

I. はじめに

近年、日本における「英語教育」の分野において、「コミュニケーション」という概念はますます中心的存在となってきた。そして、その動向と共に、外国語教育としての「英語コミュニケーション教育」という言葉も多用されるようになり、それらに関する様々な議論も、一層の深まりを見せつつあるように思われる。

文部省は、中学校学習指導要領（平成14年度より施行予定）を平成10年12月に告示し、また高等学校学習指導要領等（平成15年度より施行予定）に関する各案についても、平成11年3月に発表した。それらの外国語（英語）部門においては、これまでの「英語コミュニケーション教育」に関する議論がさらに反映して、平成元年の改訂の際の目標となっていた「コミュニケーション能力の育成」が、「実践的コミュニケーション能力の育成」という表現に変化している。

この変化の内実とは、言語活動に関する従来の「聞く」「話す」「読む」「書く」の4つの領域に関して、中学校においては、学年ごとの特定の目標を固定せず、生徒の実情に応じた柔軟な指導を可能とすること、そして高等学校においては、これら4つの領域相互の総合的、有機的な関連を図ったコミュニケーション活動を重視するということであり、それらの点が「実践的コミュニケーション能力の育成」の為の前提条件であることとなる。

しかしながら、「聞く」「話す」「読む」「書く」という英語4技能の「総合的、有機的な関連」といっても、それらの要素を表面的につなぎ合わせただけでは、単なる機械的な関連性しか生じないことは明かであり、従来までの教育と何が変わらないことになる。すなわち、この「総合的、有機的な関連性」が意味するところのものを十分に把握し、それをいかに教育方法に反映させていくかが、今回の新学習指導要領のきわめて重要な課題であることが理解される。

筆者は、様々なコミュニケーション能力の間に「総合的、有機的な関連」をもたらす軸となるのは、人間の情意面での働きであり、このような視点からコミュニケーション作用の全体像を見ることで、英語教育における前述の4技能を、有機的に関連づけた教育を開発する上での指針が得られるものと考えている。

そこで本論では、まず、教育方法を機械的、認知的、有機的の3つの視点から整理し、それらと、特に人間の情意面での働きに焦点をあてた、臨床心理学のコミュニケーションモデルとの関連性について考察する。そしてさらに、「実践的コミュニケーション能力の育成」の為に、英語教育に内包される主要な要素を、総合的、有機的に関連づけた教育アプローチを模索する上で、そのようなコミュニケーション論的知見が、どのように関係してくるのかについて考えてみたい。

II. 3つの教育パラダイムとコミュニケーションモデル

現在までに用いられてきた様々な教育方法にはどれも、それらが立脚する教育的立場、すなわち、ある特定のパラダイム（世界観）が存在するはずであるが、それらは一体どのようなものであろうか。そこで、ここでは特に、ミラーの提唱しているトランスミッション、トランスアクション、トランスフォーメーションという3つの枠組みに従ってそれらを考えてみることにしたい¹⁾。

第一のトランスミッションについて、ミラーは、「旧来の教授方法によって教えられる伝統的な学校での教科に中心をおく立場である。この立場の教育においては、学習者が一定の価値や技能や知識を受けとる一方的な流れが支配的である」²⁾とし、さらに、「トランスミッションの立場のもう一つの要素は、機械論的な学習観である。行動主義心理学の刺激-反応（S-R）モデルはこれを代表するものである。学習者は、教師かコンピューターか、あるいは順序よくプログラムされた教材群からの能動的な刺激に対して受動的に反応する者と見なされる」³⁾と説明している。さらに彼は、これらの背後には、「自然界をバラバラのブロックを積み上げてできたようなものとして見る、『アトミズム（原子論）』的な世界観」⁴⁾の存在を指摘し、この立場を次のように図式化している。

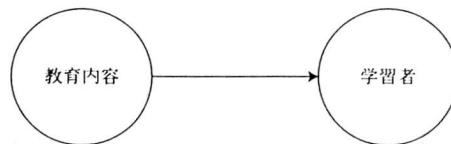


図1 トランスミッションの立場

第二のトランスアクションの立場は、「個々の人間を、理性的合理的で、知的に問題を解決しうる存在と見なされる。教育は、学習者と学習課題との間の対話的な相互のプロセスとしてとらえられ、そのプロセスのなかで学習者は自らの知識を不断に再構成していく」⁵⁾ものとされ、この立場の背後にあるものとして、ミラーは「科学的方法をもっと広範囲の問題解決に適用しようとしたJ. デューイのプラグマティズム」⁶⁾を挙げている。この立場は次のような図に表されている。

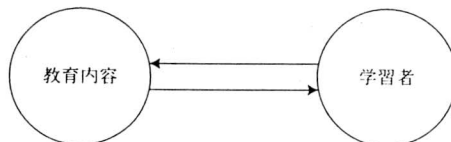


図2 トランスアクションの立場

第三のトランスフォーメーションの立場とは、「一人ひとりの人間と社会との同時変容に関心を注ぐ。この立場では、ホリスティックなものの方が強調される。たとえば、学習者を単に知的な側面だけでなく、美的、道徳的、身体的、そして精神的な側面をも含んだ全体として理解する。したがって、学習者と学習課題との関係を、認知レベルだけにおける相互作用で理解するのではなく、すべてのレベルにおけるホリスティックなくかわ

り>として理解する」⁷⁾ものとしている。ミラーはこの立場の立脚するパラダイムとして、あらゆるものが統一性、あるいは全体性によって有機的につながり合っているとするホーリズムを挙げている。そしてこの立場は、次の図のように示されている。

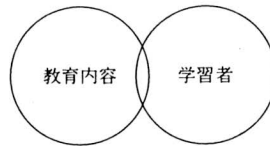


図3 トランスフォーメーションの立場

さらにミラーは、これら3つの立場の関連性について、「トランスアクションは、問題解決の過程で応用しうる基本的知識の保持を目的としたトランスミッションを含むものとして考えることができるし、さらにトランスフォーメーションは、トランスアクションの強い認知的な志向をもっと広いホリスティックな包括的視野の中に位置づけて生かすことができよう」⁸⁾と述べ、次の図のような同心円状の図で表している。

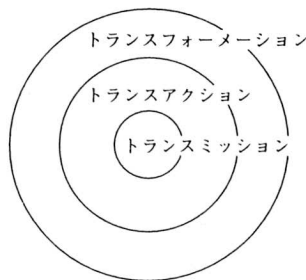


図4 三つの立場の関連性

これらの3つの教育パラダイムから生み出される教育的アプローチを、それぞれその視点の定め方に従って、トランスミッションでは機械的アプローチ、トランスアクションでは認知的アプローチ、そしてトランスフォーメーションでは有機的アプローチと呼ぶことができるであろう。

それでは、これら3つのアプローチを、コミュニケーション論的視点から見ると、どのようなことが言えるのであろうか。次に、重層的なコミュニケーションを考えることで、2者間の複雑な相互作用の全体像を説明しているコミュニケーションモデルを使って、この点を考えてみよう。

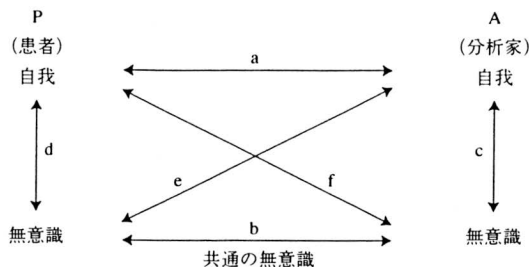


図5 臨床心理学的モデル

このモデルは、臨床心理学におけるユング派の分析家ヤコービが、ユング自身が用いたモデル⁹⁾にヒントを得て考案したものである¹⁰⁾。河合は心理療法と教育との関係について、教育の教えるという側面と同時に育てる、育つという側面を考えると、「教育における『育』の側面が関係してくると、教師は生徒自身の自主的な働きを尊重せねばならず、生徒自らの成長力に期待し、生徒の自由な動きを尊重するという意味で、その本質は極めて心理療法に接近していく」¹¹⁾と述べているが、この心理療法における「患者・分析家」間のコミュニケーションモデルを、「学習者・教員」間の相互作用を説明するために用いることで、単に「教える」側面だけでなく、「育てる・育つ」側面（教育における「学習者」の自発性の側面）を含めた教育的コミュニケーションの全体的作用を、より明確に説明できるように思われる。

ここでは個人を「自我」と「無意識」に分けて考えているが、「自我」とは意識的な思考レベルの働きを指し、「無意識」とは表層レベルから深層レベルにいたる、心理的感情及び生理的感覚を表している。そしてさらに、二者の「自我・無意識」間にa、b、c、d、e、f というコミュニケーション作用が成立することが示されている。個人内コミュニケーションとしてのラインc、dは、個人内における思考と、感情（心理）感覚（生理）との間の相互作用のことであり、個人間コミュニケーションを示すラインa、b、e、fの内、ラインaは、2者間の意識的思考レベル間の相互作用を、ラインe、fは一方の思考レベルと他方の感情（心理）感覚（生理）レベルとの相互作用を、そしてラインbは両者のそれぞれの感情（心理）感覚（生理）レベル間での相互作用を指している。

それでは、これらのコミュニケーション作用は、前述の3つの教育パラダイム（トランスミッション、トランスアクション、トランスフォーメーション）とどのように対応するのであろうか。ミラーの提出しているモデルの「学習者・教育内容」間の作用は、「教育内容」を体現しているのが教員であることを考えると、これらを「学習者・教員」の個人間の作用と理解して、図5に当てはめることができるように思われる。さらに、ここでは「教員」側の「自我」「無意識」を、ミラーの図の「教育内容」に対応させるために、「自我」を「表層の明示的教育要素」、「無意識」を「深層の暗示的教育要素」として考え、これらを図5に当てはめてみると以下のようなになる。

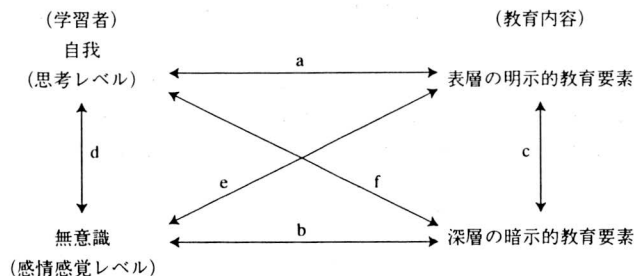


図6 教育的応用モデル

このモデルでは、トランスミッション（機械的アプローチ）の立場を、「学習者」の意識的働きと、形としてはっきりと示される明示的な教育要素との間の作用（ラインa）として、そして、トランスアクション（認知的アプローチ）の立場を、そのラインaと共に、

「学習者の」意識的働きと、様々な解釈を必要とする暗示的な教育要素との間の作用（ラインf）を通して、明示されている教育要素と、その背後に存在する暗示的な教育要素との間の関係（ラインc）を、組み立てる（解釈する）もの（ラインa、f、cでできる三角形）として、さらに、トランスフォーメーション（有機的アプローチ）の立場を、それらのラインa及びラインa、f、cでできる三角形の働きに加えて、「教育内容」と「学習者」の感情感覚レベルとの作用（ラインe、b、cでできる三角形）によって、「学習者」自身の内的活動（ラインdの情意面の作用）をも取り込み、教育に内包される要素全体を総合的に機能させるものとして捉え、それら3つの立場（アプローチ）を相互に関連づけている。

これらを具体例を挙げて説明するならば、一つの課題を提示すること（ラインaの左向きの作用）と、それを額面通りに練習あるいは学習すること（ラインaの右向きの作用）が機械的アプローチであり、「表層の明示的教育要素」（その課題の額面上の体系）と、「深層の暗示的教育要素」（その課題の背景：課題を成立させている理論やそれに携わった人々の考え方、及びそれぞれの歴史等）との関連性を考えること（ラインa、f、cの三角形で示される認知的作用）が認知的アプローチになり、ラインa、f、cの三角形の認知的作用と学習者自身の内的働き（課題が成立してきた背景的要素と「学習者」の生き方や感性との相互作用）（ラインb、e、dの感情感覚作用）が不可分となって、それらを「学習者」一人ひとりの主体的実感を軸として学習するのが、有機的アプローチということになる。

このように見てくると、前掲の図4で示されている、トランスミッション、トランスアクション、トランスフォーメーションの関係が、図6のラインaの直線、ラインa、f、cでできる三角形、そしてラインa、b、c、d、e、fでできる中にクロス構造を持つ四角形にそれぞれ対応していることが分かる。

III. 実践的コミュニケーション能力の育成を目的とした総合的英語教育のあり方

それでは、これまでに示された「学習者」と「教育内容」に関するコミュニケーション論的議論と、英語教育とを関連づけて考えることによって、果してどのような点が明らかとなってくるのであろうか。まずその様な関連づけの準備として、英語教育の全般的な流れを概観しておこう。

欧米に於ける英語教育の歴史をみると、そこでは現在までに様々な教授法が開発、実践されてきていることが分かるが、それらを佐野は、以下のように7つのカテゴリーで分類、整理している。

- 1) 言語構造を教えることを中心とした指導法：The Oral Method、The Oral Approach、GDM (Graded Direct Method)、ASTP (The Army Specialized Training Program)、The Silent Way、Suggestopedia、TPR (Total Physical Response Approach)、CAI (Computer-Assisted Instruction)
- 2) 言語規則の発見学習をさせる指導法：Transformational Generative Grammar、Cognitive Code Learning
- 3) 心理学の分野を取り入れた指導法：CLL (Community Language Learning)、Humanistic Approach

- 4) ニーズ分析の結果を取り入れた指導法：Notional/Functional Approach、Communicative Language Teaching、ESP (English for Specific Purposes)、Learner-Centered Approach
- 5) 言語習得理論を取り入れた指導法：The Natural Approach、The Input Hypothesis、Interactive Approach、Content-Based Approach
- 6) 母語の発達過程を参考にした指導法：Direct Methods、Whole Language
- 7) 言語を使った課題をこなすことを中心とした指導法：TBLT (Task-Based Language Teaching)¹²⁾

さらに田中は、これらの教授法を生み出した英語教育の流れを、構造言語学と行動心理学にその基礎を置くAudiolingual Approach (The Oral Approach)を代表とする第一段階（機械的学習を中心とする教授法全盛の時代）、そして変形生成文法と認知心理学がAudiolingual Approach (The Oral Approach)の言語観を覆し、それとともにSilent Way、Community Language Learning、Suggestopedia、Total Physical Response、Mixed Reading Methodなどの教授法が試された第二段階（有意味学習、学習者中心を基本とする教授法模索の時代）、さらに、言語行為論と社会言語学の知見が取り入れられた現在のCommunicative Approach中心の第三期（言語機能学習に基づいた新しい方法論の時代）、そして最後に、現状の英語教育が迎えている新しい局面として、教室を国際語としての英語による表現活動を通して、「言語共同体が作られる場」として捉え、異文化に対する「観照の知」ではなく「実践の知」を求める第四段階（「英語を学ぶ」から「英語」を使う）の4つに区分して論じている¹³⁾。

一方、日本に於ける英語教育の変遷を端的に振り返るならば、(1)受信型、(2)発信型、(3)相互作用型という一連の流れが考えられるが、これらは、written Englishを中心とする受動的な教育(1)から、その反省と反動によって形成されたoral Englishを重視する教育(2)への傾倒、そしてその両者をコミュニケーションという概念を軸として統合しようとする動き(3)ということになるであろう。

はじめに述べたように、文部省による新学習指導要領外国語(英語)部門では、特に「実践的コミュニケーション能力の育成」が重要な課題となっており、第3番目の相互作用型の英語教育の延長線上に位置していることが分かる。さらに、先に指摘したように、ここでは「実践的」ということが特に強調されているが、そこには英語に対する理論面での認知的教育よりも、実用面での総合的、有機的教育を重視する姿勢が反映していることが分かる。

このように、日本に於ける英語教育において「実践的」ということを強調し、「聞く」「話す」「読む」「書く」という4つの領域相互の総合的、有機的関連を図ったコミュニケーション活動を求めようとする流れは、まさに田中の指摘するCommunicative Approach中心の第三段階から、「英語を使う」ことを重視し「実践の知」を求める第四段階を反映したものと考えられるが、これらのことを、前章で展開したミラーの三つの教育パラダイムとの関係で考えると、どのようになるのであろうか。

先に述べた田中による英語教育の四段階から、本質的特徴のみを取り出すとすれば、(1)機械的教育段階、(2)認知的教育+学習者中心の有機的教育模索段階、(3)言語機能重視の有機的教育段階、(4)実践重視の有機的教育段階ということになるであろう。そして

これらの流れは、ミラーが図4で指摘しているように、トランスミッションからトランスアクション、そしてトランスフォーメーションへと教育パラダイムが拡張していく方向と一致していることが分かる。そしてここで注意すべきことは、図4が示すように、これら三つのパラダイムの関係が相互排他的なものではなく、逆に包含関係であるということであり、このことから考えると、一般に有効な方法論として省みられなくなったものを含めて、英語教育がこれら四段階の間に生み出してきた様々な教授法の何れも、それが全体の中で定位する場所さえしっかりと押さえれば、教育上有効な要素となりうるということである。

従って、前掲の佐野によって分類された様々な教授法はどれも、その中心となっている理論から、ミラーの指摘するトランスミッション（機械的アプローチ）、トランスアクション（認知的アプローチ）、トランスフォーメーション（有機的アプローチ）という3つのパラダイムのいずれかに属するものとして、一応考えることができ、そして同時に、基本的にはどの教授法もいずれかのパラダイムに基礎を置いてはいるものの、視点を変えれば、他の2つのパラダイムとの関連性の中に位置づけることが出来ることになる。

たとえば、一般に機械的アプローチ（トランスミッション）であるとされる、聴覚や口頭による反復練習を中心としたThe Oral MethodsやThe Oral Approachであっても、言語や音声に対する学習者の反応の中に、何等かの認知的作用を想定することもでき、「刺激」を与えることが役割とされる教師にも、その与え方に対する配慮という意味において有機的な作用が介入する余地が存在している。また、言語学習の認知的側面（トランスアクション）を重視する、Transformational Generative GrammarやCognitive Code Learningでは、ルールを理解し、そのルールを演繹的に適用することによって、それらの習得をめざすものであるが、その学習の過程では類似の練習を機械的に繰り返すという作業は必然的なものであり、教師の視点から見れば、学習者という人間のレディネスに合致するルールの提示という点において有機的作用を含み得る。さらに、人間の様々な有機的特性（トランスフォーメーション）を軸として考えるCommunity Language LearningやHumanistic Approachでは、人間の機械的及び認知的側面を、学習の中の有機性（すべての要素間の総合的関連性）の中のパーツとして、統合的に定位させているのは当然のことであろう。

このように考えてくると、機械、認知、有機のどのアプローチに属する教授法にも、他の2つのアプローチとの接点を考えることができ、最終的には、有機的アプローチが最も十全なものであることになるが、それでは、田中の分類による第二段階に位置するCommunity Language LearningやHumanistic Approachなどのいわゆる有機的方法論が、一般に広く普及しなかったのはいかなる理由からであろうか。それは一般に、教育方法をより有機的に展開しようとするほど、指導する側もされる側も物理的、心理的なコミットメントの深さとそれに対応した能力が要求されるために、計画を実行に移すことにもなる困難が多く生じてくるためであろう。すなわち、このアプローチの難点は、特に実践的交流とその活動意欲の刺激、及びそれに伴う物理的、心理的問題への深い配慮が要求されるために、教育上、言語そのものよりも非言語的要素に対する負担が増大し、それを統合的に扱うことのできる「指導者」の養成が容易でないということになる。

今回の文部省の学習指導要領の改訂に向けた動きにみるように、英語の「聞く」「話

す」「読む」「書く」という4つの領域相互の総合的、有機的関連を図ったコミュニケーション活動が求めるものとは、それが有機体そのものである人間を対象として行わなければならないことを考えると、それら4要素のみが有機的に構成された客体として、独立存在する「教育内容」と考えるのではなく、前章で述べたような「教育内容」と「学習者」及び「指導者」が、正に有機的に関連しあった総合的教育として解釈すべきであろう。この意味において、今後の英語教育では、有機的ということが本来的に機械的、認知的ということをもその中に包含していること、及びここで指摘した有機的アプローチに本質的に内在する問題点への対処法が重要な問題となってくることが予想される。それでは、「実践的コミュニケーション能力の育成」へと向けた総合的、有機的アプローチを、現実の教育の枠組みの中で機能させるためには、果していかなる点に特に留意しなければならないのであろうか。その点について、図6の「教育的応用モデル」を用いて、さらに掘り下げて考えてみよう。

この図が意味するところのものとは、機械的アプローチ（ラインa）のみでは、「学習者」「教育内容」双方の内的構造に関与しないため、きわめて表層的、一面的な作用しか生じないこと、認知的アプローチ（ラインa、f、cでできる三角形）では、「学習者」の感情感覚レベルでの内的構造に触れないため、教育の知的側面に限定された作用しか期待できないこと、そして、それら2つのアプローチを内包する有機的アプローチでは、重層的なコミュニケーション作用を総合的に機能させ、真に実践的な能力の養成を図るために、「教育内容」と「学習者」の感情感覚レベルとの間で生じる力動性（ラインe、b、cでできる三角形）と、「学習者」の表層から深層へといたる「教育内容」に対する認知活動（ラインa、f、cでできる三角形）との間の作用、すなわち「学習者」の感情感覚レベルと思考レベル間の相互作用（情意面での働きラインd）がきわめて重要となるということであった。

これらのことから、有機的アプローチに関して、次のようなことが考えられる。

- (1) 総合的、有機的アプローチの基礎は、「学習者」の情意面での個人内コミュニケーション（ラインd）にある。
 - (2) 「学習者」の情意面での働きの一方である感情感覚レベルへは、「教育内容」との情動作用（ラインe、b、cでできる三角形）が関係しており、もう一方の思考レベルへは、認知作用（ラインa、f、cでできる三角形）が関与している。
 - (3) 「教育内容」はそれだけで独立存在するものではなく、従って「教育内容」の深さ（ラインc）は、「教育内容」そのものと、それを体现する「指導者」との相乗作用によって決まる。
 - (4) 「学習者」の情動作用（ラインe、b、cでできる三角形）を活性化するためには、「指導者」自らの興味（情動）が「教育内容」と共振することが必要である。これは主にコミュニケーションの非言語的側面を通して「学習者」に作用する。
 - (5) 「学習者」の思考レベルでの認知作用（ラインa、f、cでできる三角形）を活発に機能させるためには、「指導者」が「教育内容」における「表層の明示的教育要素」と「深層の暗示的教育要素」との関係を十分に把握していることが重要となる。これは主にコミュニケーションの言語的側面を通して学習者に作用する。
- (1) は有機的アプローチの中心は「学習者」であるということ、(2) は「学習者」

と「教育内容」との関連性、(3)は「教育内容」と「指導者」との関連性、(4)(5)は「指導者」の役割を軸としたそれら3要素間の関連性を指しているが、このように有機的アプローチでは、「学習者」及び「指導者」の情動作用と認知作用が、「教育内容」を介して相乗効果を生み、そこから個々の情報収集活動や練習などの機械的活動が組み立てられる、というのが教育の自然な流れであると考えられる。

ここで注意すべき点は、英語教育が「実践的コミュニケーション能力の育成」を目標に掲げるとすれば、それが人間のどのレベルでのコミュニケーションに焦点を当てて行われるのかによって、そこに含まれてくる要素の量と質が左右され、従ってそれらを総合的に関連つけた有機的活動の内容が大きく変化するということである。

例えば、先に有機的アプローチの代表として言及した、Community Language LearningやHumanistic Approachでは、有機体としての人間の活動をカウンセリング的視点から捉えた方法論であり、「実践的コミュニケーション能力の育成」に関して、人間存在の深層から、その活動の有機的十全性を求めるため、そこで提出される要素の量と質が、先に指摘したように、一般の指導者にとっては、かえって扱いにくいものとなっているように思われる。一方、現在の中心的方法論となっているCommunicative Language Teaching (Communicative Approach)やESP (English for Specific Purposes)なども、「学習者」のニーズ分析に一つの起源を持っていることから、これは前掲の(1)の要件(学習者中心)に対応した有機的アプローチの核をもった教授法であると言えるであろう。しかしながらこれらの方法論では、「実践的コミュニケーション」が、言語機能に焦点をあてた日常生活における比較的表層レベルの活動を指しており、同時に様々な特徴や理念が同居できる余地をもったアプローチであるために、そこで展開される活動も、多くの指導者にとって受け入れ易いものとなっている。

これらのことから分かるのは、(3)の「教育内容」と「指導者」の関係が指し示すように、(1)(「学習者」中心)と(2)(「学習者」と「教育内容」の関連性)の要件を深く複雑に設定し過ぎると(それが有機的関連として理論上理想により近いものであっても)、(4)と(5)(「指導者」の役割)に関して、「指導者」が対応しきれなくなり、従って、教育全体における有機的な連携をもった活動は生じないということである。

そこで、有機的アプローチを実践する上では、機械的、認知的アプローチを得意とする「指導者」が、その活動を有機的な展開に近づけるために、上記5つの要件に照らして、それぞれのアプローチの不足部分を考慮することと併せて、「学習者」中心ということと「教育内容」に含まれる各要素が、「指導者」の許容範囲内においてのみ、(他の教育的要素との関連において)有機的に機能するということを十分に認識し、「指導者」自身の力量の範囲内で、(1)(2)の要件を設定することが、現実的な対応策となってくるように思われる。加えて、「指導者」自身が日常的に、教育活動の有機性をさらに深めていくための研修の機会を多く持つ(活動を有機的に展開するために取り扱うことのできる要素の質と量を向上させる)ということが、重要な第6番目の要件となってくるであろう。

IV. おわりに

以上本論では、機械的、認知的、有機的3つのアプローチが、「学習者」「教育内容」「指導者」との関連において、どのように展開されるのかを掘り下げて分析し、そこか

ら、「実践的コミュニケーション能力の育成」へ向けた有機的英語教育のあり方について考察した。

すべてのコミュニケーションは、本来的に実践であり、有機的なものとして存在しているが、教育方法を組み立てる上で、機械的側面や認知的側面がそこから切り取られて対象化されることになり、それに伴って様々な教育上の問題点も生じてくることになる。今回の外国語（英語）教育に関する文部省の学習指導要領改訂に向けた動きは、多面的な層で部分的に対象化される「教育内容」を、実践的、有機的ということを中心として、教育が本来あるべき統合的な形に、戻そうとするものであるとも言えるであろう。

そこで、今後の英語教育が、言語（英語）運用能力のみに留まらず、有機的連関の中に存在する「実践的コミュニケーション能力」そのものの育成を目標とするのであれば、外国語教育に必然的に付随する活動の作為性を、機械的、認知的ということをも含めて適切に処理しながら、いかにして「学習者」と「指導者」の双方にとって、自然で有機的な活動を作り出していくか、ということが重要な問題となり、そのためには、それに対応できる「指導者」の養成が必要不可欠な条件となってくるように思われる。

本論はコミュニケーション論的視点からの、そのような問題に対応するための基礎的考察であったが、「聞く」「話す」「読む」「書く」という英語4技能の「有機的関連を図ったコミュニケーション活動」が、単に表面的な連携に留まらず、「教育内容」「学習者」「指導者」の総合的関連性の中に真に位置づけられ、しかも現実の教育状況の中で機能する有機的活動となるためには、このような視点からの教育的展望が、今後さらに重要となってくるであろう。

（注）

- 1) J・P・ミラー 『ホリスティック教育』（吉田敦彦他訳）春秋社、1994年。
- 2) 同書、9頁。
- 3) 同書、10頁。
- 4) 同書、10頁。
- 5) 同書、11頁。
- 6) 同書、11頁。
- 7) 同書、13頁。
- 8) 同書、15頁。
- 9) Jung, C.G. "The Psychology of the Transference" (Translated by R.F.C. Hull) The Collected Works of C.G. Jung Vol.16, Bollingen Series, Princeton, 1966, p.59.
- 10) M・ヤコービ『分析的人間関係』（氏原寛他訳）創元社、1985年、44頁。
- 11) 河合隼雄「子供と心理療法」『季刊精神療法』Vol.17 No.2 金剛出版、1991年、97-102頁。
- 12) 田崎清忠編 『現代英語教授法総覧』大修館書店、1995年、13頁。
- 13) 鈴木佑治・吉田研作・霜崎實・田中茂範 『コミュニケーションとしての英語教育論』アルク、1997年、8-19頁。