

コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング による学習者中心の授業と学習環境デザイン

磯部 太一^{1*}, 磯部 靖世^{2*}

1. 北海道医療大学歯学部・全学教育推進センター

2. 北海道教育大学国際交流・協力センター

*著者は本稿について同等の貢献をした。

Communicative Language Teaching for Learner-centered classroom and educational environmental design.

Taichi ISOBE, Yasuyo ISOBE

1. はじめに

高等教育機関における教育方法の議論はこれまで様々な形で論じられてきた。いわゆる一方向型の授業についても教育方法は様々な議論の蓄積があり、その有効性もある。しかしながら、有益な教育方法を考えた場合、他の形態も多様な形で存在し、その有効性の議論が展開されてきている。その中でも、近年では特に、アクティブラーニング（Active Learning: AL）が一つの試金石であることは議論の余地がない状況にある。本稿ではALについて、「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」(溝上, 2014: p.7) という定義を採用する。ALの強みとは、学生の主体性を重視した上で、考えること・話すこと・書くことの機会を提供し、知識の質的な総量が増えるなどがある反面、弱みとして、知識の量的な総量は減る、時間と手間がかかることなどが想定される。このようなALであるが、ゼミナール形式、実習、語学などの科目はALの要素がもともと強いと考えられる。それは、これらの科目は教員と学生の相互作用の中において、より教育効果が高まるからである。これまでもこのような領域においては、学生主体の参加型授業は実践されているが、それらの取り組みをより構造化・体系化・可視化したのがALであるという位置付けも可能であろう。

このような学習者参加型の視点は、欧米の教育の特徴では自然なものと捉えられるが、日本の教育においては不十分な側面であろう。実際の社会を念頭に置けば、一方向で何かを聴く機会よりも、他者と対話の中で物事を進める方がはるかに多いため、このような観点は重要なものとなる。また、それだけでなく、物事に熱中している状況であるフロー体験（チクセントミハイ, 1996）、ワークショップにおけるアンラーニング¹の観点（荻宿他編, 2012）、サイエンスコミュニケーションにおける双方向性など多彩な教育に関する研究・実践の蓄積が物語っている。

このような背景のもと、本稿では特に、学習者が中心となり学習言語を用いたロールプレイやインフォメーションギャップなどのタスクを通じて、コミュニケーション能力を養うことを目的としている、コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング（Communicative Language Teaching

¹ これまで学んだことを解体して組み直す、学びほぐしのことを意味する。

[CLT]) と呼ばれる言語教授法のこれまでの研究・教育蓄積を検討することで、その有用性を示すこととする。この教授法は言語領域から派生しているものであるが、他の領域での教育における採用可能性も高いものである。

2. コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング

1980年代から英語圏では英語を第1言語としない移民や留学生などの人口の増加により (Derwing & Munro, 2009; Gilakjani, 2012), コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング (Communicative Language Teaching [CLT]) が主流の言語教授法となっている。この教授法は、従来の教師が中心の言語教授法 (例えば、教師が文法の説明をし、学習者が文法問題を解く、など) とは異なり、学習者が中心となり学習言語を用いたロールプレイやインフォメーションギャップなどのタスクを通じて、コミュニケーション能力を養うことを目的としている。日本も例外ではなく、CLTを語学教育で用いて、英語のコミュニケーション能力の向上を目指す動きがある。例えば、文部科学省が2013年に発表した「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」では、中学校からの英語の授業は英語で実施し、高等学校卒業までに発表や討論などの言語活動ができる能力及び外国人と流暢にやりとりができるコミュニケーション能力を養うことを目標として挙げている。したがって、大学の英語教育ではさらなる高度な英語能力の習得が求められる。

言語習得に不可欠なものは、アウトプットである。CLTでは、学習者が学習言語を用いてタスクを行うことによって学習言語を用いたコミュニケーション能力を含む語学力の向上を促すことを目指しているため、学習者がアウトプットをすること、つまり話すことが必要だ。そして、アウトプットをより増やすためには、学習者の話したい意欲を増加させ、話すことへの不安の軽減をしなければいけない。これら情緒的要因に対する考慮なしでは、いくら学習者中心のCLTを行っても、言語習得のためのアウトプットを効率的に引き出すことが困難となる。

これまでの研究では、さまざまな要因が学習者の話すことに対する不安や意欲に影響を及ぼすことが明らかとなった (e.g., Alemi, Daftariard & Pashmforoosh, 2011; Cao & Philip, 2006; Kang, 2005; McIntyre & Thivierge, 1995)。例えば、授業内の学生数、コミュニケーションタスクを行う相手とその人数、そして、タスクの内容とその熟知度がそれらの要因である。学習者は、タスクを行う相手が少人数であれば落ち着いて話すことができるが、クラス全体など大人数の前で話すことやタスクをすることには抵抗があったり、知っている人と話すことは可能でも、あまり知らない人と話すとなると話す意欲が低下する。また、知っていることについて話すことができても、タスクの題材や発表の内容に精通していない場合は、話すことへの不安が増加し、アウトプットが減少することも明らかとなっている。さらに、語学能力も学習者のアウトプットの量に関係する。語学力があまり高くない学習者の場合は、クラスメイトなど親密度が高い相手の前でコミュニケーションタスクをすることは、クラスメイトの前で悪い成績を晒す行為となるため、授業内のアウトプットを引き出すための活動への参加意欲が低下し、クラスの活動参加への不安が増加するという (Alemi, Daftariard & Pashmforoosh, 2011; McIntyre & Thivierge, 1995)。しかし、これまでの研究ではタスクをする前に準備をする時間を与えたり、タスクを繰り返す行いによって話すことへの不安や意欲が長期的に変化することが可能であることも示唆されている (Barant-Łucarz, 2014, 2015; de Saint leger & Storch, 2009; McIntyre & Thivierge, 1995)。

したがって、学習者中心の活動を語学の授業に取り入れる際は、学習者を取り巻く学習環境 (授業活動をするときの人数) やタスクの内容の熟知度などが話す意欲や不安に影響を及ぼすことを考慮しなければいけない。また、語学学習の到達度を測る場合、語学能力の向上だけで測定するのでは

なく、情緒的側面（話す意欲や話すことへの不安）の変化も含める必要がある。なぜなら、そのような話す意欲の増加や話すことへの不安の軽減がアウトプットにつながっていて、アウトプットなしで言語習得は不可能だからである。

3. 今後の展望

以上のように、CLTは言語領域において活発な議論が行われてきた。この教授法は言語領域から派生しているものであるが、他の領域での教育における援用可能性も高いものであり、学習者が中心となった上で、どのように学生を授業に巻き込んでいくのかという観点は重要であろう。その中でも特に、情緒的側面のサポートは重要なものであり、近年のALによって推奨されるグループワークや発表などにおいても、どのように話しやすい環境や、発表しやすい環境を構築していくのかは大きな課題である。これは教員の働きかけだけでなく、学習者の協力も必要であり、それだけでなく学習環境を整備していくという教育機関としての大学の役割も必要不可欠なものである。

当然ながら、CLTもALと同じく、様々な教育法がそうであるように万能ではないため、必要や状況に応じて活用することが望ましい。しかしながら、一方向の授業形態だけでなく、CLTのような教育方法も有効な側面があることは本稿で示したことからも理解されよう。CLTやAL以外にも様々な教育方法が存在し、それらは今後も進展していくだろう。近年の日本の風潮として、ALを手放しでもてはやするような風潮があることは否めないが、その点については慎重を要する。必要や状況に応じて、緩やかさをもって様々な教育方法を活用することで、より望ましい教育機会の提供が可能となるのである。

参考・引用文献

- 菊宿俊文, 佐伯畔, 高木光太郎編 (2012)『ワークショップと学び1：まなびを学ぶ』東京大学出版会
- 溝上慎一 (2014)『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂
- 文部科学省 (2013)『グローバル化に対応した英語教育改革実施計画』(2019年5月28日 アクセス)
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/_icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf
- Alemi, M., Daftarifard, P., & Pashmforoosh, R. (2011). The impact of language anxiety and language profile on WTC in EFL context. *Cross-Cultural Communication*, 7(3), 150–166.
- Baran-Lucarz, M. (2014, September). *Pronunciation anxiety and willingness to communicate in the foreign language classrooms*. Paper presented at the International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech, Montreal.
- Baran-Lucarz, M. (2015). Foreign language self-assessment and willingness to communicate in and outside the classroom. In E. Piechurska-Luciel & M. Szyszka (Eds.), *The ecosystem of the foreign language learner* (pp.37–58). New York : Springer.
- Cao, Y., & Philp, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate : A comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction. *System*, 34, 480–493.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow : The Psychology of Optimal Experience*. New York : Harper and Row.
- ミハイ・チクセントミハイ [今村浩明訳] (1996)『フロー体験喜びの現象学』世界思想社
- de Saint Leger, D., & Storch, N. (2009). Learners' perceptions and attitudes : Implications for willingness to communicate in an L2 classroom. *System*, 37, 269–285.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2009). Putting accent in its place : rethinking obstacles to communica-

- tion. *Language Teaching*, 42, 476–490.
- Gilakjani, A. P. (2012). Significance of pronunciation in English language teaching. *English Language Teaching*, 5(4), 101–113.
- Kang, S.-J.(2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, 33(2), 277–292.
- MacIntyre, P. D., & Thivierge, K. A. (1995). The effects of audience pleasantness, audience familiarity, and speaking contexts on public speaking anxiety and willingness to speak. *Communication Quarterly*, 43(4), 456–466.