The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	折衷主義かパラダイムの変革か
Author(s)	西口, 光一
Citation	アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要. 1992, 15, p. 1-12
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/25288
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

折衷主義かパラダイムの変革か

西　口　光　一

〔キーワード〕
折衷主義、パラダイム、課題中心、内容重視、学習者主導

1．はじめに

1970年代以来、コミュニカティブ・ムーブメントの波が外国語教育の世界に押しよせてきた。この間、コミュニカティブ・アプローチという言葉がしばしば使われてきたが、実は、新しい言語観と言語学習観に基づいた、コミュニケーション能力を育成するための一つの完成された教授方法というものが存在していたわけではない。過去10数年来のコミュニカティブ・ムーブメントを現在の時点に立って振り返ってみると、それは新しい外国語教育の思潮であり、その思潮の中でいくつかの具体的な教育の革新が行われ、そして現在ようやく新しい外国語教育を築くための新しいパラダイムが構築されつつあることがわかる。80年代に入ってからコミュニカティブ・ムーブメントの波を受けた日本語教育は、ESL（第二言語としての英語教育）とほぼ同様の形でその影響を受けたということができるが、コミュニカティブ・ムーブメントの最終段階としてのパラダイムの変革については十分に理解されていないように思われる。

本論では、まず、コミュニカティブ・ムーブメントの成果として起こった具体的な教育の革新について述べ、次に折衷主義の動きについて触れ、最後にコミュニカティブ・ムーブメントの結果として生まれた新しいパラダイムの主要な理念を日本語教育のコンテクストの中で

概観する。本論はこのような作業により、折衷主義とパラダイムの変革の岐路に立たされている現在の日本語教育の姿を浮かび上がらせようとするものである。

II. コミュニカティブ・ムーブメントの中での教育革新

1. 指導内容の改編

コミュニカティブ・ムーブメントの最初の教育革新は、外国語教育の指導内容の改編という形で起こった。その先駆けとなったのは、ヨーロッパ協議会（Council of Europe）によるユニット－クレジット・システムの開発である。Wilkins（1976）の "Notional Syllabus" 及びVan Ek and Alexander（1980）の "Threshold Level English" が公にされて以来、（1）シラバス策定の出発点として、学習者がどのような場面で誰に対してどのような意味を伝達するかを分析すること（ニーズ分析）、（2）従来のように目標言語の基本的構造に関わる文型・文法事項を学習言語事項とするのではなく、学習者が表現したり理解したりする概念（いわゆるnotionとfunction）を表現する実現体（exponents）を学習言語事項としてシラバスを策定すること（コミュニカティブなシラバス・デザイン）、及び、（3）文法的な正しさだけでなく社会言語的な適切さにも配慮することが、教材あるいは教科書作成の「標準的な」手続きとなった。このような教育革新の背景には、言語を意味伝達の手段であると見る媒体的言語観（Halliday 1973：7；1975：11など）と、規範的な言語よりもむしろ実際の言語使用の中で使われる言語及びその変異（スタイル、レジスター。Halliday他 1970：87など）重視の姿勢がある。

2. 指導方法の革新

従来の指導方法では、文を正確で迅速に構成する能力の訓練は行われてきたが、言語のやりとりを流暢に展開する能力は訓練されなかった。また、同じく従来の指導方法では、学習者が特定の行動目標をも

った現実のコミュニケーションのコンテクストに投入されることはほとんどなく、それゆえ、現実のコミュニケーション場面に対処する能力はほとんど訓練されなかった。このような反省からロール・プレイ、シミュレーションなどの教授方略が流暢さの訓練として指導方法の一つとして採用されるようになり、また、現実のコミュニケーション過程を模擬的に再現するタスク中心のリスニングやリーディングの練習が行われるようになった。これらの革新の背景には、言語コミュニケーションを意味の交渉過程であると見る過程的言語観（Breen and Candlin 1980, Widdowson 1983, Savignon 1983など）と、「実際にやってみることによって学ぶ」という体験的学習観がある。

3. 指導内容と指導方法の革新

指導内容の革新と指導方法の革新という二つの独立した流れで始まったコミュニカティブ・ムーブメントの教育革新はやがて新しい段階に入る。それは、その後に構築される新しいパラダイムによる外国語教育の指導原理につながる、課題中心・内容（テーマやトピック）重視・学習者主導の教授方略である。そのような教授方略の具体的でわかりやすい実現体はプロジェクト・ワークである。日本語教育でも数多くのプロジェクト・ワークの実践例が報告されている（田中1992）。田中他（1988）は、プロジェクト・ワークの基本的な手続きを次のように説明している。

1. タスクを理解する
2. アイデアを出しあい、教室外活動の段取りを決めるディスカッション
3. 教室外の活動に必要な言語練習
4. 教室外活動の準備
5. 教室外の活動
6. 情報を持ち帰ってまとめ、報告しあう
7. 集めた情報をもとに資料を作る
8. 完成品を発表する報告会
9. フィードバックのためのディスカッションと事後の手当て

同じく田中（1992）は、プロジェクト・ワークにおける教師の役割について次のようにまとめている。

教師は何をするのか ① 学習者の興味や問題意識を十分に掘りおこす。「今まで知らなかったこと」「知りたいと思うこと」を知ろうとするところから、タスクを達成する意味が生まれる。 ② レベルに合わせて学習活動を設定する。 ③ タスクの積み上げを考える。 「教室の外へ出れば、それだけで日本語の勉強になるはずと考えるべきではない。 ④ 教室の外の世界に関する情報を提供する。 ⑤ 現実世界でのコミュニケーションに必要な言語の確認をする ⑥ モニターとフィードバック

また、昭和女子大学における山田（1992）のプロジェクト・ワークの実践は、今後の日本語教育の広がりの可能性を示唆するものである。田中他（1988）、田中（1992）や山田（1992）に表明されている外国語教育の理念はそのまま、新しいパラダイムの一部を構成するものとなる。

Ⅲ．折衷主義の動き

このような具体的な教育の革新をもたらしながら発展してきたコミュニカティブ・ムーブメントは、やがて決定的な転換点を迎える。

There is, in a sense, a ‘strong’ version of the communicative approach and a ‘weak’ version. The weak version which has become more or less standard practice in the last ten years, stresses the importance of providing

learners with oppotunities to use their English for communicative purposes and, characteristically, attempts to integrate such activities into a wider program of language teaching ---. The 'strong' version of communicative teaching, on the other hand, advances the claim that language is acquired through communication, so that it is not merely a question of activating an existing but inert knowledge of the language, but of stimulating the development of the language system itself. If the former could be described as 'learning to use' English, the latter entails 'using English to learn it.' (Howatt1984 : 279)

上の記述は80年代中期のESLの状況だが、日本語教育では今まさにこのような状況に至りつつある。すなわち、伝統的なアプローチを支持するグループは、「弱いコミュニカティブ・アプローチ」を受け容れ、それを伝統的なアプローチの中に取り込むことにより伝統的なパラダイムを維持する折衷主義の方向を目ざしつつあり、日本語教育の大勢もそちらの方向に傾きつつある。ESLではその後さらに研究が進み、「強いコミュニカティブ・アプローチ」の流れが発展し、現在新しいパラダイム構築の方向に動きつつあるが、教育方法研究の伝統が短く研究者の層の薄い日本語教育では、「強いコミュニカティブ・アプローチ」の流れが折衷主義の波の中でかき乱され、あるいはその波に押し流される傾向にあるように思われる。そこで、次節では外国語教育の新しいパラダイムの主要な理念を概観し、日本語教育のコンテクストでのそのような理念の表明を指摘する。

Ⅳ．新しいパラダイムへの動き

1．統合的なシステムとしてのコミュニカティブ・コンピテンス発達の促進

Hymes (1971) の指摘 “There are rules of use without which rules of grammar would be useless.” 以来、コミュニケーション能力の中に含まれる言語能力以外の知識・能力の研究が急速に進展し、Canale and Swain (1980) あるいはCanale (1983) により言語コミュニケーションを可能にする潜在的な知識・能力の総体であるコミュニカティブ・コンピテンスの概念について一定のコンセンサスに達した。新しいパラダイムでは、言語能力の訓練を指導の中心に据えたり、文法、語い、発音あるいは精読、速読というふうに言語技能を分割的に指導したり、聞く・読む・話す・書くの四技能を各々独立に訓練したりせず、コミュニカティブ・コンピテンスを一つの統合体としてその発達を促進しようとする (Scarcella and Oxford 1992：95－92)。このようにコミュニカティブ・コンピテンスを一つの統合的なシステムとして捉える見方は、西口他 (1988)、田中 (1992：23)、岡崎と岡崎 (1990)、岡崎 (1992)、佐藤他 (1990)、山田 (1992) などで表明されている。

2．項目積み上げ方式との訣別

1の必然的な結果として、新しいパラダイムでは、言語能力やコミュニケーション能力を取り扱い可能な要素に分割して、その事項を一つずつ学習者に習得させることにより、知識や能力を積み上げていくといった教授方略はとらない (Scarcella and Oxford 1992：10)。そのような分割的アプローチあるいは項目積み上げ方式が言語習得のために適切なやり方ではないことは、第二言語習得研究の結果から自明のことであり、また、古くはNewmark and Reibel (1968)、日本語教育においては古川 (1986) が指摘している。

3．学習者観の変化

従来のアプローチでは、学習者はきわめて受身的な存在に見られ、教師によって準備された教育内容を詰め込まれていく「容器」のように考えられていた。これに対し、新しいパラダイムでは、学習者は、認知面では、(1) 各々の文化的背景を持ち、(2) 膨大な知識を身につけ、(3) 豊かな社会的能力を持ち、(4) 記憶、推論、論理的思考等さまざまな認知的能力を持つ有能な存在で、態度的な面では、(1)「知ること」を志向するモーティベーションを持ち、(2) 積極的に学習を展開する自主性を持つ能動的な存在であると見る。岡崎と岡崎 (1990)、岡崎 (1992) や山田 (1992) はこのような学習者観を今後の日本語教育を考える際の基礎とすべきことを主張している。

4．学習観の変化

3で表明されている学習者観は「全人格的な能動的学習者」観とでも言うべきものである。新しいパラダイムでは、学習者が持つ有利なものをすべて教育のための資材 (resource) と考え、それらを投入することにより、教育の成果の極大化をはかろうとする (西口他 1988、岡崎と岡崎 1990)。一方、学習者は認知的、態度的な側面の他に情意的な側面も持つ。各々の学習者は、(1) 特定の物事に対し興味を持ち (あるいは持たず)、(2) 目標言語や目標言語文化に対し特定の情意的な態度を持ち、(3) あいまいさに対する許容度、協調性等について個人的な特質を有し、(4) 自分なりの学習スタイルや学習ストラテジーを持つ個性的な存在である。新しいパラダイムでは、このような学習者の個別性に対応できる教育計画を行い、常にそれらをモニターしながら教育を実施し、必要な場合は計画の修正を行う (岡崎 1992)。教育が学習者の学習目的やニーズに対応するように計画・実施されることは言うまでもない。また、新しいパラダイムでは、実際のコミュニケーションのコンテクストの中で学習者にできるだけ大量に生の言語材料に触れさせること、また、できるだけ多くネイティブ・スピーカーと

の接触の機会を提供することが強調される（ネウストプニー 1982）。これは、生の言語材料と現実のコミュニケーションに参加することの学習資材としての「豊かさ」及び、「実際に体験することによって学ぶ」ことを高く評価する結果である。

5．教授方略の変化

統合的なシステムとしてのコミュニカティブ・コンピテンス発達の志向、全人格的な能動的な学習者観、学習者の個別性への対応、豊かな「現実」の中での体験的学習の重視などの基本理念から、課題中心、内容重視、学習者主導という新しいパラダイムの教授方略の基本原理が導き出される（Scarcella and Oxford 1992；岡崎と岡崎1990）。この基本原理は、従来のドリル中心、言語重視、教師主導の原理と明らかな対照をなすものである。

6．外国語教育の役割の変化

ネウストプニー（1982：161）は、これからの外国語教育は単なるコミュニケーション能力の教育にとどまらず、国際行動のための教育という枠の中でのコミュニケーション能力の開発という形で考えなければならないと指摘している。田中（1992：23）は日本語教師のワークショップの中で、「社会の中で自分が不利を被らないよう、自分が伝えたいことを的確に伝えることができる能力、一時的なコミュニケーションだけでなく相手とのあいだに納得のできる人間関係を作り上げていくことのできる能力が養われて初めてコミュニケーション能力と言うことができるのではないか、という意見が出た。」と報告している。山田（1992）はさらに日本語教育の枠を広げ、異文化適応という観点から大学留学生に対する日本語教育を展開している。山田は、行動能力は自己実現を促進するための諸能力の一つにすぎず、さらに言語コミュニケーション能力はその行動能力を支える能力の一つにすぎないと考え、日本語教育は異文化の中で自己実現を促進する能力の養成を中心に据えて展開する必要があると説く。

このような外国語教育の役割の変化は、外国語教育の目的の拡大を意味し、同時に、外国語教師にその役割や責任の再規定を要求するものである。そしてその必然的な結果として、外国語教師に求められる資質や能力も変化してくるであろう。

V. おわりに

コミュニカティブ・ムーブメントは単なる指導内容の改編や指導方法の革新を目ざしたものではなく、それゆえそれに終るべきものでもない。その中での安直な教育革新を期待することはそのこと自体コミュニカティブ・ムーブメントの本質を見誤ったものであると言わざるを得ない。コミュニカティブ・ムーブメントの本質は従来の外国語教育の基本理念の根本的な見直しであり、新しい思想と科学的知見に基づく新しい外国語教育の理念の構築である。コミュニカティブ・ムーブメントが始まって以来10数年の時間を経て、現在ようやく新しいパラダイムを構成する諸理念がその姿を見せはじめた。「唯一絶対の教授法はない。それゆえ折衷主義を採るのが適当である。」と決める前に、現在起こりつつある外国語教育のパラダイムの変革に注意深い目を向ける必要がある。

参　考　文　献

Breen, M.P. and Candlin, C.N. 1980. The Essentials of communicative curriculum in language teaching. Applied Linguistics 1－2：89－112.

Canale, M. 1983. From communicative competence to language pedagogy. In Richards, J.C. and Schmidt, R. W. 1983. Language and Commuication. London：Longman.

Canale, M.and Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In Applied Linguistics 1－1：1－47.

古川ちかし 1986「言語教育への非分割アプローチ」『日本語教育論集』3号国立国語研究所日本語教育センター

Halliday, M.A.K. 1973. Explorations in the Function of the Language. London：EdwardArnold.

Halliday, M.A.K. 1975. Learning How to Mean：Explorations in the Development of Language. London：Edward Arnold.

Halliday, M.A.K., McIntosh, A. and Strevens, P. 1970. The user and use of language In J.Fishman (ed.) Reading in the Sociology of Language. The Hague：Mouton.

Howatt, A.P.R. 1984. A History of English Language Teaching. Oxford：Oxford University Press.

Hymes, D. 1971. On communicative competence. In Pride, J.B. and Holmes, J.(eds.) 1972. Sociolinguitics. pp. 269－293. Harmondworth：Penguin.

木村宗男他 1989「日本語教授法」桜楓社

ネウストプニー、J.V.1982「外国人とのコミュニケーション」岩波書店

ネウストプニー、J.V.1991「新しい日本語教育のために」『世界の日本語教育』1 国際交流基金

Newmark, L. and Reibel, D. 1968. Necessity and sufficiency in language learning. International Review of Applied Linguisitics 6：145－164.

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号 日本語教育学会

西口光一、立松喜久子、河野玉姫 1988「統合的アプローチによる中級日本語教育」『紀要』11、アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター

岡崎敏雄、岡崎眸 1990「日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ」日本語教育学会編 凡人社

岡崎敏雄 1992「日本語学習者の観察－－教師の成長の視点から－－」『横浜日本語教育フォーラム 報告'90』アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター編

O'Maggio, A.C. 1986. Teaching Language in Context; Proficiency－Oriented Instruction. Boston, Mass.: Heinle and Heinle.

Savignon, S.J. 1983. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading, Mass.: Addison－Wesley.

Scarcella, R.C. and Oxford, R.L. 1992. The Tapestry of Language Learning－－－the Individual in the Communicative Classroom. Boston: Heinle and Heinle.

佐藤恵美子、池上摩希子、安場 淳 1990『異文化適応と日本語教育1：体験学習法の試み』日本語教育研究会資料シリーズ編集委員会編 凡人社

バルダン田中幸子 1992「コミュニケーション重視の学習活動」『横浜日本語教育フォーラム 報告'90』アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター編

バルダン田中幸子、猪崎保子、工藤節子 1988『プロジェクト・ワーク』日本語教育研究会資料シリーズ編集委員会編 凡人社

Widdowson, H.G. 1983. Learning Purpose and Language Use. Oxford : Oxford University Press.

山田 泉 1992「異文化適応と日本語教育」『横浜日本語教育フォーラム 報告'90』アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター編

VanEk, J.A. and Alexander, L.G. 1980. Threshold Level English. Oxford : Pergamon. Wilkins, D.A. 1976. Notional Syllabuses. Oxford : Oxford University Press.