウンしないと、「進む」等のアイコンが画面にでてこない。画面の緑の部分の部分を削れば、スクロールしなくてもよくなるのではないか。
- ・ 画面上のアイコンでは男性役、女性役の区別がわかりにくい。
- ・ アイコンは文字のものの方がわかりやすいと思うが、すべて文字だとデザインが悪くなってしまいそうなので、もっと工夫が必要だ。
- ・ ダイアログの速さが調節できると良い。とくに、ゆっくりできると良い。リピートの単位が長すぎると覚えきれないので、ダイアログの台詞としてひとまとまりであっても、リピート練習等では区切って提示したほうが良い。
- ・ 練習問題の問題文の英文を最初は隠しておけたら良い。

(2) 学習ステップに関して

- ・ 最初は音のみできれいに発音出来ていたものが、文字を見ると文字に引きずられて英語らしい発音が出来なくなってしまうことがある。(とくに年少者)。対象年齢に応じて、極力文字を見せないで繰り返しや、スピードを変えた練習での強化をはかるバリエーションもあると良い。特に一文ずつの練習が、小学生にとってはスピードがやや速すぎるので、スピード調節のできるものに改良したい。

(3) TM 全体に関して

- ・ ヘッダーに目障りな情報が多い。
- ・ 「口語訳」「逐語訳」のフキダシが他の文字を隠してしまっているところがある。
- ・ 「ダイアログの和訳と解説」の緑の矢印の意味がわかりづらい。
- ・ ところどころ「p〇〇参照」とあるが、何を見ろというのかわからない。TM の該当ページを見ても当てはまらないし、そもそも全ページダウンロードするのが前提ではないので参照表示が無意味ではないかと思う。
- ・ 「言い換え表現の紹介」の[]内の訳語がわかりにくい。どういう相手、どういう場面で使うのが適切かもっと解説がほしい。
- ・ 漢字の使用に関して、TM や「学習者用」のページでは小学生の可読範囲を超えたものが使われている。
- ・ TM に対して、子供用の「使い方の手引き」もあった方が良いのではないか。

(4) 活動案に関して

- ・ 活動案は学年別に少なくとも 3 パターンは提示する必要があるのでは。
- ・ 「小学校の先生に使わせる」という設定なら、ヒントの提示にとどまらず、

45 分間にわたる懇切丁寧な指導案が欲しい。

- ・ ダイアログにはなくて活動案で出てくる英語表現の音声がないのは、実際に使う際にとっても困ると思う。ALT が居ればよいが、ALT が居たらそもそもこの教材は使わないのではないか。

(5) 対象年齢に関して

- ・ 日本の教育現場では、「人形を使っている」という時点で「小学低学年生向き教材」という無意識の思い込みがあるので、高学年も使えるものである、ということを目立つ形でどこかにきちんと提示した方が良い。
- ・ 小学生未満の幼児にやらせる場合のヒントも欲しい。
- ・ 大人の false beginner 向けとしても充分使えるほど教材の難易度が高いので、それならそうとレベルを明示すべきである。

(6) 子供の使用を想定した場合の HP への入り方の問題

- ・ 子供が一人でどんどん自律的に学習を進めて行くのは無理。
- ・ とくに「利用の手引き」や「学習者用」のページで操作法がわからなくなるだろう。
- ・ 「学習者用」のページも、小学生が一人で使うとなると、使いにくく、興味を持ちにくいと思われる。特に機能別にダイアログを選ぶのは、子供向きではない。
- ・ 各言語機能も、機能名だけを読むとわかりにくいものがある。これは子供に限らないのでは。
- ・ ダイアログ番号とストーリーの時間の流れが一致していないことを各ユニット内でも明示したい。また、矢印をクリックしていけばダイアログがストーリー順に見られるような仕掛けが欲しい。

(7) 全体に関して

- ・ 教材執筆担当者の個性が出てしまっていて統一されていない部分がある。(説明の量や、微妙な配置、言葉遣い etc.)
- ・ あきらかに未完成なページが混ざっている。

これらの指摘はいずれも重要なものであり、今後の改訂拡大作業の中で反映させていきたい。改善点(1)と(2)については特に技術面での改良を伴う項目が多いので、TUFS 言語モジュール教材開発に携わった情報工学の専門家の協力を仰ぐ必要がある。また改善点(3)(4)(7)のうち、すぐに改訂が可能なものについてはすでに作業を進めているところである。一方、改善点(3)(4)(7)の中でも、「子供向けの使い方の手引き」の作成や、活動案の拡大、詳しい指導案の提供などについては、あらたに教材開発チームを編成して作成に取り組む必要があるため、より大規模な改訂作業になることが予想される。改善点(6)については、TUFS 言語モジュールの他の 16 言語教材が大人の初学者を対象としていることと大きく関わる問題だが、子供の親や指導にあたっている教師だけでなく、子供自身にとっても使いやすい HP の設計が必要となろう。最後に改善点(5)だが、指摘されている通り、本教材は小学校中・高学年の学習者を対象に開発されてはいるものの、指導者あるいは学習者の工夫によって、小学校低学年や幼児の指導、あるいは大人の false beginner の自律学習教材としても使用が可能である。このような教材の汎用性をより活かすためには、さま

ざまな使用者向けに、それぞれの目的にあった教材使用法の説明や解説を別途明示する必要がある。

5. TM 活動案の拡大

セクション4で列挙した改善点の内、比較的大掛かりな改訂拡大作業を要するものとして、活動案を増やすことや、さまざまな使用者向けの教材使用法の説明や解説の執筆が挙げられるが、その一部についてはすでに作業に着手している。ここではTM活動案の改訂拡大作業として行なわれている高校生英語学習者向けの新活動案の作成状況について報告する。

5.1 高校生英語学習者向けの新活動案の開発

新活動案は教室活動として行なわれることを前提とし、その形式はSLA理論研究において注目されている「タスク」の概念に基づいて選択された。「タスク」とは、学習者が実際に言語使用をしながらメッセージの授受を中心として完結する活動であり、学習者の言語能力を伸長するものであると定義される(Skehan 1996)。また、「タスク」を行う際に使用される言語形式や語彙などは話者の裁量に任されており、自発的な発話を行いながら効果的かつ正確に意思を伝達することを目指すものである。

一方、高等学校の英語教育は、多くの場合、構造シラバスをもとに実施されている。学習者は、予め選定された言語形式を一つずつ積み上げるように学んでいく。しかし、このような方法では、実際のコミュニケーション場面で適切な形式を選択したり組み合わせて使用したりすることは困難であるとの批判もある。高島(2002)は、「タスクと理論的基盤は同じでありながら、日本の教室環境に合致する」ものとして「タスク活動」を提唱している。これには次の6つの条件が含まれる。

- (1) 意味・伝達内容が中心であること(message-focused)
- (2) 言語を用いて与えられた活動目標を達成することが第一義であること(completion)
- (3) 意味のやりとりがあること(negotiation of meaning)
- (4) 2つ以上の構造の比較があること(comparison of structures)
- (5) 話し手と聞き手に情報(量)の差があること(information gap)
- (6) 活動や得られる情報が興味深いものであること(of interest)

本教材は、高等学校で使用されることを考慮して、「タスク」と「タスク活動」を混在させた形式を採用した。高等学校で取り扱う文法事項は、学習指導要領のなかで次のように提示されている：

- (ア) 不定詞の用法
- (イ) 関係代名詞の用法
- (ウ) 関係副詞の用法
- (エ) 代名詞のうち、itが名詞用法の句及び節を指すもの
- (オ) 動詞の時制のうち、現在完了進行形、過去完了形、過去完了進行形、未来進行形及び未来完了形
- (カ) 受け身のうち、助動詞+受け身のもの
- (キ) 仮定法のうち基本的なもの

(ク) 分詞構文のうち基本的なもの

その多くは中学校での既習事項だが、(キ) 仮定法は高等学校において初めて学習するものであり、理解や定着が特に難しいと思われる。仮定法過去や仮定法過去完了の語順を公式のように丸暗記させ、章末問題を解いて終了という典型的な指導を見直すためにも、これを「タスク活動」として扱い、条件文との構造の比較を行いながら教室活動を行えるようにした。また、普段の授業で頻繁に言語活動の時間を確保することは困難であることから、本教材は「オーラルコミュニケーションⅠ」や「英語Ⅰ」の定期的な「投げ入れ教材」として、日々の授業とは独立した形で使用し、復習や演習に役立てることが適当であると考える。

5.2 新活動案の構成

新活動案の内容は3種類のトピックから構成されている。特に高校生が興味・関心を持って取り組み、「英語で意思を伝えられた」という達成感や自己関与感があり、「またやってみたい」と意欲を感じるようなトピックを幅広く取り上げた。意味のやりとりを行いながら与えられた活動目標を達成することが第一義であることから、ジェスチャーを使ったり相づちを打ったりする場面も自然に生まれると思われる。話し手と聞き手に情報の質的差を設定することで、相手の発話を聞き返したりすることが必要となるようにも工夫した。

(1) 学校生活に関わるもの

クラブ活動、体育祭、修学旅行、校則、進路相談

体調不良で保健室へ行く、校長室へ呼び出される、ALT と会話するなど。

(2) 日常生活に関わるもの

相撲など日本の伝統文化の紹介、日本の結婚式でのマナー、日本や海外滞在先で発生したトラブルへの対応、ホテルの予約、乗り物の中で席を譲る、検定試験の申し込み、ゴミ出しなど。

(3) その他

特定の場面を設定し、その人物になりきって役割を演じるもの。タクシーの運転手と客、映画監督と俳優、合コン、夫婦、占い師と相談者など。

また、各活動案には複数の機能が含まれており、さまざまな機能を繰り返し総合的・網羅的に学ぶことができるようになっている。つまり各活動案は、その中心となる言語機能だけでなく、付随的・複合的にさまざまな機能を学べるよう工夫した。具体的には、学習者が問題解決を目指してやりとりを行うため、「提案する」、「助言する」、「意見を言う」などの機能が多く出現している。また、発言するときにはその理由を添えることが一般的であることから、「理由を言う」はほとんど全ての教室活動で扱われている。

さらに新活動案はすべて 15 分程度で実施できるものにし、50 分授業の一部として、定期的かつ継続的に利用できるデザインに統一した。席の移動やグループ分けなど、教室活動を始めるまでにかかる手間をできるだけ省き、限られた時間を最大限に使うため、2 人または 3 人で実施できる形態を選択した。

5.3 新活動案の今後の課題

新活動案は、既存の TM 活動案同様、今後実際に授業で活用し、その結果をもとに改訂を続け、生徒の実情に即したものにすることが必要である。特にクラスサイズや生徒の習熟度などに応じて、改訂や修正を行うことが不可欠であろう。演習や復習用の教材としてできる限り使用頻度を増やし、さらに使いやすいものにしていきたい。

また今後の活動案改訂では場面に合った表現を選択して使えるように、バリエーションの提示を充実させることも重要であろう。日本のような EFL 環境では場面に即した言語スタイルの使い分けを理解することは難しい。そこで新活動案でも社会言語的な側面に注目し、各活動案の中心となる機能については幾つかのバリエーションを示したが、必ずしも十分とは言えない。言語と社会との関係に関心を持たせることは、英語教育のみならず異文化理解にも有効であり、学習者のコミュニケーション能力を育成する上でより効果的であることから、この点をさらに充実させることが必要である。

最後に、今後は学習者に対するフィードバックや言語能力の評価のあり方を考えることも必須となろう。新活動案は「投げ込み教材」として適宜利用することを意図しているため、評価については特に言及していない。普段の授業で、目標文法構造に基づいた「タスク活動」を実施する場合には、「関心・意欲・態度」、「表現の能力」、「理解の能力」、「知識・理解」の観点からの言及が不可欠である。教室活動を評価する場合、コミュニケーションを中断させて行うわけにはいかない。そのため、予め目標を設定しておき、それをどの程度達成できたか自己評価させたり、数人を指名して生徒全員の前で活動を行わせたりすることが考えられる。また、ALT と協力して活動中の生徒の様子を観察したり、必要に応じてビデオに録画したりすることも可能である。

6. これからの初等英語教育に望まれること

最後に、日本におけるこれからの初等英語教育に望まれることについて考察する。6.1 では初等英語教育全般に関わること、そして 6.2 では web 教材に関わることについて取り上げる。

6.1 日本における初等英語教育の課題

平成 14 年 4 月から、「総合的な学習の時間」が全国の公立小学校に導入され、国際理解教育の一環としての外国語学習が行われてきた。学習指導要領には「学校の実態等に応じて、児童が外国にふれたり外国の生活や文化に慣れ親しんだりすること」、「小学校の段階にふさわしい体験的な学習ができるようにすること」とあり、『小学校英語活動実践の手引き』には、こうした理念及び授業計画例などが具体的に示されている。

しかし、小学校での英語教育が始まってからすでに 2 年以上の時間が経過したとはいえ、「どのような英語をどのように教えればよいのか」という現場教師の不安が尽きることはない。現在のところ、指導内容や授業の形態はほとんど各学校に一任されているのである。シラバスの精選、カリキュラムデザインの作成に関する統一した基準はなく、教材は市販のものが利用されることも多い。このような教材は、明確な指導目標に基づいて活用されるべきであり、子どもの実態に合わせて改良することも必要であるが、こうした検証は必ずしも十分ではない。

また、教員養成に関しても大きな課題がある。現在、小学校には正課として英語科が設

置されていないため、大学や短期大学に小学校英語科教員養成コースはない。教員免許法の改正により、中学校教員が小学校で英語を専科として教えることができる制度が確立したものの、中学校の英語教科教育法と小学校英語教育とは性質が異なるため、改めて十分な研修が必要となるだろう。子どもに英語を教えるためには、日常生活に関する言語活動に参加させながら音声、語彙などの能力を習得させる指導技術が不可欠である。また、小学校教育全般にも精通している必要がある。新学習指導要領実施に伴い、英語活動をカリキュラムに入れる学校数は増加しているが ALT に依存する傾向が強いためか授業数は必ずしも十分とは言えず、年に数回という場合も多い。このことから、小学校担任教諭にも指導可能な英語活動のあり方を探求することが求められる。

また、中・高等学校の英語教育においても、「実践的コミュニケーション能力」の育成が強調されているが、TEFL 環境下では、英語に触れる「量的条件」に限界がある。たいていの場合、量的には、中学校（3年間で315時間）、高校（3年間で525時間）しか英語に接する時間がない。これは、中高6年間（2190日）のうちわずか35日という計算になり、TESL との違いは歴然としている。しかも、授業の全てを英語で行っていることは稀であるため、実際に英語に触れている時間はさらに少ないと予想される。このような状況にありながら「実践的コミュニケーション能力を養う」ためには、英語教育の「量的条件」のみならず「質的条件」を整備することが必要となる（吉田・柳瀬 2003）。

量的・質的条件改善のためには、例えば IT を活用し E メールで海外の学校と情報交換を行ったり、インターネットによる調べ学習を実施したり、オンライン教材を利用したりすることなどが考えられる。コンピューターを利用した授業は、生徒の集中力や習熟度も高まることが期待され、情報活用能力を身に付けさせる観点からも効果的であると思われる。

一方、教室でのコンピューター利用に関しては検討すべき点もある。まず、個々の学習者と学習者全体の双方が学習目標を達成できるよう、授業運営に工夫を行うことである。授業時間をコンピューター操作のみに費やしてしまえば、効果的な学習が行われたとは言いがたい。町田他（2001）は、メディアを活用した場合の授業運営における留意点として、学習時間を効果的・効率的に配分する、クラス・グループ・個人をうまく融合し、統合する、学習者からのフィードバックを考慮しながらインタラクションをはかる、などの事項を挙げている。これには、ネット上のモラルを遵守した IT 使用を徹底させるといった指導も含まれる。また、一般に利用されている web 教材では全ての学習者の学習を支援しているとはいえ、学習者の実態に合わせた、より多様なオンライン教材の必要性も指摘されている（Bork 2001）。これに加えて、対面学習との効果的な融合の方法を探ることも重要な課題だ。一方、指導者側の技術面での知識不足も深刻な問題である。学校現場へのコンピューターの普及が進んだにもかかわらず、教員の相当部分はいまだにコンピューターを使いこなせていないという実態が存在するのである。町田他（2001）によると、コンピューターについて「指導可能」と答えたのは、その割合が最も高かった高等学校でさえ、23.8%であった。また、「操作できない」という教員が小学校の60.8%、中学校で49.1%、高等学校で41.3%も存在し、これらの数字は、情報化社会への人的な対応が急務であることを示している。

また、学習環境の質的・量的向上には、英語母語話者の果たす役割が大きい。文部科学省では、「語学指導等を行う外国青年招致事業（JET プログラム）」により、平成14年度か

ら小学校における英会話学習に専属のALTを配置しており、これを活用して、七夕、節分、ハローウィン・パーティなどの行事を体験させるなど、英語を用いた交流活動や異文化に触れる活動を取り入れることも意義深いといえる。ALTとの授業をより効果的なものにするためにはいくつか留意すべき点が考えられる。まず、事前に外国人教師に対して、学校の「英語活動」の基本的な方針や、これまでのカリキュラムについて十分説明することである。特に、英語が「教科」ではない小学校での指導においては、「小学校英語活動実践の手引」などを参照し理解を求めることが重要である。また、これまでの活動内容や子どもたちの学習態度や反応の特徴についても詳しく説明する必要があるだろう。そのうえで、外国人教師がその学校を訪問する頻度や、英語の指導経験、日本人教師の英語力や team teaching の経験などによって ALT と日本人教師の役割を分担することになる。一般的な team teaching の形は、ALT が英語の発音や文のモデルを示すなどの英語指導、学級担任が授業の進行やクラスのコントロールという役割分担であるが、とりわけ小学校の場合には、学級担任が子どもと一しょに活動に参加し、学習者としてのモデルの役割を果たすことも効果的である。また、ALT と二人で分担してグループ指導をしたりすると、きめ細かな支援ができ、活動に変化も生まれるだろう。ALT は、ネイティブスピーカーであるだけでなく、外国人や外国に対する子どもたちの態度の育成を支援する存在であることを意識した授業デザインを構築することが必要である。

IT や ALT の活用以外にも、実際の教室活動において工夫することも可能である。たとえば、人に謝るときの表現、依頼するときの表現など、言語機能を重視しながら身近なところからテーマを配列し、学習者同士が情報の交換を行える双方向的な英語使用場面を設定することも効果的な方法であろう。さらに、各教科で学習している内容を英語活動に盛り込んだり、各教科の授業に英語活動を取り入れたりすることで、学習者の意欲的な取り組みを促すことができるだろう。たとえば、世界の食べ物を取り上げるなど、「ことば」以外の側面から英語に対する理解を深めることも可能である。

初等英語教育と中・高等学校における英語教育の橋渡しも重要な課題である。せっかく小学校で楽しく英語でコミュニケーションすることを体験し、英語学習に興味をもっても、中学校に入って文法訳読式一辺倒の指導をいきなり受けて落ちこぼれてしまったり、英語学習に対する興味を失ってしまう学習者が増えている。効果的な初等英語教育を実現させるには、中学校以上の教育現場における指導の見直しは避けて通れない。同時に文法や識字能力をどのようにすればコミュニケーション能力の育成とともに伸ばすことができるのか、小・中・高等学校を通した指導計画が必要となろう。このような努力を積み重ねていくことで、EFL 環境であっても、学習者が英語を学ぶ意義を認識し、より積極的な姿勢で取り組むことができるようになることを期待したい。

6.2 web 教材開発における課題

最後に e-learning 用モジュール教材の根本的な問題点を 2 つ指摘する。TUFSS 言語モジュール教材では、発音・会話・文法・語彙教材がそれぞれ独立したモジュールを形成しているが、この教材の設計自体がある種の言語観を想起させるものである。すなわち、言語という総体はそれを構成する言語単位に「解体」することが可能で、その「パーツ」を教えることで、「パーツを組み合わせる作業」は自動的にできるようになるであろうという、

言語教育学界では1960年代に主流を占めた言語学習の捉え方である。これは、「言語は社会的な営みで、言語知識はコミュニケーションの中で言語を使用することによって初めて習得可能なもの」である、とする1980年代以降の相互作用主義(Interactionism)的な言語習得観とは相反する考え方である。また、特に文法と語彙を二分することは、言語学習者が文法規則を学び、それに適当な語彙を当てはめることによって言語を生成できるようになるというピラーフに基づいている。確かに認知的に複雑な言語表現については母語話者であってもこうした「統語スロットに語彙を挿入する」プロセスを使用しているものと考えられるが、日常的な会話をしている際には、意外と限られた定型表現や準イディオムとも捕らえられる決まりきったパターンを多用している(Sinclair 1991, Widdowson 1990)ことが判明している。Lewis (2000)も「文法と語彙の二分法は妥当なものではなく、言語の大半が multi-word chunks から成っている」と指摘しており、「言語は文法化された語彙(grammaticalized lexis)」つまり統語構造の中に語彙を当てはめたものではなく、「語彙化された文法(lexicalized grammar)」つまり語彙的に制限された構造から成る、と主張している。さらに、たとえ統語構造に語彙を当てはめる認知操作を学習者がしたとしても、特に即興の言語使用時に学習者が用いる言語規則は、学習者自身が仮説検証を通して構築した言語規則であって、文法学者が考える言語規則とは認知心理学的にかなり質の違うものではないか(Ellis 1997)とも言われている。言語学習を個人内の認知的な操作として捉え、適切なインプットとアウトプットの機会を与えれば稼動するとみなす「導管メタファー」、つまり人間の思考や認知過程をコンピューターになぞらえる捉え方は、社会文化的存在である人間の真の姿を反映していないと考える構築主義(Constructivism)的な枠組みも、SLA 研究の中で近年大きな支持を得ている(Lantolf 2000)。英語のコミュニケーション能力の育成を目指す総合的な初等英語教育用教材を開発するのであれば、それがweb教材という形態をとるにしても、こうしたより最近のSLA研究成果をきちんと反映した内容の教材開発を目指す必要があるのではないだろうか。

モジュール教材のもうひとつの問題点は、すべてのweb教材に共通する課題とも言えるが、効果的な言語指導を行う上では、いかにすばらしい教材が開発できたとしてもそれを単に提供するだけでは不十分で、対面指導との効果的な融合も考えていく必要があるという点である。その意味では初等英語教育に限らず、語学教師全般の養成やリカレント教育にもっと力を入れることは必須であり、応用言語学者や現場の語学教師だけでなく、教材開発に関わる者すべての言語観や言語学習・教育過程についてのピラーフを意識改革していくことも重要な課題だと言えよう。

言語教育とはあくまでhumanisticで社会的な営みであり、教材や技術といったハード面を充実させただけでは真の改善は望めない。TUFSS 言語モジュール教材開発が目標とする「言語情報学」という新分野の確立・発展が実現するかどうかは、言語情報学を構成する理論言語学・応用言語学・情報工学が、分野間の根本的なパラダイムのちがいをいかに克服して、各分野がそれぞれ貢献し、かつ各分野がそれぞれ恩恵を被ることができるような、統合的な成果をあげられるかどうか大きく依存している。

参考文献

- 伊藤克敏 (2001)
- 伊藤嘉一 (代表) 外国語教育学会 (編集・発行) (2000) 『外国語教育研究第3号』 東京： 暁教育研究所
- 國吉丈夫 (2003) 「7. 早期英語教育」 小池生夫 (編) 『応用言語学事典』 東京：研究社, 98-100
- 高島英幸 (編) (2002) 「実践的コミュニケーション能力のための英語のタスク活動と文法指導」 東京：大修館書店
- 磐崎弘貞・久保田章・卯城祐司 (2001) 望月昭彦 (編著) 『新学習指導要領にもとづく英語科教育法』 東京：大修館書店
- 町田隆哉・山本涼一・渡辺浩行・柳善和 (2001). 『新しい世代の英語教育』 東京：松柏社.
- 箕浦靖子 (1984) 『子供の異文化体験』 東京：思索社
- 文部省 (1999) 『小学校学習指導要領』 大蔵省印刷局
- 文部省 (1999) 『中学校学習指導要領』 大蔵省印刷局
- 文部省 (2002) 『高等学校学習指導要領』 大蔵省印刷局
- 文部科学省 (編) (2001) 『小学校英語活動実践の手引』 東京：開隆館出版
- 吉田研作 (1997-98) 「コミュニカティブ・アプローチと授業実践 (L' approche communicative et la pratique de la classe)」 『Enseignement de francais au Japon フランス語教育』第26巻 <http://pweb.sophia.ac.jp/~yosida-k/communicative.pdf>
- 吉田研作・柳瀬和明 (2003) 『日本語を活かした英語授業のすすめ—英語教育21世紀叢書一』 東京：大修館書店
- 米山朝二 (2003) 『英語教育指導法事典』 東京：研究社
- Anthony, E. M. (1963). Approach, method and technique. *English Language Teaching* 17:63-37.
- Backman, L. (1990). *The Fundamental Consideration in Language Testing*. Oxford University Press.
- Blundell, J., J. Higgins, & N. Middlemiss (1982). *Function in English*. Oxford University Press.
- Bork, A. (2001). What is needed for effective learning on the Internet? *Educational Technology & Society* 4(3) 2001. Available: <http://www.ics.uci.edu/~bork/> [2003, July 4].
- Brown, H.D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (4th ed). Addison Wesley Longman.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards and Schmidt (Eds.), *Language and Communication*. London: Longman Group, Ltd.
- Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1(1):1-47.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.

- Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford University Press.
- Finocchiaro, M. and Brumfit, C. (1983). *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. New York: Oxford University Press.
- Harmer, J. (1991) *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman. [渡邊時夫・高梨庸雄（監訳）（2002）. 『実践的英語教育の進め方—小学生から一般社会人の指導まで—21世紀の英語教育を考える』東京：ピアソン・エデュケーション]
- Hymes, D. (1972). On Communicative competence. In Pride & Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Krahnke, K. (1987). *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Krashen, S.D., Scarcella, R., and Long, M.H. (eds.) (1982). *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Lantolf, J. P. (ed.) (2000). *Sociocultural Theory and Language Learning*. Oxford University Press.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley.
- Lewis, M. (2000). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Heinle, Thompson.
- Oyama, S. (1976). Asensitive period for the acquisition of a non-native phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5,3,261-83.
- Penfield, W. and Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanism*. New York: Atheneum. [上村忠雄・前田利男（訳）. (1965). 『言語と大脳：言語と脳のメカニズム』東京：誠信書房.]
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. John Benjamins.
- Sinclair, J. M. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford University Press.
- Skehan, P. (1996). Second Language Acquisition Research and Task-Based Instruction. *Challenge and Change in Language Teaching*, 17-30.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspect of Language Teaching*. Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1973). The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system. *Systems Development in Adult Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press. [島岡丘（訳）（1994）. 『ノーショナル・シラバス—概念を中心とする外国語教授法—』東京：桐原書店]
- Yuki, K., Abe, K., and Lin, C. (2003). Development and Evaluation of TUFS Dialogue Module. In Kawaguchi, Y., Zaima, S., Takagaki, T., Shibano, K. and Usami, M. (Eds.), *Proceedings of the First International Conference on Linguistic Informatics* (pp. 273-279). TUFS.