

【寄稿】

特集：コミュニケーションアプローチを考える

コミュニケーション・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開発の指針を求めて

西口 光一*

キーワード

コミュニケーション・アプローチ, コースデザイン, 実用的コミュニケーション,
社会的コミュニケーション, 自己表現活動中心の基礎日本語教育

はじめに

コミュニケーション・アプローチ（以下、本文中ではCAと略す）が日本に来て広まり始めたのは1980年前後からである。現在では構造（文法）中心のアプローチではなくCAを標榜することが「常識」のようにになっている。しかしながら、基礎日本語教育の実態は旧態依然のままである。本稿の目的は、基礎日本語教育へのCAの適合性を検討し、その後の研究も参照しつつ、基礎日本語教育の革新のための指針を得ることである。そうした作業を行うための一つの方略として、本稿では、CA発展の嚆矢となったWilkinsの論考（Wilkins, 1976）に立ち返って、Wilkinsの目論見やかれが示したCAの方向性などを検証する。

まず、はじめに、議論の導入として、1980年代に遡って、日本語教育を中心にしながら英語教育にも一定の目配りをしつつ日本でのCA受容の状況を回想する。2. では、CAとは何かを改めて振り返った上で、基礎日本語教育の現状についての筆者の認識を述べる。3. では、CAの性質や志向性を精確に把握するために、Wilkins（1976）に立ち返って、Wilkinsの目論見や問題意識を別出する。そうした検討の上で、4. では、CAの誕生と発展の文脈を指摘することによりCAを相対化する。5. では、以上の議論を踏まえて、新たな基礎日本語教育のカリキュラムと

教材開発の方向をさぐる議論をし、一定の指針を明らかにする。最後の、6. では、新たに開発されたカリキュラムと市民性教育との親和性を指摘する。

1. コミュニカティブ・アプローチ回想

1. 1. コミュニカティブ・アプローチ以前——教授法の時代

CAが登場するまでは、教授法と言えば、基本は入門を含む基礎第二言語教育についての議論だった。パーマーの直接法もオーディオリンガル法も、TPRもサイレントウェイもナチュラル・アプローチもそうである。また、その教育内容は、教授法に関わりなく、端的に目標言語の構造だった。あるいは、もう少し教育目標的に言うと、目標言語で正しい発音で正しい文が言えるようになること（及びその逆方向として目標言語の発話やテキストを理解できるようになること）であった。ゆえに、一つの教授法というのは、「基礎〇〇語コース」として、カリキュラムとそれを具現化した教科書や教育資材と指導方法のマニュアルなどの形で具体化されて、その教授法の背景にある言語理論や学習理論ならびに指導原理や指導方法とともに教育者に供されるものであった。そして、そのような「教授法の一式」を供せられた教師は多かれ少なかれその教授法に準拠して教育を

* 大阪大学（Eメール：koichi@ciece.osaka-u.ac.jp）

実施するのであった。別の言い方をすると、基礎第二言語教育を行おうとする場合に教授法とそれに基づく教材等があらかじめ選択肢としてあって、教育計画者は教育の計画にあたってどの教授法に基づくどの「教授法の一式」を採択するかという意思決定をする。そして、多くの場合、それは端的に教科書の選択となる。そのようにして教科書が採用された後は、コース・コーディネータが教科書の内容を適宜に各授業に配分して、所定の指導方法にしたがって教師が授業を実施するだけとなる。

例えば、1970年頃までの日本国内での日本語教育では、パーマーのオーラル・メソッドを日本語教育に応用したと言われる長沼の直接法が教育方法のオーソドックスとなっており、主要な教科書の大部分はその教育方法に多かれ少なかれ準じたものであった。ゆえに、どの教科書を採用したとしても実際には、「正式な教師教育」を受けた教師が授業を行う場合は長沼式の直接法による指導を中心とした学習指導が行われていた。また、1970年以降の日本における市販の英語教材は「オーディオリンガル法に基づく」というのがもっぱらの謳い文句であった。そして、LLやテープレコーダーを活用した学習が、学習や学習指導の重要な部分を占めていた。ただし、いずれの場合も、実際の授業実施や指導方法がどれほど当該の教授法に準じたものになっていたかは、学校によって、また教師によって違っていただろうことは容易に想像できる。

このようにCAの出現までは、教育計画とは特定の教授法とそれを具体化した教科書であり、専門職としての教師とは特定の教授法に基づく学習指導ができる人あるいは複数の教授法にわたってそれができる人のことであった。また、教師教育や教師研修というのは特定の教授法及びそれに関連する知識と技術の習得とほぼ同義であった。そして、第2節で論じるように、CAは、教授法の時代の幕引きをした。

1. 2. 日本におけるコミュニケーション・アプローチの登場と普及

日本語教育及び日本の英語教育にCAが来て広まり始めたのは1980年前後からと言っていいだろう。当初はいわば「初期吸収期」で、Stevens (1977, 1980, など) や Widdowson (1978, 1979,

など) や Brumfit (1980, など) などの理論的な論考を通してCAの基盤となる言語観や言語コミュニケーション観とそれらに基づく第二言語の習得と教育の原理が吸収され、また、Council of EuropeのThreshold level (Council of Europe, 1975) や Waystage (Council of Europe, 1977) を通して新たなコミュニケーション教育の内容も知られるようになった。しかし、この段階では、英文原著しかなかったため、ごく一部の日本語教育者しかこれらの情報を知り得ていない。英語教育では1980年よりも以前からCAに関する記事が『英語教育』(大修館)などに掲載されており、日本語教育者よりも先行してCAのことが一般教師の間でも知られていた。

CA普及の「跳躍台」となったのは、現場教師向けに書かれたCAのコンパクトな概説書であるJohnson and Morrow (1981)であろう。同書は1984年に邦訳(ジョンソン, モロウ, 1981/1984)が出版されて、それによりCAの考え方やその教育内容と教育方法が一挙に広まった観がある。ただし、日本語教育者による受容は緩慢であった。

このような第一の波とも並行する形で第二の波が訪れていた。コミュニケーション・シラバスデザインの波である。新たなシラバスデザインについての最初のまとまった著書であるMunby (1978)は、コミュニケーション・シラバスデザインの「バイブル」として広く読まれた。そして、Johnson (1982) や Yalden (1983) などのシラバスデザイン関係の専門書が出版され、その流れはDubin and Olshtain (1986) や Yalden (1987) のコースデザインの論考や、Hutchinson and Waters (1987) のESP開発の手法の研究へと展開していった。

ちなみに、1980年には、アメリカ応用言語学会とイギリス応用言語学会の共同で学術誌*Applied Linguistics*が創刊された。イギリスを中心とするヨーロッパの言語教育学と北米の言語教育学が融合した瞬間である。そして、その記念すべき第1号の巻頭論文を飾ったCanale and Swain (1980)の“Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”は新たな時代の幕開けを告げるものであった。

1. 3. 日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ

80年代後半から90年前後にかけて日本語教育においてもCAの実践の試みや教材開発が行われている。

国立国語研究所では、1977年以来約20年にわたり、将来の日本語教育と日本語教育学の指導的人材の育成を目的として1年間にわたる日本語教育長期専門研修を行ってきた。同研修では、日本語学や社会言語学などの日本語関係の研修と並行して、日本語の教育方法の研修も充実して行われた。そして、80年代には同研修の修了生が集まってCAについて精力的に研究し、各々の現場でさまざまな教育実践を行った。『中国からの帰国者のための生活日本語』（文化庁文化庁、1983）はそうした営みの最初の成果と言ってよいだろう。また、西口（1984）は会社場面の日本語コースと教材の開発及びその実践について報告している。コミュニケーション中心の教育方法については、バルダン田中（1988, 1989）、そして安場、佐藤、池上（1991）で論じられている。また、コースデザインの方法については、田中（1988）がある。

一方、概念・機能アプローチによる基礎日本語教育の教材としては、『Basic Functional Japanese』（ベガサス・ランゲージ・サービス、1987）や、ビジネスパーソン向けの『Business Japanese』（日産自動車海外部、1987）が発刊された。また、中上級学習者向けの、日本語らしい適切な待遇に基づく各種の言語行動能力を養成することを目的とする『待遇表現——Formal Expressions in Japanese Interaction』（アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター、1991）が刊行され、注目された。

2. コミュニカティブ・アプローチと基礎日本語教育の現状

2. 1. コミュニカティブ・アプローチのサマリー

CAが普及し新たな第二言語教育の「標準」となった1986年の本でRichards and Rodgers（1986）はCAの言語観と言語学習観を以下のようまとめている。

コミュニカティブ・アプローチの言語観

(1) 言語は意味を表現するためのシステムである。

(2) 言語の第一の役割は、相互行為と意思疎通に奉仕することである。

(3) 言語の構造は、言語の機能的な行使と意思疎通としての行使が反映している。

(4) 言語の基本的な単位は、文法事項や文型という形で設定することもできるが、ディスコースとして例示される機能的な意味や伝達的な意味のカテゴリーで設定することもできる。

コミュニカティブ・アプローチの言語学習観

(1) コミュニケーション原理

本当のコミュニケーションを伴う活動により言語学習は促進される。

(2) タスク原理

言語が意味のある課題を遂行するために使われる活動により、言語学習は促進される。

(3) 有意味の原理

学習者が意味がわかっている言語は、言語学習を支える。

(Richards & Rodgers, 1986. 筆者訳)

Richards and Rodgers も言うように、CAとはこのような言語観と言語学習観を基礎とした第二言語教育の企画と計画と実践の総体である。

日本語教育においては、『日本語教育』73号（日本語教育学会、1991）で「コミュニカティブ・アプローチをめぐる」という特集が組まれたが、CA支持派と批判派の論は残念ながらすれ違っている。そのすれ違いの根本問題は、双方共に、CAとは何か、そして伝統的な日本語教育のアプローチとは何か、について明確な見解を提示していないし、また共有していないからである。こうした議論をうけて、西口（1991）は、CAの特徴を整理した上で、CAとは、シラバスデザインを中心とした教育内容の革新と、ゲームやロールプレイやプロジェクトワークなどの教育方法の革新の両者を包含した第二言語教育の革新運動であるとの見方を提示している。ちなみに先の特集で青木（1991）は、CAをイリイチやフレイレの教育観やロジャーズの学習者中心主義、さらにはポPPERの社会哲学などを背景としたヨーロッパにおける教育の民主化の文脈に位置づけている。それ以前の教授法はいずれも教師主導で学習者を所定の知識や技能を与えるべき対象あるいはそれらを

注入する「器」のように見ていることを考えると、青木の指摘は実に当を得ており注目するべきであろう。

2. 2. コミュニカティブ・アプローチという第二言語教育革新運動

1. 1. で論じたように、CA 以前の教授法は基本的に基礎第二言語教育の方法として提唱された。また、教授法はそれに準拠した教科書や指導マニュアルと教育資材一式としてパッケージ化してユーザーに向けて供与された。ゆえに、その時代には、教育を企画することは教授法と教材を選ぶことであった。教授法というのはいわば適宜に入手や導入が可能な「商品」のようなものだった。それに対し、CA では、新たに教育をパッケージ化して普及するよりもむしろ、コミュニカティブな言語観と言語学習観に基づいてそれぞれの第二言語教育者自身がそれぞれの教育現場で新たな教育を企画・立案し教育リソースを開発して教育を実践したり、コミュニカティブな授業実践を促進したりすることに主眼が置かれている。青木は、学習者の立場における教育の民主化を指摘したが、CA はそれと同時に教師の立場における教育の民主化あるいは自由化を推進したと言ってよい。つまり、教師は、どのような試みもコミュニカティブを標榜しさえすれば自身の責任において自由に行うことができるようになったのである。大学で中級や上級の日本語教育に従事している教師の場合にそのような自由を行使しているケースが多いと見られる。すでに一定の日本語力を身につけている大学生の知的要求に応え、かれらの知的活動能力をも動員させるダイナミックな日本語教育の試みとして評価されてよいだろう。

それまでは新たな教育方法の登場は、言ってみれば教え方の変革にすぎなかった。それに対し、CA は、根本の教育内容から教育方法や教育実践の仕方に至るまで、第二言語教育を全面的に革新しようとするものであった。そして、それは、新たな標準的な教育内容や代替的な教育方法の確立をめざすものではなく、むしろ、教師による絶え間ない教育の革新や、学習者による自律的な学習などを志向しているのである。

2. 3. 基礎日本語教育の現状

1. 3. で論じたように、日本語教育において

も CA の運動は多かれ少なかれあった。しかし、基礎（初級）日本語教育や基礎後から中級にかけての日本語教育では顕著な革新は起こらなかったと言わなければならない。基礎段階の日本語教育のパラダイムは現在でも CA 以前の文型・文法事項積み上げ方式と呼ばれる構造中心のアプローチにとどまっており、そうしたアプローチに基づく教科書が依然として主流を占めている。そして、教育方法の「原理」も旧態依然の媒介語を忌避するという意味での「直接法」と、教師による創意工夫に依拠するということがしかない。また、基礎終了から中級にかけての日本語教育は CA の普及以前から大きな課題だとされてきたが、同段階の学習課題の特定もそれらを編成した教育のプログラム化もほとんど進んでいない。端的に言って、基礎段階と基礎後から中級にかけての日本語教育は CA 以前の状態に留まっている。そして、多くの日本語教育者が同段階の教育が日本語教育の大きな課題であると認識しながらも、有効な代替案を提案できないできた。

3. コミュニカティブ・アプローチの出発点から

3. 1. Wilkins (1976) の指し示した方向とその後

CA の出発点は、Wilkins の *Notional Syllabus* (Wilkins, 1976) である。そもそも Wilkins の論考の中のアイデアは、ヨーロッパ評議会の第二言語教育改革の委員会へのワーキングペーパーや学会発表などで公表されたものである。そのアイデアが Wilkins (1976) として 1 冊の論考にまとめられて、ヨーロッパにおける第二言語教育の革新のための画期的な論考となった。そして、Wilkins の論考はそれ以降の CA 発展の礎となりそれを方向づけた。本節では、Wilkins の論考を改めてクリティカルに検討することで、CA の性質や志向性を明らかにする。

Wilkins が新たなコースデザインの原理として示した方向は、文法事項を一つずつ習得していくという従来のプログラムに代わって、学習者が実際に表現し実行する概念 (notion) に基づいてプログラムを開発しなければならないというものである。そして、Wilkins 以降は、Wilkins の論に準じて、いわゆる概念・機能アプローチ

(notional-functional approach) に基づくシラバス開発のフレームワークの研究と具体的なシラバスとコースの開発が行われた。その一部は、1, 2. で紹介したようなものである。

3. 2. Wilkins の目論見

Wilkins は、同書を、第二言語教育における総合的アプローチ (synthetic approach) と分析的アプローチ (analytic approach) の議論から始めている。本節の以下で () で示されたページは Wilkins (1976) でのページである。

A synthetic language teaching strategy is one in which the different parts of language are taught separately and step-by-step so that acquisition is a process of gradual accumulation of the parts until the whole structure of the language has been built up. In planning the syllabus for such teaching the global language has been broken down probably into an inventory of grammatical structures and into a limited list of lexical items. These are ordered according to criteria which is discussed in the next section. At any one time the learner is being exposed to a deliberately limited sample of language. The language that is mastered in one unit of learning is added to that which has been acquired in the preceding units. The learner's task is to re-synthesize the language that has been broken down into a large number of smaller pieces with the aim of making his learning easier. It is only in the final stage of learning that the global language is re-established in all its structural diversity. (p. 2)

Wilkins の言う総合的アプローチはまさに日本語教育の文型・文法積み上げ方式である。一方、それとの対比で提示された分析的アプローチは以下のようなものである。

In analytic approaches there is no attempt at this careful linguistic control of the learning environment. Components of language

are not seen as building blocks which have to be progressively accumulated. Much greater variety of linguistic structure is permitted from the beginning and the learner's task is to approximate his own linguistic behaviour more and more closely to the global language. Significant linguistic forms can be isolated from the structurally heterogeneous context in which they occur, so that learning can be focused on important aspects of the language structure. It is this process which is referred to as analytic. (p. 2)

この部分の主張の要点を整理すると以下のようになる。

- (1) 言語構造をレゴのブロックのように一つずつ積み上げていくように学ぶべきものとは見ない。
- (2) 「一度に一構造」とはしないで、最初からある幅の複数の構造を盛り込む。
- (3) 学習者の仕事は、それらの一つひとつ習得することではなく、自身の言葉の使い方を全体として適正なものに近づけていくことである。
- (4) さまざまな構造が混在するコンテキストの中で重要な言語形式は注目することができるし、学習は言語構造の重要な側面に焦点化することができる。

そして、忘れてはならないのは、分析的アプローチに基づくコースでは、実際の学習は学習者の分析能力に依拠する (p. 14) ことである。

こうした議論が同書の冒頭にあることから推察できるように、Wilkins の目論見の中心は、第二言語教育を総合的アプローチの桎梏から解放して、学習者の主体性や有能さを生かしたより能動的で有効な学習である分析的アプローチに移行させることであった。

3. 3. Wilkins の問題意識

Wilkins の論考は、周知のように、シラバスデザインあるいはコースデザインに主要な関心を置いている。教授方法や指導方法は同書の主な関心

ではない。そして、Wilkins は、コースデザインの課題を、教育内容をどのように示すかの問題と、それをどのように順序づけるかの問題であると把握している。また、現在の（実際には当時の）課題の重要部分は、言語のコミュニケーション的な側面（communicative aspect of language）をいかにコースの中に反映するかであると論じている。そして、喫緊の課題は、学習者の学習経験を編成する方略として文法シラバスに代わるものを見つけ出さなければならないことだと言っている（p. 13）。

Wilkins は言語のコミュニケーション的側面として「芝居のチケットを買う、道を尋ねる」（p. 16）や「依頼する、情報を求める、賛意や不同意を表明する」（p. 17）などの機能的な言語行動を挙げている。他の部分では、提案や断り（p. 56）や許可を求める（p. 59）などについて例を挙げてそれらを教育課程で扱うことの重要性を論じている。同書を通じて、コミュニケーション能力として Wilkins の関心を引いているのはそのような実用的な機能的言語活動の能力となっている。

3. 4. ノーショナル・シラバスと一般語学コース

一方で、同書の第3章で、Wilkins はさまざまな種類のコースデザインへのノーショナル・シラバスの適合性について論じている。Wilkins は、移民や外国に働きに来ている人など具体的な生活活動や仕事上の活動があって必要な言語活動が特定できる学習者向けのコースや、有効に専門的職業に従事するための技術者やビジネスパーソンや医師などに対する語学コースなどでは、ノーショナル・シラバスのアプローチはひじょうによく適合すると論じている。しかし、学校での語学学習のように特定の目的がなく必要な言語活動を予測することが困難な一般語学コースにおいては、ノーショナルなアプローチが有効に適用できるかどうかは疑問があると言っている（p. 69）。そして、そのように告白した上で、ノーショナル・シラバスの精神を捨てないやり方として、2つの代替案を提案している。一つは、学習初期は文法中心としてその後の段階で主として機能（function）を中心とした内容とするという方法で、今一つは、文法を重視するという方針は受け入れつつ意味的な規準を重視して文法事項を選択するという

方法である（pp. 68-69）。そして、注目すべきは、こうした議論でも、ノーショナルなアプローチとして Wilkins の関心の中心にあるのは、実用的な機能的なコミュニケーションだということである。Wilkins の本を読んでいると、実用的なオーラル・コミュニケーション能力の養成に結びつかないそれまでの文法シラバスへの Wilkins の強い拒絶感が感じられる。

4. コミュニカティブ・アプローチの相対化

4. 1. カテゴリー4の言語としての日本語

CAを参考するにあたり日本語教育者がまず留意しなければならないのは、それがヨーロッパにおける第二言語教育の文脈で論じられているという点である。言うまでもなく、新たな言語を習得することの困難は学習者の母語の種類によって異なる。

米国国務省語学研修所が発表した、英語母語話者にとっての学習困難度の分類は北米の言語教育者にはよく知られているところである。表1はOmaggio (1986) 掲載の表を簡略化して作成したものである。それによると、フランス語、イタリア語、スペイン語、オランダ語、スウェーデン語、ノルウェー語などが最もやさしいカテゴリー1に分類され、24週間の集中研修で専門職レベルのオーラル・コミュニケーション能力が習得できる。これに対し、最もむずかしいカテゴリー4に分類される日本語、中国語、韓国語、アラビア語はその3倍以上の80～92週間の研修が必要となっている。ヨーロッパにおけるヨーロッパ言語相互の教育についての革新の提案であるCAの議論や提案は基本的にカテゴリー1に属する言語の習得と教育に関して行われていると見てよい。ヨーロッパの言語では、ドイツ語のみ所要期間44週間のカテゴリー2に分類されている。

この言語学習困難度あるいは容易さの差は何を意味するのだろうか。それは、さまざまな側面があるとは見られるが（Stevens, 2013）、常識的に考えられる大きな要因は、カテゴリー1の場合は学習者の母語と学習言語の間でごく雑駁な言い方だが重なりが多く、カテゴリー4の場合は重なりが少ないということであろう。そして、カテゴリー1の諸言語の間で言うと、重なりの中

表 1. 英語を母語とする学習者にとっての学習困難度^{*1 *2}

カテゴリー 1: 24 週間 (720 時間)
フランス語, イタリア語, スペイン語, ポルトガル語, オランダ語, スウェーデン語, ノルウェー語, デンマーク語他
カテゴリー 2: 44 週間 (1320 時間)
ドイツ語, ブルガリア語, ギリシア語他
カテゴリー 3: 44 週間 (1320 時間)
ベンガル語, チェコ語, フィンランド語, ヘブライ語他
カテゴリー 4: 80 ~ 92 週間 (2400 ~ 2760 時間)
日本語, 中国語, 韓国語, アラビア語

*1 FSI のスケールで上級 2+ あるいは超上級 3 レベルに達するために必要な集中研修。

*2 原典を簡略化して作成。原典: Omaggio, A. M. (1986). Table 1.4. Expected levels of speaking proficiency in languages taught at the Foreign Service Institute. *Teaching language in context* (p. 21). Boston, MA: Heinle and Heinle.

要な部分は語彙の重なりと表記システムの重なり、つまり類似した音声形態を有する同義あるいは類義の語がたくさんあること、及びその事情とアルファベットという文字の共通性から書記言語の場合でも多くの馴染みのある語が見つけれられるということである。例えば、現代英語の語彙の 75% はフランス語あるいはラテン語から来ていると言われ、その一方で英語の頻用語彙の 80% はゲルマン語系のものだと言われている (Elms, 2008 での Tyshchenko, 2000 の引用)。同じロマンス系言語間やゲルマン系言語間では重なりが一層顕著になることが予想される。

このような大きな重なりに対し、例えばヨーロッパの諸言語と日本語の間ではどれほどの語彙の重なりがあるだろう。英語に限定して見ると、仮に外来語を日英語間の語彙の重なりと見るならば、概略 5% から 10% 程度の重なりがあることになる (石井, 2007)。しかし、その外来語も書記言語になると、アルファベットではなくカタカナで表記される。また、書記日本語はアルファベットを主要な文字として使用せず、漢字仮名交じりという母語で漢字を使用しない学習者にとってはまったく新奇で異質なものとなっている。そしてその重要部を占める漢字は、形態が複雑で数も多く、非漢字系の学習者には巨大な学習困難となる。このように検討するとヨーロッパ諸語を母語とする学習者を含むいわゆる非漢字系の学習者には日本語はほとんどの場合カテゴリー 4 の言語となるだろうと予想される。そのような日本語の教育と、CA 発展のコンテクストであるヨーロッパ話者によるヨーロッパ語の習得と教育を

同列に扱うことはできないだろう。

4. 2. Wilkins の議論の楽観

筆者は、2. 2. で論じた Wilkins の問題意識については認識を共有するし、分析的アプローチのアイデアはきわめて重要であると考え。そして、学習者と教師を「文法学習の桎梏」から解放して、さまざまな表現を含む実際の言語活動の実例をリソースとして学習者の分析能力に依拠して具体的な学習経験を編成するという発想にも賛同する。その発想には、学習者が教師に従属するのではなく、本来有能な学習者がその有能さを発揮して自助の精神に基づいて自身の言語学習に積極的に従事するという後の自律的学習へと繋がる言語教育の習得と教育の本質に関わる洞察が含まれている。しかし、これを日本語教育に適用することを考えた場合には 2 つの面で楽観的だと言わざるを得ない。

まず第一は、上の言語の学習困難度に関わることである。漢字系学習者を除く大部分の学習者にとって日本語はカテゴリー 4 の異言語である。そのようなケースで、Wilkins の言うようにさまざまな構造が混在するテキストが与えられると、それは理解するためにまったく手がかりのない対象となる。そのような状況で学習者ができることは、その対象を辞書や文法書などに依拠して解説することしかない。解説というのは Wilkins が学習者の分析能力に依拠してと言っている学習方法ではない。Wilkins の言う学習者の分析能力に依拠した学習方法は、さまざまな表現が提示されてもその中に理解のためのさまざまな手がかりを見つけていくことができ、それらの手がかりを組み合

わせて意識的あるいは半意識的に推論することによってそこで何が起きているかを分析的に知ることができるような状況でこそ可能である。それは上で論じたようにカテゴリー1の第二言語学習の状況でこそ可能なのである。基礎（初級）段階の日本語教育がCAを拒んで、引き続き文型・文法積み上げ方式を柱としたアプローチを選んでいるのは、漢字系を除く学習者には日本語はカテゴリー4の言語であり、Wilkinsの言うような分析的な学習が不可能なことがすぐにわかるからであろう。

今一つは、教師の問題である。ノーショナルなアプローチに基づいてシラバスや教材を作成してそれを実際の教育現場に供すると、構造中心の考え方をもち教師の手にかかると実際の教育実践は、単に新たな種類の言語構造の指導となる。そして実際にそのようなことが特殊目的のための言語教育で起きていることがひじょうに早い時期にすでに報告されている（Widdowson, 1983, 1984）。端的に言うと、ノーショナルなアプローチに基づく教育実践を創造するためには、その教育を担い得る、コミュニケーション的な言語観をもちそれを実践に展開できる優れた教師が必要である。

4. 3. 忘れられた領域としての社会的コミュニケーション

Wilkinsの議論のもう一つの大きな課題は、言語のコミュニケーション的側面として実用的な機能的言語活動にばかり注目していることである。それは、実際の言語行動にほとんど結びつかないそれまでの文法シラバスへの強い拒絶感や、当時注目されていたSearleやAustinらの言語行為論やHallidayの機能文法の影響に基づくものと見られる。その結果として、Wilkinsの議論は、「構造（文法）的アプローチか、実用的な機能的コミュニケーションか」という二者択一になってしまっている。

しかし、言語コミュニケーションを考えた場合に、Wilkinsが注目する実用的な機能的コミュニケーションのほかに、さまざまなことについて話すというコミュニケーションの領域が厳然としてある。基礎的なものに注目して言うと、自分のことや身近な人のことや身近な出来事や事柄について話すという自己表現活動のコミュニケーションがある。Wilkinsがもっぱら注目するものを実

用的コミュニケーションと呼ぶならば、ここで指摘したいのは社会的コミュニケーションである。Wilkinsの論考では、そうしたコミュニケーションの領域については学習語彙との関係で同書のほぼ最後の部分でわずかに言及されるにとどまっている。そして、実用的コミュニケーションへの偏重あるいは「構造的アプローチか、実用的コミュニケーションか」という二者択一の議論はCAの発展を通じて続いたように思われる。

5. 新たな基礎日本語教育の企画に向けて

5. 1. 新たな教育内容としての自己表現活動

「構造的アプローチか、実用的コミュニケーションか」という二者択一の問題に関しては比較的最近になってようやく状況が変化してきたように思われる。同じヨーロッパ評議会が2001年に刊行したCEFR（Council of Europe, 2001）では社会的コミュニケーションはコミュニケーションの重要な領域として明確に記述されているのである。以下、A段階（Basic User）に限定して例を示す。太字の部分にここに言う社会的コミュニケーションの例となる。

□ 全体的な尺度（Global Scale）

A1: 具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現や基本的な言い回しは理解し、用いることもできる。自分や他の人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、何を持っているかなどの個人的な情報について、質問をしたり、答えたりすることができる。相手がゆっくり、はっきり話して、助け船を出してくれるなら簡単なやり取りをすることができる。

A2: 個人の存在や生活で最も身近に関連のある領域（ごく基本的な個人的情報や家族情報、買い物、近所の様子、仕事のことなど）に関連してよく使われる文や表現が理解できる。身近で日常的な事柄についての簡単で直接的な情報交換が期待される、簡単で日常的に繰り返し行われるコミュニケーションに従事することができる。自分の背景や身のまわりの状況や様子や身近で起きている事柄などの一部を簡単な言葉で説明できる。

□ 自分の話をする (Sustained Monologue: Describing Experience)

A1: 自分自身のこと, 何をしているか, どこに住んでいるかを言うことができる。

A2.1: 家族, 住まい, 学歴, 現在及び最近の仕事について話すことができる。人, 場所, 持ち物を簡単な言葉で言うことができる。

A2.2: 事柄を列挙するような形で話をしたり, 叙述したりすることができる。自分の身の周りの日常的な側面, 例えば, 人, 場所, 仕事や勉学の経験などについて話すことができる。出来事やしたことや経験について基本的なことを短く話すことができる。計画と予定, 習慣と日常生活, 過去にしたことや経験したことについて話すことができる。簡単に短い表現を用いて, 事物や持ち物について少し話したり比較したりできる。何が好きで, 何が好きでないかを言うことができる。

(Council of Europe, 2001, pp. 24, 59. 筆者訳, 強調も筆者)

また, 米国における K-12 プロジェクトにおいても, 社会的コミュニケーションは, 個人間モードの中の交渉を目的とする (transactional purpose) コミュニケーション (上述の実用的コミュニケーションに対応) と並行して, 個人間の関係を構築し維持することを目的とする相互行為的コミュニケーションとして以下のように明確に位置づけられている (Hall, 2001)。

Activities whose primary purpose is interactional are directed toward the establishment and maintenance of interpersonal relationships. Included here are activities whose purpose is to establish mutual acquaintanceship, such as encounters with new neighbors, classmates, or colleagues. Also included are activities that serve to nurture family bonds, friendships, and other social relationships, such as mealtime talk, gossiping, chatting, "hanging out," and "dropping a line." All of these activities, as mundane as they might seem, are crucial to nourishment of stable community life. (Hall, 2001, p. 137)

教育内容として実用的コミュニケーションを扱うと, 一つのまとまった言語活動の中で多様な構造が現れ, また各々の構造もしばしば複雑なものになる。先に論じたようにカテゴリー 4 の言語である日本語ではそのような状況になると, Wilkins の言う分析的学習が不可能になり, 解読するしかなくなる。しかし, 社会的コミュニケーションを教育内容として扱うなら, 限られた種類の比較的平易な構造だけで一定の言語活動を運営することができる。つまり, コミュニケーションを扱いながらも言語構造に関する考慮やコントロールが比較的容易にできる。基礎段階に限定したこのような教育内容をここでは自己表現活動と呼ぶことにする。日本語のようなカテゴリー 4 の言語の教育の企画においては, 言語構造の学習との折り合いという観点からも, コミュニケーション活動の中でも自己表現活動という領域を教育内容の中心とするのが有利であると見られる。

5. 2. コミュニカティブ・アプローチから再構成的アプローチへ

CA が新しい第二言語教育の新潮流として広く普及した 1986 年に Richards and Rodgers はかれらの本の CA の章の最後で "Now that the initial wave of enthusiasm has passed, ..." (Richards & Rodgers, 1986, p. 83) と言い, これから CA はさまざまな側面でクリティカルに検討されなければならないと論じている。その 2 年後に, コンパクトながら CA を含めた第二言語教育の方法をクリティカルに検討し議論した Marton (1988) が出版された。同書で Marton は, 第二言語教育の方略を, (1) 受容中心の方略 (receptive strategy), (2) コミュニカティブな方略 (communicative strategy), (3) 再構成的方略 (reconstructive strategy), (4) 折衷の方略 (eclectic strategy) の 4 つにまとめている。そして, それぞれの教育方略についてどのようなタイプの学習者にそしてどのような学習状況や学習段階に適合するかなどを検討し, 最終的に諸要因全般について「成績表」のようなものまで提示している。(1) はナチュラル・アプローチや TPR などを含むコンプリヘンション系のアプローチで, (2) がコミュニケーション・アプローチで, (4) は (1) から (3) のミックスである。では, (3) の再構成的方略とは何か。Marton は以下のように説明している。

The reconstructive strategy is one that imposes a distinct strategy of learning consisting of a very controlled and gradual development of competence in the target language through the learner's prolonged participation in reconstructive activities. Reconstructive activities are always based on a text, spoken or written, in the target language. This source text provides the learner with linguistic means in the form of syntactic structures, lexical items, phrases, collocations, etc. needed for the successful and accurate execution of a productive task assigned to him by the teacher. The task itself has to be related to the source text, therefore, and may involve re-narrating the text, summarizing it, re-telling it from a different point of view, adapting it to the learner's personal situations and experiences, etc. (Marton, 1988, p. 57)

再構成的方略には特定可能な提唱者はいないので、それは Marton 自身のアイデアであるとするのが適当だろう。そして、検討の対象となった4つの教育方略の中で、Marton はこの再構成的方略を最も有力な教育方略と評価しているのである。また、Marton 自身はこの要因については論じていないが、言語的に距離のある第二言語を学習する場合に、従来の言語事項中心の方法に代わり、同時にコミュニカティブ・アプローチとも異なるこの再構成的方略が最も有効であると見られる。同方略を適用する場合の課題は、Marton が言うような「学習者が継続的に再構成的活動に参加することを通してしっかりとコントロールされた漸進的な形でコンピテンスを発達させる」学習環境を提供できるように教育企画や教材作成がうまくできるかである。

すでに論じたように、実用的なコミュニケーションに偏る傾向のある CA は基礎日本語教育に適用することは困難である。しかし、Wilkins が批判する総合的アプローチの一種である従来の文型・文法積み上げ方式から脱却しなければ基礎日本語教育の抜本的な改革は望めない。そのような状況で、Marton の提案する再構成的方略は、基礎日本語教育の新たな企画と教材開発のための有

力な指針を提供してくれるものと思われる。

6. むすび——コミュニカティブ・アプローチを超えて

筆者の機関で実践している自己表現活動中心の基礎日本語教育のカリキュラムと教材は上のような理路で導き出された原理に基づいて開発された基礎日本語教育の新たなプラットフォームである。

CA は、それまで第二言語教育をきつく縛っていた文法指導という籠を外した。そして、その後のヨーロッパでの第二言語教育の展開を見る限り、それは有効な変革であったと思われる。その後のヨーロッパにおける第二言語教育は、学習者による主体的学習とそれを促進しサポートするという教師の新たな役割という両輪で、コミュニケーション能力や相互行為能力の習得に向けた学習と指導、さらには異文化間能力の育成や市民性の形成に向けた教育へと発展的に展開していると見られる。これに対し、基礎日本語教育に目を向けると、大勢は文法指導という籠を外さずに引き続き文法を柱としたカリキュラムと教材を維持しながら補助的な学習活動としてロールプレイやペアワークなどを一部取り入れている。そして、その一方で、CA の主張に呼応して籠を外した日本語教育者たちは、引き続きヨーロッパにおける第二言語教育の展開や言語教育政策に注目し、独自の実践と発信を続けている。

基礎日本語教育を企画し開発する場合には、非漢字系学習者の場合にはカテゴリー4の第二言語教育になることを十分に考慮しなければならない。基礎日本語教育の革新のためには、文法指導の籠を緩めることは必要であろうが、籠を外すのは適当ではないだろう。主要な教育内容として自己表現活動を設定し再構成的方略を採用した教育の企画は、カテゴリー4の基礎第二言語教育の有効なプラットフォームとして機能する可能性がある。そしてそれは同時に、学習者の自己をテーマとしているところから、市民性の形成（細川、尾辻、マリオッティ, 2016）という側面も包含し得る基礎第二言語教育の枠組みなのである。

文献

青木直子 (1991). コミュニカティブ・アプローチの教育観『日本語教育』73, 12-22.

- アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター (編) (1991). 『待遇表現 — Formal Expressions in Japanese Interaction』 ジャパンタイムズ.
- 石井正彦 (2007年3月). テレビの単語使用 — 外来語を中心に. 第31回「ことば」フォーラム『日本語の中の外来語と外国語 — 新聞, テレビ, J-pop』キャンパスプラザ京都.
- ジョンソン, K., モロウ, K. (1984). 小笠原八重 (訳) 『コミュニケーション・アプローチと英語教育』 桐原書店. (Johnson & Morrow, 1981)
- 田中望 (1988). 『日本語教育の方法 — コースデザインの実際』 大修館.
- 西口光一 (1984). 中国からの帰国者のための「貿易日本語」の試み『日本語教育論集』 1, 49-46.
- 西口光一 (1991). コミュニカティブ・アプローチ再考 — 伝統的アプローチとの融合をめざして『日本語教育』 75, 164-175.
- 日産自動車海外部 (編) (1987). *Business Japanese: A guide to improved communication*. グロビュー社.
- 日本語教育学会 (編) (1991). 特集「コミュニケーション・アプローチをめぐって」『日本語教育』 73, 1-126.
- バルダン田中幸子 (1988). 『コミュニケーション重視の学習活動1 — プロジェクトワーク』 凡人社.
- バルダン田中幸子 (1989). 『コミュニケーション重視の学習活動2 — ロールプレイとシミュレーション』 凡人社.
- 文化庁文化部 (編) (1983). 『中国からの帰国者のための生活日本語』 文化庁.
- ベガサス・ランゲージ・サービス (編) (1987). *Basic Functional Japanese*. ジャパンタイムズ.
- 細川英雄, 尾辻恵美, マリオッティ, M. (編) (2016). 『市民性形成とことばの教育 — 母語・第二言語・外国語を超えて』 くろしお出版.
- 安場淳, 佐藤恵美子, 池上摩希子 (1991). 異文化適応と日本語教育1 — 『体験型学習の試み』 凡人社.
- Brumfit, C. J. (1980). *Problems and principles in English teaching*. Oxford: Pergamon Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elms, T. (2008). Lexical distance among the languages of Europe. *Etymologikon*. <https://elms.wordpress.com/2008/03/04/lexical-distance-among-languages-of-europe/>
- Dubin, F., & Olshtain, E. (1986). *Course design: developing programs and materials for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, J. K. (2001). *Methods for teaching foreign languages: Creating a community of learners in the classroom*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. (1982). *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford: Pergamon Press.
- Johnson, K., & Morrow, K. (Eds.). (1981). *Communication in the classroom*. London: Longman.
- Marton (1988). *Methods in English language teaching: Frameworks and options*. Prentice Hall.
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Omaggio, A. M. (1986). *Teaching language in context*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Richards, J., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevens, P. B. (2013). Is Spanish really so easy? Is Arabic really so hard?: Perceived difficulty in learning Arabic as a second language. In K. Wahba, Z. A. Taha & L. England (Eds.), *Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century*. New York: Routledge.
- Stevens, P. (1977). *New orientations in the teaching of English*. Oxford: Oxford University Press.
- Stevens, P. (1980). *Teaching English as an international language*. Oxford: Pergamon Press.
- Tyshchenko, K. (2000). *Metateoriia movoznavstva*

- [Metatheory of Linguistics]. Ukraine: Osnovy.
- Van Ek, J. A., & Alexander, L. G. (1975). *Threshold level English*. Oxford: Pergamon Press.
- Van Ek, J. A., Alexander, L. G., & Fitzpatrick, M. A. (1977). *Waystage English*. Oxford: Pergamon Press.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1984). *Explorations in applied linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Yalden, J. (1983). *The communicative syllabus: Evolution, design and implementation*. Oxford: Pergamon Press.
- Yalden, J. (1987). *Principles of course design for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.