

「言語文化観のゆさぶり」による豊かな表現力の育成

Improving Learners' Communicative Competence through Enhancing their Sensitivity and Attitudes toward Language and Culture

曾我 治寿[†] 仲 潔^{††}
 SOGA, Haruhisa¹ NAKA, Kiyoshi²

[キーワード]	英語科教育、言語文化観、3R
[Keyword]	English Language Education, Sensitivity and Attitude toward Language and Culture, 3R
[所 属]	[†] 岐阜県可児市立桜ヶ丘小学校 ^{††} 岐阜大学教育学部
[Institution]	Sakuragaoka Elementary School Faculty of Education, Gifu University

[要 旨 Abstract]

本稿は、学習者が言語や文化に対して抱くイメージや価値観の総称である「言語文化観」（仲2009）をゆさぶることにより、英語による表現力の向上を目指す実践の在り方を提案するものである。現代では対話型AI技術の発達などによって、英語を用いて考えを伝え合う力を高める機会が豊富に提供されるようになった。機械の力を借りれば、言語運用能力を身につける練習はさらに容易になるだろう。しかしながら、実用的な英語運用能力の習得に偏重した指導は、コミュニケーションの中でもごく限られた範囲を扱っているに過ぎない。そこで、学習者の言語文化観をゆさぶることによって表現力の向上を目指した2つの実践を紹介する。1つ目は、ことばへの興味・関心を引き出しつつ、自分なりの英語を使用する学習者の育成を目的とした帯活動“What's this?”である。2つ目は、「英語を使う仕事とは何か」について考えることにより、ことばと社会について考える活動である。2つの実践を通して、学習者が英語学習を楽しみながら表現力を豊かにしていく実践の在り方を示したい。

1. はじめに：英語科教育とAI技術

『グローバル化に対応した英語教育実施計画』（文部科学省, 2013）によれば、小学校、中学校、高等学校の英語科教育では、「外部検定試験を活用し、各学校段階における生徒の客観的英語力を検証するとともに、指導改善に活用」（同, p.3）することが求められている。求められている客観的英語力とは、高等学校における実用英語技能検定（以降、英検とする）2級～準1級、およびTOEFL⁽¹⁾ iBT 57点程度以上等、中学校における英検3級～準2級程度の取得である。また、大学入試においては、利用方法は様ざまであるが、基準を満たすスコア・級の取得によって個別試験の点数に換算・加点したり、試験を免除したりするケースもみられる⁽²⁾。しかしながら、英検やTOEFLなどの検定試験で測ることができるのは、聞く・話す・読む・書くにおける主に知識・技能の領域である。つまり、現状の英語科教育では、英語を使いこなすための知識や技能の習得が強く求められる傾向にあるといえる。

また、『国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策』（文部科学省, 2011）では、「生徒に求められる英語力を達成するための学習到達目標を『CAN-DOリスト』の形で具体的に設定すること」（同, p.3）が定められた。CAN-DOリストとは、「英語を用いて～できる」という形式で書かれ、学習者が「『個人として』何ができるか」に焦点を置いた知識・技能面の評価項目である。外部検定試験やCAN-DOリストの活用は、英語学習を英語という道具を使いこなすための知識・技能の習得という次元に閉じ込めやすい。そのため、英語科教育には、学習者に「道具としての英語」を習得させることが求められている印象を受ける。

昨今では、Google翻訳やDeepL翻訳などを用いれば、英訳／和訳がかなりの精度で可能である。また、ChatGPTは翻訳に限らず、要約・問題／解答の作成・文法解説などがある程度は的確に示す。さらに、Dors. AI^③を利用すれば、オンラインでAIチューターと英会話の練習が可能である。つまり、「道具としての英語」を習得する練習／訓練のための環境は、これまで以上に整ってきている。その結果、AI（言語モデル）の影響を受ける可能性が高い職業上位20において英語教師を2位に位置づける報告もある（Felten et al., 2023）。

道具をうまく使いこなすためには、道具の性質をより知っておいた方が良いことは、日常生活から明らかであろう。言語が道具であるならば、いうまでもなく言語のもつ危険性も知っておく必要がある。しかしながら、英語科教育において「英語を道具として身につける」となった途端に、道具としての利便性だけが強調されてしまい、道具の性質そのものの理解が軽視されてしまう。その結果、表面的には「道具としての英語」（＝知識・技能）を身につけた、という結果を得る可能性はあっても、学習者が英語を本質的に使いこなせるようになるのは困難であることが予想される。先に「AI（言語モデル）の影響を受ける可能性が高い職業上位20において英語教師を2位に位置づける報告」があると述べた。しかしながら、それはあくまでも英語科教育が、「表面的に英語という道具を使いこなす」ための場であるという認識の場合である。そして、本稿では、英語科教育を「道具としての英語」を習得する単なる技能科目ではなく、言語文化に関する価値観を広げることにより、表現力を豊かにすることを目指す「言語観教育」（仲, 2008, 2009）として捉える実践の在り方を示す。言語観教育に取り組むことは、AIではない人間の英語教師が英語科教育を担っていく上での1つの方策となり得ることを示唆したい。

2. 問題意識：「道具としての英語」の限界

言語には多様な側面がある。「道具としての英語」という価値観（以降、言語道具観）にもとづき、自分の意見を他者に伝える働きをはじめとして、各国や地域および人びとの思考法や発想法の表象として機能したり、社会／文化／アイデンティティと関連付けられたりもする。英語科教育では、言語が意味を伝え合うための道具であるからこそ、次の2点に留意しながら指導する必要があると考える。第1に「『ことばとは何か』について考える機会の喪失」（森住, 1992；仲, 2008）であり、第2に「『英語に従順な機能体』を育成する危険性」（板場, 2001；仲, 2002, 2008）である。

まずは、1つ目の留意点である「『ことばとは何か』について考える機会の喪失」をみていく。仲（2008）は、言語道具観の危険性を次のように述べている。

「英語＝道具」という技術論は、英語を習得できない場合であっても、「英語は使えなければ意味がない」という価値観／言語観を学習者のうちに産み出す可能性がきわめて高い。そのような言語観が支配的になればなるほど、ますます「ことばとは何か」について考えるきっかけを提供することができなくなってしまうように思えるのである。

（仲, 2008, p.1、強調＝筆者）

言語道具観では、英語がもつ多様な側面の中でも「意味を伝達するための道具」という側面に着目するため、ことばの社会的／文化的側面について学習者に考えさせる機会が失われやすい。里見（2005）は、学校教育の中で歴史や地理の事項名に関する「知識」や数式を操作する「技能」は身につけているものの、それらが学習者にとって社会と関わるための思考の糧となっていないことを問題視する（同, p.32）。英語科教育に当てはめれば、次のようになるだろう。すなわち、単語や文法等の「知識」を習得し、それらを操作する「技能」は身につけているが、日本語と英語の背景にある認識の相違点／共通点について理解を深めることや、自分がいま生きる社会で起きていることばと人権／差別／アイデンティティ等の問題に対しては無頓着な価値観を育成しているのではないだろうか、ということである。

これらは単なる「知識」ないしは「蘊蓄」ではなく、より実際的なコミュニケーション能力につながるも

のである。例えば、学習者が「伝えたい内容」を英語の語順に沿って、英単語に置き換えるだけでは「適切な」表現になるとは限らない。井上（2021）は、宮崎駿氏の作品である『千と千尋の神隠し』に登場する「リン」による「いま釜爺のどこ行かねえほうがいいぞ」というセリフが、英語版では“I wouldn’t go right now.”となっていることに着眼している。日本語の発想をそのまま英単語に置き換えつつ、英語の語順に当てはめるのであれば、“You shouldn’t go.”でもよさそうである。しかしながら、井上によれば、“You shouldn’t go.”は「英語的には強すぎて抵抗がある」（同, p.39）であり、「相手の領域に入り過ぎず、相手の『独立』した『個』を尊重する言い方」（同）として、“I wouldn’t go right now.”という訳が当てられている。つまり、言語表現の背後にある文化的な違いが、適切な表現に影響を与えているということである。このように、ことばの「技能」以外の側面は、言語表現という技能面にも影響を及ぼすものである。

次に、2つ目の「『英語に従順な機能体』を育成する危険性」についてはどうだろうか。ことばとは何かについて考える機会を失った英語科教育は、「銀行型教育」（フレイレ, 1979）の性質を帯びる。銀行型教育とは、貯金箱に預金をするように、学習者の頭の中に機械的に知識を注入する教育スタンスのことである（同, pp.65-92）。そこにおいて学習者は、単語や文法で満たされる容器であり、知識を機械的かつ受動的に暗記することが求められる。結果として、「人間を世界にたいして、そして教師の権威にたいして受動的にすること」（里見, 2005, p.42）になる。また、フレイレは銀行型教育には「人間をロボットに変えようとする意図が隠されている。それはまさに、より豊かな人間になるという存在論的使命の否定である」（同, p.71）と指摘する。つまり、英語に従順な機能体の育成は、教育基本法に定められた教育の目的である「人格の完成」に反する。

もちろん、英語を用いたコミュニケーションで自分の考えや気持ちなどを伝え合うためには、「道具としての英語」の習得が必要になるのは当然である。しかしながら、言語道具観には、「ことばとは何か」について考える機会を失うことにつながり、英語に従順な機能体を育成する恐れがある。つまり、思考力・判断力という「考える力（thinking）」（森住, 1992）が乏しくなり、4技能による豊かな表現力が育成されにくくなるのである。

3. 「言語文化観のゆさぶり」による豊かな表現力の育成

本節では、はじめに英語科教育の目標を確認し、どのような力の育成を目指しているのかを確認する。次に、前節で指摘した言語道具観における2つの留意点を乗り越える視点となる「言語観教育」（仲, 2008）および、「言語文化観」（仲, 2012）の概念についてみていく。そして、本研究が目指す「『言語文化観のゆさぶり』による豊かな表現力の育成」の具体像を示す。

3.1 小学校外国語科の目標

小学校外国語科の目標は、以下の通りである。

外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

（『小学校学習指導要領解説 外国語活動・外国語編』, p.67. 下線＝筆者）

学習指導要領では、聞く・読む・話す・書くという4技能を用いたコミュニケーションの基盤として、外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせることを前提としている。また、見方・考え方の具体的な内容は、次のように記されている。

外国語によるコミュニケーションの中で、どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考し

ていくのかという、物事を捉える視点や考え方であり、「外国語で表現し伝え合うため、外国語やその背景にある文化を、社会や世界、他者との関わりに着目して捉え、コミュニケーションを行う目的や場面、状況等に応じて、情報を整理しながら考えなどを形成し、再構築すること」であると考えられる。
(同. 下線=筆者)

つまり、見方・考え方とは、学習者が外国語でコミュニケーションを図る際の基盤となる価値観のことであり、外国語を社会や世界、他者との関わりの中で生まれる文化そのものであるという認識をもつことであるといえるだろう。また、見方・考え方の中でも、特に小学校段階では、「外国語やその背景にある文化を、社会や世界、他者との関わりに着目して捉える点を重視すべきであると考えられる」(同, p.68)とある。そのため、小学校英語科教育では、英語とは社会や世界、他者との関わりの中で生まれた文化そのものであるという価値観を育みながら、4技能を使いこなす力を身につけていくことが求められているといえるだろう。

3.2 ことばの3機能：言語観教育の中核として

本稿における「『言語文化観のゆさぶり』による豊かな表現力の育成」とは、次の図1のようになる。ここでは、言語観教育の中核となる「ことばの3機能」について概観していく。

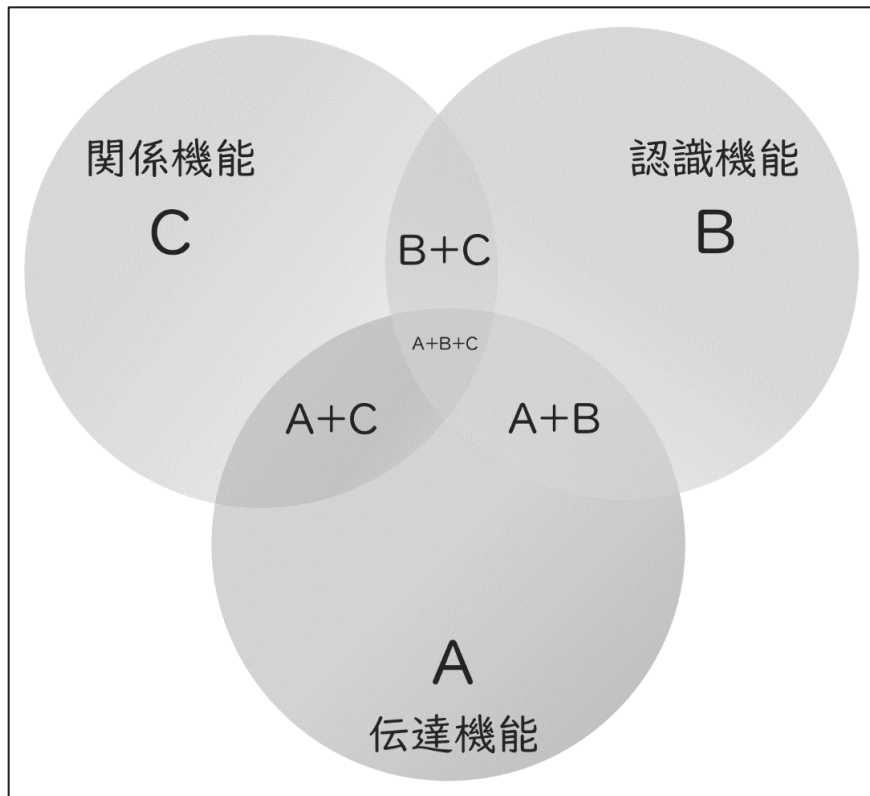


図1. 「言語文化観のゆさぶり」のイメージ

まず、言語観教育とは、「『英語』を単なるコミュニケーションの手段/道具としてではなく、ことばにかかわるものごとの見方/態度についても取り上げていく言語教育の在り方」(仲, 2008, p.2)である。また、言語観教育の中心概念である「言語文化観」とは、「言語文化に関するあらゆる事象を『どのように捉えるのか』という観点ないしは判断の基準」(仲, 2012, p.49)である。その中でも中心的な存在である「言語」について、仲(2009)では、森住(1992)における「ことばの3機能」を基盤とし、次のように再定義を試みている。

1. ことばの伝達機能

4技能の訓練を中心とした、表面的／形式的な意思の疎通に関する働きのこと。

2. ことばの認識機能

ことばによって現実の切り取り方やものの見方が異なるなど、ことばの体系や規則と発想法との間への視点・認識のこと。およびそれらが伝達機能／関係機能へ影響を及ぼし得る働きがあること。

3. ことばの関係機能

ことばと人間、社会／文化との関係、すなわち、ことばが差別問題全般、言語戦争などに関係したり、アイデンティティの拠りどころとなる働きのこと。およびそれらが、伝達機能／認識機能へ影響を及ぼし得る働きがあること。

(仲, 2009, pp.116-118)

このような「ことばの3機能」を念頭におくと、言語道具観にもとづく指導は、伝達機能に軸足を置いたものである。ところが、ことばは伝達機能、すなわち「『言語』による『伝え合い』」という側面だけでなく、認識機能や関係機能も併せもち、それらにより伝達機能が育まれる。筆者たちは、これらをバランスよく扱うことで学習者の言語文化観を豊かにし、ひいては豊かな表現力の獲得へとつながる授業を目指したい。

3.2.1 ことばの伝達機能を中心に

図1におけるA領域（伝達機能）では、ことばにおける聞くこと・話すこと（発表・やり取り）・読むこと・書くことの4技能の習得を目的とする。

例えば、Small Talkと呼ばれる「2時間に1回程度、帯活動で、あるテーマのもと、指導者のまとまった話を聞いたり、ペアで自分の考えや気持ちを伝え合ったりする」⁽⁴⁾（『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』, p. 130）活動もA領域である。Small Talkの目的は、「（1）既習表現を繰り返し使用できるようにしてその定着を図ること、（2）対話の続け方を指導すること」（同, p.84）の2点である。前の単元で学習した言語材料を繰り返し使用できる機会をつくり、知識・技能の一層の定着を目指すものである。また、対話の始めと終わりの挨拶・繰り返し・一言感想・確かめる・さらに質問する、など対話を継続するための基本的な表現や方略の指導も求められている。

教科書を用いた事例も挙げておこう。小学校英語科で使用されている『NEW HORIZON Elementary English Course 6』（東京書籍）におけるUnit6 “Let’s think about our food.”を具体例として示す。教科書では、「食材を通じて世界のつながりを考え、メニューを発表しよう」という単元のゴールが設定されている。ここで習得すべき言語材料に加え、異文化理解に関する要素を入れることで、授業により広がりを持たせられる。例えば、「ALTとその家族にピッタリのカレーをオススメしよう」という単元終末の活動を設定することができる。学習者はALTとのやり取りを通じて必要な情報（＝食材の好み・家族構成・宗教・アレルギーの有無など）を獲得し、手に入れた情報を整理しながらカレーをオススメするための原稿を構築していく。そして、ALTとその家族にピッタリのカレーをオススメするために、学習者は“～ is from ….”を使って産地を紹介したり、“～ is in the … group.”の表現を用いて食材の栄養素を説明したりすることを通して、単元で習得が目指される文法事項を繰り返し使用する。

3.2.2 ことばの認識機能を中心に

認識機能（図1のB領域）では、ことばに表れる現実の切り取り方やものの見方について扱う。単語レベルの例では、日本語では、ぼうしを「かぶる」・メガネを「かける」・ネックレスを「身につける」・シャツを「着る」・ズボンを「はく」・くつを「はく」と身につける対象によって動詞を使い分ける。英語ではこれらすべてを“wear”で表現することができる。このように、同一の「現実」に対して、日本語と英語との表現の違いが生じるのは、その背景に「現実」への認識の違いがあるからだ。また、日本語には、「柿が赤くなると医者青くなる」ということわざがあり、秋の天候の良さや柿の健康効果を合わせて、体調を崩す人は少なく、医者は商売にならず青ざめることを意味する。英語圏にも同様に“An apple a day keeps the doctor away. (1日1つのリンゴで医者いらず)”という表現があり、果物が健康に良く医者にかかる必要もなくなるという認識

が共通する。さらに、「なぜ不規則動詞があるのか」や「なぜ年月日などの言い方は英語と日本語とでは逆になるのか」(森住2018)といった疑問を扱う。

以上のような「なぜ」を扱うことは、ことばについて考えることである。そして、「ことばについて考えることは、人間の思いや思考法について考えることになる」(森住, 2020, p.117)。人間の思いや思考法について考える中で、ことばの理屈や面白さ、不思議さを感じることにつながり、英語を楽しく学ぶ学習者を増やすことにもなるだろう。同時に、その過程において学習者たちは豊富な言語表現に触れることになる。

3.2.3 ことばの関係機能を中心に

関係機能(図1のC領域)では、ことばと社会/文化/アイデンティティなどの関係を扱う。『NEW HORIZON Elementary English Course 5』(東京書籍)におけるUnit1 “Hello, friends.”の異文化理解を扱うパートであるOver the Horizonでは、名前における姓と名の順番を扱っている(写真1)。

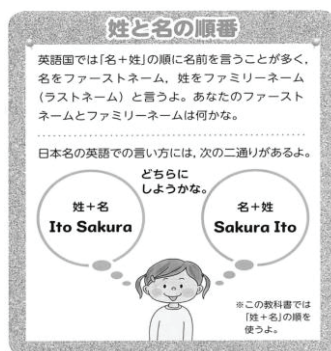


写真1. 名前の順番を扱う教科書のパート

英語圏では「名(ファーストネーム) + 姓(ファミリーネーム/ラストネーム)」の順に表現するという文化が紹介されている。続いて、「姓+名(“Ito Sakura”)」と表記するか「名+姓(“Sakura Ito”)」と表すかを登場人物が考えている。氏名の表記について森住(2020)では、次のように述べられている。

特に、当事者にとっては、自分をどのような位置においているかというアイデンティティの問題になる。個人の名前も然りで、古くは韓国・朝鮮の人たちに強制した「創氏改名」、最近では「国民総背番号制」、「夫婦別姓」などの例でもわかるように、個人のアイデンティティに係わっているのである。

(同, p.216)

名前というのは、自分がどのような存在であるのかを示すものであるため、個人のアイデンティティと深く結びつく。また、写真1では、「この教科書では『姓+名』の順を使うよ」と注意書きがあるものの、登場人物自身は「どちらにしようかな」と迷っている。そのため、本教材は、名前の表記方法を通してことばと社会/文化/アイデンティティなどへの関心を喚起するだけでなく、個人のアイデンティティの在り方について学習者に考える余地を残した教材といえるだろう。同ページには、「世界にはどんな姓名があるのかな」という問いかけから、ミドルネームを付けたり、親族の名前を継承する文化のある名前を紹介したりしている。また、「自分のことを何と言う?」という問いかけから、英語の“I”に対する日本語の1人称の多様性を扱っており、ことばとアイデンティティについて考えられるようになっている。

現代において英語は、母語話者だけでなく、様々な国や地域における多くの非母語話者にも使用される国際共通語として機能している言語の1つである。インド英語・ナイジェリア英語・シンガポール英語など、当該地域の言語文化の影響を受けながら独自の言語的特徴が形成されてきた。それらは、使用者のアイデンティティの一部にもなっている。学習指導要領には、国際共通語としての英語について次のような記述がある。

英語が国際共通語であることを踏まえると、外国語の背景にある文化だけでなく英語を使ってコミュニケーションを図る人々の文化についても理解を深めることが大切である。

(『小学校学習指導要領解説 外国語活動・外国語編』, p.74、下線=筆者)

音声面でも、教師やALT等の使う英語だけではなく、ほかの様々な英語音声に触れる機会をもつことは、国際共通語としての英語に対する理解を深め、同時に自分自身の英語に対する自信を深めていく上でも大切である。

(『中学校学習指導要領解説 外国語編』, p.96、下線=筆者)

「英語を使ってコミュニケーションを図る人々の文化」に対して理解を深めることが求められていることから、フィリピンやシンガポールなどにおいて、人びとはどのように英語を使用しているのかを扱う。そして、教科書の英語をモデルに習得を目指しつつ、何とか伝えよう／理解しようとする態度と力も養う必要がある。つまり、My English (塩澤2016) という「母語・経験・教養・文化背景などを反映した本人自身の英語であり、国際通用度が高いことを前提とする」(同, p.32) 英語の運用能力の獲得を目指すということである。一方で、多様な英語が生まれる背景には「『なぜ英語を使わなければならないのか』という苦悩や葛藤を生み出す歴史的・政治的・経済的な背景があり、一種の必要悪として英語を使っている人もいる」(仲, 2020, p.11) ことにも留意する必要がある。

3.2.4 複合領域について

A+B領域には、2つのアプローチが考えられる。第1に、伝達機能(A領域)で行う言語活動を認識機能の視点からアレンジするものである。具体的には、複数形を扱う言語活動の中に「チョーク」・「チョコレート」・「せっけん」などの語彙を入れることにより、英語ではこれらを粉や固まりという物質名詞として捉えるという日本語と英語における認識の違いにふれられる活動となる。第2に、認識機能(B領域)を扱う素材を伝達機能(A領域)の観点から言語活動へと発展させるものである。例えば、食べ物の語彙や表現を扱う場面で「紅茶」と“black tea”という色に対する認識の違いを授業の前半で扱う。後半では、学習者は同様の例についてタブレット等の情報端末を用いて調べたものを既習の英語でスライド1枚にまとめ、互いに読み合うReadingの活動にアレンジすることもできる。

続いてB+C領域についてみていく。認識機能(B領域)の素材に関係機能(C領域)の視点を取り入れる活動では、英語の“brother”や“sister”を日本語では「兄／弟」および「姉／妹」とそれぞれ別の単語が当てられている認識の違いを扱うことができる。その際に、日本では長幼の序という文化があり、他にも学校における部活動や会社等で先輩／後輩の関係を重んじたり、年配の方を敬うことを良しとする風潮があることを簡単な英語とイラストをもとに紹介する。小学校や中学校の英語科教育では、小ネタ的に背景にある社会や文化を話の中に入れるだけでも、ことばを社会や文化との関わりの中で捉える言語文化観の育成につながるだろう。もちろん、「相対性の崩れたバイアスを是正するのが異文化理解の最も重要な点である」(森住, 2020: 169)。そのため、英語圏には上下関係や敬い合う文化がないという認識を学習者に与えないためにも、「文化の相対化の観点を明確に打ち出すこと」(同, p.166)が必要であることはいうまでもない。

関係機能(C領域)の教材を認識機能(B領域)から作り変える活動では、俳句などの日本文化の中で生まれた表現を翻訳するものが考えられる。例えば、松尾芭蕉の俳句の「古池や かはづ(蛙) 飛び込む 水の音」をどのように英訳するだろうか。「かはづ(蛙)」を単数“a frog”で捉えるか、それとも複数“frogs”として捉えるのか、さらには単数や複数という数の概念で捉えず“frog”という裸の名詞のまま受け取るかという単複に関することばの認識について扱うことができる。ちなみに、牧野(2018)によれば、多くのアメリカの大学生は「古式騒然とした池の静けさを破るのに効果的だ」(同, p.93)という理由から「かはづ」は複数形であると答えたという。他にも、インドでは「首を横に振ると『イエス』の意味になる」・「首を縦に振るとギリシャやイタリア南部では『ノー』の意味になる」などジェスチャーにおける社会／文化的な意味の違いをイラストで紹介した後、学習者にも他の例を調べさせ、スライドに英語でまとめる活動もできるだろう。

う。

A+C領域においても、伝達機能(A領域)の活動に関係機能(C領域)の視点を加える活動と、関係機能(C領域)の活動を伝達機能(A領域)の観点からアレンジするものがある。まず、伝達機能(A領域)の活動に関係機能(C領域)の視点を加える活動には、使用する例文の工夫が比較的簡単に実践できるだろう。例えば、「オスズの国や地域について伝えよう」という目的や場面、状況を設定すれば、国や地域に関連させて“*It's all Greek to me.*”などの例文を紹介できるだろう。これは、ギリシャ語が難解であるという理由から「ちんぷんかんぷんだ」といった意味になる。また、受動態を扱う場面では、“*English is spoken in Canada.*”は“*People in Canada speak English.*”の単純な書き換えではないことを扱うことができるだろう。前者は、カナダの主にケベック州におけるフランス語使用者の存在を示唆しうる。後者の文は「カナダ人は英語を話す」ことを意味し、社会言語学的に事実を反する危うさを伴う(仲, 2023)。

関係機能(C領域)の素材を伝達機能(A領域)の視点をもとに発展させる例には、国際共通語として英語が使用されている現状を授業で扱う活動が考えられる。以下に示すのは、筆者が小学校6年生を対象に実践した「国際共通語としての英語」の視点を取り入れたリスニング活動である。

〈国際共通語としての英語の視点を取り入れたリスニング活動の手順〉

- ① 「今から、英語で話される3つの文を聞きます。聞き終わった後に、質問をするからよく聞いておいてね」と学習者に伝える。
- ② 3人の話者(1番目:インド出身、2番目:オーストラリア出身、3番目:アメリカ出身)が話す“*I will go to the park today.*”を1つずつ順番に聞かせる。
- ③ 聞き終わった後に、「オーストラリア出身の人が話した英語は、何番目でしょうか?」と尋ねる。
- ④ 最後に、「今日どこへ行くと言っていましたか?」と尋ねる。

このリスニング活動では、多様な英語を使用する人びととコミュニケーションを図るための寛容な態度の育成を目的としている。段階①では、リスニング活動であるため学習者に内容を聞き取るように意識づけを行う。ただし、何を聞き取ればよいのかは伏せておく。続く段階②では、実際に多様な英語を聞く。段階③では、「オーストラリア出身の人が話した英語は、何番目でしょうか?」と学習者に質問することにより、聞かれていることが話の中身ではないことへの驚きを誘発する。そして、オーストラリア英語では、“*today*”をトゥ「*デュ*」イよりもトゥ「*ダア*」イに近い音で発音されることがある点を紹介する(もちろん、全てのオーストラリア人がそのように発音するわけではないことにも留意させる)。最後に、「今日どこへ行くと言っていましたか?」と質問して“*park*”という答えを確認する。ここでは、英語が多様であるという社会的事実を教えるだけでなく、多様な英語が飛び交っていても意思疎通を図ることができる点に重きを置いている。

最後に、A+B+C領域は、伝達機能(A領域)・認識機能(B領域)・関係機能(C領域)におけるすべてを含んだ活動のことである。A+B+C領域の例には、基本的に知識・技能の定着を目指して伝達機能を扱うSmall Talkをアレンジする活動として“*What's this?*”(4.1で詳述)が考えられる。これは、認識機能と関係機能を背景にもつ単語をテーマ(以下、「お題」とする)として選択し、そのお題について話し手役の学習者が聞き手に英語とジェスチャーを用いて伝えるという活動である。既習表現を駆使しながらも、ことばについて考えるきっかけを提供することができる活動になっている。

「言語文化観のゆさぶり」において重要なのは、ことばの3機能をバランスよく扱うことである。なぜなら、伝達機能・認識機能・関係機能のいずれもが言語文化観を構成する要素となっているからである。そのため、どれか1つが単独で機能することはなく、3つの機能は相互に影響し合っている。また、伝達機能(A領域)・認識機能(B領域)・関係機能(C領域)は、説明の都合で区別したが、3領域は密接に絡み合う不可分な状態で存在している。以上、本稿が目指す「『言語文化観のゆさぶり』による豊かな表現力の育成」の基盤となる授業の在り方について概観した。次節では、学習者の言語文化観をゆさぶる(=「ことばとは何か」について考える)ことにより、表現力を豊かにする具体的な実践例を紹介する。

4. 授業実践

本節では、「言語文化観のゆさぶり」による豊かな表現力の育成を目指す実践を2つ紹介する。授業の対象は、筆者のうちのひとり（曾我）が、令和4年度に担当した小学校6年生の1クラス（32名）である⁽⁵⁾。使用した教科書は、東京書籍の『NEW HORIZON Elementary English Course 6』である。

4.1 実践①：帯活動 “What’s this?” (A+B+C領域)

“What’s this?”とは、伝達機能（A）・認識機能（B）・関係機能（C）における全ての領域を統合し、ことばについて考えることを意図したペアで行う帯活動である。本活動は、以下の4段階から構成される。

〈ことばを社会や文化との関わりの中で捉える帯活動の4段階〉

- ① 2人ペア（話し手・聞き手）になり、聞き手は伏せる。
話し手には、「Today’s theme（お題）」を提示する。
- ② 話し手は、お題の内容を1分で伝える（英語・ジェスチャーは可、お題の英語を直接言うのは不可）。
聞き手は、話し手の英語やジェスチャーなどをもとに、お題を当てる。
- ③ お題の答え合わせ → Good Hints（＝活動内で使用した表現）の交流 → 日本語と英語の認識における相違点／共通点・ことばの背景にある社会・文化にふれる。
- ④ 役割を交代して、同様の活動を行う。

“What’s this?”には、3つの目的がある。1つ目は、話し手の既習表現を組み合わせた「自分なりの英語」（＝My English）で表現する素地を養うことである。2つ目は、聞き手の相手の発話／ジェスチャーの意図を何とか理解しようとする態度を育むことである。3つ目は、日本語と英語の相違点／共通点について考えたり（認識機能）、ことばと社会／文化との関係（関係機能）にふれたりすることである。そのため、学習者に提示するお題は、特に、認識機能・関係機能の観点から「ことばとは何か」について考える余地を含むものとしている（表1）。

認識機能に関わるもの	関係機能に関わるもの
ほくろ (beauty spot/mark)	警察官 (police officer)
目玉焼き (sunny-side up)	カメラマン (photographer)
春巻き (spring roll)	黒板 (blackboard)
マンション (mansion)	大豆 (soybeans)

表1 帯活動 “What’s this?” で提示するToday’s theme（お題）の例

例えば、認識機能に関わるお題である「ほくろ」は、英語では“beauty spot/mark”と表現することがある。これは、ほくろが日本でネガティブな印象をもたれることもある一方で、美の象徴として捉えられる文化もあるという認識の違いである。また、日本語の「マンション」が基本的に「大規模な集合住宅」を意味するのに対して、英語の“mansion”は「プールや庭付きの大豪邸」を意味するといった意味の違いがある。関係機能のお題では、ことばと差別の観点から「警察官」を“policeman”ではなく“police officer”と表現するなどの社会的な流れを扱う。「大豆」についてであるが、英語の“soybeans”の“soy”は、日本語の「しょうゆ“shoyu”」がマレー語、オランダ語を経て英語化したと言われている。以上のように、本活動では、お題の選択を工夫することにより、ことばを社会や文化の中で捉える見方・考え方を養うことにつなげることができる。以下、「ことばを社会や文化との関わりの中で捉える帯活動の4段階」について具体的にみていこう。

段階①では、隣同士のペアをつくり、聞き手と話し手を決める。そして、聞き手はお題が見えないように顔を伏せるようにし、話し手は教師が黒板に書いたお題を見て伝えるべき内容を理解する。なお、本活動は、「自分の意見を何とか伝えよう／相手の伝えようとするを何とか分かろうとする態度の育成」を目的とするため、話し手にどのように表現するかを考えるための時間は与えないことにしている。

段階②で話し手は、聞き手に対してお題の内容を1分以内で分かってもらえるように伝える。つまり、伝達機能における自分の意見を英語とジェスチャーで表現する力の育成を目的としている。このとき話し手は、正解の英単語を知っていても、直接その単語を使用してはいけなくなっている。そのため、話し手は何とか伝えようと自分の知っている単語や文およびジェスチャーを組み合わせる表現し、聞き手はそれを何とか分かろうとしなければならない。聞き手は、話し手が伝えようとしているお題の内容が分かったら、周りの学習者には聞こえないように話し手に答えを伝え、正解していれば着席する。また、本活動は、お題を当てなければならないというゲーム性もあるため、自分の意見を何とか伝えよう／相手の伝えようとするを何とか分かろうとする態度の育成につながる効果が期待できる。

言語文化観のゆさぶりを促す帯活動である“*What's this?*”では、段階③が最も重要な位置づけとなる。ペア同士で活動を終えた後には、学習者が用いた英語とジェスチャーを全体で*Good Hints*として交流する。写真2は前期(2022年6月)に「そうじき」と「とこや／美容室」というお題で活動したものであり、写真3は後期(2023年3月)に「目玉焼き」というお題で取り組んだ際の学習者の意見である。

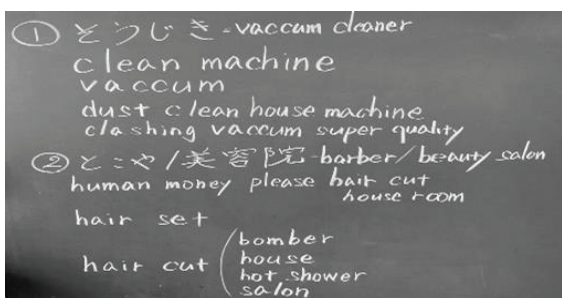


写真2 Good Hintsの交流：前期 (2022年6月)

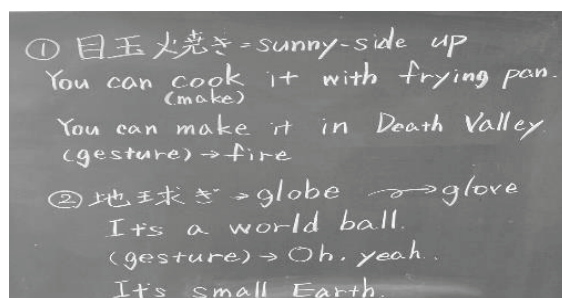


写真3 Good Hintsの交流：後期 (2023年3月)

前期(2022年6月)では、お題の内容を伝えるために知っている語彙やジェスチャーを組み合わせる表現したり、表現されたものを手掛かりに相手の意図を何とか分かろうと努めたりする姿が見られた。具体的には、「掃除機」というお題を伝えるために“clean machine”や“dust clean home machine”と表現したり、「とこや／美容室」を“hair cut house”や“human money please hair cut house room”と表現したりする学習者の姿が見られた。しかしながら、表出されているのは単語の羅列であり、適切な表現ではない。

後期(2023年3月)には、「目玉焼き」を伝えるために、“You can cook / make it with frying pan.”や“You can make it in Death Valley.”のように“You can ～. / It's ～.”(Unit3: 2022年6月の学習内容)を使用して表現する姿が多く見られた。また、前期には単語の羅列であったものが、後期は語順(Unit5: 2022年10月の学習内容)や冠詞にも意識が向き、適切な表現を用いる学習者が増えた。この背景には、自分の言いたいことをより正確に表現するための英語を学習者との感想用紙における紙面上および授業内における直接の関わりを通して対話的に指導してきた過程がある。10月頃になると“*What's this?*”に取り組み続けてきた学習者Aは、感想用紙に「なるべく文章で言う」や「答えるときには“*It's ～.*”を使う」とまとめを書いたり、「“the”とか“a”っていつ使うんですか？」と教師に質問したりする姿が目立ち始めた。そのため、感想用紙で既習表現である“You can ～.”を使って表現する姿を価値づけたり、既出の語には“the”を用いることなどを個別に説明したりした。また、*Good Hints*では、「アメリカのデスバレーでは、道路のマンホールで目玉焼きが作れる」と学習者が言った際には、「教師が“can”を使って表現できないかな」と問い返した。そして、既習表現である“You can ～.”を応用することにより、“In Death Valley, U.S., you can make fried eggs in a manhole in the street.”や“You can make it with frying pan.”と表現できることを学習者と一緒に確認した。

既習事項や適切な表現の使用は、筆者が語彙や文法を教え込んだり、繰り返し練習する時間を取ったこと

で広がった訳ではない。Good Hintsを学級全体で交流し、学習者が使用した表現を交流した際に発音して練習したりする中で、学習者同士がcanやwithの使用法を相互に真似し合いながら活用することで、適切な言語表現で発話する者が増えていった。Good Hintsを交流した後は、認識機能に係わるお題を扱った際には、「目玉焼き」を英語では“sunny-side up”と表現することもある点を紹介し、日本語と英語の認識の違いにふれた。“What’s this?”では、認識機能や関係機能に係わるお題について扱う中で、ことばへの興味・関心を喚起しながら、学習者の「何とか伝えたい／理解したい」という思いにもとづき、伝達機能の伸長にもつながっていた。

学習者Bは、4月から継続して実施している“What’s this?”について感想用紙（2022年5月）に次のように書いた。

本当の英語じゃなくても相手に伝えようとするのが大切。英語で伝わらなかったら、相手が分かりやすいように言葉を変えたらいいと思いました。本当の英語が分からなかったら、ジェスチャーや自分なりの英語で伝えようとする力がついた。おかげで、発表にもつながったと思います！

感想からは、帯活動“What’s this?”が「相手に伝えようとする態度」・「相手が分かりやすいように言葉を変える態度」・「ジェスチャーや自分なりの英語で伝えようとする力」を育成するきっかけとなっていたことが分かる。

以下に示す写真4は、Unit8“My Future, My Dream”（2023年3月実施）の最後に行った中学校で頑張ることに関する学習者Aのスピーチ原稿である。

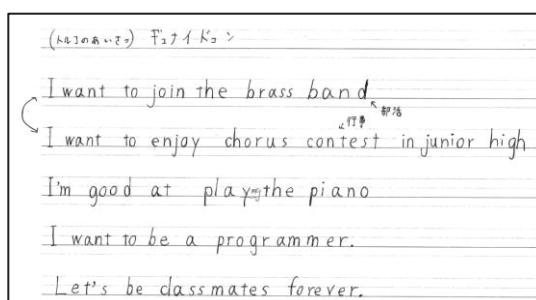


写真4. 学習者Aの原稿

学習者Aは、教科書の例文を参考に、「中学校で入りたい部活＝“brass band”」、「頑張ること＝“chorus contest”」、「得意なこと＝“playing the piano”」、「将来の夢＝“programmer”」など自分のことについて表現している。また、スピーチを“Let’s be classmates forever.”と締めくくっている。これは、教科書にそのままの文が掲載されている訳ではなく、学習者Aが教科書の例文をもとにタブレットで調べて作成した表現である。学習者Aはタブレットを用いてこの表現と出会ったのである。もちろん、調べたものをそのまま書き写しただけである可能性は否定できない。とはいえ、学習者自らが伝えたい表現を見つけ、活用している点は評価すべきであろう。そのような積み重ねが、やがて自身の表現力の向上につながるよう、英語教師は働きかける必要がある。他にも、“My best memory is this year.”や“This class was very very favorite memory.”など多少の文法的な不適切さはあるものの、自分が伝えたいことを表現しようとする意欲を感じることができる。

原稿の作成では、グループで協働的に取り組むことができたようにした。学習者の中には、他の学習者が使用している表現を取り入れ、自分の原稿を修正していく姿も見られた。以上のように、本活動は、「ことばとは何か」について考えながらも、豊かな表現力を育成する活動であったといえるだろう。本節では“What’s this?”における話し手が何とか伝えようとし、聞き手が何とか分かろうとするという活動を紹介した。なお、この“What’s this?”活動には、話し手と聞き手がやり取りをしながら正解へとたどり着くパターンもあるが、詳細は別稿に委ねたい。

4.2 実践②：英語を使う仕事って何だろう？（関係機能を扱った授業：C領域）

本実践は、“My Future, My Dream” (Unit8) における「Do you know?: 英語を使う仕事には何があるのかな」(pp.78-79) という異文化理解を目的とした題材を扱う。そして、ことばと社会／文化／アイデンティティの関係を扱ったC領域のゆさぶりを通して表現力を豊かにする実践である。

まずは、教師用指導書の研究編および指導編⁽⁶⁾をもとに本実践の指導観を確認する(表2)。

教師用指導書 研究編 (p.217、下線=筆者)	教師用指導書 指導編 (p.78、下線=筆者)
<ul style="list-style-type: none"> ・ <u>なぜ英語を使う仕事として紹介されているのか</u>を考える。 ・ <u>英語を使うことが当たり前</u>になることを感じ取らせた ・ <u>ガイドや日本語教師は、まさに「英語を使う仕事」の典型例</u>としてあげられるだろう。 ・ <u>タクシードライバーややすし職人</u>といった英語と関係のないように見える職業でも、<u>実は英語でコミュニケーション</u>を取ることが大切になっていることを伝えたい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ タクシーの運転手やすし職人など、それぞれの職業で<u>なぜ英語が必要なのか</u>、考えさせてもよい。

表2 実践②における指導観の整理

表2から読み取れるように、教科書の意図としては「英語が必要であるという前提」があり、「なぜ英語なのか／英語だけが必要なのか」について批判的に問い直す視点はない。このような視点を欠いてしまうと、「多様性」を標榜しながらも、その実、英語一辺倒を推し進めてしまうことになりかねない。そこで、「英語が必要であるという前提」を問い直すことで学習者の言語文化観をゆさぶり、さらに豊かな表現力へとつなげる授業を目指したいと考えた。そのために、Kern (2000) が提唱している3Rのアプローチにもとづいた授業を展開した。

まずは、3Rがベースとしている「デザイン」(New London Group 2000) の概念についてみていく。デザインの概念では、コミュニケーションを「個人の能力」としてではなく、「相互作用における共同作業」という視点で捉える(仲2015)。デザインは、既存のデザイン要素・デザインの過程・再デザインされたものという3つの要素から成る。それぞれについて、曾我(2018)では、次の図2のように整理した。

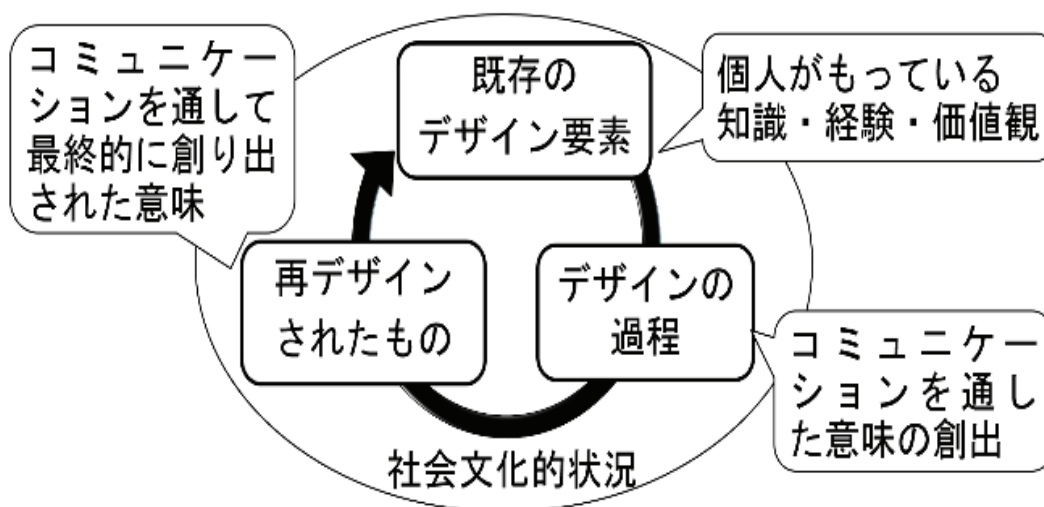


図2. デザインの概念

(Kern, 2000, p.55; 佐藤・熊谷, 2014, p.93 をもとに筆者が作成)

図2において、既存のデザイン要素とは、言語・視覚・聴覚・空間⁽⁷⁾から構成されるあらゆる情報に対して、能動的に意味を創り出すための土台として個人がもつ知識・経験・価値観を指す。本稿では、英語科教育において扱うべき既存のデザイン要素を言語文化観と定義する。そして、デザインの過程とは、コミュニケーションの参加者が、言語文化観をもとに互いに意味を構築していく協働作業のことである。最後に、再デザインされたものとは、デザインの過程を経て新しく意味づけされた言語文化観のことである。

Kern (2000) によるデザイン概念を取り入れた3Rのアプローチは、外国語教育において思考力・判断力・表現力の育成につながる指導法であり、Responding・Revising・Reflectingという3つの段階から構成される。それぞれについて、言語文化観(仲2009, 2012)とデザイン(New London Group 2000)の概念、および、マルチリテラシーズの教育学をもとに、3Rを以下のように再定義した。

Responding (応答)

学習者がテキストと関わる(=聞く・読む・話す・書く・見る)過程で、自己の「言語文化観」をもとに意味をデザインする作業。

Revising (書き直し)

作文などの書き直しのみを指すのではなく、他者との交流を経てゆさぶられた言語文化観をもとに読み直すこと、考え直すこと、別の視点からものごとを見直すこと、そして、デザインし直すことを指す。それは、単に作業を繰り返して行うことではなく、異なった文脈、目的、あるいは、コミュニケーションの対象者との関係の中でテキストを見つめ直し、どうやって新しい意味をデザインするのかということを考える能力を伸ばすことを目的とする。

Reflecting (振り返り)

RespondingとRevisingの過程における「デザイン」活動を通して問い直された言語文化観をもとに、学習内容について振り返る。

以上における3Rのプロセスは、次の図3のように示される。

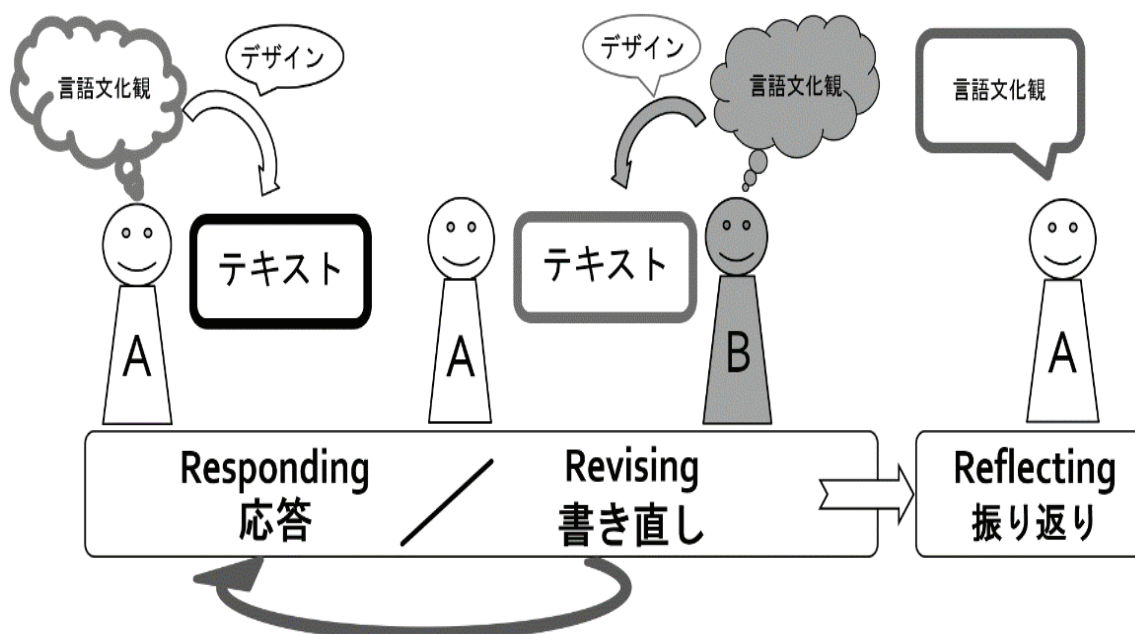


図3. 3Rの過程

(Kern 2000、仲 2015をもとに筆者が作成)

以下、3Rにもとづく授業について詳しくみていく。授業の流れは、以下の5段階である。

〈ことばを社会や文化との関わりの中で捉える活動の5段階〉

- ① 英語を使う仕事として紹介されている6つの職業「タクシードライバー」・「すし職人」・「日本語教師」・「ガイド」・「スポーツ選手」・「JICAスタッフ」の職業名を英語で確認する。
- ② 「英語を使う仕事」はどれかを考え、その理由について自分の意見をもつ (Responding)。
- ③ 英語を使う仕事として選んだ理由を交流する (Revising)。
- ④ 訪日外国人観光客数のグラフを読み取る (Revising)。
- ⑤ 「英語を使う仕事とは何か」について再考し、振り返り用紙に意見を書く (Reflecting)。

段階①では、最初に以下の写真5を提示する。



写真5. 「英語を使う職業」とされている6つの仕事

そして、教科書において英語を使う仕事として紹介されている6つの職業「タクシードライバー」・「すし職人」・「日本語教師」・「ガイド」・「スポーツ選手」・「JICAスタッフ」の職業名を、“What job is this? – It’s ~.”の表現を用いて、学習者と英語でやり取りをしながら確認する。そして、段階②は、3Rにおける Responding であり、「英語を使う仕事はどれか」という課題について考え、その理由について、学習者は言語文化観をもとに自分の意見をデザインする。

続く段階③は Revising であり、学習者は「英語を使う仕事とは何か」という同一の課題に対するそれぞれの意見を発表する。そして、他者との交流を通して言語文化観にゆさぶりをかけることにより、別の視点から英語を使う仕事について見直したり、そして、自らの意見をデザインし直したりする。次の表3は、英語を使う仕事として選んだ理由の交流における学習者の意見である。

職業	学習者の意見
タクシードライバー	外国人の客が乗って来る。
すし職人	日本語が分からない人が来るかもしれない。
日本語教師	「この日本語は何て読むの?」と聞かれたら、英語で答えるから。
JICAスタッフ	日本語で教えても分からないかもしれないから、英語が必要。
スポーツ選手	オリンピックがある。外国人と話すから、みんなが話せる世界共通語の英語が必要。

ガイド	外国の人に説明するから英語が必要になる。
-----	----------------------

表3 英語を使う仕事として選んだ理由の交流における学習者の意見

学習者の意見には、タクシーに「外国人の客が乗って来る」や寿司屋に「日本語が分からない人が来るかもしれない」などという意見があった。また、ガイドは「外国の人に説明するから英語が必要になる」のであり、JICAスタッフは「日本語で教えても分からないかもしれないから、英語が必要」であると言う。つまり、多くの学習者の言語文化観には、「外国語＝英語」や「外国人＝英語使用者」という見方があることが分かる。街で見かけた外国人を英語話者であると決めつけたり、外国語といえば英語であると思いついて異文化を理解していくことは、決して豊かな言語文化観とはいえないだろう。何よりも英語偏重の言語文化観をもったまま伝達機能を育成することは、英語は運用能力さえ身につけばよい、という「『ことばとは何か』について考える機会の喪失」へとつながり、「『英語に従順な機能体』を育成する危険性」をもち合わせている。

そこで、段階④のRevisingでは、外国語を使用する仕事として、学習者にとって比較的身近であると考えられる「ガイド」に絞り、さらに言語文化観をゆさぶるために訪日外国人観光客数のグラフを示した。これには、日本に来る外国人の内訳は中国・韓国・台湾・香港などのアジア系が多く、英語圏以外からの観光客が多いことを認識するという目的がある。まず、国や地域と、そこで使用されている言語の英語表現を確認した。次に、“Do guides use only English? (ガイドは、英語だけを使うのか)”と学習者に尋ねた。その上で、「英語だけを使用する仕事はあるのか」について、他者との交流を経てゆさぶられた言語文化観をもとに別の視点から考え直す機会をもった。

段階⑤のReflectingで学習者は、Revisingの段階を通してゆさぶられた言語文化観をもとに「英語を使う仕事」とは何かを再考し、振り返り用紙に自分の意見を書いた。以下に示す表4は、学習者の感想である。

	感想
学習者C	英語が分からない人が約7割。どうすればいいかと言っても、 <u>そんなに言語を覚えられる訳じゃないから、翻訳機や看板などの普及が大事な。英語は「もしも」って感じ。</u>
学習者D	<u>外国に行ったらすべて英語でいいと思っていたけど、英語だけだと全然ダメなので、もつとちがう国のことばをしりたいと思いました。</u>
学習者E	「英語」だけ使う仕事ではなく、 <u>さまざまな国の人がくるので、中国語やかん国語を覚える必要がある</u> と思いました。
学習者F	日本に住んでいる外国人のために <u>日本語以外の言葉も覚えな</u> いといけないから大変だなと思いました。
学習者G	基本的にほんやくアプリが使えるけど、 <u>とりあえず英語</u> 、できれば相手の言語で。
学習者H	<u>みんなが英語をおぼえ</u> るとらくになると思いました。

表4 「英語を使う仕事」を再考した学習者の感想の一部（下線＝筆者）

学習者Cは、「英語を使う仕事とは何か」という問いに対して、英語という言語だけに解決策を求めるのではなく、翻訳技術や看板を利用することにも考えを広げている。今後は、ChatGPT等も授業の中で活用したり、紹介したりしながら、言語活動を展開していくことにより学習意欲を高めることができるだろう。また、学習者Dは「外国に行ったらすべて英語でいいと思っていたけど、英語だけだと全然ダメ」と答え、学習者Eは「『英語』だけ使う仕事ではなく、さまざまな国の人がくる」と感想を書いた。両学習者は、英語以外の言語の必要性を感じている。そのため、“What’s this?”等の言語活動で英語以外の言語文化も扱いながら授業を展開していくことにより、ことばへの興味・関心を養いながら楽しく伝達機能を豊かにしていくことができるだろう。

一方で、「日本語以外の言葉も覚えないといけない」(学習者F)・「とりあえず英語」(学習者G)・「みんなが英語をおぼえたらくなる」(学習者H)という感想を抱いた学習者もあり、多言語状況への対応として英語一辺倒の発想につながる言語文化観が再デザインされた学習者もみられた。本実践におけるゆさぶりでは、英語を使う仕事に対する言語文化観が豊かになった学習者と、英語一辺倒に陥る可能性のある学習者の両方がみられた。もちろん、全ての学習者の言語文化観が、教授者側の期待通りに変容するわけではない(また、その必要もないだろう)。しかしながら、少なくとも学習者たちが「ことばとは何か」について考え、意識する契機を与えることはできたと考える。

5. おわりに：「言語文化観のゆさぶり」による豊かな表現力の育成

本稿では、「言語文化観のゆさぶり(=「ことばとは何か」について考えること)」により、豊かな表現力を育成する小学校段階の実践を紹介した。つまり、ことばの認識機能と関係機能にもスポットを当て、ことばへの興味・関心を喚起することによって伝達機能を豊かにしていく授業の在り方である。帯活動「What's this?」(実践①)では、日本語と英語における共通点/相違点(=認識機能)やことばと社会/文化/アイデンティティなど(=関係機能)に関わるテーマ(お題)を軸に活動しながら、表現力(=伝達機能)を豊かにしていく学習者の姿がみられた。また、「英語を使う仕事って何だろう」(実践②)では、必ずしも「外国語=英語」や「外国人=英語使用者」ではないことへの気づきを促した。英語が社会においてどのように使用されているかということと社会(=関係機能)を扱う授業の実践は、伝達能力の基盤となる豊かな言語文化観の育成につながった。

学習者の興味・関心は、当然のことであるが多種多様である。英語の授業では、英語を使いこなすことができるようになりたいと思う学習者も当然いるだろう。しかしながら、教室の中にいる学習者のすべてが実用的な英語を身につけるというモチベーションで英語を学習しているとは限らない。実用的な英語の側面に興味をもつ学習者もいれば、日本語と英語との発想法の共通点や相違点にことばの面白さを覚える者もいるだろう。また、英語が使用されている社会/文化をはじめとする英語を用いて生活する人びとのアイデンティティなどに関心を抱く学習者もいる。だとすれば、授業はことばの様々な側面を扱い、学習者の多様な興味に応じられるものであるべきであろう。つまり、「『言語文化観のゆさぶり』による豊かな表現力の育成」を目指すことは、学習者の多様な興味・関心を拾い上げながら、ことばの学習を楽しむための営みであるといえる。そして、認識機能や関係機能で扱う内容は、様々な言語表現に出会う契機を学習者たちにもたらす。結果として実際のコミュニケーションに影響を与えたり、豊かな言語表現力を獲得したりすることにつながり得る。言語文化観をゆさぶることは、英語の実用的側面の習得に偏りやすい英語学習から、ことばを学ぶ楽しさ(奥深さ)に気づく、いわば〈英語「楽」習〉につなげる架け橋のようなものである。

現状の英語科教育では、生成系AI等の技術を借りることにより、伝達機能を伸ばす指導を今まで以上に充実させることができる。これは、技術の発達が発達において伝達能力を育成する意義を奪うことを意味する訳ではない。むしろ、生成系AI等を上手く活用することにより、英語科教育は「ことばとは何か」について考えることに力点を置くことができるのではないだろうか。その意味で、「『言語文化観のゆさぶり』による豊かな表現力の育成」は、これからの英語科教育が目指すべき1つの在り方であると考えられる。今後も、言語文化観のゆさぶりによって、どのように豊かな表現力が育成され得るのかを実証するための実践を重ねていきたい。

【注】

- (1) 米国に拠点を置く非営利団体 English Testing Service が実施する英語を母語としない人々を対象とした英語能力測定試験である。

- (2) 朝日新聞 Think キャンパス：[URL：<https://www.asahi.com/thinkcampus/article-100647/>] (2023/12/2 アクセス)
- (3) 株式会社ライト＆ランドが運営するサービスであり、1日5分までは無料で利用することができる。また、自身の英語力に応じて、AI チューターのレベルを初級・中級・上級から選択することができる。
- (4) ここでいう「2時間に1回程度」というのは、基本的な授業時間（小学校45分、中学校50分）を2回行う内のどちらか1回では、授業内で Small Talk を行うことを意味する。
- (5) 本研究では1学級の実践を対象とするため、妥当性、一般性には留保が必要である。
- (6) 研究編とは、活動の解説・題材情報・指導計画等が載せられた教材研究用の教科書準拠の冊子である。指導編とは、指導上の重要事項・スクリプト・問題の解答・日本語訳・評価例等が記された冊子である。
- (7) マルチリテラシーの言語教育観では、言語・視覚・聴覚・空間というコミュニケーションを成立させている複数の要因が想定されている。詳しくは、Cope, Bill and Mary Kalantzis (1999) を参照。

【参考文献】

《英語文献》

- Cope, Bill and Mary Kalantzis (1999) “Multiliteracies : Literacy Learning and design of social futures,” *Multiliteracies : Literacy Learning and design of social futures*. pp.9-37. London: Routledge.
- Felten, E., Rej, M., & Seamans, R. (2023). “How will Language Modelers like ChatGPT Affect Occupations and Industries?” Elsevier Inc [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4375268].
- Kern, R. (2000). “Notions of Literacy,” *Literacy and Language Teaching*. (pp.13-41). Oxford University Press.

《日本語文献》

- 井上逸兵 (2021). 『英語の思考法：話すための文法・文化レッスン』ちくま新書.
- 小笠原はるの(2021). 『どこへ行っても恥をかかない世界の「常識」図鑑』. 御手洗昭治(編) 総合法令出版.
- 板場良久 (2001). 「第13章 言語運用論」石井敏・久米照元・遠山淳(編) 『異文化コミュニケーションの理論 新しいパラダイムを求めて』 (pp.189-200). 有斐閣ブックス.
- 里井久輝 (2019) 『「世界の英語」リスニング』
- 佐藤慎司+熊谷由理 (2014). 「超文化コミュニケーション力とそれをめざす教育アプローチ」、『異文化コミュニケーション能力を問う：超文化コミュニケーション力をめざして』 pp.87-96. ココ出版.
- 里見実 (2005). 『学校でこそできることとは、なんだろうか』 太郎次郎社.
- 塩澤正+吉川寛+倉橋洋子+小宮富子+下内充 (2016). 『「国際英語論」で変わる日本の英語教育』くろしお出版.
- 柴田美紀+仲潔+藤原康弘 (2020) 「『国際共通語としての英語』の社会的意義：人と人をつなぐ『ことば』の役割を考える」、『英語教育のための国際英語論：英語の多様性と国際共通語の視点から』（大修館出版）.
- 鈴木義里 (2004) 「第3章 インド人とはだれなのか？：言語とアイデンティティ」小野原信善+大原始子(編著)、『ことばとアイデンティティ：ことばの選択と使用を通して見る現代人の自分探し』 pp.77-98. 三元社.
- 曾我治寿 (2018). 「〈デザイン〉を軸にしたコミュニケーション能力の育成」47号, 65-72. 『中部地区英語教育学会紀要』
- 谷村緑+仲本康一郎+Rebecca Calman (2022). 『メタファーで読み解く英語のイディオム』. 開拓社.
- 東京書籍 (2020). *NEW HORIZON Elementary English Course 5* 教師用指導書 指導編.
- 東京書籍 (2020). *NEW HORIZON Elementary English Course 6* 教師用指導書 指導編.
- 東京書籍 (2020). *NEW HORIZON Elementary English Course 6* 教師用指導書 研究編.

- 仲潔 (2002). 「英語教育は英語帝国主義にどう対処するか」 森住衛監修・言語文化教育研究論集編集委員会 (編) 『言語文化教育学の可能性を求めて』 (pp.246-263). 三省堂.
- (2008). 「言語観教育序論：ことばのユニバーサルデザインへの架け橋」 『社会言語学』 第8号, 1-21.
- (2009). 「言語観教育の展開：英語『科』教育にできること」, 『社会言語学』 第9号, 113-138.
- (2012). 「言語文化観を育成する『英語科教育法』の実践：言語文化観のゆさぶり」 森住衛 (監) 関西言語文化教育委員会 研究論集編集委員会 (編) 『言語文化教育学の実践：言語文化観をいかに育むか』 (pp.47-67). 金星堂.
- (2015). 「英語教員養成における言語文化観の〈ゆさぶり〉」, 『アジア英語研究』 (日本「アジア英語」学会) 第 17 号 : 75-92.
- (2013). 「ことばと文化の学び：『いつか／ずっと役立つ言語文化論』序論」 『岐阜大学教育学部研究報告 (人文科学)』 (岐阜大学教育学部) 第62巻1号 : pp.107-122.
- (2014). 「ことばと文化の学び (2) : 『身近な語彙』に見る日英語の異同」 『岐阜大学教育学部研究報告 (人文科学)』 (岐阜大学教育学部) 第62巻2号 : pp.177-195.
- (2023). 「“Enjoy Baseball”に英語教育を重ねる」, 『英語教育』 第11月号, p.32.
- フレイレ, パウロ (1979). 小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周 (訳). 『被抑圧者の教育学』 亜紀書房.
- 本名信行+竹下裕子 (2018) 『新アジア英語辞典』
- 牧野成一 (2018). 『日本語を翻訳するということ』
- 森住衛 (1992). 「英語教育題材論 第2回 Thinkingを忘れた英語教育」, 『現代英語教育』 5月号, 30-31. 研究社出版.
- (2001). 「英語教育の根本を考える：時代を乗り越える不変なもの何か」 横川博一 (編) 『現代英語教育の言語文化的諸相』 (pp.2-15). 三省堂.
- (2004). 『単語の文化的意味』. 三省堂.
- (2018). 「英語のなぜ? 101問：なぜ『完了形が継続の意味になるの?』」 大澤+仲谷+橘+拝田+藤吉+吉野 (編). 株式会社DHC.
- (2020). 『日本の英語教育を問い直す8つの異論』. 桜美林大学出版会.
- 文部科学省 (2011). 『国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策』
- (2013). 『グローバル化に対応した英語教育改革実施計画』
- (2017). 『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』