

コミュニカティブな言語活動の問題点と イメージカの利用

小室 俊明

Why Communicative Activities don't Work in the Classroom

KOMURO Toshiaki

This paper argues that most of the language activities introduced by Communicative Language Teaching are still not sufficiently communicative. For in spite of the information gaps introduced to such activities, the students are not truly interested in finding them out. The tasks are also given by the teacher and are never initiated by the students. They feel that they are forced to do them and have no inner desire for communication. Many students also seem to feel that their roles and situations in role plays are unrealistic.

The writer suggests that one possible way of improving the situation is to make use of an imaginative enhancement. Like actors who are given their roles and empathize with them so much that they almost believe them to be real, we guide the students to imagine the roles they play to be real.

An activity of making the students focus on communicative purposes during classes and making them act out those purposes with the help of imagination is introduced. With activities like that, the writer believes

that the students will be able to cope with real communication much more effectively.

0. 序論

英語でコミュニケーションのできる学習者を育成したいのであれば、語学教育は機械的な言語規則の練習だけでは不十分あることは、20世紀後半に広まったコミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング（Communicative Language Teaching=以下 CLT）によって繰り返し主張され、ある程度の支持を得た。しかし CLT の考え方を取り入れた指導法もコミュニケーションのできる学習者の育成に成功したとは言いがたい。もしそうであるならば英語を効果的に話せる学習者が量産されているはずだからである。本論ではそれは真のコミュニケーションでは重要な要素が CLT の考え方を取り入れた授業であっても軽視されているからだと考える。具体的には英語で情報を送受信するときの「コミュニケーションの目的」の意識の仕方と、その内的リアリティの問題のことである。そしてこれは日本の英語教育全体にとって非常に大切なポイントだと思われる。本論では導入として、まず20世紀後半に応用言語学（第二言語習得）研究で論じられた2つの重要な概念を取り上げることから始めたい。次に「会話の中身に対する真の関心や共感」、「真の自発的伝達意欲」及び「状況や意図の内的リアリティ」の3つのポイントから「コミュニケーションの目的の意識の仕方と、その内的リアリティ」について考えていきたい。そして最後に「コミュニケーションの目的」を意識するための「イメージ力」の果たす役割とその指導法について考察して結論としたい。

1.1 コミュニケーションの目的（意図）の有無

最初の重要な概念としては「コミュニケーションの目的（意図）の有無」がある。例えば英語の授業で何かの文法項目の説明のために使う例文などは、英語の文としての体裁を整えている（＝主語・述語がきちんとある、文法的に間

違いがない、意味がわかるなど)。しかしその文は文法用法の見本として作った孤立した文であるから、当然その文によって達成したいコミュニケーション上の目的（あるいはその文によって伝えたい意図）はない。Widdowson (1978) は、この「英語の文としての体裁¹を整えているが、コミュニケーション上の目的のない文」を 「usage」の文、「コミュニケーション上の目的がある文」を「use」の文と呼んで区別した。実際にコミュニケーションのために言語を使用するときには、何か目的か意図があるはずなので、使用される文は通常 use の文になる。しかし一般的な英語の授業で使われる文は使用目的の希薄な usage の文が大部分で、use の文は極めて少ない。Widdowson は、usage の文も基礎力を養う語学学習のためには役立つので、授業における存在意義を否定するわけではないにしても、この2つの種類の文の違いが理解されていないことと、use の文があまりに少ないことは問題であると考えた。

Widdowson の指摘から既に四半世紀が過ぎた。その間に日本の教育現場でも CLT の導入が盛んに論議され、ALT が授業に参加するようになり、オーラル・コミュニケーションの授業が義務付けられるなど多くの変化があったが、授業においてコミュニケーションの目的のある (use の) 文は依然として質、量共に不十分であり、その重要性に対する意識が低いということに関してはあまり改善されていないと思われる²。

もちろん日本の英語の授業のようにクラスサイズが大きく、授業時数が少なく、学生が人前での表現活動に消極的である場合、use の文が増えただけで自動的に会話能力が身に付くことが保障されるわけではない。どのような use の文をどのくらい、どのような形で授業に入れるのかという組み合わせ³の中から効果のあるものを考える必要がある。

しかしあまりに use の文が少ないのはやはり問題である。実際に会話をするときには必ず何かの目的を達成するために行うわけだから⁴、use の文を使うことになる。その場合、「達成したい意図」→「それを実現する構造」のプロセスをたどるのだから、構造を考えることを中心とする usage の文の練習ばかりしてはうまく対処できないのは当然ではないだろうか。例えて言えば、ワイ

ヤーで宙吊りになって泳ぎの練習をした人が、実際泳ぐときに初めて水の中に入るようなものである。どこかで水に浮きながら泳ぐ練習を取り入れないで、いきなり本番で泳がせたのでは沈んでしまうことになる。したがって例え困難であっても授業における use の文の質、量を改善する方法を模索することは避けて通れないことである。

1.2 構造に対する意識

会話能力を考える上でもう一つ重要なポイントは「構造に対する意識の集中度」の問題である。例として、授業で「主語が三人称単数で動詞が現在形のとときに動詞の末尾に s を付ける」という言語操作を教える状況を考えてみたい。言語操作の規則としては、条件ははっきりしているし、作業は単純だと言える。説明すれば大部分の学生には十分理解可能だろう。練習問題を繰り返しやらせれば、コツを掴むこともそう難しくないと思われる。次第にテストなどでもまず間違えなくなる。教師としては「これで定着したな」と一安心する。ところが、アメリカの姉妹校から訪問したアメリカ人の学生と日本人の学生が夢中で会話をしているのを聞くと、テストでは一度も s を抜かしたことの無い日本人学生たちの多くが、話すときにはこの s を抜かすことが非常に多いことに気づいて愕然とする。この学生達は三人称単数の s を使えるのだろうか、使えないのだろうかと悩む。これに類似した現象はしばしば起こることが知られている。

これはどういうことなのであろうか。授業やテストで英語の文を作り出すときに学生の意識は構造に集中している。つまり意識的に構造を組み立てている。ところが実際の会話で夢中になって話すときはつい内容や相手に気を取られて構造のことばかり意識していられなくなる。ということは構造や規則に集中すればその言語操作はできるが、そこから意識が少し離ればできなくなるという状態があることになる。Labov(1970)は、構造に意識を集中して行う言語操作を *careful style*、構造を意識せず内容に集中して行う言語操作を *vernacular style* と呼んで区別した。さて実際のコミュニケーションで使える能力はどちらの style かと言えば、*vernacular style* だということになる。内容や意図に意識

を向ける必要があるし、careful style でその学習者の中間言語を超えた構造を意識的に組み立てるのは認知的な負担が強く、「会話のスタミナ」（小室2003参照）が急速に消耗してコミュニケーションを維持できなくなってしまうからである。ただし、この2つの style は別々のものであると言うより、Tarone(1983)が示すような連続体（continuum）の両端にそれぞれの style があって、時により場合により、どちらかの度合いが強くなったり、弱くなったりするように考えられる⁵。

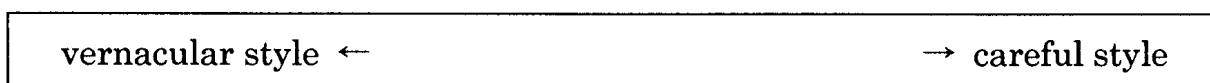


図1 careful style と vernacular style の連続体

その詳しい性質はまだわかっていないが、コミュニケーション時には vernacular style 度が明確に careful style 度を上回っている（7：3以上？）必要があると考えられる。多少構造に意識を残していても、内容に主な関心がないければコミュニケーションが成立しないからだ。本論ではコミュニケーションの成立に支障がない程度に「構造を意識することから自由な状態」を vernacular mode と呼ぶ。

そこで英語でのコミュニケーションに話を戻すと、英語で効果的にコミュニケーションを行うには vernacular mode で、use の文を使えなくてはならないということになる。つまり構造を強く意識しないで、コミュニケーションの目的に集中して、聞いたり、話したりできる必要があるということだ。しかし教室でその訓練をするのは実は大変難しい点がある。その点については次のセクションで考えたい。

2. CLTに見る授業での限界

それではここで授業の中でコミュニケーションの要素を重視する CLT⁶が授業でどういう点を重視しているかについて長澤（1988）を見てみよう。長澤は

対比する教授法としてオーディオ・リンガル・アプローチ (Audio-Lingual Approach=以下 ALA) をあげて次のような問題点を指摘する。

- (1) 正しい文の言い方は教わるが、その文をどのようなときに使うか教えない。つまり話者の意図を表現する手段として教えられない。
- (2) 学習者の注意が言語形式の操作のみに向けられて、意味が軽視される。
- (3) 学習者は計画されたとおりのことを言わされるだけで、自分が本当に言いたいことはほとんど言えない。
- (4) 質疑応答があっても、問いかけた側 (教師) は最初から答えを知っている質問しかしない。これではインフォメーション・ギャップが欠如しているためコミュニケーションとして不自然である。

それでは CLT は、この点をどのように改善するのか。その原則として次のようなものがあげられている。(下線部に続く部分は筆者のまとめ)

- (1) 実際的な場面での言語使用をする。したがってコミュニケーションの要素が強い。
- (2) 談話の持続が重視される。ことばの交換が一往復に終わらないような場面が設定される。具体的には両者に例えば「相手の提案を拒否する」など話が終わらないように事前に指示を与えておく。
- (3) 意味の伝達が重視される。お互いに How many hours do you study English? などのインタビューをさせて、相手の答えを統計的にまとめさせるなどの言語活動を行う。
- (4) 発話の欲求・必然性を重視する。(3) のインタビューは統計的にまとめる課題になっているから聞く必然性があるとする。
- (5) インフォメーション・ギャップのある言語活動をする。
(これ以外に「言語の機能重視」と「言語の適切さ」があげられているが本論の論点から外れるので省略する)

確かに (1) - (5) のポイントは言語教育において重要だという点で筆者

も同感である。(ただしその具体的実施方法についてはまだ色々と工夫の余地があると思われる) それではこうした改善を行った CLT の言語活動によって、前述した授業における use の文の不足は充足できるのだろうか。筆者は「大部分の学生にとっては解消されていない」と考える。それはほとんどの言語活動には「会話の中身に対する真の関心や共感」、「真の自発的伝達意欲」と「状況や意図の内的リアリティ」が欠けているからである。

この点を前述した ALA の問題点(4)にあった質疑応答におけるインフォメーション・ギャップの欠如の観点から考えてみたい。ALA で教師が学生にする質問は、最初から質問者(=この場合教師)に答えがわかっている質問⁷で、教師も学生も質問の目的が(答えを知りたいためではなく)文法的に正しい文で答えることだとわかっている。したがってどちらも質問の中身に関心がなく、形式的に正しく答えることのみを考えるのでコミュニケーションのときとは違う、というのが指摘された問題だった。

これに対して CLT では言語活動でも質問者に答えのわからない質問を中心にして、インフォメーション・ギャップがあるよう配慮する。その例として How many hours do you study English? を複数の学生に聞いて統計をとる活動が示されていた。確かにその意味では ALA に比べて意味、あるいは伝達重視であると言える。

しかしコミュニケーションの自然さから見るとどうだろうか。確かに「相手が何時間勉強するのか」を質問者は知らないのだから、これは referential question(注7参照)であるし、探し出した情報がないと課題が完成されないのだから、その意味ではっきりとした目的があると言える。しかしほとんどの学生にとって、本当は別にお互いの勉強時間などに関心はない。したがって質問はするし、一応その答えを記録して課題に利用するがはっきり言えば「中身はいつでもよい」のである。そしてそう思っていることが態度や音調に出ることも多い。この聞き手(これは教師であることも多いのだが)の答えに対する無関心さ(したがって聞きっぱなしでフォローもないことが多い)はコミュニケーションをしようとする態度とは対極のものである。「会話の中身に対する真の

関心や共感」がないというのはそういう意味である。

しかもこれは授業の課題として外（教師）から与えられた（強制された？）課題である。その点では学生側からの自発性はないに等しい。本心を言えば、できればやりたくないくらいである。そうなるとこのやり取りの真の目的は、教師ににらまれず、同級生にかっこつけていると思わせず、かつバカにされないような、目立たない適当な受け答えをすること、言い換えれば「お茶を濁す」ことである。「いやいやお茶を濁す」ことが実際のコミュニケーションで皆無ではないにしても、普通は自分の伝えたいことを話すのであるから極めて例外的である。「真の自発的伝達意欲」がないとはそういう意味である。上のCLTの目指す原則の（４）発話の欲求・必然性を重視する のところで（課題として統計をださなければならないので）「必然性がある」とあったが、課題としてやらなければならないという必然性はあっても、それはコミュニケーションとしての必然性とはまったく違う。よほど状況をうまく設定しないと（例えば会話で情報を得ることが学生にとって「生きるか死ぬか」の分かれ目になると感じさせる）コミュニカティブにはならないだろう。そうした不自然な状況で無理やり会話を持続させたところで、それも自然なコミュニケーションとは似て異なるものになってしまうだろう。

次に原則の（１）実際の場面での言語使用、の活動の例として場面を設定してのロール・プレイがあげられているが、その設定やタスクが学生にとってピンとこないことが多い。例えば「八百屋でバナナを買う」などの設定を急に与えられても「八百屋にいる自分」のイメージがうまく浮かばず、「バナナを買おうとする自分」にもリアリティが感じられず、授業の活動だから仕方なくする、実感のない消極的な活動となってしまう。「状況や意図の内的リアリティ」がないというのはそういう意味である。

以上見てきたようにCLTの考え方は正しくても、実際の授業での活動ではコミュニケーションの目的を実感するのは容易ではない。実践的コミュニケーションの力を付けることを目指した高校のオーラル・コミュニケーションA、B、Cも、現行のより総合的になったオーラル・コミュニケーションI・IIも、

いくつかの指導教案の例を見た範囲では同じような欠陥を持っている。

もちろん筆者は上述したような CLT やオーラル・コミュニケーションの言語活動が授業の中で果たすべき役割を全否定しているのではない。usage の文でさえ限定的ではあっても、言語教育の中では果たす役割があるのだから、より意味やコミュニケーションの要素を入れようとした言語活動が有用でないはずがない。ここで主張したいことは「ALA の言語活動が真のコミュニケーションとは違うので、言語教育として限界がある」と言うのならば、それは（よりコミュニケーションに近くても）そのまま CLT の言語活動にも当てはまるということで、その限界を知って使用すべきものであるということである。またそうした言語活動の不備を補う手段も考える必要がある。

3. 授業にコミュニカティブな要素を持ち込むためには何が必要か

授業には人工的な要素が多く介在するので実際のコミュニケーションを再現するのに限界があることは前述した。それでは授業中に学生が vernacular mode で use の文を使う活動をさせることは不可能なのだろうか。完全な形では無理かもしれないが、筆者は「イメージの力」をうまく利用することによってある程度それに近い効果が見込めると考えている。これは映画や本の世界に強く感情移入すると登場人物になりきって、置かれている状況を体験したかのように感じるのと同じ原理で、「強くイメージさせる」ことでシミュレーションに過ぎない活動を実際に起こったコミュニケーションと実感（錯覚）させることを指す。外から与えられた設定でも、役になりきれば擬似的な「会話の中身に対する真の関心や共感」「真の自発的伝達意欲」「状況や意図の内的リアリティ」などが揃うことになる。その可能性を模索することは少なくとも今の状況よりは一歩前進である。

しかし授業と言う人工的な空間で、今時の若者である学生に強制的にそのような深いイメージを喚起させることが可能なのであろうか。教師がただ「イメージや想像力が大事だ」と口で言っても、学生が自発的にそう思わなければ、（教師も外から確認できるわけではないから）あまり変化は望めない。しかし例

えば映画の配役を決めるオーディションなどでは、日本人の応募者であってもこぞって役になりきるように努力する。であるなら資質的には可能だということになる。それならば、教師側の持って行き方によっては学生側の協力が得られるはずである。まずこの活動によっていかに英語が話せるようになるか、そのために強くイメージを浮かべることがどのくらい大切か、ということ洗脳に近い形で学生に繰り返しインプットする必要がある。そして学生にともかくやってみようという意欲を起こさせるのである⁸。

ただし「意欲」があっても、それだけでうまくいくとは限らない。学生のイメージ力や想像力が貧困であるなら、本人がその気になっても「会話の中身に対する真の関心や共感」、「真の自発的伝達意欲」及び「状況や意図の内的リアリティ」が十分なレベルに達さないことが考えられる。イメージの力を付けるためには、読書など（ラジオや録音されたものなどを聞くことも含む）を通じて、映像のない情報から場面などを思い浮かべたり、登場人物の気持ちを想像して共感したりするなどの練習が効果的だろう。日頃読書などが好きな学生はそういう力が自然に備わっていることが予想される。またもちろんそうした意識的な練習だけでなく、色々なことに興味関心を持って共感して人間らしく生きることこそ豊かな「イメージ力」の源泉であることは言うまでもないだろう。

それでは言語使用のコミュニケーション上の目的を意識させる活動とはどのような形をとるのだろうか。まだこれから試行錯誤をして完成させるべきものであるが、次のようなパターンを考えている。

まずビデオ（音声だけでやることも可能）での会話⁹の場面を見せる。そして学生にその会話の登場人物は「何をしようとしているのか」あるいは「どうしたいのか」という意図を考えさせる。聞き取り及び意味の理解が学生には難しい場合、意図を理解するのに必要な範囲で助けてやるが、あくまでも意味と意図の違いを認識させる。細部の意味がわからなくても意図がわかればとりあえずよしとする。次に会話の中身、音調、顔の表情などから登場人物の「気持ち」やその場の「状況」がどういうものかを考えさせる。そしてそのデータを咀嚼させてから、もう一度ビデオを見せる。次にペアを組ませて、スクリプトを渡し

て「意図」、「気持ち」、「状況」のイメージを意識させて会話の練習をさせる。可能ならそれをビデオにとるなどして、イメージどおりできているかをチェックする。これによって意図に注目して聞き取ることや、意図を意識して英語を話す練習をする。

上級者の場合はビデオで何か問題が起こる場面まで見せて¹⁰、その状況や気持ち、次にどういう意図を持った会話が続くかを考えさせる。そしてペアを組んでその続きをアドリブのロール・プレイで演じさせる¹¹。ここでは意図に応じた文を自分がリアルタイムで作るので、よりコミュニケーションに近い活動になる。

「イメージ力」を利用する指導法については、まだまだ未知数の部分が多くこれからの研究を待たなければすぐに大々的に授業に取り入れることはできないかもしれない。ただし上記に示したような意図を意識させる活動を定期的に授業に取り入れることは可能だと思われるし、是非必要であろう。これからの研究についてはまず英語クラブや意欲のあるボランティアなどを対象とする小規模で長期間の実証的な研究をして何が効果的か、どの程度の効果があるかなどを調べていくことが考えられる。そのデータを基にすれば、次のステップの具体的なクラス単位の指導法を開発することができるだろう。

4. まとめ

本論ではコミュニケーションをする際には、構造をあまり意識しないでコミュニケーションの目的を達成する言語操作が要求されることを主張した。そして授業でもそうした状況を再現する必要があることを述べた。ただし CLT で「コミュニケーションの目的がある」と言われる言語活動を分析してみると実際のコミュニケーションとしては不自然なところがあることを指摘した。それは「会話の中身に対する真の関心や共感」、「真の自発的伝達意欲」及び「状況や意図の内的リアリティ」の3点が欠けているからである。そうした不足を補う一つの方法として「イメージ力」を使って、外から強制されたものでも「自分からそうしたいと思った」と思い込む、本当はそれほど興味がなくても「興

味がある」つもりになる、場面や状況を想像力によって思い浮かべるなどの方法で本当のコミュニケーションで得られる効果を再現できる可能性を示唆した。しかしこうした「意識の持ち方」は外から直接見えないので、客観的な研究が難しい。次の段階としては、こうした理論上の改善策に本当に実効があるのかを実証的な研究によって証明していくことであろう。

注

1. この「体裁」という表現は説明のために筆者が考えたものである。
2. この点については 2. CLT に見る授業での限界 (P. 157) で詳しく取上げたい。
3. 組み合わせによっては逆効果になることも考えられる。
4. 目的は「目的地の場所を教えてもらおう」という具体的なものから、「相手と仲良くなりたい」とか「時間をつぶしたい」といった抽象的なものまで多種多様にある。
5. 例えば、ある言語操作は careful style 度が 70% くらいあればできるが、50% くらいだとできないなどのように考えることができる。
6. コミュニカティブ・アプローチ Communicative Approach とも言う。
7. display question、と呼ばれる。逆に答えがわかっていない本来の質問は referential question と呼ばれる。
8. これには日頃から「この先生の言うことならおもしろそうだから乗ってみよう」とか「あんなに熱心に言ってかわいそうだから協力してやるか」などと学生が思うような「教師と学生のいい関係」を樹立しておくことも重要である。教師が学生に強く嫌悪されていたり、バカにされていたりすれば当然成り立たなくなる。
9. その学習者の中間言語のレベルに合わせて調整する必要がある。ビデオは映画など市販のものの一部を使うか、理想的にはきちんと演技のできる俳優を使って専用に作成する。

10. ビデオを使うのが困難または非能率的なら、詳しい状況設定を与えて代用することも可能。
11. より高度にするならここで話せる内容に制限を加えて、話さなければならぬことや話してはいけないことなどの条件を与えることもできる。

参考文献

- 小室俊明 2003. 「会話能力とその育成プログラムに関する考察」『大東文化大学語学教育研究論叢』第20号 pp. 95-106
- Labov, W. 1970 'The study of language in its social context.' *Studium Generale* 23:30-87.
- 長澤邦紘 1988. 『コミュニカティブ・アプローチとは何か』三友社出版
- Tarone, E. 1983. 'On the variability of interlanguage systems.' *Applied Linguistics*, 4(2):143-163.
- Widdowson, H. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford :Oxford University Press.