

[総説]

運用能力重視の授業に関する一考察

高橋 正夫

キーワード：運用能力重視・コミュニケーションアプローチ・タスク活動

On the Communication - based Approach for Foreign Language Teaching

Masao Takahashi, M.A.

Abstract

The current emphasis on communicative abilities in school English teaching settings is examined according to its realistic targets and effective implementation. Step-by-step transition from form-focused instruction to meaning-focused activities is proposed with examples. The special need is stressed to enhance the learners' attention to "form" in various communication activities.

Key words:communicative approach, task activities

要旨

現行指導要領で言及されている基本的・実践的コミュニケーション能力とは、単に意思伝達の成否が問題となる技術ではなく、文法上の正用法・発展的語法能力に依存する部分がきわめて大きい、学校教育的な意味合いでの言語運用能力と理解しなければならない。このため意味主導型指導と「かたち」主導型の指導が双方で入れ込み合う授業を構想し、コミュニケーション能力の主要な要素が「かたち」から「意味」へと段階的に発展していく指導の流れを確立する必要がある。本稿では具体例を示すことにより、それぞれの段階で豊富な授業技術が開発されることを期待する。

I 現状の分析

「コミュニケーション」という表現が学

習指導要領の「目標」に登場したのは平成元年版からであるが、平成10年版にはさらに「実践的」という枕詞がつき、いまや文部科学省主導型の研修・講習会であろうと、地域の研究団体が主催する公開授業であろうと、コミュニケーション能力の伸長を謳わないものは皆無と言いつていいほどである。さらに文部科学省「英語指導方法等改善の推進に関する懇談会」の報告（2001年1月）は「留意すべき事項」の三に「コミュニケーションの技術としての英語力を育成すること（下線筆者）」を挙げ、次のように述べている。

コミュニケーションには、自分の考え方や情報などの伝える内容が不可欠であるので、そのような内容をしっかりと身に付けさせることが大前提であるが、内容があっても伝

高橋正夫 新潟医療福祉大学 社会福祉学部 社会福祉学科

[連絡先] 〒950-3198 新潟市島見町1398番地
TEL・FAX: 025-257-4411
E-mail: masao-t@nuhw.ac.jp

える技術が不十分では伝わらないこともあることから、コミュニケーションの技術の習得をしっかり行う必要がある。また、コミュニケーションには、聞くことと話すことの力とともに、読むこと書くことの力も重要であり、これらの力を具体的な言語活動を通して有機的に関連付けながら育成することが求められる。

コミュニケーションは、相手を理解し、自分のことを表現して成立する双方向の性質をもつものであることから、理解と表現を統合してとらえ、聞いてそれに反応したり、質問をするなどの力の育成は極めて大切であると言えよう。

実践的な運用能力を、一般的な語学能力を確認する意味でなく、それ自身一つの技術として位置づけるのは、コミュニケーション重視の流れの中でも究極的な段階に達していると理解してよい。もちろん英語教育が外国語を学ぶことを目的にしている以上、その運用能力の向上を目指すことに異論があるはずではなく、すでに昭和10年代の「英語科廃止論」をめぐる議論でも学習目標としての英語力に関連して頻繁に言及されており、戦後初の『中学校学習指導要領英語編（試案）』（1947）は英語科教育の目標の第一を「英語で考える習慣を作ること」とし、知識としてではなく、スキルとして英語を学ぶ姿勢を明確にしている。また高度成長期の昭和30年頃盛んに議論された「役に立つ英語」論議は現在のコミュニケーションに対する関心をより直截的に表現したものと考えられる。

現在、授業現場においてもコミュニケーション能力伸長の必要性に関する認識はきわめて高いものがあり、昭和50年代初頭に、筆者らが文法・訳読主導の英語授業に一石を投じるために「コミュニケーション・ティーチング研究会」を有志と発足させた時代を

思うと隔世の感がある。いまやどの公開授業でも言語の運用能力に焦点を合わせた活動が組み込まれていないものではなく、たしかに生徒間で英語を「使う」ことに対する違和感が減少していることは事実である。また英会話ブームや小学校での英語授業の導入と相まって、生徒の間にも「楽しく学ぶ」ことを求める社会的風潮が反映されるようになり、刻苦奮励型の学習よりも言語活動に焦点を合わせた授業を求める傾向がますます強まっている。こうした「楽しく学ぶ」言語活動においては、ややもすると使用される言語材料の適正さ（well-formedness）よりもコミュニケーションの成立そのものが重視される傾向にある。

そしてその結果はどうであるか、平成14年から実施された新指導要領の成果はまだ統計的な数字として明らかになってはいないが、今回の改訂同様コミュニケーション能力育成を念頭に置いて改訂された前指導要領の結果を、それ以前の指導要領のもとで学習した生徒の学力を比較したものはいくつか存在する。例えば市島（1997）¹⁰の、聞く力（コミュニケーション能力を構成する一要素）での改善が見られる一方で書く力（文法・構造に関する知識をより必要とする語学力）が低下しているというレポートは、一校に関する調査とはいえ、高校教師の一般的な認識と一致するものである。

「文法的知識から運用能力へ」という指導法の変化だけでなく、新指導要領で見逃してならないのが高等学校「英語Ⅰ」の標準単位数が4から3に削減され、結果として在学中の英語の総授業数が減少するという事実である。平成15年のカリキュラム上の変更は、まだ大学レベルの英語教育に波及していない。しかし平成元年の指導要領の改訂以降顕著になったコミュニケーション重視の中学校・高校での英語教育は、全体として英語への接触時間が減少するなかで、

学習濃度の薄い言語活動に時間を割く結果となり、とくに成績の中・下位群を構成してきた生徒に、基本的な文の構造に関する認識が極めて乏しいという状態を作り出している。大学一般教養で英語を担当する者として、彼らが流暢な運用能力にあこがれる反面、言語知識の貧弱さを増幅している故に、英語使用への忌避感・嫌悪感をむしろ強めているのではないかという懸念を抱いている。

したがってコミュニケーション重視という現指導要領の方向自身は間違っていないにしても、単に十分な英語を使う時間を保証さえすれば、運用能力が育成されるという安易な方法論には疑念が残る。もともと現実の授業時間には「十分な時間」という前提条件すら存在しないのであるが、J. White (1998) の次の言葉は、カナダ、ケベック州の二言語教育という豊富な言語使用の時間を保証された環境にあっても、意図的な形態の意識化が不可欠であることを示唆している。

There is a growing body of evidence in Quebec and elsewhere, however, that when instruction focuses on meaning to the virtual exclusion of formal aspects of language, learners may fail to reach high levels of linguistic knowledge and performance despite extensive exposure to target language input.²⁾

もちろん、これは運用能力育成を念頭に

置いた言語活動のあり方だけを問題にするものではなく、文法・構造などの言語の「かたち」に関する指導法も含めて、英語授業全体の見直しを要求するものである。そしてそのためには学校の公教育の一環として行われている英語教育という枠内での「実践的コミュニケーション能力」とは何か再検証されなければならない。

II 教室で求めるコミュニケーション能力

もともと指導要領でいう「基礎的・実践的コミュニケーション能力」とはいかなる能力を指しているのであろうか。コミュニケーション能力 (communicative competence) 自体の古典的な定義はCanale and Swain (1980) が、それは文法能力 (grammatical competence)、社会言語的能力 (sociolinguistic competence)、談話的能力 (discourse competence)、および方略的能力 (strategic competence) から成るとしたものである。³⁾しかし外国語として学ぶ学習者の立場からすれば、最初の文法能力が突出した重要性をもっていることに異論はなく、後者3つはむしろひとつの概念に統合して考えたほうが分かり易い。なぜならば、それらがコミュニケーションの成立・不成立に決定的な役割を果たす場面は比較的まれであるからである。そしてこの後者を仮に「実際的運用能力のノウハウ」と呼ぶのであれば、英語という言語能力は図1 A・Bのような、2つの峯から成る一つの山塊とし

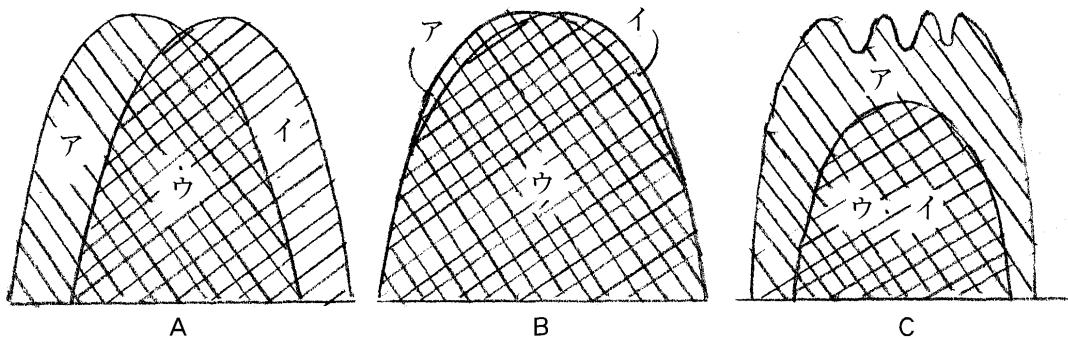


図1 文法能力とコミュニケーション能力の概念図

て捉えるのが分かりやすい。

つまり文法・語法能力の峯と実際的運用能力の峯から成るこの山塊は相互に独立した能力（例えば前者にあっては話法の転換などで表示される明確な時制の意識（図1 Aのア）、後者にあっては対話における適時即妙な表現方法の選択など（イ））を示す頂きを持っているものも、その裾野にあたる山腹はほとんどを共有しているのである（ウ）。この場合2つの峯がどれほど近いか、あるいはどれほどに巨大かについては意見の割れるところであります、Weir⁴⁾のように相互の独自性を強く主張する人々は図1 Aをイメージして、運用能力にターゲットを絞った独自の指導法が学習の当初から必要であるという結論に至る。

しかし教室場面以外に外国語の運用をフィードバックする社会生活を持たない学習者にとって、方略、談話、社交などに関する知識は当面必要なく、あってもそれは文法・語法能力に比して極めて小さいと考えられる。こうすると日本人が学校で習得する言語能力とは、ほとんどが語法能力と運用能力の複合体から成る山塊に小さな運用能力の峯が重なっていると考えるほうが適切であろう。また中学・高校での学習範囲を考えれば語法能力の峰も同様に目立たない小さやかなものになるであろう。これを図示すれば図1 Bのようになる。

（ただし、公教育での外国語学習として考えると、この2峯型の言語学習に本来もうひとつ国際理解をイメージした峯を加えて3峰型の山塊を考えるべきである。しかし平成元年版の目標にあった「国際理解の基礎を培う」の文言は今回の改訂で削除され、外国語学習によって得られる人間理解のための教養は、少なくとも英語教師の直接的な関心からは姿を消しているという理由で、これ以降の議論では除外して考えることにする。）

図1 Bのイの部分が小さやかなのは、学校教育にあっては、それが意味と形態に関する膨大な知識の総仕上げとして付加された総括的な運用上の能力であり、実際のコミュニケーション場面が個々に要求する場面特有の言い回しとか、対話相手に応じて言語コードを変えるような社会言語的知識をも含むものではないからである。例えば場面に適切なあいづちの打ち方はコミュニケーション成立に重要な要素ではあるが、ここでは考慮されていない。

こうした運用能力の捉え方は前述文部科学省「懇談会」の「技術としてのコミュニケーション能力」とは異なるものであるが、日本の英語教育の実態を考えればより妥当なものと考える。「技術として」のケースはむしろ外国語が生活言語となっている移民の学習で想定されるべきモデルであって、同じ喻えを用いれば、それは多数の突出した頂きを持つ多峯型の山塊（図1 C）として描かれるものである。そしてそれは言語の基礎的理解といった裾野部分が図1 A・Bに比して狭いというのが一般的であろう。

現在とくに中学校で主流をなしている授業展開はまさにこうした図2で示された言語能力観を具現化したもので、そこでは教師主導による言語材料・文法规則の解説と練習（図1 Bウ）がその実際的運用をねらった生徒主導型のいわゆる言語活動（イ）とセットになっている。もちろん、ウの趣旨は本来「かたち」と「意味」の両者に配慮した学習であるべきであるが、教室での一斉授業という現実から前者に傾斜しがちであるというのは止むを得ない。そして学習の総仕上げにコミュニケーション活動というキャップをかぶせようとする動きはとくに中学校で確実になってきている。またこの動きが高校レベルにも顕著になってきたことには、平成18年度から大学入試センター試験にリスニングが導入されることとも無

関係ではないであろう。

ただし注意しなければならないのは、図1Bと図1Cの対比が示すように、図1Bのイで意図されているコミュニケーション能力とは個別の場面でコミュニケーションの成立を第一目標とする類の能力（図1Cのイ）ではない。むしろそれは言語の知識・運用の総体を補強し、より堅固にするために行われるべき補完的な行為であるという点が、学校英語教育での「基本的・実践的コミュニケーション能力」の特徴である。

III 学習方略の問題

1 意味主導型活動再検討

図1Bでコミュニケーション能力を、文法・構造知識（意味への配慮を含んだうえで）に運用上のノウハウが乗っているかたちで示したが、それは文法と運用技術を分離したり、前者を習ったで後者を身につけるといった学習上の順番を意味するものでは決してない。とくにウで示した、その両者が重なり合う部分をどう学習するかは学習方略の問題である。意味主導型か形態主導型か、学習者主体か授業者主導か、言語への自然的接触か意図的なプログラム化か、「習う」のか「慣れる」のか、といった議論は外国語習得の二元論として18世紀の昔から議論されてきたことである。⁵⁾構造主義言語学に刺激された文型練習が大いに流行した1960年代に盛んに行われた比較実験はまだ記憶に新しい。1970年代には文法訳読方式の反動や行き過ぎたパタンプラクテスの反省から、言語学習の方略が大きく意味主導型に振れ、それでも目立った改善が見られないところから一時的にCognitive Approachなど形態の意識化に針を戻そうとする動きもあり、さらには80年代・90年代Total Physical Response Approach, Natural approach, Functional Approach, Humanistic approach, Silent Way, Suggestopediaなど

様々な名前で呼ばれる再び「習うよりは慣れる」方式に傾斜した教授法が提案されてきた。

21世紀の現在は、コミュニケーション・アプローチと総称される授業理念が支配的であり、その理念からすれば、現行の教科書や指導法は意味主導型・「かたちより意味」重視の系譜に入るものである。しかし「アプローチ」はあくまでも学習対象への視点・接近方法を示すものであって、学習ターゲットの個々に二者択一の命題を強いているものではない。実際、学校教育で要求される語学力（図1Bのウ）の育成にどちらがより有効であるか、様々な要素が絡むだけに明確な解答は存在しない。教育現場からのレポートは数多いが、もともと言語習得という極めて定義しづらい概念を、特定のテーマに基づいて実験の設定を行うことは難しいだけでなく、現実の教育現場でそれを行おうとすれば人体実験にも似た道義的な問題も生じてくるだけに、それらの信頼性には若干の問題点が残るのが常である。

しかし意味に焦点を合わせた指導が期待された成果を上げない状況の中で、この古くて新しいテーマを、出来るだけ統制された実験の中で確かめようとした研究は、近年幾つか報告されている。それぞれにあって実験の設定がまちまちであり、当然我々の関心事である学校教育に対するrelevancyも大きく異なるが、Doughty, C. and J. Williams⁶⁾は、意味やかたちだけに学習者の関心を向けた指導よりもその両者に注意を喚起した指導が優位 (the superiority of conditions facilitating attention to meaning and forms over exposure to meaning or forms alone. p.34) であったと総括している。またフランス語の没入法教育 (immersion program) が最も徹底的に実践されているカナダ・ケベック州の二言

語教育での経験をふまえてN.C.Ellis (2001) は次のように述べている。

These (naturalistic environments) are situations which guarantee sufficient quantity of language. But without any focus on form, formal accuracy is an unlikely result. Focus on forms alone can teach some declarative rules of grammar, but at its worst can be accompanied by too little time on the task of language use itself. 中略 But focus on form instruction, which is rich in communicative opportunities and which also makes salient the association between structures and functions, can facilitate language acquisition.⁷⁾

つまり、現実のコミュニケーション場面を設定して、学習者の注意がもっぱら「意味」の受理・伝達に向けられているような言語活動だけでは、学習は決して完成しないと言うことである。したがってはるかに学習時間の限定された日本の学校授業という状況の中では、運用能力のノウハウに焦点を合わせた活動であっても、「かたち」の意識化を組み込むことが学習効率向上の必須条件になる。

2 構造・形式学習の再検討

前節で意味主導型活動（図1Bのイ）が再考されなければならないと述べたが、同様に図2のウに該当する活動でも再検討が必要である。しかし言語構造の認識・文法規則習得を再認識することは、伝統的な訳読・文法学習に戻ることを意味しない。旧来の指導は形態（form）とそれから生じる意味（semantic meaning）を教えることに専念し、それが実際のコミュニケーション場面でどのような意図をもって使われるかが十分に教えられてこなかった。言葉を換えると、ウが「かたち」formと「意味」meaning/functionの重なり合っている部分

であるという意識が十分ではなかったのである。

新しい文法指導に関して、R.M.Dekeyser (1998) は、instilling knowledge about rules, turning this knowledge into something qualitatively different through practice, or automatizing such knowledge further in the sense that it can be done ever faster with fewer errors and less mental effort.⁸⁾ と述べているが、ここで注目すべきは形態に関する知識が実際の行動パターンに質的に変容していく (stimulate reflection) 意図的な指導が行われなければならないとしている点にある。そうした指導の具体的な例として前掲書はMerrill Swain⁹⁾ が学習者が仮説を立て語彙、形態、複雑な統語的構造を意識しながら協同作業（collaborative work）を行う学習スタイルの有効性を紹介している。

つまりある特定な文法規則がどのような場面で必要とされるのか、またその規則を正しく運用することによってコミュニケーションがどれだけ円滑に進むかを意識させ、体験することによって文法の学習が進められなければならない。したがって従来のような抽象的な規則をドリルするだけでなく、具体的な場面の中で、学習者がその効果感を実感していくことが必要になってくる。学校教育の現場で行われた比較研究に関しては、高島（2000）は「話者の視点を加味した文法説明の指導効果の比較研究」の幾つかを紹介し、いずれも従来型の指導に対して優位であったという研究を報告している。さらに彼は「文法知識を動的なものへ変えるいまひとつつの方法は、その知識を必要とする複数の場面を通して、実際に知識を意識化する活動を与えることである。これが第2段階であり、VanPatten (1996) の提唱するinput processingの手法がその一例である。これはインプットの内容を理

解する中で文法形態に学習者の意識を向けさせ、インプットを処理させるものである。」¹⁰⁾と述べているが、ここで言う文法形態の意識化とは教師による一方向的な解説ではなく、学習者自身が文脈や場面の助けを借りて文法的規則を実感していく過程のことと言っている。

このような文法指導はすでに伝統的な規則の学習から意味・機能重視のコミュニケーション活動の領域ともまたがるもので、図1Bでのイとウの区別をますます曖昧にし、統合した学習指導を示唆するものである。

IV 「かたち」と意味との統合

前節で述べたように、意味主導型指導と「かたち」主導型指導の双方で、両者が入れ込み合う授業スタイルをイメージすると、図1Bのイとウの隣り合う部分で指導理念に段階的变化が組み込まれなければならない。現実的な教授方略として、教科書が基

本的に「かたち」の難易度によって配列した言語材料に基づいている以上、学習のスタートはまず「かたち」の意識化に専念する機械的ドリルがあり、ある程度習熟した段階でそうした形態的知識が運用上のノウハウに質的な変容する（Dekeyserがいう qualitatively different）しくみを作るのである。

この流れを図示すると図2のようになる¹¹⁾。

ここで「情報への関心」とは活動に従事している学習者の第一義的目的が情報のやりとりによって得られる非言語的成果にどれほど関心があるかであり、「目標言語項目の意識度」とは活動に際して使用されている言語材料の「かたち」の特徴をどれだけ意識しているか、「反応の予測度」とはその言語活動で生じる二次的表現について教師がどれだけコントロールが出来るかであり、「即興性・創造性」とは最初の設定された活動の枠組みからどこまで逸脱することを許

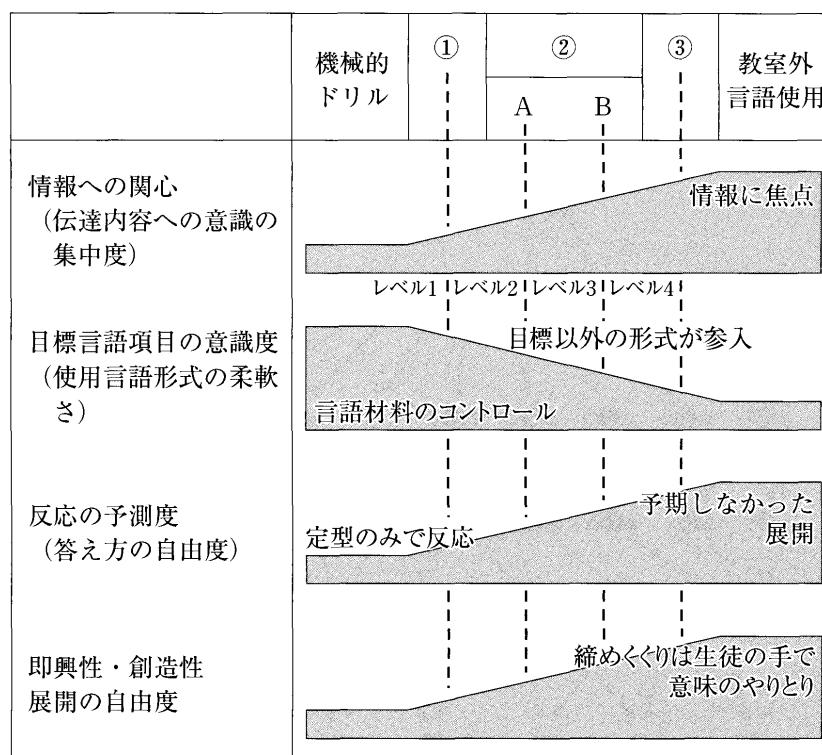


図2 指導の流れ

容するかの問題である。縦軸事項に関して図中の「機械的ドリル」と「教室外言語使用」は自明であるが、教室での学習には①、②、③といったレベルを設けるのが分かりやすい。①は伝統的な「言語活動」と呼ばれるもので、研究授業などでは往々にしてコミュニケーション活動といった間違った名称で呼ばれているものである。②はいわゆるタスク活動と言われるもので、これから英語授業で最も開発されなければならないレベルである。これはさらにタスクの成就をもって活動が終了するタイプ(②A)と、タスクの成就是適切な表現形式を伴っていなければならないとするタイプ(②B)に分けたほうがいい。③は話し手と聞き手のinteractionに関心が払われ、創造的要素にも配慮がなされるレベルである。要するに①から③の流れは「かたち」から「意味」へと活動の焦点が移っていく状態を描写したものであり、それぞれの項目は互いに整合したり表裏一体の関係になっていく。図1 Bの英語学力の概念図で言えば、

学習はウの裾野部分から徐々に上昇してイの頂点に至る過程である。

V 授業改造の具体的提案

1 構造知識・文法規則指導の例示

「かたち」が単に教師が知識として生徒に説明するのではなく、場面に即し、具体性を高めて実感として捉えられるように指導していくことが「実戦的コミュニケーション能力」達成の基礎となるのであるが、これを受動態の学習を例に説明することにする。

日本語における受動の表現は「見られる」よりは「見える」、「捕まえられる」よりは「捕まる」の方式がより頻度が高いことからも分かるように、英語の統語規則のような対立的意味内容で意識されることはない。「殺す」か「殺される」かの対語表現が無いこともないが、これらはきわめて限定された文脈でしか使われないから、日本人学習者にとって受動態表現はなかなか習熟できない文法項目である。

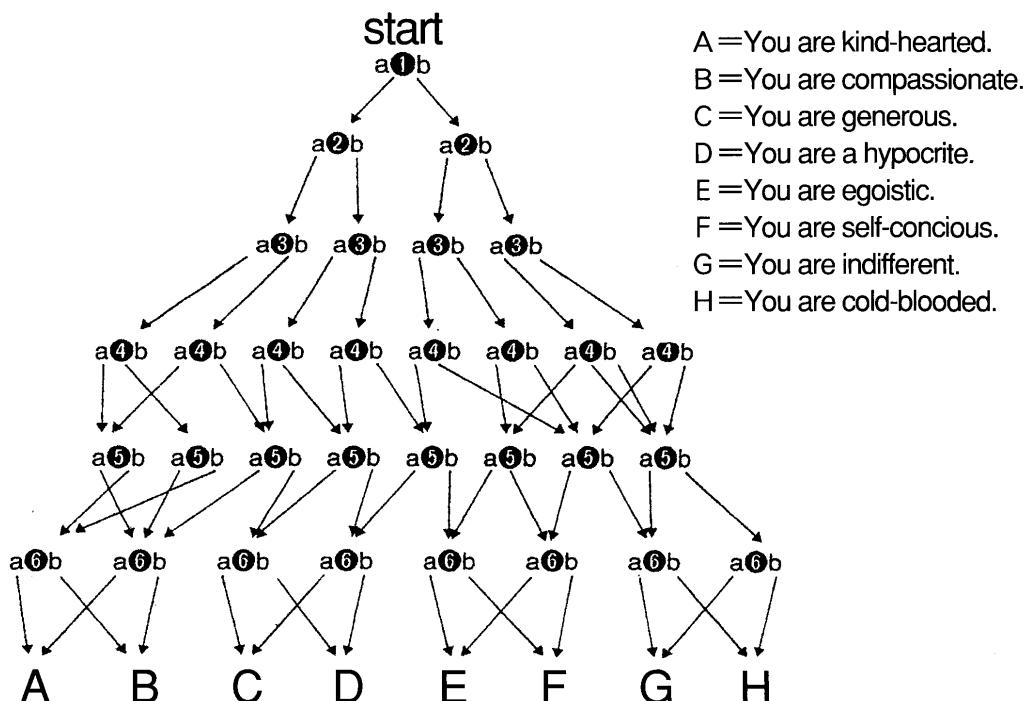


図3 意味重視の文型指導の一例 その1

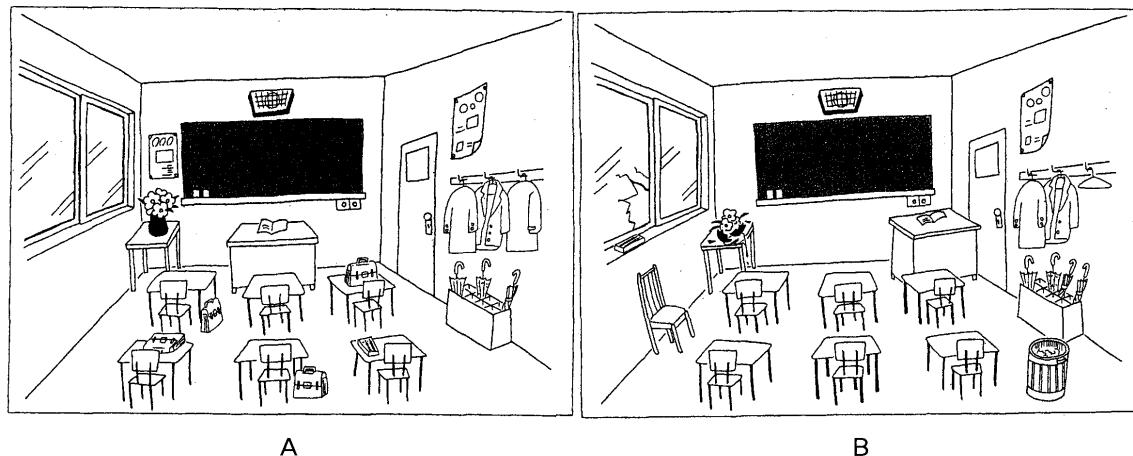


図4 意味重視の文型指導の例 その2

次例では「真弓と正男は2年以上も続いたカップルです。二人の関係を自由に想像して、どちらの働きかけが強いか、指示された動詞の受動態・能動態で空所を埋めなさい。」と具体的な場面を提示したうえで構造・文法の練習を行う。

例) 尊敬の度合い respect

Naomi is respected Masao more than she respects him.

1. 愛情方向の大小 love

Naomi thinks she Masao more than she him.

2. 手紙は出すのか出されるのか write to
In their long courtship, Masao has
 Naomi more often than he has her

3. 喧嘩のあと、仲直りの電話をかけるの
はどちら call

After a quarrel, Naomi would
 Masao more likely than she him.

4. 休暇先を決めた時、どっちの影響力が
強かった influence

When they decided on their vacation, Masao
 Naomi more strongly than he her.

5. 困った時に頼るのはどちら rely on

If they were in trouble, Naomi would
 Masao more heavily than she him.

6. 二人とも風邪を引いたら世話をするのはど
ちら take care of

When they were both struck with flu, Masao
 Naomi more attentively than he her.

この状況設定だけでも生徒は指示された言語材料を正確に使おうとするが、さらに図3のような性格判断ダイアグラムを与えて各文前半で能動態を選択した場合はaを、受動態ならbを選択してAからHの記述に辿り着く仕組みを示すことによって、学習者の態の選択により現実感を与えることが出来る。

上述の活動のユニークな点は、従来の文法規則練習の枠組み内にもかかわらず、学習者の意識は一定の「かたち」を用いて身近な具体的な場面の「意味」を表現することに向けられていることがある。図4のラベルを用いれば②Aのタスク活動に属する。

2 運用練習の例示

図4 Aを「視覚記憶のテスト」と言って10秒間OHPで提示し、その後図4 Bを「1時間後の様子」と述べて提示し、「この

1時間に何が起こったのでしょうか。出来るだけ多く挙げてみよう」と問い合わせる活動である。¹²⁾

この「間違いさがし」の類型は運用能力練習できわめて多用されるタイプで、また同時に誤った言語活動が最も頻繁に見られるタイプでもある。ここのタスクで「意味」伝達だけに注意が行くと、例えばcoatの一語だけでも「違ひの発見」のコミュニケーション機能を十分に果たしていることになり、そこで意志伝達に熱中すればするほど、学習されなければならない語形や文型にはとんど注意が払われない結果になる。するとそれは単なるゲームと化してしまい、第3節で述べたように言語材料の学習には極めて効率の低い活動になってしまう。つまり「かたち」の制御が欠如した図3の③に属するものである。

教室内言語タスクの必須の条件は、タスクの成就に焦点があっても使用言語形式に適切な注意が向けられていなければならぬ点にある。しかしこれは入念なプランニングと高度な指導技術が要求される分野で、従来いわゆるコミュニケーション活動として紹介されている手法のほとんどが、この③に属す。そしてこれこそ教師が熱心であればあるほど、生徒を飽きさせ、学習意欲を萎えさせてしまう一因になっている。

したがって、この種の活動を図3②Bとして扱うためには、語彙的、文体的、態と時制、單文・複文の選択も生かしながら、「かたち」の違いが意識されるような教師の誘導が必要である。例示した活動では Someone has broken the vase.がProbably Taro broke it when he played with his friends.とセットになって発話されなければならないとか、What do you see in the room? I see a vase broken on the desk. / What happened to the vase? It was broken by someone.などのように質問の文型

に応じた返答のみを正解とするルールを作るのである。生徒の自由な発想を尊重しながらも、当該時間で目標としている言語材料に収斂するように生徒の発話を教師が誘導していく指導技術は、この種の活動で最も要求されるものである。

VI まとめ

学校英語教育で求める「実戦的コミュニケーション能力」とは、場面に限定された個々の会話技術ではなく、もっと基本的で普遍性のある言語能力として捉えなければならない。それが学校教育の現実的制約のなかで達成されるためには、構造・文法指導と意味重視型活動の両者を見直す必要がある。ところが両者に埋めがたいギャップが存在し、学習した言語材料の知識が言語の使用場面で生きた技術として活用されなかったり、逆にALTを巻き込んだ学習活動で意味を伝達するスキルだけが達者になって、言語的低レベルから脱出できない傾向が見られる。そうした意味でこれからは「かたち」と「意味」との両者に配慮した活動が開発されていかなければならないし、前者から後者への焦点に移行がスムーズであるために、各段階に応じた活動の性格が明確化されていかなければならない。本稿ではその具体例2つ示したが、実践的コミュニケーション能力育成にはこうした指導技術がもっと豊富に開発されていかなければならない。

文献

- 1) 市島清貴 : Analysis of the Drawbacks of the Revised Course of Study, MA Thesis, Hawthorne University, 1997.
- 2) White, J. : Getting the Learners' Attention: a Typographical Input Enhancement Study, In Doughty, C. & J. Williamsd., Focus in Classroom

- Second Language Acquisition. Cambridge University Press: pp85 – 113, 1998.
- 3) Canale, M., & M. Swain : Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, Applied Linguistics, 1 (1): pp1 – 47, 1980.
- 4) Weir, C.J. : Communicative Language Testing. Prentice Hall, New York. 1990.
- 5) Howatt, A.P.R. : A History of English Language Teaching. Oxford University Press. Oxford. 1984.
- 6) Doughty, C. & J. Williams : Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. Cambridge University Press. Cambridge. 1998.
- 7) Ellis, N. C. : Memory for Language, In Robinson. P. ed. Cognition and Second Language Instruction. Cambridge University Press. p64, 2001.
- 8) Dekeyser, R.M. : Beyond Focus on Form; Cognitive Perspectives on Learning and Practicing Second Language Grammar, In Doughty, C. & J. Williamsed., Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. Cambridge. Cambridge University Press. p62, 1998.
- 9) Swain, M. : Focus on Form Through Conscious Reflection. In Doughty, C. & J. Williamsed, ibid. pp64 – 81, 1998.
- 10) 高島英幸 : 実践的コミュニケーション能力のための英語のタスク活動と文法指導. 大修館書店. p25, 2001.
- 11) 高橋正夫 : 実践的コミュニケーションの指導. 大修館書店. p52, 2001.
- 12) 高橋正夫, 春日孝児, 小林一彦 : 高校英語 のコミュニケーション・プラクティス. 中教. pp36-37, 2000.