

コミュニケーション能力の育成に向けて

— 福岡女学院高等学校スーパー・イングリッシュ・
ランゲージ・ハイスクール —

細川博文

0. はじめに

文部科学省は、2002年7月に「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想（以下、「戦略構想」）を発表し、翌年3月に「行動計画」を示して今後我が国が取り組むべき改革構想を明らかにした。「スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール」（以下 SELHi）事業は、先進的な英語教育を推進することを目的に2002年に導入されたプログラムで、「行動計画」の中では「英語教育改善のためのアクションプラン」の1つに位置づけられている。英語教育の改善については、これ以外にも大学を対象にした「特色ある教育支援プログラム」や「研究開発学校」の指定などがあり、優れた実践事例を共有化しようとしている。

「戦略構想」は、従来の学習指導要領の改訂を中心とした改革と異なり、英語教育を取り巻く様々な問題を包括的に捉え改善しようとしている。授業だけでなく、教員の指導力向上を目指した集中研修を夏休みに実施したり、国際理解教育や国際交流を推進して、学習者のモチベーションを向上させようとしている。さらに、大学の入試問題の改善や、国語力の向上、小学校での英会話活動の支援を提案している。

SELHi 事業は、2002年の開始以来今年で3年目を迎えた。初年度は57件の申請があり16件が採択された。翌年は108件の申請から34件が、そして本年

度は98件の申請から35件が採択され累積件数は85件88校となった。計画通り進めば来年度で100校が指定を受け、これでもって事業が完成する。指定されると3年間の研究期間が与えられ、毎年400万円程度の補助金が国から支給される。その間、指定校はそれぞれが設定した研究課題に取り組み、成果を一般に公開するよう求められている。福岡女学院高等学校（以下、本校）は、事業開始から2年目の2003年4月に文部科学省より指定を受けた。筆者は構想段階からプログラムに関わり、指定後は指導助言者としてその指導にあたってきた。

本稿では、福岡女学院高等学校 SELHi プログラムの研究課題を示し、設定の根拠となった理論や指導法について解説する。特に高度なコミュニケーション能力とは何か、またその育成のために何が必要であるかという問題について議論していきたい。

1. 研究課題

本校では研究開発課題の基に、8項目からなる研究内容を設定してプログラムに取り組んでいる。まず初めに研究開発課題および研究内容を紹介し、その後で概要を述べる。

【研究開発課題】

中高一貫教育における、高度な英語運用能力（特にコミュニケーション能力・読解力）育成のためのスキーマ理論¹⁾を用いた指導方法研究、およびグローバル社会の理解を推進するための他教科と連携したカリキュラムの開発

【研究内容】

①中高一貫教育（6カ年）における高度な英語能力の育成を目指したカリキュラムの開発を行う。高校においては、中期・後期の3年間で高

コミュニケーション能力の育成に向けて（細川）

度なコミュニケーション能力育成を目指した指導を主に行う。

1. 6カ年を2年ごとに、初期・中期・後期と分け、研究・指導テーマを割り当てる。
2. 初期2年で音声面に焦点を当てたカリキュラムの開発研究を行う。
3. 中期2年及び後期2年で高度なコミュニケーション能力の育成を目指したカリキュラムの開発研究を行う。
4. 中期2年及び後期2年で読解力育成のためのカリキュラム開発を行う。

②初期2年間における音声面（発音・リズム）の育成および指導法の開発を行う。

1. 語の正確な発音の習熟を高めるため Phonics のテキストを用いる。
2. Jazz Chants 教材を使ってリズムの習熟を高める。
3. *Grammar Chants* (Oxford University Press) を使って、音声指導を通じた文法理解の育成を行う。
4. *Open House 1-4* (Oxford University Press) に導入された語彙の習得が音声指導とどのような関係にあるか検証する。

③中期2年及び後期2年の4年間で、高度なコミュニケーション能力の育成を目指した指導法の開発を行う。

1. ペアまたはグループでタスクワークを行い、どのようなタスクがコミュニケーション能力の促進に寄与するか検証する。
2. E-mail を利用したコミュニケーション指導法を開発する。E-mail によるコミュニケーションがスピーキング能力に与える影響を研究する。
3. 与えられたテーマについて、意見をまとめスピーチとして発表する。
4. 内容・表現力・英語力の3点に焦点を当て指導する。
5. 与えられたテーマについて、ディスカッション、ディベートを行い、表現力を高める。

④中期2年及び後期2年の4年間で、高度なリーディング能力の育成を目指した指導法を、スキーマ理論に従って開発する。

- 1.スキミング，スキヤニング，推測読み等のリーディングストラテジーに焦点を当てた指導を行う。
- 2.文やパラグラフの論理関係に焦点を当てた指導を行う。
- 3.語彙や文法の理解といった bottom-up 処理に関連する言語スキーマの構築を図る。
- 4.言語の top-down 処理に関連する知識スキーマの構築を図る。
5. *Bookworms Library* (Oxford University Press) の多読を通して、物語を理解する力を育てる。

⑤リーディング能力育成の指導法をリスニング指導に応用することで、リーディング能力向上とリスニング能力向上の相関関係を研究する。高度なコミュニケーション能力育成にいかに関与するか研究する。

- 1.スキーマ理論に従った指導法をリスニング指導に応用する。
- 2.文法関係，構文等に注意を当て，bottom-up 的な言語スキーマの構築を促す。
- 3.知識スキーマを手がかりにトピックの理解を図る。

⑥国語科と連携して、読解力の育成に重点を置いた教材の研究およびシラバスの開発を行う。

- 1.英語科教員と国語科教員でプロジェクト委員会を設置する。
- 2.語彙のネットワーク，タクソノミー的な上下関係，同義語反意語，同音異義語などの，主に語彙に焦点を当てた日英比較研究を行う。
- 3.比喩表現などで日英に相違があるか比較研究を行う。
- 4.日本語の段落構成と英語のパラグラフ構成の相違など，文章レベルでの日英比較研究を行う。
- 5.日本語の読解力と英語読解力の相関関係を研究する。

⑦社会科と連携して、読解力の育成に重点を置いた教材の研究およびシラバスの開発を行う。

1. 英語科教員と社会科教員でプロジェクト委員会を設置する。
2. 国際理解に役立つグローバルな問題を収集分類する。
3. 今日の国際問題で、歴史的な因果関係を説明している教材を収集分類する。

⑧英語教育センターと協力して指導方法の研究を行い、その成果を地域ならびに全国へ普及する。

1. 授業風景をビデオ撮影し、問題を分析する。
2. 指導法向上のためのワークショップを開催する。
3. 一般公開ワークショップを開き、研究成果を発表する。
4. モデルとなる指導法のビデオを作成する。

研究開発課題のキーワードは、「中高一貫教育」「高度な英語運用能力」「スキーマ理論」「他教科との連携」である。SELHi 事業は基本的には高等学校を対象にしたものであるが、中高一貫校については6年間の研究開発が認められている。本校は中高一貫校であるため、中学1年から高校3年までの6年間の研究対象にしている。ただし、高校は英語強化コースのみが研究対象になっている。指定を受けた初年度は、中学1年から高校1年までの4カ年を研究対象にした。今年度は高校2年まで対象を広げ、最終年度である来年度は、高校3年を含めた6カ年全体を研究対象にする。

次に、「高度な英語運用能力」の育成であるが、本校の特徴は「読解力の育成」と「高度なコミュニケーション能力の育成」を関連させた点にある。読解ストラテジーの学習を通して読解力を育成すると共に、それをコミュニケーション能力の開発に応用しようとしている。これは、読解ストラテジーが他の3技能（リスニング・スピーキング・ライティング）の育成に有効であると考えからである。リーディングは学校教育の中で中心的な位置をし

めるため、読解能力の育成がコミュニケーション能力の育成に結びつくことが検証できれば、今後の英語教育に大きく貢献できると考えている。

研究開発の理論的枠組みとしては、「スキーマ理論」を用いている。この理論は、もともとゲシュタルト心理学で提案され、その後言語学や認知科学など多くの分野で取り入れられた歴史的背景を持つ。スキーマとは知識の枠組みのことで、個々の具体的経験が抽象化され構造化されて作られる。また、新たな経験が加わることで拡張していく柔軟性を持っている。我々は新しい経験をこうした先行知識の枠組み（スキーマ）と照らし合わせながら理解していると考えられている。本校では、「ことばの習得はスキーマの獲得である」という仮説に立ち、語彙・文法・構文などに関する「言語スキーマ」と、文化や価値観などに関する「知識スキーマ」に焦点を当て研究を行っている。

「他教科」との関連では、国語科と社会科と協力して研究を進めている。「言語スキーマ」の研究については国語科と、「知識スキーマ」の及ぼす影響については社会科と連携をとっている。本校では教科間で授業内容を統一するのではなく、スキーマの習得を共通軸に据えて研究を行っている。最終的には英語科・国語科・社会科の研究成果をカリキュラムに反映できるように開発を進めていきたいと考えている。

研究の対象学年については、6年を2年ごとに区切り、初期（中学1年・2年）、中期（中学3年・高校1年）、後期（高校2年・3年）に分けて取り組んでいる。初期2年においては音声面を中心にした開発を、中期以降4年間はコミュニケーション能力、リーディング能力、リスニング能力など総合的な能力の開発を行っている。また、本校が大学を含む総合学園であるため、学院付属の英語教育センターと連携して、教員研修の実施や研究成果の発表を行っている。研究内容をまとめると図1のようになる。

【研究内容構成図】

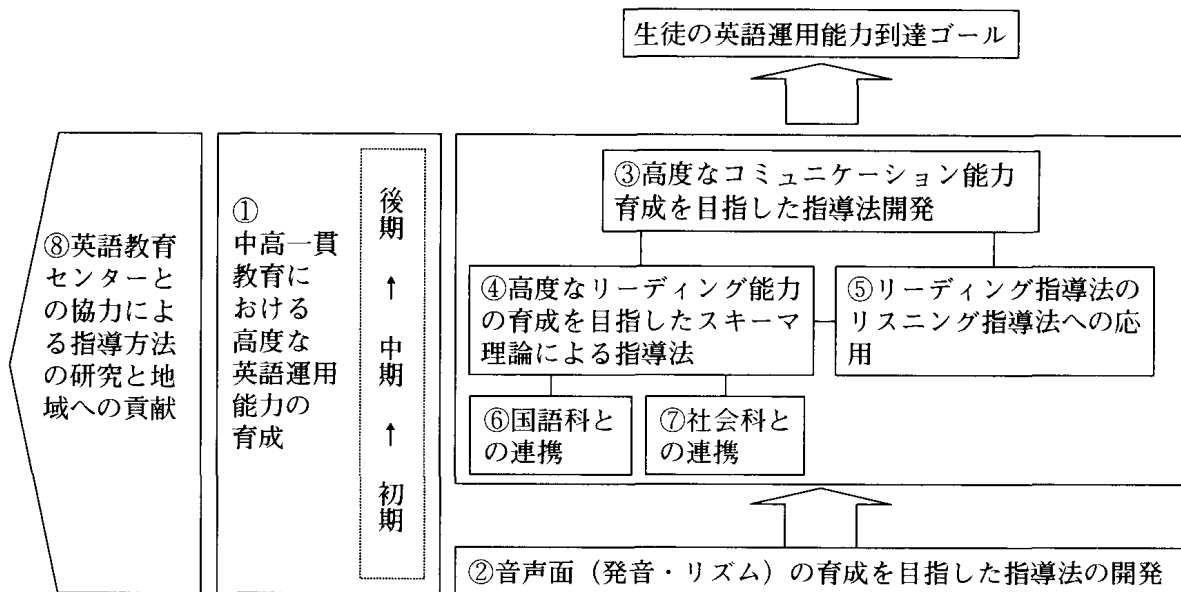


図 1

2. コミュニケーション能力

コミュニケーション能力の育成について議論する前に、コミュニケーション能力とは何かについてまず考えたい。これまで、言語学や英語教育の分野で様々な定義がなされてきたが、何れもコミュニケーションをどのように位置づけるかによって異なる定義が与えられてきた。本校では、いたずらに定義を精緻化させるのではなく、例外的な要素を認めながら大まかに捉えてみた。これは、厳密な定義より具体的な育成方法を検討する方が、教育現場においては有益であると考えたからである。

- (1) コミュニケーション能力：言語を使って話し手と聞き手が情報を伝達しあう能力

ここで「話し手」と「聞き手」というのは、厳密には音声を媒体としたコミュ

コミュニケーションを前提にしているが、文字を媒体にした「書き手」と「読み手」も含めることにする。また、顔の表情や身振りといった言語を介さない情報伝達もコミュニケーションの一部と考えている。基本的には話し手と聞き手の相互の働きかけをコミュニケーションと捉えた。

それでは学習者のコミュニケーション能力を育成するには何が必要であろうか。本校では、以下の4点に注目し、それを基に研究課題を設定した。

- (2) a. 豊かな語彙力
- b. 文法に関する知識
- c. 4技能が統合された運用能力
- d. 文化や価値観に関する総合的な知識

(2a) は英語能力を育成する基礎であり、不可欠な要素である。研究内容との関連では、(2b) が⑥、(2c) が②③④⑤、そして(2d) が⑦と関係している。これら4点がなぜ重要であるかについて、以下で考察していく。まず始めに、全ての要素に関連するスキーマについて考える。

3. スキーマと学習

スキーマとは前にふれたように、抽象化され構造化された知識の枠組みである。我々は新しい経験や知識をスキーマの枠組みに照らし合わせて理解している。特に「言語スキーマ」と「知識スキーマ」の2つに注目しているが、「言語スキーマ」は語彙・音声・文法（形態，統語，構文など）・意味（語彙の意味，構文の意味，比喩的な意味など）といった言語の多くの情報と関係している。従来の英語教育は、「言語スキーマ」の教育と言っても過言ではない。学習者は基本的な語彙から始め、言語のあらゆる知識を習得していく。その中でも、運用能力の育成で特に重要なのが語用論的²⁾（会話の含意など）なことばの理解である。適切なコミュニケーションを図るためには、

話し手の意図を理解する能力が必要である。次の例を見てみよう。

- (3) a. “Do you have a pencil?”
- b. “Yes, I do.”
- c. “Here you are.”

(3 a) の質問に対して (3 b) で終わってしまうことは通常考えられない。(3 c) の受け答えができて始めて、話し手の発話を正しく理解したことになる。ところが初級英語学習者には、(3 a) (3 b) のような会話のやりとりが意外に多くみられる。日本語でのコミュニケーションで起こり得ないことが、なぜ英語のコミュニケーションになると起こってしまうのであろうか。この点が学校での英語教育の中心課題である。コミュニケーションを前提にした指導が十分にできていないことに一番の問題があるが、語用論的な側面に配慮した指導を行うことで学習者に自覚を促すことができるであろう。高度な運用能力の育成には、「言語スキーマ」の習得が不可欠である。

次に「知識スキーマ」であるが、これは文化や価値観に関する百科辞典的な知識である。ある程度運用能力がつくと、英語でかなりのコミュニケーションがはかれるようになる。特に上級レベルの学習者は、日常的な会話をほとんど支障なく行うことができるであろう。ところが、上級学習者でさえも先行知識の乏しい話題になると、とたんに理解力が落ちてしまうことがある。この点は教育現場であまり省みられていないが、先行知識が英語の理解に及ぼす影響は想像以上に大きいといえる。学習者が「分からない」と言ったとき、「言語スキーマ」に問題があるのか、それとも「知識スキーマ」の不足に問題があるのか適切に判断し指導を行う必要がある。

それでは「知識スキーマ」の構築は、どのように行ったらよいであろうか。まずは、学習者の関心を広げることが先決であろう。特に英語圏の文化や価値観を理解することは、学習者の英語理解を助けることになる。話題はどのようなものでもかまわない。学習者が関心を持ちやすい音楽や映画の話題か

ら始めるとよいであろう。最近では DVD のような視覚教材が豊富にあり、簡単に手に入るようになった。音楽ビデオを見ながら文化の違いについて話をするのも、学習者にとっては良い刺激になるかもしれない。「知識スキーマ」の構築は、コミュニケーション能力の育成に密接に関わっているといえる。

4. コミュニカティブ・アプローチの意義

本校では6カ年を通してコミュニカティブな指導を行っている。コミュニカティブ・アプローチは1970年代に提唱され、英語指導法の主流となった。しかし、20世紀前半の教授法は、行動主義心理学と構造主義言語学の考え方に立脚し、ことばの習得を習慣形成と考えていた。例えば、対象言語のみを使って学習する Direct Method、文法構造の理解を学習の中心に据えた Oral Approach (イギリス)、Audiolingual Method (アメリカ)などをあげることができる。しかし1950年代後半になると、行動主義心理学の立場を否定する言語理論がアメリカの言語学者 Noam Chomsky によって提案され、それまでの教授法は次第に姿を消すことになった。言語の知識は生得的なものであるという立場から人間が生まれながらに持っている普遍文法の解明へと研究の中心が移り、言語の習得をパラメータの設定で説明しようとする研究が盛んになった。しかし、普遍文法が人間の認知構造の解明に貢献するものであっても、学校の教育に大きく影響を与えるものではなかった。そうした中で、コミュニケーションを言語学習の中心に据えたアプローチが1970年代に現れたのである。文部科学省は「英語が使える日本人」の育成のための行動計画の中で、「英語でコミュニケーションできる」能力を中学卒業段階で英検3級、高校卒業段階で英検準2級～2級程度と初めて具体的に示した。設定理由の根拠は明確でないが、実践的な運用能力を育成できる英語教育が求められていることは明らかである。

このようにコミュニカティブ・アプローチは世界的に見ると最も一般的な

指導法であるが、日本の学校現場で必ずしも歓迎されているわけではない。この理由については後ほど述べるが、なぜ本校でコミュニケーション・アプローチを用いているのか、その根拠を具体的に説明していきたい。まず第一に、このアプローチの利点は「使いながら学ぶ」という発想である。訳読式教授法に代表される伝統的な指導法は、知識の伝達に重点が置かれ学習者の英語の使用が極端に少ない欠点がある。外国語の学習は車の運転に似ていて、自動車学校でいくら講義を受けても、実際に運転してみなければ車を動かせるようにはならない。頭で理解することと、正しく使えることとは別問題である。コミュニケーション・アプローチは、学習者の英語の使用を強く促す利点がある。

2点目は、指導者と学習者が「共に考える」という学習スタイルである。コミュニケーション・アプローチは、答えにたどり着くまでの過程を重視している。従って、物事を多方面から観察し分析する力を育てることができるのである。こうした分析力は、ディスカッションやディベートといった活動には欠かせない要素であり、高度なコミュニケーション能力の育成に貢献すると思われる。異なる価値観を持った外国人と英語を使ってコミュニケーションを図るためには、思考の柔軟性が必要である。

3点目は2点目と関連するが、「発表能力」の育成に重点が置かれている点である。伝統的な指導法は、発表能力の育成には向いていない。ライティングやスピーキングを通して考えを発表させることにより、教師は学習者の理解度を診断することができ、次の指導に繋げることができる。同時に、学習者は発表を通して、自己の問題点に「気づく」(awareness) ことができるであろう。つまり、自己発見的 (heuristic) な学習を促すことが可能となるのである。

4点目は、「語用論的な側面」に注意を払う点である。3節でふれたように、コミュニケーションを通さずに学習を行った場合、学習者が語用論的な側面に注意を払わない可能性がある。再度(3)を見ながら考えてみよう。

- (3) a. “Do you have a pencil?”
- b. “Yes, I do.”
- c. “Here you are.”

(3 a) は字義通りに解釈すると、鉛筆の所有を尋ねる文である。しかし、ここで問題になっているのは所有の有無ではなく、「鉛筆を貸してもらいたい」という依頼である。従って、(3 b) ではなく (3 c) が適切な答えとなる。この類の例は日常生活の中で枚挙にいとまがない。次の例では、同じ伝達内容が異なる言語形式で表わされている。

- (4) a. “Be quiet, please.”
- b. “Will you stop talking?”
- c. “Someone is still talking.”

(4a) は命令文、(4 b) は疑問文、そして (4 c) は平叙文である。言語形式が違って、「話をやめてもらいたい」という命題は同じである。学習者は、同じ命題を異なる言語形式で伝えることができることを理解し、与えられたコンテキストにおいてどの言語形式が最適かを判断する能力が必要である。このような能力を育成するためにも、コミュニケーション・アプローチは有効である。

5点目は、「4技能の統合」という問題である。最近では、リーディング・リスニング・ライティング・スピーキングの4技能に分けて授業が行われるのが一般的である。それぞれの能力を効率的に育成することができ、一定の成果をあげてきた。しかし、4技能は独立して存在しているのではなく、相互に関連しながら言語知識を支えているのである。従って、リーディング指導においてもコミュニケーションを通じた内容確認が十分に可能である。例えば、リーディング前にテキストのテーマについてペアで話し合い、リーディング後にディスカッションを通して意見交換をするなど、様々な活動が考え

られる。これらの活動は4技能の統合に貢献し、結果的に総合力の育成に繋がっていく。

このようにコミュニカティブ・アプローチには多くの利点があるが、最後に問題点について一言ふれておきたい。まず1点目は、教師の英語力の問題である。英語によるコミュニケーションを通して指導するためには、高度な運用能力が必要である。文部科学省が、教師に求められる英語力を「行動計画」に示したのは、このような理由からである。単に英語が話せばよいというのではなく、Krashen (1981, 1982, 1985) が主張する「理解可能なインプット」(Comprehensible Input) を学習者に提供できる能力が必要である。2点目は、教師の指導力である。伝統的な指導法に慣れてきた教師が、コミュニカティブな指導法に教え方を変えるのは想像以上に時間がかかる。学習者にペアワークを行わせたり、ゲームを行うなどして指導するためにはかなりの研究が必要である。コミュニカティブ・アプローチを成功させるためには、このような点に配慮しながら組織的にサポートしていく体制が必要である。

5. リーディング指導の応用

ここからは具体的にスキーマ理論とコミュニカティブ・アプローチに則った指導法について議論していきたい。実践的な運用能力を養うためには4技能の育成が必要であるが、前にも述べたように、分割した4技能を最終的にいかに統合するかという点が重要である。4技能分割型カリキュラムの持つ利点は、それぞれの技能ごとに指導ができることであるが、ともするとそれらが独立した技能であるかのように捉えられてしまう。この問題を克服するためには、4技能がどのように相互に関連し合っているかを理解し指導に取り入れることが重要である。ここでは、理解能力 (receptive abilities) であるリーディングが、同じく理解能力であるリスニングや発表能力 (productive abilities) であるライティング・スピーキングといかに関係があるかについて考察する。

5-1. リーディングの指導

リーディング能力は、一般的には理解能力と言われている。ストラテジーとしては、特定の情報を素早く見つけるスキミング、速読して情報を確認していくスキミング、話の展開を推測しながら読み進める推測読みなどがある。さらに、パラグラフの展開を理解することも、ストラテジーの1つといえる。英文パラグラフは、日本文の段落と異なりいくつかのパターンが存在する。例えば、具体的な例を提示する *listing*、出来事を時系列に並べる *sequence*、比較しながら話を展開する *comparison/contrast*、原因・結果の因果関係を述べる *cause and effect* などがある。このようなパターンに関する知識は、学習者にとって大きな助けとなるであろう。リーディングは受容能力とも言われるが、これは受動的な作業を意味しているわけではない。適切なストラテジーを選択し、書かれた文章に対して積極的にインターアクションを行うことで深い理解が得られるのである。

リーディング学習でさらに重要なことは、多読 (*extensive reading*) である。精読 (*intensive reading*) は、限られた範囲の文章を使って学習者の理解度を細かに確認できる利点はあるが、学習者自身が読解に慣れるには情報量が不足している。最近では多読用に多くの教材が開発されており、本校ではオックスフォード大学出版社の *Bookworms Library Series* を使っている。このような多読教材は、語彙・表現・文法などがレベルごとに分けられ、学習者が自分の能力にあった教材で学習できるように工夫されている。多読を通して、繰り返しパターンに慣れることで理解力がつき、学習モチベーションが高められる利点がある。

5-2. リスニング・ライティング・スピーキングの指導

読解ストラテジーは、リスニング指導にも応用できる。実際、母語話者はこのようなストラテジーを使いながら音声情報を理解していると思われる。例えば、飛行機の到着を空港ロビーで待っている場合、流れてくるアナウンス全てに注意を集中しているわけではない。関係のある航空会社の特定の便

に注意を向けているであろう。騒々しい中でも、必要な情報を取り入れることができるのは、そのような意識が働いているからである。これは、読解でいうところのスキミング能力である。リーディング同様、リスニングの場合も耳に入ってくる情報を満遍なく取り入れているのではない。むしろ、与えられた状況の中で適切なストラテジーを使いながら、情報を選択しているといえる。従って、リスニング指導においても、ストラテジーを使った学習が効果的である。学習者を積極的にリスニングに向かわせる活動を授業に取り入れることで、リスニング理解を格段にあげることができるであろう。

ストラテジー以外で重要な点は、発音・イントネーションの指導である。本学では、Phonics と Jazz Chants を使った指導を行っているが、特にリズムの指導は初期の段階で重要である。英語は世界語であり、一部の母語話者の基準に合わせる必要はないという考えもあるが、それでも母語話者が話すイントネーションに注意を向けさせ、日本語との違いに気づかせることに意味があると考えている。具体的には、やさしい詩の朗読、ドラマの台詞を覚えることなどが有効である。最近では、こうしたものがCDで販売されており、教室内外で利用できる。リズムやイントネーションは、リーディング理解・リスニング理解に影響を与えると筆者は考えている。

また、リスニングにおいても多くの音声情報にふれることが重要である。EFL (English as a Foreign Language) 学習者は、特にリスニング時間が短い。この点は、英語を母語とする国で学習する ESL (English as a Second Language) 学習者と大きく異なる点である。残念なことに Extensive listening については、リーディング教材ほど開発されていない。英会話教材やリーディング教材付属のテープを聞くことから始め、音楽や映画そしてテレビニュースなどに発展させていくと効果的である。まずは、教師が授業で多くの英語を話し、学習者とコミュニケーションをとることが重要である。コミュニケーション・アプローチを用いる意義はここにある。

ライティングは、これまでの理解能力と異なり発表能力といわれている。どのように話を組み立てるかという点については、リーディングで見てきた

パラグラフの知識が有効である。特にライティングは、文章の構成を学習する手段として役に立つ。例えば、連結語の使い方一つで文章にメリハリがつけたりすることがある。また、同じ語の繰り返しを避けるなど文体的な事柄にも注意する必要がある、高度な分析力が要求される。リーディング学習で得た知識を応用して、より良い文章を書くことができるであろう。こうした学習を通して、ライティング能力が高まっていくものと思われる。

スピーキングについてもライティングと同じである。まとまりのある話をするためには、パラグラフの構成に関する知識が必要で、これはリーディング学習から応用することができる。スピーキングがライティングと異なるのは、イントネーションやストレスなどの音声情報の他に、身振り手振りに伴う情報も意味の伝達に関わる点である。スピーキングの指導では、こうした点を学習者に理解させることが重要である。例えば、*this* や *that* といったダイクシス表現を使っているにもかかわらず、ジェスチャーを伴っていない学習者が非常に多い。こうした表現は、指で指して対象を指定する表現であるから、身振りが伴わないと意味が通じないはずである。この問題を解消するためには、席から立ち上がって身振りを交えながらことばと体の動きを一致させる練習が効果的であり、コミュニケーション型の指導が欠かせない。

これまでリーディング学習が、他の3技能の育成に如何に有効であるかを見てきた。リーディングを単に受動的な能力と理解すると、他の技能との接点が見えなくなる。リーディングは学習者の主体的な活動であり、4技能を統合する要素を備えている。

6. 高度な運用能力の育成

これまで「4技能」に関連性があること、「言語スキーマ」と「知識スキーマ」の両方の育成が必要であること、そして指導法としては「コミュニケーション型・アプローチ」が有効であることについて述べてきた。しかし、高度な運用能力を育成するためには、これで十分とはいえない。ここでは語彙・文法・

視点の3点を取り上げ、従来の英語教育の問題点を考察する。

まず初めに「語彙」の問題について考えてみよう。最近は学習指導要領の改訂のたびに、語彙数が削減されている。

1989年の改訂

- ・ 中学校の英語教育において学習される語および連語の数：1000語程度
- ・ 高等学校「英語Ⅰ」で中学校で学習した語に加える新語数：500語程度
- ・ 高等学校「英語Ⅱ」で「英語Ⅰ」までに学習した語に加える新語数：500語程度
- ・ 「リーディング」で「英語Ⅰ」までに学習した語に加える新語数：900語程度

1998年（中学校）・1999年（高等学校）の改訂

- ・ 中学校の英語教育において学習される語および連語の数：900語程度
- ・ 高等学校「英語Ⅰ」で中学校で学習した語に加える新語数：400語程度
- ・ 高等学校「英語Ⅱ」で「英語Ⅰ」までに学習した語に加える新語数：500語程度
- ・ 「リーディング」で「英語Ⅰ」までに学習した語に加える新語数：900語程度

つまり、中学校で語彙数が100語程度、高等学校の「英語Ⅰ」でやはり100語程度削減されている。これは、完全学校週5日制による授業時間数の削減、およびゆとり教育推進の影響である。しかし、語彙数の削減は必ずしも望ましいものとはいえない。発表する場合、語彙数の不足がかえって学習者の障害になるからである。一般的には、6才児の母語話者の語彙数は5000語から7000語、そして高等学校卒業時まで約40,000語を習得するといわれている

(Grabe and Stoller 2002)。EFL 環境の学校教育においては、到達不可能な数字である。

それでは、この問題にどう対処すればよいであろうか。ここで考えなければならないのは、どのような語彙を習得するのが学習者の利益に繋がるかという問題である。EFL 環境で学んだ学習者は、上級レベルの学習者でさえ習得語彙に偏りがある。抽象的で難解な語彙を知っている一方で、基本的な生活語彙を知らないことが多い。これでは、円滑なコミュニケーションが図れるとは思えない。その意味で、初期2年（中学1年・2年）では、徹底して生活語彙を学習することが重要である。身の回りの物の名前から、生活習慣に深く関わる語彙を習得することで、少なくとも自分自身の生活についてコミュニケーションを図ることができるようになるであろう。中期2年（中学3年・高校1年）では、依頼・相談・交渉・議論など様々な機能に関連する語彙数を拡張していくことが必要である。また、社会の出来事に関連する語彙を学習することは、4技能全ての育成に貢献するであろう。後期2年（高校2年・3年）では、「英語を学ぶ」から「英語で学ぶ」への転換が必要で、発表を通じた学習が有効である。個々の学習者が発表準備の段階で様々な情報源にふれ、その過程で語彙を習得していくことが望ましい。コミュニケーション能力の育成には、偏った語彙学習でなく、生活全般を含めた総合的な語彙学習が欠かせない。

次に「文法」の問題である。最近では、学校教育の中で「グラマー」という科目が消えつつある。それだけでなく、文法を教えること自体が少なくなっているようである。これは、文法に時間をかけても成果を上げることができなかった過去の反省、およびコミュニケーションを促すためには多少文法的に不的確であってもかまわないといった考え方に依拠している。しかし、外国語学習者にとって、特に EFL 環境で学習する日本人英語学習者にとって、文法の知識は不可欠である。問題は、何をいかに教えるかということである。文法が単なる暗記ルールとなっているのであれば、学習者にとってはこの上なく負担と感じるであろう。しかし、ある基本ルールがその他の多く

の事項に応用できるならば、学習効率を上げる有効な手だてとなる。この点について次の例を見ながら考察しよう。

- (5) a. There is a cat in the house.
- b. There are some flowers in the vase.
- c. There is some water in the vase.
- d. A bird is flying in the garden.

上の例文では全て前置詞 *in* が使われている。この前置詞は、中心的な意味として「容器」のイメージを連想させる。(5 a) がまさにこれにあたり、プロトタイプ的な例といえる。その他の例は、基本的な用法から幾分逸脱したものである。(5 b) では花の一部が容器（この場合花瓶）から出ている。逆に (5 c) では水が容器の一部だけを満たしている。こうした例は説明するまでもなく理解できるものであるが、(5 d) の例は学習者に馴染みのない使い方であろう。庭は一般的には2次元的な空間概念と考えられるが、ここでは容器のように3次元的に捉えられている。従って、鳥の解釈としては、大空を飛び回る鷺のような鳥ではなく、すずめのような小鳥であろう。つまり、前置詞 *in* がもつ容器としてのイメージをどこまで適用できるかによって解釈に影響が及んでくるのである。

次の例も同様である。

- (6) a. We walked across the square to the coffee shop.
- b. We walked through the crowd to the bar.

ある程度の英語力がつくと、(6 a) は前置詞 *across* が、(6 b) は *through* が使われることが理解できる。問題は、なぜこのような前置詞が選ばれるのかということである。日本語訳で考えても答えに至らない。ここで重要なのは、空間概念を2次元的にとらえるか、3次元的に捉えるかという視点である。

(6 a) では, *square* (広場) が 2 次元的な解釈を導き, 地図の上の移動のようなイメージをもたらしている。これに対して, (6 b) の *crowd* (人だかり) は 3 次元的なイメージを引き起こし, 人の網をぬって移動するシーンを連想させる。前置詞がどのような名詞目的語と共に使われるのか, 文全体としてどのようなイメージを想起させるのかが問題となる。この点が理解できれば, 次の例文の意味の違いが容易に分かるであろう。

- (7) a. We walked across the grass.
b. We walked through the grass.

ここでは前置詞の目的語に同じ名詞が使われているが, 草の丈次第で 2 次元的な *across* が選ばれたり, 3 次元的な *through* が選ばれたりすることになる。(5)~(7) は 3 つの異なる前置詞が使われた例であるが, 2 次元か 3 次元かという視点で共通性があり 1 つのルールを応用することができる。

次の例は, 動詞の時制に関するものである。

- (8) a. John came here yesterday.
b. Would you please open the window?
c. If I were a student, I would go abroad to study.

過去時制が過去の事態を指すという意味で, (8 a) がプロトタイプといえる。しかし, (8 b) では過去時制が使われているにもかかわらず, 丁寧表現と解釈される。(8 c) は仮定法が使われており, 現在の事実と反する仮定を表す。それでは, なぜ (8 b) や (8 c) に過去時制が使われているのであろうか。これは, 過去時制が現在から距離を置いていることと関係している。丁寧表現の基本は, 相手に対して直接的に働きかけない, 依頼文の場合であれば相手が断れる猶予を残すというところにある。直接か間接かというのは, 一般的には空間スペースの問題であるが, 時間スペースにおいては時制の問題と

して扱われる。過去時制は、直接的な現在時制に比べて間接性が高まったものであり、丁寧表現として機能するのである。また、条件文においても同じで、現実から離れるに従い間接性が高くなり、過去時制が使われることになる。このようにしてみると、一見関連がなさそうな文法事項が、実は基本的な部分で繋がっていることが分かる。

さて、このような文法指導は学習者の負担を増やすものであろうか。学習のどの段階で導入するかは別にして、人間の認知に関する視点から文法を指導することは、学習者の負担を最終的には軽減するのではないかと筆者は考える。これまでの文法教育はあまりにも抽象的で、画像のような視覚情報を用いることはまれであった。ところが、母語話者は日常体験の中で、あふれるほどの視覚情報にふれながら文法を学習している。なぜ、英語教育ではこうした事実を無視するのであろうか。幼児は、ものに触れ、ものを動かしながら空間概念を習得すると共に、関連する語彙も習得していく。学校教育の中で、幼児の言語習得を再現することはできないが、視覚的なイメージを重視し、ものの捉え方を反映した文法教育を行うことは不可能ではない。日本の文法教育は、ものの捉え方に触れずに単にルールとして提示してきた点に問題があった。この点を是正できれば、文法学習も成果が上がるであろうし、学習者が自ら基本ルールを応用していく発見的な学習へと繋がるであろう。コミュニケーションを促す必要があるからといって、文法を軽視して良いということにはならない。現状を改善するためには、文法学習を根本的に見直す必要がある。

最後に「視点」ということについてふれたい。これは文化的な価値観と大きく関わっている。次の文は、中級レベルの学習者の英文エッセイによく見られる表現である。

- (9) First, Kumamoto has beautiful nature. Green is beautiful, and water is clean. There are a lot of mountains, rivers and parks. Those places are people's spiritual home. From children to old people, from the locals to tourists,

people can enjoy noble nature in Kumamoto. ...

- (10) Indeed the natural environment was reduced, but we can still see many plants and insects in Wakahisa. When I was in elementary school, every Wednesday and Saturday, we were given thirty minutes before the morning assembly to observe nature. ...

上の例は、郷土に関するエッセイの一部で、自然について述べている。特に、*nature* という語をそのまま使っており、英文としてはぎこちない表現になっている。これに対して、以下の母語話者の文は記述がより具体的である。

- (11) The Highlands and Islands of Scotland are one of the most beautiful regions of Europe. Here are some of the most remarkable examples of its magnificent scenery: the ice-carved Cairngorms, Ben Nevis with the sheer cliffs of its hidden north face, the basalt columns of the island of Staffa, and the magical islands of Loch Lomond. ...

The Highlands and Islands of Scotland (1991)

- (12) Then there's a very big wych-elm - to the left as you look up - leaning a little over the house, and standing on the boundary between the garden and meadow. I quite love that tree already. Also ordinary elms, oaks - no nastier than ordinary oaks - pear trees, apple trees, and a vine. No silver birches, though. ...

Howards End (1910)

(11)はスコットランドの豊かな自然について記された写真集の説明文である。自然について書かれているが *nature* という語は見られず、景色に関する具体的な記述が続く。また、(12)はイギリスを代表する作家 Forster の『ハワー

ズ・エンド』の一部で、ハワーズ・エンドに出かけたヘレンが姉のメグに当てた手紙の冒頭部分である。どのような場所か克明に知らせようとするヘレンの様子がうかがえるが、ここでも *nature* という語は使われず、庭に植えられた木々の様子が詳細に描かれている。もちろんこれらは洗練された文章であり、全ての母語話者がこのような記述をするわけではないが、母語話者の視点がどこにあるかを垣間見ることができる例である。

それでは、どのようにすればこのような視点の違いに学習者が気付くのであろうか。インプットが極端に少ない EFL 環境において、視点の違いに気付くのは難しい。やはり、文法学習と同じように、意識的な学習が必要である。文化や価値観にふれることには、大きな意味がある。理由の1つは、「英語が英語らしくなる」からである。文化や価値観は、学習者の「知識スキーマ」に組み込まれ、百科辞典的に拡大していく。せめて英語力の育成に役立つ価値観だけでも紹介する意味はあると考える。その結果、リーディングの読みが深くなり、新たな発見が生まれてくるであろう。ライティング指導から始まった知識が、リーディングの読みに影響を及ぼし、ひいてはリスニングやスピーキングにも良い結果をもたらすからである。もう1つの理由は、こうした学習が結局は「人間を豊かにする」からである。コミュニケーションは人と人との交流であるが、そこで問題になるのは人間性であったり生き方であったりする。英語が優れていても、人間性が貧弱であればはたして豊かな人間関係を築くことができるであろうか。ことばを通して文化に触れ、新たな価値観に出会う。そうした出会いがあって、豊かな人間性を築くことができると思われる。ことばの学習は、世界観を広げる恰好の手段である。

高度なコミュニケーション能力とは、これまで見てきた全ての能力が蓄積された結果得られる能力である。「高度な」という表現には、上限がない。学習者の主体的な取り組みが求められるのである。

7. 最後に

これまで本校のコミュニケーション能力育成のための理論と実践について考察してきた。SELHi 事業は現在88校が指定を受け、先進的な英語教育に取り組んでいる。研究指定校の課題は、イマージョン教育から4技能の育成、そしてメディアを使った教育まで様々あるが、現在の英語教育を変えていくような研究成果が発表される可能性もひめている。本校も来年3年目を迎え、いよいよ仕上げの年となる。2年間の実績を土台にして最終的な成果をあげたいと考えている。

1) スキーマ理論(「英語教育現代キーワード事典」安藤昭一編, 増進堂)

リーディング・コンプリヘンションは、読み手がテキスト(text)の活字から受動的に意味を汲み取る行為ではなく、スキーマ(Schema)と呼ばれる読み手の持つ先行知識(prior knowledge)とテキストの間の相互作用によって内容を再構築するプロセスとみる理論。

各個人の雑多な知識や経験はスキーマと呼ばれる数多くの構造的知識として認識されており、スキーマは記憶の呼び出し、判断、理解等あらゆる認知活動にも関与する。スキーマ理論からみる読解は次のようなプロセスであると考えられる。読み手はテキストに含まれる何らかの鍵(cue)を基に、自分のスキーマから最も適切なものを呼び出し、テキストの内容を再構築(reconstruction)する。この再構築した内容とテキストの与える情報が合致すれば理解(comprehension)の状態に達したことになる。しかし読み手にテキスト理解に必要なスキーマが無かったり、間違ったスキーマを呼び出すと、理解できなかったり、書き手の意図とは違った解釈をすることになる。

スキーマは一部修正したり、古いスキーマを基に新しいスキーマを創り出したりして増殖していく。スキーマの範疇は、一般的に社会的、文化的題材に関する内容スキーマ(content schema)と、テキストの構成や言語的なことに関する形式スキーマ(formal schema)の2つに分けられる。スキーマ理論を利用した最も効果的なリーディングの指導法はアメリカの小学校で行われているDRTA(The Directed Reading-Thinking Activities)であろう。

2) 語用論とは言語の情報伝達上の機能と使用の場面を重視しつつ、人々の相互理解のプロセスを探求することによって、コミュニケーションを可能にする普遍的な原理を追求する研究分野。(「応用言語学事典」小池生夫, 研究社)

日本語参考文献

- 小池生夫（主幹）（2003）「応用言語学事典」研究社
中学校学習指導要領（1989）文部省
高等学校学習指導要領（1989）文部省
中学校学習指導要領（1998）文部省
高等学校学習指導要領（1999）文部省

英語参考文献

- Forster, E. M. (1910) *Howards End*. Edward Arnold.
Grabe, W. and F. Stoller (2002) *Teaching and Researching Reading*. Pearson Education.
Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon.
Krashen, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon.
Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis : Issues and Implications*. Longman.
Krashen, S. and T. Terrell. (1983) *The Natural Approach : Language Acquisition in the Classroom*. Alemany Press.
Lee, D. (2001) *Cognitive Linguistics An Introduction*. Oxford University Press.
Macdonald, A. & P. Macdonald (1991) *The Highlands and Islands of Scotland*. Cassell Paperbacks.