

伝達重視の外国語教育における文法指導の位置づけに関する一考察

—中学校学習指導要領と概念・機能的アプローチの関連に着目して—

教育内容開発コース 佐々木 陽子

A study on the grammar instruction in the communicative EFL pedagogy:
the relevance of the notional/functional approach
to the Courses of Study for lower secondary school

Yoko SASAKI

This paper aims at showing the importance of grammar instruction in developing the communicative competence of students in the lower secondary schools in EFL pedagogy. First this paper shows how grammar instruction has been treated in the 'Courses of Study' with the progression of communicative language teaching in our country. Secondly we find out how grammar instruction was discussed in 1970's and 80's when the Notional/Functional Approach (NFA) became the main stream EFL pedagogy in Europe and what the 'Courses of Study' learned from NFA. Lastly we suggest that grammar should be regarded as an independent entity which is not subject to language activities and that the organization of grammar should be reconstructed in terms of rich productivity and of discovery.

目次

- 第1章 はじめに
- 第2章 コミュニケーション能力育成と中学校学習指導要領改訂
 - A コミュニケーション志向の外国語教育への転換過程
 - B 実際の使用場面を重視する言語活動の展開
 - C 実際の活用を重視する文法指導とその問題
- 第3章 概念・機能的アプローチと学習指導要領の関連
 - A 概念・機能的アプローチの特長と課題
 - B 概念・機能的アプローチと学習指導要領の関連とその問題
- 第4章 おわりに

第1章 はじめに

本論は、学校教育において外国語によるコミュニケーション能力育成が重視されるなかで、コミュニケーション能力育成において文法指導をどのように位置づけるべきかについて検討することを目的とす

る。そのためにコミュニケーション能力育成に関する学習指導要領の記述の推移を分析し、さらに欧州における意味伝達重視のコミュニカティブ・ティーチング (Communicative Language Teaching) のさきがけとなった概念・機能的アプローチ (Notional/Functional Approach)¹⁾と学習指導要領の関連について分析を行う。

文科省はコミュニケーション能力を「単に外国語の文法規則や語彙などについての知識を身に付けさせるだけでなく、実際のコミュニケーションを目的として外国語を運用することができる能力 (文科省 2008: 7)²⁾」と定義しており、本論では、伝達能力をコミュニケーション能力と同義に用いる。また、概念・機能的アプローチとは、コミュニカティブ・ティーチング (Communicative Language Teaching) の起点となった D. A. Wilkins (1976) や J. A. van Ek (1975) を基盤とする意味の伝達を重視する概念・機能シラバスによる外国語教授法を指す³⁾。

わが国では、1970年代後半からコミュニケーション能力育成を志向する研究や実践が報告されていたが⁴⁾、一般に、コミュニケーション能力育成と文法指導とは対立的なものとみなされることが多かった。伊村元道

(2003)は、文法指導の置かれている状況を「逆風の中、学校の文法はいま舞台裏でじっと身を潜めている (p. 32)」と述べている。また、小寺茂明 (1998) は、文法指導軽視の風潮を憂いコミュニケーション能力育成との両立を説き、小寺 (1999) や伊藤裕道 (2003) は学習文法の改善について提言している。コミュニケーション能力育成を推進する立場からも、長澤邦弘 (1989) は「文法教育とCLTは対立するものではなく、むしろ相補的な関係でとらえられるべきもの (pp. 46-47)」とし、高島英幸 (1995) は教室内のコミュニケーション (伝達) 活動への過度の重視には弊害があり、文法指導と伝達活動とのバランスをとることが必要と述べている (p. 11)。

一方、欧州では、1970年代成人の初習者のために開発された概念・機能シラバスが学校教育にも広く取り入れられ、従来の文法シラバスにとってかわる外国語教育の万能薬 (panacea) のように期待された時期があった (Keith Johnson, 1983)。しかし、その後は学校教育の初習者の指導には文法指導が欠かせないことが認識され、概念・機能シラバスと文法シラバスをどのように関連付けるべきかについて議論がなされている (Johnson and Morrow, 1981)。

文法指導とコミュニケーション能力育成の関係は、意味伝達を主眼とする教授法における長年の課題であり、1998年の学習指導要領で提唱された「実践的コミュニケーション能力」育成もコミュニケーションと文法指導の課題を解決できず十分な成果をあげることができなかつたと考えられている。そこで、本論は、「実践的コミュニケーション能力」育成における文法指導のどこに問題があったかを分析することが、今後の文法指導のあり方を問い直すうえで必要であると考えた。

本論は、外国語教育が開始されてきた中学校段階で、①学習指導要領はコミュニケーション能力育成と文法指導をどのように関連付けてきたか、また、②欧州の概念・機能的アプローチは学習指導要領にどのような影響を及ぼしたかについて分析し、今後のコミュニケーション能力育成における文法指導の位置づけについて考察することを目的とする。

第2章 コミュニケーション能力育成と中学校学習指導要領改訂

本章では、「①学習指導要領はコミュニケーション能力育成と文法指導をどのように関連付けてきたか」について、コミュニケーション能力育成について研究

や実践が始まった1970年代後半から現在までの間に4度改訂された中学校学習指導要領を対象として、主として文部省『中学校指導書外国語編』(1998年以降は『中学校学習指導要領解説』)によって分析を行う。

A コミュニケーション志向の外国語教育への転換過程

本節では、学習指導要領の外国語科目標を対象に、コミュニケーション能力、コミュニケーションへの積極的な態度、音声重視をキーワードとして学習指導要領 (以下、要領と略記) がコミュニケーション能力育成に転換した過程を分析する。

1977年要領では、外国語教育は学校教育の一環として全人的な人間形成をねらいとすることが強調され、コミュニケーション能力育成や積極的な態度という言葉は未だ使われず、「聞くこと・話すこと」は一つの領域で、「読むこと」「話すこと」とともに3領域4技能を形成し、音声重視の記述もみられない。学年ごとに目標と内容が示され、学年で指導すべき内容が厳密に統制されていたことが分かる。(文部省 1978)

1989年要領では、国際化の進展に対応し国際社会の中に生きるために必要な資質を養うという趣旨から、コミュニケーション能力育成や国際理解の基礎を培うことが示された。しかし、外国語科の目標にはコミュニケーション能力育成の文言は見られない。一方、態度の目標として「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」が示され、コミュニケーション能力育成はまず態度からという方針が読み取れる。この積極的な態度は、その後現行の2008年要領まで常に目標として示されており、コミュニケーション能力育成のキーワードと考えることができる。また、「聞くこと」と「話すこと」が独立し4領域になり、入門期では特に音声による言語活動が重視されたが、3年間をとおしては4領域のバランスをとることが必要とされた。指導内容のうち語彙や文法等は学年指定が外され、学習者のニーズへの対応が容易になった。(文部省 1989)

1998年要領では、国際化の進展に対応し外国語を使った日常会話や簡単な情報交換ができるような基礎的・実践的なコミュニケーション能力を身に付けることがどの生徒にも必要との認識に立ち、中学校外国語科が初めて必修とされた。改訂の基本方針には「外国語による実践的コミュニケーション能力の育成にかかわる指導を一層充実する (文部省 1999: 2)」ことが掲げられ、外国語科目標に「聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う」こと

が示された。また、「聞くことや話すことなど」が明示され、音声重視が3年間を通して貫かれる目標であることが明らかになった。さらに、学年目標は各学校で定めることとされ、指導内容のうち言語活動も学年指定が外されたことにより、各学校が設定した学年目標にしたがい、学年枠にとらわれず言語材料を用い、言語活動を創意工夫することが可能になった。(文部省 1999)

「実践的コミュニケーション能力」とは、文部省(1999)によれば、「単に外国語の規則や語彙などについての知識をもっているというだけでなく、実際のコミュニケーションを目的として外国語を運用できる能力」と定義されているが(p. 7)、これは、2008年要領の「コミュニケーション能力」の定義とも重なる。平田和人(1998)は、実践的コミュニケーション能力について「そもそも言語の現実的な使用を念頭におかないコミュニケーション能力というのも考えにくく、実践的という言葉は特別なコミュニケーション能力を指しているというよりむしろコミュニケーション能力の育成を一層現実に即して捉える強調の表現(p. 68)」と述べている。このことから、「実践的」とはコミュニケーション能力を現実の場面等を念頭に入れて育成することを強調したものと解説している。しかも、1998年要領改訂の基本方針にある「一層の充実」という文言からは、実践的なコミュニケーション能力育成が1998年以前に既に始まっていたという含意が読み取れる。これらを総合するならば1998年要領の「実践的コミュニケーション能力」育成とは、1989年以降追究されてきたコミュニケーション能力育成の一つの完成された姿であると考えられる。

しかしながら、2008年要領は、小学校への外国語活動の導入、2001年、2003年の教育課程状況調査の結果からの語彙や文法力等の課題、PISA型読解力と関連した言語活動の充実等、中学校外国語科を取り巻く環境の変化のなかで改訂された。そのような背景のもと「聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う」ことが外国語科の目標とされ、音声のみならず文字言語への注目がみられるようになる。1998年の「実践的コミュニケーション能力」に対し、2008年の「コミュニケーション能力」は定義の文言は同じでも質的な変化がみられる。文科省(2008)は、小学校外国語活動で生まれる音声的能力の素地のうえに、中学校では4技能をバランスよく育成することが必要と解説しているが(p. 7)、第5学年、第6学年の週1時間(年間35時間)の

活動で、音声面の素地が十分養われるとは考えづらい。むしろ、2008年要領の目標は、音声言語から文字言語重視への転換を印象づけようとしたものであり、理解した内容を自己の体験や考えと結びつけて表現し発信する能力の育成が目指されている。音声言語によるコミュニケーションでは正確性より流暢さが強調されるが、文字言語では音声言語に比し正確性がより求められると考えられる。

B 実際の使用場면을重視する言語活動の展開

文部省は1989年要領に続き指導資料等(文部省、1991a; 1991b; 1993)を出版し、コミュニケーション能力育成における言語活動の理論と展開例について啓蒙を図ったが、中高の学校現場では模倣的な口頭練習が多く行われコミュニケーションを目指す言語活動はあまり行われていないのが実情であった。そこで、1997年教育課程審議会「中間のまとめ」では、言語活動について「具体的な使用場面やはたらきを考慮した基礎的・基本的なものに厳選し、実際に使用する経験を重ねる」ことによって「実践的コミュニケーション能力」の育成を図ることが提言された(新里 1998: 76-77)。

1998年要領は言語の使用場面と言語の働きについて、英文や対話文を添え具体的に例示している(文部省 1999: 25)。言語の使用場面は「a 特有の表現がよく使われる場面」と「b 生徒の身近な暮らしにかかわる場面」に分類され、また、言語の働きは「a 考えを深めたり情報を伝えたりするもの」「b 相手の行動を促したり自分の意思を示したりするもの」「c 気持ちを伝えるもの」に分類され、それぞれ相当数の下位項目が示された。新里(1998)は、「場面やはたらき」を取り入れた言語活動への批判に対し、それらの言語活動では「場面やはたらき」に特有な形式的表現を単に暗記し使えるようにするだけではないと述べ(pp. 76-77)、学習者みずからの考えや情報を伝達する活動がそれに続いて行われることをほのめかしている。

言語活動は、従来は学年ごとに分けて示されていたが、1998年要領では学年枠を外し、領域ごとに4項目ずつ提示された。しかも、文部省(1999)は、言語活動の配慮事項として「互いの考えや気持ちを伝えあうなどのコミュニケーションを図る活動」と「言語材料についての知識・理解を深める活動」とのバランスに配慮し、どちらか一方の活動だけに偏ることなく、発音や語彙、言語の構造等の言語材料の習熟にも努めるよう求めていた(pp. 23-24)。一般に、コミュニケーション能力育成の外国語教育では、文法等の言語材料

の指導が不十分であると考えられているが、1998年要領はそのリスクを避ける配慮が一応なされていたと考えられる。

2008年要領は、言語活動について若干の変更がみられた。言語活動の指導事項は、それぞれの領域で課題と考えられることに対応するため各領域とも1項目増え5項目で構成され、特に、書くことは全体的に再構成され正しく書くことが強調された（文科省2008：9）⁵⁾。また、言語の使用場面は1998年要領を踏襲したものの、言語の働きに関しては、小学校・高等学校との統一を図るために再編成された（文科省2008：21）。

C 実際の活用を重視する文法指導とその問題

コミュニケーション能力育成において言語の使用場面や働きに着目した言語活動が行われ、使用経験の積み重ねが重視されるなか、文法指導はどのように取り扱われていたのだろうか。1989年要領では文型や文法事項を含め言語材料の学年指定が外され、各学年の言語活動にふさわしい言語材料を柔軟に選ぶことができるようになった⁶⁾。また、文法事項の学年卒の廃止は、文法シラバスからの脱却が可能であり、1998年要領の言語の使用場面や言語の働きによる新たなシラバス概念の導入への道を拓くものであった。

また、一部の複雑な文型や文法事項については、理解の段階にとどめ発表の段階にまで高める必要がないことが示された。理解と発表の区分は、1998年要領にも引き継がれたが2008年要領では姿を消している。全体的に1998年要領までは語彙や文法事項は縮小され制約されていたが、2008年要領では授業時数の増加もあり語彙数が拡大され関係代名詞等文法事項への制約も解除されている。

さらに1998年要領の文法指導に関して、指導内容だけでなく指導方法の改善にも言及され言語活動と文法指導の関連が強調された。文部省（1999）は、文法指導を「用語や用法の区別などの指導が中心にならないよう配慮し、実際に活用する指導を重視すること」について以下のように解説している。

今回の改訂においては、実践的コミュニケーション能力の育成に重点を置き、生徒が相手の意向を理解したり自分の考えなどを伝えたりできるようにすることを目標として掲げた。その目標の実現のためには、言語活動の効果的な指導が極めて重要である。このような観点から、限られた学習時間を有効に活用するため、文法事項の指導に当たっては、文法用

語の解説や用法の区別など、詳細な指導に陥らないことが大切であり、この項目はそのことを明示したものである。文法事項の指導に当たっては、言語の運用が容易になるような知識に焦点を当て、そのような知識の獲得によりコミュニケーション能力の育成が図られるよう配慮することが必要である。（p.52）

この解説では、1998年要領の年間授業時数が最大35時間減の105時間に縮小されたなかで、実践的コミュニケーション能力育成においては、言語活動が主になり、文法指導は従という位置づけがなされた。しかも、文法用語の解説や用法の区別などの細分化された文法知識の積み重ねではコミュニケーション能力育成に十分な成果は期待できないと考えられ、言語の運用に直接かかわる文法だけに焦点をあて文法を体系的に指導する必要がないことも示唆されている。しかし、教室外で実際に言語使用する経験が望めない外国語教育環境では、文法内容は教室で体系化され一般化されることが必要である。文法用語の理解が文法概念の理解に直接結びつくわけではないが、名前のない概念を理解させることは難しい。しかし、1998年要領の文法指導の配慮事項の記述は、「実践的コミュニケーション能力」育成に当たる現場の教師の文法指導を制約し、文法用語を用いることを委縮させるネガティブな作用をしたと考えられる。

1998年要領の「実践的コミュニケーション能力」の成果は、2001年及び2003年の教育課程実施状況調査や、2005年及び2010年の特定の課題に関する調査によって測定され分析されたが、慣用表現等の定着は比較的良好であるが語順等の文を構成する力や、一貫した内容の文を構成する力が定着していない等、その課題が浮き彫りになった。それらの課題解決を図るために、中央教育審議会の答申を経て2008年要領が告示されている。

文科省（2008）では、コミュニケーションを支えるものとして文法指導が位置づけられ、課題とされた語順や後置修飾等の指導については、従来の学習文法では十分取り上げられなかった視点から学習者の弱点の克服が配慮された。しかしながら、「言うまでもなく、文法の指導はコミュニケーションの育成を図る指導と対立するものではなく、（中略）豊かな内容を伴うコミュニケーションを行うためには、正しい文法の基盤が必要である（文科省2008：45）」という解説には、二つの問題がある。一つは、文法とコミュニケーションの関係は対立するものでないと断じることによ

て、この点に関して何ら議論がなかったかのように見せていることである。もう一点は、コミュニケーションには「正しい」文法基盤が必要であると断じていることで、この正しさを強調しすぎれば以前の文法シラバスへと振り子は大きく揺り戻されることになる。この二つの問題は、もう少し丁寧に議論されるべきと考えられる。

本章では、中学校学習指導要領等の分析をとおして、「①学習指導要領はコミュニケーション能力育成と文法指導をどのように関連付けてきたか」について分析した。その結果、コミュニケーション能力育成のための条件が整備された1998年要領の「実践的コミュニケーション能力」において、①文法指導の重要性は認識されていたものの言語活動が文法指導以上に重視されていたこと、②文法指導では用語の解説や文法事項の整理について否定的に考えられたため、学習者の文法概念形成が不十分であったこと、③言語活動をとおして文構造や文法のルールの定着と一般化を図ろうとする指導法は十分に機能しなかったこと、その反動から現在は、④文法指導の意味だけでなくコミュニケーションの意味にも変化の兆しがみられる不確実な状態であることを明らかにした。

第3章 概念・機能的アプローチと学習指導要領の関連

本章では、「②欧州の概念・機能的アプローチは学習指導要領にどのような影響を及ぼしたか」について、主として1970年代から80年代前半の概念・機能シラバスに関する文献を対象としてその特長と課題を分析し、学習指導要領等にみられるコミュニケーション能力育成の考えとの関連について考察する。

A 概念・機能的アプローチの特長と課題

1970年代の欧州では、外国人労働者人口が増加し成人移民の言語学習の重要性が認識され、欧州評議会(the Council of Europe)は現代語部門のプロジェクトを立ち上げた(山川智子 2007: 97-98)。概念・機能的アプローチ成立の基盤となったWilkins (1976) や van Ek and Alexander (1975) は、当該プロジェクトへの提案として書かれたもので、Wilkins (1976) は、それまで外国語教育で中心にあった文法シラバスに対し、意味の伝達を主眼とする「概念シラバス (Notional syllabuses)」を提案している。「概念シラバス」は主

として意味・文法カテゴリーと言語機能カテゴリーの二つの下位カテゴリーからなる。一方、van Ek (1975) は、意味・文法カテゴリーに相当するものを「概念 (Notions)」と呼び、「機能 (Functions)」と併せ全体のシラバスを構成している⁷⁾。本論では、Wilkins (1976) の全体シラバスを「概念シラバス」と表記し、van Ek and Alexander (1975) の全体シラバスは「概念・機能シラバス」とし、下位カテゴリーは概念シラバスと機能シラバスと表記する。また、Johnson (1981) は、概念と機能の違いについて経験則から話者の意図を表すものが機能であるとしている (p. 5)。

Wilkins (1976) は、この時点で既に「概念シラバス」を欧州評議会の様々な会議資料や文献の形で提案していたこと⁸⁾、「概念シラバス」が既に広範囲に受け入れられ実践に移されていたこと、「概念シラバス」は言語学や教育学による検証を経ていない暫定的な提案であることをその前文で明らかにしている。「概念シラバス」の特長は学習の開始段階から、文法や場面を視野に入れ、言語事実の伝達面を考慮に入れていることであり (Wilkins, 1976: 19)、「概念シラバス」は、学んだことが即使用につながるような移民や一時的労働者対象の短期コース、外国語学習に一度失敗した人々へのリメディアル教育に効果的と考えられた。一方、学習目的が一般的で高度な言語習得を目指す初習者対象のグローバル・コースでは、文法指導の重要性が認められている (Wilkins, 1976: 67)。

Van Ek and Alexander (1975) は、成人学習者を対象とする単元・単位制 (unit/credit system) の外国語教育のプロジェクトのシラバス作成のための内容細目であり、さまざまな学習者のニーズに対応できる「共通核 (common core)」として、しかも必要に応じて項目を選ぶための参照リストとしての性格をもつ。Threshold level (以下、『Tレベル』と略記) では、特に言語機能と一般概念が重視されている。言語機能として「事実に関する情報を伝え、求めること」「知的態度を表現し、見出すこと」「情動的態度を表現し、見出すこと」「道徳的態度を表現し、見出すこと」「物事をやってもらうこと (説得)」「言葉を用いて社会生活に適応すること」があげられ、同様に、一般概念として「存在」「属性と特質」「関係性」があげられている。また、トピックと関連した特定概念として「個人のアイデンティティ」「家と家庭」「旅行」「他者との関係」「買い物」「飲食物」「場所」「天候」等があげられている。

『Tレベル』とは一番初歩の段階を意味するが、さらに易しい途中段階を示すものとして Waystage (以下、

『ウェイスティジ』と表記)が設定され(van Ek et al., 1977), 学校教育向けの『Tレベル』も編集された(van Ek and Alexander, 1976)。さらに、『Tレベル』と『ウェイスティジ』はともに1991年に改訂され, 欧州の言語教育における基盤としての役割を長年にわたり果たしている(van Ek and Trim, 1991a, 1991b)。また、『Tレベル』の協力者であったAlexanderは、『Tレベル』を具現化するために12のテーマ領域からなる成人初心者用テキストを作成している(Alexander, 1978)。

「概念・機能シラバス」は, 特殊目的の外国語教育のために開発されたものであったが, 学校教育にそのまま適用できるという誤解を人々に与えがちであった。C. J. Brumfit (1984) は, 1970年代の外国語教育の状況として「外国語教育の刷新として誇らしく提示された特殊目的の英語教育理論や『概念・機能シラバス』が含意していることを, 行政担当者が十分理解しないままにそれらを集中的かつ性急に学校教育に適用することによって現場教師の仕事が妨げられてきたこと」, 「その結果, 国家レベルの外国語教育システムがコミュニケーションで機能・概念的になったものの, 短期間の試行後, 旧来のシステムに退却したこと」を伝えている(p. 1)。

概念・機能的アプローチは, 文法指導を無視しているわけではないが⁹⁾, 学習目的により文法指導の内容と方法が考えられなければならない。学校教育におけるコミュニケーション能力育成では, 「概念・機能シラバス」と文法シラバスとの関連をどのように図るかが課題とされ, その方法が議論され様々な提案がなされた。Brumfit (1981) は, 文法シラバスを中軸にすえ, 「概念・機能シラバス」が螺旋状に文法シラバスを取り巻くモデルを提示し, Yalden (1987) は, 文法形態と言語機能が学習の進行とともに反比例していくモデルを紹介している。また, R. V. White (1988) は, それまでのシラバスを分類し内容中心のタイプAと指導方法中心のタイプBに区分し, タイプBに位置づけたタスク中心シラバスに注目している。1980年代後半以降, コミュニカティブ・ティーチングは新しい段階へと展開する。しかし, 概念・機能アプローチにおいても, それ以降の意味伝達重視の教授法においても, コミュニケーション能力育成における文法指導のありかたは解決されない課題として残されている(田崎編 1995: 260)。

B 概念・機能的アプローチと学習指導要領の関連とその問題

本節では, 概念・機能的アプローチ(NFA)と学習指導要領(要領)におけるコミュニケーション能力, 特に「実践的コミュニケーション能力」との関連を, 「成立背景」「音声重視」「積極的態度」「言語の使用場面と働き」「言語活動に活用するための文法指導」「文の創造的産出と文法」「理解と発表の区分」の観点から比較考察する。

- 成立背景：NFAの成立は, 1970年代の欧州の経済成長と関連し外国人労働者人口が増加し成人移民の言語学習の重要性が認識されたことが背景となっている。要領は, 国際化の進展やグローバル化による国際交流や異文化理解の必要性から外国語によるコミュニケーション能力の育成が求められた。いずれも国境を越えた人的交流の活発化が成立の背景にあった。
- 音声重視：『Tレベル』では, 学習者がオーラルで外国語を使用するニーズが文字言語を使用するニーズよりはるかに高いため, 本質的にオーラルなコミュニケーション能力の水準が表されている(van Ek and Alexander, 1975: 24)。「実践的コミュニケーション能力」では特に, 聞くこと, 話すことが重視され, NFAと共通する。
- 積極的態度：要領では, 少々の間違いなど気にしないで言葉を使うことが大切という認識を生徒にもたせることや(文部省 1991b: 5-6), コミュニケーションを進めるための方略や定型表現の習得を必要としている(文部省 1993: 16-18)。NFAに関しては, 方略能力は, Canale (1983) のコミュニケーション能力の一つであり(田崎編 1995), また, 少々の間違いを気にしないということは, 「言語形式の破たんを無視しても意味を通じさせることを優先する(長澤 1988: 28)」というコミュニケーション・ティーチングの考えと共通する。
- 言語の使用場面と働き：1998年要領の「言語の使用場面」とvan Ek and Alexander (1976) の「話題関連の行動」とを比較すると, 「家庭での生活」「買い物」「旅行」が一致し, 「自己紹介」や「食事」など類似の項目がみられる。同様に, 「言語の働き」と「言語機能」を比較すると, 前者の「考えを深めたり情報を伝えたりするもの」は, 後者の「事実情報の付与と探究」に相当し, 「相手の行動を促したり自分の意志を示したりするもの」は「物事をやってもら

うこと（説得）」や「感情的態度の表出と探究」「道徳的態度の表出と探究」に相当するなど類似が多くみられる。要領の「言語の使用場面」や「言語の働き」は、van Ek and Alexander (1976) の多くの項目の中からわが国の学習者のニーズに合うものを厳選したと考えられる。

- 言語活動に活用するための文法：NFAでは、文法項目についてはコミュニケーションの文脈に直ちに採用されるものを選択しドリルを行い、授業で扱う時間がない文法項目は自学するよう指示し、文法的に複雑な発話については初期の段階では慣用語句のように学ばせる (Alexander, 1981b: 262)。これは、文法事項の取扱いについては、「実際に活用する指導を重視する (文部省 1999: 52)」と共通する。
- 文の創造的産出と文法：NFAでは、一般機能カテゴリーにおいて言語活動を具現化するものとして定型表現と文法体系をあげている (van Ek and Alexander, 1975: 248)。新里 (1998) は、「場面やはたらき」を言語活動に取り入れることへの批判に答え、それらの言語活動の意味が「場面やはたらき」に特有な形式的表現を単に暗記し使えるようにすることだけではないと述べ (pp. 76-77)、学習者みずからの考えや情報を伝達する活動が定型表現の後に続くことをほのめかしている。
- 理解と発表の区分：『Tレベル』や『ウェイステイジ』では、シラバス細目に取り上げているすべての語彙と文構造について理解の段階にとどめるもの (R) と発表の段階まで高めるもの (P) とに分けている。1989年と1998年要領では複雑な文型等について理解の段階にとどめることが示されている。

概念・機能的アプローチの中核となる7項目について学習指導要領のコミュニケーション能力との比較から、多くの項目で両者の関連がみられ、特に「音声重視」「言語の使用場面とはたらき」「言語活動に活用する文法」「理解と発表の区分」では強い関連がみられた。これらから、学習指導要領が概念・機能的アプローチの重要な理念や内容、方法そして課題を踏まえていたことがうかがわれる。しかしながら、「言語活動に活用する文法」指導の考え方が両者において類似していることについては検討が必要である。一方が成人の特殊目的の短期の初習者対象、もう一方が一般目的の学校教育の初習者対象であることを考えれば、同じ方法が一般目的の文法指導として適切とは言えない。成人の初習者向けのシラバスがそのままでは学校

教育には通用しないことが、1980年代の概念・機能的アプローチの最大の問題であったが、言語活動優先で文法指導を従とした1998年要領の解決の図り方には問題があったと考えられる。

第4章 おわりに

本論では、今後の伝達重視の外国語教育においてコミュニケーション能力育成と文法指導の関係について検討するため、①学習指導要領はコミュニケーション能力育成と文法指導をどのように関連付けてきたか、②欧州の概念・機能的アプローチは学習指導要領にどのような影響を及ぼしたかについてそれぞれ分析を行い問題点を明らかにした。

①については、1977年から2008年までの学習指導要領を、教科の目的の変化、言語活動の変化、文法指導の変化の3観点から分析した。1998年要領では、文法指導の重要性は認識されていたが言語活動のほうがより重視されたため文法指導の位置づけは低くなり、しかも、文法指導のための用語の解説や文法事項の整理をすることが否定的に考えられたため、学習者の文法概念形成が十分でなかったと考えられる。さらに、言語活動をとおして文構造や文法ルールの定着と一般化を図る指導も十分に機能しなかった。その反動から現在は、「正しい」文法基盤が求められているが、それは文法指導のみならずコミュニケーション能力育成の本質にもかかわる大きな変化の兆しであることも明らかにした。

②については、最初に概念・機能的アプローチの成立とその長を分析し、次いで概念・機能的アプローチと学習指導要領について7つの観点から比較分析した。両者の類似点が多く見られ、学習指導要領が概念・機能的アプローチから広く影響を受けていたことがうかがわれた。そのなかで問題と考えられたことは、一般目的の学校教育の「実践的コミュニケーション能力」育成における文法指導の位置づけと方法が、特殊目的の成人の初習者対象の概念・機能的アプローチと類似していたことである。概念・機能的アプローチでは、特殊目的の概念・機能シラバスがそのままでは一般目的の指導に適用できないため、文法シラバスと概念・機能シラバスのバランスや融合が工夫されてきた。しかし、「実践的コミュニケーション」は文法指導の重要性に気づきながらも言語活動に奉仕するだけの文法指導で十分と考えた。しかし、①で見たように言語活動をとおして文構造や文法ルールの定着と一

般化を図る指導は十分に機能しなかったと考えられる。

以上の考察を踏まえ、今後の伝達重視の外国語教育においては、文法指導は言語活動に従属するものでなく外国語学習の重要な内容の一つであるという位置づけを与えることが必要と考えられる。これは、文法知識を覚えることが目標でなく、文法概念を形成することで文の生産力を高めるのである。しかも、文法の学習内容が発見の驚きと豊かな生産性のあるものに再構成され、学習者によって習得されることにより、意味伝達としてのコミュニケーション能力育成に大きく貢献するものになると考えられる。

本論では、学習指導要領と1980年代前半までの概念・機能的アプローチとを関連付けて分析した。今後は、それ以降の第二言語習得研究との関連付けや小学校外国語活動も包含した分析について議論されることが必要である。

注

- 1) 概念・機能的アプローチとは、田崎清忠（編）（1995）によれば、「言語の形式よりも、意味と機能を重視し、それを主たる軸にして教材を編成すべきであるとする。どのようなnotionsとfunctionsを選んだらよいかを決定するのは、言語を用いて何をしたいのかという学習者のニーズである。そのような原則から生まれた教材に基づき、指導にあたっては、現実的な場面で言語を使用することを重視する」教授理論である（p. 221）。
- 2) コミュニケーション能力の定義として、Canale（1983）の「文法能力」「社会言語的能力」「談話能力」「方略的能力」が知られているが、学習指導要領解説では言及されていない。
- 3) コミュニカティブ・ティーチングの創始者については諸説があるが、「ノーショナル・シラバス」を提唱したウィルキンスという見方が有力である（田崎編，1995，pp. 244-246）。
- 4) 青木昭六、田中正道（編）（1985）や、長澤邦紘（1989）では、背景や理論面の紹介とともに実践への提言や実践例が紹介されている。
- 5) 新たに加えられた指導事項は、「まとまりのある英語を聞いて、概要や要点を適切に聞き取ること」「与えられたテーマに付いて簡単なスピーチをすること」「話の内容や書き手の意見などに対して感想を述べたり賛否やその理由を示したりなどができるよう、書かれた内容や考え方をとらえること」「語と語のつながりなどに注意して正しく文を書くこと」「自分の考えや気持ちなどが読み手に正しく伝わるように、文と文とのつながりなどに注意して文章を書くこと」である。
- 6) 1989年以降の中学校検定教科書では、過去形や受動態、不定詞等の文法事項について独自のシラバスを組むことが可能になった。
- 7) K. Johnson（1981）は、概念シラバスという用語が、Wilkinsでは二つの下位カテゴリーを統合した全体シラバスを表すのに対し、van Ekでは下位カテゴリーの一つを表すため用語上の混乱が生じていたと述べている（pp. 3-5）。
- 8) Wilkins（1974）などが含まれている。
- 9) Alexander（1981a）は、機能・概念的アプローチに関する最も愚かな誤解は、文法に無頓着であると考えられていることであり、文法力がなければ真の社会的意味においてコミュニケーション能力を獲得することはできないと述べている（p. 16）。

引用文献

- 青木昭六、田中正道（編）（1985）『伝達重視の英語教育—ノーショナル・シラバスと英語指導—』大修館書店
- 伊藤裕道（2003）『英文法教育の歴史』拓殖大学外国語学部『語学研究』、第102号，pp. 93-135.
- 伊村元道（2003）『日本の英語教育200年』大修館書店
- 大津由紀雄（編著）（2012）『学習英文法を見直したい』研究社
- 小寺茂明（1998）『コミュニケーション活動と英文法指導の両立について』大阪教育大学紀要，第V部門，第47巻，pp. 199-207.
- 小寺茂明（1999）『新しい学習英文法の開発に向けて』大阪教育大学紀要，第V部門，第48巻，pp. 129-139.
- 高島英幸（編著）（1995）『コミュニケーションにつながる文法指導』大修館書店
- 田崎清忠（編）（1995）『現代英語教授法総覧』大修館書店
- 長澤邦紘（1989）『コミュニケーションとは何か—その理論と展開—』三友社
- 新里眞男（1998）『英語教育における基本的概念再検討—新しい英語教育を拓くために—』文部省『中等教育資料』713号，pp. 76-77.
- 平田和人（1998）『新しい英語教育への構想と展開』文部省『中等教育資料』711号，pp. 68-69.
- 平田和人（2000）『言語材料』の記述を見る』文部省『中等教育資料』757号，pp. 80-81.
- 文部省（1978）『中学校指導書外国語編』開隆堂出版
- 文部省（1989）『中学校指導書外国語編』開隆堂出版
- 文部省（1991a）『英語指導助手等活用のための手引き』第一法規出版
- 文部省（1991b）『英語を聞くことの指導』開隆堂出版
- 文部省（1993）『コミュニケーションを目指した英語の指導と評価』開隆堂出版
- 文部省（1999）『中学校学習指導要領（平成10年12月）解説—外国語編—』東京書籍
- 文科省（2008）『中学校学習指導要領解説外国語編平成20年9月』開隆堂出版
- 山川智子（2007）『欧州評議会・言語政策部門の活動成果と今後の課題—plurilingualism概念のもつ可能性—』『ヨーロッパ研究』第7号，pp. 95-114.
- Alexander, L. G. (1978). *Mainline beginners A*. London: Longman.
- Alexander, L. G. (1981a). Teaching adult beginners. In Johnson, K. and K. Morrow (Eds.). *Communication in the classroom*. (pp. 16-19). Harlow: Longman.
- Alexander, L. G. (1981b). Material design: issues for the 1980's a European view. In Alatis, J. E., H. B. Altman, and P. M. Alatis (Eds.). *The second language classroom: directions for the 1980's: essays in honor of Mary Finocchiaro* (pp.247-265). New York: Oxford

- University Press.
- Brumfit, C. J. (1981). Teaching the 'general students'. In Johnson, K. and K. Morrow (Eds.). *Communication in the classroom*. (pp. 46-51). Harlow: Longman.
- Brumfit, C. J. (1984). Introduction. In Brumfit (Ed.). *General English syllabus design: curriculum and syllabus design for the general English classroom*. (pp. 1-3). Oxford: Pergamon Press.
- Johnson, K. (1981). Introduction: some background, some key terms and some definitions. In Johnson, K. and K. Morrow (Eds.). *Communication in the classroom*. (pp. 1-12). Harlow: Longman.
- Johnson, K. (1983). The applications of functional syllabuses. In Johnson, K. and K. Morrow (Eds.). *Functional materials and the classroom teacher: some background issues* (pp. 16-20). Oxford: Modern English Publications.
- Johnson, K. and K. Morrow (Eds.). (1981). *Communication in the classroom*. Harlow: Longman.
- Van Ek, J. A. and L. G. Alexander (1975). *Threshold level English*. Oxford: Pergamon Press.
- Van Ek, J. A. and L. G. Alexander (1976). *The threshold level for modern language learning in schools*. Groningen: Longman.
- Van Ek, J. A. , L. G. Alexander and M. A. Fitzpatrick (1977). *Waystage English*. Oxford: Pergamon Press.
- Van Ek, J. A. and J. L. M. Trim (1991a). *Threshold level 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Ek, J. A. and J. L. M. Trim (1991b). *Waystage 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, R. V. (1988). *The ELT curriculum: design, innovation and management*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Wilkins, D. A. (1974). Notional Syllabuses and the concept of a minimum adequate grammar. In Corder, S. P. and E. Roulet (Eds.). *Linguistic insights in applied linguistics*. Brussels: AIMAV.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses: a taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford: Oxford University Press.
- Yalden, J. (1987). *Principles of course design for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

(指導教員 齋藤兆史教授)