

TESL/TEFL(英語を母国語としない学習者への英語教授法)の分野では、Grammar-Translation MethodやAudio-Lingual Methodに代わって、学習者の英語による「コミュニケーション能力」(communicative competence)の向上を最重視した“Communicative Approach”が全盛を極めており、hearing、speakingだけではなく、reading、writingのクラスや教科書もその多くがCommunicative Approachをベースにしたものとなっている。Communicative Approachベースの米国大学のESL (English as a Second Language) writingクラスは、学校や地域による差は若干あるものの、従来の日本の大学の英作文クラスとは大きく異なる内容となっている。本稿では、筆者がteaching assistantを務めた米国カリフォルニア・サンフランシスコ州立大学(SFSU)の実例に基づき、Communicative Approachベースのwritingクラスの特徴、利点ならびに問題点について論じたい。

(1)Communicative ApproachをベースにしたWritingクラスで目指されるコミュニケーション能力とは

まず、Communicative Approachとは何かについて考えてみたいが、現在、英語教育界を席巻しているにもかかわらず、その明確なモデルといったものはない。「コミュニケーション能力の育成をはかることを再重視する」といった点では、大体一致をみているが、Richards & Rogersも“*There is not any single model that is universally accepted as authoritative*”と述べている。従って、「コミュニケーション能力の育成をゴールにしている」といっても、従来のパターン・プラクティスにコミュニケーション的な要素を僅かに加えただけのものから、言語面での正確さは重視せずnon-verbalな手段を通じて何とかコミュニケーションさえ実現できればよいといったものまで、かなり広範な教授法や教材がCommunicative Approachの名のもとに実践、提供されているのが現状である。また、Communicative Approachでその育成がゴールとされている「コミュニケーション能力」についても同様に定義は多様であるが、TESL/TEFLの教科書に引用されることの多いHymesの定義では、“*the aspect of our competence that enables us to convey and interpret message and to negotiate meanings interpersonally within specific context*”とされている。Cumminsは、コミュニケーション能力をBICS (Basic Interpersonal Communicative Skill: 日常的な個人間コミュニケーションに必要なコミュニケーション能力)とCALP (Cognitive/Academic Language Proficiency: 知的、学問的な活動をするうえで必要なコミュニケーション能力)に大別しているが、通常、米国大学のESL writingクラスで目指されるのは主に後者のCALPの育成である。また、Canale & Swainはコミュニケーション能力をGrammar-

tical Component(語やセンテンス・レベル中心の言語能力)、Discourse Component (rhetorical organizationなど、センテンス・レベルを越えた言語能力)、Socio-linguistic Component(社会的・文化的な背景を考慮してコミュニケーションを効果的に行う能力)、Strategic Component(コミュニケーションを円滑に行うための言語的、非言語的戦略)に分類しているが、標準的な米国大学のESL writingクラスでは、CALPをこれら4つの面から養っていくことが目指されている。

標準的なwritingクラスでは、CALPの中でも、特に、大学生活で課せられる宿題や学期末の小論文、卒論などの評論的、解説的作文(expository academic writing)能力の向上に焦点が合わせられるのが通例である。すなわち、かなり限定的な狭い範囲のコミュニケーション能力を第二言語習得過程理論をベースにした種々のメソッドで多角的な側面から育成することが目指されていると言えよう。

(2)SFSUのESL Writingクラスの実例

SFSUで、英語を母国語としないESLの学生に対して課せられているwritingクラスは、Communicative Approachベースのものとしては標準的な内容であるが、そこで実践されているメソッドの特徴、利点、問題点などについて考察したい。

(a)ReadingとWritingの統合

日本の従来の英作文クラスでは、英語によるインプットを与えずにいきなり日本語を英語に翻訳させる授業形態が多く見られたが、SFSUのwritingクラスでは、いきなりwritingには入らず、readingとwritingを統合させることが非常に重要視されている。週3回、1回50分の授業が基本で、2週間程度で1ユニットが終わるようになっているが、その構成は、短い話を読む→その読解、ディスカッション、文法事項の説明などを行う→その話に関連した短い設問を与え、短いインフォーマルな作文(journal)を書かせる(教師は簡単な感想をコメントする)→同じ話についての読解をクラスでさらに進める→この話について分析的、評論的に論じる課題を与え500~750語程度の作文を書かせる(今度は文法やorganizationにも注意を払ったフォーマルなexpository writing)→書いたものを学生同士で交換させて読ませコメントさせあう(peer-reading)、→コメントを参考にして書き直させる→教師に提出、教師からコメントを与える→コメントをベースに再度書き直させ、さらにコメントを与える(教師側がOKを出すまで書き直しが続く。途中で必要があれば個別に面談を行う)という構成になっている。

このプロセスでは、readingとwritingがいくつかの面で双方向的、多重的に統合され展開されるようになっている。第1に、最初にクラスで読む短い話がディスカッションやwritingのための共通のトピックとなる。日本のように文化的に均一性が高いクラス構成となっている場合と異なり、異なる文化的背景の多数の人種で構成される米国のwritingクラスでは、pre-writing activityとして共通のものを読み、共通のcontextを確立することが授業を円滑に進めるうえで重要になってくる。また、SFSUのクラスでは、「non-native speakerが読み書きの能力を養ううえで大きな障害となるのは米国の文化的・歴史的・社会的背景についての理解不足(前

出のSociolinguistic Componentの不足)である」という”Schema Theory”ベースの認識にたち、こうしたreading教材には、アメリカ・インディアンや米国人の人生観、結婚観などを描いた短編小説、詩などの文学作品が選ばれることが多い。Raimesは、writingのクラスをreadingからはじめることの利点として、(i)作文の共通のトピックが得られる、(ii)native-speakerの文化的背景やものの考え方について知ることができる、(iii)他人が書いたものをreaderとして読むことによりどのようなwritingがreaderにとって好ましいか知ることができる、(iv)nativeが書いたものを読むことによってボキャブラリー、イディオム、rhetorical organizationなどについての理解を深めることができるといったことを指摘しているが、SFSUで用いられているようなreading教材は(i)、(ii)の面では適当なものであるが、最終的なゴールがCALP、それも評論的、分析的なexpository writingであることを考えると(iii)ならびに(iv)の面では、必ずしも適切とは言えない。reading教材がwritingのためのインプットとなるためには、Krashenの”Input Hypothesis”にもあるように、学習者各人の興味とレベルに適合したものでなくてはならないが、これらの諸点をすべて実現できるような教材を選ぶのは難しい。

第2に、各ユニットの途中でjournal writingと呼ばれる100～200語程度の短いfree writingが課せられるが、これは読解の対象となっている短編や詩などについての課題に関して、思考し、書くことにより、さらに深い読解ができるようになると考えられているためである。

第3に、学生同士のpeer readingでは、他人が書いたものを分析的に読むことによって、自らが書いたものもcriticalに読むことができる能力を養うこと、また、教師以外にもより多くの読者からより多くのコメントが得られよりよいrevisionを実現できるようにすることが目指されている。ただし、学生は教師ほど経験を積んだreaderではないので、相手に不適切なコメントを与えてしまう危険性もあるため、かなり詳細なガイドラインが与えられるようになっている。しかし、それでも、学生は同レベルの人あるいはそれ以下のレベルの人に読んでもらうのは無駄と考えたり、ライバル意識を働かせたりしてしまうことが多々あり、peer-readingは理論ほどにはうまくいっていないのが現状のように見受けられた。

また、教師に提出されたexpository writingに対しては、書き直し(revision)が課せられるが、このrevisionのプロセスが非常に重視され、process writingとも呼ばれている。教師は提出された第1稿では通常、主に内容や全体的なorganizationに関するコメントを与え、writerがreaderに何を伝達したいのか、分かりやすく伝達するにはどうすればよいのか、学生が気付くよう促す。コメントを与えられたwriterは自分の原稿をcriticalに読み直し、reviseする。そして、第2稿以降では、教師は文法上のエラーについても指摘し、第3稿あるいは第4稿あたりで完成稿にもっていくようにし、完成稿のみを採点する。

(b)帰納的ティーチングや心理的要因の重視

通常、Communicative Approachをベースにしたクラスでは、第二言語習得過程理論に基づき、学習者自身が経験的にルールを引き出すことができるような帰納的教授法が最初からルールを示す演繹的な教授法よりも好んで用いられるが、SFSU

のwritingクラスでも教師は学生が自発的に誤りや不足点を発見できるよう促進するコメントを与える役割を果たすことを基本としているため、第1稿に対しては「～は誤り」、「～に改定すべき」といったコメントは極力避け、教師も一読者として「この部分は分かりにくい」、「この部分は曖昧である」といったコメントを与えるのが通例となっている。また、主として第2稿以降で与える文法事項やボキャブラリーに対するコメントも、赤字で訂正してしまうといった演繹的方法はとらず、誤りの箇所を丸でかこったり、不適切な語には“Word Choice”と記し、正解は学生自身に見いださせるといった方法が取られている。また、writerのidea developmentをできるだけ阻害しないようにするため、文法面のチェックでは、まずwriterとreaderの間のコミュニケーションを阻害する重大なエラー(global error:全く意味が違って来る時制など)を指摘し、コミュニケーション上の支障をもたらさないマイナーなエラー(local error:3人称単数現在のsなど)の指摘は最初は見逃し、最終稿近くになってはじめて指摘するといった方法がとられている。

こうした帰納法ベースのコメントは、うまく機能すれば、学習者の記憶により深く残り学習効果をあげることができるかも知れないが、自ら誤りを発見できず、かつ、ルールも示されず終わってしまうという結果となる危険性もはらんでいる。前置詞の使い方などの文法事項をクラスで指導する際も、教師は多数の例をあげルールは学生に見いださせるという“inductive generalization”が好んで用いられる。ESLクラスの学生のwritingは日本人の学生に比べ、fluentなわりに、文法、スペリングなどを正確に把握していないことが多いのは帰納法中心のクラスにも一因があるのではないかと感じた。

また、最近の第二言語習得過程理論では、Krashenの“Affective Filter”をはじめ、言語習得を阻害する心理的要因の排除を非常に重視する傾向が見られるが、教師が学生のwritingにコメントを与える場合にも、学生がreviseする気力をなくさないように、まずポジティブなコメントから書き始めたり、心理的に“threatening”な赤インクの使用は避け緑色、紫色などのインクを使用するといった細かい配慮が払われている。ただし、「適度の競争や心理的脅威はかえって学習効果を高める」といった考えから、宿題のwritingに加えて、1学期に2、3回は課題がその場で与えられるin-class writingのテストも実施されている。

(3)Communicative ApproachベースのWritingクラスの問題点と日本の英作文クラスへの適用可能性

これらのメソッドはいずれも理論的裏付けのあるもので、教師側も多大のエネルギーを投じデリケートな配慮をしておき、うまく機能すれば多大の教育効果を生む可能性を持ったものであるにもかかわらず、実際には学生のニーズを十分には満たしていないのが現状である。Communicative Competenceの4要素に満遍なく触れようとするあまりに、語法やsyntaxについて十分な学習が行われなかったり、帰納法ティーチングやlocal errorの故意の見逃しが行われるために文法事項が正確に把握されなかったりするなど、本来の意図からはずれたnegativeな結果が

生じてしまうこともある。学生は卒業時になっても「fluentではあるがsyntax面で非常に幼稚で、文法・語彙面でも誤りの多いwritingしか行うことができず、米国での社会人としての生活の中で劣等感を抱き続ける」といった不幸な例も見られる。米国人教師側の外国文化に対する理解が不十分なため、指導すべき社会・文化的側面についても誤解があり、universalと思われる概念を「米国人特有のcultural assumption」として多大の時間をさいて「指導」していることもあった。

また、revisionを重視したprocess writingでは、確かにwriterのidea developmentが促進されるかも知れないが、教師側の負担は非常に大きい。常にコメントすべきペーパーを大量にかかえ奮闘しているのが現状である。米国のESLクラスの場合、1クラス25名以下で、teaching assistantがいるにもかかわらず教師にとっては負担が大きいのであるから、クラス規模が大きい日本の英作文クラスにこうしたメソッドをそのまま適用するのはかなりの無理があるものと思われる。

Communicative Approachベースのメソッドはこのような問題点を伴うものではあるが、従来「Grammatical Component」に多大な重点をおいてきた日本の英作文クラスでは、他の3つのComponents、特にセンテンス・レベルを越えたrhetorical organizationやcohesion、readerを納得させるためのstrategyなどについての指導を日本の学生のニーズに見合った形で導入していく必要があるものとする。

(参考資料)SFSU Writingクラスのユニット例

(Reading) Long Black Veil(不倫相手を守るために沈黙を通し無実の罪で処刑された男性がその女性に語りかける詩)(by M. Wilkin & D. Dill)

(Comprehension)語り手はだれか/登場人物はだれか/何が起こったのか等

(文法事項)Contra-to-Fact Statements(仮定法についての説明)

(Journal Writing)課題(1)Who do you think the woman in the story really loved? Why do you think so? Is it possible that she loved both men?

(2)Think of an important decision you made about something. Write about how things would have been different if you had made different decision.

(Writing Assignment)Your paper will consist of two parts:(1)your summary of the poem、with essential facts of the story (2)your opinion of the decision of the narrator or the woman to remain silent, and the reasons for your opinion, supported with reference to the poem.

(参考文献)

Richards, J. & Rodgers, T. 1986. Approaches and Methods in Language Teaching, Cambridge University Press

Hymes, D. 1972. On communicative competence. In Pride and Holmes 1972

Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approach to second language teaching and testing. Applied Linguistics

Raines, A. 1983. Techniques in Teaching Writing, Oxford

Gajdusek, L & van Dommelen, D. 1988. Literary Contexts for ESL Writers, Kendall/Hunt