

ノーショナル・シラバスの評価をめぐって¹

— 英国レディング大学の場合 —

広島大学附属中・高等学校 伊 東 治 己

1. はじめに

D. A. Wilkins の *Notional Syllabuses* (1976) が世に問われて 8 年、その母体ともなっている初期の論考 (Wilkins 1973) が発表されてからは 10 年以上になる。この間、このノーショナル・シラバス (以下 NS と略す)² の考え方は、コミュニケーションを志向する外国語教育界の風潮を背景にして、西ヨーロッパだけでなく、世界的な広がりを見せている。ところで、筆者は 1982 年秋より 1 年間英国のレディング (Reading) 大学の応用言語学科で研修する機会を得た。冒頭で紹介した Wilkins は現在この応用言語学科で教鞭をとるかたわら、同大学内にある CALS (Centre for Applied Language Studies) という教育・研究施設の所長も兼ねている。このレディング大学は、理論面でも実践面でもイギリスの Communicative Language Teaching (以下 CLT と略す) の中心的存在のひとつとなっている大学である。NS はイギリスの CLT の重要な要素であり、いわば本家本元とも言うべきレディング大学において NS がどのように評価されているか、という点に特に興味をもった。本稿は、同大学での講義 (特に、Wilkins の応用言語学概論、K. Johnson の CLT 論、R. White のシラバス・デザイン論) や外部の研究者 (たとえばロンドン大学の C. Brumfit やランカスター大学の M. Breen) による講演等を通して直接・間接に得た資料をもとに、NS の評価をめぐる最近の動きをまとめたものである。

2. ノーショナル・シラバス (NS) への疑問

NS のそもそもの出発点は、西ヨーロッパに住む大人の外国語学習者の communicative needs に答えることであった。しかし、コミュニケーションのための指導の重要性を強調する時代思潮と重なり、世界の多くの外国語教師が NS の考え方に引かれていった。そして、単に大人の学習者を対象とするだけでなく、中等教育機関で学ぶ若い学習者にも応用していこうとする試みが、各地で行われるようになってきた (cf. van EK and Alexander 1980)。ここで特に興味深いのは、NS の考え方が世界的に広がっていく中で、NS が本来持ち合わせていたが、学習者の communicative needs に直結するという実際面での利点の陰に隠されていた理論面での問題点が、少しずつ明らかにされてきた点である。以下、3 つの視点から NS の問題点をさぐってみよう。

(1) 言語学習の性格について

言語材料が文法・句型を中心に組織的に整理・配列されている structural syllabus に基づく指導法の問題点として、いくら文法・句型に通じていても実際のコミュニケーションの場に置かれるとことばに詰まってしまう学習者の存在が指摘された。Newmark (1966, in Brumfit and Johnson 1979: 161-162) は、その理由を次のように分析している。

It is not that linguists and psychologists are unaware of the possibility of learning language in complex chunks or of the importance of learning items in contexts. Indeed it would be difficult to find a serious discussion of new language teaching methods that did not claim to reform old language teaching methods in part through the use of 'natural' contexts. It is rather that consideration of the details supplied by

linguistic and psychological analysis has taken attention away from *the exponential power available in learning in natural chunks*. (My emphasis)

synthetic approach と analytic approach を区別する Wilkins (1976: 14) は、この Newmark の “exponential power” を “analytic capacities” と言いかえ、NS の理論的基盤を次のように説明している。

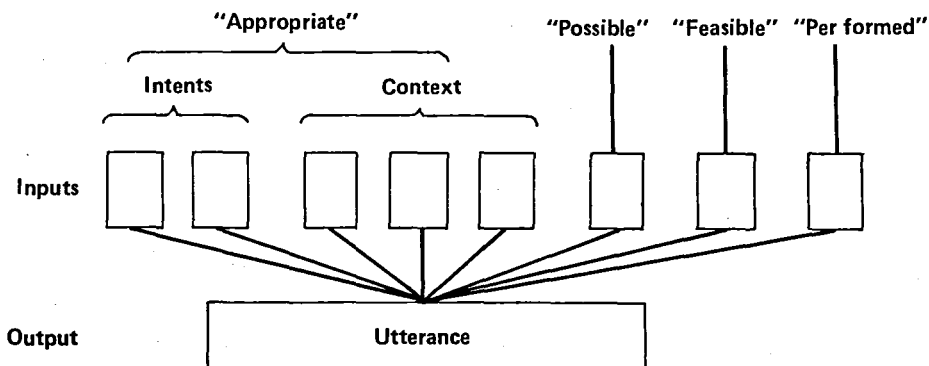
... since we are inviting the learner, directly or indirectly, to recognize the linguistic components of the language behaviour he is acquiring, *we are in effect basing our approach on the learner's analytic capacities*. This approach is therefore in contrast with those approaches that rely more upon his capacity to synthesize. (My emphasis)

しかしながら、同じレディング大学で教鞭をとる K. Johnson は、この NS の analyticity に疑問を投げかけている。つまり、学習者の exponential power を重視する Newmark の真意はあくまで外国語教育の専門家の手になる external syllabus の廃止であり、semantico-grammatical categories や functions 別に言語材料を整理・配列して学習者に提示していこうとする NS の考え方は、基本的にはやはり synthetic approach と言わざるを得ないというのが Johnson の主張であり、Wilkins は自説に心理言語学的基础を与えようとしたが結果的には失敗に終わっているというのが彼の Wilkins 評である。この点については、Paulston (1981: 93) はもっと手厳しく、“Wilkins’ approach is quite atheoretical; it says nothing about how languages are learned, either neurologically or socially, and what this means in effect is that the generalizability of this approach is limited.”

と、Wilkins の考え方を酷評している。

(2) コミュニケーションの性格について

NS の大きな特徴のひとつは、ことばの機能と形態を結び合わせて提示していく点である。しかし、最近、この機能と形態の安易な結合に対する批判が高まっている。たとえば、Breen *et al.* (1979: 3) は、コミュニケーションの成立は “a unity of textual, ideational, and interpersonal knowledge systems” にかかっているという立場から、また Breen (1983: 60) は、コミュニケーションの本質は、 “a continually dynamic and relatively unpredictable relationship between meanings and their formal realizations and between structures and the many possible functions which they may achieve” であるという立場から、特定の機能と形態を結びつけることの不自然さをそれぞれ強調している。たとえば、次の4つの文は形態上いずれも命令文である。① Bake the pie in a slow oven. ② Come for dinner tomorrow. ③ Take up his offer. ④ Forgive us our trespasses. しかし、実際のコミュニケーションにおける機能は、① instruction, ② invitation, ③ ad-



vice, ④ prayer, のようにそれぞれ異なっている (Widdowson 1971, 1979: 14-15)。あるいは, “Why don’t you go to the zoo?” という疑問文ひとつとってみても, それが話される文脈次第で, ① threat, ② invitation, ③ suggestion, ④ rejection of invitation, ⑤ disagreement のように多様な機能を持ちうるのである。その理由として, Fish and Dudley-Evans (1982: 3) は, “Functions are realized in discourse, not at sentence level.” という点をあげ, 機能と形態の不連続性を強調している。さらに, Johnson (1982: 203) は, この機能と形態の不連続性を前図のようなコミュニケーションモデルで示し, 機能と形態を結び合わせて学習者に提示していくことの不自然さを指摘している。

(3) シラバスの性格について

NS の場合, structural syllabus とちがって, ことばの機能を基準に言語材料が整理されるため, ひとつの機能に対して語法的にあまり関連のない雑多な形態が組み合わされる場合が多い。たとえば, Wilkins (1976: 60-61) は, ‘seeking permission’ という機能に対して16種の形態を用意している。この方法の弱点は, ある特定の機能に結びつけられた多様な形態相互の関連づけが, 指導者にとっても学習者にとっても困難な場合が多いことである。structural syllabus の場合は, 新出の形態を既習の形態と関連づけながら導入していくことが容易になるように配慮されているが, NS の場合は, その structural disorganization 故にそれぞれの形態を個々別々に導入していくことになり, かつ, それらの grading も指導者の直観にまかされる場合が多い。この点から, 次の Breen *et al.* (1979: 2) の NS に対する反省も十分うなずける。

... our motive to provide learners with what seems to be a more meaningful frame of reference has resulted, perhaps, in providing learners with a far less accessible and consistent framework than that provided by a pedagogic grammar.

また, Paulston (1981: 93) は, 一般化という点にしばって NS を次のように批判している。My basic objection to an exclusively notional approach is just this: *language forms are generative while notions are not*, and since one cannot in fact divorce function from form in language, it makes more sense to me to organize a syllabus along linguistic forms which can generate infinite meanings and many functions, rather than to organize the content along a finite list of functions. (My emphasis)

そして, このような性格をもった NS に準拠して作成されるテキストは, 結果的には, 海外旅行用に珍重される “elaborate phrase books” (Johnson 1983: 48) か, 単なる “collection of form / function correlations” (Widdowson 1978 a: 23) に隋してしまうのではないかと危惧されているのである。

3. シラバス・デザインの新しい方向

NS の問題点が少しずつ明らかにされるにつれて, シラバス・デザインの新しい方向を探る動きが活発になってきた。ここでは特に Johnson (1983) と Wilkins (1983) の論考をもとに, 今後の方向について考えてみたい。

(A) Johnson (1983) の four alternatives

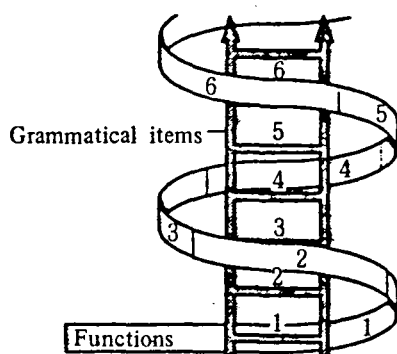
Johnson (1983) は, シラバス・デザインの今後の方向として, ① a return to structuralism, ② breathing new life into the function, ③ an alternative way of categorizing language, ④ a new role for the syllabus, の4つの方向を予測している。中でも特に①と④の方向が, 現在大きな流れとなりつつあるので, ここでは特にこの2つに焦点をあててみたい。

(1) 構造主義への回帰

これは必ずしも従来の structural syllabus への回帰を意味しない。文法・文型をシラバス作成の基準とするけれども、その中に communicative な要素をできるだけ盛り込んでいこうとする方向である。そして、そのための方法として次の2つの方法が考えられている。ひとつは、新出構文を導入する際にその “functional and situational honesty” (Johnson 1983: 49) をできるだけ追求していく方法であり、usage よりも use を大切にしていく方法 (Widdowson 1978 b) である。具体的には、全く見も知らぬ人に駅への道をたずねる場合に “Where’s the station?” のような表現はなるべく避けるようにしたり, “This is a pen.” のように、その

propositional meaning と発話の意図がうまくかみ合わないような表現を極力排除していくことである。

もうひとつの方法は、Brumfit (1981: 50) が薦める “a grammatical ladder with a functional-notional spiral around it” (左図参照) の利用である。つまり、文法・文型を中心に言語材料を整理・配列した上で functional checklist を作成し、形態と機能を有機的に関連づけながら指導していく方法である。



(2) シラバスの新しい位置づけ

一般に、シラバスとは言語材料をある特定の方針に再び整理・配列したものと考えられている。近年、言語習得の研究が進むにつれて、この種のシラバスを一方的に学習者に押しつけることを疑問視する考え方が生まれてきた。たとえば、Corder (1967: 169) はこの点を次のように敷衍している。

We have been reminded recently of von Humboldt's statement that we cannot really teach language, we can only create conditions in which it will develop spontaneously in the mind in its own way. We shall never improve our ability to create such favourable conditions until we learn more about the way a learner learns and what his built-in syllabus is. When we do know this (and the learner's errors will, if systematically studied, tell us something about this) we may begin to be more critical of our cherished notions. We may be able to allow the learner's innate strategies to dictate our practice and determine our syllabus; we may learn to adapt ourselves to *his* needs rather than impose upon him *our* preconceptions of *how* he ought to learn, *what* he ought to learn and *when* he ought to learn it.

このような考え方に刺激されて、専門家が特定の方針に基づいて言語材料を整理・配列していく従来の形のシラバスを廃止していこうとする動きも見られるようになってきた。

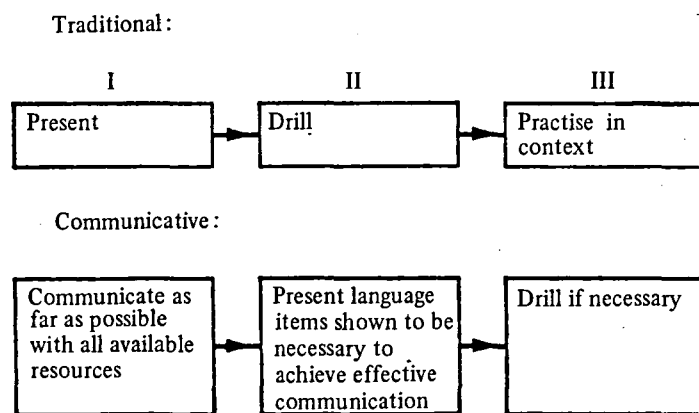
Johnson (1983) は、この新しい動きの代表例として次の3つを紹介している。

(a) The procedural syllabus

現在、南インドで実施されている Bangalore Project (別名 Communicational Teaching Project) の中で試みられている全く新しい形のシラバスである (Johnson 1982: 135-144, Roberts 1982: 190)。“Structure can best be learned when attention is focused on meaning” (Johnson 1982: 135) という仮説を軸にし、次のような2つの大きな特徴を備えている。ひとつは、授業の中身が、言語材料ではなく、学習者が従事することになる活動や作業を中心に計画されている点である。このシラバスが、‘the task-based syllabus’ とか ‘the syllabus of tasks’ と呼ばれるのはこのためである。もうひとつの特徴は、重複する点もあるが、

ドリルとか誤答訂正のように formal な性格をもった指導が極力避けられ、map reading のように問題解決の性格をもった communicative activities が授業の中心をなしている点である。

(b) The deep end strategy



これは、Brumfit (1978: 42-44) によって提案された CLT の新しい指導法である (左図参照参)。従来の提示・練習・発展という授業パターンが大幅に修正されている点が特徴的である。これに付随して、従来の「理解から運用へ」, そして「部分から全体

へ」という授業の指針も逆転されているが、この指導法の最も中心的な特徴は、何といても、学習者が犯す誤りがいわば授業の出発点となっている点である。Brumfit(1978:43) は、この点を次のように説明している。

What needs to be taught is defined by the failures to communicate at the first stage, which thus operates as a diagnosis for the teacher, and as a motivator for the students, who are aware of their needs as a result of perceived difficulties in communication.

その日の授業の中でどのような言語事象に学習者の注意を向けさせるかということは、第1段階での自由な言語活動の結果次第であり、従来のシラバスのように授業で取り扱われる言語材料をあらかじめ体系的に整理・配列しておくことが不可能になってくる。ということは、語法面での教材研究もほぼ不可能になるわけで、それをカバーするだけの豊富な語学力が教師に要求されることになる。そして、教材研究の中心は、授業の第1段階で学習者から活発で自由なコミュニケーションを誘発するための communication tasks (ゲームとかディスカッションなど) をいかに多くかつ多岐にわたるように準備するかという点に移ってくる。当然のことながら、教師の側に高度な柔軟性と創造性が要求されることになる。

(c) The process approach

これは、C.N. Candlin や M.P. Breen らを中心としてランカスター大学の研究グループによって提唱されている指導法である。Breen *et al.* (1979: 3) は、この指導法の特徴を次のように説明している。

As one of the basic principles of communicative materials design, we would propose that teachers and designers need be far less concerned with the prior selection and organization of the data and much more concerned with *the ways learners may act upon and interact with such data*. Thus, rather than assume that the data require some prior restructuring, perhaps we should focus our attention upon the *learner's* capacities for data selection and organization in his coming to terms with new knowledge.

つまり、学習者が授業の中で与えられた言語的あるいは非言語的材料を現有の知識をも

とにいか処理していくか、そのプロセスに指導の重点が置かれている。これが process approach と呼ばれる理由である。授業で利用される教材としては、content materials と process materials の2種類が用意されている。content materials は、communicative process を誘発し、促進していくことがその主なねらいであり、data 的な性格を有するものと、information 的な性格を有するものとに分けられる。前者には、新聞記事のように一般向けに書かれた文章の他に図表や写真なども含まれる。後者には、辞書とか文法書とか参考書の類が含まれる。一方、process materials は、授業の中で学習者が従事することになる問題解決的性格を有する各種の活動や作業によって構成されている。この content materials と process materials は、いわば車の両輪で、両者がうまくかみあって初めて所期の目的、つまり、現在自分に備わっている諸能力を総動員して与えられた問題なり作業を完成させていく中で、学習者の中に process competence を養成していくという目的が達成されることになる。

さて、ここで紹介した以上3つの新しい動きに共通している点は、第2言語学習者にも備わっていると思われる言語習得能力を重視している点で、Johnson (1983: 54) はそれを “a move towards analyticity” と形容している。要するに、専門家が言語材料を軸に一方的かつ直観的に作成した従来型のシラバスを学習者に押しつけていくのではなく、すでに学習者の中にある built-in syllabus に授業の基本的方向を決めさせる考え方である。いわば input よりも intake に重点を置いた指導法とも言えるであろう。

(B) Wilkins の basic acts 論

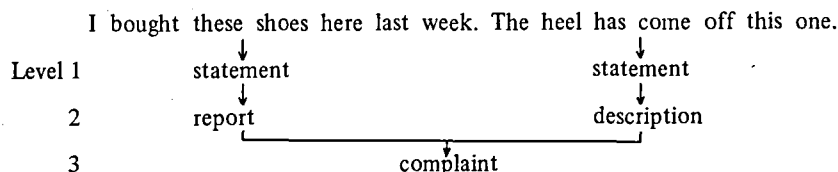
N S の提案者 Wilkins の最近の考え方で注目される点は、個々の発話が意図している諸機能の中に階層性を認めている点である。Wilkins (1983: 32) 自身のことを引いてみよう。

Since a substantial proportion of the sentences which do not contain illocutionary devices will be identified as *statements*, we might regard the *statement* as a more basic kind of speech act which under appropriate pragmatic conditions may be converted into any one of a large number of speech acts.

たとえば、次の発話は新しく買ったばかりの靴の踵の部分がはずれたので、買った店に行っ
て苦情を述べる場合のものである。

I bought these shoes here last week. The heel has come off this one.

どちらの文も苦情と直接に結びつくような明確な illocutionary devices を含んでいない。ごく普通の statement である。しかし、よく考えてみると、同じ statement でも前者は report、後者は description という機能をそれぞれもっている。そして、この両者が結合して初めて、complaint という機能が生まれてくるのである。図で示そう。



Wilkins (1983) は、statement のような発話の最も基本的な機能を basic acts と呼んでおり、statement の他に question と request の2つを認めている。そして、発話を取り巻く諸条件の下で、これら3つの basic acts が、単独で、あるいは、相互に結び合って、様々な acts に変容していくと考えられている。この考え方の中でひとつ興味深い点は、statement, question, request という basic acts の分類が、従来の平叙文、疑問文、命令文という文の分類に似通ってい

る点である。この点からすれば、ここで紹介した Wilkins の主張も、上で Johnson (1983) によって示された構造主義への回帰の流れの中に位置づけることができるかもしれない。また、illocutional meaning や social meaning よりも propositional meaning の重要性を強調する Kennedy (1979: 14-35) の主張とも一脈通ずるところが見られる。

4. おわりに

以上、NS の評価をめぐる最近の動きを、レディング大学での研修成果を踏まえながら、紹介してきたが、最後に、この新しい動きの要因・背景について考えてみたい。

まず最初に指摘されるべき点は、外国語教育全体の流れが、教師中心の考え方から学習者中心の考え方へと変わってきた点であろう。それにともなって教授法の分野でも、言語材料の体系的配列を前提とする synthetic approach から、学習者の潜在的言語習得能力を重視する analytic approach への転換が要望されるようになってきた点も無視できない。

この2つの大きな流れを背景として、CLT 内部でもその communicativity の位置づけが、シラバスから言語活動へと変化し、研究者の関心の中心も、シラバス・デザインやその基礎となる needs analysis (cf. Munby 1978) から、学習者の間に自然なコミュニケーションを誘発するための communicative activities の工夫へと移ってきたように思われる。たとえば、Harmer (1982:165) は “What is communicative?” という問いかけに対して、次のように答えている。

In the teaching and learning and methodology of a foreign language, it is only activities within the syllabus and methodology that can be classed as communicative.

最近の外国語教育におけるゲームの効用の再評価は、このシラバスから言語活動への視点の移行を反映しているようである。また、別な見方をすれば、この視点の変化を external syllabus から internal syllabus への重点の移行と考えることも可能であろう。Hawkes (1983: 91) は、CLT 内部に見られるこのような変化を次のようにまとめている。

There is now perhaps a shift away from needs analysis (Munby 1978) and towards learner involvement as the key to motivation; a shift from a socio-linguistic to a psych-linguistic perspective on the communicative tendency in language teaching.

CLT に L Approach (mainly linguistic) と P Approach (mainly psychological and pedagogical) の2つの大きな流れを認める Stern (1981) の用語を借りれば、これは前者から後者への視点の変化とも言えるであろう。

ただ、ここで注意しなければならないことは、なるほど理論面からの批判が高まっているものの、実用面では NS が今なお高く評価されている点である。実際、今でも NS の原理に基づく教材が数多く出版されている。イギリス全体、いわんや世界全体から見れば、ここで紹介した新しい動きはまだまだ少数意見の部類に属するものかもしれない。しかし、それは、いわば、イギリスの CLT の中枢から生まれてきたものであり、今後各方面に大きな影響を及ぼしていくことが予想される。

日本に目を転じてみよう。NS のインパクトは、日本の英語教育全体から見れば、まだ緒に付いたばかりと言えるであろう (『英語教育』(大修館)1983年10月号参照)。今後、本稿で紹介した場合と同じような軌跡をたどるのか、それとも、日本独自の風土の中で新しい実を結ぶのか、じっくり見まもっていきたい。

(注)

1. 本稿は、昭和58年10月8日に鳥取大学で開催された第14回中国地区英語教育学会での口頭発表に一部修正を加え、加筆したものである。
2. ノーショナル・シラバスという用語に関しては、その定義が必ずしも統一されていない面がある。ここでは、次に示す Wilkins (1976: 23-24) の定義に従った。

We will find it convenient to refer to the categories of communicative function as expressing *functions or functional meaning* (i.e. the social purpose of the utterance), whereas the semantico-grammatical categories express *concepts or conceptual meaning* (i.e. the meaning relations expressed by the forms within the sentence). As we shall see in the last chapter (p.68), it is correspondingly possible to think in terms of a *functional syllabus* and a *conceptual syllabus*, although only a syllabus that covered both functional (and modal) and conceptual categories would be a fully *notional syllabus*.

なお、詳しくは Johnson (1982: 38-39) 参照。

〔引用文献〕

- Breen, M.P. (1983), "Prepared comments on Wilkins (1983)," in Johnson and Porter (eds.) (1983: 58-66).
- Breen, M.P., Candlin, C.N. and Waters, A. (1979), "Communicative materials design: some basic principles," *RELC Journal*, 10, 2, 1-13.
- Brumfit, C.J. (1978), "Communicative language teaching: an assessment," in P. Strevens (ed.) (1978), *In Honour of A.S. Hornby*, Oxford University Press, 33-44.
- . (1981), "Teaching the 'general' student," in K. Johnson and K. Morrow (eds.) (1981), *Communication in the Classroom*, Longman, 46-51.
- Brumfit, C.J. and Johnson, K. (eds.) (1979), *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press.
- Corder, S.P. (1967), "Significance of learner's errors," *IRAL*, 5, 4, 161-170.
- van Ek, J.A. and Alexander, L.G. (1980), *Waystage English*, Pergamon Press.
- Fish, H. and Dudley-Evans, T. (1982), "Problems of communicative syllabuses," *RELC Journal*, 13, 2, 1-8.
- Harmer, J. (1982), "What is communicative?" *English Language Teaching Journal*, 36, 3, 164-168.
- Hawkes, N. (1983), "Some aspects of communicative course design," in Johnson and Porter (eds.) (1983: 89-103).
- Johnson, K. (1982), *Communicative Syllabus Design and Methodology*, Pergamon Press.
- . (1983), "Syllabus design: possible future trends," in Johnson and Porter (eds.) (1983: 47-58).
- Johnson, K. and Porter, D. (eds.) (1983), *Perspectives in Communicative Language Teaching*, Academic Press.
- Kennedy, G.D. (1979), "Semantic priorities in English language teaching," *RELC Journal*, 10, 2, 14-35.
- Munby, J. (1978), *Communicative Syllabus Design*, Cambridge University Press.
- Newmark, L. (1966), "How not to interfere with language learning," *International Journal of American Linguistics*, 32, 1, II, 77-83, reprinted in Brumfit and Johnson (eds.) (1979: 160-166).
- Paulston, C.B. (1981), "Notional syllabuses revisited: some comments," *Applied Linguistics*, 2, 1, 93-95.
- Roberts, J.T. (1982), "Recent developments in ELT—part I and bibliography," *Language Teaching*, 15, 2, 94-110.
- Stern, H.H. (1981), "Communicative language teaching and learning: toward a synthesis," in J. E. Alatis, H.F. Altman and P.M. Alatis (eds.) (1981), *The Second Language Classroom: Directions for the 1980's*, Oxford University Press, 133-148.
- Widdowson, H.G. (1971), "The teaching of rhetoric to students of science and technology," in H.G.

- Widdowson (1979), *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford University Press, 7–17.
- . (1978a), "The acquisition and use of language system," *Studies in Second Language Acquisition*, 2, 1, 15–26.
- . (1978b), *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press.
- Wilkins, D.A. (1973), "The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system," reprinted in J.L.N. Trim, R. Richterich, J.A. van Ek and D.A. Wilkins (1980), *Systems Development in Adult Language Learning*, Pergamon Press, 129–143.
- . (1976), *Notional Syllabuses*, Oxford University Press.
- . (1983), "Some issues in communicative language teaching and their relevance to the teaching of language in secondary school," in Johnson and Porter (eds.) (1983: 23–37).