

# 中学校英語科教育におけるコミュニケーションの 指導法に関する研究

小 山 久美子\*

## On Teaching Methods of Communication Skills in English at Junior High Schools

Kumiko KOYAMA

### Abstract

It is essential to cultivate and develop communication skills, which is required in teaching English at junior high schools. This does not mean that grammar is not important. Language knowledge including grammar or syntax is the basis of language, whether it is the first language or the second one. This paper examines how we develop students' communication skills in English at junior high schools, meanwhile teaching methods, and communicative competence are referred to, and basic communicative expressions in textbooks authorized by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology are examined.

Key Words: 英語科教育

### 1. はじめに

中学校の英語科教育において、コミュニケーション力をつけることが大切であると言われ続け、学習指導要領にも言語活動を行う際に、実際の使用場面や状況を取りあげるように明記され<sup>1</sup>、コミュニケーション能力を育成できるようにすることが謳われている。つまり、コミュニケーション・アプローチの重要性を認めている。しかし、実際には文法訳読式も捨てきれずに

---

\*教授 言語学・英語教育

いるように思われる。たとえば、内容理解を確認する際に、文を訳させるということが挙げられる。教職関係の授業において、コミュニケーション・アプローチの重要性を説き、生徒中心の活動を盛り込むことを話しているにも関わらず、学生に模擬授業をさせると必ずといっていいほど全英文の和訳を取り入れる。このことは、その学生が中学校、高等学校で受けた授業がそうであったことの裏返しともいえる。もちろん、それは学習指導要領の改訂前であったかもしれないが、その時に受けた授業のスタイルが当たり前のように身につけてしまっていることは、皮肉なことだが、定着という観点からは素晴らしい結果ともいえる。しかし、現在、高校では授業を英語で行うことになっており、遅かれ早かれ中学校でも英語で授業を行うことが見込まれている。一番身近な教師が英語を自然に使うことにより、生徒も英語に慣れ親しみ、教師とのやり取りという簡単なコミュニケーションから徐々に自分の意見を述べたり、感情を表現したりすることができるようになるというねらいがある。授業を英語で行うことは、コミュニケーション活動につながると考えられる。

そうではあるが、新しい言語を習得する際に、文法を無視していいというわけではない。コミュニケーションというと、文法が関係ないと思われる傾向がある。だが、文法がわからないと正確な意味は理解できない。つまり、相手の主張を正確に理解できないし、こちらの言いたいことも伝えられない。もちろん、本論は文法訳読式を擁護する立場ではない。しかし、文法の知識、すなわち言語知識がコミュニケーションの土台を作っていることは否定できない。そこで、文法事項の説明もしながら実践的なコミュニケーション活動のできる授業展開をする必要がある。文法事項の定着に関することには別の機会に述べることとし、本論では、中学校英語科教育において、コミュニケーション活動に必要な要素がどのように取り入れられているのかについてみていく。まず、教授法とその枠組みとなった理論、コミュニケーション能力について概観し、次に、検定教科書を分析・考察し、実践的コミュニケーション力を育成する指導について論じていく。

## 2. 教授法と理論的枠組み

コミュニケーションを重視するようになった背景には、中学校から10年間も英語を勉強していても英語を使うことができず、外国との貿易や商取引など経済的にも、また政治的にも対等に渡り合えなかったことがある。どんなに読み書きができて話せないことが、訳読式の教授法からの変換の要因となった。そこでコミュニケーションを円滑に進めることができるようにする教授法が発展した。ここでは、これまでの教授法と理論的枠組みについて概観する。そ

それぞれの教授法にはその礎ともいべき理論があり、それを踏まえた上で、コミュニケーション能力について検討する必要がある。

1950年代から60年代初めにかけて、構造主義言語学と行動主義心理学が主流であった。前者は個々の言語は限りなく異なり得るという考え方で、後者は学習は刺激・反応による習慣形成であると唱え、母語と外国語を比較し、異なるところを知り、それを反復練習することによって、母語という古い習慣を脱して外国語という新しい習慣を身につけることができると主張した。この考えをもとにオーディオ・リンガル・メソッド/オーラル・アプローチ (Audio-lingual Method/Oral Approach) が生まれた。いわゆるパターン・プラクティスによって、語句挿入や単語の置き換え等を繰り返し練習し、定着を図った。構造主義言語学も行動心理学も、多くの観察可能なデータのみを対象として、それらを客観的に記述し、分析していったが、1960年代初めに Chomsky による変形生成文法理論が生まれ、観察不可能な深層構造や変形操作などを用いて、より適切な記述ができるようになると、構造主義言語学や行動心理学は衰退した。理論的支柱が崩れたこと、また、実際の学習者に目を向けなかったこともあり、オーディオ・リンガル・メソッド (オーラル・アプローチ) も消えていった。

オーディオ・リンガル・メソッドの後、サジェストペディアやサイレント・ウェイなど、学習者の情意面を考慮した教授法が出てきたが、どれも主流を占めるところまではいかなかった。やがて、第二言語学習のメカニズムを解明しようとする研究者による誤用分析研究がでてきた<sup>2</sup>。学習者が間違えるのは、心理的プロセスを反映していると考えたからである。こうして第二言語習得が研究の中心的課題となった。

それまでのアプローチには、機械的なやり取りなどパターンに即した会話はできるが自由な対話を行うのには不十分であるという問題点があった。すなわち、コミュニケーション能力の向上に至らないという指摘があり、実際の場面や状況でコミュニケーション活動ができるようにすべきであると考えられた。1970年代になると、Chomsky の考え方に疑問を呈する人たちが始め、言語能力だけではなく言語運用能力も必要であることが唱えられた。欧州議会も国際化が急速に進んだヨーロッパで第二言語教育の必要性を認識し、伝達能力を重視した教育に力を入れた。このことがコミュニカティブ・アプローチ (Communicative Language Teaching) の背景にある。コミュニカティブ・アプローチでは、ロール・プレイ、プラスワン・ダイアログ、インフォメーション・ギャップ、問題解決などを課して運用能力を伸ばすことを目標にした。また、Halliday による体系機能文法や Hymes によるコミュニケーション能力 (communicative competence) の提唱もあり、言語能力だけでは言語を運用することに問題があることが強く主張された。

一方、Krashen は、言語習得に必要なのは理解可能なインプットであるというインプット仮説をもとに言語習得のメカニズムを解明しようとした。そして、Krashen らはメッセージを理解することに重点を置いた理解優先の教授法であるナチュラル・アプローチ (Natural Approach) を発展させた。彼は、チョムスキーの理論や第二言語の教授効果、動機づけや性格などの情意要因の研究に基づいて5つの仮説を提唱した。母語のように自然に習得することと教室で勉強するなど意識的に学習することは別であると区別し (習得・学習仮説)、自分の発話が文法的に正しいかどうかをチェックする場合のみに意識的な学習が役立つと主張した (モニター仮説)。また、自分のレベルより少し上のインプットによって言語習得ができ (インプット仮説)、文法事項は予測可能な自然な順序で習得されるという (自然習得順序仮説)。ただ、間違いをするのではないか等の学習者の情意面がインプットに影響を与えるという (情意フィルター仮説)。たしかに、学習者の不安要素をなるべく取り除くように環境を整えることで、学習に集中できるといえるので、この点は英語を指導する際にも注意すべき点である。インプット仮説からイメージ教育や内容中心教授 (Content-based Language Teaching) などが発展していった。

インプット仮説に対し、Long は会話のやり取りをすることで、わからなかったことを聞き返したり、わかりやすいように言い換えをしたりして意味の理解を深めることができると考え、一方的にインプットされるだけでは十分な習得ができないということで、インターアクションが大切であると主張した。また、Swain はインプットされるだけでは社会的に適切な表現を使いこなせないことを指摘し、アウトプットが十分になされることが必要であるというアウトプット仮説を主張した。Long らはこれらを発展させて、タスク中心の教授法 (Task-based Language Teaching) を提案している。

白井 (2014) は、文法訳読式やオーディオ・リンガル・アプローチ (オーラル・アプローチ) に対して、ナチュラル・アプローチ、タスク中心の教授法などは、広い意味でコミュニカティブ・アプローチであると考え、コミュニケーション能力を身につけることを目的とした指導法であると述べている。

現在の英語教育では、コミュニカティブ・アプローチを取る場合が多い。しかし、中森 (2009) は英語を母語とする環境で教える場合は、対象者の成長段階に応じた認知力と英語が同時に備わっていくが、日本で外国語として英語を教える場合は、すでにある程度の認知力が備わっている児童や生徒が対象者なので、英語を母語とした研究者による習得論や教育論をそのまま当てはめると不具合が生じることが懸念されると指摘している。さらに、英語教育において絶対的な指導法というものはない (中森 (2010))。それぞれの指導法の長所を生かして組み

合わせていくことにより、発達段階に適した指導を展開していくことができるといえる。

### 3. 英語教育におけるコミュニケーション

#### 3.1 コミュニケーション能力

コミュニケーション・アプローチの目標は、コミュニケーション力を身につけさせることであることは前章で述べた。コミュニケーション能力は、Hymesが提案した概念である。彼はChomskyが提唱した言語能力（linguistic competence）、すなわち文法や語彙に関する知識だけでは十分なコミュニケーションはとれないと考えた。いろいろな状況や人間関係に対応したことばを用いる能力を身につけることが必要であるということである。Hymesのいうコミュニケーション能力は、文法能力、談話能力、社会言語学的能力、方略的能力の4つから構成される。文法能力は言語の音声や語彙・文に関するもので言語知識といえる。談話能力は文と文をつなげる能力である。たとえば、レポートを書くときの序文、本論、結論といった構成などである。社会言語学的能力は、社会的に適切なことばの使い方に関する能力とされている。いいかえれば、知らない人や年長者と話すときのことばの使い方など、状況に応じた使い方に関することである。方略能力は、聞き取れないところを聞き返すなどのコミュニケーションがうまくいくようにするための工夫である。

ところで、実際の会話では対人関係の問題だけとは言いきれない状況も生じてくる。たとえば、「ペン持ってる？」と友達に聞かれたとする。これは文字通りの意味では所持しているかどうかを尋ねる疑問文である。しかし、実はペンを持っていたら貸してほしいという言外の意味、すなわち話し手の意図がある。言い換えれば、「ペン持ってる？」という質問だけで、ペンを貸してほしいという要求・依頼文といえる。これは対人関係のような社会言語学的観点というよりは、語用論的な意味解釈が求められる例だといえる。質問することは、何かを求めていることである。それが情報であることもあれば、要求という形であるかもしれない。実際の会話にはこの他にもさまざまな語用論的な要素があり、そのような語用論的能力もコミュニケーションには必要であることを留意すべきである<sup>3</sup>。語用論的能力はいろいろな分野と重なることがある。したがって、社会言語学的能力ともとらえられる部分はあるが、聞き手の解釈ということを考えると、語用論的能力と言う方が適切であるといえる。このように、コミュニケーションには、言語知識、談話能力、社会言語学的能力、方略能力に加え、語用論的能力も必要である。

### 3.2 検定教科書におけるコミュニケーションの表現とその指導

今回考察するのは、文部科学省検定教科書『NEW HORIZON』である。コミュニケーションを重要視していることは、ほとんどの Unit に会話が入っていることから窺える。自然な形で日常のコミュニケーションを円滑に図るために覚えておきたい表現が1年次から取り入れられている。

問投詞“Oh”は1年次が最も多く、“Oh, no!”を含めると20回以上出てくる<sup>4</sup>。むしろ、2年次、3年次の順に少なくなっている。(1)は1年次のUnit 4の本文の例、(2)はUnit 7のListenに出てくる例である。

(1) Kevin: What's this?

Becky: I don't know. Is it an animal?

Kevin: Yes, it is. It's a koala.

Becky: Oh, I see.

(2) Mr. White: What do you do after school?

Kate : I play the flute. I'm a member of the brass band.

Mr. White: How do you spend your weekends?

Kate : Oh, I usually play the piano.

生徒は“OH”を使うことが大げさで恥ずかしいと思うかもしれない。英和辞書では「ohには思わず条件反射的に出たohと、話し手が丁寧さ・誠実さ・思いやりなどを表すために半ば意図的に用いるohとがある。」<sup>5</sup>と定義されている。“Oh”は音調の違いで、驚きや感動、失望などを表して「わーっ」「あーあ」「おお」「ほら」であったり、問い返したり、「うーん」「ああ」「えーっと」「あっ」であったり、さまざまな日本語で表すことができる。教科書では、条件反射的に用いられる場合の例がほとんどである。しかし、話し手が意図的に用いることもあり、その場合は談話標識とされ、「あのう」「ちょっと」と呼びかけたり、言いづらいことを言うときに用いて丁寧さや躊躇の気持ちを表したりする。このように“Oh”は、決して大げさな言い方ではなく、自然な発話であることを説明することで、生徒は“Oh”の多様性を理解でき、実際の場面で使うことに違和感を持たないようになるといえる。もちろん、談話標識という語句は、中学生にとっては難しいので、用いなくてもよい。Unit 4以前にもListenがあるが、Listenではリスニングのスクリプト（文字）が書かれていないので、集中して聞き取りをすることで、自然な会話であることが理解できる。CDを繰り返し聞かせ、さまざまな音調に慣れ

させること（インプット）が実際の発話（アウトプット）につながるの、リスニングやスピーキング（会話等）の練習を丁寧に行うことが求められる。

話題を変える時や間を取るときに用いられる“Well”は1年次で出てくるが、回数はわずかで、2年次に多く用いられている。Wellも辞書では「……思わず反射的に出てしまう well と唐突さを避けたり表現を柔らげたりするために意図的に用いる well がある。」<sup>6</sup>と説明されている。(3)は中学2年次、(4)は3年次の教科書本文の例である。

(3) (Suddenly a big dinner comes out of the box.)

Wife: I can't believe my eyes!

Husband: Well, well! This is a wonderful dinner. I want to have some good wine with it.

(4) Roy's Father: Well, maybe you can help us. We're going to start looking for it outside.

Mr. Holt: Yes. If we find the arrow, we'll find the diamond.

意図的に用いる場合は、やはり談話標識で、話しの続行・切り替え、言葉の切り出し、同意・承諾、あきらめ、ためらい、疑念、話しの要約、即答を避けるなどの機能をもつ。(3)は反射的に出た驚きの表現であり、(4)は話しを切り替える談話標識として用いられている。Oh同様、談話標識という用語を用いずに、話しの切り替えや即答を避ける時に用いるつなぎ言葉であることを説明すれば、生徒はどのような場合に使うことが適切であるのかを理解できる。Ohに比べてwellの方がやや難しいと思われるため1年次ではほとんど用いられていないが、学習指導要領にある「つなぎ言葉を用いるなどのいろいろな工夫をして話しを続けること。」<sup>7</sup>を指導するためには必要な表現である。2年次、3年次と進むにしたがって、言語活動の幅を広げることが求められており、より自然な会話ができることが望ましい。そのためには“well”を自然に用いてコミュニケーションを図れるよう、インプットとアウトプットを繰り返す必要がある。教師が実際に用いること（インプット）で生徒も自然に使うことができるといえる。

同意を表す“Sure”も1年次では少なく、2年次、3年次と進むにつれて多くなっている。また、同じく同意を表す“OK”が同意の意味ではなく、“Well”や“Now”と同じように用いられている例が1年次の本文にある。

(5) Kevin: OK, Becky. Quiz time. What's this?

Becky: It's a bird.

発話の最初に“OK”とあり、「さて、それでは」の意味で用いられていると理解することは難しいように思えるが、“OK”そのものは日本語の会話でも頻繁に用いられるので、同意や了解の意味でない使い方を知ること、コミュニケーションを進める表現としてヴァリエーションが広がるといえる。

他にも同意や了解のヴァリエーションとして、“That’s right.” “Exactly.” “All right.” “I see.” “That’s OK.” や、聞き返す場合の“Really?”, お礼を言われたときの“My pleasure.”, わからないときの“I have no idea.” など、コミュニケーションを円滑に進める表現が3年間を通して提供されている。これらの表現も実際に使うことで定着するので、繰り返し聞かせて、イントネーションなどに慣れさせ、さらに発音練習をさせて、会話等で使えるように指導することも必要である。

また、学年が進むと Yes/No 疑問文に対して、Yes/No を使わずに“Of course.” “Sure.” など別の表現を用いて答えている例がみられる。常に Yes/No で答えさせるばかりでなく、上記の表現も含め、さまざまな表現を提示し、練習させることが必要である。

他にも会話を長く続けられるようにするための工夫が見られる。たとえば、会話で Yes/No 疑問文に対し、単に Yes あるいは No と言うだけでなく、理由や補足などの新たな情報を加えて答えている。Yes や No だけでは、「答えたくない」あるいは「話したくない」という言外の意味をもたらしかねない。簡単な文であっても、一言加えるだけで相手に与える印象が変わってくる。これは、コミュニケーションを図る上でも留意しなければならない点であり、Yes/No プラス1文を言う練習をさせて、応答できるように指導することが求められる。

さて、文字通りの意味の解釈では不十分な表現もある。先にも触れたが、「持っている?」と尋ねる文である。

(6) Kevin: I don't have any nets. Do you have any?

Sakura: Yes, I have two. Here. Use this one.

さくらはケヴィンの問いに対し、「二つ持っているわ。はい。これを使って」と金魚すくいを渡している。ケヴィンは単に持っているかどうかを尋ねたかったのではなく、貸してほしいという依頼をしたのである。さくらは文字通りの意味ではなく、言外の意味を理解し、金魚すくいを渡した。わざわざ“Yes”と答えなくても“Here.”「はいどうぞ。」だけで手渡してもよい。このような文字通りの意味ではなく、含意を解釈しなければならない例がいくつか見られる。日本語においてもこのような例は日常的に見られる。したがって、英語でもコンテキストを理

解することの重要性を認識させ、相応の対応ができるようにこのような表現に慣れさせる必要がある。

次の(7)は社会言語学的な要素が盛り込まれている例である。

(7) Ms. Brown: Oh, really? That sounds great.

Ichiro: It was. Could you show me the pictures in Kyoto?

Ms. Brown: Sure. And I want to ask you some questions about Kyoto. Can you tell me about this shrine?

これは2年次のMulti + 1の SCRIPT である。Ms. Brown は教師、Ichiro は生徒である。目上である Ms. Brown に Ichiro は “Could you show me ~?” と丁寧な言い方をしているが、Ms. Brown は Ichiro に “Can you tell me ~?” とくだけた表現を用いている。このように、相手によって表現を使い分けることも実際のコミュニケーションでは必要になってくる。そのためには、頻繁に教師やネイティブの ALT を相手に会話ができるような場面を設けることができるようにする必要がある。

ここまで、会話を中心にみてきたが、コミュニケーションを円滑に図るための表現が多々みられた。これらの表現を実際のコミュニケーションにおいて使えるようにするために、パターン・プラクティスから始め、徐々に自由会話に取り入れるような場面を作ることが教師に求められる。それには、授業でディスカッションしたり、プレゼンテーションしたり、自由に会話する機会が多くなる内容言語統合型学習 (CLIL) 的なアプローチの授業が適しているといえる。中学校の3年間でこのような場面を通して、様々な表現を身につけておくと、その後の英語によるコミュニケーションでも困ることはないといえる。極端な言い方をすれば、中学校3年間の表現さえ学習していれば簡単な日常のコミュニケーションはできるといえる。

#### 4. おわりに

本論では、中学校における英語科教育でコミュニケーションをどのように指導したら良いのかに関して、教授法とその背景にある言語習得に関する理論、コミュニケーション能力を概観し、検定教科書で扱われているコミュニケーションに必要な基礎的表現を取りあげ、検討してきた。

これまで様々な教授法があったが、現在はコミュニケーションが中心である。生徒の

コミュニケーション力をつけるためには、多量のインプットと実際にアウトプットさせる機会を与える必要がある。限られた授業時間数でこれらを行うのはなかなか大変なことではあるが、教師がクラスルーム・イングリッシュを用いて指示を出すなど、英語を頻繁に使うことで英語のリズムやイントネーションに慣れさせることができる。また、CLIL 的アプローチなどを通して授業中に生徒同士が言語活動する時間を設ける際に、いつも同じ生徒同士にならないようにしたり、教師やネイティブの ALT と話す場面を設定したりする工夫をしていく必要がある。

検定教科書には、コミュニケーションを円滑に進めるための表現が盛り込まれているので、それらを繰り返し聞かせ、練習させることで自然に使えるようになるといえる。先述した通り、中学校の3年間で基本的なつなぎ言葉や表現を学習できるので、指導に当たる際にいかに中学校での英語が重要であるかを生徒に理解させ、言語活動に参加させるように促していく必要がある。また、教師はコミュニケーションには言語知識だけではなく談話能力、社会言語学的能力、方略的能力に加え語用論的な能力も必要であることを認識して、指導に当たるようにすることが肝要である。

## 注

1. 文部科学省. (2008). 「中学校学習指導要領 第2章 第9節 外国語」第2 各言語の目標及び内容等 英語 2 内容 (2) 言語活動の取扱い, p. 69.
2. Corder, S. P. (1967, 1974) を参照。
3. 語用論に関する要素については小山 (2013) を参照。
4. 本文や例題、練習問題だけでなく、Listen のスクリプト中に出てくるものも含める。
5. 『ジーニアス英和大辞典』電子辞書版 V4.2.
6. 『ジーニアス英和大辞典』電子辞書版 V4.2.
7. 文部科学省 (2008) 「中学校学習指導要領 第2章 第9節 外国語」第2 各言語の目標及び内容等 英語 2 内容 (1) 言語活動 イ 話すこと, p.68.

## 参考文献

- Corder, S. P. 1967. "The significance of learner's errors." *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, pp. 161-170.
- . 1974. "Error analysis." In Allen, J. P. B. and Corder, S. P. (eds.), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, Vol. 3. pp. 122-154. Oxford University Press.
- Coyle, D., Hood, P. and Marsh, D. 2010. *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.

- Ellis, Rod. 1997. *SLA Research and Language Teaching*. Oxford University Press.
- . 2008. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Hymes, D. 1972. “On communicative competence.” In J. B. Pride & J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics*. Penguin.
- JACET 教育問題研究会（編）. 2005. 『英語科教育の基礎と実践』
- . 2012. 『新 英語科教育の基礎と実践—授業力の更なる向上をめざして』. 三修社.
- 上智大学 CLT プロジェクト（編）. 2014. 『コミュニケーション型な英語教育を考える』. アルク.
- 小山久美子. 2013. 「英語教育における語用論の役割」. 『川村学園女子大学研究紀要』第 24 巻, 第 1 号, pp.1-14.
- Krashen, S. D. 1994. “The input hypothesis and its rivals.” In N. Ellis (ed.) *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Academic Press.
- Krashen, S. D. and Terrell, T. D. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon.
- Long, M. 1990. “Maturational constraints on language development.” *Studies in Second Language Acquisition* 12.
- 文部科学省. 2008. 『中学校学習指導要領解説 外国語編』. 開隆堂.
- 中森誉之. 2009. 『学びのための英語学習理論』. ひつじ書房.
- . 2010. 『学びのための英語指導理論』. ひつじ書房.
- 岡秀夫（編）. 2013 [2011]. 『グローバル時代の英語教育』. 成美堂. 白井恭弘. 2008. 『外国語学習の科学』. 岩波書店.
- . 2014. 「コミュニケーション型な第二言語教育とは何か」. 上智大学 CLT プロジェクト（編）. 『コミュニケーション型な英語教育を考える』. アルク.
- Swain, M. 1993. “The output hypothesis: Just speaking and writing aren’t enough.” *The Canadian Modern Language Review* 50.
- . 2005. “The output hypothesis: Theory and research.” In E. Hinkel (ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Routledge.
- 全国英語教育学会（編）. 2014. 『英語教育学の今—理論と実践の統合—』. JACET.

## 資 料

- 『ジーニアス英和大辞典』電子辞書版 V4.2.
- 文部科学省検定教科書『NEW HORIZON 1』2012, 東京書籍.
- 文部科学省検定教科書『NEW HORIZON 2』2012, 東京書籍.
- 文部科学省検定教科書『NEW HORIZON 3』2012, 東京書籍.