

パーマーのオーラル・メソッド受容についての一考察 ——「実用」の語学教育をめぐる——

有田 佳代子

要旨

ハロルド・E・パーマーの理論と方法の受容の、日本における英語教育と日本語教育との違いについて、「実用」の語学教育という視点からの考察を試みた。パーマーの「実用」論は、英語教育そのものの存続が排撃されるような社会風潮のなかで、英語教師たちによる「教養主義としての英語教育」の主張の陰に、軽視されざるを得なかった。それに対して日本語教育においては、主として「実際家」ではない人々からの「政治性」や「文化性」がないという批判にさらされながら、会話を重視し「実用」目的で進もうとする「実際家」としての日本語教育専門家らの実用論と、パーマーの理論と方法は、基本的に整合していた。この違いについての論証を経て、日本語教授法の重要な一要素として現在まで引き継がれている「実用」性重視の思想に対し、時代の中で果たした役割を振り返ると同時に、日本語教育を取り巻く環境が大きく変わった現在にあって、その「実用」の意義の見直される必要性を論じた。

キーワード：ハロルド・パーマー、オーラル・メソッド、実用、長沼直兄、語学教育の目的論

1 はじめに

1922年から14年間、文部省の英語教授顧問として滞日したハロルド・E・パーマー (Harold E. Palmer 1877-1949) は、20世紀の英語教育におけるもっとも傑出した人物のひとりとも評されている (Richards & Rogers 1986:31)。その、直接法を用いたオーラル・メソッドは、日本語教育においては主として、パーマー来日直後から親交のあった長沼直兄 (1894-1973) を通して、現在の日本語教授法を基礎づける重要な一要素となっている (木村：国際交流基金 1988、田中 1988、石田 1988、澤田 1990、関 1997 など)。しかしながら、来日の本来的な任務であった英語教育において、パーマーの理論と方法は、パーマーの必死の努力にもかかわらず、期待し、期待されたほど普及することがなかった (木村 1982、若林 1984、西口 1995、山口誠 2001 など)。

この違いの理由のひとつは、直接法に対する反応の相違であることは容易に想像できる。木村 (1982) や西口 (1995) も指摘するように、文法訳読法中心の当時の英語教育界で、音声教育を重視したオーラル・メソッドを、当時の英語教師が用いて授業を行なうことは現実的に非常に難しかった。一方で、日本語教育においては、パーマー来日の30年近く前から宣教師に日本語を教えていた松宮弥平 (1871-1946) が、「未だかつて生徒の国語を介して説明したり、翻訳で理解させたりしたことは、唯の一回でも、唯の一語でもありはしない」 (松宮 1936:16) と言い、厳格な直接法による教授を实践した。また、山口喜一郎

(1872-1952)が台湾や朝鮮半島で、パーマーの理論の先学であるグアン(F.Gouin 1831-1896)式の直接法をすでに試みていた。

また、若林(1984)が「パーマーをつぶしたのは『戦争』です」(309)と言うように、英語が敵性語から敵国語となるような社会風潮のなかで、英国人による英語教授法の改革が広まる可能性は少なかった。反対に日本語教育において、「日本精神は日本語でしか伝わらない」という観念が、容易にまかり通る時代であり、パーマーのオーラル・メソッドを「つぶす」必要がなかったということは、多くの先行研究の蓄積が示すところである(イ1996、駒込1996、安田2003、山口2004など)。すなわち、「日本の独自の歴史・風土及びさうしたものを成因とする生活様式や文化形態と日本語は密接な相関を」(大石1943:18)持ち、その意義内容を伝えるためには「母語の意義内容乃至母語によってゆがめられ」(同上19)ないように直接法を用いる、つまり、「直接法という教授理論の背景には日本語がすなわち『日本精神』であるというナショナリズムの観念」(駒込1996:330)があり、そのような時代の雰囲気は日本語教育においてダイレクト・メソッド(直接法)によるパーマーの理論と方法の受容を後押ししたことは、英語教育との大きな違いであったと言える。

本稿では、ここに加え、「実用」性重視の語学教育あるいは語学教育／学習の目的論などの議論に注目し、パーマー・メソッドの受容に関する英語教育と日本語教育の相違についての、もうひとつの理由を考察してみたい。その、いわば、戦後の日本語教育の出発点であった思想のひとつを省みようとする意図は、私たちが受け継ぐ日本語教育において、「実用」性重視がどのような意味をもち、どのように機能し続けてきたかを確認することによって、今日的な課題を浮き彫りにするためである。

2 パーマーのオーラル・メソッド

まずは、パーマーが日本の英語教育に移植し根付かせようとした教授法、オーラル・メソッドとは、どのようなものだったのか。パーマーの教授法とその理論についてはすでに多くが語られており¹、ここではその概略だけを示したい。パーマーの言語観は、ソーシャルに強く影響を受け、言語を、ソーシャルのラングとパロールに通じる **code** と **speech** の2つに分類した。言語習得とは、このうちの **speech**=個人的行為としての言語、運用としての言語を習得することであり、**code**=社会制度としての言語、規範としての言語を学ぶことではないと言う。すなわち、パーマーにとって言語習得とは、言語に関する静的な規則を知識として得ることではなく、実際の生活場面でコミュニケーションの道具として使えるような技術を体得することであった。

この **speech**=運用としての言語を習得するために、直接法によって、言語学習の5習性

¹ 小篠(1995)、伊村(1997)、西口(1995)、Howatt with Widdowson(2004)などに詳しい。

を身につけなければならないとした。5 習性とは、音声の観察 (auditory observation)、口頭での模倣 (oral imitation)、口頭での反復 (catenizing)、意味化 (semanticizing)、類推による作文 (composition by analogy) である。そして、これを行なうための具体的な練習方法として、次の7つの練習活動をあげている。耳を訓練する練習 (ear-training exercise)、発音練習 (articulation exercise)、反復練習 (repetition exercise)、再生練習 (reproduction exercise)、置換練習 (substitution exercise)、命令練習 (imperative exercise)、定型会話 (conversational exercise) であった。

これらの方法は、Darlan (1969)、Bowen, Madsen & Hilferty (1985) によれば、米国ミシガン大学のチャールズ・フリース (C.C. Fries) によるオーディオ・リンガル法に大きな影響を与えた。特に、置換練習はパターン・プラクティスの先駆けであり、パーマーの理論と方法がアメリカの英語教育に大きく貢献していることは、定説となっている。

3 英語教育界からの反発および M. ウェストとの比較——パーマーの「実用」論

パーマーが日本での仕事を辞して帰英した直後の 1936 年、英語通信社の雑誌『The Current of the World』の 6 月号から 8 月号に「Harold E. Palmer 功過論」が連載された。そこには「功」よりも、パーマーを批判する激しい「過」の言葉が目立つ。たとえば、

「日本語に関する限り英語教師は唾となるべく努力し、『リンゴ』と云えば済む所を実物の林檎を二つも三つもポケットにネヂ込んで教壇に立ち、幾十の机を眼前に置きながら小学生のものするより拙い机の絵を黒板に描いたり、英語の授業は客観的にエノケン以上に滑稽なものとなって了つた」(佐藤保胤 6月号:130)

「(パーマーの発音標準化教育は、) まさに、日本でいえば、吉原のアリンス語運動である」(花園兼定 7月号:125)

のように。

これらが示すところによれば、当時の日本の英語教育界において、パーマーが十分に評価され、受け入れられていたとは言いがたい。その理由は前述した通り、直接法によるオーラル・メソッドを用いる力量が、当時の平均的な英語教師になかったための戸惑いと反発であり、パーマーがその現実や伝統を当初無視して猛進した結果であり、また国粹的な時代の気分のなかで、伊村 (1997) が想像するように、諧謔的で皮肉屋でもあったらしい英国人パーマー個人の人柄や話し方だったのかもしれない。しかし、パーマーの理論と方法が現在の教授法の重要な要素となっている日本語教師として看過できないことは、小篠 (1995)、伊村 (1997)、Howatt with Widdowson (2004) が指摘する、次にあげるもうひとつの理由である。

パーマーは、来日する前の著作のなかで、言葉は「日常の社会的交流のための手段 (a vehicle for everyday intercourse)」であり、「外国語使いの理想 (the ideal of the linguist) とは、(ホテルボーイのフランス語や多言語話者ウェイターの発話参照をあざ笑う) 学者のそれとは違い、ネイティブたちが、彼のことを外国人ではなくネイティブの一人だと間違えるくらいに、外国語を使えるということだ」(Palmer 1921:9) と言っている。そして、文法訳読法時代のような、外国の最高の思想や習慣、その文学や文化を学ぶための教養主義的な外国語教育ではなく、自分たちは実用主義者 (utilitarian) としての実際の言語学者 (practical linguist) であり、生きた実践的外国語能力の獲得に関心があるのだと言う (同上: 8)。

小篠 (1995) は、このような来日前のパーマーについて、「街の会話学校の教授法としての、ある意味で浅薄な Palmer の目的論、そして教授法システム全体の姿」(66) があり、日本の英語教育界が、「実用主義一点張りの Palmer 教授法にある種の違和感、不信感、あるいは幻滅感」(67) を抱いていたのではないかとし、1932年の『英語青年』への匿名の投書を引き、説明する。

第3に彼は思想家ではなかった。だから彼は何故に日本人が英語を学ぶかを理解することが出来なかった。彼が持っていた思想は、言語はその本国人の之を習熟するが如く習熟すべし、というだけであった。彼はそれ故に colloquialism を宣伝し、It is a book. の代わりに It's a book. ばかりを重んじた。この主義はよいものであろうが、何だか遠き将来の目的に余り遠すぎる主義であるという印象を与えた。(『英語青年』1932 小篠 1995 からの再引用)

このように評されるパーマーにとって不幸だったのは、1924年、アメリカで排日移民法が成立したことを契機に、日本社会で「英語科廃止論争」が起こったことである。元は感情的反米論であったものが、次第に純粋な教育論として中等学校での英語科廃止が提案された。その論拠は、将来多くの学生が使わない英語なのに、その負担は大きすぎ、また成果もほとんど上がらない、というものだ。このような社会的圧力に対し、英語教育界 (英語教師たち) がその価値と目的として強調したのが、教養主義としての英語教育であった。すなわち、英語教育は、通訳養成など実用だけに役立つ単なる知識を与えるためではなく、日本人の若者の「精神を陶冶する」(岡倉〔福原〕1936: 1) ために行なうのだという主張である。この精神の陶冶とは、具体的は要するに、外国の言語や文化を学ぶことで自国の言語や文化に対する理解が高まり、自国民・自民族としての自覚が高まるということだが、したがって、パーマーが主張する実用外国語としての英語の価値は、その教養的価値を強調するために軽視されたのだった。

また、Howatt with Widdowson (2004) は、パーマー滞日中と同じ時期にインドで「リー

ディング・メソッド」を開発した英国人マイケル・ウェスト (Michael P. West 1888-1973) と、パーマーとを比較している。Howatt らは、パーマーが信奉したスイート (H. Sweet 1845-1912) の著書から「なぜ私たちは外国語を学ぶのか、などということにはあまり関心がない」(Sweet 1899/1964:2) という言葉を引き、パーマーもまた、このような問いについては、スイート同様にあまり問うたことがなかつただろうと言う。そして、パーマーもスイートも無関心でいたその問いを問うたのが、インドに派遣されたウェストだったとして、その「リーディング・メソッド」の目的を説明しているで紹介してみたい。パーマーの「聞く」「話す」への重要視に対して、ウェストは「読む」を最重視した。ウェストは、全体の 82% の子供が教育課程を修了できずに途中で学校をやめなければならないインドの現実のなかで、その子供たちに最大の利益を与えるために、「中途解約払戻金 (surrender value)」という保険業の言葉を借り、英語を「読む」ことの価値を概念化した。途中で教育を受けられなくなる子供たちのためには、各学年での学習が次の学年での学習の準備であってはならず、つまり、「積み上げ式」であってはならず、それぞれがそれだけで完結した学習内容を持たなければならない。そして、調査によれば 2,407 人のベンガル人のうち 1 人しか英語を話さない社会の、しかもイギリス人のいる中央から遠く離れて暮らす多くの子供たちにとって、「中途解約払戻金」がより大きいのは、英語の話し言葉ではなく、英語を読んで情報を得る力であると考えた。ウェストらの調査では、1919 年までの 12 年半の間に出版された本の、ベンガル語書籍と英書の割合は、科学分野 9 : 434、技術分野 3 : 686、農業 4 : 228、ビジネス 1 : 139 だった。ウェストは「100 年前のインドの教育行政官なら、精力的な翻訳作業によって、世界の知識のレベルまでベンガルを持ち上げることはできたかもしれない。しかし、今は状況がまったく違ってしまった」として、ますます複雑になり情報化する社会で生き、そこで自分と家族を守っていかなければならないインドの子供たちのために、英語の読解力の必要を主張した。ウェストは 11 歳年長のパーマーを尊敬し評価し、後年には共著²も出版するのだが、そのオーラル・メソッドはインドの現実には適さないと、ウェストは判断したのである。

4 「実用」性重視の日本語教育——長沼直兄の目的論

では、当時の日本語教育では、パーマーはどう取り入れられたのか。長沼直兄が、その言語観も言語教授観も、パーマーから直々に教えられ、大きく影響を受けていることは事

² Palmer, H. E., M. P. West & L. Faucett (1936)

実³であろうが、高見澤(2002)の指摘するとおり、そのすべてを日本語教育に持ち込み、コピーしたのではなく、「経験的に取捨選択し、長沼方式の教授法を構築してきた」(高見澤 2002:58)のであった。しかし、その「実用」性重視の思想について、長沼にはパーマーとの類似性が見られる。戦後1950年に始まる軽井沢での日本語教授法講義⁴のなかで、長沼は次のように述べている。

語学の先生というのは、こういうと少し当たりさわがあるけれども、テニスのコーチなどと同じなのであって、そんなに偉い理論的指導者である必要はない。初歩の段階においては、むしろ水泳の先生とか、スキーの先生とかと同じものでなければならぬ。それを先生方は他の学科の先生と同じように考えようとする。ここに問題がある。(言語文化研究所 1981:43)

語学の教師は、学習者が実用的な外国語を習得するためのトレーニングをする「技術者」であり「インストラクター」であれ、という意図だろう。そこにはおそらく、戦前戦中の植民地における日本語教育を、文部省という中枢にいて進めなければならなかった長沼⁵の、苦渋のようなものが背景にあるのかもしれない。たとえば、1995年に見つかった長沼の戦中(おそらく昭和10年代のものだと言う)の未発表原稿「言語教育法の原則と直接法」⁶では、次のような記述がある。

³ 来日間もないパーマーによる英語科講習会に参加した長沼は、パーマーと懇意になり、次の講習会でいきなり教師役をやらされることになったり、パーマーへの日本語教授を行ったりした。その個人教授の経験を、「私はその日その日の教材を作って教え始めた。しかし授業の後で、パーマさんは、教材の不備な点や不完全なところを指摘され、懇切にその理由を説明し、問答法のやり方についても、丁寧に指導された。全く指導法や教材について私が個人教授を受けたのである」と書いている(言語文化研究所 1981:210)。また、1924年12月から英国留学を控えていた秩父宮への英語家庭教師をしたパーマーに、長沼は助手として同行している。その時の経験を長沼は、「その授業振りには舌を巻いた。次から次へと立て板に水を流す如く少しのよどみもない。前日あんなに苦勞して書いた原稿などはほとんど見もしないで、授業を進めていく。5分か10分くらいで練習のタイプを変えて少しの遅滞もない。Question & Answers も Homogeneous groups あり Heterogeneous groups あり、Sequential Series ありという具合で、実に鮮やかなものであった。これによって問答法による口頭教授法が如何にあるべきかということを目の当たりに知らされた」と述べている(言語文化研究所 1981:210)。

⁴ 言語文化研究所主催で、1950年から軽井沢などで開かれた。1993年時点で、修了者は3220人という。(池尾他 1993:11)

⁵ 長沼直兄は、1939年(昭和14年)から文部省の囑託となり、その外郭団体の財団法人日本語教育振興会の理事になったが、終戦後1945年12月に理事長となり、その会を解散させている。これに代わる研究所として長沼が1946年に作ったのが、現在の財団法人言語文化研究所である。

⁶ 豊田(2001)

語学教育は学習者の生活と密接な関係を有たなければならない。即ち教授内容は学習者の興味を惹くに足るものでなくてはならないと同時に教授の方法や実践にも学習意欲や興味の問題を充分考慮し、学習者にとり教へられたことが学び甲斐のあつた事だと感ずるやうなものであることが必要である。これがためには極端に走つた抽象的観念論の如きは教授者の自己陶醉以外の効果はあまりないものであることを銘記すべきである。同じ身辺教材を教授するに当たつても単に教科書内の記事のみに止まらず常に学習者の生活に関連せしめて教授を行なうことが肝要である (7)。

長沼が昭和 10 年代 (1935-44) にこのような発言をするのは、当時の中国東北部での日本語教育において、よく知られる山口喜一郎らと大出正篤らの「直接法 vs 対訳法」の対立⁷以外に、もうひとつの対立があり、長沼はそれを意識していたからである。堀敏夫 (1941) によれば、それは「日本文化・日本精神を体認させることを重視する」グループと、「会話を重視してどこまでも実地実用主義で進もうとする」グループとの対立で、前者は国内の大学関係の比較的在外期間が短い人々であり、後者は他地域での日本語教授の経験を有する実際家であるとしている。「実際家」としての山口も大出も、そして長沼も当然後者に属すが、直接法も対訳法も、実用性ばかりを重視しそこに「政治性」や「文化性」がないとして、ともに前者から批判されるのである。先の長沼の発言は、山口や大出の次のような発言と同じ文脈で現れる。

やれ日本語の言霊がどうの、日本文化がこうの、日本精神がああのと行って威張ったところで、これ (初期の学習者に対訳法を用いて「高尚複雑」な「思想」を暗記の強制などを通じて教えようとする) では全く一片の空想であることは明々白々である。
(山口 1942 : 20)

「日本語教授によって日本精神を伝えるのだ」とか「指導理念の理解は日本語によるべきだ」とかいふ考へ方をする人があり、しかもそれを日本語の初歩程度から行はうとする人がある。それが如何に徒労であつたか、さうした行き方が日本語の学習それ自体をも如何に毒したかは、大陸に於ける経験が既に証明してゐる。(大出 1942 : 51)

したがって、長沼の言う「極端に走つた抽象的観念論のごとき」とは、「日本語の言霊」や「日本文化」や「日本精神」のことだった。語学教育の理論と実際を知る、長沼ら「日本語教育専門家」の、これが「実用」論であつたと言える。そしてもちろん、これもすで

⁷ 駒込 (1996)、関 (2000)、山口幸二 (2004) など。

に多く指摘されている山口と同様に、長沼も、時代の心情を共有するに十分な、ナショナルリストであった⁸。しかし、そのことと「実用」性を目指す言語教育とは、矛盾しない。すなわち、豊田(1995)が長沼の外国語教育理論を「言葉の教育は手段の教育」と要約するように、また高見澤(2002)が長沼の基本思想として「学習者に日本語を道具として駆使する習慣を付けることが大切」であり「学習者が言語を『道具』視することも必要」という点をあげているように、長沼は戦前・戦中・戦後を通して、一貫して「実用」性重視の日本語教育を確立していったと行うことができよう。

5 考察

パーマーの理論と方法を受容した、日本語教育における「実用」性重視の思想は、今、どのように評価できるだろうか。

駒込(1989)は、たとえば山口の「実用」主義の究極的な目的を、日本帝国主義による支配体制の維持であったとし、直接法もそこに至るひとつのステップとして位置づけている。そこで指摘されるとおり、山口や長沼を含む当時の「日本語教育専門家」が、国家主義的な心情を時代と共に共有し、「外地」での他言語話者への日本語教育の最終的な目的を「精神の日本化」であるとも認識し、少なくともその理念のもとに仕事をしてきたことは、すでに明らかである。現在の日本語教育を受け継ぐ私たちは、それらの研究の成果を日々の実践のなかに内省的に反映させていく必要がある。その上で、現場の日本語教師として思うことは、戦前戦中のナショナルスティックな日本語教育を担った日本語教師たちが、目の前にいる年少者を含む日本語学習者の「実用外国語」としての日本語習得による直接の福利について、考えなかったであろうかということだ。日本語習得の究極の目的が「精神の日本化」であるとも認識しつつ、実際には「実用外国語」としての日本語を習得した場合の、学習者の人生設計における選択肢の多様化や現実的な経済的利益を、直接の目的としなかったであろうかということである。パーマーの理論と方法を受容した日本語教育における「実用」主義は、植民地主義の時代における、駒込の言う「文化理解のための日本語」教育、「日本精神」を伝える同化主義の日本語教育への積極的な参加であったと同時に

⁸ 山口喜一郎については、駒込(1996)、山口幸二(2004)、多仁(2006)など。長沼については、たとえば1944年『日本語』第4巻誌上での「成人用速成日本語教科書に関する諸問題」と題する座談会で、「日本語を普及させるといふ目的が究極においては日本を、又日本人を知らせることである、従つて日本精神、日本文化、日本生活を知らせることであるといふことは、間違いないことですが、同時に、日本語を運用させる能力をつける契機を作るといふのが、教材に課せられた大きな任務だと思ひます」と述べている。また、言語文化研究所の座談会(池尾他1991)において、敗戦の直後、長沼がGHQの第8軍アーミーカレッジや参謀第2課日本地区語学科での日本語教育に携わるようになった際、「アメリカのメシを食うのは…」と長沼が言い訳をしなければならなかったと言う木村宗男の発言のあとで、長沼の実弟である長沼守人は兄直兄を評して「彼は非常な愛国者でしたからね」と述べている。

に、それを小さく揺るがす密やかな現場の抵抗としても評価しえる可能性があるだろう。たとえば、松永（2002）や松永（2006）には、就職やその後のネットワークの構築など、日本語習得によって生活の糧を得、実際的な利益を得た元学習者、日本語習得を通じて実力が認められ活躍の場が与えられ、生涯を通じての自信を得た元学習者の「声」が報告されている。

ところで、本稿では「実用」を、学習者にとっての実用であり（たとえば、国民国家にとってのそれではなく⁹⁾、学習者が現実の社会生活を営む上で「実際に使える」「実際に役に立つ」日本語を教える日本語教育という、ごく一般的な意味で用いている。しかしながら、そのような無定義の「実用」性を重視する日本語の教育とは、現状の言葉や文化の規範をそのまま受け入れ、そこからの逸脱や「新しさ」の創造を拒否あるいは無視する教育としても見做されることは否めない。それは、たとえば、日本語教師としてしばしば直面する問題としての、日本語の「女性語・男性語」という規範について、女性学習者が男性語の一人称を用いた時の教師の反応は、辞書的な意味での「実用」論の立場からは、誤りとして正すことだろうか。熊谷（2008）では、授業中の「女性語・男性語」のエピソードでの、学習者からの「セクシズムだ」という指摘を受け流した教師が、授業を振り返って行なうコメントがある。

フェミニズムとかジェンダー論について、日本語のクラスで言わなくていいっていう気がする。そういうことを話したいんだったら、文学や文化のクラスでやってくれて思う（229）

社会の規範に従うことを重視するのが「実用」的な日本語教育であるなら、熊谷（2008）も述べるとおり、このような意見は特に珍しいものではないだろう。ジェンダー論についての教室での対話よりも、一言で「誤用」を正すか「日本に行ってそういう話し方をしたら、びっくりされる可能性はあるよ」（同上 229）と情報提供し、あとは学習者の選択に任せてしまうほうが、時間も労力も経済的ではある。しかし、「人間は正しいことばを話すようにしむけられる奴隷ではなく、ことばを自分の欲求によって変えていく、言語の主体」（田中 1999:167）であり、かつ、哲学上の実用主義（プラグマティズム）が、「思想を行動とたえず交流する状態において、思想に新しい養分を与えて内容をこやし、また思想の方法が動脈硬化におちいらぬように、毎日の生活上の応用問題をあたえて、方法をしなやかにする思想流派」（久野・鶴見 1956/1998:73）であり、自明性への疑義を持ち込もうとする「攻撃的プラグマティズム」（久野・鶴見 同上）まで射程するとしたら、規範に従順でいることだけを目指す教育は、より深省された意味での「実用」ではない。

⁹⁾ 山東（2003）は、言語研究が民族理解・文化理解の鍵になるという主張が、「国民」の形成という近代国民国家にとって「実用的」なものであったと指摘している（19）

このような視点から、パーマーや長沼らによる「実用」性重視という現在の日本語教育の出発点を見直す必要がある。英国人 M. ウェストはインドにおいて、「なぜベンガルのこの子供たちが英語を学ばなければならないか」について考えを深め、中途退学せざるを得ない子供たちに「積み上げ式教授」は適さないとして、独自の「リーディング・メソッド」を考案しえた。それに対し、同時代に生き、現在の日本語教育の基礎を作ったパーマーや長沼は、「なぜ英語を、日本語を学ぶのか」をウェストほどに熟慮することがなかった。今、日本語教育を受け継ぐ私たちは、日本語教師が「道具としての日本語」を教える「技術者」でもあることを自覚しつつ、「なぜ日本語を学ぶのか、なぜ日本語を教えるのか」という目的論なしで、教室活動を続けることはできない。たとえば、海外の多くの初等中等教育で外国語として学ばれる日本語の教室で、ウェストの結論とはまた別の方法であったとしても、将来必ずしも日本語を使用するとは限らない学習者を前にして、「実用」性だけを重視し目的論を顧みない教育ではならないことは明らかであろう。また、すでに外国人の存在なくしては立ちいかない日本社会の現状にもかかわらず、滞日する外国人（日本語非母語話者）は、言語情報から隔離されがちであったり、自分や家族の不利益について「声」をあげることが難しかったりする場面があるかもしれない。それだけではなく、自分や家族の人権が侵害されていることすら気付かずに我慢を強いられている場合もあるかもしれない。そうした中であって、学習者と最前線のかかわる日本語教師は、学習者の「実用」的な日本語習得を支援する役割と同時に、その先にある、外国人にも日本人にも住みやすい社会の創出の、重要な担い手のひとりとならざるを得ないのではないか。言葉を学び教えることは、記号としての言葉の閉じた世界だけの行為ではなく、言葉を用いて世界と接続することに関わる行為であるなら、そこでは、パーマーの言う「日本人たちが、その学習者のことを外国人ではなく日本人のひとりだと間違えるくらいに、日本語を使えるため」の日本語教育や、長沼の「インストラクター」論のみでは、日本語教師はその十全な役割を果たせない。そうであるならば、たとえばバイラム (Byram 2005) が、言語教育は政治的であるとし、批判的に文化を認識する能力を育成する役割があるというところの、その「政治性」も目指せないか。それは、戦前戦中期、長沼ら「実際家」の言語教育者たちが「政治性」や「文化性」がないとして批判されたところの、その「政治性」と、反対のベクトルを向く「政治性」である。戦前戦中の日本語教育の歴史から私たちが学ぶべきことは、教師として「中立」であることに徹することよりも、権力の志向を見抜き、日常に潜み構造的に作られたのかもしれない「あたりまえさ」を検討の俎上にのせる複眼の思考力と判断力と、そして社会的行動力を育成することの必要だったと考えるからである。

6 おわりに

本稿では、大正期から昭和にかけて滞日したハロルド・E・パーマーの言語教育の理論と方法の受容の、日本における英語教育と日本語教育との違いについて、従来から指摘さ

れた「直接法」に対する反応の違いとは別に、語学教育の「実用」性重視や目的論といった視点からの考察を試みた。パーマーの、「目的論」の薄い「実用」論は、英語教育そのものの存続が排撃されるような社会風潮のなかで、英語教師たちによる「教養主義としての英語教育」、「精神の陶冶」を目指す英語教育の主張の陰に、軽視されざるを得なかった。それに対して日本語教育においては、特に戦中の「日本文化・日本精神を体認させることを重視する」、主として「実際家」ではない人々からの「政治性」や「文化性」がないという批判にさらされながら、「会話を重視してどこまでも実地実用主義で進もうとする」実際家としての日本語教育専門家らの「実用」と、パーマーの理論と方法は、基本的に整合していた。そして、日本語教授法の重要な一要素として現在まで引き継がれている「実用」論に対して、時代の中で果たした役割を振り返ると同時に、日本語教育を取り巻く環境が大きく変わった現在にあって、その「目的論」は見直されるべきではないかと論じた。

日本語教育における「実用」主義を、utilitarian としてのパーマーや長沼も目指した「効率性」や「経済性」を持つ、職人・技術者として消費者のニーズに十分に応え得るものであると同時に、「言語の主体」として現状の規範にも挑戦しつつ生きる力強さや複眼的思考力・行動力をも目指すものと定義するなら、そのための方法論は、具体的に詳細が語られなければならない。その考察については、別稿の課題とする。

参考文献

- 池尾スミ他（1991）「東京日本語学校開校 40 周年特集—Ⅲ 座談会 戦中・戦後初期の日本語教育を語る（第 1 回）」言語文化研究所『日本語教育研究』25 号 pp.63-104
- （1993）「東京日本語学校開校 40 周年特集—Ⅲ 座談会 戦中・戦後初期の日本語教育を語る（第 2 回）」言語文化研究所『日本語教育研究』26 号 pp.5-36
- 石田敏子（1988）『日本語教授法』大修館書店
- 伊村元道（1997）『パーマーと日本の英語教育』大修館書店
- イ・ヨンスク（1996）『「国語」という思想 近代日本の言語認識』岩波書店
- 大出正篤（1942）「日本語の南進に就いて」日本語教育振興会『日本語』第 2 巻（下）第 10 号 pp.49-53
- 大石初太郎（1943）「国語教育と比べてみた日本語教授の特性（承前）」日本語教育振興会『日本語』第 3 巻（上）第 3 号 pp.18-26
- 小篠敏明（1995）『Harold E. Palmer の英語教授法に関する研究 日本における展開を中心として』第一学習社
- 岡倉由三郎〔福原麟太郎〕（1936）『英語教育の目的と価値』研究社
- 木村宗男：国際交流基金（1988）『教師用日本語教育ハンドブック 7 教授法入門』凡人社
- （1982）『日本語教授法——研究と実践——』凡人社
- 熊谷由理（2008）「日本語教室におけることばと文化の標準化過程——教師・学生間の相互行為

- の分析から」佐藤慎司他編『文化、ことば、教育 日本語/日本の教育の「標準」を超えて』明石書店 pp.212-238
- 言語文化研究所(1981)『長沼直兄と日本語教育』開拓社
- 駒込武(1996)『植民地帝国日本の文化統合』岩波書店
- (1989)「山口喜一郎の日本語教授理論——教育における方法的価値をめぐる一考察」東京大学教育学部教育哲学・教育史研究室『研究室紀要』第15号
- 佐藤保胤(1936)「Harold E. Palmer 功過論 CON(その1)」『The Current of the World』6月号 英語通信社
- 澤田田津子(1990)「日本語教授法の現状と将来について」『奈良教育大学紀要. 人文・社会科学』39(1) pp.189-202
- 山東功(2003)「実用主義と日本語研究」『日本語学』通巻263号(22巻4号) 明治書院 14-23
- 関正昭(1997)『日本語教育史研究序説』スリーエーネットワーク
- (2000)「大出正篤 VS 日野成美の教授法論争から見えてくるもの」『日本語教育史論考——木村宗男先生米寿記念論集——』凡人社
- 高見澤孟(2002)「ある日本語教育史——長沼直兄・守人の戦前における日本語教育」言語文化研究所『日本語教育研究』43号 pp.47-67
- 田中克彦(1999)『クレオール語と日本語』岩波書店
- 多仁安代(2006)『日本語教育と近代日本』岩田書院
- 田中望(1988)『日本語教育の方法 コース・デザインの実際』大修館書店
- 久野収・鶴見俊輔(1956/1998)『現代日本の思想』岩波書店
- 豊田豊子(1995)「伝統的日本語教授法——長沼直兄と鈴木忍の場合 第1回」言語文化研究所『日本語教育研究』30号 pp.51-86
- (2001)「言語教育法の原則と直接法——長沼直兄の未発表論述原稿」言語文化研究所『日本語教育研究』41号 pp.1-9
- 長沼直兄他(1944)「成人用速成日本語教科書に関する諸問題」日本語教育振興会『日本語』昭和19年第4巻(下)第7号 32-40
- 西口光一(1995)『日本語教授法を理解する本 歴史と理論編』バベル・プレス
- 花園兼定(1936)「Harold E. Palmer 功過論 CON(その4)」『The Current of the World』7月号 英語通信社
- 堀敏夫(1941)「満州国に於ける日本語教育の動向」『日本語』創刊号
- 松永典子(2002)『日本軍政下のマラヤにおける日本語教育』風間書房
- (2006)『多文化・多様化状況における日本語教育理念及び方法論の探求——南方占領地の事例より』平成15年度~17年度科学研究費補助金基盤研究(C)研究成果報告書
- 松宮弥平(1936)『日本語教授法』日語文化学校
- 山口喜一郎(1942)「直接法と対訳法 外国語教授法その5」日本語教育振興会『日本語』第2

巻（下）第9号 pp.14-25

- 山口幸二（2004）「分裂する『言語観』——膨張する『日本語』とその『教授法』をめぐって」
立命館大学法学会『ことばとそのひろがり（2）川上勉教授退職記念論集』 pp.315-338
- 山口誠（2001）『英語講座の誕生—メディアと教養が会う近代日本』講談社
- 若林俊輔（1984）「英語教育の系譜——H.E.パーマーにふれて」語学教育研究所編『日本の英語教育 過去・現在・未来』中教出版 pp.295-310
- Bowen, J. D., Harold Madsen & A. Hilferty,(1985) *TESOL Techniques and Procedures*.
Rowley: Newbury House
- Byram, M (2005) Commentary, 'Social, Cultural and Linguistic Education' International
Conference-Waseda University.
- Darian, S. (1969) “Backgrounds of Modern Language Teaching: Sweet, Jespersen and
Palmer” *Modern Language Journal*. 53.8 pp.545-550
- Howatt, A.P.R. with H.G. Widdowson (2004) *A History of English Language Teaching*, 2nd
ed. Oxford
- Palmer, H.E.(1921) *The Oral Method of Teaching Languages*, Heffer and Sons.
- Palmer, H. E., M. P. West & L.Faucett (1936) *Interim Report on Vocabulary Selection for
the Teaching of English as a Foreign Language*. Report of the Carnegie Conference, New
York: P. S. King and Son
- Richards, I. A. & T. S. Rogers. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching: a
description and analysis*. Cambridge: Cambridge Uni. Press
- Sweet, H. (1899/1964) *The Practical Study of Languages. A Guide for Teachers and
Learners*. London, Oxford Uni.Press

(ありた かよこ 言語社会研究科博士課程)