

伝達重視型英語教育の再考 － Magnan (2007) からの示唆－

樋口晶彦*

(平成2008年10月30日 受理)

Reconsidering Communicative Language Teaching (CLT): Insights from Magnan (2007)

HIGUCHI Akihiko

Abstract

This study reconsiders Communicative Language Teaching (CLT) in Japan from Magnan (2007) and from the current issues in CLT in the U.S. where recent federal legislation, such as *No Child Left Behind Act* (NCLB), and private sector national guidelines, such as *The National Standards for Foreign Language Education* (ACTFL, 1996), have been put into effect.

There have been some critical views of CLT-oriented English instruction in Japan mainly on the grounds that (1) there is more emphasis on *fluency* and *communicative ability* rather than *accuracy*, (2) high tolerance for student errors, and (3) the diminished emphasis on English *grammar*. Many Japanese teachers of English at junior high schools were sometimes skeptical on students' communicative competence and their grammatical knowledge in English language with spending too much in the language activities. "Are they really effective for developing international understanding and grammatical knowledge for the students under the ostensible basis on CLT?" This is the crux of the issue in CLT in Japan.

There have also been critical views in CLT in the U.S. for the past decade due to the national goals in NCLB Act and ACTFL. Magnan (ibid) claims that students cannot accomplish these demanding goals under CLT-oriented instruction, due to Hyme's notion of "*communicative competence*" where meaning is bound to a particular discourse in a particular community. She claims the limit of CLT, suggesting seven possible routes toward the effective world language instruction in the U.S.

In light of the insight from Magnan (ibid), this study suggests "Virtual Society" with the use of CALL (Computer Assisted Language Learning). By introducing CALL to English classrooms, we could create a learning environment where Japanese EFL students could contribute actively to meaningful exchanges and explore their international understanding to a certain extent with real-world tasks. At the same time, this could also promote autonomous learning for the students outside the classes.

Key words: CLT, NCLB Act, ACTFL, authentic, socially constituted linguistics, international identities, Virtual Society, CALL, autonomous learning

* 鹿児島大学教育学部 (英語教育学) 教授

1. 緒言

日本の英語教育に“伝達重視型英語教育”(CLT: Communicative Language Teaching)が導入されて以来、約四半世紀の歳月が流れた。今日の英語教育、中・高の英語学習者の英語力の低下や学習意欲の低下などを考える時、現在のCLT重視の英語教育に対して幾分違和感を持っている。日本という文化・社会のコンテキストやCLTの基本的概念(Hymes, 1972, 1974)などから考えると、後述するような疑問を感じるからである。

中・高の英語学習者の英語力の低下や学習意欲の低下は、単に学習指導要領の内容や授業時数の軽減や教員の指導力不足などだけに起因するのだろうか。現在のコミュニケーション中心の英語教育を再考することも必要ではなかろうか。この伝達重視の英語教育の陰で外国語としての英語教育において何か大切なものが失われてきたのではなかろうか。まずCLTという理論的概念を再考することから日本という社会的、文化的コンテキストによりふさわしい英語教育や外国語教育を再考することが必要ではなかろうか。

本稿はMagnan (2007)の米国言語政策への提言、“Reconsidering Communicative Language Teaching for National Goals”に着目して我が国の英語教育への示唆、検討すべき課題“社会言語学的能力”の開発を中心に考えていく。さらにその課題へ向けた解決への糸口を最近の米国の外国語教育政策、さらにEUの欧州言語共通参照枠(CEFR)などからも考察していく研究途上の報告である。(尚、CLTは一般的に指導方法というよりも理論的に使用される場合が多いが、本稿では理論のみならずコミュニケーション中心の指導方法も含めてCLT(伝達重視型言語教育)として表現することにする)。

2. CLT

CLTが現在世界の外国語教育の潮流であると言っても決して過言ではあるまい。1971年、当時EC(European Community: 欧州共同体)のCouncil of Europe(欧州評議会)は、ヨーロッパの統合のためにはコミュニケーションを中心とした新しい外国語教育、外国語教育政策が必要と考え、その結果考え出された教授法がコミュニケーション重視の外国語教授法の始まりだった。これがCLTであり、研究者によってはCommunicative Approachとしても呼ばれている教授法である(註1)。ただし、通常CLTとは具体的な指導方法を指すのではなく、“その背景になるような一般的な理論、哲学、原理、または姿勢のことを指す”(吉武、2007)ことを断っておきたい。CLT重視の英語教育が我が国にも導入されて以来、約四半世紀が経過した。

CLTの理論的枠組みはHymes(1972, 1974)を起源として始まった。そしてWilkinsによる*Notional Functional Syllabus*(1976)、van Ekの*The Threshold Level of Modern Language Learning in Schools*(1976)などによって提示された言語の概念や機能を中心としたシラバスによってさらに

具体化された（註2）。CLTの特徴は研究者によっても幾分異なるものの、その概要を大きく変えることなく今日までもう約40年近くの歴史を刻んできたことになる。我が国においてもヨーロッパに始まったCLTを導入してこれが英語教育の中心として位置づけられて以来、教科書の内容は特に言語材料の配列、題材、指導方法、言語活動などにおいて様変わりして今日に至っている。

3. CLT再考

このCLT重視の英語教育は特に中学、高校の英語学習者に対して効果的な英語学習方法として果たして十分機能してきたのだろうか。近年、我が国の中学、高校の英語学習者の英語力低下のことが多くの識者によって指摘されてきた。そしてその多くは学習者の文法能力の低下、語彙力の低下、そして最近では書く力（表現力）の低下などに集約されてきた。これら英語力の低下の原因の一つとして伝達重視の英語教育を考えるものも少なくなかった。なぜならばこのCLT中心の英語教育は、正確さ（accuracy）より流暢さ（fluency）や伝達性（communicability）などをむしろ重視してきて、その結果、学習者の誤答、誤用に対する容認、そして正確さに対する配慮に欠けていたとも考えられるからである。実際、文法軽視と危惧する声もあった。さらに、コミュニケーションが成立することで学習が成立すると考えることに問題がないかどうか、つまり、‘より精緻で、複雑な表現を理解し発表する言語能力の発達が期待できない’（米山、2002）などの重要な指摘もあった。

学習者の英語力の低下は、単に学習指導要領の内容の軽減や、授業時間数の軽減だけでは必ずしも説明できるものではない。むしろCLTそのものが日本の英語教育現場に真に適切な指導法だったのかどうかも考えられるのではなからうか。そもそもCLTの中心的理論付けを成したHymes (ibid) の基本概念と実際の教育現場での言語活動とが果たして適合していたのかどうか、そこに乖離がなかったのかどうか、このあたりも原点に振り返りCLTそのものを再考する時期にきていると思う。

4. 米国CLTの動向

そうした中、2005年10月、言語政策における諸問題を検討する専門家会議が米国において開催された（註3）。この会議のテーマが“言語教育政策”であったことは近年クローズアップされてきた連邦政策である*No Child Left Behind Act* (NCLB, 2001) 法（註4）や American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) の *The National Standards for Foreign Language Education* (ACTFL, 1996) などを考えると十分理解できるところである。

この専門家会議で本研究が注目した一つは、言語政策にCLT再考を提言したMagnan (ibid) の

指摘だった。Wenger (1998) や Lightbown (2000) など、アメリカでも最近 CLT 中心の言語教育に一石を投じる議論が他にも既に出て来ていたからである。

なぜ、アメリカで最近 CLT 再考の動きが出てきたのだろうか。それは約 460 の外国語が使用され約 500 万人の英語学習者 (ELLs: English Language Learners) が存在するアメリカに多様な言語教育問題が存在することが考えられよう。実際、今日のアメリカでは、国語教育としての英語教育や第二言語としての英語教育 (ESL)、さらに英語力の乏しい (LEP: Limited English Proficiency) 生徒に対する英語教育、少数共通教育言語 (LCTLs: Less Commonly Taught Languages) などの諸問題が存在している。

さらに外国語教育においてもアメリカ合衆国が現在直面している問題は存在していて、そうした問題の中には専門家の間でも意見の統一を見ないほど相対する問題も存在している。例えば、Crawford (2000), (2002), Dicker (2003), Menken (2008) などの研究における連邦政策 NCLB (*No Child Left Behind*) 法に対する賛否両論はまさにその典型である (註4 参照)。

5. Magnan (2007) の指摘と日本の実情

Magnan (ibid) が指摘した点は、CLT 中心のアメリカの初等・中等学校の教育現場と合衆国が目指す言語政策の目的との間には乖離が見られること、アメリカの言語政策が目指す目的実現のためには CLT 主導の外国語教育では根本的問題が存在することなどがその主たる主張である。そしてこれらの指摘は、必ずしも合衆国だけに考えられるような問題ではなく我が国の今日の CLT 主導の英語教育に対しても後述する幾つかの示唆を含んでいるようにも考えられる。彼女の主張は要約すれば、Hymes (ibid) のコミュニケーション能力を実際の教育現場へ導入することの再検討を求めたところだろう。アメリカの外国語教育の目的の実現のためには Hymes (ibid) のいうコミュニケーション能力の概念を真に外国語教育へ導入しようとするれば困難であることを主張したものである。ここでいう Hymes (ibid) の “*Communicative Competence*” とは現在、日本でコミュニケーション能力として考えられている Swain & Canale (1980, 1983) のコミュニケーション能力の一つである “社会言語学的能力” に近いものである。

Magnan (2007) の論点の要約部分と我が国の CLT 主導の英語教育との共通の問題として考えられそうな点は少なくとも以下の諸点に集約されると思う。(斜字体の部分は我が国の中・高の実情を記した)

1. 社会言語学的能力に焦点を当てれば、或いは言語社会の中の社会的交流の中でどのようにして意味が形成されるのかを考えると、Hymes (1974) はコミュニケーション能力とは話すことだけでなく一個人が目的言語社会の構成員の一人としてその社会に参加できる能力であると定義したわけである。もし、言語教育の目的を生徒に他文化の人たちと交流させるこ

とであるとすれば、その社会における交流は実際の教育の使命と強い関係が必要であることと主張している。

社会言語学的能力に関して、現行の学習指導要領（中学・高校）においてはその内容とか具体的な到達目標などを具体的に特に明記していないが“その場にあった適切なふさわしい表現をする”ことには触れられている。さらに、我が国の英語教育はコミュニケーション能力は社会言語学的能力の他に、文法能力、談話能力、方略的能力という Swain & Canale (1980, 1983) の枠組みを中心に考えている。“Hymes のコミュニケーション能力を言語教育に応用したのは Canale と Swain である (Canale & Swain, 1980; Canale, 1983)。コミュニケーション能力のモデルとしては最も頻繁に引用されている。彼らはコミュニケーション能力を4つの能力に分類し、それぞれを文法能力、社会言語学的能力、談話能力、方略的能力と名づけている。”(吉武、2007)

2. CLT においては人的言語活動を奨励している。それを通して生徒は自分のクラスメイトと自分たち自身について話をしている。しかしこれでは、(1) 自身のことを多く話しすぎる結果、言語や文化において自己中心の考えを継続して、外へ出たとき（外国などへ）自己中心的考え方を植えつけてしまう(2) 自分のクラスメイトと話すことは、たとえ表現している語句は外国語であっても、自国内に関連することや、自国内の談話の枠組みでの言語能力を育てることにしかない。

我が国の中・高の教育現場も言語活動の状況もほぼ同様ではなからうか。言語活動の場合には、クラスメイトとのペアワーク、グループワークの場合特にそうである。日本人社会の教室では自国内に関連すること、自国内の談話の枠で言語能力（英語）を育てることにしかない。特に社会言語学的能力の開発の場合はそうである。しかし Magnan (ibid) が主張するほど自己中心の考え方を助長するとは現場の教師は考えているのかどうかは定かではないし疑問でもある。

3. Hymes (ibid) の描くコミュニケーション能力という概念は、異なる個々人が自分たちを結びつける多様な関心事について話し合うような本物のコミュニケーション社会である。一方、多くの CLT クラスでは自国語という単一言語の学習者の社会なので、CLT クラスは自分たち自身の生活や外国のことを自国に参照して学ぶための練習の場にしかっていない。

前述したように、ほとんどの英語のクラスは日本語を母語とする単一言語クラスの日本人学習者の社会であり Hymes (ibid) のいう本物の目標言語文化の社会ではない。日本では外国語

としての英語教育であり英語文化社会を教育現場へ直接導入することは不可能である。こうした状況は諸外国においてもほぼ同様ではなからうか。

4. “社会的に構成された言語”という概念は、言語は社会的行為から分離しているのではないということを意味していて、Input-Interaction-Output モデルや、言語的な質問が主体で社会的な質問は次に来るような CLT の標準的な授業とは異なる。

日本の中・高の教育現場もほぼ同様で、言語的な質問が第一義的であり、社会的な質問は第二義的である。そもそも社会的な質問が特に複雑な社会的質問に関しては日本人英語教師にそれを求めることは難しい。複雑な社会言語学的能力を身につけることよりも基本的な社会言語学的能力（その場に合ったふさわしい言い方）を身につけることがむしろ現行の日本の英語教育現場では求められている。

5. CLT は教師主導から生徒主導へとシフトしたが、大きな問題が残っている。個々の生徒たちは目標とする文化というよりも自分たちの言語の文化の構成員であり、彼らの社会が外国語のクラスという社会であるとすれば、我々は真に練習できるような外国語社会を学習者に提供できるのだろうかという Wenger (1998) の指摘もある。

日本の中・高の教育現場も同様である。まだクラスによっては教師主導の授業が進められているところもある。英語社会をできるだけ実現させようとしても限界はあるが、それでも多くの教師の努力によって目標言語文化社会へと近づけようとする試みも存在する。しかし、真に目標言語の練習が出来るような外国語社会を常時学習者へ提供することは、教室内では事実上不可能に近いのが実情である。

6. そのような外国語教育を再概念化することは多くのコース（科目）を交差させて一つの考えにたどり着く必要があるだろうし、多くの学習社会も含む必要があるだろう。CLT では外国語クラスは他のクラスと相互交流をする必要があり教室を越えて目標言語社会とも交流する必要がある。

日本の CLT 中心のクラスでも英語使用の授業が進められていても実際はほとんど日本語を介在した授業が多いために、他の科目のクラスと英語という目標言語を通して相互交流したり目標言語社会と交流することも非常に少ないのが現状である。

(Magnan, 2007 より要約抜粋、斜字体部分は筆者による)

6. Magnan (ibid) の提言

これまで見てきたように Magnan (ibid) に一貫して主張されていることは Hymes (ibid) の主張する真の“コミュニケーション能力”の育成、開発の難しさに尽きる。この能力開発なくしては多文化、異文化の理解は難しく真のコミュニケーション能力は身につかないことを述べている。彼女が指摘する項目の全てと我が国の CLT 中心の英語教育の全てがその諸問題を互いに共有しているわけではないが、前述したような諸点は“真のコミュニケーション能力の開発”や“社会言語学的能力開発の難しさ”という点において検討に値する。

さらに彼女は Hymes (1972) が言語教育プログラムを短期的、長期的に計画立案することの重要性にも言及している。短期的計画においては、現状の CLT は生徒に対して言語的ツールしか与えていないことであり（例えば、語彙、文法、基本的な語用論的練習 (routines)、従って現在の教育現場では、真のコミュニケーション能力を習得することは難しいという Hymes (1972, 1974) の見解を述べている。そして彼女は結論として長期的計画立案の重要性にも触れている。つまり、外国語社会へ応答できるような真の能力の開発をしなければならないことと、そうした能力の開発は当該外国語社会を通して開発されるからこの長期的計画立案の大切さを主張している。我々を異文化理解へと導く言語能力の拡大と外国語教育政策両方へと我々を動かすものとして彼女は以下の7つの項目を提言している。

1. 学際的集団を開発すること。その集団とは、言語コースと他の科目の目標言語文化に基づいたコースとを提携すること。
2. 外国語授業における歴史的、社会的コンテキストにおいて本物の記録文書を置くこと。そしてそれらの記録文書を授業や他の科目においても使用すること。
3. アメリカの学習者が目標文化のグループと統合するようなバーチャル社会を作ること。
4. サービス学習を最大限にすること。そうすることでアメリカの生徒たちは結び合い、理想的には多言語社会の構成員になりうる。
5. 目標文化社会のネットワークに従事するような留学制度を作ること
6. 生徒の国際的アイデンティティーの認識を高めること。
7. 国の言語目標、異文化理解、多文化に対する分析的視点、生涯言語学習、文化学習などを反

映するような学習過程をモニターすること。 (ibid: 251)

これらの7項目が日本の英語教育へ示唆することは何だろうか。さらに近年注目を集めるEUの言語政策(CEFR)からも何か“真のコミュニケーション能力の開発”や“社会言語学的能力”の開発に示唆することが考えられないのだろうか。次章ではそのあたりも含めて検討していく。

7. EUからの示唆

EU(欧州連合)は2001年に“欧州言語共通参照枠”(CEFR: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment)を発表した。これは、欧州評議会(Council of Europe)が、CLT導入時に策定した“Threshold Level”にさかのぼるもので、過去数十年の研究の蓄積を基に1990年代中盤になって欧州統合の動きに合わせて議論されてきたものである。こうして出来たCEFRは、外国語の学習・教授・評価等に関するガイドラインを一貫した枠組み(framework)として考え出したことであり、カリキュラム、教科書、テスト問題作成、及び学習者の能力評価などに共通した基準となる画期的な枠組みとして考えられている(註5)。

EUの言語教育政策が優れていると考えられる一つの根拠は、言語教育政策を推進したり、支援したりする教育制度や教育支援プログラムなどが充実していることが考えられる。そうした制度によってEU加盟国の言語学習者は自らの望む言語を自らの希望する機関で学習することが可能である。さらに学習した言語を実際に運用できる場所、施設、機関が整備されていることもEUの基本姿勢である複言語主義(plurilingualism)と行動的志向(action-oriented approach)の精神を反映しているものと考えられる(樋口, 2006)。

CEFRの特徴の一つとして明記すべきことは、CEFRの言語観、言語学習、教育観を行動的志向と捉えていることである。この考え方は、言語使用者や言語の学習者をsocial agents(社会的行為者)として捉えていて、さらに発話行為をある状況下で課題(task)を遂行するための活動の一つと考えているところに存在する。このような行動的志向の考え方は以下の記述にも見られる。

“...This approach adopted here, generally speaking, is an action-oriented one in so far as it views users and learners of a language primarily as ‘social agents’, i.e. members of society who have tasks (not exclusively language-related) to accomplish in a given set of circumstances, in a specific environment and within a particular field of action. While acts of speech occur within language activities, these activities form part of a wider social context, which alone is able to give them their full meaning”

Council of Europe (2001: 9)

そしてこの考え方こそHymes(ibid)の“コミュニケーション能力”の育成、開発に寄与する

部分ではなかろうか。なぜならば、EU 社会における或る特定言語の学習者を社会的行為者 (social agent) として捉えているところは、特定の言語社会 (この場合、外国語社会) の構成員として考えられることであるし、さらに発話行為のある状況下で課題を遂行するための活動と考えているところも、特定の言語社会 (外国語使用の異文化社会) における特定の社会状況における発話行為であるからだ。

では、EU においてはいかにして Hymes (ibid) のコミュニケーション能力を開発するための社会的行為者 (social agents) を育成しようとしているのだろうか。それは、まず加盟国の言語教育政策を推進したり、支援したりする教育制度や教育支援プログラムなどが充実していることが考えられる。例えば、EU の言語学習者の多くは自らの望む言語を自らの希望する機関で学習することが可能である。さらに学習した言語を実際に運用できる場所、施設、機関が整備されていることも前述した EU の外国語教育政策の基本姿勢である複言語主義と行動的志向の精神を反映しているものと考えられる (樋口, 2006)。こうした具体的な EU のプログラムは多様な教育文化交流プログラムとして今日まで加盟国の多くの人たちに利用されてきたのである (付録 I 参照)。まさにこの多様な教育文化交流プログラムこそ EU 加盟国の外国語学習者の“真のコミュニケーション能力”や“社会言語学的能力”の開発に大きく寄与しているところではなかろうか。

8. 教育的示唆

Magnan (ibid) の提言した 7 項目、及び EU の多様な文化交流プログラムなどから現状の日本の英語教育を考えてみると改善すべき点は考えられる。なぜならば Hymes (ibid) の主張する“コミュニケーション能力”の開発のためには、日本のようなほぼ単一言語文化社会における実際の英語授業の現実から判断して真の英語文化社会を学校教育現場へ直接導入することは不可能だからである。しかし、少なくとも以下のような取り組みは Hymes (ibid) の主張する“*Communicative Competence*”の開発に向けての糸口として実現可能ではなかろうか。

1. 学習者が目標言語文化のグループと統合できるようなバーチャル社会は、CALL (Computer Assisted Language Learning) を導入することによって実現可能なこと。CALL の導入によって授業時間外の学習者による自律学習 (autonomous learning) も促進できるし、学習者同士のネットワークも拡大することで、Magnan (ibid) の主張するサービス学習を最大限にするという提言に近づけることも可能になる。何よりも“バーチャル社会”を通して実際の本物の言語文化社会のタスクに取り組める。
2. 留学に関しては、現在文部科学省が進行中の“英語が使える日本人”のための行動計画に沿った形で早急に実現して欲しい。具体的に留学派遣人数は行動計画に含めてられているため

に、積極的推進へ向けた行政指導を期待したい。そして AFS も含めた中学・高校の英語圏への留学においては留学生の取得単位と所属学校との単位互換を積極的に認めていくことも検討すべきである。

3. 国際英語の観点から言えば、留学は母語を英語とする英語圏に限ることではなく、東アジア諸国への留学も推進してよい。シンガポール、韓国、台湾、中国などへの留学でその国独自の文化社会のコンテキストにおいて“英語”を通してその国の教育を受けることも望ましい。英米の文化特定 (culture-specific) に依存することはない。この点において EU の CEFR に匹敵するような東アジアの CAFR (Common Asian Framework of References) の構想も一考に値するのではなかろうか。特に EU のリングプログラムのような教育支援制度ができれば望ましい。吉武 (2007) が主張するように我々は有能なエスノグラファーでなければならぬという視点は、今後の日本の英語教育において重要な指摘である。(註6 参照)

9. 結論と課題

日本における英語教育の目的は Hymes の言う“真のコミュニケーション能力”の開発や“社会言語学的能力”の取得を第一義的の目的としてはなかった。さらに本物の英語文化社会を教室に導入することも学習者を英語文化社会に引き込むことも現実にはほとんど不可能に近い。したがって、CLT の言語活動では常に何か形式的な日本のコンテキストにおける日本の文化、考え方、行動形式に基づいた言語活動ではなかったのだろうか (たとえ言葉は英語を使用していたとしても)。ここに真にコミュニケーション能力の開発とか社会言語学的能力を開発することの難しさが存在する。Hymes (ibid) の主張するコミュニケーション能力 (*Communicative Competence*) という概念は、目標言語社会の中において初めて作られるものであり、複雑で真のコミュニケーション能力の取得を目指すような米国の外国語教育の目的においては、Magnan (ibid) 自身が以下に指摘するように CLT 中心の外国語教育への限界として理解できる。

“If we are embark seriously on a campaign to improve language ability, we must interrogate the limits of Communicative Language Teaching (CLT). Ostensibly based on theories of communicative competence attributed to Dell Hymes (1972, 1974), CLT is widely accepted in.....however, it has been criticized for its heavy emphasis on transactional language use (Byrnes, 2005), monolingual norm (Valdes, 2005), and personalization....” (ibid: 250-251)

彼女の指摘する Hymes (ibid) のコミュニケーション能力は、いわゆる Swain & Canale (1980) のコミュニケーション能力でいえば“社会言語学的能力”に近いものである。したがって、アメ

リカにおける CLT 中心の外国語教育クラスには馴染めない限界ではあるだろう。この解決には EU の CEFR に見られる多様な言語教育支援プログラムでも存在しない限り、Hymes (ibid) の主張する真のコミュニケーション能力の習得は困難ではなからうか。それでも、CALL を導入して目標言語文化のバーチャル社会を実現することは実現可能ではないか。バーチャル社会の導入によって、Hymes (ibid) の言う真のコミュニケーション能力の開発には多くの貢献が期待できるのではなからうか。

Hymes (ibid) のいう *Communicative Competence* の開発にはどのように取り組むべきなのか。国内の議論が過去存在したのかどうか本研究は定かではない。CLT 重視の英語教育を標榜していてもどこかで常に形式的な言語活動を現場の教師も学習者たちも感じていることはなかったのだろうか。今後の鍵は、まず CALL によるバーチャル社会の実現で問題解決への糸口と期待したい。CALL, E-learning を広く英語教育の現場に普及させることで自律的学習など他の波及効果も期待したい。

本研究は、コミュニケーション重視の現在の英語教育に Hymes (ibid) の“コミュニケーション能力”に焦点を当てて Magnan (ibid) に後押しされる形でコミュニケーション重視型の現在の日本の英語教育に一石を投じたつもりである。今後、本研究に残された課題の一つは、現行のコミュニケーション重視の英語教育において現場の教師は何を感じているのか、そして現場の学習者は何を楽しみ、何を困難に感じているのか、そのあたりの入念な調査でありそれを精査することだろう。さらに実際に CALL 導入後のバーチャル社会においてどのような教育効果があったのか検証することも求められよう。

同時に吉武 (2007) の指摘するような国際英語論の視点からも検討していくことも求められよう。なぜならば、これまで求められたコミュニケーション能力とは、英語母語話者とその背景にある英米文化をモデルとした、文化特定 (culture-specific) の能力であったからである。英語が国際化し、準拠する文化が特定できない現状において、文化特定はできないのである (註 6)。そうした国際英語論からの研究も含めた多様な視点から我が国にふさわしい英語教育の中心的理念は創られていくものと信じている。

[謝辞]

本研究は平成 19 年 - 20 年度科学技術研究費採択研究、基盤研究 C 課題番号 19520496 の一環である。本研究の遂行において多くの方々への御協力、御支援を頂いた。University of Maryland, NFLC (National Foreign Language Center) の Director, Dr. Catherine, Ingold, Washington D.C の CAL (Center for Applied Linguistics) の Director, Dr. Donna Christian, JNCL (Joint National Committee for Languages and the National Council for Languages and International Studies) の Program Associate の Ashley Lenker の方々には厚く感謝申し上げます。特に NFLC の Catherine Ingold 先生には 2007 年 11 月の言語政策の報告発表会を開催して頂き、口頭発表の機会も頂いた。さらに CAL の Donna Christian 先生には長時間にわたるインタビューを快諾して頂き、発表の機会も頂き、貴重な資料、参考文献も御提供頂いた。感謝に尽きる。今後も先生方と連携をとりながら研究の遂行に努めたい。

[註]

- (1) これは、従来の構造中心の外国語教育から言語が表す「意味」や言語によって遂行される「機能」に重点を置いた外国語教育に特徴があり、コミュニケーション重視の外国語教育は、当時の社会言語学者、D. Hymes や機能文法学者、M.A. Halliday、「発話行為」研究者、J. Austin, や J. Searle などの影響もあり、1980年代に入ると様々な研究成果が発表されるようになり言語学習や言語教育において世界的な潮流となった。
- (2) Threshold Level の考え方の基本となったのは、D.A. Wilkins が1972年に欧州評議会から出した報告書 *The Linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system* に基づいている。これが言語の概念 (notion) と機能 (function) であった。Threshold level には、日常生活に必要なトピック、機能、概念、語彙、文法項目などが記されている。
- (3) 2005年10月に UC Berkley において開催された2日間の専門家会議のこと。大会テーマは *National language Educational Policy* であり最近の合衆国の言語政策の諸問題を反映させるものとなった。会議に提出された論文は、アメリカの外国教育、言語教育に関連する研究機関、研究団体、学会などの様々な意見を反映させるものとなった。そうした団体は、MLA (Modern Language Association), ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages), AAAL (American Association for Applied Linguistics), CAL (Center for Applied Linguistics), JNCL (Joint National Committee for Languages), K-12 及び政府諸機関であった。
- (4) NCLB (No Child Left Behind) 法は連邦政策として Bush 政権時に出された政策で、各州に対して英語学習者の在籍数や移民の数において言語教育の競争的資金が分配されることになっていた。従って、各州は以前よりもこの競争的資金の分配に対しては力を持つようになったが、分配される州や分配される生徒の数が多くなるにつれて、資金そのものは少なくなっていった。NCLB 法には、中心的な外国語教育の評価規定に欠けていて、そのことが各州の親や学校教育関係者の競争的資金に対する関心を失わせているという指摘もある。(Jensen, 2007, p.261-264)

一方、NCLB 法は連邦言語政策として脚光を浴びることはあまりなかったものの、その目的の一つであるバイリンガル教育を取り去ったことが大きな一歩だったと考えられる。問題は、Dicker, (2003, p.210) の指摘のように、NCLB 法は、州の言語教育プログラムは科学的根拠に基づかねばならぬと規定されていたが、このことは拡大解釈されてしまい、結局、州の言語プログラムは「英語の試験」のみで測定されるようになった。これが Crawford (2002) の指摘するような English only へ向かう政策への批判であった。NCLB への批判の理由の一つは評価としてのこの英語のテストが他の言語教育関係者の間でも存在するようだ。

- (5) CEFR には、外国語学習に関する広範囲な事項が記されていてその中でも特に重要なものが学習段階の到達目標設定が以下のように設定されていることである。

C 熟達した言語使用者	-----C2 Mastery	
		C1 Effective Operational Proficiency
B 自立した言語使用者	-----B2 Vantage	
		B1 Threshold
A 基礎段階の言語使用者	-----A2 Waystage	
		A1 Breakthrough

吉島、大橋 (2004: 39)

これが言語学習者、言語教育者にとっての有用な指標となっている。言語能力の具体的記述によって言語教育者は語学能力試験を CEFR に関連付けることが可能になり、学習者は学習言語の到達レベルを判断することが可能になった。しかし、真に EU 全体で国境を越えてこうした到達レベルに即した教育実践が実施されて

いるのかどうかは今後の CEFR の動向をみていく必要がある。

- (6) 吉武 (2007) は、以下のように述べている。“今、私たちに必要なコミュニケーション能力とはこれまでより次元が一つ高い、文化一般 (culture-general) としてのコミュニケーション能力ではないだろうか。これは言語学の系譜にあった *communicative competence* を、より一般的な意味での *communication competence* として捉えなおす試みであると言ってよい。このような抽象度の高い文脈においてコミュニケーションできるためには、私たちは有能なエスノグラファーでなければならない。コミュニケーションのエスノグラフィー (ethnography of communication) とはそもそも Hymes が提唱した研究手法であり、「その目的は、特定の文化的あるいは社会的な場面で、言語的・非言語的伝達行動の形式や機能を記述することである」(ジョンソン、ジョンソン、1999: 162)。つまり、*communication competence* とは単に言語メッセージを解読できるだけでなく、目の前でどのようなコミュニケーションが行われ、それに対しどのようなコミュニケーションが求められているのかを、非言語を含めた参照可能な全てのリソースをもとに、総合的かつ敏感に読み取る能力のことであり、その意味で「コミュニケーション・リテラシー」と言ってよい。”

[参考文献]

- ACTFL. (1996) *National Standards for Foreign Language Education: Preparing for the 21st Century*. Alexandria, VA: ACTFL.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh, U.K: Edinburgh University Press
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative competence to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to language pedagogy. In J. Richards, & J. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*. London: Longman.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP.
- Crawford, J. (2000). *At War with Diversity: US Language Policy in an Age of Anxiety*. Sydney: Multilingual Matters Ltd.
- Dicker, J. S. (2003) *Language in America: Pluralist View 2nd edition*. Sydney: Multilingual Matters Ltd.
- Ek, J.A. van. (1975) *The Threshold Level English*, Strasbourg: Council of Europe.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth, UK: Penguin.
- _____ (1974). *Foundation in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jensen, J. (2007). National Foreign Language Policy: A State Language Coordinator's Perspective. *Modern Language Journal*, 91, ii, (2007). pp.261-264.
- Lightbown, P. (2000). Classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistics*, 21, 431-462.
- Magnan, S. S. (2007). Reconsidering Communicative Language Teaching for National Goals. *Modern Language Journal*, 91, ii, (2007). pp. 249-251.
- Menken, K. (2008). *English Learners Left Behind. Standardized Testing as Language Policy*. Multilingual Matters Ltd.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilkins, D. A. (1977) *Notional Syllabuses: A Taxonomy and Its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*. London: OUP.
- 大谷泰照. (1997). 韓国の外国語教育事情 英語教育 Vol.46 11月号
- _____他 (2004). 世界の外国語教育政策 ー日本の外国語教育の再構築にむけてー 東信堂
- 吉島茂、大橋理枝. (訳・編) 2004. 外国語教育Ⅱ - 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠 朝日出版 (<http://www.dokkyo.net/~daf-kurs/library.html>)
- 吉武正樹. (2007). コミュニケーション能力 21世紀の英語科教育 樋口晶彦・島谷浩 編著 開隆堂
- 米山朝二 (2002) 英語教育：実践から理論へ 松柏社

[付録1]

EUでは多様な教育文化交流プログラムが運営されている。それらは大谷(2004)によると、以下のように要約できる。

A. Socrates: 教育に関するプログラムで2000-2006間の予算は、18億5000万ユーロ。31ヶ国が参加している。以下のプログラムを含んでいる。

1. Comenius: 中等教育までの学校教育に関するプログラムで学校間の連携による短期間の語学留学を行う。
2. Erasmus: 高等教育に関するプログラムで大学間の連携による3-12ヶ月の留学単位の相互認定を行う。
3. Grundvig: 成人教育の支援を行う。
4. Lingua: 異言語教育の支援を行う。
5. Minerva: 情報技術の開発・促進の支援を行う。

B. Leonardo da Vinci: 職業訓練に関するプログラム。2000-2006年の予算は11億5000万ユーロ。労働者の技術研修や国際交流・連携、さらに外国語研修の支援を行う。1995-99年の期間に支援された事業は約1万件、交流に加わった職業訓練生は約11万人、専門家、教育者は約1万人。

C. Youth: 青少年に関するプログラム。2000-2006年の予算は、5億2000万ユーロ。主要なプログラムは以下の二つである。

1. Youth for Europe: 15-25歳を対象とした6-21日間の交換留学プログラム。
2. Europe Voluntary Service: 18-25歳を対象とする最長12ヶ月のプログラムで、社会、エコロジー・美術・文化・新技術・レジャー・スポーツなどの分野でのボランティア活動を行う。

D. Tempus: EU以外の地域の大学との研究交流プログラム。2000-2006年の計画。

1. Tempus PHARE: 中東欧諸国の大学が対象
2. Tempus TACIS: 旧ソ連諸国とモンゴルの大学が対象

E. Culture: 文化と歴史の相互理解に関するプログラム。このプログラムの前身の Raphael: 文化遺産保護、Kaleidoscope: 芸術支援、Ariane: 文学支援、において1996-99年間に支援を受けた文学、芸術、歴史関係者は、65,000人にのぼった。

F. MEDIA Plus: 視聴覚メディアに関するプログラム。前身の MEDIA II では、1996-1999の期間に、映画、テレビ、マルチメディアの分野の1350の作品の製作、210のプロダクションの育成、1800の作品宣伝などの支援を行っている。

(大谷、2004: 237-238)