

「コミュニケーション能力」を考える

——日本が目指すこれからの英語教育と変わりゆく指導者の役割——

* 佐々木 ゆり

Understanding Communicative Competence: Changing Direction and New Teacher Role in English Education in Japan

SASAKI Yuri

要 旨

本稿では、日本の英語教育において比較的新しい概念である「コミュニケーション能力」について、文献からの解釈を基盤としてその定義を確認する。さらにコミュニケーション能力の獲得のための具体的な方策として、CLT (Communicative Language Teaching) に言及し、新しい概念を実現するために指導者に求められる新しい役割についても提言したいと考える。

Key words : Communicative Language Teaching
(コミュニケーション型言語教育)

1. はじめに

昨今、言語教育において「コミュニケーション能力」という用語が頻繁に聞かれるようになった。日本の英語教育においては新学習指導要領の中で、「実践的コミュニケーション能力」の養成が目標に掲げられ（文部科学省、1999）、従来の文法中心の英語指導から使うための英語指導への大きな転換だと考えられた。しかし、この大きな変化の担い手であるはずの教員たちの間に、「コミュニケーション能力」の明確な定義と具体的な指導法の転換についての知識が十分に浸透しているとは言えない。その結果、学校現場の英語教員たちは、新しい英語教育の波を感じながらも、具体的に何をどう変えればよいのかわからない、というジレンマを抱くこととなった。

本稿では、日本の英語教育においてはまだ新しい概念である「コミュニケーション能力」について、文献

からの様々な解釈を基盤としてその定義を確認した上で、これからの日本の英語教育が目指そうとしている方向性を改めて認識したいと考える。さらに、コミュニケーション能力を学習者に獲得させるための具体的な実践方法として Communicative Language Teaching (CLT) に言及し、新しい概念を実現するための指導法について提言したい。

2. 「コミュニケーション能力」の定義

「コミュニケーション能力」という用語は、Hymes (1971) によって初めて使用された。以来、この用語は応用言語学や第二言語・外国語習得の議論において盛んに登場するようになった。Hymes (1971) は、当時優勢であった「主に理想的な背景や状況の話し手と聞き手を想定した」(Chomsky, 1965, p. 3) 言語理論は、あまりに理想化されたものであり、現実にお

* 英語教育講座

いて学習者が直面する困難を描写するには不十分であると考えた。代わりに Hymes (1971, 1972) は社会行為としての言語に注目し、言語使用の際には「言語能力（文法的知識）」だけでなく社会文化的な要素をも含む「コミュニケーション能力」が必要とされると主張したのである。

Hymes の主張に続いて、Paulston (1974) は「言語能力」を「文法に関する知識」、「コミュニケーション能力」を「機能的に、また相互作用的にコミュニケーションに従事することを可能にする知識」と定義づけた。Paulston (1974) はさらに、言語がもつ社会的な意味づけを言語教育の実践に盛り込む必要性についても言及し、「言語のモデルは実際のコミュニケーションと社会生活に目を向けたものでなければならない」(Hymes, 1972, p. 278) とした Hymes の概念を支持している。同様に、Savignon (1972) は「コミュニケーション能力」を学習者が他者と意味伝達などの相互作用をするための能力であるとし、これは学習者がもつ文法知識とは異なる能力であるとしている。また Breen and Candlin (1980) は、「コミュニケーション能力」を独立した能力として扱ってはいないものの、会話への参加者同士が意味などを共有したり、共有するために意味を探りあう（交渉する）ことによってコミュニケーションは成立するので、そのような共有や交渉を可能とする能力がコミュニケーション上、不可欠な要素であるとしている。

Littlewood (1981) と Widdowson (1972, 1978) の両者は、いずれも「コミュニケーション能力」という用語は使っていないものの、コミュニケーションにおいて学習者が必要とする要素について言及している。Littlewood (1981) は、言語がもつ2つの側面として「構造（文法）」と「機能」を挙げ、前者が変動しにくく、かつ捉えやすい要素であるのに対し、後者は変わりやすく、状況や社会的な要因の影響を受けやすいと説明している。さらに、言語をコミュニケーションの手段として使うためには、構造（文法）的な視点のみでは不十分だと述べている。一方で Widdowson (1972) は、文章が持つ「意味合い」を区別することによってコミュニケーションに関する能力を説明しようと試みた。Widdowson (1972) によれば、文を構成する能力は言語学習の一部でしかなく、その文がコミュニケーションの手段として使われる際に持つ意味合い

をも加える必要がある。つまり、文には「表意 (signification)」と「真義 (value)」があり、前者は文が文法的に保持している意味であるのに対し、後者は実際のコミュニケーションにおいてその文が持つ意味である。この2つの概念を用いながら、Widdowson (1972) は学習者が実際に言語を使うことができないのは、真義よりも表意に重きを置いた指導のためだとしている。後に、Widdowson はこの2つの概念を「用法 (usage)」と「用途 (use)」と言い換え、「用法」は文法的知識であるのに対し、「用途」はコミュニケーション上の目的を果たす能力であると説明を加えている (Widdowson, 1978)。例えば、“This is a pen. (これはペンです)” や “I am walking to the door. (私はドアに向かって歩いています)” といった文は、しばしば用例ではなく用法（文法的正しさ）を示す文であり、また、誰かに “Could you tell me the way to the railway station, please? (鉄道の駅までの道のりを教えていただけますか)” と聞かれた際に、“The rain destroyed the crops. (雨で収穫が台無しになった)” と答えた場合、この回答が用法上は問題ない（文法的には正しい）ものの、用例上は問題がある（回答としてのコミュニケーション機能を果たしていない）としている。このように、Widdowson (1972, 1978) は、文法的知識は実際にコミュニケーションで使用できる能力を保証するものではないので、指導の際にはコミュニケーションで使われる実際の用例を想定する必要がある、と強調している。

コミュニケーション能力に関する研究の集大成といえるのが、Canale and Swain (1980) と Canale (1983) による基本的枠組みの提示である。Canale and Swain (1980) は、コミュニケーション能力を文法的能力（文法に関する知識）と社会言語能力（言語使用に関する知識）との相互作用であると定義した。Canale (1983) は、後にコミュニケーション能力を「実際のコミュニケーションの中で必要とされる知識とスキル」(p.5) と再定義している。ここで意味するところの「知識」とは、言語そのものの知識や言語を使用する際に必要となる諸要素についての知識であり、また「スキル」とは、このような知識を実際のコミュニケーションで行使する能力のことである。Canale and Swain (1980) と Canale (1983) のいずれにおいても、コミュニケーション能力は実際のコミュニケーションにおける不可

欠な要素であると位置づけられているが、様々な要因（記憶容量、疲れ、不安、集中力の切れ、周囲の騒音など）の影響により、実際に保持する能力のすべてがいつも発揮されるとは限らないとも述べている。

Canale and Swain (1980) はコミュニケーション能力として3つの領域（文法的能力、社会文化的能力、戦略的能力）を挙げたが、Canale (1983) によってさらに談話的能力が加えられた。Brown (2000) によれば、これら4つの領域のうち文法的能力と談話的能力は文法そのものの使用に関する能力として分類することができ、社会言語的能力と戦略的能力はコミュニケーションにおける機能的な側面に関する能力と分類することができる。

以後、Canale and Swain (1980) およびCanale (1983) に定義されたコミュニケーション能力の4つの領域についての説明を加えたいと考える。

- 1) 文法的能力 (grammatical competence) : 語彙、語や文の形成、発音、つづり等の言語知識を指す。Hymes (1971, 1972)、および Paulston (1974) で「言語能力 (linguistic competence)」と言及されたものと同じものである。
- 2) 社会文化的能力 (sociocultural competence) : 発話の適切さ（特定の状況においてコミュニケーションの機能、態度、考え等が適切であるか）と、形式の適切さ（特定の社会言語的な状況において伝えたい内容が言語・非言語形式によって適切に表現されているか）に関する知識を指す。社会言語的状況は、会話への参加者の地位や権力、あるいは相互作用の目的や規範等の影響を受ける。
- 3) 談話的能力 (discourse competence) : 様々なジャンルに関して意味のある発話（文章も含む）をするために、文法と意味を関連づける知識を指す。ジャンルとは文章の様式を示すので、談話的能力は Backman (1990) によって「文章的能力 (textual competence)」とも呼ばれている。また、Brown (2000) は文法的能力と談話的能力はいずれも文法そのものの使用に関する知識である一方で、文法的能力と談話的能力の違いについても言及している。Brown (2000) によれば、両者の違いは文法的能力の焦点が文章レベルにおける文法であるのに対し、談話的能力の焦点は文章間の関

係である点である。

- 4) 戦略的能力 (strategic competence) : 会話の「つまづき」を修正したり、コミュニケーションの効果を高めるための、言語・非言語コミュニケーションの戦略についての知識を指す。例として学習者がある単語を知らなかった場合の言い換え（修正的戦略の一つ）や、コミュニケーションに対する意欲（会話の維持に寄与）などが挙げられる。

どうすれば学習者はコミュニケーションができるようになるのかについての様々な解釈を集約すると、従来中心的役割を果たしてきた文法が、実は言語教育全体の一部に過ぎないという位置づけになる。つまり、効果的なコミュニケーションを実現するためには、文法だけでなく社会文化的規範、談話、言語・非言語上の戦略などについての知識が補完される必要がある。そして、言語使用に関するこれらの「知識」は、頭で理解するだけでは不十分で、実際のコミュニケーションを経験する中で獲得され、強化されていくという認識も大変重要となる。

それでは、現在の日本の中学校・高等学校における英語教育はどうであろうか。コミュニケーション能力の構成要素に照らし合わせて考えてみると、現在の日本の英語教育においてはコミュニケーション能力の、ごく限られた領域しか扱われていないことがわかる。つまり、授業時間の大半は文法的能力の習得のために費やされ、言語が実際のコミュニケーションの中でどのように機能するかという側面については、十分な認識や配慮がされていない。さらに、英語の授業のほとんどは日本語で進行されるので、学習者は英語のインプットを得ることも、実際に英語を使う機会もほとんどないのである。単に英語「について」学ぶレベルを超えるためには、英語を聞き取ったり口にしたたりする機会だけでなく、言語を機能的に使用する上で必要となる様々なスキルを、実際のコミュニケーションの中で学ぶ機会を授業の中に注意深く織り込む必要がある。つまり、コミュニケーション能力の獲得のためには、現在日本で行われている日常の授業の構成を根底から変えなければならないのである。

次章では、コミュニケーションに必要とされるスキルをどのように学習者に身につけさせるかという探求

の中から生まれた、コミュニケーションな言語教育 (Communicative Language Teaching) について、目的、指導法、指導者が果たす役割等の側面から探る。既存の言語教育では身につけることができなかったコミュニケーションに必要とされるスキルをどのようにして学習者に獲得させることができるのか、実践のための示唆を得たいと考える。

3. コミュニカティブな言語教育 (Communicative Language Teaching)

3.1 特徴とその目的

コミュニケーション能力 (すなわちコミュニケーションの遂行に必要な知識とスキル) の構成要素に関する多くの研究は、Canale and Swain (1980) および Canale (1983) による 4 つの領域の定義 (文法的能力、社会文化的能力、談話的能力、戦略的能力) で完成されたと言える。また、コミュニケーション能力の定義に関する研究と並行して、コミュニケーションは実際にコミュニケーションを経験する中で習得されるものであるという主張がされるようになり、コミュニケーションな言語教育 (Communicative Language Teaching: 以後 CLT) が生まれることとなった。つまり、CLT とはコミュニケーションに必要な知識やスキルを、実際のコミュニケーションを通して教えるという概念から生まれた言語教育法であり、必然的に学習者にコミュニケーション能力を身につけさせることが目的となっている。

Littlewood (1981) は、コミュニケーションは双方向プロセスであると描写し、機能・構造両側面に関する系統的な配慮を CLT の最も顕著な特徴のひとつとして挙げている。Littlewood (1981) はまた、言語が道具としてコミュニケーション中の必要性を満たすために使われる場に学習者は置かれるべきであり、言語使用の試みが成功であったかどうかの判断は、文法的な正確性よりもコミュニケーションの機能的上の効果を基準とするべきだ、と述べている。さらに、CLT のアプローチによる外国語教育の目的は「学習者が文法への配慮に妨げられることなく、意味に焦点を当てながら様々な場面におけるコミュニケーションを遂行できるようになること」(p. 88) であると主張している。しかし、これは必ずしも文法的知識の重要性を軽んじ

るものではない。Littlewood は、自分の言わんとすることを伝えようとする上で、文法的知識は必要条件であるとしている。つまり、ここで彼が主張しようとしたことは、文法的知識だけではなく、外国語教育・学習において従来あまり配慮されてこなかった、コミュニケーションの他の側面にももっと目を向けるべきである、ということなのである。

Savignon は CLT の分野における先駆者の一人であるが、自身の外国語教師としての実践に裏打ちされた理論の展開は1970年代初頭に始まった。Hymesが「コミュニケーション能力」という表現を造りだし、社会的行為としての言語に着目したのと同時期に、Savignon (1972) はコミュニケーション戦略についての実験を行った。この実験においては、コミュニケーション・タスクの遂行に、学習者は言語・非言語に関わらず、利用できるすべての手立てを利用しながら (例: わからないことについて聞く、不明瞭な点を説明してもらう、なるべく詳しく説明する等)、時にはリスクを覚悟で暗記した定型パターンを脱した冒険をするよう指示された。学習者は「○○は何と言うのですか」、「もう一度言っていただけますか」、「わかりません」等、相手との意味交渉の際に役立つ表現をあらかじめ学習し、コミュニケーションに臨んだのである。この実験が行われた1970年代初頭は、定型パターンを徹底的に練習・暗記し、悪い習慣の根源と考えられた誤りは可能な限り回避することが言語教育の定説であった時代であるので、Savignon によるこの実験は革新的であったと言える。実験の結果からは、意味に焦点を当てた自己表現を用いながらコミュニケーションの経験をした学習者は: 1) 文法的知識の正確さを測定するテストにおいて、語学ラボでパターン練習に従事した学習者 (以後、「語学ラボの学習者」) と同等のスコアを記録し、2) コミュニケーション・スキル (流暢さ、理解度、態度、コミュニケーションの量によって測定) においては、語学ラボの学習者のスコアを大きく上回った。つまり、ロール・プレイ、ゲーム、ペアやグループ活動などを通して学習者のコミュニケーションへの参加を促す CLT のアプローチが、学習者のコミュニケーション・スキルを促進し、かつこれは文法的な正確性を損なうものではないということが証明されたのである。Savignon (1991, 2002) はまた、CLT は授業時における学習プロセスと学習者

の自律性の双方に焦点を当てる言語教育法であるとも主張している。

Nunan (1993) もまた、Savignon と同様の主張をしている。彼は、どんな項目がいつ指導され、どのように評価されるかの決定が学習者の選択に基づく、学習者中心のカリキュラムを提唱している。この中では学習される言語項目と同時に学習プロセスそのものに焦点が当てられるが、前者が特定の言語項目（文法的知識）を指導することを目的とする一方で、後者は学習者が自ら学習することを可能とする学習スキルを指導することを目的とする。Nunan (1989, p. 5) は「タスク」を「言語教育カリキュラムにおける基本的な単位」と定義し、コミュニケーション・タスクとは意味に焦点を当てた学習活動のひとつであると説明している。タスクにおいて、学習者は目標言語を介して理解しアウトプットするのだが、学習者の意識は原則的に文法よりも意味に払われているとも述べている。Nunan (1989, p. 10) はまた、タスクは「それ自体でコミュニケーションとして成立しうる完結性を備えているべきである」と主張しており、文法は言語をコミュニケーションにおいて使用する際の不可欠なリソースであるので、文法に焦点を当てるタスクも学習者にとっては意味がある、とも述べている。さらに、学習においてはプロセス（過程）と結果の両方が大切にされるべきであり、両者がそれぞれ共存しながらも有機的に結びつく必要性についても提言している。

Breen (1984) も同様にプロセスと結果について言及しているが、Breen はプロセスの方が結果よりも重要であると述べている。Breen (1984, p. 53) は、「言語を学習することは言語そのものと同等に重要で、あらかじめ設定された目的よりも、どのようにその目的を達成するかということが重要なのである—いずれも中身そのものよりもプロセスがより重要であるということを示している」と述べている。彼はまた、コミュニケーション型カリキュラムの目標は、学習者が目標言語を他者とのコミュニケーションのために使えるようになることであると定義し、授業内での活動の媒体として目標言語を使用することが、このことを可能にするとしている。さらに、コミュニケーションをカリキュラムの中心に据えることによって、もともとは別個の側面であった結果と手段が統合されことも指摘している。

CLT の様々な解釈に共通する特徴は、次の 3 つであると考えられる：1) 文法を目標言語使用の重要な基盤と位置づけていること、2) 学習者に意味交渉の方法や手立てを提供しながら実際のコミュニケーションに参加することを促すこと、3) 結果だけでなく、学習者がそこに至るまでにたどるプロセスを同等に重要視すること、である。特にプロセスを重要と考える点は、文法的能力のみで学習者のスキルを評価していた、CLT が登場する前の言語教育には見られなかった点であり、注目に値する。誤りを「悪い習慣形成の源」と見なし避ける代わりに、CLT では誤りながら試行錯誤するプロセスを繰り返すことにより、学習者はコミュニケーションに関する実践的なスキルを身につけることができると位置づけているのである。

CLT についての様々な研究者による解釈は、Berns (1990, p. 104) が提示した 8 つの原則に集約されており、これにより CLT の特徴を概観することができる：

- 1) 言語教育は言語をコミュニケーションとしてとらえる視点に基づく。つまり、言語は話し手が意味を伝えるために使用する社会的道具であり、話し手は何らかの目的で誰かに何かを伝えるために口頭や文章によるコミュニケーションを用いる。
- 2) 多様性は第一言語の場合と同様に、第二言語においても言語発達および言語使用の一つの側面であると認識される。
- 3) 学習者の能力は絶対的な観点からではなく、相対的な観点から考慮される。
- 4) 学習や指導の際の言語モデルは、一つの言語に関して複数ある。
- 5) 文化は、母語および外国語におけるコミュニケーション能力の形成において助けとなる。
- 6) 教授法や指導上のテクニックは 1 つに規定されるものではなく、複数の解釈がある。
- 7) 言語使用は観念化、個人間、文章においてそれぞれ機能を果たすと考えられ、学習者はまた言語使用を通してそれらの機能を果たす能力を形成する。
- 8) 学習者が言語を様々な形で使用すること（つまり、学習の全ての段階において様々な目的のために言語を使用すること）が重要である。

上記6番にあるように、CLTの実践の方法にはかなりの幅があると言える。例えばHowatt (1984, p.279)は、CLTには「強い」バージョンと「弱い」バージョンがあると述べている。「弱い」バージョンにおいては、英語をコミュニケーションのために使用する（英語を使用する術を学ぶ）機会を学習者に提供することが強調されており、そのような機会を授業の中に幅広く設けることを目指している。一方で「強い」バージョンにおいては、言語はコミュニケーションを通して獲得されるので、既にもっている言語知識を活性化だけでなく、新しい言語知識の形成を刺激する必要性（英語を学ぶために英語を使用すること）が提唱されている。Richards and Rodgers (2001)も同様に、CLTについての絶対的な唯一のモデルや解釈というものは存在せず、CLTを文法と機能を統合させた言語教育の延長線上に過ぎないとする見方もあることを指摘している。一方で、彼らはCLTの実践に共通する3つの原則を挙げている。その3つとは、1) コミュニケーションの原則（実際のコミュニケーションを含む活動によって言語学習が促進される）、2) タスクの原則（タスクの遂行に言語を使用することによって学習が促進される）、3) 有意味の原則（学習者にとって意味のある言語を使用することが言語学習プロセスを支える）、である。

CLTについては様々な解釈があるが、言語をコミュニケーションとしてとらえる強固な土台を持った包括的なアプローチであると言えるだろう。その目的は、学習者が自分にとって意味のある言語使用状況に活発に参加することにより、自身のコミュニケーション能力を高めることであり、その際に学習の結果とともにプロセスも同等に重要と考えられる。このように、言語学習・教育の根底にある概念が従来とは劇的に変化することに伴って、指導者の果たす役割も必然的に変わってくる。次のセクションにおいては、変わり行く指導者の役割について詳しく述べることにする。

3.2 CLTにおける指導者の役割

コミュニケーションを中心とした授業において、学習者が活発に参加する状況を実現するためには、指導者が果たす役割についても再定義する必要がある。なぜなら、コミュニケーションを中心とした授業は、従来の指導者中心の授業とは中身だけでなく指導者と学

習者の関係も大きく異なるからである。

従来の言語教育においては文法的知識が主な達成目的であり、指導者の主な（時として唯一の）責務は自身の文法に関する専門的知識を学習者に提供することであった。たいていの場合は指導者が一方的に母語で説明することで授業時間の大部分が占められるので、学習者が目標言語を聞く機会や目標言語を実際に使用する機会はほとんどなかったと言える。しかし、CLTの授業においては実際のコミュニケーションを通してコミュニケーションは学ばれるので、授業における指導者の言動は大きく変わってくる。

Littlewood (1981)は、CLTの学習プロセスにおいて指導者が果たす役割は、従来の指導法よりも目だたないものであると述べ、指導者の役割を5つに分類している。その5つとは、1) 学習者の学習を概観する役割（学習が一貫性をもって進行するように活動をコーディネートする）、2) クラスのマネージャーとしての役割（アクティビティを現実的なレベルに調整する）、3) 言語を教える役割（伝統的な指導者の役割）、4) コンサルタントあるいはアドバイザーとしての役割（必要に応じて活動中に学習者をサポートしたり、学習者の得意なこと・苦手なことを見極める）、5) 学習者と一緒にコミュニケーションをする役割（学習者と共にアクティビティに参加する）、である。

Breen and Candlin (1980)もまた、コミュニケーション中心の授業において指導者が果たす役割を4つ挙げている。その4つとは、1) ファシリテーター（学習者間だけでなく、学習者と様々なアクティビティとの間のコミュニケーションをも促進させる）、2) オーガナイザー（様々なリソースを準備・配列し、時には自身がリソースとなる）、3) ガイド（授業の流れや活動の手引きをする）、4) 研究者・学習者、である。Richards and Rodgers (2001)は、Breen and Candlin (1980)が挙げたこの4つにさらに3つの役割を付け加えている。それらは、5) ニーズ分析者（学習者の言語ニーズを見極め、提供する）、6) カウンセラー（よいコミュニケーターとして、言い換え、確認、フィードバックを使用しながら、話し手・聞き手双方の意図をどのように統合するかの見本を示す）、7) マネージャー（コミュニケーション活動において学習者を観察し、支援する）、である。

上記から明らかになるように、CLTにおいて指導

者は学習者に知識を提供するだけでなく、学習者のコミュニケーション活動を様々な方法で支援・促進するので、その役割は多岐に渡る。また、CLTの授業においては指導者ではなく学習者が中心的な存在となる。例えて言うなら、ステージ上で主役を務めるのは学習者で、指導者は共演者のひとりとしてステージに立ちながらも、有能な舞台監督として新人俳優・女優の才能を最大限引き出せるよう、そのための最適の環境づくりに奔走するのである。日常的に目標言語を使用する機会があるような、学習者にとって望ましい環境づくりのために、指導者にはよい観察者となることが求められる。なぜなら、日頃の注意深い観察こそが学習者の言語が今後どのように発展するか、また長期的に見て彼らがどのような言語使用者になっていくのかを予測したり、またどの段階でどのような支援が必要なのかを判断する上での重要な鍵となるからである。

CLTの授業に盛り込まれる活動は、すべてコミュニケーション上の意図を持ったものであり(Larsen-Freeman, 2000)、それゆえに指導者はコミュニケーションにおいて十分に機能できる「よいコミュニケーター」であることが前提条件となる。目標言語と目標言語話者との接触が極めて限られているEFL(English as a Foreign Language: 英語が外国語として学習される環境)においては、よいコミュニケーターというものがどのような能力を備えている人なのか、どのようにしたらそうなれるのかを想像するのは学習者にとって容易なことではない。よいコミュニケーターがどのような資質を備えているのかを、存在そのもので示すロールモデルになることこそが、CLTの学習環境において指導者が果たす最も重要な役割なのかもしれない。

4. おわりに

コミュニケーション能力の定義を確認することによって、日本の英語教育において従来中心となってきた文法的知識は、言語をコミュニケーションの手段として使用するためのひとつの側面に過ぎないことが明らかになった。長年英語を勉強してきてもなかなか英語が使えるという実感に結びつかなかったのも、言語使用のために必要となる他の領域(社会言語的能力、

談話的能力、戦略的能力)の認識が十分でなかったことに加え、それらの能力の必要性を実感するような、実際のコミュニケーションの機会がほとんどなかったからだと考えられる。しかし、これはあくまで全体の中でのバランスがとれていなかったということに過ぎず、文法的知識の獲得そのものは(多くの研究者も認めているように)言語使用の重要な基盤となるのである。文法的知識を今後も大切にしながら、これまで不足していた実際のコミュニケーションの中でコミュニケーションを学ぶ機会を、日頃の授業の中でどのように学習者に提供していくかが指導者にとっての大きな課題となる。

また、コミュニケーションを意識した授業においては、指導者が果たす役割も変わってくる。これまで主に「知識の提供者」であった指導者だが、このほかに自ら目標言語をコミュニケーションの手段として使いながら、学習者のコミュニケーション活動を支援・促進する役割も求められることになる。この際に、コミュニケーションは「双方向プロセス」であること、また「結果」だけでなく「プロセス(過程)」も(時として結果以上に)重要であるということも常に心に留めておく必要がある。これから進みつつある英語教育の構造的改革において、学習者と日々英語の授業をともにする指導者の役割は極めて大きく、指導者自身のコミュニケーション体験も今後の教員研修において盛り込んでいく必要があると考える。

5. 引用文献

- Backman, L.G. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. New York: Oxford University Press.
- Berns, M. (1990). *Contexts of Competence: Sociocultural Considerations in Communicative Language Teaching*. New York: Plenum.
- Breen, M.P. (1984). Process syllabuses for the language classroom. In C. Brumfit (Ed.), *General English Syllabus Design* (pp. 47-60). Oxford: Pergamon Press.
- Breen, M.P. & Candlin, C.N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1, 89-112.
- Brown, H.D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Education.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to

- communicative language pedagogy. In J.C. Richards & R.W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 1-27). London: Longman.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Howatt, A.P.R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D.H. (1971). Competence and performance in linguistic theory. In R. Huxley & E. Ingram (Eds.), *Language Acquisition: Models and Methods* (pp. 2-38). London: Academic Press.
- Hymes, D.H. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 文部科学省 (1999) 『中学校学習指導要領 (平成10年12月) 解説 - 外国語編 -』 東京: 東京書籍
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1993). From learning-centeredness to learner-centeredness. *Applied Language Learning*, 4, 1-18.
- Paulston, C. B. (1974). Linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly*, 8, 347-362.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching (2nd edition)*. New York: Oxford University Press.
- Savignon, S.J. (1972). *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Savignon, S.J. (1991). Communicative language teaching: state of the art. *TESOL Quarterly*, 25, 261-277.
- Savignon, S.J. (2002). Communicative language teaching: linguistic theory and classroom practice. In S.J. Savignon (Ed.), *Interpreting Communicative Language Teaching* (pp. 1-27). New Haven: Yale University Press.
- Widdowson, H.G. (1972). The teaching of English as communication. *English Language Teaching*, 27, 15-18.
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

(平成19年 9 月28日受理)