

実践的コミュニケーション能力育成に向けて

杉浦 正 好
(外国語教室)

Towards Developing a Basic and Practical Ability to Communicate in English

Masayoshi SUGIURA
(Department of Foreign Languages)

1. はじめに

1999年3月末に高等学校新学習指導要領が発表され、2002年実施の新指導要領が全て出揃った。現学習指導要領が平成元年に告示されてから10年ぶりのことである。予定通りのスケジュールではあるが、この間の社会の変動は予想を上回るものがある。その大きな変動のひとつに、国際化の波がある。実業界からの英語教育に対する要望あるいは批判もこの流れの中にあり、今回の改訂はこのような社会情勢が背景になっていると思われる。

中学校外国語(英語)の学習指導要領は、方向としては現行指導要領と基本的には変わらないが、いくつかの注目すべき変更点がみられる。「目標」の中にみられる「実践的コミュニケーション」もその一つである。本稿では、全てを網羅せずに、「実践的コミュニケーション」という語句に絞り、その能力の「基礎を養う」ためには中学校ではどうしたらよいかを考察してみたい。

2. 実践的コミュニケーション能力とは

今回改訂の外国語(英語)の学習指導要領で最も注目を集めているのは、現行の「国際理解の基礎を培う」ことが削除され、「実践的コミュニケーション能力の育成」が加えられたことである。この用語が学習指導要領に登場したのは今回が初めてであり、筆者の知る範囲では、他の文献にも現れていない。英語教育界に定着しつつある「コミュニケーション能力」という用語を敢えて避けているように思われる。まず、なぜ「実践的コミュニケーション能力」という用語が必要になったかその経緯を探りながら、その定義を考えてみたい。

(1) 経緯

新指導要領作成の当事者である文部省教科調査官の新里(1999:9)は、この用語を使用するようになった背景を次のように述べている。

声を中心とした軽いやりとり」といった程度に理解され、授業ではゲームやお遊び的な活動が中心となってしまったことである。他方、そのような風潮を嫌って、いっそう、文法指導や英文和訳、和文英訳を中心とした「硬い」指導を行うことを良しとする傾向が生まれたことである。

「実践」を前に付加することによって、現行の「コミュニケーション能力」とは一線を画する意図がみられる。ある程度現状認識に基づいた発言と思われる。事実、コミュニケーション活動と称するゲームが20分以上展開された授業の例も報告されている。そのゲームの説明を含めると、50分の授業の半分近くが「コミュニケーション活動」を主体とする内容で費やされたことになる。このゲームが、英語の「コミュニケーション能力」を養うものと実感できる活動であれば問題はないが、現実には必ずしもそうでない場合がある。生徒の中には、英語の授業というよりも、ゲームの延長という感覚が芽生えてしまう結果になる。

さらに問題となっているのは、その反動が塾で現れていることである。学校と塾の棲み分けが始まり、学校は、楽しい「コミュニケーション活動」を、塾では「文法」を主体とする場所になりつつあることである。文部省教科調査官の指摘は残念ながら的を得ていると言わざるをえない。

(2) 定義

上記の背景を踏まえて、新里(1999:9)は、「実践的コミュニケーション能力」を「外国語を使って、『情報や相手の意向』や『自分の考え』のような『意味内容』を伝え合う能力」と定義している。これを具体化しているのが、以下に述べる「コミュニケーション活動」のあり方の説明であろう。

(3) コミュニケーション活動

新指導要領における「コミュニケーション活動」と、「文法」との関係について、小泉(1999:24)は次のように述べている。

コミュニケーション能力という言葉が、単なる「音

語彙の知識や文法の定着のためのドリルが必要な

らば、それは、教室内での、『言語の使用場面と働き』を配慮した教材によるコミュニケーション活動と平行して指導されるべきものである。それら両方の活動を通して、生徒は外国語でのコミュニケーションの能力を身につけることになる。

要するに、「使いながら理解し習得する」(小泉1999: 24)という考え方に基づき、「文法」も「コミュニケーション活動」も、実践的なものであり、有機的に結びついていなければならないということであろう。本来、「コミュニケーション活動」と「文法」は相反するものではない。現行の指導要領の趣旨をさらに徹底させる意図がそこにあると思われる。

3. コミュニカティブ・アプローチの課題

現行及び新指導要領の理論的枠組みはコミュニカティブ・アプローチであろう。しかし、日本という土壤に必ずしも根づいているわけではない。その原因について考え、今後の方向性を探してみたい。

(1) 歴史

コミュニカティブ・アプローチの由来について触れてみよう。発祥は英国の応用言語学界で、文法中心のシラバスに基づく伝統的な指導法に対する批判から始まった。欧州統合を控え、各国間の意思伝達的手段としての外国語の能力が要求されるようになり、the Council of Europe (欧州協議会) の中の専門家会議が1971年に設立された。成人の外国語教育に対する社会的なニーズに応えるために提唱されたのが、伝達重視の英語教授法である。

(2) 指導者の資質

コミュニカティブ・アプローチで到達目標とされる communicative competence (英語運用能力) は次のように定義されている。

the ability not only to apply the grammatical rules of a language in order to form grammatically correct sentences but also to know when and where to use these sentences and to whom. (Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics, 2nd ed.)

「文法的に正しい文だけでなく、時、場所、相手に応じた適切な文を使う能力」が学習者の習得目標である。言うまでもなく、教える側は同様の能力をすでに有していることが前提になってしまう。まさに母語話者並みの英語力が教師に求められている。この能力を有していると自信を持って言える日本人の英語教員が果して何人存在するであろうか。この能力は、あくまで教員を含めた日本人学習者の努力目標と考えたいものである。

(3) クラスサイズ

the Council of Europe がコミュニカティブ・アプローチで念頭に置いていたクラスサイズは10~15人くらいの成人と思われる。公教育での授業ではもう少し多い人数を考えていたかもしれない。一方、日本の公教育のクラスサイズは30~40人くらいである。従って、コミュニカティブ・アプローチの実践は不可能ではないが、相当な工夫努力が必要である。また、コミュニカティブ・アプローチでは、教師は「支援者」としての立場をとることになっている。接する生徒が多くなればなるほど、「支援者」として接するのには忍耐と経験を要する。また、東洋的な価値観の中には、教師の「支援者」的役割は新しい概念であり、指導者側の発想の転換が必要である。

(4) 文法の扱い

コミュニカティブ・アプローチは機能・概念をシラバスの中心に据えている。文法シラバス批判から出発しているため、どうしても文法指導を軽視する傾向があった。Widdowson (1978) の usage (用法) より use (使用) を重視する立場の影響でさらに文法を軽視するようになった。近年、生徒の文法的な誤りを含め、文法指導のあり方が再検討され、重視される傾向にある。文法のための文法から、コミュニケーションのための文法指導へと方向が変わりつつある。

(5) 評価の方法

学習指導には評価が必要である。学習者の進捗状況ばかりでなく、指導法の検討にも利用されるからである。問題は、どのようにして学習者の communicative competence を正確に測定するかである。様々な提案がなされているが、運用能力を個々に測るためにどうしても多くの時間と労力を費やすことになる。多人数に対する評価の効率がよくないために普及が妨げられている。

(6) 外国語としての英語

このアプローチの本場である欧米、特に米国では、英語は第二言語としての性格が強い。学習したことはすぐに教室外でも触れる機会は多く、英語がコミュニケーションの道具であるとの認識は強いはずである。欧州各国においても、程度の差こそあれ英語に触れる機会は多い。教科の1つとして教えられている日本とではニーズの強さや動機の高さなどを含めた学習条件及び環境に大差がある。

以上述べたように、コミュニカティブ・アプローチが日本で実効あるものになるのには、まだ幾つかの問題点が残されている。本稿では、実践的な教材、基本事項の徹底、実践的なコミュニケーション活動の3点に絞って検討を加え、最後に、教師としての心構えについて考えてみたい。

4. 実践的な教材とは

小泉 (1999 : 23) は上と同じ記事の中で、使いながら理解し習得するためには、「その教材や題材が実践的なものでなくてはならないということである。」と述べている。ここでは、実践的な教材とはどのようなものかを具体的に考えてみたい。まず、第一の条件から探ってみよう。

(1) Textual authenticity

英語教育で話題になっているのが、英語の授業では authentic materials (本物の教材) を使うべきであるという論である。Nunan (1985 : 38) は、authentic materials について、次のような定義をしている。

‘Authentic’ materials are usually defined as those which have been produced for purposes other than to teach language.

authentic materials が重視されている理由は、易しく単純化された教材を使って学習効果を上げて、実際に使われている英語とかけ離れていけば、コミュニケーションとしての役割を日常生活では果たさないというものである。その結果、教材の信頼性は損なわれ、学習者のフラストレーションは高まり、動機を失わせることになるのである。

教材で、予想以上に多いのは現実離れた内容設定である。教材の性格上、どうしても人工的な内容になるのは止むを得ないが、学習者が直面しそうでない状況の設定は困る。学習者の意識が高くなる程、その動機に与える影響も大きいと思われる。

次はある会話教材の抜粋で、少し変更を加えたものである。内容は特に問題はないが、会話の状況設定に焦点を絞って考えてみよう。

Mr. A: Well, we finally got away from the hustle and bustle of the city. It’s so exciting and nice to drive without stopping at every traffic light.

Tomoko: That’s right. It’s so nice to come out to the country like this once in a while.

Mrs. A: You two seem to be enjoying the outing but I’m a bit worried.

Tomoko: What’s the matter, Mom?

日本人親子の会話であるが、場所は不明である。残りの会話から分析すると、どうやら米国のようである。仮に場所が米国という設定であっても、日本人親子の会話が英語であるのは不自然である。登場人物の設定を変えるだけでも、この会話はもっと現実的になるはずである。

しかしあまりにも authenticity にこだわり過ぎると、教材としては不適切になる。次は Widdowson (1998 : 708) からの引用で、会話の後半は省略してある。

Sarah: Good morning Father, Good morning Mother.

Mr. Brown: Sarah, do you want some of this porridge?

Sarah: No, thank you, I’ll have some toast.

Mrs. Brown: David, here is a cup of tea for you.

David: Thanks.

Sarah: Would you pass me the marmalade, Father, please.

上の例は、英語を母語とする親子4人の朝食での会話であるが、普通の家庭ではこのような会話の形はとらない。実際は、完全な文の形はとらずに、斜字体の部分しか聞こえないであろうと思われる。だが、その部分だけを内容とする教材は使用困難である。教室では、多少不自然ではあるが、上記の会話を取り上げ、学習することになろう。斜字体の部分は意味的に重要であるので、音声的に強調するなどの配慮を加えて練習することになる。純粹の authentic materials は教室では必ずしも適切とはいえない。

(2) Learner-authenticity

次に注意すべきことは、可能な限り authentic であると同時に、学習者にとって学び易い教材でなければならないということである。この概念は、一般に “learner-authenticity” と呼ばれるものであるが、このための条件として、Nunan (1988 : 102) は次の2つを挙げている。

In the first place, they need to be recognized by learners as having a legitimate place in the language classroom. Secondly, they must engage the interests of the learner by relating to his interests, background knowledge, and experience, and, through these, stimulate genuine communication.

多くの学習者を対象とする教科書の題材はどうしても最大公約数的な内容にならざるをえない。これを補足し、目の前の学習者にいかに現実感を持たせること、即ち “learner-authentic” にできるかは教師の力量にかかっている。教師が作成する教材のこのような役割について、Edge (1993 : 46) は次のように述べている。

In most teaching situations, the most important role of teacher-produced materials is to bridge

the gap between the classroom and the world outside.

これは表現こそ異なるが、「具体的な言語の使用場面を設定すること」(新里1999)と、趣旨は同じであると考えてよい。

それでは、教材を学習者に合わせてどのように改作したらよいか、具体例をみてみよう。下に挙げたのは中学校検定教科書 *New Horizon 1* の Unit 4 にある対話である。

A: Who's this?

B: It's Akiko Yosano.

Who's this? と It's... の2つの文型が学習項目となっているが、Akiko Yosano を他の有名人に換えるだけのドリルでは現実味はあまり感じられない。実際に行われた授業の例をみてみよう。

ある授業では、生徒それぞれに家族の幼いころの写真を持って来させ、お互いに写真の人物を見せながらこの文型の練習をしていた。この練習は非常に現実的なコミュニケーションの場となり、当日の授業は大成功であった。

生徒に教材を準備させると、当日忘れてくる可能性がある。もし、教室にテレビがあり、デジタルカメラがあれば状況は一変する。校内の先生や生徒の後ろ姿を写真に撮り、テレビに映せばもっと現実的な状況を作り出すことができる。デジタルカメラは映像化が手軽で、写真を容易に取捨選択ができることから、教材作成のための強力な武器になりそうである。

対話の練習も工夫が望まれる。教科書にある対話の練習は、暗記の発表だけで済ましてしまう傾向がある。一般的な状況を、より具体的な状況に設定すれば現実的な対話練習になる。但し、教師自身が恥ずかしくないことが前提条件である。

次の対話 (Ur 1996: 131-2) を参考にして考えてみよう。

A: Look, it's stopped raining!

B: So it has! Do you want to go out?

A: Yes, I've got a lot of shopping to do.

B: Right, let's go. Where do you want to go first?

上記の対話を、次のように状況を設定して練習させてはどうだろうか。

① 悲しい気分とか、楽しい気分を設定して練習させる。対話の2人をそれぞれ異なる気分を設定しても面白いだろう。

② 2人の関係を夫婦などに限定する。例えば、マスク

ミなどで話題になっている夫婦に設定することも考えられる。①と重複するかもしれないので、どちらか一方にしてもよい。

③ 対話の中の語彙を適宜換える。例えば、簡単な部分では raining を snowing にするのである。a lot of shopping to do の箇所では、コロケーションに注意して、shopping を homework, sports, driving, swimming などに換えるようにする。これは対話に組み込まれた文型練習にもなる。

④ 対話をもう一行加える。こうすることによって生徒は具体的に行く場所を考えることになる。これも「意味内容」を考えた文型練習の一種といえる。

これらの全ての技法を一度に実施する必要はない。時間やその場の状況に応じて、取捨選択をすればよいだろう。この手法は、例えば「買い物をする」といった定型化された対話についても、応用が可能である。暗記だけの練習が、程度の差こそあれ「意味内容」を伝える練習になるだろう。

5. 基本事項の徹底

コミュニケーション活動に対して、前述のような批判があるのは何も日本に限ったことではない。

Cunningsworth (1984: 7) は、次のように警告している。

Learning activities, no matter how interesting and involving, will not be of much help to the learner of English unless they present and practise English in a systematic and comprehensive way so that new language items can be assimilated by the learner. There is currently something of a tendency to use activities for their own sake, because they are enjoyable or because they 'work' as activities, without due regard to their value as language-learning exercises.

言語の習得は一朝一夕になされるものではなく、基本事項学習の日々の積み重ねが重要である。当たり前のように当たり前になっていないと指摘されている基本事項の学習について検討してみたい。

(1) 文法事項の扱い

中学校の文法指導の原則は、文法用語を濫用しないことと、あまり分析的にならないという点である。この2つが守られていれば、ある程度の年齢層以上では文法指導は言語学習に有効であり、むしろ奨励されるべきものである。その観点から判断すれば、現在の中学校の教科書はいずれもそのような配慮や工夫がなされているといえる。

教材に上記のような配慮がなされているにもかかわらず、授業展開に問題がある場合がある。一つは、拙

速にコミュニケーション活動に入ろうとすることである。その反対に、文法用語をやたら用いた練習問題に従って授業を進めてしまう例もみられる。このような指導法は、授業の構成を大局的に見ていない結果といえよう。

コミュニカティブ・アプローチの普及とともに、*pattern practice* が多くの教室から姿を消してしまった感がある。しかし、このアプローチはコミュニケーション活動ばかりを奨励して文法の練習を排除したわけではない。Lewis & Hill (1992: 82) は、次のように文法練習の重要性を述べている。

Practising the forms--sometimes very uncommunicatively--is a legitimate part of a well-balanced teaching programme.

コミュニカティブ・アプローチが非難したのは、機械的なドリルであって、状況を踏まえた意味のあるドリルを否定してはいないのである。意味のあるドリルはコミュニケーション活動への橋渡しとしておろそかにできないものである。fluency (流暢さ) と accuracy (正確さ) のバランスを保つことが言語指導において重要である。

コミュニカティブ・アプローチの推進者でもある Littlewood (1981: 89) は accuracy に重点を置いた文法練習を *pre-communicative activities* と呼び、下記のような位置づけを与えている。

Pre-communicative activities aim to give the learners fluent control over linguistic forms, so that the lower-level processes will be capable of unfolding automatically in response to higher-level decisions based on meanings. Although the activities may emphasise the links between forms and meanings, the main criterion for success is whether the learner produces acceptable language.

上述の *pre-communicative activities* の例として、Littlewood (1981: 85) は、基本的なドリルや、*question-and-answer practice* などを挙げ、*communicative activities* との関連を強調している。コミュニカティブ・アプローチでは、両方の活動とも相互補完的な重要な要素である。

(2) 音読と暗唱の勧め

授業では、音読を重視し、結果的に暗唱できる程度まで練習させたい。最近の授業で音読が軽視される傾向がある。最近の教育実習生の指導案を無作為抽出で調べてみると、その内の約3割の指導案に音読が含まれていない。指導案に含まれていても、授業ではほん

の一回程度のリピートしかされていないことが多い。理由として考えられるのは、①生徒の声が小さい、②教師が発音に自信がない、③テープレコーダーやCDプレーヤーが十分にない、などが挙げられよう。最近の音声教材や機器は、リピートし易いように設定されているのが多いが、必ずしも活用されてはいないようである。

音読は、まず教師の後で、それから付属の音声教材の後で繰り返し練習するのが望ましい。生徒の努力目標はネイティブスピーカーであるが、一気に近づけるのは不可能である。その橋渡しをするのが日本人教師なのである。生徒の発音をいかにネイティブスピーカーの発音に近づけるよう指導するかが日本人教師の役割である。そのためには、日本人教師は自分の発音をよくするように日頃努力する必要がある。巷には、様々な英語の一種として日本的発音を許容する論調がみられるが、それも程度問題である。生徒や父兄のひんしゅくを買ったり、コミュニケーションの妨げになるような発音では困る。

教師は教科書の内容を暗記して音読指導に臨むべきである。ほとんど教科書を見ずに音読指導している教師を見れば生徒は少なからず感化を受けることであろう。その際、教師は事前に音声教材を何度も聞き、練習することによって音声面のギャップがあまりないように留意する必要がある。また、実際の音読指導では、教師は棒読みではなく、内容に合うように感情を込めて指導したいものである。生徒は最初は戸惑うかもしれないが、授業に変化を持たせ、活性化させる手段にもなろう。

(3) 教室英語の勧め

英語の授業を英語で実施することの利点は誰もが認めることである。Tsui (1995: 12) は、会話分析の立場からその重要性について次のように述べている。

In situations where the target language is seldom used outside the classroom and the students' exposure to the target language is therefore mainly in the classroom, the kind of input and interaction that is made available is particularly important.

全て英語で進めることが望ましいが、英語が外国語であるという日本的な状況から判断すれば必ずしも現実的とはいえない。生徒からの抵抗も予想される。しかし、言語を教えるための授業であるならば、ある程度は英語を使って行われるのが望ましい。Edge (1993: 74) は、次のような現実的な提案をしている。

Wherever possible, run your class in English. That means all the social business of saying good

morning, taking the register, handing out papers, and everything else that happens in class.

要するに、授業運営に関わる基本的な指示や確認などを英語で行うのである。これは英語を符丁として使うことになり、習慣化させれば、①コミュニケーションの手段としての英語を実感させることができ、②英語のインプットの機会が増え、listening 及び speaking の能力を自然な形で増強できる、などの効果が期待できる。授業運営のための英語の他に、身近な話題を簡単な英語で答えさせることから授業を始めることも効果的である。

教室英語を使用する際に注意すべきことは、唐突に英語をしゃべり出すことのないようにすることである。そのためには、生徒に基本的な表現を事前に教えておく必要がある。また、生徒に教師の英語力を見せびらかすようなことは厳に慎みたい。さらに、絶対に英語の前に日本語の訳を言わないことである。このような状況が繰り返されると、生徒は教師の英語の内容に注意を払わないことになってしまう。初めての表現を使う場合や、指示を徹底させる場合など、どうしても日本語の説明が必要ならば、英語の後に言うべきである。教室英語が自然に使われるような授業にしたいものである。

6. 実践的なコミュニケーション活動とは

実践的なコミュニケーション活動とは、「外国語を使いながら習得できるようにしてやる(小泉1999)」ための活動と定義されている。言い換えれば、学習した基本事項を使用しながら習熟させる活動であると言える。そのためには、生徒にできるだけ英語を使う機会を与えることである。この点について、Lewis & Hill (1992: 45) は次のように述べている。

The language teacher must develop strategies for maximising the amount of student talking time.

問題は、中学校の1クラスの平均的人数が多いことである。40人近くの生徒数では不可能ではないが、一斉授業だけでは生徒の発話の機会を増やすのは限界がある。生徒が中心になり、できるだけ英語の発話を増やすような活動にするための工夫と配慮が教師に求められる。

このような困難な状況の中で、少しでも生徒の発話を増やすための手段の一つが、グループ活動やペア活動である。これらの活動は新しい提案ではなく、これまでも少なからず活用されている。ここでは、さらに新しい視点から見直してみたい。

まず、グループ活動やペア活動の利点を、次に活用の障害になっている欠点を考えてみたい。最後に、グ

ループ活動やペア活動を成功させるための留意点について述べてみたい。

(1) グループ活動やペア活動の利点

英語授業にグループ活動やペア活動を導入すると次のような効果が期待できる。

①生徒の練習量が増加する。

グループ活動やペア活動の最大の利点は一斉授業に比べて、生徒の活動が増えることである。理論的に考えれば、40人の生徒を5グループに分ければ、5倍の話すチャンスが生まれる。現実はこの通りには必ずしもならないが、練習のチャンスが増えることは間違いない。

②生徒の関与が増える。

生徒が活動に参加する度合いが強いために、責任が増し、生徒相互の連帯感が生まれる。お互いに教え合うことにより学習も促進される。参加意欲も生まれ、結果的に学習意欲も生まれることになる。

③生徒がリラックスできる。

教師から指名されると、過度の緊張感から思うように発話できない生徒がいる。そのために、英語を自由に使いながら覚える機会が失われることがある。グループ活動の中心は生徒であるので、主導権は生徒が持つことになる。生徒もお互いに助け合うことになり、文法などの誤りについても寛容的になる。教室にリラックスした雰囲気生まれ、コミュニケーション活動も促進されることになる。

(2) グループ活動やペア活動の欠点

グループ活動やペア活動が必ずしも好まれていないのには次のようなマイナス面があるからである。

①授業運営が困難である

一斉授業に比べて、生徒をコントロールするのが難しくなる。ややもするとクラス全体が騒々しくなり、隣のクラスから苦情がくることもある。活動が活発になれば、声が大きくなることは当然であるが、現在の教室事情ではどうしても隣にもその音が聞こえてしまう。教師の指示に従わず、別行動をする生徒も出る可能性がある。英語で練習すべきところを、母語を使ってしまうこともある。

②誤りが定着する

この種の活動は、fluency(流暢さ)を重視するため、ある程度の誤りに寛容であることが条件となる。しかし、教師が予期しないような誤りも生まれ、それが定着してしまう恐れがある。許容すべき誤りと訂正すべき誤りの見極めが大切となり、机間支援(巡視)が一層重要になる。重要な誤りについてはまとめて適宜指導することになる。

③準備が大変である

物理的にも、精神的にも事前の準備が一層求められる。特に、初めての活動では、予期しない展開もあり得る。また、同じ活動でもクラスによっても反応が異

なり、その場で修正することも必要になってくる。

④進度が遅れる

英語が不得意な生徒にも発話の機会が比較的多く与えられるため、進度が遅れがちになる。授業密度が薄くなり、得意な生徒から不満が出ることもある。内容と時間設定に工夫が必要である。

(3) 成功への鍵

1時間の授業の中で、次の点に配慮して導入すれば欠点も最小限に抑えることができる。

①タスクを精選する

何のためのグループあるいはペア活動であるかを認識し、タスクの内容を明確にする。英語を使いながら学ぶことが目的であって、活動はそのための手段であることを忘れてはならない。生徒が活動に夢中になっても、英語の学習にあまり役立たなければ意味がないのである。また、活動内容が複雑でその手順を覚えるだけの授業になってはならない。あくまで英語の学習が中心であり、期待できなければ止める勇気も必要である。

②説明は分かりやすくする

活動の説明をするだけで時間を費やすことのないようにしたい。複雑でないタスクを選ぶことと同時に、説明をいかに効率よく行うことも活動の成否が決まる。そのためには、わざわざ英語を使うよりも、母語である日本語で説明したほうがよい。

説明のタイミングも重要である。グループ分けを手際よくするのは勿論であるが、説明はグループに分ける前にすることが肝要である。そうしないと、グループ毎にそれぞれ私語が多くなり、説明に注意を払わなくなる恐れがある。グループになると、誰かが説明を聞いているからという無責任な状況になる可能性がある。教材や資料を渡すのも、グループに分かれる前にするのが望ましい。

③時間設定を厳しくする

活動前に時間を設定し、生徒に伝えるようにしたい。原則として、その時間設定を途中で変えない。まだ活動の最中だからといって妥協すると、内容が間延びするばかりか、今後にも悪影響を与える。この種の活動は、完璧を目指す必要がないので、時間は足りないぐらいがよい。生徒に時間が足りないと思わせたほうが中身が充実し、余韻をもって終えることができる。

④机間支援（巡視）をすること

机間支援（巡視）の目的は、生徒の活動をモニターしながら、意図された方向から外れないようにすることである。そのためには、激励と注意をそれとなくすることである。

⑤グループの人数を適切にする

活動内容にもよるが、日本の教室の机の配置から考えれば、人数は4人ぐらいがよい。多くても6人が限界であろう。これ以上多くなれば、散漫になる確率が

高くなる。

⑥事後指導をする

活動はやりっ放しにしないことである。正解があれば、正解を与えることは勿論であるが、ない場合にもコメントをするようにしたい。何かを仕上げることであれば、発表の機会も与えたい。生徒には、このような活動が遊びの場であると思わせないようにすることが、今後の活動にとって重要である。

7. 教師としての心構え

実践的コミュニケーション能力を育成するためには、日頃の教師の心構えもその前提条件として重要である。

(1) 他人の技を盗む

教師の指導技術に知的所有権はない。同僚とは常に協力関係を築き、生徒を教えるのに効果があると思うことはぜひ自分の技術の一つとしたい。問題は、他人が成功した技術は、必ずしも自分に合っているとは限らないことである。また、クラスによっても、内容によってもうまくいかないことがある。また、実際に教えてみないと反応が分からないこともある。ベテランの教師でも計画通りにいかないことは日常茶飯事である。取捨選択して自分のものとしよう。

(2) マンネリ化の勧め

マンネリ化は好ましくないとされているが、1時間の授業の大部分はある程度固定したほうがよい。そうすれば、生徒は安心して授業に臨むことができるし、予習もし易いことであろう。例えば、50分の授業では、40分固定し、10分を普段とは異なる活動に使うようにすれば、授業の流れに「メリハリ」ができる。この時間帯にコミュニケーション活動などを組み込むこともよいだろう。マンネリ化をたまに打破することこそ変化が生まれるといえよう。

(3) プラス思考の勧め

教科担当の教員で最も自信がなさそうに見えるのは英語教師だと言われている。いつになってもネイティブスピーカーに英語力が劣るという宿命の思いは抜けない。ALT (Assistant Language Teacher) が来れば、逃げる英語教師が少なくないと言われている。主要教科であるため、成績が悪ければ風当たりが強い。英語の担当であることを悔やんでる教師もいるそうである。

しかし、そんなに自分の英語力を卑下する必要があるのであるだろうか。英字新聞に掲載された次の記事を読んでみよう。

Yesterday I went into a convenience store to buy some aspirin. I asked the clerk using the English loanword "asupirin." The clerk pointed to the freezer section and said, "it's over there." "No,

not 'aisu kurimu,' I said. "Purin?" he asked. At that point, he did what all befuddled clerks do when they can't understand the "gaijin," he disappeared.

(*The Japan Times*, July 25, 1999)

日本在住の外国人によるこの記事は、日本人の店員の英語力を茶化しているように見えるが、実は、この記事を書いた本人の日本語の背景的知識をも結果的に揶揄していることになる。「アスピリン」をコンビニに買いに行くことは普通の日本人であればあり得ないことである。同人は日本語が相当できるのにもかかわらずこのような失敗をしている。この誤りは言語能力の問題ではなく、背景的知識の問題である。我々日本人も、外国で同様な誤りをして、自分の英語力に悲嘆することが多い。しかし、必ずしも英語力の欠如とは限らないのである。このような知識は、経験によって身につくものである。これこそ、「使いながら学ぶ」事柄であろう。自分の英語力を卑下することはそこそこにして、前向きに生きたいものである。

8. お わ り に

自分の英語力を必要以上に卑下することはないが、向上させる努力は怠ってはいけない。生徒が「使いながら学ぶ」ならば、教師は「教えながら学ぶ」意識が必要である。現職の教員は極めて忙しい毎日を送っており、まとまった自己研修の時間を持つのが困難だと言われている。一日にほんの20分程度の時間でも英語の自己研修の機会を持ちたいものである。語学力は使いながら学習しなければ衰えるものでもある。自己の

実践的コミュニケーション能力をも伸ばす努力が必要である。

参 考 文 献

- Cunningsworth, A. 1984. *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*. Oxford: Heinemann.
- Edge, J. 1993. *Essentials of English Language Teaching*. London: Longman.
- Lewis, M. & J. Hill. 1992. *Practical Techniques for Language Teaching*. Hove: Language Teaching Publications.
- Littlewood, W. 1981. *Communicative Language Teaching: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1985. *Language Teaching Course Design: Trends and Issues*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.
- Nunan, D. 1988. *The Learner - Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., J. Platt, & H. Platt. 1992. *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*, 2nd ed. London: Longman.
- Tsui, A. B. M. 1995. *Introducing Classroom Interaction*. London: Penguin.
- Ur, P. 1996. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. 1998. 'Context, Community, and Authentic Language'. *TESOL Quarterly* 32/4: 705-716.
- 小泉 仁 1999 「新学習指導要領におけるコミュニケーションのとらえ方」, 『英語教育』6月号, 東京:大修館.
- 新里眞男 1999 「新学習指導要領のねらい」, 『英語教育』6月号, 東京:大修館.

(平成11年9月2日受理)