

コミュニケーション・アプローチの存立意義を問う

東 淳一

キーワード：コミュニケーション・アプローチ、オーディオ・リンガルメソッド、ウィドウソン、ウィルキンズ

1. はじめに

本論考は、コミュニケーション・アプローチ (Communicative Approach)、あるいはコミュニケーション・ランゲージ・ティーチング (Communicative Language Teaching) の成立についてその存立意義の検討を行うものである。今日の英語教育、あるいは英語以外の言語を目標言語とした第二言語教育、あるいは外国語教育においては基本的にコミュニケーション・アプローチによる指導が理想的であるとされている。しかしながら、文法シラバスに沿った reading を中心とした指導や、オーディオ・リンガルメソッド (Audio-lingual Method) による指導がなぜいけないのか、なぜそのような指導法よりもコミュニケーション・アプローチが優れているのかということをも根本的に掘り下げて検証した研究がほとんどないように思われる。例えば佐藤&熊谷 (2017) や西口 (2017) などはコミュニケーション・アプローチの再考をうたった論考を発表しているが、これらではコミュニケーション・アプローチの検討が行われているものの、根源的になぜコミュニケーション・アプローチなのかという問題の検討は行われていない。あるいは阿部 (2019) においても CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) の問題を論じるにあたり、コミュニケーション・アプローチについて言及しているが、なぜコミュニケーション・アプローチが好ましい第二言語、あるいは外国語教育の指導法であるのか、そしてなぜ CEFR が出現してヨーロッパだけでなく日本を含めたアジアにすら悪影響を及ぼしているのかという根源的な考察が見られない。本論考においては、コミュニケーション・アプローチが出現したその根源から考え直し、特にコミュニケーション・アプローチのいわば聖典のようにになっている2つの書物に記載された基本的な考え方についてその根拠と妥当性を問うこととする。なお、今後本論考では引用部と見出しを除き、コミュニケーション・アプローチを CA と、またオーディオ・リンガルメソッドを AL と略記することにする。

2. コミュニカティブ・アプローチ以前

2.1. ダイレクトメソッドの時代

CA 以前の外国語教育においては、reading を中心に教授し、必要に応じて文法の解説を行うという教育が長く行われてきた。この種の外国語教授法にとって代わる教え方としてダ

イレクトメソッド (Direct Method) が登場する。ダイレクトメソッドは、学習者の母語を用いないで、目標言語、つまり学習対象になっている言語のみを用いて教える教授法である。その特徴は、

- ・ 教室での授業は目標言語のみで行われる。
- ・ 日常的な語彙や文章のみを教える。
- ・ 文法は帰納的に教える。
- ・ 具象性の高い語彙は、演示、実物、絵などを導入して教え、抽象的な語彙は、概念の関連付けで教える。
- ・ 話すこと、聞くことの両方を教える。
- ・ 正しい発音と文法を教える。

というもので、生徒が教材を音読し、教師がその内容を明示するためにジェスチャーを行ったり、事物の実物や絵などを使う、発問に対してのフルセンテンスでの回答練習、定形パターンでの生徒間での会話練習、生徒間での自由会話練習などが行われるものであった。もともとはフランソワ・グアン (François Gouin: 1831-1896) というフランス人の外国語教師によって提唱された教授法であり、その後語学学校を設立したマクシミリアン・ベルリッツ (Maximilian Berlitz: 1852-1921) によってさらに洗練された教え方に発展していった。この教授法は、子供が母語を学ぶ時の自然な順序、すなわち、聞く、話す、読む、書く、という順序に従っており、当時もっとも重要視されていたスピーキング技能の養成に大きな重点を置かれていたということで高い評価を受けた。また、母語での演繹的な説明を行わず、コミュニケーション活動を通じて授業が実施されたので、生徒は正しい発音を学び、よりよいスピーキング技術を身につけることができたと言われている。ただし、この教授方法は、ネイティブスピーカーの教師のみが効果的にできるのではないか、教師に多大なエネルギーが必要である、少人数クラスでなければ効率的な授業ができない、抽象的な語彙や表現を説明するのが難しい、などといった批判があったのも事実である。

さて、このダイレクト・メソッドにおいて、段階を踏んで教える項目を整理し、さらに平易な語彙である程度複雑な内容を表現可能にする BASIC English という、いわば人工的な英語を使用する教授法が提唱された。この教え方は GDM 英語教授法 (Graded Direct Method) と呼ばれた。この教授法の精神は、この後にミシガン大学のチャールズ・フリーズ (Charles Fries) などに受け継がれていく。いわゆるオーラル・アプローチなどと呼ばれることもある教授法である。授業は、今日でいう Presentation-Practice-Production (P-P-P) の形が頻繁に用いられ、主に文法シラバスに即した授業となる。文法形式の反復練習に重点がおかれ、当時の授業方法としては、いわゆるパターン・プラクティス (Pattern Practice) がよく知られている。また、効率的にパターン・プラクティスを実施するためのツールとして、Lan-

guage Laboratory (LL)、つまり語学演習室が出現し、アメリカを中心に発展していった。この教授法を支えるバックボーンとなったのは構造言語学と行動主義心理学であり、パターン・プラクティスは、まさに行動主義心理学の大きな影響を受け、「刺激-反応-強化 (抑制)」という手順で行われた。

2.2. オーディオ・リンガルメソッドの凋落

その後 AL は徐々に廃れていくが、その転機となったのはチョムスキーの言語理論の台頭であろう (Chomsky, 1965)。チョムスキーの考え方によると、すべての人間には、LAD、つまり、Language Acquisition Device という言語を獲得する装置が生得的にそなわっており、両親などからの適切な言語刺激があれば、すべてのこどもは自分で母語を習得していくという。なお、心理学分野では、音声産出の説明としての Chain モデルが批判され、Comb モデルが提唱された。これはラシュレイ (Lashley, 1951) などが論じており、言語音の発話では、音素や単語など小さな言語学単位が産出されたらその都度正しく遂行されたかが確認されて次の単位の産出に移るように各単位がリニアにプログラミングされるのではなく、ある程度まとまった階層構造をもつ単位が脳でプログラミングされ、その後トップダウンで末梢に伝達されるのではないかというものである。ちょうど歯の歯の部分は何らかのまとまった単位であり、それらがあらかじめある程度順序立ててプログラミングされて音声の産出に至るといふわけである。この、一連の動作を行う場合にそのプログラミングはある程度まとまった階層的な単位で先に行われるというモデルは、言い間違いの観察からも検証されるという。例えば、「隣の客はよく柿食う客だ」を「となりのきゃきはよくきゃくくうかきだ」などと言い間違えたとしても、単語アクセントのパターンは変わらない。筆者は 1979 年の International Congress of Phonetic Sciences の開会式で、当時の会長であったデニス・フライ氏が会場校代表のエリ・フィッシャー＝ヨアンセンに謝辞を述べる際に、Professor Fischer-Jørgensen と意図したところ、Professcher Fisser-Jørgenschen と発話してしまった場面を今でも記憶している。面白いのは、この場合にも Professcher Fisser-Jørgenschen の部分は本来のアクセントパターンと同じになりアクセントパターンは崩れなかったということである。似通った現象はフロムキン (Fromkin, 1971) なども報告しており、英語の場合であればアクセントをもつ音節をもとに形成される、いわゆる foot のパターンが最初にプログラミングされ、トップダウンで発話司令が出されるという。その後に母音、子音がはめ込まれるが、これらは逐一フィードバックを受けることなく一気に発話されるためこのような言い間違いが生じるのだ、というのがこれら研究者の主張である。

3. 徐々にコミュニカティブ・アプローチの時代へ

その後、世界的に徐々に CA が外国語、あるいは第二言語の教育現場で普及することになる。このアプローチの目標は、学習者が目標言語 (学習している言語) を使い、意味のあ

るコミュニケーションを行うことができるよう教育することにある。AL で以前行われたような、文法形式を機械的に学ばせる方法では実際の場面に対応したコミュニケーション能力は育成できないという考え方にもとづいている。目標言語による意味のあるコミュニケーション活動の実現が CA の目的であるため、授業でも目標言語でのコミュニケーションが重視される。実際に目標言語を使い対人的なインタラクションができる環境を使って授業が行われ、学習者と教員間だけではなく、学習者間でのさまざまな活動が授業に組み込まれる。英語教育についていえば、これらのプロセスがすべて英語で行われるのが理想であるというわけである。

さて、日本でも徐々に CA による外国語教育の必要性が叫ばれるようになる。日本ではアメリカから少し遅れて、1980 年半ばから 1990 年ころに学校現場での LL の導入がすすみ、その後コンピュータが普及するとゆっくりと CALL (Computer Assisted Language Learning) 教室へ移行していった。ところで、1980 年半ばから LL あるいは CALL 教室での VTR の導入が進んでいった。CA では、視聴覚教材はオーセンティックでなければならないという主張があったが、主に文法形式のドリルに使われたオーディオテープ教材と違い、ビデオ教材はまさにオーセンティックな英語によるコミュニケーションシーンが提示可能であるため、当時の英語教育現場ではよく使われるようになってきた。筆者が 1990 年代から 2000 年代に使用したオーセンティックなシーンが使われた英語教育用ビデオ教材には以下のようなものがあった。

Oxford University Press の Mystery Tour

BBC 制作の The Lost Secret

Cengage Learning の Crossroads Café

Cambridge University Press の Staying Ahead

それまでの AL などと違い、CA は具体的な授業展開方法は指定しない。このため、教員が授業展開方法を考えねばならない。よく行われる授業での教育活動としては、以下のようなものがある。

- Role Play
- Information Gap Activities
- Dialog Activities
- Talk Show Interview
- News Reporting
- Game
- Information Search

英米で作成された CA ベースの教材にはこのような活動を行うに際してのヒントが用意されているものが多かった。例えば Information Gap の活動については、テキストの巻末に対話を行う 2 人の学習者用に異なったカードが用意され、一方のカードには他方のカードに書かれている情報はなく、互いに自分が知らないことを相手に尋ねるという活動がスムーズにできるように工夫されていたりした。ところが、今でこそそのようなヒントが少し記載されたものがあるものの、当時の日本の文科省検定教科書ではこういった活動のヒントはほとんど記載されておらず、教員側で適切なコミュニカティブな活動を考案して準備し授業で実践することはかなり難しかった。筆者が勤務する大学で英語の中高の教員免許を取得すべく勉強に励んでいる学生が少数ながらいるが、教育実習に行ったものの、そこで指導教員が完全に CA の授業を行っており、実習生にも CA ベースの授業計画を作り実行するように命じられ大変困ったという報告を聞いたことがある。現役の中高の英語の先生方に聞いてもわかるが、まさに CA ベースの授業を計画し実施することは英語教員にとって至難の業であり、大きな負担となっているという。

4. コミュニカティブ・アプローチのベースとなる考え方

4.1. 発話行為の理論

CA は、単に学習者に楽しく目標言語でコミュニケーションを行わせるといった、カジュアルな授業展開様式であると思っている人が多いが、実は大変深い思想をベースに持ったアプローチである。CA のベースとなる考え方の根幹をなすものは、発話行為の理論である。これは言語哲学者であるオースティン (Austin, 1962) などがいうように、言語は特定の事実を述べるために使われるだけでなく、何らかの行為 (依頼、要求、警告、約束など) を行うための機能をもつものであるという考え方である。さらに、別の言語哲学者のグライス (Grice, 1989) は会話中の発言には暗に意図された情報が含まれることが多いことを示した。たとえば日本語で、

A : 「区役所にはどう行けばいいですか」

B : 「ここの住民じゃないもので」

という対話は一見すると、つまり表面上の言葉の意味だけ考えると辻褄が合わないように思われる。しかしこういった対話は頻繁に日本語であるわけで、B さんの対応は単に「知りません」と言うだけでは冷たい印象を与えるので、先回りして自分がここの土地の住民ではないということを述べる形になっている。つまり、B さんの発話は嫌がらせでも無知から来る対応でもなく、A さんの質問に対してソフトに回答しているということになるであろう。つまりある意味で B さんは A さんに対して協力的な対応を行っていると言える。会話には協調の原理が存在し、

- 伝達する内容は正確であり、嘘でないということ
- 適切な情報量で相手に情報を伝える必要があること
- 話題に関係していることを的確に伝える必要があること
- 不明瞭な表現は避け明確なことばを使う必要があること

といったルールのもとで実際の会話は進む。このような発話行為の理論は、ある意味で理想的なコミュニケーションを行うために必要なルールを明示的に説明するものである。そして、このような会話、あるいは音声コミュニケーションにおける発話行為のルールを使いこなせるという人は、コミュニケーション能力の高い人ということになる。

CA の原理を解説した文献には、さらに加えてハイムズ (Hymes, 1972) やハリデイ (Halliday, 1978) などが主張するコミュニケーション能力重視の考え方が援用されることが多い。チョムスキーの *linguistic competence* や *linguistic performance* といった用語の向こうを張って、ハイムズ (Hymes, 1972) などは、人間が社会的なさまざまな場面で、その場に適合した発話を行ったり、テキストを書いたりすることができる能力を *communicative competence* と名付けている。例えば、教室などで

Do you have a pencil?

とたずねられた場合、通常は Yes/No の回答が期待されているわけではないことは明白である。これは実際には相手に対して鉛筆を貸して欲しいという依頼の表明である。この場面で依頼の意味でこのような文を産出できる人、そしてその文を聞いて「ああ、この人は鉛筆を貸して欲しいんだな」と理解できる人が、いわゆる適切な *communicative competence* をもつ人であると言えよう。ただし、ここでの *competence* は、チョムスキーのいうような内在的、あるいは潜在的能力ではなく、実際の運用能力を指す。用語の濫造、濫用は少々困ったものであるが、最近では、経営学分野や教育学分野でも *competence* や *competency* という用語が頻繁に使われ脚光を浴びており、これらも実際の運用能力、つまり *performance* の意味で使われていると考えてよい。

なお、重要なポイントとして、この発話行為の理論や、ハイムズ (Hymes, 1972) あるいはハリデイ (Halliday, 1978) などの考え方は、ほとんどがあくまで社会、コミュニティでの一般的な言語使用についての論考である。彼らが実際に外国語教育あるいは第二言語教育のあり方について直接的に議論をしていたわけではないということは強調しておきたい。

4.2. コミュニカティブ・アプローチを採用する根拠とは

いつのまにか日本の英語教育現場では CA で授業を行うべし、といった風潮が支配的になってきているのだが、それでは CA 出現以前の教え方はどうしてよくないのだろうか。

あるいはなぜそれらの教え方よりも CA の方が優れているのだろうか。このことを検証するために、CA の代表的な概論書に記載された内容を吟味してみたい。たとえば（上智大学 CLT プロジェクト, 2016: 12）には、以下のような記載が見られる。

1960 年代にはチョムスキーの変形生成文法が理論言語学の主流となり、構造主義言語学と行動主義心理学は衰退したため、オーディオリンガル・メソッドは理論上の基盤を失ってしまいました。さらに、オーディオリンガル・メソッドの基盤となる対照分析仮説も、実際に検証してみると支持されず（例えば Whitman & Jackson 1972）、理論的正当性と実証的正当性の両方を失ったオーディオリンガル・メソッドは、1960 年代後半には妥当なものとは見なされなくなりました。

ここで述べられていることは、まずは構造主義言語学と行動主義心理学は衰退したので AL は理論上の基盤を失ったということであるが、それだけで AL は使い物にならないという判断ができるものではないであろう。ニュートンの万有引力の法則は現在でも高等学校の物理などで教えられているが、物理学分野ではニュートンの力学よりも新しい、そしてさまざまな現象をより妥当性をもって説明できる理論がその後も生まれてきている。しかしそれでもニュートンのモデルは今日でも学校現場で教えられている。あるいは、「オーディオリンガル・メソッドは、1960 年代後半には妥当なものとは見なされなくなりました」とあるが、なぜ妥当なものとは見なされなくなったのであろう。また対照分析結果にもとづいて外国語教育、あるいは第二言語教育が実施されたものの効果がないのであるから、そもそも対照分析などをもとに言語教育を行っても無駄であるというのは大変短絡的な考え方である。教育の過程においてどのような目標言語の形式に注意を払わねばならないのかということについて対照分析研究は十分な示唆を与えてくれるのであるから、決して無意味なものではないはずである。さらに、上智大学 CLT プロジェクト（2016: 13）によれば、

対照分析とオーディオリンガル・メソッドは、言語学や心理学の理論からトップダウンで提唱されたもので、実際に学習者が何をしているかにはほとんど目を向けていなかったからです。つまり、データを見ずに机上の空論で、何が学習者にとってよいか、どうやったら習得が進むかを推測していたわけです。

という議論が行われているが、「データを見ずに机上の空論で、何が学習者にとってよいか、どうやったら習得が進むかを推測していた」という文言はそっくりそのまま CA の提唱者にも返す必要がある内容である。CA が、AL よりも優れている、また文法中心シラバスの reading 中心の授業よりも優れているとする実証的なデータはどこにあるのだろうか。一部の CA 提唱者が提唱するいわば机上の空論、推測だけの考え方を金科玉条のごとく採用し

て CA による教え方が推進されてきたのではないだろうか。上智大学 CLT プロジェクト (2016) によれば、ハリデイ (Halliday, 1978) の *Functional Grammar* も、CA の発展に寄与し、またチョムスキーと違い、ハリデイは本質的に重要なことは言語「機能」の研究であり、言語の本質は機能的に説明されるべきであると主張したという。さらに「ハリデイの理論は CLT が求めるものにびたりと合致し、ハリデイ理論の構成概念は、実際の第二言語教授シラバスの中で使われて」いると論じる (上智大学 CLT プロジェクト, 2016: 15)。結局は、CA 推進者も、AL 推進者が構造言語学と行動主義心理学をバックボーンにしていたのと同様に、ハリデイの言語観やハイムズの *communicative competence* の捉え方、さらには発話行為の理論を身にまとい、それら借り物の知識をもとに、やはり「トップダウン」で外国語あるいは第二言語の教え方を提唱していったのではないだろうか。

5. コミュニカティブ・アプローチに関するバイブル的著作の検討

CA の存立意義、あるいは存在意義を問うにあたっては、単に言語学や社会言語学、あるいは語用論などの関連領域の理念ではなく、実際に CA 推進のベースとなった外国語教育そのものに関する核心的著作を検討してみる必要がある。以下では、ウイドウソンの *Teaching Language as Communication* (Widdowson, 1978) とウィルキンズの *Notional Syllabuses* (Wilkins, 1976) をもとに、この問題を検討してみたい。

5.1 ウイドウソンの *Teaching Language as Communication* の検討

そもそもウイドウソンは CA に関する著作を表す際に、それ以前の外国語、あるいは第二言語の教え方についてどのような批判を行い、そしてなぜ CA が過去の教え方よりも優れていると判断したのかが気になるところである。ウイドウソン (Widdowson, 1978: ix) は著作の冒頭で著作執筆の目的について次のように表明している。

This book is an attempt to clarify certain issues that seem to me to arise from adopting a communicative approach to the teaching of language. Over recent years I (and a number of others) have advocated such an approach in principle and have tried to put it into practice in the preparation of teaching materials. In principle and practice, however, there always seemed to be loose ends of one sort or another: inconsistencies, unexamined assumptions, unresolved difficulties.

驚くべきことであるが、この序文の部分では AL 的な教授法、文法シラバスにもとづく reading 中心の伝統的な教え方に対する合理的な批判あるいはそれら教育を否定する根拠は示されず、すでに CA が当たり前であるという論述で始まる。ただ本文においては AL 的あるいは伝統的な教え方に対する批判がいくつか例示される。たとえば、

A: What is on the table?

B: A book.

A: Where is the bag?

B: On the floor.

というような練習について、「実際に教室の机の上に本があり、また床に鞆があるのにわざわざたずねることをしないであろう」と論じている (Widdowson, 1978: 5)。しかしながら、あくまで教室内の教育活動として文法形式に関する練習が行われる環境では、このようなAL 的な練習は何ら問題ないと思われる。なぜなら学習者自身にも「今は文法形式を学んでいるのだ」という認識があるはずだからである。なお、この本の別の箇所 (Widdowson, 1978: 7-8) では、

...for example, the teacher in the early stages of an English course might hold up a pen, point to it and say:

This is a pen.

Here we have a correct English sentence. It is an instance of correct usage. But is it also an instance of appropriate use? It is true that the sentence makes reference to something in the situation devised by the teacher... The pupils know what a pen is as an object. What they do not know is what this object is called in English. The sentence which the teacher produces is of the kind which would be appropriate if it were necessary to identify an object... So the form of sentence which is needed if use is to be demonstrated is really something like:

The English word for this is 'pen'.

という記述が見られる。ここでも学習者は言語形式の練習が行われているという認識はあるはずである。そうすれば、This is a pen. という文型を練習させることで十分だろう。学習者には、「英語では、これは pen という」という意図は十分伝わるはずである。もちろん、The English word for this is 'pen'. は状況のある意味で正確に伝えてはいるが、この構文そのものが初学者に理解されるわけがない。また、これは「この語の意味は～である」というメタ言語的表現であり、その意味では抽象度がやや高く、初学者に向けた表現であるとは考えられないであろう。なお、この著作のさらに別の箇所 (Widdowson, 1978: 13-14) においては、「ある事物を紹介するための、'Here is...' 'It is used for... ing...' 'Its use is to...' などの表現は、文法中心シラバスでは別々の箇所で扱われるだろう」という論述があり、続いて、

...But if we think in terms of use, then we would wish to arrange these items in such a way as to make it clear that, in the particular kind of communication the course is concerned with (though not necessarily in others), ‘This is...’ ‘Here is...’ ‘Here we have...’ can be grouped together as having the same value as use: they are all used to realize the act of identification.

と議論が進む。ここで、use は実際の言語使用のことであり、言語形式、つまり usage とは別の意味で使われているが、実際の言語使用の場面では、ある事物を導入するにあたっては、上記のような表現はいずれもよく使用され、同様の価値をもつのであるからまとめて教えるべきという考え方が示唆されている。しかしながら、このように言語使用の機能によってくられた複数の文法形式を一気に学習させることはこのレベルの学習者にとっては難度が高すぎるであろう。

なお、同書 (Widdowson, 1978: 18-19) では、以下のような記述がある。

A knowledge of use must of necessity include a knowledge of usage but the reverse is not the case: it is possible for someone to have learned a large number of sentence patterns and a large number of words which can fit into them without knowing how they are actually put to communicative use.

ここでいう usage は言語形式あるいは文法形式のことであるので、ここでの議論は「具体的な言語使用の知識には必ず言語形式の知識が含まなければならないが、逆は真ではない」ということになる。果たしてそうであろうか。さまざまな難度をもつ文法項目が言語使用、あるいは言語機能で区切られた教授項目に盛り込まれるのであるから、言語形式がわからないまま暗唱して繰り返す練習を強いられ、表面的にその文法項目を使って発話されたように見えても、実際にその項目が深く学習されたという保証はないのである。また、「文法項目や単語をたくさん学んだとしても、それらが実際にどのようにコミュニケーションに使われるのかは学べない可能性がある」という議論も疑問である。実際の会話に対応するための use の能力は、母語でそのような場面でどのように対応しているのかを参照すれば、そこからある程度敷衍できるはずである。これらの議論について、筆者が提供した具体的な学習者の例も呈示されておらず、もちろん実証的エビデンスも示されていない。同様な議論は、さらに

The teaching of use, however, does seem to guarantee the learning of usage since the latter is represented as a necessary part of the former. This being so it would seem to be sensible to design language teaching course with reference to use.

と続く (Widdowson, 1978: 19)。ところが、むしろこれは逆であって、*use*、つまり実際の言語使用を強調する教育は *usage*、つまり言語形式の学習機会を十分確保できないのである。だからこそコミュニカティブに学習してきても話せない、そして書けない学習者が大量に産み出される。つまり、いわゆる「ルー語」話者、あるいは極めて低レベルのピジン使用者が氾濫するのである。同様の議論はさらにこの書の後半にも行われている。たとえば、

... traditionally the focus of attention has been on the linguistic skills and that it has commonly been supposed that once these are acquired in reasonable measure the communicative abilities will follow as a more or less automatic consequence. What evidence we have, however, suggests that this is not the case: the acquisition of linguistic skills does not seem to guarantee the consequent acquisition of communicative abilities in a language. (Widdowson, 1978: 67)

という論述において、*What evidence we have* とある部分のエビデンスとはどのようなものであろうか。また、さらにこの文章に続き、

On the contrary, it would seem to be the case that an overemphasis on drills and exercises for the production and reception of sentences tends to inhibit the development of communicative abilities.

と議論が展開するが、ここで著者は文法的なドリルや練習問題を過度に行うとコミュニケーション能力が妨げられると主張する。しかしながら、発話のモニタリングができるようになるということではなく、コミュニケーション活動がそもそも「妨げられる」という主張のエビデンスはどこにあるのだろうか。また、CA で指導を行えば、必ず適切なコミュニケーション能力が育成されるというエビデンスがあるのだろうか。

5.2. ウィルキンズの *Notional Syllabuses* の検討

CA が立脚する理論的ベースとなる著作はもう一つあり、それがウィルキンズの *Notional Syllabuses* (Wilkins, 1976) である。そもそもシラバスというものは現在大学などで使われている講義要項のように、ある科目において学ばれる授業計画のことである。授業計画というからには、その授業を構成する学習単元がどのように配列されるのかという根本的な概念が反映されねばならない。ある教科書を作成するという場合も同様で、最初のユニットから最後までどのような順序でコンテンツを配列するかということを考える場合にもシラバスの概念が必要となる。CA においては従来行われていたように、主として文法形式によって、いわば易から難へと単元を配列するのではなく、言語の機能やコミュニケーションの意図を切

り口にして単元が配列されるべきであるという立場をとる。つまり、文法シラバスではなく概念シラバスあるいは機能シラバスにより、教育プログラムが構成されなければならないという立場をとるのである。この考え方の代表となるのが、このウィルキンズの著作、*Notional Syllabuses* である。以下に、この著作に記述された内容を引用しつつ、この考え方について検討を加えたい。

まず、ウィルキンズは、概念シラバスを採用すべきとの主張を行うにあたって、文法シラバスを以下のように批判し、退けている (Wilkins, 1976: 7-8)。

In recent years a number of arguments of varying degrees of importance and validity have been put forward for questioning the adequacy of a grammatical syllabus. It is not generally denied that what is learned through a grammatical syllabus is of value to the learner. It is rather suggested that this is not the necessary or the most effective way of designing language courses and that, in any case, learning is not complete when the content of a grammatical syllabus has been mastered.

ここでは、文法シラバスが言語コースデザインにおいて必要なもの、あるいはもっとも効果的なものではないと論じられているわけであるが、そのエビデンスはどこにあるのだろうか。a number of arguments とあるように、過去のあるいはその時点での文法シラバスに対する批判研究がその根拠であるとするれば、どのようなデータとそれにもとづく知見があったのだろうか。また、文法シラバスによる教授内容がマスターされても学習は完全とはいえないと論じられているが、それでは逆に概念シラバスに準拠した教授内容を学習すれば外国語あるいは第二言語学習は完璧になるのだろうか。なお、同書 (Wilkins, 1976: 8) では、

One danger in basing a course on a systematic presentation of the elements of linguistic structure is that forms will tend to be taught because they are there, rather than for the value which they will have for the learner. Sometimes irregular verbs are introduced for the sake of completeness even where they are likely to be of little use to the learner.

とあるように、文法シラバスでは言語構造の提示は学習者にとっての実用的な価値ではなく、単にそこにあるから (つまりはおそらく思いつきで) 行われているとあるが、果たしてそのような安易な考え方で編纂された教材など実際に存在するのだろうか。また、その後には不規則動詞の変化が学習者にとってはほとんど利用価値がなさそうであるにもかかわらず導入されるとある。これは言語教育に関わる者としては極めて軽率な主張である。なぜなら不規則動詞こそがその言語の歴史に根付いた、長い歴史をもつ語彙であり、実際のコミュニケーションにおいても使用頻度が高いものだからである。それこそ be 動詞や go、

come、fly、fall など枚挙にいとまがないのである。

概念シラバスの優位性について、ウィルキンズ (Wilkins, 1976: 19) は次のように論じている。

The advantage of the notional syllabus is that it takes communicative facts of language into account from the beginning without losing sight of grammatical and situational factors. It is potentially superior to the grammatical syllabus because it will produce a communicative competence and because its evident concern with use of language will sustain the motivation of the learners. It is superior to (筆者訂正：原著では the) the situational syllabus because it can ensure that the most important grammatical forms are included and because it can cover all kinds of language functions, not only these that typically occur in certain situations.

ところが、文法的、状況的要素を最初から取り込み、漸次難易度がアップしていくような概念シラバスは本当に作製可能なのだろうか。そして概念シラバスにより作製された教材や概念シラバスにもとづく授業は本当に学習者のモチベーションを維持し続けることができるのだろうか。また、状況シラバスとの比較をしつつ、概念シラバスはあらゆる重要な文法形式とあらゆる種類の言語機能を盛り込むことが可能であるとウィルキンズは論じるがそのようなことは可能であろうか。言語機能といえば、たとえば話し出すタイミングや turn の取り方、どこで傾聴するか、同意を示す相槌をどう入れるか、反対を示すためのフレーズをどのようにそしてどこで入れるか、どういうスピーチレベルの文形と語彙を選んで発話すべきか、適切な韻律的特徴やパラ言語的要素はどうすべきかなど考慮すべき要因は多岐にわたる。これらの要因も文法形式もすべて含めてシラバスを作成することが実際に可能なのだろうか。教授内容を決定するにあたっては、たとえば

The process of deciding what to teach is based on consideration of what the learners should most usefully be able to communicate in the foreign language. When this is established, we can decide what are the most appropriate forms for each type of communication. The labelling for the learning units is now primarily semantic ... In short, the linguistic content is planned according to the semantic demands of the learner. (Wilkins, 1976: 19)

とあるように、原則として語用論的な観点から組み立てられ、その後にコミュニケーションにふさわしい文法形式などが決まるという。つまり文法形式は学習者の語用論的ニーズに合わせて選ばれるとある。ただ、この場合に使用する文法形式が学習者にとって難しすぎる、あるいは平易すぎるケースもあるはずである。学習者は語用論的な項目で整理されたシラバスで学び、文法について自分が到達した地点を知覚できるだろうか。易から難に配列された

文法シラバスであればこれは可能であるが、概念シラバスでは言語形式をここまで学び終えたといったメタ認知に至ることは容易ではない。これに関連して、ウィルキンズは概念シラバスにおける循環的アプローチを強調する。たとえば、

... a notional syllabus seems to lend itself particularly well to a cyclic rather than a linear approach. By this I mean that, given as an objective the capacity to express a number of concepts and functions, a course is designed to expand progressively the learner's semantic repertoire ... Where in the case of a grammatical syllabus ordering is a matter of the linear progression of elements to be taught from the beginning to the end of a course, in a notional syllabus the ordering is a matter of the relationship between the different cycles, there being possibly less attention paid to ordering within each phase of the cycle. (Wilkins, 1976: 59)

といった主張にあるように、概念シラバスでは教授項目はリニアに配列されるのではなく、循環的に配列されるのに適しているという。文法シラバスではたとえば易から難へとリニアに教授項目が配列されるが、概念シラバスでは循環サイクル中の教授項目（文法項目）の順序はあまり重要視されないという。つまり、教授内容はリニアな形でとらえるのではなく、異なるサイクル間での関係ととらえることになるという。しかしながら、やはりこれでは学習者は文法項目もそうであるが、概念的・語用論的な項目についてもどの程度学んだかがわかりにくい。また、それぞれにおいてどこまで自分が到達したのかを理解することも困難である。そもそも到達目標にしても **can-do** 表現で提示するくらいのことしかできず、到達目標の設定からして困難なのではないだろうか。

概念、あるいは語用論的意図と文法形式の関連について、ウィルキンズは友人の家の電話機を借りたいことを伝える表現を例にとって論じている (Wilkins, 1976: 60-61)。この部分では、その意図を伝える表現例として 16 種類の表現が示されている。主なものを以下にあげてみる。

- O.K.? (相手の家の電話機を指して)
- Can I use your telephone?
- Please let me use your telephone?
- If it's all right with you, I'll use your telephone?
- Would you mind awfully if I used your telephone?
- I should be most grateful if you would permit me to use your telephone.

(実際には 16 種類の表現が示されている)

何かの許可を求めるといった概念の教授目的で授業を行う場合を考えると、このように多彩な

表現をある程度まとめて学習させるということは不可能であることは誰にでもわかる。これについてどう対応するのかについては、ウィルキンズ自身回答を出すことはせず、以下のように論じるのみであった (Wilkins, 1976: 61)。

The very scale of variation in the forms through which permission can be sought demonstrates how impossible it would be to bring all the relevant language within a single language teaching unit labelled seeking permission. The learning of the forms listed above would have to be distributed over a considerable period of time.

つまりは、これらすべてを1回の授業で教えるのは不可能であるから、授業計画のさまざまな場所で分散させて教えることになるかと述べるに留まっている。これはある意味で完全な自己矛盾といえる。また語用論的な要素も文法形式の要素も教授過程において分散させて教えることと主張はするものの、それら分散された内容をどのように有機的に授業において統合するのかという構想もまったく見えない。

5.3. なぜウィドウソンやウィルキンズが影響力を持ったのか

以上、論じてきたように CA の根拠となる2つの重要な著作を見る限り、2つの致命的な問題が明らかになる。1つは CA 以前の教授法、つまり文法シラバスにもとづく reading 中心の教授法、あるいは AL による教授法を否定するにあたって、否定に値する根拠が見当たらないということである。実証的なデータにもとづく根拠はまず見当たらないが、それ以外にも教授法が依存している心理学や言語学の考え方が衰退したからという理由ではなく、そもそも教授法そのものに問題があったという議論が見当たらない。さらに、2つ目の問題点としては CA がそれ以前の教授法よりも優れているという根拠が見られないということである。1つ目の問題点と関連するが、ある方法がよくないため新たな方法を行うという場合、古い方法がだめであるという根拠がまずは明確にあり、そしてそれを凌ぐ効果が見込まれるという根拠をもとに新しい方法が提案されるというのが社会的な常識であると思われるが、これら啓蒙書では、これらいずれに対しても言及がないまま CA の推進および概念シラバスの重要性が説かれている。

それでは、どうしてウィドウソンやウィルキンズ、あるいは彼らが著した著作が外国語教育、あるいは第二言語習得研究分野でこれほどまでに大きな影響力をもつようになったのであろうか。考えられる理由としては、これらの人々が、ヨーロッパ評議会での外国語教育政策立案にたまたま関与したことにあるのではないかと考えられる。そしてこのことから、CA や概念シラバスの考え方が権威をもつようになったのではないと思われる。たとえば、CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment) の立案についてもウィルキンズが大きく関与していたことが知られている。この

CEFR の発端となったのは、1977年にドイツのルートヴィヒスハーフェンで行われたシンポジウムにおけるウィルキンズの講演であったという。その後まもなく我々が知っている6段階のCEFRの基準がウィルキンズらの考え方にもとづいて決められていったという。著作物の未熟な内容から判断すれば、もしもウィドウソンやウィルキンズが一介の研究者であり、国家やEUなどの教育政策立案などに関与していなければ、これほどまでに彼らの考え方が世界的に影響力をもつことはなかったであろう。

6. 結論：日本での外国語教育・第二言語教育研究が引き起こした問題を含めて

過去を振り返ってみると、外国語教育研究あるいは第二言語教育研究分野では1980年ごろにはパフォーマンスにもとづいた実証研究が拡がりつつあった。ただ、構造言語学や行動主義心理学の衰退にともない、ALにもとづく教育を扱う研究は徐々に敬遠されるようになった。つまり、ALは時代遅れという雰囲気が支配的になってきた時代であった。ただし、変形生成文法の出現があったとはいえ、チョムスキーなど変形生成文法の研究者が書いた著作はかなり難しく、それらの理解は難しかった。また、その理論を外国語教育や第二言語教育にどのように活かすかという議論もほとんど進まなかった。ただ、1980年代には心理言語学が脚光を浴び始める。スロービン (Slobin, 1979) などの研究は結構な頻度で外国語教育・第二言語教育関係の論文に引用された。そして、その後には学界ではクラッシュェンのモデル (Krashen (1981) など) が急速に普及し、インプット仮説などが学界を席卷することになる。言うまでもなく、これらのモデルや研究成果は主に欧米の研究者たちによりもたらされたものである。なおこの1980年代に、筆者の知る範囲で数名の日本人研究者が、ヨーロッパ評議会での外国語教育政策に関する情報を熱心に取得しようとしていた。具体的には、Threshold Level English in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults (Van Ek & Alexander, 1980) やその源泉となる構想など、ヨーロッパ評議会の特に英語教育部門の政策の動向を必死で探索している人たちがいたのである。特に日本の場合そうであるが、外国語教育、あるいは第二言語教育の研究成果を俯瞰してみると、国内のそれら部門そのものの中から出現してきた考え方や教育研究成果というものはほとんどなく、ほとんどが海外での研究成果の紹介であった。そしてそれら海外の研究結果やモデルを無批判に取り入れ、さらにそのような研究成果やモデルに立脚したうえで新たに応用的な教授法などが提唱され、検証されるということが多かった。

また、アジア諸国の中でも特に日本には熱心な外国語教育、あるいは第二言語教育の研究者が多く、さらに日本の国全体で幅広く英語教育が行われているため、海外の著名な外国語教育・第二言語教育の研究者が提唱するモデルやメソッドを、この日本の教育実践の場において試し、検証することが可能となっている。つまり、ある意味で日本の英語教育現場は海外の権威ある研究者たちが提唱するモデルやアプローチを検証する、いわば検証工場になっているともいえる。しかしながら、このような状況は海外の高明な外国語教育あるいは第二

言語教育の研究者が提唱する考え方を日本の同分野の研究者たちが無批判に信用してしまうことに繋がるし、さらには小中高での英語教育のあり方にも大きな影響を与える。現状では、海外の外国語教育・第二言語教育研究のトレンドに安易に乗ろうとする日本の研究者の中でも強い発言力をもつ者が、文部科学省の教育政策に影響を与えるような仕組みができあがってしまっているようである。このため、指導法の由来や教授メソッドやアプローチについてのレファレンスはないものの、最近の文部科学省の中学校学習指導要領（文部科学省、2016）の内容は、英語の指導方法の記載については CA を想定したものとなっている。もとより授業は英語により行うという原則があり、このことも含めて日本の英語教育現場に大混乱をもたらしている。また、授業では現実の自然なコミュニケーションを模した環境で学習者に英語の発話を行わせることが多いが、自然なコミュニケーションを真似ることで、逆に「極めて不自然なわざとらしいコミュニケーション」になってしまうという現場の先生方からの声もある。

ところで、AL においてはパターン・プラクティスなどの実際的な指導法が示されていたが、CA では具体的な指導方法が示唆されていない。このため授業の構成をどうするのかについては現場の英語教員は常に頭を悩ませることになる。そして、このような状況において CA をベースにした新しい授業スタイルが提唱されるようになってきている。タスクベースの指導（Task Based Language Teaching: TBLT）や CLIL（Content and Language Integrated Learning）などがそれにあたる。しかしながら、これら新しい授業スタイルは、さらに英語教育現場に混乱をもたらし始めている。

以上、CA の存立意義を説いたウィドウソンとウィルキンズの重要な著作を検討し、その内容から CA 存立の根拠となる科学的なエビデンスや論拠が乏しいことを指摘し、無批判に CA を取り入れることを強いられた日本の英語教育現場の混乱についても言及した。CA に関連して CEFR の日本での取り扱い、新しい授業スタイルである TBLT や CLIL、そして Focus on Form、学習者の間違いの訂正のための feedback のあり方に対する新たな考え方など、まだまだ論じなければならない事項が多いが、これらについては今後また別の機会に改めて検討を加えたいと思う。

文献

- 阿部公彦. (2019). 転落する英語政策. KELES ジャーナル, 4, 6-13.
- Austin, J. L. (1962). How to Do Things with Words. Clarendon Press.
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. MIT Press.
- Fromkin, V. A. (1971). The Non-Anomalous Nature of Anomalous Utterances. Language, 47(1), 27-52.
- Grice, P. (1989). Studies in the Way of Words. Harvard University Press.
- Halliday, M. A. K. (1978). Language as a Social Semiotic: Social Interpretation of Language and Meaning. Edward Arnold.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics: Se-

- lected Readings, 269-293, Penguin Books.
- 上智大学 CLT プロジェクト. (2016). コミュニカティブな英語教育を考える. アルク.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press.
- Lashley, K. S. (1951). The Problem of Serial Order in Behavior. In L. A. Jeffress (Ed.), *Cerebral mechanisms in behavior*, 112-131. Wiley.
- 文部科学省. (2016). 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 外国語編.
- 西口光一. (2017). コミュニカティブ・アプローチの超克 基礎日本語教育のカリキュラムと教材発展の指針を求めて. *リテラシーズ*, 21, 12-23.
- 佐藤慎司, 熊谷由理. (2017). コミュニカティブ・アプローチ再考 対話, 協働, 自己実現をめざして. *リテラシーズ*, 20, 1-11.
- Slobin, D. I. (1979). *Psycholinguistics*. Scott, Foresman.
- Van Ek, J., & Alexander, L. G. (1980). *Threshold Level English in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Pergamon Press Inc.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses: A Taxonomy and Its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*. Oxford University Press.