



Kobe Shoin Women's University Repository

Title	英語教育における文法指導とコミュニケーション指導：乖離と相補 Grammar Teaching and Communication : Separability and Interdependence
Author(s)	玉井 健 (Ken Tamai)
<i>Citation</i>	Theoretical and applied linguistics at Kobe Shoin, No.3 : 117-137
Issue Date	2000
Resource Type	Bulletin Paper / 紀要論文
Resource Version	
URL	
Right	
Additional Information	

英語教育における文法指導とコミュニケーション指導
—乖離と相補—

玉井 健

**Grammar Teaching and Communication
— Separability and Interdependence**

Ken Tamai

Since the development of communicative language teaching in the mid-1970s, grammar teaching has tended to be less emphasized in the classroom. The curriculum set by Monbusho has subsequently been altered with greater emphasis on the development of communication skill. Ironically, however, grammar teaching still is central to language teaching in Japan's school education, while communication is at its periphery. This article first looks back at Japan's English education since the Meiji-era and traces its history to see by what process the current enigmatic pedagogy of grammar teaching has been formed. Secondly, the recent paradigm of grammar teaching within the framework of communicative language teaching is discussed. The author's underlying premise is that grammar and communication are not independent of each other but are closely interwoven carrying contextual information at their bases. As a successful model that integrates grammar and communication, Larsen-Freeman's pie chart is introduced.

0. はじめに

文法指導とコミュニケーション指導は、日本の英語教育においては二律背反的に受け取られ、伝統的には前者が、最近にいたって後者に教育の焦点があてられている。海外の外国語教育現場でもこの点は議論の対象になっているが、日本ほど二者間の乖離は見られない。翻訳主義を支えてきた文法指導と「国際的日本人」への標榜に後押しされた会話ブームの中でのコミュニケーション指導は、まるで敵対する二要素のような構図を作ってしまった。本稿では、明治期の外国語教育の導入以来、どういった経緯を経て文法教育とコミュニケーション教育が今日の位置づけを持つに至ったかを検証し、外国語教育の柱であるこの二者の有機的関連性について考えてみたい。なお、本稿での「文法」は一般的学校教育で行われる学校文法を指す。

1. 転換を図れなかった学校文法

コミュニケーション教育と文法教育は、80年代のコミュニカティブ・アプローチの登場以来、英語教育にかかわる様々なレベルで議論されてきているが、未だにきちんとした結論は見えていない。議論が混迷している原因には色々ある。その一つは、コミュニケーション教育という分野と文法教育という2つの分野が別々であって、それぞれの立場から、コミュニケーションと文法が重なり合う共有部分、あるいは互いに貢献できる部分を探そうという英語教育者の姿勢にあると思われる。この一見両者が距離をおいたような姿勢の問題点は、コミュニケーション指導にしる文法指導にしる、それぞれの現時点での在り方が、外国語教育という目的に対して適切であるという認識に立っている点であって、我々はこの認識そのものに疑問を投げかける必要がある。現在の日本におけるコミュニケーション教育は、依然ではなだ未成熟であるし、一方で、「文法指導はそれ自身として完成されている」と言える根拠はどこにもないからである。

もう一つは文法教育の自立性である。現在の日本の外国語教育における最終目標が、コミュニケーション能力の育成にあることは動かしがたい事実¹で、文法教育はその大切な下位部門のひとつであるはずなのに、一般的な認識は必ずしも

¹新教育課程高等学校学習指導要領外国語編の第一款、目標には次のように記載されている。「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、情報や相手の意向などを理解したり自分の考えなどを表現したりする実践的コミュニケーション能力を養う。」

そうではない。「読む」、「書く」、「聞く」、「話す」の4領域と並列して「英文法力」という領域があって、それは必須不可欠の分野と考えられている。そのために英語教育現場では、文法指導が独自の存在意義を持ってしまっている。それは、多くの教育現場において文法専用の副教材が用いられ、極端な場合には、コミュニケーションAやコミュニケーションCの時間に、週2時間程度の文法指導が継続的に行われていることからもうかがえる。

筆者は、文法教育の必要性に疑問を呈しているのではない。外国語教育における文法指導の目的や、外国語習得における文法学習の役割といった事柄が、きちんと議論された上で指導がなされているかどうかを問いたいのだ。時代の要請に基づいた文法教育の姿が見えぬうちに、徒にコミュニケーション指導と文法指導を二律背反的にとらえるべきではないだろう。外国語教育におけるそれぞれの位置づけをはっきりさせた上で、その在り方についての議論が行われるべきだと考える。それにはまず、文法指導がどうしてこのような自立性を持つに至ったのかを、過去の経緯とともに議論せねばならない。次節で、創世記の日本の英語教育について触れながらこの点を検証していきたい。

2. 創世記の外国語教育

日本の外国語教育において文法指導がこのように大きな意義を持ち続けたのは、創世記の外国語教育が文法・訳読教育に重きを置いていたことによる。これは、長く西洋社会において、対ギリシャ語・ラテン語の訳読教育が行われていたこともあろうが、むしろ日本が地理的に島国であることや、当時の経済的事情や政治的状况を考えると、西洋と肌で接するチャンスは大変限られており、結論として、「読むこと」が最も効率よく西洋文明を知る手段と考えられたことが大きい。封建制度から脱皮して急速な近代化をめざした明治時代には、海外の文献や文学作品の内容をいかに正確に読みとるかが時代の要請する能力である一方、コミュニケーション力などは海外に行くチャンスもない一般の庶民にとっては、ほとんど意味を持たない能力であった。英語やドイツ語で書かれたシェークスピアやゲーテの原典、あるいはその翻訳を読むことによってのみ西欧文化を知りえたのである。明治時代の『日本英学新誌』の編集長として健筆をふるった増田籐之助はその「英学の効用」で次のように述べている。

学問を修むる第一直接の目的は、天地の事実を知り万物の真理を学ぶにあり。…中略…理化、博物、経済、政法、歴史、地理、医学、天文等の講究發明の結果悉く載せて書籍に在り、凡そ之を読みえるものは之を識るを得ん。

近代化のための知識の源としての欧米文化を、文献から吸収するためにこそ外国語教育が在るのだ、という意気込みが伝わってくる。

ただし明治初期のエリート教育は、今で言う Content-based Approach（内容中心的教授法）であり、全ての学科を英語の教科書を用いて英語で教えていたようである。創世記の中でも特にこの時期は、適切な日本人教員もいないし教科書もないという事情で、外国人教員による immersion に近い環境での教育が行われた。新渡戸稲造、内村鑑三、夏目漱石等はこの時期のエリート教育を受けた学生達である。高梨・大村(1975)は東京大学に招聘されたモースの記述を引用しているが、モースの観察は大変興味深い。

九月十二日、私は最初の講義をした…これほど熱心に勉強しようとする、いい子供を教えるのは、実に愉快だ。 、、彼らの勉強は朝早くから始まり、実にはげしいコツコツ勉強で、科目は我が国の大學におけるものと全く同じだが、全て英語である。医科ではこれがドイツ語になる。 、、気持ちのいい連中であって、午前中の会話を聞くとドイツ語を学んでいることが判る。 、、彼らの部屋からは日本語、ドイツ語、英語がこんがらがって聞こえ、ときどきフランス語で何か言い、まちがえると気持ちよさそうな笑い声を立てる。彼らの英語は実にしっかりしていて私には全部判る。

しかし明治後期になって教育勅語(1890年)が發布され、国としての威信を高めようという気運が高まるにつれ、また大学だけでなく、師範学校、中等学校での英語教育が実施されるようになって、外国人から日本人教師による英語教育へと外国語教師の国産化が進んでいく。

また、斎藤秀三郎などによる文法研究の成果が世に出始めて、「まず文法を」という傾向も強まり、外国語教育の中での文法の重要性に注目が集まり始めた。いずれにせよ、外国語教育がその規模を大きくしていくにしたがって、慢性的な語学教師不足が生じ、その過程で語学教育のコミュニケーション的側面が疎まれて

いったことは事実のようである。またこのことは、文法教育とコミュニケーション教育の相克に教師の会話力の貧弱さが関与している、間接的な証拠でもある。先ほどの夏日漱石が「語学力養成について」と題する文章の中でこの点に触れている。語学教師の備えているべき資質としてのコミュニケーション力に暗に言及し、その質を憂えている点が興味深い。

語学といえば簡単であるけれど、区分すれば、話すこと、書くこと、読むこと、訳することなどいろいろあるが、それらの方面にわたって一通りの力のある人でなければ、すべてのことが一通りできる生徒を養成することができない。もし教師がある点は非常によくできて、ある点は全くできないという風に、その力が偏っているならば、その生徒はやはり偏った者となるわけだ。現今の教師中には英語を日本語に訳することの巧い人が多い。…、しかしこれで満足するわけには行かぬ。何もかも一通りできなければならぬとしたならば、そんな教師ははたして幾人あるだろうか。はなはだおぼつかない次第である。

「語学力養成について」(明治44年)

当時の欧米文学研究者にとっては、一つでも多くの作品を翻訳して世に出すことは時代の要請と言えたし、その翻訳において文法は不可欠の要素であった。また学生達は、原典を読みこなすことによって直接文化の匂いを嗅ぐことができた。英語学習においては、文レベルにおける正確な文法知識が精密な翻訳と解釈を可能にする、と考えられたのは道理である。日本における外国語教育が、こうした読みと解釈をベースとした英米文学研究から始まったことが、今日の文法教育の性格づけをしたと言っても過言ではない。「初めに読みありき」なのである。では、翻訳、あるいは正確な読解を目的とした外国語教育における文法指導とはどのようなものなのだろうか。

文法訳読教育における文法指導の特徴としては次のようなものがある。

- 1) 文法指導は、「読む」力の養成のために行われる。(与えられたテキストから正確に意味を読み解く解釈行為には、正しい文法構造の理解が不可欠であるという前提がある。)
- 2) 言語材料は written text であって音声言語ではない。
- 3) 文法指導は学習者の母語(日本語)で行われる。

- 4) 学習すべき文法項目は、多様な文に対応すべく、使用頻度に関係なくあらゆる範囲を網羅する。
- 5) 文法項目は品詞の分類、文型、句と節というふうに、文法体系が理解しやすいよう、一定の順序に並べられている。
- 6) 機能的視点や概念的視点はない。
- 7) 文脈情報は指導上の必要条件ではない。
- 8) 文法項目や構造の理解度を測る重要な方法として和訳が用いられる。
- 9) 教師には、目標言語を話せる能力は必ずしも必要とされない。
- 10) 教師には目標言語と母語間の両方向的翻訳能力が要求される。

後で議論するが、コミュニケーション教育で求められる文法能力と、文法訳読教育において求められる文法能力は大きく異なっており、結果として学習者が学ぶことが質的に異なったものになる可能性は容易に推察できる。いずれにせよ、このような訳読教育からスタートとした日本の外国語教育において、文法指導は読解指導とともにその中核として機能してきた。いみじくも夏目漱石が明治44年に著した先ほどの「語学力養成について」と題した小稿において、文法について次のように述べている。

根本的に云うと、文法は何時迄経っても丁度幾何の theorem のやうなもの、訳読は其の活用問題のやうなものであるから、文法を離れて訳はなく、訳を離れて文法はないものと合点しなければならない。

文法知識が訳読に欠かせぬ中心的知識として強く認識されていたことがよくわかる。文法研究は読解・訳読との関わりで考えられていたことを確認しておく必要があるだろう。そしてその延長には文学研究が位置づけられていた。戦後新制大学が発足するに及んで、日本の英学は文学部において文学と言語研究を中心に行われ、原典を読むにあたっては当然のことにように訳読が教育手段として用いられた。大学教師に求められた知識も、豊富な語彙と文法知識、西洋文化、歴史、言語的背景についての知識であり、研究の場であって伝達能力は常に二義的、三義的な扱いしか受けなかったのである。大学入試においても70年代までは正確な文法理解を測るための英文和訳が英語力評価の主流として見なされていた。こうして明治時代に英語教育が始まって以来約百年間の間に数々の批判²を受けなが

²明治39年岡倉由三郎による「本邦の中等教育における外国語の教授についての管見」と題した論文から抜粋する。

らも、訳読を背景とした学校文法といわれる分野が確立されてきたわけである。この間コミュニケーションに全く注意が払われていなかったかと言えばそうではない。昭和6年の旧制高校令では、思想・感情の表現力養成が目標の一部として謳われている。しかしそれが実際の授業で実施されるにはまだ時を待たねばならなかった。

正確な文法構造理解に基づいた読解技術の修得を目標とした外国語教育に変化が現れるのは戦前のパーマー (Palmer) によるオーラル・アプローチの提唱、戦後のフリーズ (Fries) によるパターン・プラクティスを主にした同名の指導法が提唱されてからである。この一連の動きは日本に新しい英語教授法として迎えられ、音声教育に対する関心を高め、教師の技量にも大きな変化をもたらした、しかし、残念ながら、どちらも日本の英語教育全体の傾向を変えるには至らなかった。基本的にはその理念が現場レベルで十分に理解されなかったことによる。

前者については、英語教育の大衆化に伴って派生した、コミュニケーション的な指導を可能にする英語力をもった教師の慢性的不足と、大学・高校の読解、翻訳中心の入学試験の突破という生徒側の現実的問題のために、コミュニケーション重視のオーラル・アプローチは受け入れられなかった。

後者については、当時の構造主義に基づいた指導法で、音声指導に力点をおいた教育であったが、本来の意図が十分に理解されないまま、機械的な反復練習ばかりが強調され、一定の創造的意味内容を伝達する段階には至らなかった。しかし、パターン・プラクティスやサブスティテューション・ドリルは、その後の日本の英語教育には一つの教育技術として定着して一定の成果をもたらした。これはコミュニケーション力が十分でない日本人教師でも教室で十分に使える技術であったことが原因であったと思われる。

つまるところ、文法指導は日本の英語教育においては、英文の正確な読みとり、解釈に不可欠な要素として位置づけられていたのであり、その目的達成のために大きな役割を果たしたことに間違いはないが、一方で外国語教育におけるコミュニケーション指導を大きく遅らせる原因となったことも事実である。

(文法的教授式を指して) この旧式教授に対する非難の主な点は其の方法の心理的でなく、学ぶ者の心の発達を重んじないのみならず、外国語の構造の理論的説明が主で肝心の其の活用は十分に注意されていない、と言うに在る。岡倉は同論文で文法教授式は、水泳を教えるのに水の化学的、物理的性質を論ずることに終始しているのと同じことである旨も述べている。

3. 文法教育におけるパラダイムシフト？ コミュニカティブ・アプローチと文法指導

この、文法訳読重視の傾向に実質的な変化が見られるようになるのは、80年代に入ってからである。70年代半ばから登場した一連のコミュニカティブ・アプローチは意思伝達の能力の養成をその第一義的目的とした。第二次世界大戦が終結して四半世紀を経て、ヨーロッパでは EC 各国間の交流を積極的にはかろうという動きが活発になっていたのである。その結果、謝罪とか要求といった伝達上の概念やレストランでの注文とか道案内とかいった、日常生活における機能を中心とする教授法が提唱され始めたわけである。

Wilkins (1976) によって提唱された Notional Functional Approach がそうである。この教授法は、地理的に近接していて、国境さえ越えれば行き来が可能なヨーロッパ諸国においては大変実用的で適した教授法と言える。謝罪、要求、依頼、挨拶といった、日常生活で必要とされている機能や概念を中心に学習を進めるわけで、生活レベルでのコミュニケーションを重視している。Wilkins の Notional Functional Approach の機能・概念主義は、特に英会話テキスト編集にあたってその根幹的な概念として大変大きな影響を外国語教育にもたらし、一部では、コミュニカティブ・アプローチと同義に扱われることもある。

この教授法がヨーロッパにまず広まったのは、日一英と比べて各言語の言語間距離が短いことも有利な条件として背景にある。語彙や文法構造が似通っているために母語の知識が応用できるからであり、これはとりもなおさず、必要以上に文法教育などに時間を費やさなくても十分にある一定のレベルの伝達能力を獲得できることを意味している。これによって、文法指導の在り方や意味そのものに疑問が投げかけるようになったのである。

これは何を意味するかというと、80年代に至って、文法指導を考える視点が、読解との関わりではなくコミュニケーションとの関わりで考えられ始めたこと、つまり文法教育における一つのパラダイム・シフトが起こり始めたことを意味する。

このころ日本では、高度成長を遂げた経済産業界が、海外へと進出を始め、そこでビジネスマン達は深刻なコミュニケーション力不足とカルチャーショックを経験していた。実用的な会話力は学校では求められない、と考える企業や社会人が、語学専門学校で新たに会話を勉強し始め、それが社会現象化したのもこのころである。このように、国際化社会を前にして足踏みを余儀なくされている実業

界からの批判を受け、平成元年の高等学校学習指導要領において初めてコミュニケーションという言葉が用いられ、外国語教育が「意思伝達」を目的としたものであることが明示された。この外国語教育の目的の転換は、それが文字通り実施されるならば、日本の英語教育を根底から変化させるポテンシャルは持っているように見えた。また、第2言語習得理論の発達にともない、Natural Approach等の新たなコミュニケーション重視の教授法も提唱されてきた。

コミュニケーション・アプローチでは、母語習得過程での学習形態が注目された。修得した文法規則を用いて演繹的に発話をうながすのではなく、Krashen (1985)のインプット仮説に代表されるように、理解可能なレベルの言語材料を学習者に豊富に与えることが強調され、その過程で、文法規則は与えられた言語材料から帰納的に学習されるものであるとした。コミュニケーション・アプローチでは、目的が伝達にあるため、文法的な正確さは必ずしも最終目的とはならない。むしろ、意志が適切に表現され、伝達という目的が達成されているかどうかの問題とされる。この第二言語習得論に根ざした文法の帰納的な学習論は「学習は無意識のうちに行われるものである」という仮説に成り立つものであり、伝統的に行われてきた意識的な文法学習を根本的に否定するものであった。この仮説に対しては、その根拠の希薄さに対して疑問と批判は寄せられたものの、有効な指導法の一つとして受け入れられている。

また、文法規則を重点的に教えたものの、その知識がコミュニケーション力の向上には積極的にかかわらないという報告があいついでなされるに及んで、従来の文法指導の外国語教育における役割が大きく疑問視され始めた。特に、外国語教育の目的はコミュニケーションにある、という認識が前提と定着してからは、「読解」と「文法」という従来の視点での議論は影を潜めてしまった。入試という現実に直面せねばならぬ現場の関心は依然そこにあるにもかかわらず、である。学界と現場とのズレが生じ始めた瞬間である。さらに学界において、形式：機能、形式：意味、流暢さ：正確さ、意味中心的教授法：形式中心的教授法、コミュニケーション：文法、といった二項対立的な議論が盛んになるに及んで、英語教育における文法指導のこれまでの位置づけはさらに色あせていくのである。

4. コミュニケーション能力における文法能力

しかし、だからといって決して文法そのものの意義が否定されたわけではない。我々が見逃してきたこと、怠ってきたことは、英語教育を通して我々が何を目的とするかというフレームをはっきりさせ、その枠組みの中で必要とされる文法教育を考えることである。

現在の外国語教育の目的がコミュニケーションに在るとするならば、コミュニケーション教育における文法の役割について、そしてその位置づけについて考えてみる必要がある。外国語でのコミュニケーション力（意志の伝達力）を向上させるという目的のもとでの文法指導の位置づけを考えるのだ。間違っても、伝統的文法観の存在意義が薄れたからといって文法指導の意義が否定されたことにはならないのだ。逆に新しい言語観に基づいた新しい文法の指導観が求められねばならない。

外国語教育におけるパラダイムシフトは様々な流れの変化を引き起こした。それは、一つには正確さ (accuracy) を問題とする教育から流暢さ (fluency) を目指す教育への変化として現れた。言語の運用力の定義にしても、文法力のみではなく、運用を適切に実現させる様々な能力を含むというものである。例えば、Hymes (1972) は、様々な状況や文脈における使用表現の「適切さ」³ が大切であるとし、Sociolinguistic competence (社会言語学的能力) を伝達力の一要因とした。Canale & Swain (1980) は、Chomsky や Hymes、Halliday の言語観を総合的に取り入れて伝達能力 (Communicative competence) を定義し、その要素として次の4要因を提示した。

Communicative Competence	
Grammatical competence	(文法能力)
Sociolinguistic competence	(社会言語学的能力)
Discourse competence	(談話的能力)
Strategic competence	(方略的能力)

Savignon (1983) によれば、ここでの文法能力とは、言語規則についての習熟、及び言語の語彙的、形態的、統語的、音韻的な特徴を認識し語句や文を作れる能

³ 「適切さ」とはある文が発話のコンテクスト（相手、話題、時、場所などの状況）に照らして適切かどうかの判断ができる能力のことを言う。Hymes は Chomsky の言う「言語能力」だけでなく、「話者の持つ言語使用の規定にある総合的な知識と能力」を問題にしなければならないと主張した。

力である、としている。Littlewood (1985) も文法体系とその創造的可能性の恩恵がなければ伝達能力は存在しない旨を述べている。

ここで特徴的なことは、文法能力を伝達能力の中で位置づけたことによって、「文法を、コミュニケーションが行われる場や人間関係、内容的文脈といった実際の使用場面との関連で考える」という従来にない立場が形成されたことである。コミュニケーション教育において語用論・あるいは談話文法が積極的に関わるようになった背景にはこうした伝達能力についてのフレームがはっきりと提示されたことが大きな要因としてあげられる。要するに、コミュニカティブ・アプローチに代表される伝達重視の教授法の登場は、文法そのものを否定するのではなく、従来の文法教育のあり方に疑問を投げかけたのである。

5. コミュニケーション教育における文法指導と日本の現状

では、コミュニケーション教育における文法指導はどのような特徴を持つのだろうか。コミュニケーションを目的とした教授法における文法観をまとめると次のようなものになる。

- 1) 文法指導の目的は外国語によるコミュニケーション能力の養成にある。
- 2) 指導すべき項目は、伝達上の概念を表すために必要な文法構造や生活場面での機能という側面から選択的に決定されるため、必ずしも全てを網羅的に教える必要はない。
- 3) 文法項目はその項目のみの理解を目的とするのではなく、場面や文脈との関連で考える必要があり、多量のテキストが様々な形態で与えられる。
- 4) 指導は原則として目標言語で行われる。
- 5) 文法項目は、談話レベルで教えられる。
- 6) 文法項目は、それが使用される文脈との関連性を意識して教えられる。

前に述べた文法訳読式の特徴と比べてみれば、文法観の違いがはっきり見られる。しかし残念ながら日本の英語教育界は、こういった議論に参加し、そういった新しい知見を積極的に実施し、外国語教育の新しい文法観に基づいた一つの潮流を自ら発展させていくことにあまり積極的ではなかった。伝統的な文法・訳読中心の教授法が根強く生き残ってきた背景には次のような理由があったと考えられるが、これらは社会制度的な要因もあれば、環境的なもの、又あるものは、文

化的、心理的なものと多岐にわたっている。

第一に、日本の大学入試制度において、英語の筆記試験は実質的に必須科目であり、入学生選抜の道具として高いレベルの知識を問う形式が定着してしまっていたこと。

第二に、この入学試験の形式にその下位組織である高校と中学校の英語教育の形式が従属する構造ができあがってしまっていたこと。つまり、どのように学習指導要領のレベルで変革が行われようと、入試制度が変わらない限り、地域社会の期待と関心は受験英語への対応にあり、指導要領の位置づけなどは、現場において大変低く扱われる現実がある。教師がコミュニケーション教育に力を注ぐとすれば、まず、入試準備という関門をクリアしなければならないのである。

第三に、文部省がそういった構造を容認し、その変革に対して消極的であったこと。

第四に、そういった文部省の無策のために、外国語教育の目的の変化に対応できる日本人語学教師を育成されなかったことがあげられる。このためコミュニケーション能力を持つ教師の慢性的な欠乏が生じてしまった。文部省フェロー、ジェットプログラムの推進により、今では日本全国で何千人単位の外国人教師が現場に送り込まれているが、これは教室における日本人教師のコミュニケーション能力不足を補う、という発想から行われているものであり、日本人教師のコミュニケーション能力を根本的に改善するための施策ではない。

第五に、コミュニケーション教育に対する教師自身の苦手意識がある。日本人英語教師のコミュニケーション力不足は、それ自体が問題であることはもちろんだが、それ以外の問題の原因になっている可能性が指摘されている。⁴

第六に、文法指導に対する固定概念がある。文法とは個々の文法項目についての規則記述型のものを云うのであり、その規則が使用場面との関連を重視する語用論的な発想はほとんどなされない。これは、文法翻訳法において、言語間の1対1の意味的対応を重視した弊害でもあるだろう。

このように、学校文法があまりにも独立した存在として確立されているために、コミュニケーション教育のための文法指導も、従来の文法の立場からしか考えられず、そのために文法教育そのものが学校文法の枠組みから抜け出せていない。

⁴玉井(1993)は中学校教師を対象にした調査で教師自身の4領域の指導に対する得意・不得意の程度を調査した結果、得意不得意の意識が実際の指導時間の割合に反映している可能性が強いことを報告している。

表 1: 文法学習の効用

Q	「学校で学んだ文法は、今の自分の英語力に対してどのように役に立ったか」
1)	ある程度の英文が読めるようになった。複雑な文でも構造を考えれば意味は分かる。
2)	入試に役立った。文法がわかっていると問題の解答ができない。
3)	過去、現在、未来など様々な時制や構文で文が書けるようになった。正確な文が書ける。
4)	言いたいことを英語で書ける気がする。

コミュニケーション教育を実施するにあたって、従来の学校文法をそのままの形で応用できるのかといえば、答えはノーである。むしろコミュニケーション教育が言われる度に学校文法との距離は広がりつつあるような印象さえ受ける。

結局、コミュニケーション能力養成を軸に据えた英語教育は、文部省の方針とは裏腹に、様々な未解決要因により、現場では十分に機能していないのが現状である。そしてそういう問題が解決しない限り、日本の外国語教育が訳読教育からコミュニケーション型教育へ移行することはむずかしいと言わねばならない。

6. 学校文法と学習者の文法意識

では、上記の理由のうちのコミュニケーション教育と文法教育の乖離の問題についてさらにもう一歩、踏み込んでみたい。現在の学校文法でできることとできないことはどのようなことなのか、コミュニケーション力養成に効果を上げているのか、障害となっているのか、コミュニケーション力養成のために必要な文法力とはどのようなものなのか、そういった点に焦点を当てながら考えてみたい。

議論の材料として、大学生 40 人に文法教育と彼らの現在の英語力についての関わりについて、効果と問題という形で自由記述方式で書かせた。そこで出てきた項目について考えてみたい。この調査はどういった傾向があるかなどを数量的な傾向をつかむことを目的とはしていない。全体として文法教育に対してどのような認識を持っているかを総括的に探ることを目的としたものである。項目の似たものは一つにまとめ、多いものを列挙した。

表 2: 文法学習の弊害

Q	「学校で学んだ文法は今の自分の英語力に対してどのような否定的効果をもたらしたか。」
1)	文法が使える知識になっていない。話す時に習った文法が使えない。
2)	話すときに文法的に間違っていないか気になる。
3)	詳しく文法を知らなくても話せる。実際にはそんなにたくさんいらな気がする。どうしてあんなにたくさん文法を覚える必要があったのか。
4)	文法の授業は規則ばかりで覚えるのがとても苦痛だった。
5)	文法の授業はちっともおもしろくない。

「効果」の項目から見ると、中学、高校での文法教育を経て学生達が得たものは読解のための知識と正確な英文を書くための知識であったようだ。そして文法をきちんと学習すれば全てのことが可能になるような過度の信頼さえうかがえる。

一方「問題」の項目から見ると、その知識が使えないことに対する苛立ちが伝わってくるし、学習過程さえずいぶん苦痛であったようである。これは使用頻度に関わらず全ての項目を理解し覚えなければならないというプレッシャーがかかっていることを示すし、どの項目がどの程度大切かというような相対的な重要度については、学習者は知る術をもたないようだ。また、暗記が文法事項の習熟に大きな役割をしめ、そのことが学習者に大きな精神的負担となっていることもわかる。

コミュニケーション文法と学校文法の違いを議論する上で大変興味深い記述がある。「読解を行う場合には文法知識を動員すれば意味理解ができるのに、実際の意味伝達においては持っている文法知識が使えない」という点だ。これはなぜなのか。

学習者が持っている文法知識は文レベルのものであることは前に述べた。一つの文単位で統語・意味・音声の分析を行う。読解行為においては、意味をとるために必要な全体の流れに関わる文脈情報は、テキストが提示してくれる。与えられた読解用テキストそのものの持つ文脈情報と文単位の文法知識を結びつけて分析すれば、意味は何とかとれる。しかも、一度読んでわからなくても文脈情報は逃げない。目の前の文をながめながら個々の文法規則を試行錯誤しながら当てはめていけばよいのである。

しかしコミュニケーションの場ではそうはいかない。文法知識を使おうにも、会話シーンでは、文脈情報が記述された文ほどには明確に与えられていないために、文レベルの文法知識は有効に使えないのだ。発話された文構造が100えられたとしても、それがどのような文脈で用いられているかがわからなければ正しく意味をとることはできない。ましてや、そういった文脈を把握する力、文法知識を統合して使用することを要求される発話に到っては、単語レベルの使用さえ困難になる。個々の場で使われるべき文脈情報と文法知識が一体化していれば、意思伝達する当事者は云いたいことを適切な形式で発信することが可能になるだろう。逆に言えば、文脈情報に裏打ちされていない文法知識は、たとえ持っていたとしても実際の発話場面で有効に使えない知識ということになる可能性が高い。Nunan(1998)は文法と文脈との関わりについて次のように述べている。

In genuine communication beyond the classroom, grammar and context are often so closely related that appropriate grammatical choices can only be made with reference to the context and purpose of choices can only be made with reference to the context and purpose of the communication. In addition, only a handful of grammatical rules are free from discursal constraints.

コミュニケーションを前提とした文法教育は談話や文脈との関連を無視しては行い得ない点をはっきりと主張している。以上のことから考えると、コミュニケーション教育に対応した文法教育の改善の可能性はまず文法ルールと文脈情報との関連性にあると考えて間違いないと思われる。では、それはどのような具体的な姿をもつものなのか、どのように実施されるべきものなのか、さらに議論を進めてみたい。

7. 文脈情報と文法教育—文法教育の三面性

Larsen-Freeman(1991)は、文法教育について、文法ルールに重点をおいた形式面だけでなく、その意味面、及びその使用に関わる語用論的な側面の3つがいずれも欠けることなくバランスよく有機的に教えられなければならぬとしている。彼女にとって文法教育は文法規則の習熟とは異なるのである。

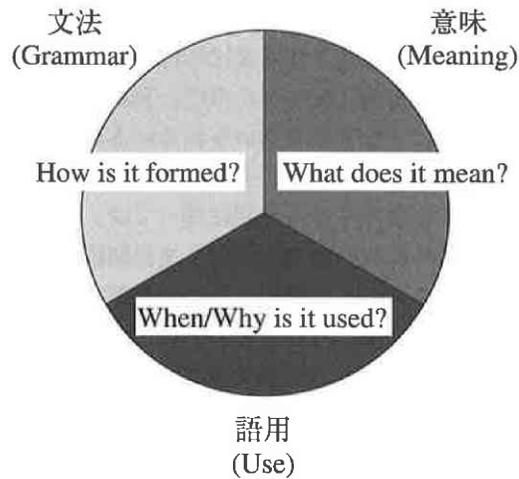


図 1: 文法指導の 3 つのディメンション

We submit that whether or not the students are provided with explicit rules is really irrelevant to what it means to teach grammar.

そして文法教育の在り方について次のように述べている。

... teaching grammar means enabling language students to use linguistic forms accurately, meaningfully and appropriately.

この考え方は、現在の日本の高校で行われている受験文法教育に何が欠如しているかを端的に指摘し、文法教育は「使用」を前提として存在すべきことを明示している。適切な文法教育がコミュニケーション教育において不可欠な要素である主張は次の引用からもわかる。

We claim that linguistic accuracy is as much a part of communicative competence as being able to get one's meaning across or to communicate in a sociolinguistically appropriate manner.

文法・意味・使用の三つの関係は下のようなパイ・チャートに表されている。このフレームワークについて具体的に説明すると、文法面では、ある文法項目の構造的性質を説明する。これには統語・形態・音韻論などが含まれる。現在完

了形であれば、いわゆる *have + 過去分詞* というのが基本構造の特徴として教えられなければならないし、意味面は構造の持つ包括的な意味が扱われる。現在完了では、現時点での動作の完了、完了した状態や経験を表すというような意味情報がそれになる。語用面とは、それが用いられる文脈の関連を表すもので、使用の適切性、選択の意図がテーマになる。過去形も可能に思える場面で現在完了形が選択されていたならば、それはなぜか考えさせる。現在完了で言えば、過去の事実を表す過去形との相違は使用を決定する上で大きな要素であるが、学習者がそれを理解するのは至難である。(*Did you see her? / Have you seen her?* の違い) 現在完了の用いられる視点はあくまで現在であり、文脈は基本的に現在時にあること、などが議論の焦点になるだろう。Larsen-Freeman は、語用面では次の二つの質問が対象の項目を考える上で有効であると言っている。

- 1) When and why does a speaker/writer choose a particular grammar structure over another?
- 2) When or why does a speaker/writer vary the form of a particular linguistic structure?

文単位で文法を分析するのではなく、長文の中でその文法的特徴、書き手がどういう意図でその文法構造を選んだのかを考えることの大切さを主張している。Larsen-Freeman の、文法教育が文単位の使用の正確さではなく、選択の必然性をテーマにすべきだとの指摘は Pennington(1995) の “Situated Process View of Grammar Learning” と題した小稿にも見られる。

... grammar is more a matter of selection than correction. Grammar is, in other words, about selecting the appropriate options from a range of possibilities, rather than simply recalling and producing ? or reproducing ? language in one particular form, that is, the one prescribed by the grammar teacher or another authoritative source. Because from this perspective grammar is a process of choosing forms and constructing language in response to communicative demands, it essentially involves the learner's creative response to context and circumstance.

またこのパイ・チャートは、学習者にとってむずかしい点がどこにあるのかを判断するのに有効である。例えば前置詞について言えば、構造面では、形態面で

の変化はないし、名詞の前に用いられることと、群動詞を形作る要素であることを除けば、それ程むずかしい点はない。意味面はなかなかやっかいである。at, in, on それぞれの領域を時間的に、空間的にはっきりと判別して理解するのはやさしくない。また、語用という面においては、屈折などのような形態的な難しさは無いものの、その意味の違いを理解してコミュニケーションに用いるにはかなりの熟練がいる。前置詞では、形態面、意味面よりも、語用という面において相対的な難しさがあると判断できる。以上のことをもとに、教師は、意味と語用面に特別の配慮をした教材を考えるとといった工夫をすることが可能になる。つまりそれぞれの文法項目を同じように教えるのではなく、形態面で大きな特徴がある項目は、そこに重点を置き、意味面に難しさがあると思われる項目は意味面に、語用面でむずかしいと思われるものは文脈情報の中で教えるということが可能になるのである。

8. まとめ

今までの日本の文法教育は、形態面と意味面にのみその焦点が当てられる傾向が顕著であったこと、さらにその原因などがはっきりと分かった。文法教育がコミュニケーションと結びつかなかったのは、上述のパイ・チャートでいう語用の視点が欠落していたことにあると思う。言い換えれば、文法を考え、教える視点が、文脈とか談話ではなく文単位でしかないということで、この教育現場における「文脈的視点の欠落」がコミュニケーションと文法との乖離を招いたと結論できると思う。

少し比喩的に言えば、文脈から切り離された文法は、魚屋の店先に並べられた魚にたとえられる。喩えて言うなら、魚と一口に言っても、岩場に生息するものもあれば、大海を回遊しているものもあるが、魚屋の店先からはその違いはわからないのだ。店先に並べられた魚は彼らの育った文脈（生息場所）からはどう切り離されているのだから。違った餌を食い、生息する深さも場所も異なる。店先でどんなに魚屋（教師）が講釈しようと、魚達の海での暮らしはわからないのだ。魚屋が教師だとするとどうだろう。魚屋は、少なくとも水族館程度には、魚（文法）の生態を客に見せながら説明する必要があることにならないか。教室という人工的な空間で、生きた魚の生態を学習者に伝えるのは決して容易なことではないかもしれない。しかし、そこにこそ、文法指導とコミュニケーション指

導との融和点があるように思う。この点についても、先ほどの Pennington (1995) の明快な指摘があるので引用する。

... a central goal for grammar pedagogy will be for the learner to build up, over time, a grammatical repertoire and understanding of the functions of that grammatical repertoire in various contexts of communication. For successful language use, the learner will also need to acquire the ability to apply various grammatical structures in responding to the demands of audience and communicational context.

日本の英語教育において、文法教育がコミュニケーション教育と乖離してきたのは、教師が文単位の分析にその視野を狭めていたからであり、そもそも、文法教育とコミュニケーション教育は根本的に相矛盾するものではない。“Use”を前提とした、文法における文脈的情報の重要性を認識するならば、文法教育はコミュニケーション教育と必然的な関連を持つことになるし、両者は相互補完的に機能する。巷に喧しい文法教育批判は、外国語教育における文法の重要性を考えれば、短絡的と言わねばならない。批判の目はむしろその意味と方法論に向けられねばならないし、現場において、有機的な統合がもっと積極的に追求されるべきであると思う。

(本稿は、1998年秋、関西英語教育学会主催のセミナーで行った同一テーマの講演原稿を加筆修正したものである。)

参考文献

- Badalamenti, Victoria & Henner-Stanchina Carolyn. (1993) *Grammar Dimensions*, Boston: Heinle & Heinle.
- Canale, M., and M. Swain(1980) *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, 1.
- Eastwood, John(1994) *Oxford Guide to English Grammar*, Oxford: Oxford University Press.
- Elbaum, Sandra N.(1996) *Grammar In Context*, , Boston: Heinle & Heinle

- Hurford, James R.(1994) *Grammar, A Student's Guide*, New York: Cambridge University Press.
- Hymes, Dell.H.(1972) *On communicative competence*, in J.B.Pride & J. Holmes(Eds.), *Sociolinguistics; Selected Readings*. Harmondsworth, England:Penguin Books.
- Krashen, Stephen D. (1985) *The Input Hypothesis*, New York: Longman.
- Larsen-Freeman, Diane(1991) *Teaching Grammar*, in *Teaching English as a Second or Foreign Language*, edited by Marianne Celce-Marcia, New York: Newbury House.
- Littlewood,W. (1985)*Learning Grammar*, *Institute of Language in Education Journal* 1,1.
- Lock, Graham(1996) *Functional English Grammar*, New York: Cambridge University Press.
- Murphy Raymond(1994) *English Grammar in Use*, New York: Cambridge University Press.
- Nunan, David.(1998) *Teaching Grammar in Context*, *ELT Journal Vol.52/2*, Oxford:Oxford University Press.
- Pennington, Martha C.(1995) *New Ways in Teaching Grammar*, Alexandria: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.
- Savignon, Sandra,J.(1983) *Communicative Competence:Theory and Classroom Practice*, Massachusetts:Addison-Wesley Publishihng Company.
- Troyka, Lynn(1987) *Handbook for Writers*, London: Prentice-Hall International.
- Wilkins, David.A.(1976) *Notinal Syllabuses*, Oxford:Oxford University Press.
- 池上嘉彦 (1991) *英文法を考える、ちくまライブラリー*。
- 大村喜吉、高梨健吉、出来成訓 (1970) *英語教育史資料第2巻—英語教育理論実践・論争史*、東京：東京法令出版。

小寺茂明(1996) 英語教科書と文法教材研究、大修館書店。

高梨健吉、大村喜吉(1975) 日本の英語教育史、東京：大修館書店。

玉井 健(1993)「語用論と英作文指導—時制の軸を定めたパラグラフライティング」、現代英語教育5月号、東京：研究社出版。

リーチ, G、スヴァルトヴィック, J (1977) 現代英語文法—コミュニケーション編、池上嘉彦、池上恵子訳、東京：紀伊国屋書店

Author's E-mail Address: tamaken@aol.com