

英語教育におけるコミュニケーション能力の育成 —スモールグループ学習の意義と実際—

伊 藤 明 美

I はじめに

日本人の長きに亘る願望や期待とは裏腹に、学校教育ではむしろ敬遠されてきた英語コミュニケーション能力の育成が、最近になってようやく日の目を見るようになった。1987年からはJETプログラムによってAETの大幅な増員が図られ、また1994年からは高校で「オーラルコミュニケーション」の3科目が導入されることになった。英語教育は今、確実にその守備範囲を拡大しつつある。中学・高校におけるこのような英語教育の変化は、大学の一般英語教育にも影響を及ぼすことは必至で、学生たちの英語コミュニケーション能力の育成に対する期待は、今後より一層高まってゆくものと考えられる。例えば、北海道においては現段階ですら、80%の一般英語受講生が「受けてみたかった授業のタイプ」を「会話」と「ヒアリング」であるとし、67%が「発音」や「発表力」を「伸ばしたかった」としている¹⁾。

しかし、コミュニケーション能力を高めたいという学生の希望は、時に「聞き、話す」という実際の言語活動においては、はかなく打ち砕かれる場合も多く、特に「話す」言語活動においては、大半の学生たちが躊躇し、また大変な困難を覚えるのである。本稿では、学習者の心理的圧迫感を増大させて、英語学習の場における言語活動を阻止する主な要因は、日本的なコミュニケーションスタイルや一般英語のクラスサイズ、さらには学校

教育全般を通じて慣れ親しむ受動的な学習態度などであると考え、これらに配慮した学習形態としてスモールグループ学習を検討し、さらにこの形態を利用した筆者の一般英語授業の試みを交えながら、スモールグループ学習における効果的な言語活動としてのimpromptu speechを提案していきたい。

II 日本人のコミュニケーション

日本人は米国人などに比べ母国語でさえコミュニケーション不安 (Communication Apprehension) が高く、一般的にコミュニケーションを避けたがる傾向にあると言われる²⁾。中野³⁾は、日本人のコミュニケーションの原形をかつての農村における「寄合」の中にあるとし、それは「モノローグ」の連鎖であると述べた。つまり、日本人にとってのコミュニケーションとは「聞き、話す」という形での他者との関係ではなく、個人が個的思考を持って「寄合」という「場」に参加することであり、それは人との関係ではなく、自己を含む人がつくる場との関係であるというのだ。

『広辞苑』に寄れば、「コミュニケーション」とは「社会生活を営む人間の間に行われる知覚・感情・思考の伝達」⁴⁾(下線筆者)である。また「伝達」では、「命令・連絡事項などを伝えること。つぎつぎに伝え届けること」という説明が付されていることから、日本における「コミュニケーション」が、英米における“communication”、つまり“The exchange of thoughts” (*The American Heritage Dictionary of the English Language*⁵⁾) とは一線を画していることが分かる。

このように、英語における“communication”という言葉や概念が、日本人の「コミュニケーション」の本質と正確に合致しないということは、コミュニケーション能力の育成を目指すこれからの英語教育に貴重な示唆を与えてくれるように思う。すなわち、英米式“communication”の枠組みを利用した言語活動の有効性に対する疑問である。

中学・高校における6年間の英語学習を終え、日常的英語コミュニケーションに必要な基礎的言語能力は十分に蓄えているはずの大学生が、実際の言語活動で不活発になってしまうのは、一つには活動の中で有形、無形に期待される英米式コミュニケーションスタイルが原因ではないだろうか。「聞き、話す」と言う言語活動を、時には名前も知らない30人を超す他人の前で、誤りを恐れず、積極的に自分の意見を発言し、沈黙を避け、間髪を置かず相手の意見に反応し、アイコンタクトを忘れずに、にこやかに行うことのできる学習者は、極めて稀である。仮にここに挙げたすべてを学習者に求めることはしなくても、教師は、少なくとも「間違いを気にせず、積極的に話す態度」で言語活動に挑んで欲しいと、安易に期待してはいないだろうか。実際、中学・高校における外国語科目の学習指導要領には、「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」が、達成すべき目標の一つとして記されている。「コミュニケーション」をどのように解釈するかによって違おうだろうが、他教科においてはこのような態度は期待されておらず、まして育成も図られていないのである。このような現状を踏まえば、特に初級学習者の「積極的な態度」の評価には、慎重を期さなければならないと同時に、言語活動における英米式コミュニケーションスタイルへの過度の期待は、逆に学習者のストレスを高め、彼（女）等を沈黙させるのに十分な理由を与えているとすら考えられるのである。

さらに、日本人のコミュニケーションが「モノローグ」の連鎖を原形とするのであれば、学習初期から「ダイアログ」をさせるのは、学習者に対して心理的に大きな負担をかけることは明らかである。また、学習者の心理負担を無視して「ダイアログ」的言語活動を無理に推し進めれば、不正確な英語表現の化石化 (fossilization) を招いたり、返って幼稚な英語発言の域を出ずに終わってしまう可能性も否定できない。但し、コミュニケーション英語の最終到達目標の一つは、適切な自己表現ができる力を養わせつつ、異言語・異文化間話者の間に生じ易い誤解を最小限に留めながら「ダイアログ」ができる言語的・文化的能力の育成である。従って、

段階的に英米式“communication”の在り方も一つの事実として、また一つのコミュニケーションの手法として学ばせるべきであろう⁶⁾。しかし、少なくとも事実上英語を「聞き、話す」ことに慣れていない初級学習者の場合は、日本人の持つ伝達式コミュニケーションの枠組みを最大限利用して、発話の絶対量を増やしてやるのが先決ではないかと思う。言い方を変えれば、両面交通的な「ダイアログ」より、一方通行的な「伝達」を言語活動の主軸とすることが、学習者の発言を引き出す重要な鍵になるということなのである。

具体的な伝達式コミュニケーションの言語活動に関しては、IV-3-a「伝達式コミュニケーションの言語活動」、及びIV-3-b「Impromptu speechを取り入れた授業」で詳しく述べていきたい。

Ⅲ 一斉学習とスモールグループ学習

言語活動の枠組みを「ダイアログ」式から「伝達」式へ変えることは、英語による発話の絶対量を増やすことにつながると述べたが、伝達式の言語活動を機能させるために、ここで付け加えておかなければならないことがある。それは、様々な教授法が提唱するように、語学学習は基本的には少人数のクラス編成が重要な条件であるということだ。コミュニケーションのための英語授業においては、学習者の情意面への配慮、また言語活動の効果への期待という観点からも、活動の種類に関わらず、10人以内の徹底的少人数制クラスが理想であると思う。しかし、特に英語専門以外の学生を対象とした一般英語または英会話のクラスにおける少人数制は現在のところかなり非現実的である。

従来、大学における一般英語の授業は、平均60人を超える学生が詰め込まれ、教師は「英文読解」とそれに伴う「文法解釈」を中心的な言語活動としながら、一斉授業を行ってきた。この流れからか、近年大学におけるコミュニケーション能力育成が叫ばれ始めても、1クラスの学生数に対する大学側の配慮は必ずしも丁寧になされているとは言いがたい。大学英語

教育学会が昨年（1995年）行った調査⁷⁾によれば、40～50人が現在の一般英語における一クラスの平均的な学生数である。「英会話」と名打ったクラスですら30人以上詰め込まれているのが現状だ。従って、仮にコミュニケーション能力育成を目標に掲げたとしても、大きなクラスサイズが必然的に一斉授業的展開を強いる場合が多いと言える。

しかし、実際の「聞き、話す」言語活動が、その成否を左右すると言っても過言ではないコミュニケーション英語の授業では、教師中心（Teacher-Centered）にならざるを得ない一斉授業は適当ではない。末吉⁸⁾は、一斉授業の特徴とみられる人間関係について、(1)教師が一方的に主導権をとり、学習者は受動的に教師からの働きかけに対応または応答をなすに止まる、(2)学習者同士間にコミュニケーションの通路がなく、共同関係が成り立たない（または成り立ちにくい）の2点を挙げている。さらに、教師が権威主義的なリーダーシップを取れば取るほど、学習者相互間是非共同的になり、さらに反共同的になるとも述べている。

このような学習者と教師、及び学習者間の関係は、コミュニケーション英語の授業にとっては致命的である。コミュニケーションのための言語活動は学習者の共同的な態度がなくては真の意味で機能しないと言えるからだ。さらに、一斉授業は学習者が学習課題について十分な知識を持たない場合などに、教科内容を集中的、体系的に伝えることができるという利点を持つのであって、中学・高校と少なくとも6年間の言語的知識の積み上げがある大学生のコミュニケーション英語の場合には、適当な授業形態とは言えない。もちろん、時には新しい知識を補充しなければならないこともあるが、大学生を対象としたコミュニケーションのための英語授業は、その大部分が過去の学習によって得た知識や概念を、生きて働かせる（Skill Using）ための練習であるべきだ。

スモールグループ学習は、以上のような一般英語の現状と、コミュニケーション英語における一斉授業の不適切性を考慮すれば、必然的に浮上してくる選択肢の一つである。さらに、この授業形態では、グループに所属す

ることによって学習仲間や学習そのものが身近になり発話が容易になること、また構成員各々の存在がグループの中で自然に明確になることによって、より積極的な学習態度を強いられ、発話量の増加が見込まれる、などの利点がある。付け加えるなら、18歳以上の成人学習者では、18歳から20歳までの年齢層がgroup learningを最も好むという調査結果もある。(表1参照)

〈表1〉

Age and Learning Style Preference

| | F | Significance of F |
|-------------|-------|-------------------|
| Visual | .356 | .701 |
| Auditory | .163 | .850 |
| Kinesthetic | 2.348 | .103 |
| Tactile | 2.124 | .124 |
| Group | 3.732 | .028* |
| Individual | .907 | .408 |
| P < .05 | | |
| Age | | Mean |
| 18-20 | | 14.55 |
| 21-24 | | 11.81 |
| 25 and over | | 14.00 |

- Naoko Ozaki, "Learning Styles of Japanese Students"
(1995年JALIT全国大会発表要旨) -

森⁹⁾は、スモールグループ学習により生徒の発言回数が圧倒的に増えたと言う実験結果を報告している。コミュニケーション英語の授業にとっても多いに参考になるデータだと思われるので紹介しておきたい。氏は、学級全体を1つの集団学習の単位にしたクラス(37人)と6人編成のスモールグループ集団で成るクラスとに分けて授業を行い、学習活動への参加状況を1人あたりの平均発言回数で比較し、以下のような表にまとめた。(表2参照)

〈表2〉

集団規模による生徒の発言回数の違い

| | 小集団学習 | | | 学級単位の集団学習 | | |
|---------|-------|----|----|-----------|-----|-----|
| | 上 | 中 | 下 | 上 | 中 | 下 |
| まとまった発言 | 60 | 36 | 17 | 11 | 3 | 2 |
| 短い応答 | 114 | 97 | 73 | 3 | 0.9 | 0.9 |
| 逸脱的発言 | 3 | 3 | 4 | 0 | 0 | 0 |

—森 しげる「集団学習の形態」(末吉悌次編『講座 集団学習の形態』) 1970年、p77—

この表でみる限り、「まとまった発言」もそれに対する「短い応答」もスモールグループによる学習が圧倒的に学級単位での学習を上回っている。特に、成績中位群と下位群の学習者の発言回数が増えていることは注目したい。「まとまった発言」では、成績中位者の発言回数が学級単位の集団学習より12倍に増えているし、成績下位者でも8.5倍に増えている。「短い応答」では、成績中位者が約107倍、下位者で約81倍となっている。「短い応答」が成績中・下位群に多く増えたことに対して、氏はスモールグループ学習において支持的雰囲気が生じていることを指摘し、学級単位では成績上位者に圧倒されても、グループの中では気楽に発言できるため「まとまった発言」ができなくとも、脱落するのではなくあいづちを打つなどして参加できると述べている。

この指摘は、コミュニケーションを目指す英語授業においても重要な点である。能力別にクラス分けする場合は別にして、一般的に出身高校における英語の授業時数、民間の英語塾や語学学校における学習経験の有無などによっても学習者の能力には差があり、一般英語受講者のコミュニケーションの力は均一ではない。その結果スタート地点から一部の学習者の動機低下が起り、無力感を誘発することがある。学習者全員に「参加の場」を提供するという意味でもスモールグループによる学習は、コミュニケー

ション英語の育成を目指す英語授業にとって価値あるものであろう。

また、スモールグループに発生する支持的雰囲気は、学習者の学習意欲に働きかける。カウンセリング療法を英語学習に応用したCommunity Language Learning (CLL) では、学習の場におけるCommunity (共同体) の構築は、学習者の心理的圧迫感を下げることが必要であるとし、非防衛的学習のための6要因の中でも、Security (安心感) のある学習環境を、その他の要因 (Attention-注意力、Aggression-積極性、Retention-定着、Reflection-振り返り、Discrimination-識別) を機能させるための基本的役割を果たすとしている。また、暗示学を応用したSuggestopediaでは、コミュニケーションと精神活動は常に顕在意識と潜在意識が同時進行的であると、学習者の潜在能力を引き出すためには、学習者の障害となっている抗暗示障害 (緊張や不安、恐怖等) に働きかけるべきだと主張している。

また、日本人学習者は誤りに対する防衛的姿勢が強いとも言われる。東¹⁰⁾は、米国人と日本人の子供を対象に行った調査から、日本人の母親は子供に試行錯誤させるよりは、正答を与えて覚えさせることの方が多いと言う興味深い報告をしている。同様に、認知型テストの結果からは「日本人は5歳の段階ですでに間違いを避けなければならないという社会化を強く受けている」とも推論した。就学前のごく幼い時期に確立された誤りに対する防衛的姿勢は、その後も家庭や学校において日々強化される可能性は高い。そしてこの考え方に従えば、大学生などの成人学習者がコミュニケーション英語の授業で抱くだろう誤りに対する不安感は、教師の叱咤激励などで簡単に解消できるものではないことが推察できるのである。さらに、日本の一般的な教育を受けてきた大学生にとっては、学習の場は言わばフォーマルな場であり、教師は教室における「権威者」であるという意識が潜在的に根強く残っている。前述のように「過程」が軽視され、「正答」ばかりを求められて育つとすれば、「権威者」である教師や心理的距離の遠い他人 (他の学習者) の面前で、誤りを含有するかもしれない曖昧な英

語を披露することに対する心理的抵抗感は極めて大きなものであろうことは否めない。だからこそ、無理にでも発言をしなければならないような時は、「わかりません」に徹することになるのである。このようにして学習者は、自分自身を孤立無援のピエロになる（ような錯覚を起す）ことから逃避しているのである。スモールグループに発生する支持的雰囲気は、このような観点からもその重要性を見出すのである。

さらに、多人数クラスにおけるスモールグループによる学習は、それ自体が人間の自然な帰属意識に働きかけたり、身近な集団の持つ保身的機能によって、不安や恐怖のレベルを下げ、より安心感のある学習環境を学習者に対して提供することが可能であると思う。半年または1年という一定期間、基本的には固定されたスモールグループ¹¹⁾は、学習場面における身近な小集団となり得るだろう。その存在は、英語による言語活動における自らの誤りや、他者からの指摘、反論、批判的態度等からの擬似的な逃避場所として機能することも可能である。さらに、発言を個人ではなくグループに求めるなどの活動を行うとしたらどうであろう。グループ構成員各々の持つ言語知識を総動員させながら、グループとしての意見を発言するのであれば、そこに言語上の誤りがあったり発言自体にあいまい性が残るとしても、教師や他の学習者からのフィードバックは、グループ全体が受け止めるのである。従って、仮にそれが否定的なものであっても、前述のように学習者が孤立無援の状態にいるとの錯覚を起すことはない。

このように、日本におけるコミュニケーション英語の指導では、学習者の情意面への丁寧な配慮が必要であることは明らかである。スモールグループ学習において英語による発話量を増やすと言うことの成否は、学習者が互いに一個の人間として尊重され、受け入れられていると感じる人間関係を、まずは各々のグループ内で持ち得るかどうかが重要な鍵となろう。暖かい学習環境作りは、スモールグループ学習を行う最も大きな理由である。

また、言うまでもなくスモールグループ学習は、学習者間の相互啓発、相互誘発によって多様な思考を認識、発展させ、学習者一人一人の学習を

能動的な知的行為へと導くことが可能である。このことは、コミュニケーション英語授業のもう一つの側面、異文化間コミュニケーション能力の育成へと通ずるものでもある、ということに注目しておきたい。

IV 一般英語におけるスモールグループ学習の実際

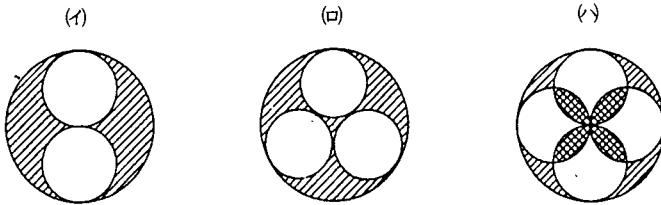
ここでは、スモールグループ学習を利用した一般英語の授業の実際を、筆者の試みを交えながら検討していくことにする。具体的な内容に入る前に触れておかなければならないのは、ここで提案するスモールグループ学習とは、一般的に言われるスモールグループ学習、つまり「一定のテーマの下にグループを編成し、一定の授業時数を割り当てて時限的に行われるもの」ではなく、「1学年における全学習期間（通年のコースであるならば1年間、半期のコースであるならば6カ月）を通じ、言語活動及びテーマの種類とは無関係に継続的に行われるものである」と言うことだ。グループが継続的な集団であることによってこそ、日常的な人間関係の親密化が起り、グループの凝集性が高まると考えるからで、コミュニケーション英語の学習におけるスモールグループの長所を生かすためには必要な処置と考えるからである。

IV-1 グループの規模

はじめに、スモールグループの規模について述べたい。生産制の高いスモールグループについては諸説あるが、一般的には5～7人が最適であると言われる¹²⁾。ここでは、コミュニケーション英語の授業におけるペアワークの不可避性を考慮に入れ、グループの規模は4人または6人が妥当であると考えた。クラスの人数によっては3人または5人の奇数グループの出る可能性もあるが、その場合は、心理的自由度と物質的自由度を考慮し5人編成が良いと考える。5人の方がグループ内における意見の重複が生じ¹³⁾、学習者の安心感やグループ全体の支持的雰囲気形成に一役買うことになるだろうと考えるからであり、また同時に意見の多様性を重視するからだ。

(図1 参照)

〈図1〉



2人では余白が多すぎ(イ)、3人になれば余白部分が減少してくる(ロ)、さらに4人になると、余白部分が減少するとともに、重複があらわれる。大きな円はテーマの範囲を示し、小さな円は個人の思考を模型的に示したものである。

—渡辺俊男「小集団と人間の生理的機能」(広田君美監・上田利男編『小集団をみつめて』)1974年、p.125—

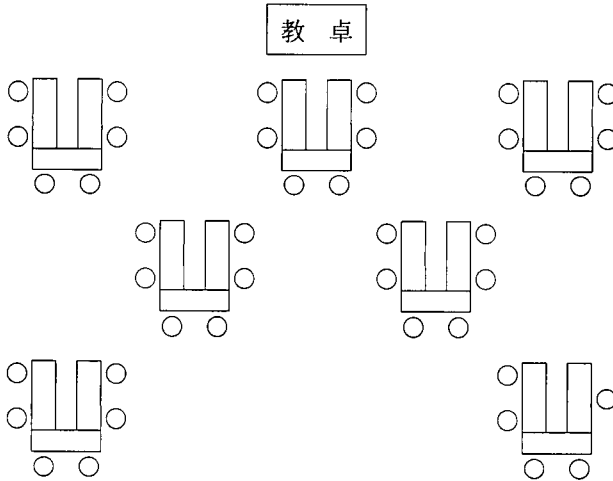
IV-2 机の配置

前述のように、ここでいうスモールグループ学習は、学習の全期間を通じて行うものであるため、クラス全体に対して認知的な授業を行わなければならない場合、机の配置が問題になる。その度に何人かの学習者に机の移動をさせるのは、いかにも非効率的だ。筆者の場合は、自由に動かすことのできる台形の変形机が置いてある特別教室を使っている。この変形机を2～3台合わせることによって4～6人程度の学習者を「コの字型」に近い状態で座らせることができる。なるべく教室前部中央にある黒板には背中を向けないように座ることを指示してはいるが、机の形が台形であることから何人かは必然的に黒板を背にして座らざるを得ない。従って、これらの学習者が板書されたものの転記などを行う場合は、その都度椅子や体の移動を行わなければならない、時間的な無駄やノイズなどで授業の流れに支障をきたすことも全くないとは言えない。机の配置は、言語活動の種類を問わず、また一斉学習的要素を含む指導にも対応でき、さらにスモールグループの形態を崩すことのないコの字型が理想的であると思う。(図

2 参照)

〈図 2〉

コの字型に机を配置した41人クラスの例



IV-3-a 伝達式コミュニケーションの言語活動

次に、日本人のコミュニケーションスタイル（伝達式コミュニケーション）を応用したスモールグループによる言語活動の一例について述べることにする。ここでは、伝達式コミュニケーション、つまりモノローグを原形とした日本人のコミュニケーションを、スモールグループという「場」に対して行う言語活動として、speechを提案したい。一般的にspeechは上級者向けの言語活動の一つと考えられているが、平均的な日本人の大学1、2年生（中学・高校で英語を学習し、その後大きな時間的ギャップがない）を学習者と限定した場合は、充分活用できる言語活動ではないかと思える。但し、ここで言うspeechとはimpromptu speechを応用した初級者向けの言語活動である。便宜上impromptu speechとするが、具体的には、speechのテーマを身近で日常的なものに限定すること、1分以内の短いものにする、さらには習熟度合に応じるが最初の数カ月間は、

意見を整理し、英語にまとめる時間を十分に与える必要があることを明記したい。つまりこの言語活動は、人間関係が希薄な多人数の聴衆を説得したり、社交目的のspeech技術の習得が目的のではなく、学習者の英語による発話量を増やし、英語で発言するという行為に慣らすためのものであるべきだからだ。speechと言う言語活動は、一見して一方通行的ではあるものの、speechを通じて行う発話自体は「ダイアログ」で活用し得る英語表現の口頭練習でもあり、speechによる発話量の増加は、英語発言に対する学習者の言語的・心理的な慣れを促し、学習者の内に潜む「ダイアログ」と言う希望への距離を大きく縮めることが可能である。

また、様々なトピックに関する自分の意見・感想を一定の時間内にまとめて発言することは、間接的にはあるが、コミュニケーションに対する基本的な礼儀としての態度（テーマに関わらず「何かしらの意見を必ず述べてみる」）の育成にも有効であると考ええる。

IV-3-b Impromptu speechを取り入れた授業

実際の授業では、毎回1～2回はImpromptu speechの機会を与え、発話量を増やすのが良いと考える。6人のグループ編成で、仮に準備時間を3分、発表時間を1分とした場合、1回の言語活動に要する時間は、全員終了までに9分、さらに、後述する事後の活動に3分程度必要になるので、合計12分を要することになる（準備時間に関しては、学習者の言語習熟度合、英語での発言に対する心理的圧迫感の高低を考慮に入れ、適宜設定すると良い）。

辞書の使用は認めるが、準備の時間に辞書を丁寧に調べさせることはせず、「言い換える」力、つまりCanaleが言うStrategic Competence（方略的能力）の育成も同時に図りたい。但し、平成6年度及び7年度における筆者の試みでは、未習の語彙や表現があった場合は、日本語を2つまでspeechの中に介在させても良いことにした。また、それら日本語で発話したものを含め、曖昧なままで発話した英語表現は、グループ構成員全員

のspeech終了直後にノートに書きとらせ、自宅で調べて提出させるというルールを定着させるなどし、vocabulary buildingが身近なものになるよう工夫を凝らした。日本語の介在を許すことに対する主な理由は、短時間で英語の発話をまとめることに対しての初級学習者の心理的圧迫感や、未習の表現につまづいたまま中途半端なspeechをすることへの抵抗感に配慮することの他、発話前に自らの意見にある程度のまとまりをつけることの重要性を考慮したからである。むろん、speech自体が1分という短いものである以上、習熟の度合を見極めつつ段階的に許容する日本語の介在個数も、また準備時間も減少させていくべきものであることは言うまでもない。

IV-3-c Impromptu speechのテーマ

さて、speechのテーマとしては身近で日常的なものが主となることは前述の通りであるが、そのようなテーマの選定に当たり考慮したい要因を以下に述べたい。それらは、(1)出身地、興味など学習者自身に関わる情報、(2)学習者のジェンダー、(3)学年である。

第一に、学習者のパーソナルな情報を収集する理由は、テーマを個々の学習者の実生活や具体的な経験に近づけることにより、speech構成を容易にさせ、発話量をより増加させるためである。求められるspeechの内容が学習者にとって現実的で興味があり、また彼(女)等の日常の思考範囲を超えない程度の題材を与えることが肝要であろう。ある程度のまとまりをつけながら、回避的発言が可能になる中級以上の段階においてはともかく、関心の度合が極端に低かったり、学習者の生活と無関係なテーマを与えられた場合は、英語より先に「意見の創造」に奔走するのが一般的な初級学習者の傾向と言える。もちろん、英語学習を通じて思考を深めることが不必要だと言っているわけではない。初級学習者にとって大切なことは、興味の範囲を広げて思考を深める機会より先に、発話の機会そのものであると言う考えなのである。例えば、社会問題について発言させたい時

は、一般的には「制服」や「受験」などに関連したテーマが大学1、2年生にとってはspeechを構成しやすいと言うことである。繰り返しになるが、impromptu speechの目的は、発話の絶対量を増やすことなので、学習経験も浅く、また興味もないテーマについて意見を述べさせることは控えるのが無難であろう。

また、学習者の興味・関心をいかに捉えるか、と言うことについては、個人面談、アンケート、個人カルテの作成等、様々な手法が考えられる。筆者自身は、アンケートや、学習者個々の英語のコミュニケーションレベルを判断しがてら英語での個人面談を行った経験がある。個人面談は、多人数を抱える場合は時間がかかりすぎると言う問題点があるが、学習者の興味・関心を知りspeechのテーマ選定に役立てると言うことはもとより、その他の言語活動のための教材選定を容易にし、多人数クラスにおける教師と学習者のリレーション作りにも効果を発揮する。

Tomei¹⁴⁾は、北海道大学における氏のユニークな個人カルテ(図3参照)の試みを報告し、個人カルテがコミュニケーション英語の授業にもたらす効果は大きいとして

いる。氏の場合は、初回の授業でB6サイズのカードに学習者の名前、出身地、趣味などについて記入させ、顔写真を貼り、バインダーに綴っておくのだそうだ。この個人カルテは、学習者のレベル判定材料になり、名前を覚える手段となり、interviewによる定期試験において本物のコミュ

〈図3〉
Sample Class Card

| | |
|--------------------|---|
| Student Number 000 | |
| | Name (in romaji) : Jun Sato |
| | Name (in kanji) : 砂糖 六月 |
| | Hometown : Sapporo |
| | Likes/hobbies : |
| | Sleeping, eating |
| | Dislikes : |
| | Pachinko, losing money |
| | Tell me one interesting thing about yourself: |
| | I have five brothers and sisters. |
| | One question you want to ask me : |
| | Do you know me ? |

- Tomei, J. Classroom Management in the Japanese Classroom. *The Language Teacher*, 20(4), p. 21-

ニケーションを導くための質問材料となる。また、裏側は学習過程における個々の学習者の進捗、問題点をメモするノート代わりになり、さらには代返を防いだり、出席簿の代わりとして活用するなど思わぬ効果もあるようだ。Tomeiは、“language is best learned when you have something to say.”と述べている。教師の側から言い換えると、「話すべき何か」が存在する学習場面を提供をすることが重要であるということだろう。学習者を知ると言うことは、教師と学習者の心理的距離の短縮を促すことであり、また、「話す」言語活動の量を増やし、その質を高めることに他ならない。

第二点目には、学習者のジェンダーを挙げたい。若い男女の間には、英語学習そのものに対する関心はもとより¹⁵⁾、一般的に興味・関心が相違することも多い。Bugel & Buunk¹⁶⁾は、2980名の高校生を対象にしたアンケート調査から、“gender-neutral” topic、“male” topic、及び“female” topicを引き出し（表3参照）、その後この3分野のtopicに基づいた9つのreading passageから成るThree-Part Reading Testを作成し、実施した。Bugel等は、このテスト結果から男子は男子が好むtopicのリーディングで、また女子は女子が好むtopicのリーディングにおいて高い点数を得ていることを指摘し、言語テストの作成に当たっては学習者のジェンダーを考慮すべきであると述べている。同様のことがコミュニケーションを目指す英語教育の現場における題材の選定にも言えるのではないかと思う。特に、学習者グループにジェンダーの偏りがある場合などは、学習者の発言をより多く促すためにも、ジェンダーによる興味の差を念頭に置いた題材探しをするべきであろう。

男女間の興味の差異が、大学の一般英語授業におけるspeechテーマの選定に当たって「決定的」な要因になるとは思わないが、単独の性で構成されているクラス（またはそれに近い状態）などでは、男女間における興味の差を利用することによって、発話の絶大量を増やし、positiveな雰囲気学習の場を形成することが可能になると思われる。

〈表 3〉

| |
|--|
| <p><u>Female Topics</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Human relations, psychological approach2. Stereotypical female behaviour ; nonstereotypical male behaviour3. Female professions and occupations (nurse, au-pair)4. Self care and care of others5. Home, household, cooking6. Empathy with underdog (e. g., minorities) , pity7. Art, literature, dance8. Philosophy, abstract reasoning <p><u>Male Topics</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Economy, money, labour market2. Politics, authorities, public affairs3. Crime, violence, aggression, war, militarism, danger, risky behaviour4. Sports5. Technology, machines, physics6. Automobiles and other motorized vehicles7. Stereotypical male behaviour, nonstereotypical female behaviour |
|--|

—Bugel, K & Buunk, B : *Modern language Journal*, 80(1), 1996, P. 19—

さて、speechテーマの選択に当たって最後にもうひとつ考慮すべき事柄があるとすれば、学習者の学年差ではないかと考える。一般英語は主に1、2年生を対象として開講されるが、この1学年の差は彼(女)たちの大学における授業や生き方に対する意識、期待、態度などを考えた場合、大きいと言わざるを得ない。特に1年生前期の授業におけるテーマの選定に当たっては、高校時代の生活に焦点を当てたものの方が発言を容易にしようことは否めない事実である。2年生後期には、受講予定のゼミやサークル活動など、より大学生活に密着させることも可能になろうし、また受講生に専門のバラツキがなければ専門に近づける試みもできよう。

V 学習者の反応

これまで、英語コミュニケーション能力を育成するためには発話量を増やすことが重要だという前提に立ち、学習者により多くの発話機会が与えられるスモールグループ学習という形態の有効性、またこの学習形態における具体的な言語活動の一つとしてimpromptu speechを検討してきた。スモールグループにおけるspeechは、むしろ「話す」ことに主眼を置いた言語活動であるが、その他の3技能に関わる言語活動もスモールグループで行うことが可能である。但し注意を要するのは、3技能の中のどの分野の言語活動をどのように行う（各自、ペア、またはグループ全体）にしても、学習者は毎時間同一のスモールグループに所属していること、グループ全体での作業、話し合い、確認などを母語または英語で90分の間に複数回させることである。また、impromptu speechをより効果的に機能させるためには、「聞く」、「読む」、「書く」の3技能を最終的にはspeechへ誘導することができるような一貫したテーマの下で行うのが良いのではないかと思う。

最後に、学習者が実際にスモールグループによる授業をどのように感じたかについて記述式アンケートの結果から述べていくことにする。平成6年度、7年度の2年間で筆者の一般英語授業（通年で週2コマ）でスモールグループ学習を経験した学生34人の内、この形態に好意的であった学生は28人（82.4%）であった。スモールグループ学習に好意的な理由の主なものとしては、「楽しかった」（5人）、「発言しやすい」（5人）、「友達ができた」（5人）、「他の人の意見が刺激になる」（5人）である。しかし、グループ学習に「慣れ過ぎる」と「怠けてしまう」、「私語が多くなる」、「日本語が多くなってしまう」といった意見も、これら28人の学生たちの中の3人から出されていた。このような弊害を最小限に抑えるためには、教師の丁寧な机間巡視や教材及びspeechテーマの選択の仕方、言語活動の時間配分等が鍵となるように思われる。

スモールグループ学習に対して非好意的であった5人は、その理由とし

て、「もともと共同作業が苦手」（2人）、「グループの構成員に慣れるまでが辛い」（2人）、「（グループの人間関係を考えると）手抜きをしたい時にできない」（1人）ことを挙げていた。いずれも基本的には人間関係に関わる内容である。グループの構成員と心理的距離が遠いうちは、話したくとも話せず、また聞きたくとも聞けない状態に陥るのは、グループ学習に好意的であった他の学習者として同じであろう。スモールグループにおける言語活動は、全てにおいて慣れない環境の中で過ごす1年次初期における学習者の心理的負担が特に大きいと思われるが、この時期には、例えば構成的グループエンカウンター¹⁷⁾の手法を利用するなどして、むしろ支援的なグループ作りを英語学習に先行させるべきかと思う。

2年間のスモールグループ学習を終えて自分の英語力の変化についてどのように感じているかと言う質問に対しては、「人前で（英語を）話すことに抵抗があまりなくなった」、または「聞き、話すことに慣れた」と答えた学生が13人（スモールグループ学習に非好意的な意見を寄せた学生たち2人を含む）、「聞く力が伸びた」が（6人）であった。「聞く力」の伸びに関しては、毎年春と秋に行っているJACE T英語基礎聴解力標準テストの結果から見ると、2年次の秋の結果が1年次の春より2級以上上昇した（C級→A級など）学生は、受験しなかった2人を除く32人中6人（18.75%）、1級上昇した（A級→S級など）学生は16人（50%）であった¹⁸⁾。この事実が、スモールグループ学習と直接的に関係しているのかどうかは今のところ明らかではない。しかし、発話の絶対量をスモールグループの中で増やすと言う試みは、同時にグループ内の他の構成員による発話を聞く機会の増大—しかもスモールグループの性質上「聞き流し」がしにくい—でもあることから、副次的ではあるものの「聞く力」の育成も図られている可能性は高いと言えるのではないだろうか。さらに、グループが支援的であれば、学習者の不安のレベルは低下し、潜在的受容力の高まりが予想されることから、スモールグループが「聞く力」の育成に良い影響を与えていることが考えられる。

VI おわりに

既存のコミュニケーション英語テキストが学習者に提供する多くの「聞き、話す」言語活動の機会は、そのままでは機能しない。特に受講生が30人を超えるようなクラスでコミュニケーション能力育成を図るためには、学習者にとって不安のない開放的な学習の場の形成が言語活動を成功に導くための前提条件となる。日本におけるスモールグループ学習の意義は正にここにあるのでははだろうか。受講学生からのコメントにあるように「楽しく」、また「友達ができる」ような場を多くの学習者に提供すること、これができればスモールグループによるコミュニケーション英語学習の大半の目的は果たせたと言っても過言ではない。

いわゆる集団学習につきものの「馴れ合い」や「私語」の問題をはじめ、「日本語の多用」、「言語習熟度の差」、「学習スタイルの差」、「教師・グループ・個々の学習者との関係」、「グループ構成の手法」等にどのように対処していくべきなのか、コミュニケーション英語能力の育成におけるグループ学習の課題は少なくない。しかし、これらを踏まえてもなお、多人数クラスにおけるスモールグループ学習は、支援的な学習環境作りに寄与し、また受動的な学習に慣れ切った日本人大学生を、より能動的で主体的なコミュニケーションの英語学習へと導く一つの有力な指導手段であると考えられる。

(注)

- 1) 大学英語教育学会 CCR 共同研究グループ (代表 西堀ゆり)、「全道大学英語教育の実態調査 - 12 大学 4 年目学生アンケート調査を踏まえて -」、北海道大学『言語文化部紀要』1994 年、第 25 号、p. 100。
- 2) 西田 司『異文化と人間行動の分析』多賀出版、1994 年、pp. 137 - 144。
- 3) 中野 収「日本型組織におけるコミュニケーションと意思決定」、濱口恵俊・公文俊平編『日本的集団主義その真価を問う』有斐閣選書、

1994年、pp. 147～151。

- 4) 新村 出編『広辞苑』（第4版）岩波書店、1991年、p. 968。
- 5) *The American Heritage Dictionary of the English Language* (Third Edition), Houghton Mifflin Company, 1992, p. 383。
- 6) コミュニケーション英語授業の目的は、英語を用いてのスムーズな異言語・文化間コミュニケーション能力の育成である。理想論を言えば、学習者は世界に存在する様々な異文化におけるコミュニケーションの在り方を学ぶべきであろう。英米式コミュニケーションは、英語学習の最終目的では決してなく、異文化における一つのコミュニケーションの形として捉えられていくべきである。そのことによって、学習者が自らのコミュニケーションスタイルにも価値を見出すことが可能なのであり、また英語を母語とする人々を始めその他の言語話者とのコミュニケーションが柔軟で効果的なものになるのではあるまいか。
- 7) J A C E Tハンドブック作成特別委員会『大学設置基準改正に伴う外国語（英語）教育のための手引き(2)－大学の外国語（英語）教育に於ける点検・評価を中心にして－』大学英語教育学会、1996年、pp. 52～53。
- 8) 末吉悌次「学習形態の基礎論」、末吉悌次編『講座 集団学習の形態』明治図書、1970年、pp. 31～33。
- 9) 森しげる「集団学習の形態」、末吉悌次編『講座 集団学習の形態』明治図書、1970年、p. 77。（氏の実験は中学生を対象としたものである。しかし、小集団学習における圧倒的な発言回数の増加は、大学生の外国語学習においても多くの示唆に富むものであると考え、あえて引用した。）
- 10) 東 洋『日本人のしつけと教育－発達の日米比較にもとづいて－』東京大学出版会、1994年、pp. 23～27。
- 11) 何らかの原因によってグループ構成員の人間関係が悪化したり、馴れ合い的言語活動が頻繁に見られた場合は、グループ変えを行うことがあっても良いと思う。しかし、グループ内に支援的雰囲気構築するためには、ある程度の時間的なまとまりが必要だと考える。

- 12) 上田利男『小集団活動と職場の活性化－生きがいをもとめて－』ぎょうせい、1988年、p. 5。
- 13) 渡辺俊男「小集団と人間の生理的機能」、広田君美監、上田利男編『小集団をみつめて』人間の科学社、1974年、p. 125。
- 14) Tomei, Joseph. Classroom Management in the Japanese Classroom. *The Language Teacher*, 20(4), 1996, p. 21.
- 15) 平成7年度に筆者の一般英語を受講した学生（1年生）へのアンケートにおいて、「英語が好き」と答えた学生は、男子で28.3%（92人中26人）、女子で46.9%（49人中23人）であった。
- 16) Bugel, K. & Buunk, B. P. Sex Differences in Foreign Language Text Comprehension: The Role of Prior Knowledge. *The Modern Language Journal*, 80(1), 1996, p. 19.
- 17) 集団体験方式のサイコエデュケーション。国分康隆氏に寄れば、多人数を相手に講義やワークショップを実施し、問題行動の発生を予防したり、能力・興味・認識・行動・感情を開発、促進するカウンセリングの一形態で、「構成法」と「非構成法」がある。構成的グループ・エンカウンターは、教育界でも傾聴訓練やリレーション作りに利用されている。
- 18) 例えば、平成7年度入学の現2年生の場合は、受講生37人の内、再履修の学生やクラス変更のため、または本人の都合で受験せず、1年春と2年秋の結果を比較できなかった12人を除く25人中、2級以上の上昇があった学生は9人（25%）、1級の上昇が12人（48%）あった。

参考文献

本文、（注）で挙げたもの以外に：

- ・岩村 聡編『継続型グループの問題点と可能性－日本心理臨床学会第6回自主シンポジウム(1987年、名古屋大学)－』日本グループ・アプローチ研究会、1989。
- ・岩村 聡「話しあいを取り入れた授業の試み」、『広島大学総合科学部

学生相談室活動報告報告書18』広島大学総合科学部学生相談室、1993、
pp. 7～24。

- ・ 国分康孝編『構成的グループ・エンカウンター』誠信書房、1992年。
- ・ 対日貿易戦略基礎理論編集委員会編（テレコムパワー研究所訳）『公式日本人論「菊と刀」貿易戦争篇』弘文堂、1982年。
- ・ 新田泰夫編『グループアプローチのこれから－日本心理臨床学会第5回大会参加者企画シンポジウム（1986年、大阪府立大学）－』日本グループ・アプローチ研究会、1986年。
- ・ 和田 稔『コミュニケーションを図ろうとする態度の育成と評価』開隆堂、1994年。
- ・ Canale, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In J. Richards and R. Schmidt(eds.) *Language and Communication*. Longman, 1983.
- ・ Curran, C. A. *Counseling - Learning : A whole Person Model for Education*. Grune and Stratton, 1972.
- ・ Kinsella, K. Designing Group Work That Supports and Enhances Diverse Classroom Work Styles. *TESOL Quarterly*, 6(1), 1996.
- ・ Schuster, D.H. & Charles, G.E. *Suggestive Accelerative Learning Techniques*. Gordon and Beach Science Publishers, 1986.