

外国語教授法を考える

高 井 收

- I はじめに
- II 教授法の定義
- III 言語学習理論
 - (1) 行動主義心理学
 - (2) 認知主義心理学
 - (3) 人間主義的心理学
- IV 言語理論
 - (1) アメリカ構造言語学
 - (2) 生成変形文法（標準理論）
 - (3) 社会言語学
- V 教授法の流れ
 - (1) 文法訳読法
 - (2) 直接法
 - (3) オーディオ・リンガル・アプローチ
 - (4) 認知アプローチ
 - (5) 人間主義的アプローチ
 - (6) コミュニカティブ・アプローチ
- VI 最近の動向
- VII おわりに

I はじめに

外国語教授法（以下教授法と呼ぶ）をふりかえてみると、「ダイレクト・メソッド（Direct Method）」とか、「オーラル・アプローチ（Oral Approach）」とか、その用語においてあるときは「メソッド」と呼び、あるときは「アプローチ」と呼んで明確に定義づけられていなかった。

本稿では、教授法の性格を定義づけ、その発展過程を学習理論および言語理論の面から、概観分析し、いかに最近の第二言語習得理論と結びつくかを考察してみたい。なお、これは平成4年7月小樽商科大学第1回「外国語教育研究会（仮称）」において発表された内容を加筆修正したものである。

II 教授法の定義

まず言語教育で考えなければならないのは「何のための言語教育か」という目的論と「どの様に教えて行けばよいのか」という方法論である。教室で実際に教える場合の目的や、教授手順、学習者にとって最適な環境作り、技術などは教育学の学問分野に頼るところがあり、学習者の行動や心の問題、学習過程などは心理学の分野であり、言語の仕組みや文法体系は言語学の研究分野にはいる。言語教育における教授法の研究はこうした三つの学問分野から構成されている。

リチャーズとロジャーズ（1986）は教授法における明確な定義づけがされていないことを指摘

し、メソッドとアプローチを明確に区別し、次のように定義づけた（図1参照）。すなわち、「メソッド (Method)」（教授法）とは言語理論や学習理論の理論的背景を基礎として、言語教育の目的を達成するために実際の授業をどの様におこなって行くかという手順を示唆した総轄的な方法論である。「アプローチ (Approach) 」とは教授法の理論的枠組みをつくるもので言語理論および言語学習理論に基づくものでなければならない。この理論的枠組みに基づいて指導目標が立てられ、カリキュラムおよび指導案の作成が行われ教材が選択される。リチャーズとロジャーズによればこういった目的論、カリキュラムおよび指導案の作成、教材選定などの、いわば実際の授業の準備作業を「デザイン (Design) 」と呼び、これによって決定された教室での活動手順や方法などを「手順 (Procedure) 」と呼んでいる。

III 言語学習理論

教授法の理論的枠組みの一つが学習理論であり、心理学の理論を応用している。ここでは特に行動主義心理学、認知主義心理学、および人間主義的心理学について論じる。

(1) 行動主義心理学

言語学習は行動主義心理学の面から次のように説明されている。「ある発話は、一つの刺激に対して一つの反応を学習した結果であり、言語構造の全体像は、こうした発話において、刺激—反応—強化のサイクルによって望ましい表現を習慣化し、徐々に集積された体系である。」これはパブロフの言う「古典的条件づけ (Classical Conditioning) 」とスキナーの理論である「道具的条件づけ (Operant Conditioning) 」に基づくものである。

外国語学習において、たとえば新出語のドリルでは、「絵」を見せるなり、「発音」を聞かせるなりして（これが刺激である）、繰り返し学習者に発音させ（これが反応である）、反復練習することによって別な文脈においても反応できるようになると言うのが「パブロフの理論」の応用である。パブロフの犬の餌に当たるのが「絵」であり、唾液を出すことが「学習者が発音すること」に当たる。そして、まったく別の刺激である「ベル」の音にあたるのが「別な文脈」であり、それに反応し「発音できるようになる」ことが学習の成立と言う。行動主義心理学の学習理論は刺激と反応の習慣形成に加えて、「教える」ということはその反応の中で好ましい要素のみを強化し習慣化する。すなわち学習者がコミュニケーションに成功すれば「認め、誉めてあげる」ことによって学習を増加させて行くということである。

代表的な教授法に「オーディオ・リンガル・アプローチ」があり、その流れをくむ「オーラル・アプローチ (Oral Approach) 」の提唱者であるフリーズはその教授法の基本理念を「一定の語彙制限の中で、まず音声システムを、次に言語構造（発話の基本的な配列）を自動的に発話できる

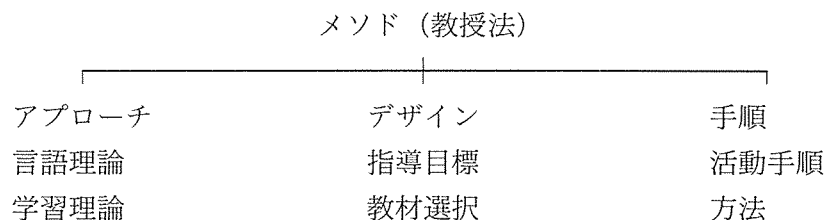


図1. Richards and Rodgers (1986)

ように習慣化することだ」と言っている。

しかし、言語の学習とは単純な表面的言語構造の繰り返し練習でもって成り立つというよりも人間の認知力を活用し、言語行為の底にある言語能力の育成を計ることが大切であるという批判がでてきた。すなわち、文型の機械的な暗記よりも、その奥にある言語規則に気づかせることを優先すべきだという主張である。

(2) 認知主義心理学

人間の認知力、すなわち思考力に重点をおいた考え方が認知主義心理学であり、ここではオズベルの「有意味受容学習」理論とブルーナーの「発見学習」理論が如何に言語学習と関連するかを考察する。

オズベルの理論は、学習者にとって学習項目が「意味を持つ」とはどういう事かを「新しい情報を、すでに学習者が持っている既知の情報に照らし合わせ、認知構造の中に組み入れることである」と説明している。言語学習においては、演繹的な文法説明、母国語の積極的な利用が勧められ、聴解練習においても積極的な文字の利用やテープのスピードを落として、理解を重視した指導方法が考えられる。しかし、この方法では教師中心の授業になり学習者が受身的な役割のみに終わる傾向がある。

ブルーナーの理論は次の通りである。「学習者に意味を発見する能力があるのなら、この能力を利用すればよい」という考え方で、言語学習において学習者が与えられた資料を基にして仮説を立てルールを発見して行くことにより、より意味のある学習が生じ、学習事項が有意味な構造の一部となり記憶されることになる。

しかし、こういった認知主義心理学の思考力重視は、思考自体が情緒的要因に左右される事実を無視することになりがちなため、知識や知的技能の教育を主に考え、学習者の人格全体への視点が欠けているという批判がでてきた。

(3) 人間主義的心理学

言語教育を「教師が学習者に新情報を教え込む」という見方から「学習者の学習を助ける」という教師の役割に重点をおいた理論が、人間の心の問題を扱った精神治療などのカウンセリングの方法を基礎として、展開されてきた。カウンセラーであるカール・ロジャーズは精神療法を言語教育に応用して「学習者中心学習」理論を展開した。彼によれば、人間は皆一人ひとり異なった自己概念と現状認識を内に秘め、自分自身の問題を建設的に処理する能力と意欲を潜在的に持っており、それを促進する環境が与えられれば自主的に学習するものであり、このような学習こそ人間的成長に意味があるという。そこでの教師の役割は副次的なもので学習者が自由に発言できる雰囲気をつくり、その発言を授与し、誉めたり励ましたり、また適切なアドバイスを与えることにある。

しかし学習者をどの方向にどのような方法で進めるかと言う最終的な責任は学習者に委ねられ言語教育における具体的な「デザイン」及び「手順」において、どう展開するのか自明ではない。

IV 言語理論

教授法を構成する理論的枠組みのもう一つが言語理論であり、言語学の理論を応用している。ここでは1950年代に始まったアメリカ構造言語学、および生成変形文法の中でも初期の標準理論

を、そして社会言語学を取り上げ、それらが如何に言語教育に関わっているかを述べる。

(1) アメリカ構造言語学 (1950 年代)

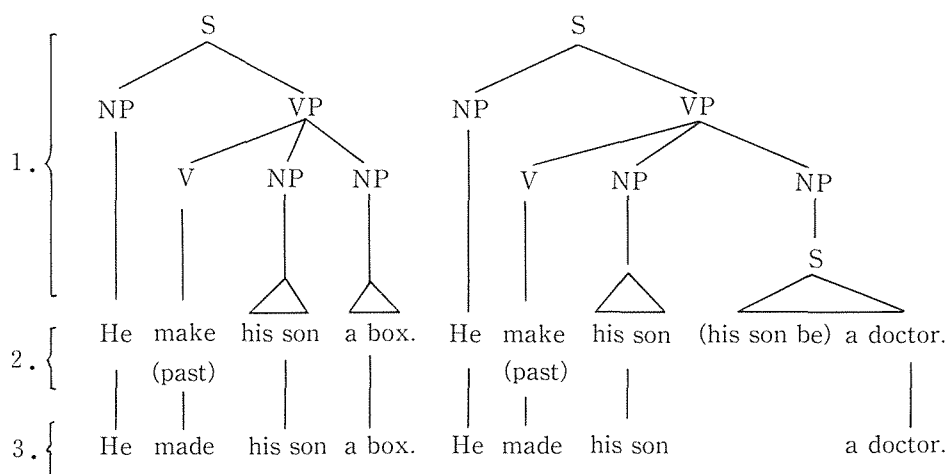
アメリカ構造言語学は、文字を持たない言語であるアメリカ・インディアン語の音声を正確に記述する研究により、その音韻体系及び文法体系を解明するところに始まる。言語学者ブルームフィールドは音素の設定の手順に「対立」の概念を用いて音韻体系を説明した。この「対立」の概念は音韻体系だけではなく文法体系を分析する際にも重要な手法となり、ある言語の構造を直接形成している語ないし構成素を、その結びつきによる強さのレベルごとに分析する「IC (直接構成要素) 分析」法を生み出す事となった。これにより言語にはより基礎的なレベルの構成素があり、その結びつきによって次のレベルが構成されるという「言語の階層性」が明らかになった。

外国語学習においては、「対立」の概念から最小対立 (Minimal Pair) を手がかりとした発音練習および文型練習 (Pattern Practice) が考案され、また「IC 分析」の結果から代入による文型練習 (Substitution Drill) なども利用され、行動主義心理学の理念からくる「模倣=記憶練習 (Mim-Mem Practice)」によって言語は習得されると考えられた。

しかし、文型による区別でもって代入する練習方法においては文法構造上同一ならば、同じ意味を持った用法であるという前提に立たざるを得ない。すなわち、“He made his son a box.” も “He made his son a doctor.” も「息子に何かを作ったあげた」という意味でなければならないことになる。よってこの二つの文の意味の差は “box” と “doctor” の持つ辞書的な意味に頼らねばならない。このような文の意味の差を、表面には現れてこない抽象的な句構造を設定し、表層構造に対する深層構造でもって説明しようとしたのが生成変形文法である。(図 2 参照)

(2) 生成変形文法 (標準理論)

チョムスキーは標準理論の中で有限の句構造標識を使い無限の文を生成する過程を変形規則でもって説明しようとしたのである。すなわち言語の持つ創造性が説明できる理論を構築しようとした。変形規則は抽象性の高いものであって、幼い子供が自分の母国語をきわめて短期間の内に



(注) S: Sentence; NP: Noun Phrase; VP: Verb phrase
1. 句構造標識, 2. 深層構造, 3. 表層構造

図 2. 米山, 佐野 (1984)

完全に習得してしまう事実からして、「人間には生まれつき言語習得装置(Language Acquisition Device)が備わっているのである」という前提で言語習得を説明した。

外国語教育においてこの言語習得装置の発想は学習者が母国語習得過程と同じように仮説を立て、その仮説の検証をしながら徐々に外国語を習得してゆくという「中間言語の仮説」の基礎となった。またこの生成変形文法では変形規則を用いる事によって無限の文を生成する事ができるという人間の脳の機能、すなわち思考過程を説明する事から、認知心理学と重なり合って、「認知アプローチ」という演繹的な文法説明を先行させる教授法の一つの流れに影響を及ぼしている。

しかし、ホケットやハイムに代表される社会言語学者は当時の生成変形文法においては一つの文が状況によって違った機能をするとところまで説明できない事を指摘批判した。たとえば次の文はそれが発話されたときの状況によって機能が、少なくとも二通りに区別される。“Got time?”という文は「(誕生パーティに呼びたいけど)暇ありますか」という招待の意を表す機能と「今何時ですか」という質問の機能がある。これはその時の話者と聞き手の置かれた状況によって意味が決定される。

(3) 社会言語学

言語能力を適切に駆使できる能力である言語運用能力(コミュニケーション能力)を説明しようというのが社会言語学者で、その規則の定義は、まず「文法的に可能である事」、そして「文脈に適切である事」また「実際に意図が伝達される事」などがあげられる。ウイドウソン(1978)は言語能力(The rules of usage)と言語運用能力(The rules of use)とを区別し説明している。彼の言う言語運用能力とは次のように説明されるのではないだろうか。

言語はよく人間にたとえられる。個人が集まって集団を構成しているように、それぞれの「文」が集まって「談話」が構成される。ある個人を知るにはその人がどのような集団に属しているのかを知らねばならぬように「文」は「談話」との関係で理解される。さらに人間は手や足などいろいろな身体部分から成っているわけで、「文」が「節」や「句」、「単語」などからできているのと同じである。さらに細かくみると人間の体は無数の細胞から成り、さらに理論的に追求すれば、原子や中性子などの微粒子に分析される。言語もさらに細かく分析してゆくと「形態素」が確認され、「音素」や「弁別的素性」などに分析される。通常人間は人と人との関係で行動するように、言語もある談話として機能する。外国語教育でも身ぶりやイントネーションも含めた、文脈や状況に基づく談話としての言語使用を何よりも大切にしなければならない。(米山、佐野 1984)

こうして、心理学を基礎とした学習理論と言語学を基礎とした言語理論に支えられた外国語教育の流れを振り返ってみると、大きく二つに分けた「学習理論における習慣形成学習」と「認知力や情意重視の学習」の平行線と、言語理論における表層構造と深層構造、言語使用と創造性、すなわち「言語の外形を重視する立場」と「言語規則を習得し使用する人間の内面重視の立場」の平行線は大きくとらえれば「成果」対「過程」にまとめられ、外国語の教授法にはこの両者のバランスを如何に保つかが重要な点となる(図3参照)。次に教育学に視点をおいて既存の外国語教授法の流れを概観する。

V 教授法の流れ

(1) 文法訳読法(Grammar-Translation Method)

文法訳読法は、もともと一握りの特殊階級が死語となってしまったラテン語の教育方法として

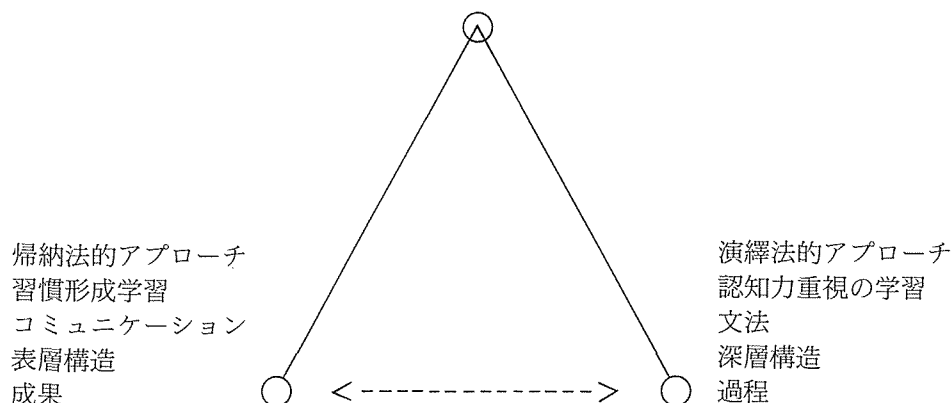


図3.

文法規則の暗記および正確に翻訳するために用いられたが、それ以来18世紀から現在まで「頭脳の訓練」及び「古典文学を通して人間性を高める」といった教養を身につけさせる目的で外国語教育に広く使用されている。しかし、この方法についてはいろいろな問題点が指摘されている。

まず書き言葉だけに重点をおくため、学習者は簡単な日常表現さえ使用できず、現在の話し言葉を含めたコミュニケーションを目的としている言語教育には適しないどころか、話し言葉に侮蔑的な態度を取るようになると批判されている。また逐語訳を内容理解と混同する「愚」を犯すことになり、語彙や表層レベルで二言語間に一対一の対応があると信じ込ませてしまう危険性がある。

外国語の学習で母国語は有効に使用すべきであるが、学習者へのインプットの量を考えると必要最低限に抑えるべきである。米山及び佐野(1984)はウイルキンズ(1974)の言葉を引用し、外国語学習で母国語の使用が許される場合として「入門期のごく最初の時期の指示」、「新しい文法事項の説明」および「読解や聴解の後の内容チェック」の三つの場合をあげている。

(2) 直接法 (Direct Method)

19世紀の終わりごろ、子供の母国語習得の早さに注目したフランス人グアンは、外国語教育において母国語を使わずに動作や状況でもって意味内容を示し、その学習する目的言語で説明して行く「シリーズ・メソッド (Series Method)」を考えだした。これが直接法の始まりである。この方法では外国語の習得は母国語の習得と同じ様な過程を経るという前提のもとで教えられ、母国語の使用を一切禁止し、文法は帰納的に学習させるため、目的言語のインプットが不十分だと文法的に正確さを欠いた「スクール・ピジン (School Pidgin)」が生じる危険性がある。なお、「スクール・ピジン」とは教室内において目的言語を必要最低限度しか使用しないため、その発音や文法構造が単純化されたものである。この教授法の流れをくむものに「ベルリッツのダイレクト・メソッド (Berlitz Method)」や、日本にも紹介されたパーマの「オーラル・メソッド (Oral Method)」、また最近注目をあびている、学習者に動作でもって応答させるアッシャーの考案した「TPR (Total Physical Response)」等がある。

(3) オーディオ・リンガル・アプローチ (Audio-Lingual Approach)

1950年代から70年代にかけて行動主義心理学の学習理論と、アメリカ構造言語学の言語理論を基礎としてアメリカで開発され、特にミシガン大学のフリーズが提唱者である「オーラル・アプローチ (Oral Approach)」は現在も広く実践されている。

基本的には、音声の正確で完全な模倣を繰り返し練習することによって言語習得を目指し、文法の説明よりも、多くの文を暗記させる帰納法的な教授法である。

(4) 認知アプローチ (Cognitive Approach)

1960年代変形文法の理論とオズベルの「有意味受容学習」理論を基礎とした「コグニティブ・コード・ラーニング・アプローチ (Cognitive-Code Learning Approach)」は変形文法を外国語教育に応用しようとしたが、その文法理論の複雑さが故に教授法として確立するところまで行かなかった。ガテグノが提唱者となり、もう一方のブルーナの「発見学習」理論を基礎として考え出されたのが「学習者の問題解決能力を引き出すため、教師は問題を提示した後はひたすら沈黙を守る」という基本理念を持った「サイレント・ウェイ (Silent Way)」である。

(5) 人間主義的アプローチ (Humanistic Approach)

人間主義的心理学が基礎となった「学習者中心学習」理論に基づき、1972年にカランは教室内を一つの共同体と考え、教師と学習者の関係はちょうど精神治療カウンセリングにおけるカウンセラーとクライアントの関係と考えられ、その人間関係が重視される「コミュニティ・ランゲージ・ラーニング (Community Language Learning)」を提唱している。またブルガリアの心理学者であるロザノフは、外国語教育には学習者が自由に発言でき、教室内でリラックスできる雰囲気や教師の指導力が重要であると説き、クラシック音楽などを聞きながら勉強する「サジェストペディア (Suggestopedia)」を考案した。

(6) コミュニカティブ・アプローチ (Communicative Teaching Approach)

最後にコミュニカティブ・アプローチであるが、これは社会言語学上定義づけられる言語運用能力を習得させることを目的とするもので、学習者のニーズ分析を出発点とし、言語の使用に重点をおいた外国語教育であり、最近もっとも注目され、これから更に開発され得る教授法である。特に従来の文法事項に沿ったシラバスとは異なり、「依頼の表現」などの言語の機能や、「空間」や「場所」などの概念表現を中心としたシラバスに沿って外国語教育を行うウィルキンズの「概念・機能的アプローチ (Notional/Functional Approach)」はコミュニカティブ・アプローチの最初の教授法として注目される。最近開発されつつある教授法の中で、例えばパイロットのための英語のプログラムなど学習者のニーズ及び目的に合わせたESP (English for a Special Purpose) もこの教授法の代表的なものの一つである。

このように教授法の流れを見てくると学習理論および言語理論のまとめのところでも考察したように、大きくみて二つのアプローチ、すなわち直接法やオーディオ・リンガル・アプローチ、コミュニカティブ・アプローチなどのコミュニケーションを重視した帰納法的アプローチと、訳読法や認知アプローチなど文法教育を重視した演繹法的アプローチに分けられ、その時々社会情勢や学習者のニーズによって外国語教授法は帰納法的アプローチと演繹法的アプローチの間を揺れ動いていることから、よく「時計の振り子」に例えられる。(図3参照)

VI 最近の動向

外国語教授法は先に述べたように三つの学問分野から構成されている。しかし、最近第二言語習得理論の研究が進むにつれて外国語教授法独自の学問分野ができつつある。その代表的なものがクラッシュェン (1982) のモニター理論である。かれは学習者にとって一番重要なものは内容の理解であり、理解できる目的言語のインプット (Comprehensible Input) が言語習得には最も大切であるといっている。しかし、学習者側にそれを受け入れるだけの自信が無かったり、動機づけがされていなかったり、または不安が高かったりすると相手の話に対して心理的な壁、いわゆるメンタルブロックができ、せつかくのインプットが学習者の意識に達せず、すなわち言語習得機能にまで達せず習得されえないと言う。またクラッシュェンは言語の習得を子供が母国語を無意識に身につける過程と同じように考えて、学習して身につけた文法などの規則は文章を書いたり、演説の時のように考えながら話したりするときに、意識的に自己点検をおこなう言語分析能力 (Learning) で、内容理解の際に文脈や状況に合致して無意識に習得した能力 (Acquisition) と分けて定義している。彼によれば真の外国語 (の文法体系) の習得は内容を理解することによって自然と徐々に身につくものであり、文法の学習は自分の書いたものや話すときの文法自己点検のみ利用されるものであるという。

このモニター理論は今までの学習理論や言語理論をまとめて一つの理論に体系づけたという点では高く評価されなければならない。さらに、外国語学習には目的言語での教師と学習者、また学習者同士、学習者と教材との間における相互の働きかけでもって、お互いの意図する意味をより正確に理解しようという教授法 (Interactional Approach) の研究の基礎となった。ここで「意味する」という概念は教材などに使用されている言語にすでに存在しているものとしてとらえているのではなく、聞き手、話し手、読み手などの主観に左右されるものとし、常に流動的な概念としてとらえられている。よって「理解する」には相互の問いかけ (negotiation) がなければならないという考え方である。お互いの意図するところを確かめ合うことによって真のコミュニケーションを計ろうとするところにこれからのコミュニケーションをベースとした教授法の主題がある。

VII おわりに

外国語教授法といえは読む、聞く、書く、話すの4技能の習得のための技術だけのように考えられがちだが、それにはしっかりした理論的な裏付けが必要となる。単なる訳読法は頭脳の訓練や教養を高めるには適しているが、それ以外なんの理論的裏付けも見られない。外国語教育において、教師の持っている、または理解している言語および言語学習理論によってアプローチは決定づけられ、そのアプローチに基づいてシラバスが作成される。そして、そのシラバスに沿って教室での実際の活動が行われるのである。未だ万能で完璧な教授法は開発されていない。実際、教室で用いられる教授法は学習者のニーズや教師の言語教育観によって左右されるであろうが、外国語教育の目標をその言語運用能力の習得に定める場合、教授法の選択にしる、開発にしる、その理論的裏付けは必要とされなければならない。

参考文献

Brown, D. H. 1987. *Principles of Language Learning and Teaching*. Second Edition. New Jersey :

- Prentice-Hall, Inc.
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Richard-Amato, P. A. 1988. *Making It Happen: Interaction in the Second Language Classroom, From Theory to Practice*. New York: Longman.
- Richards, J. C. and Rodgers, T. S. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. 1974. *Second-Language Learning and Teaching*. London: Edward Arnold.
- 米山朝二, 佐野正之 1984. 「新しい英語科教育法」大修館書店