

# 英語教育

## — コミュニケーション能力に向けての教授法 —

青 木 睦 子

### 目 次

1. はじめに
2. 改訂指導要領と指導法
3. 教室内で目指すコミュニケーション能力
4. 外国語と心理学のかかわり方
5. 学習者の情意面
6. ペア及びグループ学習の有効性
7. 結論

### 1. はじめに

学校教育とは学習指導要領に基づいた小学校、中学校、高等学校で実施されている教育である。数十年間に学習指導要領の改訂を積み重ね、知性と教養の価値を高める人間形成と実践的価値を高める実用能力を共に考慮に入れた指導要領が作成されてきていると思う。教える立場にいる教師は改訂されると同時に教師自身の教育理念を確認し、できるだけ指導要領に準じた授業を実施していこうと努めていることであろう。特に昭和から平

成にかけて外国語教育（英語）に関して国際理解、コミュニケーション能力をどうしたらよいか、いろいろと検討され実践されてきている。改訂学習指導要領でコミュニケーション能力が重視される背景にはいくつかの事情があると考えられる。ひとつには日本に押し寄せる国際化であろう。さらに日本が経済大国になるにつれて、多くの日本人が海外へ、あるいは海外から日本に来る人も大勢いる。こうした状況の下では日本は当然国際化の流れに巻き込まれ、国際理解が必要となる。いわば改訂学習指導要領のコミュニケーション能力は必要不可欠なものになってきている。改訂以降、各学校では従来型（教師主導型）の教授法から、コミュニケーションを取り入れた発信型の教授法へと変化しつつあるに相違ない。また言語のみならず文化に対する関心も新たに加わってきている。これによって国際的理理解も国際的な視野から広く世界の国々について平等に正しく理解するだけでなく、母国の文化、日本人の考え方を海外に発信し積極性を含み、異文化理解の重要性をも含んでいるといえる。

こういった状況のもとで、コミュニケーション能力の重要性を認め、その上コミュニケーション能力を高める英語科授業論をひもとき、英語教育のあり方を改めて確認していきたいと思う。

## 2. 改訂指導要領と指導法

学習指導要領は日本の小学校・中学校・高等学校で教える内容を規定するものである。指導要領の第1号は戦後の新しい学校教育法の施行にともない昭和27年（1947年）に発表された。その一般編に「この書は、学習の指導について述べるのが目的であるが、これまでの教師用書のように、一つの動かすことのできない道をきめて、それを示そうとするような目的でつくられたものではない。新しい児童の要求と社会の要求とに応じて生まれた教科課程をどんなふうにかして行くかを教師自身が自分で研究して

いく手引として書かれたものである」とあり、また教科の目標や内容をはじめて詳しく示した昭和27年（1952年）の学習指導要領の外国語科英語編の英語版のタイトルはSuggested Course of Study in English for Lower and Upper Secondary Schoolsであり「手引書」としての性格の強いものであった。<sup>(1)</sup> 学習指導要領が教科書の内容を法的に拘束するようになり、文部省告示というかたちで発表されたのは昭和33年（1958年）の中学校について、続いて昭和35年（1960年）高等学校についてであった。

各々「学習活動」が授業方法の基本的な理念として提示された。その当時外国語（英語）の授業における「学習活動」をいかに学校の現場で提起したらよいか、重要な問題であったろうと想像する。次の改訂において、中学校について昭和44年（1969年）、高等学校について昭和45年（1970年）で学習活動に代わって、言語活動という理念を全面的に否定するのではなく「言語活動」に転換を図りつつ「学習活動」にも配慮するという方針が採られた。年号が変わり平成元年に告示された中学校・高等学校の学習指導要領によれば、

中学校：外国語を理解し外国語で表現する基礎的な能力を養い、外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるとともに、言語や文化に対する関心を深め、国際理解の基礎を培う。

高等学校：外国語を理解し、外国語で表現する能力を養い、外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるとともに、言語や文化に対する関心を高め国際理解を深める。

次に平成10年12月と平成11年12月の改訂指導要領が告示された。

それによると、

中学校：外国語を通じて言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くことや話すこと等の実践的コミュニケーション能力の基礎を養う。<sup>(2)</sup>

高等学校：外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコ

コミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、情報や相手の意向等を理解したり自分の考えなどを表現したりする実践的コミュニケーション能力を養う。<sup>(3)</sup>

以上からわかるように前者と後者の相違点は、「国際理解」の文言が姿を消し、「言語や文化に対する理解を深め」と換言されたと思われる。今回の改訂は①言語と文化に対する理解、②積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度、③実践的なコミュニケーションの3つから成り立っていると見える。以上のようにコミュニケーション能力の必要性を強調し始めてきた。

ここで、これまでにどのようにコミュニケーション能力を取り扱ってきたか、その経緯を追求していくことにする。コミュニケーション能力と言えば当然Canal & Swain (1980) が登場する。彼らはコミュニケーション能力を次のような能力に分類し論じている。①文法能力 (grammatial competence)：語句や文を文法的に性格に理解できる能力。②社会言語能力 (sociolinguistic competence)：ある状況で適切な表現や文体を選び瞬時に対応できる力。③ストラテジー能力 (strategic competence)：さまざまな伝達方略に通じ意思疎通の中断をうまく交して話を続けられる力である。Canalはその3つに加えて、複数の文を滑らかに結び付け、話の筋の流れを自然に進められる談話能力の重要性を第4番目に入れている。

それ以前にSavignon (1972) によって最初にこの4つの能力を定義した。その中で興味を引くことは文法能力を習得する以前に、既に社会言語学的能力やストラテジー能力(方略的能力)の存在があり、それらが伝達能力の習得を促進させることである。<sup>(4)</sup>

それでは新学習指導要領での「実践的」コミュニケーション能力を授業の中で学習者に身に付けていくために、これらの4つの言語能力を念頭に置いて授業を展開するのが理想であろう。まず英語教授に入る前に基本に戻って、指導するべきではないだろうか。例えば言葉としての英語という

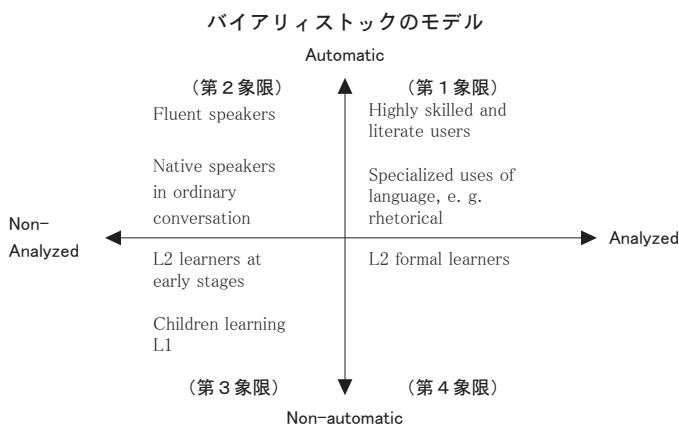
ものは、単に言語材料としての英語というのではなく、言語活動としての英語を意味するものである。教師は授業中に言語体系を示したり、言語材料を提供することが教室の務めでは決してない。教師は絶えず船のキャプテンとして舵をうまく取り、単元の目標、指針を持って授業を展開していくべきである。そして学習者一人一人が自分の考えをまとめ、自分の意見を述べると同時に相手の意見、考えを捉えて、初めて言葉として英語が伝達手段となる。教師は絶えずそのような態度で英語の指導に当たらなければならない。特に学習者に欠けている社会言語能力、ストラテジー能力、談話能力を自然に育成していく必要がある。学習課程の中で新しい発見があれば、それを課題にして次の学習への発展に結び付けることが大切である。一つの課題を広げて、人間育成へと結び付け、グローバル的な視野を持つ学習者の育成をして、教師が求める学習者像が誕生するのである。教師は絶えず学習者に言語生活を豊かにし、人間関係を深める言語活動をすべきである。その時に言語が個人の次元と生活領域に使われていると同時に社会の次元とその領域でも使われている事を踏まえて指導していくべきであろう。個人の言語は、社会言語と共存していく過程で質を高め、量を増やしていくものである。同時に教える立場にある者は社会言語能力、談話能力を学習者に身につけるために授業中に教師側に創作 (inventiveness) と機知 (resourcefulness) の力が要求される。教師は教材の提示の仕方を変化させたり、面白くて好奇心をそそる場面に生徒を強引に引き入れて、今までに習った言葉で自分の思うことを言いたいという自発的な欲求 (spontaneous desire) を感じさせる機会を絶えずいち早く作ることができなければならない。<sup>6)</sup> 学習者が授業に参加 (participation) し、学習者同士及び教師も時には参加し、教師の一方的な指導にするべきでない。communicationの語源を探ってみると、ラテン語の“communicis”「分配する、分ける」という言葉から来ている。このことから話し手と聞き手の考えを「分配」し意思を通じ合う事が大切

である。授業は「伝達内容」を話し手と聞き手が共に「分かち合う」(share) という行為をもって実行されれば、自然にコミュニケーション能力が誕生し、各生徒に積極性、実践性が芽生えていくと確信する。<sup>(6)</sup>

### 3. 教室内で目指すコミュニケーション能力

日本の英語教育界で目標とすべきコミュニケーションの能力を検討するためにBialystok (1988) の言語使用の熟達度に関する2次元を参考にする。

Bialystokのモデルによれば、縦軸は言語使用の流暢さの度合いを、横軸は言語使用に当たっての言語知識に対する意識度を示している。縦軸を上に行けば行くほど言語使用の流暢さが増し、また左に行けば行くほど言語知識を意識せずに言語使用ができることになる。



このモデルの左上の第2象限に位置するのは母語話者の熟達度である。母語話者は言語をいわゆる「習得」しているので、無意識に言語を使用することができる。特別な場合を除いては、言語処理のプロセスを意識することがないので、自然かつ流暢にコミュニケーションを行うことができる。

一方右下の第4象限に位置付けられるのは、主として言語形式重視の指導によって目標言語を学んだ学習者の熟達度である。この熟達度の学習者は言語知識を分析的に意識しながら言語を使用することが多いので、言語処理のスピードがどうしても遅くなり、流暢なコミュニケーションを期待することができない。我々が教えている学習者の多くは、ほぼこの第4象限に位置付けられるコミュニケーション能力の持ち主だと考えられる。

学校教育の目指すべきコミュニケーション能力とは、このモデルを用いて示すならば、どの辺に位置付けられるであろうか。この問題を考えるに当たっては米山（1992）の提案が参考になる。米山によれば、学校教育に期待されているものは土台作りであると言う。学習の場が教室にほぼ限られ、また授業時間の面でも制約を受ける学校教育という枠内にあるのは、将来学習者が必要を感じたときに、それを基にして更に能力を伸ばすことができるような基礎能力を養成することが学校教育の目標であると言う。そして学校で養成すべきコミュニケーション能力としては「効果的な意思疎通ができる。同時に言語として英語の体系に習熟し、正確にそれを運用する能力を養成することが望ましい。」という目標を掲げている。

もちろん英語教育の理想的な目標としては、第2象限に位置付けられるような母語話者のコミュニケーション能力を目指すべきであろうが、この能力を獲得するには膨大な量の英語接触が不可欠であり、学習の場が教室にほぼ限られ、また授業時間の面でも制約を受ける学校教育という環境では、母語話者の持つコミュニケーション能力が達成することはまず不可能であろう。また現実には、第4象限に位置付けられるような能力の持ち主である学習者を、多数生み出すような授業が広範に行われている。こうした状況も考慮に入れるならば、第1象限に位置するようなコミュニケーション能力がほぼ妥当な目指す目標と言えるであろう。<sup>(7)</sup>

それでは学校教育の目指す土台基礎作りいわば第1象限を求めるために、どのような手順を踏んで、これまでに研究されてきているのか考察してみ

る。まず第1にGaies（1983）の教室内のコミュニケーションの研究を分析してみる。彼は次のようにコミュニケーション能力を3つに分けている。

### ①相互交渉分析

教室内で相互に会話順序交換、話題、作業といった具合に教師と生徒の役割が設定されている。

### ②教師の話し言葉

教師の反復、奨励(prompting)、指示(prodding)、拡張(expansion)が相互の話し言葉である。

### ③談話分析

個々の発話の機能のみを記述するのではなく、それらの発話がどのようにして大きな談話単位に組み合わされるかを記述するものである。

以上の分析から総合的に判断して、教室独特の雰囲気教師主導型になりやすいと判断する。それでは教師主導型の教室のパターンとして、下記の手順で進行していくのではないだろうか。教師が会話の口火を切り(initiate)、次に学習者の応答(respond)、最後に教師のフィードバック(feedback)を与えるIRF式の3段階談話がある。たとえば、

教師：Is he wearing a blue shirt? (I)

生徒：Yes, he is wearing a blue shirt. (R)

教師：Good. He is wearing a blue shirt. (F)

IRF式の3段階談話に対してBarnes（1976）はこの形式は「教育の伝達様式」と論じ、Burton（1981）はこの形式は常に、型にはまった教師の質問や指示に対して、生徒はその教師の目的を達成するために適切な応答をしていると述べている。

McTear（1975）はIRF式の教師のフィードバックの後に生徒の任意応答を加えて、生徒の自発性を論じている。その一例として、

教師：What do you do every morning? (I)

生徒：I clean my teeth. (R)



教師：You clean your teeth every morning. (F)

生徒：I clean my teeth every morning. (R)

教師の I は機械的言語使用 (initiate)

生徒の R は有意味言語使用 (respond)

教師の F は疑似言語使用 (feedback)

生徒の R は自然的で自然の言語使用 (respond)

以上のようなIRF及びIRFR方式をGremmon, Holec & Riley (1978) は教師中心的な授業展開で教師と生徒間の相互関係、生徒間のコミュニケーション活動を歪めていると指摘している。

Ellis (1980、1984) は相互交渉を分析する枠組みとして次のような3つの目標を立てている。①核心的目標 (core goals)、②統率的目標 (frame goal)、③社会的目標 (social goal)。その後Ellisは更に統率的目標の中に、会話の方向性 (address) を取り入れている。これは話し手 (speaker)、聞き手 (listener) 及び傍聴者 (hearer) のいずれに目標及び会話の方向性を置くことによって教室の談話が成立するのである。<sup>(8)</sup> 授業展開において教師が口火を切り、質問していくことになる。教師が学習者に質問する場合に常に答えの決まっている質問、即ち提示質問と答えの決まっていない質問、即ち指示質問の2種類がある。答えの決まっていない質問の方が答えの決まった質問よりも生徒から統語的に複雑な答えを引き出したという研究結果がある (Long et al. 1984)。この理由として答えの決まっていない質問では期待される答えの内容は自由なので、答えを考える時に複雑な認知的過程を経るという点が考えられる。<sup>(9)</sup>

言語形式、意味、内容等の理解度で確認するために教師の提示質問、指示質問を指導目標に準じて取り入れていくべきであろう。提示、指示質問を考慮に入れた授業展開をしていく時に、IRF式を思い返してみると、教師の言語に焦点が当てられ、学習者本人及び学習者同士のコミュニケーション能力は促進しているとは、あまり考えられない。教室で行われる談話は

あくまでも学習者をできるだけ多く自然のコミュニケーションに接触させ、自発的に発表する場を作るべきである。IRF式、IRFR式の会話は何度も反復をしたり、言い換えを行っているだけでコミュニケーションの発展性、効果性はどこにも存在しているとは考えられないと思う。授業の進め方は教師の持つ指導力、知識、判断力の大きさと生徒の能力をうまく引き出す鍵になると思う。教師が教壇に立った時に次の事を考えて授業に取り組んでほしいと思う。①学習者がいかに参加し応答しているか。②教師の質問内容をどの程度理解しているか。③学習者の積極性が徐々に生まれてきているか。④学習者の応答が以前学習された文章を組み立て、自分の意志をはっきり伝達できているか、等を教師は絶えず確認しながら、次の質問、話題へ導入してもらいたいと願う。授業とは知識を伝えるだけではなく、英語をできるだけ使わせ授業内容のわかるものでなければ心の通った授業とは決して言えない。更に付け加えたい事は、教師は新学期開始と同時に次のような事を実行し、教壇に立ってもらいたいと思う。それは低学年の学習者対象に彼らの特技、趣味、他の教科の関心度、友達関係、クラブ活動等をできるだけ把握しておく。そうする事によりその日のkey pointに入る際に、それらの事を授業内容に取り入れて指導していくのが望ましいと思う。学習者は打ち解けた内容には耳を傾け、集中して聞く。それが原因で自然に和やかな雰囲気のカラクルームが出来上がる。授業終了後、学習者はkey pointをたとえ忘れてしまったとしても、その時の話題が記憶に残るものである。その記憶の糸を手繰っていくとkey pointを思い出すものである。たとえくだらない話であったとしても1時間の授業に占める割合は大きいもので決して無駄な時間ではない。教師と学習者の関係は授業が進むにつれて心が通い合い、信頼関係が芽生えてくる。時間の経過と同時に学習意欲を高め、効果的な学習が生まれてくると信じる。

#### 4. 外国語と心理学のかかわり方

教育とは教師と学習者の架け橋である。外国語教育の教授法はいくつありますかと聞かれる。教室の生徒数だけあると答えたい。教師と学習者を結び付ける数だけあると言える。教師に多くの事を求める事はできないが、それぞれの教師の持ち味を大いに活用し、学習者の能力と性格を理解した上で、その目的に合った教授法を作り上げていくべきである。教育単位(集団)をなしている場合であっても、1時間の授業には必ず1対1の関係を持ち、個人とのつながりを大切にしていけるべきであろう。自分の心を相手に適切に伝達し、相手の心を理解できる能力が培われるようにしていきたいと願う。その時には当然verbal linguistic competenceとnon-verbal competenceも一役買うのである。また、時には社会的習慣、心理面でも適応しなければならない時もある。言語を学習する時に「心像」(image)という言葉を用いて「価値(value)の心像」及び「事実(fact)の心像」という2つの要素に言及したのはMowrerである。彼によるとこれらのimageとfactの要素は内面的と外面的側面と呼ばれ対応的な関係を示す。内面的側面とは情感(喜び、悲しみ、驚き、不安…)の大きな要素を持つ。一方外面的側面は感覚(視覚、触覚、臭覚等)に関わっている。それでは言葉を使用して「意味」を理解するにはどのような過程を辿るのであるか。Osgoodの媒介説の中でも明らかにされている。ここでの彼の決定的概念は「記号」である。「対象そのものではない、ある型の刺激がその対象の記号となる。それが媒介反応を引き起こし、その媒介反応が(a)対象によって引き起こされる全体行動、(b)区別可能な自己刺激過程を生じる。(b)の場合は対象以外の刺激と対象刺激とが以前に連合していないような反応を示す時である。

- (1)代表関係－記号とその指示物との間に存在する関係のことを示す。それは、その言語を母国語とする人が事物を位置付ける範疇に関係する。
- (2)媒介関係－自己刺激と顕わな反応の間関係を指すもので、習慣の階

層から構成される関係であり、習慣の階層の相互的強度はその時の文脈条件と一般的文化要因に依存する。

(3)感情移入関係－記号に向けられる反応と表示される対象に向けられる反応間の関係である。

(4)伝達関係－媒介過程と特定のクラスに属する道具的技能の系列（言語機能）間の関係である。

この4つのrelationをかみ合わせて、初めて外国語を導入する場合の *psychological aspects* を考えてみることにする。Robert L. Politzerによると、口の中にcandy (physical stimulus) を入れてみる。そのcandyの名前はgum dropと言い、その名前を聞くと、唾液分泌と共に喜び (reaction) を表現することがある。例えばcandyを与えずともgum dropという名前を聞いただけで、甘さ、喜びの反応を示す。いわば名前を聞いただけで音声のsymbol－単語・形体－構造の応答・反応－意味といった一連の流れが生じる。

特に外国語を学習する際にはS (physical stimulus) + A (name) + A' > R (reaction)、といった具合に複雑化していく。A' とは母国語と新しい国語との相互関係が生まれ、母国語の音、構造、意味を理解していく上で大きな障害になりcommunicationスピードを遅らせ、意思疎通がうまくいかなくなる事が多い。年齢を重ねると共に、A→A' の関係は必然的に生まれ、場合によっては障害よりもreactionを早く作り出すのに有効になる事もある。

更に第2外国語の基本的学習タイプには、刺激、反応の関連に加えて、成就の結果として個人が受ける満足度を含む。特に、幼い子供は、特に音に反応し周りの状況に注意を払い、学習し始める。反応が希望通りの満足の結果で生まれると自然に失敗は少なくなるものである。子供が手当たり次第音を作り、構成していく過程で周りの人、特に両親の反応、是認を確認しcommunicateが成立し、自分の意志を伝達する事ができる。

次に、教室内の学習を考えてみよう。教師によって作り出された音を生徒が意識的に模倣し、それが新しい学習行動の声となる。教師もその時の反応に対して、出来映えが良ければ褒め言葉を与えることが何よりも大切である。特に低学年の生徒に新しい言葉を導入する際に、最初の日から生徒はその言葉を実際に使い、楽しみ、満足感が自然に生まれるように指導すべきである。生徒は学んだことを実際に使う事ができるという十分な成就感を学習の当初から経験していく事が大切な事である。そして、教室内において生徒1人1人に活発に参加（**participation**）する機会を持たせる。従来の伝統的な教室指導方法では見受けられなかった教育姿勢が必要であろう。それは個々の生徒の学習に綿密に注意を払い観察し、コミュニケーションを図るように努める。

**communication**のやり取りの中に含まれる感情的因子を考えると、外国語での自発的な表現というのは、生徒が教師や級友同士とくつろいだ気分になれるリラックスした和やかな雰囲気の中でのみ発達できるように思われる。話し合いのための話題は学習者が何か少しでも話せそうなもので、他の人に刺激を与えて情報を加えさせたり、反論を述べさせたりできるようなものでなければならない。教師自身も誤りを訂正するといった態度よりも、むしろ、生徒を励ましてやる態度で臨み、全ての学習者が、いくらかずつ性格の許す限りにおいて参加できるような方向に会話を向けていかなければならない。<sup>(10)</sup>

## 5. 学習者の情意面

一般的にコミュニケーションをする時に、認知、行動、情意等を切り離す事は出来ないであろう。母国語でスムーズにコミュニケーションが行われている時はこの3つの要素がうまく統合し機能しているからである。特に外国語を使用する状況では、この3つがうまく機能しないと当然自信を失い、いわば3つが不協和関係が生じてくるのである。学校教育という限

られた授業時間等で制約をうける教室の中で「situation-specific anxiety」という不安、心配が生じるのはあたり前のことである。

中学校、高等学校の英語教育において1960年代から70年代にかけて「サイレント・ウェイ」(the silent way)、「コミュニティー・ランゲージ・ラーニング」(community language learning)、「サジェストペディア」(Suggestopedia)等、いくつかの新しい外国語指導法が現れた。特にSuggestopediaの方法は暗示を効果的に使用して学習者から不安や緊張を取り除き、精神を集中させて学習効果を最大にしようとするものである。これらはそれぞれ特色を持っているが共通に見られるのは、言語学習が単に知的な活動ではなくて、情意面を含めたより全人格的な活動であった。「情意フィルター」で名高いKrashen & Terrell (1983)を取り上げる。下記の図が学習者と情意フィルターのかかわり方である。



注 情意フィルターはインプットが言語習得に利用できないように働く。適正な態度を持つ学習者は情意フィルターが低いと仮定される。情意フィルターを低くする教室は、学習者の不安を少なくし、彼らに防御の姿勢を取らせないような教室である。<sup>(11)</sup>

彼らは言語習得における情意フィルターの重要性を指摘している。この情意フィルターが何らかの心理的な理由が高くなると言語習得が妨げられると考えられる。●学習者の動機が低い時、●過度に緊張している時、●学習に不安を感じている時、●学習者が心理的に不安定な状態の時にこの情意フィルターは高くなり、言語習得を妨げられると考えられる。

英語学習に取り組んでいる学習者は英語の知識や能力が不十分である。そしてコミュニケーションを行う時に自分の持つわずかの知識や能力で意

思疎通を図る事は並大抵の事ではない。そこで多くの学習者は抵抗をし、情意フィルターは高くなり、不安と緊張からコミュニケーションは消極的なものになる。そこで教師はできるだけ、コミュニケーション能力を意識して授業をするためには学習者に緊張、不安、恥ずかしさを克服してできるだけ積極的なコミュニケーションが遂行できるように、先生が絶えず潤滑油となって援助していかなければならないであろう。ここで学習方法を防御的学習と受容的学習の2つと提唱したStevick (1976) を取り上げてみることにする。

防御的学習とは、教師から学習者に一方的に流れる授業。いわば従来伝統的、レクチャー型、教師主導的な教授法に基づく学習である。このような授業であれば学習者は絶えず緊張、不安の連続で、受け身の立場で発信する場があるとは思われない。

一方、受容的学習とは、強制するのではなく自然に学習者に教授が浸透していく、いわば学習事項が吸取紙に吸収されるように学習者に深く根差し、育つことを目指す学習法である。この学習法であれば学習者の緊張、不安を取り除き、学習者と教師及び学習者間の信頼関係が芽生え、リラックスした気持でコミュニケーション能力を十分発揮できるであろう。このような雰囲気を作り上げるには教師の忍耐強さが必要とされ、学習者の発信を待つことである。たとえ間違えたとしてもその間違いの訂正の仕方次第で学習者の意欲を出させるか、学習放棄することになることさえある。教師は絶えず学習者の立場に立って、返答すべきであろう。授業展開を効果的に上げていくためには、学習者の持つ未知の可能性を引き出し、活発なコミュニケーションに育てていく事が何より大切な事であろう。このような指導法で授業を進めていくと単元で予定通りに到達できないこともあろうが、長い目を見た場合、学習者の得るものは膨大なものになると想像する。

## 6. ペア及びグループ学習の有効性

授業形式には、一斉授業形態と個別学習形態があり、後者の方にペアまたはグループ学習が入る。一斉授業が教師主導型、個別学習は生徒主導型と言える。ペア及びグループ学習が言語学習に有効であるという報告が多く出されている。

例えば、共同で行う活動では、理解の早い生徒が自分の言葉で、あまり関心を示さない生徒に説明することの効果期待できるという指摘（Slavin、1987）や、生徒に社会性を与え、人間的成長を助けるという指摘（Kohonen、1992）は、共同授業のメリットが言語学習の範囲に留まらないことを示すものである。更にLong（1985、1989）はペアやグループの活動とタスクの関係を次の表で表している。

one-way task (一方的な情報伝達活動)	two-way task (相互の情報伝達活動)
open task (答えの決まっていない活動)	closed task (答えの決まっている活動)
divergent task (debateのようにある立場に立って自由に 議論する発散的活動)	convergent task (問題解決型活動のように目標に向かって 解決策の設定されている収束的活動)
unplanned task (準備しない活動)	planned task (準備する活動)

右側のタスクは左側のタスクに比べ、発話量が多く意味交渉の機会が増すのでコミュニケーション活動に有効であると述べている。ちなみに2人の生徒がペアになり、片方が道路地図を持ち、もう1人が建物を示している地図を持つとしよう。建物を示してある地図を持つ生徒が道路地図を持つ生徒に特定の場所へ行き方を説明して地図に記入させれば、インフォメーション・ギャップは記入者にのみ存在する。そこでこの活動はone-way taskである。しかし双方の地図に別の建物が記入してあり、それぞれが質問し合って地図を完成すれば、この活動はtwo-way taskである。



以上のように有効性は理解できるが、実際に教室内で実践する時には、ペア活動を退屈させないために、まず生徒に目的をはっきり伝え、制限時間を設けるのも効果的である。ペア活動をしている間は、教師は必ず机間巡視をし、時には生徒がより積極的活動に取り組めるような適切な援助を与えることも必要である。場合によって、能力の異なりが大きく、ペア活動は能率的に機能しない場合もある。教師は生徒の特質をよく見極めて、慎重に実践すべきである。ペア及びグループ活動授業は一斉授業と異なり、生徒が主人公になって授業に参加し、発表する場が多くなる。たとえ大勢の前で発表の不得意の生徒も、普段の自分をさらけ出し、うまくコミュニケーションを取ろうと心掛ける。そして教科書の中に出てきた会話を思い切って発話し、主体性が生まれ、自発的な発想も大いに伸ばすチャンスではないかと思う。授業時間の45分とか50分間は生徒の立場になって考えると、とても長い、時には辛い時間になりがちである。そういう時に一斉授業の中にペアとかグループ授業を取り入れて変化を持たせ、生徒に1時間の授業を効果的なものにすべきである。<sup>(12)</sup>

## 7. 結 論

日本の英語教育の昭和から平成にかけて指導要領の改訂をひもときながら、英語教育の将来への展望を垣間見てきたと思う。

昭和から平成にかけての大きな変動とえば、平成元年の学習指導要領の改訂にあると言えるのではないだろうか。この改訂学習要領では英語科の目標として「外国語を理解し、外国語で表現（基礎的）能力を養う」ことに加えて、「外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる」ことが明記され、コミュニケーション能力の育成の必要性を訴え、それが大きな話題となった。更に平成10年、11年には前年の「国際理解」の文言が姿を消し「言語や文化に対する理解を深め」と換言された。更に今回の改訂には、①言語と文化に対する理解、②積極的にコミュニケー

ションを図ろうとする態度、③実践的なコミュニケーションの3つから成り立っている。特にその中のコミュニケーション、いわばコミュニケーション能力とは何か、追求してみた。Canal & Sweinが提唱した、①文法的な能力、②社会的言語能力、③ストラテジー能力、④談話能力～以上の4つの能力のうち、特に学習者が特に欠如している②③④を中心に教授するのではなく、①をも含めて指導する事がコミュニケーション能力育成の本質と言える。教師は学習者の認知面はもちろんの事、絶えず学習者の背景知識、情報を把握して学習者の潜在の可能性を引き出し、学習者の情意面にも着目し、彼らの積極的に自分の意見を発表する場を多く作り、自信を持たせ、学習者と教師との信頼関係のある授業にするべきであろう。このような状況のもとでは、学習者に学ぶ動機を与えながら、土台いわば基礎的・基本的な知識と技能を身に付ける授業を実践していくべきであろう。学習者にとってcommunicationの相手は教師だけではなく仲間であり、またgroupでのcommunicationを取る事も学習者にとって参加意識をもたらし、心理面においてリラックスして授業を進めていくのが理想ではないかと思う。さらに授業中の教師は、正確さと流暢さで学習者に身につけようと心がけがちであるがSutherland (1979) は、外国語の効果的な話し手を作るためにaccuracyとfluencyを同時に指導する必要はなく、入門期の学習者には両方を目指すのは無理であると述べている。さらにaccuracyを目指すとは全体的な英語力の向上がむずかしいともつけ加えている。Chandron (1985) やEllis (1985) も言語習得するためにaccuracyに注意することで言語使用意欲を欠除させる事がないように、発達段階にあったレベルの言語を用いる事が何よりも大切な事であると述べている。英語教育における言語使用、運用の面で、学習者の能力をよくわきまえ、発達段階にふさわしい指導法で教授すべきである。時に教室というコミュニケーションの場を与えたとしても誤りを恐れ、口を開かない学習者は必ずいるものである。その学習者の立場を理解し、うちとけた雰囲気を作る事も教

師の役目であろう。そして教室内で学習者にとってcommunicationの相手は教師のみならず、学習者の仲間の両方にある。またグループでcommunicationをとることは学習者達に積極的な参加意欲を芽ばえさせ、心理情意面においてリラックスした気持で授業、学習に取り組むであろう。このような状況のもとでは自然にコミュニケーション能力（Communicative Competence）が生まれ、コミュニケーションを取り入れた発信型の教授法が今後波及するのではないかと信じる。

#### 参考文献

1. Gertude Moskowitz “Caring and Sharing in the Foreign Language Class” Heinle & Heinle Publishers.
2. 畑佐由紀子 “In Invitation to Second Language Acquisition Research in Japanese” くろしお出版.
3. 橋本満弘「英語コミュニケーション論」学書房.
4. 橋本満弘・石井敏「コミュニケーション論入門」桐原書店.
5. Jeremy Harmer “How to teach English” Pearson English Education.
6. 岡戸浩子「グローバル化時代の言語教育政策」くろしお出版.
7. クレイグ・ショードロン「第2言語クラスルーム研究」リーベル出版.
8. 小山内洸「英語科授業論の基礎」リーベル出版.
9. 織田稔「ことばの研究と英語教育」関西大学出版部.
10. レベッカL・オックスフォード「言語学習ストラテジー」凡人社.
11. Robin C. Scarcella “The Tapestry of Language Learning” 松柏社.
12. レスリー・M・ビービ「第2言語習得の研究」大修館書店.
13. 田中春美・田中幸子「社会言語学への招待」ミネルヴァ書房.
14. 土屋澄男・広野威志「新英語科教育法入門」研究社.
15. 八島智子「外国語コミュニケーションの情意と動機」関西大学出版部.

## 引用文献

- (1) 高梨庸雄・高橋正夫「英語教育学概論」P. 40
- (2) 文部省 中学校学習指導要領（平成10年12月）P. 6
- (3) 文部省 高等学校学習指導要領（平成11年12月）P. 10
- (4) 阿部美哉「国際文化学と英語教育」玉川大学出版部 P. 110
- (5) 天満美智子「外国語学習スキルーその教え方」研究社 P. 46
- (6) 北海道武蔵女子大学紀要・27号 P. 3
- (7) 大下邦幸「コミュニケーション能力を高める英語授業」東京書籍  
P. 20-22
- (8) 水野光晴「外国語習得 その学び方100の質問」研究社出版 P. 115-  
117
- (9) 小池生夫「第2言語習得研究に基づく最新の英語教育」大修館書店  
P. 183
- (10) 北海道武蔵女子大学紀要・30号 P. 145-148.
- (11) クラッシュェン・S・D「ナチュラル・アプローチのすすめ」大修館  
書店 P. 39
- (12) 北海道武蔵女子大学紀要・37号 P. 12-14