

## 普通の人が普通に英語を話せるようになる英語教育を目指して - 系統的技能訓練プログラムの提案 -

渡部 友子(富山県立大学)

### 1. はじめに

多くの人が外国人との交流の手段として外国語を習得したいと思うようになり、一方、専門分野で国際的に発信できる人材が求められるようになって久しいが(平泉・渡部 1975)、日本の英語教育はこのどちらのニーズにも充分に対応できていない。

専門分野での英語教育が施せないのは、対象学生の基礎的運用能力の不足に原因があり、それは中等教育で英語を「技能」として訓練していないことに起因すると考えられる。従って英語を6年勉強しても簡単なことさえ言えない劣等感を多くの人が感じているのも事実であろう。

問題の根底には教育に対する思想があると思われる。実際、実践的英語力を求めるのなら英語を技能として育成する必要があるのだが、教養(知的刺激)として外国語教育を受けてきた指導者がその考え方を転換するのは難しいようである。近年は実践的コミュニケーション能力の育成が唱われ、「英語を聞いてその内容を理解するとともに、場面や目的に応じて適切に反応する」(文部省 1999『高等学校学習指導要領解説』p.18)などの具体的な技能が目標に掲げられるようになったが、その技能をどう育成するか議論はまだ少なく、教材選択にも教養主義の影が色濃く残る。ようやく外国語を技能として捉える動きが出てきた今、どういう教材と指導法で、どういう順序で教育すれば技能が獲得されるかを議論すべきであろう。

冒頭の両方のニーズに答えるためには、田辺洋二氏(2002)の言うように、中等教育までは大衆教育とし、高度な教養や専門性は高等教育で、という二段構えの教育課程、あるいは「正三角形構造」(木村 2002)の教育課程が有効だと筆者は考える。そこで本論はまず、初心者を上級まで無理なく着実に導くための系統的プログラム案を提示する。次にプログラム成功の鍵となる理想的学習環境を考察し、それを作り出すための原則を示す。最後に、この原則に沿った実践例を2つ紹介する。

### 2. 初級から上級までの技能積み上げプログラム<sup>1</sup>

英語を技能として育成するためには、無理のない積み上げ順序を考えなければならない。言ってみれば、まだ歩けない子に走ることを強要しないよう注意が必要なのであるが、現行の英語教育はそれに近い無理を開始時に強いているように思われる。杉田洋氏も指摘するように(山本 1998: 26-27)、中学1年で聞く、話す、読む、書く、がほぼ同時に導入されているからである<sup>2</sup>。

アルファベットは小学校で習うかも知れないが、文字の知識と文字を英語の音に起こせることは同義ではない。文字から音を起こせることが読めること(Chien 2001)であるとすれば、読むことは音の獲得を前提とする。また認知科学的知見が示すように、第一言語か外国語かの区別なく人間の脳は語彙を音声で記録している(竹内 2000: 98, 138)とす

れば、音声獲得前は記録媒体が存在しないことになり、言葉を覚えることが困難なことが理論的に予想される。この導入時の無理が、早い段階で躓く生徒を生み出す原因の一つだと筆者は推察している。これを避けるためには、文字を導入する前に音声を定着させることが必須となる。

現行の英語教育のもう一つの問題点は、再び杉田氏の言葉を借りれば(山本 1998: 26-27)、「個人語」と「社会語」をほぼ同時に導入している点である。杉田氏の定義は不明だが、個人語とは相手の即時的反応を期待する発話、社会語とはそれを期待しない発話、とここでは解釈する。「ダイアログ」「モノログ」とそれぞれ呼ぶこともできよう。話し言葉・書き言葉の区別と重なるが、話し言葉でもモノログ的なもの(アナウンスや講演、語り聞かせ等)、書き言葉でもダイアログ的なもの(会話を書いたものやマニュアルの動作指示等)があるから、それとは独立した区別である。

一つの発話の長さから見るだけでも、学習者にとってモノログはダイアログより難しい。杉田氏の指摘は、モノログを与えるのが早すぎるということである。実際、平成14年度版の中学校教科書をいくつか見ると、1年生では極力抑えられているものの、2～3年生では説明文や物語文が最低2～3入っている。

モノログの処理には高次の情報処理が要求される。例えば、様々な表現形式(代名詞、指示語、言い換え表現など)から登場事物や人物を同定し追っていく作業などがその代表的なものである。この作業は背景情報や推論なども絡む複雑な作業であることが、心理言語学の諸研究で明らかにされている(Just & Carpenter 1987 等参照)。最近の研究では、外国語能力が未発達な学習者にモノログ文を読ませると、不十分な内容しか読み取れないことが示されている(Walter 2000)。これらの知見からも、まだ初級の中学生にモノログを与えることは避けるべきではないか。

以上のことから、無理のない技能の積み上げを可能にする英語教育プログラムは、次の2つの条件を充たさなければならないと筆者は考えている。

- ①音声言語が定着してから文字言語を導入する
- ②ダイアログが定着してからモノログを導入する

もう一点付け加えたいのは、受信技能と発信技能の指導順序の条件である。竹蓋(1997: 71)が4技能間の「転移」について先行研究の知見をまとめているが、それによれば、話す技能は聞く技能に転移しないが、逆方向の転移は確認されている<sup>3</sup>。書く技能と読む技能の関係には言及がないが、個人の書く文章は読書歴に影響されるという経験的観察が正しいとすれば、読む技能は書く技能に転移すると推測される。基本的に「出す前には入れなければならない」(金谷 2002: 8)のである。従って、条件③を追加し、

- ③受信技能を訓練してから発信技能を訓練する

この3条件を充たすプログラムとして、図1(次ページ)の体系を提案する。

図1で、上に向かって積み木が小さくなっていくことには意味がある。上級まで行きたい人は中級の履修が必須となるが、義務教育期で獲得を目指すのは個人語である。つまり中学卒業時に、短い発話単位で身の回りのことを理解し表現できるようになっていることを目標とする。従ってそれ以上の技能を望まない人は、卒業と同時に英語の学習に中断があってもよい。高校では社会語レベルに能力を引き上げることを目指すが、第3段階まで履修するか途中でやめるかは自由とする。さらに高等教育で英語を続ける人は、目的によ

り内容が特化された教育を受ける<sup>4</sup>。

図1 英語積み上げ技能教育プログラム

上級：目的別特化教育（大学・専門学校）

中級：モノローグ期（高校） ③音声・文字による発信訓練

②文字言語の受信訓練

①音声言語の受信訓練

初級：ダイアログ期（中学） ③音声・文字による発信訓練

②文字言語の受信訓練

①音声言語の受信訓練

準備期（小学校）

英語の音に耳を慣らす

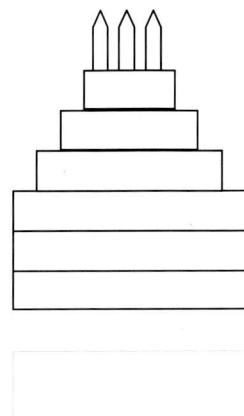


図1で指定した順序は、この順で各技能を集中的に訓練することを意味し、先に訓練した技能を活用しながら上へ進む。また、後に訓練する技能の使用はその時まで強要せず、学習者が自然に望む範囲で許容する。

高校3年間の訓練を修了した学生は、成人が行う言語活動を英語でも行える素地をもつので、外国人との知的交流は十分に可能なはずである。さらに高等教育に進む学生は、本人の希望や学科等の要請に従って目的を特化した英語に取り組む。一部の大学では既にESP教育が行われている（深山2000参照）が、図1の中級修了学生に対してならば、どの大学でも本格的なESP教育を施すことができるだろう。

なおこのプログラムでは、小学校での準備期間を想定している。中学校のスタートは負荷が小さい設定になっているが、まだ耳が敏感なうちに多様な英語の音に触れ、英語に対する「基礎体力」をつける時期があってもよいと考える。第一言語を獲得する子どもは、最初の語を発する前に大量のインプットを耳から入れる。このような時期が外国語を始める子どもにもあれば、本格的な学習を助けるだろう。

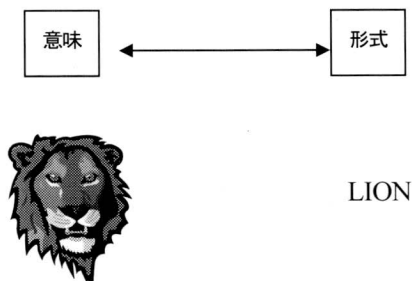
以上の議論から、図1のプログラムは言語習得過程から見ても整合性のとれた形になっていると考えられるが、形が積み上げ式でも、適切な教材と指導法で各レベルが着実に教育を行わなければ積み上げは失敗する。学習を確実に積み上げていくには、学習者が何を既にもっていて何を獲得しようとしているのか、という視点で教材や指導法を検討する必要がある。そこで次節では、外国語学習という作業が認知的にどんなことを学習者に要求するのかを分析し、その作業が無理なく効率的に進むための条件を考察する。

### 3. 外国語学習の理想的環境：内容保証の重要性

言語は「意味」と「形式」から成る。これを模式的に示すと図2（次ページ）のようになる。「意味」は言語なしでも存在し、その意味を指し示すのが「形式」である。井狩幸

夫氏 (2002) の言葉を借りれば、「意味を乗せる形式」を獲得することが言語を獲得することである。

図2 言語の形式と意味



子どもの第一言語獲得過程では、意味の獲得と形式の獲得がほぼ同時になっている。つまり耳にする言語形式を認知し、その形式が発せられた状況を理解して意味と結び付ける作業を行うのだが、認知機能が未熟なためエラーも頻繁に起こるだろう。従って、毎日終日母語に触れて過ごしても、言語能力の基盤が獲得されるまでに最低5～6年を要する。これを驚異的速さとする視点 (Chomsky 1986 に代表される生成文法派) もあるが、かかる時間から見た学習効率は決して高くはない。この状況を示すと図3のようになる。

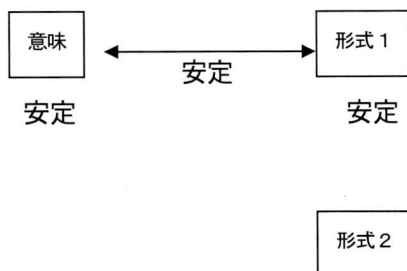
図3 第一言語獲得過程



意味世界も形式も構築途上のため不安定で、その二つを結ぶマッピングも不確かさを伴い不安定である。試行錯誤で進行するため、安定するまでにはかなりの経験の蓄積を要する。

外国語学習の場合はどうか。第一言語が獲得されてから (12才前後に) 第二言語の学習を開始する場合、学習者の置かれている状況は図4で示される。

図4 第二言語学習開始時

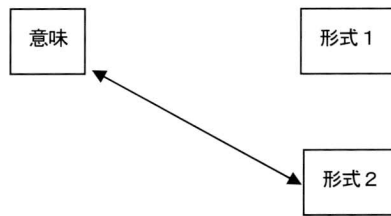


子どもの意味世界は、(それまでの経験に支えられた範囲で)第一言語と結びつき安定している。ここに新しい言語形式を入れようというのが外国語教育である。

これをどのような方法で行えばいいかを考えるには、山鳥(2002:53)の指摘が示唆的である。新しい言葉の学習は、それを指し示すものがその人の意味世界に存在しないと不成功に終わる、というのがその主旨で、例として、幕末にアメリカのホテルで見た物(バスルーム、クローゼット等)を解説した文章を引用し、いくら日本語で詳細な説明をしても読む側はそれを見たことがないのでよく分からなかっただろう、と指摘している。つまり、意味世界に対応するものがない言葉は非常に獲得されにくい、ということである。

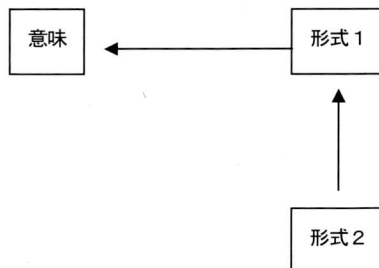
これを踏まえれば、12才前後の子どもに外国語という新しい言語形式をどう教えたらいいかは自明である。子どもの意味世界の中にあるものに対して、新しい形式を与えてあげればよいのである。すなわち図5のような形となる。意味に直接マッピングを行うので、これを「直接アクセス型」と呼ぶ。

図5 直接アクセス型外国語学習



ただし、この年齢の子どもの意味世界は第一言語(形式1)と安定的に結びついていると考えられるので、非言語的に意味を示せない場合は、図6のように形式1の介助を通して形式2を意味に結び付けることも可能である。

図6 第一言語介助型外国語学習

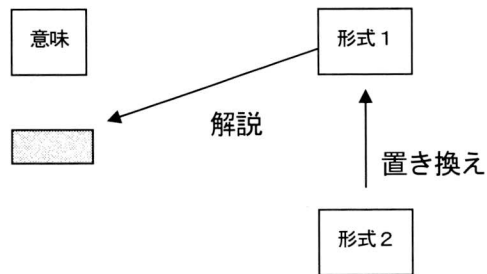


これを「第一言語介助型」と呼ぶ。いずれの型でも守られている原則は、新しい言語形式の指し示す意味が学習者の意味世界の中に既に存在していることである。この原則を「内

容保証の原則」と呼ぶことにする。これはつまり、内容は既知っている、後は新しい記号を覚えるだけ、という学習環境を作るために必要な原則である。

ところが残念ながら現行の英語教育では、教材の内容が学習者の意味世界を超えていると考えられる事例が少なくない。例えばある教科書では中学2年生で地雷の問題を扱っている<sup>5</sup>。この題材は恐らく多くの生徒にとって、初めて触れる内容、つまり自分の意味世界に対応するものがない内容だろう<sup>6</sup>。このような教材を英語授業で使うと何が起るかを示すと、図7のようになる。

図7 教養解説型外国語教育



教師はまず、形式2を形式1に置き換える、つまり日本語の「単語」を教える。しかし学習者は、指すものが意味世界に存在しないので有効なマッピングができない。結果、意味を新しく構築するために教師はさらに日本語で内容を解説することになる。これを「教養解説型」外国語教育と呼ぼう。

この環境で外国語を学ぶ最大の問題点は、与えられた日本語の「訳」とだけ結びついた記号としてしか、新しい形式が記憶されない可能性が高いことである。山鳥（2002: 57）の言うように「言葉の記憶とは名前の記憶ではなく、その名前の意味の記憶」であるとなれば、日本語の「名前」に置き換えられただけの外国語は、「言葉」として学習されたとは言えない。

筆者は、現行の英語教育が費やす時間の割に効果を上げない原因の一つは、この教養解説型の授業に時間を浪費してきたことにもあるのではないかと考えている。教養解説型は記号の蓄積だけに終わりやすい。技能の獲得を外国語教育の第一目標とするなら避けるべきである。

外国語学習が確実に効率よく進むためには、内容の保証された環境を作ることが肝要である。従って、直接アクセス型と第一言語介助型を適切に配置することにより、先に示した系統的積み上げ式教育プログラムは成功する可能性がある。ではその適切な配置の案を次節で説明する。

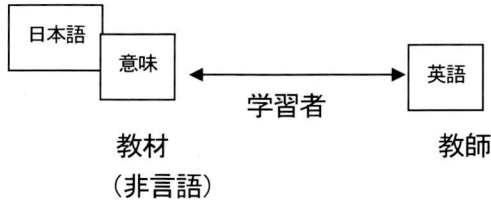
#### 4. 内容を保証する教材の効果的な配置

直接アクセス型と第一言語介助型は異なる学習環境を作り出し、それぞれ特長と欠点がある。そこで、その特徴をしっかりと理解した上でカリキュラムに取り込む必要が生じて

くる。

図8は、直接アクセス型の教材が作り出す学習環境を示す。

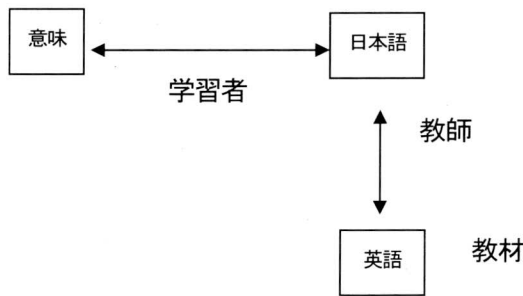
図8 直接アクセス型学習環境の役割分担



この環境では、教材が意味を非言語的に（例えば絵で）表し、その意味を表す英語の形式を教師が与え、学習者はその2つを結び付ける作業をする。意味が分かった時点で日本語を想起する学習者もいるが、これは意味世界が日本語に支えられているために起こる非随意的現象で、日本語はあくまで背景的に存在している。この環境の最大の特長は、教師の日本語による意味説明がなくなる分、英語のインプットを増やせることである。一方、非言語的な内容保証という制約に起因する欠点もある。つまり視覚的に内容を与えられるものに教材が限定されやすい点である。

第一言語介助型の学習環境は、図9に示される。

図9 第一言語介助型学習環境



この環境では、学習者は日本語を介して教材の英語の意味を理解する。欠点は、教師の意味説明に時間が奪われることであるが、学習者の意味世界を超えない内容であればそれほど多くの説明は要しないだろう。利点は、非言語的内容保証の制約がないので直接アクセス型より広く教材を求められることである。

直接アクセス型学習環境は、インプットを大量に与えたい時期に使うことで最大の効果を上げる。図1では、ダイアログ期の受信訓練段階とモノログ期の受信訓練段階にあたる。それ以外の時期では第一言語介助型の方が効果を上げるだろう。特に文字言語の受信訓練の際は、非言語的に意味を示せる教材に絞ると逆にインプットの量が減ってしまう懸念がある。

直接アクセス型環境をダイアログ及びモノログの受信訓練期に効果的に使った実践

例があるので、次節で紹介する。第一言語介助型は一般的なもので特に事例は示さないが、教養解説型に陥るのを避けるためにどんな配慮が必要かをここで述べておく。

例えば中学1年生にとって、「内容が保証された」教材とはどんなものか<sup>7</sup>。外国に行くという設定は、その外国についての知識がない生徒には内容が保証されない。従って、外国人が自分の町に来るという設定の方が望ましい。自分の町なら未知の部分が少ないし、ALTが来る学校も、外国人が住んでいる地域も増えているので現実的設定である。

それでは、訪れた外国人と12～3才の子どもが英語で話す状況があった場合、どんな内容になるのか。まずは、挨拶、自分のこと、相手のこと、身の回りのこと、などであろう。もし買い物会話を取りあげるなら、外国人の買物を通訳として手伝う設定にすればよい。

もっと学習を知的に発展させたい、という向きには、他教科の学習を取り込み、内容を保証しながら外に目を向ける方法が考えられる。例えば、小学校レベルの算数・社会・理科の内容を取り上げるのはどうか。教養解説型の英語教育の問題点は、知らない内容を取り上げることであった。既習内容ならば他教科の材料を取り入れても問題はないと思われる。ここでは、英語教材から他教科へ学習を発展させるのではなく、他教科の学習から英語教材を作るという、逆向きの関係であることに注意されたい。

以上、内容の保証された教材についていくつか例を示した。この視点から教材を選べば、必要最低限の説明で意味を分らせることができ、余った時間を運用練習に充てて言語材料の定着促進を図ることができるのではないだろうか。

## 5. 直接アクセス型指導法の実践例<sup>8</sup>

個人語の受信訓練開始の前に小学校でその準備を行うことが望ましいと先に述べた。秋田県岩城町の2小学校では、この趣旨に沿った英語教育プログラムを平成12年度から実施している<sup>9</sup>。初心者に対し直接アクセス型学習環境を作り出し、日本語を使わずに授業を行っているのである。

この岩城町のプログラムは、全学年児童を対象とした積み上げプログラムになっており、現在低学年は週1回25分、3年生以上は週1回45分で通年授業を行っている。耳から大量のインプットを入れることと、卒業時まで文字と音の関係を理解させることが目標である。講師はネイティブスピーカーで、プログラムの作成と運営を担当する民間英会話学校で訓練を受けてから派遣される。担任教師は児童と一緒に授業に参加し、手助けが必要な子がいればサポートする。

直接アクセス型学習環境は、①教室内の物や絵教材を指し示し、②体を動かし、③ルールが分かりやすいゲームを使う、という方法で作られている。いずれも早期外国語教育でよく使われる手段ではあるが、このプログラムの特徴は、必ず内容が保証される形で継続的に繰り返し提示することにより、日本語の介助なしでも英語が分かった、という経験を子供達に与える点にある。

例えば、授業の始めに教師の口から出る挨拶（Are you happy/hungry/cold? など）はジェスチャーとともに提示されるが、最初は何を求められているのか分からず、子供達はぼかんとしたり、教師の発話をおうむ返ししたりする。しかしこの挨拶は毎回繰り返されるので、まず勘のいい子がYes/Noと答えるようになり、やがて理解の遅い子も答えられるよう



になる。TPR も、最初から教師の口頭指示が分かるわけではなく、教師の動作を見て真似することから始まる。しかし毎回繰り返されるので、やがて手本を見る前に反応できる、つまり「指示が聞き取れる」ようになる。

ただし指名して反応を求めることはしないので、最後まで他の子のまねをしているだけの子もいる可能性はある。しかし少なくとも、教師の英語の意味は非言語的に示されているので、「分かっている」という安心感はあるだろう。錯覚かも知れないこの安心感は、インプットを大量に取り込んで欲しいこの時期に非常に重要である。なぜなら人間の脳は、インプットが難しすぎると感じるとスイッチを切ってしまうことがあるらしいことが、脳科学的研究によって指摘されている（大石・木下 2002）からである。もし学習者が「分からない」と絶望した段階で脳のスイッチが切れるとすれば、インプットの内容が分かると錯覚させる環境作りは非常に重要であり、この点からも内容が保証された教材の使用は有効だと考えられる。

次に、社会語形成期の受信訓練段階で直接アクセス型環境を使う実践例を紹介する。モノログ処理に初めて取り組むこの段階では、モノログの中で最も個人語に近い、物語タイプの教材を与えることが望ましい。物語インプットの意味を非言語的に与えるには、映像を利用する方法が考えられる。

筆者は、富山県立大学短期大学部 1 年生の英語演習で、映画を使ってこれを実践している。専攻（理系）別に分かれた 30～40 人のクラスに対して、週 1 回 90 分の授業で、通年で 4 本の映画を教える。

1 本の映画につき 7 回の授業を使う。第 1 回は映画を日本語字幕付で学生に見せ、第 2～6 回の授業では、字幕なしで見せながら、画面に出てくる事物、人物の動作や感情、出来事の因果関係を中心に、話の進行を実況中継するように英語で説明していく。話す速さは教師の自然な速さとするが、繰り返しを取り入れ、重要な語句を板書しながら話す。学生には教師の英語と映像を結び付ける作業に専心させ、原則的に映画中の会話は教えない。映像が意味を提示する環境を保つためである。

毎回授業後に学生は、教師の表現を参考に話の筋を英語で書いて提出する、という課題を与えられる。映画が終了した時点で全体の筋を書いた英文を与え、期末試験はその抜粋を読んで答える読解問題としている。

初級修了者に対して最も効果を発揮するこの方法は、リスニングの訓練をあまり受けてこなかった高校卒業生に対して概ね有効だと思うが、中には極端に英語能力の低い学生も交じっている。そういう学生は、インプットが難しすぎて授業中脳のスイッチが切れている可能性があるが、字幕付のビデオで内容を確認できるので、英語も内容も分からないという最悪の状態は避けられていると思う。

なお、映画を使って音声インプットを大量に与える手法には先行例があることを付け加えておく。筆者が知る限りでは、ウィスコンシン大学ミルウォーキー校の集中英語講座で 80 年代に始まった Focal Skills Program が、そのリスニング部門でこの手法を使っている。詳しくは Hastings (1996) を参照されたい。また、これをモデルにしたカリキュラムがミネソタ州立大学機構秋田校で 93～95 年に実施され、筆者も携わった。現在行っている実践はこの時の経験に基づいている。個人レベルでは、鈴木博氏が過去に「映像とことばをシンクロナイズさせ」た教材を作成し使用した、という記録（新城 2002 の報告による）も

ある。

上述の映画を使ったモノローグ受信訓練はいずれも高等教育機関で行われているが、映画の選択に注意すれば高校生を対象としても行えるはずである<sup>10</sup>。むしろ高校レベルで行って、「一般英語」の能力を伸ばしてから高等教育機関（あるいは社会）に学生を送り出す方が望ましいと筆者は考えている。

## 6. おわりに

本論は、英語教育を「技能教育」と捉え、無理なく確実に初心者を上級まで導くための系統的訓練プログラムと、その成功の鍵を握る「内容保証の原則」を提案した。

本論の提案の特徴は、教養的側面を極力排したことにある。これには、教育内容が薄くなると心配する向きもあるかも知れないが、それこそが学習内容の「技能としての定着」を促すだろうと筆者は考えている。説明して分からせ、少し練習して次の課に進み、前に習ったことは忘れてしまう、ということを積み重ねても、決して「技能」は定着しない。この理解が浸透していないために、大学に入っても初級会話を再度練習しなければならない、という事態が生じているのではないか。

技能を確実に獲得してもらうには繰り返し練習が不可欠であることは、車の運転などの技能訓練を考えてみれば自明である。そしてそれはその場の集中的繰り返しだけではなく、新しい事項と絡めた応用的繰り返しも含む。アクセルやブレーキは、発進と停止の時だけでなくカーブや坂道の運転にも使わなければならない。外国語もまた、既習項目に多様な文脈で何度も出会ってこそ獲得されるのである。

英語能力は決して特殊技能ではない。技能レベルに多少差はあってもほとんどの人が車を運転できるようになるように、日常行う言語活動の範囲ならば、日本語でできることが英語でもできるようになることは、ほとんどの人にとって可能であろう。本案のような英語教育プログラムは、多くの人が抱く英語コンプレックスを払拭するための有効な発想の転換にならないだろうか。

## 謝辞

本論執筆に当り、渡部（2002a）執筆の際に三省堂、東京書籍、開隆堂各出版社から提供いただいた14年度版中学校教科書の見本を再び参考にした。ご協力に感謝する。

## 参考文献

- 井狩幸男（2002）「小学校の英語授業に求められること：神経心理学の立場から」平成14年度関西地区英語教育セミナー『小学校の英語授業ではどのような工夫が必要か』での講演。
- 大石晴美・木下徹（2002）「言語情報処理過程における選択的注意の働き」JACET第41回大会口頭発表（東京：青山学院大学）。
- 金谷憲（2002）「自己表現活動のハードルとその乗り越え方」『英語教育』51-8（10月号）。

- 木村松雄 (2002) 「大会報告」 JACET 通信 No.136 (第41回全国大会特集号) p. 2
- 新城岩夫 (2002) 鈴木博氏特別講演「現場から生まれる理論：英語教師の生活40年を振り返って」の報告, 『外国語教育メディア学会中部支部便り』第66号, 2-5.
- 竹内理 (編著 2000) 『認知的アプローチによる外国語教育』松柏社.
- 竹蓋幸生 (1997) 『英語教育の科学- コミュニケーション能力の養成を目指して』アルク.
- 田辺洋二 (2002) 「一貫制の英語教育- 小学校から大学まで」 JACET 第41回大会基調講演 (東京：青山学院大学).
- 平泉渉・渡部昇一 (1975) 『英語教育大論争』文芸春秋社.
- 深山晶子 (編 2000) 『ESPの理論と実践』三修社.
- 文部科学省 (2001) 『小学校英語活動実践の手引』開隆堂.
- 文部省 (1999) 『高等学校学習指導要領解説：外国語・英語編』
- 山鳥重 (2002) 『「わかる」とはどういうことか—認識の脳科学』ちくま新書.
- 山本新治 (1998) 「小学校への英語導入の現状とその課題—中学校の英語教育との連携を視野に入れて」 『英語展望』 No.105, 22-27.
- 渡部友子 (2001) 「内容からアクセスする外国語—ある小学校の事例」 JACET 第40回大会口頭発表 (札幌：藤女子大学).
- 渡部友子 (2002a) 「教養としての英語から使える英語へ—英語教育改革私案」 『富山県立大学紀要』第12巻, 61-71.
- 渡部友子 (2002b) 「日本における実現したい理想的英語教育について」 『JACET 創立40周年記念誌』 88.
- 渡部友子 (2002c) 「内容からアクセスする外国語—映画を効率的に使った中級向け授業の実践」 JACET 第41回大会口頭発表 (東京：青山学院大学).
- Chien, Y. (2001) 'When do EFL Children begin to read?' Paper read at JALT/PAC 3 Conference, Kitakyushu.
- Chomsky, N. (1986) *The Knowledge of Language*. Praeger: New York.
- Hastings, A. (1996) 'Focal Skills: A brief sketch,' available electronically at <http://www.su.edu/icfs/fssketch.htm>.
- Just, M. and Carpenter, P. (1987) *The Psychology of Reading and Language Comprehension*. Allyn and Bacon: London.
- Walter, C. (2000) *The Involvement of Working Memory in Reading in a Foreign Language*. Ph.D. thesis, University of Cambridge.

### 中学校英語教科書

- 開隆堂 (2002) Sunshine English Series 1-3 見本
- 三省堂 (2002) New Crown English Series 1-3 見本
- 東京書籍 (2002) New Horizon English Course 1-3 見本

---

注

- <sup>1</sup> この節の提案は渡部（2002a, b）を整理展開したものである。
- <sup>2</sup> 文部科学省は『小学校英語活動実践の手引』（2001：5）の中で、文字と音の同時導入が子どもにとって習得の壁になることを認識しているが、一括導入は中学では可能と考えているようにその記述は読める。
- <sup>3</sup> この他に、聞く技能から読む技能、書く技能への転移も確認されている。音声言語が文字言語を支えていることから当然予測される事実である。
- <sup>4</sup> ここで提案している段階別目標設定は、文部科学省が2002年に発表した『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」で想定されているものと概ね重なっている。
- <sup>5</sup> 三省堂（2002）New Crown 2。
- <sup>6</sup> 仮に全員が知っている内容で、課の学習に成功したとしても、実際に外国人と接する場面でまだ初級レベルの14才の子がいきなり地雷問題を話し出したら、相手も面喰らうのではないか。英語運用能力のレベルとトピックの知的レベルは、バランスがとれていた方がよい。
- <sup>7</sup> この部分の提案は、渡部（2002a）と重なる。
- <sup>8</sup> この節は、JACET 全国大会で口頭報告した内容（渡部 2001, 2002c）を整理したものである。
- <sup>9</sup> このプログラムは、秋田市で Brian's English School を経営する Brian Ahlstrom 氏が中心となって開発したものである。筆者は理論面での助言と、授業の観察・報告の形で間接的に関わっている。
- <sup>10</sup> 映画を高校英語の教材とする提案は、平成15年度検定済教科書 Screenplay Oral Communication I（スクリーンプレイ社）によってもなされている。ただし台詞を中心とする指導と推測されるこの提案は、本論とは異なる。