



Title	欧米におけるアラビア語教育の変遷からみた文法訳読法とオーディオリンガル・メソッド
Author(s)	岡崎, 英樹
Citation	アラブ・イスラム研究. 2016, 14, p. 123-144
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/105971
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

欧米におけるアラビア語教育の変遷からみた 文法訳読法とオーディオリンガル・メソッド

岡崎 英樹*

Grammar-Translation and Audiolingual Methods in the Tradition of Arabic Language Teaching in the West

The learning of grammar and translation has occupied an important position in the history of teaching Arabic as a foreign language in the West, and learning both comprises one of the techniques as well as goals of the teaching. In spite of the strong opposition of the “Reform Movement” of the late 19th century that the grammar-translation method tends to pay little attention to the spoken language, the method continues to be used extensively in teaching Arabic. As the necessity of acquiring communicative competence is being emphasized and the teaching of grammar and the use of translation in learning are regarded as useless or even having harmful effects on learners, the Arabic language teaching method needs to be revised to include four skills. In this study, some problems in Arabic language teaching caused by the diglossia are considered by objectively observing the grammar-translation and audiolingual methods, which have played a significant role as two important methods in the history of teaching Arabic.

1. はじめに

外国語としてのアラビア語の教育においては、「文法」と「翻訳」が一貫して非常に重要な位置を占めてきており、この二つが教育目的であると同時に教育手段でもあった時代が長く続いてきた。19世紀後半からは、話し言葉を優先的に学習すべきとする「改革運動」の立場からの批判を受けることになるが、文語を中心としたアラビア語の教育や学習のスタイルは大きく変わることはなかった。その後、4技能の習熟やコミュニケーション能力の向上が謳われ、様々な言語教授法が提案されるようになると、これらと対極に位置づけられた文法学習や、翻訳の意義が問われ、不要論や害悪論さえ出始めるようになった。本稿では、アラビア語教育が時代ごとに何を目的とし、どのように学ばれてきたかを検証することにより、アラビア語教育が抱えている今日的な課題を整理する。そのうえで、アラビア語教育の歴史を通して中心的役割を担ってきた「文法訳読法 Grammar-Translation Method (GTM)」と「オーディオリンガル・メソッド Audiolingual Method (ALM)」の2つの教授法の客観的分析を軸として、アラビア語教育の中での意義について考察する。

* 四天王寺大学 准教授

2. アラビア語教育の2つの課題

ダイグロシアへの対応は、教育や学習が円滑に進むか否かの鍵を握っており、アラビア語教育が抱えている課題のなかでも極めて重要なテーマである。しかし、学習対象を、Modern Standard Arabic (以下 MSA) のみとするのか、特定地域の口語方言の学習を加えるべきかという判断は、様々な要因が絡み合うため、容易には解決できない問題である。そして、もうひとつの大きな課題は、学習者の急増とそれに伴う学習目的の多様化への対応である。特に2000年代以降、米国で顕著にみられるように、アラビア語教育に対する社会の要請が質的に変化しているという現状¹⁾は、教育現場に変革を迫っているといえるだろう。これら二つの課題は相互に密接な関係を有しているため、それぞれを別個の問題と捉えるべきではない。以下では、これら二つの課題について整理し、アラビア語教育が抱える根本的な問題をまとめる。

2-1. ダイグロシア

外国語学習を口語から始めるべきか、あるいは文語から始めるべきかについて、19世紀末の言語学者 H. Sweet は、文語学習を中心に据える文法訳読法を批判し、「エジプト方言 (modern Egyptian Arabic) の学習準備として古典アラビア語 (classical Arabic)²⁾を学習したり、日本語の話し言葉の準備として書き言葉を学習することは、現代イタリア語を学習するために、ラテン語を習得するようなもの」(1964 [1899]: 232) であると述べた。これは、エジプトにおける「古典アラビア語」を、イタリアにおけるラテン語に準えて、文語から学習する不合理を分かりやすく表現したものであるが、図らずもアラビア語学習の本質的な課題を浮き彫りにしている。つまり、Sweet の譬えからは、同一言語内において二変種を併用し使い分けるという、アラビア語のダイグロシアの側面が抜け落ちているのである。エジプト人が何かを書くとき、MSA を用いる、あるいは用いようとするのが一般的であり、エジプト方言を用いる状況は限定的である。したがって、「書く」という行為において、エジプト方言が果たす役割は、現代イタリア語が果たす役割とは大きく異なる。エジプト方言で4技能すべてに対応できないからこそ、アラビア語学習を文語から始めることに合理性が認められるのである。

米国でのアラビア語教育が本格化する以前の1960年代³⁾に、Ferguson (1971 [1962]: 78-80) は、「MSA、口語方言の順」「口語方言、MSA の順」「MSA と口語方言を同時に」の3通りの学習順序のうち、最も効果的な順序の検証を提言した。それ以降、

1) 9/11以降の米国におけるアラビア語教育の現場の変化については、Stetkevych (2013: 18) が詳述している。

2) 直前に“thus classical or literary Arabic is the only link by which the different ‘vulgar’ Arabic dialects of Syria, Egypt, Morocco, etc., can be realized as variations of one language.” (Sweet 1964 [1899]: 231-2) とあり、この文脈での ‘classical’ は ‘literary’ との厳密な区別はなされていない。

3) アラビア語の履修登録者は、1960年541名、1970年1,333名、1980年3,466名となり、10年毎に倍増した。1990年は3,475名であり、80年代は横ばいで推移した (Furman et al 2010: 25)。

ダイグロシアに配慮したいくつかのアラビア語教授法の試みが行われてきており、それらはスピーキングへの対応によって大きく二つに分けられる。一つは、MSA を使ってスピーキングを学習するもので、“The MSA Approach”⁴⁾と呼ばれ、米国では第2次大戦後から広く行われている方法である。二つ目は、スピーキングに口語方言を用いるものである。導入する口語変種の選定、口語導入の手順により、“The Middle Language Approach”、“The Simultaneous Approach”、“The Integrated Approach”の三つに大別できる⁵⁾。

スピーキングに MSA を用いる手法は、そのままではダイグロシアに十分対応できず、口語方言を用いたスピーキングやリスニングを先延ばしにするという点において、学習上の一時凌ぎの措置といえるだろう。アラビア語の熟達度に関する議論の前提として Allen (1984: 121) が提示した10項目のうち、「アラビア語が話されている地域において4技能すべてに用いられるのはMSAのみである」⁶⁾という点は、スピーキングを含む4技能をMSAで対応させる方針の有力な根拠となった。また、「口語方言の教育ができる施設や人材を備えるのは一部の大規模大学に限られる」(1984: 122)という実情も、この根拠を支えることになった。

一方で、MSAを用いたスピーキングに対しては、母語話者のアラビア語使用の実態と乖離しているとの批判が根強く存在する⁷⁾。このような立場からは、教育水準の高い母語話者の言語運用能力の習得をめざし、MSAと口語方言を状況に応じて使い分ける能力の向上が提案されている。ただし、問題は「アラビア語の母語話者」の定義である。出身地域、年齢、性別、教育水準、職業などの多様性に対する検証を前提とした母語話者の定義のためには、包括的なアラビア語の記述という作業が不可欠であり、この点では今後に大きな課題を残しているのである。

2-2. 学習目的の多様化

1980年代の米国の諸大学においては、アラビア語の履修者数は3,000人台で推移していた (Furman et al 2010: 25)。当時、米国及びカナダの大学⁸⁾でアラビア語を履修する学生対象の大規模アンケート調査を行った Belnap (1987: 32-3)によれば、回答者568名の専攻内訳は、「物理学、工学、数学」12.5%、「政治学」11.1%、「アラビア語」10.2%、「歴史学」9.2%、「イスラーム学」6.5%、「地域研究」6.3%、「国際関係学」4.8%、「経済学」4.2%、「人類学」3.7%、「経営学」3.7%など多岐にわたっていた。また、アラビア語の学習目的(複数回答)で多かったのは、「中東へ旅行、居住」

4) Alish 1991: 126-7; Al-Batal 1992: 293.

5) Alish 1991: 128-9; Al-Batal 1992: 296-8; Younes 2015: 31ff.

6) 同時に、「同じ方言の地域での2人の話者間でのオーラルコミュニケーションの手段にはならない」(Allen 1984: 121)という側面もある。

7) Elgibali and Taha 1995: 97; Younes 2015: 55.

8) アンケート回答のあった大学は、Brigham Young Univ., Northwestern Univ., Duke Univ., Ohio State Univ., Georgetown Univ., Portland State Univ., Indiana Univ., Princeton Univ., John Hopkins Univ., Stanford Univ., McGill Univ., Univ. of Arizona の他、計24大学である(Belnap 1987: 29-30)。

57.0%、「文学、文化」56.3%、「アラブ人との会話」51.1%、「外国語が好き」44.7%、「原典調査研究」34.9%、「クルアーン、宗教書を読みたい」29.8%などが上位を占めた。アンケートからは、研究、教養などの学習動機が顕著にみられ、言語や文化への高い関心も読み取ることができる。

2000年代に入ると学習者は急増し、2009年には35,083名に達した(Furman et al 2010: 25)。80年代の10倍を超える登録者を数えるに至り、アラビア語は米国の大学において日本語、中国語に次ぐ第8位の学習者を有する外国語となった。その結果、学習動機を含め、アラビア語教育を取り巻く環境は大きく変化した。

アラビア語の学習目的の細分化とその対応に関する議論や、目的別のカテゴリーの再定義の試みは、80年代からすでに行われている。Alosh (1991: 1215-6) は、英語教育における“一般的な目的のための英語 general purpose English”と“特殊な目的のための英語 English for specific purposes (ESP)”の二分法を援用し、アラビア語教育を“general purpose Arabic (GPA)”と“Arabic for specific purposes (ASP)”の二つに分類した。そして、前者は大学等での授業に代表されるアラビア語教育、後者はForeign Service Institute (FSI) に代表される職業上の目的に特化したアラビア語と仮定した。しかしながら、その後の議論は、履修者の急増と学習目的の多様化に追いついていないように思われる。大学での専攻としてのアラビア語、大学での専攻以外の科目としてのアラビア語、職業教育としてのアラビア語学習という定義の再構築が望まれている。

3. アラビア語教育史概観

以下では、アラビア語教育が行われてきた歴史を、便宜的上、地域と時代の違いに教育目的という観点を加え、五つの区分を設定してみたい。一つ目は、8世紀以降、バスラ、バグダードでアラビア語の規範文法が確立し、その後、アンダルシアやカイロなどにおいても文法学が継承され、発展した時代であり、「規範文法の確定・伝授の時代」と呼ぶことにする。二つ目は、9世紀以降、主にコルトバ、トレドを中心に、アラビア語で書かれた文献がラテン語やヘブライ語に翻訳された時代であり、「翻訳の時代」と呼ぶことにする。三つ目は、17世紀以降、欧米の大学においてアラビア語の研究・教育が始められた時代であり、「学問研究の時代」と呼ぶことにする。この時代が現在まで続くことは当然であるが、第2次大戦以降にアラビア語教育を取り巻く環境が大きく変化したことを考慮し、四つ目に「第2次大戦から60年代後半」を設定した。さらに、アラビア語教育に限らず、60年代のオーディオリンガル・メソッド全盛時代を境に、言語や言語教育に対する考え方に大きな節目が認められることから、五つ目の区分として「1970年代以降」を設定した。

なお、一つ目から三つ目の時代区分は、それぞれの区分が並行して現在に至っており、必ずしも直線的につながっているものではなく、次の区分の出現によって終結するものでもない。

3-1. 規範文法の確定・伝授の時代 (8世紀以降)

7世紀は、アラブ・イスラーム世界の拡大とともに、それまでアラビア語が用いられていなかった地域においても、第2言語としてのアラビア語の必要性が急速に高まった時代であった。それとともに、語法違反 (*lahn*) が広まったことが、アラビア語文法の確立が求められた原因の一つであると伝えられている。例えば、*ʿAbū al-ʿAswad ad-Duʿālī* が初めて文法の礎を築くことになるきっかけは、娘が意図せず犯した名詞格変化の誤用であったとの伝承 (*az-Zubaydī, Ṭabaqāt*: 21) や、巷で語法違反を耳にして文法学の必要性を感じた第4代正統カリフ *ʿAlī ibn ʿAbī Ṭālib* が、*ʿAbū al-ʿAswad ad-Duʿālī* に基本的文法枠組みを書き取らせたという伝承 (*al-Qifṭī, ʿInbāh*: 41) などが伝えられている。このようにして、8世紀から10世紀にかけてのバスラやバグダードで、*Sībawayhi*、*al-Mubarrad*、*Ibn as-Sarrāḡ* らのいわゆるバスラ学派の文法家の手による文法書の大著が現れる。そして10世紀以降、これらの文法書を基に、*az-Zaḡḡāḡī* の *al-Ġumal*、*Ibn Ġinnī* の *al-Lumaʿ fī an-Nahw* などの、より簡略化された学習用アラビア語文法が著された。この時代のアラビア語教育の最大の目的は、書き言葉としてのアラビア語の正確な解釈であり、そのための規範文法制定と伝授に関心が向けられた。10世紀までに大枠が定まったアラビア語文法書・教科書は、12世紀以降に文法用語や文法事項の配列に若干の変更⁹⁾がみられるものの、概ね現代に至るまで継承されている。

3-2. 翻訳の時代 (12世紀以降)

イスラーム世界の拡大とともに、アラビア語は比較的早い段階において、外国語として学習対象となるに至った。また、アラビア語で書かれた豊富な文献の蓄積により、他言語への翻訳が行われるようになった。9世紀にはすでに、イベリア半島のコルドバやトレドは、アラビア語文献をヘブライ語又はラテン語に翻訳する活動の拠点となっていた。12世紀のトレドには、欧州各地からアラビア語文献を求めて学者や翻訳家が集い、「大翻訳時代」をむかえた。例えば、クレモナ生まれの *Gerard of Cremona* (*Gerardus Cremonensis*) がプトレマイオスの *Almagest* のアラビア語版をラテン語に翻訳するなどの業績を残した。弟子の記録によれば、71の翻訳がリストに記載され、それ以外に確認できるものを含め合計87点の翻訳を残したという (*Daniel 1979*: 276)。また、イングランド生まれの *Robert of Ketton* (*Robertus Ketenensis*) もイベリア半島の各地で業績を残した。彼によるアル・クルアーンのラテン語訳¹⁰⁾は、17世紀までのヨーロッパで広く読まれた (*Daniel 1979*: 241)。

9) 岡崎2003: 23ff.

10) 翻訳タイトル *Lex Mahumet Pseudoprophete* が示す通り、必ずしも学術的に中立の立場からの翻訳ではなく、省略された部分も多い。

3-3. 学問研究の時代 (16世紀末~第2次大戦)

16世紀末の欧米の大学においては、徐々にアラビア語の研究教育が始まってゆく。その先駆者の一人に、1586年に Leiden University でヘブライ語を教え始めた Franciscus Raphelengius がいた。彼は、ローマのメディチの印刷所に倣ってアラビア語活字を作った。また、アラビア語大辞典を編纂し、1597年没後、息子が印刷所から出版した(Fück 1955: 57, 63)。さらに、講義の中でアラビア語についても教えていたと伝えられる。その後、同大学にアラビア語講座が開設され、Thomas Erpenius (Thomas van Erpen)¹¹⁾が担当して以降、オランダにおけるアラビア語研究教育の礎が築かれた。彼は1613年の教授就任時、アラビア語学習の目的や意義について、アラブの「sapientia (智慧)」への手がかりであると述べ、ギリシャ人やローマ人に勝るとも劣らないアラブ人の手による科学の一端を列挙した (Brugman and Schröder 1979: 3-10)。当時は、医学や化学などへの関心がアラビア語研究のきっかけとなる場合が多く、Erpenius の後継者である J. Golius¹²⁾も数学や天文学への造詣が深く、アラビア語と数学の講座を兼任した。このように、アラブ人が遺した文献に対する高い評価がアラビア語学習の主な動機の一つであったが、これに加えて、Versteegh (2006: 7) が指摘するように、聖書のより深い理解という目的もアラビア語学習の動機として重要な位置を占める。

米国においても、アラビア語の研究・教育は、聖書研究やヘブライ語やアラム語などのセム語研究と密接に関連している (Winder 1987: 40)。1640年に Harvard University においてヘブライ語等のセム語教育が始まり、1654年頃にはアラビア語の授業が追加された。その後、1700年に Yale University、1807年に Dartmouth and Andover、1822年に Princeton Theological Seminary が続き、19世紀末には、16の大学のセム語学科でアラビア語教育が行われていた (McCarus 1992: 207-8)。

欧州においては、19世紀後半から文法訳読法を批判するかたちで直接教授法 (The Direct Method) を推進する改革の動きが生まれるなど、外国語教育の方法論をめぐる議論がおこった。米国においては National Educational Association の依頼で、中等教育における外国語教授法の比較検討が行われ、1901年の答申「12委員会報告書 (Report of the Committee of Twelve)」にまとめられた。これは、12歳までの学習者にはナチュラル・メソッドやフォネティック・メソッドが良いとしつつ、それ以上の学習者に対してはリーディング・メソッドを推奨するものであった。これに続き、1929年の「コールマン報告 (Coleman Report)」においても、米国で有用なのはリーディング・メソッドであるとの結論が出たことから、この方針は第2次大戦前の米国教育に多大な影響を与えた。

11) Thomas van Erpe (1684-1624) については、Fück 1955: 59-73; Brugman and Schröder 1979: 4-21 を参照。

12) 1622年、使節団に同行してモロッコの港町サフィーに滞在しアラビア語写本を収集した。1624年 Erpenius の死後、アラビア語講座教授に就任した。主著 *Lexicon Arabico-Latinum* は、G. W. Freytag (1788-1861) の辞書が現れるまでの約2世紀にわたり、広くヨーロッパで使用された (Fück 1955: 80, 84)。

Moulton (1961: 82-3) は、1920年代から1930年代までの米国における言語教育の特徴を三つあげている。一つは、外国語の学習者が限られていたこと。二つ目に、学習対象の言語が限られていたこと。高等学校ではラテン語、スペイン語、フランス語に限られ、大学ではこれに加えドイツ語、ギリシャ語、場合によってイタリア語が加わるといった程度であり、その他の外国語の授業がある大学は極めて限られていた。そして、三つ目は、文法訳読法が広く採用されていたことである。

聖書研究やセム語研究から始まったアラビア語教育であったが、20世紀に入ると考古学への関心の高まりもあり、アラビア語圏における実地的な口語方言の必要性も生じた。1928年から1948年までミシガン大学教授を務めたセム語学者 William H. Worrell は、コプト語とアラビア語エジプト方言の両方に堪能であったという (McCarus 1992: 208)。

3-4-1. 第2次大戦から60年代後半まで

第2次世界大戦を契機に、米国の外国語教育に大きな変化が生じた。一つは、口語に重点を置く教育への移行であり、もう一つは、アラビア語を含むいわゆる東洋語教育の拡充である。

1942年に Intensive Language Program¹³⁾ の統括責任者として J Milton Cowan が迎えられ、その翌年には、18の大学で700人の学生が26の言語を学習するコースが開講された (Moulton 1961: 85, Spolsky 1995: 115)。これは、言語の専門家が教育を行うことによって、口語による実用的な会話能力の習得に重点を置くものであった¹⁴⁾。1943年4月には、Army Specialized Training Program (ASTP) が設置され、委託を受けた55の大学で授業が始まった¹⁵⁾。同年末までに、27言語の授業が開講し15,000の軍人が受講した (Moulton 1961: 84-5) が、翌年3月には軍の都合で中止となった (伊藤 1984: 96)。ASTP は実質的な開設期間こそ短かったが、戦後、“Army Method”として広く知られるようになり、外国語教授法に大きな影響を与えた。また、軍人教育に用いられた Spoken Language Series はニューヨークの Henry Holt & Co. で出版された。22の言語から成るこのシリーズには、イラク方言教科書、Merrill Y. Van Wagoner (1949) *Spoken Iraqi Arabic* が含まれていた。

モントレイに移転し Army Language School と名称を変えた軍の機関においては、1947年、正則アラビア語とアラビア語イラク方言の教育が始まった (McCarus 1992: 209)。その後、組織改編を経て Defense Language Institute (DLI) となった後も、正則アラビア語、イラク方言、シリア方言、エジプト方言の授業が常設され、要望

13) American Council of Learned Societies (ACLS)がロックフェラー財団からの資金提供を受け1941年に設置した。

14) 「言語は“文法ぬきに”教えられるものでもなく、“子どもが母語を身に付けるように”教えられるものでもない」(Cowan and Graves 1944: 66)と明言していることから、直接教授法を踏襲したものではない。

15) Princeton ASTP の受講生に Morroe Berger (1917-1981) がおり、ASTP で彼の教師の一人に Farhat J. Ziadeh がいた (Winder 1987: 42)。

に応じて他の方言も加えられた (McCarus 1992: 209)。また、American Council of Learned Societies (ACLS) の下位組織である Committee on the Language Program (CLP) は、1952年、フォード財団の助成により Program in Oriental Languages を創設した。最初の6年間で、アラビア語 (MSA、エジプト方言、モロッコ方言) を含む36の言語について25点が出版され、18の原稿が出版待ちとなった (Moulton 1961: 93)。

1947年、C. A. Ferguson はバイルートにおいて18ヶ月の集中講座を開始する。その後、Foreign Service Institute Field School of Arabic Language and Area Studies を設置した¹⁶⁾。また、Washington, DC の FSI では、これ以降、正則アラビア語とアラビア語方言の両方の教育が続けられている (McCarus 1992: 209)。

アカデミズムにも変革が起こった。University of Michigan の Department of Oriental Languages and Literature が、1948年に Department of Far Eastern Languages and Literatures と Department of Near Eastern Studies に分離し、後者は G. G. Cameron が学科長を務め、現代アラビア語、古典アラビア語、レバノン方言の授業が行われた (McCarus 1992: 210)。

このように、第2次大戦を契機として、アラビア語教育が活発化する最初の流れができた。さらに、1957年の「スプートニック危機」と、それを受けて制定された「国家防衛教育法 National Defense Education Act (NDEA)」によって、アラビア語教育をめぐる環境が大きく変化する。

1957年から61年までの5年間、フォード財団が5大学コンソーシアムに、176,500ドルの資金を提供し、アラビア語、ペルシャ語、トルコ語の授業開設や教材開発が行われた。その結果、Columbia、Harvard、Johns Hopkins、Michigan、Princeton の5大学がローテーションで毎年夏季の集中授業を開設した。ここでは、MSA、古典アラビア語の他、ダマスカス方言、エルサレム方言、カイロ方言、モロッコ方言の授業が開設された (McCarus 1992: 212)。また、NDEA と Georgetown 大学との協定により、1960年に The Arabic Research Program が設立され、64年までの間に、モロッコ方言、シリア方言、イラク方言の辞書や文法書が出版された (Harrell 1962: v)。1962年には、フォード財団による2度目の資金250,000ドルが、上記5大学に UCLA、Georgetown、Texas を加えた拡大コンソーシアムに6年間提供された。1963年には、Modern Language Association (MLA) の資金提供による AATA (The American Association of Teachers of Arabic = *rābiṭa ʿasāṭiḍa al-luḡa al-ʿarabiyya bi-amrīkā*) の設立に至り、*al-Nashra* (後の *al-ʿArabiyya* ; Editor: E. McCarus) が創刊される (McCarus 1992: 212)。また、NDEA の助成により、1967年に8大学コンソーシアム¹⁷⁾が形成され、Center for Arabic Study Abroad (CASA) が誕生した。

その後のアラビア語教師ワークショップ (1965年 Ann Arbor, 実行委員長 C. A. Ferguson、1966年 Columbia, 同 P. F. Abboud、1967年 Princeton, 同 P. F. Abboud) で

16) 1975年、バイルートの政情不安によりチュニスに移転し、2012年6月まで存続した。

17) American University in Cairo, University of California at Berkeley, UCLA, Chicago, Harvard, Michigan, Portland State, Princeton.

の議論を経て、1968年に P. F. Abboud et al, *Elementary Modern Standard Arabic (EMSA)* が刊行され、その後のアラビア語学習を大きく変えた。

1971年には、NDEA の助成により、ユタ大学の Khosrow Mostofi が西部大学コンソーシアムの学生のための The Tunisian Summer Program を設立し、8週間の中上級コースのため、毎年40~50名をチュニスの Bourguiba Institute for Modern Languages に派遣し、助成が終了する1977年まで継続した (McCarus 1992: 216)。

Arabian American Oil Company (ARAMCO) によるアラビア語研修プログラムは、J M. Cowan によって監修され、レバノンの Sidon Training Center でアラビア語教育が行われた。サウジアラビア東部方言の口語に基づいた8巻のテキストも出版された (Moulton 1961: 95)。さらに ARAMCO からは、50年代に4冊の口語教材 (I: *Basic Arabic*. Dhahran, 1957. II: *Spoken Arabic*. Beirut: Catholic Press, 1956. III: *Conversational Arabic*. Beirut, n.d. IV: *English-Arabic Word List*. Beirut, 1958.) が出ている。

Rammuny (1987: 98) が、1950年代末から60年代にかけての期間を「marḥala at-taṭawwur wa at-tawassu^o (飛躍と拡張の段階)」と呼ぶとおり、60年から65年の間だけでも、13点以上の新たな教科書が世に現れた。

3-4-2. 1970年代以降

1970年代前半は、Rammuny (1987: 100) が「marḥala at-taqyīm (アセスメントの段階)」と呼んだように、それ以前に登場した様々なアプローチの評価や検証が期待された時期であった。50年代から60年代にかけて全盛を迎えたオーディオリンガル・メソッドは、構造主義言語学の言語観と、習慣形成理論を基盤とする教授理論であったが、N. Chomsky によってその基盤が批判されると急速に衰退に向かった。その後、70年代から80年代にかけては、「オーディオリンガリズムに代わるものがないために、改造、刷新、実験、そして、ある種の混乱」(Richards and Rodgers 2014: 73) の時期をもたらした。Rammuny はアラビア語教育の観点から、様々なアプローチが入れ替わった有様を次のように記している。

おおよそ1962年から1974年までの12年間に、急激に変化した3つの局面があった。まず、aṭ-ṭarīqa al-qirā'a wa at-tarḡama (Grammar-Translation Method) が aṭ-ṭarīqa as-sam'iyya al-kalāmiyya (Aural-Oral Approach) に替わった。それが次に、aṭ-ṭarīqa al-kulliyya as-sam'iyya al-kalāmiyya (Audiolingual Method) に替わった。さらに、それが定着しないうちに、60年代末から70年代初頭にかけては、新しく at-ta'lim al-fardī (Individualized Approach) を求める声を耳にするようになった。」(Rammuny 1987: 103)

このような時期を経て生じた Communicative Language Teaching (CLT) への流れは、「20世紀言語教育におけるパラダイムの大転換の始まり」(Richards and Rodgers 2014: 81) となり、それまでの文法知識偏重の教育から、D. Hymes が提唱したコミュニケーション能力 (communicative competence) 重視の教育への転換が求められるように

なった。アラビア語教育においても、形式重視から意味重視への転換とは無縁ではなく、総合的な言語運用能力が重視される、熟達度 (proficiency) の定義に関する議論が活発化した。1982年にフランス語、スペイン語、ドイツ語の『ACTFL 熟達度評価指針』が出版され、翌年のロシア語、中国語、日本語の指針策定に向けたプロジェクトの開始を受け、1984年に、ペンシルバニア大学アラビア語学科が Modern Standard Arabic (MSA) の熟達度評価指針暫定案作成のための助成金を得ることになった。Allen (1984: 120) は “proficiency” の定義について、特定の教科書、学習方法、学習期間などとは関係なく、学習者がその時点で持つ言語運用能力であるとし、competence, competency, achievement とは異なることを明確にした。そのうえで、アラビア語の熟達度に関する議論の大前提として、「読解を優先する伝統的な教育に、MSA のリスニングとスピーキングを追加する必要性」(Allen 1984: 122) をあげた。したがって、ACTFL のアラビア語指針は、4技能すべてについて記載することに加え、各技能については MSA に関する事項を記載するとの方針を表明した。草案は1985年11月に ACTFL において採択され、全文が Allen 1985 に掲載された。

ACTFL 熟達度評価指針の策定に至る議論は、アラビア語のダイグロシアを前提とした4技能の定義づけを根本から問い直すものであった。

4. アラビア語と“伝統的教授法”

以上でみたように、とりわけ80年代までの欧米におけるアラビア語の教育は、文法訳読法とオーディオリンガル・メソッド (ALM) の二つの教授法が主流であった。文法訳読法と ALM をまとめて、「伝統的教授法」と呼ぶことがある。特に、コミュニケーション言語教育 (Communicative Language Teaching (CLT)) を支持する立場から二つをまとめ、批判的に捉える際に用いられる。言語習得に関して、この二つの教授法に共通する点は、言語は文法、語彙、音声体系の集合体であり、それらを細かく切り分けた項目ごとの学習の積み重ねが、言語習得につながるという考え方である。このような文法形式中心指導 (Focus on Forms)¹⁸⁾は、意味重視のアプローチ (Focus on Meaning) を支持する立場からは、形式偏重、教師主導などの点で批判を受けてきた。

「伝統的」と一括りに形容されるが、実際にはこの2つの教授法は根本的な点で大きく異なる。文法訳読法が「文語重視」であるのに対し、ALM においては「口語重視」「音声重視」が強調される。また、ALM の「言語について教えるな」の標語にみられる徹底した文法説明排除の姿勢は、明示的知識を重視する文法訳読法とは真っ向から対立する。

4-1. アラビア語と文法訳読法

Rammuny が「marḥala an-naql wa at-taqlīd (導入と模倣の段階)」(1987: 97)と呼んだ

18) Focus on Form (言語形式焦点化)とは区別される。和泉 (2009: 13, 145) を参照。

米国における1950年代までのアラビア語教育は、教科書類としては A. Socin (1922) *Arabic Grammar*、G. W. Thatcher (1927) *Arabic Grammar of the Written Language*、J. Kapliwatzky (1940) *Arabic Language and Grammar* など欧州で使用されていたものが導入された。教員、学習者ともに人数が限られていたことに加え、アラビア語の学習自体がオリエント諸学の一部であるとの位置づけであり、文献の読解が主な学習目的であったため、一般的には、文法訳読法に基づく教育が行われ、辞書の使用、語彙の暗記、文法解説などに依存していた。前述の Sweet は、19世紀末のアラビア語や日本語などの「東洋語 (Oriental languages)」の学習に関して、「身近に接することが容易でなく、母語話者の教師を得るのが困難なこと」等の理由から、「死語の学習の類推」(1964 [1899]: 231) であると指摘したが、この状況は長く続いた。Allen (1992: 227-8) は、自身が1960年代にアラビア語を習い始めた際に用いた教科書が G. W. Thatcher (1927) *Arabic Grammar of the Written Language* であったことを明かしている。さらに、その後出版された J. Haywood & H. M. Nahmad (1970) *A New Arabic Grammar of the Written Language* や D. Cowan (1970) *An Introduction to Modern Literary Arabic* などの類書の構成や、これらの教科書を用いる授業が文法重視であることを指摘している。そして、この種の学習手法が、「文書や写本の解読法 (how to decipher) を身に付けるプロセスに必要な序章とみなされる」と表現している。

文法訳読法¹⁹⁾は、“Classical Method”とも呼ばれ、プロイセンのギムナジウムで導入され普及したものであった (Howatt and Widdowson 2004: 151)。もともとは、ラテン語やギリシャ語などの古典語教育で活用され、20世紀初頭には、外国文学の読解や鑑賞の目的で用いられるようになった (Larsen-Freeman & Anderson 2011: 13)。このように、目標言語で書かれた文物が読めるようになることが基本的な目的であり、そのために必要な文法や語彙などが学習の中心となる。さらに、学習者の知的訓練を行い、教養を高める効果が期待されることも多い。文法訳読法には確立した手順はなく、実際に行われている手法も一様ではないが、Larsen-Freeman & Anderson (2011: 19-20) の観察・分析の中から、おおよその特徴として、以下のようにまとめることができる。

- ・文法や形式が重視され、語彙、文法規則、例文の暗記を多用する。
- ・発音はさほど重視されない。
- ・演繹的学習が多くを占める。
- ・読み書き能力が重視され、文語が口語より優位にたつ。
- ・翻訳をするように指導される。
- ・教室内での使用言語は、学習者の母語がほとんどである。
- ・教師が授業を主導し、学習者同士のやり取りはほとんどない。
- ・学習者が正しく答えること重視し、教師が正解を与える。

19) 西洋で用いられてきた「文法訳読法」と、漢文訓読の流れを汲む日本の「訳読」とは区別する必要がある (井村2003: 65; 平賀 2005: 20 ff.)。

文法訳読法は19世紀後半からは、他の方法論を支持する立場からの激しい批判を受けるようになった。まず、幼児の母語習得の過程を外国語学習に再現しようとする直接教授法 (Direct Methods)²⁰⁾を唱えたフランスの F. Gouin や、その著書の英訳者 H. Swan からの批判を受けた。また、帰納法・自然主義に基づき、音声学という科学的基盤による教授法を提唱した W. Viëtor、O. Jespersen、H. Sweet らの「外国語教育改革派」からの批判の的になった。Sweet の「口語から始めることによって、学習量が少なくなり、外国語を正確に学ぶことができる」ため、「母語習得と同様の自然な順序に従うべき」(Sweet 1964 [1899]: 51) との立場は、文語学習を重視する文法訳読法とは真っ向から対立するものである。

これまで外国語教育の議論の中で指摘されてきた、文法訳読法を批判する側の言い分を、Rivers (1981: 31) 及び Cook (2010: 11, 14) が挙げているものを参考にして以下に簡潔にまとめる。

- ①伝達技能の無視
- ②文法の正確さばかりを重視し、流暢さをないがしろにする。
- ③正確な発音・イントネーションの軽視
- ④あまり使われない古めかしい非実用的な人工的形式を教える。
- ⑤文学的色彩の強い言葉を学ぶため、語彙が時に難解である。
- ⑥言語を使う能力でなく、言語に関する知識を教える。
- ⑦教科書の権威に大きく依存
- ⑧教師中心・教師主導の学習（一斉行動、決まりきった手順、規範に基づく試験など）
- ⑨言語を使った表現の機会がほとんどなく、教室での役割も受動的である。
- ⑩平均的学習者にとっては、苦労が多く単調な作業に思われ、上達したという実感が得られにくい。
- ⑪不自然、権威主義的、退屈

上記①「伝達技能の無視」を中立的な観点から表現し直すなら、「受容技能の重視」であり、歴史的な成り立ちから見ても、実際の教育現場での活用状況から見ても、文法訳読法の本質はこの点にあると考えられる。受容技能の向上に特化したからこそ、結果として②～⑩のような方法論がとられるのである。

文法訳読法批判の常套句として、④「古めかしい非現実的な人工的形式」があり、実用性のない奇妙な例文がしばしば槍玉にあげられてきた。たとえば、前述の H. Sweet が「面白みのない無味乾燥な語の羅列で、記憶に残らない例」(1964 [1899]: 72) として挙げている例文の一つに、“The cat of my aunt is more treacherous than the dog of your uncle.” がある。「記憶に残らない」かどうかの議論はさておき、「無味乾燥

20) 「直接教授法」は、Gouin Method (=Psychological Method), Phonetic Method (= Reform Method), Berlitz Method (= Natural Method) の総称との捉え方もある(田崎2007: 17)。なお、直接教授法の考え方は、それ以前にも存在していた。16世紀の M. de Montaigne は、父親が自分にラテン語を教えるのに同様の方法をとったことを記している (Howatt and Widdowson 2004: 210)。

な語の羅列」をよく観察すると、言語形式の演繹的な提示のための様々な技巧が凝らされており、文の構造に対する意識を高めるための工夫が施されていることがわかる。Allen (1992: 227) も同様に、Thatcher (1927) のアラビア語教科書で学習した自身の経験とともに、同教科書の練習問題から “The Sheik’s daughter has flashing eyes.” と “The lame girl is in the yellow room.” の二つの例文²¹⁾をあげ、伝統的な文法中心の教科書にみられる典型的な例として紹介している。しかし、Thatcher の教科書の例文や練習問題を観察しても、この種の珍妙な例文ばかりではなく、むしろ、意図的に探さなければこのような例文にたどり着くことは困難なのである。文法訳読法批判でしばしば目にする、この種の例文叩きに振り回されることなく、冷静に「人工的形式」の教育的効果を検証する姿勢が必要ではないだろうか。Cook (2010: 16) が指摘するように、「一語一句覚えやすいのは、正確な言い回しなど重要ではない日々のありふれた会話ではなく、むしろ非日常的で高尚さが際立った古風な言い回しや、リズムや韻による並列構造で強調されたものであったり、内容に重みや感動があるもの」との側面もある。文の構造の正確な理解と、一種の言葉遊びの学習効果の観点からも、これらを教育に活用する手立ての可能性を探る方が建設的である。

上記以外に、文法訳読法が持つ教育的効果の検証が必要なものとしては、文法的正確さを伴った翻訳技術の向上があげられる。Rivers (1981: 30) は、「学習者が高度に知的で抽象的議論に関心がある場合」という条件付きながらも、「目標言語への翻訳は、文法規則に配慮したものであり、正確で理解しやすい」ことを指摘している。外国語学習における翻訳については、手段としての翻訳が、教育上の観点から有益であるか否かの議論に加え、外国語教育の目的としての翻訳に関する実用性の観点からの議論が必要である。高度な技能を要求するため、大多数の学習者とは無縁に見える翻訳ではあるが、実際には、Cook の言葉を借りるなら、「翻訳²²⁾は日常状況において広く必要とされている」(2010: 109) のである。インターネットや海外旅行は言うに及ばず、学校や職場で多言語が用いられている例は珍しくない。さらに、家庭内でも複数の言語が使用されている例もあるだろう。身近な場所で、日常的に翻訳が大きな意味を持つ機会は頻繁に見られる。Cook (2010: 112) はさらに、貿易などビジネスの分野だけでなく、国際連合、世界銀行、世界保健機構などの国際機関や、23の業務言語を認めている欧州連合議会での膨大な翻訳・通訳のための専門職の雇用などを例にあげ、職業として翻訳が持つ意味に関しても指摘している。趣味や教養のレベルにとどまらず、実用性があるかどうかは、外国語学習の動機に強い影響を与えることは言うまでもない。

また、メタ言語能力の向上についても、検証する価値がある。元来、文法訳読法

21) 二つの例のうち、前者に関しては練習問題に“aynā (‘i)bnat-i (‘a)l-qādī lāmi‘at-āni (Thatcher 1927: 48)という例文があるが1語を変えて引用しているようである。後者はアラビア語作文の問題中にある(ibid.: 61)。

22) Cook (2010)のタイトル及び本文中の“translation”に関し、邦訳では「書き言葉における言語変換を意味することの多い」“翻訳”ではなく“訳”が当てられている(斎藤・北沢 2012: 229)。

は、「目標言語の学習を通し、母語の文法にも慣れ親しみ、これによって母語による読み書き能力の向上」(Larsen-Freeman & Anderson 2011: 13) までもが期待されていた。前述の、“文法訳読法を批判する側の言い分”のうち⑩「不自然、権威主義的、退屈」などの点を授業運営や教科書で補うことができれば、文法訳読法の副次的効果として注目すべきである。

かつて、19世紀のエジプトで、Rifā'a Rāfi' at-Ṭaḥṭāwī が翻訳学校 (madrasa at-tarğama) を設立して以来、ヨーロッパの技術、思想、制度などの導入に大きく貢献したのが翻訳であった。そして、一部の知識人のみならず、広く一般市民の読む能力が近代化に向けての大きな原動力となった。文法訳読法は、このような時期においては、比較的短期間で読解能力の向上が期待できるという利点を最大限に生かすことができた。

文明世界の上位文化を理解するという外国語学習の目的が、他国の一般市民との相互交流や日常的会話という目的へと移行する中で、外国語教育に期待されるものも質的に変化しており、文法訳読法に限らず、単一の方法論のみでは十分に答えられなくなってきているのも事実である。コミュニケーション能力²³⁾の向上を図る他のアプローチとの組み合わせによる相乗効果の検証が待たれる。

4.2. アラビア語とオーディオリンガル・メソッド (ALM)

オーディオリンガル・メソッド (Audilingual Method (ALM))²⁴⁾は、第2次大戦時の米国軍人用の短期集中型外国語訓練 Army Specialized Training Program (ASTP) と深く関連し、1941年にミシガン大学に設立された The English Language Institute (ELI) の初代所長 C. C. Fries によってその基礎が開発された。L. Bloomfield とその流れを汲む新ブルームフィールド学派の言語観に大きく影響を受け、構造主義言語学と行動主義心理学を理論的基盤としていた。ALM の言語教育観が前提としていた仮説について、Moulton (1961: 86-9) が5つの点に集約している。①「言語は音声 (speech) であって、書いたもの (writing) ではない。」②「言語は一組の習慣 (a set of habits) である。」③「言語そのものを教え、言語については教えるな。」④「言語とは、その言語の母語話者が口にするものであり、母語話者がそう話すべきと誰かが考えるものではない。」⑤「言語はすべて異なる。」

これらの言語観に基づき、文型練習 (pattern-practice)、模倣記憶練習 (mim-mem practice)、一斉反復練習 (choral repetition) などの技法が導入された。しかし、60年代に入ると、N. Chomsky によって行動主義心理学に基づく学習理論が厳しく批判された。さらに、変形生成文法を背景に J. B. Carroll によって提案された Cognitive Code

23) コミュニケーション能力 (communicative competence) の定義には諸説あるが、一例として Canale and Swain (1980) による grammatical competence, discourse competence, sociological competence, strategic competence の4つの下位分類が参考になる。

24) 「オーディオリンガル・アプローチ Audio-Lingual Approach」、「オーディオリンガリズム Audiolingualism」などとも呼ばれる。日本では「オーラル・アプローチ The Oral Approach」の名で知られる。

Learning 理論²⁵⁾の立場からも、「刺激 - 反応 - 強化」の順で獲得する習慣であるとする ALM の習慣形成理論に対する批判が強まった²⁶⁾。

このような時代に、F. Ziadeh & B. Winder (1957) *An Introduction to Modern Arabic* と P. Abboud & E. McCarus (1968) *Elementary Modern Standard Arabic* (以下 *EMSA*) という代表的なアラビア語教科書が出版された²⁷⁾。これら2書は、文法訳読法に基づく古典文学中心学習との決別と、演繹的学習から帰納的学習への移行を強く意識した編集という点で画期的な教科書であった。*EMSA* は ALM 全盛の時代に企画され、「audio-lingual approach に基づく」(Abboud and McCarus 1968: iii)²⁸⁾ 編集方針が採用されたが、世に出た頃にはすでに ALM に対する批判が強まっていた。にもかかわらず、長期にわたってアラビア語教育に重要な役割を果たしてきたのは、教育現場の期待に応えるだけの内容を備えていたからに他ならない。

一方で、*EMSA* は期待の大きさの証として、細部については多くの批判や改善に向けた要望点が指摘されてきた。その一例をあげるなら、文法項目の切り分け方と配列、提示方法や手順に関するものがある。1975年改訂版に向けての作業への要望として、Allen (1971: 341-2) は、文法項目の構成や配列に配慮した帰納的な文法導入については概して高く評価しているが、時として文法項目が分断されている点には改善を求めている。例えば、人称代名詞や動詞の人称変化に関し、単数、双数、複数のそれぞれが別々の章で導入されたり、関係代名詞や数詞についても複数の章にまたがるため、レファレンス・グラマーとして使用できないことを指摘した。同様に、Cadora and Killean (1974: 87) も「最初の1年間の学習で、文法の全体像を提示すべき」と述べている。このことは、米国の教育現場に限られるものではなく、日本においても同様の指摘がある。藤井 (2013: 12) は、大阪外国語大学及び大阪大学外国語学部のアラビア語専門教育で長年用いられてきた *EMSA*²⁹⁾ の文法項目提示を「小出し主義」と的確に表現している。また、Allen (1971: 342) による「1年間で学習する語彙数が、他の文法書に比べ少ない」との指摘のとおり、*EMSA* の「小出し主義」は、文法項目のみならず語彙の導入にも及ぶ。短期集中的に授業時間を確保できる環境を前提とした構成に加え、文法項目の切り分け方や、初級段階での語彙導入の抑制³⁰⁾ という *EMSA* が批判を受けた特徴は、ALM の口頭練習や帰納的提示

25) この理論も、演繹的に示された新しい文法概念の理解に始まり、練習を通して内在化をはかることから、「文法訳読法の改訂版」との批判を受けた。

26) Diller (1978: 10, 23) は、ALM の5原則に対して、Cognitive Code Learning の4原則を次のようにまとめた。①「生きた言語の特徴は、規則に支配された創造性にある」②「文法規則は心理学的には現実のものである」③「人間には言語を習得する能力がある」④「生きた言語は、我々がそれをを用いて思考することが可能なものである」

27) Winder (1987: 50) によると、*An Introduction to Modern Arabic* の販売数は1986年までに30,000部に達した。*EMSA* は出版からの18年間で70,000部の売り上げがあった。

28) 1975年改訂版においても Preface to the 1968 Edition として収録されている (Abboud and McCarus 1975: iii)。

29) 竹田 (2007: 10) によると、1年次の共通テキストとして *EMSA* が使われたのは1986年以降のことである。

30) 1975年改訂版 (p. xi) では、新出語彙数を各章15~20に抑えていることを明記している。

に重きを置いたことによって必然的に生じたものと考えられる。

EMSA は、4技能³¹⁾の向上という観点からは、さらに辛辣な批判を受けてきた。たとえば、Allen (1971: 341) による「Ch. 6-10³²⁾の Modern Standard Arabic で会話練習をさせる試みはあまり有用ではない」との指摘がある。会話的要素の導入による文語偏重からの脱却と、学習の容易さを意図した試みであると考えられるが、MSA による会話の不自然さは克服することはできていない。80年代にはこの点からの批判がさらに顕著にみられるようになる。Alosh (1987: 441-2) は、*EMSA* の意味を軽視した練習問題の「構造主義的手法」について、4技能の育成を謳っているものの、「文法能力 (grammatical competence) の向上には役立つかもしれないが、総合的なコミュニケーション能力 (communicative competence) とは程遠い」と評した。また、Allen (1992: 240) は、ALM 全盛の時代及びその影響を受けた時代のアラビア語教育について、「テキストを“読む”すなわち“解読する”ことに、“オーラル”すなわち“リスニング”の要素を加えたに過ぎなかった」と総括した。

4-3. コミュニカティブ言語教授法時代のアラビア語教科書

ALM の時代を象徴する *EMSA* の後、80年代からの4技能習得への要請の高まりを受け、90年代には、Brustad, K., Al-Batal, M. & Al-Tonsi, A. (1995) *Al-Kitaab fii Ta'allum al-'Arabiyya* をはじめ、様々な教科書が世に出た。最近ではコミュニケーション・アプローチを強く打ち出した Younes, M., Weatherspoon, M. & Foster, M. (2014). *'Arabiyyat al-Naas (Part I): An Introductory Course in Arabic* が出版され、単一の教科書と授業の中で MSA とレバント方言の統合的学習³³⁾を目指す試みとして注目される。2セメスター (30週)の学習を想定した Part I は21 Unit から構成されるが、Unit 1 の段階で、「数」を軸として、数詞、名詞の性、定冠詞の付け方、形容詞の使い方、名詞の複数形など過剰ともいえる文法項目が盛り込まれる。一方で、格変化の導入は行われず、疑問詞を始めとする基本語彙は一貫してレバント方言のものである³⁴⁾。少なくとも教科書通りに授業を進めるとするなら、基本的な構文練習なしに実践的なタスクを行うことになる。学習開始後2週間も経たないうちに、学習者はインプットがない状

31) *EMSA* 各版の Preface 及び Introduction は、言語教育をめぐる各時代の潮流を反映している。1983年第2版の Introduction で初めて「リスニング、スピーキング、リーディング、ライティングの4技能 four skills」(p. ix)の表現が用いられた。1975年改訂版では、「リーディング」「リスニング」の表現の代わりに、それぞれ“comprehension of written materials”、“comprehension of spoken MSA”を用いるとともに、“comprehension of written materials”の学習を最優先させて編集した点は初版と変わらないことを強調していた(p. viii)。

32) 1975年改訂版及び1983年第2版の Lesson 1-4 におおよそ相当するが、初版から大幅に入れ替わっている。

33) Younes (1990; 2015) は“The Integrated Approach”と呼んでいる。同教科書でのレバント方言に対する呼称は šāmī である。初級アラビア語教科書でレバント方言を用いる際の課題や問題点については、岡崎 (2016: 170-1) を参照。

34) Younes は、*'Arabiyyat al-Naas (Part I)* の新出語彙 985のうち 801語 (81.5%) が正則語とレバント方言で共通しており、正則語ではないレバント方言特有の語彙も106語にのぼることを明らかにしている (Younes 2015: 39)。

態で何かを話すことを強いられ、途方に暮れるのではなかろうか。

5. 二項対立を越えて

ALM と CLT との比較に関して、しばしば引用される Finocchiaro and Brumfit (1983: 91-3) による2項対立がある。これは、ALM の典型的特徴を強調しつつ、F-N 教授法³⁵⁾との対照的な22の相違点を列挙したものである。これによると、ALM が重視するのは、「構造」「正確さ」であるのに対し、CLT は「意味」「流暢さ」を重視する。また、ALM は、学習者の母語使用や初級段階での翻訳を禁じるのに対し、CLT では必要に応じて母語使用や翻訳を認めているといった具合である。

ここで示されている、「正確さ」と「流暢さ」の2項対立については、従来、CLT の支持者からは「流暢さ」を過度に重視する言説も見られたが、Brumfit (1984: 57) は、正確さと流暢さを言語教育における相補的なものであるとみなし、両方を育成するアクティビティーの必要性を主張している。Brown も同様に、CLT の定義の中で、「流暢さと正確さは、コミュニケーションの基礎をなす相補的な原理である」とみなされる。時には、学習者が言語使用に意味のある形で従事し続けるために、正確さより流暢さが重要視されることもある。」(2014: 236) と述べている。Hammerly はカナダや米国のイマージョン教育の検証を通して、「流暢さ」と「正確さ」の均整がとれた教育を主張している。特に、コミュニケーション能力を意識して、初期段階に流暢さを過度に強調すると、長期的にも正確さを身に着けることが困難であることから、最初は正確さに重点を置き、学習が進むにつれて徐々に流暢さに重点を移行させるのが望ましいと考えている (Hammerly 1991: 54-5, 122)。

外国語をどのように教えるべきか、又はどのように学ぶべきかという教授法なるものが提唱されて以来、新たな教授法は先行する教授法とは正反対の方向へと進み、次に大きく揺れ戻すということを繰り返してきた。Wilkins (1972: 208)は、「流行としての教授法」という章を設け、17世紀の J. A. Comenius³⁶⁾のような「モダニスト」や、19世紀の A. Plötz³⁷⁾のような「伝統主義者」を引き合いに出したうえで、教授法の変遷の過程を「振子が揺れるようなもの」と表現した。つまり、言語教育の変化の過程というものは「最も有効な教授法に関する知識を着実に蓄積したものではなく、むしろ移り変わる流行が生み出したもの」ととらえたのである。

Brown (2014: 17) も同様に、25年ごとに新たなメソッドが過去と決別しながら誕生するが、同時に、先行するパラダイムからプラスの側面を取り入れている点につ

35) Richards and Rodgers (2001: 156) が「F-N 教授法」を“Communicative Language Teaching”(CLT)と置き換えて Finocchiaro and Brumfit (1983)の表を引用しているように、CLT は包括的用語として機能している。

36) 挿絵入りの教科書 *Orbis Sensualium Pictus* により、それまでのラテン語教育に変革をもたらした。言語教育の先駆者との観点からは、Kelly 1969: 17-20; Howatt and Widdowson 2004: 44-54 など参考文献のこと。

37) 文法訳読法を体系化した19世紀ドイツの学者。文法優先主義者とみなされるが、「文法を身に付けば何でもできるなどと思うのは危険だ」とも述べている (Kelly 1969: 220)。

いて、「振子」に例えている。その最たる例が ALM である。口頭練習に重きを置いた ALM はその50年ほど前の直接教授法から「教義」を借用したが、本質的には当時の行動主義理論から出発したものである。ALM は、言語の形式重視の態度を批判することによって、文法訳読法を拒絶してきた。60年代後半以降は、ALM の習慣形成理論という心理学的基盤が批判され、J. B. Carroll らによる認知記号学習理論 (Cognitive Code-Learning Theory) へと流れが移行した。規則の演繹的説明から始まるこの手法は、「伝統的な順序への復帰」(Rivers 1981: 50)とも受け取られた。

G. Cook は大学卒業後、英語教員として上エジプトの中学校に赴任する直前に1か月間エジプト方言の集中授業を受けた自身の体験に基づき、教室から学生の第1言語を排除することに異議を唱えている。読み書きより話すことに力点を置いた授業で、訳や英語による説明もないため *ʾin šāʾ ʾallāh* を‘perhaps’のような意味であると推測していたが、この表現の使用をめぐる現地での失敗を通して、深く根差した宗教的世界観の表現であることを認識したという。このことから、字義通りの逐語的意味 (God willing) と大雑把な語用論的意味 (perhaps) の両方を学生に教えたほうが、より教育的効果が高いのではと主張する (Cook 2010: xi-xii)。19世紀末に文法訳読法を批判し、改革運動を推進した Sweet でさえ、外国語の学習において媒介語や翻訳の利用を一律に否定していたわけではなく、むしろ、初期段階としての翻訳利用については、「最も簡便であり、同時に意味を知るために最も効率が良い」(1964 [1899]: 201) と述べているのである。

1970年代に、Natural Approach と CLT という二つの単一言語内教育の動き (intra-lingual movement)³⁸⁾ が生まれ、意味やコミュニケーションの重視、学習者中心の学習が歓迎された。Cook (2010: 28) はこれらの流れを「第2の革命」と呼び、許容される活動が劇的に減少したことから、「解放を装った新たな形の抑圧」であるとしている。具体的には、訳の禁止をはじめ、演繹的な教授、ディクテーション、一斉音読、繰り返し、丸暗記などは言語の現実的な使用ではないとして制限された。このような歴史の教訓から、Cook は、再び極端から極端への揺り戻しではなく、多様で相補的な手法から学習者が利益を得ることのできる共生関係が求められていると主張している (2010: 156)。

6. おわりに

グローバル化する世界、9.11同時多発テロ事件とその後のアフガニスタン、イラクでの戦争を受け、2007年に MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages は、米国高等教育における外国語教育について提言を行った。これは、外国語専攻課程に translingual and transcultural competence の育成を提言している点で注目に値する。一般的に、外国語教育は母語話者の知識人レベルの言語運用能力を追求するが、提言

38) この二つのアプローチは「言語学習に成功するには、形式より意味に焦点を当てるべきだ」という考え方を共有していた。」(Cook 2010: 26)

では、言語間の処理能力に重点を置いている。これによると、学生は、「目標言語を使って教養ある母語話者と対話ができる人材となるべく教育を受け、他者の言語や文化というレンズを通して、世界や自分自身に洞察を行うよう訓練を受ける」のである。また、具体的には「機能的な言語能力を身に付ける中で、言語に対する批判的認識 (critical language awareness)³⁹⁾、通訳と翻訳、歴史的・政治的意識、社会や芸術に対する感受性」や「ラジオ、テレビ、活字メディアを理解し翻訳する能力」の育成を提言している(MLA 2007: 237-8)。ここで強調されていることは、外国語教育の目的を、単に言語技能にとどめるのではなく、異文化についての深い知識をそなえることを通して、異文化間能力の育成にまで広げることなのである。

本稿では、アラビア語教育が「伝統的教授法」と密接な関係を持ちながら発展してきたことをみてきた。これら過去の教授法においても、上述の *translingual and transcultural competence* の涵養に資するメソッドが多く存在する。言語習得の過程における、暗示的知識の重要さは自明のことであるが、そのことが、文法訳読法によって蓄積された明示的知識が無用であることの根拠にはなりえない。短時間に表面的な意味をつかむという読書の習慣のみを目標にすべきではなく、時には明示的知識を最大限に活用しながら数行を解読するかの如く精読するというあり方を根本から否定しては、高等教育は成立しえない。

[参考文献]

- ACTFL ARABIC PROFICIENCY GUIDELINES. (1989). *Foreign Language Annals*, 22, 373-392.
- Abboud, P. F. & McCarus, E. (1968) *Elementary Modern Standard Arabic*. 2 vols. Ann Arbor: Inter-University Committee for Near Eastern Languages.
- Abboud, P. F. & McCarus, E. (1975, 1983) *Elementary Modern Standard Arabic*. (Revised edition) 2 vols. Cambridge: Cambridge University Press.
- Al-Batal, M. (1992). Diglossia Proficiency: The Need for an Alternative Approach to Teaching. In A. Rouchdy (Ed.), *The Arabic Language in America* (pp. 284-304) Detroit: Wayne State University Press.
- Allen, R. (1971). Review of *Elementary Modern Standard Arabic and Writing Supplement* by Abboud, P. F. et. al., *Journal of the American Oriental Society*, 91 (2), 340-3.
- Allen, R. (1984). Proficiency Guidelines for Arabic. *Al-'Arabiyya* 17. 119-127.
- Allen, R. (1985). Arabic Proficiency Guidelines. *Al-'Arabiyya* 18 (1/2), 45-70
- Allen, R. (1992). Teaching Arabic in the United States: Past, Present and Future. In A. Rouchdy (Ed.), *The Arabic Language in America* (pp. 222-250) Detroit: Wayne State University Press.
- Allen, R. & Allen, R. M. (1987). The ACTFL Guidelines and Arabic. *Al-'Arabiyya* 20 (1/2), 43-49
- Alosh, M. M. (1987). Review of *Elementary Modern Standard Arabic* by Abboud, P. F. & McCarus, E. N. (Eds.), *The Modern Language Journal*, 71 (4), 440-2.
- Alosh, M. (1991). Arabic Diglossia and Its Impact on Teaching Arabic as a Foreign Language. In G. L. Ervin (Ed.), *International Perspectives on Foreign Language Teaching* (pp.

39) cf. Byram (1997: 101) による critical cultural awareness の定義: “an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries.”

- 121-137). Lincolnwood: National Textbook Company.
- al-Qiftī, 'Inbāh = Ġamāl ad-Dīn 'Abū al-Ḥasan 'Alī ibn Yūsuf. *'Inbāh ar-Ruwāt 'alā 'Anbāh an-Nuḥāt*. Ed. by Muḥammad 'Abū al-Faḍl 'Ibrāhīm. 4 vols. Cairo: Dār al-Fikr al-'Arabī, 1986.
- az-Zubaydī, *Ṭabaqāt* = 'Abū Bakr Muḥammad ibn al-Ḥasan. *Ṭabaqāt an-Naḥwiyyīn wa al-Luġawiyyīn*. Ed. by Muḥammad 'Abū al-Faḍl 'Ibrāhīm. Cairo: Dār al-Ma'ārif, n.d.
- Brown, D. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching*. (6th ed.) New York: Pearson Education, Inc.
- Brugman, J. & Schröder, F. (1979). *Arabic Studies in the Netherlands*. Leiden: E. J. Brill.
- Brumfit, C. J. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brustad, K., Al-Batal, M. & Al-Tonsi, A. (1995). *Al-Kitaab fī Ta'allum al-'Arabiyya*, Part 1. Georgetown University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cadora, F. J. & Killeen, C. (1974). Review of *Elementary Modern Standard Arabic* by Abboud, P. F. et. al., *An-Nashra*, 7 (2), 86-9.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. (クック, ガイ (斎藤兆史・北和丈訳) (2012).『英語教育と「訳」の効用』研究社)
- Cowan, J. M. & Graves, M. (1944). A Statement on Intensive Language Instruction. *Hispania*, 27 (1), 65-66.
- Cowan, J. M. (1960). The Arabic Program of the Arabian American Oil Company. In R. Harrell (Ed.), *Report of the Tenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies* (pp. 71-74). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Daniel, N. (1979). *The Arabs and Mediaeval Europe*. 2nd edition. London and New York: Longman.
- Diller, K. C. (1978). *The Language Teaching Controversy*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Elgibali, A., & Taha, Z. (1995). Teaching Arabic as a Foreign Language: Challenges of the Nineties. In M. Al-Batal (Ed.), *The Teaching of Arabic as a Foreign Language* (pp. 79-102). Provo, UT: American Association of Teachers of Arabic.
- Ferguson, C. A. (1960). Myths About Arabic. In R. Harrell (Ed.), *Report of the Tenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies* (pp. 75-82). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Ferguson, C. A. (1971 [1962]). Problems of Teaching Languages with Diglossia. In A. S. Dil (Ed.), *Language Structure and Language Use: Essays by Charles Ferguson* (pp. 71-86). Stanford: Stanford University Press.
- Finocchiaro, M., & C. Brumfit. (1983). *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. New York: Oxford University Press. (フィノキアロー, M. & C. ブラムフィット (織田稔・萬戸克憲訳) (1987).『言語活動中心の英語教授法—F-Nアプローチの理論と実際—』大修館書店)
- Furman, N., Goldberg, D., & Lusin, N. (2010). *Enrollments in Languages other than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2009*. New York: The Modern Language Association.
- Fück, J. (1955). *Die Arabischen Studien in Europa bis in den Anfang des 20. Jahrhunderts*. Leipzig: Otto Harrassowitz. (フュック, ヨーハン (井村行子訳) (2002).『アラブ・イスラム研究誌—20世紀初頭までのヨーロッパにおける』法政大学出版局)
- Hamilton, A. (2006). Arabic Studies in Europe. In K. Versteegh, et al (Ed.), *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics, I* (pp. 166-172). Leiden; Boston: Brill.
- Hammerly, H. (1991). *Fluency and Accuracy: Toward Balance in Language Teaching and Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Harrell, R. S. (1962). *A Short Reference Grammar of Moroccan Arabic*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

- Howatt, A. P. R. & Widdowson, H. G. (2004). *A History of English Language Teaching*. 2nd edition. Oxford: Oxford University Press.
- Kelly, L. G. (1969). *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, MA: Newbury House.
- Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. 3rd edition. Oxford: Oxford University Press. (ラーセン・フリーマン, D. (山崎真稔・高橋貞雄訳) (1990). 『外国語の教え方』 玉川大学出版部)
- Laviosa, S. (2014). *Translation and Language Education: Pedagogic Approaches Explored*. London and New York: Routledge.
- MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages (2007). Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World. *Profession* 2007, 234-245.
- McCarus, E. (1992). History of Arabic Study in the United States. In A. Rouchdy (Ed.), *The Arabic Language in America* (pp. 207-221). Detroit: Wayne State University Press.
- Moulton, W. G. (1961). Linguistics and Language Teaching in the United States 1940-1960. In C. Mohrmann, A. Sommerfelt, and J. Whatmough (Eds.), *Trends in European and American Linguistics, 1930-1960* (pp. 82-109). Utrecht: Spectrum Publishers.
- Rammuny, R. (1987). Tadrīs al-Luġa al-ʿArabiyya fī al-Wilāyāt al-Muttaḥida al-ʿAmrīkiyya: Ṭarāʾiqu-hu wa ʿAsālibu-hu. *Al-ʿArabiyya*, 20, 97-120.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. (3rd. ed.) Cambridge: Cambridge University Press. (リチャーズ, J. C. & T. S. ロジャーズ (アントニー・アルジェイミー・高見澤孟監訳) (2007). 『アプローチ&メソッド: 世界の言語教授・指導法』 東京書籍)
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching Foreign-Language Skills*. 2nd edition. Chicago: University of Chicago Press. (リヴァーズ, ウィルガ・M. (天満美智子・田近裕子訳) (1987). 『外国語習得のスキル』 研究社)
- Ryding, K. C. (2013). *Teaching and Learning Arabic as a Foreign Language. A Guide for Teachers*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Said, K. (1960). The Arabic Language Course at the Army Language School in Monterey, California.. In R. Harrell (Ed.), *Report of the Tenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies* (pp. 97-100). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Spolsky, B. (1995). Behind the ASTP Myth. In G. H. Richins & R. K. Belnap (Eds.), *Selected Papers from the Proceedings of the Twentieth Annual Symposium of the Deseret Language and Linguistics Society, 3-4 March 1994* (114-119). Provo UT: Deseret Language and Linguistic Society.
- Stetkevych, S. P. (2013). Observations on Arabic Language Teaching and Learning in the United States: Issues, Challenges, and Ways Forward. 『アラブ・イスラム研究』 11, 13-26.
- Sweet, H. (1964 [1899]). *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*. London: Oxford University Press. (スウィート, H. (小川芳男訳) (1969). 『言語の実際研究』 英潮社)
- Versteegh, K. (2006). History of Arabic Language Teaching. In K. M. Wahba, Z. A. Taha, L. England (Eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (pp. 3-12). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold Ltd. (ウィルキンズ, D. A. (天満美智子訳) (1975). 『言語学と語学教育』 研究社)
- Winder, R. B. (1987). Four Decades of Middle Eastern Study. *Middle East Journal*, 4 (1), 40-63.
- Younes, M. (1990). An Integrated Approach to Teaching Arabic as a Foreign Language. *Al-Arabiyya*, 23(1/2), 105-22.
- Younes, M. (2015). *The Integrated Approach to Arabic Instruction*. London & New York: Routledge.
- Younes, M., Weatherspoon, M. & Foster, M. (2014). *ʿArabiyyat al-Naas (Part I): An Introductory Course in Arabic*. London and New York: Routledge.
- 和泉伸一 (2009). 『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』 大修館書店

- 伊藤嘉一 (1984).『英語教授法のすべて』大修館書店
- 井村元道 (2003).『日本の英語教育200年』大修館書店
- 岡崎英樹 (2003).「アラブ伝統文法における maf'ūl の下位範疇—イブン・アッサッラー
ジの分類とそれ以降の変遷—」『関西アラブ・イスラム研究』3, 15-32.
- 岡崎英樹 (2016).「ダイグロシアと外国語教育 —アラビア語の “Integrated Approach”に
おける口語変種をめぐって」『四天王寺大学紀要』61, 157-175.
- 鷺見朗子編 (2014).『学習意欲を高めるアラビア語教育—コミュニカティヴ・グラマー
の提唱—』平成22年～平成25年度科学研究費補助金（基盤研究（C））研究成果報告書
- 竹田新 (2007).「大阪外国語大学におけるアラビア語教育の歴史」竹田新編『アラビア
語学習到達度評価システム開発の基礎研究：平成17年度-平成18年度科学研究費補助
金（萌芽研究）研究成果報告書』3-15.
- 田崎清志編 (2007).『現代英語教授法総覧』大修館書店
- 平賀優子 (2005).「『文法・訳読式教授法』の定義再考」『日本英語教育史研究』20, 7-26.
- 藤井章吾 (2013).「大阪大学のアラビア語教育の歴史と現状と将来」『日本の大学とアラ
ブ イスラーム学院におけるアラビア語教育：日本人アラビア語学習者の語学力向上
のための考察（アラブ イスラーム学院研究叢書16）』5-28.