

ファンクショナル・アプローチ — 文法の取り扱い方をめぐって —

メルボルン大学 隈本・ヒーリー順子

0. はじめに

コミュニカティブ・アプローチが語学教育界に登場して久しい。それが何十年後かに日本語教育にも取り入れられるようになったが、日本ではそのアプローチに対して賛同する人ばかりではなく、かなり強い反発もうかがえる。(注1) コミュニカティブ・アプローチはその名前が示すように『アプローチ』であり、オーディオ・リンガル・メソッドのようにある特定の言語学、心理学理論を背景に持っていない故に、その意味するところは人によって違ってくる。

特に、コミュニカティブ・アプローチは文法を『無視』、あるいは『軽視』するという見方をする傾向が往々にして見受けられる。確かに Krashen (1982) のいう、文法は自らの発話が間違っていないかをチェックすることはできるが、第二言語獲得 (Krashen の acquisition という用語の使い方を他のそれと区別するために、『獲得』と訳しているの、それに倣う。)には寄与しないという説は、当時、文法を中心に教えていた教師にショックを与えた。筆者もその一人である。この Krashen の説を信奉する余り、全く文法を教えないか、或いはクラスでは教えないという人がいる。しかし、初期のレベルで『言語形式』を教えるべきだとする意見もある。

(注2)

現在の世界の第二言語習得理論の主流は Krashen 説を支持しない傾向にあるが、又、半面、文法が習得に寄与するという結果が出ている訳ではない。むしろ、ドイツ語の言語習得の過程を研究した結果などは依然として、いわゆる "formal teaching" の役割を否定する傾向にある。

しかし、ヨーロッパ語中心の言語教育の中から生まれた理論やアプローチなどを日本語のような言語教育に応用するときは、理論のみだけでなく理論を実践に移す必要がある。実践なくして理論だけが一人歩きしてしまうと、現場の日本語教育からは、そっぽを向かれてしまう。

1. コミュニカティブ・アプローチの導入の背景

ここではオーストラリアの中等、高等教育レベルの日本語教育を簡単に述べ、コミュニカティブ・アプローチを導入した諸事情についてふれる。

1.1. 中等教育と高等教育の日本語教育

オーストラリアでは中等教育レベルの日本語教育が非常に盛んであることは周知の事実である。オーストラリアでは、日本と違い、それぞれの州の教育省がその州の教育方針を立て実施するので、国全体のことを一概には言えない。しかし、コミュニケーション能力習得を目的として、コミュニカティブ・アプローチを採用しているところは多い。筆者が住んでいたクィーンズランド州ではファンクショナル・アプローチを中等教育の外国語の教授法として採用している。

このようなアプローチで外国語を学習した学生が大学に入ってきたとき、そこでの教授法が伝統的な文法中心の教授法であったりすると、少なからず、教師と学生双方に不満や問題が起きる。

又、オーストラリアの英語教育は長い間、伝統的な文法教育をして来なかった為、学生達の文法知識はすぶる貧弱であり、母語の文法もよく知らないのが多い。このような学生に日本語の文法を教えるというのは、時には非効率なことである。

中等教育で教えている教師の多くは、最新の言語教育理論を教師養成課程で学び、教授法の知識という点では、ときには大学で語学教育に携わっている人間より進んでいる者が多い。特に、オーストラリア人教師はコミュニカティブ・アプローチに賛同する者が多い。

高等教育機関の日本語教育の内容は大学によって、異なるので、これも一概にはいえないが、コミュニケーション能力習得に重点を置いた教え方をしている所は増えている。筆者が教えたクィーンズランド州のグリフィス大学ではファンクションを中心にした教え方で日本語を教えていたが、そこから移ったメルボルン大学でも、新しい日本語コースの誕生にあたり、特に、学生のニーズに応えるため『ファンクション中心の教え方』で日本語を教えることにした。

1.2. 学生のニーズとコミュニケーション能力の習得

1991年にメルボルン大学の日本語学習者の動機、目的、ニーズなどを調査したが、日本語学習の動機で一番多かったのは、『日本語で日本人とコミュニケーションができるようになりたい。』ということであった。

1970年代の日本語学習者は今の十分の一ぐらいで、学習の目的も日本文化や文学に関心あるので、日本語を勉強しているというのが結構いたが、最近の学生の動機の中で『就職に有利だから』というのが目立つようになった。更に四つのマクロスキルの中で、特に、どのスキルの習得が目的かと言う問いには、『話すスキル』と答えた者が一番多く(『話す』と答えた者の中には、同時に、『読み、書きのスキル』の習得を希望している者も含まれる。)『役に立つ日本語』というのは『話せる』ということらしい。要は、学習動機、目的は異なっても、80年代後半から90年代の学習者の殆ど全部が日本語を勉強すれば、日本語でコミュニケーションできるようにするというのを、当然のように期待していることである。

ここで問題になるのは、従来からの『文法中心の教え方』でコミュニケーション能力習得ができるかどうかということである。それまでは日本に行かなければ、そのような能力は身につかないと言って逃げてきたが、もうそういった弁解は通用しなくなった。所謂、『外国語としての日本語教育』の環境下でも、教え方次第で、ある程度までコミュニケーション能力の習得が可能であると考え、その能力の開発を焦点にした教え方を模索することにした。次の 2.1. と 2.2. で文法中心とファンクションを中心にした教え方について論じる。この論点の詳細については、筆者のグリフィス大学の元同僚である加藤英司氏の論文を参考にされたい。

2. 文法を中心としたアプローチ vs ファンクションを中心にしたアプローチ

ここではなぜ従来の文法中心としたアプローチからファンクション中心の教え方に移行したのか、各々のアプローチの是非についてのべる。

2.1. 文法を中心にしたアプローチの是非

従来までの文法中心にした教え方は、言語形式、文型の定着という点からみれば、効果的な教え方である。まず、言語形式変換のルールが提示された後、パターン・ブラクティスなどで練習し、会話練習も既習した文型、語彙に新しい課の語彙、文型を組み合わせで作ってある。教える側にとってはどの課で、何を教えるべきか、はっきりして、完全に教師がコントロールできるので、教えやすい。これが、コミュニケーション伝達に重きを置いたクラスだと、学生各々が言いたいことを言うので色々な形式が飛び交い、教師はコントロールするのに大変である。伝達能力習得に重きがあるので、形式が正しくなくても、訂正することは余りない。どこまで訂正し、どこまでビジン化現象を容認するかは議論のあるところであるが、ここではそれに言及しない。

文法中心の（或いはコミュニカティブ・アプローチと唱っていても）教科書の多くは一課に言語形式が同じだという理由で、『意味』を全く無視して幾つかの違った用法が導入される。或いは、意味がよく似ているという理由で幾つかの違った言語形式が提示される。

これは学習者にとっては、文法事項はたくさん習ったが、それをどのようなコミュニケーションの場で使えばいいのか分からないということになる。つまり、『何のために、どのような場で』既習した言語形式を使えばいいのか、明確に教えられていないということである。もし、コミュニケーション能力発達が目的であれば、このような『知識の詰め込み』は言語知識の習得にはなるが、コミュニケーション能力の習得にはつながらない。

又、どの文型がコミュニケーションに必要であり、所謂、文法の難易度で提示されている順序も第二言語習得という観点からみて正しいのか、分かっていない。残念なことに、まだそのような研究結果が出ていない現在、こうあるべきだということは言えない。

2.2. ファンクションを中心にしたアプローチの是非

人は他の人とコミュニケーションしたいとき、目的があつてするものである。つまり、喜び、怒り、感謝、依頼などの意を伝えたいためをするのであつて、それを表すためには適当な言語形式を使わなければならない。正しく意を伝えたいためには、相手が理解できる、正しい言語形式を使わなければコミュニケーションは成立しない。つまり文型はコミュニケーション能力習得にはかかせないものの一つであることを再認識し、言語機能、即ちファンクションと文型の関係を明確にすることによって、コミュニカティブ・アプローチの中での文法の位置づけをはっきりさせる。例えば、『依頼』を日本語でどのように表現するのかを初級の学生に教えるとする。幾つか文型が考えられるが、初級の場合は『て形+下さい』が妥当であろう。ここでは動詞の『て形』の練習が必要になってくる。その練習の仕方は色々あるだろうが、機械的な練習でもなるべく学生中心でやらせたい為、クラス内ではペアでお互いにチェックさせたり、クラス外ではコンピュータで自習させたりして形の定着を図る。その後は、ロールプレー、シミュレーションなどのアクティビティを取り入れて行く。コミュニカティブ・アプローチの中で、オーディオ・リンガル・メソッドで使われた文型練習は一切やっつてはいけないとする人がいるが、何らかの形で、どこかで（クラス内かクラス外か）言語形式の定着の練習が必要になってくる。

このようにファンクション中心の教え方をしていくと、従来の文法中心の教え方の教科書で

カバーされる文法項目のすべてが、一年間のコースでできないことと、ある文法項目がファンクションで網羅されないの、困るという意見が出てくる。これは考え方の違いから出てくるものである。まず、何を根拠にして、そのような文法項目が全部教えるべきだとするのか不明である。一年間でこれだけ教えるべきだという、何時の間にか、できあがった既成概念をそのまま信じている故に、又、他の機関でカバーしているののうちでできないのは、標準を下げることになるという理由だったりする。これは、全く、ある文法項目を教えること即、その文法項目習得とみなしているからである。長い夏休みの後、習った（習得した？）はずの文法を又、もう一度やり直さなければならない経験を語学教師であればしているはずである。根本的な問題は、一年生の教科書に出てくる全ての文法項目が初級のコミュニケーション能力習得に必要なかどうか、検証されていない今、このような考え方に固執するのはおかしい。コミュニケーション・アプローチで教える以上は、文法中心の教え方からの頭の切り替えが必要である。実際の話、この『問題』は、各々の機関内で、調整できるものである。要は、カバーできなかった文法は、別の時期に導入していけばいいという柔軟な考え方をしなければ、この教え方で教えられないということである。

3. 実践後の反省

ここでは、実践後に出てきた具体的な問題点を取り上げる。

3.1. 教師のもつ教育観

あるやりかたで教えようとするとき、たとえ教師一人一人全部がそれに賛同していても、アプローチに対する各々の理解の程度、各自の持つ、過去における外国語習得経験などが微妙にからみあい、時にして、かなりアウトプットは違ったものとして出てくる。特にグループが10もあるようなコースだと、一人の人間が全グループを教えられないのでチーム・ティーチングの形をとる。そのような場合、コース責任者がアプローチに対する明確な理解をもって指導しなければ、全体がうまくまとまらない。事実、日本人教師は自分が受けた外国語（大抵の場合、英語）教育、国語教育の経験から抜け出せず、新しいやり方のつもりでも『古いやり方』の枠組にとらわれてしまう傾向にあった。それに反して、最近の教授法の知識があり、新しいやり方で教えたいと意気込んでいる若手の教師が大変批判的になるという事態がおこった。これに対処する為に、全教師を集めてワーク・ショップを行い、意見の調整をして、アプローチの徹底化をすすめた。

これと似たことはグリフィス大学でも経験したが、オーストラリア人教師のほうが新しいものを受け入れることに対して、柔軟な態度で挑んだが、日本人教師は意識的、無意識的にも『古い殻』から脱出して、違った目で見ることが困難なようであった。

3.2. コミュニカティブ・アプローチ評価方法の問題点

コミュニケーション・アプローチである以上、学習者のオーラル・パフォーマンスを測定しなければならない。オーラル・テストの比重は『文法の知識』を重点とした筆記試験よりも当然大きくななければならない。しかし、現実の問題として、オーラル・テストは筆記よりも時間と手間がかかるものである。200人も学習者がいる場合、筆記であれば200人収容可能な部屋に学生を入れて一度で実施可能だが、オーラル・テストとなると、一回のテストに一人当たり10分

費やすとしても、2000分、33時間もかかってしまう。このような大人数のコースの場合、オーラル・テストは教師の負担が重くなる。教育的にみて、頻繁に行いたくても現実的には大きな時間の制約があつてできない。ペアやグループでやったりして時間の壁に挑戦したが、大幅な時間の削減は難しい。

4. 今後の課題

ファンクショナル・アプローチで日本語を教えてみて、問題はあつたが、コミュニケーション能力習得には、特に初級のレベルでは有効なやり方であると思う。ただ、今後、コミュニケーション・アプローチの中で文法の取り扱い方をどうするかを研究していかなければならない。

4.1. 文法の取り扱い方

Tohsaku (1991) の実験でも、コミュニケーション・アプローチの中での文法の扱いを初期の段階から再検討する必要性を指摘している。それによれば、『外国語学習の初期においては、文法に集中することがコミュニケーション能力の向上に必ずしもつながらない』としながら、『読む能力、書く能力を向上させるためには、文法が重要な働きをしている。』(p.69)

ファンクショナル・アプローチを日本語教育に取り入れた時に、従来までの文法の提示を見直し、ファンクションとの関係で新しい位置づけを試みた。

日本語教育以外の外国語教育でも、最近もう一度文法を見直そうという動きが出ている。事実、1991年の7月に開かれた英国応用言語学会の会議では、"Grammar for the Second Language Classroom" というテーマで、第二言語教育の現場での文法のあり方について、活発に議論が交わされた。『文法の働き』を重視する人の中で、特に、McLaughlin (1987) や Schmidt (1990) などは Krashen の説に真っ向から挑戦している。

このような状況を鑑み、コミュニケーション・アプローチを採用した日本語教育に於ても、文法のあり方について、もっと活発な議論が闘わせなければいけないと考える。

ただ、これは大きなテーマであり、ここではこれ以上言及できないので、別の機会に譲ることとする。

注

(注1) 『日本語教育』73号 (1991) の特集の中に掲載されている、吉川武時氏の『コミュニケーション・アプローチについて』と松岡弘氏の『コミュニケーション・アプローチを駁す—ソフト化社会の理念なき教授法』を読まれたし。

(注2) コミュニカティブ・アプローチを提唱している人の一人である Brunfit (1984) は初級レベルでは、言語形式に重点を置いて教えるべきだといっている。

参考文献

- (1) Finocchiaro, M. and Brunfit, C. (1983) "The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice" Oxford: OUP
- (2) 加藤英司 (1991) 「日本語教育でのファンクショナル・アプローチは可能か—実践記録」『日本語教育』73号 p.91-107: 日本語教育学会

- (3) Krashen, S. D. (1981) "Second Language Acquisition and Second Language Learning" Oxford: Pergamon Press
- (4) ____ (1982) "Principles and Practice in Second Language Acquisition" Oxford: Pergamon Press
- (5) ____ and Tracy, T. (1983) "The Natural Approach" Oxford: Pergamon Press
- (6) ____ (1985) "The Input Hypothesis: Issues and Implications" Longman, Harlow
- (7) McLaughlin, B. (1987) "Theories of Second Language Learning" London: Edward Arnold
- (8) Schmidt, R. (1990) "The Role of Consciousness in Language Learning" [Applied Linguistics] vol.11, no.21, p.129-58
- (9) Tohsaku, Y. (1991) 「文法とコミュニケーション発達の研究－日本語クラスでの実験をもとにした考察－」 『日本語教育』 73号 p.58-72: 日本語教育学会
- (10) Van Ek, J.A. (1975) "The Threshold Level: in European Unit / Credit System for Modern Language Learning": Council of Europe