

英語科教師の意図する「コミュニケーション能力」 概念にみる潜在的カリキュラム —生徒の見地に立つ「学級内地位」に関連して—

蓮尾 直美*・佐藤 史織**

**Hidden Curriculum on the Foreign Language Teachers' Images
of Communicative Competence;
Student's "Status in the Classroom" from their own Perspectives**

Naomi HASUO and Shiori SATOU

要 旨

本研究において解明をめざす眼目は、学校の教師たちが英語科授業をはじめ平素試みる授業活動の一環であり、学級を円滑に、かつ効果的に運営していくために用いる「コミュニケーション能力」育成場面での手法に伴い生じるダイナミズムに焦点づけ、その社会的規定要因を探索することにある。その際のポイントは、教師をはじめ成人サイドの見地ではなく、生徒の眼に映る生活世界を彼らの見地からありのままに描くことである。

1 はじめに

昨今のマスメディアをはじめ教育現場では、「子供の目線」や「生徒理解」などの用語法が支配的である。にもかかわらず、児童生徒（以下、生徒）を「主体的」にと唱導する反面で、実際には「活動させて」いることを自明視する現状がある。かかる教師による認識世界を教師の見地と称するならば、本研究では生徒自らの認識世界を「生徒の見地」¹ (student's perspective) と見なし、その学習経験の一端を明らかにしていくことにする。というのは、学級や授業を担当する学校教師をはじめ教員養成大学・学部生の多数に見る「教育の主体は子供」言説²の支配する認識枠組みと学級の生徒間にみられるリアルな認識世界との差異をあえて明示しなければならないからである。そうでなければ、結果的に「行為の主体」が持つ責任性への無自覚さを教育の担い手としての教育現場に再生産させる弊に陥るからである。換言すれば、教師が本来意図していない「潜在的カリキュラム」³を生徒たちが実質的に学習する内容⁴ (untaught lesson) を実証的に明示することにより、教師は自らの潜在的教授法⁵ (hidden pedagogy) を見出す契機を得るものと期待できよう。

1.1 教師役割と学級内の潜在的カリキュラム

ここでは、共同研究を進めていく上での基本概念である学級と潜在的カリキュラムについて概略的に

* 三重大大学教育学部

** 大学院 教育学研究科 修士課程2年

説明を加える。すなわち、教師に限らず、学校や学級の生活に関する出来事は、その内部者である生徒たちにとって、一般に「自明の領域」であり、卒業後には記憶の底に深く沈潜してしまう。とりわけ、生徒の眼から学級生活のハイライトは、日々繰り返される授業場面よりも、学校や学級生活の非日常である修学旅行やクラスマッチなど、学校・学級行事場面である。そこでの感激と興奮は、若い生徒たちの精神世界を惹きつけて止まないからである。

ところで、生徒たちの経験する学習内容はこれら非日常と日常いずれの場面も彼らの意識、無意識の内面に深く刻まれることだろう。なぜなら、ここでの学習経験とは、いかなる性質を帯びる内容なのか注意を要するからである。すなわち、学級の部外者である参与観察者でさえ、学級内諸事象を慣例に従わないで見ることは、限りなく困難な作業だからである。とすれば、教師は教授者・訓育者としての制度的役割を担う責任性の故に、たとえめざす理念として「生徒理解」を標榜する場合であれ、自ら意図する教授内容を超えて、実は異なる内容を生徒たちに提示している、あるいは彼らの学習経験の実際について必ずしも関知していないだろうと考えられる。本共同研究では、かかる教師役割に伴う「自明の領域」に光を投じて「潜在的カリキュラム」概念、並びに教師と生徒、生徒同士の関係を問い直す「学級社会」の枠組み⁶に基づき、事例的に考察を加えていくことにする。

2 問題の設定

2.1 「コミュニケーション能力」重視の英語科教育⁷

グローバル化の普及とともに、「コミュニケーション能力」ということばが今日様々な分野において重要視されている。現行の学習指導要領⁸では、その目標において、「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（下線は筆者）」（文部科学省、2010）と掲げられている。寺島⁹（寺島、2009）は、今日の英語科教育が「英語で、『コミュニケーションする能力を養う』ことに目標を特化している」と指摘している。

また、本研究の調査対象校が位置する三重県でも全国的な傾向と同様に、「1子どもたちに育みたい力」¹⁰の一つとして「コミュニケーション力」（三重県教育委員会、2011）が取り上げられている。それに加えて、小学校における早期英語教育を意識した「小学校におけるコミュニケーション英語力向上事業」も立ちあげられるなど、「コミュニケーション能力」育成への施策努力は高いと考えられる。

こうした国および県による施策から鑑みると、英語科教育においては、「コミュニケーション能力」育成が今日の学校教育全般とも呼応して中心的課題の一つであることは間違いないだろう。

2.2 先行研究の系譜

英語教育はこれまで多くの批判にさらされてきた（津田¹¹：1991，寺島¹²：2009，大津¹³：2013など）。こうした英語教育に向けられた批判の中心にある精神は、反実用英語の考え方であった。「英語第二公用語化論」（1999）に端を発した「使える英語」への傾倒ぶりが強く問題視されるようになる。

こうした実用英語への批判とあいまって、「コミュニケーション能力」への批判も分野を問わず多く見られるようになった。「コミュニケーション能力」批判の主流は、「コミュニケーション」ということばの本来の意味に立ち返り捉えなおそうとする（斉藤¹⁴：2004，平田¹⁵：2012など）立場が非常に多かった。しかし、こうした主張は、「コミュニケーション能力」の「あるべき姿」を提示することには一定程度成功してきたものの、今日のわが国社会でより実際的な場面で「コミュニケーション能力」がどう捉えられてきたのかその「社会的事実¹⁶」を明らかにする視点が見落とされてきた。

このような「あるべき論者」たちとは一線を画し、巨視的な視点から「コミュニケーション能力」を含む今日的「能力」評価が人間存在にどのような作用を及ぼしたかについて警鐘をならした研究者も存在する。

本田¹⁷は今日の社会を「ハイパー・メリトクラシー」の社会であると指摘し、今日求められる「業績」は「個々人の機能的有用性を構成する諸要素の中で、一定の手続きによって切り取られる限定的な一部分だけでなく、人間存在のより全体、ないし深部にまで及ぶものとなる」とみなす。本田の議論から鑑みるに、今日の社会ではある人の一部の「業績」のみが評価されるのではなく、その評価の範疇は人間の全体性—言い換えるならば人間の個人的性向—に及ぶものであることが理解できる。

また今日の社会におけるこのような業績評価の傾向は、「新しい能力概念」研究に取り組む松下の研究¹⁸においても見てとれる。すなわち、1980年代以降に打ち出された多くの「能力観」は、「能力の中に、可視化しやすい認知的要素（知識やスキル）だけでなく、より人格の深部にあると考えられる非認知的要素（動機、特性、自己概念、態度、価値観など）をも含む」と、その共通性が指摘されている。

両氏の研究は、必ずしも調査資料による実証的な分析ではないが、今日のわが国社会で求められている能力の性格とその及ぼす副作用がよくわかる研究成果といえる。さらに、その能力観は従来型の知識量や認知的能力を測定するよりも、むしろ個人のより内面的かつ人間的な素養に関わる部分を一層強く要請する社会的状況を如実に映し出すものといえよう。

2.3 「コミュニケーション能力」を育てる場としてのコミュニケーション活動

教育分野においては、「コミュニケーション能力」育成のための言語活動／コミュニケーション活動（以下、C活動）が、従前より多く取り入れられるようになってきた。その中でも、英語科教育ではこうした活動を進んで取り入れてきている。英語科教育におけるC活動とは、「学んだ英語を伝達を目的として使用してみる授業活動」¹⁹である。つまり、言語活動をより実際に近い形で授業空間の中に作り出し、その場面で生徒たちに英語を使用させようとするものである。このC活動は、教師の見地からすると、生徒たちの評判が概ね良好とされがちである。なぜなら、「座学」を基本とした授業形式をとるわが国の学校では、教室内で机と椅子をなくし、英語の歌やゲームに興じる機会のあるC活動は、一見「子どもたちが楽しんでいる」と見られがちだからである。

英語科教育の授業を永年観察してきた仲²⁰は、その経験から、教師たちのこうした「ナイーブ」な見方に対して、C活動に取り組む生徒たちの姿を以下のように描写している。

児童や生徒の大半は、「笑顔」で「楽しそう」に。そして「積極的に」コミュニケーション活動／言語活動に参加している。ところが決まって数人は、まるで「蚊帳の外」にいるかのように、笑顔もなければほとんど発話もせずに、周りに合わせて動き回っているだけなのである。さらに「笑顔で楽しそう」な児童／生徒をよく観察してみると、授業を通じて伝えようとする教育内容ではなく、単に「悪ふざけ」しているだけの者もいるのだ。ところが、「笑顔で楽しそう」にコミュニケーション活動／言語活動も参加できた児童／生徒は、授業の最後の「振り返り」において褒め称えられる。

ここで注目すべきは、C活動場面で「笑顔で楽しそう」に振舞う生徒と、そうではない生徒が存在することである。特に、「笑顔で楽しそう」ではなく「蚊帳の外」にいる生徒はなぜそのように振舞うのだろうか。彼らがそのように振舞う背後には何があるのか。また彼らはC活動を通して実際に何を学んでいるのか。本研究では、C活動において、生徒がどのような背景に支えられて特定の振舞い方をするのか、彼はそこで実際に何を学んでいるのかについて、「潜在のカリキュラム」²¹ (hidden curriculum))

概念を援用しつつ明らかにする。

2.4 「コミュニケーション能力」と「学級内地位」の関連性

こうした英語科教育における「コミュニケーション能力」をめぐる議論が喫緊の課題となる理由として、生徒たちを取り巻く「教室内カースト（以下、スクール・カースト）」に関係している点を指摘したい。学級内での生徒間の地位に関する量的研究²²は蓄積されつつあるが、質的研究はまだ僅かである。このような先行研究で、鈴木は、スクール・カースト²³の上位生徒は「自分の意見を押し通す」、「気が強く」、「自己主張が強い」、「仕切り屋」である特徴を挙げている。すなわち、スクール・カースト上位の生徒は自己を全面に出し、「積極的」に振る舞う傾向がある。他方、スクール・カースト下位の生徒は「積極的」に振る舞うことはあまりない。

また、鈴木²⁴は『自分の意見を押し通す』ことができる生徒が、コミュニケーション能力があるとされてきた可能性を示唆しており、スクール・カーストが生徒たちの「コミュニケーション能力」観に何らかの影響を与えているものと考えられる。

そこで、本研究では教師および生徒が「コミュニケーション能力」を各々どのように捉えているのか、また生徒がC活動に積極的ないし消極的に振る舞う仕方とその理由がどこにあるのか、すなわち、それが生徒たちの学級内の立ち位置とどのように関連しているのかを明らかにしたい。

3 研究の枠組み

外国語教育研究の領域において「コミュニケーション能力」を概念化したカナール²⁵の研究によれば、「コミュニケーション能力 (communicative competence)」を構成する4つの下位能力には「①文法能力 (grammatical competence)、②社会言語学的能力 (sociolinguistic competence)、③談話能力 (discourse competence)、④方略的能力 (strategic competence)」があるとしている。また「方略的能力」は「自身の言語の不完全さを補うため種々のストラテジーを用いる」ことのできる能力であり、すべてのレベルの学習者に求められるが、「文法、社会言語、そして談話のルールについての知識が増えるにつれ、方略的能力が他の要素に対する重要性は減っていく²⁵」と指摘されている。すなわち、外国語学習の初期段階にいる学習者にとって「方略的能力」の果たす役割は大きい。ここで語られる学習者は中・高等学校の生徒たちにもあてはまり、彼らもまたこうした態度を要求されている。

そこで、本稿では教師の意図する「コミュニケーション能力」を「英語でその場に適切な言葉遣いを用いながら、論理的な一貫性のある伝え方のできる力。また言語の不完全さを補うためにボディランゲージ等を駆使し、他者に対して自分の考えを伝えようと発信する姿勢」とする。他方、生徒にとっての「コミュニケーション能力」は、教師の意図する内容とは必ずしも一致しないものと考えられる。

ところで、コミュニケーション能力 (communicative competence) の発達を目的として、その目標言語を使用して行う活動を「コミュニケーション活動」²⁶という。たとえば、「ゲーム的活動 (game)、ロールプレイ活動 (role play)、問題解決活動 (problem-solving activities)」などが代表的なものとなる。これらのことから、本稿では「コミュニケーション能力を養うことを主眼とする英語を使用し、ゲームやロールプレイ、また問題解決型の活動」を「コミュニケーション活動」とする。

また、スクール・カーストの概念とほぼ同義の用語として、ここでは「学級内地位」という語法を用いる。スクール・カーストとは、森口によれば、「クラス内のステイタスを表す言葉として、近年若者たちの間で定着しつつある言葉です。従来と異なるのは、ステイタスの決定要因が、人気やモテるか否かという点であることです。上位から『一軍・二軍・三軍』『A・B・C』などと呼ばれます²⁷」とされ

る。ここで留意すべきは、スクール・カーストが学校生活全般で生徒間につくられるヒエラルヒーを指すのに対し、本研究では生徒の認識世界にある彼ら自身の「学級内の地位」が、授業場面でどのように影響するか、その実態に限定して用いている点である。というのは、鈴木による概念枠組みでは、行事と授業のどちらの場面でスクール・カーストがより発現するかについての指摘は曖昧なまま認められなかったからである。そこで、ここでは、既述のように英語科教育の授業場面としてのC活動に焦点づけ、授業場面に及ぼす「学級内地位」の作用を明らかにしたい。

最後に、本研究の重要な分析概念として援用する、「潜在のカリキュラム」(hidden curriculum)について明示する。ジャクソンによれば、「潜在のカリキュラム」とは、明確な教育目標などの目に見える「顕在のカリキュラム」と対比され、学級での暗黙の規則（例えば、宿題をこなすことや質問があるときは手を挙げることなど）のことを指す。教師は公式（official）の学習に注意を払っているが、生徒は教師の意図と必ずしも一致しない非公式（informal）な学習を行っているとされている。また「潜在のカリキュラム」は、「もし学校生活で満足いく形で首尾よく過したいならば、どの生徒（そして教師）も習得しなければならない」規則であり、生徒たちにとって「潜在のカリキュラム」の習得は学校生活を痛手を受けずに生き抜く上で避けて通ることはできないものである。そこで、本研究では、C活動場面で教師の意図する「コミュニケーション能力」とは必ずしも一致しないが、生徒たちが非公式に学んだ内容を「潜在のカリキュラム」とみなし、それが生徒の実際に学習した「コミュニケーション能力」である事実を明らかにする。

3.2 全体仮説／下位仮説

本研究では、以上の前提から全体仮説および下位仮説を次の通りに設定する。

すなわち、生徒の眺める世界では、生徒間に序列が存在し、英語科授業のうち、特にC活動の場面でそのダイナミズムが展開される。そこでは教師が意図する「コミュニケーション能力」ではない内容を生徒たちは学習する。そこでの生徒たちは、生徒自らの学級内地位に応じた振舞い方、つまり、潜在のカリキュラムを学ぶのである。そこに、生徒たちにとっての「コミュニケーション能力」が存在する。

下位仮説

- ① 教師は、言語または非言語に関わらず、他者との相互的伝達行為に能動的に関わる力を「コミュニケーション能力」と捉える。他方、生徒は主に「話すこと」や「明るさ」、また「アピールの上手さ」というような他者に自己をよりよく印象づけようとする力を「コミュニケーション能力」として捉える。
- ② 教師は、理念として目指す「コミュニケーション能力」については、より十全な定義にもとづく概念を想定する。ところが、実際の授業場面では、生徒が「いかに相手に伝えようとする積極的態度を見せるか」など、自ら進んで他者との相互行為を図ろうとする「態度」や「意欲」を実際には評価している。
- ③ 教師は、C活動で「積極的」に参加しない生徒の理由について、当該生徒のもつ英語力や、その興味関心また性格などの個人的心理的要因に帰着する傾向にある。そこでは、学級内の生徒間で営む位置関係による作用力という生徒サイドの見地に立つ理解にまで教師の認識は及んでいない。
- ④ 生徒は学級内で位置づいている自らの序列に応じた振舞い方を学習する。すなわち、英語科教育の授業のうちC活動の場面で、上位層の生徒は積極的な振舞い方を、下位層の生徒は消極的ないし控えめな振舞い方を学習する。
- ⑤ 実際のC活動において、生徒たちは④にみる自らの立場に応じた振舞い方を「コミュニケーション能力」とみなし、各自の地位に応じた「潜在のカリキュラム」を学習している。

4 調査の目的と方法

4.1 調査の目的

本研究では、前項で示した仮説を検証するために質問紙調査を含む事例研究を行った。調査内容は、下位仮説①～③に基づき調査項目および質問文を設けた。その際第一に、教師は「コミュニケーション能力」を目標レベルでどう捉えているのか、またC活動において積極的／消極的に参加する生徒をどのように評価しているのか、またC活動の場面で展開される生徒の振る舞い方に彼らの「学級内地位」がいかに関与しているのかに関する教師の見解を明らかにすることにした。他方、今回は時期・時間的制約上割愛したが、生徒の見地から「コミュニケーション能力」と「学級内地位」との関連性を把握する、生徒対象の質問紙調査を試みた。

表1は、教師による「コミュニケーション能力」の捉え方を明らかにするために、カナールが提唱した「コミュニケーション能力」の定義に即して佐藤が作成したものである。選択肢12項目（その他欄についてはケーススタディの際に勘案）について、それぞれ「全く重視しない」を1点、「あまり重視しない」を2点、「まあまあ重視する」を3点、「とても重視する」を4点として、調査対象にとって最もあてはまるものを選択してもらうこととした。その際、選択肢1・3・6群を「英語力スコア」、2・5・11群を「伝える力スコア」、4・8・10群を「TPO状況把握スコア」、7・9・12群を「論理一貫性スコア」とした。調査対象個々のスコアを $4 \times 3 = 12$ ポイントに占める百分比で算出し分析単位とした。

表1

選択肢	合成スコア
1 英語で正しく発音できる	英語力スコア
3 文法についての正しい理解がある	
6 英語の聞き取りができる	
2 自分の考えを他の生徒の前ではっきりと主張できる	伝える力スコア
5 明るく表情豊かに話すことができる	
11 たとえ拙い表現であっても、身体全体を使って意思を伝えようとする	
4 TPOをわきまえた適切な言葉遣いができる	TPO状況把握スコア
8 周囲の人の反応を見て、発言を控えるべきか考えることができる	
10 自分より立場が上の人に敬意を払うことができる	
7 内容豊かな話を提供できる	論理一貫性スコア
9 論理的・一貫性をもって話をする事ができる	
12 矛盾のない話をする事ができる	

また、表2は生徒がC活動に積極的ないし消極的に振る舞う理由を示したものである。選択肢1～3を「個人的要因」、4～6を「学級内地位要因」、7を「入試要因」として扱っている。

表2 C活動に積極的ないし消極的に生徒が振る舞う理由（教師の見地）

選択肢1	英語で話すことが好きだから。（好まないから）
2	英語で話すことが得意であるから。（苦手であるから）
3	活動自体を楽しむことができる明るい性格だから。（楽しめない性格だから）
4	生徒が積極的に活動する生徒はその振る舞い方を他の生徒に認められる地位にいるから。（認められていないから）
5	生徒は教師に期待されており、自らが積極的になる必要を感じているから。（教師から期待されていない、積極的になる必要もない）
6	生徒が意欲的に活動することを他の生徒から求められていると感じているから。（求められてない）
7	入試等に関係なくとも、活動することに意義を感じているから。（感じないから）
8	その他

4.2 調査の方法

本調査では、教師の見地から「コミュニケーション能力」概念およびC活動場面と生徒の振る舞い方との関連性の様態を質・量面で明らかにするために、事例研究とした。調査対象は三重県にある私立X中・高等学校の英語科教師8名（男性5名、女性3名）とした。X中・高等学校はカトリック系の中高一貫教育校（表2を参照）であり、年齢層は20代～50代までの幅広い世代が対象となった。調査対象者のうち2名は他職の経験を有し、また同じく3名に関しては最終学歴が大学院であった。さらに、8名中6名が何らかの形で留学を経験している。8名中7名は、他校での教職経験がなく、X中・高等学校に初任で着任している。なお、調査対象校は中高一貫校であるため、被調査者の教師は中学校および高校の授業を同時に担当することもあるという。また、教師対象の質問紙調査による回収率は表3から $8/11 \text{ 名} \times 100 = 72.3\%$ であった。

表3 調査対象校の概要（X中・高等学校）

学校種別	中高一貫男子校
宗教	カトリック
生徒数	中学校 149 名、高等学校 576 名 全体 725 名
教員数（専任）	67 名
英語科の教員数（専任）	11 名（男性 8 名、女性 3 名）
学校規模	29 学級（中学校 7 学級、高等学校 22 学級）
学級規模	中学校 1 年生（2 学級計 47 名）、2 年生（2 学級計 38 名）、3 年生（3 学級計 63 名） 高等学校 1 年生（7 学級 203 名）、2 年生（7 学級 179 名）、3 年生（8 学級 192 名）

4.3 調査結果（全体の傾向）

本調査では、得られたデータの全般的傾向を示した上で、若干、既述したように、調査対象教師それぞれをケースとして扱い事例的分析を行うこととする。

すなわち、下記の図1及び図3は、調査対象者各々の平均得点を分子に、三領域それぞれのスコア12点を分母とし、教師は当該スコアをどの程度支持しているのかを表している。[例 英語力スコア（目標） $9.6 \text{（英語スコアの平均）} \div 12 \text{（全体）} \times 100 = 80.2 \text{（％）}$] また、図2及び図4は、調査対象者が最も重視すると選んだ選択肢が、「英語力」、「伝える力」、「TPO 状況把握」、「論理一貫性」のいずれのスコアに該当するかを判断し、全体を8としてそれぞれのスコアが占める比率（％）を算出している。[例 英語力スコア（目標） $1 \text{（英語力スコアを選んだ人数）} \div 8 \text{（全体）} \times 100 = 12.5 \text{（％）}$]

1) 目標としての「コミュニケーション能力」

図1からは、教師はいずれの力も比較的重視していることが読み取れる。また、彼らが最も重視する力は「英語力スコア」であり、その次に「伝える力スコア」、「TPO 状況把握スコア」、最後に「論

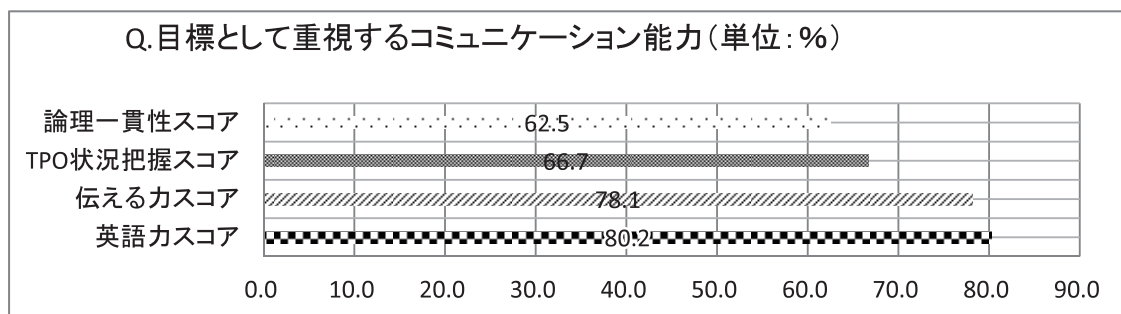


図1

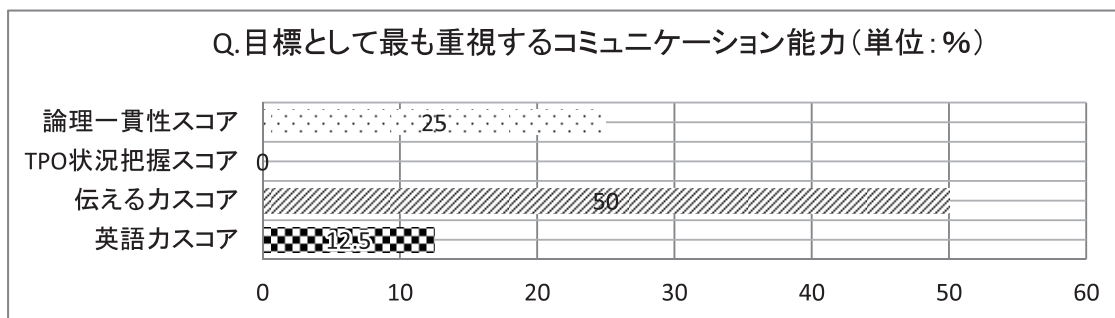


図 2

理一貫性スコア」という結果になった。

図 2 からわかるように²⁸、「伝えるカスコア」に比重を置く教師は 8 名のうち半数に上った。具体的にみると、「たとえ拙い表現であっても、身体全体を使って意思を伝えようとする」を選択したものは 2 名、「自分の考えを他の生徒の前ではっきりと主張できる」を選択したものは 2 名で総員 4 名であった。次に「論理一貫性スコア」は全調査対象の 4 分の 1 を占めた。また「内容豊かな話を提供できる」、「矛盾のない話をする事ができる」を選択したものは計 2 名であった。「TPO 状況把握スコア」については、教師による選択は皆無だった。

図 1 および図 2 から総合的に読み取れることのうち、特筆すべきは「英語カスコア」と「伝えるカスコア」は、ほぼ同等に重視されているが、とりわけ「伝えるカスコア」に軸足が置かれているということである。また、図 1 においてそれほど重視されていなかった「論理一貫性スコア」が、図 2 において全体の 4 分の 1 を占めていることにも注目したい。全体的な傾向としてはそれほど重視されていない「論理一貫性スコア」だが、一部の教師はこれを最も重要な要素と考えているのである。

2) 教師が「コミュニケーション能力」として実際に評価する生徒の姿

図 3 から、図 1 の場合と比べて、「コミュニケーション能力」として最も評価されているものは「伝えるカスコア」である。次に重視されているものは、「英語カスコア」、「論理一貫性スコア」、及び「TPO 状況把握スコア」という順になった。図 2 と比べ、図 3 の方が「論理一貫性スコア」を重視する傾向に違いのあることが見て取れる。

図 4²⁹ から、「伝えるカスコア」が全体の 75% を占めており、図 3 の結果を補完する形で、「伝える力」が教師たちに最も評価される能力ということがわかる。具体的には、「たとえ拙い表現であっても、身体全体を使って意思を伝えようとする」を 3 名が、また「自分の考えを他の生徒の前ではっきりと主張できる」を 2 名が、さらに「明るく表情豊かに話すことができる」を 1 名が選択するなどし、

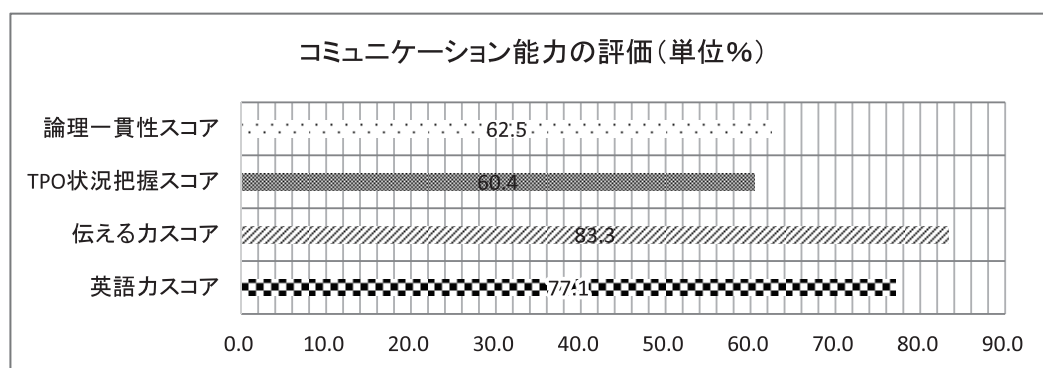


図 3

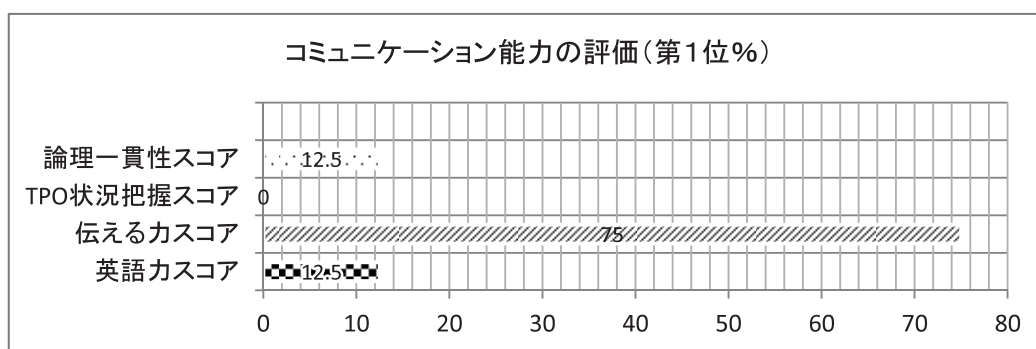


図 4

総員 6 名が「伝える力」項目を選択している。また、図 3 と比較すると、「論理一貫性スコア」、「英語力スコア」及び「TPO状況把握スコア」が大幅に減少しており、C 活動場面で論理一貫性や話の内容の豊かさなどは実際に評価され難いことが窺える。

図 1～4 を総合的に見ると、目標と評価の両面で「伝える力スコア」が最も重視される「コミュニケーション能力」であることがわかった。次に「英語力スコア」、「論理一貫性スコア」の順に重視される結果となった。「TPO 状況把握スコア」は必ずしも重視されない傾向にあった。また、目標と評価の両場面を比較すると、評価面で「伝える力スコア」に、より一層軸足を置く傾向にあることがわかった。

3) コミュニケーション活動に積極的／消極的な生徒

ここでは、ある生徒が C 活動に積極的／消極的に参加するとき、彼らの行動の基底にどのような社会的要因が存在すると教師が受け止めているのかを明らかにするために、「生徒が活動に積極的／消極的な理由」を教師の見地から探索した。すなわち、「英語が好きだから」という「個人的要因スコア」、また級友や教師から上位の地位にあると認められた「学級内地位スコア」、最後に入試や内申点等との関連で活動に意義を感じる／感じないという「入試スコア」の 3 領域に分けて分析を行った。

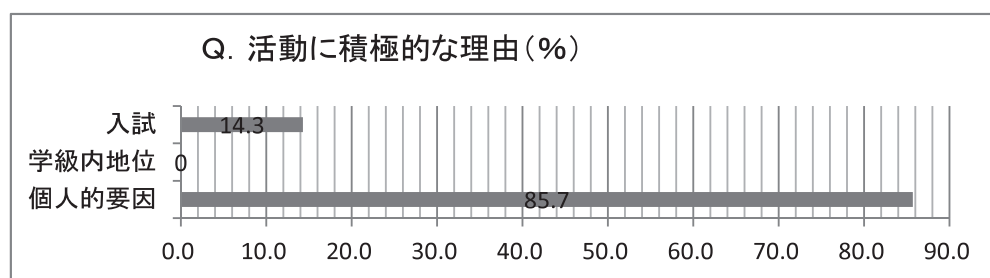


図 5

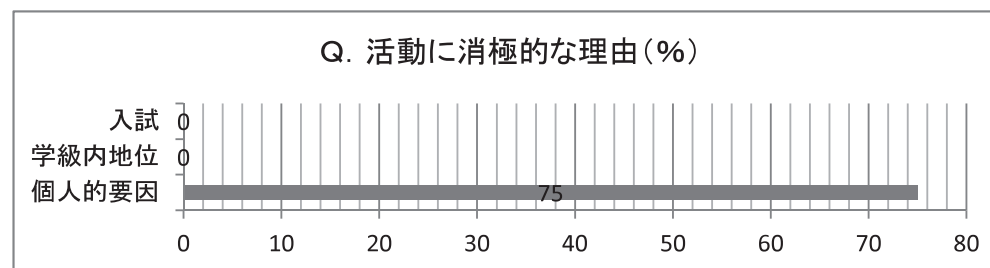


図 6

図5から、生徒による積極的な活動の理由は、「個人的要因」が最も高く、次に「入試」という結果になった。「学級内地位」を選択した教師は一人もいなかった。図6からは、図5の結果同様「個人的要因」が最も高い比率という結果になった。「学級内地位」、及び「入試」を選択した者はいなかった。

こうした傾向は教師の語りからも理解できる。例えば、G教師は活動に積極的な生徒について「何事も同じである。『得意』『好き』『興味』があるから。」と理由づけし、生徒の行動が彼らの得手不得手、または興味関心という個人的要因が基底にあるとみなしている。また、H教師は「生徒の性格に大いに影響される。」と説明し、G教師の場合と比較すると、生徒の個人的性向をより強くした形で意見を表明している。他方、消極的な生徒の場合は、「英語を用いることに経験が少なかったり、自信がないということ以外にもその日の体調や気分等心理的要因が考えられる（下線筆者）」（A教師）、「苦手のできない生徒もいる。」（D教師）、「答えるまでもない。苦手、嫌いだから、消極的になる。文系の数学、物理と同じ。」（G教師）など、教師の見地からは活動への参加は得手不得手、興味関心、そして体調や気分等の個人の心理的な要因と教師サイドから認識されていると言えよう。

4) コミュニケーション活動と「学級内地位」

ここでは、C活動における生徒の振る舞い方を生み出す規定要因には、彼ら自身の「学級内地位」があると教師はどの程度認識しているのかを明らかにすべく考察を試みる。

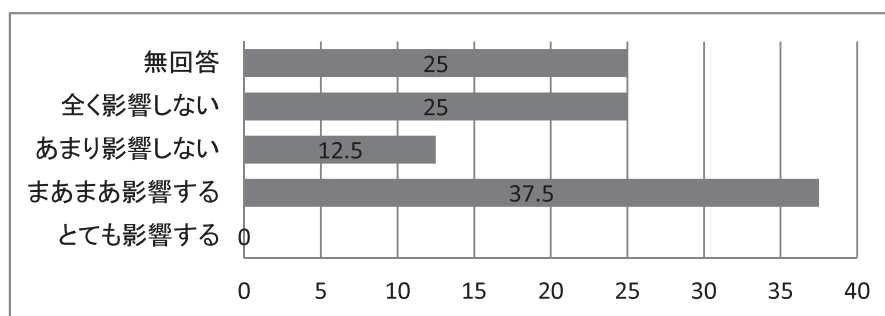


図7 コミュニケーション活動と「学級内地位」(%)

すでにみた図5及び図6から、教師に対して生徒が積極的／消極的に活動する理由を尋ねると、「学級内地位」を肯定するものはいなかったものの、C活動と「学級内地位」との関連を正面から直接尋ねた図7では、肯定的な回答が3割7分強であることがわかり、その関連性について必ずしも全面否定ではないことがわかった。

4.4 事例の類型分析

1) 教師の意図する「コミュニケーション能力」

ケース①論理重視型

A教師は、「コミュニケーション能力」の目標及び評価のいずれにおいても「英語力」、「伝える力」、「TPO状況把握」、「論理一貫性」のすべてのスコアで「とても重視する」を選択して、その得点比は88点中88点という結果になった。また、選択肢のうち最も重視するものは、目標においては「12 矛盾のない話をする事ができる」であり、評価で「5 明るく表情豊かに話すことができる」であった。A教師は、このような論理性を目標と評価の両面で重視する理由について、次のように説明する。すなわち、目標については、「論理を成立させる力は人間に固有の能力であるから。」とし、「コ

コミュニケーション能力」における論理一貫性の重要性を説いている。また、評価については「ジョークを用いたり笑顔で表現する力は人間に固有の能力であり、社会性を高めるコンピテンスでもあると信じるから。」とし、論理性により自身をより良く表現することの重要性を表明している。

ケース②伝える力重視型

B 教師では、目標における「コミュニケーション能力」の得点比をみると、「英語力スコア」83.3%、「伝える力スコア」91.7%、「TPO 状況把握スコア」75%、「論理一貫性スコア」66.7%であり、これらから「伝える力」を最も重視していることがわかる。他方、評価面では、「英語力スコア」75%、「伝える力スコア」91.7%、「TPO 状況把握スコア」66.7%、「論理一貫性スコア」58.3%となり、ここでも「伝える力」が最も重視されている。目標と評価を比較すると、「伝える力スコア」以外の3スコアは、評価の段階では重要度がやや下がっている。ここからも、B 教師が「伝える力」を「コミュニケーション能力」として重視していることが明らかである。また、最も重視する選択肢は、目標と評価ともに「たとえ拙い表現であっても、身体全体を使って意思を伝えようとする」、加えて「その他（相手の話や思いを受容することができる）」であった。ここから、B 教師はより双方向のコミュニケーションの必要性を意識していることがわかる。ちなみに、B 教師は目標および評価面でこのような選択肢を選択する理由を次のように説明する。すなわち、目標については、「英語はあくまで言葉であり、コミュニケーションのツールであるので、うまく話せなくても文法が間違っている、積極的に相手に何かを伝えようとする姿勢が重要だと思っているからです。ただし、相手に一方的に話すのではなく、相手の言葉を受容することも大切なコミュニケーション能力だと思っている」とし、「積極的に相手に何かを伝える」ことを主眼に置きながらも、B 教師は、「相手に一方的に話す」のではなく、「相手の言葉を受容する」という「相互作用」の視点を重視していることが窺える。また評価については、「学んだ英語を実際にコミュニケーションツールとして『使おう』とする姿勢が大切だと教えているため、その点が評価ポイントとなります。あくまで姿勢を評価するので、内容等は次の段階の評価となります。」とし、「『使おう』とする姿勢の大切さ」を最も重視していることが明らかである。

以上のことから、A 教師のような見解を有するものを「論理重視型」、またB 教師の場合を「伝える力重視型」とみなして大きく2つのタイプに分類して考察することが可能となった。ところで、「論理重視型」にはA 教師の他にも、目標と評価ともに「内容豊かな話を提供できる」を最も重視するG 教師の存在も認められる。このA 教師とG 教師に共通して見られる背景には、ともに大学院出身で、論文作成を多く経験している点にあるものと考えられる。たとえば、A 教師は博士後期課程まで進学して、言語学を専攻している。またG 教師に関しては、同様に博士前期課程で、国際関係学を専攻してきた。ただし同様に博士前期課程に進学し、教科教育法を専門としていたF 教師の場合と比較すると、前者のA・G 両氏は教員養成系ではない。また両氏はF 教師の場合と比べ、留学経験を有していることから、A 教師およびG 教師による「論理性」への志向はより深められたのではないかと考えられる。

こうした論理重視型に対して、B 教師をはじめとする「伝える力」重視型の教師たちの存在は多数を占めている。多く学部出身者である「伝える力重視型」の教師では、留学経験は多いものの、大学院で「論文を作成する」ことに長時間を費やして研究上の訓練を受けてきた教師の場合と比較すると、彼らは「論理性」を強く求められる学校経験が相対的に少ないため、それほど生徒に論理性を要求する必要性を感じなかったとも考えられるからである。加えて、英語の初学者である眼前の生徒たちに対し優先して期待すべきは、「論理性」や「英語力」よりも、自ら進んで「伝える力」であり、取り

組む「意欲」を重要視する傾向は教育現場の実情からも教師の抱く必然の認識ともいえるだろう。

2) コミュニケーション活動と「学級内地位」

すでにみてきたように、C活動への積極的ないし消極的参加の理由について、ほとんどの教師には、生徒の「性格」や「英語への興味関心」などの個人的要因に帰着する傾向がみられた。そこでは、当該生徒の学級内での「地位」は全く影響しないと受け止められていた。ところが、C活動と「学級内地位」の関連を正面に据えた質問では、教師全体のうち4割程度のものがその関連を認める興味深い結果が示された。

ケース①A教師による見解

A教師は、生徒がC活動に積極的に参加する理由として「1 英語で話すことが好きだから」を挙げ、消極的に参加する理由として「1 英語で話すことを好まないから」を挙げており、その要因を「個人的」なものとしている。たとえば、「活動（その日の教材）に興味を示すから。英語が好きだから。先生が好きだから。」（積極的な場合）、また「英語を用いることに経験が少なかったり、自信がないということ以外にもその日の体調や気分等心理的要因が考えられる。」（消極的な場合）とし、「英語への興味関心」および「体調」や「気分」等の個人的要因とみなしている。ここまでの設問への回答では、A教師はC活動と「学級内地位」とは関連がないと受け止めていると考えられる。ところがC活動と「学級内地位」の関連を直かに問いかけた項目では、回答は一変する。A教師はC活動に「学級内地位」は「3 まあまあ影響する」と、双方の関連性を認めている。またその理由は、「生徒たちのクラス、班、集団での自分の立ち位置や人間関係はコミュニケーションの活動のみならず、クラスでの発言に直接、間接的に関係する。」とし、C活動に「クラス、班、集団での自分の立ち位置」が影響すると見ている。G教師およびH教師もA教師と同様の見解を有しており、当初C活動への積極的ないし消極的な参加は、「個人的要因」とみなしながらも、学級活動全般のコミュニケーションと「学級内地位」との関連については概ね肯定していることがわかった。

ケース②D教師による見解

D教師は、生徒がC活動に積極的に参加する理由は「活動自体を楽しむことができる明るい性格だから。」、また消極的に参加する理由として「英語で話すことが苦手であるから。」という「個人的」な規定要因を挙げている。すなわち、「発言できる＝明るいにはむすびつかないと思うが、楽しむことが上手と言えるかもしれない。」（積極的な場合）、「苦手でできない生徒もいる。…（略）ノートの取り方を工夫する等、ちがう形ででもがんばり方がある事を教え、必ず評価している。」（消極的な場合）とし、「個人的要因」を強調している。ちなみに、C活動と「学級内地位」との関連については、「2 全く影響しない」とD教師は答えており、その理由を「スクール・カーストがあると、言えるのか、疑問に感じる。もし、あるとしても、日々（その時）でたえず入れかわりつづけているのではないか。」と否定的である。A教師とは異なり、彼の自由記述は比較的一貫性が見られる。

D教師のケースで特筆すべきは、C活動に「苦手でできない生徒」に対する別様の「がんばり方」を提示している点である。D教師は、C活動に「苦手でできない生徒」の存在を認めた上で、彼らにC活動への別のアプローチを提示し、参加を促すように工夫している。このように、教師の見地からすると、たとえ「学級内地位」による作用が存在するとしても、教師の働きかけによって、生徒の行動ないし学級内の人間関係を変えることができるという受けとめ方は、D教師による自由回答からも窺うことができた。

ケース③B 教師

B 教師は、C 活動に生徒が消極的に参加する理由を無回答とする他方で、積極的に参加する理由として「たとえ入試等に直接関係なくとも、活動自体に意義を感じているから。」を挙げている。これに関連して、彼は「自分が受け持つクラスで活動に取り組まない生徒がいないので、答えることが難しいです。正直、この部分に関しては教員側の雰囲気作りが大きなファクターであり、いかに生徒をのせるかがポイントだと思います。たしかに最初は英語なんか話せなくてもいい、という生徒もいますが、現実社会の話をする事で雰囲気は変わります。元々シャイな生徒もいますが、活動自体は行っている。」(消極的な場合)、「英語は科目というよりはあくまでツールで、使うことが大切と言い続けており、生徒は何かと使ってみようとしています。初めはたどたどしいのが、繰り返すうちに自信になり続けていきます。(積極的な場合)としている。B 教師の言葉からわかることは、B 教師の授業では C 活動に取り組まない生徒は、現時点ではないこと、元々「シャイ」であったり、「たどたどしい」話し方の生徒でも、教師の「雰囲気作り」で変化するという回答である。つまり、当初は C 活動に苦手意識をもつ生徒はいるが、B 教師の「雰囲気作り」により、活動に取り組まない生徒はなくなったという教師による教育的営為が示されている。

このような傾向は、C 活動と「学級内地位」の関連性に対する認識様態にもあてはまる。B 教師は、これらの関連について「2 あまり影響しない」としており、両者のつながりを必ずしも全面否定したわけではないことを示唆していた。その理由についても、「ある場面では学級内でヒエラルキーが存在することは正直あると思いますが、授業内の C 活動に関しては、自分自身に関してはほぼ影響がない…(略) 結局、授業内に関しては、どれだけ教員が雰囲気をコントロールできるかだと思います。」とし、「学級内地位」の存在を認めつつも、B 教師の担当する授業では両者を関連させない授業方法を採用しているとの教師としての自負心を認めることができた。

これらのケースから鑑みると、教師は担当する学級経営や授業に関しては、教師としてのプライドが見てとれる。いずれの教師も自身が関わる授業と「学級内地位」との関連についての設問では否定的であった。ところが、D 教師を除く他の教師は、C 活動と「学級内地位」との関連について総論的な問いかけでは、両者の関連性をやや認める傾向にあった。ここに興味深い教師の傾向性を認めることができる。一般論では関連すると回答しながらも、自ら担当する授業場面では認識できないとする教師の主観的世界が見てとれる。

5 考察

ここでは、以上の教師対象への聞き取りと質問紙調査から得られた結果について、仮説と照らし合わせ検証する。

まず、下位仮説①の教師の有する概念に関わる「教師は言語または非言語に関わらず、他者との相互的行為に関わる伝達力を『コミュニケーション能力』と捉える。」について検討する。この仮説については、概ね証明できたと考えられる。なぜなら、教師の多くは、理念や目標レベルで「英語力」、「伝える力」「状況把握」及び「論理一貫性」という項目について、いずれも一定程度の支持をしていたからである。

次に、下位仮説②では「教師は理念として目指す『コミュニケーション能力』は定義に即して、より十全な『コミュニケーション能力』を想定するが、実際の授業場面では、生徒が『いかに相手に伝えようとする態度を見せるか』という、他者とのコミュニケーションを図ろうとする積極的な『態度』を現実には評価している。」について検証する。すなわち、「コミュニケーション能力」の目標とその評価を

比較すると、全要素のうち「伝える力」に軸足が置かれていたことがわかる。また、最も重視する「コミュニケーション能力」の要素である「伝える力」についても、目標では8人中5人が、評価では8人中6人が支持しているが、評価面では、「態度」重視の傾向が強く見られた。「コミュニケーション能力」の目標では、より複合的かつ総合力としての「コミュニケーション能力」を多くの教師が想定していた。ところが、評価面では、「コミュニケーションに努めようとする意欲」、すなわち「態度」重視になる。そのことによって、実際の場面では、生徒側は「コミュニケーション能力」の意味を矮小化して受けとめる可能性も考えられる。いま一つの背景には、「観点別学習状況の評価」が教師の認識を規定する要因となっているのではないだろうか。「観点別学習状況の評価」には「関心・意欲・態度」の項目があり、英語科教育では、コミュニケーションないし英語に対する「関心・意欲・態度」が常に評価される。つまり、「学んだ英語を実際にコミュニケーションツールとして「使おう」とする姿勢が大切」(B教師)という議論になる。このような社会的要因から評価場面で、教師は「態度」を重視して、本来豊富な「コミュニケーション能力」概念のうち、より表面に出やすい「伝える力」に力点を置くことになるものと考えられる。このような英語科教育の価値風土で培われた教師の「認識カテゴリー³⁰」によって、「伝える力」は生徒の「コミュニケーション能力」として最も重要な力であると認識されることになるものと考えられる。

最後に、下位仮説③の「教師は『コミュニケーション活動』場面で、『積極的』に参加しない生徒に対して、当該生徒のもつ英語力レベルや本人の性格などの個人的要因に帰着する傾向にあり、学級内の生徒間で支配的な位置関係による作用に対し彼の認識が及んでいない。」について考察を加える。これについては、概ね証明できたと言えるものの、仮説段階での予測よりは、教師のうち「学級内の生徒間にある位置関係による作用」を認識するものの存在が明らかになった。すなわち、教師はC活動に積極的ないし消極的に振る舞う生徒の行動は、「個人的要因」に規定されていると考える傾向が強い。これは、外国語教育に一般的な心理的側面を重視する「学習者の態度³¹」の考え方に通じるところがある。ところが、教師たちは「学級内地位」がC活動に影響を及ぼすものと暗黙のうちに見ており、学級における生徒間の地位関係という社会的背景による作用が全て退けられることにはならないことが明らかになった。

6 結論と今後の課題

本共同研究では、事例的考察の対象である中・高等学校の英語科教師11名中8名を分析対象とした。その結果、教師たちの多数は「コミュニケーション能力」のうち、とりわけ「伝える力」を実際の評価場面で重視していることが明らかになった。これらを規定する要因について、教師の見解では、C活動への参加は個人の「得手不得手、興味関心の有無ないし度合」に依存しており、場合によっては「体調や気分」等の心理的な個人要因に作用されるとの認識が優勢だった。

「伝える力」重要視に作用するいま一つの社会的要因をみると、既述のように、英語科教育では「観点別学習状況の評価」には「関心・意欲・態度」の項目があり、コミュニケーションないし英語に対する「関心・意欲・態度」への力点を窺うことができる。本来豊富な内容を前提に成り立つ「コミュニケーション能力」概念でありながら、教師は一般にこのような公の評価基準に照らして生徒たちの英語C活動における「態度」を重視し、またより表層の「伝える力」を実際に評価する顕著な傾向を認めることができよう。

加えて、C活動場面で「積極的に参加しない」生徒は、学級内生徒間での位置関係に規定されているとの認識は教師からはほとんど支持されなかった。ところが、教師は最終的な設問では、C活動に積極

的なし消極的に振る舞う生徒行動は、各々の「学級内地位」が影響する可能性を表明しており、学級社会内力学への認識が教師間で多少なりとも意識されている事実が浮き彫りになった。

このように、場面によりズレが認められる教師の認識枠組み、すなわち一方では教師自ら携わる教授・指導場面、他方では学級経営や教師役割の一般論レベルという双方の場面で生じる認識間での落差は何故に生じるものなのか。英語科教育に携わる教師の抱く、価値やエートスについて内部者の見地から今後さらに深く探索すべき課題といわねばならない。

いま一つ留意すべきは、現在修士論文に取り組む共同研究者が既に着手している生徒対象の調査結果について、今回の論稿では割愛せざるを得なかった点である。この生徒サイドに関する考察こそ、まさに生徒の見地による認識の世界が描き出されるものであり、本研究の全体像を明らかにするものと期待される。

< 附記 >

今回の共同研究にあたり、調査対象校の校長先生をはじめ英語科の諸先生には心より御礼を申し上げます。また、中間発表の場として本論稿執筆に際し、問題設定や研究の枠組みを結実させる土台を培い今日にいたるまで、辛抱強く本研究を支えてくださいました学校社会学研究会の皆様、並びに調査対象校への橋渡し役となって頂きました伊藤幹郎先生には、厚く感謝申し上げます。

なお、本稿執筆のうち「要旨、1. はじめに」および「6. 結論と今後の課題」については蓮尾が担当した。また、「2. 問題の設定 3. 研究の枠組 4. 調査の目的と方法 5. 考察」について佐藤史織君が執筆を担当した。ただし、論稿全体にわたる執筆の責任は蓮尾が負うものである。

注

- 1 拙稿「日本の学校で実際に教えられている潜在カリキュラムの意味—インターナショナルスクールとの比較を通して—」新井郁男編『学習社会としての学校』教育出版 1999 46 頁。
- 2 この言説は、厳密に言えば、筆者による造語である。永年講義場面で受講生に「教育の主体は子供？」との問いかけに多数の教師や教員養成大学・学部の学生たちが賛成を表明してきた。教育現場をはじめとするわが国の教育をめぐる空気を表現したに過ぎない、言葉の矛盾に気づく者は僅少である。
- 3 P.W. Jackson, *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1968 pp.33-37.
- 4 P.W. Jackson, *Untaught Lessons*, Teachers College Press, 1992, xi.
- 5 P.W. Jackson, op. cit., 1968, p.34.
- 6 拙稿「第8章 学級社会への新たな視座」蓮尾・安藤編著『学級の社会学』ナカニシヤ出版 2013 132-139 頁。
- 7 本稿では、英語科教育と英語教育を区別して用いている。英語教育が広く英語学習全般に関わるのに対して、英語科教育は学校の外国語（英語）の授業に関わるものとして扱っている。
- 8 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 外国語編』開隆堂 2010 8 頁。
- 9 寺島隆吉『英語教育が亡びるとき—「英語で授業」イデオロギー』明石書店 2009 305 頁。
- 10 三重県教育委員会『三重県教育ビジョン—子どもたちの輝く未来づくりに向けて—』2011 5 頁。
- 11 津田幸男『英語支配の構造—私の国際言語政策論』明石書店 1991 201-205 頁。
- 12 寺島隆吉 前提書 2009 161-205 頁。
- 13 大津由紀雄・江利川春雄他『英語教育、迫り来る破綻』ひつじ書房 2013 1-27 頁。
- 14 斉藤孝『コミュニケーション力』岩波書店 2004 1-14 頁。
- 15 平田オリザ『わかりあえないことから：コミュニケーション能力とは何か』講談社現代新書 2012 20-40 頁。

- 16 デュルケム 「社会学的方法の基準」 宮島喬訳、岩波書店 1978 54頁。
デュルケム（1978 年）によれば、社会的事実とは、「行動、思考および感覚の諸様式から成っていて、個人にたいしては外在し、かつ個人のうえにいやおうなく影響を課すことのできる一種の強制力をもっている」（デュルケム、1978 年）ものであり、「もっぱら個人意識の内部に、また個人意識によって存在している心理的現象とも混同されない」ものとされている。
- 17 本田由紀 『多元化する「能力」と日本社会－ハイパー・メリトクラシー化のなかで』 NTT 出版 2005 21－34 頁。
- 18 松下佳代 『＜新しい能力＞は教育を変えるか－学力・リテラシー・コンピテンシー－』 ミネルヴァ書房 2010 28 頁。
- 19 茨山良夫・大下邦幸 『英語授業のコミュニケーション活動』 東京書籍 1992 33 頁。
- 20 沖潔 「＜コミュニケーション能力の育成＞の前提を問う－強いられる＜積極性／自発性＞－」 『社会言語学』、12 巻 2012 1－2 頁。
- 21 P.W.Jackson, op. cit., 1968 pp.33－37.
- 22 本田由紀 『若者の気分 学校の「空気」』 岩波書店 2011 45－69 頁。
- 23 鈴木翔 『教室内カースト^{スクール}』 光文社新書 2012 145－168 頁。
- 24 鈴木翔、同上書 131 頁。
- 25 Canale, M. “From communicative competence to communicative language pedagogy” In Jack C. Richards & Richard W. Schmidt (eds.) *Language and communication* London Longman. 1983 pp.7－11.
- 26 茨山良夫・大下邦幸 1992 『英語授業のコミュニケーション活動』 東京書籍 33 頁。
- 27 森口朗 『いじめの構造』 新潮新書 2007 41－43 頁。
- 28 C 教師は無回答であったが、他項目では「英語力スコア」を最も支持（目標 100%、評価 91.7%）していたため、「英語力スコア」にしている。
- 29 C 教師は無回答であったが、他項目では「英語力スコア」を最も支持（目標 100%、評価 91.7%）していたため、「英語力スコア」にしている。
- 30 田中一生 「学校社会学方法論の基礎(1)－研究主体の認識カテゴリーと研究手続きをめぐって－」 『九州大学教育学部紀要（教育学部門） 第 32 集 別冊 1987 129－134 頁。
- 31 サヴィニヨン・サンドラ（1997）によれば、「態度とは意識的な精神的姿勢であり、また潜在的な情緒や感情（例として、安心感・自尊心・自己認識・動機づけ）も含まれる。」とされている。Savignon, J. S 1997, *Communicative Competence* (2009 草野ハベル清子・佐藤一嘉・田中春美訳 『コミュニケーション能力－理論と実践』 法政大学出版 127頁。)