

「ことば」について考えるための「外国語コミュニケーション(英語) I」授業

仲 潔

1 コミュニケーション能力と言語観教育

本稿は、言語観教育の理念にもとづいた授業実践として、岐阜大学における筆者の「外国語コミュニケーション(英語) I」の授業(2008年度前期開講)について報告するものである⁽¹⁾。

昨今の英語教育では、実践的なコミュニケーション能力がますます求められている。多くの先行研究が示しているように、この「コミュニケーション」は多義にわたる概念である。しかしながら、単純な「英会話ごっこ」に解釈されている場合が少なくない。

日本における多言語状況を念頭に置いた場合、表面的なコミュニケーション能力(=英会話ごっこ)は、コミュニケーションを促進してくれる可能性もあるが、コミュニケーションが誤解に終わってしまう危うさもあると思われる。例えば、日本語を第1言語とする者(Aとする)と英語を第1言語にする者(Bとする)との対話について考えてみよう。第1に、双方はコミュニケーションにおいてどちらの言語を用いる可能性が高いであろうか。もちろん、場面や状況、さらにはA/Bの言語運用能力に左右されるし、「日本なのだから日本語」という考え方もあるが、昨今の「英語=国際語」言説を鵜呑みにすれば、「英語」が選択される可能性が高いであろう。第2に、かりにAの英語運用能力がコミュニケーションを成立させるのにじゅうぶんなものであったとしても、BがAの英語使用を「なまっている」/「そんな言い方は日本人英語である」と無意識のうちに判断したり、逆に、AがBにたいして劣等感を抱きながら英語を用いる可能性もある。同様に、海外において英語を用いる場合であっても、「正しい英語」という意識が、英語使用にたいする劣等感を産み、実際の英語運用能力とは別に積極的な使用を妨げることがある。これらはいずれも、ことばにたいする価値観/信念/態度がおおきく関与している。このような「ことばにたいする価値観/信念/態度」のことを言語観と呼ぶとすれば、言語観は実際のコミュニケーションの成立において成否を作用する可能性があるだけでなく、場合によっては言語的/コミュニケーション上の不平等をもたらすことさえある。

筆者は、これまでに日本の英語教育が持つ偏向した言語観(仲2003, 2006など)、地域の国際交流における言語観(2007a, 2007b)を明らかにしてきた。そのような問題意識にもとづいて、学校教育において言語観の偏向を是正する必要性についても論じた(仲2008)。後者のような教育理念のことを言語観教育と呼んでいるが、それはまだ体系化されたものであるとは言えない段階である。本稿では、筆者の問題意識が実際の教育現場においてどのように活かされているのかを分析することで、言語観教育の体系化の足掛かりとしたい⁽²⁾。

2 授業「外国語コミュニケーション I (英語)」における私の教育理念

前節では、言語教育そのものにたいする私の基本的立場を概観したが、ここでは、1つの授業としての「外国語コミュニケーション(英語) I」にたいする基本的哲学を述べておこうと思う。

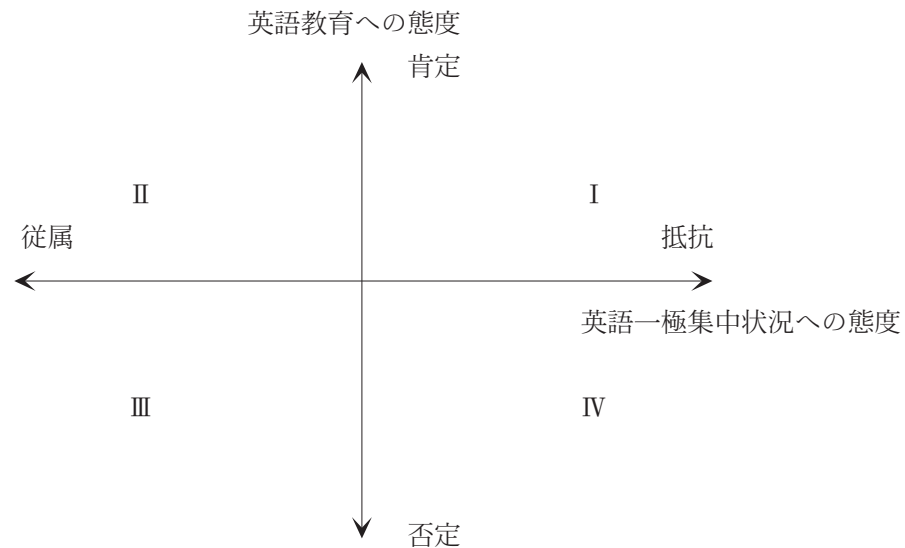
2.1 授業の概要

本授業は、岐阜大学の教育学部で開講されている「学部開講科目」のうち、教養基礎に区分されている「外国語コミュニケーション(英語) I」である。今年度の受講人数は20名であり、週1回90分の授業で15回が原則である。2008年度前期の受講生の所属講座は、教育学部国語教育講座が16名、同学部数学教育講座が4名である。

2.2 「反＝英語帝国主義的英語教育」の立場

英語の世界的普及により、英語一辺倒を批判する反＝英語帝国主義論と、英語の多様性を擁護する国際英語論の2つの英語論が生じている。これら2つの英語論と英語教育との関係にたいし、筆者がどのような態度を持って接しているのかを明らかにしておきたい。この点については、既に仲(2002)において、英語教育を支持するか否か(肯定－否定)、英語帝国主義に抵抗するか否か(抵抗－従属)という2つの軸によって4つのカテゴリーに分割し、英語教育と英語帝国主義に関する議論を整理し、その特徴および問題点を考察した。なお、仲(2003)で論じたように、横の座標軸を「英語帝国主義」ではなく、「英語一極集中状況」に変えている。これは、英語帝国主義を英語一極集中状況(英語に情報や権力が集まっている「状況」)を産み出すイデオロギーの1つであると考えられている(同:58 cf. Pennycook 2000)。

下記のように、数学の関数と同様に4つの象限に分割し考察を行ったわけだが、筆者はグラフ中のIの立場をとる。この考察の結果、多言語教育の支持を前提条件とし、英語教育の内部でできることとして、ことばの3機能(森住1992, 1994)を教授すること、および国際英語の理念(日野1997, 2001)に沿うこととした。



<図1> 英語一極集中状況－英語教育の座標軸

それでは、上記3つに関して、補足説明を行っておく。まず、多言語教育の支持についてであるが、これは英語一辺倒を避けるためである。しかし、外国語教育の多様化は、選出される「外国語」が多くの場合、社会的大言語であり、結局のところ言語間の不平等は完全には除去されないということを留意しておく必要がある。

次に、ことばの3機能については以下の通りである。

1. ことばの伝達機能

4技能の訓練や最終的にはスピーチなど、主としてコミュニケーションに関する実用的な技能論や方法論を扱う。

2. ことばの認識機能

ことばによって現実の切り取り方やものの見方が異なるなど、ことばの体系や規則と発想法の関係、ことばと文化の関係に関する知識を扱う。

3. ことばの関係機能

嘘やことばによる人間の差別，言語戦争など，ことばと人間，ことばと社会の関係，及びことばそのものをいかにとらえるかの視点や観点（言語観）を扱う。

（森住1992:30）

このうち，1. が現在の英語科教育において重視される傾向があるが，実際のコミュニケーションを視野に入れた場合，2. や3. もそれに劣らず重視すべきであると考えるのが本稿の立場である。

最後に国際英語の理念に関してであるが，国際英語論には大きく分けて，WE（World Englishes）論とEIL（English as an International Language）論とがあり，筆者は後者の立場を概ね支持する。WE論が主として英国旧植民地における国内コミュニケーション研究に端を発しているのに対し，EIL論は国際コミュニケーション研究に端を発しており，日本人にとってはEIL論から得られる示唆の方が意義深いと考えるからである（日野2001）。

なお，筆者のEIL論では，「国際語」と「世界語」を区別して用いている。国際語は国際的なコミュニケーションの場で用いられる言語に過ぎず，理論的にはどのような言語であっても国際語となり得る。それに対し「世界語」は特定の言語を国際コミュニケーションの手段として特別視する概念であるとする（cf. 宇尾野1979）。つまり，「国際語」とは，「国際的」という状況に対して用いられ，動的な状態を表わすに過ぎない。したがって，シンガポール英語やインド英語などのように，特定の国家ないしは民族と英語とを結びつけて，その全体像を想定することは，筆者の定義からは外れることになる。

2.3 英語の社会言語的使用実態と「基礎」としての文法能力

第1回目の授業において学生に配布するプリントには，「基礎を固めながら，さまざまな状況に合った表現ができるようになること」を目標として提示している。また，「英語を用いる際の心構え」を以下のように示している。

- 英語の使い手は，英米人よりも非英語圏の人の方が多いという現実を認識すること。
- 英語の基礎を固めること。

以下，これら2つについて簡単に説明しておく。

2.3.1 さまざまな英語について

1つ目は，筆者が国際英語論（EIL論）にもとづいた教育理念を支持するからである。英語の非母語話者である日本人が英語を用いるのであれば，それは必ずしも英語母語話者のようなものである必要はないと考えている。授業においてこのような説明を行うのは，英語使用に関する社会言語的事実を教授することだけを目的としているわけではない。いわゆる「受験英語」によって，「正しい英語」を用いなければならないという受講生たちの心理的な障壁を少しでも下げようとする意図も含まれている。「正しい英語」に縛られるあまり，コミュニケーションを積極的にとろうとする態度が阻害されているからである。

海外や日本国内において，外国人と英語を使ってコミュニケーションをしたことのある者であれば，「さまざまな英語」があることに気付いていることが多い。問題は，そのような多様な英語にたいし，「なまっている英語」／「間違った英語」といった言語観を持たせないようにすることである。

2.3.2 直読直解英作のための文法能力

2つ目については，「コミュニケーション能力」^③について解説することから始めている。そして，

「英語の基礎」としてコミュニケーション能力のうち文法能力の育成についても重視している。これは、「文法能力だけで自由にコミュニケーションすることは困難だが、文法能力がなければ始まらない」(岡田2003: 3)と考えているからである。

上記の2つの項目は、一見するとたがいが矛盾しているように読み取られるかもしれない。しかしながら、筆者が授業において育成しようとしている「文法能力」は、微にいり細にいる性質のものではない。例えば、「to不定詞」を取り上げる場合、伝統的な学校英語教育(教育文法)ないしは受験英語のように、名詞的用法/形容詞的用法/副詞的用法の区分は原則として扱っていない。このような教え方であれば、「前置詞のto」と「不定詞のto」とがまったく異質のものであるという印象を学習者に与える危うさがあると思われる。筆者は、これら2つはいずれも「不足している情報を補う」という点で同じものであると考えている。その他の文法事項についても、詳細に取り上げるのではなく、根本的なイメージないしはコアな部分について、可能な限り丁寧に教えるようにしている⁽⁴⁾。そして、このような根本的なイメージ/コアさえ守られていれば、細かい文法上の間違いについては可としている。その意味で、上記1つ目で述べたような、「さまざまな英語にたいする寛容性」とのバランスを保っている。英語に限らず言語は、コミュニケーションを成立させる1つの手段ではあるが、それがすべてではない。したがって、互いに「通じる」というレベルへの到達を本授業の目標として設定している。

なお、筆者のシンガポールの友人によると、「昨日、わたしは学校に行った」を意味する英語を“I went to school yesterday.”とも言うし、“I go to school yesterday.”と言うシンガポール人もいるそうである。後者は、“yesterday”がすでに過去の時制を明示しているので、わざわざ動詞を変化させなくても相手に意図が通じるからである。他にも、英語を第2言語ないしは外国語として用いているひとびとによる「さまざまな英語」の実態については、数多くの報告がなされている(たとえば、本名2002など)。上記の例では、動詞“go”の過去時制を示す不規則変化=“went”については守られていないが、語順については共通していることに留意したい。これが筆者の言うところの、英語の社会言語的使用実態と基礎としての文法能力である。

このような授業理念にもとづき、1講義=90分の授業時間のうち、前半45分を「文法能力」の育成に、後半45分を「通じる英語」の育成に費やしている(授業の進み具合や当日の受講生の理解度により、臨機応変に対応している)。

なお、文法能力の育成においては、基本的に和文英訳を行っている。その際、日本語文をそのまま英語へと変換するのではなく、日本語文の意味する内容を噛み下してから英文に直すよう指導している。例えば、第1回目の授業において、次のような例を示しながら説明をしている⁽⁵⁾。

「あの時点において、多くの個人の脳裏に浮かんだのは、富士山の噴火が近い将来に発生する蓋然性は高いということであった」という日本語文を英語に直しましょう。

この日本語文を文字通りに、英語に変換しても良い(例えば、At that time, what occurred to the minds of many individuals was that it was highly probable that an eruption of Mt. Fuji would occur sometime in the near future.)が、上記2つの授業理念にはそぐわない。なぜなら、複雑な構造で英文が書かれており、英語の非母語話者どうしが理解しあうには適切であるとは考えられないからである(もちろん、このような英文の方が「格調高い」/「望ましい」/「正しい」英語であるとする立場もあるであろうが、本授業の理念とは異なる)。

そこで、課題となっている日本語文を「噛み砕く」作業を行う。そして、それらを英語に直すように指導している。まず、「多くの人の脳裏に浮かんだ」を「多くの人は考えた」(→ many people thought)に、「蓋然性が高い」を「可能性が高い」/「おそらく〜だろう」(→ will probably)に、

「近い将来に」を「すぐに」(→ soon) という具合である。次に、噛み砕いた日本語を英語の語順に並べ替える。この場合であれば、「あの時点で／多くの人は考えた／富士山が噴火するだろう (と) / すぐに」である。そしてそれらにより出来上がった英文を、すでに受講生が持っている文法知識によって微調整させる(この場合だと、時制に注意して、“will”を“would”とする)。以上から、上記の日本語文を、たとえば、“At that time, many people thought Mt. Fuji would probably erupt soon.”のように受講生が英訳できるようになることを目指している。これを「直読直解英作文」⁽⁶⁾と呼んでいる。ただし、上述したように、文法については微にり細にすることはしないこと、およびさまざまな英語使用の実態があることを授業理念の根幹としているので、「微調整」についてはできていなくても問題にはしないことにしている(ただし、補足として説明は行う)。

なお、このような筆者の「英語の基礎」にたいする考え方は、岐阜大学の「語彙力・構文力を伸ばさせる」という英語教育の目的と同一線上にあることは言うまでもない。

それでは、次節において、このような理念にもとづいた筆者の授業実例を提示していこう。

3 「ことば」について考えさせるためのコミュニケーション活動

ことばには様々な機能がある。コミュニケーションが多義にわたるものである限り、ただ単にことばの伝達機能にのみ特化した授業では、実際のコミュニケーション能力を育成しているとは言えない。ここで紹介する活動は、ことばが持つ様々な機能を、学生が自ら気づき、ことばやコミュニケーションのあり様について批判的に再考する契機を与えるために、筆者が教壇に立つようになってから少しずつ熟成させてきたものである。なお、いずれの活動も、英語による運用能力の育成を無視したものでは決してない。英語での表現力を身につけさせ、自己表現力を高めながら、なおかつ、学生の言語観を多様にするための活動である。

ただし、筆者の力不足により、すべてのコミュニケーション活動が、ことばについて考えさせる性質というわけではない。それでも、ことばについて考えさせる活動を受講生が経験することで、こちらが意図していない単なる自己表現用の活動においてさえ、受講生はコミュニケーションのあり様について、自ら再考することも少なくなかったことを付け加えておこう。

3.1 伝言ゲーム

伝言ゲームとは、あるメッセージを同一グループの他のメンバーに順々に可能な限り正確に伝達していくコミュニケーション活動である。本授業では、2つのタイプの伝達ゲームを用意している。細部において少々異なるが、双方ともにコミュニケーション能力の向上を目指すことはもちろん、「ことばとは何か」について考えさせる契機を与えようとする点で共通している。

3.1.1 伝言ゲームVer.1

出席している受講者数に左右されるが、1グループを6～9名程度とし、グループ内をさらに2～3名程度に分ける(グループ内を3つに分ける)。つまり、3つのグループ(A～C)の中に小グループ(1～3)がある状態である。

グループA～C内の小グループ1～3に対し、グループ1にはノンバーバルで、グループ2には日本語で、グループ3は英語による伝言ゲームを課す。なお、1つのグループが伝言ゲームに参加している際、他のグループはそのゲームの観戦者として参加し、「自分ならどのように伝えるのか」について考えながら傍聴してもらう。

小グループ内の先頭の学生とそのグループ以外の学生に用意しておいたイラストあるいは写真を見せる。先頭の学生はグループ内の次の学生に、そのイラストについて非言語／英語／日本語のうち指

定された手段で伝える。以上を繰り返し、グループ内の最後の学生は黒板にイラスト／写真を再現する。

この伝言ゲームでは、ことばで伝えること／ことばを用いずに伝えること、さらには、母語で伝えること／異言語で伝えることを体感させることで、コミュニケーションにおけることばの意味を考えさせることが狙いとなっている。もちろん、「外国語コミュニケーション (英語)」という性質上、受講者の全員が英語でもゲームに参加できるよう時間配分に留意する。直接ゲームには参加していない受講生は、傍聴しながら、上述のように「自分ならどのように伝えるか」を考えたり、英語の場合であればリスニング力の育成をも期待していることを、受講生にあらかじめ伝えておく。

3.1.2 伝言ゲーム Ver.2

伝言ゲームのVersion2では、1グループ3人程度の小グループに分けて行う。1人につき3枚のイラスト／写真をランダムで与える。選ばれた受講者は、ペアまたはグループの他のメンバーにジェスチャーのみ、日本語のみ、英語のみの3つの方法で伝える。どの写真をどの方法で伝えるのかは自由としている。担当者はどの写真をどの方法でやるのかをまわりに宣言してから、伝言ゲームに挑戦する。なお、グループ内の他のメンバーは、担当者と同じ方法でのみ質問を可能としている。つまり、担当者が英語でイラスト／写真を説明する場合、質問する場合も英語のみである。制限時間はそれぞれ2分程度とし、他のメンバーはそれぞれが紙または黒板にイラスト／写真を再現する。再現が終われば、受講者全員で、「もっともうまく伝わった」チームを選んでもらい、もっともうまく伝わったチームが勝ち抜きとする。なお、あるグループが前に出て伝言ゲームに取り組んでいる間、他のグループは観戦および不正がないかの監視をする。

今年度はこの伝言ゲームVer.2を実践した。タスクの終わりに、学生にアンケートを採ると、「日本語のみ」での伝達をもっとも理解度が低いという結果になった。なぜなら、日本語だと詳しく説明しようとするため、かえって要点を伝え切れていないからである。逆に、1番伝わったのが、ジェスチャーのみという手段であった。ほぼ同じくらいに伝わったのは英語のみ、であった。これは、ジェスチャーないしは自分の英語力だけで伝えられる部分を限定するために、ポイントをうまくつかんで伝えようとしたからだと考えられる。このように、コミュニケーション手段の多様性を意識させるだけでなく、情報の伝達において重要なことは何か、ということも考えさせるようなタスクである。

3.2 観光案内英作・会話

この活動は、世界の様々な国／地域あるいは日本国内の様々な地域を対象とし、その地における言語や文化をキーワードとして入れさせ、観光案内の英文を作成するものである。1つのグループを5～6人程度とし、各グループで相談させた上で、「もっとも行きたい場所」をテーマとし、英語による紹介文を作成させてから、それを黒板の前においてプレゼンテーションさせる。本授業の受講者数からすれば、3～4つのグループに分かれることになるのであるが、プレゼンテーションを聞いて、どのグループの観光先に「最も行きたくなかったか」を競わせている。

この活動では、1) 自分の興味のある国・地域を英語で紹介することで、自己表現の意欲をかきたてる、2) 言語と文化を必ず触れるように指示しているので、様々な言語文化について必然的に調べることになる、3) プレゼンテーションを課しているので、英語による口頭発表の練習になる、という主として3つの狙いがある。

各グループは、電子辞書などを用いて、世界あるいは日本の様々な地域について調べ、それを英語に直していくのであるが、その際、教員は机間巡視を行い、英語表現に関するヒントを与えたり、学生からの質問に答える。学生からの質問のうち、他のグループにとっても有益な英語表現や文法項目が出た場合には、その情報を共有するために、いったん活動を休止して、全体に向けた説明を行うよ

うにしている。その際、単に表現や文法事項を教授するだけに終わるのではなく、それらの背後にある「ものの見方」についても説明をするようにしている。

例えば、ニュージーランドについて取り組んでいるグループの英文に、“There are a lot of sheep in New Zealand.” というものがあると、単に“sheep”は単複同形の名詞です”という現象の説明で終わるのではなく、「なぜ“sheep”が単数・複数で同じ形になるのか」について、「英語圏の人たちにとって、ヒツジは群れをなしているのが普通の状態であって、それらをいちいち数えるのではなく、一つのかたまりとして見ているんだよ」と話すと、英語を学ぶ上で英語圏の文化についても知っていく重要性に気づく学生も少なくない。

また、先に日本語で観光案内について考えるグループが多いのであるが、それを英文へと直していく際に、「直読直解英作文」において学んでいる方法を用いている学生が目立った。その意味で、授業のおよそ半分を費やしている、「直読直解英作文」と自己表現のためのコミュニケーション活動とが有機的に結びついていると言えよう。

この活動は、学生たちが自ら調べて、表現したい内容を英文にするため、高い英語運用能力を必要とすることが多い。そのため、活動自体は活性化し、英語力の向上についても期待できるが、「しんどい」と感じる者も少なくないのが欠点である。

3.3 クイズ英作・会話

この活動は、受講生全員に白紙を配布し、そこにクイズを英語で書いてもらう。今年度は、「私はどこにいますか?」というテーマを課した。自分がいまどこにいるのかを伏せたまま、ヒントとなる英語を作らせるのである。その際、語彙数の下限を設けるようにしている。なぜなら、非常に短い英文を作るだけの学生が出るのを防ぐためである。

英文が出来上がると、今度はそれを音読という形式で、他の受講生にたいして出題させる。他の受講生は、いわばクイズの解答者として、読み上げられる英文のリスニング活動を行うことになる。なお、口頭で発表された英文だけでは理解できなかった場合、解答者は英語による質問をし、出題者も英語でヒントの追加を行うようにしている。それゆえに、「クイズ英作」ではなく、「クイズ英作・会話」という名称にしている。

クイズの正解者に対して、成績評価に加点するのであるが、クイズの出題者も正解者が出た場合には加点している。というのも、正解者が出るということは、出題者の作成した英文が正確に他の受講生に「通じる」ものであったと考えるからである。つまり、コミュニケーションが成立したという意味において、評価しているのである。

3.4 チャレンジ・邦楽の英訳!

これは名前の通り、邦楽の歌詞を英訳する活動である。一種の和文英訳であり、伝統的な英語教育で行われてきたものと異ならないという印象をあたえるかもしれない。しかしながら、実際には、受講生たち各自の好きな曲を選んでよいことにしているので、与えられた日本語を英文に直すという伝統的な和文英訳とは異なる。

受講生たちに、自分の好きな曲を英語に直すよう指示するのであるが、その際、学生の中には「特に好きな曲がない」という者もいるかもしれないので、オリコン上位の曲であったり、義務教育の音楽の授業で学んだことのある曲でもかまわないと指示している。そして、出来上がった英文を回収し、ランダムに受講生に配布する。受け取った受講生は、英文で書かれた曲をリーディングし、日本語訳をして、元の曲が何であったのかを当てる。このように、この活動では、「日本語-英語」間を往復することになるのであるが、英語で表現された歌詞の日本語訳が、原曲の日本語歌詞とは異なることが普通である。ここから、1つの日本語に対する英語訳が1つではないこと、またその逆についても学

生に気付きを与えるように配慮している。

なお、上記3.3の活動と同様、正解した場合には、出題者・解答者ともに加点としている。

3.5 いたこ英作

大阪大学の日野信行教授が実践している「恐山英作文」と基本的には同じである。つまり、「学生各自が手紙のやり取りをしてみたいと思うような」相手に対して「英語で手紙を書く」(日野2003: 28)くことから始まる活動である。違いは、1) 日野の実践が、教師が「その人物になりかわって英語で返事を書く」というように、「教師がいわばイタコの役をつとめる」(同)のに対し、本授業では、イタコ役も学生が行う点、2) 手紙を書く相手を「歴史上の人物」に限定せず、動物や架空の人物でも良いとしている点、である。

日野が「歴史上の人物」に手紙の相手を限定しているのは、「現存する人物だと教師が勝手に身代わりをつとめるわけにはいかないからである」(同)。筆者もこの見解に共感しているのであるが、本年度の授業実践において、「特に歴史上の人物で会いたい人はいない」という学生が複数いた。学生に意見を聞くと、「架空の人物でもいいですか?」や「以前、飼っていたペットに書きたい」とのことであった(後述するように、それでもなお「特に手紙を書きたい相手などいない」という意見が1人だけではあるが見られた)。そこで、方針を変更し、「歴史上の人物、架空の人物、および動物」とした。ただし、イタコ役の学生、つまり手紙の受け手にとって分からない相手では、返事の書きようがないため、「相手がどのような対象であるのか」についても英語で書かせるように条件をつけた。

次に、イタコ役を教師ではなく、学生に任せたのは、日野が述べるように「時代・職業・性格等の大きく異なる人々を次々と演じないといけないため、精神的に非常に疲労する」(同)と考えるからである。また、教師がイタコ役をつとめることで、「自分のあこがれの人物から返事をもらえて感激したという趣旨の感想がいくつかある」(同: 28-29)ことが期待できるのであるが、本授業では、学生どうしのコミュニケーションを重視し、上記のように若干変化をもたせたコミュニケーション活動としている。

学生が手紙を書き終わるといった回収し、ランダムに配布する。手紙を受け取った学生は、英文の読解をはじめることになるのだが、この活動では、「その人物になりきる」ことが前提であるため、イタコ役の学生たちは、表面的な「和文英訳」ではなく、英文から可能な限り人物像を想像することが余儀なくされる。その意味で、受身的な活動になりがちなリーディングが、能動的な活動となることを期待している。英文解釈を終えると、イタコ役である学生は、英語で返事を書くことになる。書き終えた手紙の返事を、元の学生に返却し、自分が書いた手紙と受け取った返事の両方の英文を音読し、さらに日本語で意味を言うように指示した。また、他の受講生たちには、読み上げられる英文を聞き取るように指示している。そうすることで、リスニング活動を促すことができるからである。

この活動においても、他の活動と同様に、活気にあふれた授業となった。中でも、以前飼っていた愛犬への手紙を書いた学生がいて、それに対する返事も心温まるものであったようで、手紙を書いた学生が感動して泣きだし、その友人もつられて泣くというハプニングもあった。授業開始当初に行った簡単なアンケートでは、多くの受講生にとって、英語に対する苦手意識があったのだが、英語でのコミュニケーション活動を通して、このように人の心を動かすことができたのである。上記までの活動とは異なる観点から、「ことば」について考える機会を提供できたと考える。すなわち、この活動では、ことばがひとを勇気付けたり、励ましたり、笑いや涙といった感情へ訴えることのできる手段であることを、再確認できたのである。

3.6 いじわるドラえもん英作

3.5で述べた「いたこ英作」の要領で、ドラえもんにかなえて欲しい夢を英語で表現する活動であ

る。同様に、学生が書き終わると、ランダムで再配布し、その返事をドラえもんになりきって書くことになる。その際、必ず「断る」ことを条件としている。この活動を「いじわるドラえもん」としているゆえんである。もちろん、単に断るだけではなく、その「理由」について説得的に書くことを求めている。実際のコミュニケーションにおいて、相手の申し出に対して説得的な理由によって断ることも重要であると考えからである。また、このことはしばしば、「Noと言えない日本人」と揶揄されるように、異言語として英語を用いる際に、ぜひとも身につけておくべきコミュニケーション能力であると思われる。なお、単語数の下限を決めるようにしている(受講生の英語力に応じて、例えば50wordsなど)。

3.7 イラスト再現英作

まず、学生に配布した白紙に、イラストを自由に描かせることから始まる。配布する用紙は、真中で二分されており、枠内に囲まれた上段にイラストを描いてもらう。イラストを描き終わると、真中の境界線に沿って用紙を半分に切ってもらい、10行ほどの線が引かれた下段部分に、イラストの内容を英語で描写してもらう。書き終えた英文のみを回収し、学生にランダムに配布する。受け取った学生は、英文をたよりにして、別途配布している用紙にイラストを再現する。復元させたイラストを元の学生に返却し、自分の英文がどれほど正確に伝わったのかを確認させる、という活動である。なお、この活動では、英文中にイラストを再現する上での「答えそのもの」や「大きなヒントになる」語を用いることを禁止している。例えば、イラストの一部に「ドラえもん」を描いた場合、英文中に“Doraemon”を用いることはできない。

イラスト再現英作においても、自らの英語がどれほど相手に正確に伝わるのかに重点をおいているのであるが、上述の禁止事項から察することができるように、「言い換え表現」について考えさせ、英文をつくる練習を兼ねている。実際のコミュニケーションにおいても、常に自分の言いたい語が明確にかつ迅速に出てくるわけではない。その際、他の語によって言い換えなければならないのであるが、なかなかうまくいかない可能性が高いと思われる。イラスト再現英作では、そのようなコミュニケーション能力について育成するという狙いがある。

3.8 吹き出し漫画英作文

基本的には、日野(2003)による「漫画英作文」と同じである。すなわち、漫画の吹き出し部分を消したものを配布し、学生に自由に英語のセリフを考えてもらうものである(同:30)。日野の実践では、ある程度のストーリーが予想できる漫画(ここでは、米国の代表的な新聞漫画であるBlondieが紹介されている)を用い、「学生が各自のせりふを完成させた後、せりふを消去する前の原配を配布し、自分たちの考えたストーリーやせりふと比べてもらう」(同)ものである。

それに対し、本授業では、1コマから2コマ程度の非常に短い漫画を用意し、吹き出し部分に入るせりふを「早い者勝ち」で、前に出て音読発表させている。ここでの支持は、2つある。第1に、「笑い」をとること、である。第2に、「ネタがかぶる(=ほかの学生と同じ内容になる)」ことを認めない、ということである。

第1を課す理由は、たいていの「英作文・英会話」の練習本では、英語で「笑い」をとるという練習がないからである。なお、いわゆる「アメリカン・ジョーク」といったたぐいではなく、あくまでも日本の大学生世代にとって「笑い」となることを求めている。「英語」というコミュニケーション手段を用いている上に、思考においてまで「英語化」することを避けるためである。第2を課す理由は、スピードを競わせ、授業を活性化するためである。お笑い番組で言うところの「おおぎり」や、テレビの長寿番組『笑点』などを想像してもらおうと、この授業の様子が分かりやすいかもしれない。

なお、スピードを競わせるが、すべての受講生が1度ずつ発表を済ませてから、2つ目の課題(=

お題)へと移るようにしている。その際、多めに「吹き出し漫画」を用意しておき、また、学生の様子を見て、場合によっては「直読直解英作文」の時間配分を増すよう配慮している。

3.9 リレー英作

この活動も、日野(2003)による実践を筆者なりにアレンジしたものである。日野による「駅伝英作文」とは、「受講生がリレー形式で1文ずつ自分の考えた英文を書き加え、ストーリーを作っていく英作文」(同: 28)である。なお、第1文目は、担当教官があらかじめ作成しているそうである。そして、15人の受講生に対して、同一の第1文が書かれた用紙を配布し、ストーリーとして成立するように順番に英文を書いていく活動である。

この活動は、「スピードを出して書かないと自分のところに紙がたまってしまうという状況の中で否応なしに書く英作文であり、その特徴は「最近の教育で重視されている共同学習(collaborative learning)の一形態であり、良い意味でのpeer pressureが作用する」(同)点にある。

筆者が行っているリレー英作でも、上述の長所を引き継いでいるが、数点において異なる点がある。第1に、受講生をいくつかのグループに分けている点である(今年度は、この活動を行った授業での出席者数が18名であったため、1グループ=6名の3つのグループに分類した)。第2に、同一の「第1文目」を全員に配布するのではなく、3種類の「第1文目」を用意し、各自に配布した点である。これは、前任校における同活動の実践を通じて、15文からなるストーリーを作るほど、学生の集中力がもたず、やむなく数種類の「第1文目=ストーリーの出だし」を用意すると学生の集中力が保たれた、という消極的な理由による。

今年度の場合、各グループの各受講生には、それぞれ3種類の第1文目の書かれた用紙を配布した。各グループは6人構成としていたので、それぞれのグループに、 $3 \times 6 = 18$ 種類のストーリー、さらに3つのグループがあるので、すべて合わせると $18 \times 3 = 54$ 種類ものストーリーが作られることになる。もちろん、「ストーリー」を作り上げるために、受講生は回ってきた用紙に書かれたすべての英文を読まなければならない(さもないと、1つの完結したストーリーとはならない)。そして、自分の書き始めた用紙が手元に戻ってきたら、最後の1文を書いて終了となる。

すべての受講生が書き終わると、自分が書き始めたストーリーについて音読させ、他の受講生にはリスニングを課している。社会問題を扱ったエッセイのようなものから、受講生が爆笑してしまうようなものまで、様々な英文が出来上がる。

3.10 単語しりとり

この活動は、授業の導入段階で数分かけて行うことが望ましい。受講生の人数にもよるが、6人前後で1グループとし、グループ内において、英単語のしりとりをさせて、勝ち抜き戦とする。各グループのチャンピオンが決勝戦へと進む、という具合である。なお、前に言った人の単語もすべて言った後においては、新しく付け加えることを許可しているので、受講生は他の受講生が言う英単語を熱心に聞きとり、自分の語彙になかったものは積極的にメモをとるようにしていた。繰り返し出される単語もあり、また、未知の単語であっても興味を持ってメモをとる受講生が多かったようである。しりとり自分の出番のときのために、少しでも語彙を増やしておこうと考えるからであろう。

なお、授業時間の配分として、多くの時間を割くことができる場合は、早々と敗退してしまった受講生のために、敗者復活戦を用意してもよい。また、決勝戦では「誰を応援するか」といった「サポーター制」を導入し、優勝者、決勝進出者に準じた加点制を導入すれば、授業が活性化するだけでなく、最後まで真剣に他の受講生が言う単語に耳を傾けさせることができる。

3.11 スピーチに挑戦

授業の最終回では、試験をかねて、受講生全員に英語によるスピーチを課している。いわばスピーチ・コンテストのような形式をとっており、受講生はあらかじめ作成した原稿を提出し、それを全員分コピーし配布する。1人の受講生がスピーチをしている間は、他の受講生は審査員係となる。ジャッジ用ペーパーも全員に配布し、英文の明瞭さ／伝わりやすさ、聞き取りやすさ、内容などについて判定してもらう。

スピーチの長さは5分程度である。ただし、「主張を述べたのちに、具体例や根拠を示す」という伝統的な欧米の思考形式にはこだわっていない。各受講生には、自由にスピーチを作成させている。そのため、上述のような「クレーム→データ、ワラント」といった三角ロジックを採用する者もいれば、「起承転結」という伝統的な日本式思考法にもとづいてスピーチを行う者もいる。なお、テーマについても自由である。

今年度の場合、スピーチの際に、審査員をしながら聞いている受講生が、スピーチのメッセージにたいして泣きだしたり、笑いだしたりと、受講生が自ら作った英語によるスピーチに心を動かされていた。英語で人を笑わせることはもちろん、人を感動させることは非常に難しいのは言うまでもない。このような体験により、受講生の英語にたいする接し方・考え方に影響を与えることを期待していた。実際、受講生にたいするアンケートの自由欄には、「最後にやったスピーチがおもしろかった。英語を聞いて笑ったり、泣いたりしているのがおもしろかった」(原文ママ)とあった。

なお、この「スピーチに挑戦」だけは、試験という性質も兼ね備えているため、次節で取り上げるアンケートによる評価の対象外としている。

以上のように、ほとんどのタスクが、いわゆる「和文英作」ではなく、自分の伝えたいことを英語によって伝える、という内容である。つまり、「自己表現」=伝達機能を前提としたコミュニケーション活動となっている。そこに、関係機能を入れこんだ活動にしたり、文法事項や前置詞などの使い方を質問されたときの説明において、認識機能を入れるようにするなど配慮している。「ことば」が単なるコミュニケーションの手段として認識されるのではなく、様々な機能を有していることを上記の活動を通じて受講生が「気づき」、そして講義で補足説明をするなどして、「ことば」について主体的かつ批判的に考えられるように指導している。

4 学生の反応: アンケート調査の結果および考察

2008年度前学期では、11種類のコミュニケーション活動を行った。授業の15回目(つまり、最終週)に、日野(2003)と同様に、「おもしろかった」および「勉強になった」という2つの観点から、これら11種類の活動についてアンケート調査を行った(表1.および表2.)。なお、表中の評価平均値は、少数第2位を四捨五入して算出し、平均値の高い順に並べ替えている(したがって、必ずしも授業で行った順番ではない)。

また、本授業の受講生は20名であるが、欠席した学生もいたので、受講生の総数と回答者数は必ずしも一致しない。

活動	評価					回答者数	評価平均
	1	2	3	4	5		
リレー英作	0	0	1	4	13	18	4.7
伝言英作・会話 (日・英・身ぶり)	0	0	3	8	8	19	4.3
イラスト再現英作	0	0	3	7	9	19	4.3
チャレンジ・邦楽の英訳	0	2	1	7	9	19	4.2
いじわるドラえもん英作	0	0	2	13	3	18	4.1
クイズ英作・会話	0	1	5	8	6	20	4.0
単語しりとり	0	1	7	6	4	18	3.7
チャレンジ・漫画の吹き出し	0	2	5	9	3	19	3.7
いたこ英作 (会いたい人への手紙)	1	0	8	6	4	19	3.6
直読直解英作文・会話	0	0	13	2	5	20	3.6
観光案内英作・会話	1	3	9	7	0	20	3.1

表1. 「おもしろかった」という観点による5段階評価

活動	評価					回答者数	評価平均
	1	2	3	4	5		
伝言英作・会話 (日・英・身ぶり)	0	0	1	7	11	19	4.5
直読直解英作文	0	0	4	4	12	20	4.4
観光案内英作・会話	0	0	0	15	5	20	4.3
リレー英作	0	0	4	7	7	18	4.2
チャレンジ・邦楽の英訳	0	0	2	11	6	19	4.2
クイズ英作・会話	0	0	5	8	7	20	4.1
単語しりとり	0	0	6	8	4	18	3.9
イラスト再現英作・会話	0	1	3	11	4	19	3.9
いたこ英作 (会いたい人への手紙)	0	0	7	8	4	19	3.8
いじわるドラえもん英作	0	0	9	7	2	18	3.6
チャレンジ・漫画の吹き出し	0	2	9	7	1	19	3.4

表2. 「勉強になった」という観点による5段階評価

2つの表から、いずれの観点においても高い評価平均値であるのが、「リレー英作」と「伝言英作・会話」である。これら2つに関しては、「おもしろく」かつ「ためになる」活動であると言えよう。アンケートの自由記述欄には、次のようなものがあった。

- ・ ゲーム式だったので おもしろく英語を学ぶことができました。特におもしろかったのは伝言英作とリレー英作です。
- ・ リレー英作では、いろんな方向に 話が流れていったので、とても楽しかったです。
- ・ リレー英作で、素頓狂なストーリーにしたり、結末を考えるのが楽しかったです。
- ・ 伝言英作の時に、“日本語と英語の伝わった数が同じ” というのがすごくオドロキました！
- ・ 伝言英作では、日・英・ジェスチャーで伝え方に違いが出て、伝えることの工夫を知った気

がする。

（いずれもアンケート調査による。誤字・脱字・わかちがきなど、原文ママ。）

次に、「おもしろくはないが、ためになった」活動であると言えるのは、「直読直解英作・会話」と「観光案内英作・会話」である。これら2つの活動は、比較的負荷の高いものである。それゆえに、「おもしろい」という観点では低い数値となったが、反面、「ためになった」と実感する受講生が多かったようである。

- ・ 伝えにくい内容を、より平易な英語を使うことで分かりやすくするということを学びました。コミュニケーションはまず伝わるか伝わらないかなので、これは重要なことだと思います。
- ・ 直読直解英作文は、毎回日本語文を英作にする際とポイントが分かりやすく、とても役に立った。
- ・ 文法の説明がとてもためになりました。中・高で疑問に思っていたことが解決されていったのでよかったです。
- ・ 語の使いわけのイメージがとてもつかみやすかったです。
- ・ 「簡単な単語におきかえて英作する」というコツには非常に感動したので、これからもずっと忘れないと思った。
- ・ 難しい内容でもより分かりやすい簡易な英文をつなげることによって英文を作るということはこのスピーチで実践し自分のものにできた。
- ・ 最近の授業では、toとingのちがいが前より理解できたきがします。
- ・ to動詞の原形と-ingに、微妙なニュアンスの違いがあることを初めて知りました。

（いずれもアンケート調査による。誤字・脱字・わかちがきなど、原文ママ。）

さらに、「おもしろかった」および「勉強になった」の2つの観点を総合し、評価平均値の高い順に並べると次のようになる。なお、(表1.における総得点+表2.における総得点)÷(回答者数×2)によって算出した。

順位	活動	平均値
1	リレー英作 伝言英作・会話（日・英・身ぶり）	4.4
2	チャレンジ・邦楽の英訳	4.2
3	イラスト再現英作・会話	4.1
4	クイズ英作・会話 直読直解英作文・会話	4.0
5	いじわるドラえもん英作 単語しりとり	3.8
6	いたこ英作（会いたい人への手紙） 観光案内英作・会話	3.7
7	チャレンジ・漫画の吹き出し	3.5

表3. 総合評価

日野（2003）による「駅伝英作文」を元にした本授業の「リレー英作」が、もっとも高い平均値となった。やはり、実践を通しての熟成度が高いからであろう。

筆者にとって意外であったのは、「伝言英作」がリレー英作と同じ高い評価であったことである。すでに述べたように、このコミュニケーション活動は、単に英語による自己表現能力を育成するだけでなく、「ことばとは何か？」について受講生に考えさせ、コミュニケーション手段の多様性に気付かせ、そのあり方を問い直すという性質が強い。アンケートの自由記述にあったように、受講生が

ことばへの気付きが喚起され、さらにコミュニケーションのありようを批判的に検討したり問い直してくれたならば、言語観教育の試みは成功であったと考えられる。

本稿の2.において示したように、筆者の英語教育に対する基本的方針は、1) 様々な言語を尊重する、2) ことばの多様な機能を教授する、3) 英語の多様性を尊重する、であった。受講生の英語によるコミュニケーション能力の向上を目指しつつも、これらの理念をすべて反映させる授業を展開することは非常に難しい。しかしながら、受講生からの肯定的・否定的意見や評価を参考にしながら、今後より充実した授業となるよう工夫を重ねていきたい。

コミュニケーションは多義にわたる概念である。もちろん、授業の性質上、言語（本授業の場合は、英語）による「コミュニケーション能力」の育成は重要である。その点については十分に配慮しながらさまざまなタスクを考案した。しかしながら、実際のコミュニケーションでは「言語」だけが重要なファクターでは決してない。本授業で行ったいくつかのタスク（たとえば3.1）を通じて、受講生がコミュニケーション手段の多様性に気づき、言語の在り方を問い直してくれたことは、広い意味での言語観教育にとって非常に重要なことである。また、伝統的な欧米的思考や和文英作から自由になり、「自己表現の手段としての英語」という感覚を認識してくれたのも筆者にとっては、教育的効果があったと思える。このように、英語によるコミュニケーション能力を高めながら、同時に、英語によるコミュニケーションのあり方を自ら問い直してくれるような授業を、今後も考えていきたい。

【参考文献】

<日本語による文献>

- 伊藤サム (2001) 『ネイティブに通じる英語の書き方』 ジャパン タイムズ.
- 宇尾野逸作 (1979) 「EILLの原点」『英語青年』第125巻第6号: 28-30. 研究社出版.
- 岡田 (2003) 「コミュニケーション時代の英文法」『異言語教育の今日的課題』 pp.1-?. 大阪大学大学院言語文化研究科.
- 大西泰斗+ポール・マクベイ (2006) 『ハートで感じる英文法』NHK出版.
- 仲潔 (2002) 「英語教育は英語帝国主義にどう対処するか」森住衛監修・言語文化教育研究論集編集委員会 (編) 『言語文化教育学の可能性を求めて』 pp.246-263. 三省堂.
- (2003) 「教科書におけるEnglish・英語と言説—中学校英語教科書の分析を通して—」『異言語教育の今日的課題』 pp.57-67. 大阪大学大学院言語文化研究科.
- (2006) 「「<生きた英語>と分裂的言語観:『学習指導要領』に見る母語話者至上主義と英語の多様性」社会言語学刊行会.『社会言語学』第6号,pp.19-43.
- (2007a) 「北九州市の言語教育サービス」河原俊昭・野山広 (編著) 『外国人住民への言語サービス: 地域社会・自治体は多言語社会をどう迎えるか』 pp.230-246. 明石書店.
- (2007b) 「現実を覆い隠す<共生>概念: 北九州市の外国籍市民に対する言語教育サービスに見る言語観」社会言語学刊行会. 『社会言語学』第7号. pp.21-42.
- (2008) 「言語観教育序論: ことばのユニバーサルデザインへの架け橋」『社会言語学』第8号. 「社会言語学」刊行会. pp.1-23.
- 日野信行 (1997) 「国際英語の概念に基づく英語教育の研究—その体系化への序論—」『言語と文化の対話』 89-101. 英宝社.
- (2001) 「国際英語の多様性と英語教育」『言語文化研究』 27号:261-283. 大阪大学言語文化部.
- (2003) 「自己表現のための英語ライティング授業の方法」『異言語教育の今日的課題』大阪大学言語文化部 大阪大学大学院言語文化研究所. pp.23-34.
- 本名信行 (編) (2002) 『アジアの最新英語事情』大修館書店.
- 森住衛 (1992) 「英語教育題材論 第7回 ことばに係わる題材」『現代英語教育』第29巻第七号:30-31.研究社出版.
- (1994) 「言語教育としての英語教育」『現代英語教育』創刊30周年記念号 (3月臨時増刊): 48-50.研究社出版.

【付録】

外国語コミュニケーションⅠ © 仲 潔

自己表現と言語観アンケート

次のそれぞれについて、「おもしろかった」という観点から、1～5段階で評価してください。

	おもしろくない	1	2	3	4	5	おもしろい
A. リレー英作			•	•	•	•	•
B. 観光案内英作			•	•	•	•	•
C. クイズ英作			•	•	•	•	•
D. 伝言英作(日・英・身振り)			•	•	•	•	•
E. いたこ英作(会いたい人への手紙)			•	•	•	•	•
F. 単語しりとり			•	•	•	•	•
G. イラスト再現英作			•	•	•	•	•
H. 邦楽の英訳チャレンジ			•	•	•	•	•
I. 漫画の吹き出しにチャレンジ			•	•	•	•	•
J. いじわるドラえもん英作			•	•	•	•	•
K. 直読直解英作文			•	•	•	•	•

次のそれぞれについて、「勉強になった」という観点から、1～5段階で評価してください。

	おもしろくない	1	2	3	4	5	おもしろい
A. リレー英作			•	•	•	•	•
B. 観光案内英作			•	•	•	•	•
C. クイズ英作			•	•	•	•	•
D. 伝言英作(日・英・身振り)			•	•	•	•	•
E. いたこ英作(会いたい人への手紙)			•	•	•	•	•
F. 単語しりとり			•	•	•	•	•
G. イラスト再現英作			•	•	•	•	•
H. 邦楽の英訳チャレンジ			•	•	•	•	•
I. 漫画の吹き出しにチャレンジ			•	•	•	•	•
J. いじわるドラえもん英作			•	•	•	•	•
K. 直読直解英作文			•	•	•	•	•

【自由記述欄】 授業でおもしろかった内容や、ことばに対する認識に何らかの変化がありましたらお書き下さい。

【注】

- (1) 岐阜大学ではAIMS-Gifu (Academic Instructional Media Service) というキャンパスネットワークに接続したコンピュータを用い、講義に関する様々な連絡事項や資料の入手、レポートの提出や出席状況の把握などができる教育支援サービスがある。その一部として、毎学期ごとに学生によるオンライン上での授業評価が行われており、本授業は受講生による評価が90を超える高い評価をいただいた(満点は100)。
- (2) なお、主たる分析の対象は岐阜大学における授業「外国語コミュニケーション(英語)Ⅰ」であるが、これは、前任校(九州女子大学)における「英語構成法」(2005年度～2007年度)での筆者の実践の延長線上にある。もちろん、理論化/体系化するにはまだまだ実践不足である点はいなめないが、現段階での実践を記録することにより、今後の発展につなげられればと考えている。
- (3) 「コミュニケーション能力」の概念は多義にわたるが、本授業では、Canale(1983)による以下の定義を採用している。
 - 1) 文法能力: 文法規則にのっとり、文章を作り出せる能力。
 - 2) 社会言語的能力: 社会的状況、人間関係の中で、最も適切な表現を選ぶ能力。
 - 3) 談話能力: 文と文との関連を効果的に伝えることが出来る能力。
 - 4) 方略能力: 言い換えやジェスチャーなど、通じなかった場合の対応能力。
- (4) 筆者の文法体系に対する理解は、大西+マクベイ(2006)に近いと言える。しかしながら、彼らの文法体系の根拠が英語母語話者にあるのに対し、筆者のそれは英語母語話者に限定されるものではない点で異なる。英語を第2言語ないしは異言語として使用している人々の文法体系をも視野に入れ、それらに共通する部分こそが、異言語としての英語教育において求められるべきものであると考えている。
- (5) ここでの例は、伊藤(2001: 16-17)をもとに、筆者が解説を加えたものである。
- (6) なお、「直読直解英作文」和文英訳を行っているのだが、各々の文は無味乾燥な性質ではない。ある程度まとまりをもった文章をいくつか選出ないしは作成し、それを1文ずつ解体して、文法項目ごとに配列している。