

法政大学学術機関リポジトリ

HOSEI UNIVERSITY REPOSITORY

PDF issue: 2024-09-03

多人数クラスにおけるコミュニケーション・アプローチに基づく指導

草野, 清子

(出版者 / Publisher)

法政大学教養部

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

法政大学教養部紀要. 外国語学・外国文学編 / 法政大学教養部紀要. 外国語学・外国文学編

(巻 / Volume)

99

(開始ページ / Start Page)

25

(終了ページ / End Page)

41

(発行年 / Year)

1997-02

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00004772>

多人数クラスにおけるコミュニカティブ・ アプローチに基づく指導

草野清子

1. コミュニカティブ・アプローチの考え方

社会言語学者 Hymes (1972) のコトバを借りると、言語は本質的に、コミュニケーションのためのものであり、目的があって初めて言語を使うことができる。言語とは構造主義的な対象というよりは、むしろ手段である。効果的な言語とは、文法的な正確さや、発音の流暢さではなく、効果的に意味を伝達する能力のことである。

上記の言語に関する考え方に基づいて、言語を教えるということは、必ずしも言語の型式を重視する必要はなく、目的として教えるのではなく、意味を重視すべきであり、手段として教えるべきだという見方をとるのが、コミュニカティブ・アプローチである。そしてその実践においては、実際にコミュニケーションしないと、コミュニケーションは習うことができない、と実際のコミュニケーション活動を含む、意味のある (meaningful) 課題の練習を行う。

2. 日本での多人数のクラスで行うコミュニカティブ・アプローチの問題点とその解決法

コミュニカティブ・アプローチ自体の考え方は新しく、科学的観測と研究に裏づけられていて良いのだが、実際に日本の大学のクラスで行うとなると、多少の問題が出てくる。日本とアメリカの語学クラスの大きな相違点は、日本のクラス人数がアメリカのと比べてとても多いということである。もうひとつは学生達の気質が異なり、日本の方がより恥ずかしがりで、イニシアティブを取らないといえると思う。上記の理由により、コミュニカティブ・アプローチの発祥・発展地であるアメリカと同じやり方では、せっかくの良い教授法も効果

をフルに出せない。問題点としては、①シャイでイニシアティブを取らない学生が、大勢のクラス・メートの前でますます萎縮してしまい、自分の能力をフルに活かすことができない。②自分の意見をクラスの皆の前で発表するにも、40人いたとして、90分の授業で、1人につき2分もない。③1人が発表している時に、他の学生達が日本語をしゃべったり、その人の発表を聞かない。等が考えられる。

まず②と③の問題の対応として、ペアやグループで作業することが考えられる。ひとつの課題をひとりひとり、パートナーに又はグループに向かって発表する。または、ひとつの課題をペアで、又はグループでこなす。そして他のペア又はグループに向かって発表する。その際もただ受け身的に発表を聞くのではなく、自分の意見を述べるとか、質問をするとかの行動をとるようにしむける。質問する／コメントする人がいつも同じにならないように、多彩なアクティビティーをさせたり（ペアやグループで質問しても良い）、 n 個目のコメント／質問から点数を与えたり、授業時間が余り残っていない時には要求された仕事が終わったペアやグループから帰しても良い。

②と③の問題が物理的な事でかなり解決できるのに、①の問題はとても難しい。これはアメリカの語学のクラスでも大きく取り上げられており、情意的フィルター (affective filter) としてこの方の研究もたくさん行われている。日本人学生の場合個々人でイニシアティブを取ることは目立ち、嫌味やいじめの目標となることがあり、皆しりごみする。個々人で、このクラスでは自分の意見を（人とどのように違おうと）言っても安全なのだ（教師から、そしてより重要な事は、クラス・メート達からの安全）わかるまで、グループやペアで楽しく競争させるのは良い。個人個人では手がなかなかあがらないのに、グループ（ペア）ワークとなるとどんどんあがるのには、こちらもびっくりさせられる。外国語学習の際の情意フィルターを考えると、なるべくストレスやプレッシャーを学生達には与えないのが良いという意見はもちろん尊重できるものである。しかし、点数をグループやペアに与えて競争させるのは、全くプレッシャーを与えないより、少しあった方が学習がより効果的であるという研究結果があるように、ゲーム感覚で競争させるのも時には物理的アクティビティーも加わって、クラスの良い雰囲気を作るのに良い。プレッシャーとかストレスが学習者の情意フィルターを高めるといのは、「まちがいをしたらおかしい、笑われる。」とか「完全な英語を話せるまで話したくない。」と言う

ような不必要で、建設的ではない緊張感のことである。反ってグループで教室内でワイワイ騒ぎながら（これが英語で騒いでいたらより良い）やっていると、「だれだれが今言ったのは文法的間違いだ」などと分かる暇もない。

コミュニケーション・アプローチで授業をやるとなると重要な条件がある。それはクラス人数が30名以下であるとか、教師が英語に堪能であるとか、英語がよく理解できる学生がいるとか、オーディオ・ビジュアルの施設が整っているとかいうことではない。一番重要なことは、クラス（これは教師も含めて）の雰囲気は暖かくて、楽しんで学習したいという心構え、そして他人や自分の失敗をおそれず、またけなさないという雰囲気であるということである。これは、言うのはたやすいが、実際に作り出そうとすると非常に難しいことがわかる。ある程度これは運によっても作用されると思うが、教師が最初この作業に全人格全力を注がないと、本当の意味での授業が行われなくなってしまう。すべてが運ではない。教師は、英語の発音の良い学生を笑ったり、授業中どうしても日本語を使う学生達をしつけしないといけない。また英語がよく出来る学生達に各自のベストの英語を使っても、いや、使うことが許されていて、それを教師がそして皆が望んでいるということを伝えなければいけない。遅れている学生達には、「僕達にも英語がわかるんだ。使えるんだ！間違っても直ぐ点数にひびいたり、怒られたり、はずかしめられないんだ。」ということをはッキリわからせたい。そして大切なことは、クラスの皆でコミュニケーションすることが楽しい、お互いを知り合って、友人の輪をひろげていくことは楽しいんだということをつづらせることである。コミュニケーションすることが楽しいということ自体がもう意識的に文法的項目を覚えるより、もっとすばらしい学習になっているのである。

日本人学生は小さい時から自分をあまり出さないように（出る杭は打たれる）、人の意見にはあまり反論しないように（理論的ではなく、感情的には反論するようであるが）教育されている。自分の意見を人に聞いてもらい、あわよくば自分の意見を採用してくれるように、そしてそのためには順序だてて、論理的に話しを展開させるように、というような教育は受けていない。そのように6歳の時から育てられ、現在20歳前後に成長した学生達にいまさら新しい考え方や、やり方を教える必要はないと言われる語学教師は私の回りにも多数おられる。しかし、それでは私達教師の役割は何であろうか？知識の伝達だけなら機械や書籍などで簡単に行える。人間の意識変化のためには教育は

効率の良いやり方なのである。そして教育に遅いと言うことはないとは私は考える。

1995年10月にアメリカの言語学者で、コミュニカティブ・アプローチの先駆者である Sandra Savignon に直接会う機会があり、彼女にその質問をしてみた。語学教師は外国語の文法・構文の知識を教えるほかに、コミュニケーションをとるとはどういうことか、自分からコミュニケーションのイニシアティブをとる必要性、母国語ですでにやっているように外国語でのコミュニケーションの際にも、私達がすでに持っている「予測力」をフルに使う事、失敗を恐れずにある程度の冒険をすることを教え、それを実行することを強いる事は、今まで彼らが受けてきた教育と異なっているので、これは教師の「価値観」を彼らに押し付けることにはならないのか？というのが私の一番大きな質問であった。彼女はすぐに答えてくれた。教師の価値観をおしつけることにはならない。学生達にちがった価値のシステムがこの世にあるのだという事を見せているのであり、どの価値をとるかは、彼ら1人1人が決める事である。でも私達が他のシステムの存在を見せないと、彼らはただ一つの価値観しか知らずに、全然選択の余地がないことになるでしょうと。

3. 実際に私が作製し、かなり良い結果を得たコミュニカティブ・アクティビティーの例

つぎに実際に実施してみたアクティビティーから数個、多人数のクラスでも行う事が出来る課題（タスク）を列挙する。目的はあくまで、コミュニカティブ・アプローチの方法を具体化して、この教授法の特徴と、日本の状況でも実施が可能との提示にすぎない。私自身も、この課題をそのまま毎年すべてのクラスで行う事はない。各々のクラスのレベル、人数、グループ・ダイナミックスの状態、時間の制約等などによって、大幅に、あるいは少しだけ修正して使う。あくまで本物（authentic）なコミュニケーションをめざし、文法項目を習うための練習ではなく、焦点は言わんとしていること（伝達内容）であることを忘れずにやる。

授業第1日目にはオリエンテーションをやる。すべて最初から英語でやる。学生達には少々ショックを与えるが、10～20分位して落ち着いてくると、「おや、私に分からなかったと思っていた英語って、意外とわかるんだわ！」と思

わせるように、クラスの顔を見ながら（理解度をチェックしながら）にこやかに、語彙、構文、スピード等に充分注意して話しかける。内容は考えさせ、すべて英語でわかる（訳をしなくて容易に理解できる）程度の物なら何でも良い。私は個人の名前の話しをする。私個人の名前の由来や意味を話す。first, last names, Mr., Mrs., Miss, Ms. など教える。学生に実際に自分の名前もいってもらう。この程度なら日本語に訳す事もなく（時間も与えない）すらすらと学生達は答えられる。このすらすらというのがとても大事な事で、自信をつけさせ、英語が使うものであり、それによって情報の交換が出来ることを体をもって習わせる。そこでクラスに私がみんなを first names で呼んでいいか、そして自分の first name が嫌いな人はなにか nickname があるか、それとも last name を使いたいかと尋ね、名前を決めていく。個人の意見や感情を大切にしたい。これは後に来る、1人1人の意見や反対／賛成の意思表示をする時にとっても重要になってくる。「自分は1個の人間で、私だけの考えを持っていて、これは他の人の考えとは違うかもしれないが尊敬されるべき、またその価値のあるものである。」という、1年間を通じての授業の根底を流れるものであるから、第一日目に自分が何という名前と呼ばれるかはとても大事なことでおろそかには出来ない。

第一日目に成績のつけ方、出席率、授業のポリシー、進め方、そして最低限のサバイバル教室英語を教える。とても大切な事を英語で伝えて大丈夫かと思われるかもしれないが、これがまさしく本物 (authentic) なコミュニケーションなのである。ひっくりかえすと、大切な事だから、注意をむけて欲しいから英語で伝える。学生達も一生懸命に聞く。宿題がなになのかわからないと、自分で質問して明らかにしないと自分が後で困ることになる。これがコミュニケーション・アプローチでいう「意味のある」(meaningful) 伝達で、学生が質問して宿題を確かめるとこれは「意味のある」インタラクションである。そして言語の運用力は「意味のあるインタラクション」によってのみ育つ。

第二回目のクラスから実際の課題が始まる。出来るだけ困難度が低いものから始め、能力と自信を上げていきたい。すべての課題の前にオリエンテーションをやり、目的、必要な語彙、表現、そして教師のその課題のデモンストレーションをやる。そして質問をうける。すべての学生の1人1人が発表する時間がない時や、これを1人1人発表させるとクラスの皆が飽きるだろうと思われ

る時は、グループでやってもらい代表にクラスの前に立ってもらっていい。その代表は別に英語がうまくなくてもいいが、よく分かるように説明出来ることと、おもしろい意見や話しを持っている人を選んでもらう。課題のリストから拾ってみた。

- * **自分の first か last name の意味／由来**：発表の後クラスが質問／発表者が返答
- * **数字の読み方、聞き取り、書き取り**：どの位から始めても良い。ボランティアが自分で決めた数字を口頭でいい、クラスがそれを書き取り、また口頭でチェックする。聞き取れない時は（声が小さい、読み方が間違っている、速すぎる）聞き取れない者が自発的にそのように注文し、発表者はこれに応じなければならない。
- * **教師へのインタビュー**：まず時間を与え私への質問を考えさせ、ゴー・サインで早いもの勝ちで質問を始める。条件はすでに終わった質問をしてはいけないことと、質問の n 個目から点数が入ることである。この型式でゲストをクラスに連れてきた時にも行う。
- * **Show and Tell**：自分にとって大切な宝物をクラスに持参し、見せながら、何なのか、どのようにして手に入れたのか、なぜ自分にとって大切なのかを説明する。後に質問／応答。
- * **2 人の関係**：ペアで自分達が決めた 2 つの配役で（警官と泥棒／母親と娘／店員と客／など）会話をするスキット（寸劇）をやり、クラスがその 2 人の関係を推測する。
- * **Pro/Con（賛成／反対）のシリーズ**：トピックを与え、それについて自分の意見（賛成か反対か、そしてその理由）をまとめ、理由だけをクラスで発表、クラスは理由だけを聞き、発表者が pro か con かを推測する。トピックはタイムリーなのでも、人間の根本的な問題でも良い。容易なことから、より高度なへと移りたい。今までに使用したトピックの例は、同棲、公共の場での禁煙、子供を持つ事、尊厳死、死刑制度等である。
- * **これは何でしょう？**：自分だけが知っている名詞をクラスに当ててもらうが、そのヒントは最も一般的ですぐにはそのコトバに結びつかないものから、すぐにわかるヒントへとの順に言う。例えば、It is not a machine. とか、It is round. から始まって、It is bigger than a ping-pong ball. とか It is food. へと行き、It is usually red on the outside. とか Peo-

ple put them in pies. などのヒントに移って行く。誰かが当てるまでに何個のヒントを言えたかを競う。

- * **歴史上の人物あてゲーム**：自分が好きな歴史上の人物を1人選び、図書館でその人物についての資料を出来るだけ多数集め、英語に直し、クラスの皆が知らないと思われる情報から、皆が必ず知っていると思われる情報へと順に並べ発表する。誰なのか当てられた時点でゲームは終了する。
- * **問題解決のスキット**：ペアか、より多い複数のグループで与えられた問題を含む状況を解決していく様を寸劇で示す。問題は、①高級レストランで食事し払おうとカウンターへ行った時、サイフを家に忘れてきたことがわかる。回りに友人も知人もいない。②バスに乗っていて、次ぎの停留所で降りるのだが、1万円札しかない。運転手はおつりはだせないという。など。
- * **同種類のもの2つ**：例えばシャンプーだが異なった製品2個を比較し、異なる点を3つ発表する。値段や色や形などはあまりにも明らかすぎるので使えない。価値判断はしない。発表の間クラスはメモを取り、発表後質問の時間をとり、どちらの製品が気に入ったか、そしてその理由を述べる。
- * **幾何学的絵**：自分が考えた幾何学的絵を口頭でコトバだけで伝え、クラスの皆に同じ絵をかかせる。絵は最低5つの過程を含むとする。過程の1つでも抜かすと絵が完成しないので、クラスは自分がわからなくなった時点で“Stop! What do I do after I draw a small square in the upper right hand corner?”というふうに必ずチェックしていかないといけない。発表後数人が黒板に絵をかいて皆で確認する。
- * **なにかをする過程**：なにかをするプロセスをクラスに説明し、クラスは簡条書きでノートをとり、後でそれを再生する。トピックは学校から自分の家に近い駅までの道のり、日本式お風呂の入り方、一番得意な料理の作り方、等等。全て口頭でコトバだけで説明し、質問はもちろん受けて良い。
- * **自分の駅（又はバス停）から自宅までの道のりを詳しく口頭でコトバだけで説明し**（電話で説明していると仮定するとわかる）、クラスは各自地図を描く。いつでもストップをかけて質問して良い。発表後数名が黒板に地図をかき、皆でチェック。
- * **オリジナルの幽霊／超自然現象の話**：自分または知人、友人が経験した話を暗くした教室で発表。スキットと同じで、ジェスチャーや声のコン

トロールも成績の対象になる。

- * **世の中を良くする今私たちが出来ること**（又は世の中で変わって欲しいこと）：自分の提案を皆に理解してもらい、そして賛同してくれるように話すためには、理由をのべたり論理的に説明したり、感情に訴えたりと多種のやり方がある。夜中の自転車は灯をつけようのように小さなものから、核実験に反対しフランスの政府に手紙を書こうのようにかなり大きな物まで出て、学生達にとってもいろんな事を考える良い機会になる。

ゲーム：1週間前からの準備や宿題の必要もなく、説明やゲーム直前にでも準備をさせると簡単に理解でき行うことが出来る。しかし個人別に成績をつけることは困難である。グループ/ペアで点数が与えられ、バツ・ゲームをやっても楽しい。

- * **名前の輪ゲーム**：お互いに名前を知らない最初のクラスに最適。4人の輪に机を動かし、1人ずつ（右でも左回りでも）I am A. とか My name is A. とか何回も言い、皆が他3人の名前を覚えたら、最初（自分達で決める）の人から、I am A. 2番目の人が I am B. I like A. 3番目が I am C. I like B and A. 最後が I am D. I like C, B and A. という。始める人を変えると、言わなければいけない名前の数が変化する。次に4人ずつのグループを2つ合わせ8人のグループにする。同じことをやる。最後に8人のグループを2つ合わせ16人のグループにし、同じ事をする。若い人の記憶力では15人の名前はすぐに覚える事が出来る。これは今から1年間いっしょに勉強して、インタラクションする仲間の顔と名前を笑いながら覚えることができるタスクで、英語はとても簡単だが、学生達は構文には全く注意を払わなくても内容に注意をむけているのがとても良い経験になる。

- * **コトバを捜せ**：昔あった20のトビラと基本的に同じゲームで、教師がおもいついた名詞を紙に書いてひっくりかえして教卓の上に置く。ペアで相談しながら教師に yes-no questions をし、なるべく早くそのコトバをあてる。

- * **これは誰?**：体型、髪スタイル/長さ、着ているもの、アクセサリ等の人の外見を説明する語彙と使い方を教え、1人1人自分が説明したいク

ラスメートの外見を紙に書き付ける。その対象の人にも誰にも気付かれなようにさりげなく観察し、チェックする。He is very tall. とか She is wearing a black sweater. のような文章を使いクラスに発表する。その間皆はクラスを眺め回し、その説明の対象者がわかったらストップをかけ、It's Takashi! というふうにする。間違っていたら発表を続ける。

* **こういう人を探して**：10～15 個位の条件を黒板に書く。例えば Someone who had misoshiru this morning. とか Someone who was born in November. とか Someone who can play a musical instrument. 等等。この1つ1つの条件にあてはまる人をクラスの中を歩き回って探して、その人のサインをもらう。条件の文の疑問文の作り方から始まり、実際に質問する際には Hi! といい、終わると Thank you! Bye! ぐらいは言えるように注意したい。

* **Non-stop conversation のシリーズ**：特定のトピックに関してペアで5秒以上の間を開けずに一定の間お互いに話したり質疑応答する。これは Savignon のいう伝達能力のうちの社会言語学的能力の「会話を続けていく」技能の練習にもなる。ペアはお互いに助け合って間をあげないように努力する。3分間から5分間まで長さはトピックに依って異なり、話題も「自分の家族について」から「自分が好きな映画」「食べ物」「法政大学の好きな点、嫌いな点」「趣味」等等。スタートの前に必ず数分間考えをまとめるための時間を与える。

* **この映画のタイトルは?**：有名あるいは学生達に人気のある映画のあらすじを教師が全くの会話調（友人に話しているように）で話す。グループ/ペアで相談しながらそのタイトルをあてる。

* **このお話はなに?**：学生達が子供の時間聞いたか読んだだろうと思われる日本または世界のおとぎ話を読んでやる。（日本の昔話も多数英訳されている）グループ/ペアで相談しながらそのタイトルをあてる。

この他にも時間が少しだけ残った時や、クラスの雰囲気の良い方に変える必要がある時、グループやクラスの団結を強くしたい時にやれるゲームが多数ある。体を動かしたり、チョークをバトン代わりに使ったりし、一番多くコトバを書いた、又は一番速かったグループが勝つとか、なぞなぞ、日本独特の物の説明や、又学生達にゲームを考えさせやらせるのも良い。目的は楽しく、友人を作りながら、日本語を通さずに英語を使用することである。

4. どのように説明するか？

私にとって教師としての学生からの褒め言葉のひとつに「僕（私）は英語が不得意で英語なんてきいても分からないと思っていたのに先生の説明や話しがよく分かった。ぼくにも英語がわかったんですよ。」というのがある。学生の理解出来るレベルの困難度でわかるように説明できるというのは良い教師の条件のひとつであると思う。Krashen & Terrell (1982) も言語教育の目標は学習者が言語を簡単に習得出来るように理解可能なインプットを与えなければならないということであり、良い先生とは第2言語話者に常にわかりやすいレベルで話す人であるという。これを行うにはある意味では「腹芸」に近いものがある。彼らの表情を注意していると、どの位理解できているか、どのコトバが未習語なのかがわかる。同じことを遅いスピードで繰り返す。言い方を変える。ある特定のコトバや表現だけをかみくだいた言い方で説明する。黒板を使い絵や図をかく。スペリングを書く。等等。今ここで学生達が（それも複数の学生の集合としてのクラス）が理解のためにどのような手助けを必要としているのかを的確に瞬時に、直感と empathy（感情移入）によってわかり、それに対処していけると良いと思う。英語の知識／能力が少ない／低いなら、それなりに説明の仕方を変えることができる。

ネイティブ・スピーカーの英語の先生達は初級レベルより上級レベルを教えないと、彼らの意味がないとか、もったいない、そして、初級レベルの学生はだいたいネイティブ・スピーカーの言う英語がわかるはずがないという意見をきくが、私はそう思わない。発音の面からも、又変なクセ（日本語に訳さないと意味が分からないといったような）が付かない前に、authentic な英語に接触することには意義があると思う。またネイティブ・スピーカーだけに問わず、何人の先生でも授業すべてを英語で行うことは、英語能力ゼロのクラスからでもやれるはずである。もちろん能力が高いクラスと低いクラスの教授の内容（これは共に英語を使って教授することについて述べている）と教師が使うコトバのレベルは異なっていて良い。違っているべきなのである。上級レベルになるまで学生はネイティブ・スピーカーまたは英語だけで行う授業を取らないというのは、「泳げるようになるまでプールには入らない」というのと同じである。

英語教師の英語能力は高度の哲学、社会、科学、文学の語彙が使いこなせる程度でも良いが、コミュニケーション・アプローチの場合はまず、ある特定の考えをかみくだいて学生がわかるように説明できることが必要になる。宿題とクラスで行う課題の説明を学生がわからないと、宿題が出せないとか、クラス内活動がおくれる／できないとあせる必要はない。しかしそこで、日本語にかけて日本語で説明すると、それでもう教師は学生の本物の意味を持ったインタラクション／伝達 (authentic and meaningful communication) の機会を与えない、奪ったこととなる。一言学生に、「さー、そしたらこれが今日のあなた方のリスニング・タスクですね!」といい、その課題の説明をいちからやりなおせば良い。(そのやり方はケース・バイ・ケースになる) 私の場合は、学生は日本語で質問しても良い事になっている。でもその返答は再び英語でやる。質問まで英語でやれというとならば萎縮して、質問しなくなってしまう。あくまでコミュニケーション・アプローチでは、不自然で意図的に作られた伝達のための状況では、教師が何か教えたいとする項目を教えることを目的とするので、それでは言語の習得にはつながらないとしている。本当に教師(あるいは学生)が伝えたいと願っていること、学生(教師)が知りたがっていることを(これには宿題は必ず入る)インタラクト・伝達することが最良の法だという。であるから、変な言い方かもしれないが、宿題そのものは目的でも最終目標でもないのだ。課題が何なのか。どのようにアタックしていくのが良いのか。どのような形で発表し、評価されるのか。これらを理解することが、そして実施し、またそれを発表して今度は級友や教師に理解してもらうことに意味があるのだ。

5. どのように誤りを正すか？

教師は発表者とクラス間のコミュニケーションのヘルパーと考える。発表の際には発表者は自分の言っていることはもうすでに理解しているのであるから、教師はそれがクラスの学生にどのくらい伝わっているのか、理解されているのかに注意を払い、必要の所ではストップをかけ、発表者のスピードを落とすように、又は考えのまとまりでちょっと息を入れ皆に考えをまとめる時間を与えるように言ったり、あるいは発表者が困難な語彙を使用した場合には黒板に書いたり(そしてまた)説明したり、教師には理解できるが学生が理解でき

てない場合（内容が高度過ぎる場合も、又文法的誤りが理解にもひびくようにおおきい場合）には paraphrase して説明してあげることも良い。So what she is saying is……. とか What he meant was……. など言える。この場合にはひとまとまりの考えの発表、あるいはすべてが終わった後行わないと、もしひと文章毎に誤りを訂正または言い直すと、レッスンの意味のある伝達という目的がみうしなわれるし、発表者はやる気を失う。

自分の座席に座ったまま手を上げたり、指名されて、コトバを数コ又は文章を数個言う返答あるいは質問の場合にも、まず意味が通じているかに指標をあわせ、そこは間違っているからこのように言うのよ、とか私の言う事をリピートしてごらんなど言うのではなくて、教師がさり気なく、I see. You mean……. とか Does it mean……? Is it……? Do you mean……? とかの形で確認すると学生の情意フィルターをあげることなしに理解をうながすことができる。この場合教師が誤りを正しても、その発話者の誤りを直したことはない。つまり彼（女）が自分で気づいて正すことをしないならその発話者の技能には直接関係ないと多数の研究者が言っている。Krashen (1982) は習得が起こっている時に誤りの訂正はすべきでない。目標が型式面の学習にあるときは、誤りを訂正しても良いだろう。誤りの訂正は簡単な規則を学ぶ時は有効であるが、不安や抑制という点ではマイナスの効果しかないという。

しかしあえて前記のような訂正をするには3つの理由がある。まず発話者が自分と教師が言った形の違いに気付きみずから正しくする可能性がある。次にクラスの学生が何が誤りだったのかに気付き、正しい表現を習う可能性があること。最後に、日本の学生達は間違いを正すのが教師の仕事だと思っているふしがあり、その仕事を教師がすることにより、少しでも学生達の教師に対する信頼を育てる。であるから発表の際の教師は非常に忙しい。発表の内容を的確に把握して paraphrase できるように、クラスが理解できてるか、できていないのはどのような原因によるのか、発表者の大きな誤り（談話的、論理的、文法的、そして語彙的すべて）などをキャッチし、これらをメモしないといけない。

6. どのように評価するか？

Colin Baker (1993) のコトバをかりると、コミュニケーションなアプローチ

では完全に正しい言語であるかどうかを重視するのではなく、意味が聞き手に伝わるかどうかを重視する。より自然なコミュニケーションをしようとするれば、教室での小グループやペアでの即興的な活動や会話といったものを行うことになり、厳密にコントロールされた段階化した授業とはならない。教授法やアプローチが違えば、第2言語学習の成果の評価方法も違ってくる。コミュニケーション・アプローチでの評価は、今までの文法項目の個別テスト (discrete point testing) がやれないのは明らかである。テストは教師が教えたことに対して同じようなやり方で行われるべきで、文法的に細かい項目にあまり注意を払わず、意味の伝達に重きをおく教授法だと、語彙のスペリングやアクセントの位置、訳、動詞の変化型等などのペーパーテストでは、学生の伝達技能を測定できない。

コミュニケーションなテストの本や翻訳は多数出回っていて私たちがすぐに使えるものがたくさんある。しかしここに今書き出す必要はない。というのも、それらのテストの内容が私が前に述べたクラス内の課題やアクティビティーととても似ているからである。それで私は前記の課題の発表を授業内そのまま評価してしまう。こうすることによって、授業の他にテストの時間や場をもうける必要もなく、理解してもらう (うまく伝達する) という授業の目的のひとつであることに絶対に不可欠な聞き手 (これはクラスのみなのである) もすでに前にいるのであるから簡単である。コミュニケーション・アプローチ法の評価でよく行われるのは面接法 (interviews) で、採点基準の段階が5つから10くらいまでに分かれているのがよく使われているが、面接法は日本の多人数のクラスで実施するにはあまりにもロスが多い。1コマの授業で90分、本当の授業時間が85分としても、40人のクラスで1回の授業で面接がすべて終わるとは考えられないし、面接の間学生達だけで自主的に学習するとは私が見た限り可能性は少ない。前期、後期と1回ずつ面接法を行ったとして、1年間25回程のうちのクラスの中で4コマ分の間に1学生が英語でコミュニケーションする時間が5~10分だと、時間ももったいない。

しかし面接法に価値が全然ないことはない。面接法の評価の採点基準からは習うことは多い。文法的正確さ、流暢さ、的確な語彙や表現、話しぶり (delivery : 声の大きさ、調子、スピード、ボディ・ランゲージ、アイ・コンタクト等)、説得力等の項目 (これは教師が大切だと思う項目) にわけて、「全然話せない」から「文句なし」までの段階を自分の授業様式に合わせて設定す

	能力なし 宿題未提出 (1)	ミニマム (2)	どうにか何を 言ってるかわ かる (3)	理解できるが ミスがある (4)	完璧 (5)
文 法					
流暢さ					
説得力					

ると良い。であるから、上のような表のコピーが何枚もあると良い。

横と縦の箱の中の説明と項目は教師が個々のクラスにあわせ自由に作成できる。

課題を出す際にどのように採点するのかを学生に説明すると、彼らもどこに重きをおいて問題解決してよいのかわかるし、教師がフェアに採点しているのだと知っていることはお互いの関係にとって必要でたいせつなことである。

私が前に示した課題のクラス内発表の評価をする際には、評価対象項目はその課題によって異なる。主な普通に注目する項目は、理解できる英語であるか(文法、語彙、表現)、内容(私が出した課題の執行であり、自分が考え論理的に組み立てられているか)、話しぶり(スピード、声の大きさ、調子、アイ・コンタクト、体の姿勢)である。その他にその課題によっては、説得力、オリジナリティ、演技力、どれだけの情報を(何コの記事を)正解がクラスから出るまでに、クラスに伝えることが出来るか、等である。そして私は評価の段階は今教えている大学に合わせて、A～Dまでの4つとしている。

D：課題をやってきていない。又は全くナンセンスな、全く時間をかけていないもの、又は全く理解できないものを提出発表。

C：一応課題はやっているが、理解困難。

B：誤りは所々にあるが理解に困ることはない。

A：誤りはあることはあるが(全くない場合もある)理解は容易にでき、すべての項目に文句なし。

このA～D方式で35～40人のクラスで1年間で8～10回の個々の学生の評価がだせる。これは前期/後期と1年2回の評価を出すよりもっと信頼性のある評価になると思う。ペアやグループの発表の採点は同じ仕事をやったと考えみんな同じ評価にする。課題によって私のペンの色を変えて記録するので後で困難度の異なるタスクによる違いを越えて評価できる。私の評価はこれで終わり

ではない。観客になった時の学生も得点を上げる機会がふんだんに与えられている。自分からすすんで手をあげて発表したり、答えを提供したり、質問すると、それが私の持っている座席表に記録され、半年もすると、どの学生が伝達のイニシャティブを取るか、全然取らないかが一目瞭然である。この座席表のために、ペアやグループ・ワークの時にもそれ程困らずに評価ができる。ただこの座席表の弱点は学生達が簡単に又は頻繁にパートナーを変えることができないことである。これをどのように解決するかが私の現在の課題のひとつである。またこの座席表のために、学生達は今日の課題の自分の評価をすぐにクラスが終わって確かめる事が出来る。これを数ヶ月やっていると自分の1年の評価の変化がわかってきて、最後に成績表を見てビックリということがない。低い評価だと今度は頑張ろうと思ってくれていると願う。又なぜ今日の自分の評価はこれなのかと聞く学生には、その時間のことであるのでお互いに記憶が新しいので説明して納得させることができる。

終わりに

ここまで読まれてやっぱりコミュニカティブ・アプローチはリスニングとスピーキングだけに適応する教授法なのかと思われた方もおられると思うが、それはまちがいである。この意味ある伝達を目的とした教授法はもちろんライティングにもリーディングにも通用するものであり、実際に私自身この2つの技能の名がついたクラスもコミュニカティブ・アプローチで教えている。しかし前に述べた私が実際に実施している課題を思い起こして欲しい。学生達はクラスの前で行う発表のために相当ライティングをやっている。発表を聞いた後のタスクのためにノート・テイキングもやっている。言語活動の中で4技能をバラバラに考えること、行うこと自体が不自然でまた困難なことである。あえて少し説明を加えるなら、ライティングのコースでは私は自分の一番身近なことからどんどん書かせている。自分の家族のこと、自分の歴史について等。トピックは前に列記したものとほとんどかわらない。ただ日本語の作文と異なっている点はキチンと説明しなくてはならない。パラグラフのコンセプトとメイン・アイディア、そしてその支持文、また多様な論理展開の方法（これには比較、空間配列、時間的順序、過程と指示、原因と結果、例示、定義、分類、意見と理由、等ある）は示すべきである。和文英訳（他の人の考えを英語に訳す

る)は構造・構文の練習であって(なにかの本を翻訳することではない限り)、自分の伝えたいことを伝えるという意味のある伝達からかけはなれている。リーディングのコースでは(これは法政の1年生の後期に入れている)学生達のレベルに合った内容と困難度の多数のあまり長くないアートの入った雑誌や新聞を(2~3個のうちから彼らに選ばせる)読ませ、スキミングとスキミングを通して、事前に与えておいた質問の答えとしての情報だけを求めてとばし読みをさせている。これは同時にスピードを問うアクティビティーで、ゲーム感覚で行っている。この方式だと訳をする時間がなくなり、英語を英語で読むという経験が意識する事なくできる。そしてそれは私の授業の目標でもある。

Swainは口頭で何か意味のある会話(教室の中や地域社会)に参加することが第2言語習得の必要条件であると主張、意味を伝える中で、人は言語の構造や型式について学ぶと言う。そして又ある言語が理解できること(受け身的な受容技能)はあっても、意味のある練習が足りないために、およそ流暢とはいえない人がいる。人は読むことで読み方を習い、書くことで書き方を学ぶ。話しをしたり、話していることを理解してもらうためには、意味のある現実的な会話が必要であり、私たちは話す機会を与えられた時、第2言語を話す事を学ぶのである。そしてそのような機会が語学の教室ではあまりにも少なすぎると思われると言う。

Housen & Baetens (1987)は教室では伝統的に書きことばの正確さに重点が置かれ、話しことばの能力には重点が置かれなかったが、生徒達が教室の外で会話する機会が得られると、言語能力(例:文法、統語法や意味の伝達)が飛躍的に高まる事があるという。

Savignonのコトバによれば、私達はコミュニケーションしようとする意志とコミュニケーションの経験を持っている時のみ構文が習得されるのであり、この意味において、私達はコミュニケーション能力から言語学的能力へと進むと言う。

最後はGaarder (1977)のコトバで終わることにする。「言語そのものを目的とし教えるはならない。むしろ生活を教えるべきなのだ。喜び、悲しみ、仕事、遊び、人間関係、概念、他との違いを認めること、他人への思いやりなど。子供自身にとって意味のある状況や活動に取り組みさせるべきである。」

〈参考文献〉

- Baker, Colin. 1993. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Multilingual Matters. [岡秀夫 (訳・編) 1996 「バイリンガル教育と第二言語習得」東京：大修館]
- Brown, H. D. 1980. Principles of Language Learning and Teaching. Prentice-Hall. [阿部 一・田中茂範 (訳) 1983 「英語教授法の基礎理論」金星堂]
- Corder, S. Pit. 1981. Error Analysis and Interlanguage. Oxford University Press. [玉川大学応用言語学研究会 (訳) 1988 東京：三修社]
- 羽鳥博愛 1982. 「心理言語学と英語教育」東京：大修館書店.
- Heaton, J. B. 1988. Writing English Language Tests. Longman.
- 垣田直己 (編) 1985. 「英語の評価論」東京：大修館書店.
- Krashen, Stephen D. 1983. The Natural Approach [藤森和子 (訳) 1986 「ナチュラル・アプローチのすすめ」東京：大修館書店]
- 岡 秀夫 (編) 1984. 「英語のスピーキング」東京：大修館書店.
- Richard-Amato, P. A. 1988. Making It Happen. [渡辺時夫 (訳) 1993 「英語教育のスタイル」東京：研究社]
- Rivers, Wilga M. and Temperley, Mary S. 1978. A Practical Guide to the Teaching of English as a Second Language [天満美智子 (訳) 1985 「英語教育実践ハンドブック (上・下)」東京：桐原書店]
- Rivers, Wilga M. 1981. Teaching Foreign-Language Skills [天満美智子・田近裕子 (訳) 「外国語習得のスキル」東京：研究社]
- Savignon, Sandra J. 1983. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Addison-Wesley.
- SLA 研究会 (編) 1994. 「第二言語習得研究に基づく最新の英語教育」東京：大修館.
- 高梨つね夫・緑川日出子・和田 稔 1995. 「英語コミュニケーションの指導」東京：研究社.
- Widdowson, H. G. 1978. Teaching English as Communication. Oxford University Press [東後勝明・西出公ゆき (訳) 1991 「コミュニケーションのための言語教育」東京：研究社.
- Wilkins, D. A. 1976. Notional Syllabuses. Oxford University Press [島岡丘 (訳) 1984 「ノーショナル シラバス」東京：桐原書店・オックスフォード大学出版局]