

日本の英語教育における  
Communicative Language Teachingの影響に関する研究

和田 憲明

**A Study on the Effects of Communicative Language Teaching  
on Japanese English Education**

Noriaki WADA

姫路大学教育学部紀要

第10号

平成29年12月31日発行



# 日本の英語教育における Communicative Language Teaching の影響に関する研究

和田 憲明

## 要旨

本研究の目的は、学習指導要領が目指すコミュニケーション能力の育成の今後の展望を考える上で、コミュニケーション能力を育成する教授法として取り入れられてきた Communicative Language Teaching (以下、CLT) に焦点を当て、日本における英語教授法の歴史における CLT の位置付けを再考するとともに、CLT の目指すコミュニケーション能力の定義や CLT の特徴を分析し、CLT が日本の英語教育に与えてきた影響を、学習指導要領、検定教科書及び教育現場において考察することである。

今回の研究を通して、CLT が学習指導要領、検定教科書及び教育現場において、日本の英語教育に以下のような影響を与えてきたことを確認することができた。

- ①1989年度の学習指導要領以降、コミュニケーション能力の育成がその目標として掲げられており、1998-1999年度学習指導要領から見られる言語の使用場面例及び言語の働きの例の導入も CLT と関連がある Notional-Functional Syllabus の影響と考えられる。
- ②検定教科書においても CLT の影響は顕著であり、Lesson の内容及び dialog の割合の増加、練習問題の質的变化が確認できた。これらの変化は英語教育の現場、英語授業にも大きな変化をもたらし、教師主導ではなく学習者中心の学習が展開されるようになった。

キーワード：Communicative Language Teaching, コミュニカティブ・アプローチ, コミュニケーション能力, 学習指導要領

## 1. はじめに

2017年3月、文部科学省は2020年度から小学校・中学校で順次実施される新学習指導要領の告示を行った。戦後8回目となる学習指導要領の改訂では、社会のグローバル化や情報技術化等に対応できる3つの資質・能力として、「生きて働く知識・技能」「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等」「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性等」の育成を目標に、小中学校の全教科に児童生徒が対話や討論等を通して課題解決に取り組みながら学ぶ「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を求めたり、小学校の「外国語活動」を教科化したり、高校の日本史と世界史を融合した新科目を設けるなど、大幅な改訂を行った。

特に外国語教育に関しては、社会のグローバル化に対応できる英語力を育成することを目的に、小学校3年生から「外国語活動」の授業を開始し、5・6年生では「外国語」を教科とすることが盛り込まれている。また高校でも、現行の科目「コミュニケーション基礎」「英語会話」を廃止するとともに、「英語表現Ⅰ」「英語表現Ⅱ」を「論理・表現Ⅰ」「論理・表現Ⅱ」「論理・表現Ⅲ」とするなど科目の大幅な改編が予定されている。

前回の学習指導要領の改訂に伴い、2011年度より小学校5・6年生における「外国語活動」の導入が行われ、全公立小学校において「外国語活動」の授業が行われてきた。今回の改定では、これまでの小学校における「外国語活動」の実践の成果と課題を踏まえて、グローバル化に対応したコミュニケーション能力の育成を小中高の一貫した英語教育を通して進めることをねらいとしている。

今回の小・中学校学習指導要領における「外国語」の目標はそれぞれ、「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能

力を育成することを目指す」、「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力を育成することを目指す」となっている。これまでのコミュニケーション能力の育成を踏襲するとともに、コミュニケーションにおける見方・考え方を働かせてコミュニケーションに取り組ませることによって、知識・技能の習得を目指そうとする意図が見受けられる。

21世紀に入って、「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想、小学校への外国語活動の導入、「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」など、日本の英語教育は大きな改革期を迎えようとしている。今回の学習指導要領の改訂が今後日本の英語教育全体にどのような影響を与え、英語教育の変革を生み出すのか注目をしていく必要がある。

## 2. 研究の目的および方法

本研究の目的は、学習指導要領が目指すコミュニケーション能力の育成の今後の展望を考える上で、コミュニケーション能力を育成する教授法として取り入れられてきた Communicative Language Teaching (コミュニケーション・ティーチング、以下 CLT) に焦点を当て、日本における英語教授法の歴史における CLT の位置付けを再考するとともに、CLT の目指すコミュニケーション能力の定義や CLT の特徴を分析し、CLT の日本の英語教育に与えてきた影響を、学習指導要領、検定教科書及び教育現場において考察することである。

日本における英語教授法に関しては、H. E. Palmer の The Oral Method から Humanistic Language Teaching まで CLT 以前に日本の英語教育に影響を与えてきた主な教授法を取り上げて、その目的と

特徴を考察する。次に、CLTの目的とするコミュニケーション能力の内容を理解する上で、その定義の歴史の変遷を辿るとともに、CLTの教授法を理解するために、Brown, Richards & Rodgers, Finocchiaro & Brumfitといった研究者の分析を考察する。そして最後に、CLTが学習指導要領、検定教科書、教育現場に与えてきた影響を、学習指導要領における外国語の目標、言語の使用場面及び言語の働きの例の比較やCLT導入以前及び以後の検定教科書の比較、CLTの影響に関する文献を通して考察する。

日本の英語教育に大きな影響を与えてきたCLTの歴史的背景やその特徴及び日本における影響を考察することは、今後の日本における英語教育の成果を展望する上で意義があることと考える。

### 3. 研究内容

#### 3.1.1 Communicative Language Teachingの歴史的背景

日本におけるCLTの影響について検討する上で、CLT以前に日本の英語教育に影響を与えた教授法について考察することとする。

The Grammar Translation Method (文法訳読式教授法) に頼っていた日本の英語教育に影響を与えた最初の教授法は、Harold E. Palmer (1877-1949) が提唱したThe Oral Method (オーラル・メソッド) であろう。現在の語学教育研究所 (IRLT) の前身である教授研究所 (IRET) の所長としてイギリスから赴任したPalmerは、その著書The Oral Method of Teaching Languages (1921) においてoral work (口頭作業) を重視した教授法The Oral Methodを提唱する。The Oral Methodは、文法・訳読式教授法などの伝統的な方法に対する反動として起こった革新的教授法の一つで、幼児が母語を習得する場合の経験を再生させようとする点では、Natural Method<sup>1)</sup>に通じるものがあり、母語の使用をなるべく避けようとする点ではDirect Methods<sup>2)</sup>に通じるといえる (佐藤, 1995)。

Palmerは言語習得の五習性 (The Five Speech-Learning Habits) として、(i) auditory observation (耳による観察)、(ii) oral imitation (口による模倣)、(iii) catenizing (口ならし)、(iv) semanticizing (意味づけ)、(v) composition by analogy (類推による作文) を挙げ、これらに習熟させる方法として次の6つの練習を提唱している。

- (i) ear-training exercises (耳を訓練する練習)
- (ii) articulation exercises (発音練習)
- (iii) repetition exercises (反復練習)
- (iv) reproduction exercises (再生練習)
- (v) imperative exercises (命令練習)
- (vi) conventional conversation (定型会話)

またThe Oral Methodの特徴的な授業技術として、substitution (置換) とconversion (変換)、oral introduction (オーラル・イントロダクション) がある。oral introductionは現在でもコミュニケーションを目的とする授業において一般的に使用されている。

Palmerは母語の使用を一部認め、訳の役割や重要性を説くなど折衷主義の立場を取っていた (佐藤, 1995)。望月 (2010) は、The Oral Methodの長所として、音声言語を重視し、実物と実演によって生徒が興味関心を持って英語学習に取り組むこと、短所として、①教師が中心となって話す時間が長いこと、②教師の高い英語運用能力が求められること、③定型会話が中心となり、生徒の創造

的な発話が少ないことを挙げている。

戦前のThe Oral Methodに続いてListeningやSpeakingのオーラル技能に重点を置いた教授法として戦後日本の英語教育に影響を与えた教授法はThe Oral Approach (オーラル・アプローチ) である。

The Oral Approachは、Bloomfield, Friesらの構造言語学 (structural linguistics)<sup>3)</sup> とSkinnerらの行動主義心理学 (behaviorist psychology)<sup>4)</sup> を理論的裏付けとして、指導の初期段階において口頭練習のみを行うことを主張する教授法 (佐野, 1995) である。欧米ではThe Audio-Lingual Methodと呼ばれており、ミシガン大学のCharles Friesが提唱したことからthe Michigan Methodと呼ばれることがある。

Friesは、言語の本質はspeech (音声) であり、speechにはstructure (構造) があると考え、音声や構造の形式を重視する指導法を提唱した。Fries (1945) によると、外国語の学習とは、新出事項という刺激 (stimulus) に対して学習者が反応 (response) し、それを教師が正しいと認め、褒めることによって反応が強化 (reinforce) され、習慣を形成 (habit formation) していくものである。そのため、言語の構造のpatternを何度も繰り返し練習し、自動的に発話できるようになるまで訓練するのが学習であるとされた。

The Oral Approachを特徴づける指導技術として、Mim-Mem (mimicry and memorization: 反復模倣)、pattern practice (パターン・プラクティス)、minimal pair (最小対立) が挙げられる。

The Oral Approachは、日本では文法訳読式教授法を改め、音声中心の活発な授業を可能にする方法として盛んに用いられた (佐藤, 1995) が、その問題点として、望月 (2010) は、①入門期は文字を提示しないため学習効率が低下すること、②言語の意味が軽視されていること、③発音と統語法の基礎部分を習得する以外に貢献する部分がないこと、④言語操作の練習をしてもコミュニケーション能力につながらないことを挙げている。

The Oral ApproachのよりどころとなったSkinnerの行動主義心理学に異を唱えたのが、Noam Chomskyであった。Chomsky (1965) は、子どもが学習していない文を創造したり、短期間で母語を習得したりすることから、人間には、生まれながらにして言語を獲得することができる生物学的能力が備わっていると主張した。そしてその能力をLanguage Acquisition Device (言語獲得装置: LAD) と名付けた。またネイティブ・スピーカーが有する能力をlinguistic competence (言語能力) と呼び、この能力は理想化された能力であり、言語が使用される環境や情意的な側面から影響を受けないと考えた。

Chomskyの生得主義の言語観は、Generative Grammar (生成文法)<sup>5)</sup> として教授法に影響を与え、Cognitive Code Approach (認知学習理論)<sup>6)</sup> を生み出した。Chomskyの理論は、後のNatural ApproachやInput Hypothesis (インプット仮説) の誕生に大きな影響を与えたが、生成文法や認知学習理論が指導法としてあまり成果を上げていないという限界も見られた (高橋, 2010)。

Cognitive Code Approachの後1970年代からコミュニケーション能力の育成を主眼とする外国語教授法が提唱される。Communicative Language Teachingである。CLTと同時期に確立された教授法にHumanistic Approach (人間主義的教授法) がある。

1970年代、知育偏重とエリート養成教育への反対から人間性回復の教育運動と教育改革が提唱されるようになった。その運動の一つが Moskowitz による Humanistic Language Education (人間中心の外国語教育) である。Humanistic Language Education の目的は、自己像の改善、肯定的思考の発達、内省と自己理解の増進、生徒間の親密な人間関係の構築であり、それらは目標言語によるコミュニケーションによって達成されるとされた(縫部, 1995)。

以上、Palmer による Oral Method から Humanistic Language Teaching まで、日本における主流となった外国語教授法についてみてきたが、いずれの教授法もその時代において主流であった教育理念や理論の影響を少なからず受けている。CLT もコミュニケーション能力の育成を目指す教育理念に基づいて確立したものと見えよう。

### 3.1.2 コミュニケーション能力の定義

CLT が育成を目指すコミュニケーション能力についても様々な議論が展開されてきた。ここでは、コミュニケーション能力の定義について検討する。

『英語教育用語辞典』において communicative competence (コミュニケーションの力・伝達能力) は「言語を正確に理解し、実際の状況の中で適切に使用する能力」と定義されている。また英語教育の歴史における過去のいくつかの教授法においては、コミュニケーション能力とは言語を正しく操作できる能力であると捉えられていた(大下, 2009)。1960年代に全盛であった The Oral Approach では、その理論的背景とする構造言語学と行動主義心理学から、言語習得は言語の習慣化であると考えられ、mimicry-memorization や pattern practice などの機械的練習が用いられた。ここではコミュニケーション能力は言語を正しく操作できる能力であると狭義の意味で捉えられていた。

The Oral Approach のよりどころとなった Skinner の行動主義心理学に異を唱えた Chomsky (1965) は、言語能力 (competence) と言語運用 (performance) を明確に区別し、科学的な研究を目指す言語学においては、言語能力だけを研究対象とすべきであり、偶発的な要因に左右される運用能力は研究の対象外とすべきであると主張した。Chomsky の言う言語能力も the speaker-hearer's knowledge of his language (話者が自分の言語に対して持っている知識) に限定されていた。

それに異議を唱えたのが社会言語学者の Hymes であった。Hymes (1972) は、言語能力を文法的に正確な文を作り出す能力であるとする捉え方は狭いと考え、言語能力には文法的に正しい文を作る能力に加えて、場面や状況に応じて適切に言語を使用できる能力も含めるべきであると主張したのである。言語は真空状態の中で使用されるのではなく、社会的・文化的文脈の中で用いられるものなので、言語使用と関連する社会的・文化的要素も研究対象にしなければならない、というのが Hymes の立場であった(長澤, 1988)。Hymes は、より広範なこの能力を communicative competence (伝達能力) と呼び、これがコミュニケーション能力を考える上での大きな転機となったのである。

Hymes はこの communicative competence を身につける上で必要な 4 つの観点を以下のように挙げている。

- (i) Whether (and to what degree) something is formally possible (表現が形式的に可能かどうか)
- (ii) Whether (and to what degree) something is feasible (表現が現実的に使用できるかどうか)
- (iii) Whether (and to what degree) something is appropriate (表現が適切かどうか)
- (iv) Whether (and to what degree) something is done (表現が一般的かどうか)

Hymes の communicative competence の考えに共感し、この伝達能力をさらに発展させてコミュニケーション能力を捉えたのが Canale and Swain である。Canale and Swain (1980, p.4) は、コミュニケーション能力に関する Chomsky と Hymes らの考えを比較して次のように述べている。

In view of Chomsky's (1965) strong claim that competence is to be associated exclusively with knowledge of rules of grammar, both Hymes (1972) and Campbell and Wales (1970) propose a broader notion of competence, that of communicative competence. This notion is intended by them to include not only grammatical competence (or implicit and explicit knowledge of the rules of grammar) but also contextual or sociolinguistic competence (knowledge of the rules of language use).

Canale & Swain (1980) はコミュニケーション能力を構成する 3 つの要素として、grammatical competence (文法能力)、sociolinguistic competence (社会言語的能力)、strategic competence (戦略的能力) を挙げた。Canale (1983) は、さらに discourse competence (談話能力) を加えて、コミュニケーション能力は以下の 4 つの要素から構成されると主張した。

#### 1) grammatical competence (文法能力)

This type of competence will be understood to include knowledge of lexical items, and of rules of morphology, syntax, sentence-grammar semantics, and phonology. (Canale & Swain, 1980, p. 29)

語形論、統語論、意味論、音韻論など文法に関する知識。

#### 2) sociolinguistic competence (社会言語的能力)

This component is made up of two sets of rules: sociocultural rules of use and rules of discourse. (Canale & Swain, 1980, p. 30)

言語使用に関する社会文化的規則及び談話に関する規則。

#### 3) discourse competence (談話能力)

This type of competence concerns mastery of how to combine grammatical forms and meanings to achieve unified spoken or written text in different genres. (Canale, 1983, p. 9)

文法形式と意味をうまく結びつけて一貫性のある文脈を作る能力。

#### 4) strategic competence (戦略的能力)

This component will be made up of verbal and nonverbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdown in communication due to performance variables or to insufficient competence. (Canale

& Swain, 1980, p. 30)

能力不足などが原因でコミュニケーションが中断した場合に必要とされる言語・非言語コミュニケーション戦略に関する能力。

またSavignon (1983) はCanale and Swainのコミュニケーション能力の構成要素をさらに発展させ、sociolinguistic competenceよりさら広い意味を含むsociocultural competence (社会文化的能力)をその要素として提案している。Savignon (2002) はsociocultural competenceについて次のように説明をしている。

Sociocultural competence, a broader view of what Canale and Swain (1980) identified as sociolinguistic competence, extends well beyond linguistic forms and is an interdisciplinary field of inquiry having to do with the social rules of language use. Sociocultural competence requires an understanding of the social context in which language is used: the roles of the participants, the information they share, and the function of the interaction. (Savignon, 2002, p. 9)

そして、図1が示すように、さまざまなコミュニケーションの要素を含む活動や行事における実践や経験を通して、学習者はコミュニケーション能力を伸長していくことができるとSavignon (2002) は主張した。

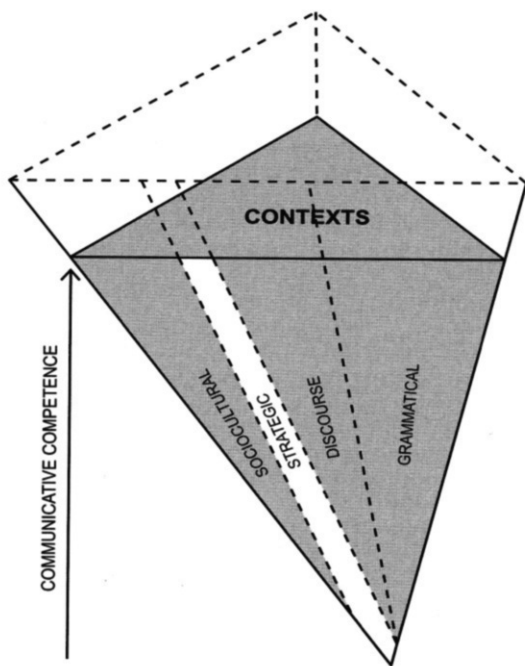


図1 Savignonのコミュニケーション能力の構成要素

現在の英語教育においてコミュニケーション能力の定義として、Canale & Swain (1980), Canale (1983) による定義が一般的とされている。

### 3.1.3 Communicative Language Teachingの特性

Communicative Language TeachingはCommunicative Approach (コミュニケーションティブ・アプローチ)とも呼ばれる教授法である。山名 (1998) によれば、コミュニケーションティブ・アプローチとは、コミュニケーション能力の育成を主眼とした外国語教授法であり、1970年代から英米を中心に広まってきた指導法の総称である。また高橋 (1995) によると、CLTはコミュニケーションの側面に焦点をあてた教授法であり、時にはNotional - Functional Approachと同義に解釈され、時にはロールプレイなどの言語活動を取り入れた教授法とされ、またauthentic materialsを使用した授業や教師と学習者のinteractionを重視した指導法とも解釈され、さまざまな理念や特徴を包括したアプローチであるとされる。一方、Richards & Rodgers (1986, p. 66) は、CLTを‘an approach (and not a method) that aims to (a) make communicative competence the goal of language teaching and (b) develop procedures for the teaching of the four language skills that acknowledge the interdependence of language and communication (コミュニケーション能力の育成と言語とコミュニケーションの相互依存を確かにする4技能の指導法の開発を目的とする教授法)’と定義している。

Brown (2000) もCLTの多種にわたる定義に触れ、その誕生の歴史的背景について次のように述べている。

The late 1980s and 1990s saw the development of approaches that highlighted the fundamentally communicative properties of language, and classrooms were increasingly characterized by authenticity, real-world simulation, and meaningful tasks (Brown, 2000, pp. 42-43).

一方、Richards & Rodgers (1986) は、CLTの起源を1960年代後半の英国に求め、次のように述べている。

The origins of Communicative Language Teaching (CLT) are to be found in the changes in the British language teaching tradition dating from the late 1960s. Until then, Situational Language Teaching represented the major British approach to teaching English as a foreign language. In Situational Language Teaching, language was taught by practicing basic structures in meaningful situation-based activities. But just as the linguistic theory underlying Audiolingualism was rejected in the United States in the mid-1960s, British applied linguists began to call into question the theoretical assumptions underlying Situational Language Teaching. (Richards & Rodgers, 1986, p. 64)

当時英国で主流であったSituational Language Teachingは設定された場面における言語活動を通して基本文型を学習させることに主眼が置かれていたが、応用言語学者たちはその理論に疑問を抱き始めたのである。彼らが新たに目指したのが、機能的でコミュニケーションの本質を追求する教授法であった。

British applied linguists emphasized another fundamental characteristic of language that was inadequately addressed in current approaches to language teaching at that time – the functional and communicative potential of language. They saw the need to focus in language teaching on communicative proficiency rather than on mere mastery of structures. (Richards

& Rodgers, 1986, p. 64)

またBrown (2000) は、CLTが目標とする教室内の従来の活動を越えたコミュニケーションについて次のように言及している。

Beyond grammatical and discourse elements in communication, we are probing the nature of social, cultural, and pragmatic features of language. We are exploring pedagogical means for “real-life” communication in the classroom. We are trying to get our learners to develop linguistic fluency, not just the accuracy that so consumed our historical journey. We are equipping our students with tools for generating unrehearsed language performance “out there” when they leave the womb of our classrooms. We are concerned with how to facilitate lifelong language learning among our students. (Brown, 2000, p. 42)

さらにBrown (2000, p. 43) はCLTの特徴として次の6つを挙げている。

- 1) Classroom goals are focused on all of the components (grammatical, discourse, functional, sociolinguistic, and strategic) of communicative competence.  
(授業の目的はコミュニケーション能力の全ての要素の達成である。)
- 2) Language techniques are designed to engage learners in the pragmatic, authentic, functional use of language for meaningful purposes.  
(授業技術は、有意義な目的を達成するために実用的で実際の機能的な言語使用に学習者を取り組ませるものである。)
- 3) Fluency and accuracy are seen as complementary principles underlying communicative techniques.  
(流暢さと正確さはコミュニケーション技術の補足的な原則と考える。意味のある言語使用においては、正確さより流暢さが優先される場合もある。)
- 4) Students in a communicative class ultimately have to use the language, productively and receptively, in unrehearsed contexts outside the classroom.  
(最終的に生徒は教室外で即興的に言語を使用できるようになる。)
- 5) Students are given opportunities to focus on their own learning process through an understanding of their own styles of learning and through the development of appropriate strategies for autonomous learning.  
(生徒は自らの学習スタイルの理解や自律学習の方略の改善を通して、学習を振り返る機会が与えられる。)
- 6) The role of the teacher is that of facilitator and guide, not an all-knowing bestower of knowledge.  
(教師の役割は、自分の知識を一方的に与えるのではなく、ファシリテーターや指導者である。)

Richards & Rodgers (1986) は、さまざまなCLTの実践から (a) the communication principle, (b) the task principle, (c) the meaningfulness principleのCLTの3つの原則を導き出している。(a)は「真のコミュニケーションを伴う言語活動は学習を促進する」

という原則、(b)は「意味のあるタスクを遂行するために言語使用が伴う活動は学習を促進する」という原則、そして(c)は「学習者にとって意味のある言語は学習プロセスを促進する」という原則である。これらの原則はCLTの特徴と言えよう。

またFinocchiaro & Brumfit (1983) はthe Audio-Lingual Method (ALM) とCLTの主要な特徴の比較を表1のように行っている。

この中でも、ALMとCLTの目的の違いを表している項目は4である。ALMの目標が文構造、発音や語彙の習得にあるのに対して、CLTの目標はコミュニケーション能力の習得にあるとされている。このためそれぞれの指導法も対照的な特徴を示している。

表1 Audio-Lingual MethodとCLTの比較

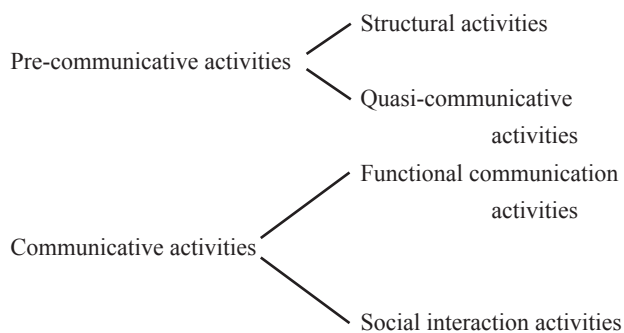
Audio-Lingual Method	Communicative Language Teaching
1. Attends to structure and form.	1. Meaning is paramount.
2. Demands memorization of structure-based dialogs.	2. Dialogs center around communicative functions and are not normally memorized.
3. Language items are not necessarily contextualized.	3. Contextualization is a basic premise.
4. Language learning is learning structures, sounds, or words.	4. Language learning is learning to communicate.
5. Drilling is a central technique.	5. Drilling may occur, but peripherally.
6. Grammatical explanation is avoided.	6. Any device which helps the learners is accepted.
7. Communicative activities only come after a long process of rigid drills and exercises.	7. Attempts to communicate may be encouraged from the very beginning.
8. The use of the student's native language is forbidden.	8. Judicious use of native language is accepted where feasible.
9. Translation is forbidden at early levels.	9. Translation may be used where students need or benefit from it.
10. Reading and writing are deferred till speech is mastered.	10. Reading and writing can start from the first day, if desired.
11. The target linguistic system will be learned through the overt teaching of the patterns of the system.	11. The target linguistic system will be learned best through the process of struggling to communicate.
12. Linguistic competence is the desired goal.	12. Communicative competence is the desired goal.
13. The sequence of units is determined solely by principles of linguistic complexity.	13. Sequencing is determined by any consideration of content, function, or meaning which maintains interest.
14. The teacher controls the learners and prevents them from doing anything that conflicts with the theory.	14. Teachers help learners in any way that motivates them to work with the language.
15. Language is a habit, so errors must be prevented at all costs.	15. Language is created by the individual often through trial and error.
16. Accuracy is a primary goal.	16. Fluency and acceptable language is the primary goal.
17. The teacher is expected to specify the language that students are to use.	17. The teacher cannot know exactly what language the students will use.

ALTでは言語は習慣形成によって習得されるという理念から、正確さが求められ、言語学習における過ちは教師によって修正される。一方、CLTでは、言語は学習者の試行錯誤によって生み出されるものであって、正確さよりも流暢さや理解可能な言語使用が求

められる (項目15, 16)。またALMでは文構造中心の対話文の暗記やドリル中心の学習が行われるのに対して、CLTでは、対話文はコミュニケーション機能を中心に作成されていて、通常暗記は要求されない。またドリルは指導法の中心とはなっていない。(項目2, 5)

文法説明に関しては、ALMでは行われぬのに対して、CLTでは生徒の理解のため必要とみなされる指導技術は全て認められている (項目6)。生徒の母語使用に関しては、ALMでは使用は禁止されているが、CLTにおいては、必要な場合は使用が認められている (項目8)。また日本語訳に関して、ALMの初期の学習段階では行われぬのに対して、CLTでは必要で学習にとって効果的であるとみなされる場合は認められる (項目9)。

次にCLTにおける学習指導過程についてLittlewood (1981) は次のように示している。



コミュニケーション活動の前段階として、文法や構文に焦点を当てた学習活動を行った上で疑似的なコミュニケーション活動に取り組みさせることが必要であるという考えである。そしてコミュニケーション活動としては、機能を中心とするコミュニケーション活動と実際の社会で行うコミュニケーション活動を次の段階として提示している。

コミュニケーション能力育成重視の教授法と関連して1970年代に開発されたのが、言語の notion (概念) と function (機能) を中心とした Notional-Functional Syllabus である。1971年、Council of Europe (ヨーロッパ協議会) は van Ek, Wilkins らを中心とするコミュニケーション重視のシラバスを開発するプロジェクト・チームを発足させる。van Ek らは Notional-Functional Syllabus の考えに基づいて、従来の文法項目中心のシラバスとは異なった、言語によって表される意味と言語によって遂行される機能に重点を置いたシラバスを提唱した。この van Ek ら専門チームによって開発されたシラバスは Threshold シリーズと言われ、ヨーロッパ評議会が開発した『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠 (CEFR)』の基礎段階の言語使用者 (A1) から自立した言語使用者 (B2) まで学習者のレベルに応じたシラバスを提示している。

Threshold シリーズには、それぞれのレベルの学習者が自立的にコミュニケーションを行う上で目標となる意味的概念、言語機能、文法項目、語彙項目の詳細なリストが記載されている。CEFR における自立的学習者 (B1) 向けの Threshold 1990 には、以下の13の言語の使用場面と6項目の言語機能が挙げられている。

【言語の使用場面】

- 1. Contacts with officials
- 2. Arrangement for accommodation

- 3. Arrangement for meals
- 4. Shopping: buying consumer goods
- 5. Using public transport
- 6. Using private transport
- 7. Using information services
- 8. Visiting public places
- 9. Using public services
- 10. Educational services for temporary residents
- 11. Finding the way
- 12. Communicating at work
- 13. Private hospitality

【言語機能】

- a. imparting and seeking factual information (事実に関する情報を伝え、求める)
- b. expressing and finding our attitudes (態度などを表現し、見つけ出す)
- c. getting things done (suasion) (さまざまなことを行わせる〈説得する〉)
- d. socializing (社交的行動をする)
- e. structuring discourse (まとまりのある文章を組み立てる)
- f. communication repair (コミュニケーションの修復)

以上、CLTの定義及び誕生の歴史的背景からその特徴や指導過程、シラバスについて見てきたが、次は学習指導要領及び検定教科書におけるCLTの影響について見ることとする。

3.2.1 学習指導要領における Communicative Language Teaching の影響

戦後日本の公立小学校・中学校・高等学校の教育の指針となる学習指導要領において、CLTのコミュニケーション重視の考え方がどのように反映されてきたかを学習指導要領の歴史をたどりながら考察することにする。

表2 学習指導要領の変遷

改訂年度	改訂のテーマ・ポイント及び特徴
昭和33~35年 (1958-1960)	教育課程の基準としての性格の明確化 (道徳の時間の新設, 基礎学力の充実, 科学技術教育の向上等)
昭和43~45年 (1968-1970)	教育内容の現代化 (時代の進展に対応した教育内容の導入, 算数における集合の導入等)
昭和52~53年 (1977-1978)	ゆとりある充実した学校生活の実現 (各教科等の目標・内容を中核的事項にしぼる)
平成元年 (1989)	社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成 (生活科の新設, 道徳教育の充実)
平成10~11年 (1998-1999)	基礎・基本を確実に身に付けさせ、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」の育成 (教育内容の厳選, 「総合的な学習」の新設)
平成20~21年 (2008-2009)	「生きる力」の育成, 基礎的・基本的な知識・技能の習得, 思考力・判断力・表現力等の育成のバランス (授業時数の増加, 指導内容の充実, 小学校外国語活動の導入)
平成29年 (2017-)	学びに向かう力・人間性の涵養, 生きて働く知識・技能の習得, 思考力・判断力・表現力の育成 (社会に開かれた教育課程, 主体的・対話的・深い学び, 小学校外国語教育の教科化)

表2は戦後日本における学習指導要領の主な改訂時期とそのテーマ、ポイント及び特徴を示している。学習指導要領は、昭和22年に初めて試案として公表されて以降、約10年ごとに前面改定を行ってきた。今回の平成29年の改訂で8回目の改訂となる。

学習指導要領の「外国語」の目標において、コミュニケーション



の能力や態度が初めて挙げられたのは、平成元（1989）年の改定においてである。昭和52・53年の改定から平成29年の学習指導要領「外国語」及び「外国語活動」の目標は表3から表7の通りである。

表3 昭和52・53年度学習指導要領における「外国語」の目標

中学校
外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養うとともに、言語に対する関心を深め、外国の人々の生活やものの見方などについて基礎的な理解を得させる。
高等学校
外国語を理解し、外国語で表現する能力を養うとともに、言語に対する関心を深め、外国の人々の生活やものの見方などについて理解を得させる。

表4 平成元年度学習指導要領における「外国語」の目標

中学校
外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養い、外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるとともに、言語や文化に対する関心を深め、国際理解の基礎を培う。
高等学校
外国語を理解し、外国語で表現する能力を養い、外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるとともに、言語や文化に対する関心を深め、国際理解を深める。

表5 平成10・11年度学習指導要領における「外国語」の目標

中学校
外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う。
高等学校
外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、情報や相手の意向などを理解したり自分の考えなどを表現したりする実践的コミュニケーション能力を養う。

表6 平成20・21年度学習指導要領における「外国語活動」「外国語」の目標

小学校
外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う。
中学校
外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う。
高等学校
外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりするコミュニケーション能力を養う。

表7 平成29年度学習指導要領における「外国語活動」「外国語」の目標

小学校「外国語活動」
外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、話すことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る素地となる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。
(1) 外国語を通して、言語や文化について体験的に理解を深め、日本語と外国語との音声の違い等に気付くとともに、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しましむようにする。
(2) 身近で簡単な事柄について、外国語で聞いたり話したりして自分の考えや気持ちなどを伝え合う力の素地を養う。
(3) 外国語を通して、言語やその背景にある文化に対する理解を深め、相手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。
小学校「外国語」
外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。
(1) 外国語の音声や文字、語彙、表現、文構造、言語の働きなどについて、日本語と外国語との違いに気付き、これらの知識を理解するとともに、読むこと、書くことに慣れ親しみ、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる基礎的な技能を身に付けるようにする。
(2) コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、身近で簡単な事柄について、聞いたり話したりするとともに、音声で十分に慣れ親しんだ外国語の語彙や基本的な表現を推測しながら読んだり、語順を意識しながら書いたりして、自分の考えや気持ちなどを伝え合うことのできる基礎的な力を養う。
(3) 外国語の背景にある文化に対する理解を深め、他者に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。
中学校
外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力を次のとおり育成することを目指す。
(1) 外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどを理解するとともに、これらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能を身に付けるようにする。
(2) コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的な話題や社会的な話題について、外国語で簡単な情報や考えなどを理解したり、これらを活用して表現したり伝え合ったりすることができる力を養う。
(3) 外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。

昭和52・53年の改訂においては、外国語を理解したり表現したりする能力の育成が目標として挙げられているが、コミュニケーション能力の位置付けがまだなされていない。また、言語活動も中学校・高等学校とも、「聞くこと」「話すこと」のオーラルの技能を一つにまとめている。

続く平成元年の改定においては、1980年代の外国におけるCLTの広がりを受けて、「コミュニケーションを図ろうとする態度」の育成が目標として明記された。また、言語活動も昭和52・53年学習指導要領の3技能から「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の4技能へと変更されている。それぞれの技能の重視の考え方の表れと言えよう。

さらに、平成10・11年の改訂においては、コミュニケーションの態度の育成に加えて、「実践的コミュニケーション能力」の育成が「外国語」の目標として挙げられている。「実践的コミュニケーション能力」の育成が

ン能力」の内容であるが、中学校においては「聞くことや話すことなど」とオーラルの技能に重点が置かれているが、高等学校においては、「外国語を使って、情報や相手の意向などを理解したり自分の考えなどを表現したりして、通じ合うことのできる能力」(文部科学省, 1999)と4技能を包括したコミュニケーションを意識している。

平成20・21年の改訂においても、コミュニケーションの能力や態度を目標として設定しているが、コミュニケーション能力は実践性を当然に伴うものであることを踏まえて、前回の改訂において付け加えられた「実践的」の文言は削除されている。また、小学校への外国語活動の導入に伴って、オーラルの技能の育成は小学校に委ねられ、中学校では、「聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う」ことが目標として設定された。

平成29年の小学校・中学校学習指導要領の改訂において、外国語活動は小学校3、4年生からの開始とされ、聞くこと・話すことを中心とするコミュニケーション活動は小学校中学年で実施されることとなった。それに伴って、小学校高学年から4技能を含めたコミュニケーション能力を育成することが目標として掲げられた。表7のように、小学校「外国語活動」「外国語」において、コミュニケーションを図る素地となる、基礎となる資質・能力の育成が目標となっている。それらの資質・能力は、外国語に関する技能、コミュニケーションにおける見方・考え方を働かせる力、コミュニケーションの態度から構成されている。

以上見てきたように、学習指導要領の目標においては、平成元年の改訂から新学習指導要領までコミュニケーション能力や態度の育成が目標として挙げられてきた。そして、低学年においては、聞くこと・話すことを中心としたオーラル・コミュニケーションに重点を置き、中・高学年では4技能を包括したコミュニケーション能力の育成を目標とする傾向が見られた。

さらに、学習指導要領の内容を検討すると、平成10・11年の改訂より、言語の使用場面及び言語の働きの具体例が示されている。表8から表19までは平成10年以降の学習指導要領に示されている言語の使用場面及び働きの具体例である。

表8 言語の使用場面例 (平成10年学習指導要領 中学校)

a 特有の表現がよく使われる場面
・あいさつ ・自己紹介 ・電話での応答 ・買い物 ・道案内 ・旅行 ・食事 など
b 生徒の身近な暮らしにかかわる場面
・家庭での生活 ・学校での学習や活動 ・地域の行事 など

表9 言語の働きの例 (平成10年学習指導要領 中学校)

a 考えを深めたり情報を伝えたりするもの
・意見を言う ・説明する ・報告する ・発表する ・描写する など
b 相手の行動を促したり自分の意志を示したりするもの
・質問する ・依頼する 招待する ・申し出る ・確認する ・約束する ・賛成する/反対する ・承諾する/断る など
c 気持ちを伝えるもの
・礼を言う ・苦情を言う ・ほめる ・謝る など

表10 言語の使用場面例 (平成11年学習指導要領 高等学校)

a 個人的なコミュニケーションの場面
・電話 ・買い物 ・旅行 ・パーティー ・家庭 ・学校 ・レストラン ・病院 ・インタビュー ・手紙 ・電子メール
b グループにおけるコミュニケーションの場面
・レシテーション ・スピーチ ・プレゼンテーション ・ロール・プレイ ・ディスカッション ・ディベート など
c 多くの人々を対象にしたコミュニケーションの場面
・本 ・新聞 ・雑誌 ・広告 ・ポスター ・ラジオ ・テレビ ・映画 ・情報通信ネットワーク など
d 創作的なコミュニケーションの場面
・朗読 ・スキット ・劇 ・校内放送の番組 ・ビデオ ・作文 など

表11 言語の働きの例 (平成11年学習指導要領 高等学校)

a 人との関係を円滑にする
・呼び掛ける ・あいさつする ・紹介する ・相づちを打つ
b 気持ちを伝える
・感謝する ・歓迎する ・祝う ・ほめる ・満足する ・喜ぶ ・驚く ・同情する ・苦情を言う ・非難する ・謝る ・後悔する ・落胆する ・嘆く ・怒る など
c 情報を伝える
・説明する ・報告する ・描写する ・理由を述べる など
d 考えや意図を伝える
・申し出る ・約束する ・主張する ・賛成する ・反対する ・説得する ・承諾する ・拒否する ・推論する ・仮定する ・結論付ける など
e 相手の行動を促す
・質問する ・依頼する ・招待する ・誘う ・許可する ・助言する ・示唆する ・命令する ・禁止する など

表12 言語の使用場面例 (平成20年学習指導要領 中学校)

a 特有の表現がよく使われる場面
・あいさつ ・自己紹介 ・電話での応答 ・買い物 ・道案内 ・旅行 ・食事 など
b 生徒の身近な暮らしにかかわる場面
・家庭での生活 ・学校での学習や活動 ・地域の行事 など

表13 言語の働きの例（平成20年学習指導要領 中学校）

a コミュニケーションを円滑にする
・呼び掛ける ・相づちをうつ ・聞き直す ・繰り返す など
b 気持ちを伝える
・礼を言う ・苦情を言う ・ほめる ・謝る など
c 情報を伝える
・説明する ・報告する ・発表する ・描写する など
d 考えや意図を伝える
・申し出る ・約束する ・意見を言う ・賛成する ・反対する
・承諾する ・断る など
e 相手の行動を促す
・質問する ・依頼する ・招待する など

表14 言語の使用場面例（平成21年学習指導要領 高等学校）

a 特有の表現が使われる場面
・買い物 ・旅行 ・食事 ・電話での応答
・手紙や電子メールのやりとり など
b 生徒の身近な暮らしや社会での暮らしにかかわる場面
・家庭での生活 ・学校での学習や活動 ・地域での活動
・職場での活動 など
c 多様な手段を通じて情報などを得る場面
・本、新聞、雑誌などを読むこと ・テレビや映画などを観ること
・情報通信ネットワークを活用して情報を得ること など
e 相手の行動を促す
・質問する ・依頼する ・招待する など

表15 言語の働きの例（平成21年学習指導要領 高等学校）

a コミュニケーションを円滑にする
・相づちを打つ ・聞き直す ・繰り返す ・言い換える
・話題を発展させる など
b 気持ちを伝える
・褒める ・謝る ・感謝する ・望む ・驚く ・心配する
c 情報を伝える
・説明する ・報告する ・描写する ・理由を述べる
・要約する ・訂正する など
d 考えや意図を伝える
・申し出る ・賛成する ・反対する ・主張する ・推論する
・仮定する など
e 相手の行動を促す
・依頼する ・誘う ・許可する ・助言する ・命令する
・注意を引く など

表16 言語の使用場面例（平成29年学習指導要領 小学校英語）

a 児童の身近な暮らしにかかわる場面
・家庭での生活 ・学校での学習や活動 ・地域の行事 など
b 特有の表現がよく使われる場面
・挨拶 ・自己紹介 ・買い物 ・食事 ・道案内 ・旅行 など

表17 言語の働きの例（平成29年学習指導要領 小学校英語）

a コミュニケーションを円滑にする
・挨拶をする ・呼び掛ける ・相づちを打つ ・聞き直す
・繰り返す など
b 気持ちを伝える
・礼を言う ・ほめる ・謝る など
c 事実・情報を伝える
・説明する ・報告する ・発表する など
d 考えや意図を伝える
・申し出る ・意見を言う ・賛成する ・承諾する ・断るなど
e 相手の行動を促す
・質問する ・依頼する ・命令する など

表18 言語の使用場面例（平成29年学習指導要領 中学校）

a 生徒の身近な暮らしにかかわる場面
・家庭での生活 ・学校での学習や活動 ・地域の行事 など
b 特有の表現がよく使われる場面
・自己紹介 ・買い物 ・食事 ・道案内 ・旅行
・電話での対応 ・手紙や電子メールのやり取り など

表19 言語の働きの例（平成29年学習指導要領 中学校）

a コミュニケーションを円滑にする
・話し掛ける ・相づちを打つ ・聞き直す ・繰り返す など
b 気持ちを伝える
・礼を言う ・苦情を言う ・褒める ・謝る ・苦情を言うなど
c 事実・情報を伝える
・説明する ・報告する ・発表する ・描写する など
d 考えや意図を伝える
・申し出る ・約束する ・意見を言う ・賛成する ・反対する
・承諾する ・断る ・仮定する など
e 相手の行動を促す
・質問する ・依頼する ・招待する ・命令する など

平成10年の中学校学習指導要領と平成20年の中学校学習指導要領における言語の使用場面例及び言語の働きの例を比較すると、言語の使用場面例において変更は見られないが、言語の働きの例は3項目から高等学校に合わせて5項目への変更となっている。平成11年の高等学校学習指導要領と平成21年の高等学校学習指導要領を比較すると、言語の働きの例において変更は見られないが、言語の使用場面例は中学校の分類に合わせた項目設定に変更になっている。また、平成29年学習指導要領においては、小学校の言語の使用場面例及び言語の働きの例は中学校の項目に準拠したものとなっている。

平成10年からの学習指導要領に見られる言語の使用場面及び言語の働きの例示は、1970年代に開発されたNotional-Functional Syllabusの影響を大きく受けていると言えよう。Threshold 1990における言語の使用場面例との重なりはあまり見られないが、言語機

能に関しては、「情報を伝える」「態度を表現する」「コミュニケーションの修復」など共通した項目が見られる。

### 3.2.2 検定教科書に見る Communicative Language Teaching の影響

次に検定教科書における CLT の影響を見ることとする。CLT の影響により外国語の目標において「コミュニケーション」の文言が初めて用いられた1989年学習指導要領以前に作成された3社の検定教科書と2016年度版の3社の検定教科書の比較を行った。

表20 1989年以前の検定教科書

教科書	総頁	課	Part	Dialog	Turn
The New Crown 2 (1981)	139	12	48	12	3.67
New Everyday English 2 (1981)	100	11	44	10	2.40
New Horizon 2 (1984)	104	12	40	19	2.97

表21 2016年度版検定教科書

教科書	総頁	課	Part	Dialog	Turn
New Crown 2 (2016)	159	8	27	12	2.79
New Horizon 2 (2016)	150	7	28	8	3.50
One World 2 (2016)	143	8	32	23	3.26

表20は1989年以前に作成された3社の検定教科書の総ページ数、Lessonの数、Partの数、dialogを中心に構成されているPartの数、及びdialogにおけるやりとり (turn) の数を示している。また表21は2016年度版の3社の検定教科書における同項目を示している。

1989年以前の検定教科書の総ページ数の平均は114.3ページであるのに対して、2016年度版教科書の平均は150.7ページであった。これは週時数の増加により学習内容が増えたことが原因である。総ページ数の増加に対して、学習するLessonの数は減少しており、Lessonの内容の増加が見られる。これは4技能を中心とする言語活動の充実が原因となっていると考えられる。また各Lessonを構成するPartがdialogで構成されている割合を見ると、1989年以前の教科書においては31.1%であったのに対して、2016年版教科書では49.4%とほぼ半数のPartがdialogで構成されていることが分かった。教科書によって差は見られるが、多い教科書ではPart全体の71.9%が対話文で構成されていた。さらに各dialogにおけるやりとりの量も1989年以前の教科書の多くは3未満であるのに対して、2016年度版教科書の多くは3以上と増加傾向が確認された。

次に教科書における言語活動の変化を2種類の教科書における練習問題の違いを通して見ることにする。

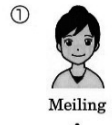
図2に示した練習問題は1984年版New Horizon 2のLesson 2 Mike Was in Japan Last Yearで扱われている練習問題である。この課で学習する文法事項は、Yesterday was Friday. Was yesterday Friday? などの英文に見られるbe動詞の過去形及びその疑問文とI played tennis yesterday. Did you play tennis yesterday? などの英文に見られる一般動詞の過去形及びその疑問文である。練習問題の内容を見ると、Aはbe動詞の現在形を含む英文を過去形に書き換え

## 練習

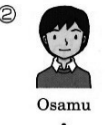
- A. 例にならない、[ ]内の語句を使って、次の文をかえましょう。(1)  
 [例] Today is Wednesday. (yesterday)  
 →Yesterday was Tuesday.  
 1. Today is Friday. (yesterday)  
 2. I am thirteen years old. (last year)  
 3. Ken and Kumi are in the eighth grade. (last year)
- B. 例にならって、疑問文にかえ、[ ]内の語を使って答えましょう。(2)  
 [例] Your uncle was in America last year. (Yes)  
 →Was your uncle in America last year?  
 -----Yes, he was.  
 1. Fred was with his family last year. (No)  
 2. Mike and Jane were in New York last week. (No)  
 3. Mike's parents were in Japan last year. (Yes)
- C. 例にならって、疑問文にかえ、[ ]内の語を使って答えましょう。(4)  
 [例] Mike lived near Ken's house. (Yes)  
 →Did Mike live near Ken's house?  
 -----Yes, he did.  
 1. Mike visited Paul yesterday. (Yes)

図2 New Horizon 2 (1984) の練習問題

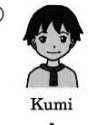
## Practice


- 1 Listen 3人の話を聞いて、それぞれに向いている職業を考え、内容に合うイラストを線で結ぼう。
- 

Meiling




Osamu




Kumi
- 

pilot



interpreter



vet
- 2 Speak 将来つきたい職業について、ペアで話してみよう。(Word Bank)
- Ⓐ A: What do you want to be in the future?  
 B: I want to be a farmer. How about you, Kyoko?  
 A: I want to be a dentist.
- 3 Write 2で自分が話したことと相手が話したことを書いてみよう。
- Ⓑ I want to be a farmer. Kyoko wants to be a dentist.

図3 New Crown 2 (2016) の練習問題

る問題、Bはbe動詞の過去形を含む英文を疑問文に言い換えて答える問題、Cは一般動詞の過去形を含む英文を疑問文に言い換えて答える問題となっている。いずれの問題も新出の文法事項を用いて機械的に英文を言い換えたり書き換えたりする問題となっており、コミュニケーション活動の要素はほとんど含まれていない。New Horizon 2 (1984) の他の課の練習問題も基本的にこの課と同じ構成となっている。また1989年以前の他の教科書の練習問題を見て

みると、一部教科書本文の内容に関する質問や対話活動など相手を意識した活動も含まれるが、基本的に文法事項や構文に焦点を当てた練習が中心となっている。

一方、図3のNew Crown 2 (2016) Lesson 6 My Dreamの練習問題を見てみると、Practice 1では話を聞いて当てはまる絵を選択する活動、Practice 2では将来の職業について対話する活動、Practice 3では対話の内容について書く活動が取り入れられている。いずれの活動もこのPartで学習する不定詞の名詞的用法を含む表現 (want to) を使用しているが、4技能の内3技能を中心とする活動を取り入れている点と相手とのコミュニケーションを必要とする活動になっている点が1989年以前の教科書と大きく異なっている点である。またNew Crown 2 (2016) ではこういった練習問題の他に、まとまった英文を読んだ後に自分の考えを書いたり話したりして表現する活動が各課に盛り込まれていたり、4技能を統合したProjectが設定されていたり、コミュニケーション活動を意識した教科書作りとなっている。こういった傾向は、他の2016年版の教科書においても見られる。

#### 4. Communicative Language Teachingの成果と課題

日本の英語教育におけるCLTの影響を学習指導要領及び検定教科書の変遷において見てきたが、最後に日本の英語教育現場におけるCLTの影響に関して考察することとする。

Fraser (1995) は、CLT導入後の日本の英語教育の変化について、次の点を挙げている。

- 1) Emphasis on the Learner
- 2) The Use of Communicative Activities and Tasks
- 3) The Use of Authentic Materials

1) についてFraserは次のように英語授業における教師の役割の変化を述べている。

In 'traditional' classrooms, the student plays a very passive role; the balance of power is very much in the direction of the teacher who is largely in control of what will or will not be said. In the communicative classroom, however, the teacher and students are equal: they are partners in learning.

(Fraser, 1995, p. 47)

それまで教師主導であった英語授業が、CLTの導入によって学習者中心の授業に転換され、教師は生徒の学習を促進するfacilitatorとしての役割が重視されるようになったということである。

- 2) についてFraserは以下のように述べている。

Central to a communicative approach is the use of activities in which there is some purposeful interaction or exchange, with some kind of goal to be attained. These activities are often carried out in pairs or small groups, which gives the students far more opportunities to interact and practice speaking.

(Fraser, 1995, p. 47)

CLTに不可欠であるコミュニケーション活動の導入によって、英語授業における生徒同士または生徒と教師とのインタラクションや生徒の発話の機会が飛躍的に増えたということである。

3) についてFraser (1995) は、コミュニケーション能力の要素である社会言語能力を育成する上で、CLTが教室に列車の時刻表

やテレビの番組表などを教材として使用するようになったことを指摘している。

またOlagboyega (2012) はCLTが英語教育にもたらしたものとしてauthenticity (真正性) と affect (情意面) を挙げている。Olagboyega (2012) によると、CLTが学習者を真のコミュニケーションに近い状況に置くことによって、学習者は現実社会におけるコミュニケーションで求められる制約を経験することができ、その経験によって学習者は動機付けにつながる学習の目的意識を持つようになったり、制約を伴うコミュニケーションを成立させるための方略を学んだりすることができるようになるのである。またOlagboyegaはCLTが学習者にもたらした情意面の変化として、実際のコミュニケーション場面で意思疎通ができたという自信、学習者の興味・関心に基づいた教材を用いた学習による学習者の学習動機、及び教室内のインタラクションによる学習者の不安の低減を挙げている。

一方、OlagboyegaはCLTの導入における問題点として、文法訳読式の教授法に頼ってきた日本の英語教師のCLTに対する不安の問題、及び受験指導の比重が高い日本の英語教育において生徒が英語を使う必要性の問題を挙げている。

FraserやOlagboyegaが指摘するように、CLTの特徴とするコミュニケーション活動やタスクの教室への導入は、教師と生徒及び生徒間の英語によるインタラクションの機会を増やし、従来の教師主導の授業スタイルから学習者中心のスタイルへの転換をもたらしたと言えよう。また、それに伴ってauthenticな教材の使用が求められ、それが教材や学習内容の充実と結びつき、学習者の学習意欲や動機の高揚につながっていくというプラス効果をもたらしたことは否定できないであろう。

しかしながら、これまでのCLTの導入が学習者の英語力の向上に結びついているかという点に関しては十分な成果が報告されていないのが現実である。その原因としては、CLTの指導法が確立されておらず、効果的な指導法に関する研究が十分でないということが考えられる。またOlagboyegaが指摘するように日本人教師のCLTに対する不安や学習者の学習目的に対する不安もその要因と言えよう。

#### 5. 研究の成果と課題

今回の研究の目的は、学習指導要領が目指すコミュニケーション能力の育成の今後の展望を考える上で、コミュニケーション能力を育成する教授法として取り入れられてきたCommunicative Language Teachingに焦点を当て、日本における英語教授法の歴史におけるCLTの位置付けを再考するとともに、CLTの目指すコミュニケーション能力の定義やCLTの特徴を分析し、CLTの日本の英語教育に与えてきた影響を、学習指導要領、検定教科書及び教育現場において考察することであった。

今回の研究を通して、CLTが学習指導要領、検定教科書及び教育現場において、日本の英語教育に大きな影響を与えてきたことを再確認することができた。学習指導要領においては、1989年度の学習指導要領以降、コミュニケーション能力の育成がその目標として掲げられており、1998-1999年度学習指導要領から見られる言語の使用場面例及び言語の働きの例の導入もCLTと関連がある

Notional-Functional Syllabusの影響と考えられる。また検定教科書においてもCLTの影響は顕著であり、Lessonの内容及びdialogの割合の増加、練習問題の質的变化が確認できた。これらの変化は英語教育の現場、英語授業にも大きな変化をもたらし、教師主導ではなく学習者中心の学習が展開されるようになったと言えよう。

本研究の課題としては、研究資料の量が挙げられよう。検定教科書の分析に使用した教科書は1989年以前の3社及び2016年度の3社であった。扱った練習問題も各1社であった。さらに多くの教科書の分析によりさらなる信憑性が得られると考える。また、CLTの教育現場における影響を見る上で、文献以外にも教育現場におけるCLTの実施に関するデータがあれば、さらに深くCLTの影響を見ることができたと考える。

今後さらにCLTを中心とするコミュニケーション能力の育成を目的とする教授法を研究することは、新学習指導要領の目指す3つの資質・能力の育成のための授業改善に有益であると考えている。

## 註

- 1) Krashen & Terrell (1983) が当時の第二言語習得理論と自らの教授経験から提唱した教授法。この教授法では、production (発表) より comprehension (理解) を先行させ、授業内の全ての時間がコミュニケーション活動にあてられる。学習段階の初期においては、文法力ではなく語彙力の習得に重点が置かれる。
- 2) 直接教授法：母国語の使用を排し、教授する外国語のみを使用して教える教授法。古典語教育の教授法を現代語教育に用いていた文法訳読式教授法に対する反省から、19世紀後半から20世紀初頭にかけて欧米で提唱された教授法。
- 3) Structural Linguistics：Bloomfield, Friesらによる言語の構造(音韻や語の形式)の分析を中心とする言語学。2言語を比較対照して分析する対照分析(contrastive analysis)の研究が盛んに行われた。
- 4) Behaviorist Psychology：Skinnerの行動主義(behaviorism)の考えである刺激=反応理論(Stimulus-Response Theory)に基づく心理学。言語の発達は状況という刺激があれば、それに応じた言葉の反応があり、その反応が強化され、過剰学習(overlearning)を通して自動化されることによって習慣を形成されると考えられていた。
- 5) 変形生成文法(Transformational Generative Grammar)、変形文法(Transformational Grammar)とも呼ばれる。Chomskyが発表した文法体系。生成文法における文法とは、その言語において可能な文法的文をすべて生成することができ、非文法的文はいっさい生成しない仕組みである。その初期理論では、句構造規則(phrase structure rules)によって作られる単文に変形を加え、否定文や疑問文を生成した。
- 6) The Oral Approachの習慣形成理論では、知的活動ではなく無意味な機械的暗記を繰り返しているだけであると批判し、外国語の習得は、積極的に知能や思考力を働かせてこそ可能となるとする学習理論。学習者は習得すべき文法規則とそれに関する説明をまず与えられ理解した上で、それを応用して言語運用能力(performance)を伸ばすことを意図した。

## 引用参考文献

- Brown, H. D. (2000). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2<sup>nd</sup> ed.). Englewood, NJ: Prentice-Hall.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication*, 1-27. London: Longman.
- Canale, M. & Swaine, 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.
- Finocchiaro, M. & Brumfit, C. (1983). *The functional-notional approach: from theory to practice*. New York: Oxford University Press.
- Fraser, S. (1995). Communication in the English classroom: the current status of Communicative Language Teaching in Japan. *Social Information Science, Vol. 1*, 45-55.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*, 263-293. Harmondsworth: Penguin Books.
- Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Olagboyega, K. W. (2012). The communicative approach to language teaching: some strengths and weaknesses. *Research Report of the Graduate School of the Faculty of Engineering and Resource Science of Akita University*, 33, 17-23.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Savignon, S. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Savignon, S. (2002). Communicative language teaching: linguistic theory and classroom practice. In S. Savignon (Ed.), *Interpreting communicative language teaching*. London: Yale University Press.
- 望月昭彦(編)(2010)『改訂版 新学習指導要領にもとづく英語科教育法』大修館書店
- 文部科学省(1999)『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』開隆堂出版
- 文部科学省(2011)「学習指導要領等の改訂の経過」 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/idea/\\_1icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304372\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/_1icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304372_001.pdf) 2017/4/18データ取得
- 長澤邦紘(1988)『コミュニケーション・アプローチとは何かーその理論と展開ー』三友社出版
- 田崎清忠(編)(1995)『現代英語教授法総覧』大修館書店
- 大下邦幸(1996)『コミュニケーション能力を高める英語授業ー理論と実践ー』東京書籍
- 大下邦幸(編)(2009)『コミュニケーションクラスのすすめーコミュ

- ニケーション能力養成の新たな展望-』東京書籍
- 佐々木ゆり (2007) 「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-」『宮城教育大学紀要』第42巻, 137-144.
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則 (2012) 『改訂版 英語教育用語辞典』大修館書店
- 投野由紀夫 (編) (2013) 『CAN-DO リスト作成・活用 英語到達度指標CEFR-J ガイドブック』大修館書店
- 山岸信義・高橋貞雄・鈴木政浩 (編) (2010) 『英語授業デザイン-学習空間づくりの教授法と実践-』大修館書店
- 山名豊美 (1998) 「コミュニケーション・アプローチの理論的背景について」『つくば国際大学研究紀要』No.4, 207-212.
- 〈文部科学省検定教科書〉
- 青木庸效他 (1981) The new crown English series 2. 三省堂
- 浅野博他 (1984) New horizon English course 2. 東京書籍
- 羽鳥博愛他 (1981) New everyday English 2. 中教出版
- 笠島準一他 (2016) New horizon English course 2. 東京書籍
- 松本茂他 (2016) One world English course 2. 教育出版
- 根岸雅史他 (2016) New crown English series 2. 三省堂

## A Study on the Effects of Communicative Language Teaching on Japanese English Education

Noriaki WADA

### Abstract

Japanese junior high schools and high schools have used Communicative Language Teaching as a main teaching method to foster communicative competence since 1980's. The purpose of this study is to examine the effects of Communicative Language Teaching on Japanese English education. Especially on the courses of study of the Mext (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology), authorized textbooks and English teaching in classrooms. I also reviewed the history of main teaching methods and approaches in Japan and analyzed communicative competence and the features of Communicative Language Teaching.

By examining the effects of Communicative Language Teaching on Japanese English education the two following findings were recognized.

1. Since the Course of Study in 1989 fostering communicative competence has been adopted in the aim of English education in Japanese schools. Moreover, since the Courses of Study in 1998 and 1999, the examples of communication settings and communicative functions have been shown, which seems to be the influence of the Notional Functional Syllabus concerning CLT.
2. In the authorized textbooks after 1989 the contents of lessons have improved and the rate of dialogues used in the textbooks has risen. The quality of the exercises after the lessons has also improved. It seems that these changes have contributed to turning the teacher-centered classes into student-centered ones in English classrooms in Japan.

keywords: Communicative Language Teaching, Communicative Approach, communication competence, Course of Study