

Title	英語教育におけるCLTを中心としたコミュニケーション能力の育成をめぐる一考察：小学校英語教育への展望
Author(s)	濱, 雪乃
Citation	人間発達研究
Issue Date	2017-12-20
URL	http://hdl.handle.net/10083/62128
Rights	
Resource Type	Departmental Bulletin Paper
Resource Version	publisher
Additional Information	

This document is downloaded at: 2018-01-21T12:35:15Z



Ochanomizu University

〈論文〉

英語教育における CLT を中心とした コミュニケーション能力の育成をめぐる一考察 —小学校英語教育への展望—

濱 雪乃

はじめに

現在の日本の英語教育は、コミュニケーション重視の方針に則り行われている。そしてこの流れは、2008年告示の学習指導要領において小学校に新設された「外国語活動」という、領域としての英語教育にも大きな影響を与えている。

こうしたコミュニケーション中心の英語教育は、グローバル化の進む1980年代、産業界を中心に、従来の言語知識中心の英語教育ではとても国際競争力を持つことができない、という批判が高まるなどしたことにより、その重要性がさげられるようになった。そこで1989年版学習指導要領に「コミュニケーション能力」を重視する方針が示され、高等学校には「オーラル・コミュニケーション」科目が新設された。そして、1998年版学習指導要領には「実践的コミュニケーション能力」という言葉が初めて現れ、コミュニケーション能力の養成の方針がより具体的かつ明示的に示された。それ以来、2008年版学習指導要領にも「コミュニケーション能力」重視の方針は引き継がれており、この風潮は東アジア諸国の英語教育にも広くみられる。

コミュニケーションを重視した英語教育のアプローチとして注目されているのが、コミュニケーション行動の習得を言語教育の柱とするコミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング (Communicative Language Teaching、以下、CLTと略す。) である。CLTは、1970年代に社会言語学と語用論を源としてイギリスの応用言語学で発展したものである。しかし、現場ではCLTを導入しようとしてもうまくいかず、結局は文法訳読式教授法に代表されるような伝統的な教授法から脱却できないとする指摘が大きい。それは、英語におけるコミュニケーション能力の解釈が様々であることや、CLTの定義や内容の十分な検討がないまま言葉だけが先行している現状などによる。それでもなおコミュニケーション能力の習得を目指そうとする現在の学校英語教育の展望は、どのようにみることができるだろうか。

そこで、本稿では日本の英語教育に求められているコミュニケーション能力育成の内実を探り、コミュニケーション能力育成のためのアプローチとして注目されるCLTの日本への適応の可能性について考えていきたい。

はじめに、言語政策における「コミュニケーション」の捉えられ方について検討し、「コミュニケーション能力」をめぐる理論を、伝統的なものから現代に至るまで概観する。

次に、コミュニケーション能力を育成するためのアプローチとして昨今注目されるコミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング (CLT) について、その誕生までの経緯を見るときにも、理念的背景、特徴を整理する。併せて、CLTの周辺アプローチ、CLTの具体的な方法論、さらにCLTの抱える課題について検討する。

最後に、日本におけるCLTの実態を検討し、その展望を探る。

1 日本の学校教育において育成される「コミュニケーション能力」

(1) 言語政策の視点から

2008年の学習指導要領改訂では、「生きる力」の再定義に加え、その基盤として「言語」が格別に重視され、国語だけでなく各教科等にわたる「言語活動の充実」が求められた¹。その背景として、日本語がもはや日本社会のコミュニケーション手段として十分に機能し得なくなっているという意見が声高に叫ばれるようになったことや、少子化、一人っ子増加の中で、子どもに人間関係のスキルが不足してきているという指摘などがある²。

このような状況を受け、三浦（2009）は、これからのコミュニケーション教育のあるべき方向として6点を挙げる³。これらは、自己と他者の関わりのなかで、自己を肯定的に理解し、自己を自由に他者と伝え合うことのできるコミュニケーションを目指していると理解される。

また、多田（2006）はコミュニケーションと対話の密接な関係について指摘する。氏は「対話」を「言語や非言語により、相手とコミュニケーションを行い、共有できる価値観や概念を生み出していく行為」で、「会話とは異なる」とし、子どもたちが対話できないのは、基層に自己肯定感のなさ、自信のなさがあるからだとしている。そのため、一人ひとりの子どものもつよさを、相互に認め合う教育を推進することからはじめなければならないと述べる⁴。

2008年の学習指導要領改訂にあたって文部科学省によって設置された「言語力育成協力者会議」は、「言語力の育成方策」について検討を重ね、「OECDの国際学力調査（PISA）において『読解力』が低下していること、いじめやニートなど人間関係にかかわる問題が喫緊の課題となっていること等、学習の面でも生活の面でも、子どもたちの生きる力を育成するために、言語力の必要性がますます高まっている」と報告している⁵。ここでは、「言語」は「知的活動、感性・情緒等、コミュニケーション能力の基盤」で、「自らの考えを深め、他者とコミュニケーションを行うために言語を運用するのに必要な能力」が「言語力」だとされており、それを「生きる力」の核心に位置づけている。そして、教育課程全体においてコミュニケーション能力を高めると同時に言語力の育成に資するよう配慮すべきだとしている⁶。

それに対して豊泉（2008）は、言語がもつばら認識とコミュニケーションの道具で、言語力はその道具を使いこなすスキルにすぎないとされているとして、他者との対話や理解、教官に全く言及しない言語観であると批判している⁷。また、村山（2008）も、ことば・表現・コミュニケーションを、子どもの「生きること」を表現に結びつけ、そのリアルな「生きること」への共感的コミュニケーションが重要だと述べている⁸。

このように、教育課程全体を通してコミュニケーション能力の獲得が課題となっている。そして、重要な要素の一つに、「他と共感し、心を通わせるような対話」を挙げることができるだろう。

(2) 外国語教育政策の視点から

日本の外国語教育において初めて「コミュニケーション」について公に言及されたのは、1989年の学習指導要領改訂であり、その目標に「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共に、言語や文化に対する関心を深め、国際理解の基礎を培う」と示されたことにある。この改訂に伴い、高等学校には「オーラル・コミュニケーション科」が新設され、日常会話ができる能力の育成を目的とした「オーラル・コミュニケーション A」、リスニ

ング能力の養成を目的とした「オーラル・コミュニケーション B」、そして暗唱やディスカッション、ディベート、スピーチなどの活動をする「オーラル・コミュニケーション C」のうちの 1 科目を選択履修することとなった。このことにより、コミュニケーション能力の育成を目指す方向性が初めて示されたのである。

実際にはそれ以前からコミュニケーション重視への動きは存在しており、1969 年度版学習指導要領で従来の「学習活動」を「言語活動」に改めたことが、その発端となったとされている。そして決定的な転換となったのが、1989 年の改訂であった。しかし、「コミュニケーション」という言葉に対する十分な理解がされず、コミュニケーション能力を重視した指導は十分に行われなかった。そうした状況を打開するために、1998 年度版学習指導要領ではコミュニケーション能力の養成の方針が、より具体的かつ明示的に示された。

中学校の目標は「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能力をを図ろうとする態度の育成を図り、聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う」こととして掲げられ、「実践的コミュニケーション能力」についての様々な議論が沸き起こった。当時の文部省教科調査官であった新里眞男はそれを、英語知識やその操作能力を身につけるだけではなく、実際に「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であると定義した⁹。

その後、文部科学省は 2002 年に『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想、翌年には『英語が使える日本人』育成のための行動計画（以下、「行動計画」と略す。）を打ち出し、「子どもたちが 21 世紀を生き抜くためには、国際的共通語としての英語のコミュニケーション能力を身に付けることが不可欠」だとして、体制を確立することを目指した。

2006 年の中教審答申において、英語コミュニケーション能力の養成に関して小・中・高が連携して取り組んでいくべきだということが明確に述べられ、2008 年 3 月に告示された小学校の学習指導要領において「外国語活動」という領域が新設され、「自分の思いを伝え合うコミュニケーション能力」、「生きる力の基礎となるコミュニケーション能力」、「自分の考えなどを表現する実践コミュニケーション能力」などの育成が目標として掲げられた。これにより、小学校から高等学校にわたって、英語教育におけるコミュニケーション能力の育成が目指されることとなった。

2009 年 6 月には、「行動計画」の目標達成期限を迎え、「英語教育改革総合プラン」を掲げた。ここでは、「行動計画」の成果及び反省を踏まえ、「総合的なコミュニケーション能力」の育成を目指した英語教育の改善について述べられている。

(3) 外国語教育における「コミュニケーション能力」

ここで、「コミュニケーション能力」の捉え方について概観しておく。「コミュニケーション能力 (communicative competence)」については、特に応用言語学の分野において多くの議論が重ねられてきた。その概念の由来は、1970 年代に社会言語学者の Hymes が提唱したところにあるといわれている¹⁰。その詳細はここでは割愛するが、Hymes (1971) は、「ことばの使用法の規則を知らなくては、文法の規則を知っていても言葉を使うことができない」として、そのような言語使用上の知識をコミュニケーション能力 (communicative competence) と呼んだ。このことにより、それまでの「いかに正しい文をつくるか」といった「文の規則」から、「いかに実際の場面でことばを使うか」といった「ことばの使用法の規則」に研究

の中心が移り、社会的・文化的状況に合った言語を使用する能力が求められるようになっていった。

同じころ、Savignon (1971) もコミュニケーション能力という言葉を使い始め、「意思疎通のために相互交渉 (interaction) ができる能力」と定義づけた上で、外国語学習においてこの能力を身につけるためには、そのためのストラテジーの訓練が必要だと主張した。その後、Halliday (1973) や Paulston (1974) などが言語形式の体系化や文法知識との区別などについて研究を行った。

外国語教育における「コミュニケーション能力」の育成については、Canale & Swain (1980) 及び Canale (1983) の提唱した 4 つの基本的枠組みが注目された。Canale & Swain (1980) は、コミュニケーション能力を文法的能力と社会言語能力の相互作用であると定義した上で、文法的能力 (grammatical competence)、社会言語学的能力 (sociolinguistic competence)、方略的能力 (strategic competence) の 3 つの理論的枠組みにまとめた¹¹⁾。その後 Canale (1983) は、実際のコミュニケーションにおいては様々な要因の影響により、実際に保持する能力のすべてが常に発揮されるとは限らないとして、談話的能力 (discourse competence) を加えた¹²⁾。これら 4 つの枠組みは相互補完性をもち、現在、コミュニケーション能力を理解する上では極めて有効なものとして利用されている。

2 コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング (CLT) とは

(1) 外国語教育における教授法の変遷

これまで世界では、外国語指導法として様々なメソッドが導入されてきた。外国語の能力を構成するとされる要素や指導法の成否にかかわる要素は多岐にわたるため、どの要素にどれだけの重みをおくかによって様々な指導法が提唱される。またその重みづけは、その時代の関連学問領域や社会的ニーズの影響を受けるため、指導法はその提唱された時代の「歴史」を背負っているともいえる¹³⁾。以下に、それぞれの教授法理論について概要をまとめる。

① 文法訳読式教授法

	古典的教授法 Classical Method	文法訳読式教授法 Grammar-Translation Method
概要	古代ローマ、古代ギリシャ 18 世紀～ 19 世紀	文法項目の解説と翻訳の作業が中心。 授業は、読解教材／文法教材／和文英訳教材を用いたものの 3 タイプ。
特徴	<ul style="list-style-type: none"> 文法規則、語彙や語形変化、活用を覚えることやテキストを訳すことに焦点が置かれていた。 外国語を読む力を習得させる。 	<ul style="list-style-type: none"> 母語で教えられる。 数多くの語彙が教えられる。 複雑な文法について、長く詳細な説明がなされる。 語形や語尾変化が重点的に教えられる。 初期に、古典的な難しいテキストの読解を行う。 テキストの内容よりも文法的な分析に重きが置かれる。 一貫性のない文を母語に訳すことが多い。 発音について重視しない。

日本でも、文法訳読式教授法は、漢文読み下しの歴史や受験を念頭に置いた授業において効果的とされ、高等学校以上において根強く広く行われてきた。一貫して課される英文和訳や和文英訳の繰り返し練習によって学習効果が期待できることや、教師にそれほど専門的なスキルを求めないため目的達成のために最も容易な教授手段であること、客観的に得点をつけやすいといったことも、人気の背景にある¹⁴。

しかし、機械的な練習問題以外に学習者にモチベーションをもたせるような要素がないことや、コミュニケーション能力にまで入り込むような標準化されたテストも多くないという課題もある。Richards & Rodgers (2001) は、理論的根拠となる研究がない方法論だとして¹⁵、馬場 (1991) は、言語活動に著しい偏りがあること、文法構造を項目別に学習させることで学習者を混乱させる危険が大きいことを短所として挙げ、課題を明らかにしている¹⁶。

② 直接教授法 (Direct Method)

母語でなく、習得目標とする外国語のみを用いて教える教授法であり、文法訳読中心の教授法に対して現れた数々の革新的教授法の総称である¹⁷。それらを代表する3つの教授法について以下にまとめる。

	ナチュラル・メソッド Natural Method	音声学教授法 Phonetic Method	段階的 direct 教授法 Graded Direct Method
概要	19世紀後半 Gouin (仏／ラテン語教師) と Berlitz (米／言語学者) が代表となり、提唱。 文法訳読法とは正反対の立場に立つ。	19世紀後半 Sweet (英／文法学者) と Jespersen (デンマーク／言語学者) らが、ナチュラル・メソッドの短所を是正する形で提唱。	1940年代 Richards (英／文芸批評家) と Gibson (米／英語教育学者) が開発。
特徴	母語を全く使用せず、口頭での作業を重視する。 教師の模倣によって発音練習を行い、発音記号などを用いた組織的な発音訓練は行わない。 文法は、帰納的に教える。 Gouin Method : 幼児の言語習得における心理過程をもとにする。 Berlitz Method : 短期達成を目標にする。教師はネイティブ・スピーカー、少人数 (10人以下) のクラス編成、具象から抽象へ。	この頃開発された「発音記号」を積極的に利用し、正確な発音の指導を行う。 文法役独法を厳しく批判しつつ、有益な場合に限り翻訳の使用を認める。	厳密に段階づけられた教材を、母語を用いずに教える。ペーシック・イングリッシュ (頻度でなく有用性を基準に選定された850語を基本とする。C. K. Ogdenが開発。) を利用し、徹底して文構造を習得させる。入門期に有効とされる。設定された場面のなかで分として提示され、「聞く→話す→読む→書く」の練習を伴い指導される。

長所・短所	<p>長所：実物や絵、動作によって理解を促す「観念連合」への評価。口頭による言語活動を重視することにより、目標言語で思考することを促す点。</p> <p>短所：学習者の発達段階における言語習得能力、第一言語の習得状況を無視している点。理解が不正確になる恐れがあることとその確認の難しさ。</p>	<p>長所：発音記号の先行的な導入により、綴りの影響を受けずに正確な発音の習得を促す点。正確な発音の理解と記憶から、未習語の発音を知る手がかりを与える点。</p> <p>短所：文字の導入が遅く、文字学習への移行に困難を生ずる可能性が強い。口語のみの授業が続くため、初期段階の学習者に過剰な負担を与える。</p>	<p>長所：語数が限定されているため、授業中に学習者が未知の表現に出会うと、それがその時間の学習項目であることが一目瞭然。</p> <p>短所：ベーシック・イングリッシュには極端な制約があるため、発話には適しても実際のコミュニケーションにおける聴解、読解に適さない。動詞が 16 のみにとどまるため、慣用から外れる。</p>
-------	---	---	--

併せて、口頭教授法（Oral Method）についても触れておく。これは、Harold Palmer によって体系化されたが、広義には直接教授法を指し、20 世紀初めに日本の英語教育に特に影響を与えた教授法である¹⁸。幼児の第一言語習得過程を第二言語習得に適用させようとしたものであり、直接教授法の指導原理の集大成であるといわれる。原理から指導技術、授業計画案に至るまできわめて綿密に組み立てられた教授法で、日本では特に中学校における英語教育に大きな影響を与えた。

これらの直接教授法は人気を博し、とりわけ、やる気の高い学習者や、ネイティブ・ティーチャーのいる私立学校で広く受け入れられていたという。しかし、アメリカの教育制度がオーラル・アプローチよりもリーディング・アプローチの方が有効であると固く信じていたことや、予算やクラスサイズなどに制約のある公教育に根付かなかったこと、他の教授法に比べて教師のスキルや特性が求められたこと、さらには理論的基盤が弱かったことなどにより、直接教授法は 1940 年代にヨーロッパ及びアメリカで衰退し、文法訳読式教授法などのリーディング・アプローチへと戻っていった¹⁹。

しかし、興味深いことに、20 世紀中頃には直接教授法が復活し、オーディオ・リンガル・メソッドへと方向を変えた。

③ オーディオ・リンガル・メソッド (Audio Lingual Method)

第二次世界大戦が勃発すると、アメリカは同盟国と敵国双方に対してオーラルの力をもつ必要性を突きつけられ、言語教育改革が起こった。Army Specialized Training Program (ASTP) は、アメリカ軍が資金提供をしたことで知られるが、オーラル・スキルに特化した徹底的な言語教育であり、その内容は、発音、パターンドリル、会話練習といったものであった。そしてこの ASTP が、その成功により 1950 年代にはオーディオ・リンガル・メソッド (Audio Lingual Method、以下、ALM と略す。) として知られるようになったのである。なお、ALM はオーラル・アプローチ (Oral Approach)、ミシガン・メソッドと呼ばれることもある²⁰。

ALM は、言語を有機的な構造体と捉え、その体系を解明していくことを目標にした構造主義言語学 (structural linguistics) と、行動主義 (behaviorism) を理論的背景としてもっており、その指導は、次に示すような 5 段階でそれぞれの指導法により行われる²¹。

	段階	指導法
1	識別 (recognition)	口頭導入 (Oral Introduction)
2	模倣 (imitation)	模倣・暗記練習 (Mimicry-Memorization Practice)
3	反復 (repetition)	文型練習 (Pattern Practice)
4	変換 (variation)	最小対立練習 (Minimal Pair Practice) 生徒間対話 (Pupil-Pupil Dialogue)
5	選択 (selection)	理解の確認 (Check of Understanding)

この順序を徹底して行うことにより、言語学習に必要な基礎力をつけるとしているのである。

ALMは、文法訳読法への批判から出発し、外国語教育の歴史の中でも一つの時代を作ったといわれている²²。文法訳読式教授法や直接教授法と異なり、言語学・心理学の基盤を得ていることから論理的な客観性に基づいているとして評価され、教授法の一つの大枠を作り、英語教育界に広く影響を与えた。長年にわたって人気があり、現代の方法学にも適応されている部分がある。

しかし、長期にわたるコミュニケーション能力をつけるには至らないとしてその人気は弱まっていった²³。正しい言語形式を身に付けさせることに腐心し、実際にそれらをどう使うかということにはあまり関心が払われず、実際に使って練習するということが行われなかった。Brown (2007) は、言語は本来、習慣形成 (habit formation) のプロセスや反復 (repetition) の学習を通して習得されるのではないし、何としても間違いを避けなくてはならないということもないとして、構造主義言語学の不完全さを指摘している²⁴。

一方で、直井 (1991) のように、既に母語を獲得した後の学習者にとって習慣形成理論に基づく一連の訓練が必要であることは否定できず、こうした音声面の訓練や、誤答を分析するような「言語対象分析」、上表のような指導過程に基づく授業構成は今なお受け継がれているとして、ALMの意義を認める声も大きい²⁵。

ここまで見てきた指導法は、言語構造や言語形式を意味から切り離し、形式に焦点を当てたものとなっている。文法ルールや構造、単語、形態素、機能などといった様々な形に分解された目標言語材料が、順番に学習者に提示されるのである。

しかし、これらの方法は時代の流れと共に、次世代へのバトンタッチを余儀なくされてきた。その背景として挙げられるのが、言語学、心理学それぞれの方向転換である。言語学においては、人間の発する言語そのものよりも、その無限の言語行動を生み出すことを可能にする有限の「文法」規則を追求しようとする「生成文法 (generative grammar) が影響力を増す一方、社会言語学的发展により、実際の言語使用には文法的能力だけでなく意思伝達的能力が必要だという主張が生まれ、人間と言語の関係を考える土壌ができてきた。

また、心理学においては、言語の学習を習慣の形成とみなしていた行動主義から、人間の言語行動は、本来、[刺激 - 反応] では説明できない創造的な営みである、という認知心理学の主張が台頭してきたのである。

これらの影響を受け、1970年代初めより、次に述べるようなコミュニカティブ・アプローチ (Communicative Approach) が登場したのである。

(2) CLT の周辺アプローチ

コミュニカティブ・アプローチ (Communicative Approach、以下、CA と略す。) は、1970 年代初頭、オーディオ・リンガル・アプローチ (Audio-Lingual Approach) を批判する形で台頭してきた。CA は、「実際の場面におけることばの使用能力を開発する教授法」であり、コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング (Communicative Language teaching、以下、CLT と略す。) や、概念・機能シラバス (Notional/Functional Syllabus、以下、NFS と略す。)、ナチュラル・アプローチ (Natural Approach、以下、NA と略す。)、人間中心的アプローチ (Humanistic Approach、以下、HA と略す。) などを含むとされている。これらは、他の教授法とは異なり、単純に提唱者と教授法を結びつけたり、各種教授法間の関係についても明確な線を引いたりすることが容易でないといわれる²⁶。ここでは、それぞれの教授法の概観をまとめる。

① 概念・機能シラバス (Notional/Functional Syllabus、NFS)

1960 年代から、ヨーロッパでは移民や外国からの出稼ぎ労働者が著しく増加したり、EC 間の交流が活発になったりしたのに伴い、第二言語教育や外国語教育の必要性が飛躍的に増大した。そこで、ヨーロッパ協議会 (the Council of Europe) が Van Ek や Wilkins を中心とした外国語教育のためのプロジェクト・チームを発足し、このチームが開発したのが、NFS であった²⁷。これは、ことばが社会の具体的な文脈で果たす機能 (function) と概念 (notion) をもとに言語指導を行い、言語の形式だけでなく、それによって表される社会的な意味・機能を十分取り入れていこうとする指導理念である。

機能 (function) は、言語機能やことばの使用目的を意味する。日常の言語行為 (挨拶をする、提案する、描写する等) は、何らかの目的を遂行するために行われる。そのような言語機能を秩序立て、順序付けて直接的に教えようとする指導法である。授業の中では、その機能が達成されるような場面が設定され、学習者はその中で実際に言葉を使ってみることによって言語機能を達成するスキルを身につけていく。

一方、概念 (notion) は、数量、時、空間、主体と客体、原因と結果などの抽象的なものから、過去／現在／未来 (「時」の具体として)、場所／方向／距離 (「空間」の具体として)、天候、スポーツなどまで、多層的な意味合いをもつ。また、concept、modality、function の意味領域の総称としての意味ももちあわせている²⁸。

それ以前のヨーロッパの言語指導には、「文法シラバス」と「場面シラバス」があった。それは、「It's raining.」という文を例に見てみると、文法シラバスにおいては「天候を表す it の用法」や「be 動詞＋現在分詞 (現在進行形)」等の項目で扱われ、場面シラバスにおいては具体的な文脈の中で使えるように学んでいった。しかし、例えばこれから出かけようとしている人に対して使われるとき、この文は、「少し待ちなさい。」や「傘を持っていきなさい。」「足元に十分注意してください。」などの制止、注意喚起などの機能を同時に表す。NFS は、このような機能について、言語活動を通して学習させる。つまり、従来の文法・場面シラバスにとって代わるということではなく、それと相補い、言語機能や意味を長期にわたって繰り返し学ぶことによってより全体的に習得していこうとするものである。

この NFS は、そのプラクティカルな印象から大きな期待をもって迎えられたが、ただ単に言語機能の一覧表が与えられるだけで言語の習得を促進しない点や、ダイアログや目標文を繰り返し練習するだけで

本当のコミュニケーション場面での練習が行われないという点で、教授法としては十分な効果を上げるに至らなかった。

② ナチュラル・アプローチ (Natural Approach、NA)

NAは、1983年にKrashenとTerrellによって第二言語教育実践の指針として体系づけられ、1970年代初頭より活発になった一連の誤答分析 (error analysis) 研究や第二言語習得の研究の成果の集大成として日本でも一躍注目を浴びた²⁹。

第二言語習得理論は、<a> 習得-学習仮説、 習得の自然順序仮説、<c> モニター仮説、<d> インプット仮説、<e> 情意フィルター仮説からなる³⁰。

<a> 習得-学習仮説において、NAでは、「習得 (acquisition)」は無自覚に言語を聞き覚える作業のようなもので潜在的な能力であるため、形式的に教えられて力がつくものではないとしている。一方「学習 (learning)」については、言語に関する知識を形式的に学ぶことで、意識的であるとし、これは言語能力を身に付けるにはあまり役に立たず実際に言語を使用する中で無意識に言語を「拾い集めて」ゆくに優る方法はないとしている。そこで、<d> インプット仮説が決定的な意味をもつとされ、学習者の聞き取り、読み取り能力よりもやや高いレベルのインプットをできるだけ多く与え、その中から学習者が自然に言語を表出 (アウトプット) する力を身に付けるか、あるいは無意識のうちに言語体系を獲得するのを待つのだとする。この場合、コミュニケーションが動機づけとなり、ことばの形式よりも内容に重点が置かれる。

 の自然順序仮説は、どの言語においても学習者が一定の順序で言語構造を習得していくとするものである。牧野 (1981) は、日本人学習者もこの順序に従うことを示している。

<c> のモニター仮説は、第二言語で話す場合、習得した力や聞いて覚えた力が直接発話に結びつき、学習によって得た力は、発話の直前に、モニターのよう役割をするのにとどまるという。

<e> の情意フィルター仮説は、自分の向かう対象に心を開き、不安に感じない状態を情意フィルターが低い状態と考える、言語学習にはそのフィルターが低ければ低いほど「習得」が促進されるというものである。一方「学習」は、「習得」より情意フィルターによって左右されることがない。NAは、目標言語の学習や習得に対する不安感、またそこから生まれる防衛的態度などの学習者の心理的障壁をできるだけなくそうとし、アウトプットを強制しない。したがって、<d> のインプット仮説と併せて考えると、学習者に不安を感じさせずに、理解可能なインプットを豊富に与えることが求められる。

NAでは、到達目標となる言語技能を [個人的コミュニケーションの基本技能] と [アカデミックな技能] の二つに分けて考え、それぞれに【話し言葉】【書き言葉】の二種類の技能を設定するが、ALMで新しい語句や文法構造が提示されるとすぐに模倣・練習などのアウトプットが求められたことを考えると、NAはそれとは性質を異とする³¹。しかし、他のコミュニケーション重視型の教授法と異なるまったく新しいものとして成立したのではなく、従来教室で行われるコミュニケーション活動を第二言語習得研究の成果から系統立て、NFSの「概念・機能」の一覧表に類似したものを利用したり、学習初期段階ではTPRを用いたりすることもある。ただし、その場合にはNAの基本方針に合うように若干の変形が施される³²。

③ 人間中心のアプローチ (Humanistic Approach、HA)

HA は、人間中心の英語教育 (Humanistic Approach to English Teaching) を意味し、人間中心の教育 (Humanistic Education) を外国語教育に適用したものである。「人間中心の教育」とは、学習を学習者の感情、情緒、経験、生活と結び付けながら行われる教育で、「情意的教育」、認知面と情意面の発達を合流させようとするところから「合流的教育」、学習者の全人的発達をねらっているところから「人間的教育」とも呼ばれる。そして英語教育における「人間中心の教育」である HA は、これまでの英語教授法の流れが、学習効率を追求するあまりに学習者の個性や人間性、また学習者同士、学習者と教師の人間関係などを二の次にしてきたことや、英語という言語のもつ意味やそれどのように関わっていくのかといった本質的な問いかけが欠如していたことへの反省に立ち、教育の原点に立ち返って今後の進むべき道を模索しようとするアプローチであるとされる³³。

HA では、一つ一つの言語活動に対して「認知領域 (cognitive domain)」(知識、技能、理解、思考)、「情意的領域 (affective domain)」(個人の経験、願望、興味、価値、感情、空想、関心、意見などの主観的分野)、「相互作用領域 (interactive domain)」(学習者同士の交流、人間関係、共有、集団力学)の3つの要素から成る目標が明示され、これが教育方法としての新しさであるとされている。ここで注目すべきは、「相互作用領域」に見られるように「他者との関係」が重視されていることであろう。縫部 (1998) は、HA の第一義的問題を望ましい対人関係を形成することとしている。ここでいう「望ましい対人関係」とは、外国語を学びたいと思えるような関係、心を開きたくなるような関係を指し、学習者はある条件が備わったときに学習意欲が自発してくると説明する。その条件とは、「真実さ (realness)」(本音を出すこと)、「共感的理解 (empathy)」(相手と同じ立場に立つこと)、「尊重 (prizing)」(相手を受け入れること)であり、「自分と相手に嘘をつかないコミュニケーション活動を行うこと」と述べている³⁴。

HA は認知的発達と情意的発達とを同時に目指すため、実際のアプローチはそのいずれから導入していくかによって二つの方向が考えられる。「認知→情意」というアプローチにおいては、認知的な学習に動作や感情を交え、学習者が実感を伴って自己との関係を見いだすことができるようにする。「情意→認知」のアプローチとしては、自己や他者の存在について考えながら理解を深めようとする。例えば Moskowitz (1978) は、自己表現の演習として「自分の長所 (My strengths)」、「自分についての共有 (Sharing myself)」などといった10種類120の活動を提案している。

このような学習は、断片的にはそれまでにも行われてきたが、人間同士の触れ合いを教育の中心に据え英語教育の一つの在り方を模索しようとしている点で、画期的であったといえよう。

(3) CLT

1970年代初頭に言語行動に関する概念が再検討されたことはここまでにきてきたとおりであるが、その背景には、社会言語学、ことばの民族史、エスノメソドロジー、発話行為論などといった様々な分野の研究の進展などの影響があった。また、Hymes (1971) は、言語が社会的状況において意味を伝達する道具として用いられる点を重視し、コミュニカティブな教授法の発展に大きな影響をもたらした。

そうした流れの中で、ALを批判する形で生まれたCAが、ALの問題点として挙げているのは、以下の5つである³⁵。

- ① 正しい言語形式を操作する練習ばかりで、実際の場面で使用する練習をあまり行わないこと。
- ② 単一の文を話す練習が多く、相互活動の中で会話を続ける練習をしないこと。
- ③ 意味を軽視する傾向にあること。
- ④ 多くの場面で発話がコントロールされており、学習者が言いたいことをいう場面が少ないこと。
- ⑤ 質問をする側と答える側との間にインフォメーション・ギャップがないこと。

これから見ていく CLT は、前項でみてきたようなアプローチを受け、どのような技能を授業で練習させる必要があるのかという考えを質的に発展させたものとして考えられている。つまり、CA の「言語とはコミュニケーションのために学ばれる道具であり、(言語学を学問として学ぶのではない限り) 言語自体を学ぶことが目的ではない」という基本的な姿勢をより具体的な方法論へと発展させる際の「教え方」の留意点を示しているにすぎず³⁶、これまでに様々な解釈がされている。そこでここでは、様々な解釈を整理しながらその特徴を見つけていく。

Savignon (1972)	学習者のコミュニケーション・スキルを促進すると同時に、文法的な正確性を損なうこともない。
Morrow (1981)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 意味内容の伝達であること。 ・ 対話者の間に自然にインタラクションが生じ、意味のあるやり取りが行われること。 ・ 学習プロセス自体がコミュニカティブであること。 ・ 学習者が主体的に行うコミュニケーションであること。 ・ 言語形式の正確さよりも、コミュニケーションへの意欲が優先されること。
Littewood (1981)	文法への配慮に妨げられることなく、意味に焦点を当てながら、様々な場面におけるコミュニケーションを遂行できるようになることが重要。
Howatt (1984)	<ul style="list-style-type: none"> ・ NFS に則り、コミュニケーション能力を構成する要素を組織的に教える。 ・ NA のように、コミュニケーション活動の中で言語を使用させることを中核とする。
Breen (1984)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習者が目標言語を他者とのコミュニケーションのために使えるようになることが目標のため、授業内の活動は目標言語を媒体にして行う。 ・ カリキュラムの中心にコミュニケーションを置くことにより、家庭と結果は統合される。
Nunan (1989)	<ul style="list-style-type: none"> ・ プロセスとゴールの双方が重要視されるべきで、それぞれ共存しながら有機的に結び付く必要がある。 ・ 学習者の意識は、原則的に、文法よりも意味に向けられる。
Larsen-Freeman (1990)	「コミュニケーションを通じて言語を学ぶ」ことが原則の一つ。
Nunan (1993)	・ 「学習者中心のカリキュラム」に則り、学習者が見時から選択して学習するスキルを指導する。あらかじめ設定された目標よりも、どのようにそれを達成するかということが重要。プロセス重視。
Lightbown and Spada (1999)	コミュニケーション場面での言語機能や言語使用目的に注目し、学習のプロセスとゴールの双方について考えられたアプローチである。

※バトラー後藤裕子『日本の小学校英語を考えるーアジアの視点からの検証と提言』(2005 三省堂)、佐々木ゆり『『コミュニケーション能力』を考えるー日本が目指すこれからの英語教育と変わりゆく指導者の役割』(2007 宮城教育大学紀要 第42巻)、伊勢野薫「英語教育演習ーコミュニカティブ・ランゲージ・ティーチングの体験習得を目指して」(2009 宮崎大学教育文化学部紀要 人文科学 第20号)をもとに作成。

以上のように多岐にわたる解釈があるが、CLT の特徴は、大きく以下の三つにまとめることができるだろう。

- ① 文法項目（言語知識）を重要な基盤と位置づけること。
- ② 学習者に、意味のあるやり取りの手立てを与えながら、実際のコミュニケーションへの参加を促すこと。
- ③ 結果だけでなく、学習者がそこに至るまでにたどるプロセスを同等に重要視すること。

特に三つ目に見られるような考え方は、CLT 以前のアプローチには見られなかったものである。誤りを「悪い習慣形成の源」とみなして避けるのではなく、謝りながら試行錯誤するプロセスの繰り返しにより、学習者がコミュニケーションに関する実践的なスキルを身につけることができると捉えるところを、CLT の大きな特徴とみることができる。

さらに、具体的な留意点として以下のようなものが挙げられる³⁷。

- ① すべてを考慮したゴールが設定されること。
- ② 教師と学習者、学習者同士のインタラクションを通して目標言語が学ばれること。
- ③ 生きた（authentic）な教材を使うこと。
- ④ 学習者の体験が活動の中心となること。
- ⑤ 教室内の言語学習と、教室外での実際の言語活動のつながりが強化されるような活動がなされること。
- ⑥ 対話を持続させることを重視すること。
- ⑦ 形式よりも意味の伝達を重視すること。インフォメーション・ギャップを含んだ言語活動を行うこと。
- ⑧ ことばの「適切さ」を重視すること。

「すべてを考慮したゴール」とは、コミュニケーション能力の5つの要素；文法的能力、談話的能力、機能的な能力、社会言語学的能力、戦略的能力のすべてに焦点を当てている。また、教師はファシリテーター、またはガイドとして、学習者の言語的発展を評価する共感的なコーチであることが求められる。そして学習者は、協力的で協働的な学習に向かう活動的な参加者であることが求められる。

このように CLT では、できるだけ多くのコミュニケーションの場が確保され、目標言語ができるだけ多く使われることが不可欠である。しかし、必ずしも確立したモデルがあるわけではなく、様々な教授法が CLT と銘打って実践されているといわれている³⁸。そのことにより、この概念が分かりにくくなっていることも否定できない。

先に述べた周辺アプローチとの関係性について述べておく。NFS は、教授法としては必ずしも成功したとは言えないことは先に述べた通りであるが、それまでの言語形式を教えることを重視した教授法と全く異なり、意思の伝達をシラバスの基本としたことが CLT 誕生の契機となった。HA は、情意面を強調する結果、相手の言いきれなかった部分を聞き手が想像力で補ったり、相手の心理、信条に自分を投影して共感したりすることで、実際的な情報のやり取りや言語機能の達成があまり見られないという特徴があるが、CLT はその手法を取り入れながら、より現実的なことばの使用を目指したり、より認知的に言語形式を選択し、実際的な目的を達しようとしたりする点で異なる。NA については、日常生活の中で実際に使うもの（authentic materials）を教材とし、実用的な面を強調している点では CLT と共通しているが、NA がインプ

トを重要視するのに対し CLT は早い段階からのアウトプットが強調される。これは、「習得」と「学習」の捉え方に関する違い、また第一言語獲得過程と第二言語習得過程の違いなどによるところが大きい、これについての説明は稿を改めて検討したい。

3 日本における CLT の実態とその展望

今日、英語教育においてコミュニケーション能力の向上を目指そうとする流れは日本をはじめとする東アジア諸国においても大きく³⁹、それに伴って CLT を導入しようとする試みも多く行われている。しかし、それらはなかなか功を奏さず、CLT 自体が東アジア諸国には根づかないという指摘もある。ここでは、日本における CLT の実態を概観し、それが日本に根づかない理由を探るとともに、今後の英語教育の在り方の可能性を探る。

(1) 日本の英語教育における CLT

日本の英語教育は今から 200 年前、1809 年に幕を開けたと言われている。実学としての英語教育から始まり、「受験英語」と英語排斥の時代（明治末期～第 2 次世界大戦）、英語会話ブームの時代（第 2 次世界大戦直後）、そして再び「受験英語」の時代（1950～60 代頃）を経て、コミュニケーション中心の英語教育の重要性がさげられるようになったのは、グローバル化の進む昭和後期になってからで、それは先に述べた通りである⁴⁰。1998 年告示の学習指導要領で「実践的コミュニケーション能力」という言葉が現れてから、よりいっそうコミュニケーション重視の英語教育が目指され、教科書の内容も文法、訳読中心からの脱却を目指すこととなった。

これまでみてきたように、コミュニカティブな英語教育の原点は、実際の使われ方そのものを考慮した上で、すなわち「運用」を考慮に入れて捉えることにある⁴¹。一般に、外国語の能力を考える際には大きく二つの考え方がある。それは、「読むこと」、「聞くこと」、「書くこと」、「話すこと」の 4 技能中心の考え方と、コミュニケーションとしての考え方である⁴²。日本の英語教育においては、基礎文法を知らなければ言語を正しく運用できない、という考えの下、文法などの言語構造に関する知識と先に挙げた 4 技能とが区別されており、これが広く行き渡っていた。それが、コミュニケーション重視への流れの中で、従来の「言語構造に関する能力さえしっかり身につければそれで十分」という考え方に対して、実際に使われる言語のいろいろな側面についての社会言語的知識の必要性が強調されるようになった⁴³。小柳(2006)は、「語彙力・文法能力を基にして 4 技能の練習を積み重ねていくことで、コミュニケーション能力がついていく」として、4 技能をコミュニケーションの基礎・基本とする考え方を示している⁴⁴。また河合(2004)は、日本の英語教育における「コミュニケーション」を「英語を使って意思疎通ができ、目的が達成できる」という意味でとらえる。そのため、話すだけではなく、読んだり書いたりすることもコミュニケーションだとしている⁴⁵。これは、4 技能そのものを直接的にコミュニケーションと結びつける考え方ととらえることができるだろう。

アプローチの変化を概観する際に、教科書の内容を検討することは意義があると考えられる。なぜなら、教科書はその当時のアプローチに基づいて作られると考えられるからである。直井(1991)は当時の教科書の編成について、基本的に文法構造を基準にした「文法シラバス」を用いているため、NA の「習得」

を目指した指導過程を考えるにしても、それをどのように現在の教材編成と調和させるか、という問題点を指摘した⁴⁶。しかし、その後、教科書の内容は大きな変化を遂げていき、そこには、伝統的教授法からコミュニケーションを重視する CLT への変化を目指そうとする試みがみられる。

一例として、「コミュニケーション」という言葉が学習指導要領に登場する以前の 1978 年発行の中学校教科書 The New Crown English Series (1 学年用) と⁴⁷、2005 年発行の中学校教科書 New Crown English Series New Edition (1 学年用) の “This is ~.” を学習する単元を比較する。すると、1978 年のものには、This is ~./ That is ~. の肯定表現と、その疑問文、それに対する応答の表現が羅列され、すべてのセンテンスの隣には、その目的語にあるもののイラストが付されているのみであった。ここからも、当時の授業が文法シラバスに則ったものであったことが一目瞭然である。

一方、2005 年のものは単元のタイトルが “Ming’s House” となっており、日本人の中学生が、オーストラリア人の友人とともに、Ming という中国人の友人の家を訪れるという場面が設定されている。どのページも絵本のようにカラフルで、本文には必ず挿絵が付いている。そして英文は、登場人物のセリフとして吹き出しの中に表れている⁴⁸。中には、“A word?” という名詞のみによる表現や、“It’s small.” に対して “Yes, it is.” と対応しているところもある。これらは、従来の文法シラバスではありえないことだろう。しかしながら、実際のコミュニケーション場面においてはこのようなやり取りは大いにありうるし、これらの表現の方が、“It is a bat.”、“Is it a word?”、“It’s small, isn’t it?” などとするよりも自然なコミュニケーションを導く。このように、1978 年のものと比べると、文法シラバスからの脱却を試み、場面シラバスへと変換されていることがみてとれる。CLT における概念・機能シラバスには至っていないが、それでも実際のコミュニケーションに近い表現が多く取り込まれていることは注目すべきである。

しかし、Yoshida (2001) は、日本の英語教育が学習指導要領の改訂ごとに CLT 要素を導入してきたものの、その過去 30 年間にわたる試みは成功しているとはいえないと指摘する。それが成功していない原因として、①学習指導要領とセンター試験にのみ実現された改革であること、②学習指導要領に不備があること、③教師の反発があること、が挙げられている⁴⁹。

また長澤 (1988) も、①授業時間数、②クラスサイズ、③教科書、④教材、⑤評価、⑥入試、⑦低学力の生徒、⑧生徒の戸惑い、⑨日本の風土になじまない、といった点から CLT の日本での導入に慎重な立場をとっている。いずれも、日本の英語教育がまだ受験指向型であることが否めず、これは CLT の方向には逆行することを指摘している。CLT の周辺アプローチとして先に挙げた NA が膨大な学習 (習得) 時間を要することからも、日本の授業時間数では難しいといえるだろう。特に⑨について、長澤 (1988) は 2 つの意味を挙げている⁵⁰。一つは、CLT の目的論に関するもので、そもそも「目標言語を生活語として習得することをめざしている」ことである。そのため、日本における外国語としての英語学習の目的はヨーロッパなどにおけるのと同じようなコミュニケーション能力の開発でなくてよいというのである。二つ目は方法論上の問題であり、CLT が目標言語を多くの場で実際に使ってみることを特徴とすることに対する日本人の恥じらいを挙げている。日本人学習者は、異国の言語を教育的環境の中で使ったりすることに大きな照れを示すため、もともと日本人にはコミュニケーション活動は外国語習得法として不向きなのではないか、と指摘する。

また、坂本 (2005) は、公立高校の英語教師に対して行った CLT に関する調査より、CLT 的教授法

には、伝統的教授法に比べて圧倒的支持が得られ、大多数が導入に賛成しているにもかかわらず、伝統的教授法の方が実際に使われていることを明らかにしている。その要因として、英語を使う真の必要性 (authentic needs for using English) や生きた教材 (authentic materials) の欠如、クラスサイズが大きすぎるなどの物理的なものを挙げている⁵¹。しかしながら、文部科学省も現場の教師も現代の英語教育改革を CLT に求めていることが指摘され、このような CLT で日本の英語教育を改革するためには、互いのニーズを理解し合い、共通の目標達成のための役割分担を明確にすることが必要だとしている⁵²。

日本のように英語を外国語として学ぶ (English as foreign language、以下、EFLと略す。) 国では、CLT の特徴の一つとして挙げられている「教室外での教室言語学習と言語活動を関連づける」ことが難しいことは容易に理解できる。Littlewood (1981) は教室以外で学習できる環境が整わない場合には、学習者は教室内での授業で学習したことを、意識して教室外の日常の言語活動を通して使用することが必要であると述べるが⁵³、いずれにしても Savignon (1981) が「CLT は言語はコミュニケーションであるという理解の下に成り立った言語教育アプローチであるため、普遍的、また最良で無二の『教授法』は存在しない⁵⁴」と述べるように、日本は日本に合ったコミュニカティブ・アプローチを創っていくことが求められるだろう。

(2) 日本の英語教育の展望

先に見てきたように、コミュニケーション能力の内実はとても複雑なもので、そのどの要素をとっても習得するのが容易ではない。また、日本のような EFL の国における CLT の導入には課題が多い。このような状況の中で、「コミュニケーション能力の育成」を全面的に目標として掲げる日本の英語教育は、どのような道をたどることができるだろうか。

長澤 (1988) は「日本で CLT が生き残れる道」として次の五つを挙げる⁵⁵。①英語教育の到達目標としてではなく、主に動機づけの観点から授業に CLT 的活動を取り入れること。②これまで行っていた各活動にコミュニカティブな要素を取り入れてみる。③教師が学習者の自己学習力をもう少し信じる。④他教科の授業を少しずつでも英語で行ってみようようにすること。⑤いわゆる「自己表現」とリンクさせること、である。しかし、「どのような目的のために、いかなる英語を学習するのかという理念や指針を欠いたまま漠然と『コミュニケーション』を目指していることから、さまざまな形で矛盾や綻びが見えてくる」という鳥飼 (2004) の指摘にも見られるように、まずは、日本の英語教育において定着させるべき英語の位置づけを明確にするべきだろう。

そもそも、日本子どもたちに求められる力を全教育的に考えたときに挙げられる「コミュニケーション能力」と、英語教育で育成が求められる「コミュニケーション能力」は、同一の「コミュニケーション能力」を指しているわけではない。しかし、これらはまったく別のものとして育成されるべきものではないだろう。自分の意見を言語化して相手に伝えようとする、自分の意見だけでなく相手の考えを尊重し、相互に認め合うことなどといった母語によるコミュニケーションの重要な要素は、英語教育で育成される「コミュニケーション能力」の重要な基盤となる。

また、英語の授業外の普通の学校生活で培われた人間関係が、そのまま英語の授業でのコミュニケーション活動にも持ちこまれるということはよくみられる光景である。江利川 (2007) は、これからの学校教育

の課題について競争ではなく協同による学び (cooperative learning) に向けた教育改革への転換を挙げ
 中で、子どもの持つ他者への教育力を引き出し、コミュニケーション力と人間関係力をともに成長させ、
 居心地の良い学校に変えることを提案している⁵⁶。すなわち、「コミュニケーション力」と「人間関係力」
 とは密接な関係をもっており、英語教育における「コミュニケーション能力」の育成が、よりよい人間関係
 の形成にもつながると考えられるのではないだろうか。

そこで、ここでは「コミュニケーション能力」を、「国際的コミュニケーション能力」と、「人間的コミュニケーショ
 ン能力」とに分けて考えてみることにする。前者は、英語教育において全面的に育成目指されているよう
 な国際社会におけるコミュニケーション能力を、そして後者は、学校教育全体で目指されているような豊か
 な人間関係におけるコミュニケーション能力を指す。ただし、この「国際的コミュニケーション能力」と「人
 間的コミュニケーション能力」は別のもので理解されるべきではなく、前者は後者の中でも国際的なコミュニ
 ケーションの要素に特化している部分を指しているにすぎない。ここでは単に、英語教育で育成が求め
 られているコミュニケーション能力と、全教育課程において育成が目指されるコミュニケーション能力とを区
 別するために一時的に用いるものである。

このような視点をもってこれからの英語教育を考えるに際し、ここでもう一度、第 2 章において CLT の
 周辺アプローチとして挙げた人間中心のアプローチ (Humanistic Approach, HA) を取り上げたい。これ
 らの考え方は、HA の理念に共通するところがあると考えられるからだ。それは、HA には認知的、情意
 的、また相互作用的な目標を達成することを重視するという大きな特徴と相まって、学習者の自己実現を
 目指すという性格があることである⁵⁷。それを CLT とリンクさせると、HA によって自己表現されたことに対し、
 CLT のコミュニカティブな面によってコメントや質問などの形でフィード・バックを行うなどという形が成り立
 つ。さらにそのコメントや質問に対して自己表現が行われれば、活動はいつそうコミュニカティブなものとな
 る。

このような自己表現活動のもつ人間教育的な面を保持しつつ、コミュニカティブな要素を入れていくとい
 う CLT と HA の融合については、長澤 (1988) にも「日本的 CLT」となりうるかもしれない、という記述
 がみられる。自己表現の発表者は自分が仲間へ受け入れられたことを自覚し、一人の人間として自信と自
 尊の気持ちを強め、さらに先の目標に向かって進展していきたいという気持ちをもつことが期待される。こ
 のような活動は、現在の日本においてまさに意味のあるものになる。CLT には NA の情意フィルター仮
 説がみられないとされるが、日本のような EFL の国で CLT を導入する際には特に、このような工夫をして
 学習者の心的障壁を少しでも低くするよう注意する必要があると考えられる。

2008 年の学習指導要領において、中学校の外国語科の授業時数は、各学年とも年間 105 時間から
 140 時間に増加された。これは、1 週当たりの時間数が 1 時間増加されたことを意味する。そのねらいは
 「身近な事柄について一層広いコミュニケーションを図ることができるようにするため」とされ⁵⁸、語数は「900
 語程度」から「1200 語程度」へと増加される一方で、文法事項等の指導内容に関しては新たな追加は
 ほとんどなかった。CLT への課題の一つであった授業時間数の不足に教育システム上の改善を得て、「日
 本的 CLT」への道を模索してゆく時である。

おわりに

現代において、外国語教育と「コミュニケーション能力の育成」は、切り離すことができない関係となっている。しかし、「コミュニケーション」の概念はとても広く大きく、その解釈も多岐にわたる。それにもかかわらず外国語教育の柱となっていることが議論を複雑にしている。また、第一言語獲得における議論なのか、第二言語習得としての議論なのかによっても定義やアプローチが異なるということも明らかになった。そこで本稿では、日本の英語教育においてコミュニケーション能力を育成するのに適したアプローチを模索していく際の一つの可能性として、「他と共感し、心を通わせた対話」を通し、「相手の心に寄り添い、相手の心に思いを届ける」コミュニケーションを一つの目標とし、「人間中心のアプローチ」とCLTとの融合を試みた。

しかし、本当にそれが日本人に求められるコミュニケーションといえるのか、子どもたちの実態によりその定義も変化するのではないか、という疑問が残る。また、EFL 諸国ではなかなか根づかないとされているCLTも、韓国では一定の効果を上げているとする指摘もある。これらの点について、今後は実践を行いながら実証的に追究を深めていきたい。

注

- 1 豊泉周治 (2008) 『『生きる力』の再定義をめぐって』民主教育研究所編『人間と教育』第59号旬報社 p.7
- 2 筒井潤子 (2008) 「教育現場における子ども援助の動向と『安全感』の剥奪—スクールカウンセラーの立場から」教育科学研究会編『教区』第750号 国土社 p.13
- 3 三浦孝 (2009) 『ヒューマンな英語授業がしたい！—かかわる、つながるコミュニケーション活動をデザインする』研究社 pp.53-54
- 4 多田孝志 (2006) 『対話力を育てる—「共創型対話」が拓く地球時代のコミュニケーション』教育出版 p.6
- 5 言語力育成協力者会議 第8回配布資料5「言語力の育成方策について」文部科学省 HP (<http://www.mext.go.jp/b?menu/shingi/chousa/shotou/036/shiryo/07081717/004.htm>)
- 6 同上
- 7 豊泉周治 (2008) 前掲 pp.7-8
- 8 村山士朗 (2008) 「ことば・表現・コミュニケーションの実践的課題」民主教育研究所編『人間と教育』第59号 旬報社 p.19
- 9 文部省 (1999) 『中学校学習指導要領 (平成10年12月) 解説—外国語編』東京書籍 p.6
- 10 鳥飼玖美子 (2004) 「小学校英語教育—異文化コミュニケーションの視点から」大津由紀雄編『小学校での英語教育は必要か』慶応義塾大学出版会
- 11 Canale, M. & Swain, M. (1980) "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing." *Applied Linguistics 1*: p.28
- 12 Canale, M. (1983) "From communicative competence to communicative language pedagogy." In J. Richards and R. Schmidt (eds.) *Language and communication*. London: Longman. p.5

- 13 応用言語学事典 (2003) 小池生夫他編 研究社 pp.12-13
- 14 Brown, H. D. (2007) "Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy", Third Edition, Longman. p.19
- 15 Richards & Rodgers (2001) p.19
- 16 馬場哲生 (1991) 「第 2 章 主な指導法と教授法」(直井一博との共著) 堀口俊一編著『現代英語教育の理論と実践』聖文新社 pp.25-26
- 17 応用言語学事典 前掲 p.14
- 18 応用言語学事典 前掲 p.13
- 19 Brown (2007) 前掲 p.22
- 20 Brown (2007) 前掲 p.23
- 21 直井一博 (1991) 「第 2 章 主な指導法と教授法」(馬場哲生との共著) 堀口俊一編著『現代英語教育の理論と実践』聖文新社 pp.40-41
- 22 直井一博 (1991) 前掲 p.43
- 23 Wilga Rivers (1964)、Brown (2007) 前掲 p.24
- 24 Brown (2007) 前掲 p.24
- 25 直井 (1991) 前掲 p.42
- 26 直井 (1991) など
- 27 大下邦幸 (2009) 『意見・考え方重視の英語授業—コミュニケーション能力養成へのアプローチ』高陵社書店 p.10
- 28 長澤邦紘 (1988) 『コミュニカティヴ・アプローチとは何か』三友社出版 pp.13-15
- 29 直井 (1991) 前掲 p.51
- 30 長澤 (1998) 前掲 p.142
- 31 直井 (1991) 前掲 p.51
- 32 直井 (1991) 前掲 pp.53-54
- 33 長澤 (1998) 前掲 p.160
- 34 縫部義憲 (1998) 『心と心がふれ合う日本語授業の創造』瀝々社 pp.7-8
- 35 長澤 (1988) pp.18-21
- 36 吉田研作 (1997a) 「自己表現力と対話力の育成について」鈴木佑治他編著『コミュニケーションとしての英語教育論—英語教育パラダイム改革を目指して』アルク p.221
- 37 吉田 (1997a) 前掲 p.222、長澤 (1998) 前掲 pp.22-35、Brown (2007) 前掲 pp.46-47
- 38 大下 (2009) 前掲 pp.12-13
- 39 バトラー後藤裕子 (2005) 『日本の小学校英語を考える—アジアの視点からの検証と提言』三省堂
- 40 以上の区分はバトラー (2005) による。
- 41 吉田研作 (1997b) 「コミュニケーション時代の新しいカリキュラムの考え方」鈴木佑治他編著『コミュニケーションとしての英語教育論—英語教育パラダイム改革を目指して』アルク p.197
- 42 吉田 (1997b) 前掲 p.197

- 43 吉田 (1997b) 前掲 p. 198
- 44 小柳守生 (2006) 「第7章 基礎・基本の指導」荒木秀二編著『中学校若手英語教師の指導テキスト』明治図書 p. 91
- 45 河合忠仁 (2004) 『韓国の英語教育政策—日本の英語教育政策の問題点を探る』関西大学出版部 p. 51
- 46 直井 (1991) 前掲 p. 54
- 47 『The New Crown 1 English Series』Lesson 3 三省堂 (1978)
- 48 『New Crown 1 English Series New Edition』三省堂 (2005) pp. 20-25
- 49 坂本優美子 (2005) 「日本の公立高校英語教師の CLT と伝統的な教授法に対する態度」撰南大学教育学研究 Vol. 1
- 50 長澤 (1988) 前掲 p. 192
- 51 Sano ら (1984) も、日本の学習者は一般的に英語を使う必要性を感じていないため、コミュニケーション能力に対する目標が遠いものになっていると指摘している。
- 52 坂本 (2005) 前掲
- 53 Littlewood, W. T. (1981) Communicative Language Teaching. Cambridge Univ. Press. (邦訳、吉永光明他『コミュニケーション重視の言語教育—理論と実践』開隆堂出版 1991)
- 54 Savignon, S. J. (1983) Communicative Competence: Theory and Classroom Practice (邦訳、草野ハベル清子他『コミュニケーション能力—理論と実践』法政大学出版局 2009)
- 55 長澤 (1988) 前掲 pp. 198-200
- 56 江利川春雄 (2007) 「指導要領から見た授業の変化と展望」『英語教育』第 56 巻 7 号 大修館書店
- 57 長澤 (1988) 前掲 p. 162
- 58 文部科学省 (2008) 前掲 p. 3