

中学校英語科の目標に関する偽りの二重構造

—Notional-Functional Syllabus とヨーロッパにおける 外国語教育の特徴の分析から—

英語科教育研究室 足立和美

1. 新教育目標と目標にまつわる論争

時代が昭和から平成に移行して間も無く、文部省は小、中、高等学校の新しい学習指導要領(案)を公表した。中学校関係では、「個性を生かす教育」の推進を中心に教育の充実を図るということだが、外国語については目標が次のように改められている。

(旧) 外国語を理解し、外国で表現する基礎的な能力を養うとともに、言語にたいする関心を深め、外国の人々の生活やものの見方などについて基礎的な理解を得させる。

(新) 外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養い、外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるとともに、言語や文化に対する関心を深め、国際理解の基礎を培う。

この新しい指導要領の公布により、いよいよコミュニケーションが我が国の英語教育において正規の目標として認知されることになるのだが、では目標に関する問題はこれで終わりかという、決してそうではないように思われる。

新旧の指導要領を比較すると一目瞭然だが、コミュニケーション能力の育成は今回の改訂のずっと以前から教育に関わる人達にとっては当然のこととして受け止められてきた¹。これは、新指導要領にも謳われている、「国際理解の基礎を培う」必要性が教育現場では早くから痛感されていたからに外ならないのだが、今回の改訂は「国際化の進展に対応して、コミュニケーション能力を一層育成する」²ために打ち出されたものといえよう。このように、「国際理解」だとか、「国際化」といった言葉が普く社会に浸透している現代における英語教育では、「学習者の人間性を尊重し、コミュニケーションを重視した目標設定にならざるを得ないことは多言を要しない」(米山・佐野 1984: 4)という考え方は、以前からかなり支配的だったと言ってよかろう。

しかし現代はまた、「分裂」の時代でもある。この分裂は、時には「理想の目標」(コミュニケーション)対「現実の目標」(入試等のため)という図式で表わされることもあれば、『英語教育大論争』(1975)に集約されているように、「実用主義」(平泉案)対「教養主義」(渡部案)という対照点からの論争という形を取ることもある。いずれにせよ、現代の我が国の英語教育の現状は一種の二重構造の狭間で揺れ動いており、目標もまたそのような構造により束縛されているといってよい。

このためたとえコミュニケーションを重視した目標を設定しても、この二重構造による呪縛が解かれないかぎり、せっかくの新教育目標も我が国には本当の意味で定着しえないのではなからうか。

そこでまず検討されなければならない幾つかの問題がでてくる。その問題の一つとは、先の『英語教育大論争』に窺えるような異なる立場からの主張を考慮し、いずれが本当に我が国における英語教育の目標足りうるかをとことん論じあい決定することである。政治に携わる人、教育を職とする人、あるいはそれを取り巻く人や学習者自身をも巻き込んだこのような論争は大いに歓迎されるべきである。かえって、「世界はますます狭くなっている。故に、日本での英語教育の目標はコミュニケーションしかない。Q.E.D.」という軽々しい即断こそ、学習者ばかりか教授者の個性をも無視したものであり、このような「右向け、右」式の発想では新指導要領に明示してある「個性を生かす教育」という大きな目的を達成することはおぼつかない。ところで、この『英語教育大論争』は今では絶版となってしまっているとのことだが、このような本が絶版になること自体、コミュニケーション一本槍とする考え方が、その意味が十分に吟味されることのないままに相当に浸透してしまっている証左とも受け取れ、このことは逆に現代の英語教育の抱えている問題の深刻さを裏づけているように思えるのである。

ただ、今上で言及したように、『英語教育大論争』の中のような論争が実を結ぶためにも、お互いが擁護しようとしている目標は、正確に定義され十二分に理解されていなければならない。ここでは新指導要領中の「コミュニケーション能力」に焦点を絞って議論を進めてゆくが、平泉氏はこれを次のように定義している。

さてここで、私の試案にいう、外国語の「実用能力」ということの意味を明らかにしておきたい。これは英語でいうウワーキング・ノウレッジということである。つまり、使えるか、よんで、書いて、はなして、きく、という、人間のコミュニケーションの手段としての言語の使い方を一応こなせるという能力である。(p.62)

コミュニケーション能力(平泉氏の言葉では「実用能力」)自体のこの定義づけは、わざわざ言語学などの大家による同能力の解釈を引き合いにだすまでもなく、穏当なものであるとみなすことに異論は無いと思われる³。特に、「読む」、「書く」、「話す」、「聞く」という、いわゆる四技能を公平に扱っているところに、同氏の考え方の健全さがよく窺える。このように、平泉氏の定義だけながめているぶんには、専門的にもまた常識的にも全く問題は無さそうなのだが、しかしこの考え方に基づいた英語教育改革案は、「現状分析から結論に至るまで、すべて誤解と誤謬から成り立っている」(p.20)甚だしい短見であるという手厳しい批判を受ける。同書の中の平泉氏の論争相手である渡部氏は「ルサンティマン」(「恨み」とか「怨恨」という意味だそうである)という言葉から論を起し、夏目漱石、荻生徂徠の弟子、山井某、そしてついに聖徳太子まで総動員して批判を展開し、コミュニケーションを目指す英語教育改革試案を「亡国」の試案と結論づけている。(p.13-47)これは、「目的論に関する分裂」(米山・佐野 *op.cit.*: 2)などという生易しいものではなく、はっきり言って全面戦争である。

ではなぜ、コミュニケーションについての一見妥当な定義に基づいた教育案がかくも激しく攻撃されねばならないのだろうか。平泉、渡部両氏の間にある極端な意見の対立を考えれば考えるほど、二人の論争の根底にあるコミュニケーションの定義について再度検討する余地は十分にあるように思えるのである。

2. コミュニケーション能力育成を目指した教授法

平泉氏の唱えているような意味でのコミュニケーション能力の育成を前面に打ち出しているのが Notional-Functional Syllabus (以下, N-F シラバス)⁴であり, このシラバスの理念に立脚した教授法は一般に communicative language teaching とか communicative approach と呼ばれている。N-F シラバスの有効性を主張する一人であるヨールデン (Yalden, J. 1987) はコミュニケーション能力を,

When he assumes the active role of speaker or writer, the individual has to choose something that is appropriate to the context, and which will serve his purposes at the time of utterance. It is this sort of skill together with the ability to manipulate linguistic forms we may now refer to as 'communicative competence' (p. 41)

と定義しているが, これは平泉氏の考え方を幾分一般的な表現を用いて述べているだけで, 本質的には同義である。

さて上のような意味でのコミュニケーション能力の育成を目指すこのヨーロッパ生れのN-F シラバスの理論的背景並びに具体的提案はウイルキンス (Wilkins, D.A. 1976) に詳しいが, コミュニケーション能力の育成を目指している我が国でも当然大きく取り上げられている。たとえば、『英語教育』1983年10月号は, 「英語教育は変わるか——ノーションナル・シラバスと英語教育」と銘打った特集を組んでいる。この中では, 都合八名の専門家がそれぞれの立場から意見を述べているのだが, この特集が出された時点での評価はおおよそ次のようなものである。

印象に残った発言として, notional-functional syllabus はクラスルームでも真に「機能」するシラバスであるのかどうか, いま一度その本質が「再審理」されねばならないというのがあった。再審の結果を得るまで今すこし時間がかかると思われるが, 学者, 現場教師による審理の過程に注目したいと思う。
(田中氏 p.11)

GS [文法中心のシラバス] を捨てて, NS [Notional-Syllabus = N-F シラバス] に走るという大変革はとうてい考えられない。抽象的ではあるが, 従来のGSにNSを加味した, Brumfit (1982: 82) のいう 'grammatical-functional syllabus' を目指すことによって, 教材の作成ないし見方, さらには, 指導形態の偏りを是正していくことが, 学習目標の communication へ近づく現実的な行き方であろう。(伊藤氏 p.14)

田中氏の慎重論は当然として, 後の人々の意見もだいたい伊藤氏のものと同様寄ったりで, N-F シラバスは「魅力的な可能性を秘めている」(小篠氏 p.25) ものの「わが国の英語教育にそのまま適用できるものではない」(土屋氏 p.22) というふうに要約できよう。

N-F シラバスがそのままの形では我が国では通用しえない理由は, それが生まれたヨーロッパと日本の国情の差であることは明らかだが, いずれにせよ何らかの修正を加えなければならないというのが大方の一致した見解である。すると, 目標に関してはヨーロッパであれ日本であれ同じコミュニケーション能力の育成を掲げるのだが, しかしその一方で特にその目標を達成するために考案された教授法 (それが syllabus と呼ばれようが approach と呼ばれようが, この際関係がない)

については、日本では少なくとも一部修正を受けざるを得ないということになる。

もともとこのN-Fシラバスというのは一人の学者が単独で開発したものではなく、ヨーロッパ協議会 (the Council of Europe) の the Council of Europe Modern Language Project (1971) に参加したウイルキンズ、ヴァン・エック (van Ek)、リヒターリッチ (Richterich)、トリム (Trim)、アレクサンダー (Alexander)、モロー (Morrow)、ジョンソン (Johnson) といった人々を中心とした専門家グループの共同研究の所産なのである。(小笠原 *ibid.*: 6 並びにフィノキア・ブラムフィット 1987: xix) このように何人も専門家協議を重ねた結果出来あがった具体案の中に、コミュニケーション能力育成にとっては無駄な *exercise* が混入していたり、無用の項目についての解説などが紛れ込んでいるとは考えにくい。言い換えると、N-Fシラバスはコミュニケーション能力の育成が最も効率よく、しかも効果的に達成できるように構成されているはずである。だから、スターン (Stern) やリヴァース (Rivers) といったヨーロッパ以外の国の英語教育の泰斗らもこの共同研究を高く評価しているし(小笠原 *loc.cit.*)、イギリスなどではN-Fシラバスの原理に基づいた教材が数多く出版されているのだ。(伊藤治己 1984: 39)

しかし前述のように、我が国の専門家の多くはこのシラバスの手直しの必要性を強調している。特に、先の特集中の小篠氏の場合は、「飛行機的设计理論の最もよい検討方法はその理論に基づいて飛行機をつくり、実際に飛ばしてみることである」(p.23) という至極もつともな考え方から、中学校3年生の復習教材ということ想定して、実際にN-Fシラバス教材を作成している。その結果、純粋なN-Fシラバスには、

- (1) 一般概念に基づいた教材の作成は、初級英語コースとしてはきわめて難しい。
- (2) 特定概念シラバスは、特に初級段階では、文法シラバスに従属する位置づけしか与えられない。
- (3) 特定概念がどの程度学習者の表現欲求を満たしたか疑問が残る。

(p.25)

という幾つかの改善の余地のあることを報告している。これは単なる思いつきによる結論ではなく実践を経て得られたものであるだけに、説得力があると認めざるをえない。

するとここで一つ考えてみなければならないことが起こってくる。というのは、ヨーロッパで考案され高い評価を受けたN-Fシラバスという設計図も我が国に引き移す場合には、理由はどうあれ一部手直しをしなければならない訳だが、ではその修正を加えられた設計図に基づいた飛行機は、修正を受けていないものと同じ目的地に着くことが出来るのだろうか、またそうすべきなのだろうか、という問題である。そしてもし、同じ目的地に到達できると答える専門家がいるのなら、次に求めなければならないのは、その保証である。結論が出揃うまでに時間のかかる実践報告はともかく、その改造を施された飛行機に乗客が安心して乗れるためには、少なくとも理論上の保証位は必要かと思われる。

『英語教育』誌上で特集が組まれた時点ではN-Fシラバスについての実践報告はおろか、上記の理論上の疑問点についても納得のいくまで論議されている訳ではない。これは一つには、N-Fシラバスが我が国に紹介されて以来まだ日も浅く、そのような時にもう修正案の方の理論的根拠を求めることは余りにも時期尚早という事情があったのかもしれない。そこで以下では、実践、理論の両面で比較的明らかにされているオリジナルな方のN-Fシラバスについて検討してみることにする。

まず実践に係る面を例を挙げて検討してみるが、ここでN-Fシラバスが一番重視しているのが学習者の needs-analysis と呼ばれるものである。

F-Nアプローチが強調しているのは、教授プログラムの中心は生徒であり、生徒の伝達目的こそが、その核心でなければならないということであり、ここに、F-Nアプローチが学習者に及ぼす驚異的なメリットがある。すべての局面にわたって、このプログラムの言語文化的内容の基礎となるのは、学習者が、学問研究上、社会生活上、また職業上、現在あるいは予想しうる将来に、どのようなニーズをもっているかということである⁵。

(フィノキアロー・ブラムフィット *op.cit.*:22)

学習者がどんな学習ニーズを持っているのかを調べるのが needs-analysis ということになるのだが、かみ砕いて言うとこれは一種のアンケート調査である。このアンケート調査には普通次のような項目が含まれるとされる。

1.0 *Purpose for which target language is required*

1.1 *Classification*

- 1.1.1 Occupational : pre-or post-experience
 1.1.2 Educational : discipline--or school subject
 1.1.3 General Interest

If you have checked : 1.1.1 *Occupational*, fill in : 1.2 only

If you have checked : 1.1.2 *Educational* : fill in : 1.3 only

If you have checked : 1.1.3 *General Interest* : fill in : 1.4 only

1.2 *Occupational Classification*

1.2.1 *Type of Worker*

- manual
 clerical
 technical
 managerial
 professional
 officer
 creative artist/athlete

1.2.2 *Field of Work*

- commerce/industry
 public administration
 profession (medicine, law, teaching, etc)
 science
 armed force
 entertainment/arts
 utilities
 other _____

(Yalden *op.cit.* : 163)

上のアンケートは実際にはもう少し長いのだが、いずれにせよここで尋ねていることは、該当の外国語を学習することによって「何が」したいのか、あるいは「何のために」その外国語を学習するのかということであり、これを学習者一人一人について精査している訳である。こうして集められたデータを拠所として教授内容を選定した上で授業を行なうと、「驚異的なメリット」が学習者に

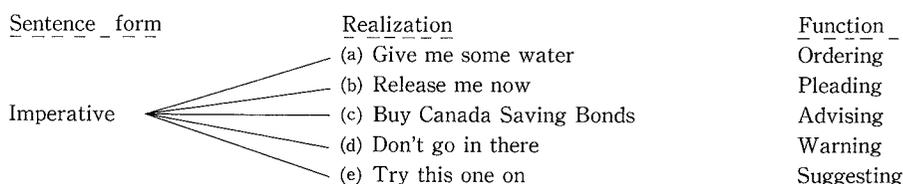
及ぼされるというのである。しかし、この表現は些かオーバーだといわざるをえない。というのも、needs-analysis はN-Fシラバス全体のうちで、おもに実践面に関する考案にすぎず、もう一方の理論的な裏づけと統合して初めてすばらしい効果が期待できる、と考えなければならないからである。

ではここで、N-Fシラバスの理論面について考察してみることにする。

N-Fシラバスは、従来からの文法中心主義のアプローチなどに対する批判というものをその出発点としている。前出のウイルクィンズ (1976) は文法中心主義のアプローチの欠点を次のように指摘している。

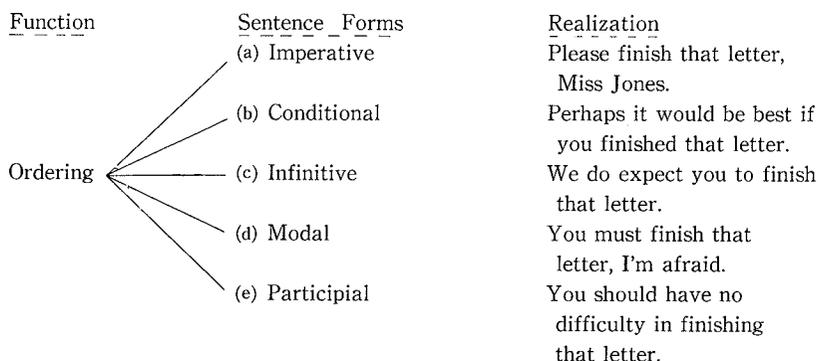
One of the major reasons for questioning the adequacy of grammatical syllabuses lies in the fact that even when we have described the grammatical (and lexical) meaning of a sentence we have not accounted for the way in which it is used as an utterance (p. 10).

また、N-Fシラバスに賛同する人々から見た文法中心主義のアプローチは、下のような図で示すことができる。



(Yalden *op.cit.* : 40)

上図に示されているように、文法中心主義のアプローチは、余りにも文法形式に重点を置きすぎているために、(a)~(e)のように表面上は同じ命令文であっても、各文の背後にある異なった機能について十分学習者に提示することができない、ということになる。これは、コミュニケーション能力を、'文法形式の操作+適切な機能の選別' 能力であるとするN-Fシラバスからみると、当然の結論といえる。このような批判並びにコミュニケーション観に基づいて、N-Fシラバスでは次のような代案を提案している。



(Allen, 1977 in Yalden *loc.cit.*)

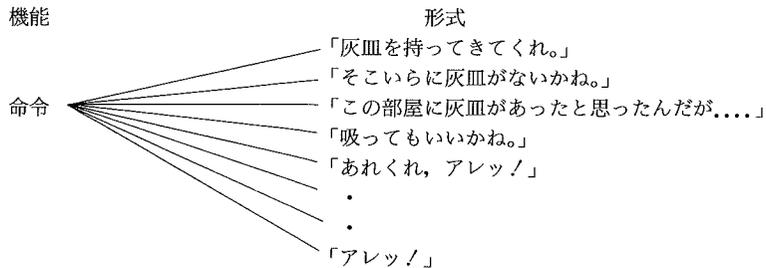
つまりN-Fシラバスにおいては、文法中心主義では文型式の背後に隠されがちであった機能（上図では「命令」という機能）を中心に据え、それに形式を従属させようとする。この結果，“The learning material derived from a notional syllabus will, therefore, almost inevitably linguistically heterogeneous.” (Wilkins *op.cit.*: 19) になってしまうのだが、それは先程の needs-analysis で予め調べておいたデータを参考に、教えるべき項目を絞り込んでいくことができるということになる。このようにN-Fシラバスでは、実践と理論とがうまくかみ合っているようにみえるのである。

だが、ここで少々問題が起こってくる。それは言語の機能と言語の形式に関するもので、いわばN-Fシラバスという飛行機のエンジン部分に関するものといえよう。このことを検討する前に、まずN-Fシラバスに準拠した具体例を一つ挙げておこう。

単元	機能	人物	場面設定	主題	伝達表現/具現形
I	緊急事態への対応	患者	診察室	病気か	Where's hospital . . .
		親族	病院の緊急処置室	事故	What's wrong?
	情況報告	医師			Tell me where you feel the pain.
	治療に関する質問と応答	看護婦			How did it happen?
					Could I . . .
					I'm sorry. You have . . .
				I'd like to call . . .	
				Nurse, please prepare the patient.	
				How long before I can move?	
				Get this prescription filled.	
				Take these pills three times a day.	
				()	
				()	
				()	

(フィノキアロー・ブラムフィット *op.cit.*: 97)

さて上の表では、「緊急事態への対応」、「情況報告」、それに「治療に関する質問と応答」という三つの機能に対して、合計14の言語形式が与えられている。(最後の三つの例が空白にしてあることについては後述。)ここで肝心なのは、なぜ三つの機能に対して14もの具現形があるのかではなくて、なぜたったの14しかないのかということである。これは needs-analysis で適切と思われる項目を取捨選別する以前の問題なのだが、たとえば患者と医師とが隣人同士だった場合には、上記と同じ機能を果たすにしても幾つかの他の異なった伝達表現が可能になってこよう。このことをさらに突き詰めていくと、前出の伊藤治己氏の示唆に行き当たる。伊藤氏は Breen (1983) などを援用しながら、言葉の機能とその形態を安易に結びつけることへの批判が高まってきていることを指摘し、機能と形態との関係はもともと予測不可能であり、その決定は人間関係とか情況に依存する、と述べている。(p.34) 伊藤氏の批判を日本語の簡便な例を引いて補足すると、たとえば「命令」という機能を表わすには、



というような形式が考えられる。これらの例文中、上から二番目と四番目は「質問」の機能を表わすとも受け取れるが、例えば会社の社長が平社員に向かって発したといった状況を想定すると、たちどころに「命令」の機能を帯びてくる。また最後の、「アレッ！」の場合も夫婦のような人間関係を考えると、起こる可能性は十分にあるといえよう。このように「命令」という機能一つ取り上げても、それを表わすことのできる言語形式のヴァリエーションは無限なのである。

確かに従来文法中心主義などにおいては、言葉の機能面が看過されがちであったことは否めない。この点に関してはウイルクィンズ等の指摘は的を射ている。しかし、N-Fシラバスは機能を出発点とした理論を構築するにあたって、ブリーンの言う、「機能と形式との関係は本来予測不可能である」という言語の本質を見落とししてしまっている。これは、N-Fシラバスの理論の中心部分に関するだけに、ことのほか重大な欠陥といわざるをえない。

さらにN-Fシラバスは文法中心主義ばかりではなく、場面中心主義 (situational approach) に対する批判もその出発点としている。場面中心主義の典型的な例は、観光旅行などで海外に出かける際によく携帯される phrase books で、「空港で」とか「ホテルのロビーで」という場面ごとに役に立ちそうな文や語句が整理されているものである。N-Fシラバスの課題の一つはいかにして場面中心主義のアプローチの限界を越えるかということにあったようだが、まずN-Fシラバスから見た場面中心主義の限界とはどのようなものであったのかを述べておく。

ウイルクィンズ自身が用いている例を使うと、場面中心主義のアプローチでは、“at the post office” といったような具体的な状況を設定し、そこから言語材料の取捨選択を行なっていく。そこで郵便局なら郵便局で行なわれる可能性の一番高そうな表現例 (切手の買い方、等) が網羅されることになる。ウイルクィンズはこの「可能性」を槍玉に上げる。

I may have gone into the post office, not to buy stamps, but to complain about the non-arrival of a parcel, to change some money so that I can make a telephone call or to ask a friend of mine who works behind the counter whether he wants to come to a football match on Saturday afternoon. Making complaints is not (should not be!) what one typically goes to a post office for. (p. 17)

「郵便局で」という場面一つ取り上げても、そこでどのようなやり取りが行なわれるのかまったく予想できない訳であるから、具体的な状況だけから自然な言語使用を規定しようとするのは無理である、というのがウイルクィンズの主張なのである。

具体的な状況を基準とした場合のこの限界を克服するためにN-Fシラバスが提案する基準がその名にもなっている「ノーション」(「時間」、「空間」、「場所」などに分類される抽象的概念) で

あり、「ファンクション」(「判断」,「譲歩」,「感情表現」といった機能)なのである⁶。ここでN-Fアプローチが取った方法とは、場面中心主義アプローチの基準であった「具体的情況」の「具体的」の部分「抽象的」レベルにまで昇華させるというものであった。というのも、全ての具体的な情況の背後には、“the making of requests, the seeking of information, the expression of agreement and disagreement” (Wilkins *loc. cit.*) といった概念なり機能が存在するからである。

ウイルキンズの考えたとおり、抽象的な概念・機能はその性質上、ほとんど全ての具体的な情況に普遍的に内在するのかもしれない。しかしそのような抽象的な基準を拠所にしたシラバスであっても実際に学習者に教材として提示する際には、そのままの抽象的な形では意味がなく、必ず具体的な情況を伴ったものでなければならない。とすると、N-Fシラバスでは、シラバス作成の時点においては個々の具体的な情況から概念・機能を抽出する一方で、教材作成の段階では再び具体のレベルに下降してくることになる。この際、場面中心主義のアプローチに沿って作成された教材が不特定多数の読者や旅行者をただ漠然と対象としているのに対し、N-Fアプローチでは先の needs-analysis を經由することにより、特定の学習者一人一人に見合った教材が作成できるとするのである。

しかしこれは果たして、本当だろうか。このことを確認してみるため、N-Fアプローチに準拠して作られた教材と場面中心主義のものとを比較してみよう。

- (1) Does it hurt when I touch you here?
- (2) Can you breathe easily when you're lying in bed?
- (3) We'll have to put you in a plaster cast.
- (4) It's a sharp pain and is a little bit relieved when I press the right shoulder.
- (5) Call me in a week or before if the pain gets worse.
- (6) I'll have the laboratory check this sputum tonight. Please call me tomorrow morning.

上の例文中、3例は先のフィノキア・ロ・ブラムフィットの中で用いられていたもので、残りの3例は、『医学英会話の実際』(1980)からのものである。この本は、「...また外国に滞在中あるいは旅行中の人が、急病のためどうしても英語を使わなければ困る状況におかれると、よく耳にします。このような観点から、専門家ばかりでなく素人の一般人でもいちおう病気についての英語表現を知っておくことは、ますます国際化する近代国家の国民として、当然の準備といえるのではないのでしょうか。」(p. 1)という主旨で書かれたものであるから、ウイルキンズの批判している場面中心主義の教材である。では、上の6例中、どれがN-Fシラバスからの文例で、そしてどれが場面中心のものなのだろうか。少なくとも、ここで扱われている例文はどれも実質上全く同じで、区別をすることは不可能なように思えるのである⁷。ということは、N-Fシラバスのように一旦抽象的な項目を立て、それから再び具体的な場面を設定するという手間を取ったものと、そうでないものとの間には、本質的な違いは無いのではないかということになってくる。

さらに重要なことは、ウイルキンズは“at the post office”の例の中で、話題はどういう方向に動いていくのか予想がつかず、そのために場面中心主義には限界があるとしているのだが、この批判はN-Fシラバスについても当てはまるのではなからうか。確かに概念とか機能といった抽象的な項目は日常のほとんどの情況に該当するかもしれない。だが、実際に学習者に提示するのは具体的な文なのだから、話題の変化を予測しえない以上N-Fシラバスに準拠する教材の中に起こりうる可能性のある全文全てを予め挿入しておくこともまた出来ないのである。つまり、たとえ普遍的な抽象概念であっても話題の予測能力は無いのである。

以上のようにみえてくると、コミュニケーション能力の養成を目標としたN-Fシラバスには理論上の欠陥があるばかりか、事実上はそれが批判する場面中心主義の教材と同類であるとみなすことができよう。このようなシラバスにいくら手直しを加えようとも、果たして我が国で用いることが妥当なのかどうか疑問が残る。ましてや、N-Fシラバスの理論上のあいまいさゆえに、そのシラバスに則った communicative language teaching が新指導要領に謳われている当初の目標を達成することは至難の業かと思われるのだが。

しかしここで一つ不思議なことがあることに注意しておかねばならない。それは上でみてきたN-Fシラバスの理論上の矛盾や不備にもかかわらず、当シラバスによる教授法は学習者に「驚異的なメリット」を及ぼすことができるということである。フィノキア-ロ・ブラムフィットによるこの表現が単なる自画自賛や誇大広告でないことは、前出の伊藤治己氏の報告からも窺えるところである。氏は1982年より一年間、ウイルキンズの所属する英国レディング(Reading)大学で研修され、N-Fシラバスの現状をつぶさに見てこられた人である。このような人の言になる、「実用面ではNSが今なお高く評価され」しかも「NSの原理に基づく教材が数多く出版されている」という報告の持つ意義は大きい。再び小篠氏の比喩を借用すると、イギリス(ヨーロッパ)では、エンジン部分の設計に重大な欠陥のある飛行機がブンブン飛び回り、しかも乗客を無事目的地まで運んでいっているということになる。なぜこのような不可解な現象が起これうのだろうか。この謎めいた現象を理解するために、次にN-Fシラバスを生んだヨーロッパにおける外国語教育の特徴を探ってみることにする。

3. ヨーロッパにおける外国語教育の特徴

ヨーロッパでの外国語教育について知ろうとすると、ケリー (Kelly, L.G. 1969) が便利である。ケリーはヨーロッパの外国語教育を、ローマ時代から現代に至るまでおよそ1200の一次資料(primary source) を駆使して綿密に分析している。

ケリーによるとヨーロッパにおける外国語教育の目標は大別して、文学的(芸術上の目的)、哲学的(思考の訓練)、そして現在我が国で問題になっている社会的目標(コミュニケーション)の三つに分類できるという。この三つの目標がそれぞれの時代の要請に応じて主役の座を演じてきたのがヨーロッパでの外国語教育の歴史なのである。下の表はその変遷の歴史を幾分簡略化して示したものである。

時代 \ 目標	文学	哲学	社会
ローマ時代	+	+	+
中世	-	+	-
ルネッサンス	-	-	+
18・9世紀	-	+	-
現代	-	-	+

上の表において+ (プラス) を施してある項目がそれぞれの時代で外国語教育の主目標と考えられたものだが、この資料からヨーロッパにおける外国語教育の特徴を幾つか知ることができる。

上の表に窺える顕著な特徴の一つは、ローマ時代にみられる文学、哲学、社会という三目標の併存である。ケリーの調査によるとこの三つの目標は、ローマ時代に限ってお互いにバランスを保って存在できたということになっている。このことをケリーは同書の中で次のように述べている。

During this period [classical Rome] all aims were in balance, one flowing into the other from the social needs of the bilingual home and society, to the intellectual trials in the schools, to the scholarly and administrative requirements of the bilingual Roman in the Greek communities of the Empire (p. 397).

このように外国語教育の点からいうと、ローマ時代というのは一つの理想的な状態が出現していた時代ということになり、当時外国語教育に携わっていた人にとってはこの上もない願ったり叶ったりの時代であったということになるのか。

翻って現代はというと、冒頭で述べたように20世紀とは「目的論に関する分裂」を反映し、そのことが「教授法の多様性の原因」となっているという混乱の時代である。(米山・佐野 *op.cit.*: 2-3) この辺の事情はアメリカでも同じらしく、リヴァースも現場での多様な目的観の錯綜している様子を次のように報告している。

私たち参観者は少々途方にくれた感じである。4人のベテラン教師の授業ぶりを参観した結果わかったことは、これら教師がそれぞれ別の組み合わせと、別の優先順で目標というものを考えているということである。しかも、その目標も、ことばでは一致しているようにみえても、その達成のための技術となると、非常に大きな開きがあることを目にしたのだ。(リヴァース *op.cit.*: 7)

換言すると、三つの目標が調和しつつ共存していたといわれるローマ時代とは対照的に、現代は複数の目標が存在するがゆえに逆に混乱が起こっているという状況になる。前掲のケリーの表と比較しながら考えてみてここで自然に湧く疑問は、なぜローマ人と比べて現在外国語教育に従事している人々はこのような割を食わねばならないのかという、いささか理不尽な思いであろう。ローマ時代にも複数の目標が追求されていたのだとすると、ローマ人にできたことなら現代人にできても不思議はない、という論も成り立ってこよう。さらに、ケリーの言葉を額面通りに受け取ると、現代の外国語教育の抱えている問題は、少なくともその目標に関しては、ローマ時代の教育法を模範にすることによりある程度解決のめどがたつのではなからうかという論理も飛び出してくるかもしれない。もっとも、数ある外国語教育の方法論の中にも未だに「ローマ方式」なるものは登場したことがないことから判断して、ローマ時代には複数の目標を同時に追求することを可能たらしめていた何か特別な条件が揃っていたのか、それともケリーの論考におもわぬ見落としがあったのかのいずれかということになる。

確かにケリーの説の中には後者の点に関して、何を「外国語教育の目標」とするのか幾分あいまいさの感じられる箇所がある。たとえば、ローマ時代には当時の外国語であったギリシャ語は基本的には、“During childhood Greek was picked up through contact with bilingual tutors, slaves, social peers” (p.401) という形で身につけられていったということだが、家庭教師はとも

かく、果たして奴隷や遊び友達との接触まで「教育」の一部に含んでよいのかどうか若干の疑問が残る。

またケリーの文中には、最初の引用の“all aims were in balance, one flowing into the other . . .”の箇所などにかすかに感じ取れるように、ローマ時代を美化する傾向がなきにしもあらずだが、それでも一次資料を豊富に駆使しているという点で他に類を見ないものであることもまた確かである。そこでここでは、「教育」あるいは「教育の目標」の厳密な定義づけには拘泥せず、ケリーの供する資料のみを検討していくと、ヨーロッパにおける外国語教育のもうひとつの特徴が浮び上がってくる。

ここで再びケリーの表を参照してもらおうと明らかになることだが、ヨーロッパにおける外国語教育の中で一際目を引く特徴とは、今回の指導要領の改訂で我が国では初めて正式に取り組むことになった社会的目標（すなわち外国語によるコミュニケーション能力の育成）は、ヨーロッパでは古くローマ時代の昔から他の目標と並んでごく当然の教育目標として位置づけられていた、という事実である。これは前掲のケリーの引用にも如実に現われているように、ヨーロッパはその地理的条件のために本来バイリンガルな土地柄だからこそ可能であったと思われる。つまり、ヨーロッパには社会的目標の達成にとって非常に有利であるこの条件が揃っていたため、「時代の要請」さえあればいつでもこの目標をその時代の教育目標として掲げられたのである。この目標が国際化社会とも称される現代において改めて脚光を浴びようになる前にもう一度、やはり国際化の時代であったルネッサンスの頃にも主役の座を務めることができたのも、このような理由によると思われる。当然ながら、「時代の要請」に変化が起きると、それに応じて外国語教育の目標も、文学的・哲学的（中世）とか、哲学的（18・9世紀）といった具合に移り変わっていく訳だが、そのためにはもともと対応できる条件が整っていなければならない。そしてヨーロッパには、文学的、哲学的目標同様、社会的目標が可能となる条件が「バイリンガルの風土」という形でローマ時代の昔から揃っていたのである。このことこそケリーの綿密な調査が端的に物語っている、ヨーロッパでの外国語教育の顕著な特徴であるといえよう。

ヨーロッパにおいて著しいこのような教育条件が備わっていると、一つの副産物をも生み出すようである。というのは、自国の言語に加えて、同時に他国の言語に接することのできる環境に育った人にとっては、さらにもう一つ別の言語を取り入れることにも比較的抵抗が少ないのではなからうかということである。たとえば、ルネッサンス時代には、

... it was unthinkable that an educated man could not speak Latin. Though they were by now literary vehicles of some stature, modern foreign languages were taken by the Renaissance gentlemen as primarily social implements (Kelly, *ibid.* : 397)

といった具合に、ヨーロッパでは時代の要請に合わせて、次々に新しい言語を取り入れていくことができたようである。

さらに興味深いことは、ヨーロッパで社会的目標のために学習される言語はかならずしもヨーロッパ言語の一つである必要はないということである。このことは、ヨーロッパ（イギリス）における日本語教育の例を見ると良くわかる。

大庭（1988）によると、戦前のイギリスにおける日本語教育は「まことに貧弱なもの」（p. 7）であつたらしい。下記の表はそのことをよく裏づけているが、これは1936年頃から1941年頃迄の、当

時イギリスで日本語教育を施していた唯一の大学だったロンドン大学東洋学部の日本語専攻生の推移を表わしたものである。

年 代	学生数
1936 / 37	12名
1937 / 38	17名
1938 / 39	15名
1939 / 40	6名
1940 / 41	5名

(大庭 1988: 9)

ところがこのような寂しい状態は、1942年を境に急変することになる。

1942年という年代からも想像がつくように、イギリスにおける日本語教育に大きな変化が起こったのは、第二次世界大戦を契機としている。戦前はいっこうに冴えなかったロンドン大学東洋学部だが、いったん日本との戦争に突入し、日本語のできる通訳や翻訳官の必要性(当時の「時代の要請」)を感じると、ただちに本格的な日本語教育計画が開始された。この結果、「中産階級以上の裕福な家庭でIQの高い学生の集まるグラマー・スクールの大学入学直前の学生で、ラテン語、ギリシャ語、ロシア語、フランス語などを学び、よい成績をとっているもの」(p.17)がロンドン大学のこのコースに勧誘された。こうしてロンドン大学では、5年後の1947年にその幕を閉じるまで、実に648名もの青年たちがこの日本語コースで通訳や翻訳官になる訓練を受けたということである。イギリスにおける日本語教育は戦争という異常な条件の下でおこなわれたものではあるが、この例はヨーロッパには時代の要請があれば、何語であれ、また何の目的であれ学習できるという伝統がローマ時代から連綿と続いているということを示しているといえよう。

またここで、前述のN-Fシラバスとの関連で注目しなければならない点は、この日本語コースのカリキュラムである。このカリキュラムは前戦での軍事情報の変化により徐々に手直しを受けるのだが、当初は次の4つのコースに分かれて行なわれていた。

- (a) コース 日本語一般の読み、書き、会話。卒業間近かになって、その適性を見て、翻訳、訳問の両班に分け、軍隊用語等の教授を行なった。
- (b) コース 訳問官養成のためのコース。専ら会話の特訓を行った。
- (c) コース 翻訳官養成のためのコース。専ら日本文の解説を訓練した。
- (d) コース 翻訳官を短期に養成するためのコース。6ヶ月ないし9ヶ月間の間に文語体、軍隊用語を叩きこまれた。このコースは1年余りで閉鎖された。

上の4つのコースに加えて、後に次の5番目のコースが付け足される。

- (e) コース 1944年2月の東南アジアでの英軍の反抗以来、翻訳も通訳も両方できる者の必要性を痛感した前戦からの強い要請に応じて、同年6月に新設された「軍総合コース (Services General Purpose Course)」。

(大庭 *ibid.*: 20-28)

以上の5つのコースは「前戦での要請」に応じて設けられたものである。するとここで窺えることは、戦争以前のヨーロッパでは、「何語」を「何のために」に学習するのかを決定していたのは前述のように「時代の要請」という総括的なものであったのに対して、戦争という非常事態を迎えた際の決定要因は、「前戦での要請」というかなり限定されたものになってきているということである。これは、「要請」の源が次第に狭められていくプロセスであるといってもよいかと思う。

戦争が終結し再び平和が戻り、また国際化と呼ばれる時代を迎えた際に、前出の the Council of Europe Modern Language Project (1971年) に参集した外国語教育の専門家たちの取ったアプローチとは、この限定のプロセスをさらに押し進め、そしてそれを社会の最小構成単位、つまり学習者一人一人にまで絞り込んでいくというものであった。この結果生み出されたものが、学習者個人が「何のために」該当の外国語を学びたいのかを詳かにする needs-analysis なのである。このように、needs-analysis を前面に打ち出す N-F アプローチがアメリカや日本ではなく、ヨーロッパで開発され実践されているということには、それなりの歴史的な裏付けがあるように思えるのである。

また以上のような考察から、なぜヨーロッパでは理論的にみて相当に無理のある N-F シラバスがある程度の成果を上げることができるのかも理解できる。ケリーがいみじくも指摘しているように、ヨーロッパでは N-F シラバスが登場する遙か以前からコミュニケーション能力の育成は当然の教育目標の一つであり、時代の要請さえあればその目標を何の不自然さも伴わずに追求することができ、かつまた達成することができたのである。これがローマ時代から続いてきている、ヨーロッパ特有のバイリンガルな背景の賜物であることもケリーの綿密な調査が教えてくれるところである。この特色はヨーロッパでは科学技術の進歩と共にますます強められていくだろうと予想される。たとえば、今のところロンドン、パリ間は連絡船経由で6時間もかかるが、これが90年代末には、現在建設中の英仏海峡トンネルに超特急新線が就航し、同区間はたったの2時間半で結ばれることになるという⁸。このような科学技術の進歩のおかげで、ヨーロッパではどこにいようとたえず1言語以上に接する機会はさらに増加し、同時に外国語学習の下地も強化されることになるだろう。突き詰めていうと、このヨーロッパのような環境の下では、学習者の学習ニーズさえ特定できれば、平泉氏のいう「ウワーキング・ノウレッジ」を身につけさせるのは比較的短期間に、しかも効率よく達成できるのである。バイリンガルな環境下では、学習者は日常の暮らしのなかで該当の言語に接する機会が豊富にあるため、授業と日常生活の間で好ましい相互作用が起りやすく、学習効果も上がるのである。これが、フィノキア・ロ・ブラムフィットの唱える「N-F アプローチが学習者に及ぼす驚異的なメリット」の本当の原因であるように思える。逆に言うと、平泉氏が提案しているような意味でのコミュニケーション能力の養成が達成可能な教育目標になるためには、ヨーロッパのようなバイリンガルの風土が絶対条件なのである。このことを忘れ、コミュニケーション能力の育成を目指しているというだけで、まったく教育条件の異なる国において開発された教授法を我が国に持ち込もうとすると、そこから生じるものは混乱であって進歩ではないと予想される。

4. まとめ

平泉氏が提唱しているような意味でのコミュニケーション能力の育成は、長期的に見て確かに望ましい教育目標には違いない。しかしながら本稿においておこなったN-Fシラバスの理論上の矛盾点の指摘と、そのような欠陥にもかかわらず同シラバスがイギリスなどではかなりの成果を上げているという報告から、限られた期間内にコミュニケーション能力を培うには、バイリンガルな環境が必要不可欠のように思えるのである。一方、我が国の外国語の教育条件はヨーロッパとは本質的に異なっていることは言うまでもない。それにもかかわらず、日本では現在、ヨーロッパで追求されているのとまったく同じ目標を同じ方法論を用いて達成しようとしており、そしてそのために日本における英語教育が大きく歪められている。この事情は、ヨーロッパ生れの理論にいささかの手直しを加えても、変るべくもないことのように思われる。また、新指導要領の冒頭を飾っている目標についても、バイリンガルな伝統も環境も整っていない我が国では、その教育風土に合った独自の定義づけが必要であろう。平泉試案が「亡国の案」とまで断じられたのは、氏が余りにも一般的すぎる定義をそのまま鵜呑みにし、我が国の教育条件に見合った定義づけを怠った結果であるといえよう⁹。

平泉氏と論陣を張って渡り合った渡部氏の論考にも無理があるように思われる。というのも、本来、実用主義（コミュニケーション）と教養主義とは水と油のような関係ではなく、むしろ表裏一体であると考えられるべきである¹⁰。まともな教養無くして、まともなコミュニケーションが成立しえないのは、なにも外国語に限ったことではない。この「教養」という言葉を、中学校で扱う程度の「語彙」、「文法」、「文化知識」等に置き換えても、両者の関係の強さが浮き彫りになるだけである。この点について、リヴァースも同主旨のことを述べている。

言語の本質と使用を理解することが、効果的なコミュニケーションの技能を伸ばす方法論の基礎である。その言語を話す人びとのもつ文化に対する理解が欠けていたり、新しい言語を通しての自己表現に自信がなかったりすると、効果的なコミュニケーションは妨害される。

(リヴァース *op.cit.*:11)

『英語教育大論争』の中の激論が、その深遠な学識や、広範な経験にもかかわらず、時折不毛な論争のように思えるのは、本質的には同じものがあえて違うものとして取り扱われているからではなからうか。しかしそのような違いは、両氏の立場、見解の相違であり、英語教育の実態とは無縁である。このように、「実用主義」と「教養主義」とは現代の英語教育を分裂に導いている本当の二重構造ではないと結論づけることができよう。本稿での考察から明らかなように、日本における英語教育を金縛りにしている本当の二重構造は、我が国の教育事情に見合ったコミュニケーション能力の定義づけと深い関係がある。今回の新学習指導要領の施行により、いまや全ての中学生が英語によるコミュニケーション能力の育成を要求される訳だが、せつかくの新目標を砂上の楼閣にしないためにも、この真の二重構造は一刻も早く解明され、そして解消されねばならないのである。

〔注〕

1. 中学校英語科においては、昭和44年の中学校学習指導要領の改訂により「言語活動」が導入されたが、正式にはこれがコミュニケーション能力育成の先駆けとなった。
2. 『内外教育』1989年2月14日 (p.28)
3. たとえば、大関、他 (1983: 99—102) では、Chomsky (1965), Hymes (1972), Hartman (1972) に言及し、コミュニケーション能力並びにコミュニケーション活動を定義している。その主旨は、コミュニケーション能力とは、発話文の文法的正確さのみならず、社会的適切さも判断できる能力であり、そしてコミュニケーション活動とはそのような能力を用いて社会的行動をすることである、というものである。これは、平泉氏や後述のヨールデンの考えと機軸を同じくするものである。
4. この理論は、Notional Syllabus, Functional Syllabus, Functional-Notional Syllabus, あるいは Functional Notional Curriculam といったさまざまな呼び名で呼ばれているが、本稿では Notional-Functional Syllabus で統一する。
5. このフィノキアロー・ブラムフィットの論理は些か矛盾しているように思える。というのは、ヨールデン等の定義をコミュニケーション能力であるとし、社会的適切さの判断能力もその中に含めるとすると、「生徒の伝達目的」という時には明らかに、対人関係とかコミュニケーションがとりおこなわれている「場」といったような状況を前提としており、そうすると生徒はそのような状況の一要素ではあっても中心ではなくなるからである。さらに、学習者を中心とするというときには、その学習者の認知スタイル（場独立型か場依存型か、熟慮型か衝動型か、等）とか学習者の人格（自尊心、抑制、等）を考慮しなければならないはずだが、N-Fシラバスではこのような学習者の認知ならびに情意領域をどう取り扱うのか明らかにされていない。
6. N-Fシラバスにはこの他、様態のカテゴリー、つまり話者の態度が表われる範疇 (Categories of modal meaning) も設けられている。詳しくはウイルキンズ (1976: 38—54) 参照。
7. ここでは、(1)(3)(5)がN-Fシラバスからの例文である。
8. 『朝日新聞』1989年3月10日
9. 片山、他 (1985: 13) にも同様の考えが述べられている。その中では、「外国語教育の目的という点と、実用的目的と教養的目的に大別して論じられることが多いが、二律背反的に考えたり、美辞麗句で並べてその具体的肉づけのないところにはあまり意味はない。‘culture’は‘improving or refinement by education and training’である。すなわち、training という実用を通じての refinement が culture であり、いわば実用即教養である。実用対教養という対比より、強調点の置き方の違いとして認識すべきである。」と説明されている。
10. 平泉試案では、英語は中学校では義務教育の対象として残すものの、高校では「厳密に志願者に対してのみ課すもの」(p.11) としている。このような、いわばエリート養成のための英語教育という前提が、氏が「コミュニケーション能力」の定義について十分吟味しなかった遠因の一つかと思われる。

〔参考文献〕

- フィノキアロー・ブラムフィット著 織田・萬田訳 『言語活動中心の英語教授法』 大修館。1987。
 平泉渉・渡部昇一著 『英語教育大論争』 文藝春秋社。1975。
 伊藤治己 「ノーションナル・シラバスをめぐる——英国レディング大学の場合——」『中国地区英語教育学会紀要』 No.14. 1984。
 片山嘉雄、他編著 『英語科教育読本』 大修館。1985。
 Kelly, L.G. *25 Centuries of Language Teaching*. Newbury House Publishers. 1969。
 大庭定男著 『戦中ロンドン日本語学校』 中央公論社。1988。
 大関篤英、他著 『英語科教育法』 金星堂。1983。
 織家肇編著 『医学英会話の実際』 南雲堂。1980。

- リヴァース, W. M. 著 天満・田辺訳 『外国語習得のスキル』 第二版。 研究社。 1987.
Yalden, J. *The Communicative Syllabus*. Prentice-Hall International. 1987.
米山朝二・佐野正之著 『新しい英語科教育法』 大修館。 1983.
Wilkins, D. A. *Notional Syllabuses*. Oxford University Press. 1976.
『英語教育』 vol.xxxii. no.8. 大修館。 1983 October.
『内外教育』 第4010号。 時事通信。 1989年2月14日。

A Preliminary Study on the False Concept of 'Communicative Competence' -A New Teaching Objective in English Education

Department of English
Division of English Education
Adachi, Kazumi

Resumé

This paper deals with the concept of the newly installed teaching objective in English education: communicative competence in the target language.

As a necessary, preliminary ground-clearing, this paper first illustrates the current educational situation which has been claimed to be the victim of two opposing schools of thought in terms of the educational objective: the formalist vs. the activist. Such a preliminary survey entails a close analysis of an approach and educational background allegedly related to language teaching for a communicative purpose. In the process, the Notional-Functional Syllabuses, which have been advanced with a specific view to cultivating a communicative competence in the learner, have been proved to be tainted with flaws, both practical and theoretical.

Second, a survey on the educational background in Europe has yielded the result which underlines the bilingual heritage as an inherent property for positing communication-oriented language education as a viable teaching objective.

Concludingly, this paper demonstrates that the current confusion pestering English education in Japan results not from the customary dichotomy between formalists and activists but from infertile endeavor, based on the false concept, to pursue the objective which could be feasible only with the bilingual teaching/learning ambience.

(平成元年4月20日受理)

