

言語観を豊かにするコミュニケーション活動[†]

To Develop Language Sensitivity through Communicative Activities

仲 潔

NAKA Kiyoshi

1 はじめに: 言語教育における「コミュニケーション」と「言語」に関する基本的立脚点

ことばは、単なるコミュニケーションの道具ではない。いわゆる言語道具論については、これまでもさまざまな角度から批判されてきた(板場2001, 仲2002; 2008)。ことばは自らの考えを表現したり、他者の考えを理解するひとつの手段であると同時に、われわれの住む世界を分類/分断する働きを持つ。これにより、思考の効率化が図られるとともに、ステレオタイプの温床ともなり得るものである。

もちろん、私たちにとってことばが重要な要素の一つであることは言うまでもないことである。しかしながら、ことばが機能し、意味や価値を生成しているのは、ことばそのものによるのではなくコミュニケーションによる(高田2011: 174)。ここで言う「コミュニケーション」とは、単なるメッセージの伝達やり取りという意味に留まらない。それは、相互主観的同一性の確保^①のために行われるプロセスであり、その中においてこそ、ことばが意味を持ち、価値が生成されるのである(同: 175)。

筆者が携わっている英語科教育においては、英語が研究・教授対象の中核部分となることは当然のことである。ただし、「コミュニケーション能力の育成」が求められる昨今においては、コミュニケーションの中核に英語があることを意識しつつも、「コミュニケーションを考えるための下位分野」(同)として英語を捉える、という立場をとることになる。

さて、言語の持つさまざまな機能のうち、伝達的な側面にのみ話を限定した場合であっても、聞く/話す/読む/書くといういわゆる4技能に習熟したからといって、そのことがそのままコミュニケーション能力の向上を保障するわけではない。例えば、完全に文法的な文章を「正しい」発音で発しても、場面や状況に応じていなければ不適切な発話となり得る。そもそも、言語は常に目的を遂行する性質だけではない。送り手側の意図しないメッセージが伝わることもある。「伝わった」とメッセージの送り手側が思っていることと、受け手側の解釈は必ずしも同一ではないのである。また、何も発信しないということさえもが、メッセージとして解釈されることもある。

したがって、「コミュニケーションのためのことばの教育」について考える場合、目標言語の4技能の習熟による「伝え合い」の次元にとどまるべきではないことになる。ところが、ことばの持つさまざまな機能が教育場面においては、必ずしも意識されてきたわけではない。自分の伝えたいことを表現する能力を高めようとする「自己表現力の向上」にばかり焦点が当てられ、相手の発話を能動的に受け入れ、解釈しようとする側面が軽視されているように思える。例えば、松本(1999)は、「コミュニケーションとは伝え合いである」(同: 13-14)としている。板場(2011)が指摘するように、松本がこのような主張を行った背景には、当時の学校教育における英語教育の伝統を打破しようという意図があるだろう。つまり、いわゆる4技能(聞く・話す・読む・書く)がばらばらに教授される英語教育へのアンチテーゼである。テキストの読みや聴き取りを通じて英語を理解したり、英語を書いたり話したりしたら直してもらっただけ、という授業のあり方に再考を求めるための主張である。

「伝える」や「伝わる」ではなく、「伝え合う」と表現したのは、そのためであろう (同: 4-5)。

以上から筆者は、「ことばとは何か」について「考える」機会を提供しつつ、コミュニケーション能力を高める授業が必要であると考えている。これを筆者は、「言語観教育」とし (仲2002; 2008), 実践を重ねてきた (仲2009)。本稿では、筆者がこれまでに改訂を重ねつつ実践してきたコミュニケーション活動の一部を、その理念的・理論的背景とともに示し、さらに、受講生がことばやコミュニケーションについてどのように考えたのかを例示する。これらの実践は大学教育機関におけるものであるが、基本的な考え方は学習者の英語のレベルを問わずに実践可能なものである。そこで、筆者の担当している英語科教育法Ⅰ・英語科教育法Ⅳにおいて、本稿で紹介するコミュニケーション活動をもとに、受講生が作成した学習指導案についても、一部紹介する。本稿全体の構成は次のとおりである。

- 1 はじめに: 言語教育における「コミュニケーション」と「言語」に関する基本的立脚点
- 2 コミュニケーションにおけることばの働きについて考える活動
- 3 共有基底能力を生かした活動
- 4 ことばの機能について考える活動
- 5 おわりに: 総合的なコミュニケーション能力を育成するプロジェクト活動

次節では、コミュニケーション全般において、「ことばとは何か」について学習者の気づきを喚起させる活動を紹介する。第3節では、共通基底能力の考え方に基づいた活動や、本稿で紹介するあらゆるコミュニケーション活動に適用できる理念・理論について取り上げる。第4節では、ことばが持つさまざまな機能について学習者が考えられるコミュニケーション活動を示す。最後に、これらの活動の全てを取り込んだプロジェクト課題である、学習者による英語作品について言及する。

なお、筆者が行ったコミュニケーション活動への学習者の評価は次のとおりである。

順位	活動	平均値
1	リレー英作 自分何言うてんのお?英会話	4.6
2	直読直解英作文	4.5
3	伝言ゲーム	4.4
4	ハウガクエイヤク いたこ英作 英語作品に挑戦!	4.3
5	いじわるドラえもん	4.2
6	観光案内クイズ 単語のツボ! あいうえお英作	4.1
7	ショートエッセイ 漫画吹き出し	4.0

表1. 総合評価 (5点満点)

アンケートでは、「おもしろかった」という観点と「タメになった」という観点の2つから行った。上記の表は、それらをもとにコミュニケーション活動への総合評価をランキングにしたものである。

2 コミュニケーションにおけることばの働きについて考える活動: 伝言ゲーム

【理念的／理論的背景】

伝言ゲームにおける理論的背景は、大きく分けて2つある。一つは、メッセージを構成する言語・非言語の働きへの気づきである。もう一つは、「伝え合う」コミュニケーション観を越えた、「感じ取る」すなわち、積極的に意味を見出す能力の育成である。以下、若干の補足を行っておこう。

コミュニケーションの伝達モデルにしたがえば、コミュニケーションとはメッセージのやり取りである。メッセージとは、何も言語に限ったものではなく、言語および非言語の記号の集合を意味する。非言語には、ジェスチャーをはじめ、外見や姿勢、顔の表情や視線、接触、周辺言語⁹⁾、沈黙、空間距離などが含まれる。なお、青木(1999)も述べるように、「例外的な状況を除いては、言語コミュニケーションと非言語コミュニケーションは互いに関連しあってコミュニケーション全体を構成している」(同: 138)。伝言ゲームを通じて、学習者はコミュニケーションにおける言語や非言語をどのように用いれば効果的に伝え合うことができるのかを学ぶことが期待される。

昨今の英語教育におけるコミュニケーション観は、英語で自らの考えや知識を表現する「自己表現」あるいは「伝え合い」というアウトプットが重視されている。かつての英語教育がインプットに偏重し、しかもその多くが読解中心であったことを鑑みれば、それ自体はけっこうなことである。しかしながら、「自らの伝えたいこと」や「伝え合い」を重視し過ぎると、そもそも自己表現や伝え合いという言語活動に向かない学習者を排他的に扱うことになる。もちろん、「聞く・読む」という受信能力の活動も取り入れられてはいるが、あくまでもそれらの多くは「話す・書く」という発信能力の育成のためにあることが多い。あくまでもメッセージの発信、つまり送り手側に力点の置かれた議論となっている。そこには、受け手側がどのように意味を見出すのかという視点が欠如している。さらに言えば、本稿の「はじめに」において述べたように、コミュニケーションとは相互主観的同一性の確保のために行われるものである。その意味で、「送り手/受け手」という二分法を越えた、「メッセージの意味構築共同者」という視点が必要であろう。

なお、上述した「自己表現や伝え合いに向かない学習者」であるが、これにはさまざまな背景が考えられる。

自らのニーズを(明瞭な)言語で言い表せない、話し合いの場に移動する自由あるいは時間がない、心の傷ゆえに語れない、自らの言葉を聞いてくれる他者が身近にいない、そもそも深刻な境遇に長い間おかれているがゆえに希望をいなくことそれ自体が忌避されている。

(齋藤2000: 64)

私たちは、「言ってくれなければ分からない」と耳にすることがある。確かに、コミュニケーションにおいて、自らの考えや感じていることなどを言語化して、相手に伝えようとすることは必要なことであろう。しかしながら、このような言語中心の思想には、いくつかの問題がある。一つには、上記の齋藤が述べるように、「伝え合いのコミュニケーション」には、最低限必要な力を有していない限り、参加することさえ困難である点である。もう一つは、社会化あるいは文化化の中で獲得した、コミュニケーションにおける発言への積極性という各個人の性格の問題である。例えば、日本語を母語としない学習者の中で、「変な日本語」というレッテルを貼られた者は、積極的に発言しようとする可能性がある。筆者の知るフィリピン出身の児童は、話しかければ日本語で返してくれるが、自らは積極的に話そうとはしない。クラスメートとの会話においても同様であるという。また、転校を繰り返した学習者の場合も、「方言」をはじめとしたことばの特徴や、生活習慣の違い等から、自らを開放的/解放的に話すというよりは、話しかけられれば答えるというスタイルを構築することも考えられる。

このような日常生活におけるコミュニケーションの問題を考慮すれば、自己表現によって「伝えよう」とした内容が、相手側にどのように解釈され得るのか、どのような影響を与え得るのか、についても考えられる力が必要であろう。インターネットにおける匿名の中傷はもちろんのこと、日常生活での無邪気なひとことが、メッセージの送り手側の意図しない形で、受け手側が解釈する可能性はじゅうぶんにあるからである。その場合たとえば、「言ってくれなければ分からない」というもっともら

しい一言でさえ、ことばの暴力となり得るのである。つまり、自らのメッセージを伝えようとするだけでなく、相手のことを分かろうとする態度の育成も重要となる。

【コミュニケーション活動】

コミュニケーションにおける言語・非言語の働きへの気づき、および「伝えよう」とするだけでなく、「分かろう」とする態度を育成するコミュニケーション活動のひとつとして、筆者は伝言ゲームを実践してきた。以下、その手順を示す。

1. 写真を数十枚用意する（グループ数による）。
2. 4人一組のグループをつくる。
3. 各グループに、16枚の写真を配布する。
4. 各々の学習者は、4枚ずつ写真を選ぶ。
5. それぞれの写真について、ジェスチャーのみ・日本語のみ・英語のみ・英語＋ジェスチャーの4つの方法で伝える。
6. ひとりの学習者が上記のいずれかの方法で写真内容を伝達している間、他の学習者も同様の伝達手段によって質問をすることができる。なお、写真情報の受け手側は、ワークシートに簡単なイラストで自分が受けとった情報をメモしておく。
7. 後に写真を見せあって、6. でメモをしたイラストをもとに、どの程度写真の内容が伝わったかを5段階で評価し合う。
8. 各班の合計得点を表で整理し、その結果をもとに、コミュニケーションにおける言語や非言語の働きについてグループ内で議論し、意見をまとめて英文で提出する（Data-Based Thinking / Critical Thinking⁽³⁾）。
9. 回収した英文をプリントに転載し、英文の文法面・談話面を取り上げ、より洗練された表現を育成するための教材とする。さらに、他のグループの意見をリーディングにより知り、学習者の持つさまざまな言語観に気づかせ、考えさせる。

準備する写真の数は、グループをいくつ作れるかによって決まる。写真の内容は、日常生活のありふれた風景や、国内外の文化的なものまで扱う。「笑い」を誘うような写真を織り交ぜても良いが、写真の内容を後ほど取り上げて、異文化理解や言語表現に焦点を置きやすいものも用意しておく。

【学習者の言語観】

2011年度の岐阜大学における筆者の英語関連の授業（英語A1）では、伝言ゲームの結果（ホワイトボードに得点表をその場で作成）を受けて、次のような意見が見られた。その一部をそのまま転載する。

- ① In total, we can speak Japanese very well. Because we are Japanese people.
- ② It is difficult to tell you our idea with only gestures. But it is easy to tell you our idea with gestures and languages.
- ③ We can understand what other people wants to say in English and Japanese. We don't need to speak perfect English. We can understand the meaning if we don't speak perfect English. It is important to convey the meaning.

（2011年度 筆者担当の英語A1受講生による。原文ママ。）

上記のうち、①では、従属節を導くbecauseが単独の文章で用いられている（言語的な気づき）。このような英文は毎年、かなりの学習者が用いている。昨今の中学校・高校の英語教科書には対話文が多く掲載されている。その場合、対話文中のそれぞれの発話の後には、ピリオドが打たれているため、学習者には単独の文章として映るかもしれない。しかしながら、対話文の場合では、その対話全体で英文としての構造を保っている。従属節を単独で「正しい」英文であるとする認識は、このようなことが教授時に軽視されていることが原因ではないかと思われる。

次に、その内容であるが、「日本人であること（“we are Japanese people”）」が、「日本語をうまく使いこなせること（“we can speak Japanese very well”）」と結び付けられている（言語観への気づき）。社会学者や人類学者が指摘してきたように⁴⁾、国民・民族文化の同一性とそれらの国・地域で使われている言語とを結びつけることは、論理的に問題がある。国民や民族と言語とが互いに対応していない異種混交性の媒体という現実があるからである。例えば、国籍をもとに「日本人」である者であっても、帰国児童・生徒である場合には、必ずしも「日本語」を自由に使いこなせるわけではない。また、日本で生まれ育った外国人児童・生徒の場合、国籍は「日本」とは限らないが、日本語を自由に使いこなせる場合もある。このように、「××人」であるということがそのまま「××語」を使いこなせることを保証するわけではない。文化にせよ言語にせよ、「××人」「××語」という想像の共同体を想定することにより、それらの内部にある雑種性が看過されてしまう⁶⁾。

②では、ジェスチャーの補助があることで英語でのメッセージがより伝わりやすくなったことへの気づきが見られる（言語観への気づき）。ただし、伝言ゲームではジェスチャー付きで用いる言語は英語だけなので、“languages”は“English”ということになる。また、かなりの頻度で“But”が用いられることも学習者の英語の特徴である（言語的な気づき）。

③の意見においては、例えば主語が複数形であるのにもかかわらず、3人称単数現在形の動詞が用いられている（“other people wants”）。このような、主語と動詞の関係を問う問題は、TOEICなどの英語検定試験でも定番であるが、大学生であっても毎年必ず見られる事例である（言語的な気づき）。もっとも、このグループの主張によれば、「完璧な英語でなくてもよく、大事なことは意味を伝えること」なのであるが（言語観への気づき）。実際、3人称単数現在形のこのような扱いについては、英語を流暢に使いこなす者であっても、時折用いるものである。また、意味の伝達という点では、大きな問題ではないことも社会言語的な事実とも言える。

以上、授業で扱ったごく一部であるが、学習者自身が産み出した英文をもとに、文法面・談話面の問題（言語的な気づき）、言語の働きに関する問題認識（言語観への気づき）を示した。実際の講義では、取り上げる英文に応じて、言語的および言語観についての気づきの質や量は変化する。

なお、筆者が学習者に行ったアンケートでは、伝言ゲームやその他のコミュニケーション活動において学習者自らが産み出した英文を、言語面について訂正することは、非常に勉強になったと答える者が多かった。思いついた日本語を、そのまま英語に直すのではなく、一度日本語の意味を噛み砕いてから英語に直す練習を、毎回の授業においてウォーミングアップ代わりに行っているのであるが、そのことの意義を学習者が意識することにも一役買っているようである。筆者はこれを「直読直解英作文」と呼んでいるが、その点については、次節で言及する。

【応用例】

伝言ゲームは、学習者の英語力を問わずに取り組める。英語の表現能力が低い場合であっても、単語を並べたり、写真情報のうち特徴的なものを中心に伝えたりするなど、学習者の工夫がみられるからである。また、グループ間の対抗戦としているため、メッセージの受け手側も、何とか意味を汲み取ろうと努力する姿が見られる。

英語の表現能力の向上にのみ焦点を絞る場合、表1.にある「自分何言うてんのぉ？英会話」であ

れば、小学校段階でさえ導入が可能であろう。これは、スクリーンに写真を映し出し、その情報を英語で伝えるというものである。写真は一定時間ごとに、次の写真に変わる。伝言ゲームとは違い、写真全般の内容を伝えるのではなく、受け手側が単語で回答できるようなものにする。写真を、英語の語彙にないものにすれば、必然的に英語で説明する練習にもなる。

中学校や高校の場合であれば、新出単語がある程度の数に達した時に、それらの定着を図るための活動として導入することもできる。数名ずつあるいは列ごとに分かれた各グループは、先頭の者だけがスクリーンに背を向け、写真を見られないようにする。そして、その他のグループメンバーが1問ずつ交代で写真の情報を伝達する。メッセージの受け手側は、手元に用意されたプリントに、正解となる語句を記す。そうすることで、複数のグループが同時に活動に参加できる。なお、どうしてもうまく伝わらない場合は、メッセージの送り手側も受け手側も「パス」をして回避し、次の写真に移ることができる。

同様に、写真の内容を、「走っている人」や「料理をしている人」などにすれば、分詞や関係代名詞などの定着に用いることができる。あるいは、写真に複数の物体が映っているものを用意すれば、“There is/There are”を練習することもできる。以下は、この方法を取り入れた中学校向けの学習指導案の一例⁶⁾である(中学校英語検定教科書*New Crown*の2年生向け第4課)。

	目標	活動内容	留意点・用意するもの	時間
展 開	<ul style="list-style-type: none"> ゲーム活動を通して、There is/are～. 構文を dictationしよう。 	[活動] (内容) 写真を30秒間もしくは1分間生徒に見せる。生徒はその絵や写真を見て、There is/are～.構文の英文をできる限り多く作る。そして、どんな英文が作れたか全体で交流し、実際にもう1度写真を見て確認する。そして、その写真の中に隠れている異文化要素をピックアップして説明する。	<ul style="list-style-type: none"> * 30秒か1分は生徒の様子や写真の内容によって変更する。 * 生徒が英文を書いたら、隣同士で交流する時間を設けた上で、全体交流に移る。 * 生徒が答えた英文は板書する。 * バナナや梨の補足説明。 * 面白い視点で書いた生徒を見つけ、ものの見方の違いについて言及する 	20分
		[+α] ことわざの紹介 <ul style="list-style-type: none"> • There is luck in the left over. • There is no royal road to learning. • There is no pleasure without pain.など 	<ul style="list-style-type: none"> * 時間が余れば、教養としてThere is/are～.構文を使ったことわざに触れる。文法的説明はあまり深入りせず、さらっと触れる。 	15分

表2. “There is/There are”をターゲットにした学習指導案

(筆者が担当する2011年度英語科教育法Ⅳの受講生による)

上記の学習指導案の中にある活動で使用された写真の一部を下に挙げておこう。果物がたくさん乗っている写真では、単数/複数の使い分けをできるように、また、道路の写真では、道路標識にアイヌ語の地名が意図的に載せられており、言語面および言語観への気づきを喚起できるように配慮されて

いる（使用した教科書の本課のテーマは、アイヌ文化である）。



写真1. There is / There are活動用

3 共有基底能力を生かした活動

3.1 共有基底能力に対する意識を高める: ホンヤクエイヤク⁷⁾

【背景】

バイリンガルのように2つの言語を身につける場合に、それら2つの言語が脳内でどのような関係を持つのかに関しては、共有基底能力モデル (Common Underlying Proficiency) と分離基底能力モデル (Separate Underlying Proficiency) という立場がある。すなわち、ある言語で得た知識や経験などが、別の言語においても深層において共有されて発達していくのか、あるいは分離されていて新たに発達していくものなのか、である。中島 (2011) によれば、前者の共有基底能力モデルが支持されることが圧倒的に多い (同: 33)。その代表的な論者であるカミンズらは、2つの言語能力の関係を、次のような氷山にたとえて説明している (Cummins & Swain 1986)。

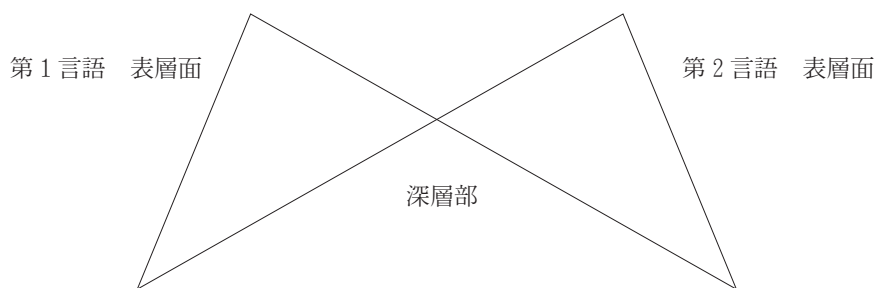


図1. 氷山にたとえた言語能力の表層面と深層面 (同)

カミンズらによれば、表層面においては、第1言語と第2言語という差異はあるが、深層面では共有面がある。例えば、第1言語で「時間」を言える子ども（「時間」の概念が分かっている子ども）は、第2言語において再び「時間」について学びなおす必要はなく、第2言語による表層面の言語能力を学ぶべきである、ということになる。たしかに、言語を問わず、およそ世界にある概念そのものには共通性が認められるとするならば、このような考え方は理解できる。ただし、このような考え方は、第1言語でさまざまな概念を理解していることが前提となる。実際、第1言語でさえ、自らの伝えたい内容を、言語的に分かっているわけではない場合がある。また、単語や構文を機械的に「訳す」ことに馴れてしまった学習者の場合、第1言語と第2言語の表層面の相違を行き来するだけの英文を紡ぎだしてしまう危うさがある。例えば、第1言語が日本語、第2言語が英語である場合について考えてみよう。日本語で「甘いものには目がないですよ」という内容を英語で伝えたいと思った学習

者から、次のような質問を受けたことがある。

学習者：「甘いものに目がないって、forですか、toですか」

筆者：「どういうこと？」

学習者：「え？だって、主語を補ったら、“I have no eye” じゃないですか。そのあと、“for sweets” なのか、“to sweets” なのか、どっちかなあ～って」

このような質問の背景には、第1言語と第2言語の表層面だけを行き来しようとしてしまったことが考えられる（つまり、「目がない」→「目を持っていない」→“I have no eyes”）。もちろん、共有基底能力モデルの深層部における経験は共有していると言えるであろう。しかしながら、その共有していると考えられる深層部の経験を言語的に考えられるかどうかは、また別の問題が横たわっているのではないかと、ということである。

また、表層面における個別言語に特有の表現は、それぞれの言語が培われてきた文化や社会的力関係などが作用して出来上がったものである。それは、語彙のレベルから文法レベル、談話に見られる一定の規則性にまで及ぶものである。例えば、日本語で言う「犬猿の仲」は、英語では“cats and dogs”に相当するが、これら相違の背景には、各々の言語文化における動物に対する考え方・見方・価値観がある⁸⁾。

以上から、第2言語が日常生活において用いられることがほとんどない環境においては、第1言語で表現される内容の把握と、それを第2言語へと変換できる力、すなわち共有基底能力の育成が必要となる。なお、表層部の言語表現の相違の背景への気づきや考察から、ことばの認識機能⁹⁾を同時に育成し得る。

【コミュニケーション活動例】

邦楽の歌詞を英訳し、その英訳を和訳、さらにその和訳によりできた日本語と邦楽の元々の歌詞とを比較するという活動である。手順は次の通り。

1. 自分の好きな歌や歌詞を覚えている日本の曲（邦楽）をイメージする。
2. それを自分なりに英語に訳す。
3. 英訳が終われば、交換する。
4. 英訳された邦楽を日本語に訳す。途中で元の曲に気づいても、最後まで訳す。
5. 日本語訳と邦楽の歌詞とを比較し、その相違点の発見および原因の考察。学習者の英語表現能力によっては、英語で行う。

【学習者の言語観】

2011年度に岐阜大学において、このコミュニケーション活動に参加した学習者の言語観を考察するにあたって、上記の5. についてのレポートを見てみよう。なお、カッコ内は邦楽のタイトル名とアーティスト名である。

- ・日本語には主語を表す言葉が数多くあるが（俺、僕、私、…）、英語は“I”で統一されているので、日本語に直すと「私」となってしまう（「夢」、ハイロウズ）。
- ・激しい歌詞が、英語を経ると主語が必要になるので、堅苦しい感じになってしまう。（例）「愛さなくてもいいから」→“You don't have to love me.”→「あなたは私を愛さないでいい」

- ・歌詞を英訳してそれをまた日本語に直すと、元の歌詞と順番が違っている（「森のくまさん」）。
- ・日本語は時制がてきとうでも通じるけど、英語はこまかい！英語は尊敬語とか少ない！日本語は「a」とか「the」とかつけなくていいけど、英語は指定しないけない！（「そばかす」, JUDY AND MARRY）

（2011年度「英語A1」受講生による。原文のまま。）

受講生の「気づき」は、知識不足による誤解であるものも少なくない。同時に、日本語と英語の発想の違いについて、鋭い洞察も見られることがある。これらを授業において取り上げることで、言語的・言語観上の気づきはもちろん、共有基底能力への意識を高めることが期待できる。

【応用例】

日本語の慣用表現やことわざ、さらには日常表現などで、機械的に英語に訳すことが困難な事例を取り上げる。模範解答例の英文に、学習者に習熟させたい表現（機能面／構造面）が含まれているように配慮することで、その日に学ぶ表現への関心を高めることも期待できる。

また、多義語に着目して、それらの多義性に共通する発想や、日本語との共通点／相違点に気づかせることも可能である。表1.にある「単語のツボ！」がそうである。

- 1) 各グループごとに、それぞれ多義語を選ばせる。
- 2) 辞書に掲載された英文を読み、多義性の中の共通点を探らせる。
- 3) ワークシートに、単語の根本的なイメージや、それを立証する例文を作成させる（辞書に掲載されているままではなく、少し手を加える）。
- 4) 回収し、プリントに掲載し、配布する。

「単語のツボ！」では、上記のような手順を踏む。これにより、学習者たちなりの「辞書」が出来上がることになる。

この実践を中学校英語教育段階に取り入れた試みが、以下の学習指導案である。ここでは、中学3年次の最終学期が想定されている。3学年分の教科書を各学習者が用意し、グループごとに割り当てられた多義語が含まれた英文を、教科書の中から探し出し、ワークシートに書き込む。その英文には必ず訳文を考えさせ、後にグループ対抗で和文英作クイズにするというものである。

過程	時間	活動内容	教師の指導 評価
展開	25 (38)	<ul style="list-style-type: none"> ・前置詞のイメージを感覚的につかんでもらう まずグループに分かれる。on/off/out/in/upのなかから、グループに一つ選んでもらい、まず、それぞれのグループの課題になっている前置詞が含まれている文章を教科書から探す。1人で2文は探すことにする。そして探し当てた文章の日本語訳を探した本人が責任をもって訳させる。 そしてグループ内で探した文章を紹介し、集まった英文をもとに前置詞についてのイメージを膨らませ、書かせる。 この際文章でも、イラストでも構わない。 	<p>必ず一人2文は責任を持って探し、訳させる。</p> <p>できるだけ教科書に全て目を通させる。</p> <p>とにかく抽象的でもいいから、前置詞のイメージについてまとめさせたい。</p> <p>困っている班には助言を加える。</p>

<p>10 (48)</p>	<p>・英文訳クイズ 前段階で目的とした前置詞を含んだ文章を一人2文探したが、今度はそのうちの1文を日本語訳クイズとして発表させる。英文は、英文を探した本人にいわせる。問題をだした人は、解答者が答えた時、答えが合っている場合、また間違っている場合に合わせて受け答えをさせる(That's light!など)。正しい答えがでたら、問題出題者は自分の班以外の生徒を指名し、指名された子は問題提出者となる。それを時間いっぱいまでくりかえし、日本語訳を答えれたら、答えた生徒がいる班に1点あげる。</p>	<p>必ず自分で探した文章をいわせる。 分からないところは先生に聞いたり、班で相談してもよい。 →生徒に自信をつけさせる。 大きな声でいわせる。</p>
--------------------	--	--

表3. みんなで作ろう！単語のツボ！を取り入れた学習指導案

(筆者が担当する2011年度英語科教育法Ⅳの受講生による)

3.2 直読直解英作文: 日英語の発想法の違いに迫る

【背景】

英語が母語ではなく、日常的に英語を使用する環境にはない場合、母語を介せずに直接英語で表現できる思考回路を作り上げることは容易なことではない。確かに、英語のみで授業を行うことにより、学習者の英語能力を発達させられるという主張が広く受け入れられている。一方で、それらは科学的な根拠を持った言語習得観に基づいているのではなく、一種の独協的信念のようなものであるという指摘も少なくない(Auerbach 1993, Phillipson 1992など)。

また、母語話者のように英語を習得しなければならないという言語観そのものにも、検討の余地がある。そもそも「母語」や「母語話者」をどのような状態であると想定しているのか、という問題がある。母語話者を、英語圏で生まれ育った者としたところで、彼らのいずれもが教育的モデルとして堪え得る英語を使用しているわけではない(Cook 1999)。国際英語論者たちが示してきたように、英語はそれを第1言語とする人びとの手から離れ、それぞれの文化に固有な音韻・語彙・構造などの言語的特徴を形成してきている(D'souza 2001, Kachru 1976, 1986)。さらに、教養あるアメリカ人の英語と教養ある日本人の英語を比較したスミスらは、前者が55%の理解度であったのに対し、後者が75%の理解度であったと報告している(Smith and Rafiqzad 1979)。つまり、母語話者だからといって、必ずしも理解されやすい英語を用いているわけではなく、コミュニケーションという観点からは問題があることになる。

ただし、さまざまな英語の変種を認める場合であっても、互いに容認可能な範囲を越えてしまっただけでは、相互理解への道は閉ざされてしまいかねない。現在の中学校や高校の『学習指導要領』には、英語の多様性を認めつつ、標準的な英語を基準とすると記載されている。これが現実的な選択であろう。一見すると「標準」への画一化とさまざまな変種を認める多様化という相矛盾する言語観(=分裂的言語観)である。この場合、「標準的な発音」あるいは「標準英語」を、かつてのように絶対的な規範ではなく、英語の変種間の相互理解を妨げないようにするための、1つの基準点であると見なすべきであろう。英語を母語話者の独占物として捉えるのではなく、したがって、母語話者の英語が絶対的に「正しい」英語だというのではなく、英語学習者を混乱させないための基準に過ぎないと考えべきである、というのが昨今の英語教育の方向性と言える(仲 2006: 39)。

以上を踏まえると、微に入り細に入り文法を取り上げるのではなく、英文を構成するための基本的な語順に留意しながら、日本語と英語との言語構造上の差異を素早く行き来できるように教授することになる。日本語と英語との構造上の差異であるが、これは語順の違いはもちろんのこと、現実と同

じであっても、それを言語によって表現する際に、言語による現実の切り取り方に差異が現れる、ということも含む（ことばの認識機能）。

実はこのような考え方は、同時通訳の訓練の一つであり、リプロセッシングと呼ばれている方法である。リプロセッシングにおいて、最初のステップは、母語である日本語の変換能力である。

価値観や思考パターンが違う二つの言語文化を一瞬で行き来する同時通訳者は、どうしているのでしょうか。まず聞いた日本語そのものではなく、相手の発言の真意を突き止め、その後でそれを一番自然な英語で表現するという作業を行っています。

(田村2010: 22)

ここでは同時通訳という立場から書かれているので、「聞いた日本語」をいかに英語に直すのかということが示されている。筆者も毎回の授業の導入においては、このようなリプロセッシングを取り入れているが、本稿で紹介しているさまざまなコミュニケーション活動において、「聞いた日本語」ではなく「学習者それぞれが言いたいこと」を素早く英語に直すことを繰り返すことができるコミュニケーション活動を実践してきた。

さて、リプロセッシングでは、次のような手順を踏む。

STEP① 発言の真意を確認し、それに沿った日本語に置き換えます。

STEP② STEP 1 で置き換えた日本語を、英訳可能な日本語にします。日本語で省略されていることの多い主語や目的語を明確にします。

STEP③ STEP 2 の日本語を英語に訳します。

(同)

例えば、「少しだけお時間よろしいでしょうか」を英訳する場合、「時間がある」という日本語を発想する学習者が多い。その場合、「～がある→“There is”」という発想を身につけているようである。しかしこれを“Is there (any) time?”としてしまえば、「(何かをするための) 十分な時間はありますか」という意味になってしまい、もともとの日本語が伝えようとする内容とは異なってしまふ。その背景には、主語を明確にしないで済む（と信じられている）という習慣がある。これはよく言われているように、「日本語は主語がなくても大丈夫」という意味だけではなく、英語においても「主語がなくても通じる」と思っている学習者が多いことを意味する。「通じること」を強いられてきた昨今の学習者たちは、「実践的な会話」では、身振り手振りを伴って、語順などを無視したり、主語を明確にしないで、「通じる」という体験を重ねてきたであろう。このことが一因ではないかと思われる。それゆえに、筆者の行うコミュニケーション活動では、その多くが「話す」というよりは「書く」ことに焦点をおいている。話された英語は消えてしまい「通じる」体感だけが残るが、書かれた英語は、より洗練された英語へと向上させる教材となるからである。また、文字として記録されるがゆえに、学習者自身が監理しやすく、また教授する側が評価しやすいという利点もある。

さて、上記の日本語（「少しだけお時間よろしいでしょうか」）であるが、これはメッセージの送り手側が受け手側にたずねているのであるから、“you”を主語にして考えればよい。動詞であるが、“spare”を用いることもできる（その場合、“Could you spare (me) a little time?”等となる。なお、“spend”だと「一定の時間量を費やす」となり、「人に時間を割く」という“spare”とは意味が違って来る）。しかしながら、すぐさま“spare”が浮かべばよいがなかなかそうもいかないようなので、“have”を使って“Do you have a little time?”くらいが出ればじゅうぶんであるとしている。実際の授業では、こういった“have”の使い方をきっかけとし、その多義性を取り上げたり、

上記で示した関連する語句である“spare”や“spend”を補足として説明したりすることもある。

【コミュニケーション活動例】

本稿で紹介するあらゆるコミュニケーション活動において適用可能である。従来の文法指導の延長線上として活用することも可能であるし、学習者が「英語で言いたいこと」を自分たちなりに工夫して英語にする練習にもなる。さらに、単に語順といった言語構造上の違いだけではなく、それらの背景にある言語文化の違いを取り上げることがもできる。例えば、日本語で「チョーク」は「1本、2本…」と数えられる名詞であるが、英語の“chalk”は“a piece of chalk…”と数えられない名詞である。これを可算名詞／不可算名詞として片付けてしまうのではなく、日本語では「チョーク」という形になったものを見ているが、英語では形になる前の粉を見ているように、同じ現実であっても言語によって切り取り方が異なることを取り上げることができる。筆者が受講者にとったアンケートでは、こういった日英語の発想法の違いは、多くの学習者が興味を持ってくれるようである。

【学習者の言語観】

- 先生の英語のウンチクがすごかった。質問もしやすく、よかった。また、説明が分かりやすく、ユーモアもあるので直読直解をもっとやりたかった。辞書でひいた単語をメモして覚えるようにしたので、また、自分の言いたいことを英語にするゲームが多かったので楽しく授業を受けられました。
- 直読直解は英語を簡単に直せるのでとてもタメになりました。
- 前までは単語を言うだけで、文章で会話できなかったけれど、今は少しずつだけど、簡単な言葉で文章をつくれるようになりました。
- 「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。

4 ことばの機能について考える活動

4.1 コンテキストの産出／構造について考える：リレー英作

【背景】

いわゆる文法がそうであるように、1つ1つの文にも規則性を見出すことは可能であるが、文が複数以上まとまった場合においても、一定の規則性が見られる。これを談話規則と呼ぶ。談話規則の存在は、ひとりの人間が単独で複数の文章を構成する場合にも、二人以上の参加者がいる場合の相互作用についても言える。ガンパーツ (Gumperz 1982) は、相互作用において、1つ1つの発話がそれ自体で意味を持つというよりは、それら各々の発話が幾通りにも解釈が可能である点に着眼した。そして、その何通りにも解釈可能な発話を意味づけるのは、参加者たちの社会・文化的な前提を（無意識のうちに）利用したコンテキストへの関連付けにあると考えた。

さまざまな要素がコンテキストに関連付けられて解釈可能な意味が生成されるのであるが、その際目印となるのが「コンテキスト化の合図 (Contextualization Cues)」である。それらは、コードや方言、スタイルの切り替えをはじめとした言語面から、声の抑揚や大きさなどのパラ言語、さらにはジェスチャーや表情などの非言語面にまで及ぶ。

ガンパーツがこの概念を提唱した当時、異文化コミュニケーションにおける誤解や摩擦は、参加者どうしの社会・文化の違いや、コンテキスト化の相違への知識・理解不足が背景にあると考えられていた。しかしながら、それらは別に「異文化」に属す参加者どうしでしか経験されるものではない。「同一文化」とされる参加者どうしであっても、それぞれの社会化・文化化の中で培ってきた言語文

化観が、コミュニケーションにおける誤解や摩擦を産み出す。次に取り上げるリレー英作に見るように、同一の文章からはじまる英文に対し、学習者は異なる文章を紡ぎだし、まったく異なるストーリーを作り上げていく。

【コミュニケーション活動例】

リレー英作の手順を示しておく。

1. 異なるリード文ではじまる用紙を1～数枚用意する。
 2. 第1文目に続く英文を書く。書いたら次の人へまわす。
 3. 第1文・第2文を読み、さらにそれに続く英文を書く。繰り返す。
 4. 最後に自分の手元に戻ったら、話のオチをつける。
 5. グループ内で、他のグループにも読んでもらいたい作品を選ばせる（これにより、再びリーディングを行うことになる）。
 6. 上記で決定した各グループの「ベスト」作品を回収し、次の授業でプリントにして配布。
 7. ベスト作品集の英文プリントを教材とし、リーディングはもちろん、言語面への気づきを喚起することに役立つ。
- * 参加者の英語のレベルを考慮し、語数制限などを設ける。

例年、リレー英作については、「同じ英文でスタートしたのに、違うストーリーがたくさんできあがるのが面白い」という意見が多い。また、教員免許講習において実施したところ、中学校や高校の現職の教員からも同様の感想をいただいている。

リレー英作のベスト作品集については、プリントにまとめて講義で取り上げる。その際、接続詞や意味の取り間違いなどを取り上げ、談話規則についての理解を深められるように配慮している。

【応用例】

定型表現／文型の定着を図るために、反復練習を課すのであれば、リレー英作の方法を適用することができる。例えば、関係詞の定着を図るために、“the man”に続く英文をワークシートに書いて、次の人に回す。次の人はそれとは異なる、“the man”に続く文を書く、という繰り返しである。

表1.における「あいうえお英作」もリレー英作の応用例の一つである。「あいうえお英作」とは、それぞれ「あ」「い」「う」「え」「お」ではじまる文章を考え、「お」の時に、話のオチをつけるという一つの話芸である。英語表現力の向上を目指す活動であるので、“a” “i” “u” “e” “o”で始まる英文を考えさせるということにしている。また、この課題を早く完成した学習者には、あらかじめ用意している“C・O・M・E・D・Y”と“M・O・V・I・N・G”のワークシートから1つを選ばせ、それぞれ「コメディ」または「感動的」な作品となるように英文を作成する。なお、各グループの代表作品を回収し、次回の教材として活用する点はリレー英作と同様である。

他にも、ディベート活動を行う場合に、命題の書かれたワークシートを用意し、賛成／反対の見解を交互に繰り返すことで、グループ内に賛否両論のさまざまな英文を準備することができる。そうすることで、ディベート活動がよりスムーズに行われる。以下は、高校用の授業を想定した学習指導案である。

	学習活動	指導上の留意点	評価
展開 1 35分	<ul style="list-style-type: none"> • リレー英作文 「Should we study English?」 1 全員がワークシートのYour Opinion欄に、テーマについての自分の考えを書く。時間がきたら次の生徒に回す（5分） 2 回ってきたワークシートを読み、Other's Opinion欄に最初の生徒に反論する立場の意見を書く（5分）。次の生徒に回す。 3 ワークシートを読み、最初の生徒に賛成の立場から意見を書く（6分）。次に回す。 4 ワークシートを読み、最初の生徒に反対の立場の意見を書く（7分）。次に回す。 5 ワークシートを読み、最初の生徒に賛成の立場の意見を書く。書き終わったら最初に書いた生徒のところに戻す。 	<ul style="list-style-type: none"> • 賛成か反対だけでなく、どのような理由か、またその書き方なども指導する。 • 2番目以降に書く際は必ず前に書いてある意見を読んだうえで賛成意見、反対意見を書くように指導する。なお、必ずしも最初の意見の理由に対する賛成・反対を書かなければならないわけではないので、英語を学習すべきか否かの立場がはっきりしていれば、最初の意見と理由が多少異なってもかまわないことを伝えておく。 • 自分本来の意見と異なる立場の意見を書く場合も出てくるが、その場合にも立場の異なる人間の考えをよく考え、相手を納得させられる意見を書くよう促す。 	<ul style="list-style-type: none"> • まとまりのある英文をかけているか • 正確な英文が書けているか • テーマに沿って論理的な英文が書けているか • 賛成・反対意図を書く場合も、それまでの文章をよく理解して意見を書けているか
まとめ 十分	<ul style="list-style-type: none"> • 戻ってきたワークシートを読む。自分の考えがどのように発展していったのかを読み取った上で、最終的な意見や感想を書く。 • あいさつをして終了。 	<ul style="list-style-type: none"> • 生徒の考えが最終的に「だから英語は要らないんだ」あるいは「やっぱり英語は大事なんだ」というところで止まってしまわないよう、教師の立場から生徒が書くのとは異なる、外国語を学ぶ意義を伝える。 	

表4. リレー英作を取り入れた学習指導案

(筆者が担当する2011年度英語科教育法Ⅳの受講生よるものから一部抜粋)

4.2 いたこ英作: 思いを伝える活動

【背景】

伝統的な文法シラバスから概念・機能シラバスに移行した現在、例えば中学校の『学習指導要領』では、「言語の使用場面」や「言語の働き」が提示されている。そのうち、後者については以下のものが示されている。

- a. コミュニケーションを円滑にする
 - 呼び掛ける • 相づちをうつ • 聞き直す • 繰り返す など
- b. 気持ちを伝える
 - 礼を言う • 苦情を言う • 褒める • 謝る など
- c. 情報を伝える
 - 説明する • 報告する • 発表する • 描写する など
- d. 考えや意図を伝える

- ・申し出る ・約束する ・意見を言う ・賛成する ・反対する
 - ・承諾する ・断る など
- e. 相手の行動を促す
- ・質問する ・依頼する ・招待する など

「いたこ英作」では、上記のうち、「b. 気持ちを伝える」や「d. 考えや意図を伝える」を中心とした活動となっている。この活動は、大阪大学の日野信行教授の実践をもとに、筆者が学習者の相互作用を重視できるように少しアレンジしたものである⁽¹⁰⁾。つまり、学習者どうしのインタラクションにより重きをおいた活動にしている。具体的には、「もう一度（一度は）会いたい人」に手紙を書き、回収後、シャッフルで学習者に配布し、その相手になりきって返事を書くというものである。なお、「会いたい人」がいない場合、「昔飼っていたペット」などでもかまわない。いずれにせよ、「手紙のやり取り」という設定から、メッセージの送り手がどのような返事を期待しているのかを、受け手側が考えながらリーディングし、ライティングをすることになる。

【コミュニケーション活動例】

いたこ英作の手順は次の通り。

1. 会いたい人や昔飼っていたペット、歴史上の人物などに宛てた手紙を書く。
2. 学習者の英語表現能力に応じて語彙制限を設ける。
3. 書き終われば、回収し、ランダムに再配布する。
4. 手紙を受け取った学習者は、手紙を読み、宛てられた人物になりきって返事を書く。相手の心情を読み取った上で返事を書くことが重要となる。なお、「人」ではなく「ペット」などの場合、もしも英語を使えるならば、という想定で返事を書く（さもなければ、泣き声だけの手紙になってしまうか、そもそも文字を書くことができない）。
5. 返事がきたら、その英文を読む。そして、5段階でどれくらい心が動いたかを評価する。
6. グループ内で交換し、他のメンバーの手紙のやり取りも読む。そして、グループ内のベスト作品を選出し、提出。

【学習者の言語観】

- ・ホウガクエイヤク、いじわるドラえもん、いたこ英作が特に楽しかったです。いじわるドラえもんといたこ英作は、特に友だちからの返事が来るので、なんとか英語で伝わってる感じがして嬉しかったです。日本語の言いかえをうまくやれば、簡単に英語になおせることがよく分かりました。
- ・ドラえもんの手紙を書いたり、会いたい人に手紙を書いたりするのがおもしろかったです。簡単な英語で言いたいことを表すことができるのだとわかりました。

【応用例】

異なる「言語の働き」をターゲットにした活動としては、上記の「学習者の言語観」に見られる「いじわるドラえもん」がある。これは、「叶えて欲しい夢」や「欲しい物」などを、その理由を添えて説得的な手紙をドラえもんに出すというものである。手紙を受け取った側は、ドラえもんになりきって返事を書くわけであるが、「絶対に断る」ことにしている。この活動が「いじわるドラえもん」という名称にしているのはそのためである。なお、断る際にも、相手側が納得できるように理由をつけて手紙を書くことにしている。手紙が戻ってくれば、どれくらい納得したのかを評価する。以降の手

順は、上記の「いたこ英作」と同様である。

5 おわりに: 総合的なコミュニケーション能力を育成するプロジェクト活動

これまで、コミュニケーションにおけることばの働きに着眼した授業方法について紹介してきた。学習者の言語観から分かるように、学習者たちは言語運用能力の向上とともに、コミュニケーション全般とのかかわりを意識するようになってきている⁽¹¹⁾。

さて、さまざまなコミュニケーション活動を通じて得られた知見を全て活用し、学習者には英語による作品を作ってもらっている。作品は、映画／ドラマ仕立てのものやクイズ番組、観光地案内などである。なお、他のコミュニケーション活動と同様、講義の評価対象としている。

【理論的背景】

伝統的な異言語教育では、言語を伝達手段として捉え、指導の重点に置き、コミュニケーション能力の育成を図ってきた。しかしながら、実際のコミュニケーションにおいては、伝達の手段となるのは言語だけではない。上述したように、ジェスチャーをはじめとした非言語要素、色や音楽などさまざまな要素が作用しあっている。ビアンコは、コミュニケーションが持つこのような多層性を考慮し、言語能力やこれらさまざまな要素を駆使した、マルチモードによるコミュニケーション能力の育成の重要性を主張している (Bianco 2000)。

これは何も、言語の働きを軽視しているわけではない。コミュニケーションにおける意味生成では、言語だけではなく上記であげたようなさまざまな要素が関係している。このことを考慮し、より現実的な文脈で言語を学ぶというものである。日本語教育では、例えば佐藤+深井 (2008) がポッドキャストを用いたマルチリテラシー教育を実践している。

【コミュニケーション活動例】

学習者自らが考えたストーリーを、英語で台本を書き、英語で演じるというプロジェクトである。これは、本稿で紹介したコミュニケーション活動の総集編のようなものである。学習者たちは、自ら考えたドラマやクイズ番組などを、すべて英語で表現することになる。ビデオに撮影をして、映像を駆使するグループもあれば、「生放送」として教室で行うグループもある。いずれのグループも事前に台本を提出することになっており、全て英語である。2011年度は教室環境の都合上、割愛したが、2010年度では、各グループの作品を鑑賞した後に、インターネットのブログ上に英語で感想文を書くことを課した。作品をつくる中で、ライティングや音読による反復練習を、作品を鑑賞する時には、リスニング (台本を見ながらの場合は、リーディング) を、鑑賞後には再びライティングとリーディングを行うことになる。以下、その手順をまとめておく。

1. グループ (5名程度) でストーリーを考える。
2. 日本語で考えたストーリーを、自分たちで英語に直す。
3. 直した英語を、Google検索を利用して洗練された英語にする。
4. 英語の台本を完成させる。
5. 英語の台詞を、ストーリーに合わせて、声の出し方やイントネーションをよく考えた上で、音読を繰り返し、台詞を覚える。
6. 映像で残す。
7. 映像はリスニング教材とする。また、台本は、リーディング教材に。
8. 鑑賞後に、インターネットのブログにおいて他のグループの作品に対する感想を英語で書く。



写真 2. 英語作品のキャプチャー画面



図 2. ブログ活動の様子

【学習者の言語観】

- あいうえお作文と、英ご作品に挑戦がとてまたのしかったです。実際に日本ごで言いたいことを英訳するのはむずかしかったけど、簡単な日本ごになおすことで、台本とかつくることができた。
- 難しい日本語もすこしくだけることで英訳しやすくなりました。
- 伝わりやすい英語はもちろんですが、ジェスチャーや、映像などで音とかも、あと、発音とかも感情によって違ったりとか、いろいろタメになりました。

【応用例】

中学校や高校の英語教科書に掲載されている対話文をもとに、少し語（句）を変えたりしながら、スキットを作る。対話文における意味を考えながら、それに相応しい発音やイントネーション、身振りや手ぶりについても考えさせて、音読による反復練習を課す。スキットについては、毎回必ず録画することにし、年度末／学期末などにまとめて上映する。そうすることで、学習内容の総復習にもなる上に、学習者の英語がどのように変化してきたのかを管理することもできる。次に見る学習指導案は、中学校向けの授業を想定したものである。

<p>展開</p>	<p>「スキットを作ろう！！」というプリントを渡す。 プリントには、上に書いた条件が書かれている。</p> <p>疑問詞の復習をする。 生徒に質問をしていく。 「What time is it now? 」 「When is your birthday?」 などなど。 生徒が答えたら、疑問詞の書かれたカードを次々と貼っていく。 一通り終わったら、全体でリピートして一回り練習する。</p> <p>「このユニットでは、ナイアガラの滝へ観光旅行に行ったマイクたちのお話でした」「みんなも外国へ旅行に行ったことあるかな??」などをつなげ、「海外旅行」をテーマにしたスキットを作ることへとつなげていく。 スキット作りに使うといい表現（あいづちなど）も簡単に紹介して、リピートをする。</p> <p>プリントの指示に沿って、台本を作成していく。 台本は、以下のような手順で作られる。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 国ごとに、特徴が簡単な英語で説明された資料を渡し、班ごとに、自分たちが行ってみたい国を選ぶ。 2. その国に観光旅行に来たという設定のもとで、プリントに書かれたその国の特徴（食べ物、言語、建築物、住居、国旗など）を上手に織り交ぜ、一つのストーリーを作る。国名はセリフの中に入れない。 3. ただし、台本を書くプリントには、ある程度教師が作った文章が書かれている。虫食いプリントになっており、自分の行きたい国の特徴を（ ）に入れて行けばストーリーが完成する、というものにする。詳しくは下。 <p>条件としては、次のようなものがある。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 出来るだけ習った表現を用いること。ほかの生徒が見ていても分かるようにするため。 2. グループの全員が2回以上はしゃべること。 また、プリントには、台本の書き方の例が載っている。 3. p87に書かれている疑問詞を用いた文を2つ以上は入れること。 	<p>←外国へ行った事の無い人が劣等感のようなものを感じないように配慮する。また、「外国に行きたいよね?」などの強制はしない。当然、外国にいったことがあるから優れている、などということを言いたい訳ではない。</p> <p>←同じように、あいづち表現の書かれたカードを次々と貼って行く。</p> <p>←世界の国々の特色ある文化や風物を知る。国際理解を深める。</p> <p>←国名をセリフに入れないのは、後のクイズで使うため。</p> <p>←出来る限り生徒が簡単に出来るようにする。しかし、おそらくこれだけでは分かりにくいので、教師が作った、この条件に合わせて作った台本例も一緒に渡す。</p>
-----------	---	--

表 5. 英語作品に挑戦！を取り入れた学習指導案

(筆者が担当する2011年度英語科教育法Ⅳの受講生による)

なお、学習指導案中にある「詳しくは下」と書かれたプリント案は次のようなものである。

○○さん：“Oh!! It's very ().
 ()?”
 ○○くん：“That's the ().
 ○○さん：“Can we ()?
 . . .

(筆者が担当する2011年度英語科教育法Ⅳの受講生による)

上記は中学校英語教育を想定したものであるが、例えば大学英語教育の場合であれば、TOEICなどの対話文を用いて行えば、英語検定試験の対策にもなる。

ここで紹介した「英語作品を作ろう!」の場合、コミュニケーションにおけることばの働きや、ことばが持つさまざまな機能、さまざまな非言語情報などを身につけさせることが期待できる。台本を作成させる過程で、英文をライティングしながら、自らの英語を何度も見直し、修正を繰り返すことになる。さらに、台詞を作品の中で効果的に伝えるために、コンテキスト全体との関係の中で、発話の仕方や非言語についても考えることになる。台詞であるがゆえに、覚えるために何度も音読をすることになり、より流暢な発音にもつながる。作品の上映会では、リスニングをしたり、聴き取れなかった部分については、リーディングで補うことができる。感想文を英語でライティングさせることもできる。このように、授業で扱うコミュニケーション活動のあらゆる要素を取り入れることができる。

以上、筆者が実践している授業について、その理念的・理論的背景、コミュニケーション活動、学習者の反応について概観してきた。もちろん、これらの全ては、現地点での筆者なりの最善を尽くしたものに過ぎない。今後も異領域からの知見を借りつつ、既存の英語授業に手を加えたり、新たに創出する試みを持ち続けたい。

【注】

† 本稿の内容の一部は、日本学術振興会科学研究費補助金の助成を受けている(若手研究(B) 課題番号22720211, 平成22年度-24年度)。

(1) 私たちは、各々が主観的にことばを意味を生成し、それを他者と共有する。これを相互主観的同一性の確保と言う。

(2) 周辺言語(パラ言語)とは、「話す時の、声の高低、速度、大きさ、質」(青木1999: 135)である。

(3) Data-Based Thinkingとは、統計的資料などで提示されたデータを正確に読み解く力を育成することである。また、Critical Thinkingとは、与えられた情報を鵜呑みにするのではなく、既知の情報と照らし合わせながら、情報を多角的かつ批判的に読み解く力であるとする。その意味で、これら2つの力は、実践的なコミュニケーション能力と言える。例えば、主に1990年代以降、世界の言語教育に少なからぬ影響を与え続けているバイラム(Byram)は、「異文化コミュニケーション能力」を次の5つに分類しているが、これらは上記2つの能力の育成と重複する部分がある。

1. 態度

他者の意味、ビリーフや行動に関してすぐ判断を下すのではなく、好奇心を持ち、理解しようとするか、また、他者の観点から、相手の立場に立って分析しようとする気持ちはあるかということ。

2. 知識

自分の所属する集団に関する、また、相手や相手の所属するグループに関する知識があるかということだけでなく、社会や個人レベルでのインターアクションの過程に関する知識があるか。

3. 比較、解釈するスキル

さまざまなドキュメントを比較、解釈し、関係づけること。

4. 見つけ出し関わっていくスキル

全く知識がない場合、それを見つけ出し関わっていくことができるか。

5. 文化に対する批判的意識

「文化」を鵜呑みにするのではなく「文化に対する批判的意識」を持つことも大切である。

(Byram 1997をもとに整理)

(4) 例えば、酒井 (1997) や小坂井 (2002) など。

(5) ただし、民族や言語を想像の共同体として批判するだけに留まるわけにはいかない。それらが仮に「虚構」だとしても、その虚構がなければ現実が機能しない側面もあるからである。多言語社会研究における包括的理解の試論については、仲 (2006b) を参照。

(6) 筆者は、岐阜大学において英語科教育法IおよびIVを担当している。そこでは、受講生とともに学習指導案を作成し、模擬授業を行ってもらっている。詳しくは、仲 (印刷中) を参照。

(7) 国民的漫画『ドラえもん』に登場する未来の (=架空の) 道具のひとつ「翻訳こんにゃく」をヒントにしている。この道具 (=こんにゃく) を食べれば、自動的に異言語に翻訳してくれるというものである。余談であるが、最近の通訳機器の発展により、自動翻訳機の実用性は現実味を帯びてきたように思える。電話の中にICチップを入れ、こちらが日本語で話しても、通話の相手側には自動的に相手の言語で聞こえることが、技術的には既に可能とされている。また、iPad/iPodのアプリには、約50もの言語が容易に翻訳され、かつボタン1つで発音までしてくれるものがある。わずか85円である。もちろん、言語学的見地からは、非文法的なものも少なくないのが現状であるが、たいていの英語学習者よりもはるかに伝わりやすい英文を、はるかに速くかつ明りょうな発音で発信できる。

(8) もちろん、文化的な見方がステレオタイプとして学習者に固定化されてしまわないように細心の注意を払う必要がある。

(9) この「認識機能」では、主として認知言語学からの学術的貢献を前提としている。ただし、「認知」が「実験や調査・観察など、いわゆる科学的・実験的・統計的裏付けを志向する立場」を意味する際に用いられるのに対し、「認識」は、「理性と思惟の力で論理を進める哲学的立場」を意味する (吉村2004: 12)。本稿で筆者が「認知」ではなく、「認識」という用語を用いているのは、まさにこの違いに理由がある。つまり、「母語話者」の存在を自明視しない社会言語学の立場からすれば、例えば日英語の発想法を比較する場合に、必ずしも「純粋な日本語話者」「純粋な英語話者」というものは存在しない。また、言語の使用者という観点からも、国や地域あるいは民族といった近代国家形成期以降に特殊な意味を伴って成立した概念と「言語」というものは必ずしも「自然な」相関関係があるものではない。以上から、認知言語学の視点を大いに参照しながらも、「ことばの認知機能」ではなく「ことばの認識機能」という用語を用いている。

(10) 詳細については、日野 (2003) および仲 (2009) を参照。

(11) 本稿で紹介した学習者のアンケート用紙での自由意見欄に見られる言語観は、ほんの一部に過ぎない。今後は、学習者の反応を質的および量的にも、より正確に分析する必要がある。

【参考文献】

<日本語による文献>

青木順子 (1999) 『異文化コミュニケーション教育: 他者とのコミュニケーションを考える教育』 溪水社.

板場良久 (2001) 「言語運用論」石井敏+久米照元+遠山淳 (編著) 『異文化コミュニケーションの理論: 新しいパラダイムを求めて』 pp. 189-200. 有斐閣ブックス.

—— (2011) 「コミュニケーションという力」板場良久+池田理知子 (編著) 『よくわかるコミュニケーション学』 pp.2-21. ミネルヴァ書房.

熊谷由理+奥泉香+仲潔+丸山真純+佐藤慎司 (印刷中) 「『コミュニケーション』: コミュニケーション研究とことばの教育におけるコミュニケーション概念の変遷と現状」佐藤慎司+熊谷由理 (編著) 『言語教育における異文化コミュニケーション能力再考 (仮)』 ココ出版.

小坂井敏晶 (2002) 『民族という虚構』 東京大学出版会.

齋藤純一 (2000) 『公共性』 岩波書店.

酒井直樹 (1996) 『死産される日本語・日本人: 「日本」の歴史-地政的配置』 新曜社.

- (1997) 「多言語主義と多数性: 同時的な共同性をめざして」三浦信孝(編)『多言語主義とは何か』pp.228-245. 藤原書店.
- 佐藤慎司+奥泉香+仲潔+熊谷由理(印刷中)「『文化』: 文化人類学とことばの教育における文化概念の変遷と現状」佐藤慎司+熊谷由理(編著)『言語教育における異文化コミュニケーション能力再考(仮)』ココ出版.
- 佐藤慎司・深井美由紀(2008)「日本語教育への社会文化的アプローチ初級日本語ポッドキャストプロジェクト」畑佐由紀子(編)『外国語としての日本語教育: 多角的視野に基づく試み』pp.187-204. くろしお出版.
- 高田明典(2011)『現代思想のコミュニケーション的転回』筑摩書房.
- 田村智子(2010)『同時通訳が頭の中で一瞬でやっている英語術リプロセッシング』三修社.
- 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.
- (2006a) 「<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』(「社会言語学」刊行会)第VI号: 19-43.
- (2006b) 「英語論の構図: 英語帝国主義論と国際英語論の包括的理解のために」『言語政策』(日本言語政策学会)第2号: 1-20.
- (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』(「社会言語学」刊行会)第VIII号: 1-21.
- (2009) 「<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」『岐阜大学教育学部研究報告』第11巻: 201-216.
- (印刷中)「言語文化観を育成する「英語科教育法」の実践: 言語観のゆさぶり」森住衛監修・関西言語文化教育研究会編『言語文化教育の実践(仮)』
- 中島和子(2011)「カミズ教育理論と日本の年少者言語教育」ジム・カミズ(中島和子訳)『言語マイノリティを支える教育』pp. 13-59. 慶應義塾大学出版会.
- 日野信行(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.
- 深井美由紀・佐藤慎司(2008)「教室から世界へ向けて: ポッドキャストを使った社会文化的アプローチの実践」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会(編著)『ことばの教育を実践する・探求する: 活動型日本語教育の広がり』pp. 171-185. 凡人社.
- 松本茂編著(1999)『生徒を変えるコミュニケーション活動: 自己表現活動の留意点と進め方』教育出版.
- 吉村公宏(2004)『はじめての認知言語学』研究社.

<英語による文献>

- Auerbach, E. Roberts (1993) "Reexamining English Only in the ESL Classroom." *TESOL QUARTERLY*. Vol.27, No1, Spring:9-32.
- Bianco, J. L. (2000) "Multiliteracies and multilingualism." In Bill Cope & Kalantzis, K. (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social future*. pp.92-105. New York: Routledge.
- Byram, Michael (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, Vivian. (1999) "Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching" *TESOL QUARTERLY*. Vol.33.No.2.Summer:185-209.
- Cummins, Jim and Swain, M. (1986) *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*. London: Longman.
- D'souza, Jean (2001) "Contextualizing range and depth in Indian English," *World Englishes*. Vol.20, No.2. pp.145-159.
- Gumperz, John Joseph (1982) *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hino, Nobuyuki (2001) Organizing EIL Studies: Toward a Paradigm. *Asian Englishes*, Vol.4, No.1. 34-65.

- Jenkins, J. (2000) *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- (2002) “A Sociolinguistically Based, Empirically Researched Pronunciation Syllabus for English as an International Language” *Applied Linguistics*. Vol. 23, No.1. p.p. 83-103.
- Kachru, Braji B. (1976) “Models of English for the Third World: White man’ s linguistic burden or language pragmatics.” *TESOL Quarterly*, Vol.10, No.2. 221-239.
- (1986) *The Alchemy of English: the Spread, Functions and Models of Non-native Englishes*. Oxford: Pergamon Press.
- Phillipson, R.(1992) *Linguistic Imperialism*, Oxford: Oxford University Press.
- Smith, L.E. and Rafiqzad, K. (1979) English for cross-cultural communication: the question of intelligibility, *TESOL Quarterly* 13, 3: 371-380.